

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

教師性別角色對參與專業發展評鑑態度與專業成長關聯之影響

A STUDY OF TEACHER GENDER ROLES ON THE RELATIONSHIP

BETWEEN PROFESSIONAL DEVELOPMENT EVALUATION ATTITUDES

AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

指導教授：洪嘉聲 博士

ADVISOR : CHIA-SHENG HUNG Ph.D.

研究生：陳秀玉

GRADUATE STUDENT : HSIU-YU 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

教師性別角色對參與專業發展評鑑態度與專業成長關聯之影響

研究生：陳秀玉

經考試合格特此證明

口試委員：陳雲雙

袁玲芳

洪嘉聲

指導教授：洪嘉聲

系主任：張國忠

口試日期：中華民國 104 年 05 月 06 日

## 誌謝

完成了整本論文的寫作，能將作品付梓，內心激盪不已。轉眼之間，兩年求學生涯如梭飛逝，臨別竟有些許不捨。當明天變成了今天成為了昨天，再成為記憶裡的某一天，所留下的回憶是什麼？寫作論文時的辛苦；同學間相互勉勵的溫馨；受助時的滿懷感動；遭遇瓶頸時，嘉聲教授不厭其煩的指導及詳細解說。如此甘味，將隨時間之醞釀更加芳醇。

回想更深夜靜，月明如素，眾人皆睡我獨醒的時刻，獨自伏在案上，埋首書堆，執筆於紙上沙沙作響的塗寫過程，恍若時光倒退，退回青青子衿時期，那樣純真、青春、熱情、執著、勤奮，屬於莘莘學子的美好時光。

在離開校園多年後，能再度品嚐當學生的滋味是幸運的。很喜歡同學們輕鬆的氣氛，嘉聲、慧如、志宏教授們令人艷羨的學養、謙和有禮的談吐及溫潤如玉的氣度，笑談間引領我們探索更深廣的瑯嬛之境。良師益友，相得益彰，人生之樂莫過於此。

獲得的幫助點點滴滴銘刻於心。感謝教授們嘉聲博士、雲雯博士和淑芳博士於口考時的指導，使論文更加完備；父母對我的體貼關心，是我精神上的支柱；同學秋華、宛靚、貴齡、靜儀、惠珍、國芬、姘敵和連發的勉勵陪伴；同事建華主任、啟誠學長、士玲姐姐和晏菁的傾力相助，吟佳、淑惠和瑞玉的體諒包容；摯友貞青的軟語安慰；致微學長的不離不棄，陪我度過每個難關；以及為我伸出援手的教育先進們！得之於人者真的太多，由衷地祝福大家！

陳秀玉 謹誌於

南華大學企業管理學系非營利事業管理研究所

中華民國一〇四年六月

## 摘要

本研究旨在探討國小教師之性別角色及對參與專業發展評鑑態度與教師專業成長關聯之影響。經由文獻探討，建構本研究基礎架構；並編製「性別角色量表」、「參與教師專業發展評鑑態度量表」以及「教師專業成長量表」。研究對象為在一〇二學年度已參與教師專業發展評鑑的嘉義縣國小教師。正式問卷共回收 216 份有效問卷，回收率為 96.0%。經由統計分析，歸納出本研究之結論，並提出建議，以利教育行政機關、學校單位和國小教師群及後續研究者相關之參考。

研究發現：

- (1) 教師之性別角色以「兩性化」居多、未分化次之。
- (2) 教師在參與教師專業發展評鑑態度知覺大致良好，屬中上程度。
- (3) 教師在教師專業成長之現況大致良好，屬中上程度。
- (4) 教師的參與專業發展評鑑態度對教師專業成長有顯著正向影響。
- (5) 教師性別角色對教師專業成長具有顯著正向影響。
- (6) 教師性別角色對參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長具有干擾效果。
- (7) 教師性別角色為兩性化、男性化時，分別對參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長具有顯著影響。

關鍵詞：性別角色、教師專業發展評鑑態度、專業成長、國小教師

# Abstract

This research aims to discuss the gender roles of elementary school teachers, professional development evaluation attitudes, and teacher professional development. According to literary reviews, construct the basic frame of this research; also work out “gender role scale”, “participatory teachers’ professional development evaluation attitudes scale” and “teacher professional development scale.” The participants in this study are elementary teachers in Chia-yi County who have already taken part in teacher’s professional development evaluation. There are 216 effective questionnaires, and the recycling rate is 96.0%. By the way of statistic analysis, we draw a conclusion, and make practical suggestions to educational government, schools, elementary school teachers as well as subsequent researchers.

## Results:

1. Teacher’s gender roles are mostly androgyny, and the undifferentiated takes second place.
2. Teachers’ perceptions are generally positive of participatory teachers’ professional development evaluation attitudes, above the average.
3. Teachers’ current situation in teacher professional development is generally positive, above the average.
4. Teachers’ participation in teacher’s professional development evaluation has positive influence.
5. Teacher’s gender roles have positive influence on teacher professional development.
6. Teacher’s gender roles have an effect upon participatory teachers’ professional development evaluation attitudes, and teacher professional development.
7. Teacher’s gender roles are androgyny and masculinity individually have notable effects on participatory teachers’ professional development evaluation attitudes and teacher professional development.

Keywords: gender role , teacher professional development evaluation, professional development, elementary school teacher,

# 目錄

中文摘要.....	I
英文摘要.....	II
目 錄.....	III
表 目 錄.....	V
圖 目 錄.....	VII
<b>第一章 緒論.....</b>	<b>1</b>
第一節 研究背景.....	1
第二節 研究動機.....	3
第三節 研究目的、研究問題、名詞解釋.....	5
第四節 研究步驟.....	7
<b>第二章 文獻探討.....</b>	<b>9</b>
第一節 性別角色意涵.....	9
第二節 教師參與專業發展評鑑態度的意涵.....	22
第三節 教師專業成長意涵.....	56
<b>第三章 研究設計.....</b>	<b>73</b>
第一節 研究架構與研究假設.....	73
第二節 研究對象與抽樣方法.....	75
第三節 研究方法.....	77
第四節 問卷設計方式.....	78
第五節 資料處理與分析.....	88
<b>第四章 研究結果分析與討論.....</b>	<b>90</b>
第一節 研究樣本背景特性分析.....	90

第二節 性別角色之現況分析 .....	95
第三節 參與專業發展評鑑之現況分析 .....	98
第四節 教師專業成長量表現況分析 .....	101
第五節 問卷量表之因素分析 .....	104
第六節 驗證性因素分析 .....	106
第七節 整體模式之關係分析 .....	112
第八節 干擾效果的檢定 .....	120
<b>第五章 結論與建議.....</b>	<b>124</b>
第一節 研究結論 .....	124
第二節 建議 .....	127
參考文獻.....	130
附錄一：國內教師評鑑相關實證研究彙整表 .....	151
附錄二：國內教師專業成長之相關研究 .....	158
附錄三：專家審查效度用卷 .....	165
附錄四：正式問卷 .....	173
附錄五：性別角色構面之因素分析 .....	176
附錄六：參與教師專業發展評鑑態度構面之因素分析 .....	177
附錄七：教師專業成長構面之因素分析 .....	178

## 表目錄

表 2.1 性別角色的定義一覽表.....	12
表 2.2 性別角色相關研究 .....	19
表 2.3 性別角色的四種類型相關研究成果.....	21
表 2.4 教師專業發展評鑑定義的整理 .....	26
表 2.5 DeTEK 模式評鑑過程一覽表 .....	35
表 2.6 評鑑指標.....	50
表 2.7 教師專業成長內涵彙整表 .....	61
表 2.8 國人教師生涯發展研究摘要表 .....	70
表 3.1 嘉義縣（102 學年度）參與專業發展評鑑之學校規模及參與人數 .....	76
表 3.2 「性別角色量表」之各題依據與來源（專家效度整合表） .....	79
表 3.3 「性別角色量表」各構面題目分布情形 .....	81
表 3.4 「參與教師專業發展評鑑態度量表」之各題依據與來源 .....	82
表 3.5 「參與教師專業發展評鑑態度量表」各構面題目分布情形 .....	84
表 3.6 「教師專業成長量表」之各題依據與來源 .....	86
表 3.7 「教師專業成長量表」各構面題目分布情形 .....	87
表 4.1 嘉義縣國民小學調查問卷回收統計表 .....	91
表 4.2 基本資料現況 .....	93
表 4.3 性別角色之現況分析 .....	97
表 4.4 參與教師專業發展評鑑之現況分析 .....	100
表 4.5 教師專業成長之現況分析 .....	103
表 4.6 驗證性因素分析結果表 .....	107



表 4.7 參與教師專業發展評鑑態度量表的二階驗證性因素分析 .....	108
表 4.8 教師專業成長的二階驗證性因素分析 .....	109
表 4.9 參與教師專業發展評鑑態度量表區別效度檢定表 .....	110
表 4.10 教師專業成長量表區別效度檢定表 .....	111
表 4.11 參與教師專業發展評鑑態度量表之區別效度分析 .....	111
表 4.12 教師專業成長量表之區別效度分析 .....	111
表 4.13 測量模型配適度指標檢核表 .....	113
表 4.14 整體模型配適度指標檢核表 .....	116
表 4.15 參與教師專業發展評鑑態度量表、教師專業成長量表模型基本配適度指 標 .....	118
表 4.16 整體模式變項路徑之關係與假設檢定 .....	119
表 4.17 整體模式在潛在變數間的影響效果 .....	119
表 4.18 性別角色分組結果 .....	120
表 4.19 性別角色分類結果 .....	121
表 4.20 「性別角色」對「參與教師專業發展評鑑態度」與「教師專業成長」模型 之干擾路徑係數表 .....	123

## 圖目錄

圖 1.1 研究流程圖.....	8
圖 2.1 性別角色分類座標圖.....	20
圖 2.2 臨床視導模式之流程.....	31
圖 2.3 目標表現途徑架構圖（目標設定模式）.....	33
圖 2.4 共同法則模式架構圖.....	34
圖 2.5 DeTEK 評鑑實施之流程圖.....	36
圖 2.6 教師績效評鑑（TPE）循環流程圖.....	39
圖 2.7 教育部中小學教師專業發展評鑑規準概念架構圖.....	48
圖 2.8 教師參與專業發展評鑑流程圖.....	52
圖 2.9 教師生涯循環動力圖.....	65
圖 3.1 研究架構圖.....	74
圖 4.1 性別分析表.....	94
圖 4.2 年齡分析表.....	94
圖 4.3 服務年資分析表.....	94
圖 4.4 學歷分析表.....	94
圖 4.5 職務分析表.....	94
圖 4.6 校規模（班級數）分析表.....	94
圖 4.7 研究關係模式圖.....	114
圖 4.8 參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長關係模式實證圖.....	119
圖 4.9 模型一基準模型.....	122
圖 4.10 干擾效果模型.....	122

# 第一章 緒論

本研究旨在瞭解國小教師性別角色分布概況、及教師面臨專業發展評鑑態度與專業成長關聯之影響，以性別角色為干擾變項，探討教師參與專業發展評鑑的態度，及教師專業成長之間是否有顯著相關。本章分為四節：第一節為研究背景；第二節為研究動機；第三節為研究目的、研究問題、名詞解釋；第四節為研究步驟。

## 第一節 研究背景

十餘年來，世界上各先進國家無不積極推動各項教育改革，以期全面提升教育品質為宗旨（楊國賜，2004）。隨著各國腳步，台灣自 1990 年代以來推行一連串的教育改革措施，不論是法令、師資、課程、教學方式、教科書、財政等方面，均有重大的變革，堪稱台灣教育史上變動最劇烈的階段。

這些改革如火如荼的展開，針對課程的有：小班教學精神、九年一貫課程、新課程綱要；針對目前制度有十二年國教；針對教師的有：教師專業發展評鑑、教師分級制度、開放師資培育新制度等，這些體制及課程內容的變革，目的在於改善現有教育體制，打破聯考高分及明星學校的迷思，並改變升學主義掛帥的教育制度，希望能推動多元教育、提升教師的教育專業品質、開創美好教育遠景，使學生能快樂的學習，學生的能力可以因應當前與未來社會發展的需要，培養出身心健康及人格健全發展的孩子（楊國賜，2004）。

教師專業發展評鑑，便在這一波波的教改聲浪後興起。自 2006 年試辦，截至 2014 年為止，自願申辦者已有 1200 間學校，超過 4000 位教師參與。在這樣的氛圍之下，距離正式實施之日已為期不遠<sup>1</sup>。

教師專業發展評鑑正式實施之後，對教師們的教學生涯必會產生衝擊——繁多的研習，新增加的課室觀察，及注重教學資料的收集——改變現狀是必然的趨勢，許多教師們的心態也隨之逐漸調整，由起初反抗到消極抵抗，最終轉向積極面對。無論個人決定為何，終要面臨挑戰。這樣態度的轉變，固然值得深思，也值得探討。

我國的中小學以及幼兒教育的第一線教學者，呈現女多於男的現況，從以前在師資培育機構時可見端倪。到了學校正式任教後，尤其是小學一、二年級和幼兒園，男教師是非常罕見的！這樣男女失衡現象，也曾造成研究者在教師介聘時，遇到校長當著眾多女教師面前，挑明表示學校只需要男老師的尷尬場面。

近來文明結構改變，性別平等觀念普及，社會已然改變及進步。近年來因性別平等觀念之提倡，性別分工的現象已逐漸改變，人們有了突破生涯發展限制之可能。拜來自人性的科技發明所賜，需要大量體力的工作已經能以機器輔助或取代人力，很多事（職業）不須侷限非男生做不可。因此男女同質化現象，無可避免，也會是趨勢。而教師的工作內容，也不因性別而有所差異。如果要以傳統性別——男及女，來研究教師族群，在這女多男少的族群中，樣本比例的懸殊會較難研究及解釋真實狀態。因此，本研究選擇以性別角色為干擾變項，探討國小教師參與專業發展評鑑態度，及教師專業發展。而性別角色最初亦由 Bem (1974) 發揚光大，後來許多女性心理學家，和社會學者們（李美枝，1979；鍾秋玉，1996；劉秀娟，1998）及女權運動者的提倡者紛紛投入研究，因此，以性別角色探討女多於男的小學教師群確實恰如其份了。

---

<sup>1</sup> 教育部中小學教師專業發展整合平台 (2014) ([http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/map\\_m.aspx](http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/map_m.aspx))

## 第二節 研究動機

在臺灣社會中，以社經地位而言，教育人員相較一般大眾，被視為生活相對穩定的一群，尤其在經濟不景氣下，更成為大眾豔羨及關注的對象。一旦校園裡親、師、生發生管教衝突，再經媒體播放之後，教師們立即面對千夫所指，輿論撻伐之聲迭起。《荀子·禮論》<sup>2</sup>：「天、地、君、親、師」，以師作為「五常」之一，到了現代，傳統「師者為尊」的地位已逐漸式微（徐謙，2002）。社會大眾對教師專業素質的日益重視，期望教師們「在其位，謀其事」，擁有更優秀的能力（楊國賜，2004），教育出更能學以致用的學生。

相較之下，教師自從在師範院校裡（或修習教育學程）學習教學及班級經營等各項理論及專業知識，畢業後經過實習取得教師證書，再經由分發或教師甄試，取得正式教職後，即可高枕無憂，安穩度日了。除少數教師遇上調動、併校或減班的問題，幾乎不會有變動。既無公務員的升等考試壓力，也無類似軍警人員的專業技能檢測，僅有的考核辦法也因項目不夠具體而形同虛設！若對行政工作不感興趣，也沒有更上一層樓的需求了！如此安逸的環境，雖有助教師專心研究學術，提升個人專業成長，提供學生更好的教學品質。然而，這樣理想化教學生涯如一池靜水，外界無從得知教師的內在學養，及觀測到教師們提升專業技能的努力。相較其他行業都有「品牌及認證」和顧客回流，以證明自己的專業和不可取代（周玉珍，2009），教師卻無管道向社會大眾證明自己的專業！而教師專業發展評鑑於此時實施，正是一項契機。藉由評鑑的考驗，證明自己的實力與價值。因此，教師們正可透過評鑑制度的洗禮，建立教育尊嚴（徐謙，2002），向外界證明教師們的專業知識、專業技能、專業態度及專業精神。

教育部主導的教師專業發展評鑑已從試辦階段邁向全面實施（一〇五學年度）。而嘉義縣於一〇一學年度加入者，有 18 所小學，約 230 位教師參加，約佔

---

<sup>2</sup> 王先進（1988）。《荀子集解》。北京：中華書局，下冊，頁 349。

全縣國小教師總數的 9%，不及同時期的臺北市有 36.20%，和高雄市有 28.69% 的參與率；而與鄰近的雲林縣（11.25%）、嘉義市（13.53%）、臺南市（16.31%）做比較，嘉義縣的參與率也是相形失色！因此引起研究者的好奇心：在評鑑尚屬於試辦階段時，這些教師們即願意率先加入，成為參與評鑑之先驅，他們對參與評鑑的看法為何？而在參與評鑑之後，與專業成長的關係為何呢？頗值得探討也極具代表性。此為本研究動機之一。

另一項值得重視的統計資料，根據教育部統計處<sup>3</sup>的資料顯示，中小學女性教師的人數較男性教師為多，女性教師是男師的二倍有餘，女性比例約佔七成，但男教師似乎接任或兼任行政工作者較多，有學者以“玻璃天花板效應”解釋之（呂晶晶，2008）。一般人多認為女性應該扮演服務、照顧性的傳統家庭角色，並延伸到職場上。而女性彷彿亦不自覺的安於現狀，這樣的社會和心理因素似也阻礙了女性進一步在工作的發展性及個人的成長。即使現今的女教師接任行政工作者已大幅增多，兼任主任或校長的教師們，在男女比例仍然差距懸殊，例如國中、小只有三成左右是女性教師（林秀姿，2015）。儘管如此，教師的教學及行政工作的內容並不因性別差異而有所不同！

雖然性別角色的研究及倡導者，似乎多為女性心理學者或女權運動者，但身為教師，必需教導學童們正確的性別角色觀念，並認知真正的性別平等。據此，國小教師們的性別角色為何？除影響教師本身的行為，也將對學生有潛移默化的身教作用。已有多位學者作出完整的研究，從小學到大學甚至工作職場，性別角色能影響個體的許多行為及決定！基於上述，本研究選擇以性別角色（gender role）為干擾變項，探討參與專業發展評鑑態度與專業成長之關係，而非傳統觀念的性（sex）或性別（gender）。此為本研究之另一動機。

---

<sup>3</sup>教育部全球資訊網（2014）。網址：<http://www.edu.tw/Default.aspx>

## 第三節 研究目的、研究問題、名詞解釋

本研究旨在探討「性別角色」對「教師參與專業發展評鑑態度」與「教師專業成長」關聯之影響。

### 壹、研究目的

根據研究動機，本研究的目的如下：

- 一、了解教師的性別角色，參與專業發展評鑑態度，和專業成長的現況。
- 二、探討教師的參與專業發展評鑑態度，和專業成長的關聯。
- 三、探討教師的性別角色對參與專業發展評鑑態度，及專業成長的影響。
- 四、以「性別角色」為干擾變項，探討「參與教師專業發展評鑑態度」與「教師專業成長」之間的關係。
- 五、歸納研究結果及建議，作為將來全面實施教師專業發展評鑑之參考。

### 貳、研究問題

根據上述研究目的，本研究欲探討及研究的問題如下：

- 一、了解目前「國小教師性別角色」現況為何？
- 二、了解現今「國小教師參與專業發展評鑑態度」現況為何？
- 三、了解目前「國小教師專業成長」現況為何？
- 四、分析「國小教師參與專業發展評鑑態度」對「教師專業成長」的影響？
- 五、分析「國小教師參與專業發展評鑑態度」與「教師專業成長」，是否因干擾變項「性別角色」而有所差異？

### 參、名詞解釋

為使研究對象與範圍更加明確，將本研究重要名詞介定如下：

## 一、 國小教師

本研究所稱之國小教師，係指一〇三年任教於嘉義縣國民小學的正式老師，並實際於一〇二學年度參與教師專業發展評鑑為對象，包括導師、科任教師、教師兼任組長、教師兼任主任或教師兼任其他行政職務者。不含實習老師、代理代課教師、2688<sup>4</sup>鐘點代課教師。

## 二、 性別角色

個體在某一社會體系下，經由模仿學習同性別者的行為，表現出符合生物性別、歷史發展、社會文化以及大眾期待並認同的性別特質。此性別特質並非恆常不變，會因時代的變遷而隨之改變（李美枝，鍾秋玉，1996；楊美真，2007；劉禮維，2012）。

## 三、 教師專業發展評鑑

係指由教育部主導實施之教師專業發展評鑑。主要在於藉由實施評鑑，讓教師在評鑑的過程中，得到回饋反思，瞭解教學過程中的優劣得失，並協助教師改進教學品質，並促進教師專業發展的歷程（徐敏榮，2002；陳玉鳳，2002；周玉珍，2009；林春宏，2009；林彥妤，2010）。

## 四、 教師專業成長

即使已修習多年的師資培育課程，經過專業實習，具有合格教師證書，正式任教成為一位教師，在從事教學工作時，教師仍需參與正式或非正式教育性的進修活動，經由持續不斷的學習，保持對知識的敏銳度，增進教學知能、技能及態度，促使教師個人生涯及學校整體未來之發展，俾利教師專業成長（李俊湖，1992；高義展，2002；陳煦梁，2008；鄭思慈，2009；張文祺，2011；邱靜美，2013）。

---

<sup>4</sup>係指教育部專案補助各校增置國小教師員額，其工作內容可以是代課教師、代理教師或教學工作支援者，目的在解決國小教師工作負荷過重問題。簡稱為 2688 專案。



## 第四節 研究步驟

本研究係以「教師性別角色」對「參與專業發展評鑑態度」與「專業成長」關聯之影響為研究主題。首先，確定研究動機與目的，之後進行相關文獻的蒐集與整理，並規劃建立研究架構；同時透過文獻整理分析，設計出相關問卷；發放問卷調查後，收回問卷並剔除無效問卷；將有效問卷輸入統計軟體進行資料分析，並得出研究結果；最後得出結論，並提出建議。研究流程如圖1.1：



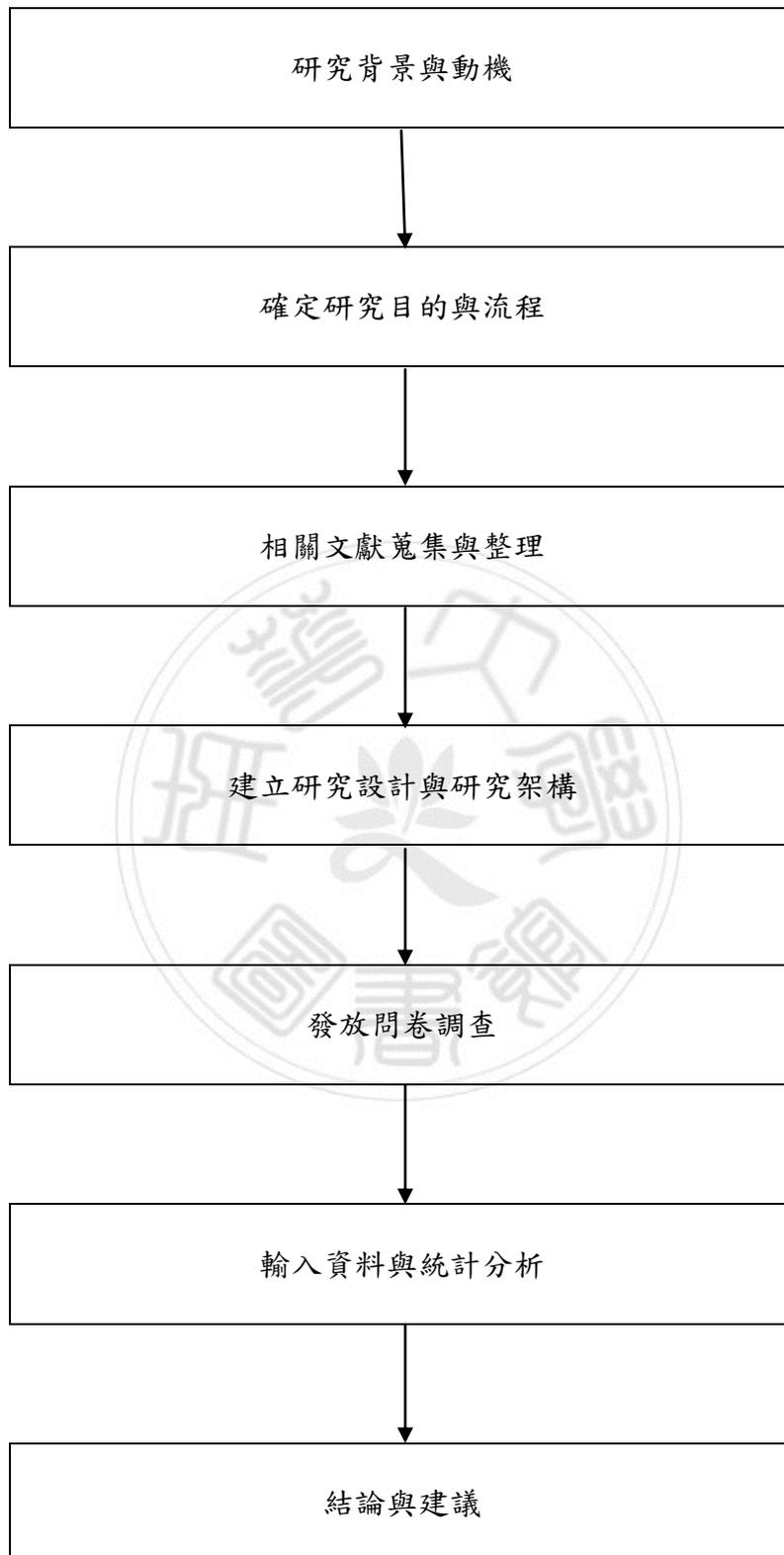


圖 1.1 研究流程圖

資料來源：本研究建立

## 第二章 文獻探討

本章旨在探討研究相關的理論及研究，以作為研究架構的論述基礎。全章共分五節：第一節為性別角色的涵義；第二節為教師參與專業發展評鑑之意涵；第三節為教師專業成長意義與內涵。

### 第一節 性別角色意涵

本節將深入探討「性別角色」的意涵，探析其理論基礎，及相關研究，並介紹性別角色量表之組成。

#### 壹、性別角色定義 (sex role 或 gender role)

要探討性別角色，必先從性別談起。追溯性別的議題可以從遠古傳說談起。《太平御覽》中提到：「天地開闢，未有人民，女媧搏黃土作人，劇務力不暇供，乃引繩於泥中，舉以為人。」在遠古神話傳說裡，女媧覺得天地之間只有植物和凶猛的野獸實在太冷清了，所以依自己的外形造了人，後來又覺得一個個造人太累了，所以將人分男女，讓人類自行生生不息繁衍下去。故事至此人類才出現了性別之分<sup>5</sup>。

聖經裡亦提到，上帝造了亞當後，說：「人單獨不好，我要給他造個與他相稱的助手。」<sup>6</sup>於是趁亞當睡著後，抽出他一根肋骨，造了夏娃陪伴。中外有關於造人的傳說起源相當有趣，然而，不約而同的，具有相同元素，神都是先造人而

<sup>5</sup> 歷史想想 (2014) <http://blog.yam.com/erikatsky/>

<sup>6</sup> 聖經·創世紀 (2014) <http://www.catholic.org.tw/bible/OT/Gene-1.htm>

後才分男女，並不是一開始就強調性別之分。是否意謂著人類的性別之分是後天環境造成的呢？因此，性別相關議題是一項隨著人類歷史源遠流長，值得論證的課題。

時至現代，性別的認定從以往生物學由外顯器官認定的性(sex)，逐漸發展成性別(gender)，Gender是社會學的專有名詞，也就是我們常稱呼男性(male)與女性(female)。有些學者認為是來自生物學的原因，亦即性別由生殖器官決定之；也有學者則認為性別是由社會建構而成的，亦即每一個社會、文化對男性與女性這兩個名詞，加以創造出屬於該社會、文化的意義(劉秀娟，1998)，這也是個人對男性化與女性化的一種主觀感受，亦即一種性別認同(楊美真，2007)。

以上是自古以來人類公認也是最原始的二分法，然，隨著醫學科技發達，社會觀念也驅向開放及多元化，醫學家經由儀器檢查染色體、各項內外特徵檢視，和實施心理測驗，發現人類性別並不限於男女，而最少可分為LGBTI五種——L：Lesbien(女同性戀)、G：Gay(男同性戀)、B：Bisexual(雙性戀)、T：Transgender(跨性別)、I：Indersex(真性陰陽人)。以上可名之為「多元性別」。(周德榮，2012)

「性別」，同時也是心理學上和文化上的語彙，是每個人對自己或他人所具有並顯露之男性化與女性化特質的主觀感受，可視為一種性別認同。(劉秀娟，1998)

「性別」，不但是身體認知，同時也可以說明社會對不同性別的個體行為的一種評價，即男性表現出男性化的合宜行為，女性表現出符合女性特質的女性化的行為，亦可視為「性別角色」。個體的行為表現符合社會上對男性化和女性化定義的相關程度，則稱為「性別角色認同」(gender role identity)(劉惠琴，1981；劉淑雯，1996)。

個體是否認同自己的生物性別並發展出符合社會的行為，是由社會因素所造成的，Basow(1992)、Rhoda Unger(1989)提出男女兩性在行為及性格上的差異，大

多是由社會因素所造成的，例如社會化(socialization)、社會酬賞、個人出生背景因素及他人的期待等。

性別角色是由社會文化以性別規劃其行為腳本，亦即個體會因其性別不同，在發展（成長）的過程中，被教養、要求必需遵循符合社會對其性別的價值觀和行為模式（陳皎眉，1996）。

Rhoda Unger(1989)認為「性別」是人（社會）所建構的，是來自歷史、文化、以及心理歷程所期望塑造而成的。男性與女性所有的差異，是由所屬的社會貼上的性別標籤罷了。（劉秀娟，1998）

黃馨慧（2003）指出性別角色是社會賦予某一性別必需具備的一種心理行為模式，「性」是由生理或基因，而造成個體行為男女有別；「性別」是社會文化規範下形成的行為特質。亦即在社會化的過程中，個體受到文化規範與社會期望的影響，其外在的言行舉止與內在的態度、觀念，表現出符合生理性別之行為模式。總言之，「性別角色」是個人受到文化規範與社會期望影響的總和，表現出符合兩性特質的行為模式。因此，在探討性別角色時，不能忽視社會文化因素。（李素馨、張淑貞、張佩琪，2011）

傳統性別角色認為，男性具備的是工具性特質，此類特質是：目標導向的、有邏輯的、富攻擊性的；女性則具備的是情感表達性特質，此類特質則是：溫柔的、富同情心的、會照顧人的（李美枝、鍾秋玉，1996）。

男女性別角色的區隔，使得兩性所能提供的功能性也有差異，（杜宜展，2007）加之千百年來演進，產生「男女有別」之功能論。男生具備的是工具性特質(instrumental)，女生有的是情感表達性特質(expressive)（李美枝、鍾秋玉，1996）。工具性的特質，能幫助完成工作，發展事業，使男人能肩負起養家活口的責任；情感表達性的特質，則使女性發揮溫柔、體貼，細心的本質，可以做好照顧家庭，教養子女等細緻的情感活動(李惠茹、唐文慧，2004)。

既然先天的個體構造及所賦與的特質不同，因此劉淑鈴（2001）認為男性具

備的特質使他適合從事家庭外的競爭工作，女性所具備的特質則適合從事家庭內照顧幼兒、料理家務的工作（李素馨等，2011）

然而真是如此嗎？也有學者提出不同的看法。Sandra Bem(1974)顛覆傳統涇渭分明的兩元觀之性別角色，提出同一個體可能同時具有男性化(Masculinity)與女性化(femininity)特質，即「雙因子理論」，即兩性化(androgyny)特質的觀點。認為兩性化者兼顧剛柔並濟的性格，在為人處事上，不僅能夠彈性面對偏重工作取向的情境，也能妥善處理偏重人際關係取向的情境，許多學者認為是適應力最好的一種性別角色類型。(Bem, 1974;李美枝、鍾秋玉，1996；劉禮維，2012)。

有關性別角色的研究非常多，眾多學者有關定義部份，分別整理如表2.1。

表 2.1 性別角色的定義一覽表

研究者	性別角色的定義與意涵
Bem (1974)	個體認為自己是男性化或是女性化特質或行為的程度。
O'Neil (1981)	個人在所處的特定社會及文化之下，個體會參照社會所預期之行為模式及自我所屬的認知，而表現出男性化與女性化特質。
李美枝 (1981)	社會用來區別男女差異的所有非生物特徵。
李然堯 (1983)	個體透過自我行為表現以明示他所歸屬性別的行為型態。
Lueptow (1984)	社會文化下對男女不同地位與行為表現之期待。
張春興 (1994)	在社會文化傳統中，可公認接受的兩性應有的行為模式。
Calhoun, Keller (1994)	一個社會認定男性需要有男性特質，女性需要有女性特質，兩性各自有不同任務及活動範圍。
Macionis (1997)	一個文化對不同的性別角色應有的態度和活動的設定。
黃文三 (1998)	某一社會文化情境下，對男性或女性行為共同認可及接納的行為模式。
柯淑敏 (2001)	男女兩性在社會文化結構中所應具有之特殊權利及義務，亦即是指在社會學上的差異。

續接下頁

研究者	性別角色的定義與意涵
Burr (2002)	我們對於男性或女性行為舉止的期望，但角色是蘊含著彼此的相互關係與互動的成份。
羅瑞玉等(2002)	在一社會文化傳統中，眾所公認男性或女性應有的行為，乃是經由行為組型來界定。
蔡宛純(2002)	男女之行為態度、功能和權利義務，由社會文化傳統期許所形成不同。
蘇倩雪(2002)	在社會文化傳統的期待下，透過個體自我表現，發展出性別角色認同。
邱珍琬(2003)	先天因素影響性別，後天的社會期待與價值觀約束了性別角色。。
蔡端(2003)	集大成，性別角色具多元性面向：個別性、社會性、行為性。朝向社會能認可的方向發展。
楊美貞(2003)	指某一社會文化，期許成員所表現適合男女兩性的行為模式，透過自我的男性化或女性化特質知覺，與社會期望符合程度。
王慶福、王郁茗(2003)	社會或文化期待人們表現適合於男性或女性的行為模式而社會環境常對男、女兩性有不同的期待。
黃馨慧(2003)	社會賦予某一性別應具備的一套心理行為模式。個體在社會化過程裡，受到文化規範與社會期望的影響。
李惠茹、唐文慧(2004)	社會對個人所期待的性別行為，或是理想化男女行為的標準。
倪家珍(2005)	社會與文化期望人們發展出適合男性或女性的行為。
楊美真(2007)	並非由生物所決定。而是經社會學習的產物。個體在成長過程中依性別之差異，受社會、文化，對於個體的期待與規範合宜的角色行為。
張佩琪(2009)	描述社會概念界定的男性或女性，且會受到社會化與性別角色期待的影響，隨著時間、空間以及文化上的不同，而對個體產生改變。
沈孟樺(2012)	性別角色態度發展為一複雜的歷程，由心理、生理、認知與社會環境等層面交互作用形成持久不變的一致性行為取向。個人的性別角色態度是由後天學習而來。
劉禮維(2012)	性別角色是個人認同的行為模式，強調社會文化認同與期望，亦即性別角色由社會文化界定，有些行為表現適合男性，有些行為表現適合女性，個體會藉著言行明示自己的性別。

資料來源：本研究建立

因此，綜合上述學者的研究，本研究為性別角色作以下之定義：

「個體在某一社會體系下，經由模仿學習相同性別者的行為表現，表現出符合生物性別、歷史發展、社會文化以及大眾期待且認同的性別特質，此性別特質並非恆常不變，亦會因時代的變遷而隨之改變。」

## 貳、性別角色理論

### 一、生物學理論

生物學家由動物實驗研究，發現動物行為產生差異是受到性荷爾蒙影響。人類男女行為表現乃因先天染色體（女性為XX、男性為XY）不同，及性荷爾蒙多寡、性腺組成、內在生殖系統，及形成外在生殖器官的差異所致。亦即男性得到Y染色體，而具有男性的特徵，分泌男性荷爾蒙多於女性荷爾蒙，所以表現行為具備男性化特質（陳皎眉，1996；劉秀娟，1998）。反之，女生僅有X染色體，具女性的特徵，而體內之女性荷爾蒙多於男性荷爾蒙，行為舉止呈現女性化特質。這種生理構造上的生物性差異，是天生的「性差異」（Sex Difference）（徐光國，1996）。

而先天大腦特質及生理結構的不同，亦造成男女與生俱來的差異，此派主張「生物決定論」，染色體決定了性別，也使男女能力發展及訊息處理的偏好產生迥異（Shaffer,1996）。這些行為上的差異又從旁人（父母、家庭成員、社會大眾）得到回饋增強，因之又強化這些性別特質，導致性別角色的分化愈強烈。

雖然此理論強調先天的生物性因素，對個人性別角色發展的影響，但實際上此理論，也包含社會化增強的結果，以生理而言，男與女是有些先天上的差異，生理原因必然會對行為造成影響。然而，後天的學習教育及外在環境亦是形塑個人能力與特質的重要關鍵，因此，生物學理論無法完整詮釋性別角色之形成，後天之社會化亦有重要作用。（陳皎眉，1996；楊美貞，2003）



## 二、佛洛伊德的心理分析論

此派依據佛洛伊德(Freud)的心理分析論，認為兒童性別角色分化是藉由認同(identity)與自己同性別的父母形成的。小男孩有戀母情結(Oedipus complex)，既愛戀母親又有被父親閹割的恐懼，需認同同性的父親解決焦慮，因之以父親為模仿對象學習。反之，女孩也有戀父情結(Electra complex)，又母親為其主要照顧對象，因之必須認同母親的人格特質，模仿母親的行為。亦即從發展心理學的觀點而言，性別的認同會隨著幼兒認知能力的發展逐漸達成，兒童亦會覺知生殖器官的差異，此認知也是兒童社會化過程之重要一環(劉秀娟，林明寬，1996)。

但亦有學者認為2-5歲的兒童對性別差異並無清楚認知，因此不支持此說(陳皎眉，1989)。

## 三、社會學習理論

此派以班都拉(Alber Bandura)為代表，主張個體成長過程中，對人類行為的學習可以透過下列心理內在歷程：觀察認知→記憶模仿→再現行為→得到增強。社會學習理論認為個體的成長過程中，受到社會的形塑及增強，並透過模仿與學習，朝向社會上大多數人預期的性別角色特質發展。

一般認為孩童發展會受到社會文化、父母、大眾傳播媒介的影響(李美枝，1981)。亦即男孩的外顯行為必須表現得像個男孩或男子漢，十足表現男性化的陽剛行為，例：玩好動遊戲，獨立勇敢，強壯略有攻擊性，男兒有淚不輕彈。而女孩必須像個女孩子，表現女性化特質的陰柔行為，例：扮家家酒，撒嬌耍賴，優雅婉約，溫柔順從。兒童如果表現符合社會大眾對其性別的心理預測及期待，會受到父母師長們的讚賞增強，反之可能會受到斥責懲罰。

兒童也會觀察同性別者的行為，並加以模仿，學習楷模(model)並受到大眾同儕鼓勵，而學到更多符合性別的行為。大眾傳播也增進訊息傳遞速率，現今資訊

普及流通迅速，兒童閱讀書報及觀賞電視節目機會大增，也提供了大量觀察及學習模仿性別角色的機會，也是重要的性別角色形塑原因。故性別角色是經由社會學習所獲得的，孩童並將所習得的性別角色概念，內化成為自己的性別角色（李然堯，1983）。

#### 四、高爾伯認知發展理論

高爾伯(Kohlberg)認為孩童會依外表對性別略做大致上的分類。2歲幼兒會依據服飾、髮型辨別男女，但若衣飾、髮型改變，例：頭髮剪短了。兒童會認為性別改變了。直到六、七歲，兒童才知性別恆常不變。因此兒童會模仿同性別成人的行為。此派可彌補心理分析與社會學習理論之不足。

幼年時期於性別角色概念成形時，約略經過三個階段：性別認可期、性別穩定期、性別恆常期。約六、七歲性別發展到第三階段，兒童即在行為主動表現男女有別之傾向（Kohlberg,1966；張春興，1994）。但亦有研究發現在此之前，兒童即受到外在環境影響，對性別角色的刻板印象即已成形，並有性別分化的情形（Shaffer,1996）。

張春興（1994）認為，兒童早已存在著性別基模概念，會將遇到的人或事物，按照性別特徵的基模架構去處理分類，並納入他的記憶之中。性別基模亦會伴隨年齡漸長而擴充，除了將周圍的人群依其性別特徵分類處理外，對所有事物中與性別差異有關者，也會予以分別處理。

性別基模是一種認知結構，不同性別有不同期待和信念，個體也會依照文化選擇性地將訊息予以注意、搜集和記憶，成為個人的性別認知基模，在此性別基模之下，去處理相關資訊會造成差別（Bem,1981）。而社會化的過程中，若性別二分法的程度愈高，個體的性別基模愈穩固，兒童也會去學習性別的相關知識，一旦遇到符合自己的性別基模訊息，便會進行解釋與記憶，而若遇到與性別基模不一致的訊息，則會忽略或轉換成符合期待之性別印象。

綜合上述，任何單一理論均無法單獨解釋性別角色，但可視為性別及性別角色在歷史、文化及社會發展的過程。從社會生物論的觀點來看，先天形塑個體，後天及社會影響補其不足，環境及學習影響人之深。若以心理分析論而言，性別角色則是選擇認同過程的結果。社會學習論，則認為性別角色是由社會學習的方式來習得。認知發展理論，則認為個體之成熟度會影響性別角色的發展。男女先天體格構造不同，但生理與社會環境之交互作用，形成兩性特質差異，造就多姿多采的多樣化社會。不論男女，都具備不同的性別意識，各有著生命中該學習的課題，以成為一個有完整人格的個體（李冠瑩，2009）。

雖然個體先天體質無法改變，文化氛圍也是根深蒂固，傳統觀念對男性或女性的生涯發展，往往仍停留在特定之偏向（王素淳，2007）。唯有一點可以肯定的是，隨著社會的變遷，男女的性別角色必將隨時代演進而有所不同。

## 參、性別角色相關研究

學者對於性別角色的相關研究眾多，研究對象涵蓋兒童、青少年及大專學院學生（表2.3）。李美枝（1981）率先以國內大學的學生為調查對象，統整並歸納發展出符合本國國情的性別角色量表。

何英奇（1981）認為具備兩性化特質的男性，最符合社會對他們的角色期待，因之適應力最佳；而男性具男性化特質，女性具女性化特質，亦能符合社會期待。李美枝、鍾秋玉（1996）認為女性角色的變遷，會導致男性的性別角色隨之改變，懷有多元化特質者最能衡量情境，作適當表現。范敏慧（2002）的研究指出，兒童可經由閱讀的過程增加對男、女性別角色的寬廣性，亦即兒童的性別角色觀念是可以透過閱讀學習而改變的。倪家珍（2004）則認為，在女性化職業中有兩性化傾向的員工，最能發揮個人角色特質，性別不能影響性別角色、及成就動機。

陳麗欣（1996）則認為兩性都應降低自己的傳統性別角色期望，才能充份表現自我，發揮自己的能力。李素馨等（2011），則認為兩性化者的各項專業能力表現最佳。

沈孟樺（2012）提出性別角色觀念和態度是社會化形成的。劉禮維（2012）之研究，不同性別角色對人格特質、逆境商數、工作壓力、工作績效存在顯著的差異。綜合整理如表2.2。



表 2.2 性別角色相關研究

研究者	研究成果
李美枝 (1981)	以國內大學生，為調查對象，歸納國內的男性化與女性化特質認定標準。例如：男性化特質為冒險、獨立；女性化特質為親切、溫柔。
何英奇 (1981)	我國社會對男性的角色期待，除了重視男性化特質，也重視女性化特質，因之兩性化者最佳。 男性具男性化特質，女性具女性化特質，因符合社會期待，亦屬積極型。
李美枝、 鍾秋玉 (1996)	綜合六項性別角色理論。女性角色改變帶動男性角色變遷，兩性中懷有多元化的特質者最能衡量情境作適當自我表現。
陳麗欣 (1996)	兩性都需降低傳統性別角色的期望，順應自己的性格特質發揮自己的功能。
洪淑敏 (2002)	國小低年級學童不認為性別僅屬於單一向度，小學童的性別角色刻板印象：男性率性堅強；女性依附保守；父母親偏頗態度會造成孩子性別刻板印象。
范敏慧 (2002)	五年級以上能認同故事主角投入自己情感，較容易改變性別角色；閱讀能增加個人對男、女性別角色視野的寬廣性，增加團體討論能促進性別角色印象改變。
周宜萱等 (2003)	女性經理人具男性化特質領導效能較高。 業務性質者具男性化特質優於兩性化及女性化。 具兩性化與男性化皆擅於激勵員工。
林珍玫 (2003)	高科技業女主管具兩性化最多，自我滿意度佳。
楊振豐 (2004)	小六生性別角色印象會因性別不同有顯著差異，不因家庭狀況、居住地區、兄弟姐妹數、家庭社經地位不同而有顯著差異。
倪家珍 (2005)	以國小教師為例，女性化職業中有兩性化傾向的員工，最能充分發揮角色特質；性別不能影響成就動機、工作滿意、性別角色。
杜宜展 (2007)	男生較有性別刻板印象。性別影響性別刻板印象。 修習兩性課程者有較正確之性別角色及兩性化角色。
董張伊麗 (2007)	準老師們需對性別角色有正確認知，有助教師專業與學生教化。
姚皖淳 (2009)	女性校長性別角色認同傾向多為中性化，領導風格多元；中性化性別角色認同的女校長，領導風格多元。
李素馨等 (2011)	兩性化者各項專業能力表現最佳，男性化或女性化次之，未分化各項表現均低。
沈孟樺 (2012)	性別角色觀念和態度是社會化形成的。
劉禮維 (2012)	不同性別角色的人格特質、逆境商數、工作壓力、工作績效存在顯著的差異。兩性化最佳、男性化或女性化次之。

資料來源：本研究建立

## 肆、性別角色量表相關研究

以往觀念均視性別角色為互斥的極端觀念，認為個體不是男性化就是女性化，直到Bem(1974)提出兩性化可以同時存在於同一個體，亦即一個人可以同時擁有男性化和女性化的特質，此即性別角色的雙因子理論。Bem(1981)同時建立出性別角色量表(Bem's Sex Role Inventory;BSRI) (劉禮維，2012)。

Bem的性別角色量表共六十項，其中二十項為男性化項目、二十項為女性化項目，以及二十項作為區別的中性項目。根據受試者在各項目中的得分，可區分成：

- (1) 在男性化和女性化項目得分均大於或等於中位數，為兩性化。
- (2) 在男性化項目得分大於或等於中位數，女性化項目得分低於中位數，為男性化。
- (3) 在女性化項目得分大於或等於中位數，男性化項目得分低於中位數，為女性化。
- (4) 在男性化和女性化項目均低於中位數，為未分化。

性別角色分類座標圖如圖2.1。

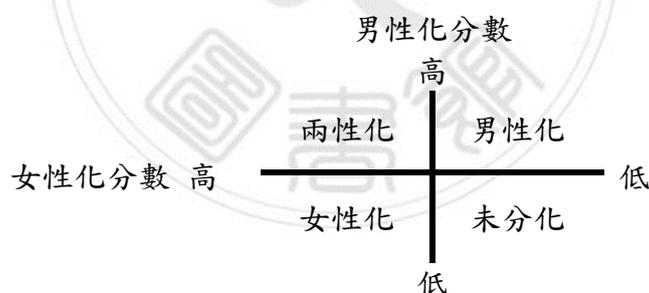


圖 2.1 性別角色分類座標圖

資料來源：D.R.Shaffer (2002)

李美枝(1981)考量我國與美國之民情不同，因此參照BSRI量表，以台灣的大學生為樣本，重新編製出適合台灣之性別角色問卷。而此量表經過增修，至今仍為學界所適用。

因此本研究將參照李氏性別角色量表，以及相關研究量表增刪。相關研究有關兩性化、男性化、女性化、未分化四種性別角色類型整理如表2.3。

表 2.3 性別角色四種類型相關研究結果

學者(年份)	研究項目	兩性化	男性化	女性化	未分化
Jones et al.(1978)	適應關鍵		最佳		
Bernard(1980)	人格向度	最佳	最佳	佳	最差
Erdwin et al.(1980)	自我概念與顯性焦慮(適應性)	最佳	最佳		
Spence et al.(1975) O'Connors et al.(1978)	適應及心理健康分數高	最佳			
Doherty & Schmidt (1978)	自我概念	最佳		次佳	最差
Bassoff & Glass(1982)	心理適應	佳	佳		
Bassoff & Glass(1982)	人際關係與婚姻關係	佳		佳	
Keller,Lavish & Brown(2007)	創作及創新方式	最佳	次佳		
何英奇(1981)	生活適應	最佳	再次佳	次佳	
林邦傑(1981)	個人適應無差別	佳	佳	佳	
李新鄉(1982)	社會壓力、人際關係困擾	最差 (調適困難)	佳	佳	
楊世瑞(1986)	人際關係	最佳			
張馨芸(2001)	男性化特質主管		最佳		
黃月桂(2001) 黃小鳳(2001) 林蕙質(2002) 楊瓊樺(2003)	主管職位	最佳			
林珍玫(2003)	高科技女主管	最佳			
倪家珍(2005)	女教師成就動機和工作滿意	最佳			
劉禮維 (2012)	兩性化特質的工作壓力、工作績效、人格特質、逆境商數	高能力 高生理 壓力			

資料來源：本研究建立

綜合以上研究，可以看出多數研究結果顯示，具兩性化特質的人各項表現及社會適應性最佳，均支持BEM（1974）提出的看法。但也有部分學者（何英奇，1981）研究結果顯示，男性表現男性化特質，女生表現女性化特質，因符合社會的普遍期待及認同，所以無社會調適之困難，而且可得到較高的增強回饋。李新鄉（1982）的研究指出，兩性化特質的人因想面面俱到，所受到的社會壓力較大，導致有調適困難的情形。

## 第二節 教師參與專業發展評鑑態度的意涵

本節主要是探討教師專業發展評鑑態度的意涵，其內容包括：教師專業發展評鑑的意義、目的、規準、內容方式，參與評鑑態度，以及相關研究理論。

### 壹、教師專業發展評鑑的定義

「追求教學卓越，提升教學品質」一直是教育界不斷努力的方向，因此發展教師專業發展評鑑，以提高教師教學成效，已是現今趨勢潮流。要釐清教師專業發展評鑑的意義，首先要先探討「評鑑」一詞的意義。

#### 一、評鑑的意義

「評」字，常出見於評估、評價、評論及評判等詞語。「博雅」：平也，議也。《後漢·許劭傳》中提到：「劭好覈論鄉黨人物，每月更其品題，故汝南俗有月旦評焉。」故「評」有議論、品評的意思。

而「鑑」字，古代本義指鏡子，「以銅為鏡，可以正衣冠；以史為鏡，可以知興替；以人為鏡，可以知得失」。「鑑」亦因此引伸為教訓、借鏡、借鑑之義。前車之「鑑」、殷「鑑」不遠，在夏后之世《詩經·大雅》。若以古意論之，「評鑑」有品評、議論，並引以為借鏡之意。

「評鑑」一詞，英文evaluation，翻譯作「評價」，綜合字辭典之解釋說明，係指對人、事、物作深入的了解及審慎的分析，多方評估衡量其得失，並做出正確而有價值的考察或判斷。

或許可以這樣看待教師評鑑，評鑑如鏡，一面得以反應教師教學品質的鏡子，應可發揮「見賢思齊，見不賢而內自省」的功能，得以讓教師看見並省思自身的

而數十年來學者定義莫衷一是，各有偏好，隨著「評鑑」在教育界廣泛使用，



也被時代賦予多樣化的定義。綜合學者們的看法有三：

(一) 評鑑就是測驗。評鑑最初被當作等同於測驗，實施評鑑即是實施分數測驗。即便今日多元評量成為教育趨勢，分數測驗因其有著參考價值而廣泛實施，其結果仍普受重視及應用。因此評鑑是可作為檢視，確定目標達成程度的判定依據。此法的優點是簡便、迅速、客觀且數據化容易判讀，缺點則是著重成果分數而忽視人的行為是有其複雜原因，心理歷程及影響評鑑的因素為何，無從得知（黃政傑，1991；徐敏榮，2002；邱婉婷，2006）。

(二) 評鑑是目標與實際表現結果的比較過程。此說也以Tyler(1950)及其徒為代表，Tyler主張必須先設定明確的行為目標，當課程或教學活動進行過程中，比較目標與實際表現結果的一致性，亦即是當教學過程進行後，進行判定學習者所達到目標的程度多寡，即為評鑑（秦夢群，1997；周玉珍，2009）。

(三) 評鑑是專業判斷的歷程。Stufflebeam（1971）極力主張此說（徐敏榮，2002；邱婉婷，2006）。此觀點起源於美國「認可制度」(accreditation)。認可制度，係由教育專業人員組成的「認可機構」對各級學校進行評鑑，以確定合乎某些既定標準的過程，例如評鑑學校中的學生，是否符合所預定的學業水準，據此決定該校設立科系的層次與內容，評鑑不再附屬於測驗或限制於教育研究法的領域。不再限制評鑑為量化分數測驗的看法，本方式可以根據教育專家學者的判斷或意見，對教育體系制度或教學過程做評估及診療。著重質的判斷（秦夢群，1997；徐敏榮，2002；邱婉婷，2006；周玉珍，2009；林春宏，2009）。

到了1960年代，新的概念層出不窮，又被提出。學者認為強調評鑑是優點或價值的判斷，不僅是純粹對過程結果加以客觀的描述，更非技術性工作。評鑑應當是質量兼具的，不宜有偏。

「專業判斷」強調質的描述，而「測驗」、「目標達成」又過份重視分數「量的描述」，均有不足之處。

評鑑是過去表現所記錄的績效，更重要的功能應是前瞻未來的進步。因此單一看法並不足以解釋評鑑的意義（黃政傑，1991）。

因此綜合各學者們看法，為評鑑作如下定義：「由專業人員對受評鑑者，依據適當客觀的標準，進行專業判斷，依據受評者的表現行為，進行目標審視，兼顧質的觀察和量的分析，並據以提供未來改善計畫之歷程。」

## 二、教師專業發展評鑑的意義

「教師專業發展評鑑」，於期刊及論文研究中的名稱多變，最開始被稱為「教師評鑑」，然而教師評鑑實際上離不開專業教學。後來被稱之為教師專業評鑑，繼之學者認為應加入教師專業發展，最後才被正名為教師專業發展評鑑（簡稱為「教師評鑑」）。

Scriven（1973）指出，美國學者認為教師評鑑是一種「連續的歷程」，意在協助教師專業發展與生涯規畫，並且依據適切規準對教師之教學表現評斷的歷程。

學者普遍認為教師評鑑，是教師在學校中的教學、行政、班級經營及各項服務表現，作價值判斷，以瞭解其表現優劣得失，藉此以協助改進教師教學，並提升教學品質的過程。（王文科，1994；徐敏榮，2002；邱婉婷，2006；鄭文實，陳志賢，2007）

王文科（1994）認為，教師評鑑著重是過程，目標為達成追求「改良」的目標，而「改良」的形成性目標是為協助教師改進教學。

中外學者對「教師評鑑」的定義眾說紛紜，不勝枚舉，但綜觀之，觀點不外乎如下：（歐陽教等，1992；張德銳，1992a；陳聖謨，1997；陳玉鳳，2002；朱芳謀，2004）

- （一） 教師教學表現：著重教師各項表現資料蒐集，作評審分析等價值判斷。
- （二） 系統化的歷程：評鑑被視為一種連續的、系統化的歷程。
- （三） 共識性規準：有大家共同訂定、放諸之四海皆準的規準。

(四) 展望未來專業發展：瞭解教師教學表現優劣缺失，作為個人專業發展依據，並作為學校組織之未來整體發展。

(五) 回饋機制：強調評鑑者與被評鑑者的充份對話合作。

綜合以上學者論述，賦與「教師專業發展評鑑」符合時代的新概念，定義如下：

「教師專業發展評鑑主要在於藉由實施評鑑，讓教師在評鑑的過程中，得到回饋反思，瞭解教學過程中的優劣得失，並協助教師改進教學品質，並促進教師專業發展的歷程（Stufflebeam,1971）。此評鑑過程中，必須共同訂定教師評鑑的方式與規準，公正客觀的收集被評鑑教師在教學、人際、行政、專業、班級經營等多元表現的相關資訊，不論是質的觀察或是量的測驗，都必須做綜合判斷，並提供給受評者做為檢討反思、評估改進等相關用途，精進教師專業能力，確保教學品質，達成教育目標，並展望個人及學校未來發展。」（徐敏榮，2002；陳玉鳳，2002；蔡婉儀，2009；林彥好，2010；張淑婷，2013）（如表2.4）

表 2.4 教師專業發展評鑑定義的整理

教師專業發展評鑑的定義 學者	教學表現： 著重價值判斷。	系統化的 歷程	評鑑規準 有共識	展望未來 專業發展	回饋機制： 充份對話合作
Stufflebeam1971	✓	✓		✓	
黃政傑1991	✓		✓		✓
歐陽教等1992	✓			✓	✓
張德銳1993	✓	✓	✓	✓	
傅木龍1995	✓	✓		✓	✓
陳聖謨1997	✓	✓	✓		
簡紅珠1997	✓	✓		✓	
徐敏榮2002	✓	✓	✓	✓	✓
林志成2002	✓	✓		✓	
張德銳2006	✓	✓	✓	✓	✓
羅國基2006	✓	✓	✓	✓	
黃怡潔2006		✓		✓	✓
邱婉婷2006	✓			✓	✓
鄭文實，陳志賢 2007	✓	✓	✓	✓	
林春宏2009	✓	✓	✓	✓	✓
蔡婉儀2009	✓	✓	✓	✓	✓
林彥好2010	✓	✓		✓	✓
張淑婷2013	✓	✓	✓	✓	

資料來源：本研究建立

## 貳、教師專業發展評鑑的目的

蔡宗陽(1995)認為：「『目的』即意念所想要達成的境地，亦可稱為『目標』。

換言之，目的的存在便會引領著意念方向和實際的行動。」(引述自徐敏榮，2002)

教師專業發展評鑑的目的，仍無法脫離評鑑的目的。學者徐敏榮(2002)提出：

- (一) 具有「診斷」的性質的目的；
- (二) 改進教育實施的目的；
- (三) 促進教育人員專業成長的目的。

學者認為教育專業發展評鑑的目的，大致可區分為「形成性目的」和「總結性目的」二種：

(一) 形成性目的：係指可以促進教師專業發展，提升教師知能，幫助教師瞭解其教學方式及內容之優劣得失，由行政人員與教師同儕以協同合作方式，協助教師改進教學，促進革新，提升並確保教學品質，維護受教學生權益，並進一步就教師教學表現之不足之處，追求進修課程管道（方式），以充實教學知能及素養，促進教師專業增能與專業成長（朱芳謀，2004；楊麗珠，2005）。

(二) 總結性目的則是作為考績證明或校內人事安排之用，以此結果用以教師之考核、獎懲、聘用、薪資水準和教師表揚之依據，以及教師證照制度與教師分級制之用，供學校擬定進修計畫之用。（鄭文實，陳志賢，2007）同時也提供教育行政機關保存有用的記錄與資料，提供行政決策作為參考，並符合社會大眾的要求，促進學校整體進步。（Brighton ,1974；Iwanicki,1990；張德銳，1992b；高強華，1996；余榮仁，2000；徐敏榮，2002；朱芳謀，2004；楊麗珠，2005）

總之，學者們傾向於認為現行的教師專業發展評鑑，應著重在專業發展（徐謚，2002），主要目的應為幫助參與評鑑的教師們，瞭解自身優缺點及檢視並反省自己專業素養及需求，績優教師得到表揚獎勵，可振興教師士氣，使不佳者有機會改進教學方式，提昇教學品質，俾益建立教師專業形象，確保學生受教權益。

評鑑結果可據以協助規劃教師在職進修，促進教師專業成長，加強教師生涯發展規劃與自我實現。至於薪資敘級、聘任制度、教師分級制、人事安排或調動及行政決策等總結性目的，乃是次要目的，目前暫不宜與教師專業發展評鑑掛勾（徐謚，2002）。

## 參、教師專業發展評鑑模式之分析

R.S.Peters c 曾說過：「教育界實施任何活動都必須是合價值性、合認知性、合志願性，此為教育界認可並同意至今。」（歐陽教，1988）

教師專業發展評鑑也符合此特性。在闡述教師專業發展評鑑的方式後，接著要探討評鑑的模式。

呂春嬌（1999）認為評鑑必須符合以下四個條件：1.有用的(useful)2.可行的(feasible)3.倫理的(ethical)4.精確的(accurate)。（引述自張艷華，2002）

評鑑的模式象徵實際的簡化(Simplification of reality)，代表著系統的結構，所以評鑑的模式屬於一種理論的架構。埃爾金(M.C. Alkin)指出評鑑的理論應該具有三個功用：

- (1) 提供可將評鑑的領域分類的概念體系(Conceptual scheme)。
- (2) 界定各種評鑑之策略，包括蒐集資料的種類，分析資料的方式，和報告提供的方式等。
- (3) 提供有關利用各種不同的評鑑程序和技術的概括化系統(Systems of generalizations)（楊文雄，1980）。

藉由教師評鑑模式的比較，可協助對教師評鑑的工作任務獲得較為初步的認識，也可瞭解在特定的情境中應選擇較適宜的評鑑模式。Kuligowski(1990)的研究指出「教師評鑑的目的不同，會影響教師評鑑制度在設計上及實行上之不同」。換言之，教師評鑑的目的會影響評鑑模式的選擇，若評鑑的目的是為教學精進就必會選擇強調形成性目的模式，反之，是為了做某些特殊決定時就會選用總結性目的的模式。（Barrett,Joan,1986）

美國學者Thomas L. Mcgreal (1983)指出攸關教師的評鑑最常用的模式計有五種：臨床視導模式(clinical supervision)、目標設定模式(goal setting model)、共同法則模式(common law model)、產品—成果模式(product model)、和藝術性或自然的模式(artistic or naturalistic model)。（Shinkfield, Stufflebeam,1995）

Winter(1989)認為教師評鑑模式包括目標達成模式(Target output model)、表現指標模式(performance indicator model)以及診斷模式(diagnostic model)。

國內學者歐陽教、張德銳(1993)則認為教師評鑑的模式可分為四類：臨床視導模式(clinical supervision model)、目標設定模式(goal-setting model)、治療模式(remedial model)與共同法則模式(common law model)等。

因應形成性或總結性目的的不同，導致教師評鑑模式設計不同。茲分述其內容及優缺點如下：

### 一、臨床視導模式：

此為形成性評鑑。臨床視導中的「臨床」概念，並非諮商或治療的型式，是指密切的觀察、詳細的觀察資料分析，並由視導人員與教師間面對面的互動關係，以協助教師改進教學的一種歷程(陳玉鳳，2002)。意指對教師進行直接的觀察，觀察教師教學過程，根據獲取的資料，教師和視導人員面對面的互動交流，進行分析和改進教師教學行為和教學活動(徐敏榮，2002)。臨床視導模式可以分為五個階段：

#### (一) 觀察前會議：

在本階段視導人員須先與受評教師建立良好人際關係，討論教學內容並瞭解班級的狀況。在此會議中須討論達成的目標有五：(吳清山，1996)

1. 上課內容。
2. 教師教學。
3. 學生學習。
4. 觀察的重點行為。
5. 視導人員可以收集的非教室觀察資料的種類和方法。

#### (二) 教學觀察：

此階段視導人員須在教室觀察。而為了要詳細瞭解到教師的教學表現良窳，視導人員可使用系統性的抽樣方式或紀錄工具，詳加記錄，避免斷章取義，來收集最完整最符合事實之資料。也可以勤做筆記、錄音、錄影等。

### (三) 分析和策略：

視導人員將教師觀察之資料進行統計、分析、彙整，再由視導（評鑑）人員對教師教學之表現水準和教學問題做判斷。並且在分析、判斷後，視導人員需提出一套改進建議策略，和觀察後改進計劃。

### (四) 視導會議

此階段中，視導人員呈獻教室觀察資料及分析結果，讓教師充分瞭解自己教學表現及問題。藉會議檢討教師教學得失，鼓勵和增強教師的優點，對教師之缺點提出改進和修正策略的研討、諮商和協議。

### (五) 會議後分析

此階段為視導人員檢視自己的視導行為，例如：「視導工作是否有助益及效能？」「視導的目標及技巧是否需要修正？」

臨床視導是一種循環的歷程：會議後的分析並非是視導循環的結束，而是另一個視導循環的開始。藉由不斷的教學→視導→改進→再教學，藉以提升教學成效及教師的專業發展。

但此評鑑亦有缺點，教師除了自己備課之外，還得和視導人員開會討論教學內容，而上課時有師生以外的人在教室，亦會對課堂造成騷動影響。而教學結束後的檢討會議也容易造成制式化。因此，臨床診斷模式此法容易讓老師們心生排斥（徐敏榮，2002；陳玉鳳，2002）。如圖2.2：臨床視導模式之流程。



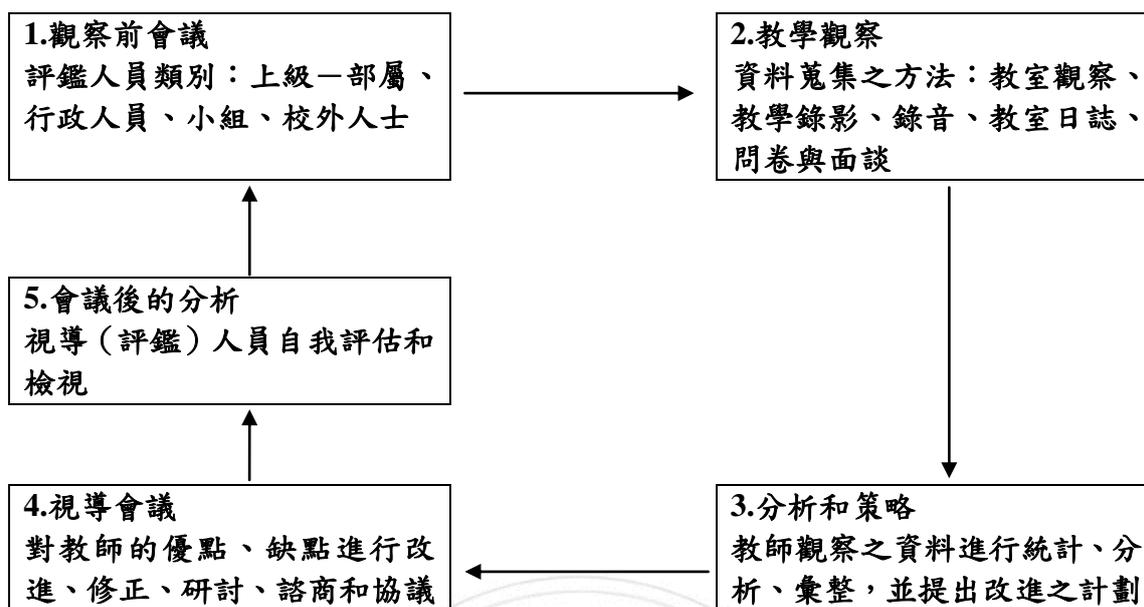


圖 2.2：臨床視導模式

資料來源：陳玉鳳（2002）

## 二、目標設定模式（goal setting model）

此模式屬於形成性評鑑。此模式由評鑑與教師共同評估教學成長的需求，共同設定教學成長的目標，接著協助教師執行達成目標的行動計畫，最後再和教師共同評估目標達成的程度，以發展教師的教學專業知識和技能（歐陽教等，1992）。此模式可以Redfern(1980)所發展的「目標表現途徑」(the performance objectives approach)來作為代表（歐陽教等，1992）。其六個循環步驟如下：

### （一）設定教師表現領域：

此步驟提出教師表現的評鑑領域，在每個評鑑領域下，各有不同的行為指標，因應教師專業成長需求，此階段之評鑑組成人員，可為小組、上級長官（教育局）及校外專業人士，以訂定及診斷教師之表現領域。

### （二）鑑定需要：

參考評鑑領域和行為指標作為架構，教師和評鑑者共同討論教師目前

教學情況及決定需要改進的地方。

(三) 設定目標和行動計畫：

依據討論之結果，達成共識，訂定專業成長目標，行動計劃及完成計畫之日期，並得到教師認可。

(四) 執行行動計畫：

評鑑者協助教師，定時逐步完成行動計劃。過程進行中，雙方職責與角色明確劃分，以利計劃進行。評鑑者評判依據為觀察教師表現，收集相關資料。資料之蒐集方法有：教室觀察、學生學習成就、教學錄影、教室日誌、教學檔案、問卷及學生面談記錄。

(五) 評鑑結果：

此方式分為形成性和總結性部分。先由教師自我評鑑，再由評鑑者進行複評，並提供回饋資料讓教師自我改進，促進專業成長。而總結性評鑑部分，評鑑者可按形成性評鑑的結果或相關訊息回饋，對教師在評鑑領域上的表現作整體之年度考核。

(六) 討論結果

評鑑後，應召開評鑑會議，讓評鑑者和教師討論評鑑結果。其內容為：教師教學和工作各方面之表現，專業成長目標、行動計劃、改進建議、錯誤訊息，以及與評鑑相關之事宜。此步驟為評鑑過程的結束，也是另一個評鑑的開始（如圖2.3）。

此法命名為目標設定模式（goal-setting model），其優點為，以形成性評鑑為主，總結性為輔，可提供教師教學改進，也可提供主事者作行政決策。其缺點是準備資料太多，教師多希望能將時間用於學生身上，易對與教學無立即相關的事務心生抗拒（張德銳，周麗華，李俊達，2011）。

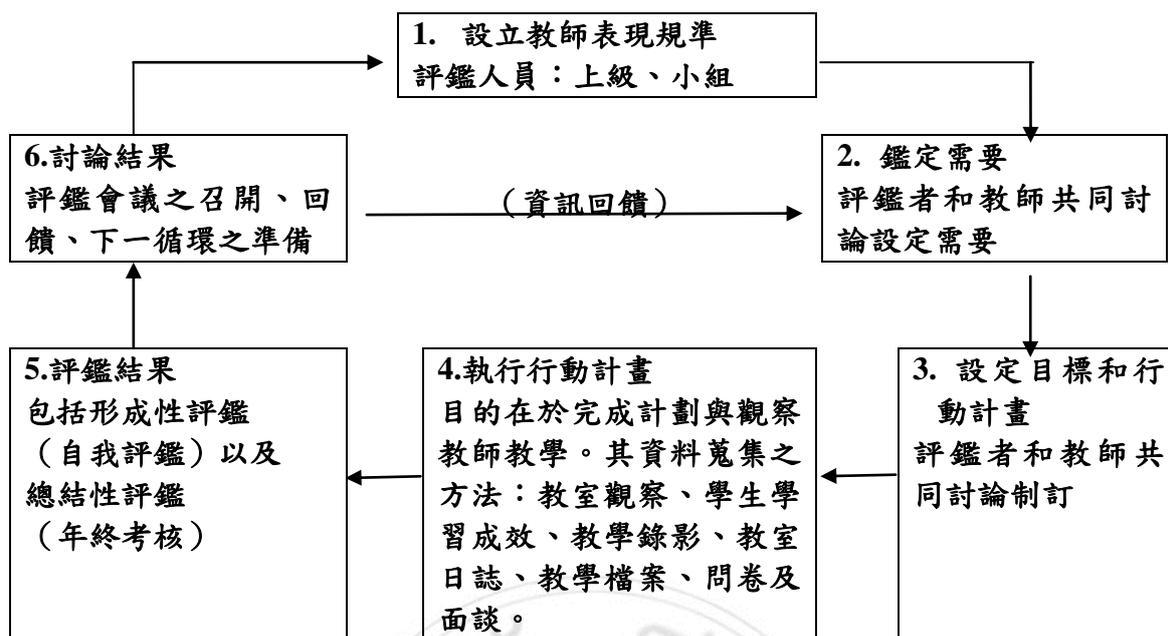


圖 2.3 目標表現途徑架構圖 (目標設定模式)

資料來源：歐陽教等 (1992：50)

### 三、共同法則模式 (common law model)

此模式屬於總結性評鑑。此名稱源自於美國的學區 (65% 以上) 都曾實施過。McGreal(1983)指出，此模式以行政人員 (通常是校長) 為主導，教師為被動受評客體之方式。其特徵如下：

- (一) 評鑑者高度參與且主導評鑑歷程，教師卻低度參與，僅被動地接受考核。
- (二) 僅使用教室觀察法，並無事先知會，只能觀察到時間點的結果，而無系統、計劃性觀察活動，易成以小觀大，先入為主的印象，失之客觀。
- (三) 對「非終身雇用教師」和「終身雇用教師」採相同評鑑程序，僅有評鑑次數多寡的差別。
- (四) 強調年度考核的「總結性評鑑」，忽視形成評鑑的過程。
- (五) 評鑑規準統一，是其優點，但是忽略教師個別差異及教學應有的因時制宜及彈性。且規準內涵由學校所定，是學校重視之教學價值觀 (教育理念) 及教師能力表現，而非教師認可之教學成長需求。

(六) 評鑑格式為三至五個等第評定量表，迫使受評教師的表現被迫作比較，容易造成教師惴惴不安。

此模式評鑑標準、規範、內容，一致且清楚，評鑑者很迅速就清楚的完成評鑑內容，並將結果作為行政決策用途（如圖2.4）。但此法流於制式，也過於權威性、強迫性，有欠公正及客觀，評鑑結果若有失，易造成教師反彈（徐敏榮，2002；陳玉鳳，2002）。

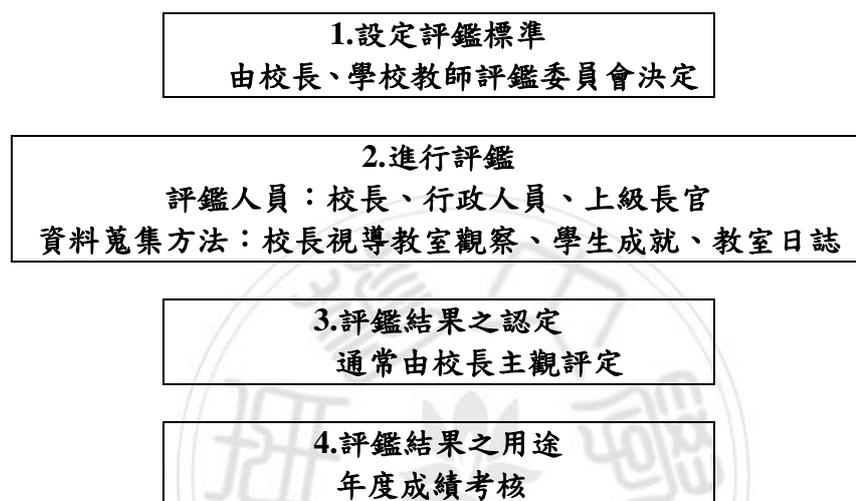


圖 2.4 共同法則模式架構圖

資料來源：徐敏榮（2002）

#### 四、教師發展模式（Developmental Teacher Evaluation Kit, DeTEK）

Harris & Hill(1982)認為過去教師教學評量受限於主觀的判斷、評鑑結果與處分及解聘相連結，缺乏專業計畫及被視為校長管理教師之一種手段等因素，而使其價值大受限制。因此，為擺脫過去教師評鑑系統的缺點，即積極於1958年起發展「教師發展評鑑系統」，於1960年代，有數千位校長和視導人員參與視導工作，並建立一套以校長為觀察者和分析者之教師評鑑系統。在1970年代，即透過教師、校長和視導人員的合作，發展出相關評鑑工具並加以測試。此DeTEK模式，基於多年的實務工作上，透過蒐集、分析客觀資料，以診斷的程序來輔導教師專業成長計畫，並藉由簡明的程序和工具量表等連續性的發展過程，鼓勵教師和評鑑者在相互信任及共同負責的基礎上共同合作（呂木琳，張德銳，1992）。

DeTEK的首要目標是改進所有教師的教學，這個模式可以用來分析教師行為、確認成就和能力及診斷特別需要改進之處。Harris & Hill(1982)認為DeTEK工具所獲得的資料對個別教師的總結性評鑑系統有基本的貢獻，但它並非總結性評鑑。因此，整個系統模式設計的焦點集中在教室表現和資料的診斷上，它鼓勵學校教師間的逐步合作，而非與總結性評鑑有關（呂木琳，張德銳，1992）。

DeTEK發展評鑑系統，其過程有四個階段，十個步驟，有多種工具使用，過程及實施流程如表2.5及圖2.5（呂木琳，張德銳，1992）。

表 2.5 DeTEK 模式評鑑過程一覽表

階段	步驟	工具
一、診斷前調查	1.自我分析 2.教室觀察 3.會議	1.教師教學表現自我檢視量表：自我分析調查教學行為綜合觀察量表（可在多處使用，故未予編號） 2.統計表
二、觀察重點分析	4.自我分析 5.教室觀察 6.學生報告 7.診斷分析會議	1.教師教學行為自我報告表 2.教室觀察者報告 3.輔助性學生報告 4.資料分析
三、成長計畫	8.會議	1.專業成長計畫
四、改進與檢討	9.成長計畫之執行 10.完成證書以及另外需要之確認	

資料來源：呂木琳，張德銳（1992）

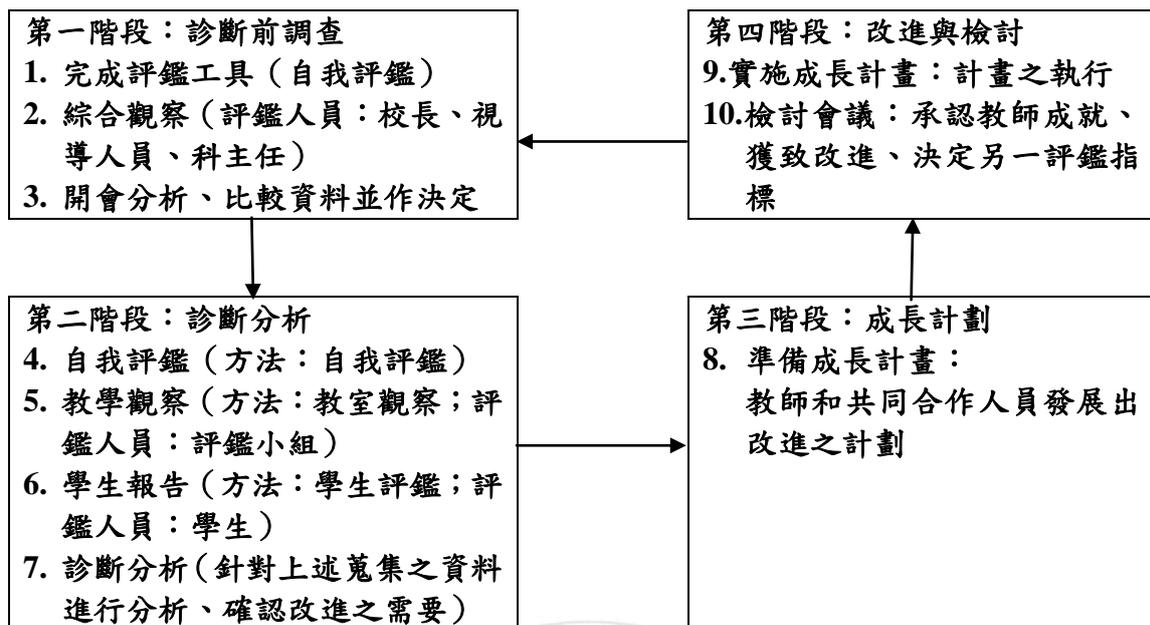


圖 2.5 DeTEK 評鑑實施之流程圖

資料來源：Harris & Hill(1982,p15)

呂木琳、張德銳譯（1992，24）

(一) 階段一：診斷前調查

步驟一：教師完成「教師教學表現自我檢視量表」。

步驟二：評鑑小組成員使用「教學行為綜合觀察量表」。

步驟三：評鑑小組成員開會研商，分析整合並比較「教師教學表現自我檢視量表」和「教學行為綜合觀察量表」。

(二) 階段二：重點診斷分析

步驟四：教師完成「教師教學行為自我報告表」，等同「教師教學表現自我檢視量表」，可審視自己是否具備每一個重點行為指標。

步驟五：教室觀察者（評鑑小組）完成「教室觀察報告表」。

步驟六：一組學生完成「輔助性學生報告表」，每位學生對教師教學時的行為指標是否存在表示看法，依「教師教學表現自我報告表」和「教師觀察報告表」中的相同部份。

步驟七：評鑑小組和其他專業人員，使用之前所提供資料，開會共同合作完成「資料分析表」。

(三) 階段三：成長計畫

步驟八：以步驟三方案或步驟七診斷之需求為基礎，教師和合作人員開會完成「專業成長計畫」，發展一套改進計畫。

(四) 階段四：改進之努力

步驟九：在完成專業成長計畫後，接著共同合作執行成長計畫，完成指定任務。教師診斷所需要的相關知識於在職教育計畫中也很重要。

步驟十：教師和共同合作者開會檢討，此步驟強調承認教師的成就，成功完成成長計畫活動並獲改進。這個步驟也是提供決定開始另一新評鑑循環的機會。

這些評鑑的過程實施完成後，再循環就可以不斷著手進行，此評鑑過程著重於教師們的形成性評鑑，藉由此評鑑過程，匯集資料並收集成總結性評鑑的資料。

此評鑑的優點為參與評鑑者眾多，蒐集到的資料是完整且易解讀，教師教學表現如何，可一目瞭然，也可獲得與其他同儕教師及學者專家交流的機會，並有促進檢討省思及改進的機會；其缺點是為過程繁複，需要準備的資料眾多，評鑑之前後均需開會檢討，容易造成被評鑑者的心理負擔。

## 五、治療模式 (Remedial Model)

張德銳 (2004a) 認為，當教師被發現具有嚴重教學缺失時，必須在教學導師的協助下，於一段時間內，改善教學缺失，此種模式在歐美國家實施以來，有助益於解決不適任教師問題 (林春宏，2009)。

Seyfarth (1991) 主張治療模式主要用於補救教師已被發現的教學表現弱點，然後再視教師是否改進缺失，做為其是否繼續被聘用的參考。亦即在實施治療模式的教育機構裡，教師在年度成績考核被發現具有嚴重教學缺失時，則該名教師必須在校長或指定輔導教師之協助，逐漸改進教學缺失。若再經一段時間，該名教師仍無法達到所規定的最低教學表現要求，則該名教師可能面臨被解聘的處置。

此種模式可以矯正教師的教學缺失，促進教師皆能達到最低限度之教學表現水準。但實施困難，此舉將花費評鑑者大量的時間、對教學能力較強的教師無法提供協助且忽視了教學行為的複雜性（陳白玲，2003）。因之此模式主要為「總結性目的」，而以「形成性目的」為輔的評鑑模式。

## 六、教師績效評鑑（Teacher Performance Evaluation，簡稱TPE）

此評鑑模式為Richard Manatt 所提出，他們認為成功的教師績效評鑑要有：

- （一） 根據有效教學研究結果而訂定的評鑑等級表。
- （二） 和觀察教室情境有關的課程分析。
- （三） 指導、諮詢和啟發教師改變的技巧。
- （四） 提供程序上與實質上的法律程序，以保護教師與評鑑人員。

另外，在實施教師績效評鑑必須考量其信、效度以及合法的鑑別等問題，如何使教師績效評鑑具有成效，必須注意下列四點：

- （一） 教師績效評鑑指標為何？
- （二） 學校所希望設定的標準有多高？
- （三） 學校要如何監督、報告及測量教師的績效？
- （四） 行政人員要如何幫助教師改善教學？

此模式包括形成性與總結性評鑑等兩種型態（如圖2.6）。其實施步驟包括：

- （一） 建立評鑑規則。
- （二） 確定接受評鑑教師。
- （三） 分析課程計畫。
- （四） 召開觀察前會議。
- （五） 進行教室觀察。
- （六） 召開觀察後會議。
- （七） 綜合資料。



(八) 撰寫評鑑報告。

(九) 訂定工作改進目標，並且繼續循環此九大步驟。

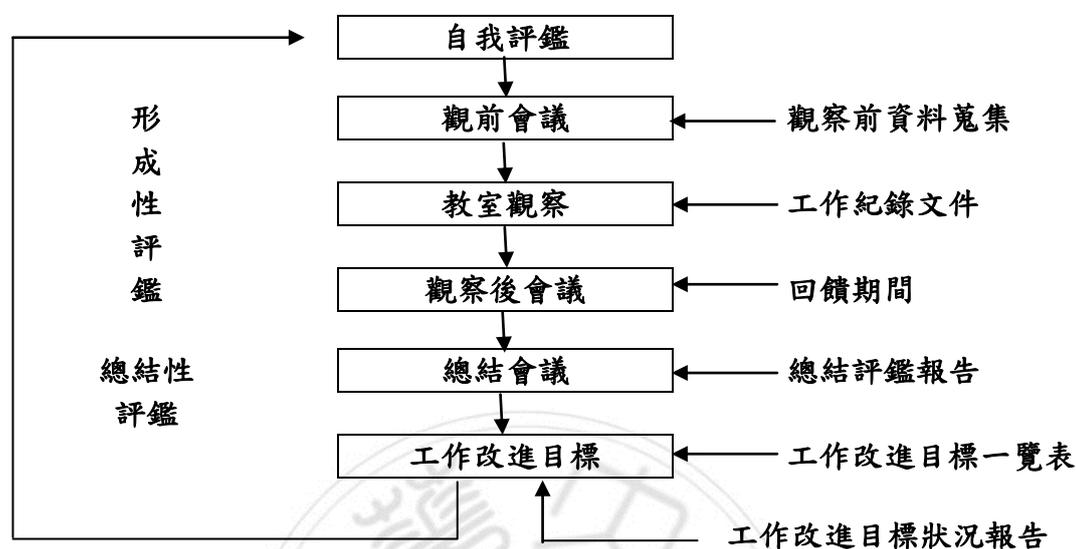


圖 2.6 教師績效評鑑 (TPE) 循環流程圖

資料來源：吳政達 (1999, p53)。

小結：

各類型的教師評鑑模式各有其優缺點，學校無論採用何者評鑑模式時，須經審慎評估，考量其得失與適用性，並依循評鑑目的及用途相配合，老師們方能體會評鑑之良善美意。學者們研究，實施教師評鑑多以形成性目的為主，最受教師們肯定與接受（陳玉鳳，2002；徐敏榮，2002；張艷華，2002；林曉音，2008）。因此，則可選擇臨床視導模式，教師發展模式，目標設定模式，或治療模式。若評鑑是為了總結性目的，則可選擇教師績效評鑑（TPE），或共同法則模式。

## 肆、教師專業發展評鑑的方式及工具

實施教師專業發展評鑑，必須確立評鑑方式，方式由學校教師共訂之並實行。一般的教育評鑑依參與評鑑人員的組成可分為三大項：一、教師自我評鑑。二、校內評鑑。三、校外評鑑。其中校內評鑑又可分為同儕評鑑、行政人員評鑑、上級對部屬評鑑、小組評鑑、家長及學生評鑑。以下細述之：

### 一、依評鑑人員組成：

- (一) 教師自我評鑑：此項評鑑由主管教育機關或由學校當局自行發展自我評鑑量（或檢核表），由參與評鑑的教師自行依據檢核表之內容填寫，藉填寫資料內容檢視自己教學，評判自己的表現及教學成效（徐敏榮，2002；顏國樑，2003a）。

自我評鑑是一項非常好的機制，教師最接近教學現場，也最了解教學情境及脈絡，不僅最能掌握教學流程，透過自評是一種自我診斷，引導教師自我反省，並分析自己的優缺點，得以進步成長，提升教學品質（Barber,1990；傅木龍，1996；翁福元，林松柏，2004）。

自我評鑑雖然是一種非常好的機制，但也流於失之客觀，不易精準，可信度存疑的缺點。教師或囿於對評鑑的認知偏頗而產生誤解，或對資料的蒐集耗時費力，或對己身能力認知有誤，個人也可能基於個人自尊（張春興，1977），為防禦顯露自己的隱私缺失，難免有意做假。而對自評量表填寫失真（Airasian & Gullickson,1995）。Brighton(1965)甚至認為，許多不適任教師和缺乏安全感的教師，常會高估自己的教學表現，造成結果不可靠。避免上述疑問產生，扭曲評鑑結果，除自我評鑑外，宜再輔用其他評鑑方式（翁福元，林松柏，2004）。

(二) 校內評鑑：校內評鑑的種類非常多，組成人員的不同可區分為上級對部屬的評鑑，同儕評鑑，行政人員評鑑，家長評鑑，學生評鑑，小組評鑑。

1. 同儕評鑑：係指兩個相同層級人員互相評鑑。此種評鑑一般被認為較為溫和友善的（徐敏榮，2002），教師也最認同由同儕教師擔任評鑑者（石壁菱，2003；邱靜美，2013）。評鑑者與被評鑑者之間，均熟悉彼此課程及教學環境，且具有相似的教學經歷及經驗，較易相互理解認同彼此的表現，被評鑑者較無太大的壓力，彼此能愉快輕鬆的互動。因此，同儕評鑑是一種重要且有益教育的評鑑，只要有適當評鑑工具支持之，同儕評鑑會較之其他評鑑方式，容易改善教師教學品質以達教學進步之效（Wragg,1988；吳貞宜，2000；徐敏榮，2002）。

但同儕評鑑結果可能不夠準確，評鑑者及受評鑑者為同儕，彼此熟稔有私誼，可能左右結果：平時關係好，容易有護短包庇之情形；若交惡則有借機尋隙或求疵嫌疑（吳貞宜，2000）。反而造成評鑑結果的可信度偏低，優良教師無法鑑別勝出，受到表揚肯定；而不適任教師的缺失無法檢示也無改正機會。因此，若僅有同儕評鑑實施亦值得商榷。

2. 行政人員評鑑：係指由科系辦公室和教務處，依據教師的出缺席，請假，公差，調課、補課和缺課，上課遲到早退，命題閱卷，或送交成績及各項資料早遲，是否因此影響到行政工作效率。此方式等同於現今實行之「教師成績考核」（傅木龍，1996；余榮仁，2000；徐敏榮，2002）。行政評鑑可作為佐證，補充並解釋其他評鑑的資料，惟其影響因素多變，也可能受教師人際關係，評鑑者主觀意識，及教師個人偏好的教學方式影響。

3. 小組評鑑：又稱為評鑑委員會，其組成成員包括學校行政人員和教師代表組成，希望多方參與，能使教師評鑑結果，因有第三方存在使結果與公信力增加，公正客觀並透明公開，期待行政人員及教師代表能互相制

衡，以其專業能力互補不足之處（徐敏榮，2002）。此亦為其優點。

4. 上級對部屬評鑑：此評鑑模式適宜用在科層化組織中，由職位較高者評鑑職位較低者。在學校中，教師需受校長督導管理及評鑑；同樣地，校長也需接受地方教育當局督學的視導，或其他長官的評鑑。此種由上而下的單一模式為此評鑑的特色。但上級（校長）通常兼有管理權，易對受評教師造成壓迫，可能有奉承、畏懼等心理壓力，或擔心月暈效應發生。所以此種評鑑方式常被認為有失公允（顏國樑，2003a）。

5. 家長評鑑：亦評鑑成員由家長組成，包含學生家長，家長會長或其他社會人士。此種評鑑方式宜善用間接性資料或以學生學習反應，作為評鑑之參考。例如家長會對教師批改作業，教學準備或學生獎勵有所反應，均可作為間接評鑑（徐敏榮，2002；吳政達，2002）。

家長雖然關心學生的學習狀況，但基於教師自主及教師專業的考量，讓家長進入教室對教師評鑑，並不適宜。不過，國中小教師亦不反對家長參與評鑑系統（吳政達，2002）。家長評鑑也有參考價值，然而家長易受學生轉述影響，接受學生之二手訊息（徐敏榮，2002），例如批改作業，課間師生互動，級務處理等。家長的意見可以豐富教師專業評鑑內容（翁福元，林松柏，2004）。

6. 學生評鑑：學生是教學活動中的主角，教師的教學給予學生最直接的感受及最廣泛的影響。因此學者們認為，學生評鑑是最直接、客觀，非常重要的評鑑方式（Bollington, Hopkins, & West, 1990；黃坤錦，1995；翁福元，林松柏，2004）。

翁福元等人（2004）提出：「實施學生評鑑時，應要提供清楚完整的指導語，學生可以和評鑑人員彼此討論，兼採質化與量化評鑑方式。」

然而學生是否能正確判斷教師專業是頗受質疑的，以年齡而言，年紀較長學生，深知教師掌握學生分數權和管理權，是否會對老師管教學生產

生制衡，左右評鑑結果呢？徐敏榮（2002）認為，當國小教師全面實施教師專業發展評鑑，中低年級學生亦需參與評鑑老師時，學生能力是否足以公正客觀表達評鑑結果，公平性顯然是不足的，所以學生評鑑方式不宜單獨過份使用。更何況若將學生評鑑資料彙入總結性評鑑，是否有損師道尊嚴？此法宜與其他評鑑方式一併實施，以收互相檢驗之效。

（三）外部評鑑：外部評鑑顧名思義，是由他校的校長、老師、行政人員，地方的教育督導單位（教育處），或專門進行教師評鑑的專業學者團體等，組成外部評鑑小組。這些校外人士，多半具備深厚學養，且專門從事教育相關評鑑工作，理應能以最客觀態度進行評鑑工作。但由於來自校外人士與教師間並不瞭解，對學校學生及教學環境認識也不深，評鑑結果易產生以偏概全限制（徐敏榮，2002），無法完全彰顯評鑑效益（顏國樑，2003b；翁福元，林松柏，2004）。而校外人士侵入校園，亦對向來平靜的校園環境造成騷動，此問題亦需重視。

小結：

實施教師專業發展評鑑，過程中應避免有上級對下級的管理壓力，或以專家身分導致權威性壓迫，使學校人事安排任用及評鑑結果與教師考核績效掛勾的情形發生。對教師而言，評鑑可以增加互相幫助的盟友，能觀摩學習、創新教學、促進成長的好夥伴，彼此互相砥勵，加油打氣。無論參與評鑑的成員為何，同儕教師，行政人員，專家學者，家長與學生等，並無上下階級之分，有的只是相同的立場，輔助者角色，協助教師教學革新，與教師產生直接互動，共同為提升教育品質而努力。而以上八種方式，並無一最優之評鑑方式，為落實評鑑之形成性目的，宜綜合採用之。近年來，學生、家長參與的呼聲日高，亦不可排除於教師評鑑制度，多方參與，所下之評鑑結論才能更正確客觀。

## 二、以評鑑資料來源區分

教師專業發展評鑑的資料來源很多，本研究針對（一）教師自我評鑑報告；（二）教師之教室觀察；（三）教師教學檔案；（四）教師晤談；（五）學生學習成就；（六）教師能力測驗；（七）問卷調查等較常見方式說明如下：

- （一）教師自我評鑑報告 (Self-evaluation Report)：由學校發展自我評鑑檢核表，教師自行填寫檢視教學成效。優點為執行簡便、迅速，最不干擾教學現場。最瞭解教學現場的是教師，也最能掌控教學現場，教學成效和學生狀況，如人飲水，冷暖自知，透過內省對自我教學作有效評估和反思。但如僅依自我評鑑報告，教師也可能高估或錯估自己教學表現，結果流於主觀，未能反應真實狀況。此方式必須再輔以其他評鑑方式彌補不足。
- （二）教師之教室觀察 (Classroom Observation)：在講求「眼見為憑」的時代趨勢下，此方法最為直接及普遍。學校校長、行政人員或教學同儕夥伴進入教室中觀察教學環境及教學活動，透過實際視導觀察其教學活動良窳，提出回饋訊息給予教師改進，做紀錄且長期保留和重複使用。但缺點是對教學現場造成干擾，觀察到的未必是日常上課實況，且無法察覺到教師背後的社會、心理、政治、組織等因素 (Peterson, 1995; 顏國樑, 2003a; 蔡婉儀, 2009)。此法之實施模式為：「觀察前會議→教學觀察→分析和策略→視導會議→會議後的分析」。
- （三）教學檔案 (Portfolio)：教師教學檔案係將教師教學生涯中之各項教學資料及計畫，以系統性、組織性、目標導向的方式紀錄和蒐集資料，並建立教師個人的教學檔案。此種檔案評鑑，透過多元化的資料呈現，由教師自我抉擇並收集，彙整為個人檔案的形式，可觀察教師教學表現的專業能力，多元資料的呈現，也可完整瞭解教師的教學，並顯現教師內在隱藏的專業能力。但因其開放性的特質，容易為花俏的表面效度所影響，作資料未必等於教學品質，容易流於造假應付。

- (四) 教師晤談 (Appraisal Interview)：此法可在教學前和教學後實施。教學前可詳細討論教學計畫以及實施觀察工具、時間和地點；教學後可一同檢討教學目標和評鑑規準是否達成，以訂定成長計畫。透過晤談可瞭解教師的教育理念，教學方法，管教輔導方式，獎懲措施等，可對教師做初步的價值判斷。晤談不只能促進教師教學反省，並在其中對彼此教學方法有交流的機會，但晤談需先建立彼此信賴的關係，也需要較充足的時間來進行。
- (五) 學生學習成就 (Student Achievement)：以學生學習成績、競賽成果，及行為表現，瞭解教師教學表現之良窳 (張德銳，1992b)。我國自古即有「教不嚴，師之情」的說法，學生在校之表現優劣，教師責無旁貸，近來更受到歐美觀念及社會期待影響，教師「績效責任」的看法甚囂塵上。此優點為數據化，客觀公正，易於取得並統計資料；缺點則為影響學生表現因素頗為複雜，舉凡社會觀點、家庭背景、學校期待與學生資質，皆不受教師掌控。此應只能作為一種參考性指標，方不失其公平性。
- (六) 教師能力測驗 (Competency Testing)：測驗，因其公平客觀性，自古以來即最常使用。可檢測出教師的基本知識、學科知識及教育專業知能。例如美國的國家教師檢定 (National Teachers Examination, NTE)，即一種能力測驗，用來檢測教師資格的認定或教師初聘的依據 (陳世佳，2004)。優點在於可公平、公正檢測教師的相關基本知識，去除人為主觀之影響；缺點為能測出教師的知識學養能力，但不能代表教師教學效能及表述能力。
- (七) 問卷調查 (Questionnaire)：此即學生或家長對教學的反應回饋。家長和學生可由填答問卷表達對教師教學的看法，是經濟快速、省時省力的教學評鑑資料蒐集方法。學生親臨教學現場，感受最深，而教育水準提高後家長對教育也非常關心。然則，此法得到的資料，可能較膚淺表面，無法探究深入的原因，填答者未必能了解問卷內容，無法闡述回答深層核心的問題亦是其缺點。若參考結果當做總結性評鑑，雖有值得商榷之處，仍不失

參考價值。

而評鑑結果報告有封閉式評鑑（closed appraisal）及開放式評鑑（open appraisal），應採用開放式評鑑，使受評鑑者可看到他們的評鑑結果書面報告，也可與評鑑者展開專業對話和討論、省思教學過程，獲得改進的機會，惟需注意保密，未經受評鑑者同意，不得公開結果（林曉音，2008；周玉珍，2009；周麗華，2012）。

## 伍、教育部實施教師專業發展評鑑的現況

教學是必須終身發展的專業，一位稱職的老師，須要合乎什麼專業標準？教師法有明文規定，學者們各自提出不同的看法，一般多認為須符合以下的標準：

（陳玉鳳，2002；徐敏榮，2002）

- 一、德行：教師應具有良好品德與操守。
- 二、教學：教師應有教學專業知能並積極維護學生受教權。
- 三、輔導：教師應作好輔導與管教，以維護學生健全之人格。
- 四、研究進修：教師需依規定參加與教學、學校相關研習與進修活動。
- 五、行政配合：配合學校行政工作並圓滿達成任務。
- 六、守密：教師需保護學生資料不得洩漏。
- 七、社會教育活動。
- 八、配合相關法令之規定。

教育部於2009年補助辦理教師專業發展評鑑實施要點中，指出幾項實施程序，概述如下：

- 一、實施前宣導和訓練：評鑑實施前，有關於評鑑目的、內容、規準與評鑑方式都需充分的宣導和事前訓練。



- 二、資料密封：評鑑資料填寫及蒐集完整後，需送評鑑小組與規準評比審議。
- 三、個別通知本人：評鑑結果僅可以書面通知評鑑者，非經本人同意不得公開。
- 四、未達規準處理：若有未達評鑑規準之情形，需由本人規劃成長計畫，於一個月內提出複評。
- 五、學校輔導進修：受評者提出成長需求，學校提供協助並安排校內外進修機會。
- 六、同儕輔導協助：初任教學二年內自願受評或評鑑未達規準者，可安排教學輔導教師協助。

確立教師專業發展評鑑規準有助於評鑑工作的擬定，並透過良好的教師評鑑規準，才能使教師評鑑有效及順利的實施（周玉珍，2009）。林天祐（2000）認為指標是衡量目的之具體項目，也是管控目的達成程度的重要依據。尤其現今國小教師任用改聘任制度之後，各校得以透過學校教師組成之教評會，自主遴選符合學校所需的教師，此舉與歐美等教育先進國家重視的學校自主行政管理的趨勢是一致的。但現行的各項評鑑指標各有其適用對象和情境（張新仁，2010）。因此各校在訂定教師評鑑規準時，應考慮學校本身的教育目標和參與教師們一同制訂。教師需要能瞭解、接受教師評鑑規準，他們才可能會支持教師評鑑制度（張德銳，1992a）。

而教育部在辦理評鑑後，檢討各項成效，發現評鑑規準應再強化學習者中心理念，才能幫助受評教師在評鑑歷程中，以學生學習為思考角度，配合具體明確的規準與工具，檢視教學行為，才能協助學校落實有效評鑑歷程，方能提升教學品質，增進學生學習成效。如圖2.7。

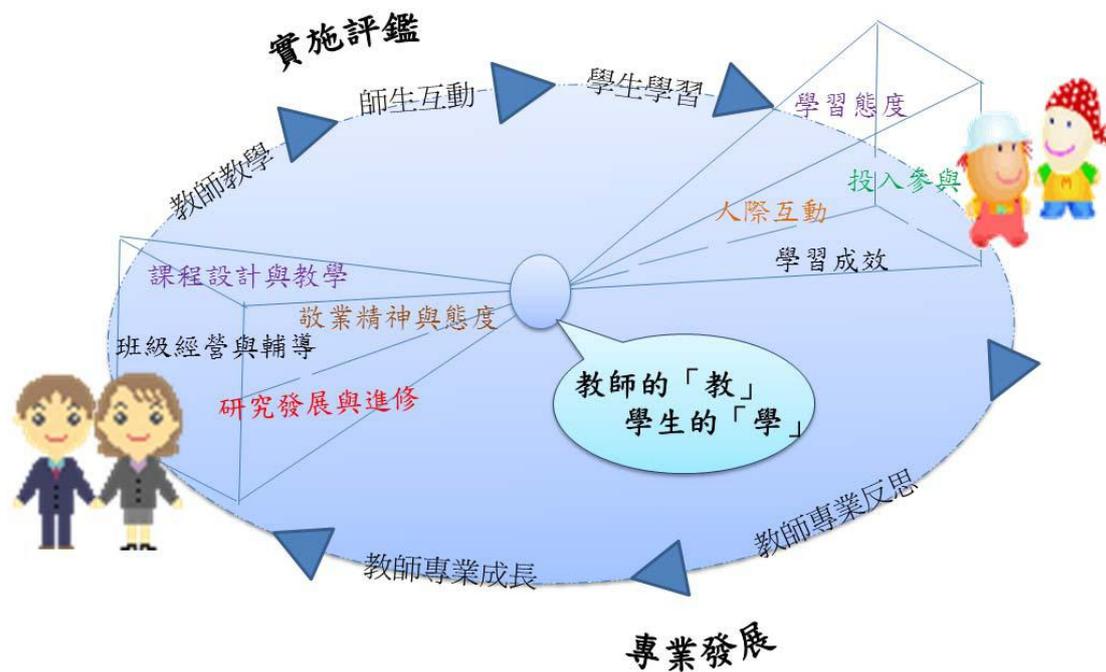


圖 2.7 教育部，中小學教師專業發展評鑑規準概念架構圖(2014年8月31日)

資料來源：教育部中小學教師專業發展平台

## 陸、評鑑規準與評鑑工具

教育部邀集曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡等編擬教師專業發展評鑑規準暨工具。根據此教師專業發展評鑑規準，內容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個層面，計 18 個評鑑指標、三項評鑑工具（含教師自評表、教學觀察表、檔案評量表）、及兩份延伸應用表格（綜合報告表及專業成長計畫表）。以下將分別列出評鑑規準與工具。

### 一、評鑑規準

教育部教師專業發展評鑑小組依據呂錘卿和林生傳（2001）、吳政達（1999）、

吳清山等(2000);張新仁(2004)、張新仁、馮莉雅和邱上真(2004)、張德銳等(2000)、張德銳等(2004)、歐陽教等(1992)、簡茂發等(1998)、潘慧玲等(2004)國內學者提出的評鑑規準，並參考美國加州、德州與馬里蘭州、奧地利、加拿大、英國、比利時、澳大利亞等國外教師評鑑資料，設計我國中小學教師專業評鑑適用的規準。

此規準係以中小學教師「專業能力」為核心，並採取「層面—指標—參考檢核重點」為架構，而完整建構的指標系統。層面乃指涉教師教學專業能力的主要領域或面向，共包括了四大層面：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，涵蓋高級中等以下學校教師教育工作的主要內容。為瞭解所研擬的評鑑標準和實施程序等在中小學適用的可行性，亦經過多次專家諮詢會議、公聽會、與問卷調查等更為周延而客觀的方式，多方徵詢學校行政人員、教師團體和家長團體的意見。其評鑑指標詳述如下(如表 2.6)：

(一) 課程設計與教學：

評鑑指標為：展現課程設計能力、研擬適切的教學計畫、精熟任教學科領域知識、清楚呈現教材內容、運用有效教學技巧、應用良好溝通技巧，和運用學習評量評估學習成效。

(二) 班級經營與輔導：

評鑑指標為：建立有助於學生學習的班級常規，營造積極的班級學習氣氛，促進親師溝通與合作，落實學生輔導工作。

(三) 研究發展與進修：

評鑑指標為：參與教育研究工作，研發教材、教法或教具，參與校內外教師進修研習，反思教學並尋求專業成長。

(四) 敬業精神及態度：

評鑑指標為：信守教育專業倫理規範，願意投入時間與精力奉獻教育，建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係。

表 2.6 評鑑指標

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：高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊（2014）

評鑑規準建立之後，亦可依此建立評鑑工具，簡介如下：

（一）教師自評表

此自評表的目的係為了協助教師自我覺察教學上的優缺點，進而產生自我改善的作用。為了達到自我診斷的目的，教師須慎重勾選最能真實代表教學表現情形的欄位，並在後面意見陳述中，具體補充說明教師整體表現的優劣得失以及自我改善的構想。評量的等第分為：值得推薦、通過和待改進。

（二）教學觀察表

此表格工具，教師須先填寫學生學習經驗，內容包含：學生背景說明、先備知識、教室情境及座位安排。並先與觀察者做觀察前會談，包含：會談時間、評量工具、觀察工具和觀察焦點等。評量等第為：值得推薦、通

過、待改進和不適合。並需針對評鑑規準課程、班級、研究、敬業等指標做文字敘述說明。

### (三) 教學檔案評量表

此部份包含教師個人基本資料，可含學經歷、授課專長、專長著作、所獲獎勵等，須分項條例詳細說明之，評量等第分為：值得推薦、通過、待改進等。

### (四) 綜合報告表

請評鑑者將「教師自評表」、「教室觀察表」、「教學檔案評量表」，所得到的結果轉錄於此綜合報告表中之相對應欄位，然後在各項評鑑項目上，逐一判斷受評鑑教師是否需要改善。最後再與受評鑑教師的討論後，在總評意見中，補充說明受評鑑教師整體表現的優劣得失，以及具體改善建議。評量等第分為：值得推薦、通過、待改進等，並予最後增列需改善一欄。

### (五) 專業成長計畫表

最後，教師需完成自己的專業成長計畫表，依據課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等四大層面，詳填受評教師需要改進的評鑑指標，列舉可以採行的活動，並寫明合作人員及完成日期。評鑑之流程如圖 2.8。

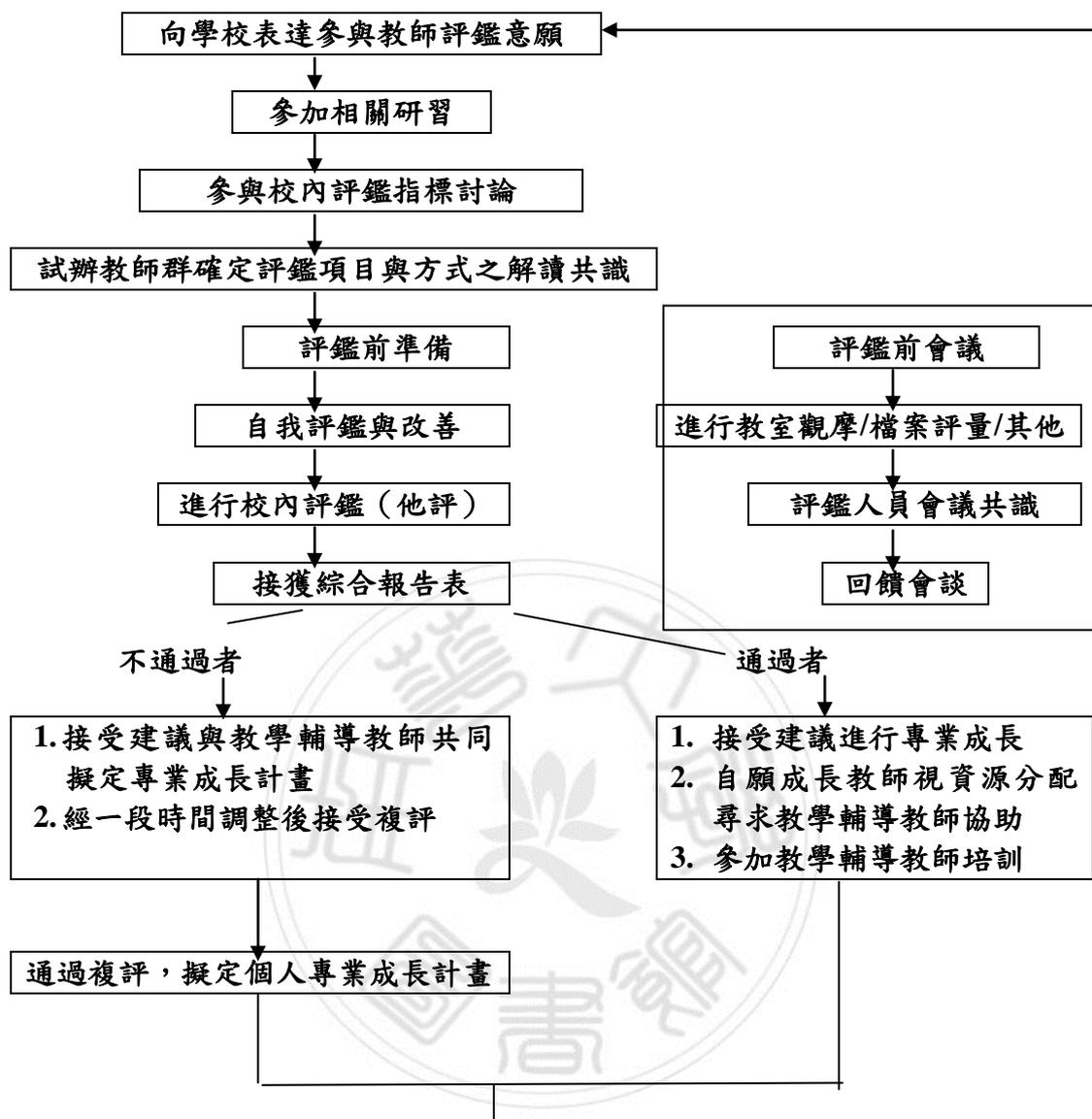


圖 2.8 教師參與專業發展評鑑流程圖

資料來源：高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊（2014）

## 柒、教師參與專業發展評鑑的態度相關研究

### 一、態度：

首先論述態度的性質。張春興（1994）認為「態度」（attitude）一詞，其涵義係指個體對人對事的一種具有持久性及一致性的行為傾向。說明如下：

- （一） 態度是一種行為傾向：只能從個人之外顯行為（言行）去觀察推知。狹義而言，態度只能是一種內蘊的心理歷程，但廣義而言，態度也可包括外顯行為。
- （二） 態度有其對象：可能是人、事或物所持有的態度。態度具一致性與持久性。
- （三） 態度是個人人格的一部分：個人人格必須是持久性而統整的。因之態度也應持久一致。
- （四） 態度的改變須經相當複雜的歷程。態度是有組織的，其組成成分有三：
  - (1) 認知性成分（Cognitive component），此屬理智部分（徐光國，1996）。
  - (2) 情感性成分（Affective component），此帶有情緒的傾向（徐光國，1996）。
  - (3) 行為性成分（Behavioral component）。此為實際反應或行動。

學習是行為改變的歷程。態度的形成與態度改變的歷程，一般都需經過三階段：即順從階段、認同階段與內化階段。也可說是個人行為受社會影響的三層次。

而態度的形成與改變是個人與別人、個人與團體交互作用後產生的一種複雜學習歷程。其中最基本的兩個因素為家庭父母的影響（在此略過不談），另一為同儕團體的影響。在同儕團體中獲得的經驗，使個體重新檢查自我觀念，因而對人對事的態度有了轉變。

教師對參與專業發展評鑑態度亦在同儕氛圍中受到影響，不僅加入評鑑的學校及教師日多，更使得教師評鑑不再停留在討論及試辦階段，而邁向正式實施（周

玉珍，2009)。以下論述和教師專業發展評鑑的相關研究。

## 二、參與教師專業發展評鑑之研究：

國內學者對於教師專業發展評鑑歷年來頗多研究。研究者於博碩士論文網中搜尋到的相關研究整理如附錄一。針對評鑑目的、評鑑規準與工具、評鑑方式和評鑑結果應用等四個層面及認同度和背景變項研究，摘要如下：

### (一) 評鑑目的：

研究顯示，教師專業發展評鑑項目，教師傾向於以「增進教師專業成長」為主(石璧菱，2003；盛宜俊，2004；周玉珍，2009；邱靜美，2013；施美好，2014)。在評鑑目的上，以「形成性目的」為主，「總結性目的」為輔(林榮彩，2002；陳玉鳳，2002；朱芳謀，2004；余昆旺，2007；林曉音，2008)。

### (二) 評鑑規準與工具：

在評鑑規準與工具方面，教師最認同的項目為「教學能力表現」及「教學方法與技巧」(石璧菱，2003；朱芳謀，2004；盛宜俊，2004)；其次為「專業知識能力」和「學科知識」(石璧菱，2003；林曉音，2008)。

### (三) 評鑑方式：

以「自我評鑑」的方式最受教師認可(林榮彩，2002；陳玉鳳，2002；余昆旺，2007；周玉珍，2009)；在評鑑人員的組成方面，則以「同儕評鑑」最受教師贊同(石璧菱，2003；彭慧婷，2012；邱靜美，2013)；至於評鑑內容，教師傾向支持「教室觀察」、「教師晤談」、「教學檔案」(石璧菱，2003；朱芳謀，2004；周麗華，2012；)。也有研究顯示，教師認為應由「校內外人士共同評鑑」才具公平性(洪文芬，2007)。

### (四) 評鑑結果應用：

研究結果顯示，教師們贊同評鑑結果能「獎勵績優教師」、「從優敘獎」、「給予昇遷、嘉獎、獎狀」，以鼓勵評鑑結果優良的教師(林榮彩，2002；余昆旺 2007；



邱靜美，2013)；參與評鑑後，「結果予以保密」不公開，僅通知受評者即可；進一步可以「輔導改進教學」，並協助受評教師「規劃專業成長計畫」。教師仍不希望評鑑結果與考核連結（林曉音，2008；周玉珍，2009；周麗華，2012）。也有持不同看法，石璧菱（2003）的研究中即指出：評鑑結果可用之決定續聘或解聘，或能與考核相結合。

#### （五）對參與專業發展評鑑的認同度：

參與專業發展評鑑的教師對評鑑之認同度普遍達中高程度以上（余昆旺，2007；洪文芬，2007；林彥好，2010；余尚姿，2013）。此外，在與教師專業成長的研究中指出，參與教師專業發展評鑑的意願高者，其在教師專業成長的表現也愈高（林春宏，2009；陳俊龍，2009；彭慧婷，2012；柯郁安，2013；邱靜美，2013）。而余雅玲（2012）的研究則指出，教師若參與教師評鑑態度的意願低落，會導致評鑑的成效不彰。

#### （六）不同背景變項對評鑑的影響：

部份研究指出：年齡增長、年資較深、學歷為研究所、職務為兼任行政的教師，較能認可及接受教師評鑑（林曉音，2008；林春宏，2009；陳俊龍，2009；邱靜美，2013）；但也有研究指出：性別、年齡、學校規模，對教師參與評鑑的態度影響不大（林曉音，2008；林彥好，2010；周麗華，2012；柯郁安，2013）。柯郁安（2013）的研究指出：年資越淺反而對評鑑之接受度越高。因之，個人的背景資料對參與評鑑態度並無一定之影響。

## 第三節 教師專業成長意涵

此節將探討教師專業成長的意涵。共分四部份，首先探討教師專業成長的定義、及教師專業成長的內涵、教師生涯發展理論，以及與教師專業成長相關研究。

### 壹、教師專業成長定義

首先須界定教師專業成長和專業發展有何不同。「專業發展」英文Professional development 和「專業成長」Professional growth，一般學者們幾乎將兩個名詞視為同義（饒見維，1996），並交互使用。「成長」和「發展」雖字面不同，但在教師發展與教師成長的研究論述中，多半有很大的重疊，因此，不需要強加區分。若要就字義上不同，「成長」一詞，有自然而然，隨著時光流逝、年齡增加即可慢慢改變，語意較為溫和。「發展」則有時光飛逝，隱含努力過後而產生質變，此質變乃是更美好，更提升，更進步之意。因此，「專業發展」給人的是積極進取的感覺。即使已修習多年的師資培育課程，經過專業實習，具有合格教師證書，正式任教成為一個教師，教師仍需持續不斷的學習，保持對知識的敏銳度，促使教師個人生涯之發展，俾利教師專業成長。

身為教師，雖是日復一日，重覆做著數十年如一日的工作（張德銳，1998），然而陪伴孩子成長，看著孩子的改變，老師隨之教學相長；且孩子的成長及成熟須時間醞釀，非一蹴可幾，教師應溫和的帶領，伴隨孩子成長。

因此，學生的成長是溫和緩慢的，教師應溫馨陪伴而避免急進的揠苗助長，故本研究擬採用較為溫和的「教師專業成長」一詞（簡稱教師成長或專業成長）。

#### 一、專業的意義

欲探討教師的專業成長的意義，先探究「專業」的意義。英文稱之為profession，意指具有高度專業知識及高度技能，而迥異於其他職業的特殊性。字源義可追溯至中古時期的歐洲，當時的人認可的專業人士：醫師、律師和神職人員。此三種職業被視為需經過特別的教育訓練後，並具備常人沒有的艱深技能，才能從事的工作，而且在執業時不得有誤。此時的教師只被視作教僕（何福田，2004）。時至近代，演變至今，科技進步，工商業發達，取代傳統農業社會，強調社會的分工，也正因社會科層化、價值多元化，許多原本看似簡單平凡的工作，發展成為須經歷特別的、專門的教育訓練才能從事，此過程被稱之「專業化」。此時，需要專業方能從事的行業日益增多，例如：工程師、會計師、音樂家或建築師等。隨著教育方式的改革，也發展出一套有效率的教育方式訓練專業。強調學歷及專業證照制度的來臨，賦於「專業」新的時代意義，更貼近時代變遷。

綜合上述，我們可以為「專業」下此定義：專業是需要經過長期特別的教育訓練及課程，具備有高度專門知識與特殊技能，才能從事的工作。而此行業具有迥異於其他職業的特殊性，非其他行業可輕易取代。從事此專業工作，必須與時俱進，時時更新自己的專門知識及技能，並高度專注，而且此行業具有對社會重大的影響。

## 二、教師專業成長變遷

接著來談教師專業地位，不同於古代希臘，認為教師工作是戰敗知識份子、奴隸或僕役的工作<sup>7</sup>。以歷史文化觀點來看，我們深受歷史文化因素影響。自古以來，因政教合一的觀念，有強調「尊師重道」的傳統，「天、地、君、親、師」更將教師提高等同君王、父母尊長的地位。「道之所存，師之所存」，「師者，人之模範」強調教師的崇高地位，即便身處自由平等的現代社會，當代的學者們研究也支持：教師擁有較高的職業聲望（林清江，1981）。

<sup>7</sup> 國家教育研究院，2012.10 教育大辭書 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1453879/?index=4>

然而高聲望是否等同高專業，仍有待討論之。隨著社會變遷的迅速，社會現象的複雜化，加諸於教師的責任就相形重要，此大環境變化也擴充了教師的角色（林清江，1981）。除以往的「傳道、授業、解惑」的角色之外，教師必須致力幫助學生社會化，適應未來生活的挑戰；由傳統「知識傳授者」轉型，並新增研究者及價值判斷者的角色，教師亦肩負促進社會發展的責任。

而一般大眾多認為，教師工作是極為重要的專業工作（林清江，1986），但在教師須具備的專業知能及研究精神上仍嫌不足。

在師範教育領域中，已有共識：課程與教學是一種專業。專業涵蓋的範圍甚廣，綜合各位學者看法約略如下：（張德銳，2006；沈姍姍，2000；饒見維，1996）

- （一） 專業訓練：受過長期之專門訓練，其專業能力具獨特性，不易被取代。
- （二） 專業知能：具備專門學術知識與素養，執行服務時能運用其智能，且享有一定權威。
- （三） 專業態度：具服務的使命感和責任感，強調奉獻的服務性質，而非經濟效益。
- （四） 專業自主權：具高度自主權，執行工作時不應受外界不當干擾，且獲社會普遍認可。
- （五） 專業組織：成立專業組織，其成員須遵守專業信條，並受組織規範行為。
- （六） 專業規範：獨特的、確定的與重要的社會服務。
- （七） 專業責任：以專業自主為前提，需為自己所做判斷與行為負責。
- （八） 專業成長：終身學習，須不斷的在職進修，並視工作為終身職（此為一項重要的判斷標準）。

若由以上專業特質論證，教師曾經受過嚴格的師範教育訓練及具專業知識；教師有奉獻的服務熱忱及專業自主權；教師也有專業組織，遵守一定的規範；教師亦需自發性及依法參與在職進修；教師也對自己的判斷負責。依此來看，教師似乎也符合以上所述，證明了教師行業的專業性（沈姍姍，2000）。

然而也有學者持「半專業」(semi-profession)的觀點，因教師無法與某些典型行業的專業性相比，例如：醫師、律師、會計師、建築師和工程人員等，僅能以半專業視之，學者Etzioni提出的半專業觀點如下(引述自沈姍姍，2000)：

- (一) 半專業為科層組織結構的一部份。
- (二) 半專業係在傳遞知識而非應用之。
- (三) 半專業人員所需的訓練時間較短且內容較為具體。
- (四) 半專業人員對其職業認同與奉獻程度較為有限。
- (五) 半專業人員大多為女性。

所以，我國教師團體仍未充分專業化，此與國外部份學者認知相符，國外學者多認為教師工作為半專業化(林清江，1981)。若只談「教師專業地位」中小學教師素質可能面臨專業化與社會化不足的危機(蔡玉花，2006)，為走向教師專業化成長，我們必須探討教師專業成長的內涵。

## 貳、教師專業成長的內涵

教師專業成長內涵，簡稱為「專業內涵」，有些學者亦稱之為「專業素養」(饒見維，1996)。教師於教學生涯中的必備條件(能力)，如專業知能、專業態度、專業能力等，並能妥善的將這些能力運用於教學工作中，此即為教師的專業內涵。然而，教師專業成長的內涵，國內外學者的看法略有差異，茲分述如下：

一、台灣省國民學校教師研習會(1976)曾出版「國民小學教師基本能力研究報告」，其中詳列國小教師應具備的教育專業知能為：基本能力、教學能力、輔導能力及兼辦學校行政業務能力等四大項(引自蕭秀玉，2003)。

二、單文經(1990)認為教師專業的內涵，包含教育專業知識和教學推理能力等。

而教育專業知識可再細分為一般教育專業知識，及與教材有關的知識二分面：

- (一) 一般的教育專業知識：包括一般的教育知識、教育目的的知識、學生身心發展的知識及教學脈絡的知識。

(二) 與教材有關的知識：包括教材內容、教材教法及教育脈絡等知識。

(三) 教學推理能力：理解、轉化、教導、評鑑、省思及新理解等六項。

三、李俊湖(1992)認為專業成長應包含個人發展、教學發展與組織發展三方面。

(一) 個人發展：指教師在個人人際關係的培養、溝通能力的訓練、專業生活的計畫，及個人問題的支持和解決有所成長。

(二) 教學發展：指教師在教學專業知能的提升，可藉由閱讀刊物，研究教學，參與進修，和同儕的對話與討論等，提升自己的教學知能。

(三) 組織發展：指參與組織決定和管理，經由團體成員的互動、分享、支持來建立信心，以拓展人際關係，確立組織目標、方向需求，增進問題的解決和組織的改進。

四、張媛甯、邱美雲(2010)，歸納學者研究，將教師專業成長分為三個層面。

(一) 知識層面：包括學科知識與教學知識、班級經營知識、行政知識。

(二) 技能層面：教學技能、輔導學生能力、行動研究能力、科技運用能力、行政處理能力、人際關係與溝通。

(三) 態度層面：包含專業倫理、專業信念、追求教育新知等。

五、沈翠蓮(1994)認為教師在教學知能、班級經營、學生輔導和人際溝通等方面，包括以下內涵：

(一) 教學知能：教師於教學歷程中，能瞭解學生學習基本能力、激勵學習動機、運用教學方法、增強學生優秀表現，與處理學生問題所具有的專業知識、能力、態度和技能。

(二) 班級經營：能善用班級自治幹部與組織，並使用有效教室管理策略及獎懲原則來監督學生學習；並注意教室環境之整潔美觀，讓學生適應學校生活的專業知識、能力、態度和技能。

(三) 學生輔導：教師能瞭解學生的個性與能力，根據學生性向發展潛能，並有效輔導學生學習、適應學校生活、明確表示對學習成就的高度期

望的專業知識、能力態度和技能。

- (四) 人際溝通：教師能與家長聯繫溝通事情，與學生共同討論訂定可行的生活公約，培養學生常規，與同事建立和諧氣氛。

小結：

教師專業成長的內涵綜合整理如表2.7，教學知能、班級經營、輔導技能、專業態度、人際溝通、研究發展等為學者們的共同觀點。可看出學者們對教師專業內涵認知的擴充，隨著時代的發展，從以往較著重教學專業知能及專業態度等知能，逐漸的強化教師在班級的經營、學生輔導及親師間人際溝通層面，期待教師在教室內能處理好班級內事務，建立良好學習環境，引導學生學習；也能促進教師個人成長及學校組織前景。期盼學生、家長、教師、學校有共同良性互動成長。

表 2.7 教師專業成長的內涵彙整表

學者及年代	內涵	教學知能	班級經營	輔導技能	專業態度	人際溝通	研究發展
Sealey(1978)		✓	✓		✓		✓
Erffmeyer&Martray(1988)		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Scriven (1994)		✓		✓	✓	✓	✓
單文經 (1990)		✓		✓	✓		✓
李俊湖 (1992)		✓			✓	✓	✓
沈翠蓮 (1994)		✓	✓	✓	✓	✓	
蔡培村 (1995)		✓	✓	✓	✓	✓	✓
白穗儀 (1999)		✓	✓	✓		✓	✓
任東屏 (1999)		✓			✓	✓	✓
呂錘卿 (2000)		✓	✓	✓	✓	✓	✓
田福連 (2000)		✓		✓	✓		✓
陳靜婉 (2001)		✓	✓	✓	✓		✓
魏建忠 (2001)		✓	✓	✓	✓		✓
陳香 (2002)		✓	✓	✓	✓		✓
高義展 (2002)		✓			✓	✓	✓
徐敏榮 (2002)		✓	✓		✓	✓	
石璧菱 (2003)		✓	✓	✓	✓	✓	✓
楊麗珠 (2005)		✓	✓	✓	✓	✓	✓
張媛甯、邱美雲 (2010)		✓	✓	✓	✓	✓	✓

資料來源：本研究建立

## 參、教師生涯發展理論

學者將教師長達數十年的教學生涯畫分為數個階段，在不同階段，教師有不同特點、不同累積能力，及不同專業表現。呂錘卿（2000）認為教師從事教學生涯歷程中，個人的能力、特質及理想和教育制度，與學校環境的交互影響，隨時遞嬗，在教學專業成長及發生改變的歷程，是為「教師生涯發展」。

吳清山（1996）認為教師生涯發展，即是教師不間斷的吸收新知，促成專業能力增長的歷程，其涵蓋教師的教學工作，職務和教師角色，家庭角色及國家社會中扮演的角色；教師須掌握有效方法，規畫個人生涯發展，才能勝任其職務角色，並達成自我實現。教師生涯發展起始自師範院校或教育學程，即職業教育的開始，歷經教師任職後的改變（孫國華，1997）。這種教師的發展階段，起始於學生時期（職前），學習、形塑、及成長茁壯於實際工作生涯時期，逐漸走向衰退期。許多學者各自有主張及看法。試列舉幾位具代表性學者說明。

### 一、傅樂的教師生涯教學關注階段論（Fuller & Bown，1975）

傅樂認為，成為教師過程可分為四階段（吳清山，1996）：

#### （一） Preteaching Concerns 教學前關注（任職前）

此為師資養成期，以學生身份揣摩教師角色，尚無法切身感受教師身分。

#### （二） Early Concerns About Survival 早前生存關注（任職初期）

教師初任教，關切的是自己的教學和班級控制，此時期心理壓力很大。

#### （三） Teaching Situations Concerns 教師情境關注

此時關切自己的教學表現，及教學時限制及挫折，並關注內外的教學需求。

#### （四） Concerns About Students 關注學生

此時的教師能克服教學情境工作的各項問題，已能進一步關切學生各項需



求，例如學生學習、社會需求和情緒上的需求，並和學生建立個人的關係。

傅樂的教學關注理論，著重職前教育及教師如何真正成為一位教師，這套理論在師資培育系統中頗具參考價值，但對教師生涯發展階段，仍嫌不足。

## 二、卡茨（Katz）教師發展階段論

Katz(1972)將教師的成長分為以下四個階段：

### （一）生存階段（Survival Stage）

此時期持續一～二年，悠關自己能否生存在此環境，也意識教學的實際與理想差距，感覺尚未準備好，是最需要支持、理解、同理心以及技術支援。

### （二）凝固階段（Consolidation Stage）（鞏固階段）

直到第三年，開始統整前階段所獲得的經驗與技巧，聚焦在個別學生，最需要處理特殊學生及問題學生的資訊，此時，極需專家及同儕的建議。

### （三）更新階段（Renewal Stage）

持續到第三或第四年，此時教師易對老生常談，衍生倦怠感，因此，可鼓勵教師參加會議及研習，促使與其他老師交換心得與經驗分享，更新知識。

### （四）成熟階段（Maturity Stage）

在第三或第五年後，教師多半已能習慣教師角色，已能探索更深刻、抽象的問題。所以，此時期的教師已適合參與專業發展活動，例如研討會、修讀學位、參加會議，以及閱讀書籍刊物等。

Katz 以研究學前教師，所提出的教師發展階段論，對中小學教師仍非常適用具參考性，特別是其重視訓練需求，以協助教師專業成長；惟其只探討教師生涯階段初任的前期階段，無法得知教師生涯發展全貌。

## 三、Fessler 教師生涯循環論（The Teacher Career Cycle）

Fessler (1984) 發展出一個循環的、動態的發展系統，此架構可為教師專業成長提供非常好的參考架構。他將教師生涯發展畫分為八個階段：

(一) 職前時期 (前備階段) (Pre-Service)

此階段為儲備時期，通常是指師資培訓機構中的學生，也可能是有經驗的教師為接受新職務或工作，而回學校接受再訓練者。

(二) 導引階段 (導入階段) (Induction)

指教師努力融入環境並做好教學工作，期待能在學校的表現尋求同儕及學生認可，希望能達到一定水準。

(三) 能力建立期 (Competency Building)

此時教師很積極地增進教學技巧和能力，努力汲取新知與新策略，此階段教師常能接受新觀念，或參加研習會，並至研究所進修。

(四) 熱切成長期 (Enthusiastic and Growing)

教師已對自己能力充滿信心，深具熱心，不但持續追求專業成長，也熱愛教學工作，此時教學效能極高亦能勝任工作。熱心和成長是階段特色 (蕭秀玉，2003)。

(五) 挫折調適期 (Career Frustration)

此時期的教師開始出現「倦怠」(burn-out)，教師產生挫折和幻滅，教學工作之成就感逐漸低落，產生厭煩工作的現象。此挫折感多半在生涯中期 (mid-career period)，或生涯前期 (任教前幾年) 也可能發生。

(六) 穩定停滯期 (Stable and Stagnant)

此時期教師被動行事，只做分內之事，但求無過，不主動尋求卓越表現及專業成長。他們只願依法行事，做完聘書上的工作即可。

(七) 生涯低盪期 (Career Wind Down)

此時期教師準備離開教學專業生涯時期，回顧人生經驗，有人是愉快的，回憶滿滿，並期待生涯的改變或退休；有人可能是苦澀的，覺得一事無成，

或被迫離開工作而感覺不平。

#### (八) 退休落幕時期 (生涯結束階段) (Career Exit)

此階段教師已離開工作，包括工作多年後的退休或離職，也可能是自願的中止工作，或可能因家務或生涯規畫而暫時離職。

Fessler 的論點，描述生涯發展的路徑，提供完整的發展架構 (如圖 2.9)，詮釋了教師之生涯發展的複雜性。對於教師生涯規畫與發展，甚有助益。

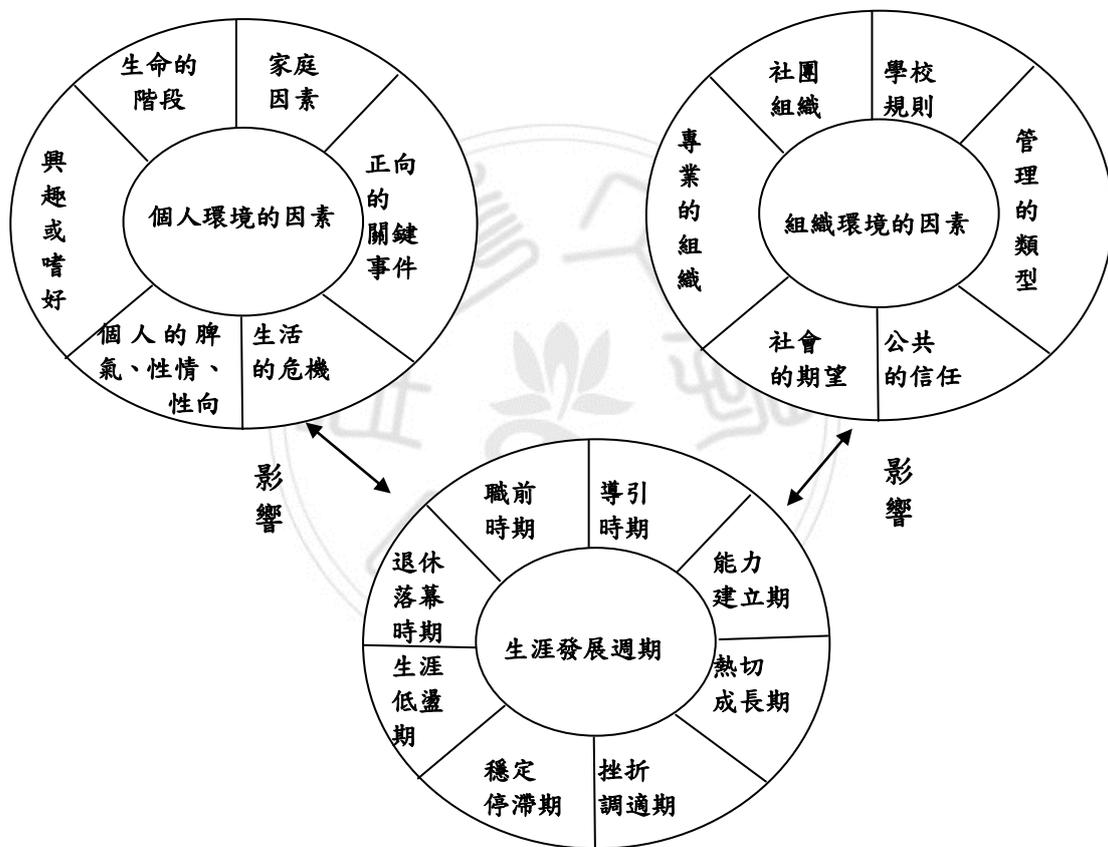


圖 2.9 教師生涯循環動力圖

資料來源：Fessler, R. & Christensen, J. C.(1992:36)

#### 四、 饒見維之教師理想生涯發展

饒見維 (1996) 依據各學者研究教師發展階段論，擷取其共識最多部份，將教師理想的生涯發展分為三階段六時期，三大階段分別為：(一) 職前師資培育階段；(二) 初任教師導入階段；(三) 勝任教師精進階段。

其中，職前師培階段在學生時期與初任教師之界線分明，而初任教師與勝任教師並無斷然分野，此因教師有個別差異，根據研究，約在三到五年之間，因此，此學說以任教四年為分界點。每一階段又各分為兩個時期，茲說明如下：

### (一) 職前師資培育階段

#### 1. 探索期

此時期主要目的為：探索教師主要工作特性，試探性向是否適合，故稱之為「探索期」。約從高中到大一左右。這個時期仍是學生，首要在於探索教師工作特性，認知自己的人格特質、性向、興趣能力等。約在大一結束時即應完成探索期，並立下堅定志向。

#### 2. 奠基期

這個時期主要目的為：奠立成為教師所需的基本學科知能及專業技能，故名之為「奠基期」，此時期亦稱之為「穩定成長期」（王秋絨，1991）。師資生於此時應努力學習各項知識及發展相關能力，但此時期僅為奠基，並非完全的準備。絕大多數師資生畢業之後任教，都不能立即游刃有餘的勝任，而需要長期經驗的積累。此時期必需先學習好基本專業能力及基礎專業知識，但我國目前的師資培育學程稍嫌不足。

### (二) 初任教師導入階段（beginning teachers）

此時期任教第一年約至第四年止。此時可稱之為初任教師。

#### 1. 適應期

任教首年，從實習教師到取得正式教師之歷程。此階段會覺得自己似乎處在「自生自滅、自求多福」的困境，非常需要協助，得到適當的輔導。此時發展需求與發展目標有八項：

- (1) 理解教學活動與實際工作環境之複雜度。
- (2) 理解各方人士（學生、同事、家長、社會）對教師的期望。
- (3) 理解有關教師之基本權利、義務、責任、限制，和相關法令規定。

- (4) 理解學生學習特性及問題本質。
- (5) 發展出基本教室管理與班級經營技巧。
- (6) 適切掌握任教學科的基本教學內容。
- (7) 發展出任教科目的教學與技巧。
- (8) 調適自己的教育理想與教室現實環境之間的差距。

## 2. 發奮期

約從任教第二年開始到第四年，此時期特點為發奮圖強、大量學習，務求勝任教學工作，稱為「發奮期」。此時期需求與目標有十一項：

- (1) 能有效運用各種教學技巧於任教學科上。
- (2) 能有效規劃並管理班級教學活動，執行並掌握教學情境。
- (3) 能理性與感性地和學生互動。
- (4) 理解並掌握任教學科領域的教學內容。
- (5) 能敏銳地回應教室活動中出現的任何教學機會。
- (6) 理解教育的目的、教學的本質、教育歷程中教師的角色期望、學校做為一個社會組織的角色等。
- (7) 清楚瞭解自己所能為與不能為之處。
- (8) 掌握學生在各學習階段，或各種學習主題的學習需求與學習困難。
- (9) 獲得同事及學生們的接納。
- (10) 發展出批判性的判斷。
- (11) 能於數週前就規劃自己的任教工作，而非一次只規劃一天。

### (三) 勝任教師精進階段

此階段乃是一個教師從任教約第五年起始，直至離開教職為止。「精進」乃是指教師已能勝任教學工作，並追求精益求精的專業圓熟。這個階段可劃分為二：創新期與統整期，兩個時期分界約在任教第九年到第十年左右。然而年資並非一個必然的指標，此分界點甚為模糊。

## 1. 創新期

任教第五年到第九年，此時期的特性為不斷自我創新、自我檢討，故稱「創新期」。此期教師已能充分掌握教學活動以及環境，能處理大多數學生可能產生之狀況，也願意嘗試新的教學方法，並尋求教學上的卓越與精進。此時的專業發展需求與目的有六項：

- (1) 能創造出新的方法、策略、態度與角色。
- (2) 能擴展新的任教學科或新的專精領域。
- (3) 能重新檢討有關自己、別人、學科、環境、教學目標、教學方法、教材、教學評量方法等各方面的觀念。
- (4) 樂於各方面嘗試改變自己在教育活動中所扮演的角色。
- (5) 能充分運用學校中各種資源，並對這些資源有所貢獻。
- (6) 發展出省思探究的能力。

## 2. 統整期

任教十年以上，此時期特性為統整與建構，逐漸邁向專業圓熟境界。教師歷經創新期的不斷創新與檢討後，進入統整期則開始詢問深刻且抽象的問題，使自己在專業方面的知識、能力、精神、信念等，愈來愈統整並趨協調一致，建立個人完整獨立的內在標準與個人理論。此時期的教師專業發展需求與目標共七項：

- (1) 建構出個人專業理論。
- (2) 完全發展出某一個特別的專長領域。
- (3) 發展專業的智慧，掌握豐富的知識，對事物有既深且廣的理解。
- (4) 對自我及他人發展出比較複雜、精緻、統整的理解，並能自尊自重、互相尊重。
- (5) 發展出高層次概念，遠離刻板印象與陳腔濫調，並能承認個別差異（興趣、態度、能力等），且能容忍矛盾、模糊或似非而是的雋語。

- (6) 發展出高層次的道德判斷，能珍惜人權與人際相互責任。
- (7) 成為「功能完全的人」(fully functioning person)，也就是對經驗有開放的心胸，能踏實且完全地過活。能做即興的決定，而不是預設立場。有創造力，能產生創新且有效的想法和行動。

此發展階段由時間的歷程來看待老師，前提為教師深具某種專業內涵，朝向自我充實的方面發展，而此歷程較完整也符合我國看待教師之專業發展過程。

## 五、蔡培村的教師生涯發展論

學者蔡培村、陳伯璋等(1993)依據週期論的觀點，以服務年資與專業發展特徵，探討教師生涯發展歷程。主要研究結論簡述如下：

- (一) 教師生涯發展可分為六個時期：適應期(任教第一年)、建立期(任教第二到五年)、成熟期(任教第六到十五年)、穩定期(任教第十六到二十年)、轉折期(任教第二十一到三十年)、後發展期(任教三十一年以上)。
- (二) 可以配合不同時期專業需求，應提供合適的進修課程。並規劃的教師生涯發展階段，實施分級制度。

綜合上述學者研究(如表 2.8)，教師之專業成長階段，大致可歸納為五個階段(循環)：萌芽適應期、摸索建立期、茁壯成熟期、穩定成長期、衰退階段。然而此非一成不變，隨時可能從生澀再轉換到成熟穩定的「循環再現」狀態(蔡培村、鄭彩鳳，2003)。

此外，教師之專業成長亦容易受到個人及組織因素的影響。這些因素對教師的生涯發展影響可能產生直接或間接的影響，也可能是正向的或負向的。以下則探討教師專業成長之相關研究。

表 2.8 國人教師生涯發展研究摘要表

研究者	研究對象	研究方法	分期類型	備註
林幸台 (1989)	國小教師	調查法	(1)投入(2)挫折(3)遲滯(4)學習(5)轉移	
李沁芬 (1992)			(1) 啟蒙探索期 (2) 專業培養期 (3) 學習嘗試期 (4) 穩定適應期 (5) 自信發揮期 (6) 蟄伏轉型期	
曾慧敏 (1993)	小學教師	調查法	(1)成長期(2)成熟期(3)穩定期(4)轉折期(5)挫折期	
蔡培村 (1993)	中小學 教師	調查法 訪談法	(1) 適應用(任教第 1 年) (2) 建立期(任教第 2-5 年) (3) 成熟期(任教第 6-15 年) (4) 穩定期(任教第 16-20 年) (5) 轉折期(任教第 21-30 年) (6) 後發展期(任教 31 年以上)	
曾慧敏 (1993)			(1) 成長期 (2) 成熟期 (3) 穩定期 (4) 挫折期 (5) 轉移期	
林慧瑜 (1994)	國小教師	調查法	(1) 自我關注階段 (2) 紀律關注階段 (3) 教學工作階段 (4) 學生學習與福祉階段 (5) 校園與社區關注階段	Fuller
饒見維 (1996)			(1) 探索期(大一以前) (2) 奠基期(大二至大四) (3) 適應期(任教第一年) (4) 發奮期(任教第 2-4 年) (5) 創新期(任教第 5-9 年) (6) 統整期(任教 10 年以上)	
孫國華 (1997)			(1) 適應探索 (2) 學習成長 (3) 專業成熟 (4) 穩定停滯 (5) 挫折衰退	
孫國華 (1997)	國中教師	調查法 訪談法	(1)適應期(2)能力建立期(3)成熟期(4)穩定期(5)轉折期(6)後發展期	Fessler

資料來源：本研究建立。



## 肆、國內教師專業成長之相關研究

影響教師專業成長的相關因素之研究眾多，國內學者歷年來也有許多研究，研究者於博碩士論文網中搜尋到專業成長的論文，依其主題不同，分類摘要整理如下（詳見附錄二）：

### 一、教師專業成長與校長教學領導有關者：

國民小學校長領導行為與教師專業成長有正相關，並具預測作用；王家瑞（2008）的研究更指出，「發展支持教學環境」層面為主要預測變項。（曹玉福，2006；許史幸，2008）。

### 二、教學效能、學校效能或與學校組織相關者：

高義展（2002）的研究結果指出：教師在知識管理上表現越好，投入學習工作的積極性會提高，也促進教師積極參與專業成長活動，提昇專業表現效能。多項研究亦指出，在教學知能或教育專業知能上等變項對教師專業成長最有預測力（洪瓊芳，2004；陳煦梁，2008；張彩雲，2008），顯見教師大多能重視在職專業發展（郭淑芳，2005）。

### 三、與教師專業成長需求有關者：

林宗德（2009）的研究指出：教師對專業成長的需求類型傾向多元選擇，希望能有一系列的初、進階課程，課程內容如學生輔導、教學知能、班級經營、課程設計、人際溝通、教育研究、敬業態度等（張彩雲，2008；鄭思慈，2009）；而教師求知若渴之餘，也重視實務需求；在研習的師資要求上，希望有實務經驗的分享，教育領域外的專業人員亦可考慮，顯示教師們對專業成長需求之殷切。

#### 四、與教師評鑑有關者：

教師評鑑與教師專業成長呈正相關，並具預測力（柯郁安，2013；邱靜美，2013）；教師之專業成長向度中，以「課程設計與教學」的得分最高（彭慧婷，2012）。教師們最認同的評鑑目的為「促進教師專業成長」（邱靜美，2013）；辦理教師評鑑之理念需由下而上形成共識，展現專業成長（周麗華，2012）。

#### 五、與知識管理有關者：

高義展（2002）研究指出：教師在知識管理、學習型態、專業成長與專業表現大致良好；教師在知識管理、學習型態、專業成長等表現，需共同運作相輔相成，始能有效提昇專業表現。

#### 六、不同背景變項對教師專業成長的影響：

部分研究指出：年資、學歷會影響教師的專業成長，尤其以研究所學歷，年資越深的教師在教師專業成長的感受越高（李俊湖，1992；任東屏，1999；高義展，2002；王家瑞，2008；陳煦梁，2008；張彩雲，2008）；但邱靜美（2013）的研究，則指出性別、年資和學歷，對教師專業成長的影響不大。職務方面的研究結果各異：高義展（2002）的研究指出，級任教師的專業成長，在知識分享及轉化管理與親師合作等表現優於科任教師；科任教師則在知識通訊、團隊學習、行政管理等優於級任。而張文祺（2011）的研究則認為教師兼主任者的教師專業成長最佳。張彩雲（2008）的研究亦認為行政人員的專業成長認知最佳。因此，背景變項對教師專業成長並無一定之影響。惟一可肯定的是，隨著教師的職務變化、年齡及教學經驗的積累，對專業成長對會有不同的感受及認知。

## 第三章 研究設計

本研究旨在探究教師參與專業發展評鑑態度和教師的專業成長的現況，並以性別角色為干擾變項，對教師參與專業發展評鑑態度和專業成長之間的影響。為達到研究目的，除進行相關理論與文獻探討外，並擬以問卷調查方式，進行深入研究。本章共分為五節。第一節為建立本研究之研究架構與研究假說，第二節說明研究對象與抽樣方法，第三節說明實證研究方法，第四節說明問卷設計方式，第五節為資料處理與分析。希冀透過以上小節能對本研究有更詳細的闡述與探討。

### 第一節 研究架構與研究假說

#### 壹、研究架構

本研究根據研究動機，研究目的與相關文獻探討結果，依本研究（題目）的三項主題關係畫出的研究如圖3.1的研究架構圖。

其中教師參與專業發展評鑑包括四個層面，分別為評鑑目的、評鑑規準與工具、評鑑方式、評鑑結果與應用。受試者在本研究問卷中上述四個層面的各項平均得分即表示其達成程度。教師專業成長包括四個層面，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，而受試者在本研究問卷中上述四個層面的各項平均得分亦即表示對專業成長的認知程度。性別角色量表包括兩大構面分別為男性化項目與女性化項目。受試者在本研究問卷中上述二個構面各項的得分總和，高於或等於中位數者則為具備該性質，若兩者皆高於或等於中位數則為兩項特質兼具，即為兩性化特質。個人基本資料部份，依本研究對象特性，共包括六個變項包括性別、年齡、年資、教育程度、職務與學校班級數。

整個研究設計的研究變項包括：教師性別角色、參與專業發展評鑑態度、與教師專業成長。本研究以性別角色為干擾變項，研究教師參與專業發展評鑑與教師專業成長之關係。如圖3.1所示：

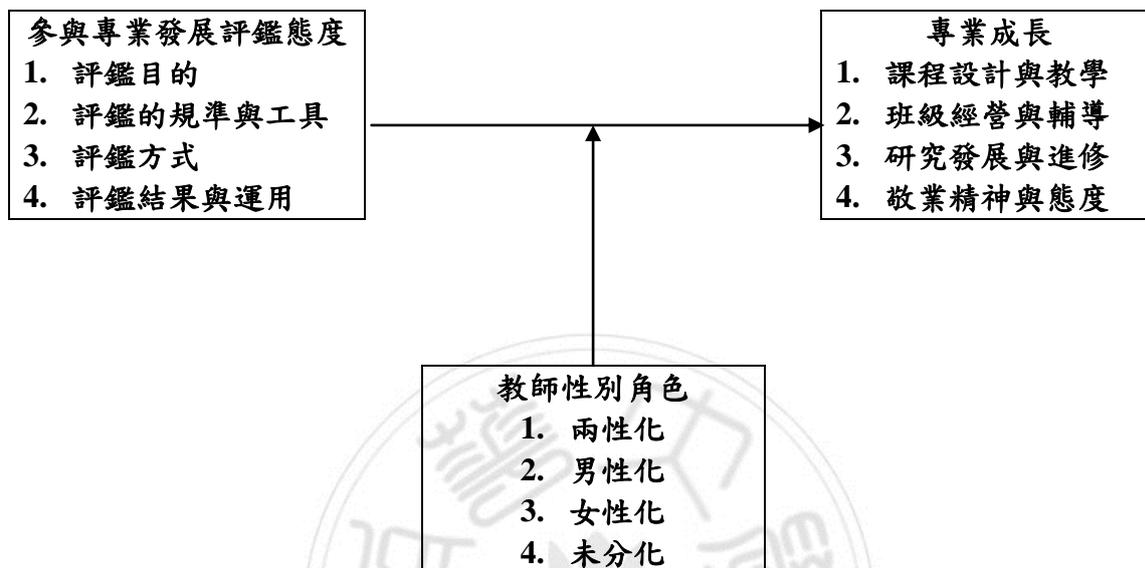


圖 3.1 研究架構圖  
資料來源：本研究建立

## 貳、研究假設

依此研究架構提出下列研究假設：

H1：教師參與專業發展評鑑態度對教師專業成長有影響。

H2：教師性別角色對參與專業發展評鑑態度與專業成長有干擾效果。

## 第二節 研究對象與抽樣方法

本研究對象係以嘉義縣公立國小教師，並於一〇二學年度以前（含一〇二學年度）參與教師專業發展評鑑者為調查對象。以編制內正式教師（含級任教師，科任教師，教師兼主任，教師兼組長）為研究問卷調查之對象。依據教育部教師專業發展整合平台<sup>8</sup>（2014/8/13）資料得知，嘉義縣參與教師專業發展評鑑之學校共一十九所小學，參與專業發展評鑑的教師人數共 260 人（表 3.1）。

因母群體數量不大，本研究採普查方式，對全部母群進行調查。由研究者親自送件及郵寄方式，問卷發放時間自 103 年 9 月 18 日至 10 月 19 日止。



---

<sup>8</sup>教育部教師專業發展整合平台（[http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/map\\_b.aspx](http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/map_b.aspx)，2014/8/13）

表 3.1 嘉義縣（102 學年度）參與專業發展評鑑之學校規模及參與教專人數

編號	校名	學校地點 (鄉鎮市)	校規模(班數)	全校教師數 (不含校長)	參與教專人數
1	太保國小	太保市	22	40	30
2	黎明國小	番路鄉	6	10	10
3	梅山國小	梅山鄉	15	20	15
4	大有國小	中埔鄉	6	10	4
5	蒜頭國小	蒜頭鄉	19	29	24
6	古民國小	新港鄉	6	13	6
7	下揖國小	東石鄉	7	10	7
8	大南國小	梅山鄉	14	21	10
9	雙溪國小	朴子市	7	15	11
10	平林國小	大林鎮	19	32	21
11	北回國小	水上鄉	16	10	10
12	太平國小	梅山鄉	13	20	9
13	大鄉國小	朴子市	7	10	8
14	梅北國小	梅山鄉	13	19	14
15	碧潭國小	鹿草鄉	6	10	10
16	忠和國小	水上鄉	11	17	17
17	三興國小	民雄鄉	10	18	13
18	松梅國小	朴子市	6	11	11
19	興中國小	民雄鄉			未配合發卷
	合計	19 所	238	315	230

資料來源：本研究整理

### 第三節 研究方法

本研究為探討性別角色對嘉義縣國小教師參與教師專業評鑑與專業成長之影響現況，採用問卷調查法。首先以文獻分析方式探究參與教師評鑑與專業成長之現況及性別角色之相關理論基礎及內涵，並以此作為研究架構及編製問卷之依據。其次以所編之問卷調查嘉義縣國小教師，藉由填答者在問卷上之反應，以調查填答者的性別角色現況、並蒐集其對專業發展評鑑態度與專業成長之看法，並運用相關的統計方法對其回饋加以解釋。



## 第四節 問卷設計方式

本研究採用問卷調查法，目的在於瞭解嘉義縣國民小學教師參與專業發展評鑑態度與專業成長之關係，並以性別角色為干擾變項。在參酌及歸納相關文獻後，編製成「性別角色特質認知量表」、「參與教師專業發展評鑑態度量表」與「教師專業成長量表」，作為蒐集資料的主要工具。

本研究問卷內容分為四個部分，分別為「教師基本資料」、「性別角色特質認知量表」、「參與教師專業發展評鑑態度量表」、「教師專業成長量表」。茲就問卷編製過程說明如下：

### 壹、基本資料

此部份為受訪者個人背景資料，包含性別、年齡、服務年資、最高學歷、在校職務和任教學校規模等六項（如附錄四）。其中年齡、服務年資採連續變數設計。茲分別說明如下：

1. 性別分成：(1)男、(2)女，二個組別。供受訪者勾選。
2. 年齡：採連續變數設計，供受訪者填寫實際年齡。
3. 任教年資：採用連續變數設計，供受訪者填寫實際任教年資。
4. 教育程度：(1)師範院校、(2)一般大學、(3)研究所，供受訪者勾選。
5. 在校職務：(1)導師、(2)科任教師、(3)教師兼主任或組長，供受訪者勾選。
6. 任教學校規模：(1)12班以下、(2)13-24班、(3)25班以上，供受訪者勾選。

### 貳、性別角色量表



第二部份為「性別角色量表」，本量表參酌邱子芸（2005）、楊美真（2007）、黃婷惠（2007）、李冠瑩（2009）、姚皖淳（2009）、沈秋宏（2010）、陳秋蓉（2011）、劉禮維（2012）、沈介婷（2014）等多位學者相關研究及量表改編，分別以 ABCDEFGHI 為代號，並做部分修改。本量表之專家效度整合表編製如表 3.2 所示。而打✓者代表有參考該研究的問卷題目。

表 3.2 「性別角色量表」之各題依據與來源（專家效度整合表）

題號	題目	A	B	C	D	E	F	G	H	I	計
1.	我覺得我自己是獨斷的。	✓			✓	✓		✓	✓		5
2.	我覺得我自己是有個性的								✓		1
3.	我覺得我自己是勇於承擔的			✓		✓	✓	✓	✓		5
4.	我覺得我自己是具有競爭力的	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
5.	我覺得我自己是善分析的		✓	✓	✓	✓		✓	✓		6
6.	我覺得我自己是冒險的	✓	✓		✓				✓		4
7.	我覺得我自己是積極進取的	✓	✓						✓	✓	4
8.	我覺得我自己是剛強的	✓		✓					✓	✓	4
9.	我覺得我自己是活躍的	✓			✓	✓		✓	✓		5
10.	我覺得我自己是獨立自主的		✓	✓		✓		✓	✓	✓	6
11.	我覺得我自己是具影響力的								✓	✓	2
12.	我覺得我自己是好支配的		✓	✓		✓		✓	✓		5
13.	我覺得我自己是靠自己的		✓		✓				✓	✓	4
14.	我覺得我自己是能迅速果斷的下決定的	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	7
15.	我覺得我自己是具野心的		✓						✓		2
16.	我覺得我自己是有自立能力的	✓			✓		✓		✓		4
17.	我覺得我自己是行動像領袖的	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	8
18.	我覺得我自己是有主見的	✓	✓	✓		✓		✓	✓		6
19.	我覺得我自己是個人主義的		✓		✓	✓		✓	✓		5
20.	我覺得我自己是有領導才能的		✓				✓		✓		3
21.	我覺得我自己是說話文雅的	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	8
22.	我覺得我自己是溫暖的						✓		✓		2
23.	我覺得我自己是害羞的		✓	✓	✓	✓		✓	✓		6
24.	我覺得我自己是柔美的、女性的		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	7
25.	我覺得我自己是易受騙的		✓			✓		✓	✓		4

續接下頁

題號	題目	A	B	C	D	E	F	G	H	I	計
26.	我覺得我自己是善感的					√	√	√	√		4
27.	我覺得我自己是恭維的			√		√	√	√	√		5
28.	我覺得我自己是有理解力的		√	√	√	√		√	√	√	7
29.	我覺得我自己是有赤子之心的	√				√		√	√		4
30.	我覺得我自己是關心別人需求的		√	√		√	√	√	√	√	7
31.	我覺得我自己是慈悲的、憐憫的	√					√		√	√	4
32.	我覺得我自己是溫柔的	√		√	√	√	√	√	√	√	8
33.	我覺得我自己是溫和的		√	√	√	√	√	√	√	√	8
34.	我覺得我自己是禮讓的		√	√	√	√	√	√	√		7
35.	我覺得我自己是善於安慰人的		√				√		√		3
36.	我覺得我自己是輕聲細語的		√		√	√	√	√	√		6
37.	我覺得我自己是忠誠的	√	√				√		√		4
38.	我覺得我自己是令人歡喜的		√		√				√		3
39.	我覺得我自己是富同情心的	√					√		√	√	4
40.	我覺得我自己是有愛心的		√	√		√	√	√	√	√	7

資料來源：本研究整理

「性別角色量表」的填答方式採李克特氏(Likert)四點量表計分方式，以避免受試者的趨中傾向使研究結果產生偏差。依受訪者對個人性別角色之實際認知，加以圈選，其選項從「非常不同意」、「不同意」、「同意」、「非常同意」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，表示該題目性別角色特質愈明確。反之若教師在此量表上的得分愈低，表示該題目的性別角色特質愈不明確。其中第1至10題為「男性化特質」，若得分高於或等於中位數，則表示受試者的男性化特質愈明確；11至24題為「女性化特質」，若得分高於或等於中位數，則表示受試者的女性化特質愈明確。若兩項特質均高於等於中位數，則為具有「兩性化特質」。各層面題目分配如表3.3。

表 3.3 「性別角色量表」各構面題目分布情形

構面名稱	題目內容	題號
男性化特質 (工具性特質)	我覺得我自己是冒險的。	1.
	我覺得我自己是積極進取的。	2.
	我覺得我自己是行動像領袖的。	3.
	我覺得我自己是勇於承擔的。	4.
	我覺得我自己是有主見的。	5.
	我覺得我自己是靠自己的。	6.
	我確信我自己的能力。	7.
	我覺得我自己是具有競爭力的。	8.
	我覺得我自己是具影響力的。	9.
	我總是說到做到。	10.
女性化特質 (情感表達性特質)	我覺得我自己是害羞的。	11.
	我覺得我自己是柔美的、女性的。	12.
	我覺得我自己是善感的。	13.
	我覺得我自己是忠誠的。	14.
	我覺得我是被動的(矜持)。	15.
	我是一個順從的人。	16.
	我是一個容易受騙的人。	17.
	我是一個注意外表儀態的人。	18.
	我覺得我是關心別人的人。	19.
	我覺得我自己是溫和的人。	20.
	我覺得我自己是說話文雅的人。	21.
	我覺得我是細心的人。	22.
我覺得我自己是令人愉快的人。	23.	
我覺得我自己是富有同情心的人。	24.	

資料來源：本研究整理

## 參、參與教師專業發展評鑑態度量表

「參與教師專業評鑑態度量表」問卷之編製係參考鄧光嵐（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A B C D E F為代表，並做部分增修，本研究工具編製參考之問卷如表 3.4 所示，而打√者代表參考該研究的問卷題目。

表 3.4 「參與教師專業發展評鑑態度量表」之各題依據與來源

題號	題目	A	B	C	D	E	F	合計
評鑑目的								
1.	協助教師瞭解其教學之優劣得失。	√	√	√	√			4
2.	協助教師改進教學，提升教學品質。		√	√	√	√	√	5
3.	確保教學品質，維護學生受教權益。	√		√				2
4.	促進教師專業成長。	√	√		√	√	√	5
5.	建立教師專業形象。	√		√			√	3
評鑑規準與工具								
6.	評鑑規準依學校需求和特色自行訂定之。		√					1
7.	評鑑規準內容由全體教師共同討論訂定。		√					1
8.	評鑑工具都有適切的判斷水準。		√					1
9.	評鑑指標/檢核重點的說明具體清晰。		√					1
10.	學校能主動提供合宜的評鑑工具。		√					1
評鑑方式								
11.	教師自我評鑑。	√	√	√	√	√	√	6
12.	教學觀摩。	√	√	√	√	√	√	6
13.	教學檔案評量。			√	√	√	√	4
14.	訪談教師、教師同儕、行政人員。			√	√			2
15.	問卷調查（蒐集學生或家長的意見）。	√		√	√	√	√	5
16.	教學成果展示。			√				1
評鑑結果運用								
17.	對評鑑結果，以書面個別通知教師。	√				√	√	3
18.	協助受評教師規畫專業成長計畫。	√	√		√			3
19.	評鑑結果作為辦理教師研習之參考。	√	√			√	√	4
20.	可作為教師成績考核的重要參考依據。				√			1
21.	針對未達規準的教師安排專業輔導並讓其接受複評。	√			√	√	√	4
22.	對教師專業表現給予回饋與肯定。	√				√	√	3

資料來源：本研究建立

綜合上述整理分析後，本量表共篩選出 22 題，並請指導教授修改。於九月初，請學者專家進行專家內容效度鑑定，並依學者專家所提之建議與指導教授討論修訂後，完成正式調查問卷之編製（如附錄四）。正式問卷共二十一題問項（如表 3.5）。

「參與教師專業發展評鑑態度量表」的填答方式採李克特氏（Likert）四點量表計分方式，以避免受試者的趨中傾向使研究結果產生偏差。依照受訪者對參與教師專業發展評鑑態度的實際認知，加以圈選，其選項從非常同意、同意、不同意、非常不同意等四個選項，分別如 4 分、3 分、2 分、1 分計算，教師在此量表上的得分愈高，表示教師參與教師專業發展評鑑態度知覺愈佳；反之，得分愈低，表示教師知覺參與教師專業發展評鑑態度愈不盡理想。其中第一題至第五題為「評鑑目的」向度；第六題至第九題為「評鑑規準與工具」向度；第十題至第十五題為「評鑑方式」向度；第十六題至第二十一題為「評鑑結果應用」向度。

表 3.5 參與教師專業發展評鑑態度量表各構面題目分布情形

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

資料來源：本研究建立

## 肆、 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（2008）等，分別以A B C D E F G H為代表，並做部分增修，本研究工具編製參考之問卷如表3.6所示，共擬定23題，而打✓者代表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（Likert）四點量表計分方式，以避免受試者的趨中傾向使研究結果產生偏差。依照受試者對教師專業成長的實際認知，加以圈選，其選項從非常同意、同意、不同意、非常不同意等四個選項，分別如4分、3分、2分、1分計算，教師在此量表上的得分愈高，表示教師教師專業成長知覺愈佳；反之，得分愈低，表示教師知覺教師專業成長愈不盡理想。其中第一題至第七題為「課程設計與教學」向度；第八題至第十三題為「班級經營與輔導」向度；第十四題至第十七題為「研究發展與進修」向度；第十八題至第二十三題為「敬業精神與態度」向度。（如表3.7）

表 3.6 「教師專業成長量表」之各題依據與來源

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

資料來源：本研究建立



表 3.7 「教師專業成長量表」各構面題目分布情形

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

資料來源：本研究建立

## 第五節 資料處理與分析

問卷收回整理後，先剔除作答不完整之無效問卷，再對問卷進行編碼，將問卷填答資料逐一輸入電腦中，以統計套裝軟體SPSS20.0及AMOS20.0中文版進行統計分析。分析方法除一般敘述性統計及因素分析外，將以結構方程式進行研究，茲將本研究的統計方法論述如下：

結構方程式——SEM，早期稱為線性結構方程模式（Linear Structural Relationships，簡稱LISREL）或稱為共變數結構分析（covariance structure analysis），SEM主要目的在考驗潛在變項與外顯變項間之關係，它結合了因素分析與路徑分析（迴歸分析），亦即線性結構方程式包含測量模式與結構模式兩種，其中測量模式在於建立測量指標與潛在變項間之關係，對於本研究，主要是透過驗證性因素分析以考量測量模式之信度、效度。至於結構模式則主要在考驗潛在變項間之因果路徑關係，主要係針對潛在變項進行路徑分析，以考驗結構模式的適配性。因此，SEM可同時處理一系列互相關聯之相依關係，是一種以多個線性模式呈現分析性變數間關係之統計模式。本研究利用SEM進行資料分析探究各變數間之因果關係。另外衡量模式分析說明如下。

衡量模式，係以進行驗證性因素分析（Confirmatory Factor Analysis；CFA）來瞭解每一變數之信度與效度，它是用來進一步評估潛在變數的構念效度，並提供更嚴謹的方式來評量單一構面（Anderson & Gerbing，1988）。構念效度的驗證可分成收斂效度與區別效度。

評估收斂效度的標準共有三項（Fornell & Larcker，1981）：

- (1) 所有標準化因素負荷量要大於0.5且達顯著水準。
- (2) 組合信度值（Composite Reliability）大於0.7。
- (3) 平均萃取變異量（Average Variance Extracted）大於0.5。

區別效度檢測則採用Anderson & Gerbing (1988) 建議，分別將兩兩構面的相關係數（共變數）限定為1，進行限定模式與非限定模式之卡方差異度檢定，在顯著水準0.05的情況下，限定模式的卡方值大於非限定模式之卡方值3.84以上，則表示不同因素間具有合理的區別效度。

由於本研究要探討的變數屬於潛在變數，無法直接測量得知，所以必須藉由觀察變數來間接推測得知，因此本研究採用AMOS為主要分析工具，以驗證教師性別角色與參與發展評鑑態度對教師專業成長的影響模式。



## 第四章 研究結果分析與討論

本研究中所用之量表題目皆採用過去學者所發展並經測試後之量表題目，並參酌專家學者之建議與討論而製出本研究之問卷量表，發放問卷為103年9月18到10月19日。（為了便利答卷者填寫並避免漏答之情形，故以A3紙張雙面列印成一頁，並於問卷下方註明背面尚有題目。）

正式問卷調查共回收共217份，扣除無效問卷1份後，共計回收有效問卷216份，回收率為96%。使用SPSS20.0統計套裝軟體進行資料分析。本章共分為八節，第一節為研究樣本背景特性分析；第二節性別角色現況分析；第三節參與教師專業發展評鑑態度現況分析；第四節教師專業成長現況分析；第五節問卷量表之因素分析；第六節驗證性因素分析；第七節整體模式之關係分析；第八節干擾效果檢定。

### 第一節 研究樣本背景特性分析

本研究問卷施測，以該學校於一〇二學年度及以前已參與教師專業發展評鑑為主，共發出230份問卷。研究者先以電話請求該學校主任或教師協助，再寄發問卷。統計問卷回收共18所國民小學，共收回問卷217份；學校回收率為100%，個人樣本的問卷回收率為96.0%，如表4.1所示。剔除填答時資料填寫不全及明顯填答失實之無效問卷1份，餘有效問卷共216份，有效問卷回收率為99.5%。

表 4.1 嘉義縣國民小學調查問卷回收統計表

學校規模	學校名稱	學校教師人數	參與教師人數	發出問卷份數	回收問卷份數	是否收回	問卷回收率(%)
22班	太保國小	40	30	30	30	是	100
6班	黎明國小	10	10	10	8	是	80
15班	梅山國小	20	15	15	13	是	87
6班	大有國小	10	4	4	4	是	100
19班	蒜頭國小	29	24	24	21	是	88
6班	古民國小	13	6	6	5	是	83
14班	大南國小	21	10	10	10	是	100
7班	雙溪國小	15	11	11	11	是	100
19班	平林國小	32	21	21	21	是	100
9班	北回國小	16	10	10	10	是	100
13班	太平國小	20	9	9	9	是	100
7班	大鄉國小	10	8	8	8	是	100
7班	下揖國小	10	7	7	7	是	100
13班	梅北國小	19	14	14	14	是	100
6班	碧潭國小	10	10	10	10	是	100
11班	忠和國小	17	17	17	16	是	94
10班	三興國小	18	13	9	9	是	100
6班	松梅國小	11	11	11	11	是	100
32班	興中國小			0	0	否	
	合計	321	230	226	217		96.0

資料來源：本研究整理

本研究問卷調查基本資料分析，概述如下（如表4.2）：

1. 性別：男性81人，佔37.5%，女性135人，佔62.5%。女性教師多於男性教師，與現今國小教師女多於男之教學環境現況相符合(如圖4.1)。
2. 教師年齡：教師年齡30歲以下，共4人，佔1.9%；教師年齡在31-35歲，共20人，佔9.3%；教師年齡在36-40歲，共77人，佔35.6%；教師年齡在41-45歲，共62人，佔28.7%；教師年齡在46-50歲，共36人，佔16.7%；教師年齡在51-55歲，共13人，佔6.0%；教師年齡超過55歲，共4人，佔1.9%(如圖4.2)。
3. 任教年資：教學年資5年（含）以下，共4人，佔1.9%；教學年資6-10年，共24人，佔11.1%；教學年資11-15年，共82人，佔38.0%；教學年資16-20年（含）以上，共62人，佔28.7%。教學年資21-25年（含）以上，共31人，佔14.4%。教學年資26年-30（含）以上，共13人，佔6%(如圖4.3)。
4. 教育程度：師範院校78人，佔36.1%；一般大學35人，佔16.2%；研究所103人，佔47.7%(如圖4.4)。
5. 擔任職務：班級導師114人，佔52.8%，科任教23人，佔10.6%，兼任行政教師79人，佔36.6%(如圖4.5)。受訪者以導師人數最多，與現今國民小學的教學現場相符，教學現場的一線人員以導師居多，與學生及家長接觸也最為密切。
6. 學校規模：班級數6-12班有113人，佔52%；班級數12-24班有103人，佔48%(如圖4.6)。嘉義縣的國小班級數多為12班以下，符合現況。參與學校多位於偏鄉，可能是因為小校教師不多，彼此互動較為密切，容易同儕影響而共同參與，此與張德銳等（2011）的研究相符。

表 4.2 基本資料現況

變項	組別	人數	百分比%
性別	男	81	37.5%
	女	135	62.5%
學歷	師範院校畢業 (師專、師院、師大、教育大學)	78	36.1%
	一般大學畢業(含教育學程、師資班)	35	16.2%
	研究所畢業(含以上)	103	47.7%
職別	級任教師	114	52.8%
	科任教師	23	10.6%
	教師兼行政職(主任、組長)	79	36.6%
教師年齡	30以下	4	1.9%
	31-35歲	20	9.3%
	36-40歲	77	35.6%
	41-45歲	62	28.7%
	46-50歲	36	16.7%
	51-55歲	13	6.0%
	超過55歲	4	1.9%
服務年資	5年以下	4	1.9%
	6-10年	24	11.1%
	11-15年	82	38.0%
	16-20年	62	28.7%
	21-25年	31	14.4%
	26-30年	13	6.0%
學校(班級數)	12班(含)以下	113	52%
	13-24班	103	48%

資料來源：本研究整理

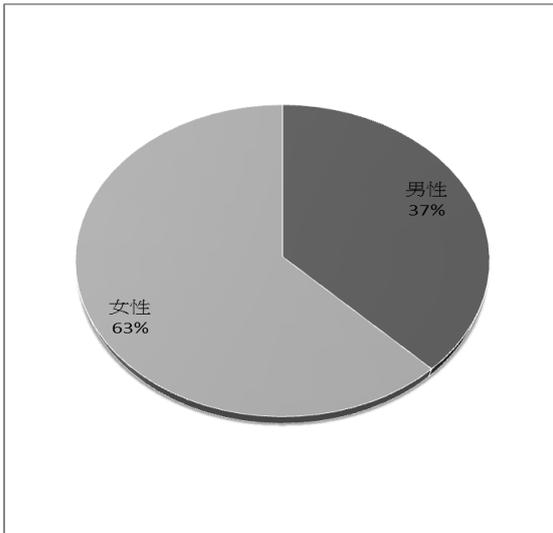


圖 4.1 性別分析表  
資料來源：本研究建立

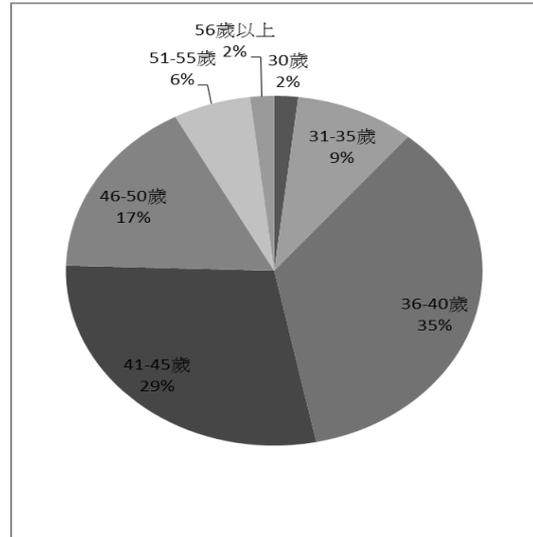


圖 4.2 年齡分析表  
資料來源：本研究建立

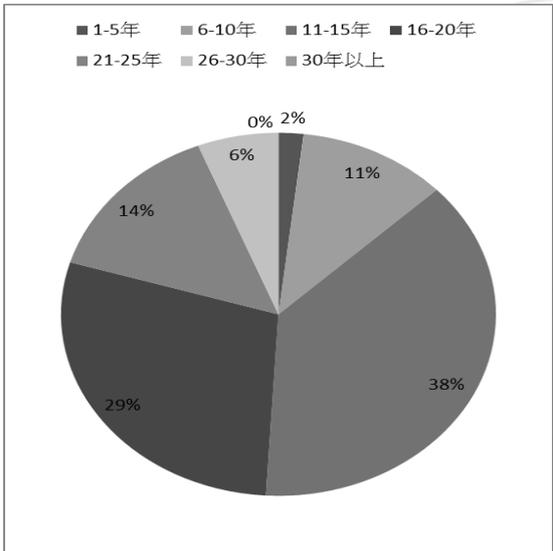


圖 4.3 服務年資分析表  
資料來源：本研究建立

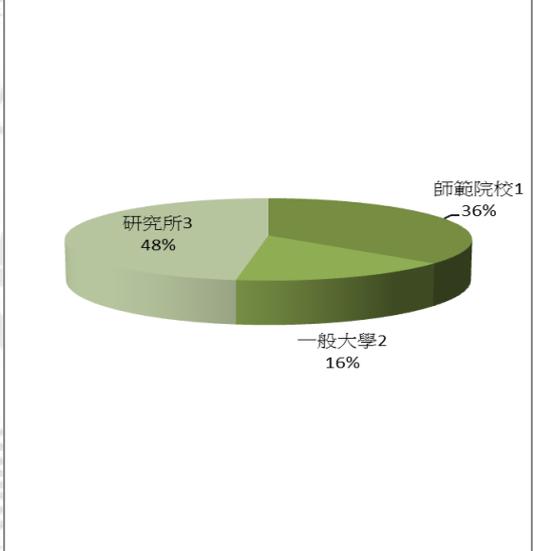


圖 4.4 學歷分析表  
資料來源：本研究建立

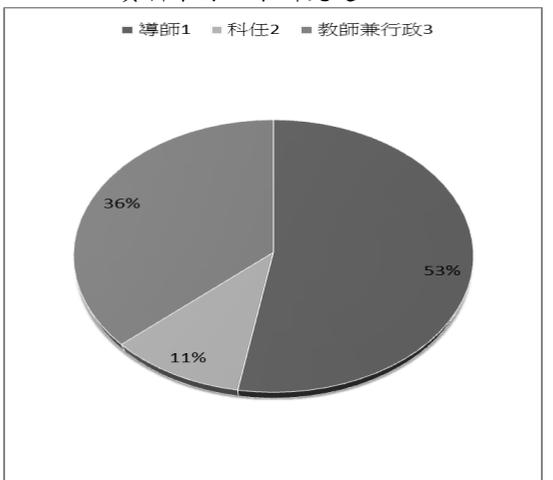


圖 4.5 職務分析表  
資料來源：本研究建立

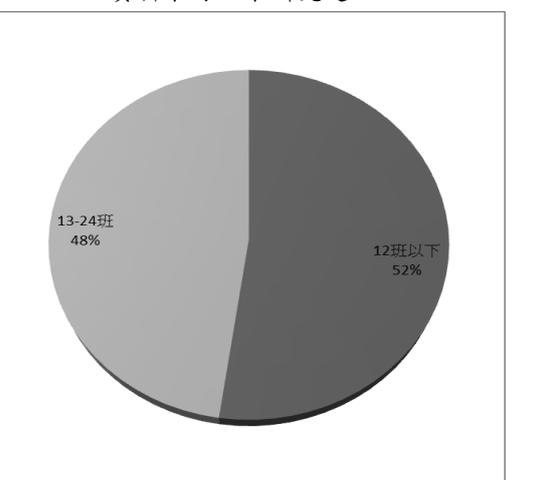


圖 4.6 校規模(班級數)分析表  
資料來源：本研究建立



## 第二節 性別角色之現況分析

本小節欲探討不同性別角色在不同研究構念上是否產生顯著差異，因此使用變異數分析（Analysis of Variance，簡稱ANOVA）進行驗證分析。所謂變異數分析就是將一組資料的總變動量，依可能造成變動的因素分解成不同的部份，並且以假設檢定的方法來判斷這些因素是否確實能解釋資料的變動（榮泰生，2009）。在本研究之研究概念性別角色中，兩性化有77人，男性化有40人，女性化有42人，而未分化有57人。

在男性化特質的各題項中，以「我覺得我自己是勇於承擔的」的得分最高，平均得分為3.18。其次依序為「我覺得我自己是靠自己的」(3.16)、「我確信自己的能力」(3.13)、「我總是說到做到」(3.12)、「我覺得我自己是具有競爭力的」(3.07)、「我覺得我自己是積極進取的」(3.05)、「我覺得我自己是有主見的」(3.04)、「我覺得我自己是具影響力的」(2.93)、「我覺得我自己是冒險的」(2.60)、而以「我覺得我自己是行動像領袖的」的得分最低，平均得分為2.50。(如表4.3)

而在女性化特質的各題項中，以「我覺得我自己是富有同情心的人」的得分最高，平均得分為3.25，其次依序為「我覺得我自己是忠誠的」(3.22)、「我覺得我是關心別人的人」(3.19)、「我覺得我自己是溫和的人」(3.04)、「我覺得我自己是令人愉快的人」(3.02)、「我覺得我自己是善感的」(2.99)、「我覺得我自己是說話文雅的人」(2.94)、「我覺得我是細心的人」(2.86)、「我是一個順從的人」(2.83)、「我是一個注意外表儀態的人」(2.81)、「我覺得我自己是害羞的」(2.55)、「我覺得我是被動的（矜持）」(2.38)、「我是一個容易受騙的人」(2.36)，而以「我覺得我自己是柔美的、女性的」的得分最低，平均得分為2.34。(如表4.3)

由上述的現況分析結果得知，「我覺得我自己是富有同情心的人。」(3.25)、「我覺得我自己是忠誠的。」(3.22)、「我覺得我是關心別人的人。」(3.19)、

「我覺得我自己是勇於承擔的。」(3.18)，以及「我覺得我自己是靠自己的。」(3.16)為性別角色量表中平均得分較高的題項。而「我覺得我自己是柔美的、女性的。」(2.34)，「我是一個容易受騙的人。」(2.36)，「我覺得我是被動的(矜持)。」(2.38)，「我覺得我自己是行動像領袖的。」(2.50)、「我覺得我自己是害羞的。」(2.55)，則為其中平均得分較低的因素題項。

由性別角色量表得分的初步分析可知國小教師主要是以「女性化」與「男性化」同時存在為多數，經女性化、男性化之中位數分組歸納後分成「男性化」、「女性化」、「兩性化」與「未分化」四組，而本研究中之國小教師性別角色多為「兩性化」，即是兼具「男性化」與「女性化」之特性，而非單一偏向「男性化」或是「女性化」。

由分析結果得知，同情心、關心和忠誠度等女性化特質的得分最高為前三名，這與教師必備的個人特質及工作特性有關，身教重於言教及境教，同情及關心學生的老師必定是一位受家長及學生青睞的好老師，而教師對自我品行的要求也甚高。但男性化特質的平均得分卻高於女性化特質，顯示教師在此職場中淬鍊，工作能力被要求提升的同時，也賦與了男性化等工具性特質。注意外表儀態為得分較低的選項，顯示國小教師多半仍較注重品格及內在的學識修養勝於外表的儀態。而老師的特質持平穩重、按部就班也是被重視，不太允許像領袖般或是去從事冒險的嘗試行為。而過於柔弱、女性化或害羞或容易受騙的表現，似乎也難以在職場生存下去。

表 4.3 性別角色之現況分析

題號	因素	問項	平均得分	標準差	因素排序	總排序	因素平均
1	男性化特質	我覺得我自己是冒險的。	2.60	0.67	9	19	2.98
2		我覺得我自己是積極進取的。	3.05	0.52	6	9	
3		我覺得我自己是行動像領袖的。	2.50	0.73	10	21	
4		我覺得我自己是勇於承擔的。	3.18	0.53	1	4	
5		我覺得我自己是有主見的。	3.04	0.55	7	10	
6		我覺得我自己是靠自己的。	3.16	0.60	2	5	
7		我確信我自己的能力。	3.13	0.52	3	6	
8		我覺得我自己是具有競爭力的。	3.07	0.57	5	8	
9		我覺得我自己是具影響力的。	2.93	0.59	8	15	
10		我總是說到做到。	3.12	0.53	4	7	
11	女性化特質	我覺得我自己是害羞的。	2.55	0.68	11	20	2.84
12		我覺得我自己是柔美的、女性的。	2.34	0.77	14	24	
13		我覺得我自己是善感的。	2.99	0.60	6	13	
14		我覺得我自己是忠誠的。	3.22	0.48	2	2	
15		我覺得我是被動的（矜持）。	2.38	0.68	12	22	
16		我是一個順從的人。	2.83	0.59	9	17	
17		我是一個容易受騙的人。	2.36	0.75	13	23	
18		我是一個注意外表儀態的人。	2.81	0.71	10	18	
19		我覺得我是關心別人的人。	3.19	0.49	3	3	
20		我覺得我自己是溫和的人。	3.04	0.59	4	10	
21		我覺得我自己是說話文雅的人。	2.94	0.61	7	14	
22		我覺得我是細心的人。	2.86	0.62	8	16	
23		我覺得我自己是令人愉快的人。	3.02	0.46	5	12	
24		我覺得我自己是富有同情心的人。	3.25	0.46	1	1	

資料來源：本研究整理

### 第三節 參與專業發展評鑑之現況分析

參與專業發展評鑑態度之分析結果如表4.4所示，本研究之參與專業發展評鑑態度共包含四個構面，分別為「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方式」以及「評鑑結果應用」。各題項中，總平均得分最高為「課程設計與教學」(3.21)構面。

「評鑑目的」的各題項中，以「協助教師瞭解其教學之優劣得失。」的得分最高，平均得分為3.14，其次依序為「促進教師專業成長。」(3.14)、「協助教師改進教學，提升教學品質。」(3.12)、「建立教師專業形象。」(3.10)，而以「確保教學品質，維護學生受教權益。」的得分最低，平均得分為3.06。

「評鑑規準」的各題項中，以「課程設計與教學。」的得分最高，平均得分為3.21，其次依序為「班級經營與輔導。」(3.16)、「敬業精神與態度。」(3.08)，而以「研究發展與進修。」的得分最低，平均得分為3.04。

「評鑑方式」的各題項中，以「教師自我評鑑。」的得分最高，平均得分為3.20，其次依序為「教學觀摩。」(3.14)、「訪談教師、教師同儕、行政人員。」(3.04)、「教學檔案評量。」(3.00)、「教學成果展示。」(2.94)，而以「問卷調查(蒐集學生或家長的意見)。」的得分最低，平均得分為2.89。

「評鑑結果應用」的各題項中，以「評鑑結果作為辦理教師研習之參考。」的得分最高，平均得分為3.14，其次依序為「對評鑑結果，以書面個別通知教師。」(3.12)、「協助受評教師規畫專業成長計畫。」(3.11)、「對教師專業表現給予回饋與肯定。」(3.04)、「針對未達規準的教師安排專業輔導並讓其接受複評。」(2.71)，而以「可作為教師成績考核的重要參考依據。」的得分最低，平均得分為2.07。

而在「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方式」以及「評鑑結果應用」等

四個構面中以「評鑑規準」得分最高，其平均得分為3.12、其次依序為「評鑑目的」（3.11）、「評鑑方式」（3.04），而以「評鑑結果應用」的得分最低，平均得分為2.86。

由上述現況分析結果得知，「課程設計與教學。」（3.21）、「教師自我評鑑。」（3.21）、「班級經營與輔導。」（3.16）、「教學觀摩。」（3.14）為參與專業發展評鑑態度中平均得分較高的題項。而「可作為教師成績考核的重要參考依據。」（2.06）、「針對未達規準的教師安排專業輔導並讓其接受複評。」（2.71）、「問卷調查（蒐集學生或家長的意見）。」（2.89），和「教學成果展示。」（2.94），則為其中平均得分較低的題項。

由分析結果得知，在參與教師專業發展評鑑態度中，教師們希望能強化自身的「課程設計與教學」的能力，也傾向支持「教師自我評鑑」，並提升班級經營與輔導能力。更加期待評鑑規準的建立能有放諸四海皆可的恆常標準，免去教師無所適從的困擾。教師們仍不希望教師專業發展評鑑結果影響到教師的考核，而過多的評鑑會導致擾亂了正常的教學，導致與學生共處時間變少，與張德銳等（2011）研究相符合；蒐集學生或家長意見也會改變目前親師生之間的互動方式，亦是教師們目前尚不樂見的，此也與周玉珍（2009）的研究相符。

表 4.4 參與教師專業發展評鑑態度之現況分析

題號	因素	問項	平均得分	標準差	因素排序	總排序	因素平均
1	評鑑目的	協助教師瞭解其教學之優劣得失。	3.14	0.50	1	5	3.11
2		協助教師改進教學，提升教學品質。	3.12	0.52	3	8	
3		確保教學品質，維護學生受教權益。	3.06	0.53	5	13	
4		促進教師專業成長。	3.14	0.56	2	7	
5		建立教師專業形象。	3.10	0.59	4	11	
6	評鑑標準	課程設計與教學。	3.21	0.52	1	1	3.12
7		班級經營與輔導。	3.16	0.55	2	3	
8		研究發展與進修。	3.04	0.61	4	15	
9		敬業精神與態度。	3.08	0.56	3	12	
10	評鑑方式	教師自我評鑑。	3.20	0.50	1	2	3.04
11		教學觀摩。	3.14	0.57	2	4	
12		教學檔案評量。	3.00	0.63	4	17	
13		訪談教師、教師同儕、行政人員。	3.04	0.58	3	14	
14		問卷調查（蒐集學生或家長的意見）。	2.89	0.69	6	19	
15		教學成果展示。	2.94	0.63	5	18	
16	評鑑結果應用	對評鑑結果，以書面個別通知教師。	3.12	0.54	2	9	2.86
17		協助受評教師規畫專業成長計畫。	3.11	0.54	3	10	
18		評鑑結果作為辦理教師研習之參考。	3.14	0.51	1	6	
19		可作為教師成績考核的重要參考依據。	2.07	0.91	6	21	
20		針對未達規準的教師安排專業輔導並讓其接受複評。	2.71	0.76	5	20	
21		對教師專業表現給予回饋與肯定。	3.04	0.72	4	16	

資料來源：本研究整理

## 第四節 教師專業成長量表現況分析

教師專業成長量表現況之分析結果如表4.5所示，本研究之教師專業成長量共包含四個構面，分別為「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」以及「敬業精神與態度」。教師對於此四個構面中的「敬業精神與態度」得分最高，其總平均得分為3.20。

「課程設計與教學」的各題項中，以「我能清楚呈現教材內容。」的得分最高，平均得分為3.19，其次依序為「我能精熟任教學科領域知識。」(3.19)、「我能靈活運用多元的教學資源(如網路、雜誌)提升教學效果。」(3.18)、「我能適切引起學生的學習動機，使其樂於學習。」(3.17)、「我能善用多元的評量方式，評量學生的學習成效。」(3.13)、「我能適切地研擬教學計畫。」(3.12)，而以「我能提升教學活動設計能力。」的得分最低，平均得分為3.12。

「班級經營與輔導」的各題項中，以「我能營造和諧良好的班級氣氛。」的得分最高，平均得分為3.26，其次依序為「我能善用獎懲的原則與技巧。」(3.24)、「我能與學生及家長溝通的能力。」(3.23)、「我能落實依學生的個別差異進行輔導。」(3.18)、「我能指導學生共同訂定生活公約。」(3.16)，而以「我能活用諮商晤談的技巧。」的得分最低，平均得分為3.06。

「研究發展與進修」的各題項中，以「我樂意參與校內外進修研習活動。」的得分最高，平均得分為3.20，其次依序為「我樂於嘗試新的教學方法。」(3.17)、「我能積極參與教學或行動研究工作。」(3.02)，而以「我能提升研發教材、教法或教具的能力。」的得分最低，平均得分為2.94。

「敬業精神與態度」的各題項中，以「我能主動吸收新知，追求專業上的成長。」的得分最高，平均得分為3.24，其次依序為「我常省思自己的教學方法與態度。」(3.23)、「我能與同事建立良好的合作關係。」(3.23)、而「我願意為

教育投入更多時間與心力。」(3.20)與「我能與家長建立良好的合作關係。」(3.20)得分相同，而以「我能提升高度的工作士氣。」的得分最低，平均得分為3.12。

在教師專業成長的四個構面中以「敬業精神與態度」得分最高，平均得分為3.20，其次為「班級經營與輔導」(3.19)，「課程設計與教學」(3.16)，得分最少的為「研究發展與進修」，平均得分為3.08。

由上述的現況分析結果得知，「我能營造和諧良好的班級氣氛。」、「我能善用獎懲的原則與技巧。」、「我能主動吸收新知，追求專業上的成長。」、「我常省思自己的教學方法與態度。」、「我能與同事建立良好的合作關係。」和「我能與學生及家長溝通的能力。」為教師專業成長量表中平均得分較高的題項。

而「我能提升研發教材、教法或教具的能力。」(2.94)、「我能積極參與教學或行動研究工作。」(3.02)，以及「我能活用諮商晤談的技巧。」(3.06)，則為其中平均得分較低的題項。

由分析結果得知，教師們著重的是班級和諧氣氛的營造與獎懲方式的合理運用，亦即本身帶班的能力；其次重視的是個人會主動吸收新知，提升己身的專業能力，並時時反思反省自己教學的不足，增進教學能力。而研發教材、教法或教具的能力是較為不足而不受重視，可能與現今教材電子化有關，教學媒體多樣化，教學現場強調有圖有真相，上課時大量使用電子媒體如投影機及電視畫面，以致於教師在研發教材及教具的能力之需求減少。而諮商晤談能力亦較稍嫌不足，代表教師們重視的還是對班上同學之班級經營和教學現場的掌控。而諮商輔導是一把雙面刃，需有足夠的專業技巧，使用不當會適得其反。



表 4.5 教師專業成長之現況分析

題號	因素	問項	平均得分	標準差	因素排序	總排序	因素平均
1	課程設計與教學	我能適切地研擬教學計畫。	3.12	0.46	6	18	3.16
2		我能提升教學活動設計能力。	3.12	0.45	7	19	
3		我能精熟任教學科領域知識。	3.19	0.46	2	11	
4		我能清楚呈現教材內容。	3.19	0.48	1	10	
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。	3.18	0.49	3	13	
6		我能善用多元的評量方式，評量學生的學習成效。	3.13	0.49	5	17	
7		我能適切引起學生的學習動機，使其樂於學習。	3.17	0.46	4	14	
8	班級經營與輔導	我能指導學生共同訂定生活公約。	3.16	0.56	5	16	3.19
9		我能營造和諧良好的班級氣氛。	3.26	0.47	1	1	
10		我能善用獎懲的原則與技巧。	3.24	0.52	2	2	
11		我能落實依學生的個別差異進行輔導。	3.18	0.48	4	12	
12		我能與學生及家長溝通的能力。	3.23	0.52	3	5	
13		我能活用諮商晤談的技巧。	3.06	0.53	6	21	
14	研究發展與進修	我能積極參與教學或行動研究工作。	3.02	0.56	3	22	3.08
15		我能提升研發教材、教法或教具的能力。	2.94	0.58	4	23	
16		我樂意參與校內外進修研習活動。	3.20	0.53	1	7	
17		我樂於嘗試新的教學方法。	3.17	0.48	2	14	
18	敬業精神與態度	我能提升高度的工作士氣。	3.12	0.54	6	19	3.20
19		我願意為教育投入更多時間與心力。	3.20	0.52	4	7	
20		我能與同事建立良好的合作關係。	3.23	0.50	3	5	
21		我能與家長建立良好的合作關係。	3.20	0.52	4	7	
22		我常省思自己的教學方法與態度。	3.23	0.52	2	4	
23		我能主動吸收新知，追求專業上的成長。	3.24	0.46	1	3	

資料來源：本研究整理

## 第五節 問卷量表之因素分析

本節將針對各量表進行因素分析，以驗證問卷之基本建構效度。本研究採主成分分析法 (Principal Component Method) 萃取各量表中之共同因素，將分析結果以最大變異法 (Varimax) 進行直交轉軸，以特徵值 (Eigenvalue) 大於 1 為選取共同因素原則，另考量本研究之有效樣本數，以因素負荷量絕對值大於 0.5 為變數選取準則。

### 壹、性別角色量表之因素分析

針對性別角色量表，研究結果顯示KMO值為0.860，Bartlett's 球形檢定值為1746.766，顯著性為 0.000，達顯著水準，表示資料適合進行因素分析。共歸納出二個因素，總解釋變異量為60.468%，各因素信度分別為0.694、0.743，皆屬高信度，表示此部份問卷具一致性及穩定性（如附錄五）。

### 貳、參與教師專業發展評鑑態度量表

針對參與教師專業發展評鑑量表，研究結果顯示KMO值為0.915，Bartlett's球形檢定值為3606.214，顯著性為0.000，亦達顯著水準，表示資料適合進行因素分析。共歸納出四個因素，總解釋變異量為77.00%，各因素信度分別為 0.934、0.418、0.896及0.770，皆屬高信度，表示此問卷具一致性及穩定性（如附錄六）。

經因素分析後，參與教師專業發展評鑑態度的21題問項將縮減為四大因素，依序分別命名為「評鑑目的」、「評鑑規準與工具」、「評鑑方式」與「評鑑結果運用」，此四大因素之內部一致性 Cronbach's  $\alpha$ 係數分別為 0.934、0.418、0.896、

0.770，符合一般學術研究之信度要求（如附錄六）。

## 參、 教師專業成長量表

針對教師專業成長量表，研究結果顯示KMO值為 0.933，Bartlett's球形檢定值為 4175.217，顯著性為0.000亦達顯著水準，表示資料適合進行因素分析。本量表共歸納出四個因素，總解釋變異量為96.30%，各因素信度分別為 0.932、0.910、0.809及0.914，皆屬高信度，表示此部份問卷具一致性及穩定性（如附錄七）。

經因素分析後，教師專業成長的23題問項將縮減為四大因素，依序分別命名為「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」與「敬業精神與態度」，此四大因素之內部一致性 Cronbach's  $\alpha$ 係數分別為 0.932、0.910、0.809和0.914，符合一般學術研究之信度要求。（如附錄七）

## 第六節 驗證性因素分析

在收斂效度方面，由於性別角色量表屬固定的內控量表，無法刪除。因此將僅針對參與教師專業發展評鑑態度及教師專業成長量表之收斂效度，分析如後。

### 壹、驗證性因素分析－收斂效度

驗證性因素分析係以衡量模式進行模式的適合度檢定，以檢定各構面是否具有足夠的收斂效度 (Convergent Validity) 和區別效度 (Discriminant Validity)，並以二階驗證性因素分析再次驗證。

收斂效度分析。潛在變項之建構信度 (construct reliability) 即是表中組合信度 (composite reliability, CR值)，表示構面指標之內部一致性，一般學者建議建構信度宜大於0.6 (Bagozzi & Yi, 1988)。而觀察變項其對潛在變項的標準化迴歸加權值即標準化因素負荷量( $\lambda$ )宜大於門檻值0.45 (Bentler & Wu, 1993; Joreskog & Sorbom, 1989)。平均變異抽取量(AVE)係評估各觀察變項對潛在變項的平均變異解釋力，AVE值愈高表示潛在變項有愈高信度與收斂效度，學者建議AVE值需大於 0.5 (Fornell & Larcker, 1981)。

從表4.6中顯示兩構面模式的適合度指標AGFI、NFI及CFI大多超過0.9的理想水準，且各衡量題項的因素負荷量之p值均達顯著水準，大致符合Hair et al.(1998)所建議之標準，顯示這兩構面衡量題項之收斂效度為可接受(Anderson & Gerbing, 1988)。

表 4.6 驗證性因素分析結果表

構面	AGFI	NFI	CFI	RMR	因素負荷量與 P 值
參與教師專業發展評鑑態度	0.874	0.947	0.964	0.022	除 RMR 需 <0.08 皆大於 0.5 顯著
教師專業成長	0.815	0.893	0.913	0.065	除 RMR 需 <0.08 皆大於 0.5 顯著

資料來源：本研究整理

## 貳、二階驗證性因素分析

由表 4.7與表 4.8中各構面之組合信度(Composite Reliability)與平均變異抽取量 (Average Variance Extracted) 之值可看出，各構面之組合信度大多超過0.7之水準。而在平均變異抽取量部份，各構面於第一階驗證性因素分析之平均變異抽取量多符合大於0.5之可接受水準，且於第二階驗證性因素分析時，其組合信度與平均變異抽取量亦能達到0.5 的水準之上，故各構面之平均變異抽取量皆在可接受之範圍內，因此再次證明參與教師專業發展評鑑態度構面與教師專業成長構面之收斂效度皆能符合一般學術上的要求。

表 4.7 參與教師專業發展評鑑態度量表的二階驗證性因素分析

變 項	MLE 的估計參數		組合 信度	平均 變異數 抽取量
	因素 負荷量	衡量 誤差		
<b>第一階</b>				
評鑑目的			<b>0.935</b>	<b>0.743</b>
1.協助教師瞭解其教學之優劣得失。	<b>0.849<sup>***</sup></b>	<b>0.279</b>		
2.協助教師改進教學，提升教學品質。	<b>0.888<sup>***</sup></b>	<b>0.211</b>		
3.確保教學品質，維護學生受教權益。	<b>0.862<sup>***</sup></b>	<b>0.257</b>		
4.評鑑方式。	<b>0.879<sup>***</sup></b>	<b>0.227</b>		
5.建立教師專業形象。	<b>0.831<sup>***</sup></b>	<b>0.309</b>		
評鑑規準			<b>0.899</b>	<b>0.690</b>
6.課程設計與教學。	<b>0.823<sup>***</sup></b>	<b>0.323</b>		
7.班級經營與輔導。	<b>0.827<sup>***</sup></b>	<b>0.316</b>		
8.研究發展與進修。	<b>0.815<sup>***</sup></b>	<b>0.336</b>		
9.敬業精神與態度。	<b>0.856<sup>***</sup></b>	<b>0.267</b>		
評鑑方式			<b>0.899</b>	<b>0.598</b>
10.教師自我評鑑。	<b>0.812<sup>***</sup></b>	<b>0.341</b>		
11.教學觀摩。	<b>0.739<sup>***</sup></b>	<b>0.454</b>		
12.教學檔案評量。	<b>0.811<sup>***</sup></b>	<b>0.342</b>		
13.訪談教師、教師同儕、行政人員。	<b>0.823<sup>***</sup></b>	<b>0.323</b>		
14.問卷調查（蒐集學生或家長的意見）。	<b>0.687<sup>***</sup></b>	<b>0.528</b>		
15.教學成果展示。	<b>0.760<sup>***</sup></b>	<b>0.422</b>		
評鑑結果應用			<b>0.796</b>	<b>0.455</b>
16.對評鑑結果，以書面個別通知教師。	<b>0.822<sup>***</sup></b>	<b>0.324</b>		
17.協助受評教師規畫專業成長計畫。	<b>0.936<sup>***</sup></b>	<b>0.124</b>		
18.評鑑結果作為辦理教師研習之參考。	<b>0.868<sup>***</sup></b>	<b>0.247</b>		
19.可作為教師成績考核的重要參考依據。	<b>0.200<sup>***</sup></b>	<b>0.960</b>		
20.針對未達規準的教師安排專業輔導並讓其接受複評。	<b>0.276<sup>***</sup></b>	<b>0.924</b>		
21.對教師專業表現給予回饋與肯定。	<b>0.498<sup>***</sup></b>	<b>0.752</b>		
<b>第二階</b>				
參與教師專業發展評鑑態度			<b>0.899</b>	<b>0.690</b>
評鑑目的	<b>0.823<sup>***</sup></b>	<b>0.323</b>		
評鑑規準	<b>0.827<sup>***</sup></b>	<b>0.316</b>		
評鑑方式	<b>0.815<sup>***</sup></b>	<b>0.336</b>		
評鑑結果應用	<b>0.856<sup>***</sup></b>	<b>0.267</b>		

註：\*代表達顯著水準 0.05，\*\*代表達顯著水準 0.01，\*\*\*代表達顯著水準 0.001

資料來源：本研究整理

表 4.8 教師專業成長量表的二階驗證性因素分析

變 項	MLE 的估計參數		組合信度	平均萃取變異量
	因素負荷量	衡量誤差		
<b>第一階</b>				
<b>課程設計與教學</b>			<b>0.932</b>	<b>0.664</b>
1.我能適切地研擬教學計畫。	0.828 <sup>***</sup>	0.314		
2.我能提升教學活動設計能力。	0.818 <sup>***</sup>	0.331		
3.我能精熟任教學科領域知識。	0.798 <sup>***</sup>	0.363		
4.我能清楚呈現教材內容。	0.879 <sup>***</sup>	0.227		
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。	0.811 <sup>***</sup>	0.342		
6.我能善用多元的評量方式，評量學生的學習成效。	0.813 <sup>***</sup>	0.339		
7.我能適切引起學生的學習動機，使其樂於學習。	0.752 <sup>***</sup>	0.434		
<b>班級經營與輔導</b>			<b>0.912</b>	<b>0.633</b>
8.我能指導學生共同訂定生活公約。	0.830 <sup>***</sup>	0.311		
9.我能營造和諧良好的班級氣氛。	0.833 <sup>***</sup>	0.306		
10.我能善用獎懲的原則與技巧。	0.836 <sup>***</sup>	0.301		
11.我能落實依學生的個別差異進行輔導。	0.779 <sup>***</sup>	0.393		
12.我能與學生及家長溝通的能力。	0.758 <sup>***</sup>	0.425		
13.我能活用諮商晤談的技巧。	0.730 <sup>***</sup>	0.467		
<b>研究發展與進修</b>			<b>0.811</b>	<b>0.519</b>
14.我能積極參與教學或行動研究工作。	0.745 <sup>***</sup>	0.445		
15.我能提升研發教材、教法或教具的能力。	0.65 <sup>***</sup>	0.578		
16.我樂意參與校內外進修研習活動。	0.704 <sup>***</sup>	0.504		
17.我樂於嘗試新的教學方法。	0.777 <sup>***</sup>	0.396		
<b>敬業精神與態度</b>			<b>0.915</b>	<b>0.643</b>
18.我能提升高度的工作士氣。	0.802 <sup>***</sup>	0.357		
19.我願意為教育投入更多時間與心力。	0.839 <sup>***</sup>	0.296		
20.我能與同事建立良好的合作關係。	0.814 <sup>***</sup>	0.337		
21.我能與家長建立良好的合作關係。	0.829 <sup>***</sup>	0.313		
22.我常省思自己的教學方法與態度。	0.822 <sup>***</sup>	0.324		
23.我能主動吸收新知，追求專業上的成長。	0.698 <sup>***</sup>	0.513		

續接下頁

變 項	MLE 的估計參數		組合 信度	平均 萃取 變異量
	因素 負荷量	衡量 誤差		
第二階				
教師專業成長			<b>0.941</b>	<b>0.801</b>
課程設計與教學	<b>0.865<sup>***</sup></b>	<b>0.252</b>		
班級經營與輔導	<b>0.879<sup>***</sup></b>	<b>0.227</b>		
研究發展與進修	<b>0.901<sup>***</sup></b>	<b>0.188</b>		
敬業精神與態度	<b>0.933<sup>***</sup></b>	<b>0.130</b>		

註：\*代表達顯著水準 0.05，\*\*代表達顯著水準 0.01，\*\*\*代表達顯著水準 0.001

資料來源：本研究整理

### 參、區別效度分析

本研究依據Anderson & Gerbing (1988) 的建議來進行區別效度的檢定，其方式為：分別將兩兩構面的相關係數限定為1，接著將此限定模式與未限定之原衡量模式進行卡方差異性檢定，如果限定模式之卡方值較未限定之原衡量模式之卡方值為大且達顯著水準時，則表示此二構面間具有區別效度。

參與教師專業發展評鑑態度各構面與教師專業成長各構面之區別效度分析結果如表 4.9與4.10所示。由表 4.9可以發現，參與教師專業發展評鑑態度各構面之AVE的平方根介於0.667~0.862，均大於各構面間的相關係數，此分析結果顯示各構面皆滿足判斷準則。表 4.10教師專業成長各構面之AVE的平方根介於0.721~0.815，均大於各構面間的相關係數，結果顯示各構面皆滿足判斷準則。

表 4.9 參與教師專業發展評鑑態度區別效度檢定表

構面	項目數	相關係數			
		A	B	C	D
A. 評鑑目的	5	<b>0.862</b>			
B. 評鑑規準	4	<b>0.790<sup>*</sup></b>	<b>0.830</b>		
C. 評鑑方式	6	<b>0.760<sup>*</sup></b>	<b>0.754<sup>*</sup></b>	<b>0.774</b>	
D. 評鑑結果應用	6	<b>0.634<sup>*</sup></b>	<b>0.591<sup>*</sup></b>	<b>0.589<sup>*</sup></b>	<b>0.667</b>

註：卡方值差之計算以未限定衡量模式為基準。

\*代表達顯著水準0.05，\*\*代表達顯著水準0.01，\*\*\*代表達顯著水準0.001

資料來源：本研究整理



表 4.10 教師專業成長區別效度檢定表

構面	項目數	相關係數			
		A	B	C	D
A. 課程設計與教學	7	0.815			
B. 班級經營與輔導	6	0.707*	0.795		
C. 研究發展與進修	4	0.721*	0.653*	0.721	
D. 敬業精神與態度	6	0.735*	0.777*	0.713*	0.802

註：卡方值差之計算以未限定衡量模式為基準。

\*代表達顯著水準0.05，\*\*代表達顯著水準0.01，\*\*\*代表達顯著水準0.001

資料來源：本研究整理

而表 4.11與表 4.12顯示參與教師專業發展評鑑態度各構面與教師專業成長各構念中的兩兩構面的相關係數限定為 1時，其限定模式之卡方值均較未限定模式之卡方值大，且均達顯著的差異水準，故可知參與教師專業發展評鑑態度各構面與教師專業成長各構面間具有區別效度。

表 4.11 參與教師專業發展評鑑態度量表之區別效度分析

模 式	卡方值	自由度	卡方值差
1. 未限定衡量模式	811.851	185	
2. 評鑑目的和評鑑規準相關係數限定為 1	649.463	99	.000
3. 評鑑規準和評鑑方式相關係數限定為 1	574.043	117	.000
4. 評鑑方式和評鑑結果應用相關係數限定為 1	475.738	195	.000
5. 評鑑結果應用和評鑑目的相關係數限定為 1	514.001	165	.000

註：卡方值差之計算以未限定衡量模式為基準

資料來源：本研究整理

表 4.12 教師專業成長量表之區別效度分析

模 式	卡方值	自由度	卡方值差
1. 未限定衡量模式	831.953	226	
2. 課程設計與教學和班級經營與輔導相關係數限定為 1	527.801	156	.000
3. 班級經營與輔導和研究發展與進修相關係數限定為 1	350.909	96	.000
4. 研究發展與進修和敬業精神與態度相關係數限定為 1	342.045	88	.000
5. 敬業精神與態度和課程設計與教學相關係數限定為 1	458.056	143	.000

註：卡方值差之計算以未限定衡量模式為基準

資料來源：本研究整理

## 第七節 整體模式之關係分析

本研究為檢定參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長之因果關係，將進行線性結構關係分析以瞭解整體模型的關係。線性結構關係分析結合了傳統統計學中的因素分析（Factor Analysis）及路徑分析（Path Analysis），並納入了計量經濟學的聯立方程式，可同時處理一系列依變項之間的關係，適用於本研究所欲探討的整體模型之因果關係。

對整體模型關係之探討係根據 Anderson & Gerbing (1988) 及 Williams & Hazer (1986) 等學者的建議進行兩階段法的線性結構關係分析：第一階段先針對各研究構面及其衡量題項進行驗證性因素分析，以瞭解各構面的信度、收斂效度及區別效度；第二階段為將多個衡量題項縮減為少數衡量指標，再運用線性結構關係發展結構模式加以分析，以驗證研究中的各項假說檢定。第一階段中本研究各構面測量模型配適度指標檢定，如表 4.13 所示，參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長二構面，各項指標多在可接受範圍內，因此顯示參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長測量模型配適度已達良好標準，而性別角色因屬不連續構面，在測量模型配適度中無法看出測量模型之配適度。由於第一階段之分析在本章的前一節中已說明，故不再贅述，本節將從第二階段開始說明。

表 4.13 測量模型配適度指標檢核表

統計檢定量		標準值	參與教師專業發展評鑑態度	性別角色	教師專業成長
絕對配適指標	$\chi^2$	越小越好( $P \geq \alpha$ 值)	108.7 ( $P=0.582$ )	81.1082 ( $P=0.000$ )	245.021 ( $P=0.000$ )
	$\chi^2/df$	1~5 之間	0.542	40.741	81.674
	GFI	大於 0.9	0.997	0.836	0.747
	AGFI	大於 0.9	0.987	0.401	0.157
	RMR	小於 0.08	0.002	1.390	0.069
	SRMR	小於 0.08	0.070	0.007	0.387
	RMSEA	小於 0.08	0.000	0.430	0.613
增量配適指標	NFI	大於 0.9	0.998	0.845	0.581
	NNFI	大於 0.9	1.005	0.541	0.164
	CFI	大於 0.9	1.000	0.847	0.582
	RFI	大於 0.9	0.994	0.535	0.162
	IFI	大於 0.9	1.002	0.848	0.584

資料來源：本研究整理

## 壹、整體模式發展

本章第六節的分析結果顯示，本研究各構面的信度、收斂效度及區別效度均已達可接受的水準值，故以單一衡量指標取代多重衡量指標應是可行的，因此本研究在參與專業發展評鑑態度的衡量模式上，以第一階段各構面的衡量題項得分之平均值作為該構面的得分，再由第一階段構面作為第二階段構念的多重衡量指

標模式，亦即參與教師專業發展評鑑態度為潛在構念時，其觀測變數為「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方式」與「評鑑結果應用」等四個構面；教師專業成長為潛在構念時，其觀測變數為「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」與「敬業精神與態度」等四個構面。如此可以有效地縮減衡量指標的數目，以執行分析整體模式的衡量。本研究之理論模式如圖 4.7所示，潛在構念（Latent Construct）以橢圓形來表示，觀測變數（Observed Variable）則以矩形來表示。本研究使用 AMOS 線性結構軟體進行分析，直接以原始問卷資料作為模式的輸入資料。

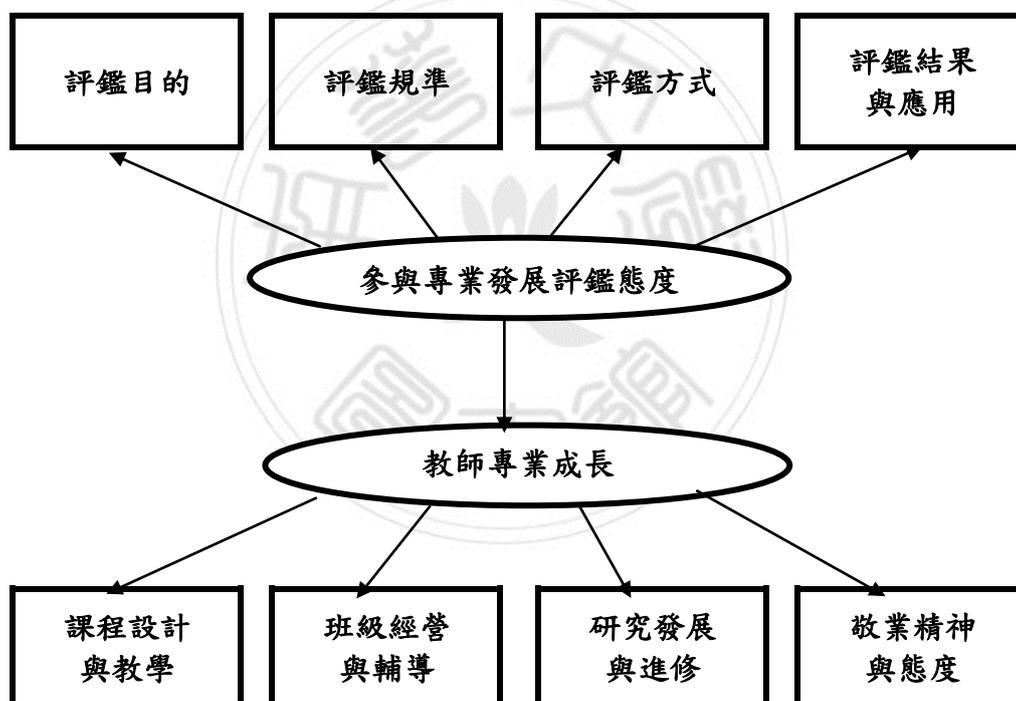


圖 4.7 研究關係模式圖

資料來源：本研究建立

## 貳、整體模式配適度

整體模式之配適度檢定其目的在檢定整個模式與觀察資料的配適程度。為了評估研究模型整體是否良好，本研究以絕對配適檢定、增量配適檢定及精簡配適檢定等三個面向檢定模型之外在品質。

### 一、絕對配適檢定

本研究進行整體模式驗證過程，首先依據研究假設建構之初始模式進行估算，經過修正後，所得模式整體配適度指標，詳如表4.14所示。由分析結果可知，整體模式的 $\chi^2 = 61.472$ (DF = 19.84、NPAR = 27)， $P = 0.000$ ，由於卡方值( $\chi^2$ )不大，顯著性 $P = 0.000$ ，即可認定整體模式與資料的配適性良好。檢測 $\chi^2/DF$ 的值，當此值小於5實屬於可接受範圍，而介於1~3時則表示結果十分良好。本研究初始衡量模式的 $\chi^2/DF$ 值為3.074，小於5，故配適結果屬可接受範圍。此外，GFI(Goodness of Fit Index) = 0.930、RMR(Root Mean Square Residual) = 0.022皆在理想數值之中。

### 二、增量配適檢定

增量配適檢定乃比較研究者所提出的概念性模型與獨立模型(independence model)配適度差異程度之統計量，以衡量在配適度上的改善程度。研究者所提出供做比較的模式稱基準模式(Baseline model)，基準模式需對所要估計之參數做最多限制，藉著增加要進行估計的參數個數，進而比較此模式與基準模式。常用衡量指標及本研究結果如表4.14，而AGFI(Adjusted Goodness of fit index) = 0.874、NFI(Normed Fit Index) = 0.947、CFI(Comparative Fit Index) = 0.964、RFI(Relative Fit Index) = 0.926、IFI(Incremental Fit Index) = 0.964，皆在理想數值之中。

### 三、精簡配適指標

在實際運用中，選擇一個「最佳」模型的原則，即是接受精簡模型，也就是模型中參數越少越好。本研究模型PGFI(parsimony goodness of fit indices) = 0.517，大於0.5，表示模型是可以接受的。

綜觀各項綜合指標判斷，各項指標幾乎都在可接受範圍內，因此顯示線性結構方程模式整體配適度已達良好標準。

表 4.14 整體模型配適度指標檢核表

統計檢定量	配適之標準或臨界值	檢定結果	模式配適判斷	
絕對配適指標	$\chi^2$	越小越好(P $\geq\alpha$ 值)	61.472 (P=0.000)	否
	$\chi^2/df$	1~5 之間	3.074*	是
	GFI	大於 0.9	0.959*	是
	AGFI	大於 0.9	0.927*	是
	RMR	小於 0.08	0.006*	是
	SRMR	小於 0.08	0.0286*	是
	RMSEA	小於 0.08	0.062*	是
增量配適指標	NFI	大於 0.9	0.972*	是
	NNFI	大於 0.9	0.982*	是
	CFI	大於 0.9	0.987*	是
	RFI	大於 0.9	0.961*	是
	IFI	大於 0.9	0.987*	是
精簡配適指標	PNFI	大於 0.5	0.694*	是
	PGFI	大於 0.5	0.533*	是
	CN	大於 200	110*	是

註：\*代表達顯著水準0.05，\*\*代表達顯著水準0.01，\*\*\*代表達顯著水準0.001

資料來源：本研究建立

## 參、基本配適度分析

本研究整體模式之基本配適指標，詳如表 4.15 所示，其誤差變異皆為正數，且各負荷標準估計值皆達顯著水準。各參數說明如下：

### 一、參與教師專業發展評鑑態度構面

此構面包含：「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方式」與「評鑑結果應用」等四個因素，負荷量最高者為「評鑑目的」因素，其負荷估計值為 1.944， $t$ 值大於 1.96，達到顯著水準；其次「評鑑規準」因素，其負荷估計值為 1.911， $t$ 值大於 1.96，達到顯著水準；而負荷量最小者為「評鑑結果應用」因素，其負荷估計值為 1.426， $t$ 值亦大於 1.96，也是達到顯著水準。此外，在  $R^2$  方面，「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方式」與「評鑑結果應用」的  $R^2$  值分別為 0.808、0.765、0.732、0.4774， $R^2$  值均大於 0.4，表示「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方式」與「評鑑結果應用」等四個因素對參與教師專業發展評鑑態度確實具有解釋能力。由上述分析可確認「評鑑目的」、「評鑑規準」、「評鑑方式」與「評鑑結果應用」等四個因素為參與教師專業發展評鑑態度之主要因素，其中又以「評鑑目的」因素對參與教師專業發展評鑑態度之關聯性最強。

### 二、教師專業成長構面

此構面包含：「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」與「敬業精神與態度」等四個因素，負荷量最高者為「敬業精神與態度」因素，其負荷估計值為 1.140；其次為「班級經營與輔導」(1.076)、「課程設計與教學」(1.076)，最後為「研究發展與進修」(1.055)，四個因素之  $t$  值皆大於 1.96，達到顯著水準。此外，在  $R^2$  值方面，「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」與「敬業精神與態度」四個因素的  $R^2$  值分別為 0.722、0.698、

0.669與0.784，皆大於 0.4，表示「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」與「敬業精神與態度」四個因素對教師專業成長確實具有解釋能力。由上述分析可確認「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」與「敬業精神與態度」四個因素為影響教師專業成長之主要因素，其中又以「敬業精神與態度」因素對教師專業成長之關聯性最強。

表 4.15 參與教師專業發展評鑑態度、教師專業成長模型基本配適度指標

參數	估計值	t 值	誤差變異	解釋能力 $R^2$
評鑑目的→參與教師專業發展評鑑態度	1.944 ***	16.612	0.177	0.808
評鑑規準→參與教師專業發展評鑑態度	1.911 ***	15.904	0.129	0.765
評鑑方式→參與教師專業發展評鑑態度	1.868 ***	15.234	0.122	0.732
評鑑結果應用→參與教師專業發展評鑑態度	1.426 ***	11.219	0.127	0.4774
課程設計與教學→教師專業成長	1.076 ***	12.833	0.076	0.722
班級經營與輔導→教師專業成長	1.076 ***	12.833	0.084	0.698
研究發展與進修→教師專業成長	1.055 ***	12.858	0.082	0.669
敬業精神與態度→教師專業成長	1.140 ***	13.793	0.083	0.784

註：\*代表達顯著水準0.05，\*\*代表達顯著水準0.01，\*\*\*代表達顯著水準0.001

資料來源：本研究整理

## 肆、研究假設檢定

經由實證分析與檢定結果，本研究所建構之關係模式路徑圖，如圖4.8所示。

本研究依據實證分析結果，進行研究假設檢定詳如表4.16所示。所獲得之結論如下：假設一（H1）：教師參與專業發展評鑑態度對教師專業成長有影響，成立。

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0.74，t值為10.498，大於 1.96 之標準，故本研究之假設一成立，表示國民小學教師參與教師專業發展評鑑態度得分越高，則其對教師專業成長影響愈高；參與教師專業發展評鑑態度得分越低，則教師專業成長得分也愈低。



表 4.16 整體模式變項路徑之關係與假設檢定

假設	路徑	假設關係	路徑值	t 值	假設成立與否
H1	參與教師專業發展評鑑態度→教師專業成長	正向	0.74*	10.498	成立

註：\*代表達顯著水準0.05，\*\*代表達顯著水準0.01，\*\*\*代表達顯著水準0.001

資料來源：本研究整理

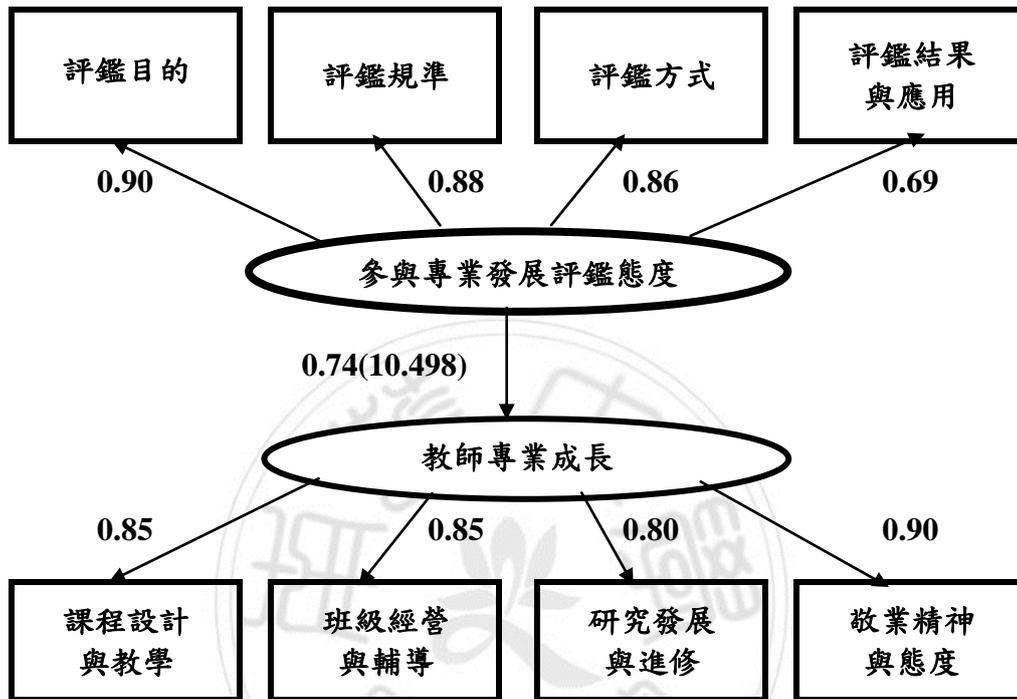


圖 4.8 參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長關係模式實證圖

資料來源：本研究建立

## 伍、效果分析

各潛在變項影響路徑效果詳如表4.17所示，參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長間的總效果為0.74，且達顯著水準。由此可確認參與教師專業發展評鑑態度對教師專業成長確實具有決定性的影響力。

表 4.17 整體模式潛在變數間的影響效果

模式	直接效果	間接效果	總效果
參與教師專業發展評鑑態度→教師專業成長	0.74***	—	0.74***

註：\*代表達顯著水準0.05，\*\*代表達顯著水準0.01，\*\*\*代表達顯著水準0.001

—代表無效果

資料來源：本研究整理

## 第八節 干擾效果的檢定

在調適行為的干擾效果檢定方面，本研究將進行以下四個步驟，以確認性別角色在參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長的關係中是否具有干擾效果。

### 壹、原始資料分組

首先，本研究採用男性化平均得分中位數(2.90)與女性化平均得分中位數(2.79)為基準，將全部樣本依干擾變數的實際得分進行集群分析，以便能對干擾變數進行性別角色分組。當男性化平均得分 $\geq 2.90$ ，女性化平均得分 $< 2.79$ 時，性別角色為「男性化」；當男性化平均得分 $< 2.90$ ，女性化平均得分 $\geq 2.79$ 時，性別角色為「女性化」；當男性化平均得分 $\geq 2.90$ ，女性化平均得分 $\geq 2.79$ 時，性別角色為「兩性化」；當男性化平均得分 $< 2.90$ ，女性化平均得分 $< 2.79$ 時，性別角色為「未分化」。分析結果「男性化」有40個樣本，百分比為18.5%；「女性化」有42個樣本，百分比為19.4%；「兩性化」有77個樣本，佔最大百分比35.6%；「未分化」有57個樣本，佔26.4%（如表 4.18）。

表 4.18 性別角色分組結果

性別角色特質		男性化特質		總人數 (百分比)
		低於中位數	高於中位數	
女性化特質	低於中位數 (百分比)	57 (26.41%)	40 (18.5%)	216 (100%)
	高於中位數 (百分比)	42 (19.4%)	77 (35.6%)	

資料來源：本研究整理

利用SPSS分析進行分類判別，將性別角色分類為未分化(1)、男性化(2)、女性化(3)及兩性化(4)，如表 4.19 性別角色分類結果，表示已將性別角色樣本的原始組別觀察值作正確分類，無遺漏值。重新分組後，性別角色為不連續斷面，故後續分析不宜採用一般線性分析方式。

表 4.19 性別角色分類結果

性別角色		預測的各組成員				總和
		1 (未分化)	2 (男性化)	3 (女性化)	4 (兩性化)	
原始的 各組 成員 個數	1	57	0	0	0	57
	2	0	40	0	0	40
	3	0	0	42	0	42
	4	0	0	0	77	77
人數 百分比	1	100	0	0	0	100
	2	0	100	0	0	100
	3	0	0	100	0	100
	4	0	0	0	100	100

資料來源：本研究整理

## 貳、AMOS模型檢驗：

本研究採用跨樣本男性化、女性化特質中位數作分組，分別進行未分化、男性化、女性化與兩性化等四組樣本建構 AMOS 整體模型多樣本結構方程模式，並進行階層迴歸分析，以瞭解四種性別角色的類型對於原本模型是否呈現干擾效果。

首先，建構AMOS整體模型檢驗如模型一（圖4.9）所示，驗證「參與教師專業發展評鑑態度→教師專業成長構面」的路徑係數估計值為0.74， $p=0.000$ ，達顯著水準。

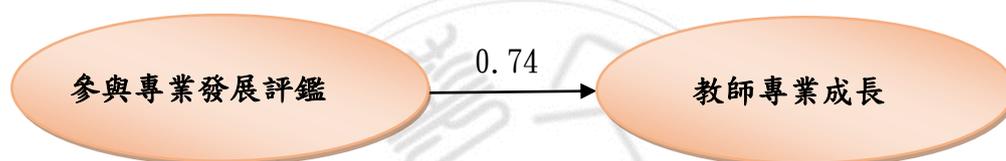


圖 4.9 模型一：基準模型

資料來源：本研究建立

路徑係數檢驗中，是由假設模型的分析與比較來進行；模型一（圖4.9）為基準模型，接著進行干擾效果檢定，如圖4.10所示，全體性別角色的干擾路徑值為0.92， $t=10.773$ ，符合 $t>1.96$ 的標準， $p=0.000$ ，達顯著水準；因此本研究之假設二：教師性別角色對參與專業發展評鑑態度與專業成長有干擾效果，成立。

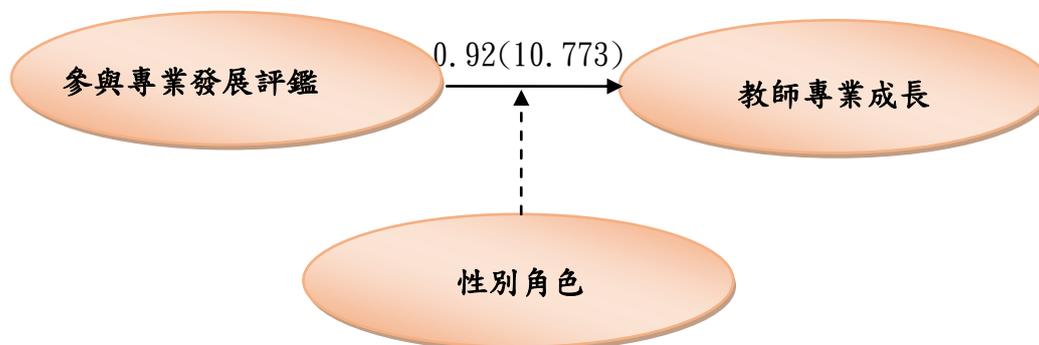


圖 4.10 干擾效果整體模型

資料來源：本研究建立

接著對干擾變數進行分組，並檢驗分組的有效性，再進行多群組結構方程模型分析。性別角色的類型為四組獨立無關聯，但結構相同的模型之組合，為檢驗性別角色的四種類型：未分化、男性化、女性化、兩性化群組干擾變數是否對參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長有顯著差異，本研究使用階層迴歸分析方式檢驗。執行結果得知，兩性化的路徑係數估計值為1.052，t值為7.225，P=0.000；男性化的路徑係數估計值為0.670，t值為3.337，P=0.000；未分化的路徑係數估計值為0.507，t值為3.233，P=0.001；女性化的路徑係數估計值為0.419，t值為2.270，P=0.023。相關數值皆達到顯著水準（如表4.20）。

觀察表4.20所示，表示參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長模型會受教師性別角色不同而有顯著差異；性別角色的四種類型依照干擾效果的影響程度，依次為兩性化、男性化、未分化與女性化。

綜合上述，即可確認性別角色於參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長之間的干擾效果成立。

表 4.20 性別角色對參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長模型之干擾路徑係數表

項目 性別角色類型	干擾路徑係數估計值	C.R.	檢定結果
性別角色(全體樣本)	0.924 <sup>***</sup>	10.773	顯著
未分化	0.507 <sup>**</sup>	3.233	顯著
男性化	0.670 <sup>***</sup>	3.337	顯著
女性化	0.419 <sup>*</sup>	2.270	顯著
兩性化	1.052 <sup>***</sup>	7.225	顯著

註：\*代表達顯著水準 0.05，\*\*代表達顯著水準 0.01，\*\*\*代表達顯著水準 0.001

資料來源：本研究整理

## 第五章 結論與建議

本研究主要探討國小教師在性別角色、參與專業發展評鑑態度與教師專業成長現況，以及不同性別角色在參與專業發展評鑑態度上與教師專業成長之差異情形。經由文獻回顧，性別角色理論、教師專業發展評鑑相關研究與教師專業成長意涵，建構本研究基礎架構；並依據文獻分析編製「性別角色量表」、「參與教師專業發展評鑑態度量表」和「教師專業成長量表」，並以嘉義縣國小教師為研究對象；將回收之問卷資料以SPSS20.0，AMOS20.0等軟體進行分析與討論，歸納出本研究之結論，並提出建議，以利教育行政機關、學校單位及國小教師群和後續研究者相關之借鏡參考。本章共分為二節，第一節研究結論；第二節為建議。

### 第一節 研究結論

#### 壹、國小教師的參與專業發展評鑑態度、專業成長和性別角色現況

##### 一、參與專業發展評鑑的國小教師背景概況

以女性居多，佔全部研究對象的62.5%。教師學歷以研究所畢業居多，佔全部研究對象的47.7%。教師職務以級任教師居多，佔全部研究對象的52.8%。教師年齡以36-40歲居多，佔35.6%，其次為41-45歲，佔全部研究對象的28.7%。教師服務年資以11-15年居多，佔全部研究對象的38.0%，其次為16-20年，佔28.7%。教師任教學校規模以12班以下居多，佔全部研究對象的52%，其次為13-24班，佔48%。大致與嘉義縣國小之現況相符合。

以國小教師生態而言，年齡36-45歲的教師，年資也約在11-20年間，此時教師屬於經驗豐富，各項教學能力皆屬於專業成熟時期(饒見維，1996)，張彩雲(2008)

的研究中認為，年資在6-15年及16年以上者，在對教師專業成長方面表現較優。

## 二、 國小教師參與專業發展評鑑態度現況

由研究結果得知，國小教師參與專業發展評鑑態度的整體平均數為3.03，各層面之平均數，依得分的高低順序分別為「評鑑規準」(3.12)、「評鑑目的」(3.11)、「評鑑方式」(3.04)、「評鑑結果與應用」(2.86)。因此，嘉義縣國小教師在參與專業發展評鑑態度的整體與各層面的表現，皆達到中上程度。

從以上的現況分析結果，顯示國小教師對參與專業發展評鑑的態度，皆給予正面的肯定，符合石璧菱(2003)，余昆旺(2007)，洪文芬(2007)，林彥妤(2010)，余尚姿(2013)，張淑婷(2013)等人研究，可解讀為已參與教師專業發展評鑑之教師多能覺察評鑑是教職生涯中必經的洗禮及過程，積極面對，也以此檢驗自身的教學，作為個人教職生涯更加進步的借鏡。唯教師仍不希望評鑑結果與考核結合，而對蒐集家長和學生意見，教師還不大認可。此與林曉音(2008)，周玉珍(2009)，周麗華(2012)的研究符合。

## 三、 國小教師專業成長

由研究結果得知，國小教師專業成長整體的平均為3.16，各層面得分高低，依次為「敬業精神與態度」(3.20)、「班級經營與輔導」(3.19)、「課程設計與教學」(3.16)、「研究發展與進修」(3.08)。因此，國小教師專業成長在整體與各層面的表現上，皆達到中上程度。

由以上的分析得知，顯示國小教師皆認同教師專業成長之重要性，以「敬業精神與態度」(3.20)的感受程度最高，並重視在教學環境中和親師生等三方面和諧的人際關係。並除知識的傳授外，也重視省思及更新自己的專業知能。教師多認可營造和諧的班級氣氛及獎懲運用是重要的，也能主動吸收新知，追求專業上

的成長。

#### 四、教師性別角色現況

針對性別角色的現況分析結果得知，國小教師在男性化特質中平均得分為2.98，在女性化特質中平均得分為2.84，其在性別角色量表的結果呈現亦達到中上程度。

本研究之國小教師在男性化特質的平均得分較高，以「我覺得我自己是勇於承擔的」(3.18)最高。這與教師的工作性質有關。面對多變的教學環境及層出不窮的工作要求，教師常需處於備戰狀態，不能退縮，面對挑戰時需勇往直前，師生一同「關關難過關關過」。所以，教師個人的工具性特質（男性化特質），易被環境淬鍊得強化。

而女性化特質「我覺得我自己是富有同情心的人」(3.25)感受也高，帶班的導師更需要有溫柔細膩的同理心特質，能接納並了解學生的需求，覺察學生言行之細微變化，給予適當的開導或關懷。因此，教師們關懷他人及同情心的特質變得鮮明。總之，教師有時需展現剛強，有時則需表現同情心的特質。

## 貳、國小教師在參與專業發展評鑑的態度與教師專業成長上之相關情形

本研究中，國小教師參與專業發展評鑑的態度與教師專業成長不論在整體或各層面之間皆呈現高度正相關，且皆達顯著水準( $p < 0.05$ )。結果顯示t值為10.498，大於1.96之標準。

因此提出本研究的第一個結論：教師參與專業發展評鑑態度對教師專業成長有影響，成立。亦即，教師越以正面積極的看待參與專業發展評鑑態度，則其教師專業成長也越佳；反之，當教師的教師專業成長越好，則其參與專業發展評鑑態度之得分也越高，兩者呈現正相關。此與林春宏（2009）、陳俊龍（2009）、



邱靜美（2013）、柯郁安（2013）等的研究相符。

### **參、性別角色對參與專業發展評鑑的態度影響**

據資料分析結果顯示：性別角色對參與專業發展評鑑態度的影響不顯著，可能由於教師多能明白教師專業發展評鑑的實行已經成為既定政策，遲早都必需參加，無論是積極參加或受同儕影響而參與，教師個人的性別角色並不是直接影響參與教師專業發展評鑑的原因。

### **肆、性別角色對參與專業發展評鑑的態度與教師專業成長的干擾效果**

經由資料的分析驗證，本研究提出第二個結論，參與專業發展評鑑態度對教師專業成長的影響力會受到性別角色的干擾。教師的性別角色對參與專業發展評鑑態度與專業成長的干擾作用依次為兩性化、男性化、未分化、女性化時。

亦即當教師的性別角色為兩性化時，對其參與專業發展評鑑態度與專業成長產生正向的干擾效果最為顯著。

## **第二節 建議**

依據本研究結果，研究者提出下列建議，作為嘉義縣國小教師將來全面參與專業發展評鑑、促進專業成長，和提升教師個人性別角色之參考。

### **壹、對教育行政機關和學校行政單位之建議**

一、在參與專業發展評鑑方面：設計出符合教師專業成長進修需求的活動。讓老

師們多能明瞭課程之設計與教學的重要性，也希冀能在研究進修中獲得相關的裨益教學的資訊。

- 二、鼓勵教師積極參與專業發展評鑑：已參與專業發展評鑑的教師們，多數都能認可評鑑的目的及成果。未加入者遲早要面對，與其隨波逐流，莫若正向面對，鼓起勇氣主動參與，能越早適應評鑑的流程，也證明自己的專業。
- 三、在職訓練強化教師的兩性化特質：許多研究顯示性別角色特質是可以經由訓練教育後改變（李藹慈，1995；范敏慧，2003；于曉平，林幸台，2010），而本研究結果顯示兩性化對專業成長有正向之影響。主管教育機關可透過在職訓練及性別平等研習，強化教師們對兩性化特質的認識。

## 貳、對教師個人之建議

- 一、教師應善用進修管道：中小學教育界有著各項的進修研習機制，教師能積極參與各項研習，強化自己專業能力，提升專業素養。
- 二、教師加強反思能力：教師參與專業發展評鑑已成為趨勢，全面實施已如箭在弦上。評鑑的過程正可見賢思齊，檢視個人的教學作為，提供自我省思及專業成長的機會。
- 三、教師應加強對性別平等教育的認識：教師對學生具有潛移默化之影響，教師需謹言慎行，除教學上的專業，教師的性別角色特質，和看待性別角色的態度也會影響學生對性別平等的觀念。在這個生物性別已不再能限制個人發展的時代，教師們需多加強有關性別角色的認識，以利從事性別平等教育。並積極鍛鍊自己，成為一個具兩性化特質的良師。

## 參、對未來相關研究之建議

- 一、研究對象方面

本研究受限於經費及人力，僅能以嘉義縣已參與專業發展評鑑之國小正式教師為研究對象，所以其推論上僅限於研究範圍之內。因此為了更深入了解參與專業發展評鑑之教師群的實際情況，因此未來之研究可以擴大至其他縣市或層級的學校，以探討不同地區或不同教育階段的教師們在參與專業發展評鑑態度和專業成長與性別角色的差異情形，使研究資料更為完整和豐富，更具備參考價值。

## 二、研究方法方面

本研究係以問卷調查法進行，填答採自陳方式，由受試者依其經驗及主觀意識填答，易受社會期待、心理防衛機制、填答者心境或題目設計不當等因素之影響，造成填答結果失真。因此，建議未來研究者在使用問卷調查法之外，可在各個學校輔以觀察、訪談或個案研究等質性研究方法，可收集到更多深入的資料，瞭解研究對象內在的想法，得到更加周詳的研究結果。

## 三、研究變項

影響參與專業發展評鑑態度和專業成長的因素非常複雜，諸如學校氣氛、家長、學生、社區環境、工作壓力或教師的人格特質等因素。本研究是以性別角色為干擾變數，未考慮其他變項因素，後續研究者可以增加相關變項，例如內在動機、人格特質、工作滿意度、幸福感等，進行干擾效果之驗證，將有助於對教師參與專業發展評鑑態度和專業成長的情況有更深入及全面的瞭解。

## 四、修正研究工具

本研究所使用之「性別角色量表」、「參與教師專業發展評鑑態度量表」、「教師專業成長量表」，其信、效度達到標準，是值得使用的測量工具。建議能擴充施測對象，於不同區域及層級的教師分別施測，並統整資料建立更加精確的評量標準。如此能有助於提昇後續研究之效度，並降低研究結果之偏差。

# 參考文獻

## 壹、中文部分

### 一、書籍

- 丁興祥、李美枝、陳皎眉（1989）。**社會心理學**。臺北，國立空中大學。
- 王文科（1994）。**課程與教學論**。臺北，五南圖書。
- 王先進（1988）。**荀子集解**。北京：中華書局，下冊。
- 李美枝（1979）。**社會心理學**。臺北，大洋出版社。
- 李美枝（1987）。**性別角色面面觀**。臺北，聯經出版。
- 吳清山（1996）。**教育改革與教育發展**。臺北，心理出版社。
- 吳政達（2002）。**教育改革分析：概念、方法與應用**。臺北：高等教育文化。
- 林清江（1986）。**教育社會學**。臺北：台灣書店。
- 林清江（1992）。**我國教師職業聲望與專業形象之調查研究（第三次）**。載於中華民國比較教育學會主編：兩岸教育發展之比較，1-73。台北：師大書苑
- 林天祐（2000）。**教育行政革新**。臺北，心理。
- 俞洪亮、蔡義清、莊懿妃（2012）。**商管研究資料分析：SPSS的應用**。臺北：華泰文化。
- 徐光國（1996）。**社會心理學**。臺北，五南圖書。
- 柯淑敏（2001）。**兩性關係學**。臺北，揚智文化。
- 高強華（1996）。**論提升教師專業成長的「教師評鑑」**。載於中國教育學會主編，教育評鑑。台北：師大書苑。
- 秦夢群（1997）。**教育行政—理論部分**。臺北：五南。
- 陳皎眉（1996）。**兩性關係**。臺北：空大。
- 陳寬裕、王正華（2013）。**結構方程模型分析實務AMOS的運用**。臺北：五南。
- 張春興（1977）。**心理學**。臺北：東華書局。

- 張春興（1989）。張氏心理學辭典。臺北：東華書局。
- 張春興（1991）。現代心理學。臺北：東華書局。
- 張春興（1994）。教育心理學。臺北：東華書局。
- 張德銳（1998）。師資培育與教師評鑑。臺北：師大書苑。
- 黃政傑（1991）。課程設計。臺北，東華書局。
- 黃坤錦（1995）。從教師專業論教師評鑑。載於中國教育學會（主編），教育評鑑。台北：師大書苑。
- 楊文雄（1980）。教育評鑑之理論與實際。臺灣省政府教育廳。
- 傅木龍（1995）。英國中小學教師評鑑制度研究。載於中國教育學會主編，教育評鑑。臺北：師大書苑。
- 歐用生（1996）。教師專業成長。臺北：師大書苑。
- 蔡培村（1995）。成人教育與生涯發展。高雄：麗文文化。
- 劉秀娟（1998）。兩性關係與教育（二版）。臺北，揚智文化事業。
- 饒見維（1996）。教師專業發展—理論與實務。臺北，五南。

## 二、專書論文

- 王世英（計畫主持），張德銳（研究主持），丁一顧，簡賢昌，高紅瑛，梅瑤芳，謝雅惠，張雲龍（2006）。中小學優良教師專業發展歷程及教學經驗之研究（71-80頁）。臺北，國立教育資料館。
- 張德銳（1992a）。國民小學教師評鑑之研究。載於中華民國師範教育學會（主編），教育專業（241-284頁）。臺北市：師大書苑。
- 單文經（1990）。教育專業知能的性質初探。載於中華民國師範教育學會主編，師範教育政策與問題（21-49頁）。台北市：師大書苑
- 黃馨慧（2003）。性別與溝通—兩性差異與溝通。載於潘慧玲主編，性別議題導論（261-262頁）。台北：高等教育。

### 三、期刊論文

- 丁一顧、張德銳 (2004)。美英兩國教師評鑑系統比較分析及其對我國之啟示。台北市立師範學院學報，35期 (2)，85-100頁。
- 于曉平、林幸台 (2010)。角色楷模課程對高中數理資優女生性別角色、生涯自我效能與生涯發展影響之研究。教育科學研究期刊，55期 (1)，27-61頁。
- 王慶福、王郁茗 (2003)。性別、性別角色取向、愛情觀與愛情關係的分析研究。中山醫學雜誌，14期，71-82頁。
- 田福連 (2000)。推展九年一貫課程教師應有的生涯專業認知與策略。教師之友，41卷1期，2-8頁。
- 沈姍姍 (2000)。教師專業成長的誘因與動力——自制度面分析。學校行政雙月刊，9期，28-31頁。
- 呂晶晶 (2008)。以女性主義觀點探討國民中、小學女性校長之玻璃天花板。學校行政雙月刊，56期，107頁。
- 呂春嬌 (1999)。從CIPP評鑑模式談圖書館的評鑑。大學圖書館3卷4期，15-28頁。
- 何英奇 (1981)。大學生性別角色與自我概念的關係。國立臺灣師範大學教育心理學系教育心理學報，221-230頁。
- 何福田 (2004)。信心與定力——教師的自我期許。國立教育研究院籌備處。研習資訊，21卷2期，1-4頁。
- 杜宜展 (2007)。大學生性別角色刻板印象之研究。實踐博雅學報8期，111-148頁。多元文化教育學術研討會。義守大學。
- 李美枝 (1981)。性別特質問卷的編製及男女大學生四種性別特質類型在成就動機，婚姻、事業及性態度上的比較。中華心理學刊，23卷，23-37頁。
- 李美枝、鍾秋玉 (1996)。性別與性別角色分析論。本土心理學研究，6期，279頁。
- 李惠茹、唐文慧 (2004)。性別的多數、權力的少數——以台南市國中女教師的職業選擇與晉遷為例，師大學報，49卷1期，29-52頁。

- 李素馨、張淑貞、張佩琪 (2011)。性別角色與社會情境對景觀專業表現之影響。戶外遊憩研究，24(3)：1-24頁，2011秋季號。
- 沈孟樺 (2012)。性別角色態度量表編製及其信、效度之檢定。家庭教育雙月刊，38期，71-87頁。
- 吳貞宜 (2000)。我國中小學實施教師評鑑制度之探討。教師之友·41卷2期，2-9頁。
- 林清江 (1981)。教師職業聲望與專業形象之調查研究。教育研究所集刊，23期，99-177。
- 呂錘卿、林生傳 (2001)。國民小學教師專業成長指標及現況之研究。教育學刊17期，45-64。
- 林邦傑 (1981)。性別角色與自我防衛、生活適應、認知能力的關係。中華心理學刊，23-2期，107-129頁。
- 林幸台 (1989)。我國國小教師生涯發展之研究。國立台灣教育學院輔導學報，12期，265-297頁。
- 林志成 (2002)。授能導向的專業發展評鑑。教育政策論壇，005(002)，0081-0101頁。
- 邱珍琬 (2003)。兩性教育與課程大綱舉隅。教育研究月刊，109期，143-154頁。
- 倪家珍 (2005)。性別、性別角色對於成就動機與工作滿意關係之研究：以國小教師為例。中華管理學報，6卷4期，35-50頁。
- 翁福元、林松柏 (2004)。台灣國民教育階段教師專業發展評鑑指標建構芻議。國立暨南國際大學教育政策與行政學系。教育科學期刊，4期2卷·63-94頁。
- 徐謹 (2002)。用心建立一個學習與成長的機制——曾憲政局長談教師專業評鑑。師我月刊，2002年10月號，6-10頁。
- 陳聖謨 (1997)。國小教師對教師評鑑制度之態度研究。初等教育學報，10期，417-441。
- 陳燕嬌、范熾文 (2007)。花蓮縣國民小學教師專業成長之研究。學校行政雙月刊

49, 189-210頁。

陳皎眉 (1999)。從性別差異看兩性平等教育。臺灣教育, 0: 583, 3-9頁。

陳世佳 (2004)。以教師專業成長為目標之教師評鑑。教育研究月刊127, 33-44頁。

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69期, 63-82頁。

張德銳 (1992b)。形成性教師評鑑模式初探。台灣教育, 504期, 18-24。

張德銳、呂木琳 (1993)。教師評鑑的新方向——教師發展評鑑系統。國立編譯館  
館刊·22卷第1期, 269-303頁。

張德銳 (2003)。我國中小學教師評鑑的規劃與推動策略。現代教育論壇：教師績  
效評鑑, 19-35頁。國立教育資料館。

張德銳 (2004)。專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略。教育資料集刊, 29期,  
169-179。

張德銳、周麗華、李俊達 (2011)。推動教師專業發展評鑑方案之影響因素研究——  
以臺北市一所小學為例。市北教育學刊·38期, 37-45頁。

張德銳 (1993)。教師評鑑與教師專業成長。國教世紀, 6卷23期, 50-54頁。

張新仁、馮莉雅、邱上真 (2004)。發展中小學教師評鑑工具之研究。教育資料集  
刊29期, 247-269頁。

黃文三 (1998)。近三十年來我國青少年性別角色研究的回顧與分析。教育學刊,  
14期, 231-274頁

楊國賜 (2004)。建立教師專業評鑑制度—全面提升教學品質。師情話益, 37-45  
頁。

蔡培村、鄭彩鳳 (2003)。教師職級制度的內涵與實施取向。教育資料集刊28期,  
319-349頁。

蔡玉花 (2006)。從教師專業評鑑至教師分級制度政策分析。學校行政雙月刊41期,  
43-54頁。



- 鄭文實、陳志賢 (2007)。優質教師再造：談教師專業評鑑之實施。教師之友，48卷3期，93-100頁。
- 歐陽教、張德銳 (1992)。教師評鑑模式之研究。教育研究資訊，1卷2期，90-100頁。
- 簡紅珠 (1997)。專業導向的教師評鑑。北縣教育，16期，18-22頁。
- 彭森明、李虎雄、簡茂發 (1998)。教師基本素質評量制度之建立與評量工具之設計。教育資料與研究，22，30-38頁。
- 顏國樑 (2003a)。教師評鑑的基本理念、問題及作法。教育研究月刊，112期，62-77頁。
- 顏國樑 (2003b)。從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略。教育資料集刊，28期，259-286頁。
- 羅瑞玉、徐西森、連廷嘉 (2002)。台灣地區青少年性別角色態度之探討研究。高雄應用科技大學學報，32卷，685-723頁。

#### 四、研究計畫

- 張新仁、馮莉雅、潘道仁、林美惠、王美惠、王俊哲、張翠倫 (2010)。推動中小學教師專業發展評鑑參考手冊。臺北，教育部。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和 (2004)。發展國民中小學教師教學專業能力指標之研究。臺北：國立臺灣師範大學教育研究中心。教育部委託專案研究。
- 蔡培村、陳伯璋、羅文基、鄭彩鳳 (1993)。國民中學教師生涯能力發展之研究。教育部中等教育司委託研究專案。國立高雄師範大學。

#### 五、學位論文

- 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。高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，屏東。

- 王素淳 (2007)。一位國民小學男性教師性別角色經驗之研究。國立臺中教育大學教育學系碩士班論文，未出版，臺中。
- 石壁菱 (2003)。國民小學實施學校本位教師評鑑之研究~以桃園為例。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 白穗儀 (1999)。國民中學組織學習與教師專業成長關係之研究。彰化師範大學教育研究所，未出版碩士論文。彰化市。
- 任東屏 (1999)。碩士程度的女性國小教師專業發展研究。臺東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺東。
- 朱芳謀 (2004)。屏東縣國小教師對「教師評鑑」態度之研究。屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 李俊湖 (1992)。國小教師專業成長與教學效能關係之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 李俊湖 (1998)。教師專業成長模式。國立師範大學教育學系研究所博士論文，未出版，臺北。
- 李然堯 (1983)。中國兒童性別角色發展之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論，未出版，臺北。
- 李新鄉 (1982)。不同性質類科高職女生之性別角色與行為適應、職業成熟之關係。政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 李新鄉 (1993)。國小教師教育專業承諾及其相關原素之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北。
- 李沁芬 (1992)。輔導教師生涯發展及生涯重心之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 李藹慈 (1995)。傳統與非傳統職業婦女職業選擇之相關變項比較研究。師範大學社會教育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 李冠瑩 (2009)。國小資優班與普通班教師性別角色態度與性別平等教育課程之

- 需求。國立臺中教育大學特殊教育學系碩士班論文，未出版，臺中。
- 吳政達（1999）。國民小學教師評鑑指標體系建構之研究。國立政治大學教育學系研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 沈翠蓮（1994）。國民小學教師專業成長、教學承諾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。
- 沈秋宏（2010）。「國中學生情緒智能、性別角色態度與同儕關係之相關研究」。國立嘉義大學輔導與諮商學系研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 沈介婷（2014）。國小教師性別角色刻板印象對同性戀議題融入教學態度影響之研究-以臺中市為例。國立臺南大學教育學系教育經營與管理碩博士班論文，未出版，臺南。
- 余榮仁（2000）。學校本位教師評鑑制度之研究---評鑑者與被評鑑者間之反省性合作行動探究。臺南師範學院國民教育研究所碩士班論文，未出版，臺南。
- 余昆旺（2007）。教師專業發展評鑑實施意見之研究—以臺北縣市國民小學為例。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 余尚姿（2013）。雲林縣國小教師專業發展評鑑態度與學校文化之研究。雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士班論文，未出版，雲林。
- 余雅玲（2012）。國小教師參與教師評鑑意願之影響因素探討-以某市為例。義守大學管理學院管理碩士在職專班論文，未出版，高雄。
- 林慧瑜（1994）。國小教師生涯發展階段與教師關注之研究。文化大學中山學術研究所博士論文，未出版，臺北。
- 林榮彩（2002）。高雄市國小教師專業評鑑實施意見之研究。台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺南。
- 林曉音（2008）。臺北縣市國民小學教師對教師評鑑態度之研究。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士班論文，未出版，新北市。
- 林宗德（2009）。澎湖縣國中小學教師專業成長現況與需求之研究。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，臺北。
- 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。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 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。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 林珍玫（2003）。高雄地區高科技業女性主管性別特質傾向與領導能力之相關研究。樹德科技大學人類性學研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 林蕙質（2002）。國民中學校長性別角色、轉換型領導與學校效能關係之研究。國立政治大學行政管理研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 周玉珍（2009）。桃園縣國民小學教師評鑑之研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所學校行政碩士班論文，未出版，臺北。
- 周麗華（2012）。國小教師專業發展評鑑與專業成長。臺北市立教育大學學習與媒材設計學系課程與教學碩士班論文，未出版，臺北。
- 邱婉婷（2006）。教育行政評鑑理論——C I P P 評鑑模式。嘉大國民教育所碩士論文，未出版，嘉義。
- 邱子芸（2005）。「國民小學級任教師的性別角色與領導行為之研究」。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 邱靜美(2013)。高中教師專業發展評鑑與教師專業成長之研究。朝陽科技大學企業管理系碩士班論文，未出版，臺中。
- 施美好（2014）。國小教師對「教師評鑑」態度之研究-以桃園縣為例。萬能科技大學經營管理研究所碩士在職專班論文，未出版，桃園。
- 柯郁安（2013）。教師評鑑與教師專業發展途徑關係之研究-以桃園縣國民小學為例。國立新竹教育大學教育行政碩士學位班在職進修專班論文，未出版，新竹。
- 姚皖淳（2009）。國小女性校長性別角色認同與領導風格相關研究。國立暨南國

- 際大學教育政策與行政學系研究所碩士論文，未出版，南投。
- 洪淑敏（2002）。國小低年級學童性別角色觀及性別刻板印象之研究。國立中山大學教育研究所碩士論，未出版，高雄。
- 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。國立臺南大學教管所課程與教學（澎湖）碩士班論文，未出版，臺南。
- 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。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。
- 徐敏榮（2002）。國小教師評鑑規準之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 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研究所博士論文。未出版，高雄
- 高義展（2002）。國民小學教師知識管理、學習型態、專業成長與專業表現關係之研究。國立高雄師範大學教育學系研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 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。國立嘉義大學教育學系研究所。國立嘉義大學教育學系研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 盛宜俊（2004）。桃園縣國民小學教育人員對實施教師評鑑態度之調查研究。臺北市立師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 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。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 陳聖謨（1999）。國民小學教師教學反省之研究。國立高雄師範大學教育學系研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 陳靜婉（2001）。國民小學教師在職進修與專業成長知覺之研究--以彰化縣為例。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 陳玉鳳（2002）。國民中學教師專業評鑑規準之研究。國立高雄師範大學教育學系

- 研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 陳香（2003）。**高雄市國民中學教師專業成長與學校效能關係之研究**。國立高雄師範大學教育系碩士論文，未出版，高雄。
- 陳白玲（2003）。**國民小學校長對教師評鑑態度之研究**。台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 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班論文，未出版，嘉義。
- 陳俊龍（2009）。**教師評鑑試辦政策下的教師專業成長之研究**。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，臺北。
- 陳秋蓉（2011）。**主管性別角色特質與家長式領導行為之關聯性研究**。國立臺灣科技大學管理學院MBA碩士班論文，未出版，臺北。
- 張馨芸（2001）。**我國女性主管的領導風格與決策行為之研究**。國立政治大學勞工研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 張艷華（2002）。**建構中學教師專業評鑑指標之研究**。國立高雄師範大學工業科技教育學系研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 張彩雲（2008）。**桃園縣國民小學教師專業成長之研究**。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，臺北。
- 張佩琪（2009）。**性別角色與社會情境因素對景觀專業之影響**。逢甲大學景觀與遊憩碩士學位學程碩士論。未出版，臺中。
- 張文祺（2011）。**桃竹苗地區國民小學教師專業學習社群、學校組織文化與教師專業成長之研究**。國立新竹教育大學人資處教育行政碩士專班論文，未出版，新竹。
- 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**。國立屏東教育大學教學視導研究所碩士學位論文，未出版，屏東。
- 張瑛琪（2014）。**國中任教綜合活動領域專業成長之個案研究**。國立臺中教育大學

- 教育學系課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 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。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，臺南。
- 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。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 曾慧敏（1993）。國小教師生涯發展及其工作需求、生涯關注之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 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，臺北。
- 黃小鳳（2001）。性別角色刻板印象、晉升者性別及平權意識喚起對晉升決策的影響。國立政治大學心理學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 黃月桂（2001）。我國服務業女性經理人領導才能與人格特質內涵之研究。彰化師範商業教育學系碩士論文，未出版，彰化。
- 黃怡絜（2006）。高雄市國民小學教師之教師專業發展評鑑知覺與教師文化之研究。臺灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 黃婷惠（2007）。「高雄縣國小教師性別角色態度與工作投入之研究」。高雄師範大學教育學系研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 楊世瑞（1987）。性別角色認定課程對國中女生角色認定、自尊與生活適應之影響研究。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 楊瓊樺（2003）。性別職業隔離的轉變：以彩妝師為例。南華大學社會學研究所，未出版，嘉義。
- 楊美貞（2003）。台灣地區女大學生性別角色與休閒運動之研究。銘傳大學觀光研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 楊麗珠（2005）。台中市國民小學教育人員對教師評鑑意見之研究。臺中師範學院

- 國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 楊美真(2007)。台中縣國小教師性別角色態度與實踐性別平等教育之相關研究。靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 蔡宛純(2003)。兩性平等教育方案對國小學童班級輔導效果之研究。國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺南。
- 蔡端(2003)。國民小學教師對學生性別角色的刻板印象與兩性平等教育實施態度之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所，未出版，新竹。
- 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。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，臺南。
- 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。國立嘉義大學教育學系研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 鄭思慈(2009)。教師專業成長現況之研究-以彰化縣國小英語教師為例。國立臺北教育大學兒童英語教育學系研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 劉惠琴(1981)。大學女生的性別角色與事業態度之關係研究。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 劉淑雯(1996)。溶解刻板印象：兩性角色課程對國小學生性別刻板印象的影響。國立臺北師範學院國民教育所碩士論文，未出版，臺北。
- 劉淑鈴(2001)。大學理工科系畢業之女性生涯轉換歷程之探究。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究碩士論文，未出版，屏東市。
- 劉禮維(2012)。「男女大不同？」—以性別角色討論逆境商數、工作壓力、人格特質與工作績效之相關研究。南華大學企業管理系管理科學研究所碩士論文，未出版。嘉義。
- 蕭秀玉(2003)。雲嘉地區國民小學教師專業成長與學校效能關係之研究。國立嘉義大學，國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 羅國基(2006)。竹苗地區國小教育人員對「試辦教師專業發展評鑑實施計畫」意



見調查之研究。國立新竹教育大學學校行政研究所碩士論文，未出版，新竹。

蘇倩雪(2002)。屏東地區高職學生性別角色態度、家庭價值觀與婚姻態度之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。

## 六、譯著

林翠湄譯(1995)。出自 D.R.Shaffer著，社會與人格發展。台北：心理出版。

劉秀娟，林明寬譯(1996)。引自 Susan A.Basow 著；《兩性關係：性別刻板化與角色》。台北市：揚智文化。

## 七、網站

歷史想想：女媧造人的故事－yam 天空部落。2014年9月8日取自：

<http://blog.yam.com/erikatsky/>

聖經·創世紀Genesis (1-25章)·前編太古史(1-11)，2014年9月8日取自：

<http://www.catholic.org.tw/bible/OT/Gene-1.htm>

林秀姿(2015)。升遷難！大學校長女性只占5.6%，2015年2月2日取自聯合新聞網，

網址：[http://mag.udn.com/mag/edu/printpage.jsp?f\\_ART\\_ID=539854](http://mag.udn.com/mag/edu/printpage.jsp?f_ART_ID=539854)

## 八、文件

潘慧玲、張素貞、吳俊憲、張錫勳、陳順和、李美穗、紀雅玲、梁志彬。評鑑手

冊。2015年1月26日取自教育部教師專業發展評鑑資源網，網址：

[http://www.ntnu.edu.tw/fp/teacher/0701\\_06.htm](http://www.ntnu.edu.tw/fp/teacher/0701_06.htm)

各級學校男女教師人數(2014)。2014年8月13日取自教育部全球資訊網，網址：

<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3973&Page=20272&WID=31d75a44-4eff-4c44-a075-15a9eb7aecdf#c>

高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊(2014)。2015年1月26日取自教育部教

師專業發展評鑑資源網，網址：[http://www.ntnu.edu.tw/fp/teacher/0701\\_06.htm](http://www.ntnu.edu.tw/fp/teacher/0701_06.htm)

教師專業發展的定義（2014）。2014年8月13日取自教育部中小學教師專業發展

整合平台，網址：<http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/index.aspx>

教師專業發展評鑑（2014）。2014年8月13日取自教育部中小學教師專業發展整

合平台，網址：

<http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/index.aspx>

教育部主管法規條文系統（2014）。2014年8月14日取自教育部中小學教師專業

發展整合平台，網址：

[http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL009166&KeyWordH](http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL009166&KeyWordHL=&StyleType=1)

[L=&StyleType=1](http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL009166&KeyWordHL=&StyleType=1)



## 貳、西文部分

- Anderson, J. C. & Gerbing, D.W.(1988).*Structural Modeling in Practice: A Review and Recommended Two-step Approach*, Psychological Bulletin,Vol.103, No.3, pp.411-423.
- Airasian, B. & Gullickson, A. R. (1995). *Teacher self-evaluation tool kit*, Kalamazoo, MI: Western Michigan University.
- Bagozzi,R.P. & Yi,Y.(1988). *On the Evaluation of Structural Equation Models*, Academy of Marketing Science, Vol.16,No.1,pp.74-94.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S.(1961). *Transmission of aggression through imitation of aggressive models*. Journal of abnormal and Social Psychology, 63, 575-582.
- Bandura, A. (1968). *Factors determining vicarious extinction of avoidance behavior through symbolic modeling*, Journal of Personality and Social, Vol. 8, No. 2, pp. 99-108
- Bandura, A (1978). *Reflections on Self-efficacy, Advances, Behavior Research and Therapy*, No. 1, pp. 237-269.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*, NJ: Eaglewood Cliffs.
- Barber, L. W.(1990).Self-assessment. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation:Assessing elementary and secondary school teachers*(pp. 216-228). Newbury Pard, California : Sage Publications.
- Barrett, Joan. (1986) . *The Evaluation of Teachers*. ERIC Digest 12.
- Basow. S. A.(1992). *Gender Stereotypes and Roles (3rd.)* California :Brooks/Cole Publishing Company.
- Bassoff, E. S., & Glass, G. V. (1982). *The relationship between sex roles and mental health: a meta-analysis of twenty-six studies*. The Counselling Psychologist, 10,

105-112.

- Bem, S. L. (1974). *The measurement of Psychological Androgyny*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, No. 42, pp.155-162.
- Bem, S. L. (1975). *Sex Role Adaptability : One Consequence of Psychological Androgyny*, Journal of Personality and Social Psychology, No. 31, pp. 634-643.
- Bem, S. L. (1976). *Probing the promise of androgyny*. In A. Kaplan & J. Bean (Eds.) , *Beyond sex role stereotypes : Readings toward a psychology of androgyny* . Boston :Little, Brown. 47-62.
- Bem, S. L. (1981). *Gender Schema : A Cognitive Account of Sex Typing*, Psychological Review, No. 88, pp. 354-364.
- Bem, S. L. (1985). *Androgyny and gender schema theory : A conceptual and empirical integration*. In T . B. Sonderegger (Ed.) , Nebraska Symposium on Motivation, 1984 : Psychology and gender , Vol.32 Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 179-226.
- Bentler, P. M. & Wu, E. J. C. (1993). *EOS/Windows User's Guide*, Los Angeles:BMDP Statistical Software.
- Bernard,L.C.(1980). *Multivariate analysis of new sex role formulations and personality*, journal of Personality and Social Psychology, (38),323-336.
- Bollington, R., Hopkins, D., & West, M. (1990). *An introduction to teacher appraisal : A professional development approach*. London: Cassell.Brighton, S. (1965).
- Brighton, S. (1965). *Increasing your accuracy in teacher evaluation*.Englewood Cliffs,New Jersey: Prentice-Hall.
- Brighton, S. F. (1974).*Handbook of successful school administration*. Englewood Cliffs, N. J.:Prentice-Hall.
- Bollington, R., Hopkins, D., & West, M. (1993). *An introduction to teacher appraisal:*

*A professional development approach (2nd ed.)*. Trowbridge, London: Redwood Books.

Burr, V. (2002). *Judging Gender From Samples of Adult Handwriting : Accuracy and Use of Cues*, The Journal of Social Psychology , Vol. 142, No. 6, pp. 691-700.

Calhoun, Craig J., Donald Light, Jr., & Suzanne Keller (1994). *Sociology*. **Mcgraw-Hill, Inc.**

Darling-Hammond, L., Wise, A. E. & Pease, S. R. (1983). *Teacher evaluation in the organization context: A review of the literature.*, Review of Education Research, 53(3), 285-327.

David Capuzzi, D., & Gross, D.R. (2007). *Counseling and psychotherapy theories and interventions (4e)*. New Jersey: Pearson Education, Inc

Doherty, P. A., Schmidt, M. R. (1978). *Sex-typing and self-concept in college women*, journal of College Student Personnel, (19), 493-497.

Dwyer, C. A., & Stufflebaem, D. (1996). *Teacher evaluation*. In **D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.)**, Handbook of educational psycholo (pp.35-49). NY: Macmilan Library eference USA.

Erffermeyer, 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.

Fessler, R. (1985). *A model for teacher professional growth and development*. In P. J. Burke & R. G. Heideman (Eds.), Career-long teacher education. Springfield, Ill. : C.C. Thomas.

Fessler, R. & Christensen, J. C. (1992). *The Teacher CareerCycle: Understanding and Guiding the Professional Development of Teacher*. Allyn and Bacon.

Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). *Evaluating structural equation models with*

*unobservable variables and measurement error*, Journal of Marketing Research, Vol.18 , pp. 39-50.

Fuller, F. (1969). *Concerns of teachers: A development conceptualization*. The Research and Development Center for Teacher Education. The University of Texas at Austin.

Fuller. & Brown. (1975). *Teacher appraisal : A practical guide*. London: Macmillan.

Hair , J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black , W. C.(1998). *Multivariate Data Analysis with Readings*, New York: Macmillan Publishing.

Harris, B. M., & Hill, J. (1982). *The DeTEK Handbook*. Boston:National Laboratory.

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* . Newbury Park, California: Sage Publications.pp.158-174.

Jones, W. H., Chernovetz, M.E., & Hansson, R. O. (1978). *The enigma of androgyny: Differential implications for males and females*, journal of Consulting and Clinical Psychology,(42), 298-313.

Joreskog, K. & Sorbom, D.(1989). *LISREL 7 : A Guide to the Program and Applications* , SPSS , Chicago.

Katz, L.g.(1972). *Developmental stages of preschool teachers*, Elementary School Journal,73, 50-54

Keller, C. J.,Lavish, L. A.,Brown, C.(2007). *Creativity style and gender roles in undergraduate studies*.Creativity Research Journal,19(2-3),273-280.

Kohlberg, L. (1966). *A cognitive —developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes*, In Maccoby, E.(Eds.), *The Development of Sex Differences*, Calif: Standford University Press.

- Kuligowski, B A. F. (1991). *A study of teacher evaluation criteria, process, and outcome in North Carolina and Tennessee*. Chapel Hill: The University of North Carolina.
- Lueptow, L. B. (1984). *Adolescent Sex Roles and Social Change*, Columbia : University Press.
- Macionis, John. J. (1997). *Sociology*. Nes Jersey:Prentice Hall.
- McGreal, T. L. (1983). *Successful teacher evaluation*. Virginia:Association for Supervision and Curriculum Development.
- O'Neil, J. M. (1981). *Male sex role conflicts, sexism, and masculinity : Psychological implications for men, woman, and the counseling psychologist* , The counseling Psychologist, No. 9, pp.61-80.
- Peterson, K. D. (1995). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. CA: Corwin Press, Inc.
- Redfern, G.B.(1980).*Evaluating teachers and administrators:A performance objective approach*.Boulder,Colorado:Westview Press.
- Scriven, M. (1973). *Educational evaluation: Theory and practice*. Belmont, CA : Wadsworth .
- Scriven, M. (1994) . *Evaluation as a discipline*. Studies in Educational Evaluation, 20, 147-166.
- Seyfarth, J. T. (1991) . *Personnel management for effective school*. Boston:Allyn and Bacon.
- Shaffer, D. R.(1996). *Developmental Psychology :Childhood and adolescence(4th ed )*. New York : Brooks/Cole, and ITP.
- Shaffer, D.R. (2002). *Sex Differences and Gender-role Development, Developmental Psychology Childhood and Adolescence*, 6th Ed, UK: Thomson Learning.

- Shinkfield, A.J., & Stufflebeam, D. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers
- Spence, J.J., Helmreich, R., & Stapp, J. (1975). *Ratings of self and peers on sex role attribution and their relation to self-esteem and concepts of masculinity*. *Journal of Personality and Social Psychology*, (32), 29-39.
- Stufflebeam, D.L., et al. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, IL: Peacock.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. J. (1995). *Teacher evaluation : Guide to effective practice* . Massachusetta : Kluwer Academic Publisher.
- Wragg, E. C. (1988). *Teacher appraisal : A practical guide* . London : Macmillan.
- Williams, L. J. & Hazer, J. T. (1986). *Antecedents and Consequences of Satisfaction and Commitment in Turnover Models: A Reanalysis Using Latent Variable Structural Equation Methods*, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 71, pp.219-231.
- Winter, R. (1989). *Problems in teacher appraisal: An action-research solution?* In H. Simons & J. Elliott (Eds.), *Rethinking appraisal and assessment* (pp.44-54). Bristol, PA: Open University Press



# 附錄一

國內教師評鑑的相關實證研究彙整表

編號	作者	題目 (對象)	摘要
1	林榮彩 2002	高雄市國小教師專業評鑑實施意見之研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 評鑑的目的以形成性目的為主。</li> <li>2. 發展一套健全的評鑑規準：兼顧不同職務、學校特色，全面呈現教師專業的表現。內涵採多元化，要有「班級經營」、「教師專業知能」、「人際互動關係與親師生合作」、「服務熱忱」。</li> <li>3. 評鑑的實施方式要多元化。多鼓勵、少懲戒。以教師自評最受肯定。自我評鑑檢核表最受重視。</li> <li>4. 獎勵方式依序為：給予昇遷之機會，給嘉獎、獎狀、獎章或公開表揚，給予獎金或考核續薪，優先給校內外研習進修機會，發佈績效不予獎勵。</li> <li>5. 評鑑結果：只為提昇教師專業及教學品質、作為專業進修之參考及教師證照制度之依據。</li> <li>6. 由教師代表擔任校內小組評鑑人員最受青睞。</li> <li>7. 評鑑方式：贊成每年一次自我評鑑。</li> <li>8. 評鑑結果能個別通知教師評鑑結果，不公開。</li> <li>9. 多數國小教師不贊成高雄市推行教師專業評鑑。</li> </ol>
2	陳玉鳳 2002	國民中學教師專業評鑑規準之研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師專業評鑑規準以「班級經營」最受重視，而「行政配合」、「研究進修」為次重要。</li> <li>2. 教師專業評鑑規準各主要層面下之指標重要性不等值，選用時不宜以加總方式評分。</li> <li>3. 本研究擬定之「教師專業評鑑規準」計八大規準（教學準備、教學實務、班級經營、行政配合、人際關係、研究進修、訓輔知能、專業態度），48項指標。</li> <li>4. 不同背景變項之屏東縣國中教師知覺「教師專業評鑑規準」各層面及指標之重要性不同。</li> <li>5. 實施評鑑時參與制度設計的人員，領域教師代表、學校行政人員最被肯定。</li> <li>6. 實施教師專業評鑑的評鑑人員以本校教師、主任、教師會代表、校長最適合。</li> <li>7. 評鑑人員以校內自組評鑑小組、由校內教師同儕互評最被接受；評鑑方式則以自我評鑑、同儕評鑑為主。</li> <li>8. 評鑑結果運用以形成性目的為主，以總結性目的為輔。</li> <li>9. 評鑑最合宜的時機為一年評鑑一次最被接受。</li> <li>10. 評鑑行政程序（實施步驟），要注重觀念的宣導、周延的程序及多元的目的。</li> </ol>

續接下頁

編號	作者	題目(對象)	摘要
2	陳玉鳳 2002	國民中學教師專業評鑑規準之研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. 評鑑資料的蒐集以自我評鑑檢核、教室觀察為主，其次是教學檔案、問卷、教學觀摩。</li> <li>12. 教學檔案內容宜包含師生的互動情形、課程的計畫、教學效果的評估教育目標及教育理念之陳述等。</li> <li>13. 不同背景變項教師對教師專業評鑑實施相關問題看法不同。</li> <li>14. 開放問題意見彙整：教師專業評鑑應力求專業；要能有效處理不適任教師，能以獎懲方式落實教師評鑑。</li> </ol>
3	石壁菱 2003	國民小學實施學校本位教師評鑑之研究—以桃園為例	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教育行政機關應提供法源，授權學校自主運作。</li> <li>2. 教師參與評鑑，能提升專業成長，藉同儕評鑑相互學習。</li> <li>3. 教師認為最重要的是「增進教師專業成長」、「促進學校革新與整體發展」、「肯定教師的教學與成就」。</li> <li>4. 教師最認同為同儕評鑑。</li> <li>5. 蒐集資料來源為「教室觀察」、「教師晤談」、「教學檔案」。</li> <li>6. 規準為「班級經營與輔導」、「教學能力」、「學科知識」、「人際互動」、「研習進修」、「校務配合」、「特殊表現」。</li> <li>7. 結果運用為「獎勵績優教師」、「作為續聘或解聘的依據」、「考核的評比」。</li> <li>8. 評鑑困難：公平性遭質疑，與薪資和獎懲結合引發反感。</li> <li>9. 約六成三同意評鑑實施的必要性。</li> </ol>
4	盛宜俊 2004	桃園縣國民小學教育人員對實施教師評鑑態度之調查研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 一般教育人員最認同的評鑑目的前三項為「提昇教師專業發展」、「提高學校辦學品質」、「維護學生學習權益」。</li> <li>2. 教育人員最認同的評鑑領域依序為「教師的教學方法與技巧」、「教師關心學生的程度」、「教師的專業知識」。</li> <li>3. 教育人員最認同評鑑內容制定成員依序為「教師代表」、「主任」、「校長」、「各學科領域教師代表」、「學生代表」。</li> <li>4. 教育人員最認同的評鑑方式前三項為「教師自我評鑑」、「校內評鑑小組評鑑」、「教師同儕互評」。</li> </ol>
5	朱芳謀 2004	屏東國小教師對「教師評鑑」態度之研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 評鑑目的以形成性目的為主。</li> <li>2. 評鑑項目以教學表現較獲支持，並依職務而有差異。</li> <li>3. 資料蒐集需客觀、完整與公平。</li> <li>4. 評鑑人員組成，以同校人員最獲得支持。</li> <li>5. 資料蒐集需因職務及學校而異。</li> <li>6. 評鑑結果的使用需依職務有差異。</li> <li>7. 實施評鑑需有配套措施。</li> </ol>

編號	作者	題目(對象)	摘要
6	余昆旺 2007	教師專業發展評鑑實施意見之研究-以臺北縣市國民小學為例	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 對評鑑實施內涵之認同度呈現中高程度。</li> <li>2. 評鑑之目的以形成性為主。</li> <li>3. 評鑑規準訂定應客觀衡量是否具體明確。</li> <li>4. 評鑑方式以自我評鑑和同儕評鑑最獲得肯定。</li> <li>5. 教室觀察是評鑑資料的最佳來源。</li> <li>6. 評鑑結果應保密，從優敘獎。</li> <li>7. 教師基本資料對教師評鑑實施內涵認同有顯著差異。</li> </ol>
7	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"> <li>1. 國小教師對教師評鑑的「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。</li> <li>2. 教師對教師評鑑的態度因個人背景變項的不同，部份有顯著差異。</li> <li>3. 教師對教師評鑑「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。</li> <li>4. 教師對教師評鑑的「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。</li> </ol>
8	林曉音 2008	臺北縣市國民小學教師對教師評鑑態度之研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師認同評鑑的目的以形成性為主。</li> <li>2. 評鑑的項目以教師的教學方法與技巧、專業知識與能力以及班級經營的能力較獲認同。</li> <li>3. 評鑑的規劃及評鑑人員以教師會代表最受肯定。</li> <li>4. 以兩年評鑑一次最受認同。</li> <li>5. 評鑑的結果以輔導改進教學為主，不與考核相結合。</li> <li>6. 在設立與推展上，教師贊成由教育部建立原則，教師自行決定是否參加。</li> <li>7. 需要擬定健全的教師評鑑實施計劃以實施辦法，並有公平且客觀的指標及配套。</li> <li>8. 不同背景：學歷、師資養成背景、職務、服務年資、及不同學校規模之教師皆呈現顯著相關。</li> <li>9. 參與試辦一年的教師認同度高於參與試辦兩年的教師。</li> </ol>

編號	作者	題目(對象)	摘要
9	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"> <li>1. 教師對評鑑計畫內容能充分瞭解。</li> <li>2. 教師對參與評鑑計畫滿意度高。</li> <li>3. 對未來全面推動評鑑的可行性高。</li> <li>4. 年長、資深、學歷高的國小教師對教師評鑑的知覺較佳。</li> <li>5. 研究所以上(含四十學分班)在專業成長表現較佳。</li> <li>6. 在教師評鑑知覺程度愈高,專業成長有愈高趨勢。</li> <li>7. 教師專業評鑑知覺能解釋教師專業成長表現。</li> </ol>
10	周玉珍 2009	桃園縣國民小學教師評鑑之研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師評鑑的目的以促進教師專業發展為主,並獎勵優良教師,不以「淘汰」教師為主。</li> <li>2. 評鑑規準以班級經營能力、教學技巧及專業態度為主。</li> <li>3. 規劃教師評鑑內容的人員以教師會代表最受肯定;家長會代表的同意程度則最低。</li> <li>4. 教師評鑑的實施方法以教師自我評鑑最獲認同;家長進行評鑑的同意程度則最低。</li> <li>5. 教師評鑑的資料蒐集方式以教師自行填寫自我檢核表同意度最高;以家長意見來進行資料蒐集同意度最低。</li> <li>6. 教師評鑑的結果以輔導教師改進教學為主,不要作為年度考核之依據。</li> </ol>
11	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"> <li>1. 國小教師參與教師評鑑試辦前,其專業成長整體層面與各層面的表現均達中度水準,其中以專業態度表現最高,專業知識表現最低。</li> <li>2. 教師參與教師評鑑試辦前,其專業成長的表現會因年齡、學歷、服務年資、擔任職務之不同而有差異。</li> <li>3. 教師參與教師評鑑試辦前,其專業成長的表現不因性別、學校規模、學校參與試辦年數、參與試辦教師人數、參與試辦教師比例的不同,而有差異。</li> <li>4. 教師參與教師評鑑試辦後,其專業成長整體層面與各層面的表現大多達高度水準,其中以專業態度表現最高,專業知識表現最低。</li> <li>5. 教師參與教師評鑑試辦後,其專業成長的表現會因性別、年齡、學歷、服務年資、擔任職務之不同而有差異。</li> <li>6. 教師參與教師評鑑試辦後,其專業成長的表現不會因學校規模、學校參與試辦年數、參與試辦教師人數、參與試辦教師比例的不同,而有差異。</li> </ol> <p>教師評鑑試辦前後的國小教師專業成長之改變:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. 教師參與評鑑試辦前後,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。</li> </ol>

編號	作者	題目(對象)	摘要
1 1	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"> <li>8. 教師參與評鑑試辦前後，其專業成長會因性別、年齡、服務年資、參與試辦教師比例之不同，而有差異。</li> <li>9. 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。</li> <li>10. 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。</li> <li>11. 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%。</li> </ol>
1 2	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	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 參與評鑑之教師對計劃內涵有中上程度認同。</li> <li>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 年之參與試辦評鑑教師在評鑑內涵整體認同度較高。</li> <li>3. 參與試辦的教師肯定教師評鑑的成效。</li> <li>4. 行政人員中，主任知覺也高於組長。</li> <li>5. 評鑑之困難為：評鑑內容太多，增加教師工作的負擔、教師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，造成教師負擔。</li> </ol>
1 3	余雅玲 2012	國小教師參與教師評鑑意願之影響因素探討-以某市為例	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 參與意願低落導致試辦教師評鑑之成效不彰。</li> <li>2. 人口變項：性別、年齡、職務、服務年資及是否參與評鑑在評鑑意願上有差異。</li> <li>3. 「外部與行政人員」與「教師參與意願」具顯著負相關。</li> <li>4. 「法源建立」與「教師參與意願」具顯著之正相關。</li> <li>5. 「評鑑配套措施」各變數全部皆與「教師參與意願」具顯著之正相關。</li> </ol>
1 4	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	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 國民小學教師專業發展評鑑的六個向度，以「教師專業發展評鑑目的」得分最高。</li> <li>2. 專業成長的四個向度，以「課程設計與教學」得分最高。</li> <li>3. 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、是否參與教師評鑑達顯著差異。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。</li> <li>4. 國民小學教師專業發展評鑑之分向度對教師專業成長皆具有顯著影響力。</li> <li>5. 在評鑑目的中以「提升教師教學品質」最有影響。</li> <li>6. 評鑑規準和工具以「評鑑指標重點的說明具體清晰」最有影響。</li> </ol>

編號	作者	題目(對象)	摘要
1 4	彭慧婷 2 0 1 2	國民小學教師專業發展評鑑與教師專業成長關係之研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. 評鑑方式以「成立校內評鑑小組評鑑的方式」最有影響。</li> <li>8. 評鑑資料蒐集以「透過檔案製作與評量」最有影響。</li> <li>9. 評鑑結果應用中以「協助受評教師規劃專業成長計畫」最有影響。</li> <li>10. 在教育發展評鑑相關配套措施中以「發展教師專業成長支持系統」最有影響。</li> <li>11. 國民小學教師專業發展評鑑與教師專業成長整體之影響情形：上游潛在變項「國民小學教師專業發展評鑑」對下游潛在變項「國民小學教師專業成長」具有顯著影響力，其中以「教師專業發展評鑑結果應用」對「教師專業成長」影響力最為顯著。</li> </ol>
1 5	周麗華 2 0 1 2	國小教師專業發展評鑑與專業成長之研究:教室另一雙善意的眼睛	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.教學輔導教師的實作經驗，奠定追求專業之基礎。</li> <li>2.辦理評鑑理念由下而上形成共識，展現專業成長。</li> <li>3.專業學習社群建構教師自我成長與專業研討場域。</li> <li>4.「運用有效教學技巧」的專業表現在激發教學活動創新。</li> <li>5.「研擬適切教學計畫」、「清楚呈現教材內容」的專業表現在規劃省思整體教學，增進學生學習成效。</li> <li>6.同儕教學觀察增進教師運用有效教學技巧。</li> <li>7.教學檔案協助教師研擬適切教學計畫。</li> <li>8.職務與年資不同，教師專業成長表現隨之蛻變成長。</li> <li>9.教育程度提昇與教師專業生涯同在，持續追求專業成長。</li> </ol>
1 6	邱靜美 2 0 1 3	高中教師專業發展評鑑與教師專業成長之研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師最認同的評鑑目的為「促進教師專業成長」，而非成績考核之依據。而最重要的評鑑層面為「課程設計與教學」與「班級經營與輔導」。</li> <li>2. 教師最認同「同儕」教師擔任評鑑人員；而評鑑資料的蒐集來源為「教學觀察」，至於對評鑑結果表現不佳的老師，學校應提供相關研習或成長管道。學校在推動評鑑時應增加獎勵誘因。</li> <li>3. 教師對專業發展評鑑多數持認同態度，但也認為專業發展評鑑確實會增加教師的工作負擔與壓力。</li> <li>4. 不同齡教師在「課程設計與教學」專業成長有顯著差異。</li> <li>5. 不同職務教師在專業成長各層面有顯著差異。</li> <li>6. 參與教師專業發展評鑑的教師投入更多的專業精神與態度，其專業成長總效益會愈高，兩者存有高度的正相關，且有較佳的預測力。</li> </ol>

編號	作者	題目(對象)	摘要
17	余尚姿	雲林縣國小教師專業發展評鑑態度與學校文化之研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 評鑑態度為中上程度的知覺，以「評鑑的結果運用」與「評鑑目的」兩層面最佳。</li> <li>2. 曾參與評鑑者有較高認同度。</li> <li>3. 評鑑認同度愈高，對學校文化知覺程度愈佳。</li> <li>4. 評鑑態度以「評鑑的資料蒐集」最具預測力。</li> </ol>
18	柯郁安	教師評鑑與教師專業發展途徑關係之研究-以桃園縣國民小學為例	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師對整體教師評鑑的知覺程度屬於普通，而以「教師評鑑目的」知覺程度較高。</li> <li>2. 教師知覺整體教師專業發展途徑良好，而以「教師自我發展」知覺程度較高。</li> <li>3. 研究所以以上(含40學分班)、教師兼主任及年資五年以下教師對教師評鑑的知覺程度較高。</li> <li>4. 大型學校(49班以上)、研究所以以上(含40學分班)、教師兼主任對教師專業發展途徑的知覺程度較高。</li> <li>5. 國民小學教師評鑑與教師專業發展途徑具典型相關。</li> <li>6. 教師評鑑對教師專業發展途徑具有顯著的預測力，其中以「教師評鑑規準」層面解釋力最大。</li> </ol>
19	施美好	國小教師對「教師評鑑」態度之研究-以桃園縣為例	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 不同個人背景、學校環境等變項之教師對評鑑內涵的看法有顯著差異。</li> <li>2. 不同個人背景變項、學校環境變項之國小教師對實施教師評鑑的態度有顯著差異。</li> <li>3. 教師評鑑可協助教師了解自己在教學上的優缺點，增進教學品質，促進教學革新。</li> <li>4. 教育行政機關應加強教師評鑑宣導，提供實質訓練與支援，重視教師意願與建議，透過專業對話與溝通，凝聚共識，建立適切的評鑑計畫，鼓勵教師參與。</li> </ol>

資料來源：本研究建立

## 附錄二

### 國內教師專業成長之相關研究

編號	作者	題目(對象)	摘要
1	任東屏 1999	碩士程度的女性國小教師專業發展研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師就讀研究所的動機多從心理層面考量。</li> <li>2. 教師讀研究所後獲得個人的專業成長較多。</li> <li>3. 教育理念獲得他人支持情形，以「學校的同事」較多。女性教師知覺由「父母」及「家長們」支持較顯著。</li> <li>4. 碩士程度的教師多期望「繼續從事學術研究」，其次「成為優秀專業的國小教師」；而女性則期望「成為優秀專業的國小教師」。</li> <li>5. 碩士程度教師大多認為讀完研究所，有正面的改變。</li> <li>6. 教師專業發展的概念，應包括：教師通用知能、學科知能、教育專業知能、教育專業精神。</li> <li>7. 教師之背景變項、及重要他人支持層面對教師專業發展具有解釋力。</li> <li>8. 進修讀完研究所後，大多有正向的專業改變。專業發展與生涯發展亦因人而異，有所不同。</li> <li>9. 服務年資增加會呈現專業成熟的生涯特徵。</li> <li>10. 教師正面的專業發展，與整體環境的相互配合，方能相得益彰。</li> </ol>
2	高義展 2002	國民小學教師知識管理、學習型態、專業成長與專業表現關係之研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 國民小學教師知識管理、學習型態、專業成長與專業表現大致良好。</li> <li>2. 男性教師在知識通訊、行政知能、一般知能、專業成長、行政管理、以及專業表現等優於女性教師；女性教師在知識分享、知識創新、教學知能等表現優於男性教師。</li> <li>3. 資深教師在知識管理、學習型態、專業成長、以及專業表現優於資淺教師。</li> <li>4. 級任教師在知識分享、知識轉化、知識管理、創發學習、親師合作等表現優於科任教師；科任教師在知識通訊、團隊學習、自我學習、行政知能、一般知能、專業成長、行政管理等表現優於級任教師。</li> <li>5. 學歷越高的教師在知識管理、學習型態、專業成長、以及專業表現較為良好。</li> <li>6. 小型規模的學校教師在知識管理、學習型態、專業成長、以及專業表現較為良好。</li> <li>7. 國小教師的知識管理程度越高，從事學習的程度越高，積極參與專業成長活動，知識管理程度越高，則其專業表現的功效也會提昇。</li> </ol>

續接下頁



編號	作者	題目(對象)	摘要
2	高義展 2002	國民小學教師知識管理、學習型態、專業成長與專業表現關係之研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. 國小教師的知識管理程度越高，則其參與專業成長活動的程度也會提昇。</li> <li>9. 國小教師積極從事不同型態的學習工作，則其參與專業成長活動的程度也會提昇。</li> <li>10. 國小教師的知識管理與學習型態、知識管理與專業成長、以及學習型態與專業成長等表現，共同運作相輔相成，始能有效提昇專業表現。</li> <li>11. 國小教師的服務年資、知識分享、創發學習、一般知能的表現能對於專業表現最有影響力。</li> <li>12. 教師知識管理表現越好，則投入學習工作的積極性會提高，也因此促進教師積極參與專業成長活動，進而提昇專業表現效能。</li> </ol>
3	蕭秀玉 2003	雲嘉地區國民小學教師專業成長與學校效能關係之研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 雲嘉地區國民小學教師專業成長與學校效能之現況良好。</li> <li>2. 教師的背景變項，在教師專業成長的情形，有顯著差異。</li> <li>3. 教師的背景變項，在學校效能的知覺情形，有顯著差異。</li> <li>4. 教師專業成長與學校效能有顯著相關存在。</li> <li>5. 教師專業成長及教師背景變項對學校效能具有預測作用。</li> </ol>
4	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"> <li>1. 「校內自辦的研習課程」是最常進行的專業成長活動；「查詢網路資訊」是教師進行專業成長的重要來源。</li> <li>2. 「寒暑假」是教師進行專業成長的主要時間。</li> <li>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」。</li> <li>4. 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。</li> <li>5. 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。</li> <li>6. 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。</li> </ol>
5	郭淑芳 2005	我國中小學教師專業化制度指標體系建構之研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 「我國中小學教師專業化制度指標體系」六個層面權重分配依序如下：專業化歷程、專業屬性、專業證照、專業文化、專業地位、專業組織。</li> <li>2. 指標體系之指標權重依序為：國家管理證照為先，認同教師工作有專業的特性，教師職前培育與在職專業發展，不斷提升專業素質。</li> <li>3. 指標體系之尺規權重依序為：國家管理證照為先、確保教師專業素質、職前培育遴選有智能與性向人才為要。</li> </ol>

編號	作者	題目(對象)	摘要
6	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	<ol style="list-style-type: none"> <li>馬祖地區國民中小學教師所知覺之「校長教學領導」，得分平均數為 3.63，屬中上程度。</li> <li>不同背景變項老師知覺的「校長教學領導」有差異存在。</li> <li>馬祖地區國民中小學教師所知覺之「教師專業成長」，得分平均數為 3.67，屬中上程度。</li> <li>不同背景變項教師知覺的「教師專業成長」有差異存在。</li> <li>馬祖地區國民中小學教師所知覺之「學校效能」，得分平均數為 3.67，屬中上程度。</li> <li>不同背景變項教師所知覺到的「學校效能」有差異存在。</li> <li>馬祖地區國民中小學「校長教學領導」各向度與「教師專業成長」各向度有顯著正相關。</li> <li>馬祖地區國民中小學「校長教學領導」各向度與「學校效能」各向度有顯著正相關。馬祖地區中小學「教師專業成長」各向度與「學校效能」各向度有顯著正相關。</li> </ol>
7	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"> <li>屏東國中教師對校長教學領導、教師專業成長與學校效能之現況大致良好，屬中上程度。</li> <li>教師個人背景變項對教師專業成長大部份有顯著差異：性別、年齡、年資、學歷背景、學校所在在教師專業成長上有顯著差異；而教師職務、學校規模在專業成長上無顯著差異。</li> <li>校長教學領導、教師專業成長、學校效能皆呈正相關：且相互間，兩兩皆具有預測力。</li> </ol>
8	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"> <li>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。</li> <li>教師教學效能與教學品質傾向中高程度以上表現。</li> <li>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。</li> <li>教師的專業成長動能愈高，則教學效能也愈高。</li> <li>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。</li> </ol>
9	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	<ol style="list-style-type: none"> <li>國民小學校長領導行為與教師專業成長的情形屬於高程度表現。</li> <li>不同背景變項的教師，其服務年資、擔任職務、學校規模與學校地區在校長領導行為問卷上，均有顯著差異。</li> <li>不同背景變項的國小教師，其服務年資、學歷與擔任職務在教師專業成長問卷上，均有顯著差異。</li> <li>國民小學校長領導行為與教師專業成長有正相關，並具預測作用。</li> </ol>

編號	作者	題目(對象)	摘要
10	林宗德	澎湖縣國中小學教師專業成長現況與需求之研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 專業成長類型以校內外短期研習為主，缺乏多樣性。</li> <li>2. 教師專業成長內容以教學知能與學生輔導為主，而較少涉及人際溝通及教育研究等內容。</li> <li>3. 教師專業成長方式為鷹架支持學習高於自我導向學習，且以專題講座的授課方式為主。</li> <li>4. 教師專業成長參與時間上以假日情況居多。</li> <li>5. 教師專業成長地點以縣內學校辦理居多。</li> <li>6. 教師專業成長經費多為免費或補助為主，而公假進修時，其學費、交通、住宿費則需自行支應。</li> <li>7. 教師專業成長師資以聘請專家學者及教師為主，但常有重複邀請或不符合教師需求之情況。</li> <li>8. 教師專業成長活動由教育局統籌，規劃上不完整，缺乏教師自主性，進修場次常有過度密集或不足之處。</li> <li>9. 教師專業成長現況會背景因素的不同而有所差異。</li> </ol>
11	張彩雲	桃園縣國民小學教師專業成長之研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師投入教育專業進修發展，已成為現今教育行政單位基本要求。</li> <li>2. 教師在教師專業成長方面，達到「中上水準」。</li> <li>3. 教師參加進修研習活動以「週三進修」為主。</li> <li>4. 教師的進修研習時數為「十八小時以上」之水準。</li> <li>5. 教師認為參加「教師週三研習」活動最有效。</li> <li>6. 教師參與進修研習，在「教育專業知能」方面最有收穫。</li> <li>7. 不同性別之教師專業成長中，在「整體」、「進修發展」方面，已達顯著差異，男性教師優於女性教師。</li> <li>8. 不同年齡教師專業成長現況之研究結果發現，年紀越大之教師專業成長知覺情形較佳。</li> <li>9. 教師具碩士以上學歷、擔任行政工作、服務年資 6-15 年與服務年滿 16 年以上，在教師專業成長方面較優。</li> <li>10. 不同家庭背景、不同學校規模對教師專業成長之影響程度，經本研究調查分析，未達顯著差異。</li> <li>11. 學校位置在偏遠地區之教師專業成長，高於市區、鄉鎮市地區之學校。</li> <li>12. 教師對「班級經營」、「學生輔導」、「人際溝通」研習內容之需求甚高。</li> </ol>

編號	作者	題目(對象)	摘要
1 2	鄭思慈 2009	教師專業成長現況之研究-以彰化縣國小英語教師為例	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 英語教師專業成長總體表現為中上程度。</li> <li>2. 教師其專業成長的情形並未因性別、年齡、學歷和學校規模的因素而有所不同。</li> <li>3. 不同年資教師其專業成長的表現在「行動研究」的層面上有差異，在其他層面及總體層面上則無顯著的差異。</li> <li>4. 不同英語教學專長取得方式的英語教師其專業成長的表現在「生涯規劃」的層面上有差異，在其他層面及總體層面上則無顯著的差異。</li> <li>5. 教育學分取得方式不同的英語教師其專業成長的表現在「溝通表達」的層面上有差異，在其他層面及總體層面上則無顯著的差異。</li> <li>6. 擔任不同職務的教師其專業成長的表現在「學生輔導」的層面上有差異，在其他層面及總體層面無顯著差異。</li> <li>7. 學校所在地區的英語教師其專業成長的表現在專業成長總體層面及「教學資源」、「學生輔導」、「學校經營」個別層面上有差異，在其他層面及總體層面上則無顯著的差異。</li> <li>8. 「碩士學位」和「40 學分班」此兩種進修類別對國小英語教師的專業成長情形有影響。</li> <li>9. 「閱讀」、「具有專長教師經驗分享」、「網路學習」和「問題對策與專業對話」此四種進修活動方式對教師的專業成長有幫助。</li> </ol>
1 3	張文祺 2011	桃竹苗地區國民小學教師專業學習社群、學校組織文化與教師專業成長關係之研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 國小教師對專業成長持良好態度，以「教師專業精神」層面最佳。</li> <li>2. 「21 年以上年資」、「教師兼主任」、「學校規模 6 班以下」、「新竹縣」者對教師專業成長的知覺較高。</li> <li>3. 教師專業學習社群運作愈佳，教師專業成長成效愈高。</li> <li>4. 學校組織文化特質愈明顯，教師專業成長成效愈高。</li> <li>5. 教師專業學習社群對學校組織文化、教師專業成長有顯著預測效果，其中分別以「合作學習」及「專業對話」之個別預測力最高。</li> </ol>
1 4	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	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師專業發展評鑑包括六個向度，整體得分情形為高程度，以「教師專業發展評鑑目的」得分最高。</li> <li>2. 教師專業成長包括四個向度，整體得分情形為高程度、其中以「課程設計與教學」的得分最高。</li> <li>3. 不同背景變項在國民小學教師專業發展評鑑的得分方面；研究發現達顯著差異為：年齡、服務年資、現任職務、是否參與教師專業發展評鑑；未達顯著者為：性別、學歷、學校規模。</li> </ol>

編號	作者	題目(對象)	摘要
1 4	彭 慧 婷 2 0 1 2	國民小學教師專業發展評鑑與教師專業成長關係之研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. 不同背景變項：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；性別、學歷、學校規模未達顯著。</li> <li>5. 教師評鑑之分向度對教師專業成長具有顯著影響力，各向度之影響情形如下：在教師專業發展評鑑目的向度中以「提升教師教學品質」最有影響；在教師專業發展評鑑規準和工具向度中以「評鑑指標重點的說明具體清晰」最有影響；在教師專業發展評鑑方式向度中以「成立校內評鑑小組評鑑的方式」最有影響；在教師專業發展評鑑資料蒐集向度中以「透過檔案製作與評量」最有影響；在專業發展評鑑結果應用向度中以「協助受評教師規劃專業成長計畫」最有影響；在教育發展評鑑相關配套措施以「發展教師專業成長支持系統」最有影響。</li> <li>7. 上游潛在變項「教師專業發展評鑑」對下游潛在變項「教師專業成長」具有顯著影響力，其中以「教師專業發展評鑑結果應用」對「教師專業成長」影響力最為顯著。</li> </ol>
1 5	周 麗 華 2 0 1 2	國小教師專業發展評鑑與專業成長之研究:教室另一雙善意的眼睛	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教學輔導教師的實作經驗，奠定追求專業之基礎。</li> <li>2. 辦理評鑑理念由下而上形成共識，展現專業成長。</li> <li>3. 專業學習社群建構教師自我成長與專業研討場域。</li> <li>4. 「運用有效教學技巧」的專業在激發教學活動創新。</li> <li>5. 「研擬適切教學計畫」、「清楚呈現教材內容」的專業表現在規劃省思整體教學，增進學生學習成效。</li> <li>6. 同儕教學觀察增進教師運用有效教學技巧。</li> <li>7. 教學檔案協助教師研擬適切教學計畫。</li> <li>8. 職務與年資不同，教師專業成長表現亦逐漸蛻變成長。</li> <li>9. 教育程度提昇與專業生涯同在，持續追求專業成長。</li> </ol>
1 6	邱 靜 美 2 0 1 3	高中教師專業發展評鑑與教師專業成長之研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師最認同教師專業發展評鑑目的是「促進教師專業成長」，而不是作為成績考核之依據，而最重要的評鑑層面為「課程設計與教學」與「班級經營與輔導」。</li> <li>2. 教師最認同由「同儕」教師來擔任評鑑人員；而評鑑資料的蒐集來源為「教學觀察」；評鑑結果表現不佳的老師，學校應提供相關研習或成長管道。學校在推動評鑑時應增加獎勵誘因。</li> <li>3. 教師對學校推動專業發展評鑑多持認同態度，但學校推動教師專業發展評鑑會增加教師的工作負擔與壓力。</li> <li>4. 不同年齡在「課程設計與教學」之專業成長有顯著差異。</li> <li>5. 不同職務的教師在專業成長各層面有顯著差異。</li> <li>6. 參與評鑑的教師投入更多的專業精神與態度，其成長總效益會愈高，兩者有高度的正相關，且有較佳的預測力。</li> </ol>

編號	作者	題目(對象)	摘要
17	柯郁安 2013	教師評鑑與教師專業發展途徑關係之研究-以桃園縣國民小學為例	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師對整體教師評鑑的知覺程度屬於普通，而以「教師評鑑目的」知覺程度較高。</li> <li>2. 教師知覺整體教師專業發展途徑良好，而以「教師自我發展」知覺程度較高。</li> <li>3. 研究所以上(含40學分班)、教師兼主任及年資五年以下教師對教師評鑑的知覺程度較高。</li> <li>4. 大型學校(49班以上)、研究所以上(含40學分班)、教師兼主任對教師專業發展途徑的知覺程度較高。</li> <li>5. 國小教師評鑑與教師專業發展途徑具有典型相關。</li> <li>6. 教師評鑑對教師專業發展途徑具有顯著的預測力，其中以「教師評鑑規準」層面解釋力最大。</li> </ol>
18	張瑛琪 2014	國中任教綜合活動領域教師專業成長之個案研究	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 國中任教綜合活動領域教師專業成長之歷程可分為接觸探索時期、成長省思時期與創新實踐時期。</li> <li>2. 參加研習、教學觀察、課程研發、參訪交流、教師同儕互動、教師自我反思、參加工作坊與研討會、加入國民教育輔導團，以及推動教師專業學習社群等方式能有效促進國中任教綜合活動領域教師專業成長。</li> <li>3. 綜合活動領域教師專業成長之影響因素可分內在因素，包含教師自我反思、教師教學信念；外在因素，包含兼任職務、家庭因素、工作負荷量，以及研習地點與時間。</li> <li>4. 綜合活動領域教師專業成長過程中面臨的困擾主要為「授課節數多，多元評量時間不足」，其他尚有「考量能力指標，教材無法即時運用」、「國教輔導團工作繁重，造成壓力」。因應策略為建立同儕支持的夥伴關係、採取即知即行的教學行動、培養正向積極的處事態度。</li> </ol>

資料來源：本研究建立

## 附錄三

### 嘉義縣國民小學教師性別角色、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：陳秀玉

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教師性別角色、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「性別角色量表」，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：陳秀玉 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： <input type="checkbox"/> (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：□(1)12 班以下 <input type="checkbox"/> (2)13-24 班 <input type="checkbox"/> (3)25 班以上				



## 第二部份：性別角色量表

性別角色發展是指個體在某一社會體系下，經由模仿學習相同性別者的行為表現，表現出符合生物性別、歷史發展、社會文化以及大眾期待並認同的性別特質，而此性別特質亦會因時代的變遷而隨之改變。學者將之分為兩性化、男性化、女性化及未分化。

性別角色的項目敘述。	保 留	刪 除	修 改	修 改 後
男性化特質				
1. 我覺得我自己是冒險的。				
2. 我覺得我自己是積極進取的。				
3. 我經常能指使別人去做我想要他們做的事。				
4. 我可以準時完成事情(任務、工作)。				
5. 我是個有男子氣概的人。				
6. 當需要做決定時，我能夠很容易地表明我的立場。				
7. 我願意努力工作來得到我想要的東西。				
8. 我確信我自己的能力。				
9. 我喜歡與人競爭的感覺。				
10. 我覺得我自己是具影響力的。				
11. 我總是說到做到。				
女性化特質				
12. 我覺得我自己是害羞的。				
13. 我覺得我自己是柔美的、女性的。				
14. 我覺得我自己是善感的。				
15. 我覺得我自己是忠誠的。				
16. 我覺得我是被動的(矜持)。				
17. 我是一個順從的人。				
18. 我是一個容易受騙的人。				

19.我是一個注意外表儀態的人。				
20.我覺得我自己是仁慈、關心別人的人。				
21.我覺得我自己是溫和的人。				
22.我覺得我自己是說話文雅的人。				
23.我覺得我是細心的人。				
24.我覺得我自己是令人愉快的人。				
25.我覺得我自己是富有同情心的人。				



### 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
<b>構面一：評鑑目的</b>				
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。				
<b>構面二：評鑑規準與工具</b>				
6. 評鑑規準依學校需求和特色自行訂定之。				
7. 評鑑規準內容由全體教師共同討論訂定。				
8. 評鑑工具都有適切的判斷水準。				
9. 評鑑指標/檢核重點的說明具體清晰。				
10. 學校能主動提供合宜的評鑑工具。				
<b>構面三：評鑑方式</b>				
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。				
<b>構面四：評鑑結果運用</b>				
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
<b>構面一：課程設計與教學</b>				
1. 我能更適切地研擬教學計畫。				
2. 提升我教學活動設計能力。				
3. 幫助我更精熟任教學科領域知識。				
4. 我能更清楚呈現教材內容。				
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。				
6. 我更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。				
<b>構面二：班級經營與輔導</b>				
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。				
10. 我更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。				
12. 提升我與學生及家長溝通的能力。				

13. 我更能活用諮商晤談的技巧。				
<b>構面三：研究發展與進修</b>				
14. 我更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。				
16. 我更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。				
<b>構面四：敬業精神與態度</b>				
18. 提升我高度的工作士氣。				
19. 我更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。				
21. 有助我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。				
23. 我能更主動吸收新知，追求專業上的成長。				

**【再次感謝您的指導！】**

## 附錄四

### 教師性別角色、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！首先感謝您撥冗填寫問卷。本問卷主要目的在瞭解教師性別角色、參與教師專業發展評鑑態度以及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：陳秀玉 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】性別角色量表

〈說明〉請根據您對性別角色的實際感受，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
1. 我覺得我自己是冒險的。	1	2	3	4
2. 我覺得我自己是積極進取的。	1	2	3	4
3. 我覺得我自己是行動像領袖的。	1	2	3	4
4. 我覺得我自己是勇於承擔的。	1	2	3	4
5. 我覺得我自己是有主見的。	1	2	3	4
6. 我覺得我自己是靠自己的。	1	2	3	4
7. 我確信我自己的能力。	1	2	3	4
8. 我覺得我自己是具有競爭力的。	1	2	3	4
9. 我覺得我自己是具影響力的。	1	2	3	4

10. 我總是說到做到。	1	2	3	4
11. 我覺得我自己是害羞的。	1	2	3	4
12. 我覺得我自己是柔美的、女性的。	1	2	3	4
13. 我覺得我自己是善感的。	1	2	3	4
14. 我覺得我自己是忠誠的。	1	2	3	4
15. 我覺得我是被動的（矜持）。	1	2	3	4
16. 我是一個順從的人。	1	2	3	4
17. 我是一個容易受騙的人。	1	2	3	4
18. 我是一個注意外表儀態的人。	1	2	3	4
19. 我覺得我是關心別人的人。	1	2	3	4
20. 我覺得我自己是溫和的人。	1	2	3	4
21. 我覺得我自己是說話文雅的人。	1	2	3	4
22. 我覺得我是細心的人。	1	2	3	4
23. 我覺得我自己是令人愉快的人。	1	2	3	4
24. 我覺得我自己是富有同情心的人。	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
<b>評鑑目的</b>				
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
<b>評鑑規準</b>				
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
<b>評鑑方式</b>				
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
<b>評鑑結果應用</b>				



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
<b>課程設計與教學</b>				
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
<b>班級經營與輔導</b>				
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
<b>研究發展與進修</b>				
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
<b>敬業精神與態度</b>				
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！】

## 附錄五

性別角色構面之因素分析

因素名稱	因素內容	因素負荷	轉軸後平方負荷量		Cronbach's $\alpha$
			特徵值	解釋變異量%	
男性化特質	1.我覺得我自己是冒險的。	0.648	5.661	56.612%	0.694
	2.我覺得我自己是積極進取的。	0.673			
	3.我覺得我自己是行動像領袖的。	0.754			
	4.我覺得我自己是勇於承擔的。	0.749			
	5.我覺得我自己是有主見的。	0.705			
	6.我覺得我自己是靠自己的。	0.738			
	7.我確信我自己的能力。	0.722			
	8.我覺得我自己是具有競爭力的。	0.791			
	9.我覺得我自己是具影響力的。	0.855			
	10.我總是說到做到。	0.624			
女性化特質	11.我覺得我自己是害羞的。	0.830	8.404	60.029%	0.743
	12.我覺得我自己是柔美的、女性的。	0.548			
	13.我覺得我自己是善感的。	0.627			
	14.我覺得我自己是忠誠的。	0.794			
	15.我覺得我是被動的(矜持)。	0.768			
	16.我是一個順從的人。	0.353			
	17.我是一個容易受騙的人。	0.721			
	18.我是一個注意外表儀態的人。	0.714			
	19.我覺得我是關心別人的人。	0.614			
	20.我覺得我自己是溫和的人。	0.807			
	21.我覺得我自己是說話文雅的人。	0.854			
	22.我覺得我是細心的人。	0.611			
	23.我覺得我自己是令人愉快的人。	0.672			
	24.我覺得我自己是富有同情心的人。	0.748			
累積解說總變異量：0.769					
量表整體信度：0.849					

資料來源：本研究建立

## 附錄六

參與教師專業發展評鑑態度構面之因素分析

因素名稱	因素內容	因素負荷	轉軸後平方負荷量		Cronbach's $\alpha$
			特徵值	解釋變異量%	
評鑑的目的	1.協助教師瞭解其教學之優劣得失。	0.879	3.967	79.348%	0.934
	2.協助教師改進教學,提升教學品質。	0.918			
	3.確保教學品質,維護學生受教權益。	0.899			
	4.評鑑方式。	0.901			
	5.建立教師專業形象。	0.866			
評鑑規準與工具	6.課程設計與教學。	0.899	2.414	60.345%	0.418
	7.班級經營與輔導。	0.915			
	8.研究發展與進修。	0.819			
	9.敬業精神與態度。	0.315			
評鑑方式	10.教師自我評鑑。	0.814	3.997	66.613%	0.896
	11.教學觀摩。	0.773			
	12.教學檔案評量。	0.840			
	13.訪談教師、教師同儕、行政人員。	0.864			
	14.問卷調查(蒐集學生或家長的意見)。	0.776			
	15.教學成果展示。	0.826			
評鑑結果應用	16.對評鑑結果,以書面個別通知教師。	0.793	4.649	77.487%	0.770
	17.協助受評教師規畫專業成長計畫。	0.878			
	18.評鑑結果作為辦理教師研習之參考。	0.829			
	19.可作為教師成績考核的重要參考依據。	0.423			
	20.針對未達規準的教師安排專業輔導並讓其接受複評。	0.554			
	21.對教師專業表現給予回饋與肯定。	0.712			
累積解說總變異量: 0.915					
量表整體信度: 0.898					

資料來源: 本研究建立

## 附錄七

教師專業成長構面之因素分析

因素名稱	因素內容	因素負荷	轉軸後平方負荷量		Cronbach's $\alpha$
			特徵值	解釋變異量%	
課程設計與教學	1.我能適切地研擬教學計畫。	0.854	4.977	71.098%	0.932
	2.我能提升教學活動設計能力。	0.848			
	3.我能精熟任教學科領域知識。	0.828			
	4.我能清楚呈現教材內容。	0.891			
	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。	0.832			
	6.我能善用多元的評量方式，評量學生的學習成效。	0.848			
	7.我能適切引起學生的學習動機，使其樂於學習。	0.798			
班級經營與輔導	8.我能指導學生共同訂定生活公約。	0.867	4.151	69.188%	0.910
	9.我能營造和諧良好的班級氣氛。	0.858			
	10.我能善用獎懲的原則與技巧。	0.857			
	11.我能落實依學生的個別差異進行輔導。	0.817			
	12.我能與學生及家長溝通的能力。	0.798			
	13.我能活用諮商晤談的技巧。	0.789			
研究發展與進修	14.我能積極參與教學或行動研究工作。	0.844	2.561	64.013%	0.809
	15.我能提升研發教材、教法或教具的能力。	0.787			
	16.我樂意參與校內外進修研習活動。	0.750			
	17.我樂於嘗試新的教學方法。	0.815			
敬業精神與態度	18.我能提升高度的工作士氣。	0.824	4.205	70.087%	0.914
	19.我願意為教育投入更多時間與心力。	0.861			
	20.我能與同事建立良好的合作關係。	0.864			
	21.我能與家長建立良好的合作關係。	0.870			
	22.我常省思自己的教學方法與態度。	0.845			
	23.我能主動吸收新知，追求專業上的成長。	0.753			
累積解說總變異量：0.963					
量表整體信度：0.962					

資料來源：本研究建立