

國民中學教師績效責任指標之建構

呂秀卿¹ 吳清山²

¹臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士

²臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

摘要

本研究旨在建構適用於本國之國民中學教師績效責任指標及其權重，作為國民中學教師提升教師績效責任認知及教育主管機關進行績效考核之參酌依據。本研究之研究對象為十五位模糊德懷術專家小組成員，包括教育主管機關行政人員、專家學者、國民中學學校實務人員及家長代表。首先，根據文獻探討之結果，初擬國民中學教師績效責任指標，其次，經由模糊德懷術問卷調查，建立國民中學教師績效責任指標系統架構；最後，再以層級分析法進行相對權重問卷調查，以建立指標系統內各階層指標之權重。

本研究結果所建構出之國民中學教師績效責任指標共包含四個層面、10 個項目及 52 項細目指標。其權重以四個層面為例，各層面依其重要性排列，分別為「教學實踐」(33.7%)、「專業責任」(30.6%)、「學生成果」(24.9%)及「發展改進」(10.8%)。最後，依據研究結果，提出具體建議，俾供教育主管機關及國民中學實務人員於績效考核及自評實務應用之參考。

關鍵詞：績效責任、指標建構、模糊德懷術、層級分析法

呂秀卿 (通訊作者)，電子郵件：ex5071hb@gmail.com

吳清山，電子郵件：wchinshan@gmail.com

(收件日期：2018.10.01；修改日期：2018.10.28；接受日期：2018.12.28)

壹、緒論

績效責任（accountability）乃近年各國教育發展的重要議題，教育品質與效能為教育工作者所共同努力的目標（吳清山、黃美芳、徐緯平，2002；Organisation for Economic Co-operation and Development[OECD], 2014），亦是世界各國重要教育特徵（Mosoge & Pilane, 2014）。各國之教育改革多以學校為改革中心，相繼建立學校績效責任制，校長須為學校負責，而教師須為師生的學習發展負責（Killion, 2016）。皆視提升教師素質及教師效能為改革公共教育之關鍵（Darling-Hammond, 2010）。

教師乃教育品質與國家競爭力的象徵（吳清基、邱于真，2014），教師決定學校績效責任（Darling-hammond, 2010），所有教師應該對於本身的績效負起責任。我國 1994 年師資培育改革最主要目的在提升教師專業與品質，然而公布修正之師資培育法多元化政策卻不易凸顯其專業與品質（吳清山，2008）。教師向來被視為「半專業」的工作（范熾文，2008a）。學校教育受到過多的保護，即使缺乏品質，亦不會面臨關閉的命運（吳清山等人，2002）。教師專業長久以來未受到考核與管控，導致校園充斥著各種教師，教師面臨社會聲望降低的挑戰（梁鎮福，2014）。學校欠缺績效責任之意識及相對的績效責任標準（陳麗珠，2015）。因缺乏激勵中小學以下教師評鑑之機制，造成教師失去自我知覺與追求自身專業發展的能力（秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑，2012；顏國樑，2014）。惟有強化績效責任的自我概念，使轉化為自我成長的動力，敦促專家自許的使命，成為自我精進的意志，展現創意，催化教育改革理念的穿透力，才能強化學生學習效益（黃乃熒，2013）。

歐美現階段倡議以績效責任提升教育效能，以學生標準化成就測驗成績，作為教育績效的標準，將學生學習成就列入教師績效之重要參考，並訂定相關獎懲或強制改進方案（吳清山、林天祐，2013；黃旭鈞，2013；Ehren, Altrichter, McNamara, & O'Hara, 2013; Sahlberg, 2010）。研究顯

示，十二年國教學生最不滿意的即是教學品質（呂秀卿，2012），我國教改如今已進入成效評估期（江書良，2006；李安明，2012；顏國樑，2014），社會大眾對教育成效的不滿情緒，展現在家長團體多年來遊說將教師評鑑入法的行動中，形成與教師團體緊繃拉鋸，行政院雖然在 101 年 10 月 11 日通過「教師法」修正草案，然而有關教師評鑑之相關條文，最終仍未能通過立法。國內目前面臨年金改革及公務人員龐大公共支出等議題，如何呈現教師績效責任，展現教育成效及教師效能，以回應社會大眾所關切的議題，已是責無旁貸。

我國對績效責任指標之相關研究少之又少，而針對教師績效責任指標之碩博士論文則闕如。建構教師績效責任指標，以建立教師對品質的「意識」與「責任」（吳清山等人，2002），可提供所有教師作為自我檢核績效之參照，並提供教育主管機關進行教師績效評估之依據，權重可彰顯不同面向之優先順序及核心價值。根據 TALIS 2013 之調查內容可明顯看出，教師專業與發展、教師評鑑、及教師效能等主題，乃為探討教師與教學改進之重要方向（OECD, 2014），這些主題皆與教師績效責任具有密切關係，突顯教師績效責任指標之建構實有其必要性。而國民中學屬於基礎教育，介於國民小學和高級中等學校之間，具有承先啟後之責，對於國民教師績效責任指標之研究，更有其重要性。因此，本研究主要目的有二：一、探究國民中學教師績效責任指標之重要內涵；二、分析國民中學教師績效責任指標之權重。

貳、文獻探討

一、教師績效責任之定義

「績效責任」一詞源於企業管理，績效管理的目的在領導員工行為，確保組織目標的達成。在 1970 年，績效責任的概念進入教育領域，九十

年代又稱為教育改革的年代，各國紛紛推動教育系統的改革，績效責任乃成為核心議題（范熾文，2008a），各國之教育發展及改革趨勢，主要在滿足「全面品質管理」及「學校績效責任」的要求（Wang, Lai, & Lo, 2014）。

績效責任是指個人或單位對於職責範圍內的工作成效與成敗負起完全責任（吳清山、林天祐，2011）。吳清山等人（2002）認為績效責任乃個人或團體對其行為或工作負責的狀態與表現，其表現經評估與目標相符的程度後，給予適當的獎懲；教育績效責任多從結果表現判斷，指負起學習成效的責任，特性有五：（一）自發性：內發的行為；（二）義務性：法律的責任；（三）判斷性：系統及客觀的評價；（四）動態性：對系統的回應及回饋；（五）發展性：達到自我檢視與改進（吳清山，2002），將績效責任之歷程及其動力來源，繪製如圖 1。

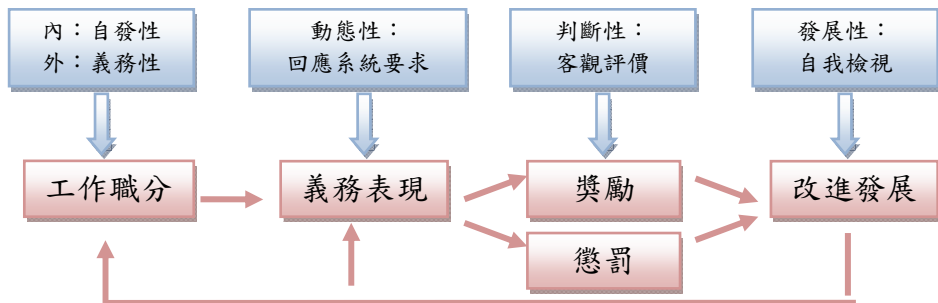


圖1 績效責任之動態歷程概念圖

資料來源：修改自吳清山等人（2002）。**教育績效責任研究**（頁4）。臺北市：高等教育。

Halstead 於 1994 年指出，績效責任涉及為誰負責，為什麼負責，以何種態度負責，在何種情況下負責任，可見績效責任涉及法律、社會價值、專業倫理、及父母權利等；教育績效責任應（一）以學生學習為核心；（二）強調雙方責任關係；（三）目的在改進；（四）強調負責的概念；（五）強調建構指標以強化監督的重要性（范熾文，2008b）。近年政策焦點已由

教育供給轉移至學生成果 (Schleicher, 2012)。

綜合以上觀點，本研究將教師績效責任定義為：教師績效責任係指教師願善盡工作職責，持續改善教學品質，展現個人專業，有效提升學生學習成效以符應政府及社會期待，並願提出證據，接受相關獎懲之所有歷程。

二、各國教師績效責任實施概況

各國教育績效的改革對象已轉移至對教師績效的要求，績效責任應依指標或標準，評估其實踐職責的程度，確認所執行事項是對的 (Tarrant, 2013)。在全球化的脈絡下，建立教師專業標準成為西方國家提升教師專業素養與教師品質的重要方式 (陳振益, 2014; 潘慧玲, 2014)，亦是歐美各國績效責任制度中，規範及評估教師表現之重要準則，並以此標準對教師進行評核，實施教師評鑑已成為歐美各國學校革新運動，及落實 1970 年以來績效責任制度之重要策略 (Evans & Tomlinson, 1989)，相對而言，芬蘭則強調師資養成的關鍵性，在學歷、專業、智識及志業等方面皆嚴格把關，其教育於各項國際評比中，卻展現優異成果。

各國依法規提出之獎懲方案各異，外控層級控制的強度及專業度會影響課責的效用，評鑑屬於外控的課責機制，因此外部高風險獎懲措施應運而生，英、美兩國主要以外控模式為主，由上而下管理，內控為輔，教師自願與道德實踐，由學校與教師共同承擔 (江書良, 2006)。李安明 (2012) 分析美國績效責任制度認為「公眾監督」、「法律規範」及「專業自律」只能使教育績效達最低標準；依賴教師內在專業課責成效並不顯著 (王麗雲, 2011)；芬蘭不假外控機制進行教師績效管理，激發教師自發改善的本質，提升教師產生職志感，是屬於內在自我酬賞之回饋獎勵。

當前的教育績效強調教育的量化成果，OECD 會員國中有三分之二的會員國，會舉辦標準化測驗以了解學生成果，有一半弱的國家將此數據用於升學，而少數會影響到學校經費補助等 (Schleicher, 2012)。教師績效責任強調學習成果的展現，隨著知識經濟時代，亦突顯教師終身學習的重

要性，各國對成果考核之要求各異，歐美強調國際或期中評比之成果，中國及台灣則尚未納入，芬蘭雖不強調，但是卻能呈現優異表現，其優良師資為主要因素。

各國教師績效責任制度實施狀況、方式、指標運用比重及後續評核狀況各異（Schleicher, 2012），各國指標運用及實施概況整理如表 1。

表 1
各國教師績效責任制度實施概況一覽表

	內 涵	我國	芬蘭	美國	英國	中國
師資 標準	碩士學歷要求		✓			
	取得教師證照	✓		✓	✓	
	制定教師專業標準	✓		✓	✓	✓
	教師評鑑			✓	✓	
	教師分級			✓	✓	✓
獎勵 與懲 罰	薪資酬賞	✓		✓	✓	✓
	額外獎金			✓	✓	✓
	表揚	✓				✓
	資遣			✓		
	教師接受輔導機制				✓	✓
師生 成長 指標	學校關閉			✓		
	標準化測驗成果			✓		
	期中學生成果			✓		
	學生成果追蹤		✓	✓		
	教學觀察及檔案		✓	✓	✓	✓
	教師自省改進		✓	✓	✓	✓
	進修規定					✓

三、教師專業標準

教師的專業才是影響學生學習最主要的變因（陳佩正譯，2005）。我國自 1995 年公布《教師法》，視教師為專業人員，又於 2016 年頒布《中華民國教師專業標準指引》，期能建立教師應具備之專業條件及標準，目的在展現我國對教師專業知能與態度之期許，以彰顯教師為專業工作者之專業形象（教育部，2016）。

將各國之教師專業標準內涵指標進行對照如表 2，由於各國分類略有差異，研究者整合其共同部分為五大面向，以此作為本研究層面之藍圖。對照圖 1「績效責任之動態歷程概念圖」，可呼應績效責任中「工作職責」、「義務表現」及「發展改進」等三個重要內涵；亦可將教育指標進行系統分類，分為輸入、過程、產出/成果等層面（郭昭佑，2001）。教師專業責任與專業知識為輸入層面，專業責任包括教師專業倫理及人格特質，價值、信念、道德及教學知識等皆屬人力背景輸入條件；教學實踐強調將知能落實於教學歷程，為過程層面；學生評量與成果的展現既為過程亦是成果；專業學習與發展則應呈現於輸入、過程、產出/成果各層面中。

表 2
各國教師專業標準指標與教師績效責任內涵對照一覽表

績效 責任 內涵	教育 指標 系統 分類	教師 專業 標準 項目	國家及指標	我國	英國	美國	澳洲	中國	
工作 職責	輸入	專業 責任	符應職業倫理規範	✓	✓	✓	✓		
			專業 倫理	遵守政策規定及標準	✓		✓	✓	✓
			依規定繳交檔案文件			✓	✓		
	人格 特質	守法，維護國家基本價值		✓					
		教師信念：熱忱		✓	✓			✓	
		高道德操守：誠實正直尊重行為			✓	✓			
		關心學生福祉	✓	✓					

(續下頁)

表 2
各國教師專業標準指標與教師績效責任內涵對照一覽表（續）

績效 責任 內涵	教育 指標 系統 分類	教師 專業 標準 項目	教師 專業 標準 指標	國家及指標	我國	英國	美國	澳洲	中國	
輸入	專業 知識	專業 知識	學科知識		✓	✓	✓	✓	✓	
			課程知識			✓	✓		✓	
			教育專業知識		✓					✓
			教學知能		✓		✓	✓	✓	
			通識知識					✓		✓
			學習者知識		✓		✓	✓		
工作 職責	過程	教學 實施	規劃結構系統化課程		✓	✓		✓	✓	
			課程標準的實施				✓			
			先備經驗、多元智能、優勢及需求		✓	✓	✓	✓		
			訂定高標準，激勵學生				✓			
			當握重要議題		✓					
			課程與教學設計		✓			✓	✓	
			批判思考問題解決							
			教學策略/有效教學略		✓	✓	✓	✓		
			差異化教學策		✓		✓	✓		
			資訊及網路應用策略		✓				✓	
			有效師生溝通		✓				✓	
			運用教學資源		✓				✓	
班級 經營	班級 經營	班級 經營	評估改進教學方案		✓		✓	✓		
			支持性學習環境		✓	✓	✓	✓		
			安全而良好的學習環境		✓	✓	✓	✓	✓	
			班級經營效能/管理學生活動行為		✓	✓		✓		
親師 關係	親師 關係	親師 關係	溝通對學生的期待				✓			
			溝通學生作業及成果				✓			
			促進家長參與					✓		
學生 輔導	學生 輔導	學生 輔導	差異化輔導		✓	✓	✓	✓		
			個別化需求		✓		✓		✓	
			多元文化		✓		✓	✓		

(續下頁)

表 2
各國教師專業標準指標與教師績效責任內涵對照一覽表（續）

績效 責任 內涵	教育 指標 系統 分類	教師 專業 標準 項目	教師 專業 標準 指標	國家及指標	我國	英國	美國	澳洲	中國				
義務 表現	過程 / 成果	學習 評量 與 成 果	學習 評量	適切可靠且精確的評量	✓	✓	✓	✓					
				具創造力		✓							
				多元學習評量	✓		✓		✓				
				提供學生回饋	✓				✓				
				評量回饋教學	✓		✓		✓				
				良好發展		✓							
				不斷提升學習成就					✓				
				解釋並報告學生成果					✓	✓			
				個人及班級的學習成果						✓			
				學習成果回饋教學					✓	✓			
				改進 發展	輸入 / 過程 / 成果	專業 發展 與 發 展	專業 發展	致力學習改進教學	✓		✓	✓	
								自我評估規劃專業學習需求			✓	✓	
應用知識改進教學									✓				
專業學習/終身學習	✓		✓					✓	✓				
同儕協作改進教學	✓		✓					✓	✓				
社群 經營	專業 發展	參與教學專業學習社群	✓								✓		
		領導教學	✓										

四、教師專業發展

教師專業持續發展是確保有效教學的關鍵（王令宜，2016）。持續學習才能提供改進的動能，亦是專業人員的重要特徵（Bartell, 2004）。世界各地包括上海、新加坡、香港、溫哥華等城市，之所以能擁有最好的學校，學生在 PISA 測驗中維持傑出表現，來自對教師持續不斷專業學習的重視，及制度性的評估機制（Killion, 2016）。近年之教師專業發展之核心趨勢包括：

(一) 系統化之自我專業成長

英、美及大陸等國對教師專業標準或教師專業發展多建立區分化的評價機制，以符應教師生涯發展的實際狀況，將績效結合評鑑，其執行績效檢核的步驟程序則更為嚴謹（丁一顧，2009；方朝郁，2013；周景坤、邱房貴，2013；Aitsl, 2017; Glattorn, 2008; Killion, 2016; Schleicher, 2012）。

(二) 核心素養與技能轉型

OECD 在《培育二十一世紀的老師及學校領導者》（*Preparing Teachers and Developing School Leaders for The 21st Century*）一文中指出，教師要教導學生面對 21 世紀不斷變遷的未來，必須要有知識創新能力，成為知識工作者，不斷進行教學知識及技能的轉型，包括素養導向的教學與評量（Schleicher, 2012）。

(三) 學習社群之系統支持

教師專業發展需要教師主動對專業的承諾堅持與系統的支持。教師間之溝通合作乃教師專業社群發展的重要策略，教師合作為關注學生學習成效之重要面向，專業社群實施對學生學習成效有正向影響（丁一顧，2014）。同儕觀課的學生學習成果是優於外部觀察評鑑的（Schleicher, 2012）。同儕互相學習的歷程中，可考慮到教師個別學習的需求（Darling-Hammond, 2013），並有機構系統性的支援，校長教學領導、教師領導、教師學習領導、同儕教練、社群協作等，可促進教師專業實務有個別且符應學校目標整體性的進步（丁一顧，2014；丁一顧、胡慧宜，2015；丁一顧等人，2016；王令宜，2016；李爭宜，2014；陳秋珊，2015；連倖誼、張雅筑，2017；Ittner, Lelman, Burns, & McComas, 2015; Schleicher, 2012）。

(四) 專業自主與賦權增能

教師的訓練、專業、自主與價值須與社會一致（Tarrant, 2013）。1980 年代起，教師專業成長逐漸由外在控制轉為學校本位專業成長，強調以學校發展目標為目的，運用資源，採取參與式管理，鼓勵成員參與課程決定，

主動發現問題，實施行動研究解決問題，以提升學校效能為遠景（范熾文，2008b；黃乃癸，2011；黃旭鈞，2014；鄭新輝，2010；Ittner et al., 2015）。亦即教師享有專業自主的同時，仍應在學校領導的範圍內，努力參與學校本位課程，從歷程中得到增能。

（五）省思回饋以改進教學

Donald Schon 於 1983 定義專業實踐，即是對行動進行回饋的能力，亦即致力於不斷學習的歷程，能對教學實踐有所回饋，才有專業自主（Tarrant, 2013）。教師專業發展應以持續性的活動，置入教學情境的脈絡中，並聚焦於教學內容，以證據為本進行自我批判與同儕回饋（黃旭鈞，2014；Ittner et al., 2015），以覺察並掌控自我的優勢及發展需求。建立教師教學檔案乃利於評鑑及專業成長的重要策略，可培養自省能力、鼓勵協作、促進變革並提升效能（Tucker et al., 2002）。

（六）以提升學生成就為目標

教師專業成長的目標應與學生學習目標一致（Killion, 2016）。教師教學探究的重點已從教什麼轉移到學生應該學會做什麼（Schleicher, 2012）。McMahon 於 2008 年指出教師發展應聚焦在提升學生成就（黃旭鈞，2014）；教師應擴大學生學習經驗，激發學生展現多元的成果，在課程規劃與設計、教學方式、師生角色、成果展現都應具備「個性化學習」的思維，將差異化教學、分組合作學習、翻轉教學、問題導向學習、創客等教學型態導入，增進師生互動回饋，提升績效（黃旭鈞，2016）。

五、教師效能

早期對有效能教師之研究重點在探討教師個人特質。六〇年代中期後，開始重視可觀察的歷程—結果（陳木金，1997），認為教室內的評量是教與學之間的必要連結（陳佩正譯，2005）。教學效能及教學領導亦成為近代焦點議題，研究的重點轉而偏重教師的有效教學方法，探討如何有

效促進學生學習(王金國, 2016; 陳秋珊, 2015)。劉宗明與黃德祥(2008)指出, 教學效能是教師的專業能力與態度應用於教學工作中, 由適當評鑑指標所評鑑出來之結果, 可見教師效能探討之核心已由特質之研究, 歷程之回饋, 延伸至評量結果的診斷。

面對全球化快速變遷的二十一世紀, 教導具有核心素養 (key competencies) 及全球素養 (global competencies) 的個人, 以迎接現在及未來的挑戰, 已成為各國教育政策及改革的核心議題。臺灣於 2014 年 11 月 28 日發布十二年國民基本教育課程綱要, 以核心素養作為國家課程發展的主軸 (教育部, 2017)。教師應以培養學生核心素養作為提升個人教育品質及提升自我的重要指標。

教師對自我效能進行自我評估, 可以提升自我覺察能力, 以對自己的知識、表現、信念、教學效果的俱足與否進行自我判斷, 其可行性可由表 3 自我評估架構中的諸多自評工具表列得知 (Airasian & Gullickson, 1997)。

表 3
Stufflebeam 及 Shinkfield 之教師效能自我評估架構

項目	資訊來源	內 涵
1	自我省思工具	自我信念、實踐歷程及成果, 工具如檢核表及問卷
2	多媒體記錄分析	影音紀錄: 供同儕或自我進行系統性之分析
3	學生回饋	問卷; 一分鐘問答; 日誌
4	教師教學檔案	教師提供有關自我信念、知識、技能及效能的證據, 包括資料蒐集與分析
5	學生成果資料	所有學生的產出型成果皆可協助教師了解自己的教學效能, 包括測驗成果、論文及計畫等
6	外部同儕觀察	包括同儕、同僚及行政的觀察; 對教師行為的描述與提問; 課程小組及學生回饋等

(續下頁)

表 3
Stufflebeam 及 Shinkfield 之教師效能自我評估架構（續）

項目	資訊來源	內 涵
7	日誌	提供教師持續對班級活動及事件進行記錄，以辨識反覆出現的問題，確認成功經驗及需求
8	同僚對話. 經驗分享/參與問題解決	鼓勵針對共同的問題進行討論；分享歷程、策略及概念；拓展自我實踐經驗。

資料來源：Airasian, P. W., & Gullickson, A. (1997). Teacher self-evaluation. In J. H. Stronge (Eds.), *Evaluation teaching: A guide to current thinking and best practice*. (pp.215-247). London: Sage.

本研究以吳清山（2002）之績效責任之動態歷程概念（圖 1）為藍圖，依教育指標系統之分類概念，分為輸入、過程、產出/成果等層面（郭昭佑，2001），參酌各國教師專業標準（表 2），將工作職分及義務表現區分為三個層面，包括「專業責任」、「教學實踐」、「學生成果」；另基於績效責任之概念應強調改進之目的，並具有獎懲評估之意涵（表 1），因此將「獎勵懲罰」及「發展改進」納入成為二個層面。綜此，初構之五個層面為「專業責任」、「教學實踐」、「學生成果」、「發展改進」及「獎勵懲罰」。

參、研究方法

本研究依據研究目的，主要採文獻探討法（郭昭佑，2001）彙整相關文獻後進行指標初構，完成問卷編製，以模糊德懷術進行指標系統建構，以層級分析法進行權重建構，重點分述如下。

一、研究對象

本研究之指標及權重建構採模糊德懷術及層級分析法，研究對象為本

研究所編組之模糊德懷術專家小組，其成員編組狀況之母群體範圍、取樣原則、樣本大小及取樣程序，說明如下。

- (一) 母群體範圍：為確保模糊德懷術共識結果具信度及效度，小組成員需具有專業訓練及相關背景知識，採異質且包含不同階層人士，考慮到每個人的利害關係，包括決策者及受決策影響的人（吳明隆，2012；榮泰生，2011；Akins, Tolson, & Cole, 2005; Habibi et al., 2015）。本研究邀請主管教育機關行政人員、專家學者、國民中學實務人員及家長代表等四類人員組成專家小組。
- (二) 選樣原則與樣本大小：Reid 指出，模糊德懷術之小組成員人數並沒有定論，一般是小樣本（Habibi et al., 2015），除非該領域專業人員十分有限，否則應在 10 人以上（Akins et al., 2005）。常採用的不是機率取樣，而是立意取樣，以滾雪球方式介紹領域內專家組成研究小組（吳明隆，2012；Habibi et al., 2015）。因此，本研究以立意取樣方式，邀請 15 名具備相關專業或經驗背景之代表組成模糊德懷術專家小組。
- (三) 取樣程序：確定母群體範圍、取樣標準及人數後，確定專家小組成員各類別之代表，立意取樣選擇 15 位專家，取得專家同意提供協助參與本研究，專家名單及類別分配如表 4。

表 4
模糊德懷術專家名單

代號	姓名	性別	服務單位及職稱	類別
1	黃○○	男	教育部參事	主管教育機關行政人員
2	湯○○	男	國立政治大學教授	專家學者
3	劉○○	男	臺北市立大學教授	專家學者
4	張○○	男	淡江大學教授	專家學者

(續下頁)

表 4
模糊德懷術專家名單（續）

代號	姓名	性別	服務單位及職稱	類別
5	何○○	女	臺北市立大學教授	專家學者
6	陳○○	女	國立清華大學教授	專家學者
7	洪○○	男	國立臺灣師範大學教授	專家學者
8	賴○○	男	新北市立高中校長	學校實務人員
9	江○○	男	新北私立高中校長	學校實務人員
10	郭○○	女	新北市立國中校長	學校實務人員
11	曾○○	女	新北市立國中主任	學校實務人員
12	王○○	女	臺北市立國中主任	學校實務人員
13	陳○○	女	新北市立國中教師（師鐸獎得獎教師）	學校實務人員
14	陳○○	女	新北市立國中教師（中央輔導團成員）	學校實務人員
15	輝○○	女		家長代表

二、研究工具

本研究之研究工具包括專家效度問卷、模糊德懷術問卷及相對權重調查問卷，分述如下。

（一）國民中學教師績效責任指標建構之研究專家效度問卷

本研究經文獻探討，初步歸納教師績效責任內容，依層面、項目及細目指標三個層級初構五大層面 12 個項目及 60 個細目指標之指標系統，據此編擬「國民中學教師績效責任指標建構之研究專家效度問卷」，並邀請 10 位教育學者專家進行內容效度審題。經統計初構之 60 個細目指標中，適合程度為「適合」或「修正後適合」之比例為 100%者有 50 個，達 83%；達「適合」或「修正後適合」之比例為 90%者，總計有 10 個，達 17%；所有指標皆達篩選標準 90%，因此全數保留，針對內容部份之修正，修改題號者有 3 個細目指標，依建議進行指標修正者有 30 個細目指標。

(二) 國民中學教師績效責任指標建構之研究模糊德懷術問卷

本問卷係依據專家內容效度問卷審題之建議，修正各層級指標後所編製，問卷之每個題項以 0-10 個等級作為評定方式，分數越高表示越適切，專家依個人之專業知能、經驗及判斷，評定每項指標之適切性，並圈出三個整數值，「最小可接受值」、「最適值」及「最大可接受值」，於每一層面、項目及細目指標下有「開放意見欄」，此欄位提供德懷術專家小組成員針對該層面、項目及細目指標表達除了適切性以外之其它意見。

本研究 Cronbach's α 係數之計算以模糊德懷術問卷中之最適值作為計算，經統計結果顯示，問卷中各層面之 Cronbach's α 係數，介於 .860 ~ .955 之間，其總量表 α 係數為 .975，顯示本問卷內部一致性高，其信度檢定結果如表 5 所示。

表 5
模糊德懷術問卷信度分析摘要表

國民中學教師績效責任指標層面	細目指標數	α 係數
一、專業責任	9	.860
二、教學實踐	24	.955
三、學生成果	10	.835
四、發展改進	9	.929
五、獎勵懲罰	8	.948
整體題項	60	.975

(三) 國民中學教師績效責任指標建構之研究相對權重調查問卷

本問卷係經「國民中學教師績效責任指標建構之研究模糊德懷術問卷」之調查結果編製而成。問卷係依據層級分析法之理論，以 1 至 9 的評比尺度，請專家小組以九點量表形式分層進行指標間之兩兩成對比較，藉以評估指標之相對重要性，總計 18 個題組。

三、實施程序

本研究依據研究目的，以國民中學教師績效責任為主題，蒐集國內外與研究主題相關之文本資料，進行文獻探討與分析，經由雙向細目表，統整與本研究相關之指標，完成國民中學教師績效責任指標初構，以初構指標編擬「國民中學教師績效責任指標建構之研究專家效度問卷」，以信件方式進行專家效度問卷調查，經後續問卷處理，完成內容效度考驗。並以修正後之指標編製問卷，作為研究工具，邀請模糊德懷術專家共 15 人，分別進行指標系統建構及指標權重建構二個階段之問卷調查。問卷實施及回收進度如表 6

表 6
問卷實施及回收進度表

問卷名稱	問卷寄送	問卷回收
專家內容效度問卷	106 年 11 月 1 日	106 年 11 月 15 日
模糊德懷術問卷	106 年 11 月 25 日	106 年 12 月 15 日
相對權重調查問卷	107 年 1 月 25 日	107 年 2 月 27 日

四、資料處理與分析

本研究資料處理，在模糊德懷術調查問卷方面，將原設定缺答題數超過整份問卷的十分之一者，予以剔除，以 Microsoft Excel 2010 進行統計分析，採「雙三角模糊數」，透過「灰色地帶檢定法」來檢證專家認知是否達到收斂。在相對權重問卷方面，透過專家決策分析軟體 Expert Choice 11 取得不一致性檢定係數，以決斷值 I.R. 值 ≤ 0.1 作為一致性檢定之標準（羅紹麟、黃有傑，2004）。採用分配模式（distributive mode）建立權重。係數 > 0.1 之題項，則依據榮泰生（2011）所述層級分析法（AHP）之實施步驟，回到問卷填寫的程序，請專家小組成員重新作答，以確保本問卷填答之一致性程度小於或等於 0.1。

肆、結果與討論

一、國民中學教師績效責任指標建構與結果

本研究之教師績效責任指標，以文獻探討法建立指標初構系統，總計五大層面，12 個項目，60 個細目指標，經 10 位學者專家填寫專家內容效度問卷，分析問卷結果建立內容效度，所有指標留用，總計 33 個細目指標依專家建議進行修正，並以之編擬作為模糊德懷術問卷。

經模糊德懷術專家小組問卷填答回收資料統計分析如表 7，採專家共識程度 G^i 值在 7.0 以上作為本研究之檢定門檻值，專家於五個層面之共識收斂狀態，僅層面五獎勵懲罰具重疊現象，且 G^i 值低於 7.0，分析部分專家於開放意見之反應，得知層面五共識偏低之原因。有專家認為前四層面是績效責任之內涵，教師於「評定之依據」扮演「主動者」，而獎勵懲罰並非「內涵」，而是「結果之處置」或「評定後之處分」，教師此時為「被動者」；亦有專家指出，不知獎勵懲罰之語意係指「個人」或「組織」，另外，教育現場之校長及教師專家皆有人認為，在執行上很難實施「懲罰」，除非達到教師法四條二款，也必須有彈性作法，基於以上原因皆造成專家小組在層面五「獎勵懲罰」的共識度上產生歧異。而因層面五之 G^i 值低於 7.0，乃刪除指標層面五及其以下之所有項目及細目指標。總計經模糊德懷術分析後，國民中學教師績效責任指標修正為四大層面，10 個項目及 52 個細目指標。

表 7

國民中學教師績效責任指標層面之雙三角模糊數檢定結果

層 面	最小可接受值			最大可接受值			M^i	G^i	Z^i	重疊 現象 類型	G^i	≥ 7.0 評定 結果
	三角模糊數											
	C_L^i	C_M^i	C_U^i	O_L^i	O_M^i	O_U^i						
一、專業責任	6	7.21	8	9	9.73	10	2.52	-1	無 (1)	8.47	適切	
二、教學實踐	5	7.13	8	10	10.00	10	2.87	-2	無 (1)	8.57	適切	
三、學生成果	5	6.73	8	9	9.53	10	2.80	-1	無 (1)	8.13	適切	
四、發展改進	5	6.36	8	9	9.40	10	3.04	-1	無 (1)	7.88	適切	
五、獎勵懲罰	2	4.93	7	6	8.57	10	3.64	1	有 (2)	6.55	刪除	

二、國民中學教師績效責任指標相對權重 AHP 調查結果之探討

(一) 第一層級四大層面指標權重分配與排序之討論

國民中學教師績效責任第一層指標總計四個層面，表 8 呈現國民中學教師績效責任指標各層面相對權重分配與排序情形，由權重分配結果顯示專家學者認為教師績效責任指標中之「教學實踐」(33.7%) 最為重要，其次是「專業責任」(30.6%)、「學生成果」(24.9%)、「發展改進」(10.8%)，經專家決策分析軟體統計，以不一致係數 I.R. 值作為一致性檢定的依據，本層面之不一致係數為.00313，通過 $\leq .10$ 一致性考驗之門檻。

表 8

國民中學教師績效責任指標各層面之相對權重分配與排序摘要表

層 面	權重	排序
一 專業責任	30.6%	2
二 教學實踐	33.7%	1
三 學生成果	24.9%	3
四 發展改進	10.8%	4

I.R.=.00313

(二) 第二層級 10 個項目指標權重分配與排序之討論

國民中學教師績效責任指標各層面所轄共計 10 個項目，分屬四個層面，依層面所轄項目之相對權重分配與排序分析如下：

1. 層面一「專業責任」所轄項目相對權重分配與排序

層面一「專業責任」所轄兩個項目之相對權重分配與排序情形如表 9，由權重分配結果顯示專家學者認為「1-1 展現專業特質」（53.1%）最為重要，其次為「1-2 遵守職業倫理」（46.9%），經專家決策分析軟體統計，本層面之不一致係數為.00，通過 $\leq .10$ 一致性考驗之門檻。

表 9

層面一「專業責任」所轄項目之相對權重分配與排序摘要表

項 目	權 重	排 序
1-1 展現專業特質	53.1%	1
1-2 遵守職業倫理	46.9%	2

I.R.=.00

2. 層面二「教學實踐」所轄項目相對權重分配與排序

層面二所轄四個項目之相對權重分配與排序情形如表 10 所示，由權重分配結果顯示專家學者認為「2-2 實施有效教學」（40.5%）最為重要，其次為「2-1 規劃良好課程」（30.5%），權值較低者為「2-3 適切班級經營」（18.1%）以及「2-4 實施多元評量」（11.0%）。經專家決策分析軟體統計，本層面之不一致係數為.00052，通過 $\leq .10$ 一致性考驗之門檻。

表 10
層面二「教學實踐」所轄項目之相對權重分配與排序摘要表

項 目	權 重	排 序
2-1 規劃良好課程	30.5%	2
2-2 實施有效教學	40.5%	1
2-3 適切班級經營	18.1%	3
2-4 實施多元評量	11.0%	4

I.R.=.00052

3. 層面三「學生成果」所轄項目相對權重分配與排序

層面三「學生成果」所轄兩個項目之相對權重分配與排序情形如表 11 所示，由權重分配結果顯示專家學者認為「3-2 學生素養提升」（66.9%）最為重要，其次為「3-1 多元成果展現」（33.1%），經專家決策分析軟體統計，本層面之不一致係數為.00，通過 $\leq .10$ 一致性考驗之門檻。

表 11
層面三「學生成果」所轄項目之相對權重分配與排序摘要表

項 目	權 重	排 序
3-1 多元成果展現	33.1%	2
3-2 學生素養提升	66.9%	1

I.R.=.00

4. 層面四「發展改進」所轄項目相對權重分配與排序

層面四「發展改進」所轄兩個項目之相對權重分配與排序情形如表 12 所示，由權重分配結果顯示，學者專家認為「4-1 積極專業成長」（54.1%）最為重要，其次為「4-2 社群協作經營」（45.9%），經專家決策分析軟體統計，本層面之不一致係數為.00，通過 $\leq .10$ 一致性考驗之門檻。

表 12

層面四「發展改進」所轄項目之相對權重分配與排序摘要表

項 目	權 重	排 序
4-1 積極專業成長	54.1%	1
4-2 社群協作經營	45.9%	2

I.R.=.00

(三) 第三層級 52 個細指標權重分配與排序之討論

本研究指標架構之第三層級共有 52 個細指標，經專家決策分析軟體統計，採分配模式（distributive mode）進行計算，根據計算結果整體的相對權重分配與排序情形前 15 名如表 13，並以不一致係數 I.R. 值作為一致性檢定的依據，整體之不一致係數為.000，通過 $\leq .10$ 一致性考驗之門檻。

表 13

國民中學教師績效責任指標細指標權重排序一覽表

細 目 指 標	權 重	排 序
1-1-2 確保學生學習權	7.7%	1
1-1-3 言行舉止足為學生楷模	5.7%	2
3-2-2 學生習得學習方法及策略	4.6%	3
3-2-4 學生能整合知識態度技能	4.4%	4
2-2-1 彈性運用有效教學策略	4.1%	5
1-2-6 關心學生表現熱忱	3.9%	6
3-2-3 學生能於生活歷程實踐其學習成果	3.9%	7
3-2-1 學生擁有學習興趣和自主學習動力	3.8%	8
1-1-1 掌握教育趨勢，協助推動教育政策	2.9%	9
1-2-3 遵守教師專業倫理規範	2.8%	10

(續下頁)

表 13

國民中學教師績效責任指標細目指標權重排序一覽表（續）

細 目 指 標	權 重	排 序
1-2-2 遵守法令及聘約規定，履行教師職務	2.7%	11
1-2-1 維持高度道德標準	2.5%	12
2-2-4 引導高層次思考及問題解決	2.4%	13
3-1-1 呈現或描述學生之整體表現	2.3%	14
2-1-3 課程規劃呈現系統、邏輯、整合的學科知能	2.2%	15

五、國民中學教師績效責任指標系統之討論

本研究旨在建立國民中學教師績效責任指標，經文獻探討進行指標初構、專家內容效度修正指標、模糊德懷術及層級分析法等步驟，總計完成四個層面，10 個項目，52 個細目指標，指標架構如表 14 所示，討論如下。

（一）第一層級指標權重分配與排序之討論

研究結果顯示，「教學實踐」乃國民中學教師績效責任指標中最重要層面，權重佔 33.7%。林美娟（2005）指出，提升學校效能之首要任務在發展「教師有效教學」綜合性指標；蕭雪玲（2015）的研究亦指出「教師專業與教學」佔學校效能指標權重 31.2%。結合本研究之結果，可說學校效能的關鍵在教師有效教學，而教師之核心要務在教學實踐；此結果亦符應了諸多學者對教師教學乃教改核心要務之主張，教師應重視教學實踐的歷程及教學過程的行為（丁一顧，2012；吳清山，2008；洪福財，2016；顏國樑，2014；Schleicher, 2012）。教師教學實踐是學校效能的核心，亦是教師績效責任的關鍵。吳清基等人（2001）指出，教育評鑑及視導若缺乏對教學層面績效的掌控，則一切工作可說尚未完成。教師績效責任應重視教學層面之掌握，視實踐為核心要務。

（二）第二層級項目權重分配與排序之討論

由各層面所轄項目之權重分配與排序顯示，在「專業責任」層面，「展現專業特質」與「遵守職業倫理」之重要性不相上下，顯示專業責任必須形之於外而發自於內，外在規範與內在職志是同等重要的；在「教學實踐」層面，「實施有效教學」仍是學界及實務界公認教師最核心也是最重要的任務，其專業與否仍繫於此，而「規劃良好課程」，設定課程目標、強化課程內涵及評量準則，則有利有效教學的實施，亦是教師專業能力展現的重要指標，此二者之權重總計已達 71%；「學生成果」層面下轄之「學生素養提升」權重達 66.90%，「多元成果展現」則為 33.10%，權重比達 2:1，顯見對提升學生素養的教育目標已頗有共識；「發展改進」層面下轄之「積極專業成長」（54.10%）與「社群協作經營」（45.90%），二者權重相去不遠。社群協作經營的重要性已可與個人積極專業成長的權重相提並論。

（三）第三層級細目標權重分配與排序之討論

本研究總計 52 個細目標，由整體指標之權重及排序結果顯示，前十名之細目標中有五個屬於「專業責任」的層面，顯示專家學者及學校實務人員都感受到教師展現專業特質的重要性，也對教師展現教育熱忱及實踐專業倫理具高度期待。排序前十名之細目標中有四個屬於學生成果的層面，全部為項目「學生素養提升」所轄之細目標，可知，在培養世界公民的概念下，核心素養導向教學與評量的落實已是刻不容緩的議題。層面二以下細目標「2-2-1 彈性運用有效教學策略」名列第五，係因層級分析法之限制，應將之與其它細目標整合，作為最核心之指標。

表 14
國民中學教師績效責任指標層面-項目-細目指標權重一覽表

層面	項目	細目指標		
一 專業責任 30.6%	1-1 展現專業特質 16.2%	1-1-1 掌握教育趨勢，協助推動教育政策	(17.7%)	2.9%
		1-1-2 確保學生學習權	(47.1%)	7.6%
		1-1-3 言行舉止足為學生楷模	(35.2%)	5.7%
	1-2 遵守職業倫理 14.4%	1-2-1 維持高度道德標準	(17.1%)	2.5%
		1-2-2 遵守法令及聘約規定，履行教師職務	(18.6%)	2.7%
		1-2-3 遵守教師專業倫理規範	(19.6%)	2.8%
1-2-4 依規定建立個人教學檔案		(7.5%)	1.1%	
1-2-5 準時上下課，課堂時間留在教學場所		(9.9%)	1.4%	
1-2-6 關心學生表現熱忱		(27.4%)	3.9%	
二 教學實踐 33.7%	2-1 規劃良好課程 10.3%	2-1-1 課程規劃符合課程綱要或相關規定	(15.4%)	1.6%
		2-1-2 設定可測量且合宜的學習目標	(19.2%)	2.0%
		2-1-3 課程規劃呈現系統、邏輯、整合的學科知能	(21.7%)	2.2%
		2-1-4 課程內容符合學生身心發展階段	(19.3%)	2.0%
		2-1-5 課程規劃符合學生個別學習需求	(18.9%)	1.9%
		2-1-6 課程關注並適切融入法定各項議題	(5.4%)	0.6%
	2-2 實施有效教學 13.6%	2-2-1 彈性運用有效教學策略	(30.2%)	4.1%
		2-2-2 善用資訊科技與創新教學	(11.3%)	1.5%
		2-2-3 使用適合學生發展階段之語言	(12.3%)	1.7%
		2-2-4 引導高層次思考及問題解決	(17.4%)	2.4%
		2-2-5 教學活動過程能促進學生團隊合作參與	(13.5%)	1.8%
		2-2-6 提供學生正向、持續、及時並具體的回饋	(15.3%)	2.1%
	2-3 適切班級經營 6.0%	2-3-1 建立公平正向的班級經營規範	(25.2%)	1.5%
		2-3-2 營造支持性的安全學習環境	(28.6%)	1.7%
		2-3-3 規劃各類團隊學習活動	(9.8%)	0.6%
		2-3-4 提供適合特殊族群需求之學習方案	(9.8%)	0.6%
		2-3-5 及時具正向地與家長溝通學生學習狀況	(11.1%)	0.7%
		2-3-6 理解傾聽並回應家長對學生之個別需求	(8.2%)	0.5%
		2-3-7 有效運用人力協助學生學習	(7.3%)	0.4%
	2-4 實施多元評量 3.8%	2-4-1 運用精確有效之評量方式	(26.7%)	1.0%
		2-4-2 使用正式或非正式之多元評量方法	(26.7%)	1.0%
		2-4-3 採用多元之形成性及總結性評量	(23.3%)	0.9%
		2-4-4 評估實施補救及加深課程之個別需求	(12.8%)	0.5%
		2-4-5 發展協助學生自我評估之工具	(10.6%)	0.4%
三 學生成果 24.9%	3-1 多元成果展現 8.2%	3-1-1 呈現或描述學生之整體表現	(28.1%)	2.3%
		3-1-2 提高會考或評量成績表現	(13.2%)	1.1%
		3-1-3 運用科技工具展現學生學習成果	(12.4%)	1.0%
		3-1-4 蒐集學生自我評估之成果	(14.5%)	1.2%
		3-1-5 展現教師自我評估之成果	(14.0%)	1.1%
		3-1-6 運用測驗結果評估學習進展	(17.9%)	1.5%
3-2 學生素養提升 16.7%	3-2-1 學生擁有學習興趣和自主學習動力	(22.8%)	3.8%	
	3-2-2 學生習得學習方法及策略	(27.5%)	4.6%	
	3-2-3 學生能於生活歷程實踐其學習成果	(23.4%)	3.9%	
	3-2-4 學生能整合知識態度技能	(26.4%)	4.4%	
四 發展改進 10.8%	4-1 積極專業成長 5.8%	4-1-1 規劃系統性之自我專業成長計畫	(25.8%)	1.5%
		4-1-2 運用多元專業成長管道	(22.2%)	1.3%
		4-1-3 每學期參加專業研習活動達法定時數	(9.5%)	0.6%
		4-1-4 運用教學評量回饋以改進教學	(27.4%)	1.6%
		4-1-5 進行教學與輔導之相關行動研究	(15.1%)	0.9%
	4-2 社群協作經營 5.0%	4-2-1 參與各級專業學習社群	(24.9%)	1.2%
		4-2-2 與同僚合作觀課並分享教學歷程	(41.1%)	2.0%
		4-2-3 領導同儕進行關注學生學習之活動	(19.4%)	1.0%
		4-2-4 積極參與課程決定	(14.6%)	0.7%

伍、結論與建議

一、結論

(一) 國民中學教師績效責任指標系統分為「層面-項目-細目指標」三個層級，包括四個層面，10 個項目及 52 個細目指標

根據國民中學教師績效責任指標之建構研究結果發現，國民中學教師績效責任指標，包括「專業責任」、「教學實踐」、「學生成果」與「發展改進」等四個層面；層面下轄「展現專業特質」、「遵守職業倫理」、「規劃良好課程」、「實施有效教學」、「適切班級經營」、「實施多元評量」、「多元成果展現」、「學生素養提升」、「積極專業成長」、「社群協作經營」等 10 個項目。項目下轄「掌握教育趨勢，協助推動教育政策」至「積極參與課程決定」等 52 個細目指標。

(二) 國民中學教師績效責任指標四個層面中，最重要的是「教學實踐」，其次是「專業責任」及「學生成果」

根據國民中學教師績效責任指標系統，經層級分析法之研究結果發現，國民中學教師績效責任指標之四個層面中，以「教學實踐」(33.7%) 權重最高，乃教師績效責任最重要的指標，其餘層面依權重排序依序為「專業責任」(30.6%)、「學生成果」(24.9%)、「發展改進」(10.8%)

(三) 國民中學教師績效責任指標 10 個項目中，最重要的包括「學生素養提升」、「遵守職業倫理」、「實施有效教學」及「規劃良好課程」

根據國民中學教師績效責任指標系統，經層級分析法之研究結果發現，國民中學教師績效責任指標之 10 個項目中，以「學生素養提升」(16.7%) 之權重最高、其次為「展現專業特質」(16.2%)、「遵守職業倫理」(14.4%)、「實施有效教學」(13.6%)、「規劃良好課程」(10.3%)、「多元成果展現」(8.2%)、「適切班級經營」(6.0%)、「積極專業成長」(5.8%)、

「社群協作經營」(5.0%)及「實施多元評量」(3.8%)。

(四) 國民中學教師績效責任指標 52 個細目指標中，最重要的是「確保學生學習權益」

根據國民中學教師績效責任指標系統，經層級分析法之研究結果發現，國民中學教師績效責任指標之 52 個細目指標之前十名中，「確保學生學習權益」權重 7.6%為最高，其次為「言行舉止足為學生楷模」，權重 5.7%；「學生習得學習方法及策略」權重 4.6%；「學生能整合知識態度技能」權重 4.4%；「彈性運用有效教學策略」權重 4.1%；「關心學生表現熱忱」權重 3.9%；「學生能於生活歷程實踐其學習成果」權重 3.9%；「學生擁有學習興趣和自主學習動力」權重 3.8%。

二、建議

(一) 考核應重視課程與教學，提升教師績效責任之意識

根據本研究各層面權重之結果顯示，「教學實踐」乃教師績效責任最重要之層面，而教師教學與專業又是學校效能的核心，績效責任之實施既已成為各個國家或任何組織發展不可或缺的制度，則政府進行教育評鑑及視導之重點，即應從以往的偏重行政考核，同時兼顧課程與教學，確實掌握教師於教學層面之績效。一方面可以落實行政減量，一方面可以促進教師對教學實踐的承諾，視教學實踐為教師展現績效責任最重要的任務，以此凝聚教師對工作職分及義務表現之共識，可以激勵組織成員，亦可引導國民中學教師達成教師專業化之目標。

(二) 政府應倡議對新課綱核心素養的重視，作為教師績效之成果指標

根據本研究結果顯示，「核心素養提升」權值高達 16.7%，係 10 個項目中權值最重者，在學生成果此一層面佔三分之二之權重，其重要性已經成為學界及實務界之共識。核心素養的提升為全球教育共同關注的議題，國內亦將於 2019 年起逐年實施新課綱，各縣市並成立前導學校，協助現場教師針對核心素養之教學與評量進行探究，現場的教師亦不乏願意投入教

學研發不斷精進者，期能藉由教育之歷程，培育學生核心素養，具備未來世界公民之知能。然而不可諱言，對核心素養議題的解讀將影響此一重大教育政策落實的程度。公開反對抗拒者有之，視政策對核心素養的關注為另一場的教改，將之與九年一貫課程、學習共同體、翻轉教育等實驗課程相比擬。因此，如何建構政策導入之系統，敦促教師對相關教育政策之重視，並實踐於教學歷程中，協助教師在所有的變革中，可以不斷更新自我的教學基模，適應社會及國際的教育變遷，展現專業責任協助政策之推動，應是當務之急。

政府應擬定更務實有效的宣導措施，以利核心素養教學與評量之順利推展，協助教師進行教學技能轉型。或建立標準與規範，提供更多具體優渥的獎勵措施，提供教師進階制度，以教師分級制度提升專業士氣；對於表現未達標準的老師而言，提供明確的規範。依據績效判斷實施賞罰，才是公平的績效責任制度。

（三）建立標準本位師培制度，培育具有專業倫理及熱忱的教師

根據研究結果顯示，10個項目中，專業責任下轄之「展現專業特質」「遵守職業倫理」權重皆高，顯示在教師專業化的呼籲下，教師不僅應提升技術層面的教學策略，精益求精，更重要的是展現對專業責任與倫理的認知。

回顧政府在教師培訓、聘任及在職訓練的政策規劃中，重技能而輕師德的結果，只會培養出教育的工匠，而不會孕化良師典範；師培歷程過短，證照取得過易，而選聘歷程無法達到選才的真實目的等，都環環相扣造成師資下滑的原因。因此，惟有重新檢視國內師資培育及選聘的問題，建立標準本位的師資培育制度，方能確保師資具備充分的內容知識和教學能力，加強在職教師的專業倫理精神，啟發教師內心最深層的教育愛，才能激起教師的熱情，以承擔日益艱鉅的教育任務。

(四) 教師應以教學實踐為核心任務，致力有效教學

本研究結果顯示，「教學實踐」係教師績效責任指標中權值最重者，其細目指標亦突顯示出時代的趨勢，例如，善用資訊科技能力追求創新、滿足學生個別化及個性化的發展需求、高層次思考能力的培養、促進團隊合作的能力、強化課堂持續正向及時的互動等，皆為現代教師必須努力精進的方向，亦是教師專業化的重要趨勢。

為持續精進教學策略，實施有效教學的重大任務，學校領導者或教師領袖應推展學校成為學習型組織，組織學校社群，持續提升學校教師整體的專業度；封閉課堂單打獨鬥的專業發展模式幾不可能，能與同儕建立長期的共備學習團體，集思廣益，發揮創意，集體創作，產出更完備的課程規劃，展現精實的教學內涵，落實有效教學，藉此全面提升教學效能，達到績效責任制度改善教育品質之目的。

(五) 教師應以維護學生受教權為首要任務，實踐專業倫理

本研究結果顯示，「確保學生學習權益」是 52 個細目指標中權值最高者，亦是教師展現專業特質的核心概念，師者之所以為師的原因，凡教師皆應對教師專業責任予以重視。取法芬蘭的成功教育，即因其對教師專業素質的堅持，包括養成教育的薰陶與訓練，對教師人格特質的重視、視教育為職志的態度、堅持專業成長的終身學習歷程等，皆為國內教師之專業典範。學校應以凝聚專業倫理與共識為領導的方向，提升教師實踐專業倫理之意志，啟發教師對自身責任與義務的認識，學校應以願景催化教師對教育之熱忱，視教育為職志，而非職業；正向鼓勵同儕領導，賦權增能，教師能從教育中得到成就感及效能感，方能成為快樂成長的教育人。視教師為專業，遵守教師倫理，從心出發，形塑教師正向的專業文化。

(六) 教師應持續改進核心素養教學與評量，關注學生學習成果提升

本研究結果顯示教師績效責任中，學生學習成果的展現應以核心素養提升為最終目標，而核心素養提升中之各細目指標皆是教育發展重點。核

心素養的探究不是教育改革，而是世界潮流與趨勢，教師應持續進行核心素養教學與評量的探討，從培養帶得走的能力，到世界公民的核心素養，能力與素養都已跳脫傳統紙筆測驗所能展現的層次，教師不能再以傳授片斷知識的方式進行教學，教材的內涵在廣度應整合跨領域知識，與世界同步接軌，在深度應引導學生進行高層次創造思考，在方式上應促進團隊合作及互動溝通，在情意上應引發學生自主學習的動機，進而成為終身學習的社會公民。

以學生為中心，則應以學生習得作為教學效能的指標，因應個別多元智能的差異，則應以多元評量的方式，收集並展現學生多元的表現，不要求齊頭式的學習成果，以鼓勵學生發揮所長，成為具有自信及個別專長的個體，能為社會貢獻一分心力。如欲培養具有核心素養的學生，就必須要有具備核心素養的老師；學校應努力建立教師們對核心素養的認識，轉化教學形態，共同精進教學，以全面提升我國的教育品質之層次。

參考文獻

- 丁一顧（2009）。區分化教師評鑑及對我國教師專業發展評鑑的啓示。**中等教育**，**60**（2），8-19。
- 丁一顧（2012）。教師專業發展評鑑實徵研究之回顧與展望。**教育資料與研究**，**108**，31-56。
- 丁一顧（2014）。教師專業學習社群之調查研究：「關注學生學習成效」為焦點。**課程與教學季刊**，**17**（1），209-232。
- 丁一顧、胡慧宜（2015）。學習輔導教師學習領導與夥伴教師教學效能關係之研究。**中正教育研究**，**14**（2），43-73。
- 丁一顧、黃智偉、王佳蕙（2016）。教學導師教師領導之研究：校長支持作為與影響。**教育政策論壇**，**19**（2），65-92。
- 王令宜（2016）。面對未來的教師專業發展。**教育研究月刊**，**270**，40-53。
- 王金國（2016）。**教學專業 Update**。臺北市：五南。

- 方朝郁(2013)。美英兩國初任教師評鑑對我國教師專業發展評鑑之啓示。**教育資料與研究**，**108**，85-111。
- 王麗雲(2011)。學校課責。**教師天地**，**30**，30-34。
- 江書良(2006)。完全中學學校績效責任指標及學校績效責任報告卡之建構(未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 李安明(2012)。美國教育績效責任制度與模式及其對我國實施教育績效責任制度之啟示。取自 <http://www.eam.ndhu.edu.tw/ezfiles/54/1054/img/1259/20121118-thesis.pdf>
- 李爭宜(2014)。國民小學教師領導、教師專業學習社群參與與教師專業發展之關係研究(未出版之博士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 呂秀卿(2012)。免試入學方案與國中生升學壓力之相關研究-以基北區為例(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 吳明隆(2012)。論文寫作與量化研究。臺北市：五南。
- 吳清山、黃美芳、徐緯平(2002)。教育績效責任研究。臺北市：高等教育。
- 吳清山(2008)。解讀台灣教育改革。臺北市：心理。
- 吳清山(2013)。教育發展議題研究。臺北市：高等教育。
- 吳清山、林天祐(2011)。教育小辭書。臺北市：五南。
- 吳清山、林天祐(2013)。教育e辭書。臺北市：五南。
- 吳清基、陳美玉、楊振昇、顏國樑(2001)。教育行政。臺北市：五南。
- 林美娟(2005)。階層分析法(AHP)在臺北市國民中學優質教育指標系統之應用研究(未出版之碩士論文)。淡江大學，臺北市。
- 周景坤、邱房貴(2013)。區分性高校教師績效管理研究。**廣西社會科學**，**216**，171-175。
- 洪福財(2016)。學校教育績效責任之研究：析論美國印第安那州 ISTEP+計畫。**教育政策論壇**，**19**(1)，73-104。
- 范熾文(2008a)。教育行政研究：批判取向。臺北市：五南。
- 范熾文(2008b)。學校人力資源管理：概念與實務。新北市：冠學。
- 秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑(2012)。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。
- 黃乃燮(2011)。教育改革實踐倫理與教育政策領導。**教育資料與研究雙月刊**，**103**，1-26。
- 黃乃燮(2013)。教師面對教育改革勞役重擔的另類意義。**臺灣教育評論月刊**，**2**(10)，70-76。

- 陳木金 (1997)。國民小學教師教學效能評鑑量表編製之研究。**藝術學報**，61，221-251。
- 黃旭鈞 (2013)。促進沒有教師落後：協助不適任教師成長的策略。**臺灣教育評論月刊**，2 (12)，86-92。
- 黃旭鈞 (2014)。教室走察教師專業發展的新思維。臺北市：高等教育。
- 黃旭鈞 (2016)。個性化學習在未來教育的實踐策略之研究。**教育研究月刊**，270，85-99。
- 陳佩正 (譯) (2005)。學習的績效－老師與學校的領導者可以掌控的績效 (原作者：D. B. Reeves)。臺北市：心理。(原著出版年：2004)。
- 教育部 (2016)。中華民國教師專業標準指引。臺北市：作者。
- 教育部 (2017)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。
- 郭昭佑 (2001)。教育評鑑指標建構方法探究。**國教學報**，13，251-278。
- 陳秋珊 (2015)。臺中市立完全中學教師專業學習社群互動與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 陳振益 (2014)。教師專業標準的發展趨勢。**臺灣教育評論月刊**，3 (4)，116-122。
- 連倬誼、張雅筑 (2017)。教師專業學習社群信念與教學效能之研究。**師資培育與教師專業發展期刊**，10 (1)，75-104。
- 梁福鎮 (2014)。當前我國師資培育的挑戰與對策。**教師教育期刊**，3，1-28。
- 陳麗珠 (2015)。從國民中小學課程政策評鑑指標系統建構之研究 (未出版之博士論文)。臺北市立大學，臺北市。
- 榮泰生 (2011)。EXPERT CHOICE 在分析層級程序法 (AHP) 之應用。臺北市：五南。
- 劉宗明、黃德祥 (2008)。國中教師人格特質與教學效能之研究。**課臺北市立教育大學學報**，39 (2)，1-34。
- 鄭新輝 (2010)。國民中小學整合性績效管理系統之建構：整合學校、校長與教師評鑑之概念模式。**教育學誌**，24，73-112。
- 潘慧玲 (2014)。探思教師專業標準之發展與運用。**教育研究月刊**，243，5-19。
- 顏國樑 (2014)。我國中小學教師專業發展執行成效、挑戰、與對策－教育政策運作過程的觀點。**新竹縣教育研究集刊**，14，5-38。
- 蕭雪玲 (2015)。國民中學學校效能指標之建構 (未出版之博士論文)。臺北市立大學，臺北市。
- Airasian, P. W., & Gullickson, A. (1997). Teacher self-evaluation. In J. H. Stronge (Eds.), *Evaluation teaching-Aguide to current thinking and best practice*. (pp.215-247). London: Sage.

- Australian Institute for Teaching and School Leadership [Aitsl] (2017). *Australian professional standards for teachers*. Retrieved from <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers/standards/list>
- Akins, R. B., Tolson, H., & Cole, B. R. (2005). *Stability of response characteristics of a Delphi panel: Application of bootstrap data expansion*. Retrieved from <https://bmcmmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2288-5-37>
- Bartell, C. A. (2004). *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Washington, DC: Center for American Progress.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ehren, M. C. M., Altrichter, H., McNamara, G., & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools - describing assumptions on casual mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(3). Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4>
- Glattorn, A. (2008). *Performance based teacher evaluation program*. Retrieved from http://www.huskers.k12.mo.us/pages/uploaded_files/pbte.pdf
- Habibi, A., Jahantigh, F. F., & Sarafrazi, A. (2015). Fuzzy Delphi technique for forecasting and screening items. *Asian Journal of Researching Business Economics and Management*, 5, 130-143.
- Ittner, A., Helman, L., Burns, M., & McComas, J. (2015). Data drive these coaches: Literacy project merges school goals with teachers' learning needs. *Journal of Staff Development*, 36(2), 20-22.
- Killion, J. (2016). How the world's best schools stay on the top. *Journal of Staff Development*, 37(1), 62-69.
- Mosoge, M. J., & Pilane, M. W. (2014). Performance management: The neglected imperative of accountability systems in education. *South African Journal of education*, 34(1), 1-18.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results*. Retrieved from <http://gpseducation.oecd.org>
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61.
- Schleicher, A. (Ed). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century*. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/preparing-teachers-and-developing-school-leaders-for-the-21st-century_9789264174559-en
- Tarrant, P. (2013). *Reflective practice and professional development*. London: Sage.
- Tucker, P. D., Stronge, J. H., & Gareis, C. R. (2002). *Handbook on teacher portfolios for evaluation and professional development*. Larchmont, NY: Eye On Education.

Wagner, R. B. (1989). *Accountability in education: A philosophical inquiry*. London: Routledge.

A Study on the Construction of Indicators for Teacher Accountability in Junior High Schools

Hsiu-Ching Lu¹ Ching-Shan Wu²

¹ PhD, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

² Professor, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

Abstract

The purpose of this study is to promote the understanding of teacher accountability in junior high schools by developing the indicators and respective weight values. The study was conducted in two stages.

In the first stage, the researchers applied a Fuzzy Delphi survey to construct the content of the indicators. Fifteen expert samples were selected to be the panel to answer the questionnaires. The panel consisted of government administrators, college professors who are specialized in education accountability, representatives of parents, and school members, such as principals and master teachers. Based on the responses of the panel, four levels of indicators for the accountability of high schools' teachers were identified, associated with ten dimensions and fifty-two specific indicators.

In the second stage, the Analytic Hierarchy Process (AHP) was used to weigh the values of each layer of indicators comparatively. As a result, the order by importance of the five levels for the accountability of junior high schools' teachers were (1) Teaching practice (33.7%); (2) Attitude and

Hsiu-Ching Lu (corresponding author), Email: ex5071hb@gmail.com

Ching-Shan Wu, Email: wchinshan@gmail.com

(Manuscript received: October 01, 2018; Revised: October 28, 2019; Accepted: December 28, 2018)

Ethic Responsibility (30.6%); (3) Students' Performances and Outcomes (24.9%); (4) Professional Learning and Development (10.8%).

Based on these findings, specific suggestions are proposed for educational policy makers, junior high school administrators and teachers. The study also proposes further research for promoting teacher accountability in junior high schools.

Keywords: accountability; construction of indicators; Fuzzy Delphi Method (FDM); Analytic Hierarchy Process (AHP)