

## 第四章 研究結果分析與討論（一）

本章分四節，第一節分析學校知識管理、教師專業成長需求與教師組織承諾的現況；第二節探討高中教師的背景變項與學校知識管理之關係；第三節分析高中教師的背景變項與教師專業成長需求的關係；第四節分析高中教師的背景變項與教師組織承諾的關係。

### 第一節 知識管理、專業成長需求與組織承諾之現況分析

本節主要在於探討目前國內公立高中教師對於學校知識管理的知覺程度，以及教師本身在專業成長的需求程度與其對學校的組織承諾之高低情形。

#### 壹、學校知識管理之現況分析

表 4-1 學校知識管理各層面之平均數摘要表

知識管理層面	題數	人數	平均數	標準差	每題平均得分
知識獲取	4	989	12.074	1.871	3.019
知識分享	4	989	12.055	1.931	3.014
知識應用	4	989	12.961	1.900	3.240
知識創新	5	989	11.694	2.879	2.339
<b>個人學習程序</b>	17	989	48.786	6.667	2.870
領導支持	4	989	10.913	2.371	2.728
文化建構	4	989	11.941	1.970	2.985
資訊科技	4	989	12.225	2.294	3.056
成效評量	3	989	7.026	2.031	2.342
<b>學校組織機制</b>	15	989	42.106	7.160	2.807
<b>整體知識管理</b>	32	989	90.892	12.260	2.841

#### 一、就層面而言

由表 4-1 得知，高中教師之學校知識管理的知覺程度，在個人學習程序部份各題項之平均得分略高於學校組織機制部份各題項之平均得分，而且其中以「知識應用」層面最高，其次為「資訊科技」層面。其餘各層面之平均得分高低依次為：「知識獲取」、「知識分享」、「文化建構」、「領導支持」，而在學校組織機制部份之「成效評量」層面與在學習程序部份之「知識創新」層面最低。在四點量表

中，各個層面的每題之平均得分介於 2.339~3.240 之間，而整體知識管理的每題之平均得分為 2.841。可見目前高中教師之知識管理的知覺情況，是趨於普通中等程度。

表 4-2 知識管理各層面之題目平均數排序表

題目	層面	平均數	標準差	排序
01.我經常上網搜尋，獲得教育上新的理念與作法	A	3.09	0.638	12
02.我經常從教育期刊上，蒐集、整理教學有關的資料	A	2.99	0.668	15
03.我會將家長建議的教導方法彙整成教導學生的策略	A	2.83	0.665	18
04.我經常將研習進修後的心得整理成教學或工作秘笈	A	3.16	0.594	6
05.我經常在課餘時間與同事討論教學內容或教法等相關問題	B	3.26	0.597	4
06.我經常與同事互借課程設計，分享彼此的教學檔案	B	2.82	0.715	19
07.我經常利用機會，發表個人的教學工作見解以分享同事	B	2.65	0.709	23
08.我經常利用電子郵件傳遞教學行政訊息給同事	B	3.33	0.616	2
09.我經常應用網路上所尋得的相關教學資訊	C	3.43	0.587	1
10.我經常把專題研討的結果，應用在教學與行政工作上	C	3.14	0.708	8
11.我經常將觀摩研習心得，應用在教學與行政工作上	C	3.28	0.630	3
12.我經常把教育期刊中獲得的相關資訊應用於教學活動中	C	3.11	0.654	9
13.我經常自編補充教材，以豐富教學內涵	D	2.59	0.718	24
14.我經常與同事合作設計創新的教學模式	D	2.20	0.756	31
15.我經常反省研究具創意的教學策略	D	2.55	0.846	25
16.我經常在教育期刊發表創新的教學理念	D	1.96	0.777	32
17.我經常藉由校內會議，提出有關教學或行政上的革新建議	D	2.39	0.746	27
18.本校設有專人負責蒐集、整理重要的教育相關資訊，以提供諮詢協助	E	2.33	0.810	28
19.本校有明確的發展性願景，引領同仁積極推動知識管理工作	E	2.77	0.741	20
20.本校全力支持同仁參與專業知識的擷取、應用、分享與創造的活動	E	3.06	0.653	13
21.本校對同仁在知識傳遞與分享上的表現，會適時給予獎勵	E	2.75	0.742	22

表 4-2（續）知識管理各層面之題目平均數排序表

22.本校會將同仁在工作上失敗的經驗教訓，視為一個學習的機會	F	2.76	0.68	21
23.本校非常鼓勵同仁提出創新點子，應用到教學或行政工作上	F	2.98	0.665	16
24.本校同仁樂意彼此分享教育領域上的知識與經驗	F	3.11	0.575	10
25.本校重視學生家長或社區人士提出有關校務或教學上的需求	F	3.1	0.67	11
26.本校有良好的資訊網路設備，可快速尋得工作所需的相關知識	G	3.15	0.722	7
27.本校設有專人提供圖書或網路資源的諮詢服務	G	3.04	0.735	14
28.本校有建置 e-mail、備忘錄、留言板的網路系統，方便同仁意見的流通	G	3.19	0.677	5
29.本校設置校務論壇系統，來支援各種校內專業社群的運作	G	2.85	0.766	17
30.本校有發展出測量學校知識管理的評量方式與指標	H	2.3	0.738	30
31.本校評量同仁工作表現的標準，包含內隱知識的分享與外顯知識的陳述表現	H	2.41	0.743	26
32.本校透過評量方式，使同仁清楚瞭解哪些知識是應該加強整理、分類與應用	H	2.32	0.746	29

備註：A 知識獲取；B 知識分享；C 知識應用；D 知識創新；  
E 領導支持；F 文化建構；G 資訊科技；H 成效評量。

## 二、就題目而言

由表 4-2 得知，高中教師知識管理題目之每題平均得分排序以「我經常應用網路上所尋得的相關教學資訊」（屬於知識應用之題項）最高，「我經常利用電子郵件傳遞教學行政訊息給同事」（屬於知識分享之題項）次高，最低的是「我經常在教育期刊發表創新的教學理念」（屬於知識創新之題項），在四點量表中，每題平均得分介於 1.96~3.43 之間。

## 貳、教師專業成長需求之現況分析

表 4-3 教師專業成長需求各層面之平均數摘要表

專業成長需求層面	題數	人數	平均數	標準差	每題平均得分
A.學科知能	5	989	17.030	2.441	3.406
B.專業知能	5	989	17.073	2.376	3.415
C.一般知能	5	989	16.840	2.534	3.366
D.研究知能	5	989	16.234	2.345	3.247
<b>整體專業成長需求</b>	20	989	67.166	8.309	3.358

### 一、就層面而言

由表 4-3 得知，高中教師專業成長需求各層面之每題平均得分以「專業知能」最高，其次為「學科知能」，再次為「一般知能」，而「研究知能」之每題平均得分最低。在四點量表中，各個層面的每題之平均得分介於 3.247~3.415 之間，而整體專業成長需求的每題之平均得分為 3.358。可見目前高中教師專業成長需求的情況，是趨於中高程度。

表 4-4 教師專業成長需求各層面之題目平均數排序表

題目	層面	平均數	標準差	排序
01.熟稔任教學科教學目標的知能需求。	A	3.36	0.600	11
02.精熟教學科目內容與適當安排補充教材之知能需求。	A	3.35	0.627	13
03.依教學單元的內容性質，安排及設計適當學習情境的知能需求。	A	3.39	0.553	8
04.吸收任教學科的相關知識與教學資源之知能需求。	A	3.43	0.583	6
05.學習具備第二專長學科教學之知能需求。	A	3.51	0.574	1
06.比較各版本教科書之優劣，選用適合教科書的知能需求。	B	3.45	0.629	4
07.運用純熟的口語表達技巧，將教學單元的內容傳達給學生的知能需求。	B	3.40	0.564	7
08.熟練各種教具與教學媒體，應用於教學活動之知能需求。	B	3.48	0.573	2
09.應用輔導和管理技巧，解決教室中的突發狀況之知能需求。	B	3.39	0.569	9
10.接納各別學生的意見，關心及協助其適應學校生活之知能需求	B	3.36	0.566	12

表 4-4（續）教師專業成長需求各層面之題目平均數排序表

11.維護家庭與親子和諧關係的知能需求。	C	3.21	0.570	18
12.具備豁達、開朗生活態度的知能需求。	C	3.45	0.608	5
13.具備身心保健與休閒活動的知能需求。	C	3.37	0.601	10
14.擁有生涯規劃的知能需求。	C	3.48	0.632	3
15.具備個人財務規劃的知能需求。	C	3.33	0.588	14
16.運用多元評量方法，反省教學歷程的知能需求。	D	3.23	0.615	17
17.省思如何增進專業工作表現之知能需求。	D	3.32	0.584	15
18.敏察教學上之問題，閱讀相關文獻，探索解決方法的需求。	D	3.28	0.565	16
19.對有興趣的教學問題，擬定計劃進行研究的知能需求。	D	3.21	0.567	19
20.利用行動研究結果，改進教學與輔導問題的知能需求。	D	3.19	0.595	20

備註：A 學科知能；B 專業知能；C 一般知能；D 研究知能。

## 二、就題目而言

由表 4-4 得知，高中教師專業成長需求各層面題目之每題平均得分排序以「學習具備第二專長學科教學之知能需求」（屬於學科知能之題項）最高、「熟練各種教具與教學媒體，應用於教學活動之知能需求」（屬於專業知能之題項）次高，最低的是「利用行動研究結果，改進教學與輔導問題的知能需求」（屬於研究知能之題項），在四點量表中，每題平均得分介於 3.02~3.51 之間。

## 參、教師組織承諾之現況分析

表 4-5 教師組織承諾各層面之平均數摘要表

組織承諾層面	題數	人數	平均數	標準差	每題平均得分
A.組織認同	6	989	18.769	3.070	3.128
B.努力意願	5	989	15.947	2.154	3.189
C.留職傾向	6	989	17.620	3.196	2.937
整體組織承諾	17	989	52.337	7.481	3.079

## 一、就層面而言

由表 4-5 得知，高中教師在組織承諾的各層面之每題平均得分以「努力意願」最高，其次是「組織認同」，而以「留職傾向」最低，在四點量表中，各個層面的每題之平均得分介於 2.189~3.937 之間，而整體教師組織承諾每題之平均得分為 3.079。可見目前高中教師組織承諾的情況，是趨於中高程度。

表 4-6 組織承諾各層面之題目平均數排序表

題目	層面	平均數	標準差	排序
01.本校同仁能相互包容體諒，針對事情理性討論與溝通。	A	3.01	0.632	11
02.我會很驕傲的告訴別人，本校是一所理想的學校。	A	3.08	0.726	8
03.我感受到自己在學校的工作相當有價值。	A	3.17	0.606	4
04.本校是一所充滿溫馨與關懷的大家庭。	A	3.24	0.607	3
05.我會將學校的優良績效視為個人的榮耀。	A	3.11	0.609	7
06.我的教育觀與學校目標相符，可從中獲得極高的工作滿足感。	A	3.16	0.64	5
07.我忠於教學工作，不斷追求專業成長。	B	3.42	0.527	1
08.我會努力配合本校的各項行政變革與教學措施。	B	3.16	0.522	5
09.我會踴躍參與本校舉辦的各項團體活動。	B	3.01	0.588	11
10.我會結合個人的能力與特質，投入工作以提高學校績效。	B	3.31	0.512	2
11.本校能依教師專長指派任務，使我盡力發揮潛能。	B	3.05	0.608	9
12.本校能依據我的專長與需求，提供進修研習的機會。	C	3.03	0.627	10
13.本校會重視教師的休閒娛樂，維護教師身心健康。	C	2.98	0.676	14
14.本校能配合教師需要，提供各項福利和協助措施。	C	2.98	0.643	14
15.當我遭受委屈與困難時，學校會主動關心與協助。	C	2.73	0.691	17
16.本效能盡力爭取與維護教師的各項權益。	C	2.91	0.647	16
17.本校提供充足的資源，使我能專心教學與研究。	C	3.00	0.621	13

備註：A 組織認同；B 努力意願；C 留職傾向。

## 二、就題目而言

由表 4-6 得知，高中教師組織承諾各向度題目之每題平均得分排序以「我忠於教學工作，不斷追求專業成長」（屬於努力意願之題項）最高、「我會結合個人的能力與特質，投入工作以提高學校績效」（屬於努力意願之題項）次高，最低

的是「當我遭受委屈或困難時學校會主動關心與協助」（屬於留職傾向之題項），在四點量表中，每題平均得分介於 2.73~3.42 之間。

## 肆、綜合討論

本研究是以「平均數」和「標準差」來瞭解目前高級中學之知識管理、專業成長需求與組織承諾之現況。

### 一、學校知識管理之現況分析

（一）在知識獲取上，教師以「我經常將研習進修後的心得整理成教學或工作秘笈」最高，「我經常上網搜尋，或得教育上新的理念與作法」次高，其次為「我經常從教育期刊上，蒐集、整理教學有關的資料」、「我會將家長建議的教導方法彙整成教導學生的策略」。

從本研究結果顯示，教師在知識獲取上比較著重個人參與研習進修與專業訓練或從網際網路得到的啟發，而從其他管道如教育期刊與家長意見取得資訊的比例較低。

（二）在知識分享上，教師以「我經常利用電子郵件傳遞教學行政訊息給同事」最高，「我經常在課餘時間與同事討論教學或教法等相關內容」次高，其次為「我經常與同事互借課程設計，分享彼此的教學檔案」、「我經常利用機會，發表個人的教學工作見解以分享同事」。

從本研究結果顯示，教師在知識分享上多以電子郵件或課餘時間與同事討論作為知識傳遞或分享的媒介，而較少互借課程設計與發表個人見解作為教學內容與方法的分享。

（三）在知識應用上，教師以「我經常應用網路上所尋得的相關教學資訊」最高，「我經常將觀摩研習心得，應用在教學與行政工作上」次高，其次為「我經常把專題研討的結果，應用在教學與行政工作上」、「我經常把教育期刊中獲得的相關資訊應用於教學活動中」。

從本研究結果顯示，教師大多利用網際網路上之教學相關資訊以及觀摩研習心得，而少以專題研討之結論或教育期刊中的資訊應用在其工作上。

(四) 在知識創新上，教師以「我經常自編補充教材，以豐富教學內涵」最高，「我經常反省研究具創意的教學策略」次高，其次為「我經常藉由校內會議，提出有關教學或行政上的革新建議」、「我經常與同事合作設計創新的教學模式」、「我經常在教育期刊發表創新的教學理念」。

從本研究結果顯示，有較多教師會自編補充教材、研究創意的教學策略，而比較少在會議中討論、或從教學模式、教學理念求得教學方法上之創新。

(五) 在領導支持上，教師以「本校全力支持同仁參與專業知識的擷取、應用、分享與創造的活動」最高，「本校有明確的發展性願景，引領同仁積極推動知識管理工作」次高，其次為「本校對同仁在知識傳遞與分享上的表現，會適時給予獎勵」、「本校設有專人負責蒐集、整理重要的教育相關資訊，以提供諮詢協助」。

從本研究結果顯示，教師感受到學校對於擷取、應用、分享與創造知識的行為表現多表示支持，且有明確的發展願景、但較缺乏獎勵制度與支援機制。

(六) 在文化建構上，教師以「本校同仁樂意彼此分享教育領域上的知識與經驗」最高，「本校重視學生家長或社區人士提出有關校務或教學上的需求」次高，其次為「本校非常鼓勵同仁提出創新點子，應用到教學或行政工作上」、「本校會將同仁在工作上失敗的經驗教訓，視為一個學習的機會」。

從本研究結果顯示，教師之間彼此分享知識與經驗的機會比較多，而在聽取校外人士意見需求、以及鼓勵創新、重視失敗經驗的文化是較缺乏的。

(七) 在資訊科技上，教師以「本校有建置 e-mail、備忘錄、留言板的網路系統，方便同仁意見的流通」最高，「本校有良好的資訊網路設備，可快速尋得工作所需的相關知識」次高，其次為「本校設有專人提供圖書或網路資源的諮詢服務」、「本校設置校務論壇系統，來支援各種校內專業社群的運作」。

從本研究結果顯示，資訊科技的應用以 e-mail、備忘錄、留言板為主，至於系統品質、資訊提供者、校務論壇設置則較不具普及性。

(八) 在成效評量上，教師以「本校評量同仁工作表現的標準，包含內隱知識的分享與外顯知識的陳述表現」最高，「本校透過評量方式，使同仁清楚瞭解哪些知識是應該加強整理、分類與應用」次高，其次為「本校有發展出測量學校知識



管理的評量方式與指標」。

從本研究結果顯示，學校評量教師表現的標準為對個人知識樂於分享、清楚表達的程度者居多，至於評量本身對教師的建設性影響與指標設計則較不明確。

## 二、教師專業成長需求之現況分析

（一）在學科知能上，教師以「學習具備第二專長學科教學之知能需求」最高，「吸收任教學科的相關知識與教學資源之知能需求」次高，其次為「依教學單元的內容性質，安排及設計適當學習情境的知能需求」、「熟稔任教學科教學目標的知能需求」、「精熟教學科目內容與適當安排補充教材之知能需求」。

從本研究結果顯示，教師對獲得第二專長學科的教學知能需求最高，至於在任教科目中的知識擴充、教學設計改善、基本認識與教材補充等的知能需求較低。

（二）在專業知能上，教師以「熟練各種教具與教學媒體，應用於教學活動之知能需求」最高，「比較各版本教科書之優劣，選用適合教科書的知能需求」次高，其次為「運用純熟的口語表達技巧，將教學單元的內容傳達給學生的知能需求」、「應用輔導和管理技巧，解決教室中的突發狀況之知能需求」、「接納個別學生的意見，關心及協助其適應學校生活之知能需求」。

從本研究結果顯示，熟練教具與教學媒體的應用知識對教師來說，在需求上是最高的，而教科書的選用、授課表達、師生互動上的專業知能需求則依次降低。

（三）在一般知能上，教師以「擁有生涯規劃的知能需求」最高，「具備豁達、開朗生活態度的知能需求」次高，其次為「具備身心保健與休閒活動的知能需求」、「具備個人財務規劃的知能需求」、「維護家庭與親子和諧關係的知能需求」。

從本研究結果顯示，教師較多比例想要了解生涯規劃，而在生活態度、休閒保健、理財、家庭關係增進的知能需求較低。

（四）在研究知能上，教師以「省思如何增進專業工作表現之知能需求」最高，「敏察教學上之問題，閱讀相關文獻，探索解決方法的需求」次高，其次為「運用多元評量方法，反省教學歷程的知能需求」、「對有興趣的教學問題，擬定計

劃進行研究的知能需求」、「利用行動研究結果，改進教學與輔導問題的知能需求」。

從本研究結果顯示，教師較在意個人專業工作表現是否增進，其次才是教學歷程中的問題解決、知能需求之演變與師生互動所需知能。

### 三、教師組織承諾之現況分析

(一) 在組織認同上，教師以「本校是一所充滿溫馨與關懷的大家庭」最高，「我感受到自己在學校的工作相當有價值」次高，其次為「我的教育觀與學校目標相符，可從中獲得極高的工作滿足感」、「我會將學校的優良績效視為個人的榮耀」、「我會很驕傲的告訴別人，本校是一所理想的學校」、「本校同仁能相互包容體諒，針對事情理性討論與溝通」。

從本研究結果顯示，教師較能感受與認同學校帶給人溫暖的氣氛，至於自身工作價值與組織的對應則是其次，較少感受到的是同仁之間的理性對談。

(二) 在努力意願上，教師以「我忠於教學工作，不斷追求專業成長」最高，「我會結合個人的能力與特質，投入工作以提高學校績效」次高，其次為「我會努力配合本校的各項行政變革與教學措施」、「本校能依教師專長指派任務，使我盡力發揮潛能」、「我會踴躍參與本校舉辦的各項團體活動」。

從本研究結果顯示，教師較為關心個人專業發展，至於學校整體的表現與學校措施，則較不是教師努力涉入的重心。

(三) 在留職傾向上，教師以「本校能依據我的專長與需求，提供進修研習的機會」最高，「本校提供充足的資源，使我能專心教學與研究」次高，其次為「本校會重視教師的休閒娛樂，維護教師身心健康」、「本校能配合教師需要，提供各項福利和協助措施」、「本效能盡力爭取與維護教師的各項權益」、「當我遭受委屈與困難時，學校會主動關心與協助」。

從本研究結果顯示，教師以學校能否提供進修機會作為留職評估標準的比例最高，其次才是關心學校資源、教師福利、權益維護與是否得到關懷。

## 第二節 高中教師的背景變項與學校知識管理之關係

本節主要在於探討高中教師的背景變項與學校知識管理之關係。背景變項包括教師個人變項與學校環境變項。個人變項包括教師性別、最高學歷、服務年資、擔任職務、任教學科五項；環境變項包括學校類型、學校轄屬兩項。茲將研究結果說明如下：

### 壹、不同性別教師在學校知識管理量表上之平均數差異

表 4-7 不同性別教師對知識管理知覺之 t 考驗分析

學校知識管理	性別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
整體知識管理	男	461	92.223	12.401	3.293**
	女	526	89.664	11.993	
個人學習程序	男	461	49.189	6.853	1.832
	女	526	48.411	6.479	
學校組織機制	男	461	43.035	7.180	3.934***
	女	526	41.253	7.029	

註：有 2 個遺漏值。

\*\*\* $P < .001$ ；\*\* $P < .01$

表 4-8 不同性別教師對「個人學習程序」層面知覺之 t 考驗分析

個人學習程序	性別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
知識獲取	男	461	12.089	1.936	.283
	女	526	12.055	1.810	
知識分享	男	461	11.928	1.949	1.880
	女	526	12.160	1.911	
知識應用	男	461	12.981	2.003	.325
	女	526	12.941	1.811	
知識創新	男	461	12.191	2.816	5.160***
	女	526	11.255	2.868	

註：有 2 個遺漏值。

\*\*\*  $P < .001$

由表 4-7 可以發現，就「整體知識管理」而言，男性教師之平均數 ( $M=92.223$ ) 大於女性教師之平均數 ( $M=89.664$ )，且達統計顯著水準 ( $t=3.293$ ， $P < .01$ )。在

知識管理的「學校組織機制」部份，也發現男性教師 ( $M=43.035$ ) 大於女性教師 ( $M=41.253$ )，並達統計顯著水準 ( $t=3.934$ ,  $p<.001$ )，但在知識管理的「個人學習程序」部份，則發現教師不會因性別之不同而有顯著性差異。

換言之，男性教師對學校在知識管理的整體層面，以及在學校組織機制方面的知覺程度比女性教師高。本研究認為男性教師在校園中普遍習於互動與討論，且較為熱衷學校事務與行政工作，因而對於學校在知識管理的推動工作上，尤其在「學校組織機制」方面上，比女性教師有較高的知覺感受。

再由表 4-7 和表 4-8 得知，雖然男女教師在整體的「個人學習程序」上未達統計顯著差異，但在個人學習程序的「知識創新」層面上，不同性別教師確有明顯的不同，且達統計顯著水準 ( $t=5.160$ ,  $p<.001$ )，顯示男性教師比女性教師對於知識管理的「知識創新」層面，具有更高的知覺感受。究其原因，此乃與男性教師較富嘗試、冒險精神有關。

表 4-9 不同性別教師對「學校組織機制」層面知覺之  $t$  考驗分析

學校組織機制	性別	$N$	$M$	$SD$	$t$
領導支持	男	461	11.243	2.292	4.239***
	女	526	10.608	2.393	
文化建構	男	461	12.115	1.972	2.681**
	女	526	11.780	1.952	
資訊科技	男	461	12.475	2.342	3.260**
	女	526	12.000	2.232	
成效評量	男	461	7.202	2.059	2.606**
	女	526	6.865	1.995	

註：有 2 個遺漏值。

\*\*\* $p<.001$ ；\*\* $p<.01$

另外，由表 4-7 和表 4-9 中可以發現，不同性別教師對知識管理的「學校組織機制」部份，具有顯著性差異；而且發現在領導支持 ( $t=4.239$ ,  $p<.001$ )、文化建構 ( $t=2.681$ ,  $p<.01$ )、資訊科技 ( $t=3.260$ ,  $p<.01$ ) 及成效評量 ( $t=2.606$ ,  $p<.01$ ) 等四個層面上之平均數皆達顯著差異。

在知識管理的「學校組織機制」部份，發現四個不同層面的平均數，均是男性教師高於女性教師，尤其在「領導支持」層面上，男性教師之平均數 ( $M=11.243$ )

高於女性教師 ( $M=10.608$ )，且達極顯著水準 ( $t=4.239$ ,  $P<.001$ )。本研究認為由於男性教師較熱衷於學校事務與行政工作，因此男性教師對於知識管理的「學校組織機制」各層面上之知覺高於女性教師。

## 貳、不同學歷教師在學校知識管理量表上之平均數差異

表 4-10 不同學歷教師對知識管理層面知覺之  $M$ 、 $SD$

學校知識管理	學歷	$N$	$M$	$SD$
整體知識管理	1.師範校院	182	89.077	11.385
	2.一般大學	144	92.160	13.598
	3.研究所	658	91.158	12.020
個人學習程序	1.師範校院	182	47.412	6.523
	2.一般大學	144	49.222	7.083
	3.研究所	658	49.081	6.530
學校組織機制	1.師範校院	182	41.665	6.684
	2.一般大學	144	42.938	7.772
	3.研究所	658	42.078	7.076

註：有 5 個遺漏值。

表 4-11 不同學歷教師對知識管理層面知覺之  $ANOVA$

變項名稱	變異來源	$SS$	$df$	$MS$	$F$	Scheffé 事後比較
整體 知識管理	組間	876.846	2	438.423	2.970*	(2)>(1)*
	組內	144831.812	981	147.637		(3)>(1)*
	合計	145708.658	983			
個人 學習程序	組間	427.994	2	213.997	4.894**	(2)>(1)*
	組內	42893.713	981	43.724		(3)>(1)**
	合計	43321.707	983			
學校 組織機制	組間	135.081	2	67.541	1.335	
	組內	49622.040	981	50.583		
	合計	49757.121	983			

\*\* $P<.01$ ；\* $P<.05$

由表 4-10 和表 4-11 可以發現，不同學歷教師對「整體知識管理」上之知覺感

受，具有顯著性之差異 ( $F=2.970, p<.05$ )，而且不同學歷教師在「個人學習程序」上亦達顯著性差異 ( $F=4.894, p<.01$ )；但不同學歷教師對於「學校組織機制」方面之知覺感受，則未達顯著水準。

就「整體知識管理」而言，經事後比較發現一般大學學歷的教師平均數 ( $M=92.160$ ) 高於師範校院學歷的教師平均數 ( $M=89.077$ )；具有研究所學歷的教師平均數 ( $M=91.158$ ) 高於師範校院學歷的教師平均數 ( $M=89.077$ )。

從「個人學習程序」方面來看，經事後比較發現，一般大學學歷的教師平均數 ( $M=49.222$ ) 高於師範校院學歷的教師平均數 ( $M=41.665$ )；具有研究所學歷的教師平均數 ( $M=49.081$ ) 高於師範校院學歷的教師平均數 ( $M=41.665$ )。

換言之，「一般大學」、「研究所」學歷的教師對學校在知識管理的整體層面，以及在個人學習程序方面的知覺程度，比「師範校院」畢業的教師來的高。本研究認為「師範校院」畢業的教師，其養成教育受到師範校院傳統師資培育校風之影響，而較為一致；至於一般大學畢業或繼續進修取得更高學歷的教師，因養成教育的多元性，以及進修之後教師在其專業知識領域上的認知大幅成長，以致對於學校在知識管理的推動工作上，具有較高的知覺感受。尤其在教師個人的「學習程序」層面上，比師範校院畢業的教師有較高的知覺程度。

表 4-12 不同學歷教師對「個人學習程序」層面知覺之  $M$ 、 $SD$

個人學習程序	學歷	$N$	$M$	$SD$
知識獲取	1.師範校院	182	11.841	1.839
	2.一般大學	144	12.278	2.019
	3.研究所	658	12.097	1.840
知識分享	1.師範校院	182	11.896	1.985
	2.一般大學	144	11.993	1.823
	3.研究所	658	12.119	1.938
知識應用	1.師範校院	182	12.632	1.936
	2.一般大學	144	12.785	1.747
	3.研究所	658	13.091	1.901
知識創新	1.師範校院	182	11.044	2.663
	2.一般大學	144	12.167	3.237
	3.研究所	658	11.774	2.808

表 4-13 不同學歷教師對「個人學習程序」層面知覺之 ANOVA

變項名稱	變異來源	SS	df	MS	F	Scheffé 事後比較
知識獲取	組間	16.240	2	8.120	2.330	
	組內	3419.043	981	3.485		
	合計	3435.284	983			
知識分享	組間	7.818	2	3.909	1.049	
	組內	3656.763	981	3.728		
	合計	3664.581	983			
知識應用	組間	35.342	2	17.671	4.968**	
	組內	3489.190	981	3.557		(3)>(1)**
	合計	3524.533	983			
知識創新	組間	113.237	2	56.619	6.975**	
	組內	7962.908	981	8.117		(2)>(1)***
	合計	8076.145	983			(3)>(1)**

\*\*\* $p < .001$  ; \*\* $p < .01$

由表 4-12 和表 4-13 可以發現，不同學歷教師對於「個人知識管理」上之「知識應用」( $F=4.968$ ,  $p < .01$ )、「知識創新」( $F=6.975$ ,  $p < .01$ ) 等兩個層面上具有顯著性差異；但在「知識獲取」、「知識分享」層面上，則未達統計顯著差異。

在「知識應用」層面上，經事後比較發現，具有研究所學歷的教師平均數 ( $M=13.091$ ) 高於師範校院學歷的教師平均數 ( $M=12.632$ )。換言之，「研究所」學歷的教師在「個人學習程序」方面之「知識應用」層面上的知覺程度，比「師範校院」畢業的教師高。究其原因，本研究認為不斷進修取得研究所學歷的教師，在學習進修期間能夠獲得更多的教育資訊，而且善於將資訊或知識應用於教學及行政工作上。

另外，在「知識創新」層面上，經事後比較發現，一般大學學歷的教師平均數 ( $M=12.167$ ) 高於師範校院學歷的教師平均數 ( $M=11.044$ )，且達極顯著水準 ( $p < .001$ )；具有研究所學歷的教師平均數 ( $M=11.774$ ) 高於師範校院學歷的教師平均數 ( $M=11.044$ )，並且達統計顯著差異 ( $p < .01$ )。換言之，「一般大學」、「研究所」學歷的教師對「個人學習程序」方面之「知識創新」層面上的知覺程度，比「師範校院」畢業的教師高。換言之，「一般大學」學歷的教師，具有較高的異質性，而「研究所」學歷的教師，由於參與進修且對於教育領域較為積極

投入研究創新的工作，因此在知識管理工作上的知識創新作為上有較高程度的知覺，這也顯示一個由異質性大且多元成員所組成的團體較有利於創新。

表 4-14 不同學歷教師對「學校組織機制」層面知覺之  $M$ 、 $SD$ 

學校組織機制	學歷	$N$	$M$	$SD$
領導支持	1. 師範校院	182	10.676	2.308
	2. 一般大學	144	11.125	2.615
	3. 研究所	658	10.941	2.322
文化建構	1. 師範校院	182	11.940	1.851
	2. 一般大學	144	12.014	2.212
	3. 研究所	658	11.935	1.926
資訊科技	1. 師範校院	182	12.165	2.214
	2. 一般大學	144	12.236	2.281
	3. 研究所	658	12.248	2.311
成效評量	1. 師範校院	182	6.885	1.887
	2. 一般大學	144	7.563	2.009
	3. 研究所	658	6.954	2.047

表 4-15 不同學歷教師對「學校組織機制」層面知覺 ANOVA

變項名稱	變異來源	$SS$	$df$	$MS$	$F$	Scheffé 事後比較
領導支持	組間	17.184	2	8.592	1.537	
	組內	5484.312	981	5.591		
	合計	5501.496	983			
文化建構	組間	.755	2	.377	.098	
	組內	3758.497	981	3.831		
	合計	3759.252	983			
資訊科技	組間	.984	2	.492	.094	
	組內	5139.649	981	5.239		
	合計	5140.633	983			
成效評量	組間	48.439	2	24.219	5.978**	(2)>(1)**
	組內	3974.647	981	4.052		(2)>(3)**
	合計	4023.085	983			

\*\* $P<.01$



雖然由表 4-11 發現，不同學歷的教師對於知識管理「學校組織機制」上之知覺感受，未達顯著水準；但由表 4-14 和表 4-15 可以發現，不同學歷的教師在「學校組織機制」的「成效評量」層面上，具有顯著性差異（ $F=5.978$ ， $p<.01$ ），而且經由事後比較發現，一般大學學歷的教師平均數（ $M=7.563$ ）高於師範校院學歷的教師平均數（ $M=6.885$ ），且一般大學學歷的教師平均數，亦高於研究所學歷的教師平均數（ $M=6.954$ ）。

本研究認為一般大學學歷的教師，具有較高的多元及異質性背景，在成效評量上亦較具多元性，以致於其知覺程度較高。另外，不同學歷的教師在領導支持、文化建構、資訊科技等三個層面上則未達統計顯著差異。

### 參、不同服務年資教師在知識管理量表上之平均數差異

表 4-16 不同服務年資教師對知識管理層面知覺之  $M$ 、 $SD$

學校知識管理	服務年資	$N$	$M$	$SD$
整體知識管理	1. 5 年以下	263	90.088	11.318
	2. 6-10 年	212	91.443	13.101
	3. 11-15 年	222	90.342	12.474
	4. 16-20 年	119	91.723	12.256
	5. 21 年以上	171	91.784	12.253
個人學習程序	1. 5 年以下	263	48.289	6.051
	2. 6-10 年	212	49.363	6.991
	3. 11-15 年	222	48.878	6.720
	4. 16-20 年	119	48.370	6.960
	5. 21 年以上	171	49.152	6.787
學校組織機制	1. 5 年以下	263	41.799	6.700
	2. 6-10 年	212	42.080	7.754
	3. 11-15 年	222	41.464	7.383
	4. 16-20 年	119	43.353	6.440
	5. 21 年以上	171	42.632	7.217

表 4-17 不同服務年資教師對知識管理層面知覺之 ANOVA

變項名稱	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
整體 知識管理	組間	518.613	4	129.653	.864
	組內	147428.134	982	150.130	
	合計	147946.748	986		
個人 學習程序	組間	180.383	4	45.096	1.020
	組內	43428.565	982	44.225	
	合計	43608.948	986		
學校 組織機制	組間	348.699	4	87.175	1.704
	組內	50242.134	982	51.163	
	合計	50590.833	986		

由表 4-16 和表 4-17 可以發現，不同服務年資的教師在「整體知識管理」的知覺上，未達統計顯著差異。而且在教師「個人學習程序」部份及「學校組織機制」部份，也未達統計顯著差異。因此在服務年資上，教師對於學校「整體知識管理」的知覺上，以及在「個人學習程序」與「學校組織機制」兩個部份的知覺程度上並沒有顯著差異。

雖然由表 4-17 發現，不同服務年資的教師對於知識管理的「個人學習程序」上之知覺感受，未達統計顯著差異。

但由表 4-18 和表 4-19 可以發現，不同服務年資教師對於「個人學習程序」部份之「知識創新」層面上之知覺，已達統計顯著差異 ( $F=3.505, p<.01$ )，而且由事後比較發現，服務年資為 6-10 年的教師平均數 ( $M=11.962$ ) 高於服務年資為 5 年以下的教師平均數 ( $M=11.232$ )，並達顯著水準 ( $p<.01$ )；服務年資為 11-15 年的教師平均數 ( $M=11.761$ ) 高於服務年資為 5 年以下的教師平均數 ( $M=11.232$ )，且達顯著水準 ( $p<.05$ )；服務年資為 21 年以上之教師平均數 ( $M=12.170$ )， $p<.01$ ) 高於服務年資為 5 年以下的教師平均數 ( $M=11.232$ )，且達顯著水準 ( $p<.01$ )。可見，由研究資料顯示，服務年資為 5 年以下的教師，在「知識創新」層面上之知覺程度最低。

表 4-18 不同服務年資教師對「個人學習程序」層面知覺之  $M$ 、 $SD$ 

個人學習程序	服務年資	$N$	$M$	$SD$
知識獲取	1. 5 年以下	263	11.928	1.732
	2. 6-10 年	212	12.094	1.998
	3. 11-15 年	222	12.027	1.815
	4. 16-20 年	119	12.109	2.012
	5. 21 年以上	171	12.357	1.840
知識分享	1. 5 年以下	263	12.080	1.939
	2. 6-10 年	212	12.118	2.007
	3. 11-15 年	222	12.122	1.963
	4. 16-20 年	119	12.050	1.746
	5. 21 年以上	171	11.871	1.921
知識應用	1. 5 年以下	263	13.049	1.818
	2. 6-10 年	212	13.189	1.827
	3. 11-15 年	222	12.969	1.920
	4. 16-20 年	119	12.689	1.876
	5. 21 年以上	171	12.754	2.008
知識創新	1. 5 年以下	263	11.232	2.702
	2. 6-10 年	212	11.962	2.958
	3. 11-15 年	222	11.761	2.962
	4. 16-20 年	119	11.521	3.047
	5. 21 年以上	171	12.170	2.690

表 4-19 不同服務年資教師對「個人學習程序」層面知覺之  $ANOVA$ 

變項名稱	變異來源	$SS$	$df$	$MS$	$F$	Scheffé 事後比較
知識獲取	組間	19.955	4	4.989	1.437	
	組內	3408.398	982	3.471		
	合計	3428.353	986			
知識分享	組間	7.750	4	1.937	.518	
	組內	3673.958	982	3.741		
	合計	3681.708	986			
知識應用	組間	29.127	4	7.282	2.051	
	組內	3486.770	982	3.551		
	合計	3515.897	986			
知識創新	組間	114.528	4	28.632	3.505**	(2)>(1)**
	組內	8022.676	982	8.170		(3)>(1)*
	合計	8137.204	986			(5)>(1)**

\*\* $P<.01$  ; \* $P<.05$

換言之，在學校知識管理的「個人學習程序」部份之「知識創新」層面上，不同年資的教師其知覺程度具有顯著差異，而且「5年以下」年資的教師顯著較低。本研究認為知識創新的基礎與教學經驗累積有關，資淺者因為教學經驗不及資深者，故在知識創新的知覺程度上顯著低於資深教師。

表 4-20 不同服務年資教師對「學校組織機制」層面知覺之  $M$ 、 $SD$

學校組織機制	服務年資	$N$	$M$	$SD$
領導支持	1. 5 年以下	263	10.688	2.262
	2. 6-10 年	212	10.967	2.477
	3. 11-15 年	222	10.766	2.488
	4. 16-20 年	119	11.177	2.231
	5. 21 年以上	171	11.205	2.319
文化建構	1. 5 年以下	263	11.909	1.762
	2. 6-10 年	212	11.906	2.124
	3. 11-15 年	222	11.847	2.074
	4. 16-20 年	119	12.101	1.888
	5. 21 年以上	171	12.059	1.999
資訊科技	1. 5 年以下	263	12.103	2.202
	2. 6-10 年	212	12.156	2.467
	3. 11-15 年	222	12.086	2.353
	4. 16-20 年	119	12.983	2.046
	5. 21 年以上	171	12.164	2.235
成效評量	1. 5 年以下	263	7.099	1.973
	2. 6-10 年	212	7.052	2.107
	3. 11-15 年	222	6.766	2.123
	4. 16-20 年	119	7.092	1.896
	5. 21 年以上	171	7.205	1.970

表 4-21 不同服務年資教師對「學校組織機制」層面知覺之 ANOVA

變項名稱	變異來源	SS	df	MS	F	Scheffé 事後比較
領導支持	組間	41.527	4	10.382	1.852	
	組內	5504.153	982	5.605		
	合計	5545.680	986			
文化建構	組間	7.902	4	1.975	.508	
	組內	3816.921	982	3.887		
	合計	3824.823	986			
資訊科技	組間	78.316	4	19.579	3.755**	(4)>(1)**
	組內	5120.847	982	5.215		(4)>(2)**
	合計	5199.163	986			(4)>(3)** (4)>(5)**
成效評量	組間	22.528	4	5.632	1.371	
	組內	4035.498	982	4.109		
	合計	4058.026	986			

\*\* $P < .01$

雖然由表 4-17 發現，不同服務年資的教師在知識管理的「學校組織機制」上之知覺程度，未達統計顯著差異。

但由表 4-20 和表 4-21 可以發現，不同服務年資教師對於「學校組織機制」之「資訊科技」層面上，已達統計顯著差異 ( $F=3.755$ ,  $P<.01$ )，而且由事後比較發現，服務年資為 16-20 年的教師平均數 ( $M=12.983$ ) 高於服務年資為 5 年以下的教師平均數 ( $M=12.103$ )、也高於服務年資為 6-10 年的教師平均數 ( $M=12.156$ )、服務年資為 11-15 年的教師平均數 ( $M=12.086$ ) 及服務年資為 21 年以上的教師平均數 ( $M=12.164$ )，且達顯著水準 ( $P<.01$ )。

另外，不同服務年資的教師在「領導支持」、「文化建構」及「成效評量」等三層面上均未達顯著水準。換言之，不同服務年資的教師在知識管理的「學校組織機制」部份之「資訊科技」層面上的知覺程度具有顯著差異，而且服務「16-20 年」的教師顯著較高。

本研究認為資深教師（年資達 16 年以上者）由於其歷經資訊科技起飛期，故對於電腦科技之衝擊有較深之感受，對於資訊網路科技之知覺程度亦較高。

#### 肆、擔任不同職務教師在知識管理量表上之平均數差異

表 4-22 不同職務教師對知識管理層面知覺之 *M*、*SD*

學校知識管理	擔任職務	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
整體知識管理	1.主任	103	96.990	10.191
	2.組長	234	91.573	12.255
	3.導師	349	89.840	12.431
	4.專任教師	297	89.468	12.130
個人學習程序	1.主任	103	51.641	6.139
	2.組長	234	48.859	7.089
	3.導師	349	48.484	6.566
	4.專任教師	297	48.061	6.399
學校組織機制	1.主任	103	45.350	6.158
	2.組長	234	42.714	6.618
	3.導師	349	41.355	7.386
	4.專任教師	297	41.407	7.323

表 4-23 不同職務教師對知識管理層面知覺之 *ANOVA*

變項名稱	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	Scheffé 事後比較
整體 知識管理	組間	4927.698	3	1642.566	11.252***	(1)>(2)*** (1)>(3)*** (1)>(4)***
	組內	142913.216	979	145.979		(2)>(4)*
	合計	147840.914	982			
個人 學習程序	組間	1028.636	3	342.879	7.866***	(1)>(2)*** (1)>(3)***
	組內	42676.127	979	43.592		(1)>(4)***
	合計	43704.763	982			
學校 組織機制	組間	1511.586	3	503.862	10.082***	(1)>(2)** (1)>(3)*** (1)>(4)***
	組內	48926.880	979	49.976		(2)>(3)* (2)>(4)*
	合計	50438.466	982			

\*\*\**P*<.001；\*\**P*<.01；\**P*<.05

由表 4-22 和表 4-23 可以發現，擔任不同職務的教師對於「整體知識管理」而言，具有顯著性差異（ $F=11.252$ ， $P<.001$ ），而且在「個人學習程序」（ $F=7.866$ ， $P<.001$ ）與在「學校組織機制」（ $F=10.082$ ， $P<.001$ ）部份，皆達統計上顯著差異。

就「整體知識管理」而言，經由事後比較發現，主任的平均數（ $M=96.990$ ）高於組長的平均數（ $M=91.573$ ）、導師的平均數（ $M=89.840$ ）、專任教師的平均數（ $M=89.468$ ），且均達極顯著水準（ $P<.001$ ）；組長的平均數（ $M=91.573$ ）高於專任教師的平均數（ $M=89.468$ ），且達顯著水準（ $P<.05$ ）。

在知識管理的「個人學習程序」部份，經由事後比較發現，主任的平均數（ $M=51.641$ ）高於組長的平均數（ $M=48.859$ ）、導師的平均數（ $M=48.484$ ）、專任教師的平均數（ $M=48.061$ ），且均達極顯著水準（ $P<.001$ ）。

在知識管理的「學校組織機制」部份，經事後比較發現，主任的平均數（ $M=45.350$ ）高於組長的平均數（ $M=42.714$ ），且達顯著水準（ $P<.01$ ）；主任的平均數（ $M=45.350$ ）高於導師的平均數（ $M=41.355$ ）、也高於專任教師的平均數（ $M=41.407$ ），且均達極顯著水準（ $P<.001$ ）；組長的平均數（ $M=41.714$ ）高於導師的平均數（ $M=41.355$ ）及專任教師的平均數（ $M=41.407$ ），且達顯著水準（ $P<.05$ ）。

由此可發現，擔任主任與組長職務之教師，由於參與行政職務，必須兼顧整體學校組織運作與學校相關業務之推動，因此經常參與學校事物與經常性會議，而且主任與組長對於學校行政職務工作再上層樓的企圖心較強，因此，他們比單純擔任導師及專任教師職務者在整體知識管理、個人學習程序及學校組織機制層面上會更願意用心學習。

表 4-24 不同職務教師對「個人學習程序」層面知覺之  $M$ 、 $SD$ 

個人學習程序	擔任職務	$N$	$M$	$SD$
知識獲取	1.主任	103	12.728	1.722
	2.組長	234	11.979	1.938
	3.導師	349	12.057	1.879
	4.專任教師	297	11.943	1.820
知識分享	1.主任	103	11.777	1.754
	2.組長	234	11.731	1.994
	3.導師	349	12.321	1.946
	4.專任教師	297	12.074	1.893
知識應用	1.主任	103	13.466	1.835
	2.組長	234	13.047	1.959
	3.導師	349	12.788	1.914
	4.專任教師	297	12.933	1.835
知識創新	1.主任	103	13.670	2.229
	2.組長	234	12.103	2.878
	3.導師	349	11.318	2.777
	4.專任教師	297	11.111	2.868

表 4-25 不同職務教師對「個人學習程序」層面知覺之 ANOVA

變項名稱	變異來源	$SS$	$df$	$MS$	$F$	Scheffé 事後比較
知識獲取	組間	51.417	3	17.139	4.955**	(1)>(2)**
	組內	3386.162	979	3.459		(1)>(3)**
	合計	3437.579	982			(1)>(4)***
知識分享	組間	57.326	3	19.109	5.170**	(3)>(1)*
	組內	3618.330	979	3.696		(3)>(2)***
	合計	3675.656	982			(4)>(2)*
知識應用	組間	38.677	3	12.892	3.597*	(1)>(3)**
	組內	3509.077	979	3.584		(1)>(4)*
	合計	3547.754	982			
知識創新	組間	591.400	3	197.133	25.544***	(1)>(2)***
	組內	7555.345	979	7.717		(1)>(3)***
	合計	8146.745	982			(1)>(4)***
						(2)>(3)**
						(2)>(4)***

\*\*\* $p < .001$  ; \*\* $p < .01$  ; \* $p < .05$



由表 4-24 和表 4-25 發現，擔任不同職務的教師對於知識管理「個人學習程序」的知覺程度上，不論在知識獲取( $F=4.955, p<.01$ )、知識分享( $F=5.170, p<.01$ )、知識應用( $F=3.597, p<.05$ )與知識創新( $F=25.544, p<.001$ )等四個層面上，均達到統計顯著差異。

在「知識獲取」層面上，經由事後比較發現，主任的平均數( $M=12.728$ )高於組長的平均數( $M=11.979$ )、導師的平均數( $M=12.057$ )，且達顯著水準( $p<.01$ )；主任的平均數( $M=12.728$ )高於專任教師的平均數( $M=11.943$ )，並且達極顯著水準( $p<.001$ )。

在「知識分享」層面上，經由事後比較發現，導師的平均數( $M=12.321$ )高於主任的平均數( $M=11.777$ )，且達顯著水準( $p<.05$ )；導師的平均數( $M=12.321$ )高於組長的的平均數( $M=11.731$ )，且達極顯著水準( $p<.001$ )；專任教師的平均數( $M=12.074$ )高於組長的平均數( $M=11.731$ )，而且達顯著水準( $p<.05$ )。

在「知識應用」層面上，經由事後比較發現，主任的平均數( $M=13.466$ )高於導師的平均數( $M=12.788$ )，達顯著水準( $p<.01$ )；主任的平均數( $M=13.466$ )高於專任教師的平均數( $M=12.933$ )，達顯著水準( $p<.05$ )。

在「知識創新」層面上，經由事後比較發現，主任的平均數( $M=13.670$ )高於組長的平均數( $M=12.103$ )、導師的平均數( $M=11.318$ )及專任教師的平均數( $M=11.111$ )，且達極顯著水準( $p<.001$ )；組長的平均數( $M=12.103$ )高於導師的平均數( $M=11.318$ )，達顯著水準( $p<.01$ )；組長者的平均數( $M=12.103$ )亦高於專任教師的平均數( $M=11.111$ )，並達極顯著水準( $p<.001$ )。

由上述可以發現，擔任主任及組長職務者，除了從事教學工作之外，尚須兼顧學校行政工作之推動執行，更需開發構思與創意點子，因比較容易認同與知覺學校在知識管理上的作為；尤其是擔任主任及組長職務者，在「個人學習程序」上之「知識獲取」、「知識分享」、「知識應用」及「知識創新」的知覺程度上，普遍高於擔任導師及專任教師者。

表 4-26 不同職務教師對「學校組織機制」層面知覺之  $M$ 、 $SD$ 

學校組織機制	擔任職務	$N$	$M$	$SD$
領導支持	1.主任	103	12.058	2.038
	2.組長	234	11.120	2.228
	3.導師	349	10.668	2.368
	4.專任教師	297	10.657	2.467
文化建構	1.主任	103	12.854	1.773
	2.組長	234	12.180	1.721
	3.導師	349	11.774	1.963
	4.專任教師	297	11.647	2.126
資訊科技	1.主任	103	13.049	2.007
	2.組長	234	12.368	2.270
	3.導師	349	11.940	2.389
	4.專任教師	297	12.155	2.231
成效評量	1.主任	103	7.388	1.827
	2.組長	234	7.047	2.015
	3.導師	349	6.974	2.029
	4.專任教師	297	6.950	2.107

表 4-27 不同職務教師對「學校組織機制」層面知覺之  $ANOVA$ 

變項名稱	變異來源	$SS$	$df$	$MS$	$F$	Scheffé 事後比較
領導支持	組間	185.612	3	61.871	11.358***	(1)>(2)** (1)>(3)*** (1)>(4)***
	組內	5332.714	979	5.447		(2)>(3)* (2)>(4)*
	合計	5518.326	982			
文化建構	組間	134.760	3	44.920	11.917***	(1)>(2)** (1)>(3)*** (1)>(4)***
	組內	3690.273	979	3.769		(2)>(3)* (2)>(4)**
	合計	3825.034	982			
資訊科技	組間	104.447	3	34.816	6.723***	(1)>(2)* (1)>(3)*** (1)>(4)**
	組內	5069.762	979	5.179		(2)>(3)*
	合計	5174.210	982			
成效評量	組間	16.299	3	5.433	1.319	
	組內	4033.959	979	4.120		
	合計	4050.258	982			

\*\*\* $P < .001$  ; \*\* $P < .01$  ; \* $P < .05$

由表 4-26 和表 4-27 可以發現，不同職務教師在領導支持 ( $F=11.358, p<.001$ )、文化建構 ( $F=11.917, p<.001$ )、資訊科技 ( $F=6.723, p<.001$ ) 三個層面上，均有極顯著差異，而在「成效評量」層面上則未達統計顯著差異。

在「領導支持」層面上，經事後比較發現，主任的平均數 ( $M=12.058$ ) 高於組長的平均數 ( $M=11.120$ )、導師的平均數 ( $M=10.668$ ) 及專任教師的平均數 ( $M=10.657$ )；組長的教師平均數 ( $M=11.120$ ) 高於導師的平均數 ( $M=10.668$ ) 及專任教師的平均數 ( $M=10.657$ )。

在「文化建構」層面，由事後比較發現，主任的平均數 ( $M=12.854$ ) 高於組長的平均數 ( $M=12.180$ )、導師的平均數 ( $M=11.774$ ) 及專任教師的平均數 ( $M=11.647$ )；組長的教師平均數 ( $M=12.180$ ) 高於導師的平均數 ( $M=11.774$ ) 及專任教師的平均數 ( $M=11.647$ )。

在「資訊科技」層面，經事後比較發現，主任的平均數 ( $M=13.049$ ) 高於組長的平均數 ( $M=12.368$ )、導師的平均數 ( $M=11.940$ ) 及專任教師的平均數 ( $M=12.155$ )；組長的平均數 ( $M=12.368$ ) 高於導師的平均數 ( $M=11.940$ )。

由以上可發現，擔任主任及組長之教師，由於必須參與學校事務與經常性會議，因而熟悉學校行政運作，也容易認同與知覺學校在知識管理上的作為；尤其是在「學校組織機制」上之「領導支持」、「文化建構」、「資訊科技」等層面上之知覺感受更為深刻靈敏。

## 伍、不同任教學科的教師在知識管理量表上之平均數差異

表 4-28 不同任教學科教師對知識管理層面知覺之  $M$ 、 $SD$ 

學校知識管理	任教學科	$N$	$M$	$SD$
整體知識管理	1.語文學科	235	91.583	12.872
	2.數理學科	160	89.781	13.191
	3.自然學科	209	89.861	10.459
	4.社會學科	167	89.898	12.211
	5.藝能學科	214	92.724	12.370
個人學習程序	1.語文學科	235	49.481	7.057
	2.數理學科	160	47.994	7.033
	3.自然學科	209	48.096	6.205
	4.社會學科	167	48.545	6.396
	5.藝能學科	214	49.514	6.535
學校組織機制	1.語文學科	235	42.102	7.300
	2.數理學科	160	41.788	7.400
	3.自然學科	209	41.766	5.917
	4.社會學科	167	41.353	7.546
	5.藝能學科	214	43.210	7.503

表 4-29 不同任教學科教師對知識管理層面知覺之  $ANOVA$ 

變項名稱	變異來源	$SS$	$df$	$MS$	$F$	Scheffé事後比較
整體知識管理	組間	1415.037	4	353.759	2.366*	(5)>(2)*
	組內	146537.455	980	149.528		(5)>(3)*
	合計	147952.491	984			(5)>(4)*
個人學習程序	組間	436.549	4	109.137	2.464*	(1)>(2)*
	組內	43412.615	980	44.299		(1)>(3)*
	合計	43849.163	984			(5)>(2)* (5)>(3)*
學校組織機制	組間	395.878	4	98.970	1.944	
	組內	49899.529	980	50.918		
	合計	50295.407	984			

\* $P<.05$ 

由表 4-28 和表 4-29 可以發現，不同任教學科教師對知識管理的差異性，在「整體知識管理」( $F=2.366$ ,  $P<.05$ ) 及「個人學習程序」( $F=2.464$ ,  $P<.05$ ) 部份具有顯著差異，而在「學校組織機制」部份則無明顯差異。

在「整體知識管理」上，由事後比較發現，藝能學科的教師平均數( $M=92.724$ )

高於數理學科的教師平均數 ( $M=89.781$ )、自然學科教師的平均數 ( $M=89.861$ ) 及社會學科教師的平均數 ( $M=89.898$ )。

在「個人學習程序」部份，由事後比較發現，語文學科的教師平均數 ( $M=49.481$ ) 高於數理學科的教師平均數 ( $M=89.781$ ) 及自然學科的教師平均數 ( $M=48.096$ )；藝能學科的教師平均數 ( $M=49.514$ ) 高於數理學科的教師平均數 ( $M=47.994$ )、自然學科教師平均數 ( $M=48.096$ )。

換言之，「藝能」、「語文」等學科的教師對學校整體知識管理工作之推動上之知覺感受，以及在「個人學習程序」上的知覺程度比「數理」、「自然」、「社會」學科教師的知覺程度來的高。本研究認為由於「藝能」、「語文」等學科的教師，其專業背景與文化傳衍有重大關聯，因此對於學校整體知識管理的推動、知識的學習程序、知識獲取、知識應用等，有較高的知覺。

表 4-30 不同任教學科教師對「個人學習程序」層面知覺之  $M$ 、 $SD$

個人學習程序	任教學科	$N$	$M$	$SD$
知識獲取	1.語文學科	235	12.277	1.898
	2.數理學科	160	11.994	1.918
	3.自然學科	209	11.761	1.713
	4.社會學科	167	11.952	1.951
	5.藝能學科	214	12.322	1.860
知識分享	1.語文學科	235	12.298	2.058
	2.數理學科	160	12.000	2.025
	3.自然學科	209	11.880	1.981
	4.社會學科	167	11.946	1.761
	5.藝能學科	214	12.098	1.796
知識應用	1.語文學科	235	13.068	1.878
	2.數理學科	160	12.406	2.123
	3.自然學科	209	12.809	1.682
	4.社會學科	167	13.216	1.719
	5.藝能學科	214	13.238	1.989
知識創新	1.語文學科	235	11.838	2.937
	2.數理學科	160	11.594	2.847
	3.自然學科	209	11.646	2.773
	4.社會學科	167	11.431	2.893
	5.藝能學科	214	11.855	2.957

表 4-31 不同任教學科教師對「個人學習程序」層面知覺之 ANOVA

變項名稱	變異來源	SS	df	MS	F	Scheffé事後比較
知識獲取	組間	46.867	4	11.717	3.371**	(1)>(3)**
	組內	3406.422	980	3.476		(5)>(3)**
	合計	3453.289	984			
知識分享	組間	23.089	4	5.772	1.545	
	組內	3660.613	980	3.735		
	合計	3683.702	984			
知識應用	組間	84.062	4	21.007	5.945***	(1)>(2)** (3)>(2)*
	組內	3462.934	980	3.534		(4)>(2)*** (5)>(2)***
	合計	3546.960	984			(4)>(3)* (5)>(3)*
知識創新	組間	24.077	4	6.019	.723	
	組內	8157.716	980	8.324		
	合計	8181.793	984			

\*\*\* $P < .001$  ; \*\* $P < .01$  ; \* $P < .05$

由表 4-30 和表 4-31 可以發現，不同任教學科教師在「知識獲取」( $F=3.371$ ， $P < .01$ ) 及「知識應用」( $F=5.945$ ， $P < .001$ ) 兩個層面上具有顯著差異，而在「知識分享」與「知識創新」兩個層面上則未達統計顯著差異。

在「知識獲取」層面上，由事後比較發現，語文學科的教師平均數( $M=12.277$ ) 高於自然學科的教師平均數( $M=11.761$ )；藝能學科的教師平均數( $M=12.322$ ) 高於自然學科的教師平均數( $M=11.761$ )。

在「知識應用」層面上，由事後比較發現，語文學科的教師平均數( $M=13.068$ )、自然學科的教師平均數( $M=12.809$ )、社會學科的教師平均數( $M=13.216$ )及藝能學科的教師平均數( $M=13.238$ )均高於數理學科的教師平均數( $M=12.406$ )；社會學科的教師平均數( $M=13.216$ )及藝能學科的教師平均數( $M=13.238$ )高於自然學科的教師平均數( $M=12.809$ )。

由上分析可知，「藝能」、「語文」等學科的教師其專業背景與語言文化傳衍有較大之關連，故其對於學校知識管理、知識的學習程序、知識獲取、知識應用

等，有較高的知覺。而且藝能學科的教材比較生活化，教師在選取課程相關教材上更為便利，也更容易從事行動研究與應用，反省檢討教學的程序與知識的管理應用；另外自然學科與社會學科因科目內容經常應用於日常生活中，因此，也較數理學科的教師在知識應用上較為普遍。

表 4-32 不同任教學科教師對「學校組織機制」層面知覺之  $M$ 、 $SD$

學校組織機制	任教學科	$N$	$M$	$SD$
領導支持	1.語文學科	235	10.855	2.334
	2.數理學科	160	10.819	2.284
	3.自然學科	209	10.914	2.187
	4.社會學科	167	10.659	2.569
	5.藝能學科	214	11.224	2.470
文化建構	1.語文學科	235	12.009	1.961
	2.數理學科	160	11.988	1.870
	3.自然學科	209	11.794	1.757
	4.社會學科	167	11.647	2.123
	5.藝能學科	214	12.196	2.096
資訊科技	1.語文學科	235	12.170	2.380
	2.數理學科	160	12.000	2.555
	3.自然學科	209	12.124	1.960
	4.社會學科	167	12.138	2.244
	5.藝能學科	214	12.622	2.306
成效評量	1.語文學科	235	7.068	1.992
	2.數理學科	160	6.981	2.141
	3.自然學科	209	6.933	1.742
	4.社會學科	167	6.910	2.153
	5.藝能學科	214	7.168	2.143

表 4-33 不同任教學科教師對「學校組織機制」層面知覺之 ANOVA

變項名稱	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
領導支持	組間	33.724	4	8.431	1.504
	組內	5494.053	980	5.606	
	合計	5527.777	984		
文化建構	組間	34.321	4	8.580	2.223
	組內	3782.024	980	3.859	
	合計	3816.345	984		
資訊科技	組間	45.835	4	11.459	2.189
	組內	5130.130	980	5.235	
	合計	5175.965	984		
成效評量	組間	9.081	4	2.270	.551
	組內	4036.513	980	4.119	
	合計	4045.594	984		

由表 4-32 和表 4-33 發現，不同任教學科教師在領導支持、文化建構、資訊科技及成效評量四個層面上，均未達統計顯著差異。

## 陸、不同學校類型的教師在知識管理量表上之平均數差異

表 4-34 不同學校類型的教師對知識管理層面知覺之 *M*、*SD*

學校知識管理	學校類型	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
整體知識管理	1.普通高中	581	90.668	12.149
	2.完全高中	245	91.637	12.947
	3.綜合高中	163	90.577	11.613
個人學習程序	1.普通高中	581	48.547	6.610
	2.完全高中	245	49.363	7.130
	3.綜合高中	163	48.773	6.115
學校組織機制	1.普通高中	581	42.121	7.102
	2.完全高中	245	42.274	7.483
	3.綜合高中	163	41.804	6.903



表 4-35 不同學校類型的教師對知識管理層面知覺之 ANOVA

變項名稱	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
整體知識管理	組間	181.290	2	90.645	.602
	組內	148345.349	986	150.452	
	合計	148526.639	988		
個人學習程序	組間	114.765	2	57.382	1.292
	組內	43801.219	986	44.423	
	合計	43915.984	988		
學校組織機制	組間	21.891	2	10.945	.213
	組內	50635.962	986	51.355	
	合計	50657.852	988		

\*\*\* $p < .001$  ; \*\* $p < .01$  ; \* $p < .05$

由表 4-34 和表 4-35 可以發現，不同學校類型的教師在整體知識管理以及個人學習程序和學校組織機制上之知覺程度，均未達統計顯著差異。

表 4-36 不同學校類型教師對「個人學習程序」層面知覺之 *M*、*SD*

個人學習程序	學校類型	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
知識獲取	1.普通高中	581	12.012	1.862
	2.完全高中	245	12.196	1.999
	3.綜合高中	163	12.117	1.697
知識分享	1.普通高中	581	12.196	1.969
	2.完全高中	245	11.918	1.951
	3.綜合高中	163	11.761	1.721
知識應用	1.普通高中	581	12.978	1.917
	2.完全高中	245	13.041	1.971
	3.綜合高中	163	12.785	1.728
知識創新	1.普通高中	581	11.361	2.812
	2.完全高中	245	12.208	2.897
	3.綜合高中	163	12.110	2.940

表 4-37 不同學校類型教師對「個人學習程序」層面知覺之 ANOVA

變項名稱	變異來源	SS	df	MS	F	Scheffé 事後比較
知識獲取	組間	6.166	2	3.083	.881	
	組內	3452.297	986	3.501		
	合計	3458.463	988			
知識分享	組間	30.274	2	15.137	4.083*	
	組內	3655.668	986	3.708		(1)>(3)*
	合計	3685.941	988			
知識應用	組間	6.754	2	3.377	.935	
	組內	3561.786	986	3.612		
	合計	3568.540	988			
知識創新	組間	157.289	2	78.645	9.651***	(2)>(1)***
	組內	8034.492	986	8.149		(3)>(1)**
	合計	8191.782	988			

\*\*\* $P<.001$ ；\*\* $P<.01$ ；\* $P<.05$

由表 4-36 和表 4-37 發現，不同學校類型的教師在知識分享 ( $F=4.083$ ,  $P<.05$ ) 與知識創新 ( $F=9.651$ ,  $P<.001$ ) 兩個層面上具有統計上顯著差異，而在知識獲取與知識應用兩個層面上則未達顯著水準。

在「知識分享」層面上，由事後比較發現，普通高中的教師平均數 ( $M=12.196$ ) 高於綜合高中的教師的平均數 ( $M=11.761$ )。

在「知識創新」層面上，由事後比較發現，完全高中的教師平均數 ( $M=12.208$ ) 及綜合高中教師的平均數 ( $M=12.110$ ) 高於普通高中的教師平均數 ( $M=11.361$ )。

雖然由表 4-35 發現，不同學校類型的教師對於知識管理「學校組織機制」上之知覺程度，未達顯著水準。但由表 4-38 和表 4-39 可以發現，不同學校類型的教師在「成效評量」層面上具有統計顯著差異 ( $F=3.115$ ,  $P<.05$ )，但在領導支持、文化建構及資訊科技三個層面上，則未達統計顯著差異。

在「成效評量」層面上，經事後比較發現，普通高中之教師平均數 ( $M=6.892$ ) 明顯低於完全高中 ( $M=7.225$ ) 與綜合高中 ( $M=7.209$ ) 之教師平均數。

表 4-38 不同學校類型教師對「學校組織機制」層面知覺之  $M$ 、 $SD$ 

學校組織機制	類型	$N$	$M$	$SD$
領導支持	1.普通高中	581	10.883	2.383
	2.完全高中	245	10.902	2.444
	3.綜合高中	163	11.037	2.227
文化建構	1.普通高中	581	12.010	1.931
	2.完全高中	245	11.939	2.012
	3.綜合高中	163	11.699	2.037
資訊科技	1.普通高中	581	12.336	2.288
	2.完全高中	245	12.208	2.385
	3.綜合高中	163	11.589	2.146
成效評量	1.普通高中	581	6.892	2.040
	2.完全高中	245	7.225	1.995
	3.綜合高中	163	7.209	2.026

表 4-39 不同學校類型教師對「學校組織機制」層面知覺之  $ANOVA$ 

變項名稱	變異來源	$SS$	$df$	$MS$	$F$	Scheffé 事後比較
領導支持	組間	3.052	2	1.526	.271	
	組內	5555.469	986	5.634		
	合計	5558.522	988			
文化建構	組間	12.309	2	6.154	1.588	
	組內	3822.290	986	3.877		
	合計	3834.599	988			
資訊科技	組間	29.027	2	14.514	2.767	
	組內	5171.691	986	5.245		
	合計	5200.718	988			
成效評量	組間	25.587	2	12.793	3.115*	
	組內	4049.730	986	4.107		(2)>(1)*
	合計	4075.316	988			

\* $P<.05$ 

本研究認為普通高中由於經費充裕、校齡悠久，學生素質高且穩定，因此學校在知識管理的「成效評量」上缺乏設計與規劃。

## 柒、不同學校轄屬的教師在知識管理量表上之平均數差異

表 4-40 不同學校轄屬的教師對知識管理層面知覺之  $M$ 、 $SD$ 

學校知識管理	學校轄屬	$N$	$M$	$SD$
整體知識管理	1.國立高中	546	90.698	12.216
	2.直轄高中	195	90.692	12.046
	3.縣轄高中	248	91.480	12.555
個人學習程序	1.國立高中	546	48.683	6.598
	2.直轄高中	195	48.492	6.580
	3.縣轄高中	248	49.246	6.886
學校組織機制	1.國立高中	546	42.015	7.176
	2.直轄高中	195	42.200	7.058
	3.縣轄高中	248	42.234	7.233

表 4-41 不同學校轄屬的教師對知識管理層面知覺之  $ANOVA$ 

變項名稱	變異來源	$SS$	$df$	$MS$	$F$
整體知識管理	組間	114.064	2	57.032	.379
	組內	148412.575	986	150.520	
	合計	148526.639	988		
個人學習程序	組間	75.064	2	37.532	.844
	組內	43840.919	986	44.463	
	合計	43915.984	988		
學校組織機制	組間	10.334	2	5.167	.101
	組內	50647.518	986	51.367	
	合計	50657.852	988		

\*\*\* $P < .001$  ; \*\* $P < .01$  ; \* $P < .05$

由表 4-40 和表 4-41 可以發現，不同學校轄屬的教師在「整體知識管理」上、以及在「個人學習程序」和「學校組織機制」的知覺程度上，皆未達顯著差異。

表 4-42 不同學校轄屬教師對「個人學習程序」層面知覺之  $M$ 、 $SD$ 

個人學習程序	學校轄屬	$N$	$M$	$SD$
知識獲取	1.國立高中	546	12.011	1.877
	2.直轄高中	195	12.005	1.806
	3.縣轄高中	248	12.270	1.901
知識分享	1.國立高中	546	12.207	1.914
	2.直轄高中	195	11.974	1.898
	3.縣轄高中	248	11.786	1.971
知識應用	1.國立高中	546	12.998	1.926
	2.直轄高中	195	12.887	1.874
	3.縣轄高中	248	12.940	1.870
知識創新	1.國立高中	546	11.467	2.817
	2.直轄高中	195	11.626	2.958
	3.縣轄高中	248	12.250	2.891

表 4-43 不同轄屬學校教師對「個人學習程序」層面知覺之 ANOVA

變項名稱	變異來源	$SS$	$df$	$MS$	$F$	Scheffé 事後比較
知識獲取	組間	12.635	2	6.317	1.808	
	組內	3445.828	986	3.495		
	合計	3458.463	988			
知識分享	組間	31.783	2	15.891	4.288*	(1)>(3)**
	組內	3654.159	986	3.706		
	合計	3685.941	988			
知識應用	組間	1.931	2	.966	.267	
	組內	3566.609	986	3.617		
	合計	3568.540	988			
知識創新	組間	105.703	2	52.852	6.445**	(3)>(1)*** (3)>(2)*
	組內	8086.078	986	8.201		
	合計	8191.782	988			

\*\*\* $P<.001$ ；\*\* $P<.01$ ；\* $P<.05$

雖然由表 4-41 發現，不同學校轄屬的教師對於知識管理「個人學習程序」上之知覺程度，未達顯著水準；但由表 4-42 和表 4-43 可以發現，不同學校轄屬的教師在知識分享（ $F=4.288$ ， $P<.05$ ）、知識創新（ $F=6.445$ ， $P<.01$ ）兩個層面上具有顯著差異，在知識獲取、知識應用兩個層面上，則未達統計顯著差異。

在「知識分享」層面上，由事後比較發現，國立高中的教師平均數( $M=12.207$ )高於縣轄高中的教師之平均數( $M=11.786$ )。

本研究認為由於縣轄之高級中學其成立時間較短，教師間之熟識度不如國立高中，故其教師間之知識分享行為明顯低於國立高中。

在「知識創新」層面上，由事後比較發現，縣轄高中的教師平均數( $M=12.250$ )高於國立高中的教師的平均數( $M=11.467$ )，並達極顯著水準( $P<.001$ )；縣轄高中的教師平均數( $M=12.250$ )高於直轄高中的教師的平均數( $M=11.626$ )。

本研究認為，由於近年高中職社區化政策開放後，縣轄高中才開始廣為設立，其組織成員較為年輕與多元，故其知識創新知覺程度明顯比較高於國立高中與直轄高中之教師。

表 4-44 不同學校轄屬教師對「學校組織機制」層面知覺之  $M$ 、 $SD$

學校組織機制	轄屬	$N$	$M$	$SD$
領導支持	1.國立高中	546	10.892	2.387
	2.直轄高中	195	10.959	2.411
	3.縣轄高中	248	10.923	2.317
文化建構	1.國立高中	546	11.952	1.975
	2.直轄高中	195	11.964	1.870
	3.縣轄高中	248	11.899	2.041
資訊科技	1.國立高中	546	12.240	2.276
	2.直轄高中	195	12.282	2.238
	3.縣轄高中	248	12.149	2.384
成效評量	1.國立高中	546	6.930	2.035
	2.直轄高中	195	6.995	2.029
	3.縣轄高中	248	7.262	2.012

由表 4-44 和表 4-45 可以發現，不同學校轄屬教師在知識管理「學校組織機制」上之「領導支持」、「文化建構」、「資訊科技」及「成效評量」四個層面上，從事後比較來看並無顯著差異。

表 4-45 不同學校轄屬教師對「學校組織機制」層面知覺之 ANOVA

變項名稱	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
領導支持	組間	.681	2	.341	.060
	組內	5557.841	986	5.637	
	合計	5558.522	988		
文化建構	組間	.608	2	.304	.078
	組內	3833.990	986	3.888	
	合計	3834.599	988		
資訊科技	組間	2.181	2	1.091	.207
	組內	5198.537	986	5.272	
	合計	5200.718	988		
成效評量	組間	19.003	2	9.501	2.310
	組內	4056.314	986	4.114	
	合計	4075.316	988		

\*\*\* $P < .001$  ; \*\* $P < .01$  ; \* $P < .05$

## 捌、綜合討論

本研究是以「t 考驗」和「ANOVA」來探討不同背景變項在高級中學知識管理及其各層面上的差異情形，茲依本研究調查統計結果分析發現，簡述如下。

### 一、不同教師性別在知識管理上具有顯著差異

（一）在整體知識管理的知覺上，男性教師高於女性教師。本研究認為男性教師對於工作成就上具有較大的權力慾望，而且比較擅長利用資訊科技擷取知識或資訊，並以優勢的邏輯思考建立知識地圖，架構資訊與知識結構，且在校園中普遍習於互動與討論，比較熱衷將知識管理系統應用在教學與行政工作上。

（二）在「領導支持」「文化建構」「資訊科技」「成效評量」的知覺上，男性教師高於女性教師。本研究認為男性教師把較多的時間專注在工作上，對於校的行政事務或相關決策有較高的參與興趣，而女性教師會把較多的時間花在閒談家庭或其他非教學專業的瑣碎事務上。

（三）在「知識創新」的知覺上，男性教師高於女性教師。本研究認為男性教師通常較具有挑戰權威、較富嘗試與冒險的精神，因此有利於知識的創新發展。

## 二、不同學歷的教師在知識管理上具有顯著差異

(一) 在整體知識管理的知覺上，具有「一般大學」、「研究所」學歷的教師，比「師範校院」畢業的教師來的高。本研究認為「師範校院」長期以來制式化的培育師資過程已然成爲一種傳統，師範校院畢業的教師對於新的資訊或作爲往往反應會較爲遲鈍；至於一般大學畢業或繼續進修取得更高學歷的教師，因養成教育的多元性，以及進修之後教師在其專業知識領域上的認知大幅成長，以致對於學校在知識管理的推動工作上，具有較高的知覺感受。

(二) 在「知識應用」的知覺上，具有「研究所」學歷的教師，高於「師範校院」學歷的教師。本研究認為師範校院的校風造成保守的學習態度，在創造力的激勵上較低，因此鼓勵教師應該不斷進修取得研究所學歷，不但在專業上更上層樓且獲得更多的教育資訊，對知識的應用更能駕輕就熟。

(三) 在「知識創新」的知覺上，具有「研究所」、「一般大學」學歷的教師高於「師範校院」學歷的教師。本研究認為「一般大學」學歷的教師，具有較高的異質性，而「研究所」學歷的教師，由於參與進修且對於教育領域較爲積極投入研究創新的工作，因此在知識管理工作上的知識創新作爲上有較高度度的知覺，這也顯示一個由異質性大且多元成員所組成的團體較有利於創新。

(四) 在「成效評量」的知覺上，具有「一般大學」學歷的教師高於「研究所」、「師範校院」學歷的教師。本研究認為一般大學學歷的教師，具有較高的多元及異質性背景，而且自從師資培育多元化後，來自國內非師範體系的師資投入教育的場域，往往須經過一番的努力，憑藉著求新求變的優勢進入職場，在成效評量上較具多元性，以致於其知覺程度較高。

## 三、不同職務的教師在知識管理上具有顯著差異

(一) 在整體知識管理的知覺上，主任高於組長、導師、專任教師；組長高於專任教師。

(二) 在個人學習程序的知覺上，主任高於組長、導師、專任教師。

(三) 在學校組織機制的知覺上，主任高於組長、導師、專任教師；組長高於導師、專任教師。



本研究認為擔任主任與組長職務的教師，由於參與行政職務，必須兼顧整體學校組織運作與學校相關業務之推動，因此經常參與學校事物與經常性會議，比單純擔任導師及專任教師職務者在整體知識管理、個人學習程序及學校組織機制層面更用心。

（四）在「知識獲取」的知覺上，主任高於組長、導師；主任高於專任教師。

（五）在「知識分享」的知覺上，導師高於主任、組長；專任教師高於組長。

（六）在「知識應用」的知覺上，主任高於導師、專任教師。

（七）在「知識創新」的知覺上，主任高於組長、導師、專任教師；組長高於導師、專任教師。

本研究認為擔任主任及組長職務者，除了從事教學工作之外，尚須參與學校政策之討論及兼顧行政工作之推動執行，更需開發構思與創意點子，因比較容易認同與知覺學校在知識管理上的作為；尤其是主任對於資訊、知識的蒐集、統整、知識的應用及知識的創新方面，普遍比組長、導師及專任教師還要迫切及深入。至於在「知識分享」的層面上，導師高於主任、組長或專任教師高於組長。本研究認為由於導師或專任教師的辦公室大多是集中型態，另一方面也較無其他雜務纏身，有較多的時間可做資訊與知識的交流與分享。

（八）在「領導支持」「文化建構」「資訊科技」的知覺上，主任高於組長、導師、專任教師；組長高於導師、專任教師。

本研究認為主任及組長，必須參與學校事務與經常性會議，因而熟悉學校行政運作。再者建構學校的願景、推動知識管理工作之計劃，通常是主任與組長扮演擬定者及執行者的角色，建構良好的組織氣氛，帶動同仁良性的互動與信任，及積極正面的對話，以及籌畫資訊科技設備經費等相關作為，主任與組長通常具有較為深刻靈敏的知覺。

#### 四、不同服務年資的教師在知識管理上具有顯著差異

（一）在「知識創新」層面的知覺上，服務年資 5 年以下的教師最低。服務 6-10 年、11-15 年、以及 21 年以上的教師皆高於 5 年以下的教師。本研究認為知識創新的基礎與教學經驗累積有關，資淺者因為教學經驗不及資深者，或許還在

忙碌於班級經營的技巧，教材資料的蒐集與統整，以及熟練各種教學方法上。因此，在知識創新的知覺程度上顯著低於資深教師。

(二) 在「資訊科技」層面的知覺上，服務年資 16-20 年的教師最高。高於 5 年以下、6-10 年、11-15 年、以及 21 年以上的教師。本研究認為教學年資「16-20 年」的資深教師，在教學工作上恰巧面臨電腦資訊科技起飛時期，故對於電腦科技之衝擊有較深之感受，以及尋求突破應用電腦設備之瓶頸有較迫切之需求，因此對於資訊網路科技之知覺程度亦較高。

## 五、不同任教學科的教師在知識管理上具有顯著差異

(一) 在「整體知識管理」的知覺上，藝能學科的教師高於數理學科、自然學科、社會學科的教師。

(二) 在「個人學習程序」的知覺上，語文學科的教師高於數理學科、自然學科的教師；藝能學科的教師高於數理學科、自然學科的教師。

本研究認為「藝能」、「語文」學科的教師對於學校整體知識管理工作的推動，以及在「個人學習程序」上的知覺，比「數理」、「自然」、「社會」學科的教師高。由於「藝能」、「語文」等學科的教師，其專業背景與文化傳衍有重大關聯，而且提供之課外教材較為廣泛，為達到學生學習多元化，因此對於學校知識管理的推動，或教師個人在知識的學習程序上會較為積極。

(三) 在「知識獲取」層面的知覺上，語文學科的教師高於自然學科的教師；藝能學科的教師高於自然學科的教師。

(四) 在「知識應用」層面的知覺上，語文學科、自然學科、社會學科、藝能學科教師均高於數理學科的教師；社會學科、藝能學科教師高於自然學科的教師。

本研究認為「藝能」、「語文」學科的教師，其專業背景與文化傳衍有重大關聯，而且提供之課外教材較為廣泛，為達到學生學習多元化，因此教師個人在在資料、知識的蒐集與應用上會較為積極。自然學科與社會學科因科目內容常應用於日常生活中，教師通常會收集課外教材作為教學上補充之用，也較數理學科的教師在知識應用上較為普遍。

## 六、不同學校類型的教師在知識管理上具有顯著差異

（一）在「知識分享」層面的知覺上，普通高中教師高於綜合高中教師。

本研究認為普通高中係純屬學術性課程。因此，教師在資訊分享上會較為密切及頻仍。

（二）在「知識創新」層面的知覺上，完全高中教師、綜合高中教師高於普通高中教師。

本研究認為普通高中或因學校的歷史悠久，已然形成一種僵化的文化傳統，對於學校組織的變革，或者各項新作為與措施的抗拒較大。

（三）在「成效評量」層面的知覺上，普通高中教師低於完全高中與綜合高中之教師。

本研究認為普通高中由於經費充裕、校齡悠久，學生素質高且穩定，因此學校在知識管理的「成效評量」上缺乏設計與規劃。

## 七、不同學校轄屬的教師在知識管理上具有顯著差異

（一）在「知識分享」層面的知覺上，國立高中教師高於縣轄高中教師。

本研究認為由於縣轄之高級中學其成立時間較短，教師間之熟識度不如國立高中，故其教師間之知識分享行為明顯低於國立高中。而且國立高中或因創校久遠已形成一種文化，或因校際之間的交流、觀摩等互動所致。至於縣轄高中近年陸續成立，在觀念及作為上或許亟待提升。

（二）在「知識創新」層面的知覺上，縣轄高中教師高於國立高中教師、直轄高中教師。

本研究認為，由於近年高中職社區化政策開放後，縣轄高中才開始廣為設立，其組織成員較為年輕與多元，縣轄高中才成立幾年的光景，有較大的創新衝勁及活力去尋求學校的定位，以及型塑學校的文化特色。故其知識創新知覺程度明顯比較高於國立高中與直轄高中之教師。

### 第三節 高中教師的背景變項與專業成長需求之關係

#### 壹、不同性別教師在專業成長需求量表上之平均數差異

表 4-46 不同性別教師對專業成長需求層面知覺之 t 考驗分析

專業成長需求	性別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
學科知能	男	461	17.137	2.243	1.304
	女	526	16.934	2.604	
專業知能	男	461	17.074	2.265	.010
	女	526	17.072	2.472	
一般知能	男	461	16.894	2.386	.812
	女	526	16.762	2.658	
研究知能	男	461	16.278	2.265	.534
	女	526	16.198	2.418	
整體專業成長需求	男	461	67.382	7.830	.784
	女	526	66.966	8.717	

由表 4-46 可以發現，不同性別教師在專業成長需求層面，不論是學科知能、專業知能、一般知能、研究知能或整體專業成長需求，均未達統計顯著差異。

#### 貳、不同學歷教師在專業成長需求量表上之平均數差異

表 4-47 不同學歷的教師對專業成長需求層面知覺之 *M*、*SD*

專業成長需求	學歷	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
學科知能	1.師範校院	182	16.758	2.652
	2.一般大學	144	17.132	2.159
	3.研究所	658	17.084	2.427
專業知能	1.師範校院	182	16.857	2.577
	2.一般大學	144	17.340	2.375
	3.研究所	658	17.079	2.307
一般知能	1.師範校院	182	16.681	2.677
	2.一般大學	144	16.993	2.590
	3.研究所	658	16.840	2.451
研究知能	1.師範校院	182	16.077	2.295
	2.一般大學	144	16.535	2.383
	3.研究所	658	16.228	2.328
整體專業成長需求	1.師範校院	182	66.374	8.557
	2.一般大學	144	68.000	8.267
	3.研究所	658	67.231	8.161

表 4-48 不同學歷教師對專業成長需求層面知覺之 ANOVA

變項名稱	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
學科知能	組間	16.827	2	8.413	1.421
	組內	5810.258	981	5.923	
	合計	5827.085	983		
專業知能	組間	18.781	2	9.390	1.674
	組內	5504.503	981	5.611	
	合計	5523.284	983		
一般知能	組間	7.912	2	3.956	.625
	組內	6204.754	981	6.325	
	合計	6212.667	983		
研究知能	組間	17.420	2	8.710	1.605
	組內	5924.555	981	5.428	
	合計	5341.975	983		
整體專業成長需求	組間	216.856	2	108.428	1.593
	組內	66783.481	981	68.077	
	合計	67000.337	983		

\*\*\* $P < .001$  ; \*\* $P < .01$  ; \* $P < .05$

由表 4-47 和表 4-48 可以發現，不同學歷教師對「專業成長需求」上之「學科知能」、「專業知能」、「一般知能」、「研究知能」等層面上，或從「整體專業成長需求」而言，均未達統計顯著水準。

### 參、不同年資教師在專業成長需求量表上之平均數差異

由表 4-49 和表 4-50 可以發現，不同服務年資教師對「專業成長需求」上之「學科知能」、「專業知能」、「一般知能」、「研究知能」等層面上，或從「整體專業成長需求」而言，均未達統計顯著水準。

表 4-49 不同服務年資教師對專業成長需求層面知覺之  $M$ 、 $SD$ 

專業成長需求	服務年資	$N$	$M$	$SD$
學科知能	1. 5 年以下	263	17.179	2.277
	2. 6-10 年	212	17.127	2.402
	3. 11-15 年	222	17.018	2.520
	4. 16-20 年	119	16.773	2.631
	5. 21 年以上	171	16.901	2.444
專業知能	1. 5 年以下	263	17.152	2.196
	2. 6-10 年	212	17.222	2.253
	3. 11-15 年	222	16.896	2.352
	4. 16-20 年	119	17.000	2.837
	5. 21 年以上	171	17.064	2.457
一般知能	1. 5 年以下	263	16.837	2.318
	2. 6-10 年	212	17.118	2.397
	3. 11-15 年	222	16.658	2.699
	4. 16-20 年	119	16.538	2.974
	5. 21 年以上	171	16.883	2.439
研究知能	1. 5 年以下	263	16.338	2.256
	2. 6-10 年	212	16.576	2.330
	3. 11-15 年	222	16.000	2.407
	4. 16-20 年	119	16.008	2.423
	5. 21 年以上	171	16.129	2.277
整體專業 成長需求	1. 5 年以下	263	67.506	7.448
	2. 6-10 年	212	68.043	8.245
	3. 11-15 年	222	66.572	8.581
	4. 16-20 年	119	66.319	9.208
	5. 21 年以上	171	66.977	8.416

表 4-50 不同服務年資教師對專業成長需求層面知覺之  $ANOVA$ 

變項 名稱	變異 來源	$SS$	$df$	$MS$	$F$
學科知能	組間	18.555	4	4.639	.784
	組內	5812.274	982	5.919	
	合計	5830.829	986		
專業知能	組間	13.895	4	3.474	.616
	組內	5533.406	982	5.635	
	合計	5547.301	986		
一般知能	組間	34.819	4	8.705	1.360
	組內	6285.244	982	6.400	
	合計	6320.063	986		
研究知能	組間	47.687	4	11.922	2.195
	組內	5332.836	982	5.431	
	合計	5380.523	986		
整體專業 成長需求	組間	362.847	4	90.712	1.326
	組內	67198.478	982	68.430	
	合計	67561.325	986		

## 肆、不同職務教師在專業成長需求量表上之平均數差異

表 4-51 不同職務教師對專業成長需求知覺層面之  $M$ 、 $SD$ 

專業成長需求	擔任職務	$N$	$M$	$SD$
學科知能	1.主任	103	16.874	2.404
	2.組長	234	17.192	2.251
	3.導師	349	17.106	2.326
	4.專任教師	297	16.872	2.727
專業知能	1.主任	103	17.262	2.675
	2.組長	234	17.124	2.221
	3.導師	349	17.172	2.324
	4.專任教師	297	16.869	2.452
一般知能	1.主任	103	17.097	2.622
	2.組長	234	16.919	2.327
	3.導師	349	16.863	2.583
	4.專任教師	297	16.640	2.614
研究知能	1.主任	103	16.272	1.961
	2.組長	234	16.577	2.257
	3.導師	349	16.037	2.348
	4.專任教師	297	16.189	2.525
整體專業 成長需求	1.主任	103	67.545	8.185
	2.組長	234	67.812	7.693
	3.導師	349	67.178	8.187
	4.專任教師	297	66.569	8.989

表 4-52 不同職務教師對專業成長需求知覺層面之  $ANOVA$ 

變項 名稱	變異 來源	$SS$	$df$	$MS$	$F$
學科知能	組間	18.102	3	6.034	1.009
	組內	5853.921	979	5.979	
	合計	5872.022	982		
專業知能	組間	20.077	3	6.692	1.183
	組內	5538.892	979	5.658	
	合計	5558.968	982		
一般知能	組間	20.303	3	6.768	1.051
	組內	6306.336	979	6.442	
	合計	6326.639	982		
研究知能	組間	41.785	3	13.928	2.532
	組內	5385.461	979	5.501	
	合計	5427.245	982		
整體專業成 長需求	組間	215.194	3	71.731	1.035
	組內	67863.295	979	69.319	
	合計	68078.488	982		

由表 4-51 和表 4-52 可以發現，不同職務教師在「專業成長需求」上之「學科知能」、「專業知能」、「一般知能」、「研究知能」等層面上，或從「整體專業成長需求」而言，皆未達統計顯著差異。

## 伍、不同學科的教師在專業成長需求量表上之平均數差異

表 4-53 不同任教學科教師對專業成長需求層面知覺之  $M$ 、 $SD$

專業成長需求	任教學科	$N$	$M$	$SD$
學科知能	1.語文學科	235	17.166	2.314
	2.數理學科	160	17.119	2.327
	3.自然學科	209	16.861	2.460
	4.社會學科	167	17.150	2.500
	5.藝能學科	214	16.911	2.609
專業知能	1.語文學科	235	17.357	2.370
	2.數理學科	160	16.844	2.185
	3.自然學科	209	16.818	2.198
	4.社會學科	167	17.293	2.489
	5.藝能學科	214	17.037	2.574
一般知能	1.語文學科	235	17.026	2.516
	2.數理學科	160	16.819	2.352
	3.自然學科	209	16.512	2.392
	4.社會學科	167	16.850	2.717
	5.藝能學科	214	16.921	2.678
研究知能	1.語文學科	235	16.192	2.503
	2.數理學科	160	15.925	2.112
	3.自然學科	209	16.014	2.383
	4.社會學科	167	16.377	2.280
	5.藝能學科	214	16.640	2.315
整體專業 成長需求	1.語文學科	235	67.740	8.370
	2.數理學科	160	66.706	7.520
	3.自然學科	209	66.206	7.960
	4.社會學科	167	67.671	8.856
	5.藝能學科	214	67.509	8.700



表 4-54 不同任教學科教師對專業成長需求層面知覺之 ANOVA

變項 名稱	變異 來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	Scheffé 事後比較
學科知能	組間	16.938	4	4.235	.708	
	組內	5858.818	980	5.978		
	合計	5875.756	984			
專業知能	組間	49.341	4	12.335	2.191	
	組內	5518.483	980	5.631		
	合計	5567.823	984			
一般知能	組間	31.969	4	7.992	1.242	
	組內	6304.718	980	6.433		
	合計	6336.686	984			
研究知能	組間	64.488	4	16.122	2.947*	(5)>(1)*
	組內	5360.968	980	5.470		(5)>(2)**
	合計	5425.456	984			(5)>(3)**
整體專業 成長需求	組間	371.491	4	92.873	1.344	
	組內	67706.880	980	69.089		
	合計	68078.372	984			

\*\* $P < .01$  ; \* $P < .05$

由表 4-53 和表 4-54 可以發現，不同任教學科教師在「專業成長需求」上之「研究知能」層面上，已達統計顯著差異（ $F=2.947$ ， $P < .05$ ）；但在學科知能、專業知能、一般知能等三個層面上及整體專業成長需求上，未達統計顯著水準。

在「研究知能」層面上，經事後比較發現，藝能學科的教師平均數（ $M=16.640$ ）高於語文學科的教師平均數（ $M=16.192$ ）、數理學科的教師平均數（ $M=15.925$ ）及自然學科的教師平均數（ $M=16.014$ ）。本研究認為藝能科教師背景與語文學術科目的教師不同，在研究知能上有較高需求，也顯示教師進修管道之差異性，而語文學術科目教師的進修管道較為通暢。因此，藝能學科教師有較高進修研究知能的需求，以提高專業地位，冀求與語文學術學科教師有同等之地位。

## 陸、不同學校類型的教師在專業成長需求量表上之平均數差異

表 4-55 不同學校類型的教師對專業成長需求層面知覺之  $M$ 、 $SD$ 

專業成長需求	學歷	$N$	$M$	$SD$
學科知能	1.普通高中	581	17.022	2.539
	2.完全高中	245	17.078	2.392
	3.綜合高中	163	16.988	2.157
專業知能	1.普通高中	581	17.012	2.404
	2.完全高中	245	17.143	2.409
	3.綜合高中	163	17.190	2.232
一般知能	1.普通高中	581	16.773	2.647
	2.完全高中	245	16.869	2.402
	3.綜合高中	163	16.963	2.314
研究知能	1.普通高中	581	16.217	2.441
	2.完全高中	245	16.278	2.172
	3.綜合高中	163	16.233	2.260
整體專業 成長需求	1.普通高中	581	67.024	8.637
	2.完全高中	245	67.367	7.992
	3.綜合高中	163	67.374	7.591

表 4-56 不同學校類型的教師對專業成長需求層面知覺之  $ANOVA$ 

變項 名稱	變異 來源	$SS$	$df$	$MS$	$F$
學科知能	組間	.879	2	.439	.074
	組內	5888.211	986	5.972	
	合計	5889.090	988		
專業知能	組間	5.592	2	2.796	.494
	組內	5576.020	986	5.655	
	合計	5581.612	988		
一般知能	組間	5.169	2	2.584	.402
	組內	6339.610	986	6.430	
	合計	6344.779	988		
研究知能	組間	.635	2	.318	.058
	組內	5432.942	986	5.510	
	合計	5433.577	988		
整體專業 成長需求	組間	28.699	2	14.349	.207
	組內	68188.773	986	69.157	
	合計	68217.472	988		

由表 4-55 和表 4-56 可以發現，不同學校類型的教師對「專業成長需求」之學科知能、專業知能、一般知能、研究知能等四個層面上及整體專業成長需求上，皆未達統計顯著差異。

#### 柒、不同學校轄屬的教師在專業成長需求量表上之平均數差異

表 4-57 不同學校轄屬的教師對專業成長需求知覺之  $M$ 、 $SD$

專業成長需求	學校轄屬	$N$	$M$	$SD$
學科知能	1.國立高中	546	17.095	2.492
	2.直轄高中	195	16.780	2.480
	3.縣轄高中	248	17.085	2.290
專業知能	1.國立高中	546	17.092	2.384
	2.直轄高中	195	17.015	2.414
	3.縣轄高中	248	17.081	2.340
一般知能	1.國立高中	546	16.916	2.528
	2.直轄高中	195	16.508	2.697
	3.縣轄高中	248	16.887	2.403
研究知能	1.國立高中	546	16.328	2.430
	2.直轄高中	195	16.005	2.292
	3.縣轄高中	248	16.210	2.187
整體專業 成長需求	1.國立高中	546	67.430	8.487
	2.直轄高中	195	66.308	8.277
	3.縣轄高中	248	67.262	7.919

由表 4-57 和表 4-58 可以發現，不同學校轄屬教師對「專業成長需求」之學科知能、專業知能、一般知能、研究知能等層面上及整體專業成長需求上，皆未達統計顯著差異。

表 4-58 不同學校轄屬的教師對專業成長需求層面知覺之 ANOVA

變項 名稱	變異 來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
學科知能	組間	15.303	2	7.651	1.284
	組內	5873.787	986	5.957	
	合計	5889.090	988		
專業知能	組間	.850	2	.425	.075
	組內	5580.762	986	5.660	
	合計	5581.612	988		
一般知能	組間	25.077	2	12.538	1.956
	組內	6319.702	986	6.409	
	合計	6344.779	988		
研究知能	組間	15.169	2	7.584	1.380
	組內	5418.408	986	5.495	
	合計	5433.577	988		
整體專業 成長需求	組間	184.115	2	92.057	1.334
	組內	68033.357	986	68.999	
	合計	68217.472	988		

\*\*\* $P < .001$  ; \*\* $P < .01$  ; \* $P < .05$

## 捌、綜合討論

本研究經由「t 考驗」和「ANOVA」探討不同背景變項對於高級中教師對專業成長需求各層面的差異情形，僅有一項分析發現，簡述如下。

在「研究知能」層面上，藝能學科教師高於語文學科教師、數理學科教師、自然學科教師。本研究認為藝能科教師背景與語文學術科目的教師不同，在研究知能上有較高需求，也顯示教師進修管道之差異性，而語文學科教師的進修管道較為通暢。因此，藝能學科教師有較高進修研究知能的需求，以提高專業地位，冀求與語文學術學科教師有同等之地位。

## 第四節 高中教師的背景變項與組織承諾之關係

### 壹、不同性別教師在組織承諾量表上之平均數差異

表 4-59 不同性別教師對組織承諾層面知覺之 t 考驗分析

組織承諾	性別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
組織認同	男	461	19.135	3.065	3.560***
	女	526	18.441	3.042	
努力意願	男	461	16.245	2.218	4.157***
	女	526	15.679	2.060	
留職傾向	男	461	18.124	3.227	4.709***
	女	526	17.173	3.108	
整體組織承諾	男	461	53.503	7.532	4.681***
	女	526	51.293	7.286	

\*\*\* $P < .001$

由表 4-59 可以發現，不同性別教師對組織承諾之比較，就「組織認同」而言，男性教師的平均數 ( $M=19.135$ ) 大於女性教師 ( $M=18.441$ )，且達極顯著水準 ( $t=3.560$ ,  $P < .001$ )；在「努力意願」層面上，男性教師的平均數 ( $M=16.245$ ) 大於女性教師 ( $M=15.679$ )，且達極顯著水準 ( $t=4.157$ ,  $P < .001$ )；在「留職傾向」層面上，男性教師的平均數 ( $M=18.124$ ) 大於女性教師 ( $M=17.173$ )，且達極顯著水準 ( $t=4.709$ ,  $P < .001$ )；就「整體組織承諾」而言，亦是男性教師的平均數 ( $M=53.503$ ) 大於女性教師 ( $M=51.293$ )，且達極顯著水準 ( $t=4.681$ ,  $P < .001$ )。

整體上來說，男性教師在組織認同、努力意願及留職傾向之平均數均高於女性教師，這方面與一般研究相仿，女性教師易受家庭、生涯等影響，而男性教師普遍投入學校事務，互動及人際關係亦較佳。因此，不論是整體組織承諾，或是在組織認同、努力意願、留職傾向等層面上，均有較高的知覺。

## 貳、不同學歷教師在組織承諾量表上之平均數差異

表 4-60 不同學歷的教師對組織承諾層面知覺之  $M$ 、 $SD$ 

組織承諾	學歷	$N$	$M$	$SD$
組織認同	1.師範校院	182	18.374	3.011
	2.一般大學	144	18.431	3.148
	3.研究所	658	18.965	3.013
努力意願	1.師範校院	182	15.725	2.006
	2.一般大學	144	15.771	2.385
	3.研究所	658	16.052	2.133
留職傾向	1.師範校院	182	17.291	2.882
	2.一般大學	144	17.451	3.550
	3.研究所	658	17.763	3.165
整體組織承諾	1.師範校院	182	51.390	6.660
	2.一般大學	144	51.653	8.085
	3.研究所	658	52.780	7.450

表 4-61 不同學歷教師對組織承諾層面知覺之  $ANOVA$ 

變項名稱	變異來源	$SS$	$df$	$MS$	$F$	Scheffé 事後比較
組織認同	組間	70.164	2	35.082	3.815*	(3)>(1)*
	組內	9022.095	981	9.197		
	合計	9092.259	983			
努力意願	組間	20.616	2	10.308	2.232	
	組內	4529.944	981	4.618		
	合計	4550.560	983			
留職傾向	組間	37.109	2	18.554	1.841	
	組內	9886.241	981	10.078		
	合計	9923.350	983			
整體 組織承諾	組間	359.093	2	179.547	3.271*	(3)>(1)*
	組內	53842.988	981	54.886		
	合計	54202.081	983			

\* $p < .05$

由表 4-60 和表 4-61 發現，不同學歷教師對於「整體組織承諾」( $F=3.271$ ， $p<.05$ ) 以及在「組織認同」( $F=3.815$ ， $p<.05$ ) 層面上，具有顯著差異；而在「努力意願」、「留職傾向」兩個層面上，則未達統計顯著差異。

在「組織認同」層面上，經事後比較發現，研究所學歷的教師平均數 ( $M=18.965$ ) 高於師範校院學歷的教師平均數 ( $M=18.374$ )。

在「整體組織承諾」上，經事後比較發現，研究所學歷的教師平均數 ( $M=52.780$ ) 高於師範校院學歷的教師平均數 ( $M=51.390$ )。

本研究認為師範校院畢業生過去之學習背景受到政府之保障，且教師職務為畢業分發制，無面臨失業之危機，故對目前之教師職認同度較低；具備研究所學歷之教師，由於較受學校器重，薪資較為優渥，故對其教師身份及職業認同度較高。近年來鼓勵教師進修、研習或學分專班，是有利提升教師組織承諾之政策。

### 參、不同服務年資教師在組織承諾量表上之平均數差異

表 4-62 不同服務年資教師對組織承諾層面知覺之  $M$ 、 $SD$

組織承諾	服務年資	$N$	$M$	$SD$
組織認同	1. 5 年以下	263	18.612	3.014
	2. 6-10 年	212	18.462	3.230
	3. 11-15 年	222	18.671	3.064
	4. 16-20 年	119	19.252	2.894
	5. 21 年以上	171	19.199	3.044
努力意願	1. 5 年以下	263	15.745	1.910
	2. 6-10 年	212	15.929	2.389
	3. 11-15 年	222	15.820	2.153
	4. 16-20 年	119	16.025	2.260
	5. 21 年以上	171	16.433	2.058
留職傾向	1. 5 年以下	263	17.551	2.805
	2. 6-10 年	212	17.368	3.366
	3. 11-15 年	222	17.383	3.574
	4. 16-20 年	119	18.118	2.823
	5. 21 年以上	171	18.035	3.234
整體組織承諾	1. 5 年以下	263	51.909	6.719
	2. 6-10 年	212	51.759	7.957
	3. 11-15 年	222	51.874	7.913
	4. 16-20 年	119	53.395	7.183
	5. 21 年以上	171	53.667	7.465

表 4-63 不同服務年資教師對組織承諾層面知覺之 ANOVA

變項名稱	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	Scheffé 事後比較
組織認同	組間	87.897	4	21.974	2.340*	(4)>(2)*
	組內	9219.811	982	9.389		(5)>(2)*
	合計	9307.708	986			
努力意願	組間	55.384	4	13.846	3.016*	(5)>(1)**
	組內	4507.564	982	4.590		(5)>(2)*
	合計	4562.948	986			(5)>(3)**
留職傾向	組間	86.089	4	21.522	2.115	
	組內	9992.956	982	10.176		
	合計	10079.046	986			
整體 組織承諾	組間	601.854	4	150.464	2.707*	(5)>(1)*
	組內	54587.446	982	55.588		(5)>(2)*
	合計	55189.301	986			(5)>(3)*

\*\* $p < .01$  ; \* $p < .05$

由表 4-62 和表 4-63 可以發現，不同服務年資的教師對「整體組織承諾」而言，具有統計顯著差異 ( $F=2.707$ ,  $p < .05$ )。在「組織認同」( $F=2.340$ ,  $p < .05$ )、「努力意願」( $F=3.016$ ,  $p < .05$ ) 兩個層面上亦達顯著水準；但在「留職傾向」層面上，則未達統計顯著差異。

在「組織認同」層面上，經事後比較發現，服務年資為 16-20 年的教師平均數 ( $M=19.252$ ) 及服務年資為 21 年以上的教師平均數 ( $M=19.199$ ) 高於服務年資為 6-10 年的教師平均數 ( $M=18.462$ )。

在「努力意願」層面上，經事後比較發現，服務年資為 21 年以上的教師平均數 ( $M=16.433$ ) 高於服務年資為 5 年以下的教師平均數 ( $M=15.745$ )、服務 6-10 年的教師平均數 ( $M=15.929$ ) 及服務 11-15 年的教師平均數 ( $M=15.820$ )。

在「整體組織承諾」上，經事後比較發現，服務年資為 21 年以上的教師平均數 ( $M=53.667$ ) 高於服務年資為 5 年以下的教師平均數 ( $M=51.909$ )、服務 6-10 年的教師平均數 ( $M=51.759$ ) 及服務 11-15 年的教師平均數 ( $M=51.874$ )。

本研究認為服務年資越久的教師，因對學校、教育投入較多心血，對於學校亦割捨不下的情感，因此資深者之組織承諾較高。



## 肆、不同職務教師在組織承諾量表上之平均數差異

表 4-64 不同職務教師對組織承諾層面知覺之  $M$ 、 $SD$ 

組織承諾	擔任職務	$N$	$M$	$SD$
組織認同	1.主任	103	19.874	2.558
	2.組長	234	18.974	3.023
	3.導師	349	18.547	3.088
	4.專任教師	297	18.522	3.182
努力意願	1.主任	103	16.913	2.133
	2.組長	234	16.269	2.094
	3.導師	349	15.702	2.154
	4.專任教師	297	15.663	2.109
留職傾向	1.主任	103	19.223	2.493
	2.組長	234	18.286	2.790
	3.導師	349	17.095	3.317
	4.專任教師	297	17.209	3.262
整體組織承諾	1.主任	103	56.010	6.398
	2.組長	234	53.530	6.877
	3.導師	349	51.344	7.620
	4.專任教師	297	51.394	7.631

表 4-65 不同職務教師對組織承諾層面知覺之  $ANOVA$ 

變項名稱	變異來源	$SS$	$df$	$MS$	$F$	Scheffé 事後比較
組織認同	組間	170.754	3	56.918	6.115***	(1)>(2)*
	組內	9111.783	979	9.307		(1)>(3)*** (1)>(4)***
	合計	9282.537	982			
努力意願	組間	165.162	3	55.054	12.201***	(1)>(2)* (1)>(3)*** (1)>(4)***
	組內	4417.591	979	4.512		(2)>(3)** (2)>(4)**
	合計	4582.753	982			
留職傾向	組間	515.002	3	342.879	7.866***	(1)>(2)* (1)>(3)*** (1)>(4)***
	組內	9426.617	979	43.592		(2)>(3)*** (2)>(4)***
	合計	9941.620	982			
整體 組織承諾	組間	2329.760	3	776.587	14.443***	(1)>(2)** (1)>(3)*** (1)>(4)***
	組內	52638.929	979	53.768		(2)>(3)*** (2)>(4)**
	合計	54968.690	982			

\*\*\* $p < .001$  ; \*\* $p < .01$  ; \* $p < .05$

由表 4-64 和表 4-65 可以發現，不同職務教師在「組織承諾」上之組織認同 ( $F=6.115, p<.001$ )、努力意願 ( $F=12.201, p<.001$ )、留職傾向 ( $F=7.866, p<.001$ ) 三個層面上及整體組織承諾 ( $F=14.443, p<.001$ ) 皆達統計顯著差異。

在「組織認同」層面上，經事後比較發現，主任的平均數 ( $M=19.874$ ) 高於組長的平均數 ( $M=18.974$ )、導師的平均數 ( $M=18.547$ ) 及專任教師的平均數 ( $M=18.522$ )。

在「努力意願」層面上，經事後比較發現，主任的平均數 ( $M=16.913$ ) 高於組長的平均數 ( $M=16.269$ )、導師的平均數 ( $M=15.702$ ) 及專任教師的平均數 ( $M=15.663$ )；組長的平均數 ( $M=16.269$ ) 高於導師的平均數 ( $M=15.702$ ) 及專任教師的平均數 ( $M=15.663$ )。

在「留職傾向」層面上，經事後比較發現，主任的平均數 ( $M=19.223$ ) 高於組長的平均數 ( $M=18.286$ )、導師的平均數 ( $M=17.095$ ) 及專任教師的平均數 ( $M=17.209$ )；組長的平均數 ( $M=18.286$ ) 高於導師的平均數 ( $M=17.095$ ) 及專任教師的平均數 ( $M=17.209$ )。

在「整體組織承諾」上，經事後比較發現，主任的平均數 ( $M=56.010$ ) 高於組長的平均數 ( $M=53.530$ )、導師的平均數 ( $M=51.344$ ) 及專任教師的平均數 ( $M=51.394$ )；組長的平均數 ( $M=53.530$ ) 高於導師的平均數 ( $M=51.344$ ) 及專任教師的平均數 ( $M=51.394$ )。

整體而言，在學校中擔任主任及組長職務的教師，對學校整體組織承諾都較高；同樣的，在留職傾向及組織認同向度上，也高於導師及專任教師，因此也願意為學校付出更大的努力。這與一般研究相似，參與學校業務愈多，愈有高度的組織承諾，因此，教師參與學校之行政工作，則有助於其組織承諾之提高。

## 伍、不同任教學科的教師在組織承諾量表上之平均數差異

由表 4-66 和表 4-67 可以發現，不同任教學科教師對「組織承諾」上之「留職傾向」有顯著差異 ( $F=2.421, p<.05$ )；但在組織認同、努力意願兩個層面及整體組織承諾上，則未達統計顯著差異。

表 4-66 不同任教學科教師對組織承諾層面知覺之  $M$ 、 $SD$ 

組織承諾	任教學科	$N$	$M$	$SD$
組織認同	1.語文學科	235	18.711	3.203
	2.數理學科	160	18.969	2.849
	3.自然學科	209	18.727	2.713
	4.社會學科	167	18.449	3.379
	5.藝能學科	214	19.009	3.167
努力意願	1.語文學科	235	15.902	2.206
	2.數理學科	160	15.938	2.036
	3.自然學科	209	15.780	1.963
	4.社會學科	167	15.850	2.322
	5.藝能學科	214	16.262	2.230
留職傾向	1.語文學科	235	17.481	3.279
	2.數理學科	160	17.869	3.284
	3.自然學科	209	17.670	2.650
	4.社會學科	167	17.054	3.579
	5.藝能學科	214	17.995	3.188
整體組織承諾	1.語文學科	235	52.094	7.800
	2.數理學科	160	52.775	7.113
	3.自然學科	209	52.177	6.384
	4.社會學科	167	51.353	8.425
	5.藝能學科	214	53.266	7.592

表 4-67 不同任教學科教師對組織承諾層面知覺之  $ANOVA$ 

變項名稱	變異來源	$SS$	$df$	$MS$	$F$	Scheffé 事後比較
組織認同	組間	36.943	4	9.236	.978	
	組內	9253.920	980	9.443		
	合計	9290.863	984			
努力意願	組間	29.058	4	7.265	1.563	
	組內	4554.603	980	4.648		
	合計	4583.661	984			
留職傾向	組間	98.625	4	24.656	2.421*	(2)>(4)*
	組內	9982.638	980	10.186		(5)>(4)**
	合計	10081.263	984			
整體 組織承諾	組間	396.197	4	99.049	1.771	
	組內	54816.264	980	55.935		
	合計	55212.461	984			

\*\* $P < .01$  ; \* $P < .05$

在「留職傾向」層面上，經事後比較發現，數理學科教師平均數 ( $M=17.869$ ) 及藝能學科教師平均數 ( $M=17.995$ ) 高於社會學科教師平均數 ( $M=17.054$ )。

本研究認為由於數理學科為主科且有學科地位，而藝能學科雖非主科且非升學考試科目，但因有豐富的活動也較能表現，故其教師之組織承諾較高；社會學科由於為副科，較不受學生之重視，故其科任教師之教學成就感較低，進而影響其對於組織之承諾。

## 陸、不同學校類型的教師在組織承諾量表上之平均數差異

表 4-68 不同學校類型的教師對組織承諾層面知覺之  $M$ 、 $SD$

組織承諾	學校類型	$N$	$M$	$SD$
組織認同	1.普通高中	581	19.079	3.113
	2.完全高中	245	18.425	2.972
	3.綜合高中	163	18.184	2.936
努力意願	1.普通高中	581	16.016	2.174
	2.完全高中	245	15.886	2.209
	3.綜合高中	163	15.798	2.000
留職傾向	1.普通高中	581	17.737	3.198
	2.完全高中	245	17.335	3.096
	3.綜合高中	163	17.638	3.329
整體組織承諾	1.普通高中	581	52.831	7.598
	2.完全高中	245	51.645	7.296
	3.綜合高中	163	51.620	7.238

由表 4-68 和表 4-69 可以發現，不同學校類型的教師在組織認同 ( $F=7.563$ ， $p<.01$ ) 及整體組織承諾 ( $F=3.079$ ， $p<.05$ ) 上的知覺程度，具有顯著差異，而在努力意願、留職傾向兩個層面上，則未達統計顯著水準。

在「組織認同」層面上，經事後比較發現，普通高中的教師平均數 ( $M=19.079$ ) 高於完全高中的教師平均數 ( $M=18.425$ )、綜合高中的教師平均數 ( $M=18.184$ )。

在「整體組織承諾」方面，普通高中的教師平均數 ( $M=52.831$ ) 高於完全高中的教師平均數 ( $M=51.645$ )。

表 4-69 不同學校類型的教師對組織承諾層面知覺之 ANOVA

變項名稱	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	Scheffé 事後比較
組織認同	組間	140.748	2	70.374	7.563**	(1)>(2)** (1)>(3)**
	組內	9174.690	986	9.305		
	合計	9315.438	988			
努力意願	組間	7.286	2	3.643	.784	
	組內	4579.980	986	4.645		
	合計	4587.266	988			
留職傾向	組間	27.903	2	13.951	1.366	
	組內	10066.908	986	10.210		
	合計	10094.811	988			
整體組織承諾	組間	343.210	2	171.605	3.079*	(1)>(2)*
	組內	54961.993	986	55.742		
	合計	55305.203	988			

\*\* $P < .01$  ; \* $P < .05$

整體而言，傳統式普通高中由於較有政府保障，學校較具發展性且其穩定性較高，故普通高中之教師其組織承諾明顯高於完全高中與綜合高中。

### 柒、不同學校轄屬的教師在組織承諾量表上之平均數差異

表 4-70 不同學校轄屬的教師對組織承諾層面知覺之 *M*、*SD*

組織承諾	學校轄屬	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
組織認同	1.國立高中	546	18.974	3.068
	2.直轄高中	195	18.682	3.068
	3.縣轄高中	248	18.387	3.051
努力意願	1.國立高中	546	16.088	2.166
	2.直轄高中	195	15.662	2.058
	3.縣轄高中	248	15.863	2.185
留職傾向	1.國立高中	546	17.780	3.200
	2.直轄高中	195	17.646	3.097
	3.縣轄高中	248	17.250	3.248
整體組織承諾	1.國立高中	546	52.843	7.502
	2.直轄高中	195	51.990	7.314
	3.縣轄高中	248	51.500	7.507

表 4-71 不同學校轄屬的教師對組織承諾層面知覺之 ANOVA

變項名稱	變異來源	SS	df	MS	F	Scheffé 事後比較
組織認同	組間	60.671	2	30.335	3.232*	(1)>(3)*
	組內	9254.767	986	9.386		
	合計	9315.438	988			
努力意願	組間	28.485	2	14.243	3.081*	(1)>(2)*
	組內	4558.780	986	4.624		
	合計	4587.266	988			
留職傾向	組間	48.100	2	24.050	2.360	
	組內	10046.711	986	10.189		
	合計	10094.811	988			
整體 組織承諾	組間	336.770	2	168.385	3.020*	(1)>(3)*
	組內	54968.434	986	55.749		
	合計	55305.203	988			

\* $P < .05$ 

由表 4-70 和表 4-71 可以發現，不同轄屬學校的教師對「組織承諾」之比較，在組織認同 ( $F=3.232$ ,  $P < .05$ )、努力意願 ( $F=3.081$ ,  $P < .05$ ) 兩個層面及整體組織承諾 ( $F=3.020$ ,  $P < .05$ ) 上，均有明顯的差異性；但在留職傾向層面上，經事後比較並無明顯差異。

在「組織認同」層面上，經事後比較發現，國立高中的教師平均數 ( $M=18.974$ ) 高於縣轄高中的教師平均數 ( $M=18.387$ )。

在「努力意願」層面上，經事後比較發現，國立高中的教師平均數 ( $M=16.088$ ) 高於直轄高中的教師平均數 ( $M=15.662$ )。

在「整體組織承諾」方面，經事後比較發現，國立高中的教師平均數 ( $M=52.843$ ) 高於縣轄高中的教師平均數 ( $M=51.500$ )。

由此可見，本研究認為國立學校穩定性高，聲望、地位均優於直轄高中與縣轄高中，因此，國立高中教師對「組織承諾」之組織認同、努力意願、留職傾向及整體組織承諾也較高。

## 捌、綜合討論

本研究是以「t 考驗」和「ANOVA」來探討不同背景變項在高級中學教師組織承諾及其各層面上的差異情形，茲依本研究調查統計結果分析發現，簡述如下。

### 一、不同教師性別在組織承諾上具有顯著差異

（一）在「整體組織承諾」「組織認同」「努力意願」「留職傾向」層面上，男性教師均大於女性教師。本研究認為男性教師在組織認同、努力意願及留職傾向高於女性教師，這方面與一般研究相仿，女性教師易受家庭、生涯等影響，而男性教師普遍投入學校學務，互動及人際關係亦較佳。因此，不論是整體組織承諾，或是在組織認同、努力意願、留職傾向等層面上，均有較高的知覺。

### 二、不同學歷的教師在組織承諾上具有顯著差異

（一）在「整體組織承諾」的知覺上，具有「研究所」學歷的教師高於「師範校院」畢業的教師。

（二）在「組織認同」層面的知覺上，具有「研究所」學歷的教師高於「師範校院」畢業的教師。

本研究認為師範校院畢業生過去之學習背景受到政府之保障，且教師職務為畢業分發制，無面臨失業之危機，故對目前之教師職務認同較低；具備研究所學歷之教師，由於較受學校器重，薪資較為優渥，故對其教師身份及職業認同度較高。近年來鼓勵教師進修、研習或學分專班，是有利提升教師組織承諾之政策。

### 三、不同職務的教師在組織承諾上具有顯著差異

（一）在「整體組織承諾」的知覺上，主任高於組長、導師、專任教師；組長高於導師、專任教師。

（二）在「組織認同」層面的知覺上，主任高於組長、導師、專任教師。

（三）在「努力意願」層面的知覺上，主任高於組長、導師、專任教師；組長高於導師、專任教師。

（四）在「留職傾向」層面的知覺上，主任高於組長、導師、專任教師；組長高於導師、專任教師。

整體而言，在學校中擔任主任及組長職務的教師，對學校整體組織承諾都較高；同樣的，在留職傾向及組織認同層面上，也高於導師及專任教師，因此也願意為學校付出更大的努力。

本研究認為參與學校業務愈多，愈有高度的組織承諾，因此，教師參與學校之行政工作，則有助於其組織承諾之提高。

#### 四、不同服務年資的教師在組織承諾上具有顯著差異

(一) 在「整體組織承諾」的知覺上，服務年資 21 年以上的教師高於 5 年以下、6-10 年、11-15 年的教師。

(二) 在「組織認同」層面的知覺上，服務年資 16-20 年的教師及 21 年以上的教師高於 6-10 年的教師。

(三) 在「努力意願」層面的知覺上，服務年資 21 年以上的教師高於 5 年以下、6-10 年、及 11-15 年的教師。

本研究認為服務年資越久的教師，因對學校、教育投入較多心血，對於學校亦割捨不下的情感，因此資深者之組織承諾較高。

#### 五、不同任教學科的教師在組織承諾上具有顯著差異

在「留職傾向」層面的知覺上，數理學科、藝能學科教師高於社會學科教師。

本研究認為由於數理學科為主科且有學科地位，而藝能學科雖非主科且非升學考試科目，但因有豐富的活動也較能表現，故其教師之組織承諾較高；社會學科由於為副科，較不受學生之重視，故其科任教師之教學成就感較低，進而影響其對於組織之承諾。

#### 六、不同學校類型的教師在組織承諾上具有顯著差異

(一) 在「整體組織承諾」的知覺上，普通高中教師高於完全高中教師。

(二) 在「組織認同」的知覺上，普通高中高於完全高中、綜合高中的教師。

本研究認為傳統式普通高中由於較有政府保障，學校較具發展性且其穩定性較高，而且學校地位與聲望較佳。因此，普通高中之教師其組織承諾明顯高於完全高中與綜合高中。



## 七、不同學校轄屬的教師在組織承諾上具有顯著差異

- （一）在「整體組織承諾」的知覺上，國立高中教師高於縣轄高中教師。
- （二）在「組織認同」層面的知覺上，國立高中教師高於縣轄高中教師。
- （三）在「努力意願」層面的知覺上，國立高中教師高於直轄高中教師。

本研究認為國立學校穩定性高，聲望、地位均優於直轄高中與縣轄高中，因此，國立高中教師對「組織承諾」、組織認同、努力意願也較高。

