

教育研究 與 發展期刊

Journal of Educational
Research and Development

第十九卷 第一期
2023年 3月

Vol.19 No.1
March 2023

國家教育研究院

NATIONAL ACADEMY for EDUCATIONAL RESEARCH

i 編輯委員

iii 主編的話

研究論文

1 教師涉及性平事件之法制變革與案例探討：以教師懲戒行使時效為中心
黃源銘

31 教學領導、分布式領導和學校氣氛對教師工作滿意的直接和調節作用：
基於 TALIS 2018 臺灣國民中學資料之多層次分析
吳勁甫

71 運用文獻計量分析創造力教育研究的演進情形與發展趨勢
林業盈

107 國際課程評鑑研究課題與趨勢分析：2000-2020 年
陳美如、郭昭佑、曾莉婷

141 徵稿啟事

147 審稿辦法

152 《教育研究與發展期刊》投稿者基本資料表

153 授權書

Contents Vol.19 No.1

i Journal of Educational Research and Development

iii Words from the Executive Editor in Chief

Research Papers

- 1 The Limitation of Teacher Discipline in Gender Equality Incidents:
The Application of Law and Cases
Yuan-Ming Huang
- 31 Direct and Moderating Effects of Instructional Leadership,
Distributed Leadership, and School Climate on Teacher Job Satisfaction:
A Multilevel Analysis of TALIS 2018 Data on Junior High Schools in Taiwan
Jin-Fu Wu
- 71 Progress and Development in Creativity Education Research:
A Bibliometric Analysis
Yeh-Ying Lin
- 107 Issues and Trends in International Curriculum Evaluation Research
From 2000 to 2020
Mei-Ju Chen / Chao-Yu Guo / Li-Ting Tseng
- 143 Journal of Educational Research and Development Call for Papers
- 149 Paper Review Regulations
- 152 Journal of Educational Research and Development Submission Form
- 154 National Academy for Educational Research Authorization Letter
for Use of Articles Published in Journals and Magazines

教育研究與發展期刊 第十九卷第一期

2023年3月31日出刊

Journal of Educational Research and Development

Vol.19, No.1, March 31, 2023

創刊日期：2005年6月30日

Date Founded: June 30, 2005

發行人

Publisher

林崇熙

Chung-Hsi Lin

國家教育研究院院長

President, National Academy for Educational Research

主編

Editor in Chief

龔心怡

Hsin-Yi Kung

國立彰化師範大學教育研究所教授

Professor, Graduate Institute of Education, National Changhua University of Education

編輯委員

Editorial Board

王子華

Tzu-Hua Wang

國立清華大學教育與學習科技學系教授

Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

王慧蘭

Hui-Lan Wang

國立屏東大學教育行政研究所副教授

Associate Professor, Graduate Institute of Educational Administration, National Pingtung University

林松柏

Sung-Po Lin

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

Professor, Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University

陳榮政

Robin Jung-Cheng Chen

國立政治大學教育學院教授兼副院長

Professor and Associate Dean, College of Education, National Chengchi University

廖年森

Nyan-Myau Lyau

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所教授

Professor, Graduate School of Technological and Vocational Education, National Yunlin University of Science and Technology

甄曉蘭

Hsiao-Lan Chen

國立臺灣師範大學教育學系教授

Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

劉秀曦

Hsiu-Hsi Liu

國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員

Research Fellow, Research Center for Education Systems and Policy, National Academy for Educational Research

蔡清田

Ching-Tien Tsai

國立中正大學師資培育中心教授

Professor, Center for Teacher Education, National Chung Cheng University

主編的話

國立彰化師範大學教育研究所教授 龔心怡

本刊自 112 年起在徵稿方向上有重大變革，徵稿範圍仍分為「師資培育與教師專業發展」、「課程與教學」、「教育政策與制度」及「教育心理、輔導與測評」四大領域，但更著重收錄上述四大領域在教育理論、政策與實務興革之研究，期透過各界對教育議題之探究與分析，蒐集並作為國家教育研究院進行教育理論與實務研究之重要參考。

本期稿件經過嚴謹的匿名審查，作者反覆的費心修改，再經由本刊編輯委員會全體委員複審及討論後，決議刊載以下四篇論文。四篇論文在領域上，分屬「教育政策與制度」、「課程與教學」及「教育心理、輔導與測評」等領域；在研究取向上，有從現行法規、制度與案例來個探討個案之研究，也有以大型次級資料庫進行之多層次分析，亦有兩篇以當前新興的文獻計量法來分析特定議題之發展趨勢，質量兼具。以上諸篇皆有其學術上與教育實務上可觀之處，茲簡述各篇特點如後。

第一篇「教師涉及性平事件之法制變革與案例探討：以教師懲戒行使時效為中心」，以新舊法令適用、證據調查及懲戒權行使之時效等觀點，解析校園中教師涉及性平事件之實務案例，研究發現現行《教師法》雖大幅翻修，但教師懲戒行使期間並未有相對應規範之漏洞，因而建議應儘速修正《教師法》及其相關規定，並提供立法論之思考觀點，亦提供了以法規、制度及案例等不同面向對現行《教師法》之修正依據。研究發現對於臺灣現行《教師法》在懲戒權行使時效之合宜性，應有重新檢視之必要性。

第二篇「教學領導、分布式領導和學校氣氛對教師工作滿意的直接和調節作用：基於 TALIS 2018 臺灣國民中學資料之多層次分析」，以臺灣參與 2018 年「教學與學習國際調查」（Teaching and Learning International Survey, TALIS）為資料來源，從校長與教師不同觀點，進行多層次結構方程模式分析及多層次調節效果模式分析，研究發現部分顯著之直接效果與調節效果，特別是校長知覺之教學領導及分布式領導與教師知覺之分布式領導，對教師工作滿意度之不同效果；及校長知覺之教學領導和分布式領導對教師工作滿意之影響不受學校氣氛調節，但教師知覺之分

布式領導對教師工作滿意之影響卻受學術強調所調節。研究發現為教學現場的不同領導方式提供了以資料證據為本的研究取向，迥異之結果十分值得教育工作者進一步深思！

第三篇「運用文獻計量分析創造力教育研究的演進情形與發展趨勢」，以「華藝線上圖書館」與「Web of Science」資料庫中有關創造力教育研究進行文獻計量分析，文獻計量法為目前新興之研究方法，對於了解特定議題的演進與發展趨勢提供一個較為全面的觀點，研究發現創造力教育歷經不同的演變時期、多項研究前沿與四種知識領域，且在教學、理論、政策到應用層面的知識領域，皆出現蓬勃成長且具發展潛力的研究集群。本篇研究對於未來有志於以文獻計量法進行特定議題研究發展趨勢分析之研究者，提供了可行的研究方向。

第四篇「國際課程評鑑研究課題與趨勢分析：2000-2020年」，同樣類似於前一篇的文獻計量法與文獻分析法，以收錄於社會科學引文索引中的學術文章資料為來源，針對「課程評鑑」主題進行趨勢分析，研究指出評鑑典範之移動性，課程評鑑關照應兼顧以人為主體，並重視現場的脈絡實踐、意義與需求，著重以證據為本的對話、反思與回饋，是當前與未來課程評鑑的主旋律。研究結果透過系統性的文獻計量法檢視國際課程評鑑近20年之趨勢，對於後續課程評鑑研究與發展提供了以證據為本的研究取向。

最後感謝所有投稿作者的辛勞與貢獻，各篇審查委員、本刊編輯委員會委員的審查意見與修改建議，以及出版中心工作同仁的努力，讓本期得以順利出刊。

主編 龔心怡 謹識

2023年3月

教師涉及性平事件之法制變革與案例探討： 以教師懲戒行使時效為中心

黃源銘 國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

摘 要

本文以實務案例探討校園中教師涉及性平事件，經過多年後遭學生指控當時教師對其涉及性平事件。在處理過程中將面對新舊法令適用、證據調查以及懲戒權行使之時效等問題。本文透過法規研究、制度研究以及案例研究等途徑輔以個案與文獻分析為研究方法，並以「教師懲戒行使時效」作為相關案例分析核心。研究發現，現行《教師法》（1995／2019）雖大幅翻修，但教師懲戒行使期間，《教師法》並未規定，此應非立法有意省略，而係漏洞。本文建議應儘速修正《教師法》及其相關規定，並提供立法論之思考觀點，其中包括於《教師法》明定懲戒時效年限，或是在立法體例上亦可將教師懲戒時效明文規定「準用」《公務員懲戒法》時效之相關規定。

關鍵詞：不適任教師、性平事件、教師懲戒時效



The Limitation of Teacher Discipline in Gender Equality Incidents: The Application of Law and Cases

Yuan-Ming Huang

Professor, Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University

Abstract

This paper focuses on sexual equality violations by teachers and the discipline of such teachers. The paper encompasses discussions of law and evidence and an analysis of disciplinary mechanisms. Taiwan's Teachers' Act does not clearly specify the extent or duration of punitive teacher discipline, which leaves a gap in the legislation. This gap requires a remedy, with clear provisions for the extent and duration of punishment. This article suggests some potential legislative fixes.

Keywords: incompetent teachers, gender equity incidents, limitation of teacher discipline



壹、問題意識

在後現代強調異質、多元等眾聲喧嘩（heteroglossia）的脈絡下，校園內「性別平等」意識逐漸受到各界重視，譬如，從行政院性別平等委員會「重要性別統計資料庫」（https://www.gender ey.gov.tw/gecdb/Stat_Statistics_Field.aspx）的「疑似校園性侵害、性騷擾及性霸凌通報統計」可知，校園性騷擾通報件數從 2011 年的 2,018 件迄 2022 年的 11,941 件成長近五倍之多。此不啻反映校園內「性別平等」風氣之興起，亦描繪出後現代主義（Postmodernism）重視「他者」主體性的輪廓，使得 Paulston 所言「社會地圖學」（social cartography）的理念得以實踐與彰顯（李奉儒，2015）。此外，從微觀面視角以觀，教育部（2022）之「校園性騷擾事件調查屬實統計——按當事人關係」資料顯示，「師對生」性騷擾的件數包括 279 件，此反映出我國校園內「涉及性平案件之不適任教師」仍然存在，須透過法制上之研究加以釐清。

過往學校在處理校園性平事件常為社會所關注的焦點，此係源於教育事務具有顯明度高，亦遭批評之特性（謝文全，2021）；此外，我國新聞之標題亦有趨於「淺碟化」之特徵，學校若處理不當，往往造成重大危機或媒體矚目事件（秦夢群，2020），此凸顯了校園性平事件適法處理之重要性。然而，從法制層面探討，過往在處理教師涉及性平案件常陷入「證據保存」及「追訴時效已過」的困境，而此亦反映在各國電影情節中，舉凡 2011 年改編韓國真實發生的「虐兒性侵」的社會案件《熔爐》（*Silenced*）、2019 年法國和比利時合拍《感謝上帝》（*Grâce à Dieu*）及我國 2020 年所拍攝的電影《無聲》（*The Silent Forest*），皆透過電影探討生活中那些以愛之名的罪行，尤其是被最信任的人（包括父母、師長、神職人員等）傷害。但當他（她）們挺身而出控訴罪行時，通常會遭遇到上述的困境，欲將加害者繩之以法，在法律上實有困難。

從法制面，我國 2020 年 6 月 30 日施行之《教師法》（1995/2019）（以下簡稱現行教師法）及其相關子法就處理不適任教師涉及性平事件之「組織與程序」有大幅修正，此外，為配合《性別平等教育法》（1994/2022）（以下簡稱性平法）於 2019 年 12 月 28 日修正施行及考量各級學校處理實務之需要，《校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則》（2005/2019）（以下簡稱防治準則）亦有所修正，此代表我國校園性平事件之處理進入一個嶄新的時代。

本文將透過司法裁判、訴願實務案例探討教師於校園中涉及性平事件，關於

懲戒時效在現行實務之處理態度，同時現行教師法對於教師懲戒（包括解聘、不續聘、停聘或資遣）並無時效之規定，倘若教師遭學生指控十餘年前曾對其涉及性平事件，面對此一立法疏漏究應如何適用相關法律，並透過法學方法論之思考提出相關法制面之建議。

貳、教師涉及性平事件之法規範變革與漏洞

由於這三年來（2019-2022 年）處理不適任教師涉及性平事件所適用之法律及法規命令修正頻繁，包括現行教師法（1995／2019）、性平法（1994／2022）、防治準則（2005／2019）及《公立高級中等以下學校教師成績考核辦法》（1971／2021）（以下簡稱成績考核辦法），因而各級學校及教育行政機關，在處理此類型案件首先要面對的是法制變革後如何適用相關法規，下面就涉及教師涉及性平事件處理機制（組織與程序）、移送權責機關懲戒、懲處或處置之法律性質及「教師懲戒（處）涉及時效如何適用」等法規問題說明如下。

一、教師涉及性平事件處理組織與程序之法制變革

過去學校或教育主管機關處理不適任教師，在組織方面，大都仰賴單一組織即「教師評審委員會」（以下簡稱教評會）。現行教師法及其他相關法規在經歷了幾次修法改革，如今有逐漸分權的趨勢。現行教師法針對不同案件類型明定其權責組織及調查程序，並有相應的審議機制，於調查確認後移付相關權責機關處理。

性平事件由學校性別平等教育委員會（以下簡稱性平會）或依法組成之相關委員會調查確認，教評會未如過去一會獨大，其地位逐漸削弱，茲再分下列二種情形。

（一）終身解聘免經教評會審議由學校通報主管機關解聘

現行教師法依其不適任之程度，區分不同之法律效果，最嚴重者為「終身解聘」，此乃因教師違反事由已嚴重損害教師職務尊嚴令其終身離開教育職場，不得再聘任為教師。教師涉有現行教師法（1995／2019）之事由：

四、經學校性別平等教育委員會或依法組成之相關委員會調查確認有性侵害行為屬實。

五、經學校性別平等教育委員會或依法組成之相關委員會調查確認有性騷擾或性霸凌行為，有解聘及終身不得聘任為教師之必要。（第 14 條第 1 項第 4 款、第 5 款）

依同條第 3 項規定，教師有前開情形，免經教評會審議，由學校通報主管機關解聘。

（二）議決一至四年之解聘仍須經教評會審議，出席及審議比例降低至二分之一

教師遭解聘後能否再回任教師，在大法官釋字 702 號（司法院，2012）以前，《教師法》規定：「行為不檢有損師道」被學校解聘者，終身禁止再任教師，因此係否定的看法，亦即解聘後形同終身禁止再任教職，然而，限制教師終身不得再任教職，不啻完全扼殺其改正之機會，對其人格發展之影響至鉅。倘行為人嗣後因已自省自新，而得重返教職，繼續貢獻所學，對受教學生與整體社會而言，實亦不失為體現教育真諦之典範。一律禁止終身再任教職，而未針對行為人有改正可能之情形，訂定再受聘任之合理相隔期間或條件，使客觀上可判斷確已改正者，仍有機會再任教職，釋字 702 號意旨認為，就該部分對人民工作權之限制實已逾越必要之程度，有違憲法第二十三條之比例原則（司法院，2012）。

從釋字 702 號建立的寬容法制，亦即修正前《教師法》規定，「行為不檢有損師道」而被學校解聘、停聘、不續聘者，終身禁止再任教職，完全扼殺改正機會，逾越限制人民工作員的必要程度，有違憲法第二十三條之比例原則。

隨後《教師法》的歷次修正再將之明確分不同事由的嚴重性有「終身不得聘用」、「議決 14 年不得聘用」。以及「單純解聘，但得到他校聘用」（教師法，1995/2019，第 14 條、第 15 條、第 16 條）因而除非犯上開之嚴重事由得終身禁用外，否則得以「情節輕重」管制 14 年，於管制期滿後令其有再任教師的機會。現行教師法（1995/2019）規定：

教師有下列各款情形之一者，應予解聘，且應議決一年至四年不得聘任為教師：一、經學校性別平等教育委員會或依法組成之相關委員會調查確認有性騷擾或性霸凌行為，有解聘之必要。（第 15 條第 1 項第 1 款）

依同法第 15 條第 2 項規定，應經教評會二分之一出席，出席委員二分之一審議通過，並報主管機關核准。

於此須特別說明者，前開之 1、2 所述教師涉及性平事件有關之「事實認定」及「應否終身解聘」屬於學校性平會或依法組成之相關委員會之權限，而「教評會」依現行教師法（1995／2009）之審議：「僅限於議決該教師不得聘任為教師時間之長短（1-4 年）」（第 15 條第 2 項）。

從上述現行教師法對於教師涉及性平事件觀察可知，教師涉及「性騷擾」在組織及程序運作上有明顯的差異，在組織上舊法必須經由教評會，但新法若有解聘且終身不得聘任之必要時，經性平會及相關委員會調查確認屬實，免經教評會審議，直接由學校逕報教育主管機關核准後予以解聘，在立法政策的考量上，相當程度弱化教評會之職權，這種變革乃呼應外界加速汰除不適任教師，並回應外界對「師師相護」批評的改革。

（三）遭依《兒童及少年福利與權益保障法》（2003／2021）第 97 條處罰（違反該法第 49 條）須經教評會確認（三分之二出席，出席三分之二通過）並報主管機關解聘或終身解聘

教師有教師法（1995／2019）之事由：

七、經各級社政主管機關依兒童及少年福利與權益保障法第九十七條規定處罰（即違反該法第 49 條各款規定，如對兒少為猥褻行為或性交），並經學校教師評審委員會確認，有解聘及終身不得聘任為教師之必要。（第 14 條第 1 項第 7 款）

依同條第 4 項規定：教師有第一項第七款規定情形之一者，應經教師評審委員會委員三分之二以上出席及出席委員二分之一以上之審議通過，並報主管機關核准後，予以解聘。

另外，雖非教師行為事涉性平事件而係違反性侵害通報義務；偽造、湮滅他人犯罪校園性侵害事件之證據；譬如，現行教師法（1995／2019）：

八、知悉服務學校發生疑似校園性侵害事件，未依性別平等教育法規定通報，致再度發生校園性侵害事件；或偽造、變造、湮滅或隱匿他人所犯校園性侵害事件之證據，經學校或有關機關查證屬實。（第 14 條第 1 項第 8 款）

有上述規定情形之一者，依同法第 14 條第 4 項之規定，應經教師評審委員會委員三分之二以上出席及出席委員三分之二以上之審議通過，並報主管機關核准

後，予以解聘。

二、現行教師法對教師涉及性平事件中之性騷擾或性霸凌構成要件及法律效果之修正

教師法對教師涉及性平案件中之性騷擾或性霸凌行為，修正前《教師法》第 14 條第 1 項第 9 款之構成要件為「且情節重大」，現行教師法（1995／2019）則修改為「有解聘及終身不得聘任為教師之必要」（第 14 條第 1 項第 5 款、第 15 條第 1 項第 1 款、第 2 款）。解釋上應為個案情節之判斷須交由權責單位加以決定。至於組織程序修法前《教師法》第 14 條第 4 項為「先經教評會停聘，嗣後調查查證屬實，由服務學校報教育主管機關核准後直接解聘，不必再經由教評會」，新法則為「免經教評會審議，由學校逕報主管機關核准後予以解聘」。在法律效果上，修正前為「解聘且終身不得任教」，修正後則有「解聘並終身不得聘任」、「議決 1-4 年不得聘任為教師」。茲就《教師法》修正前後涉及「性騷擾」之「構成要件」、「組織程序」、「法律效果」比較如表 1：

表 1

教師涉及性騷擾適用教師法（1995／2019）之構成要件、組織程序及法律效果新舊法比較

新舊法 比較點	2013 年 6 月 17 日教師法	現行教師法
構成要件 (認定事由)	有性騷擾或性霸凌行為，且情節重大（第 14 條第 1 項第 9 款）。	有性騷擾或性霸凌行為，有解聘及終身不得聘任為教師之必要（第 14 條第 1 項第 5 款）。 受兒童及少年性剝削防制條例規定處罰，或受性騷擾防治法第二十條或第二十五條規定處罰，經學校性別平等教育委員會確認，有解聘之必要（第 15 條第 1 項第 2 款）。
組織程序	經教師評審委員會審議通過後予以停聘，並靜候調查。經查證屬實者，由服務學校報主管教育行政機關核准後，予以解聘（第 14 條第 4 項）。	免經教師評審委員會審議，由學校逕報主管機關核准後，予以解聘（第 14 條第 3 項）。 經學校性別平等教育委員會確認，有解聘之必要）規定情形之一者，應經教師評審委員會委員二分之一以上出席及出席委員二分之一以上之審議通過，並報主管機關核准後，予以解聘（第 15 條第 2 項）。

（續下頁）

表 1

教師涉及性騷擾適用教師法（1995／2019）之構成要件、組織程序及法律效果新舊法比較（續）

新舊法 比較點	2013 年 6 月 17 日教師法	現行教師法
法律效果	解聘	<ul style="list-style-type: none"> • 依第 14 條第 1 項第 5 款：解聘及終身不得聘任為教師。 • 依第 15 條第 1 項第 2 款：解聘且應議決 1-4 年不得聘任為教師。

資料來源：作者自行整理自《教師法》（1995／2019）。

參、教師涉及性平事件懲戒之法律性質與時效漏洞

一、問題之提出

近日兩則高等行政法院判決顯示，由於現行教師法並未對於教師身分變更及工作權之保障之懲戒設有行使期間，其案例事實係學生指控十餘年前（學生正值國小），其導師或科任教師當時曾對其性騷擾，此時可否對該名教師懲戒，時效如何起算？高等行政法院判決認為，教師與公務人員於履行公共職務上，具有相當的類似性，因而關於教師解聘未設有行使期間，參酌釋字 583 號（司法院，2004）同一法理，為保障教師權益，自應「類推適用」《公務員懲戒法》（1931／2020）（以下簡稱公懲法）相關規定，以填補《教師法》之法規漏洞，以貫徹對教師權益之保護（高雄高等行政法院，2021；臺中高等行政法院，2020）。

但是公懲法（1931／2020）關於「時效」的規定，經過幾次修正，2015 年 5 月 20 日修正前，公懲法針對各種懲戒處分，概以十年為懲戒權之行使期間，未分別對公務員違法失職行為及其懲戒處分種類之不同而設規定，與比例原則未盡相符，經司法院釋字第 583 號解釋認為應檢討修正（陳新民，2020）。依 2015 年 5 月 20 日修正後之公懲法（1931／2020）第 20 條規定，除休職之懲戒處分行使期間仍為十年外，降級、減俸、記過或申誡之懲戒處分行使期間已修正為五年，新增之減少退休（職、伍）金及罰款之懲戒處分行使期間亦均定為五年。至於免除職務及撤職因屬較嚴重之懲戒處分，其理由乃受此類處分已不適宜繼續擔任公務員。參酌

德國《聯邦公務員懲戒法》（行政院人事行政局，2009）第 15 條規定，未設行使懲戒處分之期間限制。

本文的思考是前述高等行政法院兩則判決，透過「類推適用」公懲法相關規定，這樣的見解是否妥適，不無疑問。何以言之？蓋時效制度之目的在於尊重既存之事實以及維持法律秩序之安定與公益有關，因此必須由法律明定。早期公懲法制定時，公務員懲戒之「撤職」及「免除職務」不設時效之規定，進而可能產生幾十年後，甚至更久都有可能懲戒，與此相較，刑事犯罪之追訴權時效及行刑時效均有法律明訂（參《中華民國刑法》〔刑法〕，1935／2023，第 80 條、第 84 條），差別甚大。教師之懲戒其中「終身解聘」或其他懲戒處分也面臨同樣的問題，因而有必要就法理與法制進一步分析。

二、對教師懲戒之法律性質分析

依性平法（1994／2022）第 25 條第 1 項規定，學校或主管機關對於校園性平事件調查屬實後，應依相關法律或法規規定自行或將行為人移送權責機關，予以「申誡、記過、解聘、停聘、不續聘或其他適當之懲處」。同條第 2 項並有命行為人之各種處置。移付權責機關懲處或處置措施類型多種，其中包括「對教師身分變更」及「基於管理內部秩序為目的的措施」，此涉及不同的組織與程序，更上位階的思考是：「教師懲戒」與「教師懲處」有何不同？本文的思考前提認為，教師懲戒係基於教師法決定「教師身分存否」（如：解聘、停聘、不續聘及資遣），與教師懲處（如：記大過、記過、申誡）係基於考績管理的規範目的不同，茲比較說明如下：

（一）法源依據及規範目的

教師懲戒之法源依據係教師法（1995／2019），其規範目的在於決定教師身分存否；教師懲處之法源依據係成績考核辦法（1971／2021），其規範目的為「教師考績管理」。

（二）處理機關

教師懲戒依個別不適任教師類型有不同審理組織，包含教評會、性平會及教師專業審查會，惟最後須報教育主管機關（教師法，1995／2019，第 14、15、16、17 條）；教師懲處由成績考核會及校長報主管機關核定（成績考核辦法，1971／2021，第 8、14、15 條）。

（三）處分原因及法律效果

教師懲戒即教師法法定事由，包括：解聘、不續聘、停聘及資遣等原因事由（教師法，1995／2019，第四章）；教師懲處即成績考核辦法法定事由，包括：記大過、記過及申誡等原因事由（成績考核辦法，1971／2021，第6條第2項第4、5、6款）。

（四）處理程序

教師懲戒依教師法視各種不適任教師類型而異其組織與程序；教師懲處之程序則包括初核、核議、核定（成績考核辦法，1971／2021，第8、14、16條）。

（五）時效規定

教師懲戒並無時效之規定，現行司法裁判係類推適用公懲法；教師懲處依成績考核辦法（1971／2021）第6條第4項，即：依前二項（規定對教師所為之懲處，自違失行為終了之日起，屬一次記二大過之行為，無懲處行使期間限制；屬記一大過之行為，已逾五年者，不予追究；屬記過或申誡之行為，已逾三年者，不予追究）。

（六）救濟程序

由於教師懲戒與教師懲處之結果均為「行政處分」，依現行教師法第44第3項之規定，可選擇申訴或訴願（任擇不併行）。

雖然學理上對教師懲戒與懲處可作如上之區別，並有不同規範目的與法規依據，然法制上用語亦會產生困擾。例如，性平法（1994／2022）規定：

校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件經學校或主管機關調查屬實後，應依相關法律或法規規定自行或將行為人移送其他權責機關，予以申誡、記過、解聘、停聘、不續聘、免職、終止契約關係、終止運用關係或其他適當之懲處。（第25條第1項）

前述將教師法與成績考核辦法之處置類型置於同一法律效果中，並以概括條款之「或其他適當之懲處」會讓人誤以為「解聘、停聘或不續聘」與「記過、申誡」係同一法律性質。然而，近日發布修正之成績考核辦法（1971／2021）第6條第4項增訂之用語則相對正確，該條項規定：

依前二項規定對教師所為之『懲處』，自違失行為終了之日起，屬一次記二大過之行為，無懲處權行使期間限制；屬記一大過之行為，已逾五年者，不予追究；屬記過或申誡之行為，已逾三年者，不予追究。（教育部，2021）

其中增訂「教師懲處」之規定，其目的乃在於學校對於不同「懲處」的種類之「懲處權」行使應有合理區分，以維護教師權益及法秩序之安定，因而本文認為，對教師之懲戒與懲處應可以從「身分上之變更」與「基於管理內部秩序之目的」而作不同之思考。

此外，需進一步探討的是，性平法（1994／2022）第 25 條第 1 項規定，性平事件經主管機關或學校調查屬實後，並依「相關法律」或法規將行為人移送其他權責機關，倘若加害人為教師，依上開規定，仍須回歸行為人身分所適用的法律對其懲戒或懲處，亦即適用教師法或成績考核辦法。另外，若屬「情節輕微」未達變更身分，則依同法 25 條第 4 項規定，僅依性平法（1994／2022）規定：

學校、主管機關或其他權責機關為性騷擾或性霸凌事件之懲處時，應命行為人接受心理輔導之處置，並得命其為下列一款或數款之處置：一、經被害人或其法定代理人之同意，向被害人道歉。二、接受八小時之性別平等教育相關課程。三、其他符合教育目的之措施。（第 25 條第 2 項）

前述「命行為人接受心理輔導之處置」、「經同意向被害人道歉」以及「接受性平課程教育」或「其他符合教育目的之措施」。本文認為，前述處置或措施，係屬《行政罰法》（2005／2022）第 2 條所稱之「裁罰性不利處分」，其中「命接受心理輔導教育」、「接受性平教育」應為《行政罰法》（2005／2022）第 2 條第 4 款之「輔導教育或其他相類似處分」之「警告處分」；至於「向被害人道歉」涉及名譽權，應屬於《行政罰法》（2005／2022）第 2 條第 3 款之「影響名譽之處分」。道歉係侵害他人權利之加害人，於自認有錯時，出於自願且真誠向被害人道歉，不論是表達其內疚或羞愧，皆為對被害人所受傷害同理心表現，可讓被害人獲得精神上的安慰，感到受尊重，獲得安全感，從而重建對他人之信任。透過道歉，甚可宣示社會之共同價值觀，因而重建雙方及社會的和諧。故加害人於自認有錯時，本即得真誠向被害人道歉，不待法院以判決強制道歉。鑑於道歉所具之心理、社會及文化等正面功能，國家亦得鼓勵或勸諭加害人向被害人道歉，以平息糾紛，回復和諧。但不得逕行採行侵害程度更大的強制道歉手段（憲法法庭，2022）。

基於上述，倘若係教師涉及校園性平事件，可能遭「申誡、記過、解聘、停聘、不續聘、免職、終止契約關係、終止運用關係或其他適當之『懲處』」，前述規定將行政制裁的類型混在一起，並依相關法律或法規移送其他權責機關，益增判斷之

困難，難怪實務會引起「一事不再理原則」及「時效適用」之法理之爭（高雄高等行政法院，2021；臺中高等行政法院，2020）。本文認為若能將教師懲戒與懲處區分形成穩定之見解，當可解緩此一法理之爭。蓋對教師「懲戒」定位為身分決定存否之處置，而「懲處」係基於管理內部秩序維護之規範目的，兩者之法律依據一為教師法，一為成績考核辦法，至於其他法制之處置類型，如前述之性平法（1994／2022）第25條第1項及第2項之處置類型（命接受心理輔導教育、接受性平教育、向被害人道歉……）則依上述二法分離，明確區分示之教師「懲戒」或「懲處」或「其他裁罰性之不利處分」，如此一來兩者應該可以有不同的制度設計及法制適用。

三、教師懲戒時效之漏洞與填補

（一）時效在法律及個案適用的意義

時效制度係一種因時間經過而取得或喪失某種權利的制度，其目的除了尊重長久以來建立之社會生活狀態，並有維持法秩序安定之功能，同時對於怠於行使權利者，用剝奪其權利之方式施以處罰。此制度與公益有關須由法律明定，不得授權行政機關衡情以命令訂定或由行政機關以職權命令訂定（司法院，1999）。例如，《稅捐稽徵法》（1976／2021）於2021年11月30日立法院三讀通過部分修正第28條，其理由為：「因納稅義務人錯誤致溢繳稅款申請退稅期間，由「5年」修正為「10年」；因政府機關錯誤者，由「無期限」修正為「15年」，本條文修正前因政府機關錯誤致溢繳稅款案件，申請退稅期間，自本法修正施行日起算15年」。

又如，2020年2月20日修正公布之成績考核辦法（1971／2021）之增訂：

對教師所為之懲處，自違失行為終了之日起，屬一次記二大過之行為，無懲處權行使期間限制；屬記一大過之行為，已逾五年者，不予追究；屬記過或申誡之行為，已逾三年者，不予追究。（第6條第3項，現為第4項）

其修正理由三、四略謂：

為符合司法院釋字第583號解釋有關公務人員懲處之行使期間，應類推適用公務員懲戒法相關規定，以及不同懲處種類之懲處權行使期間應有合理區分之意旨，明定不同懲處種類之懲處權形式期間。此外為避免對涉有違失之教

師應否予以懲處長期處於不確定狀態，爰增訂對教師不同懲處種類之懲處權行使期間，以維護教師權益及法秩序之安定。

時效須於法律中明定，然而如上所述性平法（1994／2022）第 25 條第 1 項各種處罰類型，互有交錯且其性質不易分辨，因而產生究應適用何種法律之爭議。尤有甚者，現行法制中雖以「懲戒」為名，但其處罰類型與行政罰法所定之裁罰類似，因而產生究應適用《行政罰法》時效之規定抑或是適用專門職業技術專法時效之爭議；再者，倘若該法並未有時效之規定，面對此種法規範的「漏洞」，法學方法上，究竟是要「直接適用」或「類推適用」行政罰法？抑或是「類推適用」同性質之法規？法律適用屢見爭議。

例如，懲戒罰係為維護某一特別法律領域或某一職業內部秩序，對於該「特別身分」之行為人，違反該身分所特有之義務所為之懲罰。與一般人民違反行政法上義務不同，應適用有關之特別法律。然而對於這些特別身分之人倘若違反行政法相關規定遭處罰，究應定性為「懲戒罰」或「行政罰」，學理與實務曾提出不同看法。尤其現行法規對於這些特別身分之人之處罰雖名為「懲戒」，且其懲戒名稱與《行政罰法》（2005／2022）第 2 條所規定之內容類似，並由行政機關內部所設懲戒委員會所為，性質上究屬行政罰或懲戒罰，實務上亦常見爭議。近日，最高行政法院判決，對於藥師（專門職業技術人員）違失行為所為之懲戒罰，其懲戒權之行使期間，能否「類推適用」公懲法之有關規定，對此判決指出：

公務員因與國家間有聘任關係，法律賦予公務員行使公權力執行職務，由公務員之身分、地位及其職務義務內容觀之，明顯與專門技術職業人員有別，則國家立於雇主地位對於所轄公務員違反職務義務加以懲戒制裁，與國家對於仍具人民身分之專門技術專業人員違反各該特定職業之紀律義務所為之懲戒罰，彼此之責任基礎有別，規範性質迥異，無從相提並論，其懲戒權之行使期間殊難比附援引。（最高行政法院，2021）

教師懲戒之相關爭議便是一例。

（二）教師懲戒時效之漏洞與填補

相較於成績考核辦法（1971／2021）第 6 條第 4 項關於教師懲處時效之規定，教師法對懲戒權之行使時效漏未規定，此係明顯漏洞。法律漏洞通常是法規範欠缺而導致無法可依之現象。其產生的原因不外乎立法者在立法之初欠缺考慮，或因時

代變遷，以致新事務發生，無法產生該法的規範功能（李惠宗，2018；黃維幸，2019；楊日然，2005）；當法律存在有漏洞時，在技術上可以視漏洞種類之不同，採用不同方法予以填補，但在各別法令或是否皆允許就漏洞補充，則是另一個問題（陳敏，2019）。

法學方法上，法律的「公開（明顯）漏洞」，得以「類推適用」填補，公開漏洞係法規規範明顯不足，以致於對具體發生的事實，產生無法律可適用的情況。遍閱教師法及其相關規定，除成績考核辦法（1971／2021）第6條第4項關於教師懲戒處設有時效規定外，並未針對不適任教師懲戒時效設有規定，此即公開明顯之漏洞，面對教師懲戒未設時效之規定（即漏洞），遇到具體個案時，是否容許適用法律的行政機關、各級學校或法院，透過填補的方法，以正確的方式填補法律漏洞，此在不同法學派之間對於「司法造法」仍有不同見解（楊日然，2005；楊仁壽，2016），本文認為行政機關及法院對於法律規範的不完整應有其權限，否則無法達到立法初衷。至於倘若透過法規命令或解釋性行政規則（函釋），進行法律漏洞的填補，其解釋結果不得增加法律所無之限制，導致處罰增加或產生擬制效果（李惠宗，2018）。

此外，法律漏洞之填補，需本於「相同者為相同處理之平等原則」，方符合類推適用之法理，因而倘若教師懲戒與公務員懲戒在本質上存有差別，自不能類推適用公懲法之有關規定，反之則然。

由於現行教師法並無懲戒行使期間（時效）之規定，因而行政法院裁判採取「類推適用」公懲法相關規定，但細究之，公務員懲戒與教師懲戒（尤其是解聘）無論在法律依據、處分機關、懲戒原因、類型、程序、時效以及救濟途徑仍有不同（吳庚、盛子龍，2020；林明鏘，2021）。以「時效」為例，公懲法（1931／2020）即規定：

應受懲戒行為，自行為終了之日起，至案件繫屬懲戒法院之日止，已逾十年者，不得予以休職之懲戒。應受懲戒行為，自行為終了之日起，至案件繫屬懲戒法院之日止，已逾五年者，不得予以減少退休（職、伍）金、降級、減俸、罰款、記過或申誡之懲戒。前二項行為終了之日，指公務員應受懲戒行為終結之日。但應受懲戒行為係不作為者，指公務員所屬服務機關或移送機關知悉之日。（第20條）

但關於教師懲戒，教師法及《教育人員任用條例》（1985／2014）並無時效之規定，此即產生「教師懲戒應如何適用時效之爭議」。

（三）行政及司法實務見解

1. 教育部行政函釋

本文所探討的教師涉及性平事件時效問題，其行為事實發生時大都年代久遠，除了證據取得困難外，行為時適用的法律也與現行法律有所不同，就以教師涉及性平事件所適用的實體與程序規定來說，也是歷經數度更迭，而主管教育法規的教育部亦數度作出函釋，為梳理此一法制脈絡，茲整理相關函釋進一步說明如下。

（1）現行教師法或其他法律未設懲戒時效規定

教師法（1995／2019）或《教育人員任用條例》（1985／2014），並未就處理教師懲戒時效設有相關規定，因而函釋見解略謂：

如教師涉有行為不檢有損師道情事，仍以現時之查證結果為認定基準。……依實體從舊、程序從新之基本法理，行為涉及構成要件、法律效果者，應以行為時法律處斷為原則；涉及程序處理者，則應依新法規定處理。（教育部，2007）

修正前《教師法》第14條第1項列舉教師聘任後得以解聘、停聘或不續聘事由，係屬實體規定，學校教師評審委員會審議此類案件時自應依前述，倘行為涉及構成要件及法律效果者，應以行為時法律處斷為原則；惟教師法（1995／2019）第14條規範中屬於程序性規定者，依程序從新法理，學校於現今處理疑似不適任教師案件，則應依現行教師法規定之程序辦理。基此，時效係屬於「實體規定」，因而應以行為時之法律處斷，但相關法規並無「時效」之規定。

（2）教師懲處權行使期間類推適用公懲法相關規定

基於本文前所分析，教師懲戒係基於教師法（1995／2019）決定教師身分存否（如：解聘、不續聘、停聘及資遣），與教師懲處（如：記大過、記過、申誡）係基於考績管理目的不同，教育部為解決教師懲處權行使未規定時效之法律適用問題，曾做成函示略謂，公立高級中等以下學校及國立大專校院教師懲處權行使期間部分，係依下列原則辦理：（1）公立高級中等以下學校教師部分：係依據《公立高級中等以下學校教師成績考核辦法》規定辦理，該辦法第6條規定，教師懲處分申誡、記過及記大過；（2）國立大專校院教師部分，並無法源據以訂定大專校院

教師行政懲處機制。各校秉權責建立妥切之教師懲處機制，並經校務會議通過納入聘約（教育部，2017）。

有關公立高級中等以下學校及國立大專校院教師懲處權行使期間，參照公務人員之規定，亦類推適用公懲法相關規定，自違失行為終了之日起逾十年者，即不予追究。已釋示教師懲處權行使期間亦應類推適用公懲法相關規定，自違失行為終了之日起逾時年者，即不予追究（此為公懲法 2016 年修正前之規定）。

然而此項爭議已於 2020 年 2 月 20 日公布修正之成績考核辦法（1971/2021）第 6 條第 4 項明定「教師懲處」的時效規定，因而，關於教師懲處時效應回歸上開辦法規定。

2. 司法實務見解

前文參之一問題之提出兩則高等行政法院判決，其案例事實是教師遭指控於十餘年前曾經對其指導或任教之學生有性騷擾、含有性意味不當言語及觸摸學生下體等涉及性平事件之行為，多年後遭學生指控，學校展開調查此涉及時效應如何起算，須探討的是不適任教師懲戒行使（時效）的問題。尤其是在行為終了之十餘年後，對教師作成「解聘」處分而引發一連串法律適用是否合法的問題。

首先，對教師為「解聘」處分的懲戒現行教師法並無時效之規定，司法裁判皆認為，基於公立高級中等以下學校教師職務角色及校園定位之關係，其懲處（實應為懲戒）行使期間部分，仍應「類推適用《公務員懲戒法》相關規定」（臺中高等行政法院，2020）：

關於教師法所規定之解聘處分，係限制人民擔任教職之權利，未設有行使期間，參酌司法院釋字 583 號意旨之同一法理，為保障教師權益，自應『類推適用』《公務員懲戒法》相關規定，以填補《教師法》之法規漏洞，俾貫徹教師權益之保障。（高雄高等行政法院，2021）

從上述裁判意旨可知，在現行教師法及相關法律未對教師懲戒設有時效規定，大都採「類推適用」公懲法之規定。

（四）漏洞填補法理進一步探討

由於現行教師法（1995/2019）或《教育人員任用條例》（1985/2014）對於「教師懲戒」，未設有時效規定，基於「權利失效法理」對於已逾相當期限之事由，應令懲戒行使消滅，始符合法定安定性要求，並督促相關機關落實職責，並保障

教師權益，為避免對於涉有性平事件之教師應否懲戒長期處於不確定之狀態，不利於維護法律秩序，亦不易獲取公平結果（最高行政法院，2018）。然此涉教師之身分之重大權利變更，實務上係採「類推適用」公務員懲戒時效之規定，依「實體從舊」之法理，公務員懲戒時效亦歷經修正，在面對不同行為時究應適用「修正前」或「修正後」的法律規定產生不同見解，譬如教師涉及性平事件，行為後「類推適用」之法律公懲法有修正（如：時效部分），究竟應適用修正前「有利」於教師之法律或是直接適用修正後「不利於」教師之法律，亦會有法理適用之爭。教師法就解聘處分之行使，並未規定懲戒權行使期間，對受聘任後發生涉有一定失格情形之教師，究竟其應否受解聘之不利處分，如果長期處於不確定狀態，將損及該教師權益及法秩序安定性。此外，時效制度之目的在於尊重既存之事實狀態，維持法律秩序之安定，且與公益有關，此為法治國之重要法制，而依《教師法》上解聘處分之性質，尚非不得適用於時效制度，亦看不出立法者係有意不為規定，因此應屬立法上之疏漏（高雄高等行政法院，2021）。茲進一步說明如下。

1. 法制不備（漏洞）

法治國家依法行政，但行政機關在處理事務時偶會有「法制不備」與雖「依法有據」但不知道如何解釋該法之情況。如前所述，法律漏洞係指「法規範整體」欠缺完整性而導致無法可依。其產生之原因，有可能是立法思維欠缺考慮，或考慮過於廣泛，或因時代變遷以致新事物發生，導致該法律無法產生規範的功能（李惠宗，2018）。面對漏洞，「類推適用」是最常被使用的方法，類推適用係指將法律上明文規定，適用到不是該法律規定所直接規範的情形，但其法律上的「重要特徵」與法律明文規定者相同之案件類型，在「適用上」最常引起爭議者是如何認定處理之案件類型與法律明文規定的類型，分別有法律上意義的特徵相同，亦即法律上評價之基準點互相一致，此必須求助於該法律規定之立法目的，即其規範意旨（陳清秀，2020）。因而，現行司法裁判對「教師懲戒時效」之漏洞「類推適用」公懲法之「時效」規定，兩者須符合具有「法律上意義的特徵相同」及評價基準點之相互一致。

2. 舉輕明重之法理借用

舉輕明重是一項法律邏輯的基本論證，在法律邏輯上除「舉輕明重外」尚有「舉重明輕」，實務上有認為舉重明輕是解釋原則，舉輕明重係屬於法理（張弘昌，2019）。另外，法律解釋方法中有一種方法是「當然解釋」，而「舉輕明重」或「舉重明輕」亦屬當然解釋的一種，若借用「舉輕明重」的法理，如果法規範就情節比

較輕的事實做規範，那麼在解釋上，性質需同且情節更加嚴重的事實理應包括在其規範效力範圍內。

若以「教師懲戒時效是否應於法律規定」這件事來說，2020年2月20日修正公布之成績考核辦法（1971/2021）第6條第3項（現為第4項）針對「教師懲處」設有時效規定，其係為避對涉有違失之教師應否「予以懲處」長期處於不確定狀態，故增訂對於教師不同懲處種類之懲處權行使期間。若依本文前所分析，「教師懲戒」係依教師法（1995/2019）決定身分之變更（如：解聘、不續聘、終局停聘及資遣）此類遠比「教師懲處」（如：記大過、記過、申誡）來的嚴重，而情節輕的（教師懲處）都設有時效規定，情節更加嚴重的「教師懲戒」（涉及教師身分變更），這件事自然應以「法律」加以規範。然而《教師法》卻未明訂懲戒時效，顯然是立法疏忽之漏洞，應予以填補。

3. 本文之建議

教師懲戒權之行使涉及教師身分變更及工作權之保障之重大權益，此應非立法有意省略，而係漏洞，雖然對於法漏洞可透過「類推適用」之方法達成，但畢竟對教師權益保障不足。為維護教師權益及法秩序之安定，基於前述法理之論述，本文建議應儘速修正現行教師法及其相關規定，並設教師懲戒時效規定為妥。至於時效期間究竟要多久？這是立法自由形成，除了可仿公懲法外，亦可參考現行成績考核辦法（1971/2021）第6條第4項之規定，明定教師懲戒行使時效，並參照釋字583號（司法院，2004）之意旨，亦即有關教師懲戒之行使期間，應分別對教師違法失職行為及不同之懲戒類型事由，而設合理之規定。

本文進一步認為，教師涉及性平事件之被害人通常為國中小學生階段，此時心智尚未完全成熟，欲請其辨別尚難期待，因而教師涉及現行教師法（1995/2019）第14條第1項第3款至第6款之性平事件宜先區分性侵害/性騷擾、性霸凌而有不同時效（懲戒時效）規定。實務上亦曾有「體操教練」性侵選手，時隔多年學生鼓起勇氣指控，檢方依強制性交褻褻罪起訴，地方法院變更起訴法條「利用權勢性交罪」，然已過20年追訴期（張議晨，2021），面對遭受性平事件的被害人，因時效之經過無法追溯，但加害人長期脅迫兒童及未成年孩童，罪刑惡大，引起當事人後續創傷反應嚴重，卻形成「兒童難求助，長大討不回公道」之困境。

在立法論之思考上，國家應透過立法手段以法律加以規制，法律手段乃透過法律體系及法條規定予以形成，由於時效與公益有關必須以法律規定，在立法政策內容思考上可提供以下幾點。

(1) 時效之起算，可特別規定自被害人成年時起算

由於教師涉及校園性平事件之被害人通常為國中小學生階段，尚未成年。過去《民法》（1929／2021）滿 20 歲為成年之規範，現今青少年的身分發展和主觀意識已與當初立法的時空背景不同，自 2023 年 1 月 1 日起，《民法》（1929／2021）成年年齡下修至 18 歲（第 12 條），德、英、法、日等先進國家亦以 18 歲為成年，加上刑法（1935／2023）第 18 條規定，滿 18 歲即應負起完全責任，因而以被害人成年開始起算時效，一來符合法秩序安定及公共利益，二來亦符合時效之法律保留要求。

(2) 涉及性侵害之時效，可規定自被害人成年起 20 年

教師涉及校園性侵害相較於性騷擾或性霸凌惡性較大，自應有較長懲戒時效，然如前所述，此類案件於多年後舉發，會陷入「證據保存」及「追溯時效已過」之困境，因而，自被害人成年後 20 年係考量法秩序安定與公益的結果。

(3) 性騷擾及性霸凌之時效，可規定自被害人成年起 15 年

隨著性別意識逐漸受到各界重視，校園中教師涉及性騷擾案件如前統計亦逐漸增加，此種行為除法治宣導外，亦應透過相關法制之訂定加以導正，因而年限可較性侵降低為 15 年。

再者，由於現行法院實務見解，關於教師懲戒之行使皆「類推適用」公懲法之規定。按「類推適用」與「準用」不同，類推適用不會出現在法條中，它是增補漏洞的一個方法，因為立法對此事（教師懲戒權時效）並未規定，而是比附援引相類似之規定加以適用，因個別法制有所不同，民事法允許類推適用（如：《民法》，1929／2021，第 1 條）；刑事法基於罪刑法定主義是禁止類推適用（如：刑法，1935／2023，第 1 條）。至於「準用」有謂係「有明文規定之類推適用」，係指某一事項所為之規定，於性質不相牴觸的範圍內，適用其他事項之謂，換句話說，準用並非完全類推適用所援引之法規，只有在性質容許範圍內「類規適用」，因而立法論之建議，首要係透過立法將教師懲戒依不同類型，明定其懲戒期間；其次，在立法體例上亦可將教師懲戒權時效「明文」規定「準用」公懲法時效之規定，也是在立法政策上可以思考的一個方向。

肆、案例爭點分析與檢討

以下將透過個案（案例）的實證研究，分析檢討本文所探討教師涉及性平事件懲戒時效之爭點。

一、案例簡述與處理經過

訴願人係任職新北市某國民小學，於 2017 年 10 月 16 日遭檢舉於 2007 年 3、4 月間涉及校園性平事件，該校隨即展開處理程序：性平會決議「受理」校園「性騷擾案件」（A 案），其後，並組成調查小組調查後提出 A 案調查報告，認定本案情節適用性平法（1994/2022）第 2 條第 1 項第 3 款之校園性侵害事件，且經「性平會」審查通過決議解聘訴願人並報新北市教育局核准。訴願人不服提「申復」經申復小組審議為「有理由」，乃要求性平會重新調查（即 A 案應重新調查）。

於 A 案重啟調查期間，訴願人「再」遭檢舉另涉他案之校園性平案件，經性平會 2018 年 10 月 22 日受理校園性騷擾案件成立 B 案，及兩案併同調查，經調查並提出 A 案與 B 案之調查報告結論：

1. A 案發生於 2007 年 3、4 月間，構成行為時《性平法》第 2 條第 4 款第 1 項之校園性騷擾事件成立。
2. B 案大約發生在 2002 年 6 月間，行為構成行為時《臺北縣所屬各級學校校園性騷擾及性侵害處理原則》第 2 條第 1 項第 1 款之校園性騷擾事件。

A 案與 B 案之調查報告經性平會審議，並通過調查報告之事實認定及建議解聘訴願人，該校於 2020 年 10 月 18 日將調查報告函送訴願人。

嗣因教師法修正，性平會再於 2020 年 10 月 28 日決議應適用現行教師法（1995/2019）第 14 條第 1 項第 5 款予以解聘，認訴願人所為校園性騷擾行為違反現行教師法（1995/2019）第 14 條第 1 項第 5 款規定，解聘及終生不能再任教師（新北市政府，2021a，2021b）。

二、訴願決定關於時效之法律見解

訴願人主張教師法未規範懲處（註：實應為懲戒，以下同）時效，依釋字第

583 號（司法院，2004）解釋、臺中高等行政法院（2020）及高雄高等行政法院（2021）意旨，本件已超過十年之教師懲處權行使時間等語。司法院釋字第 583 號解釋略以：「有關公務員懲處權之行使期間，應類推適用公務員懲戒法相關規定」。惟釋第 308 號（司法院，1992）解釋文略以：「公立學校聘任之教師不屬於公務員服務法第 24 條所稱之公務員」。決定理由略以：

公立學校聘任之教師係基於聘約關係，擔任教學研究工作，與文武職公務員執行法令所定職務，服從長官監督之情形有所不同，故聘任之教師應不屬於《公務員服務法》第 24 條所稱之公務員。（司法院，1992）

且前揭釋字 583 號（司法院，2004）與釋字 308 號（司法院，1992）解釋並無扞格之處，則公立學校聘任之教師既與公務員之性質不同，教師法之懲處權行使期間即無類推適用公務員懲戒法之情形，是本件懲處權行使期間即無類推適用公懲法之十年規定，且教師法未規範懲處權行使期間，亦屬立法政策形成之情形，因而駁回訴願人請求。換言之，即便已超過十年，學校亦得對訴願人為解聘。

三、本案檢討分析與評述

本件訴願案教師遭指控之事實，從時間軸觀察，不論 A 案或 B 案皆已超過行為時法律適用之十年，若依本文前述分析及採臺中與高雄高等行政法院之見解，即「類推適用」公懲法（2015 年修正）修正前十年時效之規定，自違行為終了之日已逾十年即不予追究。然訴願決定認為：

公立學校教師與公務員性質不同，教師法之懲處權行使期間即無類推適用公務員之情形，且教師法未規範懲處權行使期間，亦屬立法政策之情形。

因而駁回訴願。本文認為訴願決定有待商榷，除了前述分析教師懲戒未設懲戒行使期間應屬「漏洞」之法理論述外，茲進一步檢討分析如下。

本案，訴願人涉及二件性平事件，其發生時（行為時），A 案係於民國 2007 年 3-4 月間，另一案 B 案推測在 2002 年 6 月間。因教師法未設有懲戒時效規定，從而類推公務員懲戒法之規定，B 案（2002 年 6 月間）之懲戒時效依舊法規定已超過十年，故不予懲戒，此見解可資贊同。至於 A 案（即 2007 年 3-4 月間）之懲戒時效是否超過？在事實方面，訴願決定認為：

A 案案主因事發當時年幼且事隔久遠，故對事發時地記憶模糊，然歷次對性騷擾行為本身之描述大致相符，且訴願人所提供之 B 案件之當時其他同學書面資料，業經調查委員於 2019 年 4 月 1 日電話訪談 2 位同學，此有電話訪談紀錄可稽，故該 2 人之聲明未能證明 B 案案主之陳述有重大瑕疵。是訴願人主張，尚無可採。

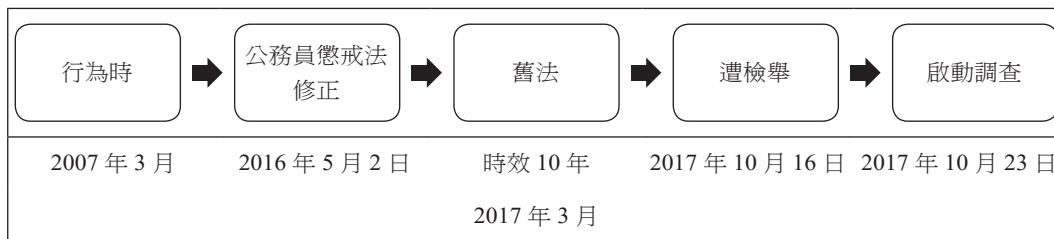
另在法律適用方面，訴願決定以：

公立學校聘任之教師既與公務員之性質不同，《教師法》之懲處權行使期間即無類推適用《公務員懲戒法》之情形，是本件懲處行使期間即無類推適用《公務員懲戒法》之 10 年規定，且《教師法》未規範懲處（應係懲處）行使期間，亦屬立法政策形成之情形。

與前述臺中與高雄高等行政法院採類推適用公懲法之見解相異。

上述訴願決定之見解是否妥適不無疑問，為便於釐清相關法適用之爭議，茲先將 A 案以圖 1 示之如次並說明如下：

圖 1
案例事實法規圖



資料來源：作者自行整理。

首先，訴願人遭指控於 2007 年 3 月間涉及性平事件，依「行為時之法律」（即舊法），公懲法（1931/2020）時效規定是「10 年」，因而時效完成應該是 2017 年 3-4 月間，亦即在主管機關開始啟動調查時效已完成。此涉及到「行為後法律有變更」，究竟應適用修正前（舊法）或修正後（新法）之法律。懲戒罰雖然與刑罰或行政罰性質有別，然在法律之適用上，其他法制亦可供參考。例如，刑法（1935/2023）規定：

行為後法律有變更者，適用行為時之法律，但行為後之法律有利於行為人者，適用最有利行為人之法律。（第 2 條第 1 項）

此即學理上之「從舊從輕原則」；又如 2022 年 6 月 15 日總統公布修正《行政罰法》（2005/2022）規定：

行為後法律或自治條例有變更，適用裁處時之法律或自治條例。但裁處前之法律或自治條例有利於受處罰者，適用最有利於受處罰者之規定。（第 5 條）

此即學理上之「從新從輕原則」（蕭文生，2020），其中本條但書，但裁處前之法律或自治條例有利於受處罰者，適用最有利於受處罰之規定，此乃「從輕原則」。

「從新從輕」處罰原則之適用、新舊法規的比較，必須具體進行，並非抽象地就法規構成要件與法律效果為比較，而是針對於具體個案何種法規對處罰者最有利之問題，就整個法律狀態做審查。其中但書「適用最有利受罰者之規定」，包括不處罰或有「制裁漏洞」之規定在內（法務部，2019）。本案涉及類推適用之法律有變更，從前述之法制與法理可知，正確適用法律應該是適用「行為時之法律」，而非「行為後的法律」，更何況行為時（修法前）之法律是有利於「行為人」。因而訴願決定以 A 案雖於 2017 年 3 月間時效才屆滿，惟公懲法於 2016 年 5 月 2 日修正對公務員免除職務與撤職並未訂有懲戒期間，且教師解聘之法律效果相當於公務員之免除職務或撤職，故依修正後之法律即無十年懲戒期間之限制，自得依法解聘甲教師。換言之，原處分機關係適用「修正後」之法律，此種見解背離法律適用原則，其法理之適用似有誤謬，尚待斟酌。

教師懲戒之行使涉及教師之重大權益，此應非立法有意省略，而係漏洞，雖然對於法漏洞可透過「類推適用」之方法達成，但畢竟對教師權益保障不足。更何況情節比教師懲戒輕微的「教師懲處」（記大過、記過、申誡）已於 2020 年增訂懲處時效行使期間，豈有較重的教師懲戒未設時效規定，依「舉輕明重」之法理，本文建議對於教師懲戒該儘速修正教師法相關規定，並設時效規定為妥。至於時效期間究竟要多久？這是立法自由形成，除了可仿公懲法外，亦可參考釋字 583 號之意旨，亦即有關教師懲戒權之行使期間，應分別對教師違法失職行為及不同之懲戒類型事由，而設合理之規定。

伍、結論與建議

隨著社會快速變遷，性別平等意識受到各界重視，並藉由大眾傳媒的影響力、性別平等教育及相關作為都有長足的進步，尤其是法令的完備及觀念宣導與校園安全的推動，都代表我國校園性平事件的處理進入一個新的時代。或許如此，過去受害人不願出面檢舉或學校處理不明確的性平事件也日益增多。從《感謝上帝》、《熔爐》及《無聲》等部描述真實事件的電影，其中均指涉生活中那些以愛為名的罪行，尤其是被信任的人傷害，包括師長、神職人員等。但當他（她）們挺身而出控訴罪行時，通常會遭遇到「證據保留」及「時效」已過的困境。

本文透過實務上的案例，探討校園中教師涉及性平事件，尤其是在經過數年之後指控當時教師涉及性平事件，此時涉及法令適用、證據調查等問題。本文並以「教師懲戒時效」作為相關案例分析與論述之核心。由於近年來，法律更迭變化迅速，行為時與適用時的法律已有所不同。不惟如此，甚至案件事實適用法令亦有所缺漏。例如，現行教師法（1995／2019）或《教育人員任用條例》（1985／2014），並未就教師懲戒時效涉有相關規定；其次，並針對新法制施行後，現行教師法對不適任教師涉及本文所探討的「性平事件」，其處理機制在組織及程序作了重大變革，構成要件及法律效果亦有所不同，凡此均影響本文所探討案例之法律適用。

再者，本文聚焦於「教師懲戒時效」的核心問題，其中探討了時效在法律及個案適用之意義，認為時效具有維持法秩序安定之功能，此制度與公益有關因而須受嚴格法律保留原則的拘束，不得授權行政機關以命令訂之。在此思維下，我國現行教師懲戒之行使期間並無時效之規定，然基於「權利失效法理」，對於已逾相當期間之事由應令懲戒權消滅，始符合法安定性要求，並督促相關機關落實職權，以保障教師之權益。為避免對涉有性平事件之教師應否懲戒，長期處於不確定之狀態，為維持法律秩序安定，本文認為對於教師懲戒權亦應有行使期間之限制，始為合憲。教師懲戒權之行使涉及教師身分變更及工作權之保障之重大權益，此應非立法有意省略，而係漏洞，雖然對於法漏洞可透過「類推適用」之方法達成，但畢竟對教師權益保障不足。

基於法秩序安定及公共利益之考量，本文建議應儘速修正現行教師法及其相關規定，並設時效規定為妥。至於時效期間究竟要多久？這是立法自由形成，除了可仿公懲法外，亦可參考釋字 583 號（司法院，2004）之意旨，亦即有關教師懲戒權之行使期間，應分別對教師違法失職行為及不同之懲戒類型事由，而設合理之規定。

而由於現行法院實務見解，關於教師懲戒權之行使皆「類推適用」公懲法之規定。但是「類推適用」與「準用」不同，在立法論之建議，本文認為立法體例上亦可將教師懲戒時效明文規定「準用」公務員懲戒時效之規定。時效制度之目的在於讓法律關係及早確定，並避免舉證上之困難，在具體建議方面，本文進一步認為，教師涉及性平事件之被害人通常為國中小學生階段，此時心智尚未完全成熟，欲請其辨別尚難期待，因而教師涉及現行教師法（1995／2019）第 14 條第 1 項第 3 款至第 6 款宜先區分性侵害／性騷擾、性霸凌而有不同時效（懲戒時效）。在立法論之思考上初步提供以下幾點參酌：

- （一）時效之起算，可特別規定自成年時起算。
- （二）涉及性侵害之時效可延長 20 年。
- （三）性騷擾及性霸凌之時效，可規定 15 年。

誌謝

承蒙國科會專題研究計畫（111-2410-H-260-017-）的補助支持，匿名審查委員提供寶貴修改建議，及《教育研究與發展期刊》編輯團隊協助，特此致謝。

參考文獻

- 中華民國刑法（1935／2023 修訂）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=C0000001>
- 公立高級中等以下學校教師成績考核辦法（1971／2021 修訂）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0150002>
- 公務員懲戒法（1931／2020）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=A0030155>
- 司法院（1992，11月13日）。**釋字第308號**。全國法規資料庫。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/ExContent.aspx?ty=C&CC=D&CNO=308>
- 司法院（1999，1月29日）。**釋字第474號**。全國法規資料庫。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/ExContent.aspx?ty=C&CC=D&CNO=474>
- 司法院（2004，9月17日）。**釋字第583號**。全國法規資料庫。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/ExContent.aspx?ty=C&CC=D&CNO=583>
- 司法院（2012，7月27日）。**釋字第702號**。全國法規資料庫。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/ExContent.aspx?ty=C&CC=D&CNO=702>
- 民法（1929／2021）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=B0000001>
- 行政院人事行政局（2009）。德國聯邦公務員懲戒法（程明修，譯）。載於行政院人事行政局（編），**德國公務員人事法令彙編**（頁152-153）。行政院人事行政總處。
- 行政罰法（2005／2022 修訂）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=A0030210>
- 吳庚、盛子龍（2020）。**行政法理論與實用**。三民。
- 李奉儒（2015）。社會地圖學與比較教育研究。**比較教育**，78，1-33。<https://doi.org/10.3966/160957582015050078001>
- 李惠宗（2018）。**法學方法論**。新學林。
- 兒童及少年福利與權益保障法（2003／2021 修訂）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=D0050001>
- 性別教育平等法（1994／2022 修訂）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0080067>

- 林明鏘（2021）。**行政法講義**。新學林。
- 法務部（2019）。**行政函釋（法律字第 10803514450 號函）**。主管法規查詢系統。
<https://mojlaw.moj.gov.tw/LawContentExShow.aspx?id=FE334239&type=E&keyword=&etype=etype5>
- 校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則（2005／2019 修訂）**。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0080069>
- 秦夢群（2020）。**教育行政實務與應用**。五南。
- 高雄高等行政法院（2021，1 月 21 日）。**高雄高等行政法院 108 年度訴字第 464 號判決**。司法院裁判書系統。 <https://judgment.judicial.gov.tw/FJUD/data.aspx?ty=JD&id=KSBA,108%2c%e8%a8%b4%2c464%2c20210121%2c1>
- 張弘昌（2019）。**舉重明輕？舉輕明重？最高法院相關裁判之簡要研究（上）**。 **司法周刊**，1943，2-3。
- 張議晨（2021，4 月 7 日）。**體操教練性侵選手，多逾時效無罪**。**聯合報**，A14 版。
- 教育人員任用條例（1985／2014）**。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0150017>
- 教育部（2007，6 月 11 日）。**台人（二）字第 0960083267 號書函**。 <https://law-explain.moe.gov.tw/search/readdocument.aspx?documentId=5663>
- 教育部（2017，2 月 6 日）。**臺教人（三）字第 1050181207 號函**。 https://ccs.cyc.edu.tw/modules/tadnews/index.php?op=tufdl&files_sn=7102#%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E5%87%BD%20.docx
- 教育部（2021，7 月 28 日）。**臺教授國部字第 1100088502B 號函**。 <https://reurl.cc/DmEELN>
- 教育部（2022，4 月 27 日）。**疑似校園性騷擾事件當事人關係統計**。重要性別統計資料庫。 https://www.gender ey.gov.tw/GECDDB/Stat_Statistics_DetailData.aspx?sn=2QxjoR5pBTmoKuEs9l6hAA%40%40&d=m9ww9odNZAz2Rc5Ooj%24wIQ%40%40
- 教師法（1995／2019 修訂）**。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0020040>
- 陳敏（2019）。**行政法緒論**。新學林
- 陳清秀（2020）。**法理學**。元照。

陳新民（2020）。**行政法學總論**。三民。

最高行政法院（2018，2月1日）。**最高行政法院107年度判字第73號判決**。

<https://judgment.judicial.gov.tw/FJUD/data.aspx?ty=JD&id=TPAA,107%2c%e5%88%a4%2c73%2c20180201%2c1>

最高行政法院（2021，10月28日）。**109年度上字第137號判決**。<https://judgment.judicial.gov.tw/FJUD/data.aspx?ty=JD&id=TPAA,109%2c%e4%b8%8a%2c137%2c20211028%2c1>

<https://judgment.judicial.gov.tw/FJUD/data.aspx?ty=JD&id=TPAA,109%2c%e4%b8%8a%2c137%2c20211028%2c1>

稅捐稽徵法（1976／2021修訂）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=G0340001>

[pcode=G0340001](https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=G0340001)

黃維幸（2019）。**現代法學方法新論**。三民。

新北市政府（2021a，5月5日）。**新北府訴決字第1100211356-1號**。https://web.law.ntpc.gov.tw/Scripts/Su_contents03.aspx?NO=3&ecode=Z00000&ecase=%e6%96%b0%e5%8c%97%e5%ba%9c%e8%a8%b4%e6%b1%ba&eno=1100211356-1&startdate=20210505&enddate=20210505&EANO=1100060129&EDATE=20210505

web.law.ntpc.gov.tw/Scripts/Su_contents03.aspx?NO=3&ecode=Z00000&ecase=%e6%96%b0%e5%8c%97%e5%ba%9c%e8%a8%b4%e6%b1%ba&eno=1100211356-1&startdate=20210505&enddate=20210505&EANO=1100060129&EDATE=20210505

新北市政府（2021b，5月5日）。**新北府訴決字第1100211356-2號**。https://web.law.ntpc.gov.tw/Scripts/Su_contents03.aspx?NO=3&ecode=Z00000&ecase=%e6%96%b0%e5%8c%97%e5%ba%9c%e8%a8%b4%e6%b1%ba&eno=1100211356-2&startdate=20210505&enddate=20210505&EANO=1100060211&EDATE=20210505

web.law.ntpc.gov.tw/Scripts/Su_contents03.aspx?NO=3&ecode=Z00000&ecase=%e6%96%b0%e5%8c%97%e5%ba%9c%e8%a8%b4%e6%b1%ba&eno=1100211356-2&startdate=20210505&enddate=20210505&EANO=1100060211&EDATE=20210505

楊仁壽（2016）。**法學方法論**（第三版）。三民。

楊日然（2005）。**法理學**。三民。

臺中高等行政法院（2020，5月21日）。**臺中高等行政法院108年度訴字第336號判決**。<https://judgment.judicial.gov.tw/FJUD/data.aspx?ty=JD&id=TCBA,108%2c%e8%a8%b4%2c336%2c20200521%2c1>

judgment.judicial.gov.tw/FJUD/data.aspx?ty=JD&id=TCBA,108%2c%e8%a8%b4%2c336%2c20200521%2c1

憲法法庭（2022，2月25日）。**111年憲判字第2號**。<https://cons.judicial.gov.tw/docdata.aspx?fid=97&id=309998&rn=-27883>

cons.judicial.gov.tw/docdata.aspx?fid=97&id=309998&rn=-27883

蕭文生（2020）。**行政法基礎理論與實務**。五南。

謝文全（2021）。**教育行政學**。高等教育。

2022 年 08 月 06 日收件

2023 年 1 月 13 日第一次修正回覆 & 通過初審

2023 年 4 月 3 日第二次修正回覆

2023 年 4 月 11 日複審通過

教學領導、分布式領導和學校氣氛 對教師工作滿意的直接和調節作用： 基於 TALIS 2018 臺灣國民中學資料之 多層次分析

吳勁甫 國立中興大學教師專業發展研究所副教授

摘要

「教學與學習國際調查」(Teaching and Learning International Survey, TALIS) 為針對學校學習環境和教師工作情況之國際調查，臺灣係首度參與 TALIS 2018 之調查。迄今，國內在此方面的實徵研究仍相當有限，缺乏校長和教師知覺學校領導的不同觀點，以及多層次理論模式之檢證等研究成果。本研究即應用 TALIS 2018 臺灣國民中學資料，以多層次分析的架構，分析學校領導和學校氣氛對教師工作滿意之直接影響。此外，更採取多層次調節效果模式，檢測學校領導對教師工作滿意的影響受到學校氣氛之調節作用情形。資料經多層次結構方程模式分析後，所獲致之主要結論為：(一)校長知覺之教學領導和分布式領導對教師工作滿意不具直接影響力；(二)教師知覺之分布式領導對教師工作滿意之部分面向具有正向的直接影響力；(三)部分學校氣氛面向對教師工作滿意之部分面向具有正向或負向的直接影響力；(四)校長知覺之教學領導和分布式領導對教師工作滿意之直接影響力，此不受學校氣氛所調節；(五)教師知覺之分布式領導對教師工作滿意之直接影響力，此受部分學校氣氛面向(「學術強調」)所調節。最後，對於學校領導之實務意涵和未來研究提出相關建議。

關鍵詞：2018 教學與學習國際調查、教學領導、分布式領導、教師工作滿意、學校氣氛



Direct and Moderating Effects of Instructional Leadership, Distributed Leadership, and School Climate on Teacher Job Satisfaction: A Multilevel Analysis of TALIS 2018 Data on Junior High Schools in Taiwan

Jin-Fu Wu

Associate Professor, Institute of Professional Development for Educators, National Chung Hsing University

Abstract

The Teaching and Learning International Survey (TALIS) is an international survey of school leaders and teachers about their working conditions and learning environments, and TALIS 2018 was the first in which Taiwan participated. The quantity of TALIS-related empirical data pertaining to Taiwan remains limited. In addition, few studies have explored the perspectives of principals and teachers on school leadership through multilevel model testing. This study used the Taiwan-related data from TALIS 2018 to analyze the multilevel direct effects of school leadership and school climate on teacher job satisfaction. A multilevel moderation model was used to determine whether school climate moderated the effects of school leadership on teacher job satisfaction. After the data were analyzed through multilevel structural equation modeling, several conclusions were drawn. (1) The perceived instructional leadership and distributed leadership of principals did not directly influence teacher job satisfaction. (2) The perceived distributed leadership of teachers positively and directly influenced several dimensions of teacher job satisfaction. (3) Several school climate dimensions had direct positive or negative effects on several dimensions of teacher job satisfaction. (4) The direct effects of the perceived instructional leadership and distributed leadership of principals on teacher job satisfaction were not moderated by school climate. (5) The direct effects of the perceived distributed leadership of teachers on teacher job satisfaction were partially moderated by school climate (academic pressure). This study also provides suggestions and the practical implications of the results for school leadership and future research.

Keywords: TALIS 2018, instructional leadership, distributed leadership, teacher job satisfaction, school climate



壹、前言

一、研究背景與動機

就教育領導、政策和效能等領域而言，應用大型、具有代表性樣本的次級資料以研究相關教育議題，此為當代前沿研究之方向，次級資料分析更促使研究者能獲致概括性之研究結論。在國際上著名的大型教育資料如「國際學生能力評量計畫」(Programme for International Student Assessment, PISA)、「國際閱讀素養調查」(Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS)、「國際數學與科學教育成就趨勢研究調查」(International Mathematics and Science Study, TIMSS)，以及「教學與學習國際調查」(Teaching and Learning International Survey, TALIS)等 (Muijs & Brookman, 2016; Urick, 2018)，皆廣受各國教育行政部門重視，相關調查結果之公布，亦實際引發各國在課程與教學，以及教育行政與政策之變革。

國內在先前已多次參加上述 PISA、PIRLS 和 TIMSS 調查，TALIS 則是首度參與。TALIS 係由經濟合作暨發展組織 (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) 所主導，此旨在針對學校之學習環境與教師工作情況進行調查，並且關切相關教育行政與政策問題，舉其瑩瑩大者如：學校領導與管理的趨勢，及其對教師的影響；在要求教育決策權及績效責任兩者平衡的趨勢下，如何增進學校領導效能；探討學校的政策與實施，包括校長領導方式，如何營造校園的學習環境及其對教師工作的影響 (臺灣 TALIS 國家研究中心，2019b, 2019c)。實際上，因國內之前並未參與 TALIS 之調查 (如：TALIS 2008 和 2013)，故而當臺灣實際參與 TALIS 2018，調查資料之分析即成為當前教育研究的重要議題。

就國內有關 TALIS 學術研究現況而言，自從臺灣參與 TALIS 2018 之調查，目前雖可參酌 TALIS 結果報告或臺灣的國家報告等，以了解調查結果之概況 (柯華葳等人，2019a, 2019b; OECD, 2019b, 2020)，但較細部的訊息或研究議題之解答，則有待教育研究者深入探析。質言之，國內有關 TALIS 臺灣之實徵研究仍處於起步階段，相關研究於近幾年內雖陸續針對學校領導、學校氣氛、教師工作壓力、教師工作滿意和教師專業發展等議題進行探究 (吳璧如、陳俊瑋，2022；孫志麟，2022；張芳全，2021；郭晏輔、陳佩英，2019；廖梅君，2022；謝傳崇、翁暄睿，2019)，惟研究成果相對於 PISA、PIRLS 和 TIMSS 等調查而言，數量顯然偏少，具有研究發展，以累積更多研究成果的空間。

綜觀目前我國的教師體系，工作與薪資看似穩定，但頻繁的教育政策變動（如：十二年國民基本教育課程綱要之推動）與增加的工作量提高了教師的工作壓力，教師角色之急劇轉變也促使教師要不斷適應教育現場和趨勢的變化，如何提升教師之工作滿意顯然成為學校經營之努力方向。惟有教師對工作感到滿意，能認同自身專業，願意留在學校奉獻心力，才能讓教育政策的改革落實（李家安、郭昭佑，2014）。在學理上，教師工作滿意即是學校成果或效能之重要代表變項，而在國內仍欠缺 TALIS 2018 之實徵研究成果的背景下，本研究即從學校領導和學校氣氛對教師工作滿意影響的議題切入（Katsantonis, 2020; Liu et al., 2021），實際去分析學校領導、學校氣氛和教師工作滿意等相關變項之關係。

就 TALIS 2018 有關學校領導的調查而言，其主要反應教學領導（*instructional leadership*）及分布式領導（*distributed leadership*）之領導理念（Ainley & Carstens, 2018; OECD, 2019a, 2019b, 2019c）。觀諸 TALIS 之實徵研究可得知，教學領導和分布式領導對教師工作滿意是否具有影響力，以及學校氣氛能否影響教師工作滿意？相關國內外研究所得到的結果同時存在具有和無法影響等效果不一致之情形（張芳全，2021；黃嘉莉，2018；廖梅君，2022；Duyar et al., 2013; Liu et al., 2021; Liu & Werblow, 2019; Sun & Xia, 2018）。因之，上述議題實有進一步研究的必要性。

再者，因 TALIS 2018 之調查對象係可區分成國小、國中和高中教育階段，在三個教育階段中，國中是主要調查，所有參與國家或經濟體大致皆參加，國小和高中則選擇性參加（柯華歲等人，2019a, 2019b；OECD, 2019c）。目前有關此研究主題之國外研究成果，主要是國中階段之研究（Duyar et al., 2013; Liu et al., 2021; Liu & Werblow, 2019; Sun & Xia, 2018），國內則為國小階段之研究（張芳全，2021；廖梅君，2022）。由於國小、國中和高中教育階段的情境可能並不相同，而且國中教育階段是 TALIS 主要調查，本研究即以國中為研究對象，此一方面可和國外的國中研究作對照，另一方面亦可和國內之國小研究互相參照。

值得說明的是，就學校領導的評估而言，國外 TALIS 相關研究指出校長和教師之知覺觀點可能存在差異，例如校長對分布式領導的知覺有高於教師知覺的情形（Liu et al., 2021; Liu et al., 2018）。在 TALIS 2018 的調查中，係同時請校長和教師填答有關學校領導之問卷項目，由校長和教師不同對象所知覺的學校領導對於教師工作滿意的影響情形為何？是否因不一樣之對象而在影響力上有所不同，此為國內明顯的研究缺口，實有待解答。

在 TALIS 2018 相關之前瞻研究議題或未來發展方向上，TALIS 2018 的技術報告中明確指出，若要使調查之資料在分析時具有發展之潛能，建議可考慮進一步去分析教育議題和系統、學校，以及教師特徵相互之間的關係，例如探究學校氣氛和學校領導方面的交互作用即具有高度的價值性（OECD, 2019c）。本研究即試圖呼應上述主張，將學校氣氛視為學校領導影響教師工作滿意關係中之調節變項（Baron & Kenny, 1986; Hayes, 2022），以分析學校領導與學校氣氛之交互作用情形。藉此，了解學校氣氛之脈絡性質在學校領導上所呈現的樣貌為何，從而讓研究產生創新價值。

最後，在研究方法之嚴謹性上，因 TALIS 調查資料具有巢套特性（如：教師隸屬於學校之階層結構），傳統單一層次分析方法所假設之資料獨立性可能被違反，故而須考慮採取多層次分析方法（multilevel analysis）。有鑑於此，本研究即應用多層次結構方程模式（multilevel structural equation modeling, MSEM）（吳勁甫，2021；Heck & Thomas, 2020），以檢測變項之關係。而除了分析學校領導和學校氣氛對於教師工作滿意的多層次直接影響作用外，更採取多層次調節（multilevel moderation）效果之觀點（溫忠麟、劉紅雲，2020；Preacher et al., 2016），以分析學校氣氛在學校領導和教師工作滿意關係上之多層次調節效果。迄今，國內仍少見教育行政領域有採取 MSEM 分析多層次調節效果之應用研究，希冀本研究的結果能在方法之應用上有所貢獻。

二、研究目的與問題

本研究旨在以多層次分析的模式（多層次直接效果模式、多層次調節效果模式），探討學校領導、學校氣氛與教師工作滿意的關係，研究之主要問題為：

- （一）教學領導和分布式領導（校長知覺）對教師工作滿意是否具有直接影響力？
- （二）分布式領導（教師知覺）對教師工作滿意是否具有直接影響力？
- （三）學校氣氛對教師工作滿意是否具有直接影響力？
- （四）教學領導和分布式領導（校長知覺）對教師工作滿意之直接影響力，此是否受學校氣氛所調節？
- （五）分布式領導（教師知覺）對教師工作滿意之直接影響力，此是否受學校氣氛所調節？

貳、文獻探討

一、教學領導和分布式領導

學校領導具有多元化的理念，例如轉型領導、教學領導、課程領導、分布式領導、教師領導、服務領導、知識領導、正向領導等（秦夢群，2019；賴志峰，2021，2022），而依照 TALIS 2018 相關文件之說明（Ainley & Carstens, 2018; OECD, 2019a, 2019c），在衡量學校領導時，主要評估的為教學領導（Hallinger et al., 2015）和分布式領導（Spillane & Diamond, 2007）之概念。

教學領導係指校長能致力於提升教師之教學品質，而為了提高教學的品質，校長可將焦點置於管理課程、關注教師的專業發展需求，或者創造合作性的文化，進而對學生學習等教育成果有所影響（OECD, 2020）。換言之，教學領導即是校長的行為和實踐能朝向改善學校的教學和學習之領導概念（Liu et al., 2021）。就分布式領導的意涵而言，學校領導並不只是校長個人所為，而是一組人貢獻其主動開創、專門知識給學校所形成的整體效果，更多人（如：其他教職員工、學生、家長等）參與領導活動，比傳統單一領導者的假定來得多。因此，學校領導者並非專指校長，而是學校中負起實際領導責任的個人或群體（賴志峰，2021）。學校領導之實踐即基於學校領導者、追隨者和情境的交互作用或互動過程（賴志峰，2008；謝傳崇等人，2022；Spillane & Diamond, 2007）。

在 TALIS 2018 的校長問卷調查中，依據技術報告書（OECD, 2019a, 2019c），有關學校領導的評量係包括兩個向度。

其一為學校領導（T3PLEADS: School leadership），此主要反應教學領導的概念，評量題目設計為：「請指出過去 12 個月中，您在貴校參與下列每一項活動的平均頻率」。在填答上，為四等量表計分（1. 從末或很少、2. 有時、3. 經常、4. 頻繁），用以計分之題目包括三題（例題如：「我採取行動支持教師們彼此合作以發展新的教學作為」）（臺灣 TALIS 國家研究中心，2019a；OECD, 2019a, 2019c）。

其二為分布式領導（T3PLEADP: Participation among stakeholders, principals），評量題目設計為：「關於貴校的狀況，您對下列敘述同意或不同意的程度為何？」。在填答上，採四等量表計分（1. 非常不同意、2. 不同意、3. 同意、4. 非常同意），用以計分之題目包括五題（例題如：「本校讓教職員工有機會積極參與學校決策」）（臺灣 TALIS 國家研究中心，2019a；OECD, 2019a, 2019c）。

而值得補充說明是，在教師問卷中，如同上述校長問卷對於分布式領導之衡量，亦請教師針對與校長問卷之相同題目進行填答。具體而言，此反應分布式領導之指標為「利害關係人之參與」（T3STAKE: Participation among stakeholders, teachers）（臺灣 TALIS 國家研究中心，2019a；OECD, 2019a, 2019c）。

要言之，本研究從校長問卷和教師問卷等調查資料中，應用相關學校領導之量表評量數據，此區分為校長知覺之教學領導（T3PLEADS）和分布式領導（T3PLEADP），以及由教師知覺之分布式領導（T3STAKE）。上述三個量表係直接採用 TALIS 資料庫中之分數資料（標準化量表分數），量表乃是採取驗證性因素分析檢證信效度：校長知覺之教學領導（飽和模式無適配指標；Omega coefficient = 0.814）；校長知覺之分布式領導（CFI = 0.939, TLI = 0.849, RMSEA = 0.104, SRMR = 0.050; Omega coefficient = 0.701）。教師知覺之分布式領導（CFI = 0.997, TLI = 0.989, RMSEA = 0.032, SRMR = 0.009; Omega coefficient = 0.799）。量表分數反應校長或教師等不同對象對學校領導的知覺情形。相關量表的得分愈高，分別表示校長對教學領導和分布式領導的知覺感受愈佳；教師對分布式領導的知覺感受愈佳（OECD, 2019a, 2019c）。

二、學校氣氛

組織內除了工作成員及環境的硬體設施等具體可見的要素外，還存在著許多無形卻重要的要素，組織氣氛便是其中之一（紀惠英等人，2018）。就學校氣氛的意涵而言，學校氣氛乃是學校內部具有持久性的獨特風格，能被組織成員所知覺，影響全體成員的行為，同時也影響著組織運作與組織目標的達成（蘇淑媛、賴志峰，2019）。要言之，學校氣氛之營造對於學校成果或績效具有提升作用，其對於學生、教師、行政人員，以及家長與社區等都可能造成影響（謝文全，2021；Dewitt, 2018; Katsantonis, 2020）。

就 TALIS 2018 在學校氣氛的調查而言，在學校層次上，係由校長填寫校長問卷，針對多元化的學校氣氛面向進行調查。具體言之，在 TALIS 2018 校長問卷調查中，依據技術報告書，有關學校氣氛的評量係可分成四個向度，此即為本研究用以評估學校氣氛之四個面向，而四個面向之相關量表係直接使用 TALIS 資料庫中的分數資料（標準化量表分數），量表信效度之檢證乃基於驗證性因素分析，相關學校氣氛面向說明如下（OECD, 2019a, 2019c）。

其一為學術強調（T3PACAD: Academic pressure），評量之題目設計為：「下

列敘述對貴校的適用程度為何？」。在填答上，為四等量表計分（1. 完全沒有、2. 一些、3. 相當多、4. 非常多），用以計分之題目包括三題（例題如：「教師了解學校的課程目標」）。在量表的得分愈高，表示校長知覺學術強調的程度愈高。此量表信效度資訊為：飽和模式無適配指標；Omega coefficient = 0.880（臺灣 TALIS 國家研究中心，2019a；OECD, 2019a, 2019c）。

其二為多元利害關係人之參與，夥伴關係（T3PCOM: Stakeholder involvement, partnership），評量之題目設計為：「下列敘述對貴校的適用程度為何？」。在填答上，為四等量表計分（1. 完全沒有、2. 一些、3. 相當多、4. 非常多），用以計分之題目包括三題（例題如：「父母或監護人支援學生的學習表現」）。在量表的得分愈高，表示校長知覺多元利害關係人之參與，夥伴關係的程度愈高。此量表信效度資訊為：飽和模式無適配指標；Omega coefficient = 0.857（臺灣 TALIS 國家研究中心，2019a；OECD, 2019a, 2019c）。

其三為缺乏特殊需求教育之教師（T3PLACSN: Lack of special needs personnel），評量之題目設計為：「目前貴校提供優質教學的能力受到下列問題阻礙的程度為何？」。在填答上，為四等量表計分（1. 完全沒有、2. 一些、3. 相當多、4. 非常多），用以計分之題目包括三題（例題如：「缺乏教導身心障礙學生的教師」）。在量表的得分愈高，表示校長知覺缺乏特殊需求教育之教師的程度愈高。此量表信效度資訊為：飽和模式無適配指標；Omega coefficient = 0.604（臺灣 TALIS 國家研究中心，2019a；OECD, 2019a, 2019c）。

其四為學校中偏差和暴力行為（T3PDELI: School delinquency and violence），評量之題目設計為：「下列情況發生在貴校學生間的頻率為何？」。在填答上，為五等量表計分（1. 從未、2. 每月少於一次、3. 每月、4. 每周、5. 每日），用以計分之題目包括四題（例題如：「破壞與偷竊」）。在量表的得分愈高，表示校長知覺學校中偏差和暴力行為的程度愈高。此量表信效度資訊為：CFI = 1.000、TLI = 1.012、RMSEA = 0.000、SRMR = 0.013；Omega coefficient = 0.815（臺灣 TALIS 國家研究中心，2019a；OECD, 2019a, 2019c）。

三、教師工作滿意

工作滿意（job satisfaction）又可稱為工作滿足，係指個人覺得工作過程、內容與情境符合自己心意的程度。就教師工作滿意的意涵而言，其係指教師對其工作產生的一種主觀情意反應與態度（林俊瑩等人，2009），又或者是教師對自身教學

角色在情感上的聯繫 (Sun & Xia, 2018)。簡言之，教師工作滿意是指教師從其工作和作為教師的責任中獲得的滿足和成就感 (Ainley & Carstens, 2018; OECD, 2020)。教師工作滿意是影響教師留任之重要因素，在行政與領導上應設法尋求提升教師工作滿意的可能策略，以促使教師能留任，並認同自身之專業 (李家安、郭昭佑, 2014)。

在 TALIS 2018 教師問卷調查中，依據技術報告書，有關教師工作滿意係可由以下二個量表來評估 (OECD, 2019a, 2019c)。

第一為工作環境滿意情形 (T3JSENV: Job satisfaction with work environment (subscale))，評量之題目設計為：「關於您對自己職務的大致感受，您對下列敘述同意或不同意的程度為何？」。在填答上，為四等量表計分 (1. 非常不同意、2. 不同意、3. 同意、4. 非常同意)，用以計分之題目包括四題 (例題如：「我喜歡在現任學校工作」) (臺灣 TALIS 國家研究中心, 2019a; OECD, 2019a, 2019c)。

第二為專業滿意情形 (T3JSPRO: Job satisfaction with profession(subscale))，評量之題目設計為：「關於您對自己職務的大致感受，您對下列敘述同意或不同意的程度為何？」。在填答上，為四等量表計分 (1. 非常不同意、2. 不同意、3. 同意、4. 非常同意)，用以計分之題目包括四題 (例題如：「若再重做決定，我仍然會選擇當教師」) (臺灣 TALIS 國家研究中心, 2019a; OECD, 2019a, 2019c)。

而上述二個教師工作滿意之量表分數可再進一步計算組合量表之分數 (composite scale scores)，以形成綜合性工作滿意或整體工作滿意情形 (T3JOBSA: Job satisfaction, composite)。本研究在後續進行分析時，係以整體工作滿意分數 (T3JOBSA)，以及工作環境滿意 (T3JSENV) 和專業滿意 (T3JSPRO) 二個面向分數，作為教師工作滿意的衡量指標，而這三個量表係直接使用 TALIS 資料庫中之分數資料 (標準化量表分數)。量表乃基於驗證性因素分析檢證工具之信效度：工作環境滿意 (CFI = 0.996, TLI = 0.988, RMSEA = 0.035, SRMR = 0.012; Omega coefficient = 0.835)；專業滿意 (CFI = 0.996, TLI = 0.975, RMSEA = 0.046, SRMR = 0.010; Omega coefficient = 0.837)；整體工作滿意 (Stratified Cronbach's alpha = 0.888)。上述相關量表的得分愈高，表示教師對工作滿意的知覺感受愈佳 (OECD, 2019a, 2019c)。

四、學校領導、學校氣氛影響教師工作滿意之相關研究

以下，茲說明國內外 TALIS 相關實徵研究和學校氣氛作為調節變項之學理文獻，以作為所提出之多層次直接效果模式和調節效果模式的文獻基礎。

（一）直接效果模式

黃嘉莉（2018）曾以韓國 TALIS 2013 的資料進行分析，主要在瞭解韓國教師工作滿意（環境滿意與職業滿意）受教師層面與學校層面之影響因素為何。在統計分析上，其採用多層次分析方法中之階層線性模型，研究結果發現：就韓國教師來說，學校層面中之學校氣氛（相互尊重）和分散式（分布式）領導對教師工作滿意沒有顯著影響。

張芳全（2021）採用臺灣 TALIS 2018 之國小教師資料，在多層次分析的架構下，應用階層線性模型分析教師因素（如：性別、年資、專業發展、工作壓力、行政工作、自我效能等）、學校因素（如：學校規模、學習氣氛、學校紀律、校長滿意度、學校創新、公私立學校等）和教師工作滿意的關係。其研究結果顯示，在學校因素中，學校創新與教師工作滿意有顯著關聯；學校規模、學校類型，以及學習氣氛和學校紀律等相關學校氣氛，則與教師工作滿意無關。

廖梅君（2022）使用 TALIS 2018 臺灣之國小教師資料（教師知覺的觀點），探討分布式領導、學校氣氛（氣候）和教師工作滿意之關係，在不考慮權重、遺漏值等情形下，透過結構方程模式之方法，從事教師資料單一層次的分析。在研究中，其採取自行選用題目作為變項測量和計分的方式，而非直接使用 TALIS 2018 資料中已建置的量表分數。研究結果顯示，正向學校氣候能影響教師工作滿意；分布式領導能影響教師工作滿意，而且分布式領導能透過正向學校氣候間接影響教師工作滿意。

Duyar 等人（2013）曾採用 TALIS 2008 土耳其之中學資料，分析校長領導（教學領導、行政領導）和教師協作對教師工作態度（教師工作滿意、教師自我效能）的影響力。在研究架構中，校長領導是學校層次變項，此由校長填答校長問卷來評估；教師協作、教師工作態度等則是教師層次變項，此由教師填答教師問卷加以評估。經採取階層線性模式進行分析後，發現校長的教學領導對教師工作滿意不具顯著的影響力。另外，行政領導中科層管理之規定則對教師工作滿意具顯著負向影響力。

Sun 與 Xia（2018）應用 TALIS 2013 之 34 個參與國家的國中教育階段資料，檢測分布式領導（教師知覺觀點：應用 participation among stakeholders 指標）、教師自我效能和教師工作滿意之關係。在採取多層次結構方程模式進行分析後，所得到的結果為：分布式領導不管在教師或學校層次上，都對教師工作滿意有顯著的正向影響力。此外，分布式領導亦可透過教師自我效能，間接影響教師工作滿意。

Liu 與 Werblow（2019）曾對於 TALIS 2013 之 32 個參與國家之國中教育階段

資料進行整合性的分析，以檢證分布性領導（校長知覺的觀點）、教師工作滿意和組織承諾的關係。在多層次分析的過程中，彼等考量 TALIS 資料具有複雜調查資料的特性，故分析個別國家的資料時亦納入權重的計算。後續則基於後設分析的方法整合 32 個國家的分析結果。研究結果顯示，校長領導和管理團隊在發展人力上都對工作滿意具有顯著的正向預測關係。此外，管理團隊在教學管理上的角色亦和工作滿意呈現顯著的正向預測關係。

Liu 等人 (2021) 對於 TALIS 2013 之 32 個國家之國中教育階段資料進行分析，檢證教學領導（校長知覺）和分布式領導（教師知覺）透過中介變項（學校文化或氣氛、教師協作），影響教師自我效能和工作滿意的情形。在透過設計為基礎之方法的分析後（如：納入教師層次之 BRR 權重），所獲得的結果為：教學領導和分布式領導可顯著正向影響教師工作滿意。校長所知覺之相互尊重的學校氣氛（或支持性的學校文化）無法影響教師工作滿意。而在中介作用上，教學領導和分布式領導則可透過教師協作和相互尊重的學校氣氛間接正向影響教師工作滿意。

就上述探討學校領導（教學和分布式領導等）、學校氣氛與教師工作滿意關係之 TALIS 研究而言，相關研究大致是將學校領導和學校氣氛視為自變項，教師工作滿意作為依變項，單純分析學校領導和學校氣氛對教師工作滿意之直接影響情形（黃嘉莉，2018；Duyar et al., 2013; Liu & Werblow, 2019; Sun & Xia, 2018）。又或者，將學校氣氛作為中介變項，分析學校領導透過學校氣氛，間接影響教師工作滿意之關係（廖梅君，2022；Liu et al., 2021）。據此，本研究欲檢證教學領導、分布式領導和學校氣氛（自變項）對教師工作滿意（依變項）之直接影響，即有相關 TALIS 研究作為根基。而在學校領導研究上，直接效果模式更是分析學校領導相關變項對學校效能或成果（如學生學習成就、教師工作滿意等）之影響作用的基礎模式（Hallinger & Heck, 1996; Pinter, 1988）。

可補充說明的是，TALIS 在教學領導、分布式領導、學校氣氛和教師工作滿意等變項的設計上（如：面向或題目等），有其特有之架構，此不見得與一般教育行政研究（如：自行設計問卷之調查）相互一致。而隨著 TALIS 不同年度調查之演進，有些變項雖無變化，例如 TALIS 2013 和 2018 之教學領導、教師工作滿意（包括「工作環境滿意」和「專業滿意」兩個面向）皆相同。然而，有些可能會有修改或調整，例如，TALIS 2013 在校長知覺之學校氣氛包括「相互尊重」和「偏差和暴力行為」等兩個面向，TALIS 2018 則擴增修改為「學術強調」、「多元利害關係人之參與，夥伴關係」、「缺乏特殊需求教育之教師」、「偏差和暴力行為」

等四個面向（黃嘉莉，2018；Liu et al., 2021; OECD, 2014, 2019c）。

再者，TALIS 在調查上係明確界定相關變項（如：面向、題目、量表或指標計分），使國際比較可建立在共通的基礎。以本研究之變項為例，TALIS 2018 之技術報告中即清楚提及（OECD, 2019c）：校長知覺的教學領導為單一面向（三題）、校長和教師知覺的分布式領導皆為單一面向（五題）、校長知覺的學校氣氛為四個面向（分別為：三題、三題、三題、四題），教師知覺的教師工作滿意為兩個面向（分別為：四題、四題），此可參考本研究前述在變項上和附錄處之說明。而事實上，這同時是從事 TALIS 次級資料分析之優勢和限制處。

易言之，優勢處即在不同年度（2008、2013、2018）的 TALIS 調查，在變項上皆有明確的界定和測量，以促使國際比較係基於一致化的基礎（OECD, 2014, 2019c）；受限處便是變項之面向或題目較無從變更，例如，在 TALIS 2018 上，教學領導僅為單一面向且只有三題作為評量依據，此可能較無從反應出教學領導之多面向構念，和以更多題目深入評量的學理考量（Hallinger et al., 2015）。可再說明的是，有些研究在變項的界定上，可能採取依據學理，自行選用題目並計分的做法（廖梅君，2022），此雖可使變項的界定和測量較具彈性，亦為次級資料分析上的合理做法，但因與 TALIS 相關技術和成果報告中的評量架構有所出入，故而較不利於研究間之國際或國內比較。職是之故，在比較 TALIS 相關研究結果時，仍須留意上述變項界定之異同情形。

從相關研究中可得知，在研究對象的教育階段上，國外主要是國中，國內則為國小之研究。就變項的調查對象而言，則可分為校長或教師資料，以反應校長或教師之不同知覺觀點。在變項關係上，教學領導或分布式領導可對教師工作滿意造成影響（廖梅君，2022；Liu et al., 2021; Liu & Werblow, 2019; Sun & Xia, 2018），然亦有對教師工作滿意不具影響的結果（黃嘉莉，2018；Duyar et al., 2013）。而學校氣氛對教師工作滿意也分別具有影響作用（廖梅君，2022），以及不具影響作用的結果（張芳全，2021；黃嘉莉，2018；Liu et al., 2021）。此外，在進行統計分析時，多數研究係採取多層次分析的方法，並且有少數研究可留意並處理權重之議題。基於上述，本研究即從多層次直接效果模式的架構，分析學校領導、學校氣氛對教師工作滿意可能的直接影響情形。

（二）調節效果模式

迄今，國內外 TALIS 相關研究上，尚未有採取調節效果模式的觀點，研究學校領導、學校氣氛與教師工作滿意之關係。然而，依據相關文獻，此種觀點是可

能成立的。根據 Pinter (1988)、Hallinger 與 Heck (1996) 等人所提出有關學校領導影響學校效能或成果之研究模式(如：直接、調節、中介、雙向交互影響等效果)，調節效果模式即為重要的影響模式之一，此模式主張學校領導對學校效能或成果之影響效果並非固定不變，效果可能會受第三個變項，例如學校氣氛、學校社經地位等學校脈絡或環境所調節。若採取調節效果模式，學校領導之研究者便會假定在不一樣的情形下，領導的影響效果將可能不同。而探究脈絡之特定性，如學校領導和脈絡或過程之交互作用，此將有助於獲知在什麼脈絡下有作用之更深入的知識(Reynolds et al., 2016)。

具體而言，如果學校領導(自變項)及學校成果(依變項)的關係若是第三個變項(如：學校氣氛)的函數，則稱此第三個變項為調節變項(Baron & Kenny, 1986; Hayes, 2022)。換言之，調節效果模式假定學校領導與學校成果(如：學校效能、教師工作滿意、學生學習成就等)的關係會受到第三個變項(如：學校氣氛)的影響或調節(吳勁甫, 2011)。亦即，學校氣氛(調節變項)將可能在學校領導與學校成果關係的係數大小或方向有所影響。

其次，在《Oxford 組織氣氛和文化研究手冊》(Schneider & Barbera, 2014)中，吾人可得知組織氣氛是一種具有多層次特性的概念，組織氣氛在變項關係上係可扮演調節變項的角色，而且不管是在單一層次或者多層次的研究中，組織氣氛所產生的調節效果皆相當明顯。此外，在 TALIS 2018 技術報告中(OECD, 2019c)，亦建議未來之研究可嘗試分析學校領導和學校氣氛的交互作用情形，以探究交互作用對相關變項的效應為何。換言之，TALIS 2018 技術報告之建議即突顯出學校氣氛在學校領導和教師變項關係上，交互或調節作用檢測之研究價值。

若依照上述相關文獻之說明，吾人實可以 TALIS 2018 中之學校氣氛作為調節變項，以檢測學校領導對教師工作滿意的影響是否有所改變。例如，當學校的學術強調氣氛愈強時，教學領導和分布式領導對教師工作滿意的影響力是否可能隨之改變。質言之，考量到學校領導、學校氣氛和教師工作滿意等變項之層次屬性，本研究採多層次調節效果模式，分析變項關係間可能的調節效果。

參、研究設計與實施

以下，對研究方法、研究架構及分析模式、研究對象，以及資料統計分析等說明如下。

一、研究方法

本研究係採取次級資料分析之方法（Urlick, 2018）進行研究，就 TALIS 2018 之次級資料分析而言，因資料涉及複雜的抽樣（多階段分層叢集抽樣設計）、資料收集、分析方法和資料解讀等調查和統計方法專業，故而須詳細了解資料和研究特性，方能有效分析資料。易言之，在從事次級資料分析之前，必須了解 TALIS 2018 的概念基礎、所處理的議題、目標母群、所使用的問卷、統計分析做法，而這些技術細節的部分可從概念架構說明文件（Ainley & Carstens, 2018），以及相關技術報告、使用手冊、成果報告（柯華葳等人，2019a, 2019b；臺灣 TALIS 國家研究中心，2019a, 2019b, 2019c；OECD, 2019a, 2019c, 2020）等得知。

二、研究架構及分析模式

本研究將學校領導和學校氣氛視為學校層次變項，教師工作滿意則是教師層次變項。再者，TALIS 2018 牽涉巢套資料特性。因此，研究上須考慮應用多層次分析之架構。在分析學校領導（教學領導、分布式領導）和學校氣氛對教師工作滿意之影響時，係採取多層次直接效果模式（圖 1）；分析學校氣氛在學校領導（教學領導、分布式領導）對教師工作滿意影響關係之調節效果時，則是採取多層次調節效果模式（圖 2）。相關圖示之表示係參照 MSEM 的統計學理呈現（Preacher et al., 2016）。

三、研究對象

就臺灣 TALIS 2018 之調查而言，調查的對象係包括國小、國中和高中教育等階段的校長和教師。三個階段各隨機抽樣（多階段分層叢集抽樣設計）約 200 所學校，每所約 20 名教師參與調查（臺灣 TALIS 國家研究中心，2019b, 2019c）。本研究係選擇國中教育階段進行研究。要言之，在本研究中，研究之對象係專指國中教育階段的校長和教師。就問卷之施測而言，校長負責填寫校長問卷，教師則負責填寫教師問卷。實際從所公開釋出的臺灣資料中檢視，可得知國中教育階段共有校長 202 名和教師 3,835 名（OECD, 2019d）。

從 TALIS 2018 臺灣之國家報告可知悉（柯華葳等人，2019a, 2019b），就國中校長的背景資料而言，女性約占 28.9%，平均年齡約為 52.6 歲，平均擔任校長的合計年資約 7.1 年，平均擔任教師的所有年資約 20.9 年，九成四以上具有碩、博

圖 1
多層次直接效果模式

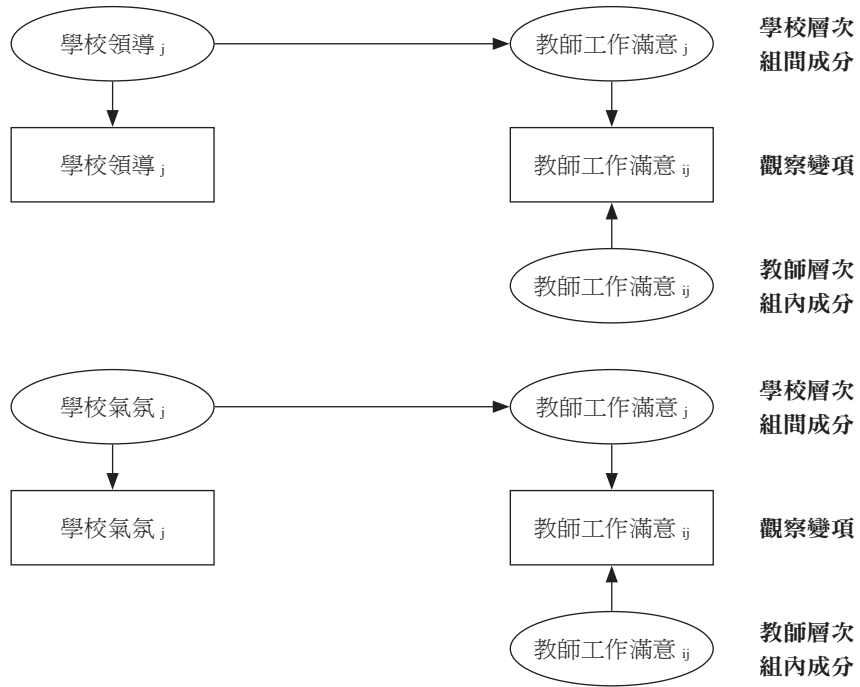
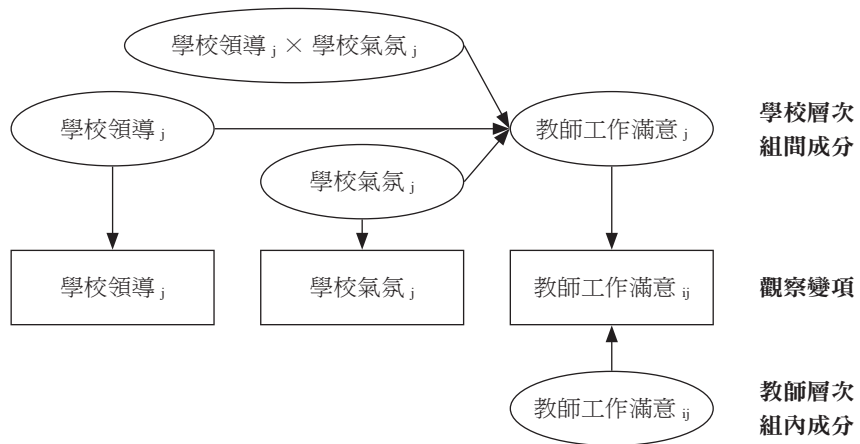


圖 2
多層次調節效果模式



士學位；就國中教師的背景資料來說，女性約占 68.6%，平均年齡約為 41.5 歲，平均擔任教師的所有年資約 15.6 年，平均在本校或目前學校擔任教師的年資約 11.5 年，約六成六具有碩、博士學位。而有關校長、教師和學校等更詳細的背景資訊，可進一步參閱臺灣國家報告之內容，以獲得更完整的訊息。

四、資料統計分析

因 TALIS 2018 的抽樣具有巢套特性，適合進行多層次分析。此外，資料分析時涉及加權（weight）、遺漏值（missing data）等統計相關議題。本研究參酌 TALIS 2018 之技術報告和相關方法文獻（Enders, 2022; OECD, 2019a, 2019c; Urick, 2018），對上述問題加以處理。在統計分析上，本研究應用的統計軟體為 Mplus 8.4 版（Muthén & Muthén, 1998-2019），採取 MSEM 進行多層次分析。

詳言之，在進行 MSEM 之分析時，本研究考慮加權問題，依照 TALIS 2018 之技術報告或手冊，當分析教師資料，或者教師和校長兩者所結合之資料，須納入教師層次權重（OECD, 2019a, 2019c）。據此，本研究將教師權重（TCHWGT）納入分析。在遺漏值的處理上，本研究參考方法學文獻（Enders, 2022; Hox et al., 2015），採取全訊息最大概似法（full information maximum likelihood, FIML）之做法，此可於 Mplus 語法中藉由估計自變項的變異數來進行。就估計法的使用而言，係採取 MLR 法（maximum likelihood with robust standard errors and chi-square）。在上述分析做法下，便可對多層次資料特性、權重和遺漏值等問題適切處理（吳勁甫，2021）。

就依變項之組內相關係數（Intraclass Coefficient, ICC）來看，整體工作滿意（T3JOBSA）為 .041、工作環境滿意（T3JSENV）為 .090、專業滿意（T3JSPRO）為 .004，ICC 值介於 .004 至 .090 之間。在 ICC 值達到一定程度（在 .059 以上），組的效果或非獨立性便無法被忽略（邱皓政，2017）。由上述三個 ICC 值可知，工作環境滿意（ICC 值高於 .059）相較於整體工作滿意和專業滿意（ICC 值低於 .059），組的效果或非獨立的情形較為明顯。

在從事多層次分析的理由上，除了 ICC 值的考量外，更可從研究變項之層次屬性，所欲檢測或分析的變項關係是否為多層次概念模式（multilevel conceptual model）來立論（Heck & Thomas, 2020）。因本研究之變項同時包括學校層次（如：學校領導、學校氣氛）和教師層次（教師工作滿意），所分析之變項關係即屬於多層次概念模式。考量到研究模式中之變項含括學校和教師等二個層次，以及 ICC 值之情形，進行多層次分析即有其合理性。

因多層次調節效果模式之分析為本研究之重點，茲針對統計方法的概念進行簡要說明。在心理、教育和管理等社會科學中，經常遇到多層（嵌套）數據的調節效果，此稱之為多層次調節效果（方杰等人，2018）。依照 Preacher 等人（2016）之見解，二層次模式可能的調節效果或交互作用假設可有多種不同設計，本研究在分析學校層次學校氣氛之多層次調節效果時，主要所應用的是 $2 \times (2 \rightarrow 1)$ 之模式，而在此模式之下，研究者想檢測學校領導（學校層次自變項 x_j ）對教師工作滿意（教師層次依變項 y_{ij} ）的效果，此是否會被學校氣氛所調節（學校層次調節變項 z_j ）。

肆、研究結果

一、學校領導對教師工作滿意影響之直接效果模式分析

（一）教學領導、分布式領導（校長知覺）對教師工作滿意之多層次直接影響力

1. 教學領導（T3PLEADS: School leadership）

從表 1 組間層次的分析結果可得知：教學領導（校長知覺）對教師之整體工作滿意（係數為 0.002, $p > .05$ ）、工作環境滿意（係數為 -0.004, $p > .05$ ）、專業滿意（係數為 -0.001, $p > .05$ ）等教師工作滿意之整體和分層面皆不具顯著的直接影響力。

表 1

「教學領導」（T3PLEADS）影響教師工作滿意之多層次分析摘要

	整體工作滿意 T3JOBSA	工作環境滿意 T3JSENV	專業滿意 T3JSPRO
組內層次			
變異數	3.198 * (0.092)	3.319 * (0.108)	2.936 * (0.071)
組間層次			
DV ON T3PLEADS	0.002 (0.021)	-0.004 (0.026)	-0.001 (0.016)
T3PLEADS 平均數	11.353 * (0.125)	11.353 * (0.125)	11.353 * (0.125)

（續下頁）

表 1

「教學領導」(T3PLEADS) 影響教師工作滿意之多層次分析摘要 (續)

	整體工作滿意 T3JOBSA	工作環境滿意 T3JSENV	專業滿意 T3JSPRO
DV 截距	12.003 * (0.238)	11.951 * (0.300)	11.463 * (0.181)
T3PLEADS 變異數	3.127 * (0.313)	3.127 * (0.313)	3.127 * (0.313)
DV 殘差變異數	0.136 * (0.036)	0.328 * (0.061)	0.009 (0.017)

* $p < .05$

註：表格中上方為非標準化參數估計值，下方括號數值為標準誤。

2. 分布式領導 (T3PLEADP: Participation among stakeholders, principals)

從表 2 組間層次的分析結果可得知：分布式領導（校長知覺）對教師之整體工作滿意（係數為 0.035, $p > .05$ ）、工作環境滿意（係數為 0.056, $p > .05$ ）、專業滿意（係數為 0.006, $p > .05$ ）等教師工作滿意之整體和分層面皆不具顯著的直接影響力。

表 2

「分布式領導」(T3PLEADP) 影響教師工作滿意之多層次分析摘要

	整體工作滿意 T3JOBSA	工作環境滿意 T3JSENV	專業滿意 T3JSPRO
組內層次			
變異數	3.198 * (0.092)	3.320 * (0.108)	2.936 * (0.071)
組間層次			
DV ON T3PLEADP	0.035 (0.026)	0.056 (0.031)	0.006 (0.022)
T3PLEADP 平均數	11.975 * (0.106)	11.974 * (0.106)	11.975 * (0.106)

(續下頁)

表 2

「分布式領導」(T3PLEADP) 影響教師工作滿意之多層次分析摘要 (續)

	整體工作滿意 T3JOBASA	工作環境滿意 T3JSENV	專業滿意 T3JSPRO
DV 截距	11.600 * (0.304)	11.235 * (0.362)	11.380 * (0.258)
T3PLEADP 變異數	2.241 * (0.266)	2.241 * (0.266)	2.242 * (0.266)
DV 殘差變異數	0.133 * (0.036)	0.320 * (0.062)	0.009 (0.016)

* $p < .05$

註：表格中上方為非標準化參數估計值，下方括號數值為標準誤。

(二) 分布式領導 (教師知覺) 對教師工作滿意之多層次直接影響力

分布式領導 (教師知覺) 此係由教師知覺之「利害關係人之參與」(T3STAKE: Participation among stakeholders, teachers) 加以評估，在統計時係計算個別學校之平均數，以作為學校層次之分布式領導 (教師知覺) 變項。從表 3 組間層次的分析結果可得知：分布式領導 (教師知覺) 對教師之整體工作滿意 (係數為 0.351, $p < .05$) 和工作環境滿意 (係數為 0.557, $p < .05$) 具有顯著的正向直接影響力；分布式領導 (教師知覺) 對教師之專業滿意 (係數為 0.035, $p > .05$) 則不具顯著的直接影響力。

表 3

「分布式領導」(T3STAKE) 影響教師工作滿意之多層次分析摘要

	整體工作滿意 T3JOBASA	工作環境滿意 T3JSENV	專業滿意 T3JSPRO
組內層次			
變異數	3.199 * (0.092)	3.320 * (0.107)	2.936 * (0.071)

(續下頁)

表 3

「分布式領導」(T3STAKE) 影響教師工作滿意之多層次分析摘要 (續)

	整體工作滿意 T3JOBSA	工作環境滿意 T3JSENV	專業滿意 T3JSPRO
組間層次			
DV ON T3STAKE	0.351 * (0.060)	0.557 * (0.070)	0.035 (0.050)
T3STAKE 平均數	11.217 * (0.047)	11.217 * (0.047)	11.217 * (0.047)
DV 截距	8.085 * (0.673)	5.667 * (0.785)	11.062 * (0.556)
T3STAKE 變異數	0.438 * (0.042)	0.438 * (0.042)	0.438 * (0.042)
DV 殘差變異數	0.083 * (0.027)	0.194 * (0.042)	0.008 (0.016)

* $p < .05$

註：表格中上方為非標準化參數估計值，下方括號數值為標準誤。

二、學校氣氛對教師工作滿意影響之直接效果模式分析

(一) 學術強調 (T3PACAD: Academic pressure)

從表 4 組間層次的分析結果可得知：學校氣氛中之學術強調面向對教師之整體工作滿意（係數為 0.010, $p > .05$ ）、工作環境滿意（係數為 0.028, $p > .05$ ）、專業滿意（係數為 -0.014, $p > .05$ ）等教師工作滿意之整體和分層面皆不具顯著的直接影響力。

表 4

「學術強調」(T3PACAD) 影響教師工作滿意之多層次分析摘要

	整體工作滿意 T3JOBSA	工作環境滿意 T3JSENV	專業滿意 T3JSPRO
組內層次			
變異數	3.198 * (0.092)	3.320 * (0.108)	2.936 * (0.071)
組間層次			
DV ON T3PACAD	0.010 (0.019)	0.028 (0.022)	-0.014 (0.013)
T3PACAD 平均數	12.210 * (0.163)	12.209 * (0.162)	12.209 * (0.163)
DV 截距	11.903 * (0.243)	11.565 * (0.284)	11.627 * (0.169)
T3PACAD 變異數	5.258 * (0.645)	5.258 * (0.645)	5.259 * (0.645)
DV 殘差變異數	0.135 * (0.036)	0.323 * (0.060)	0.008 (0.016)

* $p < .05$

註：表格中上方為非標準化參數估計值，下方括號數值為標準誤。

(二) 多元利害關係人之參與，夥伴關係 (T3PCOM: Stakeholder involvement, partnership)

從表 5 組間層次的分析結果可得知：學校氣氛中之多元利害關係人之參與，夥伴關係面向對教師之工作環境滿意 (係數為 0.049, $p < .05$) 具有顯著的正向直接影響力；學校氣氛中之多元利害關係人之參與，夥伴關係面向對教師之整體工作滿意 (係數為 0.027, $p > .05$)、專業滿意 (係數為 -0.004, $p > .05$) 等則不具顯著的直接影響力。

表 5

「多元利害關係人之參與，夥伴關係」（T3PCOM）影響教師工作滿意之多層次分析摘要

	整體工作滿意 T3JOBSA	工作環境滿意 T3JSENV	專業滿意 T3JSPRO
組內層次			
變異數	3.198 * (0.092)	3.319 * (0.108)	2.936 * (0.071)
組間層次			
DV ON T3PCOM	0.027 (0.019)	0.049 * (0.023)	-0.004 (0.014)
T3PCOM 平均數	10.877 * (0.143)	10.876 * (0.143)	10.877 * (0.143)
DV 截距	11.732 * (0.216)	11.375 * (0.263)	11.505 * (0.162)
T3PCOM 變異數	4.062 * (0.391)	4.062 * (0.391)	4.062 * (0.391)
DV 殘差變異數	0.133 * (0.036)	0.318 * (0.061)	0.009 (0.017)

* $p < .05$

註：表格中上方為非標準化參數估計值，下方括號數值為標準誤

（三）缺乏特殊需求教育之教師（T3PLACSN: Lack of special needs personnel）

從表 6 組間層次的分析結果可得知：學校氣氛中之缺乏特殊需求教育之教師面向對教師之工作環境滿意（係數為 -0.121, $p < .05$ ）具有顯著的負向直接影響力；學校氣氛中之缺乏特殊需求教育之教師面向對教師之整體工作滿意（係數為 -0.058, $p > .05$ ）、專業滿意（係數為 0.021, $p > .05$ ）等則不具顯著的直接影響力。

表 6

「缺乏特殊需求教育之教師」(T3PLACSN) 影響教師工作滿意之多層次分析摘要

	整體工作滿意 T3JOBSA	工作環境滿意 T3JSENV	專業滿意 T3JSPRO
組內層次			
變異數	3.199 * (0.092)	3.320 * (0.108)	2.936 * (0.071)
組間層次			
DV ON T3PLACSN	-0.058 (0.033)	-0.121 * (0.041)	0.021 (0.023)
T3PLACSN 平均數	9.324 * (0.087)	9.324 * (0.087)	9.325 * (0.087)
DV 截距	12.564 * (0.307)	13.037 * (0.383)	11.263 * (0.222)
T3PLACSN 變異數	1.509 * (0.143)	1.509 * (0.143)	1.510 * (0.143)
DV 殘差變異數	0.130 * (0.036)	0.304 * (0.060)	0.008 (0.016)

* $p < .05$

註：表格中上方為非標準化參數估計值，下方括號數值為標準誤。

(四) 學校中偏差和暴力行為 (T3PDELI: School delinquency and violence)

從表 7 組間層次的分析結果可得知：學校氣氛中之學校中偏差和暴力行為面向對教師之專業滿意 (係數為 -0.027 , $p < .05$) 具有顯著的負向直接影響力；學校氣氛中之學校中偏差和暴力行為面向對教師之整體工作滿意 (係數為 -0.016 , $p > .05$)、工作環境滿意 (係數為 -0.000 , $p > .05$) 等則不具顯著的直接影響力。

表 7

「學校中偏差和暴力行為」(T3PDELI) 影響教師工作滿意之多層次分析摘要

	整體工作滿意 T3JOBSA	工作環境滿意 T3JSENV	專業滿意 T3JSPRO
組內層次			
變異數	3.199 * (0.092)	3.319 * (0.108)	2.936 * (0.071)
組間層次			
DV ON T3PDELI	-0.016 (0.016)	-0.000 (0.021)	-0.027 * (0.012)
T3PDELI 平均數	7.008 * (0.142)	7.009 * (0.142)	7.006 * (0.143)
DV 截距	12.134 * (0.123)	11.913 * (0.162)	11.645 * (0.088)
T3PDELI 變異數	4.007 * (0.459)	4.007 * (0.459)	4.007 * (0.459)
DV 殘差變異數	0.134 * (0.036)	0.328 * (0.061)	0.005 (0.016)

* $p < .05$

註：表格中上方為非標準化參數估計值，下方括號數值為標準誤。

三、學校領導對教師工作滿意影響之調節效果模式分析（以學校氣氛為調節變項）

為了解學校領導對教師工作滿意之影響是否受學校氣氛所調節，本研究參考相關方法文獻（方杰等人，2018；Preacher et al., 2016），進行多層次調節效果的檢測，在分析時係將自變項進行中心化或平減（centering）的處理（溫忠麟、劉紅雲，2020；Enders & Tofghi, 2007）。在調節效果的分析上，本研究分別對校長知覺教學領導、校長知覺分布式領導，以及教師知覺分布式領導等，和學校氣氛（「學術強調」、「多元利害關係人之參與，夥伴關係」、「缺乏特殊需求教育之教師」、「學校中偏差和暴力行為」）變項彼此間所形成的交互作用，檢測交互作用項對教

師工作滿意（「整體工作滿意」、「工作環境滿意」、「專業滿意」）的效果。要言之，所分析的多層次調節效果模式共計 36 個（自變項數目 3、調節變項數目 4、依變項數目 3； $3 \times 3 \times 4 = 36$ ）。

經多層次調節效果模式的分析後，研究結果顯示，無論是校長知覺的教學領導，或者校長知覺的分布式領導，和學校氣氛面向的交互作用，對教師工作滿意之整體和分層面皆不具顯著的影響力。換言之，學校氣氛面向在校長知覺教學領導和分布式領導影響教師工作滿意上，都不具調節作用。在教師知覺分布式領導與學校氣氛面向的交互作用對教師工作滿意的影響上，只有在「學術強調」面向的分析呈現達到顯著的情形（表 8），其他學校氣氛面向（「多元利害關係人之參與，夥伴關係」、「缺乏特殊需求教育之教師」、「學校中偏差和暴力行為」）則未達顯著。而因表格較多且受限於篇幅，未達顯著結果之表格部分在文中即不加以呈現。

具體言之，從表 8 組間層次的分析結果可得知：分布式領導（教師知覺）和學校氣氛中之「學術強調」面向的交互作用項（INTERACTION）對教師之整體工作滿意（係數為 -0.057 , $p < .05$ ）和專業滿意（係數為 -0.048 , $p < .05$ ）等教師工作滿意之整體和分層面具顯著的影響力。因此，學校氣氛中之「學術強調」面向在分布式領導（教師知覺）影響教師之整體工作滿意和專業滿意上，實具有顯著的調節作用。

而為更清楚調節作用的機制為何，以下以調節作用之 simple effect 的方式來說明（溫忠麟、劉紅雲，2020；Cohen et al., 2003; Preacher et al., 2016）。在學校層次上，方程式可表述如下：

1. 整體工作滿意

原來形式：

$$\text{整體工作滿意}_j = 0.337 \text{ 分布式領導}_j + 0.014 \text{ 學術強調}_j - 0.057 \text{ 分布式領導}_j \times \text{學術強調}_j$$

simple effect 形式：

$$\text{整體工作滿意}_j = (0.337 - 0.057 \text{ 學術強調}_j) \text{ 分布式領導}_j + 0.014 \text{ 學術強調}_j$$

由上述可知，當「學術強調」的強度愈高，分布式領導（教師知覺）對教師整體工作滿意之正向的直接影響力會愈低。

2. 專業滿意

原來形式：

$$\text{專業滿意}_j = 0.026 \text{ 分布式領導}_j - 0.008 \text{ 學術強調}_j - 0.048 \text{ 分布式領導}_j \times \text{學術強調}_j$$

simple effect 形式：

$$\text{專業滿意}_j = (0.026 - 0.048 \text{ 學術強調}_j) \text{ 分布式領導}_j - 0.008 \text{ 學術強調}_j$$

由上述可知，當「學術強調」的強度愈高，分布式領導（教師知覺）對教師專業滿意之正向的直接影響力會愈低。而在「學術強調」較高的情形下（例如分數高於所有學校之「學術強調」平均數以上一個標準差時），直接影響力之方向甚至轉為負向。

表 8

教師知覺分布式領導（T3STAKE）影響教師工作滿意（以「學術強調」（T3PACAD）為調節變項）之多層次分析摘要

	整體工作滿意 T3JOBSA	工作環境滿意 T3JSENV	專業滿意 T3JSPRO
組內層次			
變異數	3.200 * (0.092)	3.320 * (0.108)	2.937 * (0.071)
組間層次			
DV ON T3STAKE	0.337 * (0.057)	0.544 * (0.069)	0.026 (0.044)
DV ON T3PACAD	0.014 (0.015)	0.030 (0.018)	-0.008 (0.011)
DV ON INTERACTION	-0.057 * (0.020)	-0.046 (0.024)	-0.048 * (0.016)

（續下頁）

表 8

教師知覺分布式領導 (T3STAKE) 影響教師工作滿意 (以「學術強調」(T3PACAD) 為調節變項) 之多層次分析摘要 (續)

	整體工作滿意 T3JOBSA	工作環境滿意 T3JSENV	專業滿意 T3JSPRO
T3STAKE 平均數	-0.006 (0.047)	-0.006 (0.047)	-0.006 (0.047)
T3PACAD 平均數	0.020 (0.163)	0.020 (0.163)	0.019 (0.163)
INTERACTION 平均數	0.042 (0.117)	0.042 (0.117)	0.041 (0.118)
DV 截距	12.032 * (0.035)	11.921 * (0.042)	11.459 * (0.028)
T3STAKE 變異數	0.438 * (0.042)	0.438 * (0.042)	0.438 * (0.042)
T3PACAD 變異數	5.258 * (0.645)	5.258 * (0.645)	5.258 * (0.645)
INTERACTION 變異數	2.729 * (1.013)	2.729 * (1.013)	2.729 * (1.013)
DV 殘差變異數	0.073 * (0.025)	0.185 * (0.042)	0.001 (0.015)

* $p < .05$

註：表格中上方為非標準化參數估計值，下方括號數值為標準誤。

四、結果討論

就學校領導對教師工作滿意之直接影響的關係而言，本研究顯示由校長所知覺的教學領導和分布式領導，兩者皆無法直接影響教師之工作滿意，此與國內外相關研究有相似的發現（黃嘉莉，2018；Duyar et al., 2013）。然而，仍有相關研究顯示校長所知覺的教學領導和分布式領導對教師工作滿意存在直接的影響作用（Liu et al., 2021；Liu & Werblow, 2019）。對照之下，本研究之結果呈現由教師所知覺之分布式領導，則對於教師工作滿意之部分面向（如：「整體工作滿意」和「工作環境滿意」）可產生正向直接的影響力，此與相關研究的發現具一致性（廖梅君，

2022；Liu et al., 2021; Sun & Xia, 2018）。

在學校氣氛對教師工作滿意之直接影響關係上，本研究所獲致結果為：部分學校氣氛面向（「多元利害關係人之參與，夥伴關係」、「缺乏特殊需求教育之教師」、「學校中偏差和暴力行為」）對教師工作滿意的部分面向可產生直接影響力；部分學校氣氛面向（「學術強調」）對教師工作滿意則未具直接之影響力。實際上，國內外相關研究結果分別存在具有直接影響（廖梅君，2022），以及不具直接影響者（張芳全，2021；黃嘉莉，2018；Liu et al., 2021）。換言之，學校氣氛對教師工作滿意直接影響之效應存在紛歧性，此有待更多研究進一步之評估。

本研究與其他國內外相關研究（廖梅君，2022；Duyar et al., 2013; Liu et al., 2021; Liu & Werblow, 2019; Sun & Xia, 2018）較為不同之處，便在於從校長知覺（教學領導、分布式領導）和教師知覺（分布式領導）學校領導之多元觀點切入，先前研究則只針對校長或教師單方知覺從事研究。在學校中，校長和教師等多元利害關係人，若從不同觀點出發，便可能對於學校領導具有不同見解或感受。而在本研究中，便顯示校長知覺之教學領導和分布式領導對教師工作滿意皆不具直接影響力；教師知覺之分布式領導則可產生正向直接的效應。因之，本研究正可填補過往研究之不足，清楚呈現校長和教師等不同對象在知覺學校領導上，從而對教師工作滿意具有不同作用之研究證據。

此外，本研究能將過往研究較忽略的方法議題（如：未能考慮加權、遺漏值和多層次分析等）加以處理，故而能克服國內先前研究在分析方法上的限制。例如，廖梅君（2022）在有關國小之研究，係採用教師資料，在較忽略權重、遺漏值和巢套資料特性的條件下，以單一層次的結構方程模式，分析教師知覺之分布式領導、學校氣氛（氣候）和教師工作滿意的關係，得到分布式領導和學校氣氛（教師知覺觀點）皆可對教師工作滿意具有正向影響之研究結果。

而如果要對照廖梅君（2022）和本研究結果之間的異同，除了上述校長和教師不同知覺觀點、變項的界定、測量和計分（如：直接採用 TALIS 中之量表分數或自行選用題目計分），又或者教育階段（如：國小或國中）之不同外，分析方法之議題亦可能對研究結果造成影響。TALIS 2018 之技術報告中（OECD, 2019c）提出統計分析相關議題，例如分析時如果未將權重納入，將可能產生估計上之偏誤。在進行研究結果間的比較時，亦須審視方法應用情形，以釐清分析方法是否影響結果間之異同。質言之，本研究力求方法之嚴謹性，統計分析做法應可供國內後續 TALIS 相關次級資料分析研究之參照。

就學校領導和學校氣氛（秦夢群，2019；Dewitt, 2018; Hallinger & Heck, 1996; Pinter, 1988）影響學校效能或成果（如學生學習成就、教師的工作滿意或自我效能等）之學理而言，無論是教學、分布式領導，或者學校氣氛等，皆可能對教師工作滿意產生直接的影響作用。然而，如果從教育組織研究中多層次概念模式的觀點視之（Heck & Thomas, 2020），即可知悉學校領導和氣氛，以及教師工作滿意等變項，同時反應出學校和教師層次的概念屬性。因而，本研究以此議題之相關 TALIS 研究（張芳全，2021；黃嘉莉，2018；Duyar et al., 2013; Liu & Werblow, 2019; Sun & Xia, 2018），即從多層次的概念模式切入去檢證變項關係，並且得到具有或未具直接影響之不一致結果。換言之，變項關係的相關學理雖可作為存在直接影響的立論基礎，但過往學理可能並未詳細區分變項之層次屬性，故仍須設法從多層次概念模式去檢證，以深入明瞭變項關係之樣貌。本研究基於多層次直接效果模式所獲得的結果，此應有助吾人更了解變項間之多層次關係為何。

值得一提的是，本研究試圖在理論模式的應用有所創新。要言之，即將學校領導與教師工作滿意的關係，納入學校氣氛作為調節變項。從教育領導與效能領域之研究發展趨勢可知悉（Reynolds et al., 2016），探究脈絡的特定性質或領導與脈絡之交互或調節作用具有研究之價值性。此外，TALIS 之國際專家社群在 TALIS 2018 技術報告中提及，學校領導與學校氣氛之交互作用的探討具有可深入研究的潛力（OECD, 2019c）。因而，本研究去探究學校氣氛在學校領導與教師工作滿意關係上的調節作用，此即契合國際上之研究發展趨勢。

就理論貢獻的角度而言，研究調節變項係通過研究變項間關係在不同條件下的變化和背後的原因，此可對原有理論進行發展，從而豐富原有理論之解釋（羅勝強、姜嫻，2018）。國內外先前之相關研究僅只是分析學校領導、學校氣氛對教師工作滿意的直接或是中介影響情形，並無研究關注學校氣氛在變項關係中所可能具有的調節效果。因而，本研究另闢蹊徑之處，即在藉由探討學校氣氛之多層次調節作用，以做出理論貢獻，使學校領導和教師工作滿意變項間關係之解釋更為深入。

可以再提及的是，多層次直接效果模式（表 4）雖顯示「學術強調」之學校氣氛面向（自變項）對教師工作滿意（依變項）不具直接影響作用，但仍可試圖轉而從調節效果模式的角度來檢測變項間之關係。就調節效果的探究而言，此主要是關注當調節變項（例如學校氣氛中之「學術強調」面向）有所改變時，自變項（教師知覺之分布式領導）和依變項（教師工作滿意）之間在關係的強度或方向是否隨之變化。在學理上，調節效果著重的是條件下效果之分析（conditional effect），調節

變項不一定要和自變項或依變項有關，然當調節變項有所變化時（不同條件之下），是否對自變項和依變項關係造成影響便成為研究之旨趣（溫忠麟、劉紅雲，2020；Baron & Kenny, 1986; Cohen et al., 2003; Hayes, 2022）。

要而論之，在多層次調節效果模式的分析下（表 8），研究結果呈現：教師知覺之分布式領導對於教師工作滿意（「整體工作滿意」和「專業滿意」面向）之直接影響作用，此受到學校氣氛中之「學術強調」面向所調節。在「學術強調」的強度愈高的情形下，教師知覺的分布式領導對教師「整體工作滿意」和「專業滿意」的直接影響作用會愈低。就分布式領導的學理而言，學校領導的實踐乃構逐於學校領導者、追隨者和情境之間的交互作用或互動過程（賴志峰，2008；謝傳崇等人，2022; Spillane & Diamond, 2007）。本研究在多層次調節效果模式分析之發現正契合上述分布式領導之學理，並且彰顯出學校氣氛此情境因素所可能具有的調節作用。

伍、研究結論與建議

一、研究結論

本研究就臺灣 TALIS 2018 資料進行次級資料分析，在多層次分析的架構下，探究學校領導、學校氣氛與教師工作滿意之關係，經由 MSEM 之分析後，所獲致的主要研究結論為：（一）校長知覺之教學領導和分布式領導對教師工作滿意不具直接影響力；（二）教師知覺之分布式領導對教師工作滿意之部分面向（「整體工作滿意」、「工作環境滿意」）具有正向的直接影響力；（三）部分學校氣氛面向（「多元利害關係人之參與，夥伴關係」）對教師工作滿意之部分面向（「工作環境滿意」）具有正向的直接影響力；部分學校氣氛面向（「缺乏特殊需求教育之教師」、「學校中偏差和暴力行為」）對教師工作滿意之部分面向（「工作環境滿意」、「專業滿意」）具有負向的直接影響力；（四）校長知覺之教學領導和分布式領導對教師工作滿意之直接影響力，此不受學校氣氛所調節；（五）教師知覺之分布式領導對教師工作滿意之直接影響力，此受部分學校氣氛面向（「學術強調」）所調節。

二、研究建議

(一) 實務意涵方面

基於上述研究結果，就學校領導的意涵而言，可有以下建議方向。首先，就學校領導影響教師工作滿意而言，由校長知覺之教學領導和分布式領導對於教師工作滿意皆不具影響力；相較之下，由教師知覺之分布式領導則可對教師工作滿意之部分面向（在「整體工作滿意」和「工作環境滿意」上）產生正向直接影響力。換言之，在學校領導上，值得去關注校長和教師對於分布式領導知覺或感受之異同。舉例言之，校長和教師對分布式領導之觀感可能有所出入，或許校長認為已讓教職員工生和家長等有充分機會參與學校決策，但教師不見得有相似的知覺。而若校長和教師對學校領導的看法存在相當之落差，則須透過更多的溝通對話，以減少彼此歧見，取得在學校領導上之共識。

其次，研究結果顯示學校氣氛對教師工作滿意同時具有正向和負向的影響力。當「多元利害關係人之參與，夥伴關係」之學校氣氛面向愈高，教師工作滿意愈高；反之，當「缺乏特殊需求教育之教師」和「學校中偏差和暴力行為」之學校氣氛面向愈高，教師工作滿意愈低。因此，在學校行政上，對於學校氣氛的營造便相當重要，學校領導者著力於強化參與合作之夥伴關係的氛圍，減低學校中偏差和暴力行為之氣氛，並設法聘用特殊需求教育之教師（如：教導身心障礙和低社經地位學生之教師、具多元文化和多語教學專業之教師），或促進學校教師在特殊需求教育上之專業發展（OECD, 2019c），上述皆為學校領導者形塑學校氣氛的方向。

再者，研究結果顯示：「學術強調」之學校氣氛面向對教師工作滿意雖不具直接的影響作用。然而，「學術強調」之學校氣氛面向，此在教師知覺之分布式領導對教師工作滿意之直接影響力上具有調節作用。當「學術強調」之學校氣氛面向的強度愈高，教師知覺之分布式領導對教師的整體工作滿意和專業滿意之直接影響力會愈低。在學理上，此發現即契合前述學校領導影響學校效能或成果之調節效果模式的主張，亦符應分布式領導實踐係植基於學校領導者、追隨者與情境之間交互作用或彼此互動的見解（Pinter, 1988; Spillane & Diamond, 2007）。

就上述發現之實務意涵而言，在學校領導上即須時常觀照校長、教職員工、學生和家長等學校多元利害關係人，以及學校氣氛之間的互動情形，並且考量情境的特性做出適切應對。在 TALIS 2018 的調查上，「學術強調」係反應校長在「教師了解學校的課程目標」、「教師能成功的實施學校課程」，以及「教師對學生的

學習表現抱持高期待」等方面的知覺情形（臺灣 TALIS 國家研究中心，2019a；OECD, 2019c）。職是之故，學校領導者於營建「學術強調」氣氛時，還是得留意過與不及之適度情形。重視「學術強調」氣氛雖有其必要性，但若是過度強調，凡事皆以課程推展和學生學習表現為辦學絕對優先之圭臬，並不顧其他面向走至極端，一味要求教師或行政人員等全力付出與配合，甚或須不斷加班、犧牲假日完成學校任務。若此，則會對教師等學校人員形成太大的壓力，而缺乏對於教師之支持且忽略教師之感受，此反而有可能使分布式領導對教師工作滿意的影響效益有所折扣。

（二）未來研究方面

在未來研究之建議上，可考量如下發展方向。其一，因本研究目前僅應用臺灣 TALIS 2018 國中教育階段之資料進行分析，研究結果的推論便僅限於國中教育階段，未來可考慮針對國小和高中教育階段資料進一步去研究，以了解不同教育階段研究結果之異同。甚至，可考慮納入多個國家之 TALIS 2018 資料，從事跨國之研究比較。其二，在學校氣氛的評估上，本研究係應用學校問卷中校長之作答資料，此反應校長之觀點。就 TALIS 2018 資料觀之，教師問卷中亦有學校氣氛相關面向之評估，此方面之資料也值得研究，以了解教師對學校氣氛知覺情形對於教師工作滿意之影響，以及教師知覺之學校氣氛在學校領導影響教師工作滿意上調節作用之情形為何。

其三，受限於 TALIS 資料庫的界定，教學領導、分布式領導、學校氣氛、教師工作滿意之面向或題目，可能與其他教育行政研究所採用的內涵並不完全相同。研究結果之間的比較，實有其限制之處。若為合宜的比較，則只能聚焦於 TALIS 相關研究的參照。建議後續研究可進一步去探究，在此議題上，TALIS 和非 TALIS 研究在相關變項之定義和測量上有何異同，以及是否會因此在研究結果上，呈現出相似或相異的情形。例如在教學領導上，TALIS 的調查僅以校長知覺為主，較無法反應教師知覺的觀點。再者，當調查題目只有三題時，此在評量教學領導之構念將存在何種限制。

其四，在多層次分析的架構下，本研究發現校長所知覺的教學領導和分布式領導對教師工作滿意不具直接的影響作用，後續之研究可考慮採取間接或中介效果模式，分析學校氣氛、其他學校或教師因素是否為間接影響的過程變項。最後，可再補充說明的是，教育行政研究領域應用 MSEM 方法，目前國內已累積少數幾個有關多層次中介效果模式應用之研究成果（吳勁甫，2021），以 MSEM 檢測多層

次調節效果模式之研究則相當欠缺。本研究之成果正可供參照，期望未來有更多教育行政研究能應用 MSEM 方法，分析學校領導與其他調節變項對教育成果之影響，以深化吾人對於情境和脈絡在學校領導影響上之理解。

誌謝

此研究係由國科會（科技部）補助的專題研究計畫（MOST 109-2410-H-005-014）之部分研究成果改寫。特別感謝期刊之審查委員、編輯委員等所給予的寶貴建議！

參考文獻

- 方杰、溫忠麟、吳艷（2018）。基於結構方程模型的多層調節效應。**心理科學進展**，**26**（5），781-788。https://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2018.00781
- 吳勁甫（2011）。校長領導對學校效能影響模式之探析。**教育經營與管理集刊**，**7**，1-25。https://doi.org/10.6713/BEEM.201101_(7).0001
- 吳勁甫（2021）。從 PISA 2012 臺灣資料探究校長領導、學校氣氛對學生數學素養之直接和間接影響作用：多層次結構方程模式之分析。**教育政策論壇**，**24**（2），33-73。https://doi.org/10.3966/156082982021052402002
- 吳璧如、陳俊瑋（2022）。國小教師工作壓力與工作滿意度之關係研究：教師自我效能感的中介效果。**教育研究與發展期刊**，**18**（2），51-92。https://doi.org/10.6925/SCJ.202206_18(2).0002
- 李家安、郭昭佑（2014）。教師工作滿意度的新觀點——從第三域的視角出發。**臺灣教育評論月刊**，**3**（2），101-105。
- 林俊瑩、謝亞恆、曹靜麗、蕭明潔（2009）。工作特性、組織氣氛對學前教師工作滿意度與工作倦怠的影響：以花蓮地區為例。**教育與多元文化研究**，**1**，217-258。
- 邱皓政（2017）。**多層次模式與縱貫資料分析：Mplus 8 解析應用**。五南。
- 柯華葳、陳明蕾、李俊仁、陳冠銘（2019a）。**2018 教學與學習國際調查臺灣報告：國民中學**。國家教育研究院。
- 柯華葳、陳明蕾、李俊仁、陳冠銘（2019b）。**2018 教學與學習國際調查臺灣報告：綜整報告**。國家教育研究院。
- 紀惠英、胡中平、范熾文（2018）。國小女性校長領導風格與學校組織氣氛之相關研究。**學校行政雙月刊**，**116**，1-21。https://doi.org/10.6423/HHHC.201807_(116).0001
- 孫志麟（2022）。證據說了什麼？國民中小學教師專業發展的樣貌。**師資培育與教師專業發展期刊**，**15**（1），1-27。https://doi.org/10.53106/207136492022041501001
- 秦夢群（2019）。**教育領導：理論與應用**（第三版）。五南。
- 張芳全（2021）。國小教師工作滿意度因素之多層次分析：2018 臺灣參與 TALIS 資料為例。**教育與心理研究**，**44**（2），25-61。https://doi.org/10.3966/1024988

52021064402002

郭晏輔、陳佩英（2019）。臺灣校長領導作為之國際比較：TALIS 調查資料之應用。

教育研究月刊，**308**，4-16。https://doi.org/10.3966/168063602019120308001

黃嘉莉（2018）。TALIS 2013 韓國教師工作滿意度影響因素之階層線性模型分析。

比較教育，**85**，1-40。https://doi.org/10.3966/160957582018110085001

溫忠麟、劉紅雲（2020）。**中介效應和調節效應：方法及應用**。教育科學。

廖梅君（2022）。分布式領導、正向學校氣候與教師工作滿意度的關係之研究：以

TALIS 2018 臺灣資料為例。**學校行政**，**138**，105-125。https://doi.org/10.6423/HHHC.202203_(138).0005

臺灣 TALIS 國家研究中心（2019a）。**TALIS 2018 中文問卷**。11 月 15 日，2019 年，

取自 https://talis.naer.edu.tw/news#n19

臺灣 TALIS 國家研究中心（2019b）。**TALIS 2018 受訪學校行政協助事項**。11 月

15 日，2019 年，取自 https://talis.naer.edu.tw/news

臺灣 TALIS 國家研究中心（2019c）。**計畫簡介**。11 月 15 日，2019 年，取自 https://

talis.naer.edu.tw/news#n19

賴志峰（2008）。分佈式領導理論之探究——學校領導者、追隨者和情境的交互作

用。**國民教育研究學報**，**20**，87-113。

賴志峰（2021）。**不一樣的學校領導：追尋成功典範**（第三版）。高等教育。

賴志峰（2022）。**學校領導：理念、脈絡與實踐**。元照。

謝文全（2021）。**教育行政學**（第七版）。高等教育。

謝傳崇、翁暄睿（2019）。TALIS 2018 年臺灣國小校長分布式領導調查結果之分析。

學校行政，**124**，1-20。https://doi.org/10.6423/HHHC.201911_(124).0001

謝傳崇、戴紹恩、李慧潔（2022）。知識圖譜下分布式領導研究之國際趨勢：以核

心教育期刊為例。**教育政策論壇**，**25**（1），31-57。https://doi.org/10.53106/156082982022022501002

羅勝強、姜嫻（2018）。調節變量和中介變量。載於陳曉萍、沈偉（主編），**組織**

與管理研究的實證方法（第三版，頁 490-517）。北京大學。

蘇淑媛、賴志峰（2019）。臺中市國民小學教師知覺校長學習領導與組織氣氛關係

之研究。**學校行政**，**120**，35-60。https://doi.org/10.6423/HHHC.201903_(120).0002

Ainley, J., & Carstens, R. (2018). *Teaching and learning international survey (TALIS) 2018*

- conceptual framework*. OECD. <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1173>
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dewitt, P. M. (2018). *School climate: Leading with collective efficacy*. Corwin.
- Duyar, I, Gumus, S., & Bellibas, M. S. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700-719. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2012-0107>
- Enders, C. K. (2022). *Applied missing data analysis* (2nd ed.). Guilford.
- Enders, C. K., & Tofighi, D. (2007). Centering predictor variables in cross-sectional multilevel models: A new look at an old issue. *Psychological Methods*, 12(2), 121-138. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.2.121>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Weaver-Hart (Eds.), *The international handbook of educational leadership and administration* (pp. 723-783). Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1573-2_22
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., & Li, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). Guilford.
- Heck, R. H., & Thomas, S. L. (2020). *An introduction to multilevel modeling techniques: MLM and SEM approach* (4th ed.). Routledge.
- Hox, J., van Buuren, S., & Jolani, S. (2015). Incomplete multilevel data: Problems and solutions. In J. R. Harring, L. M. Stapleton, & S. N. Beretvas (Eds.), *Advances in multilevel modeling for educational data: Addressing practical issues found in real-world applications* (pp. 39-62). Information Age.
- Katsantonis, I. G. (2020). Investigation of the impact of school climate and teachers' self-

- efficacy on job satisfaction: A cross-cultural approach. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 10(1), 119-133. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010011>
- Liu, Y., Bellibas, M. S., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>
- Liu, Y., Bellibas, M. S., & Printy, S. (2018). How school context and educator characteristics predict distributed leadership: A hierarchical structural equation model with 2013 TALIS data. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 401-423. <https://doi.org/10.1177/1741143216665839>
- Liu, Y., & Werblow, J. (2019). The operation of distributed leadership and the relationship with organizational commitment and job satisfaction of principals and teachers: A multi-level model and meta-analysis using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*, 96, 41-55. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.05.005>
- Muijs, D., & Brookman, A. (2016). Quantitative methods. In C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons, & C. Teddlie (Eds.), *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: Research, policy, and practice* (pp. 171-201). Routledge.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2019). *Mplus user's guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019a). *TALIS 2018 and TALIS starting strong 2018 user guide*. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018-TALIS_Starting_Strong_2018_User_Guide.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019b). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019c). *TALIS 2018 technical report*. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019d). *OECD TALIS 2018 data*. <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume*

- II): Teachers and school leaders as valued professionals*. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Pinter, N. J. (1988). The study of administrator effects and effectiveness. In N. Boyan (Ed.), *Handbook of research in educational administration* (pp. 99-122). Longman.
- Preacher, K. J., Zhang, Z., & Zyphur, M. J. (2016). Multilevel structural equation models for assessing moderation within and across levels of analysis. *Psychological Methods*, *21*(2), 189-205. <https://doi.org/10.1037/met0000052>
- Reynolds, D., Chapman, C., Clarke, P., Muijs, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (2016). Conclusions: The future of educational effectiveness and improvement research, and some suggestions and speculations. In C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons, & C. Teddlie (Eds.), *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: Research, policy, and practice* (pp. 408-439). Routledge.
- Schneider, B., & Barbera, K. M. (Eds.). (2014). *The Oxford handbook of organizational climate and culture*. Oxford University Press.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). A distributed perspective on and in practice. In J. P. Spillane & J. B. Diamond (Eds.), *Distributed leadership in practice* (pp. 146-166). Teachers College.
- Sun, A., & Xia, J. (2018). Teacher-perceived distributed leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: A multilevel SEM approach using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*, *92*, 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.006>
- Urick, A. (2018). Secondary data analysis in the field of educational leadership and policy studies. In C. R. Lochmiller (Ed.), *Complementary research methods for educational leadership and policy studies* (pp. 143-171). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93539-3_8

2022 年 12 月 3 日收件

2023 年 2 月 20 日第一次修正回覆

2023 年 2 月 24 日初審通過

2023 年 3 月 7 日第二次修正回覆

2023 年 4 月 8 日第三次修正回覆

2023 年 4 月 16 日第四次修正回覆 & 複審通過

附錄 變項和測量題目

學校領導

教學領導（校長知覺）T3PLEADS

我採取行動支持教師們彼此合作以發展新的教學作為
我採取行動確保教師視改善教學技巧為己任
我採取行動確保教師視學生的學習成果為己任

分布式領導（校長知覺）T3PLEADP

本校讓教職員工有機會積極參與學校決策
本校讓父母或監護人有機會積極參與學校決策
本校讓學生有機會積極參與學校決策
對於學校事務，本校有相互分擔責任的文化
本校合作文化是以相互支援為特色

分布式領導（教師知覺）T3STAKE

本校讓教職員工有機會積極參與學校決策
本校讓父母或監護人有機會積極參與學校決策
本校讓學生有機會積極參與學校決策
對於學校事務，本校有相互分擔責任的文化
本校合作文化是以相互支援為特色

學校氣氛

學術強調T3PACAD

教師了解學校的課程目標
教師能成功的實施學校課程
教師對學生的學習表現抱持高期待

多元利害關係人之參與，夥伴關係T3PCOM

父母或監護人支援學生的學習表現
父母或監護人參與學校的活動
學校會和當地社區合作

（續下頁）

附錄 變項和測量題目（續）

學校氣氛

缺乏特殊需求教育之教師

T3PLACSN

缺乏教導身心障礙學生的教師

缺乏有能力在多元文化或多語情境下教學的教師

缺乏有能力的教師教導來自低社經地位家庭的學生

學校中偏差和暴力行為 T3PDELI

破壞與偷竊

學生間的恐嚇或霸凌（或其他形式的言語羞辱）

學生間暴力行為所造成的身體傷害

恐嚇或言語羞辱教職員

教師工作滿意

工作環境滿意情形

T3JSENV

若有可能，我想調至他校服務

我喜歡在現任學校工作

我會推薦我的學校，因為它是一個好的工作環境

整體來說，我很滿意我的職務

專業滿意情形

T3JSPRO

做為教師的優勢明顯多於劣勢

若再重做決定，我仍然會選擇當教師

我後悔自己當初決定當教師

我想過若從事其他工作會不會比較好

資料來源：臺灣 TALIS 國家研究中心（2019a）；OECD（2019c）。

運用文獻計量分析創造力教育研究的 演進情形與發展趨勢

林業盈 臺北市萬華區萬大國民小學教師

摘要

為了瞭解國內外創造力教育研究的演進情形與發展趨勢，本研究篩選自「Airiti Library 華藝線上圖書館」（<https://www.airitilibrary.com/>）與「Web of Science」（<https://access.clarivate.com/>）資料庫共 1,625 篇相關研究文獻作為樣本，以進行文獻計量分析。重要研究發現：（一）國內外在時間分布上，2000 年以前皆為「萌芽期」，國內從 2001 至 2010 年為「成長期」，2011 至 2020 年為「高原期」；國外從 2001 至 2014 年為「緩和成長期」，2015 至 2020 年為「快速成長期」。（二）創造力教育研究包含 23 項研究前沿，以及「創造力的教與學」、「創造力教育理論」、「創造力教育政策」及「創造力教育應用」四種知識領域。（三）兩個資料庫的新興前沿數量都多於成長前沿，顯示不論國內外對創造力教育不僅持續受到重視和關注，並出現具發展性的新興議題。國內以「創造力的教與學」知識領域中的研究集群具長時間且連貫性的演進，「創造思考教學」和「教師創意教學」研究集群為新興前沿或成長前沿，顯示我國近年仍以創造力的教學為主要研究議題。國外以「創造力的教與學」和「創造力教育理論」知識領域中的研究集群具長時間且連貫性的演進。從近十年的研究前沿來看，教學、理論、政策到應用層面的知識領域，皆出現蓬勃成長且具發展潛力的研究集群。

關鍵詞：創造力教育、研究前沿、研究集群、共被引、書目耦合



Progress and Development in Creativity Education Research: A Bibliometric Analysis

Yeh-Ying Lin

Teacher, Wanda Elementary School, Wanhua District, Taipei City

Abstract

This study investigated the progress and development in creativity education research. A total of 1,625 articles relevant to the topic were found in relevant databases. Bibliometric analysis was applied to the sample. The main findings of this research are as follows: (1) Creativity education research in Taiwan and abroad experienced a stage of germination prior to 2000, a period of growth during 2001-2010, and a plateau from 2011 to 2020. Abroad, 2001 to 2014 was a period of slow growth, and 2015 to 2020 featured rapid growth; (2) Creativity education research was found to consist of 23 research areas and four fields of knowledge, namely creativity teaching and learning, creativity education theory, creativity education policy, and creativity education application; (3) The number of emerging research areas exceeded the number of growth areas, indicating that the field has development potential in Taiwan and abroad. In Taiwan, the research clusters in the areas of creative teaching and learning have been evolving continuously for a long time, and the research clusters of creative thinking teaching and creative teaching for teachers are emerging or growing areas of research; this indicates that teaching creativity has become the main research topic in recent years. Abroad, research clusters in the areas of creativity teaching and learning and creativity education theory have been of interest for a long time. As evidenced by the research frontiers of the past decade documented in this paper, thriving and promising research clusters are apparent in the areas of teaching, theory, policy, and application.

Keywords: creativity education, research front, research cluster, co-citation, bibliographic coupling



壹、前言

創造力教育廣義言之，泛指跟提倡創造力有關的制度、政策、環境及學校相關的教育措施；而狹義的創造力教育，則指學校的創造力教學，教師透過課程內容及有計畫的教學活動，以激發和助長學生創造力的一種教學（陳龍安，2010）。張世慧（2018）提到「創造力教育」和「創造思考教學」指的都是教學的目標在於培育學生的創造力或創造思考能力，因此強調的是學生的創造力；而「創意教學」為透過創意的教學方法來達到教學目標。因為創意來自於老師本身的想法或行為，所以目的不一定要培育學生的創造力，因此強調的是教師原創的創意或創新。其次，「創意教學」指的是發展並運用新奇的、原創的或發明的教學方法；而「創新教學」則是引進新的教學觀念、方法或工具，強調的是教師運用引進的創意或創新（林偉文，2011）。另外，不少學者也將「創新」和「想像力」視為創造力的同義詞（Kaufman, 2009; Plucker & Makel, 2010; Plucker et al., 2004）。

21 世紀的到來，跨學科人才培養已成為世界教育者的普遍共識，特別是創造力在本質上即具有跨學科及跨領域之特性，更是教學的重點項目。創造力研究如火如荼的在許多學科領域中進行，其中最著名的是心理學和社會學，當然也可以找到其他如神學、市場行銷、人類學和藝術等有關創造力論述的研究（Montuori & Donnelly, 2016）。近幾十年來，透過不少關於創造力的研究證明，在教育領域中對創造力的興趣可謂與日俱增，像是學業表現、暴力防治（Plucker, 2000）和成功的整體生活（Sternberg, 2002）等相關研究。此外，部分學者將教育環境中的創造力發展與經濟文化的繁盛連結起來，並且越來越多的國家將重點放在發展學生的學習能力上。雖然創造力教育研究已透過多元面向、各種方法獲得豐富且多層次的成果（Plucker & Callahan, 2014），但是卻出現支離破碎或是孤立分離的現象（Ryhammar & Brodin, 1999）。為解決這個問題，研究人員開始蒐集長時間所累積的相關文獻進行回顧研究，讓學者、教育人員和管理者能藉此瞭解、評估和發展創造力教育。這些整合工作大多將目前特定主題的相關知識，透過學術文獻的內容回顧或運用統計分析將多個研究結果整合在一起，進行系統性統整和摘要。

De Solla Price（1965）曾以「立即指標（immediacy factor）」的概念，說明近期發表的一群文章不約而同引用一樣的早期文章，這些被視為「群集（bunching）」的文章揭示當時熱門、前端（front）的研究議題或趨勢，意即能透過文章中的參考文獻發現研究前沿的存在。對於企業、風險投資、研究及政府而言，藉由研究前沿

可辨識出具有發展潛力及高影響力的研究趨勢、成長領域及新興議題（Upham & Small, 2010）。檢視臺灣科睿唯安（2021）公布的研究前沿報告後，發現美國、英國及日本等先進國家對於研究前沿之投入頗深，甚至中國大陸在近年來亦積極投入並發表諸多文獻。以中國大陸為例，中國科學院科技戰略諮詢研究院、中國科學院文獻情報中心與科睿唯安（Clarivate）聯合發布的《2020 研究前沿》（中國科學院科技戰略諮詢研究院等，2021）和《2020 研究前沿熱度指數》（中國科學院科技戰略諮詢研究院、科睿唯安，2021）報告指出，中國多領域表現突出，但學科領域發展不平衡的問題仍未有效改善，部分領域與美歐等科技強國差距懸殊。

依據上述，本研究主要針對創造力教育研究為範圍，瞭解國內外創造力教育研究文獻的時間分布，並且利用文獻計量分析創造力教育的研究集群與研究前沿，彙整出創造力教育研究主題在不同階段的演進情形與發展趨勢。本研究結果將有助創造力教育領域中的學術研究相關人員，在針對創造力研究發展或解決相關問題時，能透過創造力教育的研究前沿及演進趨勢，發揮鑑往知來的功能與效益。具體而言，本研究的目的為：

- （一）分析國內外創造力教育研究集群與研究前沿。
- （二）彙整國內外創造力教育研究的知識領域、演進情形與發展趨勢。

貳、文獻探討

基於本研究涉及之議題，以下分別針對國內外創造力研究的發展、創造力文獻計量研究的取向與方法、本研究所使用的文獻計量方法進行探討。

一、國內外創造力研究的發展

早期臺灣創造力教育偏向資優生與特殊領域學生創造力的發展，隨著資訊科技的快速發展，配合九年一貫課程的創新教學精神，尤其教育部從《創造力與創意設計教育師資培訓計畫》到《創造力教育白皮書》政策及行動方案的推行，創造力教育曾是臺灣教育史上的重要議題（陳龍安，2010）。根據《創造力教育白皮書》（教育部，2003）所述，臺灣創造力教育的發展始自民國初年，歷經 1960 年代的萌芽階段、1970 至 1980 年代的初期實驗階段、1980 至 1990 年代的擴大推展階段，迄於本世紀初期已有 40 多年歷史。吳靜吉等人（2008）曾針對臺灣創造力研究進行回顧，分成四個階段的發展：第一階段 1956 至 1979 年代只有少數相關研究；第

二階段 1980 至 1996 年代逐漸產生研究社群與氛圍；第三階段 1997 至 2000 年代為醞釀期；第四階段 2001 至 2006 年代是蓬勃發展階段。

國外學者 Treffinger 等人（1993）將創造力研究進行年代脈絡的分析如下：1950 至 1960 年代將創造力視為擴散性思考，因此重在擴散性思考與腦力激盪術的運用；1970 至 1980 年代的創造力研究強調創造思考與批判思考並重，並推出一系列套裝課程，例如：創造性問題解決（Creative Problem Solving, CPS）。1990 年後，創造力研究走向生態系統觀點，即創意除了認知歷程外，尚須綜合評估人格特質、環境脈絡及成果產品等。Ryhammar 與 Brodin（1999）區分創造力教育研究的四個發展面向為：1950 至 1980 年間包含三個面向，包含辨識卓越人士的人格特質及一般人創造力的培養與限制、創作過程的各種認知因素（如：智力、知覺和問題解決）、個人和團體層面激發創造力的方法。1980 至 1990 年間的第四個面向與社會心理和系統的理論有關，主要在研究經驗、行為和環境相互作用的管理機制。社會心理學的發展使得創造力的研究漸趨於全面性，並且整合其他三個研究面向。

關於創造力相關研究，在累積了半世紀的研究成果後，對於提出一個具有完整概念，並且能被學術界廣為接受的定義，仍是困難的（Runco & Sakamoto, 1999）。隨著越來越多的創造力教育研究出現，學者們嘗試透過整合這些研究文獻說明創造力的理論核心與結構（如：Berezki & Kárpáti, 2018; Kupers et al., 2018），但該領域的過去、現在甚至未來仍不明。

二、創造力研究文獻計量研究

早期 Feist 與 Runco（1993）研究 1967 年至 1989 年 *Journal of Creative Behavior*（JCB）期刊中的 311 篇創造力文獻，針對作者及其生產力、研究主題、每篇文獻作者數量及參考文獻等進行分析。隨後的 Beghetto 等人（2001）透過引用分析研究相同期刊，從 1967 年至 1998 年共 32 期創造力文獻的作者生產力與貢獻分佈、每年第一作者的出版物數量。Kumar 等人（2013）同樣研究 JCB 期刊從 2006 年至 2008 年間已出版的 554 篇文獻進行引文分析。Nemeth 與 Goncalo（2005）蒐集來自社會科學引文索引（SSCI）的六大心理學頂級期刊，蒐集自 1981 年到 1990 年間有關創造力文獻，研究文獻間的引用關係、共同作者的數量、作者任職機構的地理位置數量等。Plucker 與 Callahan（2014）從四種期刊出版品——JCB、*Gifted Child Quarterly*（GCQ）、*Creativity Research Journal*（CRJ）、*Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*（PACA），蒐集 1965 年到 2012 年已出版的 1,891

篇文獻，藉此研究創造力研究的生產力和表現。

除了以創造力相關期刊為樣本蒐集來源外，Williams 等人（2016）針對 Web of Science Core Collection 資料庫（以下簡稱 WoS 資料庫）自 1990 年到 2015 年的創造力研究文獻，蒐集約 1,400 篇文獻和 5,000 個主題關鍵字，分析過去 25 年來創造力的研究主題。Bogilović 與 Černe（2018）同樣針對 WoS 資料庫，蒐集自 1920 年到 2017 年共 19,420 篇研究文獻，利用共被引及書目耦合分析過去創造力的研究進展，以及識別未來具發展性的研究途徑。Hernández-Torrano 與 Ibrayeva（2020）從 WoS 資料庫蒐集過去 45 年（1975-2019 年）的創造力研究文獻共 3,329 篇，針對出版物的標題、摘要和關鍵字進行關鍵字共現分析，揭示創造力教育研究的出版和引用、主要期刊和最有影響力的研究及研究主題焦點，對研究趨勢進行系統的探究。

整理上述相關學門的研究發現，有的研究利用專門的創造力期刊進行研究文獻的蒐集（如：JCB），有的則是利用 WoS 資料庫或其核心合輯索引。大部分研究所收集與分析的文獻數量高達千篇以上，並且以學術期刊或學位論文為主。Hernández-Torrano 與 Ibrayeva（2020）建議可使用其他的電子資料庫，例如，SCOPUS（<https://www.scopus.com/>）、ERIC（<https://eric.ed.gov/>）、PsyInfo（<https://www.psyinfo.ch/>）、PubMed（<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>）、Google Scholar（<https://scholar.google.com.tw/>）等，並嘗試將其他類型的出版物納入（如：書籍章節、會議論文等）。過去 20 多年來，文獻計量學已陸續出現在不少研究中，並且透過這些研究方法提供創造力領域豐富的洞見，但是在整體研究數量上卻僅占了一小部分，尤其是對於釐清創造力領域中不同層面或議題的成長與趨勢，仍有不少努力的空間（Beghetto et al., 2001; Long et al., 2014）。

三、文獻計量分析

何光國（1994）將「文獻計量學」詮釋為「凡利用數學、統計學和邏輯學的理論和方法，對各類型文獻的本質和結構，作數量、品質和運用上的研究與分析者」，目前文獻計量學的研究已經應用於許多科學領域中，主要使用學術領域出版物中的各種資訊（如：作者、標題、參考文獻等）。文獻計量學中的引用文獻分析，主要分析文獻的品質。何光國（1994）將「引用文獻」（citation）簡稱「引文」，是名詞。引用「引用文獻」（citing）是一種行為，指的是引用他人的作品、觀念、經驗等。被引（cited）是被動詞，意即著作、觀念或經驗被他人引用。簡單來說，

即是蔡明月（2003）提出的正文本身為引用文獻，參考書目為被引用文獻。

1962年 Kessler 提出的「書目耦合」（bibliographic coupling），指的是當 A、B 兩篇文獻同時引用一篇文獻 C，表示 A、B 文獻間存在有意義的關係，並且成對強度（coupling strength）為一；若 A、B 還同時引用了另一篇論文 D 時，則成對強度為二，表示引用相同文獻的數量越多，關係越密切，主題內容的關聯性也就越強（何光國，1994；蔡明月，2003）。1973年 Small（1973）提出的「共被引」（co-citation），指的是 A、B 兩篇文獻同時被後來的文獻 C 所引用，A、B 文獻間的關係，並且 Small 利用「引用文獻關係圖」（citation map）將文獻之間的關係以圖像方式表現。「書目耦合」和「共被引」都是利用第三篇文獻 C 與 A、B 兩篇文獻間的引用與被引用關係，建立起 A、B 文獻的連結關係。差別在於書目耦合是以引用文獻為群集的主體，共被引則是以被引用文獻（何光國，1994；蔡明月，2003）。引用及被引用文獻的著者形成的研究集群（cluster），也就是 De Solla Price 與 Beaver（1966）所謂的「隱形學群」，他們致力於相關的研究主題，產生代表著重要發現的研究前沿（research front）。

使用文獻計量方法對於生產力、趨勢、熱點和研究者偏好提供有效的指標，除了能瞭解學術生產活動及文獻成長聚集外，還能預測知識發展的趨勢，並且有效提供研究管理和計畫進行決策，或是提供組織和機構的經營者進行投資評估（林巧敏、范蔚敏，2010；Jacobs, 2001）。而透過對引用及被引用文獻關係間的研究，Sullivan 等（1977）提到能反映出特定研究領域的知識結構，蔡明月認為能獲知學科間的關係與發展，以及文獻傳播的歷程，進而瞭解研究近況與未來趨勢。Upham 與 Small（2010）在研究中使用高被引研究文獻的集群作為研究前沿，藉此讓研究人員尋找領域中創新突破、具前瞻性的主題，促進政府對新興議題的興趣。

Small（1973）認為共被引和書目耦合都是測試文獻主題屬性的方法，Sharabchiev（1989）在其研究中提出採用共被引和書目耦合分析所得到的結果可互相比較，並且兩種方法可互相補充。Jarneving（2005）表示若能適當結合二種分析方法，針對不同方法找出的研究前沿加以比較，將成為探究研究前沿的新方向。Boyack 與 Klavans（2010）進一步比較多種引文分析方法（如：共被引、書目耦合、直接引用等），探討最適合作為找出研究前沿的方法。故本研究主要使用共被引和書目耦合進行文獻分析，並針對得到的研究前沿加以綜合比較。

參、研究設計與實施

一、研究方法

本研究從 Airiti Library 華藝線上圖書館（以下簡稱華藝資料庫）和 WoS 資料庫分別找出國內及國外的創造力教育研究樣本文獻，首先以描述性統計敘述時間分布。其次，以文獻計量方法中的引用分析，分別找出不同時間區段（即引用區間）的核心文獻，再以共被引分析將核心文獻間共被引的參考文獻次數製成共被引矩陣；書目耦合則是將核心文獻間共同引用的參考文獻次數製成書目耦合矩陣。接著採用因素、集群與多向度分析，分別得出各引用區間的研究集群後，進行研究前沿分析及知識領域分組，以探討國內外創造力教育研究的演進情形。最後找出屬於新興前沿和成長前沿的研究集群，以瞭解國內外創造力教育研究的發展趨勢。

二、實施流程

（一）資料庫檢索

De Solla Price（1965）認為從期刊的引用中能快速有效的獲得研究所需資料，故本研究設定以華藝資料庫臺灣地區的中文期刊，以及 WoS 資料庫含 SCIE、SSCI、A&HCI 子資料庫中的英文期刊，作為檢索文獻的資料庫與類型。在本研究透過 WoS 資料庫收集到來自 *Thinking Skills and Creativity* 的文獻最多，高達 92 篇。其他期刊包括像是 JCB、CRJ 等。接著，研究者應用臺灣博碩士論文知識加值系統（<https://ndltd.ncl.edu.tw/>）、華藝資料庫及全球博碩士論文資料庫（ProQuest Dissertations & Theses Global, PQDT, <https://about.proquest.com/en/products-services/pqdtglobal/>）等平臺，分析國內外與創造力教育相關主題之期刊或學位論文，作為檢索資料庫使用的中英文關鍵字（表 1），並且設定文獻在標題、摘要、關鍵字三者中必須有一項符合。檢索華藝資料庫後得到 12,744 篇文獻，WoS 資料庫為 39,395 篇。

表 1
檢索資料庫使用的中英文關鍵字

編號	中文關鍵字	英文關鍵字
1	創造力	creati* educat*
2	創意	creati* instruct*/ creati* teach*
3	創造思考	creati* think* educat*/ creati* think* teach*/ creati* think* instruct*
4	創新	innovat* teach*/innovat* instruct*
5	想像力	imaginat* educat*/ imaginat* teach*/ imaginat* instruct*

註：萬用字元「*」可代表 0 個以上的任何字元。

(二) 樣本篩選與蒐集

扣除不相關及無提供全文（如：作者未授權或未開放取用等）的文獻，並對有疑惑的文獻進行文本判斷，初篩後華藝資料庫有 1,010 篇，WoS 資料庫有 8,870 篇。接著，再篩選 1991 至 2020 年共 30 年間的文獻，華藝資料庫有 997 篇，WoS 資料庫有 4,159 篇，作為描述性統計分析的基礎。De Solla Price（1965）定義研究前沿為 40 至 50 篇核心文獻所組成，因 WoS 資料庫蒐集到的文獻量較大，故採用每年被引用次數排名前 20 名的文獻，若某文獻與第 20 名文獻的被引用次數相同，則一併抽取，計有 628 篇樣本。華藝資料庫中的文獻數量相對 WoS 資料庫較少，故全部抽取，計有 997 篇樣本。最後蒐集所有樣本的引用文獻及參考文獻，作為共被引和書目耦合分析的基礎。WoS 資料庫具有匯出引用文獻及參考文獻的功能，故能直接建檔；華藝資料庫雖有提供引用文獻及參考文獻的資訊，但無匯出功能，故需研究者自行建檔。

(三) 樣本處理

文獻通常在發表後的第三或第四年達到被引用高峰，因此本研究以常用且方便操作的每五年為一區間，並參考 Upham 與 Small（2010）使用的引用區間，調整後成為逐二年再逐三年連續且重疊的引用區間，從 1991 至 1995 年為第一區間，間隔二年後從 1993 至 1997 年第二區間，間隔三年後從 1996 至 2000 年為第三區間。依上述設定方式，再間隔案年從 1998 至 2002 年為第四區間，依此類推，最後將 30 年分成 11 個區間。針對 11 個區間的樣本，分別使用引用文獻將共被引次數低於 1 以下的文獻刪除；使用參考文獻將書目耦合次數低於 1 以下的文獻刪除，完成

共被引及書目耦合的核心文獻資料檔。表 2 至表 5 為兩個資料庫，各自分別針對共被引及書目耦合樣本分析得到的相關數據。

表 2

華藝資料庫共被引樣本分析

時間	1996- 2000	1998- 2002	2001- 2005	2003- 2007	2006- 2010	2008- 2012	2011- 2015	2013- 2017	2016- 2020	
區間	第一	第二	第三	第四	第五	第六	第七	第八	第九	
樣本篇數	30	56	120	174	241	305	279	274	322	
引文數	319	492	585	884	1085	866	443	252	88	
選取 範圍	最高 次數	8	15	11	26	12	5	4	2	1
	最低 次數	1	1	1	1	1	1	1	1	1
核心文獻篇數	13	22	44	32	40	27	65	41	17	

表 3

華藝資料庫書目耦合樣本分析

時間	1996- 2000	1998- 2002	2001- 2005	2003- 2007	2006- 2010	2008- 2012	2011- 2015	2013- 2017	2016- 2020	
區間	第一	第二	第三	第四	第五	第六	第七	第八	第九	
樣本篇數	30	56	120	174	241	305	279	274	322	
參考文獻數	512	957	2479	3848	5916	8021	8271	5548	9466	
選取 範圍	最高 次數	17	17	9	24	18	22	39	39	40
	最低 次數	1	1	1	1	1	1	1	1	1
核心文獻篇數	22	22	50	50	49	49	48	48	31	

表 4
WoS 資料庫共被引樣本分析

時間	1991-1995	1993-1997	1996-2000	1998-2002	2001-2005	2003-2007	2006-2010	2008-2012	2011-2015	2013-2017	2016-2020	
區間	第一	第二	第三	第四	第五	第六	第七	第八	第九	第十	第十一	
樣本篇數	108	109	105	102	100	100	102	104	105	104	108	
引文數	1058	1331	1834	2277	3005	3478	4559	4672	4271	3962	2366	
選取範圍	最高次數	6	6	18	35	24	38	15	19	14	32	10
	最低次數	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
核心文獻篇數	20	21	32	38	47	40	44	43	45	41	44	

表 5
WoS 資料庫書目耦合樣本分析

時間	1991-1995	1993-1997	1996-2000	1998-2002	2001-2005	2003-2007	2006-2010	2008-2012	2011-2015	2013-2017	2016-2020
區間	第一	第二	第三	第四	第五	第六	第七	第八	第九	第十	第十一
樣本篇數	108	109	105	102	100	100	102	104	105	104	108
參考文獻數	443	538	644	855	996	1000	1377	1604	1730	1839	2356
選取範圍	最高次數	17	5	5	3	3	5	10	4	10	11
	最低次數	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
核心文獻篇數	12	16	19	28	29	51	41	45	41	43	

接續上述的核心文獻資料檔轉化成矩陣檔。從表 6 的範例來看，對角線數值以 0 表示，文獻 R01 與文獻 R02 共被引次數為 18 次，文獻 R02 與文獻 R03 的共被引次數為八次，而共被引或書目耦合次數較多者表示兩篇文獻間的連結關係就越強，在研究主題上也有較密切的關係。

表 6
共被引或書目耦合矩陣範例

	文獻 R01	文獻 R02	文獻 R03	文獻 R04	文獻 R05
文獻 R01	0	18	1	5	10
文獻 R02	18	0	8	9	11
文獻 R03	1	8	0	3	6
文獻 R04	5	9	3	0	6
文獻 R05	10	11	6	6	0

註：第一列與第一欄的數字代表同一篇文獻之編號。

（四）資料分析

將共被引及書目耦合資料檔中的矩陣檔，進行因素、集群及多向度量度等多變量統計分析。首先透過 SPSS 軟體將矩陣進行因素分析，以主成份分析來做構面縮減，取出特徵值大於 1 的因素數量，並運用最大變異法得到至少 70% 以上的累加變異數總計，所得結果除了作為下一階段集群分析的群組數量選擇依據外，若因素和集群組成文獻相同，數值愈高代表該篇文獻對該因素貢獻愈高，因素值也將作為集群命名之參考。

接著採用 UCINET 第六版軟體 (UCINET, 2013)，將共被引及書目耦合矩陣以 Pearson 相關係數進行標準化處理，再分別進行集群及多向度量度分析。以文獻為單元進行的階層式集群分析，依據文獻間相關強弱情形逐次合併，並參考因素分析的數量，將樹狀圖所合併的核心文獻分群，作為集群辨識及命名之依據。在彙整不同引用區間所有階段的書目耦合或共被引研究集群後，以非計量多向度量度繪製出能反應領域結構的平面圖型。依據集群分析的結果，將圖型中的集群與集群間加以區隔，並參考壓力係數作為圖型與資料配合程度的標準，再將研究集群分類後，歸納至不同的知識領域。完成研究集群與知識領域的整體分析，得出該區間的研究前沿，據以了解創造力教育研究的演進情形。

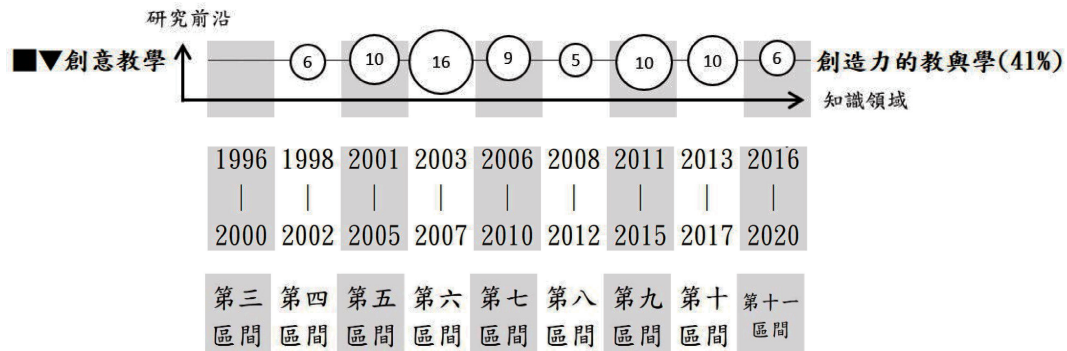
最後，為了找出具有發展性的新興和成長研究前沿，發掘創造力教育研究的趨勢，參考並調整 Upham 與 Small (2010) 五種研究前沿類型的概念，以不同符號表示研究集群在不同區間的消長。意即某研究集群，在最近一個區間的核心文獻數量大於前一個區間的核心文獻數量，或是隨著區間遞進，核心文獻數量持續增加，

稱為「成長前沿」並以「▲」標記。「新興前沿」以「★」標記，表示在最近期區間出現的研究前沿，以「■」代表「穩定前沿」，以「▼」圖示代表「衰退前沿」，以「●」代表「消失前沿」。

在本研究中，研究前沿指的是在某區間出現的研究集群，由核心文獻所組成。為了發掘具有發展性的研究前沿，主要探究近十年（即 2011 至 2020 年）研究集群的變化。使用兩個符號代表重疊的近期三個區間（第九到十一區間）的變化，以圖 1 為例，「創意教學」該研究集群在第九區間的核心文獻為十篇，在第十區間為十篇，核心文獻數量一樣，以「■」顯示「穩定前沿」；在第十一區間為六篇，核心文獻數量下降，以「▼」顯示「衰退前沿」。最後以「■▼」表示創意教學研究集群在近十年屬於先穩定後衰退前沿。

圖 1

研究集群演進圖示例



肆、研究結果討論

一、創造力教育研究之時間分布

從圖 2 來看兩個資料庫在近 30 年來，創造力教育期刊文獻在各年代的分布情形，發現文獻數量隨著時間大致上都呈現成長的趨勢，特別是 1991 年至 2000 年，兩個資料庫不謀而合的在這十年間都是「萌芽期」，華藝資料庫蒐集約 1-10 篇文獻，WoS 資料庫約 20-40 篇。在 2001 年到 2020 年間的 20 年間，雖然兩個資料庫

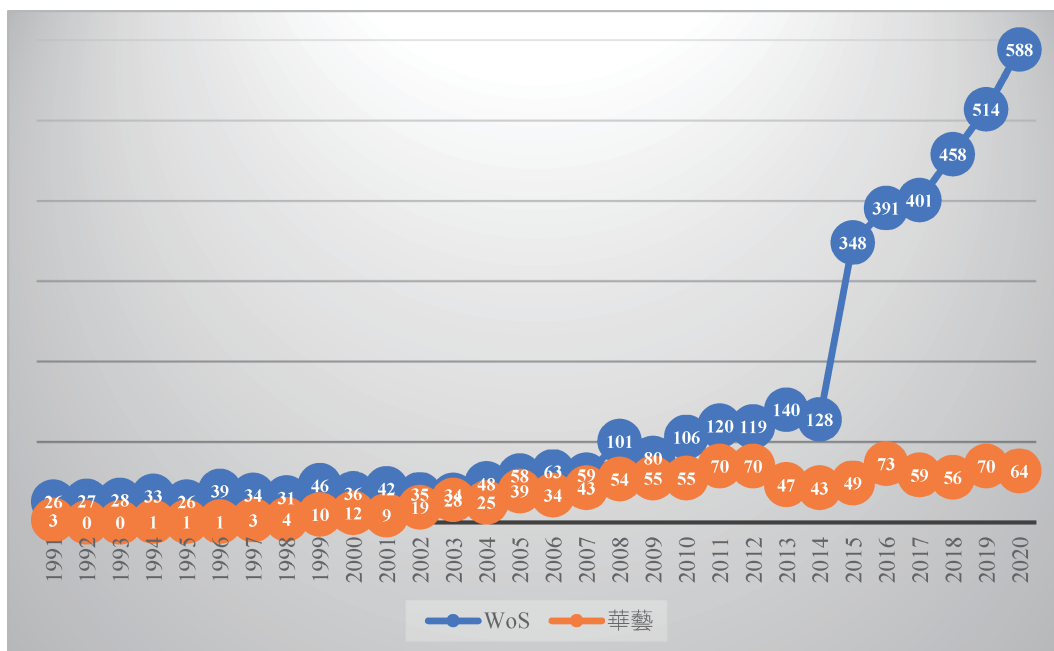
都可說是處於「成長期」，但卻有不同之處。華藝資料庫從 2001 年到 2010 年呈現「成長期」的狀態，但在 2011 年到 2020 年間，雖然整體來看在數量上有增加，但趨勢上卻呈現逐漸穩定的「高原期」狀態。WoS 資料庫在 2011 年到 2014 年屬於較緩和的成長，但從 2015 年開始到 2020 年，除了 2015 年的數量快速增加外，每年數量都在上升，呈現出「快速成長期」的狀態。

吳靜吉等人（2008）在研究中指出，國內創造力研究從 2001 至 2006 年到達蓬勃發展的階段，尤其千禧年是臺灣創造力研究的轉捩點，與本研究發現 2001 到 2010 年呈現「成長期」狀態相符，加上教育部（2003）於 2003 年頒布《創造力教育白皮書》，是影響國內創造力教育研究發展的關鍵。另外，陳龍安（2010）提到，創造力教育政策如曇花一現，證據顯示各級學校的熱度銳減，因《創造力教育白皮書》而設立的網站也形同虛設等。上述現況問題可以解釋本研究中，近十年創造力教育研究趨勢呈現逐漸穩定的「高原期」狀態。

圖 2 顯示從 2015 年開始，國外資料庫有關創造力教育文獻數量快速成長。近年兩個引用區間（2013-2017 年、2016-2020 年）與 2015 年開始的時間區段大約一致，透過這兩個引用區間的研究集群和知識領域，進一步分析並找出更多 2015 年以後文獻數量快速成長的情形。經分析後發現，以研究集群來看，高達 11 個成長或新興前沿的出現，說明新興議題的增加可能影響文獻數量的增加；就知識領域而言，除了在教學、理論和政策層面，也出現應用層面的研究集群，說明研究集群越全面的出現在知識領域，越能影響文獻數量的增加。此外，國外相關研究也同樣透過資料庫的文獻蒐集統計，揭示創造力研究隨時間逐漸成長的趨勢（Castillo-Vergara et al., 2018; Hernández-Torrano & Ibrayeva, 2020; Williams et al., 2016），與本研究中 2001 到 2020 年呈現「成長期」狀態相符。Hernández-Torrano 與 Ibrayeva（2020）透過研究數據更明確指出，創造力教育是新興研究領域，在過去 20 年間對此領域的關注持續成長。尤其 2005 年之後，對研究創造力教育領域的興趣顯現在持續增加的發表和引用次數上。值得注意的是，與其他像是組織或商業經濟學領域的創造力研究相較，對於創造力教育領域的研究發展大約晚了十年。

圖 2

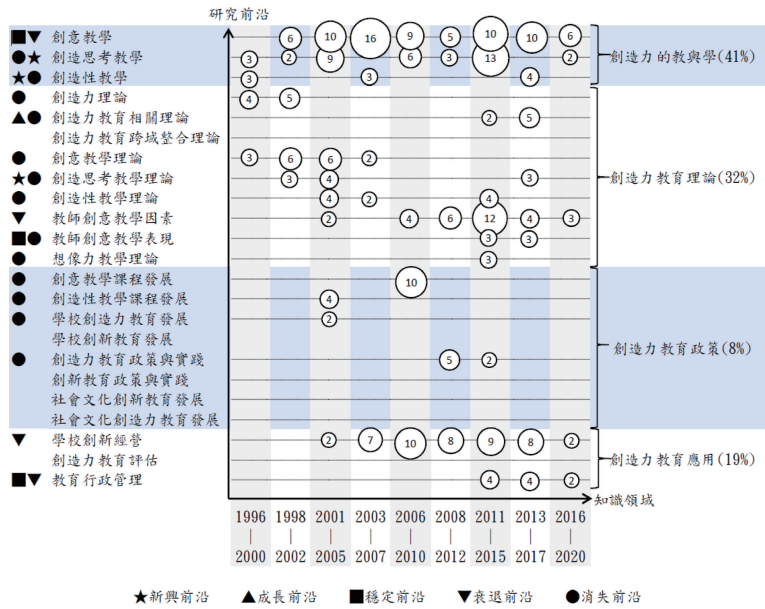
創造力教育文獻在華藝資料庫和 WoS 資料庫的時間分布



二、創造力教育研究集群與研究前沿

近 30 年來，國內外創造力教育研究出現許多研究集群，研究者以巨觀角度將研究集群歸納至知識領域中，對國內外創造力教育研究的演進情形有更整體全面的探討。以微觀角度將研究集群放進時間軸的不同區間形成重要研究前沿，從成長和新興研究前沿瞭解未來的發展趨勢。圖 3 至圖 6 除了顯示使用不同資料庫及分析方法的研究集群和知識領域外，並以研究集群在不同區間的核心文獻數量變化，呈現研究前沿的類型。

圖 3
華藝資料庫共被引研究集群演進圖



註：圓圈內數字表示文獻篇數。

圖 4
華藝資料庫書目耦合研究集群演進圖

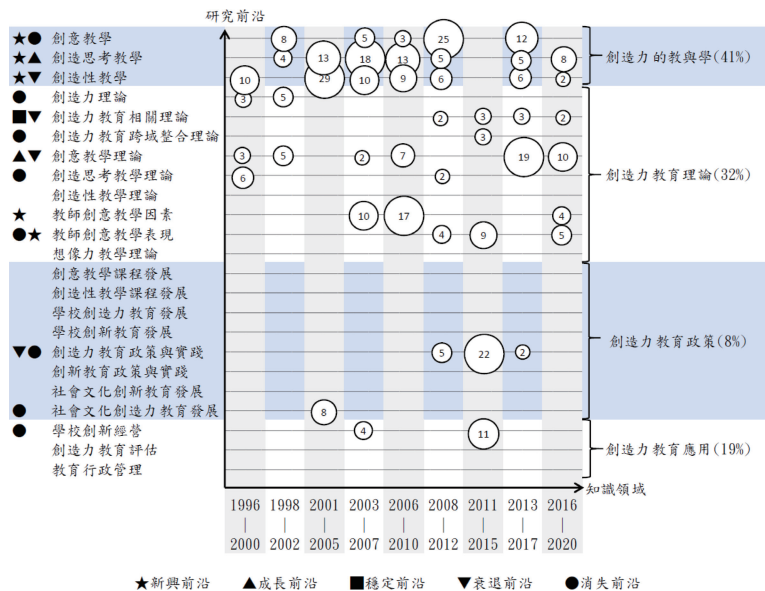


圖 5
WoS 資料庫書目耦合研究集群演進圖

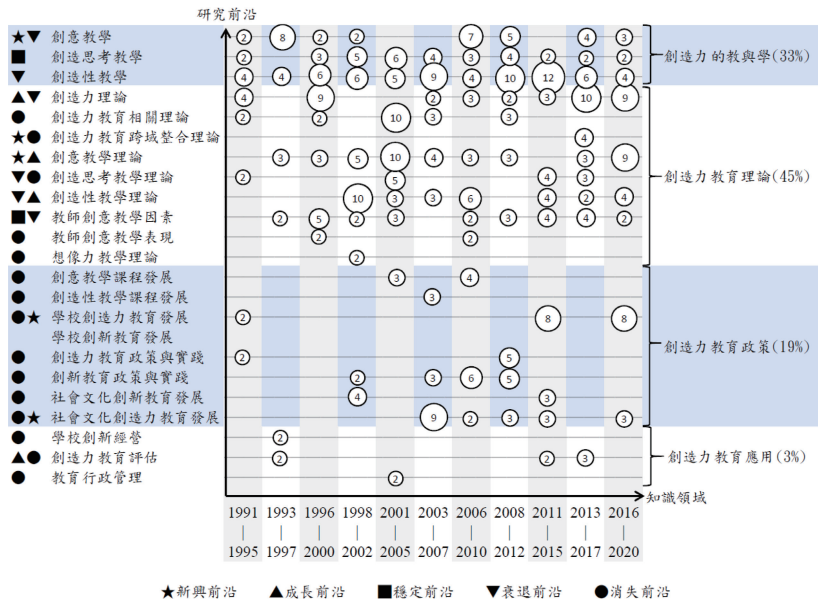
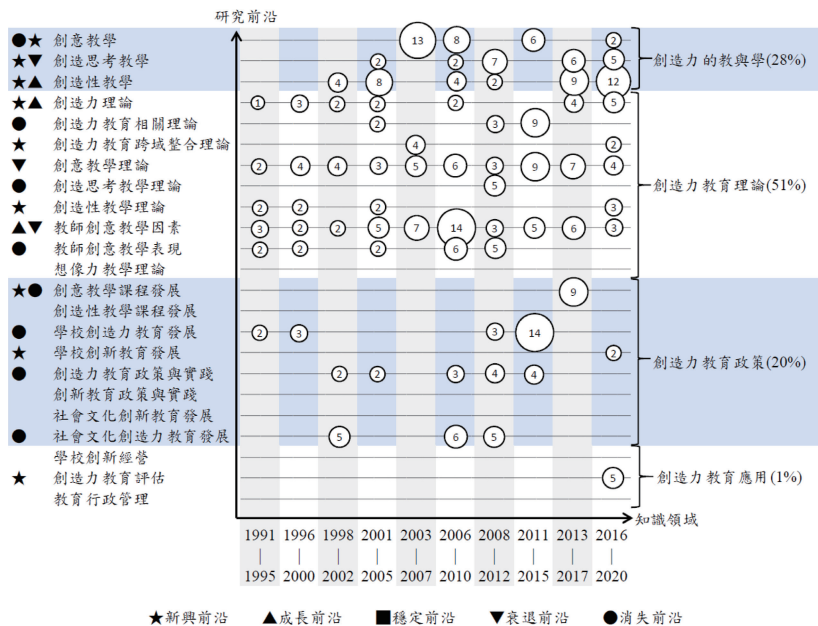


圖 6
WoS 資料庫共被引研究集群演進圖



（一）國內外創造力研究集群

研究結果發現國內外創造力教育共有 23 項研究集群，而每項研究前沿由該階段中的核心文獻所組成，代表著當時重要的研究集群。研究者透過探討與分析研究集群的主要研究重點後，發現可將 23 項研究集群歸類至「創造力的教與學」、「創造力教育理論」、「創造力教育政策」、「創造力教育應用」等四個知識領域，以下將依序討論每個知識領域包含的研究集群之主要概念。

首先，「創造思考教學」研究集群偏重創造思考本身的訓練和學習，如創思技法，目標旨在培育學習者的創造力、創造思考能力或其他能力；而「創造性教學」研究集群強調發展並運用新奇的、原創的或發明的教學方法，或是引進新的教學觀念、方法或工具，強調的是教導者運用、引進的創意或創新。研究者在蒐集文獻後發現，創造力教育研究主題和樣態豐富多元，常常遇到可一分为二的文獻。因此為解決無法順利完成集群分類的窘境，研究將涵蓋上述「創造思考教學」和「創造性教學」概念的文獻，歸類至「創意教學」研究集群中。例如，教導者運用原創的的教學方法，而目標在學習者創造力的培養或提升。「創意教學」、「創造思考教學」和「創造性教學」歸類至「創造力的教與學」知識領域。

其次，「創造力理論」研究集群泛指一切創造力教育研究的立論基礎，包含人格特質、心理歷程、創造產品、個體與環境互動的社會情境或系統觀點等，對創造力不同的定義所切入不同研究取向的論述。「創造力教育相關理論」研究集群主要是創造力結合其他學習理論的論述（如：美感教育、終身學習等）。「創造力教育跨域整合理論」研究集群重點在於所結合的領域與教育相關性較弱（如：性別、桌上遊戲、休閒參與等）。「創意教學理論」、「創造思考教學理論」及「創造性教學理論」與上述「創意教學」、「創造思考教學」及「創造性教學」的概念大致相同，唯一差別在於「教學」為具體實務面的研究，屬於實徵性的研究；而「理論」為抽象學術面的探討，屬於主題論述或綜合評論。「想像力教學理論」顧名思義即為想像力教與學的論述。「教師創意教學因素」泛指影響教導者進行一切有關創造思考教學或創造性教學的因素（如：與人格心理有關的動機、信念等）。「教師創意教學表現」偏重在探究創意教學表現的教導者（如：中高齡教師、教保服務人員等）。上述兩項集群主要著重在教導者的角色。「創造力理論」、「創造力教育相關理論」、「創造力教育跨域整合理論」、「創意教學理論」、「創造思考教學理論」、「創造性教學理論」、「想像力教學理論」、「教師創意教學因素」、「教師創意教學表現」歸類至「創造力教育理論」知識領域。

再者，「創意教學課程發展」研究集群和「創造性教學課程發展」研究集群同樣掌握課程發展的概念（如：校本課程）。而兩者不同之處在於「創造性教學課程發展」側重的是使用新奇、原創或發明的方法，或是引進新的觀念、方法或工具等所發展的課程。「學校創造力教育發展」研究集群和「學校創新教育發展」研究集群旨在學校或學習機構的整體發展的概念（如：哈佛醫學院的創新政策）。而兩者不同之處在於「學校創新教育發展」所側重的部分與上述相似，意即使用新奇、原創或發明的方法，或是引進新的觀念、方法或工具等所發展的學校教育。「創造力教育政策與實踐」研究集群和「創新教育政策與實踐」研究集群強調大範圍或區域性的國家或地方（如：紐約市的教師教育政策）。而兩者不同之處與上述課程和教育發展相似，即不贅述。「社會文化創造力教育發展」研究集群和「社會文化創新教育發展」研究集群主要聚焦跨文化或涉及社會性議題（如：儒家文化或伊斯蘭文化中的創造力教育發展、教育政策與社會主義想像力）。「創意教學課程發展」、「創造性教學課程發展」、「學校創造力教育發展」、「學校創新教育發展」、「創造力教育政策與實踐」、「創新教育政策與實踐」、「社會文化創造力教育發展」、「社會文化創新教育發展」歸類至「創造力教育政策」知識領域。

最後，「學校創新經營」研究集群旨在學校經營方面，以新思維、技術與服務有計畫、步驟與系統的過程。「教育行政管理」研究集群主要在針對教育事務的管理，以創新且有效的歷程達成教育目標。「創造力教育評估」研究集群則是藉由各種評估模式，對知識、技能、態度或信仰等，或是學習者個體、群體、教育機構甚至整個教育系統，針對受評者的水平、條件、質量等進行單項或綜合考核和評定，作為管理方式之一。「學校創新經營」、「教育行政管理」、「創造力教育評估」歸類至「創造力教育應用」知識領域。

（二）國內外創造力教育之重要研究前沿

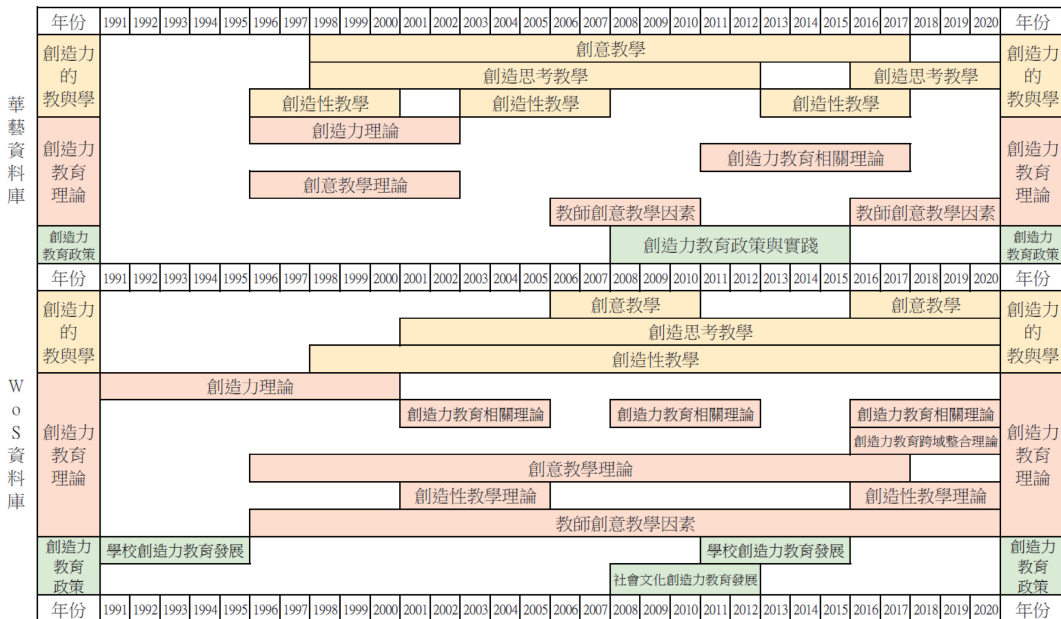
為了更精確得到不同時間的重要研究前沿，以彙整國內外創造力教育研究的整體演進情形，研究者在同一資料庫中使用共被引和書目耦合兩種分析方法。在本研究中，若同一區間使用兩種分析方法皆出現的研究集群，視為重要研究前沿。

從華藝資料庫來看，運用兩種分析方法皆出現的研究前沿有「創意教學」、「創造思考教學」、「創造性教學」、「創造力理論」、「創造力教育相關理論」、「創意教學理論」、「教師創意教學因素」、「創造力教育政策與實踐」共八項。再從WoS資料庫來看，兩種分析方法同時出現在某一區間中的研究前沿有「創意教學」、「創造思考教學」、「創造性教學」、「創造力理論」、「創造力教育相關

理論」、「創造力教育跨域整合理論」、「創意教學理論」、「創造性教學理論」、「教師創意教學因素」、「學校創造力教育發展」、「社會文化創造力教育發展」共 11 項。

分別將華藝資料庫及 WoS 資料庫的重要研究前沿，按照年代繪製成圖 7，並且將研究集群分類至知識領域中加以呈現，藉此顯示近 30 年國內外創造力教育研究的演進情形。Williams 等人（2016）提出創造力教育的基礎研究，如：合作問題解決，在 1990 年代初期達到頂峰；緊隨在後的是 1995 至 2000 年致力於創意過程與表現的創意產生和腦力激盪術；2001 至 2010 年關注工作場域的創新。而 Bogilović 與 Černe（2018）認為 2001 至 2010 年的研究方向為工作場域中有關創造力的社會心理學。總結來說，本研究有關國外創造力教育研究的演進結果，1991 年後興起的理論層面知識領域，1995 年後出現的教學層面，直到 2010 年後新興的社會文化創造力教育研究集群，皆與上述學者們提出的論點相近。

圖 7
國內外創造力教育研究的演進情形



(三) 國內外創造力教育之新興前沿與成長前沿

「新興前沿」指的是剛興起的研究集群，「成長前沿」指的是持續發展中的研究集群，從新興前沿和成長前沿中能發現某一特定領域最新或最熱門的議題，或是尚待解決的問題，兩者皆能顯現出未來發展的潛力與方向。為了更全面廣泛呈現與避免遺珠之憾，研究者於表 7 羅列出本研究中，使用兩種資料庫及兩種分析方法得出具有新興前沿及成長前沿標示的研究前沿，以供後續相關研究作為參考。

從表 5 發現，WoS 資料庫不管是新興前沿或是成長前沿，明顯都多於華藝資料庫。因為 WoS 資料庫的核心文獻來自許多國家（以美國為多數，其他包含英國、德國等城市），而華藝資料庫只收集來自國內的核心文獻，因此研究集群相對也較少。不過相同的是，兩個資料庫的新興前沿數量都多於成長前沿，顯示不論國內外對創造力教育不僅持續受到重視和關注，並出現具發展性的新興議題。

分別針對國內及國外資料庫的研究前沿加以分析，國內呈現的「創造思考教學」及「教師創意教學」相關研究集群為新興前沿或成長前沿，顯示我國近年仍以創造力的教學為主要研究議題。相較國外來看，從創造力的教學、理論，到屬於政策面的「學校創新教育發展」，以及應用面的「創造力教育評估」，朝向多元多樣的研究發展。說明與國內創造力教育研究呈現「高原期」，而國外呈現「快速成長期」的狀態有關。

表 7

使用不同的資料庫及分析方法之新興前沿與成長前沿

資料庫	分析方法	新興前沿	成長前沿	演進類型	知識領域
華藝	共被引	創造思考教學		●★	教學
			創造思考教學	★▲	教學
	書目耦合	教師創意教學因素		★	教學
		教師創意教學表現		●★	教學
WoS	共被引		創意教學理論	★▲	理論
			創造性教學理論	▼▲	理論
		學校創造力教育發展		●★	政策
		社會文化創造力教育發展		●★	政策

(續下頁)

表 7

使用不同的資料庫及分析方法之新興前沿與成長前沿（續）

資料庫	分析方法	新興前沿	成長前沿	演進類型	知識領域
		創意教學		●★	教學
			創造性教學	★▲	教學
			創造力理論	★▲	理論
WoS	書目耦合	創造力教育跨域整合理論		★	理論
		創造性教學理論		★	理論
		學校創新教育發展		★	政策
		創造力教育評估		★	應用

三、創造力教育研究之知識領域

（一）四種知識領域的主要概念

本研究透過不同階段的統計分析，共得出 23 項研究前沿。將所有研究前沿依其主要概念加以分類後，將創造力教育的發展演進劃分為四種不同的知識領域，包含創造力的教與學、創造力教育理論、創造力教育政策及創造力教育應用。

「創造力的教與學」主要從狹義的創造力教育詮釋該知識領域，特別針對如學校、學習機構等明確場域的創造力教學，更清楚地說，即是教導者透過課程內容有計畫的教導和學習者進行的學習活動，以激發和助長學生創造力或其他能力的一種教和學的過程。在本研究中的「創造力的教與學」知識領域層面包含：「創意教學」、「創造思考教學」和「創造性教學」共三項集群。

「創造力教育理論」強調解釋創造力教育相關現象之間的關係，具有「推論」的特性，故可應用到許多情境中加以「解釋」與「預測」。在本研究中的「創造力教育理論」知識領域層面包含：「創造力理論」、「創造力教育相關理論」、「創造力教育跨域整合理論」、「創意教學理論」、「創造思考教學理論」、「創造性教學理論」、「想像力教學理論」、「教師創意教學因素」、「教師創意教學表現」等共九項集群，是擁有最多項集群的知識領域。

「創造力教育政策」指的是實現創造力教育目標、價值和實際的計畫，與上述教學層面相較，影響對象更多且範圍也更廣。在本研究中的「創造力教育政策」

知識領域層面包含：「創意教學課程發展」、「創造性教學課程發展」、「學校創造力教育發展」、「學校創新教育發展」、「創造力教育政策與實踐」、「創新教育政策與實踐」、「社會文化創造力教育發展」、「社會文化創新教育發展」共八項集群。

「創造力教育應用」主要圍繞「管理」的概念，融入創意、創造、創新、創業所延伸而來的知識領域層面。在本研究中的「創造力教育應用」知識領域層面包含：「學校創新經營」、「教育行政管理」、「創造力教育評估」共三項集群。

(二) 國內外創造力教育四種知識領域的研究發展情形之比較

研究者將華藝資料庫和 WoS 資料庫分別使用共被引及書目耦合分析方法所找出的四種知識領域，其所占百分比臚列如表 8。再使用表中數據進行分析後呈現知識領域在華藝共被引、華藝書目耦合、WoS 共被引、WoS 書目耦合的階段分布統計（圖 8、圖 9；圖 10、圖 11）。

表 8

四種知識領域在不同資料庫及分析方法的區間分布百分比

資料庫	分析方法	引用區間	知識領域			
			教學	理論	政策	應用
華藝	共被引	1996-2000	50	50	0	0
		1998-2002	36	64	0	0
		2001-2005	45	36	14	5
		2003-2007	63	13	0	23
		2006-2010	38	10	26	26
		2008-2012	30	22	18	30
		2011-2015	39	38	3	20
		2013-2017	34	37	0	29
		2016-2020	47	17	12	24
		WoS	書目耦合	1996-2000	45	55
1998-2002	45			55	0	0

(續下頁)

表 8

四種知識領域在不同資料庫及分析方法的區間分布百分比（續）

資料庫	分析方法	引用區間	知識領域			
			教學	理論	政策	應用
華藝	書目耦合	2001-2005	84	0	0	16
		2003-2007	68	24	0	8
		2006-2010	51	49	0	0
		2008-2012	74	16	10	0
		2011-2015	19	12	0	69
		2013-2017	49	47	4	0
		2016-2020	32	68	0	0
WoS	共被引	1991-1995	40	40	20	0
		1993-1997	57	24	0	19
		1996-2000	34	66	0	0
		1998-2002	34	50	16	0
		2001-2005	24	66	6	4
		2003-2007	32.5	30	37.5	0
		2006-2010	26	45	29	0
		2008-2012	44	26	30	0
		2011-2015	31	33	31	5
		2013-2017	29	64	0	7
書目耦合	書目耦合	1991-1995	0	83	17	0
		1996-2000	81	0	19	0
		1998-2002	21	42	37	0
		2001-2005	25	68	0	0
		2003-2007	45	55	0	0

（續下頁）

表 8

四種知識領域在不同資料庫及分析方法的區間分布百分比（續）

資料庫	分析方法	引用區間	知識領域			
			教學	理論	政策	應用
WoS	書目耦合	2006-2010	27	55	18	0
		2008-2012	22.5	47.5	30	0
		2011-2015	13	47	40	0
		2013-2017	37	41	22	0
		2016-2020	44	40	4	12

單位：百分比

首先，教學領域在華藝和 WoS 資料庫中所得出的階段分布（圖 8），可以看出成長後衰退的趨勢大致相同，並且教學領域在華藝資料庫的發展更甚於 WoS 資料庫。其次，理論領域在華藝資料庫和 WoS 資料庫中所得出的階段分布（圖 9），可以看出成長後衰退再成長的趨勢大致相同，並且理論領域在 WoS 資料庫的發展更甚於華藝資料庫。接著，政策領域在華藝資料庫和 WoS 資料庫中所得出的階段分布（圖 10），可以看出經歷兩次成長後衰退的趨勢大致相同，並且政策領域在 WoS 資料庫的發展更甚於華藝資料庫。最後，應用領域在華藝資料庫和 WoS 資料庫中所得出的階段分布（圖 11），可以看出兩者的發展趨勢大相逕庭。華藝資料庫中在近十年呈現快速成長，而在 WoS 資料庫中的發展可說是少之又少，故應用領域在華藝資料庫的發展遠甚於 WoS 資料庫。

整體而言，就發展趨勢來看，教學、理論和政策層面的知識領域在國內外資料庫中大致相同，唯有應用層面的差異較大。從圖 11 的時間點來看，筆者認為與國內政府推動一系列的創造力教育政策有關。在發展程度上，教學和應用領域在華藝資料庫的發展甚於 WoS 資料庫，而理論和政策領域在 WoS 資料庫的發展甚於華藝資料庫。陳龍安認為臺灣創造力教育的發展，行政的推動比學術的提倡影響力量大；反之，美國的創造力發展行政的涉入較少，學者的提倡影響力量大。在本研究中，行政管理歸為應用層面，學術或學者的提倡偏向理論層面，因此符應國內側重應用層面而國外側重理論層面的研究結果。

圖 8
教學層面知識領域在不同資料庫階段分布

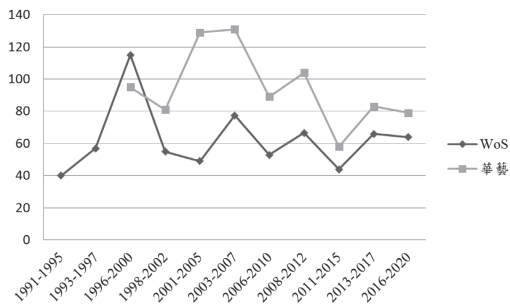


圖 9
理論層面知識領域在不同資料庫階段分布

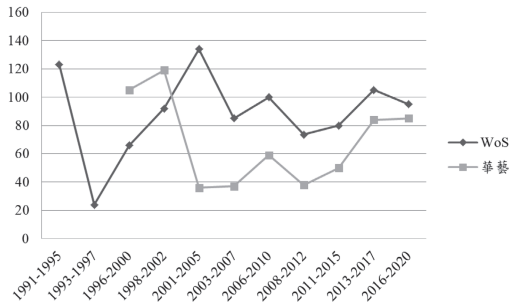


圖 10
政策層面知識領域在不同資料庫階段分布

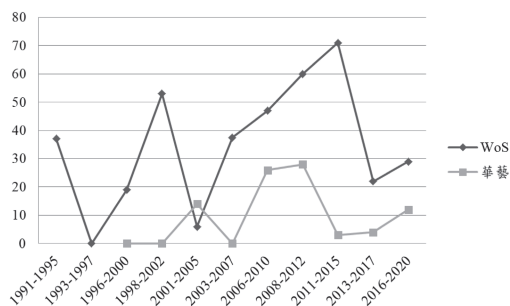
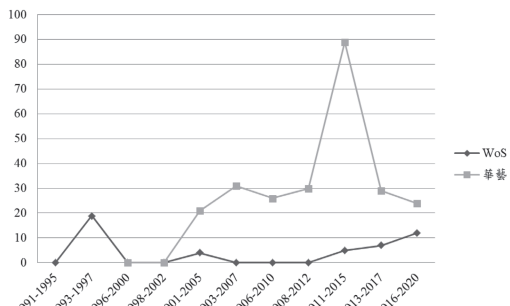


圖 11
應用層面知識領域在不同資料庫階段分布



(三) 國內創造力教育四種知識領域的研究發展情形

首先，在華藝資料庫中使用共被引分析方法所得出的四種知識領域階段分布（圖 12），可以看出教學和理論比政策和應用層面較早出現，並且同為蓬勃發展的領域。接著，在華藝資料庫中使用書目耦合分析方法所得出的四種知識領域階段分布（圖 13），可以看出教學和理論同為較早出現且蓬勃發展的領域，再來是應用，政策為最後出現的領域。綜上所述，四種知識領域在不同資料庫、分析方法中所得到的階段分布，可以發現共通點都是教學和理論層面為蓬勃發展的強勢領域，而相對政策和應用層面發展較弱且較少。

吳靜吉、樊學良（2011）提到臺灣自 2000 年後的創造力教育發展，以文化創意產業或創意經濟為核心，許多單位提出有關創造力、創新、創業的政策、計畫

或活動，如：教育部推動「未來想像與創意人才培育」計畫。上述內容與本研究中應用和政策領域出現的時間和態勢結果相符。

圖 12

知識領域在華藝共被引的階段分布

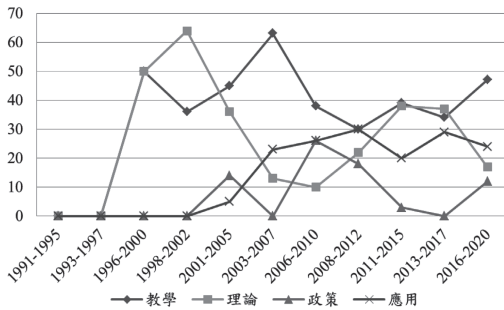
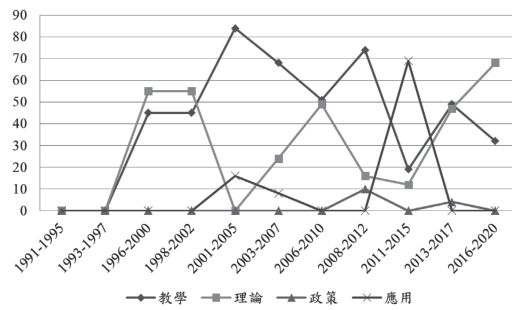


圖 13

知識領域在華藝書目耦合的階段分布



(四) 國外創造力教育四種知識領域的研究發展情形

在 WoS 資料庫中使用共被引分析方法所得出的四種知識領域階段分布 (圖 14)，可以看出教學和理論同為蓬勃發展的領域，而理論的發展更甚於教學。政策在近 20 年開始迅速成長並趨於穩定，應用則是相對發展較少的領域。在 WoS 資料庫中使用書目耦合分析方法所得出的四種知識領域階段分布 (圖 15)，可以看出教學和理論同為蓬勃發展的領域，再來是應用，政策為近年才出現的領域。綜上所述，四種知識領域在不同資料庫、分析方法中所得到的階段分布，可以發現共通點都是教學和理論層面為蓬勃發展的強勢領域，而相對政策和應用層面發展較弱且較少。綜上所述，不論國內或國外的創造力教育研究，皆著重在教學和理論層面的知識領域發展。

Hernández-Torrano 與 Ibrayeva (2020) 提出創造力教育研究的興起是由於 20 世紀末社會心理學取向和系統理論發展，提倡研究普通人群的創造力以及環境因素 (如：教育背景) 在創造力發展中的重要性，並且發現四個研究主題：創造力教學、創造力的心理教育相關性、創造力在組織中的角色，以及影響創造力的認知和情感過程。Williams 等人發現了該領域的三個研究主題：工作場域的創新、人格特質和智力在擴散思考中的角色、在創造性表現中想法的產生。由上述學者們的研究發現來看，國外創造力教育研究明顯關注理論性的主題，與本研究結果不謀而合。

圖 14

知識領域在 WoS 共被引的階段分布

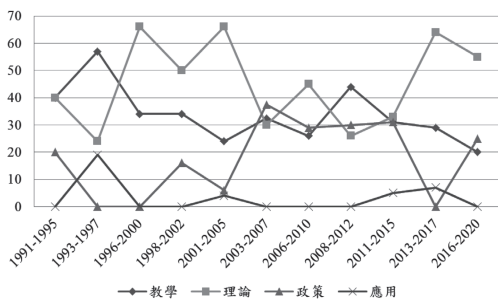
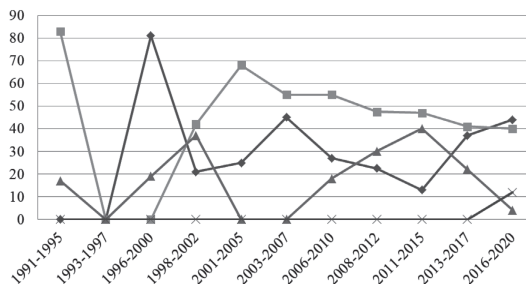


圖 15

知識領域在 WoS 書目耦合的階段分布



伍、結論與建議

一、結論

第一，創造力教育期刊文獻的發展可分成三階段。代表國內的華藝資料庫在 2000 年前為「萌芽期」，2001 年至 2010 年為「成長期」，2011 年至 2020 年為「高原期」；代表國外的 WoS 資料庫在 2000 年前為「萌芽期」，2001 年至 2014 年為「緩和成長期」，2015 年至 2020 年為「快速成長期」。

第二，將研究結果發現的 23 項研究前沿，經整合後可分成四種知識領域。「創意教學」、「創造思考教學」和「創造性教學」三項研究前沿屬於「創造力的教與學」知識領域；「創造力理論」、「創造力教育相關理論」、「創造力教育跨域整合理論」、「創意教學理論」、「創造思考教學理論」、「創造性教學理論」、「想像力教學理論」、「教師創意教學因素」、「教師創意教學表現」九項研究前沿屬於「創造力教育理論」；「創意教學課程發展」、「創造性教學課程發展」、「學校創造力教育發展」、「學校創新教育發展」、「創造力教育政策與實踐」、「創新教育政策與實踐」、「社會文化創造力教育發展」、「社會文化創新教育發展」八項研究前沿屬於「創造力教育政策」知識領域；「學校創新經營」、「教育行政管理」、「創造力教育評估」三項研究前沿屬於「創造力教育應用」知識領域。

第三，過去 30 年在不同階段共發現 23 項研究前沿，華藝資料庫得出的重要研究前沿包含「創意教學」、「創造思考教學」、「創造性教學」、「創造力理論」、「創造力教育相關理論」、「創意教學理論」、「教師創意教學因素」、「創造力

教育政策與實踐」共八項；WoS 資料庫來看有「創意教學」、「創造思考教學」、「創造性教學」、「創造力理論」、「創造力教育相關理論」、「創造力教育跨域整合理論」、「創意教學理論」、「創造性教學理論」、「教師創意教學因素」、「學校創造力教育發展」、「社會文化創造力教育發展」共 11 項。近十年來，國內外創造力教育研究的新興前沿數量都多於成長前沿，顯示不論國內外對創造力教育不僅持續受到重視和關注，並出現具發展性的新興議題。國內以教學中的研究集群具長時間且連貫性的演進情形，「創造思考教學」及「教師創意教學」相關研究集群為新興前沿或成長前沿，顯示我國近年仍以創造力的教學為主要研究議題。國外以「創造力的教與學」和「創造力教育理論」知識領域中的研究集群具長時間且連貫性的演進。

第四，四種知識領域在不同資料庫、分析方法中所得到的階段分布，可以發現共通點都是教學和理論層面為蓬勃發展的強勢領域，而相對政策和應用層面發展較弱且較少。而就發展走向來看，教學、理論和政策層面的知識領域在國內外資料庫中較為一致，應用層面則是華藝資料庫明顯大於在 WoS 資料庫。在發展程度上，教學和應用領域在華藝資料庫的發展甚於 WoS 資料庫，而理論和政策領域在 WoS 資料庫的發展甚於華藝資料庫。從近十年的研究前沿來看，教學、理論、政策到應用層面的知識領域，皆出現蓬勃成長且具發展潛力的研究集群。

總結來看，本研究旨在系統性回顧近 30 年來國內外創造力教育的研究發展，以國內及國外兩大資料庫為研究對象，蒐集 50 至 70 年間（1950-2020 年）的期刊文獻，並且分析近 30 年（1991-2020 年）的文獻樣本，擁有頗具規模的原始資料和分析結果。針對國內外創造力教育演進發展與未來趨勢的研究，目前在國內並未發現是以創造力教育為主題，可謂是國內首創。藉由研究中所揭露的創造力教育四種知識領域和 23 項研究前沿，提供創造力教育的研究人員學術上的建議，與相關教學人員、教育行政人員、主管機關或決策單位等，作為在創造力教學、政策或應用實務上的參考。此外，從「研究資料管理」（research data management, RDM）的觀點來看，研究過程中所產出的各種類型資料，如何用謹慎態度和正確方法加以管理，已成為現今學術研究至關重要的工作。在本研究中所獲致的原始資料，可提供創造力教育研究領域作為資料共享，有利於提升研究領域之通透性。

二、建議

有關本研究所提供之建議，即根據研究結果與結論而來，主要聚焦在創造力

教育的教育政策發展實務層面與未來創造力前瞻議題等研究層面。

（一）趨勢議題帶給未來創造力教育政策發展的啟示

臺灣教育部（2003）自 2003 年頒布《創造力教育白皮書》，包含後續 2011 年開始推動的《未來想像與創意人才培育計畫》及 2015「教育創新行動年」（陳曼玲，2015），政策制定及實施範圍從幼兒園到大學，全面性的遍及各教育階段，並且擴及教育行政人員、老師、家長、產業和民間組織的參與。教育政策具有相當的影響力，從教學實務到學術研究，政策引領教育前進與發展的方向。

從表 9 國內外創造力教育研究趨勢來看，不難發現國內仍聚焦在創造力的教學層面，反觀國外關注創造力的跨域、組織和文化等多元互動觀。儘管近年來創造力教育政策試圖改變並力求融入生活各層面中，但從研究結果來看似乎成效有限。尤其人工智慧 AI 世代的來臨，知識取得的門檻越來越低，界線越來越模糊，當前的工具性技能（如：外語能力）有朝一日可能無用武之地，這越發突顯獨創且適宜的創造力對人類世界的至關重要。建議我國未來在創造力教育政策的發展上，可參考國外的趨勢議題作為考量，將創造力教育政策的實踐從個人、教室到教育環境，再延伸到整個社會文化。

表 9

國內外創造力教育研究成長及新興發展中之趨勢議題

	研究前沿	趨勢議題
國內	創造思考教學	SCAMPER、心智繪圖、創意問題解決模式、想像力教學模式、融合後設認知或合作學習策略之創造思考教學方案
	創造性教學	電玩、線上、互動、共創學習、創業教育
	學校創造力教育發展	校本課程發展、學校專業學習社群、學校共創觀點、學校中雙語及特殊教育
國外	社會文化創造力教育發展	英國和歐盟國家的創造力教育、東亞和美國的創造力教育、針對韓國教育者的儒學和創造力之關係
	創造力教育跨域整合理論	性別、文化、系統變革觀點、社會科技觀點

（二）系統性文獻回顧研究有助於釐清創造力與其他學科領域的定位

在本研究中發現，國外大資料庫顯示創造力教育研究在近五年如雨後春筍般的快速成長，反觀國內資料庫卻顯示創造力教育研究呈現似飽和狀態的高原期。

《創造力教育白皮書》（教育部，2003）頒布至今已近 20 年，接棒續航的相關方案或計畫可說是方興未艾，從上而下再從下而上的彼此交互影響，後續的成果表現及未來何去何從，研究者發現國內對於這方面的回顧性研究甚少。

此外，研究者從創造力教育期刊文獻的領域分布來看，發現國內外資料庫中的創造力教育文獻，涉及教育領域的數量最多，除了人文學、醫學、工程學等，綠色永續科學與科技、生物農學等領域，近幾年也開始嶄露對創造力教育研究的重視。創造力教育涵蓋創造力和教育兩個基本概念，若側重在創造或創造思考的能力本身，則將創造力視為特定的學科領域，以此主題用本研究方法進行分析，將創造力與創造力教育的結果加以比較，或是將兩項研究主題以其他文獻回顧方法進行分析。若著重創造力為跨領域或多領域的非特定學科，可從創造力與其他學科領域的水平面向，以書目計量法或文獻回顧分析方式，探究彼此間的交互關係；也可單從創造力的垂直面向，探究其他學科領域對創造力的影響情形。除了有助於釐清創造力與其他學科領域的定位，更可清楚推見未來的發展局勢，以期在政策或應用的規劃及佈局上超前部署。

（三）從不同面向發掘更多創造力教育研究中具前瞻性的熱門主題

國內創造力教育議題值得投入研究，透過研究前沿能發現最新研究焦點及洞悉未來發展趨勢，有助於尋找新的研究主題和領域，進一步可將研究結果作為國家政策規劃及制定的參考。在本研究中，從巨觀的四種知識領域到微觀的 23 項研究集群，可交叉排列組合出許多與創造力教育相關的研究主題。尤其建議著力於結論中的重要研究前沿和新興前沿，例如，「創造力教育跨域整合理論」的研究集群為新興前沿，可結合或是融入在教學、政策、應用等其他知識領域的研究集群中。

（四）透過文獻回顧研究找出特定領域或學科在學術研究上的組成構面

創造力雖然在國內外保守估計已經歷 50 至 70 年的發展，但是聚焦在創造力教育領域方面的組織架構仍眾說紛紜、莫衷一是。研究者在本研究文獻探討的階段，廣泛尋找並且大量蒐集創造力教育相關研究文獻，試圖從文獻中找出創造力教育的組織架構，但普遍見到的大多是缺乏科學研究基礎的報告或文章，或是基於某些特定需求而無法全面性建構創造力教育的領域面向。因此若有需要針對某項領域或學科議題的學術研究框架加以應用，建議可透過文獻回顧的方式，用系統且科學的方法，在不同時間階段找出核心文獻及重要前沿，進一步統整歸納出該領域或學科議題上概念相異且關鍵重要的構面及框架。

（五）文獻回顧研究建議使用國內資料庫文獻及設定完整時間範圍

透過對特定領域或學科議題的文獻，以科學研究的方式進行系統回顧，除了可鑑古知今確認演進發展外，亦能鑑往知來洞悉未來趨勢。研究者在蒐集其他與文獻回顧相關研究時發現，有些研究僅回顧最近幾年或是使用國外資料庫。為達以上目的，建議在文獻樣本充足的情況下，將研究的時間範圍設定更為完整全面，更能清楚該領域或學科議題的歷史脈絡；基於在地全球化的觀點，我們雖與國際世界接軌良好，但在所有的學術發展上，國內資料庫所蘊藏的文獻更能反映當地獨特的訊息，對我們而言更重要且更具影響力，也能提升我國在該領域或學科議題的能見度。

參考文獻

- 中國科學院科技戰略諮詢研究院、中國科學院文獻情報中心、科睿唯安（2021）。
2020 研究前沿。https://www.tari.gov.tw/df_ufiles/intra/2020 年研究前沿 - 科睿唯安 .pdf
- 中國科學院科技戰略諮詢研究院、科睿唯安（2021）。**2020 研究前沿熱度指數**。
http://www.casisd.cn/zkcg/zxcg/202011/P020201114578547691796.pdf
- 何光國（1994）。**文獻計量學導論**。三民。
- 吳靜吉、樊學良（2011）。台灣創造力教育相關政策與實踐經驗。**創造學刊**，**2**（1）。
https://doi.org/10.30081/CESJ.201103.0001
- 吳靜吉、李澄賢、林偉文（2008）。台灣創造力教育研究之回顧。**New Horizons in Education**，**55**（3）。http://www.hkta1934.org.hk/NewHorizon/abstract/2007n/05.pdf
- 林巧敏、范蔚敏（2010）。臺灣地區檔案學文獻計量分析。**圖書與資訊學刊**，**72**，
16-38。https://doi.org/10.6575/JoLIS.2010.72.02
- 林偉文（2011）。創意教學與創造力的培育——以「設計思考」為例。**教育資料與研究雙月刊**，**100**，53-74。
- 張世慧（2018）。**創造力：理論、技法與教學**。五南。
- 教育部（2003）。**創造力教育白皮書：打造創造力國度**。
- 陳曼玲（2015）。打造教育創新行動年：教育部部長吳思華以「創新」挑戰臺灣教育。**教育研究月刊**，**258**，5-14。https://doi.org/10.3966/168063602015100258001
- 陳龍安（2010）。台灣的創造力教育發展與突破之道。**創造學刊**，**1**（1），5-37。
https://doi.org/10.30081/CESJ.201003.0001
- 臺灣科睿唯安（2021）。**研究前沿報告**。https://clarivate.com/zh-hant/products/scientific-and-academic-research/research-fronts/
- 蔡明月（2003）。**資訊計量學與文獻特性**。華泰。
- Beghetto, R. A., Plucker, J. A., & MaKinster, J. G. (2001). Who studies creativity and how do we know? *Creativity Research Journal*, *13*(3-4), 351-357. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_12
- Bereczki, E. O., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A

- systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25-56. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>
- Bogilović, S., & Černe, M. (2018). The intellectual structure and outlooks for individual creativity research: A bibliometric analysis for the period 1950-2016. In R. Reiter-Palmon, L. K. Victoria, & C. K. James (Eds.), *Individual creativity in the workplace: A volume in explorations in creativity research* (pp. 153-188). Academic. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813238-8.00007-3>
- Boyack, K. W., & Klavans, R. (2010). Co-citation analysis, bibliographic coupling, and direct citation: Which citation approach represents the research front most accurately? *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61(12), 2389-2404. <https://doi.org/10.1002/asi.21419>
- Castillo-Vergara, M., Alvarez-Marin, A., & Placencio-Hidalgo, D. (2018). A bibliometric analysis of creativity in the field of business economics. *Journal of Business Research*, 85, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.12.011>
- De Solla Price, D. J. (1965). Networks of scientific papers. *Science*, 149(3683), 510-515. <https://doi.org/10.1126/science.149.3683.510>
- De Solla Price, D. J., & Beaver, D. B. (1966). Collaboration in an invisible college. *American Psychologist*, 21(11), 1011-1018. <https://doi.org/10.1037/h0024051>
- Feist, G. J., & Runco, M. A. (1993). Trends in the creativity literature: An analysis of research in the Journal of Creative Behavior (1967-1989). *Creativity Research Journal*, 6(3), 271-286. <https://doi.org/10.1080/10400419309534483>
- Hernández-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric review of the literature (1975-2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>
- Jacobs, D. (2001). A bibliometric study of the publication patterns of scientists in South Africa 1992-96, with special reference to gender difference. In M. Davis & C. S. Wilson (Eds.), *Proceedings of the 8th international conference on scientometrics and informetrics* (pp. 275-285). University of New South Wales.
- Jarneving, B. (2005). A comparison of two bibliometric methods for mapping of the research front. *Scientometrics*, 65(2), 245-263. <https://doi.org/10.1007/s11192-005-0270-7>

- Kaufman, J. C. (2009). *Creativity 101*. Springer.
- Kumar, S., Mandol, A. K., & Verma, M. (2013). Citation analysis of journal of creative behaviour: A critical study. *International Journal of Information Research*, 2(3), 326-338.
- Kupers, E., Lehmann-Wermser, A., McPherson, G., & van Geert, P. (2018). Children's creativity: A theoretical framework and systematic review. *Review of Educational Research*, 89(1), 93-124. <https://doi.org/10.3102/0034654318815707>
- Long, H., Plucker, J., Yu, Q., Ding, Y., & Kaufman, J. (2014). Research productivity and performance of journals in the creativity sciences: A bibliometric analysis. *Creativity Research Journal*, 26(3), 353-360. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.929425>
- Montuori, A., & Donnelly, G. (2016). The creativity of culture and the culture of creativity research: The promise of integrative transdisciplinarity. In V. P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 743-765). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-46344-9_36
- Nemeth, C. J., & Goncalo, J. A. (2005). Creative collaborations from afar: The benefits of independent authors. *Creativity Research Journal*, 17(1), 1-8. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1701_1
- Plucker, J. A. (2000). Positive approaches to violence prevention: Peacebuilding in schools and communities. *NASSP Bulletin*, 84(614), 1-4. <https://doi.org/10.1177/019263650008461402>
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education: Status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children*, 80(4), 390-406. <https://doi.org/10.1177/0014402914527244>
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1
- Plucker, J. A., & Makel, M. C. (2010). Assessment of creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 44-68). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316979839.005>
- Runco, M. A., & Sakamoto, S. O. (1999). Experimental studies of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 62-92). Cambridge University Press.
- Ryhammar, L., & Brolin, C. (1999). Creativity research: Historical considerations and main

- lines of development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(3), 259-273.
<https://doi.org/10.1080/0031383990430303>
- Sharabchiev, J. T. (1989). Cluster analysis of bibliographic references as a scientometric method. *Scientometrics*, 15, 127-137. <https://doi.org/10.1007/BF02021804>
- Small, H. (1973). Co-citation in the scientific literature: A new measure of the relationship between two documents. *Journal of the American Society for Information Science*, 24(4), 265-269. <https://doi.org/10.1002/asi.4630240406>
- Sternberg, R. J. (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence. *Educational Psychology Review*, 14, 383-393. <https://doi.org/10.1023/A:1020601027773>
- Sullivan, D., White, D. H., & Barboni, E. J.(1977). Co-citation analyses of science: An evaluation. *Social Studies of Science*, 7(2), 223-240. <https://doi.org/10.1177/030631277700700205>
- Treffinger, D. J., Sortore, M. R., & Cross, J. A. (1993). Programs and strategies for nurturing creativity. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 481-494). Pergamon.
- UCINET. (2013). *UCINET software*. <https://sites.google.com/site/ucinetsoftware/home>
- Upham, S. P., & Small, H. (2010). Emerging research fronts in science and technology: Patterns of new knowledge development. *Scientometrics*, 83, 15-38. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0051-9>
- Williams, R., Runco, M., & Berlow, E. (2016). Mapping the themes, impact, and cohesion of creativity research over the last 25 years. *Creativity Research Journal*, 28(4), 385-394. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1230358>

2022 年 08 月 22 日收件

2022 年 11 月 28 日第一次修正回覆

2022 年 12 月 5 日通過初審

2023 年 3 月 9 日第二次修正回覆

2023 年 4 月 6 日第三次修正回覆

2023 年 4 月 12 日複審通過

國際課程評鑑研究課題與趨勢分析： 2000-2020 年

陳美如 國立清華大學教育與學習科技學系教授
郭昭佑 國立政治大學教育學院教授兼院長
曾莉婷 國立清華大學教育與學習科技學系課程與教學組博士生

摘 要

國際的課程評鑑於 20 世紀漸興起，相關的學術論著亦日益增加。本研究目的在運用文獻計量工具，系統化地探究課程評鑑研究議題的變化與趨勢，以作為臺灣課程評鑑之反思參照。由於課程評鑑的對象包括教師與學生，其發展於學校。因此，本研究透過文獻計量與文獻分析方法，以「課程評鑑」為主題，分析收錄於社會科學引文索引中的學術文章資料分別合併「學生學習」、「教師發展」與「學校」之主題文獻；透過數據與文獻分析從時間序列中，理解課程評鑑在過去 20 年間的發展重點與趨勢。研究結果發現：（一）評鑑典範不再強制實證量化的方法，呈現客觀結果，而是基於建構主義的觀點往自然典範移動，評鑑語言也產生轉化；（二）除確保課程評鑑的品質，學生是課程評鑑關照的主體，教師自我效能促進亦不可忽略，人的發展與課程同等重要；（三）關注現場的脈絡實踐、意義與需求，帶著成長心態持續以證據為本（而非產製資料）的對話、反思與回饋，是當前與未來課程評鑑的主旋律。最後，根據上述發現，提出後續課程評鑑研究與發展之建議。

關鍵詞：教師發展、評鑑典範、課程評鑑、學生學習、趨勢分析



Issues and Trends in International Curriculum Evaluation Research From 2000 to 2020

Mei-Ju Chen

Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Chao-Yu Guo

Professor and Dean, College of Education, National Chengchi University

Li-Ting Tseng

Ph.D. Student, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Abstract

Interest in international curriculum evaluation emerged in the 20th century, with a body of academic literature developing apace. This study applied bibliometric analysis to systematically explore the changes and trends in curriculum evaluation research topics, with the aim of preparing a reference for reflecting on curriculum evaluation in Taiwan. The Social Science Citation Index was used to collect data on relevant studies for the period of 2000 to 2020. Key findings are as follows: (1) Evaluation paradigms are no longer strictly objective, with a trend toward a constructivist paradigm; (2) Teacher self-efficacy has become a topic of interest; (3) Evidence-based evaluation, with elements of dialogue, reflection, and feedback, has become a dominant trend. The paper concludes with suggestions for follow-up research and the development of curriculum evaluation approaches.

Keywords: curriculum evaluation, evaluation paradigm, student learning, teacher development, trend analysis



壹、緒論

回顧臺灣九年一貫課程實施至今已滿 20 年，十二年國民基本教育課程綱要即將進入第四年。課程評鑑從九年一貫時期逐漸摸索，校本課程評鑑實施，至 2006 年教師專業發展評鑑興起，課程評鑑似乎又退場；原本立意良好的教師專業發展評鑑，到後期益發標準化，引發教育現場反撲，反評鑑的氛圍，促成教師專業發展評鑑轉型為教師專業發展支持系統，中小學校務評鑑及大學系所評鑑也呈現相同趨勢。在這 20 年，評鑑如有機體，隨著時代的脈動也變革轉化。制度由人形成，深究背後原因，政策的推動過猶不及，若未能掌握政策目標，讓利害關係者了解其意義及與自身之關聯，政策或方案的美意，也可能因過程手段未回應真實需求，未解決真正問題，而回歸原點。

這 20 年來的評鑑風潮正走向冷靜，正是反思的時刻。臺灣課程評鑑實踐與研究如何從國際的課程評鑑發展，獲取可參考之經驗？經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）針對已加入經合組織的國家之學校評鑑做法和文獻綜述進行研究，發現學校機構權力漸分散化，地方政府賦予學校自主，發展權能及承擔責任，學校評鑑的重要性日益提高，將資源管理、課程開發和評鑑的責任回歸學校的趨勢逐漸確立（Faubert, 2009）。同時 OECD（2017）亦進一步主張評鑑思維對教育創新的重要性，學習創新需創意與靈活地運用評鑑與反思。

回首評鑑的發展，20 世紀才興起的評鑑主要以美國為首，Tyler（1949）將「評鑑」（evaluation）用於教育領域，1930 到 1940 年代為深入瞭解傳統教育與進步主義教育的差異，進行「八年研究」（Eight-Year Study），此研究不僅是教育評鑑上的里程碑，評鑑不再被定義為測驗；1965 頒布《初等及中等教育法》（*Elementary and Secondary Education Act*），以明確的評鑑規範決定教育經費的補助，促成評鑑蓬勃發展（黃政傑，1987；黃嘉雄，2010）。評鑑觀念之發展，最常引用的有兩種觀點：一為 Stufflebeam 等人（2000）劃分的七個時期。¹其後，Guba 與 Lincoln（1989）參酌「典範」（paradigm）概念提出「世代」（generation）的想法，區隔 1910 年

¹ Stufflebeam 等人（2000）將美國的評鑑發展歷史劃分為七個時期：（一）改革時期（Age of Reform），自 1792 年至 1900 年；（二）效率與測驗時期（Age of Efficiency and Testing）時期，包括 1900 至 1930 年的發展；（三）泰勒時期（Tylerian Age），從 1930 至 1945 年；（四）純真時期（Age of Innocence），從 1946 至 1957 年；（五）發展時期（Age of Development），從 1958 至 1972 年；（六）專業化時期（Age of Professionalization），自 1973 至 1983 年；以及（七）擴充與統整時期（Age of Expansion and Integration）。

以後的評鑑典範。首先，第一代（1910-1930年）視評鑑為測量；其次，第二代（1930-1967年）視評鑑為描述事實；接著，第三代（1967-1987年）視評鑑為判斷；至第四代評鑑（1987年以後）則視評鑑為與相關政策利害關係人協商的方式進行（吳政達、郭昭佑，1997），第四代評鑑以建構主義的觀點，強調「協商與溝通」的過程，彼此交流共同達成共識。綜觀以上美國教育評鑑的發展歷史，評鑑除了成為教育領域的專業，模式亦日益多元，例如，目標獲得模式、CIPP模式、回應式評鑑、教育批評與鑑賞等（黃政傑，1987），其理念不僅有改進教學與釐清績效之責任的功能，更能引領學校進行變革。

前三代評鑑的共同缺失為「去脈絡化」，繼 Guba 與 Lincoln（1989）提出第四代評鑑後，Marten（2004）以「行動研究」作為第五代評鑑的基礎；然而，潘慧玲（2005）卻認為「行動研究」無法在開放社會中涵蓋整個評鑑的未來發展，必須更具多元性與包容性。換言之，評鑑應關注其環境脈絡，經由多元與民主的歷程，形成相關利害關係人之間公開和包容性的對話，透過評鑑的歷程與結果，提升社會的平等與正義（Greene et al., 2006）。該呼籲與本文作者針對 Web of Science（WoS, <https://access.clarivate.com/>）資料庫，搜尋 2000-2020 年間標題出現課程評鑑（curriculum evaluation）論文，發現這 20 年來，課程評鑑改革研究論文中，前三名關鍵詞分別為：想法（idea, 473 次），建構（construction, 353 次），需求（requirement, 332 次），且這三個關鍵詞皆逐漸增加的趨勢一致。

世界從政治、經濟、氣候、病毒變遷速度急遽加速，對人類也產生威脅，教育如何培養具適性力，且能回應世界變化的人才？課程評鑑在教育系統可扮演更積極的角色（OECD, 2017），幫助課程規劃實施與效果，能與時俱進。而課程評鑑要以什麼姿態存在？如何被教育所用？從過往的研究發現問題，探尋研究趨勢，挖掘可能的發展方向與研究主題，以鑑往知來，善用研究發現，改善教育實踐，讓這一代及下一代的人活得更好。黃嘉雄（2012）即指出應將課程評鑑發展的過程列為研究重點，以發現其歷時發展，進一步做更精緻的分析與回顧，從有系統的分析、反省日後前進的方向。臺灣探討課程評鑑趨勢的研究為陳美如（2002）發表的〈臺灣課程評鑑的回顧與展望〉，著重在臺灣課程評鑑發展的背景，提出當時的問題與建議；過了十年，另一篇趨勢性研究為黃嘉雄（2012）〈臺灣課程評鑑研究的回顧與前瞻〉，指出過往的課程評鑑研究較少關注評鑑報告與溝通、評鑑利用、後設評鑑和評鑑方法論等議題，由於評鑑結果未能善加利用，導致第一線的教育人員無法從參與評鑑的過程中獲益，不知「為何而戰？為誰而戰？」。上述兩篇文章，係針

對臺灣課程評鑑實踐與研究進行文獻爬梳，提出發展歷程、趨勢並提出針貶。在國際上課程評鑑趨勢性的研究如 Akker 與 Verloop (1994) 探討荷蘭課程評鑑研究與發展的內容與結果；Kurt 與 Erdoğan (2015) 以內容分析為方法，探討土耳其 2004 至 2013 年間的課程評鑑研究趨勢。

然而，上述課程評鑑趨勢性研究係單一國家，搜尋課程評鑑論著，進行內容品質與特性分析，提取意義，並帶出趨勢，缺少國際視野及運用數據分析進行全面與系統的探究。加上學術論著推陳出新，數量日益增加，Briner 與 Denyer (2012) 即指出研究者利用過去透過文獻回顧過程而積累知識並收集證據的研究模式，將更為耗時，挑戰更大。這十餘年拜科技之賜，文獻計量分析 (bibliometric analysis) 成為理解研究議題發展的重要工具，透過相關文獻資料庫進行量化分析高頻率出現之文獻、作者、關鍵詞與研究熱點 (許健將, 2019; 楊燕枝, 2010; Thanuskodi & Umamaheswari, 2013)，是一種文獻的定量解釋，可協助研究者衡量訊息形式及文獻作者生產及互動模式 (Shilbury, 2011)，以了解該領域研究者的影響力，兩個或更多作者間，及主題的關係 (許健將, 2019)。善用文獻計量分析將該主題在一段時間內的研究，結合該主題關鍵論文之研究內涵與重要發現，可獲得該研究主題發展歷程、主要研究人員、機構、國家與研究聚類 (cluster)。

因此，本研究問題意識在於這 20 年來，國際課程評鑑研究呈現何種趨勢？除美國為主的重要評鑑學者，評鑑機構外，其他國家、機構的表現為何？近 20 年研究聚類又出現什麼樣的變化？至今尚未有清楚的描繪，且無透過文獻計量之方法，長期且系統分析課程評鑑文獻之研究。為確立課程評鑑問題如何被研究、分析與解釋，可從時間發展的歷程，理解在不同時期中課程評鑑研究關注的議題。本研究目的在運用文獻計量工具，探究課程評鑑研究的過去、現在與未來，展現國際間在課程評鑑研究共被引與關鍵詞的聚類與趨勢。嘗試從歷時的、系統性的探究中，探悉其研究議題的變化與趨勢，以作為臺灣課程評鑑之反思參照。

貳、研究方法

一、研究工具

本研究方法為文獻計量和文獻分析方法，研究工具採用由荷蘭萊登大學的科技研究中心 (The Centre for Science and Technology Studies, CWTS) 所發展出一套

免費的文獻計量與數據分析軟體——VOSviewer (Van Eck & Waltman, 2010, 2020)，支援的檔案格式有 WoS、Scopus、Dimensions、PubMed 為資料庫檔案 (bibliographic database files)；RIS、EndNote 和 RefWorks 為參考管理文件 (reference manager files)，可用於構建文獻資料中的期刊出處、研究作者、國家與地區、關鍵字詞與術語……等網絡。Van Eck 與 Waltman (2010) 指出 VOSviewer 應用於期刊共引圖，雖然主要概述科學世界的結構，且多為自然科學、醫學及心理學，不過後續人文社會學已有運用這個工具去探討、研究，了解主題的發展趨勢。此外，該軟體強調文獻資料之間的網絡關係，並創建知識圖譜，可用來展現研究方向和熱點，再以不同顏色或字體大小清楚標示聚類關係與權重程度，使主題類聚清晰詳細以便容易閱讀 (李杰，2018；Van Eck & Waltman, 2010)。

以上項目能透過：(一) 作者共被引 (author co-citation) 計算出兩個作者的文獻同時被第三作者引用次數的統計數據 (White & McCain, 1998)，若共被引頻率越高，其學術關係越密切，即能發現文獻作者間的相互關係 (Chen, 1999)；(二) 文獻共被引 (co-citation links) 是以兩篇文章共同被引用的次數表示文獻之間相似性 (Marshakova-Shaikevich, 1973)，當 A、B 二篇文獻同時被愈多其他文獻引用，表示二者之間之主題相似性愈強。一般而言，共被引文獻之被引用次數可能隨時間增加產生變動，因此共被引關係形成之網路是動態結構，當有新的文獻加入共被引網路中，文獻之間的共被引關係須重新建構。此外，共被引同書目耦合一樣，除以文獻做為共被引關係建立之單位外，亦可以文獻作者、文獻之期刊來源、主題、類別等建立共被引網路，其中作者共被引及期刊共被引是較常見的共被引類型 (張郁蔚，2012)；(三) 關鍵詞共詞分析 (co-occurrence) 以單詞模式分析主題領域內的研究重點與知識結構 (Whittaker et al., 1989)，進而發掘其中的熱門議題。文獻分析則從上述計量分析呈現的關鍵文獻進行閱讀分析，以與計量資料相互引證。

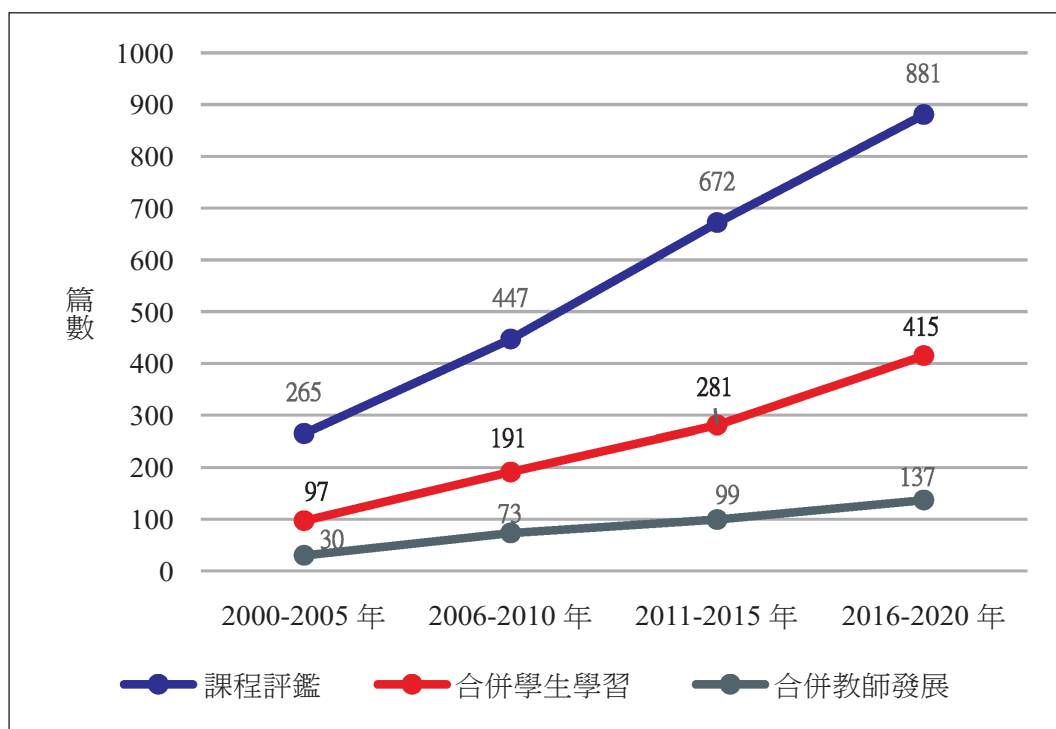
二、資料來源與資料處理流程

本研究經由 WoS 資料庫檢索收錄於社會科學引文索引 (Social science citation index, SSCI) 中的學術文章資料，檢索時間界定為 2000 至 2020 年，以「課程評鑑」為主題，然而針對檢索範圍，課程評鑑有不同的英文名詞，故研究者進階檢索主題，若關鍵字包含“curriculum”與“evaluation”二詞，即收錄其中，最後扣除重複出現者，共計 2,265 篇文章。課程評鑑的重點不僅是理解與改進課程本身，更重

要的是形成課程的人（主要為教師），以及課程欲服務的對象（學生）在課程發展中的轉變（Fullan & Gallagher,2020）。Clayson（2009）亦指出學生學習和課程評鑑應該有效地相互關聯，教師更須運用學生的聲音，及學生學習的分析，做為持續優化課程之依據，亦為教師發展的重要面向。因此分別合併「學生學習」（student learning）與「教師發展」（teacher development）之主題文獻。以「課程評鑑」合併「學生學習」為主題之文獻計有 984 篇文章；以「課程評鑑」合併「教師發展」為主題之文獻計有 339 篇文章，進一步劃分為四個年段（2000-2005 年、2006-2010 年、2011-2015 年與 2016-2020 年），發現課程評鑑研究論文篇數逐步增加（圖 1）。此外，並從當前課程評鑑研究重點考量人與機構因素，著重學生學習、教師發展及學校三大層面，以進行關鍵詞探究。

圖 1

2000-2020 年課程評鑑分別合併「學生學習」與「教師發展」之主題文獻數量變化趨勢



資料處理流程，首先，將文獻資料匯入 VOSviewer，依照測量的關聯性和強度，同時比較聚類的網路可視化、覆蓋可視化，以及密度可視化（Van Eck & Waltman, 2010）；其次，確認所要進行分析的檔案與方式，包括國家與機構的共引關係、文獻與作者的共被引關係以及關鍵詞共詞分析；再者，考慮在可視化圖譜的可讀性與分析性，針對其分析項目的閾值大小（出現次數）作為主要的分析依據（李杰，2018），設定若太小，出現的資料會過於龐大，反之，則資料可能過於稀疏（陳景花，2020），因此，研究者設置閾值大小，忽略連接強度過低的論文；接著，產出圖譜，再以網絡和項目的大小、顏色及聚類結果解釋關係強度（項目的節點愈大，權重較大，代表為研究熱點；節點愈小，權重較小），藉以了解課程評鑑的研究概況與趨勢。

參、研究發現與討論

以下運用 VOSviewer 將 2,265 篇課程評鑑之主題文獻進行文獻共被引分析、共詞分析，掌握課程評鑑研究整體趨勢；共詞分析除課程評鑑之外，亦合併「學生學習」（984 篇）與「教師發展」（339 篇）之主題論文，進行其關鍵詞之共詞分析，並聚焦於學生、教師及學校三大層面，期能更細微的掌握課程評鑑中的人（教師與學生）（陳美如，2007）與實施機構（學校）的研究課題（Kneen et al., 2021）。

一、課程評鑑研究關鍵文獻分析

（一）文獻共被引

文獻共被引分析的原理是以兩篇文獻共同被另一篇引用的次數，來了解文獻間與研究發展的動態關係（李杰，2018）。透過文獻共被引分析可了解主題領域、基本概念或理論所呈現的集群（Braam et al., 1991），本研究將所蒐錄 2,265 篇課程評鑑之主題文獻納入 VOSviewer 進行分析，以共被引次數達次 12 以上為閾值，出現九篇高共被引文獻（表 2）；接續產出共被引聚類可視圖（圖 2），圖中的節點越大代表該篇文獻引用率越高，同時根據其顏色表示文獻之共被引聚類；並依據九篇高共被引文獻得出四種文獻聚類之研究熱點（表 3）。

表 2
課程評鑑共被引文獻（依被引次數排序）

排序	被引文獻	引用次數	鏈結強度	聚類
1	Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). <i>Naturalistic inquiry</i> . SAGE.	25	161	評鑑典範發展
2	Patton, M. Q. (2015). <i>Qualitative evaluation and research methods</i> (4th ed.). Sage.	24	88	評鑑方法論
3	Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. <i>Assessment in Education</i> , 5(1), 7-74.	23	112	學習表現與評量
4	Freeman, S., Eddy, S. L., Mcdonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. <i>The Proceedings of the National Academy of Sciences</i> , 111(23), 8410-8415.	18	148	學習表現與評量
5	Tyler, R. W. (1949). <i>Basic principles of curriculum and instruction</i> . Chicago University of Chicago Press.	18	102	課程與教學原理
6	Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. <i>International Journal of Science Education</i> , 25(9), 1049-1079.	14	70	學習表現與評量
7	Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire (VNOS): Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. <i>Journal of Research in Science Teaching</i> , 39(6), 497-521.	13	85	學習表現與評量
8	Stake, R. E. (1995). <i>The art of case study research</i> . Sage.	12	32	評鑑方法論
9	Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). <i>Fourth generation evaluation</i> . Sage.	12	31	評鑑典範發展

圖 2
課程評鑑相關研究共被引聚類可視圖

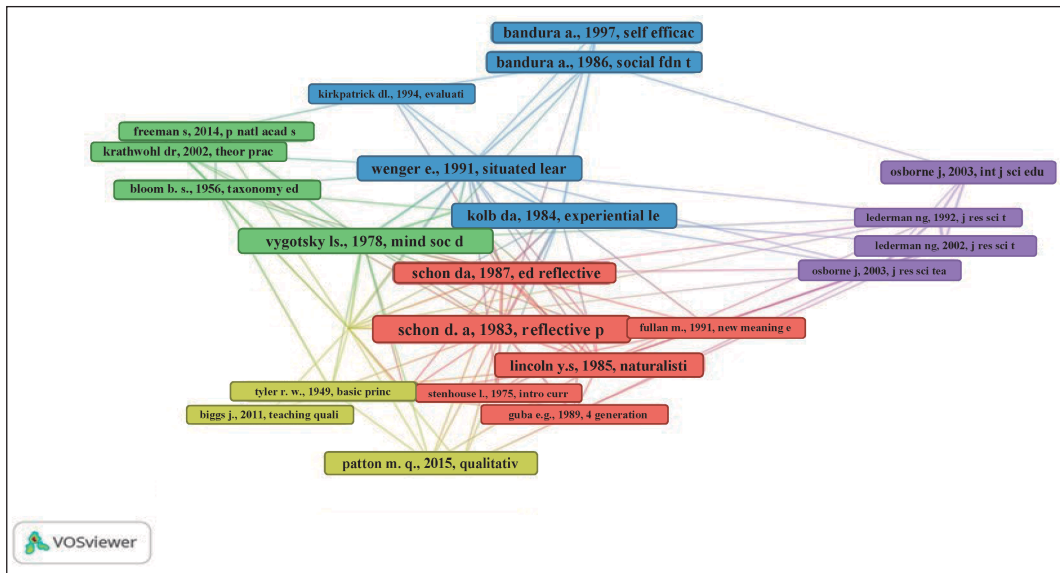


表 3
課程評鑑相關研究共被引聚類之研究熱點表

聚類	研究熱點
評鑑典範發展	評鑑典範、績效、協商與溝通、建構主義
評鑑方法論	量化評鑑、質性評鑑、方案評鑑、回應式評鑑、個案研究
學習表現與評量	測驗、學習評量、教育目標、行動學習、自主學習、學習經驗
課程與教學原理	課程設計、課程目標、課程組織

於此，研究者先針對「評鑑」與「評量」（assessment）兩者之定義進行區分，評鑑乃透過評鑑者、被評鑑者及有關人員，彼此間的交互作用的過程而建構成的有意義行為歷程，因此評鑑的對象可以是針對人，包括：校長評鑑、教師評鑑；也可以是針對組織，包括：校務評鑑；甚至可以是針對方案，包括：課程評鑑（郭昭佑，2000）。然而，與評鑑不同的是，「評量」是對學生的學習評量；是依照教學的時機所實施的評量，包括：安置性評量（教學前）、形成性評量（教學中）、診斷性評量（教學中）、總結性評量（教學後）等。因此，可以將評量作為評鑑的一部分，

本研究聚焦於課程評鑑之於教師發展與學生學習，故課程發展與設計及教科書分析等項目不在課程評鑑的討論範圍中。

以下九篇高共被引文獻歸類為四種研究聚類：評鑑典範發展、評鑑方法論、學習表現與評量以及課程與教學原理。第一，評鑑典範發展之聚類中，高共被引文獻是 Lincoln 與 Guba (1985) 提出「自然探究」，他們批評 19 世紀初傾向基於實證主義典範的量化研究，以客觀方式分析社會現象，主張整體事實並非客觀單一，情境脈絡須列入考量，同時研究者的背景、經驗、信念和價值觀，將會影響其與研究參與者的互動或意義詮釋，強調研究者必須隨時反思以避免過度解讀。其後，Guba 與 Lincoln (1989) 指出前三代評鑑缺失，例如，「過分強調科學典範與科學方法」、「過於客觀而忽略多元價值性」、「偏向管理主義造成評鑑者與受評者間不平等關係」，強調第四代評鑑應基於建構主義的觀點，以協商、溝通的思維方式進行評鑑，所有評鑑相關利害人透過彼此交流達成共識。

第二，評鑑方法論之聚類中，高共被引文獻是 Patton (1990, 2015) 提倡的「質性評鑑與研究」，透過上述聚類可發現典範亦隨著時代背景持續轉移與修正，不再強制要求以實證量化的方法呈現客觀研究結果。在評鑑的過程中，以各種不同的研究取向或方法進行，尋求真實瞭解現象，重視當事人的主觀的心理意識以及如何詮釋經驗的過程，進入當事人所處的情境，探究其生活經驗。Stake (1995) 更提出「個案研究」針對有界限的系統進行探究，進而全面理解與掌控情境脈絡中的還原個案現象本質。其回應式評鑑，強調評鑑應直接導向課程本身而非意圖；關照評鑑報告關係者的需求；參照真實情境中存在的多元價值，以回應課程之成敗 (Stake, 2000)。

第三，學習表現與評量之聚類中，高共被引文獻是 Black 與 William (1998) 所強調「在教學過程中實施形成性評量」的重要性，目的為提供學生回饋 (feedback)，非評量學習效益 (William & Black, 1996)。其次，Freeman 等人 (2014) 關注「主動學習」，即學生能以高層次思維參與課堂中的小組協作或討論等活動，主動建構自身知識。再者，Osborne 等人 (2003) 認為培養學生「科學態度」是當今教育的重點之一，不僅能激發學生學習動機，更能提升學習成效以促進日後的學習活動。此外，Lederman 等人 (2002) 為瞭解學生對於科學本質觀的改變，發展 VNOS 問卷 (Views of Nature Of Science Questionnaire)，其中亦倡導以「開放式問題」取代選擇題來設計問卷，以有效反應學生真正的理解。該聚類彰顯課程評鑑關注學生學習 (且不限於知識與紙本評量) 在課程評鑑研究至關重要。

第四，課程與教學原理之聚類，高共被引文獻是 Tyler（1949）的《課程與教學的基本原理》（*Basic Principles of Curriculum and Instruction*），將評鑑界定為「透過課程與教學方案，找出教育目標實際達成的程度」。然而，教育活動本身就是非預期的，若要求在教育活動開始之前就預先設立目標確實有困難，因此現今有多數學者主張評鑑不應基於量化的結果，更需關注「情境」的因素（Clayson, 2009; Kelly et al., 2015; Kliebard, 1975; Lenoir, 2011），即便如此，Tyler（1949）強調目標的課程評鑑觀仍有重要影響。

（二）課程評鑑關鍵文獻分析討論

透過文獻共被引分析，亦可得知近 20 年來的相關研究不僅關注學校績效表現，學者們陸續將焦點轉移至教師與學生身上，關切學生的學習表現及教師發展，強調行動反思、自我效能、真實的體驗學習、需求……等（Badeni, 2019; Kelly et al., 2015; Ladyshevsky & Taplin, 2015）。

此外，Stake（1991）即主張評鑑應更加重視社會的情境脈絡，探尋其中的意義，後續多位學者亦表示認同（Clayson, 2009; House, 2001; Lenior, 2011; Lincoln & Guba, 2013; OECD, 2017; Stake, 1991, 1995; Stufflebeam, 2000）。原因在於過度依賴標準化的結果是有問題的（Good et al., 2010），降低教師的價值，剝奪教師判斷學生學習能力的自主權。

教育部（2018）訂定《國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則》，提及學校實施課程評鑑之目的之一為：「確保及持續改進學校課程發展、教學創新及學生學習之成效」，學校成員是重要推手。另一方面，師生間不斷地在課程中共同反思、協商、對話、再反思，並為學生提供合作、解決問題和建立理解的機會（Spinner & Fraser, 2002）；同時，學習者透過與環境中的人事事物互動，從而形成自身的認知，這意味著知識不是被動獲得，是由主體主動建立的（Von Glasersfeld, 1990）。課程視為一種「文化生成」的過程，教育者須不斷反思教學實踐，才能釐清背後的意義，學生需要具備的能力為何？學生如何運用所學知識於新的環境？其核心問題是，如何幫助學生成為自主的學習者，以幫助他們適應並因應未來。過往的課程評鑑常以考試、績效為導向，Yeung（2012）指出有些學校變得越來越相似，更加致力於達到標準，反而忽略學生實質的學習與需求。由此可知，課程評鑑研究中——教師、學生與學校皆扮演著重要的角色，以下透過共詞分析，掌握「教師」、「學生」與「學校」在課程評鑑的研究走向。

二、關鍵詞探究——共詞分析

(一) 課程評鑑共詞分析

研究者將所蒐錄的 2,265 篇「課程評鑑」之主題文獻納入 VOSviewer 進行初步的共詞分析，其設定的關鍵詞出現次數之閾值達 30 次以上，2000-2020 年課程評鑑關鍵詞可視圖（圖 3），圖中的節點越大代表該關鍵詞出現次數越多；顏色及深淺則依出現年代而有所變化，顏色愈深代表其出現年代愈早，課程評鑑的節點比評鑑的節點要小，原因是課程評鑑屬評鑑的一部分。爾後再依各年段（2000-2005 年、2006-2010 年、2011-2015 年與 2016-2020 年）進階分析，課程評鑑關鍵詞逐年出現次數一覽表如表 4 所示。

圖 3

2000-2020 年課程評鑑（Curriculum Evaluation）關鍵詞可視圖

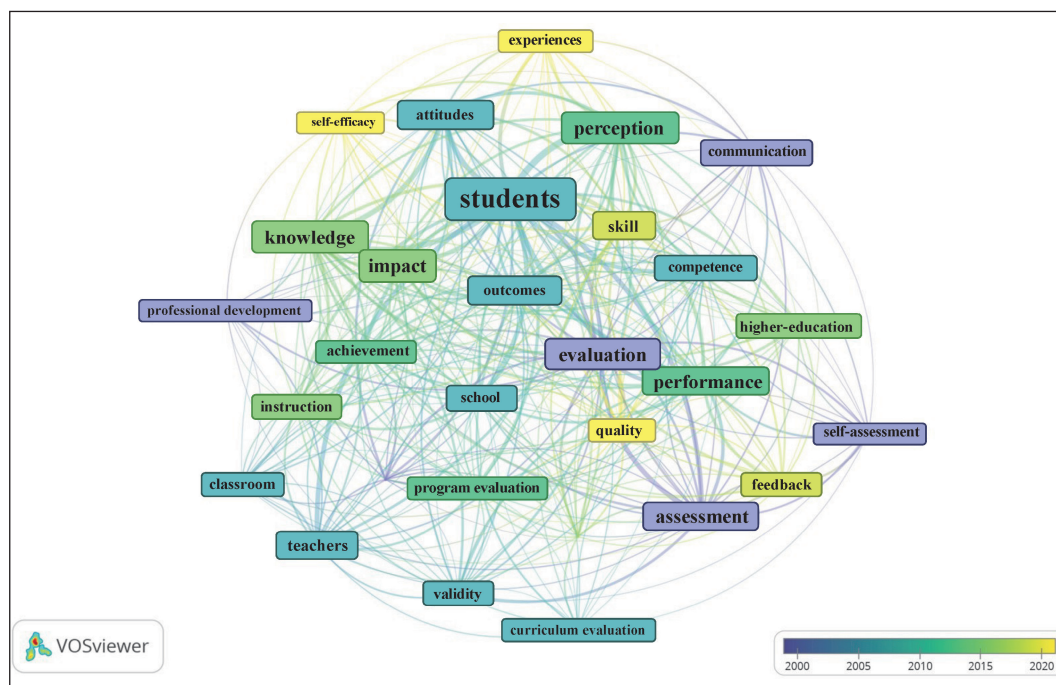
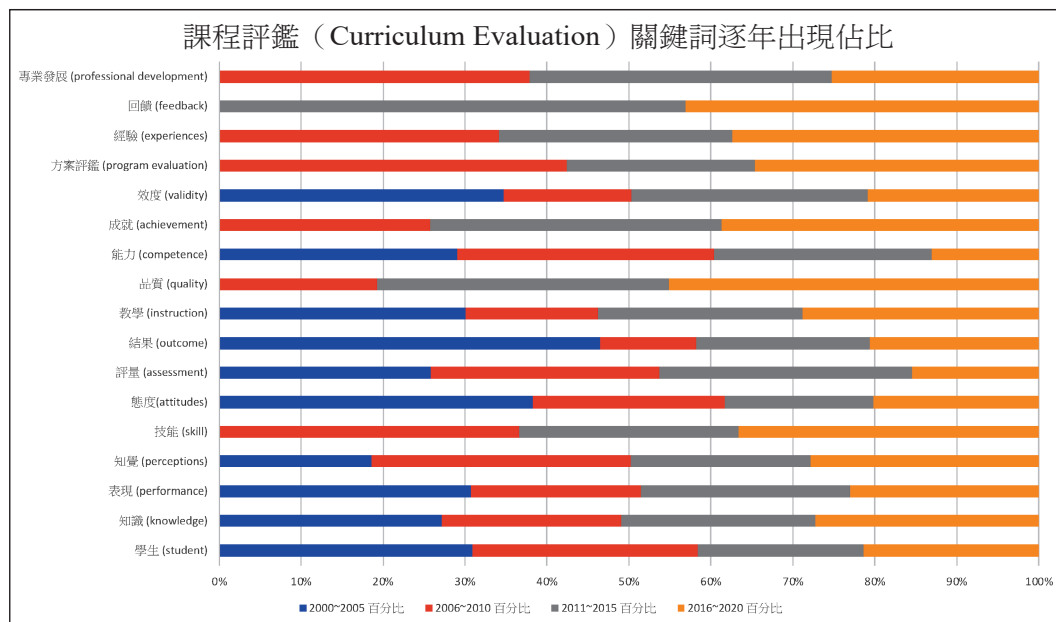


表 4
課程評鑑關鍵詞逐年出現次數一覽表

年份	2000-2005	2006-2010	2011-2015	2016-2020	總計次數
學生 (student)	21	52	79	121	273
知識 (knowledge)	8	18	40	67	133
表現 (performance)	8	15	38	50	111
知覺 (perceptions)	4	19	27	50	100
技能 (skill)	-	18	27	54	99
態度 (attitudes)	10	17	27	44	98
評量 (assessment)	6	18	41	30	95
結果 (outcome)	10	7	26	37	80
教學 (instruction)	4	6	19	32	61
品質 (quality)	-	5	19	35	59
能力 (competence)	4	12	21	15	52
成就 (achievement)	-	6	17	27	50
效度 (validity)	4	5	19	20	48
方案評鑑 (program evaluation)	-	9	10	22	41
經驗 (experiences)	-	7	12	23	42
回饋 (feedback)	-	-	19	21	40
專業發展 (professional development)	-	6	12	12	30

圖 4
2000-2020 年課程評鑑關鍵詞逐年出現占比圖



從圖 4 可發現課程評鑑研究熱點的整體趨勢，從早期著重評鑑結果，爾後逐年占比減少；「品質」一詞總出現年數為 15 年，評鑑需考量評鑑脈絡、輸入、過程、成果等面向（郭昭佑、陳美如，2003），作為課程評鑑品質的依據；在 2011 年突現詞為「回饋」，轉而從評鑑結果的後設觀點來提升評鑑的品質，並關注評鑑的歷程。比起透過數據調查蒐集評鑑資料，由學生提出具建設性的回饋以改善課程，對評鑑更具價值性（Steyn et al., 2019）。

首先，2000-2005 年間是以課程評鑑結果相關主題為主，研究熱點包括評量學生的學習表現、評鑑的效度；但 2006-2010 年間，課程評鑑結果主題的研究趨勢漸緩，轉而替代的是品質、方案評鑑、經驗、專業發展等熱點陸續出現，顯示課程評鑑研究逐漸從聚焦評鑑表現與效度，轉而開始關注歷程，課程評鑑除確保課程品質外，利害關係人的專業發展之促進亦不可忽略，多數學者認為持續性、系統性地注入資源、支持政策或教師投入專業學習社群，是能夠幫助教師專業發展（林君憶等人，2021；黃健翔、吳清山，2021；Lingard et al., 2003）。

2011-2015 年間，「回饋」一詞湧現，彰顯評鑑不限於績效，而是透過評鑑的歷程與結果進行回應與回饋，此說明了評鑑非機械式的資料提供，關鍵在閱讀與分

析資料與證據中，透過對話進行回應，回應與回饋不可或缺，而此回饋不是評等，而是更深入的理解與未來可能性之思考，此呼應了林君憶等人（2020）的研究，如何透過課程評鑑的回饋使課程更有品質，且使評鑑成為日常學校機制，得以永續發展。

2016-2020 年間，知識、知覺、技能、態度、教學、品質……等熱點尚未終止且相當穩定，顯示這些關鍵詞近期受到研究者關注，亦是未來研究熱點。課程評鑑並非全然只關注於評量的結果，而是在學習歷程中，學生其知識、技能與態度的培養，試圖喚起並探究利害關係人的知覺，從原本強調客體，逐漸在評鑑中強調主體重要性及角色定位，進而找出課程的核心價值（陳美如，2018；簡菲莉等人，2021；Carden & Alkin, 2012）。

（二）課程評鑑與教師共詞分析——在課程評鑑的研究趨勢

本研究以 2,265 篇「課程評鑑」之主題文獻及合併「教師發展」為主題之 339 篇文獻，分別進行共詞分析（co-occurrence），依四年段整合關鍵詞出現次數表（表 5），其「課程評鑑」與「教師」相關且出現最頻繁的關鍵詞為「教學」、「回饋」、「專業發展」，其中「反思」與「教師培訓」是 2016 年後才出現的關鍵詞。「課程評鑑」與「教師發展」出現的關鍵詞為「政策」與「師資培育」，特別是 2016 年以後出現「認同感」與「社群」，也呈現課程評鑑研究對教師關注焦點的變化。

表 5

課程評鑑文獻中與教師相關的關鍵詞出現次數一覽表

年份	2000-2005	2006-2010	2011-2015	2016-2020	總計次數
教學（teaching）	-	6	19	32	57
回饋（feedback）	-	-	19	21	40
專業發展（professional development）	-	6	12	12	30
反思（reflection）	-	-	-	8	8
教學內容知識（pedagogical content knowledge）	-	-	7	-	7
教師培訓（teacher training）	-	-	-	6	6
政策（policy）	1	2	4	4	10

（續下頁）

表 5

課程評鑑文獻中與教師相關的關鍵詞出現次數一覽表（續）

年份	2000-2005	2006-2010	2011-2015	2016-2020	總計次數
師資培育 (teacher education)	-	2	4	2	8
認同 (identity)	-	-	-	6	6
社群 (community)	-	-	-	3	3

1. 利用反思與回饋激發教師內在動機

根據關鍵詞出現的頻次，可以發現研究熱點從早期以政策為主推動課程評鑑，漸轉為關注參與課程評鑑的對象（即教師），期望喚起教師對於課程意識的覺知，使教師意識評鑑不只是績效責任，而是為了在改革進行的過程中獲得動力以改進課程（Chen et al., 2009）。

2000 年出現的「政策」一詞，直到 2020 年依然是課程評鑑研究的相關主題，課程評鑑與政策推動息息相關，故政策制定者也應當對評鑑的實施方式以及目標的達成擁有更清晰的認識（Nouraey et al., 2020）。然而在高風險的績效責任氛圍下，會導致政策窄化，削弱教師的自信心和能力、加深教師對教育改革的抗拒、壓力與離職率（Hargreaves & Fink, 2006a）。

2011 年出現的「回饋」一詞，總出現年數為十年，究其原因，可推論課程評鑑的回饋使課程更有品質，並幫助評鑑成為日常學校機制，得以永續發展（林君憶等人，2020）；自 2016 年，取而代之的突現詞為「反思」，顯示課程評鑑逐漸關注「反思」的重要性，善用政策的設計，導引教師透過反思性評鑑，反饋於自身、社群，課程教學，促進其專業成長與認同，成為不可忽略的課程評鑑研究趨勢。

2. 喚起教師課程意識的覺知

於 2016 年，關鍵詞「社群」才開始出現，顯示在此之前尚未強調社群對於教師發展的重要性，Badeni（2019）認為小學教師對課程評鑑系統認識不足的原因可能是教學者之間缺乏有效的「互動或交流」。故社群的參與和貢獻對於課程評鑑至關重要，教師社群透過協商和共享，相互支持，能夠有效提升教學能力，並在學校評鑑方面發揮實際作用，推動改變（Kim, 2020）。

另外，關鍵詞「認同」亦開始出現，可推論先前課程評鑑較未關注教師自身的信念，同時也可能忽略教師的課程自主權（Duan et al., 2017）。所謂的「教師認

同」即是每位教師對自身角色、工作內容及教育專業形塑的動態歷程，（張繼寧，2011；Beauchamp & Thomas, 2009）；倘若教師不改變其價值觀和信念，修改其教學實踐的可能性很小，改變也可以是表面的（Fullan & Stiegelbauer, 1991）；也就是說，教師對自身的認同與其信念會影響其知識、課程決策與教學方法（Pajares, 1992）。

3. 重視教師專業發展

除此之外，自 2006 年起，課程評鑑研究領域漸關注「師資培育」之研究特徵。呼應近來國際紛紛將教師素質的提升視為學校教育成功關鍵所在（黃嘉莉，2011；潘慧玲、洪秋璋，2020）。相關研究結果表明，教師對新課程的意識不足；教師對真實評鑑系統的理解程度很低；教師缺乏定義能力指標、學習目標的能力，也缺乏安排評量工具和提出學生學習最終報告的能力（Kristiawan & Elnanda, 2017; Kristiawan, et al, 2016; Maryani & Martaningsih, 2015）。

「教師專業發展」一詞亦在同期間出現，是 2006 至 2020 年占位第三的研究熱點，教師專業發展除了能賦予教師權力，亦能培養教師自主權，增強其共同創造與參與課程的動力（Chiu et al., 2022）；2011 年以後，「教學內容知識、教師培訓」等研究熱點陸續出現，顯示課程評鑑開始關注教師需求、內在動力與教育願景之教師培訓，協助教師在課程發展與評鑑中找到自身的角色定位、理解真實的評鑑系統與課程的組成要素，以提升課程發展的品質。建議未來可以多舉辦有關教師在課程開發過程中的角色在職培訓；同時，成立正式的平臺，讓教師可分享課程開發和評鑑過程的經驗（Saracaloglu et al., 2010）。

（三）課程評鑑與學生共詞分析 - 在課程評鑑的研究趨勢

本研究以 2,265 篇「課程評鑑」之主題文獻及合併「學生學習」為主題之 984 篇文獻，分別進行關鍵詞共詞分析，依四年段整合關鍵詞出現次數表（表 6），其中與「學生」相關且出現最頻繁的前五個關鍵詞為「表現」、「技能」、「學生知覺」、「態度」、與「自我評量」，茲討論如後。

表 6

課程評鑑文獻中與學生相關的關鍵詞出現次數一覽表

年份	2000-2005	2006-2010	2011-2015	2016-2020	總計次數
表現 (performance)	8	15	38	50	111
能力 (skills)	-	18	27	54	99
自評 (self-assessment)	5	5	9	11	30
自我效能 (self-efficacy)	-	-	9	19	28
動機 (motivation)	-	-	5	17	22
形成性評量 (formative assessment)	-	-	-	15	15
課程評鑑合併學生學習文獻所交集出現之關鍵詞次數					
學生知覺 (student perception)	4	10	17	31	62
學生回饋 (student feedback)	2	-	13	14	29
態度 (attitudes)	4	8	14	19	45
經驗 (experience)	1	4	6	8	19

1. 從結果取向到兼顧學生知覺取向的課程評鑑

「表現」是早期課程評鑑的研究熱點，表示學生的評量則側重於達到課程所涵蓋得學習目標。事實上，評鑑功能不在於結果評比，而應視其為改善學生學習成效的關鍵工具，多位學者進一步強調評鑑不應只是標準化成就及結果的評比，更應善用評鑑歷程與結果於課程政策、規劃整體教學環境、課程實施、回饋教師的教學，以幫助學生學習（卯靜儒等人，2021；陳美如，2018；Hargreaves & Fink, 2006b; Noddings, 2007）。

然而，2000 到 2005 年，「學生知覺」一詞僅出現四次，2016 年後此關鍵詞出現次數躍升至 31 次，占比也大幅度的提升，可推論近年來更重視學生對學習的感知，非僅是關注表現與結果。其實在早期多數學者便定義「知覺」為個體透過感官理解外在環境中事物的整體歷程，也就是去感受、選擇、組織並回應外界的刺激（Atkinson, 1964; Zimbardo & Gerrig, 1999）。鼓勵學生參與課程評鑑並察覺自身學習的目的（Canadian Evaluation Society, 2014; Ladyshevsky & Taplin, 2015），以激發學生的學習興趣與動機。

2. 從總結性評鑑到逐漸關注歷程的形成性評鑑

本研究發現「表現」、「能力」關鍵詞，出現次數共計 210（111 + 99）次，位居前兩名，表明此兩個研究熱點在課程評鑑中一直受到關注。然而，若只關心學生能力與表現學生的考試的單一觀點，並用標準化的流程施加壓力，將阻礙創新也未能提高教學品質（Hopmann, 2003）。

2016 年後，研究熱點——「形成性評量」的出現，可推論是為了擴展評鑑視野，開始在乎課程實施過程與學生學習的脈絡性與意義理解。Cathcart 等人（2014）認為若僅調查學生學習結果用以評估其學習是不足的，課程評鑑應採用多元的方法，才能充分了解課程對學生學習歷程與結果的影響；Marsh（2007）則主張評鑑須兼重形成性（即向教育者提供診斷回饋）與總結性（即為測量教師的效能與確保目的之有效性）。

概念化課程需藉由形成性和總結性評量，並將回饋嵌入過程，包括：同儕互評、自評，方有助於課程發展（Malecka et al., 2022）。課程與教學的進展是連續且動態的過程，不同的觀點與現象可以透過不同的評鑑方式，因此，如何評鑑學生的學習歷程與效果，將影響學生的學習方式。

3. 善用回饋循環，提升學習的意義與價值

2000-2005 年間，「學生回饋」一詞曾短暫出現過；到了 2011 年以後，突現詞「學生回饋」、「自我」、「動機」、「態度」與「經驗」大幅度增加，是近年來備受關切的研究熱點，顯示出課程評鑑關注的不是既定的流程與儀式，更是一個促進人的發展之歷程。

多數學者們（Freeman & Dobbins, 2013; Nicol et al., 2013）皆認為回饋既有益於教學者，也有利於學習者，他們能夠相互協作、監控學習、反思與改變，並學會如何給予回饋，從回饋中修正學習，以提升學習的價值及創造其總體學習經驗（卯靜儒等人，2021）。

另外，Duan 等人（2017）指出學習者在學習過程中的自主權不可忽略。個人的自我效能會影響行為動機以外，更提及目標的建立、自我評量、自我增強可維持行為的動機（Bandura, 1977）。也就是說，經由課程評鑑有意識的運用，導引學習者對課程價值進行評估，依據自訂的標準，評量目標是否達成，若目標達成則獲得成就感，以激發內在動機，使其找到學習的意義。

（四）課程評鑑與學校共詞分析——在課程評鑑的研究趨勢

上述分析結果已掌握課程評鑑中的人（教師與學生），因此本研究為細探實

施機構（學校）在課程評鑑的研究趨勢，以 2,265 篇「課程評鑑」之主題文獻進行共詞分析，並依四年段整合與學校相關的關鍵詞出現次數表（表 7），茲將發現討論如后。

表 7

課程評鑑文獻中與學校相關的關鍵詞出現次數一覽表

年份	2000-2005	2006-2010	2011-2015	2016-2020	總計次數
品質 (quality)	-	5	19	35	59
課程發展 (curriculum development)	-	9	17	32	58
科技 (technology)	-	13	16	15	44
溝通 (communication)	6	8	7	14	35
批判思考 (critical thinking)	-	5	9	15	29
領導力 (leadership)	-	-	9	13	22
支持 (support)	-	-	6	9	15
建構主義 (constructivism)	-	7	-	5	12
文化 (culture)	-	-	6	6	12
學校改進 (school improvement)	-	-	-	5	5

1. 溝通、批判思考、支持與領導力是學校課程評鑑研究的研究前沿

根據關鍵詞出現的頻次，發現「溝通」總出現時間為 20 年，可見溝通為課程評鑑中極為重要的一環；此外，其他研究熱點陸續出現，最終目的則是期望能透過科技、領導、支持等方法，促使學校改進、營造合適的評鑑文化，從而提升課程發展與品質。

自 2000 年，「溝通」即是課程評鑑的研究熱點，且出現次數相對穩定，到了 2006 年以後，「批判思考」一詞日益湧現，可推斷出教育機構應積極發揮自我反省與批判能力以規劃與執行評鑑的活動，在過程中不斷地透過對話溝通，回到真實的情境脈絡 (De Ketele, 2011)。

同時，「品質」、「課程發展」、「建構主義」等研究熱點也在此期間出現，細究可發現近年「品質」的占比最多；其次為「課程發展」，就 Tyler (1949，

1981) 的課程發展與評鑑的學理基礎，學校的課程發展需要藉由課程評鑑的回饋不斷精進課程；在《國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則》（教育部，2018）中也特別強調課程評鑑的最終目的是要能促進課程的發展與品質；並主張評鑑探究的過程中，應透過利害關係人共同參與、對話及協商，以尋求評鑑價值的建構（黃嘉雄，2021）。

2011-2015 年間，「支持」與「領導力」紛紛出現，教育機構的上位者或領導者在課程評鑑中扮演著極為重要的角色，他們必須支持教育工作者間的合作，並創造出學習者的氛圍，以共同研究教學和改進課程（Arrieta, 2021）；因此，2016 年，「學校改進」接續出現，也呼應 Middlewood（2001）與卯靜儒等人（2021）在其研究中清楚地指出課程的領導人除了需具有綜觀整體課程的視野、了解課程評鑑的精神，更需協助學校發展與改進課程品質和文化。綜上所言，學校課程評鑑的研究確實著重真實情境的溝通與思考，以及評鑑利害關係人的宏觀思維，能夠持著改進的觀點，引領學校發展且給予足夠的支持。

2. 科技在課程評鑑研究的重要性顯現

2006 年迄今，關鍵詞「科技」已占整體比例第三，表明科技運用在評鑑上有明顯增加的趨勢。呼應 Duan 等人（2017）強調科技在評鑑領域日益重要想法，他更提出警惕：縱使學習環境因網路的發達走向數位化與全球化，傳統的教育機構往往缺乏必要的方法、資源和能力以評鑑學習者的知識、技能、成就，甚至是學習活動、過程和結果等的有效性。Azizi 等人（2020）強調運用科技，進行質量分析，以評鑑課程系統的優劣勢，為課程做品質保證；Hu 與 Su（2019）亦提出以大數據為基礎的職業教育課程評鑑模式。特別的是，在學習科學領域中其中的電腦支持協作學習（Computer Supported collaborative Learning, CSCL）運用科技評鑑其課程、教學與學習是先鋒，其中 Jorrín-Abellán 等人（2009）強調回應性評鑑是 CSCL 系統可以參照的取徑，用針線活（Needlework）做比喻，需要務實的工具用以探詢多元指標及情境。因此，除了科技融入教學以外，整合既有的資訊將科技運用於評鑑上更是現今的一大趨勢。

3. 文化議題突現

「文化」關鍵詞於 2011 年開始出現，持續至今，亦是近年課程評鑑研究的熱點。表明強調程序性、技術性，檢查、核對正不正確或對不對的外部控制評鑑取向，已不是近 20 年的學校課程評鑑研究重點。反而將評鑑的思維，內隱的知識與心態，所展現的文化，成為 2011 年後的研究重點。學校含括多種類型，「文化」必須回

到真實的脈絡，Clayson (2009) 以及 Saracaloglu 等人 (2010) 亦指出評鑑應該是與情境脈絡有所相聯，如此一來課程才能具動態的調適性功能，回應時代不斷變化的需求。畢竟，課程是由人形成的，教師與學校領導者應共享願景，協力促成學校課程的創新發展 (Badeni, 2019)。

肆、結論

以文獻計量分析 2000-2020 年間課程評鑑研究的知識結構與趨勢，並輔以文獻探討加以佐證，結論如下。

一、評鑑典範從實証逐步與自然典範共存共榮，評鑑語言亦逐漸轉換

教育績效責任是提升教育效能和實現教育目標的重要手段之一 (吳清山、蔡菁芝, 2006)，認為課程教學能夠被量化，使得評鑑漸變得技術化及科層化，甚至將課程簡化為指標。Noddings (2007) 曾批判美國的教育系統已經被狹隘標準化測驗扭曲，阻礙課程發展。Kenway (2008) 直指透過使用數字行使控制，透過測量來管理，利用貨幣來激勵，這是具守財奴特性的課程觀。近來，許多國家開始透過課程變革與評鑑進行調整，力求幫助學生學習，而不是標準化的知識內容 (薩爾伯格, 2009/2010)。Guba 與 Lincoln (1989) 提出第四代評鑑的理念後，揭示課程評鑑典範的轉移。其後，並非一帆風順，仍有許多政策與實踐面的爭議，然而，在關鍵詞分析中，本研究發現評鑑典範跨出實証模式的框架，朝向與自然典範共存共榮。從研究結果顯示，雖然「表現」一直是課程評鑑所關注的目標，但「知覺、回饋、溝通、批判、支持」，漸成為研究熱點。尤其，2011-2020 年，「自我效能、動機、認同、反思、社群」等關鍵詞出現，評鑑的語言轉換，傾向可能性與希望性的語言，該成長性的心態，日益取代績效控制心態。

二、逐漸從強調客體轉向關照主體的課程評鑑

成功的教育改革需要賦予教育者使命感 (Ali & Baig, 2012)，教育機構的領導者應支持教師們相互協作以改進課程 (Arrieta, 2021)，本研究結果回應上述呼籲，從共詞分析發現：「領導力與支持」成為 2011 年以後課程評鑑與學校相關的研究熱點；此外，人的發展與課程同等重要，促進教師自我效能不可忽略，首要之務即是喚起教師信念，以及對課程意識的覺知，評鑑並非為了績效 (Chen et al.,

2009），故「認同」亦成為 2016 年以後課程評鑑與教師相關的研究熱點；同為課程評鑑的參與者，不能忽略學生的自主權，需建立學生的學習主體性（Kelly et al., 2015），從而激發內在動機，獲得學習的意義，亦呼應「自我效能與動機」成為 2011 年以後課程評鑑與學生相關的研究熱點。因此，課程評鑑的重點並非僅在評量的結果，除了確保評鑑的品質，同時還旨在引起並探索利害關係人的知覺，包括：教師、學生，甚至是教育機構的領導者，逐漸從客觀評鑑轉向重視主觀的重要性和角色定位，以找出課程的核心價值。

三、提升意義且聚焦需求的課程評鑑研究趨勢值得關注

林逢棋（2009）指出評鑑總是以標準去檢視達成程度，只看到結果，用放諸四海的標準去推論問題所在，卻不去探討文化脈絡的問題。Toynbe 進一步強調，為因應時代挑戰，足夠的適應力與創造性回應是關鍵（引自卯靜儒，2019）。本文的研究結果回應上述呼籲，2011 年以後意義提升的課程評鑑成為研究趨勢，從共詞分析發現：「文化」成為 2011 年以後課程評鑑與學校相關的研究熱點；「學生回饋」成為 2011 年以後課程評鑑與學生相關的研究熱點；「反思與社群」成為 2016 年以後課程評鑑與教師相關的研究熱點。學校的改革動力來自學校內部而不是學校之外，學校應發揮自主責任，強化學校的變革能力以持續促進學生學習（MacBeath, 1999; Stoll & Fink, 1996），回到現場脈絡實踐，關注意義與需求，協作文化，並要有適應力與智慧的、創造性的回應，成為課程評鑑研究的關注。該趨勢與評鑑發展初期強調績效評比，評鑑結果由外部專家評斷，採標準化、程序性的評鑑思維已逐漸轉向脈絡現場、意義探詢與建構、現場的需要與問題解決。此研究發現回應了 Fullan 與 Gallagher（2020）主張，在世界劇烈變革當口，「讓學習與生活變得更好」有道德上的急迫性，並要從更寬裕的公平、更有智慧、朝向幸福的原則進行協作，以促進更好的生活。

參考文獻

- 卯靜儒（2019）。**教育改革的昔與今：挑戰與回應**。元照。
- 卯靜儒、林君憶、鄭淑惠、李姍靜（2021）。課程評鑑做什麼？如何回饋？——從政策轉譯談我們的觀察。**課程協作與實踐專刊**，2，95-115。https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8653/78250/9c7fe88b-197e-4fa1-99fb-6669084c874d.pdf
- 吳政達、郭昭佑（1997）。概念構圖法在國民小學教科書評鑑標準建構之應用。**教育與心理研究**，20（2），217-242。
- 吳清山、蔡菁芝（2006）。英美兩國教育績效責任之比較分析及其啟示。**師大學報：教育類**，51（1），1-21。https://doi.org/10.29882/JTNUE.200604.0001
- 李杰（2018）。**科學知識圖譜原理及應用：VOSviewer 和 CitNetExplorer 初學者指南**。高等教育。
- 林君憶、卯靜儒、鄭淑惠（2021）。校本課程評鑑之真義：從關懷教師作為課程發展者的觀點出發。**教育研究月刊**，330，21-33。https://doi.org/10.53106/168063602021100330002
- 林逢棋（2009，6月27日）。「美學取向課程與教學之理論建構與應用」課程美學研討會會議紀錄。https://teric.naer.edu.tw/wSite/DoDownload?xmlId=1508852&fileName=1400756152286.pdf&format=pdf&OWASP_CSRFTOKEN=U4MI-HAWI-OENP-V7XZ-BTG4-E34D-6P6O-9KCJ
- 張郁蔚（2012，10月）。**共被引**。樂詞網。http://terms.naer.edu.tw/detail/27d8419608301753f1b7f1dd4422db3a/?startswith=zh&seq=1
- 張繼寧（2011，1月）。教師認同（Teacher Identity）。**臺灣師資培育電子報**，16，1-4。https://teacher.edu.tw/packages/tted/web/epaper/others/dictionary_16.pdf
- 教育部（2018）。**國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則**。
- 許健將（2019）。文獻計量學在教育研究上之應用。**教育科學期刊**，18（1），51-69。
- 郭昭佑（2000）。**學校本位評鑑**。五南。
- 郭昭佑、陳美如（2003）。學校本位課程評鑑概念與基礎研究。**國立台北師範學院學報**，16（1），1-28。

- 陳美如（2002）。臺灣課程評鑑的回顧與展望。**教育學刊**，**18**，87-112。
- 陳美如（2007）。她，從評鑑走來：從教師的「存」「在」再思課程評鑑。**應用心理研究**，**33**，199-230。
- 陳美如（2018）。走一條回歸本質的學校課程評鑑之路。**中等教育**，**69**（4），8-21。
[https://doi.org/10.6249/SE.201812_69\(4\).0039](https://doi.org/10.6249/SE.201812_69(4).0039)
- 陳景花（2020）。正向心理學應用於運動研究之文獻計量分析。**臺灣運動心理學報**，**20**（2），45-72。[https://doi.org/10.6497/BSEPT.202007_20\(2\).0003](https://doi.org/10.6497/BSEPT.202007_20(2).0003)
- 黃政傑（1987）。**課程評鑑**。師大書苑。
- 黃健翔、吳清山（2021）。國民中學校長創新領導、教師專業學習社群與教師教學創新表現關係之研究。**香港中文大學教育學報**，**49**（1），51-72。
- 黃嘉莉（2011）。各國師資培育制度與教師素質之理論分析。載於楊深坑、黃嘉莉（主編），**各國師資培育制度與教師素養現況**（頁353-401）。教育部。
- 黃嘉雄（2010）。**課程評鑑**。心理。
- 黃嘉雄（2012）。臺灣課程評鑑研究的回顧與前瞻。**課程與教學季刊**，**15**（4），25-52。<https://doi.org/10.6384/CIQ.201210.0025>
- 黃嘉雄（2021）。校本課程之建構主義評鑑：理念與實施。**教育研究月刊**，**330**，51-63。<https://doi.org/10.53106/168063602021100330004>
- 楊燕枝（2010）。以文獻計量法分析台灣在國際科管期刊的發表現況。**科技管理學刊**，**15**（4），61-68。<https://doi.org/10.6378/JTM.201012.0061>
- 潘慧玲（2005）。邁向下一代的教育評鑑：回顧與前瞻。載於潘慧玲（主編），**教育評鑑的回顧與展望**（頁3-36）。心理。
- 潘慧玲、洪秋瑋（2020）。標準本位政策脈絡下師資培育改革成效之評估：應用「行動模式／改變模式圖式」分析師資培育學程。**教育科學研究期刊**，**65**（2），73-104。[https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65\(2\).0003](https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65(2).0003)
- 簡菲莉、曾怡濤、陳思伶（2021）。實踐見樹又見林的校本課程評鑑：讓課程評鑑成為行動學習。**教育研究月刊**，**330**，96-114。<https://doi.org/10.53106/168063602021100330007>
- 薩爾伯格（Sahlberg, P.）（2010）。芬蘭教育改革概述（涂馨予，譯），載於國立教育資料館（編），**芬蘭教育理論與實務**（頁35-72）。國立教育資料館。（原著出版年：2009）

- Akker, J. V., & Verloop, N. (1994). Evaluation approaches and results in curriculum research and development in the Netherlands. *Studies in Educational Evaluation*, 20(4), 421-436. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(94\)00035-F](https://doi.org/10.1016/0191-491X(94)00035-F)
- Ali, S. K., & Baig, L. A. (2012). Problems and issues in implementing innovative curriculum in the developing countries: The Pakistani experience. *BMC Medical Education*, 12, 31. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-31>
- Arrieta, G. S. (2021). Curriculum evaluation: Inputs for principal's instructional leadership. *International Journal of Social Learning*, 1(2), 147-162. <https://doi.org/10.47134/ijsl.v1i2.45>
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Azizi, R., HajHosseinNezhad, G., Ghaderi, M., & Aliaskari, M. (2020). Provide an optimal framework for evaluating the curriculum system at the university (Systematic review study along with qualitative research). *Research in Teaching*, 8(1), 150-121. <https://doi.org/10.34785/J012.2020.986>
- Badeni, B. (2019). Factors affecting teachers' stage of concern on evaluation system of primary school curriculum innovation. *International Journal of Educational Review*, 1(2), 1-11. <https://doi.org/10.33369/ijer.v1i2.8835>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Braam, R. R., Moed, H. F., & Van Raan, A. F. J. (1991). Mapping of science by combined co-citation and word analysis. II: Dynamical aspects. *Journal of the American Society of Information Science*, 42(4), 252-266. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(199105\)42:4<252::AID-ASI2>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(199105)42:4<252::AID-ASI2>3.0.CO;2-G)
- Briner, R. B., & Denyer, D. (2012). *Handbook of evidence-based management: Companies, classrooms and research*. Oxford University Press.

- Canadian Evaluation Society. (2014, October). *Annual report 2013-2014*. http://evaluationeducation.ca/wp-content/uploads/2018/09/CUEE_Annual_Report_2013-2014.pdf
- Carden, F., & Alkin, M. C. (2012). Evaluation roots: An international perspective. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 8(17), 102-118. <https://doi.org/10.56645/jmde.v8i17.348>
- Cathcart, A., Greer, D., & Neale, L. (2014). Learner-focused evaluation cycles: Facilitating learning using feedforward, concurrent and feedback evaluation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(7), 790-802. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.870969>
- Chen, C. M. (1999). Visualising semantic spaces and author co-citation networks in digital libraries. *Information Processing & Management*, 35(3), 401-420. [https://doi.org/10.1016/S0306-4573\(98\)00068-5](https://doi.org/10.1016/S0306-4573(98)00068-5)
- Chen, S., Hsu, I. C., & Wu, C. M. (2009). Evaluation of undergraduate curriculum reform for interdisciplinary learning. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 161-173. <https://doi.org/10.1080/13562510902757203>
- Chiu, T. K. F., Meng, H., Chai, C. S., King, I., Wong, S., & Yam, Y. (2022). Creation and evaluation of a pretertiary artificial intelligence (AI) curriculum. *IEEE Transactions on Education*, 65(1), 30-39. <https://doi.org/10.1109/TE.2021.3085878>
- Clayson, D. E. (2009). Student evaluation of teaching: Are they related to what students learn? A meta-analysis and review of the literature. *Journal of Marketing Education*, 31(1), 16-30. <https://doi.org/10.1177/0273475308324086>
- De Ketele, J. M. (2011). L'évaluation et le curriculum: les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. *Évaluation et Curriculum*, 25, 89-106. <http://doi.org/10.4000/dse.1022>
- Duan, B., Zhong, Y., & Liu, D. Y. (2017, December 15-17). *Education application of blockchain technology: Learning outcome and meta-diploma* [Paper presentation]. IEEE 23rd International Conference on Parallel and Distributed Systems (ICPADS), Shenzhen, China. <https://doi.org/10.1109/ICPADS.2017.00114>
- Faubert, V. (2009, December 15). *School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. Organization for Economic Cooperation and Development. <https://doi.org/10.1787/218816547156>
- Freeman, R., & Dobbins, K. (2013). Are we serious about enhancing courses? Using the principles of assessment for learning to enhance course evaluation. *Assessment & Evaluation in*

- Higher Education*, 38(2), 142-151. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.611589>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *The Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Fullan, M., & Gallagher, M. J. (2020). *The devil is in the details: System solutions for equity, excellence, and student well-being*. Corwin.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. Teachers College.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world change the world*. Corwin.
- Good, T. L., Wiley, C. R. H., & Sabers, D. (2010). Accountability and educational reform: A critical analysis of four perspectives and considerations for enhancing reform efforts. *The Educational Psychologist*, 45(2), 138-148. <https://doi.org/10.1080/00461521003720171>
- Greene, M. L., Way, N., & Pahl, K. (2006). Trajectories of perceived adult and peer discrimination among Black, Latino, and Asian American adolescents: Patterns and psychological correlates. *Developmental Psychology*, 42(2), 218-236. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.218>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006a). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006b). The ripple effect. *Educational Leadership*, 63(8), 16-20.
- Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459-478. <https://doi.org/10.1080/00220270305520>
- House, E. R. (2001). Responsive evaluation (and its influence on deliberative democratic evaluation). *New Directions for Evaluation*, 2001(92), 23-30. <https://doi.org/10.1002/ev.32>
- Jorrín-Abellán, I. M., Stake, R. E., & Martínez-Monés, A. (2009, June 8-13). *The needlework in evaluating a CSCL system: The evaluand oriented responsive evaluation model* [Paper presentation]. The 8th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning, Rhodes, Greece.
- Kelly, M., Noemi, K., Elisabeth, L. J., & Reena, T. (2015). Inspiring future program evaluators through innovative curriculum for undergraduates. *The Canadian Journal of Program*

- Evaluation*, 30(2), 205-215. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjpe/article/view/31067/25223>
- Kenway, J. (2008). The ghosts of the school curriculum: Past, present and future. *The Australian Educational Researchers*, 35(2), 1-13. <https://doi.org/10.1007/BF03216880>
- Kim, H. Y. (2020). A study on strengthening teaching capacity through a teacher learning community of class exploration. *The Journal of Curriculum and Evaluation*, 23(3), 51-73. <http://doi.org/10.29221/jce.2020.23.3.51>
- Kliebard, H. M. (1975). Metaphorical roots of curriculum design. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 84-85). McCutchan.
- Kneen, J., Breeze, T., Thayer, E., John, V., & Davies-Barnes, S. (2021). Pioneer teachers: How far can individual teachers achieve agency within curriculum development? *Journal of Educational Change*, 24, 243-264. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09441-3>
- Kristiawan, M., & Elnanda, D. (2017). The implementation of authentic assessment in cultural history of Islamic subject. *Al-Ta Lim Journal*, 24(3), 266-276. <http://doi.org/10.15548/jt.v24i3.345>
- Kristiawan, M., Jumeldi, A., Ahmad, S., & Asvio, N. (2016). The implementation of affective assessment for Islamic education in high school 1 pariangan. *Research Journal of Social Sciences*, 9(4), 1-8. <https://osf.io/a76y4/download>
- Kurt, A., & Erdoğan, M. (2015). Content analysis and trends of curriculum evaluation research: 2004-2013. *Education & Science*, 40(178), 199-224. <http://doi.org/10.15390/EB.2015.4167>
- Ladyshevsky, R., & Taplin, R. (2015). Evaluation of curriculum and student learning needs using 360 degrees assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(5), 698-711. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.950189>
- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire (VNOS): Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(6), 497-521. <https://doi.org/10.1002/tea.10034>
- Lenoir, Y. (2011). Conséquences des conceptions curriculaires actuelles sur les modes évaluatifs. *Évaluation et Curriculum*, 25, 13-28. <http://doi.org/10.4000/dse.973>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Left Coast.
- Lingard, B., Hayes, D., & Mills, M. (2003). Teachers and productive pedagogies: Contextualizing, conceptualizing, utilizing. *Pedagogies, Culture & Society*, 11(3), 399-424. <https://doi.org/10.1080/14681360300200181>
- MacBeath, J. (1999). *The case for school self-evaluation*. Routledge.
- Malecka, B., Boud, D., & Carless, D. (2022). Eliciting, processing and enacting feedback: Mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum. *Teaching in Higher Education*, 27(7), 908-922. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1754784>
- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence based perspective* (pp. 319-383). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3_9
- Marshakova-Shaikovich, I. (1973). System of document connections based on references. *Nauchno-Tekhnicheskaya Informatsiya*, 2(6), 3-8. <https://garfield.library.upenn.edu/marshakova/marshakovanauchtechn1973.pdf>
- Maryani, I., & Martaningsih, S. T. (2015). Correlation between teacher's PCK (pedagogical content knowledge) and student's motivation in primary school in Indonesia. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 4(1), 38-44. <http://doi.org/10.11591/ijere.v4i1.4490>
- Marten, B. V. (2004). *Five generations of evaluation: A meta-evaluation*. Syracuse University.
- Middlewood, D. (2001). Leadership of the curriculum. In D. Middlewood & N. Burton (Eds.), *Managing the curriculum* (pp. 110-113). SAGE.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2013). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Noddings, N. (2007). *When school reform goes wrong*. Teacher College.
- Nouraey, P., Al-Badi, A., Riasati, M. J., & Maata, R. L. (2020). Educational program and curriculum evaluation models: A mini systematic review of the recent trends. *Universal Journal of Educational Research*, 8(9), 4048-4055. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080930>

- Organization for Economic Co-operation and Development. (2017). *The OECD handbook for innovative learning environments*.
- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education, 25*(9), 1049-1079. <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods* (4th ed.). Sage.
- Saracaloglu, S., Yilmaz, S., Cengel, M., Cogmen, S., Karademir, C. A., & Kanmaz, A. (2010). Elementary teachers' views about their roles in curriculum development and evaluation process. The case of Denizli. *Innovation and Creativity in Education, 2*(2), 2427-2434. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.349>
- Shilbury, D. (2011). A bibliometric analysis of four sport management journals. *Sport Management Review, 14*(4), 434-452. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2010.11.005>
- Spinner, H., & Fraser, B. J. (2002, April 1-5). *Evaluation of an innovative mathematics program in terms of classroom environment, student attitudes, and conceptual development* [Paper presentation]. American Educational Research Association 2002 Annual Meeting, New Orleans, LA, United State, USA.
- Stake, R. E. (1991). Evaluation theory development: II. In M. W. McLaughlin & D. C. Phillips (Eds.), *Evaluation and education: At quarter century* (pp. 67-88). National Society for the Study of Education.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stake, R. E. (2000). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 343-362). Kluwer Academic. https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6_18
- Steyn, C., Davies, C., & Sambo, A. (2019). Eliciting student feedback for course development: The application of a qualitative course evaluation tool among business research students. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(1), 11-24. <https://doi.org/10.1080/>

02602938.2018.1466266

- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Open University Press.
- Stufflebeam, D. L. (2000). Foundational models for 21st century program evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 33-83). Kluwer Academic.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed.). Kluwer Academic.
- Thanuskodi, S., & Umamaheswari, P. (2013). Bibliometric analysis of electronic journal of knowledge management. *International Journal of Advanced Library and Information Science, 1*(1), 23-32.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago University Press.
- Tyler, R. W. (1981). Specific approaches to curriculum development. In H. A. Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum & instruction: Alternatives in education* (pp. 17-30). McCutchan.
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics, 84*, 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2020, April). *VOSviewer manual*. CWTS Leiden Ranking. https://www.vosviewer.com/documentation/Manual_VOSviewer_1.6.15.pdf
- Von Glaserfeld, E. (1990). An exposition of constructivism: Why some like it radical. In R. B. Davis, C. A. Maher, & N. Noddings (Eds.), *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics* (pp. 19-30). National Council of Teachers of Mathematics. <https://doi.org/10.2307/749910>
- White, H. D., & McCain, K. W. (1998). Visualizing a discipline: An author co-citation analysis of information science, 1972-1995. *Journal of the American Society for Information Science & Technology, 49*(4), 327-355. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(19980401\)49:4<327::AID-ASIA>3.0.CO;2-4](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(19980401)49:4<327::AID-ASIA>3.0.CO;2-4)
- Whittaker, J., Courtial, J. P., & Law, J. (1989). Creativity and conformity in science: Titles, keywords and co-word analysis. *Social Studies of Science, 19*(3), 473-496. <https://doi.org/10.2307/1086473>

org/10.1177/030631289019003004

William, D., & Black, P. (1996). Meanings and consequences: A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-548. <https://doi.org/10.1080/0141192960220502>

Hu, X., & Su, Y. (2019). Vocational education curriculum evaluation model based on big data. *Solid State of Technology*, 63(5), 10070-10078.

Yeung, S. Y. S. (2012). A school evaluation policy with a dual character: Evaluating the school evaluation policy in Hong Kong from the perspective of curriculum leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1), 37-68. <https://doi.org/10.1177/1741143211420616>

Zimbardo, P. G., & Gerrig, R. J. (1999). *Psychologie*. Springer.

2022 年 12 月 18 日收件

2023 年 02 月 22 日第一次修正回覆

2023 年 02 月 25 日通過初審

2023 年 4 月 7 日第二次修正回覆

2023 年 4 月 11 日複審通過

徵稿啟事

2005.1.18 編輯委員會會議通過
2006.2.13 編輯委員會會議通過
2006.5.15 編輯委員會會議通過
2006.8.11 編輯委員會會議通過
2007.7.13 編輯委員會會議通過
2009.8.10 編輯委員會會議通過
2011.2.10 編輯委員會會議通過
2012.8.16 編輯委員會會議通過
2016.3.21 編輯會會議通過
2019.12.9 編輯會會議通過
2021.3.25 編輯會會議通過
2022.6.8 編輯會會議通過
2023.03.31 編輯會會議通過

《教育研究與發展期刊》（Journal of Educational Research and Development）為國家教育研究院發行之教育學術刊物，著重在教育領域內之研究與發展（R&D）方面相關議題，並推廣國內外教育學術研究與交流。所有稿件之徵、審稿辦法比照【科技部人文社會科學研究中心】「臺灣社會科學引文索引」資料庫（TSSCI）之相關規定辦理，歡迎踴躍賜稿。

|| 一、徵稿事項

- （一）本刊為季刊，全年徵稿，每年3月、6月、9月、12月出版，徵稿範圍包含「師資培育與教師專業發展」、「課程與教學」、「教育政策與制度」（含教育行政、學校行政等）、「教育心理、輔導與測評」（含：教育統計）等領域之原創性論文；自112年1月1日起，改僅以收錄上述四大領域在教育理論、政策與實務興革之研究，期透過各界對教育議題之探究與分析，蒐集並作為國家教育研究院進行教育理論與實務研究之重要參考。
- （二）本刊自109年16卷1期開始，新增「研究趨勢評論」專欄。本刊編輯會亦得邀請各領域學者專家針對本刊四大領域的重要議題，以文獻探討或以科學方法，綜合評述該議題研究趨勢，引領各界進一步探究取徑。
- （三）所有稿件皆隨到隨審，原則上，編輯部於收稿後五個月內處理完成並告知作者「刊登與否」。

|| 二、投稿原則

- (一) 請以電腦打字，中英文不拘，中文撰稿文長以 15,000 字為原則，至多為 20,000 字（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等），經審查通過之修正文稿字數不得超過 22,000 字。中文摘要請勿超過 500 字，英文摘要不超過 300 字，並列出中英文關鍵字至少各 3~5 個。如以英文撰稿，請勿超過 12,000 字。
- (二) 來稿請使用線上投稿系統，請有意投稿者至網址 (<http://140.122.97.163/index.php/JERD/login>) 註冊並上傳中英文摘要及全文電子檔（Word 或 PDF 格式），需詳細填列共同作者、服務機關、最高學歷、專長領域、聯絡電話、電子郵件等資訊，俾利編輯部確認身份。
- (三) 投稿正文及中英文摘要中，請勿出現任何個人資料。
- (四) 來稿文件之註釋（採當頁註方式）及參考書目，請用 APA 格式最新版。詳細規範可至本期刊網站下載說明文件，或來函（請附回郵信封）至編輯部索取。
- (五) 未依本刊所要求之格式來稿，本刊將逕予退稿。
- (六) 來稿如未獲採用，本刊將致函作者審查結果，但不寄還稿件，請投稿者自留原稿。
- (七) 本刊因編輯需要，保有必要之文字刪修權。
- (八) 兩名作者以上之稿件，應分別列明各人之貢獻。
- (九) 單一作者單期投稿並不限制 1 篇，但如當期該作者已通過審查之作品 2 篇以上，由本刊編輯會決定擇優刊登、刊登篇數及錄用期數；除當期選錄刊登作品外，告知作者通過作品預定刊登之期數並徵得其同意，刊登原則為一年之內。

|| 三、著作財產權事宜

- (一) 為維學術倫理，請勿一稿多投，如有抄襲，改寫等侵犯他人著作權之情況者，由作者自負相關法律責任。
- (二) 本刊授權方式為非專屬授權（Non-exclusive License）予出版單位，來稿一經刊登，需於期限內簽署著作授權利用書掛號回寄編輯部。

|| 四、稿件審查

- (一) 本刊所有稿件採雙向匿名內外審查制度，由本刊編輯委員聘請相關領域學者專家二人審查之。經審查委員審查結果屬修正後通過之文章，於作者修改之後再由編輯會決定是否刊登。
- (二) 凡本刊接受刊登之稿件，得視編輯需要，經編輯會同意後，擇期刊登。

Journal of Educational Research and Development

Call for Papers

Jan. 18, 2005 Passed by the Editorial Board Meeting
Feb. 13, 2006 Passed by the Editorial Board Meeting
May 15, 2006 Passed by the Editorial Board Meeting
Aug. 11, 2006 Passed by the Editorial Board Meeting
Jul. 13, 2007 Passed by the Editorial Board Meeting
Aug. 10, 2009 Passed by the Editorial Board Meeting
Feb. 10, 2011 Passed by the Editorial Board Meeting
Aug. 16, 2012 Passed by the Editorial Board Meeting
Mar. 21, 2016 Passed by the Editorial Meeting
Dec. 09, 2019 Passed by the Editorial Meeting
Mar. 25, 2021 Passed by the Editorial Meeting
Jun. 08, 2022 Passed by the Editorial Meeting
Mar. 31, 2023 Passed by the Editorial Meeting

The Journal of Educational Research and Development is an academic journal about education issued by the National Academy for Educational Research. It focuses on research and development (R&D) related issues in the field of education. It also promotes domestic and foreign educational academic research and exchanges. The methods for calls for papers and reviews shall be handled in accordance with the relevant regulations of the Taiwan Social Sciences Citation Index (TSSCI) database of the Research Institute for Humanities and Social Sciences from the Ministry of Science and Technology. The Journal welcomes paper submission.

|| 1. Call for papers:

- (1) This journal is a quarterly journal. Paper submissions are welcome throughout the year. It is published in March, June, September, and December of each year. The scope of focus in the original papers includes “Teacher Training and Teacher Professional Development,” “Curriculum and Teaching,” “Educational Policy and System” (including educational administration, school administration, and others.), “educational psychology, counseling and evaluation” (including educational statistics). From January 1, 2023 onward,

the Journal will only publish papers with topics in the above four educational areas related to theoretical innovation, innovative policy, and creative practices. Through a collection of research on educational theories and practices and analysis on educational issues, the Journal is expected to serve as an important reference for the National Academy for Educational Research.

- (2) Starting from Volume 16, Issue 1, 2020, a new “Research Trends Review” column has been added. The editorial board of this journal can invite scholars and experts from various fields to discuss important issues in the four major fields of this journal and conclude the research trends of these issues through literature review or scientific methods. The goal is to lead different sectors of society in further exploring ways of doing things.
- (3) All manuscripts are reviewed upon arrival. In principle, the editorial department will complete the review procedure within five months after receiving the manuscript and inform the author of whether the article will be published.

|| 2. Notes for Submission

- (1) Please type your paper on a computer. Both Chinese and English texts are welcome. The length of the manuscript written in Chinese should be within 15,000 words in principle, with a maximum of 20,000 words (including Chinese and English abstracts, footnotes, bibliography, appendices, charts, etc.) A paper that passes review and is revised should not exceed 22,000 words. The Chinese abstract should not exceed 500 words and the English abstract should not exceed 300 words. Please list at least 3 to 5 keywords in both Chinese and English. If written in English, please do not exceed 12,000 words.
- (2) Please use the online submission system to submit manuscripts. Interested contributors are requested to register at the website: (<http://140.122.97.163/index.php/JERD/login>) and upload Chinese and English abstracts and full-text electronic files (Word or PDF format). Please list co-authors, affiliated institutions, highest degree received, areas of expertise, contact phone number, email and other information for verification of authors' identity by the editorial department.
- (3) Please do not include any personal information in the body of the manuscript, Chinese abstract, and English abstract.
- (4) Please use the latest version of APA formatting for the notes (in the form of footnotes) and bibliography in the submitted manuscript. Detailed specifications

can be downloaded from the journal's website, or obtained by a letter through mail (please attach a return envelope) to the editorial department.

- (5) Manuscripts not submitted in the format required by this journal will be rejected.
- (6) If the manuscript is not accepted, the journal will send a letter of review results to the author. The manuscript however will not be returned. It is the author's responsibility to keep the original manuscript.
- (7) Due to editorial needs, this journal reserves the right to delete and modify the text when necessary.
- (8) For manuscripts with more than two authors, the contributions of each author should be listed separately.
- (9) There is no limit to the number of articles submitted by a single author in a single issue, but if the author has passed the review of more than 2 works in the current issue, the editorial committee of the journal will decide which article to be published, the number of articles to be published, and issues where articles will be published. In addition to articles that will be published in the current issues, the Editorial Department will inform the authors of the issues in which authors' paper(s) are scheduled to be published and obtain their consent. In principle, the paper will be published within one year.

|| 3. Copyright Matters

- (1) In order to maintain academic ethics, please do not submit manuscripts to other journals while they are under review by the editors. In case of plagiarism, adapting from pre-existing work, and other copyright infringement, the author shall bear the relevant legal responsibilities.
- (2) The authorization method of this journal is a Non-exclusive License to the publishing unit. Once it is decided that the manuscript will be published, it is necessary to sign the authorization of the right to publish articles within the time limit and return the authorization to the editorial department by registered mail.

|| 4. Review of Manuscripts

- (1) All manuscripts in this journal are subject to a two-way anonymous internal and external review processes. The editorial board of the journal invites two scholars and experts in related fields to review manuscripts. The article, after being reviewed by the review committee, is a revised article, and the editorial

board will decide whether to publish it after revisions have been completed by the author.

- (2) All manuscripts accepted for publication in this journal may be selected for publication upon the approval of the editorial board and depending on the needs of the editors.

審稿辦法

2005.1.18 編輯委員會會議通過
2006.4.17 編輯委員會會議通過
2010.2.8 編輯委員會會議修正通過
2011.2.10 編輯委員會會議修正通過
2012.8.16 編輯委員會會議修正通過
2014.8.25 編輯會議修正通過
2018.9.28 編輯會議修正通過
2019.12.9 編輯會議修正通過

|| 壹、審稿流程

本刊之審查包括預審、初審、複審。

一、預審

主編就來稿之性質、格式、體例及嚴謹程度進行審查。

二、初審

(一) 通過預審之文章由編輯會聘請兩位審查人進行匿名審查。

(二) 初審意見分為四類：

1. 通過、2. 修正後通過、3. 修正後需經審稿者複審、4. 不通過。審查結果為「通過」或「建議修正後通過」者列為候選刊登名單，並提經編輯會議決刊登。

(三) 若兩位審查人意見相差過大時，且其中一位意見為「通過」或「建議修正後通過」意見者，應送第三位審查人審查，本刊將依據第三位審查人之意見決定是否刊登。

(四) 兩位審查人意見為「修正後需經審稿者複審」及「不通過」者，予以退稿。

三、複審

(一) 若審查人建議為「修正後通過」及「修正後需經審稿者複審」之文章，本刊將請作者修改，作者須於二周內寄回，並隨文附上「修改、答辯相關說明」，本刊將把修改之稿件及此說明文件交由主編或原審查人進行複審；本刊將根據複審意見提經編輯會議決刊登。

(二) 所有通過複審之論文列為候選名單，並交由編輯會討論收錄之期數。

四、審查迴避

(一) 本刊之編輯會成員及國家教育研究院現職人員以作者身分投稿，不得參與審稿流程（預審、初審及複審）。

(二) 本刊當期主編以作者身分投稿，由總編輯指定代理人進行預審。

- (三) 投稿作者未經編輯會主席同意，不得參與擬收錄文稿之討論事項。
- (四) 編輯會聘請審查人時，應考量專長之符合性及研究表現優良者，宜避免審查人與作者有下列關係：
 1. 近三年曾任職同一系、所、科或單位。
 2. 近三年曾有指導博士、碩士論文之師生關係。已獲聘請之審查人，如自行發現與該文作者有以下利害關係、宜予迴避，請速與本刊編輯人員聯絡：
 1. 近二年發表論文或研究成果之共同作者。
 2. 審查論文時有共同執行研究計畫。
 3. 配偶或三親等以內之血親或姻親。
 4. 與該文有利益衝突之可能。審查迴避事項如有疑義，由編輯會議決。

五、其他事項

- (一) 「審查迴避名單」可由作者提出 2 ~ 3 名作為主編預審推薦參考。
- (二) 同一作者（包含共同作者），其作品以一年刊登一次為原則；特殊情況則於編輯會上提案討論。
- (三) 於正式出版前：
 1. 如發現違反學術倫理情況，由編輯會召開會議共同商議處理方式。
 2. 如論文存有限期內無法改善之問題，授權由該期主編決定處理方式。
- (四) 為確保作者權益，編輯部聯絡審查人時明確告知：審查回件期限以一個月回函為原則；若回件時間逾一周以上，即報告主編並另行推薦審查人。
- (五) 同一文稿，退稿後半年內不宜連續投稿。

|| 貳、稿件刊登

經審查為「通過」、「修正後通過」及經評審為「修正後需經審查者複審」後經原審查人複審通過之稿件，將提請編輯會進行刊登確認，通過後本刊將寄發「接受刊登證明」及「出版同意授權書」，以利文章刊登出版。

|| 參、撤稿作業原則

- 一、作者應以書面掛號方式，提出撤稿申請。
- 二、對凡已進入初審階段之稿件，若作者提出撤稿申請，本刊一年內不接受投稿。

Paper Review Regulations

Approved on January 18, 2005 by the Editorial Committee Meeting.

Approved on April 17, 2006 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on February 8, 2010 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on February 10, 2011 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on August 16, 2012 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on August 25, 2014 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on September 28, 2018 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on December 9, 2019 by the Editorial Committee Meeting.

|| I. Review process

The review process of this publication includes pre-review, preliminary review, and secondary review.

1. Pre-review

The editor-in-chief shall review the nature, format, style, and rigor of the manuscript.

2. Preliminary review

(1) Articles that have passed the pre-review shall be anonymously reviewed by two reviewers appointed by the editorial board.

(2) The preliminary review opinions are divided into four categories:

(1) Pass; (2) Pass after the recommended revision; (3) Secondary review by the reviewers after revision; and (4) Fail. Those who receive a “Pass” or “Pass after the recommended revision” shall be listed as candidates for publication, and their articles shall be submitted to the Editorial Committee Meeting for resolution on publication.

(3) If the opinions of the two reviewers differ too greatly, and one of the opinions is a “Pass” or “Pass after the recommended revision”, the article shall be submitted to a third reviewer for review. The journal shall rely on the opinion of the third reviewer on whether the article should be published.

(4) If the opinions of the two reviewers are “Secondary review by the reviewers after revision” and “Fail”, the manuscript shall be rejected.

3. Secondary review.

(1) If reviewers recommend that an article be “Passed after revision” or undergo a “Secondary review by the reviewers after revision”, the journal shall request the author to revise the article. The author shall respond within two weeks with

a “revision and relevant explanations” of the manuscript. The journal shall submit the revised manuscript and explanation to the editor-in-chief or the original reviewers for a secondary review. The journal shall submit the secondary review opinions to the Editorial Committee Meeting for resolution on publication.

- (2) All papers that have passed the review shall be shortlisted and submitted to the Editorial Committee Meeting for discussion on the issue number to be accepted into. All papers that have passed the review shall be shortlisted and submitted to the Editorial Committee Meeting for acceptance discussion.

4. Recusal from review

- (1) Members of the Editorial Committee of this journal and the current staff of the National Academy for Educational Research who submit a manuscript as an author shall not participate in its review process (pre-review, preliminary review, and secondary review).
- (2) If the current editor-in-chief of the journal submits a manuscript as an author, the managing editor shall designate an agent to conduct the pre-review.
- (3) Unless otherwise approved by the chair of the Editorial Committee, contributing authors shall not participate in the discussion of the submitted manuscripts.
- (4) When appointing reviewers, the Editorial Committee shall take into consideration the expertise and research performance of the reviewers. Reviewers with the following relationship with the author shall be avoided:
 1. Worked in the same department, institute, division, or unit in the past three years.
 2. Had a teacher-student relationship in the capacity of a doctoral or master’s thesis advisor in the past three years.

If an appointed reviewer finds that he or she has the following stakeholder relationship with the author of the article, he or she shall withdraw from the review and contact the editor of this journal as soon as possible:

1. Co-authored papers or research results published in the past two years.
2. Co-implementers of a research project during the review.
3. Spouse or relative by blood or marriage within the third degree of kinship.
4. A potential conflict of interest with the article being reviewed.

In case of any doubt about recusal from the review, the determination shall be made by the Editorial Committee.

5. Other matters

- (1) Authors may submit 2 to 3 names for the “Review Recusal List” to the editor-in-chief as reference for the pre-review.
- (2) Works by the same author (including co-authors) shall generally be works that are published once a year; special cases shall be referred to the Editorial Committee for discussion.
- (3) Before official publication:
 1. If a violation of academic ethics is found, the Editorial Committee shall convene a meeting to discuss the method of handling.
 2. If a paper cannot be improved within the deadline, the editor-in-chief for the issue of the journal shall have the authority to determine the method of handling.
- (4) To ensure the rights and interests of the authors, the Editorial Department shall clearly inform the reviewers of the following upon contacting them: Review of papers shall generally be completed within one month. If the response is overdue by more than one week, the reviewer shall notify the editor-in-chief and recommend another reviewer.
- (5) After being rejected, the same manuscript shall not be re-submitted within half a year.

|| II. Manuscript publication

Manuscripts that have received a “Pass” or “Pass after revision”, or manuscripts that have received a “Secondary review by the reviewers after revision” and subsequently passed by the original reviewers shall be submitted to the Editorial Committee to confirm publication. Manuscripts confirmed for publication shall be issued a “Certificate of Acceptance for Publication” and “ Authorization and Consent to Publication” to facilitate the publication of the articles.

|| III. Principles for withdrawing manuscript

1. To withdraw his or her manuscript, author shall submit a written application for withdrawal.
2. If an author applies to withdraw his or her manuscript that has entered the preliminary review stage, the journal shall not accept his or her subsequent manuscript submission within one year.

《教育研究與發展期刊》投稿者基本資料表

Journal of Educational Research and Development Submission Form

姓名 Author (s)	中文： 英文：	投稿日期 Submission date	
投稿篇名 Title	中文： 英文：		
擬投稿之領域 Category of submission	<input type="checkbox"/> 師資培育與教師專業發展 (Teacher Education and Empowerment) <input type="checkbox"/> 課程與教學 (Curriculum and Instruction) <input type="checkbox"/> 教育政策與制度 (Educational Policy and Administration) <input type="checkbox"/> 教育心理、輔導與測評 (Testing and Assessment)		
稿件字數 Word count	全文共 _____ 字 (含中英文摘要、正文、參考書目、附錄、圖表等) (Abstract, text, references, appendixes, tables are included)		
服務單位 及職稱 Affiliation & Position			
最高學歷 Highest Degree			
專長領域 Specialization			
通訊地址 Address			
聯絡電話 Telephone	(O) (H) (M)		
電子郵件 E-Mail			
其他說明事項：			

國家教育研究院期刊雜誌著作利用授權書

本院 102 年 8 月 13 日第 58 次院務會報修正通過
本院 110 年 11 月 30 日第 158 次院務會報修正通過

作者（即撰稿人）於《教育研究與發展期刊》所發表之
論 文：_____，
同意下列所載事項：

- 一、作者擔保對本著作有授權利用之權利，並擔保本著作並無不法侵害他人著作權或其他權利之情事；本著作如屬研究計畫成果加以改寫者，也已依所屬機關學校規範取得發表權利。
- 二、作者同意全部內容無償授權國家教育研究院作無期限、地域、方式、性質、次數等限制之利用，國家教育研究院並得再授權第三人利用，本授權非專屬授權。
- 三、國家教育研究院得於不破壞著作原意之範圍內自行修改或同意再授權之被授權人修改稿件。
- 四、作者同意對國家教育研究院及其所再授權之人不行使著作人格權。
- 五、作者同意國家教育研究院基於本論文刊載之期刊雜誌著作利用與發行等行政業務之特定目的蒐集下列之本人之個人資料，供國家教育研究院與再授權第三人，不限期在我國境內使用。國家教育研究院應依個人資料保護法、相關法令及國家教育研究院相關法規於此業務範圍內進行處理及利用。同時應盡個人資料保護法保障個人資料安全之責任，非屬本授權書個人資料利用情形或法律規定外，應先徵得作者本人同意方得為之。本人就所提供之個人資料，依個人資料保護法，得行使查詢或請求閱覽、請求製給複製本、請求補充或更正、請求停止蒐集、處理或利用及請求刪除等權利。

立書人（作者）：

身分證字號：

戶籍地址：

聯絡電話：

E-mail：

中 華 民 國 年 月 日

National Academy for Educational Research Authorization Letter for Use of Articles Published in Journals and Magazines

Revised and approved on August 13, 2013 by the 58th Institutional Affairs Meeting of the Academy.
Revised and approved on November 30, 2021 by the 158th Institutional Affairs Meeting of the Academy.

The author (that is, the contributor) of the thesis

_____ published in the 《 _____ 》

hereby consent to the following:

- I. The author guarantees that he or she has the right to authorize the use of this work and that this work is not in violation of the copyright or other rights of others. If this work involves the rewriting of the results of a research project, the right to publish has been obtained in accordance with the regulations of its institution or school.
- II. The author gives consent to the National Academy for Educational Research to use the entire content without compensation and consent that the use of this work shall not be subject to the restriction of expiration date, region, method, nature, and number of times; and that a third party may be authorized by the National Academy for Educational Research to perform the abovementioned acts. This authorization is a non-exclusive authorization.
- III. The National Academy for Educational Research may independently revise the manuscript within the scope of the author's original intention or re-authorize another party to do so.
- IV. The author agrees to not exercise his or her moral rights against the National Academy of Educational Research and the third party authorized by the National Academy of Educational Research.
- V. The author consents to the collection of his or her personal information by the National Academy of Educational Research as they pertain to specific administrative purposes relevant to the use and distribution of this thesis published in a journal or magazine. The personal information shall be provided to the National Academy of Educational Research and its authorized third party and may be used within the country for an indefinite period. The National Academy of Educational Research shall process and use the information in accordance with the stipulations of the Personal Data Protection

Act, relevant laws and regulations, and the relevant provisions of the National Academy of Educational Research, and shall limit the use to the scope of this business. At the same time, the National Academy of Educational Research shall fulfill the responsibility to protect the security of the personal information in accordance with the Personal Data Protection Act. Except for the scope of use prescribed by the terms of this authorization or regulatory requirements, any other use shall be personally approved in advance by the signatory. In accordance with the Personal Data Protection Act, the signatory shall have the right to inquire; request to read; request copies; request to provide additional or revised information; request suspension of information collection, processing or use; and request deletion of the information that has been provided.

Signatory (author):

Personal Identity Card number:

Permanent Address:

Telephone:

Email:

Date: _____ (Month) _____ (Day) _____ (Year)

教育研究與發展期刊

第十九卷・第一期 2023年3月31日出刊
創刊日期：2005年6月30日

出版者：國家教育研究院

發行人：林崇熙

主編：龔心怡

執行編輯：林子郁

助理編輯：徐玉芳

地址：23703 新北市三峽區三樹路2號

電話：(02)7740-7857；傳真：(02)7740-7870

網址：<https://www.naer.edu.tw/>；<https://journal.naer.edu.tw/>

編排：秀威資訊科技股份有限公司；電話：(02)2796-3638

定價：每期新臺幣250元

季刊：每年3月、6月、9月、12月出版

GPN：4811200006

ISSN：1816-6504

版權所有・翻印必究

Journal of Educational Research and Development

Vol.19, No.1, March 31, 2023

Date Founded: June 30, 2005

Published by: National Academy for Educational Research

Publisher: Chung-Hsi Lin

Editor in Chief: Hsin-Yi Kung

Executive Editor: Yu-Yu Lin

Assistant Editor: Yu-Fang Hsu

Address: No.2, Sanshu Rd., Sanxia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan (R.O.C)

Price: NT\$250 (for each copy)

Copyright©2023 National Academy for Educational Research



除另有註明，本刊內容採「姓名標示—非商業性—禁止改用」創用授權條款。
Unless otherwise noted, the text of this journal is licensed under the Creative
Commons "Attribution-Noncommercial-No Derivatives" license



臺灣人文及社會科學
引文索引資料庫



臺灣人社百刊



月旦知識庫



高等教育知識庫



airiti Library



台灣全文資料庫



台灣引文資料庫

研究論文 Research Papers

教師涉及性平事件之法制變革與案例探討：以教師懲戒行使時效為中心
黃源銘

The Limitation of Teacher Discipline in Gender Equality Incidents:
The Application of Law and Cases
Yuan-Ming Huang

教學領導、分布式領導和學校氣氛對教師工作滿意的直接和調節作用：
基於 TALIS 2018 臺灣國民中學資料之多層次分析
吳勁甫

Direct and Moderating Effects of Instructional Leadership, Distributed Leadership,
and School Climate on Teacher Job Satisfaction:
A Multilevel Analysis of TALIS 2018 Data on Junior High Schools in Taiwan
Jin-Fu Wu

運用文獻計量分析創造力教育研究的演進情形與發展趨勢
林業盈

Progress and Development in Creativity Education Research:
A Bibliometric Analysis
Yeh-Ying Lin

國際課程評鑑研究課題與趨勢分析：2000-2020 年
陳美如、郭昭佑、曾莉婷

Issues and Trends in International Curriculum Evaluation Research
From 2000 to 2020
Mei-JuChen / Chao-Yu Guo / Li-Ting Tseng

