

教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師 教學效能關係之研究

丁一顧* 謝汝鳳** 陳佳琳***

本研究旨在探討臺北市教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能的關係。研究採取問卷調查法，研究工具為「教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能問卷」，研究對象為臺北市 658 位夥伴教師，並以描述性統計、Pearson 積差相關以及線性結構方程模式進行資料分析。研究結論包括：(1) 臺北市教學輔導教師有不錯的正向教學視導表現；(2) 臺北市夥伴教師有不錯的教學效能表現；(3) 教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能間具中度正相關；(4) 教學輔導教師正向教學視導能影響夥伴教師教學效能之表現。本研究最後根據結論提出建議，俾供實務及未來研究之參考。

關鍵字：正向教學視導、教學效能、教學輔導教師、夥伴教師

* 作者現職：臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

** 作者現職：臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士生

*** 作者現職：臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士生

通訊作者：丁一顧，e-mail: tim@utapei.edu.tw

壹、緒論

世界教師組織聯合會（World Confederation of Organizations of the Teaching Profession）在 1990 年的代表大會中即提出「教師在其專業執行期間，應不斷精進，繼續增加其知識與經驗，不斷發展不可或缺的素質」（引自秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑，2012，頁 60）。因此，教師不但被視為專業工作者，更應持續專業發展，而教學視導制度則是促進學校深層改革（Sergiovanni & Starratt, 2002）、評估學校教學效果（Abebe, 2014; Ebmeier, 2003）、幫助教師自我成長與專業發展（丁一顧、張德銳，2006；李珀，2000；邱錦昌，2002；歐用生，1993；Glatthorn, 1984; McGreal, 1983），以及改進教學（Sergiovanni & Starratt, 2002）、提高教學品質和促進教學革新的重要途徑之一（歐用生，1993；McGreal, 1983），顯見教學視導的重要性。

然從教學視導演進歷程來看，視導者與被視導者之間的權力關係，過去較強調上對下的監督控制，教學視導被當作具視導權力或能力者對教師教學歷程的檢視（Murray, 1996），因此，早期教學視導功能主要為視察、評鑑和以績效為導向，並非以專業發展為目標，致使教學視導處於緊繃狀態時，不利專業學習與成長，進而讓教師會產生抗拒心態（Gall & Acheson, 2011），且在心理上產生不服視導者的態度以及壓力大不容易有成就感（吳木樹，2007）；其後，為了符合社會民主與多元化的趨勢，以及受到教育思潮的影響與教育權力結構的轉變，視導者角色已由上對下的視察監督者，轉變為和被視導者民主、平等、合作的關係（呂木琳，2002；秦夢群，1998；Beach & Reinhartz, 2000）。因此，後期的教學視導強調從被視導者角度來探討視導經驗，並且強調學習和協助教師解決問題，發展成為正向視導（Carroll, 2014; Jones & Wade, 2015）。

所謂正向教學視導，主要強調視導者與被視導者間正向關係的建立、被視導者優勢能力的發現（Bannink, 2015; Jones & Wade, 2015）、以及善用提問來發展未來目標的「解決方案」（Bannink, 2015; De Jong & Berg, 2002; Jones & Wade, 2015），而且，透過正向教學視導可以協助教師提升教與學的效果（丁一顧、王淑麗，2018a；郭昭佑、鄭芳蘋，2017）。因此，瞭解並探究正向教學視導實有其必要性。

臺北市政府教育局為增進教師教學效能，促進教師專業成長，提昇學校教育品質，乃訂定「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案」。該方案從 2000 年推動至今（107 學年度）已 18 年，參加學校數達 134 所，其中國小 80 所、國中 42 所、高中職 12 所。而觀乎此制度之主要目的乃在於促進教師專業發展，期盼透過教師同儕間的互相學習，達到提升教學效能的目標（丁一顧、張德銳、高紅瑛，2007），由此觀之，臺北市教學輔導教師設置的重要目的之一，

可謂在於提升夥伴教師（含初任老師、新進教師、自願成長教師及教學有困難教師）(mentee teacher) 的教學效能。因此，探究臺北市教學輔導教師制度中夥伴教師之教學效能現況為何，實為本研究之動機之一。

然而，正向教學視導與教師教學效能間究竟有何關係？雖相關研究發現 (Koob, 2003)，正向視導（關注解決方案之視導）能有效預測被視導者的自我效能感，然此研究除僅探究對被視導者自我效能之預測力外，也非以教學現場之教師為研究對象，更未真正以正向教學視導為自變項來探究其與教師自我效能間的關係。因此，本研究如能探討教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能之關係，其不但能拓展教學視導的學術研究面向，更能提供教學輔導教師進行教學視導時，有不同教學視導取向之運用。

準此，本研究主要目的乃在探究教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能間的關係。具體而論，本研究之研究問題為：(1) 臺北市教學輔導教師正向教學視導之表現為何？(2) 臺北市夥伴教師之教學效能現況為何？(3) 教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能之相關為何？(4) 教學輔導教師正向教學視導對夥伴教師教學效能影響的因果關係模式為何？

貳、文獻探討

一、正向教學視導相關概念

成功的視導者具有以人為本，並朝向合作式或非指導式的視導模式發展(秦夢群，1998)。視導者須以學習為核心目標，著重於被視導者專業學習成長，以及激勵被視導者有更高層次的專業表現。因此著重於願景目標的實踐策略的正向視導因應而生，Jones 與 Wade (2015) 亦指出正向視導有其發展必要性。

Jones 與 Wades (2015) 提出「正向視導」(positive supervision) 模型，主張聚焦於「優勢」，並結合正向心理學、認知心理學與彈性調整是導策略，才能達到有效視導。而「正向心理學」一詞正式出現，則為美國賓州大學教授 Martin E. P. Seligman 於 2000 年所提出，其目的在協助個體找到內在的心理能量，促使個體在遭遇困難時不會輕易產生挫折與憂鬱 (黃俊傑，2008)，也就是說，正向心理學的目標在於營造「快樂的人生、美好的人生、以及有意義的人生」(洪蘭譯，2009)。

丁一顧與王淑麗 (2018a) 歸納相關研究後指出，正向教學視導乃是將正向視導應用於教學視導的歷程，在此歷程當中，視導者能與教師建立正向關係，運用傾聽與正向提問的技巧，來發掘教師教學的優勢或能力，引導教師進行教

學發展之目標分析及促發其發展出達成目標的解決策略，並提供教師正向回饋，進而提升教師教學能力的一種視導行為。

Bannink (2015) 提出正向(教學)視導四大支柱，分別為：(1) 目標形成(goal formulation)：視導者引導被視導者設定發展目標，並與被視導者共同發展達成目標的路徑；(2) 發覺能力(finding competencies)：視導者透過各種方法來發覺被視導者已存在的能力或優勢；(3) 工作進展(working on progress)：乃是視導者引導被視導者建立於先前成功的經驗上，不斷朝向未來目標發展；(4) 省思(reflection)：視導者與被視導者針對視導過程與內容進行省思與回饋。

就教學視導之實施歷程而言，Mosher 與 Purpel (1972) 從計畫、觀察、評鑑分析三歷程來說明視導之進行；Acheson 與 Gall (1997) 則認為臨床視導包括計畫會談、教學觀察與回饋會談三歷程；Costa 與 Garmston (2002) 則提出認知教練視導的三大實施歷程，分別為計畫會談、省思會談、問題解決會談；而臺灣近年來所推展的教師專業發展評鑑則倡導教學觀察三部曲：計畫會談、教學觀察與回饋會談(張德銳、李俊達，2017)。再就 Bannink (2015) 所提出之正向視導實施歷程四大支柱來看，目標形成符應教學觀察前會談；發掘能力與工作進展符應教學觀察；反思與回饋符應觀察後省思與回饋會談。基此而論，本研究認為可將正向教學視導之實施歷程簡化為計畫會談、觀察、以及省思回饋三歷程。

具體言之，計畫會談主要是教學輔導教師於對夥伴教師進行教學視導之際，能與夥伴教師建立正向關係、並善用傾聽與同理關心夥伴教師教學，也透過此過程瞭解夥伴教師教學脈絡；觀察則係指教學輔導教師運用教學觀察、專業對話、教學檔案檢視、學生作品檢視等方式，以瞭解夥伴教師教學表現之優勢或正向潛能；省思回饋則為教學輔導教師引導夥伴教師反思自我教學優劣，進而提供正向回饋以促發夥伴教師精進優勢及改善缺失。

二、教學效能相關概念

有關教學效能的研究上，雖然可以分為兩大類，其一為教師自我效能(teacher efficacy)，其二則為教學效能(teaching effectiveness)(陳木金，1999)。不過，從教師效能研究取向的發展可知，這些研究取向的主要目的在於探討有效能教學對學生學習的影響(吳清山，1998)，因此，本研究乃採取有效能教學來探究教師教學效能，亦即，教師教學效能乃是指教師在教學工作中，有效運用各種教學策略，促使學生在學習上或行為上具有優良的學習表現，以達到特定的教學目標(吳清山，1998；林進材，2000；張春興，1996；Borich, 1994)。具體而言，教學效能即指教師從事教學工作時，能夠依據教學計畫以及運用各

種有效教學策略，使學生在學習上成功，以達成教學目標，促進有效的教與學。

教學效能是一個多面向的概念，因此，在測量工具的編製，也多以教師特質、自我效能、教學信念、以及有效教學行為做為主要內涵（蔡慶文、范織文、林清達，2006），諸如，陳木金（1997）將教學效能分為：（1）教學自我效能信念；（2）系統呈現教材內容；（3）多元有效教學技術；（4）有效運用教學時間；（5）建立和諧師生關係；（6）營造良好班級氣氛；張德銳、李俊達與王淑珍（2000）提出教師教學效能之規準應可包括：（1）教學清晰；（2）活潑多樣；（3）有效溝通；（4）班級經營；（5）掌握目標等五大教學領域。陳柏霖（2015）歸納相關研究後認為，教師教學效能包括教學計畫與準備、教材內容、教學技巧、班級經營、教學成果與評量等五個因素。然因本研究主要採有效教學之觀點，因此，於綜合上述研究後，教師教學效能大致包括教學目標與計畫、教學策略、班級經營（含師生溝通及班級氣氛營造）、教學評量，而此概念恰與張德銳等人（2014）所主張之「掌握教學目標、活用教學策略、增進有效溝通、營造學習環境、與善用評量回饋」相似，因此，本研究乃以後者為本研究教學效能之內容。

國內有關教師教學效能之研究相當多，碩博士論文更高達一千多筆（2019年8月5日上臺灣碩博士論文知識加值網查尋），然對於教學輔導教師制度之夥伴教師教學效能之研究卻相較為少，而歸納這些有關夥伴教師教學效能之研究結果則發現：夥伴教師之教學效能具有中高度表現（丁一顧、王淑麗，2018b；丁一顧、胡慧宜，2015；王淑麗、楊宜領，2015；陳靜文，2004）；其中，表現較佳的向度有：「增進有效溝通」（丁一顧、王淑麗，2018b；丁一顧、胡慧宜，2015；王淑麗、楊宜領，2015）、「掌握教學目標」（丁一顧、胡慧宜，2015；王淑麗、楊宜領，2015）。

三、正向教學視導與教學效能相關研究

探討國外與正向視導相關主題進行的研究發現，正向視導（優勢本位的視導）可以提升被視導者的能力與自信（Newman, Guiney, & Silva, 2017）；此外，正向視導（關注解決方案之視導）也能有效預測被視導者的自我效能感（Koob, 2003）、能讓被視導者更具滿意度、更具能力、能改善被服務者狀況（Triantafyllou, 1997）、提升自我效能（Asai, 2017; Grant & O'Connor, 2010）、增強目標達成、降低負向情緒（Asai, 2017; Grant & O'Connor, 2010）、以及增加正向情緒（Grant & O'Connor, 2010），顯然正向視導對被服務對象而言，應該是可以提高其自我效能感。

而當前國內並無正向教學視導與教學效能關係之研究，且大多以探究特定視導方式與教學效能之影響，諸如，臨床視導對實習教師教學效能之影響（丁

一顧、張德銳，2006)、教學導師臨床視導對新進教師教學效能影響之研究(張德銳、丁一顧，2005)、臨床視導對新進教師教學效能影響之研究(張德銳、丁一顧，2004)、認知教練(視導)對中小學教師教學省思及教學效能影響之研究(張德銳等，2014)，而結果也都顯示，教學視導對新進教師教學效能是有正向影響效果。基此而論，正向視導應該可以提升教師教學效能，所以，本研究乃以教學輔導教師正向教學視導為自變項，進一步探討及驗證其與夥伴教師教學效能的因果關係。

參、研究設計與實施

一、研究對象

本研究於實施內容效度後，隨即編製成預試問卷，並以立意取樣抽取臺北市 120 位國中小學之夥伴教師做為問卷預試之施測對象。而預試問卷共發出 120 份，回收 120 份，有效問卷為 120 份，可用率為 100%。

至於問卷正式施測對象則為 2019 年度參與臺北市教學輔導教師方案之 134 所中小學，每校抽取 6 位夥伴教師，共計發出 804 份，回收 658 份，回收率 81.8%，有效問卷為 658 份，可用率 100%。

二、研究工具

本研究共包括兩個問卷，其一為「教學輔導教師正向教學視導問卷」，主要是參考 Bannink (2015) 正向視導、Costa 與 Garmston (2002) 認知教練視導相關文獻，並編製完成。「教學輔導教師正向教學視導問卷」共包括：(1) 計畫會談；(2) 觀察；(3) 省思會談三個分量表。其二為「夥伴教師教學效能問卷」，主要引用張德銳等人 (2014) 之問卷，該問卷包括「掌握教學目標」(1-3 題)、「活用教學策略」(4-6 題)、「增進有效溝通」(7-9 題)、「營造學習環境」(10-12 題) 與「善用評量回饋」(13-15 題) 五個分量表。至於問卷之測量，乃是請每一位受試之夥伴教師以謹慎態度填寫所有題目，每個題目的選項從「完全符合」到「完全不符合」區分為七個選項，分別以 7 分、6 分、5 分、4 分、3 分、2 分、1 分表示。分數越高，則代表教學輔導教師正向教學視導(或夥伴教師教學效能)之表現越佳。

(一) 教學輔導教師正向教學視導問卷

1. 鑑別度分析

問卷採臨界比 (t 值) 描述各題項之決斷值 (Critical Ratio)，以瞭解各題項鑑別力 (discriminatory power)。「教學輔導教師正向教學視導問卷」中，「計畫會談」向度 7 題、「觀察」向度 6 題、「省思會談」向度 7 題，合計共 20 題，各題之臨界比介於 5.89-13.79 之間，均超過習慣上 3.5 的標準 (王保進，2006)，且都達統計上顯著差異，表示「教學輔導教師正向教學視導問卷」各題項皆具有良好的鑑別度。

2. 因素分析

本研究之探索性因素分析採取主成份法進行因素萃取，並以最大變異旋轉法進行轉軸，且以特徵值大於 1 作為篩選標準。因素分析後發現，20 題項共萃取出 3 個因素，其中，因素一為「省思會談」共 7 題，因素負荷量介於 .71-.86、特徵值為 5.94、解釋變異為 29.71%；因素二為「計畫會談」共 7 題，因素負荷量介於 .46-.86、特徵值 5.52、解釋變異為 27.60%；因素三為「觀察」共 6 題，因素負荷量介於 .55-.88、特徵值 4.81、解釋變異為 24.03%，總解釋變異為 81.34%，符合社會科學研究中，因素分析所決定保留的因素以能解釋變異 60% 上較合宜 (王保進，2006)。

3. 信度分析

信度分析後發現，「教學輔導教師正向教學視導問卷」的整體 Cronbach α 係數為 0.97、計畫會談為 0.94、觀察為 0.94、省思會談為 0.96。整體或各向度之 Cronbach α 係數均達吳明隆、涂金堂 (2006) 所提之標準： α 係數至少須在 0.7 以上，表示「教學輔導教師正向教學視導問卷」具有高信度。

(二) 夥伴教師教學效能問卷

1. 因素分析

「夥伴教師教學效能問卷」之因素分析上，該問卷在「掌握教學目標」特徵值為 .59，可解釋變異量 3.94%，因素負荷量從 .46~.91；「活用教學策略」特徵值為 .50，可解釋變異量 3.33%，因素負荷量從 .21~.85；「增進有效溝通」特徵值為 9.04，可解釋變異量 60.28%，因素負荷量從 .62~.75；「營造學習環境」特徵值為 .95，可解釋變異量 6.31%，因素負荷量從 .50~.77；「善用評量回饋」特徵值為 1.07，可解釋變異量 7.14%，因素負荷量從 .70~.73，總解釋變異量達 80.99%。

2. 信度分析

至於信度上,「掌握教學目標」Cronbach's α 係數.81、「活用教學策略」為.77、「增進有效溝通」為.89、「營造學習環境」為.83、「善用評量回饋」為.92,顯示該問卷具有不錯的信度。

三、實施程序

研究於 2019 年 1 月底開始,針對教學輔導教師正向教學視導相關文獻進行探究;其次,於 2019 年 2 月進行教學輔導教師正向教學視導之調查問卷編製;2019 年 3 月邀請五位專家學者進行問卷內容效度的分析。接著,將問卷進行修改後,並於 2019 年 3 月中進行問卷預試,以探究問卷之項目分析、因素分析以及信度分析;其後,再於 4 月中著手進行正式問卷施測,並於問卷回收後進行教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能關係之探究。

四、資料分析

正式問卷之資料分析:(1)以平均數、標準差、重複量數單因子變異數分析瞭解教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能表現之現況;(2)以 Pearson 積差相關探討教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能之相關;(3)以線性結構方程驗證教學輔導教師正向教學視導對夥伴教師教學效能影響的因果關係模式。

肆、結果與討論

一、教學輔導教師正向教學視導現況分析

本研究發現,整體教學輔導教師正向教學視導得分為 6.34(詳如表 1),以七點量表來看,得分 4.00-5.00 屬「中度表現」、5.01-6.00 屬「中高度表現」、6.01-7.00 屬「高度表現」。因此,目前臺北市教學輔導教師正向教學視導之表現應為「高度表現」。然由於當前國內外並未真正以中小學教教師探究「正向教學視導」,因此,此研究結果有待後續相關研究,藉以進行比較與分析。

其次,教學輔導教師正向教學視導各向度之得分高低依次是:計畫會談(M=6.44)、省思會談(M=6.34)、觀察(M=6.24),其中,各向度之得分都達高度表現。再以重複量數 F 考驗進行分析後發現,各向度間之得分已達顯著差異(F=54.42, $p < .001$),經事後比較可知:「計畫會談」得分都高於「觀察」、「省思會談」,而「省思會談」高於「觀察」,顯示教學輔導教師在「計畫會談」上

確實是表現最佳的，而「觀察」則得分最低。

另從表 2 可瞭解，教學輔導教師正向教學視導各題項之表現幾乎皆為中高度表現，其中，表現較高者有「計畫會談」向度的「會積極傾聽我談話的內容並瞭解其意涵」(6.53)、「會以正向的語言和我進行對話」(6.57)、會提供我專業或情緒上的支持」(6.50)等題項；僅「觀察」向度之「會檢視我的教學檔案並瞭解我的教學表現」(5.95) 得分低於 6.0，不過其間差異並不會太大。

整體而言，就「省思會談」得分高於「觀察」而論，由於省思（回饋）會談乃是教師感受教學觀察是否有效的重要關鍵(呂錘卿, 2017)，所以教師對「省思會談」的實踐或認同度就可能較高；另「觀察」得分最低或許是因為本研究所稱的觀察包括教學觀察、教學檔案檢視、學生作品檢視、雙方對話等來瞭解夥伴教師和學生的表現，而一般教學輔導教師較常採取的方式為教學觀察，其他則相對較沒受重視，所以，「觀察」面向的得分較低就較可理解。

表 1 教學輔導教師正向教學視導各向度平均數及重複量數考驗分析摘要表

向度	人數	平均數	標準差	F 考驗	事後比較
(1)計畫會談	658	6.44	0.71		
(2)觀察	658	6.24	0.82	54.42***	(1)>(2),(3)
(3)省思會談	658	6.34	0.78		(3)>(2)
整體正向教學視導	658	6.34	0.72		

*** $p < .001$

表 2 教學輔導教師正向教學視導得分平均數之分析

向度	題目	平均數	標準差
我的教學輔導教師對我進行教學輔導時，			
計畫會談	會積極傾聽我談話的內容並瞭解其意涵。	6.53	0.73
	會以正向的語言和我進行對話。	6.57	0.71
	會提供我專業或情緒上的支持。	6.50	0.78
	會採同理的方式減緩我的壓力。	6.44	0.83
	會持續關心我課程與教學的問題。	6.36	0.85
	會持續關心我環境適應的問題。	6.42	0.84
	會與我討論課程與教學的脈絡性。	6.26	0.88
觀察	會進行教學觀察以瞭解我的教學表現。	6.38	0.88
	會進行教學觀察以瞭解我學生的學習狀況。	6.37	0.89
	會採對話方式來瞭解我的教學表現。	6.45	0.79
	會檢視我的教學檔案並瞭解我的教學表現。	5.95	1.07
	會檢視我的學生作品或學習單以瞭解我的教學表現。	6.03	1.03
	會進行教學觀察以瞭解我課程與教學發展的特性。	6.27	0.94
	會引導我針對課程或教學的特色進行省思。	6.33	0.84
省思會談	會針對我的課程或教學優勢提供回饋。	6.42	0.84
	會鼓勵我從課程或教學優勢不斷提升與精緻化。	6.33	0.85
	會引導我針對課程或教學待改善之處進行省思。	6.38	0.83
	會引導我自己發現改善課程與教學困境的策略。	6.31	0.87
	會引導我將課程與教學困境轉化成新的成長目標。	6.23	0.93
	會鼓勵我將教學快樂經驗持續應用於課程教學中。	6.37	0.89

二、夥伴教師教學效能現況分析

本研究發現，臺北市夥伴教師教學效能之整體得分為 6.05（詳如表 3），顯示臺北市夥伴教師是具有高度之教學效能，此研究結果與丁一顧和胡慧宜（2015）、王淑麗和楊宜領（2015）、丁一顧和王淑麗（2018b）之發現一樣，都

是認為臺北市夥伴教師具有不錯之教學效能。

其次，臺北市夥伴教師教學效能各向度得分依次為：「增進有效溝通」(M=6.11)、「善用評量回饋」(M=6.07)、「活用教學策略」(M=6.05)、「掌握教學目標」(M=6.01)、「營造學習環境」(M=6.01)，因此，顯見夥伴教師教學效能各向度之表現皆已達到「高程度」。再以重複量數 F 考驗發現各向度得分已達顯著差異 (F=8.54, p<.001)，而事後比較可知，「增進有效溝通」得分分別高於「掌握教學目標」、「活用教學策略」、「營造學習環境」、「善用評量回饋」。另外，本研究也發現，「掌握教學目標」與「營造學習環境」之得分是較低的。

另從表 4 可知，夥伴教師在教學效能各題項之表現大多為中高度表現，而僅有 3 題屬中度表現，其中，表現較低者為「掌握教學目標」向度之「設計教學方案，做為教學的藍圖」(5.96)、以及「營造學習環境」向度之「佈置並營造有利學習的教室環境」(5.90)。

雖然，丁一顧和胡慧宜 (2015)、王淑麗和楊宜領 (2015) 之研究皆發現教學效能較高的向度為「增進有效溝通」、「掌握教學目標」，而此等研究發現與本研究之結果僅部份相同，也就是，「增進有效溝通」得分都是較高的，而不同的則是本研究的發現卻是「掌握教學目標」與「營造學習環境」得分是較低的，就前者之結果而言，應該是「掌握教學目標」之題項中，期望夥伴教師能於上課前「設計教學方案，做為教學的藍圖」，不過，當前中小學教師對教學設計不但較不重視，多數教師也大都依賴教師手冊，很少自己重新設計教學方案 (王金國, 2016)，所以，就有可能造成此向度之教師教學效能得分較低；就後者之結果則是「營造學習環境」較符合班級經營之概念，而初任教師常因知識基礎脆弱、工作環境孤立 (Brock & Grady, 1997)，所以，初任教師之班級經營就較有困境並亟需協助 (丁一顧、張德銳, 2007; Gagen & Bowie, 2005; Veenman, 1984)。

表 3 夥伴教師教學效能各向度平均數及重複量數考驗分析摘要表

向度	人數	平均數	標準差	F 考驗	事後比較
(1)掌握教學目標	658	6.01	0.72	8.54***	(3) >(1) ,(2), (4), (5) (5) >(1), (4)
(2)活用教學策略	658	6.05	0.74		
(3)增進有效溝通	658	6.11	0.74		
(4)營造學習環境	658	6.01	0.77		
(5)善用評量回饋	658	6.07	0.73		
整體教學效能	658	6.05	0.65		

*** $p < .001$

表 4 夥伴教師教學效能得分平均數之分析

向度	題目	平均數	標準差
掌握教學目標	掌握任教學科（領域）的教材內容。	6.10	0.73
	設計教學方案，做為教學的藍圖。	5.96	0.79
	有系統地呈現所教授的教材內容。	6.00	0.78
活用教學策略	引起並維持學生的學習動機。	5.99	0.83
	採用多元的教學方法與媒體。	6.11	0.83
	妥善運用發問技巧，啟發學生思考。	6.06	0.83
增進有效溝通	運用良好的語文表達技巧。	6.08	0.79
	展現生動的肢體語言以輔助教學。	6.06	0.86
	用心注意學生發表，促進師生互動。	6.20	0.79
營造學習環境	營造並維持有利學習的班級氣氛。	6.10	0.80
	建立教室的秩序常規。	6.04	0.85
	佈置並營造有利學習的教室環境。	5.90	0.92
善用評量回饋	評估學生學習表現提供回饋與指導。	6.09	0.79
	使學生能理解並運用教學概念與技能。	6.05	0.79
	使學生能理解並接納與學習活動有關的價值觀念。	6.07	0.79

三、教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能之相關

本研究發現，教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能之間，呈現顯著中度正向關 ($\gamma=.49$) (詳如表 5)。此研究結果與 Koob (2003) 研究發現有點類似，因為 Koob 發現正向視導 (關注解決方案之視導) 能有效預測被視導者的自我效能感，而預測效果其實就是相關的一種概念，所以，兩者間具有相關性就可理解，只不過是該研究變項為自我效能感，並非是教師教學效能，不過，就陳木金 (1997)、Lin (1989) 之研究都指陳，自我效能感乃是教學效能中的一部份，所以，可知正向教學視導與教師教學效能間是具相關的。

其次，夥伴教師整體教學效能與教學輔導教師正向教學視導之「計畫會談」($\gamma=.49, p<.01$)、「觀察」($\gamma=.42, p<.01$)、「省思會談」($\gamma=.47, p<.01$) 各層面皆呈現顯著中度正相關；另外，整體教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能「掌握教學目標」($\gamma=.44, p<.01$)、「活用教學策略」($\gamma=.44, p<.01$)、「增進有效溝通」($\gamma=.44, p<.01$)、「營造學習環境」($\gamma=.40, p<.01$)、「善用評量回饋」($\gamma=.48, p<.01$) 各層面亦呈現中度正相關，值得一提的是，相對正向教學視導之各層面而言，「觀察」向度與夥伴教師教學效能間的相關是較低的，此結果或許是因為「觀察」是工具或歷程，而計畫會談則具有瞭解教學脈絡、建立正向關係、修正教學計畫、以及自我規劃 (self-managing) 之功能 (Costa & Garmston, 2002; Ellison & Hayes, 2006)；另外，省思會談則具有省思教學優缺點，精進與改善教學、以及自我修正 (self-modifying) 之效 (Costa & Garmston, 2002; Ellison & Hayes, 2006)，而此等功效與教學效能是相關連的，所以，此兩者與教學效能關係較高就不言而喻。

表 5 教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能整體暨各層面之積差相關摘要表

正向教學 視導 教學效能	掌握教學 目標	活用教學 策略	增進有 效溝通	營造學習 環境	善用評量 回饋	整體
計畫會談	.44**	.44**	.44**	.40**	.47**	.49**
觀察	.38**	.37**	.37**	.35**	.40**	.42**
省思會談	.41**	.41**	.43**	.38**	.46**	.47**
整體	.44**	.44**	.44**	.40**	.48**	.49**

** $p < .01$

四、教學輔導教師正向教學視導對夥伴教師教學效能之結構方程模式

(一) 整體適配指標

本研究以絕對適配、增量適配及精簡適配來進行因果模式整體適配之檢定。首先 $\chi^2=63.85$ ，達.001 顯著水準，表示理論上的共變數矩陣與實際調查所得的資料矩陣是不相符的，不過，因為 χ^2 較易容受樣本數大小的影響，所以本研究僅將 χ^2 值顯著性當作參考。而在 RMR、RMSEA、GFI 等絕對適配檢核上皆符合理想標準。在增量適配檢定上，AGFI、NFI、RFI、IFI、TLI、CFI 六個指標數值，已高於.90 以上之理想值，表示本研究之假設模式比獨立模式是較佳的。另外，在精簡適配檢定上，PGFI、PNFI、PCFI 三個指標數值也達理想值，顯示本研究之假設模式精簡度亦是不錯的（表 6）。

表 6 教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能結構模式之配適度檢定摘要表

統計檢定量	配適的標準	檢定結果數據	模式配適判斷
絕對配適統計量			
χ^2 值	$p > 0.05$	63.85 ($p=0.00$)	否
RMR 值	< 0.05	0.016	是
RMSEA 值	< 0.08	0.06	是
GFI 值	> 0.90 以上	0.99	是
增量配適統計量			
AGFI 值	> 0.90 以上	0.95	是
NFI 值	> 0.90 以上	0.98	是
RFI 值	> 0.90 以上	0.97	是
IFI 值	> 0.90 以上	0.99	是
TLI 值	> 0.90 以上	0.98	是
CFI 值	> 0.90 以上	0.99	是
精簡配適統計量			
PGFI 值	> 0.50 以上	0.51	是
PNFI 值	> 0.50 以上	0.66	是
PCFI 值	> 0.50 以上	0.67	是

(二) 測量模式適配度

在測量模式適配的檢定上(如表 7), X1 (0.85)、X2 (0.88)、X3 (0.96)、X4 (0.80)、X5 (0.88)、X6 (0.90)、X7 (0.83)、X8 (0.88) 八個指標之信度皆高於.50。而在潛在變項組合信度上, 2 個變項(0.93、0.93)皆大於.60 的標準, 顯示有不錯的建構信度; 另外, 潛在變項變異抽取量上(0.81、0.74), 則亦都達理想的.50 以上, 顯示有不錯的聚斂效度。

表 7 教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能結構模式之測量模式檢定結果摘要表

潛在變項	觀察變項	標準化係數值	個別指標信度	組成信度	變異抽取量
教學輔導教師 正向教學視導	X1	0.85	0.72	0.93	0.81
	X2	0.88	0.77		
	X3	0.96	0.92		
	X4	0.80	0.64		
夥伴教師 教學效能	X5	0.88	0.77	0.93	0.74
	X6	0.90	0.81		
	X7	0.83	0.69		

(三) 結構模式之檢定

從圖 1 可知,「計畫會談」、「觀察」、「省思會談」三個層面構成了教學輔導教師正向教學視導的要素, 而且, 所有標準化參數皆達到顯著; 其中, 以「省思會談」(0.96) 最高, 其次依序為「觀察」(0.88)、「計畫會談」(0.85), 顯示此三個因素對「教學輔導教師正向教學視導」潛在建構的貢獻度與效果都不錯。然而, 相較於其他觀察變項而言,「計畫會談」的標準化係數較低, 亦即「計畫會談」對「教學輔導教師正向教學視導」潛在建構之貢獻度較低, 其反映效果也相對較不足。

其次,「掌握教學目標」、「活用教學策略」、「增進有效溝通」、「營造學習環境」、「善用評量回饋」五個層面組成了夥伴教師教學效能的要素, 而且所有標準化參數也皆達顯著差異, 其中, 以「增進有效溝通」(0.90) 最高, 其他依序為「活用教學策略」(0.88)、「善用評量回饋」(0.88)、「營造學習環境」(0.83)、「掌握教學目標」(0.80)。另外, 從本研究的結構模式可理解, 教學輔導教師正向教學視導對夥伴教師教學效能具有顯著正向的影響(0.52), 其標準化參數也已達 Cohen(1988)所稱高於 0.50 以上的大效果, 且彼此間的關係已達到 0.001

顯著水準，此結果正足以顯現教學輔導教師正向教學視導對夥伴教師教學效能具有顯著高度的正向影響效果。

此結果與 Koob (2003) 發現相似，認為正向視導能有效預測被視導者的自我效能感、提升被視導者的能力 (Newman et al., 2017)；亦與張德銳、丁一顧 (2004、2005)、丁一顧、張德銳 (2006)、張德銳等人 (2014) 之研究結果雷同，認為教學視導可以影響教師教學效能，只不過後者之研究採取的是臨床(認知教練)教學視導。此外，教學輔導教師正向教學視導雖對夥伴教師教學效能具顯著高度的影響效果，不過，其效果值僅為 0.52，顯示其間的效果僅比高效果值之臨界標準 (0.5) 大一點點，亦即，教學輔導教師正向教學視導對夥伴教師教學效能的整體解釋力僅約 27% (0.52×0.52)，因此，其間或許存有其他可能的中介變項，而此也是未來進行教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能間關係可進一步探究的問題。

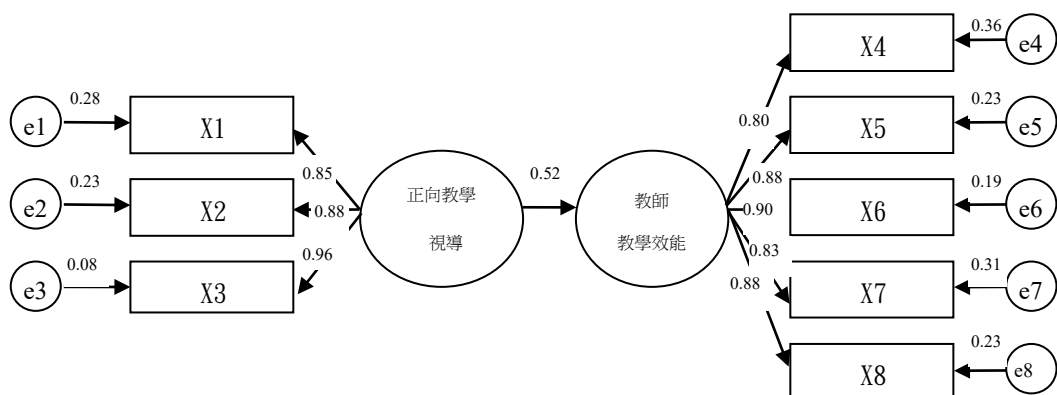


圖 1 教學輔導教師正向教學視導對夥伴教師教學效能影響之結構模式徑路關係

伍、結論與建議

一、結論

- (一) 臺北市教學輔導教師有不錯的正向教學視導表現，其中表現最佳者為「計畫會談」

臺北市教學輔導教師具有高度之正向教學視導表現，其中，得分最高之向

度為「計畫會談」，「觀察」則位居最後。另外，「計畫會談」得分高於「觀察」、「省思會談」，而「省思會談」之得分則高於「觀察」。

(二) 臺北市夥伴教師有不錯的教學效能表現，其中表現最佳者為「增進有效溝通」

臺北市夥伴教師具高度之教學效能表現，其中，以「增進有效溝通」之得分最高，最低者則是「營造學習環境」；此外，「增進有效溝通」之得分分別高於「掌握教學目標」、「活用教學策略」、「營造學習環境」、「善用評量回饋」。

(三) 教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能間具中度正相關

臺北市教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能間具有顯著中度正相關存在，亦即，當教學輔導教師正向教學視導表現愈高，則夥伴教師教學效能之表現也愈高，反之則亦然。此外，教學輔導教師正向教學視導之「觀察」向度與夥伴教師教學效能之相關則相對較低。

(四) 教學輔導教師正向教學視導能影響夥伴教師教學效能之表現

本研究假設模式在整體模式檢定、測量模式檢定及結構模式檢定上皆具有不錯的適配度，顯示本研究之理論模式與觀察資料間的適配度不錯。另外，從本研究結構模式之驗證也發現：教學輔導教師正向教學視導對夥伴教師教學效能具有顯著正向影響效果。

二、建議

(一) 持續推動教學輔導制度，提升教師教學專業

本研究發現，教學輔導教師正向教學視導對夥伴教師教學效能是有正向影響效果，而且，教學輔導教師正向教學視導與夥伴教師教學效能間也具中度正向關，顯示教學輔導教制度的推展確實有助於夥伴教師教學專業之提升。因此，本研究建議，未來臺北市教育局實應持續推動並深化教學輔導教師制度，藉以提升臺北市中小學教師之專業素質，進而提高學生之學習成效。

(二) 培養正向教學視導作為，提升夥伴教師教學效能

本研究發現，教學輔導教師正向教學視導對夥伴教師教學效能是有正向影響效果，顯示教學輔導教師正向教學視導作為的展現，對於提升夥伴教師之教學效能是有所幫助的。因此，本研究建議，未來應於教學輔導教師培訓之際，可應將正向教學視導相關理論與實務，融入「教學輔導理論與實務」與「教學觀察與回饋」等課程之中，藉以培養教學輔導教師正向教學視導之素養，並進

而提升夥伴教師的教學效能。

(三) 強化觀察之視導作為，提高正向教學視導素養

本研究發現，臺北市教學輔導教師之正向教學視導已具高度表現，不過，「觀察」向度之視導表現則是較低的。因此，本研究建議，未來中小學應積極鼓勵教學輔導教師於實踐正向教學視導之際，善用「教學觀察、專業對話、以及教學檔案和學生作品之檢視」技巧，以瞭解夥伴教師之各項表現，進而發掘夥伴教師的優勢能力，藉以有效提升教學輔導教師之正向教學視導素養。

(四) 引導營造有利學習之環境，提升夥伴教師教學效能

本研究發現，臺北市夥伴教師之教學效能表現屬高程度表現，不過，得分最低者卻是「營造學習環境」。因此，本研究建議，教學輔導教師宜引導夥伴教師於班級經營之際，除應建立教室的秩序常規之外，亦應營造或布置有利於學習的班級氣氛或教室環境，藉以有效提升夥伴教師教學效能。

(五) 落實教學之規劃設計，有效引導夥伴教師教學實踐

本研究發現，臺北市夥伴教師有不錯之教學效能表現，然而，整體言之，得分較低的題項為「掌握教學目標」中之「設計教學方案，做為教學的藍圖」，基此而論，本研究建議，教學輔導教師應於平時進行教學輔導之際，協助與輔導夥伴教師於教學實踐之前，妥切規劃設計教學方案，藉以引導有效教學之實施。

(六) 探究中介變項，瞭解正向教學視導與教學效能關係

本研究發現，教學輔導教師正向教學視導對夥伴教師教學效能具有顯著正向影響，不過其間之效果值卻僅為 0.52，顯示正向教學視導與教師教學效能間之影響關係應該可能存在著間接效果。因此，本研究建議，未來可進行正向教學視導與教學效能相關文獻之探究，以理解其間可能存在的中介變項，並進而探究其間之直接效果、間接效果以及總效果，藉以瞭解正向教學視導與教師教學效能間的真正關係。

參考文獻

丁一顧、王淑麗 (2018a)。教學輔導教師運用正向教學視導提升夥伴教師教學效能之策略初探。《教育研究月刊》，292，53-68。

- 丁一顧、王淑麗 (2018b)。臺北市教學輔導教師同儕式領導與夥伴教師教學效能關係之研究。**教育政策論壇**，**21** (1)，31-58。
- 丁一顧、胡慧宜 (2015)。教學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、張德銳 (2006)。臨床視導對國小實習教師教學效能影響之研究。**師大學報：教育類**，**51** (2)，219-236。
- 丁一顧、張德銳 (2007)。臺北市教學輔導教師制度實施成效與問題的三年縱貫研究。**臺北市立教育大學學報**，**38** (2)，1-32。
- 丁一顧、張德銳、高紅瑛 (2007)。臺北市中等學校教學導師制度實施成效與困難之研究。**嘉義大學國民教育研究學報**，**18**，115-144。
- 王金國 (2016)。期許重視「教學設計」。**臺灣教育評論月刊**，**5** (2)，71-75。
- 王保進 (2006)。中文視窗版 **SPSS 與行為科學研究**。臺北市：心理。
- 王淑麗、楊宜領 (2015)。教學導師服務領導與夥伴教師教學效能關係之研究。**臺北市立大學學報**，**46** (1)，22-50。
- 吳木樹 (2007)。增進教學視導的效果—從建立正確的人生哲學觀與心理建設著手。**中等教育**，**58** (6)，126-138。
- 吳明隆、涂金堂 (2006)。**SPSS 與統計應用分析**。臺北市：五南。
- 吳清山 (1998)。**學校效能研究**。臺北市：五南。
- 呂木琳 (2002)。**教學視導—理論與實務**。臺北市：五南。
- 呂錘卿 (2017)。讓教學觀察成為提升教師專業的焦點。**臺中市教育電子報**，**69** 期。取自 <https://www.tc.edu.tw/epaper/index/view/id/2511>
- 李珀 (2000)。**教學視導**。臺北市：五南。
- 林進材 (2000)。**有效教學：理論與策略**。臺北市：五南。
- 邱錦昌 (2002)。**教育視導之理論與實際** (二版) 臺北市：五南。
- 洪蘭譯 (2009)。**真實的快樂** (M. E. P, Seligman 原著，2002 年出版)。臺北市：遠流。

專論

- 秦夢群（1998）。**教育行政：理論部分**（二版）。臺北市：五南。
- 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。
- 張春興（1996）。**教育心理學—三化取向的理論與實踐**。臺北市：東華。
- 張德銳、丁一顧（2004）。臨床視導對新進教師教學效能影響之研究。**初等教育學刊**，**17**，27-55。
- 張德銳、丁一顧（2005）。教學導師臨床視導對新進教師教學效能影響之研究。**當代教育研究季刊**，**13**（3），149-180。
- 張德銳、李俊達（2017）。**專業發展導向教師評鑑：理論與實務**。臺北市：五南。
- 張德銳、李俊達、王淑珍（2014）。認知教練對中小學教師教學省思及教學效能影響之研究：以參與教師專業發展評鑑方案之教師為例。**臺北市立大學學報**，**45**（1），61-80。
- 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。
- 陳木金（1999）。**班級經營**。臺北市：揚智。
- 陳柏霖（2015）。教師知識管理與教學效能關係之後設分析。**師資培育與教師專業發展期刊**，**8**（3），103-130。
- 陳靜文（2004）。台北市國民小學初任教師教學省思與教學效能關係之研究。臺北市立師範學院課程與教學研究所（未出版之碩士論文），臺北市。
- 黃俊傑（2008）。心理學新典範—談正向心理學。**國教之友**，**59**（2），58-65。
- 歐用生（1993）。落實課程和教學視導。**研習資訊**，**10**（6），1-6。
- 蔡慶文、范熾文、林清達（2006）。國小校長教學領導與教師教學效能之研究。**花蓮教育大學學報**，**23**，29-48。
- Abebe, T. (2014). *The practices and challenges of school-based supervision in*

government secondary schools of Kamashi zone of Benishangul Gumuz regional State (Unpublished Master's Thesis). Jimma University, Jimma, Ethiopia.

- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1997). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications* (4th ed.). New York, NY: Longman.
- Asai, K. (2017, October). *Comparing solution focused and problem focused questions among Japanese people*. Paper presented at the Eighth Pacific Rim Conference on Education: Cooperations in Education Across Region and the World, Sapporo, Japan.
- Bannink, F. (2015). *Handbook of positive supervision for supervisors, facilitators, and peer groups*. Toronto, Canada: Hogrefe.
- Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership-focus on instruction*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Borich, G. D. (1994). *Observation skills for effective teaching* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (1997). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginning teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Carroll, M. (2014). *Effective supervision for the helping professions* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473921740>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (2002). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools* (2nd ed.). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- De Jong, P., & Berg, I. K. (2002). *Interview for solutions*. Belmont, CA: Thomson.
- Ebmeier, H. (2003). How supervision influences teacher efficacy and commitment: An investigation of a path model. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(2), 110-141.
- Ellison, J., & Hayes, C. (2006). *Effective school leadership: Developing principals*

through cognitive coaching. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

- Gagen, L., & Bowie, S. (2005). Effective mentoring: A case for training mentors for novice teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(7), 40-45.
- Gall, M. D., & Acheson, K. A. (2011). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and inservice applications*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Grant, A. M., & O'Connor, S. A. (2010). The differential effects of solution-focused and problem-focused coaching questions: A pilot study with implications for practice. *Industrial and Commercial Training*, 42(2), 102-111.
- Jones, J. E., & Wade, J. C. (2015). Positive supervision and training. In J. C. Wade, L. I. Marks, & R. D. Hetzel (Eds.), *Positive psychology on the college campus* (pp. 191-217). New York, NY: Oxford University Press.
- Koob, J. J. (2003). The effects of solution-focused supervision on the perceived self-efficacy of therapists in training. *The Clinical Supervision*, 21(2), 161-183.
- Lin, S. C. (1989). A basic concern of cross-cultural research into classroom interactions. *Educational Review*, 8, 1-15.
- McGreal, T. (1983). *Successful teacher evaluation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mosher, R. L., & Purpel, D. E. (1972). *Supervision - The reluctant profession*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Murray, S. R. (1996). *Cooperative professional development: A narrative of teacher and school renewal* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio University, Columbus, Ohio.
- Newman, D. S., Guiney, M. C., & Silva, A. E. (2017). Strengths-based supervision in school psychology: Accentuate the positive, eliminate the negative. *National Association of School Psychologists*, 46(1), 20-23.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed.). New

York, NY: McGraw-Hill.

Triantafillou, N. (1997). A solution-focused approach to mental health supervision. *Journal of Systemic Therapies*, 16(4), 305-328.

Veenman, S. (1984). Perceived problem of beginning teacher. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

The Study on Relationship of Mentor Teachers' Positive Supervision and Mentee Teachers' Teaching Effectiveness in Taipei City

Yi-Ku Ding* Ru-Feng Shieh Chia-Lin Chen*****

The purposes of this study were to explore the relationship between mentor teachers' positive supervision and mentee teachers' teaching effectiveness. Employing a survey method, this study used a questionnaire entitled "Mentor Teachers' Positive Supervision and Mentee Teachers' Teaching Effectiveness Inventory". Participants were 658 mentee teachers in Taipei City. Data were analyzed by descriptive statistics, Pearson correlation, and Linear Structural Relationship. The main findings were: (1) Mentor teachers showed strong performance of positive supervision for mentor teachers. (2) Mentee teachers showed strong performance of teaching effectiveness. (3) There was positive and significant correlation between mentor teachers' positive supervision and mentee teachers' teaching effectiveness. (4) Mentor teachers' positive supervision had positive and significant effect on mentee teachers' teaching effectiveness. According to the findings, suggestions for the implementation and further studies are proposed.

Keywords: positive supervision, teaching effectiveness, mentor teacher, mentee teacher

* Yi-Ku Ting, Professor, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

** Ru-Feng Shieh, Doctoral student, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

*** Chia-Lin Chen, Doctoral student, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

Corresponding Author: Yi-Ku Ting, e-mail: tim@utapei.edu.tw