

國立政治大學教育行政與政策研究所  
碩士論文

指導教授：郭 昭 佑 博士

正向教學視導量表之編製

The Development of the Positive Instructional Supervision Scale

研究生：鄭 芳 蘋 撰

中華民國 107 年 5 月

## 摘要

本研究旨在探討正向教學視導意涵，進而編製正向教學視導量表。從文獻探討，界定教學視導意涵、分析教學視導的發展脈絡，進而搭配正向心理學嘗試建構正向教學視導的架構與原始量表，以專家效度作為篩選試題依據，形成正式量表，共計 34 題。

以臺北市、新北市曾參與教師專業發展評鑑（教師專業發展支持系統）之公私立國民小學教師為對象發放問卷，施測結果經 IBM SPSS Statistics 21 進行項目分析、探索性因素分析與信度分析後，發現「正向教學視導量表」涵蓋三個構面為「建立正向關係」、「有效回饋策略」、「提升自我價值」，共計 13 題，總解釋變異量為 68.290%，整體內部一致性 Cronbach's  $\alpha$  係數為 0.939。顯示本量表具有良好的信效度。

正向教學視導實施之現況，經問卷調查與分析，教師所感知到正向教學視導的實施程度為中高程度，而不同背景變項在正向教學視導上大致無達顯著差異。

關鍵詞：視導、教學視導、正向教學視導

## Abstract

The purpose of this study is to explore the meaning of positive instructional supervision and to develop a positive instructional supervision scale. From the literature review, this study defines the meaning of instructional supervision, analyzes the development of instructional supervision, and then uses positive psychology to try to construct the structure and original scale of positive instructional supervision, with expert validity as the basis for screening questions, form a formal scale, a total of 34 items.

Questionnaires were distributed to public and private elementary school teachers who participated in teacher evaluation for professional development (teacher professional development supporting system) in Taipei City and New Taipei City. This study applies IBM SPSS Statistics 21 to conduct item analysis, exploratory factor analysis, and reliability analysis. After the statistical analysis, it was found that the "positive instructional supervision scale" covers three facets as "establishing a positive relationship", "effective feedback strategy" and "improving self-worth". The final scale amounts to 13 items, the total explanatory variation is 68.290%. The Cronbach's alpha coefficient of the whole scale is 0.939. The display of this scale has good reliability and validity.

According to the current situation of the implementation of the positive instructional supervision, after the questionnaire survey and analysis, the teacher perceives that the implementation level of the positive instructional supervision is medium to high, and the different background variables have no significant difference in the positive instructional supervision.

Key words: supervision, instructional supervision, positive instructional supervision

# 目錄

<b>第一章 緒論</b> .....	<b>1</b>
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的.....	5
第三節 待答問題.....	5
第四節 名詞釋義.....	6
第五節 研究範圍與限制.....	7
<b>第二章 文獻探討</b> .....	<b>9</b>
第一節 教學視導之概念.....	9
第二節 正向教學視導之概念.....	30
第三節 正向教學視導之相關研究.....	53
<b>第三章 研究設計與實施</b> .....	<b>62</b>
第一節 研究架構.....	62
第二節 研究對象.....	63
第三節 研究工具.....	64
第四節 實施程序.....	66
第五節 資料處理與分析.....	68

<b>第四章 研究結果</b> .....	<b>72</b>
第一節 量表發展過程 .....	72
第二節 量表的項目分析 .....	81
第三節 量表的信效度考驗 .....	94
第四節 正向教學視導現況分析 .....	104
<b>第五章 結論</b> .....	<b>119</b>
<b>參考文獻</b>	
中文部分 .....	122
英文部分 .....	128
<b>附錄</b>	
【附錄一】「正向教學視導量表」適合度問卷.....	133
【附錄二】「正向教學視導量表」施測問卷.....	138
【附錄三】 正向教學視導量表.....	142

## 表目錄

表 2-1 國內外學者對教學視導之定義 .....	11
表 2-2 問題導向視導與正向教學視導之比較 .....	34
表 3-1 雙北地區實際問卷發放數量 .....	63
表 4-1-1 試題適合度 .....	73
表 4-1-2 試題修正前後對照表 .....	75
表 4-2-1 遺漏值摘要表 .....	81
表 4-2-2 試題之平均數、變異數與偏態 .....	83
表 4-2-3 獨立樣本檢定 .....	84
表 4-2-4 可靠性統計量 .....	88
表 4-2-5 項目整體統計量 .....	88
表 4-2-6 項目分析統計結果 .....	90
表 4-3-1 KMO 與 Bartlett 檢定 .....	94
表 4-3-2 共同性 .....	95
表 4-3-3 總解說變異量 .....	97
表 4-3-4 正向教學視導量表因素分析摘要表 .....	99
表 4-3-5 正向教學視導量表信度分析摘要表 .....	101

表 4-3-6 正向教學視導量表與各分量表之信度分析結果.....	103
表 4-4-1 整體暨各層面平均數與標準差.....	104
表 4-4-2 「建立正向關係」平均數與標準差.....	105
表 4-4-3 「有效回饋策略」平均數與標準差.....	107
表 4-4-4 「提升自我價值」平均數與標準差.....	108
表 4-4-5 不同性別背景變項下正向教學視導之差異分析摘要表.....	110
表 4-4-6 不同學歷背景變項下正向教學視導之差異分析摘要表.....	111
表 4-4-7 現任不同職務背景變項下正向教學視導之差異分析摘要表.....	112
表 4-4-8 不同學校地區背景變項下正向教學視導之差異分析摘要表.....	114
表 4-4-9 不同服務年資背景變項下正向教學視導之差異分析摘要表.....	115
表 4-4-10 不同學校規模背景變項下正向教學視導之差異分析摘要表.....	117

## 圖目錄

圖 2-1 學校運作的主要功能 .....	9
圖 2-2 教學視導概念圖 .....	27
圖 2-3 正向視導過程 .....	35
圖 3-1 研究架構圖 .....	62
圖 3-2 研究流程圖 .....	66





# 第一章 緒論

## 第一節 研究動機

教育，是開啟人類認識世界、探索知識、提升心靈的窗；學校，是成就每一個學生的機構，同時也是全體教職員生持續學習的場所。如同 Osterman (2013) 指出，學校應是專業教育工作者，作為一個工作團隊，分享他們的專業知識，並致力於持續提升學生學習的地方。

「教育興國」、「百年大計，教育為本」可見教育與國家社會發展的密切關連。近年來，各國教育改革、國際評比皆聚焦於學生的學習品質，無不重視教育資源的投入，強調學習力、國民素養、全球競爭力，致力於提升學生的學習成效與教育品質。Klar、Huggins 與 Roessler (2016) 指陳，學校面對展現學生學習成長的需求也日益增長。美國《沒有一個孩子落後》(No Child Left Behind) 與「邁向巔峰」計畫 (Race to the Top)，運用績效責任 (accountability) 作為倡議的動力 (Tomal, Wilhite, Phillips, Sims, & Gibson, 2015)。在高風險測驗 (high-stakes testing) 與績效責任的時代下，以學生表現作為評斷學校、校長、教師素質的依據 (DiPaola & Hoy, 2014)。Koyama 指出這讓教育者過去數十年來在壓迫性、官僚主義約束下，面臨改革及無數的報告 (引自 Glanz & Zepeda, 2016)。Glickman (1991) 指出，政策制定者在評鑑系統上投入許多經費，卻忽略了對教師日常協助與支持的需求。Zepeda (2013) 亦提及，教師很少被提供即時、具體的回饋來精進他們的教學。

教育宗旨、學校成立、教學目標等學校教育相關規劃旨在營造良善的學習品質，促進學生有效學習。郭昭佑 (1996) 提及，「教學」作為學校活動與功能的核心。教育相關措施旨在支持與協助教學活動，精進學生的學習品質，實現教育

目標（張清濱，2005；郭昭佑，1996；劉和然，2008）。Glanz 與 Zepeda（2016）整理學校改革的相關文獻，發現「教學精進」為共識的焦點。教師擔任學習過程中的關鍵角色，其專業素質為核心因素（教育部，2013；郭昭佑，1996；Tesfaw & Hofman, 2012; Zepeda, 2017）。因而 Zepeda（2013）指出，對學校領導者而言，支持與培育教師是至關重要的。

Francis Fuller 多年關注教師發展，並於 1969 年首先提出教師發展的三個進展階段，分別為：生存階段（survival stage）、教學情況階段（teaching situation stage）、學生成果和精熟階段（student results and mastery stage），而此模式也不斷受到後續學者的研究證實（Arends & Kilcher, 2010）。由此可知，教師在教職生涯的不同階段會面臨不同的挑戰與需求。而隨著科技進步、社會變遷，也為教學與學習領域帶來新的發展趨勢。Arends（2009）指出，21 世紀的教師面臨的八大挑戰：

- (一) 教學與技術（Teaching and technology）；
- (二) 用新觀念教授能力（Teaching with new view about abilities）；
- (三) 教學與選擇（Teaching and choice）；
- (四) 教學與問責制（Teaching and accountability）；
- (五) 標準本位環境下的教學（Teaching in a standards-based environment）；
- (六) 為自主學習而教（Teaching for active learning）；
- (七) 為意義建構而教（Teaching for the construction of meaning）；
- (八) 多元文化社會下的教學（Teaching in a multicultural society）。

因此，要成為一位有效能的教師，需要持續的學習與精進自我的專業職能（Arends & Kilcher, 2010）。如同 Zepeda（2013）提到所有的學生都應該擁有會從工作中學習的教師；如果教師不學習，便要高度懷疑學生會去學習。

郭昭佑（1996）指出，教師在專業成長上需要「教師的教師」提供支持、協

助與鼓勵，因此教學視導顯得格外重要。Klar 等人（2016）從成功辦學的學校研究中清楚闡明，著重於發展教師個人及集體能力以提升班級教學的教學視導，是增進學生學習的關鍵。

視導者，無論職稱或職位，最重要的工作是與教師合作，以促進終身學習的技能——探究、反思、合作以及對專業成長與發展的奉獻（Zepeda, 2013）。許多文獻中顯示，教學視導有助於專業成長、提升教學與學習品質。「教學視導」多年來，在教育領域的研究與實踐中，備受關注，其重要性不言可喻（郭昭佑，1996；Glanz & Zepeda, 2016）。

然而，教學視導於過去的研究與實行上面臨困難，主要可以分為兩類：其一為學者、視導者對於視導意涵的界定不一，不僅會影響到視導者所採取的視導策略傾向，連帶引發教師作為被視導者對於視導的感受（郭昭佑、鄭芳蘋，2017；Sullivan & Glanz, 2013; Wiles & Lovell, 1983）。因此，教學視導的概念及定位有待釐清與界定。其二為傳統視導多關注在缺失、不足的地方，具有偵錯導向，不利視導關係建立及專業發展（Bannink, 2015; Jones & Wade, 2015）。謝傳崇（2012）以 Fryer 於 2004 年所提及，傳統問題解決策略，終將走入困境。近年來正向心理學發展契機，便是突破傳統心理學著重在問題或負面缺乏的部分，帶來新的觀點詮釋，也成為 21 世紀的顯學，運用於許多領域當中。在視導上，則從 1970 末直至今日，學者皆陸續提倡正向視導經驗的重要性。因此，基於正向心理學、民主導向、促進專業成長的正向教學視導，具有探討價值。

本文期望透過探究正向教學視導此概念意涵，幫助教師精進教學，持續的專業成長，以提升學習品質。在這過程中，教師聚焦於有效的教學策略並保持正向的內在情緒，如希望感、目標、願景、自信、覺察等；同時在專業成長的學習歷程中，教師作為終身學習的榜樣，不僅有助於學生學習，也實踐教師不同職涯發展階段的所需，並更認識自我、保持熱忱及接納開放的心。希望能透過正向教學

視導，創造校園組織、教師專業、學生學習三方面皆贏的良善循環。

除了界定正向教學視導的概念意涵，欲探究分析與瞭解正向教學視導，需要良好測量工具的輔助，如蕭文龍（2007）提及量表有助於量化研究，對於社會科學研究具有重要性。

在 Bannink 於 2015 年出版《給視導人員、促進者與同儕團體的正向視導手冊》(Handbook of Positive Supervision for Supervisors, Facilitators, and Peer Groups) 一書中，提供「預期視導者的評估表」(assessment form for prospective supervisors) 當中對於視導者的正向視導行為有具體條列；然而，由於此評估表之目的在於清楚比較正向視導與傳統視導的差異以及兩者可以結合的地方。因此，有些專屬於正向視導的特色，沒有在比較表格中呈現，如正增強、正向情緒、目標導向、成功經驗、例外引導、鷹架發展、優勢視導、解決本位視導等概念。此外，若要將正向視導運用在正向教學視導中，除了要考量翻譯潤飾，也需符合教學現況所需，因此發展正向教學視導量表有其必要性。

綜上所述，本研究的主要動機有以下三點：

- 一、教學視導有助提升教學與學習品質，實現教育目標，具研究價值；而為健全教學視導實行，探究正向教學視導之概念發展有其重要性；
- 二、為測量與研究正向教學視導，發展正向教學視導量表有其必要性。
- 三、瞭解學校實施正向教學視導之現況有其必要性。

## 第二節 研究目的

依據上述研究動機，本研究之目的如下：

- 一、 探討正向教學視導的理論內涵並歸納構面。
- 二、 編製「正向教學視導」量表，並加以檢驗，以符合良好測驗之要求。
- 三、 探討不同背景變項在正向教學視導量表上的差異情形。

## 第三節 待答問題

為達成上述研究目的，本研究撰擬以下待答問題，以作為研究架構設計及資料蒐集之依據：

- 一、 正向教學視導之意涵及構面為何？
- 二、 正向教學視導量表之信度及效度為何？
- 三、 不同背景變項在正向教學視導行為之量表是否有差異？差異情形為何？

## 第四節 名詞釋義

### 壹、教學視導

教學視導 (instructional supervision) 為視導人員透過觀察、分析、回饋與輔導方式，與教師合作，以精進教學與學習為共同願景的專業發展歷程。

### 貳、正向教學視導

正向教學視導 (positive instructional supervision) 係指視導者視教師為共同合作的專家夥伴，具同理心傾聽、瞭解教師的想法與作法，尊重與信任教師的專業及問題解決能力，建立彈性、開放、互信的正向關係；在過程中，視導者運用支持鼓勵、有效回饋等策略，協助教師設定明確的願景目標，鼓勵教師探索並運用自身優勢潛能及過往正向經驗，並聚焦於目標的有效實踐策略，在解決問題的過程中持續累積教師的成功經驗，提升教師的專業能力與信心，強化教師自我意義價值感，達到精進教學、實踐專業成長，並提升學生學習品質。

## 第五節 研究範圍與限制

本研究旨在編製適用於教學現場的正向教學視導量表，並試著瞭解當前教學環境之正向教學視導的實施情形。然基於時間、經費與人力有限的情況下，本研究的範圍與限制如下：

### 壹、研究範圍

#### 一、研究內容

本研究以臺北市、新北市國民小學的教育人員為母群體，探討正向教學視導行為。在背景變項上分為教師之個人背景、學校背景兩層面（如附錄二）。

##### （一）個人背景變項：

1. 性別：男、女
2. 最高學歷：大學、碩士以上
3. 服務年資：10 年以下、11 至 20 年、21 年以上
4. 現任職務：級任教師、專任教師、教師兼行政（含主任、組長）

##### （二）學校背景變項：

1. 學校地區：臺北市、新北市
2. 學校規模：12 班以下、13 至 48 班、49 班以上

### 二、資料蒐集

經由文獻探討分析以及專家意見整理歸納，再搭配量表調查的統計分析，作為本研究重要結果資料。

## 貳、研究限制

### 一、研究變項

本研究僅就受試者之個人背景變項分為：性別、最高學歷、服務年資及現任職務共四個組別；學校背景變項則分為：學校地區、學校規模共兩個組別。然而影響正向教學視導的因素還有很多，未列入研究變項的部分，為一個限制。

本研究之問卷調查將教學視導人員界定為過去曾參與教師專業發展評鑑(教師專業發展支持系統)入班觀察與提供意見之同儕教師。然而，實際從事教學視導者包含行政機關人員、校長、主任、教師同儕等。而教學視導實施方式亦是多元，從「一對一」到「一對多」，從「正式」到「非正式」的多樣彈性形態，其範圍涵蓋巡堂、作業抽查、專業社群、教學觀摩、巡迴輔導等，模式亦可分為臨床視導、同儕視導、自我評估視導、區分性視導、發展性視導等。此一研究界定又為另一限制。

### 二、研究對象

問卷施測之樣本為曾經參與教師專業發展評鑑(教師專業發展支持系統)之雙北地區國小教育人員，無法涵蓋所有地區，不同類型之學校教師，因此對於研究結果之解釋，無法做額外推論。此外，填答問卷的受試者不一定完全瞭解本研究之意旨以及清楚視導者實行正向教學視導之實際作為，或是與視導者之間基於利害關係或保護個人福祉而隱藏真實感受。

### 三、研究方法

本研究以問卷調查作為研究方法，由於受限於時間、空間與經費的限制，未進行與受試者填答的訪談，因此研究分析結果僅限於受試者在研究工具上的填答反應。



## 第二章 文獻探討

### 第一節 教學視導之概念

#### 壹、教學視導之意涵

Holloway 稱「視導」(supervision) 為至關重要的教學法 (引自 Jones & Wade, 2015)。Alemayehu 於 2008 年提到，學校視導已經存在所有國家幾十年，並在教育管理中佔有舉足輕重的地位 (引自 Tesfaw & Hofman, 2012)。

Harris (1985) 提出學校運作的主要功能，分別為一般行政功能、教學功能、特定服務功能、管理功能、視導功能，如圖 2-1。

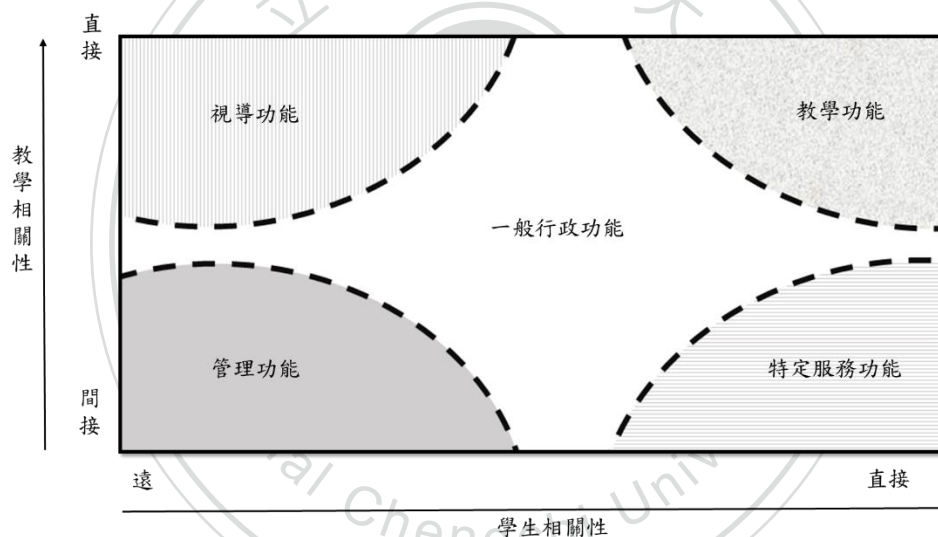


圖 2-1 學校運作的主要功能

資料來源：引自 *Supervision Behavior in Education* (p.4), by B. M. Harris, 1985, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Harris (1985) 便指出，視導作為優良學校運作的基本功能之一。而 Oliva 與 Pawlas 於 2004 年出版的《今日學校的視導》(Supervision for Today's Schools) 一書強調「教學視導」作為當代學校實行視導之概念。這與 Tesfaw 與 Hofman (2012) 的發表有呼應之處，兩位學者從過去幾十年的發展歷程中發現——「學校視導」

之定義漸以「教學視導」的新概念來取代，不同於「督察」(inspect) 透過外部設定的標準，由上而下控制和評鑑學校的改善，而是由學校工作人員（校長、部門負責人、資深教師、指派視導人員）進行的一種校本視導，目的在於提供指導、支持和持續評估教師專業發展與增進「教學——學習」的過程。

Sullivan 與 Glanz 於 2013 年出版《改善教學和學習的視導：策略和技巧》(Supervision that Improves Teaching and Learning: Strategies and Techniques) 一書，認為視導 (supervision) 乃課堂教學與學習創新的核心，並將視導定位為合作關係，對話、描述、支持，與督察 (inspection) 模式的層級關係、說教 (didactic)、評斷、懲罰等特性相反 (Osterman, 2013)。

國內學者將教學視導視為教育視導的一部分，是學校行政的主要職能，作為精進教學效能的歷程與教師專業發展的動力 (張清濱，2005)。教學視導具有重要性 (周衷蓮，2002；郭昭佑，1996；Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2014；Sullivan & Glanz, 2013)。然而，教學視導 (instructional supervision) 沒有被普遍接受的單一定義 (Pfeiffer & Dunlap, 1982)，由於缺乏對於教學視導概念之適切的界定，因此在教育組織 (educational organizations) 的研究與實踐上受到阻礙 (Sullivan & Glanz, 2013；Wiles & Lovell, 1983)。整理國內外學者對教學視導定義，如表 2-1。

表 2-1

## 國內外學者對教學視導之定義

學者	定義
Wiles 與 Lovell (1983)	教學視導為組織行為體系，與教學行為體系相互作用，以促進學生教育的品質。
Harris (1985)	教學視導與教學有緊密的關聯，為教學提供支持的服務，透過維持或改變會直接影響教學過程的學校運作方式，以維護和促進教學與學習的過程。
Beach 與 Reinhartz (1989)	教學視導為視導者與教師一同努力精進班級教學的過程。
郭昭佑 (1996)	教學視導就是視導人員站在協助的角色，鼓勵與引導教師持續專業成長，與教師共同致力於提升教學、實現教育目標的歷程。
楊振昇 (1999)	教學視導為教育視導的一部分。視導人員與教師在互信的基礎下，共同合作，提升課程、教學與學習品質，促進教師專業發展。
Oliva 與 Pawlas (2004)	教學視導是指在合作與專業環境下，協助教師精進教學，從而提高學生成就。
吳培源 (2005)	對於教學過程中的問題，視導人員透過與教師一同討論合作，協助解決，以提升教學及學習成效之歷程。
席維榮 (2005)	教學視導為教育視導的一環，教育工作者在合作與民主化下，透過對教學的視察與輔導，包含領導、溝通、觀察、激勵等的工作歷程，以提升教學與學習品質。
許馨瑩 (2009)	教學視導為奠基學校與教師專業發展的基礎，在促進學

	<p>生學習與教師專業發展的前提下，視導人員與教師在民主、平等與合作的關係中，透過協商與服務，從共同擬訂計畫到觀察、紀錄、輔導等系統性的動態歷程中，提升教師的反思能力，增進教學與學習品質。</p>
呂木琳 (2010)	<p>教學視導為一種活動，透過視導人員與教師合作，協助教師改進教學，增進教學成效。</p>
林世元與呂鍾卿 (2012)	<p>教學視導涵蓋教學、課程發展、行動研究、教師專業發展、教學評鑑等層面，透過視導者與教師在民主、平等、合作的關係下，透過協商，以促進教師專業成長，增進教學與學習的成效。</p>
Tesfaw 與 Hofman (2012)	<p>教學視導是一種由學校工作人員（校長、部門主任、資深教師、指派的視導者）進行的學校本位視導，基於信任與合作的組織文化，為教師的專業發展與精進教學與學習過程提供指導、支持與持續評估。</p>
林和春 (2013)	<p>教學視導為視導人員與教師在平等與合作的關係下，透過課室觀察、紀錄、分析、回饋的循環歷程，以及課程發展、專業成長等途徑，以提升教師素質與教學成效，促進學生有效學習。</p>
李珀 (2013)	<p>教學視導為視導員依據視導規準，具系統性、客觀公正的於課室觀察教師教學的行為表現並蒐集相關資料，予以評析、指導、建議與革新教學品質的連續歷程。</p>
Sullivan 與 Glanz (2013)	<p>教學視導為課堂教學與學習創新的核心，在持續性、非批判、合作的過程中使教師參與教學對話，鼓勵深層反</p>

	思實踐，以達到增進教學和學生學習的目標。
DiPaola 與 Hoy (2014)	教學視導為與教師合作以更有效幫助學生的非正式過程。視導者的目標不僅止於協助教師解決眼前立即性的問題，同時還讓教師參與教學與學習過程的研究。透過培養教師終身學習技能來建立教師的能力，同時提升教學與學生學習的總體目標。
Glickman 等人 (2014)	教學視導為提升教學與學習的協助，並將「教學視導」與「教學領導」視為同義的。
Tomal 等人 (2015)	教學視導，可以廣泛的定義為促進教師和學生在學校教學與學習計畫中所做的工作。亦即，關於視導者協助教師建立他們的教學技巧，並處理持續精進的需求。
Zepeda (2017)	教學視導的整體目標為教師成長與發展。因此，不僅止於學習如何進行課堂觀察 (classroom observations)，而是透過建立與教師的關係，並提供支持環境，使教師作為領導者在教室裡和教室外蓬勃發展。

資料來源：研究者自行整理

Oliva 與 Pawlas (2004) 指出，學者難以界定教育領域中「視導」一詞，其原因來自教學理論的根本議題，缺乏對教學過程的理解、不精準的教學成效評估指標，以及對於教學理念與教材教法缺乏一致性。

Campbel (2006) 認為，視導扮演教學與訓練 (training) 的角色，同時具有監控 (monitoring) 功能。而 Squires 與 Huitt (1981) 以 Cogan 對於視導應嚴格限制教師行為模式的看法，表示這具含有否認教師身為專業人士所從事的教學專業行為。Jones 與 Wade (2015) 也提出不同觀點，主張視導不同於訓練，視導在於被視導者跟隨一位經驗豐富的專家，在其指導 (guidance) 與支持中實踐他們

所發展的技巧。

學者對教學視導的定義不一，除了 Oliva 與 Pawlas (2004) 提到是來自教育學的信念，Sullivan 與 Glanz (2013) 認為教學視導的歷史沿革也具有影響力。關於教學視導的歷史發展脈絡，將在下一節中進行探討。

過去的文獻亦整理教學視導的觀點，並歸納其核心概念，如周衷蓮 (2002) 以視導者與被視導者的行為做分類，歸納出教學視導定義成分包含：協助教師改進教學、提升教學效率、促進教師專業成長、達成教學目標、教學歷程回顧、團體人際歷程、提升教學品質、促進學生學習、學校之運作、激勵士氣、系統客觀的方法、課程發展與設計、改善教學環境、支援服務。而 Oliva 與 Pawlas (2004) 整理學者對於視導定義，歸納核心概念為：視導人員之行為、協助教師、學生的最終利益。

教學視導宗旨，可歸結為注重教師教學精進，提升學生學習品質與教師專業成長。提升教學品質，促進教師專業發展，以增進學生學習成效，達成教育核心目標 (Sergiovanni & Starratt, 2006)。

在視導方式上的界定，從近幾年的學者定義來看「視導」一詞，「視」具有視察、觀察、評估、瞭解意涵，如 DiPaola 與 Hoy (2014) 提到以「評鑑」(evaluation)、「評級」(rating)、「評估」(assessment)、「評價」(appraisal) 都是描述視導者所從事的行為；然而，當中卻沒有一個標籤能準確的反映教學視導的過程，但這些術語卻是讓教師感到懷疑、恐懼及誤解的根源。

視導是具持續性、非判斷性的合作過程，使教師參與對話，鼓勵深入的反思實踐，以精進教學和學生學習；因此，並不是由視導人員或教師一人來做觀察稱為從事視導，而是教師藉由參與上述過程而發展出「超級願景」(super-vision) (Sullivan & Glanz, 2013)。

扣回到教學視導目的——提升教師教學與專業成長，以促進學生的學習品質。

研究者認為，教學視導中「視」為視導過程中的途徑、方法、工具，從觀察中瞭解被視導者的相關特性及工作情形，再加上「導」——輔導、導入、領導，協助與支持教師專業發展，以達成教學視導之目標。

綜上所述，研究者認為「視」為觀察、訪視，「導」為領導、引導、導入。對於教師在教學工作的相關訊息進行觀察及視察，以瞭解教師的教學工作情形與學習模式，並提供適合教師程度及需求的視導模式，因而「視」的過程含有觀察、評估意味，目的在於瞭解教師工作情形與學習方式，並作為後續精進教學支持性力量——「導」的基礎。

「視導」為循環的過程，有了「視」的觀察評估瞭解，再進入「導」的支持性發展，而後應回到「視」，觀察該次教學視導過程中的變化及其原因，並作為下一階段「導」的安排，依此循環遞進。因此，研究者認為教學視導，可以運用的策略包含巧妙將「觀察、訪視」與「領導、輔導、導入」等多元方式進行彈性、靈活搭配運用，以協助教師精進教學、實踐專業成長，達到提升學生學習品質的終極目標。

因此，本研究對於「教學視導」的定義為視導人員透過觀察、分析、回饋與輔導方式，與教師合作，以精進教學與學習為共同願景的專業發展歷程。

## 貳、教學視導之概念發展

「教學視導」一詞，對大多數的人，包含教育人員而言得到的答案多為：監督 (oversight)、層級控制 (hierarchical control)、監控 (monitoring)、高層觀察 (observation by higher-up) 等負面的聯想 (Sullivan & Glanz, 2013)。Gordon 在 1997 年調查發現，當教師被詢問對於「教學視導」一詞的聯想時，得到的答案大多為負面否定的，控制、指令、缺乏創造性、缺乏自由的選擇、拘束、規則、表演和展覽 (dog and pony show)、不著邊際、不切實際、官僚、評鑑、文書工作、浪費時間、威嚇、不斷觀察、重重難關克服、權威等 (引自 Glickman et al., 2014)。

教學視導在歷史中，往往被視為控制教師的工具（Glickman et al., 2014）。回溯一詞至早期歷史，視導含有管理、監控的意涵，奠基於中古世紀拉丁文「仔細閱讀文本，旨在從中指出有誤的地方」；視導於早期作為「檢查」（inspectional）、「官僚」（bureaucratic）的功能，然而隨著時空遷移，因應不同需求，教學視導在教育領域中已發生很大的變化（郭昭佑、鄭芳蘋，2017；Beach & Reinhartz, 1989；Glanz & Zepeda, 2016；Sullivan & Glanz, 2013）。

Wiles 與 Lovell（1983）提到，人們會根據過去的經驗、需求和目的來詮釋教學視導的含意，如：視導者將教學視導視為提升專案的利器，有些教師教學視導視為支持、協助的來源，有些教師則視為這是對個人的威脅。

「視導」（Supervision）這個術語，作為一個功能，常被誤解，頗具爭議性。起因於歷史發展的脈絡下，衝擊到視導者及相關人士對於教學視導的認知觀點，而產生不同的價值取向（Sullivan & Glanz, 2013）。視導者對於教學視導的信念與態度會影響到其所採取的視導行為與風格模式（郭昭佑、鄭芳蘋，2017），而視導者的風格亦將影響視導者與教師之間的關係（Zepeda, 2017）。

在專業環境下，視導若被經驗到偏向評鑑、控制、督導、檢驗、監督、上對下、控制、責備，被視導者（教師）容易產生焦慮、抗拒、抵制（林春雄譯、呂木琳校訂，1995；Henderson, Holloway, & Millar, 2014）。Gall 與 Acheson（2011）也提及，若教學視導作為組織中的例行公事——督察（inspection）及評鑑，而不是有助於專業成長的支持力量，教師便容易對教學視導產生無意義感進而抗拒。

如同 Sullivan 與 Glanz（2013）指出，視導制度的政策發展與趨勢演變，對於視導者和教師帶來不同的影響與意義。因此，欲瞭解教學視導之意涵，探討教學視導的歷史發展脈絡有其必要性。

整理國內外文獻，教學視導發展的過程可分為（呂淑芝，2003；周衷蓮，2002；邱錦昌，1991；許馨瑩，2007；郭昭佑、鄭芳蘋，2017；Sullivan & Glanz, 2013；



Tomal et al., 2015)：偵錯式的行政監督期、科層式的科學管理期、民主式的人際關係期、專業式的行為科學期、領導式的概念轉變期、標準本位式的新科學管理期。

視導的意涵在歷史發展下逐漸擴展，發展趨勢從偏重行政視導，重監督、績效評鑑的權威對立角色，到現今以教學的觀察與輔導為主，著重專業發展，並針對實際教學問題分析及解決的平等互動，邁向啟發及民主合作的方式；關注的角度上，從偏重教師及課堂教學情境，到現代宏觀的注意整個教與學的情境，著重以被視導者為主體的學習歷程；視導方式上，除了一對一，還可以有一對多的方式進行，從偏重觀察訪談到靈活運用不同方法進行協調合作（周衷蓮，2002；邱錦昌，1995；劉和然，2008；Carroll, 2014）。因此，當代教學視導根基於協助、合作、民主（Oliva & Pawlas, 2004）。

Glickman 等人（2014）整理學者對於教學視導典範轉移為和議模式（collegial model）看法，提出其特色包含：

1. 教師和正式指派視導者之間，是同事間友善的關係（collegial），而非層級關係；
2. 視導為教師和正式指定視導人員之職責；
3. 聚焦於教師成長，而不是教師合規（達標）；
4. 促進教師彼此合作，努力精進教學；
5. 教師參與持續性的反思探究。

因而教學視導在歷史進展脈絡下，過去官僚、評鑑、控制導向已不適用於當今 21 世紀學校環境（Sullivan & Glanz, 2013），當代教學視導強調以民主導向，運用領導力，視導者從唯一的提供者，轉移到教學視導的協調者（Glickman et al., 2014），與教師合作，聚焦於實踐願景，提供專業發展協助（郭昭佑、鄭芳蘋，2017；Oliva & Pawlas, 2004）。

綜上所述，教學視導在歷史發展脈絡下，早期具有評鑑的意涵；而當代對於教學視導，在教師專業成長所扮演的角色，是指向於支持輔導，還是與評鑑相容並用，取決於視導人員的信念。然而，視導人員的信念會決定其所採用的視導模式，進而影響教師對於教學視導的感受，因此反省實踐是重要的。我們希望學校如何培育學生，具有什麼樣的氛圍，我們應該省思自身的信念，培育民主合議的教學視導平衡上對下的有效管理模式，或許更能符合學習模式。



## 參、教學視導之重要性及功能

綜合學者(李珀, 2013; 邱錦昌, 1991; 楊振昇, 1999; Glickman et al., 2014)的看法, 教學視導被視為促進教師專業知能與成長、強化教育品質與成效, 學校成功關鍵的重要且有效的途徑之一。教學視導工作範圍涵蓋課程發展與設計、有效的教學策略、教師專業發展、教學評量及各項評鑑(張清濱, 2005), 亦即包含教學情形與影響教學的因素(吳培源, 2005)。

Glickman 界定了視導的對教學精進有直接影響的五大任務, 如直接協助、團隊發展、教職員發展、課程發展、行動研究(引自 Blase & Blase, 2004)。Blair (1991) 認為教學視導的主要功能如下: 鼓勵和支持教師、行政人員採用團隊合作方式實施有效的課堂流程; 向邊緣教師提供援助; 促進保留和解雇的決定系統化; 監測人員發展進程。楊振昇(1999)亦提到教學視導的重要功能包含: 提供教師教學回饋、強化教師專業知能、協助教師因應變遷、適時反映教師心聲。Glickman 等人(2014)則指出協助教師、課程發展、專業發展、組織發展、行動研究、促進變革、滿足多樣性、社群建置皆為其所涵蓋的任務。

教學視導的具體功能可分為三大性質, 共十項工作任務(呂木琳, 2002; Harris, 1985):

### 一、預備性工作

(一) 發展課程

(二) 人力支援

(三) 設備支援

### 二、操作性工作

(一) 教學組織

(二) 協助成員適應

(三) 提供材料

#### (四) 發展公共關係

### 三、發展性工作

#### (一) 安排在職進修

#### (二) 評鑑教學

在時代與社會發展趨勢下，視導工作被期許宜具備以下功能：具體的視導計畫、專業視導人員、彈性的視導組織、民主的視導態度、人性的視導方式、科技設備的運用，以輔導為目的，促進教學精進（張清濱，2005）。

Wiles 與 Lovell (1983) 指出，教學行為與視導行為間具有相輔相成的作用。教師在教學行為層面，提供視導人員服務的切入點。同時，教師需要有熱忱、關懷、有能力、值得信任的人，作為其理念與支持的來源，並提供教師基於教學的觀察和分析下的回饋意見，做為提升教學的基礎；而教師也需要合作以發展新的策略、方法和內容。而這些正是教學視導行為體系的重點。

李珀 (2013) 認為，教學視導能達成下列目標：

- 一、精進教材教法，提升教學品質
- 二、瞭解教師的困難與需求，提供協助，促進教師專業成長
- 三、透過專家指導，提供教師專業支持，提升教師專業素養
- 四、激發教師自我反思，覺察自我優缺點
- 五、建立積極正向的校園學習環境

Pfeiffer 與 Dunlap (1982) 提到，視導人員能協助教師提升教學、激勵教師專業發展和實踐課程發展，促進學生學習與社會大眾對於學校教育的信心，其重要性不言可喻。周哀蓮 (2002) 整理國內外文獻提出十大教學視導的重要性，分別為：協助教師改進教學、教學歷程的檢視與回饋、溝通協調和激勵的互動、維持教師素質與水準、提升教學品質、促進教師專業成長、增進學生的學習成效、達到教學目標、協助教師因應變遷、有利於課程的發展。

綜整上述，教學視導有助於教師的專業發展、提升教學與學習的品質，協助學校成功辦學，達成教育核心目標，其重要性不言可喻。而要實現教師、學生、學校組織三方皆贏的目標，教學視導的具體功能可歸納為：

### 一、提供教師在教學專業上的有效回饋

視導者運用自身的教學經驗與視導專業，透過觀察及檢視教師的教學歷程，邀請教師對於教學進行反思，視導者與教師溝通討論，瞭解與分析教師在教學工作上的目標與實施情形，提供教學、專業成長上的有效且具體回饋，促進教師專業發展，提升教學與學習品質。

### 二、引進教育新知與資源支持教學革新

視導者提供教師國內外關於教學與學習的訊息、資源管道，如創新教學方法、多元教學與課程設計、有效班級經營與輔導的策略等。鼓勵教師勇於實驗嘗試新興有效的教學方法，協助教師有效進行班級經營與學生輔導等。讓教材、教學方法與設計能與時俱進，培育學生符合時代變遷下所需的素養。

### 三、溝通協調營造專業對話的組織環境

教學視導不僅提供教師專業對話與互助學習的社群環境，讓教師們合作一同專業成長；透過溝通協調凝聚組織向心力，達成個人與組織目標的共識。另一方面，視導者為教育行政機關與教學現場的溝通橋樑，能有助於政策擬定、評估與落實（楊振昇，1999）。

## 肆、教學視導之模式介紹

關於教學視導的應用層面與作法，整理過去的研究(林明地，2000；林世元，2011；許馨瑩，2007；劉仲成，2005；謝宇斐，2004；Harris, 1985; Zepeda, 2017)可歸納為：教學實習、教育實習、教學計劃的擬定、教材的選擇、教學策略的選用、巡視校園、巡堂、教室走察、走廊走察、國教輔導團的巡迴輔導、同儕教師、教師專業成長、瞭解學生學習情形、結合行政支持、提供設備、行動研究、發展教學檔案、營造學習環境、研習、研討會、教學觀摩、作業抽查、學習社群、省思會談。

視導的實施模式與其分類方式有很多種，從文獻來看大致可以分為「正式」與「非正式」、「一對一」或「一對多」，或依視導人員不同的教育哲學信念，而發展出相應的視導風格，可分為非正式指導性、合作性、指導性三種，而視導者在當中的責任及控制程度上也有所差異，呈現出不同型態的視導方式(周衷蓮，2002)。

視導關係可能是自願或非自願來自法律要求，可能是一段確定的期限，或無限期地被要求成為職業的一部分，但視導之根本目的都是一樣的(Campbel, 2006)。所有形式的視導，目的皆在於幫助同事實現他們生活或工作所渴望的變化(Bannink, 2015)。

彙整國內外學者的看法(吳培源，2005；呂木琳，2002；周衷蓮，2002；邱錦昌，1995；謝宇斐，2004；謝文全，2012；Gall & Acheson, 2011；Sullivan & Glanz, 2013)，以下就常見的主要教學視導模式做介紹與分析：

### 一、臨床視導

Morris Cogan 於 1973 年在哈佛大學發展出臨床視導的理念(引自 Pajak & Arrington, 2004)。臨床視導是一個持續性的過程，也是一種策略，有效率的臨床視導需要視導者統整各項活動以及自身心智、情緒(林春雄譯、呂木琳校訂，1995)。

臨床視導是指視導者進入教學現場，對教師的教學實際觀察取得資料，並透過分析及與教師間的互動，協助教師解決問題，達成目標，間接提升學生學習成效(吳培源，2005；周衷蓮，2002)。

臨床視導包含主要的三個元素：計畫會議、教室觀察、回饋會議。臨床視導聚焦於教室的教學，教師在視導過程中扮演積極參與者( active participants)。臨床視導採以肩並肩( side-by-side)的方式，共同觀看數據資料、分析、決策，如同僚而非敵對的關係( Gall & Acheson, 2011)。

整理學者對於臨床視導的分析(吳培源，2005；周衷蓮，2002；劉拯民，2010；謝宇斐，2004)，歸納出其優點在於能給予立即的回饋、具有影響力、讓人產生積極正向的感受、改善教學的策略、促進教師專業發展、教師與視導者互動多。如同 Sullivan 與 Glanz (2013) 引述 Pajak 在 2000 年對臨床視導的看法，表示臨床視導不僅是實踐民主價值觀的方法，同時也能強化教師的教學技能、觀念理解和道德承諾。然而，困難之處，歸納學者的看法(吳培源，2005；周衷蓮，2002；劉拯民，2010；謝宇斐，2004)，在於臨床視導範圍僅侷限於課室教學情境，視導適用僅限於個案，同時亦對於教學現場產生干擾的可能；此外，臨床視導需要大量的時間與精力，並考驗視導人員是否具有足夠的臨床視導經驗與能力。

## 二、同儕視導

由於視導人力有限，吳培源(2005)整理文獻指出教師遇到問題時，多半會尋求校內相關學科教師的協助，因此同儕視導，亦稱作同僚視導、合作性專業發展模式。在支持性的環境下，由二位以上的教師透過相互的教學觀察，給予回饋或對於教學進行專業討論，以達到專業成長(吳培源，2005；周衷蓮，2002)。關於同儕視導的實際情形分析，歸納學者的看法(邱錦昌，1995；謝宇斐，2004)，其優點在於相處互動機會多，能提供即時的回饋與討論、增進合作氛圍，同時也能減輕視導人員的人力負荷；然其困難在於排課不易以及找尋相互信任的夥伴做

搭配也有難度，另外同僚之間缺乏教學視導的知能與經驗、群龍無首，對於人際合作關係拿捏和掌握度不易，因此容易導致教學視導的功能不彰。

### 三、自我評估視導

呂木琳（2002）由教師自我檢視並分析教學行為的優缺點，而視導人員則營造無威脅性的環境，客觀的提供訊息與回饋。關於自我評估視導的實際情形分析，歸納學者的看法（呂木琳，2002；謝宇斐，2004），自我評估視導有助於引導教師獨立自主與自我專業發展，較臨床視導省時、教師心理壓力較小，教師自行診斷有利於提升精進教學的意願；而當中，教師覺察的能力與意願以及視導人員的支持都是關鍵因素。

### 四、區分性視導

Glatthorn 於 1984 年提出區分性視導，又稱為分化型視導，考量教師發展層次與需求，提供四種不同的視導方式，分別為臨床視導、合作的專業發展、自我指導發展、行政督導（謝文全，2012）。關於區分性視導的實際情形分析，歸納學者的看法（吳培源，2005；呂木琳，2002；周衷蓮，2002；謝宇斐，2004）：其優點為其具有民主精神，考量個別需求，有助於營造正向的組織氛圍；然其缺點則在於需要較高的人力、時間及資源等成本，加上目前實行視導工作時間有限，而教師工作負擔沉重，無法掌握教師專業的提升度；另外相同團體中使用不同視導方式也有其風險性。

### 五、發展性視導

Glickman 依據教師的投入程度和抽象思維能力來評估教師不同的發展階段，將教師分為四種類型，分別為分析觀察者（analytical observers）、半途而廢教師（teacher dropouts）、沒有焦點教師（unfocused workers）、專業者（professionals），而對應上面四種類型的適合視導方式分別為提供協助、主導控制、主導資訊、非主導型（吳培源，2005；謝宇斐，2004）。關於發展性視導的實際情形分析，歸



納學者的看法(吳培源, 2005; 林世元, 2011; 陳瑞庭, 2012): 其優點在於貼切教師的需求, 重視教師的發展特質, 視導人員與教師間建立在夥伴關係的基礎上, 給予教師專業的支持與協助, 能有效運用人力, 提供教師獨立成長的機會; 然而, 教師發展性階段不易評估, 考驗視導人員的專業性, 而對同一團體教師採取不同視導模式易產生誤會, 此外, 對教師專業承諾偏低的教師不易產生效果。

邱錦昌(1991)從實證研究中, 發現大部分受試者同意的以目標導向、民主取向的教學視導, 其實施步驟如下:

- (一) 教師與教學視導人員共同擬定教學視導工作計畫
- (二) 實施視導前, 視導人員與教師進行溝通座談
- (三) 教學觀察評量
- (四) 視導後舉行座談
- (五) 教學視導之演示教學
- (六) 教學視導人員進行研究分析與追蹤輔導
- (七) 建立教學視導相關資料

對於視導模式的選用, 秦夢群(2013)提及需要以教師特質為考量, 在諸多變項中尤以「認知複雜度」和「工作動機」最為教育學者所重視。而 Glickman 等人(2014)也指出當「視導者與教師一同工作的方式」與「教師被期望與學生互動的方式」一致時, 方可達成教學視導的目標。

綜上所述可以發現視導模式, 趨近於: 可直接互動、持續性、符合個別發展需求、關係的營造、互相學習、拉近關係, 降低緊張與威脅, 避免影響視導潛在功能, 以教師為主的學習導向、解決問題的方案設計、合作等方式進行。

## 伍、教學視導人員

### 一、教學視導人員的角色

張清濱（2005）認為教學視導人員的職責在於協助教師，精進教學與促進專業成長，最終目的在於提升教育與學習品質。Edwards（2012）指出視導者對於專業的重要性，從系統中發現關鍵因素——為被視導者與第三方創造變革。

Morgan 和 Sprenkle 於 2007 年提到，最常見的視導角色為：教練、教師、導師（mentor）、行政人員，有效能的視導奠基在彈性以及能視情況的需求運用不同視導角色的能力（引自 Jones & Wade, 2015）。

教育部於 1999 年出版對於我國教育視導制度研究報告，當中整理國內外專家學者對於視導人員角色的看法，提出視導人員的重要角色有領導者、諮詢者、協助者、激勵者、協調者、評鑑者（教育部，1999）。

許寶珠（2014）整理國內外學者對教學視導人員角色與任務的看法，提出教學視導人員以「課程與教學」作為核心領域，關注教師教學與學生的學習；視導人員除了應具備教學專業知識技能、掌握教育趨勢，並在民主平等下，提供教師支持與協助，並讓教師具有擁有專業自主權。

Oliva 與 Pawlas（2004）提出教學視導概念架構，其說明如下，並搭配圖 2-2 所示：

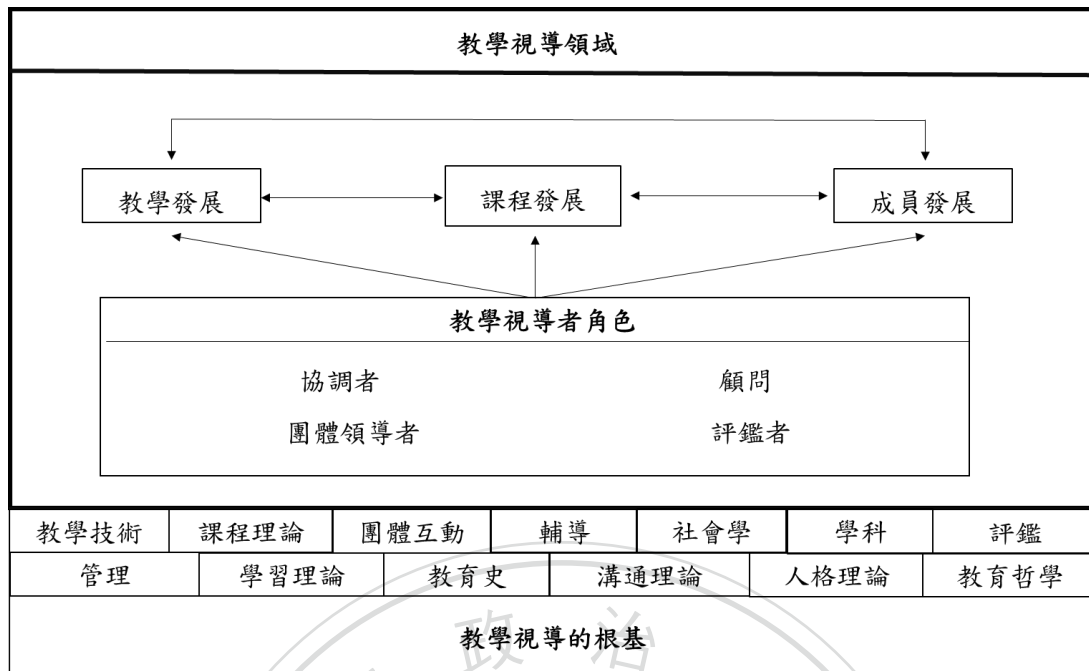


圖 2-2 教學視導概念圖

資料來源：引自 *Supervision for today's schools* (p.21), by P. F. Oliva, & G. E. Pawlas, 2004, Hoboken, NJ: Wiley.

教學視導領域涵蓋教學發展、課程發展、成員發展；因而，教學視導人員在當中扮演各團體領導者、評鑑者、協調者、顧問的角色，運用視導專業知識技能，作為教學視導的根基，包含教學技術、課程理論、團體互動、輔導、社會學、學科、評鑑、管理、學習理論、教育史、溝通理論、人格理論、教育哲學。而 Wiles 與 Lovell (1983) 提到視導者需要的八大專業知能，分別為：溝通、動機、改變、領導、心理健康、教學與學習、團體發展、組織。

Robbins、DeCenzo 與 Wolter (2013) 認為當代視導人員的角色為如同教練一般，引領、培育、協助與支持，除提供現場工作人員充分資源，並為組織成員建構清晰的目標，賦予責任與高度期許。

綜上所述，教學視導人員所扮演的角色為：

(一) 協調者

在教育行政機關與學校教學現場間、學校行政與教師教學間、教師同儕

間，對於政策擬定、執行或教學活動設計、課程發展，視導人員做為當中溝通的橋梁，促進組織有效溝通以及關係營造。

## (二) 支持者

視導人員做為支持角色，提供教師心理支持或作為專業知識技能上的諮詢與相關資源的支持，協助教師有效教學與專業發展。

## (三) 領導者

視導人員引領學校教職員進行反思與專業對話，促進學校組織社群合作，共同為良好的教學與學習品質而努力。

## (四) 評估者

視導人員需要透過觀察、評估及瞭解教學現場狀況，才能提供有效的協助與支持，因此視導人員的角色具有評估者特性。

## (五) 夥伴

不論是在民主式視導模式或是學校本位視導、同儕視導方式，除了視導人員與教師在職業工作屬性上本身便具有同事關係的可能，而視導人員在教學視導過程中以民主方式進行合作與討論，亦將有助於教學視導進行。

## 二、教學視導人員編制

張清濱（2005）年提出我國教學視導人員，主要來自各級教育行政機關以及學校機關，然而前者大多偏重於行政視導，難以兼顧教學視導，因而主張中小學校的校長、相關處室主任、學習領域召集人及教學經驗豐富的教師為第一線教學視導人員。

然而，Campbel（2006）提出建議，一位具有熟練技巧的從業人員，並不同於優秀的視導者，視導者是需要接受專門訓練。如同 Squires 與 Huitt（1981）提到，教學視導是一門具有難度的專業活動。

Zepeda(2013)則主張教學視導者需要建立在日常相處的基礎上與教師合作。而 Tesfaw 與 Hofman (2012) 整理文獻，提出現今的教學視導是一種由學校工作人員（如校長、部門主管、資深教師、指派視導者）進行的學校本位視導。

教育部國民及學前教育署於 2013 年依《教育基本法》第九條第一項第五款訂定〈教育視導實施要點〉，其中在視導人員編制上，是由簡任視察五名以及聘任優秀或退休教育人員擔任行政督學、課程督學。教學視導工作在實施上，請教學專長團隊、得獎的團隊或教師、教學輔導教師，就教學演示、教學觀察及回饋進行視導及提供新知。

目前臺北市政府教育局（2015），以各科室推薦之退休校長、教育局內具教育專業的退職人員聘任為督學，提供諮詢與工作教導，建立有效輔導機制，以強化臺北市各級學校視導功能。



## 第二節 正向教學視導之概念

### 壹、正向教學視導之意涵

Salonen (2004) 主張當世界變得越來越複雜，對於工作生活中的指導 (mentoring)、諮詢 (consulting)、教練 (coaching)、視導 (supervision) 的需求也越來越高，而 Hyyppä 指出「視導」是諮詢顧問工作中最集中、具系統性的，在這裡，一個人被支持，透過詢問內在想法，再次確定自身與工作的關係，以創造性的方式思考自己的工作，並尋求新的發展和成長的可能性。

教學視導旨在協助與支持教師專業發展、精進教學，以提升學生學習品質。然而，Squires 與 Huitt (1981) 提到教學視導立意良善，然在學校實行上卻不如預期，除了因其需具備高度專業性，同時尚須顧及視導關係中的微妙心理層面。

教學視導，對許多人而言是不舒服的經驗 (Glickman et al., 2014)，教學視導過程可能會引發不足感、被評斷、符合他人的獨斷標準 (Squires & Huitt, 1981)，而負向的視導經驗無助於專業成長 (Hutt et al., 1983)。如 Bannink (2015) 提到聚焦於問題、不足，容易讓被視導者焦慮不安，產生防衛機制；並將過去以問題為導向的視導模式，界定傳統視導。關注於錯誤、不足，以問題為中心的傳統視導方式會使人陷於問題困境 (Jones & Wade, 2015)。

Pfeiffer 與 Dunlap (1982) 指出，教師個別化專業發展方案的重要性，視導人員若能辨識出教師的發展階段及其優勢、風格和興趣，將有助於規劃教師專業發展，不僅能節省時間和精力，同時能提高教師對在職進修的態度。

Neagley 與 Evans 指出當代教學視導具有民主的本質，協助教師，運用正向、動力、民主作為，透過教學相關人士，包含學童、教師、視導人員、行政人員、父母等持續成長，以達成精進教學，提升學習與課程的終極目標 (引自 Oliva & Pawlas, 2004)。教學視導需仰賴視導人員與教師一同探索他們的行為模式及其含

意 (Squires & Huitt, 1981)。

教師教學與學生角色的關係十分微妙，Glickman (1991) 有效能的教師，除了擔任教學者的角色外，同時也扮演學習者，為了使學生成為精熟的學習者，教師面對自我專業領域的態度——觀察、思慮 (contemplating)、調整，便也是學習者的身教典範——如何學，如何教，老師如何學習、學到什麼，將會影響到教學模式與內涵。如同 Stronge (2007) 提到，有效的教師投入專業發展，作為終身學習者的典範，持續學習和成長，如同他們希望學生學習和成長。

Sullivan 與 Glanz (2013) 以 Lieberman 於 1995 年提及教學者希望為學生提供一系列的學習機會，讓學習者體驗、創造和解決問題，運用自己的經驗與他人合作，認為這樣的模式，便是教學視導的方法與精神。在教學視導中，教師作為學習者的主體，圍繞教師個人經驗為基石，透過合作及反思，建構有意義的知識與學習。

DiPaola 與 Hoy (2014) 提到視導人員與教師工作的關係模式，應作為師生相處的示範。與 Bannink (2015) 的看法相似，我們希望被視導者如何在工作情境中與客戶相處，我們便要以此方式進行視導。因而發展出正向教學視導的概念，如下 (郭昭佑、鄭芳蘋, 2017; Bannink, 2015; Jones & Wade, 2015; Squires & Huitt, 1981)：

每個人都希望自己的工作能為他人的生活帶來正向影響與改變，在此動機下，充實自身所需的專業能力。相信教師對於精進具有高度的意願與敬業精神，並認同學校組織以追求學生學習品質為使命與目標，同時渴望被接納與獲得價值感，此為正向教學視導對教師的基本假設 (Bannink, 2015; Osterman, 2013)。

Wetchler 於 1990 年指出視導僅聚焦於錯誤或問題，使被視導者難以形成一個完整的概念和實踐基礎，導致混亂和無效；而焦點解決的視導模式 (solution-focused supervision model) 能創造更大的效能感 (引自 Jones & Wade, 2015)。

Jones 與 Wade(2015)運用正向心理學、優勢視導(strengths-based supervision)架構，提出正向視導，包含層面有：

### 一、 搭建希望鷹架

Ericsson 與 Charness 於 1994 年的研究發現，欲達到專家級表現可以在能力略有不及之處，進行結構化學習(structured learning)與努力適應(effortful adaption)的「刻意練習」(deliberate practice)來培育。而這需要視導者來設計，透過視導者客觀的觀察，清楚瞭解被視導者的情形，再根據專業知識與經驗，運用發展性視導模式以及 Vygotsky 的近側發展區(zone of proximal development, ZPD)來發展專業成長地圖。視導者協助被視導者設定發展適切目標，跨越舒適圈，透過延伸目標發展能力。而當中運用比馬龍效應(Pygmalion Effect)提供正向有建設性的回饋，包含鼓勵、支持、期望、接納。

### 二、 揭開潛能優勢

優勢不會僅透過時間和經驗而發展，它還需要有意識的實踐(practice)與反覆(repetition)。肯定試探詢(the Appreciative Inquiry, AI)，基於肯定與欣賞人們已存在的優勢才能，透過提問點亮心中的渴望，並鼓勵改變。而聚焦和放大被視導者的優勢與進步(progress)，將增加主體支配感。

### 三、 提供有效回饋

具結構化的刻意練習(deliberate practice)需要視導者因應被視導者的情形，提供頻繁與持續的回饋。有效的回饋可以結合動機式晤談(motivational interviewing, MI)，表達支持、陳述當前行為與目標之間的差異，並建立在合作視導關係、目標共識、基於第一手資料、聚焦於可改變的行為、運用描述性且非評價語言、處理細節而非概括。



#### 四、形塑解決方案

以成長心態 (growth mindset) 形塑視導與學習過程，有助緩和焦慮。鼓勵被視導者識別他們做得很好的部分，並在相似的情境中重複那些行為。從試圖避免不想要的部分，轉移到真正想要的目標願景上，嘗試創造有效的成功經驗。

#### 五、學習邁向卓越

視導終極目標並非只限於解決問題與達到設定的能力，而是要最大化個人的能力，展現卓越的表現。反思為整個學習歷程的關鍵因素，透過自我調節 (self-regulation) 與自我覺察 (self-awareness) 來省思與評估表現，如此有助於連結新舊知識，建立整合知識庫。其作法有自我評估、小組討論、學習策略的回饋、日誌寫作等。

Murphy、Elliott、Goldring 與 Porter (2006) 強調領導者以學習者為主體，聯繫成員注意力於工作願景及任務上。而 Bannink 於 2015 年出版《給視導人員、促進者與同儕團體的正向視導手冊》(Handbook of Positive Supervision for Supervisors, Facilitators, and Peer Groups)，便是運用正向心理學、焦點解決方法，協助被視導者從建立解決策略中提升能力。應用於正向教學視導，其架構與意涵如下 (郭昭佑、鄭芳蘋，2017；Bannink, 2015)：

正向教學視導中，視導人員不將自己視為唯一的專家，而是尊重與信任教師的專業能力，將其視為合作的專家夥伴。而視導人員作為有影響力、主導的領導者，然其視導方式並非主動、直接提出見解與建議，而是透過對教師的想法感到好奇與有興趣的態度來提問，引發教師思索自身對工作願景的藍圖與實踐的步驟方法，視導人員再適時提供回饋與見解，在當中視導人員扮演鼓舞人心的角色。因此正向教學視導不會聚焦於問題分析 (problems analysis)，而是著重於目標分析 (goal analysis)。關於傳統問題導向視導與正向教學視導，兩者對於視導人員

的角色與任務之觀點整理如表 2-2。

表 2-2

問題導向視導與正向教學視導之比較

	問題導向視導	正向教學視導
角色	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 障礙排除者</li> <li>2. 專家</li> <li>3. 教師</li> <li>4. 顧問</li> <li>5. 問題解決者</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 非無所不知</li> <li>2. 退後引領</li> <li>3. 導師</li> <li>4. 促進</li> <li>5. 方案建設者</li> </ol>
任務	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 給予建議</li> <li>2. 肩負主要責任</li> <li>3. 對教師所遭遇的問題，有正確的分析以及給予建議</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 提問</li> <li>2. 增進解決策略構建的能力</li> <li>3. 傾聽與瞭解第三方的觀點</li> <li>4. 著重有效的部分</li> <li>5. 聚焦於教師的優勢能力</li> <li>6. 邀請教師成為共同專家</li> <li>7. 好奇教師如何工作</li> </ol>

資料來源：修改自郭昭佑、鄭芳蘋（2017）。「教學視導的新趨勢—正向視導的概念發展」。教育研究月刊，278，114。

當視導從傳統模式轉向為合作視導，視導人員的角色，從唯一的提供者，轉移到教學視導的協調者；從過去英勇的個人主義到邀請教師作為教學領導者的共同領導、共同視導（communal supervision）下，學校社群中所有專家，共同承擔精進教學的道德責任（Glickman et al., 2014）。

因此，Glickman 等人（2014）更進一步指出視導人員在當中扮演社群實踐的促進者，運用協作探究、反思與對話來發展對於教學與學習的共同願景，並探索

達成目標的途徑，並評估其進展過程以持續精進；並建議視導人員在正式會議與非正式的討論中，與教師進行開放、富有彈性的雙向溝通中，瞭解教學的優勢與劣勢，以及對於教學與學習最佳環境的看法，教學對話聚焦於學校的教學與學習目標能形成集體共識，而教師在過程中有正向經驗，也會影響其他人願意參與。

符應 Bannink (2015) 所提出的正向視導看法，而其更進一步提出正向視導四大支柱，分別為：目標形成、發掘能力與例外、工作進展、反思與回饋，形成的正向視導過程，如圖 2-3。



圖 2-3 正向視導過程

資料來源：郭昭佑、鄭芳蘋(2017)。「教學視導的新趨勢——正向視導的概念發展」。教育研究月刊，278，116。

### 一、目標形塑

協助釐清教師對工作願景目標的界定，並對照當前狀況。如同 Osterman (2013) 提到，良好的專業發展，無論任何形式，皆鼓勵教師探索和評估自身的教學信念，以促進變革。因為如果教師沒有意識到變革的需要，便不會在實踐中產生改變。

## 二、發掘能力與例外

探索過去的成功經驗、自身優勢或對問題的例外情況，作為邁向目標的奠基。Osterman (2013) 認為所有教師皆有專長 (expertise)，能在個人的專業發展中發揮直接 (direct) 與正向 (positive) 的作用。

## 三、工作進展

以成長心態覺察進展，瞭解下一步發展步驟，逐漸達成目標。

## 四、反思回饋

視導者與被視導者反思在過程中的專業表現，相互給予回饋。

奠基於正向心理學、焦點解決視導、優勢視導的正向教學視導，以民主方式進行，並聚焦於目標導向的視導內涵。正向教學視導實施上，首先透過正向關係建立與經營，視導人員協助教師釐清教學目標與理念，並從中發掘優勢能力與例外可能，省思邁向目標的工作進展，並對於教學工作反思與回饋。

因此正向教學視導，不僅是運用正向心理學來解決問題、達成目標，同時也包含優勢潛能的正向超越積極意涵，讓教學視導能達到更有效的發揮。如 Sullivan 與 Glanz (2013) 指出，有效視導對於教學精進是至關重要的。

綜上所述，本研究之正向教學視導定義為：視導者視教師為共同合作的專家夥伴，具同理心傾聽、瞭解教師的想法與作法，尊重與信任教師的專業及問題解決能力，建立彈性、開放、互信的正向關係；在過程中，視導者運用支持鼓勵、有效回饋等策略，協助教師設定明確的願景目標，鼓勵教師探索並運用自身優勢潛能及過往正向經驗，並聚焦於目標的有效實踐策略，在解決問題的過程中持續累積教師的成功經驗，提升教師的專業能力與信心，強化教師自我意義價值感，達到精進教學、實踐專業成長，並提升學生學習品質。

## 貳、正向教學視導之理論基礎

正向心理學是研究有助於人、群體和機構發揮最佳狀態的條件與過程(Gable & Haidt, 2005)。歷史上許多心理學家皆強調心理學對於健康和力量的重視，如 Abraham Maslow、Carl Rogers 與 Albert Bandura (Edwards, 2012)。而關於正向心理學概念可以追溯至 1902 年 William James 提出的「健康意識」(healthy mindedness) (Gable & Haidt, 2005)。然「正向心理學」一詞，首次出現在 Martin E. P. Seligman 1998 年的就職演說，而後與 Csikszentmihalyi 於 2000 年發表〈正向心理學之介紹〉(Positive Psychology: An Introduction)開啟現代心理學運動(Edwards, 2012)。

Seligman (2002) 觀察過去 50 年來，聚焦於疾病緩解模式不如系統建設能力更能預防問題。Seligman 於 2002 年出版《真實的快樂》(Authentic Happiness) 中提出生命中最大的成功與情感滿足，來自於個人優勢的建立與運用，而非過度糾正弱點 (引自 Edwards, 2012)。

正向心理學轉變心理學焦點從修復錯誤到建立正向的素質，平衡且完整的瞭解人類 (Gable & Haidt, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2014)。因此正向心理學，強調心理學應如過去關心與修復弱點般，關切優勢的建立、致力於建構生活中的最佳事物、關注充實生活以及培育高素質人才的途徑 (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2014)。

正向心理學，作為人們生活中在工作和學習領域上的保護因子以及邁向幸福的指引，三大支柱分別為 (Edwards, 2012; Gable & Haidt, 2005; Seligman, 2002)：

### 一、正向主觀經驗

如幸福，快樂，滿足，實現的情感經驗，包含對於過往滿意、存有幸福感；在當下經驗到心流、喜悅、快樂；而對於未來有建設性的認知，

保有樂觀、希望、信念。

## 二、正向個人特質

如愛的能力、勇氣、良好的人際關係、審美感、毅力、寬恕、獨創性、智慧，涵蓋的面向包含人格優勢、天賦才能、興趣、價值觀。

## 三、正向組織素養

關於在家庭、學校、社群、社會等群體層面下的，組織的成員能具有責任、培育、利他、文明、溫和、寬容、工作倫理等公民美德。

將正向心理學運用於正向教學視導的面向，包含：

- (一) 聚焦正向情緒經驗，增加面對教學挑戰的復原力，擴展解決策略的思考層面與行動力；
- (二) 發覺個人優勢特質，充實教職工作與專業成長的意義與建構價值感，支持與協助教師專業素質的發展；
- (三) 營造教學視導者與教師間、教師與學生、學校組織、學校社群、學校社區、學校與行政機構間的正向關係。

## 參、正向教學視導構面

教育部 2012 年公布《中華民國師資培育白皮書》中刻劃新時代良師圖像，涵蓋核心價值為「師道、責任、精緻、永續」，並期望新時代良師為具教育愛、專業力與執行力。而在 2016 年擬定教師專業 10 大標準，分別為：「具備教育專業知識並掌握重要教育議題」、「具備領域/學科知識及相關教學知能」、「具備課程與教學設計能力」、「善用教學策略進行有效教學」、「運用適切方法進行學習評量」、「發揮班級經營效能營造支持性學習環境」、「掌握學生差異進行相關輔導」、「善盡教育專業責任」、「致力教師專業成長」、「展現協作與領導能力」(教育部，2016)。若以認知、技能、態度來做區分，大致歸類如下：

### 一、教育專業知能

包含教育理論、教學理論、教育行政與政策、法規等專業知能，重要的教育議題，以及學科領域知識與教學專業知能。從中奠定教師的信念與實踐有效教學的基礎。

## 二、有效教學技術

### (一)課程與教學設計

包含教師能依課程綱要、學校願景、學生背景特色與學習特性、重要議題來進行課程與教學設計，統整學科知識概念，並結合學生的生活經驗，引用實力幫助學生理解知識，活化教學內容。

### (二)多元教學策略

教師依據教學目標、學科/領域內容、學生的學習特質與表現，以口語/非口語、多元教學媒介及科技、提問、肢體等溝通技巧，來傳遞教學訊息。

### (三)適性評量與輔導

瞭解與尊重學生的個別差異與多元文化背景，傾聽學生的想法、感受與需求，並運用評量活動之回饋來反思教學設計，調整課程內容與教學策略，提供差異化輔導與適性教學或善用學校、社區、社會資源來給予適切的支持。

### (四)營造班級氣氛

除了具備危機處理能力，敏銳覺察學生的學習狀況及人際互動情形，並妥善處理班級事件，營造班級友善環境，建立班級常規，營造具支持性的學習環境。

## 三、專業認同態度

### (一)教育專業責任

教師依教育相關法律規定、教師專業倫理守則與自律公約，從事教

育專業活動並遵守相關規範。同時，富有教育熱忱與使命感，主動參與學校事務與會議，關心學校的發展、關懷學生的需求與維護其學習權益，啟發學生潛能。

## (二) 實踐專業成長

透過實踐中的反思，探索與發現問題的可能解決方法，不斷精進專業發展。主動參與校內外專業進修活動、專業社群與發展組織，共同探究教育議題與分享教學經驗，促進專業成長。

## (三) 參與組織協作

同儕間合作解決問題、發展課程與教學方案，共同專業成長，積極主動參與學校組織運作，因應校務發展需求。而親師之間亦維持互信的合作關係，並能善用社區資源。

如同 Glickman 等人 (2014) 提到視導在許多方面類似於教學，教師希望能提升學生的行為、成就、態度，亦如視導人員對於教師的期望，其歸納相關文獻，指出專家級教師的特點有：

1. 專家教師瞭解學校的課程以及課程基礎的哲學、價值觀與教材教法。同時也瞭解學生以及教育環境的知識，包括社區知識，學區和學校環境。
2. 專家教師對教學和學生的成功有熱情的承諾。專家教師瞭解學生的個人歷史、能力、學習需要和學習風格，並能展現出對學生的尊重和關心。
3. 專家教師致力於提升學生的自我效能感，積極性和自我責任感。專家教師對所有學生抱有很高的期望，將學生推向有挑戰性但可達到的目標。專家教師引導學生學習越來越複雜的智力學習活動，並推動更高層次的學習。
4. 有品質的教學和有效的課堂管理相互關聯，學生行為、教師行為和課堂氛圍三者密切相關。專家教師創造一個輕鬆的氣氛，促進學生學習，並



讓所有學生參與學習過程。

5. 專家教師從事反思性省思。反思過去的教學經驗，考慮可能有問題的課程，並考慮如何解決可能出現的困難。長期來看，專家蒐集和分析學生學習的數據，提出關於如何精進教學的假設，並在課堂上測試這些假設。
6. 專家教師在規劃教學時，有效的組織教學並運用適切的教學策略，滿足不同的學習需要，促進課堂互動，並吸引學生積極學習。
7. 專家教師的教學靈活性高。例如：專家教師更有可能意識到「可教的時刻」，並相應地改變課程。此外，專家教師不斷評估其教學效果，如果教學策略不起作用，則立即轉向替代策略。
8. 專家教師不斷評估學生進步情況，並給予學生回饋意見，以改善學習。持續評估包含觀察學生的表現，檢查學生的日常工作或與學生進行非正式對話。
9. 專家教師尋求有關教學問題的各種訊息，首先側重於嘗試瞭解問題及其原因，而不是立即尋求解決方案。然後，專家在選擇解決問題的策略之前考慮了廣泛的潛在解決方案。

Stronge (2007) 整理學者看法，有效的教師承擔責任，同時對生活和教學展現正向 (positive) 的態度，願意花時間在教學的準備與反思上，並相信這對於學生學習成果是有價值的；然而，教師效能不是最終產品，而是一個具持續性、商討參酌的過程。因此，成功的教師是終身追求專業發展，而專業發展活動必須具有和議 (collegial)、挑戰性 (challenging) 和社交導向性 (socially oriented)，因為學習本身就具有這些特徵 (Stronge, 2007)。

Zepeda (2017) 強調，教學視導透過與教師建立關係，提供支持的環境與機會，使教師成為領導者，蓬勃發展。而 DiPaola 與 Hoy (2014) 也提到，視導者創造合作的專業氣氛和文化，在教學過程中提供充足的資源和協助，並使目標明

確化，鼓勵與支持教師成長，從而促進學生的學習。結合學者（Bannink, 2015; Jones & Wade, 2015）所提及的正向視導概念與上述文獻歸納教師專業標準及正向視導經驗特色，正向教學視導的構面可以分為：建立正向關係、資源支持與鼓勵、有效回饋策略、優化教學效能、提升自我價值。

## 一、建立正向關係

視導者與教師關係是否建立在信任與和諧的基礎上，攸關教學視導的成敗（李珀，2000）。吳培源（2005）指出，教學視導關係應為平等友善、合作關係，視導者在當中扮演協助與諮詢的角色。如同 Sullivan 與 Glanz（2013）建議要能實現視導的有效性，須尊重教師的專業，並在教師及視導者之間建立正向、支持和協作的關係。透過合作、信任、尊重、開放、同理，建立正向的夥伴關係。Hutt 等人（1983）從被視導者的觀點，研究其正向視導經驗，發現當視導的關係為支持與發展時，能體現溫暖、接納、尊重、理解和信任，有助於成長和學習。

### （一）合作

Glanz 與 Zepeda（2016）指出，學者們在現今的經典教科書中，將視導重新定位為「共同合作的」，而不是「控制的」功能。如同 Glickman 等人（2014）認為，教師與視導人員應為合作關係，視導為教師和視導人員的職責，應相互合作以精進教學。因此，視導者，無論職稱或職位，最重要的工作是與教師合作，以促進終身學習技能——探究、反思、合作以及對專業成長與發展的奉獻（Zepeda, 2013）。而合作環境創造正向的工作關係，並維持教師留任的意願（Stronge, 2007）。若缺乏教學協作的專業對話，即便視導人員善意提供教師改進的建議，仍可能限制了教師作為專業人員的潛力（Osterman, 2013）。

Glickman 等人（2014）以 Waston 與 Scribner 的觀點，指出分享領導力的視導者瞭解提升教學的知識和技能，需要透過整個學校共同體。DiPaola 與 Hoy

(2014) 也提到，視導在學校為一個協作的專業過程、一系列精進教學或學習過程的活動，視導者不對教師的能力做評斷，也不試圖控制，而是作為專業同事之間的合作關係。和議性 (collegiality) 能取代傳統學校文化的孤立和私有化，透過學校社群中所有專家共同合作，承擔精進教學的道德責任；而在合作的氛圍中，不僅能提升教師的能量、創造思維、效率和善意，共享決策能制定出更好的決策，並增加執行的可能性 (Glickman et al., 2014)。

## (二) 信任

如果教師和視導者之間要相互公開和坦承，必須要培養視導者與教師關係的專業保密性 (DiPaola & Hoy, 2014)。而 Bannink (2015) 指出，視導者具有同理心的能力是很重要的。Stronge、Richard 與 Catano (2008) 更進一步提出，進行課室觀察時，可以透過提供回饋、支持與豐富教師專業發展來建立信任。

## (三) 尊重

正向視導，尊重被視導者的誠信與自主性 (Hutt et al., 1983)。如同 Carpenter、Webb、Bostock 與 Coomber (2012) 建議，視導者進行視導工作時，應視對方為專業的實踐者，並予以尊重，俾提供其機會促進發展與學習等正向的影響。蔡明峰 (2008) 在個案研究結果中，建議視導人員與教師在溝通方式上，宜尊重、傾聽、討論、分享心得想法。

Pfeiffer 與 Dunlap (1982) 提到由於視導人員作為助人者的角色，以 Combs、Avila 與 Purkey 於 1971 年所提出的見解指出，視導人員具備有正向的自我概念是重要的，發展良好的人際關係是需要對於自我價值進行基本的認可，才能生成以及傳達對他人的尊重。

## (四) 開放

DiPaola 與 Hoy (2014) 認為，教學實踐的主體為教師，而要達到精進教學，

創造教師對此目標的需求感及實踐實驗創新，最有可能透過合作方式，在自由而沒有威脅的氛圍中，發展其教學風格。

Osterman (2013) 指出，在支持、協作、訊息共享和公開溝通的環境氛圍下，教師更有可能運用有效的教學策略。因此，從事正向教學視導，視導者需保有彈性、開放及同理心，並與教師建立相互尊重、信任的夥伴合作關係，營造良好、正向的視導關係，為後續視導實行的過程奠下成功的基礎。

## 二、資源支持與鼓勵

### (一) 心理層面

視導人員的持續協調和道德支持為成功的重要關鍵 (Glickman et al., 2014)。Eden 於 1990 年描述比馬龍領導型式採用持續鼓勵、支持以及強烈的期望，能產生內化並激發周圍其他人之間的高度自信 (引自 Jones & Wade, 2015)。Bannink (2015) 更進一步指出運用正向比，亦即肯定、讚美的話語多於否定、評論的話語，能有助於溝通，而正向比最少為三比一，最適當為五比一。而最大化安全空間感，有助於釋放因工作所引起的凌亂情緒、發展議題、提升知識技能與情感意識 (Henderson et al., 2014)。因此，視導者透過讚美與肯定教師的教學表現，持續鼓勵教師實現教學目標，並激勵教師勇於嘗試新的教學策略等是重要的。

### (二) 資源層面

除了提供心理上的支持，視導者也可以透過帶領教師運用周圍資源，提供教學所需之教材輔助的支持管道與教學領域的學習訊息。DiPaola 與 Hoy (2014) 提出，視導者有責任幫助教師協助不同的學習者，並為教師專業成長以及發展做出貢獻——界定潛在的增長領域，並為專業發展提供援助、資源和機會。

### (三) 專業層面

視導者運用本身的專業知識技能及豐富的教學經驗，作為教師的專業性支持力量。而正向教學視導也重視與教師間的專業對話。然而，由於受到過去歷史中專制視導的影響，在實際情形上會出現視導者不願意讓教師參與教學領導的情形，再加上沒有文獻顯示教師領導的好處能確保教師會接受教學領導的責任；因此，教師與視導者若要充分合作，首先需要改變他們對領導和教學視導的看法，視導者需要從英雄個人主義（heroic individualism）轉變至共同領導，視導者成為社群實踐的促進者，運用協作探究以及反思、開放、持續性的對話來發展對於「教學與學習的想法」的共同願景，探索如何朝向願景的途徑，並評估其進展過程以持續精進；而從教學對話中，產生的集體願景，由於是朝向教學與學習的精進提升，所以會是靈活有彈性的（Glickman et al., 2014）。

透過省思、覺察、探索、發現自我在專業領域上的優勢，以設定各延伸階段的小目標。在充滿專業對話的過程中，讓教師面對自我的專業知識，如 Glickman（1991）從幾所優良學校中發現，面對自我的專業知識，是學校重新建構的首要任務，雖然不容易，卻能產生精進向上（improve）的勇氣。

### 三、有效回饋策略

有意義的回饋能協助教師藉由接受自己的優勢來成長；此外，回饋意見，還幫助教師解決需要提升的領域，並引導專業的學習機會與經驗（Tomal et al., 2015）。

Osterman 亦指出，教師需要回饋資訊以瞭解他們在工作上的表現情形。因此建議，以描述性的數據資料（data）作為直接回饋，能幫助教師以不同的視角，來覺察自己的教學實踐；尤其是鼓勵教師反思所欲達成的目標及其行為，更能建立並追求自己的職業目標，也更有可能將學校視為學習型組織（Sullivan & Glanz, 2013）。

Henderson 等人（2014）表示，視導旨在支持和啟動反思實踐，由於反思實

踐，需要建構安全的空間，來開發關於問題替代的觀點，發展議題、提高知識技能和情感意識，以產生更好的應對；因此視導需在具協商性、探索性的、非判斷性的過程中，聚焦於提供有效回饋，方能使得關係中的各方能發揮最大的作用。

視導者作為社群實踐的促進者，運用協作探究、反思與對話來發展對於「教學與學習的想法」的共同願景，探索如何朝向願景的途徑，並評估其進展過程以持續精進（Glickman et al.,2014）。如同 Sullivan 與 Glanz（2013）提及視導者提供有效回饋，能促進反思對話，有助於專業發展。

然而 Jones 與 Wade（2015）提醒，不是所有回饋都是有效的，回饋的品質會受到給予的時機（timing）、性質（nature）、適當性（appropriateness）的影響。

Sullivan 與 Glanz（2013）提到，視導過程中會產生負面影響的溝通障礙，分別為：批評、貼標籤、命令、威脅、說教、建議、訓斥、轉移、安慰、逃避、諷刺、不適當的質詢與刺探，以及診斷與分析動機，而非傾聽。因此提出有效回饋包含：

#### （一）指令資訊法（The directive informational approach）

這種方法主要用於新老師或遇到教學困難的人，他們不具備自己或協作解決的知識，專業知識或信心。這些教師正在尋求或需要視導人員提供專家訊息和經驗的指導。然而，視導人員希望教師也能主動尋求解決方案並產生想法，以做最終的選擇權。因此，視導人員是建議和解決方案的發起者，教師可以從中添加想法。其步驟為：

1. 確定問題或目標，並詢問澄清訊息。
2. 提供解決方案，要求老師投入執行，並要求提供其他想法。
3. 總結所選擇的方案，要求確認，並要求老師重申最終選擇。
4. 制定後續計劃和會議。

#### （二）合作法（The collaborative approach）

其目標為透過共同決策來解決問題或達成目標。視導人員首先鼓勵老師發展自己的想法，接著相互為集思廣益，對話的過程中尊重不同的意見，再經由討論與共同決策來解決問題或達成目標。如同 Jones 與 Wade (2015) 彙整人事管理領域、團體動力、教育等領域的標準做法，建議有效的回饋應建立在合作視導關係 (collaborative supervisory relationship)、目標共識、基於第一手資料、限於可改變的行為、措辭描述 (phrased in descriptive)、非評價語言、處理細節而非概括。其步驟為：

1. 從教師的角度來看問題，盡可能徵求澄清資料。
2. 反映您所聽到的準確性。
3. 開始合作腦力激盪，首先詢問老師的想法。
4. 通過分享和討論選項來解決問題。
5. 商定一個計劃和後續會議。

### (三) 自我指導法 (The self-directed approach)

此方式的目標在於使老師能夠反思問題，得出結論，並建構自己的解決方案與自主決定的判斷能力。視導人員在當中的角色為教練，如 Bannink (2015) 所提，視導人員不主動提出自己的觀點或建議，除非教師提出具體要求。同時，視導人員作為促進教師發展自己想法的推動者。

這種方法適用的對象與時機為：對於教學熟稔、經驗豐富的教師，或是當教師身為負責執行決策的主要人員，又或是當前的決策或問題不會造成太大的後果影響，皆可以適用。而對於一個缺乏經驗，但富有創造力，有潛力的老師也受益於此種方式。其步驟為：

1. 仔細聆聽教師的觀點與想法。
2. 驗證是否準確瞭解教師的觀點。
3. 不斷澄清和反思，直到確定真正的問題。

4. 探討解決問題的方案和採取各種行動的後果。
5. 教師承諾做出決定，並制定計畫。
6. 視導人員重申教師的計畫，並組織後續會議。

Bannink (2015) 指出，視導人員所提出的建議需符合被視導者的預備度。三者模式中，其實都蘊含期許教師能發展出自己的想法。Lieberman 於 1995 年提到人們最好的學習方式，是透過主動參與、思考和闡明自身所學到的知識；而學習 (learning) 觀點也是教師專業發展核心，鼓勵教師成為一位學習者，其方式則如同教師對學生的期望程度，能做到以身作則 (引自 Sullivan & Glanz, 2013)。

Sullivan 與 Glanz (2013) 認為，有意義的學習來自於學習者參與建構知識，所以不需要指導性的控制方式，而是採以協作與自我指導的模式是最有效的。

綜上所述，視導如同教學法，直接提點雖貌似有效率，但容易讓教師產生抗拒與防衛的機制；而協作、自我指導的兩種方式不僅容易被教師接受，同時更符合自主學習、終身學習的需求與可能性。在過去研究中提到教學視導在執行困難點有包含視導人員的人力與時間不足，而 Osterman (2013) 也提及教學視導過程若傾向於鼓勵教師學習，則教師需要為自己的職業發展負責。因此考量教師作為學習者的角色，應賦予教師學習的自主權與責任，以激盪潛能並發展更符合個人需求的專業發展。

## (二) 促進反思與對話

反思是觀察、分析、考慮和重新認識經驗，而反思實踐的過程可以引導我們開發新技能，並改變與新技能不一致卻根深蒂固的行為 (Sullivan & Glanz, 2013)。

Osterman 與 Kottkamp 於 2004 年指出，由於學習是需要學習者的參與，透過經驗來建構知識與信念，而後影響其行為；因此反思和對話，是基本且十分重要的溝通技巧，不同於傳統所使用的評價、直接控制、姑息等模式會強化階級障礙，排除合作解決問題的可能性，並限制個人成長，而是教學者透過挑戰學習者



當前的理解，並提供機會來開發與測試學習者的新思維方式。(引自 Osterman, 2013)。

Sullivan 與 Glanz (2013) 提到，接受回饋的人員應參與討論過程，並提出想法和解決方案。如運用 Bannink (2015) 所提，視導人員透過引發教師思考個人的目標、如何讓學生學得好的終極目標，從中反思自我的教學行為與目標設定，聚焦思考如何解決問題的策略，並分析過去成功的經驗是否能作為借鏡；另外，透過學生提供的回饋意見，也能促進教師省思與持續發展有效的教學技巧。

在正向教學視導過程中，視導人員需要檢視教師在思考過程中是否保持正向思考、正向情緒；此外，在解決問題中除了從成功經驗中增強有效的策略外，也鼓勵教師思索與嘗試新的策略模式。

視導者透過正向溝通、聚焦於有效教學行為策略，並提供教學發展工作中的有效回饋，幫助教師更清楚的分析目前教學行為以及瞭解如何更提升教學的有效策略。由於教學視導過程中，視導者與教師的互動模式，也會影響到教師與學生、家長、組織的互動方式。因此，正向教學視導不僅能營造正向的組織氣候，同時在班級經營上也能帶來正向的學習氛圍。

#### 四、優化教學效能

DiPaola 與 Hoy (2014) 指出有效的視導意味著學生的學習成長。Glickman 等人 (2014) 也提及，精進教學 (improve instruction) 無疑是公認的視導目標，而有效教學和教學精進的方向，需要考量具體的教學目標、當地學習環境、學生背景，沒有單一的教學模式能適用於所有的學習內容、學生特性、學習情境。

教學視導，透過支持與協助教師的精進教學，以達成學生有效學習的終極目標。因此有效的教學與教師效能為正向教學視導中解決問題的核心。研究者認為，有效教學首先在於釐清教學目標，而在確認教學目標情況下，尚需因應不同需求

與情況彈性使用教學策略，包含：課程設計、教學方法、班級經營三大區塊。Dessler (2012) 指出，大多數人們以最低道德標準做選擇，因此在工作行為模式僅遵循被告知的事項及避免處罰。然而，DiPaola 與 Hoy (2014) 提到教學視導目標是透過培養教師終身學習技能來建立教師的能力，同時提高教學與學生學習的總體目標。教學視導為促進教師專業發展的持續歷程，因應教師在教職上不同的專業發展需求提供相對應的協助。視導者透過與教師溝通互動，並協助教師建立有效的解決策略來支持教師的成長和發展。

### (一) 釐清目標

設立目標為第一步，Conley 於 1996 年提到願景是一個內在的指南針 (引自 Zepeda, 2013)。Snyder 也於 2000 年提到基於目標指導的能量動力，從計畫到達成目標的途徑，是一個正向啟發的階段 (引自 Jones & Wade, 2015)。

Glickman 等人 (2014) 提到，有效教學，很大的程度取決於教學者嘗試要教什麼。不同的教學目標，需要不同的教學策略。並舉例說明，如：若是我們的教學目標是希望學生掌握基本技能，那麼有效的教學便可能涉及解釋、示範、實踐、反饋等；而若教學目標為個人發展，那麼有效教學及意味者促進學生的自主學習與自我評估。因此確立教學目標是重要的第一步。

因此視導者的任務是同時引出被視導者的目標，並結合被視導者的發展地圖，提供指引與達成目標的途徑；並進一步運用 Doran 於 1981 提出的 SMART 原則，亦即目標需要符合明確具體性 (Specific)、可測性 (Measurable)、可行性 (Attainable)、實際性 (Realistic)、時效性 (Time-bound)，以確保達成協議的目標將會更有可能被達成，同時在朝向目標的過程將被容易與有意義的追蹤 (Jones & Wade, 2015)。

### (二) 教學策略

Stronge (2007) 提到教師的成功並非基於任何一個元素或單一來源，而是在

不同背景條件下有效運用多元技巧與屬性的結合。

而教學精進可以被定義為協助教師獲得教學策略，以達成教學目標，並從而提升學生在不同條件下能做出明智決策的能力（Glickman et al., 2014）。因此，有效教學，包含關於提升學生決策能力的行為、常規和技巧的教學決策。

### （三）搭建鷹架

Glickman 等人（2014）提出在視導者可以與教師從開放的雙向溝通開始，瞭解他們在學校教學的優勢與劣勢、對於教學和學習最佳環境的看法，以及他們對於朝向這個願景邁進的想法。如 Wiles 與 Lovell（1983）提到一般教學視導過程運用到釋放人類潛能、改變、領導力、溝通。

DiPaola 與 Hoy（2014）提到教學視導目的是與教師合作以精進教學；因此，視導者的目標，不僅止於協助教師解決眼前立即性的問題，同時還邀請教師參與教學及學習過程的研究。

## 五、提升自我價值

Squires 與 Huitt（1981）整理文獻後提出，在正向視導關係中，視導者與被視導者的主要成果在於執行專業角色的能力越來越強。而 Snyder 等人於 2005 年提及，當我們成功達到發展性的目標時，希望感便會增加（引自 Jones & Wade, 2015）。正向教學視導過程中，聚焦於正向的情緒經驗，並透過發展階段性的成功經驗，不斷累積教師成就感與信心。教師從中得到最佳的心理功能與經驗，便如同 Ryan（2001）對幸福（well-being）的定義。

吳培源（2005）提到教學視導目的與成果不僅止於提升教學品質，同時包含提振士氣，並增加對視導人員的信任。教學視導過程，便能形成良善的循環。如同 Dessler（2012）提及，視導者對於被視導者的職業道德（ethic）有十足的影響力，有高度道德發展與原則性的人，會仔細考慮每一個決定並應用倫理原則。呼

應 Bannink (2015) 對被視導者的假設：

1. 希望自己的工作能對於他人的生活有所改變
2. 想要學習能達成這項動機與協議所需的技巧
3. 渴望在所屬工作的組織中被接納及具價值感
4. 對於組織的使命與目標具有認同感

這些假設即是對工作的熱忱、組織認同、歸屬感、價值感、專業發展的動力以及從改變的過程中奠定成功經驗與專業能力的信心。



### 第三節 正向教學視導之相關研究

#### 壹、教學視導之相關研究

從過去文獻中可以發現正向視導經驗不僅適用於在教師身上，同時也能符合各領域的視導模式。透過臺灣國家圖書館碩博士論文搜尋引擎，發現教學視導的研究是從未間斷的研究主題，可見其重要性，其中又以學校本位的教學視導為主然而在國家圖書館之「臺灣碩博士論文知識加值系統」中檢索「教學視導」一詞，共有 47 筆資料。

#### 一、研究主題

在研究主題上，以學校本位教學視導佔多數，研究發現多數教師體認教學視導（鄭淑文，2011），教師普遍認同教學視導的理念、重要性與必要性（何宋錦，2003；張美莉，2009；陳瑞庭，2012；褚希雯，1996；簡毓玲，2000；蘇鉉鑫，2014）。而在多元的研究主題變項探討上，大致歸納為教學專業層面、教師感受層面、學生學習層面：

##### （一）教學專業層面

探討「教學視導」與「教師專業成長」、「教師教學效能」、「教師知識分享」等變項之關係，「教學視導」能「改善教學方法」（鄭國卿，2005），促進「教學效能感」（張逢洲，2012；蔡明峰，2008）。蔣華容（2008）更進一步指出教學視導不僅能提升教師教學專業知能，且有助於輔導員專業能力發展。「教學視導態度」與「教師效能感」呈現顯著正相關（蘇鉉鑫，2014）。「教學視導」與「教師專業成長」有正向影響力（陳亭燭，2008；陳雅靖，2009；鄭淑文，2011；蘇鉉鑫，2014）；「教學視導」與「教師知識分享」呈正相關（陳亭燭，2008）。

##### （二）教師感受層面

而探討教師知覺教學視導壓力屬中等程度（陳家正，2013）。教學視導不僅能激發教師的教學熱誠與自信；同時，能讓教師感知道在從事教學活動時以關注學生的學習為核心，而非只聚焦於教師的教學（張逢洲，2012）。

### （三）學生學習層面

張逢洲（2012）從個案研究中，發現學生感受到教師在視導後，教學目標更明確、內容趨豐富、互動式評量增加、多元教學策略運用，有助於學生理解、延伸思考與提升興趣。林宜龍（2003）指出，教師參與教學視導後，學生作品篇幅與內容呈現上皆有進步，學生寫作焦慮與知識不足問題皆降低，並提升寫作動機與意願。

## 二、研究對象

而研究對象包含教育行政人員、輔導團、督學、公立與私立中小學教育人員，包含校長、教師，其中又以公立學校教師占多數（宋妃荊，2013；陳家正，2013；葉振學，1996；褚希雯，1996）。在不同背景變項上，教師對教學視導實施現況感知與態度有顯著差異（邵惠萍，2010；劉錦生，2008）。然而，也有研究發現教師在不同背景變項對教學視導知覺無差異（許寶珠，2014；陳雅靖，2009）。

### （一）性別

教育人員在不同性別上對於教學視導感知有差異（何宋錦，2003；蔡棋安，2006），男性顯著高於女性（何宋錦，2003；許寶珠，2014；陳亭燭，2008；劉宜添，2009），男性接受度較女性高（張美莉，2009）。

### （二）年齡

教育人員在不同年齡上對於教學視導感知有差異（何宋錦，2003）。教育人員在不同年齡上對理想與實際教學視導感知有顯著差異（蔡棋安，2006）。在教

學視導實際面上，年齡較大的教師對學校本位教學視導工作皆接受度高(何宋錦，2003)，對校長視導任務有更顯著的認同感(陳瑞庭，2012)。不同年齡之國小教師在知覺整體學校本位教學視導程度上皆有所不同(劉宜添，2009)。

### (三) 服務年資

教師對教學視導角色的知覺未因年資而有不同(洪僥穗，2005)。而何宋錦(2003)提出，教育人員在不同服務年資面向上對於教學視導感知有差異。蔡棋安(2006)從教育人員對理想與實際教學視導的感知，發現不同服務年資產生差異。年資較多的教師對「校長視導任務」有更顯著的認同感；而年資較少的教師對於「教學行政配合」、「教學視導方式」及「教學視導小組」具有顯著的向心力(陳瑞庭，2012)。

### (四) 職務

不同職務對於教學視導感知有顯著差異(何宋錦，2003)，校長高於主任、組長及教師(許寶珠，2014)。擔任主任職務之教師知覺校長教學視導與本身知識分享情形的程度較高(陳亭燭，2008)。教育人員在不同職務上對理想與實際教學視導感知有所差異(蔡棋安，2006)。褚希雯(1996)指出，在校長教學視導理想的實行狀況與實際實施的情形上，國小校長與教師的觀點呈現顯著差異。

### (五) 學歷

教育人員在不同學歷上對理想與實際教學視導感知有所差異(蔡棋安，2006)。不同學歷之國小教師在知覺整體學校本位教學視導程度上皆有所不同(劉宜添，2009)。

### (六) 學校地區

何宋錦(2003)研究高屏地區，發現不同學校地區對於教學視導感知有顯著

差異。褚希雯（1996）研究發現，都市地區教師較無法感受到校長進行教學視導的實施作為。然而，澎湖在學校地區背景變項上無顯著差異（許寶珠，2014）。

#### （七）學校規模

學校規模對「視導認同度」產生差異（張美莉，2009）。此外，在知覺整體學校本位教學視導程度上，不同學校規模之國小教師上亦有所不同（劉宜添，2009）。

### 三、研究方法

研究方法有使用個案研究（張逢洲，2012；蔡明峰，2008）、行動研究（沈欣雲，2008；林宜龍，2003；鄭國卿，2005）、觀察訪視（蔣華容，2008）、焦點訪談（林世元，2011）、問卷調查，其中以問卷調查為多數。

### 四、學校實施教學視導現況

#### （一）教學視導人員組成感知

蔡棋安（2006）以桃園縣國民小學教育人員為研究對象，研究指出教務主任被認為是最適合擔任學校本位教學視導人員。劉錦生（2008）以南投縣國民小學教育人員為研究對象，研究發現校長與教務（導）主任最適合擔任學校本位教學視導人員。陳瑞庭（2012）也指出校長及教務主任在推行學校本位教學視導工作扮演最重要的角色。許寶珠（2014）在探討澎湖縣國民小學教師對於學校本位教學視導人員組成的感知程度，發現知覺度最佳為「學有專精的資深教師」，其次則為「教師同儕」。

#### （二）教學視導模式感知

胡立霞（2000）指出，教師偏好於非指導式教學視導風格。而教學視導實施模式上以校長以「民主式」（葉振學，1996）、「非指導型視導行為」（陳亭燭，2008）、



「臨床視導」的視導方式居多（劉拯民，2010）。教師多以「非正式非書面的知識分享行為」（陳亭燭，2008），而「同儕視導」最能改變教師態度，提升教師教學專業知能與成長（宋妃荊，2013；沈欣雲，2008；鄭淑文，2011）。沈欣雲（2008）提到同儕教學視導雖有助於「教學計畫的安排」、「學習氣氛的營造」、「多元評量的運用」上的教學效能，然而對於提升「班級經營的規劃」則是不顯著。許馨瑩（2007）以高雄市國民小學教育人員為對象，發現「發展性視導」模式的知覺最高。而林宜龍（2003）以教師社群運作方式，發現長期關注並提供協助，能有效協助教師成長。

### （三）教學視導功能感知

澎湖地區，教師對教學視導功能知覺為中高程度，以「提升教師專業成長」知覺程度最佳，「提高教師教學省思的能力」居次（許寶珠，2014）。在高雄地區，國民小學教育人員感知「改善教師教學方法」程度最高（許馨瑩，2007）。簡毓玲（2000）研究指出，教師認同教學視導能夠激發教師反思及提升教學效能。呼應賴靜瑤（2006）的研究發現，臺南市國民小學教學視導中依序以「協助教師進行教學省思」、「協助教師增進教學能力」、「協助教師進行班級經營」、「協助學校推動教師專業成長」為感知的支持功能，而「協助教師進行學生輔導」、「協助教師提昇教學士氣」功能較少發揮。

### （四）教學視導實施困難

周衷蓮（2002）提到，教學視導在執行與成效上備受質疑。綜上研究歸納教學視導在實行所遇到的困難（林世元，2011；張逢洲，2012；許寶珠，2014；陳瑞庭，2012；楊秀枝，2006；蔡棋安，2006）：

1. 教學視導人力不足；
2. 缺乏法源依據與系統規劃；

3. 教師個別差異與教育理念不同；
4. 教師對於教學視導認知不足，支持度低；
5. 教學視導人員與教師熟悉度、互信不夠；
6. 教學視導歷程時間太過倉促，互動不足；
7. 教學視導在行政支援上多半偏重於形式；
8. 教學視導人員專長無法配合或專業知能不足；
9. 教學視導費時，行政人員業務繁多，加上教師課務繁重；
10. 參與教學視導增加教師工作負荷量，擔心影響教學品質。

#### (五) 對於教學視導實行上的建議

整理上述研究中對改善教學視導實行之建議(林世元,2011;徐君玉,2005;張逢洲,2012;郭淑芳,2006;陳瑞庭,2012;鄭淑文,2011;賴靜瑤,2006;戴進明,2003):

1. 教育行政主管機關
  - (1) 健全教學視導制度
  - (2) 辦理教學視導研習
  - (3) 規劃教師專業進修
  - (4) 提供諮詢輔導支援
  - (5) 加強宣導凝聚共識
2. 學校機關
  - (1) 營造教師間合作與專業對話的組織文化
  - (2) 成立校內(際)小組，促進同儕視導實行
  - (3) 教學視導模式符合學校文化及教師特性
  - (4) 提供進修管道協助與支持教師專業成長

(5) 學校行政態度為支持協助而非監督控制

(6) 強化協調溝通觀念，凝聚全校教師共識

### 3. 教學視導人員

(1) 以教師為主體的輔導心態

(2) 瞭解教師需求與個人特性

(3) 鼓勵優點與改善缺失並重

(4) 與教師建立良好互信關係

(5) 採用民主與無威脅的方式

(6) 落實觀察回饋與促進反思

(7) 具備視導的專業知識技能

### 4. 教師

(1) 與同儕建立良好夥伴關係互相討論學習

(2) 敞開自我心胸，視教學視導者為協助者

(3) 主動尋求教學相關資源協助與行動研究

(4) 積極與持續性的致力於專業成長與反思

## 五、對於正向教學視導研究啟發

周衷蓮（2002）提及，教學視導實施的必要性以及健全教學視導的指引，包含：以教師為主體、制度建立、教學視導人員的多元性與專業、行政運作和回饋。

蔣華容（2008）研究指出，對於教學視導實行成效上的影響因素有：學校行政能否協助教師建立正向的教學視導觀念，以及教學視導人員與教師的互動行為。可見教師具有正向的教學視導觀念是很重要的，而這需要學校行政作為支持協助的力量，以及教學視導過程中的互動關係。而林宜龍（2003）研究中提到，視導人員協助教師進行成長與精進教學，應先從第三方的角度出發，而非由視導人員

或教師之角度先行著眼。這些研究結果與建議，皆呼應到正向教學視導的內容，從中可發現正向教學視導在過去研究中的足跡與持續探索研究的重要性。

在背景變項上，人口變項上，則區分為性別、學歷、服務年資、現任職務；學校變項上，則以學校地區、學校層級、學校規模、學校型態來進行研究。以教學視導為研究主題之臺灣碩博士論文，研究對象所屬之學校層級包含公私立之中小學，可見教學視導的重要性與普遍性。然而當中，以中南部地區為研究對象的比例較高。本研究由於經費、時間與空間上的考量，以臺北市、新北市之國民小學教育人員為研究對象。

## 貳、不當視導之相關研究

從國家圖書館之館藏目錄系統搜尋中，發現從 2008 年開始以「不當督導」(abusive supervision) 為研究主題 (洪嘉琳, 2008) 從心理歷程的角度切入，發現「不當督導行為」與「員工職場偏差行為」、「家庭妨害」成正相關。在 2015 年以國中小、小學教師為對象進行「不當督導」之研究的碩士論文有三篇，分別就「不當督導」與「教師專業發展」、「工作滿意度」、「組織認同」、「情緒勞務」、「情緒耗竭」來做探討 (梁雅筑, 2015; 蔡舒如, 2015; 簡秀玫, 2015)，發現「不當督導」與「教師專業發展」、「工作滿意度」、「組織認同」有顯著負相關 (蔡舒如, 2015; 簡秀玫, 2015)，而學校主管的不當督導與教師情緒耗竭的狀況，具有顯著正相關 (梁雅筑, 2015)。由此可見，以正向教學視導為研究主題的必要性及重要程度。

## 參、正向視導之相關研究

以「正向教學視導」為關鍵字或作為研究名稱目前尚未找到，以此命名的研究文獻。然而，林世元與呂錘卿 (2012) 透過對校長、主任及教師進行半結構訪談，探討在教學視導過程中，視導者 (校長) 與被視導者 (教師) 的考量差異以

及視導者運用正向、負向的教學視導行為對於教師的影響。而相關的研究目前最早可以追溯在 1977 年 Herrick 的博士論文便是研究被視導者在視導過程中的正向與負向經驗；Squires 於 1978 年以視導者對於正向視導經驗的看法做為博士論文研究（引自 Squires & Huitt, 1981）；Michael Gramling 於 2003 年出版《正向的視導方法：導師和視導人員手冊》（Positive Approaches to Supervision: A Handbook for Mentors and Supervisors），雖然前面的文獻難以取得全文檔案，然而在 Squires 與 Huitt（1981）將 Herrick 於 1977 年及 Squires 於 1978 年的兩篇博士論文做整理歸納出正向視導經驗的五個階段，並運用於課室的視導，如同有效教學視導。

有效的視導以知識、技能、情意為基礎（Sullivan & Glanz, 2013）。Pajak（1990）研究更進一步指出，以人為主體，對人展現愛與喜歡（love and like of people）為發揮視導有效性的關鍵。而優質的視導能加強被視導者的信心、提升專業認同、增進概念化與執行的能力，並強化視導聯盟（Worthen & McNeill, 1996）。雖然在研究文獻中，尚未發掘以「正向教學視導」為關鍵字詞的研究，然而相關的概念與議題卻持續備受矚目，正向視導經驗與途徑連結有效的教學視導，希冀透過正向教學視導的研究，能使教學視導有效的發揮其重要性與意義。

### 第三章 研究設計與實施

#### 第一節 研究架構

根據研究動機與目的，結合文獻探討分析，釐清正向教學視導的意涵與應用策略，並進一步歸納正向教學視導的主要構面，擬定本研究之架構模型。如圖 3-1 所示：

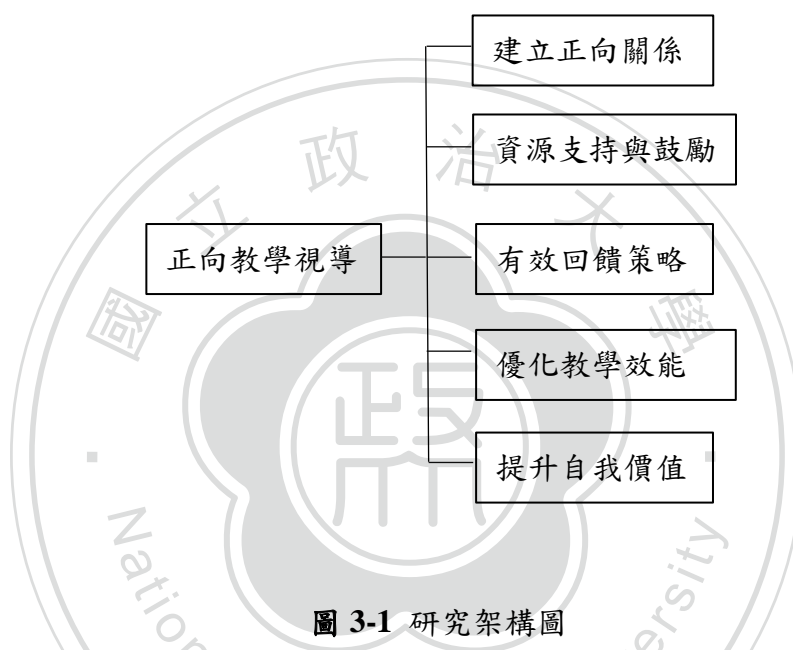


圖 3-1 研究架構圖

量表由正向教學視導為最上層的中心因素，分別由五個構面所構成，分別為「建立正向關係」、「資源支持與鼓勵」、「有效回饋策略」、「優化教學效能」、「提升自我價值」，依每個變項設計約 6 至 7 題的代表題目，原始題庫共有 33 題。

## 第二節 研究對象

本研究以臺北市、新北市地區參與教師專業發展評鑑（教師專業發展支持系統）之國民小學教育人員為樣本。依據教師專業發展支持作業平臺 2017 年的資料，臺北市參與之國民小學校數為 140 所，共有 5266 人參與；新北市參與之國民小學校數為 107 所，共有 3214 人參與。

Tabachnick 與 Fidell 於 2007 年指出，使用因素分析需為大樣本（引自陳正昌、程炳林、陳忻豐、劉子鍵，2011）。陳正昌等人（2011）提出樣本數須超過 100，並達題目數的 5 倍以上。余民寧（2006）提出，大樣本所估計的參數具有不偏性、一致性等良好統計性質，而最低樣本數要求為題數的 10 倍以上。本量表原始題目共有 33 題，經專家審題後增列 1 題，因此整份量表共計為 34 題。為了使樣本具有不偏與一致性的良好統計性質，因此樣本至少須達到 340 份以上，以八成的回收率推估，需發放 425 份以上的問卷。依教師專業發展支持作業平臺 2017 年的資料，聯繫參與此計畫之雙北地區國民小學，實際發放的問卷數為 491 份，問卷發放情形如表 3-1。

表 3-1

**雙北地區實際問卷發放數量**

學校地區	臺北市	新北市
問卷發放份數	223	268

### 第三節 研究工具

Bannink (2015) 提出改良的準視導者評估表 (assessment form for prospective supervisors)，以 Dutch Association 所使用的評估表作為傳統視導模式的代表，進而提出正向視導者的評估表，並與之對照。本研究以此評估表並搭配書中內容，以及 Squires 與 Huitt (1981)、Jones 與 Wade (2015) 對於正向視導的觀點，並透過對於相關概念及教學視導等文獻回顧，同時參考 Stronge (2007) 探討有效能教師之內涵及當中的教師技能檢核表 (teacher skills assessment checklists)。考量臺灣教學現況下，擬定初步量表的架構與試題編擬，並委請專家審核，再進行修正，以確保內容的適切性。

測驗填答格式，則採以李克特 (Likert-type Scale) 五點量表，讓受試者根據所知覺到的現況程度來進行填答，受試者對該項度覺知符合程度越高，得分越高，計分方式依序為「從未如此」得 1 分、「很少如此」得 2 分、「普通」得 3 分、「時常如此」得 4 分、「總是如此」得 5 分。

本量表目的在測量正向教學視導此一潛在變項，透過文獻探討與討論分析，形成五個構面分別為「建立正向關係」、「資源支持與鼓勵」、「有效回饋策略」、「優化教學效能」、「提升自我價值」，依每個構面設計約 6 至 7 題的代表題目，整份題庫共有 33 題。

#### 一、建立正向關係

視導者將教師視為共同合作的專家夥伴，具有同理心，以傾聽、瞭解教師的想法與作法，尊重與信任教師的專業及問題解決能力，建立彈性、開放、互信的正向關係。

#### 二、資源支持與鼓勵

視導者提供專業、心理、資源、環境營造作為支持的力量。視導過程中運用



正增強、讚美、鼓勵、支持性的肯定語言，激勵教師向目標邁進，並鼓勵教師勇於嘗試新的教學策略。視導者提供教師教學與學習領域的新知與專業支持，並營造正向支持性的環境促進教師進行專業對話，互相關懷與合作協助，邁向專業發展。

### 三、有效回饋策略

視導者透過提問，引領教師反思目標與願景。而後，思考達成目標的有效措施，透過學生的回饋訊息，還有視導者適時回饋與提醒教師正向情緒表達，反思過去成功經驗，並分析教學過程中的成功策略，從中協助發掘教師的優勢，強化實現願景目標的有效途徑。

### 四、優化教學效能

視導者透過與教師討論中，釐清教學目標的適當性。促進教師強化教學活動與目標的連結性，將教學聚焦於學生的學習進展，並協助教師發展出因應不同學生的學習需求的有效教學策略。教師在正向教學視導中所感受的正向視導經驗，能有助於實踐正向的班級經營。

### 五、提升自我價值

視導過程中持續累積教師的成功經驗，協助教師意識到自我的潛能，並實現工作中所渴望的變化，提升教師的專業能力與信心，強化教師對於教職工作的正向自我價值感，達到精進教學、實踐專業成長，並提升學生學習品質。

## 第四節 實施程序

本研究係以正向教學視導的量表編製為主，李德治與童惠玲（2009）提出，自行編製量表需要以項目相關分析、探索性因素分析、信度分析三種統計分析來進行。本研究的實施過程，參考學者（吳明隆，2013；李德治、童惠玲，2009；涂金堂，2012；魏勇剛、龍長權、宋武譯，2010）對於量表編製之研究方法的說明與觀點，將研究實施程序分為準備階段、施測階段、分析階段、完成階段，共四大部分，本研究的流程圖如圖 3-2 所示，茲下說明：



圖 3-2 研究流程圖

## 一、準備階段

依據研究動機與目的，決定探究的變項，進行文獻探討，界定所預測量變項的定義及構面。接著決定測量格式與型態，透過腦力激盪、理論文獻、概念構圖等方式大量編擬題目。再請專家學者評閱審查初稿題目。

## 二、施測階段

為了使量表具有較好的信效度，樣本需為大樣本、異質性，整份量表題數共計為 34 題，採題目數與樣本數為 1：10 的標準，並考量問卷回收率，因而發放 491 份於雙北地區曾參與教師專業評鑑（教師專業發展支持系統）之公私立國民小學教育人員。

## 三、分析階段

題目的品質關乎於測量的有效性。李德治與童惠玲（2009）提到，自行設計量表需要進行項目分析、探索性因素分析、信度分析此三種統計分析。因此，在問卷回收後，經由檢查與編碼，刪除無效問卷，並進行項目分析、探索性因素分析，以評估與分析題目的適切性與潛在因子。

## 四、完成階段

從探索性因素分析，找尋出潛在因子後，進行因素命名，並計算 Cronbach's  $\alpha$  累積解釋變異量，為發展中的正向教學視導量表編製，進行研究結果討論。

## 第五節 資料處理與分析

本研究以 IBM SPSS Statistics 21 軟體進行問卷資料分析與處理，使用的分析方式如下：

### 一、項目分析

項目分析 (item analysis) 目的在於檢核所編製之量表個別題項的適切性，透過刪除不良試題，保留良好試題 (吳明隆，2013；涂金堂，2012)。項目分析中考量層面包含遺漏值的百分比、題目平均數、題目變異數、題目偏態係數、題目高低分組獨立樣本 t 考驗、修正後題目與總分之相關與刪除該題後的 $\alpha$ 係數等指標來判斷題目的品質，關於各指標說明如下 (涂金堂，2012)：

1. 遺漏值百分比，該題的遺漏值不超過所有受試者 10%。
2. 題目平均數、偏態係數和變異數

受試者的作答情形即是對所欲研究的變項反映所感知到的強度，若感知的程度越不同，該題平均數則越接近中心數值。本研究採李克特 5 點量表，則題目平均數越接近 3 越理想，低於 1.5 或高於 4.5 則為試題不良指標。偏態係數也是在檢驗受試者在作答上是否呈現極端的情形，呈現正偏態或負偏態，這也影響變異數。在李克特 5 點量表中，若偏態係數的絕對值高於 1、變異數低於 1 時，則該試題可能不太理想。

3. 題目高低分組獨立樣本 t 考驗

量表試題的鑑別度反映試題是否能有效測得受測的特質內容 (邱皓政，2018)。由於本研究採李克特 (Likert-type Scale) 五點量表，因此以臨界比 (critical ratio) 作為本量表試題的鑑別度指標 (王保進，2006)。以量表總分前、後 27% 分別代表高分組、低分組，將兩組受試者於該題得分進行獨立樣本 t 檢定，觀察其是否有達顯著，作為試題適切性的判

斷標準，t 值越高表示題目的鑑別度越高(王保進，2006；吳明隆，2013)。

#### 4. 題目與總分的相關 (item-scale correlation)

由於修正後題目與總分之相關 (corrected item-scale correlation) 為計算該題目與未包含自身在內所有量表題目總分的相關，因此相較於題目與總分之相關，可以避免相關係數膨脹。然而，若修正後題目與總分之相關，若低於 0.3，則該題為不良題目。

#### 5. $\alpha$ 係數

信度係數是量表的重要指標之一(魏勇剛等譯，2010)。信度代表測量分數的一致性與穩定性(吳明隆，2013)。量表的信度表示潛在變數中含有真實分數的變異比例(魏勇剛等譯，2010)。由於本研究採李克特量表多元計分的方式，因此在信度分析上，以內部一致性 Cronbach's  $\alpha$  係數 (coefficient alpha) 較為合適(余民寧，2011)。關於內部一致性 Cronbach's  $\alpha$  係數，Gay 於 1992 年指出若量表的信度達到 0.9 以上，代表該量表測驗的信度甚佳；而 Henson 於 2001 年提出若作為先導性研究欲測量某一構念，則信度係數則可接受為 0.5 至 0.6(引自吳明隆，2013)。DeVellis 則認為，信度係數最低可接受範圍為 0.7 至 0.8 之間，若能達到 0.8 至 0.9 則表示信度甚佳；而當  $\alpha$  值超過 0.9 以上，則表示能精簡量表的長度，降低受試者的負擔(魏勇剛等譯，2010)。

## 二、因素分析

Anastasi 於 1988 年指出，量表中的建構效度反應此測驗工具能夠測量到理論特質或建構的程度，其步驟為(引自余民寧，2011)：對於理論，進行分析建構評量工具，接著考證所提出的理論建構是否存在，透過資料蒐集、實證分析加以驗證，證實自編題目與所屬變項符合假設關係。

余民寧(2006)提及，相關分析與因素分析為 SEM 的基礎，同時也是測驗

工具的發展、潛在特質的定義與建構理論的主要方法。本研究欲編製正向教學視導量表，即是在定義與測量正向教學視導此一潛在變項，因此資料分析與處理上求解出各題目得分與總分之間的相關係數，並運用因素分析來獲得建構效度。

因素分析為資料精簡的方法，從測驗的觀察變項上找出共變數成分，共同潛在的構念，作為探索或驗證理論的建構，因此依照用途分為探索性因素分析及驗證性因素分析（余民寧，2006；涂金堂，2012）。由於本研究為自行發展量表，因此使用探索性因素分析找出潛在因子（李德治、童惠玲，2009）。

探索性因素分析的步驟為（余民寧，2006；李德治、童惠玲，2009；涂金堂，2012；陳正昌等人，2011）：

### 1. 萃取因素

主成分分析法（principal component analysis）為常見的抽取方式，分析結果可協助判斷所蒐集的變項資料是否適合進行因素分析，其標準為：

- (1) 積差相關係數矩陣中，相關係數的絕對值大致在 0.33 以上，表示結構良好；而相關係數需大致達到 0.05 顯著水準。
- (2) KMO（Kaiser-Meyer-Olkin）值至少大於 0.50，0.8 以上表示佳。
- (3) Bartlett 球形考驗的 $\chi^2$ 與 df 值，達顯著水準。

而共同因素抽取個素的決定方式，包含：根據主成分分析所求出特徵值（eigenvalues）與特徵向量（eigenvectors），從中選取特徵值大於 1 的因素個數，此為潛在根法（latent root criterion）；此外，還有事前標準法（a priori criterion）、變異百分比法（percentage of variance criterion）、陡坡考驗法（scree test criterion）、平行分析（parallel analysis）、最小平均競相關法（minimum average partial correlation）、 $\chi^2$ 考驗法（ $\chi^2$  test criterion）。

### 2. 因素轉軸

透過直交轉軸（orthogonal rotation）或斜交轉軸（oblique），以計算出易

於解釋的因素負荷量。涂金堂（2012）建議先指定因素個數，在萃取方式採「主軸因子法」，並以「最大變異法」進行直交轉軸。而以直交轉軸法，所得到的分量表結構與題目的組合意義最為明確，因素負荷的意義較清晰，易於理解。

3.因素命名，對萃取出因素進行命名。

### 三、信度分析

信度代表測量分數的一致性與穩定性（吳明隆，2013）。本研究採李克特式（Likert-type）五點量表作為測驗填答格式，讓受試者根據所知覺到的現況程度來進行填答，若受試者對該向度所感知的符合程度越高，得分越高，計分方式為「從未如此」得1分、「很少如此」得2分、「普通」得3分、「時常如此」得4分、「總是如此」得5分。由於本研究為多元計分的方式，余民寧（2011）建議在信度分析上，唯有內部一致性 Cronbach's  $\alpha$  係數（coefficient alpha）才適合。

## 第四章 研究結果與討論

由於本研究的主要目的在探討正向教學視導此一概念，並發展一個具有良好信度、效度的正向教學視導量表，希冀能為教學與學習的現場融入正向的支持力量，並對於未來從事正向教學視導的探究與實施上有所幫助與貢獻。故本章首先於第一節闡述「量表發展過程」，第二節說明「量表的項目分析」，第三節探討「量表的信效度考驗」。

### 第一節 量表發展過程

本節從專家審查的內容與結果，說明本量表題本的發展過程。量表的發展首重信效度的考驗，本研究以專家效度作為刪題的依據，並使用 IBM SPSS Statistics 21 作為信效度的考驗方法，初步建構與發展正向教學視導量表。

#### 壹、問卷編擬

研究者依據第二章文獻探討內容，形成問卷架構。本問卷分為兩部分，第一部分為「基本資料」，其分成受試者個人背景變項（包含：性別、最高學歷、現任職務、服務年資）與環境背景變項（包含：學校地區、學校規模）。第二部分為「正向教學視導量表」，包含建立正向關係、資源支持與鼓勵、有效回饋策略、優化教學效能、提升自我價值等五個構面。

本量表填答，乃是請參加教師專業發展評鑑（教師專業支持系統）中入班觀察與提供意見之同儕教師依據自身所感知到的教學視導實施程度，圈選最適切的選項。量表採五點量表，分別為「總是如此」、「時常如此」、「普通」、「偶爾如此」、「從未如此」，並依序以 5 分到 1 分作計算，分數越高表示所經驗到關於正向教學視導之頻率越高，反之亦然。

本研究的原始題目為 33 題，是依據文獻與指導教授會談所得資料編製而成。



嘗試建立一個能夠適用於教學現場的正向教學視導量表。

## 貳、專家審題

本研究的自編正向教學視導分為「建立正向關係」、「資源支持與鼓勵」、「有效回饋策略」、「優化教學效能」、「提升自我價值」五個向度，考量其將來實際使用的可行性，因此在量表的發展過程中決定採用專家效度來作為刪題的依據。

研究者與指導教授討論後，為使問卷的內容及在詞意表達各方面更臻圓融，函請 8 名相關專家學者、校長、教師填寫適合度問卷，請其針對本研究之問卷內容、構面、題意和語句提供寶貴意見，作為選擇及修改題目的重要依據。

本研究將專家效度的作為初步篩選之依據，其判斷標準為勾選「適合」及「修正後適合」選項的累積百分比未達 85% 以上者，優先考慮刪除，詳細百分比統計如表 4-1-1。

表 4-1-1

### 試題適合度

層面	題號	適合		修正後適合		不適合		結果
		N	%	N	%	N	%	
建立正向關係	1	8	100%	0	0%	0	0%	保留
	2	6	75%	2	25%	0	0%	修正
	3	4	50%	4	50%	0	0%	修正
	4	5	63%	3	38%	0	0%	修正
	5	5	63%	3	38%	0	0%	修正
	6	7	88%	1	13%	0	0%	修正
資源	7	7	88%	1	13%	0	0%	保留

源	8	7	88%	1	13%	0	0%	修正
支	9	8	100%	0	0%	0	0%	保留
持	10	8	100%	0	0%	0	0%	保留
與	11	6	75%	2	25%	0	0%	修正
鼓	12	5	63%	3	38%	0	0%	修正
勵	13	4	50%	4	50%	0	0%	修正
有	14	5	63%	3	38%	0	0%	修正
效	15	7	88%	1	13%	0	0%	修正
回	16	6	75%	2	25%	0	0%	修正
饋	17	7	88%	1	13%	0	0%	修正
策	18	7	88%	1	13%	0	0%	修正
略	19	5	63%	3	38%	0	0%	修正
勵	20	7	88%	1	13%	0	0%	修正
優	21	8	100%	0	0%	0	0%	保留
化	22	8	100%	0	0%	0	0%	保留
教	23	7	88%	1	13%	0	0%	修正
學	24	8	100%	0	0%	0	0%	保留
效	25	8	100%	0	0%	0	0%	保留
能	26	7	88%	1	13%	0	0%	修正
	27	6	75%	2	25%	0	0%	修正
提	28	7	88%	1	13%	0	0%	修正

升	29	5	63%	3	38%	0	0%	修正
自	30	7	88%	1	13%	0	0%	修正
我	31	8	100%	0	0%	0	0%	保留
價	32	6	75%	2	25%	0	0%	修正
值	33	8	100%	0	0%	0	0%	保留

根據百分比統計結果，正向教學視導量表 33 題皆不予以刪除，如被專家勾選「修正後適合」之題目，經研究者參考專家之意見與指導教授討論後加以修改。

表 4-1-2

試題修正前後對照表

修正前問卷初稿	修正意見	修正後問卷定稿
一、建立正向關係：指視導者與教師具備互信的合作良好關係程度。	H：「『建立正向關係』構面應改為『建立信任合作關係』」	一、建立正向關係：指視導人員與教師具備互信的合作良好關係程度。
1. 視導者能同理教師感受。		視導人員能同理教師感受。
2. 視導者與教師相互信任。	D：「第一題與第二題可合併為：視導者與教師能感同身受，建立在互信的基礎上。」 H：「視導者與教師能相互信任。」	視導人員與教師能相互信任。
3. 視導者將教師視為專家。	C：「專家修正為教學專家」 D：「視導者能將教師視為教學專家。」 F：「視導者將教師視為專業教學者。」	視導人員能將教師視為教學專家。

修正前問卷初稿	修正意見	修正後問卷定稿
	H：「視導者將教師視為合作的專業夥伴。」	
4. 視導者與教師為合作的關係。	D：「視導者與教師為合作夥伴的關係。」 F：「視導者與教師為合作、學習的關係。」 H：「視導者與教師能建立合作的關係。」	視導人員與教師為合作的夥伴關係。
5. 視導者會尊重教師的自主權。	C、H：「自主權修正為專業自主權」 D：「視導者會尊重教師的教學自主權。」	視導人員會尊重教師的教學專業自主權。
6. 視導者對教師的想法抱持開放的態度。	D：「抱持修正為保持。」	視導人員對教師的想法保持開放的態度。
<b>二、資源支持與鼓勵：指視導者對於教師在教學專業領域與心理層面支持力量的程度。</b>	D：「資源支持與鼓勵：指視導者對於教師在教學專業領域與心理層面，表達支持的程度。」	資源支持與鼓勵：指視導人員對於教師在教學專業領域與心理層面，表達支持的程度。
1. 視導者能提供教學領域的學習訊息。	H：「視導者能提供教學領域的專業學習訊息。並建議：需再釐清所指為『教師專業增能學習』或是『學科領域的學生學習』」	視導人員能提供教學領域的學習訊息。
2. 視導者能帶領教師運用周圍的教學資源。	H：「視導者能帶領教師善用教學資源。」	視導人員能帶領教師善用教學資源。
3. 視導者能適時提供教師專		視導人員能適時

修正前問卷初稿	修正意見	修正後問卷定稿
業諮詢與支持。		提供教師專業諮詢與支持。
4. 視導者能營造支持性的專業對話環境及氛圍。		視導人員能營造支持性的專業對話環境及氛圍。
5. 視導者鼓勵教師實現教學目標。	E:「實現改為落實。」 H:「視導者能鼓勵教師實現教學目標。」	視導人員能鼓勵教師落實教學目標。
6. 視導者激勵教師勇於嘗試新的教學策略。	D:「新的教學策略修正為創新的教學策略。」 E:「視導者會激勵教師勇於嘗試新的教學策略。」 H:「視導者能激勵教師勇於嘗試新的教學策略。」	視導人員會激勵教師勇於嘗試創新的教學策略。
7. 視導者讚美與肯定教師的教學表現。	D:「視導者能適時讚美與肯定教師的教學表現。」 E:「視導者會讚美與肯定教師的教學表現。」 F:「視導者肯定與讚美教師的教學表現。」 H:「視導者能讚美與肯定教師的教學表現。」	視導人員能適時肯定與讚美教師的教學表現。
<b>三、有效回饋策略：指視導者運用回饋策略，有效協助教師檢視與省思教學行為的程度。</b>		<b>三、有效回饋策略：指視導人員運用回饋策略，有效協助教師檢視與省思教學行為的程度。</b>
1. 視導者使用提問引領教師反思。	A:「視導者使用正向假設之提問引領教師反思。」	視導人員會善用提問引領教師反

修正前問卷初稿	修正意見	修正後問卷定稿
	E:「視導者會使用提問引領教師反思。」 H:「視導者善用提問引領教師反思。」	思。
2. 視導者能適時提供教師教學上的具體建議。	A:「視導者能適時提供教師教學上的各種可能的選擇。」	視導人員能適時提供教師教學上的相關建議。
3. 視導者適時提醒教師運用正向情緒表達。	E、H:「視導者能適時提醒教師運用正向情緒表達。」	視導人員能適時提醒教師運用正向情緒表達。
4. 視導者與教師討論分析教學過程中的成功策略。	H:「視導者能與教師討論分析教學過程中的成功策略。」	視導人員能與教師討論分析教學過程中的成功策略。
5. 視導者強化教師執行達成目標的有效措施。	H:「視導者能強化教師執行達成目標的有效措施。」	視導人員能強化教師執行達成目標的有效措施。
6. 視導者提醒教師留意學生回饋訊息以促進教學省思。	D:「視導者提醒教師留意學生回饋訊息，以促進教學策略省思。」 E:「視導者提醒教師留意學生回饋訊息以促進教學反思。」 H:「視導者能提醒教師留意學生回饋訊息以促進教學省思。」	視導人員能提醒教師留意學生回饋訊息，以促進教學策略的反思。
7. 視導者能幫助教師發掘自身的優勢與成功經驗。	C:「視導者能幫助教師發掘自身的教學優勢與成功	視導人員能幫助教師發掘自身的

修正前問卷初稿	修正意見	修正後問卷定稿
	經驗。」	教學優勢與成功經驗。
<b>四、優化教學效能：指經由實施教學視導，能促進教師提升教學效能的程度。</b>		同左
1. 視導過程有助於教師實踐正向的班級經營，建立學生的常規與責任感。		同左
2. 視導過程能幫助教師發展有效的教學策略，以符合不同學生的需求。		同左
3. 視導過程能協助教師釐清教學目標的適當性。	C：「適當性改為適切性。」	視導過程能協助教師釐清教學目標的適切性。
4. 教學視導能促進教師強化教學活動與教學目標的連結性。		同左
5. 教學視導能幫助教師將教學聚焦於學生的學習。		同左
6. 教學視導能協助教師有效規劃班級空間運用。	H：「教學視導能協助教師有效規劃班級空間。」	教學視導能協助教師有效規劃班級空間。
7. 教學視導能協助教師發展對於學生行為的立即回應。	B：「『立即』不適用於每一脈絡，有時要等待觀察，才出手。」 C：「教學視導能協助教師發展對於學生行為或表現的立即回應。」	教學視導能協助教師發展出對於學生表現的適切回應。
<b>五、提升自我價值：指在教學視導過程中，教師對於教職工作的正向自我價值感知的程度。</b>		同左

修正前問卷初稿	修正意見	修正後問卷定稿
1. 視導過程能提升教師的工作熱忱。	D：「視導過程能促進教師對教學工作的熱忱。」	視導過程能提升教師的教學熱忱。
2. 視導過程中教師經驗到自我能力提升。	D：「視導過程中能提升教師自我能力。」 E：「視導過程中幫助教師經驗到自我能力的提升。」 F：「視導過程中教師經驗自我能力獲得提升。」	視導過程能使教師感受到自我能力的提升。
3. 視導者協助教師意識到自己的潛能。	H：「視導者協助教師開發自己的潛能。」	視導人員協助教師意識到自己的潛能。
4. 視導過程能提升教師對自身教學專業的信心。		同左
5. 視導過程能協助教師實現工作中所渴望的變化。	D：「視導過程能協助教師實現工作的價值感。」 H：「視導過程能協助教師實現工作中所渴望的改變。」	視導過程能協助教師實現工作中所渴望的改變。
6. 視導過程有助於教師審視專業發展的個人意義。		同左
	B：「建議增加視導過程有助於教師審視個人與專業發展對組織的貢獻。」	7.視導過程有助於教師認同自我專業發展對學校的貢獻。

資料來源：研究者自行整理

本研究自編的正向教學視導量表，綜合八位專家的建議，如表 4-1-2，將題目修改並調整為 34 題的正向教學視導量表，同時將試題中的「視導者」一詞改為「視導人員」，而將正式的正向教學視導量表的題目重新依向度排序，如附錄二。



## 第二節 量表的項目分析

本節將說明樣本施測的過程與試題之項目分析的結果，並說明正式施測題本之題目的選擇依據。茲說明如下：

資料的類型上，本研究的自編正向教學視導量表表示採用李克特的五點量表，共有五種反應型態，將其視作連續變項的計分方式，「總是如此」得 5 分，「經常如此」得 4 分，「普通」得 3 分，「偶爾如此」得 2 分，「很少如此」得 1 分。

由表 4-2-1 的內容可知，本問卷之題目作答的遺漏值皆低於 10%。由表 4-2-2 可見，各題的平均數介於 3.84 到 4.35 之間，並未高於 4.5 或低於 1.5。變異數介於 0.447 到 0.709 之間，偏態介於-0.791 到-0.321。

表 4-2-1

遺漏值摘要表

	觀察值處理摘要					
	觀察值					
	包括		排除		總和	
	個數	百分比	個數	百分比	個數	百分比
a1	380	100.0%	0	0.0%	380	100.0%
a2	379	99.7%	1	0.3%	380	100.0%
a3	378	99.5%	2	0.5%	380	100.0%
a4	379	99.7%	1	0.3%	380	100.0%
a5	380	100.0%	0	0.0%	380	100.0%
a6	379	99.7%	1	0.3%	380	100.0%
a7	380	100.0%	0	0.0%	380	100.0%
a8	380	100.0%	0	0.0%	380	100.0%

---

a9	380	100.0%	0	0.0%	380	100.0%
a10	380	100.0%	0	0.0%	380	100.0%
a11	380	100.0%	0	0.0%	380	100.0%
a12	379	99.7%	1	0.3%	380	100.0%
a13	379	99.7%	1	0.3%	380	100.0%
a14	380	100.0%	0	0.0%	380	100.0%
a15	380	100.0%	0	0.0%	380	100.0%
a16	379	99.7%	1	0.3%	380	100.0%
a17	380	100.0%	0	0.0%	380	100.0%
a18	379	99.7%	1	0.3%	380	100.0%
a19	380	100.0%	0	0.0%	380	100.0%
a20	380	100.0%	0	0.0%	380	100.0%
a21	380	100.0%	0	0.0%	380	100.0%
a22	378	99.5%	2	0.5%	380	100.0%
a23	378	99.5%	2	0.5%	380	100.0%
a24	378	99.5%	2	0.5%	380	100.0%
a25	379	99.7%	1	0.3%	380	100.0%
a26	377	99.2%	3	0.8%	380	100.0%
a27	378	99.5%	2	0.5%	380	100.0%
a28	379	99.7%	1	0.3%	380	100.0%
a29	379	99.7%	1	0.3%	380	100.0%
a30	379	99.7%	1	0.3%	380	100.0%
a31	379	99.7%	1	0.3%	380	100.0%

---

a32	379	99.7%	1	0.3%	380	100.0%
a33	377	99.2%	3	0.8%	380	100.0%
a34	379	99.7%	1	0.3%	380	100.0%

表 4-2-2

試題之平均數、變異數與偏態

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8
個數	380	379	378	379	380	379	380	380
平均數	4.13	4.16	3.99	4.22	4.29	4.26	4.16	4.04
變異數	0.447	0.499	0.536	0.500	0.465	0.477	0.454	0.524
偏態	-0.477	-0.597	-0.555	-0.791	-0.788	-0.725	-0.571	-0.522

a9	a10	a11	a12	a13	a14	a15	a16	a17
380	380	380	379	379	380	380	379	380
4.11	4.17	4.20	4.06	4.35	4.07	4.21	4.13	4.16
0.495	0.501	0.489	0.546	0.425	0.494	0.413	0.518	0.485
-0.424	-0.481	-0.766	-0.536	-0.683	-0.550	-0.400	-0.536	-0.562

a18	a19	a20	a21	a22	a23	a24	a25	a26
379	380	380	380	378	378	378	379	377
4.04	4.15	4.09	4.14	4.08	4.09	4.19	4.23	3.84
0.509	0.439	0.523	0.578	0.501	0.466	0.482	0.475	0.600
-0.321	-0.284	-0.511	-0.611	-0.336	-0.420	-0.653	-0.535	-0.342

a27	a28	a29	a30	a31	a32	a33	a34
378	379	379	379	379	379	377	379
4.11	3.92	4.07	3.95	4.05	3.89	3.95	3.92
0.477	0.785	0.607	0.601	0.579	0.709	0.575	0.653
-0.482	-0.653	-0.689	-0.534	-0.668	-0.718	-0.403	-0.555

而在項目分析中，以「題目高低分組獨立樣本 t 考驗」與「修正後題目與總分之相關」兩項評判指標最具有代表性（涂金堂，2012）。

「題目高低分組獨立樣本 t 考驗」即為決斷值，透過總分最高前 27% 為高分組，總分最低分後 27% 為低分組，將兩組於該題的得分情形進行獨立樣本 t 考驗，以考驗兩組受試者在該題得分上是否達到顯著性差異（涂金堂，2012）。由表 4-2-3 得知，每一題在高低分組獨立樣本 t 考驗上，皆達顯著（p 值小於 0.001）。

表 4-2-3

### 獨立樣本檢定

		獨立樣本檢定								
		變異數相等的 Levene 檢定			平均數相等的 t 檢定					
		F 檢定	顯著性	t	自由度	顯著性 (雙尾)	平均差異	標準誤差異	差異的 95% 信賴區間	
									下界	上界
a1	假設變異數相等	36.079	.000	15.889	206	.000	1.202	.076	1.053	1.351
	不假設變異數相等			15.889	175.668	.000	1.202	.076	1.053	1.351
a2	假設變異數相等	49.159	.000	17.483	205	.000	1.283	.073	1.139	1.428
	不假設變異數相等			17.444	168.014	.000	1.283	.074	1.138	1.429
a3	假設變異數相等	9.853	.002	16.078	204	.000	1.330	.083	1.167	1.493
	不假設變異數相等			16.134	183.594	.000	1.330	.082	1.167	1.493

	假設變異數相等	98.028	.000	18.842	205	.000	1.350	.072	1.209	1.492
a4	不假設變異數相等			18.781	140.375	.000	1.350	.072	1.208	1.493
	假設變異數相等	75.442	.000	18.038	206	.000	1.250	.069	1.113	1.387
a5	不假設變異數相等			18.038	140.815	.000	1.250	.069	1.113	1.387
	假設變異數相等	115.801	.000	19.445	206	.000	1.337	.069	1.201	1.472
a6	不假設變異數相等			19.445	137.198	.000	1.337	.069	1.201	1.472
	假設變異數相等	23.927	.000	15.037	206	.000	1.144	.076	.994	1.294
a7	不假設變異數相等			15.037	174.808	.000	1.144	.076	.994	1.294
	假設變異數相等	15.850	.000	15.756	206	.000	1.279	.081	1.119	1.439
a8	不假設變異數相等			15.756	195.025	.000	1.279	.081	1.119	1.439
	假設變異數相等	55.516	.000	18.741	206	.000	1.308	.070	1.170	1.445
a9	不假設變異數相等			18.741	179.943	.000	1.308	.070	1.170	1.445
	假設變異數相等	94.661	.000	18.962	206	.000	1.337	.070	1.198	1.476
a10	不假設變異數相等			18.962	155.144	.000	1.337	.070	1.197	1.476
	假設變異數相等	44.132	.000	16.188	206	.000	1.231	.076	1.081	1.381
a11	不假設變異數相等			16.188	162.253	.000	1.231	.076	1.081	1.381
	假設變異數相等	22.763	.000	17.345	205	.000	1.352	.078	1.198	1.506
a12	不假設變異數相等			17.318	184.730	.000	1.352	.078	1.198	1.506
	假設變異數相等	31.934	.000	16.729	205	.000	1.114	.067	.983	1.246
a13	不假設變異數相等			16.774	159.013	.000	1.114	.066	.983	1.245
	假設變異數相等	8.493	.004	15.262	206	.000	1.240	.081	1.080	1.401
a14	不假設變異數相等			15.262	196.355	.000	1.240	.081	1.080	1.401
a15	假設變異數相等	17.409	.000	15.890	206	.000	1.106	.070	.969	1.243

	不假設變異數相等			15.890	185.633	.000	1.106	.070	.968	1.243
	假設變異數相等	28.090	.000	16.963	205	.000	1.313	.077	1.160	1.465
a16	不假設變異數相等			16.937	185.533	.000	1.313	.078	1.160	1.466
	假設變異數相等	43.592	.000	16.865	206	.000	1.269	.075	1.121	1.418
a17	不假設變異數相等			16.865	171.624	.000	1.269	.075	1.121	1.418
	假設變異數相等	5.244	.023	15.512	205	.000	1.275	.082	1.113	1.437
a18	不假設變異數相等			15.501	200.871	.000	1.275	.082	1.113	1.437
	假設變異數相等	32.734	.000	18.460	206	.000	1.260	.068	1.125	1.394
a19	不假設變異數相等			18.460	197.965	.000	1.260	.068	1.125	1.394
	假設變異數相等	26.815	.000	18.337	206	.000	1.385	.076	1.236	1.533
a20	不假設變異數相等			18.337	185.772	.000	1.385	.076	1.236	1.534
	假設變異數相等	35.963	.000	17.381	206	.000	1.385	.080	1.228	1.542
a21	不假設變異數相等			17.381	178.895	.000	1.385	.080	1.227	1.542
	假設變異數相等	35.151	.000	19.672	204	.000	1.388	.071	1.249	1.528
a22	不假設變異數相等			19.672	185.345	.000	1.388	.071	1.249	1.528
	假設變異數相等	17.653	.000	15.546	204	.000	1.221	.079	1.066	1.376
a23	不假設變異數相等			15.503	186.372	.000	1.221	.079	1.066	1.377
	假設變異數相等	43.338	.000	17.146	204	.000	1.268	.074	1.123	1.414
a24	不假設變異數相等			17.071	167.917	.000	1.268	.074	1.122	1.415
	假設變異數相等	34.362	.000	15.980	205	.000	1.196	.075	1.049	1.344
a25	不假設變異數相等			15.951	178.892	.000	1.196	.075	1.048	1.344
	假設變異數相等	5.385	.021	14.176	203	.000	1.294	.091	1.114	1.474
a26	不假設變異數相等			14.183	202.999	.000	1.294	.091	1.114	1.474

	假設變異數相等	21.760	.000	15.553	204	.000	1.223	.079	1.068	1.378
a27	不假設變異數相等			15.553	188.761	.000	1.223	.079	1.068	1.378
	假設變異數相等	.576	.449	15.037	205	.000	1.528	.102	1.328	1.729
a28	不假設變異數相等			15.032	203.602	.000	1.528	.102	1.328	1.729
	假設變異數相等	16.892	.000	19.448	205	.000	1.526	.078	1.372	1.681
a29	不假設變異數相等			19.405	168.638	.000	1.526	.079	1.371	1.682
	假設變異數相等	.993	.320	15.987	205	.000	1.382	.086	1.212	1.553
a30	不假設變異數相等			15.972	197.282	.000	1.382	.087	1.212	1.553
	假設變異數相等	18.126	.000	17.113	205	.000	1.430	.084	1.265	1.594
a31	不假設變異數相等			17.083	180.853	.000	1.430	.084	1.265	1.595
	假設變異數相等	3.893	.050	12.692	205	.000	1.364	.107	1.152	1.576
a32	不假設變異數相等			12.703	199.885	.000	1.364	.107	1.152	1.576
	假設變異數相等	.128	.721	14.392	203	.000	1.287	.089	1.111	1.463
a33	不假設變異數相等			14.399	201.384	.000	1.287	.089	1.111	1.463
	假設變異數相等	1.147	.285	12.703	205	.000	1.257	.099	1.062	1.452
a34	不假設變異數相等			12.708	204.193	.000	1.257	.099	1.062	1.452

表 4-2-6 中得知，「正向教學視導量表」34 題臨界值由 12.692 到 19.672，p 值小於 0.001，達顯著。各項度題目臨界比皆高於 3.5 的標準，顯示本量表之各題目均具有良好的鑑別度。

由於算取「題目與量表總分之相關」容易高估該題與量表總分的相關情形，因此採以「修正後題目與總分之相關」作為評判的方法，透過題目與量表總分之積差相關係數大小，來判斷該題是否與所有題目測量相同的變項。當積差相關係數越高，顯示該題與所有題目較可能是測量相同構念（涂金堂，2012）。

表 4-2-4

可靠性統計量

Cronbach's Alpha 值	項目的個數
.975	34

表 4-2-5

項目整體統計量

項目整體統計量				
	項目刪除時的尺 度平均數	項目刪除時的尺 度變異數	修正的項目 總相關	項目刪除時的 Cronbach's Alpha 值
a1	135.60	297.159	0.718	0.974
a2	135.57	295.759	0.725	0.974
a3	135.73	295.710	0.711	0.974
a4	135.51	295.405	0.750	0.974
a5	135.43	296.213	0.740	0.974
a6	135.47	295.145	0.768	0.974
a7	135.56	297.589	0.681	0.974
a8	135.68	296.268	0.708	0.974
a9	135.63	295.705	0.732	0.974
a10	135.56	295.572	0.738	0.974
a11	135.53	296.057	0.743	0.974
a12	135.65	295.305	0.729	0.974
a13	135.38	297.910	0.690	0.974



a14	135.66	296.788	0.703	0.974
a15	135.53	297.990	0.697	0.974
a16	135.61	295.587	0.729	0.974
a17	135.57	295.329	0.750	0.974
a18	135.69	295.337	0.741	0.974
a19	135.58	296.382	0.747	0.974
a20	135.65	294.747	0.753	0.974
a21	135.59	293.972	0.757	0.974
a22	135.66	295.005	0.757	0.974
a23	135.64	296.242	0.733	0.974
a24	135.54	295.442	0.763	0.974
a25	135.50	296.621	0.716	0.974
a26	135.88	295.641	0.654	0.974
a27	135.63	295.615	0.746	0.974
a28	135.81	291.974	0.698	0.974
a29	135.66	293.004	0.782	0.974
a30	135.77	294.856	0.704	0.974
a31	135.67	294.254	0.750	0.974
a32	135.84	294.461	0.654	0.974
a33	135.77	295.203	0.692	0.974
a34	135.81	295.974	0.627	0.975

涂金堂 (2012) 提出，修正後題目與總分之相關係數低於 0.3 時，則該題可能是不良題目。從上表 4-2-5，修正後題目與總分之相關係數介於 0.627 到 0.782，符合上述建議的標準。

量表某題與其他題目若是測量相同向度的構念，則增加該題會提高量表的信度。因此刪除該題後的 $\alpha$ 係數大小，也可作為判斷題目品質的參考依據(涂金堂，2012)。

表4-2-6

項目分析統計結果

題號	遺漏值的百分比	題目的平均數	題目的變異數	題目的偏態係數	題目的高低分組獨立樣本t考驗	修正後題目與總分之相關	刪除該題後的 $\alpha$ 係數	不良指標數量	題目評判結果
1	0.0%	4.13	0.447	-0.477	15.889***	0.718	0.974	1	保留
2	0.3%	4.16	0.499	-0.597	17.444***	0.725	0.974	1	保留
3	0.5%	3.99	0.536	-0.555	16.134***	0.711	0.974	1	保留
4	0.3%	4.22	0.500	-0.791	18.781***	0.750	0.974	1	保留

									留
5	0.0%	4.29	0.465	-0.788	18.038***	0.740	0.974	1	保留
6	0.3%	4.26	0.477	-0.725	19.445***	0.768	0.974	1	保留
7	0.0%	4.16	0.454	-0.571	15.037***	0.681	0.974	1	保留
8	0.0%	4.04	0.524	-0.522	15.756***	0.708	0.974	1	保留
9	0.0%	4.11	0.495	-0.424	18.741***	0.732	0.974	1	保留
10	0.0%	4.17	0.501	-0.481	18.962***	0.738	0.974	1	保留
11	0.0%	4.20	0.489	-0.766	16.188***	0.743	0.974	1	保留
12	0.3%	4.06	0.546	-0.536	17.318***	0.729	0.974	1	保留
13	0.3%	4.35	0.425	-0.683	16.774***	0.690	0.974	1	保留
14	0.0%	4.07	0.494	-0.550	15.262***	0.703	0.974	1	保留
15	0.0%	4.21	0.413	-0.400	15.890***	0.697	0.974	1	保留

16	0.3%	4.13	0.518	-0.536	16.937***	0.729	0.974	1	保 留
17	0.0%	4.16	0.485	-0.562	16.865***	0.750	0.974	1	保 留
18	0.3%	4.04	0.509	-0.321	15.501***	0.741	0.974	1	保 留
19	0.0%	4.15	0.439	-0.284	18.460***	0.747	0.974	1	保 留
20	0.0%	4.09	0.523	-0.511	18.337***	0.753	0.974	1	保 留
21	0.0%	4.14	0.578	-0.611	17.381***	0.757	0.974	1	保 留
22	0.5%	4.08	0.501	-0.336	19.672***	0.757	0.974	1	保 留
23	0.5%	4.09	0.466	-0.420	15.503***	0.733	0.974	1	保 留
24	0.5%	4.19	0.482	-0.653	17.071***	0.763	0.974	1	保 留
25	0.3%	4.23	0.475	-0.535	15.951***	0.716	0.974	1	保 留
26	0.8%	3.84	0.600	-0.342	14.183***	0.654	0.974	1	保 留
27	0.5%	4.11	0.477	-0.482	15.553***	0.746	0.974	1	保

									留
28	0.3%	3.92	0.785	-0.653	15.037***	0.698	0.974	1	保留
29	0.3%	4.07	0.607	-0.689	19.405***	0.782	0.974	1	保留
30	0.3%	3.95	0.601	-0.534	15.987***	0.704	0.974	1	保留
31	0.3%	4.05	0.579	-0.668	17.083***	0.750	0.974	1	保留
32	0.3%	3.89	0.709	-0.718	12.692***	0.654	0.974	1	保留
33	0.8%	3.95	0.575	-0.403	14.392***	0.692	0.974	1	保留
34	0.3%	3.92	0.653	-0.555	12.703***	0.627	0.975	1	保留

註：\*\*\* $p < .001$

「題目的平均數」、「題目的變考驗異數」、「題目的偏態係數」、「題目的高低分組獨立樣本 t 考驗」四項評判指標，其目的都是用來檢查題目作答分數的分散情形，其中又以「題目的高低分組獨立樣本 t 考驗」較常作為該題分散情形的評判指標；而「修正後題目與總分之相關」與「刪除後的  $\alpha$  係數」這兩項評判指標，其目的都是用來檢查題目分數的內在一致性，其中又以「修正後題目與總分之相關」較常作為檢查題目分數內在一致性的評判指標（涂金堂，2012）。因此，正向教學視導量表之 34 題目皆予以保留。

### 第三節 量表的信效度考驗

#### 壹、建構效度

將 34 道題目進行探索性因素分析，先經由主成分分析，探索出可能的因素個數，再進行共同因素分析，並觀察相關矩陣中，各題目之間至少有一項高於.05 的積差相關係數，顯示每一道題目都適合進行探索性因素分析(涂金堂，2012)。由表 4-3-1 可知取樣適切性量數 (KMO) 為 0.969，符合 Kaiser 建議 KMO 判斷標準的「非常好」(marvelous) 程度 (引自涂金堂，2012)。而 Bartlett 球面檢定結果，近似卡方分配為 10625.818，自由度為 561，已達顯著水準 ( $p < 0.001$ )，顯示 34 題所形成的積差相關矩陣不是單元矩陣，適合進行探索性因素分析。

表 4-3-1

#### KMO 與 Bartlett 檢定

Kaiser-Meyer-Olkin	取樣適切性量數	0.969
	近似卡方分配	10625.818
Bartlett 的球形檢定	df	561
	顯著性	0.000

在共同性表格中，可以看出每道題目所萃取的共同性大小，如下表 4-3-2 所示從第 1 題到第 34 題每題所萃取的共同性，介於 0.539 到 0.806。符合共同性大於 0.200 的判別指標 (吳明隆，2013)。

表4-3-2

共同性

共同性		
題項	初始	萃取
a1	1.000	0.781
a2	1.000	0.806
a3	1.000	0.675
a4	1.000	0.760
a5	1.000	0.780
a6	1.000	0.738
a7	1.000	0.598
a8	1.000	0.621
a9	1.000	0.736
a10	1.000	0.676
a11	1.000	0.649
a12	1.000	0.653
a13	1.000	0.584
a14	1.000	0.619
a15	1.000	0.648
a16	1.000	0.622
a17	1.000	0.632
a18	1.000	0.625
a19	1.000	0.622

a20	1.000	0.651
a21	1.000	0.683
a22	1.000	0.710
a23	1.000	0.646
a24	1.000	0.688
a25	1.000	0.678
a26	1.000	0.539
a27	1.000	0.729
a28	1.000	0.763
a29	1.000	0.730
a30	1.000	0.692
a31	1.000	0.691
a32	1.000	0.745
a33	1.000	0.765
a34	1.000	0.761

---

萃取法：主成份分析。

---

在表 4-3-3 解說總變異量中，可獲得 34 個特徵值大小。第一個特徵值可解釋題目總變異量 55.181%，第二個特徵值合計可以解釋題目總變異量 62.059%。從總說變異量取特徵值大於 1，共有四個因素，總解釋變異量為 68.516%，故選取四個因素。



表 4-3-3

總解說變異量

解說總變異量						
元件	初始特徵值			平方和負荷量萃取		
	總數	變異數的 %	累積%	總數	變異數的 %	累積%
1	18.761	55.181	55.181	18.761	55.181	55.181
2	2.339	6.879	62.059	2.339	6.879	62.059
3	1.172	3.447	65.507	1.172	3.447	65.507
4	1.023	3.009	68.516	1.023	3.009	68.516
5	0.787	2.315	70.831			
6	0.733	2.155	72.987			
7	0.662	1.948	74.934			
8	0.591	1.738	76.672			
9	0.550	1.619	78.291			
10	0.489	1.439	79.730			
11	0.464	1.364	81.093			
12	0.457	1.343	82.436			
13	0.437	1.286	83.723			
14	0.402	1.182	84.904			
15	0.390	1.148	86.052			
16	0.375	1.103	87.155			
17	0.353	1.037	88.192			

18	0.340	0.999	89.191
19	0.327	0.963	90.154
20	0.313	0.920	91.074
21	0.305	0.898	91.972
22	0.296	0.870	92.842
23	0.277	0.815	93.657
24	0.266	0.783	94.440
25	0.251	0.738	95.179
26	0.232	0.681	95.860
27	0.221	0.651	96.511
28	0.213	0.627	97.138
29	0.203	0.597	97.735
30	0.188	0.554	98.289
31	0.171	0.503	98.792
32	0.149	0.439	99.231
33	0.145	0.426	99.657
34	0.117	0.343	100.000

---

萃取法：主成份分析。

---

本因素分析採用主軸因子法，搭配陡坡圖並萃取特徵值大於 1 的共同因素，再以最大變異法進行正交轉軸，而判斷題目歸屬因素與刪題的標準為：當該題只有一個因素負荷量高於.4 則歸屬於該因素，考量信度、共同性、若該題在所有因素負荷量皆低於.40、有兩個以上因素負荷量超過.40，則進行刪題(涂金堂,2012)。

經過多次的因素分析探索後，刪除第 26 題、第 20 題、第 13 題、第 19 題、

第 21 題、第 7 題、第 34 題、第 27 題、第 4 題、第 6 題、第 23 題、第 22 題、第 24 題、第 25 題、第 11 題、第 8 題、第 32 題、第 2 題、第 9 題、第 10 題、第 17 題。最後得到三個因素，共計 13 題，總解釋變異量為 68.290%，如表 4-3-4。

表 4-3-4

正向教學視導量表因素分析摘要表

因素	題目	因素一	因素二	因素三
命名				
建立	1.視導者能同理教師感受。	.283	<b>.801</b>	.242
正向	2.視導者與教師能相互信任。	.226	<b>.813</b>	.301
關係	3.視導者能將教師視為教學專家。	.316	<b>.648</b>	.326
	5.視導者會尊重教師的教學專業自主權。	.268	<b>.685</b>	.331
有效	14.視導者會善用提問引領教師反思。	.274	.319	<b>.688</b>
回饋				
策略	15.視導者能適時提供教師教學上的相關建議。	.269	.307	<b>.708</b>
	16.視導者能適時提醒教師運用正向情緒表達。	.373	.344	<b>.610</b>
	18.視導者能強化教師執行達成目標的有效措施。	.391	.387	<b>.501</b>
提升	28.視導過程能提升教師的教學熱忱。	<b>.767</b>	.206	.232
自我	忱。			

價值	29.視導過程能使教師感受到自我能力的提升。	<b>.769</b>	.290	.316
	30.視導者協助教師意識到自己的潛能。	<b>.802</b>	.204	.225
	31.視導過程能提升教師對自身教學專業的信心。	<b>.708</b>	.331	.304
	33.視導過程有助於教師審視專業發展的個人意義。	<b>.709</b>	.256	.225
	初始特徵值	7.576	1.376	0.850
	解釋變異量	27.458%	23.063%	17.769%
	解釋總變異量			68.290%

## 貳、信度分析

由表 4-3-6 中，可看到正向教學視導總量表有 13 題， $\alpha$ 係數為 0.939。信度為優良等級（涂金堂，2009）。 $F(371, 4452) = 3.300$ ， $p < 0.001$ ， $\alpha$ 係數在「95%信賴區間」下界為 0.930，上界為 0.948，顯著高於 0.8。「建立正向關係分量表」的  $\alpha$  係數為 0.909，「95%信賴區間」下界為 0.893，上界為 0.923，顯著高於 0.8。「有效回饋策略分量表」的  $\alpha$  係數為 0.864，「95%信賴區間」下界為 0.840，上界為 0.885，顯著高於 0.8。「提升自我價值分量表」的  $\alpha$  係數為 0.920，「95%信賴區間」下界為 0.906，上界為 0.932，顯著高於 0.8。正向教學視導總量表與各分量表，皆達到信度評判標準的良好、優良的程度（涂金堂，2009）。

由表 4-3-5 中顯示，修正的項目總相關介於 0.674 到 0.795，由項目刪除時的  $\alpha$  值可知，刪除任一題後會影響到信度下降，可見每一題的重要性。

表4-3-5

正向教學視導量表信度分析摘要表

因素	題目	修正的項目總相關	項目刪除時的 $\alpha$ 值
建立正向關係	1.視導者能同理教師感受。	0.719	0.935
	2.視導者與教師能相互信任。	0.714	0.935
	3.視導者能將教師視為教學專家。	0.710	0.935
	5.視導者會尊重教師的教學專業自主權。	0.699	0.935
	有效	14.視導者會善用提問引領教師反思。	0.676

回饋策略	15.視導者能適時提供教師教學上的相關建議。	0.674	0.936
	16.視導者能適時提醒教師運用正向情緒表達。	0.721	0.934
	18.視導者能強化教師執行達成目標的有效措施。	0.708	0.935
提升自我價值	28.視導過程能提升教師的教學熱忱。	0.698	0.936
	29.視導過程能使教師感受到自我能力的提升。	0.795	0.932
	30.視導者協助教師意識到自己的潛能。	0.715	0.935
	31.視導過程能提升教師對自身教學專業的信心。	0.777	0.933
	33.視導過程有助於教師審視專業發展的個人意義。	0.694	0.935

表4-3-6

## 正向教學視導量表與各分量表之信度分析結果

因素命名	原先量表編號	$\alpha$ 係數	95%信賴區間		題數
			下界	上界	
建立正向關係	a1、a2、a3、a5	0.909	0.893	0.923	4
有效回饋策略	a14、a15、a16、a18	0.864	0.840	0.885	4
提升自我價值	a28、a29、a30、a31、a33	0.920	0.906	0.932	5
正向教學視導 總量表	a1、a2、a3、a5、 a14、a15、a16、a18、 a28、a29、a30、a31、a33	0.939	0.930	0.948	13

## 第四節 正向教學視導現況分析

本節旨在瞭解正向教學視導在整體與各構面的現況以及不同樣本之個人背景變項與學校環境背景變項對正向教學視導之差異情形。

### 壹、正向教學視導之整體暨各構面分析

正向教學視導量表採 Likert 五點尺度計分，由「總是如此」、「經常如此」、「普通」、「偶爾如此」、「從未如此」，對應分數為 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分。

#### 一、正向教學視導總量表

正向教學視導量表，總題數為 13 題，每題平均數為 4.0765，標準差為 0.55167。

#### 二、正向教學視導各層面

正向教學視導之各層面，平均數由高至低依序為「建立正向關係」(M=4.1406)、「有效回饋策略」(M=4.1131)、「提升自我價值」(M=3.9867)。各層面的平均數介於 3.9867 至 4.1406 之間，標準差介於 0.58491 至 0.69015 之間。如表 4-4-1。

表 4-4-1

整體暨各層面平均數與標準差

整體暨各層面	題數	平均數	標準差
建立正向關係	4	4.1406	0.61788
有效回饋策略	4	4.1131	0.58491
提升自我價值	5	3.9867	0.69015
正向教學視導總量表	13	4.0765	0.55167



### (一) 建立正向關係層面

建立正向關係層面，有 4 題，受試者總數為 380 位，第二題有 1 個遺漏值，第三題有 2 個遺漏值，第一題與第五題則是所有受試者皆有填答。就每道題目受試者感受到的實施頻率程度，除第一題外，其餘每道試題都有人勾選「從未如此」，故最小值為 1；而每道試題都有人勾選「總是如此」，故最大值為 5。平均數由高至低依序為「視導者會尊重教師的教學專業自主權。」(M=4.29)、「視導者與教師能相互信任。」(M=4.16)、「視導者能同理教師感受。」(M=4.13)、「視導者能將教師視為教學專家。」(M=3.99)。各題目的平均數介於 3.99 至 4.29 之間，標準差介於 0.669 至 0.732 之間。(如表 4-4-2)

表 4-4-2

「建立正向關係」平均數與標準差

層面	題目	個數	最小值	最大值	平均數	標準差
建立正向關係	1. 視導者能同理教師感受。	380	2	5	4.13	0.669
	2. 視導者與教師能相互信任。	379	1	5	4.16	0.706
	3. 視導者能將教師視為教學專家。	378	1	5	3.99	0.732
	5. 視導者會尊重教師的教學專業自主權。	380	1	5	4.29	0.682

## (二) 有效回饋策略層面

有效回饋策略層面，有 4 題。除了第 16 題、第 18 題有 1 個遺漏值外，第 14 題與第 15 題則是所有受試者皆有填答。就每道題目受試者感受到的實施頻率程度，除第 15 題、第 18 題外，其餘每道試題都有人勾選「從未如此」，故最小值為 1；而每道試題都有人勾選「總是如此」，故最大值為 5。平均數由高至低依序為「視導者能適時提供教師教學上的相關建議。」(M=4.21)、「視導者能適時提醒教師運用正向情緒表達。」(M=4.13)、「視導者會善用提問引領教師反思。」(M=4.07)、「視導者能強化教師執行達成目標的有效措施。」(M=4.04)。各題目的平均數介於 4.04 至 4.21 之間，標準差介於 0.643 至 0.720 之間。(如表 4-4-3)



表 4-4-3

## 「有效回饋策略」平均數與標準差

層面	題目	個數	最小值	最大值	平均數	標準差
有效回饋策略	14.視導者會善用提問引領教師反思。	380	1	5	4.07	0.703
	15.視導者能適時提供教師教學上的相關建議。	380	2	5	4.21	0.643
	16.視導者能適時提醒教師運用正向情緒表達。	379	1	5	4.13	0.720
	18.視導者能強化教師執行達成目標的有效措施。	379	2	5	4.04	0.713

### (三) 提升自我價值層面

提升自我價值層面，有 5 題。除了第 33 題有 3 個遺漏值外，其餘 4 題則皆有 1 個遺漏值。就每道題目受試者感受到的實施頻率程度，除第 33 題外，其餘每道試題都有人勾選「從未如此」，故最小值為 1；而每道試題都有人勾選「總是如此」，故最大值為 5。平均數由高至低依序為「視導過程能使教師感受到自我能力的提升。」(M=4.07)、「視導過程能提升教師對自身教學專業的信心。」(M=4.05)、「視導者協助教師意識到自己的潛能。」與「視導過程有助於教師審視專業發展的個人意義。」平均數相同(M=3.95)、「視導過程能提升教師的教學熱忱。」(M=3.92)。各題目的平均數介於 3.92 至 4.07 之間，標準差介於 0.758 至 0.886 之間。(如表 4-4-4)

表 4-4-4

「提升自我價值」平均數與標準差

層面	題目	個數	最小值	最大值	平均數	標準差
提升自我價值	28.視導過程能提升教師的教學熱忱。	379	1	5	3.92	0.886
	29.視導過程能使教師感受到自我能力的提升。	379	1	5	4.07	0.779
	30.視導者協助教師意識到自己的潛能。	379	1	5	3.95	0.775
	31.視導過程能提升教師對自身教學專業的信心。	379	1	5	4.05	0.761

---

33.視導過程有助於

教師審視專業發展 377 2 5 3.95 0.758

的個人意義。

---

### 三、小結

綜上所述，正向教學視導量表從整體到各層面之題目，平均數大致介於 3.5 至 4.5 之間，對於正向教學視導的感受頻率為中上程度。而在李克特五點量表的設計中，每題在最高分「總是如此」到最低分「從未如此」，大致皆有受試者勾選，此量表填答設計可使受試者表達內在對於正向教學視導感受的程度。



## 貳、不同背景變項在正向教學視導上的差異

本研究將背景變項分為：「性別」、「最高學歷」、「現任職務」、「服務年資」、「學校地區」、「學校規模」，以下將對於此六個不同的背景變項，以 t 檢定、單因子變異數分析與薛費法來分析其在正向教學視導上是否有顯著差異。

### 一、性別

為瞭解不同性別之教師對於正向教學視導的知覺與感受是否有差異，本研究以「男性」、「女性」兩組進行 t 考驗予以分析，分析結果如表 4-4-5 所示。

表 4-4-5

不同性別背景變項下正向教學視導之差異分析摘要表

整體暨各層面	性別	樣本數 (N)	平均數 (M)	標準差 (SD)	t 值	p 值
建立正向關係	男	106	4.2099	0.61153	1.364	0.173
	女	271	4.1135	0.61936		
有效回饋策略	男	106	4.1675	0.60820	1.128	0.260
	女	272	4.0919	0.57533		
提升自我價值	男	105	3.9924	0.64565	0.099	0.922
	女	272	3.9846	0.70772		
正向教學視導 總量表	男	105	4.1231	0.53332	1.021	0.308
	女	267	4.0582	0.55864		

不同性別之受試者對於「建立正向關係」( $t=1.364, p=0.173$ )、「有效回饋策略」( $t=1.128, p=0.260$ )、「提升自我價值」( $t=0.099, p=0.922$ )、「正向教學視導總量表」( $t=1.021, p=0.308$ )感知上，並無顯著差異 ( $p > 0.05$ )，如表 4-4-5。

## 二、最高學歷

為瞭解不同學歷之教師對於正向教學視導的知覺與感受是否有差異，本研究將最高學歷分為「大學」、「碩士以上」兩組，進行t考驗予以分析，分析結果如表 4-4-6 所示。

表 4-4-6

不同學歷背景變項下正向教學視導之差異分析摘要表

整體暨各層面	學歷	樣本數 (N)	平均數 (M)	標準差 (SD)	t 值	p 值
建立正向關係	大學	113	4.1770	0.57349	0.748	0.455
	碩士	264	4.1250	0.63635		
	以上					
有效回饋策略	大學	114	4.1162	0.58765	0.068	0.946
	碩士	264	4.1117	0.58483		
	以上					
提升自我價值	大學	113	4.0301	0.72320	0.798	0.426
	碩士	264	3.9682	0.67608		
	以上					
正向教學視導 總量表	大學	112	4.0920	0.56619	0.356	0.722
	碩士	260	4.0698	0.54627		
	以上					

對於正向教學視導整體而言，不同最高學歷之教師所知覺到的「正向教學視導」(t=0.356, p=0.722)，無顯著差異。在「建立正向關係」(t=0.748, p=0.455)、「有效回饋策略」(t=0.068, p=0.946)、「提升自我價值」(t=0.798, p=0.426)等層

面上，均無顯著差異 ( $p > 0.05$ )，如表 4-4-6。

### 三、現任職務

為瞭解現任不同職務之教師對於正向教學視導的知覺與感受是否有差異，本研究將現任職務分為三組：「級任教師」、「專任教師」、「教師兼行政」。將三組進行單因子變異數分析，分析結果如表 4-4-7 所示。

表 4-4-7

現任不同職務背景變項下正向教學視導之差異分析摘要表

整體暨各層面	現任 職務	樣本數 (N)	平均數 (M)	標準差 (SD)	F 值	p 值
建立正向關係	級任 教師	117	4.2137	0.63591	1.822	0.143
	專任 教師	70	4.2179	0.51415		
	教師兼 行政	189	4.0675	0.63718		
有效回饋策略	級任 教師	117	4.1880	0.58160	1.308	0.272
	專任 教師	70	4.1429	0.51705		
	教師兼 行政	190	4.0566	0.60838		
提升自我價值	級任 教師	118	4.0525	0.70864	0.958	0.413
	專任 教師	70	4.0371	0.63364		
	教師兼 行政	188	3.9266	0.69861		



正向教學視導 總量表	級任 教師	116	4.1525	0.56645		
	專任 教師	70	4.1253	0.47907	1.809	0.145
	教師兼 行政	185	4.0108	0.56402		

對於正向教學視導整體而言，現任不同職務之教師所知覺到的「正向教學視導」(F=1.809, p=0.145)，無顯著差異。在「建立正向關係」(F=1.822, p=0.143)、  
「有效回饋策略」(F=1.308, p=0.272)、  
「提升自我價值」(F=0.958, p=0.413)等層面上，均無顯著差異 (p > 0.05)，如表 4-4-7。



#### 四、學校地區

為瞭解不同學校地區之教師對於正向教學視導的知覺與感受是否有差異，本研究將學校地區分為「臺北市」、「新北市」兩組，進行 t 考驗予以分析，分析結果如表 4-4-8 所示。

表 4-4-8

不同學校地區背景變項下正向教學視導之差異分析摘要表

整體暨各層面	學校 地區	樣本數 (N)	平均數 (M)	標準差 (SD)	t 值	p 值
建立正向關係	臺北市	151	4.1358	0.60741	-0.124	0.902
	新北市	226	4.1438	0.62610		
有效回饋策略	臺北市	152	4.0674	0.58681	-1.246	0.214
	新北市	226	4.1438	0.58291		
提升自我價值	臺北市	150	3.9787	0.68704	-0.184	0.854
	新北市	227	3.9921	0.69367		
正向教學視導 總量表	臺北市	147	4.0560	0.55824	-0.579	0.563
	新北市	225	4.0899	0.54818		

對於正向教學視導整體而言，不同學校地區之教師所知覺到的「正向教學視導」( $t=-0.579, p=0.563$ )，無顯著差異。在「建立正向關係」( $t=-0.124, p=0.902$ )、「有效回饋策略」( $t=-1.246, p=0.214$ )、「提升自我價值」( $t=-0.184, p=0.854$ )等層面上，均無顯著差異 ( $p > 0.05$ )，如表 4-4-8。

## 五、服務年資

為瞭解現任不同服務年資之教師對於正向教學視導的知覺與感受是否有差異，本研究將服務年資分為三組：「10 年以下」、「11 至 20 年」、「21 以上」。將三組進行單因子變異數分析，分析結果如表 4-4-9 所示。

表 4-4-9

不同服務年資背景變項下正向教學視導之差異分析摘要表

整體暨各層面	服務年資	樣本數 (N)	平均數 (M)	標準差 (SD)	F 值	p 值
建立正向關係	10 年以下	67	4.1567	0.61057	0.097	0.908
	11-20 年	220	4.1455	0.63063		
	21 年以上	90	4.1167	0.59751		
有效回饋策略	10 年以下	67	4.0522	0.67495	0.800	0.450
	11-20 年	220	4.1443	0.58366		
	21 年以上	91	4.0824	0.51378		
提升自我價值	10 年以下	67	3.8985	0.75988	0.769	0.464
	11-20 年	220	4.0173	0.67835		
	21 年以上	90	3.9778	0.66599		
正向教學視導	10 年	67	4.0253	0.60189	0.761	0.468

總量表	以下			
	11-20			
	年	216	4.1061	0.54693
	21 年			
	以上	89	4.0432	0.52467

對於正向教學視導整體而言，不同服務年資之教師所知覺到的「正向教學視導」( $F=0.761, p=0.468$ )，無顯著差異。在「建立正向關係」( $F=0.097, p=0.908$ )、「有效回饋策略」( $F=0.800, p=0.450$ )、「提升自我價值」( $F=0.769, p=0.464$ )等層面上，均無顯著差異 ( $p > 0.05$ )，如表 4-4-9。



## 六、學校規模

為瞭解現任不同學校規模之教師對於正向教學視導的知覺與感受是否有差異，本研究將學校規模分為三組：「12 班以下」、「13 班至 48 班」、「49 班以上」。將三組進行單因子變異數分析，分析結果如表 4-4-10 所示。

表 4-4-10

不同學校規模背景變項下正向教學視導之差異分析摘要表

整體暨各層面	學校規模	樣本數 (N)	平均數 (M)	標準差 (SD)	F 值	p 值
建立正向關係	12 班以下	38	4.2829	0.72869	1.696	0.185
	13 班-48 班	165	4.0879	0.66535		
	49 班以上	174	4.1595	0.53767		
有效回饋策略	12 班以下	37	4.1486	0.78276	1.796	0.167
	13 班-48 班	167	4.0494	0.62349		
	49 班以上	174	4.1667	0.48781		
提升自我價值	12 班以下	37	4.1243	0.80877	1.224	0.295
	13 班-48 班	165	3.9370	0.74007		
	49 班以上	175	4.0046	0.60911		

	12 班 以下	36	4.2201	0.71458		
正向教學視導 總量表	13 班- 48 班	163	4.0113	0.61629	2.663	0.071
	49 班 以上	173	4.1080	0.43068		

對於正向教學視導整體而言，不同學校規模之教師所知覺到的「正向教學視導」( $F=2.663, p=0.071$ )，無顯著差異。在「建立正向關係」( $F=1.696, p=0.185$ )、「有效回饋策略」( $F=1.796, p=0.167$ )、「提升自我價值」( $F=1.224, p=0.295$ )等層面上，均無顯著差異 ( $p > 0.05$ )，如表 4-4-10。



## 第五章 結論

本研究的目的是發展一個具有良好信度、效度的正向教學視導量表，以作為教學視導中正向趨勢的測量工具，提供從事正向教學視導研究工作的研究者，以及從事正向教學視導的實務工作者使用。茲說明如下：

### 壹、「正向教學視導量表」的內涵

#### 一、信度考驗

本研究以臺北市、新北市之國民小學的 380 位教師為研究樣本，將經刪題後的正式量表進行信度考驗。「正向教學視導」總量表共計有 13 題，其內部一致性 Cronbach's  $\alpha$  值為 0.939，在「95%信賴區間」下界為 0.930，上界為 0.948，顯著高於 0.8。在各分量表的內部一致性信度分別為：「建立正向關係分量表」的  $\alpha$  係數為 0.909，「有效回饋策略分量表」的  $\alpha$  係數為 0.864，「提升自我價值分量表」的  $\alpha$  係數為 0.920，三個分量表在 95 信賴區間，皆達到顯著高於 0.8 的信度程度，顯示「正向教學視導量表」具有良好的內部一致性信度。

#### 二、效度考驗

##### (一) 內容效度

從相關文獻的探討並與指導教授討論，分析及歸納出正向教學視導的意涵，形成量表的初步架構與內容。委請相關學者專家與具有豐富教學經驗及教學視導的教師，進行專家審查，並依審查意見修改或增刪部分試題，使題意更加明確與口語化。

##### (二) 構念效度

本研究以 SPSS21 版進行因素分析之主成分分析法，發現題目間的積差相關係數接至少有一個高於 0.05 的積差相關係數；此外，取樣適切性量數 (KMO) 為 0.969，Bartlett 球面檢定結果，近似卡方分配為 10625.818，自由度為 561，達

顯著水準 ( $p < 0.001$ )，適合進行探索性因素分析。

再以主軸因子法，搭配陡坡圖並萃取特徵值大於 1 的共同因素，以最大變異法進行正交轉軸。考量信度、共同性、因素負荷量，刪除因素負荷量低於 0.40 及在兩個以上的因素負荷量皆高於 0.40 之題目。最後得到三個因素，共計 13 題，總解釋變異量為 68.290%。

### 三、組成成分

本研究之量表初稿原先設計為 5 個構面，經探索性因素分析之結果，本研究之「正向教學視導量表」以「建立正向關係」、「有效回饋策略」、「提升自我價值」為三個組成因素。各因素與所涵蓋的題目如下：

#### (一) 建立正向關係

1. 視導者能同理教師感受。
2. 視導者與教師能相互信任。
3. 視導者能將教師視為教學專家。
4. 視導者會尊重教師的教學專業自主權。

#### (二) 有效回饋策略

1. 視導者會善用提問引領教師反思。
2. 視導者能適時提供教師教學上的相關建議。
3. 視導者能適時提醒教師運用正向情緒表達。
4. 視導者能強化教師執行達成目標的有效措施。

#### (三) 提升自我價值

1. 視導過程能提升教師的教學熱忱。
2. 視導過程能使教師感受到自我能力的提升。
3. 視導者協助教師意識到自己的潛能。
4. 視導過程能提升教師對自身教學專業的信心。



5.視導過程有助於教師審視專業發展的個人意義。

各因素與試題歸類，大致符合原先量表初擬之架構。而經過題目數的精簡也能降低試題成本。

## 貳、正向教學視導之現況

### 一、教師所感知到正向教學視導的實施程度為中高程度

整體而言，正向教學視導量表，每題平均數為 4.0765，標準差為 0.55167。而各層面平均數介於 3.9867 至 4.1406 之間，標準差介於 0.58491 至 0.69015 之間。各層面之平均數由高至低依序為「建立正向關係」(M=4.1406)、「有效回饋策略」(M=4.1131)、「提升自我價值」(M=3.9867)。顯示教師所感知到正向教學視導的實施程度達中高程度。

### 二、不同背景變項在正向教學視導上大致無達顯著差異

根據統計分析結果，「性別」、「最高學歷」、「現任職務」、「服務年資」、「學校地區」、「學校規模」等變項在正向教學視導上皆無顯著差異。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王保進 (2006)。英文視窗版 SPSS 與行為科學研究。臺北市：心理。
- 何宋錦 (2003)。高屏區國民中學學校本位教學視導之研究 (未出版之碩士論文)。致遠管理學院，臺南市。
- 余民寧 (2006)。潛在變項模式：SIMPLIS 的應用。臺北市：高等教育。
- 余民寧 (2011)。教育測驗與評量：成就測驗與教學評量 (第三版)。臺北市：心理。
- 吳培源 (2005)。教學視導：觀念、知能與實務。臺北市：心理。
- 吳明隆 (2013)。SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計。新北市：易習圖書。
- 呂木琳 (2002)。教學視導：理論與實務 (二版)。臺北市：五南。
- 呂木琳 (2010)。教學視導：促進教師專業發展。臺北市：五南。
- 呂淑芝 (2003)。臺中市國民中小學學校本位教學視導之研究 (未出版之碩士論文)。暨南國際大學教育，南投縣。
- 宋妃荊 (2013)。屏東縣國小教師教學視導模式與教師專業成長關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東市。
- 李珀 (2000)。教學視導。臺北：五南
- 李德治、童惠玲 (2009)。多變量分析：專題及論文常用的統計方法。臺北市：雙葉書廊。
- 李珀 (2013)。教學視導與有效能的教學。新北市：新北市教育局。
- 沈欣雲 (2008)。透過同儕教學視導促進國小教師教學效能之行動研究。國立臺南大學，臺南市。
- 周衷蓮 (2002)。我國縣市政府教學視導實施之研究 (未出版之碩士論文)。暨南

- 國際大學，南投縣。
- 林春雄(譯)、呂木琳校訂(1995)。教師臨床視導的技巧-職前教師及在職教育適用 (原作者：K. A. Acheson & M. D. Gall)。臺北市：五南(原著出版年：1992)。
- 林明地(2000)。校長教學領導實際：一所國小的參與觀察。教育研究集刊，44，143-171。
- 林宜龍(2003)。國小語文領域創造思考寫作教學之研究——一個教學視導人員行動研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 林世元(2011)。國民小學校長教學視導實施之研究(未出版之博士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 林世元、呂錘卿(2012)。國民小學校長教學視導之微觀政治分析：從控制到增能賦權。臺中教育大學學報：教育類，26(1)，1-29。
- 林和春(2013)。國小校長教學視導之研究：角色踐行與能力發展為焦點。中等教育，64(4)，33-55。
- 邱錦昌(1991)。教育視導之理論與實際。臺北市：五南。
- 邱錦昌(1995)。教育視導之理論與實際(二版)。臺北市：五南。
- 邱皓政(2018)。量化研究法(三)測驗原理與量表發展技術。臺北市：雙葉書廊。
- 邵惠萍(2010)。桃園縣國民小學校長教學視導之研究(未出版之碩士論文)。輔仁大學，新北市。
- 洪僥穗(2005)。桃園縣國民小學教育人員對學校本位教學視導角色知覺之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 洪嘉琳(2008)。不當督導行為與偏差行為之關係——相對剝奪感之中介效果(未出版之碩士論文)。東吳大學，臺北市。

- 胡立霞 (2000)。國小教師教學視導風格選擇取向與教師人格特質相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 席維榮 (2005)。以微觀政治觀點分析校長的教學視導。《學校行政》，36，17-25。
- 徐君玉 (2005)。桃、竹、苗四縣市國民小學學校本位教學視導之研究 (未出版之碩士論文)。國立清華大學，新竹市。
- 涂金堂 (2009)。教育測驗與評量。臺北市：三民。
- 涂金堂 (2012)。量表編製與 SPSS。臺北市：五南。
- 秦夢群 (2013)。教育行政實務與應用 (二版)。臺北市：五南。
- 張清濱 (2005)。教學視導與評鑑。臺北市：五南。
- 張美莉 (2009)。國小學校本位教學視導與教師專業承諾關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東市。
- 張逢洲 (2012)。教學視導對國中自然科教師教學效能影響之個案研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 教育部 (1999)。我國教育視導制度改進之研究。臺北市：教育部。
- 教育部 (2013)。中華民國師資培育白皮書。取自  
<http://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/Rel-File/6315/6921/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>
- 教育部 (2016)。中華民國教師專業標準指引。取自  
[http://web.nutn.edu.tw/gac201/%E5%85%AC%E5%91%8A/%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E6%A8%99%E6%BA%96%E6%8C%87%E5%BC%95105-2-15\(1050018281%E5%87%BD\).pdf](http://web.nutn.edu.tw/gac201/%E5%85%AC%E5%91%8A/%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E6%A8%99%E6%BA%96%E6%8C%87%E5%BC%95105-2-15(1050018281%E5%87%BD).pdf)
- 梁雅筑 (2015)。不當督導、情緒勞務與情緒耗竭之間的研究——以國民中小學

- 教師為例（未出版之碩士論文）。健行科技大學，桃園市。
- 許馨瑩（2007）。國民小學教學視導內涵及其發展策略之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東市。
- 許馨瑩（2009）。國民小學教學視導模式、運作機制與視導功能之研究。**教育實踐與研究**，22（1），41-80。
- 許寶珠（2014）。澎湖縣國民小學教師對於學校本位教學視導知覺之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 郭昭佑（1996）。教學視導—行政視導無法兼顧的層面。**研習資訊**，13（1），25-29。
- 郭淑芳（2006）。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（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 郭昭佑、鄭芳蘋（2017）。教學視導的新趨勢—正向視導的概念發展。**教育研究月刊**，278，110-119。
- 陳亭燭（2008）。校長教學視導、教師知識分享與教師專業發展關係之研究——以屏東縣國民小學為例（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東市。
- 陳雅靖（2009）。國中實施教學視導與教師專業成長關係之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東市。
- 陳正昌、程炳林、陳忻豐、劉子鍵（2011）。**多變量分析方法：統計軟體應用**（六版）。臺北市：五南。
- 陳瑞庭（2012）。高雄市國民小學學校本位教學視導之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東縣。
- 陳家正（2013）。新北市國小教師知覺教學視導壓力與因應策略之研究（未出版之碩士論文）。銘傳大學，臺北市。
- 楊振昇（1999）。我國教學視導制度之困境與因應。**課程與教學**，2（2），15-29。

- 楊秀枝 (2006)。學校本位教學視導之個案研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 葉振學 (1996)。國民小學校長教學視導方式與教師效能關係之研究。國立嘉義大學，嘉義市。
- 臺北市政府教育局 (2015)。臺北市政府教育局聘任督學作業。取自 <https://www.ws.gov.taipei/Download.ashx?u=LzAwMS9VcGxvY-WQvMzQyL3JlbGZpbGUvMzY5NjcvNzA3ODc5NC83ZjdINWM1YS1mMDA5LTQwMWItYW-FIOC1jZDIwY2Q2NjY0MGlucGRm&n=6Ie65YyX5biC5pS%2f5bqc5pWZ6IKy5bGA6IGY5Lu7552j5a245L2c5qWt6KaB6bueLnBkZg%3d%3d&icon=..pdf>
- 褚希雯 (1996)。國小校長與教師對校長教學視導行為知覺之比較 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 劉仲成 (2005)。國民小學校長教學視導、學校專業發展與組織績效之研究 (未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 劉錦生 (2008)。南投縣國民小學教育人員對學校本位教學視導實施內涵、策略與困境看法之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 劉和然 (2008)。堅持教育的真。載於劉和然 (主編)，**教學視導故事敘說** (i-iv 頁)。臺北市：心理。
- 劉宜添 (2009)。臺北縣國民小學學校本位教學視導與教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 劉拯民 (2010)。苗栗縣國民小學校長教學視導現況與專業知能之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 蔡棋安 (2006)。國民小學學校本位教學視導實施內涵與策略之研究——以桃園縣為例 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園市。

- 蔡明峰 (2008)。教學視導對私立高中教師教學效能影響之個案研究 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 蔡舒如 (2015)。探討國小教師之不當督導、教師專業發展與工作滿意之研究-以逆境商數為干擾效果 (未出版之碩士論文)。中華大學，新竹市。
- 蔣華容 (2008)。國小自然領域輔導團教學視導之個案研究 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 鄭國卿 (2005)。一位國小校長以教學視導帶領老師學習五 E 學習環教學模式的行動研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東市。
- 鄭淑文 (2011)。高雄市國小教學視導、教師專業發展評鑑與教師專業發展關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東市。
- 蕭文龍 (2007)。多變量分析最佳入門實用書：SPSS+LISREAL (SEM)。臺北市：基峰資訊。
- 賴靜瑤 (2006)。臺南市國民小學教師教學視導實施現況及問題之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 戴進明 (2003)。桃園縣國民中小學實施教學視導之研究——以「優質教學研討會」為例 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 謝宇斐 (2004)。國民小學學校本位教學視導之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 謝傳崇 (2012)。校長正向領導：理念、研究與實踐。臺北市：高等教育。
- 謝文全 (2012)。教育行政學 (四版)。臺北市：高等教育。
- 簡毓玲 (2000)。國民小學校長教學視導對教師教學效能影響之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 簡秀玫 (2015)。不當督導與組織認同及工作滿意之關聯——以中小學教師為例 (未出版之碩士論文)。健行科技大學，桃園市。

魏勇剛、龍長權、宋武譯(2010)。量表編製：理論與應用(原作者：R. F. DeVellis)。臺北市：五南。

蘇鎡鑫(2014)。臺北市國中特殊教育教師教學視導態度與教學效能相關之研究(未出版之碩士論文)。銘傳大學，臺北市。

## 二、英文部分

Arends, R. (2009). *Learning to teach* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Arends, D., & Kilcher, A. (2010). *Teaching for student learning: Becoming an accomplished teacher*. New York, NY: Routledge.

Bannink, F. (2015). *Handbook of positive supervision for supervisors, facilitators, and peer groups*. Toronto, Canada: Hogrefe.

Beach, D. M., & Reinhartz, J. (1989). *Supervision : Focus on instruction*. New York, NY: Harper & Row.

Blair, B. (1991). Does "Supervise" Mean "Slanderize"? Planning for Effective Supervision. *Theory Into Practice*, 30(2), 102-108.

Blase, J., & Blase, J. (2004). *Handbook of instructional leadership: How successful principals promote teaching and learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Carroll, M. (2014). *Effective supervision for the helping professions* (2nd ed.). London; Thousand Oaks, CA; New Delhi; Singapore: SAGE Publications.

Carpenter, J., Webb, C., Bostock, L., & Coomber, C. [Social Care Institute for Excellence]. (2012). *Effective supervision in social work and social care*. London: Social Care Institute for Excellence. Retrieved from <http://www.drugsandalcohol.ie/18661/>



- Campbel, J. (2006). *Essentials of clinical supervision*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Dessler, G. (2012). *Supervision and leadership in a changing world*. Boston, MA: Prentice Hall.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2014). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Edwards, J. K. (2012). *Strengths-based supervision in clinical practice*. Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of general psychology*, 9(2), 103-110.
- Gall, M. D., & Acheson, K. A. (2011). *Clinical supervision and teacher development: preservice and inservice applications*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Glanz, J. & Zepeda, S. J. (2016). *Supervision: New perspectives for theory and practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Glickman, C. (1991). Pretending not to know what we know. *Educational leadership*, 48(8), 4-10.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *SuperVision and instructional leadership : A developmental approach* (9th ed.). New York, NY: Pearson.
- Harris, B.M. (1985). *Supervision behavior in education* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Henderson, P., Holloway, J., & Millar, A. (2014). *Practical supervision*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

- Jones, J. E., & Wade, J. C. (2015). Positive supervision and training. In Wade, J. C., Marks, L. I., & Hetzel, R. D. (Eds.), *Positive psychology on the college campus* (pp.191-217). New York, NY: Oxford University Press.
- Klar, H. W., Huggins, K. S., & Roessler, A. P. (2016). Fostering distributed instructional leadership: A strategy for supporting teacher learning. In J. Glanz and S. Zepeda (Eds.). *Supervision: New perspectives for theory and practice* (pp. 7-22). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006). *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*. Learning Sciences Institute, Vanderbilt University (NJ1).
- Oliva, P. F., & Pawlas, G. E. (2004). *Supervision for today's schools (7th ed)*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Osterman, K. (2013). Foreword to the fourth edition. In S. Sullivan & J. Glanz (Eds.). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques* (pp. x-xiii). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Pajak, E. (1990). Dimensions of supervision. *Educational Leadership*, 48(1), 78-80.
- Pajak, E., & Arrington, A. (2004). Empowering a profession: Rethinking the roles of administrative evaluation and instructional supervision in improving teacher quality. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 103(1), 228-252.
- Pfeiffer, I. L., & Dunlap, J. B. (1982). *Supervision of teachers: A guide to improving instruction*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Robbins, S. P., DeCenzo, D. A., & Wolter, R. M. (2013). *Supervision today!* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of

- research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Salonen, J. (2004). Systems intelligence by supervision. In E. Saarinen (Eds.), *Systems Intelligence-Discovering a hidden competence in human action and organizational life* (pp.59-85). Retrieved from <http://sal.aalto.fi/publications/pdf-files/systemsintelligence2004.pdf>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). New York, NY: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. (2004, February). The new era of positive psychology [TED]. Retrieved from [https://www.ted.com/talks/martin\\_seligman\\_on\\_the\\_state\\_of\\_psychology/transcript?language=en#t-354575](https://www.ted.com/talks/martin_seligman_on_the_state_of_psychology/transcript?language=en#t-354575)
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In Csikszentmihalyi, M. (Ed.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (pp. 279-298). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2006). *Supervision: A redefinition*(8th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Squires, D. A., & Huitt, W. (1981). *Supervision for Effective Classrooms: Five Phases of a Positive Supervisory Experience*. (ED206070)
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J. H., Richard, H. B., & Catano, N. (2008). *Qualities of effective principals*.

- Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2013). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Tesfaw, T. A., & Hofman, R. H. (2012). *Instructional supervision and professional development: teachers' perception of their relationship*. Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic.
- Tomal, D. R., Wilhite, R. K., Phillips, B. J., Sims, P. A., & Gibson, N. P. (2015). *Supervision and evaluation for learning and growth: strategies for teacher and school leader improvement*. Lanhan, MD: Rowman & Littlefield.
- Wiles, K., & Lovell, J. T. (1983). *Supervision for better schools* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Worthen, V., & McNeill, B. W. (1996). A phenomenological investigation of "good" supervision events. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 25-34.
- Zepeda, S. J. (2013). *Instructional supervision: applying tools and concepts* (3rd ed.). Larchmont, NY: Routledge.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: applying tools and concepts* (4th ed.). Larchmont, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

## 附錄一 「正向教學視導量表」適合度問卷

正向教學視導量表之構面與題項 (若有任何修改意見，煩請於該題下方提供建議，謝謝)	適合程度		
	適合	修正 後 適合	不適 合
<b>一、建立正向關係：指視導者與教師具備互信的合作良好關係程度。</b>			
1. 視導者能同理教師感受。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 視導者與教師相互信任。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 視導者將教師視為專家。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 視導者與教師為合作的關係。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 視導者會尊重教師的自主權。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 視導者對教師的想法抱持開放的態度。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>二、資源支持與鼓勵：指視導者對於教師在教學專業領域與心理層面支持力量的程度。</b>			
1. 視導者能提供教學領域的學習訊息。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 視導者能帶領教師運用周圍的教學資源。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

正向教學視導量表之構面與題項 (若有任何修改意見，煩請於該題下方提供建議，謝謝)	適合程度		
	適合	修正 後 適合	不適 合

修正意見： \_\_\_\_\_

3. 視導者能適時提供教師專業諮詢與支持。

修正意見： \_\_\_\_\_

4. 視導者能營造支持性的專業對話環境及氛圍。

修正意見： \_\_\_\_\_

5. 視導者鼓勵教師實現教學目標。

修正意見： \_\_\_\_\_

6. 視導者激勵教師勇於嘗試新的教學策略。

修正意見： \_\_\_\_\_

7. 視導者讚美與肯定教師的教學表現。

修正意見： \_\_\_\_\_

**三、有效回饋策略：指視導者運用回饋策略，有效協助教師檢視與省思教學行為的程度。**

1. 視導者使用提問引領教師反思。

修正意見： \_\_\_\_\_

2. 視導者能適時提供教師教學上的具體建議。

修正意見： \_\_\_\_\_

3. 視導者適時提醒教師運用正向情緒表達。

修正意見： \_\_\_\_\_

正向教學視導量表之構面與題項 (若有任何修改意見，煩請於該題下方提供建議，謝謝)	適合程度		
	適合	修正 後 適合	不適 合
4. 視導者與教師討論分析教學過程中的成功策略。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 視導者強化教師執行達成目標的有效措施。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 視導者提醒教師留意學生回饋訊息以促進教學省思。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 視導者能幫助教師發掘自身的優勢與成功經驗。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>四、優化教學效能：指經由實施教學視導，能促進教師提升教學效能的程度。</b>			
1. 視導過程有助於教師實踐正向的班級經營，建立學生的常規與責任感。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 視導過程能幫助教師發展有效的教學策略，以符合不同學生的需求。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 視導過程能協助教師釐清教學目標的適當性。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 教學視導能促進教師強化教學活動與教學目標的連結性。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

正向教學視導量表之構面與題項 (若有任何修改意見，煩請於該題下方提供建議，謝謝)	適合程度		
	適合	修正 後 適合	不適 合

修正意見： \_\_\_\_\_

5. 教學視導能幫助教師將教學聚焦於學生的學習。

修正意見： \_\_\_\_\_

6. 教學視導能協助教師有效規劃班級空間運用。

修正意見： \_\_\_\_\_

7. 教學視導能協助教師發展對於學生行為的立即回應。

修正意見： \_\_\_\_\_

**五、提升自我價值：指在教學視導過程中，教師對於教職工作的正向自我價值感知的程度。**

1. 視導過程能提升教師的工作熱忱。

修正意見： \_\_\_\_\_

2. 視導過程中教師經驗到自我能力提升。

修正意見： \_\_\_\_\_

3. 視導者協助教師意識到自己的潛能。

修正意見： \_\_\_\_\_

4. 視導過程能提升教師對自身教學專業的信心。

修正意見： \_\_\_\_\_

5. 視導過程能協助教師實現工作中所渴望的變化。

修正意見： \_\_\_\_\_



正向教學視導量表之構面與題項 (若有任何修改意見，煩請於該題下方提供建議，謝謝)	適合程度		
	適合	修正 後 適合	不適 合

6. 視導過程有助於教師審視專業發展的個人意義。

修正意見： \_\_\_\_\_



## 附錄二 「正向教學視導量表」正式問卷

各位教育先進您好：

感謝您撥空填寫此問卷！本問卷共有二大部分：第一部份「個人資料」、第二部份「正向教學視導量表」。本問卷主要目的是在瞭解教師感知到教學視導的實施現況。本問卷填答上無對錯之分，您所填寫的資料將完全保密，並且不進行個別分析比較，而填答資料僅供學術研究使用，請您放心填寫！

填寫本問卷的時間約 10 分鐘，請您先閱讀填答說明，再依據您的實際經驗與感受，並於適當的  位置打勾(✓)或圈選(○)。由衷感謝您的支持與合作！敬祝

教安

國立政治大學教育行政與政策研究所

指導教授：郭昭佑教授兼教育系主任

研究生：鄭芳蘋 敬上

中華民國一零六年十月

第一部分：「基本資料」：請在適當的選項內打勾☑

一、性別：

男  女

二、最高學歷：

大學碩士以上

四、現任職務：

級任教師專任教師 教師兼行政(含主任、組長)

五、學校地區：

臺北市 新北市

六、服務年資：

10 年以下11-20 年，21 年以上

七、學校規模：

12 班以下 13 班至 48 班 49 班以上

第二部分：「正向教學視導量表」

正向教學視導是一種基於正向心理學的視導模式，教學視導人員與教學者建立在合作與信任的關係基礎下，透過分析教學願景、發掘優勢與成功經驗，豐富教學解決策略，提升教師的專業發展與認同，以促進學生的學習品質。

一、本問卷所稱教學視導人員為參加教師專業發展評鑑(教師專業發展支持系統)中入班觀察與提供意見之同儕教師。

二、關於下列問題，請依據您的實際經驗與感受，從右側的選項中，圈選(○)最能符合您所感知到教學視導實施程度之選項即可。

題項	總 是 如	時 常 如	普 通	很 少 如	從 未 如
----	-------------	-------------	--------	-------------	-------------

	此	此		此	此
1. 視導人員能同理教師感受。	5	4	3	2	1
2. 視導人員與教師能相互信任。	5	4	3	2	1
3. 視導人員能將教師視為教學專家。	5	4	3	2	1
4. 視導人員與教師為合作的夥伴關係。	5	4	3	2	1
5. 視導人員會尊重教師的教學專業自主權。	5	4	3	2	1
6. 視導人員對教師的想法保持開放的態度。	5	4	3	2	1
7. 視導人員能提供教學領域的學習訊息。	5	4	3	2	1
8. 視導人員能帶領教師善用教學資源。	5	4	3	2	1
9. 視導人員能適時提供教師專業諮詢與支持。	5	4	3	2	1
10. 視導人員能營造支持性的專業對話環境及氛圍。	5	4	3	2	1
11. 視導人員能鼓勵教師落實教學目標。	5	4	3	2	1
12. 視導人員會激勵教師勇於嘗試創新的教學策略。	5	4	3	2	1
13. 視導人員能適時肯定與讚美教師的教學表現。	5	4	3	2	1
14. 視導人員會善用提問引領教師反思。	5	4	3	2	1
15. 視導人員能適時提供教師教學上的相關建議。	5	4	3	2	1
16. 視導人員能適時提醒教師運用正向情緒表達。	5	4	3	2	1
17. 視導人員能與教師討論分析教學過程中的成功策略。	5	4	3	2	1
18. 視導人員能強化教師執行達成目標的有效措施。	5	4	3	2	1
19. 視導人員能提醒教師留意學生回饋訊息，以促進教學策略的反思。	5	4	3	2	1
20. 視導人員能幫助教師發掘自身的教學優勢與成功經驗。	5	4	3	2	1
21. 視導過程有助於教師實踐正向的班級經營，建立學生的常規與責任感。	5	4	3	2	1

22. 視導過程能幫助教師發展有效的教學策略，以符合不同學生的需求。	5	4	3	2	1
23. 視導過程能協助教師釐清教學目標的適切性。	5	4	3	2	1
24. 教學視導能促進教師強化教學活動與教學目標的連結性。	5	4	3	2	1
25. 教學視導能幫助教師將教學聚焦於學生的學習。	5	4	3	2	1
26. 教學視導能協助教師有效規劃班級空間。	5	4	3	2	1
27. 教學視導能協助教師發展出對於學生表現的適切回應。	5	4	3	2	1
28. 視導過程能提升教師的教學熱忱。	5	4	3	2	1
29. 視導過程能使教師感受到自我能力的提升。	5	4	3	2	1
30. 視導人員協助教師意識到自己的潛能。	5	4	3	2	1
31. 視導過程能提升教師對自身教學專業的信心。	5	4	3	2	1
32. 視導過程能協助教師實現工作中所渴望的改變。	5	4	3	2	1
33. 視導過程有助於教師審視專業發展的個人意義。	5	4	3	2	1
34. 視導過程有助教師認同自我專業發展對學校的貢獻。	5	4	3	2	1

### 附錄三 正向教學視導量表

「正向教學視導量表」					
<p>正向教學視導是一種基於正向心理學的視導模式，教學視導人員與教學者建立在合作與信任的關係基礎下，透過分析教學願景、發掘優勢與成功經驗，豐富教學解決策略，提升教師的專業發展與認同，促進學生的學習品質。</p> <p>一、本問卷所稱<u>教學視導人員</u>為參加<u>教師專業發展評鑑(教師專業發展支持系統)</u>中<u>入班觀察與提供意見之同儕教師</u>。</p> <p>二、關於下列問題，請依據您的實際經驗與感受，從右側的選項中，圈選(○)最能符合您所感知到教學視導實施程度之選項即可。</p>					
題項	總 是 如 此	時 常 如 此	普 通	很 少 如 此	從 未 如 此
1. 視導人員能同理教師感受。	5	4	3	2	1
2. 視導人員與教師能相互信任。	5	4	3	2	1
3. 視導人員能將教師視為教學專家。	5	4	3	2	1
4. 視導人員會尊重教師的教學專業自主權。	5	4	3	2	1
5. 視導人員會善用提問引領教師反思。	5	4	3	2	1
6. 視導人員能適時提供教師教學上的相關建議。	5	4	3	2	1
7. 視導人員能適時提醒教師運用正向情緒表達。	5	4	3	2	1
8. 視導人員能強化教師執行達成目標的有效措施。	5	4	3	2	1
9. 視導過程能提升教師的教學熱忱。	5	4	3	2	1
10. 視導過程能使教師感受到自我能力的提升。	5	4	3	2	1

11. 視導人員協助教師意識到自己的潛能。	5	4	3	2	1
12. 視導過程能提升教師對自身教學專業的信心。	5	4	3	2	1
13. 視導過程有助於教師審視專業發展的個人意義。	5	4	3	2	1

