

第二章 文獻探討

本章共分為四節，第一節係討論知識管理的意涵、理論、模式、評量工具、以及教育領域的實務策略等，以作為探討學校知識管理實證研究的理論依據。第二節則在討論教師專業成長的意涵、理論、模式與教師專業成長的實務策略等，以作為探討教師專業成長需求的實證研究理論依據。第三節則是探討組織承諾的意涵、理論、模式與評量工具等，以作為探討教師組織承諾的實證研究理論依據。第四節則探討學校知識管理、教師專業成長需求、與組織承諾之相關實證研究，以作為探討本主題實證研究之理論依據。

第一節 知識管理的意涵及理論分析

自Polanyi (1966) 提出知識分為內隱知識與外顯知識，Nonaka於《哈佛企管評論》(Harvard Business Review, 1991) 更將「內隱知識」與「外顯知識」的概念及「知識的螺旋」(spiral of knowledge) 之理論，作為其論述組織知識管理的主軸後，掀起了以「知識為決勝關鍵的競爭」序幕。在1995年，著名學者Nonaka和Takeuchi所著的《創新求勝－智價企業論》(The Knowledge-Creating Company) 一書中，提出了非常具說服力的觀點，發現西方的「創新」(innovation) 與「知識」(knowledge) 概念形成過程長期受到傳統理性與二元思維的偏見所桎梏，而引起了更大的迴響 (Nonaka & Takeuchi, 2001)。其實有關知識的起源、本質、與內容之辯證，早在柏拉圖時代，就成為知識論所探討的核心課題。而今「知識」內涵已不再侷限於理性主義、經驗主義或實用主義所探討的學術性知識而已，它已經跨越哲學層面的探討，包含各類組織的專業人員之實踐性知識。因此，未來不論組織或個人在面臨如何運用知識、累積知識、轉化知識到創新知識之同時，擁有「知識管理」的概念，將成為在二十一世紀中組織創造永續經營並維持競爭優勢的利器。

壹、知識管理的意涵

一、知識的定義

「知識」的意義是「人對事物的認識」（辭源修訂組編，1990）；也可歸納為：是被人類從經驗中獲得的理解、發現或學習的加總，亦是一種知道（knowing）的事實或狀態（新英英辭典，1983）。由上述定義發現，知識是「人」才擁有的，是默會且難以傳達的，它存在於人的心智，表現在人的行為上。

古希臘哲學家對於知識的探討，包括知識的起源、本質及內容之辯證，著重於形而上的議題，諸如「什麼是知識」、「如何成為知識」、「知識存在於主體或客體」等，並經時代的變遷與知識辯證，而產生不同流派的知識論（epistemology），如理性主義、經驗主義、批判主義、實驗主義等。從哲學知識論而言，柏拉圖認為知識是與生俱來的理想觀念，它是一種理想型（ideal type）的內容與方法，目的在於貫通真理，使理想、永恆、普遍的觀念透過理性的運作得到傳承與擴散；亞里斯多德則認為知識是透過後天環境的感官體驗而獲得，它是一種實踐理想觀念的內容與方法，其目的在於符應真理，使客觀的真理透過實際的運作，不斷的創新與運用；而康德認為知識的產生是結合形式（form）的觀念主義與實質（matter）的唯實主義相互運作的結果（吳清山、林天祐，2000）。

從實證論（positivism）的觀點而言，知識是一項產品，是人為的、靜態的、形式的與永恆的物品，其價值不會隨時間而改變，它是可以傳遞與共享的經驗或資訊；而建構論（constructivism）者認為知識是一個過程，是有機的、流動的、動態的改變與演化的持續狀態，知識的創造包含社會的流動或參與問題的解決（吳清山、林天祐，2000）。此外，實驗主義知識論者杜威則將知識視為人類在生活中用來解決疑難問題的工具，知識是透過活動歷程，由做中學而產生、創造出來的（伍振鷺，1996）。

從心理學認知發展論（cognitive developmental theory）而言，Piaget在1970年代提出知識乃存在於認知結構中，透過不斷與環境的互動，再經由個體內部「同化」（assimilation）、「調適」（accommodation）與「組織」（organization）過程，

最後達成認知的平衡與對環境的適應，而人類的知識也在不斷的失衡與平衡中產生（林清山譯，1999）。

另外，情境認知學者Vygotsky他非常重視社會文化對於知識形成的影響，認為人類自出生開始，就不斷的接受社會風俗習慣、宗教信仰、歷史文化與社會制度等影響，因此同樣的知識在不同國家、城市、鄉鎮乃至於不同組織、團體、個人間都可能有不同的詮釋（張春興，1997）。所以知識並不是如自然科學家所謂絕對客觀的存在世上，而是適時適地都會有不同詮釋。

然而，隨著知識經濟時代的來臨，對知識的定義與探究，已呈現新的概念，著眼於知識的創造性、功能性方面，而非侷限於傳統知識論者所探討的形而上議題。例如經濟合作暨發展組織（OECD）就跳脫傳統哲學思維的角度，著眼於知識在組織革新與發展的應用上，指出目前人們接受的知識型態可以分為四類：事實的知識（know-what）、原理的知識（know-why）、技術的知識（know-how）、及人力的知識（know-who）（林海清，2002；賴文堅，2002）。茲就學者對知識的定義整理簡述如下：

（一）Nonaka和Takeuchi（1995）認為，知識是不斷調整個人信念去追求真理的一種人性化的動態過程；只有個人才能創造知識，組織應提供適宜的情境給有創意的個人去創造知識。組織知識的創造是由個人持續創造知識使其擴展的過程，且知識具有三個特徵：

- 1、知識牽涉到「信念」（beliefs）與「承諾」（commitment），知識關係著某一種特定的立場和意圖。
- 2、知識牽涉到「行動」（action），且通常含有某種目的。
- 3、知識牽涉到「意義」（meaning），與特殊的情境相呼應。

（二）Davenport和Prusak的觀點（胡瑋珊譯，2000）：

- 1、知識是一種流動性質的綜合體，源自於智者的思想，包括結構化的經驗、價值、以及經過文字化的資訊，也包含專家為新經驗的評估、整合的獨特見解。
- 2、知識是一種「過程」（process）與「庫存」（stock），不僅儲存於組織的文件與檔案系統中，也蘊含在日常例行工作、過程、執行與規範之內。
- 3、知識包括事實、判斷、經驗法則、價值觀與信念等構成要素。

(三) O'Dell 和 Grayson (1998) 認為知識可視為是行動中的資訊，是組織的成員對於顧客、產品、過程、錯誤，以及成功的認知，無論此知識為內隱或外顯。因此，它使成員能辨別事物，以及運用大量的資料與資訊，使他們能夠選擇合適的行動。

(四) Harris 將資料、資訊與知識作一個對照，認為資料 (data) 是一種無相關性的事實；資訊 (information) 乃是經過儲存、分析與解釋之資料；而知識 (knowledge) 則為一種資訊、文化脈絡與經驗的結合 (張淑萍，2000)，如圖 2-1 所示。

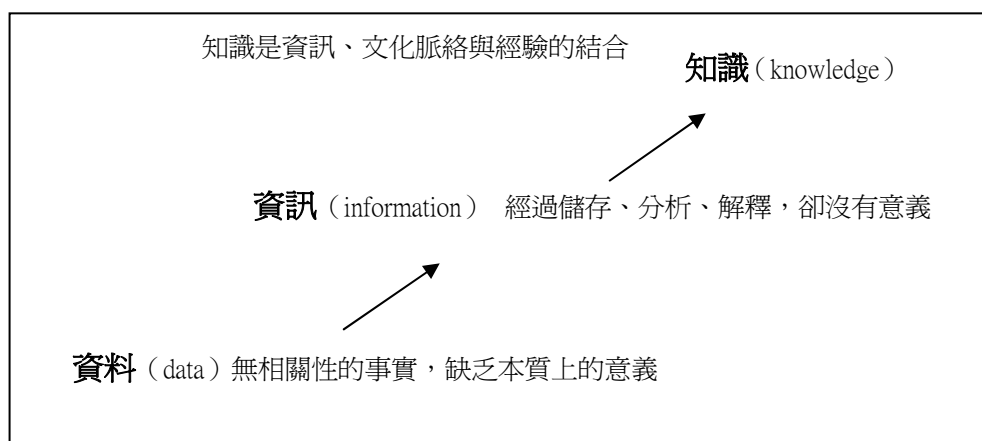


圖2-1資料、資訊與知識的關係

資料來源：知識管理與資訊科技運用相關性之研究。張淑萍，2000，頁18。

(五) 吳行健 (2000) 認為，將資訊加以思考轉化即成知識，而將知識化成實際行動即形成智慧，所以智慧是組織和個人將知識轉化為行動所累積的成果，可以用來檢驗與更新知識，並設計有效的行動計畫，而且傾向將行動融入知識的意涵中，認為能將資訊加以思考並付諸實行，便能夠邊做邊學，也能在行動中檢測知識的價值性而且隨時更新。

(六) 廖春文 (2001) 闡釋資料、資訊、知識、智慧之間的關係，認為資料的蒐集、選擇與整理，必須透過批判性繼承方式加以選取；資訊的轉譯與創新，宜採用創造性轉化之途徑，使之轉化為知識；而知識的辯證與綜合，必須透過辯證性整合的方式，綜合成為生活、生命、行動的實踐智慧，此種知識才是一種活化的知識，如圖2-2所示。

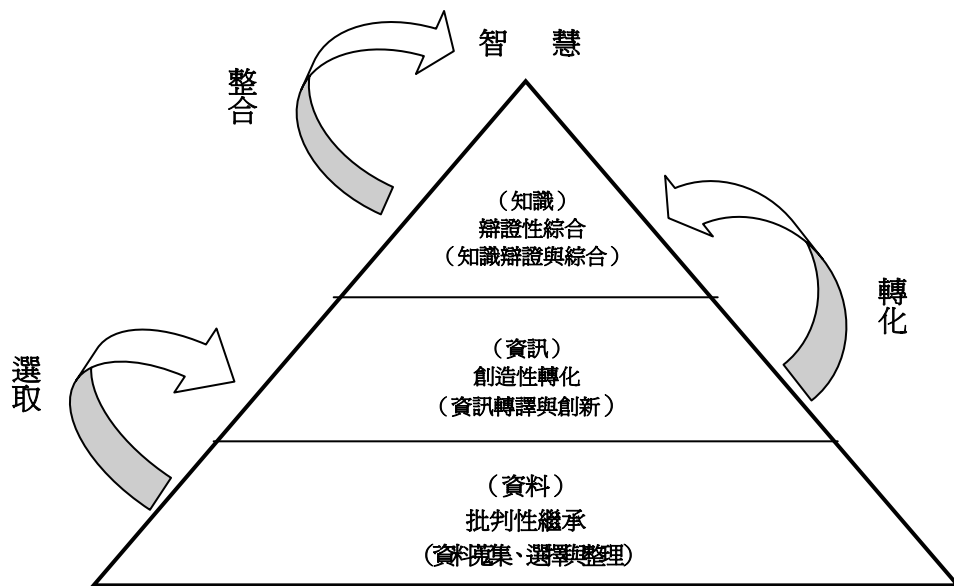


圖2-2知識轉化與整合的歷程

資料來源：知識管理在學校行政實際應用之研究，廖春文，2001，頁10。

(七) Brown和Duguid歸納知識管理相關文獻後，得出知識與資訊的三個差異（顧淑馨譯，2001）：

1、知識通常存在於人身上，在一般人心目中，資訊是獨立、不假外求的；知識則須與人產生關聯。

2、知識由於依附於人身上，要分離就較為困難。資訊乃自給自足的存在，可任意尋找、取用、記錄、擁有、傳遞、遺失、累積、計算、比較及放入資料庫等；相反的，知識便不容易運送、接收及量化，知識難擷取也難以傳遞。

3、知識的施與受相當困難，原因在於知識必須經過消化，而且能夠相當程度的瞭解及認同，才可獲得知識。人們經常獲得互相矛盾的資訊，卻不太會有相互衝突的知識。這與之前所談的心理學上，人會追求認知結構的平衡不謀而合。

綜上所述可見，資料只是數據與事實的堆積，本身並不具意義，而資料在被賦予關聯性與目標之後，就成了資訊，當人們將所擁有的資訊付諸行動時，知識於焉產生。本研究認為知識是由資料、資訊的獲得經由思考辯證彙整而來。因此，除具體的事實、數據、資料文件外，更是透過思考辯證，將經驗、事實、資訊，加上個人本身的價值觀與信念的融通而形成一套因應與解決問題的系統，並且與

周遭環境互動而不斷的進行調整、修正與創造。然而，知識除了存在於個人之中，尚包括了全體成員所共享的組織知識，而其內涵除了個人的專業知識與技能外，也包括了組織價值觀、共同願景等。

二、知識的分類

十九世紀英國哲學家 Spencer 將知識依照其價值的重要性分成五類：直接保護自己的知識、間接保護自己的知識、養育後嗣的知識、公民道德知識、以及休閒娛樂知識；Ryle 將知識分為命題為真的「事實知識」(knowing that) 與用以完成行動的「實作知識」(knowing how) (引自 Johnston,1998)。晚近由於認知心理學重視認知歷程的發展研究，強調知識學習的重要性，而發展出許多有關認知表徵的知識分類，以提昇人類對各種知識的了解程度。在知識經濟潮流之下，對於知識的分類，常採取企業的觀點來分析。但由於不同學者對知識意涵的分類各有其看法與見解，茲歸納整理如下：

(一) 依知識的呈顯性質分類

早於 1966 年，Polanyi 首先從默會層面 (the tacit dimension)，將知識分為內隱知識與外顯知識兩大類。內隱知識乃是指個體內在情境的知識形態，無法加以形式化或溝通；外顯知識是能以外在形式與制度等具體化方式傳達的知識形態。Hedlund (1994) 亦將知識分為：1.外顯知識 (articulated knowledge) 是一種可以詳加敘述或用文字、電腦程式、專利或圖象來表示的知識。2.內隱知識 (tacit knowledge) 是一種直覺、不清晰 (unarticulated)，無法用口語明確表示的知識。

Nonaka 和 Takeuchi (1995) 更進一步提出概念性定義，認為外顯知識是指「可以用文字和數字表達客觀與形而上的知識」，其所傳達的較為牽涉到過去事件及非此時此地的對象，與現實情境較無關連；而內隱知識是指「無法用文字或句子表達出主觀又實質的知識」，是一種特殊情境下的產物，包括「認知」(cognitive) 與「訣竅」(technical) 兩種元素。就個體而言，內隱知識難以用形式化或具體化的方式表達，在認知上是個體內在心智經由不斷的製造、處理、類比等過程，創造出真實世界的工作模式，如內在的信仰、主觀的洞察力、直覺預感等，往往可以幫助個人對自我的理解，以建立起內心的世界，而這些認知元素常常展現在

個人的行動與經驗中，同時深植於個人的理想、價值和情感上。茲就這兩種形式的知識比較，如表 2-1。

表2-1外顯知識與內隱知識的比較

外顯知識（客觀的）	內隱知識（主觀的）
理性的知識—心智的 連續的知識—非此時此地 數位知識—理論	經驗的知識—實質的 同步的知識—此時此地 類比知識—實務

資料來源： *The Knowledge Creating Company*, I. Nonaka, and H. Takeuchi, 1995, p.73.

（二）依知識的可移動性分類

Badaracco(1991)將知識依可移動性，分為可移動的知識與嵌入組織的知識：

1、可移動的知識：又分為三大類

（1）存在設計中的知識：意指知識是可以明白描述。只要受過適當訓練之人員，皆可檢視此類知識，如技術手冊、技術規範或設計手冊。以教學而言，如各科教師手冊、教科書、教具設備使用手冊等。

（2）存在機器的知識：經濟學家肯尼斯包可，曾說機器是「凝結的知識」，意指透過「逆向工程」將機器以反向拆解取得製造技術。

（3）存在腦海的知識：乃指組織中成員，經由實際工作與經驗累積所獲取的知識，而往往當這些人員離開組織後，便將知識隨之帶走。

2、嵌入組織的知識：是透過內部組織規範或組織團隊間之專業知識的聯合網路所建立，這些知識往往存在於個人、個人與組織之間特殊關係、規範或決策過程中，很難用文字或符號來移轉至他人，而必須透過長期努力及熟悉才能獲得。以學校組織為例：教師素養、各科教學研討會、學校文化、學校行政決策程序、溝通系統、行政作業程序與外部機構關係等，皆屬於嵌入組織知識的模式。因此，Badaracco 認為組織的中心就是一個社會網路，必須能夠吸收、創造、轉化、買賣乃至交換知識，才能在環境中具有競爭優勢的條件。

(三) 依知識的確定性分類：

Puser和Pasmore (1992) 將知識依知識的確定性 (certainty) 來加以分類：

- 1、事實 (fact)：可獨立驗證且穩定的真理。
- 2、模式 (model)：可清楚觀察出事實之間的因果關係。
- 3、基模 (schemas)：導引思考的心理結構。
- 4、直覺 (intuitions)：對不能預測的事實、關係或未來事件之臆測。
- 5、內隱知識 (tacit knowledge)：個體自我瞭解但無法解釋的事物，或是對某種事物的偏好。

(四) 依組織核心能耐分類：

Leonard-Barton (1992) 以「組織知識的核心能耐」來分類，並且認為在知識移轉過程中，愈後面的層次愈難進行移轉。其將組織核心能耐分為四個構面如下：

1、實體系統 (physical system)：以具體呈現在設備上的軟硬體知識為主，若採取建立資料庫的方式，則可長期成為組織的核心能耐。這些知識大都屬外顯知識。對學校而言，如學校組織章程、教材教具的資料檔案等。

2、管理系統 (managerial system)：是指組織以正式及非正式的做法，指導內部資源分配以及運用組織常規的知識；雖然過程內容可以文字化，但實際運作上往往需要一些內隱的知識內容。如學校決策過程方式、教師研習計畫等。

3、員工知識與技能 (employee knowledge and skill)：此為最明顯的構面，依其專屬性分為公開的、產業專屬的、廠商專屬的三個層次。從學校層面而言，分為公開的、學校專屬的、教師專屬的三個層次。

4、價值與規範 (value and norm)：是指決定何種知識需要被找尋及孕育；何種知識的建立活動需要被支持及鼓勵。意指對組織知識內涵及結構匯集方式的一種價值觀，如學校目標、學校文化價值觀的建立等。

(五) 依決策支援角度分類：

Garrity和Siplor (1994) 從專家系統及決策系統的角度思考知識特質，並將知識類型分為四種：

1、特定領域的知識 (domain specific knowledge)：與專家進行決策直接相關的知識。

2、公司的知識 (corporate knowledge)：與公司組織的價值、規範、目標、策略、政策及程序相關的知識。

3、導引性知識 (navigation knowledge)：操作及決策模式相關的軟體及系統知識。

4、後設知識 (meta knowledge)：包括對於上述三種知識整合方式的瞭解。

(六) 依知識轉移過程階段分類：

Harem, Krogh和Roos (1996) 將知識從轉移的過程中分為四類：

1、瞭解欠缺的知識 (scarcity knowledge)：指清楚瞭解自身所欠缺知識的知識。

2、知道他人所擁有的知識 (knowledge about others' knowledge)：指瞭解他人所擁有的知識，並幫助缺乏知識的人，尋求擁有正確知識的人予以協助。

3、行為表現的知識 (behavioral knowledge)：指瞭解如何表現行為且知道是由本身所擁有的知識來決定。包括(1)形式層面(如瞭解組織策略、願景、結構等正式知識)；(2)社會一個體間之層面(有些屬於個體的行為知識，有些則屬多人共同的行為知識)。

4、工作導向的知識 (task-oriented knowledge)：關心如何解決工作上問題的知識，其意涵相當廣泛，可能與前述三項有重疊之處，並且每個人對於工作導向知識的認知亦有所不同。

(七) 依專業智慧在組織運作的重要性分類：

Quinn (1996) 認為在後工業時代，企業組織內部對於人類智慧系統的管理能力已取代有形資產的管理，現今產業的經濟價值，大多已由專業人員之智慧所創造。Quinn 依專業智慧在組織內部運作的重要程度，將知識分為下列四個層次：

1、認知性知識 (cognitive knowledge)：即know what，指專業人員經廣泛的訓練與實務經驗後，擁有專業領域的基本知識，但不保證可以創造成功的產品與服務。

2、先進的技能 (advanced skills)：即know how，指將「書上習得的知識」轉化為有效的執行。專業人員將特定領域所學的專業知識，運用到複雜的工作上，創造出實用的價值，這是專業人員最常用的行動。

3、系統式理解 (systems understanding)：即know why，指專業人員對特定專業深入瞭解其因果關係後，在執行任務中獲得的知識，並能解決更複雜的問題，進而創造出更大的價值。擁有系統性知識的專業人員，往往可以預測事物的微妙互動與非預謀的行動結果，並且展現出專業人員受過高度訓練的直覺表現。

4、自發性創意 (self-motivated creativity)：即care why，包含對追求成功的意志、動機與調適的能力。具備自發性創意知識的專業人員，在面臨外在環境快速變遷時，擁有更強的適應力。因此擁有高度動機與創造力的組織，往往比擁有財力或資產的組織表現更傑出。

(八) 依智慧資本分類

Thomas Stewart之《智慧資本》(Intellectual Capital) (宋偉航譯, 1999) 一書，認為智慧資本是每個人能為組織帶來競爭優勢，而且是所有一切知識與能力之總和。凡能創造財富的知識、技能、資訊或智慧財產，皆稱為智慧資本。換句話說，智慧資本就是知識資本。Thomas Stewart引用加拿大商銀聖昂哲與堪斯地亞艾文森兩人的看法，將智慧資本分為：

1、人力資本 (human capital)：是指「個人能解決顧客問題的能力」，包含技能、經驗、習慣、直覺、價值觀等；在知識管理上強調將人力資本轉化為創意，產生高附加價值，其是創新及更新的重要源頭，亦即組織成員綜合展現之知識、能力、經驗技術學習與創新能力。

2、結構資本 (instructure capital)：是屬於組織的資料、發明專利、科技、策略、管理文化、制度…等；結構知識的功能是將知識保存和利用，其本身較不具創新的功能，而是將個人知識轉化成公司資產，以利組織成員快速分享與傳播。簡言之，即成員離職後所留下的資產，可以複製，也可以分享。

3、顧客資本 (customer capital)：是指「廠商與往來者間之關係」，包含對下游顧客與上游供應商之間的關係，包括對顧客基本資料、需求概況、以及意

見反應等相關的資訊。

關於知識的分類不僅可從哲學、心理學或管理學，也可嘗試從組織的發展應用著手。茲就學者各種不同的角度，如知識的專屬性、知識的轉移過程、知識在組織的運作、組織決策…等，將知識的分類綜合彙整如表 2-2。大多數學者因個人所學領域與應用之不同，而得出不同的知識分類，但多屬單向度的分類觀點。

表 2-2 學者對於知識的分類

學者	知識分類依據	知識的分類內涵
Nonaka & Takeuchi (1995)	知識呈顯程度	1.內隱知識 2.外顯知識
Badaracco (1991)	知識可移動性	1.可移動的知識 2.嵌入組織的知識
Leonard-Barton (1992)	組織核心能耐	1.實體系統 2.管理系統 3.員工知識與技能 4.價值與規範
Garrity & Siplor (1994)	決策支援角度	1.特定領域的知識 2.公司的知識 3.導引性知識 4.後設知識
Thomas Stewart (1997)	智慧資本	1.人力資本 2.結構資本 3.顧客資本
Quinn (1996)	組織知識運作重要性	1.認知性知識 2.先進的技能 3.系統式理解 4.自發性創意
Harem, Krogh & Roos (1996)	知識轉移過程階段	1.瞭解缺乏的知識 2.知道別人知識的知識 3.行為表現的知識 4.工作導向的知識
Puser.&Pasmore (1992)	知識的確定性	1.事實 2.模式 3.基模 4.直覺 5.內隱知識

資料來源：研究者自行整理

此外，Wiig（1993）以知識的形式和類型為知識分類的向度，將知識作不同面向的區分，就知識的形式區分為知識的公共性、分享專門性和個別性，加上知識類型的事實性、概念性、期望性和方法性，建構成一個知識類型矩陣的分類觀點，將組織中的知識內涵作了詳盡的分析，見表 2-3。

表2-3知識的形式和類型

類型 形式	事實性知識	概念性知識	期望性知識	方法性知識
	事實、資料、 已知因果關係	展望、概念、 形態	判斷、假設、 期望	推理、策略、 方法
公共性知識	教科書內知識、數 學模式、公共電腦 模式	一般性的觀 點、概念和看法	一般性的工作 假設和意義	教室中教授的方法 和策略
分享專門性知識	有關它為何和如 何做的專門性了 解	有關複雜情境 的專家概念、看 法和綜觀	對有限了解情 境的專家判斷 和期望	探查、分析、綜合 和管理的專家策略
個別性知識	個人的觀察、資訊 和對操作過程的 了解	以私人立場由 單一或多元角 度對情境的看 法	個人的價值判 斷、期望、信 念和迷思	有關做什麼、如何 進行和達成結論的 直覺想法

資料來源：*Knowledge management foundations— Thinking about thinking* :How people and organizations create, represent, and use knowledge,K. M. Wiig,1993, p. 260.

綜上所述，發現不論是從單向或是雙向的角度來對知識加以分類，都可以清楚看出知識在內涵上的轉變。在單向度的分類中，發現逐漸注意到內隱知識或所謂之程序與經驗知識；而在雙向度的知識類型中，則發現從事實性的知識與概念性的知識，轉變為強調期望性與方法性的知識，這些轉變顯現出知識的學習不斷朝向獲取、分享、應用與創新的歷程，這便是組織知識管理的核心課題。因此，學校的知識管理，不僅要對於校內外的外顯知識，進行蒐集、整理、分類予以管理，更須要將存藏於學校成員心智中的內隱知識，藉由對話、分享的機制予以外顯化，以便於擷取、應用與創新。

經由文獻的蒐集整理發現，在學校組織中，內隱知識包括學校發展願景與效能、學校組織氣氛與文化、校長的決策與領導風格、行政人員的溝通技巧、教師對教育的基本哲學觀、教師的班級經營能力及教學態度、教師的組織承諾與專業

成長的學習策略等，雖不易被察覺與傳遞，卻是學校組織中最為重要的資產；而外顯知識則包括學校組織章程、教育法令及相關辦法、學校圖書館藏及雜誌、資訊網站、會議記錄、教師的教學計劃與方法、教師對教學環境、設備與課程之規劃設計等，也是學校知識管理的基本內容。

三、知識管理的定義

知識管理的興起，可遠溯自經濟學家 Machlup 在 1962 年出版的經濟論著《美國的知識生產與分配》（The Knowledge production and Distribution of American）。之後，Bell 在 1973 年出版《後工業社會來臨》（The Coming of post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting）一書，指出以知識與資訊為基礎的服務業，正超過傳統的工業成為美國經濟的主軸。1980 年未來學者 Tofler 出版《第三波》（The Third Wave）一書，說明後工業社會的發展趨勢與特徵，引起搶讀風潮。1993 年，美國管理學大師 Druck 出版《後資本主義社會》（post-capitalism Society）大作，提出資本不再是主導經濟發展的力量，知識的運用與創造才是經濟成長的動力。

從此，知識管理的概念便在學術界與企業界興起一陣風潮。對於知識管理的定義，主要可分為兩個取向：一是將知識管理視為資訊管理，大都關注於建構資訊管理系統、人工智慧，以及流程再造等工作；一是將知識管理視為人員管理，大多關注於學習能力與管理能力的養成、評估、以及改進組織成員的技巧和行為。許多企業界對於知識管理通常定位在資訊管理的層面上，強調組織內部資訊技術之提昇以推動知識的傳遞與分享，組織內部能夠做好知識流通、創新的工作，則能大幅提昇員工的效能，而帶動組織競爭力的提昇。但是隨著資訊越來越多，需要有人去消化、瞭解及解讀其意義，因此，人類創造及攜帶知識的地位，迫使組織體認到知識並非存在於資料庫中，而是繫於員工身上（顧淑馨譯，2001）。

然為了解學校「知識管理」的定位及其發展，茲簡述國內外學者對知識管理的見解如下，並歸納出一個明確之知識管理的定義。

(一) 國內學者

1、王如哲（2000a；2000b）認為「知識管理」一詞已被廣泛使用，但仍欠缺一致性的定義，而且「知識管理」也是一項不易測量的術語。因此，他綜合學者定義提出：（1）知識管理等於「資訊和通訊科技」加上「新的工作組織」；（2）知識管理強調「無形資產」之管理；（3）知識管理是一種「有意的策略」；（4）知識管理的對象是「智慧資產」；（5）知識管理是將「隱性知識外顯化」的過程；（6）強調「知識循環」的知識管理；（7）主張知識管理是「整合的知識系統」；（8）知識管理是透過「資訊管理」和「組織學習」來改進組織知識之使用。

2、張明輝（2001；2002）認為知識管理係指組織運用資訊科技等方法，並配合組織文化、組織結構等特性，對組織中的知識進行蒐集、組織、儲存、轉換、擴散、分享及運用的過程，以促進組織不斷創新及再生，提高組織的生產力、增進組織的資產，並提高組織因應外部環境變化的能力，及不斷自我改造的動力。

3、秦夢群（2002）認為知識管理是指組織不斷藉由舊知識的累積與新知識的創造，對組織產生最大利益的行動。未來學校之角色應包含知識提供者、知識管理者、知識整合者與知識創造者，在知識經濟社會中，學校應建立完整之資訊系統，以利學生獲得知識與創造知識。

4、林海清（2002）認為「知識管理」之意涵，如採程序觀點，即組織成員如何透過資訊萃取的過程來認識事物並將其轉化為具體之實用知識，再經制度化、清點、整理、評估、學習、分享、運用、整合、維護及創新等過程；如從動態的角度而言，也是組織如何將個體知識轉化為團體知識，將內隱知識能外顯化，進而能使「知識」為組織產生實際功效之過程。

5、吳清山（2002）認為知識管理是一種知識搜集、整理、分析、分享和創造的處理過程，使原有的知識不斷的修正和持續產生新的知識，而且能將這些新舊知識加以保存和累積，使其有效的轉化為有系統、制度化的知識，這種知識不斷的產生、累積和創新的循環，可以幫助組織採取有效的決定和行動策略，進而能夠增加組織資產，擴增組織財富、提升組織智慧和達成組織目標。

6、賴文堅（2002）認為知識管理係指藉由管理的機制，利用組織內外之內隱

與外顯知識，配合組織文化、領導、資訊科技等因素的互動，以有效運作知識取得、分享、應用與創新等之流程。

7、林金福（2003）認為知識管理是組織運用資訊科技，配合組織文化、組織結構特性，進行搜尋、儲存、轉換、擴散、移轉、分享、運用知識的過程。不僅可以對內達到提高效率之實，對外更能保持組織的穩定與發展及提高競爭力，實為一種提升組織績效的策略。

（二）國外學者

1、Beckman（1999）認為知識管理是將經驗知識、專門技術予以正式化或使用後，能創造出新能力以提升績效、促進革新及提高價值。

2、Duffy（2000）認為知識管理通常用來形容一種定向（locating）、組織、轉換（transferring）、及運用資訊的過程；在組織中，知識管理的概念已轉變為一種生活方式（a way of life），成為開創新局面的關鍵。

3、Davis認為知識管理是一種系統性及創新性的方法與實踐以及一種管理知識、智慧資本、無形資產的產生、獲得、交換、保護、分類及利用的工具（引自Montana, 2000）。

4、Gates認為知識管理所重在於「知識分享」，而其所代表的意義是收集在企業中流通的資料，透過科技的方式將這些資料整理、分析並彙整成有用的資訊且成為企業經驗。因此，知識管理是指讓人可適時存取所需的資訊，並利用該資訊來評估問題及作為決策行動之參考，如此才能達到知識管理真正的目的（樂為良譯，1999）。

5、美國生產力暨品質中心（American Productivity & Quality Center,簡稱APQC）認為知識管理是一種有意向的策略，是在正確的時間蒐集正確的知識，俾助成員分享及輸入資訊以提升組織績效及競爭力的行動，而且是以強有力的促動要素為基礎的複雜過程，而「過程」包括創造、確認、蒐集、組織、分享、適應與利用。而且通常從蒐集內部知識及實務經驗開始，其次是分享以及瞭解經驗以俾利用，最後是適應、與利用實務經驗到新情境以達最佳績效；而環繞在過程周邊的是領導、文化、評量、以及科技等促動要素，來協助過程運作並改善工作績效，但也可能會阻礙過

程的運作 (O'Dell & Grayson, 2000)。

6、勤業管理顧問公司認為知識管理是企業為了敏銳對應外部環境的改變而從事的資訊蒐集、決定和行動，也是為了因應各種不同情勢而實施彈性管理之必要措施。知識管理不只是蒐集過去數據的資料庫，也不只是檢索蒐集資訊，它是一種能讓企業不斷進行自我改造的綜合性對策，必須透過資訊科技將人與知識充分結合，而在分享的組織文化下達到乘數的效果 (劉京偉譯，2000)，並且提出一個知識管理 (KM) 的公式如圖2-3所示：

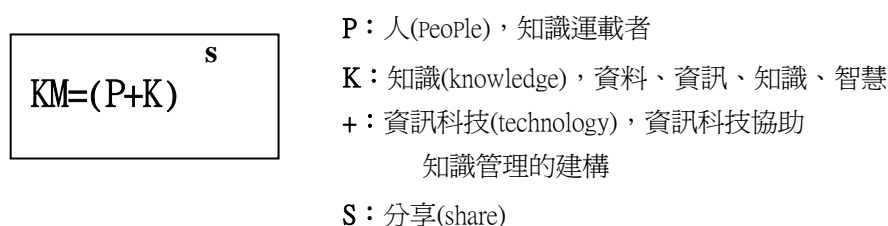


圖 2-3 知識管理重要元素架構圖

資料來源：Arther Anderson Business Consulting，劉京偉譯，2000，頁 39。

7、Loshin (2001) 認為知識管理是蒐集組織資料的一門科學或藝術，經由確認以及了解其關係與型式，轉換成可用且被接受的的資訊以及有價值的知識。

綜合上述，發現知識管理是一種改善組織效能的管理策略，也是個人專業成長的一種學習策略，其目的乃是希望提昇組織與個人的效能。知識管理係管理概念的一種，其關鍵核心為「知識」，而且藉由管理的機制，激發組織內外相關的內隱與外顯知識，配合組織運作的相關因素，有效實踐知識擷取、知識轉化應用、知識分享與知識創新等管理流程，進而營造學習型的組織文化，以提昇組織績效，建構組織長期發展與競爭優勢的一種管理藝術。因此學校之知識管理，可界定為有系統地管理應用學校之外顯與內隱知識，配合學校的文化建構、領導策略、資訊科技與成效評量等促動因素，促使教師藉由知識的獲取、分享、應用與創新的過程，來提升教學與行政效能，已達成學校不斷創新及永續經營之目標。

四、知識管理的內涵

知識管理的重點主要在於知識的獲取、轉化與創新、分享，而其主要的核心

工作是如何有效的「管理」知識；O'Leary (1998) 指出知識管理是對知識源的管理，而且運用資訊科技將知識歸類，目的在擷取知識與再使用。然而知識管理必須要求組織整體系統性的運作，包括組織持續改善、維持以及開發知識的基礎程序、工具與實施等系統性的管理概念 (Smith,1998)。學者對於知識管理的主要內涵可從理論取向與實務取向兩種類型切入，茲簡述如下：

(一) 理論取向

從知識認識論的「邏輯實證論」(positivism) 與「建構論」(constructivism) 兩種觀點來詮釋知識管理，則產生兩個不同面向的論點：一是將知識管理視為資訊管理，關注於建構資訊管理系統、人工智慧，以及流程再造等工作；一是將知識管理視為人員管理，關注於學習能力與管理能力的養成、評估、及改進組織成員的技巧和行爲。茲將上述兩種觀點分述如下：

1、邏輯實證論的觀點：視知識管理為資訊管理

在 1920 至 1930 年代，維也納為中心的一批學者，繼承經驗主義的精神，主張任何有意義的知識必須源於現實之觀察與驗證。學者對知識要求絕對的精準，任何敘述必須能通過邏輯的驗證，任何不能被感官經驗所驗證的主張是無意義且非科學的。後人將此維也納學圈 (Vienna Circle) 論述稱為「邏輯實證論」(秦夢群、黃貞裕，2001)。就邏輯實證論的觀點而言，知識被視為是一種物件，可以被定義與控制於資訊系統之中，將焦點放在技術與資訊層面，多以企業界為代表。企業界重視組織對於訊息的蒐集、傳遞與管理，適應快速變遷的社會並運用知識創造最大利潤。就組織層面而言，人際之間知識的流通只不過是搜尋與擷取，知識管理是改善組織效能良善的策略，目的在提升組織效能。因此，企業界對於知識管理通常定位在資訊管理的層面上，強調組織內部資訊技術之提昇以推動知識的傳遞與分享，組織內部能夠做好知識流通、創新的工作，則能大幅提昇員工的效能，而帶動組織競爭力的提昇。

2、建構論的觀點：視知識管理為人員管理

建構論的觀點受到 Piaget 的認知發展論、Vygotsky 的情境認知論的影響，認為個體有其主體性，對於知識的產生，持個體主動建構的觀點，而非被動接收，著重人員建構知識的歷程。就建構論的觀點而言，學者將知識視為一種歷程，焦

點擺在組織對於人員的管理層面。尤其隨著資訊的膨脹，需要有人去消化、瞭解及解讀其意義，而且人類具有創造及攜帶知識的能力，組織應體認到知識並非存在資料庫中，而是繫於員工身上（顧淑馨譯，2001）。學校的組織結構、目標…等方面與企業有所差異，教育屬於社會科學，強調人與人之間複雜互動的特質。因此，就個人層面而言，知識管理強調人員的管理，除了資訊的蒐集與分享外，更重視成員之間的觀摩學習，知識管理是一種良好的學習策略，目的在增進個人的效能。

（二）實務取向

從實務運用面向而言，知識管理的重心著眼於組織知識的獲取、創造、更新以及有效管理，以維持組織競爭優勢的一項策略、工具。茲經彙整後分別從內容、歷程及應用的觀點來分析如下：

1、從「內容向度」的觀點著眼

（1）陳依蘋(2001)指出知識管理應包含：人員、程序、科技及內容等主題，以及將正確的知識、適當的時機、正確的人、容易取得、分享知識、建構知識、有效促進績效、創造組織價值等八項關鍵要素有效的統合，便是成功的知識管理。

（2）Bertels（1996）認為組織管理知識的能力應包括：

A.知識分析（Knowledge Analysis；KA）：以知識類型技術及知識擷取技術、模型知識來源，分析知識的可用性、缺點及適用性。

B.知識規劃（Knowledge Planning；KP）：規劃組織所需知識、發展知識及知識系統以支援人力部門，確保組織競爭力。

C.知識科技（Knowledge Technology；KT）：指人工智慧技術與方法，亦即知識庫系統的範疇。

（3）Davenport（1997）認為知識管理包含：

A.擷取知識：例如建立文件及將之輸入電腦系統。

B.編輯知識：透過編輯、包裝及增刪以增加知識價值。

C.發展知識分類方法：把新貢獻按分類方法歸納到知識。

D.發展散播知識之資訊科技基礎建設及應用。

E.教導組織成員創新、分享及使用知識。

(4) Earl (1997) 認為知識管理是由知識系統、網路、學習型組織和知識工作者等四項要素構成，彼此關係呈現，如圖 2-4 所示。知識系統是建立獲取知識、儲存和應用知識的支援系統；網路作用是為協助獲取知識、建構知識和擴散知識；知識工作者方面是採取用人唯才主義，尋找有助於組織發展的關鍵人員，給予適當的教育和訓練；學習型組織則是藉由個人和組織的學習，使組織形成有活力、能不斷學習並發揮知識績效的生命體。

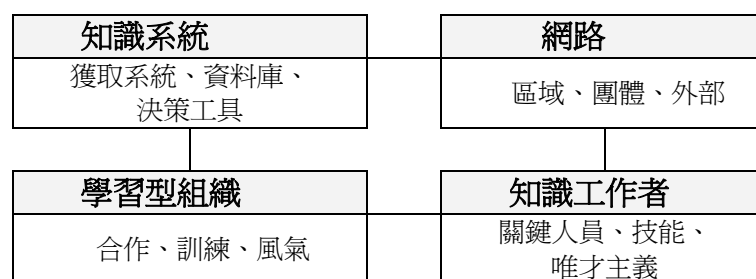


圖 2-4 知識管理的要素

資料來源：Knowledge in organizations, L. Prusak, 1997, p.9.

(5) Wiig (1993) 指出知識管理是促使組織在足夠基礎上，產生智慧性行為的行動和觀點之概念性架構，由三個支柱構成（即知識管理的三類任務），第一項是探索知識及其適切性；第二項為發現知識的價值；第三則是靈活管理知識。知識管理的基礎包括知識的創造、發表、使用和轉換四個範疇。而知識管理有四項關鍵領域，分別是：

- A.知識資產：包括經驗、專長、能力、技術等；
- B.知識活動：包含創造、轉化、控制、使用、評估、生產等；
- C.組織：包括組織的目標、發展方向、策略、實務、文化等；
- D.能力和趨向：指人員和組織能建構和使用知識，以增進組織的最佳利益。

2、從「歷程向度」的觀點分析：

(1) Allee (1997) 認為知識管理是把組織中內隱知識轉化為外顯知識以利知識分享、更新及補充。知識管理旨在研究知識如何形成和人們如何學習善用知識的歷程。

(2) 勤業管理顧問公司認為知識管理是取得、創造、擁有、統合、學習，以及使用資訊、理解、經驗來強化組織表現的系統化過程，藉由此一系統化與組織化的過程，為組織的無形資產創造出價值，使知識發揮最大的效用與生產力(劉京偉譯，2000)。

(3) Gates (1999) 認為知識管理是收集、組織資訊傳送給需要者，並持續透過分析和合作資訊。知識管理核心就是管理資訊流動，讓需要者獲得正確資訊，快速採取行動。

(4) Wikström 和 Normann (1994) 從企業角度指出知識管理是兼具交互性和同時性的歷程，內含導引性、生產性和表述性三類有關知識的活動：A. 導引性活動是指由解決問題為核心的活動，引導出新知識；B. 生產性活動是產出適合顧客需求的知識；C. 表述性活動是指將知識傳遞給顧客的活動。其內容架構如圖 2-5 所示

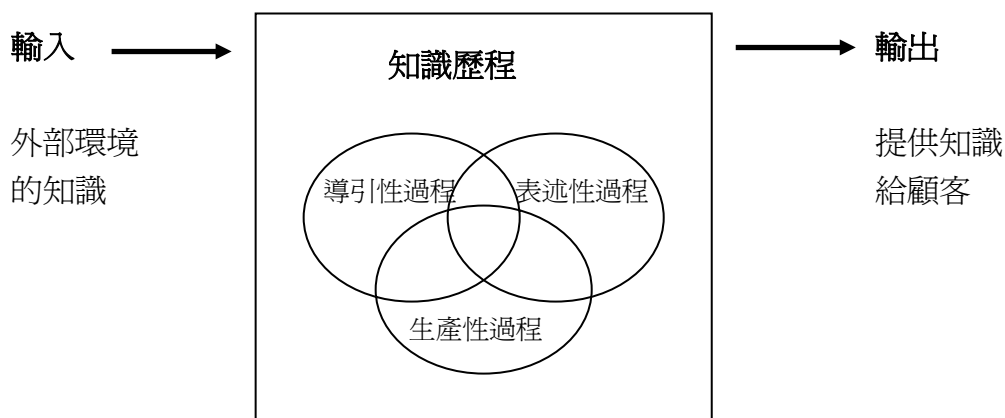


圖 2-5 知識管理的歷程

資料來源：*Knowledge and value: A new Perspective on corporate transformation*, S.Wikström and R. Normann, 1994,p.109.

3、從「應用取向」的觀點闡釋

從知識管理的應用層面而言，知識管理可視為是達成組織知識創造、更新與維持

競爭優勢的工具、學門、策略、能力或方法。

(1) Gates (1999) 認為知識管理是始於企業目標和流程，其核心是管理資訊的流動，讓需要者能獲得正確的資訊，而且也能快速地採取行動，故知識管理是工具而不是目的。

(2) O'Dell 和 Essaiades 認為知識管理是一項有意的策略，它企圖在合宜的時機中，將正確的知識適時地遞移給適當的人員，協助這些人員分享並實踐資訊，以增強組織效益、改進組織的表現 (American Productivity & Quality Center, 2000a)。

(3) Sveiby (2000) 認為知識管理是一門「將知識資本視為可以管理的資產之管理科學」；Clay 和 Sarabok 亦將知識管理視為是「以合作及整合方法使組織能創建、擷取及使用組織知識資產的學門」(游玉梅，1999)。

(4) 廖盈昇 (2000) 認為知識管理係以資訊科技為基礎，對知識產品的生產、交換、分配、消費等流程進行管理的工作，其目的便是要使組織內外有形的智慧資產及無形的經驗智慧產生流通與共享，以提高組織的應變與創新能力，掌握環境變化的先機。

(5) 森田松太郎和高梨智弘認為知識管理是將知識 (有價值的情報) 靈活運用於組織內部的「最佳實踐法」(best practice) (吳承芬譯，2000)。

(6) 吳行健 (2000) 認為知識管理是一個漫長的經營策略，能促使組織與成員對既有的知識予以有效應用，以因應市場的挑戰，獲得競爭優勢。

(7) Hingston 認為成功的知識管理有賴知識管理者深入了解知識的真實價值，並且對社會層面及組織、政策進行必要性的變革，以協助實務工作者建立支持的機制，並試圖挑戰不當的傳統思維，建構和實踐前瞻可行的發展策略，而且經由高階管理階層提供必要的協助，以結合組織運作的一項策略 (賴文堅，2002)。

(8) Evans (2003) 認為知識管理不只是單純地依賴資料庫去儲存資料而已，雖然資訊管理與運作的實務確實是知識管理的一部分，但並非所有的資訊管理事務都是歸屬知識管理範疇。因為，知識管理是將資料轉變成資訊，並協助執行工作者獲得這些資訊後去做明智的決策。

從上述學者所提出之知識管理的內涵中發現，知識管理內容包含程序、人員、資訊科技等重要的核心議題；知識管理的歷程主要是在於蒐集、組織、傳遞與創造知識。因此，知識管理的核心概念著重在知識管理之內容與歷程，而且兼顧組織內部與資訊科技等因素方能促成知識的創新與應用。

綜合上述有關知識管理的意涵，發現知識是存在於個人與組織中，而且由資料、資訊的取得後再經思辯彙整而成。資料本身並不具意義，當被賦予關聯性與目標後形成資訊；而將資訊付諸行動才產生知識。資料、資訊透過思考辯證後，加上個人的價值觀與信念，會融通形成一套因應與解決問題的系統，並不斷與周遭環境互動、調整、修正與創造，最後成爲在個人生活或組織生存上明智抉擇的實踐智慧。而在知識的分類上發現知識內涵逐漸的轉變，從有系統的、語意的外顯知識逐漸注意到所謂程序的、經驗的、非系統的內隱知識；也發現從事實性與概念性知識，逐漸轉變爲專注於期望性與方法性知識。

知識管理是提升組織效能的一種管理策略，也是個人專業成長的一種學習策略，而其目的乃是希望提昇組織與個人的效能。知識管理係藉由管理的機制，激發組織內外相關的知識經驗，配合組織運作的相關因素，有效實踐知識獲取、知識分享、知識應用、知識創新等流程，進而塑造學習型的組織文化，以提昇組織績效，建構組織長期發展與競爭優勢的一種管理藝術。因此，知識管理對學校而言，乃是將學校組織與個人的知識經驗，有效結合網路與資訊科技系統，進行應用與管理的一種策略，亦即學校藉由資訊科技建立資料庫系統、鼓勵教師彼此分享知識與相互學習，將知識應用在教育實務上，使學校之行政效能有效地提昇；知識管理對教師而言，則是教師個人對於知識經驗進行蒐集、整理、分類、儲存、與轉化、傳遞、分享、應用的一項學習策略，進而有效建構出創意點子、提出可行創新的作爲，實際運用在教學工作上，其目的則在促進教師教學之工作效能全面的提昇。

知識管理的內涵，就「理論取向」而言：可以從「實證論」與「建構論」兩種觀點來詮釋，則產生兩個不同的論點：一是視知識管理爲資訊管理，關注建構資訊管理系統、人工智慧、流程再造等工作；一是視知識管理爲人員管理，關注

組織成員的學習與管理能力的養成、評估、以及技巧和行爲的改進。過去組織著重在「資訊科技」的管理，執行知識的傳遞、流通、分享與創新工作，以提昇員工效能與組織的競爭力。隨著資訊越來越多，現在組織強調「人員學習程序」的管理，必須要有人去蒐集與解讀、整理與分類各種資訊的意義，重視成員的觀摩學習，以及知識分享、應用與創新的學習策略，以增進組織及個人的工作效能。

知識管理的內涵，就「實務取向」而言：可以從「內容向度」、「歷程向度」、「應用向度」三方面來說明。知識管理的內涵就「內容」來說，主要包括「知識的內容分析」、「管理程序的內容分析」、「資訊科技的設施」、「組織與成員的配合因素」等內容；知識管理的內涵就「歷程」來說，主要在強調知識的學習與管理的程序步驟，包括知識的確認、蒐集、整理、儲存、轉化、傳遞、分享、應用與創造，也可說是將知識視同資產進行管理的活動歷程。知識管理的內涵，若從「應用」層面而言，則可視為是組織應用與創新知識，以維持組織生存競爭優勢的一項工具、策略或方法。

貳、知識管理之理論分析

本節旨在就 Bonora 和 Revang；Hedlund；Nonaka 和 Takeuchi；Gilbert 和 Gordey-Hays；Davenport 和 Prusak；Torraco 以及 Leonard-Barton 等人之知識管理理論進行分析與討論。

一、Bonora 和 Revang 之知識管理理論

Bonora 和 Revang（1991）提出知識儲存方式及知識的協調程度兩個構面，進而說明知識的建構與維持之模式。

（一）、知識的蓄積的兩個構面：

1、知識儲存的方式：Bonora和Revang引用Popper的分類方式，將知識的儲存方式分為「機械式」及「有機式」兩種。根據Popper的定義，「機械式」乃指儲存命題的、客觀的知識；「有機式」則為個人、主觀的知識。組織對於儲存機械式和有機式的比例必須有所決定。

2、知識的協調程度：Bonora和Revang將知識的協調程度分為「整合」與「分散」兩種形式，例如儲存在個人身上為分散，儲存於團體中則為整合。

(二)、知識建構與維持之模式

將上述「知識儲存的方式」與「知識的協調程度」兩個構面交叉，則形成知識建構與維持之模式，如圖 2-6 所示：

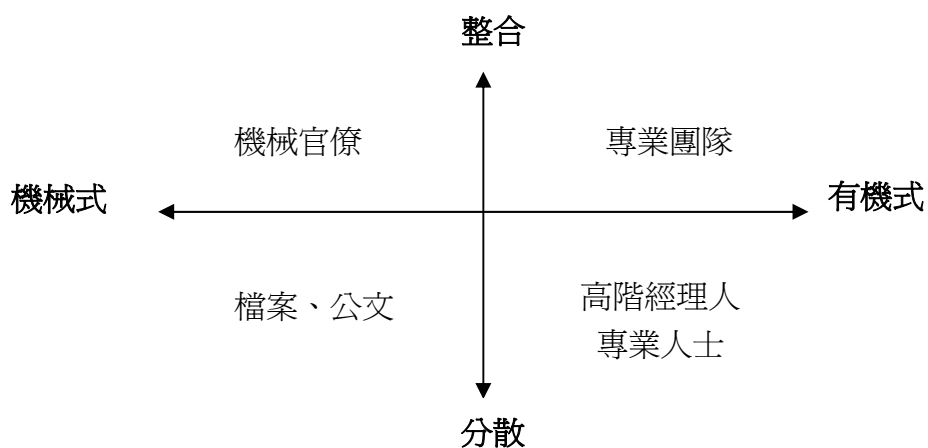


圖2-6知識建構與維持模式

資料來源：*A Strategic framework for Analying Professional Service Firm—Developing Strategies for Sustained Performance*, E.A. Bonora & O. Revang, 1991, p.47

1、第一象限：有機的、整合的

以團隊及專案小組為核心，組織成員擁有不同的專業背景，藉由專案或團隊將知識加以整合，以解決問題並獲得解答。在此象限中，團隊的成員相互學習機會較高，組織對特定個人的依賴度可以下降。

2、第二象限：機械的、整合的

以組織科層體制為核心，強調控制、職權、程序及標準化，但同時也兼顧達成目標的各種協調。在此象限中，對個人的依賴度最小，往往藉由成文的制度規章或操作標準手冊，達成組織結構的作業。

3、第三象限：機械的、分散的

以文件、檔案為核心，而此一機械體是不具有認知的主體。在此象限中，必須藉助電腦處理與儲存組織內大量的資料。組織的挑戰在於將資訊轉換成知識，因此，在此情況下需要有一定的技巧。

4、第四象限：有機的、分散的

以獨立專業人士為中心，專業人士的知識不僅是有機的，更是獨特的。由於知識是獨立儲存在個人，因此對組織而言，知識的儲存是屬分散性質。雖然，組織可利用這些分散的知識創造利益，但是更重要是必須考慮如何降低對這些知識工作者的依賴程度。因此，建構策略在於降低離職人員的風險，而維持的策略方式則是將分散的知識具體化、普遍化。

二、Hedlund的知識轉換理論

Hedlund(1994)針對知識與知識管理提出一個知識轉換過程模式，包括反省、對話、吸收與散佈三步驟如圖2-7，茲分述如下：

(一)、「反省」(reflection)：是「外化」(articulation)與「內化」(internalization)兩者的互動。「外化」是指思維清晰化，讓內隱知識可清楚表達的過程，增強資訊的移轉、擴散與進步，是組織成長的關鍵；「內化」是指將知識變成個人內隱知識的過程，使得有限認知、知覺、協調的資源變得更佳經濟。而真實的知識往往藉由「反省」的方式產生，就猶如學生對外界所吸收的知識，必須透過「反省」的過程與內在經驗的結合，而形成自我的認知系統。

(二)、「對話」(dialog)：是指「延伸」(extension)與「凝聚」(appropriation)兩者的互動。「延伸」是指由較低層次向較高層次的知識移轉（層次分為個人、小團體、組織、跨組織）；而「凝聚」則是與「延伸」反向的過程，此兩種過程牽涉的知識可能是外顯或內隱的。例如學校向新進教師介紹學校特色與發展現況，屬外顯知識；相對地，新進教師對學校組織的承諾與學校文化的瞭解，則屬內隱知識。至於經由「延伸」與「凝聚」兩種過程互動間之「對話」，可發生在某一特定層級當中（從個人到跨組織的領域）。

(三)、吸收 (assimilation) 與「散佈」(dissemination)：是指吸收與散佈知識到環境中。「吸收」與「散佈」基本上是知識輸入及輸出的概念，這些知識可以是內隱的，也可以是外顯的，包括認知、產品及技能等形式。例如複雜的內隱知識庫可藉由招募關鍵性的人員來取得，如果知識較易外顯，則銷售專利權是一個適當的策略。

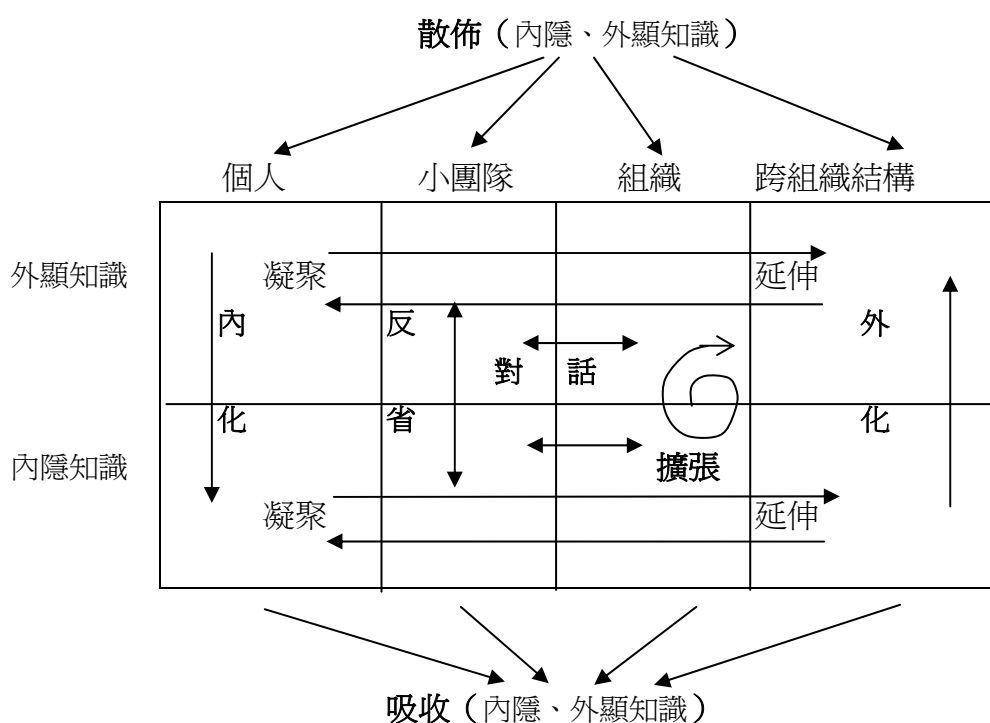


圖2-7知識類型及轉換過程模式

資料來源： *Strategic management journal*, 15, G. Hedlund, 1994, p. 83.

從 Hedlund 知識轉換過程模式中得知，組織知識可透過「外化」與「內化」的互動產生真實的知識，並透過「延伸」與「凝聚」與其互動「對話」的過程，使得知識在組織內外不斷的「吸收」與「散佈」。而藉由這三種不同的轉換歷程，知識不斷的生產與創新，提供組織運作與發展的基礎。然而「對話」與「反省」的質與量，是被認為與知識管理模式的質與量具有高度相關，就如同老師與學生在課堂上的對話以及學生在家中的省思均同等重要。

三、Nonaka 和 Takeuchi 等人的知識管理理論

九0年代知識管理在企業界及學界形成了一股風潮，主要受到 Nonaka 等人提出一系列的知識管理新概念所影響，包括知識轉換歷程與知識螺旋、知識分享場域等，茲簡述如下：

(一)、知識轉換歷程與知識螺旋

Nonaka 和 Takeuchi (1995) 從認識論層面，區分知識為內隱的與外顯的。內隱知識是個人私有的經驗，與特殊情境有關，較難以形式化的語言來描述；外顯知識是可用數字或圖形及語言，來敘明意義的。Nonaka 和 Konno (1998) 指出內隱知識與外顯知識是互補的，二者彼此互動且可能會透過個人或群體人員的創意活動而轉換。而 Nonaka 等人的基本主張，認為組織知識的創造是內隱知識與外顯知識互動產生的，並強調知識轉換不只限於個人內在的轉換，而包括個人與個人、個人與組織、組織與組織間的知識轉換過程。如圖 2-8 所示。

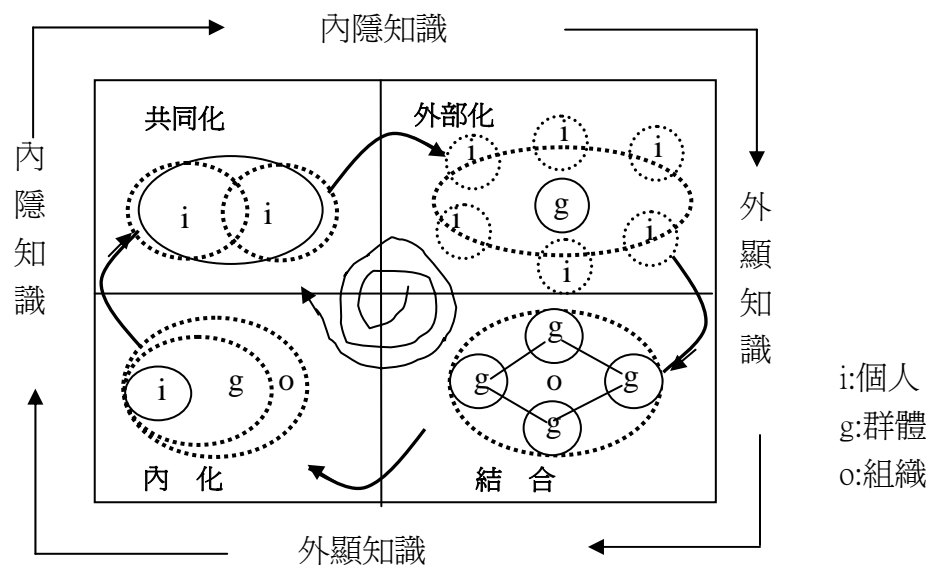


圖 2-8 知識轉換的歷程

資料來源：The Concept of 'Ba' : Building a Foundation for Knowledge Creation.
California Management Review, 40 (3). I. Nonaka & N. Konno, 1998, p.45.

另外 Nonaka 和 Takeuchi (1995) 從本體論的層面論述，知識有「個人知識」與「組織知識」。而且認為知識的創造由個人層次開始，逐漸擴大互動範圍，從

個人擴散至團體、組織、甚至組織之間，而其過程中不斷有共同化、外部化、結合及內化的知識整合活動。然而，組織本身無法創造知識，只有個人才能創造知識。因此，組織應提供適宜的情境給有創意的個人去創造知識。所以組織知識的創造是由個人持續創造及擴展而來，並把知識具體化成為組織知識網絡的一部份。

因此，組織知識的創造是內隱知識和外顯知識持續互動的結果，而且是透過知識轉換方式之知識螺旋產生，知識的螺旋可能始於任何一種知識轉換方式，但通常是從共同化開始，而這種組織知識轉換取決於四種不同的方式，如圖 2-9 所示。茲簡述如下：

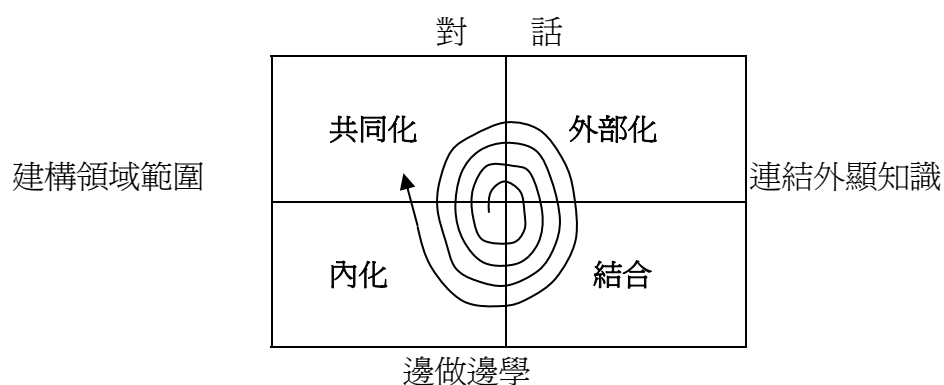


圖 2-9 組織知識創造的螺旋

資料來源：The knowledge—creating comPany: How JaPanese comPanies, create the dynamics of innovation. I. Nonaka & H. Takeuchi, 1995, p. 71.

- 1、共同化：個人與個人之間內隱知識的轉換，是促進成員經驗和心智模式的分享。
- 2、外部化：由內隱知識轉換為外顯。藉由對話、集體思考、隱喻、類比方式，將想法與訣竅表達出來。
- 3、結合：由個別分離的外顯知識到統整的外顯知識，亦即結合新創的與組織已有的知識，而產出新的產品、服務或管理系統。
- 4、內化：由外顯知識到內隱知識，從「邊做邊學」中，創造出各種不同的知識。

組織知識的創造是一種螺旋的過程，個人的內隱知識是組織知識創造的基礎，組織必須使個人的知識轉換累積成內隱知識，再經由四種知識轉換模式而加以擴大，成為較高的知識本體論層次，此現象即為「組織知識創造的螺旋」。

(二)、組織知識創造的場域與情境

Nonaka 和 Konno (1998) 提出「場域」(Ba) 的概念，解釋知識轉換歷程必須有不同的特性。所謂「Ba」的概念，相當於英文中的「place」。它出自日本哲學家 Kitaro Nishida，經由 Shimizu 發揚光大。「Ba」可視為是正在浮現關聯性的共享空間 (a shared space for emerging relationship)，可以是實體的 (如辦公室，分散的商業空間)，也有可能是虛擬的 (如電子信件，視訊會議)，或心理的 (如共享的經驗，概念，完美的典型)，或以上的結合。可以提供個人及組織創造知識的平臺，是一種形而上的觀念，用來整合所需的資訊。因此，「Ba」被視為是一種共享的空間或知識創造的基礎，個人可以透過經驗或對他人經驗的反射而獲得知識。而且「Ba」可以在個人到工作團體、專案小組、非正式的工作圈、常設的會議、電子信件的傳播團體、櫃檯第一線人員中浮現。在組織知識創造的過程中，創意專案小組扮演著關鍵性角色，而且是在一個共享的場域互動中產生。「Ba」有實體的、虛擬的或心理的，它存在於不同的階層，且可形成更大的場域。

在知識創造過程中，透過理性與直覺的結合探討「Ba」的概念非常重要。在組織中可感受場域的超然存在，且保有理性的思考。在場域結構中，知識是創造的資源，卻異於有形的資源，知識是無形無疆界且動態的資源，必須在特定時空中使用，否則知識就不具價值。在知識轉換的歷程中，有下列四種場域提供知識螺旋的平臺：

- 1、原創 (originating) 場域：指個體可以分享感覺、情緒、經驗和心智模式的世界。是知識創造過程及轉換歷程步驟中的基本的場域，透過實體的、面對面的知識、經驗的傳授，將內隱性知識轉移，近似於組織中的願景或文化。

- 2、互動 (dialoging) 場域：選擇不同的特殊知識及有能耐的人組成專案小組，從對話中，將個人心智模式或技巧轉化成一般的形式及觀念分享他人，同時反射分析個人自身。在集體對話場域中，組織領導者運用與他人的對話、比喻來表達抽象的觀念，透過回應的機制重新思考以獲得最佳的創意。

3、網絡（cyber）場域：是一個虛擬世界中的情境，知識透過電腦與網際網路等資訊科技來交換並結合。經由分類、增加和重新組合既有的資訊，並且將既有的知識加以分類，以便導致新的知識。

4、應用（exercising）場域：在內化過程的場域中，藉由資深顧問或同事不斷進行外顯知識到內隱知識的轉換。內化是透過外顯知識在實際生活應用中來增強。因此，應用場域是人為的場域，是透過人為的訓練模式來加強知識的轉移。

另外，在組織知識創造的過程中，提出五種適當的情境，來支持組織及個人知識的創造和累積，以開創組織的生存契機（Nonaka & Takeuchi, 1995；Nonaka、Umemoto & Sasaki, 1998）。茲分述如下：

1、組織的意圖（intention）：組織為達成目的，通常從企業內部策略著手。就組織知識創造的策略而言，主要在於發展組織以獲得、創造、累積及運用知識的能力，而最關鍵的策略則是組織對於知識的開發有清晰的願景，和實際管理的實務。

2、成員自主性（autonomy）：在情況許可下，成員享有行動自主性，以便創造新知識，增加組織發展的契機。組織各部門成員可分享相同的資訊，自主開發新創意，擴散成為組織的構想。從知識創造的觀點而言，組織對所獲得的資訊進行闡述時，要保持更大的彈性，容許「最小關鍵空間」（minimum critical specification）原則的存在，成員才能創造更多的新知識。

3、起伏波動（fluctuation）和創意混沌（creative chaos）的情境：在這樣的情境中，可以刺激組織與外在環境的互動，以推動知識的螺旋。起伏波動並非完全失序，可以用「不會重複的秩序」來形容，但卻不知其所始。當組織以開放的態度接納外在環境的訊息時，才能從中萃取雜訊而提升本身的知識系統。

4、超載贅餘（redundancy）的訊息：超載的訊息可促使知識螺旋的發生，但西方經理人常對資訊的處理有先入為主的觀念，認為贅餘的訊息是意味著重複、超載無用；然而超載的訊息卻意味著超過組織成員作業上立即所需的資訊。就企業組織而言，超載贅餘的訊息則可理出企業整體活動與管理職責的全貌。

5、必備多樣才能（requisite variety）：組織成員具備多樣能力，較能因應外在環境的挑戰。當組織提供成員便捷的途徑，才可快速、彈性的結合各種資訊，來提升成員多樣能力，以應付各種突發狀況。

(三)、組織知識創造過程的五階段模式

Nonaka 和 Takeuchi (1995) 認為組織本身無法創造知識，個人才是創造知識的來源。因此，以知識轉換歷程為基礎，提出組織知識創造的五階段模式，如圖 2-10。將個人內隱知識的分享作為知識創造的起點，在組織與成員間進行互動、對話，以形成外顯的觀念，並確認其價值，進而建立具體的觀念原型，最後擴散到整個組織，帶動創造新知識的循環。茲簡述如下：

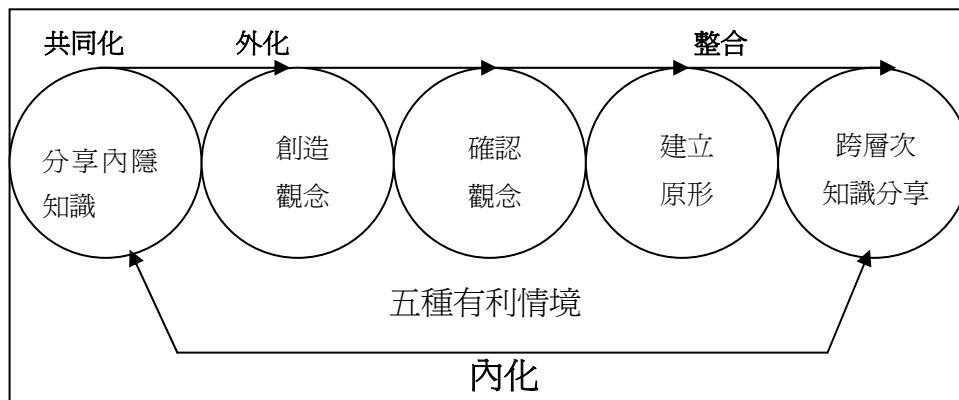


圖2-10組織知識創造過程的五階段模式

資料來源：創新求勝：智價企業論 "*The knowledge – creating comPany*" (I. Nonaka & H. Takeuchi 著) 王美音譯，1997，頁 113。

1、分享內隱知識：內隱知識由經驗獲得為主，較難訴諸言語。因此，不同背景、觀點和動機的個人互相分享知識經驗，是組織知識創造的第一步。

2、創造觀念：知識經驗的分享與互動最重要在於創造點子。組織中分享心智的互動模式一旦形成，自主的小組成員將進一步會談，使其創意的觀念更明確的表達。而內隱知識轉化為外顯知識的過程，可以採取多種推理方式（如演繹法、歸納法和誘導法）來催化。

3、確證觀念：組織成員或小組所創造的新觀念，必須進一步加以確認。在確認的過程中，組織成員必須將所創造的新計策，不斷地把各種資訊、觀念或知識，經由下意識地過濾以確認其適當性。

4、建立原型：將確認的計策觀念轉化為較具體的原型。在開發新產品的個案中，產品模型即可視為原型。在這個複雜的過程中，組織各部門機動性的合作不可或缺，而組織成員具多樣能力以及重複超載的訊息都有助於建立原型。

5、跨層次的知識擴展：組織知識創造是一個不斷自我提升的過程。新的觀念經過創造、確認和模型化後會繼續前進，在本體論層次上發展成知識創造的新循環以及跨層次的知識擴展的互動和螺旋過程中，知識的分享發生在組織內部以及組織之間。

從上述對於 Nonaka 和 Takeuchi 等人針對知識管理的論述中，Nonaka 等人提出了一系列知識創造的新概念，含括內隱知識與外顯知識、知識螺旋、知識分享的場域與情境，以及對於知識轉換的歷程研究，建構了較完整的知識管理理論。

四、Gilbert 和 Gordey-Hays 之知識管理理論

Gilbert和Gordey-Hays (1996)認為當組織內缺乏某種知識時，便產生所謂「知識的落差」(knowledge gap)，因此，組織必須將知識引進或移轉進來。而知識的取得或移轉並非靜態地發生，必須經過不斷的動態學習才能達成目標，因此 Gilbert和Gordey-Hays提出知識移轉的五階段模式，如圖2-11所示，茲說明如下：

(一) 取得 (acquisition)：在知識移轉前，組織或個人對知識的取得管道，其方式可藉由過去工作經驗、向他人學習、從個人獲取新知識或經不斷搜尋過程中取得。然而，最重要的影響因素是先天學習 (congenital learning)，因為組織往往會受到這些管道之影響，而產生對未來知識的取得或搜尋過程方式的限制。

(二) 溝通 (communication)：知識移轉機會有效的發揮，不論是透過書面或口頭言語上，皆必需建立在順暢的溝通機制上。

(三) 應用 (application)：獲取知識的目的在於應用知識，更進一步鼓勵組織學習，換言之，組織地學習是要應用知識，而非只是取得知識而已。

(四) 接受 (acceptance)：如果組織內發展知識時，僅廣泛流通於高階主管階層，而下層較少參與討論的話，這只是代表組織成員已經接受此一新知識，但未達到完全吸收的階段。多數所謂達到成功技術移轉的企業組織，實際上僅停留於「接受」的階段，而知識的移轉必須進行到「同化」才能算完全吸收。

(五) 同化 (assimilation)：是知識移轉中最重要的關鍵因素，而其意義乃是指「知識創造」的過程，包含累積學習的過程，透過認知、態度和行為所看出個人、團隊和組織之改變是因為使用取得知識的結果。具體而言，亦指知識應用

的結果，並將所得結果轉變成組織的常規、改變組織的歷史，而使其成為組織內部日常的工作。

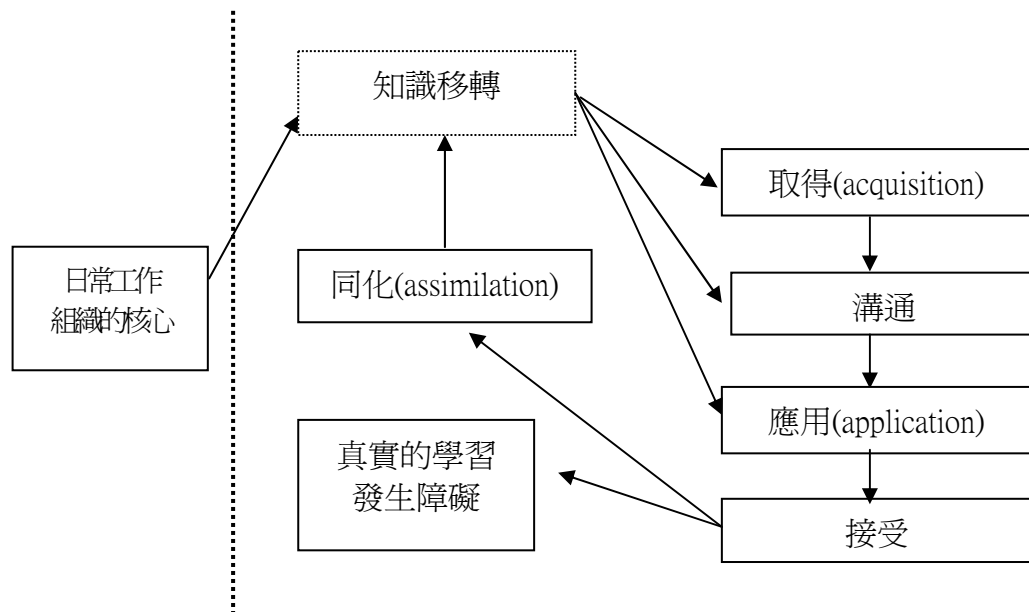


圖2-11 知識移轉的五階段模式

資料來源：*Achieve Successful Technological Innovation, 16(6)*, Gilbert & Gordey-Hays, 1996, p.307.

Gilbert和Gordey-Hays研究也發現，時間是知識從個人移轉到組織的一個決定性因素。組織內日常工作是會隨時因變化而改變。然而，一個新知識在被組織接受前，必須經過做中學、從歷史中學習、監視、控制和回饋的歷程，之後才可能發生同化。

綜合上述，知識的取得必須藉由過去工作經驗、實作、或自外界引進技術，以獲取學習所需要的知識；在知識取得的同時，組織必須建構溝通機制，使知識有效率地移轉；而後將知識加以運用，以促進組織學習。在應用的階段之後，大部分的組織便停留於接受的階段，也就是組織內多數低階成員在知識獲取、進行內部溝通與應用後，便停留於此階段。僅有高層資深主管能將學習結果應用到組織日常活動中，並且引起組織全體的改變，才能達成吸收或同化的階段。

五、Davenport 和 Prusak之知識管理理論

Davenport 和 Prusak (1998) 指出知識是一種流動性的綜合體，包括結構化的經驗、價值、以及經過文字化的資訊，也包含專家獨特的見解，為新的經驗進行評估、整合及提供資訊架構，因此，知識來自於智者的思想。組織知識不僅留存在文件與檔案系統中，也蘊涵在日常例行工作過程、執行與規範裡。所以「知識」藏存於日常工作實務中；知識的創造活動是在人與人之間進行，而公司有價值的產品與服務，就是透過這些知識轉化創造的。知識透過結構化的書籍、文件媒體或人與人的接觸對話來進行傳遞。茲就Davenport和Prusak的知識管理論點摘述如下：

(一) 知識構成的要素

Davenport 和 Prusak (1998) 指出知識的構成要素有以下四項：

1、經驗：透過課堂學習、書籍、良師啟發、非正式管道等途徑吸收來的經驗，經過時間的蘊釀而發展成為知識。經驗最大的好處之一是鑑往知來。

2、事實：美國軍隊實戰中心根據事實，敘述軍人在實際戰鬥中所獲取的豐富經驗，瞭解哪些行得通，哪些行不通。

3、判斷：透過以往的經驗，來判斷新的情境和資訊，以便自我審視、琢磨以因應新狀況。知識是活生生的體系，能夠與周遭環境互動，持續成長與變化。

4、經驗法則與直覺：直覺乃濃縮的專業知識，而知識的演化必須透過經驗法則；這項彈性指標，是經過長久的經歷、觀察、試驗與錯誤所發展出來的。

(二) 知識的產生方法

Davenport和Prusak (1998) 認為組織與外在環境互動時，會試圖創造所需的知識，以便維持組織順利的運作。而其較偏重探討組織如何採取特定的行動或方法去產生知識，非專注於研究知識創造的過程。其指出有五項生產知識的方法：

1、收購或租用：知識創造包括組織收購的知識，以及組織內部生產的知識。收購組織或僱用專才人員，是獲取知識最直接有效的方法。但因不容易判斷想收購的知識價值，或不明知識確切之所在，或因組織文化、政治因素的影響，以致

造成價購時流失重要知識來源。另外，租用也是常見的方式之一，以公司的財務支援某大學或學術機構，以換取研究成果應用在商場的權利。

2、指派專責單位：組織創造知識的傳統方法，是設立專門負責的單位或是團體。在組織中設立研發部門便是典型的例子。

3、融合：刻意在複雜衝突的情況中，創造新的合作模式。以跨越組織層級的方式，把不同部門、不同觀點的成員結合起來，迫使他們共同為某個計畫或待決問題攜手找出解決的方法。這種方式就如同Nonaka和Takeuchi（1995）所提出「創造力混沌」或Leonard-Barton（1998）所說的「創造力的激發」。

4、適應：組織必需不斷適應內外環境的變化，當社會經濟改變，競爭對手推出新產品、新科技時，都會激發知識的產生。人的思想是組織最具彈性的資產，而直覺具有無窮的潛力，若組織具有危機意識，則可以防止真正危機的降臨，而培養願意學習新知的成員，是組織適應環境的重要因素。因此，組織為了適應環境維持生存，必須不斷發明與創新，所以環境的變化是知識創造的媒介。而組織的應變能力主要表現在兩個要素上：第一是具備現成的內部資源與能力，其次是具備高超的吸收與學習能力。

5、網路：組織內非正式網路是知識創造的來源之一。許多志趣相投的成員結合，透過自發性的網路共通語言，經由電話、面談、電子郵件和群組軟體來分享彼此的經驗以共同解決問題。當網路足以使成員有效合作與溝通時，會為組織激發出新的知識。知識需要專業的網路編輯和推動者的協助以便紀錄，否則仍深藏在專家的腦海，而知識經由網路傳遞、散播、採用，才能成為組織的重要資訊。

（三）、知識的轉化與分享

Davenport和Prusak（1998）認為組織僱用聰明的人彼此自由交談，便能轉化知識，尤其自發性與無結構性的知識轉換，對公司的成功極為重要。根據Sematech公司的成功經驗，知識轉移的最佳管道是專員和面對面的會議，因此，非常重視總公司派來參與研究、傳達意見的專員。而且為了促進知識的轉化與分享，提出讓知識提供者與知識接受者面對面接觸的機會：

1、茶水間或交誼廳的設立：自由交流的空間，是組織成員進行知識匯談、分享的地方，也是組織創造新知的過程之一。許多日本公司設立談話室，鼓勵員

工隨意的、有創意的談話交流，以提供可能解決問題的方法。

2、知識展示會：藉由組織各部門員工的工作成果展示會，向其他部門的員工展現自己的知能，跨越部門藩籬，促進彼此交流。

3、影音多媒體紀錄觀摩與師徒傳授機制：組織成員透過影音多媒體紀錄觀摩，及師徒傳授方式，有助組織文化與價值觀等內隱知識的轉移與分享。

Davenport和Prusak（1998）認為知識分享轉化包括兩大行動是傳遞與接收，並提出知識分享公式：知識分享 = 傳遞 + 接收。傳遞是指將知識傳遞給潛在的接受者，由接受的個人或團體加以吸收。而知識轉化的成功與否，除了「知識提供者」能否有效地表達出其所擁有的知識外，「知識接受者」是否有能力吸收也是重要關鍵。此外，研究發現人與人分享知識並非自然的行為，而必須有強烈的動機且透過獎勵制度來加以強化，並發現知識在轉移過程中最常見的阻力以及克服流失的方法，如表2-4所示。

表2-4知識轉移的阻力與解決方法

阻 力	解 決 方 法
缺乏信任	透過面對面的會議，建立關係和信任
不同的文化、用語、參考架構	以教育、討論、刊物、團對、輪調方式，建立共識
缺乏時間和會面的場所；對工作的生產力定義狹隘	提供知識轉移的時間與場所：諸如展覽會、談話室、會議報告等
地位與獎勵都歸於知識員工	評估員工表現，並提供知識分享的誘因
接受者缺乏吸收能力	教導員工要有彈性，提供學習的時間，雇用能夠接受新知的人員
相信知識是某些特定團體的特權，有「非此處發明」的症狀	鼓勵採用超越階級性的知識策略，點子的品質比其來源地位高低還要重要
無法容忍錯誤或是需要協助的事實	接受獎勵有創意的錯誤與合作模式；即使不是無所不知，也不會喪失地位

資料來源：Working Knowledge:How organization manage what they know. T. M.

Davenport & L. Prusak, 1998, p.102.

六、Leonard-Barton 的知識創新和轉換理論

Leonard-Barton (1998) 認為一般的組織可以透過四項活動，來創造組織的知識，以維持並更新組織的核心能力，茲分述如下：

(一) 共同解決問題：組織的產品因為日益發展多變，需要各領域的專家集思廣益，集結各領域人才之專長（包括專業知識、認知風格、使用工具、方法不同），共同提出解決問題的方式，若不是提出創新的點子就會變成毀滅性的障礙。因此，為確保不同領域的專家，能夠提供新的創意點子，必須有配合機制：

1、管理專業知識：有目的地培養多樣技能的成員、聘僱能用多種專業語言溝通的經理人，來提高組織的凝聚力。

2、管理不同的認知風格：在雇用人員時，選擇認知背景或價值觀不同的人、延攬具有協調能力的經理人。

3、管理使用的工具與方法：接納外來的方法。

(二) 整合新的方法和工具：管理者可讓使用工具的人來參與設計、整合產生新的工具和方法，並且在開發使用的過程中，配合使用者的環境使其調適。

(三) 進行正式或非正式的實驗：鼓勵成員對於生產方式開發有創意的新點子，同時讓新的創意隨時能付諸實現，而進行實驗的成敗則由大家共同承擔，不特意責怪某人。

(四) 從外部尋找專門知識：組織所需的知識不一定要自行研發，如果外部已有完整且符合的知識，其實可以引用。所以應思考組織內部「能力落差」的問題，了解組織內部的技術與策略，是否與實際需求有所的差距，然後考慮如何從外部取得所需知識技術。組織內部能力落差肇因於產業界缺乏研發投資、科技的衰退、以及忽略既有科技融合的可能性。尤其，後兩者正考驗著管理者的智慧，例如組織目前擁有的科技是否過時？如果一直固守舊科技，可能有核心僵化的危險；但若捨棄，又可能失去再利用的機會。因此，一旦確認組織內部有能力落差時，可考量外部知識的支援，如圖 2-12。

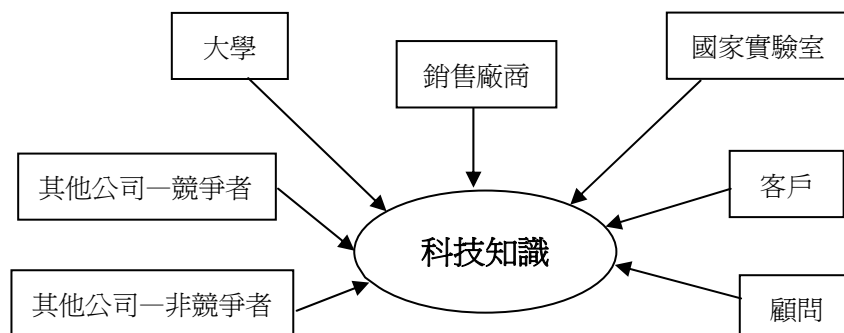


圖 2-12 科技知識的外部來源

資料來源：知識創新之泉：智價企業的經營，王美音譯（Leonard-Barton,D. 原著），1998，頁 213。

Leonard-Barton（1998）認為當組織必須尋求外部科技知識的支援時，可透過一些機制來取得，大致包括觀察、授權、研發合約、股權、共同發展、授權、合資、購併等八種，並依「新科技能力的潛能」和「承諾度高低」而獲得外部知識的支援，而且當組織越想全面性地得到該種知識或能力，相對的必須的投入與承諾也越多（王美音譯，1998）。其除了剖析外部知識的來源與取得能力的管道外，也提出加強吸收能力與深化吸收知識之管理行為，茲簡述如下：

1、建立滲透性疆界，廣泛地掃描、培養跨疆界者、鼓勵引用外界專業知識的人員。因此公司必須慎選有經驗者擔任跨疆界的人員，並維持他們在這項工作上的連續性，以持續聯盟的關係。

2、培養評估科技潛能、來源的專門性與知識儲存的能力。

3、填補組織落差，也就是把吸收的知識轉化成組織可以使用的形式。

Leonard-Barton也曾就知識創造與擴散後所產生的核心能力進行分析，並把核心能力分成四種知識的集合，以查布洛的鋼鐵公司為例證，試圖分離出公司中所蘊含的四類知識（王美音譯，1998）：

1、組織成員所擁有的技能與知識包括三大類：(1) 產業專業知識；(2) 一般科學知識；(3) 組織專屬知識。

2、技術系統：例如擁有最快最有效的自動裁條機。

3、管理系統：獎勵學習的管理系統、紅利分享制度、提供正式與非正式訓練課程、非正式的臨時升遷來進行訓練等。

4、價值觀與行為標準：尊重個人、重視平等、容忍失敗、對外來觀念開放等價值觀。

Leonard-Barton認為核心能力的知識集合，除了從知識建立的四項活動中創造、維持與更新外，同時也會影響四項活動的運作，也就是說兩者是相輔相成的，如圖2-13所示。

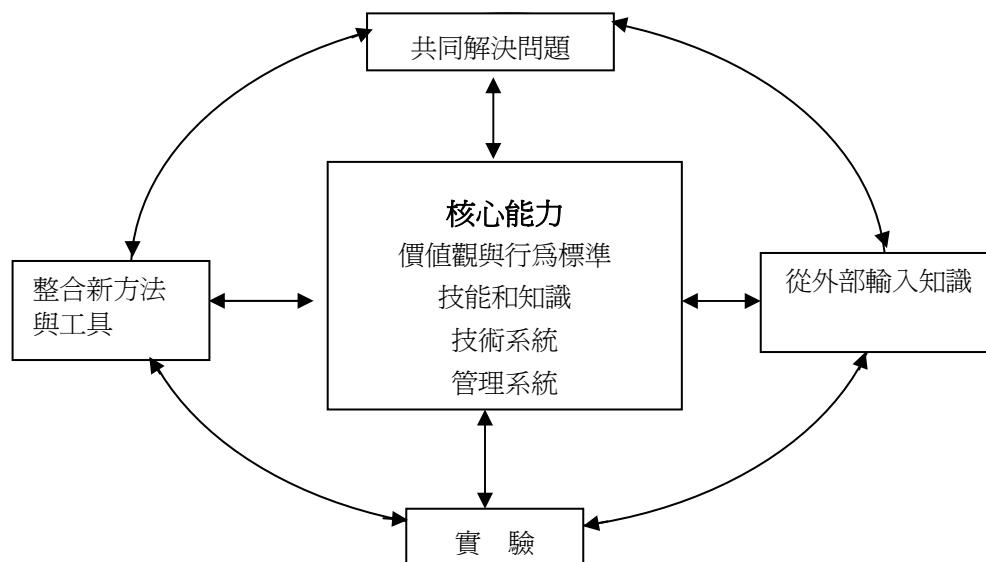


圖 2-13 核心能力與知識創造及擴散活動的互動關係

資料來源：知識創新之泉：智價企業的经营，王美音譯（Leonard-Barton, D. 原著），1998，頁 218。

總之一個組織之所以能夠經常創新，除了上述四項活動運作順利、四個核心能力構面與四項活動相互配合之外，也隱含著組織的策略目標與架構明確，能夠在組織中有效地滲透，進而影響決策方向、直接將目標轉化為作業原則。

七、Torraco 的知識管理理論

Torraco (1999) 應用 Dubin 的理論建構方法，發展出知識管理理論，包括知識分類編碼模式、知識的可接近性，以及知識管理的方法和系統等三項基本部分，如下圖 2-14。茲分項闡述如下（王如哲，2000a；Torraco, 1999）：

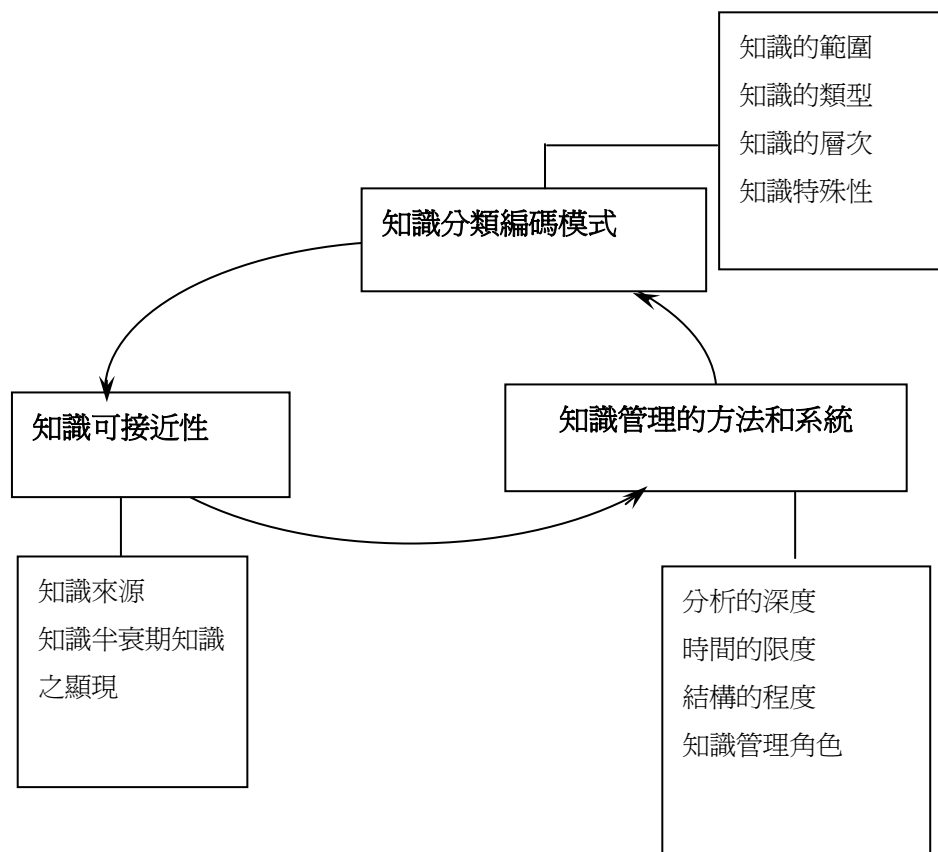


圖 2-14 Torraco 的知識管理架構圖

資料來源：A theory of knowledge management. R. Torraco, 1999, p.4.

（一）知識分類與編碼

知識的分類與編碼有助於確知識分享的內容與形式，組織知識管理的角色包括建立信任並支持分享知識的氣氛、發展分享知識的基本設施，以及扮演知識分享的相關角色。知識分類與編碼包含四個層面：知識的範圍、知識的類型、知識的層次以及知識的特殊性，茲分述說明如下：

1、知識的範圍：指個人知識範圍有四個層級結構。最底層是基礎知識，如入門的技能；第二層是某項特別工作或角色的獨特知能，如資訊分析師須具備操作程式技能，以便診斷資訊系統之操作問題；第三層是功能性的知能，適用於特殊部門的所有人員，如學校歷史科教師，須具備歷史教學與研究的知能，人事部門之專業人員，須擁有參照獎勵機制來考評人員表現的知能。最上層是以組織為範圍之知識，包括組織內的整體知識、組織優缺點，及瞭解組織成敗關鍵的知識。

2、知識的類型：在知識範圍的四個層級中，每一層級均有兩類知識：外顯知識和內隱知識（Nonaka & Konno,1998；Polanyi,1966）。外顯知識是透過使用特別的工具和方法之專門技術來呈現；內隱知識則是無法對他人清楚敘述，而且屬於較為深層和非意識的層次。

3、知識的層次：將外顯和內隱的知識，劃分為四個知識層次：基本的、工作的、領導的、專家的。對於特定的知識類型及其知識層次會詳載於清楚且可評量的聲明書中，而且一個人的知識層次可以由管理者、同儕、顧客來予以評定。

4、知識的特殊性：是指確認個人擁有某特殊領域或多元領域的知識。例如，中學教師擁有學習理論知識，是來自單一領域的知識，而這位教師知道如何使用資源，以激勵學生學習活動來建立更有利於學習的環境，則是來自於多元領域的知識，它包括學習理論、教學原理、課程設計和班級經營等。

（二）知識可接近性

知識可接近性係指組織知識可以被分享之程度，包含三個層面：知識來源（source of knowledge）、知識的半衰期（half-life of knowledge）、知識之顯現（exposure of knowledge）。茲分述如下：

1、知識來源：知識的來源集中、單一且經過整理，會增加知識的可接近性。相對於多重來源的知識，尤其是由不同類型來源（例如，人員、論文文件及電子媒體）所散播的知識，會比單一、集中來源的知識較不易於接近利用。

2、知識的半衰期：在知識經歷一半壽命之際，會有約百分之五十的知識過時，而由新知識所取代。新知識之新鮮感會增加能見度，在短期內會吸引更多人

利用。另一方面，有些知識雖然擁有超過一半壽命之潛力，但仍須持續承受新興理念之長期檢視。

3、知識的顯現：是指知識可被觀察者獲悉之明顯程度。程序性知識可從行為表現者直接獲得，是由觀察者在觀察其他人員和行動表現之後表現出的知識；而屬於概念性知識或直覺性知識，本質上是較難以對觀察者呈現的知識，因為概念性知識之呈現是屬於較深的層次，較少會直接顯現給觀察者。

（三）知識管理的方法和系統

知識管理的方法和系統主要適用於指認知識的策略和技術，以促使知識外顯化而能提供他人利用。共有四個層面：分析的深度、管理知識之時間限制、方法系統的結構程度、知識管理的角色，茲分述如下：

1、分析的深度：是指知識管理系統的描述能使知識外顯化之程度。例如對工作知識的描述，以說語故事、交談的方式，來敘述工作案例，或者以書面報告文件來細述。知識管理系統可能只是簡單的指出知識來源，提供他人直接詢問、利用。知識地圖（knowledge mapping）則指出組織重要知識之所在，並且利用圖表、指南來公開資訊，以協助專門技術人員按圖索驥。因此，知識管理系統可以對知識本身詳細描述，例如，透過線上資料庫（on-line database）、技術報告，或者用知識地圖來指引取得所需的知識。

2、時間的限制：對尋找對策者而言，時間的限制會決定知識管理的方法和系統。尤其是牽涉顧客急迫性的案件，需要立即性的服務表現。採用「服務平台」是快速搜尋、儲存知識的方法，預先輸入資料來歸類顧客的問題，準備好解決問題的方案對策。這種立即性的管理系統是以個案為基礎的方法，來傳遞相關領域的知識。

3、結構的程度：指知識管理的方法和系統之結構性程度，亦即指適合量化、結構性知識，與適合質化、非結構性知識的管理方法之間的差異程度。例如顧客、產品、價格和服務、保證和運送之說明等結構性內容，適合採用電腦進行使用相關資料庫的方法。至於，非結構性內容諸如專家的故事和經驗，可展示在資訊網頁、Lotus Notes，及其他網內網路上，裨助使用者建構自己之敘述。結構性和非

結構性管理方法並用，可提供知識整合的機會，防止未定形的、內隱的知識被迫變成固定結構而受到破壞之情形發生。

4、知識管理的角色：是指管理取得、傳播知識的方法和系統。知識存在組織成員中，應由所有成員共同負責管理，而不只是發展知識管理系統人員的責任而已。成功的管理方案需要專職人員的投入，以維持動態的知識管理系統，而且管理者和執行工作者（設計產品、行銷、出售、管理資源）也必須進行日常例行的管理。

綜合上述學者論點分析，發現經由企業界所發展的論述與學界的研究，有相當一致的看法，參見表 2-5。本研究認為知識管理乃是一種策略與過程，不論組織內部或外部知識，透過系統化的流程，以知識取得、知識蓄積、知識流通、知識創造及知識擴散等過程，對個體知識能力與潛能的開發或組織整體績效與競爭力的提昇，皆具備建構組織競爭力的策略。而終極目標是期望透過知識管理的模式，將個體知識團體化、外部知識內部化，進而提昇組織內部活力與效力，達成組織發展的目標與維持其競爭力。依照 Nonaka 等人的論點，內隱與外顯知識在個人與團體間的轉換過程，而形成個人知識與組織知識的不同型態。

從知識創造的觀點而言，知識的創造需要時間與經驗的累積，等待累積到一定程度，經由「頓悟」過程而產生創新的點子。而知識創造的本質往往會因知識本質的差異，造成知識創造形態的不同。內隱知識的創造過程，可能與個人自我實現需求有關；而外顯知識的創造過程，卻與常具體事物結合而成。因此，知識創造的過程是在於內隱知識與外顯知識互動機制下，所創造激發出新觀念與具體原形的過程。上述學者所提出知識產生的方法，從內部知識與個人角度觀之，則為知識共同化、外化、結合與內部化，若從組織與外部化角度來看，知識則是透過外部尋找與收購、融合、適應、網路等方式，藉以識創個人與組織所需的知識。

表 2-5 不同學者的知識管理理論內涵

學 者	知識管理的主要論點
Bonora & Revang	1.知識蓄積的兩個構面： （1）知識儲存的方式：機械式、有機式； （2）知識協調程度：整合、分散 2.知識建構與維持之模式：由「知識儲存的方式」與「知識的協調程度」兩個構面交叉形成四個象限
Hedlund	知識轉換過程三步驟： 1.反省：外顯（articulation）與內化（internalization）互動 2.對話：延伸（extension）與凝聚（appropriation）互動 3.吸收（assimilation）與散佈（dissemination）
Nonaka 等	1.知識的創造模式：共同化、外化、結合、內化形成知識螺旋。 2.知識創造的情境：組織之意圖、成員自主性、波動及創造性混沌、重複贅餘的信息、必備的多樣才能 3.知識創造的五個階段：分享內隱知識、創造觀念、確認觀念、建立原形、跨層次的知識分享 4.知識創造的三大系統：知識庫、企業系統、專案系統
Gilbert & Gordey-Hays	知識移轉的模式：取得、溝通、應用、接受、同化
Davenport & Prusak	1.知識產生的方法：收購租用、指派專責單位、融合、適應、網路 2.知識轉換公式=傳達+ 吸收 3.知識分享的方式：茶水間與談話室、知識展示與影音媒體觀摩會、師徒制 4.有利知識創造因素：自發性與無結構性的知識轉移、領導者的支持、信任文化、資訊科技
Leonard-Barton	1.知識的分類：一般知識、專業知識、組織知識 2.知識取得的來源：顧問、客戶、銷售廠商、國家實驗室、大學、其他競爭者、非競爭者 3.知識創造的行動：共同解決問題、整合新方法和工具、正式或非正式實驗、從外部尋找專門知識 4.有利知識創造之因素：獎勵學習的管理系統、尊重個人、重視平等、容忍失敗、對外來觀念開放之價值觀
Torraco	1.知識分類：入門技能、獨特知能、功能性知能、組織知識、顯性與隱性知識 2.知識產生：知識分享、知識更替、觀察他人行動順序與行為 3.知識轉換：知識外顯、知識儲存、知識搜尋、知識交換 4.有利知識創造因素：領導者願景、知識標準化、知識管理系統、知識地圖

資料來源：研究者自行整理

然而知識的轉換歷程，主要是透過個人與團體組織間之反省、對話、吸收與散佈，亦即透過社會化、外部化、結合、內化的過程，在經由內隱知識與外顯知識不斷的交流互動之下，產生與創新知識。至於組織知識管理，主要包含「知識」

和「管理」兩項概念，各自擁有長遠的歷史，在過去的管理模式主要針對是可清楚界定的對象和程序，而今有關組織知識管理的意義則包含了兩個層面：一則是重技術與資訊的部份；一則則重組織與人員的部份。事實上，「知識管理」是以知識為基礎之體系（knowledge-based system）、人工智慧（artificial intelligence）、軟體工程（software engineering）、企業過程之改造、人力資源管理，以及組織行為等之組合概念。

因此組織知識管理要能成功，必需有相對的配合因素，從上述的理論分析中，發現有利於組織知識管理的因素，主要包括：組織知識分享文化、領導著的提倡與支持、成員的自主性、資訊科技的管理系統等，這些因素都是知識管理推動上的重要工作。

參、知識管理模式

組織為發揮知識管理之效果，必須重視知識管理的脈絡架構，近年來經由學界與實務界的研究探索後，已發展出許多的理論模式架構，茲就 APQC、Borghoff & Pareshi、Boynton、Gore & Gore、Knapp、Microsoft 所提出之知識管理架構分述如下：

一、美國生產力與品質中心的知識管理架構

在 1995 年美國生產力與品質中心（簡稱 APQC），發展出知識管理架構，指出知識管理是確認、擷取並利用知識，以協助組織競爭的程序和策略。也是依據經驗來分析、反省、學習和變革的學習型組織之有形證明。而知識管理架構的核心主要是知識管理的程序，如圖 2-15。此一程序是動態的，而且通常始於創造、尋找並蒐集組織內部知識和最佳實務，因此人員可善加利用，最後，此一程序包括調適與應用這些實務至新的情境中。

APQC 的整個知識管理脈絡，與程序相關，而程序包括促進知識管理成效的因素（稱為能力因子），也就是領導、科技、文化和測量等策略因素。這些能力因子迄今仍未被充分、完整瞭解，是造成知識管理困難的原因之一。

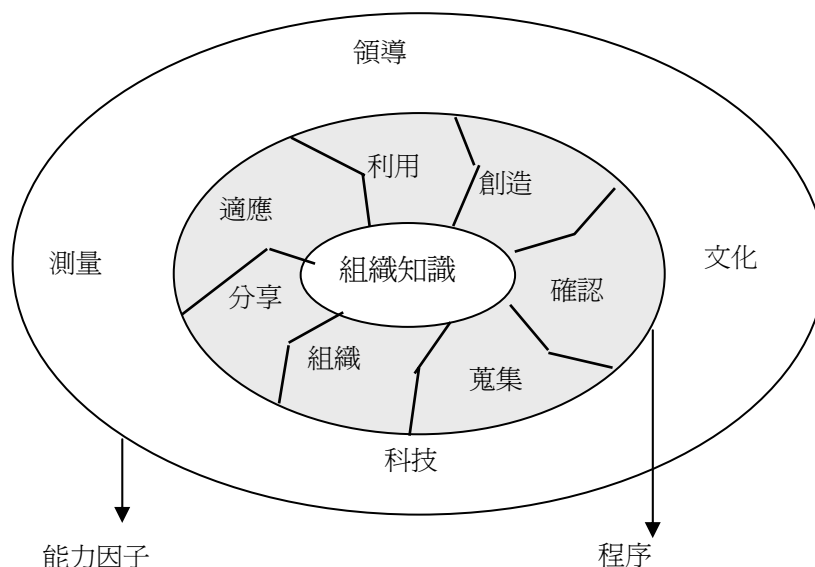


圖 2-15 美國生產力與品質中心的知識管理架構

資料來源: *Knowledge Management : Consortium benchmarking study*, American Productivity & Quality Center, 1996, p.7.

二、Borghoff 和 Pareshi 的知識管理架構

Borghoff 和 Pareshi (1998) 認為在現今資訊主導的社會 (information-driven society)，有相當多的組織環境是由資訊科技之基本設施型塑而成。而其所提出的知識管理架構不僅針對社會特徵的環境，也解決了與資訊科技基本設施管理直接有關之問題。因此，知識管理架構的核心問題，是使資訊科技之基本設施能夠對促成知識流通 (knowledge flow) 的環境作成有效之貢獻。具體而言，可進一步細分為下列四項問題 (Borghoff & Pareshi, 1998)：

- 1、何種資訊科技有助於知識流通，並支持知識從外顯至內隱，以及從內隱至外顯的轉變與對話？
- 2、何種資訊科技能對組織所擁有的外顯知識，產生最佳之支持？
- 3、需要何種軟體來支持組織知識工作者之內隱知識的交換？
- 4、如何透過資訊科技來管理收錄於組織文件中的多數內隱知識？

Borghoff 和 Pareshi 的知識管理架構四個構成單元，是針對回答上述問題而形成的整體互動方式。茲摘述如下 (王如哲，2000a)：

（一）知識的流通

Borghoff 和 Pareshi 將知識的流通視為知識管理之主要目標，在其所提的知識管理架構中，以知識流通構成核心單元，並與其他三個構成單元結合在一起。尤其是對於知識工作者社群所產生和交換的內隱知識，圖書、文件檔案所儲存之外顯知識，及組織本身範疇內的外顯後設知識（explicit meta-knowledge）間之互動給予支援。

（二）知識製圖

應用知識幫浦（knowledge pump）科技有助於知識之利用，組織知識的描述方式，必需要滿足各使用者之興趣，因而需要有知識製圖工具的發展，以便將各層面的組織知識予以繪圖並分類，包括從核心能力至個人之專門技術，從實務社群和利益社群至顧客資料庫與競爭的智慧。總之，有些組織知識必須以組織流程圖（organization charts）、程序地圖（process maps），或是用正式專門技術領域的呈現型態來敘述說明。

（三）知識工作者的社群

社會學的有關實證研究顯示，有相當多的知識是透過與同事、研究人員之內隱知識的交流所產生的。明確肯定知識工作者社群的地位是支持實務社群和利益社群的一種非常有效的方式。知識工作者的社群，是一種新興的社會集合體，它並非有計畫形成，亦非刻意設立的，而是可以被察覺到的社群。

（四）知識儲存

學術與科學生命的關聯性，就如同數位圖書館（digital libraries）與組織生命相互關聯一般。組織中不論是電子文件或紙張文件，均可能包含大量而有價值的外顯知識（explicit knowledge），此種外顯知識可透過電子媒體予以有效整合儲存，以利成員接近、使用。

三、Boynton 的知識管理模式

Boynton（1996）曾發展出一項知識管理的有用模式，以知識管理圖來呈現知識的類型，並且認為有效的知識是獲悉如何組合相關元件，以形成特別之決策或判斷。因此，有效能的描述後設知識（meta knowledge）比精確的敘述內容更重要。將組織的傳統、現有、與發展中的技術知能繪製成圖表，可以呈現、創造出

後設知識，也可以促成組織文化的革新與再造。此一知識管理圖包括三項知識層次、與四個知識所在位置。如圖 2-16 所示，知識管理圖的目標在於選擇性敘述知識圖上可達成組織最大利益的領域。例如：增加組織的競爭力、顧客服務水準、顧客價值或其他重要策略性目標。

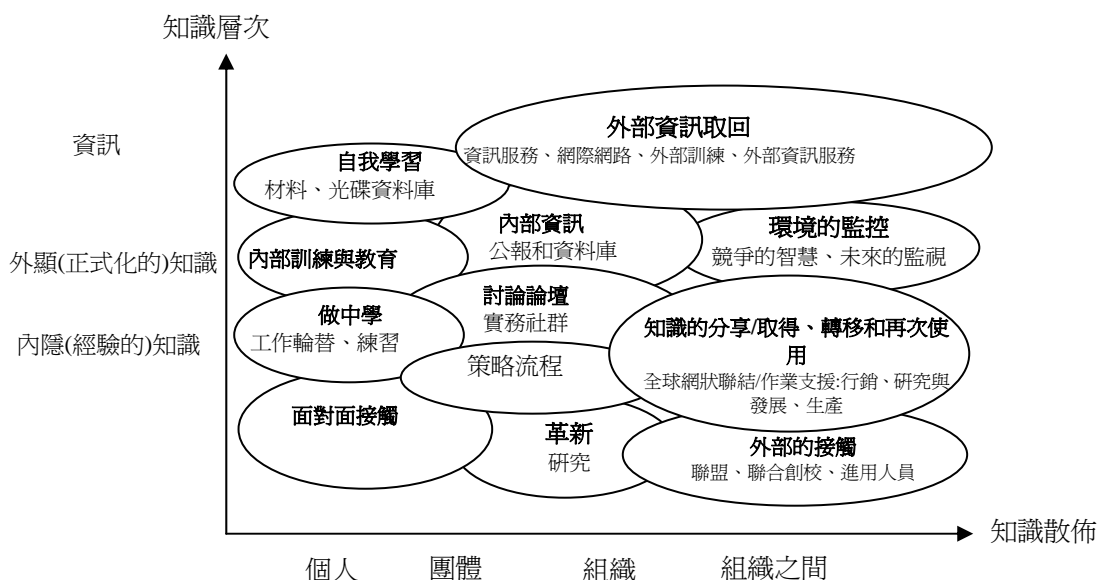


圖 2-16 Boynton 的知識管理圖

資料來源：Exploring Opportunities in Knowledge Management, A. Boynton, 1996, p.25.

四、Gore 和 Gore 的知識管理架構

Gore 和 Gore 曾提出一個知識管理的架構。認為知識管理的起點是組織現存之外顯知識（explicit knowledge），這是知識管理的第一個領域。很多組織可以自行檢視其內部構成單元的資訊流通，以及檢視資訊系統之整體潛能，來取得知識並獲得利益（王如哲，2000a）。應用知識管理的第二個領域是：當新知識變成可資利用時，通常是屬於新資訊科技系統的知識類型。第三個知識創造領域是現存的內隱知識（tacit knowledge）轉化為組織的知識（organizational knowledge）。將個人的內隱知識轉化為組織的知識，有賴於群體內產生互動（interaction）。對知識管理取向的組織而言，聯合作業是相當重要的，而這種所謂「實務社群」（communities of practice）是提供個人互動的途徑，也是透過討論來創造新觀念之

機會。在此背景脈絡下進行的知識分享和發展，組織成員不只獲得語意傳達的外顯知識，也可從他人經驗或團體的規範中獲得內隱知識。

群體互動是內隱知識創造的觸媒，而將這種內隱知外顯化是必要的。另一項組織知識管理的特徵是個人的知識管理，而成功的關鍵在於確認個人在知識創造中的角色，以及確保擁有自主揮灑的空間，才會有較大的機會進一步創造知識。因此，組織賦予個人自我組織和創造空間是必要的，此時團隊也才能夠使知識具體化。任何知識管理方案的第一個步驟是上層管理者的願景塑造，才能對組織反映出尋求、創造、傳播和利用知識的重要性。

五、Knapp 的知識管理架構

Knapp (1998) 的知識管理架構，強調知識管理的各項要素，而其中以個人責任、創造信任與合作的文化為重要之關鍵要素。其認為組織知識管理包含以下六項要素，如圖 2-17 所示：

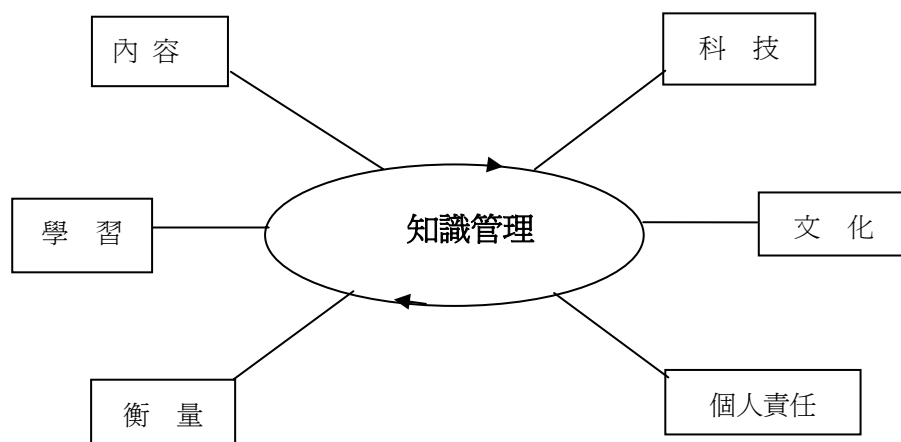


圖 2-17 Knapp 知識管理架構

資料來源：*Knowledge management in Business & Economic Review*,
44 (4). Knapp, Ellen M., 1998, p.5.

- (一) 內容 (content)：確保知識內容是有價值且容易尋獲的。
- (二) 學習 (learning)：鼓勵組織成員學習並獎勵致力提升個人技能的成員。
- (三) 衡量 (measurement)：藉由衡量顧客滿意度、新產品開發時間、知識資

本累積、知識分享的效率…等，來瞭解組織知識管理的成效。

(四) 科技 (technology)：發展連結組織成員與促進團隊合作的科技工具，包括網路瀏覽器 (navigation)、搜尋引擎 (search engines) 及儲存資料技術 (data storage technology)。

(五) 文化 (culture)：創造信任與合作的文化。

(六) 個人責任 (responsibility)：組織成員須為創造一個知識分享的環境負責。

六、Microsoft 的知識管理架構

馬曉雲 (2000) 所編著《知識管理實務應用》書中列舉 Microsoft 的知識管理架構，如圖 2-18 所示，主要分為以下五個部分：

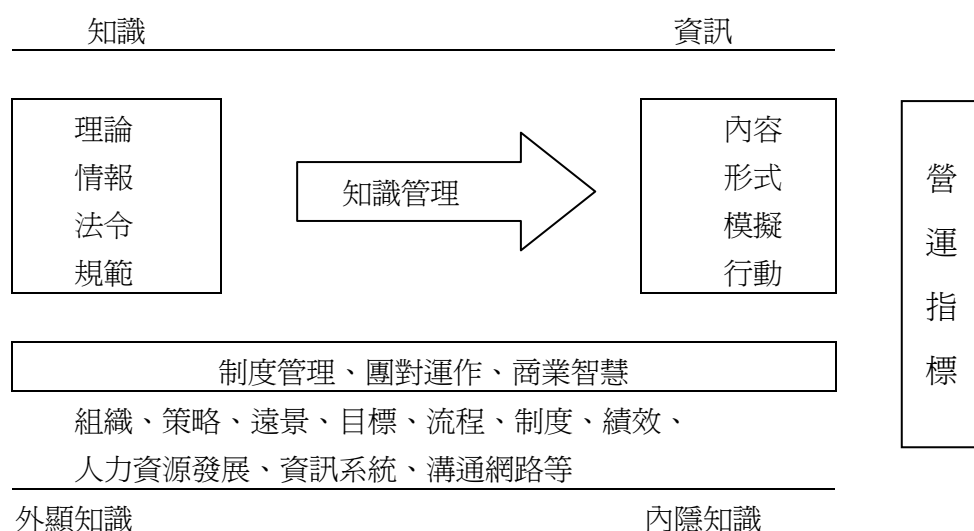


圖 2-18 Microsoft 知識管理架構

資料來源：經濟管理實務運用。馬曉雲著，2000，頁 108。

(一) 組織活動：包括組織、策略、遠景、目標、流程、制度、績效、人力資源發展、資訊系統、溝通網路…等等。

(二) 知識：理論、情報、法令與制度規範等。

(三) 資訊：內容、形式、模擬、行動等。

(四) 知識管理：制度管理、團隊運作與商業智慧等。

(五) 營運指標：全面性的營運評量。

Microsoft 知識管理架構係以制度管理、團隊運用、商業智慧為知識管理基礎，而各項知識則透過知識管理活動成為企業的內容、形式、模擬與行動，進一步彙整為企業之營運指標，做為決策判斷的依據。所謂企業活動包括組織、策略、遠景、目標、流程、制度、績效、人力資源發展、資訊系統、溝通網路等。

在知識密集的產業界，自 1990 年代以來對於知識管理的理念倡導不遺餘力，甚而有企業公司已經設置「知識長」(CKO)的職位。因此，對於企業組織的知識管理應該各有不同的見解與架構模式。然而在教育領域中，知識管理的理念與推動工作，國內從 2000 年才開始受到重視並進行研究。雖然許多學者對知識管理的概念已經有深入的瞭解，但至今尚未發現有學者為學校的知識管理發展出基本的理論架構。

茲綜合上述學者之見解，將企業界相關之知識管理理論架構模式，予以解讀分析後，發現知識管理的要素除了「人員」與「知識」兩者外，其中主要包括：「人員學習的流程」與「組織配合的機制」兩個主軸。茲彙整後簡單析述如下：

(一) 人員學習的流程：主要關注在組織成員對於知識管理的學習程序上，包括對於相關資料資訊與知識的蒐集、儲存、整理、傳遞、轉化、流通、分享、應用與創新等歷程。茲再融合彙整為四個主要的學習程序，說明如下：

- 1、知識的擷取：係指組織成員經由蒐集、儲存、整理獲得所需知識的歷程。
- 2、知識的分享：係指組織成員將知識經驗進行轉化、傳遞，提供流通與分享知識的歷程。
- 3、知識的應用：係指組織成員將蒐集、轉化與分享而獲得的知識，應用於實際情境中，並進行回饋以利其他成員解決問題之參考。
- 4、知識的創新：係指組織成員經由轉化、分享與應用知識的過程中，建構創意的方案，提供組織實務運作上新的策略或做法。

(二) 組織配合的機制：主要強調在組織知識管理的推動上，為發揮知識管理的成效，組織必須重視與知識管理息息相關的脈絡因素。主要包括領導策略、組織文化、資訊科技、成效評量等四項重要的促動因素，說明如下：

- 1、領導策略：包括組織的發展願景、領導者的支持、與組織業務資產的界定、並派駐人員專責推動與監督，計畫方案讓全體成員容易了解，且可相互溝通。

2、組織文化：包括組織充分授權、型塑學習與創新的組織文化，提供知識創新與分享的獎勵措施，以及開放與信任的空間、氣氛，增進成員互動與分享經驗的機會。

3、資訊科技：提供組織成員方便進行知識蒐集、儲存、傳遞、分享與運用的資訊科技與網路設施，包括基礎的硬體支援設備與軟體的應用系統等。

4、成效評量：採用成員支持認同的評量方式，來測量顧客的滿意度、新產品的開發時間、公司知識資本的累積或知識分享的效率等，以了解組織知識管理的成效。

肆、教育領域的知識管理

知識管理的相關理論，如何應用於教育領域，必須因應教育情境之個殊性及管理之共通性。葉連祺（2002）曾為教育知識管理(educational knowledge management, EKM)下一個簡單的定義，即教育組織成員採擷知識管理的理論和作法，參酌教育理論和實務，對有關成員和組織事務的知識，進行有效管理，以促進成員和組織發展，達成預定教育組織目標和教育目的。

因此，教育知識管理的主要成員包括教師、學生和行政人員，為了兼顧知識管理的共同性和個殊性，不但採擷和引用知識管理的理論、技術和方法，且審視教育理論和實務的個殊情形而不盲目移植。而且以有關成員和組織事務的知識為核心，包括對學生的教學知識、教師的專業教育知識以及學校行政事物的運作知識，而其最終目標，乃是為了促進成員和整體組織的發展，以達成預期的目標。然而，教育知識管理有別於企業或其它型態組織知識管理的面貌和內涵，必須針對教育組織的管理模式與特性予以探討，並作適度的修正，提出適合教育組織的架構，才能達成教育目標和教育組織之發展，因此，有待更廣泛和深入的討論。

一、教育知識管理的模式

知識管理的線性模式，長期被視為是解釋知識生產、轉移及應用之模式。其基本假定為：知識的生產與應用是一種線性的遞移關係。首先是知識的創造或生產，經由知識接受者的媒介、傳播、轉移，最後是應用知識。如圖 2-19 所示，例如大學創造或生產知識，然後成功地應用至工商業界，即是遵循知識創造與應

用的線性模式，但有時並不遵循此一線性模式，因為它涉及七項複雜程序，而每一程序均有可能成為失敗的因素（Center for Educational Research and Innovation, 2000b），茲敘述如下：

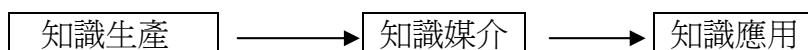


圖 2-19 知識生產、媒介及其應用之線性模式

資料來源：*Knowledge management in the learning society.*—Center for Education Research and Innovation, OECD, 2000b, p. 39.

（一）生產：關於個人、團體或組織究竟如何成功地創造新知識與實務，無法完整的認識與瞭解。

（二）確認：知識創造之後可經科學方式或實用性來確認其有效性。例如企業界基於商業利益的考量，認為產品可銷售便是一種有效性的確認。在沒有科學可以解釋新技術的有效性時，便以實用性來確認。在工程領域中，技術經常走在科學之前，例如在航空器之設計上便是如此。在教育領域甚少專業實務是植基於科學，因此，確認教育專業知識的有效性是以實用性為主。

（三）校正：指在一個領域內，將熟知的知識予以分類編碼。在不同的領域中，校正的障礙因素可能會不同，因而去除障礙的技術亦可能有別。

（四）傳播：散佈的方式有：1、透過媒體（書籍、雜誌、期刊、影片等）；2、透過提供給專業人員的課程；3、人員的接觸做為媒介。每一種散佈方式均有可能曲解新知識或成為溝通新知識的障礙。

（五）採用：意味放棄現存的作法而由新作法取代。因此必須有理由或誘因而敘明，為何該項工作或組織願意採用新的知識或作法。新知識與新作為可能成功地被採用，也可能因某些理由而不予採用。

（六）實施：採用是實施的必要程序，採用乃包括有意願接受變革，但有一些障礙因素可能會阻礙學校組織成功地實踐新知識，例如，缺乏實踐的機會或因資源不足、時間不夠、缺乏維持承諾的社會性支持等實際問題而阻礙。

（七）機構化：這是學校組織推動知識管理最為複雜的過程，因為必須將一項開創革新的知識或實務作法，變成為永續且例行的實際工作，並被接受而成為一種「典型」，同時也會面臨法令與財政問題。

二、教育知識管理的特徵

教育是政府提供人民的公共服務之一，公立學校教職人員是政府的雇員，學校是公部門或準公部門，除了具有公部門的知識管理特性外，也具有在教育知識管理上獨特的特徵。在 2000 年 OECD 公布的「學習社會中的知識管理」(Knowledge Management in the Learning Society) 報告書中，指出教育公部門之知識傳播與應用比一般領域的知識管理差；相對地，在高科技領域中的知識創造、媒介及利用，及其品質和成功率是最高的 (Center for Educational Research and Innovation, 2000a；2000b)。

因此，教育界應該認真思考改進其內部知識管理創造的活動，以積極支持教育人員使其成為知識工作者。然而，教育基本上被視為是一種無形的利益，同時能夠創造私人利益及公共利益。茲就學者 Jensen 和 Frederiksen (2001) 提出有關教育領域的知識管理特性，簡述如下：

(一) 教育類型與實務是長期自然形成的，許多教育措施、規範和例行事務，基本上是隱而不顯，非刻意設計的。因此，教育體系的應變能力有相當程度是內隱的；同時，其自我反省的能力，大多是由心理學和教育學思想所形塑而成的。

(二) 教育原本具有經濟的功能，但目前卻變成經濟功能的必要條件，以致對教育體系產生新的要求。為回應此一要求，教育體系必須提高本身的反應能力，促使教育組織中的內隱知識外顯化。

(三) 教育知識生產體系的演進特徵是從模式一至模式二的轉變。也就是從純學科的、同質性的、專家引領的、供給主導的、階層的、同行審查的、大學為主的模式一，已經轉向模式二，是應用的、問題為焦點的、跨學科的、異質性的、混和的、需求主導的、企業家的、績效檢測的、深藏於網路系統中的趨勢發展。

(四) 知識的評量 (knowledge accounting) 有相當程度仰賴智慧資本的估算。教育體系的輸入價值是其運作的成本，而其輸出的價值產品乃是畢業生的能力。想要準確估算教育上之智慧資本的市場價值相當困難，但是，教育體系中的智慧資本是實質經濟的根基。

(五) 能力 (competence) 被視為是一個人人在特定問題情境中的行動力。個人在教育情境下學習將被賦予一種資格，也就是處理特定情境問題的能力，換句話說，能力變成一種資格。在學習的情境中，潛能是不斷變化的，這種潛能被視為是一種附加價值或盈餘價值。

(六) 知識生產的分工能夠增加知識的生產力，知識分享則能提升知識應用的活力。知識生產分工和知識分享在教育體系中是必要的，而且提供二項啓示：1.以動態方式促使知識的流通、利用，亦即在網路中應用社群流通；2.完成知識管理的任務，知識管理不是控制的、正式化的型態，而是一種能力的象徵、非正式化的型態，它被視為是一種「反思文化」(culture of reflexivity) 的創建。

(七) 釐清知識的類別是一項重要的任務，而知識管理是促使不同類別知識的轉化，亦即內隱知識和外顯知識、事實知識(know-what)和實用技術(know-how)之間的轉化。教育領域的知識管理任務，就是將藏存於技術、資格或能力中的知識類型，有計畫性地進行整合、傳遞的一項過程，使存在個人腦海的知識，移轉、分享給專業的「實務社群」。更重要的是個人的學習也因知識的移轉，從一個應用社群轉移到另一個不同的實務社群上。

(八) 實務社群通常被視為是平行的，是共同的，它包含一組共同的特定問題的解決形式，因此，需要例行事務和經驗的分享。但教育領域的知識與道德意義是有垂直關係的一種實務，因為教育是不斷發展、變化的，而與成長的事實有關。另外，教育領域的知識大多與實務有關。透過不同領域的差異性比較，可清楚瞭解教育領域知識的特徵，而且有助於獲致更有效的知識管理策略。Foray (2000) 指出，有關醫學方面，是先有創新的知識，然後尋找證據作為依據而融合發展；在教育領域方面，則是先經過說明、評估與實驗試辦的過程成功之後，才能成為社會科學上創新的知識。不同領域的知識具有不同程度的競爭特徵。尤其是該領域的創新知識成為企業生存的先決條件時，其競爭的程度將更為明顯。

因此，知識的溢出量與知識之流通，在競爭的經濟領域中顯得相當重要。此外，知識的創造與應用上，高科技產業、醫學及學校教育的差異亦相當明顯，茲歸納如表 2-6 所示。

表 2-6 不同領域的知識創造與應用之差異性比較

知識的創造與應用的層面	高科技	醫學	學校教育
知識創造、媒介的壓力			
知識創造的壓力來源	市場研究與發展	顧客研究與發展	政治人物
本身專業的創新能力	非常高	中等	低
知識創造與媒介優先性	非常高	中等	低
研究與發展的預算	非常高	高	低
獲悉知識管理的理念	高	低	非常低
知識管理理念之應用	高	低	低
行動者之網路	高	中等	低
跨越專業之合作	高	不一定	低
學徒制訓練模式	非常高	大抵低	大抵低
整個內部網路	高	高	非常低
外部組織網路	高	高	非常低
外部行動人員網路	高	中等	低
整個外部網路	高	中等	低
公私部門的合作	強	弱	非常弱
與大學的聯繫	強	中等	弱
資通科技作為媒介應用	高	中等	弱
新知識之媒介	非常快速	快速	慢
新知識之實踐	快速	不一定	慢
知識創造成功的程度	非常高	高	低
研究與發展之品質	高	不一定	低
創新的比率	高	不一定	低

資料來源：Knowledge management in the learning society.—Center for Education Research and Innovation, OECD , 2000b, p.62.

三、學校知識管理實務與策略

知識管理對於學校而言，是基於教育上實用知識（know-how）的創造、傳播及使用上之管理，並採用創新的思考方式。因此，學校必需建立本身獨特的管理智慧資本體系，來進行教育實務知識的管理。Todd曾提出學校知識管理的實務方案如下（林金福，2003）：

（一）設置資源公告欄（resources bulletin board）：當學校執行重要工作任務及討論方案前，能在相關處室或校內網路上的「資源公告欄」公佈，讓學校成員瞭解工作執行上所需的相關知識、技術、經驗、想法、材料等，先做好分享的準

備，責成員將會受激勵而相互激發點子，產生出滾雪球效應而形成集體累增的規模反應。

(二) 編製教職員的黃頁指南 (staff yellow pages)：學校編製教職員的知識經驗之「黃頁指南」手冊，是推動知識管理的好措施，讓每教職員的內隱知識，變成外顯知識而可資利用。這種內隱知識外顯化的黃頁指南秘笈，是以外顯、詳細和例句方式呈現，將學校成員之所有知識和專門技術，公開並相互學習應用。

(三) 建立網絡圖 (network maps)：包括教師的專業網絡圖及社區家長的專門技術網絡圖。網絡圖是提供教職人員立即性知識的寶庫，使用資訊科技和搜尋網絡，可以減輕學校自行研發技能的負荷，不但在教育專業發展上扮演著重要的角色，而且可以減少學校在購買專業技術上的預算支出。

(四) 建立連結資源網站 (resources networks)：可以協助教師採用多元方式來教學。例如，學生學習恐龍課程之後，可以連結有關的資訊網站，取得教師的相關經驗和知識，甚至連結博物館網站中收藏的恐龍圖片資訊，進行學習活動。這種利用資源網站的連結，可以篩選出符合課程資訊所需的有用知識。

由上述可知，學校的知識管理中，有一項重要工作實務是教職員生之間的相互學習，運用多元的資源，建構新而有意義的瞭解，這項複雜的動態互動歷程，包括學校人員的能力、經驗、技術、天賦、想法、創意、直覺、承諾、想像，以及各種資訊紀錄的運用，以促進教師更有效地學習，重建教師的專業地位，改進學校教育的創新觀念。

另外，在教育研究與革新中心報告書中，針對教育知識管理的特性，提出改進教育知識管理的途徑 (Center for Educational Research and Innovation, 2000b)，茲摘述如下：

(一) 學校宜發展知識管理承諾：學校調查本身的集體知識，以瞭解分享知識的潛在優點、內隱知識的重要性、內隱知識外顯化的困難、現有知識的落差，以及減少教師集體無知之可能性等。然後重視教師專業知識的生產和管理，激勵教師教學的潛能，使教師的教學內隱知識與經驗，能夠外顯化，成為分享式或集體式的知識。

(二) 擴展教師扮演知識管理的角色：教師在班級經營上，已扮演專業知識的創造者，但經常忽視本身已擁有的知識，以致無法分享與利用，也不清楚自己

所欠缺的知識，而無法確認所需的知識或創造新知識。因此學校應鼓勵教師彼此分享理念、相互支持，以研發新知識的可能性，且扮演更積極的知識創造者角色。

（三）充分發揮知識中心的功能：學校圖書館的任務是配合學校教育發展，支援教學的活動，並充實教學資源以擴展諮詢與服務，並與資訊科技、網際網路的連結，提供教師教學與專業成長的知識來源。所以，必須充分發揮圖書館扮演知識中心的角色功能。

（四）積極強化組織領導者的知能：校長必須具有宏觀視野，專業領導知能，且能勾勒學校的發展願景，才能因應外在環境的變遷。校內設置知識主管職務以扮演知識管理的計畫與推動工作，再配合學校的願景、文化與策略，才是學校成功推動知識管理的重要因素。另外，強化領導者善用資訊科技的知能，有效結合資訊網路系統，提供教職員分享知識的文化，才能提高知識應用與創新的活力。

（五）建構信任與分享的組織文化：學校組織多為是僵化、刻板的，教職員間大多屬於單兵作戰或各自為政，往往欠缺主動汲取新知、分享知識的習慣。因此建構信任與分享的學校文化，是應用與創新知識的重要途徑。為有效落實知識管理，應積極營造學校信任和諧的組織氣氛，鼓勵教師主動吸收知識、願意分享知識，進而應用知識、創新知識，才是推動知識管理成功的契機。

（六）建立並運用教育的知識網絡：學校教育人員經常在會議、研討會、在職研習會或閒談對話中，交換資料、資訊和經驗。若能應用科技維持知識網絡（knowledge networks）機制，將教師的經驗進行分享，做成決策聯結，可將資料和資訊轉化成為知識與行動，並且建立以科技為主軸的知識網絡文化，進而成功的推動知識管理。

（七）使用資訊科技支持知識管理：在知識主導與全球化資訊科技的今日，教師被期待廣泛運用資訊科技，來改變傳統的學校經營和教學方式，並且透過資訊科技來連結通訊，參與專業知識的生產、應用和傳播活動。因此，利用資訊科技來增強學習的網絡，加速知識的流通和應用，是教學內容與教材之重要來源，相當有利於教師和學生的使用，也有助於校際和教師之間的知識分享與管理。

國內學者吳清山（2002）指出知識管理是提升學校效能搖籃的手，運用知識管理的策略，可以增強學校體質與競爭力。因此為了推動學校知識管理，促進學

校革新與提高績效，必須採行以下策略：

- (一) 學校高層主管全力支持，積極推動知識管理工作。
- (二) 充實學校知識管理平台，以利學校知識管理運作。
- (三) 任命合適的知識管理長，統籌學校知識管理業務。
- (四) 擴大學校圖書館功能，提供師生豐富的資訊內涵。
- (五) 塑造學校為學習型組織，建立學校知識分享文化。
- (六) 建置學校知識學習網站，保存累積傳播新的知識。

知識管理的目標，乃是促進個人知識成長，建構知識共享機制，協助做好有效決策，並擴增組織知識資產。因此，必須考量知識的創新，讓知識隨著分享、對話與討論，創造出更新的知識（吳清山、黃旭鈞，2002）。然而學校推動知識管理之主要目標，乃是運用知識管理策略，建構完善的資訊軟硬體設施，充實師生資訊素養，並且型塑學校學習型組織文化。因此，在策略上必須加強領導者的知識管理訓練，增進推動知識管理知能；鼓勵成員進修與研究，培育持續學習能力；建立校園專業社群對話，鼓勵成員知識分享；建構學習型組織，促進學校成員知識轉化與創新能力；充實學校資訊設備，因應推動知識管理需求；以及建置完善資料庫系統，便於知識取得與利用。

綜合以上論述，研究者認為學校知識管理的策略上，應將學校組織知識，結合教師的專業知識與經驗，透過資訊科技的支援與應用系統，有效的建構教育專業知識庫，以便利學校成員進行蒐集、分享、應用與創新知識的管理與學習流程。因此，在學校知識管理的實務策略上，可以就知識管理的實踐方法、資訊科技的支援應用、與學校文化的影響因素三方面著手，茲整理敘述如下：

- (一) 在知識管理的實踐方法方面：

學校知識管理應著重在知識的蒐集、累積、分享、創新以及教育實務上的應用知能，而其主要的實踐方法如下：

1、系統化的蒐集與彙整知識：學校可以有系統地彙整既存的行政制度、文件、檔案、以及教學計劃方案，利用行政人員、教師、學生、家長、社區人力資源等，進行知識內容分析，以確認每一項任務所需的知識，俾便因應日後類似行政工作案件與教學情境。

2、建立學習及累積知識的機制：學校應採取跨處室的、整體性的知識管理措施，讓教職員具備學習的意願與默契、改善心智思考模式、進行知識經驗的流通，以累增廣博的知識。將學校行政與教學的實務經驗，建構系統化的管理流程，可以累增組織的知識。

3、建構知識的擴散與分享機會：學校應考量知識本身的屬性、教師吸收知識的技能與散播知識的方式。知識擴散的順序，應先將知識依具體、抽象、深度、廣度、難度及部門領域的不同，進行妥善有效的分類；其次，將分類後的知識透過研討會、成果展示或教育訓練，培訓種子教師作為知識吸收擴散的中介人員，以提供教師分享。

4、擴展知識創造的關鍵角色：在行政與教學實務上，教師是參與專業知識的創造者，如同其他專業人員一樣，必須面對問題並尋求解決。因此，應鼓勵教師組成專業網路社群、協力工作小組、或利用課程發展委員會來進行實務研討，或由教職人員進行學校發展與變革之研討，以共同創新學校行政及教學的專業知識，並鼓勵教師積極扮演知識創造者角色。

（二）在資訊科技的支援應用方面

資訊科技是組織知識管理的一項重要工具，善用適當的資訊科技工具，便能使知識管理工作獲得事半功倍的效益，為獲得不同的資訊需求，可以善用不同的資訊科技工具，以提升組織知識及資訊的傳播接收速度。在知識的建構與維持方面，則可透過資訊科技來進行，外顯知識可運用資訊科技建構知識庫的方式來達成，而內隱知識也可以透過資訊科技來加強人與人的溝通。因此，在學校知識管理實務上，應該善用資訊科技的系統，以進行知識的擷取、傳遞、分享、應用與創新，茲簡述如下：

1、建構學校的資訊科技支援系統：知識管理的資訊科技支援系統，應包括：
（1）通訊基礎建設，如電訊與網路的應用建設；（2）群組軟體與電子郵件；（3）文件管理資料庫；（4）資料儲存與資料採擷；（5）工作流程軟體。教師透過資訊科技的支援系統，對於各種知識的了解、詮釋，以及學校內部知識與外部知識可以進行有效地整合、儲存、轉換、傳播及分享。

2、建構的學校的資訊應用系統：組織知識管理的資訊應用系統，包括人才技能知識庫、線上輔助查詢系統、知識儲存庫、專家網路、技術文件線上查詢、個案經驗知識庫。而學校知識管理的資訊應用系統，包括學術研究成果資料庫、教師教學課程查詢系統、線上教學輔助系統、學生選課成績查詢系統、以及學校行政管理、查詢及輔導系統等。依學校的資訊設備、環境，將結構化的知識，以資料庫形式、管理資訊或網路系統等工具，透過文字化、電子化予以妥善儲存、傳播、分享，進而協助學校行政管理、師生之研究與教學。

3、設置校園網路看板或公佈欄：學校設置「網路看板或公告欄」可以激勵教職員生，將個人的知識、技術、經驗、想法、創意公開分享，是學校知識管理上一項良好的措施，也是相互激發創意，激勵集體創造的動力。利用電子郵件給全體教職員生，傳播學校有關的重要訊息或設置「網路看板」讓教師在班群協同教學或在各種教學研究會上，共同討論相關的行政措施、教學內容，可以激發更具體可行的方法與創意，是學校知識管理實務上重要的美意。

4、建立連結教育知識網絡：學校內部資訊網路的建立，與網際網路的連結，可以讓各部門的資訊、與各學科領域的知識整合流通，而且可以積極與其他中小學校、大學院系、教育研究中心、教師專業發展組織、企業或政府機構等維持交流互動的關係，是擷取外部知識應用的網路與通道。

（三）在學校文化的影響因素方面

學校知識管理的焦點若只著重在資訊科技的支援應用，而忽略組織結構及文化的重要影響，將面臨很大的挑戰。因為組織知識管理的推動、必須透過人與資訊科技，並結合知識分享的組織文化，才會有顯著的成效。當學校進行外顯知識的儲存、彙整、傳遞、分享時，資訊科技系統可以降低教職員的溝通成本，至於教師的內隱知識，則需要一個知識分享的組織文化來促成交流。因此，在學校知識管理活動中，組織文化因素深具影響力：

1、建構知識分享的組織文化：組織成員彼此互信、尊重專業知識、重視知識移動的速度與移轉的豐富程度、吸收知識與行動的組織文化，則有助於組織知識管理的工作。因此，組織成員的相互信任及相互影響，會增進組織的知識分享，提升資訊系統的效率。學校建構知識信任、合作與分享的組織文化，可以協助教

師進行知識創造及分享，但這是學校知識管理最困難的一部份，因為知識分享的組織文化需要一段時間的演進，更需要領導者積極地推動。

2、學校領導者的支持推動：學校領導者必須支持應用資訊科技系統，有效結合教職員的創意，塑造一種知識共享的文化，才能讓學校教師成為知識工作者，提高知識生產力，進而創造學校的績效與組織的新風貌。因此，學校領導者對知識管理的支持，是增進組織學習及知識分享、知識創造的重要因素。尤其是校長與主任的支持與推動，包括口頭上、行動或資源上的公開支持。

3、鼓勵知識網路社群的形成：知識社群乃是一群專家，以非正式組織型態組成，而成員藉由交換知識的過程，把內隱知識轉化成外顯知識，彼此學習與分享。也可說是由一群具有共同興趣及價值觀的成員所組成，藉著參與社群活動的同時，進行知識交換及經驗分享。然而，學校組織知識的流通，經常透過專家授課、讀書會、研討會、展覽會、或不同部門之間的互動與討論，或在會議與非正式場合進行經驗交換。因此，學校應鼓勵教師組成知識社群，讓教師另闢管道將潛藏的內隱知識進行分享與學習。

4、設置「知識長」(CKO)統籌知識管理的工作：知識管理的工作必需由專人負責統合及進行內部知識網路的建立。因為，知識管理過程中若缺乏專人負責，往往是組織知識管理的主要障礙之一。CKO是一種新型職位，必須有遠見，去思考進行有效的發展組織知識資產，提出學校知識管理的方向，將學校中藏存在每位教職員與各處室的知識整合。台灣企業界對於知識管理方面，大都設有專人負責整合，以致於在知識蓄積、知識流通、知識應用與知識創新的成效上相當良好。因此，學校設置知識長專責知識的整合發展，或許會提高學校知識管理的成效。

5、發展學校知識管理的評量方式與指標：就學校智慧資產而言，學校應就其現在所擁有的執行工作之實務知識，以及未來工作所需之知識為基礎，擬定與描繪出學校知識資產圖。並且發展有系統的學校知識管理評量方式與指標，讓學校教職同仁接受認同，以作為測量與分類學校中有形與無形的知識資產的依據。這是學校一項新的挑戰，但也通常是學校疏忽的一項策略性流程。

伍、知識管理的評量工具

有關組織知識管理的評量工具，近年來不斷地被開發出來，包括針對組織知識管理現況的評量問卷、知識管理態度與績效的評量問卷、以及組織知識管理策略的評量表等。若就知識管理現況而言，國外主要有勤業管理顧問公司和APQC的「知識管理評量表」、以及Bukowitz和Williams的「知識管理診斷量表」、David Skyrme Associates的知識管理評量工具；國內尤曉鈺（2001）依David Skyrme Associates的知識管理評量工具，針對國小知識管理現況修訂之知識管理量表，以及賴文堅所發展的高中職學校知識管理量表。茲分述如下：

一、勤業管理顧問公司和美國生產力暨品質中心的「知識管理評量表」

勤業管理顧問公司（Arthur Anderson Business Consulting）發展的「知識管理量表」是一項相當有用的知識管理工具，可用來測量組織本身的知識分享和管理知識的程度，並指認出組織知識管理實務的優劣，以便引領組織機構重視需要加強的知識管理領域。

1995年勤業管理顧問公司與美國生產力暨品質中心（APQC）聯合發展的知識管理架構，是以知識管理的過程為知識管理架構之核心。過程本身是動態的，通常始於創造、尋找並蒐集組織的內部知識和最佳實務，然後進行分享和瞭解，以便成員善加利用。此外，過程包括「調適」和「應用」相關實務到新的情境中。為了使知識管理發揮效果，組織必須重視知識管理的脈絡。與過程有關且對知識管理成效，具有促成或阻礙的因素稱之為「觸媒或促動要素」（enablers），包括：領導策略、資訊科技、組織文化和績效考評。而其知識管理的過程，包括：知識的使用、創造、確認、蒐集、組織、分享、調適、使用等，透過知識管理的促動要素，有效促進組織的知識管理。茲分述如下（王如哲，2002b；林金福，2003）：

（一）領導策略：包括廣泛的策略問題，以及組織如何界定本身的業務並使用本身的知識資產，來增強組織的核心能力。

（二）組織文化：反映出組織如何正視並促進學習與革新，包括組織如何鼓勵成員使用增進顧客價值的方式，來建立組織的知識基礎。

(三) 資訊科技：專注於組織如何使其成員具備容易與他人溝通的能力，以及使用來蒐集、儲存與傳播資訊的系統。

(四) 績效考評：不僅包括組織如何量化其知識資本，而且也包括如何分配資源來加速組織資本的成長。

知識管理奠基於知識管理的程序核心架構下，「知識管理量表」(Knowledge Management Assessment Tool, KMAT) 隨之發展出來，此一知識管理量表包含五個層面(含題目數)：知識管理的核心程序(5題)、領導策略(4題)、組織文化(5題)、資訊科技(6題)及績效考評(4題)。此量表採取李克特式五等量表形式，此一評量工具可依照知識管理各向度分別計分，可測出組織的領導、文化、科技、測量和程序的知識管理實務領域之強度，而個別的機構可將本身獲評之表現，和其他相關機構在這五項實務基準的表現中作比較。

二、Bukowitz 和 Williams的「知識管理診斷量表」

Bukowitz和Williams(1999)曾提出知識管理的流程架構，此一架構植基於組織會同時出現兩類主要活動，一是組織會以日常運用的知識，回應市場的需求或機會；二是促使組織的知識資產能夠符合長期的策略性需求。而其知識管理流程架構之戰術層面，包含四項基本步驟，即取得、使用、學習以及貢獻四者，亦即是人們蒐集日常生活工作所需的資訊、從本身創造的事務中獲得學習、使用知識來創造價值，最後將此種新知識回饋至系統之中，以供其他人使用，並為作為解決問題之參考。

另外，其知識管理流程架構之策略層面，包括評量、建立和維護、去除等三項步驟。而策略性的知識管理目標是將組織的知識策略和整體企業策略相結合，對現存知識資產進行持續性的評量，以及將這些資產與未來的需求相對照，而且透過知識管理觀點來檢視組織時，需要有一個全新的整體企業模式。這種模式需要新的管理型態、新的構成系統，以及組織與個人之間的新契約關係，而且領導者必須成為組織中層及第一線櫃員的伙伴。茲就知識管理流程架構之步驟分述如下(王如哲，2002b)：

(一) 取得：組織「取得」資訊，然後作為解決問題、制定決策或創造新產品和服務之用，是知識管理中最為熟悉的流程。而新科技的運用使得組織的資訊

流通量超乎想像，因此，組織不可在資訊甚少或沒有任何資訊的情況下採取行動，而是透過提供成員可資利用的工具和服務，排除不相干的資訊，以取得符合需要的寶貴資訊。

（二）使用：當組織開始「使用」資訊時，如何使成員以創新、自然的方式來組合新的資訊，以便提出更有創意的解決對策，並使組織成員能夠超越原有的思考格局，獲得先前不可能擁有的想法。組織可以提供許多工具來增進並超越現有的思考格局，但更重要的是，建立一種鼓勵創造、實驗並接受新觀念的環境。

（三）學習：對於組織而言，「學習」和「貢獻」是較為新近的流程。但這並非表示過去沒有人從經驗中學習，或是對組織的知識基礎作出貢獻。而是這些流程被正式確認為創造競爭優勢的途徑，是前所未有的。對組織的挑戰則是必須找尋將學習程序深植於人員的工作方式中，因為組織成員往往會先考慮較短程之需求，甚過可產生長程利益之潛能。因此必須突破此種心智模式，並進行結構性的反思。

（四）貢獻：讓成員將本身所習得知識貢獻給社群知識庫，是組織必須突破的艱難任務。組織可以應用科技，透過公佈特定類型的資訊或將「最佳實務」轉移至整個組織中，使某人的經驗傳遞至其他成員，以便節省時間和金錢，這是較為容易的。另外，由個人貢獻本身的知識，不只耗時，而且會對其他成員造成威脅。建置知識管理的基本設施，有助於資訊的組裝，且有利於組織的使用。但是必須考慮讓組織和成員相信二者均可獲得利益。

（五）評量：以智慧資產而言，組織通常並未考量策略性之流程。評量係指獲悉組織擁有執行任務之重要知識，並對照未來之知識需求，繪製現有知識為基礎之資產圖。此一過程是必須從組織過去的管理資源中，取出更為折衷的資訊，以擴展其知識基礎，並從投資於基礎知識的資產中獲得相對的利益，這是組織的一項新挑戰。

（六）建立和維護：此一流程步驟在於確認未來的基礎知識資產，能確保組織的生存與競爭力，這需要對管理途徑有清新的檢討。組織將會透過與成員、供應商、顧客、社區，及競爭者之間的關係，來建構組織的智慧資產（intellectual assets）。從這種關係中，迫使改變傳統的管理方式（強調對人員之直接控制），並且另闢蹊徑，俾利組織環境能夠發揮促動因素之角色功能。

(七) 去除：組織掌握本身以知識為基礎的發展資產，是一種趨勢。雖然這些資產並不一定能提供任何直接的競爭優勢，但是，如果允許組織外部人員使用的話，有些基礎的知識資產是可以變得更為有效的。以機會成本（維持知識資產的資源，可較佳使用於其他領域）和價值的替代來源而言，能夠進行檢討知識資產的組織，可獲致去除的利益。

Bukowitz和Williams（1999）的知識管理診斷量表（Knowledge Management Diagnostic）是根據兩者共同合撰「知識管理實務」（The Knowledge Management Fieldbook）一書的內容，特別是前述的知識管理流程架構，發展出的知識管理評量工具。透過此一知識管理診斷量表可以協助指認出組織知識管理不足的領域，以及找尋出前述知識管理架構中需要改進的程序步驟。此一量表包括七大部分（亦即前述的七項步驟），每一部分均包含20個題目，每一個個題目以強、中等、弱三個等級的評量水準，來對組織加以評量。

三、David Skyrme Associates之「知識管理評量工具」

David Skyrme Associates（2000）的知識管理評量工具所含題目的發展工作，是根據探究知識管理的全球最佳實務之報告書－創造知識為基礎的企業所從事的最初研究，報告書中指出最成功的知識方案經常出現的因素如下：

（一）與企業有強力連結的絕對必要性：知識管理明顯地增進企業的表現，如對顧客的服務、新產品上市的時間，以及改進的生產力。

（二）具有吸引力的願景和結構：知識管理的方案是以對所有員工均有意義的方式來描述的，通常會用一些有效且看得見的事務和訊息，來協助溝通。

（三）知識領導：知識角色的妥善瞭解和對於知識方案之強烈高度支持，如設置指派知識主管人員（Chief Knowledge Officer）的例子。

（四）知識創造與分享的文化：組織的行為、獎勵、認可及時間分配，將會鼓勵知識的自由流通，而非儲藏為個人所獨有，此乃「知識就是力量」的表現。

（五）持續學習：組織另一個重要焦點是個人與組織學習，組織成員受到鼓勵進行實驗和學習，而非陷入「分析停頓」（analysis paralysis）中。

（六）良好發展的資訊與通訊基礎設施：外顯知識（資訊）是透過組織的網

絡(例如網內網路)可以容易進入利用的;人對人溝通是直接的(例如電子郵件);基礎建設是普遍可利用的、可靠的,以及有回應性的。

(七)系統性的知識程序:創造、蒐集、組織及儲存、傳播、使用、利用和維護知識是以系統的方式來完成,通常組織也會有清楚的政策、實務及指南。以系統性實務和前述之因素互相比較之下,David Skyrme Associates所發展出的知識方案架構,是以行動為焦點的架構,作為評量問題的基礎。在這個架構內之影響因素共有三個層次(尤曉鈺,2001;賴文堅;2002):

1、促動因素或觸媒(enablers):有一些知識方案的先決條件已經融入在組織中,成為長期的觸媒。當有許多方案可促成一些進步時,若缺乏促動因素將會是一種「顯現的阻塞(show stopper)」。此一量表最前面的兩部份的問題,是屬於促動因素,在此一部份的得分良好,係指知識被視為是一種策略,以及對企業的貢獻是清楚的敘述;而且組織的結構文化環境會激勵知識的發展與分享。

2、工具(levers):這些因素扮演增進者的角色。小的方案可以對結果造成大的差異。因此,工具包括知識促進知識流通的過程、知識中心提供較快速的進入、以及利用知識成為掌握內隱知識的較佳方式。這些相關的問題包涵在此一量表中的第三至第八部分。

3、基礎(foundations):是提供將知識深植於組織基本設施中的能力與功能。是代表可被發展出的最後能力。包括兩類互補的因素,一是「硬體」,支持知識合作的資訊與通訊之基本設施;另一是發展知識增強的角色、技術及行為的「軟性」之人文與組織的基本設施的。量表中的第九至第十部分包含此兩類的基本設施。

David Skyrme Associates所發展之量表(KMD)共分為十個部分,包括領導層面、文化/結構層面、程序層面、外顯知識、內隱知識、知識中心、市場效果、測量層面、人員/技術層面,每一部分皆有五個題目,共有50題。

四、尤曉鈺之「學校知識管理」評量工具

尤曉鈺依據David Skyrme Associates「知識管理評量工具」發展出的量表(KMD)之促動因素、工具、基礎三個層面,將它細部化之後,以台北市與嘉義縣市國小行政人員與教師為樣本,修訂成學校知識管理評量工具,而其所發展

之知識管理問卷內容，經轉化使其適用於學校情境，主要希望能反映出國民小學對於知識管理概念的實際運用情形，分為十個層面，共計37題（尤曉鈺，2000）：

（一）領導層面：知識領導意指具有對組織有貢獻的明確願景與方案，且使其易為成員所瞭解與溝通，並指派知識主管人員來主導與監督知識方案的執行。

（二）文化／結構層面：透過充分授權、鼓勵主動學習與創新之組織文化、促進知識創造與分享的獎勵與評鑑機制，以及開放的空間設計來增進成員間的知識分享。

（三）程序層面：由管理資訊審核或知識清冊著手，包含確認組織內部的核心任務與活動、評估其價值性，及發現其他無人蒐集的重要知識等，有系統地蒐集、組織、儲存、傳播、使用與維護知識。

（四）外顯知識層面：藉由電子資料庫系統來管理具體明確、易於流通與分享的外顯知識。

（五）內隱知識層面：激勵和管理知識工作者，使其願意不斷創新與分享彼此的知識，並可採用以下兩種方式來管理：1.藉由引出和敘明的方式，將一些內隱知識轉換為更外顯的形式；2.創造出在需要時會產生非正式知識交換的機制。

（六）知識中心層面：知識中心匯集大量零碎的知識，主要工作為蒐集、架構與傳播知識，並提供閱讀書籍材料與知識分享的空間，可從一個部門或圖書館發展出來。

（七）市場效果層面：從組織外部尋求利用知識的方法，以改良產品與服務品質，例如藉由使用顧客知識、外界的出版品、線上資訊服務，以及訓練和諮詢等方法，將本身的最佳實務轉移至其他組織。

（八）測量層面：採用系統化且為組織成員認同之方法，來測量與分類組織中有形與無形的知識資產。

（九）人員／技術層面：透過酬賞政策與其他獎勵機制，鼓勵組織成員知識管理能力的取得與分享。

（十）科技基本設施層面：提供組織成員方便操作與支持知識分享與運用的網內網路設施。

五、賴文堅的「高中職學校知識管理量表」

賴文堅（2002）所編制之「學校組織知識管理評量量表」，是植基於知識管理上教育實用技能的創造、傳播及使用，針對教育體系的知識管理特性，以及學校知識管理實務修編而成，主要包括：

（一）知識的內容要素：

- 1、外顯知識。
- 2、內隱知識。
- 3、知識中心。

（二）知識轉換相關要素：

1、科技：連結組織成員，促進團隊合作與知識分享的科技工具。 2、人員：連結組織成員與促進知識分享的專責人員。

3、程序：知識的創造、蒐集、組成、儲存、傳播、利用和維護。

（三）知識管理社會環境因素：

- 1、文化：創造信任與合作的文化。
- 2、領導：領導者對於知識角色的瞭解和對知識方案的高度支持。

因此，賴文堅（2002）將學校組織知識管理量表分成爲：外顯知識（4 題）、內隱知識（4 題）、知識中心（3 題）、領導（4 題）、文化（4 題）、程序（7 題）、人員（4 題）與資訊科技（5 題）等八個層面，共 35 題。

綜合上述，發現知識管理的評量工具，大多偏於企業界方面，主要用來測量組織的知識分享、管理知識的程度以及組織知識管理實務的優劣，著重於知識管理的過程如何提升組織績效與競爭力。至於教育領域的知識管理評量工具，仍屬於萌芽發展階段，企待進一步的研發以切合學校知識管理評量的使用。

研究者對於上述之勤業管理顧問公司與 APQC 共同開發的知識管理診斷工具、David Skyrme Associates 的知識管理評量工具進行分析，並參考國內相關學者編製的知識管理量表，發現知識管理的評量要素，可以從「人員的學習程序」與「組織的配合機制」兩個主軸來著手，現在將其引申到學校組織中，作爲本研究編製學校知識評量工具的依據。茲簡單分述如下：

(一) 學習程序：主要關注在教師對於教育領域相關資訊與知識的蒐集、儲存、整理、傳遞、轉化、流通、分享、應用與創新的學習程序，可融合為四個流程，說明如下：

1、知識的擷取：係指教師經由蒐集、儲存、整理而獲得教學或行政工作上所需知識的歷程。

2、知識的分享：係指教師將教育專業知識、教學心得與經驗進行轉化、傳遞，提供流通與分享知識的歷程。

3、知識的應用：係指教師將蒐集、轉化與分享而獲得的知識經驗，應用於實際的教學情境中，並回應以利其他教師學習應用之參考。

4、知識的創新：係指教師在傳遞轉化與互動分享知識經驗的過程中，提出創意的計畫，作為學校行政或教學上的新策略方法。

(二) 組織機制：主要強調學校知識管理的推動成效上，學校必須重視與知識管理息息相關的脈絡因素。主要包括領導策略、文化建構、資訊科技、成效評量等四項重要的促動因素，說明如下：

1、領導策略：包括學校的發展願景、學校主管的支持、行政或教學工作所需知識的確認、並派駐人員專責推動與監督，計畫方案讓教師容易了解且便於溝通。

2、文化建構：包括學校充分授權、營造學習與創新的學校文化，提供知識創新與分享的獎勵措施，以及開放與信任的空間、氣氛，增進教師互動與分享經驗的機會。

3、資訊科技：提供學校教師方便進行知識蒐集、儲存、傳遞、分享與運用的資訊科技與網路設施，包括基礎的硬體支援設備與軟體的應用系統等。

4、成效評量：採用教師支持認同的評量方式，來測量學生、家長或社區人士的滿意度、計畫方案的研擬訂稿時間、學校知識資本的累積或知識分享的情形等，以了解學校知識管理的成效。

第二節 教師專業成長之意涵及理論分析

「聯合國教科文組織」(the United Nations Educational, Science, and Cultural Organization, 簡稱UNESCO)於1966年的「教師地位之建議案」(Recommendations Concerning the Status of Teacher)中,曾指出「教學應被視為是專業」(Teaching should be regarded as Profession),「世界教師組織聯合會」(World Confederation of Organization of Teaching Profession)在1970年代表大會中,提出教師素質在教學期間應不斷增進,又於1978年的代表大會中,以「明日世界的教育專業」(The Teaching Profession in the World of Tomorrow)為題,更關切教師的專業資格及其地位。英國1972年發表的詹姆士報告書也指出,教師必須在教學生涯中繼續不斷的接受訓練與再教育,才能配合現代知識爆發的時代(陳奎熹,1986)。

Levin(1986)指出專業成長是教育界未來十年之中重要事項,認為要致力於教師專業化的發展,以免教師因專業不足而受到傷害。Freedman指出教師必須負起責任,採取行動,促使自己的發展與學生的成長(蔡碧璉,1993)。自此,教師的專業地位乃漸漸獲得世界先進國家大多數教育界的認同,而且教師的專業成長,也漸漸成為世界多數國家所關心之公共議題。

壹、教師專業成長的意涵

一、專業的意義

關於「專業」(profession)一詞的概念起源於何時?據龔寶善(1982)指出中國唐書「選舉志」記載:「律學生以律全專業,書學生以石經說文字為專業」,是中國文字記載上首先出現「專業」一詞的開始。在西方一般認為歐洲中古時期,大學興起時的法學、醫學及神學三大專業具有專門性與學術性的學問,應是專業觀念的由來(林錦杏,2000)。而「專業」一詞的定義,以Carr-Saunders在1933年最早提出,認為「專業」是指一群人在從事一種需要專門技術之職業,是一種需要特殊智力來培養和完成的職業,其目的在於提供專門性的服務(何福田、羅瑞玉,1996)。專業的概念可以追溯至中古時期,而專業組織的出現則是近代社會的產物(鍾任琴,1994)。在十九世紀工業革命之前,西方認為專業僅止於神

學、法學及醫學三者，後來因為行業增多、學術發達，才開始延伸至其他領域。尤其二次大戰之後，許多行業投入公共服務而不計較物質報酬，且須具備深奧的專業知識與能力，以符合社會的需求，因而獲致「專業」的共認。至於學者對於「專業」一詞的定義歸納如下：

1、Benveniste (1987) 認為專業的特徵是：(1) 有科學知識為基礎的技術；(2) 持續的進修與訓練；(3) 控制與選擇專業成員；(4) 有工作倫理規範；(5) 具有服務的熱忱；(6) 有專業的組織。

2、Caver (1988) 從三個角度來說明「專業」的意義：

(1) 從靜態取向 (static approach) 而言，專業是可以透過某些標準化與客觀化的條件或規準來界定。而且必須具備心智能力的運用、以科學方法來建構該領域的知識理論與資訊、具有清晰及實用的目的、有可以互相傳授的知識技術與能力、服務社會或利他取向。

(2) 從歷程取向 (process approach) 而言，專業並非以全有或全無 (all or nothing at all) 的方式存在，因為所有的職業都是在一個持續專業化的過程中不斷進化與發展。整個職業的發展過程並非永遠靜態的結構或單向的演進，有些職業可能在某個階段朝向其他方向、特質去發展。因此，專業人員必須不斷的改進與繼續進修，以尋求專業發展與成長。

(3) 從社經取向 (socio- economic approach) 而言，專業化是一個過程，某些職業依當地的環境背景與條件建構其專業知識、技能與領域，並經由專業化的過程，控制其服務市場。而且專業必須具有制度化的權威與特性，以尋求社會的認可、信賴與支持。

3、Darling-Hammond (1990) 從專業的內容來看，認為構成專業的要素有三：

(1) 專門技術；(2) 特殊技能；(3) 高度使命感和責任感。

4、美國教育協會 (National Education Association, 簡稱NEA) 曾提出專業的規準：(1) 屬於高度的心智活動；(2) 具特殊的心智技能；(3) 受過長期的專業訓練；(4) 需要不斷在職進修；(5) 屬於永久性職業；(6) 以服務社會為目的；(7) 有健全的專業組織；(8) 訂定可行的專業倫理 (劉世閔, 1996)

5、蔡碧璉（1993）將專業分為三個主要層面：（1）專業知識與專業能力；（2）專業精神及專業態度；（3）專業組織及專業規範等。

6、李珀(1996)認為教育專業包含了專業知能、專業自主、專業自律及專業成長四大內涵，而後才能獲得專業尊重、建立專業權威。

7、周崇儒（1997）認為專業應具備有專門的學識能力、服務奉獻的精神、高度的自主權及職業倫理道德的規範。

8、余錦漳(2001)認為專業是指在職前階段經過長期的訓練，以獲得專門知識及能力，並於工作生涯中能不斷的學習、進修與研究；且相同領域的成員為了實現其理想與專門化、發展共同的價值觀與信仰，而共同組成一專業性的組織團體；並且願意遵守的倫理信條，本著服務奉獻的精神，透過集體的 effort 與行動，以尋求社會的肯定與認可。

9、俞國華（2002）認為「專業」是該工作領域必需有其特殊知識及技能才能完成其中作業，而在此領域工作者有其自主性，可以獨立工作，並有工作規範及工作倫理，以造福人群為主要目的。

綜合上述，發現「專業」的指標應包括專業的知能、長期職前的訓練、規範自律的組織、崇高的專業道德、高度的專業權威、自發性的進修研究。亦即是專業領域的成員，為了實現該領域的專精與理想，發展共同的價值信念，組成具規範性的專業團體，建構該領域的專門知能，提高該職業領域的專業權威，以獲得社會成員的認可與尊重。因此，該領域的專業人員透過集體的行動與努力，相互結合並從事專業領域的進修與研究，進而形成正式或非正式的專業團體，培養該領域的從業人員之專業精神與信仰，以尋求社會的肯定與尊重。

二、教師專業成長的定義

教師專業成長對於教師專業表現之優劣，及教育目標的達成具有重要的影響。無論國內外學者，都肯定教師的教學工作是一種專業。而「專業成長」一詞包含「專業」與「成長」二詞意義的綜合。「專業」是指一群人在從事一種需要專門技術之職業，是一種需要特殊智力來培養和完成的職業，其目的在於提供專門性的服務；「成長」有增長、進步、成熟之意思，其在時間序列意義上而言，

有過程與結果之意義。因此，教師專業成長就其過程而言，是指未成熟教師經過進修、研習、以及實際的教學經驗，到已成熟教師之改變的歷程；若就結果而言，則是指已成熟的教師，具備專業知識、技能、態度、規範（呂錘卿，2000）。

然而，因學者所持觀點不同而見解互異，為了解教師「專業成長」的定義，簡述國內外學者對專業成長的見解，並歸納出一個明確之教師專業成長的定義。

（一）國內學者

1、黃昆輝（1980）認為專業成長是指教師基於教學工作時，在專業知能及品德修養獲得增長的機會。

2、高強華（1989）從參與活動的觀點指出，教師專業成長包括正式進修管道、研討會、研習期間的人際交往及溝通、參加專業組織的活動、閱讀期刊、寫作出版、參觀訪問、參與課程設計、教具製作、協同研究、向師長請益及同儕活動。

3、吳明清（1990）指出教師專業成長可以從兼顧職務的成長及個人的成長兩方面來看，一是經由主任到校長可視為一種專業的成長，另一方面則是老師仍然是老師，但是無論在教學方法、專業知識、對學生的態度與方法，都要有所改進。

4、李俊湖（1992）指出教師專業成長是教師從事教學工作時，參與政府、學校機關所舉辦的教育性進修活動或自行主動參與各種非正式的活動，以期導引自我的反省與了解、增進教學的知識、技能與態度，其目的在促進個人的自我實現，改進學校專業文化，達成學校教育目標，增進學校的教育品質。

5、蔡碧璉（1993）認為專業成長是教師在其教學生涯中，不斷的追求個人專業知能、技巧與態度等進步與發展的努力及意願，涵蓋達成其積極成長的各種正式和非正式活動。就教師個人而言，必須在參與相關活動後，對於教學行為有所改善，進而在其專業上有所成長與進步，並能自我成長；就學校組織發展而言，透過教師個人的努力與進步，學生的學習效率提高，教職員間有良好的互動，而形成有利於推動教育理想的組織氣氛，進而可提升教育品質。

6、沈翠蓮（1994）認為教師專業成長是教師在教學生涯中，為提昇個人的

專業知識、能力、態度與技能，主動積極參與正式與非正式的學習活動，使個人在教學知能、班級經營、學生輔導和人際溝通等方面成長的歷程。

7、白穗儀（1999）歸納學者對專業成長的四類看法：

（1）從專業知識及技能的改善觀點而言，專業成長是在專業知識、技能方面的一種改善與提昇。

（2）從參與活動之觀點而言，專業成長乃是各種活動或進修管道，但並未提及個人自身成長歷程。

（3）從個人成長的觀點而言，強調專業成長更近似一種學習的歷程，而目的乃是改善自身及工作的表現。

（4）從職務上成長的觀點而言，專業成長即個人職務上的提昇。

8、吳和堂（2000）認為教師專業成長是教師在其教學生涯中，透過內在或外在的方式、正式或非正式的途徑、別人或自己的引導下，使自己教學的認知、情意與技能的專業知能不斷成長，進而促進個人的自我實現，增進教育品質，並達成教育目標的連續性的歷程。

9、余錦漳(2001)認為教師專業成長是教師在教學歷程中，主動持續的參加各種正式與非正式的學習活動，以促使專業知識、專業技能與專業態度的提昇，以期個人自我實現，進而促進組織發展。就內涵而言，包括教師本身所持的想法、知識內涵、技能、態度、意願、外顯行為，甚或是內在情意的改變；就方式而言，涵蓋各種不同類型的活動與內容，包括各種正式與非正式的活動，及自身的進修、研讀與研究；就目的而言，旨在謀求個人及組織更好的發展。

（二）國外學者

1、Forbes（1972）認為專業成長指的是活動的結果，亦即活動要能成功的導致更好的轉變。他又將專業成長分成五個階段：（1）有機會參加專業成長的活動；（2）確實參加此項活動；（3）在活動中確實有成長；（4）參與活動後，對教學行為成長的反省；（5）參與者的教學導致學生學習效果提高。

2、Dean（1974）認為專業成長是繼續生長的歷程，是每位教師應做的本分，除了職前學習之外，向資深教師請益以及與同事相互觀摩都可促進教學相長。專

業成長的本質涵蓋知識、技巧與態度，三者貫串教師的專業成長。

3、Kau (1981) 認為專業成長是指持續不斷更新教師專業工作，包括教學技巧、實質知識與專業態度方面。從動態的標準來說，教師表示要了解不同觀點的意願或能力，就代表成長。此動態指了解或交換想法與訊息，或者是共享之意。

4、Ellis (1984) 主張專業成長是指教師經由不斷的學習、實驗、分析與努力改善自己的教學，及與教學相關的各種學習活動，包括教學風格、教室管理、課程內容訊息、課程設計、教材設計、新教學法的應用等。

5、Camerson (1986) 認為專業成長是增進教師與行政人員的生活，擴展其一般教育、感情範圍及對學生的了解，產生不斷地努力去改善學校，創造能使專業技術持續不斷進步的環境。

6、Tindill和Coplin (1989) 認為教師專業成長是指教師充實自我的歷程，包括由專業協會、專業發展協會、當地或外地教師協會提供進修專業成長的活動。而這些專業成長與發展的活動，都是由教師自我選擇的。

7、Erffmeyer和Martray (1990) 謂專業成長是指教師透過工作表現從事有關增進個人專業知識和技巧的自我改善活動之能力與意願。

8、Duke (1990) 認為，專業成長不僅指事實知識的獲得，更重要的是它是一種動態的學習歷程，在其能對新的事物有所瞭解或熟悉。此外，還能增加對教育工作環境的瞭解，透過此種瞭解來對習以為常的措施加以反省。

綜合上述，本研究認為教師專業成長乃教師在教學工作生涯中，主動積極的參加各種正式與非正式的學習與省思活動，以增進廣博的通用知能及改善教學輔導之專業知能及技巧、與充實學科教學方面之知識能力，且不斷地省思以提昇研究知能，以改善工作表現的歷程。對教師個人而言，藉由參與各種正式與非正式的活動，能夠促進本身的專業知能、專業態度，以及研究知能的提昇，並且對於實際的教學工作有所助益，進而充實廣博的通用知識，以促進個人的自我實現。對學校組織而言，學校經由教師個人的專業成長活動之後，不僅學生的學習情況因教師的專業成長有所改善，學校組織的氣氛也因教師的專業成長表現，而更有利於推動學校的教育理想，終而提昇教育之品質，達成學校組織發展之目標。

三、教師專業成長之相關概念與重要性

教師「專業成長」(professional growth)一詞與「在職進修」(in-service education)、「教職員發展」(staff development)及「專業發展」(professional development)等相關的概念相當類似，而國內外學者對這些概念的看法並不一致，有的視之為同義，可以互換(何福田，1992；Forbes,1972；Cameron,1986)；有的則加以區分界定(李俊湖，1992；Orlich,1989；Tindill&Coplin,1989)。茲就相關概念的意義分述如下：

(一) 在職進修(in-service education)的意義

1、吳清基(1990)認為在職進修，在狹義上是指由政府或有關學校機關所舉辦的校外教育專業進修活動；在廣義上則可包括三方面：(1)教師的自我教育或自我成長；(2)教師參加學校舉辦的教學研究或教師進修活動；(3)教師參加校外長短期的在職進修活動。

2、何福田(1992)指出在職進修是任何可促進教師專業成長的活動。

3、Allen 和 Pucel(1979)認為在職進修是指教師參與教育性活動，以謀求專業能力的改進，不管是正式或非正式、能否得到證書、文憑，及加薪與否，均包括在內。

4、Holly(1983)認為在職進修是指設計改進教學技能、知識態度或有關教師角色的技巧，使教師成為優良教學者的活動。

5、Orlich(1989)認為在職進修教育是指一種基於認同需求的方案或活動，是為學區中一群特殊團體的個人共同計畫和設計的，有特定的學習目標和活動，而且在職進修是被設計來增加或改善即刻性的工作導向技巧、能力以及教師應付出的知識。

綜合上述，發現Holly以及Orlich認為教師在職進修是為教師能在教學活動歷程中，提昇教學技能與知識，並改善教學的態度。而大部分學者將在職進修視為是一種能夠促進教師在專業知能、態度及技能上改變的活動，並著重在教學歷程中能力的提昇與改進，其最終的目的乃是在教師的專業成長。

（二）教職員發展（staff development）的意義

1、Allen 和 Pucel（1979）指出，教職員發展是學校中有助於個人效能的活動，此活動是一種教育計畫的歷程，期使個人、學校及在本身專業上有所裨益。

2、Dillon-Peterson（1981）認為教職員發展是一種歷程，其設計是為提昇個人和專業的成長，以使個人在尊敬的、支持性的、積極的組織氣氛中，增益學生學習，促進教育工作者和學校的持續性，及有責任感的自我更新。

3、Rogus（1983）認為教職員發展是指學區或學校為了使教師成長和更新而所實施的活動。

4、Harris（1985）從整體組織的觀點指出，教職員發展是服務機構或學校，為教師或受僱者所計畫的活動或事件，其目的在改進組織的效能及成長。

5、Cameron（1986）認為教職員發展的主要任務是在學校中發展專業及成長的取向，其目的在於增加教師與行政人員的知能，以及對學生更深入的瞭解，不斷的努力去改善學校，以創造任何能使專業技術持續不斷的系统。

6、Orlich（1989）認為教職員發展是教師行政人員和其他教職員，在擴展其專業或專門知識持續性準備的基本又必要因素，而且認為教職員發展是一種歷程，不是立即的進修，而是個人有意義的持續性活動。

7、Tindill 和 Coplin（1989）指出教職員發展是指全體教師共同參與的發展歷程，此歷程之目的、目標一致，主題與實現主題的活動也相同。

8、Duke（1993）認為教職員發展是組織所設計的，是在學校目標引導下，鼓勵所有的教職員朝向共同方向的集體成長。

綜上所述，發現有些學者是從促進教師或教職員自身發展的觀點，來界定教職員發展。有些學者則則是著重在組織層面，強調在學校的主導之下，教職員共同來參與學校所安排的各項活動，以鼓勵大家朝向共同方向的集體成長，而其著眼點即是在學校組織效能的提昇及成長。

(三) 專業發展 (professional development) 的意義

1、李俊湖 (1992) 認為專業發展蘊含了個人自我反思的意味，因此專業發展不僅是指事實知識的獲得，更重要的它是一種動態的學習歷程，在其中能對新的事物有所瞭解或熟稔；此外還能增進對教育工作環境的瞭解，透過此種瞭解來對習以為常的措施加以反省。

2、Williams (1985) 認為教師的專業發展應包括職前引導及在職的發展，兩者的目的皆是著眼於教師教學能力的提昇。因此，專業發展應是指增進教師教學才能，拓展其興趣，改進其教學能力，特別是教學專業的角色及個人成長的活動。

3、Holly和Mcloughlin (1989) 認為專業發展包括職前和在職教育，而在職訓練已漸為專業成長所取代，因為訓練是基於補足未充分準備教師的不足處，發展則是表示教師生涯和終身學習的持續性特質。

4、Widdeen指出專業發展含有各種不同的涵義 (歐用生，1996)：(1) 協助教師改進教學技巧的訓練。

(2) 是一種學校改革的整體活動，以促進個人最大成長，營造良好的氣氛，提高學習效果。

(3) 是一種成人教育，以增進教師對其工作和活動的瞭解，不僅僅是提高教學效果而已。

(4) 是利用最新的教學成效的研究，以促進學校教育的一種手段。

(5) 專業發展本身就是一種目的，協助教師在受尊重的、受支持的、積極的氣氛中，促進個人的專業成長。

從上述發現，專業發展較偏重於教師自我的成長，同時包括職前及在職的發展，而且不僅是強調在教學歷程中教育知識、技能、態度的改變，更包括了反省的專業文化。

綜合以上的論述，發現教師「專業成長」與「在職進修」、「教職員發展」及「專業發展」等三者的關係，雖不易區分，卻也可歸納出些許差異：

1、教師不論是參加正式或非正式的在職進修活動，並不能確認專業上的成長。雖然，專業成長是在職進修的目標，但在職進修並不一定確保專業成長。

2、教職員發展著眼於學校組織效能與發展方面，強調組織全體成員必須需具有共同目標，以促成組織持續的成長，教師扮演的是被動的角色，較少重視個人的自我成長；教師專業成長則以教師為主體，是教師主動、更新、改善以擴展個人知能的行動，以便促進教師個人的成長，並進而促進組織的發展。

3、教師專業發展強調教師個別的充實自我的歷程，著重教師的自我抉擇、專業拓展的動態歷程，強調教師自身對相關事物的省思；教師專業成長不僅指教師個人專業上的成長，也包含促進組織整體發展的內涵。

4、就範圍上而言，教職員發展包含專業發展，專業發展含括在職進修及職前教育。如果在職進修是教職員發展的一個次要元素，則以教職員發展探討之範圍最大，專業發展次之，在職進修最小。此外，教師專業成長因其本身知覺成長的需求不同，且自我成長的高低不同，所以專業成長是動態的歷程與結果，強調教師能反省自己的教學行為，使教學生涯可以導致學生學習效果的提高。因此，專業成長是爲了教學生涯中自我知覺成長必要性，有助於教師生涯發展，而且與專業發展、在職進修的內容有部分相類似。

5、就方式與內容而言，專業成長涵蓋各種多樣性的活動與內容，包括政府舉辦之正式的學位學分進修、研習會、演講、研究等；也包括非正式的活動，例如研習期間人際交往的情形、參加專業組織之活動、閱讀期刊、訪問、參與課程設計、向師長請益、進行實驗研究、同事之間相互觀摩、自我評估教學風格、教學技巧、應用新的教學方法或與重要他人交換及共享觀念經驗，或職務上的調整。

總之，專業成長的方式可透過教職員發展方案、專業發展與在職進修計畫來作系統正式性的規劃，也可透過非正式的活動來促進成長。因此，專業成長活動可以由教師主動設計，或由學校、研習中心、教育主管機關來進行規劃。專業成長涵蓋了教師在教學工作歷程中，主動的、積極的、持續的參加各種正式與非正式的學習活動，以促使專業知識、專業技能與專業態度的提昇與增進，以期個人的自我實現，進而達成學校組織發展之目標。所以，專業成長包括了在職進修、教職員發展、專業發展及個人的自我充實。

(四) 教師專業成長需求的迫切性

師資培育是一個漫長的過程，一般而言，可分為三個階段：職前養成（preservice education）階段、實習導入（practice induction）階段及在職進修（in-service education）階段（林清江，1983）。伴隨世界腳步不斷的邁進，在社會變遷的速度有越來越快的趨勢下，爲了不讓教師以過去的知能教導小孩，而造成因應未來生活所可能產生的知識落差，教師專業的成長需求確實有其急迫性。1994年行政院爲因應民間各界對教育改革的呼籲與需求，模仿日本「臨時教育審議委員會」方式，設置「教育改革審議委員會」，推動國內教育改革，並於總諮議報告書中提及終身學習的重要性。而且自1995年教師法公佈，其第十六及第十七條就明訂在職進修是教師的權利與義務，因此，師資培育第三階段的教師專業成長（teacher professional growth），一直受到教育界的重視。況且教師在面臨教育改革、師資培育制度及學校教育環境的快速變遷之下，爲了提升自我專業能力，教導出具有競爭力的下一代，其專業成長的需求性實不容忽視。然而，教師之專業成長不只是謀求及改善教師個人的成長，更能進而提昇學校組織的發展，因此，教師的專業成長需求誠屬迫切。茲就國內學者之見解彙整如下：

- 1、郭秋勳(1996)認爲教師專業成長不但是必要而且其目的包括:
 - (1) 爲現行和擬訂中的課程，維持適當的教學水準和教師品質。
 - (2) 確使教師具備充份的教學能力，能有效地勝任教師的角色。
 - (3) 鼓勵教師在專門科目的教學歷程之中，能有所革新與創造。
 - (4) 鼓勵教師擴充其知識領域，以提昇學術上和專業上的成就。
 - (5) 激發教師更換或發展新的專長領域，促進課程與教學的革新。
 - (6) 協助教師對學生需要和學習經驗的瞭解，以及對學業和社會福祉的瞭解。
 - (7) 協助教師瞭解學校的結構、組織關係、行政管理之理念或運作等，俾能在參與學校目標、政策和計畫時扮演更適當的角色。
 - (8) 增進學校組織溝通和人際關係，鼓勵教師致力於學術社區的建立和維持。
 - (9) 增進教學工作上的個人成長與滿足，充份發展個人的能力。
 - (10) 鼓勵教師樂於更新，擴充經驗，變換角色，承擔不同的責任或職務，以增進生涯之發展。

(11) 鼓勵教師定期自我反省，檢討個人興趣之變遷、機會之選擇和發展進步的情形。

2、白穗儀（1999）從社會變遷的趨勢來看教師專業成長的必要性，歸納出終身教育之趨勢、教師角色及任務日趨複雜、教育工作專業化的必要、心理發展與生涯規劃之需求是促使目前開始重視教師專業成長的因素。

3、呂錘卿（2000）則從當前教育改革、師資培育與學校教育環境三個層面，歸納出六個教師專業成長的必要性：

- (1) 師資培育的在職階段是長期的專業成長過程。
- (2) 正式教師在學校的社會化，是教師提昇專業能力扮演好專業角色的過程。
- (3) 教師生涯發展階段中會面臨許多轉折，教師要能因應突破以求專業成長。
- (4) 教育改革必須回歸到學校層面，從提昇教師專業素質做起。
- (5) 教師素質提昇必須要落實到學校教學，才能提高學生學習成就。
- (6) 落實學校本位教師專業成長活動，才是務本之策。

4、余錦漳（2001）認為教育是一種教導、協助他人成長的專業工作。身處在多變的環境中，人人都應追求成長，教師尤需不斷的專業成長。教師之專業成長不只是謀求及改善教師個人的成長，更能進而提昇學校組織的發展。因此，從終身教育之趨勢、教師角色及任務日趨複雜、教育工作專業化、以及教師心理發展與生涯規劃之需求四方面，來說明教師專業成長之必要性。

5、高義展（2002）認為教師專業成長具有教育競爭能力之維持、教學技巧的擴展精熟、專業知識的分化精深、教學與適應之彈性化或創意之提昇、個人的或人際成長之重視、激勵自我意識與專業責任等功能。因此，教師專業成長具有以下的必要性：

(1) 改善教育專業知能：是指為適應課程與教材統整革新之需要，期能達到補充職前教育之不足，提昇教學效率，激發教師研究之興趣知能的目的。

(2) 法規律令的要求：隨著「師資培育法」、「教師法」、「教師法施行細則」的頒布之後，教師在職進修辦法第九條規定教師每一學年須至少進修十八小時或一學分，或在五年之內累積九十個小時或五個學分，為教師在職進修訂定了

一個全國性的下限標準，讓所有教師有所遵循。

(3) 教師專業體系的建立：教師分級制度、薪給制度、換證制度、休假制度整合教師進修機構，妥善規劃進修課程，善用資訊和視聽教學科技，從而提昇進修效能。

綜合言之，現代社會隨著經濟快速的發展與不斷的變遷，人口結構的改變、新的科技資訊的產生，以致於學校組織結構隨之改變、學生學習的管道多元開放，以及社會價值觀產生混淆。再者，民間對於學校組織、課程教材的改革及對老師教學方式的要求日益殷切嚴苛。因此，面臨這些教學情境的變革，教師的角色必須不斷擴展與調適，才足以應付解決。

依照Erikson的心理社會發展論的觀點，強調社會文化與人類心理發展具有緊密關係，教師的行為表現應該符合社會文化的要求，否則便會產生一種心理壓力，造成發展危機。因此，教師在生涯發展過程中，需要教學工作上的專業成長，才能在面對教學壓力或社會期待，順利調適、解決危機。再者，教育工作專業化的要求，教職被視為專業，教師必須不斷的進修研究，以獲得學科教學的專門知能與教育領域的專業知能，才能負起教導學生的職責。因此，教師必須不斷的、持續的學習成長，才能維持優良卓越的教學品質。職是之故，教師專業成長確實是一項需求，更是責任。

四、教師專業成長的內涵

近來強調加強教師專業成長，以有效提昇教師教學專業知能。專業成長係指在特定專業領域中，不斷的、持續的、積極主動的追求專業知識、技能與態度的成長或發展的歷程。然而，教師專業成長的內涵為何？不管是教育專業團體、師資培育機構、主管教育行政機關、各級學校，均提出教師專業成長的內容。美國全國師範教育認可審議會（National Council for Accreditation of Teacher Education，簡稱 NCATE）訂頒的教育專業課程審議標準指出：教師專業知能成長應該涵蓋任教學科領域的專門知識、教育的基礎知識、教學原理與教學實習能力的提昇。

美國師範教育協會（The American Association for Teacher Education,TAATE）

於1983年對教師提出專業成長所必須具備的基本條件包括：1.重視兒童並對教育工作熱心奉獻；2.接受過博雅和通識教育；3.具有教學科目的知識；4.具有教學措施、教學策略和技巧的知識及應用能力；5.能了解及運用新的科技；6.能運用專業知識於教學方面上的決策；7.能與學生、家長及其他人士有效溝通；8.能做出專業的決定；9.尊重學生的尊嚴與權利；10.能實踐執行公開和公平的教育機會理念（謝寶梅，1993）。

國立高雄師範大學實習處民國1998年所編教育實習手冊，其教學實習評量表的內容，及教師專業成長的取向，計有十項：1.課前充分準備教學活動計畫及補充教材；2.教學目標明確，教學內容充實而有條理；3.能引起學生學習動機；4.教學時間分配恰當，控制得宜；5.靈活運用教學方法；6.適當運用媒體（包括板書）；7.能作班級經營；8.能採用各種評量方式；9.能指定及批改作業；10.能積極與輔導教師密切配合。至於，國內外學者對於教師專業成長的內涵，各有其不同的見解主張，茲列舉如下：

（一）、國內學者

1、單文經（1990）根據美國師範教育界的研究把專業成長的內容分類如下：

（1）豐富的教育專業知識

A.一般的教育專業知識：包括一般的教育知識、教育目的的知識、學生身心發展的知識及教育脈絡的知識。

B.與教材有關的知識：包括教材內容的知識、教材教法的知識及課程的知識。

（2）嫻熟的教學推理能力：包括理解、轉化、教導、評鑑、省思及理解六項。

2、李俊湖（1992）認為國小學教師的專業成長，可從個人發展、教學發展及組織發展三個層面來衡量。

（1）教學發展：係指教師在教學專業知能的提昇。包括A.教學發展的內涵：教育專業知識及嫻熟教學推理能力，亦即擬訂執行教學方案、解決教學問題、瞭解學生、嫻熟教學方法、善用教學媒體、評量學生學習成就等教學專業知能；B.教學發展的歷程：教師自我閱讀教育刊物、研究教學問題、參與研習進修、教學觀摩等活動，及教師本身在教學的自我反省、評量、同儕的指導、對話、討論、

上級的教學視導等有助於教學知能提昇的過程。

(2) 個人發展：係指教師人際關係的培養、溝通能力的訓練、專業生活的計畫，及個人問題的解決能力之成長。另外，教師的自我概念、專業態度及專業生活上能日趨成熟，認同本身的教學角色，肯定教師的價值與教育的理想。

(3) 組織發展：係指教師參與組織決定及管理，經由組織成員的互動、分享、支持建立互信，拓展人際關係，以確立組織目標，增進問題解決與組織的改進。包括A.個人與團體之間的協商、互信歷程、人際關係的發展、衝突管理及解決問題的能力；B.診斷組織問題，確定可能解決問題的方式，改變的實施及結果評鑑。C. 設定目標及計畫活動，確定組織環境需求，釐清組織方向，增加成員投入於組織效能之改進。

3、張德銳（1992）歸納美國 Harris和Hill、美國Texas州教育廳、我國教育部等單位及學者所發展出的教師評鑑規準，發現有關教師專業成長應強調：（1）任教科目的專業知識和技術；（2）教學方法的專業知識與技巧；（3）班級經營能力。

4、蔡碧璉（1993）認為教師專業成長的內容有九項：（1）修習與個人教學相關的學位或學分；（2）參加與個人教學相關的研習、研討會或專業發展的活動；（3）對任教科目領域有關的教育新觀念之理論與實務的了解；（4）改善個人教學診斷與評量的技巧；（5）改善教室管理技巧；（6）改善人際溝通技巧；（7）嘗試新的教學觀念與方法，並評估其成效；（8）發展適合自己與當代知識的個人教育理念；（9）充分利用社區資源以增進教學成效。

5、沈翠蓮（1994）認為教師專業成長的內涵包括教學知能、班級經營、學生輔導和人際溝通等四方面。

(1) 教學知能：指教師在教學歷程中，對於學生學習基本能力的瞭解、學習動機的激勵、教學方法的運用、增強學生優秀表現，與處理學生問題所具有的專業知識、能力、態度和技能。

(2) 班級經營：指教師在班級中能善用自治幹部與組織，使用教室管理策略及獎懲原則來監督學生學習，注意教室環境的整潔美觀，讓學生適應學校生活的專業知識、能力、態度和技能。

(3) 學生輔導：指教師能瞭解學生的個性與能力，根據學生性向發展潛能，有效輔導學生學習、適應學校生活、明確表示對學習成就的高度期望的專業知識、能力態度和技能。

(4) 人際溝通：指教師與家長聯繫溝通，與學生共同訂定生活公約培養學生常規，與同事建立和諧氣氛的專業知識、能力態度和技能。

6、蔡培村(1995a)分析國小教師生涯發展需求和現況，指出「教師專業能力與專業研修內容」包括八項：(1) 教學技術；(2) 教育新知；(3) 班級經營；(4) 學科知識；(5) 學生輔導；(6) 專業態度；(7) 行政管理；(8) 生活知能。

7、饒見維(1996)蒐集一些有關專業成長內涵的文獻加以分析，發現不同的學者對於教師專業內涵之劃分是「同中有異，異中有同」。其依據自己選擇與劃分專業成長內涵的原則，將專業成長劃分為四類：(1) 教師通用知識；(2) 學科知能；(3) 教育專業知能；(4) 教育專業精神。

8、孫國華(1997)指出教師專業成長計有教學技術、教育新知、班級經營、學科知識、學生輔導、行政知能、一般知能(人生哲學、衛生保健、休閒生活、家庭關係與經濟規劃)、專業態度等。

9、陳美玉(1998)認為教師專業的基本內涵，包括四個層面：(1) 教學；(2) 課程；(3) 班級經營；(4) 教師專業實踐理論的發展。

10、白穗儀(1999)分析國中教師的專業成長內涵，包括五個層面：(1) 學生輔導與管理知能；(2) 教學知能；(3) 教育新知；(4) 一般知能；(5) 人際關係。

11、呂錘卿(2000)利用德懷術(Delphi Method)，建立教師專業成長的指標，共有18項，分別為：(1) 能建構自己的教育理念；(2) 能瞭解教育改革的趨勢；(3) 能瞭解學生的發展與學習心理；(4) 能瞭解課程設計原理與發展趨勢；(5) 能正確掌握教學目標；(6) 能精通所教學科的教材；(7) 能有效進行教學活動；(8) 能活用適當的教學方法；(9) 能善用進步的教學媒體以輔助教學；(10) 能充分利用教學資源；(11) 能有效進行教學評量；(12) 能做好學生輔導工作；(13) 能有效經營班級；(14) 具有良好的表達與溝通能力；(15)

能熟悉並參與學校經營；(16)能從事行動研究；(17)具有良好的教育專業態度；(18)能做好生涯規劃。

12、余錦漳(2001)認為教師專業成長的內涵包括：

(1)學科知能：係指教師在任教學科方面的知能。包括課程、教材、活動內容的知識與能力。

(2)專業知能：係指教師在教學、輔導、教育政策與研究之相關知能。包括教學技術、班級經營、學生輔導，教育新知與研究等知能。

(3)一般知能：包含人生哲學、衛生健康、休閒生活、人際溝通、家庭關係、經濟規劃等方面的知識與能力。

(4)專業態度：係指教師對其教學工作所持的服務熱忱和任教承諾與教學意願。

13、俞國華(2002)認為教師專業成長的內涵，包括六個層面：

(1)學生輔導與管理知能：係指教師應瞭解學生的發展與學習心理、輔導學生學習並適應學校生活。

(2)課程知能：指教師需對課程設計原理有足夠的瞭解，才能研發教材及勝任教學科目，強調課程統整及發展學校本位課程。

(3)教學知能：是指教師能有效進行教學的技能，包括必須具備班級經營的技巧、善用教學媒體與評量的能力，以輔助教學的進行。

(4)人際溝通：是指教師能與同仁、學生、家長良好溝通的能力。

(5)教育思想觀念與態度：教師必須瞭解新的教育趨勢、不斷更新教育觀念，進行教學的反省，以求教學效能的改善。

(6)行動研究知能：係指教師有能力針對教學情境進行實務問題的研究，不僅增進教師的批判反省能力，同時改善教學中遇到的困境。

14、王金龍(2003)從四個層面來界定教師專業成長的內涵：

(1)個人發展：係指教師之教育精神。教師在教學過程中，會進行自我反省、抱持專業態度、信念與價值、不但足以認同教師角色，而且還能肯定教師的價值與教育理念。

(2)專業知能：係指教師之教育知能。教師能熟習教學原理、瞭解學生身心

發展、管理班級經營、善用教學方法等理念，其目的在增進教師「如何有效教學」的綜合知能。

(3) 專門知能：係指教師之學科知能。教師熟習平常任課所教的科目相關知識，如國文、英文等，其目的在提升教師教學的能力。

(4) 組織成長：組織是一個終身學習的有機體，經由教師彼此之間的互動、分享、支持及學習，建立互信、拓展人際關係，確立組織目標，增進問題解決與組織的改進。

(二)、國外學者

1、Bergquist (1978) 指出教師專業發展包括三個層面：

(1) 教學發展

- A. 教學評鑑：包括自我、同儕、學生及整體評鑑。
- B. 教學診斷：教師透過診斷者的協助來改進教學的歷程。
- C. 使用教學方法的訓練。
- D. 課程設計諮詢：對課程設計的瞭解，使教學和課程適合學生需求。

(2) 個人發展

- A. 教學討論：藉由專業對話增進教學知識與技能。
- B. 生活計畫：拓展人際情感、態度、價值和經驗，利用它作為做決定的過程。
- C. 專業成長的契約：個人和學校對於教職員持續成長的承諾。
- D. 人際關係技巧的訓練。
- E. 個人成長的研習。

(3) 組織發展

- A. 做決定與衝突管理：讓相關人員參與決定，減少成員間的衝突。
- B. 團隊組織 (team building)：運用它的協助做迅速決定，以便有效解決問題。
- C. 管理發展：做好人際與預算的管理。

2、Kau (1981) 認為專業成長是指持續更新教學技巧、實質知識及專業態度。

3、Ellis (1984) 認為專業成長是指教師在教學態度、教學風格、教室管理、

課程內容訊息、課程設計、教材設計及新教學法上不斷地成長。

4、Camerson (1986) 指出專業成長是教師擴展其一般教育、感情範圍及對學生的了解，專業技術的進步。

5、Shulman (1987) 認為教師專業成長包括七項：(1) 學科內容知識；(2) 教室經營管理的知能；(3) 對整體課程結構的理解知識；(4) 教學知識；(5) 有關學生及其特性的知識；(6) 教育環境的知識，包括分班方式、學區管理與財務、社區與文化特徵；(7) 對教育目標與價值及其哲學與歷史背景的知識。

6、Calderhead (1988) 認為教師專業成長內涵應包括自我的知識、學科知識、課程知識、教學的知識、後設認知的程序、如何教學的觀念、以及務實知識。

7、Erffmeyer和Martray (1988) 在其設計的教師專業成長及發展 (professional growth/development) 量表中，認為教師專業成長的內涵應包括下列項目：

(1) 藉由專業書籍、期刊或專業組織所獲得的觀念，將目前的教育研究和發展知識融入實際教學的行為中。

(2) 發展、實踐符合個人目前知識的教育理念。

(3) 運用教學技巧以符合個別學生的需求。

(4) 增進教師瞭解教學或工作有關的觀念和理論。

(5) 改進教師班級經營和組織的技巧。

(6) 增進人際關係及溝通的技巧。

(7) 增進瞭解不同的社經地位、種族和文化團體。

(8) 改進個人診斷和評鑑技能以確定教學的層次和學習者的需求。

(9) 參與教師工作有關的學位或學分研習。

(10) 參加與教師工作有直接相關的研習、座談會和專業發展活動。

(11) 試用一些新的方法或途徑評鑑自己的教學是否成功。

(12) 尋求和利用社區資源以提高教室的教學。

8、Tamir (1990) 認為教師必備的知識共有六項：(1) 文雅教育知識；(2) 個人表現知識；(3) 學科知識；(4) 教學知識；(5) 學科特有的知識；(6) 教學專業基礎知識。

9、Reynolds和Cuttance (1993) 提出有關教師必備知識，共有十四項：(1)

有關任教學科的知識；(2) 有關教學理念的知識；(3) 有關學生學習的知識；(4) 有關教室管理與經營的知識；(5) 有關教學的社會脈絡、政治脈絡、文化背景等知識；(6) 有關特殊兒童的知識；(7) 有關課程的知識；(8) 有關評量的知識；(9) 有關各學科特有的教學知識；(10) 有關閱讀與寫作教學的知識；(11) 有關數學教學的知識；(12) 有關人際溝通、協調合作的知識；(13) 有關教師的法定權利與義務之知識；(14) 有關教學的道德與倫理層面之知識。

從上述學者對於教師專業成長之內涵的見解，發現1988年Erffmeyer和Martray的敘述，比較接近現況與教師必備知識的內容分析，可提供教師專業成長的管道與目標，但過於廣泛瑣碎，缺乏明確的架構。而沈翠蓮、蔡培村、白穗儀、饒見維、余錦漳等，從教師應具備之「專業能力」來描述專業成長之內涵，而且進行概念性的分類，這是教師專業成長中量化研究經常使用的分類法。茲就有關國內外學者對於教師專業成長內涵之論述，整理歸納如表2-7。

綜合以上之論述，研究者發現教師專業成長之內涵，必須要有具體的項目及內容，俾讓教師專業成長的發展方向有具體的目標。雖然有些學者著重於「教師必備知識技能」方面，強調專業知能之成長；而有些學者認為除了專業知識和技能之外，還應包括情意方面，如態度、信念、和價值觀等。但從整體鉅觀而言，教師專業成長應該包括教師個人的發展、專業教學以及組織發展所需知能的成長等。若就個人微觀而言，教師專業成長之內涵，除了一般通用生活知能的成長，來提升教師的人生價值觀、健康休閒、人際溝通、家庭關係、理財規劃的知能之外；還應包括教學輔導所需之教育專業知能及學科專門知能的成長，以及在教學過程中，自我省思針對教學實務問題進行研究的知能之成長。

表2-7 國內外學者對於教師專業成長之內涵彙整表

學者	教師專業成長內涵
Kau (1981)	教學技巧、實質知識、專業態度
Ellis (1984)	教學態度、教學風格、教室管理、課程內容訊息、課程設計、教材設計及新教學法
Shulman (1987)	學科內容知識、教室經營管理的知識與能力、整體課程結構的理解知識、教學知識、有關學生及其特性的知識、教育環境的知識、教育目標與價值及其哲學與歷史背景的知識

表2-7 (續) 國內外學者對於教師專業成長之內涵彙整表

Calderhead (1988)	教師自我的知識、學科知識、課程知識、教學方法的知識、後設認知的程序、學習如何教學的觀念、務實知識
Tamir (1990)	文雅教育知識、個人表現知識、學科知識、教學知識、學科特有的知識、教學專業基礎知識
單文經 (1992)	豐富的教學專業知識、嫻熟的教學推理能力
張德銳 (1992)	任教科目的專業知識和技術、教學方法的專業知識與技巧、班級經營能力
李俊湖 (1992)	教學知識、教學技能、教學態度
沈翠蓮 (1994)	教學知能、班級經營、學生輔導、人際溝通
蔡培村 (1995a)	教學技術、教育新知、班級經營、學科知識、學生輔導、專業態度、行政管理、生活知能
饒見維 (1996)	教師通用知能、學科知能、教育專業知能、教育專業精神
白穗儀 (1999)	學生輔導與管理知能、教學知能、教育新知、一般知能、人際關係
余錦漳(2001)	學科知能、專業知能、一般知能、專業態度
俞國華 (2002)	學生輔導與管理知能、課程知能、教學知能、人際溝通、教育思想觀念與態度、行動研究知能
王金龍 (2003)	個人發展、專業知能、專門知能、組織成長

資料來源：研究者自行整理

總而言之，教師專業成長的內涵，除了專業素養與態度之外，應該包括教師具備任教學科的教學目標、課程綱要、教材內容及教學活動與情境安排等方面的學科知能；以及教學技術、班級經營、學生輔導、教育新知等方面的專業知能；而且應充實教師的人生哲學、衛生保健、休閒生活、人際溝通、家庭關係、財務管理等廣博知能，以做好生涯規劃的工作。還應了解教育改革的趨勢、學科課程設計原理與發展趨勢，並從事教學輔導上實務問題之研究知能。

因此，本研究認為教師專業成長需求，是指教師希望在教學工作的生涯中，希望有參加各種正式與非正式的學習與省思的活動，以增進廣博的「一般知能」及改善教學輔導之「專業知能」、與充實教學的「學科知能」，且不斷地提昇自身的「研究知能」，以滿足教師在專業成長的各項知能之需求。

貳、教師專業成長相關理論

教師專業成長是可以促使專業知識、專業技能與專業態度的提昇，並且改善工作表現的一項歷程。至於有關教師專業成長的歷程、動機，以及如何促進教師專業成長的方式，有許多學者從社會學或發展心理學、成人學習心理學的觀點來論述。因此，將專業成長視為「社會化」或「從生手到專家」、「學習」的歷程。茲分別以「教師專業社會化理論」、「教師生涯發展理論」與「成人學習心理學」為主要論點析述如下：

一、教師專業社會化理論

「社會化」(socialization)是個人在家庭、同儕團體以及在其他社會團體組織中，接受社會的規範，並經由內化至個人心靈，形成人格特徵的過程，也就是說將個人的動物狀態，轉變成為理智人的過程(林清江，1982)。社會化是一個終身的歷程，個人終其一生都不斷的受到其週遭生活環境的影響，而改變其行為與思想觀念，以符合社會規範與期望。

在社會環境快速變遷的時代中，教師專業成長是多元且動態的發展歷程。教師的專業成長若以社會化的概念來論述，則發現教師一旦踏入了教學生涯的領域，就如同進入了另一個環境中，為了扮演好教師的角色，就必須接受「專業規範、教師文化及學校環境」的影響(高強華，1992)，以明瞭教師的文化脈絡、知識技能、行為態度、社會責任和價值規範等，使教師在教學工作上，逐漸發揮效率與功能，以便成熟地扮演好專業工作的角色(呂錘卿，2000)。

因此，教師社會化(teacher socialization)是指教師在教育專業社會中，接受專業規範、教師文化、與學校環境影響的過程，使教師學習到專業知識與技能形成專業的規範與精神，建立自我觀念與角色，表現適當教學態度與角色行為的歷程。而教師專業社會化則是教師在專業的生涯中，習得一切教育專門知識技巧，內化專業倫理信條，表現專業責任、專業自主性、專業服務態度等，成為教師專業一份子的過程。也就是一個人從「普通人」變成「教育者」的專業成長過程(王秋絨，1991)。

教師的專業社會化就歷程而言，可分成職前的養成教育、實習階段的導入教育以及在職階段的進修與成長等三個階段。尤其在後兩個階段，教師置身於真實之教學情境脈絡中，經由資深優良同事及主任、校長的指導與自身的體驗，將直接影響教師以後的教學知能技巧與態度。因此，教師在職階段的社會化歷程，是教師專業成長中不容忽視的階段。茲就有關社會化理論中的結構功能論、衝突論與符號互動論等學派，來對教師專業成長加以闡述如下：

（一）結構功能論（structural-functionalism）

結構功能論又稱為和諧理論（consensus theory），認為社會是由許多不同部門（parts）所構成的結構功能體，是處於一種穩定和諧的狀態。以Durkheim、Parsons等人為主要代表。當發生社會變遷時，部門之間會彼此相互協調與支援，保持一致的信念與價值，以維持系統的穩定性。因此認為個人角色的形成主要受到社會價值導向所影響，個人在社會價值體系中，依據各種價值導向，選擇適當的角色期望，表現合宜的角色行為。

結構功能論的觀點認為教師個人人格體系、社會化因素以及在學校中的行為，將會受到學校體系的正式結構規範與非正式結構規範的影響，為了維持學校的穩定性，教師逐漸調整個人的知覺、情感、價值與信念，進而表現出合於該結構與規範的角色行為，從中學到社會結構的角色態度、價值與行為體系，使其保持與團體的和諧一致。也就是說，教師的社會化，是教師在學校體系中，為達成教師專業成長目標，經由學校組織與法令規定，以及同儕友伴間的幫忙與角色期望，習得專業知能，內化成自我規範，表現合宜教師角色行為的歷程（鍾宜鈴，1997；鍾欣男，2001）。

總之，結構功能論認為教師的角色是社會既定的，主要功能在完成社會所交付的教育責任，而在職期間的再學習由教育行政機關及學校安排與設計，這種專業社會化觀點比較傾向被動的社會化模式（王秋絨，1991；俞國華，2002）。

（二）衝突論（conflict theory）

衝突理論認為社會之所以存在，是由具有權勢的一方以威脅利誘的手段，迫使沒有權勢的一方與之合作，而社會變遷主要是由於經歷權力鬥爭的結果；此外，社會的演進歷程是不斷階級衝突的結果。社會上存有支配者與受支配者兩個

階級，支配者利用社會神話或強制手段維繫自身的利益與地位；受支配者亦可能與支配者產生衝突，進而產生階級革命，重新建構新的社會。此一理論以Marx、Bowles和Gintis、Bourdieu和Apple等人為代表。認為社會結構中，團體之間為了爭奪自己更多的利益，而產生彼此對立的現象，在此過程中，鬥爭會促使社會產生變遷。在變遷與鬥爭的過程中，任何團體獲得優勢成為支配者，便會透過暴力、假借神意或透過教育制度宣導等迫使其他被支配者與之合作，暫時維持社會的穩定與秩序。

因此，以衝突論的觀點詮釋教師專業成長，則可發現教師專業成長是教師在所處環境中，經由意識型態的衝突與辯證，提升自我意識的歷程。換句話說，教師一方面對現存意識型態進行批判，另一方面，透過充分地學習溝通與反省，使其在專業文化中，掌握專業的理想形式（王秋絨，1991；俞國華，2002）。

（三）符號互動論（symbolic inter-activism）

1970年代以後，現象學派興起，對於人類行為的解釋，認為背後具有社會文化歷史脈絡的深刻意義存在，有關「量化研究」的數據資料無法完全掌握的部分，必須透過「互為主體性」（inter subjectivity）加以「理解」（understanding），並透過「質化研究」進行「詮釋」（interpret）。符號互動論的觀點，在於強調探索人際間是藉由哪些符號進行溝通，以及探討人際互動的過程與性質（高強華，1992）。而符號（symbolic）包括語言、文字、符號、手勢、動作等，均代表某種事物、思想、觀念，而其發展是具有社會性的。

此派學者之研究對象著重於人類日常活動中表現出來的社會行為，認為學校日常活動是互動的，並非完全被動的受到學校的安排，強調師生思想與行動的主動性，互動的雙方主體會不斷透過磋商的方式來交換意見、增進瞭解，而意義就在雙方的脈絡中建構出來。

Mead的「自我理論」將「自我」分為主觀的我和客觀的我，認為個體與他人的互動、統合經常需要「重要他人」的觀點做為參照，從而判斷與解釋人際關係，並修正自我觀念，以表現合適的角色行為（鍾欣男，2001）。因此，教師社會化即是教師在任教服務的學校中，經由同儕互動，重要他人的影響參照，建立

和發展健全的自我觀念與專業角色的過程。

總之，符號互動論學者認為教師專業社會化，乃是與其所處環境中的成員不斷互動，其專業成長、教育態度受到權威參照團體、同輩團體、服務對象等成員的期望與示範作用之影響，而不斷發展與調整其專業角色表現。此一雙向互動與影響的過程，教師具有主動解釋或選擇他人影響及環境結構的能力，是較為傾向主動的社會化模式（王秋絨，1991；李俊湖，1998；呂錘卿，2000；俞國華，2002）。茲將結構功能論、衝突論以及符號互動論之專業社會化觀點，整理如表2-8所示。

表2-8各理論派別之專業社會化觀點比較分析

	內涵	方法	影響因素	社會化條件	社會化目的
結構功能論	客觀專業角色規範	教師社會地位分配與角色扮演	1.學校體系 2.人格體系 3.社會文化體系	1.個人完全瞭解 2.接受角色規範	客觀普遍的專業角色規範
衝突論	1.利益團體暫時性規範 2.團體的衝突意識 3.社會文化的意識型態瞭解	1.協調 2.理性啓蒙 3.溝通能力培養 4.改換隸屬團體	1.團體合法利益 2.權力分配 3.衝突事件 4.意識型態	1.社會體系開放 2.個人理性自覺	不斷衝突辯證發展的動態專業規範
符號互動論	1.符號運用詮釋知能 2.角色取替能力 3.自我的發展 4.人際溝通能力	人際間的認可與制裁	1.重要他人 2.教師自我	符號詮釋能力	專業詮釋能力

資料來源：教師專業社會化理論在教育實習設計上的蘊義。

王秋絨，1991，頁54。

綜合上述，從專業社會化理論可以瞭解教師的專業成長實在是一個終身的歷程，只要教師身處於教學情境中，就必須不斷讓自己更符合社會對教師角色的要求，並透過對意識型態的批判與充分的溝通反省，尋求突破現狀的可能性。因此，從專業社會化的理論來詮釋教師的專業成長，也就是教師進入教學生涯中，受到專業規範、教師文化及學校環境的影響，將其習得專門知識技巧，內化成為專業

倫理信條，表現專業知能、專業自主性、專業服務態度等，使其在教學工作上，發揮效率與功能，成為專業行列一份子的過程。也就是使一個人由普通人經過教育生手的階段，再變成為教育熟手的專業成長過程。

二、教師生涯發展理論

教師的專業社會化理論著重在於描寫教師如何完成其教師之角色，而教師生涯發展理論則關注教師在不同的職業階段是否有不同的專業成長程度或教學態度、專業承諾等。教師生涯發展是教師專業成長活動重要的基石。因為，透過教師生涯的研究，瞭解教師在不同時期生涯發階段的專業特徵、知識、能力、需求等，才能提供適當的進修課程，以激發教師生涯潛能。因此，研究教師生涯發展對教師專業成長是相當重要的。自從1950年Super等人擴展「生涯發展」的研究領域，以生涯發展為題的研究便蓬勃發展。有關教師生涯發展的理論，可區分為三種取向（蔡培村、孫國華，1996）：

（一）週期論（phase theory）：係以教師年齡或教學年資為指標，探討較師生涯發展的教學生涯需求、特徵，其系統以直線時間觀念為架構。以Peterson為代表，透過質性研究，深入瞭解教師生涯發展態度有如下的改變（蘇進棻，1998）：

1、初期（約20-40歲）：教師在教學承諾（commitment to teach）、工作士氣和其他方面都有很大的轉變，是教師建立生涯過程，選擇學校環境和適應家庭生活的時刻。

2、中期（約41-55歲）：教師表現高度的教學承諾與士氣，教學生涯達到專業的顛峰（professional peak）。

3、後期（約56-退休）：教師不再關心專業成長，並自競爭中退出，彼此間呈現很大的差異。生理的老化造成力不從心的窘境，有部分教師因不滿學校環境而主動退休，也有教師對生涯的實現感到滿足。

（二）階段論（stage theory）：係以教師共同心理特徵、態度、需求等作為生涯發展依據。但因教師個人的專業成長速率有顯著差異存在，因此，生涯階段論乃根據年齡發展的限制，提出以階段劃分生涯發展的架構。以Fuller（1969）為代表，透過晤談及檢核表等方法，歸納各階段教師所關切的課題（楊慶麟，1997）：

- 1、職前的關切：準教師以學生的角色和自身的教育理念，省思批判現職的教師。
- 2、初期的關切：新進教師關切本身的教學、教材內容及班級經營等。
- 3、教學情境的關切：重視自身生存以及教學上的需求與限制。
- 4、對學生的關切：教師自身問題得到調適後，才能對學生的需求採取適當的反應。

(三) 循環論 (cycle theory)：係以動態、多重途徑方式，說明教師生涯發展以及各種情境因素情形。然而，發展不只是個體的，亦非靜態的，而是包括動態、複雜、循環的生命週期發展模式。以Fessler為代表，發展出動態的、多重途徑的生涯循環理論，以整體的、全面的探討教師生涯發展(蔡培村, 1995b; 1998)。

Fessler運用循環的觀點說明教師生涯，他將生涯當作是一種歷程的發展模式，雖然有助於線性的說明，但卻無法解釋影響教師生涯發展相關因素的複雜性。有鑑於此，Fessler借用社會系統論的觀點說明影響教師生涯的因素及其關係。他以個人生涯循環和影響之環境因素交互參照，強調教師生涯的軌跡是可循環的、可重生的系統，同時也賦予組織環境對個人生涯的影響(蔡培村、陳伯璋、蔡清華、蘇進財、孫國華, 1994)。

教師生涯發展的理論，因學者認知興趣互異而採取不同論點，許多學者是以教師的專業成長程度來做教師生涯劃分的依據。通常是以教學年資與能力來作為劃分的參考，將教師生涯發展視為「從生手到專家」的過程，例如Burden (1990) 曾將教師劃分為1.初任教師；2.發展中教師；3.實務教師；4.有經驗教師等四類。McDonald (1985) 針對公立學教師的專業成長，以能力劃分為1.轉換期；2.探索期；3.發明和實驗期；4.專業的教學時期等四個階段。Huberman (1992) 以及Croll (1996) 則將教師生涯分成1.生涯新進期；2.穩定期；3.試驗與再評估期；4.平淡和保守主義期；5.清閒期等五類。

國內學者孫國華(1996)亦將教師的生涯發展分成為：1.適應期；2.能力建立期；3.成熟期；4.穩定期；5.後發展期等五個階段。蔡培村 (1995a) 曾調查台灣公私立中小學教師生涯發展狀況，也將教師的生涯發展分成為：1.適應期；2.建立期；3.成熟期；4.穩定期；5.轉折期；6.後發展期等六個階段。

另外，T. J. Lasley 以教師反省層次的觀點將教師的教學生涯分成爲三級（呂錘卿，2000）：

（一）技術的焦點：指教師在工作上偏重技術的應用。教師任教初期往往將重點擺在學生常規的控制與教學方法的應用上，在此階段的教師必須先在基本的教學能力獲得信心，然後才能面對複雜重要的問題。

（二）概念的焦點：在此階段中，教師努力瞭解班級實務的理論基礎，並促使「信奉的理論」和「教師管理的實務」相一致。

（三）辯證的焦點：指教師對於某種理論或理念能加以分析論辯。在此階段，教師有能力從事辯證形式的反省，亦即對影響教學的內外因素加以辯證。

就上述教師生涯階段的論述發現，初任教師面臨實務上的需要，著重有效的班級經營技術，強調班級秩序與學生常規的管理，但缺乏教學方法或課程設計層面上的涉獵；當教師熟悉教學環境，對教室班級經營技術架輕就熟時，才轉移關注並開始檢視過去所學之理論；最後，將發現理論與實務上的差異，因為理論可以脫離情境而高談闊論，但在實務上則必須從情境脈絡中實現。

因此，教師必須再次檢視過去自己之所學，是否適用當今的時空，並將影響教學的各種內外因素納入，才能發展出合適的教學，而免受單一意識型態的控制。再者，從學者所劃分的教師生涯發階段發現，教師的專業成長是與時俱進的，但教師的年資不一定就代表具有一定的專業水準，教師服務年資可能只是教師專業成長的必要條件而非充分條件。因此，教師仍必須主動學習、批判思考，才能在專業上有所成長。近來學者研究發現，只要透過在職進修等專業成長活動，可以促進教師在成長、激發教師的潛能，而且發現教師的專業成長有其階段性，教師必須藉由不斷累積實務經驗、激發自我成長的動機，加以不斷的吸收新知、批判已知，方能到達生涯發展的後續階段。

三、成人學習心理學

專業社會化理論視專業成長爲教師接受社會文化、熟悉教育情境，使成社會所認同的教師角色，並發展個人教學知能的過程。教師生涯發展理論則從發展心理學的角度，認爲教師專業的成長必須有一定的經驗累積及自我的積極學習，才

能達成專業成長的後續階段。上述兩種理論是從鉅觀的角度來論述教師專業成長的歷程及角色，但仍無法真正瞭解教師專業成長的實際情形。因此，有學者從成人學習心理學與終身學習的概念切入，認為「教師專業成長就是教師學習的歷程」（Bell & Gilbert, 1994）。教師是成熟的個人，其身心狀態與兒童大不相同，學習方式也有差異，而其學習動機大多是實用性及目的性取向，強調對現實問題的解決。茲將有關成人學習心理學之理論整理分述如下：

（一）Maslow的需求層次論

Maslow (1954) 提出需求層次理論，認為人類進行活動的動機和多種需求有關，這些需求可以階層方式加以排列描述，由底層的生理需求到高層的心靈需求。其中，底層的基本需求未獲得滿足時，次高層次的需求不會產生，茲依據其層次分別簡述之：

- 1、基本生理需求 (basic physiological needs)：此即是人類維生的各種需求，例如水、食物、空氣和性的取得等。
- 2、安全需求 (safety needs)：這是人冀求心理上的安全感，即一個較能掌握或設想的環境，如工作保障、免於災難和疾病的恐懼等。
- 3、社會需求 (social needs)：即是愛與隸屬的需求，涉及人際關係與個人認同，這種需求若不滿足常造成生活的不適應。
- 4、尊重需求 (esteem needs)：分為自尊和別人對自身的尊重兩種。前者是個人對其自身的評價，後者來自別人對個人的反饋。
- 5、自我實現需求 (self-actualization needs)：此種需求是人類需求的最高部分，是人自我創造、自我發展的過程。

Porter以實證研究結果得出了類似於Maslow的結果，只是他認為當時美國的生活水準已讓人衣食無虞，因此他以自治 (autonomy) 為需求代替生理上的需求，所謂自治需求即是個人對自己工作的控制、加入決策體系、及自由取用組織資源的意願，其層次僅次於自我實現。

Maslow理論在教育上的應用研究以Sergiovanni最為著名，而且他對於Maslow需求層次論在教育上的兩項延伸研究中，指出美國教師基本上在生理、安全要求社會層次上的滿足，但多停留在尊重層次上，對於自治或自我實現的需求上也有

強烈的欲望；以此發現他推翻了以往「重賞之下，必有佳績」的理論，而要求社會與行政者多注意教師尊嚴的維護（秦夢群，1997）。他的研究植基於美國國情的考量，但研究證明教師對於尊嚴的需求，這是得特別注意的，而且也發現年齡不同的教師，其需求層次也不同。二十四歲的團體，對尊重需求較多，二十五歲至三十四歲的團體則多希望能自我實現。

（二）Herzberg的雙因素理論（Two-factor theory）

Herzberg（1956）認為人類的動機和滿足感是受兩組因素來控制，一組較趨內向，稱為激勵因素（motivating factors），和個人自身有較大的關係；另一組較趨外向，稱作保健因素（hygienefactors），與外在環境條件相關。雖說有內在和外在外在的分別，但是這區別並非兩個極端。激勵因素包括：成就（achievement）、受肯定（recognition）、工作本身的挑戰性（the challenge of the work）、晉升（advancement promotion）、個人與專業的成長（personal or professional growth）。而保健因素包括：公司政策與行政體系、上級視導是否正確或公平、工作環境、與上級之關係、與同僚之關係、與部屬之關係、工作地位、工作之穩定度。

Schmidt曾於1976年以芝加哥一百三十二所高中校長為樣本，結果發現激勵因素如認同感、成就、自我成長等是促使老師追求更高滿足感的原因；Sergiovanni在1973年的研究也發現使老師更有滿足感的是工作本身、責任與成長的可能性，但是美國提供的晉升機會實在是太少（秦夢群，1997）。

由上述理論觀之，教師工作不只是保健因素的達成滿足，真正要使教師得到滿足的，乃是激勵因素。教師生涯階梯制度以教師生涯發展為依據，發展教師個人專業知能，以期能在工作上晉升更高層次，得到他人與自我的肯定，故給予老師不同的的生涯發展規劃，有助於教師自我成就的追尋。

（三）Adams（1963）的平等理論（Equity theory）

平等理論主張個人的工作動機是基於其與同地位的同僚間比較所產生的，這樣的比較對象有三（秦夢群，1997；蘇進棻，1998）：

1、與自己比較：是比較自己的投入和產出的比率，所謂「投入」，是指自己的勞力、精神和時間的投入；而所謂「產出」，是指投入後所得的報酬。

2、與他人比較：是指個人的投入和產出的比率和他人的投入和產出比率之

比較。當然以上所談是水平比較，即是與同地位的員工相比。除此之外，垂直的比較也很重要，即是高低職位之間的報酬差異是否合理。

3、與其他機關比較：個人經常會拿自己的機關與其他的機關相互比較。因此，組織中的報酬應該具有公平性，而公平性又分為水平公平和垂直公平；水平公平就是同儕間的水平比較；而垂直公平就是垂直比較的公平性，各種差異、高低職位的報酬應該合理。

從公平理論來看，教師分級制在促進人事的合理分配，務期人事的升遷達到合情合理的公平標準。在無階可進的教學環境下，教師在專業上及工作上的績效，彼此間有很大的差別，教師分級制制度可以提供教師人事合理安排的機會。

(四) 期望理論模式 (Expectancy model)

期望理論發展之主要目的是為了解釋動機和行為之間的關係，其中又以Vroom的討論最為廣泛且著名，而期望理論的假設茲簡述如下(蘇進棻, 1998)：

- 1、不同的人有不同的欲望、需要和目標。
- 2、人面對抉擇，常以理性的態度處理。
- 3、人自過去經驗學習，當需要作抉擇時，是以達成的機率作抉擇。

期望理論的建構以吸引力 (valence)、期待 (expectancy)、與實用性 (instrumentality) 三者的關係為主，簡言之即是吸引力→期待→實用性三者關係的聯結，個人為達到目標所產生的動機與行為，必須要在這三者皆強時才會繼續。吸引力，即指不同結果對個人動機的影響，其值界於+1 (非常吸引) 和 - 1 (非常不吸引) 之間；期待係指個人對於達到第一層結果的自信和機率。第一層結果則指涉個人行動後的直接成果；實用性則是指第一層結果產生之後，第二層結果產生的機率，換言之，期待視為是「行動—結果」的聯結，而實用性是「結果—結果的聯結」(秦夢群, 1997)。而期望理論最大的特點是突出動機與報酬之間的關係，認為增進生產力的最好方法便是調整報酬系統。從社會認知的角度來看，若組織成員能清晰的體認組織的升遷結構，經常能提升組織的整體形象，對吸引成員進入組織服務亦較具誘力。

綜合上述之探討後，更清楚的瞭解到，教師的專業成長有其社會學及心理學的理论基礎。社會學從社會結構、組織、文化、角色等社會化歷程來詮釋教師的

專業成長；心理學則從較為實務的角度來探討，認為教師的專業成長乃學習的歷程，強調對現實問題的解決。另外，生涯發展理論學者指出教師的專業成長有其階段性，每一階段皆有其不同的關注層面，教師必須激發自我成長動機，不斷累積實務經驗、批判思考，才能到達生涯發展的後續階段，因此，可以提供學校、教育行政機關在安排教師專業成長等相關課程活動上之建議參考。

現代教師應是一位專業工作者，亦是個終身學習者。他的學習需求與方式皆有異於兒童，而且基於成人的學習通常希望有較大的自主性與自發性，因此專業成長活動應讓教師參與規劃、自我評量、自我要求，以教師的需求為主，只要能讓教師感受到學習的需要，才能引起教師學習的動機。然而，教師的學習動機是立即應用取向，強調對現實問題的解決，所以學校舉辦專業成長的相關活動，必須以實務上會遭遇的問題為主，多採取實做與參觀方式，將比單純的演講要能引起教師的興趣，教師的專業成長狀況才會有較佳的表現。

參、教師專業成長的模式

當全球邁入知識經濟時代，教育必須面臨改革之際，學校教師在專業上不斷的成長，則扮演著教改成敗的關鍵性任務。教師專業成長的模式是提供教師較有系統、持續而深入的一種成長方式，而且唯有教師改變既有的認知與想法，願意接受新觀念與新作法，教育改革才能逐步推動。茲將國內外學者提出的專業成長模式，簡述如下，以瞭解教師專業成長的不同途徑。

一、Yongs 和 Hager 的專業成長模式

Yongs和Hager（1982）認為由學校教師組成專業成長委員會，來建立專業成長方案。而教師專業成長模式之規準包括：1.全體教職員共同合作；2.符合教師與學生需求；3.必須是經常性的計畫；4.必須是高品質。而此模式發展出八個具體方案，以確實改善學校效能、教職員士氣並獲得社區民眾的支持。其八個具體方案簡述如下：

1、教學理論實務化（instructional theory into practice）：以實際教學情境落實教學理論與技巧。

2、在職訓練：包含課程發展、學生問題處理、新教材的教學技巧等。

- 3、學校方面方案：鼓勵教職員參與課程。
- 4、行政人員發展：每年須參加12-14小時課程。
- 5、一般成長：邀請專家學者提供生活計畫或親職教育訓練，給於有需要的父母或職員參加。
- 6、學校委員會發展：鼓勵委員參與課程研習。
- 7、分類教職員發展：視導人員為不同類別教職員設計不同方案。
- 8、家長發展：由家長與社區人士參加。

二、Fessler 和 Burke 的教師專業成長需求模式

Fessler和Burke（1983）從視導人員及教師的角度，提出一個促進教師專業成長的合作性途徑，包括四種要素，如圖2-20所示：

- 1、成長需求的認定：指教師對於能助其專業成長的課程，有持續性需求的意願，而且有來自包括專業代表、督導、同事、學生及家長等重要他人的協助。
- 2、回饋：學生在教室中的反應是對教師教學行為回饋的最佳來源。而其他的回饋訊息也可來自家長或教師與同事的討論。
- 3、內化與認同：教師對於回饋的訊息必須真誠接納，才會認真分析個人應努力的方向與充實的內容。
- 4、發展行動計畫：教師確定成長的需求獲得回饋、認同、與內化後，便應依據教師的個別需求，且以合作的方式，開始發展行動計畫。



圖2-20專業成長的要素

資料來源：*Interaction: A essential in developing Professional growth Progress*, R. Fessler & P. J. Burke, 1983, NASSP Bulletin, p.108.

而且Burke和Fessler（1983）提出教師專業成長需求的模式，如圖2-21所示，其中包括五個組成要素，茲簡述如下：

- 1、教師成長需求：由教師透過自我評估，或由視導人員觀察教師的教室行為及對話，或經由同事的意見，家長的反應及學生的表現等得知。

2、教師與視導人員一致同意：教師必須同意視導人員的意見，而視導人員也同意教師自我評估的需求，才能確定有效的專業成長方案。

3、教師接受性：教師若不能接受專業成長方案，就應檢討教師是否真有此需要。

4、視導人員的回應：視導人員在診斷教師的需求後，應該提出符合教師需求的專業成長方案以協助教師，否則不是忽略教師專業成長需求的知覺，就是視導不實，無法針對診斷的結果，提出滿足教師需求的方案。

5、方案適切性：指教師專業成長方案符合教師的真正需求，就是適切的方案。

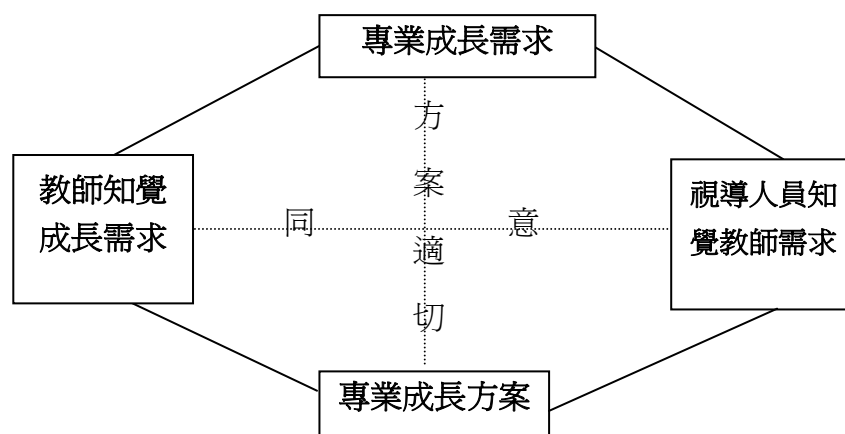


圖2-21 教師專業成長方案

資料來源：*Interaction: A essential in developing Professional growth Progress*, R. Fessler & P. J. Burke, 1983, NASSP Bulletin, p.45.

三、Hall, Benninga 和 Clark 的在職訓練三階段模式

Hall, Benninga和Clark（1983）認為在職訓練的目標乃在增加教師的知識、提昇教師教學技巧的品質以及改變教師的教學態度。其所提出之在職訓練模式三階段，茲簡述如下：

第一階段：必備基礎知識的取得。

透過教育情境來提昇知識基礎，在教師專業發展上，特別強調在教室情境中

所需的知識和技能，而最好的方式就是由地區性的大學或學院提供課程。具體內容包括：擬定目標、計畫方案、評量學生、撰寫課程內容、進行教學與評鑑等知識，這些知識對教師必須是有用的，此乃在職方案之首要工作。

第二階段：明確技能的獲得與使用。

強調教師在實際教室情境發展中所必備的教學技巧與知能。教師可以透過傳統課餘的研習活動，獲得這些技能，而且對教師及其學校裡的教學進行追蹤。研習活動的具體內容包括：目標、計畫、評估學生、課程內容、教學、評鑑等技能。

第三階段：學習重要的經驗。

在教師學習相關知識和技巧後，如果缺乏成功的經驗，教師的態度也不會轉變。因此，這些經驗必須是有意義的、成功的，可以讓教師的教學態度改變，並且與學生產生互動，運用在處理教學上的問題、技巧和各種情境中。也就是說，教師接受所需的知識技能之後，能將重要經驗運用於處理教學上所遇到的問題，同時也可促使本身既有知識基模的改變。

四、Glathorn 的合作專業發展模式

Glathorn (1987) 提出合作專業發展模式之主要概念是強調合作學習的方式，認為教師在共同工作的小組當中，經由不同的結構與方式的學習歷程，可以促進其自我專業的成長，而其方式包括五種。茲簡述如下：

1、專業對話：首先對實證結果取得的瞭解，再透過與專家以開放、傾聽及相互討論的過程，進而分析研究結果對教學上的啟示。而參與者在此歷程中，把研究結果和經驗相結合，進而導致認知與態度的轉變，並對實務做反省。

2、課程發展：教師共同合作，將課程指引轉為可用的教學計畫，並依學生個別差異調整課程。此種合作的方式可以增加教師的內聚力並分享教學經驗。

3、同儕視導：教師組成小組，以臨床視導方式協助教師來改善工作表現，幫助其專業成長，其過程是一合作性觀察與會談的循環歷程。

4、同儕指導：與前者相似，其差異在於偏重教室教學模式的改進。教師透

過同儕的觀察與會談歷程，學習相關的技能與示範技巧，並藉由同儕的回饋來練習技能。

5、行動研究：由教師共同合作，確定重要問題後，發展出解決問題的途徑。

五、Gibbons 和 Norman 的教師自我成長模式

Gibbons和Norman（1987）認為教職員成長模式必須獲得行政系統的支援，個人的成長與學校的發展才能實現。行政系統的支援包括學校組織氣氛的營造；成立任務領導小組對學校方案做出決定；整合教師訓練、方案的發展及相關資訊等，建立一套具有彈性及應變的行政支援系統。其模式含有三大要素，茲簡述如下：

1、自我導引：教師專業成長的計畫與內容，由教師自己決定。唯有對自我需求的瞭解，承擔自我成長的責任，並學習讓自己向理想、卓越的境界挑戰，方能達成專業成長的目標。

2、課程發展：教師不只是課程的執行者，更是課程的設計者。教師可以視學生個別差異，設計、修改、執行課程與教學，以培育學生學習生活與態度。

3、協調合作：由教師學習共同設計與執行方案，擴展教學與組織方案的範圍。

上述這種教師自我成長模式應獲得行政系統的支援，包括創造具有彈性、反應性的行政支援系統；包括建立一種合作性、支持性的風氣，以提供資源和資訊，並成立任務領導小組，對學校方案作成決定。如此，在此統整的成長模式裡，個人成長與學校發展方有可能實現。

六、Orlich 的教師在職進修模式

Orlich（1989）認為教師專業發展應著重於組織角色、重視個人特質及工作實務知識的學習。其將教師在職進修模式之內涵彙整，茲說明如下：

（一）組織本位模式（organization based model）：指將教師在職進修的焦點著重在機構、行政機關或學校本身，強調為系統或相關的次級系統，解決問題或提

供新技能。包括學校本位模式（school based model）、組織發展模式（organization development model）及社會系統模式（social system model）等內涵。

（二）個人本位模式（individual based model）：認為個人的投入，將致使組織效能的高低產生差異。此外，依據個人自由程度由低到高排列，依序分為四個模式：行為模式（behavioral model）、人性模式（humanistic model）、關注本位調適模式（concerns based adoption model）、發展模式（developmental model）。

（三）角色本位模式（role based model）：強調教師的角色是由機構所決定，但教師個人可因本身的因素加以修正。其內涵可分為三類：獨立研究模式（independent study model）、能力本位模式（competency based model）、教育者中心模式（educator center model）。

（四）訓練者本位模式（trainer based model）：主張訓練角色的出現是為確保執行在職育的結果，是角色本位模式（role based model）的一種特別次級模式，其內涵包括：交換模式、連結代理模式、同儕教導模式及倡導模式。

七、Wood, Killian, Mcquarrie 和 Thompson 的RPTIM模式

最早的學校本位教師專業成長模式(RPTIM模式)於1981年由Wood、Thompson和Russell 發表，而後歷經多次實證研究報告，發現可以有效改善學校效能、並增進教師專業成長；1993年由Wood、Killian、Mcquarrie 和 Thompson發表實施方案，其內容包含準備、計畫、訓練、執行和維持等五階段，茲簡述如下：

1、準備（readiness）：培養支持學校改革的氣氛，透過全體教職員溝通與合作提出符合學校改進目標與計畫。

2、計畫（planning）：成立計畫小組，調查學校教職員的需求與期望。在計畫歷程中，教師與行政人員共同決定，並明確指出成長活動的目標。同時包含態度、知識與技能發展的層面。

3、訓練（training）：活動透過小團體互動方式，並必須有一位或數位具有經驗的領導者引導學習，用以幫助教師學習新的教學技術與態度。活動進行的領導者完全以經驗為主，與職務無關，教師可以自行決定參與的目標及活動，而校長與行政人員共同參與成長活動，並給予支持。

4、執行（implementation）：參與訓練活動後，能夠在學校或班級展現出新的教學行爲，並獲得同事的支持與鼓勵，並且共享資源分配與行政資源，以支持將他的專業成長應用於日常教學工作中。

5、維持（maintenance）：教師繼續維持有效的教學新方案與技巧，並隨時從同事、學生、家長獲得回饋與支持，以作為教學改進的依據。教師與行政人員對於維持學校的進步與成長均負有共同的責任。

八、Ross 和 Regan 的專業發展構成模式

Ross和Regan（1993）的專業發展構成模式，是導源於學生學習概念的改變。專業發展被視為一種知識的再建構活動，個人自我覺知不和諧的情形後，會與別人分享專業經驗，並透過綜合、實驗的過程而獲得統整性的專業成長。這個模式包括不和諧（dissonance）、綜合（synthesis）、實驗（experimentation）及統整（integration）等四個步驟。茲簡述如下：

1、不和諧：這是教師對過去的經驗作反省的階段，可以反映出教師專業經驗程度的差異，包含三個要素：（1）對目前信念、態度和行動的自我知覺；（2）對目前狀態的不滿足；（3）對更有吸引力的方案再認知。

2、綜合：這是教師進行反省考慮以前所經歷的實際活動過程的階段。嘗試去解決目前與期望結果之間的差距。嘗試解決是個人心智結構所認定的方案與實際執行情形的一種相互調適，是一種短暫概念的轉變過程。

3、實驗：是一種短暫行爲改變的過程，包含綜合概念的導引及評鑑結果的有關活動。

4、統整：是長期概念之綜合，並使行爲內化且更加適應的階段。

Ross和Regan（1993）認為在這個專業成長的過程中，個人對效率的信念與教師教學習慣的改變有關，成人發展的階段、生涯的經驗被視為是專業改變的指標。而此種模式最主要的，是希望教師透過自我知覺而感到不和諧的情形之後，能夠與其他教師彼此分享專業經驗，然後透過綜合、實驗的過程，獲得統整性的專業成長。

九、Lange 的持續性專業學習轉換模式

Lange (1994) 強調教師在工作環境中遭遇重大事件的挑戰時，會透過各種協助，促使本身專業由生疏而逐漸熟練，這是一種動態的成長過程，並且透過支持的反應與主動的途徑兩種策略，來提升教師的專業知識和實務經驗。茲說明如下：

(一) 支持的反應：當面臨不確定性事件發生而帶來壓力時，教師藉由延緩判斷、轉變責任給他人、以熟悉的方法模式面對挑戰並且告訴自己不需新的方法、調適自我期望…等策略，給予一個支持性的反應。

(二) 主動的途徑：當教師知覺到可促進組織進步的問題後，運用相關途徑瞭解問題的性質，並提供相關資源支援問題的解決，而且在這動態反應的歷程中，教師的專業能力已逐漸成長。

十、蔡碧璉 的教師專業成長模式

蔡碧璉 (1993) 提出教師專業成長模式，如圖2-22所示。認為有效的教師專業成長受到三種因素的影響，茲簡述如下。而其中專業成長的基本要素是指教師本身的需求，獲得學校教職員的合作協助（包括校長），輔以教師自身在教學歷程中所得之回饋與反思，再採納專家學者的意見與看法，共同建構出教師專業成長方案；經由確實的執行與追蹤評鑑、全體成員共同監督及個人持續的自我要求，以期真正達成專業成長的目標。而專業成長的目標不只是個人自我發展與實現之歷程，更包含了組織目標之達成與發展。

1、教師對成長活動的認同：教師需對活動感到需求，並對活動的實施有所反應。

2、有關的合作支援：例如行政支援，包括行政人員的配合、經費的安排、校長的態度、同事之間的協助、或重要他人，例如學生、家長、及教育專業等人對於專業成長的有效達成有相當的共識。

3、行動計畫：應採團體共同決定的方式，但亦要尊重教師本人的需求及意願，包含各種不同形式的活動內涵，對於所訂的計畫應經不斷的追蹤與評鑑。

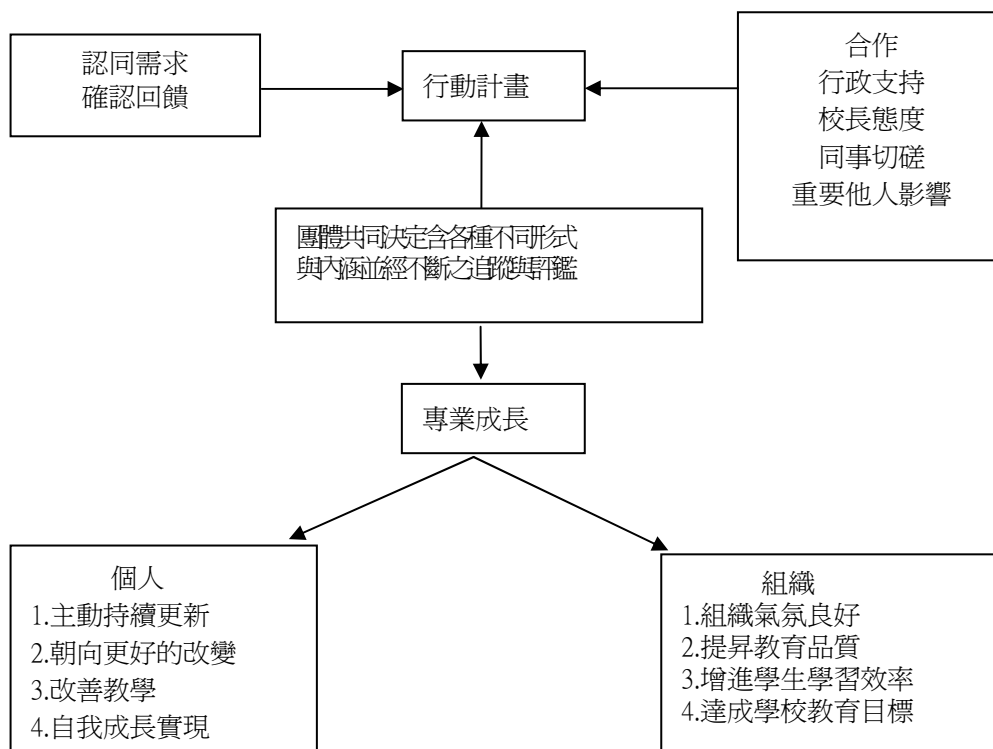


圖2-22教師專業成長模式

資料來源：國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究。蔡碧璉，1993，頁50。

十一、林生傳 的師資培育模式

國內學者林生傳（1993）認為教師專業成長是在職教師的繼續培育及教育的過程，主要目的在使現任教師更符合工作的角色期待。其彙整提出有關教師專業成長的模式，包括以下四種內涵：

（一）教師社會化模式：以社會化的角度來解釋教師的養成教育，認為師範學校本身是一個特殊設計的社會，有既定的行為模式與價值觀，使學生參與活動，學到教師所需要的角色行為。在這過程中，學校提供角色互動、「顯著他人」及「專業參照群」，目的在使學生能成功的社會化。

（二）教學行為與技術訓練模式：將師資養成的重點放在教學行為與技術的訓練，透過微縮教學方式、迷你課程、認知鑑別等方式，使師範院校學生技術純熟，在扮演教師角色時能得心應手。

(三) 教師認知發展模式：採用認知發展的理論基礎，認為師資養成的過程誠如認知發展的歷程，在課程的設計上，應該設計不平衡及反省經驗的活動，使學生透過角色扮演及討論，激發認知的發展。

(四)「情」「知」合一發展模式：認為師資培育目的在啟發教師的認知發展，同時兼顧情感的學習，使學生在學習過程中，認知與情感的學習產生合流。此外，更主張在這過程中是一種「私人發現」的歷程，學生將學習到如何運用「自我」和外在環境去幫助他人學習。因此，認為理想的老師應該是具有下列特質：1.設身處地的思考學生對事物的看法；2.從正面積極的角度認識自我與看待別人；3.考量本身及外在環境的變遷，選擇適合的教學方法；4.保持自由、開放與包容的態度。

十二、李俊湖 的教師專業成長模式

李俊湖（1998）根據國外學者Hargreaves和Fullan的觀點，將教師專業成長歸納為下列三種模式：

(一) 訓練取向模式：著重於知識與技能的發展，認為教師可將所學的新技巧應用於教室中，以提高教學品質。在教學過程中，教師行為表現不符合標準的主要原因，是由於專業知識與能力的不足，因此，必須透過再訓練，才能達到理想的標準。可以 Hunter為代表，認為此一模式主要內涵包括課程計畫要素與教學理論兩大部分。而教師的專業成長宜提供教師有效教學研習的方案，使教師能將所學同化與調適於教學過程，研習之後再結合視導，施以觀察和訓練，使教師在教學過程中，能產生學習遷移。

(二) 發展取向模式：重視教師自我發展與瞭解，認為教師具有主動、思考反省與建構教學理論的能力。強調教師的主動性，能主動探究與解決問題、發展課程、自我反省及學習等能力。而此一模式的內涵可分為「自我導向學習」及「反省探究」兩種：

1、自我導向學習：主張學習者可以自行決定學習目標、內容等，並可變更學習資源及決定學習質量的多寡。

2、反省探究：主要透過道德及技術效能層次，瞭解潛在的教學過程。道德

層次方面，藉由批判達到解放與教學專業自主的目標；技術效能層次方面，則在於採用特定方法實現規範。

（三）生態取向模式：著重系統合作，強調學校發展與專業成長是一體之兩面，專業成長有賴生態的合作與系統之統整，其模式主要內涵包括「學校發展」及「合作行動」兩種。

十三、學校本位教師在職進修的實施程序模式

李鴻章（2000）統整教師專業發展模式（PRTIM 模式）及學校內部發展的有關方案（GRIDS 模式）提出學校本位教師在職進修的實施程序模式，包括五階段，茲說明如下。Newton（1993）認為教師在職進修，傳統上並沒有一種有系統的評量方式被延續下來，在技術上經常借用教育評量的方法，而沒有自己獨特的系統。因此，教師在職進修後的行為評量是複雜困難的，不過，對於改善教師教學效能的目標應是不變的。

（一）準備階段：是指校長和行政人員透過與教師溝通，提出學校改進目標，並由教職員親自參與成立指導委員會，負責監督與籌劃畫方案與實際活動。

（二）需求評估階段：是指要改善教師教學效能，幫助學生學習，滿足學生個別差異，則必須對教師進修有何需求對症下藥，明辨教師的需求。唯有透過對教師需求評估的過程，才能減少制度上的障礙，增加系統的適應性，幫助決定教師專業成長的內容以及協助設計學校發展的策略。而用來評估在職進修需求的方式包括：面談、問卷、觀察、討論、報告、諮詢、評鑑、考核、抽樣調查、測驗。

（三）計畫與訓練階段：計畫的使命就是作為個人與學校目標之調和。如能在計畫中組成計畫小組，評估實施過程可能發生的事項，並調查需求，確定可以獲支援的系統，則是教師對活動的責任，也是有效專業成長的條件。此外，學校本位的教師進修，應讓教師參與課程，才是訓練活動成功的基礎。

（四）實施與維持階段：教師參與訓練活動後，能夠在學校或班級展現的新的教學，並隨時從同事、學生、家長獲得回饋與支持，以作為教學改進的依據。

(五) 評鑑階段：教師專業成長活動實施的成效評鑑是重要的部份，因為期望教師將所研習之成果轉化影響教學行為，進而嘉惠學生是主要目的。而且執行的成效與評鑑的結果，可作為下一次決策參考的依據外，並使學校內外部人員瞭解整個方案的全貌，進而獲得支持。從落實研究成果角度觀點，評鑑提供檢驗、改進、學習與控制等功能，其主要目的在於提昇學校組織的效能。

綜合以上所述，茲就國內學者之教師專業成長模式的內涵彙整如表2-9：

表 2-9 教師專業成長模式之內涵彙整表

學者	模式名稱	內容要素	核心議題
Yongs & Hager (1982)	教師專業成長模式	1.全體教職員共同合作 2.符合教師與學生需求 3.必須是經常性的計畫 4.必須是高品質	教師組成專業成長委員會，建立專業成長方案。
Fessler & Burke (1983)	教師專業成長需求模式	1.成長需求的認定 2.回饋 3.內化與認同 4.發展行動計畫	視導人員與教師共同合作，提出促進教師專業成長的適切方案
Hall, Benninga & Clark (1983)	教師在職訓練三階段模式	1.必備基礎知識之取得 2.明確技能的獲得應用 3.重要教學經驗的習得	在職訓練提昇教師教學技巧、增加教學知識、改變教學態度
Glathorn (1987)	合作專業成長模式	1.專業對話 2.課程發展 3.同儕視導 4.同儕指導 5.行動研究	在不同結構的學習歷程，經合作方式，促進自我專業的成長
Gibbons & Norman (1987)	教師自我成長模式	1.自我引導 2.課程發展 3.協調合作	強調行政支援系統，包括建立合作支持的組織風氣及任務領導小組，決定教師成長及學校發展方案
Wood、illian、 Mcquarrie、 Thompson (1993)	RPTIM	1.準備 2.計畫 3.訓練 4.執行 5.維持	以學校本位專業發展為途徑，系統選擇計畫目標為專業成長及改進方案
Lange (1994)	持續性專業學習轉換模式	1.支持的反應 2.主動的途徑	強調教師遭遇時，會促使專業逐漸成熟，並採取有效資源的學習策略解決問題，以提升教師的專業知識和實務經驗

表 2-9 (續 1) 教師專業成長模式之內涵彙整表

Orlich (1989)	教師在職進修模式	組織本位模式：包括 1.學校本位 2.組織發展 3.社會系統	強調行政機關或學校對於教師在職進修的重視，以解決問題或提供新技能
		個人本位模式：包括 1.行為的 2.人性的 3.關注本位 4.發展性的	強調個人的投入，將致使組織效能的高低產生差異
		角色本位模式：包括 1.獨立研究 2.能力 3.教育中心	強調教師的角色是由機構所決定，而個人可因本身因素加以修正，包括知識傳達、過程和技能的傳授、特殊目標的群體
		訓練者本位模式：包括 1.交換 2.連結代理 3.同儕指導 4.倡導	包括楷模和交替、外在介入、內部回饋、顧客憑證
Ross & Regan (1993)	專業發展構成模式	1.不和諧 2.綜合 3.實驗 4.統整	強調教師生涯發展經驗，是專業改變的指標。教師自我感到不和諧而與其他教師彼此分享專業經驗，獲得統整性的專業成長。此乃導源於學習概念的改變，視專業發展為知識的再建構。
蔡碧璉 (1993)	教師專業成長模式	1.教師對專業成長認同 2.合作的相關支援 3.行動計畫	強調教師之需求，經由教師之回饋與反思，採納專家意見，建構出專業成長方案；並經由執行與追蹤評、共同監督及持續的自我要求達成專業成長之目標。包括個人自我發展與實現之歷，更包含了組織目標之達成與發展
李俊湖 (1998)	訓練取向模式	1.Hunter模式 2.同儕教導模式	強調知識與技能的發展，將教學的新知能應用於教室中，以提高教學品質
	發展取向模式	1.自我導向學習 2.反省探究	重視教師自我發展，強調主動、思考反省與建構教學理論的能力。
	生態取向模式	1.學校發展 2.合作行動	強調學校發展與專業成長是一體的，專業成長有賴生態的合作與系統之統整

表2-9 (續2) 教師專業成長模式之內涵彙整表

林生傳 (1993)	教師社會化模式	1.提供重要他人 2.提供專業參照群	學校是特殊設計的社會存在既定模式，提供角色夥伴的互動機會
	教學行爲與技術訓練模式	1.微縮教學方式 2.迷你課程 3.認知鑑別課程	應用教學行爲與技術訓練，使學生技術純熟，扮演教師角色得心應手
	教師認知發展模式	1.教師關心有階段之分 2.教學新知有層次之別 3.認知發展有階級順序	強調角色扮演及討論，以促進教學認知之成長，設計不平衡及反省經驗活動，以激發認知的發展
	情知合一發展模式	1.設身處地思考學生的看法 2.積極認識自我與他人 3.考量內外環境的變遷，選擇適合的教學方法 4.保持自由開放包容的態度	啓發教師的認知發展，同時兼顧情感的學習，使學生在學習過程中，認知與情感的學習產生合流
李鴻章 (2000)	教師在職進修實施程序模式	1.準備 2.需求評估 3.計畫與訓練 4.實施與維持 5.評鑑	統整教師專業發展模式(PRTIM 模式)及學校內部發展的有關方案

資料來源：研究者自行整理

肆、教師專業成長的實務途徑

國內有許多師資培育機構提供中小學教師進修的機會，例如設置在職進修專班、學士後學分班、或提供教師考入研究所繼續進修以及各種研習等。除了正式提供資格與證照的管道外，其他非正式之進修管道的類型，如自我反省、閱讀寫作、與人對話、參加研討會、組成讀書會、合作教學研究等。為協助教師專業成長工作，必須了解目前教師專業成長的現況，設計適合教師之「專業成長」活動，才能促進教育改革的成功。

一、教師專業成長的管道

呂錘卿(2000)曾研究歸納相關文獻，將教師專業成長就四方面來分類：1.就進修機構而言，有師範院校、大學、教師研習中心、學校圖書館、公立圖書館等；2.就課程類別而言，有教育實習課程、職前課程、師範院校及大學的課程、在職進修課程等；3.就活動型態而言，有地區討論會、教職員會議、同事互動、

同儕的指導與支持及視導人員之視導等；就授課人員而言，有視導人員（督學）、學校行政人員（校長或主任）、教師同儕、師範院校教授等。

茲就目前國內進行之教師專業成長活動，彙整常見四種主要管道簡述如下：

（一）學位、學分進修：由大學、師院辦理的學分、學位課程，是正式且常見的專業成長模式，且修完課程獲得證書及學歷提升的附加價值，也成為提升教師薪資或提供轉換跑道的途徑。

（二）參加研習班：大多數教師專業成長的「研習」活動，大多在師資培育機構或一般大學開設，或在教師研習中心舉辦，或由個別學校自行規劃。並可依時間的安排分為下列兩種：

1、密集研習課程：是由一位或數位專家，針對某一主題，進行一系列的專題演講或研習活動。研習課程通常安排在一到五天左右。

2、系列研習課程：針對某一主題或課程研習，安排在每週固定一個時間，每次約二~三小時，連續四周以上至十幾週左右。

（三）讀書會：由教師自行組成經常性的讀書團體，是最常被使用的專業成長活動之一。雖然其組織及目標並不嚴謹，但卻能提高教師互相激勵與學習的動機而被大為推廣。透過讀書會可以維持教師專業成長的動機，促進團隊學習合作，因此，成為非正式專業成長活動中最常被使用的模式。

（四）教師工作坊（teacher workshops）：是由民間團體或學校教師自發性成立的團體，強調以教師需求為主，教師可自行設計參與課程或邀請學者專家演講（呂錘卿，2000）。教師工作坊的課程通常都集中在某種主題上，如班級經營、多元文化教育、特殊教育、教學策略等，以實務、討論、實作、合作學習為主，而且教師能有較大的自主性，所以教師通常有較高的意願。

二、專業成長的活動形式

茲依教師專業成長活動的形式，彙整分類為正式與非正式兩種，簡述如下：

（一）正式專業成長活動：包括學位學分進修、各種研習會或研討會、政府舉辦之正式的學位（分）進修、演講、研究等。

(二) 非正式專業成長活動：包括閱讀期刊、自我評估、進行實驗研究、參與課程設計、參加專業組織之活動、研習期間的人際交往、向師長請益、同事之間切磋觀摩、與重要他人共享觀念、經驗分享和職務上的調整。

三、學校本位的教師專業成長途徑

面對現代快速變遷之資訊化社會、新世紀的來臨，各界對於學校教育改革政策措施之推行殷切關心，因此，教師專業成長愈顯得重要。然而，目前仍存在著許多缺失，例如專業成長活動之規劃及內容之擬定，缺少教師自主性的參與，進修課程缺少整體性設計或不符合教師的需求，以致造成教師參與動機不高，或因路途遙遠跋涉而造成旅途困頓，影響到學習效果或學習的情緒等。因此，從學校本位的觀點而言，教師專業成長方式與課程內容的規劃，為符合未來社會之需求，宜採取嶄新的途徑，茲歸納整理摘述如下：

(一) 學校成立「教師進修委員會」，統籌規劃教師專業成長活動，訂定教師進修目標，調查與評估學校、教師、學生的需求，以及規劃學校本位進修之整體計劃（鄭淵全，1998）。並在校內或鄰近學校辦理教師專業成長活動，由學校教師主動研究或聘請專家到校協助指導，都能讓教師依學校實務情境進行主動的探究，以促進教師真正的情境化理解。

(二) 建立學校「專業社群」，是一個孕育學校教育專業人員互動的團體，也是提供學校行政人員與教師、家長之間真誠對話的組織，而專業社群成員的對話內容有助於教師省思，並與同儕共享專業知能（Wallace, Engel & Mooney, 1997）。因此，學校建立專業社群，可以發揮深度匯談與問題討論的技巧與修養，以進行相關研究方案、共同擬定教學計畫，有助於教師專業成長。

(三) 定期舉辦「教學與研究成果研討會」，以分類科、分年段或是跨校舉辦，讓各校教師彼此互相交流、分享專業的成果與經驗，以促使各校的教師專業成長活動同步發展（饒見維，1997），並且可以透過學校專業社群或教師會共同推動。

(三) 鼓勵教師進行「行動研究」，可以彌補理論與實務之間的差異（歐用生，1994），而且使教師專業成長活動的內容與學校實務情境直接結合。Gitlin（1990）指出行動研究與協同行動研究應用在教學研究上，是深受肯定的。因此，積極鼓勵教師進行行動研究，將有助於解決教學實務上的相關問題。

(四) 鼓勵教師進行自我導向的學習，透過教師主動、自發的擬定與規劃學習目標，以及獨立自主地進行探究方式。例如鼓勵教師進行專書閱讀、寫作、發表來促進專業成長。

(五) 成立「教學研究中心」(a center of pedagogy)，就如同設立「教學醫院」作為醫師專業發展、醫學研究與醫學教學的主要場所，使課程內容之理論與實務結合。因此，設置「教學研究中心」是讓教學理論與實務情境結合的理想做法，也是教學研究與專業成長的最佳活動場所。

(六) 行政上的支持，有助於教師投入教學與專業成長。在課程與時間的安排上採彈性的措施，例如高中可比照國小建立週三下午進修時間，或比照大學建立休假進修制度，讓教師在工作期間進行專業成長的活動；在預算設備上的支持，建立校園網站連結全球資訊網路，或提供校際觀摩學習的機會，教師即可相互分享資訊，此乃教師專業成長的捷徑之一。

(七) 實施學校本位的「教師評鑑制度」，對於教師專業成長具有正面積極的效益(傅木龍，1998)。為有效評量教師教學的實際表現，在進行教師評鑑時，宜納入學校行政人員、學生代表、或教師本身的評鑑意見。若能配合教師分級制度，更可以增強教師專業成長的意願，以激發教師在專業生涯中邁向更高層次的專業水準。

(八) 發展學校特色的教師專業成長規準，美國的肯塔基州對教師專業成長的角色和責任區分詳細，訂定流程、步驟、內容、評鑑等準則，而且有經費補助的規定；另外，英國的蘇賽郡(Sussex)的中等學校教師專業成長活動，具彈性與活潑性，包括如工作輪換、相互觀察、一週彈性自由準備材料、與資源中心合作等特色(蔡芸，1997)。因此，發展各校的教師專業成長規準，將有助於學校願景的實現與學校特色的建立。

綜合上述，研究者認為教師是教育品質的最重要影響因素，在變動的社會中與知識不斷地更新下，必需不斷地充實其專業領域上的各項知能。再者，近年來政治社會經濟的發展，促使社會大眾對教育的興趣增加，對學校的教育品質及績效責任的重視，因此各級學校均感受到來自社會的壓力。尤其，隨著科技快速的

發展，各專業領域的內容與觀念不斷地改變，對課程的需求也不同，因此，教師必須透過自我經驗的觀察及研究與創新的作為，主動積極進修以促使各項知能不斷成長更新，甚至跨越其他領域的知能也必須廣泛擷取應用。因此，對於增進教師專業成長的知能，必須採取的實務策略。本研究綜合彙整摘述如下：

（一）建立教師進修網路，建構虛擬學習組織：運用網路科技，讓教師主動討論相關領域的問題，或成立班群協同教學團隊，共同設計教材教學或進行專題研究，以增進教師專業教學知能，及提供教師便利的進修管道與機會。

（二）建立終生學習的制度，配合專業成長需求：設計符合教師需求的課程及彈性多元的進修方式，激勵教師主動規劃專業成長的時程，發揮經驗交流與傳承的功能，使其不斷進修成為「終生學習取向的教師」（lifelong learning-oriented teacher）。

（三）專業成長課程的設計，兼顧理論與實務：教師必須經常面對如課程設計、親師合作、學生常規管理的理論與實等問題。因此，教師應透過實際教學的經驗，參與課程的設計、主動的研究與主導教師專業成長活動的課程內容之規畫，才有助於協助教師解決問題並促進教師專業成長。

（四）提供教師專業網路學習與認證課程：教師透過網路研習進修並受頒研習證書，參考歐洲的 Virtual Global University 聯合德國、奧國、瑞士、波蘭四國，提供電腦與管理方面的課程，而其中跨國認證的問題，則由另一歐盟組織 Cuber Project 專責處理（Schayan, 2002）。

（五）提供線上課程或遠距教學：若是完全線上（on line）的課程價格昂貴，可以作為教學輔助，結合傳統課程。另外，國內高等教育機構，除了提供正式的學分及學位外，應該另外開設遠距課程，提供給有興趣的人付費學習，以拓展教師教學領域的專業能力。

（六）注重教師專業成長的內在需求與自主性：為配合學校發展的特色以及教師專業成長的需求，教師專業成長活動的內容，宜由學校教師主動規劃與推動，儘可能適合各校的實際狀況。因此，不僅提供教學實務有關的專業成長活動，也提高教師自主參與的動機。

(七) 建立校園網路，設置電子報、討論論壇：在網路時代，許多政府學術機構，透過 BBS、討論論壇、聊天室、電子郵件等自由的討論空間與彼此交換意見或進行線上的專業研討。

(八) 發展學校本位的專業成長方式：對教師最有實質的幫助，可以配合學校即時性的問題需求，也能達成問題解決的目的。並鼓勵教師「自我導向、協同分工」等進修方式，以利教學實務的改進。

(九) 善用圖書館資料庫或媒體中心，進行自我進修：例如應用美國最大的教育研究資料庫 (ERIC, Educational Resources Information Clearinghouse)，進行閱讀豐富的、最新的電子資料文獻，並運用其近來所開放的「詢問圖書館專員時間」，以電子郵件的往返獲得相關問題的回覆。

第三節 組織承諾的意涵及理論分析

西方對於組織承諾 (organizational commitment) 的研究甚早，一九七〇年代起，開始關注組織承諾與組織公民行為等意涵之研究，初期是由工作滿意 (job satisfaction) 的研究衍生出相關的工作投入 (job involvement)，再衍生出的研究 (姜定宇、鄭伯壘，2001)。八〇年代後，基於技術引進或跨文化比較的理由，組織承諾被移植成為台灣組織行為研究的流行議題，頗受組織行為研究者與企業界的關注，也是作為考驗組織與個人的理念是否趨於契合的過程。姜定宇和鄭伯壘 (2001) 指出「忠誠」對於台灣企業組織的員工行為，具有不可輕忽的影響力，也是華人傳統文化價值的重要核心之一。因此，組織承諾的構念與發展，近年來仍然成為重要的研究議題。

有學者認為組織承諾可有效預測員工的績效、缺勤及離職等行為 (Ferris & Aranya, 1983; Randall, 1987)。另有學者認為組織承諾可作為工作績效的明確指標 (Meyer, Paunonem, Gellatly, Goffin & Jackson, 1989)。且研究發現個人特徵與人格特質為組織承諾影響之因素，而組織承諾則影響工作績效、怠工、離職等行為表徵。

壹、組織承諾的意涵

一、承諾的意義

1960年 Becker 在《*American Journal Sociology*》發表 Notes on the Concept of Commitment，首先將「承諾」(commitment) 這一概念應用到組織上。茲就學者對「承諾」的定義說明如下：

- 1、Sheldon (1971) 認為承諾是對職業的正面評價及達成工作目標的意圖。
- 2、Buchanan (1974) 認為承諾是個人對某一實體的一種情意或情緒的意向，這種意向包含下列成分：
 - (1) 認同 (identity)：以組織或職業為榮，將組織或職業的目標內化；
 - (2) 投入 (involvement)：對於職業活動能主動積極地參與；
 - (3) 忠誠 (loyalty)：與組織或職業為一體的情感，盡力執行並實現角色應有的義務與責任。

3、Wiener (1982) 認為承諾是個人將組織規範的壓力內化，以表現合乎組織目標的凝聚力與利益之行爲。

4、Wiener 和 Vardi (1980) 認為職業同時受到不同的工作內容與不同程度承諾的影響，其依不同的承諾對象，將承諾區分爲工作承諾 (job commitment)、事業承諾 (career commitment) 以及組織承諾 (organizational commitment) 三種。

5、Morrow (1983) 將 1969 至 1980 年間有關承諾的期刊文獻加以整理後，提出承諾的六種類型：

(1) 以價值爲重點的承諾 (value focus of commitment)，如工作倫理 (work ethic)、工作價值 (work value)。

(2) 以事業生涯爲重點的承諾 (career focus of commitment)，如職業生涯承諾、專業 (profession) 承諾、職業生涯成就。

(3) 以工作爲重點的承諾 (job focus of commitment)，如職業投入 (job involvement)、自我投入、核心生活興趣、工作依附程度。

(4) 以組織爲重點的承諾 (organizational focus of commitment)，如組織承諾、組織認同。

(5) 以工會爲重點的承諾 (union focus of commitment)，如工會承諾 (union commitment)。

(6) 混合各種向度的承諾 (combined dimensions of commitment)，如職業投入、工作價值、組織投入、職業生涯取向、組織認同、接受年金的意願等。

二、組織承諾的意義

組織承諾 (organizational commitment) 的概念最早起源於 Whyte (1956) 之「組織人」(organization man) 一書中，該書提及「組織人爲組織工作，隸屬於組織，並相信群體爲創造力的來源，及爲個人最終需求的歸屬」(胡瓊泰，1999)。而且 Grusky 在 1966 年發表的一篇研究報告中正使用「組織承諾」這個概念 (白崇亮，1986)。

從此以後，組織承諾開始受到組織研究者的廣泛討論，而且成爲組織行爲理論領域中備受重視的議題。然而，經過數十年來的研究，由於不同的學派、不同

的理論基礎以及不同的研究目的，對於組織承諾所下的定義也有所不同。茲就國內外學者所常採用的組織承諾定義，分別引述如下：

（一）國外學者

1、Sheldon（1971）從投資和投入來說明組織承諾形成的過程，認為個人對組織投資相當程度之後，會對組織產生相當的認同感，而不得不對組織有所承諾。因此，認為組織承諾是個人與組織連結在一起的態度或傾向。

2、Hrebiniak 和 Alutto（1972）認為組織承諾基本上是個人與組織之間在賭注、投資（side-bets or investment）上有所交易或改變所造成的結構性現象，組織成員可能為了薪資、職位、專業創造的自由或同事的情誼，而不願離開組織的一種行為傾向。

3、Buchanan（1974）認為組織承諾是一種對組織目標和價值的情感歸屬。包含下列五種因素：（1）願意為組織付出高度的努力；（2）表示繼續留在組織的強烈意願；（3）對組織的隸屬感或忠誠的程度；（4）對組織重要的目標與價值接受的程度；（5）對組織給予正面評價，表現出情感性附著（affective attachment）。

4、Kanter（1968）認為組織承諾是一種為社會系統付出能力（energy）及忠誠（loyalty）的意願（willingness）。亦是員工對組織生存的奉獻，員工因為受到個人投資與犧牲的刺激，使他們覺得離開組織是很不划算而且困難的。

5、Porter, Steers, Mowday 和 Boulian（1974）認為組織承諾是個人對某一特定組織的認同與投入的相對程度。包含三個要素：（1）強烈地信仰與接受組織的目標與價值；（2）願意為組織的利益而付出更多的努力；（3）希望繼續留在組織中，成為組織的一分子。

6、Salancik（1977）認為組織承諾是個人受限於自己過去的行為，因而產生的一種對組織投入的一種信念，意即個人承擔不起離開組織的成本，而不得不留在組織內，最後採取的一種心理的調適。

7、Koch 和 Steers（1978）認為組織承諾是個人對於特定工作的態度或反應，其特性有三項：（1）個人的實際工作與理想工作是一致的；（2）個人認同於已選擇的工作；（3）個人不願意另外再尋找工作。

8、Farrell 和 Rusbult（1981）認為組織承諾是對獎賞—成本關係的滿意度，以投資模式來解釋和預測組織承諾（蔡寬信，1993）。

9、Wiener (1982) 認為組織承諾是一種內化的規範力，使其行為態度配合組織目標及利益。高度組織承諾之行為具有下列特性：(1) 可反映出個人對組織的犧牲；(2) 可顯示出行為具有持續性，較不受環境之影響；(3) 可顯示出個人對組織的關注、對組織投入大量的心力與時間。

10、Meyer 和 Allen (1990) 將組織承諾分成三個構面給予定義：(1) 情感性承諾：指組織成員對組織的情感依附、認同並投入組織之中；(2) 持續性承諾：是基於離開組織時的成本考量；(3) 規範性承諾：指組織成員認為有義務必須留在組織中。

11、Mowday, Porter, 和 Steers (1982) 整理相關的研究歸納「組織承諾」十種不同的定義：(1) 是個人對於組織的認同，且與組織連結在一起的態度或傾向；(2) 對於社會系統願意付出能力及忠誠的意願，將個人人格系統附著在社會關係的情況，可視為是一種自我的表現；(3) 是一種結構現象，且來自於個人與組織之間長期的進行投資、交易、轉換產生的結果；(4) 是由其本身投入之信念所維持的狀態及行動；(5) 是一種組織目標與個人目標逐漸趨於一致的過程；(6) 來自成員對組織系統相互關係的一種狀態；(7) 組織承諾包括組織成員的概念、反映個人目前的職位、具有特殊的預測潛力、組織承諾之高低代表不同的動機因素、提供工作動機績效及貢獻等其他結果的預測；(8) 是個人面對外部誘惑時能否維持態度一致性的一種賭注；(9) 社會所接受的組織承諾行為，是超過一般對承諾現象所期望的水準；(10) 個人對於組織的目標與價值，不只是工具性價值之感情附著。

12、Kushman (1992) 認為組織承諾是個人將組織的價值和目標內化，並表現出對組織的忠誠。

(二) 國內學者

1、丁虹 (1987) 認為組織承諾是個人對於某一特定組織的認同及投入之態度傾向的相對強度，且包含三個特徵：(1) 深信並接受組織目標的價值；(2) 願意為組織投注高度的努力；(3) 具有強烈的慾望以維持組織成員的身分。

2、林靜如 (1990) 認為組織承諾是個人對組織的目標與價值，有著強烈地信仰接受，願意為組織努力，並希望繼續成為組織的一份子。

3、吳秉恩（1993）認為組織承諾是個人認同組織集中於組織之承諾的程度，承諾越高，則會愈將自己視為組織的一份子，唇齒相依。

4、劉春榮（1993）認為組織承諾是組織成員對組織認同、努力意願、及希望繼續留在組織工作的一種態度或內在傾向。

5、劉志鵬（1995）認為組織承諾係指（1）個人對於組織目標與價值的認同與接受；（2）組織目標與價值內化於個人之中；（3）希望繼續成為組織中的一員；（4）留在組織努力工作。

6、黃國隆（1986）指出教師組織承諾包括：對（1）學校的正面評價；（2）學校努力及進修意願；（3）學校的向心力；（4）留職傾向。

7、莊榮霖（1994）認為組織承諾是指教職員對組織的忠誠度，達成組織目標的意願；接受組織的價值觀，對組織的正面評價以及渴望成為組織一份子的程度。

8、徐善德（1997）認為教師組織承諾是指教師認同學校的教育目標與價值，願意為學校付出更多的心力與貢獻，同時渴望繼續成為學校中的一份子。

9、曾南薰（1998）指出教師組織承諾係指（1）對學校價值及辦學理念的接受及信任程度；（2）教師關懷學校，願意為學校教學及行政工作付出心力；（3）教師不願調到他校，而繼續留在現在服務的學校。

綜合上述國外學者對組織承諾的定義，大致可分為兩個層面：從「心理層面」（包括從認同、內在規範壓力、歸屬感、投入、忠誠、留職）與「物質層面」（包括從附屬利益、投資成本等）來加以定義。再從國內學者對組織承諾的定義，發現大都採用 1974 年 Poter 等人之「情感性依附」的觀點，強調對組織目標與價值的「認同」、付出更多的「努力」與高度的工作「投入」，以及對組織的「忠誠」、「留職意願」等因素層面；然而有學者 Ratondi（1975）提出評論，認為對組織的忠誠、認同與投入等在意義上有很高的重複性，而且以忠誠度來解釋個人的組織行為，顯然是過度簡化。另外，以「認同」及「投入」來解釋「承諾」也不夠深入（白崇亮，1986）。因此，國內學者或許必須考慮成員在組織中的「附屬利益或投資成本」因素可能對組織承諾的影響。

綜合國內外學者對組織承諾的定義，雖然每位學者之理論背景不同，所探討之著眼點有所差異。但是發現組織承諾包含「心理認知」與「行為表現」兩方面。當成員對組織的承諾高的時候，不僅是在心理上認同組織以及願意繼續留在組織中，而且外在所表現的行為也是為組織的利益更加努力工作，以求組織之發展。也就是說個人對組織有高度承諾，則會認同及接受組織的目標與價值，並將其內化於個人，由內而外延伸地樂於工作，以達成組織目標，且希望繼續留在組織中工作而不願他調。

至於教師組織承諾的定義，國內學者也多採用 Poter 等人（1974）的「認同、努力、留職意願」的看法，認為教師的工作性質安定，收入固定而無業績壓力，是屬於良心的事業或清高的行業（張麗花，2002）。總是期待教師能夠認同學校，努力做好份內的工作，而且樂意留任學校繼續貢獻心力，不去強調「成本」、「投資」、「利益」。但是多元師資培育管道開放之後，以目前的社會型態及教職工作難覓之窘境，許多教師的心態已經有很大的轉變。因此，許多教師會計算他一旦離職，而不易另覓他職時所可能損失之退休金的多寡，以及負擔不起離職的「成本」。最後導致心理適應而不得不繼續留任，這只是教師「暫不離開」組織的程度，當有朝一日提供足夠的誘因時，教師可能離開現有之組織（曾南薰，1998）。因此，對於教師組織承諾的意涵應該考慮「附屬利益」或「投資成本」的影響。

三、組織承諾的分類

組織承諾的概念，由於專家學者的觀點或立場不同，所下的定義也不相同。因此，研究的途徑及衡量方法亦有區別，如 Buchanan（1974）、Porter 等人（1974）就從規範面著眼；Hrebiniak 和 Alutto（1972）、Salancik（1977）則從利益面切入。茲就部分學者對組織承諾之整理分類簡述如下：

（一）道德的投入、計算的投入與疏離的投入

Etzioni（1961）依成員與組織間的關係，將組織承諾分為道德的投入（moral involvement）、計算的投入（calculative involvement）與疏離的投入（alienative involvement）等三類，簡述如下：

1、道德的投入：組織成員基於將組織目標及價值內化，是一種正向且高強度的導向。

2、計算的投入：成員與組織間之承諾關係是一種利益與報酬的理性交換，是一種較低強度的關係。

3、疏離的投入：組織與成員之間存在著剝削的關係，是一種負面的導向。

(二) 持續承諾、內聚承諾、與控制承諾

Kanter(1968)依個人行為方式之不同，將組織承諾分為持續承諾(continuance commitment)、內聚承諾(cohesion commitment)、與控制承諾(control commitment)等三類，簡述如下：

1、持續承諾：組織成員基於個人對於組織的投資犧牲、成本考量，評估離開組織的代價太昂貴，以至於選擇留職。

2、內聚承諾：個人依附於組織中之社會關係，產生對組織之情感隸屬與凝聚，因而致力為組織奉獻。

3、控制承諾：組織公開要求成員依據組織的價值，重新型塑自我概念，以增強組織團體規範對成員之操控與影響力。

(三) 態度性承諾與行為性承諾

Staw(1977)整理以往有關組織承諾的文獻，發現有從組織行為與社會心理學兩種途徑進行研究，並將組織承諾分為態度性承諾(attitudinal commitment)與行為性承諾(behavioral commitment)兩種類型。茲簡述如下：

1、態度性承諾：乃是從組織行為學者專家就「態度觀點」(attitude perspective)來解釋，認為態度性承諾是一種主動性的承諾，亦即個人決定其對組織的隸屬程度，但著重個人與組織連結為一體，使個人目標與組織目標愈趨一致的過程。強調個人對組織採取正面的態度，認同組織的價值和目標，願意投入工作，以達成組織的目標。如Buchanan(1974)認為，組織承諾是個人在情感上對組織目標與價值、個人所扮演的角色、及組織本身的一種隸屬感。它具有認同、投入及忠誠等三個特性。又如Porter, Steers, Mowday 和 Boulian(1974)、Mitchell(1979)和Morrow(1983)等人亦認為組織承諾是個人對特定組織認同與投入的相對程度。因此，態度性承諾是強調個人對組織有隸屬感，認同組織的價值和目的並願意為組織貢獻己力，表現出忠誠與情感性的關注，是一種主動性的承諾。

2、行爲性承諾：從社會心理學專家的看法而言，認爲行爲性承諾是組織成員對不可撤回（irrevocable）的決策，所做的不背棄（back-out）的過程。行爲性承諾是以個人在組織中的「投資」（或「沈澱成本」）爲出發點，由於個人受制於自己過去的行爲，或負擔不起離開組織的成本（年資、退休金等），而不得不留在組織內，最後會導致心理的調適。亦即個人會試圖透過合理化或自我辯護的方式（例如強調公司福利制度或退休制度的完善），來證明他加入這個組織的抉擇是正確的。因此，行爲性承諾不著重於是否認同組織的目標，或願意爲組織努力的程度，而是因爲個人受到現實壓力，如考量年資、退休金、職位等因素所束縛，而不得不留在組織中爲組織效力，是一種被動性的承諾。

（四）社會性觀點的承諾、交換性觀點的承諾與心理性觀點的承諾

Reyes 和 Pounder（1990）以 Mowday, Poter, 和 Steers 等人之組織承諾理論模式爲基礎，發展出教師組織承諾模式，並將教師組織承諾定義爲教師對學校目標、價值之心理認同，並期望留任在學校投入一己之心力，而且將組織承諾分爲三類：

1、社會性觀點的承諾：是指個人與組織關聯的主要過程與程度，包含成員對組織的向心力，而且成員認爲留在組織中投入心力是一種義務。

2、交換性觀點的承諾：該承諾之高低取決於成員估算與組織的利害關係，亦即在知覺到如果一但離開組織所需付出的代價，而選擇留在組織中所產生的承諾。

3、心理性觀點的承諾：是指成員對組織的認同與信念，亦即員工對組織的情感依附（attachment），包括認同與投入。

（五）情感性承諾、持續性承諾與規範性承諾

Meyer 和 Allen（1991）整理學者對組織承諾的定義與看法，發現過去學者大多採取單一構面的觀點，因此提出組織承諾是由情感性承諾（affective commitment）、持續性承諾（continuance commitment）與規範性承諾（normative commitment）三個構面所構成。茲簡略分述如下：

1、情感性承諾：指成員自願爲組織付出心力並對其忠誠，以內聚承諾（cohesion commitment）表示個人在情感及情緒上對組織的依附（Kanter, 1968）。

而且個人對組織在情感上的依附，主要包含認同(identification)投入(invovement)及忠誠(loyalty)。認同指成員將組織的目標及價值視為是個人的；投入是指在心理上熱衷或專注於個人工作角色的活動；忠誠則是指對組織有情感及依附(Buchanan, 1974)。

2、持續性承諾：成員對於組織的承諾是基於個人認知到離開組織所帶來的成本，如退休金及年資的損失、人際關係中斷及尋找新工作的成本等，因此，評估選擇繼續留職(Becker,1960)。而成員決定是否對組織持續承諾的評估依據有二：(1)知覺到其他就業機會的多寡；(2)知覺到離開組織所需付出的成本(Meyer&Allen,1993)。

3、規範性承諾：成員留任在組織中是基於對組織的一份義務，並產生對組織的責任與信任。此概念源自於日本企業員工對其僱用組織的終生承諾，日本企業「視員工為家庭成員」及「年功制度」，使員工不論外在經濟的轉變，都願意留任在組織中服務(Abeglen,1958)。Wiener認為組織承諾來自內在規範的壓力，驅使個人從事符合組織目標及利益的活動，且是正確符合道德的。因此，對組織的忠誠是一種義務(胡瓊泰,1999)。

(六) 規範性承諾與交換性承諾

Stevens,Beyer 和 Trice (1978) 整合有關組織承諾的研究，發現組織承諾包含兩種不同的觀點：規範性觀點(normative approach)和交換性觀點(exchange approach)；Popper 和 Lipshitz (1992) 將組織承諾分成工具性承諾(instrumental commitment)和規範性承諾(normative commitment)。茲析述如下：

1、規範性觀點：又稱為道德性觀點(moral approach)或心理性觀點(psychological approach)。主要受到 Maslow 的自我實現理論及 Herzberg 的雙因子理論的啟發，強調從激勵和自我實現的觀點來探討組織承諾(陳金水, 1989)。因此認為個人的行為不只取決於社會的規範性信念，同時也取決於個人的道德標準。當個人行為受到內化的規範性力量所引導之後，就不再受至於外在報酬和懲罰所左右(Fishbein& Ajzen,1975)。當承諾感愈高時，個人的行為愈受內化力量的影響，而會忽略行動的結果。所以個人願意留在組織中，為組織付出更多的努力，並非評語這樣做能獲得多少利益，而是因為相信「應該」這樣做才是「對的」，

也是重人所期望的行為 (Angle & Perry, 1981)。換言之，即是「不要問組織給予你什麼好處，問自己能為組織付出多少」的做事態度 (Popper & Lipshitz, 1992)。因此，規範性觀點是強調組織承諾的「道德」層面。Wiener (1982) 認為組織承諾感高者，較願意持久地為組織犧牲及投入，而且不易受外在環境的影響。Sheldom (1971)、Porter 等人 (1974)、Buchanan (1974)、Mitchell (1979)、Kushman (1992) 等人都持規範性的觀點。

2、交換性觀點：又稱為計算性觀點、工具性觀點或功利性觀點 (utilitarian approach)。此觀點源於 1957 年 Simon 所提出的「組織均衡」(organizational equilibrium)，也就是說承諾是由個人所獲得的誘因 (inducement) 及貢獻 (contribution) 均衡的結果 (楊啓良, 1982)。因此認為承諾是一種經由組織的誘因與個人的貢獻兩者交易產生而得，是以成本—利益觀點出發的交換觀點，亦即個人將自己對組織的貢獻與組織所給予的酬勞利得，加以比較。如果從組織中獲得的交換利益愈大，組織承諾就高；反之，則會降低。亦即個體以投資報酬率的觀點，衡量付出與報酬的差距之後，對組織所產生的承諾。Steven 等人 (1978) 指出學者以「交換觀點」來解釋組織承諾，強調組織之所以需要員工，員工之所以投效組織，兩者本有「交換關係」(exchange relationship) 存在於其間。當個人經過評估後，認為這種交換過程對自己有利，則組織承諾就會增加；組織需要個人的參與以確保一定質量的產出；個人進入組織也有某些需求和意願，希望能找到得以發揮所長來滿足需求的環境，如果組織能提供適當的環境和機會，個人對組織承諾自然也會增加。

綜合以上各種分類方式，研究者發現雖然在名稱的用語不同，但其本質與內涵上卻是相互重疊的。規範性觀點的組織承諾或稱為道德性觀點、心理性觀點的組織承諾，與態度性承諾類似，都是強調個人願意為組織的目標、利益而努力，認同並接受組織的目標和價值，願意繼續留職且表現出對組織的忠誠等。

交換性觀點的組織承諾或稱計算性觀點、工具性觀點或功利性觀點的組織承諾，與行為性承諾類似，均以個人的利益為出發點，將個人對組織的承諾解釋成強迫的、非自願性的、控制的。然而，交換性觀點對組織承諾的衡量，大都只著眼於功利 (utilities) 層面，強調成員衡量個人在組織中得失的結果。因此

Morris&Sherman (1981) 指出功利性觀點的組織承諾只是暫時性的，對於成員未來行為的預測能力極低，而依此觀點所發展的相關研究，僅針對組織承諾的前因及後果作探討，缺乏實証資料來證明此種組織承諾是否影響成員在組織中的行為。茲就部分學者對組織承諾的分類與定義，彙整摘列如表 2-10。

表 2-10 組織承諾的分類與定義

學者	分類	定義
Etzioni (1961)	道德的投入 (moral involvement)	一種正向高強度的導向，基於將組織的目標及價值內化，並對權威認同。
	計算的投入 (calculative involvement)	一種較低強度的關係，基於理性交換利益及獎酬。
	疏離的投入 (alienative involvement)	一種負面導向，出現在剝削關係。
Kanter (1968)	持續承諾 (continuance commitment)	因先前個人投資與犧牲，離開組織將是高成本或不可能，因此奉獻於組織。
	內聚承諾 (cohesion commitment)	在組織中附著於社會關係是由於在先前社會連結中有公開棄權，或是參加了增強凝聚儀式。
	控制承諾 (control commitment)	附著於組織規範並影響其行為所欲之方向，因為成員曾經公開否定以前的規範，並以組織的價值重述他們的自我概念。控制承諾是附著在組織規範並影響其行為所欲之方向。
Porter (1974)	價值承諾 (value commitment)	價值承諾係指深信並接受組織的目標及價值。
	努力承諾 (effort commitment)	努力承諾係指願意為組織投注高度的努力。
	留職承諾 (retention commitment)	留職承諾係指有強烈慾望以維持組織成員的身份。

表 2-10(續 1) 組織承諾的分類與定義

Staw (1977)	組織行為 (organization behavior) 途徑－態度承諾	將承諾視為對一組織的強烈認同與投入，其原因有多項因素。態度承諾類似於投入、認同或激勵，受個人特質、工作特性及過去工作經驗的影響。
	社會心理學 (social psychological) 途徑－行為承諾	行為承諾係以個人在組織中的投資為出發點，因此，受個人過去行為及投入組織成本大小的影響。
Stevens et al. (1978) Popper & Lipshitz (1992)	規範性觀點 (normative approach) 規範性的承諾 (normative commitment)	個體對於某一特定行為抱持規範的信念；一個人願意繼續留在組織裡，為組織付出更多努力，並非他已經評估這樣做將會獲得多少利益，而他相信他「應該」這樣做，才符合團體「規範」。
	交換性觀點 (exchange approach) 工具性承諾 (instrumental commitment)	個體以投資報酬率的觀點，衡量付出與報酬的差距；組織成員會將自己對組織的貢獻及從組織所獲得的報酬。比較此種行為可視為一種「交換性」的行為。成員認為此種交換過程對自己有利，組織承諾會提高，反之則降低。
Reyes & Pounder (1990)	社會性觀點的承諾	社會性觀點的承諾是指個人與組織關聯的主要過程與程度，包含成員對組織的向心力，而且成員認為留在組織中投入心力是一種義務
	交換性觀點的承諾	交換性觀點的承諾之高低取決於成員估算與組織的利害關係，成員在知覺到如果一但離開組織所需付出的代價，而選擇留在組織中所產生的承諾。
	心理性觀點的承諾	心理性觀點的承諾是指成員對組織的認同與信念，亦即員工對組織的情感依附，包括認同與投入。

表 2-10 (續 2) 織承諾的分類與定義

Allen & Meyer (1991)	情感性承諾 (affective commitment)	情感性承諾指的是組織成員願意並且希望繼續留在組織服務的意念。
	持續性承諾 (continuance commitment)	有關離開組織後的成本認知，會使成員產生留在組織中的承諾。成員通常會依兩方面來決定對組織的持續性承諾：(1)衡量其他外在就業機會的多寡，(2)自覺離開公司，所須付出的犧牲(成本)。換言之，根據Becker的交換理論，組織成員認知他們的累計投資或附屬利益的考量。
	規範性承諾 (normative commitment)	規範性承諾強調維持對組織忠誠，是發展社會化經驗的結果，或經由組織獲得的利益，例如：學費的給付或技能的訓練，在成員心目中產生成員報答組織的義務。

資料來源：研究者自行整理

貳、組織承諾的發展理論

Mowday 等人 (1982) 及 O'Reilly 等人 (1986) 均對個人對組織承諾的心理發展，提出階段發展的觀念性架構，分別敘述如下 (丁虹，1987；梁瑞安，1990；莊柏年，1993；張麗花，2002)：

一、Mowday 等人的組織承諾心理發展論

Mowday 等人 (1982) 將個人對組織承諾的心理發展分為三個階段，如圖 2-23 之架構所示：

- (1) 預期或進入前 (anticipation or pre-entry) 階段。
- (2) 初期 (initiation or early employment) 階段。
- (3) 鞏固 (entrenchment) 階段。

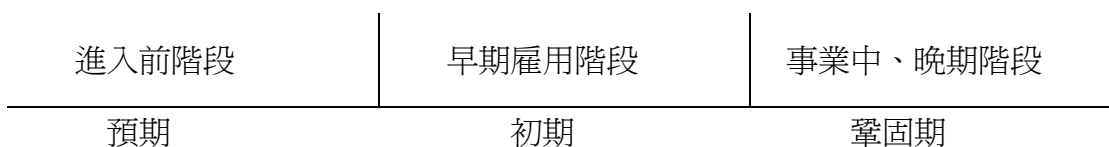


圖 2-23 組織承諾的發展階段

資料來源：*Employee – Organization Linkage*, R. T. Mowday, L.W. Poter, & R. M. Steers, 1982, p.46.

Mowday 等人 (1982) 認為在不同的發展階段，組織承諾將受到不同的影響，例如在預期或進入前階段時期，個人特徵 (personal characteristics)、對工作之期望 (expectations about job)、以及對工作選擇之特性 (characteristics of job choice) 是主要決定因素，如圖 2-24 所示；在初期階段時，預期階段的承諾、感覺到的責任 (felt responsibility) 及可選擇工作的機會 (availability of alternative job) 等是主要決定因素，如圖 2-25 所示。

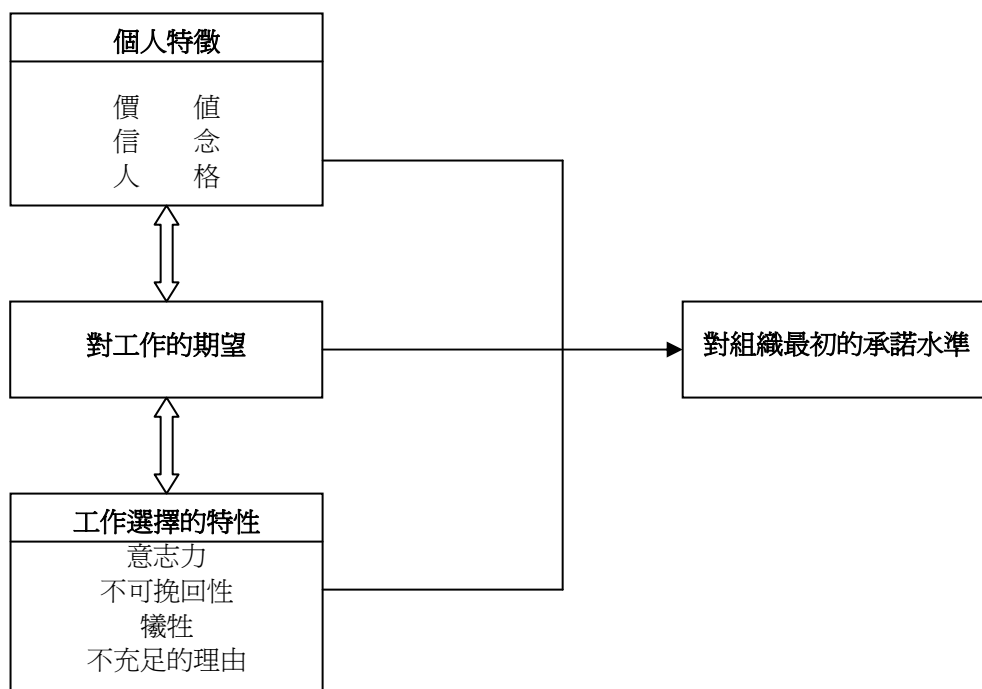


圖 2-24 預期承諾之決定因素

資料來源：*Employee – Organization Linkage*, R. T. Mowday, L.W. Poter, & R. M. Steers, 1982,p.49.

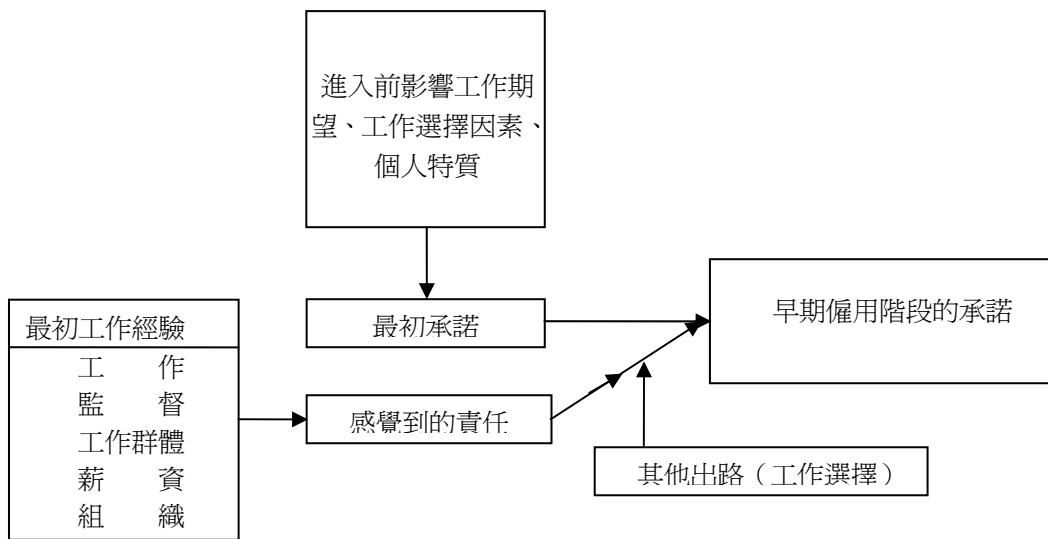


圖 2-25 初期承諾之決定因素

資料來源：*Employee – Organization Linkage*, R. T. Mowday, L.W. Poter, & R. M. Steers, 1982, p.56.

至於到了鞏固期，服務的久暫（length of service）為主要決定因素，如圖 2-26 所示。Mowday 等人的這個組織承諾心理發展模式之重要假設是：承諾的態度與承諾的行為會交互影響（reciprocal influence）；也就是說，對組織的承諾態度會影響承諾的行為，而承諾的行動也將會強化承諾的態度，如圖 2-27 所示；如此組織承諾才能跟隨著個人在組織的時間之長久而逐漸發展。

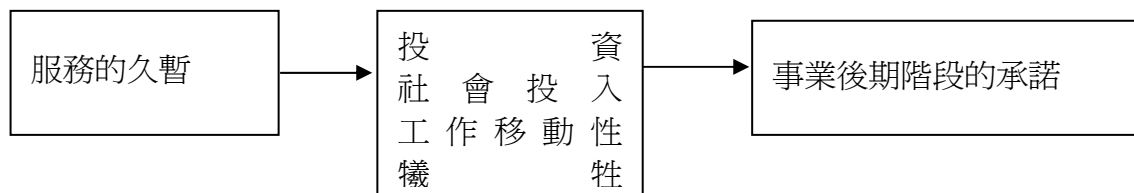


圖 2-26 鞏固期承諾之決定因素

資料來源：*Employee – Organization Linkage*, R. T. Mowday, L.W. poter, & R. M. Steers, 1982, p.65.

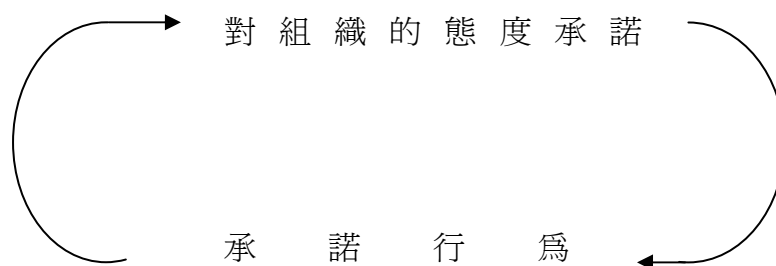


圖 2-27 承諾態度與承諾行為之交互影響

資料來源：*Employee—Organization Linkage*, R. T. Mowday, L.W. Poter, & R. M. Steers, 1982, p.48.

二、O'Reilly 和 Chatman 之組織承諾心理發展三階段論

O'Reilly 和 Chatman (1986) 認為組織承諾的個人心理發展，可以分為下述三個階段：

- 1、順從 (compliance)：個人接受他人的影響是為了從別人那兒獲得東西。
- 2、認同 (identification)：此時個人接受他人的影響是為了獲得滿足及自己預設的關係 (self dining relationship)。
- 3、內化 (internalization)：代表個人發現組織的價值觀，除了報酬之外，也發現和自己的價值觀一致。

從上述 O' Reilly 和 Chatman 的論述發現，個人若經由順從、認同、內化三個發展階段之後，其內心對組織目標已產生堅定的信念，以及不易動搖的忠誠態度，所以個人對組織會產生強烈的認同感與工作投入的心理；如圖 2-28 所示，就是表示這種心理的發展階段。

在知識經濟的時代，人力資本是組織具備高度競爭力的重要的資產，然而為使人力資源得以充分發揮，達成組織生存與發展的目標，成員的「承諾」是組織管理者所特別關心的一個重要關鍵。所謂組織就像一盤棋，藉由管理與領導安排佈局，把人、事、物、財等資源整合起來，同時能因人任事，才能因人成事，為組織創造績效、創造利潤。所以，管理的功能主要是創造一個對團體具有高度忠誠與投入及高度績效的群體，可以使每一位成員都能發揮其工作潛能，而充分利用人力資源。

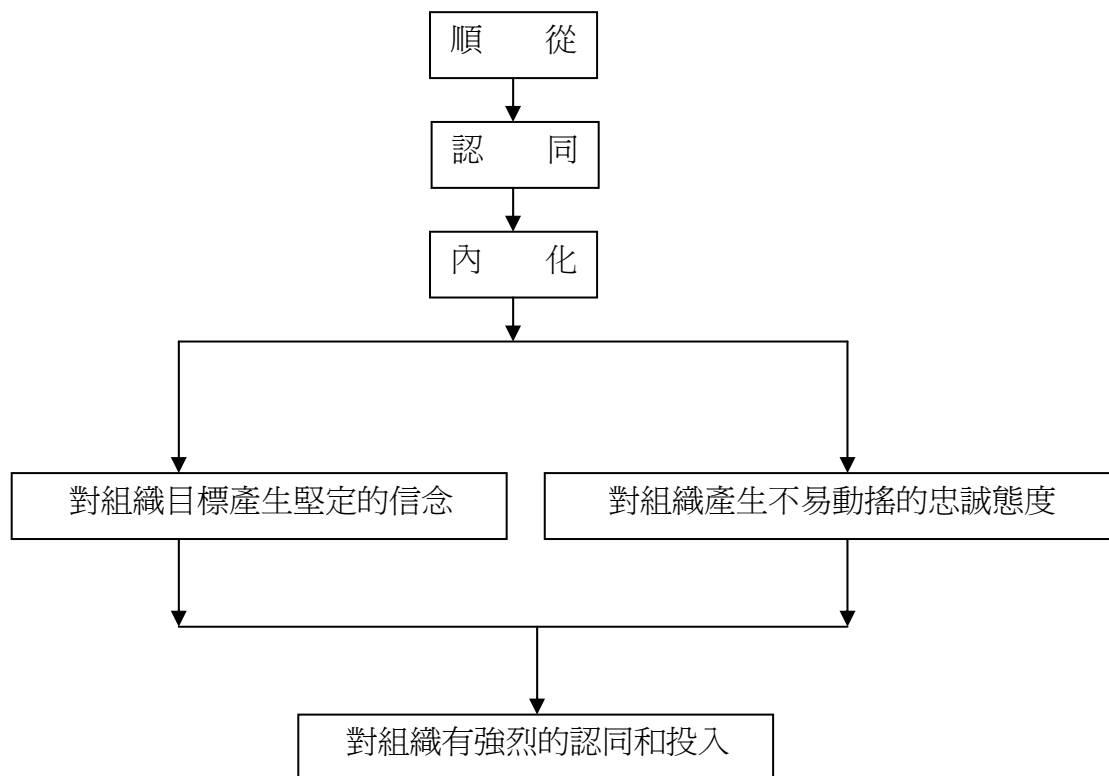


圖 2-28 O'Reilly 和 Chatman 之組織承諾心理發展階段

資料來源： *Journal of Applied Psychology* (71) Organizational Commitment and psychology Attachment – The Effects of Compliance, Identification, and Internalization on pro-social Behavior, C. A. O'Reilly, & J. Chatman, 1986, P.496.

然而回顧有關組織承諾的文獻，研究者發現組織承諾的高低，會影響成員對組織目標的認同和達成意願及對工作投入的程度；同時組織承諾亦可有效的預測員工之工作績效、缺勤、離職率。有關 Steer (1977)、Kushman (1992)、Staw 和 Salancik (1982)、Randall (1987) 等學者指出組織承諾的功能，茲簡述如下（引自曾南薰，1998；張麗花，2002）：

（一）Steer 指出組織承諾的功能如下：

- 1、高組織承諾的成員會對其工作高度的投入，且願意為組織付出更大努力。
- 2、組織承諾促使成員更積極參與組織活動。
- 3、組織承諾使成員有強烈意願和領導者一起工作，有助於組織目標的達成。

(二) Staw 和 Salancik 指出組織承諾的功能包括：

- 1、組織承諾促進成員對組織活動的支持。
- 2、組織承諾是成員不管行動結果如何，但仍願為組織努力工作。
- 3、組織承諾和個人滿意結合在一起。

(三) Kushman 認為組織承諾的功能有二：

- 1、組織承諾是學校強而有力的激勵力量。
- 2、組織承諾和組織績效成正相關，組織承諾低，則會對組織績效產生負的影響，有高缺席率和高離職率的出現。

(四) Randall 整合了組織承諾這一領域的研究，把組織承諾分為高度、中度、低度三層次，並分別對組織及成員形成不同的正功能及負功能，一般學者認為較高的組織承諾對組織較有利，高度的承諾代表員工與管理者有較好的溝通、互相信任，當環境改變時彼此都會注意對方的需求並付出關心。他認為過於高度的組織承諾也有可能會缺乏創新而造成停滯或抗拒變革，因此，Randall 建議適中的組織承諾比較符合組織的需要（王繼儒，1991）。茲將 Randall（1987）的組織承諾功能，詳列如表 2-11。

表 2-11 Randall 的組織承諾功能

	組 織		個 人	
	正功能	負功能	正功能	負功能
低度組織承諾	1.對於低績效者的離職可以減少組織的損失及增加組織的士氣，利於人員工作上的重新分配。 2.從弊端揭發者的行為可以反求諸己而得到間接的助益。	1.高異動率、缺席率及遲到率、低工作品質。 2.對組織不忠誠。 3.不依規定行事。 4.限制組織對員工的控制。	1.維持創造力與革新性。 2.善用自己的人力資源。	1.阻礙個人生涯發展及升遷。 2.可能被迫離職。

表 2-11 (續) Randall 的組織承諾功能

中度組織承諾	1.增加員工任職年資。 2.減少辭職及異動率。較大工作滿足感。	1.員工可能會限制其所扮演的角色 2.員工只會平衡組織中非工作方面的需求。 3.能減少組織的效能。	1.增加個人隸屬感與安全感、忠誠感及責任。 2.創新的個人主義 3.對組織形成一種涇渭分明的認同	1.員工的生涯發展及晉升機會可能受限。 2.對於分割性的承諾不易妥協。
高度組織承諾	1.維持一個安全及穩定的工作團 2.員工爲了較高的生產力而接受了的目標。 3.高水準的工作競爭與績效。 4.可達成組織的目標。	1.無效的人力運用 2.缺乏組織彈性、創新及適應力。 3.死守不合時宜的政策及程序 4.員工過度狂熱的行爲將激怒其他員工並與組織外部的人員樹敵。 5.易於從事違法及非道德的組織行爲。	1.增加個人的生涯發展。 2.員工的行爲會受到組織的獎賞。 3.會受到組織熱情的歡迎。	1.個人的成長、創作力及其他就業的機會受到限制。 2.抗拒變革。 3.與社會及家庭關係形成緊張。 4.同事間不團結。 5.對工作以外的組織活動將因時間及精力而受到限制。

資料來源：*Academy of Management Review*, 12—Commitment and the Organization: The Organization Man Revisited, Donna M. Randall, 1987, p. 462.

從上述學者對於組織承諾功能的研究中，研究者歸納發現：(1) 組織承諾對對成員有激勵作用，當組織承諾越高，成員更願意對工作投入，且付出額外的努力；(2) 組織承諾是預測組織績效與離職意願的指標；(3) 組織承諾的高低與組織績效呈現正相關；(4) 高組織承諾的員工比低組織承諾的員工呈現較高的工作績效；(5) 組織承諾與離職意願呈現顯著負相關，表示組織承諾愈高，離職傾向愈低；(6) 組織承諾有利於組織目標的達成，組織承諾能提高成員對組織目標和價值的認同及投入，使成員更積極參與組織活動；(7) 組織承諾也能提升個人的工作滿足感，而個人的滿足感會提升以促使個人生涯及在組織的發展，因而更投入工作，來提升其對組織的承諾。

貳、組織承諾的理論模式

有關組織承諾的研究中，大部份學者專家正試圖解釋、預測及說明組織承諾的成因與其影響結果，並建立各種理論模式，茲介紹較為重要的理論模式如下：

一、Fishbein 和 Ajzen 的組織承諾行為意圖模式

Fishbein 和 Ajzen (1975) 提出組織承諾行為意圖模式 (behavioral intentions model)，如圖 2-29 所示。而且認為個人的行為是由於意圖表現所產生，而影響意圖表現決定於兩個基本因素 (張新堂，1994)：

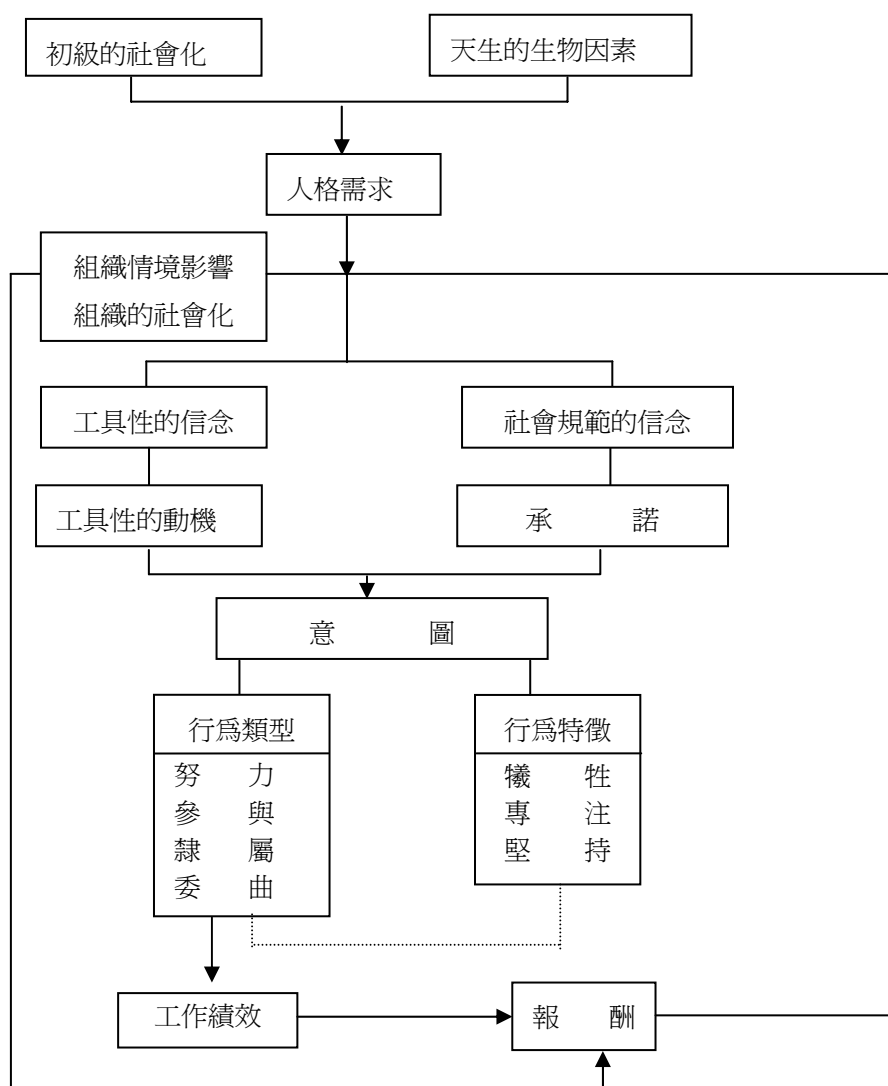


圖 2-29 Fishbein 組織承諾的行為意圖模式

資料來源：*Academy of Management Review*, 7 (3) —Commitment in Organization :A Normative View, Y. Wiener, 1982, p. 420.

(一) 個人對於某種行爲的評價或情感：是指個人對行爲的結果及其價值的看法，稱之爲工具性的認知 (instrumental-cognitive) 信念。

(二) 個人對於行爲所抱持的內在規範壓力：指個人參照重要的團體，而思考自己應該做的事情，稱之爲社會規範的 (social-normative) 信念。

社會規範信念和工具性認知信念會導致承諾與工具性的動機，同時決定與組織承諾的行爲和意圖 (Wiener, 1982)。社會規範信念所產生的組織承諾並非計利性考量，而是個人認爲如此做既真且善，而且穩定持久不易受外界影響。因此 Fishbein 以工具性的認知信念和社會規範信念爲預測變項，行爲意圖表現爲依變項建立模式。

二、Wiener 的組織承諾形成模式

Wiener (1982) 將 Fishbein (1975) 的行爲意圖模式予以延伸，提出組織承諾形成模式，如圖 2-30。認爲影響組織成員內化規範性信念之因素有二：

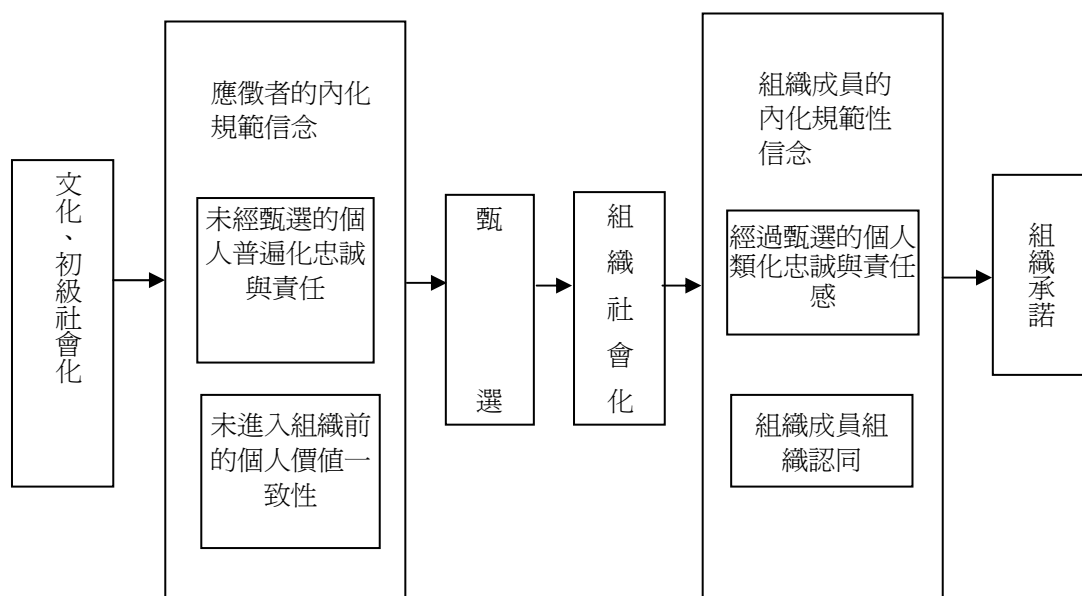


圖 2-30 Wiener 的組織承諾形成模式

資料來源：Academy of Management Review, 7(3) – Commitment in Organization: A Normative View, Y. Wiener, 1982, p. 422.

(一) 普遍化的忠誠與責任感 (generalized loyalty and duty)：是指 個人投入社會情境之後，個人應表現忠誠與責任感的程度。

(二) 組織認同 (organizational identification)：是指個人與組織命令、目標、政策、工作方式有關的內化過程。

Wiener (1982) 認為組織可透過甄選及組織社會化的歷程來影響個人對組織的認同，促成個人的組織承諾的增強。而且個人在組織中的行為同時受到規範性承諾與工具性動機之影響 (張新堂, 1994)。個人的人格需求、基本信念經常受到組織社會化之影響，會將組織的規範信念內化成自己的信念。而內化的規範信念及工具性信念分別影響承諾與工具性動機的產生，而承諾與工具性動機又同時決定了個人的行為和意圖，只是表現的特徵不同 (如承諾高的員工表現出堅忍、犧牲、專注的組織行為)。然而到底哪一個影響比較大呢？則與歸因過程 (對情境的歸因、行為的歸因、個人的歸因) 有關。組織激勵方式不同，將導致不同承諾之產生，當組織傾向規範性控制時，則承諾對個人行為之影響較為重要；當組織傾向物質控制時，則工具性動機對個人行為之影響較為重要 (彭雅珍, 1998)。

三、 Steers 的組織承諾前因及後果模式

許多學者曾對組織承諾的前因(antecedents)及後果(outcomes)作研究。Steers (1977b) 以 382 位醫護人員與 119 位科學家及工程師為研究對象，發現組織承諾的前因變項，包括個人特質、工作特性和工作經驗等三個主要範圍，並且都與組織承諾有顯著相關，其中以工作經驗最具解釋力。而組織承諾的結果變項，則包括，留職意願、出席率、工作績效等，而承諾愈高者，其留職意願與出席率也較高。因此，提出組織承諾前因及後果模式，如圖 2-31 所示。茲簡述有關之前因變項於下：

(一) 個人特質：是指在特定環境下之各種人口統計變項及人格特質，如年齡、教育程度、成就動機等。

(二) 工作特性：係指與工作有關的因素或屬性 (attributes)，包括工作本身的性質、工作環境、薪資、福利、安全感、工作本身的回饋、工作技能、自主性、挑戰性、從工作中學習知識及發展機會、人際關係及工作內在報酬 (如工作滿足感、成就感、榮譽感、自我實現等)。

(四) 工作經驗 (work experiences)：包括組織可依賴性 (organized dependability)、個人重要性、期望程度、群體規範等。

組織承諾的結果變項則包括：1.工作績效 (job performance)；2.留職願望 (desire to remain)；3.留職意圖 (intend to remain)；4.出勤 (attendance)；5.留職 (retention)。

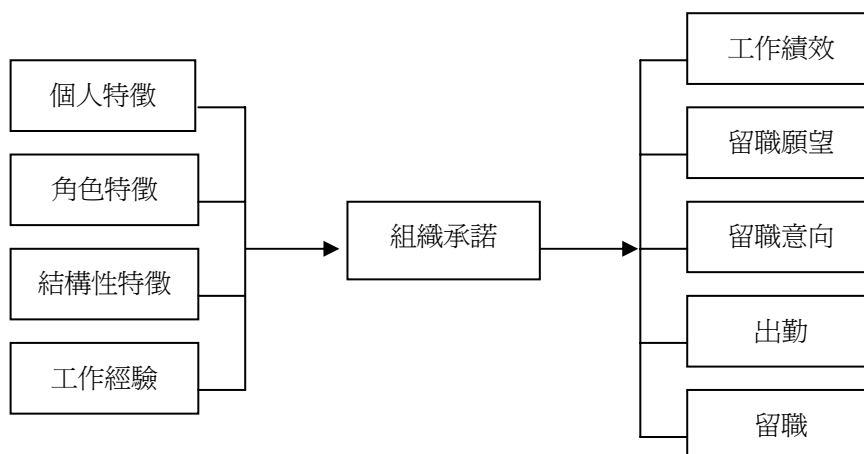


圖 2-32 Mowday, Porter 和 Steers 的組織承諾前因後果模式

資料來源：*Employee-Organization linkages: The Psychology of commitment, absenteeism, and turn over*, R. T. Mowday, L. w. Porter, & R. M. Steers, 1982, p. 30.

Mowday 等人 (1982) 進一步提出組織承諾的概念發展性架構，分別三個階段，每個發展階段將受不同因素之影響。茲簡述如下：

(一) 預期或進入前 (anticipation or pre-entry) 階段：以個人特徵 (如價值觀、信念及人格)、工作期望 (expectations about job)、工作選擇的特性 (如意志力、不可挽回性、犧牲、不充分的理由) 為主要決定因素。

(二) 初期或早期僱用 (initiation or early employment) 階段：以感受到的責任 (felt responsibility) 及可選擇的工作機會 (availability of alternative jobs) 等為主要決定因素。

(三) 鞏固期 (entrenchment) 階段：以服務期間的長短 (length of service) 為主要決定因素。

Mowday 等人 (1982) 這個組織承諾的發展模架構，是假設承諾的態度和承

諾的行為會交互影響 (reciprocal influences)，亦即個人對組織的承諾態度會影響個人的承諾行為，而且個人的承諾行為又將強化個人對組織的承諾態度，因此它是一種交互影響的過程。

五、Staw 的組織承諾形成模式

Staw (1981) 的組織承諾形成模式，可說是 Steers 前因後果模式的引伸與擴充。如圖 2-33 所示。

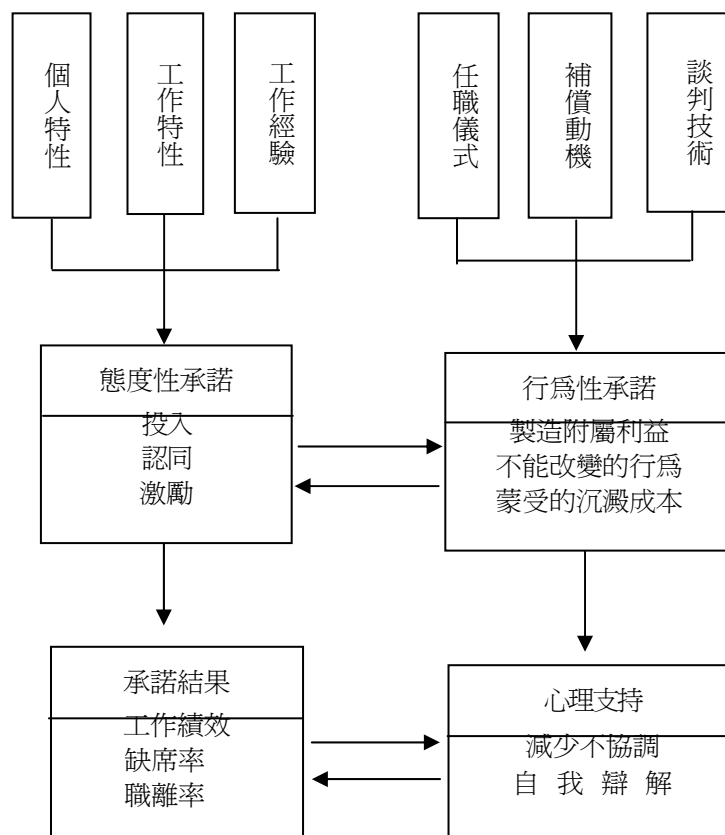


圖 2-33 Staw 的組織承諾形成模式

資料來源：Management Review, 6, — The escalation of commitment to a course of action, B.M. Staw, 1981, p. 577.

Staw 將組織承諾分為態度性承諾 (attitudinal commitment) 與行為性承諾 (behavioral commitment) 兩大類。態度性承諾包括投入、認同及激勵三要素，受個人特質、工作特性及工作經驗的影響，著重於個人對組織的連結心意。而行為

性承諾包括附屬利益、不能改變的行為、沈澱成本的承受，受任職儀式、決定錯誤後補償動機、談判技巧（foot in the door technique）等因素的影響，而不得不為組織工作。而且 Staw (1981)從社會心理學的觀點，指出「自我辩解」（self-justification）對組織承諾具有非常重要的影響。隨著個人在組織工作時間的增長，投入的心力日益增多，由於人類的行為常不具有可逆性，因此個人在組織中所投入的累積成本隨著年資而增加，亦即沈澱成本愈來愈大。Festinger 指出為解決認知失調的問題，必須在心理上作調整，以便於說服自己當初的選擇是正確的，並且認為自己為組織努力的價值，確實可以提高組織承諾（劉春榮，1993；張新堂，1994；彭雅珍，1998）。

六、Stevens 等人的組織承諾角色知覺模式

Stevens, Beyer 和 Trice (1978) 認為個人透過角色知覺的內容，可以影響到組織行為，而角色知覺受組織結構、政策、獎懲等方式的影響。因此，主管人員會以組織承諾的交換性觀點，來評估其所知覺到的利益與成本，以適當的作出去留決定。

Kahn, Wolfe, Quinr, Snoek 和 Rosenthal 認為個人對角色的知覺評估，對於了解複雜的組織行為相當重要（張麗花，2002）。Stevens (1978) 等人提出組織承諾角色知覺模式（role taking model），如圖 2-34。指出個人透過角色知覺的歷程，經由交換、評估，形成個人的行為或態度，最後影響其組織承諾（留職意願與離職意願）。

然而角色知覺的內容包含個人屬性（含性別、年齡、工作態度改變、工作投入、教育程度）、角色相關因素（年資、職位高低、工作負荷、工作技巧、昇遷績效）以及組織因素（組織規模、控制幅度、權力的集中化）三項。Stevens 等人 (1978) 並以 634 位美國健康福利部人員進行研究，發現角色相關因素（年資、工作過度負荷）與個人屬性（變換工作的態度、工作的投入等）會強烈影響組織承諾。而且研究發現組織成員隨著年資增加，個人屬性的重要性逐漸減少，附屬利益對於考量留職與否之影響力相對提高，主管人員可以透過利誘方式，運用酬賞交換來提高成員的組織承諾。

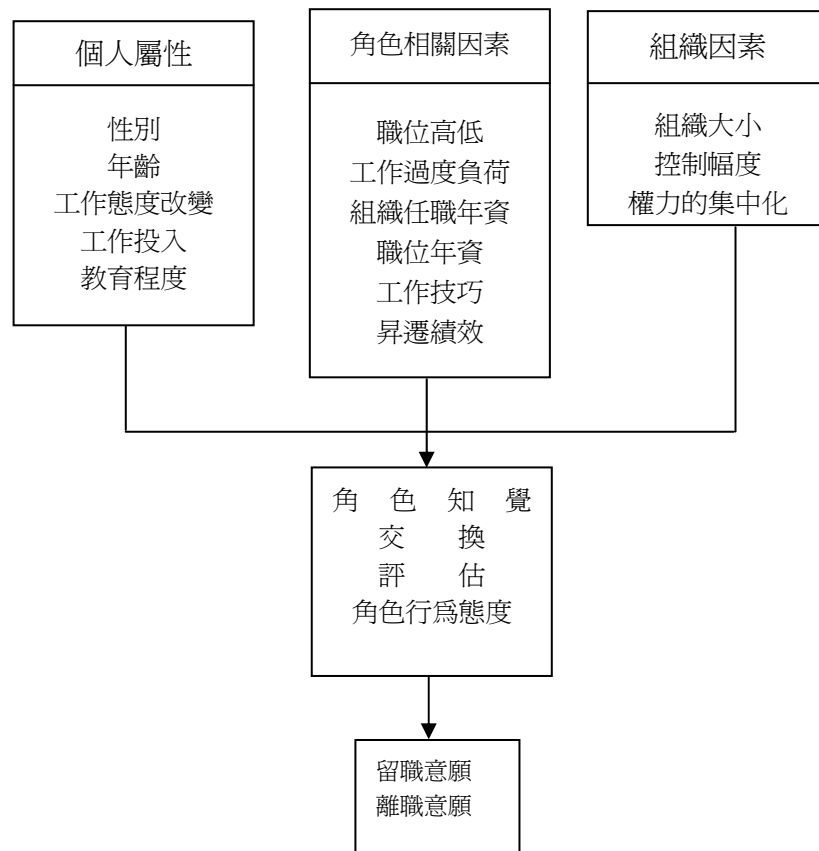


圖 2-34 Stevens, Beyer 和 Trice 的組織承諾角色知覺模式

資料來源：*Academy of Management Journal*, 21—assessing Personal, role, and organizational predictors of managerial commitment, J.M. Stevens, J.M. Beyer, & H.M. Trice, 1978, p. 382.

七、Morris 和 Sherman 的組織承諾多元預測模式

Morris 和 Sherman (1981) 認為 Steers (1977a) 的研究偏向規範性觀點，而 Stevens (1978) 等人偏向交換性觀點，因此將二者的模式予以整合，提出多元預測模式 (multivariate predictive model)，如圖 2-35。

Morris 和 Sherman (1981) 認為規範性動機與交換性動機都會影響成員的組織承諾，而影響組織承諾的因素有：個人特徵、角色相關因素和工作經驗等三項，並將 Stevens 等人的「角色因素」取代 Steers 的「工作特性」，作為自變項。以 506 位志願者為對象進行驗證，以多元逐步迴歸分析這三個因素的預測力，結果只有

「角色模糊」未達.01 顯著水準，其餘的自變項，均對組織承諾具有解釋預測力，共可解釋 47%的組織承諾總變異量（蔡寬信，1993）。同時指出預測時，應注意下列事項：

- (一) 選出能說明組織承諾大部分變異數的最少預測變項。
- (二) 預測變項最好是獨立的。
- (三) 所選取的預測變項應廣泛而且實用。

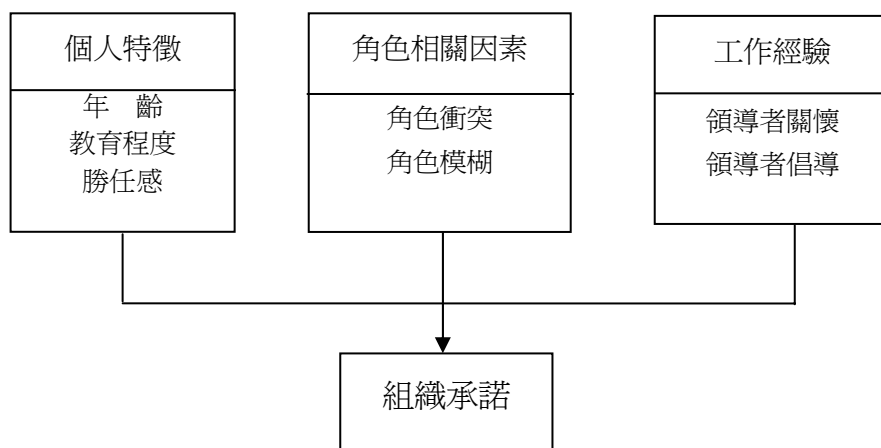


圖 2-35 Morris 和 Sherman 的組織承諾多元預測模式

資料來源：*Academy of Management Journal*, 24(3)—Generalizability of an Organizational Commitment Model. J.H. Morris, J.D. Sherman, 1981, p. 515.

八、Reyes 和 Pounder 的教師組織承諾模式

Reyes 和 Pounder (1990) 以 Mowday, Poter & Steers 等人之組織承諾前因後果模式為基礎，發展出教師組織承諾模式，如圖 2-36。並且將教師組織承定義為教師對學校目標、價值之心理認同，並期望留任在學校投入一己之心力。影響組織承諾的因素包括教師人口變項、學校環境變項、個人－組織之契合等三類，茲分述於下：

- (一) 教師人口變項：
 - 1、身分變項：年齡、年資、性別、教育程度。

- 2、內在變項：工作認同、工作意願。
- 3、工作取向：規範導向、功績導向強度。

(二) 學校環境變項：

- 1、社會報酬：與管理者、同事、學生之關係。
- 2、外在獎勵：薪資、升遷等。
- 3、組織取向：規範導向、功績導向強度。

(三) 個人與組織之契合：指個人在組織中社會化過程。組織中成員接受組織的目標與價值，並將其內化至個人之價值系統，個人與組織之契合程度愈高則表示個人受組織社會化程度愈高，因此會發展出特殊信念、態度與行為，進而增強組織承諾。

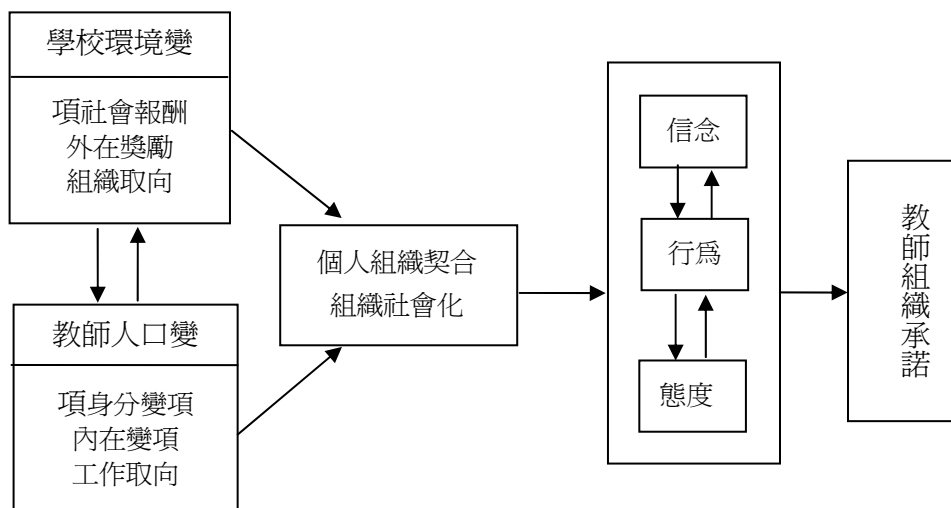


圖 2-36 Reyes 和 Pounder 的教師組織承諾模式

資料來源：*Teachers Commitment, Job Satisfaction, and school value Orientation :A Study of Public and Private schools.* P. Reyes, & D.G. Pounder, 1990, p.68.

Reyes 和 Pounder (1990) 研究公私立學校教師組織承諾、工作滿足與學校價值導向之關係，結果發現私立學校教師與學校目標契合及組織承諾接高於公立學校教師。

九、Locke, Latham 和 Erez 等人之組織承諾模式

Locke 等人 (1988) 之組織承諾模式則較具整合性之觀點，Locke 等人認為個人工作績效來自於其對組織目標內容之了解與承諾，而對目標承諾之態度則尤其對組織中的外在因素（諸如權威、同儕團體影響、外在獎賞與激勵）及人際因素（諸如公司、同事、部屬之間溝通參與）之認知並配合個人內在因素（諸如期望、自我、內在獎賞的滿足）等造成。Locke 等人之組織承諾模式如圖 2-37 所示，此觀點與 O'Reilly 和 Chatman (1986) 之組織承諾個人心理發展階段相似，及個人在組織內外環境認知，會影響其態度或行為（莊柏年，1993）。

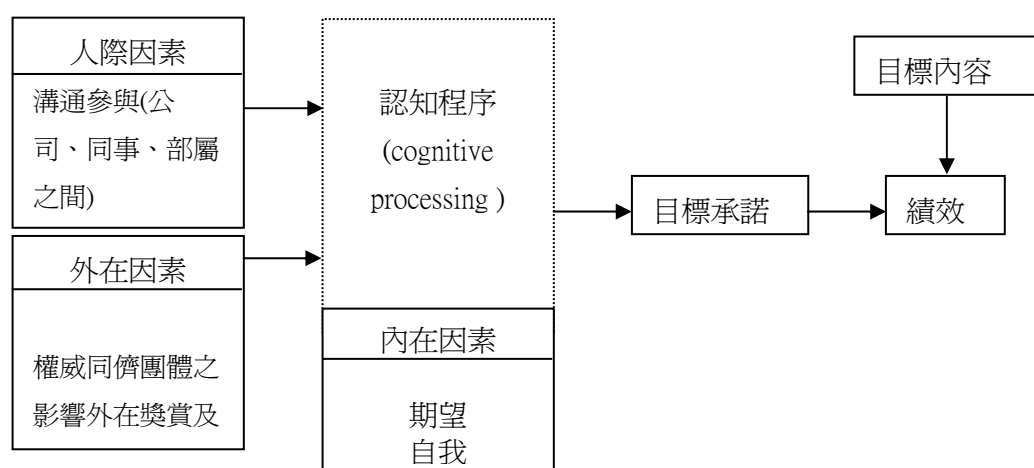


圖 2-37 Locke 等人之組織承諾模式

資料來源：*Academy of Management Review*, 13 (1)– The determinants of goal commitment, E.A. Locke, G.P. Latham, & M. Erez, 1988, p. 28.

十、Mathieu 和 Zajac 之前因後果及相關變項的分類模式

經過二十年的發展，Mathieu 和 Zajac (1990) 整合了所有有關組織承諾的實證研究，歸納組織承諾如為後果變項，則與個人變項、角色狀態及工作環境連結；若為前因變項，則被應用至預測員工的曠職、離職、工作績效及其他行為結果；而組織承諾的相關變因，則如工作涉入及工作滿足等。此概念模式堪稱為目前最完整的論架構，如圖 2-38 所示。

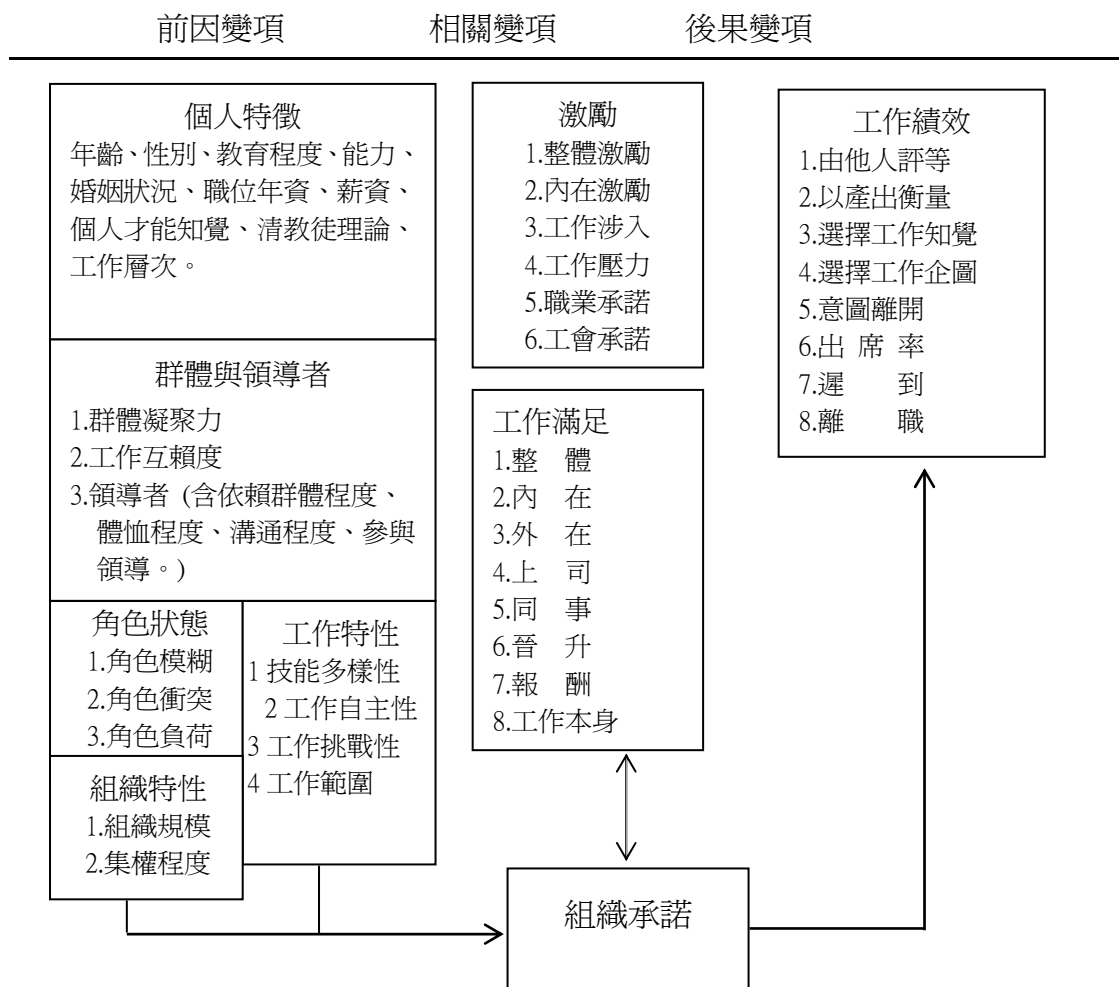


圖 2-38 Mathieu 和 Zajac 之前因後果及相關變項的分類模式

資料來源：*Psychological Bulletin*, vol.108, No2. — A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment, Mathieu&Zajac, 1990, p.124.

綜觀上述幾種理論研究模式以及有關專家學者對組織承諾的研究，發現影響組織承諾的前因變項可分成環境變項與個人屬性變項兩大類。環境認項包括 1. 組織環境（如領導方式、組織氣候…等）；2. 工作特性（如自主性、重要性…等）；3. 工作經驗（如角色的明確性、工作群體對組織的態度、組織對個人重視程度…等）。個人屬性變項則包括 1. 人口統計變項（如年齡、性別、年資…等）；2. 性格特質（如成就動機、個人價值觀念、性別角色…等）；3. 認知與期望（如個人自認為組織所作之投資及從組織所獲之報償…等），而且學者大都同意組織承諾同時受到個人屬性與環境屬性兩類變項之互動影響。

至於組織承諾的結果變項主要是留職意願、離職、出席率、缺勤、怠工、工作滿足和工作績效等。然而，由於學者研究的觀點與方法之差異，以致建立之理論模式亦不同，所衡量的組織承諾之因素構面也有所差異。茲將上述較具代表性學者之組織承諾理論模式所界定的相關承諾因素構面，整理如表 2-12 供參。

表 2-12 各學者之組織承諾理論模式的相關承諾因素構面

學者及年代	組織承諾理論模式	組織承諾相關因素構面
Sters (1977)	前因後果模式	1.前因變項：個人特質、工作特性、工作經驗 2.結果變項：留職意願、出席率、工作績效
Fishbein& Ajzen (1975)	行為意圖模式	1.自變項：工具性認知信念、社會規範性信念 2.依變項：行為意圖
Staw (1977)	形成模式	1.態度性承諾：受個人特質、工作特性、工作經驗的影響 2.行為性承諾：受任職儀式、決定錯誤後之補償動機及談判技術影響
Wiener (1982)	形成理論模式	1.組織成員普遍化的忠誠與責任感 2.組織認同感
Stevens, Beyer &Trice (1978)	角色知覺模式	1.個人屬性：性別、年齡、教育程度、工作投入、態度等 2.角色相關因素：職位、年資、管理層次、工作特性、工作負荷、績效等 3.組織因素：組織規模、控制幅度、集中化等
Morris & Sherman (1981)	多元預測模式	1.個人特徵：年齡、教育程度、勝任感 2.角色相關因素：角色衝突、角色模糊 3.工作經驗：領導者之關懷、倡導行為
Mowday, Poter & Steers (1982)	前因後果模式	1.前因變項：個人特徵、角色特徵、結構特徵、工作經驗 2.結果變項：留職意願、出席率、工作績效、留職意向、出勤、留職
Locke, Lathem & Erez (1988)	心理發展階段模式	1.外在因素：權威、同儕團體之影響、外在獎賞及激勵 2.人際因素：溝通參與（公司、同事、部屬） 3.內在因素：期望、自我、內在獎賞滿足 4.績效。
Mathieu & Zajac (1990)	前因後果及相關變項的分類模式	1.前因變項：個人特徵、角色狀態、工作特性、組織特性、群體與領導者 2.相關變項：激勵、工作滿足 3.後果變項：工作績效
Reyes& Pounder (1990)	教師組織承諾模式	1.個人變項：身分變項、內在變項、工作取向 2.組織變項：社會報酬、外在獎勵、組織取向、個人與組織契合

資料來源：國民小學教師組織承諾之評量研究。張麗花，2002，頁 30。

肆、組織承諾的測量工具

組織承諾的測量隨著不同觀點的定義而發展出不同的組織承諾量表，其中 Porter 等人（1974）的組織承諾問卷（Organizational Commitment Questionnaire，簡稱 Porter et al.OCQ）是代表規範性的觀點；Hrebiniak 和 Alutto（1972）的組織承諾問卷（Organizational Commitment Questionnaire，簡稱 H.&A.OCQ），則代表交換性的觀點；另外有 Scherter 的兩因素量表、Chatman 和 O'Reilly 的 PAI 量表、以及 Allen 和 Meyer 的 ACS、CCS、NCS 三因素量表，茲分別說明如下：

一、Porter 等人的組織承諾問卷

Porter、Steers、Mowday 和 Boulian 等人（1974）認為組織承諾是個人對某一特定組織的認同與投入的程度，並依據下列三個要素發展出組織承諾問卷：

- 1、強烈地信仰和接受組織的目標和價值。
- 2、願意為組織的利益付出心力。
- 3、對繼續成為組織成員，表示強烈的意願。

Porter 等人（1974）採規範性觀點發展組織承諾問卷，旨在測量成員在態度行為上對組織認同與投入的程度，包括「對組織目標和價值認同及接受度」、「為組織努力的意願」、「留職傾向」等三個向度。該問卷共有 15 題，採用 Likert 七點量表，從「非常不同意」到「非常同意」，分別給予一分到七分，其中六題是反向題，用來避免受試者反應心向偏差。其測量因素主要是態度性因素，每一題均描述受試者對所屬組織的態度和行為意圖，而且強調成員對組織道德性的投入（Ferris & Aranya,1983）。因此 Porter 等人的組織承諾問卷是以情感隸屬（affective attachment）的觀點測量組織承諾。

Porter 等人（1974）在為期 10 個半月的調查研究中，以四期分別測得問卷的內部一致性 Cronbach' α 係數在.82 到.92 之間。Mowday 等人（1979）曾針對本問卷進行信度分析，得到問卷重測信度在.53 到.75 之間，各題目與總分相關在.35 到.72 之間，內部一致性 Cronbach' α 係數則在.82 到.93 之間，可見此問卷的信度良好。Ferris 和 Aranya（1983）以離職意願為效標變項，進行效標關聯效度考驗，效度係數為.37 達到顯著水準，而且 Cronbach' α 係數為.90，信度甚佳。

其後，成爲歷年來最常被使用的組織承諾問卷，至少 90% 以上的研究文獻都採用它 (Mathieu & Zajac, 1990)，而且曾南薰 (1997) 對教師組織承諾之整合性分析研究，亦發現國內對教師組織承諾的定義以採用 Porter 等人的「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」三個構面爲主。一般研究常可從 Porter et al. OCQ 中分離出三個次要因素 (認同、投入、留職)，但其在因素的混淆受到諸多的質疑，特別是留職題項部分，有研究者認爲人爲的技巧會使與其離職變項產生關聯；或衡量員工情感性隸屬時，由於員工間不同的考慮因素易使衡量時產生出入，然而 Mowday et al. (1982) 驗證指出 Porter et al. OCQ 主要爲單一因素量表。以單一因素概念來衡量具有多因素的組織承諾概念，容易產生干擾而無法測量出所預期的觀點 (Meyer & Allen, 1984)。另外有學者指出 Porter et al. OCQ 可分出三個主要的心理概念，例如行爲意圖、動機、與價值等歧異性的概念，使得該量表不易進行研究結果之比較，以致於發展出適當的承諾前因變項 (張麗花, 2002)。

二、Hrebiniak 和 Alutto 的組織承諾問卷

Hrebiniak 和 Alutto 的組織承諾問卷 (簡稱 H.&A.OCQ)，是由 Hrebiniak 和 Alutto (1972) 修改自 1969 年 Ritzer 和 Trice 的組織承諾量表，而其理論是根據 1958 年 G.Homans 的交換性觀點和 Becker (1960) 附屬利益 (side-bets) 的觀點發展出來「功利—計算概念」(utilitarian-calculative concept) 的組織承諾問卷，主要在測量組織成員的行爲性組織承諾。而其主要測量因素是交換性觀點的主張，認爲個人對組織的承諾主要是來自於個人與組織在賭注及投資上有交易或改變造成的，亦即個體對組織計算性投入，瞭解受試者在四個外在誘因中離開組織的可能性。該問卷分爲四部分，每部分三個題目，共計 12 題，詢問受試者在「薪資」(pay)、「職位」(status)、「同事情誼」(friendliness of coworkers) 和「發揮專業創造力的機會自由度」(freedom to be professionally creative) 等四項條件都較優厚之下，個人離職的傾向如何，從「絕對不會」到「絕對會」，採用 Likert 五點量表計分 (Wiener, 1982)，分別給予 1 分到 5 分，全部題項加總。

Kidor (1978) 在其以保險公司、醫院和大學等人事部門爲對象進行研究分析，結果發現 H.&A.OCQ 的折半信度介於 .75 到 .88 之間。另外 Ferris 和 Aranya (1983)

對本問卷做信度分析，結果顯示 Cronbach alpha 係數為.88；而且 Hrebiniak 和 Alutto 經斯布校正公式（Spearman-Brown prophecy formula）對本問卷進行信度考驗得到 Cronbach α 係數為.79，顯示本問卷具有良好的信度。

有關交換性觀點成本導向（cost-induced）的組織承諾問卷，以 H.&A.OCQ 最具代表性，主要是瞭解受試者若給予不同的誘因（如薪酬、地位、升遷機會等）是否會離開組織的程度。然而該量表之測量方式，是否能夠確實的反映出成本為觀點的承諾概念，仍然頗受懷疑，而且有學者 Meyer 和 Allen（1984）研究驗證指出各種吸引誘因較容易測量出情感性承諾，而不是成本導向承諾。國內以 H.&A.OCQ 作為研究組織承諾之測量工具的文獻相當的少，國外歷年來使用 H.&A.OCQ 的頻率約為 15%而已（Mathieu & Zajac，1990）。

三、Scherter 的兩因素量表

1985 年 Scherter 所發展出的兩因素量表，包括價值性承諾（value commitment）與持續性承諾（continuance commitment）。其中價值性承諾有 9 題，持續性承諾有 10 題，計算分數的方式是各因素題項的各別加總。價值性承諾量表大部分承繼自 Porter et al. OCQ，而且其理論的主要導源於 1958 年 March 和 Simon 的參與決策及生產力決策。價值性承諾是個人對於組織認同與投入，持續性承諾則基於組織誘因和員工貢獻之平衡考量，可見 Scherter 試圖從多因素概念來測量以區別不同的組織承諾概念（張麗花，2002）。Mayer 和 Schoorman（1998）應用此一 Scherter 的兩因素量表研究驗證，指出不同的承諾因素在預測行為結果上有差異，而且研究發現：價值性承諾量表在預測績效、公民行為、缺勤上的效果，優於持續性承諾量表；但在預測離職方面，持續性承諾量表則優於價值性承諾量表。因此，持續性承諾實在有必要保留於組織承諾因素之中。

四、Chatman 和 O'Reilly 的 PAI 量表

Chatman 和 O'Reilly（1986）編製的 PAI 量表，又稱心理隸屬量表。其理論根源於 1958 年 Kelman 的主張，認為個人對組織承諾狀況可由不同的隸屬（attachment）狀況來預測（張麗花，2002）。而主要包括三個因素：順從

(compliance)、認同 (identification)、內化 (internalization)。順從是基於明確酬賞屬於工具性隸屬；認同是期望加入組織的隸屬；內化是個人與組織價值一致的隸屬。每一因素有四個題項，共 12 題，計算時採各因素個別加總。Caldwell et al. (1990) 對 PAI 量表的因素分析指出，主要可以分成規範性承諾 (normative commitment) 與工具性承諾 (instrumental commitment) 兩類因素 (張麗花, 2002)。

五、Allen 和 Meyer 的三因素量表

Allen 和 Meyer (1990) 所編製的三因素量表，包括情感性承諾量表 (affective commitment scale；簡稱 ACS)、持續性承諾量表 (continuance commitment scale；簡稱 CCS)、規範性承諾量表 (normative commitment scale；簡稱 NCS)，近年來常被廣為使用。每一因素量表各八題，計算分數方式是各因素個別加總。理論上，情感性承諾主要根源於 Etzioni (1961) 的道德性投入、Kanter (1968) 的內聚承諾；持續性承諾觀點主要來自於 Kanter (1968)、Becker (1960) 等人的成本觀點，後來則修訂為個人依附於組織與較少的工作替代機會；規範性承諾則以 Wiener (1982) 的內化規範壓力 (internalized normative pressures) 為依據。

Allen 和 Meyer 在情感性承諾量表 (ACS) 方面，將 Porter et al. OCQ 中的離職意圖題項去除，修改成具有純粹性的情感性認同的題項；在持續性承諾量表 (CCS) 方面，主要基於員工離職之成本觀點來設計，亦即員工所期望的報酬、成本狀況與外界工作替代機會等因素比較後的感受程度。以持續性承諾量表測得員工想繼續留職意願，是因為可降低成本的損失或可獲得某些報酬。規範性承諾量表 (NCS) 是為了測量員工對組織道德性或義務性的感受程度，主要來自於員工的不同組織經歷、社會化影響、或個人家庭背景等因素融合而成，進而知覺對組織的忠誠。

總之，Allen 和 Meyer 的組織承諾三要素中，情感性承諾因素是因為員工想要 (want to)、持續性承諾因素是因為員工需要 (need to)、規範性承諾因素是因為員工覺得應該要 (ought to)，而且每位員工都將經歷這三項不同程度的組織承諾概念 (張麗花, 2002)。

就上述各種組織承諾問卷，茲敘述其彼此間的關係。1978年 Kidor 以保險公司、醫院和大學等人事部門作為對象，進行研究比較，結果發現 Porter et al. OCQ（信度在.882~.905之間）與 H. & A. OCQ（信度在.749~.881之間）的信度都相當高。1983年 Ferris 和 Aranya 以美、加兩國 1105 位專業會計師為樣本，同時測量比較 Porter et al. OCQ 與 H. & A. OCQ 兩者在信度效度上的差異，發現兩種問卷都是不同的單一因素概念量表且有顯著相關（ $r=.39, p<.01$ ），但 Porter et al. OCQ 較能測知預測變項與組織承諾之關係，對離職意願的預測力較佳，但就實際離職而言，二者並無顯著差異；若以性別、年齡、婚姻、兒女數目、教育程度、服務年資、其他工作機會、組織知覺或職業衝突、工作滿足及職業承諾，分別對二種問卷進行迴歸分析，結果發現 Porter 等人的問卷優於 H. & A.的問卷。

在 1984 年 Meyer 和 Allen 研究指出 Porter et al.OCQ 與 H.&A.OCQ 有顯著相關（ $r=.54-.70$ ），而且 Porter et al.、H.&A.、ACS 與預測變項（年齡、年資）均有顯著相關，而與 CCS 並無相關。另外在 1984 年及 1990 年 Meyer&Allen 的研究，與學者 1987 年 Randall、1993 年 Meyer,Allen&Smith 等人的研究皆指出 ACS 與 Porter et al.OCQ 有高度相關（ $r=.71-.86$ ），因此建議 ACS 替代 Porter et al.OCQ 量表。再者 1992 年 kusham 進行整合性之研究分析指出：組織承諾三因素量表（ACS、CCS、NCS）的各量表，可以明顯區別來代表三類不同的組織承諾概念，其中持續性承諾可以區分成兩個次要因素（個人犧牲與低替代機會），而且認為 ACS 與 Porter et al.OCQ 皆屬於情感性概念，可以相互替代。因此，同時採用多種因素之組織承諾概念，將有助於了解組織承諾的結果變項，也將能更有效管理組織承諾的前因變項。

第四節 知識管理與教師專業成長、組織承諾 之實證研究

壹、知識管理的實證研究

自1990年代起，知識經濟風潮引領下，國外企業界有很多研究有關知識管理的議題，在國內則尚屬萌芽初期。至2000年代，國內有關知識管理的論文已大量成長，而且教育界對於知識管理的之研究更趨熱絡，從2000年只有一篇知識管理的博碩論文，2001年增加六篇，到2004年則以增加數十篇，現在仍有愈趨熱烈的現象。

研究者於2004年10月10日查詢國家圖書館的全國博碩士論文資訊網 (<http://datas.ncl.edu.tw/>) 之國內教育界相關論文，發現大部分以知識管理與學校行政、組織氣氛、學校效能之相關為研究焦點，將知識管理視為學校行政的工作；另有從學校教師知識管理的概念應用上，來探討教師專業成長之狀況。也有許多論文的核心議題是偏屬學校知識管理的應用及學校推動知識管理現況之調查。茲將國內教育界近年發表之部分論文研究臚列如表2-13。

表2-13國內教育界相關知識管理之研究論文

核心議題	作者	年代	研究題目
知識管理的架構	金玉芝	2002	國民小學教師的知識管理－個人與組織面向之分析
	黃旭廷	2002	高級中學推動知識管理實施策略之研究
	吳淑容	2002	國民小學教育人員知識管理之研究－以桃竹苗地區為例
	吳堂鐘	2003	台北縣立國民中學工作團隊之知識管理研究
	陳榮宗	2003	國民小學教師應用知識管理的可行策略及其障礙因素－以臺南縣為例
	魏秀珊	2003	國民小學推行知識管理所遭遇的實際相關問題與解決策略之研究
	葉佩真	2003	高級中學知識管理績效之研究
	黃盛榮	2003	高雄市國民小學教師知識管理之研究
知識管理評量工具	賴文堅	2002	高中職知識管理之評量工具發展與實證分析

表2-13 (續1) 國內教育界相關知識管理之研究論文

知識管理的應用	劉淑娟	2000	知識管理在學校營繕工程之運用
	吳淑懿	2001	知識管理在教師進修機構應用之初探性研究
	吳毓琳	2001	知識管理在國民中學學校行政應用之研究
	鍾欣男	2001	知識管理在學校本位國小教師專業成長運用之研究
	許鳳嬌	2002	知識管理在教育行政機關應用之研究
	張榮嘉	2002	知識管理在國民小學學校行政應用之研究
	張浩文	2003	知識管理在九年一貫課程教學上之研究－以國小為例
	張順發	2003	國民小學學校知識管理的運作與學校效能關係之研究
	呂淑屏	2003	國民小學運用知識管理推動教學創新之行動研究
	陳志強	2003	知識管理在國民小學班級經營應用之研究－以班級經營網站為例
	黃財源	2003	知識管理在國民小學組織再造應用之研究
	黃秀君	2003	知識管理在國民小學教師教學應用之研究－以臺北縣市為例
	楊金量	2003	國民小學教育人員知識管理知覺與運用之研究－以台灣中部地區為例
知識管理相關研究	廖勝能	2001	學校組織創新氣氛與知識管理關係之研究
	楊德遠	2002	知識管理與課程變革態度相關研究－以苗栗縣國民小學實施九年一貫課程為例
	謝傳崇	2002	國民小學知識管理與學校效能之相關研究
	高義展	2002	國民小學教師知識管理、學習型態、專業成長與專業表現關係之研究
	俞國華	2002	國民小學教師知識管理與專業成長之研究
	石遠誠	2003	國民小學知識管理與學校效能之研究
	江照男	2003	國民小學知識管理與學校效能之相關研究
	林金福	2003	高中職校長轉型領導、知識管理與學校效能之研究
	王明政	2003	高中職行政主管知識管理態度、組織創新氣氛與組織效能關係之研究
	王建智	2003	國民小學教師知識管理與教學效能關係之研究
	陳淑華	2003	桃園縣國民小學知識管理與學校效能之研究
	張淑芬	2003	臺北市國民小學教師知識管理能力與班級經營效能之研究
	黃金木	2003	國民小學知識管理與學校效能相關之研究－以雲林縣、嘉義縣市為例
洪婉琪	2004	國民小學教師讀書會運用知識管理狀況與教師讀書會效能之關係研究	

表2-13（續2）國內教育界相關知識管理之研究論文

知識管理 現況調查	尤曉鈺	2001	國民小學知識管理現況之調查研究－以台北市和嘉義縣市為例
	許瑋玲	2002	國民小學推動知識管理現況與期望之研究－以彰化縣為例
	吳宗成	2003	國民小學知識管理組織文化現況調查研究－以彰化縣和嘉義縣市為例
知識管理 影響因素	張簡天瑞	2001	學習型組織發展對課程統整知識管理系統之影響－以高屏地區國民小學為例
	陳昭廷	2003	高屏地區國小教育人員知識管理影響因素之研究
	廖明芳	2003	影響台灣高等教育知識管理品質關鍵成功因素之研究
	呂惠甄	2003	影響教育人員知識分享因素之探究：以思摩特網路社群為例

資料來源：研究者自行整理

至於國內有關知識管理與背景變項之研究，主要以小學為主，國中及高中職學校的研究則較少。茲就知識管理相關研究結果，分別依教師之性別、年齡、服務年資、擔任職務、最高學歷、以及學校規模等項彙整摘述說明如下：

一、教師性別與知識管理

1、廖勝能（2001）研究學校組織創新氣氛與知識管理關係中，發現性別並不會造成推動知識管理差異的影響因素。

2、鍾欣男（2001）以台中縣市、彰化縣與南投縣的教師為樣本，經由問卷調查發現，國民小學教師知識管理的表現程度在性別方面有所差異，且男性教師的表現程度顯著優於女性教師。

3、張簡天瑞（2001）以高屏地區的國民小學教師為樣本，經由問卷調查發現，國民小學教師知識管理應用於學校課程統整的實施，以及學習型組織的發展，女性教師的表現程度，顯著優於男性教師。

4、俞國華（2002）研究國民小學教師知識管理與專業成長之關係，發現性別對於教師推動整體知識管理而言，並不具顯著之差異。

5、林金福（2003）以台灣公私立高中職學校教師，進行學校知識管理量表調查，發現教師對知識管理的知覺，會因性別的不同而有所差異，而且男性顯著高於女性。

就上所述，發現國內國小教師之性別對於推動知識管理不會造成影響；男性教師在知識管理的表現上優於女性教師；但是在知識管理的應用上，女性教師顯著優於男性教師。至於高中職學校之教師對知識管理的知覺方面，會因性別的不同而有所差異，而且男性顯著高於女性。

二、教師年齡與知識管理

1、尤曉鈺（2001）以台北市與嘉義縣市國民小學教師為樣本，經由問卷調查研究發現，年長教師的知識管理程度較高。

2、鍾欣男（2001）以台中縣市、彰化縣與南投縣的國民小學教師為樣本，經由問卷調查研究發現，資深教師的知識管理程度亦較高。

3、廖勝能（2001）以全國國民小學行政人員為樣本，經由問卷調查的研究發現，服務年資「25 年以上」的學校行政人員，其知識管理的表現程度較佳。

4、俞國華（2002）研究國民小學教師知識管理與專業成長關係中，發現不同年齡之教師其所知覺的知識管理並無顯著差異，顯示教師知識管理的程度並不因年齡不同而有所差異。

5、黃金木（2003）以雲林縣、嘉義縣市公立國民小學主任、組長、教師（含科任教師）為調查對象，研究結果發現年齡會造成知識管理知覺的差異。

6、王明政（2003）以高雄市、高雄縣與屏東縣之公私立高中職行政主管為取樣對象進行問卷調查。研究發現年長之行政主管有較佳之知識管理態度。

7、李瑪莉（2003）探討國民小學知識管理與教師專業成長關係之研究。以嘉義縣市、雲林縣及彰化縣之公立國小教師為對象進行問卷調查，發現年齡較長之教師，其所知覺的知識管理情況較佳。

8、林金福（2003）以台灣公私立高中職學校教師，進行學校知識管理量表調查，發現年長教師對知識管理的知覺顯著高於年輕教師。

就上所述，雖然也有研究發現國內國小教師知識管理的程度並不因年齡不同而有所差異；但大多的研究結果顯示年長教師的知識管理知覺、表現與程度較佳，而且年長的行政主管有較佳的知識管理態度；在高中職學校方面之調查發現年長教師對知識管理的知覺顯著高於年輕教師。

三、教師教育程度與知識管理

1、鍾欣男(2001)以台中縣市、彰化縣與南投縣的教師為樣本，經由調查發現，具有研究所學歷的國民小學教師，知識管理的表現較佳。

2、廖勝能(2001)以全國國民小學行政人員為樣本，經由問卷調查發現，具有研究所學歷的行政人員，知識管理的表現較佳。

3、俞國華(2002)研究國民小學教師知識管理與專業成長關係中，發現教育程度並不會造成推動知識管理差異的影響因素。亦即教師知識管理的程度並不因最高學歷不同而有所差異。

就上所述，雖然有研究發現國內的國小教師及行政人員，具有研究所學歷者，其在知識管理的表現上較佳；但也有研究發現國小教師在知識管理的程度上，並不因學歷的高低而有所差異。

四、教師擔任職務與知識管理

1、尤曉鈺(2001)以台北市與嘉義縣市國民小學教師為樣本，經由問卷調查研究發現，擔任不同職務的學校教師與行政人員，在知識管理的表現程度有顯著差異。

2、鍾欣男(2001)以台中縣市、彰化縣與南投縣的國民小學教師為樣本，經由問卷調查研究發現，擔任不同職務的教師，在知識管的表現的程度上有顯著差異。

3、廖勝能(2001)以全國國民小學行政人員為樣本，經由問卷調查的研究發現，擔任不同職務的學校行政人員，在知識管理的表現程度有顯著差異。

4、張簡天瑞(2001)以高屏地區的國民小學教師為樣本，經由問卷調查研究發現，國民小學教師知識管理應用於學校課程統整的實施，以及學習型組織的發展，在擔任不同職務教師的表現程度上，有顯著的差異。

5、吳毓琳(2001)以台灣地區的國民中學現任的行政人員包括校長、主任、兼任組長與副組長的教師為研究樣本，經由問卷調查研究發現，擔任不同職務的國民中學的學校行政人員，在知識管理的推動表現上有顯著差；

6、鄭曜忠(2001)以全國 89 所公私立高級中學的學校行政主管為樣本，經由問卷調查研究發現，擔任不同職務的主管，在知識管理的態度上有顯著差異。

7、王明政（2003）以高雄市、高雄縣與屏東縣之公私立高中職行政主管為取樣對象進行問卷調查。研究發現主任以上之行政主管有較佳之知識管理態度。

就上所述，大多的研究發現擔任不同職務的教師，在知識管理知覺與態度上有顯著差異，而且發現主任以上之行政主管有較佳之知識管理態度。

五、教師服務年資與知識管理

1、鍾欣男(2001)以台中縣市、彰化縣與南投縣的教師為樣本，經由問卷調查發現，資深教師的知識管理程度亦較高。

2、尤曉鈺（2001）以臺北市與嘉義縣市教師為樣本，經由問卷調查發現，資深教師的知識管理程度較高。

3、廖勝能(2001)以全國國民小學行政人員為樣本，經由問卷調查發現，服務年資「25 年以上」的學校行政人員，其知識管理的表現程度較佳。

4、俞國華（2002）研究國民小學教師知識管理與專業成長關係中，發現服務年資並不會造成推動知識管理差異的影響因素。

5、黃金木（2003）以雲林縣、嘉義縣市公立國民小學主任、組長、教師（含科任教師）為調查對象，研究結果發現服務年資會造成知識管理知覺的差異。

6、林金福（2003）以台灣公私立高中職學校教師，進行學校知識管理量表調查，發現資深教師對知識管理的知覺顯著高於資淺教師。

就上所述，大多的研究發現服務年資會造成知識管理知覺的差異，而資深教師的知識管理程度較高，另外資深的學校行政人員，其知識管理的表現程度也較佳。

六、不同學校規模的教師與知識管理

1、尤曉鈺（2001）以台北市與嘉義縣市國民小學教師為樣本，經由問卷調查發現，學校規模較大的學校，知識管理的表現程度較高。

2、張簡天瑞(2001)以高屏地區的國民小學教師為樣本，經由問卷調查研究發現，以知識管理促進學習型組織的建構，會因學校規模的不同，而有顯著的差異。

3、俞國華（2002）研究國民小學教師知識管理與專業成長關係中，發現就知識管理整體而言，服務於學校規模為「13- 24 班」之教師優於「12 班以下」之教師。

4、林金福（2003）研究高中職校長轉型領導、知識管理與學校效能之關係，區分學校規模為 35 班以下、36 至 50 班、51 至 60 班、60 班以上四組。調查發現不同學校規模的教師對「知識管理」的知覺方面：在「內隱知識」及「人員系統」層面上，60 班以上的教師顯著高於 36 至 50 班的學校教師；在「內隱知識」層面上，60 班以上的教師顯著高於 50 至 60 班的學校教師。

從上所述的研究，發現教師對於知識管理的知覺感受程度，會因學校規模的大小而有顯著的差異。而若就各別的研究調查發現，服務於學校規模較大的教師，其對於知識管理的知覺感受與表現程度，優於服務於規模較小的教師。

貳、教師專業成長之實證研究

教育改革要求學校效能的提昇，同時要求強化教師的專業地位與能力，使得教師專業成長受到廣泛的注意。尤其是教師專業能力的揮發，攸關教育品質的良窳。近年來不論是師資培育機構、主管教育行政機關或各級學校，均提出教師專業成長之辦法與內容，希望有效提升教師專業知能。因此，不論國內外有關教師專業成長的相關研究普遍受到重視。

而有關研究的主題包括：與教學效能的相關研究（沈翠蓮，1994；周崇儒，1997；吳和堂，2000；黃秋柑，2004）；與其形象知覺的相關研究（蔡碧璉，1993）；與生涯發展的相關研究（孫國華，1997）；與校長領導的相關研究（謝建成，2002；徐惠東，2002；王有煌，2003）；與學校氣氛的相關研究（李政穎，2003）及教師滿意度的相關研究（Levin, 1986）；與離職關係的研究（林蒼彬，2001；陳湘琬，2004）；以及有關教師專業成長的需求或影響因素之相關研究（Anderson, 1978；Cameron, 1986；李俊湖，1992；高強華，1989；黃秋月，2003）等，茲就國內外近年來有關教師專業成長的相關研究文，簡略彙整如表2-14。

表2-14教師專業成長相關研究彙整表

研究者	研究題目	主要發現
Aderson (1978)	有關教師專業成長的影響因素之研究	教師專業成長的影響因素: 1.專業成長需求 2.專業成長資源 3.專業成長進行方式 4.專業成長的激勵
Fessler & Burke(1983)	互動關係：發展專業成長計畫之必要因素	1.提出合作性途徑來促進教師專業成長。 2.專業成長的要素有下列四種：成長需求的認定、回饋、內化與認同、發展行動計畫。 3.教師不同生涯發展階段中具有不同的專業成長與需求。 4.進修經驗最能預測教師專業成長情形。
Cameron (1986)	評估學校本位之促進教師專業成長的因素	1.透過教師或校長的覺察，找出影響教師專業成長的重要因素 2.學校中有助於教師專業成長因素包括：(1)校長與教師彼此互信、支持、尊重；(2)校長對於教師給予支持、鼓勵； (3)教師與同事共同關切學校的事情，享有同及滿意感、準備教材、討論並改進教學等。
Watts (1986)	教師如何學—以教師觀點看專業發展	1.教師專業成長的來源有：教師同儕的指導與支持、本身的教學經驗、教師的生活、行政人員及視導人員的視導、在職的課程，及專業協會課程教材本身等。 2.教師專業成長的條件:提供時間準備及反省；給予支持及鼓勵；自主決定計畫、課程、方法、專業成長的需求以及參與校學校決定、有機會調整職務、改變角色等。
孫國華 (1997)	國民中小學教師生涯發展與專業成長關係之研究	1.教師專業成長需求與其實際行為之間具有明顯差距 2.教師在不同生涯發展階段具有不同的專業成長需求 3.教師專業成長實際上包含在其生涯發展的規劃中，而在不同階段的生涯發展規劃裡也有不同的成長需求

表2-14 (續1) 教師專業成長相關研究彙整表

周崇儒 (1997)	國小教師專業成長、組織承諾與學校效能關係之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1.女性、服務年資較久的國小教師，其專業成長情形較佳。 2.國小教師的專業成長情形越好，學校效能越高，二者成現正相關的情形。
李俊湖 (1992)	教師專業成長模式研究	<ol style="list-style-type: none"> 1.教師專業成長模式設計應該以科際整合觀點，採長期多面向發展知識的理念，對教師成長活動做更週全的認識。 2.教師專業成長模式的內涵分為目的決定、需求評估、方案規劃、方案實施與評鑑方案。
Cotton (1987)	行政人員指引手冊－降低學校人事變動率	<p>專業成長方案應包括：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.允教職員決定發展需求，給予安排活動。 2.和教師研究個別化的專業成長計畫。 3.觀摩他校教師發展，獲得新知和動機以嘗試新的研究 4.給予教師應用機會。 5.鼓勵教師參與教師改變計畫。 6.安排教師去經營、印證教師發展方案。 7.密切觀察和視導教師活動。 8.幫助教師建立同儕學習、改善教學技能。 9.進行教師評鑑，包括積極回饋及協助表現較差的教師
Erffmeyer & Martray (1988)	教師專業成長、發展及專業領導的目標	<ol style="list-style-type: none"> 1.同儕組成研究小組，與行政人員、社區成員相互協助合作，致力於發展、革新課程。 2.教師應協助及促進學校的計畫、發展。 3.同儕、行政人員的相互配合協助、同儕研究小組的致力於教學革新計畫，都是促進學校組織學習的重要因素。 4.組織學習與教師專業成長有密切關係。
Harris (1995)	促進艾森尼柏林社區學院教師專業成長因素	<p>促進師專業成長四個因素：是否有晉升的機會、政策及實施程度因素、是否有專業回饋及教職員發展情形等。</p>

表2-14 (續2) 教師專業成長相關研究彙整表

蔡碧璉 (1993)	國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1.專業成長涵蓋各種多樣性的活動與內容，包括正式性的進行研習及非正式的活動。 2.有效的專業成長受到認同、合作、行動計畫等三種因素的影響。
沈翠蓮 (1994)	國小教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1.教師專業成長可提升學校效能，並提升教師教學承諾。 2.教師的服務年資、擔任職務、學校規模、學校所在地等，對教師專業成長有影響。
蔡惠貞 (2004)	學校本位課程發展中的教師專業成長	<ol style="list-style-type: none"> 1.影響教師專業成長之個人因素：教育背景、工作經歷、人格特質、專長與興趣。 2.學校本位課程發展的歷程中，影響教師專業成長的因素有：對課程教學的省思、學生能力的發現與培養，與發展學校特色的考量。 3.學校本位課程發展與教師專業成長間，呈現動態關係。 4.協助教師推動多元課程的因素有：校長的課程領導、教師團隊的支持、學校資源有效運用、教學歷程的省思，與教育現狀的觀察。

資料來源：研究者自行整理

從上述學者對教師專業成長的研究，發現校長及教師大都認為教師參與專業成長活動的重要性，不但提升教師教學專業之能的成長，而且也確實能提升學校效能。有效的教師專業成長必須考量教師專業成長需求、可運用之資源、進行的方式及有效的激勵因素，才能使教師主動積極的參與；而且校長的關心、支持與同事的協同合作，也才能使教師更願意為學校付出而參與專業成長活動。然而目前我國中小教師參與專業成長的活動，經常是由上而下的研習進修，教師往往流於被動或只是重視理論而缺乏實際教學問題的行動研究。另外，教師研習活動內容缺乏教師需求評估的機制。這些實為目前國民中小學專業成長的現況與缺失。

至於國內有關教師的專業成長之研究，主要以中小學校為主，茲就中小學校教師的專業成長與背景變項之相關研究結果，分別依教師之性別、年齡、服務年資、擔任職務、最高學歷、以及學校規模等項說明如下：

一、教師性別與專業成長

1、李俊湖（1992）探討國民小學教師專業成長與教學效能之關係，經由問卷調查發現，不同性別之教師，在專業成長表現上有顯著差異，尤其以男性教師表現較佳。

2、沈翠蓮（1994）探討國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究，經由問卷調查發現，不同性別之教師，在專業成長表現上沒有顯著差異。

3、馮莉雅（1997）探討國民中學教師角色衝突、專業成長與其教師效能感關係之研究，經由問卷調查研究發現，教師在專業成長的表現程度有顯著差異，尤其以男性教師表現較佳。

4、白穗儀（1999）對中部四縣市的國民中學教師進行問卷調查，探討組織學習與教師專業成長之關係，研究發現不同性別之教師，在專業成長表現上沒有顯著差異。

5、鍾欣男(2001)探討國民小學教師知識管理對於學校本位教師專業成長之關係，經由問卷調查發現，男女教師在專業成長表現程度上有顯著差異，尤其以男性教師表現較佳。

6、余錦漳(2001)探討國民小學組織學習與教師專業成長之相關因素研究，經由問卷調查研究發現，不同性別之教師，在專業成長表現上有顯著差異，尤其以男性教師表現較佳。

7、俞國華（2002）研究國民小學教師知識管理與專業成長關係中，發現教師專業成長的程度並不因性別不同而有所差異。

就上所述發現，國內中小學教師在專業成長的表現上，有的研究發現並不因性別不同而有所差異；但有研究發現男性教師的專業成長表現較優於女性教師，卻未發現女性教師的專業成長表現較優於男性教師。

二、教師年齡與專業成長

1、白穗儀（1999）對中部四縣市的國民中學教師進行問卷調查，探討組織對學習與教師專業成長關係，研究發現:年齡越大的教師，其專業成長情形越佳。

2、李瑪莉（2002）探討公立國民小學在知識管理與教師專業成長的現況與關係，以嘉義縣、嘉義市、雲林縣及彰化縣之公立國民小學教師為取樣對象，進行問卷調查法，研究發現年齡較大之教師，其所知覺的教師專業成長情況較佳。

3、俞國華（2002）研究國民小學教師知識管理與專業成長關係中，發現不同年齡之教師知覺的教師專業成長有顯著差異。

4、陳怡安（2003）探討國民小學教師文化與教師專業成長之關係。以台中市、台中縣、彰化縣及南投縣四縣市公立國民小學之現職教師為正式問卷施測的母群體，研究發現國民小學教師專業成長因教師年齡不同而有差異。

5、王有煌（2003）探討彰化縣國民小學校長教學領導行為與教師專業成長之關係。以問卷調查法進行，對彰化縣國民小學之教育人員為研究對象，研究發現不同實足年齡的國民小學教育人員在教師專業成長的知覺有顯著差異。

就上所述，發現國內中小學教師的專業成長情況，會因教師年齡不同而有所差異，而且年齡較大之教師，其所知覺的教師專業成長情況較佳。

三、教師教育程度與專業成長

1、李俊湖（1992）探討國民小學教師專業成長與教學效能之關係，經由問卷調查發現，不同教育程度之教師，在專業成長表現上有顯著差異，尤其以具有研究所學歷的教師表現較佳。

2、馮莉雅（1999）探討國民中學教師角色衝突、專業成長與教師效能感關係之研究，經由問卷調查發現，不同教育程度之教師，在專業成長表現上有顯著差異，尤其以具有研究所學歷的教師表現較佳。

3、白穗儀（1997）對中部四縣市的國民中學教師進行問卷調查，探討組織學習與教師專業成長關係，研究發現不同教育程度之間，其專業成長未達顯著差異。

4、鍾欣男（2001）探討國民小學教師知識管理對於學校本位教師專業成長之關係，經由調查研究發現，不同教育程度之教師在專業成長表現程度上有顯著差異，尤其以具有研究所學歷的教師表現較佳。

5、余錦漳（2001）探討國民小學組織學習與教師專業成長之相關因素研究，經由問卷調查研究發現，不同教育程度之教師在專業成長表現程度上有顯著差異，尤其以具有研究所學歷的教師表現較佳。

6、李瑪莉（2002）探討公立國民小學在知識管理與教師專業成長的現況與關係，以嘉義縣市、雲林縣及彰化縣之公立國民小學教師為取樣對象，進行問卷調查法，研究發現專科或碩士以上畢業之教師，其所知覺的教師專業成長情況較佳。

就上所述發現，國內大都中小學教師具有研究所以上學歷者，其在專業成長的表現上較佳。

四、教師擔任職務與專業成長

1、李俊湖（1992）探討國民小學教師專業成長與教學效能之關係，經由問卷調查發現，擔任不同職務之教師，在專業成長表現上有顯著差異，尤其以兼任行政工作及導師的教師表現較佳。

2、沈翠蓮（1994）探討國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究，經由問卷調查發現，擔任不同職務之教師，在專業成長表現上有顯著差異，尤其以兼任行政工作及導師的教師其表現較佳。

3、馮莉雅（1997）探討國民中學教師角色衝突、專業成長與教師效能感關係之研究，經由問卷調查研究發現，擔任不同職務之教師，在專業成長表現上有顯著差異，尤其以兼任行政工作及導師的教師表現較佳。

4、鍾欣男（2001）探討國民小學教師知識管理對於學校本位教師專業成長之關係，經由問卷調查發現，擔任不同職務教師，在專業成長表現上有顯著差異，尤其以兼任行政工作及導師的教師表現較佳。

5、王有煌（2003）探討彰化縣國民小學校長教學領導行為與教師專業成長之關係。以問卷調查法進行，對彰化縣國民小學之教育人員為研究對象，研究發現不同職務的國民小學教育人員在教師專業成長的知覺有顯著差異。

6、陳怡安（2003）探討國民小學教師文化與教師專業成長之關係。以台中市、台中縣、彰化縣及南投縣四縣市公立國民小學之現職教師為正式問卷施測的母群體，研究發現國民小學教師專業成長因擔任職務不同而有差異。

就上所述，發現國內中小學教師的專業成長情況，會因擔任職務不同而有差異，而且以兼任行政工作及導師的教師表現較佳。

五、教師服務年資與專業成長

1、李俊湖（1992）探討國民小學教師專業成長與教學效能之關係，經由問卷調查研究發現，不同服務年資的教師在專業成長的程度具有顯著差異，尤其以服務年資越資深的教師，表現的程度越佳。

2、沈翠蓮（1994）探討國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究，以問卷調查研究發現，不同服務年資的教師在專業成長表現上有顯著差異，尤其是服務年資越淺的教師，在專業成長方面有待加強。

3、馮莉雅（1997）探討國民中學教師角色衝突、專業成長與其教師效能感關係之研究，經由問卷調查研究發現，不同服務年資的教師在專業成長表現程度上，具有顯著差異，尤其以服務年資「5年以下」的教師表現較差。

4、孫國華（1997）探討國民中學教師生涯發展與專業成長之研究，經由問卷調查研究發現，不同服務年資的教師在專業成長的表現程度上，具有顯著差異，尤其以初任教師的專業成長表現有待加強。

5、鍾欣男（2001）探討國民小學教師知識管理對於學校本位教師專業成長之關係，經由問卷調查發現，不同服務年資的教師在專業成長的表現程度上，具有顯著差異，尤其以服務年資較資深的教師專業成長表現程度較佳。

6、余錦漳（2001）探討國民小學組織學習與教師專業成長之相關因素，經由問卷調查發現，不同服務年資之教師，在專業成長表現上有顯著差異，尤其以服務年資越資深的教師，其表現程度越佳。

7、李瑪莉（2002）探討公立國民小學在知識管理與教師專業成長的現況與關係，以嘉義縣、嘉義市、雲林縣及彰化縣之公立國民小學教師為取樣對象，進行問卷調查法，研究發現服務年資較長之教師，其所知覺的教師專業成長情況較佳。

就上所述，發現國內中小學教師的專業成長表現，會因不同的服務年資而有顯著的差異，大多的研究發現服務年資較長之教師，其在專業成長的表現上較佳，而服務年資越淺的教師，在專業成長方面則有待加強。

六、不同學校規模的教師與專業成長

1、沈翠蓮（1994）探討國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究，以問卷調查研究發現，不同學校規模的教師在專業成長表現程度上，具有顯著差異，尤其以13-24班學校規模的教師顯著優於49班以上學校教師。

2、馮莉雅（1997）探討國民中學教師角色衝突、專業成長與其教師效能感之關係，經由問卷調查研究發現，不同學校規模的教師在專業成長表現程度上，具有顯著差異，尤其小型學校教師的專業成長表現程度，均優於中、大型學校的教師。

3、孫國華（1997）探討國民中學教師生涯發展與專業成長之研究，經由問卷調查研究發現，學校規模與教師專業成長並無顯著的差異存在。

4、白穗儀（1997）對中部四縣市的國民中學教師進行問卷調查，探討組織學習與教師專業成長關係，研究發現學校規模與教師專業成長並無顯著的差異存在。

5、余錦漳（2001）探討國民小學組織學習與教師專業成長之相關因素研究，經由問卷調查研究發現，學校規模的大小對於教師專業成長的表現上並無不同。

6、鍾欣男（2001）探討國民小學教師知識管理對於學校本位教師專業成長之關係，經由問卷調查發現，不同學校規模的教師在專業成長表現程度上，具有顯著差異，尤其以小型學校教師的專業成長表現程度，均優於中、大型學校的教師。

7、高義展（2002）探討國民小學教師知識管理、學習型態、專業成長與專業表現之關係，研究發現學校規模「70 班以上」的教師，在整體專業成長層面的實踐程度，均略遜於其他中、小型學校規模的學校教師。

就上所述，有研究發現學校規模的大小對於教師專業成長的表現上並無顯著差異，但大多研究指出小型學校教師的專業成長表現程度，教優於中、大型學校的教師。

參、組織承諾之實證研究

從國內外學者在組織承諾的實證研究文獻中，發現研究主題及樣本不同，研究者因採取不同的立論與觀點，以致不同的研究領域對於組織承諾的指標及構面之選取有許多的差異。國內學者張麗花（2002）曾對於國內外的一百六十七篇有關組織承諾之研究文獻進行彙整，獲得一百個組織承諾的評量指標，再進行挑選整合出有關教師組織承諾的六個觀念性評量構面。茲彙整摘錄如下：

一、教師個人因素：

係指教師俱備的個人背景特徵、心理需求、生理、態度、知覺、動機、人格…等，可彙整成爲「個人特徵」、「態度」、「價值觀」等三個衡量構面，以衡量教師之間的個別差異對於組織承諾的影響。

（一）個人特徵：係指教師所具備的個人背景特徵，如性別、年齡、婚姻狀況、教育程度、年資、能力等。

（二）態度：係指教師個人對於人、事、物的正反面評價，以反應出教師對於人、事、物的感受，包含認知、情感、行爲三個要素。

（三）價值觀：係指教師個人對於特定事物、行爲或目標持久性偏好或判斷標準；係屬一套包含認知、情感、意向的參考信念，用以導引教師個人行爲、以滿足各層次需求和達成個人之目標。

二、學校內部互動歷程：

係指學校成員間、學校成員與學校組織之間的互動歷程，包括「組織氣氛」、「組織溝通」、「角色狀態」、「人際關係」四個衡量構面，用來衡量學校內部互動過程與教師組織承諾的相關性。

(一) 組織氣氛：係指學校成員交互影響而形成的一種持久性特質，能為學校成員所知覺，且影響學校成員的行為。

(二) 組織溝通：係指學校成員對組織問題與任務，獲得共同了解，使思想一致，精神團結的方法與程序。

(三) 角色狀態：係指個人與他人或工作的互動過程中所產生的角色狀態，包括角色模糊、角色衝突、角色負荷。

(四) 人際關係：係指學校中成員的人際互動關係。

三、校長領導行為：

係指校長指引學校組織方向目標，發揮其影響力，以糾合成員意志，利用團體智慧，及引導成員向心力，從而達成組織目標之行政行為。此構面用來衡量校長的領導過程對組織的影響，包含「授權」、「激勵」、「權威」三個衡量指標。

(一) 授權：係指校長將某種職權與職責，指定教師擔負，使教師可以代表校長從事管理或作業性工作。

(二) 激勵：係指校長透過晉升、褒獎、嘉許、地位等教師內外需求的滿足誘因，以刺激教師朝向組織目標努力工作意願。

(三) 權威：係指上級賦予校長的名分與職權。

四、學校組織系統：

係指學校組織中的組織文化、正式規章、組織結構、職權關係工作任務的分配與協調，人力資源管理等，包含「組織文化」、「工作特性」、「組織結構」、「工作壓力」、「人力資源管理」五個衡量性構面，用來衡量學校組織系統的運作過程與組織承諾的相關性。

(一) 組織文化：係指學校組織成員共享的一套基本假設前提和價值，以及由這套價值衍生而來的行為規範和行為期望。

(二) 工作特性：係指與工作有關的因素或屬性，包括工作的自主性、工作挑戰性、工作經驗、工作範圍、工作技能。

(三) 組織結構：係指學校組織藉著層級體系、權責分配的明確安排而形成組織成員相互關係的一種模式。

(四) 工作壓力：係指工作環境特性，對教師造成脅迫的現象，教師必須付出額外的精力以保持身心的平衡。

(五) 人力資源管理：係指學校針對組織內外環境實際的需要，選聘、任用與培育學校所需的人才，透過對學校環境的適應塑造，以求人力資源能在學校組織中充分發揮。

五、報酬與福利制度：

係指學校組織對教師提供的報酬、賞酬、福利、晉升、監督、友誼等外在報酬，包含：「報酬」、「福利制度」兩個衡量指標。此構面用以衡量報酬與福利制度對教師組織承諾的影響。

(一) 報酬：係指教師完成工作所得報酬，包括外在薪酬、賞酬與內在需求的滿足。

(二) 福利制度：係指學校對教師各項權利、身心健康的維護與促進改善之制度。

六、離職意願：

此一構面，包括「出勤」「缺勤」「離職」三個衡量指標。

(一) 出勤：係指教師的出勤率。

(二) 缺勤：係指教師的缺勤率。

(三) 離職：係指教師的調動、離職意願或離開教育工作崗位。

至於國內有關教師的組織承諾之研究，主要以中小學校為主，有關學校教師的組織承諾與背景變項之相關研究結果，分別依教師之性別、年齡、教育程度、擔任職務、服務年資、以及學校規模摘要說明；另外，有關組織承諾之結果變項亦摘要彙整說明如下：

(一) 教師性別與組織承諾

1、黃秀霜（1987）以教育行政人員為研究調查對象，發現男性組織承諾顯著較女性高。

2、蔡進雄（1993）以國中教師為研究調查對象，發現男性在組織承諾各向度及整體組織承諾上意願高於女性。

3、邱馨儀（1995）以國小教師為研究對象，發現在組織認同、努力意願及整體組織承諾顯著高於女性。

4、林靜如（1990）以國小教師為研究對象，發現不同性別在組織承諾上無顯著差異。

5、李彥蓁（1998）以國中教師為研究對象，發現不同性別在組織承諾上無顯著差異。

6、林月鳳（2003）以九年一貫課程種子教師為研究對象，發現男性種子教師在「組織認同」上，顯著高於女性教師；其餘層面及整體組織承諾則未達顯著差異。

7、McGrevin（1984）以美國九所公立中學 654 位教師為研究對象進行調查，發現不同性別在組織承諾上無顯著差異。

8、Quinn（1985）以美國信奉天主教的 220 位小學校長為研究對象，發現性別與組織承諾有關，女性校長的組織承諾高於男性校長。

9、Reyes（1992）以高中教師及行政人員為研究對象，發現女性對學校的組織承諾高於男性。

從上所述，有關目前國內外的研究，發現教師性別與組織承諾的關係並未獲得一致的結論。

(二) 教師年齡與組織承諾

1、陳金水（1989）以國中教師為研究對象，發現不同年齡的國中教師，在組織承諾各層面上均有顯著差異，以 30 歲以下的教師最低。

2、林靜如（1990）以國小教師為研究對象，發現不同年齡在組織承諾各層面均有顯著差異，以 51-60 歲的教師組織承諾最高，而以 30 歲以下為最低。

3、蔡進雄（1993）以國中教師為研究對象，發現年齡越高，組織承諾越高，以 60 歲以上的教師組織承諾為最高，而以 25-29 歲以下為最低。

4、莊榮霖（1994）以國中教師為研究對象，發現年齡高的教師，其組織承諾顯著高於年齡低的教師。

5、李彥蓁（1998）以國中教師為研究對象，發現年齡較大的教師組織承諾顯著高於年齡較輕的教師。

6、陳文祥（1998）以國小教師為研究對象，發現年齡越高組織承諾顯著越高，30 歲以下組織承諾最低。

7、林月鳳（2003）以九年一貫課程種子教師為研究對象，發現組織承諾隨著年齡的成長而有顯著的差異存在。

8、McGrevin（1984）以公立中學為研究對象，發現教師年齡與組織承諾無關。

從上所述，發現國內的有關研究中，教師年齡越大，其對組織承諾越高，而年齡在 30 歲以下的教師其組織承諾最低。

(三) 教師教育程度與組織承諾

1、黃國隆（1986）以中學教師為研究對象，發現以師範院校及教育系畢業之教師其組織承諾顯著低於其他教師。

2、黃秀霜（1987）以教育行政人員為研究調查對象，發現學歷在組織承諾無顯著差異。

3、陳金水（1989）以國中教師為研究對象，發現不同學歷的國中教師，在組織承諾上無顯著差異。

4、林靜如（1990）以國小教師為研究對象，發現不同學歷教師，在組織承諾向度上均無顯著差異。

5、周崇儒（1997）以國小教師為研究對象，發現師範或師專畢業的教師在整體組織承諾顯著高於其他組別的教師。

6、李彥蓁（1998）以國中教師為研究對象，發現研究所畢業的教師，在組織承諾顯著高於學歷為師範、師院及教育系畢業的教師。

7、蔡錦治（1999）以國小教師為研究對象，發現師專、專科畢業的教師對組織承諾最佳。

8、林月鳳（2003）以九年一貫課程種子教師為研究對象，發現不同學歷的教師在組織承各層面及整體組織承諾上，未達顯著差異。

綜合上述國內的研究結果，發現教師的教育程度與組織承諾的關係，目前尚無定論，有待進一步探討。

（四）教師擔任職務與組織承諾

1、黃國隆（1986）以中學教師為研究對象，發現兼行政職務的教師組織承諾顯著高於未兼行政職務的教師。

2、黃秀霜（1987）以教育行政人員為研究調查對象，發現職務越高其組織承諾越高。

3、梁瑞安（1990）以國小教師為研究對象。發現職務與組織承諾無關。

4、林靜如（1990）以國小教師為研究對象，發現兼行政的教師組織承諾高於未兼行政的教師。

5、蔡進雄（1993）以國中教師為研究對象，發現不同職務的教師，在組織承諾上有顯著的差異，其中兼主任的教師顯著高於其他教師。

6、劉志鵬（1995）以國小教師為研究對象，發現在整體組織承諾及組織承諾各向度上，兼行政職務的教師組織承諾優於未兼行政職務的教師，其中又以兼任主任的組織承諾最高。

7、彭雅珍（1998）以國小教師為研究對象，發現教師兼主任在整體教師組織承諾，組織承諾各向度上高於科任、級任教師。

8、林月鳳（2003）以九年一貫課程種子教師為研究對象，發現擔任不同職務的教師在組織承諾各層面及整體組織承諾上，以兼任主任的組織承諾最高。

綜合上述國內的研究結果，發現有兼任行政職務的教師，其組織承諾有愈高的傾向，而且兼任的職務越高，則其組織承諾越高。

（五）教師服務年資與組織承諾

1、黃國隆（1986）以中學教師為研究對象，發現服務年資越久的教師對組織承諾顯著高於服務年資較輕的教師。

2、林靜如（1990）以國小教師為研究對象，發現 16-20 年的教師在組織承諾上得分最高。

3、蔡進雄（1993）以國中教師為研究對象，發現服務年資愈久的教師在組織承諾各向度及整體組織承諾上顯著高於年資較低教師。

4、周崇儒（1997）以國小教師為研究對象，發現 16-25 年的教師整體組織承諾顯著高於其他組別的教師。

5、蔡錦治（1999）以國小教師為研究對象，發現服務愈久的教師，在組織承諾上顯著高於年資較淺的教師。

6、林月鳳（2003）以九年一貫課程種子教師為研究對象，發現服務愈久的教師，其對組織的承諾顯著高於服務年資較輕的教師。

7、Pfeffer 和 Lawler（1980）研究發現，大學教師年資愈高者其組織承諾愈高。

8、McGrevin（1984）以公立中學為研究對象，發現服務年資與組織承諾無關。

9、Reyes（1992）以高中教師及行政人員為研究對象，發現服務年資與組織承諾呈負向關。

綜上所述，發現國內大部分研究結果，教師的服務年資愈久，其組織承諾有愈高的傾向；而從國外的研究文獻發現有不一致的結論，尚待進一步研究探討。

(六) 不同學校規模的教師與組織承諾

1、林靜如（1990）以國小教師為研究對象，發現學校規模在 59 班以上之教師在組織承諾上最高，13-24 班之教師組織承諾最低。

2、蔡進雄（1993）以國中教師為研究對象，發現學校規模在 24-49 班之教師其組織承諾最高，而 13 班以下之教師，其組織承諾最低。

3、劉志鵬（1995）以國小教師為研究對象，發現學校規模在組織認同分量表上，有小型學校（6 班以下）優於中型學校（7-24 班）的現象，在整體組織承諾分量表上，則無顯著差異。

4、邱馨儀（1995）以國小教師為研究對象，發現學校規模在 12 班以下者，其整體教師組織承諾顯著優於學校規模 49 班以上。

5、彭雅珍（1998）以國小教師為研究對象，發現不同學校規模的教師在整體教師組織承諾、組織承諾各向度上無顯著差異。

6、李彥蓁（1998）以國中教師為研究對象，發現學校規模 49 班以上與 12 班以下的教師，在教師組織承諾愈高。

7、陳文祥（1998）以國小教師為對象，研究發現學校規模愈大其教師組織承諾愈高，而且學校規模 12 班以下的教師組織承諾較高。

8、林月鳳（2003）以九年一貫課程種子教師為研究對象，發現不同學校規模的教師在整體組織承諾及各層面上並無顯著差異。

綜合上述國內的研究，發現不同學校規模的教師與組織承諾的關係並未獲得一致的結論，有待深入了解其中緣由。

(七) 組織承諾之結果變項

有關組織承諾的實證研究中，許多學者專家大都認為其結果變項不外乎離職意願、缺席率、工作滿足、組織效能等。Aryee 和 Tan（1992）研究指出組織承諾直接影響事業承諾（career commitment），而間接影響技能的發展和離職意圖。

Wiener 和 Vardi (1980) 研究發現組織承諾和工作滿足有正相關，同時低組織承諾者，離職率高。Mowday 等人 (1982) 更認為提高員工的組織承諾，可促進部屬的自發創新的行為，且有助於組織變革。Randall (1987) 研究發現低組織承諾者有離職率高、缺席率高、缺乏留在組織的意願、工作品質低…等缺點。Purkey 和 Smith (1983)、Freeston (1987) 的研究發現，員工組織承諾是組織效能的重要因素。

在教師組織承諾的實證研究方面，劉春榮 (1993) 針對國內公立國民小學進行研究，發現教師組織承諾與學校效能呈現顯著正相關，亦即教師組織承諾愈高，無論在校長領導、行政溝通、學習環境、課程與教學、學生的行為表現等學校效能各層面及整體表現均愈高。而且徐善德 (1997) 以高職教師為研究對象，發現教師組織承諾愈高，則其學校效能無論在教學知能、班級經營、師生關係及學習評量等各層面均愈佳。

Johnson 和 Johnson (1987) 研究發現教師採用協力合作模式教學，每一位教師共同負擔教學責任，共同改善教學方法，共享教學成果，則教師會感受到高度的社會支持，而且更具自尊且自重。並且研究發現同僚的協力合作與支持，能增進凝聚力，促進人際正面溝通的關係，且提高教師對組織的承諾，有助工作的推展。

綜合上述國內外的實證研究，可以發現組織承諾對於員工離職意願具有預測力；組織承諾高的員工，具有較高的工作滿足感；組織承諾可作為組織效能 (effectiveness) 的指標，不只是員工持續力 (retention) 的指標，亦是員工努力與績效的指標。

肆、知識管理與教師專業成長、組織承諾之 相關實證研究

國內外有關組織承諾之研究文獻頗多，但是以知識管理與組織承諾關係之研究，國內目前尚未發現有二者關係之研究文獻。而知識管理與教師專業成長相關之研究仍然很少，目前國內發現有以下五篇相關之研究論文。李瑪莉 (2002) 的《國民小學知識管理與教師專業成長關係之研究》；鍾欣男 (2001) 的《知識管理在學校本位國小教師專業成長運用之研究》；俞國華 (2002) 的《國民小學教師

知識管理與專業成長之研究》；高義展（2002）的《國民小學教師知識管理、學習型態、專業成長與專業表現關係之研究》；王金龍（2004）的《國民中學知識管理程度、校長領導風格與教師專業成長關係之研究》。另外有關教師專業成長與組織承諾相關之研究，目前國內文獻仍然很少，只有沈翠蓮（1994）的《國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究》；周崇儒（1997）的《國民小學教師專業成長、組織承諾與學校效能關係之研究》；林月鳳（2003）的《國民中小學教師在職進修專業成長與組織承諾相關之研究》。茲就本研究變項有關的實証研究摘列如表2-15：

表 2-15 知識管理與教師專業成長、組織承諾關係之實証研究

作者	研究題目	相關研究結論之摘要
王金龍 (2004)	國民中學知識管理程度、校長領導風格與教師專業成長關係之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1.學校知識管理與教師專業成長具有高度相關 2.整體而言，臺北縣市公立國民中學知識管理並不理想仍待加強與推動。 3.臺北縣市公立國民中學知識管理著重於建立利於知識管理的文化。 4.臺北縣市公立國民中學知識管理著重於學校中無形知識的管理與轉換，期望透過對話、觀摩、集體思考等知識交換機制，將學校成員內隱知識外顯化。 5.目前臺北縣市公立國民中學教師專業成長較為注重「專門知能」及「專業知能」層面。教師著重於熟習任教科目相關知識的充實，以提升本身教學的能力。另因九年一貫課程改革，強調彈性課程、學校本位課程的研發等，讓教師教學設計上產生挫折。 6.知識管理對教師專業成長具顯著預測力，其中以「知識中心」最具有預測力。而「學校知識管理」之各層面可解釋「教師專業成長」的變異量約為 82.6%。
林月鳳 (2003)	國民中小學教師在職進修專業成長與組織承諾相關之研究--以九年一貫課程為例	<ol style="list-style-type: none"> 1.九年一貫課程國民中小學種子教師專業成長現況應稱良好。 2.九年一貫課程國民中小學種子教師組織承諾現況應可肯定。 3.九年一貫課程國民中小學種子教師因不同背景變項、學校環境變項在專業成長上有差異存在。 4.九年一貫課程國民中小學種子教師因不同背景變項、學校環境變項在組織承諾上有差異存在。 5.九年一貫課程國民中小學種子教師專業成長與組織承諾有顯著的正相關。

表 2-15 (續 1) 知識管理與教師專業成長、組織承諾關係之實徵研究

高義展 (2002)	國民小學教師 知識管、學習 型態、專業成 長與專業表現 關係之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1.國民小學教師知識管理、學習型態、專業成長與專業表現大致良好。 2.資深教師在知識管理、專業成長上較資淺教師佳 3.學歷越高的教師在知識管理、專業成長較為良好 4.小規模學校教師在知識管理、專業成長較為良好 5.教師積極參與專業成長活動，則專業表現較佳。 6.教師知識管理程度越高，則學習的程度也較佳。 7.教師知識管理程度越高，則參與專業成長活動的程度越多。 8.教師知識管理與專業成長共同運作相輔相成，能有效提昇專業表現。 9.教師知識管理越好，則學習工作越積極，因此越積極參與專業成長活動而提昇專業表現效能。
俞國華 (2002)	國民小學教師 知識管理與專 業成長之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1.國民小學教師知識管理與專業成長現況介於「有時如此」及「常常如此」之間。 2.教師知識管理之現況受服務地區、學校規模影響而有所差異。 3.教師專業成長之現況受年齡、服務年資之影響而有所差異。 4.教師知識管理愈佳則教師專業成長愈佳。
李瑪莉 (2002)	國民小學知識 管理與教師專 業成長關係之 研究	<ol style="list-style-type: none"> 1.國民小學知識管理情況尚待加強，教師專業成長情況相對較佳。 2.學校知識管理愈佳，則教師專業成長也愈佳。 3.男女教師在知識管理及教師專業成長上的知覺上無差異存在。 4.年齡較長、專科畢業、服務年資較長之教師，其所知覺的知識管理情況較佳。 5.創校年數長的學校比創校年數短的學校，其知識管理的情況較佳。 6.年齡較大、專科或碩士以上畢業、服務年資較長之教師，其所知覺的教師專業成長情況較佳。 7.擔任職務為教師兼主任者比擔任級任教師者在教師專業成長的知覺情況上較佳。 8.在教師背景變項、學校背景變項及知識管理對教師專業成長的預測作用上，以知識管理最具有預測力。

表 2-15 (續 2) 知識管理與教師專業成長、組織承諾關係之實証研究

<p>鍾欣男 (2001)</p>	<p>知識管理在學校本位國小教師專業成長運用之研究</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小教師對整體知識管理認知與學校本位教師專業成長情況皆屬普通。 2. 男性教師、資深教師、研究所畢業與師專畢業教師及兼任行政職務教師，以及鄉鎮地區的學校、創校年數對知識管理認知情況較佳。 3. 男性教師、資深教師、研究所畢業與師專畢業教師及兼任行政職務教師，對學校本位國小教師專業成長認知情況較佳。 4. 學校知識管理情形愈佳，則學校本位國小教師專業成長愈佳。 5. 知識管理對學校本位國小教師專業成長之預測，以知識擴散及知識創造最具有預測力。
<p>周崇儒 (1997)</p>	<p>國民小學教師專業成長、組織承諾與學校效能關係之研究</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師專業成長的各向度與整體學校效能之間，均呈現正相關，顯示教師的專業成長情形越好，則學校效能也越高。 2. 教師組織承諾的各向度與整體學校效能之間，均呈現正相關，顯示教師的組織承諾越高，則學校的效能也越高。 3. 國民小學教師的整體專業成長在不同的性別、服務年資上有顯著的差異現象。女性教師顯著高於男性教師；服務年資較長的顯著高於年資較淺的教師。 4. 國民小學教師的整體組織承諾在不同的服務年資、教育背景、擔任職務上有顯著的差異現象。 5. 國民小學教師所知覺的整體學校效能在不同的服務年資、擔任職務上有顯著的差異現象。
<p>沈翠蓮 (1994)</p>	<p>國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師專業在學校效能有其重要性，規劃前瞻性的專業成長可使學校導向更有效能，並提出教師專業成長的內涵，包括教學知能、班級經營、學生輔導及人際溝通四個層面。 2. 專業成長對學校效能有其重要性，規劃前進性的專業成長可使學校導向更有效能。 3. 增強教師專業成長對提昇教學承諾有幫助。 4. 服務年資、擔任職務、學校規模、學校所在地區對教師整體專業成長有顯著影響。 5. 性別、服務年資、擔任職務、學校地區對教師整體教學承諾高低有顯著影響。 6. 性別、服務年資、擔任職務、學校規模、學校地區對整體學校效能有顯著影響。 7. 教師個人背景變項、專業成長、教學承諾對學校效能的預測方面，以教學規劃承諾最具預測力。

研究者自行整理

知識是二十一世紀新的競爭利器，企業管理除了具備優渥的資金、設備、產品及人員外，同時必須重視專業知識的有效管理。因此，知識成爲企業組織中最有價值得商品，知識工作者也成爲最寶貴的資源，所以知識管理儼然成爲企業組織發展，提高績效的重要策略。然而目前學校正面臨重大改革之際，學校體系必須因應知識經濟時代的高度社會期望，而且必須接受更大的競爭與挑戰。

學校是知識密集的組織，學校中最重要的無形資產是教師的專業知識，而知識管理的核心課題正是在教育領域中管理教師的專業知識。然而不論知識管理以何種方法或模式，最重要是能夠建構完善的知識管理系統與學習組織文化，如此教師專業成長才有適當的環境與空間。尤其必須組成知識工作團隊，透過知識傳遞方式或分享實務經驗，將教師內隱知識外顯化或將外顯知識轉化成教師內隱知識，促使知識的創造與分享，以提昇教師的專業素養，才能有效發揮組織內個體知識能力與開發潛能並增加組織內知識價值與存量的提昇，進而提昇組織績效與對外競爭力。

教師專業成長乃在於吸收與更新教師專業知能的內容。因此，對於教師取得知識的管道，顯得格外重要。例如，針對有關議題（如班級經營、教材教法等），成立所謂協同成長團體（co-development group）或各科教學研究中心，進行研習、參觀、教學觀摩等方式將教師內隱知識外顯化。另外，也可以結合師資培育機構，協助學校推動教師專業成長活動，而且也有研究指出學校知識管理的運作，對於教師專業成長有促進的效用。

另外，教師組織承諾的高低強弱，關係著學校行政的運作，尤其近年來，教育正面臨巨大的變革，教師是否願意配合學校政策的執行，是否願意繼續堅守崗位爲學校奉獻心力，或是否願意留任該校盡本分工作而努力不懈，都是影響學校發展及達成教育目標的重要關鍵要素。然而教育改革是否會成功，關鍵在於師資的優劣，而教師是否能夠運用各種學習管道，不斷的繼續進修，提升自我的專業素養，以促進專業成長，則是當前教師必須面對的重要課題。

至於教師參與專業成長活動與教師組織承諾的高低是否有關呢？林月鳳（2003）以國民中小學教師為研究對象，發現教師專業成長的各層面及整體教師專業成長，對於教師的組織認同、努力意願及整體的組織承諾皆呈現顯著正相關；而教師專業成長與留職傾向卻未達顯著相關。然而，高級中學知識管理與教師專業成長需求與組織承諾的相關議題，尙未發現有國內學者進行研究，因此，爰引作為本研究探討之主題。