

學校層級領導模式對教師專業發展 評鑑政策執行影響調查研究

王瑞堦 *

摘 要

本研究透過調查研究旨在探討學校層級領導模式在教師專業發展評鑑推動所呈現的概況。具體而言，本研究目的旨在探討學校層級對教師專業發展評鑑的詮釋，同時分析學校之領導模式層面—「關懷支持」、「任務倡導」、「願景創新」、「放任無為」對進行教師專業發展評鑑政策執行層面—「規劃推介」、「認知支援」、「態度能力」、「政策評估」時的影響，並以不同辦理學校類型，包括：連續辦理、中止再加入、中止、新辦理學校進行分析。同時，並探討背景變項在領導模式與政策執行量表的差異情形。最後，根據上述研究發現，本研究提出相關建議作為參考。

關鍵詞：學校層級、領導模式、教師專業發展評鑑、政策執行

* 王瑞堦，國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所教授

電子郵件：gloriawang2004@mail.ncyu.edu.tw

來稿日期：2014年2月28日；修訂日期：2014年4月28日；採用日期：
2014年6月16日

The Impact of School Leadership Model on Policy Implementation of Teacher Evaluation for Professional Development

Juei-Hsin Wang*

Abstract

This study aims at investigating the impact of school level leadership on teacher evaluation for professional development. More specifically, this study concentrates on school's interpretation of professional development evaluation, and analyzes the impact of the leadership model of "caring and support", "task advocate", "vision of innovation", "laissez-faire inaction" on policy implementation such as "planning and introduction", "cognitive support", "attitude of capacity", "policy assessment". This research analyses the different types of school situation (continuous implementation school, suspension and then participated school, suspend school, newly participated school), and explores their different and variable backgrounds in the model of leadership and policy implementation. Finally, based on the above findings, this study concludes with some recommendations as reference.

Keywords: local level, school level, leadership model, teacher evaluation for profession development, policy implementation

* Juei-Hsin Wang, professor, Graduate Institute of Educational Administration and Policy Development, National Chiayi University

E-mail: gloriawang2004@mail.ncyu.edu.tw

Manuscript received: February 28, 2014; Modified: April 28, 2014; Accepted: June 16, 2014

壹、研究背景與目的

教育部於 2010 年 8 月 28-29 日召開第八次全國教育會議，教育部根據第八次全國教育會議之結論與建議事項，結合學者專家、行政主管與民間團體匯聚心力，提出「中華民國教育報告書：黃金十年百年樹人」（教育部，2011a）。報告書中明確指出：精進師資培育與教師專業發展、確立師資培育品保機制、促進教師專業發展、實施中小學教師評鑑及有效處理不適任教師等措施，將是我國未來十年教育發展須因應的重大課題，以期達成國家「黃金十年」的政策發展目標。因此，教師品質確保與教師專業發展為國家發展重要的使命。

教育改革推動以後，教師更是被賦於教育改革成敗的關鍵角色（曾志朗，2001；甄曉蘭，2002）。教師評鑑是改善教師效能、促進教師專業成長、提升學生學習的重要手段之一。國外學者更提出了教師評鑑的結果是要應用於加強教學、提升學生的成就及幫助教師進行專業成長的看法（Beerens, 2000; Kellor, 2005）。Stronge 與 Tucker（2003）亦指出要了解教育現場的教師是否具備高品質與高效能的教學表現，需要一套完善的教師評鑑系統。在國外並無「教師專業發展評鑑」一詞，而是「教師評鑑」與「專業發展」。然而，從 2006 年開始推動之教師專業發展評鑑，則是結合兩者概念之專有名詞。從學校教師對此政策的不確定與質疑，至今逐年有更多學校與教師自願參與，這樣的歷程實需仰賴學校與教師對政策的信任與認同，亦須學校領導者的推動與支持方能執行政策之美意。

教育部於 2011 年公布「教育政策報告書」的記者會中提出，待「中小學教師評鑑制度（草案）」規劃完成後，將參考結論修正教師法，賦予教師評鑑法源基礎，逐步推動中小學教師評鑑制度（教育部，2011a）。2012 年 6 月 11 日教育部更公告了預告修正「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」第四條草案。其中增訂「高級中等以下學校教師成績考核指標與檢核表」，據此可清楚說明教師評鑑與教師專業為具體化可供檢視之過程，而非形式化或概念化的名詞。當總結性評鑑的出現，端視政策詮釋者、執行者、參與者對既有政策的解

讀與教育品質看法，亦可能對現行教師專業發展評鑑產生阻力或是助力。

據此，本研究乃是透過問卷調查探討 2010 年至 2011 年辦理教師專業發展評鑑學校為研究對象，從辦理的現況探究推動教師專業發展評鑑學校層級的領導模式與其政策執行的關係，透過研究者文獻歸納與因素分析所建構的四個層面之領導模式理解現今教師專業發展評鑑政策執行概況，以供政策制定者與政策執行者參考。

貳、文獻探討

本研究以教師專業發展評鑑為主軸，首先探討教師專業發展評鑑推動歷程與概況；其次，分述教師專業發展評鑑領導模式與教師專業發展評鑑政策執行內涵，茲將之敘述如下：

一、教師專業發展評鑑推動歷程與概況

Zepeda (2008) 認為教師評鑑的目的即是達成「教師專業發展」。評鑑結果在於改進之功能外，亦專注評鑑過程所產生的效果或影響，即是評鑑過程之重視 (Amo & Cousins, 2007; Patton, 2007)。教師專業發展評鑑的本質即是在對既有學校教育品質與教師個人於學校的生涯，尋找更多的可能性、挑戰性與豐富性。以下茲分析教師專業發展評鑑推動歷程、參與現況、課程實施及其評鑑工具。

(一) 教師專業發展評鑑政策推動概述

教師專業發展評鑑推動即是代表教師的專業成長，不再僅只於以往的教師研習及學分、學位的在職進修，而是開始重視以同儕評鑑及輔導方式，促進中小學教師專業的提升。在教師法部分條文修正草案尚未通過前，此項實施計畫暫依據教育基本法第 9 條、第 10 條及第 13 條，以及 2003 年 9 月 13 至 14 日「教育部全國教育發展會議」結論及建議事項辦理，此試辦計畫為期三年，並逐年檢討及評估其可行性 (教育部，2006；張新仁，2012)。教育部於 2006 年 4 月制定「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，明訂辦理方式：「於自願

原則下，採鼓勵學校申請試辦；試辦學校教師亦依自願方式辦理」，以提升教師的專業素養、教學品質以及學生的學習成果（教育部，2006）。教育部更於 98 學年度將「試辦」二字改為「辦理」，「實施計畫」改為「實施要點」，將計畫名稱修訂為「教育部辦理教師專業發展評鑑實施要點」，並修正為常態性計畫，且刪除辦理期程（教育部，2011b）。

教育部辦理中小學教師專業發展評鑑，協助教師透過評鑑實施，蒐集師生互動教學歷程資料，再經由評鑑人員的資料分析與同儕的專業對話，進行省思教學，共同促進專業成長，提升學生的學習成效。執行過程中，辦理「教師專業發展評鑑工作坊」，協助培訓評鑑人才，指導評鑑人員如何正確有效實施評鑑，以逐步深化評鑑人員之評鑑知能（教育部，2013）。此外，教師專業發展評鑑相關研習課程說明於 98 年 6 月 10 日修訂，其項目包括：宣導說明會、申辦說明會、承辦主任專修研習、校長及縣市承辦人專修研習、初階培訓、進階研習、教學輔導教師培訓。教育部成立教師專業發展評鑑中央輔導群，與設立於大學以計畫方案模式之教師專業發展評鑑區域人才培育中心，並以教師專業發展評鑑網協助進行線上研習與各類人才資格的登錄與審核平臺，作為相關配套措施。

教師專業發展評鑑推動實際執行過程乃是以「學校本位」為主要依歸，過程中教育部訂參考規準乃是提供學校運作參考與修訂依據。目前執行國中與國小教師專業發展評鑑業務原本所屬單位是國教司，現今為師資培育及藝術教育司；高中職屬於中部辦公室，現今皆為師資培育及藝術教育司負責。師資培育及及藝術教育司統籌教師專業發展評鑑業務後，推動更具一致性與整體性。

（二）95 學年度至 101 學年度教師專業發展評鑑參與校數與教師數

我國目前從過去重視校務評鑑或各種方案的評鑑，轉而在近年隨著社會對教師的期望及對學校績效的重視，開始進行「教師專業發展評鑑」。研究者參考教師專業發展評鑑網相關資訊，整理如表 1。教師專業發展評鑑從第一年（95 學年度）全國 163 所學校、2,754 位教師參與試辦，到第七年（101 學年度）全國已有 1,220 所學校、43,255

位老師參與辦理（教師專業發展評鑑網，2013），雖然參與辦理的學校及教師數逐年增加，但可看出 99 學年至 101 學年參與辦理學校數大幅成長，約 500 所學校（自 788 至 1,220 校）。就 101 學年度以前之資料分析，高中職無論在校數、教師數皆高出國中與國小比率。尤其，參與校數更高達 72.97%。推動至今，整體學校參與度有逐年成長之現象。

表 1

95 學年度—101 學年度參與教師專業發展評鑑學校數

學制 年度	國小		國中		高中職		總計	
	校數	教師數	校數	教師數	校數	教師數	校數	教師數
95 年	121	1,830	26	457	16	467	163	2,754
96 年	163	3,522	49	1,450	29	1,069	241	6,041
97 年	174	4,088	67	2,320	57	2,380	298	8,788
98 年	349	7,608	116	3,811	144	5,460	609	16,879
99 年	453	7,903	129	3,688	206	9,938	788	21,529
100 年	567	11,199	167	5,088	292	17,726	1,026	34,013
101 年	631	12,720	211	7,167	378	23,468	1,220	43,355
101 全國 參與率	23.73%	12.91%	28.44%	14.00%	72.97%	42.51%	31.13%	21.16%
合計	2,458	48,870	765	23,981	1,122	60,508	4,345	133,359

資料來源：教師專業發展評鑑網（2013）。參與教師專業發展評鑑學校數。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=34

（三）教師專業發展評鑑相關研習課程與評鑑工具

教師專業發展評鑑為教育部推動教師專業發展的自願性成長方案，須透過校務會議與課程發展委員會同意方可執行，其申辦的層面包括：課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度（教育部，2012）。教師專業發展評鑑與教師學習社群皆是以教師專業成長為主要立基，源自於教師專業成長的驅力。在教師專業發展評鑑中，專業成長策略以「教學觀察」與「教學檔案」進行，但仍尊重學校的校本精神的評鑑機制與個別教師記錄自己課程與

教學等之其他評鑑工具。所有的課程中均需透過實作過程與認證機制得以完成所有培育，並且於進階研習、輔導教師安排回流機制課程。參與教師需初階參與線上課程（10 小時）與實體課程（12 小時）；進階與輔導教師皆具兩階段實體課程（進階 18 小時；輔導 42 小時）與回流課程（進階 3 小時；輔導 12 小時）（教師專業發展評鑑網，2013）。2013 年 6 月以前執行初階、進階、輔導教師研習時數，如表 2。

此課程規劃，隨著時代變遷已著手規劃進階與輔導教師研習課程修訂，尤其輔導教師輔以線上課程進行（教師專業發展評鑑網，2012），已於 2013 年 7 月起輔導教師培育課程開始啓動。由於相關政策配套措施越趨完整性與系統性，亦可了解教育部對此政策之重視。

表 2

教師專業發展評鑑各類人才培育研習課程名稱統整表

課程名稱	課程類別	初階研習		進階研習	教學輔導教師
		線上	實體	實體	線上 / 實體
A. 教師專業發展評鑑基本概念		A			
B. 教師專業發展評鑑規準		B			
C. 教學檔案製作、評量與運用		C1	C1	C2	
D. 教學觀察與會談技術		D1	D1	D2	D3
E. 專業成長計畫		E1	E1	E2	
F. 課程、教學與班級經營				F1	F2
G. 教學輔導理論與實務					G
H. 教學輔導教師人際關係與溝通					H
I. 教學行動研究					I

資料來源：教師專業發展評鑑網（2012）。各類人才培育研習課程內容統整表。取自 <http://tepd.moe.gov.tw/upfiles/fileupload/37/downf01354079348.doc?>

二、教師專業發展評鑑學校層級領導模式

學校校長經營一所學校，其領導方式、領導作為、領導風格，會深深的影響到學校的表現與發展，甚至影響到學校同仁工作的滿意與績效（王如哲、林明地、張志明、黃乃熒、楊振昇，1999）。學校領

導功能的發揮，則是學校維持正常運作，達成高效能，追求卓越表現，以及創造持續改善革新文化的關鍵（林明地，2002）。陳寶山（2004）領導意指在一個群體中，領袖人物率先示範以影響其他人員的動態過程。張慶勳（1996）研究指出，校長領導是學校組織運作的啟動者，同時校長也是學校組織的主要設計者。本研究的領導模式，乃是意指推動教師專業發展評鑑時，學校推動教師專業發展評鑑政策時所建構之領導策略的邏輯思維與策略稱為本研究之領導模式。

由於，研究者前期研究乃以教師專業發展評鑑質性研究為基礎，透過領導模式文獻分析與實務學校訪談，歸納出教師專業發展評鑑四大層面領導模式：關懷支持、任務倡導、願景創新與放任無為等四層面，意指領導者在進行領導時所偏重之層面。因此，一方面包含 Fiedler 其在 1967 年正式提出權變領導理論（Contingency Leadership Theory），設計「最不喜歡與其共事的成員量表」（least preferred coworker, 簡稱 LPC）。權變領導理論分為二種領導行為，得分高者為「關係取向」的領導者，反之為「任務導向」的領導者（吳煥烘，2007）；另一方面包含轉型領導特質中的願景創新型領導，與無為而治之放任無為型。本研究學校層級領導模式，意指學校教師專業發展評鑑相關承辦人員，面對學校成員的領導方式。茲分別闡述如下：

（一）關懷支持

領導者表現友善和支持部屬，重視與成員人際關係的維繫，對成員的感覺有所知覺，建立友誼及信任，並能給予精神及物質的鼓勵。換言之，其領導模式乃是從關心同儕、照顧同儕福利出發，諸如：接納與傾聽同儕意見、事先與同儕磋商重要問題等。

（二）任務倡導

領導者在團體中負起指導之責並協調團體達到活動的目標，重視工作效能及效率，選擇組織的目標與策略，發揮影響力激勵組織成員工作意願，清楚同儕的權力關係，充分利用人力資源運用完成組織目標的目的。

（三）願景創新

領導者能提出共同願景、授權、鼓舞部屬分享個人的理念和想法，喚醒同儕自發的意識與自信心，並經常能積極鼓勵成員以創新思

維之新概念，並且營造彼此合作、信任的組織氣氛，激勵成員進行內部變革與外部適應，以達成組織目標的活動歷程。

（四）放任無為

放任無為即是領導者無特別主見與定見，領導者完全交由成員決定參與政策或是活動，避免領導和下決策的責任。同儕須自己去完成工作，所以同儕往往必須去尋求其他夥伴，甚至組織外的夥伴協助以達成目標。

三、教師專業發展評鑑政策執行

政策是政府為解決公共問題，達成公共利益目標，所進行作為或不作為的活動，包含方針、原則、策略、辦法及措施。對政策應考慮的為政策制定者的明示態度、實際上政府的作為、政府採取放任政策不作為的曖昧情況。政策的存在並不必須要以實體型態出現（例如：政府指明說這是「政策」），它只要是一種行為的型態。所以我們對政策的了解只需觀察政策是否在一段時空之內，從若干個決定與行動所交織成的網中發展出來，即可加以認定（林政逸，2003；曹俊漢，1990）。政策執行是政策、計畫方案經合法化後，透過專責機關與人員以適當的方法，採取必要的對應行動，藉以達成預定目標的所有相關活動與過程（張永真，2007）。因此，透過前期文獻分析與訪談參與師專業發展評鑑學校之質性研究，與之後進行預試問卷調查和因素分析之結果，茲將政策執行過程區分為政策推介、認知支援、態度能力、政策評估，茲將分述如下：

（一）規劃推介

在這個過程中，讓參與者對此政策更加理解與認識，而能進行更為順利。透過本研究的進行，了解學校如何將教師專業發展評鑑政策規劃與推介至校內。

（二）認知支援

Pressman 與 Wildavsky（1973）指出政策執行乃是一種設定目標與為達成目標所採取行動之間的互動過程。因此，政策執行過程中，學校校長、主任或相關承辦人員本身對教師專業發展評鑑認知與支援，為本研究欲探討之重點。

（三）態度能力

林水波、張世賢（1996）認為政策執行是一種動態過程，在這個過程中，負責執行之機關與人員組合各種必要的因素，採取各項行動，扮演管理的角色，進行適當的裁量，建立合理可行的例規，建立共識與激勵士氣，應用議商化解衝突，冀以成就某特殊政策的目標。因此，政策執行時領導者或承辦者的進行政策調適能力，為政策執行重要的一環。本研究主要分析政策執行過程中，學校校長、主任或相關承辦人員本身對教師專業發展評鑑的態度與能力。

（四）政策評估

吳定（2008）認為政策執行乃是指政策方案在經過合法化後，採取必要的應對行動，擬定實施細則，確定專責機構，配置必要資源，以適當的管理方法，採取必要的應對行動，使政策方案付諸實行，以達成預定目標或目的之所有相關活動的動態過程。政策評估主要在教師專業發展評鑑執行過程中，學校層級對於政策的回饋與看法。

參、研究設計與實施

一、研究對象

本研究以 2010 年至 2011 年辦理教師專業發展評鑑學校為研究對象，包含國民中小學的行政人員與教師，行政人員為校長、主任、組長；教師為一般教師（含導師與科任）。

二、研究工具編製與抽樣

（一）研究工具編製

本研究透過文獻分析編擬問卷「學校層級領導模式對教師專業發展評鑑政策執行影響之調查問卷」；此份問卷共包含兩份量表：「學校承辦人員領導模式量表」和「教師專業發展評鑑政策執行量表」。本研究量表計分方式本採用 Likert 五點量表計分。每一題各有五個選項，其給分由「非常同意」至「非常不同意」依序為 5 分、4 分、3 分、

2分、1分；受試者在各題項中得分愈高表示該量表之題幹知覺程度愈高。反之，得分愈低者表示程度愈低。本研究透過專家內容效度、預試、項目分析與因素分析過程。

在領導模式層面，原題目設計共有 40 題，在經過研究歷程與統計過程刪減成 20 題。其信度分析 Cronbach's Alpha 值在關懷支持型為 .945、願景創新型為 .886、任務倡導型為 .927、放任無為型為 .813，整體而言 Cronbach's Alpha 值領導模式為 .941，而因素分析整體解釋量為 74.003%（如表 3）。

表 3

學校層級領導模式量表因素分析

題目	關懷支持型	任務倡導型	願景創新型	放任無為型	共同性	新題號
a3	.856				.866	1
a2	.847				.839	2
a10	.836				.814	3
a1	.831				.811	4
a7	.806				.799	5
a15		.825			.778	6
a16		.824			.810	7
a13		.763			.801	8
a14		.673			.777	9
a12		.646			.769	10
a26			.836		.811	11
a27			.734		.632	12
a25			.705		.752	13
a18			.656		.632	14
a30			.645		.747	15
a34				.829	.719	16
a36				.811	.746	17
a32				.754	.621	18
a37				.631	.501	19
a35				.469	.575	20
特徵值	.632	3.649	3.538	2.981		
解釋變異量	23.158%	18.247%	17.692%	14.905%		
累積總變異量	74.003%					

在政策執行部分，原題目設計共有 36 題，經過研究歷程與統計過程刪減成 16 題。信度分析其 Cronbach's Alpha 值在規劃推介 .911、認知支援為 .885、態度能力為 .695、政策評估為 .686，整體而言 Cronbach's Alpha 值政策執行為 .918，而因素分析整體解釋量為 73.313%（如表 4）。

表 4
教師專業發展評鑑政策執行量表因素分析

題目	規劃推介	認知支援	態度能力	政策評估	共同性	新題號
b33	.829				.737	1
b34	.825				.803	2
b9	.758				.786	3
b8	.740				.770	4
b3	.634				.652	5
b12		.790			.787	6
b5		.785			.772	7
b1		.728			.715	8
b14		.728			.723	9
b16		.670			.693	10
b30			.838		.764	11
b31			.780		.783	12
b26			.601		.640	13
b10				.735	.731	14
b2				.604	.758	15
b11				.602	.615	16
特徵植	3.950	3.862	2.055	1.846		
解釋變異量	24.689%	24.135%	12.842%	11.647%		
累積變異量	73.313%					

（二）抽樣

本研究以 2010 年至 2011 年參與教師專業發展評鑑國民中小學校為母群。以北北基、桃竹苗、中彰投、雲嘉南、高高屏、宜花東六區域進行抽樣，並依照辦理類型進行抽樣，包括：連續辦理（連續兩年以上）、中止再加入（曾中止過）、中止（調查時以中止）、新辦理學校（當年度剛加入學校），依照辦理比例，進行分層立意抽樣。共計發出 100 所學校，1,400 份；回收 60 所學校，928 份。學校回收率 60%，回收份數 66.29%。

肆、研究結果與討論

本問卷採用李克特式五等量表，以下茲從兩量表的描述統計與相關統計考驗進行分析。若變異數分析具有顯著的差異，則進行 Scheffé 事後比較考驗。本研究發現如下所述：

一、學校層級領導模式在政策執行概況分析

（一）教師專業發展評鑑領導模式與政策執行描述分析

由於本研究問卷係採用李克特氏五點量表，平均值為 3 分，因此，將得分情形分為高、中上、中等、中下、低等五種程度，得分 4.5 以上表示受試者有高等的反應傾向，得分 3.5-4.5 代表受試者有中上的反應傾向，得分 2.5-3.5 代表受試者有中等的反應傾向，得分 1.5-2.5 代表受試者有中下的反應傾向，1.5 以下表示受試者有低等的反應傾向。本問卷中所有量表分數都在五等量表平均值以上（如表 5），在領導模式量表以關懷支持層面較高，也說明學校多數採取關懷支持之領導模式，採用放任無為的情形則較少。在政策執行量表中，政策規劃推介較高，說明在政策執行中，教師感受到較多的規劃與推介的策略，在政策評估部分則略低。

表 5

教師專業發展評鑑領導模式與政策執行摘要分析表

教師專業發展評鑑領導模式			教師專業發展評鑑政策執行		
層面	平均數	標準差	層面	平均數	標準差
關懷支持	3.9498	.61412	規劃推介	3.9055	.58631
任務倡導	3.8789	.55714	認知支援	3.7980	.61256
願景創新	3.7513	.61231	態度能力	3.8308	.69652
放任無為	3.6112	.52970	政策評估	3.7880	.67141
領導總分	3.7926	.49027	政策總分	3.8312	.56242

(二) 教師專業發展評鑑個人意見調查

本研究以 2010 年至 2011 年辦理教師專業發展評鑑學校教師為研究對象，在調查問卷第四部份：教師專業發展評鑑個人看法中，意見調查包含三個問題（如表 6）：第一問題乃是探討「教師專業發展評鑑促進專業成長」之意見，調查顯示 61.9% 教師認為同意此政策促進專業成長，31.8% 教師意見持平，6.3% 教師較不同意此政策的幫助。據此，雖有 6.3% 教師不認同教師專業發展評鑑於專業成長之協助，但仍有 93.7% 教師給予正向肯定。教師專業發展的目的，包括建立專業探究的文化、建立信任、自我評鑑與反思實務的實作、合作與對話（Danielson, 2008）。制度和實務執行運作的隔閡與問題，仍需不斷的修正與理解。

第二問題則探究實施過程中教師認為對自己有幫助之策略：教學觀察（占 74.4%）、教學檔案（占 38.5%）、學生回饋（占 31.4%）、家長回饋（占 14%）、其他（占 8.6%）。Craft（2000）發現教師評鑑有時著重歷程，有時著重結果，有時兩者兼具；因此，有效能的教師評鑑兼具形成性與總結性，同時也兼具量化與質化的成效。然而，從分析顯示參與者認為「教學觀察」對自己幫助較大，亦突顯教師傾向教學過程中立即的量化與質化回饋，多於累積或反思檔案、利害關係人之回饋。

本研究第三問題發現：教師對教師專業發展評鑑和教師專業學習社群皆願意參與者占 33.5%、教師專業發展評鑑參與意願偏高占

7.9%、教師專業學習社群參與意願偏高占 58.6%。第二年參與教師專業發展評鑑學校，可申請教育部教師專業學習社群，此乃因應教師專業發展評鑑歷程中，「教師專業成長計畫」需求，輔以教師自主形成教與學的教師專業學習社群。從數據顯示，41.4% 教師願意參與教師專業發展評鑑，卻有 92.1% 願意投入教師專業學習社群。換言之，教師專業學習社群是推動教師專業發展評鑑的重要配套。教師專業發展評鑑乃是「逐漸改變」以及「反思回饋」的過程，透過教師專業學習社群支持而能使教師專業發展評鑑切中教師專業核心價值，促進教師專業發展評鑑形成性評鑑之省思回饋過程。

表 6

教師專業發展評鑑參與意見調查

變項	類別	次數	百分比	變項	類別	次數	百分比
幫助 成長	非常不同意	6	.8	教學	未勾選	185	25.6
	不同意	44	5.5	觀摩	勾選	539	74.4
	尚可	252	31.8	教學	未勾選	453	61.5
	同意	404	50.9	檔案	勾選	283	38.5
	非常同意	87	11.0	學生	未勾選	506	68.6
願意 參與	非常不同意	9	1.1	回饋	勾選	232	31.4
	不同意	58	7.3	家長	未勾選	635	86.0
	尚可	353	44.4	回饋	勾選	103	14.0
	同意	325	40.9	其他	未勾選	725	91.4
	非常同意	50	6.3		勾選	68	8.6
教專 評鑑和 社群	兩者皆有	241	33.5				
	前者較高	57	7.9				
	後者較高	421	58.6				

二、學校辦理類型在領導模式與政策執行量表的差異情形

(一) 辦理教師專業發展評鑑類型的領導模式差異性分析

從研究分析顯示(如表 7)：不同辦理類型(連續辦理、中止再加入、中止、新辦理)的教師在關懷支持、任務倡導、願景創新、放

任無爲、整體領導上有顯著的差異，各層面並經事後比較，在「關懷支持」部分是中止再加入、新辦理得分高於中止；在「任務倡導」是中止再加入、新辦理得分高於中止；在「願景創新」是中止再加入得分高於中止；在「放任無爲」是中止再加入得分高於連續辦理、中止、新辦理；在「整體領導」是中止再加入得分高於連續辦理、中止。

雖然領導模式各層面，皆顯示中止再加入得分最高。進一步，比較各層面「中止再加入」平均數，顯示「關懷支持」與「任務倡導」層面教師認同意見偏高。此可顯示，當教師離開此方案再次決定加入時，領導者的推動相較其他類型容易。「中止再加入」學校曾經參與過教專執行，當時中止的原因或許克服，抑或是單純想再嘗試，理由不得而知。但是，這類學校歷經「停滯」再「選擇」，更能澄清自己參與教師專業展評鑑真正之目的。

除此之外，中止類型的學校在各領導模式，幾乎都是知覺程度最低。換言之，中止學校教師填答數據顯示，不論在關懷支持、任務倡導、願景創新與放任無爲領導作為上，皆無法讓教師有較高知覺。據此，教師專業發展評鑑政策執行宜更進一步探討中止辦理教專學校，其學校領導層面上相關問題。

表 7

辦理類型教師專業發展評鑑領導模式差異性分析

層面	類型	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	事後比較
關懷支持	連續辦理	242	3.9066	.63849	7.953**	2,4>3
	中止再加入	221	4.0489	.56581		
	中止	137	3.7650	.59205		
	新辦理	133	4.0541	.62140		
任務倡導	連續辦理	242	3.8521	.60655	4.903**	2,4>3
	中止再加入	219	3.9562	.54072		
	中止	191	3.7707	.51949		
	新辦理	134	3.9552	.51658		
願景創新	連續辦理	241	3.7278	.64338	4.986**	2>3
	中止再加入	218	3.8450	.58554		

(續下頁)

層面	類型	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	事後比較
放任無爲	中止	193	3.6290	.58201	10.170**	2>1,3,4
	新辦理	133	3.8180	.61322		
	連續辦理	245	3.5796	.54689		
	中止再加入	218	3.7697	.51342		
	中止	192	3.5021	.51936		
	新辦理	132	3.5667	.48310		
領導模式	連續辦理	237	3.7605	.51286	9.197**	2>1,3
	中止再加入	211	3.8988	.47332		
	中止	135	3.6330	.45765		
	新辦理	130	3.8442	.46207		

** $p < .01$

(二) 辦理類型教師專業發展評鑑政策執行差異性分析

不同辦理類型的教師(如表 8)在規劃推介、認知支援、態度能力、政策評估、整體政策上有顯著的差異,各層面並經事後比較,發現中止再加入對所有政策執行層面有較高之認知,其平均數多為 3.9 以上;中止部分對教師專業發展評鑑政策執行則知覺程度不高,其平均數除規劃推介為 3.7,其餘為 3.6 左右。換言之,對於中止辦理之學校宜在認知支援、態度能力、政策評估推動上,關注政策執行過程中可能的影響因素。

表 8

辦理類型教師專業發展評鑑政策執行差異性分析

層面	類別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	事後比較
規劃推介	連續辦理	246	3.9163	.60903	8.379**	1,2,4>3
	中止再加入	218	3.9972	.55166		
	中止	189	3.7312	.55556		
	新辦理	132	3.9833	.59363		
認知支援	連續辦理	244	3.7885	.60331	5.960**	2>3
	中止再加入	220	3.9155	.58500		

(續下頁)

層面	類別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	事後比較
態度能力	中止	191	3.6628	.63065	11.562**	1,2,4>3
	新辦理	134	3.8149	.61394		
	連續辦理	247	3.8273	.69378		
	中止再加入	220	3.9742	.64959		
政策評估	中止	194	3.6014	.70794	6.591**	1,2,4>3
	新辦理	133	3.9348	.67974		
	連續辦理	246	3.8266	.66237		
	中止再加入	219	3.8752	.60801		
政策執行	中止	193	3.6062	.71308	9.184**	1,2,4>3
	新辦理	133	3.8371	.68364		
	連續辦理	242	3.8362	.57214		
	中止再加入	216	3.9364	.51781		
	中止	185	3.6581	.56168		
	新辦理	130	3.8936	.56488		

* $p < .05$ ** $p < .01$

秦夢群、陳清溪、吳政達與郭昭佑（2012）更指出教師對專業發展的認同度高，但參與意願低的結論，此結果顯示教師評鑑的制度能否成功，除了評鑑制度本身是否完備，主要的關鍵因素仍在於教師的態度及意願，如果能夠促進教師的主體性，讓教師能勇於面對評鑑，對於教學過程與學生學習成效能夠主動的覺察、反思及行動，如此才能避免教師評鑑流於形式化。然而，教師的態度與意願往往會受到學校領導者與政策執行的影響。從表 7 與表 8 可窺見，「中止再加入學校」不論在領導模式與政策執行量表上皆與其他變項有顯著差異，且為教師知覺程度高之表現；相反，「中止學校」則為所有類型知覺程度較低之項目。他山之石可以攻錯，「中止再加入學校」與「中止學校」，值得後續以個案研究途徑，了解其教師專業發展評鑑學校領導模式與政策執行歷程。

三、國中和國小領導模式與政策執行量表的差異考驗

教師專業成長可透過了解，對習以為常的措施加以反省，協助教師在受尊敬的、受支持的積極氣氛中，促進個人專業的成長，並改進學校教育。換言之，教師專業成長乃是促進教室中教學專業的角色，及個人成長的活動，使教育業人員的教學更有效率、不斷的改進，並培養教師的調適能力，以促進教師個人以及學校群體的成長為目標（Bell & Day, 1991; Burke, 1987; Duck, 1987; Widden, 1987; Williams, 1985）。因此，教師專業成長需求不應學制不同而有所差別，尤其在義務教育階段。從調查顯示，國中與國小的教師在領導量表中的四個層面及政策量表中的四個層面皆無顯著的差異，亦即學校領導情形與教師專業發展評鑑政策推動情形不會因為國中和國小學制差異而有所差別。

四、背景變項在教師專業發展評鑑領導模式與政策執行的差異情形

教師素質提升與專業化，不僅確保教師的社會地位，也是教育改革成功之關鍵。可見，為提升教師專業能力與精進教學品質，實施教師專業評鑑乃為必然之趨勢（張德銳，2003）。Scriven（1983）亦指出評鑑的目的不在證明，而是在於改進。從了解參與教師專業發展評鑑學校背景變項影響因素，提供政策制定與執行者了解推動之策略。茲將之分析如下：

（一）學校規模

1. 學校規模在領導模式差異情形

不同學校規模的教師在關懷支持、願景創新、放任無為、整體領導上有顯著的差異（如表9），並經事後比較，「放任無為」在25-48班及49班以上得分高於13-24班；在整體領導部分，25-48班得分高於12班（含）以下。25-48班規模學校在領導模式上，皆是學校教師知覺得分較高者。換言之，在此規模經營與領導學校，甚至比小型學校更能有效領導，尤其於「關懷支持」、「任務倡導」教師感受較深。

表 9

學校規模變項在領導模式的差異摘要表

層面	類別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	事後比較
關懷支持	12 班 (含) 以下	138	3.9580	.62524	2.681*	
	13-24 班	234	3.8949	.60418		
	25-48 班	240	4.0350	.57371		
	49 班 (含) 以上	115	3.8817	.67168		
任務倡導	12 班 (含) 以下	151	3.8927	.54493	1.317	
	13-24 班	270	3.8504	.53138		
	25-48 班	245	3.9298	.56855		
	49 班 (含) 以上	114	3.8246	.59624		
願景創新	12 班 (含) 以下	150	3.7733	.58237	2.736*	
	13-24 班	267	3.6996	.59582		
	25-48 班	246	3.8350	.60656		
	49 班 (含) 以上	116	3.6845	.65893		
放任無為	12 班 (含) 以下	149	3.5973	.51201	2.689*	3,4>2
	13-24 班	268	3.5500	.52478		
	25-48 班	248	3.6798	.53045		
	49 班 (含) 以上	116	3.6276	.53659		
領導模式	12 班 (含) 以下	134	3.8119	.48170	3.064*	3>2
	13-24 班	224	3.7348	.48167		
	25-48 班	236	3.8623	.46722		
	49 班 (含) 以上	113	3.7478	.53471		

* $p < .05$

2. 學校規模在政策執行差異情形

政策執行中 (如表 10)，四個層面對應學校規模類別，平均數顯示差距不大。然而，不同學校規模的教師在規劃推介、認知支援、態度能力、政策評估、整體政策上有顯著的差異，並經事後比較，在「政策評估」是 25-48 班及 49 班以上得分，顯著高於 13-24 班。在整體政策部分，25-48 班及 49 班以上得分，顯著高於 13-24 班，平均數亦高於其他層面。

換言之，從整體層面檢視，推動教專最適規模為 25-48 班。但是，在進行「規劃推介」階段則為 49 班以上，其次為 12 班（含）以下，再則 25-48 班。13-24 班規模卻是所有學校教師知覺較低者，但目前中小學校規模型態城鎮，多以此類型為中心學校，值得教專推動持續觀察。

表 10

學校規模變項在政策執行的差異摘要表

層面	類別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	事後比較
規劃推介	12 班（含）以下	148	3.9527	.57303	3.266*	
	13-24 班	268	3.8201	.59741		
	25-48 班	248	3.9355	.57817		
	49 班（含）以上	115	3.9896	.56310		
認知支援	12 班（含）以下	152	3.8184	.57927	2.611	
	13-24 班	269	3.7316	.61747		
	25-48 班	247	3.8777	.61296		
	49 班（含）以上	115	3.7704	.61743		
態度能力	12 班（含）以下	152	3.8553	.72450	2.721*	
	13-24 班	273	3.7424	.68299		
	25-48 班	247	3.9123	.67001		
	49 班（含）以上	116	3.8563	.72927		
政策評估	12 班（含）以下	151	3.8013	.64771	2.913*	3,4>2
	13-24 班	272	3.7010	.65209		
	25-48 班	247	3.8731	.69656		
	49 班（含）以上	115	3.8029	.66943		
政策執行	12 班（含）以下	145	3.8586	.54365	3.828*	3,4>2
	13-24 班	265	3.7430	.55407		
	25-48 班	244	3.9044	.56789		
	49 班（含）以上	113	3.8602	.56095		

* $p < .05$

(二) 學校教師性別

從平均數顯現，兩者差距不大。然而，不同的教師在願景創新、放任無為、整體領導、規劃推介、認知支援、政策評估、整體政策上有顯著的差異，並經平均數比較後發現在領導模式或政策執行量表的這六個層面中男性教師得分皆高於女性教師（如表 11）。

中小學教師以女性教師居多，對於領導模式與政策執行知覺程度較男性教師低，宜檢視其間差異情形。尤其，「願景創新」與「放任無為」對女性教師而言並不適切，學校領導者需了解與調整。普遍男性與女性教師皆認同教專推動人員態度能力，但是在「規劃推介」、「認知支援」、「政策評估」三方面，女性教師相較男性教師需感受更多協助與支持，學校政策推動者宜調整運作方式。

表 11

國中小變項在領導模式與政策執行的差異性考驗

層面	類別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>
關懷支持	男	192	3.9979	.59067	1.396
	女	532	3.9259	.62031	
任務倡導	男	207	3.9101	.56349	1.076
	女	569	3.8615	.55444	
願景創新	男	207	3.8522	.60418	2.842**
	女	569	3.7114	.61234	
放任無為	男	205	3.7044	.55256	2.916**
	女	572	3.5787	.52111	
領導模式	男	186	3.8538	.50694	2.045*
	女	519	3.7681	.48395	
規劃推介	男	204	4.0088	.61390	2.995**
	女	571	3.8662	.57262	
認知支援	男	208	3.8894	.62499	2.617**
	女	571	3.7597	.60708	
態度能力	男	209	3.8884	.64407	1.449
	女	574	3.8072	.71032	

(續下頁)

層面	類別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>
政策評估	男	208	3.8622	.63889	1.991*
	女	572	3.7541	.68149	
政策執行	男	203	3.9141	.56515	2.529*
	女	560	3.7979	.55919	

* $p < .05$ ** $p < .01$

(三) 學校教師年齡

不同年齡層的教師在領導量表中的四個層面及政策量表中的四個層面皆無顯著的差異，亦即學校領導情形與教師專業發展評鑑政策推動情形不會因為教師年齡層的不同而有所差別。因此，領導模式與教專政策執行無須考量教師年齡，只要是學校教師參與之知覺程度大致相同，也符合目前教師專業發展評鑑推動之目的。

(四) 學校教師學歷

不同教育程度的教師在領導模式各層面無顯著差異，換言之領導模式不受教師學歷之影響；然而，不同教育程度的教師在規劃推介、政策評估、整體政策上有顯著的差異（如表 12），並經事後比較，在規劃推介是碩士以上得分高於一般大學；在政策評估是碩士以上得分高於師範學校，高於一般大學；在整體政策是碩士以上得分高於師範學校，亦高於一般大學。此數據顯示，教師進修碩士學位有助於理解政策執行，亦說明教師專業成長的需要，以及符應較專業展評鑑宗旨。

表 12

學校教師學歷在政策執行上差異性摘要表

層面	類別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	事後比較
規劃推介	師範學校	292	3.8918	.58439	3.118*	3>2
	一般大學	182	3.8220	.68380		
	碩士以上	302	3.9576	.51534		
認知支援	師範學校	296	3.7682	.61743	2.920	
	一般大學	182	3.7264	.66054		
	碩士以上	302	3.8556	.56997		

(續下頁)

層面	類別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	事後比較
態度能力	師範學校	296	3.8074	.72570	2.283	
	一般大學	185	3.7495	.73989		
	碩士以上	304	3.8838	.62787		
政策評估	師範學校	295	3.7277	.68570	3.955*	3>1
	一般大學	183	3.7250	.71373		
	碩士以上	304	3.8640	.61500		
政策執行	師範學校	289	3.7981	.55767	4.091*	3>1
	一般大學	174	3.7511	.63631		
	碩士以上	301	3.8929	.50745		

* $p < .05$

(六) 學校教師職稱

兼任行政職之教師與一般教師各層面上有顯著的差異（如表 13），並經由平均數比較後發現在領導模式與政策執行層面中行政職的教師得分皆高於一般教師。學校行政人員從宣導說明會、申辦說明會以及縣市各種相關會議，皆有機會重複聆聽教師專業發展評鑑推動之相關資訊，因此行政人員多半高於教師的知覺。

表 13

目前職稱在領導模式與政策執行的差異性考驗

層面	類別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>
關懷支持	行政	137	4.0526	.58875	2.178*
	教師	596	3.9262	.61787	
任務倡導	行政	137	4.0073	.56225	2.984**
	教師	649	3.8518	.55269	
願景創新	行政	136	3.9044	.62632	3.226**
	教師	649	3.7193	.60493	
放任無為	行政	137	3.8540	.56491	6.036**
	教師	650	3.5600	.50781	
領導模式	行政	133	3.9481	.51303	4.102**
	教師	580	3.7569	.47827	

（續下頁）

層面	類別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>
規劃推介	行政	136	3.9985	.57168	2.040*
	教師	649	3.8860	.58790	
認知支援	行政	137	3.9723	.57863	3.693**
	教師	652	3.7613	.61360	
態度能力	行政	137	4.0876	.60939	4.809**
	教師	657	3.7773	.70202	
政策評估	行政	137	3.9903	.60220	3.912**
	教師	654	3.7457	.67784	
政策執行	行政	135	4.0051	.51193	3.991**
	教師	638	3.7945	.56610	

* $p < .05$ ** $p < .01$

(七) 學校教師服務年資

不同服務年資的教師在領導量表中的四個層面及政策量表中的四個層面皆無顯著的差異，亦即領導情形與教師專業發展評鑑政策推動情形不會因為教師服務年資的不同而有所差別。服務年資與年齡變項具有相關，也說明身為教師隨著經驗增長，其理解學校領導與政策執行依舊差異性不大。更進一步說，教師專業發展評鑑不會因為教師服務年資差異而無法推動。

(八) 學校教師行政年資

不同行政年資的教師在關懷支持、任務倡導、願景創新、放任無為、整體領導、規劃推介、認知支援、態度能力、政策評估、整體政策上有顯著的差異（如表 14），並經事後比較，在各項度多呈現 6-10 年、10 年以上得分高於 2 年以下以及 10 年以上高於 2-5 年之情形。此說明資深行政教師對於教師專業發展評鑑領導模式與政策執行有較高的認同，即教師兼任行政工作 6-10 年或 10 年以上，更能理解學校領導模式與政策執行之需求。

表 14

學校教師行政年資在領導模式與政策執行的差異性考驗

層面	類別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	事後比較
關懷支持	2年(含)以下	145	3.8166	.64743	9.550**	3,4>1
	2-5年	144	3.9306	.60317		
	6-10年	112	4.1321	.53528		
	10年以上	66	4.2000	.52035		
任務倡導	2年(含)以下	159	3.7421	.54811	9.417**	3,4>1
	2-5年	157	3.8153	.54044		
	6-10年	126	4.0460	.58851		
	10年以上	69	4.0203	.49007		
願景創新	2年(含)以下	158	3.6177	.58403	6.921**	4>1,2
	2-5年	156	3.6949	.60937		
	6-10年	126	3.9190	.64656		
	10年以上	68	3.8559	.56128		
放任無爲	2年(含)以下	158	3.5215	.51019	3.520*	3>1
	2-5年	156	3.5910	.53248		
	6-10年	128	3.7063	.58157		
	10年以上	66	3.6970	.46838		
領導模式	2年(含)以下	138	3.6812	.49288	7.332**	3,4>1
	2-5年	142	3.7655	.47737		
	6-10年	109	3.9261	.50473		
	10年以上	64	3.9375	.40513		
規劃推介	2年(含)以下	158	3.7835	.59465	8.661**	3,4>1
	2-5年	156	3.8705	.61205		
	6-10年	128	4.0578	.55053		
	10年以上	66	4.1394	.56674		
認知支援	2年(含)以下	160	3.6338	.63966	6.776**	3,4>1
	2-5年	156	3.7744	.61202		
	6-10年	128	3.9422	.65166		
	10年以上	67	3.8985	.47530		

(續下頁)

層面	類別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	事後比較
態度能力	2年(含)以下	160	3.6896	.69753	4.810**	3>1
	2-5年	157	3.7962	.70170		
	6-10年	128	3.9740	.67399		
	10年以上	67	3.9403	.64334		
政策評估	2年(含)以下	160	3.7125	.68882	3.980**	
	2-5年	156	3.7094	.69377		
	6-10年	126	3.8968	.69213		
	10年以上	67	3.9652	.56893		
政策執行	2年(含)以下	154	3.7013	.57395	7.252**	3,4>1
	2-5年	154	3.7866	.56519		
	6-10年	125	3.9603	.57350		
	10年以上	66	3.9965	.47131		

* $p < .05$ ** $p < .01$

五、教專參與身分在領導模式與政策執行量表的差異考驗

教專推動歷程需要經校務會議或是課程發展委員會通過，始可辦理。評鑑教師為教專評鑑人員，至少需要完成基本的初階評鑑人員培育與認證。受評教師為參加學校教師專業展評鑑，自願擔任受評人員，但未參加初階評鑑人員的培育與認證，僅能接受評鑑。這類教師在本研究過程中，比例高過於兩者皆具之教師。

不同教專身份的教師在領導模式與政策執行各層面上有顯著的差異(如表 15)，並經事後比較，不論在領導模式或是政策執行層面，多半發現是受評教師、兩者皆是得分高於未參與教師專業發展評鑑者。此說明不論領導模式或是教師專業發展評鑑政策執行，對於未參與教師專業發展評鑑者，其知覺程度相較其他三者低。此外，未參與教專教師知覺在領導模式與政策執行得分，各層面平均數皆低於其他類別之教師。

在領導模式層面，同時擔任受評教師與評鑑教師(兩者皆是)知覺程度較高，較易感受到領導者的用心，僅在「放任無為」層面低於

評鑑教師之知覺。從層面平均數觀之，教師專業發展評鑑推動，領導模式較偏向「關懷支持」與「任務倡導」，各類別教師較能知覺學校領導。誠如，Helleve（2010）指出校長支持和主任運作過程中，需扮演計畫協調。

在政策的工作執行層面，評鑑者與受評者兩者皆具身分者，由於歷經兩種身分歷程，知覺學校推動教專程度較高。尤其，參與者（評鑑教師、受評教師、兩者皆具教師）更理解學校在領導模式與政策執行的思維與策略，對於政策的執行則更有回饋之機制。從研究中亦顯現，未參與教專者在政策執行知覺相對低，也因此較無法理解教專支持系統，並知覺學校推動態度與作為。

表 15

教師參與教師專業發展評鑑身分類別於領導模式與政策執行差異概況

層面	類別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	事後比較
關懷支持	評鑑教師	43	3.9442	.65803	10.396**	2,3>4
	受評教師	271	3.9683	.59282		
	兩者皆是	226	4.0885	.55837		
	未參與教專	170	3.7471	.66796		
任務倡導	評鑑教師	42	3.8286	.66048	5.405**	2,3>4
	受評教師	295	3.9105	.5927		
	兩者皆是	235	3.9634	.52447		
	未參與教專	187	3.7540	.55632		
願景創新	評鑑教師	43	3.7442	.62385	6.905**	2,3>4
	受評教師	295	3.7844	.59923		
	兩者皆是	234	3.8513	.58984		
	未參與教專	187	3.5893	.62518		
放任無為	評鑑教師	43	3.7302	.55529	6.573**	1, 2,3>4
	受評教師	290	3.6269	.51440		
	兩者皆是	236	3.6856	.54947		
	未參與教專	190	3.4758	.50912		

(續下頁)

層面	類別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	事後比較
領導模式	評鑑教師	42	3.7988	.54207	11.247**	2,3>4
	受評教師	265	3.8192	.48099		
	兩者皆是	224	3.8951	.43126		
	未參與教專	162	3.6133	.52077		
規劃推介	評鑑教師	43	3.9349	.69518	10.350**	2,3>4
	受評教師	288	3.9451	.54961		
	兩者皆是	235	4.0153	.52666		
	未參與教專	190	3.7137	.64153		
認知支援	評鑑教師	43	3.7535	.67448	9.395**	2,3>4
	受評教師	291	3.8687	.58222		
	兩者皆是	236	3.8890	.54893		
	未參與教專	190	3.6084	.68261		
態度能力	評鑑教師	42	3.8254	.74440	7.871**	2,3>4
	受評教師	294	3.9138	.64244		
	兩者皆是	237	3.9226	.65965		
	未參與教專	192	3.6389	.75144		
政策評估	評鑑教師	41	3.7236	.73372	12.928**	2,3>4
	受評教師	294	3.8651	.61112		
	兩者皆是	236	3.9209	.65548		
	未參與教專	191	3.5532	.69454		
政策執行	評鑑教師	41	3.7825	.63057	12.665**	2,3>4
	受評教師	286	3.9004	.51941		
	兩者皆是	230	3.9391	.51890		
	未參與教專	187	3.6328	.60819		

** $p < .01$

六、參與專業學習社群在領導模式與政策執行量表的差異考驗

(一) 參與與否的差異性考驗

Hord (1997) 認為專業學習社群的特性為：1. 支持與共同領導：

領導者分享領導促進成員參與，並使權力與自主獲得實踐；2. 集體創造：成員合作學習以及學習應用來解決學生學習需求；3. 共同價值與願景：來自於學生學習和對於個人持續改進；4. 支持條件：提供個人與人力的支持條件；5. 分享個人實踐：即是公開個人教學實務成果，以利於同儕間觀察給予建議與回饋，使個人與社群進步。研究發現（如表 16）是否曾參加教師專業學習社群的教師，不論在領導模式或是正策執行層面上有顯著的差異，並經由平均數比較後發現，領導模式及政策執行共七個層面皆為曾參加教師專業學習社群者得分高於未曾參加教師專業學習社群。

有教師專業學習社群經驗者，在理解教師專業發展評鑑領導模式與政策執行更有體會而有較高之認同。誠如：陳佩英（2009）指出打破以往科層體制的孤島型教室文化，透過共享、協力合作的模式，進行專業對話與社會性的行動，刺激更多的想像及教師成長，進而激發教育改革。

表 16

曾參加教師專業學習社群在領導模式與政策執行的差異性考驗

層面	類別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>
關懷支持	有	411	3.9946	.59598	2.361*
	沒有	294	3.8830	.65006	
任務倡導	有	432	3.9287	.55535	2.682**
	沒有	324	3.8191	.55642	
願景創新	有	430	3.8102	.62331	2.986**
	沒有	325	3.6763	.59241	
放任無為	有	429	3.6387	.55070	1.514
	沒有	328	3.5793	.51408	
領導模式	有	402	3.8342	.48797	2.572*
	沒有	283	3.7360	.49741	
規劃推介	有	429	3.9688	.57669	3.439**
	沒有	326	3.8209	.59645	

（續下頁）

層面	類別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>
認知支援	有	433	3.8573	.60679	3.342**
	沒有	327	3.7070	.62262	
態度能力	有	433	3.9261	.69993	4.084**
	沒有	331	3.7200	.67930	
政策評估	有	432	3.8742	.66734	4.263**
	沒有	329	3.6657	.67047	
政策執行	有	424	3.9011	.55901	3.979**
	沒有	320	3.7357	.56426	

* $p < .05$ ** $p < .01$

(二) 參與專業學習社群次數的差異考驗

參加學習社群次數多寡的教師在關懷支持、任務倡導、願景創新、整體領導、規劃推介、認知支援、態度能力、評估、整體政策上有顯著的差異，並經事後比較，多數層面顯示兩次以上者得分高於無經驗者。此說明專業學習社群讓學習轉為由下而上，建構團體自發學習動力，集結各方知識，透過分享及合作，激發潛能，提升知能以及團體成效（林劭仁，2006）。Hoban（2002）提到教師專業發展重要的是「長期」與「逐漸改變」，不見得要有線性的發展，只要有點的成長即可，而教學是一種藝術，那絕對沒有一定的標準，因此教師專業發展評鑑需要時間和引導，並應強調反思、社群、行動、概念建立與回饋系統。

七、其他人變項分析：召集人、研習階段、證書取得、承辦教師身分

在其他變項進行分析結果如下：1. 是否曾擔任「召集人」的教師在領導量表中的四個層面及政策量表中的四個層面皆無顯著的差異，亦即領導情形與教師專業發展評鑑政策推動情形不會因為教師是否擔任召集人的不同而有所差別。2. 不同研習階段教師在「規劃推介」上有顯著的差異，並經事後比較，在「規劃推介」是輔導教師得分高於進階者。3. 不同證書等級的教師在領導量表中的四個層面及政策量表

中的四個層面皆無顯著的差異，亦即教領導情形與教師專業發展評鑑政策推動情形不會因為教師獲得證書等級的不同而有所差別。4. 不同承辦人的教師在關懷支持、任務倡導、整體領導上有顯著的差異，並經事後比較，在「關懷支持」是科長、科員及課程督學得分高於其他；在「整體領導」是科長、科員得分高於其他。

八、學校領導模式與教師專業發展評鑑政策執行相關分析與迴歸分析

(一) 學校領導模式與教師專業發展評鑑政策執行相關分析

在領導量表與政策量表八個層面的相關分析中（如表 17），我們了解八個層面中任意兩兩層面的相關皆達顯著差異（ P 值 $<.000$ ），亦即這八個層面皆存在著高度的關連性。

一般而言，相關係數絕對值在 .400 以下者為「低度相關」、相關係數絕對值在 .400 以上，而小於 .700 者稱為「中度相關」，相關係數絕對值在 .700 以上者為「高度相關」（吳明隆，2007）。從上述數據顯現多為中高度相關。其中，在領導模式分層面中，願景創新與政策執行相關較高，其次為關懷支持與任務倡導。在政策執行分層面中，則是認知支援與態度能力與領導模式相關較高。

表 17

領導模式與政策執行量表的相關一覽表

	關懷 支持	任務 倡導	願景 創新	放任 無為	領導 模式	規劃 推介	認知 支援	態度 能力	政策 評估	政策 執行
關懷支持	1	.716**	.713**	.508**	.876**	.586**	.669**	.628**	.560**	.692**
任務倡導	.716**	1	.775**	.514**	.881**	.525**	.653**	.641**	.554**	.679**
願景創新	.713**	.775**	1	.541**	.899**	.535**	.721**	.695**	.617**	.737**
放任無為	.508**	.514**	.541**	1	.725**	.458**	.553**	.500**	.443**	.557**
領導模式	.876**	.881**	.899**	.725**	1	.623**	.768**	.723**	.635**	.783**
規劃推介	.586**	.525**	.535**	.458**	.623**	1	.691**	.595**	.669**	.830**
認知支援	.669**	.653**	.721**	.553**	.768**	.691**	1	.774**	.706**	.900**

（續下頁）

	關懷 支持	任務 倡導	願景 創新	放任 無為	領導 模式	規劃 推介	認知 支援	態度 能力	政策 評估	政策 執行
態度能力	.628**	.641**	.695**	.500**	.723**	.595**	.774**	1	.727**	.891**
政策評估	.560**	.554**	.617**	.443**	.635**	.669**	.706**	.727**	1	.892**
政策執行	.692**	.679**	.737**	.557**	.783**	.830**	.900**	.891**	.892**	1

** $p < .01$

整體領導層面和認知支援、態度能力具有高度相關性；和規劃推介、政策評估為中度相關。潘慧玲等（2010）在教育部委託的「試辦中小學專業發展評鑑之方案評鑑（II）」研究中亦提出，無論是部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趨正向。

（二）學校領導模式與教師專業發展評鑑政策執行迴歸分析

從迴歸分析檢視之（如表 18），以政策量表中的四個層面「規劃推介」、「認知支援」、「態度能力」、「政策評估」、「政策執行總分」為依變項，而以領導量表中四個層面為自變項的迴歸分析。在上述四個模式中，其 F 值達顯著（ P 值 $< .000$ ），此即表示領導量表的四個層面能有效的解釋政策量表中的各分層面與政策總分，並由 T 值得知關懷支持、任務倡導、願景創新及放任無為四個層面其解釋能力最好。

在「規劃推介」的模式中，其 F 值達顯著（ P 值 $< .000$ ）即表示領導量表的四個層面能有效的解釋政策量表中的「規劃推介」，其解釋力達 39.2%。

在「認知支援」的模式中，其 F 值達顯著（ P 值 $< .000$ ）即表示領導量表的四個層面能有效的解釋政策量表中的「認知支援」，其解釋力達 59.6%。

在「態度能力」的模式中，其 F 值達顯著（ P 值 $< .000$ ）即表示領導量表的四個層面能有效的解釋政策量表中的「態度能力」，其解釋力達 53.3%。

在「政策評估」的模式中，其 F 值達顯著（ P 值 $< .000$ ）即表示領導量表的四個層面能有效的解釋政策量表中的「政策評估」，其解

釋力達 41.2%。

在整體政策執行的模式中，其 F 值達顯著 (P 值 $<.000$) 即表示領導量表的四個層面能有效的解釋政策量表中的「政策執行」，其解釋力達 61.8%。

表 18
領導模式對政策執行的迴歸分析

自變項	依變項									
	規劃推介		認知支援		態度能力		政策評估		政策執行總分	
	係數	T 值								
常數		7.427**		2.393*		.946		4.231**		5.088**
關懷	.318	6.906**	.215	5.736**	.184	4.587**	.181	4.003**	.246	6.732**
倡導	.119	2.365*	.105	2.572*	.139	3.180**	.086	1.742*	.136	3.386*
願景	.130	2.551*	.398	9.563**	.401	8.986**	.366	7.289**	.377	9.292**
放任	.171	4.851**	.178	6.181**	.110	3.540**	.100	2.873*	.150	5.303**
F 值	114.360		261.912		203.108		124.433		281.776	
R2	.392		.596		.533		.412		.618	

* $p < .05$ ** $p < .01$ 係數表示標準化迴歸係數，R2 表示調整後解釋量

伍、結論與建議

一、結論

(一) 關懷支持為教師知覺程度較高領導模式，願景創新卻與政策執行較高相關

從描述統計、差異性考驗、相關與迴歸可以看出關懷支持為多數教師知覺學校領導的模式，此領導模式扮演政策執行重要影響因子。然而，從教師知覺程度的平均數，願景創新領導得分並未高於關懷支持與任務倡導，但卻與政策執行具高相關。據此，願景創新領導模式，

應為學校領導者推動教師專業發展評鑑關鍵因素，更有助於政策執行。

(二) 中止再加入學校教師在領導模式與政策執行知覺皆高，中止學校則反之

在領導模式與政策執行中，連續辦理、中止再加入、中止、新辦理四類型學校，中止再加入顯著高於其他類型，學校重新選擇參與教師專業發展評鑑，對學校的領導與教專推動更能詮釋與理解。相反地，中止類型學校教師在領導模式與政策執行各層面知覺較低，也因此最後無法推動教師專業發展評鑑。

(三) 國中小教師對領導模式與政策執行知覺相近，年齡與教學年資亦無差異

目前參與教師專業發展評鑑國中教師雖然明顯少於小學教師，但參與過程中兩類學制學校對此政策知覺情形類似。學校教師之年齡與教學年資在領導模式與政策執行知覺相似，並無顯著之差異情形。此可說明，中小學不因學制皆能推動教師專業發展評鑑，教師不分年齡與教學年資皆能參與教專運作過程。

(四) 學校規模、教師性別、學歷、職稱、行政年資在領導模式與政策執行影響

學校規模在 25-48 班的教師於領導模式與政策執行知覺較高，而 13-24 班規模則是教師知覺較低；在領導模式與政策執行知覺程度，學校男性教師知覺程度顯著高於女性教師；學校教師學歷於領導模式無顯著差異，然而於政策執行碩士學位知覺程度最高；行政人員與教師知覺領導模式與政策執行程度，皆是兼職行政之教師高於一般教師；學校教師行政年資，介於 6-10 年或高於 10 年者皆有較高領導模式與政策執行之知覺程度。

(五) 教專參與身分在領導模式與政策執行量表存在差異

在領導模式中，未參與教專教師知覺情形最低；同時擔任受評教師與評鑑教師者，知覺情形最高。其次，則為受評教師；在政策執行層面，亦是如此。評鑑者與受評者兩者皆具身分者，由於歷經兩種身分歷程，知覺學校推動教專程度較高。反之，未參與教專教師知覺程度較低。

(六) 參與專業學習社群對領導模式與政策執行的知覺具有差異
專業學習社群是教師專業發展評鑑重要的配套方案，參與與否及參與的次數對知覺程度具有差異性。有參加與參加兩次以上者對教師專業發展評鑑更加認識，亦對領導模式與政策執行知覺較高。

(七) 學校層級領導模式對教師專業發展評鑑政策執行具有相關性與影響力

學校的領導模式，學校較少採用放任無為，從相關係數與迴歸分析，可說明領導模式對政策執行的影響性。換言之，在政策尚未成熟時，放任無為的領導模式很難將政策推動並達到政策理想性。教師專業發展評鑑政策執行於認知支持與態度能力，其具有較高的解釋力，亦說明政策執行中兩大因素的影響性較高。

二、建議

(一) 除關懷支持外，學校宜嘗試採用願景創新領導模式

關懷支持是多數教師知覺的模式，每一所學校的背景不同，可思考應用不同領導模式，推動教師專業發展評鑑形成性評鑑的美意。然而，研究中發現願景創新領導模式對教專推動具高相關。據此，建議學校可朝願景創新學校邁進，有助於政策執行推動。

(二) 「中止再加入」與「中止」學校宜深入進行個案研究

「中止再加入」學校教師知覺程度較高，與「中止」學校教師知覺程度較低之情形，值得後續進行個案研究。藉此理解學校中止之因，並分析學校願意再次投入的理由，有助於教專領導模式的應用與政策執行。

(三) 背景變項相關推論可再進行深入分析與驗證

本研究中學校規模、教師性別、學歷、職稱、行政年資在領導模式與政策執行具有影響性。一些變項可研擬配套或了解相關資訊，協助學校進行領導與政策執行，諸如：學校規模、學校教師性別、學校教師學歷、學校教師職稱、學校教師行政年資存在差異的可能作為。教師專業發展評鑑推動與相關支持系統，在動態實作過程中修正與發展，持續提供教師專業發展相關服務、評估現況與進行理論實務諮詢。據此，相關單位須能理解現況與提出相關策略，尤其值得縣市政

府以及所屬學校檢視與省思。

(四) 鼓勵教師從參與中認識教專與理解學校運作

教專參與與否對於知覺學校領導與教師專業發展評鑑推動，具有一定影響力。鼓勵教師從參與中了解教專，在此過程中更能理解學校領導者推動之過程。當未政策越加理解時，亦能了解學校領導者的用心。在此運作過程中，讓學校行政相關人員與學校教師團隊更能互相理解。

(五) 激勵學校積極參與教師專業學習社群與重視教專歷程

參與教師專業學習社群讓教師從專業對話開始，發揮與教師專業發展評鑑相得益彰效果。此外，諸如：召集人、研習階段、證書取得、承辦教師身分等皆能了解教師專業發展評鑑投入越多者，其越能認同政策推動。

(六) 教師專業發展評鑑推動著重認知支持與態度能力

在政策執行知覺部份，多數教師知覺到學校著力於規劃推介，未來可著力於其他三項，尤其是認知支持與態度能力，相關利害關係人可朝此方向努力。目前教師專業發展評鑑整個制度體系已屬完整，並透過嚴謹研習與認證制度，以及相關資源支持系統。教師專業發展評鑑的核心價值在於以學校本位之教師專業體系，教師自主投入精進教學生涯專業成長。然而，不流於執行教師專業發展評鑑形式化運作或是僅以參與數量（校數、教師數）的增加作為論斷，更重要的是學校與教師須持續省思精進自己教學，以學生學習為本位為核心。

參考文獻

- 王如哲、林明地、張志明、黃乃熒、楊振昇（1999）。**教育行政**。高雄市：麗文。〔Wang, R. Z., Lin, M. D., Zhang, Z. M., Huang, N. Y., & Yang, Z. S. (1999). *Educational administration*. Kaohsiung: Li Wen.〕
- 林水波、張世賢（1996）。**公共政策**（三版）。臺北市：五南。〔Lin, S. B., Zhang, S. X. (1996). *Public policy*(3 Ed.). Taipei: Wu Nan.〕

- 林劭仁（2006）。專業學習社群運用於師資培育自我評鑑之探究。**中正教育研究**，5（2），79-111。〔Lin, S. R.(2006).The implementation of professional learning communities on the self-study of teacher education. *Chung Cheng Educational Studies*, 5(2), 79-111.〕
- 林明地（2002）。**學校與社區關係**。臺北市：五南。〔Lin, M. D.(2002). *School and community relations*.Taipei: Wu Nan.〕
- 林政逸（2003）。**國民小學英語教育政策執行影響因素及實施現況之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學國民教育研究所，臺中市。〔Lin, Z. Y. (2003). *The study of English education policy implementation and related problems in elementary schools* (Unpublished master's thesis). Institute of graduated education, National Taichung University of Education, Taichung.〕
- 吳定（2008）。**公共政策**。臺北市：五南。〔Wu, D. (2008). *Public policy*.Taipei: Wu Nan.〕
- 吳煥烘（2007）。**學校行政領導理論與實務**。臺北市：五南。〔Wu, H. H. (2007). *School administration leadership theories and practices*.Taipei: Wu Nan.〕
- 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**，108，57-78。〔Qin, M. Q., Chen, Q. X., Wu, Z. D., & Guo, Z. Y. (2012). A study of the effectiveness of teacher evaluation for professional development. *Educational Resources and Research*, 108, 57-78.〕
- 陳佩英（2009）。一起學習、一起領導：專業學習社群的建構與實踐。**中等教育**，60（3），68-88。〔Chen, P. Y. (2009). Learning together, leading together: The construction and practice of professional learning community. *Secondary Education*, 60(3), 68-88.〕
- 教育部（2006）。**試辦教中小學教師專業發展評鑑宣導手冊**。臺北市：教育部。〔Ministry of Education (2006). *Pilot school teachers to teach professional development evaluation advocacy manual*. Taipei: Ministry of Education.〕

- 教育部 (2011a)。中華民國教育報告書—黃金十年百年樹人。臺北：教育部。〔Ministry of Education (2011a). *ROC Education Report: Gold takes a hundred years*. Taipei: Ministry of Education.〕
- 教育部 (2011b)。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。臺北：教育部。〔Ministry of Education (2011b). *The Ministry of Education grants handle teacher professional development evaluation points*. Taipei: Ministry of Education.〕
- 教育部 (2012)。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點 (民國 101 年 12 月 24 日修正)。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL000567&KeyWordHL=&StyleType=1>〔Ministry of Education (2012). *The Ministry of Education grants handle teacher professional development evaluation points (December 24, 2012)*. Retrieved from <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL000567&KeyWordHL=&StyleType=1>〕
- 教育部 (2013)。102 年度中小學教師專業發展評鑑工作坊 4 月 15 日登場。取自 <http://tw.news.yahoo.com/blogs/gov-press/102%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%A9%95%E9%91%91%E5%B7%A5%E4%BD%9C%E5%9D%8A4%E6%9C%8815%E6%97%A5%E7%99%BB%E5%A0%B4-061806472.html>〔Ministry of Education (2013). *102 years of primary and secondary teacher professional development evaluation workshop April 15 debut*. Retrieved from <http://tw.news.yahoo.com/blogs/gov-press/102%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%A9%95%E9%91%91%E5%B7%A5%E4%BD%9C%E5%9D%8A4%E6%9C%8815%E6%97%A5%E7%99%BB%E5%A0%B4-061806472.html>〕
- 教師專業發展評鑑網 (2012)。各類人才培育研習課程內容統整表。取

- 自 <http://tepd.moe.gov.tw/upfiles/fileupload/37/downf01354079348.doc> [Teacher evaluation for professional development (2012). *All kinds of talent nurturing learning curriculum integration table*. Retrieved from <http://tepd.moe.gov.tw/upfiles/fileupload/37/downf01354079348.doc>]
- 教師專業發展評鑑網 (2013)。參與教師專業發展評鑑學校數。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=34 [Teacher evaluation for professional development (2013). *Schools participating in the number of teacher professional development evaluation*. Retrieved from http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=34]
- 曾志朗 (2001)。教師專業成長與使命。文教新潮季刊，6 (3)，1-5。 [Zeng, Z. L. (2001). Commitment and teacher profession. *New Waves-Educational Research & Development*, 6(3), 1-5.]
- 曹俊漢 (1990)。公共政策。臺北市：三民。 [Cao, J. H. (1990). *Public Policy*. Taipei: San Min.]
- 陳寶山 (2004)。卓越領導的新趨勢。學校行政，33，100-113。 [Chen, B. S. (2004). New trend of remarkable leadership. *School Administration*, 33, 100-113.]
- 張永真 (2007)。全民國防教育政策執行之研究—執行人員觀點 (未出版之碩士論文)。世新大學行政管理學研究所，臺北市。 [Zhang, Y. Z. (2007). *A research on execution of policies of all-out defense education: A view point from executive personnel* (Unpublished master's thesis). Shin Hsin University, Department of Public Policy and Management, Taipei.]
- 張新仁 (2012)。臺灣中小學教師專業發展的推動策略。教育人力與專業發展，29 (1)，13-24。 [Zhang, X. R. (2012). The push strategy of secondary and primary school teacher professional development in Taiwan. *Educators and Professional Development*, 29(1), 13-24.]
- 張德銳 (2003)。我國中小學教師評鑑的規劃與推動策略。教育資料

- 與研究，53，1-12。〔Zhang, D. R. (2003). The planning and push strategy of secondary and primary school teacher evaluation in Taiwan. *Educational Resources and Research*, 53, 1-12.〕
- 張慶勳（1996）。**國小校長轉化、互易領導影響學校組織文化特性與組織效能之研究**（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。〔Zhang, Q. X. (1996). *The effects of transformational and transactional leadership of elementary school principals on the culture characteristics and effectiveness of school organization* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.〕
- 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。〔Pan, H. L., Wang, L. Y., Zhang, S. Z., Wu, J. X., & Zheng, S. H. (2010). *Primary and secondary school teachers' professional development pilot evaluation of program evaluation (II)*. (Final project report by Ministry of Education support, Unpublished doctoral dissertation)〕
- 甄曉蘭（2002）。**中小學課程改革與學革新**。臺北：高等。〔Zhen, X. L. (2002). *The Innovative Curriculum Implementation in Secondary and Primary School*. Taipei: Higher Education.〕
- Amo, C., & Cousins, J. B. (2007). Going through the process: An examination of the operationalization of process use in empirical research on evaluation. *New Direction for Evaluation*, 116, 5-26.
- Beerens, D. R. (2000). *Evaluating teachers for professional growth*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bell, L., & Day, C. (Eds.). (1991). *Managing the professional development of teachers*. Bristol, PA: Open University.
- Burke, P. J. (1987). *Teacher development: Induction, renewal and redirection*. New York: The Falmer.
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development: a practical guide for teachers and schools*. New York: Routledge Falmer.

- Duck, D. L. (1987). *School leadership and instructional improvement*. New York: Random House.
- Danielson, C. (2008). *The handbook for enhancing professional practice: Using the framework for teaching in your school*. Alexandria, VA: ASCD.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Helleve, I. (2010). Theoretical foundations of teachers' professional development. In J. O. Lindberg & A. D. Olofsson, (Ed.), *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery* (pp. 1-19). New York: Information Science Reference.
- Hoban, G. F. (2002). *Teacher learning for educational change*. Buckingham, MK: Open University.
- Kellor, E. M. (2005). Catching up with the Vaughn express: Six years of standards-based teacher evaluation and performance pay. *Education Policy Analysis Archives*, 13(7), 1-27.
- Patton, M. Q. (2007). Process use as a usefulness. *New Direction for Evaluation*, 116, 99-112.
- Pressman, J. L., & Wildavsky, A. B. (1973). *Implementation*. Berkeley, CA: University of California.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. New York: Eye On Education.
- Scriven, M. (1983). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic
- Widden, A. (1987). *Some selected relationships between the concerns of elementary school teachers and their verbal behaviors in the classroom*. Alabama: University of Alabama.
- Williams, J. M. (1985). *A study of professional development practice of part-time instructors at selected leagues for innovation community*

colleges. (ERIC Document Reproduction Service No. ED269093).

Zepeda, S. J. (2008). *Professional development: What works?* Larchmont, NY: Eye on Education and Oxford.