

南華大學國際事務與企業學系公共政策研究碩士班

碩士論文

Master Program in Public Policy Studies

Department of International Affairs and Business

College of Social Sciences

Nanhua University

Master Thesis

教學視導對國小教學教學服務品質之影響

—以新北市某國小為例

The Impact of Instructional Supervision on Teaching Quality
in Elementary Schools: A Case Study of An Elementary
School in New Taipei City

黃雍欽

Yung-Chin Huang

指導教授：張子揚 博士

Advisor: Tzu-Yang Chang, Ph.D.

中華民國 107 年 6 月

June 2018

南 華 大 學

國際事務與企業學系公共政策研究碩士班

碩 士 學 位 論 文

教學視導對國小教學服務品質之影響-以新北市某國小為例

The Impact of Instructional Supervision on Teaching Quality in
Elementary Schools: A Case Study of An Elementary School in
New Taipei City

研究生：

黃雅玟

經考試合格特此證明

口試委員：

胡靜平

李鳳洲

張子揚

指導教授：

張子揚

系主任(所長)：

鍾志明

口試日期：中華民國

107 年 6 月 22 日

摘要

本研究目的旨在瞭解新北市國小教師教學視導與教學服務品質之關係，比較不同背景變項之國小教師對教學視導視導與教學服務品質的差異情形，並探討國小教師教學視導對教學服務品質的相關情形與預測力。本研究採問卷調查法，以新北市裕民國小教師為研究對象，共計發放問卷 200 份，回收有效問卷 166 份，回收率為 83.67%。最後將調查所得資料以敘述性統計、獨立樣本 T 考驗、單因子變異數分析、皮爾森積差相關、簡單線性迴歸分析等統計方法進行資料分析，獲致以下結論：

- 一、新北市某國小教師教學視導知覺程度偏於中上水準，知覺程度從高到低依次為「教學發展」、「課程發展」、「課程發展」、「行政配合」。
- 二、新北市某國小教師教學服務品質知覺程度較高水準，知覺程度從高到低依次為「教學實施」、「教學評量」、「教學方法」、「專業成長」。
- 三、不同性別、年齡、最高學歷、擔任職務、服務年資教師對於教學視導知覺存在顯著差異，而不同年齡、擔任職務、服務年資教師對於教學服務品質知覺存在顯著差異。
- 四、新北市某國小教師教學視導知覺程度愈越高，教學服務品質知覺程度愈越高。
- 五、新北市某國小教師教學視導模式對教學服務品質具有高度之預測力，尤其是「課程發展」影響最為明顯。

最後，根據上述的研究結論，提出具體建議，以供學校、教師及後續研究者之參考。

關鍵詞：國小教師、教學視導、教學服務品質

Abstract

This study is intended to understand the relationship between teachers' instructional supervision and teaching service quality in Elementary School in New Taipei City, to compare instructional supervision and teaching service quality among teachers of different background variables, as well as to explore the predictive ability of elementary school teachers' instructional supervision for the teaching service quality and relevant situation. A questionnaire survey was adopted with teachers in Elementary School of New Taipei City as respondents. A total of 200 questionnaires were distributed, among which 166 valid questionnaires were collected with collection rate of 83.67%. The data collected from the survey were analyzed with descriptive statistics, independent sample t test, one-way analysis of variance, Pearson product-moment correlation, simple linear regression and other statistical methods and the following conclusions were reached:

1. Among the teachers in Elementary School of New Taipei City, the perception level of instructional supervision is above the average. The perception levels from high to low are "teaching development", "curriculum development", "curriculum development" and "administration cooperation".

2. Among the teachers in Elementary School of New Taipei City, the perception level of teaching service quality is relatively high. The perception levels from high to low are "teaching implementation", "teaching assessment", "teaching method" and "professional development".

3. There are significant differences in the perception of instructional supervision among teachers of different gender, age, education background, job position and length of service, while there are significant differences in the perception of teaching service quality among teachers of different age, job position and length of service.

4. Among the teachers in Elementary School of New Taipei City, the higher the perception level of instructional supervision, the higher the perception level of teaching service quality.

5. Among the teachers in Elementary School of New Taipei City, the instructional supervision model has a considerably high predictive ability for the teaching services quality, especially the "curriculum development", which has the most significant impact.

At the end, based on the above conclusions, specific advices are proposed for reference for schools, teachers and subsequent researchers.

Keywords: Elementary School Teacher, Instructional Supervision, Teaching Service Quality

目錄

摘要	I
ABSTRACT	II
目錄	III
圖目錄	IV
表目錄	IV
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與問題	4
第三節 研究流程	5
第二章 文獻探討	7
第一節 教學視導	7
第二節 教學服務品質	18
第三節 教學視導與教學服務品質的相關研究	25
第三章 研究設計	30
第一節 研究架構	30
第二節 研究方法	31
第三節 研究對象	33
第四節 研究工具	35
第五節 研究信度與效度	40
第六節 資料處理與分析	53
第四章 研究分析與發現	56
第一節 基本資料之描述性分析	56
第二節 教學視導與教學服務品質之描述性分析	58
第三節 不同背景變項教師教學視導與教學服務品質之差異情形	63
第四節 教學視導與教學服務品質之相關分析	74
第五節 教學視導與教學服務品質之迴歸分析	75
第六節 訪談研究結果之整理與分析	77
第五章 結論與建議	82
第一節 結論	82
第二節 建議	84
參考文獻	87
一、中文文獻	87
二、英文文獻	91

圖目錄

圖 1-1 研究流程	6
圖 2-1 臨床視導的歷程	9
圖 3-1 研究架構.....	30

表目錄

表 2-1 較學視導的定義.....	7
表 2-2 教學服務品質的定義.....	19
表 2-3 教學服務品質的測量.....	21
表 2-4 教學服務品質的相關研究.....	23
表 2-5 教學視導與教學服務品質的相關研究.....	26
表 3-1 訪談對象.....	34
表 3-2 教學視導量表.....	36
表 3-3 教學服務品質量表.....	38
表 3-4 教學視導量表信度分析摘要.....	40
表 3-5 教學服務品質量表信度分析摘要.....	41
表 3-6 教學視導量表項目分析摘要表.....	43
表 3-7 教學服務品質量表項目分析摘要表.....	45
表 3-8 教學視導量表 KMO 與 BARTLETT 檢定表.....	47
表 3-9 教學視導量表因素分析摘要表.....	48
表 3-10 教學服務品質量表 KMO 與 BARTLETT 檢定表.....	49
表 3-11 教學服務品質量表因素分析摘要表.....	49

表 4-1 受試者基本資料分佈表.....	57
表 4-2 教學視導知覺狀況之描述性分析摘要表.....	60
表 4-3 教學服務品質知覺狀況之描述性分析摘要表.....	62
表 4-4 不同性別在教學視導之差異情形摘要表.....	64
表 4-5 不同性別在教學服務品質之差異情形摘要表.....	65
表 4-6 不同年齡在教學視導之差異情形摘要表.....	66
表 4-7 不同年齡在教學服務品質之差異情形摘要表.....	67
表 4-8 不同最高學歷在教學視導之差異情形摘要表.....	68
表 4-9 不同最高學歷在教學服務品質之差異情形摘要表.....	69
表 4-10 擔任職務不同在教學視導之差異情形摘要表.....	70
表 4-11 不同擔任職務在教學服務品質之差異情形摘要表.....	71
表 4-12 不同服務年資在教學視導之差異情形摘要表.....	72
表 4-13 不同服務年資在教學服務品質之差異情形摘要表.....	73
表 4-14 教學視導與教學服務品質之相關分析摘要表.....	74
表 4-15 整體教學視導與教學服務品質之迴歸分析摘要.....	75
表 4-16 教學視導各構面與教學服務品質之迴歸分析摘要.....	76

第一章緒論

本研究旨在探討教學視導對於國小教學服務品質之影響-以新北市某國小為例。本章共分為三節。第一節為研究背景與動機；第二節為研究目的與問題；第三節為研究流程。分述如下。

第一節研究背景與動機

近年來少子化日益嚴重，形成學生減班、教師超額之趨勢，此令國小教育工作者相當憂心，更造成國小經營管理層面之瓶頸(黃慶豐，2006)。教學是教育的核心活動，教育改革應落實在教學層面，而教師教學表現之良窳，乃是教育改革成敗的關鍵(劉文通，2010)。對於當前國小教育產業所面臨的嚴峻衝擊與挑戰，臺灣政府已充分意識到教育革新之重要性，追求精緻教育、提升教學成效、講求品質效能、邁向優質卓越等教育政策與措施，無一不是在推動教育巨輪往前邁進(吳錦森，2014)。

影響教學服務品質的因素有很多，除了教學環境的改善、教學設備的更新外，最重要的關鍵，應取決於教師能否善用各種教學方法與技巧，進行有效教學以提升服務品質。過去教師專業成長等相關活動幾乎以學位、學分進修或者學校自行辦理相關研習為主，卻往往忽略教師彼此間影響和成長的歷程，例如教師間彼此的對話、各項教學實務的分享、同僚經驗的分享等等(林新發、龔素丹，2012)。隨著教育改革的推動，近年來已被提出廣為討論的領域有：提升教師專業素質、增進教師專業權能、強化教師專業評鑑、合理分配教育資源等。而為改良教學品質，除了有賴師生本身的努力外，教學視導的實施亦被視為是行之有效的途徑之一(林志興，2010)。

簡言之，教學視導係由視導人員對於教師的各項教學活動，藉著觀察、輔導等各項步驟，進而提供協助與指導，其目標在於達成教師的成長，重點非在評鑑教師，而是一切以提昇教師教學、促進學生成就為目標。Harris(1985)認為學校運作的五大功能

包括行政、管理、視導、學生特別服務及教學，其中教學和學生是最直接的相交線功能的展現，而其他功能，尤其是視導之成功運作，是促進教學成功關鍵。Rogers(1989)指出，學生的學習成就與教學效能攸關，定期實行教學視導是改善教學品質的方法之一。李珀(2000)認為，教學視導是幫助教師自我成長，以期達到教師專業最有效的方法之一，其最終目標，則可提升教學品質，使每個受教的學生都能有更好的學習環境及學習效果，因此有效的推動「教學視導」應被各校所重視。陳啟榮(2008)指出，教育視導制度是教育重要的一環，目的在幫助被視導學校瞭解自己的實際運作情況，除了改進缺失，也要將學校優點公開表揚，學校效能才能提升。林和春(2013)亦提及，教學視導是提高教學品質和促進教學革新的重要途徑之一。因為教師個人平日不但需要成長與協助，也需要鼓勵與支持，於是由專業視導人員來執行教學視導也就顯得格外重要。林世元、呂錘卿(2012)則指出，隨著時代的演進，視導的觀念也在逐漸的改變之中。傳統的視導觀念偏重於視導人員對視導者的「指揮」和「監督」，現今則不然，視導已被認為是一種領導的技巧，視導的目的也自行政視察到教學的改進，視導的功能更由行政功能擴展到整體功能，也更重視擴大視導者角色層面與被視導者的知覺感受。亦即視導機制已漸漸從由上而下的方式轉變為民主式的互動過程，視導者可以是校長、校內視導人員或教育行政機關視導人員。我國已於西元二〇〇〇年邁向已開發國家之林，教育視導勢必在原有良好的基礎上，配合未來的趨向，續謀改進。

近年來教育改革運動促使學校權力結構受到劇烈震盪，在學校本位經營的推波助瀾下，讓教師有機會參與學校決策，學校行政人員與教師成為利益關係人，無可避免地，他們之間因利益、意識型態與權力運作之差異而引發衝突與合作之行為。雖然教學視導的理念已經由強調監督控制逐漸向合作型、民主型、社群型及專業服務型趨勢轉變，強調學校本位教學視下，相關研究也指出實施學校本位教學視導後，學校教師

確實能在合作、平等的視導與被視導的關係中，藉由擔任教學與視導的雙重角色，對自身教學進行反思並藉由學習他人的教學提升教學專業。校長也在發揮自身領域專長的條件下，在教學視導中成功扮演學科專家與領導的角色，蝴蝶被視導者的信任，促進教師專業之提升(李光榮，2008)。但目前仍有許多教師對教學視導表現出防衛的態度，甚至以各種方式拒絕視導，使得臺灣當前的教育視導制度未發揮其應有的功能，也因此往往受到社會各界的質疑，誠如教改會在「教育改革總諮議報告書」中所言，當前我國的視導功能不彰，大多偏重行政考核性質，欠缺教學專業的視導，以至於對學校的考評往往流於主觀及表明層次，無法深入探究教育存在的深層問題。

因此，面對上述的現象，在理性的組織理論無法充分解釋，更無法闡明在缺乏具體規定的現況下，探討如何運用教學視導影響教師教學表現，對於日後整體教學服務品質的提升將有莫大裨益。有鑒於此，本文將以新北市某國小為例，瞭解國小教學視導與教學服務品質的現況，分析國小教師對學校教學視導與教學服務品質的知覺差異情形，以及進一步探討教學視導對於國小教學服務品質之影響為何，作為本研究的主要動機。

第二節 研究目的與問題

一、研究目的

長久以來，國小教育著重學術研究凌駕教學品質，學生學習成效常被忽略，教師教學專業發展形成自省式與自發式的發展策略，缺乏回饋機制。若要於國民小學推展「教學視導」，意味著對教師教學進行視導(Supervision)與輔導(Guidance)，將教師的教學成效透過與教學專業視導相關人員的動態歷程，提供教師教學上的改進建議與教學回饋機制，這種介入教學的概念是否能被標榜學術自由之國小教師所接受，令人玩味。因此，基於上述研究背景與動機，提出本研究之目的如下：

- (一)瞭解新北市某國小教學視導與教學服務品質之現況。
- (二)探討不同背景變項教師對教學視導及教學服務品質的知覺差異情形。
- (三)探討教學視導與教學服務品質的相關性。
- (四)探討教學視導對教學服務品質的影響。
- (五)依據研究結論，提出建議，作為國小推動教學視導方案及提升教學服務品質之參考。

二、研究問題

依據上述研究目的，本研究問題歸納為：

- (一)新北市某國小教師知覺教學視導之現況為何？
- (二)新北市某國小教師知覺教學服務品質之現況為何？
- (三)不同背景變項教師對教學視導的知覺差異情形為何？
- (四)不同背景變項教師對教學服務品質的知覺差異情形為何？
- (五)教學視導與教學服務品質的相關性為何？
- (六)教學視導對教學服務品質的影響為何？

第三節 研究流程

本論文進行，主要依據準備階段、實施階段與完成階段的研究流程進行，茲分別敘述每個階段的具體作法：

一、準備階段

(一)確定研究主題與目的：搜尋相關文獻，決定論文方向，確定研究主題為「教學視導對於國小教學服務品質之影響-以新北市某國小為例」。並以此主題探討新北市某國小教學視導與教學服務品質之影響及不同背景變項國小教師對教學視導及教學服務品質知覺差異情形。

(二)文獻探討與分析：確定研究主題後，於文獻探討蒐集相關教學視導與教學服務品質等相關文獻與研究，並進行閱讀、整理、分析，建立本研究的理論依據。

(三)建立研究架構與方法：依據文獻探討歸納國小教師背景變項及教學視導與教學服務品質之向度相關內涵，建立本研究架構，且本研究是採用問卷調查法與深度訪談法蒐集資料。

二、實施階段

(一)發展研究工具：依據文獻探討與研究架構，並參考教學視導與教學服務品質相關研究問卷，編製問卷初稿。並請相關領域專家審閱問卷後，對問卷題項的適切性進行修改，編製成為正式問卷。

(二)實施調查研究與回收：問卷調查部分，針對新北市某國小教師進行正式問卷調查，並回收問卷，篩選無效問卷，整理、編碼成可量化分析的問卷資料。深度訪談部分，針對新北市某國小教師進行深度訪談，並用錄音設備記錄訪談內容，研究者轉錄為逐字稿、編碼。

(三)資料分析與討論：將整理好的問卷資料運用 SPSS 22.0 for Windows 統計套裝軟體進行資料分析，將轉錄好的深度訪談資料依據研究目的進行分類、整理及分析，以輔助問卷資料結果之不足。

(四)結論與建議：根據分析結果，歸納出本研究結論，並提出具體可行建議，以供學校、教師之參考。

三、完成階段

(一)撰寫論文初稿並進行修改：依據結論與建議，撰寫論文初稿，經指導教授與口試委員之斧正及提供意見，進行論文修改。

(二)完成論文：依據意見修改論文完成後，隨即進行論文印製。

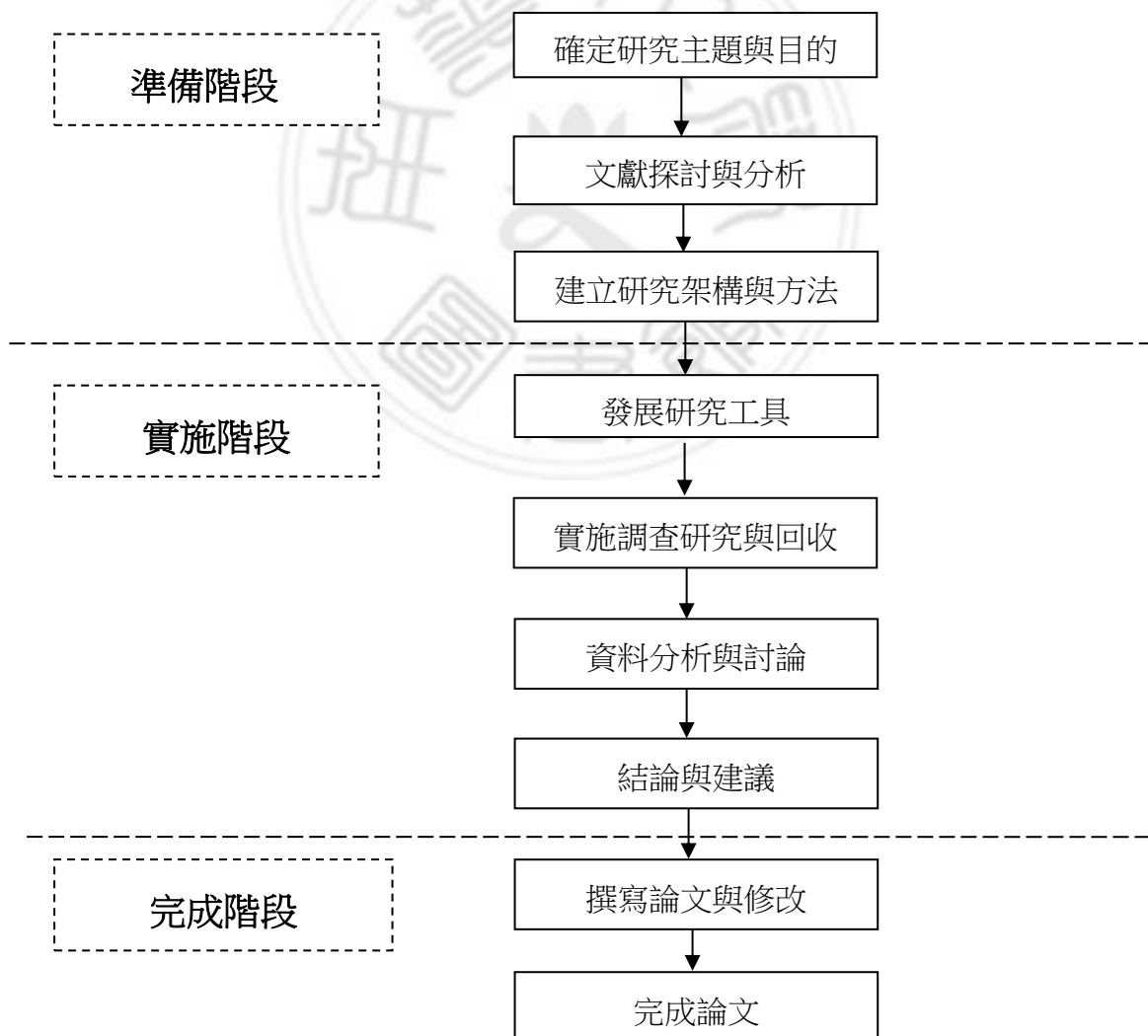


圖 1-1 研究流程

第二章文獻探討

本章旨在針對教學視導與教學服務品質等相關文獻進行探討，以作為本研究之理論基礎。全章共分為三節。第一節為教學視導的意涵及相關研究；第二節為教學服務品質的意涵及相關研究；第三節為教學視導與教學服務品質的關聯性研究。分述如下。

第一節教學視導

一、教學視導的定義

教學視導是由視導人員籍著視察與輔導，協助教師改進教學並提升其教學效能且增進學生學習效果的過程。換言之，教學視導是視導人員對於教師的各項教學活動，藉著觀察、輔導等各項步驟，進而提供協助與指導。其重點非在評鑑教師，而是一切以提昇教師教學、促進學生成就為目標(林志興，2010)。

近年來，隨著教學視導的推展與實施，國內中小學校之校務運作型態，已由教育機關為中心的行政管理，逐漸走向以學校為中心的校本管理模式；學校重大決策事項也由原先以校長做決定，轉為全校教師共同參與；教師權力的增加，教師賦權增能 (teacher empowerment)概念的風起雲湧，也將改變教師權力邊陲的位置，為實踐教師專業自主釋出一種可能性(許馨瑩，2009)。教學視導的概念自提出後，日益引起教育界與學術界的迴響及重視，至今仍是廣受討論的議題！茲將近年來國內外學者對於教學視導的定義或說法，摘要彙整如表2-1所示。

表 2-1 教學視導的定義

資料來源：本研究整理

學者	年代	教學視導的定義
Palandra	2010	教學視導是學校教育人員為了維持或改變學校之運作，以直接影響教學過程、促進學生學習所進行之人與事的工作。

Cornelissen et al	2011	教學視導的目的在於鑑定改良教學效能可能之發展，鑑別出未達到最低標準的教師，並給予教師專業成長計畫。
Zachariah	2012	教學視導能促進學生學業成就之提升，並透過協助的方式提升教師教學品質，達成精進教學的目的。
Kalule& Bouchamma	2014	教學視導是一種正式的，有系統的，且持續不斷的過程，其目的在幫助教師改進教學以提高教學品質。
劉文通	2010	教學視導是經由受過專業訓練的視導人員(包括學校行政人員、教師、教育行政機關人員等)對教學進行觀察、分析、回饋、輔導，以肯定教師教學表現並協助教師改進教學，進而提升教學品質。
林世元、呂錘卿	2012	教學視導是促進學校深層改革的關鍵，著重于提升教師素質，使學校成為關懷學生的場所，並促進學生精緻、有效的學習。
曾素秋、陳益壯等	2012	視導是對教師教學工作及學生學習策略的具體實踐工作。
陳建志、陳亭燿	2013	教學視導的概念由教育視導與教育行政轉變而來，其目的是用以提升教師教學品質以及促進學校辦學的成长。
蘇鉉鑫	2014	教學視導是為增進教師教學效能，提升學生學習成效，所進行一連串有計畫、有組織的指導、支持、輔導與協助教師教學及專業發展的歷程。

綜上所述，教學視導的概念具有廣義與狹義之分，狹義的教學視導較關注於教室內的教學面向，視導人員採取的措施也多從直接改善教師教學行為著手；廣義的教學視導則包含所有改進教師教學的工作，包括輔導老師進行課程發展與課程計畫、視導老師的教室教學、安排教師在職進修活動、評鑑教師教學成效等。

二、教學視導的模式

目前學校現場之教學視導可分為兩大類：一類是校內例行性教學觀摩，視導人員為學校行政人員或教師；另一類則採更為正式的過程，是由教育處派教育行政人員如督學或相關人員前來視導，有時亦會邀請其他學校教師前來觀摩，視導過程結束後舉行相關檢討會並給予進行觀摩教學之教師回饋(林志興，2010)。本研究依據過去國內

外學者的看法，歸納出教學視導的三個主要模式，分別為臨床視導、同儕視導和發展性視導。

(一)臨床視導

臨床視導(clinical supervision)是指在進行教學現場的直接觀察過程中，視導者與被視導者透過彼此的信任、支持並擬定觀察計畫，於互動溝通的交互作用中，紀錄、分析、討論所蒐集的教學資料，找出改進的項目，進而回饋、擬定方案，以提升教師教學效能的一種循環視導模式。吳培源(2005)提出臨床視導的三個基本假定：(1)教學是由一組需要多方位分析的複雜活動所組成；(2)教師是一群具備學習能力的專業人員；(3)視導人員則是一雙協助教師觀察教學現場的眼睛。Goldhammer et al (1980)將臨床視導的實施分為五個基本步驟(見圖2-1)：「視導前會議」、「教學觀察」、「分析與詮釋」、「視導後會議」及「會議後的分析」，並且認為，在觀察過程中最好能配合視聽媒體之使用，以便大家有再一次探討教學過程之機會。

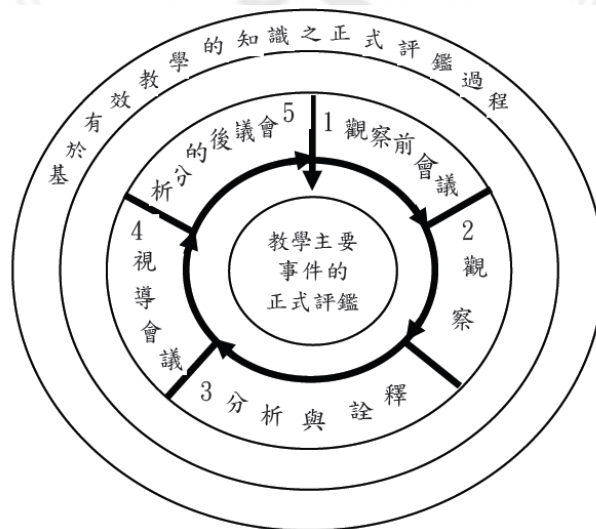


圖 2-1 臨床視導的歷程

資料來源：Goldhammer(1980)

此外，Sergiovanni和Starratt(2002)也提出了一些限制，認為臨床視導不適合經常使用，以免因為遵循既定的實施步驟而流於形式化；其次，因教師具有不同的需求、性情及學習型態，因此，臨床視導也不適合對所有的教師實施。在國內的實證研究中，

林志興(2010)亦指出，過去傳統的臨床視導其重心往往在評析教師教學過程的良窳上，部分教師主動接受教學觀摩的意願並不高，容易引起教師的防衛心，且將視導工作視為是一種負擔。學校通常採取抽籤方式，或者找年資較短的初任教師來擔任。由於初任教師教學經驗上的不足，使得教學觀摩往往難以達成應有的效果，此乃美中不足之處。

(二)同儕視導

同儕視導(peer supervision)是指教師同儕工作在一起，形成夥伴關係，透過共同觀察與討論、示範教學，彼此學習新的教學模式或精進既有的教學策略，進而提升學生學習成效，達成教育目標的歷程。同儕視導被認為是較為有效的視導模式，其主要目的是鼓勵教師彼此透過教室教學觀察、回饋，分享專業實務經驗，以促進教師專業成長，進而提升教學服務品質(Glickman, 2001)。

吳培源(2005)提出同儕視導的如下實施步驟：(1)澄清：澄清目標(問題本質、角色、觀察與回饋的焦點、觀察目的)；(2)訓練：訓練資深或專業教師進行視導前會議、觀察，觀察後會議等之技巧；(3)排時間：整個過程的時間安排；(4)解決問題：對「臨床視導」工作小組的人員諮商或個別教師諮商，以解決他們共同或個別的問題。

許馨瑩(2009)將合作視導人員的組成歸納成兩類：一類是由視導人員主導將教師組織起來，在視導的過程中，視導人員或校長成為重要的領導者、號召者或催化劑，教師則以合作的方式為改進教學貢獻心力；另一類是由教師自行組織教師小組，彼此觀察、分析、回饋，藉以改進教學任務的獨立組織。

可見，視導前置作業與配套措施的規劃，教師同儕間的共識，以及視導結果的分享意願等，都是影響同儕視導能否有效實施之因素。領導者不應以教學視導結果作為

教師評鑑之依據，而是應該藉由領導，激勵教師樂於參與，形成專業承諾，如此，學習的氣氛才易於形成，否則將流於形式。

(三)發展性視導

發展性視導(development supervision)是指透過教師自我分析與同儕教室觀察等方式，來蒐集教師教學表現資料，鼓勵教師和同儕在相互信任合作的基礎上，設定專業成長計畫並執行之。此一系統有一系列之明確歸準，用以觀察、檢核教師之教學行為，包含教學清晰、活潑多樣、有效溝通、班級經營、掌握目標五個領域(曾素秋、陳益壯等，2012)。發展性視導依照教師其本身不同階段性的專業需求、教學能力、工作動機等，採取不同的視導方式，以增進教師工作職場上的教學效果。換言之，發展性視導強調教師個人的獨立與主體性，由教師自己決定專業成長的目標與教學視導方式，視導人員只是提供協助與依個人專業發展計畫的擬定提供修正之建議，而非主導者，所以，發展性視導極具彈性與權變的特質，主張教師專業知能的整體發展(許馨瑩，2009)。

Beach 和 Reinhartz(2000) 提出發展性視導的具體實施步驟：(1)設定目標(targetsetting)，自我覺察；(2)審核教師所設定的目標(target-setting review)，他人覺察；(3)召開目標會議(target-setting conference)，對教師的發展階段加以評估；(4)過程評估(appraisal process)，採取有益於教師發展之視導策略；(5)摘要評估(summary appraisal)，擬定自我改進計畫。每一個視導循環結束之前，視導人員要訪視教師並檢閱教學檔案，和教師討論每一個目標的達成情形，根據評估結果，雙方共同規劃下一個視導循環的工作重點。

此外，許馨瑩(2009)之實證研究，亦歸納出發展性視導之限制：(1)教師發展性階段之評估工作不易正確實現；(2)對於教育專業承諾偏低的教師，不易產生效果；(3)對同一團體教師採取不同的視導模式，容易產生誤會與摩擦；(4)視導人員意圖採取發展

性視導模式，但可能專業程度不足而導致無法實施；(5)自我評估、診斷容易流於形式化；(6)持續執行的困難。

綜合而言，教學視導模式在權變的觀點下，直指凡是能促進教學視導目的實現，都可屬於教學視導的型態，也就是沒有一種所謂最優的教學視導模式。視導模式若能在校內達成共識，根基於認清教育的本質目標，讓價值內化，則教師社群才能適應與發展，進而邁向學習型組織，使教學視導的意義更能彰顯。因此，視導模式之發展應根植於「學校本位管理」的「本土建構」中，發展出「由下而上、同儕互動、自我成長」的教學視導體系，如此才能達成永續發展。

三、教學視導的運作機制

誠如教改會在「教育改革總諮議報告書」中所言，當前我國的視導功能不彰，欠缺教學專業視導，以至於學校考評往往流於主觀與表面層次，無法探究教育背後的深層問題。故本研究亦針對教學視導運作機制與影響運作的相關因素作進一步探討，期盼能作為實務上的參考。

(一)教學視導的運作流程

隨著學校本位管理及教師賦權增能等觀念的倡導，教學視導的過程與模式須能符應教育政策、社會期待並發揮教育潮流與趨勢的精神。吳清山、張素真(2004)基於賦權增能的評鑑模式及結合本身教務行政工作的實務經驗，提出針對國民小學實施教學視導的運作流程，分成四個階段：

1.準備階段

定義任務；定義、澄清、協商過程、達成共識；成立教學視導推動小組；遴選視導人員；加強提倡、使行為更具價值。

2.設計階段

訓練視導人員；確定視導目標；確定視導模式；確定實施方式；研發視導工具；
確定實施期程；再加強提倡。

3.執行階段

闡明視導理念；解放權力結構；教室觀察；檔案評量；視導後回饋；獎勵優良
教師；優良教學法研討、分享；資源建置。

4.評估階段

發展教師教學改進計畫；發展學校教學視導模式；執行教師滿意度問卷調查；
完成組織專業發展的整體評估。

(二)教學視導的目標

教學視導應以滿足各項任務目標為依歸。Palandra(2010)提出教學視導的四項目
標，包括協助教師專業成長、領導教師課程設計、促進教學團隊發展以及培養教師行
動研究能力等。

1.協助教師專業成長

學校是專業的社群組織，教師為其中的專業人員，如何幫助教師持續的發展與成
長，視導人員應站在支持者的角色，運用教學視導的方式，提供管道與協助，安
排教師參與在職進修、規劃個人自我成長的計劃。

2.領導教師課程設計

因應九年一貫課程的實施，學校教師必須形成學習團隊，討論與整合教學策略及
課程設計，以符合學生的需求。此時，教學視導的目標即在於組成學習團隊，領
導教師發展與設計課程。

3.促進教學團隊發展

教學視導的任務除了協助教師個人專業發展之外，對於整體學校的教育目標，

亦能藉由教學視導的執行，促進整個教學團隊的向上凝聚力，邁向有效能學校的願景。

4.培養行動研究能力

發展以學校為探究核心的研究團隊也是教學視導的目標任務之一，培養教師發現問題、尋求策略、解決問題進而形成研究的能力，不僅能提升教師的教學，同時也能改善學校整體的教育環境。

(三)教學視導的原則

教學視導是一項歷程性的活動，在實施時應掌握若干基本原則，以免影響實施的成效，尤其在動態的歷程中更是環環相扣，欲發揮視導功能，必須整合一切資源。許馨瑩(2009)之實證研究提出，有效能的教學視導需以下列五項原則為基礎：

1. 視導人員專業化。宜由專業化的教學視導人員擔任，並需建立正確的視導理念與專業知識。
2. 視導目標校本化。教學視導須結合校內外相關資源來實施，本著學校本位的理念融入視導當中。
3. 視導過程民主化。教學視導過程應公開透明、營造分享合作的校園文化，並融入創新，以帶動整個學校的學習風氣為目標。
4. 視導策略多元化。視導計劃需符合校內成員的需求，避免流於形式，所以各校實施計畫與策略都應有所區別。
5. 視導成效精緻化。學校是擁有雙重系統的鬆散結構，除了行政體系外，更有教學系統即涵蓋教師實際教學、教師專業發展與教師教學協助三層面。故教學視導內容應聚焦於教學系統中，包含教學改進、課程發展、教師發展、研究改進等，並將視導結果具體回饋。

(四)影響教學視導的因素

學校組織中實施教學視導需要一些前置作業與運作機制配合，影響教學視導成功之關鍵因素包含視導員及被視導員的觀念是否正確、視導制度是否健全、視導運作是否完備、以及教學視導系統是否能以提昇教學品質為目的(林志興，2010)。本研究進一步將影響教學視導運作機制之要素闡述如下：

1.校長的領導角色

校長視導風格、領導能力、對教學視導的支持度以及從事教學視導工作經驗等，都是影響教學視導有效運作的條件。換言之，學習要有效能，除了鼓勵學習，更重要的是組織能夠學習，而這與校長所從事與教師教學或學生學習有直接關係的領導行為或活動有關，是需要參與經營的。

2.教師的學習文化

組織的工作條件可分為結構上的條件與文化上的條件。結構上的條件係指學校為促進教師專業發展而採取的措施；文化上的條件係指學校有關於專業行為往專業發展的價值觀念。當它成為學校文化的一部份時，教師就會受到鼓勵，能反思自己的教學行為。

3.學校行政的配合

除了外在教育行政單位無明確的法令依據、學校經費來源不足、視導人員的相關配套措施不周延等情況下，學校欲要具體落實教學視導，必須擬定一份周延的計畫，期許教育當局與學校都能負起擬定具體可行策略與實施的決心，共同協助教師專業發展，以造福學子(林智中，張爽，2013)。

4.視導要件的運作

在學校本位管理的理念之下，教師做為一位專業人員，須正視自己角色的轉變，

共同與學校建構學校本位的視導機制，透過一套有系統的視導管理活動過程，即計畫、教室觀察活動、回饋建議、輔導改進等歷程，提高教師專業能力認知的正確度與重新累積新經驗，態度與思維的習慣。

四、教學視導的相關研究

過去許馨瑩(2009)、丁雪華、徐超聖(2010)、曾素秋、陳益壯、王為國(2012)等研究指出性別、年齡、教育程度、擔任職務、服務年資等背景項均會影響教師對教學視導運作或實施策略之看法，因此，本研究僅就這些影響因子探討如下。

1.性別

劉錦生(2008)研究發現：南投縣國小教育人員對學校本位教學視導實施策略與學校實際狀況的看法上，男性較女性更重視。陳瑞庭(2013)研究發現：不同性別之國小教師在學校本位教學視導各個層面的知覺情形，唯「教學視導小組」層面達顯著差異，且男性教師參與教學視導小組的熱忱高於女性教師。蘇鉉鑫(2014)研究發現：在「性別」方面，男性教師比女性教師擁有更為正面之教學視導態度。

2.年齡

劉錦生(2008)研究發現：南投縣國小教育人員「年齡」越高對學校本位教學視導重要性看法也越高。陳瑞庭(2013)研究發現：不同年齡的教師在知覺學校本位教學視導情形，在「校長視導任務」、「學校行政配合」、「教學視導小組」及「教學視導方式」層面皆達顯著差異。蘇鉉鑫(2014)研究發現：在「年齡」方面，年齡在30歲以下之教師，較其他年齡教師擁有更為正面之教學視導態度，而年齡超過41歲以上之特教教師，則較其他年齡教師抱持相對保守的教學視導態度。

3.教育程度

羅光華(2004)研究發現：國民小學教師師專學歷者，對教育視導取向與成效評估顯著較高。劉錦生(2008)研究發現：「最高學歷」研究所(含四十學分班)學歷之教育人員對學校本位教學視導重要性看法高於師大師院和一般大學畢業之教育人員。陳瑞庭(2013)研究發現：不同學歷的教師在知覺學校本位教學視導未達顯著差異。

4. 擔任職務

劉錦生(2008)研究發現：南投縣國小校長和教務(導)主任對學校本位教學視導重要性看法高於其他職務教師。陳瑞庭(2013)研究發現：擔任不同職務的教師在知覺學校本位教學視導均達顯著差異，就「校長視導任務」層面而言，「校長」職務顯著高於「級任教師」和「科任教師」。蘇鎡鑫(2014)研究發現：在「現任職務」方面，兼任行政職務之特教教師與導師及專任教師相較下，擁有更為正面之教學視導態度。

5. 服務年資

劉錦生(2008)研究發現：「服務年資」二十年以上教育人員對學校本位教學視導重要性看法顯著高於服務十五年以下者。陳瑞庭(2013)研究發現：不同服務年資的國小教師在「校長視導任務」、「學校行政配合」、「教學視導方式」及「教學視導小組」層面皆達顯著差異，在「學校行政配合」、「教學視導方式」及「教學視導小組」層面，「服務5年以下」的教師顯著高於服務「6-15年」和「16-25年」的教師；在「校長視導任務」的層面，服務「26年以上」的教師顯著高於服務「6-15年」的教師。蘇鎡鑫(2014)研究發現：在「服務年資」方面，年資五年以下之教師較其他年資之教師，擁有最正面之教學視導態度。

綜上所述，國小教育人員對實施學校本位教學視導內涵、重要性與學校實際運作狀況之認知受到性別、年齡、教育程度、擔任職務及服務年資等影響而有差異，而就

本研究針對新北市某國小教師而言，這些背景變項是否也會影響其對學校教學視導運作或實施狀況之看法，有待本研究進一步探討。

第二節 教學服務品質

有關服務品質的探討，國內外學者專家已有專論甚多，現今服務品質理論及相關評量工具日漸成熟、完整，且教育主管單位對學校教學服務品質亦日益重視，教學品質的管理策略將成為學術界與實務界的首要急務(李淑梅，2007)。本節分別就教學服務品質的定義、測量及相關研究探討如下。

一、教學服務品質的定義

服務品質(service quality)一直是企業界關注的焦點，其概念最早由Grönroos 於1982年提出，認為服務品質是「顧客對服務之期望與接受服務後之認知的比較」，並將服務品質分為技術性品質與功能性品質兩個型態。技術性品質即「服務提供者提供什麼？」，反映的是實際服務的結果；而功能性品質則是「服務提供者如何提供服務？」，定義顧客在服務傳遞時對互動的認知。

Parasuraman et al(1988)認為服務品質是「顧客對企業整體的評估，它是一種主觀的態度，但不等於滿意度，且是由比較顧客對服務的期望與實際服務績效之差距(gap)而來」，當顧客實際接受的服務等於或高於期望時，對服務品質的認知就會高。

在教育領域，教學服務品質(Teaching service quality)則是將教學視為一種服務的理念，運用「服務品質」的檢驗工具，達到提升教學品質的目標(陳美蓮，2010)。美國教育學者Beeby指出：「教學品質」是教師素養的反映，沒有優秀的教師，無法期待良好的教學績效，因此，唯有提高教學品質，教育才會真正有所進步(劉文通，2010)。

過去學者們因研究對象、角度或觀點不同，而對教學服務品質有不同的解釋，茲將國內外學者對教學服務品質的定義或說法列舉如表2-2所示。

表2-2教學服務品質的定義

資料來源：本研究整理

學者	年代	教學服務品質的定義
Lovelock & Lauren	2007	是對各種背景的學生提供從計劃、教授講解到評量的一套最適宜的課程。
Butt and Rehman	2010	是教師整體教學活動之最終成效，教學品質高低會影響學生學習成效，也是教師專業表現的結果。
Kalule& Bouchamma	2014	由企業界品質理論的立場觀之，教學服務品質係指教學系統的產出符合系統顧客的需求程度。
Donlagic & Fazlic	2015	教學服務品質是相對性的，隨著教育目的及時代對教育的要求而有所不同。
陳美蓮	2010	教學服務品質是將教學視為一種服務的「教學服務」理念，運用「服務品質」的檢驗工具，達到提升教學品質的目標」。
張媛甯	2011	教學品質乃藉由計畫性教與學之投入、過程與產出的整體活動，可分由整體教育制度、學校整體運作和教師個人之不同層次的教學品質來評估。
劉宗文	2012	教學品質是以企業經營之觀點來類比教師整合其教學脈絡中各項教學資源所形成之教學系統。
周枝妙	2013	學校所提供之「服務」，即是教學活動(服務內涵)之實施，其內容包括教法、教材、輔導等及教師(服務提供者)與學生(服務接受者)間於服務過程中之互動品質。

龐龍	2014	整合教育體制、學校行政與教師教學等範疇的功能，經由持續不斷的教學改進歷程，致使教學產出或服務呈現迎合時代要求、達成既定教育目標。
廖華玫	2014	針對教師之教學活動來衡量教學品質是否改善，也就是教師運用教學策略與學生交互學習活動之應用能力，包含了教學內容、教學方法及教師本身之素養與專業能力。
王玉玲	2015	教師教學計劃與實際教學行動之間的差距，教學品質所牽涉的因素相當廣泛，除了學校目標、班級課程、教法、以及教學環境等因素外，最重要的是在此過程中教師的教學決策行為。

綜上所述，本研究認為教學服務品質，是指學校所提供之「服務」，藉由計畫性教與學之投入、過程與產出的整體活動，可由整體教育制度、學校整體運作和教師個人等不同層次的教學品質來評估。

二、教學服務品質的測量

教學的品質標準應由顧客的需求來界定，在現行教學體制與既定教學系統運作下，教師與學生對所處的學習活動與工作環境之重視與滿意程度的檢驗，是界定教學品質的重要指標。近年來，國內外對於教學服務品質的研究甚多，有關教學服務品質層面的建構，因各學者關注的焦點不同而有所區別。

國外學者Brown(2010)提出課程教學與學習輔導兩個構面；Frick(2012)提出行政管理、課程教學、環境設備和顧客導向等四個構面。國內學者郭雅琪(2010)以SERVQUAL服務品質量表之有形性、可靠性、回應性、保證性及關懷性五個構面作為衡量依據；

沈煒比(2012)將教育教學品質分為課程教材、教學方法、教學態度、考試評量、考生自評等五個層面；吳錦森(2014)則提出衡量國民小學教學服務品質指標的五個構面，分別為資源運用、行政效能、教學品保、創發系統、組織文化；王玉玲(2015)進一步采因素分析法，將教學服務品質區分為教學能力、教學方法和教學評量三個分構面。茲將國內外學者對教學服務品質層面之建構彙整如表2-3所示。

表 2-3 教學服務品質的測量 資料來源：本研究整理

學者	年代	測量向度
Brown	2010	1.課程教學、2.學習輔導
Frick	2012	1.行政管理、2.課程教學、3.環境設備、4.顧客導向
黃旭鈞	2004	1.課程內容、2.教學實施、3.學生評量、4.資源設備
周玉嬪	2008	1.教學能力、2.教學熱忱、3.專業知識、4.領導能力
阮富月	2010	1.教學準備、2.班級經營、3.教學實施、4.教學評量、5.教學敬業態度、6.教師專業成長
吳軒億	2010	1.課程規劃、2.教學方法、3.教學溝通、4.教學評量、5.教學效果、6.教學態度、7.專業成長
沈煒比	2012	1.課程教材、2.教學方法、3.教學態度、4.考試評量、5.考生自評
周巨集、黃盧煌等	2012	1.教師專業、2.課程內容、3.學習環境、4.教室設施
林新發、龔素丹	2012	1.行政規劃、2.課程教學、3.資源整合、4.顧客滿意、5.成果表現

郭鑑銓	2013	1.教學能力、2.教學準備、3.教學方法、4.教學評量
蔡金田	2013	1.行政管理、2.課程教學、3.人力素質、4.學習輔導、5.環境設備、6.研究發展、7.顧客導向
龐龍	2014	1.有形性、2.可靠性、3.反應性
吳錦森	2014	1.資源運用、2.行政效能、3.教學品保、4.創發系統、5.組織文化
王玉玲	2015	1.教學能力、2.教學方法、3.教學評量

綜合以上，教學服務品質實際上是一種整體性的認知評估，包含服務結果及過程的評量。目前多數學者都將教學能力、教學實施、教學方法、教學評量、專業成長等共同變數納入評量範圍。因此，本研究依據前述學者的研究，及結合現階段國民小學教育現場經營要項，將國小教學服務品質之具體內涵歸納為以下四個層面予以探討：

1.教學實施：指教學實施的過程，教師針對學生需求，給予適時的指導與發展策略，使學生潛能得以發揮。

2.教學方法：教師的授課方式、授課時間安排、教具(多媒體)運用等方面，是否符合學生需要。

3.教學評量：針對學生學習結果(如知識獲得、技能及上課態度表現)的評量方式，以及在學習過程中是否鼓勵學生發問或給予指導。

4.專業成長：指教師使其(教學)專業持續成長之品質。亦即教師能檢討、省思與改進自身教學歷程與結果，致力使其教學邁向專業化發展。

三、教學服務品質的相關研究

教學服務品質的相關研究近年來已逐漸受到國內外學者之重視，茲將Baiju & Meera(2010)、Takato & Yuriko(2013)、Karmen,et al(2014)、李政宏(2004)、林佳芸(2008)、

柳麗玲(2007)、張麗玲(2009)、阮翊峰(2009)、陳美蓮(2010)、蔡金田(2013)等諸位學者的研究結果歸納如表2-4所示。

表 2-4 教學服務品質的相關研究

資料來源：本研究整理

研究者	年代	研究對象	主要研究發現
Baiju & Meera	2010	教師與校長	教師品質為最重要的教學輸入品質，其次為學生績效表現、環境知覺等。
Takato & Yuriko	2013	學生	教師、資源、視導與監控、家長投入是影響學生學習成果之重要因素。
Karmen,et al	2014	教職員	學校教學服務品質層面以學習成效等結果層面最為重要，其次依序為非財政資源、永續發展與價值鏈。
李政宏	2004	臺北市國小教育人員	1.臺北市國小教學服務品質屬中上程度。 2.教學服務品質之知覺會因性別、職務、服務年資、學校規模等背景項不同而有差異。
柳麗玲	2007	國小教育人員	教學服務品質各影響因素間有顯著相關，其中包括品質政策、品質目標、品質管理、品質保證、品質發展。
林佳芸	2008	台中縣市國小家長	1.家長背景因素不同對教學服務品質關心程度有所差異。2.「校務行政與服務」認同度較高，「學校環境與設備」認同度

			最低。3.教學服務品質各層面間有顯著相關。
張麗玲	2009	臺北市國小教育人員	1.優質學校教學服務品質達中度水準。2.性別、年資、教育程度、職務、學校規模等不同背景項之教育人員對優質學校教學指標看法有所不同。
阮翊峰	2009	台灣地區國小教育人員	1.行政運作向度為教學服務品質最高知覺。2.性別、服務年資、職務與學校規模會影響教育人員對教學品質之知覺。
陳美蓮	2010	國小學生	最需改善的教學服務品質前五項為：行政支持教學、教師能了解學生需求、定期充實教學設備、課程內容具實用性及教師選用適合學生的教材。
鄭淑文	2011	國小教師	國小教師高度認同應具備教師專業發展能力，對學生輔導與管教的增能性與需求度最高。
蔡金田	2013	國小校長、教師、教師兼行政(主任或組長)	1.教學服務品質各層面以「顧客導向」最重要；2.性別、學歷、年資、學校班級數及不同職務對教學服務品質7個層面的重要性認知有顯著差異。

由表2-4發現，就國外相關研究而言，大致在強調師資品質(Baiju & Meera, 2010; Takato & Yuriko, 2013)、教育資源(Takato & Yuriko, 2013)、學生的學習品質(Baiju

& Meera, 2010; Karmen, et al, 2014; Takato &Yuriko, 2013)、家長對學校事務的參與(Takato &Yuriko, 2013)、教育環境(Baiju & Meera, 2010;Karmen, et al, 2014)以及行政的視導與管理(Takato & Yuriko,2013)是影響學校教學品質的重要因素；而就國內相關研究發現，當前教學服務品質大部分介於中度以上水準(李政宏，2004；張麗玲，2009)；教學品質各層面之認同會因個人背景變項(性別、教育程度、職務、服務年資等)或學校背景變項(學校地區、學校規模等)之不同而有顯著差異(李政宏，2004；張麗玲，2009；蔡金田，2013)；在教學服務品質各相關層面上則皆呈現顯著相關(林佳芸，2008；柳麗玲，2007)。

綜合言之，台灣教育環境近幾年的改變，行政與教學也從以往較被動的型態，慢慢轉變為類似服務業的走向。學校行政單位對學生的服務品質，又或是班級教師對於班上學生的關心都可視為一種服務，甚至體現於任課老師對於教學的態度上。學校若能重視教學服務品質，認為教師應當改變教學方法來增加學生學習的意願，則可提升學校在市場上的競爭力。

第三節教學視導與教學服務品質的相關研究

本研究以「教學視導」與「教學服務品質」為關鍵字，透過臺灣博碩士論文知識加值系統及台灣學術文獻數據庫，收集與研究主題相關的專著、論文、書籍、期刊等文獻資料，藉以幫助本研究對教學視導與教學服務品質的關聯性有進一步瞭解。從收集結果上看，目前國內針對「教學視導」與「教學服務品質」的關係研究甚少，大多在於探討教學視導對教師教學效能影響之研究。因此，本研究僅就與「教學視導」和「教學服務品質」主題有關的研究作一探討，相關文獻彙整如表2-5所示。

表 2-5 教學視導與教學服務品質的相關研究

資料來源：本研究整理

學者	年代	研究主題
李珀	1999	利用教學視導系統提昇教師之教學品質
簡毓玲	2001	國民小學校長教學視導對教師教學效能影響之研究
劉仲成	2005	國民小學校長教學視導、學校專業發展與組織績效之研究
丁一顧、張德銳	2006	臨床視導對國小實習教師教學效能影響之研究
陳明和	2006	臨床視導對國小教師教學專業發展影響之研究
沈欣雲	2008	透過同儕教學視導促進國小教師教學效能之行動研究
鄭淑文	2011	高雄市國小教學視導、教師專業發展評鑑與教師專業發展關係之研究
張逢洲	2012	教學視導對國中自然科教師教學效能影響之個案研究
蘇鉉鑫	2014	臺北市國中特殊教育教師教學視導態度與教學效能相關之研究

李珀(1999)利用教學視導系統提昇教師之教學品質。研究結果發現：因教學視導制度之推行，教師在教學法之改變，使得學生英文科聽與說的能力大幅增加，而讀與寫之能力亦從聯考平均分進步10分左右之成績顯示出來。研究亦指出，為了能夠提昇教學品質，使得每一個受教的學生都能接受良好之教育，採用教學視導系統來幫助教師改進教學應是教改聲中刻不容緩的工作。

簡毓玲(2001)國民小學校長教學視導對教師教學效能影響之研究。結果如下：1.實施教學視導，要有法令依據，完整的制度，充分的人才資源。2.教學視導的意義，宜再徹底釐清，並廣為宣導研習。3.國民小學校長宜多從事教學視導工作，以提升教學

效能。4.國小教學視導唯因宣導不足，培訓太少，時間不允許，以致仍停留在觀望階段。5.校園實施教學視導，確實可以喚起教師自省、自覺，並能深入瞭解有效能教學的內涵、方法，進而提升教師的教學表現。

劉仲成(2005)國民小學校長教學視導、學校專業發展與組織績效之研究。調查發現：校長教學視導在學校專業發展與組織績效的知覺上有顯著差異，教師認為教學視導是一種正向的品質管制，也是教師專業成長的一種方式，藉由視導結果的回饋機制，可適時鼓勵教師教學成果，也可讓教師瞭解教學上的盲點，藉以維持教學品質。校長也表示實施校長教學視導之後，不僅本身的專業獲得提升，對於校務領導、家長參與、組織氣氛都有助益。因此，校長教學視導是促進學校專業發展與提升組織績效的主要途徑。

丁一顧、張德銳(2006)臨床視導對國小實習教師教學效能影響之研究。研究採准實驗設計，以30位國小實習教師為研究物件，實驗組與控制組各15人，實驗組接受臨床視導的指導，控制組則否。研究工具為教學行為綜合觀察表，資料分析方法則採單因子共變數分析。另外，亦抽取五位實習教師與五位實習輔導教師進行訪談，以瞭解臨床視導的歷程及其對實習教師教學效能的影響。研究結果發現：臨床視導實施後，實驗組實習教師大多具有不錯的教學效能；且實驗組在三個教學領域以及12個教學行為教學效能上，比控制組有顯著進步。而訪談結果也發現臨床視導的實施，對實習教師教學效能有正向的影響。

沈欣雲(2008)透過同儕教學視導促進國小教師教學效能之行動研究。結果發現：

- 1.透過同儕教學視導歷程，教學者與同儕教師相互討論研究，有助於教師之專業成長。
- 2.透過同儕教師之教室觀察與建議及學生針對上課內容之回饋，有助於教師深入探究教學問題，進一步提升學生學習興趣。
- 3.同儕教學視導實施歷程中，可以促進教師針

對教學上的問題進行專業對話、發現改進教學問題之方法，進一步改變教師之態度。

4.透過同儕教學視導之歷程，有助於教師針對教學效能上之「教學計畫的安排」之改進與提升。5.透過同儕教學視導之歷程，有助於教師針對教學效能上之「學習氣氛的營造」之改進與提升。6.透過同儕教學視導之歷程，有助於教師針對教學效能上之「多元評量的運用」之改進與提升。

鄭淑文(2011)高雄市國小教學視導、教師專業發展評鑑與教師專業發展關係之研究。結果發現：1.國小教師高度體認教學視導的運作，以同儕視導的模式獲得最佳的認同。2.教學視導明顯影響教師專業發展，其中同儕視導模式最能提昇教師的教學知能與態度之專業能力。3.教師專業發展評鑑可以提昇教師專業發展能力，教師專業發展評鑑的實施結果愈佳，教師專業發展情形愈好。

張逢洲(2012)教學視導對國中自然科教師教學效能影響之個案研究。結果發現：教學效能方面，教學視導可促進教師教學效能的提升。教師感受方面，教學視導實施可激發教師教學熱誠與自信，教學關注的重點也由教師的教轉為學生的學。學生感受方面，視導後教師教學內容更豐富、教師教學策略更多元、教師教學表徵應用促進理解、教師互動評量增加延伸思考。

蘇鉉鑫(2014)臺北市國中特殊教育教師教學視導態度與教學效能相關之研究。結果發現：1.臺北市國中特教教師均持「正面」之教學視導態度，並覺知「中高度」之教學效能；2.不同性別、年齡、現任職務、年資以及特教專業背景之國中特教教師對教學視導態度有差異；3.不同性別、年齡與年資在覺知教學效能上有差異；4.國中特教教師整體教學視導態度與覺知教學效能呈現「正相關」。

綜上相關實徵研究，可以發現教學視導與教師教學效能、學校專業發展、教師教學專業發展、組織績效等均成正相關，這些變項均可視為學校教學服務品質之部份，因此，

可間接推測教學視導與教學服務品質應有正向影響關係。國民教育是一切教育的基礎，而國民小學更是國民教育的基礎工程，關係著教育的成敗。受到企業界推動品質管理運動，以及一連串教育改革政策的影響，從品質管理的觀點來看，國小教學視導之實施現況為何？教學視導是否有助於教學服務品質之提昇？值得本研究進一步探討。



第三章研究設計

本章旨在說明研究設計與實施情形。全章共分為五節。第一節為研究架構與假設；第二節為研究方法；第三節為研究對象與進行過程；第四節為研究工具；第五節為資料處理與分析。分述如下。

第一節研究架構

經由前述的研究動機、研究目的及相關文獻探討，發展出本研究架構(如圖 3-1)。以人口統計變項(性別、年齡、最高學歷、擔任職務、服務年資)、教學視導(課程發展、教學發展、成員發展、行政配合)為自變項，以教學服務品質(教學實施、教學方法、教學評量、專業成長)為依變項，旨在透過研究變項的調查與分析，藉以瞭解各變項間的相互影響關係。

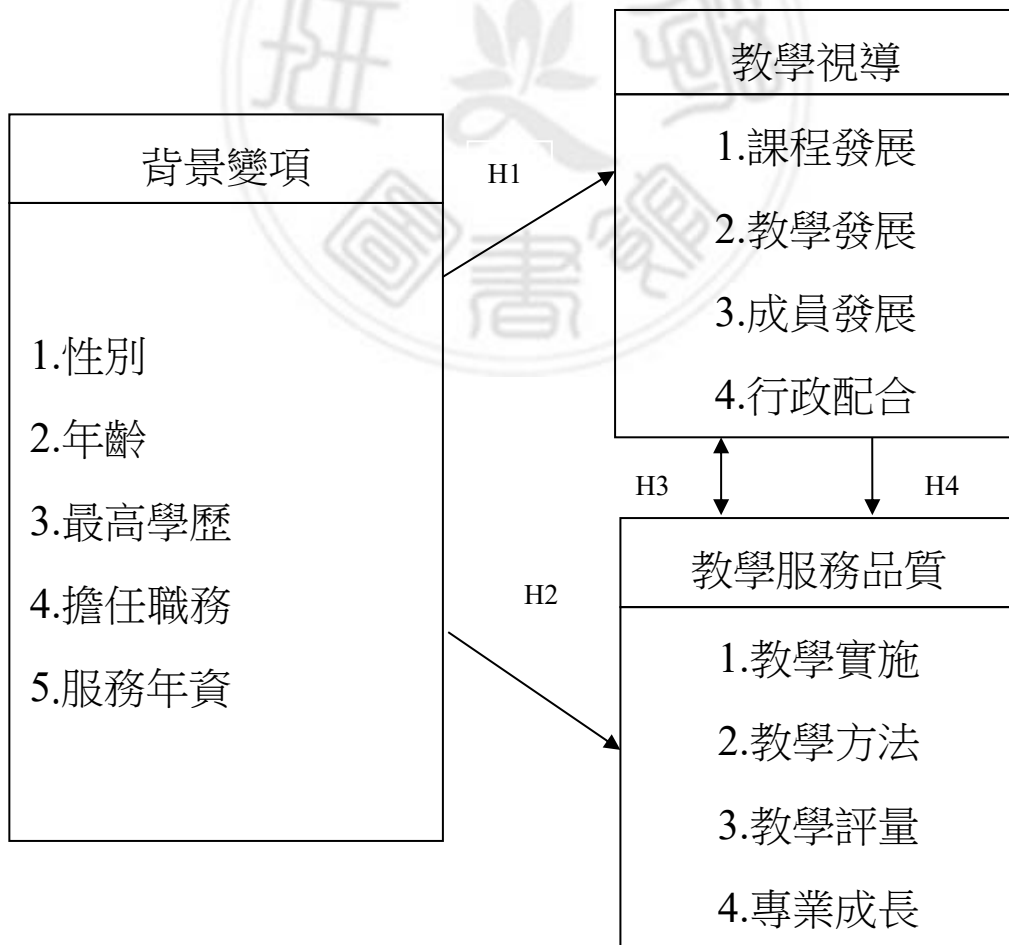


圖 3-1 研究架構

依據研究動機、研究目的、研究架構及相關文獻探討，分別就背景變項、教學視導與教學服務品質之間的關聯性，提出如下假設：

假設 H1：不同背景變項教師對教學視導的知覺有顯著差異。

假設 H1-1：不同性別對教學視導的知覺有顯著差異。

假設 H1-2：不同年齡對教學視導的知覺有顯著差異。

假設 H1-3：不同最高學歷對教學視導的知覺有顯著差異。

假設 H1-4：不同擔任職務對教學視導的知覺有顯著差異。

假設 H1-5：不同服務年資對教學視導的知覺有顯著差異。

假設 H2：不同背景變項教師對教學服務品質的知覺有顯著差異。

假設 H2-1：不同性別對教學服務品質的知覺有顯著差異。

假設 H2-2：不同年齡對教學服務品質的知覺有顯著差異。

假設 H2-3：不同最高學歷對教學服務品質的知覺有顯著差異。

假設 H2-4：不同擔任職務對教學服務品質的知覺有顯著差異。

假設 H2-5：不同服務年資對教學服務品質的知覺有顯著差異。

假設 H3：教學視導與教學服務品質有顯著相關。

假設 H4：教學視導對教學服務品質有顯著影響。

第二節 研究方法

一、問卷調查法

問卷調查法是透過一套標準刺激，如問卷，施予一群具代表性的填答者所得的反應，據以推估全體母群對於某特定問題的態度或行為反應(邱皓政，2002)。問卷調查法有下列兩個特性：1.問卷是蒐集資料的技術，亦是個人行為和態度的一種測量技術，問卷的用途在於度量，特別是對某些主要變數的度量。2.問卷工具的準確與否，會影

響整個調查結果(管倖生, 2010)。林生傳(2003)則指出問卷調查法的優缺點為： 1.問卷印製與郵資花費有限，且容易實施。2.填答者填答自由，不會因面對研究者而有心理負擔。3.題目內容劃一，便於比較，容易標準化。而缺點包括：1.只藉助文字或圖作為溝通的媒介有其限制，填答都即使對問題內容不瞭解也無法獲得協助。2.研究者無法掌握填答者的動機、意願、興趣、認知能力及周圍環境狀況等，但往往這些狀況直接影響填答結果。3.問卷內容常受篇幅限制，不能太繁雜也不能太長，因此對調查的事項，無法獲得較詳細、深刻的答案。4.回收率難以掌握。5.如果設計不夠精緻或填答者不遵照說明來回答，常使資料難以分析，或分析結果無法滿足研究需要。本研究採用問卷調查法探討新北市某國小教學視導對教學服務品質之影響，先以文獻探討教學視導與教學服務品質等相關理論與研究，作為研究問卷設計之依據，再以問卷調查方式收集國小教師對教學視導的看法與意見。

二、深度訪談法

訪談法主要是指兩個人或更多人之間有目的的談話，其中由一個人通常是兩個人或更多人之間有目的的談話，由其中一個(研究者)引導，蒐集對方(研究對象)的語言資料，藉以瞭解研究對象的感受、經驗，以受訪者的表達方式及語彙來闡述某一問題或事件資訊(黃瑞琴, 1997)。陳向明(2002)則指出訪談法最常見的分類方式為依對訪談內容結構的控制程度分類，而區分為結構式、半結構式、無結構式等三類訪談法。為避免受訪者回答不清楚或不知所云，及時獲得有系統的訪談資料，本研究使用半結構的訪談大綱，在進行訪談之前已先擬妥一份訪談大綱，作為訪談的使用參考。本研究旨在探討新北市某國小教學視導對教學服務品質之影響，主要採文獻分析與深入訪談方式收集資料。先以文獻探討教學視導與教學服務品質等相關理論與研究，作為本研究訪談題綱設計之依據；接著再針對國小教師進行深度訪談，藉以瞭解國小教師對教

學視導與教學服務品質之影響的歷程、成效及改進意見等。藉由公國小教師之建言來輔助問卷調查資料的解釋性功能。

第三節 研究對象

一、問卷調查研究對象

本研究旨在探討新北市某國小教學視導對教學服務品質之影響。故本研究以新北市某國小教師為研究母群體，包含級任教師、科任教師、教學組長及主任等。茲將本研究預試樣本與正式樣本說明如下。

(一) 預試樣本

鄭淑文(2011)指出，實施預試時必須注意幾項要領，例如：受試者應來自未來正式實施調查的母群體中隨機抽取的樣本，以及預試的受試者不可與正式調查的對象重複。本研究採隨機取樣方式，對新北市某國小教師進行隨機抽樣，共發出 50 份預試問卷，回收 46 份，有效問卷回收率為 91.67%。

(二) 正式樣本

正式施測對象於新北市某國小內，由現場施測人員，先以口頭詢問，經教師同意後再提供問卷請受試者填答。為提高教師填寫意願及增加填答內容的準確性，研究者於施測過程為教師說明本研究目的及解釋題項，協助受試者填答，以提高樣本之代表性。正式問卷共發出 200 份，回收 177 份，回收率 88.53%，剔除漏答等無效問卷後，有效問卷 166 份，有效問卷回收率為 83.67%。

二、訪談研究對象

(一) 訪談對象的選取

質性研究主要針對少量樣本做深入探討，因此本研究採用立意取樣原則，挑選符合本研究主題與目的之國小教師為主要訪談對象，共計訪談五位國小老師，訪談期間

從 2018 年 3 月至 2018 年 6 月，每次訪談時間約 30 分鐘，進行一對一的訪談，受訪者的基本資料如表 3-1 所示。

表 3-1 訪談對象

編號	職務	年資	年齡	學歷
A	主任	26	51	研究所
B	組長	24	50	大學
C	導師	13	41	研究所
D	導師	20	47	研究所
E	科任	10	35	大學

(二)訪談實施過程

1.訪談前準備

首先收集與整理國小教師相關背景資料，在正式訪談前，就訪談大綱內容與指導教授討論及修改後，一次發展出本研究正式訪談大綱，並將訪談大綱以郵寄方式連同訪談同意書一起寄至國小學校。研究者透過電訪方式與訪談者約定訪談時間，過程中訪談者表明身份後，並且就受邀進行訪談的目的、原因，和受訪者被要邀為研究對象的條件與因素，其次告知訪談大綱內容的主題，並徵詢受訪者之受訪意願後，商討正式訪談時間。

2.正式訪談

在正式訪談進行時，研究者盡量選取不受干擾的場所進行訪問，也使得受訪者在輕鬆的狀態下接受訪問，若遇到有人干擾，則先行停止錄音，待受訪者準備好後，再繼續進行。每次正式訪談前，研究者會再一次讓受訪者閱讀訪談大綱，同時告知本研究目的，讓受訪者對整個受訪的流程有個大致的輪廓。在進行錄音工作時，提醒受訪

者涉及隱私或須保密的事情時可以避談或停止錄音。研究者在進行深度訪談過程中，也會觀察受訪者的語氣、表情、肢體動作，乃是希望在訪談過程中，盡多可能的收集非語言資料，作為訪談資料的補充，以發掘更多實地資料。

第四節 研究工具

一、問卷設計

本研究旨在探討教學視導對國小教學服務品質之影響，以問卷調查為主要研究方法。為確保測量工具的信度及效度，擬採用國內外現有文獻已發展出的量表，再根據本研究目的加以修訂作為蒐集實證資料的工具。本研究衡量的變項包含個人基本資料、教學視導及教學服務品質三個部分，茲分述如下。

(一)個人基本資料

過去國內外學者在研究教學視導與教學服務品質相關的文獻中大多都將性別、年齡、學歷、職務及服務年資等背景變項納入探討。本研究在個人基本資料部分主要參酌國內劉錦生(2008)、鄭淑文(2011)及陳瑞庭(2013)等多位學者的研究，亦將個人基本資料分為性別、年齡、最高學歷、現任職務和服務年資等五項來探討。

- 1.性別：區分為「男」、「女」。
- 2.年齡：區分為「32歲(含)以下」、「33-40歲」、「41-50歲」、「51歲(含)以上」。
- 3.最高學歷：區分為「師專或師範學院」、「師大或教育大學」、「一般大學院校(含師資班)」、「研究所以上(含四十學分班)」。
- 4.擔任職務：區分為：「級任教師」、「科任教師」、「教師兼組長」、「教師兼主任」。
- 5.服務年資：區分為「5年(含)以下」、「6~10年」、「11~20年」、「21年(含)以上」。

(二)教學視導量表

教學視導量表主要參酌徐君玉(2005)、劉錦生(2008)及鄭淑文(2011)等學者編制的

問卷修訂而成，發展出本研究「教學視導量表」共四個構面，分別為「課程發展」、「教學發展」、「成員發展」及「行政配合」。量表施測題項共30題，計分方式採Likert五點評量尺度，以1代表「非常不符合」；2代表「不符合」；3代表「普通」；4代表「符合」；5代表「非常符合」。分數越高，代表受試者對教學視導的知覺程度越高。量表各構面題項摘要如表3-2所示。

表 3-2 教學視導量表

構面	衡量題項	參考文獻
課程發展	1.學校依據需求評估，訂定本位課程發展目標與計畫。	徐君玉(2005)
	2.學校組織課程發展委員會編擬、審查課程計畫。	徐君玉(2005)
	3.學校依據教學目標編選教材。	徐君玉(2005)
	4.學校成立相關課程專業社群，從事課程研討。	徐君玉(2005)
	5.學校鼓勵教師從事改進課程與教學之行動研究。	徐君玉(2005)
教學發展	6.學校成立各領域教學研究改進小組。	陳瑞庭(2013)
	7.學校舉辦教學觀摩會並示範教學技巧。	陳瑞庭(2013)
	8.學校召開教學觀察前會議，凝聚教學視導共識。	陳瑞庭(2013)
	9.學校提供回饋意見並實施教學觀察後之追蹤輔導。	陳瑞庭(2013)
	10.學校自主研發適合本校的教學成效評量工具。	陳瑞庭(2013)
	11.校長巡堂時能有效掌握教師在教室內之教學行為。	陳瑞庭(2013)
	12.教師與同學年或同年段其他教師共同決定學習評量方式。	劉錦生(2008)
	13.教師定期接受學生習作抽查，並能有效掌握班級教學進度。	劉錦生(2008)
	14.學校定期評估教學視導成效，並作為改進教學視導策略之依據。	劉錦生(2008)

成員 發展	15.學校協助教師檢視教學成效並增進個人專業成長。	劉錦生(2008)
	16.學校依據教師提出的改善計畫來規劃在職進修活動。	劉錦生(2008)
	17.學校依據教學視導之成效實質獎勵參與視導的優秀教師。	劉錦生(2008)
	18.學校建立校際間教師定期分享教學經驗的機制。	徐君玉(2005)
	19.學校能有效規劃實習教師之教育實習。	徐君玉(2005)
	20.學校能有效規劃初任教師的輔導措施。	徐君玉(2005)
	21.學校成立或規劃相關讀書會以營造學習型社群。	徐君玉(2005)
	22.學校號召教師以教學檔案省思教學專業。	徐君玉(2005)
行政 配合	23.學校協助建置教學資源庫與分享機制。	劉錦生(2008)
	24.學校協助發展多元教學輔助教材與教具。	劉錦生(2008)
	25.學校協助規劃班群教學實務。	劉錦生(2008)
	26.學校協助教師撰寫教學計畫。	陳瑞庭(2013)
	27.學校提供教師班級經營策略。	陳瑞庭(2013)
	28.學校提供特殊學生迴歸主流教育之輔導策略。	陳瑞庭(2013)
	29.學校運用多元管道介紹教育新知與有效教學策略。	陳瑞庭(2013)
30.學校鼓勵家長及社區人士對教學的支持與配合。	陳瑞庭(2013)	

(三)教學服務品質量表

教學服務品質量表主要參酌阮富月(2010)、吳軒億(2010)及吳錦森(2014)等學者編制的問卷修訂而成，發展出本研究「教學服務品質量表」共四個構面，分別為「教學實施」、「教學方法」、「教學評量」和「專業成長」。量表施測題項共23題，計分方式採Likert 五點評量尺度，以1代表「非常不同意」；2代表「不同意」；3代表「普通」；4代表「同意」；5代表「非常同意」。分數越高，代表受試者對教學服務品質

的知覺程度越高。量表各構面題項摘要如表3-3所示。

表 3-3 教學服務品質量表

構面	衡量題項	參考文獻
教學 實施	1.教師會事先擬定準備教學計畫。	阮富月(2010)
	2.教師會設計具體可行的教學活動。	阮富月(2010)
	3.教師在教學內容上準備充分。	阮富月(2010)
	4.教師能有效掌握各項教學資源。	阮富月(2010)
	5.教師選用的教材符合教學主題。	吳錦森(2014)
	6.教師會運用有效方法引發學習動機。	吳錦森(2014)
	7.教師訂定的教學目標符合學生的學習需求	吳錦森(2014)
教學 方法	8.教師會運用多媒體器材教學。	吳軒億(2010)
	9.教師會適當的使用教具教學。	吳軒億(2010)
	10.教師會主動投入教學創新。	吳軒億(2010)
	11.教師會因應學生反應積極改進教學方法。	吳軒億(2010)
	12.教師會進行自我評鑑以檢討教學得失。	吳軒億(2010)
教學 評量	13.教師會因應課程內容規劃適切的評量工具。	吳錦森(2014)
	14.教師會兼顧學習過程與結果的評量。	吳錦森(2014)
	15.教師會採用多元的評量方式。	吳錦森(2014)
	16.教師能適時給予作業指導與回饋。	阮富月(2010)
	17.教師能依據評量結果進行補救教學。	阮富月(2010)
	18.教師能善用評量結果修正教學策略。	阮富月(2010)
	19.教師能透過教學專業社群，精進專業知能。	阮富月(2010)

專業 成長	20.學校能鼓勵教師進行教學研究、改進教材教法及專業成長活動。	阮富月(2010)
	21.教師間能採取校內合作模式或進行協同教學。	吳錦森(2014)
	22.教師能建立教學檔案，檢視教學成效與教學省思。	吳錦森(2014)
	23.教師能展現專業責任，用心處理學生的問題。	吳錦森(2014)

二、訪談大綱設計

研究者採用半結構訪談大綱，訪談大綱內容分為兩個部分，一部分為受訪者基本資料，另一部分為國小教師對教學視導過程中的影響、成效及改進之處的看法與意見，訪談大綱內容包括以下十個部分：

- 1.您認為在教學視導期間，是否感覺到壓力？壓力的來源因素為何？
- 2.您在教學視導開始前，有做哪些準備工作？
- 3.歷經教學視導後，對您的教學專業帶來哪些影響，能夠具體提出一些觀點？
- 4.您認為歷經教學視導後，整體成效如何？
- 5.就整個教學視導過程而言，您認為哪一部分最需要改進？應該如何改進？
- 6.就教學視導過程中所填寫的記錄表而言，您認為哪一個部分最需要改進？應如何改進？
- 7.在教學視導過程中，您認為校長在整個教學視導中扮演何種角色？
- 8.在整個教學視導後，您認為自己有哪些改變？
- 9.您認為誰來擔任教學視導人員的角色最好？
- 10.如果能夠重新進行教學視導，您對自己的期許為何？

第五節研究信度與效度

一、問卷信度與效度

(一)信度檢驗

信度分析是用來瞭解量表的可靠性或穩定性。最常用來檢驗信度的方法是 Cornbach's α 係數檢定法，檢定各個問項的信度。依據 DeVellis(1991)的建議，當 α 值低於 0.6 完全不接受；介於 0.6 至 0.65 之間最好不要接受；介於 0.65 至 0.7 為最小接受值；介於 0.7 至 0.8 相當好；介於 0.8 至 0.9 非常好。

1、教學視導量表信度分析

教學視導量表信度分析結果如表 3-4 所示，該量表共有 30 題。相關分析結果顯示教學視導量表整體量表 Cronbach's α 係數為 0.975，問項信度可非常好，各題修正的項目總相關均在 0.45 以上，各題項目刪除時的 Cronbach's Alpha 值均小於或等於總 Cronbach's α 係數，無需刪除。

表 3-4 教學視導量表信度分析摘要

構面	題項內容	修正的項目總相關	項目刪除時的 Cronbach's Alpha 值	是否保留
課程發展	1.依據需求評估，訂定學校本位課程發展目標與計畫。	.814	.974	是
	2.組織學校課程發展委員會編擬、審查課程計畫。	.748	.974	是
	3.依據教學目標編選教材。	.738	.974	是
	4.成立相關課程專業社群，從事課程研討。	.767	.974	是
	5.鼓勵教師從事改進課程與教學之行動研究。	.718	.974	是
教學發展	6.成立各領域教學研究改進小組。	.794	.974	是
	7.舉辦教學觀摩會並示範教學技巧。	.704	.974	是
	8.召開教學觀察前會議，凝聚教學視導共識。	.717	.974	是
	9.提供回饋意見並實施教學觀察後之追蹤輔導。	.697	.974	是
	10.研發適合學校自身的教學成效評量工具。	.809	.974	是
	11.校長巡堂時能有效掌握教師在教室內之教學行為。	.747	.974	是

	12.教師與同學年或同年段其他教師共同決定學習評量方式。	.637	.975	是
	13.教師定期接受學生習作抽查，並能有效掌握班級教學進度。	.452	.975	是
	14.定期評估教學視導成效，並作為改進教學視導策略之依據。	.795	.974	是
成員發展	15.協助教師檢視教學成效並增進個人專業成長。	.803	.974	是
	16.依據教師提出的改善計畫來規劃在職進修活動。	.799	.974	是
	17.依據教學視導之成效實質獎勵參與視導的優秀教師。	.773	.974	是
	18.建立校際間教師定期分享教學經驗的機制。	.613	.975	是
	19.規劃實習教師之教育實習。	.758	.974	是
	20.規劃初任教師的輔導措施。	.739	.974	是
	21.成立或規劃相關讀書會以營造學習型社群。	.701	.974	是
	22.號召教師以教學檔案省思教學專業。	.643	.975	是
行政配合	23.協助建置教學資源庫與分享機制。	.805	.974	是
	24.協助發展多元教學輔助教材與教具。	.796	.974	是
	25.協助規劃班群教學實務。	.829	.974	是
	26.協助教師撰寫教學計畫。	.754	.974	是
	27.提供教師班級經營策略。	.745	.974	是
	28.提供特殊學生回歸主流教育之輔導策略。	.798	.974	是
	29.運用多元管道介紹教育新知與有效教學策略。	.790	.974	是
	30.促進家長及社區人士對學校的支持與配合。	.827	.974	是
總體 Cronbach's α 係數				0.975

2、教學服務品質量表信度分析

教學服務品質量表信度分析結果如表 3-5 所示，該量表共有 23 題。相關分析結果顯示教學服務品質量表整體量表 Cronbach's α 係數為 0.972，問項信度非常好，各題修正的項目總相關均在 0.50 以上，各題項目刪除時的 Cronbach's Alpha 值均小於或等於總 Cronbach's α 係數，無需刪除。

表 3-5 教學服務品質量表信度分析摘要

構面	題項內容	修正的項目總相關	項目刪除時的 Cronbach's Alpha 值	是否保留

教學 實施	1.教師會事先擬定準備教學計畫。	.700	.971	是
	2.教師能設計具體可行的教學活動。	.796	.970	是
	3.教師在教學內容上準備充分。	.791	.970	是
	4.教師能有效掌握各項教學資源。	.818	.970	是
	5.教師選用的教材符合教學主題。	.825	.970	是
	6.教師會運用有效方法引發學習動機。	.827	.970	是
	7.教師訂定的教學目標符合學生的學習需求	.847	.970	是
教學 方法	8.教師會運用多媒體器材教學。	.757	.970	是
	9.教師會適當的使用教具教學。	.761	.970	是
	10.教師會主動投入教學創新。	.742	.971	是
	11.教師會因應學生反應積極改進教學方法。	.790	.970	是
教學 評量	12.教師會進行自我評鑑以檢討教學得失。	.765	.970	是
	13.教師會因應課程內容規劃適切的評量工具。	.789	.970	是
	14.教師會兼顧學習過程與結果的評量。	.792	.970	是
	15.教師會採用多元的評量方式。	.782	.970	是
	16.教師能適時給予作業指導與回饋。	.781	.970	是
	17.教師能依據評量結果進行補救教學。	.842	.970	是
	18.教師能善用評量結果修正教學策略。	.823	.970	是
專業 成長	19.學校成立教師教學專業社群，精進專業知 能。	.573	.972	是
	20.學校鼓勵教師進行教學研究、改進教材教法 及專業成長活動。	.714	.971	是
	21.教師間能採取校內合作模式或進行協同教 學。	.729	.971	是

22.教師能建立教學檔案，檢視教學成效與教學省思。	.716	.971	是
23.教師能展現專業責任，用心處理學生問題。	.704	.971	是
總體 Cronbach's α 係數	0.972		

(二)效度分析

1、項目分析

項目分析目的在求出問卷個別題項的決斷值，當量表總分越高，各題項得分越高，也越具有鑑別力(吳明隆，2011)。本研究採極端組檢驗法，在分析前先將受測者依總分高低排序，研究者合理的分組百分比為 25%至 33%間，以 27%分組可以獲得試題鑑別力最大的可靠性。以臨界分數將觀察值在量表之得分分組分成高低二組，再以獨立樣本 t 檢定考驗每個題項之差異。將 t 考驗結果未達顯著性($p < .05$)的題項刪除或刪除 t 值較低的題數(吳明隆、塗金堂，2009)。

(1)教學視導量表項目分析

教學視導量表在極端值檢定後，皆達顯著差異($p < .05$)，項目分析效果較好，故保留全部題項，進一步做因素分析，教學視導量表項目分析結果如表 3-6 所示。

表 3-6 教學視導量表項目分析摘要表

*** $p < .001$ ，** $p < .01$ ，* $p < .05$

構面	題項內容	決斷值 (t值)	顯著性	是否 保留
課程發展	1.依據需求評估，訂定學校本位課程發展目標與計畫。	-12.495	.000	是
	2.組織學校課程發展委員會編擬、審查課程計畫。	-10.958	.000	是
	3.依據教學目標編選教材。	-9.639	.000	是
	4.成立相關課程專業社群，從事課程研討。	-12.749	.000	是

	5.鼓勵教師從事改進課程與教學之行動研究。	-10.836	.000	是
教學發展	6.成立各領域教學研究改進小組。	-12.959	.000	是
	7.舉辦教學觀摩會並示範教學技巧。	-12.582	.000	是
	8.召開教學觀察前會議，凝聚教學視導共識。	-12.982	.000	是
	9.提供回饋意見並實施教學觀察後之追蹤輔導。	-13.091	.000	是
	10.研發適合學校自身的教學成效評量工具。	-14.831	.000	是
	11.校長巡堂時能有效掌握教師在教室內之教學行為。	-11.565	.000	是
	12.教師與同學年或同年段其他教師共同決定學習評量方式。	-7.286	.000	是
	13.教師定期接受學生習作抽查，並能有效掌握班級教學進度。	-6.486	.000	是
	14.定期評估教學視導成效，並作為改進教學視導策略之依據。	-13.864	.000	是
	成員發展	15.協助教師檢視教學成效並增進個人專業成長。	-15.014	.000
16.依據教師提出的改善計畫來規劃在職進修活動。		-9.484	.000	是
17.依據教學視導之成效實質獎勵參與視導的優秀教師。		-9.627	.000	是
18.建立校際間教師定期分享教學經驗的機制。		-9.557	.000	是
19.規劃實習教師之教育實習。		-14.649	.000	是
20.規劃初任教師的輔導措施。		-12.561	.000	是
21.成立或規劃相關讀書會以營造學習型社群。		-12.085	.000	是
22.號召教師以教學檔案省思教學專業。		-10.119	.000	是
行政配合	23.協助建置教學資源庫與分享機制。	-16.579	.000	是
	24.協助發展多元教學輔助教材與教具。	-15.722	.000	是

25.協助規劃班群教學實務。	-14.834	.000	是
26.協助教師撰寫教學計畫。	-12.735	.000	是
27.提供教師班級經營策略。	-11.068	.000	是
28.提供特殊學生回歸主流教育之輔導策略。	-11.155	.000	是
29.運用多元管道介紹教育新知與有效教學策略。	-9.424	.000	是
30.促進家長及社區人士對學校的支持與配合。	-12.892	.000	是

(2)教學服務品質量表項目分析

教學服務品質量表在極端值檢定後，皆達顯著差異($p < .05$)，項目分析效果較好，故保留全部題項，進一步做因素分析，教學服務品質量表項目分析結果如表 3-7 所示。

表 3-7 教學服務品質量表項目分析摘要表

構面	題項內容	決斷值(t 值)	顯著性	是否保留
教學實施	1.教師會事先擬定準備教學計畫。	-9.848	.000	是
	2.教師能設計具體可行的教學活動。	-10.752	.000	是
	3.教師在教學內容上準備充分。	-10.486	.000	是
	4.教師能有效掌握各項教學資源。	-12.845	.000	是
	5.教師選用的教材符合教學主題。	-14.648	.000	是
	6.教師會運用有效方法引發學習動機。	-12.671	.000	是
	7.教師訂定的教學目標符合學生的學習需求	-10.690	.000	是
教學方法	8.教師會運用多媒體器材教學。	-13.708	.000	是
	9.教師會適當的使用教具教學。	-11.034	.000	是
	10.教師會主動投入教學創新。	-13.190	.000	是
	11.教師會因應學生反應積極改進教學方法。	-12.028	.000	是

	12.教師會進行自我評鑑以檢討教學得失。	-12.365	.000	是
教學評量	13.教師會因應課程內容規劃適切的評量工具。	-12.544	.000	是
	14.教師會兼顧學習過程與結果的評量。	-12.588	.000	是
	15.教師會採用多元的評量方式。	-10.373	.000	是
	16.教師能適時給予作業指導與回饋。	-9.894	.000	是
	17.教師能依據評量結果進行補救教學。	-11.289	.000	是
	18.教師能善用評量結果修正教學策略。	-11.230	.000	是
專業成長	19.學校成立教師教學專業社群，精進專業知能。	-9.630	.000	是
	20.學校鼓勵教師進行教學研究、改進教材教法及專業成長活動。	-10.731	.000	是
	21.教師間能採取校內合作模式或進行協同教學。	-11.098	.000	是
	22.教師能建立教學檔案，檢視教學成效與教學省思。	-10.162	.000	是
	23.教師能展現專業責任，用心處理學生問題。	-8.165	.000	是

2、因素分析

因素分析的旨在考驗量表的「建構效度」，並做資料的縮減，以少數的因素來代表眾多的變項(吳明隆，2009；李維蔓、詹岱倫，2009；陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵，2011)。根據 Kaiser(1974)指出 KMO 值小於 0.5 時，較不宜進行因素分析分析(引自吳明隆，2009)。而在因素過程中最低考量的準則為相關係數在 $\pm.30$ 至 $\pm.40$ 之間，則 $\pm.50$ 才有實務顯著性(吳明隆，2011)。

(1)教學視導量表因素分析

教學視導量表經檢驗結果發現 KMO 值為 0.877，bartlett 球形檢定的近式卡方分配值為 6363.591， $p < 0.001$ ，達顯著水準，故可進行因素分析，其數據如表 3-8 所示

表 3-8 教學視導量表 KMO 與 Bartlett 檢定表

Kaiser-Meyer-Olkin	.877
Barlett 的球形檢定近似卡方分配	6363.591
Df	435
顯著性	.000

本量表採用主成分分析法，以最大變異法進行正交轉軸，進行因素分析粹取出四個因素，所有題項之因素負荷量皆大於 0.4，達最低考量準則要求，故皆予以保留。四個因素中，將第一因素命名為「成員發展」，包含 8、10、11、14、15、16、17、19、20、21、22、24、29 等 13 題，特徵值為 7.337，解釋變異量為 24.456；第二因素命名為「課程發展」，包含 1、2、3、4、5、12、13 等 7 題，特徵值為 5.431，解釋變異量為 18.104；第三因素命名為「行政配合」，包含 23、25、26、27、28、30、等 6 題，特徵值為 5.346，解釋變異量為 17.820；第四因素命名為「教學發展」，包含 6、7、9、18 等 4 題，特徵值為 4.069，解釋變異量為 13.563。四個因素對於教學視導量表總體解釋變異量為 73.943%。整理成教學視導量表因素分析摘要表，如表 3-9 所示：

表 3-9 教學視導量表因素分析摘要表

題項內容	因素負荷量			
	因素一	因素二	因素三	因素四
17.依據教學視導之成效實質獎勵參與視導的優秀教師。	.777			
15.協助教師檢視教學成效並增進個人專業成長。	.774			
14.定期評估教學視導成效，並作為改進教學視導策略之依據。	.718			
21.成立或規劃相關讀書會以營造學習型社群。	.715			
10.研發適合學校自身的教學成效評量工具。	.661			
19.規劃實習教師之教育實習。	.649			
16.依據教師提出的改善計畫來規劃在職進修活動。	.637			
20.規劃初任教師的輔導措施。	.633			
29.運用多元管道介紹教育新知與有效教學策略。	.619			
11.校長巡堂時能有效掌握教師在教室內之教學行為。	.610			
24.協助發展多元教學輔助教材與教具。	.585			
8.召開教學觀察前會議，凝聚教學視導共識。	.578			
22.號召教師以教學檔案省思教學專業。	.430			
12.教師與同學年或同年段其他教師共同決定學習評量方式。		.770		
3.依據教學目標編選教材。		.716		
2.組織學校課程發展委員會編擬、審查課程計畫。		.686		
13.教師定期接受學生習作抽查，並能有效掌握班級教學進度。		.675		
4.成立相關課程專業社群，從事課程研討。		.673		
5.鼓勵教師從事改進課程與教學之行動研究。		.595		
1.依據需求評估，訂定學校本位課程發展目標與計畫。		.577		
27.提供教師班級經營策略。			.724	
26.協助教師撰寫教學計畫。			.710	
28.提供特殊學生回歸主流教育之輔導策略。			.658	
25.協助規劃班群教學實務。			.635	
30.促進家長及社區人士對學校的支持與配合。			.603	
23.協助建置教學資源庫與分享機制。			.592	
18.建立校際間教師定期分享教學經驗的機制。				.653
6.成立各領域教學研究改進小組。				.674
9.提供回饋意見並實施教學觀察後之追蹤輔導。				.776
7.舉辦教學觀摩會並示範教學技巧。				.585
特徵值	7.337	5.431	5.346	4.069
解釋變異量(%)	24.456	18.104	17.820	13.563
累積解釋變異量(%)	24.456	42.560	60.380	73.943

(2)教學服務品質量表因素分析

教學服務品質量表經檢驗結果發現 KMO 值為 0.889，bartlett 球形檢定的近式卡方分配值為 4680.169， $p < 0.001$ ，達顯著水準，故可進行因素分析，其數據如表 3-10 所示。

表 3-10 教學服務品質量表 KMO 與 Bartlett 檢定表

Kaiser-Meyer-Olkin	.889
Barlett 的球形檢定近似卡方分配	4680.169
Df	253
顯著性	.000

本量表採用主成分分析法，以最大變異法進行正交轉軸，進行因素分析粹取出四個因素，所有題項之因素負荷量皆大於 0.5，達最低考量準則要求，具有實務顯著性，故皆予以保留。四個因素中，將第一因素命名為「教學實施」，包含 1、2、3、4、5、6、7 等 7 題，特徵值為 5.731，解釋變異量為 24.917；第二因素命名為「教學評量」，包含 13、14、15、16、17、18、23 等 7 題，特徵值為 5.436，解釋變異量為 23.634；第三因素命名為「專業成長」，包含 11、12、19、20、22 等 5 題，特徵值為 3.873，解釋變異量為 16.838；第四因素命名為「教學方法」，包含 8、9、10、21 等 4 題，特徵值為 3.209，解釋變異量為 13.953。四個因素對於教學服務品質總體解釋變異量為 79.342%。整理成教學服務品質量表因素分析摘要表，如表 3-11 所示：

表 3-11 教學服務品質量表因素分析摘要表

題項內容	因素負荷量			
	因素一	因素二	因素三	因素四
4.教師能有效掌握各項教學資源。	.818			
3.教師在教學內容上準備充分。	.792			
2.教師能設計具體可行的教學活動。	.789			
5.教師選用的教材符合教學主題。	.787			
6.教師會運用有效方法引發學習動機。	.756			

7.教師訂定的教學目標符合學生的學習需求	.722
1.教師會事先擬定準備教學計畫。	.606
17.教師能依據評量結果進行補救教學。	.739
16.教師能適時給予作業指導與回饋。	.738
13.教師會因應課程內容規劃適切的評量工具。	.732
18.教師能善用評量結果修正教學策略。	.700
14.教師會兼顧學習過程與結果的評量。	.659
23.教師能展現專業責任,用心處理學生問題。	.639
15.教師會採用多元的評量方式。	.633
19.學校成立教師教學專業社群,精進專業知能。	.889
20.學校鼓勵教師進行教學研究、改進教材教法及專業成長活動。	.793
22.教師能建立教學檔案,檢視教學成效與教學省思。	.624
12.教師會進行自我評鑑以檢討教學得失。	.563
11.教師會因應學生反應積極改進教學方法。	.544
9.教師會適當的使用教具教學。	.752
21.教師間能採取校內合作模式或進行協同教學。	.616
8.教師會運用多媒體器材教學。	.583

10.教師會主動投入教學創新。

.551

特徵值	5.731	5.436	3.873	3.209
解釋變異量(%)	24.917	23.634	16.838	13.953
累積解釋變異量(%)	24.917	48.551	65.389	79.342

二、質性研究信度與效度

(一)信度

質性研究的信度即是可靠性，是一種內在信度，質性研究中如何取得受訪者可靠性的資料，有賴研究者如何運用有效的資料收集策略。本研究在資料收集上，藉由訪談資料、研究者實地觀察、文件資料與部分書面資料(如國小教學視導相關記錄、教學品質相關記錄表、教學視導相關照片資料)等來進行資料收集，對於訪談過程不清楚的部分，會再進一步電話確認資料，以免遺漏訊息。研究者也與指導教師不定期的討論，來檢視訪談資料的可靠性與強化研究的品質。

(二)效度

質性研究中的效度，包括內在效度和外在效度，說明如下：

1.內在效度

質性研究的內在效度是指確實性，即研究資料的真實程度。研究者運用下列五種技巧增加資料的真實性：**a.**研究運用半結構訪談大綱的引導，並結合觀察法等多元性之資料來源，增加資料的準確性機率。此外在逐字稿的謄錄上，多次校訂增加資料的正確性，避免引用之誤解。**b.**研究者找尋年齡、性別、職位不同的受訪者，增加資料真實性。**c.**研究者每一訪談過程皆徵求受訪者之同意，利用錄音設備的輔助，以免手寫筆記不足。**d.**研究者在訪談中盡量找尋隱秘且不受幹擾的環境，以降低訪談被中斷的風險。

2.外在效度

質性研究的外在效度，是指可轉換性。研究者在資料分析過程中，將受訪者陳述的內容謄寫成逐字稿，每份逐字稿再經由 2-3 次的校訂過程，以確認未誤解受訪者的口語內容。接著歸納受訪者知覺教學視導及教學服務品質之經驗，最後才進行報告撰寫成文的工作，以求抓住受訪者所表達的真正意涵。



第六節 資料處理與分析

一、問卷資料分析

調查問卷經受試者填答回收後，本研究先將回收問卷逐一檢視整理，將不完整或作答遺漏者的問卷進行無效刪除，確定無誤後，再將完整資料逐一編碼、計分，進行資料建檔，透過SPSS22.0版統計套裝軟體進行問卷處理與分析，以驗證各項假設。主要分析方法如下：

(一)項目分析(Project Analysis)

項目分析是對同一變項的題項進行內部一致性分析，本研究以高、低分組各27%樣本之填答情形，計算出每一題之臨界比(CR值)。接著再進行Pearson相關係數檢視各題目之間是否具有的一致性，相關係數若達顯著表示其題目與其他題目之間一致性愈高，同質性愈高愈適合進行因素分析。

(二)因素分析(Factor Analysis)

因素分析目的在檢驗KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)統計量數值，本研究分別對「教學視導量表」與「教學服務品質量表」進行KMO 取樣適當性檢定與Bartlett 球面性考驗來檢視整體題項的取樣適當性。經由上述檢驗後，兩個量表皆採取主成分分析法，配合直交轉軸中的最大變異法來進行因素分析。

(三)信度分析(Reliability Analysis)

信度分析為檢測量表內部的一致性或穩定性程度，可使用的方法有再測法、複本法、折半法、Cronbach's α 係數等。本研究採用計算「Cronbach's α 」係數的方式，分別對「教學視導量表」與「教學服務品質量表」的施測結果進行信度分析，以瞭解量表內部一致性。

(四)敘述性統計(Descriptive Statistics)

敘述性統計主要是用來說明樣本資料之分佈狀況，本研究以平均數、百分比和標準差等描述受試者在「人口統計變項」、「教學視導量表」與「教學服務品質量表」上的資料分佈情形。

(五)獨立樣本T檢定(t-test)

用來考驗不同性別的受試者在「教學視導量表」與「教學服務品質量表」上的差異情形。

(六)單因子變異數分析(one-way ANOVA)

用來考驗不同年齡、最高學歷、擔任職務、服務年資的受試者，在「教學視導量表」與「教學服務品質量表」上的差異情形。若變異數分析結果，F 值達顯著水準($p < .05$)，再以Scheffe 法進行事後比較，以瞭解各組間的差異性。

(七)相關分析(Correlation Analysis)

相關分析主要是在探討變數間的緊密程度，並依據樣本的相關係數推論母體的相關程度。本研究以皮爾森機差相關來分析「教學視導」與「教學服務品質」二者之間的關係。

(八)迴歸分析(Regression Analysis)

迴歸分析主要是在探討一個或一個以上的自變數和依變數間之關係，分析的目的在于尋找一線性方程式，並藉以此方程式瞭解其解釋能力之程度。分為簡單線性迴歸與多元線性迴歸兩種，本研究以簡單線性迴歸分析「教學視導」對「教學服務品質」的預測力。

二、質性資料分析

(一)資料處理

訪談逐字稿經由受訪者補充定稿，並將收集的各類資料編以代碼，研究者將受訪者編以代碼，依次以 A、B、C、D、E 代表之，以便對受訪者姓名保密，每份訪談逐字稿開頭註明受訪者代號、訪談時間、地點，並將受訪者的各份逐字稿之頁次編碼及受訪者與訪問者的對話編號。

(二)資料分析

先閱讀原始資料，然後將資料打散賦予概念與意義，並予重組，再依據本研究問題，包括探討國小教師對於教學視導對教學服務品質影響的看法與意見，具體內容綜合分析為：

1. 仔細聆聽每位個案的訪談錄音內容，再將內容轉寫為逐字稿，並細讀及瞭解其中的脈絡，獲得全面性的概念。
2. 以研究目的為導向，找出有意義的描述，並註記關鍵內容予以命名形成研究結果類屬。
3. 將相同的類屬整理與分析，並加以歸納組合，形成主題。
4. 統整類屬與主題，完成研究的結果。

第四章研究分析與發現

本研究僅以新北市某國小教師為研究母群體，探討新北市某國小教學視導對教學服務品質之影響。本章針對本論文所發之問卷所得結果分析與討論，共分為五節，第一節為受試者基本資料之描述性分析，將受試者之性別、年齡、最高學歷、擔任職務、服務年資加以描述性分析；第二節為教學視導與教學服務品質之描述性分析，瞭解受試者對教學視導與教學服務品質之知覺狀況；第三節為不同背景變項教師教學視導與教學服務品質之差異情形；第四節為教學視導與教學服務品質之相關分析；第五節為教學視導與教學服務品質之迴歸分析，瞭解教學視導及其各構面對教學服務品質變項之影響性，茲將其分述如下：

第一節基本資料之描述性分析

本研究受試者為新北市某國小教師，發放問卷份，有效問卷 167 份，本節將受試者之性別、年齡、最高學歷、擔任職務、服務年資，加以描述性分析，其個人背景資料分述如下：

一、性別

依樣本之性別進行分析，男性佔 28.1%(47 人)、女性佔 71.9%(120 人)，女性教師接近為男性教師 3 倍。

二、年齡

依樣本之年齡進行分析，「41~50 歲」人數最多，佔 53.9%(90 人)，其次依序為「51 歲以上」佔 22.8%(38 人)、「31~40 歲」佔 14.4%(24 人)，而「30 歲以下」人數最少，僅佔 9.0%(15 人)。

三、最高學歷

依樣本之最高學歷進行分析，「研究所以上」人數最多，占 63.5%(106 人)，其次依序為「一般大學」佔 27.5%(46 人)、「師範院校」佔 9.0%(15 人)，而「專科學校」則沒有。

四、擔任職務

依樣本之擔任職務進行分析，「級任教師」人數最多，占 80.8%(135 人)，其次依序為「教師兼組長」佔 9.6% (16 人)、「科任教師」佔 9.0%(15 人)，而「教師兼主任」人數最少，僅佔 0.6%(1 人)。

五、服務年資

依樣本之服務年資進行分析，「16~25 年」人數最多，占 65.9%(110 人)，其次依序為「26 年以上」佔 15%(25 人)、「6~15 年」佔 12.6%(21 人)，而「5 年以下」人數最少，僅佔 6.6%(11 人)。

表 4-1 受試者基本資料分佈表

	項目	人數	百分比(%)
性別	男	47	28.1
	女	120	71.9
年齡	30 歲以下	15	9.0
	31~40 歲	24	14.4
	41~50 歲	90	53.9
	51 歲以上	38	22.8
最高學歷	專科學校	0	0
	一般大學	46	27.5
	師範院校	15	9.0
	研究所以上	106	63.5
擔任職務	級任教師	135	80.8

	科任教師	15	9.0
	教師兼組長	16	9.6
	教師兼主任	1	0.6
服務年資	5 年以下	11	6.6
	6~15 年	21	12.6
	16~25 年	110	65.9
	26 年以上	25	15.0

第二節教學視導與教學服務品質之描述性分析

一、教學視導知覺狀況之描述性分析

為瞭解受試者在教學視導知覺狀況，本研究之「教學視導量表」分為課程發展、教學發展、成員發展、行政配合四個構面作為衡量。量表施測題項共 30 題，計分方式採 Likert 五點評量尺度，以 1 代表「非常不符合」；2 代表「不符合」；3 代表「普通」；4 代表「符合」；5 代表「非常符合」。分數越高，代表受試者對教學視導的知覺程度越高。對新北市某國小教師教學視導知覺程度進行描述性統計分析結果如表 4-2 所示，分析可知教學視導知覺程度總體平均值為 3.66，介於普通與符合之間，表明受試者教學視導知覺程度較符合，其中四個構面的平均數從高至低排序為：教學發展(平均數為 3.86)、課程發展(平均數為 3.85)、成員發展(平均數為 3.49)、行政配合(平均數為 3.48)，表明受試者對於教學發展的最高知覺程度最高。

在課程發展構面 5 題衡量題項中，以「依據教學目標編選教材」同意程度最高，平均數為 3.95；以「依據需求評估，訂定學校本位課程發展目標與計畫」同意程度最低，平均數為 3.69。顯示學校大都能依據教學目標編選教材，而對於訂定學校本位課程發展目標與計畫執行較少。同時，5 題衡量題項的標準偏差介於 0.70 至 0.90，皆小於 1，顯示受試者對課程發展的同意程度頗為一致。

在教學發展構面 9 題衡量題項中，以「教師定期接受學生習作抽查，並能有效掌握班級教學進度」同意程度最高，平均數為 4.41；以「校長巡堂時能有效掌握教師在教室內之教學行為」同意程度最低，平均數為 3.43。顯示教師大都能定期接受學生習作抽查，並能有效掌握班級教學進度，而校長巡堂時，有效掌握教師在教室內之教學行為則較少。同時，9 題衡量題項的標準偏差介於 0.60 至 1.0，皆小於 1，顯示受試者對教學發展的同意程度頗為一致。

在成員發展構面 8 題衡量題項中，以「規劃實習教師之教育實習」同意程度最高，平均數為 3.73；以「建立校際間教師定期分享教學經驗的機制」同意程度最低，平均數為 3.17。顯示學校大都能規劃實習教師之教育實習，而對於建立校際間教師定期分享教學經驗的機制則稍有不足。同時，8 題衡量題項的標準偏差介於 0.80 至 1.10，顯示受試者對成員發展的同意程度頗為一致。

在行政配合構面 8 題衡量題項中，以「協助建置教學資源庫與分享機制」同意程度最高，平均數為 3.61；以「協助規劃班群教學實務」同意程度最低，平均數為 3.35。顯示學校大都能協助建置教學資源庫與分享機制，而對於協助規劃班群教學實務相對重視較少。同時，8 題衡量題項的標準偏差介於 0.80 至 1.10，顯示受試者對行政配合的同意程度頗為一致。

表 4-2 教學視導知覺狀況之描述性分析摘要表

題項內容	平均值	標準差
課程發展構面	3.85	.726
1.依據需求評估，訂定學校本位課程發展目標與計畫。	3.69	.750
2.組織學校課程發展委員會編擬、審查課程計畫。	3.91	.820
3.依據教學目標編選教材。	3.95	.813
4.成立相關課程專業社群，從事課程研討。	3.86	.798
5.鼓勵教師從事改進課程與教學之行動研究。	3.86	.857
教學發展構面	3.86	.644
6.成立各領域教學研究改進小組。	3.87	.915
7.舉辦教學觀摩會並示範教學技巧。	4.08	.703
8.召開教學觀察前會議，凝聚教學視導共識。	3.86	.871
9.提供回饋意見並實施教學觀察後之追蹤輔導。	3.77	.891
10.研發適合學校自身的教學成效評量工具。	3.50	.956
11.校長巡堂時能有效掌握教師在教室內之教學行為。	3.43	.810
12.教師與同學年或同年段其他教師共同決定學習評量方式。	4.11	.748
13.教師定期接受學生習作抽查，並能有效掌握班級教學進度。	4.41	.641
14.定期評估教學視導成效，並作為改進教學視導策略之依據。	3.74	.830
成員發展構面	3.49	.781
15.協助教師檢視教學成效並增進個人專業成長。	3.63	.915
16.依據教師提出的改善計畫來規劃在職進修活動。	3.45	.998
17.依據教學視導之成效實質獎勵參與視導的優秀教師。	3.38	1.004
18.建立校際間教師定期分享教學經驗的機制。	3.17	1.039
19.規劃實習教師之教育實習。	3.73	.901
20.規劃初任教師的輔導措施。	3.40	1.030
21.成立或規劃相關讀書會以營造學習型社群。	3.47	.956
22.號召教師以教學檔案省思教學專業。	3.72	.862
行政配合構面	3.48	.830
23.協助建置教學資源庫與分享機制。	3.61	.962
24.協助發展多元教學輔助教材與教具。	3.51	1.058
25.協助規劃班群教學實務。	3.35	1.035
26.協助教師撰寫教學計畫。	3.44	1.095
27.提供教師班級經營策略。	3.53	.883
28.提供特殊學生迴歸主流教育之輔導策略。	3.56	.818
29.運用多元管道介紹教育新知與有效教學策略。	3.41	.859
30.促進家長及社區人士對學校的支持與配合。	3.39	.956
教學視導整體	3.66	.684

二、教學服務品質知覺狀況之描述性分析

為瞭解受試者教學服務品質知覺狀況，本研究之「教學服務品質量表」分為教學實施、教學方法、教學評量、專業成長四個構面作為衡量。量表施測題項共 23 題，計分方式採 Likert 五點評量尺度，以 1 代表「非常不同意」；2 代表「不同意」；3 代表「普通」；4 代表「同意」；5 代表「非常同意」。分數越高，代表受試者對教學服務品質的知覺程度越高。對新北市某國小教師教學服務品質知覺程度進行描述性統計分析結果如表 4-3 所示，分析可知教學服務品質知覺程度總體平均值為 4.19，介於同意與非常同意之間，表明受試者教學服務品質認同程度較高。此研究結果與李政宏(2004)、張麗玲(2009)等人的研究結果認為當前教學服務品質大部分介於中度以上水準相類似。其中四個構面的平均數從高至低排序為：教學實施(平均數為 4.29)、教學評量(平均數為 4.25)、教學方法(平均數為 4.15)、專業成長(平均數為 3.97)，表明受試者對於教學實施的最高知覺程度最高。

在教學實施構面 7 題衡量題項中，以「教師選用的教材符合教學主題」同意程度最高，平均數為 4.33；以「教師會事先擬定準備教學計畫」同意程度最低，平均數為 4.18。顯示教師大都能選用符合教學主題的教材，而對於會事先擬定準備教學計畫相對較差。同時，7 題衡量題項的標準偏差介於 0.50 至 0.70，皆小於 1，顯示受試者對教學實施的同意程度頗為一致。

在教學方法構面 5 題衡量題項中，以「教師會運用多媒體器材教學」同意程度最高，平均數為 4.41；以「教師會主動投入教學創新」同意程度最低，平均數為 3.92。顯示教師大都會運用多媒體器材教學，而教師會主動投入教學創新則相對較少。同時，5 題衡量題項的標準偏差介於 0.60 至 0.9，皆小於 1，顯示受試者對教學方法的同意程度頗為一致。

在教學評量構面6題衡量題項中，以「教師能適時給予作業指導與回饋」同意程度最高，平均數為4.45；以「教師能善用評量結果修正教學策略」同意程度最低，平均數為4.16。顯示教師大都能適時給予作業指導與回饋，而對於用評量結果修正教學策略則稍有不足。同時，6題衡量題項的標準偏差介於0.50至0.70，顯示受試者對教學評量的同意程度頗為一致。

在專業成長構面5題衡量題項中，以「教師能展現專業責任，用心處理學生問題」同意程度最高，平均數為4.16；以「教師間能採取校內合作模式或進行協同教學」同意程度最低，平均數為3.78。顯示教師大都能展現專業責任，用心處理學生問題，而對於採取校內合作模式或進行協同教學相對較少。同時，5題衡量題項的標準偏差介於0.60至0.80，顯示受試者對專業成長的同意程度頗為一致。

表 4-3 教學服務品質知覺狀況之描述性分析摘要表

題項內容	平均值	標準差
教學實施構面	4.29	.703
1.教師會事先擬定準備教學計畫。	4.18	.643
2.教師能設計具體可行的教學活動。	4.30	.586
3.教師在教學內容上準備充分。	4.26	.670
4.教師能有效掌握各項教學資源。	4.22	.632
5.教師選用的教材符合教學主題。	4.33	.554
6.教師會運用有效方法引發學習動機。	4.26	.611
7.教師訂定的教學目標符合學生的學習需求	4.23	.683
教學方法構面	4.15	.583
8.教師會運用多媒體器材教學。	4.41	.614
9.教師會適當的使用教具教學。	4.32	.695
10.教師會主動投入教學創新。	3.92	.802
11.教師會因應學生反應積極改進教學方法。	4.18	.679
12.教師會進行自我評鑑以檢討教學得失。	3.93	.690
教學評量構面	4.25	.565
13.教師會因應課程內容規劃適切的評量工具。	4.19	.617
14.教師會兼顧學習過程與結果的評量。	4.24	.551
15.教師會採用多元的評量方式。	4.29	.688
16.教師能適時給予作業指導與回饋。	4.45	.665
17.教師能依據評量結果進行補救教學。	4.19	.630
18.教師能善用評量結果修正教學策略。	4.16	.676

專業成長構面	3.97	.864
19.學校成立教師教學專業社群，精進專業知能。	3.95	.727
20.學校鼓勵教師進行教學研究、改進教材教法及專業成長活動。	3.91	.710
21.教師間能採取校內合作模式或進行協同教學。	3.78	.798
22.教師能建立教學檔案，檢視教學成效與教學省思。	3.87	.669
23.教師能展現專業責任，用心處理學生問題。	4.16	.688
教學服務品質整體	4.19	.545

第三節不同背景變項教師教學視導與教學服務品質之差異情形

本節將透過 t 考驗(t-test)與單因數變異數分析(one-way ANOVA)進行考驗不同背景變項受試者對於教學視導與教學服務品質知覺狀況之差異情形。本研究之背景資料包括：性別、年齡、最高學歷、擔任職務、服務年資等五項。針對性別以 t 考驗予以分析，而年齡、最高學歷、擔任職務、服務年資以單因數變異數分析進行檢定，以瞭解不同背景變項受試者對於教學視導與教學服務品質知覺狀況是否有所影響，茲將分析結果整理如表 4-4 至表 4-13。

一、性別

(一)不同性別在教學視導之差異情形

不同性別的新北市某國小教師在教學視導知覺程度差異性分析如表 4-4 所示：就教學視導總量表而言，不同性別受試者在整體教學視導達顯著差異($P < 0.05$)，即教學視導知覺程度會因性別不同而產生顯著差異。經比較發現，男性教師得分顯著高於教女性教師，即男性教師更為重視教師視導。

就教學視導各構面而言，不同性別教師在「成員發展」、「行政配合」上達顯著水準($P < 0.05$)，存在顯著差異，男性教師得分顯著高於教女性教師，然而在「課程發展」、「教學發展」等構面上並未有顯著差異($P > 0.05$)。

因此，假設 H1-1「不同性別對教學視導的知覺有顯著差異」，獲部分支援。此研究結果與劉錦生(2008)、蘇鉉鑫(2014)等人的研究結果認為男性教師比女性教師擁有更為正面之教學視導態度比較吻合。

表 4-4 不同性別在教學視導之差異情形摘要表

構面	性別	個數	平均數	標準差	t值	顯著性
課程發展	男	47	4.02	.715	1.852	.066
	女	120	3.79	.722		
教學發展	男	47	4.02	.673	1.963	.051
	女	120	3.80	.625		
成員發展	男	47	3.78	.809	3.032	.003**
	女	120	3.38	.745		
行政配合	男	47	3.77	.808	2.942	.004**
	女	120	3.36	.813		
整體教學視導	男	47	3.89	.700	2.764	.006**
	女	120	3.57	.659		

注：*P<0.05；**P<0.01；***P<0.001

(二)不同性別在教學服務品質之差異情形

不同性別的新北市某國小教師在教學服務品質知覺程度差異性分析如表 4-5 所示：不同性別受試者教學服務品質總量表及教學服務品質各構面均未達顯著差異 (P>0.05)，即教學服務品質知覺程度不會因性別不同而產生顯著差異。

因此，H2-1「不同性別對教學服務品質的知覺有顯著差異」，未獲得支持。此研究結果與李政宏(2004)、阮翊峰(2009)、蔡金田(2013)等人的研究結果認為教學服務品質之知覺會因性別不同而有差異不一致。

表 4-5 不同性別在教學服務品質之差異情形摘要表

構面	性別	個數	平均數	標準差	t值	顯著性
教學實施	男	47	4.25	.584	-.405	.686
	女	120	4.30	.746		
教學方法	男	47	4.12	.567	-.439	.661
	女	120	4.16	.591		
教學評量	男	47	4.18	.525	-.971	.333
	女	120	4.28	.580		
專業成長	男	47	4.01	.665	.388	.699
	女	120	3.96	.932		
整體教學服務品質	男	47	4.16	.546	-.415	.679
	女	120	4.20	.547		

注：* $P < 0.05$ ；** $P < 0.01$ ；*** $P < 0.001$

二、年齡

(一)不同年齡在教學視導之差異情形

不同年齡的新北市某國小教師在教學視導知覺程度差異性分析如表 4-6 所示：就教學視導總量表而言，不同年齡受試者在整體教學視導未達顯著差異($P > 0.05$)，即教學視導知覺程度不會因年齡不同而產生顯著差異。

就教學視導各構面而言，不同年齡教師在「課程發展」、「教學發展」上達顯著水準($p < 0.05$)，即存在顯著差異，經以 *Scheffe* 法進行事後比較發現，在教學發展構面上，30 歲以下的國小教師所知覺程度高於「41~50 歲的國小教師，然而在「成員發展」、「行政配合」等構面上並未有顯著差異($p > 0.05$)。

因此，假設 H1-2「不同年齡對教學視導的知覺有顯著差異。」，獲部分支援。此研究結果與劉錦生(2008)、陳瑞庭(2013)、蘇鉉鑫(2014)等人的研究結果認為不同年齡的教師在知覺學校本位教學視導態度不同部分吻合。

表 4-6 不同年齡在教學視導之差異情形摘要表

構面	年齡	個數	平均數	標準差	F 值	顯著性	事後比較
課程發展	(1)30歲以下	15	4.13	.631	2.672	.049*	
	(2)31~40歲	24	4.13	.656			
	(3)41~50歲	90	3.75	.779			
	(4)51歲以上	38	3.83	.611			
教學發展	(1)30歲以下	15	4.36	.375	3.914	.010*	(1)>(3)
	(2)31~40歲	24	3.89	.656			
	(3)41~50歲	90	3.77	.672			
	(4)51歲以上	38	3.87	.575			
成員發展	(1)30歲以下	15	3.58	.906	1.112	.346	
	(2)31~40歲	24	3.55	.648			
	(3)41~50歲	90	3.40	.824			
	(4)51歲以上	38	3.65	.692			
行政配合	(1)30歲以下	15	3.93	1.109	2.398	.070	
	(2)31~40歲	24	3.66	.580			
	(3)41~50歲	90	3.41	.885			
	(4)51歲以上	38	3.35	.637			
整體教學視導	(1)30歲以下	15	4.00	.706	2.047	.109	
	(2)31~40歲	24	3.78	.576			
	(3)41~50歲	90	3.57	.736			
	(4)51歲以上	38	3.67	.568			

注：*P<0.05；**P<0.01；***P<0.001

(二)不同年齡在教學服務品質之差異情形

不同年齡的新北市某國小教師在教學服務品質知覺程度差異性分析如表 4-7 所示：就教學服務品質總量表而言，不同性別受試者在整體教學服務品質達顯著差異 (P<0.05)，即教學服務品質知覺程度會因年齡不同而產生顯著差異。經以 Scheffe 法進行事後比較發現，30 歲以下教師整體教學服務品質知覺程度顯著高於 41~50 歲教師。

就教學服務品質各構面而言，不同性別教師在「教學方法」、「教學評量」上達顯著水準(p<0.05)，存在顯著差異，經以 Scheffe 法進行事後比較發現，30 歲以下及 51 歲以上教師在教學方法和教學評量上顯著高於 41~50 歲教師，然而在「教學實施」、「專業成長」等構面上並未有顯著差異(p>0.05)。

因此，假設 H2-2「不同年齡對教學服務品質的知覺有顯著差異。」，獲部分支援。

表 4-7 不同年齡在教學服務品質之差異情形摘要表

構面	年齡	個數	平均數	標準差	t值	顯著性	事後比較
教學實施	(1)30歲以下	15	4.51	.455	1.433	.235	
	(2)31~40歲	24	4.40	.586			
	(3)41~50歲	90	4.19	.830			
	(4)51歲以上	38	4.36	.459			
教學方法	(1)30歲以下	15	4.56	.408	11.016	.000***	(1)>(3)
	(2)31~40歲	24	4.37	.549			(2)>(3)
	(3)41~50歲	90	3.94	.590			(4)>(3)
	(4)51歲以上	38	4.36	.426			
教學評量	(1)30歲以下	15	4.67	.436	6.822	.000***	(1)>(3)
	(2)31~40歲	24	4.32	.502			(4)>(3)
	(3)41~50歲	90	4.10	.592			
	(4)51歲以上	38	4.42	.448			
專業成長	(1)30歲以下	15	4.44	.331	2.054	.108	
	(2)31~40歲	24	4.06	.406			
	(3)41~50歲	90	3.86	1.113			
	(4)51歲以上	38	3.98	.317			
整體教學服務品質	(1)30歲以下	15	4.55	.373	5.663	.001**	(1)>(3)
	(2)31~40歲	24	4.31	.454			
	(3)41~50歲	90	4.04	.611			
	(4)51歲以上	38	4.30	.359			

注：*P<0.05；**P<0.01；***P<0.001

三、最高學歷

(一)不同最高學歷在教學視導之差異情形

不同最高學歷的新北市某國小教師在教學視導知覺程度差異性分析如表 4-8 所示：不同最高學歷受試者在整體教學視導量表及其各構面均達顯著差異(P>0.05)，即教學視導知覺程度及其各構面均會因最高學歷不同而產生顯著差異。經以 Scheffe 法進行事後比較發現，在整體教學視導及其各構面上，研究所以上學歷教師知覺程度高於一般大學學歷教師，同時在教學發展構面，研究所以上學歷教師知覺程度高於師範院校教師。

因此，假設 H1-3「不同最高學歷對教學視導的知覺有顯著差異。」，獲得支持。此研究結果與劉錦生(2008)研究發現：「最高學歷」研究所(含四十學分班)學歷之教育

人員對學校本位教學視導重要性看法高於師大師院和一般大學畢業之教育人員的結果比較吻合，而與陳瑞庭(2013)研究發現：不同學歷的教師在知覺學校本位教學視導未達顯著差異的結果不同。

表 4-8 不同最高學歷在教學視導之差異情形摘要表

構面	最高學歷	個數	平均數	標準差	F 值	顯著性	事後比較
課程發展	(1) 一般大學	46	3.49	.856	10.295	.000***	(3)>(1)
	(2) 師範院校	15	3.72	.700			
	(3) 研究所以上	106	4.03	.601			
教學發展	(1) 一般大學	46	3.67	.743	7.305	.001**	(3)>(1)
	(2) 師範院校	15	3.50	.809			(3)>(2)
	(3) 研究所以上	106	4.00	.528			
成員發展	(1) 一般大學	46	3.23	.874	6.517	.002**	(3)>(1)
	(2) 師範院校	15	3.18	.649			
	(3) 研究所以上	106	3.65	.715			
行政配合	(1)一般大學	46	3.12	.934	7.254	.001**	(3)>(1)
	(2)師範院校	15	3.36	1.185			
	(3)研究所以上	106	3.65	.663			
整體教學視導	(1)一般大學	46	3.37	.797	8.487	.000***	(3)>(1)
	(2)師範院校	15	3.41	.821			
	(3)研究所以上	106	3.82	.554			

注：*P<0.05；**P<0.01；***P<0.001

(二)不同最高學歷在教學服務品質之差異情形

不同最高學歷的新北市某國小教師在教學服務品質知覺程度差異性分析如表 4-9 所示：不同最高學歷受試者教學服務品質總量表及教學服務品質各構面均未達顯著差異($P>0.05$)，即教學服務品質知覺程度不會因最高學歷不同而產生顯著差異。

因此，H2-3「不同最高學歷對教學服務品質的知覺有顯著差異。」，未獲得支持。此研究結果與李政宏(2004)、阮翊峰(2009)、蔡金田(2013)等人的研究結果認為學歷對教學服務品質認知有顯著差異不一致。

表 4-9 不同最高學歷在教學服務品質之差異情形摘要表

構面	最高學歷	個數	平均數	標準差	F 值	顯著性
課程發展	(1) 一般大學	46	4.34	.984	1.161	.316
	(2) 師範院校	15	4.03	.827		
	(3) 研究所以上	106	4.30	.513		
教學發展	(1) 一般大學	46	4.12	.546	1.611	.203
	(2) 師範院校	15	3.92	.736		
	(3) 研究所以上	106	4.20	.572		
成員發展	(1) 一般大學	46	4.28	.569	1.684	.189
	(2) 師範院校	15	4.00	.839		
	(3) 研究所以上	106	4.28	.511		
行政配合	(1) 一般大學	46	3.91	.594	.247	.781
	(2) 師範院校	15	4.08	2.360		
	(3) 研究所以上	106	3.98	.531		
整體教學視導	(1) 一般大學	46	4.19	.568	.917	.402
	(2) 師範院校	15	4.01	.897		
	(3) 研究所以上	106	4.21	.468		

注：*P<0.05；**P<0.01；***P<0.001

四、擔任職務

(一)擔任職務不同在教學視導之差異情形

擔任職務不同的新北市某國小教師在教學視導知覺程度差異性分析如表 4-10 所示：就教學視導總量表而言，不同擔任職務受試者在整體教學視導未達顯著差異 ($P>0.05$)，即整體教學視導知覺程度不會因擔任職務不同而產生顯著差異。

就教學視導各構面而言，不同擔任職務教師在「成員發展」、「行政配合」上達顯著水準 ($p<0.05$)，即存在顯著差異，然而在「課程發展」、「教學發展」等構面上並未有顯著差異 ($p>0.05$)。

因此，假設 H1-2「不同年齡對教學視導的知覺有顯著差異。」，獲部分支援。此研究結果與劉錦生(2008)、陳瑞庭(2013)、蘇鉉鑫(2014)等人的研究結果認為擔任不同職務的教師在知覺學校本位教學視導均達顯著差異部分吻合。

表 4-10 擔任職務不同在教學視導之差異情形摘要表

構面	擔任職務	個數	平均數	標準差	F 值	顯著性
課程發展	(1) 級任教師	135	3.82	.755	.696	.556
	(2) 科任教師	15	3.95	.542		
	(3) 教師兼組長	16	4.06	.623		
	(4) 教師兼主任	1	4.20	.		
教學發展	(1) 級任教師	135	3.83	.648	.752	.522
	(2) 科任教師	15	3.92	.645		
	(3) 教師兼組長	16	4.00	.624		
	(4) 教師兼主任	1	4.56	.		
成員發展	(1) 級任教師	135	3.43	.775	3.093	.029*
	(2) 科任教師	15	3.47	.777		
	(3) 教師兼組長	16	4.03	.684		
	(4) 教師兼主任	1	4.00	.		
行政配合	(1) 級任教師	135	3.39	.814	2.986	.033*
	(2) 科任教師	15	3.64	.935		
	(3) 教師兼組長	16	3.98	.702		
	(4) 教師兼主任	1	4.25	.		
整體教學視導	(1) 級任教師	135	3.61	.680	2.081	.105
	(2) 科任教師	15	3.73	.673		
	(3) 教師兼組長	16	4.01	.658		
	(4) 教師兼主任	1	4.27	.		

注：*P<0.05；**P<0.01；***P<0.001

(二)擔任職務不同在教學服務品質之差異情形

擔任職務不同的新北市某國小教師在教學服務品質知覺程度差異性分析如表 4-11 所示：就教學服務品質總量表而言，擔任職務不同受試者在整體教學服務品質達顯著差異(P<0.05)，即整體教學服務品質知覺程度會因擔任職務不同而產生顯著差異。

就教學服務品質各構面而言，不同性別教師在「專業成長」上達顯著水準(p<0.05)，存在顯著差異，然而在「教學實施」、「教學方法」、「教學評量」等構面上並未有顯著差異(p>0.05)。

因此，假設 H2-4「不同擔任職務對教學服務品質的知覺有顯著差異。」，獲部分支援。此研究結果與李政宏(2004)、阮翊峰(2009)、蔡金田(2013)等人的研究結果認為不同職務對教學服務品質認知有顯著差異部分一致。

表 4-11 不同擔任職務在教學服務品質之差異情形摘要表

構面	擔任職務	個數	平均數	標準差	t值	顯著性
教學實施	(1) 級任教師	135	4.25	.740	.726	.538
	(2) 科任教師	15	4.34	.529		
	(3) 教師兼組長	16	4.52	.487		
	(4) 教師兼主任	1	4.43	.		
教學方法	(1) 級任教師	135	4.11	.597	1.790	.151
	(2) 科任教師	15	4.27	.564		
	(3) 教師兼組長	16	4.39	.403		
	(4) 教師兼主任	1	4.80	.		
教學評量	(1) 級任教師	135	4.20	.565	2.507	.061
	(2) 科任教師	15	4.50	.554		
	(3) 教師兼組長	16	4.50	.483		
	(4) 教師兼主任	1	4.33	.		
專業成長	(1) 級任教師	135	3.88	.587	5.792	.001**
	(2) 科任教師	15	3.93	.724		
	(3) 教師兼組長	16	4.79	1.974		
	(4) 教師兼主任	1	4.20	.		
整體教學服務品質	(1) 級任教師	135	4.13	.542	2.988	.033*
	(2) 科任教師	15	4.29	.547		
	(3) 教師兼組長	16	4.54	.458		

注：*P<0.05；**P<0.01；***P<0.001

五、服務年資

(一)不同服務年資在教學視導之差異情形

不同服務年資的新北市某國小教師在教學視導知覺程度差異性分析如表 4-12 所示：不同服務年資受試者在整體教學視導量表及其各構面均達顯著差異($P>0.05$)，即教學視導知覺程度及其各構面均會因服務年資不同而產生顯著差異。經以 Scheffe 法進行事後比較發現，在整體教學視導及其課程發展、教學發展、行政配合構面上，5 年以下服務年資教師知覺程度高於 16~25 年及 26 年以上服務年資教師，同時在行政配合構面，5 年以下服務年資教師知覺程度高於 6~15 年服務年資教師。

因此，假設 H1-5「不同服務年資對教學視導的知覺有顯著差異。」，獲得支持。此研究結果與劉錦生(2008)、蘇鉉鑫(2014)等人的研究結果認為不同服務年資的國小教師在教學視導達顯著差異相吻合，同時與蘇鉉鑫(2014)研究發現：在「服務年資」方

面，年資五年以下之教師較其他年資之教師，擁有最正面之教學視導態度的結果相一致。

表 4-12 不同服務年資在教學視導之差異情形摘要表

構面	服務年資	個數	平均數	標準差	F 值	顯著性	事後比較
課程發展	(1) 5年以下	11	4.47	.287	4.830	.003**	(1)>(3) (1)>(4)
	(2) 6~15年	21	4.07	.697			
	(3) 16~25年	110	3.82	.768			
	(4) 26 年以上	25	3.58	.479			
教學發展	(1) 5年以下	11	4.53	.273	6.631	.000***	(1)>(3) (1)>(4)
	(2) 6~15年	21	4.11	.535			
	(3) 16~25年	110	3.76	.665			
	(4) 26 年以上	25	3.80	.530			
成員發展	(1) 5年以下	11	4.02	.594	3.675	.013*	
	(2) 6~15年	21	3.48	.804			
	(3) 16~25年	110	3.38	.819			
	(4) 26 年以上	25	3.77	.474			
行政配合	(1) 5年以下	11	4.53	.437	7.303	.000***	(1)>(2) (1)>(3) (1)>(4)
	(2) 6~15年	21	3.52	.840			
	(3) 16~25年	110	3.38	.839			
	(4) 26 年以上	25	3.40	.581			
整體教學視導	(1) 5年以下	11	4.39	.274	5.465	.001**	(1)>(3) (1)>(4)
	(2) 6~15年	21	3.78	.665			
	(3) 16~25年	110	3.57	.712			
	(4) 26 年以上	25	3.65	.486			

注：*P<0.05；**P<0.01；***P<0.001

(二)不同服務年資在教學服務品質之差異情形

不同服務年資的新北市某國小教師在教學服務品質知覺程度差異性分析如表 4-13 所示：就教學服務品質總量表而言，服務年資不同受試者在整體教學服務品質達顯著差異(P<0.05)，即整體教學服務品質知覺程度會因服務年資不同而產生顯著差異。經以 Scheffe 法進行事後比較發現，5 年以下服務年資教師整體教學服務品質知覺程度高於 16~25 年及 26 年以上服務年資教師。

就教學服務品質各構面而言，不同服務年資教師在「教學方法」、「教學評量」、「專業成長」上達顯著水準($p < 0.05$)，即存在顯著差異，經以 Scheffe 法進行事後比較發現，5 年以下服務年資教師教學方法、教學評量知覺程度高於 16~25 年及 26 年以上服務年資教師，同時，5 年以下服務年資教師教學評量知覺程度高於 6~15 年服務年資教師。然而在「教學實施」構面上並未有顯著差異($p > 0.05$)。

因此，假設 H2-5 「不同服務年資對教學服務品質的知覺有顯著差異。」，獲部分支援。此研究結果與李政宏(2004)、阮翊峰(2009)、蔡金田(2013)等人的研究結果認為服務年資會影響教育人員對教學品質之知覺部分一致。

表 4-13 不同服務年資在教學服務品質之差異情形摘要表

構面	服務年資	個數	平均數	標準差	t值	顯著性	事後比較
教學實施	(1) 5年以下	11	4.70	.381	1.499	.217	
	(2) 6~15年	21	4.25	.579			
	(3) 16~25年	110	4.28	.776			
	(4) 26 年以上	25	4.18	.500			
教學方法	(1) 5年以下	11	4.76	.250	6.821	.000***	(1)>(3) (1)>(4)
	(2) 6~15年	21	4.36	.561			
	(3) 16~25年	110	4.05	.602			
	(4) 26 年以上	25	4.17	.394			
教學評量	(1) 5年以下	11	4.91	.154	5.897	.001**	(1)>(2) (1)>(3) (1)>(4)
	(2) 6~15年	21	4.15	.462			
	(3) 16~25年	110	4.21	.596			
	(4) 26 年以上	25	4.24	.436			
專業成長	(1) 5年以下	11	4.60	.219	3.119	.028*	
	(2) 6~15年	21	4.12	.377			
	(3) 16~25年	110	3.85	1.015			
	(4) 26 年以上	25	4.09	.252			
整體教學服務品質	(1) 5年以下	11	4.75	.171	4.767	.003**	(1)>(3) (1)>(4)
	(2) 6~15年	21	4.23	.457			
	(3) 16~25年	110	4.12	.587			
	(4) 26 年以上	25	4.18	.372			

注：* $P < 0.05$ ；** $P < 0.01$ ；*** $P < 0.001$

第四節教學視導與教學服務品質之相關分析

本節主要目的在探討新北市某國小教師教學視導與教學服務品質整體及各分構面之相關，並以積差相關來進行教學視導與教學服務品質整體及各分構面之相關情形分析，分析結果如表 4-14 所示：教學視導整體及其各構面與教學服務品質整體及其各構面均成顯著正相關，即體教學視導知覺程度愈越高，教學服務品質知覺程度愈越高。因此，假設 H3「教學視導與教學服務品質有顯著相關。」，獲支持。分析其中原因，可能是實施教學視導，確實可以喚起教師自省、自覺，並能深入瞭解有效能教學的內涵、方法，進而提升教學服務品質。此研究結果與蘇鉉鑫(2014)等人的研究結果認為國中特教教師整體教學視導態度與覺知教學效能呈現「正相關」相類似。

表 4-14 教學視導與教學服務品質之相關分析摘要表

	課程發展	教學發展	成員發展	行政配合	整體教學視導	教學實施	教學方法	教學評量	專業成長	整體教學服務品質
課程發展	1									
教學發展	.795***	1								
成員發展	.692***	.822***	1							
行政配合	.765***	.804***	.819***	1						
整體教學視導	.860***	.933***	.925***	.935***	1					
教學實施	.445***	.362***	.423***	.420***	.446***	1				
教學方法	.565***	.619***	.551***	.533***	.614***	.591***	1			
教學評量	.459***	.425***	.352***	.413***	.442***	.640***	.853***	1		
專業成長	.414***	.473***	.461***	.460***	.496***	.333***	.532***	.458***	1	
整體教學服務品質	.569***	.558***	.542***	.553***	.602***	.822***	.879***	.881***	.696***	1

注：***P<0.001

第五節教學視導與教學服務品質之迴歸分析

為瞭解教學視導及其各構面對教學服務品質變項之影響性，本節進行迴歸分析用以測量影響關係。

一、整體教學視導與教學服務品質之迴歸分析

以教學服務品質為因變數，整體教學視導為自變數進行線性迴歸，結果如表 4-15 所示，迴歸方程 F 檢驗達顯著($P<0.05$)，整體迴歸模式成立，修正後的判定係數(Adjusted R^2)為 0.359，表示教學視導變項對教學服務品質有 35.9%的解釋力。同時標準係數 β 值為 0.602，t 值為 23.836，達統計顯著水準($P<0.05$)，表明教學視導變項對教學服務品質具有顯著正向影響，且每增加一個單位教學視導知覺程度會增加 0.602 單位教學服務品質。

表 4-15 整體教學視導與教學服務品質之迴歸分析摘要

因變數：教學服務品質	非標準化係數		標準係數	t	Sig.
	B	標準誤差			
(常數)	2.429	.185		13.159	.000***
教學視導	.480	.050	.602	9.684	.000***
R 平方			.362		
調過後的 R 平方			.359		
F 值			93.786***		

注：* $P<0.05$ ；** $P<0.01$ ；*** $P<0.001$

二、教學視導各構面與教學服務品質之迴歸分析

以教學服務品質為因變數，教學視導之課程發展、教學發展、成員發展、行政配合四個構面為自變數進行線性迴歸，結果如表 4-16 所示，迴歸方程 F 檢驗達顯著($P<0.05$)，整體迴歸模式成立，修正後的判定係數(Adjusted R^2)為 0.358，表示教學視

導各構面對教學服務品質有 35.8%的解釋力。同時課程發展構面標準係數 β 值為 0.282，t 值為 2.569，達統計顯著水準($P<0.05$)，表明課程發展變項對教學服務品質具有顯著正向影響，且每增加一個單位教學視導知覺程度會增加 0.282 單位教學服務品質，而教學發展、成員發展、行政配合構面皆未達統計顯著水準，表明其對教學服務品質沒有顯著影響。

因此，假設 H4「教學視導對教學服務品質有顯著影響。」，獲部分支援。

表 4-16 教學視導各構面與教學服務品質之迴歸分析摘要

因變數：教學服務品質	非標準化係數		標準係數	t	Sig.
	B	標準誤差			
(常數)	2.361	.214		11.014	.000***
課程發展	.212	.082	.282	2.569	.011*
教學發展	.086	.113	.102	.765	.445
成員發展	.114	.086	.163	1.316	.190
行政配合	.080	.082	.122	.973	.332
R 平方			.373		
調過後的 R 平方			.358		
F值			24.099***		

註：* $P<0.05$ ；** $P<0.01$ ；*** $P<0.001$

第六節訪談研究結果之整理與分析

本研究主要針對半結構訪談進行資料分析，以了解國小教師對教學視導及教學服務品質的看法與意見，本次受訪者共計五位，主任、科任各一位，組長一位，導師兩位，針對受訪者訪談資料結果(A1，代表第一位訪談者)，分述如下：

問題一、您認為在教學視導期間，是否感覺到壓力？壓力的來源因素為何？

多位受訪者認為在教學視導期間，會感受到壓力。壓力來源主要分為兩個部分，一為學校行政壓力，如校長交辦事項，視導準備材料等。二為教育部的壓力，如教育部給的時間限制、必須達成目標的壓力等。

有壓力，主要為學校行政部分，如視導準備材料(訪談者 A)

有壓力，如校長的交辦事項(訪談者 B)

還是有的，教育部或是教育局給的時辰壓力，及一些必須達成目標壓力(訪談者 D)

問題二、您在教學視導開始前，有做哪些準備工作？

多位受訪者認為在教學視導開始前，準備工作主要集中於學校行政部分，因而在訪談期間，訪談者 A、B 均為學校行政人員，也詳細回答視導的準備工作，包括視導前必須檢視檢測項目、目標、達成率等，及對學校的各項實施計畫、會議紀錄、各式各樣的行政成果彙報，在準備過程中，如發現有不足或是缺漏，皆須馬上補齊，因而教學視導也難免有造假之嫌。

主要是行政上的準備，如一些必須檢視檢測項目、目標、達成率等(訪談者 A)

學校的各項實施計畫、會議紀錄、各式各樣的行政成果彙報、如有不足或是缺漏，皆須馬上補齊，難免有造假之嫌(訪談者 B)

問題三、歷經教學視導後，對您的教學專業帶來哪些影響，能夠具體提出一些觀點？

所有受訪者皆認為歷經教學視導後對自己的教學專業有影響，主要是可以省思自己的教學過程、教學方式。雖教學視導對國小教師、校長都是有壓力的，在教師專業成長部分還是有部分助益的。一些受訪者也指出也須審慎注意到視導或是評鑑的次數。

對教學專業也有幫助(訪談者 A)

有影響，省思自己的教學過程(訪談者 B)

在教師專業成長部分是有部分助益(訪談者 C)

可以反思自己的教學過程(訪談者 D)

對教學專業有點影響，但感覺視導或評鑑的次數不能太多(訪談者 E)

問題四、您認為歷經教學視導後，整體成效如何？

一些受訪者認為整體教學視導雖有些助益，然而還是太過於偏向傳統視導及評鑑，教學視導還是集中於學校行政部分，部分事項細項根本未涉及，只看簡報人員的成果及 PPT，難觀全貌。

偏向傳統視導及評鑑，幾乎都是在視導學校行政部分(訪談者 A)

還是停留於傳統視導及評鑑，部分事項細項根本未涉及(訪談者 B)

只看簡報人員的成果及 PPT，難觀全貌(訪談者 C)

問題五、就整個教學視導過程而言，您認為哪一部分最需要改進？應該如何改進？

所有受訪者皆認為最需改進的是教學視導的組成人員，因現在教學視導師教育部或教育部指派的人員，幾乎沒有視導人員是第一線的教師，對國小教學現場并不熟悉，無法深入輔助學校，讓視導淪為一場華麗的秀或是大拜拜。

幾乎沒有視導人員是第一線的教師(訪談者 A)

對於國小狀況、現實面皆未熟悉(訪談者 B)

無法深入輔助學校(訪談者 C)

容易讓視導淪為一場華麗的秀或是大拜拜(訪談者 D)

評鑑視導人員的組成太單一(訪談者 E)

問題六、就教學視導過程中所填寫的記錄表而言，您認為哪一個部分最需要改進？應如何改進？

一些受訪者認為，在教學視導過程中填寫的記錄表問題有二，一是紀錄表中要詳填細目等，部分並未在國小實施，二是視導紀錄表或是項次內容是與評鑑大專內容雷同。

紀錄表中要詳填細目等，部分並未在國小實施(訪談者 A)

視導紀錄表或是項次內容是與評鑑大專內容雷同(訪談者 B)

問題七、在教學視導過程中，您認為校長在整個教學視導中扮演何種角色？

所有受訪者皆指出在整個教學視導中校長扮演領導的角色，同時也承受很大的壓力，因視導成果與校長將來升遷、考績等息息相關，也有受訪者認為教學視導也是展現校長領導統御之能力的好時機，也能幫助校長看出哪個處室平日因循苟且怠惰。

校長承受極大之壓力，畢竟視導成果與校長將來升遷、考績等息息相關(訪談者 A)

視導成果與校長直接掛鉤，壓力較大(訪談者 B)

教學視導也能展現校長領導統御之能力(訪談者 C)

可以讓校長看出哪個處室平日因循苟且怠惰(訪談者 D)

校長扮演領導的角色，視導結果對其壓力很大(訪談者 E)

問題八、在整個教學視導後，您認為自己有哪些改變？

所有受訪者皆認為在整個教學視導後，對自己的教學專業有部分助益，主要可以省思自己的不足改進自己的教學方式，也有受訪者表示由於對教學視導的期望過高難免失望，因為評鑑人員對於校園生態的不熟悉，有時建議事項難免荒謬或是窒礙難行。

在教師專業成長部分，可以省思自己的不足(訪談者 A)

可以改進自己的教學方式(訪談者 B)

對教學視導期待過高很失望，並沒有想象中那麼有助益(訪談者 C)

教學視導評鑑人員對於校園生態的不熟悉，有時建議事項難免荒謬或是窒礙難行(訪談者 D)

主要引發對教學方式的省思吧(訪談者 E)

問題九、您認為誰來擔任教學視導人員的角色最好？

所有受訪者認為由一線教師擔任教學視導人員的角色最好，因現在都是由教育局或是教育部派人來訪視，因為皆非校園第一線人員，不熟悉學校運作模式，難免對學校形成干擾、視導次數太過於頻繁，成果填報也太過於密集，會影響到教學及學生的受教權，經常讓行政人員疲於奔命、作假成果、假的實施計畫等。受訪者也

指出由一線教師組成的訪視人員要有分成國小、國中、高中或以上的訪視小組成員，會針對學校的運作模式進行視導時間設計，可以更好的進行視導工作。

由一線教師比較好，因其熟悉學校運作模式(訪談者 A)

還是一線教師吧，都是教育部派人視導，因不了解學校實際情況，會讓視導流於表面，經常讓行政人員疲於奔命、作假成果、假的實施計畫等(訪談者 B)

可分成國小、國中、高中或以上的訪視小組成員，不都是由教育局或是教育部派人來訪視(訪談者 C)

我覺得是教師，教育部指派人視導，沒有考慮學校的因素，難免對學校形成干擾(訪談者 D)

如果是一線教師的話，會針對學校的運作模式進行視導時間設計，若視導次數太過於頻繁，成果填報也太過於密集，會影響到教學及學生的受教權(訪談者 E)

問題十、如果能夠重新進行教學視導，您對自己的期許為何？

所有受訪者都認為希望教學視導能夠精進自己的教學專業，逼迫自己學習新知，省思自己的教學方式，如果方向、人員正確，不失為一個檢視自身教學歷程的機會。然而很多時候，教學視導並不如意，往往視導人員太過於窠臼，無法提供學校人員的需求面，造成只是為了視導而視導，很多人以大拜拜視之，實屬可惜。

希望能夠幫助教學專業提升(訪談者 A)

逼自己吸收新知(訪談者 B)

如果方向、人員正確，不失為一個檢視自身教學歷程的機會(訪談者 C)

感覺很多視導人員太過於窠臼，無法提供學校人員的需求面(訪談者 D)

教學視導只是為了視導而視導，很多人以大拜拜視之，實屬可惜(訪談者 E)

第五章結論與建議

本研究對新北市某國小教師採取問卷調查方式進行研究，目的在於探討教學視導對教學服務品質的情況，並分析不同背景的教師對於教學視導對教學服務品質知覺程度及差異情形及兩者之相關狀況。本章共分兩節，第一節為結論，第二節則依據本研究提出相關建議。

第一節結論

一、教學視導知覺狀況之現狀

根據研究者對於本研究各項統計資料分析結果顯示，新北市某國小教師教學視導各構面知覺平均得分介於 3.48 至 3.86，整體平均得分 3.66，可見新北市某國小教師教學視導知覺程度偏於中上水準，知覺程度從高到低依次為「教學發展」、「課程發展」、「成員發展」、「行政配合」。同時，研究發現教師大都能定期接受學生習作抽查，並能有效掌握班級教學進度，而對於建立校際間教師定期分享教學經驗的機制則稍有不足。由此結果也發現國小教師知覺行政配合的知覺較低，訪談結果也顯示教學視導期間，壓力源之一為學校行政壓力，如校長交辦事項，視導準備材料等。

二、教學服務品質知覺狀況之現狀

根據研究者對於本研究各項統計資料分析結果顯示，新北市某國小教師教學服務品質各構面知覺平均得分介於 3.97)至 4.29，整體平均得分 4.19，可見新北市某國小教師教學服務品質知覺程度較高水準，知覺程度從高到低依次為「教學實施」、「教學評量」、「教學方法」、「專業成長」。同時，教師大都能適時給予作業指導與回饋，而對於採取校內合作模式或進行協同教學相對較少

三、不同背景變項教師教學視導之差異情形

(一)不同性別教師對於整體教學視導知覺程度及其「成員發展」、「行政配合」構面存在顯著差異，男性教師較女性教師更為重視教師視導。

(二)不同年齡教師對於整體教學視導知覺程度無顯著差異，但在其「課程發展」、「教學發展」構面存在顯著差異。同時，在教學發展構面上，30歲以下的國小教師所知覺程度高於「41~50歲」的國小教師。

(三)不同最高學歷教師對於整體教學視導量表及其各構面均存在顯著差異。研究所以上學歷教師知覺程度高於一般大學學歷教師，同時在教學發展構面，研究所以上學歷教師知覺程度高於師範院校教師。

(四)不同擔任職務教師對於整體教學視導知覺程度無顯著差異，但在其「成員發展」、「行政配合」構面存在顯著差異。

(五)不同服務年資教師對於整體教學視導量表及其各構面均存在顯著差異。在整體教學視導及其課程發展、教學發展、行政配合構面上，5年以下服務年資教師知覺程度高於16~25年及26年以上服務年資教師，同時在行政配合構面，5年以下服務年資教師知覺程度高於6~15年服務年資教師。

四、不同背景變項教師教學服務品質之差異情形

(一)不同性別教師對於整體教學服務品質及教學服務品質各構面均不存在顯著差異。

(二)不同年齡教師對於整體教學服務品質及「教學方法」、「教學評量」構面存在顯著差異，30歲以下教師教學服務品質及教學方法和教學評量知覺程度顯著高於41~50歲教師，同時，在教學方法和教學評量上，51歲以上教師知覺程度顯著高於41~50歲教師。

(三)不同最高學歷教師對於整體教學服務品質及教學服務品質各構面均不存在顯著差異。

(四)不同擔任職務教師對於整體教學服務品質及「教學方法」構面存在顯著差異。

(五)不同服務年資教師對於整體教學服務品質及「教學方法」、「教學評量」、「專業成長」構面存在顯著差異，5 年以下服務年資教師整體教學服務品質及教學方法、教學評量知覺程度高於 16~25 年及 26 年以上服務年資教師，同時，在教學評量上，5 年以下服務年資教師知覺程度高於 6~15 年服務年資教師。

五、教學視導與教學服務品質之相關

教學視導整體及其各構面與教學服務品質整體及其各構面均成顯著正相關，表示教學視導有助於提升教學服務品質，即體教學視導知覺程度愈越高，教學服務品質知覺程度愈越高。同時就整體而言，教學視導對教學服務品質具有顯著正向影響，每增加一個單位教學視導知覺程度會增加 0.602 單位教學服務品質，就各構面而言，課程發展變項對教學服務品質具有顯著正向影響，每增加一個單位教學視導知覺程度會增加 0.282 單位教學服務品質。訪談結果也顯示歷經教學視導後對自己的教學專業有影響，主要是可以省思自己的教學過程、教學方式。

第二節 建議

本研究目的在於探討教學視導對國小教學服務品質之影響，根據問卷調查結果，針對教育部、學校、教師及後續研究人員提出建議。茲敘述如下：

一、教育部

(一)豐富教學視導人員組成，增加一線教師比例

本研究訪談結果顯示，目前視導人員皆是由教育部或教育部指派的人員，因為不是第一線的教師，對國小教學現場并不熟悉，無法深入輔助學校，讓視導淪為一場華

麗的秀。因此建議教育部豐富視導人員的組成，增加一線教師的比例，將其分為國小、國中、高中或以上的訪視小組成員，因第一線教師比較熟悉學校運作模式，能夠針對學校的的實際情況進行視導時間設計，也能夠針對教學過程中的問題提出具體的可行的建議，滿足學校教學人員的需求，從而可以更好的提升教學服務品質。

(二)依據視導成果，合理安排教學視導次數

本研究訪談結果顯示，過於頻繁的視導次數難免會對學校造成干擾，成果填報也太過於密集，會影響到教學及學生的受教權，經常讓行政人員疲於奔命、作假成果、假的實施計畫等。建議教育部依據每次教學視導成果，合理安排教學視導次數，給予學校自我改進的時間，也不會影響教學即學生的受教權，更有助於教學品質的提升。

二、對學校的建議

(一)建立定期分享機制，鼓勵教師經驗交流

本研究結果發現教師對於建立校際間教師定期分享教學經驗的機制認知程度不高。建議學校建立定期分享機制，鼓勵教師共同觀察與討論，彼此學習新的教學模式或精進既有的教學策略，分享專業實務經驗，促進教師專業成長，進而提升教學服務品質。

(二)擬定實施策略，規劃配套措施

本研究結果發現教學視導對教學服務品質具有顯著正向影響。建議學校擬定具體可行策略與實施，規劃視導前置作業與配套措施，建構學校本位的視導機制，透過一套有系統的視導管理活動過程，幫助教師深入探究教學問題，促進教師針對教學上的問題進行專業對話、發現改進教學問題之方法，提高教師專業能力，進一步改變教師之態度，提升學生學習興趣，從而提高教學服務品質。

三、對教師的建議

本研究結果發現不同背景變項教師在教學視導和教學服務品質上大部分有顯著差異，針對教師採取校內合作模式或進行協同教學相對較少的現狀，建議教師參與同儕教學視導，與校內教師合作或進行協同教學，共同組建教學群，集眾人智慧，發揮個人專長及潛能，共同設計、共同實施、相互討論研究，促進自身專業成長，提升教學服務品質。

四、對後續研究人員的建議

(一)在研究對象方面

本研究之研究對象僅以新北市某國小教師為母群體，研究結果不宜推廣至其他地區。建議後續研究者可以擴大地區及人數，提升研究結果的外在效度，將可增加研究之說服力及參考價值。

(二)研究方法方面

本研究採用問卷調查法與半結構訪談法，以探討新北市某國小教師對教學視導與教學服務品質的知覺情形，雖採用質與量的研究方法，但仍更深入了解研究對象，建議後續研究者可採用焦點團體訪談等方式，藉由團體間的互動與討論的過程，獲得更多教師的意見，也能經由團體互動，激發更多新的思想，有助於更深入了解國小教師對教學視導及教學服務品質的實際問題，進一步提升研究結果的價值與貢獻。

參考文獻

一、中文文獻

- 丁一顧、張德銳(2006)。臨床視導對國小實習教師教學效能影響之研究。師大學報，51(2)，219-236。
- 丁雪華、徐超聖(2010)。臺北縣國小教師同儕課程領導與專業發展之相關研究。教育科學期刊，9(2)，1-29。
- 王玉玲(2015)。全民國防教育之學習動機、教學品質、學習環境與學習滿意對學習成效影響之研究—以台南市某高中學生為例。南臺科技大學，臺南。
- 吳明隆(2009)。SPSS 操作與應用-問卷統計分析實務。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 吳明隆(2011)。SPSS (PASW)與統計應用分析。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 吳明隆、塗金堂(2009)。SPSS 與統計應用分析 (修訂版)。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 吳軒億(2010)。大學教學卓越計畫與教學品質之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 吳培源(2005)。教學視導—觀念、知能與實務。臺北市：心理。
- 吳清山、張素真(2004)。「360 度回饋」重要意涵及其在教學視導上的應用。教育研究月刊，123，97-113。
- 吳錦森(2014)。國民小學教育服務品質指標建構之研究。國立臺北教育大學，臺北。
- 李光榮(2008)。一個國民小實施學校本位教學視導之行動研究。國民教育研究學報，20,115-146。

- 李政宏(2004)。臺北市國民小學校長轉型領導與學校教育品質管理之關係。國立臺北師範學院，臺北。
- 李珀(1999)。利用教學視導系統提昇教師之教學品質。課程與教學季刊，2，49-70。
- 李珀(2000)。多元智能與教學。教師天地，106，22-32。
- 李淑梅(2007)。民宿的服務品質、顧客滿意度及忠誠度之關係研究—以澎湖地區為例。國立澎湖科技大學，澎湖。
- 李維蔓、詹岱倫(2009)。SPSS 統計分析與專題應用。臺北市：學貫行銷股份有限公司。
- 沈欣雲(2008)。透過同儕教學視導促進國小教師教學效能之行動研究。國立臺南大學，臺南。
- 沈煒比 (2012)。國軍軍歌教育教學品質、學習態度與學習滿意度之研究-以國防大學為例。國防大學，桃園。
- 阮翊峰(2009)。國小學校創新對教育品質影響之研究。國立暨南國際大學，南投。
- 阮富月(2010)。學校本位教學品質評鑑指標之建構。私立中臺科技大學，臺中。
- 周巨集、黃盧煌與林裕昌(2012)。英語教學服務品質、學生滿意度與再選課意願關係之研究：以真理大學為例。真理大學人文學報，12，45-83。
- 周玉嬪(2008)。探討教師教學過程品質與結果品質對大學生再選課意願之影響。臺南大學，臺南。
- 周枝妙(2013)。國小代理代課教師心理契約對教學品質的影響。臺灣教育評論月刊，2(11)，71-74。
- 林世元、呂鍾卿(2012)。國民小學校長教學視導之微觀政治分析：從控制到增能賦權。臺中教育大學學報：教育類，26(1)，1-29。
- 林生傳(2003)。教育研究法：全方位的統計與分析。臺北市：心理。葉 154-156。

- 林志興(2010)。國民小學教學視導之探討。臺灣教育，665，46-48。
- 林佳芸(2008)。國民小學家長參與學校教育與學校教育品質之研究：以台中縣市為例。
國立中正大學，嘉義。
- 林和春(2013)。全方位推動學校創新經營。臺灣教育，687，2-8。
- 林智中、張爽(2013)。課程理論與實踐：教師的視角。教育學報，40(1)，67-77。
- 林新發、龔素丹(2012)。臺灣地區國民小學教師專業權能對學校教育品質影響之研究。
國民教育，52(4)，67-82。
- 邱皓政(2002)。量化研究與統計分析。臺北市：五南。
- 柳麗玲(2007)。國民小學教育品質影響因素之研究(博士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 徐君玉(2005)。桃、竹、苗四縣市國民小學學校本位教學視導之研究。國立新竹師範學院，新竹。
- 張逢洲(2012)。教學視導對國中自然科教師教學效能影響之個案研究。國立彰化師範大學，彰化。
- 張媛甯(2011)。Kano 二維品質模式應用於個案科技大學教學品質之改善。教育實踐與研究，24(2)，129-162。
- 張麗玲(2009)。臺北市優質學校教育指標應用及其適切性之研究。國立臺北教育大學，臺北。
- 許馨瑩(2009)。國民小學教學視導模式、運作機制與視導功能之研究。教育實踐與研究，22(1)，41-79。
- 郭雅琪(2010)。嘉義縣數位機會中心教學服務品質之研究。國立屏東教育大學，屏東。

- 郭鎰銓(2013)。全民國防教育之教學品質、學習態度與學習滿意度研究—以高雄市高中職校為例。南華大學，嘉義。
- 陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵(2011)。多變量分析方法：統計軟體應用。臺北：五南圖書出版。
- 陳向明(2002)。社會科學質的研究。台北：五南。
- 陳明和(2006)。法國公立中小學教師評鑑制度對我國推動教師評鑑制度之啟示。教師之友，47(3)，74-82。
- 陳建志、陳亭燭(2013)。校長教學視導、教師知識分享與教師專業發展之關係—運用仲介效果模式驗證。當代教育研究季刊，21(2)，69-111。
- 陳美蓮(2010)。臺中縣國民小學成人基本教育教學服務品質之研究—品質機能展開之應用。中臺科技大學，臺中。
- 陳啟榮(2008)。論述特別權力關係兼論學校與學生間的法律關係。國民教育研究學報，20，73-86。
- 陳瑞庭(2013)。高雄市國民小學學校本位教學視導之研究。國立屏東教育大學，屏東。
- 曾素秋、陳益壯、王為國(2012)。中區技專校院教師對教學視導模式與運作機制看法調查研究。技術與職業教育學報，4(3)，81-114。
- 黃旭鈞(2004)。課程領導理論與實務。臺北市：心理。
- 黃瑞琴(1997)。質的教育研究法。臺北：心理出版社。
- 黃慶豐(2006)。因應少子化趨勢下，幼稚園的營運模式及策略之研究。義守大學，高雄。
- 廖華玫(2014)。國小教師課稅配套措施對教學品質之影響：以南投縣為例。南華大學，嘉義。

- 管倖生等編著(2010)。設計研究方法(第三版)。臺北：全華圖書。
- 劉文通(2010)。建構學校本位教學視導制度：協助教師專業成長。學校行政雙月刊，69，107-122。
- 劉仲成(2005)。教育政策與管理。高雄：復文。
- 劉宗文(2012)。城郊地區國小英語教師教學品質之比較研究。國立臺南大學，臺南。
- 劉錦生(2008)。南投縣國民小學教育人員對學校本位教學視導實施內涵、策略與困境看法之調查研究。國立臺中教育大學，臺中。
- 蔡金田(2013)。國民小學校長領導、教師學習社群與教師專業發展關係之研究。教育行政論壇，6(1)，91-112。
- 鄭淑文(2011)。高雄市國小教學視導、教師專業發展評鑑與教師專業發展關係之研究。國立屏東教育大學，屏東。
- 簡毓玲(2001)。國民小學校長教學視導對教師教學效能影響之研究。國立臺北師範學院，臺北。
- 羅光華(2004)。國民小學教育視導取向與成效評估之研究-以苗栗縣為例。國立臺北師範學院，臺北。
- 龐龍(2014)。學校品牌形象、行政教學服務品質及學生滿意度之研究-以苗栗某高職為例。國立雲林科技大學，雲林。
- 蘇鎡鑫(2014)。臺北市國中特殊教育教師教學視導態度與教學效能相關之研究。銘傳大學，臺北。

二、英文文獻

- Bajju,K.N.& Meera,B. (2010).*Teacher-Pedagogy Approach for Sustainable Proficiency*.Retrieved June5,2010,from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/ddata/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/46/5e/cf.pdf

- Beach, D.M. & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory Leadership-Focus on instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brubaker, W. Rogers (1989). *Membership without Citizenship: The Economic and Social Rights of Noncitizens*. In W. Rogers Brubaker (ed.), *Immigration and the Politics of Citizenship in Europe and North America*, 145-162. Lanham, M.D.: University Press of America.
- Butt, B. & Rehman, K. (2010). A study examining the students satisfaction in Higher Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5446-5450. From <http://www.docin.com/p-1644071505.html>
- Cornelissen, R.M.M., G. Misra, and S. Varma. (2011). *Foundations of Indian psychology. Concepts and theories*, I. Delhi: Longman/Pearson.
- Devellis. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Sage: California.
- Donagic, S., & Fazlic, S. (2015). *Quality Assessment in Higher Education Using the Servqual Model*. *Journal of Contemporary Management Issues*. 20.
- Frick, T. (2012). *Dimensions of educational quality*. <http://educology.indiana.edu/Frick/Dimensions%20of%20Educational%20Quality.pdf>
- Glickman, C. D. (2001). *Leadership for learning : How to help teachers succeed*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Goldhammer (1980). *Clinical supervision: Special method for the supervision of teacher (2nd ed.)*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Harris, B.M. (1985). *Supervision behavior in education*. N.J.: Prentice-Hall, Inc. p4.
- Kaiser (1974). *Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy ; KMO*.
- Kalule, L. and Bouchamma, Y. (2014). Teachers supervision practices and characteristics of in-school supervisors in Uganda. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 51.
- Karmen, V., Mirko, M., Borut, K., & Annmarie, G. Z. (2014). Managerial competencies and organisational structures. *Industrial management & Data systems*, 114, 922–935.
- Lovelock, Cand Lauren W. (2007). *Services Marketing: People, Technology, Strategy, Fourth*. Services marketing : people, technology, strategy, Sixth Ed. Upper Saddle River, N.J. : Pearson Prentice Hall.
- Palandra, M. (2010). The role of instructional supervision in district-wide reform. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 221-234.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., Berry, L. L., (1988). SERVQUAL: A Multiple-item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12- 40.
- Sergiovanni TJ & Starratt RJ (2002). *Supervision: a redefinition, 7th edn*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Takato, Y., & Yuriko, K. (2013). *Improving the quality of basic education for the future youth of Yemen post Arab spring*.
- Tim Brown (2010). *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. Harvard Business Press, Boston, Mass.

Zachariah, W. (2012).Instructional supervision in public secondary schools in Kenya.*Educational Management Administration & Leadership*, 40, 188-216.

