

# 【第一年研究結果報告】

## 教學視導方案評鑑研究—發展性視導可行方案

### 壹、 研究背景

本研究之研究背景依研究動機、目的及原創/重要性分列如下：

#### 一、 研究動機

##### (一) 教學視導的重要性

教學視導主要關注在透過幫助教師反思他們的行動，進一步學習做什麼和如何做，及透過專業發展促進學校改善(Sergiovanni & Starratt, 2007)。Tesfaw與Hofman(2014)以學校本位觀點，指出教學視導是一種由學校的相關人員(校長、行政人員、教師和督察)進行視導活動，主要是為教師的專業發展和改善教學過程提供指導、支持與連續性評估。可見教學視導是增進教師專業知能，促進有效性之教學活動的歷程。Nolan與Hoover (2008) 則認為教學視導的功能主要在教師及學生兩方面，關注教師成長，從而改善教師教學表現和提升學生學習的組織功能。

教學視導的結果應用十分多元(Jared,2011):(1)為教師提供教學現況之客觀回饋；(2)診斷及解決教學問題；(3)協助教師發展教學策略能力；(4)晉升、聘任或評鑑教師；(5)協助教師持續專業發展的積極態度。Zachariah (2012) 更認為教學視導可望解決學校本位下視導的許多問題，包括：(1)協助各類教師(如新手合格教師、邊緣教師、老手教師)改善他們的教學；(2)協助學校選擇適當的教學材料；(3)協助學校推行政府的課程；(4)增進教師和校長的關係。

教學視導的功能各學者論述不一，大致有利於教師的課程設計、教學策略、班級經營、專業成長及敬業精神(教育部，2007；Jared,2011; Glickman, Gordon &

Ross Gordon,2014; Zachariah,2012; Zepeda, 2016)，亦是確保教學品質，提升學生學習效能重要手段。

## （二）台灣教學視導方案的困境

長期來臺灣教育較少正視教學視導議題。近來教育部國民及學前教育署訂定「教育視導實施要點」，強化教學視導功能，在視導人員編組與職責上設課程督學協助教學視導，課程規劃及教師教學之輔導（教育部，2013）。歸納當前台灣教育現場之教學視導相關作為及面臨困境（郭昭佑、陳怡寧，2016；秦夢群，2011；教育部國民及學前教育署，2015；秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑，2013；溫明麗、王世英，2011）：

### 1. 教學輔導組織的架構—組織成員多為兼職，功能不彰

長期來臺灣的教學輔導組織體制分為中央、與縣市級兩種。國中小多稱為國民教育輔導團，高中職則多以學科中心或群科中心形式，選調優秀校長及教師，定期巡迴各校實施教學輔導，並提供教育新知。惟目前各輔導團成員職責未有明確規範，且人數有限，無法時常蒞校指導，因此現場教師對教學輔導組織成員印象不深，互動不多，使教學視導功能發揮不易。

### 2. 課程督學的建置—偏重課程視導，能量不足

縣市政府除公職督學外，依國教署教育視導實施要點設有課程督學，依任務需要遴聘優秀現職或退休教育人員擔任，主要協助教學視導、課程規劃及教師教學輔導。惟教學視導是極為專業的工作，課程督學多遴聘曾任或退休校長擔任，離開教學現場已一段時間，因此多著重課程視導、領導或行政協助，對教學視導工作幫助有限。且課程視導人員編制不足，每位課程督學需視導學校多，負荷相當重，易流於形式的課程視導，對現場教師而言，較無法發揮直接的教學視導功能。

### 3. 教師專業發展評鑑—無法源依據，試辦逾十年面臨轉型

教育部自2006年試辦教師專業發展評鑑迄今已逾十年，至今尚無法源依據，在推動上以教師自願參與為原則，且需經校務會議通過，難以全方面實施與落實，且教師忙於課務、級務，較無時間準備評鑑相關資料，且擔心評鑑流於準備資料

形式，對於實際教學之改進幫助有限，許多教師抱持觀望或消極態度，在推動上面臨瓶頸，目前已停辦，並面臨轉型。

#### 4. 教師專業學習社群的發展—參與無強制性，成效待評估

教師專業學習社群係近來臺灣中小學爭取競爭型計畫時，教育當局為學校課程發展與教師專業所要求的重要策略之一，其運作方式十分多元，包括協同備課、教學觀察與回饋、同儕省思對話、建立專業檔案、案例分析、主題經驗分享、主題探討（含專書、影帶）、新課程發展、教學媒材研發、教學方法創新、行動研究、標竿楷模學習、新進教師輔導、專題講座等（教育部，2010）。只是目前屬鼓勵性質，並無參與強制性，教師專業學習與對話的文化需時間醞釀，成效尚待評估。

#### （三）以同儕視導為主的「教師專業發展評鑑」正值轉型階段—後設觀點

台灣教師專業發展評鑑以同儕視導模式為主，自2006年試辦至今已超過十年，已有24個縣市，2539所學校（約佔全國校數比例為64%），計75029位教師參與（約佔全國教師人數比例為37%），是近十年來台灣中小學最重要的教育政策之一，影響深遠。十年來有許多研究探討此一方案的實施成效，正向支持者有之，更反映許多實際困難與問題。

隨教育現場反映中小學充斥與教學無關之行政工作、訪視、評鑑及研習過量的現象，造成縣市、學校行政及教師負擔過重，因此教育部宣布於106學年度起，將中小學教師專業發展評鑑轉型為「教師專業發展支持系統」，將以積極策略減輕學校教師與行政同仁的負擔，發展中央、地方、學校、教師共好的夥伴關係、提供貼近現場教師專業成長需求之實質支持與協助，讓教師有充裕時間回歸教學專業，幫助教師課堂實踐，提升學生學習成效（教育部，2016）。

即使如此，台灣長期各教學視導方案仍有其重要的角色與功能，而教師專業發展評鑑實施至今雖有相關問題，但也確有其價值，有些相對重要但表現較不佳的議題需被重視，以免在轉型時重蹈覆轍。從後設觀點來看，Stufflebeam 和 Shinkfield(2007)明確指出後設評鑑是確保評鑑品質的重要工具之一，Sinjindawong、Lawthong和Kanjanawasee(2011)也認為後設評鑑是一種能提高內

部和外部品質評估的品質和效能的方法。由此可知，如果評鑑像另一雙眼睛提供更周延的不同視角，讓教育有機會更臻完善。

因此，本研究擬以調查研究探討台灣各教學視導方案(如教學輔導團、課程督學、教專評鑑、教師社群...等)在有利於課程設計、教學策略、班級經營、專業成長及敬業精神的角色功能及成效，並以設評鑑觀點，分析台灣教師專業發展評鑑的「重要性-表現」情形(Important- Performance Analysis; IPA)，作為後續教專評鑑轉型及整合為支持平臺之研究基礎。

#### (四) 教師職涯階梯的不同需求—發展性視導的可行性

教師專業發展評鑑制度雖是試辦性質，惟參與教師都在同一套制度設計下，主要以同儕評鑑概念為基礎。然而，教師的工作有不同的生涯循環週期 (life cycle) 或職涯階梯(Teacher career ladder)，經歷不同生涯循環週期的教師，所遇到的問題、優勢、與發展需求都不盡相同，甚至所需的教學技能也不同，因此教學視導活動、標準、時間與程序應有所差異(Danielson,2001; Danielson &,Mcgreal, 2000)。世界銀行 (World Bank) 在2009年為提升東加勒比國家組織 (The Organization of Eastern Caribbean States [OECS]) 教師品質的報告書《Attracting and Retaining Qualified Teachers in the OECS》中，強調為了保持教師的效能，應該將教師劃分為不同的專業發展生涯階段，並依據教師專業發展生涯中各階段的需求，設計符合需求的專業發展標準與提供適當的增能機會。

在針對不同發展或表現層次教師的教學視導需求上，有許多模式的提出，包括權變視導、區分性視導、發展性視導、回應性臨床視導…等(Sullivan & Glanz, 2009)。Glickman,Gordan與 Ross-Gordan(2014)指出發展性視導是採用一種非直接的方式，為教師提供一個安全網絡，促使教師能積極的參與各項相關活動，其基本假設為:(1)教師在不同的職業發展水平上有不同的背景和經驗；(2)每位教師的專業知能發展層次、能力和效能不同，需要以不同的方式進行視導；(3)視導的長遠目標應是增進每一位教師高層次思考策略的能力。Ibrahim (2013)的研究亦明確指出發展性視導主要為因應教師在教學時因擁有不同的個人背景和經驗而各自在不同層次上進行專業發展，對課堂上所遇到之問題解決的策略也不盡相同，因此教師需要以不同的方式進行視導。Zachariah (2012) 更認為教學視導可望協助新手合格教師、邊緣教師、老手教師等各類教師，改善他們的教學。

美國亞利桑那州土桑學區辦事處一流水井聯合學區 (The Flowing Wells Unified School District,2017) 設有一專門的教學專業發展中心，自1983-84年起，該區實施專業發展方案、更新和改進教室裡的教學。在過去的三十年裡，該計畫已經發展成為一種提供差異化的教學專業發展方案，根據教師教學專長互相搭配；針對初任教師（第一年）、進階（第二年）、有能力的、精通/專家級教師(四至八年以上)提供不同層次的工作坊（workshops）、關鍵概念(Key Concepts)及後續輔導(Follow-Up Coaching )。因此，本研究擬參考發展性視導的理念，衡酌當前台灣教師專業發展生態，透過焦點團體、德懷術與調查研究，研擬不同職涯階段(如初任、中階、專家/顧問...)教師的可行教學視導方案與內涵，在後教專評鑑時代，確保不同發展層次教師的教學品質。

## 二、 研究目的

根據上述研究動機，本研究規劃為期二年的研究。第一年屬前導性研究，以調查研究法，探討台灣當前各教學視導方案所扮演有利於教師課程設計、教學策略、班級經營、專業成長及敬業精神的角色功能區隔及成效，並以後設評鑑觀點，分析過去台灣教師專業發展評鑑在適切性、效用性、可行性、和精確性四類二十七項標準的品質表現的「重要性-表現」情形(Important- Performance Analysis; IPA)。前者作為第二年建構教師專業發展支持系統在整合既有方案資源之基礎；後者作為第二年參酌發展性視導理念，依不同發展職涯發展階段教師需求，規劃差異性的教學視導方案時之研究基礎。

第二年則依循發展性視導理念，參考第一年研究結果，並衡酌當前台灣教師專業發展生態，透過焦點團體、德懷術與調查研究，研擬不同職涯階段教師(如初任、中階、專家/顧問...)的可行教學視導方案與內涵，並調查教師認同情形，藉以探究如何確保不同發展層次教師的教學品質。

第二年則以前年研究結果為基礎，以概念構圖法建構教師專業發展支持的整合系統性圖像，並進行調查研究，了解本研究所建構之教師專業發展支持系統的實施現況，與概念構圖權重進行參照，提出建議供教育當局參考。

茲將二年的研究目的分述如下：

### (一) 107 年研究目的

1. 探討台灣當前各教學視導方案(如教學輔導團、課程督學、教專評鑑、教師社群…等)所扮演有利於教師課程設計、教學策略、班級經營、專業成長及敬業精神的角色功能區隔及成效。
2. 以後設評鑑觀點，分析台灣過去教師專業發展評鑑在適切性、效用性、可行性、和精確性四類二十七項標準品質表現的「重要性-表現」情形。
3. 分析在各項標準中，相對重要但表現情形相對較差的標準。
4. 提出結論與建議予行政單位參考，並作為第二後續研究之基礎。

## (二) 108 年研究目的

1. 參考第一年有關教師專業發展評鑑後設評鑑之研究結果，探討教學視導應修正的策略。
2. 參酌發展性視導理念，依不同職涯發展階段教師(如初任、中階、專家/顧問…)  
需求，研擬可行教學視導差異性方案與內涵。
3. 調查教師對不同職涯發展階段教師規劃之不同視導方案的認同情形。
4. 提出結論與建議予行政單位參考。

## 三、本研究的原創性、重要性、預期影響性

### (一) 本研究之原創性

本研究屬實務性研究，在方法及理論的應用上，有許多創新性：

1. 應用「重要性-表現」分析教師專業發展評鑑在適切、效用、可行、和精確等後設評鑑標準情形

台灣教師專業發展評鑑發展逾十年期間，有許多實施成效探討及幾篇的後設評鑑論文，本研究擬在此一重要教學視導機制面臨轉型之際，以後設評鑑觀點總

結其評鑑實施品質，同時利用「重要性-表現」(IPA)兩軸四限象的分析方式，探討適切、效用、可行、和精確四類二十七個標準在四個象限分佈情形，評估落點於第四象限(相對重要但表現相對較差)的標準，並提供未來教學視導方案轉型及教師支持系統建構之考量，以免重蹈覆轍。

## 2. 援引發展性視導理念，規劃不同職涯發展階段教師所需教學視導方案

依文獻探討，不同職涯發展階段教師所需之教學視導方案應有所不同，本研究援引發展性視導理念，擬對不同職涯發展階段(如初任、中階、專家/顧問….)教師所需教學視導方案進行差異性規劃，期能藉由此一差異性因應教師職涯發展需求之視導規劃，能讓教學視導更具效能。

### (二) 本研究之重要性及預期影響

本研究將於研究結案後，透過各層級會議討論及期刊發表機會，分享研究成果，期望對關乎教師專業發展的教學視導方案與教師支持系統產生可能的正向影響：

#### 1. 檢視台灣教學視導方案所扮演有利於教師課程設計、教學策略、班級經營、專業成長及敬業精神的不同角色功能與成效

台灣教學視導的相關方案不少，包括教學輔導團、教師專業發展評鑑、課程督學、教師社群…等，亦各具不同角色功能，有輕有重，本研究擬重新且全面檢視台灣目前各教學視導方案的角色功能差異及成效，以為前導性研究，為後續教學視導方案或教師專業發展支持系統奠定發展基礎。

#### 2. 在後教專評鑑時代，以不同職涯發展階段教師所需教學視導方案，建立確保教師教學品質的可能機制

當前在評鑑減量、簡化的趨勢下，教師專業發展評鑑已經教育部宣布停止實施，改以支持協助立場。然而，不同職涯發展階段教師有不同視導需求，如同Zachariah (2012)指出教學視導可協助新手合格教師、邊緣教師、老手教師等各類教師改善他們的教學，更何況確保教學品質仍是實踐教師教學社會責任的重要機制，本研究擬在後教專評鑑時代，參酌發展性視導理念，依不同職涯發展階段(如初任、中階、專家/顧問...)教師發展差異性的教學視導方案，以符合各發展階

段教師成長需求，建立確保教師教學品質的可能機制。

## 貳、 國內外相關研究與文獻探討

### 一、 教學視導的功能與模式

#### (一) 教學視導的功能

近來，教育部宣布 106 學年度將全面取消教師專業發展評鑑，讓教師專業發展回歸於自主，不再受教師評鑑拘束，轉將政策更貼近現場教師專業成長需求(教育部全球資訊網，2016)。台灣教師專業發展評鑑正式邁入轉型過程，然面臨越趨複雜並對績效責任越加強調的學校環境，宜有所途徑促進教師專業成長，以提升教學效能，維護學生受教品質，教學視導是可能的重要環節(郭昭佑與鄭芳蘋，2017；Zepeda, 2016)。

依據國家教育研究院教育大辭書 (2000) 之解釋，教學視導(instructional supervision)為內容偏重於教師教學過程有關的教育視導，廣義而言包含輔導教師發展課程發展計畫、協助教師進行有效的教學、舉辦教師在職進修活動及評鑑教師教學成果等；狹義而言，則專指視導人員指導教師改進教學的過程。

在功能上，Nolan 與 Hoover (2008) 認為教學視導功能主要在教師及學生兩方面，關注教師成長，從而改善教師教學表現和提升學生學習的組織功能。Sergiovanni 和 Starratt(2007)則認為教學視導主要關注在透過幫助教師反思他們的行動，進一步學習做什麼和如何做，及透過專業發展促進學校改善。Tesfaw 與 Hofman (2014) 指出教學視導目的是為教師的專業發展和改善教學過程提供指導、支持與連續性評估。

教學視導的結果應用十分多元，包括：(1)為教師提供教學現況之客觀回饋；(2)診斷及解決教學問題；(3)協助教師發展教學策略能力；(4)晉升、聘任或評鑑教師；(5)協助教師持續專業發展的積極態度(Jared, 2011)。教育部 (2007) 的教師專業發展評鑑指標則含括課程設計與教學、班級經營與輔導、專業精神與態度及

研究發展與進修等四面向。

Glickman、Gordon 與 Ross Gordon(2014)亦提出有效教學視導能協助教師教學、促進團隊發展、增進教師專業發展、提升課程發展與行動研究等五項。Zachariah(2012)則認為教學視導功能包括：(1)協助各類教師(如新手合格教師、邊緣教師、老手教師)改善他們的教學；(2)協助學校選擇適當的教學材料；(3)協助學校推行政府的課程；(4)增進教師和校長的關係。

綜整各學者教學視導功能的論述，大致有利於教師的課程設計、教學策略、班級經營、專業成長及敬業精神(教育部，2007；Jared,2011; Glickman, Gordon & Ross Gordon, 2009; Zachariah,2012; Zepeda, 2016)，亦是確保教學品質，提升學生學習效能的重要手段。只是台灣當前各教學視導方案(如教學輔導團、課程督學、教專評鑑、教師社群...等)，究竟各能發揮什麼功能？是本研究關注的重點之一。

## (二) 教學視導的重要模式

臨床視導 (clinical supervision) 源自 1950 年代末期，Cogan 清楚界定概念和技巧，早已成為視導主流。臨床視導為視導者親自參與被視導者工作現場，觀察其工作活動後，透過與被視導者的一系列串互動進而給予輔導，用以協助其改善工作能力的一種視導方式(Range, 2011)。Goldhammer(1980)亦將其分為五個步驟，分別為視導前會議、觀察教學、分析與策略、視導後會議、及視導後分析。Range(2011)認為臨床視導歷程可區分為預先觀察、持續觀察與後設觀察三個階段，除收集數據、課堂觀察、當面討論觀察結果外，亦應收集豐富的教師績效數據，使其與教師專業發展進行聯結。

Gürsoy、Kesner 和 Salihoglu (2016)以實驗設計之方法，針對教師實習生的教學實踐效能與合作教師的臨床視導之間的關係進行研究，發現實驗組與對照組間有顯著之差異，顯示臨床視導對於強化教學效能有其效果。Burns 和 Badiali (2016)運用質性之個案研究方法進行分析探討，研究結果指出，豐富的臨床視導之經驗足以超越傳統的觀察和回饋，具有提升教學之功能。由此可知，臨床視導之主要目的在於透過視導者與被視導者的直接互動關係，產生立即回饋，藉此激發教師持續專業成長，促進教師教學行為之改進，Cuenca(2012)更指出成功的臨床試導來自於雙方能自然的共同討論教學與學習的互動與合作關係。

同儕視導 (peer supervision) 為兩位或是兩位以上的教師同儕彼此合作，

透過彼此觀察、分析、評鑑教學活動，改進既有的教學問題，並學習新的教學方式，以達到提升教師專業成長的目的，實施步驟包括研習、示範教學、指導式練習回饋、獨立練習和回饋（秦夢群，2011）。Bannink (2015) 區隔傳統視導與同儕視導，認為兩者雖然都是從視導者的指導中獲得學習經驗，但在同儕視導方面，視導者與被視導者之關係為平等的，兩者互相交流經驗與知識，且更為聚焦於問題探索與解決，以及議題式的探討。

John 和 Elvis (2016) 將視導分為建立於正式規則以及以教師間相互關係為基礎的兩種視導型態，並將同儕視導列為以教師間相互關係為基礎之視導型態，說明同儕視導雖非為最常見的視導方式，但卻被認為是教師間視導的選擇之一，且強化教師間的合作關係更可能為學校帶來改變。而 Glickman(2002)從而提出同儕教練的概念，即教師同儕經由一位領導者協調之後，互相為彼此進行臨床視導的循環架構，因此同儕視導也可以與臨床視導相互結合運用。由此可知，不論臨床或同儕視導，都需要專業的支持與協助。

另一強調教師專業自主學習的教學視導模式為自我評估視導（self-assessment supervision），由 Glathorn 於 1984 年提出，藉由自我評估視導可以提供給教師獨立與引導自我提升專業發展的途徑，在實施步驟上是由教師先自我訂定目標，並經由與校長或同事研商後進行，在過程中記錄教學行為的資料，最後在參照事前設定的目標提出改進的建議（秦夢群，2011）。此一模式並非不需教學視導人員，只是視導人員主要扮演鷹架角色，從旁協助，教師本身的專業與動能才是關鍵。

由此可知，教學視導模式發展已遠離威權概念，朝向民主合作發展。例如由一位視導人員及兩位被視導者組合的三角視導(triadic supervision)即強調合作與同儕相互通饋關係(Borders,2012 ; Goldberg, Dixon, & Wolf, 2012)。Tshabalala (2013) 歸納文獻說明教師偏向於平等之同儕關係的視導，而非權威式的視導。Heaton(2016)也認為教學領導趨勢即認為教學領導係由控制朝向合作發展的歷程。

## 二、台灣同儕視導為主的教師專業發展評鑑—後設評鑑觀點

### (一) 教師評鑑的重要性—教學觀察能促進改善卻不易體現

經濟合作暨發展組織(Organization for Economic Cooperation and Development)長年研究結果顯示教師評鑑為提高學習成效的關鍵手段。藉由評鑑，增加對教師素質的關注與持續專業成長，進而影響學生的學習成果(OECD, 2013)。有效的教師評鑑，不僅可了解教師教學能力、績效和動機，教師也藉此專業成長，符應社會績效責任要求。

教師評鑑可收集教師教學相關資訊，以了解教師工作表現的優劣得失及原因，教師表現的資料來源包括教室教學觀察(Classroom observation)、教師自我目標設定與個人晤談(Objective setting and individual interviews)、教師自我評鑑(Teacher self-appraisal)、教師教學檔案(Teacher's portfolio)、學生學習成果(Student results)、學生與家長意見調查(Surveys of students and parents)等(Brady, 2016；Gelfer, 'O' Hara, Krasch&Nguyen, 2015；Husain&Khan, 2016)，Martinez, Taut 和 Schaaf (2016)更指出課室教學觀察(Classroom observation)在教師評鑑和改進系統中具有相當大的重要性，並且成為教師的專業發展關鍵的支撐，各國也在積極對課室教學觀察進行改革，如挪威規劃由中央單位培訓校長作為班級觀察員、澳洲發展國家級、區域性的教室觀察評鑑系統等。

只是評鑑的不同目的可能影響其功能的體現。Santiago 和 Benavides(2009)即指出當評鑑目的在改善教學表現時，教師通常會願意表現出自己的弱點，期望能因此得到更多專業訓練；相反的，當教師認知評鑑結果到會影響職業與薪水時，則會試圖掩蓋不足之處，從而危及改進功能。Martinez、Taut 和 Schaaf(2016)也認為一個良好的評鑑要在改進和績效功能間取得平衡而這並不容易。

## (二) 台灣教師專業發展評鑑的發展

為提升教學效能，教育部依據2003年全國教育發展會議結論與建議事項，於2006年擬訂「教育部補助教師專業發展評鑑實施計畫」開始試辦，2009年公布「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，更陸續(2007年、2012及2016年)修訂「高級中等以下學要教師專業發展評鑑規準」，協助計畫順利推行(教育部，2007；教育部，2016)。

教師專業發展評鑑的精神主要在教師專業發展，鼓勵學校申請試辦，教師自願參加(教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點，2016)。教師專業發展評鑑的方式主要分成兩種：一是教師自我評鑑(自評)，是由受評教師根據學校自行發展的自評鑑表格進行檢核，另一是校內評鑑(他評)，評鑑實施歷程透過多元

蒐集資訊的途徑，如教學觀察、教學檔案、晤談教師等方式，兼顧形成性及總結性的評鑑分析(教育部，2007)。評鑑結果經教師專業發展評鑑推動小組審議，以書面個別通知教師，並予以保密，僅提供教師專業發展、改進與輔導(高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊，2016)。

依教師專業發展評鑑網(2017)資料，教師專業發展評鑑自2006年採自願原則已逾十年。縣市從19個增加到24個縣市，學校參與自165所增加至2,534所，而在教師參與方面則從3,425人增至75,029人，從參與層面而言，成效相當良好。當然也面臨一些困境(秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑，2013；潘慧玲，2014)，2017年初，教育部宣布106學年度將全面取消教師專業發展評鑑，讓教師專業發展回歸於自主，不再受教師評鑑拘束，轉將政策更貼近現場教師專業成長需求(教育部全球資訊網，2016)，教師專業發展的政策正式進入轉型期。

表 2-1

**教師專業發展評鑑辦理現況-縣市參與數、教師數、學校類別參與校數**

學年度	縣市	參與教師數	國小	國中	高中	高職	特殊教育	總計
95	19	3425	125	22	13	3	2	165
96	19	6211	165	49	17	11	2	244
97	20	8848	177	68	41	16	1	303
98	20	17884	350	115	99	41	4	609
99	20	23318	454	126	139	64	5	788
100	21	31663	570	164	198	89	7	1028
101	22	42913	632	209	250	121	9	1221
102	21	53835	828	314	276	137	16	1571
103	22	66292	1117	399	307	147	23	1993
104	24	75168	1441	500	322	149	23	2437
105	24	75029	1491	532	342	147	24	2539

資料來源：精緻教師專業發展評鑑網(2016)

**(三) 後設評鑑觀點**

後設評鑑係指對於評鑑工作所再施以的評鑑，即是針對評鑑（原級評鑑）本身的目標、系統、內容、歷程、結果等方面再次進行評鑑（次級評鑑），作為原級評鑑參考或改進之依據，協助評鑑者瞭解其所實施的評鑑工作績效，以針對

所施行的原級評鑑進行改進評估，並作為未來評鑑之參考，提升評鑑品質 (Volkwein, 2015; Yarbrough, Shulha, Hopso&Caruthers,2011)。

美國頗具公信力的教育評鑑標準聯合委員會(JCSEE)建立一套改善人事評鑑系統品質「人事評鑑標準」(personnel evaluation standards)，第二版標準依特性區分為適切性標準 (Propriety)、效用性標準 (Utility)、可行性標準 (Feasibility) 和精確性標準 (Accuracy) 四類標準二十七項細項標準，與JCSEE方案評鑑標準比較，人事評鑑方案評鑑將適切性標準的序位移至第一順位，可以見到人事評鑑方案評鑑最重視於「人」本身，須要更多的安全與倫理，具建設性並減少威脅，以確保評鑑能提供有品質的發現和結論，並在積極的氛圍下協助受評者專業發展，促進評鑑歷程的持續改進 (JCSEE, 2011)。

表2-2

#### JCSEE人事評鑑標準

標準	說明
適切性	P1 服務取向 (service orientation) P2 適當的政策和程序 (appropriate policies and procedures)
	人事評鑑應能促進完善的教育、實現機構的使命，及確保有效的職務工作表現，使教育能符合學生、社區與社會的需求。 應於政策說明書、協商合約或人事評鑑手冊中明列人事評鑑指引，並提供給受評者，使評鑑具有一致性與公平性，並符合相關的法律與倫理規範。
	P3 評鑑資訊的取得 (access to evaluation information)
	對評鑑資訊的取得，應限制已獲合法核准者才能查閱與使用，以維持機密性並保護隱私權。
	P4 與受評者的互動 (interactions with evaluatees)
	評鑑者應尊重人性尊嚴，並以專業、審慎與謙恭的態度執行評鑑，使受評者的自尊、動機、專業聲望、表現及對人事評鑑的態度能獲得增強，或至少不致遭受不必要的傷害。
	P5 綜合的評鑑 (comprehensive evaluation)
	人事評鑑應界定優點與缺點，並提供其資訊，使優點繼續增進，缺點得以處理。
	P6 利益衝突 (conflict of interest)
	既有的與潛在的利害衝突應予確認，且以開放、坦誠的心胸加以處理，以避免因利害衝突而影響評鑑的過程與結果。
	P7 法令的可行性 (legal viability)
	人事評鑑應符合相關法令規定以及案例、契約、集體協商協定，或機構本身所制定之規章或細則，使評鑑者成功地執行具公平性、效率性及合理性之人事評鑑。
效用性	U1 建設性導向 (constructive orientation) U2 明確的用途 (defined uses)
	人事評鑑應具建設性，以協助機構發展其人力資源，並協助機構鼓勵與協助受評者遵照機構之任務說明及目標，提供卓越的服務。 在評鑑初始，人事評鑑的使用者與預期用途皆應予確認，使評鑑的問題與議題能獲得適當的處理。
	U3 評鑑者的條件 (evaluator qualification) U4 明確的規準 (explicit criteria)
	評鑑制度應由具備必要資格、技能、訓練的職權者負責發展、實施及管理，使評鑑報告能受到適當的處理、尊重及採用。 評鑑者應界定及證明用來解釋與判斷受評者表現的指標規準，使解釋與判斷的基礎能提供評鑑結果清楚且具辯護性的基本理由。
	U5 功能性的報告 (functional reporting)
	報告應具清楚性、及時性、精確性及適當性，使評鑑結果對受評者及其他合適閱讀評鑑報告的人員，具有功能性價值。

	U6 追蹤與專業發展 (follow up and professional development)	人事評鑑應告知使用者及受評者需專業發展的領域，使所有教育人員較能達到機構的任務與目標、完成其角色任務與責任，及滿足學生需求。
可行 性	F1 務實的程序 (practical procedures)	人事評鑑的實施程序應務實，使評鑑能在有效率及無干擾下獲得所需的資訊。
	F2 政治的可行性 (political viability)	人事評鑑計畫與執行，應基於受評者及其他具有合法知的權利者對問題的期望，使他們的問題得以處理，並獲得他們的合作。
	F3 財政上可行性 (fiscal viability)	應提供人事評鑑足夠的時間與資源，使評鑑計畫能有效實施、結果能充分溝通，且能確認適當的後續活動。
精 確 性	A1 有效的判斷 (validity judgement)	人事評鑑的發展及實施應確保對受評者表現的解釋具有效度，不會產生錯誤解釋。
	A2 期望界定 (defined expectations)	受評者的資格、角色及表現期望應予清楚的界定，使評鑑者能確定所需的評鑑資料與資訊，以確保效度。
	A3 脈絡的分析 (analysis of context)	影響表現的情境變項應予界定、描述及記錄，使情境因素能在解釋受評者表現時予以考慮。
	A4 目的與程序建檔 (documented purposes and procedures)	計畫及實際實施之評鑑目的與程序應予記錄，使其能清楚地獲得解釋與驗證。
	A5 經得起考驗的資訊 (defensible information)	人事評鑑收集的資訊應禁得起辯護，使資訊的解釋具有信度與效度。
	A6 有信度的資訊 (reliable information)	人事評鑑程序的選擇或發展及實施皆應具有信度，使所獲得的資訊能提供受評者表現的一致性指標。
	A7 系統化的資料控管 (systematic data control)	對受評者蒐集、處理與報告的資訊應加以系統化的檢視、適當的更正且安全的保存，以對受評者的表現做出精確的判斷，並維持適當程度的機密性。
	A8 偏誤的確認與管理 (bias identification and management)	人事評鑑應免於偏誤，使受評者資格或表現的解釋具有效度。
	A9 資訊分析 (analysis of information)	對人事評鑑所收集資訊的分析應具有系統化與精確性，使評鑑目的有效達成。
	A10 可驗證的結論 (justified conclusion)	對受評者表現的評鑑性結論應能被清楚驗證，使受評者與其他具有合法知的權利者對結論有信心。
	A11 後設評鑑(meta-evaluation)	人事評鑑制度應使用這些及其他合適的標準定期檢查，使錯誤得以避免，或偵測錯誤並及時更正，俾利人事評鑑實務不斷發展及維持。

資料來源：(JCSEE, 2011)

Magno (2009) 即曾針對菲律賓馬尼拉市的德拉薩勒學院 (PASU) 使用教師績效系統進行後設評鑑，以確定教師評鑑系統在教師績效的品質時，即以 JCSEE 的可行性，效用性，適當性和準確性做為標準。台灣亦曾有三篇碩士論文分別對高雄市、台中市及花蓮縣進行區域性的後設評鑑(潘淑華，2012；趙祝凌，2010；楊正淇，2008)，結果大致符合標準，但都無法提出哪些標準是極需改善，相當可惜。目前正值教專評鑑停辦，教師專業發展政策轉型階段，本研究擬以 JCSEE 標準，透過「重要性-表現分析」(IPA)理解問題，以提供未來教師專業發展政策轉型規劃參考。

### 三、發展性視導的啟發—職涯發展階段的差異化教學視導方案

#### (一) 教學視導權變取向—發展性視導的啟發

權變視導的概念來自於教育行政中的權變理論 (contingency theory)。其假設是沒有一種導模式和風格是可以放諸四海而適用於所有的教學情境，視導方式須依教師的發展程度、投入程度、抽象思考能力設計，換言之，在任何情況下都不應該有單一的視導風格，成功的視導取決於許多變數，包括視導人員的風格，被視導者的素質和情境特徵，主要視導風格可分為指導型、協同合作型及非指導型（張德銳，1994；Charry,2012）。

Glatthom 在1997年的《區分性視導》(Differentiated supervision) 一書中的主張亦有類似的主張：(1)傳統視導方式效果不彰、(2)對所有的教師實施臨床視導並非適當作法、(3)教師皆具有不同的成長需求與學習型態，並提出四種視導型態：(1)傳統臨床視導模式、(2)合作式專業發展：重視同儕合作、(3)自我導向專業發展、(4)行政視導，區分性視導認為教師是專業人員，可選擇適合自己的視導方式，由視導人員配合教師能力層次不同而選擇不同的視導策略(Elliott, 2015; Gupton,2010;Range,Scherz,Holt & Young,2011; Zepeda,2013)。Rashid(2014)的研究結果顯示區分性視導的彈性化有助於改善教師教學、鼓勵教師合作，教師也改變對視導的刻板印象，將視導人員視為顧問，建立和諧氣氛與信任感。

在發展性視導上，Glickman擴展了臨床視導基礎，增加個人發展與差異向度，依被視導者的投入程度與思考能力，採取差異性的視導方式，其基本假設為：(1)教師在不同的職業發展上有不同的背景和經驗、(2)每位教師的專業知能發展層次、能力和成效不同，宜以不同方式進行視導、(3)視導的目標應是提升教師高層次思考策略能力(Glickman、Gordan&Ross-Gordan,2014)。正由於教師有不同成長和發展的背景，理想的教學視導必須依教師發展階段的目標(專業需求、教學能力、工作動機等)不同而採取不同的視導方式，包括(1)非主導型(非指導性)、(2)協同合作型、(3)主導資訊型(指導性)及(4)主導控制型(指導性)，增進其教學成效(Glickman,1990)。

Ibrahim(2013)的研究中認為發展性視導可協助教師在各自的不同層次上進行專業發展，例如低發展的教師需要高結構性的指導，反之高發展的教師則需要

支持性指導。Saduman(2013)的實證研究指出教育視導人員和國小教師皆認同發展性視導的有效性，發展性視導重視教師的實際需求，為自我發展提供最適用的視導方式，並強調惟有透過結構和行政的彈性化，才能因應教育、結構和行政變化中的視導需求和其發展。Wu(2017)亦認為發展性視導可以提升教師的問題解決和決策能力，使自己的工作變得更具適應性，從而改善課堂和學校的教學，並認同其對教師教學職涯的極大影響。Kalule與Bouchamma(2014)亦認為視導人員在選擇視導模式時應考慮教師的個別差異性及教師的專業發展，以滿足教師需求。由此可知，如能依教師的個別差異實施不同的視導方案，應更能符應教師需求，有效促進教師的專業發展。

## （二）職涯發展階段的差異化教學視導需求

教師的工作有不同的生涯循環週期 (life cycle)，經歷不同生涯循環週期的教師，所遇到的問題、優勢、與發展需求都不盡相同，甚至所需的教學技能也不同，教學視導活動亦應有所差異(Danielson,2001; Danielson &,Mcgreal, 2000)。如同「教師職涯階梯」(Teacher career ladder) 理念，如能規劃完備的教師制度，則能使教師充分發展個人潛能 (Darling-Hammond,2017)。

Range與Bret(2013)則指出很難有一種視導方式是可以適用於所有類型的教師，因此面對新手老師和面對經驗較豐富之資深教師所採用的視導方式應該有所不同。面對新手教師，視導人員必須不斷協助和支持被視導者，並提供正向積極的回饋；而對教資深教師，視導人員應賦予教師挑戰和保有他們對教學的熱忱，並有效的協助教師強化其教學能力。例如Gürsoy、Kesner和Salihoglu (2016)以實驗設計方法，針對實習教師的教學實踐效能與合作教師的臨床視導間的關係進行研究，發現實驗組與對照組間有顯著差異，顯示臨床視導對於強化實習教師教學效能有其效果，但就不一定適用於資深教師。

經濟合作暨發展組織年為吸引、發展並維持有效能的教師政策計畫《Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers》報告書中強調應視教師發展為一個連續的過程，加強師資培育、初任教師與職業發展的連結，創造連貫的學習與專業發展系統，而相對於職前的師資培育，在職的教師發展更具有價值，在教師專業職涯各個階段，應以不同階段教師之能力與專業發展標準為框架，發展能支持教師的專業發展的系統(OECD,2005)。Natale、Gaddis、Bassett和McKnight (2013)分析美國各州針對教師專業職涯階段政策，歸納並提出應給予不

同職涯階段的教師不同的專業挑戰與專業發展機會，進而發展持續的教師職涯發展模式。本研究所關心的亦在於此，如能針對不同職涯發展階段教師，提供適切的教學視導模式，一方面能符應教師教學專業發展的需求，另一方面亦能滿足社會對確保教師教學品質的期望。

### (三) 職涯發展階段的差異化教學視導案例

美國亞利桑那州土桑的學區辦事處一流水井聯合學區（The Flowing Wells Unified School District）設有一專門的專業發展中心。在1983-84年，該區實施專業發展方案，更新和改進教室裡的教學。在過去的三十年裡，該計劃已經發展成為一種提供差異化的專業發展，根據教師教學專長互相搭配；針對初任教師（第一年）、進階（第二年）、能力、精通/專家級教師(四提供工作坊（workshops）(Flowing Wells School District,2017)：

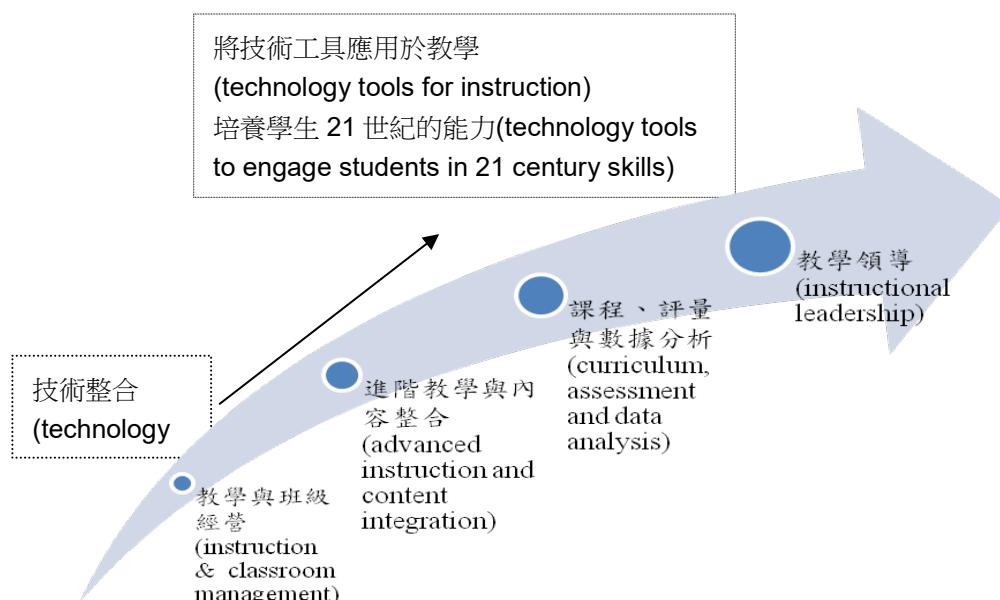


圖 2-1 專業的成長框架

資料來源：Flowing Wells School District, Institute For Teacher Renewal And Growth Professional Development (2017)

工作坊（workshops）的內容基於教師專業職業生涯的不同需求，每個工作坊的關鍵概念皆如同建構積木，從簡單到更多複雜的決策。在教師導入階段，工作坊強調班級表現，進階工作坊（advanced workshops）聚焦在培訓高級教學策略、各種教學模式、教學內容與技巧的整合，領導學校、地區、社區的影響力(Flowing

Wells School District,2017) :

表 2-3

**流水井聯合學區多年的教師專業成長計畫**

教師 導入階段		→ 教師領導	
	初任教師 (1st year teachers)	進階教師 (2nd year teachers)	能力教師 (3rd year teachers)
工作坊	導入階段	中級教學	進階教學：
	•程序/常規	•班級管理	•持續課程 發展與評量
	•教學	•任務分析	•數據分析
	•社群文化	領域涵蓋	•教學視導與監督
	•課程教學模式	•閱讀、寫作、科 學、數學	•持續的課程 發展與評量
	•管理		•培訓成為 教練
關鍵概念	•引起學生學習 動機	•基礎學習理 論	•高階思考 •轉換理論
	•評量	•多元化班級 經營模式	•教學概念與 過程
	•課堂管理	•課程順序	•設計嚴謹與關 連的課程
	•計畫技巧	•教學內容調 整	•基於數據的決 策
	•基本教學		•輔導 •教練
	•適應特殊教育		•領導理論
後續輔導	•形成性評鑑 與專業發展指導者 ／專家進行 4 次課 堂觀察和會議；與 指導者保持聯繫	•形成性評鑑 與現場教學教練3 次課堂觀察； 觀察一位指導者 的課堂；接受一 位指導者的視 導；參與工作坊	•形成性評鑑 2 次的教學觀察； 參與工作坊
			•非正式的同儕 教練；參與工 作坊
指導者 教學教練	•總結性評鑑： 2-3 次觀察（校長） 和學生成就行動計 劃(Student Achievement Action Plan)	•總結性評鑑： 2-3次觀察（校 長）和學生成就 行動計劃	•總結性評量 2-3 次觀察(校長) 與學生成就行動 計劃
			•總結性評鑑 選擇性評鑑 (1 次觀察和學生 成就行動計 劃)
			傳統評鑑 (1-2 次觀察(校長) 和學生成就行 動計劃)
班級		→ 區／社群	

**資料來源：**Flowing Wells School District, Institute For Teacher Renewal And Growth Professional Development (2017)

以新教師導入計畫（New Teacher Induction Program）為例，計有八天的導入計畫（四天的時間在開學前，四天在學期中），包括(1)課堂演示：在八月，課堂教師會示範學校一天的流程與日常事例，鼓勵心教師攜帶相機、手機，以記錄精熟教師的示範；(2)學校管理（superintendent）辦理公車巡禮，以熟習地區的文化與社群；(3)由學校管理員舉辦始業午餐慶典，授與每位新教師證書；(4)輔導制度是以相同年級或授課領域進行安排；(5)專業發展部門與專家針對每位新教師進行11次的課堂輔導；(6)當地行政人員每月舉辦研討會，主題關於教師網絡、支持與合作。此一導入階段與亞利桑納州的教學標準為一致，能持續廣泛的提供符合初任教師至專家教師之需求的專業發展方案，且政府部門與行政單位全力支持教師培訓已超過30年(Flowing Wells School District,2017)：

表 2-4

**針對初任教師或有經驗教師之專業成長計畫－正規訓練內容**

類別	總共時數	導入階段 1-4 天	後續訓練
組織文化 (Organizational Culture) 提供系統和組織文化的資訊：準則、期望、政策、程序、習俗、信仰、核心價值。	4 小時	3 小時	1 小時
系統資訊 (Systems Information) 提供有關學區和學校的程序、指導方針和期望的資訊	4 小時	3 小時	1 小時 (包含師徒制、新教師會議)
資源 (Resources) 收集、傳播或發現資料或其他資源。	1 小時		1 小時 (包含師徒制、新教師會議)
教學 Instructional Information 提供有關教學策略或教學過程資訊	28 小時	11 小時	17 小時
情感支持 (Emotional Support) 同理心聆聽和分享經驗以提供支持	3 小時	1 小時	2 小時 (包含教練視導、新教師會議)
學生管理 (Advice on Student Management) 提供有關紀律和管理學生的指導和意見。	2 小時	2 小時	新教師會議
教學的安排與計畫 (Advice on Scheduling and Planning) 提供有關安排和規劃在學校的資訊。	1 小時		1 小時 (師徒制、新教師會議)
幫助課堂環境 (Help with Classroom Environment) 幫助安排，組織或分析教室的實際環境	2 小時	2 小時	師徒制、 新教師會議
示範教學 (Demonstration Teaching) 指導者教學時，初任教師一旁觀察，且在會議前後聚焦和分析教學策略	7 小時	2 小時	5 小時
輔導 (Coaching) 對教師的表現進行批評和提供反饋	10 小時		10 小時

親師生合作 (Advice on Working with Parents)		師徒制、 新教師會議
提供與父母討論和合作的協助或想法		
特殊教育議題 Special Education Issues	1 小時	1 小時 (師徒制、新 教師會議)
其他的主題與活動：		
有關二年以上之教師正在進行的專業發展計 劃，請參閱專業發展手冊。		
*新教師合約包括前四天的導入階段—沒有 額外的薪水		
*當教師參與工作坊時有替補人員代課		
*評量成效的方法：		
—參與者的回饋		
—教師留任率		
—教師自願參與第二年之工作坊人數		
—招聘的教師		
—專業發展重點領域之學生的學習表現		

**資料來源：**Flowing Wells School District, Institute For Teacher Renewal And Growth Professional Development (2017)

## 參、 研究方法、進行步驟及執行進度

### 一、 研究方法與資料分析—原因及其創新性

本研究為二年期的研究規劃，在研究方法應用及資料收集方式，分年列述如下：

#### 107 年

第一年屬前導性研究，本研究擬以調查研究方法進行，主要在探討台灣當前各教學視導方案(如教學輔導團、課程督學、教專評鑑、教師社群...等)所扮演有利於教師課程設計、教學策略、班級經營、專業成長及敬業精神的角色功能區隔及成效，並以後設評鑑觀點，分析過去台灣教師專業發展評鑑在適切性、效用性、可行性、和精確性四類二十七項標準的品質表現的「重要性-表現」情形(Important-Performance Analysis; IPA)。

採調查研究法的原因主要基於利害關係人導向之需求，各教學視導方案及教

師專業發展評鑑實施，是否真正有利於現場教師課程設計、教學策略、班級經營、專業成長及敬業精神，只有實際參與的教師最了解，因此擬採用調查研究法進行。

在研究方法及資料分析的創新性上，首先是以不同功能分別調查之區辨分析。亦即針對台灣當前重要的教學視導方案，如教學輔導團、課程督學、教專評鑑、教師社群…等，在不同角色功能上的成效，以理解各教學視導方案的所扮演的角色功能區隔，而非只是視導成效的單一。

表3-1

調查問卷內容範例

	課程設計	教學策略	班級經營	專業成長	敬業精神
教專評鑑	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
教師社群	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
...					

其次是「重要性-表現」分析(Important- Performance Analysis; IPA)的應用。除以後設評鑑觀點，分析過去台灣教師專業發展評鑑在適切性、效用性、可行性、和精確性四類二十七項標準的品質表現外，在收集與分析資料係採「重要性-表現」分析，可以理解落點在第四象限極需改善的標準與問題(如下圖範例)。

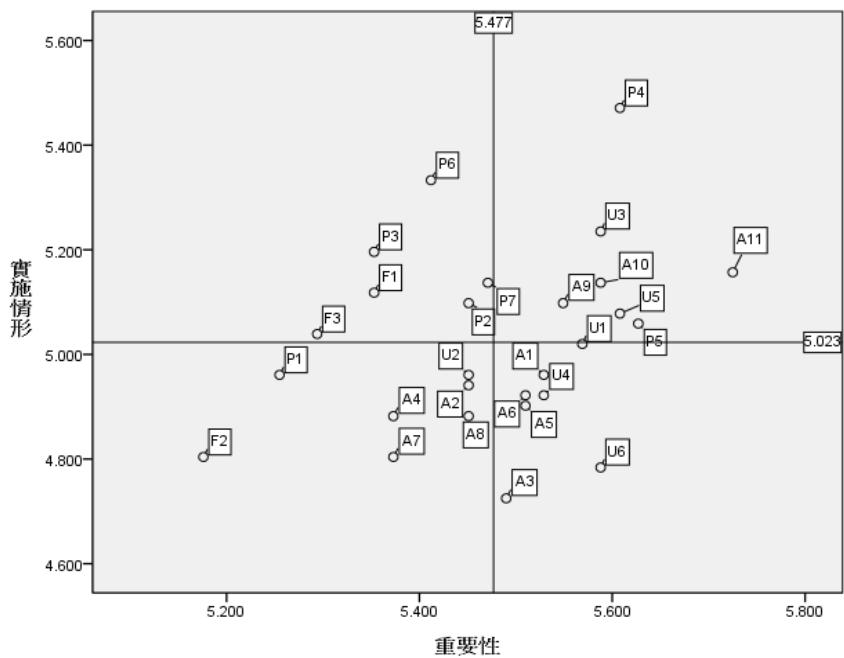


圖 3-1 「重要性-表現」分析圖示範例

108年

第二年研究依循發展性視導理念，研擬不同職涯階段教師的可行教學視導方案與內涵，並調查教師認同情形。在研究方法與資料分析擬採焦點團體(Focus Group)、德懷術(Delphi)與調查研究。在研究方法原因上，主要考量本年度研究題旨的專業性與可行性。

在專業性上，因研擬不同職涯階段教師的可行教學視導方案與內涵，需要專業意見，包括熟悉教師職涯發展及教學視導的專家學者、學校行政及教師代表等，以焦點團體方式可促進專業意見的彼此激盪，俟研擬出適切的不同職涯進階教師（如初任、中階、專家/顧問…）的教學視導方案與內容後，為確認其重要性，擬透過德懷術進行確認，一方面避免各類專家面對面的彼此影響，同時參酌其他類專家的意見調整看法，透過數次的德懷術問卷以達成共識，達到研究的專業性；其次在可行性上，為理解本研究所建構不同職涯發展的教學視導方案之可行性，擬以調查法了解利害關係人—教師的認同情形，以確認所建構方案的可行性。

在研究方法及資料分析創新性上，首先是焦點團體及德懷術的方法的結合運用。兩者雖都是專業導向的研究資料收集分析方法，但焦點團體強調專業意見面對面的彼此激盪，創造更多專業的思維；而德懷術則在避免各類專家面對面的彼此影響，經由數次彼此校正以達成共識。

其次是「專業導向」建構與「使用導向」驗證，本研究援引發展性視導理念，依不同職涯發展教師，以焦點團體及德懷術之專業導向方法，分別建構適切的教學視導方案；並以使用導向方法，調查教師對不同職涯發展階段教師適合不同教學視導的認同情形，以確認其可行性。

## 二、研究對象與工具

107年

第一年調查研究方法進行，在研究對象部分，本研究考量受訪者對教學視導的理解，擬以曾參與教師專業發展評鑑近1500所國民小學校約35000名教師為調查對象母群，以台灣分北、中、南、東四區分層隨機抽樣，預計抽取含括校長、兼行政教師、級任教師及科任教師等約400名樣本進行調查。

研究工具部分擬自編「台灣各教學視導方案角色功能及教師專業發展評鑑參與調查問卷」，商請12位參與教專評鑑的學者專家(含4位學者、4位校長、4位教師)協助問卷審查進行適合度分析，進行題項用語修正後適行調查。其中在台灣各教學視導方案所扮演有利於教師課程設計、教學策略、班級經營、專業成長及敬業精神的角色功能區隔及成效部分係採雙向設計(如下表例)：

表3-2

### 調查問卷雙向設計範例

	課程設計	教學策略	班級經營	專業成長	敬業精神
教專評鑑	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
教師社群	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
...					

另在探討過去台灣教師專業發展評鑑在適切性、效用性、可行性、和精確

性四類二十七項後設評鑑標準品質表現的「重要性-表現」情形(IPA)題項則採雙邊設計(如下表例)：

表3-3

「重要性-表現」調查問卷範例

重要性高低	教專業評鑑之後設評鑑指標	實施情形高低
5 4 3 2 1	P1 服務取向 參與教專評鑑能使教師工作表現更符合學生學習需求，達成學校教育目標	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	P2 適當的政策程序 教專評鑑的政策及實施的說明清楚適當，能獲得認同。	5 4 3 2 1
	...	

## 108 年

第二年研究擬採焦點團體(Focus Group)、德懷術(Delphi)與調查研究進行。在焦點團體研究對象部分，本研究擬進行兩次焦點座談，第一次對象為熟悉教學視導學者專家約8-10人(學者4-5人、校長4-5人)；第二次對象為教師約8-10人(包括初任教師、中階教師、專家教師、教學輔導團教師各約2-3人)、校長4-5人)。在研究工具上，擬參考第一年的研究自編「不同職涯階段教師的可行教學視導方案與內涵訪談大綱」，大綱內容含括(1)各教師職涯階段如何區隔為佳(年資、專業或例外情形)；(2)各可行的教學視導方案(如臨床視導性的教學輔導、同儕視導性的彼此觀課分享、自我視導性的自我評估報告、或批判夥伴小組式的教師社群參與...等，及可行的細部內容)；(3)各教師職涯階段較適合哪些可行的教學視導方案...等。討論編擬「不同職涯階段教師的可行教學視導方案與內涵調查問卷」。

在德懷術部分，對象擬邀請15位專家學者(包括3位學者、3位校長、3位教學輔導團教師、3位專家或中階教師、3位初任教師)，在工具上，擬依焦點團體討論所編擬「不同職涯階段教師的可行教學視導方案與內涵調查問卷」進行德懷術。德懷術係針對會議討論缺點設計，將面對面的溝通改為匿名式溝通形式，讓參與者在無威脅情境中表達個人意見，並參考其他人意見決定是否修正自己意見，且為求取一致性，可實施至意見沒有太大變化為止。主要實施步驟包括：參與者樣本

選取、意見提供(第一次問卷)、結構化問卷(第二次問卷)、至達成共識止(第三次後之問卷)。

在問卷調查部分，研究對象究考量受訪者對教學視導的理解，擬以曾參與教師專業發展評鑑近1500所國民小學校約35000名教師為調查對象母群，以台灣分北、中、南、東四區分層隨機抽樣，預計抽取含括校長、兼行政教師、級任教師及科任教師等約400名樣本進行調查。研究工具部分，擬依焦點團體及德懷術共識所編「不同職涯階段教師的可行教學視導方案與內涵調查問卷」，探究學校同仁對本研究所規劃不同職涯階段教師的可行教學方案與內涵的認同程度，確認其可行性。

## 肆、 研究結果分析與討論

依據本研究針對台灣地區在西元2006-2017年間，參與教師專業發展評鑑之國小校長、兼行政之主任或組長與教師，擬定之「教師專業發展評鑑後設評鑑研究—發展性教學視導」問卷調查結果，進行量化分析，探討受測對象對於教師專業發展評鑑之重要性與實施成效之認同程度及看法，以期了解教師專業發展評鑑之重要性及實施成效。

### 一、 教師專業發展評鑑後設評鑑研究之描述性統計結果

為了解第一線學校伙伴對教專評鑑成效之看法，本研究以JCSEE之後設評鑑標準為依據，採用「適切性」、「效用性」、「可行性」、「精確性」四大構面，建構「教師專業發展評鑑」之後設評鑑指標，施測對象為台灣2006-2017年期間，曾參與過教專評鑑之國小校長、主任及教師，而作答採用李克特六點量表統計之。

#### (一) 教師專業發展評鑑後設評鑑指標之重要性

茲將問卷調查之描述性統計中，教師專業發展評鑑後設評鑑指標重要性分析結果，將就受測對象於指標重要性認同度部分，從各構面及整體結果分別說明如下（詳見表4-1）。

##### 1. 適切性層面

在適切性層面中，普遍獲得全體對象認同(5.41)，其中以「P4 與受評者的互動」認同度最高(5.63)，其次依序為「P7 法令的可行性」(5.53)、「P2 適當的政策和程序」(5.53)、「P5 綜合的評鑑」(5.37)、「P6 利害衝突」(5.33)。另外，在「P3 評鑑資訊的取用」與「P1 服務取向」的部分，認同度則較低(P3：5.29；P1：5.28)。

## 2. 效用性層面

在效用性層面中，普遍獲得全體對象認同(5.49)，其中以「U3 評鑑者的條件」及認同度最高(5.56)，其次依序為「U6 追蹤與專業發展」(5.54)、「U5 功能性的報告」(5.51)、「U4 明確的規準」(5.49)。另外，在「U1 建設性導向」及「U2 明確的用途」部分，認同度則較低(U1：5.42；U2：5.41)。

## 3. 可行性層面

在可行性層面中，普遍獲得全體對象認同(5.45)，其中以「F2 政治的可行性」認同度最高(5.48)。

## 4. 精確性層面

在精確性層面中，普遍獲得全體對象認同(5.37)，其中以「A8 偏誤的確認與管理」認同度最高(5.50)，其次為「A6 有信度的資訊」(5.42)與「A10 可驗證的結論」(5.42)，接續為「A11 後設評鑑」(5.41)。

## 5. 指標重要性之綜合分析

綜合分析教師專業發展評鑑後設評鑑重要性之四大構面而言，「效用性」構面最為全體對象認同(5.49)，「精確性」構面則相對較低(5.37)。構面之認同度依序為「效用性」、「可行性」、「適切性」、「精確性」。重要性排序情形與 JCSEE 之後設評鑑標準之重要順序「適切性」、「效用性」、「可行性」、「精確性」不盡相同（詳見圖 4-1）。

JCSEE 之後設評鑑標準之重要順序

教專評鑑後設評鑑之重要性認同程度順序

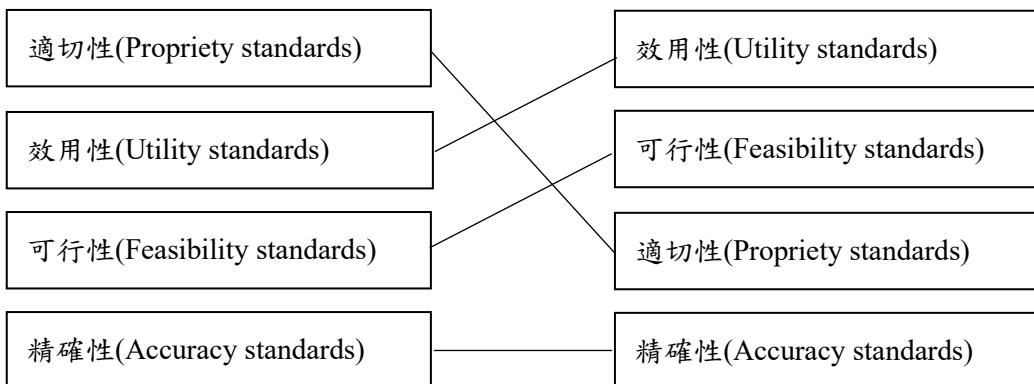


圖 4-1 JCSEE 之後設評鑑標準重要順序與教師專業發展評鑑後設評鑑之重要性認同程度順序對照圖

以教師專業發展評鑑後設評鑑之重要性認同程度與 JCSEE 之後設評鑑標準之重要順序對照，JCSEE 之後設評鑑標準之重要順序「適切性」為第一排序，依序為「效用性」及「可行性」，而教師專業發展評鑑後設評鑑之重要性認同程度以「效用性」為第一排序，依序為「可行性」及「適切性」；而「精切性」與 JCSEE 之後設評鑑標準之重要順序相同為第四順位。

表 4-1

四構面 27 項教專評鑑後設評鑑指標之重要性認同程度排序

構面	指標	平均數	標準差	構面 構面 指標構面		指標 總排序
				平均	排序	
適切性	P1 服務取向	5.28	0.77			7 24
	P2 適當的政策和程序	5.43	0.66			3 10
	P3 評鑑資訊的取用	5.29	0.84			6 23
	P4 與受評者的互動	5.63	0.54	5.41	3	1 1
	P5 綜合的評鑑	5.37	0.77			4 18
	P6 利害衝突	5.33	0.72			5 22
	P7 法令的可行性	5.53	0.60			2 4
效用性	U1 建設性導向	5.42	0.68			5 12
	U2 明確的用途	5.41	0.63	5.49	1	6 15
	U3 評鑑者的條件	5.56	0.56			1 2

	U4 明確的規準	5.49	0.60		4	7
	U5 功能性的報告	5.51	0.61		3	5
	U6 追蹤與專業發展	5.54	0.59		2	3
	F1 務實的程序	5.45	0.63		2	9
可行性	F2 政治的可行性	5.48	0.63	5.45	2	8
	F3 財政上可行性	5.43	0.62		3	10
	A1 效度判斷	5.37	0.69		6	18
	A2 期望界定	5.28	0.73		9	24
	A3 脈絡的分析	5.35	0.65		8	21
	A4 目的與程序建檔	5.25	0.61		11	27
	A5 經得起考驗的資訊	5.38	0.67		5	17
精確性	A6 有信度的資訊	5.42	0.68	5.37	4	12
	A7 系統化的資料控管	5.27	0.74		10	26
	A8 偏誤的確認與管理	5.50	0.59		1	6
	A9 資訊分析	5.37	0.63		7	18
	A10 可驗證的結論	5.42	0.64		2	12
	A11 後設評鑑	5.41	0.65		4	15

整體分析說明如下：

- (1) 由此可見，全體對象認為教師專業發展評鑑之「效用性」之重要程度最高，其次依序為「可行性」與「適切性」，「精確性」之重要程度為最低。
- (2) 在教師專業發展評鑑中，全體對象認為「P4 與受評者的互動」(5.63)在全部 27 項指標之重要性中總排序為第一，其次依序為「U3 評鑑者的條件」(5.56)、「U6 追蹤與專業發展」(5.54)及「P7 法令的可行性」(5.53)。
- (3) 在教師專業發展評鑑中，全體對象認為「A4 目的與程序建檔」(5.25)、「A7 系統化的資料控管」(5.27)、「P1 服務取向」(5.28)、「A2 期望界定」(5.28)及「P3 評鑑資訊的取用」(5.29)之重要性相對較差。

## (二) 教師專業發展評鑑後設評鑑指標之實施情形

以下將就受測對象對於指標實施情形認同度部分，從各構面及整體結果分別說明如下（詳見表 4-2）。

#### 1. 適切性層面

在適切性層面中，大致獲得全體對象認同(4.24)，其中以「P4 與受評者的互動」認同度最高(4.73)，其次依序為「P3 評鑑資訊的取用」(4.43)、「P6 利害衝突」(4.16)。在「P1 服務取向」部分，認同度則較低(4.03)。

#### 2. 效用性層面

在效用性層面中，大致獲得全體對象認同(4.26)，其中以「U5 功能性的報告」認同度最高(4.31)，其次依序為「U2 明確的用途」(4.30)、「U3 評鑑者的條件」(4.29)。

#### 3. 可行性層面

在可行性層面中，全體對象認同度稍低(3.95)，其中以「F1 務實的程序」認同度最高(4.11)。

#### 4. 精確性層面

在精確性層面中，全體對象認同度稍低(4.05)，其中以「A4 目的與程序建檔」認同度最高(4.22)，其次依序為「A10 可驗證的結論」(4.11)、「A2 期望界定」(4.10)、「A1 效度判斷」(4.09) 與「A9 資訊分析」(4.08)。

#### 5. 指標實施情形之綜合分析

綜合分析教師專業發展評鑑實施成效後設評鑑之四大構面而言，「效用性」構面最為全體對象認同(4.26)，「可行性」構面則相對較低(3.95)。構面之認同度依序為「效用性」、「適切性」、「精確性」、「可行性」。實施情形的排序情況，與教師專業發展評鑑後設評鑑指標重要性排序「效用性」、「可行性」、「適切性」、「精確性」不盡相同（詳見圖 4-2）。

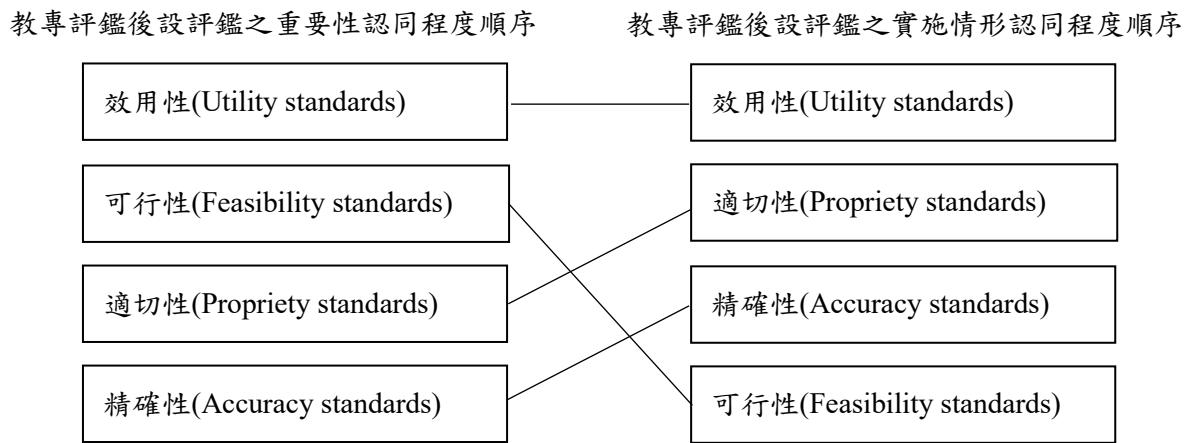


圖 4-2 教師專業發展評鑑後設評鑑之重要性認同程度順序與實施情形認同程度順序對照圖

以教師專業發展評鑑後設評鑑之實施情形認同程度與教師專業發展評鑑後設評鑑之重要性認同程度對照，「效用性」皆為第一排序；教師專業發展評鑑後設評鑑之重要性認同程度依序為「可行性」、「適切性」與「精確性」；而教師專業發展評鑑後設評鑑之實施情形認同程度依序為「適切性」、「精確性」與「可行性」。

表 4-2

四構面 27 項教專評鑑後設評鑑指標之實施情形認同程度排序

構面	指標	平均數	標準差	構面 構面 指標構面		指標 總排序
				平均	排序	
適切性	P1 服務取向	4.03	1.11			7 20
	P2 適當的政策和程序	4.08	1.11			6 17
	P3 評鑑資訊的取用	4.43	1.13			2 2
	P4 與受評者的互動	4.73	0.95	4.24	2	1 1
	P5 綜合的評鑑	4.13	1.12			5 12
	P6 利害衝突	4.16	1.10			3 9
	P7 法令的可行性	4.15	1.08			4 10
效用性	U1 建設性導向	4.14	1.03			6 11
	U2 明確的用途	4.30	1.02	4.26	1	2 4
	U3 評鑑者的條件	4.29	1.05			3 5

	U4 明確的規準	4.26	1.04		5	7
	U5 功能性的報告	4.31	1.00		1	3
	U6 追蹤與專業發展	4.28	1.02		4	6
	F1 務實的程序	4.11	1.11		1	13
可行性	F2 政治的可行性	4.06	1.10	3.95	4	2
	F3 財政上可行性	3.67	1.25		3	27
	A1 效度判斷	4.09	1.00		4	16
	A2 期望界定	4.10	1.04		3	15
	A3 脈絡的分析	4.00	1.06		9	24
	A4 目的與程序建檔	4.22	1.05		1	8
	A5 經得起考驗的資訊	4.03	1.03		6	20
精確性	A6 有信度的資訊	4.01	1.09	4.05	3	8
	A7 系統化的資料控管	3.98	1.07		10	25
	A8 偏誤的確認與管理	4.02	1.01		7	22
	A9 資訊分析	4.08	1.03		5	17
	A10 可驗證的結論	4.11	1.02		2	13
	A11 後設評鑑	3.91	1.13		11	26

整體分析歸納如下：

- (1) 由此可見，全體對象認為教師專業發展評鑑之「效用性」之實施情形認同程度最高，其次依序為「適切性」與「精確性」，「可行性」之實施情形認同程度為最低。
- (2) 在教師專業發展評鑑中全體對象認為「P4 與受評者的互動」(4.73)、「P3 評鑑資訊的取用」(4.43)、「U5 功能性的報告」(4.31)、「U2 明確的用途」(4.30)、「U3 評鑑者的條件」(4.29)之實施情形相對較佳。
- (3) 在教師專業發展評鑑中全體對象認為「F3 財政上的可行性」(3.67)、「A11 後設評鑑」(3.91)、「A7 系統化的資料控管」(3.98)、「A3 脈絡的分析」(4.00)、「A6 有信度的資訊」(4.01)之實施情形相對較差。

## 二、 教師專業發展評鑑後設評鑑研究之重要—表現程度分析

本研究主要針對教師專業發展評鑑後設評鑑受測對象，所進行調查之「教師專業發展評鑑後設評鑑研究—發展性教學視導」李克特六點量表問卷之結果，以描述性統計分析後，得受試者對於教師專業發展評鑑後設評鑑指標之重要性認同度之平均值，及實際實施成效認同度之平均值，作為重要表現程度分析之分割中點，並以重要性為橫軸、實施情形為縱軸，將座標平面分為四象限，進行重要—表現程度分析，各指標於四象限分布情形說明如下。

受測對象對於教師專業發展評鑑後設評鑑指標，在重要性認同度之平均值為 5.4137；實際實施成效認同度之平均值為 4.1362，座標中點為(5.4137,4.1362)，詳見圖 4-3。

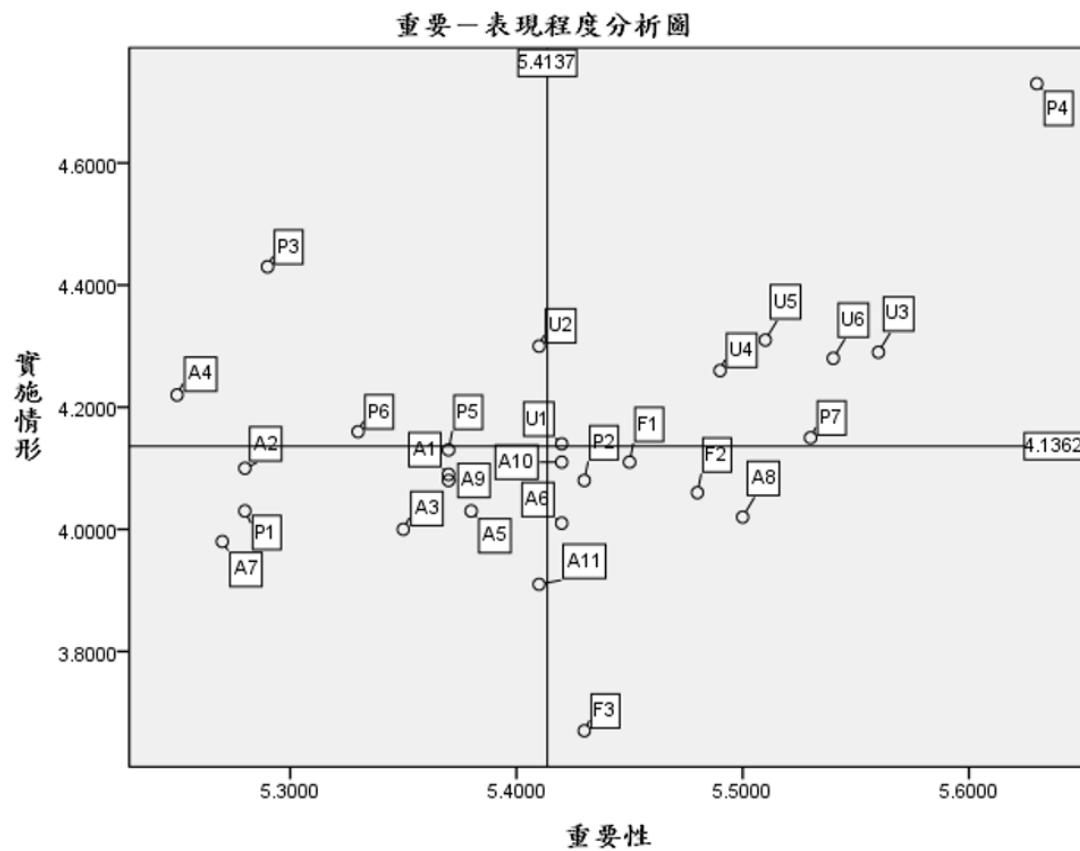


圖 4-3 受測對象教專評鑑後設評鑑指標重要—表現分析座標圖

以下將對座標圖中之指標分布情形，分別說明如下（詳見圖 4-3 及表 4-3）：

(一) 第一象限

分布於第一象限之指標，表示受測對象皆認為重要且實施情形良好，指標分別為「P4 與受評者的互動」、「P7 法令的可行性」、「U1 建設性導向」、「U3 評鑑者的條件」、「U4 明確的規準」、「U5 功能性的報告」及「U6 追蹤與專業發展」，前述題項應繼續維持實施。

#### (二) 第二象限

分布於第二象限之指標，表示受測對象認為重要性相對較低但實施情形良好，指標分別為「P3 評鑑資訊的取用」、「P6 利害衝突」、「U2 明確的用途」與「A4 目的與程序建檔」等四項。

#### (三) 第三象限

分布於第三象限之指標，表示受測對象認為重要性相對較低，實施情形表現欠佳，相對於前二象限，較需強化者。指標分別為「P1 服務取向」、「P5 綜合的評鑑」、「A1 效度判斷」、「A2 期望界定」、「A3 脈絡的分析」、「A5 經得起考驗的資訊」、「A7 系統化的資料控管」、「A9 資訊分析」與「A11 後設評鑑」。落於此象限之指標雖然相對較不重要，然而在精確性指標構面，超過半數的指標皆被受測對象認為不重要，且實施情形亦欠佳，這顯示在過去我國在推動教專評鑑之過程中，在評鑑效度與資訊統合之控管層面，產生尚未解決之困境，致使該評鑑無法有助基層學校與教師實踐專業成長，未來若推動教育評鑑相關政策，須針對前述尚未解決之疑慮，主動研擬策略改善之。

#### (四) 第四象限

分布於第四象限之指標，表示受測對象認為較為重要，但實施情形卻相對較差，此象限之指標因有高重要性，故應優先關注並思考如何提升實際表現成效。指標分別為「P2 適當的政策和程序」、「F1 務實的程序」、「F2 政治的可行性」、「F3 財政上可行性」、「A6 有信度的資訊」、「A8 偏誤的確認與管理」與「A10 可驗證的結論」等七項。此象限之指標，受測對象普遍認為重要性高，但在實際表現情形欠佳，由此可見，未來若推動教育評鑑相關政策，須優先多加注意與加強政策宣傳、程序的合法性與財政的可行性，同時應兼顧評鑑信度一致性與偏誤管理，並從數據分析結果中歸納出可驗證的結論，致力於讓評鑑有助基層學校與教師實踐專業成長。

表 4-3

全體對象之教專評鑑後設評鑑指標重要-表現座標象限落點

象限	指標
----	----

一	P4、P7、U1、U3、U4、U5、U6
二	P3、P6、U2、A4
三	P1、P5、A1、A2、A3、A5、A7、A9、A11
四	P2、F1、F2、F3、A6、A8、A10

從表 4-3 可得知，在教師專業發展評鑑中，受測對象普遍認同「P2 適當的政策和程序」、「F1 務實的程序」、「F2 政治的可行性」、「F3 財政上可行性」、「A6 有信度的資訊」、「A8 偏誤的確認與管理」及「A10 可驗證的結論」等七項指標具備相對重要性，然而於教育實務之實施情形上，其表現結果相對欠佳，尤以「F3 財政上可行性」該指標，其實施情形與重要性之平均差距最為顯著，未來若推動教育評鑑相關政策，在實施前，應規劃好充足的人力、經費資源與時間，以提升計畫實施的可行性。

### 三、不同背景變項之受測對象對教師專業發展評鑑看法差異情形

本研究將受測對象之背景變項分別為「地區」、「性別」、「年齡」、「最高學歷」、「服務年資」、「目前職務」、「任職學校規模」、「曾參與之研習」與「參與時間」，針對此九個不同背景變項之受測對象，以 t 檢定、單因子變異數分析其在後設評鑑之「適切性指標」、「效用性指標」、「可行性指標」、「精確性指標」四個構面是否有顯著差異。研究發現，不同背景變項之受評對象對於教師專業發展評鑑之重要性與實施成效看法，除性別、最高學歷及曾參與之研習等三個變項，無顯著差異外，其餘變項在部分構面中，皆有顯著差異( $p$  值 $<.05$ )。以下針對各背景變項在教師專業發展評鑑後設評鑑之重要性與實施成效上的差異性統計分別敘述結果說明之。

#### (一) 各背景變項在教師專業發展評鑑後設評鑑之重要性

以下針對受測對象之九個不同背景變項進行重要性之「適切性」、「效用性」、「可行性」、「精確性」四個構面的分析，說明如下：

##### 1. 地區

表 4-4 為不同地區之受測對象，對於教師專業發展評鑑後設評鑑指標構面重要性之差異情形。從研究中發現，受測對象在「地區」之差異，對教師專業發展評鑑後設評鑑指標「重要性認同程度」的影響上，四個構面皆無顯著差異( $p>.05$ )。

表 4-4

## 受測對象「地區」對教專評鑑後設評鑑指標重要性之差異性

		平方和	自由度	均方	F值	P值
重要性適切性標準	組間	15.550	2	7.775	.618	.539
	組內	4991.888	397	12.574		
	總和	5007.438	399			
重要性效用性標準	組間	9.161	2	4.580	.549	.578
	組內	3309.737	397	8.337		
	總和	3318.898	399			
重要性可行性標準	組間	.038	2	.019	.007	.993
	組內	1014.940	397	2.557		
	總和	1014.978	399			
重要性精確性標準	組間	24.161	2	12.080	.360	.698
	組內	13306.777	397	33.518		
	總和	13330.938	399			

註：若 P 值小於.05 則有地區上的差異

## 2. 性別

以 F 檢定針對教師專業發展評鑑後設評鑑指標構面「重要性」進行檢定，結果為接受變異數同質性之假設；後以 t 檢定進行檢定，結果顯示受測對象性別之差異，對教師專業發展評鑑後設評鑑指標「重要性認同程度」的影響上，並無顯著差異( $p>.05$ ) (詳見表 4-5)。

表 4-5

## 受測對象「性別」對教專評鑑後設評鑑指標重要性之差異

	變異數相等檢定		平均數相等檢定	
	F 值	P值	T值	P值
重要性 適切性標準	.880	.349	-1.574	.116
重要性 效用性標準	3.621	.058	-.539	.590

重要性	1.269	.261	-.788	.431
可行性標準				
重要性	3.642	.057	-.141	.888
精確性標準				

註：若 P 值小於.05 則有性別上的差異

### 3. 年齡

表 4-6 為不同年齡之受測對象，對於教師專業發展評鑑後設評鑑指標構面重要性認同程度之差異情形。從研究中發現，不同年齡之受測對象在重要性之「適切性標準」( $F=.414, p>.05$ )、「效用性標準」( $F=1.524, p>.05$ )、「可行性標準」( $F=.769, p>.05$ )及「精確性標準」( $F=2.257, p>.05$ )之四構面，皆無顯著差異。

表 4-6  
受測對象「年齡」對教專評鑑後設評鑑指標之差異性

		平方和	自由度	均方	F值	P值
重要性適切性標準	組間	15.648	3	5.216	.414	.743
	組內	4991.790	396	12.606		
	總和	5007.438	399			
重要性效用性標準	組間	37.885	3	12.628	1.524	.208
	組內	3281.012	396	8.285		
	總和	3318.898	399			
重要性可行性標準	組間	5.879	3	1.960	.769	.512
	組內	1009.098	396	2.548		
	總和	1014.978	399			
重要性精確性標準	組間	224.087	3	74.696	2.257	.081
	組內	13106.850	396	33.098		
	總和	13330.938	399			

註：若 P 值小於.05 則有年齡上的差異

### 4. 最高學歷

由表 4-7 可得知，不同「最高學歷」之受測對象，對於教師專業發展評鑑後設評鑑指標，在「重要性」各四構面的認同程度之差異情形，皆無顯著差異 ( $p>.05$ )。

表 4-7

## 受測對象「最高學歷」對教專評鑑後設評鑑指標重要性之差異性

		平方和	自由度	均方	F值	P值
重要性適切性標準	組間	21.620	2	10.810	.861	.424
	組內	4985.818	397	12.559		
	總和	5007.438	399			
重要性效用性標準	組間	27.106	2	13.553	1.635	.196
	組內	3291.792	397	8.292		
	總和	3318.898	399			
重要性可行性標準	組間	2.171	2	1.086	.426	.654
	組內	1012.806	397	2.551		
	總和	1014.978	399			
重要性精確性標準	組間	28.994	2	14.497	.433	.649
	組內	13301.943	397	33.506		
	總和	13330.938	399			

註：若 P 值小於.05 則有最高學歷上的差異

## 5. 服務年資

表 4-8 為不同服務年資之受測對象，對於教師專業發展評鑑後設評鑑指標構面重要性認同程度之差異情形，從研究中發現，不同服務年資之受測對象在重要性之「效用性標準」( $F=4.148, p<.05$ )之構面上，有顯著差異性存在。

以 Scheffé 法進行事後比較分析（詳見表 4-9），分析結果顯示「服務年資」變項在「重要性效用性標準」構面中，受測對象之認同程度為「21 年以上」高於「11 年-20 年」。

表 4-8

## 受測對象「服務年資」對教專評鑑後設評鑑指標重要性之差異性

		平方和	自由度	均方	F值	P值
重要性適切性標準	組間	36.281	2	18.140	1.449	.236
	組內	4971.157	397	12.522		
	總和	5007.438	399			
重要性效用性標準	組間	67.929	2	33.965	4.148	.016*

	組內	3250.968	397	8.189	
	總和	3318.898	399		
	組間	7.233	2	3.616	1.425 .242
重要性可行性標準	組內	1007.745	397	2.538	
	總和	1014.978	399		
	組間	182.070	2	91.035	2.749 .065
重要性精確性標準	組內	13148.868	397	33.121	
	總和	13330.938	399		

註：若 P 值小於.05 則有服務年資上的差異

表 4-9

受測對象「服務年資」對教專評鑑後設評鑑指標之差異事後比較

依變數	(I) 服務年資	(J) 服務年資	平均差異 (I-J)	標準誤	顯著性	認同	
						程度	
重要性 效用性標準	1.10年以下	2.11年-20年	.211年-20年	-.026	.425	.998	
		3.21年以上	3.21年以上	-.868	.436	.139	
	2.11年-20年	1.10年以下	1.10年以下	.026	.425	.998	
		3.21年以上	3.21年以上	-.841*	.312	.027	3>2
	3.21年以上	1.10年以下	1.10年以下	.868	.436	.139	
		2.11年-20年	2.11年-20年	.841*	.312	.027	

\*. 平均差異在 0.05 水準是顯著的。

## 6. 目前職務

表 4-10 為不同目前職務之受測對象，對於教師專業發展評鑑後設評鑑指標構面重要性認同程度之差異情形。從表中可得知，不同目前職務之受測對象，除了重要性之「效用性標準」( $F=3.184, p<.05$ )之構面有顯著差異性存在，其餘構面皆無顯著差異。

以 Scheffé 法進行事後比較分析（詳見表 4-11），分析結果顯示「目前職務」變項在「重要性效用性標準」構面中，受測對象之認同程度為「校長」高於「級任教師」。

表 4-10

**受測對象「目前職務」對教專評鑑後設評鑑指標重要性之差異性**

		平方和	自由度	均方	F值	P值
重要性適切性標準	組間	25.209	3	8.403	.668	.572
	組內	4982.228	396	12.581		
	總和	5007.438	399			
重要性效用性標準	組間	78.170	3	26.057	3.184	.024*
	組內	3240.727	396	8.184		
	總和	3318.898	399			
重要性可行性標準	組間	1.908	3	.636	.249	.862
	組內	1013.069	396	2.558		
	總和	1014.978	399			
重要性精確性標準	組間	62.016	3	20.672	.617	.604
	組內	13268.921	396	33.507		
	總和	13330.938	399			

註：若 P 值小於.05 則有目前職務上的差異

表 4-11

**受測對象「目前職務」對教專評鑑後設評鑑指標之差異事後比較**

依變數	(I) 目前職務	(J) 目前職務	平均差異	標準誤	顯著性	認同 (I-J)	程度
重要性 效用性標準	1.校長	2.兼任行政 (主任或組長)	1.321	.514	.088		
		3.級任教師	1.509*	.521	.040		
		4.科任教師	1.695	.621	.061		
	2.兼任行政 (主任或組長)	1.校長	-1.321	.514	.088		
		3.級任教師	.188	.324	.953		
		4.科任教師	.375	.469	.887		
	3.級任教師	1.校長	-1.509*	.521	.040	1 > 3	
		2.兼任行政 (主任或組長)	-.188	.324	.953		
		4.科任教師	.186	.476	.985		
	4.科任教師	1.校長	-1.695	.621	.061		

2.兼任行政 (主任或組長)	-.375	.469	.887
3.級任教師	-.186	.476	.985

\*. 平均差異在 0.05 水準是顯著的。

## 7. 任職學校規模

表 4-12 為不同任職學校規模之受測對象，對於教師專業發展評鑑後設評鑑指標構面重要性認同程度之差異情形。從研究中發現，不同任職學校規模之受測對象，在重要性之「適切性標準」( $F=1.385, p>.05$ )、「效用性標準」( $F=.927, p>.05$ )、「可行性標準」( $F=.808, p>.05$ )及「精確性標準」( $F=.120, p>.05$ )等四構面，皆無顯著差異。

表 4-12

受測對象「任職學校規模」對教專評鑑後設評鑑指標重要性之差異性

		平方和	自由度	均方	F值	P值
重要性適切性標準	組間	34.700	2	17.350	1.385	.251
	組內	4972.738	397	12.526		
	總和	5007.438	399			
重要性效用性標準	組間	15.430	2	7.715	.927	.397
	組內	3303.467	397	8.321		
	總和	3318.898	399			
重要性可行性標準	組間	4.113	2	2.056	.808	.447
	組內	1010.865	397	2.546		
	總和	1014.978	399			
重要性精確性標準	組間	8.083	2	4.041	.120	.887
	組內	13322.855	397	33.559		
	總和	13330.938	399			

註：若 P 值小於.05 則有任職學校規模上的差異

## 8. 曾參加教師專業發展評鑑研習

由表 4-13 可得知，不同「曾參與之研習」的受測對象，對於教師專業發展評鑑後設評鑑指標，在重要性之「適切性標準」( $F=.412, p>.05$ )、「效用性標準」( $F=1.793, p>.05$ )、「可行性標準」( $F=2030, p>.05$ )及「精確性標準」( $F=1.112, p>.05$ )

等四構面，皆無顯著差異。

表 4-13

**受測對象「曾參與之研習」對教專評鑑後設評鑑指標重要性之差異性**

		平方和	自由度	均方	F值	P值
重要性適切性標準	組間	10.363	2	5.182	.412	.663
	組內	4997.074	397	12.587		
	總和	5007.438	399			
重要性效用性標準	組間	29.705	2	14.853	1.793	.168
	組內	3289.192	397	8.285		
	總和	3318.898	399			
重要性可行性標準	組間	10.274	2	5.137	2.030	.133
	組內	1004.703	397	2.531		
	總和	1014.978	399			
重要性精確性標準	組間	74.236	2	37.118	1.112	.330
	組內	13256.701	397	33.392		
	總和	13330.938	399			

註：若 P 值小於.05 則有曾參與之研習上的差異

### 9. 曾參與教專評鑑的時間

表 4-14 為不同參與時間之受測對象，對於教師專業發展評鑑後設評鑑指標構面重要性認同程度之差異情形。從研究中發現，不同「曾參與教專評鑑的時間」之受測對象，在重要性之「適切性標準」( $F=.804, p>.05$ )、「效用性標準」( $F=.077, p>.05$ )、「可行性標準」( $F=.109, p>.05$ )及「精確性標準」( $F=.611, p>.05$ )等四構面，皆無顯著差異。

表 4-14

**受測對象「參與時間」對教專評鑑後設評鑑指標重要性之差異性**

		平方和	自由度	均方	F值	P值
重要性適切性標準	組間	20.189	2	10.094	.804	.448
	組內	4987.249	397	12.562		
	總和	5007.438	399			

	組間	1.280	2	.640	.077	.926
重要性效用性標準	組內	3317.617	397	8.357		
	總和	3318.898	399			
重要性可行性標準	組間	.559	2	.279	.109	.896
	組內	1014.419	397	2.555		
	總和	1014.978	399			
重要性精確性標準	組間	40.922	2	20.461	.611	.543
	組內	13290.015	397	33.476		
	總和	13330.938	399			

註：若 P 值小於.05 則有參與時間上的差異

## (二) 各背景變項在教師專業發展評鑑後設評鑑之實施情形

以下針對受測對象之九個不同背景變項進行實施情形之「適切性」、「效用性」、「可行性」、「精確性」四個構面的分析，說明如下：

### 1. 地區

表 4-15 為不同地區之受測對象，對於教師專業發展評鑑後設評鑑指標構面實施情形認同程度之差異情形。從研究中發現，不同地區之受測對象在實施情形之「適切性標準」、「效用性標準」、「可行性標準」及「精確性標準」四個構面，皆無顯著差異性存在( $p>.05$ )。

表 4-15

受測對象「地區」對教專評鑑後設評鑑指標實施情形之差異性

		平方和	自由度	均方	F值	P值
	組間	3.826	2	1.913	.048	.953
實施情形適切性標準	組內	15780.484	397	39.749		
	總和	15784.310	399			
	組間	34.606	2	17.303	.607	.546
實施情形效用性標準	組內	11325.434	397	28.528		
	總和	11360.040	399			
實施情形可行性標準	組間	24.131	2	12.065	1.298	.274

	組內	3541.869	381	9.296		
	總和	3566.000	383			
	組間	49.474	2	24.737	.241	.786
實施情形精確性標準	組內	40688.224	397	102.489		
	總和	40737.698	399			

註：若 P 值小於.05 則有地區上的差異

## 2. 性別

在實施情形部分，以 F 檢定針對教師專業發展評鑑後設評鑑指標構面「實施情形」進行檢定，結果為接受變異數同質性之假設；後以 t 檢定進行檢定，結果顯示受測對象性別之差異，對教師專業發展評鑑後設評鑑指標「實施情形認同程度」的影響上，並無顯著差異( $p>.05$ ) (詳見表 4-16)。

表 4-16

受測對象「性別」對教專評鑑後設評鑑指標實施情形之差異

	變異數相等檢定		平均數相等檢定	
	F 值	P值	T值	P值
實施情形 適切性標準	.047	.828	1.171	.242
實施情形 效用性標準	1.362	.244	.958	.339
實施情形 可行性標準	.617	.433	.571	.569
實施情形 精確性標準	.063	.801	.849	.396

## 3. 年齡

表 4-17 為不同年齡之受測對象，對於教師專業發展評鑑後設評鑑指標構面實施情形認同程度之差異情形。從研究中發現，不同年齡之受測對象在實施情形之「精確性標準」( $F=2.876, p<.05$ )構面上，存在顯著差異性。

以 Scheffé 法進行事後比較分析 (詳見表 4-18)，分析結果顯示「年齡」變項在「實施情形『精確性標準』」之構面中，受測對象之認同程度為「30 歲以下」

高於「51 歲以上」。

表 4-17

受測對象「年齡」對教專評鑑後設評鑑指標實施情形之差異性

		平方和	自由度	均方	F值	P值
實施情形適切性標準	組間	149.061	3	49.687	1.258	.288
	組內	15635.249	396	39.483		
	總和	15784.310	399			
實施情形效用性標準	組間	195.227	3	65.076	2.308	.076
	組內	11164.813	396	28.194		
	總和	11360.040	399			
實施情形可行性標準	組間	42.640	3	14.213	1.533	.206
	組內	3523.360	380	9.272		
	總和	3566.000	383			
實施情形精確性標準	組間	868.542	3	289.514	2.876	.036*
	組內	39869.155	396	100.680		
	總和	40737.698	399			

註：若 P 值小於.05 則有年齡上的差異

表 4-18

受測對象「年齡」對教專評鑑後設評鑑指標實施情形之差異事後比較

依變數	(I) 年齡	(J) 年齡	平均差異		標準誤	顯著性	認同程度
			(I-J)				
實施情形	30 歲以下	31~40	6.272	2.551	.111		
		41~50	6.563	2.480	.073		
		51 歲以上	7.571*	2.588	.037		
精確性標準	31~40	30 歲以下	-6.272	2.551	.111		
		41~50	.292	1.213	.996		
		51 歲以上	1.299	1.422	.841		
	41~50	30 歲以下	-6.563	2.480	.073		1>4
		31~40	-.292	1.213	.996		
		51 歲以上	1.008	1.289	.894		
	51 歲以上	30 歲以下	-7.571*	2.588	.037		

31~40	-1.299	1.422	.841
41~50	-1.008	1.289	.894

\*. 平均差異在 0.05 水準是顯著的。

#### 4. 最高學歷

由表 4-19 可得知，不同「最高學歷」之受測對象，對於教師專業發展評鑑形實施情形的四個構面，皆無顯著差異( $p>.05$ )。

表 4-19

受測對象「最高學歷」對教專評鑑後設評鑑指標實施情形之差異性

		平方和	自由度	均方	F值	P值
實施情形適切性標準	組間	183.807	2	91.903	2.339	.098
	組內	15600.503	397	39.296		
	總和	15784.310	399			
實施情形效用性標準	組間	118.744	2	59.372	2.097	.124
	組內	11241.296	397	28.316		
	總和	11360.040	399			
實施情形可行性標準	組間	23.011	2	11.506	1.237	.291
	組內	3542.989	381	9.299		
	總和	3566.000	383			
實施情形精確性標準	組間	309.102	2	154.551	1.518	.220
	組內	40428.596	397	101.835		
	總和	40737.698	399			

註：若 P 值小於.05 則有最高學歷上的差異

#### 5. 服務年資

表 4-20 為不同服務年資之受測對象，對於教師專業發展評鑑後設評鑑指標構面實施情形認同程度之差異情形，從研究中發現，不同服務年資之受測對象在實施情形之「適切性標準」、「效用性標準」、「可行性標準」及「精確性標準」四構面，皆無顯著差異性存在。

表 4-20

受測對象「服務年資」對教專評鑑後設評鑑指標實施情形之差異性

		平方和	自由度	均方	F值	P值
實施情形適切性標準	組間	130.194	2	65.097	1.651	.193
	組內	15654.116	397	39.431		
	總和	15784.310	399			
實施情形效用性標準	組間	109.434	2	54.717	1.931	.146
	組內	11250.606	397	28.339		
	總和	11360.040	399			
實施情形可行性標準	組間	50.144	2	25.072	2.717	.067
	組內	3515.856	381	9.228		
	總和	3566.000	383			
實施情形精確性標準	組間	399.771	2	199.886	1.967	.141
	組內	40337.926	397	101.607		
	總和	40737.698	399			

註：若 P 值小於.05 則有服務年資上的差異

## 6. 目前職務

表 4-21 為不同目前職務之受測對象，對於教師專業發展評鑑後設評鑑指標面實施情形認同程度之差異情形。從表中可得知，不同目前職務之受測對象，實施情形之「適切性標準」、「效用性標準」、「可行性標準」及「精確性標準」四構面，皆無顯著差異性存在。

表 4-21

受測對象「目前職務」對教專評鑑後設評鑑指標實施情形之差異性

		平方和	自由度	均方	F值	P值
實施情形適切性標準	組間	38.954	3	12.985	.327	.806
	組內	15745.356	396	39.761		
	總和	15784.310	399			
實施情形效用性標準	組間	37.303	3	12.434	.435	.728
	組內	11322.737	396	28.593		
	總和	11360.040	399			
實施情形可行性標準	組間	16.355	3	5.452	.584	.626
	組內	3549.645	380	9.341		
	總和	3566.000	383			

	組間	153.921	3	51.307	.501	.682
實施情形精確性標準	組內	40583.776	396	102.484		
	總和	40737.698	399			

註：若 P 值小於.05 則有目前職務上的差異

#### 7. 任職學校規模

表 4-22 為不同任職學校規模之受測對象，對於教師專業發展評鑑後設評鑑指標構面實施情形認同程度之差異情形。從研究中發現，不同任職學校規模之受測對象，在實施情形「效用性標準」、「效用性標準」、「可行性標準」及「精確性標準」之四個構面皆無顯著差異存在( $p>.05$ )。

表 4-22

受測對象「任職學校規模」對教專評鑑後設評鑑指標實施情形之差異性

		平方和	自由度	均方	F值	P值
	組間	9.704	2	4.852	.122	.885
實施情形適切性標準	組內	15774.606	397	39.735		
	總和	15784.310	399			
	組間	4.318	2	2.159	.075	.927
實施情形效用性標準	組內	11355.722	397	28.604		
	總和	11360.040	399			
	組間	35.668	2	17.834	1.925	.147
實施情形可行性標準	組內	3530.332	381	9.266		
	總和	3566.000	383			
	組間	458.803	2	229.401	2.261	.106
實施情形精確性標準	組內	40278.895	397	101.458		
	總和	40737.698	399			

註：若 P 值小於.05 則有任職學校規模上的差異

#### 8. 曾參加教師專業發展評鑑研習

由表 4-23 可得知，不同「曾參與之研習」的受測對象，對於教師專業發展評鑑後設評鑑指標，在「實施情形」各四構面的認同程度之差異情形，皆無顯著差異( $p>.05$ )。

表 4-23

## 受測對象「曾參與之研習」對教專評鑑後設評鑑指標實施情形之差異性

		平方和	自由度	均方	F值	P值
	組間	56.449	2	28.225	.712	.491
實施情形適切性標準	組內	15727.861	397	39.617		
	總和	15784.310	399			
實施情形效用性標準	組間	83.774	2	41.887	1.475	.230
	組內	11276.266	397	28.404		
實施情形可行性標準	總和	11360.040	399			
	組間	53.185	2	26.593	2.884	.057
實施情形精確性標準	組內	3512.815	381	9.220		
	總和	3566.000	383			
實施情形精確性標準	組間	56.079	2	28.040	.274	.761
	組內	40681.618	397	102.473		
	總和	40737.698	399			

註：若 P 值小於.05 則有曾參與之研習上的差異

## 9. 曾參與教專評鑑的時間

表 4-24 為不同參與時間之受測對象，對於教師專業發展評鑑後設評鑑指標構面實施情形認同程度之差異情形。從研究中發現，不同年齡之受測對象在實施情形之「適切性標準」、「效用性標準」、「可行性標準」及「精確性標準」等四構面，皆無顯著差異性存在( $p>.05$ )。

表 4-24

## 受測對象「參與時間」對教專評鑑後設評鑑指標實施情形之差異性

		平方和	自由度	均方	F值	P值
	組間	12.489	2	6.245	.157	.855
實施情形適切性標準	組內	15771.821	397	39.728		
	總和	15784.310	399			
實施情形效用性標準	組間	78.428	2	39.214	1.380	.253
	組內	11281.612	397	28.417		
實施情形可行性標準	總和	11360.040	399			
	組間	35.183	2	17.591	1.898	.151

	組內	3530.817	381	9.267		
	總和	3566.000	383			
	組間	149.349	2	74.675	.730	.482
實施情形精確性標準	組內	40588.348	397	102.238		
	總和	40737.698	399			

### (三) 不同背景變項之教師專業發展評鑑看法重要性差異分析

以下從教師專業發展評鑑不同背景變項，各自對後設評鑑之重要性「適切性指標」、「效用性指標」、「可行性指標」、「精確性指標」四個構面，進行 t 考驗或單因子變異數分析後，將達顯著者進行事後比較的差異分析，茲將分析結果整理，如表 4-25 所示。

表 4-25

不同背景變項對教師專業發展評鑑看法之重要性差異分析摘要

背景變項	重要性			
	適切性標準	效用性標準	可行性標準	精確性標準
地區	1.北			
	2.中			
	3.南			
性別	1.男			
	2.女			
年齡	1.30 歲以下			
	2.31 歲~40 歲			
	3.41 歲~50 歲			
	4.51 歲以上			
最高學歷	1.大學畢業			
	2.碩士畢業			
	3.博士畢業			
服務年資	1.10 年以下		3>2	
	2.11 年~20 年			
	3.21 年以上			
目前職務	1.校長		1>3	

	2.兼行政 (主任或組長)
	3.級任教師
	4.科任教師
任職學校	1.12 班以下
規模	2.13 班-48 班
	3.49 班以上
曾參與之 研習	1.初階研習 2.進階研習 3.教學輔導教師
參與時間	1.未滿 3 年 2.3 年-未滿 5 年 3.5 年以上

資料來源：研究者自行整理

#### （四）不同背景變項之教師專業發展評鑑看法實施情形差異分析

以下從教師專業發展評鑑不同背景變項，各自對後設評鑑之實施情形「適切性指標」、「效用性指標」、「可行性指標」、「精確性指標」四個構面，進行 t 考驗或單因子變異數分析後，將達顯著者進行事後比較的差異分析，茲將分析結果整理，如表 4-26 所示。

表 4-26

不同背景變項對教師專業發展評鑑看法之實施情形差異分析摘要

背景變項	實施情形		實施情形		實施情形	
	適切性標準	效用性標準	可行性標準	精確性標準		
地區	1.北					
	2.中					
	3.南					
性別	1.男					
	2.女					
年齡	1.30 歲以下					1>4
	2.31 歲~40 歲					

	3.41 歲~50 歲
	4.51 歲以上
最高學歷	1.大學畢業 2.碩士畢業 3.博士畢業
服務年資	1.10 年以下 2.11 年-20 年 3.21 年以上
目前職務	1.校長 2.兼行政 (主任或組長) 3.級任教師 4.科任教師
任職學校	1.12 班以下
規模	2.13 班-48 班 3.49 班以上
曾參與之 研習	1.初階研習 2.進階研習 3.教學輔導教師
參與時間	1.未滿 3 年 2.3 年-未滿 5 年 3.5 年以上

資料來源：研究者自行整理

## 伍、 結論與建議

### 一、 結論

#### (一) 教師專業發展評鑑後設評鑑指標之重要性受到高度認同肯定

- 就四大構面而言，其重要性依序為效用性標準、可行性標準、適切性標準及精確性標準；其與 JCSEE 後設評鑑標準之重要性構面排序不盡相同。

- 在構面內各詳細指標中，「P4 與受評者的互動：一個好的教師評鑑，教學輔導教師或同儕教師，應以尊重、專業且具建設性的態度，與受評教師互動，避免傷害。」之認同程度為最高，前五名之依序為「P4 與受評者的互動」、「U3 評鑑者的條件」、「U6 追蹤與專業發展」、「P7 法令的可行性」、「U5 功能性的報告」與「A8 偏誤的確認與管理」；而「A4 目的與程序建檔」之認同程度最低。

## (二) 教師專業發展評鑑後設評鑑指標之實施情形受到普遍認同肯定

- 除「F3 財政上可行性」、「A7 系統化的資料控管」及「A11 後設評鑑」之認同程度相對欠佳(3.67-3.98)外，其餘指標之實施情形認同程度均超過 4.00。
- 就四大構面而言，其重要性依序為效用性標準、適切性標準、精確性標準及可行性標準；其與教專評鑑後設評鑑標準之重要性構面排序略有不同。
- 在構面內各詳細指標中，「P4 與受評者的互動：一個好的教師評鑑，教學輔導教師或同儕教師，應以尊重、專業且具建設性的態度，與受評教師互動，避免傷害。」之認同程度為最高，前五名之依序為「P4 與受評者的互動」、「P3 評鑑資訊的取用」、「U5 功能性的報告」、「U2 明確的用途」、「U3 評鑑者的條件」；而「F3 財政上可行性」之認同程度最低。

## (三) 教師專業發展評鑑後設評鑑之重要—表現程度分析(IPA)之彙整

- 隸屬於 IPA 第四象限的指標共有「P2 適當的政策和程序」等七項

本象限包含「P2 適當的政策和程序」、「F1 務實的程序」、「F2 政治的可行性」、「F3 財政上可行性」、「A6 有信度的資訊」、「A8 偏誤的確認與管理」及「A10 可驗證的結論」共七項指標，尤以「F3 財政上可行性」該指標，其實施情形與重要性之平均差距絕對值最為顯著。

- 約莫三分之一的指標隸屬於 IPA 第三象限

本象限共包含「P1 服務取向」、「P5 綜合的評鑑」、「A1 效度判斷」、「A2 期望界定」、「A3 脈絡的分析」、「A5 經得起考驗的資訊」、「A7 系統化的資料控管」、「A9 資訊分析」及「A11 後設評鑑」共九項指標，其中有超過半數之指標隸屬於精確性標準中，尤以「A3 脈絡的分析」該指標，其其實施情形與重要性之平均差距絕對值最為顯著。

#### (四) 教師專業發展評鑑後設評鑑差異性比較之彙整

- 教師專業發展評鑑在參與者服務年資對後設評鑑指標的重要性上，年資最深之教職人員的認同程度優於年資中等的教職人員。

在「效用性標準」構面上，服務年資「21 年以上」者之認同度，普遍優於落在「11 年-20 年」者，而在其餘構面中，服務年資的差異，對認同度之表現，則無顯著差異性。

- 教師專業發展評鑑在參與者目前職務對後設評鑑指標的重要性上，校長的認同程度優於級任教師。

在「效用性標準」構面中，擔任「校長」者之認同程度高於擔任「級任教師」者，而在其餘構面中，參與者目前職務的差異，對認同度之表現，則無呈現顯著差異性。

- 教師專業發展評鑑在參與者年齡對後設評鑑指標的實施情形上，剛入行之教職人員的認同度優於年長者的教職人員。

在「精確性標準」構面上，年齡位在「30 歲以下」者之認同度，普遍優於落在「51 歲以上」者，而在其餘構面中，年齡的差異，對認同度之表現，則無顯著差異性。

## 二、建議

### (一) 希冀加強教師對後設評鑑重要性之適切性標準構面的認同程度

由於 JCSEE 所發展四構面 27 項指標之人員評鑑後設評鑑，首重適切性

標準構面(構面 P，指標為 P1-P7)，故希冀加強教師對評鑑實施程序、隱私保障與教學互動等面向之瞭解，以期能有效提升其對適切性標準構面之認同程度。

## (二) 優先改善教師於後設評鑑指標實施情形中適切性標準之認同度低落者

由於 JCSEE 所發展四構面 27 項指標之人員評鑑後設評鑑，首重適切性標準構面(構面 P，指標為 P1-P7)，而受測對象於實施情形適切性標準中，普遍認為「P1 服務取向」與「P3 評鑑者資訊的取用」之表現成效欠佳，未來推動教師評鑑前，須優先協助教師提升工作表現及保護參與評鑑之教師的隱私權利，除可提升參與評鑑之教師對實施情形適切性標準之認同，亦能實踐教師有意義教學及學生有意義學習之目標。

## (三) 教師專業發展評鑑後設評鑑之重要—表現程度分析(IPA)之改善建議

### 1. 重要—表現程度分析第四象限之七項指標應優先提升其表現成效

由於本象限之指標雖具高度重要性，然其實施情形相對欠佳，故未來若推動教育評鑑相關政策，須優先多加注意與加強政策宣傳、程序的合法性與財政的可行性，同時應兼顧評鑑信度一致性與偏誤管理，並從數據分析結果中歸納出可驗證的結論，除期能提升其表現成效，更可致力於讓評鑑有助基層學校與教師實踐專業成長。

### 2. 重要—表現程度分析(IPA)第三象限之指標應重新檢視與修正內容

落入該項線之指標，主要包含教專評鑑的效度驗證與資訊統合等控管面向，未來若推動教育評鑑相關政策，除須針對前述指標重新檢視尚未解決之疑慮，並主動修正內容及研擬策略改善之。

## (四) 教師專業發展評鑑後設評鑑差異性比較之改善建議

### 1. 強化教職人員理解教師專業發展評鑑之目的及實施意義

教師專業發展評鑑在參與者年資，對後設評鑑之重要性上，鑑於年資最深之教職人員的認同程度，優於年資中等的教職人員之狀況下，教育主管機關應鼓勵教師自入行起多多參與教學專業發展之工作坊，透過積極推廣、宣傳，使學校及教師了解教師專業發展評鑑之具體目的及實施之意義。

## 2. 建構各級學校第一線教師於參與評鑑之溝通管道與激勵措施

教師專業發展評鑑在參與者目前職務，對後設評鑑指標之重要性上，鑑於校長的認同程度優於級任教師之狀況下，教育主管機關須多加強對各級學校第一線教師之推廣，並和各校確認校內溝通與宣傳管道是否暢通，且同時應建構各項獎勵措施，以激勵教師參與可達成專業成長之教師評鑑。

## 3. 規劃有關支持教師專業發展的評鑑宜採用具階段性與適性化目標之漸進模式

教師專業發展評鑑在參與者的年齡，對後設評鑑指標之實施情形上，鑑於剛入行之教職人員的認同度優於年長者的教職人員，故未來在推行評鑑上應針對不同年齡層之教職人員，規劃存有差異且適性化階段性之可達成目標，以提升評鑑之認同度與效果。

# 陸、 參考文獻

## 一、 中文部分

余民寧（1997）。*有意義的學習—概念構圖之研究*。臺北：商鼎。

吳政達、郭昭佑（1997）。概念構圖法在國民小學教科書評鑑標準建構之應用。*教育與心理研究*，20（2），217-242。

秦夢群（2011）。*教育行政實務與應用(初版)*。臺北市：五南。

秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑（2013）。台灣教師專業發展評鑑實施成效調查研究。*教育資料與研究*，108，57-84。

張德銳（1994）。*國小教師教學評鑑系統之研究執行成果報告*。新竹市：新竹師範教育學院。

張德銳（2004）。專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略。*教育資料集刊*，29，169-

- 教育部 (2007)。教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫(修訂版)。臺北市：作者。
- 教育部 (2010)。中小學教師專業發展整合平臺。取自 <https://teachernet.moe.edu.tw/>
- 教育部 (2013)。教育部國民及學前教育署教育視導實施要點。取自 [http://gazette.nat.gov.tw/EG\\_FileManager/eguploadpub/eg019184/ch05/type2/gov40/nunm12/Eg.htm](http://gazette.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg019184/ch05/type2/gov40/nunm12/Eg.htm)
- 教育部 (2016)。全球資訊網。[http://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277](http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277)
- 教育部 (2016)。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。臺北市：作者。
- 教育部 (2016年10月4日)。教師專業發展評鑑將於106學年度起轉型為教師專業發展支持系統。全球資訊網。取自 [http://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277](http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277)
- 教育部 (2016年12月21日)。教育部中小學教師專業發展支持系統規劃方向說明【電子公佈欄】。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ed2600/News.aspx?n=AE443212458A3B9E&sms=46D5073F67FA64A8>
- 教育部 (2017)。教師專業發展支持作業平臺。取自 <https://atepd.moe.gov.tw/>
- 教育部國民及學前教育署 (2015)。國中小及學前教育組—課程督學研習。取自 [http://www.k12ea.gov.tw/ap/affair\\_view.aspx?sn=49f01b1b-75a4-45c3-834c-5c9f08444572&sid=17](http://www.k12ea.gov.tw/ap/affair_view.aspx?sn=49f01b1b-75a4-45c3-834c-5c9f08444572&sid=17)
- 教育部教師專業發展評鑑網 (2017年12月26)。辦理現況統計圖。取自 <http://tepd.moe.gov.tw>
- 教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點 (2017年08月11日)
- 郭昭佑、陳怡寧(2016)。校長在教學視導上的角色與行動架構。*教育研究*, 265, 77-90。
- 郭昭佑、鄭芳蘋 (2017)。教學視導的新趨勢--正向視導概念的發展。*教育研究月刊*, 278, 110-119。
- 黃嘉莉 (2009)。加州初任教師支持與評量制度之研究。*教育研究與發展期刊*, 5(1), 131-164。
- 楊正淇 (2008)。花蓮縣教師評鑑之後設評鑑 (未出版碩士論文)。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi/login?o=dwebmge>
- 溫明麗、王世英(2011)。我國教育視導制度之演變及其義蘊。載於楊永慈(執行編輯)，*我國百年教育回顧與展望* (121-144頁)。新北市：國家教育研究院。
- 趙祝凌(2010)。臺中市國民小學教師專業發展評鑑之後設評鑑研究(未出版碩士論文)。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi/ccd=uol88l/record?r1=2&h1=0>
- 潘淑華(2012)。高雄市國民小學教師專業發展評鑑之後設評鑑研究(未出版碩士論文)。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/54017722921731402376>
- 潘慧玲 (2014)。中小學教師專業發展評鑑方案之影響評估。*當代教育研究季刊*, 22(1), 47-86。

## 二、英文部分

- Bannink, F. (2015). *Handbook of positive supervision: For supervisors, facilitators, and peer groups*. Netherland: Hogrefe Publishing.
- Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in Terms of Teachers' Perspective. *Online Submission*, 6(2), 319-327.
- Borders, D. (2012). Dyadic, triadic, and group models of peer supervision /consultation: What are their components, and is there evidence of their effectiveness? *Clinical Psychologist*, 16, 59-71. doi: 10.1111/j.1742-9552.2012.00046
- Brady, A. M. (2016). The Regime of Self-Evaluation: Self-Conception for Teachers and Schools. *British Journal of Educational Studies*, 64(4), 523-541. doi:10.1080/00071005.2016.1164829
- Burns, R. W., & Badiali, B. (2016). Unearthing the Complexities of Clinical Pedagogy in Supervision: Identifying the Pedagogical Skills of Supervisors. *Action In Teacher Education (Routledge)*, 38(2), 156-174. doi:10.1080/01626620.2016.1155097
- California Commission on Teacher Credentialing. (2017). *General Education Induction Program Preconditions and Program Standards*. Retrieved from [https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/educator-prep/standards/ged-preconditions-program-stds-12-2015-pdf.pdf?sfvrsn=f1f763dc\\_2](https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/educator-prep/standards/ged-preconditions-program-stds-12-2015-pdf.pdf?sfvrsn=f1f763dc_2)
- Charry, K. (2012). Leadership Theories - 8 Major Leadership Theories. Retrieved from <http://psychology.about.com/od/leadership/p/leadtheories.htm>
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Cuenca, A. (2012). The problematology of supervising student teachers. In A. Cuenca (Ed.), *Supervising Student Teachers: Issues, Perspectives and Future Directions* (pp. 21-32). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-095-8>
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 58(5), 12-15.
- Danielson, C., & Mcgreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2012). "The Right Start: Creating a Strong Foundation for the Teaching Career". *Phi Delta Kappan*, 94(3), 8-13.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Elliott, K. (2015). Teacher Performance Appraisal: More about Performance or Development? *Australian Journal of Teacher Education*, 40(9), 6.
- Flowing Wells School District, Institute For Teacher Renewal And Growth Professional Development (2017) Professional Development, Induction, and Mentoring. Retrieved from <http://www.flowingwellsschools.org/UserFiles>

- /Servers/Server\_83679/File/Our%20District/%20Professional%20Development/Induction%20Mentor%20Brochure-2017-18rev.pdf
- Gelfer, J., ‘O’ Hara, K., Krasch, D., & Nguyen, N. (2015). Teacher portfolios: an effective way to assess teacher performance and enhance learning. *Early Child Development & Care*, 185(9), 1495-1503. doi:10.1080/03004430.2015.1005614
- Glatthorn, A. A. (1997). Differentiated supervision (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated Supervision*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D. (1985). Supervision of instruction: A developmental approach. Boston, USA: Allyn & Bacon.
- Glickman, C. D. (1990). Supervision of instruction (2nd ed.) . Boston, USA : Allyn & Bacon.
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed*. ASCD.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2005). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordan, J. M. (2014). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (9th ed.). Saddle Creek, NJ: Pearson.
- Goldberg, R., Dixon, A., & Wolf, C. P. (2012). Facilitating effective triadic counseling supervision: An adapted model for an underutilized supervision approach. *The Clinical Supervisor*, 31(1), 42-60. doi: 10.1080/07325223.2012.670077.
- Goldhammer, R.(1980).*Clinical supervision*.NY:Holt,Rinohart and Winston.
- Gupton, S. L. (2010). The instructional leadership toolbox: A handbook for improving practice. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Gürsoy, E., Kesner, J. E., & Salihoglu, U. M. (2016). Clinical Supervision Model in Teaching Practice: Does It Make a Difference in Supervisors' Performance? *Australian Journal Of Teacher Education*, 41(11), 61-76.
- Husain, M., & Khan, S. (2016). Students' feedback: An effective tool in teachers' evaluation system. *International Journal of Applied & Basic Medical Research*, 6(3), 178-181. doi:10.4103/2229-516X.186969
- Ibrahim, A. S. (2013).Approaches to supervision of student teachers in one UAE teacher education program.*Teaching and Teacher Education*,34, 38-45.
- Jared, N. B. (2011). *Influence of head teachers' general and instructional supervisory practices on teachers' work performance in secondary schools in Entebbe municipality, Wakiso district, Uganda*. Kampala: Bugema University.
- John, G., & Elvis, A. A. (2016). Professionals' Dichotomous Take on Instructional Supervision Styles for Technical Institutions in Ghana. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(19).

- Kalule, L. & Bouchamma, Y. (2014). Teacher supervision practices and characteristics of in-school supervisors in Uganda. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 51-72.
- Magno, C. (2009). A metaevaluation study on the assessment of teacher performance in an assessment center in the Philippines. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 3, 75-93.
- Martinez, F., Taut, S., & Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 15-29. doi:10.1016/j.stueduc.2016.03.002
- Natale, C., Gaddis, L., Bassett, K., & McKnight, K. (2013). Creating Sustainable Teacher Career Pathways: A 21st Century Imperative, a joint publication of Pearson & National Network of State Teachers of the Year.
- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2008). *Teacher supervision and evaluation: Theory in to practice* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Oregon Department of Education. (2017). *Oregon Framework for Teacher and Administrator Evaluation and support systems*. Retrieved from [http://www.oregon.gov/ode/educator-resources/educator\\_effectiveness/Documents/oregon-framework--for-eval-and-support-systems.pdf](http://www.oregon.gov/ode/educator-resources/educator_effectiveness/Documents/oregon-framework--for-eval-and-support-systems.pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development, Santiago, P., & SourceOECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*. Paris, France: Author.
- Park, S., Takahashi, S., & White, T. (2014). Learning teaching (LT) program: Developing an effective teacher feedback system. 90-day cycle report. *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556493.pdf>
- Range, B. G., Scherz, S., Holt, C. R., & Young, S. (2011). Supervision and evaluation: The Wyoming perspective. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), 243-265.
- Range, B. G. (2013). How Teachers' Perceive Principal Supervision and Evaluation in Eight Elementary Schools. *Journal of Research in Education*, 23(2) .65-78
- Rashid, A (2014). Differentiated Supervision Model: A Way of Improving School Leadership in Saudi Arabia. *US-China Education Review B* .4(3).186-192.
- Santiago, P., & Benavides, F. (2009). Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices. *Paper for presentation at the OECD Mexico*, 1-2.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). Supervision: A redefinition. New York, NY: McGraw-Hill.
- Sinjindawong, S., Lawthong, N., & Kanjanawasee, S. (2011). The development and application

- of the meta-evaluation standards for Thai higher education institutions. *Research in Higher Education Journal*, 10, 1-9. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/847386544?accountid=10067>
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Templeton, N. R., Willis, K., & Hendricks, L. (2016). The coaching principal: building teacher capacity through the Texas teacher evaluation and support system (T-TESS). *International Journal of Organizational Innovation (Online)*, 8(4), 140.
- Tesfaw, T. A. & Hofman, R. H. (2014). Relationship between Instructional Supervision and Professional Development. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 13(1), 82-99.
- Trochim, M. K. & Linton, R. (1986). Conceptualization for evaluation and planning. *Evaluation and Program Planning*, 9, 189-308.
- Tshabalala, T. (2013). Teachers' perceptions towards classroom instructional supervision: A case study of Nkayi District in Zimbabwe. *International Journal of Social Science and Education*, 4(1), 25-32.
- Valenčič Zuljan, M., & Marentič Požarnik, B. (2014). Induction and Early-career Support of Teachers in Europe. *European Journal of Education*, 49(2), 192-205.
- Volkwein, J. F. (2015). *Teaching and learning in IR courses: Myths vs. reality*. Paper presented at the Forum of the Association for Institutional Research. Denver, CO.
- World Bank/OECS secretariat (2009). *Attracting and Retaining Qualified Teachers in the OECS*. Retrieved from [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/WB\\_OECSTeacherReport.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/WB_OECSTeacherReport.pdf)
- WU, H.-T. (2017). Educational Leadership and Supervision's Administration for Successful Schools. *International Journal for Innovation Education and Research*, 5(10), 140-152. Retrieved from <http://www.ijier.net/ijier/article/view/843>
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zachariah, W. (2012). Instructional supervision in public secondary schools in Kenya. *Educational Management Administration & Leadership*, 40, 188- 216.
- Zepeda, S. J. (2013). The principal as instructional leader: A practical handbook (3rd ed.). Larchmont, NY: Eye on Education
- Zepeda, S. J. (2016). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4<sup>th</sup> ed). London, England: Taylor & Francis.

