

發展性視導及其在教師專業發展評鑑上的應用

張 德 銳*

摘 要

教學視導工作雖歷經我國教育行政當局以及學者專家們多年的倡導，但仍是我國亟待改革的重點工作之一。另在教育理論與實務發展上，教學視導與形成性教師評鑑有合流的傾向，目的皆在促進教師專業發展。本文先簡要說明發展性視導和教師專業發展評鑑的基本概念，然後提出應用發展性視導在教師專業發展評鑑上的六點建議：1 加強教學視導與教師評鑑理念的宣導，2 建構區別化教學視導體系，3 發展教學視導與評鑑的人才培育，4 加強與其他課程與教學方案的整合，5 使用多樣的技術提供教與學的回饋，6 強化教師教學資源與支持。

關鍵詞：教學視導、發展性視導、教師評鑑、教師專業發展評鑑

* 張德銳：輔仁大學師資培育中心專任教授

電子郵件：089261@mail.fju.edu.tw

收件日期：2017.03.21；修改日期：2017.05.24；接受日期：2017.06.21

壹、前言

教學視導制度的改革工作，向為國人所重視。早在 20 年前，行政院教育改革審議委員會（1996）為了提升教育品質，便在其所發布的《教育改革總諮議報告書》中指出「目前我國教育視導大多偏重行政考核性質，缺乏教學專業的視導」（頁 55），而為了解決該問題，該委員會便曾提出如下的教改建議：

改革教育視導制度：視導制度對教育實施成果的評鑑及教育革新的促進皆有正面作用。今後應明確訂定視導人員的角色，提升專業地位，修訂遴用、培育及進修辦法，擴充員額編制，並提升視導技術，方能充分發揮其功能（頁 59）。

惟教學視導工作雖歷經我國教育行政當局以及學者專家們多年的倡導，但是長期以來仍是我國中小學亟待加強的重點工作之一。邱錦昌（1988）的研究發現：台灣地區國民中學教學視導工作上之主要缺失計有：縣市督學欠缺教學視導方面之專業知能、國中校長與教務主任忙於行政工作而忽略有關教學視導之任務、國教輔導團無法提供教師充分之教學輔導、各國中之教學研究會形同虛設，無法發揮教學輔導之功能、以及教師與視導人員間缺乏充分雙向溝通的管道與機會等。楊振昇（1999）亦指出我國教學視導制度仍具有以下之困境：教學視導定位不夠明確、教學視導人員任用不夠健全、教學視導人員專業知能有待提升、教學視導成效未能彰顯等四方面。

依據本文作者近二十多年來推動教學視導的實務經驗，我國教學視導工作在縣市層級的督學角色功能方面並無起色，但在學校層級方面，由於教育實習輔導制度的建立，以及教育部和各縣市教育局處在精進教學、教學輔導教師、教師專業發展評鑑、校務評鑑等方案的推動，教學視導的理念與實務已在中小學萌芽生根，但是基層教師對於教學視導還是懷有恐懼和戒心，常誤解教學視導是「上對下」關係中的「監視」與「督導」。例如，以臺北市「教室走察與觀課」政策為例，教師高達七成反對校長觀課，將近六成反對教室走察（臺北市教師會，2012）。

考諸教學視導在國內外的發展趨勢，在理念上業已走向「信任合作」關係的「觀察」與「輔導」，在實施技術上固然仍以提供教師「另一雙善意的眼

晴」為主，但是隨著諸多新技術的出現，早已不受限於傳統上「教學觀察與回饋」的實施，而會善用「課程計畫與評鑑」、「教學檔案製作與評量」、「行動研究」、「學生學習資料的收集與運用」等多元的技術，協助與支持教師改進「教」與「學」，從而發展教師專業。就在這樣的一個理念背景下，本文作者在參與教育部「教師專業發展評鑑」（以下簡稱教專）政策制定時，便力主教師評鑑要加以教學視導化，以便讓教學視導的目標與理想，能在教師評鑑實務中加以落實，而當教學視導和教師評鑑這二種政策能夠合流時，當可以發揮相輔相成的力量。

轉眼間「教專」的推動在我國中小學已經十年了，教專推動十年以來，固然有其成效，但是在實施規劃與執行上還是有諸多問題，例如未能針對不同發展階段的教師提供差異化的視導與評鑑、實施技術過於強調教學觀察與回饋和教學檔案製作與評量等，皆有待加以解決，而在這一方面，教學視導前輩 Carl D. Glickman 所倡導的「發展性視導」（developmental supervision）恰能提供諸多的啟示。在這樣一個思考脈絡下，本文擬先簡要說明發展性視導和教專的基本概念，然後把重點放在如何應用發展性視導在教專上，進而有益於我國中小學教師專業的建構。

貳、發展性視導的基本概念

一、教學視導的意義

教學視導是教育視導的一環。教學視導和教育視導主要不同的地方是：教學視導的對象、範圍較教育視導狹隘。教育視導的對象、範圍係學校與教育組織之行政與教學措施；教學視導的對象、範圍則只限於與學校教學有關的事項（呂木琳，2010）。

教學視導依其工作任務範圍來劃分，又可區分為廣義的教學視導與狹義的教學視導。廣義的教學視導包括：輔導老師進行課程發展與課程計畫、視導老師的教室教學、安排老師在職進修活動、評鑑教師教學成效等所有有關改進教師教學的工作。例如，Harris（1975）曾列舉廣義教學視導的主要工作任務計有十項：發展課程、安排教學、提供教職人員、提供設備、提供教材、安排在職教育、輔導新進教師、提供有關特殊學生之服務、發展公共關係、以及評鑑教學等。

狹義的教學視導，係指教學視導人員以觀察教師教學為手段，以輔導教師改進教學方法為目的之服務性工作。例如，Glatthorn（1984）便主張教學視導是一種促進教師專業成長的歷程，在此一歷程中，視導人員提供教師其教室師生互動的觀察回饋，並協助教師充份運用這項觀察回饋，以提昇教師的教學。據此，教學臨床視導的教學觀察與回饋三部曲，或者現行臺灣教育界所流行的「備課、觀課、議課」便係屬於狹義的教學視導。

本文作者主張為了有效推動教學視導工作，宜先聚焦於狹義的教學視導，讓視導人員對教師教學所提供的直接性服務有了成效後，再將教學視導的工作範圍擴及課程發展、教師進修、學生學習等廣義的教學視導工作。另在實施技術上無需侷限於教學觀察與回饋，而應善用每一個能夠幫助老師專業成長的技術，例如「課程計畫與評鑑」、「教學檔案製作與評量」、「行動研究」等。只要能針對老師個別或集體發展需要，而量身訂做的技術，都是好技術。

在教學視導人員上，除了傳統上由縣市教育局處的督學、各縣市國教輔導團、以及師範院校及教育院系之教師擔任外，中小學校長與教務行政人員應為「學校本位的教學視導」負起主要的任務。另有鑑於「同儕視導」、「教師領導」、「教師彰權益能」等理念的興起，中小學教師才是教學視導最基層，也是最重要和最主要的視導者，他們宜對學校教師同仁的教學專業學習與成長，提供適當的協助、支持與輔導，從而營造一個「你好、我好、大家好」的學校社群與生活。

二、發展性視導的意義

發展性視導係 Glickman、Gordon 和 Ross-Gordon（1995，2001）應用成人學習理論所發展出來的一種教學視導模式。他們認為每位教師的動機與能力等皆有所不同，因此視導者應該針對不同發展階段的教師，採行不同的視導行為或風格，如此才能發揮「因材施教」的理想，也才能增進教師的教學成效，並且引導教師在教學專業上賡續地發展與成長。

Glickman 等人（1995，2001）主張，教學視導人員進行視導工作時，所遵循的態度和行為導向，亦即視導風格主要有三：指導式風格（directive style）、合作式風格（collaborative style）、非指導式風格（nondirective style）。指導式風格強調高度組織化的任務結構以及和教師保持密切的互動。慣於採

用指導式風格的視導人員常表現下列行為：示範教學、指導老師改進教學、將老師教學行為標準化、增強老師的教學行為。合作式風格強調：共同負擔責任、共同參與決策、以及同儕式的工作關係。慣於採用合作式風格的視導人員常表現下列行為：提出有關教室行為的意見、建議解決教學問題的策略、磋商決定教學改進策略。非指導式的風格，則假定教師有能力自行分析和解決教學問題。此種風格強調：鼓勵教師自行努力，並提供教師必要的心理支持。慣於採用此種風格的視導人員常表現傾聽、澄清、和鼓勵等行為（Glickman, 1981; Glickman et al., 1995, 2001; Sergiovanni & Starratt, 1988）。

在教學場域裡，老師們的發展程度確是不同的，但都有發展的願望與需求。所謂教師的「發展程度」，係決定於「教師投入程度」（levels of teacher's commitment）和「抽象思考能力程度」（levels of abstract thinking）。Glickman 等人（1995, 2001）指出具高投入程度的教師具有下列特徵：高度關心學生和教師同仁、願意付出額外的時間和精力在教育工作上、願意為其他學校成員提供更多的服務；反之，具低投入程度的教師，則表現出下列行為特徵：對學生漠不關心、不願意付出時間和精力在教育工作上、只關心自己的工作是否有保障。如果只依據教師投入程度，來決定視導人員應採行的視導風格，則宜對高投入的教師，採用非指導式風格；對低投入的教師，採用指導式風格；對中度投入的教師，則採用合作式風格。

另外，Glickman 等人（1995, 2001）亦指出教師的「抽象思考能力」，也可以分成高、中、低三種不同程度。具高度抽象思考能力的教師，在遇到教學問題時，常表現下列行為特徵：能夠從多種觀點，來界定問題、能夠提出多種問題解決途徑、能夠從多種解決途徑中選擇一個最佳途徑，並顧及此一途徑的每一個執行步驟。具中度抽象思考能力的教師，會表現下列行為特徵：能夠界定問題、能夠思索出一或二個問題解決途徑，但無法思考出一個綜合性解決計畫。至於僅具低度抽象思考能力的教師，在遇到問題時，常對問題感到困惑而不知所措，並且常以習慣性的反應，去面對所有問題。如果視導人員只依據教師抽象思考能力水準，來決定視導方式或風格的話，則宜對高抽象思考能力的教師，採行非指導式風格；對低抽象思考能力的教師，採行指導式風格；對具中度抽象思考能力的教師，採行合作式風格。

根據發展性視導的理念，視導人員宜有診斷個別教師和教師群體發展階段的專業能力，至於如何診斷可以從和教師交談、提問、實地觀察教師教學、

閱讀教師教學檔案、訪問教師同仁、學生、家長等多元途徑來進行。當視導人員決定了教師的發展階段後，便可以採用相對應的視導風格，以符應教師在發展階段上的能力與意願，並適機採用下一個較高階段的視導風格，以引導教師在發展階段上的向上提升發展和成長，例如對一個新手教師，可先採用指導式風格，並且適機採用合作式風格，以引導新手教師在抽象思考能力的發展，待過一段時日後再採用非指導式風格，以引導教師能自主學習（蕭錫錡，1988；Glickman，1981；Glickman et al., 1995，2001）

發展性視導係一種廣義的教學視導。Glickman 等人（1995，2001）指出，教學視導的任務除了對教師的教學提供「直接性協助」之外，亦包含「團體發展」、「專業發展」、「課程發展」和「行動研究」等。至於在實施技術上除了「觀察技術」之外，亦包含「評估和計畫技術」、「研究和評鑑技術」等。

和發展性視導非常類似的一個學說，便是 Allan A. Glatthorn 的「區別化視導」（differentiated supervision），這二種學說皆是針對教師能力與經驗的不同，而採取差異化的措施，而達到因材施教的功能。Glatthorn（1984）指出視導人員可茲以運用的視導模式有四：臨床視導（clinical supervision）、合作性專業發展（cooperative development）、個人導向的發展（self-directed development）、以及行政督導（administrative monitoring）。Glatthorn（1984）主張：除「行政督導」是一種非選擇性的模式之外，教師可依其個人的教學經驗和能力，就其他三種模式，擇一參與：臨床視導，較適合於教學經驗和能力皆不足的初任教師；合作性專業發展，較適合於那些有經驗、有能力、又喜歡和同事工作在一起的教師；個人導向的專業發展，則對於那些有經驗、有能力、但喜歡獨自工作的教師，較為適宜。

三、發展性視導的優點和限制

發展性視導和區別化視導一樣，都是在發展教師的教學專業，其優點主要有四：第一，發展性視導的理念和杜威（John Dewey）的「教育就是生長」、「教育就是經驗的不斷改造」的教育哲學非常相似，可說是都具有強烈的教育發展觀。第二，不同的教師具有不同的教學經驗、服務熱忱等特徵，所以不同的教師對於同一種教學視導模式或風格，往往會有不同的反應。「適應教師在教師專業的個別差異現象」，以達到「適性揚才」的理想，是視導人員必須採取發展性視導的最主要理由。第三，發展性視導不以適應教師既

有發展程度為滿足，它主張要逐步引導教師往更高的階段發展，最後達到「自主發展」的階段，甚至「己立而立人，己達而達人」的境地，實有其高度的理想性。第四，發展性視導可以節省視導人員的時間和精力，以便把時間和精力，花費在那些真正需要服務和指導的教師身上，另外則鼓勵較有教學能力和經驗豐富的教師，以同儕合作或自主發展的作法，有效提升教師的專業。

惟發展性視導的實施有賴視導人員具有診斷教師發展程度以及使用不同視導行為的專業能力，而我國教學視導人員是否普遍具有這樣的專業能力是還有待加以培養的。如果教學視導人員一時之間還是無法正確診斷教師的發展程度，則本文作者建議可以尊重教師對視導方式的選擇。其次，我國教師團體長期具有「同儕平等」的文化，要把教師們依其專業發展程度加以區隔，並做不同的處遇，亦有賴政策的細密規劃、視導觀念的有效宣導、以及視導人員的理性說服能力。

參、教師專業發展評鑑制度及其實施成效與問題

教師專業發展評鑑係教育部於民國95學年度起「為協助、支持中小學教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，所推動的形成性教師評鑑工作」（教育部，2012，頁127）。以下就教師專業發展評鑑的規準、評鑑方式、結果處理與運用等制度上的作為、以及實施成效與問題等二個方面來加以說明：

（一）制度簡介

在評鑑規準上，為因應學校辦理需求，及基於校本規準原則下，教育部在民國96年公布並於101年修訂了「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準」（簡稱101年版或參考版規準），架構包含「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神及態度」等4個層面、18項指標、69個參考檢核重點。另依據「中華民國教師專業標準指引」的內容，教育部於105年4月25日臺教師（三）字第1050040254號函發布一個較新的「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準」（簡稱105年版或精緻版規準），內含「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「專業精進與責任」等3個層面、10項指標、28個檢核重點（包含3個選用檢核重點）。

這二個版本的內容都是源自於有效教學，是故其內涵實大同小異，但也各有其特色，精緻版的指標及檢核重點的數量較為精簡可行，是現在教育部努力推廣的版本，而參考版的內涵則較為具體可操作，對於初學者較易上手。

在評鑑活動與方式上，教師專業發展評鑑係採自願參與方式辦理，評鑑活動有教師自我評鑑（自評）及校內評鑑（他評）二種，參與評鑑的教師，如學校申請辦理的形式是逐年期的計畫，則以每年接受評鑑一次為原則；如學校申請辦理的形式是多年期的，則可以規劃多年接受評鑑一次為原則。教師自評由受評教師根據學校自行發展之自評程序及評鑑表格，依序檢核，以瞭解自我教學工作表現。校內評鑑則由評鑑推動小組安排評鑑人員進行定期或不定期評鑑。評鑑實施應兼重過程及結果，其評鑑實施方式，以教學觀察為主，並得依學校實際發展需求，兼採教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑（教育部，2016）。

在評鑑結果的處理上，評鑑完成後，評鑑人員應將評鑑資料密封，送交評鑑推動小組審議；評鑑推動小組彙整評鑑資料後，應與評鑑人員（代表）共同審議認定評鑑結果是否達到規準。評鑑推動小組應將個別受評教師之評鑑結果，以書面個別通知教師，並予以保密，非經教師本人同意，不得公開個人資料（教育部，2016）。

在評鑑結果的應用方面，學校應根據評鑑結果對教師專業表現給予下列支持及回饋：（1）推薦教師進行專業分享，並協助精進其專業知能；（2）對於經認定為未達規準之教師，應安排教學輔導教師或其他適當教師，協助其成長並進行複評；（3）其他受評教師得擬定與執行個人之專業成長計畫。此外，學校對於初任教學三年內之教師、一年內新進教師、自願接受協助之教師或經評鑑認定未達規準之教師，得安排教學輔導教師予以協助；教學輔導教師之資格、遴選、權利義務及輔導方式等規定，依教育部相關規定辦理（教育部，2016）。

（二）實施成效與問題

教師專業發展評鑑方案的立意良好，實施以來還是有成效的。就參與學校與教師人數而言，雖然目前還是維持學校自願申請、教師自願參加的制度，依教師專業發展評鑑網（2016a，2016b）的資料，在參與學校數及教師人數二部份，從 95 學年度至 104 學年度，不論高中職與國中小均呈現逐年成長趨勢。參與校數從 173 校（佔全國總校數 4.4%）成長至 2,432 校

(64.24%)；參與教師人數則從 3,445 人（佔全國總教師人數 1.6%）成長至 76,890 人（36.50%）。

潘慧玲、王麗雲、張素貞、吳俊憲、鄭淑惠（2010）在教育部委託之「試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑（II）」研究中發現：（1）受訪者對於方案計畫內容具有相當高之瞭解度與接受度，亦肯定方案目的能夠協助教師專業成長。（2）受訪者對於方案執行的各面向，大多持正面態度。（3）對於方案的成果約有八成以上的受訪者表示滿意方案實施成效，惟只有五成以上認為達成方案目的，六成左右認為未來正式實施方案具有可行性。（4）無論是不分學校層級的整體或各層級學校，其支持系統與方案活動表現越佳者，對方案成果的影響也越正面。

另外，秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑（2013）針對 100 學年度全國參與教師專業發展評鑑的 1,028 所試辦學校的 21,442 位教師進行網路問卷調查，亦發現教師對專業發展評鑑之認同程度高，認為可以提升教師教學專業能力以及教師專業形象。張素貞和李俊湖（2014）的研究則發現教師專業發展評鑑的推動成效主要在於協助教師檢視教學問題以及增進同儕專業分享，進而有助於教師專業發展。

惟教師專業發展評鑑實施以來，亦存有不少實施問題。張德銳（2009）曾綜合諸多國內有關教師專業發展評鑑的研究，指出教師專業發展評鑑所遭遇到的許多問題。在教師方面，主要的問題為：教師對對試辦計畫疑慮和不信任、教師缺乏評鑑的時間、以及教師在評鑑方面的知能不足。在學校方面，主要的問題為：宣導溝通不足、增加行政的負荷、對教師教學成長的支持不足、以及未建立教學輔導機制。在教育行政機關方面，主要的問題為：評鑑法源未建立、缺乏多軌道的評鑑設計、宣導溝通仍不足、對辦理學校的支援不足、缺乏教師評鑑的管理系統。秦夢群等（2013）亦發現工作忙碌、對評鑑的疑慮、非全面性辦理、過於重視檔案整理、評鑑結果缺乏適切獎勵與輔導、縣市政府的經費支持與資源不足是主要困難。

上述諸多問題之中，尤以評鑑法源未建立、缺乏多軌道的評鑑設計、評鑑書面資料過多、缺乏足夠資源與支持等四方面，對於教師專業發展評鑑的推動影響較大。由於評鑑法源未能建立，以致中小學教師多存觀望的心態，而不願意實際參與，這一點在潘慧玲等（2010）、秦夢群等（2013）的專案研究報告中皆有所強調。復由於缺乏多軌道的評鑑設計，資深教師與初任教

師、教學困難教師都進行同樣的評鑑規準、程序與活動，無法滿足不同類型教師的不同需求，以致影響評鑑的實施成效甚鉅（周麗華，2011；潘慧玲等，2010）。此外，如何簡化評鑑的次數和書面要求，讓中小學教師只要每三至四年接受一次正式評鑑即可，且在評鑑中加強教學省思以及對話討論，並減輕書面的資料和作業，應是可以努力的方向（張德銳，2012）。最後，如何在教育部、各縣市教育局處、以及學校端皆加強對教師教學及專業成長提供足夠的資源與支持，應是教專制度成功的關鍵（秦夢群等，2013；張德銳，2012；葉孟莉，2016）。

肆、發展性視導在教專上的應用

在教育學術發展趨勢上，教學視導與教師評鑑有合流的傾向；在教育實務上，發展性視導與教專都是在促進教師專業發展，亦皆是具有強烈的發展哲學觀。是故將發展性教學視導應用在教專上應是一個很自然的現象。至於如何應用呢？本文作者建議如下：

一、加強教學視導與教師評鑑理念的宣導

「觀念決定行動。」有正確的理念才會有正確的行為。「教學」這二個字，包含「教」與「學」，並不是純然指教師的教；教學亦是包含課程與教學，並不只是課室中的教學行為。另外，發展性視導一再主張：「視導」(supervision) 這個英文字，不宜解讀成「上對下」(super) 的「視察」(vision)，而宜解讀為「大願景」(Super-Vision) (Glickman et al., 2001)。什麼「大願景」呢？就是在「信任合作」、「同儕協作」的關係下，發展教師教學專業這個大願景。當然做為一位現代教師，老師宜有「做中學」、「行中思」、「教學就是成長」、「教學就是經驗的不斷改造」、「教學是一種適應現在，改造未來的歷程」、「教學在發展自我，改善社群」等理念。

同樣的，教專的理念應要和教學視導的理念相符應的，才能讓老師們去除對「評鑑」的疑慮，而攜手走向專業發展的康莊大道。是故，如何透過各種場合、各種管道、各種機會宣導教學視導和教專的正確理念，才是教專成功的第一步。特別是在學校的層級，學校本位教學視導或教師評鑑的實施，宜先營造「支持、信任」的環境，獲得老師的認同與支持（吳宗立，2009），

激勵教師以教學專業發展的內在動機，自動自發的實施教專，教專的發展也才有較高的可能性。

二、建構區別化教學視導體系

張德銳（2012）曾于衡國內外教師評鑑的發展脈絡和實施問題，提出一個區別化教師評鑑體系。現再依發展性視導的掌握和瞭解，提出一個區別化教學視導體系如表 1。目前我國教育部師資培育及藝術教育司刻正檢討教專實施十年的成效與困境，並擬將現行教專轉型為「教師專業發展支持系統」中的「教師專業發展實踐方案」，本教學視導體系也許可供教育部政策規劃的參考。

如表 1 所示，我國中小學區別化教學視導體系可分為三個相輔相成的子系統。系統一的視導對象係任教前三年的初任教師。初任教師除接受密集性的教學協助與輔導外，須接受由校長或校長所指定的評鑑人員之評鑑。任教第四年以上的教師，則進行專業成長活動並接受學校和同儕所提供的教學協助和支持。至於「教學困難教師教學視導系統」（系統三）的視導對象，係指在前述二個系統中被察覺有教學困難狀況或者自願接受輔導以解決教學困境的教師，主要的輔導者為校內外的教學輔導教師和國教輔導團。

在教學視導風格的採行上，建議對初任教師和教學困難教師，採取較多的「指導式風格」；對於那些有經驗、有能力、又喜歡和同事工作在一起的教師，建議採取「合作式風格」；對於那些有經驗、有能力、但喜歡獨自工作的教師，則較為適宜「非指導式風格」。當然，視導人員宜針對受視導者專業發展狀況，適度調整視導風格，以引導教師在發展階段上的持續發展和成長。

表 1

我國中小學區別化教學視導體系

| 依據教師專業標準，建立教學視導規準： | | |
|---|--|--|
| I 課程設計與教學 | | |
| II 班級經營與輔導 | | |
| III 專業精進與責任 | | |
| 視導系統 I 初任教師 | 視導系統 II 資深教師 | 視導系統 III 教學困難教師 |
| 視導對象： ●初任教師前三年 | 視導對象： ●任教第四年以上的教師 | 視導對象： ●在達成教師專業標準上， 需要特別協助的教師 |
| 目的： ●提供初任教師具備教師 專業標準所需要的協助 與支持 ●實施較密集的視導與評 鑑，做好前端品管 | 目的： ●在肯定教師表現的既有基 礎上，促進教師廣續成 長，並提升學生學習 ●可配合聚焦在教學革新的 某些議題，例如學習共同 體、翻轉教學、合作學習 | 目的： ●提供遇到教學困境的教師 接受協助的機會 |
| 教師成長活動： ●參與專為初任教師所辦 理的研習活動 ●與教師同儕進行備課、 觀課、議課活動 ●建構教學檔案 ●專業實務的個案討論 | 教師成長活動： ●參與校內外教師研習活動 ●進行學位進修活動 ●與教師同儕進行備課、觀 課、議課活動 ●建構教學檔案 ●參與行動研究 ●發展並執行專業成長計畫 | 教師成長活動： ●參與專為解決其教學問題 所進行的診斷活動 ●觀摩校內外資深優良教師 的教學 ●與教學輔導人員共同進行備 課、觀課、議課活動 ●針對特別需要改進的部分，進 行觀察並提供回饋 |
| 視導人員： ●由教學輔導教師對初任 教師提供即時性、定期 性、計畫性的協助與支 持 ●由校長或校長所指定的 評鑑人員對初任教師進 行評鑑 | 視導人員： ●由教學輔導教師協助個別 教師發展並執行專業成長 計畫 ●由校內資深優良教師帶領 同領域、同學年或跨領 域、學年教師建構教師專 業學習社群 | 視導人員： ●由校內外教學輔導教師對 教學困難教師提供教學問 題診斷及輔導 ●由國民教育輔導團對教學 困難教師提供教學問題診 斷及輔導 |

三、發展教學視導與評鑑的人才培育

誠如前述，發展性視導最基層也是最主要的工作者應是中小學教師，且因為教專係採「同儕評鑑」的機制，其最主要的評鑑者亦是教師同儕。是故負責評鑑與視導的教師應接受適度的人才培訓課程，以期有效推動視導與評鑑工作，而視導與評鑑人才的長期培育，才能讓教師專業發展成為一個專業動力源源不絕的力量（秦夢群等，2013）。

依教育部師資培育及藝術教育司前副司長郭淑芳（2016）的簡報資料，至 104 學年度為止，教育部已培訓了 65,059 位初階評鑑人員、13,696 位進階評鑑人員、2,099 位教學輔導教師、以及 684 位教專社群召集人，由此可見初階及進階評鑑人員的培養較為普及，而教學輔導教師和教專社群召集人的培訓數量仍有較大幅成長的空間。然而，評鑑與輔導人員如何具有診斷教師發展程度以及實施不同視導行為的專業能力是要特別加強的。再者，對於中小學基層教師一再反映的資格認證時所要求書面作業太多太嚴的問題，亦要能有所回應和解決，才不會因為認證問題而成為制度實施的阻力。

四、加強與其他課程與教學發展方案的整合

本文作者一向認為教專的本質不在評鑑，而是在專業發展。教專本身只是手段而不是目的，如果教專有目的的話，便是提供一個機制、一個平台或一個支持系統，一方面讓老師的有效教學受肯定受滋長，另一方面鼓勵教師與時俱進，嘗試、容納更多的教學模式，進入自己的教學系統，擴大自己的教學策略庫。是故建議教專不但可以和教育部的「精進教學」、「分組合作學習」、「差異化教學」等方案做整合，亦可以和目前各縣市教育局處或教師群體所倡導的「學習共同體」、「翻轉教學」、「學思達」等教學革新方案做結合，以發揮相輔相成的力量。

誠如前述，發展性視導係一種包含課程發展的廣義教學視導。呂木琳（1999）指出學校課程發展是教學視導人員的重要工作。目前教育部業已發布「十二年國民基本教育課程綱要總綱」，並預定自 108 學年度，依照不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起）逐年實施。因此學校校長如何善用教專的機制，整合教專社群和教學輔導教師的人力資源，有效發展學校的課程和促進教師專業發展，是校長在推動教專必須加以考慮

的。例如該總綱規定：「為持續提升教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋。」（教育部，2014，頁 34）據此，校長便可以善用教專中的教學觀察與回饋，而同步實施調綱中的公開授課與教學回饋，而達成「一石二鳥」的成效。

五、使用多樣的技術提供教與學的回饋

誠如前述，在發展性視導的實施技術上，除了「觀察技術」之外，亦包含「評估和計畫技術」、「研究和評鑑技術」、「學生學習資料的收集與運用」等多元的技術。因此，如何善用多元的技術，來符應教師們多元的需求，以協助教師改進教學和解決教學上的問題，便是教專推動實務必須面對的。就以教學觀察與回饋而言，更可以善用現代化的科技技術來記錄教師教學實況（劉仲成，2003）。例如，世界首富比爾蓋茲在其基金會有一項「有效教學測量方案」（measures of effective teaching），便係由參與方案的 3,000 名老師透過錄製教學錄影帶來學習他人的教學長處以及回饋和反思自己的教學模式（吳寶珍，2016）。

六、強化教師教學資源與支持

發展性視導強調根據教師的發展需求，提供實質上的協助與支持，而誠如前述，缺乏足夠教學資源與教學支持係教專推動的困境之一。本文作者非常樂見教育部師資培育及藝術教育司刻正輔導與補助各縣市教育局處成立「校長及教師專業發展中心」，但亦希望教育部及各縣市政府教育局處能加強對各辦理教專學校及教師的補助，讓參與教專能得到在教學硬體和軟體上的實質資源，以加強其參與教專的誘因。另外，如何有效建立校內外、專兼任的教學輔導教師制度，以及建構相關的諮詢與資源平台，協助教師解決教學過程中所遇到的種種困難和挑戰，也是教育行政機構必須深思熟慮的（秦夢群等，2013）。

伍、結語

在國內推動教學視導工作並不是一件容易的工作，因為教師們對視導常有刻板印象，認為視導係「監視」與「督導」，而不是「觀察」與「輔導」。推動教師評鑑更是一件艱巨的任務，因為不但教師團體反對教師評鑑，而且教師們易有「談評色變」的現象，所幸國內還有許多專家學者和實務工作人員還是願意在這個領域持續不懈的努力，這是因為我們都堅信教師專業的重要，我們都認同專業是教師的生存發展之道，而教師的專業發展是教學視導和教師評鑑的核心目標。

堅持專業、堅持教師的發展性，提供給教師一個應有的協助、支持與輔導系統，是發展性視導的一貫主張，也應是教專推動十年後的走向。讓各個階段的教師應其階段的發展需求，獲得恰如其份的協助與支持，不但是發展性視導的理想，也是突破當前我國推動教學視導與教師評鑑困境的一盞明燈。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。臺北市：作者。
- 邱錦昌（1988），**臺灣地區國民中學教學視導工作之研究**（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 呂木琳（1999）。教學視導與學校九年一貫課程規劃。**課程與教學季刊**，2（2），31-48。
- 呂木琳（2010）。**教學視導：促進教師專業發展**（第三版）。臺北市：五南。
- 吳宗立（2009）。教學視導的理論與應用。**屏縣教育季刊**，37，21-27。
- 吳寶珍（2016）。從真實回饋中建構創意教學。**師友月刊**，590，45-49。
- 周麗華（2011）。**教師專業發展評鑑推動模式與策略之行動研究**（未出版之博士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑（2013）。教師專業發展評鑑實施成效之調查研究。**教育資料與研究**，108，57-84。

- 郭淑芳 (2016)。中小學教師專業發展評鑑政策規劃理念與方向。簡報發表於 105 年臺北市高級中等以下學校教師專業發展評鑑政策方向與規準宣導說明會，臺北市政府教育局，2016 年 5 月。
- 葉孟莉 (2016)。臺灣教師專業發展評鑑發展困境與建議。**臺灣教育評論月刊**，5 (5)，69-71。
- 張素貞、李俊湖 (2014)。教師專業發展評鑑方案成效評估之研究。**教育資料與研究**，114，95-124。
- 張德銳 (2009)。中小學教師專業發展評鑑實施問題與解決策略。**研習資訊**，26 (5)，17-24。
- 張德銳 (2012)。區別化教師評鑑制度的規劃與實施策略。**臺北市立教育大學學報**，43 (1)，121-144。
- 教育部 (2012)。中華民國師資培育白皮書：發揚師道、百年樹人。臺北市：作者。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要：總綱。臺北市：作者。
- 教育部 (2016)。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。臺北市：作者。
- 教師專業發展評鑑網 (2016a)。縣市參與教師數。取自 <https://atepd.moe.gov.tw/handle/teacher>
- 教師專業發展評鑑網 (2016b)。縣市參與學校數。取自 <https://atepd.moe.gov.tw/handle>
- 楊振昇 (1999)。我國教學視導制度之困境與因應。**課程與教學季刊**，2 (2)，15-30。
- 劉仲成 (2003)。校長教學視導：提升教師有效教學的策略。**南投文教**，18，10-16。
- 臺北市教師會 (2012)。「教室走察」及「校長觀課」態度前測問卷調查結果供參。取自 <http://www.tta.tp.edu.tw/>
- 潘慧玲、王麗雲、張素貞、吳俊憲、鄭淑惠 (2010)。試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑 (II)。教育部委託之專案研究成果報告，未出版。
- 蕭錫錡 (1988)。美國教學輔導理論與實務的探討。**教育學院學報**，13，177-198。
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. (From Eric Document Reproduction

Service. No. ED. 245401)

Glickman, C. D. (1981). *Developmental supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction*. (From Eric Document Reproduction Service. No. ED. 206487)

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (1995). *Supervision of instruction: A developmental approach* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Harris, B. M. (1975). *Supervisory behavior in education*. (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: Human perspectives*. (4th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Developmental Supervision and Its Applications to Teacher Evaluation for Professional Development

Derray Chang*

Abstract

Although educational authorities and scholars have fostered the practices of instructional supervision for years, it remains one of the most important educational reform tasks in Taiwan. In educational theory and practice, instructional supervision and formative teacher evaluation are merging together to enhance professional development of teachers. This paper discusses the basic concepts of developmental supervision and teacher evaluation for professional development, respectively. This paper also provides six suggestions of applying developmental supervision to teacher evaluation for professional development. The suggestions are as follows : (1) enhancing the concepts of instructional supervision and teacher evaluation, (2) constructing a system of differentiated instructional supervision, (3) strengthening the cultivation of instructional supervisors and teacher evaluators, (4) enhancing the merge of teacher evaluation for professional development with other curriculum and instruction programs, (5) utilizing multiple techniques to provide teachers with teaching and learning feedbacks, (6) providing teachers with sufficient instructional resources and support.

Keywords: instructional supervision, developmental supervision, teacher evaluation, teacher evaluation for professional development

* Derray Chang : Professor, Center of Teacher Education, Fu Jen University
Email: 089261@mail.fju.edu.tw

Manuscript received: March 21, 2017; Revised: May 24, 2017; Accepted: June 21, 2017