

校長推動教師專業發展評鑑計畫之價值判斷個案研究

陳意榕

中正大學教育學博士班學生

中文摘要

本研究旨在探討國小校長在推動教師專業發展評鑑計畫的三個不同階段，所採用之價值判斷標準，與其對學校組織的影響；本研究為個案研究法，資料蒐集方式主要為與五位個案學校成員進行訪談。其次，研究者亦提供會議紀錄片段敘述，以利從旁佐證。最後，研究者亦邀請 2 名專家就本研究的研究成果予以終極審查。研究者將四位學者對價值基礎詮釋觀點融入其研究分析架構中，以助於研究結果的產生。校長推動教師專業發展評鑑計畫之價值判斷標準。基此，本研究提出三項建議：（一）校長在推動教專計畫的初期，應避免「超理性」價值基礎獨大的情況發生。（二）理解校長的價值判斷時，需同時考慮「理性」、「潛理性」與「超理性」的價值基礎。（三）在問題解決的策略應用方面，校長除理性價值基礎外，應將潛理性價值基礎一併納入考量。

關鍵詞：教師專業發展評鑑、價值判斷、價值基礎

A Case Study on the Principal's Value Judgment Criteria through Her Implementation of Teacher Evaluation for Professional Development

CHEN YI-JUNG

A Doctoral Student of Chung Cheng University .

Abstract

The study is to explore an elementary school principal's value judgment criteria through three phases of implementing teachers' professional development evaluation and their influences on the organization. This is a case study which collects the data mainly from conducting interviews with five participants. Next, fragments of meeting records were provided to support the researcher's analysis. Moreover, two experts, an elementary school principal and a junior high school principal, were responsible for conducting the final review on a draft of research results. For the purpose of understanding the essence of principal's value judgment criteria, the researcher adopts scholars' interpretations on the basics of value , interwoven them into the research analysis framework so that the model can be evolved from the research results. Three suggestions are made. First, in the initial stage of Teacher Evaluation for Professional Development, the principal should avoid the arbitrary use of basics of suprarational value . Second, to comprehend the principal's value judgment, we must consider three core value basics of rational, subrational, and suprarational. Third, regarding the application of problem solving strategies, principals should take both the basics of subrational and rational value into account.

Key words: teacher evaluation for professional development, value judgment, the basics of value.

壹、前言

一、研究動機

教師專業發展評鑑，一直以來與教師專業發展、教學品質與績效的改善，維持著密不可分的关系。因此，教師身處於學校的環境脈絡中，其專業發展與教學品質的提升，成為學校領導者的首要考量，傅木龍（1998）即指出教師專業發展評鑑（餘文多以「教專評鑑」一詞代稱，其全稱為「教師專業發展評鑑」）是屬於學校整體經營之一部份，是經由一連續、系統之過程，對受評者之專業表現、未來需要與潛能予以檢討、分析評鑑，而此評鑑過程乃透過評鑑者、受評者及學校行政領導者之共同合作而完成；換言之，教師專業發展評鑑計畫的推動過程中，行政領導者（本文指校長）、受評者（教師）兩者皆扮演舉足輕重的角色。

教師評鑑工作是促進教師專業發展的重要途徑，在國外是相當重要的教育改革項目之一。而我國亦自 2007 年起開始，有若干縣市陸續參與試辦；自此以往，國內外之教專評鑑研究，更如雨後春筍般，蔚為風潮；然其探討的主體與重點舉其要者，不外乎：教師的教學績效與專業表現的內涵（張德銳，1992）、教師評鑑模式之研究（歐陽教、張德銳，1993）、評鑑效標之研究（朱淑雅，1998；翁福元、林松柏，2004）等外在形式之判斷標準評析，實則除學校行政人員與全體教師之配合外，學校領導者個人之價值判斷（本文所指之「價值判斷」，係參照 Leithwood、Begley 與 Cousins（1992）之價值基礎架構，並結合 Schwenk（1988）之策略決定觀點，構築而成；是故，本研究之「價值判斷」定義為：校長為達成教師預設目標，考量組織、內外情境，妥適運

專業評鑑之預設目標，考量組織、內外情境，妥適運用超理性、理性與潛理性的價值基礎及問題解決的策略觀點，以進行兼顧個人與集體利益之專業判斷。），實亦為不可輕忽之重要元素。

國內、外學者就教師專業評鑑在撰寫之面向各有側重。國內學者多以「教師」為研究主體且聚焦於下列主題之探討：國中小學教師推行教專發展評鑑認知與態度度，以及評鑑政策或制度之啟示、評鑑指標之建構、教專實施問題與展望之歷程研究、審查機制等層面，如：國民小學教師對「教育部試辦教師專業發展評鑑」態度之調查研究（吳金香、陳世穎，2008）、試辦教師專業發展評鑑之政策分析（蔡佩芳，2009）、國民小學教師專業評鑑指標與權重體系之建構（鄭進丁，2006）、教師專業發展評鑑試辦現況、困境與因應策略（黃琇屏，2009）、高級中等以下學校教師進階制度審查機制之研究（張素貞，2006）等；然而，論及前述學校行政領導者的領導類型與其在教專評鑑中所扮演的角色，則多見於學位論文中，例如：姚繼儒（2008）的「校長轉型領導與教師變革關注關係之研究：以教師專業發展評鑑為例」、張定貴（1999）的「桃園縣國民小學校長、教師、學生評鑑教師之研究」以及余榮仁（2000）的「學校本位教師評鑑制度之研究」：前者主要探究中部六縣市國民小學教育人員不同背景變項、學校背景變項、校長轉型領導與教師專業發展評鑑之間的關係；張氏（1999）之

研究則提及校長評鑑結果、教師自評結果與學生評鑑分數之關聯性，後者則以行動研究者、校園文化與校長個人理念等關鍵因素，藉以探討實施後設評鑑分析之必要性；而國外之教專評鑑文獻，雖偏重於有關管理和行政領域的作決定和問題解決過程的描述，其本質與假定卻幾乎完全是理性的，例如：Kepner 與 Tregoe (1981)。僅有少數、令人印象深刻的文獻，其理論的關注是在於行政中價值的角色，如：Barnard (1938)、Simon (1976) 與 Weber (1949)。易言之，行政的實徵研究，傳統的忽略了行政領導者(本研究中指校長)日理萬機，在作行政決策時，除了需考量實施的時機、組織內、外部人員的意見外，心中雖已存在著決策價值的認知與評量規準的認定，卻仍需針對組織人、事、時、地情境的轉換，隨時作彈性的調整，此亦說明了：價值和情感是人類行動的根源；因而結合上述兩者，以校長如何在作決定和問題解決過程中，綜合個人與組織成員所持之價值標準，作出對組織與成員最有利之價值判斷的研究，實屬罕見，值得吾人深入探討。

基此，本研究即融合 Leithwood、Begley 與 Cousins (1992) 的四個價值範疇研究：

(一) 基本的人類價值、(二) 一般的道德價值、(三) 專業的價值、(四) 社會與政治的價值以及 Schwenk (1988) 之策略決定的觀點，旨在探討校長推動教專評鑑所採取之價值判斷基礎，並期許藉由研究結果

鑑計畫，提出一個新的價值判斷思考方向。

二、研究目的

因此，本研究的目的在於：

- (一) 探討校長在推行教師專業發展評鑑計畫初期秉持之價值判斷基礎。
- (二) 瞭解在實施教師專業發展評鑑的過程中，面臨組織問題時，校長採取之價值判斷基礎。
- (三) 為校長推動教師專業評鑑、思考問題解決策略時，可採行之價值判斷基礎，提供建言。

貳、文獻探討

「教師專業發展評鑑」是指對教師的專業知能發展，進行形成性的評鑑，以作為日後改善教學品質與效能的重要參考依據；而教專評鑑(即前句「教師專業評鑑」之簡稱)的主體雖為教師，其他組織成員，尤以校長秉持之價值基礎與判斷標準，對於教專評鑑的方向與問題解決策略的形成，更具有舉足輕重的影響；因此本文除簡要的闡述「教專評鑑」概念外，更針對行政領導中的價值判斷的定義、價值基礎與判斷以及問題解決策略的應用等三個面向，進行文獻的耙梳。

一、「教師專業發展評鑑」的概念

本研究所稱之「教師專業發展評鑑計畫」，係指 2007 年教育部正式推展之「教師專業發展評鑑試辦計畫」(後文以「教專評鑑」簡稱)，分三年逐步辦理，預計到 98 年度全面實施；然現今推行該計畫之學校，仍停留於試辦之階段，此乃由於政府之政策規劃配套措施，尚未完善，導致基層教師將「教師專業發展評鑑」與「教師分級」制度，劃上等號。

「教專評鑑」的概念，可分為三大面向探討之，亦即教專評鑑的定義、目的與實施方式三個層面；首先，就國內、外教專評鑑的定義而言，多以教師專業發展為出發點，將「教專評鑑」定義為促進教師成長的一種方式，例如：英國調解仲裁部門（ACAS, 1986）的定義：「教師專業發展評鑑為一種協助教師的專業發展與生涯規劃的連續化、系統化的歷程」。黃琇屏（2009：76）亦抱持類似之看法：教專評鑑的目的在根據客觀的評鑑標規準，藉由多元與系統化的蒐集資料，瞭解教師教學工作的優劣，透過診斷與輔導的方式，達成教師專業成長需求，進而提升教學品質。另一方面，亦有學者認為教專評鑑即是「價值判斷和決定的歷程」，例如：張德銳（1992）即指出：教師專業發展評鑑是對教師表現作價值判斷和決定的歷程；然而，不論是前者或後者，多數皆認定教專評鑑的主題為教師，對於校長的價值判斷的標準在教專評鑑過程中的重要性，缺乏關注，殊為可惜。

其次，就教專評鑑之目的而言，國外學者認為：評鑑最重要的不是在證明，而是在改進、而教專評鑑的目的在於：透過正式或非正式的資料蒐集方式來評量教師的能力（Wanzare, 2002）；國內學者簡茂發（1997）認為教師專業發展評鑑是教師效能的評鑑，不僅能提高教師素質，也可藉此提升教師自我效能與專業地位；顏國樑（2003）亦主張：教師專業發展評鑑的目的是為了提昇及改善教師教學能力。此即，教師專業發展評鑑的目的在於：改善與評量教師的教學能力。

此外，在教師專業發展評鑑的實施方式方面，國外學者 Wragg (1988) 將教師評鑑分為封閉式及開放式兩種，乃以評鑑報告的處理方式區分，例如：Hallinger、

Murphy 與 Leithwood (1993) 的實徵研究報告，係以「校」為單位、「領導」相關的議題為探討之內容；而國內研究者則傾向以評鑑者的角度或者評鑑資料蒐集方式區分（鄭文實，2006），例如：姚繼儒（2008）、余榮仁（2000）的研究主要即以領導者的觀點論述。

總而言之，就教專評鑑的定義、目的、實施方式三方面而言，教專評鑑的歷程中，評鑑者（通常指校長）與受評鑑者（教師）多數認同：「教師專業發展」與「教師效能的提昇」是教專評鑑的終極目標，儘管教師評鑑的方式可能隨著目的而改變；因而研究者主張應將「教專評鑑」定義為：校長藉由多元化的資料蒐集方式，並巧妙運用自身之超理性、理性與潛理性的價值基礎為評估之基準，以利對教師之工作表現，進行科學化與系統化之價值判斷。

二、行政領導中「價值判斷」之定義

Rokeach (1973) 曾強調價值在選擇的關鍵功能，而將行政中的價值定義為：價值是一種所欲的概念，是明確的或內隱的，一個個人特有的或一個團體的特徵，從可得的模式、方式和行動目的來影響選擇。

Hodgkinson (1978) 的價值概念的分析模式，則確認價值的三種型態，由上而下可分為：原則、結果與共識、偏好三種，分別隸屬於超理性的、理性的與潛理性三大範疇，對應出意欲的、認知的、情意的三個面向，組合成個人價值、信念、態度和行動的動機來源；易言之，行政領導者須基於其主觀

的價值基礎（包含行動動機與意圖），考量組織內外脈絡因素，才有可能做出較為客觀、合理之行政決定。

Leithwood 等人 (1992) 則更進一步提出 4 個在行政問題解決中，行政領導者使用之價值基礎範疇：（一）基本的人類價值：自由、快樂、知識、對他人的敬重、生存；（二）一般的道德價值：仔細、公平（或正義）與勇氣；（三）專業的價值：身為教育者的一般性責任、特定的角色責任、對學生的影響、對他人的影響；（四）社會的與政治的價值：參與、分享、忠誠、凝聚力與承諾、幫助他人（如圖 1 所示）；因而，研究者主張：「教專評鑑計畫」之推行即需藉由資料蒐集與分析，針對教師工作表現，進行系統化、科學化之評估，其歷程本身即隱含價值判斷的成分，因此同時具有「個人」與「社會人」（為團體成員）之雙重角色的行政領導者（本文指校長），在進行價值判斷時（此指為教師工作表現做系統化之評估），並非僅存在於超理性之原則（意欲的）以及理性之結果與共識（認知的）中，其亦無法脫離潛理性之偏好（情欲的）作用。是故，校長需能妥善運用前述超理性、理性與潛理性之認知思維，方能作出為教師信服之專業價值判斷。

另一方面，教專評鑑計畫乃於學校行政組織脈絡中進行，因而本研究亦採納 Schwenk (1988) 的策略決定的三個觀點：認知的、組織的、微觀政治的觀點；其中，認知的觀點包括：類喻、認知基礎、策略的假定與認知架構、組織的觀點包含：存在的或者預料的問題、機會或危機、詮釋、個別的策略與結構性決定、結合或者綜合、策略改變、微觀的觀點包括：外在的影響、內部的微觀政治結構、政治的謀略三者。

綜言之，本研究所指之校長推動教專評鑑之「價值判斷」之定義為：校長在推行教專評鑑時，根據學校組織之脈絡以及問題解決之需求，均衡運用超理性、理性與潛理性之價值基礎，以達成系統化評估教師專業工作表現之目的。

三、與「價值判斷」相關之研究

教育行政的脈絡中與價值相關的認知觀點，與教育哲學中所稱之「價值判斷」在定義與應用情境脈絡上有顯著的不同，並不是如楊深坑 (1988) 所稱純然之「個人主觀的心靈活動」，亦並非僅包含「價值基礎」的部份，乃是包含價值基礎的組織內利害關係人間（個人與集體）的主觀與客觀的理性與非理性的心靈互動之總稱。值得注意的是：在價值判斷的研究方面，目前國內僅止於教育哲學的學理論述，較缺乏教育行政（尤其行政領導）方面的應用研究。相對而言，國外的學者 Begley (1996) 即曾指出：教育行政中價值判斷的相關研究，大部分是認知主義者的，既不是行政行動意圖的特別訊息，也不是行動者的本質和動機的價值，而且超越事實的價值概念，以及對行政者的影響的價值本質，在研究中沒有明顯的被描述。尤有甚者，教育行政價值判斷相關之國外的研究與文獻，多數散見於國外專書之一章，如 Begley (1996) 與 Hodgkinson (1978) 等人之研究報告中，且其論述止於價值基礎特性與功能之敘述與模式之繪製，缺乏實際計畫或方案之驗證。

是故，本研究乃針對國小校長推動教師專業評鑑計畫，進行個案研究，以瞭解校長在推動教專評鑑時，所抱持之價值判斷標準。期透過 5 位受訪者之訪談與兩位校長專家之實質審查，歸納出具體之結論，在實務應用上，具有極佳之價值。

四、問題解決策略之應用

解釋與改善行政決定的策略，可分為理性選擇的觀點、組織的觀點與學校微觀政治觀點 (Schwenk, 1988)，而此種觀點似可套用於學校領導者問題解決策略中，因 Leithwood 與 Steinbach (1995)亦曾主張問題解決的過程為：以組織脈絡與認知脈絡為背景，考慮問題詮釋、問題解決的目標、原則、限制、解決的過程與情意六大面向。

由此可知：問題解決策略的應用，與領導者個人的認知觀點與組織脈絡間，維持著密不可分的关系；而 Schwenk (1988) 在個人的策略理解的觀點方面，提出策略的問題理解，主要包括個人的差異、策略的基模發展、針對特殊策略問題的應用；另外，在策略的決定之組織因素方面，Mintzberg、Raisinghani 與 Theoret (1976)，建立的組織問題決策模式，可分為：界定階段（又可細分為：機會－問題－危機的決定識別路徑與診斷路徑）、發展階段（搜尋路徑與設計路徑）、選擇階段（篩選路徑、評鑑、選擇路徑、授權路徑）；而學校微觀中所採取之問題解決策略：包括「影響他人」與「保護自身」，將學校成員運用的政治策略，歸類成兩種主要的型態：「影響型政治策略」及「保護型政治策略」（陳幸仁，2008），以及合作型策略。而影響型策略，包含：以強迫手段，使相對利害關係人不得不改變立場或態度之「脅迫」策略 (Holye, 1986)；掌握會議出席人數、資訊或

對參與者發言進行箝制或篩選之「控制策略」(Malen, 1995)；呈現提出理性邏輯或事實資料的想法，以影響他人決定之「說服」策略 (Yukl, 1994)；利害關係人提出對事件的底線或立場，以讓對方瞭解，進而影響對方立場之「協商」策略 (Abbott, 1988)。

申言之，保護型策略包含：權力地位不平等的利害關係人，因擔心受到社會制裁或畏懼權威人士，採取之「順從策略」(林君齡，2004)；透過私下、非正式管道進行利益交換或讚美別人，以避免遭受更大損失之「交換策略」(Malen, 1995)。最後，合作型策略包含：運用耐性，漸漸建立信任關係之「信賴」策略；稱讚彼此成就之「讚美」策略；適度考量彼此差異性之「彈性策略」；提供充分經費、資訊之「支持策略」(Fenwick, 2001：419-420)。

簡言之，在學校場域中，為使教專評鑑計畫順利實施，校長配合當下組織與個人認知之脈絡，再依據問題發展的階段，做混合、彈性策略的運用是可預期的。

參、研究設計與實施

本研究採質性研究取徑，以一所南部縣市之郊區國民小學為個案來探討教師專業評鑑中校長的價值判斷面向。本研究的設計與實施，包括研究架構、研究對象、研究方法、資料處理與分析、研究倫理、研究限制，茲分述如下：

一、研究架構

本研究藉由訪談的方法，藉以理解校長在推動教專評鑑計畫，進行價值判斷時所採取之標準（即價值基礎），以及其問題解決策略，如研究架構圖 1 中所示，本研究將教師專業發展評鑑的推動分為三個階段的原因，除根據訪談對象之敘述外，研究者與訪談對象亦獲得共識，皆同意以階段方

式，能更有系統且深入剖析校長在針對該計畫進行價值判斷的初期、中期、後期，組織內相應的動態歷程；第一階段的探索的焦點為：校長所持之價值判斷標準對於組織中教專評鑑定位的影響；而第二個階段研究的重點為：校長本身價值判斷標準對於問題形成（包括危機）之影響，最後一個研究階段的重點為：校長本身價值判斷標準在教師專業發展評鑑計畫的問題解決策略應用方面的影響。因此要理解校長推動「教專評鑑」計畫的所作之價值判斷，研究者主張必先以校長個人之認知基礎（其對教師專業發展評鑑之定位）為出發，進而經由「超理性」之原則的價值判斷，延伸至「理性」與「潛理性」的集體價值判斷，其中 Schwenk (1988) 的策略決定觀點，提供了推動教育計畫之認知的、組織的與微觀政治的策略決定的具體環境脈絡，更為本研究次要之輔助架構；研究架構圖中方框框的 4 個價值範疇則是列舉所有價值判斷的主要價值基礎（範疇）採取 Leithwood 等人 (1992) 的分類：基本的人類價值、一般的道德價值、專業的價值、社會與政治的價值；然而框框之虛線，所代表的 4 種價值範疇不一定都會存在，而此 4 種價值範疇，乃依據校長認知價值的相關文獻與訪談過程中受訪者提及之組織生態脈絡下個人堅守之價值基礎之結合與抗衡的關係中歸納得出；上述圖 1 中的雙箭頭虛線，則代表 3 個面向（階段）間潛藏且雙向之頻繁互動。

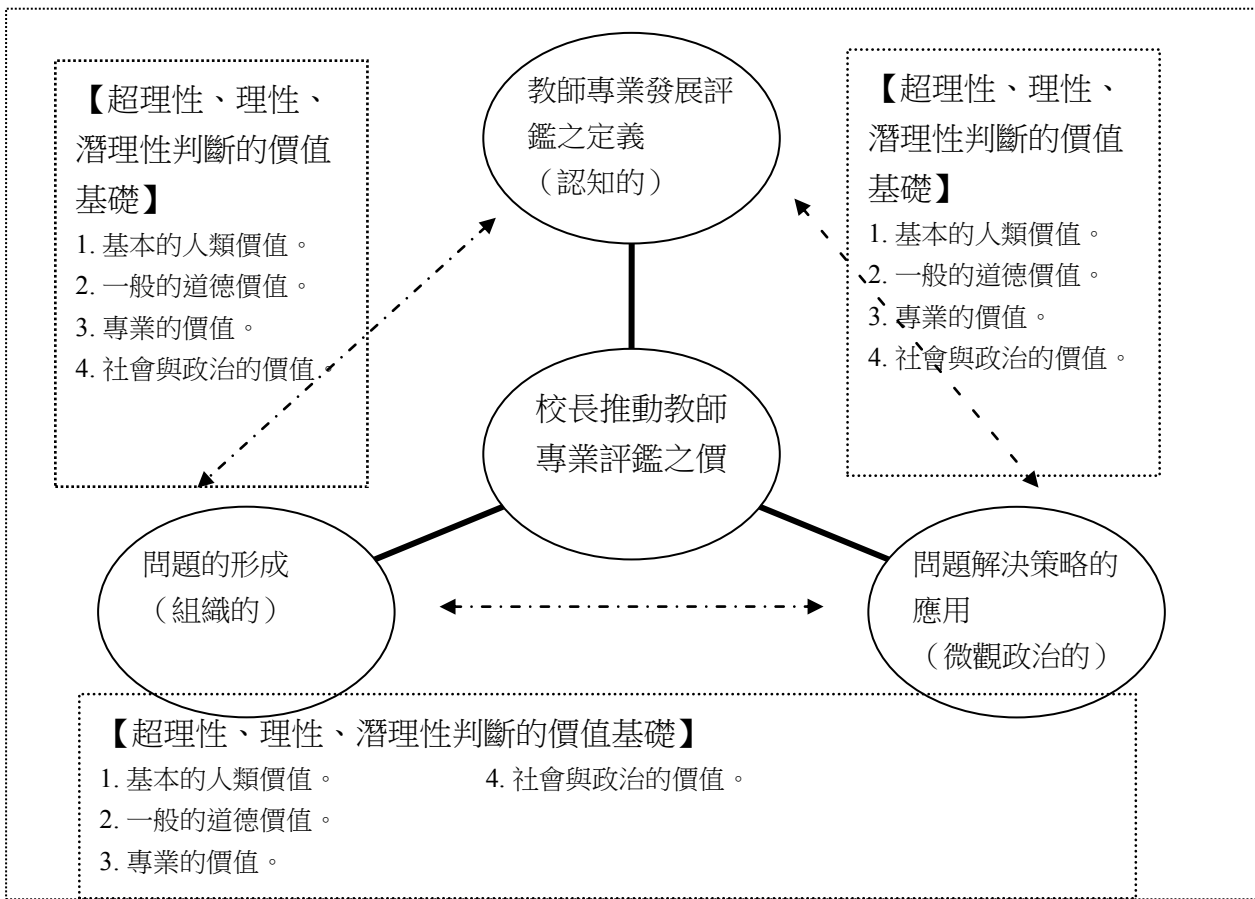


圖 1 校長推動教師專業評鑑之價值判斷基礎的研究架構圖

二、研究對象

本研究以樂樂國小的君君校長為研究個案，樂樂國小是一所位於市郊的、規模為；君君校長年齡為 40 有餘，教育背景出身，為人直率、言談幽默、熱心助人，且不吝於以言

語顯示對他人貼心的關懷。茲就研究場域及受訪者背景，簡述如下：樂樂國小是一所位於市郊，班級規模為 7 班（含附設幼稚園）的小學，學區家長多以務農或從事勞動工作之勞工階級為主，平日忙於生計，對教育改革缺乏認知，與學校的互動狀況較為被動；而研究對象 A 校長個性溫和、待人和善且時常笑容可掬，是一位民主開明的國小校長，A 校長在個案學校擔任校長的時間為 5 年，是其第一所擔任校長的學校，辦理教師專業發展評鑑的時間，剛滿 1 年；B 教師是 A 校中的科任教師、非行政人員，平日並不熱衷參與集體事務，但在該校申請教師專業發展評鑑時的意見卻最多，是一位個性直率且十分敢言的教師；C 行政人員擔任教師的年資為 9 年，而擔任行政人員的時間，為 5 年；D 教師擔任 A

校的高年級級任導師，任教年資已屆滿 10 年，平日教學認真負責且率直敢言，頗受教師與家長之推崇；E 行政人員擔任教師的年資為 3 年，而擔任行政人員的時間為 5 年，為人急公好義、好打抱不平；由於是立意抽樣，除校長外，其餘 4 位研究對象均為 A 校長領導（因影響校長推動教師專業發展評鑑的因素，其探討必不能獨立於組織情境之外）之學校組織成員，係由校長推介，研究者全然不予以干涉。

選擇樂樂國小君君校長為訪談對象的理由，主要是研究者與君君校長，非但為熟識之學姐、學妹關係且私下亦為好朋友，曾一起討論教育的議題，在交談中，常互相討論學校脈絡下之教育事件，且互相抒發個人之教育理念。而且君君校長管理之學校為小型規模之學校，且已辦理教

專評鑑多年，非常適合作為本研究之研究場域，因校長之價值判斷能更快速與直接的影響組織的決策。爰此，研究者先透過上、下課討論的場合認識君君校長，並對其領導理念有初步之理解；再透過君君校長（A 校長引介），進而開始利用空閒時間與研究對象接觸，透過電話、e-mail 與面對面訪談三管齊下，研究對象也漸漸的願意對研究者敞開心房，述說其對教專評鑑的價值判斷的意義之詮釋、判斷之標準、問題解決策略擬定之認知思考歷程。茲將 5 位研究對象基本資料與訪談時間統整如表 1：

表 1 5 位研究對象暨時間之概述

| 代碼 | 性別 | 年資 | 學歷 | 訪談日期 |
|--------|----|------|-------|----------|
| A 校長 | 女 | 1-5 | 研究所畢業 | 98.12.19 |
| B 教師 | 男 | 1-5 | 研究所畢業 | 98.12.20 |
| C 行政人員 | 女 | 6-10 | 研究所畢業 | 98.12.21 |
| D 教師 | 女 | 6-10 | 大學畢業 | 99.01.01 |
| E 行政人員 | 男 | 1-5 | 大學畢業 | 99.01.01 |

三、研究方法

(一) 訪談個案學校之教師專業發展評鑑之背景說明

本研究之主要訪談個案學校乃為南部之一所規模為 7 班的小學（附設幼稚園 1 班），全校約有 109 位學生和 14 位教職員；家長社經地位偏低，95 年 10 月向教育部提出申請，直至 98 年 1 月方正式核准通過試辦教專評鑑計畫，至今辦理時間已有 1 年，該校辦理教專評鑑計畫的理念為：有計畫的組織學習與分享，以及可預期的進步成長。

(二) 訪談

本研究訪談對象乃為 A 個案國小校長、B 教師、C 行政人員、D 教師、E 行政人員共 5 人；研究者先說明訪談用意，取得其訪談同意後，先預約訪談時間。訪談時先徵求訪談內容錄音之同意，若受訪者同意，則以錄音方式進行，否則由研究者邊訪談邊做筆記，事後則盡快進行資料之整理。每位受訪者的訪談時間約為 1 小時，除正式訪談之外，尚隨時找機會針對訪談大綱，進行意見交流，內容分為「推動前，校長個人對計畫的定義（認知的），及其對於組織成員的影響」、「校長推動計畫時，其價值類型對問題解決策略形成的影響（組織的）」、「校長的價值判斷，在教師專業發展評鑑計畫之解釋與應用方面的影響（微觀政治的）」等，而主要設計的向度依據為 Leithwood 等人 (1992) 提出的 4 種價值範疇：訪談時以問句引導之，如：您心目中教專評鑑的定義為何？教專評鑑推動遇到困難時，您的價值判斷標準，如何影響問題的形成？組織內在決策過程中共識的凝聚發生困難時，您採取何種策略因應？在進行實施計畫後、問題解決策略應用的審視時，您的價值判斷標準為何？

(三) 會議紀錄分析

本研究以訪談法為蒐集資料之主要方式，然研究者亦曾向個案校長現場借閱試辦檢討會之會議紀錄（個案學校考量之資料保密立場，拒絕影印或借出）；因而篇幅限制，本研究僅以手抄之重點文字，在本研究之訪談與研究結果部分提出，以供佐證。

(四) 專家審查

最後，為更進一步澄清受訪者的想法，以期增強研究之信服力，本研究除個案學校校長、行政人員與教師的訪談外，更於 99 年 1 月 2 日於 A 校長家中，懇請實施教專的一位國小校長專家 F(即 F^e)與國中校長專家 G(即 G^e)，對於本研究的最終研究結果進行專家審查，並提供修正意見。以下分別對兩位南部國小校長任職之學校基本背景資料，提出簡短之說明：菱菱國小（化名）為六班以下之郊區小學，實施教專評鑑計畫至今已屆滿 1 年，由初任校長（第一所任職學校、任職校長年資為 3 年）領導學區家長大多數均務農維生；亮亮國中（化名）為 20 班以下規模之中學，校長為資深校長（任職校長年資將屆 10 年），而實施教專評鑑計畫至今已 1 年有餘，學區家長職業為農商參半。

四、資料處理與分析

研究者首先將錄音資料轉譯成逐字稿，之後將所有訪談內容加以編碼。編碼方式第一碼為訪談對象，以 ABCDE 分別代表校長、行政人員以及教師的代號；接著為日期，以西元年月日之順序編排，如 A981219 為 98 年 12 月 19 日訪談 A 校長之內容；另一方面 F^e990102 即為 99 年 1 月 2 日 F(上標字 e 為專家之英文字首)專家在進行實質審查時表述之意見。

五、研究倫理

本研究對研究倫理（黃宗顯，1999）的探

討，採取以下措施：(1)校名、人名、地點都以假名或不指出特定地理位置，以保護被研究者的身分，避免因真名與實際資料曝光而造成困擾；由於並未獲得各位訪談對象的首肯，願意以公開身分來分享教師專業發展評鑑計畫推動之經驗，因此本研究在訪談內容中僅以 ABCDE 代碼代表研究對象之發言，以謹守研究倫理之分際。

(2)不能告知他人研究者在何處進行研究；(3)不能干預組織運作與進行的活動，以相當距離來保持與被研究者的接觸，如：研究者雖受邀參加過一場個案學校之教專評鑑檢討會議，以觀察校內校長與教師在會議上對相關議題的非正式互動情形，但由於研究者觀察時間零碎而片段，非長期浸潤於研究場域之中，因而對於會議中發表的任何意見，均保持中立立場，不表示任何意見。

六、研究限制

本研究的限制在於：研究對象採立意抽象，且本研究係採取由 A 校長以滾雪球方式引介其他研究對象，且研究主要以一所規模為 7 班的學校為個案學校，無法將研究發現全面類推到其他類似規模的教師專業發展評鑑計畫推動之情形，且研究者亦無法事先掌控受訪者之性別與學歷。美中不足的是：在專家審查的部份，因研究者社會人脈關係有其極限，尚無法邀請學者與更多實務專家參與研究，信實度可能受到影響。

肆、研究結果分析與討論

本研究旨在探究一所位於南部縣市、位於郊區的小型國小，在推動教師專業發展評鑑的初、中、後三個時期，影響校長價值判斷的因素，並另外參照兩位學校中亦實施教師專業發展評鑑計畫之國中、小校長的意見，以茲參考。而以下訪談內容中，

研究對象多以「教專」（口語略稱用法）指稱「教師專業發展評鑑計畫」；因而，教專評鑑雖然以「教師」為評鑑主體，校長在學校組織脈絡下，在三個不同的時期，與組織成員產生互動後，所採取之價值判斷標準的轉變歷程，更值得吾人深思，故逐一分析如後：

以超理性的價值基礎為主導的起始時期

(一) 超理性價值基礎為價值判斷的首要準則（2009 年 1 月－2009 年 4 月）

一旦被內化後，價值也變成引導一個人的行動與思想的一項標準或準則，會影響到自己與他人行為判斷的準則（Kluckhohn, 1951）。在校長推動教專評鑑創辦的初期，由於並無前例可尋，受訪的校長均表示大多數的價值判斷與決定，多依據教育部試辦教專評鑑計畫原先規劃之具體指標，因其較容易為教師所信服。

我肯定每位老師的專業，但是教專的定義不就是要針對教師的專業表現作評價與改善嗎？而且因為有教專，我個人在作價值判斷時，可以有更明確的指標可以依循，在公平性與客觀性方面，也比較不會受到其他同仁的質疑（訪 A981219）。

關於 A 校長的看法，基本上我相當同意！但是我想要補充一點：對於試辦的學校來說，光是校長去開幾次會，是不夠的，而且每個學校的狀況不同，我認為教育部提供的那些指標是很重要的原則，但仍然可以邊做邊修（F°990102 審查）。

試辦階段開始時，我們學校也很想達到教育部規定的指標標準，那些標準是我們很想要做到的，但是說實在的，有些指標，我認為還是只能作參考之用，並不適合當作唯一的評斷依據（G°990102 審查）。

由以上的訪談內容可知：A 國小校長（包含個案學校校長）認為教專評鑑計畫，有助於其對教師專業發現，作更公平與客觀的價值判斷，校長專家 F，亦提出類似意見；而校長專家 G 則認為：「教專評鑑可以提供我對教師專業表現作出判斷與決定的參考，但並不是唯一的獨斷依據」；綜觀三位校長在試辦教專評鑑初期，傾向於以教育部提供之具體指標為原則性的依據，再視學校組織之個別情況與需求，予以修正。

（二）「一般的道德價值基礎」與「基本的人類價值基礎」的爭議

Raun 與 Leithwood (1996)主張：優先順序與強調也許會因為隨著時間與特定的環境而轉移，但是仍有一套「基本的人類價值」是可以被察覺出來的；這些價值是人類特質與人類狀態 (Beck, 1984)的一部份，而且包括，例如：存續（生存）、健康、友誼、幫助他人、對他人的敬重、滿足感、自由以及意識到生命是有意義的。然而，在實務場域之試辦初期，「基本的人類價值」卻易為「一般的道德價值」中所要求的正義與公平之呼聲所取代。

我每天要面臨許多不同來源的壓力；當我聽到學校要試辦教專時，直覺這根本就是為會作書面資料的人設計的，對於我這種埋頭苦幹型的人來說，只是形式化的東西，用評鑑來判斷一位老師的工作表現，根本既不公平又不合理（訪 D990101）。

我覺得剛開始同仁都會質疑教專評鑑的公平性，這也是難免的啦！有少數同仁甚至認為評鑑根本是與校長的裁量權掛勾，老師只能任人宰割的，就算指標看似公平、客觀，但最後作決定的還是校長（訪 E990101）。

校長真的很難為！評鑑本身就有價值判斷的成分，但是還是有部分老師對我的判斷客觀性與公平性提出嚴重的質疑以及抗議，我聽過有些老師抱怨：決定權還是在校長，不是校長派的，根本沒辦法出頭天（訪 A981219）。

因而在 98 年 3 月 4 日教專期初會議中，曾有如下之敘述：今日校長針對教專議題表明：個人評判標準係遵循教育部之規定，現場共 5 位教師踴躍發言，皆表示反對意見，茲列舉如後……（餘文省略）。

歸納上述訪談者的意見，可以得知：在此創辦階段，校長決定要推動教專評鑑的價值判斷，對於大部分的教師來說，校長在進行價值判斷時，「一般的道德價值」應優先於「基本的人類價值」，然而令人憂心的是：少數教師認為教專評鑑的結果最終仍取決於校長的裁量權，且組織內出現不平之聲，日積月累，易發展成為衝突的導火線。

（三）「共識結果」的與「基本人類」的價值基礎之衝突

Hodgkinson (1978)指出：理性的價值是以個人對共識的評價、以個人察覺為正確的理念之獲取為基礎。因而，在實施教專評鑑計畫前，校長即察覺其與組織成員對教專評鑑的定義，並不完全一致，然而，校長卻仍堅持推行其所認定之「正確的理念」與決定，造成組織成員產生不受到「尊重」的「不良感受」，因此忽略了 Leithwood 等人(1992)中「基本人類價值基礎」的「尊重他人」的部份；由以下的訪談內容，即可窺見：

剛開始時，身為教師的我對於教專的意涵

並不清楚；而就行政的角度而言，在本校教師參與專業發展評鑑的意願不明確且所有組織成員對於教專的定義也缺乏共識的狀態下，我對於校長堅持推動教專的決定，真的不是很能夠理解，感受不是很好，覺得校長沒有充分的尊重到其他人的意見（訪 B981220）。

校長剛開說要推動教專計畫時，我就提出了許多的意見，我認為教專的評鑑程序，對於老師和行政人員，根本只是負擔，沒有什麼實際效益，要對教師的專業表現作價值判斷與決定應該不需要這麼勞師動眾的吧？我相信教師的專業表現在家長和同事間早就自有評價了！校長根本不尊重老師的意見，和老師之間也沒有共識（訪 C981221）！

綜上所述，學校組織成員（包括行政人員與教師）在辦理教專評鑑的初期，由於對教專評鑑計畫本身的意涵並不清楚，且所有組織成員對於教專評鑑計畫的定義與內涵尚無法取得共識的狀態下，對於校長執意推動教專評鑑計畫感受並不是很好，認為校長缺乏尊重組織成員（包括教師）的誠意，甚至表示無法理解。

二、組織問題形成的時期

（2009年5月－2009年9月）

（一）「專業的」及「社會的與政治的」價值基礎兼顧之困難

根據前述 Schwenk (1988)的看法：認知的觀點包含了類喻、認知基礎、策略的假定與認知架構幾項要素；而組織的觀點也將存在的或者預料的問題、機會或危機、詮釋、個別的策略與結構性決定、結合或者綜合、策略改變等因素納入考量。本研究中校長在學校的組織脈絡下，由於與組織成員（此指教師）在專業價值基礎

的認知上有不同的觀點、且受限於時間因素，儘管竭盡全力的推動教專評鑑計畫，因而容易導致組織成員仍無法全心信服校長之判斷與決定；如同以下受訪者的陳述：

我的認知是：教專的立意良善而且可對於校內的教師專業發展與教學績效的提昇有一定的幫助，這是一個正確而理性的價值判斷；但是在實施過程中，有些老師卻認為：校長只是為了替學校多爭取些經費和個人曝光度才會那麼積極推動教專，雙方的認知有很大的差距（訪 A981219）。

雖然校長常常說：推動教專，是希望透過另一隻友善的眼睛能了解自己教學的優缺點並進一步獲得改善和良心的建議；但我相信不少的老師的認知是：這只是試辦性質，學校與教師應該仍有選擇說不的權利，況且大家平日都忙於教學與學生表現的提昇，教專對於教師和行政都造成非常沈重的時間管理壓力（訪 B981220）！

對於試辦教專的過程中，作為校長我也覺得受到不少委屈；我認為辦理教專對教師的專業發展與學生的學習，長遠來看，是有幫助的；但是仍然有老師我的判斷有問題，是我個人愛出風頭（G°990102 審查）！

綜而言之，根據 A 校長的自述：推動教專評鑑有時需要「社會與政治的」價值基礎以及理性專業價值基礎雙管齊下，方得以竟其功。係根據教師專業發展與教學績效提昇的作判斷，而組織成員（教師與行政人員）則認為於校長易以「社會與政治的」價值基礎為價值判斷的基礎，如：亦察覺

該理性認知基礎，但認為在時間的壓力下，這樣的價值基礎，對於教師與行政均造成不小的困擾；另一方面，教師對於校長推行教專的價值判斷，亦存有許多誤解，長此以往，容易造成組織成員對校長與組織的信心危機。

（二）「理性」專業價值基礎的重視與 「潛理性」價值基礎掛帥的表象

教育行政過程所呈現的是一個本質理性的觀點，亦即避免情感、情緒或影響，且價值完全未被檢驗 (Begley, 1996)。學校組織在推動教專評鑑計畫時，由於校長與組織成員的認知觀點不同，在實施的過程中組織成員亦很難避免會受到負面情感與情緒的影響；如同以下受訪者的陳述，組織內漸漸形成了信心的危機：

實施過程中，我認為教師和行政人員，容易將推動教專視為是領導者的個人偏好，其實領導者的價值判斷標準並不全然只是個人偏好而已，我有我的治校原則，教專的推動有助於教師素養與教學技巧的提高，無論對於組織的長期發展、學生的學習都是有益的；組織成員的信心危機起源於他們只看到眼前的辛苦，而沒有看到未來可能的成就（訪 A981219）。

而在 98 年 5 月 20 日下午 3 時的教專期中會議上，則有如是之紀錄：校長重申其個人治校原則與辦理教專評鑑之理念，教師無相關之發言與提問，因此全體一致鼓掌通過……。此紀錄顯現出會議現場欠缺互動，溝通已出現問題，由上述 A 校長之發言已可窺見端倪。

綜上所述，面對組織成員的信心危機問題，本研究中的校長仍選擇堅守其價值判斷的標準：「非個人偏好，而是治校原則」、「教專的推動，有助於因應教學績效

與學生升學的要求」，認為教師看到的只是眼前的辛勞（短期的利益與表象），忽略對其個人專業發展與組織發展的長期助益，而造成信心的危機，是正常的現象。

（三）組織內「社會的與政治的」價值基礎運用窒礙難行

教育為一項長遠的投資，其效益非如其他投資能夠在短期內顯現。然而，從教育觀點來看：教育為國家整體發展中一環，故其經費與資源不可能無限制擴充（陳炳男，2004）。誠如上述，教師專業發展評鑑的實施過程中，校長除了要面對組織內部成員的信心危機以及忠誠度與凝聚力的缺乏等問題外，因為經費和人力資源的有限，促使其不得不向組織外部尋求奧援；就如同以下三位校長所述：

除了組織內部的信心危機之外，經費和人力資源的不足是我推動教專時，遭遇的最大問題，為了籌措經費，我四處奔走、請託，請家長和社區人士提供經費與人力的支援，終於我的理念還是得到了認同，本校的教專才得以持續推行下去（訪 A981219）。

經費和人力資源的不足讓我很頭痛，況且教專才開始實施沒多久，組織內同仁對學校的信心和向心力都嚴重不足；因此，我決定向家長會長提出請求，還好會長馬上就很爽快的答應幫忙，我真的很感謝他的大力協助（訪 B981220）！

綜合上述，為了持續推動教專評鑑，在組織內部缺乏信心的狀態下，為了能夠讓評鑑計畫能夠長久的推動下去，受訪

者 A、B 都積極的向組織外部，追尋財源與人力資源，最終獲得了家長與社區人士的全力支持，也更加強了校長持續推動的決心。

三、問題解決策略的應用時期

(2009年10月—2010年1月)

在分析學校微觀政治行為時，Malen (1994)曾以四個層面進行分析，即：1、利害關係：參與者間政治的、競爭的內容；2、主要形式：這些活動進行的形式或風格；3、策略：這些形式如何傳播；4、結果：參與者與學校所受到的影響；因此，若要深入剖析，宜從微觀政治策略的運用層面著手，將各利害關係人的立場一一列入考量；端此，研究者將個案學校家長選擇教師時採取的微觀政治策略，歸納、列舉如下：

(一)「理性協商策略」與「基本的人類價值基礎」的結合

Abbott (1988)曾提出：利害關係人會藉由表明對事件的底線或立場，進而讓對方了解、影響對方立場，而使用「協商」策略；例如：

老師們的信心危機，讓我深刻體會到只有在會議上進行教專的宣導是不夠的，我會先在會議上說明我的立場、具體作法和未來願景，希望讓老師們可以在經歷教專實施中經費不足、縣的支持不夠與同仁們信心危機的困境後，能感受到我隨時願意積極協商以及和大家一起努力的誠意（訪 A981219）。

而 B 與 C 也指出：對於校長採取協商策略，行政人員與教師通常都會採取配合的態度。

我認為實施過程中，由於缺少時間，校長與老師們之間的專業對話是不足的，但後來校長也察覺到這一點，於是在會議中

會以感性而堅定的語氣，說明她身為領導者的立場、對同仁辛苦付出的感謝以及希望大家日後配合的部分，那時我們就比較能夠同理校長當初堅持實施教專的價值判斷，行政人員和老師們也比較願意配合（訪 B981220）。

我總覺得校長只會依她所謂的原則，指揮老師們做事，完全沒有考慮到老師們的立場，直到有一天，校長語重心長的在會議中說明她的立場、對老師們辛苦付出表示肯定，也提出了具體的作法，還懇求大家的支持，包括我在內，相信那天許多人都深受感動，也比較願意配合（訪 C981221）。

總而言之 根據 B 的陳述：因為時間因素，校長與組織成員缺乏專業對話，然而經由校長在會議中「動之以情」的感性，組織成員亦比較能夠產生真誠的同理心與受到敬重的感受（「基本的」人類價值基礎）；然對於 A 校長而言，原先的用意乃在運用理性協商策略，獲取教師同仁的支持，結果卻使得受訪者 B、C 充分感受到校長的誠意，進而願意與之配合。此出乎意料的結果，亦呈現於 99 年 12 月 9 日下午 3 時舉辦之教專檢討會議紀錄上，有如下之陳述：校長今日以教專為題，發表近三十分鐘的感言，行政人員與教師紛紛踴躍發言支持，茲列舉發言如後……（以下省略）。

(二)「說服策略」與「專業理性價值基礎」的運用

雖然校長已經竭盡心力，企圖以協商策略，換取組織成員的理解與認可；但仍然有些教師還是無法認同校長之價值判斷，並且持續抱持著反對的態度；Yukl (1994)曾指出在學校的微觀政治環境中存在著：呈現提出理性邏輯或事實資料的想法，以影響他人決定之「說服」策略；因此，校長接著採取了說服策略，企圖藉由收集

更多行政支持教師的證據與作為，此亦對應 Leithwood 等人 (1992)所提出的專業的價值中的特定角色責任。

不可否認的，有一些老師到最後對於我推動教專的判斷決定還是無法認同、甚至仍然表示反對，這時我會提出過去行政支持教師的作為，例如：為老師們安排教專的校內研習與尋求家長與社區支援的管道等，作為佐證，讓老師們知道他們是受到組織全力支持的（訪 A981219）。

我覺得學校有提供許多管道，讓我們得以參與整個計畫，而且試辦一段時間後要支持校長推動教專到最後的這份決心，更加堅定了（訪 B981220）。

校長曾在會議中懇切的說明她的立場，那時我雖然比較能理解校長為什麼會做出推動教專的價值判斷，但是總覺得還是無法被說服；後來看到行政對老師們所提供的具體支持作為，就覺得這是一個集體的責任，我既然是組織的一員，大概也無法逃避吧（訪 C981221）！

由上可知，校長繼協商策略後，更採用了說服策略、並針對專業的價值中的特定角色責任（教職員必需感受到他們受到行政的支持），提出具體的事證，以資說明；最後終於獲得仍然抱持反對立場的教師、行政人員的支持，可謂得來不易。

（三）「社會的與政治的價值基礎」成為計畫永續發展的動力

承上述，校長不只針對組織內部成員採取說服策略，為了爭取家長與社區人士在財源與人力上的支持，亦對其運用相同的策略；如同 Fenwick (2001)曾提及的：利害關係人有時也會使用「支持策略」，亦即藉由提供充分經費與人力的支援，對學校推動的計畫或方案，表示肯認與支持。

我認為校長應該同時也是課程與教學領導

者，當初我會堅持推動教專，也是以這個理念為價值判斷的基礎，希望教專能夠精進老師的教學技巧；但是，有時真正能提供我持續奮鬥的動力，並不是校內的老師和行政人員，反而是來自組織外部家長與社區人士的支持（訪 A981219）。

我能理解 A 校長的無奈，但我認為組織成員的參與、分享以及組織的凝聚力才是計畫能否成功的關鍵；雖然來自外部的支援也很重要，但是要持續推動下去，還是得靠組織成員的支持（F°990102 審查）。

由以上 A 校長的訪談內容，可以得知：雖然家長的支持策略對於校長推動教專評鑑的價值判斷，提供了堅持到最後的動力；但校長專家 F 認為 A 校長的看法仍有微幅修正之必要；Leithwood 等人 (1992)中所指的第 4 組「社會和政治的價值基礎」：忠誠、凝聚力以及承諾，是個案學校推動計畫中迫切需要的，然而卻往往到後期才有初步的成果（見前述之「說服策略」段落），充分顯現於兩位校長的陳述之中。

伍、研究結論與建議

本研究旨在瞭解校長推動教專評鑑計畫之價值判斷依據以及價值基礎與微觀政治策略在問題解決方面之應用情形。研究者以訪談、會議紀錄的分析、專家審查進行資料檢證三種方式，蒐集資料；易言之，為多方且深入的理解組織內部人員對校長在教專推行之三個時期採用的價值基礎之看法以及其應對之道，研究者呈現 5 名研究對象的言談內容，且請求 2 名校長（其校內亦推行教專），針對訪談內容，予以實質審查。最後，研究者綜合、歸納訪談資料後，獲得下列之結論與建議。

一、結論

(一) 推動教專計畫之初期，校長傾向以「超理性價值基礎」主導價值判斷。

依據前述第一階段的訪談內容：雖然校長與教師針對「一般的道德價值基礎」、「基本的人類價值基礎」、「共識結果」的與「基本人類」的價值基礎，雖各有其堅持，然而以「超理性價值基礎」，如：原則，為價值判斷的準繩之看法，則頗為一致。

(二) 推動教專計畫之中期，個案校長彈性運用「超理性」、「理性」與「潛理性」之價值基礎，以對應組織問題。

如同前述，研究中個案學校的校長採用「專業的」及「社會的與政治的」價值判斷時，雖然屢遭誤解，如：校長在進行價值判斷時，曾受到其「個人的偏好」（潛理性價值基礎）凌駕於其他的價值基礎的質疑，而最後終能應用「社會的與政治的」價值基礎，化解難題：由此可知：唯有校長靈活運用三個價值判斷標準，亦即超理性、理性、潛理性的價值基礎為價值判斷之基準，遇到難題時，方能迎刃而解。

(三) 在推動教專計畫之「策略應用」時期，個案校長嘗試在問題解決策略中融入「超理性」、「理性」與「潛理性」之價值基礎，終於獲得初步的成果。

對照上述之研究發現可知，校長在學校的組織脈絡下，為了能符應「超理性」的原則要求、理性專業價值中的「特定的角色責任」、「一般的道德價值」，如：公平（或正義）以及「潛理性」的「基本的人類」價值需求，相繼採取「協商」與「說服」的微觀政治問題解決策略，最後終於成功的取得組織內部成員與外部家長及社區人士的支持。

綜合上述，本研究中推動教專計畫之校長，以 Schwenk (1988) 的策略決定觀點，在三個不同時期中，彈性交替使用，並巧妙運用 Leithwood 等人 (1992) 在四個價值基礎範疇內的價值基礎，終能群策群力，逐步實現教專計畫的各項目標。

二、建議

(一) 在校長推動教專計畫的初期，應避免「超理性」價值基礎獨大的狀況發生。

誠如研究發現顯示：在推動教專評鑑計畫初期、由於校長與組織成員在教專之定義、問題解決應用上，尚無法形成共識，此時校長若仍強勢迫行「超理性」價值基礎，而棄絕採用其他的價值基礎，極易造成人心的氾離。

(二) 理解校長的價值判斷時，需同時考慮「理性」、「潛理性」與「超理性」的價值基礎。

據上述研究發現顯示：「個人偏好」（潛理性）並非校長從事教專評鑑計畫的價值判斷時，最主要的考量因素；「治校原則」（超理性）、「組織共識」（理性）的形成，亦很可能是其作價值判斷時，應秉持的重要價值基礎；亦即，校長的價值判斷中需包含「理性」、「潛理性」與「超理性」的價值基礎。

(三) 在問題解決的策略應用方面，除了專業的「理性」價值基礎，校長亦應將社會的與政治的「潛理性」價值基礎納入考量。

雖然由研究發現中，可以得知：校長在採取「協商」與「說服」的微觀政治策略，以符應其「特定的角色責任」時，若能將「社會的與政治的」價值基礎納入考量，應可收面面俱到之圓滿成效。

陸、參考文獻

- 朱淑雅（1998）。國民小學教師評鑑效標之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 余榮仁（2000）。學校本位教師評鑑制度之研究－評鑑者與被評鑑者間之反省性合作行動探究。國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 吳金香、陳世穎（2008）。國小教師對試辦教師專業發展評鑑態度之調查研究－以臺中縣市為例。學校行政，53，211－253。
- 林君齡（2001）。國民中學學校教師會運作之微觀政治個案研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 姚繼儒（2008）。校長轉型領導與教師變革關注關係之研究：以教師專業發展評鑑為例。私立逢甲大學公共政策研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 翁福元、林松柏（2004）。臺灣國民教育階段教師專業發展評鑑指標建構芻議。教育科學期刊，4（2），63－94。
- 張定貴（1999）。桃園縣國民小學校長、教師、學生評鑑教師教學之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所論文，未出版，花蓮市。
- 張素貞（2006）。高級中等以下學校教師進階制度審查機制之研究。教育資料與研究，72，33－46。
- 張德銳（1992）。國民小學教師評鑑之研究。新竹市：國立新竹師範學院。
- 陳幸仁（2008）。家長參與校務決策之微觀政治分析。國民教育研究學報，21，91－114。
- 陳炳男（2004）。析論教育資源分配對學校經營之啟示。學校行政雙月刊，33，79－99。
- 傅木龍（1998）。英國中小學教師評鑑制度研究及其對我國之啟示。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 黃宗顯（1999）。學校行政對話研究－組織中影響力行為的微觀探討。臺北市：五南。
- 黃琇屏（2009）。教師專業發展評鑑試辦現況、困境與因應策略。教育資料與研究，89，71－88。
- 楊國賜（2007）。建立教師專業評鑑制度，全面提升教學品質。臺灣教育，648，37－45。
- 楊深坑（1988）。理論、詮釋與實踐。臺北市：師大書苑。
- 歐陽教、張德銳（1993）。教師評鑑模式之研究。教育研究資訊，1（2），90－100。
- 蔡佩芳（2009）。試辦教師專業發展評鑑之政策分析。高雄師大教育研究，17，129－142。
- 鄭文實（2006）。國小組織氣氛、教師自我效能感與專業評鑑意願之相關研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文。全國博碩士論文資訊網，095NTTTC576039。
- 鄭進丁（2006）。國民小學教師專業評鑑指標與權重體系之建構：以高雄市為例。教育研究月刊，152，87－98。
- 簡茂發（1997）。中小學教師應具備的基本素養。教育研究資訊，5（3），1－13。
- 顏國樑（2003）。評鑑的基本理念、問題及作法。教育研究月刊，112，

- Abbott, A. (1988). *The system of professions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Advisory Conciliation and Arbitration Service (1986). *Teachers dispute ACAS independent panel: Report of the appraisal and training working group*. London: ACAS CAI.
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge: Harvard University Press.
- Begley, P. (1996). Cognitive perspectives on the nature and function of values in educational administration. In Leithwood, K.A., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P., & Hart, A (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 551-588). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Beck, C. (1984). *The nature of values and implications for value education*. Unpublished paper.
- Fenwick, T. (2001). Teacher supervision through professional growth plan: Balancing contradictions and opening possibilities. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 401-424.
- Hallinger, P., Leithwood, K., & Murphy, J. (Eds.) (1993). *Cognitive perspectives on educational leadership*. New York: Teacher College Press.
- Hodgkinson, C. (1978). *Towards a philosophy of administration*. New York: St. Martin's Press.
- Holye, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stroughton.
- Kepner, C., & Tregoe, B. (1981). *The new rational manager*. Princeton, N.J: Kepner-Tregoe, Inc.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action : An exploration in definition and classification . In T. Parsons & E.A. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp.388-433). Cambridge: Harvard University Press.
- Leithwood, K., Begley, P., & Cousins, B. (1992). *Developing expert leadership in future schools*. London: The Falmer Press.
- Leithwood, K., & Steinbach, R. (1995). *Expert problem solving* (pp.51-52). Albany, New York: State University of New York Press.
- Malen, B. (1995). The micropolitics of education. Mapping the multiple dimensions of power relations in school politics. In J.D. Scribner & D.H.Layton (Eds.), *The study of educational politics* (pp. 147-167). London: Falmer Press.
- Mintzberg, H., Raisinghani, D., & Theoret, A. (1976). The structure of “unstructured” decision processes. *Administrative Science Quarterly*, 2, 246-75.
- Raun, T., & Leithwood, K. (1993). Pragmatism, participation, and duty: Value themes in superintendents' problem-solving. In P. Hallinger, K. Leithwood & J. Murphy (Eds.), *Cognitive perspectives on educational leadership* (pp.54-74). New York: Teachers College Press.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The free press.
- Schwenk, C., & Charles, R. (1988). *The essence of strategic decision making*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Simon, H. A. (1976). *Administrative behavior* (3rd ed.). New York: The Free Press.
- Wanzare, Z. (2002). Rethinking teacher evaluation in the third world: The case of Kenya. *Educational Management & Administration*, 30 (2), 213-229.
- Weber, M. (1949). *The methodology of the social sciences*. New York: The Free Press.
- Wragg, E. (1988). *Teacher appraisal: A practical guide*. London: Macmillan Education.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.