

臺中市國民小學參與「教師專業發展評鑑」 教師教學效能之研究

陳逸敬

台中市惠文國民小學教師

陳世佳

東海大學教育研究所副教授

摘要

本研究旨在探究臺中市 96 學年度推動教師專業發展評鑑，對於參與教師教學效能的影響，先採調查研究法，以臺中市 96 學年度申請教師專業發展評鑑試辦之 8 所國小中有參與試辦的 266 位教師做為調查對象，研究工具為研究者自編「國民小學教師參與教師專業發展評鑑教學效能調查問卷」，發出問卷 266 份，回收有效樣本計有 210 份；再以半結構式訪談法探知教師對於參與教師專業發展評鑑的感受與觀點。

經分析歸納各項資料後，本研究獲致發現如下：

- 一、教師認為參與教師專業發展評鑑對於提昇教師教學效能應有的幫助，顯著高於實際參與後教師知覺個人在教學效能所獲得的提昇。
- 二、參與教師專業發展評鑑對於教師而言，影響最大者為找回了對教學的熱忱。
- 三、受訪教師認為有助於提昇教學效能的主要活動為參加教師專業工作坊、教學相關研習及同儕間的專業對話等三項。

最後，依據研究發現，分別就國小教師、參與學校、教育主管機關，及未來研究等方面，提出本研究之建議。

關鍵詞：教師專業發展評鑑、教學效能、個案研究

壹、前言

面對二十一世紀全球化的競爭趨勢，如何培養具有國際競爭力的現代國民，是世界各國教育改革的發展趨勢。人才的培育有賴健全的教育發展，而教育發展成敗與否的關鍵在教師，因此，如何提昇教師專業素質，以確保學校教育品質，進而提昇學生學習成效，當是目前教育改革所關切之核心問題。

在美國，現代學校改革運動（modern school reform movement）歷經三個階段：第一階段（1983-1990年）著重在延長學生在校學習時間以及增加學習科目等議題；第二階段（1990-1996年）則著重在確立學生學業表現的標準以及評量的使用；第三階段（1996年以後）開始推動教師素質的概念。自此，如何提昇教師素質成為美國教育關注的焦點（Danielson, 2001），2002年公佈的「別讓孩子落後法案」（No Child Left Behind Act）主要目標在於增進學生學習成效，也是將確保教師素質列為第一優先。

英國自1980年代中期之後，有

鑑於英國學生在國際性的教育成就測驗中表現不佳，乃積極將教師評鑑列入政府的議程當中。1985年發佈《較佳的學校》（Better Schools）白皮書，要求地方教育當局必須對教師工作進行定期的正式評鑑，以提高教學的質與量，隨之又公布《學校中的素質：評鑑與評估》，並成為「1986年教育法」的一部份；1991年發佈「教育（學校教師評估）規程」，並於同年建立「全國學校教師評鑑機制」，要求所有在英格蘭與威爾斯公立學校的校長和教師都必須至少接受一次評鑑，且之後每兩年為一期來接受評鑑，2001年的規程更將評鑑時程改為每年進行一次（李奉儒，2006）。

反觀國內，對於教師素質的管控與教師專業的提昇一直是政府推動教育改革所關注的焦點，教育部於95學年度開始補助各縣市政府推動中、小學試辦「教師專業發展評鑑」，目的為「協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果」（教育部，2009a），依此，教師教學效

能是否提升，是教師專業發展評鑑所關切的主題。臺中市政府教育處自95學年度起配合教育部推動試辦教師專業發展評鑑，本研究以96學年度臺中市境內經教育部核准參與教師專業發展評鑑之8所學校之參與教師為研究對象，探討參與滿一年後，教師專業發展評鑑對於提升教師教學效能之影響，藉由實際參與教師的內心感受，以瞭解目前臺中市推動教師專業發展評鑑之成效，俾供未來持續推動之參考。

貳、文獻探討

本節分別就教師專業發展評鑑之意涵、教師教學效能之意涵，以及教師專業發展評鑑與教師教學效能之相關論述及研究，做一綜合歸納與整理，以供本研究建構研究方法之根據。

一、教師專業發展評鑑之意涵

「教師專業發展評鑑」一詞，就字面意義來說，當是「教師專業發展」和「教師評鑑」二者結合而成，國內外學者則抱有不同的看法。

(一) 教師專業發展

Bell和Gilbert（1994）認為教師發展可以是教師的學習，應包含「專業」、「個人」及「社會」等三個發展面向，整個教師發展的過程是一種「增能賦權」（empowerment）的過程，目的在於使教師感覺比之前更像一位老師，進而促使教室內學生的學習更有成效。Hargreaves（1995）從後現代主義的觀點認為增進情感的發展才是教師發展的中樞，教學的渴望明確創造教師的收穫、強烈的成就感、突破感、接近學生，去愛護學生。Guskey（2000）指出，教師專業發展是有目的、持續不斷的、系統性的過程或活動，去加強教師專業知能與態度，以改善學生的學習成效（引自陳嘉彌、鍾文郁、楊承謙、柯瓊惠、謝元，（2002）。Jenlink和Kinnucan-Welsch（2001）則認為專業成長是一種改變，包括教師個人的看法、個人理論和實務的改變。Evans（2002）則認為教師發展是可以讓教師的專業技能（professionalism）和專業性

(professionalism)提昇的過程。

而國內學者對此亦有不同的見解，李俊湖（1992）認為教師專業成長應包括教學發展、個人發展與組織發展等三個層面。蔡碧璉（1993）指出，教師專業發展是教師在教學生涯中，不斷的追求個人專業知能、技巧與態度等進步與發展的努力及意願，涵蓋正式和非正式的，能使教師積極成長的各種活動。饒見維（1996）則認為教師專業發展是指一個人經歷職前師資培育階段，到在職教師階段，直到離開為止，在整個過程中都必須持續學習與研究，不斷發展其專業內涵，逐漸邁向專業圓熟的境界。呂錘卿（2000）認為教師專業發展是教師在專業知識、技能與態度上有所改變，逐漸達到自我期望的水準，而能合理地做專業判斷，有效率地從事教學工作，應包括教師專業知識、專業技能、專業態度、自我期許與教學效能等層面。吳政憲（2001）指出，教師在教學生涯中，透過不斷的學習、研究與省思，以達到專業成長的目標，其目的在於改進自己的教學，同時促進

整體學校教育品質的提升。張素貞（2004）認為教師專業發展的核心概念是透過多元方式提昇專業知能，包含專業知識、技能和態度，使個人和組織的持續更新發展達到改善學習，提昇教學品質為目的。洪文芬、謝文英（2007）認為「教師專業發展」是指教師在教學生涯過程中，適應教育改革潮流、滿足教學心理需求、符合教育生涯規劃，積極主動參與各項正式與非正式的研習、進修、研究等活動，以其引導自我反省與瞭解，促進自我成長與實現，達到增進教學品質、提升班級經營、充實輔導知能、增強教學技巧、提高教學態度，表現出有效率的教學行為，做出合理的專業判斷，將自己專化為具有專業權威的人。

綜理學者之論述，研究者認為教師專業發展是一種有目的、持續性、系統性之增能賦權的歷程，藉由參與進修、研習，與教師同儕對話、分享、教學觀摩等各種方式，促進教師個人專業知識、專業技能及專業態度等各個層面效能的成長，並進而促進組織效能與學生學

習效果的提升。

（二）教師評鑑

評鑑 (evaluation) 是教育工作歷程中非常重要一環，吳清山 (2002) 認為評鑑是應用有系統的方法，透過適當的評鑑工具去蒐集所需的評鑑資料，就其量化或質化的所得資料加以分析，並形成評鑑報告。Guskey (2000) 則簡要指出，評鑑是一種有系統、有價值的調查研究。Stufflebeam (2003) 認為評鑑是一種描述、獲取、報告，並應用有關受評對象優點、價值、正直、重要性等描述性與判斷性資訊，以指引決策、支持績效責任、增進對研究對象的瞭解。因此，評鑑可說是評鑑人員應用有系統的方法和適當的評鑑工具，對受評對象進行資料採集，並加以分析、判斷，以增進對研究對象的瞭解的一種活動。

評鑑也是健全的專業服務的構成要素之一，教師的工作是一項專業的工作，教師身為教育的專業人員，自當接受合理的評鑑。Guskey (2000) 指出，好的評鑑能提供有意義、有效用的資訊，作為

專業發展決策的參考。吳清山、林天佑 (2004) 則指出，教師評鑑係指就教師的專業能力和表現進行價值判斷，除瞭解其表現外，從而改進教學實務、激勵教師專業發展與進行適當人事決定。吳和堂 (2007) 認為教師評鑑是有計畫地蒐集教師工作表現的資料，根據評鑑前所設定的規準，評斷教師在教學、訓導、研究、親師關係、學生輔導、行政協助，或一切與教師角色與功能有關的專業表現之歷程。

由上可知，教師評鑑當是一種連續的、系統化的歷程，依據特定的規準，由評鑑者以觀察、測驗、晤談、調查等方式，進行評鑑相關資料的搜集，對老師的表現給予價值判斷，以做為人事決定之依據，並可做為激勵教師專業發展、改進教學實務之參考。

隨著教育改革運動的演進，如何確保教師素質以及提昇教學效能的議題受到各方的重視，教育評鑑的研究焦點逐漸轉移到教師專業發展方面，近年來國內學者專家對於「教師專業發展評鑑」亦有相當多的討論。

簡紅珠（1997）指出，專業發展評鑑是在教師與評鑑者之間一種互信互賴的氣氛中進行，在此互動中，將可培養教師的自我批判與坦然接受別人建設性評語的胸襟，且引導教師邁向自我改進與自我發展。教師專業發展評鑑的目的就是協助教師專業發展，符應時代的脈動，不斷成長與進步，順應社會的發展需求，滿足學校教育與學生學習的需求，進行專業發展，精進教學，成為有效能的教師。

蔡進雄（2004）指出在教師專業的追求上，評鑑是健全的專業服務最基本的構成要素之一。如果將評鑑視為教師反省改進班級經營及教學的動力，則教師評鑑並不完全是令人緊張的課題，反倒可以成為教師專業發展的利器，因此良好的教師評鑑不可與教師專業發展脫鉤。

張德銳（2006）指出，教師專業發展評鑑係透過教師自我分析、同儕教室觀察、學生教學反應等方式，來蒐集教師教學表現資料，然後鼓勵教師與同儕在相互信任、合作的基礎上，設定專業發展

計畫並執行之，藉以不斷地促進教師專業的發展，是一種典型的形成性、發展性、診斷性的教師評鑑，也是一種專業性、服務性的教學輔導工作。

Danielson和McGreal（2000）則提供了一個完整的教師評鑑體系，頗具參考價值。該評鑑架構包含三個層次：1. 促進新進教師成長的評鑑；2. 促進教師專業發展的評鑑；3. 援助教師的評鑑。

簡而言之，教師專業發展評鑑就是「教師透過教學觀察、對話、檔案、回饋等方式來蒐集教學表現資料，促發教師自我省思，使自己或團體在專業上獲得改變與成長的一種形成性教師評鑑。

依照臺中市試辦教師專業發展評鑑實施計畫所訂，申請參與之學校，應就本身特性及需求，各自擬定學校教師專業發展評鑑之實施計畫，經校務會議通過後，於當年度4月15日前提報臺中市政府初審，經初審通過後報請教育部複核，經教育部審核通過方可實施。

申請參與學校所訂之評鑑計畫應規劃有評鑑目的、評鑑內容、

評鑑規準、評鑑方式、教師專業發展評鑑推動小組的組成比例及產生方式、評鑑實施時程、評鑑結果之應用及經費需求等項目。教師接受個別評鑑之後，學校教師專業發展評鑑小組必須將個別受評教師的評鑑結果，以書面個別通知教師，並予以保密，非經教師本人同意，不得公開個人資料。而接受評鑑且經學校評鑑小組認定未達規準之教師，應於接獲通知一個月

內，由評鑑推動小組安排適當人員與其共同規劃專業成長計畫，並於進行專業成長後，再次安排校內評鑑（複評）。另外，對於初任教學二年內之教師、自願接受輔導之教師或經評鑑認定未達規準之教師，得安排教學輔導教師予以協助。整體試辦期程為三年，並於每年檢討評估其可行性，以決定是否繼續辦理。臺中市參與教師專業發展評鑑之現況如表2-1所示。

表 2-1 臺中市參與教師專業發展評鑑學校現況統計

學 校	95			96			97			98		
	編制 教師 數	參 與 教 師 數	參 與 比 例	編制 教 師 數	參 與 教 師 數	參 與 比 例	編制 教 師 數	參 與 教 師 數	參 與 比 例	編制 教 師 數	參 與 教 師 數	參 與 比 例
國光國小	68	35	51.47%									
中華國小				54	24	44.44%						
東光國小	55	50	90.91%	60	53	88.33%	63	37	58.73%	61	40	65.6%
樹義國小	84	30	35.71%	87	28	32.18%	87	22	25.29%	87	40	46%
中教大實小				63	19	30.16%	63	20	31.75%			
永春國小				101	30	29.70%	101	35	34.65%	97	63	64.9%
協和國小				90	50	55.56%	90	58	64.44%	95	95	100%
惠文國小				160	22	13.75%	161	25	15.53%	157	31	19.8%
黎明國小				75	40	53.33%	75	31	41.33%			

表 2-1 臺中市參與教師專業發展評鑑學校現況統計（續）

學年度 學校	95			96			97			98		
	編制 教師數	參與 教師數	參與 比例	編制 教師數	參與 教師數	參與 比例	編制 教師數	參與 教師數	參與 比例	編制 教師數	參與 教師數	參與 比例
台中國小							79	27	34.18%			
泰安國小							18	18	100%	19	19	100%
仁美國小										73	16	22%
信義國小										109	36	33%
重慶國小										51	19	37.2%
西屯國小										97	24	24.7%
立人國小										48	14	20%
四張犁國小										52	30	58%
葳格中小學										79	57	72%
東大附小										38	38	100%
立人國中							119	28	23.53%	119	28	23%
國立文華高中	126	6	4.76%									
參與教師 人數合計(人)	/	121	/	/	266	/	/	283	/	/	550	/
學校數合計(所)	4			8			10			15		

資料來源：教育部「教師專業發展評鑑網站」。網址：
<http://tpde.nhcue.edu.tw/census.jsp>

整體來看，從 95 學年度僅 4 所學校參與，96 學年度有 8 所，97 學年度有 10 所學校參與，98 學年度有 15 所學校參與，顯示參與學校有逐年增加之現象；而參與的教師人數也由 95 學年度的 121 人增

加為 98 學年度的 550 人，顯示臺中市學校以及教師對於教育部試辦教師專業發展評鑑計畫的參與意願逐年提高。然而，參與教師之教學效能是否有所提升？此為本研究所欲深入探討之處。

二、教師教學效能的意涵

教師效能係指在教學歷程中，教師所表現的一切有助於學生學習的行為（張春興，1996），教師效能的高低，一方面展現教師本身教學能力及教學表現的程度，另一方面也是影響學生學習成果的關鍵因素（孫志麟，2002）。

教師教學效能的概念，源自於 Bandura（1982）自我效能（self-efficacy）概念。根據 Bandura 的觀點，自我效能是指對自己有能力完成某種行動的判斷，亦即個人對自己所能獲致成功所具有的一種信念，此信念會影響個人面對問題情境時的態度或看法，因此，人的行為會受到「結果預期」（outcome expectations）和「效能預期」（efficacy expectations）的影響。結果預期是指在某一特定情境或背景下，根

據個人以往成功或失敗的經驗，對於特定行為導致的可能結果所做的判斷。效能預期則是指處在相同情境或背景時，對於自己是否有能力能完成的一種看法。個人可能相信行為將產生某種結果，但是，如果判斷該行為已超過能力所及，個人將不會採取行動，即使做了，也很難堅持到底（Guskey & Passaro, 1994）。

教學效能的研究即在探討教師對自我教學能力的評估，以及解釋教學行為的形成原因。由於研究目的與觀點的不同，國內外學者對教學效能有不同的界定，有從「教師效能感」（teacher efficacy）的角度切入（Barfield & Burlingame, 1974；Webb, 1982；Ashton 和 Webb, 1983；Gibson & Dembo, 1984；Brophy, 1986；Woolfolk & Hoy, 1990；Guskey & Passaro, 1994；孫志麟，1991），通常是指教師評估自己能夠影響學生學習成敗的一種知覺、判斷或信念，認為自己有能力教導學生，達到預定的教育目標或學生有進步的表現；另一部分學者從「教師

教學效能」(teaching effectiveness)的角度來探討(Borich, 1988; Stronge, 2002; 吳清基, 1989; 李俊湖, 1992; 黃政傑, 1993; 單文經, 1995; 陳木金, 1997; 張碧娟, 1999; 林進材, 2000; 張德銳, 2002; 丁一顧, 2004), 強調教師有效教學的能力或表現, 指出教師在教學工作中, 具備教育及學科相關知識, 熟悉教材內容, 運用有效教學策略, 並激勵關懷學生, 塑造良好班級氣氛, 使學生在學習上或行為上具有優良表現, 追求最好教學成效, 達到特定教育目標。綜理國內外專家的看法, 研究者認為教師教學效能係指「教師確信自己具備教育專業知識, 並能熟悉教材內容, 因應學生個別差異, 妥善擬訂教學計畫, 善用多元教學策略與評量, 塑造良好學習情境, 以達成教學目標或改善學生學習表現的一種信念與能力的展現。」

隨著國內外學者對於教師教學效能界定的不同, 教師教學效能的內涵也有各有不同的闡述。研究者從教師「有效教學行為表現」的

觀點切入, 綜合上述專家學者的看法並加以整理, 將教師教學效能的內涵歸納為「擬定教學計畫」、「系統呈現教材」、「多元教學策略」、「適時評量回饋」、「良好學習情境」等五個層面, 茲將各層面內涵說明如下:

(一) 妥擬教學計畫

指教師在教學前所從事的各項與教學有關的準備活動, 包括清楚掌握教學目標, 瞭解學生特質, 根據學生差異擬定教學計畫, 熟悉教材內容, 事先做好教學安排等。

(二) 系統教材呈現

指教師在進行教學活動時, 能說明單元目標, 按部就班呈現並說明教材內容, 並有效掌握教學時間, 提供學生練習的機會。

(三) 多元教學策略

指教師在教學時會運用不同教學媒體或方法, 引起學生學習動機, 並掌握發問技巧, 與學生進行互動, 以維持學生注意力, 使教學活動達到預期的效果。

(四) 適時評量回饋

指在教學中或教學後, 教師能利用多元的評量, 了解學生的學習

成效，並立即回饋，獎勵學習進步。

（五）良好學習情境

指教師以和善的表情和幽默的機智與學生互動，有效掌握教室管理，關懷並激勵學生，給予公平的對待，建立和諧師生關係，帶動班級輕鬆愉快學習氣氛。

三、教師專業發展評鑑與教學效能的相關研究

教師專業發展評鑑在國內係屬新興的議題，研究者透過全國博碩士論文資訊網，以「教師專業發展評鑑」為關鍵詞進行檢索，共計64篇文獻。綜觀其研究主題，有對於計畫目的、內涵、規準、實施歷程與成效等方面進行探討者（呂玉珍，2007；馮佩玲，2007；張東慈，2008），有探討教育人員對於該計畫的知覺、所抱持的態度與意見者（余昆旺，2008；洪文芬，2007；羅國基，2007；謝佩璇，2007；蘇純儀，2008），亦有對於該計畫實施與教師專業成長之關係進行探討者（古秋雲，2008；周紋如，2007），或探討該計畫之實施與學校校長領導、教師工作壓力等相關

議題者（姚繼儒，2007；吳金樹，2007；劉芷伶，2008）；而研究方法有採問卷調查之量化研究者，有採文件分析、訪談、實地探究等質性研究者，亦有二者同時採用者。

依據本研究之動機與目的，研究者就教師專業發展評鑑與教師教學效能相關之研究再次進行檢索，僅得2篇有關之論述（陳玟瑩，2008；溫雅雯，2008），研究發現，教師對於專業發展評鑑愈持正面態度以及認知程度愈高，會有愈高的教學效能，並且認為教師專業發展評鑑有助於教師專業成長。然而，相關研究文獻仍屬少數，教師專業發展評鑑與教師教學效能二者之間能否做進一步推論，仍需要更多研究加以驗證。

教育部辦理教師專業發展評鑑之首要目的即在於提升教師教學效能。因此，本研究為探討參與「教師專業發展評鑑」之教師能否知覺自身專業有所改變及教學效能有所提升，以期做為未來辦理教師專業發展評鑑之參考。

參、研究方法

依據前述研究目的與研究問題，並參考相關文獻後，本研究以臺中市為研究個案，先以調查研究法（survey research），運用問卷蒐集研究資料，以瞭解研究對象認為參與教師專業發展評鑑對於提升教師教學效能應有的幫助，與實際參與後知覺獲得的幫助，並分析二者之間是否有落差；再以半結構式訪談法（semi-structured interviews method）探知教師對於參與教師專業發展評鑑的感受與觀點；另外，蒐集與本研究目的相關之研究論述、政策、規章或法令等文件資料，加以整理分析，不僅有助於問卷資料分析結果的解釋，更可與訪談資料進行相互檢證，提昇研究結果的可信賴度（trustworthiness）。

一、進行問卷調查

本研究使用的調查工具係研究者自編「國民小學教師參與教師專業發展評鑑教學效能調查問卷」，問卷架構與內容係依文獻探討彙集而成初稿問卷，並敦請五位學者專家與實務工作者依本研究之目的與內容進行審查。經彙整學

者專家意見，將部分不妥適之文字語意修改後完成本研究正式問卷，問卷內容分成三部分，分述如下：

（一）個人基本資料

內容包括性別、服務年資、最高學歷、擔任職務與任教領域等五項，由研究參與者依個人實際狀況填答。

（二）教育部「教師專業發展評鑑」對於提升教師教學效能之成效

此部分為瞭解國小教師認為教育部「教師專業發展評鑑」，對於教師教學效能的提升應有多大幫助（應然面）；以及實際參與「教師專業發展評鑑」後，教師知覺對於自己教學效能的提升有多大幫助（實然面）。題項係根據文獻探討所得，將教師教學效能分成「妥擬教學計畫」、「系統呈現教材」、「多元教學策略」、「適時評量回饋」、「良好學習情境」等五個面向，並將各面向所包含之若干細項能力修改而成，採李克特式四點量表，各題項由填答者依個人認為對國小教師幫助程度與對自身能力

幫助程度分別依序填答，「非常有幫助(4分)」、「有幫助(3分)」、「少許幫助(2分)」、「沒有幫助(1分)」。各題項平均值為 2.5 分，因此受試者得分高於 2.5 分越多，表示受試者認同參與教師專業發展評鑑對於提昇教師教學效能的幫助程度越高。

(三) 聯絡方式

問卷最後留有聯絡方式之空白欄位，如填答者日後願意接受訪談，則留下大名及聯絡方式，以便研究者往後進行選取半結構訪談之受訪對象。

調查對象係臺中市 96 學年度參與教師專業發展評鑑之 8 所國小當中，有參與教師專業發展評鑑之教師，共計 266 位(表 2-1)。研究者於 97 年 3 月期間先以電話洽詢各學校校長或教務主任同意後，由研究者親往遞送調查問卷並進行填答說明，再委請各校教務主任協助問卷之發放與回收。總計問卷共發出 266 份，回收 226 份，回收率 85%；將回收問卷中有漏答情形者全數剔除後進行編碼，共計 210 份，有效問卷率 78.9%。

二、進行試驗性訪談

研究者於 98 年 4 月期間，先進行試驗性訪談，採立意取樣，就本研究對象中選取一位參與者，以電話確認其接受訪談意願，經獲得其本人同意後，再與受訪者約定時間，並簽署訪談同意書後，進行試驗性訪談，並依訪談結果，綜合受訪者的建議與研究者的自省，修改後完成正式訪談大綱，以期盼所蒐集的訪談資料更多元、中立與客觀。

三、進行半結構式訪談

研究者將回收之調查問卷逐一進行編碼，同時將有填寫聯絡方式之填答者資料建檔。考量受訪者應儘量涵蓋服務於不同學校，以及不同教學年資的教師，以提高樣本之代表性，除參酌填答者個人背景資料進行篩選外，並增採典型個案抽樣策略，透過電話或電子郵件進行訪談邀約，共覓得 6 位受訪者同意接受訪談，受訪對象資料整理如表 3-1。訪談過程除由研究者筆記摘錄重點外，並經受訪者同意後加以錄音。訪談結束後，研究者盡速將錄音檔轉謄為逐字稿，並將逐字

稿送請受訪者校閱，以維研究資料之正確性。

表 3-1 半結構訪談對象一覽表

代號	性別	職稱	學歷	教學年資	訪談日期	訪談時間	訪談地點
T1	男	主任	研究所	20 年	2009. 4. 7	18:35~19:22	國立教育研究院學員寢室
T2	女	級任	大學	21 年	2009. 4. 14	13:40~14:30	班級教室
T3	女	主任	大學	15 年	2009. 4. 14	15:00~16:30	自然教室
T4	男	組長	大學	12 年	2009. 4. 23	14:15~15:11	小圖書室
T5	女	科任	大學	6 年	2009. 4. 27	13:40~14:35	圖書室
T6	女	級任	大學	3 年	2009. 5. 1	16:30~17:39	臺中教育大學求真樓一樓

四、研究資料整理與分析

在調查問卷部分，本研究問卷資料蒐集後，隨即整理並進行編碼，並採用 SPSS16.0 for Windows 統計軟體，進行平均數、百分比等描述性分析，以及相依樣本 t 檢定 (Paired-Samples T Test)，並

將結果繪製成表格呈現。

在半結構式訪談部分，訪談錄音轉謄之逐字稿，經受訪者確認後，將逐字稿進行編碼，編碼方式如表 3-2 所示。最後，所有資料經整理、分析，並進行歸納後，提出研究結果。

表 3-2 編碼方式說明表

編碼	說明
R	研究者
T1、T2...	第一位受訪者、第二位受訪者...
.....	省略後面的話語
()	說明表情、動作、情緒、行為
(T1005)	()內文字位於第 1 位受訪者逐字稿第 5 行

肆、研究發現

一、問卷調查樣本背景資料 描述性統計分析

本研究樣本之個人背景變

項，分別為性別、服務年資、最高學歷、擔任職務等四個變項，其分佈情形如下表4-1所示。

表4-1 問卷調查樣本背景資料描述性統計分析表

項 目	變 項	樣本數	百分比	累積百分比
性別	男	60人	28.6%	28.6%
	女	150人	71.4%	100.0%
服務年資	3年(含)以下	19人	9.0%	9.0%
	4-10年	93人	44.3%	53.3%
	11-20年	61人	29.0%	82.4%
	21年以上	37人	17.6%	100.0%
最高學歷	研究所以上 (含四十學分班)	66人	31.4%	31.4%
	師範院校 (含師專)	96人	45.7%	77.1%
	一般大學修畢教育學程 (含師資班)	48人	22.9%	100.0%
擔任職務	主任	23人	11.0%	11.0%
	組長	49人	23.3%	34.3%
	級任導師	116人	55.2%	89.5%
	科任教師	22人	10.5%	100.0%

由表 4-1 的數據顯示，本研究之樣本中，男性教師有 60 人，佔

總樣本數之 28.6%，女性教師有 150 人，佔總樣本數之 71.4%；服務年

資 3 年（含）以下的樣本數為 19 人，佔總樣本數之 9.0%，服務年資 4-10 年的樣本數為 93 人，佔總樣本數之 44.3%，服務年資 11-20 年的樣本數為 61 人，佔總樣本數之 29.0%，服務年資 21 年以上的樣本數為 37 人，佔總樣本數之 17.6%；最高學歷為研究所以上（含四十學分班）者有 66 人，佔總樣本數之 31.4%，最高學歷為師範院校（含師專）者有 96 人，佔總樣本數之 45.7%，最高學歷為一般大學修畢教育學程（含師資班）者有 48 人，佔總樣本數之 22.9%；擔任職務方面，主任有 23 人，佔總樣本數之

11.0%，組長有 49 人，佔總樣本數之 23.3%，級任導師有 116 人，佔總樣本數之 55.2%，科任教師有 22 人，佔總樣本數之 10.5%。

二、教學效能描述性統計與差異性檢定分析

以下依序呈現問卷調查結果教學效能各層面之描述性統計，再以各層面應然得分平均數和實然得分平均數做為配對變項，進行相依樣本 t 檢定（Paired-Samples T Test）。

（一）「妥擬教學計畫」層面描述性統計分析

表 4-2 「妥擬教學計畫」層面描述性統計分析

分項能力		平均數	標準差	次數（百分比）			
				非常有幫助	有幫助	少許幫助	沒有幫助
清楚掌握教學目標	應然	2.75	0.750	27(12.9%)	115(54.8%)	56(26.7%)	12(5.7%)
	實然	2.66	0.780	24(11.4%)	107(51.0%)	63(30.0%)	16(7.6%)
瞭解學生特質	應然	2.47	0.819	18(8.6%)	88(41.9%)	78(37.1%)	26(12.4%)
	實然	2.40	0.843	14(6.7%)	92(43.8%)	69(32.9%)	35(16.7%)

表 4-2 「妥擬教學計畫」層面描述性統計分析（續）

分項能力		平均數	標準差	次數（百分比）			
				非常有幫助	有幫助	少許幫助	沒有幫助
根據學生差異擬定教學計畫	應然	2.54	0.795	18(8.6%)	100(47.6%)	70(33.3%)	22(10.5%)
	實然	2.44	0.841	16(7.6%)	92(43.8%)	70(33.3%)	32(15.2%)
熟悉教材內容	應然	2.80	0.811	39(18.6%)	103(49.0%)	55(26.2%)	13(6.2%)
	實然	2.72	0.847	33(15.7%)	107(51.0%)	49(23.3%)	21(10.0%)
事先做好教學安排	應然	2.90	0.788	44(21.0%)	111(52.9%)	44(21.0%)	11(5.2%)
	實然	2.80	0.856	41(19.5%)	106(50.5%)	44(21.0%)	19(9.0%)
整個層面	應然	2.69	0.691				
	實然	2.61	0.735				

「妥擬教學計畫」層面描述性統計分析(表 4-2)的數據顯示，在應然面上，除「瞭解學生特質」項得 2.47 分，未達平均值，其餘各項均高於平均值，顯示教師認為參與教師專業發展評鑑對於提昇教師「瞭解學生特質」的能力上幫助較少；在實然面上，有「瞭解學生特質」(2.40 分)、「根據學生差異擬定教學計畫」(2.44 分)二項未達平均值，其餘各項均高於平均值，顯示教師在實際參與後，知覺

對於個人在「瞭解學生特質」、「根據學生差異擬定教學計畫」二項能力的提昇，所獲得的幫助較少。

整體層面來看，在「應然」面和「實然」面分別得 2.69 分、2.61 分，均高於平均值，顯示教師認同參與教師專業發展評鑑對於教師在「妥擬教學計畫」層面能力的提昇，是有幫助的。另外，就「平均數」一欄顯示，各分項能力在「應然」面得分均高於「實然」面，顯示教師在實際參與後，知覺個人在

「妥擬教學計畫」層面各項能力所獲得的提昇低於教師認為應有的幫助。

從受訪者的談話中發現，教師感受到參與教師專業發展評鑑，在「妥擬教學計畫」層面的影響是間接的，比較資深的老師認為，主要的影響是喚醒了自己塵封已久的教學熱忱，或者可以說是找回了自己當年選擇教職的那份自我期許。

T1：「事實上，把我們以前的熱忱都找回來，…除了熱忱之外，事實上對於自己的專業方面，目的、方法、內容的重新檢視，得到不同的一個新解。但是整個時間的分配與管理方面，也花了蠻多的時間和金錢去實驗，…」(T1018-T1019、T1024-T1025)

T3：「參與了之後，會喚起老師原本我們對自己當老師的自我期許，我覺得這個很重要，然後當老師的熱忱，這個又被喚起了，然後因為你開始你的自我期許啦！…我是覺得說是間接的，而不是說直接，讓我就在這個方面提

升，…」(T3124-T3126、T3135)

因為找回了當初的熱忱，所以會願意多花時間，在教學計畫的準備上重新思考、檢視以及調整，而使自己在教學前的準備能夠更完備，整個教學活動能更加順暢，教學目標更明確。正如 T1、T5 教師所言，

T1：「首先是有關教學目標的設定會更精確；其次是整個教學活動的流暢度會更加順暢；第三是評量結果多元化。」(T1015-T1016)

T5：「加入之後，從規準上面檢視自己，然後我才會每一次上課前要有，比方說，準備活動、發展活動，我覺得最重要的一個就是結論，…就是一開始會告訴小朋友，我們今天要上什麼，那也順便提醒自己，今天要朝這樣子的目標去教，…」(T5030-T5031、T5033-T5034)

而對於年資較淺的 T6 受訪者而言，感受到影響係來自於參加了許多教師研習，豐富了個人的知識

經驗，而使自己在教學流程的準備上能有更多元、豐富的想法。

T6：「我覺得影響的是我整個教學上準備的流程，或者是我的先備知識經驗，它會影響整個，當然我在做教學準備上面可能會比較有想法吧。…我覺得這部份就是會不斷的影響、不斷的影響，但不是一個直接的影響。」(T6089-T6090、T6094-T6095)

(二)「系統教材呈現」層面 描述性統計分析

由表 4-3 的數據顯示，「系統教材呈現」層面各分項能力和整個層面得分均高於平均值(2.5 分)，顯示教師認為參與教師專業發展評鑑對於教師在提昇「系統教材呈現」的能力上是有幫助的。而「平均數」一欄顯示，各分項能力在「應然」面得分均高於「實然」面，顯示教師在實際參與後，知覺個人在「系統教材呈現」層面各項能力所獲得的提昇低於教師認為應有的幫助。

表 4-3 「系統教材呈現」層面描述性統計分析

分項能力		平均數	標準差	次數(百分比)			
				非常有幫助	有幫助	少許幫助	沒有幫助
說明單元目標	應然	2.67	0.831	29(13.8%)	103(49.0%)	58(27.6%)	20(9.5%)
	實然	2.60	0.837	23(11.0%)	105(50.0%)	57(27.1%)	25(11.9%)
按部就班呈現教材	應然	2.74	0.789	29(13.8%)	114(54.3%)	51(24.3%)	16(7.6%)
	實然	2.64	0.831	25(11.9%)	108(51.4%)	54(25.7%)	23(11.0%)
有條理說明教材內容	應然	2.70	0.837	28(13.3%)	113(53.8%)	46(21.9%)	23(11.0%)
	實然	2.64	0.871	28(13.3%)	105(50.0%)	50(23.8%)	27(12.9%)

表 4-3 「系統教材呈現」層面描述性統計分析（續）

分項能力		平均數	標準差	次數（百分比）			
				非常有幫助	有幫助	少許幫助	沒有幫助
有效掌握教學時間	應然	2.65	0.869	32(15.2%)	95(45.2%)	60(28.6%)	23(11.0%)
	實然	2.58	0.900	30(14.3%)	90(42.9%)	61(29.0%)	29(13.8%)
提供學生練習機會	應然	2.56	0.846	24(11.4%)	95(45.2%)	66(31.4%)	25(11.9%)
	實然	2.50	0.871	21(10.0%)	96(45.7%)	61(29.0%)	32(15.2%)
整個層面	應然	2.66	0.768	X			
	實然	2.59	0.805				

而受訪者在談話中也表示，參與教師專業發展評鑑對於「系統呈現教材」層面的影響不大，

T4：「應該沒有甚麼影響，就像我原本是這樣寫，有這樣的計畫，但是計畫都是比不上變化的，你一定要去處理那個變化，不能說小朋友已經有人可能是情緒的問題，或是說上一節有甚麼狀況延續到下一節，我一定要處理，不能不處理，那就不叫教學了，…所以應該是不會有影響，因為我不會被它限制在那裡。」

(T4107-T4111)

T1：「理論上，就我個人而言是不太會去注意，因為當節課的進度我們會盡量把它完成，那沒有上完當然我們下次會繼續上，…如果為了達成教學目標，這種情形是可以被允許的，比如說，我們可以把這一次要教的內容留待下一次，再做重新的整理，…因為每次的教學都必須按照上一次的教學經驗做調整，…」
(T1036-T1037、T1040-T1041、T1043)

由上可知，在實際教學過程中，教師可能會因為處理某些緊急或突發的狀況而延誤既定的教學流程，但是，教師注重的是完整教學內容完整的呈現，而教學流程是存有修改和調整的彈性，這一節課來不及教的內容，可以經過重新調整後，留待下次上課時繼續完成；教師更關切的是幫助學生建立完備知識概念，以達成教學目標，太過在意時間和流程的掌控，反倒限制教材內容的豐富和完整性，以及討論內容的深度，正如 T1 和 T5 教師所感受，

T1：「我們如果能好好控制時間，當然對我們達成評鑑指標是有幫助的，但是這樣會限制我們原本應該教的，或者想要教的，會遺漏掉；」（T1028-T1030）

T5：「就是上課的內容比較有流程，然後會要控制時間，…就是，會有自己幫自己設定一個限制，不能講太多…」
（T5046-T5047、T5050）

（三）「多元教學策略」層面 描述性統計分析

由表 4-4 的數據顯示，「多元教學策略」層面各分項能力和整個層面得分均高於平均值（2.5 分），顯示教師認為參與教師專業發展評鑑對於教師在提昇「多元教學策略」層面的能力上是有幫助的。而就「平均數」一欄顯示，各分項能力在「應然」面得分均高於「實然」面，顯示教師在實際參與後，知覺個人在「多元教學策略」層面各項能力所獲得的提昇低於教師認為應有的幫助。

表 4-4 「多元教學策略」層面描述性統計分析

分項能力	平均數	標準差	次數（百分比）			
			非常有幫助	有幫助	少許幫助	沒有幫助
運用不同媒體	應然 2.80	0.770	36(17.1%)	105(50.0%)	59(28.1%)	10(4.8%)
或方法	實然 2.73	0.811	30(14.3%)	11(52.9%)	51(24.3%)	18(8.6%)

表 4-4 「多元教學策略」層面描述性統計分析（續）

分項能力		平均數	標準差	次數（百分比）			
				非常有幫助	有幫助	少許幫助	沒有幫助
引起學生學習動機	應然	2.69	0.827	32(15.2%)	98(46.7%)	63(30.0%)	17(8.1%)
	實然	2.64	0.843	26(12.4%)	106(50.5%)	54(25.7%)	24(11.4%)
掌握發問技巧	應然	2.66	0.840	31(14.8%)	95(45.2%)	65(31.0%)	19(9.0%)
	實然	2.60	0.864	27(12.9%)	99(47.1%)	58(27.6%)	26(12.4%)
與學生進行互動	應然	2.71	0.838	32(15.2%)	106(50.5%)	52(24.8%)	20(9.5%)
	實然	2.64	0.848	27(12.9%)	105(50.0%)	54(25.7%)	24(11.4%)
維持學生注意力	應然	2.58	0.851	25(11.9%)	96(45.7%)	64(30.5%)	25(11.9%)
	實然	2.55	0.870	23(11.0%)	99(47.1%)	58(27.6%)	30(14.3%)
整個層面	應然	2.69	0.741				
	實然	2.63	0.770				

在訪談中，受訪者均感受到參與教師專業發展評鑑對於教師在「多元教學策略」層面確實有所影響，因為教師專業發展評鑑提供給教師參加工作坊、研習等專業成長的活動，讓教師有機會聽取、吸收許多他人的經驗，以及學校在運作過程中提供給教師閱讀與交流的機會，將其內化，幫助教師在參與

之後，能省思與增補自己不足之處，並運用在課堂上，

T2：「它會以這個為主軸，教我們一些研習或者是工作坊，那這個對我在教學上有幫助。…校長他們會覺得說要吸引老師參加這個區塊，…所以校長他們都會買書送我們老師。…那我就去看，然後去省

思說我在哪一部份有不足，因為我發現我還是有一些不足的地方，我要怎麼留意這個區塊，對！有，有幫助。」(T2073-T2074、T2080-T2082、T2094-T2095)

T3：「我還是回去參與的時候，我就會把在那邊學到的一些新的方式，”ㄟ～對啊！我以前怎麼沒想到這個”，把它運用到課堂上，這個會。」(T3152-T3153)

T4：「在這個過程當中多去思考到一些不同的角度、不同的方式，是不是可以再呈現，這就會呈現在我的教學策略裡面，所以這一部份我覺得是有幫助的，…」(T4141-T4143)

T6：「我覺得會耶，因為其實你去聽一些比較有經驗的人的教學經驗，你就會把它內化成你自己的教學的流程，…我會把它吸收進來，然後，可能有的時候會應用在課堂中吧，…」(T6165-T6166、T6170)

就如 T1 受訪者所言，除了傳統講述方法之外，也會嘗試加入師

生對話與討論，加上實作練習，教師給予適當回饋，連貫運用多元的教學策略，使學生學習更有成效。

T1：「以前我們在教學的策略上大部分都是用講述的方法，老師透過講述讓學生瞭解，…不是只有老師講，學生也可以對話，對話的次數會因會這樣的改變而增加更多，…有時候做個討論，…最後還是給予回饋，…所以透過這樣的一個對話、練習，然後小組異質的分組討論之後就學習，最後來一個回饋，然後重新再讓這整個流程串起來，不是只有講解，這樣學生會學得更多啊。」(T1048-T1050、T1053-T1058)

T5 受訪者則發現，自己在課堂發問技巧上明顯感受到不夠純熟，另外，會促使自己將教材內容與時事及學生的生活經驗做連結，活化教材內容，藉以維持學生在課堂上得注意力，

T5：「比較不一樣的是發問技巧，…就是在問問題的部分，現在還是要繼續在學習，因

為，就是希望能夠都是開放性的問題，才能夠讓學生回答比較多一點，然後他們會去思考。」(T5067-T5070)

T5：「我覺得結合時事，就是在評鑑指標當中有一項嘛，那就會一直，每一個主題都會逼迫自己去想說跟現在有甚麼時事的連結啊，我們生活周遭可以看得到啊，就是儘量以這個部份，然後來抓住小朋友的注意力，…」(T5077-T5080)

另外，受訪者也提到，教師平時就會累積教學經驗，不斷調整自己的教學策略，就如 T4 和 T6 二位受訪者所言，

T4：「平常就會就要調整。」(T4153)

T6：「我平常就會去累積這樣的經驗。…可是我覺得它是一個不錯的機會，就如果你有遇到對的講師，或對的人，就會有更能夠發展吧，…」(T6174、T6176- T6177)

由上可知，教師均感受到參與教師專業發展評鑑後，從教師工作坊、研習或閱讀相關書籍當中，得

以聽取、吸收到別人的經驗，促發個人的自我省思，並將他人經驗加以內化，運用在課堂教學上。但有趣的是，受訪者提到，這種自我省思與內化的活動，其實教師平日就不斷在進行，並不是因為參與教師專業發展評鑑之後才開始，不過它可以提供教師更多交流的機會。

(四)「適時評量回饋」層面 描述性統計分析

由「適時評量回饋」層面描述性統計分析(表 4-5)的數據顯示，在應然面上，各分項能力得分均高於平均值(2.5 分)，顯示教師認為參與教師專業發展評鑑對於教師在提昇「適時評量回饋」層面的能力上是有幫助的；在實然面上，除「獎勵學生的學習進步」一項得 2.47 分，未達平均值，其餘各分項能力得分均高於平均值，顯示顯示教師在實際參與後，知覺對於個人在「獎勵學生的學習進步」分項能力的提昇，所獲得幫助較少。

表 4-5 「適時評量回饋」層面描述性統計分析

分項能力		平均數	標準差	次數（百分比）			
				非常有幫助	有幫助	少許幫助	沒有幫助
適時進行多元評量	應然	2.66	0.780	24(11.4%)	107(51.0%)	63(30.0%)	16(7.6%)
	實然	2.53	0.825	20(9.5%)	96(45.7%)	69(32.9%)	25(11.9%)
透過評量瞭解學生學習成效	應然	2.63	0.838	27(12.9%)	101(48.1%)	60(28.6%)	22(10.5%)
	實然	2.57	0.901	28(13.3%)	94(44.8%)	57(27.1%)	31(14.8%)
給予學生立即回饋	應然	2.61	0.841	29(13.8%)	90(42.9%)	71(33.8%)	20(9.5%)
	實然	2.54	0.892	25(11.9%)	96(45.7%)	57(27.1%)	32(15.2%)
獎勵學生的學習進步	應然	2.57	0.862	28(13.3%)	88(41.9%)	70(33.3%)	24(11.4%)
	實然	2.47	0.892	24(11.4%)	83(39.5%)	70(33.3%)	33(15.7%)
整個層面	應然	2.62	0.775	X			
	實然	2.53	0.818				

就整個層面來看，在「應然」面和「實然」面分別得 2.62 分、2.53 分，均高於平均值，顯示教師認同參與教師專業發展評鑑對於教師在「適時評量回饋」層面能力的提昇，是有幫助的。另外，就「平均數」一欄顯示，各分項能力在「應然」面得分均高於「實然」面，顯

示教師在實際參與後，知覺個人在「適時評量回饋」層面各項能力所獲得的提昇低於教師認為應有的幫助。

受訪者表示，自實施九年一貫課程以來，教學評量的方式已逐漸適性、多元，因此，推動教師專業發展評鑑對於教師精進教學評量

的幫助不大，

T3：「這個在九年一貫的時候，我們就已經慢慢被改變啦！對，所以以教師專業發展評鑑，我覺得在這一個部份上面，比較沒有（幫助）。」（T3158-T3159）

T5：「目前還沒有看到甚麼影響。因為，我覺得學生的學習評量，跟個人差異很有關係，就是說每一個人他學習的態度、學習的能力、學習的成果，我覺得就是跟個人比較有關係，…」(T5089-T5090)

T1 和 T6 則以自己為例，陳述自己在課堂上如何進行學習評量與回饋，

T1：「評量方式我是採取蠻多元的，也就是說除了實作之外，有時候用口頭問答，多讓他們計次，而不是說只有一次考完，每一個學期至少 6 到 7 次，…學生回饋的部份，其實學生也蠻需要老師給他們做一個正向的鼓勵。…他的表現非常優質，我們常常給他鼓勵。…這種正向鼓勵讓他們更

容易去表現自己，…」(T1066-T1068、T1071-T1073、T1075-T1076)

T6：「我本來就是讓小朋友寫數學日記，…就是希望小朋友紀錄今天的題目，還有過程，…我覺得寫數學日記這個部份我就不會給他們分數，我就只是看他們對概念清不清楚，然後你的陳述到底是正確還是錯的，那我覺得主要是讓他們有思考的能力吧，…」(T6187、T6193、T6198-T6199)

由上可知，教師在進行整學期的課程安排時，除了依據縣市政府教育局（處）所訂之學期行事曆，每一學期進行二次定期學生學習評量外（有些縣市學校進行三次），在課堂教學進行過程當中，隨時會以口頭問答、實作等方式，以瞭解學生對於上課內容的理解程度，而在教學後，也會指定學生完成習作本、練習簿、練習（測驗）卷等，強化學生對於教材內容所包含的概念。因此，教師認為評量與回饋在整個教學過程中是既定的

活動，不會因為參與教師專業發展評鑑而有太大影響。

(五)「良好學習情境」層面 描述性統計分析

由「良好學習情境」層面描述性統計分析(表 4-6)的數據顯示，在應然面上，各分項能力得分均高於平均值(2.5 分)，顯示教師認為參與教師專業發展評鑑對於教師

在提昇「良好學習情境」層面的能力上是有幫助的；在實然面上，有「風趣幽默與學生互動」(2.44 分)、「公平對待學生」(2.46 分)二項未達平均值，其餘各項均高於平均值，顯示教師在實際參與後，知覺對於個人在「風趣幽默與學生互動」、「公平對待學生」二項能力的提昇，所獲得幫助較少。

表 4-6 「良好學習情境」層面描述性統計分析

分項能力		平均數	標準差	次數(百分比)			
				非常有幫助	有幫助	少許幫助	沒有幫助
風趣幽默與學生互動	應然	2.52	0.892	28(13.3%)	82(39.0%)	71(33.8%)	29(13.8%)
	實然	2.44	0.885	21(10.0%)	85(40.5%)	69(32.9%)	35(16.7%)
有效掌握教室管理	應然	2.67	0.865	34(16.2%)	94(44.8%)	61(29.0%)	21(10.0%)
	實然	2.57	0.868	26(12.4%)	94(44.8%)	63(30.0%)	27(12.9%)
關懷及激勵學生	應然	2.59	0.872	28(13.3%)	93(44.3%)	63(30.0%)	26(12.4%)
	實然	2.53	0.870	25(11.9%)	89(42.4%)	68(32.4%)	28(13.3%)
公平對待學生	應然	2.51	0.893	25(11.9%)	89(42.4%)	64(30.5%)	32(15.2%)
	實然	2.46	0.902	24(11.4%)	83(39.5%)	68(32.4%)	35(16.7%)
建立和諧師生關係	應然	2.56	0.885	29(13.8%)	87(41.4%)	67(31.9%)	27(12.9%)
	實然	2.50	0.871	22(10.5%)	92(43.8%)	65(31.0%)	31(14.8%)
帶動愉快學習氣氛	應然	2.60	0.853	30(14.3%)	88(41.9%)	71(33.8%)	21(10.0%)
	實然	2.59	0.888	29(13.8%)	93(44.3%)	60(28.6%)	28(13.3%)

表 4-6 「良好學習情境」層面描述性統計分析（續）

分項能力		平均數	標準差	次數（百分比）			
				非常有幫助	有幫助	少許幫助	沒有幫助
整個層面	應然	2.58	0.798				
	實然	2.51	0.812				

整個層面來看，在「應然」面和「實然」面分別得 2.58 分、2.51 分，均高於平均值，顯示教師認同參與教師專業發展評鑑對於教師在「良好學習情境」層面能力的提昇，是有幫助的。另外，就「平均數」一欄顯示，各分項能力在「應然」面得分均高於「實然」面，顯示教師在實際參與後，知覺個人在「良好學習情境」層面各項能力所獲得的提昇低於教師認為應有的幫助。

在訪談過程中，受訪者均表示參與教師專業發展評鑑對於教師在「良好學習情境」層面並沒有影響。

T3：「班級氣氛的營造，我還是要講教學經驗，因為它（教師專業發展評鑑）根本不會去用到，…」(T3167)

T5：「就是沒有太大的影響，

對，參加前、後沒有太大影響，就是氣氛一直以來都還不錯，…」(T5120)

T4：「班級的特色或特性在他們老師那裡就已經定型，…不會因為我這一節課每周一兩節課的關係就改變了他們的基本的整個班級的風氣，是不太可能。所以對於整個班級的風氣影響我個人認為我這邊是沒有很大。」(T4117-T4120)

可見，擔任行政職務和科任教師的受訪者認為，科任教師每週與學生接觸的課堂時間不及級任教師來得多，因此，對於營造良好學習氣氛的影響遠不及級任教師，T1 受訪者更指出，級任教師才是營造良好學習情境的關鍵角色，

T1：「我覺得最主要還是歸功於他們的級任老師。當級任老師營造好了，對我而言，他們

的表現就非常好，我在這方面的使力就比較少，所以級任老師是一個很大的原因。」
(T1086-T1088)

由上可知，行政職務和科任教師認為，營造良好學習情境，對於科任教師而言影響不大，因為科任教師著重的是要將上課內容傳達給學生，只要級任教師能將班級經營做好，對於科任來說，課堂上學生的學習氣氛與學習成效就會比較好。

而對於擔任級任教師的 T2 和 T6 受訪者來說，同樣認為參與教師專業發展評鑑對於營造「良好學習情境」的影響不大，T6 受訪者更指出，同儕教師的經驗交流才是影響教師營造良好學習情境的主要因素。

T2：「大致上沒有太大的差異，沒有說從原來這樣變得很（不一樣），但是可能有一些微調的部份，但是應該是差不多就這樣。」(T2122-T2123)

T6：「我自己經營的班級氣氛，其實主要影響我的不是教師專業發展評鑑，而是我們同

學年的老師，可能有經驗上的傳承，或者是請教前輩，然後加上自己原本帶班的風格而融合出來的，我覺得影響我比較多的不是教師專業發展評鑑。」(T6117-T6120)

由上述得知，參與教師專業發展評鑑對於教師營造「良好學習情境」的影響不大，對於擔任行政職務和科任教師來說，認為良好學習氣氛的營造要歸功於級任教師對於班級經營的用心與付出，只要級任教師能將班級經營做好，班級就自然形成一種良好的學習氣氛，如此，科任教師在課堂上也毋須為管控班級常規而影響教學。而對於級任教師而言，如果能多與同儕對話與請益，汲取他人的優點，融合成自己的班級經營風格，自然也就能營造出良好且獨特的班風，有助於促進教師教學效能。

(六)教師教學效能各層面差異性檢定分析

將各層面應然得分平均數和實然得分平均數做為配對變項，進行相依樣本 t 檢定 (Paired-Samples T Test)，分析結果如表

4-7 所示。

表 4-7 教學效能相依樣本差異性檢定

層面	配對變項	平均數	樣本數	標準差	t 值	η^2
妥擬教學計畫	應然	2.69	210	0.691	3.269**	0.049
	實然	2.61	210	0.735		
系統教材呈現	應然	2.66	210	0.768	2.625**	0.032
	實然	2.59	210	0.805		
多元教學策略	應然	2.69	210	0.741	2.016*	0.019
	實然	2.63	210	0.773		
適時評量回饋	應然	2.62	210	0.775	3.004**	0.041
	實然	2.53	210	0.818		
良好學習情境	應然	2.58	210	0.798	2.375*	0.026
	實然	2.51	210	0.812		
整體效能	應然	2.65	210	0.704	3.177**	0.046
	實然	2.57	210	0.737		

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

由表 4-7 數據可知，在「妥擬教學計畫」、「系統教材呈現」和「適時評量回饋」等層面上，t 值均達 0.01 的顯著差異，在「多元教學策略」和「良好學習情境」等層面上，t 值達 0.05 的顯著差異，再從「整體效能」來看，t 值亦達 0.01 的顯著差異，而從各層面配對變項的

「平均數」可知，應然面均大於實然面。整體來說，教師認為參與教師專業發展評鑑對於提昇教師教學效能應有的幫助，顯著高於實際參與後教師知覺個人在教學效能所獲得的提昇。

綜而言之，教師專業發展評鑑對於教師教學效能的影響是間接

的，評鑑是一個契機，其關鍵在於能否喚起或找回教師初任教職時的教學熱忱，當教師重新燃起對教學的熱忱，自然對於教學工作更加投入，不論在妥擬教學計畫、系統呈現教材、多元教學策略、適時評量回饋或良好學習情境等各層面，也能重新思考與檢視，進而有所改善或提昇。

其次，對教師而言，教師工作坊、教師研習等活動對於提昇教師教學效能的幫助頗大，參加工作坊或研習，教師能從中獲得更多對自己有益的新知，或藉由彼此對話而進行經驗的交流，對於教師自我提昇是最有幫助的。

另外，教師感受到參與教師專業發展評鑑對於提升自身教學效能的影響可能只有在某些層面上，而不是各層面皆有，主要是因為教師平日即持續省思自身不足之處，不斷強化並提升自我教學效能，因此，對教學技巧趨於成熟的資深教師來說，參加教師專業發展評鑑對於提昇個人教學效能的影響，並不如預期中高。

T2：「我平常就會留意這些東

西，因為這些東西要有，你才會有比較好的教學果效，所以就是，我看一下，3吧（教學計畫的準備）、4吧（教學過程和時間的掌控）、6吧（學生的學習評量與回饋）、7吧（班級氣氛的營造），都沒有甚麼差。第5題（多元教學策略的運用）就有差，…」
(T2069- T2070)

伍、結論與建議

一、結論

根據前述問卷資料分析發現，參與教師專業發展評鑑對於提升教師教學效能的幫助，在各層面之「應然」面所得平均值均顯著高於同一層面之「實然」面，顯示教師感受到在教學效能各層面所實際獲得的幫助，均不如預期中應有的幫助程度。再輔以訪談資料分析得知，教師認為參與教師專業發展評鑑後，實際上對於個人教學效能的提升僅在某些層面有所影響，而不是全部層面都有提昇，究其原因，乃在於教師經由實際教學流程中，會不斷自我省思，或藉由同儕

協助，察覺自己在教學上的缺點，力求改善，並非全面重新調整，致使「實然」面得分低於「應然」面。然而，問卷各層面所得分數均在平均值之上，顯示整體來說，教師認為參與教師專業發展評鑑對於教學效能的提昇的確有所幫助。因此，雖然參與教師專業發展評鑑對於教師教學效能的提昇或許只有部分的成效，不如預期中令人滿意，但整體來說，參與教師專業發展評鑑對於教師教學效能的提昇仍是有所幫助，即使只是單一層面或部分能力的提昇，都有助於提昇教師教學效果，增進學生學習成效。

從訪談過程中得知，參與教師專業發展評鑑對於教師而言，影響最大的莫過於找回了對教學的熱忱。教學熱忱可說是教學成功的動力來源，王淑俐(1997)認為教師一旦失去教學熱忱，整個人變會失去衝勁、活力、精神與信心，教師會因此而感受到學習氣氛低瀾，全班學生也會受到教師的影響而學習情緒低落，結果

大家都喪失了學習的生機。因此，教學熱忱的降低與教學失敗幾乎是成正比，教學熱忱對於教師教學效能的影響甚深，教師的教學熱忱一旦褪去，其教學效能必然大受影響，惟有教師心中保持高度的教學熱忱，才能激發內心的活力，熱愛教學工作，並能全心投入教學。而本研究發現，不論參與教師專業發展評鑑對於提昇教師教學效能的幫助有多大，確實已經促發教師尋求專業成長的原動力。

另外，參與教師認為，參加教師專業工作坊、參加教學相關研習，以及同儕間的專業對話機制是增進個人專業知識，提昇教師專業技能的主要來源。本研究雖以參加 96 學年度教師專業發展評鑑之國小教師做為研究對象，而在研究者與受訪者進行訪談期間，受訪者均持續參與 97 學年度教師專業發展評鑑，依受訪者自陳，97 學年度參與教師專業發展評鑑學校均以「教師工作坊」做為主要推動型式，係依據教育部核撥補助各校之研習經費

額度內，由各校自主規劃教師專業成長主題，辦理相關研習，以期增進教師專業知能或提昇專技能。整理研究資料發現，學校教師工作坊的進行，雖然與教務處每學年規劃的教師專業進修(週三進修)同為提昇教師專業的良善措施，但卻呈現不同的效果。受訪者均感受到，參與學校教師工作坊，透過有系統的主題課程講授，著實有助於增進教師專業知能，提昇專業技能；而週三進修常缺少系統性的課程安排，對於教師專業提昇的效果有限。若以平日用餐來形容，教師工作坊好比正餐，而週三進修猶如點心，光是取用點心，難以獲得健康的營養需求，食用正餐才能真正獲得成長。在同儕對話機制方面，學校目前的行政運作當中，本就存在著許多促進同儕對話的機制，諸如班群會議、學年會議、領域教學研究會，以及課程發展委員會等具有處理校務功能的對話機制外，尚有利用教師晨會時間進行教師經驗分享，甚至於教師夥伴之間利用課餘時間的聊天

式對話，都是教師汲取與分享教學實務經驗，促進專業成長的主要來源，學校校長、主任等領導者若能妥善規劃、運用校園內既有各種對話機制，提供教師專業對話平臺，相信對於教師教學效能的提昇必能有莫大助益。

二、建議

塑造教師專業形象、提升教師專業能力既是國內教育改革的訴求，實施教師專業評鑑已是必然的趨勢。面對即將到來的教師專業評鑑，研究者就教師本身、學校行政以及教育主管機關等方面提出幾點建議。

對教師本身而言，研究者認為，教師在心態上必須要先進行一番調整，面對即將到來的專業評鑑，教師不應存有敷衍苟安的心態，應該將教師專業評鑑的實施視為教師展現專業能力，維護專業尊嚴的一項利器，因此，教師應抱持更為開放的態度，運用教師專業評鑑，瞭解個人專業之優缺所在，謀求專業的成長與改進。其次，為建立教師對自我專業的信心，教師應該主動為自己

訂製一套專業發展計畫，透過參與研習、進修，與同儕進行專業對話，或加入教師工作坊等各種途徑，促使教師能在學科內容知識、教育專業知識、教育專業技能等各方面獲得提昇，並能隨時為個人的成長資料進行蒐集、整理、分類與保存，建置個人檔案，並進行自我檢視與省思，更重要的是保持，乃至於提昇個人對教育的熱忱，如此，教師必能為個人在教師專業評鑑帶來加分的效果。再者，對於第一線教師而言，教育工作的繁重實難為外界所能體會，面對社會益趨繁複的要求，在忙碌工作情境當中，教師應做好對於個人時間的管理，幫助自己有更多的時間與學生互動，增進師生情誼，與人溝通，圓融人際關係，或有效進行專業發展活動，如此，做好時間管理，也可說是提昇教師專業的一項利器。

在學校行政方面，應以形成性評鑑為主，站在支援與協助的立場，對於初任教學二年內之教師、自願接受輔導之教師或經評

鑑認定未達規準之教師，對於教師的專業表現應給予肯定，並分析教師的教學特色，以質性描述之回饋幫助教師進行專業發展。並積極建立教師輔導機制，主動安排教學輔導教師予以協助，共同規劃專業成長計畫，並於進行專業成長後，再次安排校內評鑑（複評）。此外，在審議結果上，學校不宜採用總結性用詞給予回饋，如「通過」、「未通過」，或「符合」、「未符合」等字眼，以避免標籤化教師。

在教育主管機關方面，教育部與縣(市)教育局(處)對於教師專業評鑑的規劃實應強化形成性評鑑之功能，推展各項進修研習，以期能促進教師專業成長，落實提昇教師素質之評鑑目的，首先應擘劃並提供充裕的研習經費，協助學校延聘專家學者，進行各種研習課程之安排，以確實符合教師專業發展的多元需求，並可解決學校經費不足之窘境。此外，隨著社會的變遷，現今社會對於教師專業形象的勾勒也隨之改變，強調教師的專業素養、

專業成長、專業評鑑與專業晉升(鄭彩鳳, 2008), 因此, 教育部應提供更多元的專業進修管道, 鼓勵教師在職進修, 賦予教師專業自主, 強化教師批判思考, 使教師跳脫傳統形象之思維, 重塑教師專業形象, 引導未來有意擔任教職者與新進教師一個努力的方向, 與提昇社會大眾對於教師專業認同。

教育部自 95 學年度開始補助試辦教師專業發展評鑑, 至今已近三年, 且於 98 年 5 月 18 日公告 98 年辦理中小學教師專業發展評鑑複審流程, 顯示未來仍傾向持續辦理。本研究係以臺中市 96 學年度參與之國小教師進行研究, 建議未來研究者可從時間軸上進行縱向之追蹤研究, 探討歷年來的辦理成效。另外, 亦可從空間軸上進行橫向之比較研究, 探討位處都會區、鄉鎮區、偏遠地區等不同地區的學校之間, 其實施教師專業發展評鑑對提升教師教學效能的差異, 以期提供更多元的研究結果與建議。

參考文獻

- 丁一顧 (2004)。臨床視導對國小實習教師教學效能影響之研究。(臺北市立教育大學博士論文, 臺北。)
- 王淑俐 (1997)。我的教學有多大的魅力。師友, 365, 25-29。
- 古秋雲 (2008)。新竹縣國小教師專業發展評鑑計畫與教師專業成長之探究。(國立新竹教育大學碩士論文, 新竹。)
- 余昆旺 (2008)。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。(臺北市立教育大學碩士論文, 臺北。)
- 呂玉珍 (2007)。教師專業發展評鑑之研究：以台中市為例。(國立暨南國際大學碩士論文, 南投。)
- 呂錘卿 (2000)。國民小學教師專業成長指標及其規劃模式之研究。(國立高雄師範大學博士論文, 高雄。)
- 吳和堂 (2007)。教師評鑑理論與實務。臺北：高等教育。
- 吳金樹 (2007)。臺北縣參與試辦教師專業發展評鑑國民小

- 學教師壓力管理與工作滿意度關係之研究。(國立臺北教育大學碩士論文,臺北。)
- 吳政憲(2001)。台中縣國小教師參與學校本位專業發展之態度、現況與成效知覺研究。(國立嘉義大學碩士論文,嘉義。)
- 吳清山(2002)。校務評鑑的實施挑戰與因應策略。*教師天地*, 117, 6-14。
- 吳清山、林天佑(2004)。教育小辭書。臺北:五南。
- 吳清基(1989)。教師與進修。臺北:師大書苑。
- 李俊湖(1992)。國民小學教師專業成長與教師效能之關係。(國立臺灣師範大學碩士論文,臺北。)
- 李奉儒(2006)。國中小學教師評鑑機制規劃之芻議:英國的經驗與啟示。*教育研究與發展期刊*, 2(3), 193-216。
- 周紋如(2007)。台東縣國小試辦教師專業發展評鑑實施現況與教師專業成長關係之研究。(國立臺東大學碩士論文,臺東。)
- 林進材(2000)。有效教學:理論與策略。臺北市:五南。
- 姚繼儒(2007)。校長轉型領導與教師變革關注關係之研究:以教師專業發展評鑑為例。(私立逢甲大學碩士論文,臺中。)
- 洪文芬(2007)。雲林縣國民小學教師對教師專業發展評鑑態度之研究。(國立雲林科技大學碩士論文,雲林。)
- 洪文芬、謝文英(2007)。國民小學教師對教師專業發展評鑑態度之研究:以雲林縣為例。載於中華民國師範教育學會(主編),*教師評鑑與專業成長*(頁 161-195)。臺北:心理出版社。
- 孫志麟(1991)。國民小學教師自我效能及其相關因素之研究。(國立政治大學碩士論文,臺北。)
- 孫志麟(2002)。教師效能:三元模式的建構與應用。*教育研究月刊*, 104, 44-55。
- 張東慈(2008)。教育主管機關、

- 校長與家長評估教師專業發展評鑑制度準則之研究：以雲林縣國民小學為例。(國立雲林科技大學碩士論文，雲林。)
- 張春興(1996)。教育心理學：三化取向的理論與實踐。臺北：東華。
- 張素貞(2004)。接軌：課程、教學、評鑑的理論與實務。臺北：師大書苑。
- 張碧娟(1999)。國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究。(國立政治大學博士論文，臺北。)
- 張德銳(2002)。以教學檔案提昇教師教學效能。教育研究，104，25-31。
- 張德銳(2006)。形成性教師評鑑系統的研發、推廣、研究與實施展望。初等教育學刊，23，1-26。
- 教育部(2009a)。教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫。教育部試辦中小學教師專業發展評鑑網。2009年1月1日，檢索自：
<http://140.111.34.34/moe/index.php>
- 陳木金(1997)。國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究。(國立政治大學碩士論文，臺北。)
- 陳玟螢(2008)。臺東縣國小教師教學效能、專業發展評鑑態度與專業成長之關係研究。(國立臺東大學碩士論文，臺東。)
- 陳嘉彌、鍾文郁、楊承謙、柯瓊惠、謝元譯(Thomas R. Guskey 著)(2002)。專業發展評鑑。臺北：五南。
- 黃政傑(1993)。課程教學之變革。臺北：師大書苑。
- 馮佩玲(2007)。國民中學試辦教師專業發展評鑑之個案研究。(國立彰化師範大學碩士論文，彰化。)
- 單文經(1995)。班級經營策略研究。臺北：師大書苑。
- 溫雅雯(2008)。國民小學教師

- 對教師專業發展評鑑指標認知與教學效能關係之研究：以桃園縣為例。(臺北市立教育大學碩士論文，臺北。)
- 劉芷伶(2008)。教師專業發展評鑑內涵認同程度與教師工作壓力之研究。(國立臺北教育大學碩士論文，臺北。)
- 蔡進雄(2004)。學校行政領導與教師專業發展。研習資訊，21(1)，55-59。
- 蔡碧璉(1993)。國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究。(國立政治大學博士論文，臺北。)
- 鄭彩鳳(2008)。教師分級制度之建構與專業形象之塑造。教師專業發展電子報，5。2008年12月22日，檢索自：
<http://inservice.edu.tw/EPaper/ep2/indexView.aspx?EID=158>
- 謝佩璇(2007)。中部地區國民中小學試辦教師專業發展評鑑之研究。(國立暨南國際大學碩士論文，南投。)
- 簡紅珠(1997)。專業導向的教師評鑑。北縣教育，16，19-22。
- 羅國基(2007)。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。(國立新竹教育大學碩士論文，新竹。)
- 蘇純儀(2008)。臺北市國民小學教師專業角色知覺與教師專業發展評鑑態度關係之研究。(臺北市立教育大學碩士論文，臺北。)
- 饒見維(1996)。教師專業發展：理論與實務。臺北：五南。
- Academic.Webb, R. (1982). *Teaching and domains of efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ashton, P. T. & Webb, R. (1983). *A study of teacher's sense of efficacy*. (ERIC Document Reproduction Service, No.ED231833,

- No.ED231834,
No.ED231835)
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 322-147.
- Barfield, V., & Burlingame, M. (1974). The pupil control ideology of teachers in selected schools. *Journal of Experimental Education*, 42 (4), 6-11.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching & Teacher Development*, 10 (5), 483-497.
- Borich, G. D. (1988). *Effectiveness teaching methods*. Columbus, OH: Charles, E. Merrill.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41, 1069-1077.
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 58 (5), 12-15.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28 (1), 123-137.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A postmodern perspective. In T. Guskey & M. Huberman

(Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms & Practices* (pp. 9-34).

收件日期：98年09月03日

修改日期：98年04月30日

接受日期：99年04月30日

Jenlink, P. K. & Kinnucan-Welsch, K. (2001). Case stories of facilitating professional development. *Teaching and Teacher Education, 17*, 705-724.

Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: ASCD.

Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31-46). Dordrecht: Kluwer.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81-91.

A study on Teaching Effectiveness of Taichung City Elementary Teachers Participated in MOE's "Teacher Professional Development Evaluation" Project

Chen, Yi-Ching

Teacher, Huiwen Elementary School

Chen, Shr-Jya

Associate Professor, Graduate Institute of Education, Tunghai University

Abstract

This study tries to find out the impact on teaching effectiveness of elementary school teachers in Taichung City who have participated in MOE's Teacher Professional Development Evaluation Project since 1997. It uses Questionnaire of Teaching Effectiveness to survey 266 teachers who have participated in the 2007 program from 8 Taichung City Elementary Schools. The valid samples amount to 210. Then a semi-structured interview method is applied to explore teachers' feelings and perspectives about the project.

After analyzing and concluding all the data, the results are as follows:

1. Teachers are conscious that the theoretical help of promoting teaching effectiveness is obviously higher than they actually obtained from participating in the MOE's Teacher Professional Development Evaluation Project.
2. The greatest impact on their teaching effectiveness is regaining their passion for teaching.
3. Participation in workshops, seminars, and professional dialogues are most beneficial activities for promoting teachers' teaching

effectiveness.

Finally, based on the results of this study, some recommendations are suggested for elementary school teachers, participating schools, education bureaus, and future studies.

Keywords: teacher professional development evaluation, teaching effectiveness, case study