

学校层级领导模式对教师专业发展 评鉴政策执行调查研究

王瑞坝

嘉义大学教育行政与政策发展研究所 副教授

摘 要

本研究旨在探讨学校层级领导模式与教师专业发展评鉴的相关问题。本研究除了以文献探讨分析领导模式之类型与政策执行时的思考面向,并广博阅览目前教师专业发展评鉴的相关文献。具体而言,本研究目的如下:

- 一、了解学校层级对教师专业发展评鉴的诠释。
- 二、分析学校之领导模式对进行教师专业发展评鉴「规划推介」时的影响。
- 三、剖析学校之领导模式对进行「认知支持」时的影响。
- 四、探究学校之领导模式对进行「态度能力」时的影响。
- 五、分析学校之领导模式对进行「政策评估」时的影响。

【关键词】: 学校层级、教师专业发展评鉴、政策执行、领导模式

壹、研究背景与目的

民国九十二年九月十三日,教育部召开全国教育发展会议,作出重要之结论与建议事项,其中一项即为推动「教育部补助试办教师专业发展评鉴实施计划」。以往实施之「教师评鉴」与「教师专业评鉴」系多以总结性目的为考虑,除不易为教师客观的接受评鉴结果外,更令受评鉴者提出评鉴结果未能实际增加学校效能之疑虑。虽然,此政策一再传递「非总结性评鉴」、「与考绩脱勾」之讯息,乃是着重教师专业发展的形成性部份,然而多数学校仍心存质疑而却步。教育部于民国九十五年所公布之教育部补助试办教师专业发展评鉴实施计划中明订办理方式:「于自愿原则下,采鼓励学校申请试办;试办学校教师亦依自愿方式办理」(教育部,2006),足见教育部对教师专业发展评鉴实施之立场乃希望基于自愿的前提下学校应营造互信、积极的组织

气氛,提醒教师面对趋势早做准备,激励教师提升教学质量之热情,并以同理心提供必要的行政支持。步伐不宜求大、求快,而在于稳健的获得第一次成功的经验(教师专业发展评鉴网,2008)。如今,已取消试办二字,98学年度整体学校参与度,有逐年成长之现象。

不同地区的教育人员对于实施教师专业发展评鉴的认知也有所不同,如余昆旺(2008)的研究指出台北县市国民小学教育人员对教师专业发展评鉴的支持度呈现中高度。而罗春文(2007)的研究结论却为苗栗县多数的国小教师并不赞成推行教师专业评鉴制度,罗国基(2007)的研究针对竹苗地区参与之国小教育人员继续参与教师专业发展评鉴的意见,愿意与不愿意的比例接近,不过愿意继续参与仍占多数,可见不同的地区,虽为同一政策执行却产生不同的研究结果差异。因此,本研究试图从地方政府教育处的领导模式,思索区域性执行政策的结果及其造成之影响性。就教师专业发展评鉴的目的而言,大部分的研究指出以「形成性目的」为主,总结性目的」为辅之评鉴目的,最被教师所接受(苏再添,2005;朱芳谋,2005;许明峰,2005;杨丽珠,2005;罗国基,2007;罗春文,2007;洪劭品,2007;余昆旺,2008)。而许明峰(2005)。但是,仍有许多老师对评鉴之内容不够了解,应多加强内容之倡导及沟通。才能为多数教师所接受而主动接受评鉴(许明峰,2005;杨丽珠,2005;洪劭品,2007;李坤调,2007;余昆旺,2008)。大部份教师对于教师专业发展评鉴的客观性及公平性仍产生质疑,包含质疑评鉴的公平性、与工作负担、评鉴者缺乏专业评鉴的相关知能与训练增加教师教学压力、难以摆脱人情压力的因素多问题、影响校园和谐气氛、缺乏人力与时间、缺乏沟通与倡导等诸相当值得目前教育部推展教师专业发展评鉴之省思(朱芳谋,2005;许明峰,2005;杨丽珠,2005;罗国基,2007;洪劭品,2007;余昆旺,2008)。因此,本研究探究学校层级的领导模式,阐述目前推动教师发展评鉴的领导模式外,更进一步深究领导模式所造成教师发展评鉴的影响性。

贰、文献探讨

本研究的领导模式将聚焦于面对政策执行时,领导者所采取的领导模式。以下分述领导模式与政策执行理论,叙述如下:

一、领导模式

领导是一种动态历程(Rauch & Behling, 1984; Gardner, 1989; Yukl, 1994; 吴清基, 1989; 谢文全, 1991; 江明修, 2002; 秦梦群, 2004),其历程乃是一种交互作用(Rost, 1991; 吴清基, 1989)。领导者借着对部属的影响力发挥(Rauch & Behling,

1984; Kotter, 1990; Yukl, 1994; 谢文全, 1991), 充分运用组织的人力、物力(吴清基, 1989; 江明修, 2002), 以达成组织或领导者的目标。本研究的领导模式, 乃是意指推动教师专业发展评鉴时, 学校所实行的策略, 推动政策时所建构之领导策略的逻辑思维与策略称为本研究之领导模式。因此领导的主体为学校对教师的领导模式。兹分别阐述如下:

(一) 关怀支持型

领导者重视与成员人际关系的维系, 对成员的感觉有所知觉, 彼此间能建立友谊及信任, 并能给予精神及物质的鼓励, 以营造组织良好气氛。

(二) 任务倡导型

领导者能确立明确目标, 并重视工作内容及效能, 划清与成员间的职责关系, 如职权划分、工作分配等, 较不注重与成员间的关系。

(三) 愿景创新型

领导者具有宏观视野, 能预见学校未来发展方向, 经常分享个人的理念和想法, 并经常能积极鼓励成员以创新思维之新概念, 来激励成员达成组织目标。

(四) 放任无为型

放任无为型领导比消极的例外管理更无为, 领导者避免领导和下决策的责任。在此种领导下, 员工须自己去完成工作, 所以员工往往必须去寻求其它同事, 甚至组织外的成员协助以达成目标。

二、政策执行

Pressman & Wildavsky (1973) 指出政策执行乃是一种设定目标与为达成目标所采取行动之间的互动过程。林水波、张世贤(1982)认为政策执行是一种动态过程, 在这个过程中, 负责执行之机关与人员组合各种必要的因素, 采取各项行动, 扮演管理的角色, 进行适当的裁量, 建立合理可行的例规, 培塑目标共识与激励士气, 应用议商化解冲突, 冀以成就某特殊政策的目标。吴定(1994)亦认为政策执行乃是指政策方案在经过合法化后, 采取必要的应对行动, 拟定实施细则, 确定专责机构, 配置必要资源, 以适当的管理方法, 采取必要的应对行动, 使政策方案付诸实行, 以达成预定目标或目的之所有相关活动的动态过程。张永真(2008)在研究中发现: 政策执行是「政策、计划方案经合法化后, 透过专责机关与人员以适当的方法, 采取必要的对应行动, 藉以达成预定目标的所有相关活动与过程」。因此, 本研究兹将政策执行过程区分为政策推介、认知支持、态度能力、政策评估, 兹将分述如下:

(一) 规划推介

对政策的规划与推介, 影响政策的具体作为, 亦影响政策能否顺利有效的执行。此四项主要变量分别为政策内容与法令的沟通 (communication)、执行可利用资源

(resources)、执行者意向(dispositions)、官僚结构(bureaucratic structures) (Edwards, 1980)。在这个过程中,让参与者对此政策更加理解与认识,而能进行更为顺利。透过本研究的进行,了解学校如何将教师专业发展评鉴政策规划与推介至校内。

(二) 认知支援

Grindle 1980 年出版「第三世界的政治与政策执行」(politics and Policy Implementation in the Third World)一书,其指出影响政策执行的两大因素,包括(转引自柯三吉,1991):第一、政策内容(content of policy):效益类型、利益型态影响、行为改变程度、执行者行为及投入之资源等。第二、执行脉络(context of implementation):参与者之权力、策略及利益、体制制度的特征、顺服和响应等。因此,政策执行过程中,学校校长、主任或相关承办人员本身对教师专业发展评鉴认知与支持,为本研究欲探讨之重点。

(三) 态度能力

各个层级如果执行时沟通有落差,无法时时做有效的回馈,便不能将政策有误之处实时修正或采取新的执行策略,以致最后的执行成效无法达成既定的目标(叶芷嫻,2000)。因此,政策执行时领导者或承办者的进行政策调适能力,为政策执行重要的一环。本研究主要分析政策执行过程中,学校校长、主任或相关承办人员本身对教师专业发展评鉴的态度与能力。

(四) 政策评估

在教育政策执行过程中,上级机关或首长站在辅导的角色,授权下级单位或让部属充分参与,以达成教育政策目标(颜国梁,1997)。政策评估主要在教师专业发展评鉴执行过程中,学校层级对于政策的回馈与看法。

参、研究设计与实施

一、研究对象

本研究以全台湾办理教师专业发展评鉴学校为研究对象,包含国民中小学的行政人员与教师,行政人员为校长、主任、组长;教师为一般教师(含导师与科任)。

二、研究工具编制与抽样

(一) 研究工具编制

本研究经过专家内容效度、预试与因素分析,在领导层面,信度分析 Cronbach's Alpha 值在关怀支持型为.945、愿景创新型为.886、任务倡导型为.927、放任无为型为.813,整体而言 Cronbach's Alpha 值领导模式为.941,而因素分析整体解释量为74.003%。在政策执行,信度分析其 Cronbach's Alpha 值在政策规画.911、政策推介

为.885、政策态度为.695、政策认同为.686，整体而言 Cronbach's Alpha 值政策执行为.918，而因素分析整体解释量为 73.313%。

（二）抽样

本研究以北北基、桃竹苗、中彰投、云嘉南、高高屏、宜花东六区域进行抽样，并依照办理类型进行抽样，包括：连续办理、中止再加入、中止、新办理学校，依照办理比例，进行分层立意抽样。共计发出 100 所学校，1400 份；回收 60 所学校，928 份。学校间数回收率 60%，回收份数 66.29%。

肆、研究结果与讨论

本问卷采用李克特式五等量表，以下兹从两量表的描述统计与相关统计考验进行分析，本研究发现如下所述：

一、教师领导模式与政策执行量表描述统计

本问卷中所有量表分数都在五等量表平均值以上，在领导模式量表以关怀支持层面较高，也说明学校多数采取关怀支持之领导模式，采用放任无为的情形则较少。在政策执行量表中，政策规划推介较高，说明在政策执行中，教师感受到较多的规划与推介的策略，在政策评估部分则略低。

表1 量表描述统计

领导模式量表			政策执行量表		
层面	平均数	标准差	层面	平均数	标准差
关怀支持	3.9498	.61412	规划推介	3.9055	.58631
任务倡导	3.8789	.55714	认知支援	3.7980	.61256
愿景创新	3.7513	.61231	态度能力	3.8308	.69652
放任无为	3.6112	.52970	政策评估	3.7880	.67141
领导总分	3.7926	.49027	政策总分	3.8312	.56242

二、不同区域在教师领导模式与政策执行量表的差异考验

不同区域的教师在『关怀支持』、『任务倡导』、『愿景创新』、『放任无为』、『整体领导』上有显著的差异，并经事后比较，在『任务倡导』是中彰投、宜花东得分高于北北基；在『愿景创新』是中彰投、高高屏、宜花东得分高于北北基；在『放任无为』是中彰投得分高于北北基、桃竹苗、云嘉南、高高屏以及宜花东得分高于云嘉南、高高屏；在『整体领导』是中彰投、宜花东得分高于北北基；

表 2 不同区域领导模式的差异性考验

层面	类别	个数	平均数	标准差	统计量	显著性	事后比较
关怀支持	北北基	99	3.8162	.63289	2.364	.038	
	桃竹苗	59	3.9492	.70427			
	中彰投	224	4.0241	.59802			
	云嘉南	89	3.8584	.58791			
	高高屏	189	3.9386	.59541			
	宜花东	73	4.0438	.61032			
任务倡导	北北基	102	3.6824	.56593	5.220	.000	3,6>1
	桃竹苗	59	3.8441	.60693			
	中彰投	246	3.9772	.55502			
	云嘉南	88	3.9205	.47030			
	高高屏	213	3.8197	.52033			
	宜花东	78	3.9667	.62370			
愿景创新	北北基	103	3.4680	.63094	8.044	.000	3,5,6>1
	桃竹苗	59	3.7017	.65112			
	中彰投	244	3.8910	.61162			
	云嘉南	88	3.6886	.61465			
	高高屏	214	3.7308	.54959			
	宜花东	77	3.8545	.58727			
放任无为	北北基	102	3.5000	.51493	8.880	.000	3>1,2,4,5, 6>4,5
	桃竹苗	58	3.4931	.51397			
	中彰投	246	3.7553	.54850			
	云嘉南	88	3.4909	.51543			
	高高屏	214	3.5243	.47833			
	宜花东	79	3.7620	.52240			
领导模式	北北基	97	3.6046	.48884	6.907	.000	3,6>1
	桃竹苗	58	3.7405	.54672			
	中彰投	215	3.9153	.50419			
	云嘉南	87	3.7339	.45209			
	高高屏	185	3.7568	.43517			
	宜花东	71	3.8852	.48362			

不同区域的教师在『规划推介』、『认知支持』、『态度能力』、『政策评估』、『整体政策』上有显著的差异，在『认知支持』是中彰投、宜花东得分高于北北基；在『态度能力』是中彰投、宜花东得分高于北北基；在『整体政策』是中彰投得分高于北北基。

表 3 不同区域政策执行的差异性考验

层面	类别	个数	平均数	标准差	统计量	显著性	事后比较
规划推介	北北基	101	3.8752	.54174	2.729	.019	
	桃竹苗	58	4.0621	.61582			
	中彰投	245	3.9339	.55696			
	云嘉南	86	3.7744	.66989			
	高高屏	216	3.8574	.56308			
	宜花东	79	4.0152	.63953			
认知支援	北北基	101	3.6079	.62027	5.230	.000	3,6>1
	桃竹苗	59	3.8610	.59914			
	中彰投	246	3.9024	.57534			
	云嘉南	87	3.6851	.64529			
	高高屏	216	3.7481	.57989			
	宜花东	80	3.9275	.69007			
态度能力	北北基	103	3.5793	.70318	6.553	.000	3,6>1
	桃竹苗	59	3.7910	.71892			
	中彰投	248	3.9583	.62022			
	云嘉南	88	3.7462	.72537			
	高高屏	217	3.7742	.66875			
	宜花东	79	4.0380	.81298			
政策评估	北北基	103	3.6408	.61515	3.984	.001	
	桃竹苗	59	3.8870	.64508			
	中彰投	248	3.8965	.60478			
	云嘉南	86	3.7054	.75566			
	高高屏	215	3.7008	.67123			
	宜花东	80	3.8917	.78984			
政策执行	北北基	99	3.6891	.51756	4.823	.000	3>1
	桃竹苗	58	3.9060	.55899			
	中彰投	242	3.9192	.51979			
	云嘉南	83	3.7183	.64274			
	高高屏	213	3.7715	.54400			
	宜花东	78	3.9665	.63413			

二、办理类型在教师领导模式与政策执行量表的差异考验

不同办理类型的教师在『关怀支持』、『任务倡导』、『愿景创新』、『放任无为』、『整体领导』上有显著的差异，并经事后比较，在『关怀支持』是中止再加入、新办理得分高于中止；在『任务倡导』是中止再加入、新办理得分高于中止；在『愿景创新』是中止再加入得分高于中止；在『放任无为』是中止再加入得分高于连续办

理、中止、新办理；在『整体领导』是中止再加入得分高于连续办理、中止；

表4 办理类型的领导模式差异性考验

层面	类别	个数	平均数	标准差	统计量	显著性	事后比较
关怀支持	连续办理	242	3.9066	.63849	7.953	.000	2,4>3
	中止再加入	221	4.0489	.56581			
	中止	137	3.7650	.59205			
	新办理	133	4.0541	.62140			
任务倡导	连续办理	242	3.8521	.60655	4.903	.002	2,4>3
	中止再加入	219	3.9562	.54072			
	中止	191	3.7707	.51949			
	新办理	134	3.9552	.51658			
愿景创新	连续办理	241	3.7278	.64338	4.986	.002	2>3
	中止再加入	218	3.8450	.58554			
	中止	193	3.6290	.58201			
	新办理	133	3.8180	.61322			
放任无为	连续办理	245	3.5796	.54689	10.170	.000	2>1,3,4
	中止再加入	218	3.7697	.51342			
	中止	192	3.5021	.51936			
	新办理	132	3.5667	.48310			
领导模式	连续办理	237	3.7605	.51286	9.197	.000	2>1,3
	中止再加入	211	3.8988	.47332			
	中止	135	3.6330	.45765			
	新办理	130	3.8442	.46207			

不同办理类型的教师在『规划推介』、『认知支持』、『态度能力』、『政策评估』、『整体政策』上有显著的差异，并经事后比较，在『规划推介』是连续办理、中止再加入、新办理得分高于中止；在『认知支持』是中止再加入得分高于中止；在『态度能力』是连续办理、中止再加入、新办理得分高于中止；在『评估』是连续办理、中止再加入、新办理得分高于中止；在『整体政策』是连续办理、中止再加入、新办理得分高于中止。

表5 办理类型在政策执行的差异性考验

层面	类别	个数	平均数	标准差	统计量	显著性	事后比较
规划推介	连续办理	246	3.9163	.60903	8.379	.000	1,2,4>3
	中止再加入	218	3.9972	.55166			
	中止	189	3.7312	.55556			
	新办理	132	3.9833	.59363			

认知支援	连续办理	244	3.7885	.60331	5.960	.001	2>3
	中止再加入	220	3.9155	.58500			
	中止	191	3.6628	.63065			
	新办理	134	3.8149	.61394			
态度能力	连续办理	247	3.8273	.69378	11.562	.000	1,2,4>3
	中止再加入	220	3.9742	.64959			
	中止	194	3.6014	.70794			
	新办理	133	3.9348	.67974			
政策评估	连续办理	246	3.8266	.66237	6.591	.000	1,2,4>3
	中止再加入	219	3.8752	.60801			
	中止	193	3.6062	.71308			
	新办理	133	3.8371	.68364			
政策执行	连续办理	242	3.8362	.57214	9.184	.000	1,2,4>3
	中止再加入	216	3.9364	.51781			
	中止	185	3.6581	.56168			
	新办理	130	3.8936	.56488			

三、国中小教师领导模式与政策执行量表的差异考验

国中与国小的教师在领导量表中的四个层面及政策量表中的四个层面皆无显著差异,亦即教育处的领导情形与教师专业发展评鉴政策推动情形不会因为国中小学制差异而有所差别。

表6 国中小变项在领导模式与政策执行的差异性考验

层面	类别	个数	平均数	标准差	统计量	显著性
关怀支持	国小	594	3.9424	.61569	-.870	.384
	国中	138	3.9928	.59556		
任务倡导	国小	622	3.8894	.55591	.875	.382
	国中	163	3.8466	.55492		
愿景创新	国小	622	3.7691	.61086	1.402	.161
	国中	162	3.6938	.60234		
放任无为	国小	627	3.6147	.53316	.205	.837
	国中	159	3.6050	.51013		
领导模式	国小	581	3.8017	.49187	.821	.412
	国中	131	3.7630	.46882		
规划推介	国小	623	3.9075	.58595	.205	.837
	国中	161	3.8969	.59123		
认知支援	国小	628	3.8025	.61600	.255	.799
	国中	160	3.7887	.59230		

态度能力	国小	631	3.8336	.69386	.038	.970
	国中	162	3.8313	.69629		
评估	国小	628	3.7887	.68188	.046	.963
	国中	162	3.7860	.63335		
政策执行	国小	616	3.8332	.56760	.088	.930
	国中	156	3.8287	.54118		

四、背景变项在领导模式与政策执行量表的差异考验

（一）学校规模

不同学校规模的教师在『关怀支持』、『愿景创新』、『放任无为』、『整体领导』、『规划推介』、『认知支持』、『态度能力』、『评估』、『整体政策』上有显著的差异，并经事后比较，在『放任无为』是25-48班及49班以上得分高于13-24班；在『整体领导』是25-48班得分高于13-24班；在『评估』是25-48班及49班以上得分高于13-24班；在『整体政策』是25-48班及49班以上得分高于13-24班。

（二）学校教师性别

不同的教师在『愿景创新』、『放任无为』、『整体领导』、『规划推介』、『认知支持』、『评估』、『整体政策』上有显著的差异，并经平均数比较后发现在领导或政策量表的这六个层面中男性教师得分皆高于女性教师。

（三）学校教师年龄

不同年龄层的教师在领导量表中的四个层面及政策量表中的四个层面皆无显著的差异，亦即教育处的领导情形与教师专业发展评鉴政策推动情形不会因为教师年龄层的不同而有所差别。

（四）学校教师学历

不同教育程度的教师在『规划推介』、『评估』、『整体政策』上有显著的差异，并经事后比较，在『规划推介』是硕士以上得分高于一般大学；在『评估』是硕士以上得分高于师范学校；在『整体政策』是硕士以上得分高于师范学校。

（五）学校教师职称

不同的教师在『关怀支持』、『愿景创新』、『整体领导』、『规划推介』、『整体政策』上有显著的差异，并经事后比较，在『规划推介』是校长得分高于教学组长。

表7 目前职称在领导模式与政策执行的差异性考验

层面	类别	个数	平均数	标准差	统计量	显著性	事后比较
关怀支持	校长	36	4.1889	.47315	3.462	.008	
	教务主任	114	4.0842	.56936			
	教学组长	487	3.9092	.60971			

任务倡导	主任	83	3.8964	.72876		
	组长	11	3.9818	.46865		
	校长	38	3.9263	.52282	.926	.448
	教务主任	123	3.9593	.52289		
	教学组长	524	3.8599	.55573		
愿景创新	主任	88	3.8659	.63804		
	组长	11	3.8000	.45607		
	校长	38	3.9053	.37986	2.608	.035
	教务主任	120	3.8350	.52734		
	教学组长	525	3.7478	.61317		
放任无为	主任	89	3.6000	.75978		
	组长	11	3.6545	.60723		
	校长	39	3.6974	.50026	1.292	.271
	教务主任	121	3.6843	.47802		
	教学组长	527	3.5833	.53318		
领导模式	主任	88	3.6409	.58734		
	组长	11	3.5636	.49653		
	校长	36	3.9111	.35619	2.442	.046
	教务主任	109	3.8963	.44569		
	教学组长	475	3.7731	.49076		
规划推介	主任	81	3.7179	.57924		
	组长	11	3.7500	.43243		
	校长	39	4.1692	.49744	4.008	.003
	教务主任	120	3.9933	.54259		
	教学组长	529	3.8590	.58685		
认知支援	主任	85	3.9200	.65915		
	组长	11	4.1455	.35879		
	校长	39	3.9692	.48022	1.902	.108
	教务主任	120	3.8800	.57183		
	教学组长	531	3.7646	.61720		
态度能力	主任	86	3.7930	.69719		
	组长	11	3.9636	.41779		
	校长	39	3.9829	.53502	.947	.436
	教务主任	122	3.8880	.61897		
	教学组长	531	3.8016	.71227		
评估	主任	89	3.8464	.76386		
	组长	11	3.9091	.73168		
	校长	39	3.9744	.50370	1.895	.109
	教务主任	120	3.8639	.65465		

	教学组长	530	3.7484	.68502		
	主任	89	3.8090	.68144		
	组长	11	4.0000	.53748		
政策执行	校长	39	4.0239	.41906	2.486	.042
	教务主任	117	3.8981	.53068		
	教学组长	522	3.7934	.57231		
	主任	83	3.8616	.60036		
	组长	11	4.0045	.39095		

（五）学校教师服务年资

不同服务年资的教师在学校领导量表中的四个层面及政策量表中的四个层面皆无显著的差异，亦即教育处的领导情形与教师专业发展评鉴政策推动情形不会因为教师服务年资的不同而有所差别。

（六）学校教师行政年资

不同行政年资的教师在学校『关怀支持』、『任务倡导』、『愿景创新』、『放任无为』、『整体领导』、『规划推介』、『认知支持』、『态度能力』、『政策评估』、『整体政策』上有显著的差异，并经事后比较，在『关怀支持』是6-10年、10年以上得分高于2年以下以及10年以上高于2-5年；在『任务倡导』是6-10年、10年以上得分高于2年以下以及6-10年高于2-5年；在『愿景创新』是10年以上得分高于2年以下、2-5年；在『放任无为』是6-10年得分高于2年以下；在『整体领导』是6-10年、10年以上得分高于2年以下；在『规划推介』是6-10年、10年以上得分高于2年以下以及6-10年高于2-5年；在『认知支持』是6-10年、10年以上得分高于2年以下；在『态度能力』是6-10年得分高于2年以下；在『整体政策』是6-10年、10年以上得分高于2年以下。

表8 学校教师行政年资在领导模式与政策执行的差异性考验

层面	类别	个数	平均数	标准差	统计量	显著性	事后比较
关怀支持	2年(含)以下	145	3.8166	.64743	9.550	.000	3,4>1
	2-5年	144	3.9306	.60317			4>2
	6-10年	112	4.1321	.53528			
	10年以上	66	4.2000	.52035			
任务倡导	2年(含)以下	159	3.7421	.54811	9.417	.000	3,4>1
	2-5年	157	3.8153	.54044			3>2
	6-10年	126	4.0460	.58851			
	10年以上	69	4.0203	.49007			
愿景创新	2年(含)以下	158	3.6177	.58403	6.921	.000	4>1,2
	2-5年	156	3.6949	.60937			

	6-10年	126	3.9190	.64656			
	10年以上	68	3.8559	.56128			
放任无为	2年(含)以下	158	3.5215	.51019	3.520	.015	3>1
	2-5年	156	3.5910	.53248			
	6-10年	128	3.7063	.58157			
	10年以上	66	3.6970	.46838			
领导模式	2年(含)以下	138	3.6812	.49288	7.332	.000	3,4>1
	2-5年	142	3.7655	.47737			
	6-10年	109	3.9261	.50473			
	10年以上	64	3.9375	.40513			
规划推介	2年(含)以下	158	3.7835	.59465	8.661	.000	3,4>1
	2-5年	156	3.8705	.61205			4>2
	6-10年	128	4.0578	.55053			
	10年以上	66	4.1394	.56674			
认知支援	2年(含)以下	160	3.6338	.63966	6.776	.000	3,4>1
	2-5年	156	3.7744	.61202			
	6-10年	128	3.9422	.65166			
	10年以上	67	3.8985	.47530			
态度能力	2年(含)以下	160	3.6896	.69753	4.810	.003	3>1
	2-5年	157	3.7962	.70170			
	6-10年	128	3.9740	.67399			
	10年以上	67	3.9403	.64334			
评估	2年(含)以下	160	3.7125	.68882	3.980	.008	
	2-5年	156	3.7094	.69377			
	6-10年	126	3.8968	.69213			
	10年以上	67	3.9652	.56893			
政策执行	2年(含)以下	154	3.7013	.57395	7.252	.000	3,4>1
	2-5年	154	3.7866	.56519			
	6-10年	125	3.9603	.57350			
	10年以上	66	3.9965	.47131			

五、教专参与身分在领导模式与政策执行量表的差异考验

不同教专身份的教师在『关怀支持』、『任务倡导』、『愿景创新』、『放任无为』、『整体领导』、『规划推介』、『认知支持』、『态度能力』、『评估』、『整体政策』上有显著的差异，并经事后比较，在『关怀支持』是受评教师、两者皆是得分高于未参与教专；在『任务倡导』是受评教师、两者皆是得分高于未参与教专；在『愿景创新』是受评教师、两者皆是得分高于未参与教专；在『放任无为』是评鉴教师、受评教师、两者皆是得分高于未参与教专；在『整体领导』是受评教师、两者皆

是得分高于未参与教专；在『规划推介』是受评教师、两者皆是得分高于未参与教专；在『认知支持』是受评教师、两者皆是得分高于未参与教专；在『态度能力』是受评教师、两者皆是得分高于未参与教专；在『评估』是；在『整体政策』是受评教师、两者皆是得分高于未参与教专。

表9 学校教师参与教专身分在领导模式与政策执行的差异性考验

层面	类别	个数	平均数	标准差	统计量	显著性	事后比较
关怀支持	评鉴教师	43	3.9442	.65803	10.396	.000	2,3>4
	受评教师	271	3.9683	.59282			
	两者皆是	226	4.0885	.55837			
	未参与教专	170	3.7471	.66796			
任务倡导	评鉴教师	42	3.8286	.66048	5.405	.001	2,3>4
	受评教师	295	3.9105	.55927			
	两者皆是	235	3.9634	.52447			
	未参与教专	187	3.7540	.55632			
愿景创新	评鉴教师	43	3.7442	.62385	6.905	.000	2,3>4
	受评教师	295	3.7844	.59923			
	两者皆是	234	3.8513	.58984			
	未参与教专	187	3.5893	.62518			
放任无为	评鉴教师	43	3.7302	.55529	6.573	.000	,12,3>4
	受评教师	290	3.6269	.51440			
	两者皆是	236	3.6856	.54947			
	未参与教专	190	3.4758	.50912			
领导	评鉴教师	42	3.7988	.54207	11.247	.000	2,3>4
	受评教师	265	3.8192	.48099			
	两者皆是	224	3.8951	.43126			
	未参与教专	162	3.6133	.52077			
规划推介	评鉴教师	43	3.9349	.69518	10.350	.000	2,3>4
	受评教师	288	3.9451	.54961			
	两者皆是	235	4.0153	.52666			
	未参与教专	190	3.7137	.64153			
认知支援	评鉴教师	43	3.7535	.67448	9.395	.000	2,3>4
	受评教师	291	3.8687	.58222			
	两者皆是	236	3.8890	.54893			
	未参与教专	190	3.6084	.68261			
态度能力	评鉴教师	42	3.8254	.74440	7.871	.000	2,3>4
	受评教师	294	3.9138	.64244			
	两者皆是	237	3.9226	.65965			
	未参与教专	192	3.6389	.75144			

政策评估	评鉴教师	41	3.7236	.73372	12.928	.000	2,3>4
	受评教师	294	3.8651	.61112			
	两者皆是	236	3.9209	.65548			
	未参与教专	191	3.5532	.69454			
政策执行	评鉴教师	41	3.7825	.63057	12.665	.000	2,3>4
	受评教师	286	3.9004	.51941			
	两者皆是	230	3.9391	.51890			
	未参与教专	187	3.6328	.60819			

六、参与专业学习社群在领导模式与政策执行量表的差异考验

(一)参与与否的差异性考验

去年或今年是否曾参加教师专业学习社群的教师在『关怀支持』、『任务倡导』、『愿景创新』、『整体领导』、『规划推介』、『认知支持』、『态度能力』、『评估』、『整体政策』上有显著的差异,并经由平均数比较后发现,领导及政策这七个层面皆为曾参加教师专业学习社群者得分高于未曾参加教师专业学习社群。

表10 曾参加教师专业学习社群在领导模式与政策执行的差异性考验

层面	类别	个数	平均数	标准差	统计量	显著性
关怀支持	有	411	3.9946	.59598	2.361	.018
	没有	294	3.8830	.65006		
任务倡导	有	432	3.9287	.55535	2.682	.007
	没有	324	3.8191	.55642		
愿景创新	有	430	3.8102	.62331	2.986	.003
	没有	325	3.6763	.59241		
放任无为	有	429	3.6387	.55070	1.514	.130
	没有	328	3.5793	.51408		
领导模式	有	402	3.8342	.48797	2.572	.010
	没有	283	3.7360	.49741		
规划推介	有	429	3.9688	.57669	3.439	.001
	没有	326	3.8209	.59645		
认知支援	有	433	3.8573	.60679	3.342	.001
	没有	327	3.7070	.62262		
态度能力	有	433	3.9261	.69993	4.084	.000
	没有	331	3.7200	.67930		
政策评估	有	432	3.8742	.66734	4.263	.000
	没有	329	3.6657	.67047		
政策执行	有	424	3.9011	.55901	3.979	.000
	没有	320	3.7357	.56426		

(二)参与专业学习社群次数的差异考验

参加学习社群次数多寡的教师在『关怀支持』、『任务倡导』、『愿景创新』、『整体领导』、『规划推介』、『认知支持』、『态度能力』、『评估』、『整体政策』上有显著的差异,并经事后比较,在『关怀支持』是两次以上者得分高于无经验者;在『任务倡导』是两次以上者得分高于无经验者;在『愿景创新』是两次以上者得分高于无经验者;在『整体领导』是两次以上者得分高于无经验者;在『规划推介』是两次以上者得分高于无经验者;在『认知支持』是两次以上者得分高于无经验者;在『态度能力』是两次以上者得分高于无经验者;在『评估』是两次以上者得分高于无经验者;在『整体政策』是两次以上者得分高于无经验者。

七、领导模式与政策执行量表的相关

在领导量表与政策量表八个层面的相关分析中,我们了解八个层面中任意两两层面的相关皆达显著差异(P 值 $<.000$),亦即这八个层面间皆存在着高度的关连性。

表 11 领导模式与政策执行量表的相关一览表

	关 怀 支 持	任 务 倡 导	愿 景 创 新	放 任 无 为	领 导 模 式	规 划 推 介	认 知 支 援	态 度 能 力	政 策 评 估	政 策 执 行
关怀支持	1	.716**	.713**	.508**	.876**	.586**	.669**	.628**	.560**	.692**
任务倡导	.716**	1	.775**	.514**	.881**	.525**	.653**	.641**	.554**	.679**
愿景创新	.713**	.775**	1	.541**	.899**	.535**	.721**	.695**	.617**	.737**
放任无为	.508**	.514**	.541**	1	.725**	.458**	.553**	.500**	.443**	.557**
领导模式	.876**	.881**	.899**	.725**	1	.623**	.768**	.723**	.635**	.783**
规划推介	.586**	.525**	.535**	.458**	.623**	1	.691**	.595**	.669**	.830**
认知支援	.669**	.653**	.721**	.553**	.768**	.691**	1	.774**	.706**	.900**
态度能力	.628**	.641**	.695**	.500**	.723**	.595**	.774**	1	.727**	.891**
政策评估	.560**	.554**	.617**	.443**	.635**	.669**	.706**	.727**	1	.892**
政策执行	.692**	.679**	.737**	.557**	.783**	.830**	.900**	.891**	.892**	1

*表示 P 值 $<.050$, **表示 P 值 $<.000$

八、领导模式对政策执行的回归分析

以政策量表中的四个层面『规划推介』『认知支持』『态度能力』『政策评估』及『政策执行总分』为依变项,而以领导量表中四个层面为自变项的回归分析中,在『规划推介』的模式中,其 F 值达显著(P 值 $<.000$)即表示领导量表的四个层面能有效的解释政策量表中的『规划推介』,并由 T 值得知其中『关怀支持』、『任务倡导』、『愿景创新』及『放任无为』四个层面其解释能力最好;在『认知支持』的模式中,

其F值达显著(P值<.000)即表示领导量表的四个层面能有效的解释政策量表中的『认知支持』，并由T值得知其中『关怀支持』、『任务倡导』、『愿景创新』及『放任无为』四个层面其解释能力皆最好；在『态度能力』的模式中，其F值达显著(P值<.000)即表示领导量表的四个层面能有效的解释政策量表中的『态度能力』，并由T值得知其中『关怀支持』、『任务倡导』、『愿景创新』及『放任无为』四个层面其解释能力皆最好；在『政策评估』的模式中，其F值达显著(P值<.000)即表示领导量表的四个层面能有效的解释政策量表中的『政策评估』，由T值得知其中『关怀支持』、『任务倡导』、『愿景创新』及『放任无为』四个层面其解释能力皆最好；在『政策总分』的模式中，其F值达显著(P值<.000)即表示领导量表的四个层面能有效的解释政策量表中的『政策总分』，由T值得知其中『关怀支持』、『任务倡导』、『愿景创新』及『放任无为』四个层面其解释能力皆最好。

表12 领导模式对政策执行的回归分析

自变项	依变项									
	规划推介		认知支援		态度能力		政策评估		政策总分	
	系 数	T 值	系 数	T 值	系 数	T 值	系 数	T 值	系 数	T 值
常数		7.427**		2.393*		.946		4.231**		5.088**
关怀	.318	6.906**	.215	5.736**	.184	4.587**	.181	4.003**	.246	6.732**
倡导	.119	2.365*	.105	2.572*	.139	3.180**	.086	1.742*	.136	3.386*
愿景	.130	2.551*	.398	9.563**	.401	8.986**	.366	7.289**	.377	9.292**
放任	.171	4.851**	.178	6.181**	.110	3.540**	.100	2.873*	.150	5.303**
F 值	114.360		261.912		203.108		124.433		281.776	
R ²	.392		.596		.533		.412		.618	

*表示 P 值<.050，**表示 P 值<.000，系数表示标准化回归系数，R²表示调整后解释量

伍、结论与建议

一、结论

（一）关怀支持的领导模式为多数教师知觉的领导模式

从描述统计、差异性考验、相关与回归可以看出关怀支持为多数教师所知觉学校领导的模式，此模式亦扮演政策执行重要影响因子。

（二）不同区域领导模式与政策执行具有差异性

目前共有北北基、桃竹苗、中彰投、云嘉南、高高屏以及宜花东等教师专业发展评鉴区域中心，本研究依此规划调查学校教师的知觉情形，发现各区域性教师存在的

差异。

（三）不同办理类型在中止在加入知觉分数较高

连续办理、中止再加入、中止、新办理，中止在加入显著高于其它类型，尤其是中止类型值得后续研究关注。

（四）国中小教师对领导模式与政策执行知觉情形相似

目前参与教师专业发展评鉴国中教师虽然明显少于小学教师，但参与过程中两类学制学校对此政策知觉情形类似。

（五）年龄与教学年资在领导模式与政策执行知觉并无存在差异

年龄与教学年资在领导模式与政策执行知觉并无存在差异，背景变项中学校规模、学校教师性别、学校教师学历、学校教师职称、学校教师行政年资，则存在着差异。

（六）参与专业学习社群对领导模式与政策执行的知觉具有差异

专业学习社群是教师专业发展评鉴重要的配套方案，参与与否及参与的次数对知觉程度具有差异性。

（七）领导模式对政策执行具有相关性与影响力

学校的领导模式，学校较少采用放任无为，从相关系数与回归分析，可说明领导模式对政策执行的影响性。

二、建议

（一）学校采用权变多元领导模式

关怀支持是多数教师知觉的模式，每一所学校的背景不同，可思考应用不同领导模式，推动教师专业发展评鉴形成性评鉴的美意。

（二）政策执行着力于认知支持与态度能力

在政策执行知觉部份，多数教师知觉到学校着力于规划推介，未来可着力于其它三项，尤其是认知支持与态度能力，相关利害关系人可朝此方向努力。

（三）区域间存在着差异值得再探究

本研究依此规划调查学校教师的知觉情形，发现各区域性教师存在的差异，各区域可深入探究了解区域差异。

（四）背景变项深入研究了解原因

一些变项可研拟配套或了解相关信息，协助学校进行领导与政策执行，诸如：学校规模、学校教师性别、学校教师学历、学校教师职称、学校教师行政年资存在差异的可能作为。

（五）鼓励学校积极参与专业学习社群

参与教师专业学习社群让教师从专业对话开始，发挥与教师专业发展评鉴相得益彰

彰效果。

参考文献

略(限于篇幅省略)