

行政院國家科學委員會專題研究計畫執行及成果報告

中小學教專業權能之比較研究

計畫類別： 個別型計畫 整合型計畫

計畫編號：NCS87-2413-H-324-001

執行期間：86年8月1日至87年7月31日

計畫主持人：鍾任琴

共同主持人：王以仁

研究助理員：曾南薰

處理方式： 可立即對外提供參考
 一年後可對外提供參考
 兩年後可對外提供參考
(必要時，本會得展延發表時限)

執行單位：朝陽科技大學

中華民國八十七年七月三十一日

壹、研究背景

第七次全國教育會議於八十三年六月二十二日召開，會議中確立了我國未來教育發展之方向。行政院為加速推動教育改革，促進教育健全發展，特於同年九月二十一日成立教育改革審議委員會。行政院連戰院長亦於八十四年元月宣布教育改革為年度施政重點，而李總統登輝先生也提示八十四年將更重視教育的改革工作，我國的教育可說是已進入一個求新求變的階段(教育部，民84)。

教育部於民國八十四年二月提出「中華民國教育報告書」(教育部，民84)，在報告書中勾勒出我國邁向二十一世紀的教育遠景。其中指出：中華民國的教育發展在經過系列的教育改革措施之後，當公元二千年時，我國教育將達到以下之遠景事實：(一)升學競爭趨於緩和，彈性學制次第建立；(二)城鄉差距逐漸縮短，教育機會更為均等；(三)課程教材全面更新，教學科技普遍應用；(四)師資培育多元開展，教學實習完全落實；(五)大學自主充分實現，公私院校各具特色；(六)終身教育體制完成，學習社會應運而生；(七)全民體育積極開展，國民體能顯著增進；(八)國際合作益臻密切，兩岸交流穩步拓展；(九)教師權益更多保障，教育資源多面開發；(十)人文精神的宏揚，校園師生倫理有效重整。由以上教育報告書中可明顯看出，當前我國教育改革的主要目標在健全教育體制，朝向更自由化、國際化與民主化。並藉由落實

五育並重的教育，以培養學生成為具備人文素養，有品德、有品質、有品味的好國民。此等崇高的教育目標的達成實有待於教育改革的次第完成，方得使我國教育制度更為合理，使教學環境更為現代化。

當前我國的教育改革運動就統觀及政策層面而言，在追求卓越、創新、發展前提下，訂定具前瞻性、有效性的革新策略，秉持促進教育機會均等，提升教師專業素養，推動校園民主開放及自主自律，並實施分權負責，鼓勵全民參與等革新原則，以落實五育並重的教育，培育二十一世紀的未來公民。再就改革層級層面而言，教育改革可概分為國家、地方及學校三個層面，而「學校革新」即為「教育改革」的一種。Bolam(1986)回顧英國教育政策的變化行進，指出所有教育改革到最後都會轉落在學校的層面，而成為學校的革新。我國在近年來的教育改革方案正計劃性的積極推動中，以民國八十三年師資培育法訂定為例，即可驗證此論點。我國師資培育政策自八十三年公布師資培育法之後，已由一元培育而改變為多元化，其主要精神在提升教育專業。而就此師資培育改革之例，可窺略出教育體制在內外各種因素影響之下，導致師資培育制度在政策層面上發生截然變化，而此項「教育政策層面」的變革，到最後也終將轉入「學校革新層面」。亦即，師資培育改革的政策及計畫在其政策層面係由中央層級主導，而實際改革工作亦必將落實在師資培育機構及任教之中小學

層面。換言之，唯有藉由學校層面的革新，才能促成、落實並保證多元化師資培育政策目標的實踐，而達成「教育專業」的理想。

歐美學者對學校變革的研究，早在六十年代便已開始 (Sergiovanni, 1987)。而學校在面對種種的社會變遷時，往往只知學校有革新的需要，而卻未能掌握變革對學校的實在意義及成功的實踐方法。故在推行變革不久之後，便在各方反對聲中結束。甚至有些革新計畫在構思時期，即遭受各方阻拒而不能進行。以我國的教師換證提升素質之教改事件為例，我國在十多年前教育部希望推動教師十年換證制度以提升教師素質，結果在政策構思階段即遭強力反對，而致胎死腹中，殊為可惜。詳細分析之，中外教育改革的若自計劃以至執行階段，都是由上而下的行政運作，忽略了真正的變革參與者——地方、學校、教師層面，引致基層冷感，必然招致阻礙及失敗。

我國教育制度傾向中央集權體系，尤以中、小學層次為甚。諸如學校組織結構、運作歷程、課程內涵、人員資源等構面均由上級體制或環境權力所限制，例如學校課程、教材、教學、學校組織結構、人事、經費．．等，均載之法令規章。此種限制性、科層性、理性目標導向的規範作用，就理論上而言，雖能發揮其預期的權力體系運作功能，達成教育組織的目標，實踐教育目的。惟就實際而言，集權式的教育體制其行政運作很難適合當前開放、多元社會的需要，因而造成中、小學長期以來缺乏教育改革

的能量。觀之教育改革要能成功，其主要因素之一，乃在學校體制的改革，使學校具備改革的動力，如此教育改革才能落實。因為最適宜的教育改革單位，便是個別的學校，而學校的校長、教師和學生才是改革的根本參與者(張德銳，民 84)。

八十四年八月總統公布教師法，第一條條文明定提升教師專業地位；第十六條規定教師對學校教學及行政事項擁有提供興革意見的權利，並享有專業自主權；第二十七條亦規定教師組織的任務在維護教師專業尊嚴與專業自主權。此外，行政院教育改革審議委員會為加速推動教育改革，促進教育健全發展，成立二年來經多方研究、討論，於八十五年十二月四日發表「教育改革總諮議報告書」。報告書中即指出：教育改革的理念為「教育鬆綁」、「教師專業自主權的維護」等四項原則。在綜合建議中並指出透過教育鬆綁之目標，應「重整中小學教育行政及教學」、「保障教師專業自主權」、「促進中小學教育的鬆綁」。透過帶好每位學生之目標，「應落實學校自主經營」、「激發學校內在自生力量」。透過提升教育品質之目標，應「提升教師專業素質」。透過建立終身學習社會，應「學校教育改革的配合」。而在教育改革之優先次序與目標之中，即明列出「修訂教育法令與檢討教育行政體制」、「改革中小學教育」等（行政院教育改革審議委員會，民 85）。再由「教師法」立法精神及「教改會」之報告內容可得知，積極推動學校教育改革，落

實教師專業自主權應為當前我國教育改革之重點所在。

透過學校改革或重組來增進學校效能與進步是相當複雜且多元的歷程，其中二個重要的概念是「管理權共享」與「教師權能」(empowerment)。很多教育學者亦認為在學校內，教師與行政人員應該有相同的表達意見機會。只有透過管理共享的理念及教師擁有充分權能的情形下，學校改革才有實現的可能。

教師的權能 (teacher empowerment) 與教師參與校務決策 (involvement in school decision making) 是美國教育體系第二波學校改革運動的主要論題。1986 年美國卡內基基金會提出教育報告書：「國家已準備就緒：廿一世紀的教師」(A Nation Prepared: Teachers for 21st century)，即指出美國教育體系必須重整，要透過學校的革新，包括共同參與校務決定、人員重整．．等，以保證有效率的教育及高品質的學生成就。此外 1986 年的苛姆斯報告書：「明日的教師」，及美國全國教育協會的「1991 年教育報告書」、「人員參與計畫報告書」、「成功的中學合作模式報告書」等，亦均一致指出學校教育改革的主要內涵在學校的自主與人力資源的提升，並特別強調教師的參與決策權，賦予教師充分的權能 (Rice & Schneider, 1994)。

香港地區的教育改革潮流亦積極落實在學校組織變革層面，由以往中央嚴密控制的「外控管理」轉變為「校本管理」(School based Management) 模式。亦即在學校的管理結構、人際關係、管

理策略、資源運用、運作過程等各方面均進行根本式的變革。而此類校本管理模式的主要精神即在提供教師享有充分的權能，以積極參與校務，藉此得增進教育成果。1991年香港政府教育署及教育統籌科發表「學校管理新措施」，建議給予學校在財政上較大的自主權，即是回應校本管理模式的改革潮流的措施，希望藉由學校變革以提升教師專業素質及權能，改進香港的學校素質(鄭燕祥，1991；伍國雄，鄭燕祥，1993)。綜上所述，可看出當前教育改革的主軸是在教師權能的論題。

其實，教師權能可說是一種專業發展的過程，是指學校教師具有專業自主的能力，能發展自我理想，解決自我的問題；教師權能也是一種權力的結果，指教師個人具有充分的專業知能，具有專業自主性，能實施專業判斷、負專業責任，能參與校務決策，以促進學校進步發揮教育功能 (Short et al., 1994; Rice & Schneider, 1994)。

教師權能的內涵依據沈姍姍(民85)的研究，認為應該包括以下三方面的自主性與權力：(一)教學方面：如教材、教法、教學計畫、評量等；(二)管理與輔導方面：如訓導與輔導工作的計畫、執行、考核等事項；(三)校務管理方面：如校務計畫、校務活動等。而董保城(民85)、謝瑞智(民81)、薛化元(1989)等人亦均指出教師權能應包括：教師之講學自由及教師的教學內容自主權、教育評量權、教育事務參與決定權等。國外學者

Barksdale-Ladd (1994)、Rice & Schneider (1994)、Rinehart & Short (1992)、及 Short et al. (1994) 等人，均認為教師權能的主要內涵應包括有：(一)專業自主權：指教師在教學方面的自主選擇決策權；(二)專業地位：指教師擁有專業尊嚴，享有專業地位；(三)專業成長權：指教師有權力與機會來促進本身、其他教師及學生的成長；(四)自我效能：指教師有效能、有生產力，能幫助學生學習，並增進自我實現；(五)專業影響：指教師基於本身專業知能，能參與校務決定，對學校、同事、學生發生積極影響力。

綜觀上述中外學者論點，「教師的專業素質」、「自主權」與「校務參與權」乃係教師權能(teacher empowerment)的主要內涵。學校倡導教師權能的概念乃築基於教師擁有專業的知識與能力，並享有充分的專業自主權，能主動積極參與學校教育事務。並藉由參與校務決策，教師得以充分發揮其專業影響作用。而教師權能的主要目的，乃在營造一個正向積極的工作環境，藉由成員的專業自主與積極參與投入，以促使個人專業成長及工作效能與滿足，進而增進學生學習成就，並提高學校效能。中外學者牟中原(民 84)、沈姍姍(民 84)、薛化元(1989)、郭丁熒(民 81)、董保城(民 85)、黃炳煌(民 84)、Barksdale ladd (1994)、Davis (1989)、Rincker (1992)、Rice & Schneider (1994) 等

人研究結果，亦均指出探討教師權能具有以下之功能：(一)在教育目標上：有助目標之釐訂及實現；(二)在教學上：有助於計畫執行及穩定教學情境，並協調學習情境之衝突；(三)在學生學習上：增進學習之認同、模仿，並增進學生參與及學習成效；(四)在學校校務上：有助於學校校務的順利推動，使決策更合理，學校更具效能；(五)在教師工作上：有助教師提升專業知能、培養問題解決能力、增加認同感及工作效能與滿足。換言之，教師權能之發揮將影響教學之實施、學生學習之效果，教師之專業與學校之效能。然而，再從前述文獻分析得知，以往國外教育變革的阻礙、失敗原因，主要是：(一)教育改革自計劃至執行，都是由上而下的行政運作，忽略了真正變革參與者 地方、學校、教師層級所致。換言之，教育改革工作未能落實在學校層面改革，此為改革失敗之主因之一；(二)學校在進行教育改革時，教師、學校行政人員的理念、態度為改革成敗之關鍵，校長行政主管若未能積極領導、推動並充分授權，教師若未擁具專業素養、未能主動參與、享有專業自主並充分發揮專業權能，則教育改革工作終將失敗。

綜觀前述文獻分析得知：

一、教育改革為當前世界潮流，亦為我國重要施政政策。而學校教育革新又為教育改革之核心，學校革新的主軸則集中在教

師的專業素質與校務參與。是故，為期落實教育改革，積極探討當前我國中、小學教師之權能當有其必要性。

二、教師權能 (teacher empowerment) 的概念乃係學校教師擁有專業的知識與能力，享有專業自主權且主動積極參與學校教育事務，並藉由參與校務決策以充分發揮其專業影響力，其最終目的在增進學生學習能力，提升教師專業素質，達成學校教育目標與效能。

三、學校教育革新為教育改革之核心，而學校革新的主要重點乃在教師的專業素質、自主與校務革新參與方面，此即為教師權能的主要內涵。學者們研究結果亦證明教師權能在(一)教育目標上；(二)教學歷程上；(三)學生學習成果上；(四)學校效能上；(五)教師素質、效能及滿足上，等五方面具有積極的意義及重大的影響作用。

四、學校在進行教育改革時，教師及學校行政人員的理念與態度是改革成敗重要關鍵，尤其是教師本身若未具備專業的知能，未能積極的參與，未能享有專業自主權以發揮其專業影響力，則教育改革工作終將因缺乏改革動能而失敗。

由上述之分析、說明可知，教育改革的核心在學校教育革新，而學校教育革新的重點為教師專業素質及自主權提升與校務決策參與，亦即教師權能之發揮。中外實證研究結果亦指出教師權能

與學校教育，不論是學校目標，學生成就、教師效能等方面，均有其積極意義。因此，探討教師專業權能對學校教育革新之推動與落實，及學校教育目標之實踐，實有其必要性。

貳、研究目的

經由上節研究背景之分析，得知教師權能在教育改革、學校重組運動中的重要性，透過教師的權能作用能促進教育的進步、專業功能的落實與發揮。基於此，本研究的主要目的有八：

- 一、探討教師權能之理論基礎與內涵。
- 二、瞭解我國中小學教師對權能之理想期望，及教師實際所獲得權能的實況。
- 三、比較我國中小學教師權能之差異情況。
- 四、分析我國中小學教師權能之影響因素。
- 五、探討我國中小學教師權能之解釋、預測可能性。
- 六、探討教師權能對學校層面、教師層面、學生層面的影響作用。
- 七、建構中小學教師權能可行之研究模式。
- 八、歸納研究發現，提出結論並作成建議，以提供教育單位及人員參考。

參、研究問題

依據研究目的，本研究所要探討的問題計有七項，茲說明如

下：

- 一、為何教師應該具有權能 (be empowered) ?
- 二、教師權能的概念定義、內涵為何？
- 三、當前我國中小學教師的權能如何？教師在權能的「理想期望面」與「實際擁具面」，二者之間是否有差異存在？
- 四、我國高中、高職、國中與國小教師的權能是否有差異之處？
- 五、影響我國中小教師權能的主要因素為何？那些重要因素較能有效解釋、預測中小學教師權能？
- 六、就學校體制而言，中小學教師權能的主要作用何在？
- 七、是否能透過本研究，以建構出教師權能的研究模式，以有助於提升教師專業素質並落實教育改革？

肆、研究假設

依據前述研究目的與研究問題，本研究在實證分析方面提出以下假設：

- 假設一：中小學教師對權能的「期望面」之需求，與其「實際面」的實況，在二者之間有顯著差異。
- 假設二：高中、高職、國中與國小教師之間的權能現況有顯著差異。
- 假設三：中小學教師權能會因個人層面因素（包括屬性變項與知覺變項）不同而有顯著差異。

假設四：中小學教師權能會因學校層面因素（包括屬性變項與知覺變項）不同而有顯著差異。

假設五：全體、高中、高職、國中、國小教師權能會因社會因素（包括屬性變項與知覺變項）不同而有顯著差異。

假設六：個人、學校、社會等層面的知覺因素能有效解釋、預測全體、國中、國小教師的權能。

假設七：不同程度的教師權能，其在學校層面、教師層面、學生層面的作用上，有顯著差異。

假設八：教師的權能能有效解釋、預測在學校層面、教師層面、學生層面的功能作用。

伍、研究範圍

本研究為達成前述之研究目的，乃採理論文獻分析及問卷調查實證探討兩方面進行，並輔以專家學者訪談方式。茲將研究範圍說明如下：

一、瞭解教師權能之概念內涵

研究者先就教師權能之意義加以界定，經文獻分析及專家學者訪談之後，加以分析歸納，得知教師權能可視為一種心理概念，為教師個人的主觀認知。教師權能亦可視為一種專業發展的動力歷程，為教師個人充實自我專業知能，執行其專業自主，發揮其

專業影響力，獲得專業地位與尊嚴的歷程；教師權能並可視為教師權力的結果，由於教師擁有權能，能參與校務、能教學自主，其結果將促使教師本身、學校方面、學生方面均將有所助益。

教師權能的實際具體內涵，在本研究中歸納為四個層面：專業成長權、教學自主權、參與決策權、專業地位與影響力。

二、論述教師權能相關理論基礎

本研究首先論析教師權能的概念；次之，則探討教師權能的理論基礎，用以解決為何教師應該具有權能（be empowered）的問題。在本研究中，研究者以文獻分析的方法，分別從「教育專業」、「教育法令」、「教育權」、「教改運動」等四方面的觀點，來論證教師權能之必要性；繼之，研究者再提出探討教師權能的一些值得重視的爭議論題，以供研究及倡導教師權能之專家學者參酌。

三、分析教師權能的影響因素及權能的功能作用

依據文獻探討及專家學者訪談結果，研究者歸納影響教師權能的因素，計分成教師個人、學校層面及社會層面等三方面。教師個人因素包括教師性別、職務、學歷、年齡、任教年資及教師對教育專業本質之覺知來加以分析；學校層面因素包括學校層級、地點、規模、校史及教師對校長領導、師生關係、親師關係、同事關係、學校組織特徵等變項影響之覺知來加以分析；社會層

面因素包括學區文化、學區經濟及教師對教育法令、教改運動影響之覺知來加以分析。

至於教師權能的功能作用，依據研究者之分析可歸納為學校層面、教師個人層面及學生層面等三方面。在學校層面的功用包括辦學績效與組織溝通協調；在教師層面的功用包括教師專業效能與組織承諾；在學生層面的功用包括學生學業表現與紀律表現。

四、調查我國中小學教師權能實況，探討實際影響因素及權能之功能作用，並建構可行的教師權能研究模式。

為了解我國中小學教師權能實況並探討其影響因素及功能作用，本研究依據文獻探討及專家學者訪談結果，建立研究架構，擬訂研究假設，並參酌國內外專家學者設計有關教師權能、專業自主等問卷，編製出研究工具「中小學教師專業權能」及「任教環境知覺」、「教育效能」等問卷，用來調查分析教師權能、影響因素及權能的功能作用。並以台灣省的公立高中、高職、國中及國小教師為研究對象，予以抽樣施測。施測完成後，經統計分析以瞭解、比較中小學教師權能之現況及差異結果，再依序從教師個人因素、學校層面因素、社會層面因素，來分析我國中小學教師權能感之差異，最後再從個人、學校、社會三方面來探討對整體教師權能的解釋預測力，及各項影響因素與教師各分層面權能感之間的典型相關；並再以學校、教師、學生等三方面作為

權能的影響結果變項，探討教師權能的功能效用。最後，研究者再依據本研究之理論分析、實證調查結果以建構出教師權能研究之可行模式。

陸、計畫執行過程

本研究之實證研究實施程序可分為六個階段，分述如下：

一、確定研究主題

教師在傳統上是比較沒有聲音的一群，不論在課程規劃、教材選擇、教法與評量方式的決定等，均多由上級規範。就一位專業工作者而言，教師是較缺少專業權能的。但是當教學情境愈趨複雜、不確定之時，教師應被賦予更多的權力來從事專業判斷與選擇。且當教師從教學環境中獲得愈多的資源與權力時，不只是教師個人享有專業權威，也將因此而對教學工作愈為承諾；而學校本身的效能也將因教師享有權能而有所增進；就學生而言，也將有助於學習成就的增長。基於此，乃引發研究者以探討中小學教師權能為研究主題。

二、蒐集、閱讀、分析相關文獻並訪談專家學者以建立研究架構

確定研究主題後，研究者隨即積極蒐集相關資料，並同時進行閱讀、整理與分析。在廣泛的閱讀相關文獻的過程中，逐漸對研究主題有更深入的認識，並從文獻整理與分析中，找出重要的

研究議題，藉以組成一較有系統之研究架構。此外，研究者並訪談國內專家學者謝文全教授等八位，請其就教師權能主題提供寶貴意見，以使研究架構更周延。

三、編製研究工具

本研究採文獻文析及實證研究方式，有關實證研究工具包括四種問卷，即基本資料調查表、任教環境知覺問卷、中小學教師權能問卷及教育效能問卷（正式問卷詳見附錄 A）。四種問卷均為研究者依研究需要，根據理論、文獻分析及訪談結果編製而成。工具之編製已於上一節中詳述，在此不予贅論。

四、進行預試

研究工具（問卷）預試卷完成，隨即進行預試。預試對象為雲嘉地區高中教師 75 人、高職教師 75 人、國中教師 100 人及國小教師 150 人，合計共 400 名。預試完成後隨即進行統計分析，以確定各問卷的正式題目，並考驗其信度與效度。預試實施、分析與結果，詳見本章第三節。

五、正式施測

預試分析完成後即進行正式施測：

1. 時間：民國 87 年 1 月 2 月
2. 對象：台灣省的高中、高職、國中、國小教師。抽取樣本為

高中教師 500 人、高職教師 500 人、國中教師 900 人、國小教師 1100 人，合計 3000 人。回收計高中 304 人、高職 421 人、國中 702 人、國小 961 人，合計 2388 人，回收率平均 79.6%。

- 3.問卷：基本資料調查表、任教環境知覺問卷、中小學教師權能問卷及教育效能問卷計四種。

六、進行統計分析

施測完成後，即著手進行調查資料之分析與整理工作。有關實證資料的處理與統計方法，將於第五節中說明。

柒、結論

本研究以國內中小學教師為研究對象，採用文獻分析法及問卷調查法並輔以訪談方式，以了解教師權能內涵、實況，探討權能影響因素及作用功能，並建構一合理可行之研究模式。綜合本研究之結果，有以下主要發現：

一、理論基礎方面

本研究藉由文獻分析及專家學者訪談方式，從教育社會學、法律學、心理學及組織行為學的觀點，對教師權能的論題加以系統性的分析，雖然對教師權能的理論基礎未見完整，但仍具初步之研究架構，茲說明如下：

(一) 就教師權能的理論基礎而言

探討教師權能，首先要釐清的問題是：「教師為何應該擁有專業權能（be empowered）」？依此，研究者根據文獻分析及專家學者訪談結果，歸納教師權能確立的背景理論，得知教師權能的立論依據可從「教育專業」、「教育法令」、「教育權」及「教育改革」等四方面的理念來論證之。

1. 教育專業的觀點：專業是一種特殊且重要的社會服務工作，當事人本身首先必須具備有豐富且專精的知識與技能，且必須是經過長期嚴格的訓練與不斷的自我進修成長，依此而得享有專業自主的權力，行使其專業判斷以發揮專業影響力，藉此得保障、增進被服務者的權益，此外，當事人亦應遵守專業規範，強調服務、認同其工作。教師權能的論題基本上是來自教育專業的理念，肯定教育是專業，教育人員是專業工作者。因此基於教育專業的本質，無論是專業知能、專業自主、專業成長、專業倫理、專業認同、專業服務，身為教育專業工作者在教育專業的基礎之上，應當擁有充分的權能，諸如專業成長權、教學自主權、參與決策權、專業地位等，如此才能發揮其專業影響力，以保證專業服務效果。
2. 教育法令的觀點：就法令的依據而言，教師權能的法理基礎主要係源於憲法與教師法的規範。我國憲法第十一條規定「人民有講學的自由」，依憲法講學自由之規定乃在保障教師之

教育與學術研究自由。觀之中小學教師所以擁有講學自由乃因其教育職責目的而受講學自由之保障。至於教師法的主要目的在明定教師權利義務，保障教師工作與生活，以提升教師專業地位。依教師法之規定，教師在教育專業上應享有的權利有「校務參與權」、「進修研究權」、「專業結社權」、「教學輔導自主權」、「人事審核權」等，而其義務則包括「維護受教權」、「教學及輔導管教之責任」、「研究進修之責任」、「嚴守專業倫理」等。由此等教師的專業權利（力）與義務之規範，實為教師權能之主要內涵與立論依據。

3. 教育權的論點：教育權係指對於教育內容、方針、制度的決定與實施之權能。依教育權的行使主體而言，分為國家教育權及國民教育權，而國民教育權又包括有父母教育權，教師教育權、兒童受教權。就國家教育權之觀點而言，國家係依民意而得行使教育權，國家辦教育乃將教育權之執行委之學校及教師，藉此以保障人民受教育之權利。而國民教育權方面之「父母教育權」的論點，係指父母對其子女受教的權利與義務，父母雖對其子女所受教育擁有優先抉擇權，惟父母本身並非教育專業者，故對子女之教育權委託予專業者——教師來執行；而「教師教育權」主要是基於為協助並保障兒童完整之學習成長，故教師乃得因其教育職責以其專業知能來決定、執行教育之活動與事務；「兒童受教權」則指兒童有

經由受教育而學習事務經驗，以獲致成長與發展的權利，惟兒童受教權須委由父母及教師來行使教育權、方得以保證兒童受教權益之實現。由國家教育權、父母教育權、教師教育權、兒童受教權的精神內涵可知，教師基於其專業身分，執行其教育職責，故教師確應享有專業權能。

4. 教育改革的觀點：教育部於民國八十三年六月召開第七次全國教育會議，行政院於八十三年九月成立「教育改革審議委員會」，教改會並於八十五年十二月提出總結報告書。在報告書中明確指出教育改革的主要理念在：「教育鬆綁」、「保障學習權」、「尊重父母教育權」及「保障教師專業自主」；而當前我國民間教改運動團體的主要訴求，則包括有：「教育行政權擺脫中央集權，避免行政領導教學，剝奪教學自主權」、「學校行政權重新分配以維護教學自主性」、「提升教育品質，重視教師專業」。不論就行政院教育改革審議委員會的基本主張或是民間教改組織的訴求，均積極倡議「專業成長權」、「教學自主權」、「參與決策權」，藉此以保障「教師專業地位」，提升教育品質。由此可知當前我國教改運動的主要理念乃包含有賦予教師充分的權能，並期藉此以提升教師專業素質，增進學生學習，並促進學校進步，保障教育效能。

(二)就教師權能之概念及內涵而言

1. 教師權能之概念：教師權能可說是一種專業發展的動力過程，指教師具有專業自主的能力，能發展自我理想，解決自我的問題；教師權能也是一種專業權力的結果，指教師個人擁有充分的專業知能，具有專業自主性，能實施專業判斷，負專業責任，能參與校務決策，以促進學校進步並發揮教育功能。
2. 教師權能之內涵：教師權能之內涵主要為與教學活動有關的教育事務決定權，如教材、教法、評量、輔導管教、班級經營等之自主權能。此外教師權能亦包括，在教室教學層級之外的校務參與等各方面的決策權與專業自主、專業地位與尊嚴的心理覺知。依此並以統觀的觀點將權能概分為「權」與「能」二大範疇。「權」係指教師因本身職責及專業素養而應擁有的「專業權力」，「能」係依權力的發揮而擁具之「專業地位與影響力」，是為個人在專業地位及專業影響力方面之知覺作用。在本研究中，歸納中外文獻及專家學者訪談意見，並經實證調查因素分析結果，將教師權能內涵，分成四個層面，即：「專業成長權」、「教學自主權」、「參與決策權」、「專業地位與影響力」，此四層面權能之關係雖為各有其主要內容範圍，然究其基本精神及本質此四個層面彼此之間實具有環環相扣互助互補且互動之關係。

(1)參與校務決定權：

參與決策 (decision making) 指的是教師參與學校較為關鍵、重要性的決策，因為這類事項決策品質的優劣，將會直接的影響到教師教學工作的進行與績效表現，學校如能提供教師以重要且有影響力的專業角色來積極的參與校務決策，這對教師權能而言是相當重要且必要的因素。具體而言，參與決策權係指教師能參與校務各項會議，決策有關教學課程、教材、學生管理與輔導、教學設備、預算、法規、人事聘僱及獎懲等制度規範。

(2)教學專業自主權：

指教師在教學方面享有專業自主的權力與機會，能決定教學目標、教材、教法、評量、輔導管教、班級經營等與教學有關事項，而不受外力不當之干涉。專業自主 (autonomy) 被視為教師權能的重要內涵，乃來自於教師本身信念的需求，教師自我期許為教育專業工作者，他們應能掌控、決定他們在教學工作有關的某些事務或歷程。這種自主性是屬於一種因專業身分而獲得某些自由決定的感覺。專業自主是教育專業的先決、必備條件，只有當教師擁有專業自主權能時，他們才能以本身的專業素養來選擇、決定最有利於學生學習的教育事務內容與方法，才能以專業的判斷採用最能發揮教育效能的教學方法、設備與

歷程。也唯有教師擁有專業自主權時，學校才能成為智性的、學習性的、教育性的學習場所。

(3)專業成長權：

指教師有權力與機會來促進自我及其他老師的研究、進修與教學的成長。專業成長被視為是教師權能的重要內涵，此乃是教師本身認知到在學校之內，他們應該獲得學習、成長及發展為專業的機會，能繼續的學習以增進他們的教學專業、專門知識與技能。身為教師設若缺乏教育權威，他們將如何指導學生，如何抗拒不當的外力干涉，如何說服家長相信教師能將他的小孩教好、帶好。在現代化的社會中，知識爆炸已成事實，教師若僅依賴大學（師資培育時期）的學習結果，來執行三、四十年的教學任務，恐怕在教學歷程中，挫折、倦怠是在所難免，更遑論教學效能、教學績效與學校效能。因此擁有成長、進修、研究的機會與權力，對有權能的教師而言應是必須的。

(4)專業地位與專業影響力：

指教師擁有專業尊嚴與權威，享有專業地位，受學校行政人員、其他教師及學生之尊重與肯定；並能發揮專業功能，積極影響學校、其他教師及學生。換言之，「專業地位」指的是教師知覺到他們在教學專業方面的身分與地位，受到行政人員、其他教師同仁的尊敬與肯定，即使是

社會、家長也能尊重教師的專業知識與能力，不冒然隨意侵犯、干涉教師的專業權力領域。設若教師無法獲得學校、社區、家長的尊重與肯定，則教師將無法以專業的角色來進行教學工作，如此對教師、學生、學校恐怕均不是好事。至於「專業影響力」所指的是教師在學校工作上，因其擁有專業地位、享有專業自主權、具備專業知能，故教師所做出來的決策，所表示的意見，所執行的工作等，均能產生積極的、正面的專業影響作用。由於教師的專業身份，他們得以其專業知能來參與校務，因而能產生影響作用，如此將能促使學校計畫更理想，校務決策更理性；教師的意見也能說服家長不當的教育理念，進而積極的配合、支持學校教育；教師的專業行為也將能有效的引導學生學習充分發揮身教、言教的功用。

(三) 就教師權能之研究架構而言

本研究建構出教師權能之研究架構，包括：「影響因素」、「教師權能」、「功能作用」三部分，其中影響因素將會影響到教師權能，而影響因素又將會透過教師權能進而影響到功能作用方面；教師權能也會直接影響到功能作用層面。教師權能之研究架構如圖 6-1 所示，茲分析如下：

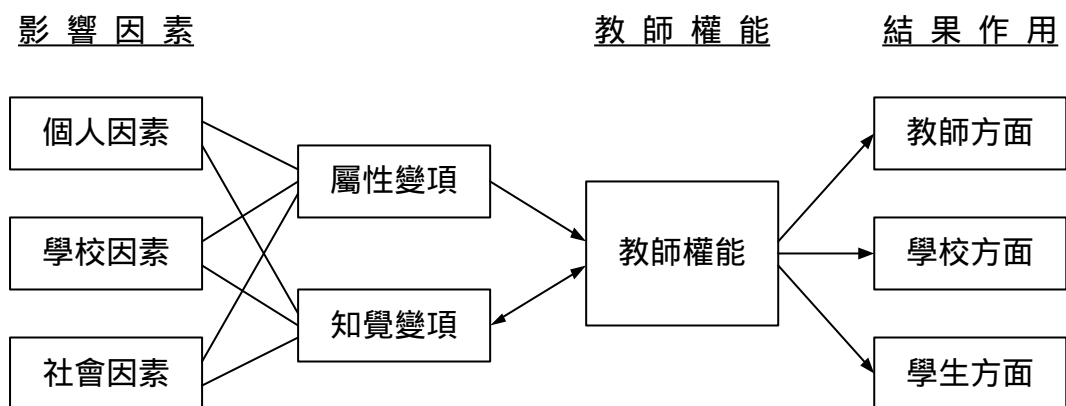


圖6-1 教師權能研究架構圖

1. 影響因素：

教師權能主要是受到「個人因素」、「學校因素」、「社會因素」三方面的影響。研究者綜合中外學者之研究文獻，並訪談國內專家學者之意見，將影響教師權能之因素歸納為三方面，說明如下：

- (1) 教師個人因素：包括教師「屬性變項」如性別、年齡、年資、專業背景、教學經驗等，「知覺變項」如個人專業素質、人格特質、教育理念、價值觀等。
- (2) 學校環境因素：包括學校「屬性變項」如地點、規模、層級等，與「知覺變項」如校長（行政主管）領導、同事關係、學生關係、家長關係、重要他人、學校組織與文化等。
- (3) 社會環境因素：包括社會「屬性變項」如經濟、文化水準、社區等，與「知覺變項」如教育政策與法令、教育行政機關影響、教育改革、社會尊師重道、媒體等。

2. 教師權能：

研究者在歸納並分析中外文獻及本研究之專家學者訪談結果之餘，試以統觀的觀點將教師權能的內涵界定為兩方面：即包括教師因本身職責及專業素養而應擁有的「專業權力」；及因此類權力的發揮而擁有的「專業地位與影響力」。若具體而言，研究者認者教師權能可區分為「參與校務決定權」、「教學專業自主權」、「專業成長權」、「專業地位與影響力」四個構面：

- (1) 參與決策權：參與決策權乃指教師能參與校務各項會議，決策有關教學課程、教材、學生管理與輔導、教學設備、預算、法規、人事聘僱及獎懲等制度規範等的權力與機會。
- (2) 教學自主權：指教師在教學方面享有專業自主的權力與機會，能決定教學目標、教材、教法、評量、輔導管教、班級經營等與教學有關事項，而不受外力不當之干涉。
- (3) 專業成長權：指教師有權力與機會來促進自我及其他老師的研究、進修與教學的成長。
- (4) 專業地位與專業影響力：指教師擁有專業尊嚴與權威，享有專業地位，受學校行政人員、其他教師及學生之尊重與肯定；並能發揮專業功能，積極影響學校、其他教師及學生。

3. 功能與作用：

經由中外學者們的研究文獻及訪談國內專家學者之結果，研

究者將之歸納分析得知，就學校體制內而言，教師權能的功能作用為：

(1)就理論上而言：教師權能的主要目的在營造一個積極正向的工作環境，藉由成員的專業自主與積極參與投入，以促使個人專業成長及工作績效與滿足，進而增進學生學習成就，並提高學校效能。

(2)就實際正向功能作用而言：

A. 對教師本身：教師擁有專業知識與能力、享有參與校務決策的機會與權力，能自主的實施專業判斷，發揮其影響力，教師個人將因此而提升其專業素質，增進個人效能、教學承諾、任教意願與滿足，培養行政、決策、溝通等能力。

B. 對學生學習：透過教師專業素質的提升及專業權能的發揮，將有助於學生的學習成就，此不論在課業的學習，即令在德育、群育亦將因專業權能之作用而得增進。此外，學生並得有參與、模仿的機會，將有助於教育社會化的作用。

C. 對學校方面：校務的決策品質將會因教師的參與而更具合理性，校務更順利推動，學校效能將得發展。

(3)就其負向功能作用而言：

過度的膨脹教師專業權能可能會造成校內的衝突與緊張不

安，校務的溝通協調難度將增加，教師會過度自主可能會威脅到行政人員或其他人員。

二、實證研究方面

在實證研究方面，本研究以研究工具：「個人基本資料表」、「任教環境知覺問卷」、「中小學教師權能問卷」、「教育效能問卷」來探討、比較我國中小學教師權能實況，並分析影響教師權能的可能因素及其所產生的功能作用。以下分別就「中小學教師權能實況與比較」、「個人因素與教師權能關係」、「學校因素與教師權能關係」、「社會因素與教師權能關係」、「個人、學校、社會等因素對教師權能的解釋預測」、「教師權能的功能作用分析」、「教師權能的研究模式 - 徑路分析結果」等七方面，提出主要發現之說明：

(一) 中小學教師權能之現況及比較分析

1. 就中小學教師權能之現況分析而言：

(1) 中小學教師實際擁有的整體權能感為中等程度（5 點滿分，得 3.50 分），為 70% 的同意度；其中以專業成長權（3.69 分）為最高，專業地位與影響力（3.64 分）為次之，教學自主權（3.40 分）再次之，而以參與決策權（3.25 分）為最缺乏，僅 65% 的同意度。

(2) 中小學教師對權能的期望需求相當迫切，對整體權能的

期望度高達 4.12 分（以 5 分為滿分計），為 82% 的期望度。而專業成長權為 4.40 分、教學自主權為 4.13 分、參與決策權為 3.96 分、專業地位與影響力為 4.11 分。換言之，全體中小學教師均一致認為身為教育專業人員確實應該擁有專業成長權、教學自主權、參與決策權及專業地位與影響力。

2. 就中小學教師「期望面」與「實際面」權能之比較而言：

(1) 中小學教師對權能的「期望」需求不論在整體權能、分層面權能、各分項目權能均顯著的高於「實際」擁有的，中間有一段落差存在。

(2) 就期望面而言，其需求程度僅一、二個項目為中上程度 3.70 分以上，其他絕大部分項目的得分在 4.00 分以上；至於實際面而言，僅在專業成長權的實際機會與權力達中上程度 3.48 分以上之外，其他大部分的項目得分都不甚理想，僅達中等程度 3.00 分至 3.50 分之間，尤以參與決策權的得分為最低。

3. 就高中、高職、國中、國小之間的教師權能比較而言：

(1) 中小學教師實際擁有的整體權能，以高中教師權能（3.55 分）最充足為 71% 的同意度，國小（3.53 分）次之，高職（3.50 分）再次之，而以國中教師的權能（3.41 分）最為缺乏為 68% 的同意度。

(2)經分析得知在專業成長權方面高中、國小教師顯著的高於國中教師，在參與決策權方面高中、高職、國小教師顯著的高於國中教師，至於在教學自主權專業地位與影響力兩方面雖然仍以國中教師實際權能感為最低，但比較結果並未達顯著。

(二)個人層面因素與教師權能之關係

1.就個人層面「屬性變項」與教師權能之關係而言：

- (1)性別：全體中小學男性教師其實際面「整體權能感」、「專業成長權」、「教學自主權」、「參與決策權」、「專業地位與影響力」均顯著的高於女性教師。
- (2)職務：全體中小學教師其擔任校長職務者，整體權能感、專業成長權、教學自主權、參與決策權、專業地位與影響力均顯著的高於組長、導師及科任教師；主任高於導師、科任老師；組長高於導師、科任老師。整體言之，行政職務愈高者，其權能感亦愈高。
- (3)學歷：全體中小學教師研究所畢結業的其整體教師權能、參與決策權、專業地位與影響力，顯著的高於一般大專學歷的老師；至於在專業成長權、教學自主權方面，與學歷並無關係存在。
- (4)年齡：全體中小學教師的年齡與教師權能感成正相關。

具體言之，教師愈年長者愈感覺到擁有整體教師權能、專業成長權、教學自主權、參與決策權、專業地位與影響力。

(5)年資：全體中小學教師的教學年資與教師權能感成正相關。具體言之，教師年資愈資深者愈感覺到擁有整體教師權能、專業成長權、教學自主權、參與決策權、專業地位與影響力。

2.就個人層面「知覺變項」與教師權能之關係而言：

專業覺知：全體中小學教師對教育專業的覺知與教師權能成正相關。具體言之，教師對教育專業的本質愈肯定、認同者（即對教育專業知能、專業倫理、專業成長、專業自主、專業認同愈肯定認同者），其整體教師權能、專業成長權、教學自主權、參與決策權、專業地位與影響力也愈為積極正向。

(三)學校層面因素與教師權能之關係

1.就學校層面「屬性變項」與教師權能關係而言：

(1)學校地點：學校地點以偏遠地區教師的權能感最為極正向，其「教學自主權」、「參與決策權」、「專業地位與影響力」均高於省轄市、縣轄市、鄉鎮地區的老師，至於在「專業成長權」方面則無差異存在。

(2) 學校規模：學校規模以「六班以下」及「十三至十八班」類型規模的教師其權能感最為積極正向。六班以下及十三至十八班的「整體權能感」、「教學自主權」、「參與決策權」、「專業地位與影響力」均高於其他類型的學校，但在「專業成長權」方面，則不同規模之間並無差異存在。

(3) 學校歷史：全體中小學教師所服務學校的建校歷史與教師權能感（教學自主權除外）成正相關。具體言之，學校建校愈早校史愈悠久，則教師的整體權能感、專業成長權、參與決策權、專業地位與影響力將會更積極正向。

2. 就學校層面「知覺變項」與教師權能之關係而言：

(1) 校長領導：全體中小學教師所知覺到校長的領導行為與教師的權能成正相關。具體言之，當校長愈是表現高關懷高倡導的領導行為時，教師的「整體權能感」、「專業成長權」、「教學自主權」、「參與決策權」、「專業地位與影響力」也愈為積極正向。

(2) 師生關係：全體中小學教師所知覺到的師生關係與其權能感成正相關。具體言之，當教師與學生的互動良好、師生關係愈和諧時，則教師的「整體權能感」、「專業成長權」、「教學自主權」、「參與決策權」、「專業地位與影響力」也愈為積極正向。

- (3)親師關係：全體中小學教師所知覺到的親師關係與其權能感成正相關。具體言之，當教師與家長的互動關係愈良好、和諧、家長理念與學校教育愈一致、家長支持而不干涉校務時，則教師的「整體權能感」、「專業成長權」、「教學自主權」、「參與決策權」、「專業地位與影響力」也愈為積極正向。
- (4)同事關係：全體中小學教師所知覺到的同事關係與其權能感成正相關。具體言之，當教師與同事之間的互動品質愈為良好和諧、彼此互相支持、工作合理分工不計較、認同創新改革時，則教師的「整體權能感」、「專業成長權」、「教學自主權」、「參與決策權」、「專業地位與影響力」也愈為積極正向。
- (5)學校組織特徵：全體中小學教師所知覺到的學校組織特徵與其權能感成正相關。具體言之，當教師知覺到學校的組織特徵愈符合專業化、正式化、不專制化時，則「整體權能感」、「專業成長權」、「教學自主權」、「參與決策權」、「專業地位與影響力」也愈為積極正向。

(四)社會層面因素與教師權能之關係

1.就社會層面「屬性變項」與教師權能之關係而言：

(1)學區文化特色：全體中小學教師其服務學校之學區文化

水準較高或文化水準中等者，教師在「整體權能」及「專業成長權」、「教學自主權」、「參與決策權」、「專業地位與影響力」均顯著的高於學區文化水準較低之教師。

(2)學區經濟特色：全體中小學教師在鄉村經濟型學區服務者，其「參與決策權」顯著的高於都市經濟型、中間型服務的教師；而都市商業學區服務的教師其「專業成長權」則顯著的高於中間型及鄉村型學區服務的教師。

2.就社會層面「知覺變項」與教師權能之關係而言：

(1)教育法令認知：全體中小學教師當其對師資培育多元化、教師專業化、教師權利義務及申訴評議辦法愈肯定認同者，則教師的「整體權能」、「專業成長權」、「教學自主權」、「參與決策權」、「專業地位與影響力」的權能亦愈高。

(2)教改運動理念認知：全體中小學教師其對行政院教改會及教改組織所主張的保障教師自主權、教育鬆綁、教育行政權重組、小校小班等理念愈肯定、認同者，則教師的「整體權能」及「專業成長權」、「教學自主權」、「參與決策權」、「專業地位與影響力」的權能亦愈高。

(五)個人、學校、社會知覺因素對教師權能之解釋預測

1. 對「實際面整體權能」之解釋預測而言：

- (1) 對全體教師的實際面整體權能解釋預測：個人、學校、社會層面之 8 個知覺因素對「全體教師」的「實際面整體權能」的解釋量為 50%；而較為重要的預測因素，依序為校長領導、學校特徵、師生關係、親師關係、同事關係、教改運動。
- (2) 對國小教師的實際面整體權能解釋預測：個人、學校、社會層面之 8 個知覺因素對「國小教師」的「實際面整體權能」的解釋量為 43%；而較為重要的預測因素，依序為學校特徵、校長領導、師生關係。
- (3) 對國中教師的實際面整體權能解釋預測：個人、學校、社會層面之 8 個知覺因素對「國中教師」的「實際面整體權能」的解釋量為 57%；而較為重要的預測因素，依序為校長領導、學校特徵、師生關係、親師關係、同事關係、專業覺知。
- (4) 對高中教師的實際面整體權能解釋預測：個人、學校、社會層面之 8 個知覺因素對「高中教師」的「實際面整體權能」的解釋量為 50%；而較為重要的預測因素，依序為校長領導、親師關係、學校特徵、教育法令。
- (5) 對高職教師的實際面整體權能解釋預測：個人、學校、社會層面之 8 個知覺因素對「高職教師」的「實際面整

體權能」的解釋量為 62%；而較為重要的預測因素，依序為校長領導、學校特徵、師生關係、同事關係。

2. 對「實際面各分層面權能」之解釋預測而言：

- (1) 校長領導、師生關係、親師關係、同事關係、學校特徵、教育法令、教改運動等七個因素，能解釋專業成長權、教學自主權、參與決策權、專業地位與影響力等四個分層面權能的 66.8% 變異量。換言之，校長的領導行為兼採高倡導與高關懷、師生的關係愈良好、家長與學校及老師的關係愈支持和諧、同事之間互動品質愈正向、學校特徵愈正式化專門化授權化、教師對教育法令認知及教育改革理念的接納愈正向，則全體教師的專業成長權、教學自主權、參與決策權、專業地位與影響力也將愈為積極正向。
- (2) 師生關係、教育法令、專業覺知等三個因素，能解釋參與決策權、專業地位與影響力等二個分層面權能的 10.2% 變異量。換言之，當學校內師生關係愈良好、教師對教育法令的精神愈肯定、教師對教育專業的本質愈認同時，則全體教師的參與決策權及專業地位與影響力也將愈為積極正向。
- (3) 親師關係、同事關係等二個因素，能解釋專業成長權、參與決策權等二個分層面權能的 1.0% 變異量。換言

之，當家長愈支持學校與教師、教師之間彼此關係愈和諧時，則全體教師的專業成長權及參與決策權也將愈為積極正向。

(六)教師權能的功能作用分析

1. 就教師權能與教師層面的功能作用之相關性而言：

- (1) 整體教師權能、專業成長權、教學自主權、參與決策權、專業地位與影響力等權能與教師的實際個人教學效能，包括課程設計、教學活動規劃、教學方法運用等，有顯著的正相關。亦即當教師的整體權能及分層面權能愈積極正向時，教師的個人教學效能表現也愈為良好。
- (2) 整體教師權能、專業成長權、教學自主權、參與決策權、專業地位與影響力等權能與教師的「一般的自我效能」，包括抗衡不當的社會、行政、家長、同儕的反教育影響力，對教育功能的肯定、對自我教學效能的堅持與發揮等，有顯著的正相關。亦即當教師的整體權能及分層面權能愈積極正向時，教師的一般自我效能也愈為肯定積極。
- (3) 整體教師權能、專業成長權、教學自主權、參與決策權、專業地位與影響力等權能與教師的「留職承諾」有顯著的正相關。亦即當教師的權能愈積極正向時，教師將愈

願意留任現職、繼續為學校奉獻服務。

(4) 整體教師權能、專業成長權、教學自主權、參與決策權、專業地位與影響力等權能與教師的「認同承諾」有顯著的正相關。亦即當教師的權能愈積極正向時，教師對服務學校、對教育成果也愈為肯定認同。

(5) 整體教師權能、專業成長權、教學自主權、參與決策權、專業地位與影響力等權能與教師的「努力承諾」有顯著的正相關。亦即當教師的權能愈積極正向時，教師將會愈關心校務，願意為學校教學及行政工作付出心力。

2. 就教師權能與學生層面的功能作用之相關性而言：

(1) 整體教師權能、專業成長權、教學自主權、參與決策權、專業地位與影響力等權能與「學生的學習表現」有顯著的正相關。亦即當教師的權能愈積極正向時，學生的學習態度、學業成就與競賽成績也將更為理想。

(2) 整體教師權能、專業成長權、教學自主權、參與決策權、專業地位與影響力等權能與「學生的紀律表現」有顯著的正相關。亦即當教師的權能愈積極正向時，學生的班級常規、守法守紀行為及校外生活表現也愈為良好。

3. 就教師權能與學校層面的功能作用之相關性而言：

(1) 整體教師權能、專業成長權、教學自主權、參與決策權、專業地位與影響力等權能與「學校的辦學績效」有顯著

的正相關。亦即當教師的權能愈積極正向時，學校的辦學成果、行政效率、教育目標的實踐也將更有績效表現。

- (2) 整體教師權能、專業成長權、教學自主權、參與決策權、專業地位與影響力等權能與學校的「組織溝通協調」有顯著的正相關。亦即當教師的權能愈積極正向時，學校各單位之間、行政單位與教師之間、教師彼此之間，互動關係愈良好，愈能彼此溝通協調，減少不必要的衝突。

4. 就教師權能對教師、學生、學校層面功能作用變項之解釋預測而言：

- (1) 教師權能的專業成長權、教學自主權、參與決策權、專業地位與影響力等四個因素，能解釋教師的教學效能及自我效能、教師的認同承諾、努力承諾及留任承諾、學生的學習表現及紀律表現、學校的辦學績效及組織溝通協調等九個因素的 43.3% 變異量。
- (2) 教師權能的參與決策權、專業地位與影響力等二個因素，能解釋教師的教學效能及自我效能、學校辦學績效及組織溝通協調等四個因素的 12.2% 變異量。
- (3) 教師權能的教學自主權、參與決策權等二個因素，能解釋學生學習表現、紀律表現等二個因素的 7.0% 變異量。
- (4) 教師權能的專業成長權、教學自主權、參與決策權等三個因素，能解釋學生學習表現、紀律表現等二個因素的

2% 變異量。