

# 學校推動試辦教師專業發展評鑑計畫 之微觀政治分析

李貞儀

台南縣仁光國小校長/中正大學教育研究所博士生

## 摘要

本研究旨在瞭解學校推動試辦教師專業發展評鑑計畫的過程，透過微觀政治取向，探究試辦計畫如何影響學校組織權力生態？對利害關係人的意識型態和利益分配有何影響？以及利害關係人在試辦過程運用政治策略的情形。本研究以台灣南部一所小學進行個案研究，主要透過訪談法，以文件文析為輔，進行資料蒐集。研究發現個案學校參與試辦計畫的過程，首先，學校的組織權力生態仍維持科層主導模式，未能凸顯彰權益能理想；第二，利害關係人之間會產生專業主義和績效責任兩種意識型態的衝突；第三，利害關係人之間會產生組織利益與個人利益取向之競逐；第四，利害關係人會運用影響型與保護型的政治策略，產生影響力，以維護既有之意識型態與利益。最後，根據研究發現歸納結論，並對教育實務提出建議。

**關鍵詞：**教師專業發展評鑑、微觀政治、意識型態、利益

## 壹、緒論

國內中小學教師專業發展評鑑的議題長期以來已被廣泛討論，二〇〇一年教育改革之檢討與改進會議之各議題重要結論當中，即提到推動教師評鑑的時機已臻成熟，以及明申教師評鑑的目的在於協助教師專業成長，確保教育品質，並希望配合《教師法》修正賦予中小學教師評鑑制度之法源依據(教育部，2001，頁 334-337)。並自二〇〇二年起成立起草小組，經過多次會議討論之後，決議自二〇〇六年起推動「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，希望協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質及學習成效。鼓勵中等以下學校成立「教師專業發展評鑑推動委員會」，負責訂定各校的教師專業發展評鑑參考規準與評鑑工具、審議學校教師專業發展評鑑計畫、辦理輔導、考評實施成效，建立專業成長輔導機制等(教育部，2006)。簡言之，教師專業發展評鑑計畫的精神即在透過校本評鑑方式，評估教師教學的優缺，提供改進方案，

協助達成專業發展的目標。

國外有關教師專業發展評鑑文獻之探討，Tucker、Stronge、Gareis 和 Beers (2003) 曾探討教學檔案卷宗應用在教師評鑑時，能否促進教師效能感。Halverson 和 Clifford (2006) 則應用分散認知理論<sup>1</sup>，發現校長身為教師評鑑的重要評鑑者，強調在領導過程關注形成性與總結性評鑑的認知架構。國內有關教師專業發展評鑑文獻之探討，大致可以試辦前與試辦後作為區分。試辦前之文獻關注的焦點多集中於制度面與計畫內涵的探討(張新仁、馮莉雅、邱上真，2002；潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和，2004；簡紅珠，2006)；或分析各種評鑑名稱意涵的異同(呂木琳，2002；張新仁等，2002；張德銳，2006；曾淑惠，2004；饒邦安；

<sup>1</sup> 分散認知理論(distributed cognition theory)乃假定組織(如學校)便是一個認知系統，個人是分析單位，將探究焦點放在人與組織，人工器物(artifacts)扮演認知處理重要媒介，會減輕個人認知的負荷，並進一步促使個人發展時空認知結構，在此結構中社會互動的解析，促成個體高認知處理(Hutchins, 1995)。

2005)；或各種評鑑目的取向(黃宗顯, 2004；劉春榮, 2003)；或評析評鑑規準(翁福元、林松柏, 2006)；或實施引發的問題(張新仁等, 2002；陳木金、邱馨儀、陳宏彰, 2006；黃啟仁, 2002)；或分析他國的評鑑系統, 作為我國推動之啟示(丁一顧、張德銳, 2004；宋曜廷、劉俊廷, 2007；李奉儒, 2006；張芬芬, 2007；謝龍卿, 2005)。試辦後的文獻, 有探討評鑑指標與權重體系建構(鄭進丁, 2006)等學理探討；或以方案理論對高雄縣市參與試辦的學校進行研究(鄭進丁, 2007)；或以非參與試辦教師之觀點來探討教師評鑑可能引發的問題(吳俊憲、吳錦惠、林怡君, 2007)。相關的碩士論文數量亦大增, 研究者以「教師專業發展評鑑」為關鍵字進行查詢, 發現自九十五年度推行試辦計畫之後, 至今共有六十八篇相關研究, 但內容多為以量化研究方式探討學校教師對試辦計畫的知覺、態度, 而以質性或個案研究方式進行研究者目前僅有江惠真(2008)、吳偉全(2008)、李坤調(2008)

與翁博飛(2009)等人的研究, 數量稀少。以微觀政治角度對試辦學校教師進行研究者, 目前僅有范慶鐘(2009)一文, 但亦限於探討利害關係人的意識型態衝突與校長的權力運用等面向, 至於利害關係人之間的利益競逐、參與和未參與教師之間的權力運用分析則付諸闕如。綜合上述國內外研究文獻發現, 大部份為制度面探討, 少部分探究試辦學校推動的現況與困境, 但深入學校脈絡, 探索試辦學校權力生態演變, 組織成員之意識型態與利益層面, 以及彼此政治策略之運用者實屬少數。

在教育現場, 各縣市每年新增試辦學校數量並不理想。以台南縣為例, 九十五學年度有三所試辦小學, 九十六年度退出兩所新增一所, 九十七年度新增九所試辦國中小。換言之, 教育部大力推行三年之際, 縣市學校參與的數量其實不如預期, 試辦計畫難以全面持續性推展, 必有值得探討之處。唯有深究教育現場的運作模式與學校成員的真實感受, 才能對症下藥, 使教師專業發展評鑑計畫的美意得

以落實，不至於成為學校成員對立衝突的根源。因此，本研究欲透過微觀政治的角度，深入探討學校參與教師專業發展評鑑計劃的試辦過程，領導階層、行政單位與教師群體互動過程引發的校園微觀政治情形，例如意識形態與利益的結盟、衝突與政治策略的競逐，進而提供領導者、教育主管機關與政策制定者參酌，以彰顯本研究主題的重要性。本研究目的如下：

一、探討個案學校推動試辦計畫過程，對學校組織權力生態的影響。

二、探討個案學校推動試辦計畫過程，利害關係人意識形態的衝突。

三、探討個案學校推動試辦計畫過程，利害關係人的利益競逐。

四、探討個案學校推動試辦計畫過程，利害關係人的政治策略運用。

## 貳、文獻探討

### 一、推動試辦計畫過程，學校組織權力生態之微觀政治分析

#### (一) 試辦教師專業發展評鑑計劃對學校組織權力生態的主張

近年來，教育當局有鑒於教師專業發展的重要與建立評鑑機制的迫切性，民國九十五學年度起，開始推動補助試辦教師專業發展評鑑計畫，期望教師與學校在相互信任的校園文化基礎下，基於自動自發原則，以專業發展為目的，主動參與試辦，落實自評與他評，持續專業成長（2006），意在扭轉以往教改政策由上而下的科層運作模式，消解基層教師無法拒絕的集權意象。這種由教師自發性發展專業對話機制，並能逐步形塑視導評鑑網絡，便是教師彰權益能（empowerment）的體現（洪孟華，2003；Lally & Scaife, 1995）。學校權力生態意指學校利害關係人之間，權力關係的共同特徵（Firestone, 1989）。實徵研究指出推動試辦計劃的過程，學校的權力生態將因校長權力運用策略之不同，影響教師參與意願，進而產生階段性變化（范慶鐘，2009）。因此，以彰權益能為學校組織權力

生態的特徵時，試辦過程組織權力結構應行轉化，例如校長的角色必須由變革的引發者，轉化為更積極的投入者，權力的掌握者轉為權力的釋放者；參與試辦計畫的教師必須由政策的被動接受者，轉化為主動參與者；權力的被剝削者轉為分享者；同時對於未能參與試辦的教師也應尊重個人意願，關懷了解未能參與的原因，並在推動過程邀請參與相關研習，分享成長心得（劉豐溢，2006）。換言之，試辦過程教師若能自願參與而非受迫接受，並在過程充份表達意見，積極參與並從中獲得效能感，就是教師彰權益能的表徵（Blas & Blase, 1997）。

## **（二）學校試辦教師專業發展評鑑計畫可能產生的微觀政治內涵**

微觀政治的研究內涵，即在深究權力與衝突兩種概（Lindle, 1994），或權力、興趣和衝突的關係（Morgan, 1986）。微觀政治認為學校是權力的受容器（power container）（Giddens, 1984），將學校組織成員視為利害關係人，認

為利害關係人之間存著意識型態與利益衝突，會影響彼此的利益分配與資源爭奪，進而運用政治策略或權力手段，發揮影響力獲得目的，並對組織權力生態造成影響。

「教育改革正是微觀政治學的沃土。」學校參與試辦教師專業發展評鑑計畫，其目的與推動過程可能隱含諸多不確定性，挑戰組織運作的平衡，也改變組織成員的生活常態，亦提供學校權力生態重構的動力，使得學校猶如教改政策推行的政治競技場（陳幸仁，2007，2008；Bacharach & Mundell, 1993；Ball, 1987；Blase, 1991；Blas & Blase, 2002）。習慣舊有的形式風格、害怕喪失既有利益、不喜增加工作負荷，對不確定性及團體壓力存有畏懼，或在心態上本能抗拒變革，都是組織成員抗拒變革的可能原因（Lunenburg, 1995）。相關研究顯示推動教師專業發展評鑑計畫的過程，校長仍然具有高度主導權（王霄燕，2001；林明地，2002；Fullan, 1997）。教師則可能迫於外在壓力從事專業成長，尤其是科層的權力（沈姍姍，2000），因此對

於教改的推動，多半抱持抗拒或上有政策、下有對策陽奉陰違之心態，尤其論及評鑑，人人色變（Walker & Dimmock, 2002）。教師抗拒教改的理由不一而足，教改促使教師工作更加密集化（intensification），並認為可以強化教師的專業表現（Hargreaves, 1994; Hargreaves & Goodson, 1996）的論述，即為教師抗拒教改的原因之一，因為壓榨教師的工作時間，有損教師的個人與專業利益；亦有學者認為這是績效責任的訴求，以為透過教師教學工作的密集化可以提升學生成就，並且對教育當局與家長展示教學成效（Helsby & McCulloch, 1996）。推動試辦教師專業發展評鑑計畫，對教師工作密集化的影響如何？值得深入探討。

換言之，參與試辦計畫的學校組織成員，彼此對於試辦計畫的意識型態<sup>2</sup>，以及試辦期間學校在人力、時間等資源的整合與調配，給

2 有關試辦計畫推動學校，相關利害關係人的意識型態衝突的分析，詳見第五頁貳之二的分析。

利害關係人有關利益<sup>3</sup>方面的感受，都將促使利害關係人運用各種政治策略施展權力，造成權力生態<sup>4</sup>的變化，並對試辦計畫的推動產生影響（范慶鐘，2009；Blas & Blase, 1997）。

## 二、推動試辦計畫過程，利害關係人意識形態衝突之微觀政治分析

意識型態是指一組信念系統（Kroska, 2000），或組織成員價值系統型塑的過程與結果（黃乃熒，2005），具有影響個體態度與行動的作用（陳伯璋，1988）。研究指出教師信念與教師參與教師專業發展評鑑計劃的態度具有高度正相關（郭景松，2008），教師的意識形態對於教師評鑑能否順利推動具有關鍵影響力（Sinder & Zelanak, 1974），甚至發現意識形態差異是試辦學校能否續辦的主因（范慶鐘，2009）。當組織成員擁有不同的價值觀，就具有分歧的

3 有關試辦計畫推動學校，相關利害關係人在利益競逐方面的分析，詳見第七頁貳之三的分析。

4 有關學校在推動試辦計畫的過程，組織權力生態產生的變動，詳見第四頁貳之一的分析。

意識型態，形成多元的組織目標（Anderson, 1991），並成為個體或團體間意見或文化衝突的原因（Altrichter & Salzgeber, 2000）。既然試辦計劃是以教師專業成長為目的（教育部，2006），身處教育現場的教師究竟對專業成長是否具有需求性？對於評鑑的內涵與推動策略的看法是否一致？都是影響教師參與試辦計劃的重要因素和可能存在的意識型態，如果學校的組織成員之間存有分歧的意識形態，就有可能產生衝突。以「教師評鑑」一詞為例，即容易予人評斷等級、區分優劣的聯想，因此易導致負面觀感（張德銳、蔡秀媛、許藤繼、江啟昱、李俊達、蔡美錦等，2000）。對拒絕評鑑的人而言，教學觀摩、教學輔導等與教師評鑑等用詞相近的語彙，容易遭其反感（吳和堂，2007）。因此，本研究初步認為學校推動試辦教師專業發展評鑑計畫的過程，即可能因為利害關係人之間意識型態的差異，引發不安和反彈，進而形成團際衝突。專業主義與績效責任是常被用來討論教師評鑑的兩種

意識型態取向（Firestone & Bader, 1992; Strike, 1990），如未能充分調和，將引發教師的防禦機制（范慶鐘，2008）。以下分述之：

### （一）專業主義取向的教師評鑑主張

專業主義取向的教師評鑑，假定教師為自我規訓、自我調整（self-disciplined & self-regulating）的專業人士，認為專業表現的評鑑權力，掌握在教師自身集體的評量，不假外部人士。換言之，教師表現是否專業稱職，乃訴諸同僚的評價，而學校行政部門的角色，在於支持教師專業成長、提供必要資源（Gunter, 1999; Timperley & Robinson, 1998）。學者們（張德銳，2004；Shinkfield & Stufflebeam, 1996）也強調必須讓教師充分參與評鑑制度的規劃、執行與檢討，而非由上而下的評鑑模式。有些學者（Hargreaves & Goodson, 1996; Lasky, 2000; Sanders & Epstein, 1998）指出，教師雖能認同專業發展或專業成長是可欲的，多數教師卻緊抱古典專業主義（classical

professionalism) 意識型態，亦即堅守教師即專家的信念，認為他人的評鑑將侵犯教師專業權威。

## (二) 績效責任取向的教師評鑑主張

績效責任取向的教師評鑑，認為教育當局與親師生等教育利害關係人，皆有評斷教師表現的權力。但 Stewart、Prebble 和 Duncan (1997) 指出績效責任取向經常受制於科層體制的控制，特別關注組織成員的責任歸屬與工作表現是否達成預設之評鑑規準，易使教師在評鑑過程淪為被動接受者，教師的主體性與真實聲音易被行政科層淹沒。

國內研究發現行政科層體制較偏重績效責任取向，目的便在淘汰不適任教師，以保障學生學習權益（顏國樑，2003）。科層體制也是績效責任意識型態下的價值觀（陳幸仁，2008），具有確保組織領導者的喜好和決定，期待員工根據規則與辦法進行工作以遂行監控的目的（張鈿富，2004）。李坤調（2007）以台北縣三所試辦學校作為研究對象，即發現試辦計畫的

推動皆為由上而下的科層主導模式。

績效責任取向的教師評鑑偏重法理權威、講求技術，但可能限制教師的專業自主性（Mahony & Hextall, 2001）；而專業主義取向的教師評鑑，堅守教師專業自主的意識型態，亦無法展現教師的績效表現，並對社區與教育當局負責（Strike, 1990），且缺乏科層體制的規劃引導，試辦計劃恐流於形式或一盤散沙。甚至有些實徵研究顯示，校長在教師評鑑過程掌握的教師自評資訊有限，無法滿足績效報告的要求，且評鑑結果對表現不佳的教師沒有任何約束力，使得教師缺乏承諾感及責任，並批評重視結果的契約性技術責任將難有成效。綜言之，專業主義取向和績效責任取向對於教師評鑑過程教師的角色扮演、評鑑者與被評鑑者的責任歸屬，與教師工作表現的績效判準存有不同主張，如能適當調和並建立支援系統，則能成為組織進步的關鍵（Timperley & Robinson, 1998），反之，亦將成為試辦過程衝突的引爆點。



### 三、推動試辦計畫過程，利害關係人利益競逐之微觀政治分析

任何教改政策的推動，皆會產生利害關係人之間的利益競逐。學者們（Kelchtermans, 1996; Kelchtermans & Ballet, 2002）認為利益競逐的內涵包括組織利益、專業利益與自我利益。相關文獻（Achinstein, 2002; Fullan, 1993; Marks & Louis, 1999）顯示學校推行教改政策時，除了挑戰組織既有的行事風格與思維規範，也能激發成員革新的創意，成為組織學習的重要來源，進而促進組織利益。但是教育改革亦不能忽略教師既有的工作環境（Darling-Hammond, 2006），例如學校規模大小、人員配置與工作負擔，這些都與教師個人的專業利益或自我利益有關。以學校試辦教師專業發展評鑑計劃為例，校長、主任與教師等利害關係人或彼此結盟後的利益團體其可能獲得之利益為何？參與試辦之後，對教師的工作滿足有無影響？這些利益團體對學校建立如同社區般的關懷連結有何

影響？都是學校微觀政治在利益方面觀察的重點。

教改促使教師工作更加密集化（intensification），是許多教師抗拒教改的原因之一。推動試辦教師專業發展評鑑計畫，對教師工作密集化的影響如何，亦即對教師的專業利益或個人利益有何影響？值得深入探討。研究發現經費與時間等資源不足，以及專家學者的諮詢支援不夠，與增加教師負擔都是教師參與試辦評鑑之阻力所在（李坤調，2008；翁博飛，2009）。此外，如果利害關係人因為相同利益結盟為利益團體，即可能與組織利益產生衝突（Blas & Anderson, 1995）。

Noddings（1992, p. 117）曾生動描述不同群體之間的微妙關係：「我們傾向對所屬的團體畫圈，並界定哪些圈外人將干擾圈內人」，甚至彼此形成敵對關係（Hewstone & Greenland, 2000）。因此，試辦學校中無論是參與或未參與的教師，只要是少數一方，就有可能成為被排擠或疏離的對

象，甚至與另一方保持距離（Hargreaves, 1994; Lieberman, 1995）。綜言之，利害關係人或利益團體在責任、資源和權力之間具有競逐關係，其互動內涵往往成為學校衝突的根源（Milliken, 2001）。

#### 四、推動試辦計畫過程，利害關係人政治策略運用之微觀政治分析

利害關係人或利益團體彼此為了維護自身利益，可能透過政治策略影響組織決策，並鞏固其組織地位（Poole, 1999; Wilson, 1990）。研究指出利害關係人或利益團體常用的政治策略有影響型與保護型兩大類（陳幸仁, 2008; Blase, 1987），影響型策略意指組織成員透過這類型的策略，期盼影響他人改變既有態度，接受自己的主張，包括獎酬（邱上真、張新仁、馮莉雅, 2004）、說理（胡士琳, 2003）、協商（胡石明, 2004）、增權授能（鍾任琴, 2000; Torres & Preskill, 2001）與控制（Ball, 1987）等策略。保護型政治策略意指組織成員運用這類型策略保護自身利益或目的，通常

會出現融入某些勢力團體或趨附主流的行動，包括逃避（林君齡, 2001）、順從（林君齡, 2001; Malen, 1995）、結盟（曹學仁, 1997）與模糊（Fairholm, 1993）等策略。

變革動力惟有來自學校內部，計畫性或根本性真實變革才有可能出現（林明地, 2002; Sergiovanni, 2001）。而相關研究顯示直接抗拒、勉強配合與積極增能都是教師對教育改革的常態回應（楊巧玲, 2007）。就試辦教師專業發展評鑑計劃而言，在尚無法源依據，相關制度與輔導系統尚未建置完備，又標舉試辦的情形下，往往成為試辦學校教師質疑之所在（吳俊憲等, 2007; 黃嘉莉、劉美慧、康玉琳, 2007）；未參與的學校更可能存有多一事不如少一事的觀望心態。因此，試辦教師專業發展評鑑計畫的推動，對學校而言猶如進行一場變革，校長的角色至為關鍵。研究指出校長會利用各種權力策略，軟化教師在試辦過程產生的對立氣氛（范慶鐘, 2009）。就領導而言，校長唯有掌握變革領導策略，適時扮演支持與授權角色

(Blas & Anderson, 1995; Maxcy, 1991; Reitzug, 1994)，鼓勵教師參與建言，透過對話與討論落實評鑑規準的了解與研發，出於平等互惠的善意回饋，鼓勵教師打開教室大門進行互評，試辦計畫才有廣為學校接受，進而提昇教師專業成長的可能。

### 叁、研究設計與實施

本研究運用個案研究，以南部一所國小作為研究場域，旨在發現個案學校參與試辦教師專業發展評鑑計畫的過程，及對學校成員的權力互動產生的影響。包括個案學校的選取、訪談進行、資料蒐集、分析與信效度檢核、研究倫理、研究貢獻與限制，分述如下：

#### 一、個案學校的選取

本研究之個案學校為台南縣一所偏遠小校，全校共十一名教師，七十幾位學生。教師多為服務五到十年的年輕教師，一半以上教師已完成或正在研究所進修。平時教師彼此呈現和諧與合作氛圍，學校在各式外部評鑑與教學競賽上屢有佳績。研究參與者之一的呂校長為初任校長，辦學用心，對教育

計畫充滿嘗試與實踐的熱忱。因此，教育部推出試辦教師專業發展評鑑計畫的第二年，即主動向教育主管單位表示參與試辦的興趣，並鼓勵學校教師積極參與。但試辦一年之後，同仁卻無意再參與第二年續辦，初步了解教師參與試辦計畫是由最初的勉強配合，到最後的集體拒絕，試辦過程充滿微觀政治關注的權力互動現象，因此研究者認為該校的試辦過程十分適合進行微觀政治研究。

#### 二、訪談進行

質性研究報告多以分析訪談資料做為文本內容 (Acker, 1999)，乃因為訪談相對於量化資料，更能深入掌握利害關係人對組織運作的觀察與感受。因此本研究也以訪談作為資料蒐集的主要方法。以下分述訪談大綱、訪談對象及時間安排：

##### (一) 訪談大綱

根據研究目的擬定訪談大綱，內容依次為「推動試辦計畫對學校權力生態的影響為何？」、「參與及不參與試辦者彼此的意識形態為何？」、「參與及不參與試辦者彼此

有何利益之爭？」、「參與及不參與試辦者彼此對於衝突如何處理？」等類目。除了訪談大綱等問題，為尋求更深入的資料，研究者尚透過追問進一步釐清對談內容，例如當詢問推動試辦計畫對學校權力生態的影響時，鼓勵受訪者追憶參與試辦過程利害關係人的互動，從中了解其對參與試辦的態度與行動。

## （二）訪談對象與時間安排

個案學校參與教師專業發展評鑑計畫，總計全校十一名教師有十位參與（含校長）。經過徵詢安排的訪談時間從九十七年三月初至五月底，為期三個月。訪談對象與時間安排如表 1。

表 1 訪談對象與時間

| 教師化名 | 性別 | 在校職務  | 試辦計劃的角色  | 年資    | 訪談日期             |
|------|----|-------|----------|-------|------------------|
| 呂校長  | 女  | 校長    | 計畫發起與推動者 | 15-20 | 97.03.16 / 06.04 |
| 沈主任  | 男  | 教導主任  | 非參與試辦者   | 20-25 | 97.03.18         |
| 李老師  | 女  | 二年級導師 | 參與試辦者    | 10-15 | 97.03.20         |
| 莊老師  | 女  | 四年級導師 | 參與試辦者    | 10-15 | 97.03.22         |
| 吳老師  | 男  | 五年級導師 | 參與試辦者    | 10-15 | 97.03.24         |
| 方主任  | 女  | 總務主任  | 參與試辦者    | 10-15 | 97.04.17         |
| 裘老師  | 女  | 一年級導師 | 參與試辦者    | 5-10  | 97.04.18         |
| 薛老師  | 女  | 六年級導師 | 參與試辦者    | 5-10  | 97.04.25         |
| 柯老師  | 男  | 科任老師  | 參與試辦者    | 15-20 | 97.05.11         |
| 衛老師  | 女  | 三年級導師 | 參與試辦者    | 5-10  | 97.05.19         |

## 三、研究資料的搜集、分析與信效度檢核

本研究基於研究目的之需要採取個案研究，同時透過文件資料的搜集與深入訪談作為蒐集與分析研究資料的來源，期能掌握個案

學校推動試辦計劃的過程，組織權力生態的變動，以及組織成員之間在意識形態、利益等微觀政治層面的競逐和權力策略的運用。資料蒐集部分，首先將會議紀錄與申辦計劃等文件資料作成摘要，訪談資料

則謄寫成逐字稿，並進一步依資料取得日期以年月日順序加以編碼。例如「計畫 970310」即表示資料取自九十七年三月十日，檢視個案學校申請試辦計劃的內容所得。「記錄 970310」即表示研究者在九十七年三月十日，檢視個案學校提供之會議紀錄內容。「問卷 970310」即表示研究者在九十七年三月十日，檢視個案學校提供之試辦成果意見調查問卷內容。「訪談薛老師 970425」即表示在九十七年四月二十五日訪談薛老師。其次進行資料分析，以個別受訪者的訪談資料為分析單位，再從不同受訪者間，尋找彼此對於研究目的欲探討之組織權力生態、意識型態、利益與政治策略運用等四大主題之共通性與歧異性看法。

資料的信效度檢核則採三角測量法，運用各種資料來源和方法，交叉檢證資料的正確性與可靠性，並做適當詮釋。第一，資料多樣性方面，除了對個別受訪者進行深度訪談，還閱讀個案學校的原始公文、申請計畫，與專家學者座談的會議記錄，以及

期末實施意見的調查問卷。第二，受訪者多樣性方面，係針對同一主題訪談不同受訪者，使資料的蒐集更具真確性，不同受訪者的異同觀點皆能呈現與比較，增加主題深度。第三，分析者三角檢定方面，除了請受訪者檢視文本外，研究過程研究者對於個案學校的組織脈絡、試辦計畫的先備認知與研究者的角色能不斷省思，以避免過度解讀或誤解資料。最後尚秉持開放態度，邀請研究夥伴范晴校長與智如老師（化名）參與研究分析，期能對研究文本有更深入的洞悉與理解。

#### 四、研究倫理

質性研究進入現場蒐集資料，經常會面臨研究倫理的衝突與挑戰，研究者必須面對反思以克服（黃瑞琴，1991）。保密方面，本研究對相關之校名、人名和地點都以化名處理，避免對研究對象造成困擾。相關資料的取得與運用方面，要獲得個案學校校長與受訪教師的首肯。關係的建立方面，與受訪者建立友好的研究關係和對等

的研究地位，避免因為彼此身分不同而影響受訪者的思考與回答（Bodgan & Biklen, 2002）。

## 五、研究貢獻與限制

近年來有關學校推動試辦教師專業發展評鑑的實徵研究數量日增，其中不乏以量化研究試圖掌握參與者的知覺、態度或與其他相關變項的影響。至於推動試辦計畫對學校組織權力生態的影響，以及參與者與未參與者之間的權力衝突等組織微觀政治層面的研究非常罕見，因此本研究具有深入學校現場，開啟分析學校推動試辦教師專業發展評鑑計畫研究新頁的作用。研究限制方面，因為僅以一所試辦國小作為個案學校，研究結果無法適用量化研究強調母群概括化推論的法則，研究發現亦無法全面類推到其他試辦學校的運作情形。

## 肆、結果與討論

本研究旨在探究一所小學，推動教育部試辦教師專業發展評鑑計畫過程，學校組織權力生態的演變、利害關係人在意識形態與利益的分歧與競逐，以及各種政治策略

運用情形。茲就研究發現的結果，逐一分析於後。

### 一、學校組織權力生態的變動：科層主導 vs. 彰權益能

#### （一）試辦初期：校長利用科層制度，由上而下引薦試辦參與

研究發現個案校長對本計劃的覺知，仍偏向傳統由上而下的宣導勸說，試圖透過說理，說服組織成員參與試辦計畫。而擔任行政主管的教導主任，也以處理一般教改計畫，端視校長推動決心的有無之被動心態，看待試辦計畫之相關公文（公文 970310）。可見個案學校推動試辦計畫初期，組織權力運作模式偏向於傳統以校長為中心的科層模式，與 Hanson（1991）的研究發現相同。校長和主任分別表示：

主任在公文上擬的結果是存參，就是知道就好不必理會。但我認為這是一個值得嘗試的試辦計畫，被動的等待或認為教師會自動參與，那是鄉愿。一定要行政方面主動運

作，透過一些引導方式讓大家了解，而不是公文看過歸檔就好。(訪談呂校長 970316)

試辦計畫的用意當然很好，但是學校要推動的計畫很多，不知道能不能負擔，而且也擔心試辦計劃和其他教改政策一樣，有很多不確定性，而且還會增加行政和教學的負擔。不過身為部屬的，就是執行校長和教育處交辦的業務就是了。(訪談沈主任 970318)

目前已在研究所進修的教師，也提出學術界的質疑，希望暫緩學校參與的節奏。教師抗拒評鑑的心態表露無疑，如同 Walker 與 Dimmock (2002) 的研究發現一般。裘老師說：

我們研究所的教授說試辦計畫還不成熟。所以我不認為現在參與試辦是明智的，免得當白老鼠。(訪談裘老師 970418)

研究發現進一步顯示，教師們認為校長鼓勵同仁參與試辦計畫的動機有二：首先，認為校長可能承受若干來自教育處需要學校參

與試辦響應政策的壓力；其次，是為了解決小校欠缺經費聘請校本研習講師的困境。因此，其勉強參與並非完全出於教師自己對專業成長之強烈需求，此結果與沈姍姍 (2000) 的研究發現可相映證，顯示教師們多半屈從於科層壓力勉強參與教育改革的進行。

校長有答應教育處借我們學校辦說明會，可能要我們也參加試辦吧？(訪談莊老師 970322)

校長說我們學校沒有經費舉辦週三進修研習，申請試辦計畫就不用擔心經費在哪裡。(訪談李老師 970320)

校長說先試辦一年，請大家不要急著拒絕，所以我們就勉強答應了。(訪談柯老師 970511)

綜言之，雖然試辦教師專業發展評鑑計畫，強調必須超過學校教職員工一定比例以上的人數自主發起、自願參與，並經校務會議通過才可參與試辦，但是本研究發現個案學校參與試辦主要由校長發起與推動，與相關研究(王霄燕，

2001;林明地,2002;Fullan,1997)認為校長在教師評鑑上具有相當主導權的發現可相呼應。教導主任身為行政主管之一,但對於試辦計劃先入為主的看法就是增加工作負擔,因此推動態度偏於消極,主任對於教改政策的心態與相關研究發現相同(Hargreaves,1994;Hargreaves & Goodson,1996),對學校組織的權力生態和試辦成果不無影響。行政層級對此試辦計畫的不同調,也為個案學校試辦計畫的推動埋下衝突根源。

## (二) 試辦過程：教師被動配合，與彰權益能理想相去甚遠

參與的教師普遍認為試辦期間對於相關規定還在適應與摸索,因此皆認為不應急於進入教室作觀察,並傾向採用自評或檔案評量的方式作為第一年的評鑑方式,教師對於評鑑方式的選擇與Hargreaves和Goodson(1996)、Lasky(2000)以及Sanders和Epstein(1998)的研究發現雷同,顯示教師偏好自我評鑑。但校長認為雖然計畫並無強制規定,但既已

試辦就該進行互評和教室觀察,透過同儕回饋了解教學優缺,促進改進和教學專業成長。教師與校長雙方對評鑑方式各持己見。遇到衝突,參與的教師偏向沉默,並無積極改善行動,可見試辦初期,教師對自己在試辦計畫裡的權力角色並未覺醒,亦即彰權益能的理想尚未顯現。而以校長為主的科層力量,則顯得鬆散而表象,未能發揮權力下放與尊重傾聽的作用。偏重法理權威、講求技術的績效責任取向,在此限制了個案學校教師的專業自主的發展,本研究結果與相關研究(Mahony & Hextall,2001)發現相同。老師們表示:

我個人比較傾向用檔案評量來了解自己一學年的教學狀況。(訪談吳老師 970324)

校長希望自評和互評都做,並要求做教室觀察。但是我們私下希望做自評和教學檔案就好,彼此的想法有衝突啦。(訪談李老師 970320)

太有意見怕會讓校長點紅作記號,所以沒有人想去反應,反正最後就應付應付地交成



果報告就對了。(訪談薛老師  
970425)

發展校本評鑑規準和工具需要大量時間充分討論，因此進程規劃與時間安排十分重要。這些角色通常由教務主任扮演，但教導主任因未參加試辦計畫，協助推動的態度又十分被動，在校長未能及時另選他人作為替代角色，以及教師群體未能自主推舉合適領導者的前提下，學校推動試辦計畫的過程顯得步履蹣跚，對參與教師的激勵與協助當然不足。李坤調(2007)的研究顯示學校主任對於該校推動試辦計劃的成敗具有關鍵影響力，本研究發現亦能與之呼應。

學者發展的版本太多，光認識和瞭解規準就要花很多時間。(訪談李老師 970320)  
還要發展校本規準，因為教導主任沒有參加不能協助規劃，學校也還有其他計畫要執行，為了省時，許多進程校長就請我們私下先討論。(方主任 970417)

缺乏共識與策略的推動模式難以激勵組織成員，如同教師所

言：

「試辦期間，同仁沒有感受到很大的收穫。」(訪談莊老師 970322)

「教師專業對話的時間很難擠得出來，沒有目標的進行，大家對續辦就會更猶豫。」(訪談衛老師 970511)。

因此，校長在試辦期間也頗能感受團體內部疏離冷漠的情緒壓力：「每次開會都沒有人要發表意見。」(訪談呂校長 980316)。主動參與，透過另一雙友善的眼睛彼此協助促進專業成長，以實踐社區感與效能感是彰權益能的內涵(洪孟華，2003；Blas & Blase, 1997；Lally & Scaife, 1995)，也是試辦計畫的目的(教育部，2006)。但個案學校參與試辦者之間，被動消極不願表達意見、彼此疏離的互動歷程，實在與彰權益能的目標相去甚遠。

### (三) 試辦尾聲：校長尊重教師不再續辦意願，緩解彼此緊張關係

最後，在徵詢是否參加第二年續辦計劃時，校長改採電子郵件寄

發問卷的方式，希望了解教師的意向，也避免面對面給彼此帶來的壓力（訪談吳老師 970324）。老師們則選擇以紙本不記名的迂迴方式，緩解正式會議可能引發的衝突和尷尬，也集體表達不願再參與續辦的心聲（問卷 970310）。

我們也擔心面對面直接的表達會傷害校長，但是不表達又擔心校長會繼續遊說我們續辦，所以最後大家決定用紙本不具名的方式回覆校長的問卷。（訪談衛老師 970519）

綜言之，個案學校一年的試辦過程，權力生態的演變與影響，和本試辦計畫所強調的主動參與、權力分享與彰權益能的理想相距甚遠。試辦計畫強調主動自願參與的理想，目前看來仍難為中小學教師所青睞。有心的學校領導者即使透過道德勸說在初期順利完成申請試辦，但實踐過程仍不免感受重重阻力。相關研究指出學校層級推動教師評鑑時，時常出現以校長為首，強調組織領導者偏好與決定的科層主導模式（張鈿富，2004）。因此試辦計畫要在國內高中職以

下的學校層級推動，如果缺乏學校科層主動運籌帷幄或道德勸說，究竟有多少比例的教師願意主動自願參與，確實令人質疑？這將是未來推動教師專業發展評鑑計畫需要持續觀察的面向。

## 二、利害關係人對於評鑑意識型態的衝突：專業主義 vs. 績效責任

分歧的意識型態往往導致不同個體或團體產生意見或文化衝突(Altrichter & Salzgeber, 2000)。教師的意識形態對於教師評鑑能否順利推動具有關鍵影響力（范慶鐘，2009；Sinder & Zelanak, 1974）。以下分析個案學校利害關係人，對於評鑑方式以及試辦成效的呈現產生的意識形態衝突。

### （一）對評鑑方式產生的意識型態衝突：互評 vs. 自評

研究結果顯示，除了校長大力推動之外，部分行政人員亦認同教師專業發展評鑑乃時勢所趨。

「試辦有助於專業發展，而且以後有可能全面實施，現在不

妨試試看。」(訪談方主任 970417)。

對於評鑑方式，校長主張應由行政人員與教師組成評鑑小組進行教室觀察，但教師們認為評鑑方式應由教師自行討論決定，行政不應由上而下干預，並傾向採用檔案評鑑與自我評鑑。換言之，校長與參與教師對於評鑑方式產生意識形態的衝突。

任何一項計畫執行到最後都要有考核的動作，可是如果老師抗拒教室觀察，只是一直在研習，而沒有實際的互動和回饋，怎麼會知道執行的結果究竟如何？(訪談呂校長 970604)

我會擔心會怕人家看啦，因為有一雙眼睛在教室裡盯著看，會覺得不適應。第一年試辦應該讓我們自由選擇評量方式不要給太多壓力。(訪談裘老師 970418)

## **(二)對試辦計劃成效表現的意識形態衝突：資料佐證 vs. 紙上作業**

校長認為如果沒有留下評鑑的文字資料，如何了解試辦成效與教師的個人改變？但是教師對於校長要求填寫內容繁多的表格等評鑑檢核工作很不以為然，咸認為這種績效成果導向的評鑑模式，只是紙上作業，徒增教師工作負擔。

任何一項計畫執行到最後都要有考核的動作，如果老師抗拒填寫自評表或一些有關自我分析的表格，未來如何給予適當的回饋？期末結案的時候又如何知道執行的結果究竟如何？(訪談呂校長 970604)

那些教授設計的表格，又臭又長令人頭大。填完了這些表格，對我們的專業提升真的就有幫助嗎？(訪談裘老師 970418)

研究發現推動試辦計畫期間，利害關係人之間確實存有績效責任與專業主義等不同取向的意識形態差異，與相關研究發現相同(范慶鐘，2009；Firestone & Bader, 1992；Strike, 1990)。例如對於評鑑方式的選擇，試辦計畫雖

未強制要求參與的教師必須以教學檔案或教室觀察作為評鑑方式，卻因為校長的執意孤行，無視於教師的意向和能力，最後引發教師抗拒，致使試辦成效大打折扣。而教師的反應也與學者們（Hargreaves & Goodson, 1996; Lasky, 2000; Sanders & Epstein, 1998）所言一致，亦即教師們即使在理念上認同專業發展的正當性，但仍有多數教師抱持古典專業主義之意識型態，不能適應強調教師專業表現應設法達成預設評鑑規準(Stewart, Prebble & Duncan, 1997) 的績效責任取向評鑑方式。校長與教師之間對於評鑑方式產生意識形態的衝突，也埋下爾後續辦計畫告吹的警訊。

### 三、利害關係人之間存在的利益衝突：組織利益 vs. 個人利益

組織利益與個人利益是利害關係人之間常見的利益取向（Kelchtermans, 1996; Ballet & Kelchtermans, 2002），且具有競逐關係。本研究即發現個案學校在推動試辦計畫期間，利害關係人之間

存在組織利益與個人利益的衝突。茲分述如下：

#### （一）校長推動試辦計畫的首要考量：促進組織利益

校長自陳推動試辦計畫的目的，是以促進組織利益為出發點，認為參與試辦不僅可以獲得經費補助，還有學者專家提供諮詢，可以有效協助教師專業發展。

我是站在學校發展的角度來推動試辦計畫。專業成長本來就是教師的責任和義務，而且試辦期間還有經費補助和教授群的指導，可解決小校沒有研習經費和系列研習議題等困境，我覺得對教師和學校都是有益的。（訪談呂校長 970316）

#### （二）主任參與或不參與試辦計畫的主要考量：捍衛個人與生涯利益

利益關係也是微觀政治詮釋組織利害關係人行為面向之一（Ball, 1987）。就個人而言，自我利益和生涯利益常是利害關係人考量的利益面向，這兩種利益經常互相影響，也難以清楚區辨

(Kelchtermans, 1996; Ballet & Kelchtermans, 2002)。個案學校唯一表態不參與試辦計劃的是負責教學業務的行政主管教導主任，其不參與試辦計畫的原因如同翁博飛(2009)的研究發現指出不想增加工作負擔為主要考量；另一位新到任的主任，則站在感激校長重用，促其生涯發展的回饋心態與以配合。換言之，個人利益和生涯利益是兩位主任參與及不參與試辦考量的主要原因。

我平時負責的行政工作已經不少，各種教師研習我也都盡力在規劃舉辦了，這種自由意願的試辦計畫，我實在沒有太多興趣和心力。不過既然校長有心試辦，該我負責的行政工作我都會幫校長啦。(訪談沈主任 970318)

我是新任的主任，感謝校長重用，校長的意向我應該盡量配合。(訪談方主任 970417)

教導主任雖曾表示將協助校長推動相關業務，但因是全校唯一沒有參與試辦計畫者，因此沒有參與知能與初階研習，對試辦計劃的

內涵與精神缺乏深入理解，無法在學校與政策之間，扮演規劃執行的角色；也無法在校長與參與教師之間，發揮溝通協調的功能。研究指出不同群體之間容易形成敵對關係(Hewstone & Greenland, 2000)，就個案學校的利害關係人而言，校長、主任與參與教師三者之間，雖未形成明顯的敵對關係，但主任刻意保持距離的作為，確實使學校產生小圈圈，有了圈內人與圈外人之分，三者也產生疏離的關係，此發現也與 Hargreaves (1994) 和 Lieberman (1995) 的研究結果一致。對此不便，校長與教師們深有同感，並表示：

主任的意願也不能不尊重。像承辦研習這種例行性事務主任會做，至於規劃研討進程或蒐集資料都要我下指令才會動，推動的效率和效能差很多，我會覺得比較累。(訪談呂校長 970604)

因為主任沒有參加試辦，少了中間管道可以將老師的想法跟校長溝通，許多意見無法順利向上反映，就比較沒有感受

到整個學校真正動起來。(訪談薛老師 970425)

綜上所述，試辦過程利害關係人之間雖無出現檯面上的衝突，但已經背離校長希望透過此試辦計畫，形塑學校成為更具社區感與效能感的組織目標與初衷。

### **(三)教師參與試辦計畫過程的感受：影響工作滿足感，個人利益受損**

教師既有的工作環境，例如學校規模大小、人員配置與工作負擔，這些都與教師個人的專業利益或自我利益有關 (Darling-Hammond, 2006)。一旦組織成員感受到上述利益受損、工作負擔與不確定性增加，往往成為組織成員抗拒變革的導火線 (Lunenburg, 1995)。分析訪談結果亦發現試辦計畫的推動，與小校其他計畫在時間和資源上產生競逐，例如對談時間不足、推動過程的不確定性與工作負擔增加，因此參與試辦的教師感受壓力與不滿，個人利益受損的負面感受也由然而生，因此內心的抗拒更為明顯。此結果與李坤調 (2008) 和翁博非 (2009) 的研究發現相

同。

以我們現有的人力和時間來看，推動試辦確實是負擔，光是了解各版本規準，加上討論就要花許多時間，週三下午還有其他計畫要進行，沒有喘息或反思討論的時間。(訪談方主任 970417)

我不知道如何填寫表格，也沒有時間討論如何精簡，只知道校長說期末要交，看到表格那麼複雜覺得壓力很大，好像要寫學期總計畫一樣。(訪談衛老師 970519)

作教學檔案要準備很多資料，這方面我有壓力。還要找兩個焦點學生做比較，我不知道要如何產生這些焦點學生？(訪談衛老師 970519)

綜上所述，個案學校執行試辦計畫的過程，確實使參與的教師感受較多的工作負荷，有強化教師工作密集化的傾向，研究發現可與相關文獻 (Hargreaves, 1994; Hargreaves & Goodson, 1996) 相呼應。此外，參加知能研習或觀摩活動是一種增能表現，也有助於概

念的澄清，因此校長時常鼓勵教師多多參與，無奈教師認為出差研習有礙教學進度，參與意願低落，反應冷淡，只好由校長代表出席。

觀摩或參加研討會可以澄清觀念，也能知道他校的經驗，可是研習沒有人願意出差說怕耽誤教學，結果所有會議都是我在參加，問同仁有沒有意見，也沒有反應。（訪談呂校長 970604）

出差影響課務，回來還要報告，所以同仁私下都協調好只參加校內研習！（訪談薛老師 970425）

組織利益需要全體成員具共識，並以行動支持才有實踐可能。而個人利益看似微小，一旦成原因為相同利益而結盟為利益團體，對組織利益即可能形成衝突（Blas & Anderson, 1995）。以個案學校為例，過多的研習與增能活動使教師感受時間壓力與工作密集化，進而結盟抗拒出差。計畫推動參與感不足，校長與教師間對試辦計劃的認知與關注程度漸行漸遠，對學校預期建立如同社區般的關懷連結產

生負面影響，有損學校參與試辦的組織利益。利害關係人的利益衝突雖未檯面化，卻是真實存在並持續醞釀中，亦能呼應上述相關研究的發現。

#### 四、試辦過程，利害關係人的政治策略運用：影響型 vs. 保護型

本研究發現試辦過程，利害關係人運用的政治策略可以影響型與保護型兩種權力策略區分之（陳幸仁，2007；Blase, 1987）。校長的 political strategy 偏向於影響型，教師的權力偏向於保護型。以下依試辦過程，將利害關係人的政治策略運用情形分述如下：

##### （一）申請階段：說理的校長 vs. 順從的教師

說理策略是指以事實和資料為基礎，透過邏輯表達，說服他人接受自己的意見（胡士琳，2003）。對於是否提出試辦申請，校長站在解決小校經營困境，以及協助教師專業成長的角度，亦即透過集會宣導與私下勸說，採用說理策略鼓吹教師全員參與，在試辦申請階段確實達到預設目標。教師內心雖有質

疑，但仍不敢在公開場合表達個人內心真正的想法，甚至反駁校長，以免使自己成為異議份子，並顯得不夠專業，加上其他同仁一一被校長說服，只得順從接受勉強配合。教師在試辦初期的權力策略是一種畏懼權威人士，故表現退讓避免列入黑名單的策略表現（林君齡，2001；Malen, 1995）。教師的心態與楊巧玲（2007）指出勉強配合是教師常用以對抗教改政策的策略結果一致。

我們沒有經費舉辦週三進修研習，透過試辦計畫可以同時解決經費、師資和研習議題失焦等問題。（訪談呂校長 970316）

我雖然對教改政策或計畫有一些擔心和排斥，但是看校長這麼有心，其他同仁也沒有意見，不參加擔心被排擠，只好勉強答應。（訪談柯老師 970511）

## （二）試辦初期：增能的校長 vs. 逃避的教師

鍾任琴（2000）及 Torres 和 Preskill（2001）皆指出增能是推

動教師評鑑的有利策略之一，具有激發參與動力的功能。為了協助教師儘早熟悉試辦計畫內涵，校長除了主動邀請專家學者蒞校，就規準研發或相關問題進行觀念溝通與釋疑，還多次邀請其他試辦學校的校長蒞臨分享經驗。

我主動邀請隔壁縣市試辦有成的校長主任來分享經驗，也請相關教授蒞校輔導，並私下拜託他，請他給主任和老師們鼓勵，甚至拜託本縣已參與試辦有經驗的學校，開放相關研習給我們參加，幫助同仁了解各種規準的意涵和他校的經驗。（訪談呂校長 970604）

若干教師雖已完成初階和知能研習，但對學校參與試辦的目的，以及試辦計畫未來與分級、考績有否關連仍存有不信任感，認為應該等計畫成熟，或未來確定辦理再參加亦不遲，因此部分教師出現逃避行動，以消極態度看待和互動，並壓抑想法保護自我（林君齡，2001）。其對試辦計畫質疑之所在，如同相關研究（吳俊憲等，2007；黃嘉莉等，2007）所示，既



質疑師出無名無法源依據，又質疑配套措施是否建置完成。教師表示：

又還沒立法通過，試辦後有問題的老師要如何輔導已經建立機制了嗎？如果沒有何必當實驗品？現在縣內又要實施教師考核，這些有沒有相關？試辦階段為何要去淌混水？可是我不敢講，因為不想成為特別份子。（訪談柯老師 970511）

Timperley和Robinson(1998)的研究顯示，外聘專家學者可以在教師與行政人員之間建立另一個三角點，平衡彼此關係，對鼓勵教師參與評鑑有正面意義。本研究發現校長亦採取此種具有增能的影響型策略，但亦發現教師不信任試辦計畫，認為未立法前，試辦的正當性不足，將參與試辦計畫與教師分級、考績改革掛鉤，認為試辦將損及教師工作條件，當環境支援尚無改善可能時，教師果然運用逃避策略以因應之。此與學者們(Kelchtermans, 2005; Ballet & Kelchtermans, 2002) 指出多數教

師在教改實施中經常面臨不確定感，甚至對政策不信任的發現相呼應。

### **（三）試辦中期：控制的校長 vs. 模糊的教師**

教師依規定完成知能與初階研習後，開始進入校本評鑑規準的討論與評鑑工作的進行。對於評鑑方式，校長與教師各持己見。校長希望教師勇於接受互評，透過同儕友善的另一雙眼，實地進行教室觀察，了解自己教學的優劣。教師則認為試辦階段，不必強人所難。對於若干自評表格與成果文件的填寫，彼此也有不同看法。

我認為既然參加試辦，就要嘗試互評才有意義。一定會需要填寫一些未來分析要用到的表格，這些要確實填寫，不能船過水無痕隨便應付。（訪談呂校長 970604）

校長希望兼顧自評和互評，並且要求排定教室觀察的時程表，但是我們私下希望做自評和教學檔案評量就好，可是沒有人想去反應，最後大家集體應付式地繳交成果報告。（訪

談薛老師 970425)

綜上所述，校長與教師之間具有分歧的意識形態。校長的權力運用偏向控制策略，亦即希望影響教師的態度，接受自己的主張(Ball, 1987)；教師則採用模糊策略避免正面挑戰校長的命令，亦即透過毒蛇態度，不正面交換彼此意見，從中換取更多時空資源以創造生存空間(Fairholm, 1993)。加上缺乏主任等中間層級溝通協調的角色，導致教師開始以消極模糊的保守型策略因應之，以保障自身暨有的工作權益。

#### **(四) 試辦尾聲：獎酬的校長 vs. 結盟的教師**

研究發現試辦過程，校長在組織利益的維護與外部資源的引進上十分積極，但在尊重教師專業自主，擬定推動策略，回應並鼓舞教師專業成長的內外在動機等工作滿足層面則未盡理想，對此校長亦有所自省。

我沒有考量學校整體狀況，尊重同仁意願，擬定有效策略，讓大家沒有預期收穫，所以可以預期同仁不想續辦。但這些

經驗對未來從事教改政策的領導實踐是很寶貴的。(訪談呂校長 970604)

因此校長決定從善如流，尊重同仁的自由意願，並且積極向人事單位爭取增加嘉獎名額，如同邱上真等人(2004)的研究建議，採行精神或物質獎酬策略以促進工作滿意，肯定同仁參與試辦的勇氣，慰勞參與試辦的辛勞。

我向教育處反映本校幾乎全員參與，如此高比率的參與，應該給同仁敘獎鼓勵，也增加日後他校申請的誘因。(訪談呂校長 970604)

不過，個案學校的教師們，雖然普遍對校長推動試辦計畫的用心與立意表示肯定，但因為在試辦過程並未能真正感受專業成長與組織效能感，因此決定結盟，集體表達不再續辦的意圖。教師們的因應策略是一種為相同的個人利益產生的結盟(曹學仁，1997)，可見組織利益需要全體成員有共識，並以行動支持才有實踐可能。研究指出個人利益看似微小，但結盟之後將對組織利益形成威脅

(Blase & Anderson, 1995)。教師結盟表態，果然形成續辦阻力，校長希望促進組織利益的初衷當然也難以實現。

我們知道校長很努力在帶我們，他的用心我們都能感受，所以決議不參與第二年續辦時，我們也很擔心傷了他的心。但我們還是決定私下聯盟，用無記名投票，表達不再參與續辦的想法。(訪談薛老師 970425)

文獻指出校長往往扮演推動變革的代理人 (Lunenburg, 1995)，研究發現個案學校校長在

推動試辦計畫過程亦有扮演代理人的企圖。但如同林明地 (2002) 的建議指出，校長最好能深思推動變革究竟是「順從誰的期望」，否則容易形成校長個人而非學校教師集體願景的遺憾 (Deal & Peterson, 1994)，校園也將淪為以專業發展為名而集權的一言堂。各種權力策略互為競逐，易使校園動盪不安，既無法提升教師專業，亦不能增進學校組織利益。最後，歸納上述研究發現與討論，試圖描繪個案學校在推動試辦教師專業發展評鑑計劃過程的組織權力互動網絡，如圖 1 所示。

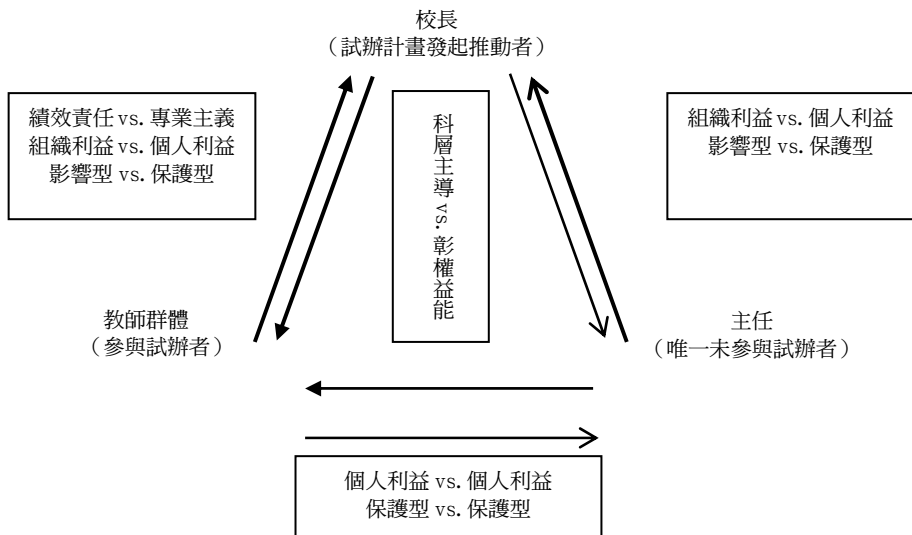


圖 1 學校推動試辦教師專業發展評鑑計劃過程組織生態權力互動網絡  
註：箭頭方向代表影響力的傳遞起始，線條粗細表示影響力的強弱  
資料來源：研究者自行整理

## 伍、結論與建議

本研究透過個案質性研究分析，以微觀政治學角度，探究一所參與試辦教師專業發展評鑑計畫的小學組織權力生態之變動，利害關係人在意識形態與利益兩層面衝突的情形，以及利害關係人不同政治策略之運用。最後，獲致下列結論和建議。茲分述如下：

### 一、結論

#### **(一) 推動試辦計畫過程，組織權力生態仍維持科層主導模式，未能凸顯彰權益能理想**

個案學校推動試辦計畫，能展現校長從事教育變革的企圖，但偏向科層體制的引薦方式，未能尊重教師自由參與的意願，與試辦計畫主張的教學專業自主原則和事前充份溝通的理想有所背離，因此，難以發揮啟迪動機和因勢利導之功效。其次，推動後對學校暨有的時間資源也造成排擠效應，以至於

壓縮到組織成員對話與心得分享的時間，對於試辦計畫欲體現教師彰權益能的理念相去甚遠，因此推動過程必要的釋疑或共識取得不易發展。此外，主任缺席，亦導致中間層級溝通聯結角色功能的匱乏。簡言之，研究發現個案學校推動試辦計畫過程，學校組織生態仍未突破傳統科層控制的導向，教師彰權益能的理想並未有效達成。

#### **(二) 推動試辦計畫過程，校內成員產生專業主義與績效責任兩種分歧意識型態**

本研究發現參與教師仍持古典專業主義的意識型態，傾向以自我評鑑為主，若要互評則以檔案評鑑即可，未能認同校長對於教室觀察評鑑方式之要求，甚至認為沒有評鑑的形式仍能促進專業；此與科層強調的績效責任，透過相互評鑑與層級考核，填具相關評鑑表格，以彰顯專業表現的價值取向大相逕庭。具體而言，個案學校校長未

能化解教師對於試辦計畫中，要求教師評鑑表格、教學檔案等執行績效的疑慮，且教師們認為促進專業不一定就得透過評鑑。最終由於多數教師質疑試辦計畫成效與形式，且對績效責任的價值取向仍無法接受，因而試辦計畫最後走上熄燈一途。

### **(三) 推動試辦計畫過程，產生組織利益與個人利益的衝突**

本研究發現校長基於組織發展的利益考量鼓勵推動試辦計畫；主任則因為沒有職涯的升遷規劃，也不想增加工作負擔，明白表態不參與試辦。此舉增加教師參與試辦計畫的不安定感，也增加校長推動時的工作負擔與不確定性。此外，多數教師參與試辦計畫並非自願，實施一段時間之後，隨之而來的科層與績效要求日增，加上行政部門在精神與制度上的支援相對薄弱，教師對試辦計畫的參與和落實將更為疏離與抗拒。校長、主任與參與的教師三方面在利益上的衝突，礙於同事情誼及互為尊重的組織文化，衝突雖未檯面化，但鬱

積的負面情緒，對試辦計畫的發展和續辦都是一大阻力。

### **(四) 推動試辦計畫過程，產生影響與保護互為因應之政治策略**

教師專業發展評鑑計畫的申請特別強調教師自願參與，及一定比例以上的參與人數限制，並經校務會議通過等原則，層層限制旨在希望學校衡量校本體質與文化，對教師專業發展的理念與作法達成共識之後再提出申請試辦。試辦過程需要持續對話以發展校本評鑑規準與評鑑工具，並落實自評與互評，最後提交成果報告，並以試辦結果作為是否續辦的考量基準。然而，本研究發現個案學校從提出試辦申請到試辦結束的過程，校長與教師群體因為意識型態衝突與利益競逐，彼此各自發展出不同的政治策略以因應之。校長的策略偏於影響型，教師的策略偏向於保護型，政治策略的運用與其意識形態與利益的考量其實互為表裡。

## **二、建議**

**(一) 整合行政與教學體系，  
積極迎向教師專業評  
鑑時代，共創彰權益能  
效益**

專業評鑑時代已是時勢所趨，與其逃避不如及早規劃正向面對。因此，教師方面，期能走出古典專業主義迷思，與時俱進接受新知，勇於自我突破和更新，樂於分享教學成長經驗和資料；行政體系方面，盼加速破除科層主導窠臼，透過完善的制度規劃、進程引導與資源支持，滿足組織成員需求，彼此為專業評鑑時代的來臨積極合作，彰權益能的理想才有實踐可能。

**(二) 建立專業對話機制，形  
塑權力分享文化，調和  
專業主義與績效責任  
分歧意識型態**

在教師評鑑過程中，改進表現與展現成果證明專業兩者本質上並無衝突，執行上亦難以確實劃清界線。因此，專業主義與績效責任兩種意識形態，在學校推動試辦教師專業發展評鑑計劃的目的上，應該是互相支持而非競爭。而支持開

放、權力分享的校園氛圍，有賴專業對話機制的建立，彼此發展共識，才能促進科層與專業兩系統的權力動態平衡。

**(三) 暢達溝通管道，發揮傾  
聽協助領導力量，調和  
組織利益與個人利益  
之競逐**

確保教師教學品質，達成學校教育目標，是學校組織利益的本質。滿足教師身心需求，促進組織成員工作滿意，更是促進組織利益的基礎。本研究從個案學校教師群體與主任形成的以維護個人利益為主的共構勢力，可以體悟這是試辦過程的挑戰，也是可改進之處。未來，學校在推動試辦計畫的過程，應發揮智慧，思考如何兼顧組織與個人兩種利益，使學校組織、參與及未參與的同仁，皆能在推動過程確實受益，避免未蒙其利先受其害，才是教育部推動試辦計畫的真諦。

**(四) 敏於覺察組織權力生態  
變化，發揮正向政治策  
略功能**

教育改革對於校園暨有組織

系統的平衡難免產生大小不一的衝擊。組織成員不免透過多元政治策略的運用，以捍衛既有的價值觀與利益，進而導致校園權力生態暫時失衡，如果不能妥善處理，恐將導致更大的組織生態危機。因此，利害關係人應敏於覺知組織權力生態的變動與意義，透過正向政治策略運用，有效促進學校組織革新與教師個人專業的提升。

## 參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2004）。美英兩國教師評鑑系統比較分析及其對我國之啟示。*台北市立師範學院學報：教育類*，35(2)，85-100。
- 王霄燕（2001）。*國小校長課程領導實際之研究：以一位九年一貫課程試辦學校校長為例*。（國立中正大學教育學研究所碩士論文，嘉義。）
- 江惠真（2008）。*教師專業發展評鑑促進學校革新之個案研究*。（國立台灣師範大學教育學系碩士論文，台北。）
- 吳和堂（2007）。*教師評鑑理論與實務*。台北：高等教育。
- 吳俊憲、吳錦惠、林怡君（2007，12月）。教師評鑑重要嗎？真的可以促進教師專業？從教師觀點看試辦教師專業發展評鑑實施計畫。論文發表於國立台灣師範大學舉辦之「社會公義與教育行改革新」國際學術研討會論文集（頁23-24），台北。
- 吳偉全（2008）。*國民小學教師專業發展評鑑試辦之個案研究*。（國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，台北。）
- 呂木琳（2002）。*教育視導：理論與實務*。台北：五南。
- 宋曜廷、劉俊廷（2007）。教學卷宗在中小學教師專業評鑑的應用：評析NBPTS經驗。*教育研究集刊*，53（1），55-86。
- 李坤調（2008）。*國民小學教務主任推動教師專業發展評鑑之個案研究：以台北縣試辦學校為例*。（國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文，台北。）
- 李奉儒（2006）。*國中小學教師評*

- 鑑機制規劃之芻議：英國的經驗與啟示。*教育研究與發展*，2(3)，193-216。
- 沈姍姍(2000)。教師專業成長的誘因與動力：自制度面分析。*學校行政雙月刊*，9，28-31。
- 林君齡(2001)。*國民中學學校教師會運作之微觀政治個案研究*。(國立台灣師大學教育學系碩士論文，台北。)
- 林明地(2002)。*校長學：工作分析與角色研究取向*。台北：五南。
- 邱上真、張新仁、馮莉雅(2004)。發展中小學教師評鑑工具之研究。*教育資料集刊*，29，247-269。
- 洪孟華(2003)。教師「彰權益能」(empowerment)概念與策略之探析：專業主義的觀點。*中等教育*，54(5)，84-95。
- 范慶鐘(2008)。一所參與教師專業發展評鑑試辦計畫學校的微觀政治分析。*教育科學期刊*，7(2)，45-67。
- 胡士琳(2003)。*學校行政體系之微觀政治現象研究：以一所國民中學為例*。(國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，台北。)
- 胡石明(2004)。*國民中學教職員運用微觀政治策略之研究*。(國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，台北。)
- 翁博飛(2009)。*彰化縣國民小學推動與實施試辦教師專業發展評鑑之研究*。(國立台中教育大學教育學系碩士論文，台中。)
- 翁福元、林松柏(2006)。台灣國民教育階段教師專業發展評鑑指標建議芻議。*教育科學期刊*，4(2)，63-94。
- 教育部(2001)。*二〇〇一年教育改革之檢討與改進會議實錄*(頁334-337)。台北：作者。
- 教育部(2006)。*教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫*。2008年5月23日，檢索自：  
[http://www.edu.tw/files/regulation/B0056/950403\\_1.doc](http://www.edu.tw/files/regulation/B0056/950403_1.doc)
- 張芬芬(2007)。英國教師評鑑之



- 背景、趨勢與啟示：胡蘿蔔與棒子下的英國老師。*初等教育學刊*，28，1-32。
- 張新仁、馮莉雅、邱上真（2002）。發展中小學教師評鑑工具之研究。*教育研究集刊*，29，247-269。
- 張鈿富（2004）。美國績效責任與學校教育改造的發展。*教育研究月刊*，124，22-32。
- 張德銳（2004）。專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略。*教育資料集刊*，29，169-193。
- 張德銳（2006）。結合學生學習成果的中小學教師評鑑模式。*教育行政與評鑑學刊*，2，59-82。
- 張德銳、蔡秀媛、許藤繼、江啟昱、李俊達、蔡美錦等（2000）。*發展性教學輔導系統：理論與實務*。台北：五南。
- 陳木金、邱馨儀、陳宏彰（2006）。*從教師專業發展模組談教師進修研習系統建構*。2007年8月23日，檢索自：  
<http://192.192.169.230/edu-paper/data>
- 陳伯璋（1988）。課程、教學與意識型態。載於陳伯璋（主編）。*意識形態與教育*（頁167-186）。台北：師大書苑。
- 陳幸仁（2007）。微觀政治學：一個學校行政的新興研究領域。*教育行政與評鑑學刊*，3，67-86。
- 陳幸仁（2008）。學校教師會運作之微觀政治分析：一所小學之個案研究。*屏東教育大學學報-教育類*，30，23-56。
- 郭景松（2008）。*高雄市國民小學教師教學效能、教師信念與教師專業發展評鑑態度關係之研究*。（國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，屏東。）
- 曹學仁（1997）。*高級中學校長權力運用之研究*。（國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，台北。）
- 曾淑惠（2004）。*高職實施教師教學評鑑的條件分析*。2008年5月23日，檢索自：  
[http://92.92.69.230/edu-paper/data\\_image/](http://92.92.69.230/edu-paper/data_image/)

- e0000845/0n0/2004120
- 黃乃熒 (2005)。學校組織變革之意識型態研究：以一所國民中學為例。師大學報：教育類，50 (1)，101-121。
- 黃宗顯 (2004)。應用教師自我評鑑促進教師專業發展。教育研究月刊，127，45-54。
- 黃啟仁 (2002)。國中、小學教師評鑑面臨的困境與因應策略。屏縣教育，11，13-16。
- 黃瑞琴 (1991)。質的教育研究方法。台北：心理。
- 黃嘉莉、劉美慧、康玉琳 (2007年12月)。台灣教師評鑑制度的發展：教師角色轉變。發表於台灣師範大學教育系舉辦之「社會公義與教育行政革新」國際學術研討會論文集 (頁23-24)，台北。
- 楊巧玲 (2007)。教育改革與教師工作：台灣南部一所國中之個案研究。教育政策論壇，10 (3)，143-181。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和 (2004)。國民中小學教師教學專業能力指標之發展。教育研究資訊，12 (4)，129-168。
- 劉春榮 (2003)。教師績效評鑑的教育品質觀點。教育資料與研究，53，13-20。
- 劉豐溢 (2006)。從賦權增能評鑑的觀點談教師自我評鑑。商業職業教育季刊，102，11-16。
- 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。
- 鄭進丁 (2007)。應用方案理論進行評鑑之研究：以高雄市試辦教師專業發展評鑑為例。國民教育研究學報，19，29-58。
- 謝龍卿 (2005)。從美國教師評鑑制度談我國優質教師的界定與塑造。學生輔導，97，127-141。
- 鍾任琴 (2000)。教師專業權能之研究：理論建構與實證分析。台北：五南。
- 簡紅珠 (2006)。以學習成就為主的教師效能研究與教師評鑑。教育資料與研究，73，75-90。

- 顏國樑 (2003)。從教師專業發展  
導向論實施教師評鑑的策略。  
*教育資料集刊*, 28, 259-286。
- 饒邦安 (2005)。影響我國中小學  
教師評鑑制度實施的相關因  
素與推動策略。*國立編譯館館  
刊*, 33 (2), 16-29。
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid  
community: The micropolitics  
of teacher collaboration.  
*Teachers College Record*, 104  
(3), 421-455.
- Acker, S. (1999). *The realities of  
teachers' work: Never a dull  
moment*. London: Cassell.
- Altrichter, H., & Salzgeber, S.  
(2000). Some elements of a  
micropolitical theory of school  
development. In H. Altrichter  
& J. Elliott (Eds.), *Images of  
educational change* (pp.  
99-110). Milton Keynes: Open  
University Press.
- Anderson, G. L. (1991). Cognitive  
politics of principals and  
teachers. In J. Blase (Ed.), *The  
politics of life in schools: power,  
conflict and cooperation* (pp.  
120-138). Thousand Oaks, CA:  
Corwin Press.
- Bacharach, S. B., & Mundell, B. L.  
(1993). Organizational politics  
in schools: Micro, macro, and  
logics of action. *Educational  
Administration Quarterly*, 29  
(4), 423-452.
- Ball, S. J. (1987). *The micropolitics  
of the school: Towards a theory  
of school organization*. London:  
Methuen.
- Blase, J. (1987). Political interaction  
among teachers: sociocultural  
contexts in the schools. *Urban  
Education*, 22 (3), 286-309.
- Blase, J. (Ed.) (1991). *The politics  
of life in schools: Power,  
conflict, and cooperation*.  
Newbury Park, CA: Corwin  
Press.
- Blase, J., & Anderson, G. (1995).  
*The micropolitics of  
educational leadership: From  
control to empowerment*.

- London: Cassell.
- Blase, J., & Blase, J. (1997). The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment. *Journal of Educational Administration*, 35 (2), 138-159.
- Blase, J., & Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: A call for research. *Educational Administration Quarterly*, 38 (1), 6-44.
- Bodgan, R. C., & Biklen, S. K. (2002). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fairholm, G. W. (1993). *Organizational power politics: Tactics in organizational leadership*. Westport, Praeger.
- Firestone, W. A. (1989). Educational policy as an ecology of games. *Educational Researches*, 18 (7), 18-24.
- Firestone, W. A., & Bader, B. D. (1992). *Redesigning teaching: Professionalism or bureaucracy?* Albany, NY: State University of New York Press.
- Fullan, M. (1993). *Chang forces*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1997). *The challenge of school change: A collection of articles*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Gunter, H. M. (1999). Adding

- values: The role of LEA appraisal coordinators in the implementation of teacher appraisal. *Educational Management and Administration*, 27 (4), 375-387.
- Halverson, R. R., & Clifford, M. A. (2006). Evaluation in the wild: A distributed cognition perspective on teacher assessment. *Educational Administration Quarterly*, 42 (4), 578-619.
- Hanson, E. M. (1991). *Educational administration and organizational behavior* (3<sup>rd</sup> ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp.1-28). London: Falmer Press.
- Helsby, G., & McCulloch, G. (1996). Teacher professionalism and curriculum control. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp.56-74). London: Falmer Press.
- Hewstone, M., & Greenland, K. (2000). Intergroup conflict. *International Journal of Psychology*, 35 (2), 236-144.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 307-323.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reform: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.

- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education, 18*, 105-120.
- Kroska, A. (2000). Conceptualizing and measuring gender ideology as an identity. *Gender and Society, 14* (3), 368-394.
- Lally, J., & Scaife, J. (1995). Towards a collaborative approach to teacher empowerment. *British Educational Journal, 21* (3), 323-338.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education, 16*, 843-860.
- Lieberman, A. (Ed.) (1995). *The work of restructuring schools: Building from the ground up*. New York: Teachers College Press.
- Lindle, J. C. (1994). *Surviving school micropolitics: Strategies for administrators*. Lancaster: Technomic.
- Lindle, J. C. (1999). What can the study of micropolitics contribute to the practice of leadership in reforming schools? *School Leadership and Management, 19* (2), 171-178.
- Lunenburg, F. C. (1995). *The principalship: Concepts and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mahony, P. and Hextall, I. (2001) Testing, testing: Teacher assessment in England. *Teaching Education, 12* (1), 35-47.
- 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). Bristol, PA:

- Falmer Press.
- Marks, H.M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35 (5), 707-750.
- Maxcy, S. J. (1991). *Educational leadership: A critical pragmatic perspective*. New York: Bergin and Garvey.
- Milliken, J. (2001). Surfacing the micropolitics as a potential management change frame in higher education. *Journal of Higher Policy and Management*, 23 (1), 75-84.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Newbury Park, CA: Sage.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- Poole, W. L. (1999). Teachers' union involvement in educational policy making: Issues raised by an in-depth case. *Educational Policy*, 13 (5), 698-725.
- Reitzug, U. C. (1994). A case study of empowering principal behavior. *American Educational Research Journal*, 31 (2), 283-307.
- Sanders, M., & Epstein, J. (1998). School-family-community partnerships and educational change: International perspectives. In A. Hargreaves, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 482-502). Boston: Kluwer Academic.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A critical practice perspective* (4<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (1996). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Boston: Springer.
- Sinder, B. C., & Zelanak, M. J. (1974). Teacher perceptions of the teacher evaluation process.

- California Journal of Educational Research*, 110-134.
- Stewart, D., Prebble, T., & Duncan, P. (1997). *The reflective principal: Leading the school development process*. Katonah, NY: Richard C. Owen.
- Strike, K. (1990). The ethics of educational evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (pp. 356-373). Newbury Park, CA: Sage.
- Timperley, H. S. & Robinson, V. M. J. (1998). The micropolitics of accountability: The case of staff appraisal. *Educational Policy*, 12 (1), 162-176.
- Torres, R. T., & Preskill, H. (2001). Evaluation and organizational learning: Past, present, and future. *American Journal of Evaluation*, 22 (3), 387-395.
- Tucker, P. D., Stronge, J. H., Gareis, C. R., & Beers, C. S. (2003). The efficacy of portfolios for teacher evaluation and professional development: Do they make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 39 (5), 572-602.
- Walker, A. & Dimmock, C. (Eds.) (2002). *School leadership and administration: Adopting a cultural perspective*. New York: Routledge Falmer.
- Wilson, G. K. (1990). *Interest groups*. New York: Blackwell.

收件日期：98年09月11日

修改日期：98年10月26日

接受日期：99年04月30日



## **Micropolitical Analysis of the Probative Policy “Appraisal for Teacher Professional Development” in a Primary School**

**Li, Chen-Yi**

School Principle, Renguang Primary School  
PhD Program Student, Graduate Institute of Education,  
National Chung Cheng University

### **Abstract**

This study aims to explore how the researched school implemented the ‘probative’ policy, Appraisal for Teacher Professional Development (ATPD), initiated by the Ministry of Education. Through the lens of micropolitical perspective, the study intended to investigate how ATPD affected the power ecology within the school, particularly concentrated on their ideologies and interests from the shareholders within the school, and their political strategies used by the shareholders. The researched school was selected from a primary school located in southern Taiwan. Data were collected mainly from interviews and partially from documents. The research findings were as follows: (a) the power ecology within the school dominated by bureaucratic model rather than empowering model; (b) conflict derived from the ideological difference between professionalism and accountability among the shareholders; (c) conflict derived from the pursuit of organizational interest and individual interest for the shareholders; (d) both influential and protective strategies used by the shareholders. Finally, some conclusions were drawn and suggestions for educational practices.

**Keywords:** appraisal for teacher professional development (ATPD),  
micropolitics, ideologies, interests