

南華大學企業管理學系非營利事業管理碩士班碩士論文

A THESIS FOR THE DEGREE OF MASTER BUSINESS ADMINISTRATION

MASTER PROGRAM IN NONPROFIT ORGANIZATION MANAGEMENT

DEPARTMENT OF BUSINESS ADMINISTRATION

NANHUA UNIVERSITY

校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長關係之研究

**A STUDY OF PRINCIPAL LEADERSHIP, TEACHER'S PARTICIPATING AND
TEACHER'S PROFESSIONAL GROWTH**

指導教授：洪嘉聲 博士

ADVISOR : CHIA-SHENG HUNG Ph.D.

研究生：陳秋華

GRADUATE STUDENT : CHIU-HUA CHEN

中 華 民 國 1 0 4 年 6 月

南 華 大 學

企業管理學系非營利事業管理碩士班

碩 士 學 位 論 文

校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長
關係之研究

研究生： 陳秋華

經考試合格特此證明

口試委員： 陳雲雙

李淑芳

洪嘉聲

指導教授： 洪嘉聲

系主任： 黃國忠

口試日期：中華民國 104 年 05 月 06 日

準碩士推薦函

本校企業管理學系非營利事業管理碩士班研究生陳秋華君在本系修業二年，已經完成本系碩士班規定之修業課程及論文研究之訓練。

1、在修業課程方面：陳秋華君已修滿33學分，其中必修科目：非營利事業管理專題、研究方法、策略管理等科目，成績及格(請查閱碩士班歷年成績)。

2、在論文研究方面：陳秋華君在學期間已完成下列論文：

(1)碩士論文：校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長關係之研究

(2)學術期刊：

本人認為陳秋華君已完成南華大學企業管理學系非營利事業管理碩士班之碩士養成教育，符合訓練水準，並具備本校碩士學位考試之申請資格，特向碩士資格審查小組推薦其初稿，名稱：校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長關係之研究，參加碩士論文口試。

指導教授：_____簽章

中華民國 年 月 日

誌 謝

時光飛逝，轉眼之間 600 多個在職進修的日子，已悄然在指縫間流過。身為兩個孩子的媽後，讀書進修是件難事，在好友們的鼓勵之下，邁出的一小步，終於蛻變為自己生涯中的一大步，有機會在研究所進修中，能結識來自不同各行各業的同學們，能讓我了解實際的社會福利工作，拓展自己的視野，更是出乎意料之外的收穫。

本論文得以順利完稿付梓，最要感謝的莫過於指導教授洪嘉聲博士的啟迪與指導，從論文計劃的引導到論文的完成期間，恩師總在百忙中抽空給予學生指點，並適時澄清學生的困惑，尤其是老師對學術研究的態度，在潛移默化下，也連帶強化自己的自我要求，讓我能克服難題順利完成論文，在此致上最誠摯的謝意及敬意。同時也要感謝袁教授淑芳及陳教授雲雯在論文口試中，細心審查論文並提供諸多寶貴建議，讓我獲益良多，並將論文內容修訂得更加嚴謹完善。

其次，在論文撰寫期間，感謝研究所同學的切磋與砥礪，同事們的關懷與鼓勵，以及協助審查問卷的專家學者、幫助我進行填答問卷的嘉義縣教育人員們，謹在此致上由衷的謝忱。

最後，感謝仲懋和幸錦賢伉儷的大力襄助，每次一有問題，就會提供寶貴的意見，協助解決各種疑難雜症；還有我兩個可愛的寶貝及外子俊憲的支持，幫我在進修期間分擔家務，使我無後顧之憂。在此，謹以感恩的心將這份論文獻給所有關愛我的人，請大家與我共同分享這份喜悅。

陳秋華

2015.5.30

南華大學企業管理學系非營利事業管理碩士班

103 學年度第 2 學期碩士論文摘要

論文題目：校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長關係之研究

研究生：陳秋華

指導教授：洪嘉聲 博士

論文摘要內容：

本研究以嘉義縣地區的國民小學教師為對象進行研究，探討國民小學校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長的現況，其次探討不同背景變項國民小學教師在校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長上的差異情形，最後分析校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長之關係。本研究採用問卷調查法，總計發送問卷 230 份，回收率 94.3%，可用率 99.5%。所得資料先運用 SPSS22.0 軟體進行平均數、標準差、t 考驗、單因子變異數分析，再以 AMOS-20.0 軟體進行驗證性因素分析及結構方程模式分析。

本研究結論如下：

- 一、國民小學教師知覺校長教學領導情形良好。
- 二、國民小學教師參與教師專業發展評鑑態度良好。
- 三、國民小學教師知覺教師專業成長情形良好。
- 四、不同性別的教師知覺校長教學領導達顯著差異；不同年資的教師知覺校長教學領導在「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「營造學校學習氣氛」層面及「整體層面」達顯著差異；擔任不同職務的教師知覺校長教學領導在「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」、「營造學校學習氣氛」層面及「整體層面」達顯著差異；不同年齡、不同最高學歷及不同班級數學校的教師知覺校長教學

領導無顯著差異。

- 五、不同最高學歷的教師參與專業發展評鑑態度之「評鑑規準」層面達顯著差異；擔任不同職務的教師參與專業發展評鑑態度之「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑結果應用」及「整體層面」達顯著差異；不同性別、不同年齡、不同年資及不同班級數學校的教師參與專業發展評鑑態度無顯著差異。
- 六、不同年齡的教師在專業成長之「班級經營與輔導」、「敬業精神與態度」層面上達顯著差異；不同年資的教師在專業成長之「班級經營與輔導」、「敬業精神與態度」及「整體層面」達顯著差異；不同性別、不同最高學歷、擔任不同職務及不同班級數學校的教師在專業成長上無顯著差異。
- 七、校長教學領導對參與教師專業發展評鑑態度有顯著的正向影響。
- 八、參與教師專業發展評鑑態度對教師專業成長有顯著的正向影響。
- 九、校長教學領導對教師專業成長有顯著的正向影響。
- 十、校長教學領導透過參與教師專業發展評鑑態度對教師專業成長有正向的直接與間接影響效果。

最後，根據上述的研究結論，提出具體建議，以做為教育主管機關、國小校長、教師以及未來研究之參考。

關鍵詞：校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度、教師專業成長

Title of Thesis : A Study of Principal Leadership, Teacher's Participating
and Teacher's Professional Growth

Department : Master Program in Nonprofit Organization Management,
Department of Business Administration, Nanhua University

Graduate Date : June 2015 Degree Conferred : M.B.A.

Name of Student : Chiu-Hua Chen Advisor : Chia-Sheng Hung Ph.D.

Abstract

The participants in this study were the elementary school teachers in Chaiyi County. The main purpose of this study is to explore the current situation of principal instructional leadership, the attitude of teachers who participate in teacher evaluation for profession development and the difference on teacher professional growth. Second, the study explores the difference on various backgrounds of primary school teachers in principal instructional leadership, the attitude of evaluation for profession development and teacher professional growth. Finally, the study analyzes the relationship between principal instructional leadership, the attitude of teacher who involved in teacher evaluation for profession development and teacher professional growth. The information for this research is collected through questionnaires. The grand total provides 230 questionnaires, overall recovery rate of 94.3%, the effective questionnaire recycling a rate 99.5%. The data were analyzed with the software SPSS22.0 mean, standard deviation, T-test, one-way ANOVA, and then were analyzed with the software AMOS-20.0 confirmatory factor analysis and analysis of covariance structure.

The following conclusions can be drawn from the present study:

1. The perception of primary school teachers on principal instructional leadership is well.
2. Primary school teachers who participate in teacher evaluation for profession development has good attitude.
3. The perception of primary school teachers in teacher professional growth is well.
4. Different genders of teachers have significant difference on principal instructional leadership. Different seniority of teachers have significant difference on principal instructional leadership in “the development of teaching tasks and objectives”, “ensure the curriculum and teaching quality”, “creation school learning atmosphere” level and “overall level”. Teachers who have different position have significant difference on principal instructional leadership in “the development of teaching tasks

and objectives”, “ensure the curriculum and teaching quality”, “promotion of teacher professional growth”. “the development of supportive learning environment”, “creation school learning atmosphere” level and “overall level”. However, different ages , educational backgrounds ,and teachers who have different numbers of class have no significant difference on principal instructional leadership.

5. Different educational backgrounds of teachers have significant difference on the attitude of teacher evaluation for profession development in”evaluation criterion”. Teachers who have different position have significant difference on teacher evaluation for profession development in”evaluation objectives”, “evaluation criterion”, “application of evaluation results” and “overall level”. However, different genders , different ages, seniority ,and teachers who have different numbers of class have no significant difference on the attitude of teacher evaluation for profession development.
6. Different ages of teachers have significant difference on professional growth in “classroom management and counseling”, “professionalism and attitude” levels. Different seniority of teachers have significant different on professional growth in “classroom management and counseling”, “professionalism and attitude” and “overall level”. However, different genders , educational backgrounds , teachers who have different position ,and teachers who have different numbers of class have no significant difference on professional growth.
7. Principal instructional leadership has a significant positive effect on the attitude of teacher evaluation for profession development.
8. The attitude of involving teacher evaluation for profession development has a significant positive effect on teacher professional growth.
9. Principal instructional leadership has a significant positive effect on teacher professional growth.
10. Principal instructional leadership has a positive direct and indirect impact through the attitude of teacher evaluation for profession development.

In the end, according to the findings of this study, the researcher put forward concrete proposals to the education authority, elementary school principals, teachers, and future research.

Keywords:principal instructional leadership, the attitude of teacher evaluation for professional development, teacher professional growth

目 錄

中文摘要	I
英文摘要	III
目錄	V
表目次	VII
圖目次	X
第一章 緒論	1
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的與研究問題	4
第三節 名詞釋義	5
第四節 研究方法	6
第五節 研究範圍與限制	7
第二章 文獻探討	9
第一節 校長教學領導理論與意涵	9
第二節 教師專業發展評鑑理論與意涵	30
第三節 教師專業成長理論與意涵	57
第三章 研究設計與實施	77
第一節 研究架構	77
第二節 研究對象與樣本	80
第三節 研究工具	81
第四節 實施程序	87
第五節 資料處理與分析	89
第四章 研究結果之分析與討論	92
第一節 樣本基本資料分析	92

第二節	國民小學校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長之現況分析	93
第三節	不同背景變項國民小學教師知覺校長教學領導上的差異情形...	97
第四節	不同背景變項國民小學教師參與專業發展評鑑態度上的差異情形	106
第五節	不同背景變項國民小學教師專業成長上的差異情形	115
第六節	校長教學領導、參與教學專業發展評鑑態度與教師專業成長之關係	124
第五章	結論與建議	137
第一節	結論	137
第二節	建議	141
參考書目	.....	146
一、中文部分	.....	146
二、西文部分	.....	156
附錄	.....	159
附錄一	評鑑指標/參考檢核重點/資料來源表.....	159
附錄一	專家審核問卷	162
附錄二	正式問卷	169

表目次

表 2-1-1	國內外學者對領導之定義	12
表 2-1-2	國內外學者對校長教學領導之定義	13
表 2-1-3	國內外學者對校長教學領導之研究層面	21
表 2-1-4	國內專家學者對校長教學領導內涵之看法彙整表	23
表 2-1-5	有關國小校長教學領導調查之實證研究彙整	25
表 2-1-6	教師不同背景變項在知覺校長教學領導是否有顯著差異表	28
表 2-2-1	國內外學者專家對評鑑的定義	30
表 2-2-2	國內外學者對教師專業發展評鑑之看法	32
表 2-2-3	國內外學者對教師專業發展評鑑目的看法	34
表 2-2-4	教師專業發展評鑑層面與指標	45
表 2-2-5	教師專業發展評鑑態度層面歸納表	47
表 2-2-6	有關教師專業發展評鑑調查之實證研究彙整	49
表 2-2-7	參與教師專業發展評鑑各學者之看法	55
表 2-3-1	國內外學者對專業的定義	58
表 2-3-2	國內外學者對教師專業成長之定義	59
表 2-3-3	國內外專家學者對教師專業成長內涵之研究彙整表	68
表 2-3-4	有關教師專業成長調查之實證研究彙整	70
表 2-3-5	教師不同背景變項在知覺教師專業成長是否有顯著差異表	75
表 3-2-1	正式問卷學校及回收一覽表	80
表 3-3-1	「校長教學領導量表問卷」向度問卷與參考文獻	82
表 3-3-2	「參與教師專業發展評鑑態度量表問卷」向度問卷與參考文獻	84
表 3-3-3	「教師專業成長量表問卷」向度問卷與參考文獻	86
表 3-4-1	研究進度表	87
表 4-1-1	有效樣本基本資料分析	92

表 4-2-1	校長教學領導之現況分析摘要表	93
表 4-2-2	參與教師專業發展評鑑態度之現況分析摘要表	94
表 4-2-3	教師專業成長之現況分析摘要表	95
表 4-3-1	不同性別的國民小學教師在知覺校長教學領導各層面之差異摘要表	97
表 4-3-2	不同年齡的國民小學教師知覺校長教學領導各層面之變異數摘要表	98
表 4-3-3	不同年資的國民小學教師知覺校長教學領導各層面之變異數摘要表	99
表 4-3-4	不同學歷的國民小學教師知覺校長教學領導各層面之變異數摘要表	100
表 4-3-5	不同職務的國民小學教師知覺校長教學領導各層面之變異數摘要表	101
表 4-3-6	不同班級數之國民小學教師在知覺校長教學領導各層面之差異摘要表	102
表 4-3-7	不同背景變項的教師在知覺校長教學領導差異性之綜合整理	103
表 4-4-1	不同性別的國民小學教師參與專業發展評鑑態度各層面之差異摘要表	106
表 4-4-2	不同年齡的國民小學教師參與專業發展評鑑態度各層面之變異數摘要 表	107
表 4-4-3	不同年資的國民小學教師參與專業發展評鑑態度各層面之變異數摘要 表	108
表 4-4-4	不同學歷的國民小學教師參與專業發展評鑑態度各層面之變異數摘要 表	109
表 4-4-5	不同職務的國民小學教師參與專業發展評鑑態度各層面之變異數摘要 表	110
表 4-4-6	不同班級數之國民小學教師參與專業發展評鑑態度上各層面之差異摘 要表	111
表 4-4-7	不同背景變項的教師對參與專業發展評鑑態度差異性之綜合整理...	112
表 4-5-1	不同性別的國民小學教師專業成長各層面之差異摘要表	115

表 4-5-2	不同年齡的國民小學教師專業成長層面之變異數摘要表	.....116
表 4-5-3	不同年資的國民小學教師專業成長各層面之變異數摘要表	.....117
表 4-5-4	不同學歷的國民小學教師教師專業成長層面之變異數摘要表	.....118
表 4-5-5	不同職務的國民小學教師專業成長各層面之變異數摘要表	.....119
表 4-5-6	不同班級數之國民小學教師專業成長各層面之差異摘要表	.....120
表 4-5-7	不同背景變項的教師專業成長差異性之綜合整理	.....121
表 4-6-1	校長教學領導測量模式之驗證性分析表	.....125
表 4-6-2	參與教師專業發展評鑑態度測量模式之驗證性分析表	.....128
表 4-6-3	教師專業成長測量模式之驗證性分析表	.....129
表 4-6-4	本研究整體模式配式分析結果	.....132
表 4-6-5	結構化模型路徑係數彙整表	.....133
表 4-6-6	整體模型影響效果表	.....134
表 4-6-7	整體模型參數估計表	.....134

圖目次

圖 2-1-1	Snyder 的教學領導架構	16
圖 2-1-2	Hallinger 與 Murphy 的教學領導架構	17
圖 2-1-3	Dwyer,Bossert,Rowan & Lee 的教學領導架構圖	19
圖 2-2-1	臨床視導模式實施階段說明	37
圖 2-2-2	目標表現途徑模式架構圖	39
圖 3-1-1	研究架構圖	77
圖 4-6-1	SEM 理論模型	133



第一章 緒論

本章旨在對研究主題作概括描述，共分成五節，首先論述研究動機，其次據以提出本研究之研究目的與研究問題，再者針對本研究中所使用之重要名詞加以釋義，最後就本研究之研究方法、研究範圍與限制加以說明。

第一節 研究動機

隨著社會多元化的發展，教師的專業與學校的效能不斷的面臨挑戰，但長久以來，學校校長一向被定位為行政管理人員，並賦予過多的行政及公關雜務，而教學工作則統交由教師來掌管，因此這種強調「行政領導」，忽略「教學領導」的重要性，往往造成了「行政為主」、「教學為輔」的作法，不僅錯失許多幫助教師提昇教學品質的良機，也間接減少了學生接受良好教育的機會（楊振昇，1997）。1996年行政院教育改革總諮詢報告書中將校長定位為「首席教師兼行政主管，應重視教學領導，非教學部分應予減少」後，顯示出校長的教學領導越來越受到重視，國民小學為教育改革的基層單位，校長更是教育改革的關鍵人物（李安明、鄭采珮、劉志昫，2011），然而教師是第一線教學的人員，一校之長如何帶領學校團隊，提昇教師專業成長尤為重要。

且近年來教育改革不斷的推展，大環境的變遷，使教學領導更顯其迫切性，尤其九十學年度起九年一貫課程登場後，不但引發社會上很大的關注，也引起國民中小學教師對課程改革的許多疑慮。校長除了需熟知課程及教學內容，更需直接主導教師之教學與專業成長，一個有效能的學校，校長應有清晰的辦學理念，帶領全體教職員共同訂定符合學校發展的願景，並將教學任務與目標傳達給家長及學生；校長透過行政運作，減少與教學無關之活動，確保教師的課程與教學品質，並適時尋求家長及社區對學校教學活動的支持，成為學校人際關係溝通的橋樑，營造支持的教學環境及學習氣氛；再者，能主動提供各項研習進修的訊息與管道，規劃有益於提升教師專業成長的研習，增進教師的專業素養及知能。因此，

探討目前嘉義縣國小校長教學領導行為之現況為何？是本研究動機之一。

在 21 世紀資訊時代發展的趨勢下，世界各國均非常重視教育工作的改革，以符合社會大眾對教育品質的重視，迎接新世紀的挑戰，使得教師專業受到社會的高度期許，而站在教育現場第一線，擔任知識傳遞重要角色的教師，是否能因應時代改革的潮流，不斷吸取新知，增進個人專業成長，是教育改革最核心的部分。

學校老師長期以來一直缺乏一面可以用來照應自己教學表現的鏡子，反觀歐美各國，他們訂有一套完善的教師成長與評鑑程序，充分照顧學童的學習權。以台北美國學校為例，教師成長與評鑑分為專業成長與專業觀察兩個層次，在專業成長層次中，每位教師每年都要與校長一起擬定一個書面的教師成長計畫，校長要瞭解每位教師在教室內外的各項表現，評估教師之專業進展，每三年則要進行一次總結性的評估，包括專門知識、專業能力、人際互動、以及校務參與四大項。教師若不能達到所訂目標，學校就會以書面告知這位老師，進入專業觀察（Professional Probation）層次。校長也必須明確的告知教師，需要改進之項目，由教師自行擬定改進計畫，學校則提供一切可能的協助，包括在職進修、同儕觀摩等，使教師在此觀察期能有所成長與改進。這套作法的主要精神，在維持一定的教學水準，提昇教師之專業素質，協助教師隨時成長。而對於不適任教師，也盡量協助其改進，但為了維護學生的學習權，在必要時仍會採取不續聘的手段（教師專業發展評鑑網，2014）。

高雄市於八十九學年度起實施高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點，以教師自評和校內評鑑為主；台北市政府教育局於九十學年度於台北市師院實小進行試辦發展性教學輔導系統，九十三學年度正式實施教學輔導教師制度；臺北縣也於九十三學年度起試辦「教學精進、專業昇華」--形成性導向之教學專業評鑑實施計畫，並預定以全面實施為目標，其他縣市仍以學校自願參與試辦為主；為因應這教育改革浪潮，教育部自 91 年 4 月起邀集專家學者、教師團體代表及家長團體代表召開多次會議研商，於 94 年 12 月發布「教育部補助試辦教師專業發展

評鑑實施計畫」，並自九十五學年度開始推動實施試辦，為教師評鑑預作準備，透過試辦學校的運作，建立適宜的評鑑規準、評鑑內容及方式，協助教師專業成長、增進教師專業素養、提升教學品質為目的，以建立教師評鑑的模式，減少教師對評鑑的疑慮，此乃國內首次由中央層級推動之評鑑方案，且於 2009 年刪除「試辦」兩字，更名為「教育部補助教師專業發展評鑑實施計畫」，繼續推動。

學者鄭翠蓉在 2010 年研究中指出，為順應教育發展與改革趨勢，教師評鑑制度是時勢所趨。教師專業發展評鑑自 2006 年試辦至今，各級學校的教師意見迥異，有的教師「談評色變」，認為評鑑造成教師額外的負擔和壓力；相對地，也有教師抱持正面看法，認為進行教師專業發展評鑑有其必要性，有助教師反思教學、追求專業成長。

然而從 95 學年度試辦以來，別的縣市已如火如荼加入試辦行列，但至一百零一學年度止，嘉義縣教師參與比例約 9%，不及台北市、新竹市、屏東縣、花蓮縣及宜蘭縣之一半，故本研究想了解嘉義縣教師參與教師專業發展評鑑態度之現況為何？且在校長教學領導下教師參與專業發展評鑑態度之關係為何？此為本研究動機之二。

張媛甯及邱美雲（2010）提出，教師需持續不斷追求專業發展，才能面對來自社會、學校與學生不同的趨勢與需求之挑戰；教師專業發展評鑑就像一面鏡子，提供教師反省教學的機會，藉以塑造教師專業的形象；而專業成長對永續的創意教學而言是必備的，也是支持教育改革的重要機制，更是滿足有求知慾教師的重要策略，可見教師專業發展評鑑與專業成長對教師的重要性（吳和堂、王仁勇，2013）。故在校長教學領導下教師參與專業發展評鑑後，知覺對其提升教師專業成長之關係為何？此為本研究動機之三。

第二節 研究目的與研究問題

壹、研究目的

- 一、瞭解目前嘉義縣國民小學校長教學領導之現況。
- 二、瞭解目前嘉義縣國民小學教師參與教師專業發展評鑑之態度。
- 三、瞭解目前嘉義縣國民小學教師專業成長之現況。
- 四、探究嘉義縣國民小學校長教學領導與教師參與教師專業發展評鑑態度之關係。
- 五、探究嘉義縣國民小學教師參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長之關係。
- 六、探究嘉義縣國民小學校長教學領導與教師專業成長之關係。
- 七、依據研究結果，提出結論與建議，作為教育行政機關及學校之參考。

貳、研究問題

- 一、嘉義縣國民小學校長教學領導與教師參與專業發展評鑑態度之關係為何？
- 二、嘉義縣國民小學教師參與專業發展評鑑態度與教師專業成長之關係為何？
- 三、嘉義縣國民小學校長教學領導與教師專業成長之關係為何？

第三節 名詞釋義

為使本研究所探討之問題更加清晰明確，茲將本研究中之重要名詞予以釋義如下：

壹、 校長教學領導

校長教學領導意指校長基於個人教育的理念、專業素養，以直接或間接的行為或措施，致力於發展學校願景與目標、確保課程與教學品質、促進教師專業成長、營造組織學習氣氛、發展支持的教學環境等，以期提高學校辦學之效能，達成教學目標的動態歷程。包含發展教學任務與目標、確保課程與教學品質、促進教師專業成長、發展支持的教學環境、營造學校學習氣氛等五層面。

貳、 參與教師專業發展評鑑態度

教師專業發展評鑑意指是一種以形成性目的為主的評鑑系統，透過校內團體訂定適合學校之評鑑規準與方法，針對教師教學專業知能（包含課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修及敬業精神與態度），利用多元方式蒐集教師的教學表現並加以評析，評鑑者透過與教師專業對話及引導教師自我省思的歷程，讓教師了解其教學之優劣及原因，並協助提供輔導管道及專業成長計畫，期能透過教師間同儕合作、專業對話，促進教師的專業成長，提升教學品質。本研究欲探究教師參與教師專業發展評鑑之態度，包含評鑑目的、評鑑規準、評鑑方式、評鑑結果運用等四層面。

參、 教師專業成長

「教師專業成長」意指教師在個人教學生涯中，以積極、主動的態度，持續參與各種增進教師專業能力的活動，以提升教師專業知識、技能、態度、教學效能，以達到專業成長的歷程。包含課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等四層面。

第四節 研究方法

本研究旨在了解嘉義縣國民小學校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長之關係，分析國民小學校長教學領導與教師參與專業發展評鑑態度、教師參與專業發展評鑑態度與教師專業成長、國民小學校長教學領導與教師專業成長之關係。本研究採用問卷調查法進行，以研究者參考多位專家學者編製之問卷修編之「國民小學校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長之相關問卷」為研究工具，依據施測所得之問卷進行量化統計並加以分析討論。



第五節 研究範圍與限制

壹、 研究範圍

一、 研究對象

本研究對象設定為嘉義縣 102 學年度參與教師專業發展評鑑之公立國民小學正式教師，包含教師兼行政職（如主任、組長）、科任教師及級任教師，作為研究對象。

二、 研究內容

本研究目的在了解國小教師對校長教學領導之覺知、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長之相關。校長教學領導是指「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」、「營造學校學習氣氛」，參與教師專業發展評鑑態度是指「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方式」、「評鑑結果運用」，教師專業成長是指「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」。至於教師背景變項包含性別、年齡、服務年資、最高學歷、擔任職務、學校規模。

貳、 研究限制

本研究在設計上雖力求嚴謹，在資料蒐集及分析上力求正確，但受研究範圍所限，在結果的解釋及推論上，仍有三項限制，茲分述如下：

一、 在研究變項方面

校長教學領導的行為可以分成許多層面，本研究僅以「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」、「營造學校學習氣氛」等五層面，作為評量校長教學領導之指標，其他方面未納入；在參與教師專業發展評鑑態度僅以「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方式」、「評鑑結果運用」等四層面，作為評量參與教師專業發展評鑑

態度之指標，其他方面未納入；在教師專業成長僅以「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」等四層面，作為評量教師專業成長之指標，其他方面未納入。

二、 研究樣本方面

因考量人力、物力、財力及問卷回收不易之故，本研究僅以嘉義縣 102 學年度參與教師專業發展評鑑之公立國民小學正式教師為對象，因學校人數差異或學校規模不同，難免產生取樣偏差，而有高估或低估某樣本層代表性之問題出現，是故研究結果之推論僅限於嘉義縣全體公立學校教師，此乃本研究之限制。

三、 研究方法方面

本研究主要是以問卷調查法為主，雖然短時間內可取得大量資料，但受試者填答問卷時，可能受到個人當時情緒、態度、認知、確實作答與否等主觀因素影響，出現不符實際的填答；且有時填答教師因教學工作繁忙或認知的不足，而有虛應了事、隨意填答情況發生，導致在內容分析或結果解釋會產生一定程度的誤差。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討「校長教學領導」、「參與教師專業發展評鑑態度」與「教師專業成長」之關係，研究者經過蒐集、彙整、歸納分析後，將本章分為三節。第一節校長教學領導之意涵及相關研究，第二節教師專業發展評鑑之意涵及相關研究，第三節教師專業成長之意涵及相關研究。

第一節 校長教學領導理論與意涵

受到教育潮流之影響，教學領導是近年來興起的領導理論之一，以往較強調校長的行政領導，為因應社會變遷亦該重視校長的教學領導。本節旨在探討校長教學領導之理論與相關研究，共分為四個部分，第一、探討校長教學領導之基本概念；第二、探討校長教學領導的理論架構；第三、探討校長教學領導的內涵；第四、探討校長教學領導的相關研究。

壹、 校長教學領導之基本概念

我國教育法令裡，校長的職責規定概括為「綜理校務」，意即校長必須擔負全校一切事務，並且肩負所有成效之責。但行政院教育改革委員會提出教育改革總諮議報告書中，強調校長乃「首席教師兼行政主管，應重視教學領導」，自此，校長教學領導的角色，在國內受到普遍的重視。無可諱言，在一所學校當中，校長不僅是總攬權責，也是最能夠提供教師資源、教材、教法的人，因此，自當被期望具備課程與教學相關之知能，甚至能直接介入教師教學，促進教學之改革，同時密切的管理與監督課堂內的教學，整頓學校的課程，時時關心學生的進步（吳雨錫，2002）。以下先就校長教學領導的緣起敘述，進而說明校長教學領導之意義。

一、校長教學領導之緣起

教學領導概念的起源，可追溯到 1966 年美國 Coleman 提出的報告書。因當時美國在 1960 年至 1970 年代的課程改革運動中，投入了大量的人力與物力，卻沒有讓學生的學業成就達到預期的目標，Coleman 分析當時美國教育情況，認為受教機會應均等，使得學生學習成就逐漸受到重視，亦讓當時學者堆動一連串如何成為有效能學校之研究，形成「有效能學校運動」，而此運動最終獲得的主要結論之一，則是強調校長教學領導的角色與功能，該運動具有以下特色（楊振昇，2004）：

- （一）校長能制定出學校發展的明確目標
- （二）校長能主動積極參與課程教學相關活動
- （三）校長對於教師的教學與學生學習有高度期望
- （四）校長能同時展現高度的行政領導與教學領導能力

在美國，校長教學領導的理念早已推展三十餘年，學校教育之舵手的校長，一直被視為教學領導人的關鍵角色。經過「有效能學校運動」的改革後，從 1980 年代起逐漸受到重視，校長教學領導成為校長新的教育標竿，根據教學領導的發展，大致上分為三個時期，包括校長角色確立期、內涵發展期及概念轉變期，茲說明如下（李新寶，2001；郭小蘋，2011；張淑婷，2013）：

（一） 角色確立期

Edmonds（1979）指出「強的行政領導」是教學有效能學校的特徵。校長主要的角色對內在於行政的管理與對外則是公共關係的建立，目的在維持學校行政運作效率以及爭取外界各項資源的協助，至於教師的教學活動則屬於校長行政管理的一環，強調對教師教學的監督與視導，所謂有效能的校長必須在行政與教學兩者之間取得平衡。

（二） 內涵發展期

教學領導者是學校教育方案成功的首要條件，校長被期待能具備課程和教學上的知能，並且能直接介入教師的教學改進中。

(三) 概念轉變期

校長應扮演促進者的角色，積極給於教師鼓勵、機會、支持與回饋等正向回應，協助教師成為「領導教師」。

相較於國外對於校長教學領導的研究，國內對此一概念的相關研究起步較晚，國內學者鄭進丁在 1986 年才開始引用此一名詞，直到 1994 年，學者魯先華才針對國內校長教學領導進行較有系統的研究，此後，國內即開始如火如荼的進行相關研究，校長教學領導逐漸引起廣大的討論（鄭采珮，2011）。

依如上述，教學領導乃是經歷長時間的發展，逐漸演變而來，早期的教育視導，乃屬考核或評鑑的性質，其目的是藉由視察行政計畫執行的過程與結果，作為改進參考。然而近年來，隨著民主潮流，於是「教育視導」漸轉化為「教學領導」，乃強調輔導的態度與方法（蔡美姿，2006）。

二、校長教學領導的意義

(一) 領導的意義

領導對於組織是非常重要的，它是引領組織進入適當的途徑，使組織不會因為盲目的摸索而迷失方向。不同領導者及其領導行為，皆會影響組織績效、服務品質、公共關係、創新、人員士氣及聲望等。吳清山（1991）認為領導具有統領整體組織成員、引導啟發部屬，完成組織計畫或邁向組織發展目標的意義，以下就國內外學者對領導之看法，茲彙整如下：

表 2-1-1 國內外學者對領導之定義

研究者	年代	領導的定義
Koontz & Weirich	1990	領導是一種對組織成員的影響力，使其能自願地、熱心地致力於達成組織目標的過程。
Rost	1991	領導是一種領導者與被領導者之間，為了達成共有目標所產生的相互關係。
吳清山	1991	領導具有統領整體組織成員、引導啟發部屬，完成組織計畫或邁向組織發展目標的意義。
江明修	2002	認為領導是決定組織使命或目標，促動組織資源（人、事、物、財）之運作，以達成使命或目標，並能引導組織維持、創發組織發展活力與影響組織文化的一種動態歷程。

資料來源：研究者自行整理

綜合以上學者看法，可歸納出領導是組織中最具有影響力的人，需具有指導、與組織成員互動溝通、協調的能力、激勵人員士氣，帶領組織達成特定目標的行為或歷程。

（二）校長教學領導的意義

關於校長教學領導的定義，國內外學者的看法不一，大致上可分為「狹義」與「廣義」兩層面。「狹義」的校長教學領導，校長著重在與教師教學的相關事務，例如：觀察教師教學情形、參與課程與教學活動的設計，並未涵蓋充實教學設備、營造利於學生的學習氣氛或提供教師支持的工作環境及其他行政等相關因素。

李安明（1998）指出校長教學領導是十分「效能取向」的，關心的是教師的教與學生的學；主要目的在提升教師的教學效能，最終目的則在改善學生的學習表現。而廣義之校長教學領導係指校長藉發展學校任務與目標、確保教學品質、增進師生學習氣氛、發展支持學校與社區關係的工作環境等各種領導作為，以達到學校教育目標之歷程（李安明、鄭采珮、劉志昫，2011）。本研究所探討之校長教學領導係指「廣義」之教學領導，以下就國內外學者對「廣義」的校長教學領導之看法，彙整如下：

表 2-1-2 國內外學者對校長教學領導之定義

研究者	年代	校長教學領導定義
魯先華	1994	指校長能夠協助教師改進其教學品質，提升學生學習效果，完成教育目標之歷程；亦即校長能藉著與教師的合作，共同建立教育目標、設計規劃課程內容、輔導教學活動的實施、評鑑學生學習成果，及鼓勵學生積極的學習動機，增進學生成功之學習經驗，最後達成學校的教育目標。
張德銳	1995	直接或間接的領導行為來制定學校目標、建立學生的學習期望、協調學校課程、視導與評鑑教師的教學，增進學生學習機會及提升教師專業成長。
楊振昇	1999	指所有能協助教師教學與影響學生學習的直接或間接的領導活動。
劉慶中 、 趙廣林	1999	校長教學領導包括理念及行為兩部分： 1. 理念方面：包括對校長職務的定位、對人事物的態度、對教師教學與學生學習所抱持的信念及對學校未來發展方向的規劃與展望。 2. 行為方面：包括對學校教、學活動的規劃、支援及提升，以增進教師教學成效與學生成就的種種努力與行為。
謝建成	2001	校長藉由發展及溝通教學理念與任務、確保課程與教學品質、營造學校學習氣氛及發展支持的教學環境等領導行為，發揮洞察、激勵、授權、引導、示範及成員共同合作之影響力，以促進教師專業成長，進而提升教學品質。
吳雨錫	2002	指校長為提升教師教學效能，藉由發展學校教學目標、提供教師教學環境的支持與資源，同時鼓勵教師在教學上的專業成長，並引導學生提昇學習效果，以完成學校教育目標之歷程。
郭蕙菱	2005	校長與教師相互合作，以追求教師卓越的教學效能、提升學生學習成效為目的，透過教學目標的發展與溝通、課程內容與教學活動的設計規劃、教學與學習成效的評鑑、教師專業成長與學生學習氣氛的建立、及支持性的教學環境的創造等歷程，以達成共同的學校教育目標。

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	年代	校長教學領導定義
林俊杰	2005	透過直接的領導行為、間接的行政措施或授權下屬，以落實發展學校教學任務與目標、確保課程與教學品質、促進教師專業成長、增進學生學習氣氛及發展支持的工作環境等領導作為之歷程。
葉佳文	2007	校長依計畫之教育目標與理想，為促進教師專業成長、提升教師教學效能、營造學生學習氣氛、增進學生學習成效、提供教學上的支援與指導、協助教師教學工作等所採取的相關領導行為。
丁文祺	2008	校長透過直接的領導行為、間接的行政措施或授權教師社群互動，進而凝塑教學共識、分享創意教學、營造支持環境、以促進教師教學效能、確保教學品質等領導作為之歷程。
高莛騰	2010	指校長基於個人教育的理念、專業素養，以直接或間接的領導相關措施與行為，致力於發展學校願景與目標、確保課程品質、確保教學品質、促進教師專業成長、提升學生學習成效、發展支持工作環境等，以期提高學校辦學之品質，達成教學目標的動態歷程。
楊昌明	2011	校長引導學校成員共同發展學校願景與教育目標，致力於發展支持性的教學環境，激勵教師專業成長，以提升教師的教學效能、確保教學品質，以提升學生的學習成效，進而達成學校願景與教育目標的動態歷程。
郭小蘋	2011	校長以輔導者、回饋者和協助者的角色，透過直接或間接的領導行為，提升整體學校效能，協助教師改進教學的品質，促進學生的學習成效，以達到教育目標之歷程。
劉志昀	2011	指校長為了提升教師教學成效，增進學生學習成效，發展並提供指導、資源、同時支援教師與學生在教學與學習上所採取的有效能之相關措施與作為，這些措施與作為會因學校之背景和特性，則有所不同。
張淑婷	2013	校長為提升學校整體教學與學習環境，帶領全體成員形塑學校目標與願景，致力發展支持性教學環境，激勵教師專業成長，確保課程及教學品質，提升學生學習成效，進而達成學校教育目標之動態運作歷程。

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	年代	校長教學領導定義
涂秀苓	2013	校長本其自身教育理念及價值觀，經由直接或間接的領導行為，發展並參與學校各項有關提升課程與教學活動品質的策略及措施，營造支持的工作環境與良好的學習氛圍、促進教師專業成長，並發揮其實際影響力，以協助教師改進教學成效，進而達到學校教育願景目標之動態運作歷程。
林新發、黃秋鑾	2014	指校長藉由與教師的合作，共同形塑學校教育願景、確定教學目標內涵、促進教師專業成長、提供支持學習環境、激發學生學習氛圍、評鑑師生教學成效，以激勵學生學習動機，增進學生學習成效，進而達成學校的教育目標。
Greenfield	1987	校長為教師建立一個具有效能和令人滿意的教學工作環境，並為學生營造一個理想的學習情境和達到學生學習成效等所做的活動。
Hullinger	1992	校長應具備與課程及教學的相關知能，並能直接輔導教師教學、促進學校改革與教學創新，並給予教師及學生高度期盼、同時有效地管理與監督教師的教學，整合學校的課程方案，時時關心學生的進步狀況（轉引自林新發，2014）。
Bullard & Taylor	1993	校長扮演教學領導者的角色，為學校制定教育目標，有效地傳達給教職員、家長和學生，並且能運用有效的教學，達成學校的計畫管理。
Palermo	2002	校長教學領導係指校長以行政支援教學，對教師及學生多溝通及鼓勵，並能親自主持學校校務會議、研習活動，與教師共同研究教學方法、善用資源充實教學設備，提供良好的學習及工作環境。

資料來源：研究者自行整理

綜合以上國內外學者對校長教學領導的定義，大致可以歸納為以下幾個要項：

- 一、校長教學領導強調校長依其本身教育理念及價值觀，與全體同仁共同擬定發展教學任務目標或型塑學校願景。
- 二、校長需營造有益師生的學習環境，提供教學資源及支持，以提升教師的教學成效與學生學習成果。

三、校長教學領導的目的在協助教師改善教學品質、增進學生學習成效、促進教師專業成長、提升整體學校效能，達到學校教育目標。

故本研究將校長教學領導定義為校長基於個人教育的理念、專業素養，以直接或間接的行為或措施，致力於發展學校任務與目標、確保課程與教學品質、促進教師專業成長、發展支持的教學環境、營造學校學習氣氛等，以期提高學校辦學之效能，達成教學目標的動態歷程。

貳、校長教學領導的理論架構

一、Snyder 的教學領導架構

Snyder (1983) 根據探討的理論與訪談美國中小學校長及討論的結果，提出如圖 2-1-1 的教學領導架構：

計畫 (Planning) (九月到十月)	發展 (Developing) (十一月到四月)	評量 (Assessing) (四月到五月)
共同擬定學校發展計畫	臨床視導	學校效能
—團體教學計畫	教師進修	再計畫
—個別班級教學計畫	課程發展	成果報告
	成效管理	
階段一	階段二	階段三

圖 2-1-1 Snyder 的教學領導架構

資料來源：Snyder, K. J. (1983). Instructional leadership for productive schools. *Educational Leadership*, 40 (5): p.32-37.

根據 Snyder 的教學領導架構可分為三個階段，茲分述如下：

(一) 第一階段 (計畫階段)：

時間為一學年中 9 月到 10 月，校長主要任務在和全體教職員共同擬定學校發展目標，包括團體教學計畫和教師個別的班級教學計畫。

(二) 第二階段 (計畫的執行):

時間為一學年中 11 月到隔年的 4 月，此階段強調課程的發展，著重在臨床視導、教師進修、課程發展、成效管理。

(三) 第三階段 (評鑑階段):

時間為一學年中 4 月到 5 月，強調「評量」的重要性，此階段需針對學生的學習成就表現與教師是否達成教學目標做評鑑，校長與教師要仔細評估與檢討計畫達成的程度與改進的方法，以作為再計畫的參考。最後，校長需彙整各項成果，呈報上級機關，並公佈給教師。

二、Hallinger 與 Murphy 的教學領導架構

Hallinger 與 Murphy 兩人在 1985 年針對小學校長的學校效能做文獻回顧與實際測驗，再從這些校長的經驗和理論分析，以廣義的教學領導範疇為基礎而提出了以下之教學領導架構，如圖 2-1-2：

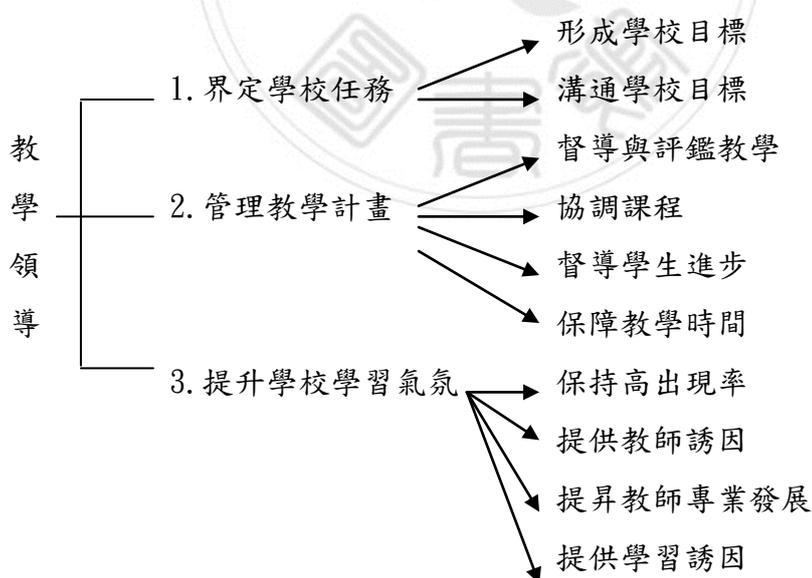


圖 2-1-2 Hallinger 與 Murphy 的教學領導架構

資料來源：Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86 (2): 217-248.

由圖 2-1-2 可知，此教學領導架構主要包含界定學校任務、管理教學計畫及提升學校學習氣氛三個層面，層面下又涵蓋數項教學領導指標，茲分述如下：

(一) 界定學校任務：

包含形成學校目標與溝通學校目標。前者指校長的任務在擬訂學校短、中、長程的發展目標，並讓學校裡的成員清楚的了解；後者係指校長與教師、家長、學生進行溝通學校發展目標。

(二) 管理教學計畫：

包含督導與評鑑教學、協調課程、督導學生進步及保障教學時間。在此層面中提到，校長在學校中扮演教學領導的核心角色，在規模較大的學校裡，校長並不是學校教學計畫推展的唯一主導者，但是關鍵人物。校長要確保教師教學符合學校發展目標，進行教師觀察與教學視導，以了解教師教學情形；力求課程目標、教學內容與成就測驗的一致性；促進教師依學生需求改善教學並測量其進步情形；重視教學時間的優先性，學生學習時間應確實且不受干擾。

(三) 促進學校學習氣氛：

包含保持高出現率、提供教師誘因、提升教師專業發展、提供學習誘因等。係指校長應經常出現在校園中，增加與師生的互動；適時肯定及嘉許教師的表現與努力；鼓勵並提供教師進修及成長的機會；讚許學生的學習表現並肯定其學習成就。

三、Dwyer 等人的教學領導架構

Dwyer (1986) 及其同事在遠西實驗室所進行的教學管理方案中提出了如圖 2-1-3 的教學領導架構：

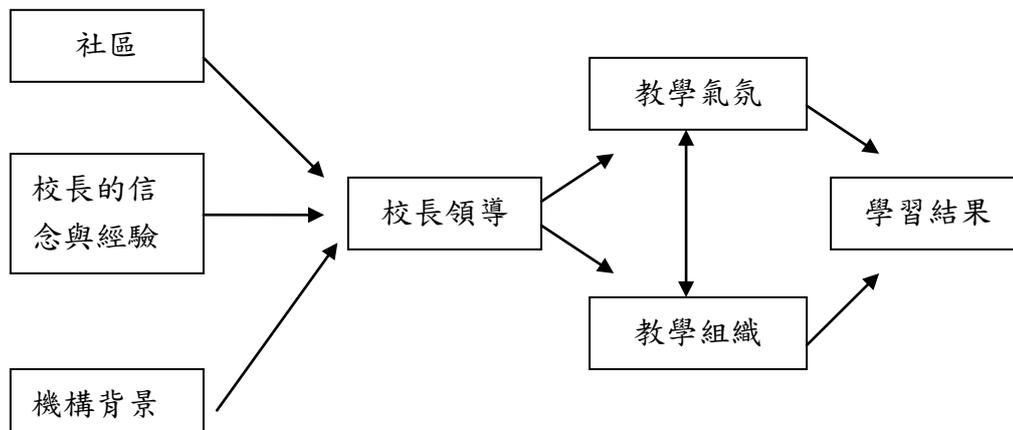


圖 2-1-3 Dwyer,Bossert,Rowan & Lee 的教學領導架構圖

資料來源：Dwyer, D. C. (1986). Understanding the principals contribution to instruction. *Peabody Journal of Education*, 63 (1): 3-18.

由圖 2-1-3 可知 Dwyer 等人將教學領導架構分為背景因素、校長領導、影響範圍及學習結果等四個層面，茲分述如下：

(一) 背景因素：

所有環境與相關因素，都有可能影響校長的教學領導。尤其是社區的影響，其包括地理位置、家長的社經背景、種族的組成、社區成員的轉換及支持程度等。其次是校長的信念和經驗，包含校長的辦學理念及其所受的專業訓練等，都會深深影響學校的經營方向。第三是機構的背景，包含學區、州及聯邦的各項規定或政策，以及各種專業的教育組織，這些因素可能是助力也可能是阻力。

(二) 校長的領導：

強調校長的各項教學領導行為，如學校目標的擬定與溝通、教師教學的觀察與評鑑、教學資源的分配和行政管理等。

(三) 影響範圍：

校長平時的領導行為會影響到教學氣氛和教學組織。在教學氣氛部分，如學校的建築與設備、學生紀律、學生及教師之間與社區的相互關係。在教學組織部

分，包括課程、教學（如教學技巧、回家作業、學生分組等）、教師進修、班級規模與學生評量等。

（四）學習結果：

此層面強調學校所預期達成的目標，如學生的學習成就、學習態度、自尊心、責任感及成為一個公民等。

Snyder（1983）的教學架構，以一年為單位，分成計畫、發展、評量三方面，強調校長教學領導對內的概念，較欠缺中長程的計畫及其他相關的因素。Dwyer（1986）等人提出的教學領導架構，將外界對於學校教學的影響，加上校長自身辦學的理念會影響到教學的氣氛與教學的組織，進而影響學生學習結果。就整體的教學領導架構而言，以 Hallinger 與 Murphy 所提出的教學領導架構較為廣泛運用，他是依循多元的角度來論述，結合許多教學領導的功能與行為，所舉的例證都與影響組織重要成果的措施及其影響力有關（郭小蘋，2013）。

歸納上述專業學者的看法，可發現校長教學領導的重點可分成三方面，首先，校長需扮演好溝通、協調的角色並整合全體教職員的意見，確立學校的發展目標，共同為學校的發展目標努力；其次為課程與教學品質方面，為了提升教學效能，校長需重視教師的專業成長、參與課程的計畫與研究，與教師們進行對話，瞭解其需求並提供資源與設備，營造組織良好的學習氣氛；最後校長教學領導的目的就是要提昇學生的學習成效，因此，評鑑學生的學習成果，依據結果再計畫，採取新的方式來提升學生的學習成就。由此可知，校長在教學領導的過程中，不僅需精進教師的專業能力，亦需增進學生的有效學習，進而提昇學校的教育品質。

參、 校長教學領導內涵

教學領導的主要目的是協助教師教學與增進學生學習，故領導的對象有二，一為教學之「教師」，二為受教之「學生」。國內外專家學者對於校長教學領導內涵看法不一，分析文獻，大致上以李安明（1999）從發展教學任務與目標、確保

課程品質、確保教學品質、促進教師專業成長、增進學生學習氣氛、發展支持的工作環境等六個層面來探究。以下就國內外專家學者對校長教學領導內涵的看法分述如下：

表 2-1-3 國內外學者對校長教學領導之研究層面

研究者	年代	校長教學領導內涵	
Murphy	1990	1. 傳達學校任務及目標 3. 提升學校學習氣氛	2. 確保教學品質 4. 發展支持的工作環境
Hallinger	1992	1. 確保課程品質 3. 促進教師專業成長	2. 提升教學品質 4. 增進學生學習氣氛
魯先華	1994	1. 確保課程品質 3. 促進教師專業成長	2. 提升教學品質 4. 增進學生學習氣氛
楊振昇	1997	1. 確立教學目標 3. 鼓勵教師專業發展	2. 管理教學計畫 4. 提昇學校學習氣氛
李安明	1999	1. 發展教學任務與目標 3. 確保教學品質 5. 增進學生學習氣氛	2. 確保課程品質 4. 促進教師專業成長 6. 發展支持的工作環境
謝建成	2001	1. 傳達學校任務及目標 3. 提升學校學習氣氛	2. 確保教學品質 4. 發展支持的工作環境
李新寶	2001	1. 發展學校任務及目標 3. 確保教學品質 5. 增進學生學習氣氛	2. 確保課程品質 4. 促進教師專業成長 6. 發展支持的工作環境
吳雨錫	2002	1. 發展學校任務與目標 3. 導引學生學習進步	2. 創造支持性的教學環境 4. 鼓勵教師教學專業成長
郭蕙菱	2005	1. 溝通教學理念與目標 3. 增進教師專業能力 5. 建立優質教學環境	2. 提升課程與教學品質 4. 營造組織學習氣氛
林俊杰	2005	1. 發展教學任務與目標 3. 確保教學品質 5. 增進學生學習氣氛	2. 確保課程品質 4. 促進教師專業成長 6. 發展支持的工作環境
曹玉福	2006	1. 發展溝通教學目標 3. 提昇教師專業知能 5. 發展支持工作環境	2. 確保課程教學品質 4. 增進學生學習氣氛
蔡美姿	2006	1. 塑造學校願景 3. 激勵學習氣氛	2. 提昇教師專業 4. 提供支持環境

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	年代	校長教學領導內涵	
葉佳文	2007	1. 發展教學目標 3. 提升教師專業	2. 確保課程品質 4. 建立完善環境
王家瑞	2008	1. 型塑學校願景目標 3. 提升教師專業成長 5. 發展支援教學環境	2. 確保課程教學品質 4. 督促學生學習進步
陳志順	2009	1. 發展教學任務與目標 3. 提升教學品質 5. 增進學生學習氣氛	2. 確保課程品質 4. 促進教師專業成長 6. 發展支持之工作環境
高苙騰	2010	1. 發展教學任務與目標 3. 確保教學品質 5. 增進學生學習氣氛	2. 確保課程品質 4. 促進教師專業成長 6. 發展支持的工作環境
楊昌明	2011	1. 型塑學校願景與目標 3. 確保教學品質 5. 增進學生學習氣氛	2. 確保課程品質 4. 促進教師專業成長 6. 發展支持的教學環境
郭小蘋	2011	1. 型塑學校理念與願景 3. 促進教師專業發展 5. 營造支持的教學環境	2. 確保課程與教學品質 4. 激勵學生的學習成長
劉志昫	2011	1. 發展教學任務與目標 3. 提升教學品質 5. 增進學生學習氣氛	2. 確保課程品質 4. 促進教師專業成長 6. 發展支持的工作環境
鄭采珮	2011	1. 發展教學任務與目標 3. 確保教學品質 5. 增進學生學習氣氛	2. 確保課程品質 4. 促進教師專業成長 6. 發展支持之工作環境
鍾文緣	2011	1. 擬定學校願景 3. 協助教師專業成長 5. 發展支持的教學環境	2. 確保教學課程內容及品質 4. 營造學校學習氣氛
張淑婷	2013	1. 學校發展願景 3. 教師專業成長	2. 支持工作環境 4. 確保課程品質
涂秀苓	2013	1. 學校願景 3. 教師專業 5. 教學環境	2. 教學品質 4. 學生學習

資料來源：研究者自行整理

表 2-1-4 國內專家學者對校長教學領導內涵之看法彙整表

研究者	年代	發展 教學 任務 與目 標	確保 課程 品質	確保 教學 品質	促進 教師 專業 成長	發展 支持 的教 學環 境	增進 學生 學習 氣氛	其他
Murphy	1990	◎		◎		◎	◎	
Hallinger	1992		◎	◎	◎		◎	
魯先華	1994		◎	◎	◎		◎	
楊振昇	1997	◎			◎		◎	◎
李安明	1999	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
謝建成	2001	◎		◎		◎	◎	
李新寶	2001	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
吳雨錫	2002	◎			◎	◎		◎
郭蕙菱	2005	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
林俊杰	2005	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
蔡美姿	2006	◎			◎	◎	◎	
曹玉福	2006	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
葉佳文	2007	◎	◎		◎	◎		
王家瑞	2008	◎	◎	◎	◎	◎		◎
陳志順	2009	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
高苙騰	2010	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
楊昌明	2011	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
郭小蘋	2011	◎	◎	◎	◎	◎		◎
劉志昫	2011	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
鄭采珮	2011	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
鍾文緣	2011	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
張淑婷	2013	◎	◎		◎	◎		
涂秀苓	2013	◎		◎	◎	◎	◎	

資料來源：研究者自行整理 註：◎表示研究層面

綜觀上述文獻發現，儘管詮釋的重點不盡相同，分類項目亦不盡一樣，但其內涵之範疇不外乎在教學與領導二大層面上，故本研究將「校長教學領導內涵」歸納為五層面，茲分述如下：

一、發展教學任務與目標

校長具有清晰的辦學理念，帶領全校教師共同討論學校本位特色，訂定符合學校發展的願景，將學校願景轉化為具體可行之教育目標，並利用各種管道將學校教育目標傳達給師生及家長；適時宣導教學政策，凝聚共識、激勵教師的工作熱忱，讓全體同仁對學校教學任務與目標有使命感並共同努力。

二、確保課程與教學品質

校長能透過行政運作，落實正常教學，減少與教學無關之活動，讓各科均衡發展，保障教師教學時間；校長會巡視觀察教師教學情形，鼓勵教師使用創新的方法和觀念，並適時提供教師在課程發展上所需要的協助及指導；校長能考量教師的專業能力來安排任教課程。

三、促進教師專業成長

校長能領導相關行政人員，主動提供各項研習進修的訊息與管道，並帶動教師專業進修風潮，支持教師運用各種教學新知於教學上，並依據教師需求來規劃進修活動。參與教師間的教學觀摩，增加教師間的專業對話，透過同事間的互動、經驗分享及互相鼓勵，增進教師教學實務能力，有效提升教師的專業素養及知能。

四、發展支持的教學環境

校長能領導行政團隊協助教師的教學，尊重教師的專業自主權，重視教師所提出的教學問題或意見，爭取教育經費，提供教師豐富的教學資源及設備；適時尋求家長及社區對學校教學活動的支持，成為學校人際溝通的橋樑；能以課程與教學安排為主，妥善規劃教學環境，並主動協助在教學上有困難之教師。

五、營造學校學習氣氛

校長能鼓勵學生參與各項校內外競賽活動，對優秀學生及教師之表現公開給予表揚；主動關心學生學習情形，對於學習有困難或行為有偏差的學生，能安排所需的補救措施與輔導；並且引發學生的學習動機，提昇學生的學習成效；營造一個有利於學生學習、教師教學的良好環境，幫助學生學習及成長。

肆、 校長教學領導相關研究

近年來，以校長教學領導為主題的研究論文，約有數十篇之多，以下針對校長教學領導之相關研究主題做整理。為了符合本研究的需求，研究者就相關校長教學領導依研究者、研究主題、研究發現部分，整理歸納如表 2-1-5，茲分述如下：

表 2-1-5 有關國小校長教學領導調查之實證研究彙整

研究者	研究主題	研究發現
謝建成 (2001)	台北縣國民小學校長教學領導與教師專業成長之調查研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 台北縣國小教育人員普遍重視到校長教學領導工作。 2. 不同背景之台北縣國小教育人員所知覺到的校長教學領導工作有顯著差異，但不同背景之校長、主任、正式教師及代課教師所知覺到校長教學領導工作之差異性則呈現不一情形。 3. 校長教學領導與教師專業成長之間有顯著的正相關存在 4. 校長教學領導中以「確保課程與教學品質」對「教師專業成長」各層面與整體層面最具正向的預測能力。 5. 訪談發現校長們都認為校長教學領導行為是有助於教師專業成長。
吳雨錫 (2002)	國民小學校長教學領導與教師專業成長關係之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國民小學校長整體教學領導的現況是屬於中上程度，而教師專業成長情形大致良好。 2. 校長的教學領導不會因性別的不同而有差異；但校長的學歷越高，教學領導的實施情況越好。 3. 不同性別、不同最高學歷及與校長不同共事時間的教師所知覺到之校長教學領導明顯差異；而不同任教年資的教師所知覺到校長教學領導有顯著差異。 4. 校長教學領導與教師專業成長有顯著相關，且為正相關。
郭蕙菱 (2005)	臺南縣市國民小學校長教學領導與教師專業成長關係之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 臺南縣市國民小學教師對校長教學領導之知覺屬於中上程度。 2. 不同性別的國民小學教師在校長教學領導的知覺無顯著差異；不同服務年資及不同年齡的國民小學教師在校長教學領導知覺上有部分差異存在；在不同最高學歷、不同職務、不同學校規模與不同學校所在地區的國民小學教師在校長教學領導知覺上有差異存在。
蔡美姿 (2006)	澎湖縣國民小學校長教學領導與教師教學效能關係之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師對校長教學領導與教師效能知覺上皆屬中上程度。 2. 不同學校規模、學校所在地之教師所知覺到的校長教學領導有顯著差異；而不同服務年資、教育背景之教師所知覺到的校長教學領導並無顯著差異。 3. 校師之背景變項與校長教學領導對教師教學效能具顯著之預測力，其中以校長教學領導對教師教學效能之預測力較強，而教師之背景變項對教師教學效能之預測力較弱

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	研究主題	研究發現
陳志順 (2009)	台北縣國民小學校長教學領導與教學組織變革關係之研究	<ol style="list-style-type: none">1. 台北縣國民小學的教育人員能中高度知覺校長教學領導2. 校長與行政人員所知覺到的校長教學領導不會因人口變項，包括服務年資與教育背景而有顯著差異；但在不同年齡之「教師」所知覺到的校長教學領導有顯著差異3. 台北縣國民小學校長教學領導與教學組織變革之關係密切，校長教學領導越落實，教學組織變革知覺度就愈高4. 台北縣國民小學校長教學領導「促進教師專業成長」與「發展支持性工作環境」對教學組織變革有高度預測力
鄭采珮 (2011)	國民小學校長教學領導與學生學習成就之研究	<ol style="list-style-type: none">1. 國民小學教育人員對校長教學領導與學生學習成就普遍具有高度的知覺度。2. 國民小學教育人員所知覺的校長教學領導會因性別、服務年資、擔任職務、最高學歷、學校規模和學校地區而有顯著差異。3. 國民小學校長教學領導與學生學習成就兩者之間具有顯著的正相關。4. 國民小學校長教學領導之「增進學生學習氣氛」和「促進教師專業成長」對學生學習成就具有顯著預測力。
劉志昫 (2011)	國民小學領導卓越校長教學領導之研究-以獲獎與未獲獎校長為例	<ol style="list-style-type: none">1. 國民小學領導卓越校長與教師知覺其校長教學領導，知覺程度均屬於高度。2. 國民小學領導卓越校長知覺其教學領導，在不同年齡、不同學校所在地與不同學校班級數及校長知覺其教學領導有顯著差異；不同學校所在地之教師（含行政人員）知覺其校長教學領導有顯著差異。3. 獲獎與未獲獎校長知覺其校長教學領導之比較有顯著差異。
鍾文緣 (2011)	屏東縣國民小學校長教學領導與學校組織氣氛關係之研究	<ol style="list-style-type: none">1. 屏東縣國民小學教師知覺校長教學領導情況良好，其中以「學校願景」之知覺度最佳。2. 年齡的增長會增加國民小學教師對校長教學領導之知覺3. 國民小學教師兼主任有助提升其對校長教學領導之知覺4. 小型國民小學教師之校長教學領導與學校組織氣氛知覺高於中型及大型學校教師。5. 國民小學教師的校長教學領導知覺與其學校組織氣氛有相關性。
涂秀苓 (2013)	屏東縣國小校長教學領導與教師教學信念關係之研究	<ol style="list-style-type: none">1. 國小教師對校長教學領導的覺知情況普遍良好，其中以「學生學習」為最高，其次依序為「教學環境」、「學校願景」、「教師專業」及「教學品質」。2. 男性教師、師範院校畢業、兼任主任及大型學校的國小教師，對國小校長教學領導的覺知較高。3. 國小教師對校長教學領導的覺知程度愈高，則教師教學信念的認知愈高。

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	研究主題	研究發現
張淑婷 (2013)	高雄市國民小學校長教學領導與教師參與專業發展評鑑態度關係之研究	1. 國小教師知覺校長教學領導屬中上程度。 2. 不同背景變項國小教師知覺校長教學領導上除了最高學歷及是否參與教師專業發展評鑑外，均有顯著差異。 3. 國民小學校長教學領導與教師參與專業發展評鑑有顯著正相關。

資料來源：研究者自行整理

綜觀國內學者對於校長教學領導主題的研究，約略可分為二部分，一是有關校長教學領導的現況調查研究；二是校長教學領導與相關變項之研究。茲將以上學者對國內校長教學領導研究發現，歸納出以下幾項結果：

一、研究主題

整理各篇校長教學領導相關研究後，歸納出以下研究主題：校長教學領導與教師專業成長關係，(謝建成，2001；吳雨錫，2002；郭蕙菱，2005)；校長教學領導與教師教學效能關係(蔡美姿，2006)；校長教學領導與教學組織變革關係(陳志順，2006)；校長教學領導與學生學習成就關係(鄭采珮，2011)；校長教學領導與學校組織氣氛關係(鍾文緣，2011)；校長教學領導與教師教學信念關係(涂秀苓，2013)；校長教學領導與教師參與專業發展評鑑態度關係(張淑婷，2013)。

二、研究對象

由上述文獻可知，相關研究中，研究對象均以國民小學教師為主。

三、研究方法

彙整相關研究發現，與校長教學領導有關的相關研究大多以問卷調查法來了解國小教師在相關背景變項及因素之間的關係，如謝建成(2001)、吳雨錫(2002)、郭蕙菱(2005)、蔡美姿(2006)、陳志順(2009)、鄭采珮(2011)、鍾文緣(2011)、涂秀苓(2013)、張淑婷(2013)。亦有以問卷調查法與訪談法進行研究，如劉志昫(2011)。

四、研究結果

由表 2-1-5 可知，大部分的研究指出校長教學領導的現況屬於中上程度，如吳雨錫（2002）、郭蕙菱（2005）、蔡美姿（2006）、陳志順（2009）、鄭采珮（2011）、劉志昫（2011）、張淑婷（2013）；而對校長教學領導的現況知覺良好者，如鍾文緣（2011）、涂秀苓（2013）。

研究者將教師不同背景變項在知覺校長教學領導是否有顯著差異，彙整如下：

表 2-1-6 教師不同背景變項在知覺校長教學領導是否有顯著差異表

背景變項 研究者	性別	最高學歷	服務年資 或年齡	擔任職位	學校規模	學校所在地
吳雨錫 (2002)		◎	◎		◎	◎
郭蕙菱 (2005)		◎	◎	◎	◎	◎
蔡美姿 (2006)					◎	◎
陳志順 (2009)			◎			
鄭采珮 (2011)	◎	◎	◎	◎	◎	◎
劉志昫 (2011)			◎		◎	◎
鍾文緣 (2011)			◎	◎	◎	
涂秀苓 (2013)	◎	◎		◎	◎	
張淑婷 (2013)	◎		◎	◎	◎	

資料來源：研究者自行整理

註：有◎者表示有顯著差異

由表 2-1-6 可知，教師不同背景變項在知覺校長教學領導是否有差異，並無一致性的結論。

五、小結

由上述相關研究可發現，雖然都以校長教學領導為研究主軸，但由於架構或目的不盡相同，隨著研究者個人需求及教育環境不同，而得到不同的研究結果，但大部分的研究均指出教師知覺校長教學領導的現況屬於中上程度或良好，且隨

著教師不同背景變項在知覺校長教學領導亦有顯著差異。目前嘉義縣研究校長教學領導者文獻很少，可見此構面是值得探究的主題。且在張淑婷（2013）對高雄市國民小學校長教學領導與教師參與專業發展評鑑態度關係之研究中，得知國民小學校長教學領導與教師參與專業發展評鑑態度有顯著正相關，故本研究亦

**假設一 國民小學校長教學領導與教師參與專業發展評鑑態度有顯著
相關。**



第二節 教師專業發展評鑑理論與意涵

教師專業發展評鑑自 2006 年試辦至今，各級學校的教師意見迥異，有的教師「談評色變」，認為評鑑造成教師額外的負擔和壓力；相對地，也有教師抱持正面看法，認為進行教師專業發展評鑑有其必要性，有助教師反思教學、追求專業成長（鄭翠蓉，2010），然而在社會大眾及家長對教育品質日益重視下，為順應教育發展與改革趨勢，教師評鑑制度是時勢所趨。以下就教師專業發展評鑑意義與目的、評鑑模式、規準及評鑑工具、態度內涵及相關研究等方面說明如下：

壹、教師專業發展評鑑的意義與目的

一、教師專業發展評鑑的意義

（一）評鑑的意義

張德銳（1992a）認為評鑑是對評鑑對象做價值判斷和決定的歷程，其步驟為根據評鑑標準，收集一切有關事實、資料，以了解評鑑對象的優劣得失及其原因；其目的是為協助評鑑對象改進其服務品質或作為行政決定的依據。它可以廣泛運用在各種領域之中，無論是公共政策、社會福利措施、教育政策、教育行政視導、課程與教學的發展、教師或其他專業人員的工作表現等，均需要評鑑來決定其績效或品質。以下茲將國內外學者對評鑑之看法，彙整如下：

表 2-2-1 國內外學者專家對評鑑的定義

研究者	年代	評鑑的定義
張春興	1991	指對某種事務的價值予以評定的歷程，是在某種有計畫的活動（如心理治療、學校教學、技能訓練）實施之後，按照預定目標檢核其得失的歷程。
張德銳	1992a	對評鑑對象做價值判斷和決定的歷程，其步驟為根據評鑑標準，收集一切有關事實、資料，以了解評鑑對象的優劣得失及其原因；其目的為協助評鑑對象改進其服務品質或作為行政決定的依據。

（續接下頁）

(續接上頁)

研究者	年代	評鑑的定義
林榮彩	2002	根據評鑑標準，有系統、客觀公正的蒐集受評者的相關資料，以對其作價值判斷，並依評鑑結果督促受評者改進其服務品質的歷程。
許德便	2004	對受評對象之行為表現，依據適當客觀的衡量標準，加以蒐集評鑑者有關資料審慎評析，來判斷事務的程度與價值，並據以作為專業導向之改善與發展、行政決策，及做為績效考量以提升服務品質的歷程。
林春宏	2009	評鑑是價值判斷的歷程，評鑑者依據受評者所認同的適當標準，多元地蒐集評鑑對象的相關資料，以作為評估或診斷受評者綜合表現的參考依據。並依評鑑結果，協助受評者改進服務品質或作為行政決策依據之參考的歷程。
楊博涵	2012	根據評鑑之相關準則，經由一個連續且有系統的過程，對受評者的表現，加以審慎的評斷分析，並依評鑑結果協助受評者改進服務品質的歷程。
Tenbrink	1974	評鑑是獲得被評鑑者相關資料進而形成判斷，並據以作決定的歷程。
Alkin	1990	評鑑是經過系統化地蒐集、分析受評者資料，可以用來改變其態度或改進方案運作的活動。
House	1993	評鑑是依據適當的標準，來決定事物的程度 (level) 或價值 (value)。

資料來源：研究者自行整理

綜合以上國內外學者對評鑑的看法，可知評鑑 (Evaluation) 是依與被評鑑者所共同認定的評鑑規準，有系統、客觀的進行多方資料的蒐集，以提供決策者作價值判斷的歷程，而其目的是為協助評鑑對象改進其服務品質或作為行政決定的依據。

(二) 教師專業發展評鑑的意義

「教師專業發展評鑑」則是將評鑑與教師專業發展結合而成，當評鑑運用在教師為專業發展的領域時，即可稱之為教師專業發展評鑑。教育部在教師專業發展評鑑網 (<http://tpde.nhcue.edu/faq.jsp>) 的網頁中，針對教師專業發展評鑑提出「教學評鑑」、「教師評鑑」、「教師專業評鑑」和「教師專業發展評鑑」四者概念的說

明，指出「教師專業評鑑」是將教師視為專業而對其進行評鑑，其意涵與「教師評鑑」無異，都是針對教師表現所做的價值判斷和決定的歷程，以協助教師專業發展，了解教師教學績效，並促進學校革新。而就評鑑目的而言，「教師專業評鑑」可以分為「教師專業發展導向之評鑑」與「教師績效責任導向之評鑑」兩類。「教師專業發展評鑑」乃係指「教師專業發展導向之評鑑」，是一種形成性評鑑，目的是協助教師專業發展，有別於「教師績效責任導向之評鑑」的總結性評鑑。至於「教學評鑑」主要偏向教師的課程設計與教學，以及班級經營與輔導，較「教師評鑑」為窄。

因早期研究較少使用「教師專業發展評鑑」一詞，而是以「教師評鑑」稱之，故以下亦將教師評鑑納入討論範圍，茲將內外學者對教師專業發展評鑑之看法彙整說明如下：

表 2-2-2 國內外學者對教師專業發展評鑑之看法

研究者	年代	教師專業發展評鑑定義之看法
吳清山、林天祐	1999	對於教育現象或活動，透過有系統和客觀的方法來蒐集、整理、組織和分析各項教育資料，並進行解釋和價值判斷，以作為改進教育缺失，謀求教育健全的歷程。
林榮彩	2002	為求教師專業表現及教育品質之提升，根據評鑑標準，對教師專業表現有系統、公正客觀的蒐集資訊，並對其作價值判斷和決定，依評鑑結果協助教師改善教學與專業發展目標，改進其服務品質的歷程。
許德便	2004	針對教師在服務情境中的行為表現，依據所訂之評鑑標準，蒐集相關資料，以衡量了解教師實際表現，並協助教師改進教學、行政決定、專業成長、提升教育品質，作為激勵教師士氣之績效考量的連續性回饋歷程。
徐敏榮	2008	藉由評鑑的實施，讓教師在評鑑的過程中得到回饋，了解教學的優缺點，並協助教師改善教學品質，進而促進專業發展的過程。而在評鑑的過程中，必須訂定教師評鑑的標準，收集教師（被評鑑者）表現的相關資訊，不論是質的觀察或是量的測量，都必須提供給評鑑者（決策者）判斷、評估以作為相關決定之用途，並確保教育目標的達成。

（續接下頁）

(續接上頁)

研究者	年代	教師專業發展評鑑定義之看法
林春宏	2009	是一種以形成性目的為主的評鑑系統，透過校內團體訂定適合學校之評鑑規準與方法，針對教師教學專業知能（包含各方面的教學技能、班級經營、研究發展、敬業精神），利用多元方法蒐集教師的教學表現並加以分析，透過與教師專業對話及自我省思的歷程，讓教師了解其教學之優劣得失及原因，並提供輔導管道及專業成長計畫，期能透過教師同儕合作，促進教師的專業成長，提升教學品質。
陳俊龍	2009	是透過評鑑者應用多元方法，蒐集相關資料，對教師工作表現作價值描述及判斷的歷程，並提供改進教學策略，進而促進教師專業成長，整個歷程可以說是進行檢視、改善及回饋的動態循環。
陳慧蓮	2011	是一種具目的與計畫的行動，透過一套系統化的流程，持續性地對教師之教學服務表現，作價值判斷與回饋的循環歷程。藉由學校自制發展評鑑工具，用客觀多元的方式，多面向的搜集一切有關教師教學的資料予以分析評估，並經由不斷與同儕友伴的專業對話，發現自己教學優點、盲點及其原因，進而激發教師內心自我省思，協助教師改進教學、提高教學成效，並根據教師不同需求，提供教師適當的專業成長計畫，以促進教師實現其目標的一種兼具診斷與專業發展性的形成性評鑑。
楊博涵	2012	對於教育現象或活動，就其人員、方案、運作結果，對照評鑑標準，透過質與量的方法，採系統地蒐集、分析資訊，進行價值判斷，以了解教學成效、改進教學缺失和達成教育目標的歷程。
李國隆	2013	是一種以增進教師專業發展為目的之形成性評鑑，旨在協助教師了解其教學之優劣得失及原因，引導教師改進教學，以提高教學效果，達成教學目標。
Worthern & Sander	1987	是由評鑑者根據評鑑規準，蒐集有關受評對象的相關資料，檢核評鑑對象的教學品質，最後根據評鑑結果，督促受評對象改進其服務品質的過程。
Vivian	1990	認為教師評鑑是鼓勵教師並激發教師潛能的有效途徑，扮演著極重要角色。此一種動態的歷程，除了可促進教師改進教學與促進專業成長外，亦可作為相關決策之參考。

資料來源：研究者自行整理

綜合以上國內外專家學者的看法，大部分均認為教師專業發展評鑑是依據學校制定的評鑑規準，用客觀多元的方式，多面向的搜集一切有關教師教學的資料予以分析評估，並經由不斷與同儕間的專業對話，發現自己教學之優缺點及探究其原因，進而激發教師內心自我省思，協助教師改進教學、提高教學效能，並根據教師不同需求，提供教師適當的專業成長計畫，以促進教師自我實現的一種專業發展性的形成性評鑑。

因教育部目前實施之教師專業發展評鑑是以形成性評鑑為導向，因此，本研究亦採用形成性評鑑的觀點，將教師專業發展評鑑定義為：一種以形成性目的為主的評鑑系統，透過校內團體訂定適合學校之評鑑規準與方法，針對教師教學專業知能（包含課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修及敬業精神與態度），利用多元方式蒐集教師的教學表現並加以評析，評鑑者透過與教師專業對話及引導教師自我省思的歷程，讓教師了解其教學之優劣原因，並協助提供教師輔導管道及專業成長計畫，期能透過教師間同儕合作，促進教師的專業成長，提升教學品質。

二、教師專業發展評鑑的目的

教師專業發展評鑑的目的為何？目的不同，則評鑑規準訂定及歷程將隨之而異。中外各學者對教師評鑑目的的觀點不一，Iwanicki（1990）認為教師評鑑目的有四項：績效、專業成長、學校革新、遴選教師。陳俊龍（2009）則將教師專業發展評鑑的目的分為績效管理目的及專業成長目的。以下茲舉出國內外學者對教師專業發展評鑑目的的看法，說明如下：

表 2-2-3 國內外學者對教師專業發展評鑑目的看法

研究者	年代	教師專業發展評鑑目的
吳清山	1994	1. 增進教師教學品質、2. 協助教師做好生涯規劃、3. 獎勵優良表現、4. 提供任用或解聘教師之參考、5. 確保學校教師選擇過程的合法性和有效性。

（續接下頁）

(續接上頁)

研究者	年代	教師專業發展評鑑目的
林榮彩	2002	為協助教師改善教學，全面提升教學效果及教育品質；提供教師自我反省改進教學的建議；協助教師專業生涯發展與實現；教學環境問題之發現，提供必要之資源；作為教師選任、解聘、晉升續薪、分級及表揚績優教師之依據。
張德銳	2004	(1) 形成性目的：引導教師改善教學，協助教師了解自我教學優劣及其得失，促進教學品質與效果，以達成教學目標，並適當的提供在職進修課程和計畫，以促進教師專業發展；(2) 總結性目的：主要是以教育績效為著眼點，作為教師續聘、解聘或獎勵之參考，列為年終考核的依據，並表揚優良教師及處理不適任教師依據。
許德便	2004	作為教師分級制度之參考、目前考績晉級之依據、指派教學工作之考量、表揚績優教師之推薦、淘汰不適任教師之依據、核發績效獎金之依據、在職進修研習之依據、學校各種委員會之遴選等用途。
教育部	2008	係協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習效果。
周紋如	2008	是一種形成性目的為主之評鑑，透過連續評斷教師教學表現、改進教師教學，並協助其專業發展、自我成長的歷程。
陳俊龍	2009	績效管理目的： 1. 作為評定標準：作為聘用教師、續聘教師、表揚優良教師，以及處理不適任教師之標準，藉以促進學校人事新陳代謝。 2. 實施品質管控：約束老師及其教學的品質，確保教育品質，促進學校革新，增進學生學習成就。 專業成長目的： 1. 提供在職進修：了解教師教學缺點，提供適當在職進修課程及計畫，以協助教師改善教學品質。 2. 促進專業成長：促進教師自我反省、改進與發展，提升教師專業形象。

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	年代	教師專業發展評鑑目的
Iwanicki	1990	包含四項：績效 (accountability)：確保教師在教室中教學是有成效的；專業成長 (professional growth)：促進教師的專業成長；學校革新 (school improvement)：促使學校改善教學品質和增進學生學習成果；遴選教師 (selection)：確保聘任品質最佳的教師。
Stronge & Tucker	2003	分成兩方面形成性目的：透過評鑑過程釐清教師教學上之優缺點，協助教師改進教學，並提供適當在職進修規劃，以促進教師專業發展；總結性目的：將評鑑結果作為遴聘教師、教師升遷、表揚優秀教師、決定教師薪資水準、解聘不適任教師依據，為行政導向的評鑑 (轉引自鄧光嵐，2008)。

資料來源：研究者自行整理

茲整合以上國內外學者之觀點，教師專業發展評鑑目的可以概分為「形成性目的」和「總結性目的」兩種，茲分述如下：

(一) 形成性目的：

旨在協助教師瞭解其教學之優劣得失及其原因，幫助教師改進教學，以提高教學成效，達成教學目標。並就教師個人教學表現上的缺點，進一步提供教師在職進修課程及計畫，以促進教師專業發展和提升教師專業形象。

(二) 總結性目的：

用以判斷教師工作表現的優劣，評鑑的結果，則用於人事考核的依據，包括聘用教師、續聘教師、決定教師薪資、學年度績效考核、表揚教師及處理不適任教師等，藉以促進學校人事之新陳代謝。

依「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」第二點明定：教師專業發展評鑑的目的，係協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習效果。可見教師專業發展評鑑是一種以增進教師專業發展為目的之教師評鑑，而不是以教師績效考核為目的之教師評鑑。換言之，教師專業發展評鑑和教師績效考核是脫勾處理的，它更和教師分級制度無關。

貳、教師專業發展評鑑模式

實施教師專業發展評鑑時會因評鑑的目的不同，而有不同之評鑑規準及評鑑方式，因此亦產生不同的評鑑模式。歐陽教（1992）認為教師評鑑模式可區分為臨床視導模式（clinical supervision model）、目標設定模式（gold-setting model）、共同法則模式（common law model）、治療模式（remedial model）等四類歸納分述如下：

一、臨床視導模式

臨床視導是一種透過直接觀察教師實際教學，來獲取資料的歷程；過程中視導人員和教師彼此透過計畫、觀察、對話和分析的方式，了解教師實際教學行為、活動和表現，以改進教學和增進教師專業發展的歷程（張德銳，1999）。

臨床視導模式之實施可分為五步驟：1. 觀察前會議、2. 教學觀察、3. 分析和策略、4. 視導會議、5. 會議後的分析。臨床視導模式的五個階段，如圖 2-2-1 並彙整簡述如下：（張德銳，1992b；林榮彩，2002；周紋如，2008；王韋程，2008；林春宏，2009）

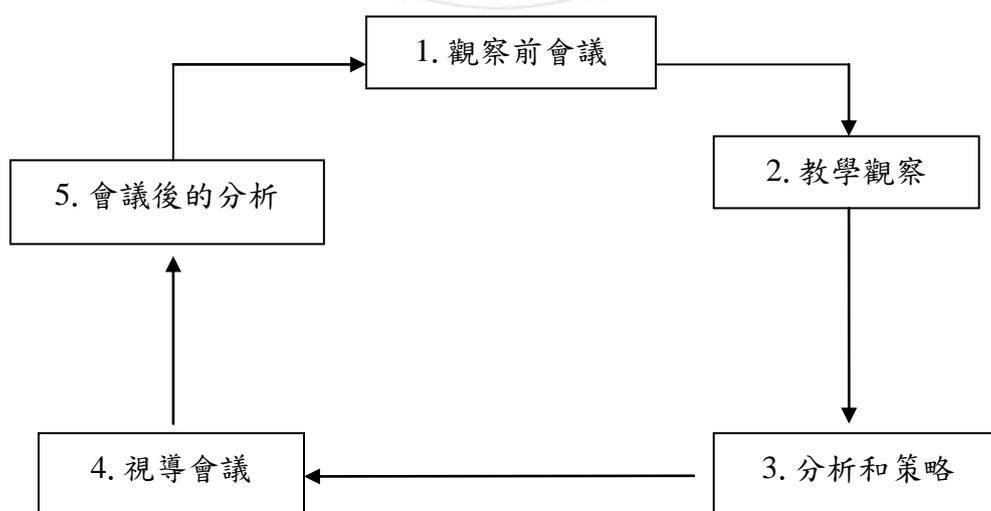


圖 2-2-1 臨床視導模式實施階段說明

資料來源：引自王韋程，2008。雲林縣國民小學教師對教師專業發展評鑑實施意見之研究，頁 51。

（一）觀察前會議

觀察前會議之初期，評鑑人員應與教師之間建立良好的合作氣氛。此階段評鑑人員須了解受評者的教學方式、學生學習情況、班級經營風格，並為以後實施階段建立一個默契或簽署合約。合約中具備四項要點：教室觀察的理由、觀察時間的安排、觀察的重點行為和事件、評鑑人員所可以蒐集的非教室觀察資料的種類和方法。

（二）教學觀察

立完契約後，在教室觀察過程，評鑑者需對受評者的教學做詳盡的紀錄，觀察時亦可運用觀察紀錄表、錄影機、錄音帶等輔助工具，來蒐集最完整、最正確的觀察資料，有利於使行為或事件具有代表性及利於量化分析，以確定受評者的教學表現與教學問題所在。

（三）分析和策略

此階段將教室觀察蒐集之資料做分析，並做成圖表以利正確的解釋，其目的是在使所蒐集的資料變得有意義。分析後視導人員需就教師教室中表現的缺失情形，做客觀正確的判斷，並發展出一套改進建議以及解決問題的策略，作為日後改進的後續計畫。

（四）視導會議

此階段視導人員先呈現教師觀察資料及分析結果，以便讓受評者充分了解自己的教學表現和問題所在。在視導會議階段，視導人員和教師必需達成改進計畫的共識，提供受評者相關的資訊，鼓勵受評者自行做教學改善方法。會議中對於受評者的優點，應予以鼓勵和增強；缺點則鼓勵受評者提出改進策略，視導人員在此階段應營造支持性的學習氛圍。

（五）會議後的分析

在此階段，由視導人員自己評估及檢討視導行為，若有不當之處，應提出改進策略和方法，作為下次視導的努力方向。視導人員藉由不斷的思索和反覆的檢

討過程中，修正自己視導過程的缺失，增進視導人員的專業能力。

二、目標設定模式

目標設定模式係由評鑑者和教師共同評估教學成長的需要及目標，協助教師達成目標的行動計畫，並依據教學成效共同評鑑達成目標的程度，作為教師專業成長之依據。Redfern 於 1980 年研究此種模式包括六個步驟，其實施歷程如圖 2-2-2 目標表現途徑模式架構圖，茲彙整簡述如下：(周紋如，2008；林春宏，2009；林榮彩，2002；許德便，2004；王韋程，2008)

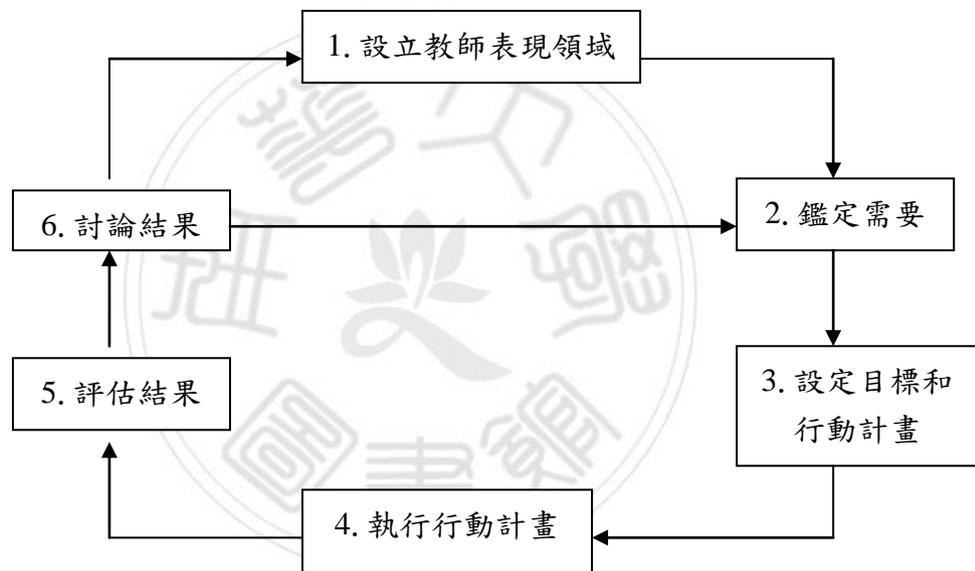


圖 2-2-2 目標表現途徑模式架構圖

資料來源：周紋如，2008，台東縣國小試辦教師專業發展評鑑實施現況與教師專業成長關係之研究，頁 16。

(一) 設立教師表現領域

Redfern (1980) 提出七項教師表現的評鑑領域，分別是教學計畫和組織、對學生的激勵、和學生的互動關係、教學資源的運用、教學的技術、專業成長和責任、及和家長的關係，在每項評鑑領域下，各有不同的行為指標。

(二) 鑑定需要

以評鑑領域和行為指標作為參考架構，要求被評鑑者和評鑑人員共同討論目

前教師現有的能力，以及教師自覺需要改進的地方，以作為下一步目標設定的重要依據。

（三）設定目標和行動計畫

根據教師和評鑑者討論結果，由教師自行設定數個專業成長目標，每個目標均有達成的行動計畫及預定完成的時間。

（四）執行行動計畫

教師在評鑑者的協助下，逐一地依時限和計畫完成既定的目標。

（五）評估結果

此步驟包括形成性評鑑和總結性評鑑。在形成性評鑑方面，評鑑者要求教師自我評鑑，再由評鑑者作複評，評鑑者提供回饋資料讓教師作自我改進、促進專業成長的依據；總結性評鑑，由評鑑者於年度即將結束前，對教師在各個評鑑領域上的年度表現作一總考核。

（六）討論結果

在形成性評鑑之後，應立即召開評鑑會議，共同討論教師表現情形，給予教師認可或肯定、設定下一個短程或長程專業成長目標、認定評鑑者和教師雙方的責任、檢討評鑑歷程和評鑑表格之改進、糾正錯誤訊息和誤解及討論其他有關評鑑的各項事宜。

由上述說明可知，目標設定模式和臨床視導模式均是一種循環歷程，一個評鑑循環的結束亦是另一個評鑑循環的開始。教師透過評鑑者不斷的回饋、檢討和修正，藉以提升教師的教學表現和專業成長。

三、治療模式

治療模式係指當教師被發現具有嚴重教學缺失時，必須在校長或指定的輔導教師的協助下，在限定時間內，逐漸改善教學缺失。此一模式中，校長、助理校長、或被指定的輔導教師，被賦予協助改進教師的責任。如果該教師在限定時間內經協助後，仍無法達到學區所規定的最低教學表現要求，則可能面臨被解聘的

處置（廖修毅，2010）。

四、 共同法則模式

此模式是一種行政人員（通常是校長）為主導，教師為被動受評的評鑑方式。評鑑的內容與標準由校長或學校教師評鑑委員會決定，而評鑑結果則通常由校長主觀性的評定。McGreal 於 1983 年研究指出此模式常見的特徵有六：（轉引自饒明元，2013）

1. 有高度的評鑑者參與，但教師參與意願不高。
2. 教室觀察常是唯一的評鑑方法。
3. 對「非終身僱用教師」與「終身僱用教師」採取相同的評鑑程序及標準。
4. 評鑑的重點在於強調年終考核的「總結性評鑑」，而不在于強調改進教師教學的「形成性評鑑」。
5. 無論教師的個別差異如何，皆採統一的評鑑標準。
6. 評鑑量表的格式通常為三等第或五等第的評定量表。

綜合以上模式可歸納出：（林春宏，2009；許德便，2004；徐敏榮，2008）

（一）臨床視導模式是一種「形成性目的」的評鑑。藉由同儕互信關係的建立，能有效促進教師改進教學，提升教師專業成長，此模式對初任教師最有助益。但評鑑人員需透過長時間的觀察才能完整蒐集受評者的資料，是一種最花費評鑑者時間和精力的模式。但目前此評鑑人員的培訓仍不足，評鑑者欠缺臨床視導的經驗和知能是一大隱憂。

（二）目標設定模式是一種「形成性目的」為主，「總結性目的」為輔的評鑑，主要在改進教師教學、促進教師專業成長，亦可用於年度考核，作為行政決定的依據，此模式對教學經驗豐富且樂於成長的教師有成效。但也因教師對所選擇的領域，該改進缺失的認知難以一致，所採用的標準自然不同，有時難以評定達成目標的程度。

(三) 治療模式是一種「總結性目的」為主，「形成性目的」為輔的評鑑。主要用於補救教師已被發現的教學弱點上，並以教師改進情形做為是否被繼續聘用的參考，所以治療模式適用於實際教學困難且有心解決意願之教師。但評鑑人員需花費大量的時間，且無法對教學能力較強的教師提供適當的協助。

(四) 共同法則模式是一種總結性目的為主的模式，評鑑者可以一次評鑑多個教師，較為經濟、省時。評鑑者不必經過長時間之訓練，即可承擔評鑑工作。亦可以向民眾宣示學校對「績效責任」的重視。

參、教師專業發展評鑑之評鑑規準及評鑑工具

一、專家學者對評鑑規準之看法

教師專業發展評鑑其評鑑規準如何？要如何訂定才公平又令教師信服？是實行教師專業發展評鑑的重點之一。一個完善的教師評鑑系統必需根據評鑑目的，採取適當評鑑規準，並根據評鑑規準，來決定適當的評鑑方法和程序，如此教師專業發展評鑑方可奏效。反之，如評鑑規準制定不當，則無法蒐集到適當的教師評鑑資料，如此教師專業發展評鑑也就失去其意義。

而教師評鑑規準涵蓋的範圍相當廣泛，由專家學者所提出的評鑑規準架構有多種論述，下面就彙整國內外學者看法，茲說明如下：

(一) 歐陽教（1992）建議教師評鑑的項目應包括以下幾項：

1. 教學的知識與技巧、
2. 教室管理的知識與技巧、
3. 學生輔導的參與和績效、
4. 教學研究的進行與發表、
5. 教師進修活動的參與、
6. 教學專業組織的參與、
7. 教學的熱忱與敬業精神、
8. 和學校行政人員、教師同仁、家長的工作關係。

(二) 高強華（1996）將教師評鑑項目分為九項：

1. 口語溝通的能力、
2. 書面溝通的能力、
3. 教學計畫的能力、
4. 使用多種教學計畫的能力、
5. 教學組織和發展的能力、
6. 教室管理與紀律的能力、
7. 對學生的關懷、
8. 專業成長的意願以及敬業精神、
9. 和學校行政人員、家長的

關係。

(三) 葉麗錦 (2003) 將評鑑規準分為四大類：

1. 通用知能：可分為「通用知識」和「通用能力」兩大類，包括個人品德生活、人際關係、個人表達能力、行政配合、教師溝通與表達、教師的合作與配合、校務參與及服務績效等。
2. 學科知能：包括「學科知識」和「學科技能」，分為專業學科素養、學科的專精知識、任教科目的專門知識和技術等。
3. 教育專業知能：包括教學專業知能、班級整體營造、學生訓輔績效、教學技巧、評量學生能力、教學媒體的運用、教學策略與實施能力、運用教學資源能力等。
4. 專業精神：包括專業成長、敬業精神、對學生關照的程度、參與進修活動情形、專業信念與態度、人品道德等。

(四) 張德銳 (2006) 針對教師教學工作，提出五個教學領域規準：1. 掌握教學目標。2. 活用教學策略。3. 增進有效溝通。4. 營造學習環境。5. 善用評量回饋。

(五) 陳俊龍 (2009) 綜合學者看法將教師評鑑規準分為五方面：

1. 教學知能：包括專業知識、課程設計、學習評量及教學評鑑能力、教學時活用教學策略，幫助學生提升學習效能。
2. 班級經營：在班級中善用各種管理及輔導策略，養成學生良好常規，營造積極班級有利學習環境。
3. 人際互動：教師需培養專業責任與人際溝通技巧，並有敬業精神與態度。
4. 專業成長與進修：教師參與進修及研習，吸收新的教育知識並從事相關研究，以提升教育專業。
5. 其他：包含行政服務及資源應用。

(六) 美國全國專業教學標準委員會 (National Board for Professional

Teaching Standards, NBPTS) (2002), 依據學生年齡與各領域學科, 訂定高級教師資格認證標準。NBPTS 將這些認證標準統整成五個核心主題, 分別為「教師要對學生的學習負責」、「教師能熟悉所教授科目的內容, 並知道如何有效進行教學活動」、「教師能管理和監控學生的學習」、「教師能系統的反思自己的教學過程, 並從經驗中學習」、「教師是學習型組織的一員」等 (轉引自饒明元, 2013)。

(七) 美國密蘇里州的績效本位教師評鑑 (Performance-based teacher

Evaluation) (1999) 將其評鑑規準訂為: (轉引自廖玉珠, 2005)

1. 教師能引起學生主動的參與, 並且在學習過程中獲得成功。2. 教師能使用不同的評量方式, 監控和管理學生的學習。3. 教師是準備好的並且對學科內容很了解, 以及有效地維持學生專注於課業上的行為。4. 教師以專業的態度跟學校社群溝通和互動。5. 教師保持現有的教學知識, 並且尋求和探索教學行為上的改變, 將可改善學生的表現。6. 教師對於說明學區整個任務有專業上的責任。

二、教育部之評鑑規準及評鑑工具

(一) 評鑑規準

經潘慧玲、張德銳、張新仁及呂鍾卿等專家多年整合後, 目前教育部訂定之規準係以中小學教師「專業能力」為核心, 採取「層面—指標—參考檢核重點」為架構, 建構完整的指標系統。層面乃指涉及教師教學專業能力的主要領域或面向, 共包括: 課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等四個層面, 涵蓋高級中等以下學校教師教育工作的主要內容 (教育部, 2007)。在各層面之下又細分成18個評鑑指標, 為各種組成該領域的能力。各試辦學校在設計自己的評鑑規準時, 可以參考選用至少一個層面, 以及就各層面選用適用的指標, 如表2-2-4。

表2-2-4 教師專業發展評鑑層面與指標

層面 A：課程設計與教學
評鑑指標： A-1 展現課程設計能力 A-2 研擬適切的教學計畫 A-3 精熟任教學科領域知識。 A-4 清楚呈現教材內容 A-5 運用有效教學技巧 A-6 善於運用學習評量 A-7 應用良好溝通技巧
層面 B：班級經營與輔導
評鑑指標： B-1 建立有助於學習的班級常規 B-2 營造積極的班級學習氣氛 B-3 促進親師溝通與合作 B-4 落實學生輔導工作
層面 C：研究發展與進修
評鑑指標： C-1 參與教學研究工作 C-2 研發教材、教法或教具 C-3 參與校內外教師進修研習 C-4 反思教學並尋求專業成長
層面 D：敬業精神與態度
評鑑指標： D-1 信守教育專業倫理規範 D-2 願意投入時間與精力奉獻教育社群 D-3 建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係

資料來源：教育部（2007）。試辦中小學教師專業發展評鑑之評鑑規準。

為讓使用者能更具體檢核評鑑指標，在18個評鑑指標下共列出73項參考檢核重點，並將每項檢核重點可以佐證的資料來源，以黑點標示於資料來源欄，期能與評鑑方式所用之教師自評、教學觀察、教學檔案評量或其他方式做結合，以方便使用者整理資料。參考檢核重點是提供使用者參考，可以根據每一個項目進行評量，或以共同結果做為前一層次評鑑指標之評量參考，如附錄一。

教師專業發展評鑑應蒐集多元資料，但以教師自評、教學觀察、教學檔案為主，輔以防談、學生意見調查及教師意見調查等其他資料來源。資料來源部份，僅列出自評、教學觀察、教學檔案評量，至於「其他」資料來源的採用，各校可視情況採用。（教育部中小學教師專業發展整合平台，103.03.16）

(二)、評鑑工具

評鑑工具部分包含教師自評表、教學觀察表、教學檔案評量表、教師訪談參考表，以及彙整與延伸應用的綜合報告表和專業成長計畫表。

肆、教師專業發展評鑑態度

一、態度的意義

國內諸多研究認為態度乃是個人過去所學習得到的經驗的累積，以及個人情感、思想和內在驅力的一種結合，態度不同之成因往往與家庭背景、文化差異、學校教育、社會環境有關，足以影響個人心理及其行為的反應。也就是個體根據其經驗，對生活周遭某些特定人、事、物抱持的一種具有持久性與一致性的心理行為傾向（朱芳謀，2004；郭景松，2009；陳慧蓮，2011）。故本研究認為態度乃是個人對於週遭生活中之人、事、物、活動、制度等，依其經驗、喜惡、判斷後所表現出正向或負向、積極或消極、贊成或反對的心理傾向或外顯行為。

二、教師專業發展評鑑態度的內涵

「教師專業發展評鑑態度」係指教師在教育工作場中，對教師專業發展評鑑制度的實行，依其經驗、喜惡與專業知能的判斷，所表現出來的看法和行為。對於教師專業發展評鑑態度，國內有許多學者進行相關的研究，各研究會因研究變項的不同，或因研究的層面不同導致看法有所差異，研究結果亦不盡相同。經研究者蒐集探討教師專業發展評鑑態度的文獻資料中，發現對評鑑態度所涵蓋的範圍有「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑人員」、「評鑑資料來源」、「評鑑結果應用」、「總體意見」、「可能遭遇的困難」、「配套措施」、「評鑑方式」、「評鑑程序」等。茲將各學者對教師專業發展評鑑態度之層面彙整如表2-2-5：

表2-2-5 教師專業發展評鑑態度層面歸納表

研究者 (年代)	評鑑 目的	評鑑 規準	評鑑 人員	評鑑 資料 來源	結果 應用	總體 意見	可能遭 遇的困 難	配套 措施	評鑑 方式	評鑑 程序
朱芳謀 (2005)	◎	◎		◎	◎		◎	◎		
洪文芬 (2007)	◎	◎	◎		◎	◎		◎	◎	
洪克遜 (2008)	◎	◎		◎	◎		◎		◎	
林春宏 (2009)	◎	◎		◎	◎	◎		◎	◎	
蔡婉儀 (2009)	◎	◎	◎		◎	◎			◎	
郭景松 (2009)	◎	◎	◎						◎	
林彥好 (2010)	◎	◎	◎		◎				◎	◎
陳慧蓮 (2011)	◎	◎	◎	◎						
邱美真 (2011)	◎	◎			◎			◎	◎	
童雪珍 (2012)	◎	◎	◎		◎				◎	
張淑婷 (2013)	◎				◎				◎	

資料來源：研究者自行整理 註：◎表示研究層面

總結上述研究發現，本研究歸納出以下四個向度作為主要研究的方向，分別說明如下：

(一) 評鑑目的

教師對於教育部辦理教師專業發展評鑑制度的實施，強調以形成性目的之教師專業成長的看法。評鑑目的係指「促進教師專業成長」、「提供教師教學省思與改進的機會」、「維護學生受教權益」、「協助教師提昇教學品質」、「建立

教師專業形象」。

(二) 評鑑規準

教師對於參與教育部辦理教師專業發展評鑑制度的實施，所採用的評鑑規準各層面之看法。評鑑規準與工具係指「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」。

(三) 評鑑方式

教師對於參與教育部辦理教師專業發展評鑑制度的實施，所採用之評鑑方式之看法。評鑑方式係指「教師自我評鑑」、「教學觀摩」、「教學檔案評量」、「訪談教師、教師同儕、行政人員」、「問卷調查（蒐集學生或家長的意見）」、「教學成果展示」。

(四) 評鑑結果應用

教師對於參與教育部辦理教師專業發展評鑑制度的實施，所採用之評鑑評鑑結果應用之看法。評鑑結果應用係指「教師之成長需求」、「提供學校辦理教師研習之參考」、「規劃專業成長計畫」、「安排教學輔導教師」。

伍、教師專業發展評鑑相關研究

近年來，以教師專業發展評鑑為主題的研究論文，約有數十篇之多，以下針對教師專業發展評鑑之相關研究主題做整理。為了符合本研究的需求，研究者就相關教師專業發展評鑑依研究者、研究主題、研究發現部分，整理歸納如表 2-2-6，茲分述如下：

表 2-2-6 有關教師專業發展評鑑調查之實證研究彙整

研究者	研究主題	研究發現
許德便 (2004)	南部地區 國中教師 對教師評 鑑制度態 度之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中教師對教師評鑑制度其態度傾向支持。 2. 教師評鑑重視學校本位，採教師自行辦理；並肯定其目的在獎優裁劣；而其評鑑方式以學生學習成果為主；評鑑項目之看法兼重品德與專業。 3. 教師兼行政、資深教師、專科畢業及年齡愈高教師對於教師評鑑支持度也愈高。 4. 服務於市區與中型學校之教師在教師評鑑的權責單位看法上不同於離島地區及其他規模學校之教師。 5. 服務於離島地區與小型學校之教師在教師評鑑支持度高於其他地區與類型學校之教師。
洪文芬 (2007)	雲林縣國 民小學教 師對教師 專業發展 評鑑態度 之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小教師對教師專業發展評鑑「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方法」、「評鑑結果應用」的態度為中上程度；對「評鑑方式」、「贊成或不贊成實施教師專業發展評鑑」、「評鑑實施時的配套措施」、「不贊成實施評鑑的原因」的態度贊成程度高；對「評鑑人員」的態度以「由校內外人員共同進行評鑑」贊成程度最高。 2. 國小教師對教師專業發展評鑑的態度因個人背景變項的不同，部份有顯著差異。 3. 國小教師對教師專業發展評鑑「評鑑目的」與「評鑑結果應用」、「評鑑規準」與「評鑑方法」整體與各層面的態度呈正相關，「評鑑目的」或「評鑑規準」態度的贊同程度越高，「評鑑結果應用」或「評鑑方法」態度的贊同程度也越高。 4. 國小教師對教師專業發展評鑑之「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方法」、「評鑑結果應用」部份層面的態度對「贊成或不贊成實施教師專業發展評鑑」具有預測力。
周紋如 (2008)	台東縣國 小試辦教 師專業發 展評鑑實 施現況與 教師專業 成長關係 之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 大多數試辦教師認為實施評鑑最大的目的，在於協助教師自我專業成長。 2. 多數試辦教師認為在教學之餘，準備評鑑所需資料的時間是不夠的，以及評鑑教師的教學檔案流於形式不切實際，易導致教師忽視教學品質。 3. 整體而論，參與試辦教師對教師評鑑持較正向認同的態度，而在教師專業成長上有些許的成長。 4. 不同學校類型的試辦教師，在教師專業發展評鑑態度上部份有顯著差異。 5. 不同性別、年齡、學歷的試辦教師，在教師專業發展評鑑態度及教師專業成長上皆無顯著差異。

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	研究主題	研究發現
		<ol style="list-style-type: none">6. 在學校教師評鑑制度與專業成長制度實施不同的試辦教師，於教師專業發展評鑑態度及教師專業成長上大部分有顯著差異。7. 學校有無要求教師提出專業成長計畫，在教師專業發展評鑑態度及教師專業成長上皆無顯著差異。8. 試辦教師專業發展評鑑態度與教師專業成長間大部分有正向相關。
王章程 (2008)	雲林縣國民小學教師對教師專業發展評鑑實施意見之研究	<ol style="list-style-type: none">1. 教師專業發展評鑑規準共有五十四項，可分「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」和「敬業精神及態度」四個層面，均受雲林縣國小教師認同。2. 「教師自我評鑑」、「小組評鑑」和「同儕評鑑」是較受教師支持的專業發展評鑑方式。3. 教師專業發展評鑑資料蒐集方式以「教師晤談」、「教室觀察」和「教學檔案」較受支持。4. 對評鑑優良教師獎勵方式以「頒發獎狀」和「記功嘉獎」較受支持。5. 「參與進修研習課程」和「參與專業成長團體」是較受教師支持的評鑑欠佳處理方式。
鄧光嵐 (2008)	國小教師對教師專業發展評鑑之態度與成就動機關係之研究——以台南縣為例	<ol style="list-style-type: none">1. 國小教師同意教師專業發展評鑑之實施，且屬高成就動機者。2. 不同性別、年齡、擔任不同職務之國小教師對教師專業發展評鑑之態度有顯著差異。3. 國小教師對於教師專業發展評鑑之態度越認同，成就動機越高。
洪克遜 (2008)	嘉義市國民中小學教師對實施教師專業發展評鑑態度調查	<ol style="list-style-type: none">1. 國中小教師對實施教師專業發展評鑑內涵知覺不高。2. 國中小教師對試辦實施教師專業發展評鑑的經驗因個人背景不同而有顯著差異。3. 國中小教師對試辦實施教師專業發展評鑑「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方式與人員」、「評鑑資料來源」、「評鑑結果運用」的態度因個人背景不同有顯著差異。4. 缺乏公正評鑑規準、缺乏有效配套措施、教師認為會增加教師負擔是國中小教師認為試辦實施教師專業發展評鑑可能遭遇的主要困難。

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	研究主題	研究發現
林春宏 (2009)	國小教師對「試辦教師專業發展評鑑」知覺與專業成長關係之研究	<ol style="list-style-type: none">1. 國小教師對教師專業發展評鑑計畫內容能充分瞭解。2. 國小教師對參與教師專業發展評鑑計畫滿意度高。3. 國小教師對未來全面推動教師專業發展評鑑的可行高。4. 年紀較長、服務年資較長、學歷較高之國小教師對教師專業發展評鑑的知覺較佳。5. 國小教師之教師專業發展評鑑知覺程度愈高，則教師專業成長表現有愈高趨勢。
陳俊龍 (2009)	教師評鑑試辦政策下的教師專業成長之研究	<ol style="list-style-type: none">1. 國小教師參與教師評鑑試辦前後，其專業成長整體層面與各層面的表現均呈正向改變，其中以專業知識成長最多，人際溝通成長最少。2. 國小教師在參與教師評鑑試辦前後，其專業成長的改變會因性別、年齡、服務年資、參與試辦教師比例之不同，而有差異。3. 國小教師在參與教師評鑑試辦前後，其專業成長的改變，不會因學歷、擔任職務、學校規模、學校參與試辦年數、參與試辦教師人數不同，而有差異。4. 教師評鑑試辦前的國小教師專業成長愈佳，其教師評鑑試辦後的專業成長也愈佳，兩者存有中度的正相關。5. 國小教師參與教師評鑑試辦前的專業成長各層面之表現對教師評鑑試辦後的專業成長表現具有預測作用，其預測力介於 40.5%-55%。
蔡婉儀 (2009)	高雄市國中教師對教師專業發展評鑑態度之研究	<ol style="list-style-type: none">1. 評鑑目的以鼓勵教師不斷繼續發展自己的專業能力及協助教師瞭解其教學之優劣得失最適當。2. 在評鑑目的看法上，服務年資 1~5 年高於服務年資 21 年以上之教師；現任職務教師兼行政人員高於教師兼級任導師。3. 評鑑規準以課程設計與教學層面認同程度最高。4. 在評鑑規準的看法上，教師兼行政人員的認同度高於教師兼級任導師。5. 評鑑方法以教師教學觀察進行最適當。6. 在評鑑方法看法上，男性高於女性；服務年資 1~5 年顯著高於 11~20 年、1~5 年顯著高於 21 年以上；現任職務教師兼行政人員高於教師兼級任導師。7. 評鑑人員由校內外人員共同進行評鑑最受認同。8. 評鑑結果與應用以作為鼓勵受評教師自我省思的依據最適合。

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	研究主題	研究發現
		9. 在評鑑結果與應用看法上，現任職務教師兼行政人員高於教師兼級任導師；專任科任教師高於教師兼級任導師 10. 評鑑總體意見以贊成實施教師專業發展評鑑居多。 11. 在評鑑總體意見的看法上，男性高於女性；服務年資1-5年與6-10年的意見不同；現任職務教師兼行政人員與教師兼級任導師的意見不同。
郭景松 (2009)	高雄市國民小學教師教學效能、教師信念與教師專業發展評鑑態度關係之研究	1. 高雄市國民小學教師對教師專業發展評鑑態度的現況持正面的看法，其中以「對教師專業發展評鑑規準的看法」的知覺最高；不同背景變項中，又以「教師兼主任」的教師在教師專業發展評鑑態度的分層面與整體均達顯著差異。 2. 高雄市國民小學教師教學效能、教師信念以及教師專業發展評鑑態度之各層面與整體有顯著正相關。 3. 國民小學教師教學效能與教師信念對教師專業發展評鑑態度具有解釋作用，其中以「工作認知」解釋力最高。
林彥好 (2010)	臺中縣市國民小學教師專業發展評鑑態度之研究	1. 參與教師專業發展評鑑之教師對計畫內涵有中上程度認同。 2. 研究所學歷、教師兼任主任、教師兼任組長、年資在6-10年以及16-20年、學校位臺中縣地區之參與試辦教師在評鑑內涵整體認同度較高。 3. 參與試辦的教師肯定教師專業發展評鑑的成效。 4. 臺中縣教師知覺教師專業發展評鑑之整體成效高於臺中市教師；而同屬兼任行政人員，主任的知覺也比組長來的高。 5. 參與試辦教師知覺試辦教師專業發展評鑑困難較高，最大困難分別為教師專業發展評鑑內容項目太多，增加教師工作的負擔、教學檔案難以反應教師實際的表現、行政配套措施不足或資源不足，造成教師之負擔。 6. 一般大學程度者、31-40歲、21年以上年資、學校位於臺中縣之參與試辦教師知覺評鑑整體和各層面困難高。
陳慧蓮 (2011)	屏東縣國小教師參與教師專業發展評鑑態度與教學快樂感關係之研究	1. 國小教師參與教師專業發展評鑑態度的知覺良好，有趨於一致之認同表現。 2. 國小男性教師對參與教師專業發展評鑑態度的認同與教學快樂感「創意教學」的知覺感受比女性教師有較高的表現。 3. 「教師兼主任」、「年資較淺」、「教育程度較高」、「參與教師專業發展評鑑年數較多」與「中型學校」之國小教師對參與教師專業發展評鑑態度有較高的認同度。

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	研究主題	研究發現
		<ol style="list-style-type: none">4. 國小教師參與教師專業發展評鑑態度認同度愈高，其在教學快樂感的知覺感受愈高。5. 國小教師參與教師專業發展評鑑的主要動機以「想瞭解教師專業發展評鑑」為優先。6. 國小教師參與教師專業發展評鑑，以「瞭解教學上的優劣，獲得寶貴回饋」為教師教學快樂感的首要來源。7. 國小教師參與教師專業發展評鑑態度能有效解釋教學快樂感，其中以「評鑑資料的來源」向度最具預測力。
廖志峰 (2012)	桃園縣國小教師專業發展評鑑態度與教師專業成長關係之研究	<ol style="list-style-type: none">1. 桃園縣國小教師專業成長整體認知現況，達「中高度」表現，其中以「班級經營與輔導」層面表現最佳。2. 桃園縣國小教師對教師專業成長部分層面的認知，因「性別」及「學校規模」之不同而有顯著差異。3. 桃園縣國小教師專業發展評鑑態度與教師專業成長整體之關係，成正相關。
童雪珍 (2012)	基隆市國中教師對教師專業發展評鑑態度之研究	<ol style="list-style-type: none">1. 男性受試者除了在評鑑規準的認同度比女性教師來的高之外，其餘層面皆無顯著差異。2. 不同年齡及教育程度受試者對所有的「教專評」層面皆無顯著差異。3. 擔任主任職務受試者在所有「教專評」層面的認同度皆高於擔任其他職務受試者。4. 任教年資 16-20 年受試者對「教專評」層面的認同度普遍來的比其他年資的受試者來的低。5. 學校規模 31-45 班受試者對大多「教專評」層面的認同度皆高於其他規模學校受試
李國隆 (2013)	國小教師知覺學校組織氣氛與專業成長對其參加教師專業發展評鑑計畫意願之研究	<ol style="list-style-type: none">1. 整體教師參與評鑑後有明顯地專業成長。2. 不同背景變項之教師參加教師專業發展評鑑計畫後所知的專業成長程度有顯著差異。3. 不同參與態度教師參加教師專業發展評鑑計畫後知覺的專業成長程度有顯著差異。4. 背景變項、學校組織氣氛變項及專業成長變項能有效預測教師參加教師專業發展評鑑計畫的現況與未來意願。

資料來源：研究者自行整理

綜觀國內學者對於教師參與專業發展評鑑態度主題的研究，約略可分為二部分，一是有關教師參與專業發展評鑑態度的現況調查研究；二是教師參與專業發展評鑑態度與相關變項之研究。茲將以上學者對國內教師專業發展評鑑態度研究發現，歸納出以下幾項結果：

一、 研究主題

整理各篇校長教學領導相關研究後，歸納出以下研究主題：調查參與教師專業發展評鑑態度之現況，如許德便（2004）、洪文芬（2007）、周紋如（2008）、王韋程（2008）、洪克遜（2008）、蔡婉儀（2009）、林彥好（2010）、童雪珍（2012）；調查參與教師專業發展評鑑與教師專業成長關係之研究，如周紋如（2008）、林春宏（2009）、陳俊龍（2009）、廖志峰（2012）；調查參與教師專業發展評鑑與教師教學效能、教師信念關係之研究，如郭景松（2009）；調查參與教師專業發展評鑑與教學快樂感關係之研究，如陳慧蓮（2011）；調查參與教師專業發展評鑑與成就動機關係之研究，如鄧光嵐（2008）；調查學校組織氣氛與專業成長對其參與教師專業發展評鑑意願之研究，如李國隆（2013）。

二、 研究對象

由上述文獻可知，相關研究中，研究對象以國民小學教師為主，如周紋如（2008）、林春宏（2009）、洪文芬（2007）、王韋程（2008）、鄧光嵐（2008）、郭景松（2009）、陳俊龍（2009）、林彥好（2010）、陳慧蓮（2011）、廖志峰（2012）、李國隆（2013）；研究對象以國民中學教師為主，如許德便（2004）、蔡婉儀（2009）、童雪珍（2012）；研究對象以國民中小學教師為主，如洪克遜（2008）。

三、 研究方法

彙整相關研究發現，與參與教師專業發展評鑑態度有關的相關研究，大多以問卷調查法來了解國中小教師在參與教師專業發展評鑑態度的現況或與相關背景變項及因素之間的關係，如許德便（2004）、洪文芬（2007）、周紋如（2008）、洪

克遜 (2008)、王章程 (2008)、鄧光嵐 (2008)、林春宏 (2009)、陳俊龍 (2009)、郭景松 (2009)、林彥妤 (2010)、陳慧蓮 (2011)、廖志峰 (2012)、李國隆 (2013)；亦有以問卷調查與訪談合併進行研究，如蔡婉儀 (2009)、童雪珍 (2012)。

四、 研究結果

研究指出大部分的教師對參與專業發展評鑑態度較持正向認同看法，如許德便 (2004)、周紋如 (2008)、王章程 (2008)、林春宏 (2009)、蔡婉儀 (2009)、郭景松 (2009)、林彥妤 (2010)、陳慧蓮 (2011)、；而部分研究指出教師對參與教師專業發展評鑑態度因教師個人背景變項的不同，而有顯著差異，如洪文芬 (2007)、周紋如 (2008)、鄧光嵐 (2008)、洪克遜 (2008)、童雪珍 (2012)。

研究者針對參與教師專業發展評鑑各構面則有不同看法，分述如下表 2-2-7：

表 2-2-7 參與教師專業發展評鑑各學者之看法

研究構面	研究者年份	研究發現
評鑑目的	周紋如 (2008)	※大多數試辦教師認為實施評鑑最大的目的，在於協助教師自我專業成長。
	蔡婉儀 (2009)	※評鑑目的以鼓勵教師不斷繼續發展自己的專業能力及協助教師瞭解其教學之優劣得失最適當。在評鑑目的的看法上，服務年資 1~5 年高於服務年資 21 年以上之教師；現任職務教師兼行政人員高於教師兼級任導師。
評鑑規準	蔡婉儀 (2009)	※評鑑規準以課程設計與教學層面認同程度最高。在評鑑規準的看法上，教師兼行政人員的認同度高於教師兼級任導師。
	童雪珍 (2012)	※男性受試者除了在評鑑規準的認同度比女性教師來的高之外，其餘層面皆無顯著差異。
評鑑方法	王章程 (2008)	※「教師自我評鑑」、「小組評鑑」和「同儕評鑑」是較受教師支持的專業發展評鑑方式。教師專業發展評鑑資料蒐集方式以「教師晤談」、「教室觀察」和「教學檔案」較受支持。
	蔡婉儀 (2009)	※評鑑方法以教師教學觀察進行最適當。在評鑑方法看法上，男性高於女性；服務年資 1~5 年顯著高於 11~20 年、1~5 年顯著高於 21 年以上；現任職務教師兼行政人員高於教師兼級任導師。
評鑑人員	蔡婉儀 (2009)	※評鑑人員由校內外人員共同進行評鑑最受認同。

(續接下頁)

(續接上頁)

研究構面	研究者年份	研究發現
評鑑結果與應用	王韋程 (2008)	※對評鑑優良教師獎勵方式以「頒發獎狀」和「記功嘉獎」較受支持。
	蔡婉儀 (2009)	※評鑑結果與應用以作為鼓勵受評教師自我省思的依據最適合。在評鑑結果與應用看法上，現任職務教師兼行政人員高於教師兼級任導師；專任科任教師高於教師兼級任導師
評鑑總體意見	蔡婉儀 (2009)	※評鑑總體意見以贊成實施教師專業發展評鑑居多。在評鑑總體意見的看法上，男性高於女性；服務年資 1-5 年與 6-10 年的意見不同；現任職務教師兼行政人員與教師兼級任導師的意見不同。
	林彥好 (2010)	※研究所學歷、教師兼任主任、教師兼任組長、年資在 6-10 年以及 16-20 年、學校位臺中縣地區之參與試辦教師在評鑑內涵整體認同度較高。

資料來源：研究者自行整理

五、小結

由上述相關研究可發現，雖然都以參與教師專業發展評鑑為研究主軸，但由於架構或目的不盡相同，隨著研究者個人需求及環境不同，而得到不同的研究結果，但大部份的研究均指出教師對參與專業發展評鑑的態度持正面認同看法，且隨著教師不同背景變項對各構面則有不同看法。因目前嘉義縣研究參與教師專業發展評鑑者文獻很少，可見此為值得探究的主題。且在陳俊龍（2009）教師評鑑試辦政策下的教師專業成長之研究中指出國小教師參與教師評鑑試辦前後，其專業成長呈正向改變，其中以專業知識成長最多，人際關係成長最少；廖志峰（2012）對桃園縣國小教師專業發展評鑑態度與教師專業成長關係之研究中，亦指出教師參與專業發展評鑑態度與教師專業成長整體之關係呈正相關；李國隆（2013）在國小教師知覺學校組織氣氛與專業成長對其參加教師專業發展評鑑計畫意願之研究中，指出整體教師參與評鑑後有明顯地專業成長。以上三學者之研究中均提出教師參與專業發展評鑑與教師專業成長有相關的，故本研究亦

假設二 國小教師參與專業發展評鑑態度與教師專業成長有顯著相關

第三節 教師專業成長理論與意涵

本節旨在探討教師專業成長之理論與相關研究，共分為四個部分，第一、探討教師專業成長的意義；第二、探討教師專業成長理論；第三、探討教師專業成長的內涵；第四、探討教師專業成長的相關研究。

壹、教師專業成長的意義

本小節首先探討「專業」的意義及其概念，再進一步綜合出「教師專業成長」的定義、理論及內涵，並作為本問卷的依據。

一、專業的意義

「專業」(profession) 一詞之定義，最早是由 Carr-Saunders 於 1933 年提出，他認為「所謂的專業是指一群人在從事一種需要專門技術之職業。專業是一種需要特殊智力來培養和完成的職業，其目的在於提供專門性的服務。」(轉引自江慧萍，2004)。而聯合國教育、科學、文化組織 (UNESCO) 在 1966 年秋天於法國巴黎召開「教師地位之政府間特別會議」中即決議採納「關於教師地位之建議」，該建議強調教師的專業性質，認為「教學應被視為是專業」(teaching should be regarded as a profession)。此一教育專業史的重要文獻，可說是第一次經由國際間的教育學者和政府人士共同討論與合作，對於各國的教師地位，給予了專業的確認與鼓勵 (洪瓊芳，2004)。然而對專業的定義，許多學者有不同的說法，以下就國內外學者對專業的定義，彙整如下：

表 2-3-1 國內外學者對專業的定義

研究者	年代	專業的定義
王立行 饒見維	1992	專業是指具備專門知識、特殊技能及高度使命感和責任感。
吳宗立	2004	專業必須具備專業知能，享有專業自主權，不斷的追求專業成長，並在其專業倫理規範中，運用其專業知能從事專業服務工作。
李嘉彰	2007	專業是指經過長期的培養與訓練、具備專門知識及技能，擁有專業的精神並遵守專業倫理、且在工作生涯中能不斷的學習、進修與研究。
李國隆	2013	專業是指某一工作的成員經專門訓練，具有專門知識、技能與態度，本著服務的精神以提供專門的產品或服務，並能持續在職進修、成長及組成自治團體，訂立並遵守其工作倫理，其表現受到社會的認同，並能發揮影響力。
Grigg	1987	專業是 1. 具有專門知識。2. 能自我管理。3. 能負起專業責任。4. 具專業導向等特性。

資料來源：1. 轉引自張淑雲（2002）、2. 研究者自行整理

分析表 2-3-1 國內外學者專家對專業的定義，雖因觀點的差異而有不同的見解，但大致包含了專業知能、專業態度與責任感及專業組織三部分。

故本研究認為「教師專業」係指教師在從事教育工作時，經過系統化、長期的訓練，能夠將其專業的知識及技能發揮在教學活動上，且能不斷的進修與成長，與同組織之同儕組成專業性的團體，遵守團體的共同規範，並受到社會大眾的肯定和認同。

二、教師專業成長的定義

「成長」顧名思義有增長、進步，成熟之意。故「專業成長」即一位專業工作者不斷提升能力的過程，而表現出專業的成熟。（張媛甯、邱美雲，2010）。

教師專業化一直是政府、教師團體努力的目標，專業化代表職業的尊嚴，專業化程度越高，越能受到社會大眾的尊重，教師擁有高素質的專業能力，才能實現專業自主（郭淑芳，2005）。依據學者饒見維（2003）的看法，本研究將「專業

成長」(professional growth) 與「專業發展」(professional development) 這兩個名詞相關概念視為同義，並一律採用「專業成長」一詞。以下茲將國內外學者對教師專業成長的定義分述如下：

表 2-3-2 國內外學者對教師專業成長之定義

研究者	年代	教師專業成長的定義
Duke	1990	指教師對教學事務能更加了解及熟悉的動態學習歷程。
Erffermeyer Martary	1990	參與增進有關個人專業知識及技能的活動，並透過工作表現改善自我的專業態度。
Guskey	2002	為了增進教育人員專業知識、技能和態度而設計的一連串活動。它是一個有目標、持續在進行的、且有系統的過程。
李俊湖	1992	指教師從事教學工作時，參加政府、學校機關所舉辦教育性進修活動或自行主動參與各種非正式活動，以期引導自我的反省與了解及增進教學的知識、技能及態度，其目的在促進個人的自我實現，改進學校專業文化，達成學校教育目標，增進學校的教育品質。
孫國華	1997	教師在教師工作生涯發展歷程中，對於教學技巧、實質知識與專業態度等各層面繼續不斷成長、更新的歷程。
呂鍾卿	1999	教師在專業工作場所與期間，經由主動、積極參加各種提升專業的學習活動和反省思考的過程；以期在專業知識、技能及態度上達到符合教師專業的標準，而表現有效率的教學行為，做出合理的專業判斷。
吳和堂	2000	教師在其教學生涯中，透過內在或外在的方式、正式或非正式的途徑、別人或自己的引導下，使自己教學的認知、情意與技能的專業知能不斷成長，進而促進個人的自我實現，增進教育品質，並達成教育目標的連續性歷程。
饒見維	2003	指一個人歷經師資職前培育階段，到在職教師階段，直到離開教職為止，在整個教育生涯，不斷學習與研究，發展專業內涵，邁向專業圓熟境界。
鄧美君	2005	教師在教學的生涯中，為了提升專業知識、態度，增進教學技巧與品質，主動的、積極的參與各種正式或非正式的學習活動，以增進個人的自我實現及成長，進而達成學校組織發展的目標。
郭淑芳	2005	教師在教學工作中，主動、積極、持續的參加各種提升專業的學習活動和反省思考的過程，以促使專業知識、專業技能及專業態度的提升，進而促進個人的自我實現、改進學校的專業文化，以達成學校教育目標。

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	年代	教師專業成長的定義
陳燕嬌 范熾文	2006	教師基於教學工作的需求，經由各種進修方式主動積極且不斷地在專業知能及品德修養上獲得增長，使自己在教學知能、班級經營、學生輔導、專業態度、人際溝通、研究發展等各方面更為提昇的歷程。
許史幸	2008	教師在個人教學生涯中，為了提升專業的知識與態度，改善教學技巧與品質，以積極、主動的態度，參與各種增進教師專業能力的活動，以達到教師個人的自我成長與實現，進而達成學校組織發展目標。
王家瑞	2008	教師在其教學生涯中，因應時代潮流環境變遷，為了強化或提升自我的專業知能及教學品質，透過正式或非正式、學校本位或校外的學習進修活動，使得個人在教師專業知識上、態度上及技能上有所增能成長，以促進教師自我生涯發展，達到學校目標的歷程。
呂秀桂	2008	教師在職前或職中的訓練、進修，透過學習、實驗、分析與自我評估等內在或外在，正式或非正式的方式，在教學知能、班級經營、學生輔導和人際溝通等方面，做主動、積極且持續的自我成長，以期個人的自我實現，進而促進組織發展。
陳俊龍	2009	專業成長是一股連續流動的系統，透過專業成長促進教師進行知識分享與對話機會，反思自己教學，獲得回饋與反芻，整個過程包含專業知識、技能與情意的改變，亦是強調增權賦能（empowerment）動態歷程，「有能力」與「有權利」授能的歷程。
林春宏	2009	教師達成教育目標的連續性歷程，透過參與各種正式和非正式的成長活動，增進個人專業知識及改善教學技能，以期達到自我成長、增進教學品質，進而促進學校組織的發展。
張媛甯 邱美雲	2010	教師在整個教學生涯發展歷程中，積極主動且持續參加各種正式與非正式的進修，促使個人在課程設計與教學、敬業精神及態度、研究發展與進修、班級經營與智能、輔導知能及人際溝通等方面，不斷精進與成長，期能增加教師的專業知能，改變教師的教育理念與態度，精進課堂教學能力，以提升教學品質，引導學生進行有效學習，並且增進教學效能，進而改善學校文化，達成教師專業化與學校教育目標。

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	年代	教師專業成長的定義
商鳳英	2010	教師在其教學生涯中所進行之有助於提升教師專業能力之學習歷程，以積極主動學習態度與各種正式或非正式學習活動，並能產生自發性的反省思考，以促進教師專業知能不斷成長，使其表現出有效率的教學行為，且能提升學生學習成效與教育品質者。
李國隆	2013	指在專業工作場所與期間，經由主動、積極參加各種專業學習活動或自我反省的探索行動，以期專業知識、技能與態度的增進，確保學生權益獲得最佳的保障。

資料來源：研究者自行整理

綜合上述，可以發現對教師專業成長的定義，不論是 Duke、Erffmeyer Martary、孫國華、呂錘卿、郭淑芳、許史幸、饒見維、王家瑞、林春宏、李國隆等學者是從專業知識和技能的改善觀點來論述；或是李俊湖、吳和堂、鄧美君、周紋如、呂秀桂、商鳳英等學者是從個人成長的觀點來探討，每位學者皆著重於教師生涯學習過程中動態的變化，且透過參與各種正式或非正式成長活動、在職進修、自我省思等方式，促進個人在專業領域上的成長，以增進教師教學效能，以達到自我實現及學校教育目標。故本研究將「教師專業成長」定義為教師在個人教學生涯中，以積極、主動的態度，持續參與各種增進教師專業能力的活動，以提升教師專業知識、技能、態度、教學效能，以達到專業成長的歷程。

貳、教師專業成長理論

一、教師生涯發展理論

教師在教學生涯中，不同階段會有不同的專業需求，因此必須不斷進修學習方能勝任教學工作。國外學者 Fessler (1985) 主張教師生涯，會隨著教師個人因素與組織環境因素的不同，而不斷的改變。他根據多年研究教師生涯發展的成果，將教師生涯自新進人員至資深教師的過程，分為八個階段(引自饒見維, 2003; 陳嘉雄, 2009):

1. 職前教育階段 (preservice)：是指還在師資培育中的學生，或是因職務調整、角色轉換之教師，需接受重新訓練及教育。
2. 實習引導階段 (induction)：教師初入新環境或熟悉新角色的適應階段，重點在於熟悉工作環境、適應新角色、並與同事、上級、學生及家長建立良好關係。
3. 能力建立階段 (competency building)：此階段之教師對教育工作充滿熱忱，努力尋求教學技巧的改進，樂於接受新的觀念及批評，踴躍參加各種研討會、觀摩會與研習進修課程。
4. 熱切成長階段 (enthusiastic and growing)：本階段教師已具有一定水準的教學知能，仍對教育工作充滿信心與熱忱，持續追求專業成長，不斷改進教學活動和學生互動關係，具有高度工作滿足感。
5. 挫折調適階段 (career frustration)：此階段教師對教學工作感到挫折，並產生疑惑，致使教師產生倦怠感。
6. 穩定停滯階段 (stable but stagnant)：行事被動，只願做份內工作，對於無關教學之事則無興趣，不會主動追求卓越的工作表現，缺乏專業成長的動力。
7. 生涯低盪階段 (career wind-down)：此階段教師準備離開教職生涯，有些教師可能會因工作經驗與成就感到愉悅，並以更積極的態度面對生涯的變化或退休，有些教師則對強迫式終結工作生涯而感到憤恨不平。
8. 退休落幕階段 (career exit)：此階段教師已到了志願性或非志願性的退休，以及為了教養子女而暫時離開教職的教師，也包括教師改變其職業生涯或選擇其他非教學性質的職業。

另國內學者陳金木、邱馨儀、陳宏彰(2006)透過深度訪談與專業焦點座談，從教師專業表現及生涯發展進階指標權重二方面來探討，將教師生涯發展分為四個階段：

(一) 一至二年(探索期)：此階段教師著重於了解教育環境現場的狀況與自身學

得的理論相結合，學習如何把理論付諸於實行外，還要兼顧學校行政的現況。

(二) 三至十年（建立及轉化期）：此階段的教師，重點在充分的準備教學，探討教材，協助學生學習效果更佳，並慢慢把自身想法展現出來，以達到創新教學。

(三) 十一至二十年（維持期）：此階段教師會對教育理念及學生輔導產生僵化，故要重新釐清自身的教育哲學，以及對教育研究法、教育行政的概念和兒童的心理發展，以拓展全新的教育經驗。

(四) 二十一年以上（成熟期）：擁有二十年以上教學經驗的教師已進入穩定與後發展期的階段，專業成長的需求與動機逐漸下降。此階段的教師累積相當豐富的經驗，可扮演精神領袖的角色，來帶領學校教師的專業成長，強調組織、領導與協調的能力，進一步肯定教師的教育信念。

從以上學者的研究發現，許多教師的專業成長可能在某一階段呈現停滯狀態，但經外界的激勵，仍能維持對教育的熱忱。可見教師生涯是一個動態的發展歷程，依循著「適應、發展、成熟、穩定、衰退」的過程，隨個人的專業成長態度產生不同的循環，教師專業成長的需求，亦隨發展階段而有差異。所以，學校及教育單位在辦理教師專業成長課程時，應考量教師需求，才能有效協助教師提升其專業能力，使教師在教學上能夠發揮更大的成效（林春宏，2009）。

二、 終身學習理論

黃富順（2002）指出學習是在人的一一生中都會持續發生的事，終身教育的理念並非一夕之間產生的，而是受到多種勢力的影響，因此教育活動與整體規劃要持續在一生之中，原因為何，茲分述如下：

(一) 人類壽命的延長：由於人類壽命的延長，傳統的教育制度無法因應人口增長的改變，每個人均需增加新知，獲得生活中的新技能。

(二) 社會快速的變遷：由於社會快速的變遷，人們必須持續不斷的學習，才

能因應變遷的社會。

- (三) 資訊社會的衝擊：資訊快速生產，形成知識爆炸時代，因此，要隨時吸收新知，才能在資訊快速轉變的社會中生存。
- (四) 經濟結構的改變：由於經濟結構的改變，大量人力湧向服務業，新工作不斷產生，舊工作不斷淘汰，促成了必需繼續學習的必要以因應經濟結構的轉變。

綜合以上所述，終身學習不僅保留過去所習得之專業知識，並促使教師持續掌握最新的知識與技能。總而言之，身為現代的教師，應具備終身學習的觀念，透過持續的學習歷程，不斷學習新的知識與技巧，增進自己的專業能力，提升學生的學習效能，如此才能因應社會快速的變遷及資訊社會的衝擊。

三、提升教師專業成長的模式

教師專業成長可透過很多方式來增進，因各專家學者著重的要點、範圍、對象不同而有不同之模式與名稱，現依李俊湖（1998）根據 Hargreaves & Fullan（1992）的看法，研究歸納之三種促進教師專業成長模式，分別說明如下：

1. 訓練取向模式：

此模式強調知識和技能的發展，當教師之專業知能不足時，則需透過研習、觀察現場或模擬情境...等訓練來達到理想標準。教師亦可將所學之新技巧運用在教學上，以提高學生學習效能。

2. 發展取向模式：

此模式包含自我導向學習模式與反省探究模式。教師經由評鑑或同儕對話反省其自身教學上問題，瞭解自我缺失，主動探究與解決問題，而非被動的吸收教學新知。

3. 生態取向模式：

此模式強調系統合作，分為兩個部分：

- (1) 學校發展模式：以學校為中心的系統模式，結合校內外機構與資

源，共同協助教師專業成長及學校發展。

- (2) 合作行動研究：由實務工作者間相互合作，或實務工作者與研究人員合作，以改進教育為探究問題，並從行動研究過程中促進教師專業成長。

由上可知教師本身必需有自我導向學習成長的精神及態度，透過不斷進修、研習、參與校內外教學觀摩、參觀訪問、參加研討會等相關活動，促使教師專業成長多元化，並妥善規劃終身學習，方能提升教師專業知能。除此之外，教師與同儕間透過協同教學、專業對話、合作研究、成立讀書會或社群、自我省思等，亦能激發個人的教學潛能。

參、教師專業成長內涵

國小教師的教學工作繁多，表現領域相對也多，教師專業成長的內涵會隨著學者的觀點及研究取向的不同，內容有所差異，然而一位教師需具備哪些專業內涵呢？教師專業成長的內容為何？各個專家學者的觀點不盡相同。以下茲將國內外學者對教師專業成長內涵的看法，說明如下：

- 一、高雄市政府教育局（2000）將教師專業成長內涵分為五層面：1. 教育專業知能、2. 學科專門知能、3. 服務熱忱、4. 人際互動、5. 特殊表現。
- 二、張新仁（2002）將教師專業成長內涵分為六層面：1. 精熟學科單元知識、2. 清楚呈現教學內容、3. 靈活運用教學策略、4. 善用良好溝通技巧、5. 有效引導實驗或實作活動、6. 掌握有效班級經營。
- 三、林榮彩（2002）將教師專業成長內涵細分為：1. 教育專業知能、2. 學科的專業知能、3. 服務熱忱、4. 人際互動關係與親師合作、5. 班級經營、6. 校務、行政的參與及配合、7. 教學研究與研究心得的發表、8. 特殊事蹟等優良表現。
- 四、葉麗錦（2003）將教師專業成長內涵分為：1. 學科知識、2. 教學技巧與準備、3. 專業投入與責任、4. 合作等四層面。

- 五、饒見維（2003）指出教師專業成長內涵包括：1. 教師通用知能、2. 學科知能、3. 教育專業知能、4. 教育專業精神。
- 六、洪瓊芳（2004）提出八項教師專業成長的內涵：1. 學生輔導、2. 班級經營、3. 學校行政、4. 人際溝通、5. 教育新知、6. 專業精神、7. 教學知能、8. 課程知能。
- 七、陳木金（2005）列出七項教師專業成長內涵：1. 教育信念與教學技巧、2. 教學新知與教育發展、3. 班級經營與學生輔導、4. 學科知識與教材教法、5. 專業態度與研究知能、6. 生活品質與實用智慧、7. 教育管理與教學領導。
- 八、郭淑芳（2005）針對台南市教師所編製的「教師專業成長量表」則將教師專業成長內涵分為：1. 教學知能、2. 班級經營、3. 人際溝通、4. 自我成長等。
- 九、黃偉明（2005）提出四層面作為國小教師專業成長之內涵：1. 教育專業知能、2. 教學專業知能、3. 自我發展能力、4. 專業精神與態度。
- 十、鄧美君（2005）提出五層面作為教師專業成長內涵：1. 學科知能、2. 專業知能、3. 通用知能、4. 教育新知、5. 專業精神。
- 十一、郭蕙菱（2005）提出四層面作為教師專業成長內涵：1. 自我發展、2. 專業知能、3. 專業理念與態度、4. 專業組織發展。
- 十二、吳佩珊（2006）提出五層面作為教師專業成長內涵：1. 教學知能、2. 班級經營、3. 專業態度、4. 學生輔導、5. 研究發展。
- 十三、陳燕嬌、范熾文（2006）提出六層面作為教師專業成長內涵：1. 教學知能、2. 班級經營、3. 輔導技能、4. 專業態度、5. 人際溝通、6. 研究發展。
- 十四、曾憲政等人（2007）將教師專業成長內涵訂定為四大層面：1. 課程設計與教學、2. 班級經營與輔導、3. 研究發展與進修、4. 敬業精神及態度。
- 十五、徐敏榮（2008）將教師專業成長內涵分為：1. 班級經營、2. 品德行為、3. 專業態度、4. 人際關係、5. 教學專業知能、6. 學生輔導、7. 行政配合。

十六、周紋如（2008）將教師專業成長內涵分為四大層面：1. 學科知識、2. 教學技巧、3. 專業投入與責任、4. 合作。

十七、王家瑞（2008）將教師專業成長內涵依照教育部訂定之四大層面：1. 課程設計與教學、2. 班級經營與輔導、3. 研究發展與進修、4. 敬業精神及態度。

十八、許史幸（2008）將教師專業成長內涵分為四大層面：1. 學科的知能、2. 教學專業的知能、3. 專業態度與精神、4. 個人生活的知能。

十九、陳俊龍（2009）將教師專業成長內涵分為六大層面：1. 專業知識、2. 課程設計、3. 教學策略、4. 班級經營、5. 人際關係、6. 專業態度。

二十、林春宏（2009）將教師專業成長內涵依照教育部訂定之四大層面：1. 課程設計與教學、2. 班級經營與輔導、3. 研究發展與進修、4. 敬業精神及態度。

二十一、張媛甯、邱美雲（2010）將教師專業成長內涵分成六層面：1. 教學知能、2. 班級經營、3. 輔導技能、4. 專業態度、5. 人際溝通、6. 研究發展。

二十二、李國隆（2013）將教師專業成長內涵依照教育部訂定之四大層面：1. 課程設計與教學、2. 班級經營與輔導、3. 研究發展與進修、4. 敬業精神及態度。

根據以上專業學者看法，茲將教師專業成長內涵歸納彙整如下表：

表 2-3-3 國內外專家學者對教師專業成長內涵之研究彙整表

研究者	年代	專業知能	課程設計	教學策略	班級經營	學生輔導	人際溝通	研究發展	專業進修	專業態度	專業責任	行政配合
高雄市政府教育局	2000	◎					◎			◎		
張新仁	2002	◎	◎		◎	◎		◎	◎			◎
徐敏榮	2002	◎			◎	◎	◎			◎	◎	◎
林榮彩	2002	◎			◎		◎	◎		◎		◎
葉麗錦	2003	◎		◎			◎				◎	
饒見維	2003	◎	◎	◎						◎	◎	
洪瓊芳	2004	◎	◎	◎	◎	◎	◎		◎	◎		◎
陳木金	2005	◎		◎	◎	◎		◎		◎		
郭淑芳	2005	◎		◎	◎		◎	◎	◎			
鄧美君	2005	◎			◎	◎	◎		◎	◎		
郭蕙菱	2005	◎			◎		◎	◎	◎	◎		◎
吳佩珊	2006	◎		◎	◎	◎		◎		◎		
陳燕嬌 范熾文	2006	◎			◎	◎	◎	◎		◎		
曾憲政等人	2007	◎	◎		◎	◎	◎	◎	◎	◎		
周紋如	2008	◎	◎	◎	◎	◎	◎			◎	◎	
王家瑞	2008	◎	◎		◎	◎	◎	◎	◎	◎		
許史幸	2008	◎	◎		◎	◎	◎			◎	◎	
陳俊龍	2009	◎	◎	◎	◎		◎			◎		
林春宏	2009	◎	◎		◎	◎	◎	◎	◎	◎		
張媛甯 邱美雲	2010	◎			◎	◎	◎	◎		◎		
李國隆	2013	◎	◎		◎	◎	◎	◎	◎	◎		
總計		21	10	8	18	14	17	12	9	18	5	5

資料來源：研究者自行整理 註：◎表示研究層面

綜合以上專家學者之看法，大部分將「專業知能、班級經營、專業態度、人際溝通、學生輔導、課程設計、研究發展」納入教師專業成長之內涵。研究者將教師專業成長內涵依據教育部所定之評鑑內涵訂為：「課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度」等四方面，細述如下：

一、課程設計與教學：

包含課程設計與教學策略。教師對教學科目內容具備專門知識與技能，能展現課程設計能力，編選適當的教材，依學生需求彈性調整授課內容，以因應學生的個別差異。教學時能活用教學方法與技巧，引導學生了解教材的學習重點，提升教學效能，並透過評量檢核學生的學習效能。

二、班級經營與輔導：

能建立和諧互動的班級氣氛，營造安全且有助於學習的教室環境；善用各種管理及輔導策略，養成學生良好常規，有效輔導學生學習及行為，完成教學目標。

三、研究發展與進修：

教師能參與教學研究工作、研發教材、教法或工具、參與校內外進修研習及尋求專業成長。

四、敬業精神與態度：

教師願意投入時間與精力，深具高度使命感，樂於教學，能與同事、家長建立良好合作關係，並主動吸收新知，常反思教學，追求專業上的成長，樹立良好專業形象。

肆、教師專業成長相關研究

近年來，以教師專業成長為主題的研究論文，約有數十篇之多，以下針對教師專業成長之相關研究主題做整理。為了符合本研究的需求，研究者就相關教師專業成長依研究者、研究主題、研究發現部分，整理歸納如表 2-3-4，茲分述如下：

表 2-3-4 有關教師專業成長調查之實證研究彙整

研究者	研究主題	研究發現
謝建成 (2001)	台北縣國民 小學校長教 學領導與教 師專業成長 之調查研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 台北縣國小教育人員普遍重視到教師專業成長行為。 2. 不同背景之台北縣國小教育人員所知覺到的教師專業成長行為有顯著差異，但不同背景之校長、主任、正式教師、及代課教師所知覺到的教師專業成長之差異性則呈現不一情形。 3. 校長教學領導與教師專業成長之間有顯著的正相關存在。 4. 訪談發現校長們都認為校長教學領導行為是有助於教師專業成長。
洪瓊芳 (2004)	國小教師專 業成長現況 與需求之研 究—以澎湖 縣與台南市 為例	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「校內自辦的研習課程」是國小教師最常進行的專業成長活動，此外，「閱讀」及「查詢網路資訊」亦是國小教師進行專業成長的重要來源。 2. 「寒暑假」是國小教師進行專業成長的主要時間。 3. 目前澎湖縣與台南市國小教師進行專業成長之層面偏重在「教學知能」。 4. 時間不足、缺乏足夠的進修管道與相關資訊、專業成長活動的品質不佳，影響國小教師進行專業成長成效與意願。 5. 澎湖縣與台南市國小教師對專業成長各層面的需求程度不同，但均屬中上程度。 6. 澎湖縣與台南市不同背景變項之國小教師對專業成長需求有差異。 7. 台南市國小教師對專業成長需求顯著高於澎湖縣國小教師。
郭蕙菱 (2005)	臺南縣市國 民小學校長 教學領導與 教師專業成 長關係之研 究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 臺南縣市國民小學教師對教師專業成長之知覺屬於中上程度。 2. 不同學校規模與不同學校所在地區的國民小學教師在教師專業成長上的知覺無顯著差異；不同性別、不同最高學歷與不同職務的國民小學教師在教師專業成長的知覺有部分差異存在；不同服務年資及不同年齡的國民小學教師在教師專業成長的知覺有顯著差異。 3. 校長教學領導各層面與教師專業成長之間的相關介於.52與.70之間，彼此之間有明顯正相關。
郭淑芳 (2005)	國民小學實 施教學視導 與教師專業 成長之相關 研究—以臺 南市為例	<ol style="list-style-type: none"> 1. 臺南市國民小學教師實施教學視導與教師專業成長之現況良好。 2. 不同學歷、職務、是否為教學視導小組成員、是否為被視導教師的國民小學教師，在整體教師專業成長及各層面的情形上有顯著差異存在。

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	研究主題	研究發現
		<ol style="list-style-type: none">3. 國民小學教師實施教學視導與教師專業成長有顯著相關存在。4. 實施教學視導對整體教師專業成長及其各層面具有預測作用。
王家瑞 (2008)	屏東縣國民 中學校長教 學領導、教 師專業成長 與學校效能 關係之研究	<ol style="list-style-type: none">1. 屏東縣國民中學校長教學領導、教師專業成長與學校效能之現況大致良好，屬中上程度。2. 國民中學教師個人背景變項對教師專業成長大部份有顯著差異教師不同性別、年齡、服務年資、學歷背景、學校所在在知覺教師專業成長上有顯著差異；而教師擔任不同職務、學校規模在知覺教師專業成長上則無顯著差異存在。3. 校長教學領導與教師專業成長呈現正相關；校長教學領導與學校效能呈現正相關；教師專業成長與學校效能呈現正相關。4. 校長教學領導及教師專業成長對學校效能具有預測力，其中以「發展支持教學環境」層面為主要預測變項。
周紋如 (2008)	台東縣國小 試辦教師專 業發展評鑑 實施現況與 教師專業成 長關係之研 究	<ol style="list-style-type: none">1. 大多數試辦教師認為實施評鑑最大的目的，在於協助教師自我專業成長。2. 整體而論，參與試辦教師對教師評鑑持較正向認同的態度，而在教師專業成長上有些許的成長。3. 不同學校類型的試辦教師，在教師專業成長上無顯著差異。4. 不同服務年資的試辦教師，在教師專業成長上部份有顯著差異。5. 不同性別、年齡、學歷的試辦教師，在教師專業發展評鑑態度及教師專業成長上皆無顯著差異。6. 在學校教師評鑑制度與專業成長制度實施不同的試辦教師，於教師專業發展評鑑態度及教師專業成長上大部分有顯著差異。7. 學校有無要求教師提出專業成長計畫，在教師專業發展評鑑態度及教師專業成長上皆無顯著差異。8. 試辦教師專業發展評鑑態度與教師專業成長間大部分有正向相關。
陳煦梁 (2008)	國小教師專 業成長與教 學效能關係 之研究—以 嘉義縣為例	<ol style="list-style-type: none">1. 嘉義縣國小教師專業成長的整體表現與動機符合中高程度以上。2. 嘉義縣國小教師專業成長動能上，資深教師高於資淺教師、研究所學歷高於大學與專科學歷、鄉鎮市地區教師高於(特)偏遠地區。

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	研究主題	研究發現
		<ol style="list-style-type: none">3. 嘉義縣國小教師的專業成長動能愈高，則教學效能也愈高。4. 嘉義縣國小教師專業成長能有效預測教學效能，其中「教育專業知能」最具有預測力。
陳俊龍 (2009)	教師評鑑試 辦政策下的 教師專業成 長之研究	<ol style="list-style-type: none">1. 國小教師參與教師評鑑試辦前後，其專業成長整體層面與各層面的表現均呈正向改變，其中以專業知識成長最多，人際溝通成長最少。2. 國小教師在參與教師評鑑試辦前後，其專業成長的改變會因性別、年齡、服務年資、參與試辦教師比例之不同，而有差異。3. 國小教師在參與教師評鑑試辦前後，其專業成長的改變，不會因學歷、擔任職務、學校規模、學校參與試辦年數、參與試辦教師人數不同，而有差異。4. 教師評鑑試辦前的國小教師專業成長愈佳，其教師評鑑試辦後的專業成長也愈佳，兩者存有中度的正相關。5. 國小教師參與教師評鑑試辦前的專業成長各層面之表6. 對教師評鑑試辦後的專業成長表現具有預測作用，其預測力介於 40.5%-55%。
李明樺 (2010)	南投縣國民 小學教師自 我導向學習 傾向與專業 成長表現關 係之研究	<ol style="list-style-type: none">1. 南投縣國民小學教師專業成長表現屬於中上程度，以「人際溝通」層面的表現最佳，以「課程教學」層面的表現較差。2. 51 歲以上、服務年資 16-20 年、兼任主任之南投縣國民小學教師，其專業成長表現較佳。3. 南投縣國民小學教師自我導向學習傾向與專業成長表現有顯著關係。4. 南投縣國民小學教師自我導向學習傾向能預測專業成長表現，其中以「效率學習」對專業成長表現最有影響力。
王亭惠 (2012)	桃園縣國民 小學教師專 業成長與教 學效能關係 之研究	<ol style="list-style-type: none">1. 桃園縣國民小學教師專業成長與教學效能現況，屬高程度的認知與支持。2. 不同背景變項之國小教師對知覺教師專業成長之差異情形，在「性別」、「年齡」、「學歷」、「服務年資」、「擔任職務」、「專業成長類型」變項達到顯著差異。3. 教師專業成長各向度與教學效能各向度有顯著正相關
郭梨玉 (2012)	桃園縣公立 國小學校創 新經營、教 師專業成長 與學校效能 研究	<ol style="list-style-type: none">1. 桃園縣公立國小教師的知覺學校創新經營、教師專業成長與學校效能現況良好。2. 不同背景變項與不同學校環境背景變項之教師在學校創新經營、教師專業成長與學校效能是有顯著差異。

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	研究主題	研究發現
		3. 模式顯示學校創新經營、教師專業成長共同顯著正向影響學校效能；以教師專業成長作為學校創新經營影響學校效能的中介因素均呈現顯著正向影響；以學校效能作為學校創新經營影響教師專業成長的中介因素均呈現顯著正向影響。
廖志峰 (2012)	桃園縣國小教師專業發展評鑑態度與教師專業成長關係之研究	1. 桃園縣國小教師專業成長整體認知現況，達「中高度」表現，其中以「班級經營與輔導」層面表現最佳。 2. 桃園縣國小教師對教師專業成長部分層面的認知，因「性別」及「學校規模」之不同而有顯著差異。 3. 桃園縣國小教師專業發展評鑑態度與教師專業成長整體之關係，成正相關。
張雅萍 (2012)	宜蘭縣國民小學教師閱讀態度與教師專業成長關係之研究	1. 宜蘭縣國民小學教師之教師專業成長現況整體而言有良好的表現，其中以「班級經營」表現最佳。 2. 不同性別、服務年資、最高學歷、擔任職務、學校規模之宜蘭縣國民小學教師在教師專業成長上並無顯著差異。 3. 宜蘭縣國民小學教師閱讀態度與教師專業成長具有顯著正相關。
彭慧婷 (2012)	國民小學教師專業發展評鑑與教師專業成長關係之研究	1. 國民小學教師專業成長包括四個向度，包括「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」，整體得分情形為高程度、其中以「課程設計與教學」的得分最得分最高。 2. 不同背景變項在教師專業成長的得分方面：研究發現除了性別、學歷、學校規模未達顯著，在年齡、服務年資、現任職務、是否參與教師專業發展評鑑達顯著差異。
李國隆 (2013)	國小教師知覺學校組織氣氛與專業成長對其參加教師專業發展評鑑計畫意願之研究	1. 整體教師參與評鑑後有明顯地專業成長。 2. 不同背景變項之教師參加教師專業發展評鑑計畫後所知覺的專業成長程度有顯著差異。 3. 不同參與態度教師參加教師專業發展評鑑計畫後知覺的專業成長程度有顯著差異。 4. 背景變項、學校組織氣氛變項及專業成長變項能有效預測教師參加教師專業發展評鑑計畫的現況與未來意願。
呂詩婷 (2013)	澎湖縣國民小學教師專業成長與學校效能關係之研究	1. 澎湖縣國民小學教師專業成長現況良好，其中以「專業態度」得分最高，「研究發展」得分最低。 2. 國民小學教師專業成長整體表現在不同背景變方面沒有顯著差異。 3. 國民小學教師專業成長與學校效能間呈中度顯著正相關。 4. 國民小學教師專業成長能有效預測學校效能，其中以「人際溝通」最具有解釋力。

資料來源：研究者自行整理

綜觀國內學者對於教師專業成長主題的研究，約略可分為二部分，一是有關教師專業成長的現況調查研究；二是教師專業成長與相關變項之研究。茲將以上學者對國內校長教學領導研究發現，歸納出以下幾項結果：

一、研究主題

整理各篇校長教學領導相關研究後，歸納出以下研究主題：教師專業成長現況之調查，如洪瓊芳（2004）；校長教學領導與教師專業成長關係，如謝建成（2001）、郭蕙菱（2005）、王家瑞（2008）、周紋如（2008）、陳俊龍（2009）；教師專業成長與教師自我導向學習關係，如李明樺（2010）；教師專業成長與學校組織氣氛關係，如李國隆（2013）；教師專業成長與教學視導關係，如郭淑芳（2005）；教師專業成長與教學效能關係，如陳煦梁（2008）、王亭惠（2012）；教師專業成長與學校效能關係，如郭梨玉（2012）、呂詩婷（2013）；教師專業成長與教師參與專業發展評鑑關係，如廖志峰（2012）、彭慧婷（2012）；教師專業成長與閱讀態度關係，如張雅萍（2012）。

二、研究對象

由上述文獻可知，相關研究中，研究對象以國民小學教師為主，如謝建成（2001）、洪瓊芳（2004）、郭蕙菱（2005）、郭淑芳（2005）、陳煦梁（2008）、周紋如（2008）、陳俊龍（2009）、李明樺（2010）、王亭惠（2012）、郭梨玉（2012）、廖志峰（2012）、張雅萍（2012）、彭慧婷（2012）、李國隆（2013）、呂詩婷（2013）；研究對象以國民中學教師為主，如王家瑞（2008）。

三、研究方法

彙整相關研究發現，與教師專業成長有關的相關研究，大多以問卷調查法來了解國小教師在相關背景變項及因素之間的關係，如洪瓊芳（2004）、郭淑芳（2005）、陳煦梁（2008）、周紋如（2008）、王家瑞（2008）、陳俊龍（2009）、李明樺（2010）、王亭惠（2012）、郭梨玉（2012）、廖志峰（2012）、張雅萍（2012）、彭慧婷（2012）、李國隆（2013）、呂詩婷（2013）。亦有以問卷調查法與訪談法進

行研究，如謝建成（2001）、郭蕙菱（2005）。

四、研究結果

由表 2-3-4 可知，大部分的研究指出教師專業成長的現況屬於中上程度，如郭蕙菱（2005）、王家瑞（2008）、陳煦梁（2008）、李明樺（2010）、王亭惠（2012）、廖志峰（2012）；教師專業成長的現況屬於良好者，如郭淑芳（2005）、郭梨玉（2012）、張雅萍（2012）、呂詩婷（2013）。研究者將教師不同背景變項在知覺教師專業成長是否有顯著差異，製作成表 2-3-5。

表 2-3-5 教師不同背景變項在知覺教師專業成長是否有顯著差異表

背景變項	性別	年齡	服務年資	最高學歷	擔任職位	學校規模
研究者						
謝建成 (2001)	◎	◎	◎	◎	◎	◎
郭蕙菱 (2005)	◎	◎	◎	◎	◎	
郭淑芳 (2005)				◎	◎	
王家瑞 (2008)	◎	◎	◎	◎		
周紋如 (2008)			◎			
陳煦梁 (2008)						
陳俊龍 (2009)	◎	◎	◎			
李國隆 (2013)	◎	◎	◎	◎	◎	◎
王亭惠 (2012)	◎	◎	◎	◎	◎	
郭梨玉 (2012)	◎	◎	◎	◎	◎	
張雅萍 (2012)						
廖志峰 (2012)	◎					◎
彭慧婷 (2012)		◎	◎		◎	
呂詩婷 (2013)						

資料來源：研究者自行整理

註：有◎者表示有顯著差異

由表 2-3-5 可知，教師不同背景變項在知覺教師專業成長是否有差異，並無一致性的結論。

五、小結

由上述相關研究可發現，雖然都以教師專業成長為研究主軸，但由於架構或目的不盡相同，隨著研究者個人需求及教育環境不同，而得到不同的研究結果。但大部份的研究均指出教師知覺專業成長的現況屬於中上程度，且隨著教師不同背景變項專業成長情形則有差異。以上相關研究對象大都屬於都市地區，目前嘉義縣研究教師專業成長者文獻很少，可見此構面是值得探究的主題。且謝建成（2001）對台北縣國民小學校長教學領導與教師專業成長之調查研究、郭蕙菱（2005）對臺南縣市國民小學校長教學領導與教師專業成長關係之研究、王家瑞（2008）對屏東縣國民中學校長教學領導、教師專業成長與學校效能關係之研究中均指出「校長教學領導與教師專業成長之間有顯著的正相關存在」，故本研究亦

假設三 校長教學領導與教師專業成長之間有顯著相關。

第三章 研究設計與實施

本章就研究架構、研究對象與樣本、研究工具、實施程序、資料處理與分析，分節敘述如下：

第一節 研究架構

依據研究目的與相關文獻探討之分析與整理，形成本研究之架構，如圖 3-1-1 所示。

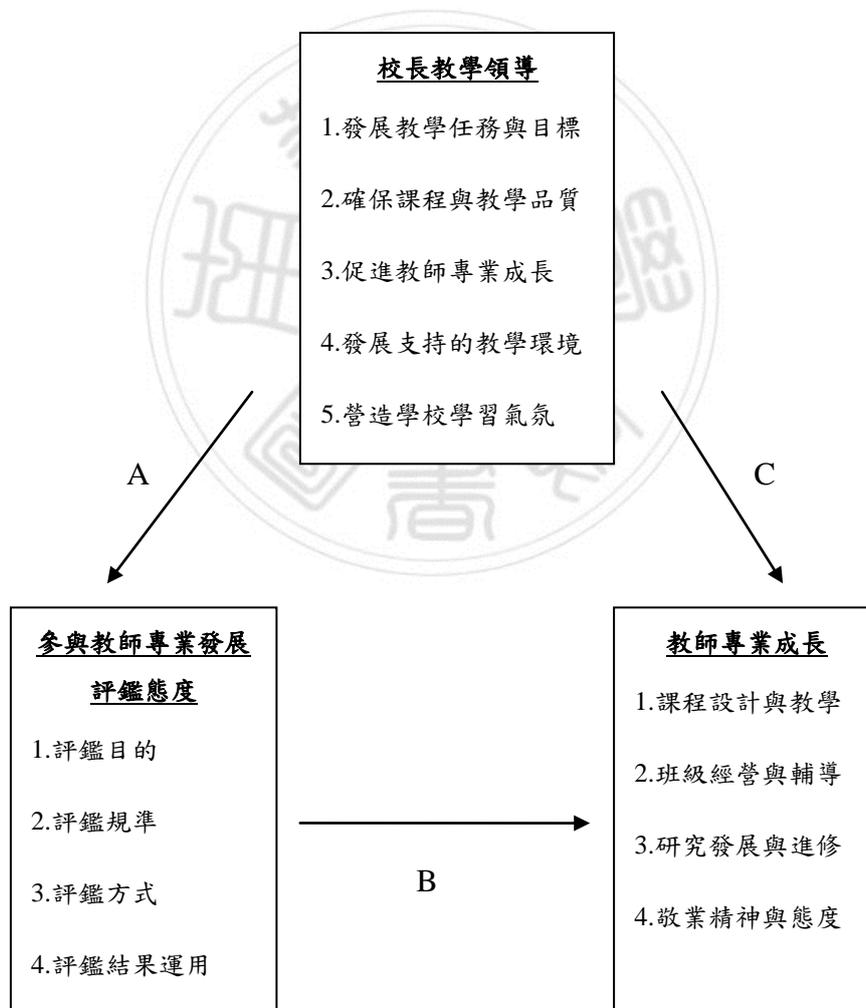


圖 3-1-1 研究架構圖

資料來源：研究者自行整理

一、線條部分

依據圖 3-1-1 所示「校長教學領導」、「參與教師專業發展評鑑態度」、「教師專業成長」之間以 A、B、C 為符號代表，各變項之關係說明如下：

A 路徑：旨在探討校長教學領導與教師參與專業發展評鑑態度之關係。

B 路徑：旨在探討參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長之關係。

C 路徑：旨在探討校長教學領導與教師專業成長之關係。

二、研究變項

(一) 教師背景

1. 性別：分為「男」、「女」等兩類。
2. 年齡：分為「35 歲以下」、「36-40 歲」、「41-45 歲」、「46 歲以上」等四類。
3. 服務年資：分為「1~5 年」、「6~10 年」、「11~20 年」、「21 年（含）以上」等四類。
4. 最高學歷：分為「師範院校畢業（師專、師院、師大、教育大學）」、「一般大學畢業（含教育學程、師資班）」、「研究所畢業（含四十分班）以上」等三類。
5. 職務：分為「僅擔任級任教師」、「僅擔任科任教師」、「教師兼行政職（如主任、組長）」等三類。
6. 學校規模：分為「12 班以下」、「13-24 班」等二類。

(二) 校長教學領導：分為五個層面

1. 發展教學任務與目標
2. 確保課程與教學品質
3. 促進教師專業成長
4. 發展支持的教學環境
5. 營造學校學習氣氛

(三) 參與教師專業發展評鑑態度：分為四個層面

1. 評鑑目的
2. 評鑑規準
3. 評鑑方式
4. 評鑑結果運用

(四) 教師專業成長：分為四個層面

1. 課程設計與教學
2. 班級經營與輔導
3. 研究發展與進修
4. 敬業精神與態度



第二節 研究對象與樣本

壹、問卷調查

本研究以嘉義縣國民小學一百零二學年度參與教師專業發展評鑑之教師為對象，進行調查研究。根據教育部統計處 2014 的統計資料，一百零二學年度嘉義縣共有國小 19 所，教師 260 人參與教師專業發展評鑑，本研究採全面調查方式進行。

一、研究樣本的選取

扣除無法配合之學校外，施測的 18 所國民小學中，規模在「12 班以下」的學校有 12 所；「13-24 班」的學校有 6 所，總計 230 位現職國民小學教師填答，回收問卷 217 份，回收率 94.3%；經扣除填答資料不全問卷 1 份，有效問卷為 216 份，可用率 99.5%。抽樣的學校數及教師人數，如表 3-2-1：

表 3-2-1 正式問卷學校及回收一覽表

校名	學校規模			全校教師數 (含主任、 組長)	參與教專 人數 (發卷數)	回收 份數
	小學	幼稚園	資源班			
太平國小	11	2	0	20	10	10
大南國小	12	2	0	21	10	10
忠和國小	10	1	0	17	17	16
三興國小	9	1	0	18	13	9
北回國小	9	0	0	16	10	10
雙溪國小	6	1	0	15	11	11
松梅國小	6	1	0	11	11	10
大鄉國小	6	1	0	10	8	8
古民國小	6	0	0	13	5	5
下楫國小	6	1	0	10	7	7
碧潭國小	6	0	0	10	10	10
大有國小	6	0	0	10	4	4
黎明國小	6	0	0	10	10	8
太保國小	20	1	2	40	30	30
蒜頭國小	18	0	1	29	24	21
平林國小	18	0	1	32	21	21
梅山國小	12	2	1	20	15	13
梅北國小	12	0	0	19	14	14
總計				321	230	217

第三節 研究工具

壹、問卷編製

一、調查問卷之架構內容

調查問卷架構分為兩部份：

(一) 基本資料

教師的個人基本資料，包括性別、年齡、最高學歷、服務年資、擔任職務、學校規模等六項。

(二) 問卷內容

本問卷內容分為「校長教學領導量表」、「參與教師專業發展評鑑態度量表」及「教師專業成長量表」等三大部分。

1. 校長教學領導量表

「校長教學領導量表」問卷編製係參考曹玉福(2006)、蔡美姿(2006)、王家瑞(2008)、陳志順(2009)、高苙騰(2010)、鐘文緣(2011)、楊昌明(2011)、鄭采珮(2011)、涂秀苓(2013)等，分別以 ABCDEFGHI 代表，並做部分修改，本研究工具編製參考之問卷如表 3-3-1 所示，共擬定 25 題，而打*者代表有參考該研究的問卷題目。

校長教學領導量表的填答方式採李克特氏四點量表計分方式，依受試者對校長教學領導的實際認知，加以填寫，其選項從「非常同意」到「非常不同意」等四個選項，分別以 4 分、3 分、2 分、1 分計算，教師在此量表上的得分愈高，表示知覺校長教學領導程度愈佳；反之，得分愈低，表示知覺校長教學領導程度愈不盡理想。其中第 1 題至第 5 題為「發展教學任務與目標」向度；第 6 題至第 10 題為「確保課程與教學品質」向度；第 11 題至第 15 題為「促進教師專業成長」向度；第 16 題至第 20 題為「發展支持的教學環境」向度；第 21 題至第 25 題為「營造學校學習氣氛」向度。

表 3-3-1 「校長教學領導量表問卷」向度問卷與參考文獻

向度/參考文獻	A	B	C	D	E	F	G	H	I
發展教學任務與目標									
1. 校長具有清晰的教育理念，建構出適合學校特性的學校目標		*	*	*	*	*	*	*	*
2. 校長願意與全體教師共同訂定適切的教育目標與願景。	*		*	*	*	*	*		*
3. 校長能運用各種方式讓校內外人員了解學校的任務與目標。	*	*			*		*	*	
4. 校長能把學校目標落實在行政與教學實務上。	*	*		*		*	*		
5. 校長能帶領全體成員為學校目標共同努力。		*						*	*
確保課程與教學品質									
6. 校長能減少與教學相關性低的活動，以避免干擾教師的教學時間。	*	*	*	*		*	*	*	
7. 校長能鼓勵教師在教學中，使用創新的方法和觀念。	*		*	*		*	*		
8. 校長能積極參與校內有關課程與教學的會議或活動。	*		*	*	*	*		*	
9. 校長能考量教師的專業與能力來安排任教課程。	*		*		*		*	*	*
10. 校長能巡視觀察教師的教學活動情形。	*				*		*		
促進教師專業成長									
11. 校長能提供觀摩與討論管道，以促進教師間的專業對話。	*		*	*	*		*	*	
12. 校長能提供多元的進修資訊與研習管道，並鼓勵教師參與	*			*	*	*	*	*	*
13. 校長能因應教師的需求辦理相關的增能研習。					*	*	*	*	*
14. 校長有計畫地辦理校內教師進修研習活動。	*	*			*	*	*		
15. 校長鼓勵教師成立自發性的進修組織，如讀書會、教師成長團體。	*	*			*				

(續接下頁)

(續接上頁)

向度/參考文獻	A	B	C	D	E	F	G	H	I
發展支持的教學環境									
16. 校長能以課程與教學安排為主，妥善規畫教學環境。			*	*	*				
17. 校長與家長及社區保持良好溝通，凝聚課程與教學的共識	*			*		*	*		
18. 校長能爭取經費與資源並妥善運用，有效支援教學活動。	*				*			*	*
19. 校長領導行政系統積極支援教師教學。		*			*	*	*		
20. 校長能主動協助有在教學上有困難之教師。				*	*	*	*	*	
營造學校學習氣氛									
21. 校長能督促教師為學習成就低落的學生實施補救教學。	*		*						
22. 本校校長能營造良好的學習環境，提高學生的學習動機。						*		*	*
23. 校長能鼓勵教師積極指導學生參與各項校內外競賽活動。				*	*			*	*
24. 校長會公開表揚並獎勵學生、老師的優異表現。	*			*					*
25. 校長能營造良好學校氣氛，促進學校教職員間能和諧相處，以利教學進展。		*			*	*			*

資料來源：本研究自行整理

2. 參與教師專業發展評鑑態度量表

「參與教師專業發展評鑑態度量表」問卷編製係參考鄧光嵐(2008)、林春宏(2009)、郭景松(2009)、蔡婉儀(2009)、林彥好(2010)、張淑婷(2013)等，分別以 ABCDEF 代表，並做部分修改，本研究工具編製參考之問卷如表 3-3-2 所示，共擬定 21 題，而打*者代表有參考該研究的問卷題目。

參與教師專業發展評鑑態度量表的填答方式採李克特氏四點量表計分方式，依受試者對參與教師專業發展評鑑的實際認知，加以填寫，其選項從「非常同意」到「非常不同意」等四個選項，分別以 4 分、3 分、2 分、1 分計算，教師在此量

表上的得分愈高，表示參與教師專業發展評鑑態度愈佳；反之，得分愈低，表示參與教師專業發展評鑑態度愈不盡理想。其中第 1 題至第 5 題為「評鑑目的」向度；第 6 題至第 9 題為「評鑑規準」向度；第 10 題至第 15 題為「評鑑方式」向度；第 16 題至第 21 題為「評鑑結果運用」向度。

表 3-3-2 「參與教師專業發展評鑑態度量表問卷」向度問卷與參考文獻

向度/參考文獻	A	B	C	D	E	F
評鑑目的						
1. 協助教師瞭解其教學之優劣得失。	*	*	*	*		
2. 協助教師改進教學，提升教學品質。		*	*	*	*	*
3. 確保教學品質，維護學生受教權益。	*		*			
4. 促進教師專業成長。	*	*		*	*	*
5. 建立教師專業形象。	*		*			*
評鑑規準						
6. 課程設計與教學。	*		*	*	*	
7. 班級經營與輔導。	*		*	*	*	
8. 研究發展與進修。			*	*	*	
9. 敬業精神與態度。	*		*	*	*	
評鑑方式						
10. 教師自我評鑑。	*	*	*	*	*	*
11. 教學觀摩。	*	*	*	*	*	*
12. 教學檔案評量。			*	*	*	*
13. 訪談教師、教師同儕、行政人員。			*	*		
14. 問卷調查（蒐集學生或家長的意見）。	*		*	*	*	*
15. 教學成果展示。			*			
評鑑結果運用						
16. 對評鑑結果，以書面個別通知教師。	*				*	*
17. 協助受評教師規畫專業成長計畫。	*	*		*		
18. 評鑑結果作為辦理教師研習之參考。	*	*			*	*
19. 可作為教師成績考核的重要參考依據。				*		
20. 針對未達規準的教師安排專業輔導並讓其接受複評。	*			*	*	*
21. 對教師專業表現給予回饋與肯定。	*				*	*

資料來源：本研究自行整理

3. 教師專業成長量表

「教師專業成長量表」問卷編製係參考洪瓊芳（2004）、郭淑芳（2005）、曹玉福（2006）、教育部試辦中小學教師專業發展評鑑之評鑑規準參考版（2007）、陳煦梁（2008）、王家瑞（2008）、許史幸（2008）、陳俊龍（2009）等，分別以 ABCDEFGH 代表，並做部分修改，本研究工具編製參考之問卷如表 3-3-3 所示，共擬定 23 題，而打*者代表有參考該研究的問卷題目。

教師專業成長量表的填答方式採李克特氏四點量表計分方式，依受試者對教師專業成長的實際認知，加以填寫，其選項從「非常同意」到「非常不同意」等四個選項，分別以 4 分、3 分、2 分、1 分計算，教師在此量表上的得分愈高，表示教師知覺專業成長愈佳；反之，得分愈低，表示教師知覺專業成長愈不盡理想。其中第 1 題至第 7 題為「課程設計與教學」向度；第 8 題至第 13 題為「班級經營與輔導」向度；第 14 題至第 17 題為「研究發展與進修」向度；第 18 題至第 23 題為「敬業精神與態度」向度。

表 3-3-3 「教師專業成長量表問卷」向度問卷與參考文獻

向度/參考文獻	A	B	C	D	E	F	G	H
課程設計與教學								
1. 我能適切地研擬教學計畫。	*			*	*			*
2. 我能提升教學活動設計能力。				*	*		*	*
3. 我能精熟任教學科領域知識。				*			*	
4. 我能清楚呈現教材內容。				*				
5. 我能靈活運用多元的教學資源（如網路、雜誌）提升教學效果。	*	*	*	*				*
6. 我能善用多元的評量方式，評量學生的學習成效。	*	*	*	*		*		*
7. 我能適切引起學生的學習動機，使其樂於學習。	*		*	*				*
班級經營與輔導								
8. 我能指導學生共同訂定生活公約。			*	*			*	*
9. 我能營造和諧良好的班級氣氛。	*	*	*	*		*	*	
10. 我能善用獎懲的原則與技巧。	*	*	*					
11. 我能落實依學生的個別差異進行輔導	*		*	*	*	*	*	
12. 我能與學生及家長溝通的能力。	*		*	*	*	*	*	*
13. 我能活用諮商晤談的技巧。	*		*		*			
研究發展與進修								
14. 我能積極參與教學或行動研究工作。	*		*	*	*		*	
15. 我能提升研發教材、教法或教具的能力。			*	*				
16. 樂意參與校內外進修研習活動。		*	*	*	*	*		*
17. 我樂於嘗試新的教學方法。			*	*		*		
敬業精神與態度								
18. 我能提升高度的工作士氣。	*		*		*		*	*
19. 我願意為教育投入更多時間與心力。	*	*	*	*		*	*	
20. 我能與同事建立良好的合作關係。		*		*				
21. 我能與家長建立良好的合作關係。				*				
22. 我常省思自己的教學方法與態度。	*		*	*		*	*	*
23. 我能主動吸收新知，追求專業上的成長。	*	*			*	*	*	*

資料來源：本研究自行整理

第四節 實施程序

本研究進行的程序以甘特圖說明如表 3-4-1，茲說明如下：

表 3-4-1 研究進度表

階段	時間 項目	103	103	103	103	103	103	103	103	103	104	104	104
		年 4 月	年 5 月	年 6 月	年 7 月	年 8 月	年 9 月	年 10 月	年 11 月	年 12 月	年 1 月	年 2 月	年 3 月
準備階段	文獻探討、蒐集相關資料												
	撰寫研究計畫												
	發表研究計畫												
實施階段	選取受試者												
	行政協調												
	問卷施測												
	問卷回收												
結果報告	資料處理												
	資料分析												
	撰寫論文												
	論文發表												

- 一、文獻探討、蒐集相關資料：本研究自 103 年 4 月上旬初步訂定研究主題後，即開始廣泛蒐集並閱讀、整理、分析相關文獻。
- 二、撰寫研究計畫：在廣與閱讀相關文獻資料後，於 103 年 4 月下旬確定研究主題，界定研究問題的範圍與構面，擬定研究計畫與進度，並著手撰寫研究計畫。
- 三、發表研究計畫：本研究計畫於 103 年 6 月發表，由校內口試委員洪嘉聲博士、涂瑞德博士、陳慧如博士及卜正球博士進行評析。
- 四、實施行問卷調查：本研究問卷調查的實施，於 103 年 9 月下旬採用郵寄方式進行，先以電話聯絡各受試學校之校長、主任或教師，委託其依照一百零二學年度參與教師專業發展評鑑之教師，發予問卷，俟教師填答後寄回，以利完成問卷回收工作，同時在 103 年 10 月上旬時針對未回收的學校以電話催收，

以提高問卷回收率，並於 103 年 10 下旬完成問卷回收工作。

五、資料整理與分析：將回收的問卷進行處理，收集的資料以 SPSS For Windows 22.0 中文版統計套裝軟體及 AMOS 20.0 結構方程模式統計軟體加以處理並分析與討論。

六、撰寫研究論文：根據問卷調查之分析結果，歸納研究發現做成結論與建議，於 104 年 2 月上旬提出研究論文，並於 104 年 3 月論文發表。



第五節 資料處理與分析

本研究透過問卷調查所得之資料，經過整理，剔除填答不全的問卷，總計有效問卷 216 份，接著進行有效問卷之編碼與計分，並用 SPSS For Windows 22.0 中文版統計套裝軟體及 AMOS-20.0 結構方程模式統計軟體加以處理，所採用的統計方法如下：

一、描述性統計 (descriptive statistics)

根據國民小學教師在「校長教學領導量表」、「參與教師專業發展評鑑態度量表」及「教師專業成長量表」上的得分，分別求其平均數、標準差與眾數，以瞭解國小教師知覺「校長教學領導」、「參與教師專業發展評鑑態度」及「教師專業成長」的現況。

二、t 考驗 (t-test)

以獨立樣本 t 考驗檢定不同性別及不同全校班級數的國小教師在「校長教學領導」、「參與教師專業發展評鑑態度」及「教師專業成長」的知覺是否有差異。

三、單因子變異數分析 (one-way ANOVA)

以單因子變異數分析考驗不同年齡、不同服務年資、不同最高學歷、不同擔任職務，教師在「校長教學領導」、「參與教師專業發展評鑑態度」及「教師專業成長」各層面及整體層面的差異情形。若差異達顯著水準，則進行薛費法 (Scheffe's method) 之事後比較，以考驗各組相互之間的差異情形。

四、驗證性因素分析 (陳寬裕、王正華，2013)

檢驗模型標準因素負荷量、t 值、組合信度、平均抽取變異量。收斂效度與區別效度合稱為建構效度，它們是衡量模型內在品質的重要指標。收斂效度主要測試以一個變數發展出的多題問題，最後是否會收斂於一個因素 (構面) 中。收斂效度必須同時滿足下列準則：

- 1、Joreskog & Sorbom (1989) 建議標準化後因素負荷量在 0.45 以上，而 Hair (1998) 則建議須大於 0.5 才能顯示所有觀察變項，皆足以反映所建構的潛在

變項。故問項（觀察變數）因素負荷量必須超過 0.5，且於 t 檢定時顯著。

2、組合信度必須大於 0.6（Fornell and Larcker,1981；Bagozzi and Yi,1988）。

3、同時亦可以利用平均萃取變異量及組合信度來檢視構念的信度，平均萃取變異量是計算潛在變數之各個觀測變項對該潛在變項的收斂效度解釋力，其值越高表示潛在變項以愈高的收斂效度。Fornell & Larcker（1981）與 Bagozzi & Yi（1988）則建議平均萃取變異量其值須大於 0.5，但 0.36~0.5 之間亦可接受。而組合信度可表示潛在變項內部的一致性，其值建議大於 0.6（轉引自張容滋，2014）。

五、檢驗模型配適度（陳寬裕、王正華，2013）

驗證性因素分析（Confirmatory Factor Analysis,CFA）是指可用來處理觀測變項及潛在變項間的共變關係，用以檢驗各構面的因素結構、收斂效度與區別效度。本研究以此方法對觀測變項作一分析前之測試，進一步了解觀測變項對本研究所假設的潛在變項是否有顯著的影響。另外 t 值是檢定觀測變項對該潛在變項的因數負荷量是否達到顯著水準，因此所有 t 值必須大於 2 或 P 值小於顯著水準 0.05 時，即可判定該迴歸加權值顯著，否則即為不顯著。

1、絕對配適指標

依 Bagozzi & Yi（1988）建議使用卡方檢定值與自由度之比值來取代卡方值，以檢定模型配適度，同時建議其比值宜小於 3，此外 GFI、AGFI 應大於 0.9（Henry and Stone,1994）、Hairs、Anderson、Tatham 與 Black（1998）則認為 GFI 越高越好，RMR、SRMR 其值宜小於 0.08（Hu and Bentler,1999）；RMSEA 將比較理論模型與完美契合的飽和模型的差距程度，建議低於 0.06 為一良好模型的門檻，而 McDonald 與 Ho（2002）則以 RMSEA 小於 0.08 為可接受的模型契合門檻。

2、增量配適指標

增量配適指標是比較概念性模型的配適度與獨立模型或飽和模型的配適度之差異程度而計算出來的。常見的增量配適指標以規範配適指標（NFI）、增值配適

指標 (IFI)、非規範配適指標 (TLI)、及比較配適指標 (CFI) 等，Hairs、Anderson、Tatham 與 Black (1988) 等諸多學者認為均應高於 0.9，而且越高越好。

3、精簡配適指標

包含 PNFI、PGFI 及 CN，PGFI 大於 0.5 表示模型是可以接受的；CN 值為「臨界樣本數」，一般研究建議標準值為大於 200。

雖然有這麼多的配適指標可用，但沒有一個指標可以作為唯一確定的標準，來檢驗概念型模型的配適成功與否，一般多採用「多數決」，亦即有多數的指標呈現配適狀況良好的話，我們就可以採信模型的配適度佳（轉引自陳寬裕、王正華，2013）。

六、結構方程模型 (SEM) 分析

結構方程模型又稱為共變異數結構分析或線形結構方程，它是一種運用統計學中的假設檢定概念，對有關變數的內在因素結構與變數間的因果關係進行驗證、分析的一種統計方法，此研究方法結合因素分析與路徑分析，其最重要的特性為必須有合理的理論基礎，來支持變項間的因果關係才能成立（陳寬裕、王正華，2013）。本研究運用 AMOS-20.0 統計軟體建立結構方程式之結構關係模型，來探討構面及變項間之因果關係，驗證假設是否成立。

第四章 研究結果之分析與討論

本章旨在依據問卷調查所得之資料，進行統計分析，以了解嘉義縣國民小學校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長的現況，及其相互之間的關係。

本章共分為六節，第一節為樣本基本資料分析，第二節為國民小學校長教學領導、教師參與專業發展評鑑態度與教師專業成長之現況分析，第三節為不同個人背景變項的國民小學教師在校長教學領導之比較分析，第四節不同個人背景變項的國民小學教師參與教師專業發展評鑑態度之比較分析，第五節為不同個人背景變項的國民小學教師專業成長之比較分析，第六節為校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長之關係。

第一節 樣本基本資料分析

本研究之問卷資料有效樣本基本資料之統計分析如下：

表 4-1-1 有效樣本基本資料分析

人數	百分比 (%)	人數	百分比 (%)		
<u>性別</u>		<u>最高學歷</u>			
男	81	0.375	師範院校畢業	78	0.361
女	135	0.625	一般大學畢業	35	0.162
<u>年齡</u>		研究所以上畢業	103	0.477	
35 歲以下	24	0.111	<u>擔任職務</u>		
35~40 歲	77	0.356	僅擔任級任教師	114	0.528
41~45 歲	62	0.287	僅擔任科任教師	23	0.106
46 歲以上	53	0.246	教師兼行政職	79	0.366
<u>年資</u>		<u>全校班級數</u>			
1~5 年	4	0.019	12 班以下	113	0.523
6~10 年	24	0.111	13~24 班	103	0.477
11~20 年	144	0.666			
21 年以上	44	0.204			

第二節 國民小學校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長之現況分析

本節就問卷調查所得之資料，分析國民小學校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長之現況。本研究中「校長教學領導量表」、「參與教師專業發展評鑑態度量表」與「教師專業成長量表」採四點量表，以 4 分至 1 分來表示校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長的情形，得分愈高表示教師知覺校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長程度愈高，得分愈低表示教師知覺校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長程度愈低。因此可由平均數之高低，瞭解其在四點量表中的相對位置。

壹、結果分析

一、國民小學校長教學領導之現況分析

為了解國民小學校長教學領導之現況，本研究將校長教學領導分為五個層面，分別是「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」、「營造學校學習氣氛」等。本研究以各層面的平均數、標準差及眾數進行統計分析。量表每題分為「非常不同意」、「不同意」、「同意」、「非常同意」等四個選項，分別給 1 分、2 分、3 分、4 分；得分愈高，表示校長教學領導的情形愈佳。得分情形如 4-2-1。

表 4-2-1 校長教學領導之現況分析摘要表

層面	平均數	標準差
發展教學任務與目標	3.31	.59
確保課程與教學品質	3.23	.63
促進教師專業成長	3.23	.59
發展支持的教學環境	3.25	.62
營造學校學習氣氛	3.34	.61
整體校長教學領導	3.27	.61

N=216

由表 4-2-1 中可知，嘉義縣國民小學校長教學領導的平均得分介於 3.23~3.34 之間，大小依序為「營造學校學習氣氛」(M=3.34)、「發展教學任務與目標」(M=3.31)、「發展支持的教學環境」(M=3.25)、「確保課程與教學品質」及「促進教師專業成長」(M=3.23)，均介於「非常同意」與「同意」之間，顯示教師認同校長在「營造學校學習氣氛」、「發展教學任務與目標」、「發展支持的教學環境」、「確保課程與教學品質」及「促進教師專業成長」五個層面上的領導情形。

二、參與教師專業發展評鑑態度之現況分析

為了解參與教師專業發展評鑑態度之現況，本研究將參與教師專業發展評鑑態度分為四個層面，分別是「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方式」、「評鑑結果應用」等。由於各層面的題數並不相等，本研究以各層面的平均數、標準差及眾數進行統計分析。量表每題分為「非常不同意」、「不同意」、「同意」、「非常同意」等四個選項，分別給 1 分、2 分、3 分、4 分；得分愈高，表示參與教師專業發展評鑑態度的情形愈佳。表 4-2-2 為參與教師專業發展評鑑態度各層面及整體的平均得分情形。

表 4-2-2 參與教師專業發展評鑑態度之現況分析摘要表

層面	平均數	標準差
評鑑目的	3.11	.55
評鑑規準	3.12	.56
評鑑方式	3.04	.61
評鑑結果應用	2.86	.78
整體參與教師專業發展評鑑態度	3.03	.65

N=216

由表 4-2-2 中可知，嘉義縣參與教師專業發展評鑑態度的平均得分介於 2.86~3.12 之間，大小依序為「評鑑規準」(M=3.12)、「評鑑目的」(M=3.11)、「評鑑方式」(M=3.04)，介於「非常同意」與「同意」之間，「評鑑結果應用」(M=2.86)，介於「同意」與「不同意」之間，顯示嘉義縣教師參與教師專業發展評鑑態度在「評鑑規準」、「評鑑目的」、「評鑑方式」三個層面上是認同的；而在「評

鑑結果應用」層面上則較不認同的。

三、教師專業成長之現況分析

為了解教師專業成長之現況，本研究將教師專業成長分為四個層面，分別是「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」等。由於各層面的題數並不相等，本研究以各層面的平均數、標準差及眾數進行統計分析。量表每題分為「非常不同意」、「不同意」、「同意」、「非常同意」等四個選項，分別給 1 分、2 分、3 分、4 分；得分愈高，表示教師專業成長的情形愈佳。表 4-2-3 為教師專業成長各層面及整體的平均得分情形。

表 4-2-3 教師專業成長之現況分析摘要表

層面	平均數	標準差
課程設計與教學	3.16	.47
班級經營與輔導	3.19	.52
研究發展與進修	3.08	.55
敬業精神與態度	3.20	.52
整體教師專業成長	3.16	.51

N=216

由表 4-2-3 中可知，嘉義縣國民小學教師專業成長的平均得分介於 3.08~3.20 之間，大小依序為「敬業精神與態度」(M=3.20)、「班級經營與輔導」(M=3.19)、「課程設計與教學」(M=3.16)、「研究發展與進修」(M=3.08)，介於「非常同意」與「同意」之間，顯示教師認同自己在「敬業精神與態度」、「班級經營與輔導」、「課程設計與教學」、「研究發展與進修」四個層面上的成長情形。

貳、綜合討論

綜合上述分析，研究者將目前嘉義縣國民小學校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長的現況，總結以下幾點：

一、校長教學領導之現況

嘉義縣國小教師認同校長教學領導之「發展教學任務與目標」、「確保課程與

教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」、「營造學校學習氣氛」等五個層面，尤其在「營造學校學習氣氛」方面情形最佳。此一研究結果與吳雨錫（2002）、郭蕙菱（2005）、蔡美姿（2006）、陳志順（2009）、鄭采珮（2011）、劉志昫（2011）、張淑婷（2013）等人的研究結果相符合。顯示目前嘉義縣國民小學校長教學領導情形良好。各個學校校長為因應教育改革不斷的推展及大環境的變遷，在教學領導方面無不卯足全力，致力於提高學校效能。

二、 參與教師專業發展評鑑態度之現況

嘉義縣國小教師認同參與專業發展評鑑之「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方式」等三層面，此研究結果與洪文芬（2007）、林彥妤（2010）、陳慧蓮（2011）等人的研究結果相符合。僅「評鑑結果應用」較不認同，可見大部份教師仍認同教師專業發展評鑑，唯評鑑結果應用部份較不認同。

三、 教師專業成長之現況

嘉義縣國小教師認同自己在專業成長之「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」等四個層面，尤其在「敬業精神與態度」方面情形最佳。此一研究結果與郭蕙菱（2005）、王家瑞（2008）、陳煦梁（2008）、李明樺（2010）、王亭惠（2012）、廖志峰（2012）等人的研究結果相符合。顯示目前嘉義縣國民小學教師專業成長情形良好，教師對於自己在教學上敬業的精神與態度給予中上程度的認同，且教師知覺自己在課程設計與教學、班級經營與輔導兩層面情形也佳，但在研究發展與進修層面則顯得弱一些，探究其原因，可能是老師都身兼數職，較無暇研發新的教材、教法或教具之緣故。

第三節 不同背景變項國民小學教師知覺校長教學領導上的差異情形

本節旨在說明不同背景變項國民小學教師知覺校長教學領導上的差異情形，並進行比較分析與結果討論。以下分別從性別、年齡、服務年資、最高學歷、不同職務、全校班級數等六個部分來探討。

壹、結果分析

一、不同性別的國民小學教師知覺校長教學領導之差異情形

就性別而言，國民小學教師在知覺校長教學領導上的平均數、標準差及 t 考驗結果，如表 4-3-1 所示。

表 4-3-1 不同性別的國民小學教師在知覺校長教學領導各層面之差異摘要表

層面	性別	人數	題數	平均數	標準差	t 值
發展教學任務與目標	男	81	5	17.23	2.48	3.13**
	女	135		16.11	2.59	
確保課程與教學品質	男	81	5	16.80	2.22	3.05**
	女	135		15.77	2.52	
促進教師專業成長	男	81	5	16.80	2.22	3.05**
	女	135		15.77	2.52	
發展支持的教學環境	男	81	5	17.19	2.31	4.26**
	女	135		15.67	2.64	
營造學校學習氣氛	男	81	5	17.60	2.73	4.31**
	女	135		16.16	2.44	
校長教學領導總量表	男	81	25	85.67	10.46	4.02**
	女	135		79.41	11.38	

註：「*」表達顯著水準 0.05、「**」表達顯著水準 0.01

由表 4-3-1 可知，不同性別國民小學教師，在「校長教學領導」的整體層面及各層面上，差異均達顯著水準，亦即男、女性國民小學教師，在知覺「校長教學領導」的整體層面及各層面的情形上有顯著的差異，且男性教師明顯高於女性教師。

二、不同年齡的國民小學教師知覺校長教學領導之差異情形

本研究將教師年齡分為 35 歲以下、35~40 歲、41~45 歲、46 歲以上等四組，不同年齡的國民小學教師知覺校長教學領導上的平均數、標準差、變異數分析與事後比較，所得結果如表 4-3-2 所示。

表 4-3-2 不同年齡的國民小學教師知覺校長教學領導各層面之變異數摘要表

層面	年齡類別	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較
					來源	平方和 (SS)	自由度	均方和 (MS)	F 值	
發展教學任務與目標	①35 歲以下	24	16.83	2.39	組間	16.03	3	5.34	.78	n.s.
	②36~40 歲	77	16.52	2.68	組內	1439.73	212	6.79		
	③41~45 歲	62	16.16	2.38	總和	1455.77	215			
	④46 歲以上	53	16.85	2.81						
確保課程與教學品質	①35 歲以下	24	16.42	2.26	組間	23.08	3	7.69	1.32	n.s.
	②36~40 歲	77	16.121	2.62	組內	1230.53	212	5.80		
	③41~45 歲	62	5.6816	2.10	總和	1253.62	215			
	④46 歲以上	53	.53	2.47						
促進教師專業成長	①35 歲以下	24	16.251	2.57	組間	2.84	3	.94	.15	n.s.
	②36~40 歲	77	6.1616	2.53	組內	1293.80	212	6.10		
	③41~45 歲	62	.0016.	2.44	總和	1296.64	215			
	④46 歲以上	53	30	2.35						
發展支持的教學環境	①35 歲以下	24	16.921	2.62	組間	27.30	3	9.10	1.33	n.s.
	②36~40 歲	77	6.1815	2.59	組內	1450.17	212	6.84		
	③41~45 歲	62	.8116.	2.40	總和	1477.48	215			
	④46 歲以上	53	53	2.87						
營造學校學習氣氛	①35 歲以下	24	17.001	2.30	組間	18.80	3	6.26	1.02	n.s.
	②36~40 歲	77	6.6416	2.51	組內	1298.23	212	6.12		
	③41~45 歲	62	.3417.	2.36	總和	1317.03	215			
	④46 歲以上	53	09	2.60						
整體校長教學領導	①35 歲以下	24	83.42	11.06	組間	389.18	3	129.72	.99	n.s.
	②36~40 歲	77	81.61	11.80	組內	27726.29	212	130.78		
	③41~45 歲	62	79.98	10.49	總和	28115.48	215			
	④46 歲以上	53	83.30	12.09						

註：「*」表達顯著水準 0.05、「**」表達顯著水準 0.01、「n.s.」表無顯著

如表 4-3-2 所示，不同年齡的國民小學教師在「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」、「營造學校學習氣氛」及「整體校長教學領導」方面，均未達顯著水準，故不同年齡國民小學

教師對校長教學領導知覺無差異情形。

三、不同年資的國民小學教師知覺校長教學領導之差異情形

本研究將教師年資分為 1~5 年、6~10 年、11~20 年、21 年以上等四組，不同年資的國民小學教師知覺校長教學領導上的平均數、標準差、變異數分析與事後比較，所得結果如表 4-3-3 所示。

表 4-3-3 不同年資的國民小學教師知覺校長教學領導各層面之變異數摘要表

層面	年資類別	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表				事後比較	
					來源	平方和 (SS)	自由度	均方和 (MS)		F 值
發展教學任務與目標	①1~5 年	4	17.50	2.88	組間	67.42	3	22.47	3.43*	4>3
	②6~10 年	24	16.50	2.35	組內	1388.35	212	6.54		
	③11~20 年	144	16.19	2.61	總和	1455.77	215			
	④21 年以上	44	17.57	2.43						
確保課程與教學品質	①1~5 年	4	16.75	3.30	組間	73.08	3	24.36	4.37**	4>3
	②6~10 年	24	16.13	2.52	組內	1180.54	212	5.56		
	③11~20 年	144	15.77	2.35	總和	1253.62	215			
	④21 年以上	44	17.23	2.19						
促進教師專業成長	①1~5 年	4	17.50	2.88	組間	38.49	3	12.83	2.16	n. s.
	②6~10 年	24	16.17	2.61	組內	1258.15	212	5.93		
	③11~20 年	144	15.90	2.48	總和	1296.64	215			
	④21 年以上	44	16.86	2.13						
發展支持的教學環境	①1~5 年	4	17.50	2.88	組間	46.08	3	15.36	2.27	n. s.
	②6~10 年	24	16.46	2.78	組內	1431.39	212	6.75		
	③11~20 年	144	15.94	2.55	總和	1477.48	215			
	④21 年以上	44	17.00	2.60						
營造學校學習氣氛	①1~5 年	4	17.50	2.88	組間	61.55	3	20.51	3.46*	4>3
	②6~10 年	24	16.67	2.59	組內	1255.4813	212	5.92		
	③11~20 年	144	16.38	2.48	總和	17.03	215			
	④21 年以上	44	17.70	2.09						
整體校長教學領導	①1~5 年	4	86.75	14.75	組間	1388.77	3	462.92	3.67*	4>3
	②6~10 年	24	81.92	11.89	組內	26726.70	212	126.06		
	③11~20 年	144	80.19	11.29	總和	28115.48	215			
	④21 年以上	44	86.36	10.31						

註：「*」表達顯著水準 0.05、「**」表達顯著水準 0.01、「n.s.」表無顯著

如表 4-3-3 所示，在「發展教學任務與目標」(p<.05)、「確保課程與教學品質」(p<.01)、「營造學校學習氣氛」(p<.05)及「整體層面」(p<.05)，不同年資的教

師具有差異，經事後比較發現，教學年資 21 年以上的教師明顯高於教學年資 11~20 年的教師。

四、不同最高學歷的國民小學教師知覺校長教學領導之差異情形

本研究將教師最高學歷分為師範院校畢業（師專、師院、師大、教育大學）、一般大學畢業（含教育學程、師資班）、研究所畢業（含四十學分班）以上等三組，不同學歷的國民小學教師知覺校長教學領導上的平均數、標準差、變異數分析與事後比較，所得結果如表 4-3-4 所示。

表 4-3-4 不同學歷的國民小學教師知覺校長教學領導各層面之變異數摘要表

層面	學歷類別	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較
					來源	平方和 (SS)	自由度	均方和 (MS)	F 值	
發展教學任務與目標	①師範院校畢業	78	16.46	2.64	組間	3.08	2	1.54	.22	n.s.
	②一般大學畢業	35	16.34	2.83	組內	1452.68	213	6.82		
	③研究所以上畢業	103	16.65	2.50	總和	1455.77	215			
確保課程與教學品質	①師範院校畢業	78	16.23	2.55	組間	1.77	2	.88	.15	n.s.
	②一般大學畢業	35	15.97	2.69	組內	1251.84	213	5.87		
	③研究所以上畢業	103	16.10	2.21	總和	1253.62	215			
促進教師專業成長	①師範院校畢業	78	16.08	2.28	組間	.83	2	.416.08	.06	n.s.
	②一般大學畢業	35	16.17	2.53	組內	1295.81	213			
	③研究所以上畢業	103	16.21	2.57	總和	1296.64	215			
發展支持的教學環境	①師範院校畢業	78	16.09	2.61	組間	2.79	2	1.39	.20	n.s.
	②一般大學畢業	35	16.34	3.05	組內	1474.68	213	6.92		
	③研究所以上畢業	103	16.32	2.48	總和	1477.48	215			
營造學校學習氣氛	①師範院校畢業	78	16.62	2.51	組間	7.80	2	3.90	.63	n.s.
	②一般大學畢業	35	16.37	2.73	組內	1309.23	213	6.14		
	③研究所以上畢業	103	16.88	2.35	總和	1317.03	215			
整體校長教學領導	①師範院校畢業	78	81.47	11.63	組間	34.23	2	17.11	.13	n.s.
	②一般大學畢業	35	81.20	12.84	組內	28081.24	213	131.83		
	③研究所以上畢業	103	82.17	10.86	總和	28115.48	215			

註：「*」表達顯著水準 0.05、「**」表達顯著水準 0.01、「n.s.」表無顯著

如表 4-3-4 所示，不同最高學歷的國民小學教師在「發展教學任務與目標」、「確

保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」、「營造學校學習氣氛」及「整體校長教學領導」方面，均未達顯著水準，故不同最高學歷國民小學教師對校長教學領導知覺無差異情形。

五、不同職務的國民小學教師知覺校長教學領導之差異情形

本研究將教師擔任職務分為僅擔任級任教師、僅擔任科任教師、教師兼行政職（如主任、組長）等三組，不同職務的國民小學教師知覺校長教學領導上的平均數、標準差、變異數分析與事後比較，所得結果如表 4-3-5 所示。

表 4-3-5 不同職務的國民小學教師知覺校長教學領導各層面之變異數摘要表

層面	職務類別	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表				事後比較	
					來源	平方和 (SS)	自由度	均方和 (MS)		F 值
發展教學任務與目標	①僅擔任級任教師	114	16.18	2.67	組間	47.80	2	23.90	3.61*	3>1
	②僅擔任科任教師	23	16.17	2.30	組內	1407.97	213	6.61		
	③教師兼行政職	79	17.15	2.48	總和	1455.77	215			
確保課程與教學品質	①僅擔任級任教師	114	15.82	2.56	組間	33.80	2	16.90	2.95*	3>1
	②僅擔任科任教師	23	15.87	1.89	組內	1219.81	213	5.72		
	③教師兼行政職	79	16.65	2.25	總和	1253.62	215			
促進教師專業成長	①僅擔任級任教師	114	15.82	2.34	組間	35.06	2	17.53	2.96*	3>1
	②僅擔任科任教師	23	16.00	2.23	組內	1261.58	213	5.92		
	③教師兼行政職	79	16.68	2.60	總和	1296.64	215			
發展支持的教學環境	①僅擔任級任教師	114	15.85	2.71	組間	52.08	2	26.04	3.89*	3>1
	②僅擔任科任教師	23	15.96	2.28	組內	1425.39	213	6.69		
	③教師兼行政職	79	16.89	2.48	總和	1477.48	215			
營造學校學習氣氛	①僅擔任級任教師	114	16.35	2.46	組間	55.41	2	27.70	4.67**	3>1
	②僅擔任科任教師	23	16.17	2.14	組內	1261.62	213	5.92		
	③教師兼行政職	79	17.37	2.46	總和	1317.03	215			
整體校長教學領導	①僅擔任級任教師	114	80.02	11.64	組間	1102.79	2	551.39	4.34*	3>1
	②僅擔任科任教師	23	80.17	9.19	組內	27012.68	213	126.82		
	③教師兼行政職	79	84.73	11.22	總和	28115.48	215			

註：「*」表達顯著水準 0.05、「**」表達顯著水準 0.01、「n.s.」表無顯著

如表 4-3-5 所示，在「發展教學任務與目標」(p<.05)、「確保課程與教學品質」

($p<.05$)、「促進教師專業成長」($p<.05$)、「發展支持的教學環境」($p<.05$)、「營造學校學習氣氛」($p<.01$)及「整體層面」($p<.05$)，不同職務具有差異，經事後比較發現，教師兼行政職均高於僅擔任級任教師之教師。

六、不同全校班級數的國民小學教師知覺校長教學領導之差異情形

本研究將全校班級數分為 12 班以下、13-24 班等二組，不同全校班級數之國民小學教師在知覺校長教學領導上的平均數、標準差及 t 考驗結果，如表 4-3-6 所示。

表 4-3-6 不同班級數之國民小學教師在知覺校長教學領導各層面之差異摘要表

層面	班級數	人數	題數	平均數	標準差	t 值
發展教學任務與目標	12 班以下	113	5	16.65	2.75	.67
	13-24 班	103		16.41	2.43	
確保課程與教學品質	12 班以下	113	5	16.17	2.54	.27
	13-24 班	103		16.08	2.27	
促進教師專業成長	12 班以下	113	5	16.13	2.55	-.15
	13-24 班	103		16.18	2.35	
發展支持的教學環境	12 班以下	113	5	16.30	2.72	.35
	13-24 班	103		16.17	2.51	
營造學校學習氣氛	12 班以下	113	5	16.78	2.66	.46
	13-24 班	103		16.62	2.25	
整體校長教學領導	12 班以下	113	25	82.03	12.16	.67
	13-24 班	103		81.47	10.63	

由表 4-3-6 可知，不同全校班級數國民小學教師，在「校長教學領導」的整體層面及各層面上，差異均未達顯著水準，亦即不同班級數國民小學教師，在知覺「校長教學領導」的整體層面及各層面的情形上沒有顯著的差異。

貳、綜合討論

不同背景的教師對校長教學領導知覺之差異情形，其結果經整理如表 4-3-7 所示，並說明如下：

表 4-3-7 不同背景變項的教師在知覺校長教學領導差異性之綜合整理

變項	發展教學任務與目標	確保課程與教學品質	促進教師專業成長	發展支持的教學環境	營造學校學習氣氛	整體校長教學領導
性別						
①男性	顯著差異	顯著差異	顯著差異	顯著差異	顯著差異	顯著差異
②女性						
年齡						
①35 歲以下						
②36~40 歲	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著
③41~45 歲						
④46 歲以上						
年資						
①1~5 年						
②6~10 年	4>3	4>3	無顯著	無顯著	4>3	4>3
③11~20 年						
④21 年以上						
學歷						
①師範院校畢業						
②一般大學畢業	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著
③研究所以上畢業						
職務						
①僅擔任級任教師	3>1	3>1	3>1	3>1	3>1	3>1
②僅擔任科任教師						
③教師兼行政職						
全校班級數						
①12 班以下	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著
②13-24 班						

一、不同性別的國小教師知覺校長教學領導之差異

本研究結果顯示，不同性別的教師對於校長教學領導的各層面及整體層面之知覺均達顯著差異，此結果與鄭采珮（2011）、涂秀苓（2013）的研究相符合，推論其原因，可能是由於女性教師以導師居多，關注點偏重班級的事務，而男性教師對於行政人員推行的各項作為較為關心，也常會提出一些建議供行政人員參

考，與校長之溝通與互動較頻繁或密切，因此所知覺到的教學領導措施是較為明顯的，所以男性教師才會高於女性教師（涂秀苓，2013）。

二、不同年齡的國小教師知覺校長教學領導之差異

本研究結果顯示，不同年齡的教師對於校長教學領導的各層面及整體層面之知覺均無顯著差異，此結果與蔡美姿（2006）、鄭采珮（2011）、涂秀苓（2013）的研究相符合，但與曹玉福（2006）、王家瑞（2008）、鍾文緣（2011）的研究結果則不同，此一點值得進一步討論。

三、不同年資的國小教師知覺校長教學領導之差異

本研究結果顯示，不同年資的教師對於校長教學領導的「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「營造學校學習氣氛」層面及「整體層面」之知覺均達顯著差異，此結果與吳雨錫（2002）、郭蕙菱（2005）、鄭采珮（2011）、劉志昫（2011）、張淑婷（2013）的部分研究相符合。推論其原因，可能是資深者長年從事教育工作且通常有擔任行政工作的經驗，歷經社會與時代變遷，較能掌握教育品質，因此，對校長教學領導的感受較為深刻與認同，所以其知覺的程度相較高於資淺者（郭蕙菱，2005）。

四、不同學歷的國小教師知覺校長教學領導之差異

本研究結果顯示，不同學歷的教師對於校長教學領導的各層面及整體層面之知覺均未達顯著差異，此結果與蔡美姿（2006）、陳志順（2009）、劉志昫（2011）、鍾文緣（2011）、張淑婷（2013）的研究相符合，推論其原因，可能是現在進修管道多元化，教育當局鼓勵教師提高自己的學位，加上教師評鑑法源不斷的推動，都有助於教師自我精進（張淑婷，2013），故不同學歷之教師所知覺校長教學領導無顯著差異。

五、不同職務的國小教師知覺校長教學領導之差異

本研究結果顯示，不同職務的教師對於校長教學領導的各層面及整體層面之知覺均達顯著差異，此結果與郭蕙菱（2005）、鄭采珮（2011）、鍾文緣（2011）、

涂秀苓（2013）、張淑婷（2013）的部分研究相符合，推論其原因，可能是級任教師將工作重心擺在處理班級事務，所拓及的面向較有限，因此相較偏行政工作面向的教師及兼任主任的教師，對校長教學領導感受更加深刻（張淑婷，2013）。

六、不同班級數的國小教師知覺校長教學領導之差異

本研究結果顯示，不同班級數學校的教師對於校長教學領導的各層面及整體層面之知覺均未達顯著差異，此結果與黃昱碩（2006）、陳志順（2009）的研究相符合，推論其原因，可能是校長教學領導已受到大家的認同，學校規模大小並不會影響校長教學領導（陳志順，2009），故教師知覺到的校長教學領導無顯著差異。



第四節 不同背景變項國民小學教師參與專業發展評鑑態度上的差異情形

本節旨在說明不同背景變項國民小學教師參與專業發展評鑑態度上的差異情形，並進行比較分析與結果討論。以下分別從性別、年齡、服務年資、最高學歷、不同職務、全校班級數等六個部分來探討。

壹、 結果分析

一、不同性別的國民小學教師參與專業發展評鑑態度之差異情形

就性別而言，國民小學教師參與專業發展評鑑態度上的平均數、標準差及 t 考驗結果，如表 4-4-1 所示。

表 4-4-1 不同性別的國民小學教師參與專業發展評鑑態度各層面之差異摘要表

層面	性別	人數	題數	平均數	標準差	t 值
評鑑目的	男	81	5	15.88	2.35	1.46
	女	135		15.38	2.46	
評鑑規準	男	81	4	12.72	1.90	1.39
	女	135		12.33	1.98	
評鑑方式	男	81	6	18.72	2.98	1.94
	女	135		17.92	2.89	
評鑑結果應用	男	81	6	17.56	3.10	1.50
	女	135		16.94	2.55	
參與教師專業發展評鑑態度總量表	男	81	21	64.86	8.98	1.85
	女	135		62.57	8.65	

由表 4-4-1 可知，不同性別國民小學教師在「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方式」、「評鑑結果應用」及「整體層面」，均未達顯著水準，故不同性別國民小學教師對參與專業發展評鑑態度無差異情形。

二、不同年齡的國民小學教師參與專業發展評鑑態度之差異情形

本研究將教師年齡分為 35 歲以下、35~40 歲、41~45 歲、46 歲以上等四組，不同年齡的國民小學教師參與專業發展評鑑態度上的平均數、標準差、變異數分析與事後比較，所得結果如表 4-4-2 所示。

表 4-4-2 不同年齡的國民小學教師參與專業發展評鑑態度各層面之變異數摘要表

層面	年齡類別	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較
					來源	平方和 (SS)	自由度	均方和 (MS)	F 值	
評鑑目的	①35 歲以下	24	15.79	2.14	組間	7.70	3	2.56	.43	n.s.
	②36~40 歲	77	15.53	2.41	組內	1259.39	212	5.94		
	③41~45 歲	62	15.32	2.63	總和	1267.09	215			
	④46 歲以上	53	15.79	2.34						
評鑑規準	①35 歲以下	24	12.54	1.66	組間	25.13	3	8.37	2.22	n.s.
	②36~40 歲	77	12.66	2.09	組內	798.75	212	3.76		
	③41~45 歲	62	11.95	1.97	總和	823.88	215			
	④46 歲以上	53	12.79	1.76						
評鑑方式	①35 歲以下	24	18.75	3.04	組間	31.81	3	10.60	1.22	n.s.
	②36~40 歲	77	18.13	2.99	組內	830.95	212	8.63		
	③41~45 歲	62	17.74	3.19	總和	1862.77	215			
	④46 歲以上	53	18.66	2.45						
評鑑結果應用	①35 歲以下	24	17.21	2.97	組間	20.71	3	6.90	.89	n.s.
	②36~40 歲	77	16.96	2.71	組內	1641.94	212	7.74		
	③41~45 歲	62	16.97	3.15	總和	1662.66	215			
	④46 歲以上	53	17.70	2.28						
整體層面	①35 歲以下	24	64.29	8.65	組間	270.47	3	90.15	1.15	n.s.
	②36~40 歲	77	63.29	8.97	組內	16484.48	212	77.75		
	③41~45 歲	62	61.98	9.72	總和	16754.95	215			
	④46 歲以上	53	64.94	7.44						

註：「*」表達顯著水準 0.05、「**」表達顯著水準 0.01、「n.s.」表無顯著

如表 4-4-2 所示，不同年齡的國民小學教師在「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方式」、「評鑑結果應用」及「整體層面」，均未達顯著水準，故不同年齡國民小學教師對參與專業發展評鑑態度無差異情形。

三、不同年資的國民小學教師參與專業發展評鑑態度之差異情形

本研究將教師年資分為 1~5 年、6~10 年、11~20 年、21 年以上等四組，不同年資的國民小學教師參與專業發展評鑑態度上的平均數、標準差、變異數分析與事後比較，所得結果如表 4-4-3 所示。

表 4-4-3 不同年資的國民小學教師參與專業發展評鑑態度各層面之變異數摘要表

層面	年資類別	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表				事後比較	
					來源	平方和 (SS)	自由度	均方和 (MS)		F 值
評鑑目的	①1~5 年	4	16.50	4.12	組間	7.00	3	2.33	.39	n.s.
	②6~10 年	24	15.46	2.18	組內	1260.09	212	5.94		
	③11~20 年	144	15.49	2.43	總和	1267.09	215			
	④21 年以上	44	15.80	2.41						
評鑑規準	①1~5 年	4	13.25	3.20	組間	5.42	3	1.80	.46	n.s.
	②6~10 年	24	12.58	1.64	組內	818.46	212	3.86		
	③11~20 年	144	12.38	2.06	總和	823.88	215			
	④21 年以上	44	12.66	1.64						
評鑑方式	①1~5 年	4	19.75	5.05	組間	42.72	3	14.24	1.65	n.s.
	②6~10 年	24	18.54	2.78	組內	1820.05	212	8.58		
	③11~20 年	144	17.92	3.04	總和	1862.77	215			
	④21 年以上	44	18.86	2.34						
評鑑結果應用	①1~5 年	4	18.50	3.78	組間	20.36	3	6.78	.87	n.s.
	②6~10 年	24	16.75	3.11	組內	1642.29	212	7.74		
	③11~20 年	144	17.08	2.77	總和	1662.66	215			
	④21 年以上	44	17.59	2.52						
整體層面	①1~5 年	4	68.00	15.40	組間	225.49	3	75.16	.96	n.s.
	②6~10 年	24	63.33	8.40	組內	16529.46	212	77.96		
	③11~20 年	144	62.87	9.07	總和	16754.95	215			
	④21 年以上	44	64.91	7.50						

註：「*」表達顯著水準 0.05、「**」表達顯著水準 0.01、「n.s.」表無顯著

如表 4-4-3 所示，不同年資的國民小學教師在「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方式」、「評鑑結果應用」及「整體層面」，均未達顯著水準，故不同年資的國民小學教師對參與專業發展評鑑態度無差異情形。

四、不同最高學歷的國民小學教師參與專業發展評鑑態度之差異情形

本研究將教師最高學歷分為師範院校畢業（師專、師院、師大、教育大學）、一般大學畢業（含教育學程、師資班）、研究所畢業（含四十學分班）以上等三組，不同學歷的國民小學教師參與專業發展評鑑態度上的平均數、標準差、變異數分析與事後比較，所得結果如表 4-4-4 所示。

表 4-4-4 不同學歷的國民小學教師參與專業發展評鑑態度各層面之變異數摘要表

層面	學歷類別	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表				事後比較	
					來源	平方和 (SS)	自由度	均方和 (MS)		F 值
評鑑目的	①師範院校畢業	78	15.22	2.40	組間	14.69	2	7.34	1.25	n.s.
	②一般大學畢業	35	15.77	1.91	組內	1252.39	213	5.88		
	③研究所以上畢業	103	15.76	2.58	總和	1267.09	215			
評鑑規準	①師範院校畢業	78	12.05	1.75	組間	22.75	2	11.37	3.02*	3>1
	②一般大學畢業	35	12.60	1.43	組內	801.12	213	3.76		
	③研究所以上畢業	103	12.76	2.20	總和	823.88	215			
評鑑方式	①師範院校畢業	78	17.73	2.54	組間	28.99	2	14.49	1.68	n.s.
	②一般大學畢業	35	18.46	2.45	組內	1833.77	213	8.60		
	③研究所以上畢業	103	18.50	3.32	總和	1862.77	215			
評鑑結果應用	①師範院校畢業	78	17.10	2.43	組間	3.92	2	1.96	.25	n.s.
	②一般大學畢業	35	16.94	2.01	組內	1658.73	213	7.78		
	③研究所以上畢業	103	17.30	3.23	總和	1662.66	215			
整體層面	①師範院校畢業	78	62.10	7.95	組間	223.18	2	111.59	1.43	n.s.
	②一般大學畢業	35	63.77	5.70	組內	16531.77	213	77.61		
	③研究所以上畢業	103	64.32	10.16	總和	16754.95	215			

註：「*」表達顯著水準 0.05、「**」表達顯著水準 0.01、「n.s.」表無顯著

如表 4-4-4 所示，在「評鑑規準」方面，不同學歷的教師具有差異 ($p<.05$)，經事後比較發現，研究所以上畢業之教師高於師範學校畢業之教師。

五、不同職務的國民小學教師參與專業發展評鑑態度之差異情形

本研究將教師擔任職務分為僅擔任級任教師、僅擔任科任教師、教師兼行政職（如主任、組長）等三組，不同職務的國民小學教師參與專業發展評鑑態度上的平均數、標準差、變異數分析與事後比較，所得結果如表 4-4-5 所示。

表 4-4-5 不同職務的國民小學教師參與專業發展評鑑態度各層面之變異數摘要表

層面	職務類別	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表				事後比較	
					來源	平方和 (SS)	自由度	均方和 (MS)		F 值
評鑑目的	①僅擔任級任教師	114	15.39	2.21	組間	67.33	2	33.66	5.97**	3>1
	②僅擔任科任教師	23	14.35	3.08	組內	1199.75	213	5.63		3>2
	③教師兼行政職	79	16.18	2.36	總和	1267.09	215			
評鑑規準	①僅擔任級任教師	114	12.25	1.85	組間	29.50	2	14.75	3.95*	3>1
	②僅擔任科任教師	23	11.96	2.40	組內	794.37	213	3.72		
	③教師兼行政職	79	12.95	1.88	總和	823.88	215			
評鑑方式	①僅擔任級任教師	114	17.94	2.81	組間	48.94	2	24.47	2.87	n.s.
	②僅擔任科任教師	23	17.52	3.66	組內	1813.82	213	8.51		
	③教師兼行政職	79	18.82	2.82	總和	1862.77	215			
評鑑結果應用	①僅擔任級任教師	114	17.04	2.49	組間	63.55	2	31.77	4.23*	3>2
	②僅擔任科任教師	23	15.91	3.91	組內	1599.10	213	7.50		
	③教師兼行政職	79	17.73	2.67	總和	1662.66	215			
整體層面	①僅擔任級任教師	114	62.61	7.99	組間	790.41	2	395.20	5.27**	3>2
	②僅擔任科任教師	23	59.74	12.04	組內	15964.54	213	74.95		
	③教師兼行政職	79	65.68	8.43	總和	16754.95	215			

註：「*」表達顯著水準 0.05、「**」表達顯著水準 0.01、「n.s.」表無顯著

如表 4-4-5 所示，在「評鑑目的」方面，不同職務的教師具有差異 ($p < .01$)，經事後比較發現，教師兼行政職之教師明顯高於僅擔任級任教師及僅擔任科任教師。在「評鑑規準」方面，不同職務的教師具有差異 ($p < .05$)，經事後比較發現，教師兼行政職之教師高於僅擔任級任教師。在「評鑑結果應用」方面及「整體層面」，不同職務的教師具有差異 ($p < .05$)，經事後比較發現，教師兼行政職之教師明顯高於僅擔任科任教師。

六、不同全校班級數的國民小學教師參與專業發展評鑑態度之差異情形

本研究將教師擔任職務全校班級數分為 12 班以下、13-24 班等二組，不同全校班級數之國民小學教師參與專業發展評鑑態度上的平均數、標準差及 t 考驗結果，如表 4-4-6 所示。

表 4-4-6 不同班級數之國民小學教師參與專業發展評鑑態度上各層面之差異摘要表

層面	班級數	人數	題數	平均數	標準差	t 值
評鑑目的	12 班以下	113	5	15.55	2.46	-.10
	13-24 班	103		15.58	2.39	
評鑑規準	12 班以下	113	4	12.49	1.95	.07
	13-24 班	103		12.47	1.96	
評鑑方式	12 班以下	113	6	18.26	2.89	.20
	13-24 班	103		18.17	3.01	
評鑑結果應用	12 班以下	113	6	17.19	2.79	.12
	13-24 班	103		17.15	2.77	
參與教師專業發展	12 班以下	113	21	63.49	8.67	.09
評鑑態度總量表	13-24 班	103		63.37	9.03	

由表 4-4-6 可知，不同全校班級數國民小學教師，在「參與專業發展評鑑態度」的整體層面及各層面上，差異均未達顯著水準，亦即男、女性國民小學教師，在知覺「參與專業發展評鑑態度」的整體層面及各層面的情形上沒有顯著的差異。

貳、 綜合討論

不同背景變項的教師對參與專業發展評鑑態度之差異情形，其結果經整理如表 4-4-7 所示，並說明如下：

表 4-4-7 不同背景變項的教師對參與專業發展評鑑態度差異性之綜合整理

變項	評鑑目的	評鑑規準	評鑑方式	評鑑結果 應用	整體層面
性別					
①男性	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著
②女性					
年齡					
①35 歲以下					
②36-40 歲	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著
③41-45 歲					
④46 歲以上					
年資					
①1-5 年					
②6-10 年	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著
③11-20 年					
④21 年以上					
學歷					
①師範院校畢業	無顯著	3>1	無顯著	無顯著	無顯著
②一般大學畢業					
③研究所以上畢業					
職務					
①僅擔任級任教師	3>1	3>1	無顯著	3>2	3>2
②僅擔任科任教師	3>2				
③教師兼行政職					
全校班級數					
①12 班以下	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著
②13-24 班					

一、不同性別的國小教師參與專業發展評鑑態度之差異

本研究結果顯示，不同性別的教師參與專業發展評鑑態度之各層面及整體層面均未達顯著差異，此結果與洪文芬（2007）、郭景松（2009）、周紋如（2008）的研究相符合，但與廖志峰（2012）、童雪珍（2012）的研究結果不同，推論其原因，可能是面對如此一個全新的政策議題，且其影響可能直接和自身權益息息相關，故所表現出來的知覺程度頗為一致，不因性別而有何不同（郭景松，2009）。

二、不同年齡的國小教師參與專業發展評鑑態度之差異

本研究結果顯示，不同年齡的教師參與專業發展評鑑態度之各層面及整體層面均未達顯著差異，此結果與周紋如（2008）、郭景松（2009）、童雪珍（2012）的研究相符合，但與鄧光嵐（2008）研究結果則不同，推論其原因，可能是因研究對象平均年齡約 41 歲左右，年齡相差不遠，且多為自願參與教師專業發展評鑑計畫一年以上之資深教師，並知覺教師專業發展評鑑是未來的趨勢，故無明顯差異。

三、不同年資的國小教師參與專業發展評鑑態度之差異

本研究結果顯示，不同年資的教師參與專業發展評鑑態度之各層面及整體層面均未達顯著差異，此結果與許德便（2004）、郭景松（2009）、林彥妤（2010）的研究相符合，但與張淑婷（2013）的研究結果則不相同，此一點值得進一步討論。

四、不同最高學歷的國小教師參與專業發展評鑑態度之差異

本研究結果顯示，不同最高學歷的教師參與專業發展評鑑態度之「評鑑目的」、「評鑑方式」、「評鑑結果應用」及「整體層面」均未達顯著差異，此結果與周紋如（2008）、洪克遜（2008）、郭景松（2009）、童雪珍（2012）、張淑婷（2013）的研究相符合，推論其原因，可能是教育部重視全新教育政策的發展，在積極推動下，教師對專業發展評鑑的關心程度不會因學歷高低而有所差異。但在「評鑑規準」方面，研究所以以上畢業之教師較認同教育部所訂定的規準。

五、不同職務的國小教師參與專業發展評鑑態度之差異

本研究結果顯示，不同職務的教師參與專業發展評鑑態度之「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑結果應用」及「整體層面」均達顯著差異，此結果與許德便（2004）、洪文芬（2007）、郭景松（2009）、童雪珍（2012）、張淑婷（2013）的部分研究相符合，推論其原因，可能是因擔任行政職之教師，工作內涵較偏重行政業務，因此與推動專業發展評鑑的工作接觸機會高，且為推廣教師專業發展評鑑，兼行政

職之教師會先加入參與評鑑，以此方式帶領其他教師加入（張淑婷，2013）。

六、不同班級數的國小教師參與專業發展評鑑態度之差異

本研究結果顯示，不同班級數學校的教師參與專業發展評鑑態度之各層面及整體層面均未達顯著差異，此結果與郭景松（2009）的研究相符合，推論其原因，可能是因嘉義縣國小班級數大多居於12班以下及13~24班為多，差別不大，故不同班級數的學校教師參與態度上無顯著差異。



第五節 不同背景變項國民小學教師專業成長上的差異情形

本節旨在說明不同背景變項國民小學教師專業成長上的差異情形，並進行比較分析與結果討論。以下分別從性別、年齡、服務年資、最高學歷、不同職務、全校班級數等六個部分來探討。

壹、 結果分析

一、不同性別的國民小學教師專業成長之差異情形

就性別而言，國民小學教師專業成長上的平均數、標準差及 t 考驗結果，如表 4-5-1 所示。

表 4-5-1 不同性別的國民小學教師專業成長各層面之差異摘要表

層面	性別	人數	題數	平均數	標準差	t 值
課程設計與教學	男	81	7	22.27	2.86	.74
	女	135		21.99	2.68	
班級經營與輔導	男	81	6	19.16	2.75	.09
	女	135		19.13	2.46	
研究發展與進修	男	81	4	12.33	1.88	.03
	女	135		12.33	1.61	
敬業精神與態度	男	81	6	19.54	2.70	1.47
	女	135		19.01	2.50	
教師專業成長 總量表	男	81	23	73.31	9.15	.71
	女	135		72.44	8.23	

由表 4-5-1 可知，不同性別國民小學教師，在「教師專業成長」的整體層面及各層面上，差異均未達顯著水準，亦即男、女性國民小學教師，在「教師專業成長」的整體層面及各層面上沒有顯著的差異情形。

二、不同年齡的國民小學教師專業成長之差異情形

本研究將教師年齡分為 35 歲以下、35~40 歲、41~45 歲、46 歲以上等四組，不同年齡的國民小學教師專業成長上的平均數、標準差、變異數分析與事後比較，

所得結果如表 4-5-2 所示。

表 4-5-2 不同年齡的國民小學教師專業成長層面之變異數摘要表

層面	年齡類別	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較
					來源	平方和 (SS)	自由度	均方和 (MS)	F 值	
課程設計與教學	①35 歲以下	24	22.21	2.57	組間	10.64	3	3.54	.46	n.s.
	②36~40 歲	77	21.94	2.65	組內	1617.50	212	7.63		
	③41~45 歲	62	21.94	3.07	總和	1628.14	215			
	④46 歲以上	53	22.45	2.59						
班級經營與輔導	①35 歲以下	24	19.42	2.71	組間	71.33	3	23.77	3.74*	4>2
	②36~40 歲	77	18.70	2.36	組內	1346.50	212	6.35		4>3
	③41~45 歲	62	18.77	2.60	總和	1417.83	215			
	④46 歲以上	53	20.08	2.54						
研究發展與進修	①35 歲以下	24	12.63	1.74	組間	15.04	3	5.01	1.71	n.s.
	②36~40 歲	77	12.19	1.74	組內	618.61	212	2.91		
	③41~45 歲	62	12.06	1.68	總和	633.66	215			
	④46 歲以上	53	12.70	1.65						
敬業精神與態度	①35 歲以下	24	19.58	2.71	組間	56.62	3	18.87	2.89*	4>2
	②36~40 歲	77	18.75	2.27	組內	1383.00	212	6.52		
	③41~45 歲	62	18.95	2.74	總和	1439.62	215			
	④46 歲以上	53	20.00	2.63						
整體教師專業成長	①35 歲以下	24	73.83	8.77	組間	522.77	3	174.25	2.41	n.s.
	②36~40 歲	77	71.58	8.04	組內	15311.65	212	72.22		
	③41~45 歲	62	71.73	9.19	總和	15834.42	215			
	④46 歲以上	53	75.23	8.16						

註：「*」表達顯著水準 0.05、「**」表達顯著水準 0.01、「n.s.」表無顯著

如表 4-5-2 所示，在「班級經營與輔導」方面，不同年齡的教師具有差異 ($p<.05$)，經事後比較發現，46 歲以上教師高於 36~40 歲教師及 41~45 歲教師。在「敬業精神與態度」方面，不同年齡的教師具有差異 ($p<.05$)，經事後比較發現，46 歲以上教師高於 36~40 歲教師。

三、不同年資的國民小學教師專業成長之差異情形

本研究將教師年資分為 1~5 年、6~10 年、11~20 年、21 年以上等四組，不同年資的國民小學教師專業成長上的平均數、標準差、變異數分析與事後比較，所得結果如表 4-5-3 所示。

表 4-5-3 不同年資的國民小學教師專業成長各層面之變異數摘要表

層面	年資類別	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較
					來源	平方和 (SS)	自由度	均方和 (MS)	F 值	
課程設計與教學	①1~5 年	4	22.25	3.94	組間	31.45	3	10.48	1.39	n.s.
	②6~10 年	24	21.92	2.44	組內	1596.69	212	7.53		
	③11~20 年	144	21.89	2.74	總和	1628.14	215			
	④21 年以上	44	22.84	2.78						
班級經營與輔導	①1~5 年	4	18.76	3.46	組間	99.92	3	33.30	5.35**	4>1
	②6~10 年	24	18.96	2.42	組內	1317.90	212	6.21		
	③11~20 年	144	19.00	2.41	總和	1417.83	215			
	④21 年以上	44	20.48	2.68						
研究發展與進修	①1~5 年	4	12.50	2.51	組間	11.97	3	3.99	1.36	n.s.
	②6~10 年	24	12.54	1.64	組內	621.68	212	2.93		
	③11~20 年	144	12.17	1.67	總和	633.66	215			
	④21 年以上	44	12.73	1.80						
敬業精神與態度	①1~5 年	4	19.00	3.36	組間	57.32	3	19.10	2.93*	4>3
	②6~10 年	24	19.25	2.72	組內	1382.29	212	6.52		
	③11~20 年	144	18.90	2.40	總和	1439.62	215			
	④21 年以上	44	20.20	2.86						
整體教師專業成長	①1~5 年	4	72.75	13.20	組間	691.20	3	230.40	3.22*	4>3
	②6~10 年	24	72.67	8.18	組內	15143.22	212	71.43		
	③11~20 年	144	71.72	8.25	總和	15834.42	215			
	④21 年以上	44	76.25	8.79						

註：「*」表達顯著水準 0.05、「**」表達顯著水準 0.01、「n.s.」表無顯著

如表 4-5-3 所示，在「班級經營與輔導」方面，不同年資的教師具有差異 ($p < .01$)，經事後比較發現，教學年資 21 年以上教師明顯高於教學年資 1~5 年教師。在「敬業精神與態度」方面及「整體層面」，不同年齡的教師具有差異 ($p < .05$)，經事後比較發現，教學年資 21 年以上教師高於教學年資 11~20 年教師。

四、不同最高學歷的國民小學教師專業成長之差異情形

本研究將教師最高學歷分為師範院校畢業（師專、師院、師大、教育大學）、一般大學畢業（含教育學程、師資班）、研究所畢業（含四十學分班）以上等三組，不同學歷的國民小學教師專業成長上的平均數、標準差、變異數分析與事後比較，所得結果如表 4-5-4 所示。

表 4-5-4 不同學歷的國民小學教師教師專業成長層面之變異數摘要表

層面	學歷類別	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較
					來源	平方和 (SS)	自由度	均方和 (MS)	F 值	
課程設計與教學	①師範院校畢業	78	21.87	2.51	組間	6.45	2	3.22	.42	n.s.
	②一般大學畢業	35	22.11	2.19	組內	1621.69	213	7.61		
	③研究所以以上畢業	103	22.25	3.08	總和	1628.14	215			
班級經營與輔導	①師範院校畢業	78	18.77	2.34	組間	28.84	2	14.42	2.21	n.s.
	②一般大學畢業	35	19.86	2.60	組內	1388.98	213	6.52		
	③研究所以以上畢業	103	19.17	2.68	總和	1417.83	215			
研究發展與進修	①師範院校畢業	78	12.04	1.58	組間	11.33	2	5.66	1.94	n.s.
	②一般大學畢業	35	12.34	1.51	組內	622.32	213	2.92		
	③研究所以以上畢業	103	12.54	1.85	總和	633.66	215			
敬業精神與態度	①師範院校畢業	78	18.81	2.48	組間	26.86	2	13.43	2.02	n.s.
	②一般大學畢業	35	19.83	2.51	組內	1412.75	213	6.63		
	③研究所以以上畢業	103	19.30	2.66	總和	1439.62	215			
整體教師專業成長	①師範院校畢業	78	71.49	7.90	組間	220.26	2	110.13	1.50	n.s.
	②一般大學畢業	35	74.14	7.42	組內	15614.16	213	73.30		
	③研究所以以上畢業	103	73.27	9.35	總和	15834.42	215			

註：「*」表達顯著水準 0.05、「**」表達顯著水準 0.01、「n.s.」表無顯著

如表 4-5-4 所示，不同學歷的國民小學教師在「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」及「整體層面」，均未達顯著水準，故不同學歷的國民小學教師專業成長無差異情形。

五、不同職務的國民小學教師專業成長之差異情形

本研究將教師擔任職務分為僅擔任級任教師、僅擔任科任教師、教師兼行政職（如主任、組長）等三組，不同職務的國民小學教師專業成長上的平均數、標準差、變異數分析與事後比較，所得結果如表 4-5-5 所示。

表 4-5-5 不同職務的國民小學教師專業成長各層面之變異數摘要表

層面	職務類別	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表				事後比較	
					來源	平方和 (SS)	自由度	均方和 (MS)		F 值
課程設計與教學	①僅擔任級任教師	114	21.77	2.62	組間	25.46	2	12.73	1.69	n.s.
	②僅擔任科任教師	23	22.30	2.58	組內	1602.68	213	7.52		
	③教師兼行政職	79	22.49	2.95	總和	1628.14	215			
班級經營與輔導	①僅擔任級任教師	114	19.10	2.49	組間	23.53	2	11.76	1.79	n.s.
	②僅擔任科任教師	23	18.30	2.42	組內	1394.30	213	6.54		
	③教師兼行政職	79	19.44	2.68	總和	1417.83	215			
研究發展與進修	①僅擔任級任教師	114	12.14	1.68	組間	11.64	2	5.82	1.99	n.s.
	②僅擔任科任教師	23	12.22	1.50	組內	622.02	213	2.92		
	③教師兼行政職	79	12.63	1.79	總和	633.66	215			
敬業精神與態度	①僅擔任級任教師	114	19.11	2.58	組間	15.94	2	7.97	1.19	n.s.
	②僅擔任科任教師	23	18.65	2.24	組內	1423.67	213	6.68		
	③教師兼行政職	79	19.52	2.67	總和	1439.62	215			
整體教師專業成長	①僅擔任級任教師	114	72.11	8.37	組間	224.79	2	112.39	1.53	n.s.
	②僅擔任科任教師	23	71.48	8.19	組內	15609.63	213	73.28		
	③教師兼行政職	79	74.09	8.92	總和	15834.42	215			

註：「*」表達顯著水準 0.05、「**」表達顯著水準 0.01、「n.s.」表無顯著

如表 4-5-5 所示，不同職務的國民小學教師在「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」及「整體層面」，均未達顯著水準，故不同職務的國民小學教師專業成長無差異情形。

六、不同全校班級數的國民小學教師專業成長之差異情形

本研究將全校班級數分為 12 班以下、13-24 班等二組，不同全校班級數之國民小學教師專業成長上的平均數、標準差及 t 考驗結果，如表 4-5-6 所示。

表 4-5-6 不同班級數之國民小學教師專業成長各層面之差異摘要表

層面	班級數	人數	題數	平均數	標準差	t 值
課程設計與教學	12 班以下	113	7	22.36	2.78	1.51
	13-24 班	103		21.80	2.69	
班級經營與輔導	12 班以下	113	6	19.30	2.60	.97
	13-24 班	103		18.96	2.52	
研究發展與進修	12 班以下	113	4	12.52	1.69	1.64
	13-24 班	103		12.12	1.72	
敬業精神與態度	12 班以下	113	6	19.46	2.75	1.51
	13-24 班	103		18.93	2.37	
教師專業成長 總量表	12 班以下	113	23	73.65	9.00	1.57
	13-24 班	103		71.81	8.02	

由表 4-4-6 可知，不同全校班級數國民小學教師，在「教師專業成長」的各層面及整體層面上，差異均未達顯著水準，亦即不同全校班級數國民小學教師，在「教師專業成長」的層面上無顯著的差異情形。

貳、 綜合討論

不同背景的教師專業成長之差異情形，其結果經整理如表 4-5-7 所示，並說明如下：

表 4-5-7 不同背景變項的教師專業成長差異性之綜合整理

變項	課程設計 與教學	班級經營 與輔導	研究發展 與進修	敬業精神 與態度	整體教師 專業成長
性別					
①男性	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著
②女性					
年齡					
①35 歲以下		4>2			
②36~40 歲	無顯著	4>3	無顯著	4>2	無顯著
③41~45 歲					
④46 歲以上					
年資					
①1~5 年					
②6~10 年	無顯著	4>1	無顯著	4>3	4>3
③11~20 年					
④21 年以上					
學歷					
①師範院校畢業	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著
②一般大學畢業					
③研究所以上畢業					
職務					
①僅擔任級任教師	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著
②僅擔任科任教師					
③教師兼行政職					
全校班級數					
①12 班以下	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著
②13-24 班					

一、不同性別的國小教師專業成長之差異

本研究結果顯示，不同性別的教師專業成長各層面及整體層面上均未達顯著差異，此結果與郭淑芳（2005）、周紋如（2008）、陳煦梁（2008）、張雅萍（2012）、彭慧婷（2012）、呂詩婷（2013）的研究相符合，推論其原因，可能是近年來女性教師在國民小學校園中，擔任校長、主任職務的比例逐漸提高，而且社會上日趨重視性別平等觀念，使得國民小學教師專業成長的機會與意願，並未因性別不同

而有所限制，因此男性教師與女性教師在專業成長情形上無明顯差異（郭淑芳，2005）。

二、不同年齡的國小教師專業成長之差異

本研究結果顯示，不同年齡的教師專業成長之「班級經營與輔導」、「敬業精神與態度」均達顯著差異，此結果與謝建成（2001）、郭蕙菱（2005）、王家瑞（2008）、陳俊龍（2009）、王亭惠（2012）、郭梨玉（2012）、彭慧婷（2012）、李國隆（2013）的部分研究相符合，推論其原因，可能是年長者對於學校事務較了解，且由於教學經驗豐富，對於行政策施較能泰然適應（郭蕙菱，2005），所以其所知覺之教師專業成長高於年齡較小教師。

三、不同年資的國小教師專業成長之差異

本研究結果顯示，不同年資的教師專業成長之「班級經營與輔導」、「敬業精神與態度」及「整體層面」均達顯著差異，此結果與謝建成（2001）、郭蕙菱（2005）、王家瑞（2008）、周紋如（2008）、陳俊龍（2009）、王亭惠（2012）、郭梨玉（2012）、彭慧婷（2012）、李國隆（2013）的部分研究相符合，推論其原因，可能是當前資師培育多元化，資深教師有良好的教學經驗與人際關係，對教育工作比較投入，但是面對知識及資訊爆炸時代，資深教師比新進教師有時更渴望進修，尤其是在資訊科技方面的知識與應用，職是之故，年資 21 年以上教師知覺在專業成長的表現最高（王家瑞，2008）。

四、不同學歷的國小教師專業成長之差異

本研究結果顯示，不同學歷的教師專業成長之各層面及整體層面均未達顯著差異，此結果與周紋如（2008）、陳煦梁（2008）、陳俊龍（2009）、張雅萍（2012）、廖志峰（2012）、彭慧婷（2012）、呂詩婷（2013）的研究相符合，但在呂錘卿（1999）研究中則發現，學歷越高專業成長的分數有越高的傾向，與本研究結果不同，故此一點值得進一步討論。

五、不同職務的國小教師專業成長之差異

本研究結果顯示，不同職務的教師專業成長之各層面及整體層面均未達顯著差異，此結果與王家瑞(2008)、周紋如(2008)、陳煦梁(2008)、陳俊龍(2009)、張雅萍(2012)、廖志峰(2012)、呂詩婷(2013)的研究相符合，推論其原因，可能是教師的主要工作是教學與輔導學生，參加進修是義務也是權利，不管是兼行政職、級任或科任教師，其本職均是教師(王家瑞，2008)，故在此層面上無顯著差異。

六、不同班級數的國小教師專業成長之差異

本研究結果顯示，不同班級數的教師專業成長之各層面及整體層面均未達顯著差異，此結果與郭蕙菱(2005)、郭淑芳(2005)、王家瑞(2008)、周紋如(2008)、陳煦梁(2008)、陳俊龍(2009)、王亭惠(2012)、郭梨玉(2012)、張雅萍(2012)、彭慧婷(2012)、呂詩婷(2013)的研究相符合，推論其原因，可能是因近年來教育部規定國小教師每學年研習進修時數均需達到80小時以上，且每年寒暑假嘉義縣各學校均會舉辦多項研習鼓勵教師參與，故不管小型、中型或大型學校，教師都積極參與進修提升自我能力，所以不同班級數的國小教師知覺其專業成長部分無顯著差異。

第六節 校長教學領導、參與教學專業發展評鑑 態度與教師專業成長之關係

一、 驗證性因素分析

驗證性因素分析 (Confirmatory Factory Analysis, CFA) 是指可用來處理觀測變項及潛在變項間的共變關係，用以檢驗各構面的因素結構、收斂效度與區別效度。本研究以此方法對觀測變項作一分析前之測試，進一步了解觀測變項對本研究所假設的潛在變項是否有顯著的影響。另外 t 值是檢定觀測變項對該潛在變項的因數負荷量是否達到顯著水準，因此所有 t 值必須大於 2 或 P 值小於顯著水準 0.05 時，即可判定該迴歸加權值顯著，否則即為不顯著 (陳寬裕、王正華，2013)。

(一) 檢驗模型標準因素負荷量、t 值、組合信度、平均抽取變異量

收斂效度與區別效度合稱為建構效度，它們是衡量模型內在品質的重要指標。收斂效度主要測試以一個變數發展出的多題問題，最後是否會收斂於一個因素 (構面) 中。收斂效度必須同時滿足下列準則：

1、Joreskog 和 Sorbom (1989) 建議標準化後因素負荷量在 0.45 以上，而 Hair

(1998) 則建議須大於 0.5 才能顯示所有觀察變項，皆足以反映所建構的潛在變項。故問項 (觀察變數) 因素負荷量必須超過 0.5，且於 t 檢定時顯著。

2、組合信度必須大於 0.6 (Fornell and Larcker, 1981; Bagozzi and Yi, 1988) (轉引自陳寬裕、王正華，2013)。

3、同時亦可以利用平均萃取變異量及組合信度來檢視構念的信度，平均萃取變異量是計算潛在變數之各個觀測變項對該潛在變項的收斂效度解釋力，其值越高表示潛在變項以愈高的收斂效度。Fornell 和 Larcker (1981) 與 Bagozzi 和 Yi (1988) 則建議平均萃取變異量其值須大於 0.5 以上，但 0.36~0.5 之間亦可接受。而組合信度可表示潛在變項內部的一致性，其值建議大於 0.6 (轉引自張容滋，2014)。

本研究依據上述學者建議之各指標的評鑑標準，對測量模型各題項因素負荷量與顯著性 t 值加以檢測，進而檢測各構面之組合信度及平均萃取變異量。各構面之驗證性因素分析結果分述如下：

1、校長教學領導之驗證性分析

本研究將校長教學領導之構面分成「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」及「營造學校學習氣氛」五個子構面，透過表 4-6-1 可知校長教學領導構面，各測量變項之因素負荷量皆達 0.5 以上，且 t 值皆大於 1.96 的顯著水準。在組合信度分析上，本研究所構成之潛在變項的組合信度分別為 0.932、0.848、0.896、0.904、0.883，均大於 0.6，顯示此測量模式在可接受之範圍內，且測量變項與潛在變項以高度關聯的存在關係。潛在變項之平均萃取變異量分別為 0.733、0.532、0.633、0.654、0.601，其值均符合專家建議之大於 0.5 以上，表示潛在變項的收斂效度良好。

表 4-6-1 校長教學領導測量模式之驗證性分析表

構念題項	標準因素負荷量	t 值	組合信度	平均萃取變異量
發展教學任務與目標				
1.校長具有清晰的教育理念，建構出適合學校特性的學校目標。	0.863***	11.485	0.932	0.733
2.校長願意與全體教師共同訂定適切的教育目標與願景。	0.856***	11.179		
3.校長能運用各種方式讓校內外人員了解學校的任務與目標。	0.880***	11.337		
4.校長能把學校目標落實在行政與教學實務上。	0.806***	10.649		
5.校長能帶領全體成員為學校目標共同努力。	0.873***	11.291		

(續接下頁)

(續接上頁)

構念題項	標準因素 負荷量	t 值	組合 信度	平均萃 取變異 量
確保課程與教學品質				
6.校長能減少與教學相關性低的活動，以避免干擾教師的教學時間。	0.548***	5.115	0.848	0.532
7.校長能鼓勵教師在教學中，使用創新的方法和觀念。	0.756***	5.651		
8.校長能積極參與校內有關課程與教學的會議或活動。	0.819***	5.606		
9.校長能考量教師的專業與能力來安排任教課程。	0.801***	5.579		
10.校長能巡視觀察教師的教學活動情形。	0.690***	5.391		
促進教師專業成長				
11.校長能提供觀摩與討論管道，以促進教師間的專業對話。	0.809***	8.724	0.896	0.633
12.校長能提供多元的進修資訊與研習管道，並鼓勵教師參與。	0.816***	8.578		
13.校長能因應教師的需求辦理相關的增能研習。	0.818***	8.331		
14.校長有計畫地辦理校內教師進修研習活動。	0.795***	8.436		
15.校長鼓勵教師成立自發性的進修組織，如讀書會、教師成長團體。	0.737***	8.145		
發展支持的教學環境				
16.校長能以課程與教學安排為主，妥善規畫教學環境。	0.726***	7.254	0.904	0.654
17.校長與家長及社區保持良好溝通，凝聚課程與教學的共識。	0.818***	7.453		
18.校長能爭取經費與資源並妥善運用，有效支援教學活動。	0.819***	7.346		
19.校長領導行政系統積極支援教師教學。	0.801***	7.270		
20.校長能主動協助在教學上有困難之教師。	0.873***	7.588		

(續接下頁)

(續接上頁)

構念題項	標準因素負荷量	t 值	組合信度	平均萃取變異量
營造學校學習氣氛				
21.校長能督促教師為學習成就低落的學生實施補救教學。	0.756***	5.960	0.883	0.601
22.校長能營造良好的學習環境,提高學生的學習動機。	0.763***	5.473		
23.校長能鼓勵教師積極指導學生參與各項校內外競賽活動。	0.734***	5.394		
24.校長會公開表揚並獎勵學生、教師的優異表現。	0.837***	5.761		
25.校長能營造良好學校氣氛,促進學校教職員間能和諧相處,以利教學進展。	0.782***	5.619		

註:「***」表 t 值達顯著水準 0.001

資料來源:本研究自行整理

2、參與教師專業發展評鑑態度之驗證性分析

本研究將參與教師專業發展評鑑態度之構面分成「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方式」及「評鑑結果應用」四個子構面,透過表 4-6-2 可知參與教師專業發展評鑑態度構面,各測量變項之因素負荷量除在「評鑑結果應用」子構面上雖有二題未達 0.5 以上,其餘皆達 0.5 以上,但 t 值皆大於 1.96 的顯著水準。在組合信度分析上,本研究所構成之潛在變項的組合信度分別為 0.935、0.900、0.898、0.794,均大於 0.6,顯示此測量模式在可接受之範圍內,且測量變項與潛在變項以高度關聯的存在關係。潛在變項之平均萃取變異量分別為 0.743、0.692、0.596、0.442,「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方式」其值符合專家建議之大於 0.5 以上;「評鑑結果應用」其值介於 0.36~0.5 之間亦為可接受之值,表示潛在變項的收斂效度良好。

表 4-6-2 參與教師專業發展評鑑態度測量模式之驗證性分析表

構念題項	標準因素 負荷量	t 值	組合 信度	平均萃 取變異 量
評鑑目的				
1.協助教師瞭解其教學之優劣得失。	0.848***	8.796	0.935	0.743
2.協助教師改進教學，提升教學品質。	0.891***	8.924		
3.確保教學品質，維護學生受教權益。	0.865***	8.964		
4.促進教師專業成長。	0.881***	9.237		
5.建立教師專業形象。	0.822***	8.865		
評鑑規準				
6.課程設計與教學。	0.833***	7.714	0.900	0.692
7.班級經營與輔導。	0.832***	7.698		
8.研究發展與進修。	0.810***	7.726		
9.敬業精神與態度。	0.852***	7.899		
評鑑方式				
10.教師自我評鑑。	0.758***	7.029	0.898	0.596
11.教學觀摩。	0.682***	6.595		
12.教學檔案評量。	0.818***	7.317		
13.訪談教師、教師同儕、行政人員。	0.805***	7.366		
14.問卷調查(蒐集學生或家長的意見)。	0.740***	7.216		
15.教學成果展示。	0.818***	7.754		
評鑑結果應用				
16.對評鑑結果，以書面個別通知教師。	0.815***	11.831	0.794	0.442
17.協助受評教師規畫專業成長計畫。	0.936***	13.066		
18.評鑑結果作為辦理教師研習之參考。	0.861***	12.515		
19.可作為教師成績考核的重要參考依據。	0.204**	2.903		
20.針對未達規準的教師安排專業輔導並讓其接受複評。	0.278**	3.954		
21.對教師專業表現給予回饋與肯定。	0.500***	7.162		

註：「**」表 t 值達顯著水準 0.01, 「***」表 t 值達顯著水準 0.001 資料來源：本研究自行整理

3、教師專業成長之驗證性分析

本研究將教師專業成長之構面分成「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」及「敬業精神與態度」四個子構面，透過表 4-6-3 可知教師專業成長構面，各測量變項之因素負荷量皆達 0.5 以上，且 t 值皆大於 1.96 的顯著水準。在組合信度分析上，本研究所構成之潛在變項的組合信度分別為 0.926、0.911、0.811、0.916，均大於 0.6，顯示此測量模式在可接受之範圍內，且測量變項與潛在變項以高度關聯的存在關係。潛在變項之平均萃取變異量分別為 0.676、0.631、0.519、0.645，其值均符合專家建議之大於 0.5 以上，表示潛在變項的收斂效度良好。

表 4-6-3 教師專業成長測量模式之驗證性分析表

構念題項	標準因素負荷量	t 值	組合信度	平均萃取變異量
課程設計與教學				
1.我能適切地研擬教學計畫。	0.822***	10.789	0.926	0.676
2.我能提升教學活動設計能力。	0.812***	10.815		
3.我能精熟任教學科領域知識。	0.799***	10.570		
4.我能清楚呈現教材內容。	0.875***	11.425		
5.我能靈活運用多元的教學資源（如網路、雜誌）提升教學效果。	0.813***	10.911		
6.我能善用多元的評量方式，評量學生的學習成效。	0.809***	10.792		
7.我能適切引起學生的學習動機，使其樂於學習。	0.745***	10.051		
班級經營與輔導				
8.我能指導學生共同訂定生活公約。	0.830***	9.347	0.911	0.631
9.我能營造和諧良好的班級氣氛。	0.825***	9.262		
10.我能善用獎懲的原則與技巧。	0.830***	9.426		
11.我能落實依學生的個別差異進行輔導。	0.779***	9.237		
12.我能與學生及家長溝通的能力。	0.762***	9.190		
13.我能活用諮商晤談的技巧。	0.733***	8.789		

(續接下頁)

(續接上頁)

構念題項	標準因素 負荷量	t 值	組合 信度	平均萃 取變異 量
研究發展與進修				
14.我能積極參與教學或行動研究工作。	0.777***	7.807	0.811	0.519
15.我能提升研發教材、教法或教具的能力。	0.696***	7.523		
16.我樂意參與校內外進修研習活動。	0.660***	6.597		
17.我樂於嘗試新的教學方法。	0.744***	7.169		
敬業精神與態度				
18.我能提升高度的工作士氣。	0.809***	5.212	0.916	0.645
19.我願意為教育投入更多時間與心力。	0.828***	5.189		
20.我能與同事建立良好的合作關係。	0.816***	5.086		
21.我能與家長建立良好的合作關係。	0.835***	5.140		
22.我常省思自己的教學方法與態度。	0.823***	5.278		
23.我能主動吸收新知,追求專業上的成長。	0.698***	5.037		

註：「***」表 t 值達顯著水準 0.001 資料來源：本研究自行整理

(二) 檢驗模型配適度

測量模形必須由所蒐集的資料驗證其配適度。配適度衡量有許多指標，Hairs、Anderson、Tatham 和 Black (1998) 將其分為三種類型：絕對配適指標、增量配適指標及精簡配適指標等，又稱為模型外在品質的評鑑，茲將分述如下 (陳寬裕、王正華，2013)：

1、絕對配適指標

經驗證性因素分析後，其卡方值為 86.072 (P 值=.023)、自由度為 62、卡方自由度比值為 1.388、GFI 為.944、AGFI 為.918、NFI 為.965、CFI 為.990、RMR 為.006、RMSEA 為.042。依 Bagozzi 與 Yi (1988) 建議使用卡方檢定值與自由度之比值來取代卡方值，以檢定模型配適度，同時建議其比值宜小於 3，此外 GFI、AGFI 應大於 0.9 (Henry and Stone,1994)、Hairs、Anderson、Tatham 與 Black (1998) 則認為 GFI 越高越好，RMR、SRMR 其值宜小於 0.08 (Hu and Bentler,1999)；RMSEA 將比較理論模型與完美契合的飽和模型的差距程度，建議低於 0.06 為一良好模型的門檻，而 McDonald 與 Ho (2002) 則以 RMSEA 小於 0.08 為可接受的模型契合

門檻（轉引自陳寬裕、王正華，2013）。依以上專家學者認定，本研究模型均符合各項驗證指標，模式內在品質分析結果如表 4-6-4 所示。

2、增量配適指標

增量配適指標是比較概念性模型的配適度與獨立模型或飽和模型的配適度之差異程度而計算出來的。常見的增量配適指標以規範配適指標（NFI）、增值配適指標（IFI）、非規範配適指標（TLI）、及比較配適指標（CFI）等，Hairs、Anderson、Tatham 與 Black（1988）等諸多學者認為均應高於 0.9，而且越高越好，本研究模型均符合各項驗證指標。

3、精簡配適指標

包含 PNFI、PGFI 及 CN，PGFI 大於 0.5 表示模型是可以接受的；CN 值為「臨界樣本數」，一般研究建議標準值為大於 200，本研究模型均符合各項驗證指標。

雖然有這麼多的配適指標可用，但沒有一個指標可以作為唯一確定的標準，來檢驗概念型模型的配適成功與否，一般多採用「多數決」，亦即有多數的指標呈現配適狀況良好的話，我們就可以採信模型的配適度佳。以下表 4-6-4 為本研究整體模式配式分析結果。

表 4-6-4 本研究整體模式配適分析結果

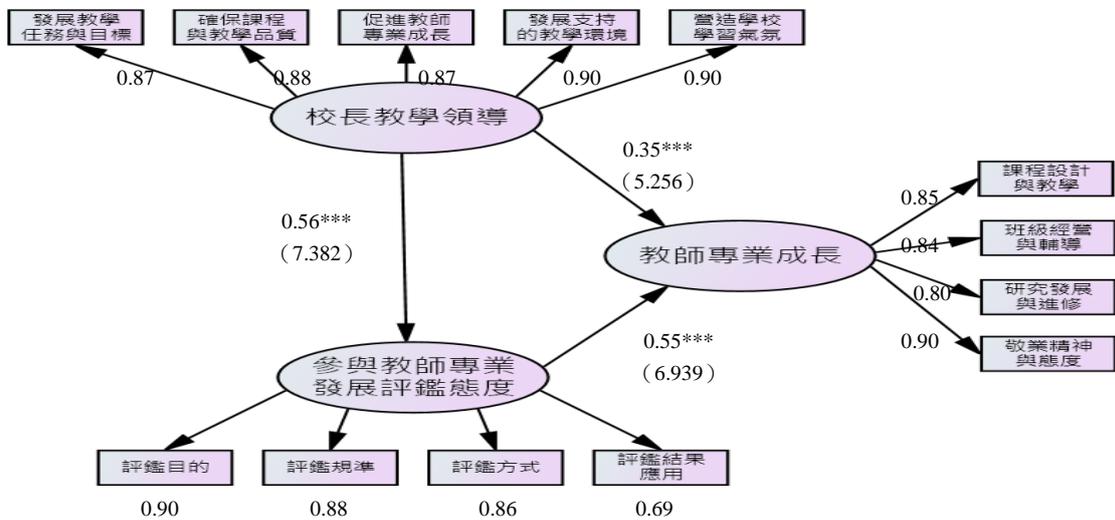
配適度指標	適配標準	檢定結果數據	適配判斷
絕對配適指標			
X ²	越小越好	86.072 (P=0.023*)	-
X ² /df	1~5 之間	1.388	符合
GFI	大於 0.9	0.944	符合
AGFI	大於 0.9	0.918	符合
RMR	小於 0.08	0.006	符合
SRMR	小於 0.08	0.027	符合
RMSEA	小於 0.08	0.042	符合
增量配適指標			
NFI	大於 0.9	0.965	符合
NNFI	大於 0.9	0.987	符合
CFI	大於 0.9	0.990	符合
RFI	大於 0.9	0.956	符合
IFI	大於 0.9	0.990	符合
精簡配適指標			
PNFI	大於 0.5	0.767	符合
PGFI	大於 0.5	0.643	符合
CN	大於 200	204	符合

資料來源：研究者自行整理

(三) SEM 理論模型

在模型分析方面，本研究採用 AMOS-20.0 統計軟體進行結構方程式模型之分析，根據圖 4-6-1 所建立之概念性模型圖，提出下列研究假設，盼能透過所蒐集的資料，運用驗證性因素分析、結構方程模型，驗證這些假設的成立與否，並釐清校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長之間的關係，研究假設分述如下：

- 假設一：校長教學領導對參與教師專業發展評鑑態度有正向直接的影響力。
- 假設二：參與教師專業發展評鑑態度對教師專業成長有正向直接的影響力。
- 假設三：校長教學領導對教師專業成長有正向直接的影響力。
- 假設四：校長教學領導透過參與教師專業發展評鑑態度間接的顯著正向影響教師專業成長。



註一：() 表 t 值

註二：「***」表 t 值達顯著水準 0.001

圖 4-6-1 SEM 理論模型

資料來源：本研究自行整理

表 4-6-5 結構化模型路徑係數彙整表

結構關係	路徑係數	t 值	P 值	對應假設	檢定結果
校長教學領導→參與教師專業發展評鑑態度	0.56	7.382	***	H1	成立
參與教師專業發展評鑑態度→教師專業成長	0.55	6.939	***	H2	成立
校長教學領導→教師專業成長	0.35	5.256	***	H3	成立

註：「***」表 t 值達顯著水準 0.001 資料來源：本研究自行整理

表 4-6-6 整體模型影響效果表

潛在 依變數	潛在 自變數	直接效果	間接效果	總效果	假設成立 與否
教師專業 成長	校長教學 領導	0.35***	0.31(0.56*0.55)	0.66	H4 成立
	參與教師 專業發展 評鑑態度	0.55***	—	0.55	H2 成立
參與教師 專業發展 評鑑態度	校長教學 領導	0.56***	—	0.56	H1 成立

註：「***」表 t 值達顯著水準 0.001、「—」表無該效果 資料來源：本研究自行整理

表 4-6-7 整體模型參數估計表

參數			迴歸加 權係數	標準誤	t 值	多元相 關平方
發展教學任務 與目標	←	校長教學領導	0.87***	0.12	15.97	0.76
確保課程與教 學品質	←	校長教學領導	0.88***	0.11	16.34	0.78
促進教師專業 成長	←	校長教學領導	0.87***	0.11	15.99	0.76
發展支持的教 學環境	←	校長教學領導	0.90***	0.12	17.05	0.90
營造學校學習 氣氛	←	校長教學領導	0.90***	0.11	16.90	0.90
評鑑目的	←	參與教師專業 發展評鑑態度	0.90***	0.10	15.76	0.81
評鑑規準	←	參與教師專業 發展評鑑態度	0.88***	0.10	15.21	0.77
評鑑方式	←	參與教師專業 發展評鑑態度	0.86***	0.10	14.92	0.74
評鑑結果應用	←	參與教師專業 發展評鑑態度	0.69***	0.10	10.98	0.48
課程設計與教 學	←	教師專業成長	0.85***	0.06	13.29	0.85

(續接下頁)

(續接上頁)

參數			迴歸加權係數	標準誤	t 值	多元相關平方
班級經營與輔導	←	教師專業成長	0.84***	0.07	12.69	0.84
研究發展與進修	←	教師專業成長	0.80***	0.07	12.46	0.80
敬業精神與態度	←	教師專業成長	0.90***	0.07	13.62	0.90
參與教師專業發展評鑑態度	←	校長教學領導	0.56***	0.09	7.38	-
教師專業成長	←	參與教師專業發展評鑑態度	0.55***	0.10	6.93	-
教師專業成長	←	校長教學領導	0.35***	0.11	5.25	-

註：「***」表 t 值達顯著水準 0.001 資料來源：本研究自行整理

經由實證分析與檢定結果，本研究所建構之校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長關係模型路徑圖，如圖 4-6-1 所示，圖中實線代表檢定後之顯著路徑，無括號數值為路徑係數，括號中數值表示該路徑 t 值。本研究依據實證分析結果，進行研究之假設檢定，詳如表 4-6-5 所示，所獲得之結論如下：

1、假設一：校長教學領導對參與教師專業發展評鑑態度有顯著的正向影響

校長教學領導對參與教師專業發展評鑑態度的路徑係數為 0.56，t 值為 7.382，大於 1.96 之標準，顯示路徑係數估計值顯著，故本研究之假設一成立，表示若教師對校長教學領導認同度越高，則參與教師專業發展評鑑態度越佳。

2、假設二：參與教師專業發展評鑑態度對教師專業成長有顯著的正向影響

參與教師專業發展評鑑態度對教師專業成長的路徑係數為 0.55，t 值為 6.939，大於 1.96 之標準，顯示路徑係數估計值顯著，故本研究之假設二成立，表示若教師參與專業發展評鑑態度認同度越高，則教師知覺其專業成長越高。

3、假設三：校長教學領導對教師專業成長有顯著的正向影響

校長教學領導對教師專業成長的路徑係數為 0.35，t 值為 5.256，大於 1.96

之標準，顯示路徑係數估計值顯著，故本研究之假設三成立，表示若教師對校長教學領導認同度越高，則教師知覺其專業成長越高。

4、影響效果分析：

各潛在變數之影響效果，詳如表 4-6-6 所示，校長教學領導透過參與教師專業發展評鑑態度對教師專業成長有正向的直接與間接影響效果，其總效果值為 0.66；其中校長教學領導對參與教師專業發展評鑑態度有正向的直接影響效果，其效果值為 0.56；此外，參與教師專業發展評鑑態度對教師專業成長亦有正向的直接影響效果，其效果值為 0.55。

由以上的效果分析中可發現，對於教師的專業成長而言，影響較大者為參與教師專業發展評鑑態度，其次是校長教學領導。



第五章 結論與建議

本研究旨在探討校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長之關係。首先進行相關文獻的蒐集，並加以整理、歸納，以作為研究架構之基礎。然後參考多位專家學者文獻編製之「校長教學領導量表」、「參與教師專業發展評鑑態度量表」、「教師專業成長量表」作為研究工具進行問卷調查。

本章就問卷調查的主要發現，歸納成結論，並提出具體建議，以供教育行政機關、國民小學學校以及未來相關研究之參考。

第一節 結論

一、國民小學教師知覺校長教學領導情形良好

嘉義縣國小教師均認同校長教學領導之「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」、「營造學校學習氣氛」等五個層面，尤其在「營造學校學習氣氛」方面知覺領導情形最佳。整體而言，嘉義縣國小教師認同校長教學領導情形。

二、國民小學教師參與教師專業發展評鑑態度良好

嘉義縣國小教師認同參與專業發展評鑑之「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方式」等三層面，僅對「評鑑結果應用」層面較不認同。整體而言，嘉義縣國小教師參與專業發展評鑑態度佳。

三、國民小學教師知覺教師專業成長情形良好

嘉義縣國小教師均認同自己在「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」等四個層面上的專業成長，尤其在「敬業精神與態度」方面情形最佳。整體而言，嘉義縣國小教師亦認同自己專業成長情形。

四、不同個人背景變項的國民小學教師在校長教學領導知覺上具部

分差異

(一) 性別

不同性別的教師對於校長教學領導的各層面及整體層面之知覺均達顯著差異，男性教師明顯高於女性教師。

(二) 年資

不同年資的教師對於校長教學領導的「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「營造學校學習氣氛」層面及「整體層面」之知覺均達顯著差異。且年資 21 年以上之教師明顯高於年資 11~20 年之教師。

(三) 擔任職務

擔任不同職務的教師在「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」、「營造學校學習氣氛」層面及「整體層面」，兼行政職之教師明顯高於僅擔任級任之教師。

(四) 年齡、最高學歷、全校班級數

不同年齡、不同最高學歷、不同全校班級數的教師對於校長教學領導的各層面及整體層面之知覺均未達顯著差異。

五、不同個人背景變項的國民小學教師在參與教師專業發展評鑑態

度上具部分差異

(一) 最高學歷

不同最高學歷的教師在「評鑑規準」層面達顯著差異，且最高學歷為研究所以上畢業之教師明顯高於師範院校畢業之教師。

(二) 擔任職務

擔任不同職務的教師在「評鑑目的」層面，兼行政職之教師明顯高於僅擔任級任及僅擔任科任之教師；在「評鑑規準」層面，則兼行政職之教師明顯高於僅擔任級任之教師；在「評鑑結果應用」層面及「整體層面」，則兼行政職之教師明

顯高於僅擔任科任之教師。

(三) 性別、年齡、年資、全校班級數

不同性別、不同年齡、不同年資、不同全校班級數的教師參與專業發展評鑑態度之各層面及整體層面均未達顯著差異。

六、不同個人背景變項的國民小學教師在教師專業成長知覺上具部分差異

(一) 年齡

不同年齡的教師專業成長在「班級經營與輔導」層面上，46 歲以上教師明顯高於 36~40 歲及 41~45 歲之教師；在「敬業精神與態度」層面上，46 歲以上教師明顯高於 36~40 歲之教師。

(二) 年資

不同年資的教師專業成長在「班級經營與輔導」層面上，年資 21 年以上教師明顯高於年資 1~5 年之教師；在「敬業精神與態度」及「整體層面」上，年資 21 年以上教師明顯高於年資 11~20 年之教師。

(三) 性別、最高學歷、擔任職務、全校班級數

不同性別、不同最高學歷、不同擔任職務、不同全校班級數的教師在專業成長之各層面及整體層面均未達顯著差異。

七、校長教學領導對參與教師專業發展評鑑態度有顯著的正向影響

校長教學領導對參與教師專業發展評鑑態度的路徑係數為 0.56，t 值為 7.382，大於 1.96 之標準，顯示路徑係數估計值顯著，故表示若教師對校長教學領導認同度越高，則參與教師專業發展評鑑態度越佳。

八、參與教師專業發展評鑑態度對教師專業成長有顯著的正向影響

參與教師專業發展評鑑態度對教師專業成長的路徑係數為 0.55，t 值為 6.939，大於 1.96 之標準，顯示路徑係數估計值顯著，故表示若教師參與專業發展評鑑態

度越佳，則教師知覺其專業成長情形越佳。

九、 校長教學領導對教師專業成長有顯著的正向影響

校長教學領導對教師專業成長的路徑係數為 0.35，t 值為 5.256，大於 1.96 之標準，顯示路徑係數估計值顯著，故表示若教師對校長教學領導認同度越高，則教師知覺其專業成長情形越佳。

十、 校長教學領導透過參與教師專業發展評鑑態度對教師專業成長有正向的直接與間接影響效果

校長教學領導對參與教師專業發展評鑑態度有正向的直接影響效果，其效果值為 0.56；此外，參與教師專業發展評鑑態度對教師專業成長亦有正向的直接影響效果，其效果值為 0.55；校長教學領導透過參與教師專業發展評鑑態度對教師專業成長有正向的直接與間接影響效果，其總效果值為 0.66，故表示對教師專業成長而言，影響較大的因素是參與教師專業發展評鑑態度，其次是校長教學領導。

第二節 建議

本節依據研究結果、研究發現與結論，對教育行政機關、國民小學學校，以及未來的研究方向，提出以下幾點建議：

壹、對教育行政機關之建議

從本研究的結果可以看出，校長教學領導及參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長，有顯著正向的關係。校長是學校的首席教師及行政擘劃者，而教師是站在第一線知識的傳播者，校長如何領導教師的教學及專業成長，是形成有效能學校的重要關鍵。以下是對教育行政機關的建議：

一、計畫性的宣導專業發展評鑑計畫之內涵

建議教育行政機關要有計畫性的舉辦說明會、宣導及研習活動，將教育部明訂之教師專業發展評鑑目的為「協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習效果」讓教師瞭解，它與教師績效考核是脫勾處理的，更和教師分級制度無關，釐清教師之疑慮。學校亦可邀請相關專家學者或主管機關人員到校分享經驗，提高教師對教師專業發展評鑑的認知，解決教師的疑慮。

二、降低班級學生人數、增置學校事務員額編置，鼓勵教師研發新教材及教法

研究者本身任教於國小，發現從事教學工作時，教師除了需教學及輔導學生事務外，亦需配合多項行政工作及設計多項教學教案，額外雜事占據教師許多時間。故本研究建議教育行政單位應聆聽基層教師的心聲，降低班級學生人數，增置事務員額配置處理學校之行政事務，減少教師不必要的行政工作，讓教師能更專注於教學、輔導學生及研發教材、教法上，如此更能提升教學品質，增進教學效能。且增置的專業事務員因熟悉承辦業務，也不會因調動而有銜接上的問題，讓學校行政可以順暢進行。

三、因校制宜，鼓勵各級學校申辦逐、多年期教師專業發展評鑑計畫

在別的縣市如火如荼進行教師專業發展評鑑計畫時，嘉義縣參與之比例明顯偏低，希望教育行政單位鼓勵參與多年的學校帶領剛參與之學校，藉由經驗分享、

研習，讓各學校申辦逐、多年期教師專業發展評鑑計畫。漸進式的推行，可依校制定符合學校之教師專業發展評鑑規準，先由「教師自我評鑑」，再由「同儕教師互相評鑑」，進而學校組成評鑑推動小組進行「校內評鑑」，保持彈性空間，尊重教師看法及意見，建構一套切合本校的教師專業發展評鑑計畫，讓教師們有充裕的時間可以準備。有計畫長期廣泛的提供教師專業成長的管道，讓每位教師願意並全面性的接受教師專業發展評鑑，讓教師專業發展評鑑達到最高成效。

四、開放多元進修管道，提昇教師專業知能

面對瞬息萬變的資訊時代，教師唯有不斷成長順應時代，才不會被世界潮流吞噬，建議教育行政單位能開放多元的進修管道，持續支持各大院校成立之在職進修班及學分班，鼓勵教師進修，提升自我專業能力。

貳、對國民小學學校之建議

一、在國小校長方面

(一) 鼓勵教師參與教師專業發展評鑑計畫

從調查結果發現，目前嘉義縣國小教師對於教師專業發展評鑑認同程度高，但參與人數不多，且兼行政職之教師參與教師專業發展評鑑態度明顯高於僅擔任級任及僅擔任科任之教師。因行政人員接觸教師專業發展評鑑資訊較多，學校的領導者應善用各種管道，將教師專業發展評鑑之目的與教師說明溝通，主動宣導並釐清教師之疑慮，幫助教師了解教師專業發展評鑑之主要內涵，相信會有更多教師樂於參與教師專業發展評鑑。

(二) 依據評鑑結果有計畫的舉辦相關研習課程，提昇教師專業成長

校長能領導相關行政人員，主動提供各項研習進修的訊息與管道，並帶動教師專業進修風潮，亦可依評鑑結果按照教師不同之需求，逐步辦理相關研習或組成專業成長團體或社群，適時規畫聘請校內外講師，互相分享交流教學經驗，透過專業對話，彼此切磋精進，有效提升教師的專業素養及知能。

(三) 培訓校內具有專業評鑑之教師

從調查結果發現，多數教師支持以「教師自我評鑑」及「教學觀摩」的方式進行教師專業發展評鑑，此兩種方式均須校內教師自行來進行評鑑，因此培訓具有專業評鑑能力的教師才能真正達到評鑑目的，建議學校先由行政人員組成小組開始培訓，進而整合教師團隊人力資源，經由評鑑讓教師了解其優缺點，協助教師專業成長並達到評鑑成效。

(四) 營造支持性的教學環境

由本研究得知，兼任行政職之教師知覺校長學領導程度明顯高於其他教師，故建議校長教學領導須兼顧所有教師；帶領行政團隊支援教學團隊，提供教師教學設備，營造優良的競爭環境，激勵教師工作士氣；整合家長及社區教育資源，提昇教學校能；協助教師解決教學上困難，傾聽教師意見及建議，改善教學環境，減少臨時性或與教學無關的工作，避免影響教學；主動提供各項進修研習之訊息及管道，鼓勵並支持教師參與，以提升教師專業知能；配合教育部政策推動教師專業發展評鑑計畫，促進教師專業成長。

二、在國小教師方面

(一) 積極參與學校發展，共塑學校願景

教師為學校之組織人員，校長之辦學理念、發展教學任務與目標、學校願景型塑，是每一位教師應有權利及義務共同參與並實行的，身為學校的一份子，應有為促進學校效能盡力之體認。

(二) 順應世界潮流，具備終身學習觀念，不斷充實自己

身為現代的教師，應具備終身學習的觀念，透過持續的學習歷程，利用各種進修管道，如：校內外研習、社區大學、網際教學、學位或短期進修……等，不斷吸取新的知識與教學技巧，精進教學專業知能，提昇學生的學習效能，才能因應社會快速的變遷及資訊時代的衝擊。

(三) 正向看待、勇於參與教師專業發展評鑑計畫，樹立教師專業形象

教師專業發展評鑑的目的，主要在協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習效果。評鑑方式上首先強調教師自我評鑑，因為惟有教師自己本身，才能對自我的教學表現具有最真實且最深刻的反省，因此教師可藉由參與教師專業發展評鑑，了解自己教學上的優缺點，就自己的教學實務，與同儕之間專業對話、經驗交流，做自我察覺與深切的省思。惟有教師能自我覺察教學上的優劣長短，以及針對短處做深刻的檢討改進，才会有自我更新的動力，拓展教學視野。因此評鑑並非僅帶給教師多餘的雜事，更有正面肯定教師教學及樹立專業的形象。

(四) 建立教育共享、互助合作的管道

積極參與校內成長團體或社群，建立行政與教師溝通管道；由資深教師帶領初任教師學習，定期討論分享教學上之優缺點，提供彼此教學經驗，建立教育共享互助合作機制；凝聚校內教師向心力，透過同事間的互動、經驗分享、省思相互成長，彼此激勵團隊士氣，增進教師教學實務能力，有效提升教師的專業知能。

參、對未來研究之建議

在整個研究過程中，發現許多因素無法在本研究詳細探究，茲提出下列幾點建議，作為未來相關研究之參考。

一、在研究對象方面

本研究以任職嘉義縣之公立國民小學參與教師專業發展評鑑計畫一年以上之教師為調查對象，未來研究可涵括未參與教師專業發展評鑑計畫之教師比較，以明瞭其異同；更可擴大抽樣對象，如校長、教育專家學者、教育行政人員及學生家長，使研究更為周延。

二、在研究內容方面

本研究僅分析校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長之

現況及彼此關係，並未探究校長教學領導對學校效能、教師專業成長對教學效能的實際影響情形；因此、在未來研究上，可將此納入研究範疇，以增加研究之價值。

三、在研究變項方面

本研究主要探討校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長之現況及彼此關係，然而影響教師專業成長因素尚有很多，如教師人格特質、學校組織變革、教學視導、學校效能、教師專業社群、學校組織文化等，因此，未來研究時，可以納入更多的變項，期能獲得更多面向的結果與發現。



參考書目

壹、中文部分

一、專書

王立行、饒見維（1992）。教育專業化與教育實習的實施，載於中華民國師範教育學會主編：教育專業。台北：師大書苑。

江明修（2002）。非營利管理。台北市：智勝。

吳清山（1991）。學校行政。台北市：心理。

吳清山（1994）。美國教育組織與行政。台北：五南圖書出版公司。

吳宗立（2004）。學校行政研究。高雄市：復文。

高強華（1996）。師資培育問題研究。臺北：師大書苑。

張春興（1991）。張氏心理學辭典。台北：東華書局。

張德銳（1992a）。國民小學教師評鑑之研究。新竹市：國立新竹師範學院。

張春興（1995）。社會及行為科學研究法。台北：東華書局。

張德銳（1995）。教育行政研究。台北市：五南。

張德銳（2006）。形成性教師評鑑的規劃與實施芻議：教育評鑑的回顧與展望。

台北市：心理。

陳寬裕、王正華（2013）。結構方程模式分析實務：AMOS的運用。台北：五南圖書出版公司。

書出版公司。

教育部（2006）。試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊。

黃富順（2002）。成人學習。台北：五南。

饒見維（2003）。教師專業發展-理論與實際（二版一刷）。台北：五南。

二、期刊論文

- 吳清山、林天祐 (1999)。教育名詞解釋：教育評鑑。教育資料與研究，第 29 期，頁 66。
- 吳和堂、王仁勇 (2013)。國中教師的專業發展評鑑態度與專業成長關係之研究：平均數結構的分析。高雄師大學報，第 35 期，頁 1-22。
- 李安明 (1999)。「為教學而行政」的校長教學領導：理論與實務。教育政策論壇，第 2 卷第 2 期，頁 158-203。
- 李安明 (2003)。析論二十世紀末 (1985-1995) 學校領導理論之發展。教育研究月刊，第 111 期，頁 49-66。
- 李安明、鄭采珮、劉志昫 (2011)。國民小學校長教學領導與學生學習成就之研究。學校行政雙月刊，第 75 期，頁 1-20。
- 林新發、黃秋鑾 (2014)。推動校長教學領導以提升教師專業學習社群互動之策略。臺灣教育評論月刊，第 3 卷第 1 期，頁 43-62。
- 張德銳 (1992b)。形成性教師評鑑模式初探。臺灣教育，第 504 期，頁 18-24。
- 張德銳 (1999)。我國中小學教師評鑑的檢討與展望。師友，第 381 期，頁 5-8。
- 張新仁 (2002)。當代教學統整新趨勢。建構多元而適配的整體學習環境。高雄師範大學教育學刊，第 18 期，頁 43-46。
- 張德銳 (2004)。專業發展導向教師評鑑與教學導師制度芻議。師友，第 447 期，頁 6-11。
- 張媛甯、邱美雲 (2010)。台南市國民小學教師專業成長與學校效能關係之研究。學校行政雙月刊，第 69 期，頁 63-82。
- 陳木金 (2005)。創造專業與評鑑結合的教師進修文化。師友，第 461 期，頁 12-16。
- 陳燕嬌、范熾文 (2006)。花蓮縣國民小學教師專業成長之研究。學校行政雙月刊，第 49 期，頁 189-210。

- 陳木金、邱馨儀、陳宏彰（2006）。高中職以下學校教師生涯發展進階之研究，**教育資料與研究**，第72期，頁17-32。
- 陳俊龍（2009a）。教師專業發展評鑑下的教師專業成長之研究。**學校行政雙月刊**，第66期，頁188-207。
- 陳俊龍（2009b）。教師專業發展評鑑試辦計畫及其評析。**學校行政雙月刊**，第65期，頁165-176。
- 陳嘉雄（2009）。桃園縣國小體育教師專業成長與教學效能之關係。**98年度大專體育學術專刊**，頁80-90。
- 楊振昇（1997）。教學領導理念之探討。載於高強華主編，**學校教於革新專輯**，頁236-263。台北：梅枝。
- 楊振昇（1999）。我國國小校長從事教學領導概況困境及其因應策略之分析。**暨大學報**，3（1），183-236。
- 楊振昇（2004）。近十年來教育組織變革對教學領導之啟示。**教育政策論壇**。第7期第2卷，頁107-130。
- 劉慶中、趙廣林（1999）。從教學視導到教學領導——以校長為例。**課程與教學季刊**，第2期第4卷，頁103-118。
- 魯先華（2002）。從教學領導到課程領導-相關問題之探討。**課程與教學季刊**，第5期第2卷，頁55-64。
- 歐陽教（1992）。教師評鑑模式之研究。**教育研究資訊**，第1期第2卷，頁90-100。
- 鄭進丁（2007）。應用方案理論進行評鑑之研究-以高雄市試辦教師專業發展評鑑為例。**國民教育研究學報**，第19期，頁29-58。

三、學位論文

- 丁文祺（2008）。國民中學校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐與學校校能關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，

- 高雄市。
- 王韋程 (2008)。雲林縣國民小學教師對教師專業發展評鑑實施意見之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 王家瑞 (2008)。屏東縣國民中學校長教學領導、教師專業成長與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所組織發展與領導班碩士論文，未出版，高雄市。
- 王亭惠 (2012)。桃園縣國民小學教師專業成長與教學效能關係之研究。銘傳大學教育研究所碩士在職專班碩士論文，未出版，台北。
- 江慧萍 (2004)。國小教師生涯發展與專業成長需求關係之研究。屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 朱芳謀 (2004)。屏東縣國小教師對「教師評鑑」態度之研究。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 李俊湖 (1992)。國小教師專業成長與教學效能關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李俊湖 (1998)。教師專業成長模式研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李新寶 (2001)。國民小學校長教學領導與教師教學效能之研究。國立新竹師範學院學校行政碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 李嘉彰 (2007)。雲嘉南地區高中職校長轉型領導與教師專業成長之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 李明樺 (2010)。南投縣國民小學教師自我導向學習傾向與專業成長表現關係之研究。國立中正大學教學專業發展數位學習碩士在職專班碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 李國隆 (2013)。國小教師知覺學校組織氣氛與專業成長對其參加教師專業發展評鑑計劃意願之研究。國立東華大學課程設計與潛能開發學系教育碩士班

- 碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 呂錘卿（1999）。國民小學教師專業成長的指標及規劃模式之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 呂秀桂（2008）。教師專業成長對教師效能之影響-以教師工作投入為干擾變項。國立台南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 呂詩婷（2013）。澎湖縣國民小學教師專業成長與學校效能關係之研究。國立臺東大學教育學系(所) 碩士論文，未出版，台東。
- 吳和堂（2000）。國民中學實習教師教學反省與專業成長關係之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 吳雨錫（2002）。國民小學校長教學領導與教師專業成長關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 吳佩珊（2006）。高雄市國民小學教師專業成長、學校創新氣氛與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 周紋如（2008）。台東縣國小試辦教師專業發展評鑑實施現況與教師專業成長關係之研究。國立台東大學教育學系（所）教育行政班碩士論文，未出版，台東市。
- 林榮彩（2002）。高雄市國小教師專業評鑑實施意見之研究。國立台南師範學院碩士學位論文，未出版，台南市。
- 林俊杰（2005）。桃、竹、苗四縣市國民中學校長教學領導與教師知識管理相關之研究。國立新竹教育大學碩士論文，未出版，新竹。
- 林春宏（2009）。國小教師對「試辦教師專業發展評鑑」知覺與專業成長之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 林彥妤（2010）。臺中縣市國民小學教師專業發展評鑑態度之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

- 邱美真 (2011)。中小學教師對試辦教師專業發展評鑑之態度探討：後設分析。中臺科技大學文教事業經營研究所，未出版，台中市。
- 洪瓊芳 (2004)。國小教師專業成長現況與需求之研究-以澎湖縣與台南市為例。國立台南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 洪文芬 (2007)。雲林縣國民小學教師對教師專業發展評鑑態度之研究。國立雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，雲林縣。
- 洪克遜 (2008)。嘉義市國民中小學教師對實施教師專業發展評鑑態度調查。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 徐敏榮 (2008)。國民小學教師評鑑之後設評鑑標準建構之研究。國立台南大學教育經營與管理研究所博士論文，未出版，台南市。
- 孫國華 (1997)。國民中小學教師生涯發展與專業成長之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 涂秀苓 (2013)。屏東縣國小校長教學領導與教師教學信念關係之研究。國立屏東教育大學社會發展學系社會科教學碩士班碩士論文，未出版，屏東縣。
- 高苙騰 (2010)。桃園縣校長教學領導與教師創新教學之研究。國立新竹教育大學教育學系教師在職進修課程與教學碩士班學位論文，未出版，新竹。
- 陳玟瑩 (2007)。臺東縣國小教師教學效能、專業發展評鑑態度與專業成長之關係研究。國立台東大學教育學系(所)碩士論文，未出版，台東縣。
- 陳煦梁 (2008)。國小教師專業成長與教學效能關係之研究-以嘉義縣為例。南華大學企業管理系管理科學碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 陳志順 (2009)。台北縣國民小學校長教學領導與教學組織變革關係之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士班碩士論文，未出版，新竹。
- 陳俊龍 (2009)。教師評鑑試辦政策下的教師專成長之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。

- 陳慧蓮 (2011)。屏東縣國小教師參與教師專業發展評鑑態度與教學快樂感關係之研究。國立屏東教育大學進修暨研究學院教學視導碩士學位學程班碩士論文，未出版，屏東縣。
- 曹玉福 (2006)。國民中小學校長教學領導、教師專業成長與學校效能關係之研究-以馬祖地區為例。國立彰化師範大學教育研究所學校行政碩士班，未出版，彰化。
- 張淑雲 (2002)。國小教師面對九年一貫課程工作壓力、因應策略與專業成長需求之研究。國立台南師範學院教師在職進修輔導教學碩士論文，未出版，台南市。
- 張雅萍 (2012)。宜蘭縣國民小學教師閱讀態度與教師專業成長關係之研究。國立東華大學教育行政與管理學系碩士論文，未出版，花蓮。
- 張淑婷 (2013)。高雄市國民小學校長教學領導與教師參與專業發展評鑑態度關係之研究。國立屏東教育大學進修暨研究學院教育視導與評鑑碩士學位學程班碩士論文，未出版，屏東縣。
- 張容滋 (2014)。外籍青年來臺之旅遊動機、旅遊意象、地方認同感及重遊意願-以外籍華語系青年為例。南華大學旅遊管理學系旅遊管理碩士班碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 郭淑芳 (2005)。國民小學實施教學視導與教師專業成長之相關研究-以台南市為例。國立台南大學教育經營與管理研究所，未出版，台南市。
- 郭蕙菱 (2005)。臺南縣市國民小學校長教學領導與教師專業成長關係之研究。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 郭景松 (2009)。高雄市國民小學教師教學效能、教師信念與教師專業發展評鑑態度關係之研究。國立屏東教育大學碩士論文，未出版，屏東縣。
- 郭小蘋 (2011)。校長教學領導與教師教學效能關係之後設分析。國立中興大學教師專業發展研究所碩士論文，未出版，台中市。

- 郭梨玉 (2012)。桃園縣公立國小學校創新經營、教師專業成長與學校效能研究。銘傳大學教育研究所碩士在職專班碩士論文，未出版，台北。
- 許德便 (2004)。南部地區國中教師對教師評鑑制度態度之研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 許史幸 (2008)。國民小學校長領導行為與教師專業成長關係之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 商鳳英 (2010)。國小實施教師專業發展評鑑與教師專業成長歷程之研究—以一所高雄市國小之教師為例。國立屏東教育大學教育學系碩士論文，未出版，屏東縣。
- 童雪珍 (2012)。基隆市國中教師對教師專業發展評鑑態度之研究。經國管理暨健康學院健康產業管理研究所碩士論文，未出版，基隆市。
- 彭慧婷 (2012)。國民小學教師專業發展評鑑與教師專業成長關係之研究。國立政治大學教育行政與政策研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃偉明 (2005)。桃園縣國民小學課程發展委員會運作與教師專業成長關係之研究。國立新竹教育大學進修部學校行政碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 黃昱碩 (2006)。桃竹苗四縣市國民小學校長教學領導與課程發展委員會組織再造之研究。國立新竹教育大學碩士論文，未出版，新竹。
- 楊昌明 (2011)。國中校長教學領導與教師專業社群關係之研究-以高雄地區為例。高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 楊博涵 (2012)。高職教師專業發展評鑑對其專業成長的影響。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 葉麗錦 (2003)。高雄市國小教師專業評鑑實施現況與教師專業成長關係之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 葉佳文 (2007)。臺灣地區公立高中校長教學領導、教師組織承諾與教師教學效能關係之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

- 廖玉珠 (2005)。建構我國中小學教師評鑑規準之研究。淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文，未出版，新北市。
- 廖修毅 (2010)。台中縣國民小學教師未參與教師專業發展評鑑之壓力感與其因應策略之研究。中臺科技大學文教事業經營研究所，未出版，台中市。
- 廖志峰 (2012)。桃園縣國小教師專業發展評鑑態度與教師專業成長關係之研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教育行政碩士學位班在職進修專班碩士論文，未出版，台北市。
- 鄭翠蓉 (2010)。臺中縣市過民小學參與教師專業發展評鑑教師工作壓力與專業承諾之研究。中臺科技大學文教事業經營研究所，未出版，台中市。
- 鄭采珮 (2011)。國民小學校長教學領導與學生學習成就之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士班學位論文，未出版，新竹。
- 鄧美君 (2005)。國民小學校長轉型領導與教師專業成長關係之研究。國立嘉義大學教育學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 鄧光嵐 (2008)。國小教師對教師專業發展評鑑之態度與成就動機關係之研究-以台南縣為例。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 蔡美姿 (2006)。澎湖縣國民小學校長教學領導與教師教學效能關係之研究。國立台南大學碩士論文，未出版，台南市。
- 蔡婉儀 (2009)。高雄市國中教師對教師專業發展評鑑態度之研究。國立台南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 魯先華 (1994)。國民中學校長教學領導之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 劉志昫 (2011)。國民小學領導卓越校長教學領導之研究-以獲獎與未獲獎校長為例。國立新竹教育大學教育學系碩士論文，未出版，新竹。
- 謝建成 (2001)。台北縣國民小學校長領導行為與教師工作滿意度之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。

鍾文緣 (2011)。屏東縣國民小學校長教學領導與學校組織氣氛關係之研究。國立屏東教育大學進修暨研究學院教學視導碩士學位學程班碩士論文，未出版，屏東縣。

饒明元 (2013)。臺灣與新加坡中小學教師評鑑制度之比較研究。南華大學國際暨大陸事務學系公共政策研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

四、網站

李安明 (1998)。我國國小校長教學領導之研究。取自行政院國家科學委員會專案報告 (NSC86-2413-H-134-006)。網址：

delt.web2.nhcue.edu.tw/files/11-1017-128-1.php。2014年3月16日。

高雄市政府教育局 (2000)。取自高雄市教師專業發展評鑑計畫，

網址：<http://www.kh.edu.tw/>。2014年7月16日。

教育部 (2006)。取自教師專業發展評鑑參考規準/指標—現有各版本彙整表，網

址：<http://tepd.moe.gov.tw/upfiles/fileupload/30/downf01251275263.doc>。

2014年3月9日。

教育部 (2007)。取自中小學教師專業發展評鑑整合平台，網址：

<http://teachernet.moe.edu.tw/>。2014年3月16日。

教育部 (2007)。取自試辦中小學教師專業發展評鑑之評鑑規準 (參考版)，網

址：<http://tepd.moe.gov.tw/upfiles/fileupload/30/downf01251275311.pdf>。

2014年3月9日。

教育部 (2008)。取自試辦中小學教師專業發展評鑑實施計畫，網址：

<file:///C:/Users/asus/Downloads/ddd7ffffff07f.pdf>。2014年3月5日。

教育部 (2009)。取自試辦教師專業發展評鑑發展沿革，網址：

<http://140.111.34.34/moe/News/list.php>。2014年3月9日。

教育部（2014）。取自高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊，

網址：http://www.ntnu.edu.tw/fp/teacher/0701_06.htm。2014年3月9日。

教育部（2014）。取自教師專業發展評鑑網，網址：

http://tepd.moe.gov.tw/chinese/06_about/00_overview.php?tids=3。

2014年3月9日。

曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡（2007）。取自規劃高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準之研究，網址：

<http://researcher.most.gov.tw/public/8507269/Data/01181564871.pdf>

2014年3月9日。

貳、西文部分

Alkin, F. (1990). *Debates on evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Bullard, P. & Taylor, B. O. (1993). *Making school reform happen*. Boston : Allyn and Bacon.

Duke, D. L. (1990). Teaching an introduction. **New York: McGraw-Hill Publishing Company. *Educational Review*, 57 (1) : 1-22.**

Dwyer, D. C. (1986). Understanding the principals contribution to instuction. *Peabody Journal of Education*, 63 (1) : 3-18.

Erffmeyer, E. S. & Martray, C. R. (1990). A quantified approach to evaluation of teacher professional growth and development professional leadership through a goal-setting process. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3 : 275-300.

Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993), *The psychology of attitudes*, Ford Worth, TX:Harcourt Brace Jovanovich.

Guskey, T. R. (2002).Does it make a difference. *Educational Leadership*, 59 (6) : 45-52.

Greenfield, W. (1987). Moral imagination and interpersonal competence: Antecedents

- to instructional leadership. In W. Greenfield (Eds.), *Instructional leadership: Concepts, issues, and controversies* (pp. 56-73). Boston: Allyn & Bacon.
- Grigg, K. (1987). *The effects of educational organizational structure on the professional behavior of teachers*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Ph. D. (DAI A48/07,p,1600,Jan 1988).
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985) .Assessing the instructional leadership behavior of principals.*Elementary School Journal*, 86 (2) : 217-248.
- House, E. R. (1993). *Professional evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principalFrom managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3) : 35-48.
- Iwanicki, E. F. (1990). Teacher evaluation .for school improvement. In J. Millman & Darling-Hammond, L. (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation:Assessing elementary and secondary school teachers*. (pp.158-174). NewburyPark, California: Sage ublications.
- Koontz, H. & Weirich C. (1990). *Essentials of management*(5th ed.). New York : McGraw Hill Book Company.
- Murphy, J. (1990) . Principal instructional leadership. In Thurston P. W.& Lotto L. S. (Eds.). Advances in educational administration, Volume 1, *Part B: Changing perspectives on the school*, 163-200. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Marshall, J. C., Pritchard, R. J. & Gunderson, B. H. (2001). Professional development: *What works and what doesn't. Principal Leadership*,1(6) : 64-68.
- Oskamp, S. (1988) . *The social psychology of health. London* : Sage Publication.
- Palermo, T. D. (2002). *Practices of elementary principals in influencing new teachers to remain in education*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.

- Rost, J. Joseph C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. Westport Publications.
- Snyder, K. J. (1983) . Instructional leadership for productive schools.*Educational Leadership*,40 (5) : p.32-37.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003) . *Handbook on teacher evaluation: assessing and improving performance*. New York:Eye On Education.
- Tenbrink, T. D. (1974). *Evaluation: A practical guide for teachers*. New York: McGraw-Hill.
- Vivian, I. M.(1990). *Teacher appraisal and development—A focus on the teacher*. Unpublished dissertation, Institute of Education, University of London.
- Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation : Alternative approaches and practical guidelines*. New York : Longman.

附錄一 評鑑指標/參考檢核重點/資料來源表

層面	評鑑指標	參考檢核重點	資料來源			
			教師自評	教學觀察	教學檔案	其他
A 課程設計與教學	A-1 展現課程設計能力	A-1-1 <u>選編適合任教班級學生的教材。</u>	•		•	•
		A-1-2 <u>研擬並檢視任教科目教學進度。</u>	•		•	•
	A-2 研擬適切的教學計畫。	A-2-1 <u>依據教學目標與學生程度，編寫符合學習需求的單元教學計畫。</u>	•		•	•
		A-2-2 <u>考量學生個別差異，擬定教學計畫。</u>	•		•	•
		A-2-3 <u>針對教學計畫作省思與改進。</u>	•		•	•
	A-3 精熟任教學科領域知識。	A-3-1 <u>正確掌握任教單元的教材內容。</u>	•	•		•
		A-3-2 <u>有效連結學生的新舊知識或技能。</u>	•	•		•
		A-3-3 <u>教學內容結合學生的生活經驗。</u>	•	•		•
	A-4 清楚呈現教材內容。	A-4-1 <u>說明學習目標及學習重點。</u>	•	•		•
		A-4-2 <u>有組織條理呈現教材內容。</u>	•	•		•
		A-4-3 <u>清楚講解重要概念、原則或技能。</u>	•	•		•
		A-4-4 <u>提供學生適當的實作或練習。</u>	•	•		•
		A-4-5 <u>澄清迷思概念、易錯誤類型，或引導價值觀。</u>	•	•		•
		A-4-6 <u>設計引發學生思考與討論的教學情境。</u>	•	•		•
		A-4-7 <u>適時歸納學習重點。</u>	•	•		•
	A-5 運用有效教學技巧。	A-5-1 <u>引發並維持學生學習動機。</u>	•	•		•
		A-5-2 <u>善於變化教學活動或教學方法。</u>	•	•		•
		A-5-3 <u>教學活動中，融入學習策略的指導。</u>	•	•		•
		A-5-4 <u>教學活動轉換與銜接能順暢進行。</u>	•	•		•
		A-5-5 <u>有效掌握時間分配和教學節奏。</u>	•	•		•
		A-5-6 <u>透過發問技巧，引導學生思考。</u>	•	•		•
		A-5-7 <u>使用有助於學生學習的教學媒材。</u>	•	•		•
		A-5-8 <u>根據學生個別差異實施教學活動。</u>	•	•		•
	A-6 應用良好溝通技巧。	A-6-1 <u>板書正確、工整有條理。</u>	•	•		•
		A-6-2 <u>口語清晰、音量適中。</u>	•	•		•
		A-6-3 <u>運用肢體語言，增進師生互動。</u>	•	•		•
		A-6-4 <u>教室走動或眼神能關照多數學生。</u>	•	•		•
A-7 運用學習評量評估學習成效。	A-7-1 <u>教學過程中，適時檢視學生學習情形。</u>	•	•		•	
	A-7-2 <u>教學結束後，選擇學習評量方式，檢視學生學習成效。</u>	•		•	•	
	A-7-3 <u>根據學生評量結果，適時進行補救教學。</u>	•	•	•	•	

層面	評鑑指標	參考檢核重點	資料來源				
			教師自評	教學觀察	教學檔案	其他	
		A-7-4 學生學習成果達成預期學習目標。	●	●	●	●	
B 班級經營與輔導	B-1 建立有助於學生學習的班級常規。	B-1-1 訂定合理的班級規範與獎懲規定。	●		●	●	
		B-1-2 善於運用班級學生自治組織。	●		●	●	
		B-1-3 維持良好的班級秩序。	●	●		●	
		B-1-4 適時增強學生的良好表現。	●	●		●	
		B-1-5 妥善處理學生的不當行為或偶發狀況。	●	●		●	
	B-2 營造積極的班級學習氣氛。	B-2-1 引導學生專注於學習。	●	●		●	
		B-2-2 布置或安排有助於學生學習的環境。	●	●	●	●	
		B-2-3 展現熱忱的教學態度。	●	●		●	
		B-2-4 教師公平對待學生。	●	●		●	
	B-3 促進親師溝通與合作。	B-3-1 向家長清楚說明教學、評量和班級經營的理念和作法。	●		●	●	
		B-3-2 告知家長學生學習情形和各項表現。	●		●	●	
		B-3-3 主動尋求家長合作，共同促進學生學習。	●		●	●	
	B-4 落實學生輔導工作。	B-4-1 建立任教班級學生的基本資料。	●		●	●	
		B-4-2 輔導學生並建立資料。	●		●	●	
		B-4-3 敏察標籤化所產生的負向行為，採取預防措施與輔導。	●	●	●	●	
	C 研究發展與進修	C-1 參與教育研究工作。	C-1-1 參與校內各種教學研究相關會議。	●		●	●
C-1-2 分享教學實務、研習或專業工作心得。			●		●	●	
C-1-3 發現教育問題進行研究。			●		●	●	
C-1-4 將研究或進修成果應用於教育工作。			●		●	●	
C-2 研發教材、教法或教具。		C-2-1 自行或與校內外教師共同研發教材。	●		●	●	
		C-2-2 應用教育新知改進或創新教學。	●		●	●	
		C-2-3 自製或與校內外教師改良教具或教學媒材。	●		●	●	
C-3 參與校內外教師進修研習。		C-3-1 從事教育專業的自我成長活動。	●		●	●	
		C-3-2 參與校內專業進修研習或成長團體。	●		●	●	
		C-3-3 參與校外專業進修研習或成長團體。	●		●	●	
C-4 反思教學並尋求專業成長。		C-4-1 進行自我教學省思，瞭解自己的教學優缺點。	●		●	●	
		C-4-2 依據同儕、學生或家長回饋意見省思教學。	●		●	●	
		C-4-3 依據省思結果提出專業成長方向及作法。	●		●	●	
		C-4-4 整理教學文件及省思結果，建立個人教學檔案。	●		●	●	
D 敬		D-1 信守教育專業倫理	D-1-1 遵守教育人員專業倫理信條及相關法令規定。	●		●	●

層面	評鑑指標	參考檢核重點	資料來源			
			教師自評	教學觀察	教學檔案	其他
業精神與態度	規範。	D-1-2 <u>尊重學生、家長及教師個人資料的隱私性。</u>	•		•	•
		D-1-3 <u>關懷弱勢學生，尊重其受教權。</u>	•		•	•
	D-2 願意投入時間與精力奉獻教育。	D-2-1 <u>參與學校各項教學事務。</u>	•		•	•
		D-2-2 <u>參與學校各項訓輔工作。</u>	•		•	•
		D-2-3 <u>參與教育行政工作，協助推動教育革新。</u>	•		•	•
		D-2-4 <u>參與校內外教師專業組織或團體。</u>	•		•	•
	D-3 建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係。	D-3-1 <u>與學校同事良性互動且相互合作，形成夥伴關係。</u>	•		•	•
		D-3-2 <u>與家長及社區良性互動且相互合作。</u>	•		•	•

資料來源：教育部中小學教師專業發展整合平台（103.03.16）。

附錄二 專家審核問卷

校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長 調查問卷(專家效度用卷)

指導教授：洪嘉聲 博士

編製者：陳秋華

敬愛的教育先進您好：

後學目前正進行碩士論文研究工作，研究對象為嘉義縣 102 學年度曾參與教師專業發展評鑑的各國小主任、組長與一般教師。這份問卷目的在瞭解校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長之相關情形。懇請您惠賜卓見，俾建立本問卷專家效度。

本問卷分為四部份，第一部份為「基本資料」，第二部份為「校長教學領導量表」，第三部份為「參與教師專業發展評鑑態度量表」，第四部份為「教師專業成長量表」。請您就每一小題對該層面（選項）之適合度，在適當的□內勾選，若有修正意見，也請您不吝賜教，並書寫於該試題右方之空格中，以供研究修正之參考。謝謝您的協助與指教！

敬祝

教安

南華大學非營利事業管理研究所

研究生：陳秋華 敬上

中華民國一〇三年九月五日

第一部份：基本資料 請在下列適當選項前的□打「✓」

教師背景	保 留	刪 除	修 改	修 改 意 見
1. 性別：□(1)男 □(2)女	✓			
2. 年齡：_____歲	✓			
3. 服務年資：_____年	✓			
4. 最高學歷： □(1)師範院校畢業(師專、師院、師大、 教育大學)	✓			

<input type="checkbox"/> (2) 一般大學畢業 (含教育學程、師資班)				
<input type="checkbox"/> (3) 研究所畢業 (含四十學分班) 以上。				
5. 職務： <input type="checkbox"/> (1) 僅擔任級任教師 <input type="checkbox"/> (2) 僅擔任科任教師 <input type="checkbox"/> (3) 教師兼行政職 (如主任、組長)	✓			
6. 全校班級數： <input type="checkbox"/> (1) 12 班以下 <input type="checkbox"/> (2) 13-24 班 <input type="checkbox"/> (3) 25 班以上	✓			

第二部份：校長教學領導量表

校長教學領導：意指校長基於個人教育的理念、專業素養，以直接或間接的行為或措施，致力於發展學校願景與目標、確保課程與教學品質、促進教師專業成長、營造組織學習氣氛、發展支持的教學環境等，以期提高學校辦學之品質，達成教學目標的動態歷程。包含發展教學任務與目標、確保課程與教學品質、促進教師專業成長、發展支持的教學環境、營造學校學習氣氛等五構面。

校長教學領導情形：指教師知覺校長領導之情形。	保 留	刪 除	修 改	修 改 後
構面一：發展教學任務與目標				
1. 校長具有清晰的教育理念，建構出適合學校特性的學校目標。	✓			
2. 校長願意與全體教師共同訂定適切的教育目標與願景。	✓			
3. 校長能運用各種方式讓校內外人員了解學校的任務與目標。	✓			
4. 校長能把學校目標落實在行政與教學實務上。	✓			
5. 校長能帶領全體成員為學校目標共同努力。	✓			
構面二：確保課程與教學品質				
6. 校長能減少與教學相關性低的活動，以避免干擾教師的教學時間。	✓			

7. 校長能鼓勵教師在教學中，使用創新的方法和觀念。	✓			
8. 校長能積極參與校內有關課程與教學的會議或活動。	✓			
9. 校長能考量教師的專業與能力來安排任教課程。	✓			
10. 校長能巡視觀察教師的教學活動情形。	✓			
構面三：促進教師專業成長				
11. 校長能提供觀摩與討論管道，以促進教師間的專業對話。	✓			
12. 校長能提供多元的進修資訊與研習管道，並鼓勵教師參與。	✓			
13. 校長能因應教師的需求辦理相關的增能研習。	✓			
14. 校長有計畫地辦理校內教師進修研習活動。	✓			
15. 校長鼓勵教師成立自發性的進修組織，如讀書會、教師成長團體。	✓			
構面四：發展支持的教學環境				
16. 校長能以課程與教學安排為主，妥善規畫教學環境。	✓			
17. 校長與家長及社區保持良好溝通，凝聚課程與教學的共識。	✓			
18. 校長能爭取經費與資源並妥善運用，有效支援教學活動。	✓			
19. 校長領導行政系統積極支援教師教學。	✓			
20. 校長能主動協助在教學上有困難之教師。	✓			
構面五：營造學校學習氣氛				
21. 校長能督促教師為學習成就低落的學生實施補救教學。	✓			
22. 校長能營造良好的學習環境，提高	✓			

學生的學習動機。				
23. 校長能鼓勵教師積極指導學生參與各項校內外競賽活動。	✓			
24. 校長會公開表揚並獎勵學生、教師的優異表現。	✓			
25. 校長能营造良好學校氣氛，促進學校教職員間能和諧相處，以利教學進展。	✓			

第三部份：參與教師專業發展評鑑態度量表

參與教師專業發展評鑑態度：意指透過校內團體訂定適合學校之評鑑規準與方法，針對教師教學專業知能，利用多元方式蒐集教師的教學表現並加以評析，評鑑者透過與教師專業對話及引導教師自我省思的歷程，讓教師了解其教學之優劣及原因，並協助提供輔導管道及專業成長計畫，期能透過教師間同儕合作、專業對話，促進教師的專業成長，提升教學品質。本研究欲探究教師參與教師專業發展評鑑之態度，包含評鑑目的、評鑑規準與工具、評鑑方式、評鑑結果運用等四構面。

參與教師專業發展評鑑態度：指教師參與教師專業發展評鑑之態度。	保留	刪除	修改	修改後
構面一：評鑑目的				
1. 協助教師瞭解其教學之優劣得失。	✓			
2. 協助教師改進教學，提升教學品質。	✓			
3. 確保教學品質，維護學生受教權益。	✓			
4. 促進教師專業成長。	✓			
5. 建立教師專業形象。	✓			
構面二：評鑑規準與工具				構面二：評鑑規準
6. 評鑑規準依學校需求和特色自行訂定之。			✓	課程設計與教學。
7. 評鑑規準內容由全體教師共同討論訂定。			✓	班級經營與輔導。
8. 評鑑工具都有適切的判斷水準。			✓	研究發展與進修。
9. 評鑑指標/檢核重點的說明具體清晰。			✓	敬業精神與態度。

10. 學校能主動提供合宜的評鑑工具。		✓		
構面三：評鑑方式				
11. 教師自我評鑑。	✓			
12. 教學觀摩。	✓			
13. 教學檔案評量。	✓			
14. 訪談教師、教師同儕、行政人員。	✓			
15. 問卷調查（蒐集學生或家長的意見）。	✓			
16. 教學成果展示。	✓			
構面四：評鑑結果運用				
17. 對評鑑結果，以書面個別通知教師。	✓			
18. 協助受評教師規畫專業成長計畫。	✓			
19. 評鑑結果作為辦理教師研習之參考。	✓			
20. 可作為教師成績考核的重要參考依據。	✓			
21. 針對未達規準的教師安排專業輔導並讓其接受複評。	✓			
22. 對教師專業表現給予回饋與肯定。	✓			

第四部份：教師專業成長量表

教師專業成長：意指教師在個人教學生涯中，以積極、主動的態度，持續參與各種增進教師專業能力的活動，以提升教師專業知識、技能、態度、教學效能，達到專業成長的歷程。包含課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等四構面。

教師專業成長情形：指教師知覺自我專業成長的情形。	保 留	刪 除	修 改	修 改 後
構面一：課程設計與教學				
1. 我能更適切地研擬教學計畫。			✓	我能適切地研擬教學計畫
2. 提升我教學活動設計能力。			✓	我能提升教學活動設計能力。
3. 幫助我更精熟任教學科領域知識。			✓	我能精熟任教學科領域知識。
4. 我能更清楚呈現教材內容。			✓	我能清楚呈現教材內容。

5. 我能更靈活運用多元的教學資源（如網路、雜誌）提升教學效果。			✓	我能靈活運用多元的教學資源（如網路、雜誌）提升教學效果。
6. 我更能善用多元的評量方式，評量學生的學習成效。			✓	我能善用多元的評量方式，評量學生的學習成效。
7. 我更能適切引起學生的學習動機，使其樂於學習。			✓	我能適切引起學生的學習動機，使其樂於學習。
構面二：班級經營與輔導				
8. 我能指導學生共同訂定生活公約。	✓			
9. 有助於我營造和諧良好的班級氣氛。			✓	我能營造和諧良好的班級氣氛。
10. 我更能善用獎懲的原則與技巧。			✓	我能善用獎懲的原則與技巧。
11. 我更落實依學生的個別差異進行輔導。			✓	我能落實依學生的個別差異進行輔導。
12. 提升我與學生及家長溝通的能力。			✓	我能與學生及家長溝通的能力。
13. 我更能活用諮商晤談的技巧。			✓	我能活用諮商晤談的技巧。
構面三：研究發展與進修				
14. 我更積極參與教學或行動研究工作。			✓	我能積極參與教學或行動研究工作。
15. 提升我研發教材、教法或教具的能力。			✓	我能提升研發教材、教法或教具的能力。
16. 我更樂意參與校內外進修研習活動。			✓	我樂意參與校內外進修研習活動。
17. 我更樂於嘗試新的教學方法。			✓	我樂於嘗試新的教學方法。
構面四：敬業精神與態度				
18. 提升我高度的工作士氣。			✓	我能提升高度的工作士氣。
19. 我更願意為教育投入更多時間與心力。			✓	我願意為教育投入更多時間與心力。

20. 有助我與同事建立良好的合作關係。			✓	我能與同事建立良好的合作關係。
21. 有助我與家長建立良好的合作關係。			✓	我能與家長建立良好的合作關係。
22. 我更常省思自己的教學方法與態度。			✓	我常省思自己的教學方法與態度。
23. 我能更主動吸收新知，追求專業上的成長。			✓	我能主動吸收新知，追求專業上的成長。

【再次感謝您的指導！】



附錄三 正式問卷

校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長調查問卷

親愛的教師：

您好！首先感謝您撥允填寫問卷。本問卷主要目的在瞭解校長教學領導、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長之相關情形，以作為教育研究參考。

本問卷調查只作綜合分析，不作個別意見的探討，其結果純作學術研究之用，請根據實際感受逐題回答。謹對您百忙之中協助填答，表示由衷的謝意！此 頌

教 安

南華大學非營利事業管理研究所碩士在職專班

指導教授：洪嘉聲 博士

研究生：陳秋華 敬啟

中華民國 103 年 9 月

【第一部分】個人基本資料 請在適當選項前的內打「✓」

1. 性別： (1) 男生 (2) 女生
2. 年齡：_____歲
3. 服務年資：_____年
4. 最高學歷： (1) 師範院校畢業（師專、師院、師大、教育大學）
 (2) 一般大學畢業（含教育學程、師資班）
 (3) 研究所畢業(含四十學分班)以上。
5. 職務： (1) 僅擔任級任教師 (2) 僅擔任科任教師
 (3) 教師兼行政職（如主任、組長）
6. 全校班級數： (1) 12 班以下 (2) 13-24 班 (3) 25 班以上

【第二部分】校長教學領導量表

〈說明〉請根據您對 102 學年度任教學校校長的實際感受，在適當符合程度的選項號碼中打「✓」。

	非常不同意	不同意	同意	非常同意
發展教學任務與目標				
1. 校長具有清晰的教育理念，建構出適合學校特性的學校目標。	1	2	3	4
2. 校長願意與全體教師共同訂定適切的教育目標與願景。	1	2	3	4
3. 校長能運用各種方式讓校內外人員了解學校的任務與目標。	1	2	3	4
4. 校長能把學校目標落實在行政與教學實務上。	1	2	3	4
5. 校長能帶領全體成員為學校目標共同努力。	1	2	3	4
確保課程與教學品質				
6. 校長能減少與教學相關性低的活動，以避免干擾教師的教學時間	1	2	3	4
7. 校長能鼓勵教師在教學中，使用創新的方法和觀念。	1	2	3	4
8. 校長能積極參與校內有關課程與教學的會議或活動。	1	2	3	4
9. 校長能考量教師的專業與能力來安排任教課程。	1	2	3	4
10. 校長能巡視觀察教師的教學活動情形。	1	2	3	4
促進教師專業成長				
11. 校長能提供觀摩與討論管道，以促進教師間的專業對話。	1	2	3	4
12. 校長能提供多元的進修資訊與研習管道，並鼓勵教師參與。	1	2	3	4
13. 校長能因應教師的需求辦理相關的增能研習。	1	2	3	4
14. 校長有計畫地辦理校內教師進修研習活動。	1	2	3	4
15. 校長鼓勵教師成立自發性的進修組織，如讀書會、教師成長團體	1	2	3	4
發展支持的教學環境				
16. 校長能以課程與教學安排為主，妥善規畫教學環境。	1	2	3	4
17. 校長與家長及社區保持良好溝通，凝聚課程與教學的共識	1	2	3	4
18. 校長能爭取經費與資源並妥善運用，有效支援教學活動。	1	2	3	4
19. 校長領導行政系統積極支援教師教學。	1	2	3	4
20. 校長能主動協助在教學上有困難之教師。	1	2	3	4
營造學校學習氣氛				
21. 校長能督促教師為學習成就低落的學生實施補救教學。	1	2	3	4
22. 校長能營造良好的學習環境，提高學生的學習動機。	1	2	3	4
23. 校長能鼓勵教師積極指導學生參與各項校內外競賽活動。	1	2	3	4
24. 校長會公開表揚並獎勵學生、教師的優異表現。	1	2	3	4

25. 校長能營造良好學校氣氛，促進學校教職員間能和諧相處，以利教學進展。	1	2	3	4
---------------------------------------	---	---	---	---

【第三部分】參與教師專業發展評鑑態度量表

〈說明〉請根據您參與教師專業發展評鑑的實際感受，在適當符合程度的選項號碼中打「✓」。

	非常不同意	不同意	同意	非常同意
評鑑目的				
1. 協助教師瞭解其教學之優劣得失。	1	2	3	4
2. 協助教師改進教學，提升教學品質。	1	2	3	4
3. 確保教學品質，維護學生受教權益。	1	2	3	4
4. 促進教師專業成長。	1	2	3	4
5. 建立教師專業形象。	1	2	3	4
評鑑規準				
6. 課程設計與教學。	1	2	3	4
7. 班級經營與輔導。	1	2	3	4
8. 研究發展與進修。	1	2	3	4
9. 敬業精神與態度。	1	2	3	4
評鑑方式				
10. 教師自我評鑑。	1	2	3	4
11. 教學觀摩。	1	2	3	4
12. 教學檔案評量。	1	2	3	4
13. 訪談教師、教師同儕、行政人員。	1	2	3	4
14. 問卷調查（蒐集學生或家長的意見）。	1	2	3	4
15. 教學成果展示。	1	2	3	4
評鑑結果應用				
16. 對評鑑結果，以書面個別通知教師。	1	2	3	4
17. 協助受評教師規畫專業成長計畫。	1	2	3	4
18. 評鑑結果作為辦理教師研習之參考。	1	2	3	4
19. 可作為教師成績考核的重要參考依據。	1	2	3	4
20. 針對未達規準的教師安排專業輔導並讓其接受複評。	1	2	3	4
21. 對教師專業表現給予回饋與肯定。	1	2	3	4

【第四部分】教師專業成長量表

〈說明〉請根據您參與教師專業發展評鑑後專業成長的實際感受，在適當符合程度的選項號碼中打「✓」。

	非常不同意	不同意	同意	非常同意
課程設計與教學				
1. 我能適切地研擬教學計畫。	1	2	3	4
2. 我能提升教學活動設計能力。	1	2	3	4
3. 我能精熟任教學科領域知識。	1	2	3	4
4. 我能清楚呈現教材內容。	1	2	3	4
5. 我能靈活運用多元的教學資源(如網路、雜誌)提升教學效果。	1	2	3	4
6. 我能善用多元的評量方式，評量學生的學習成效。	1	2	3	4
7. 我能適切引起學生的學習動機，使其樂於學習。	1	2	3	4
班級經營與輔導				
8. 我能指導學生共同訂定生活公約。	1	2	3	4
9. 我能營造和諧良好的班級氣氛。	1	2	3	4
10. 我能善用獎懲的原則與技巧。	1	2	3	4
11. 我能落實依學生的個別差異進行輔導。	1	2	3	4
12. 我能與學生及家長溝通的能力。	1	2	3	4
13. 我能活用諮商晤談的技巧。	1	2	3	4
研究發展與進修				
14. 我能積極參與教學或行動研究工作。	1	2	3	4
15. 我能提升研發教材、教法或教具的能力。	1	2	3	4
16. 我樂意參與校內外進修研習活動。	1	2	3	4
17. 我樂於嘗試新的教學方法。	1	2	3	4
敬業精神與態度				
18. 我能提升高度的工作士氣。	1	2	3	4
19. 我願意為教育投入更多時間與心力。	1	2	3	4
20. 我能與同事建立良好的合作關係。	1	2	3	4
21. 我能與家長建立良好的合作關係。	1	2	3	4
22. 我常省思自己的教學方法與態度。	1	2	3	4
23. 我能主動吸收新知，追求專業上的成長。	1	2	3	4

【本問卷到此結束！衷心地感謝您的支持與合作！謝謝！】