

師資培育評鑑的反省： 一些尚待探討的實務與 研究課題

高熏芳

【作者簡介】

高熏芳，台灣台南人，美國密蘇里大學課程與教學博士。現任淡江大學教育科技學系暨師資培育中心教授。

摘要

國內師資培育機構評鑑工作進行數年，然而，師資培育面臨的問題卻有增無減，師資培育機構之品質亦受到許多人的質疑，甚至師資培育多元化的政策亦面臨空前的挑戰，究竟師資培育評鑑作為有無需要改進之處？師資培育評鑑與政策目標有無緊密契合？師資培育評鑑與教師素質以及學生學習成效之關連又是何？尤其師資培育評鑑除了針對師資培育機構的運作外，是否亦應一併檢討師資培育產出學生的表現或影響？這些課題都有必要進一步面對。本文除了探討國內師資培育評鑑實務與相關研究外，也將嘗試運用美國教育評鑑標準聯合委員會（The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation，簡稱 JCSEE）所訂定的學程評鑑標準——實用性（utility）、可行性（feasibility）、合宜性（propriety）、正確性（accuracy）來檢視我國師資培育評鑑的作為。同時，配合美加師資培育發展的近況，列舉幾項尚待探究的議題，並建議國內師資培育儘早建立標準本位的政策，進行師資培育機構、師資培育學程、師資培育課程，以及教育專業人員（包含教師）和品質教學的標準，期盼能為我國的師資培育評鑑提供改善的思考。

關鍵詞彙：師資培育、教育評鑑、學程認可、教師素質

Key Words: teacher education, educational evaluation, program accreditation, teacher quality

壹、前言

隨著社會、環境、科技、政治、經濟等的快速變遷，世界各國的教育改革亦風起雲湧，不管是法規制度、課程教學、評量測驗等的變革，無不朝著培養人力素質，提升國際經濟競爭力的目標前進，因此有學者（Edwards, Gilroy & Hartley, 2002）戲稱教育改革是有別於武力相向的國際戰爭，在美蘇兩國結束冷戰後的另一種國際比較的方式。為了在人力素質或經濟競賽中獲得較佳的成果，師資培育的改革於是成為各國加強「戰備」達成競爭目標的一種手段。許多先進國家更是把師資培育、教師素質、以及學生成就視為一體，似乎只要師資培育改革後，教師素質自然能提高品質，學生學習成就的問題自然迎刃而解，領先國際競爭的目標也指日可待。

以美國為例，布希總統2001年提出 No Child Left Behind（NCLB）法案，重新修訂中小學教育法（Elementary and Secondary Education Act, 簡稱 ESEA），其中特別強調教師品質（Teacher Quality）對於學生學習成就影響的重要性。為了確保在2005－2006學年前所有主要核心學科（core academic subject），如英文、語文、數學、科學、外語、公民與政府、經濟、藝術、歷史與地理等科目的教師都能高度符合資格（highly qualified），政府根據中小學教育法的 Title II, Part A 改善教師品質各州補助款計畫（Improving Teacher Quality State Grants）（取代原有艾森豪專業發展與降低班級人數計畫），每年編列3億的預算提供各州進行教師及校長的培育、進用與發展，目前全美大約有93%的學區獲得該項補助款。

所謂高度符合資格的教師係指，最起碼要有四年制大學的學士學位，並且通過各州正式的教師檢定而獲取合格證書者（變通性證書或臨時證書均不列入）。另外，小學教師還須通過各州規定的教學專業知識檢測，包括閱讀、寫作、數學以及其他小學課程包含的領域；中學教師則還需要通過教學科目的能力檢測，檢測的方式有以下三種：（一）通過各州的考試，（二）符合各州教師評鑑標準，（三）完成學業主修或相當主修的課程（大學學位）或研究所學位或更高階的認證（advanced certification）。所謂更高階的認證則是指，通過設有專業標準的專業團體的認證，例如全國專業教學標準委員會（National Board for Professional Teaching Standard, NBPTS）或全國教學品質委員會（National Council on Teaching Quality, NCTQ）或其他全國性的認證組織等。

再者，ESEA 2001 也要求各州每年都要就其教師的專業資格、取得臨時證書的教師比例、未取得合格證書教師任教班級的比例等提出報告，這些報告的內容不但

要給家長獲知，各州政府也必須針對尚未取得合格證書的教師提出因應的專業成長計畫。近年已有許多州立法要求教師參加專業成長的時數、內容與形式，也有許多州將教師專業成長列入換證的必要條件。

再以加拿大為例，加拿大是個非常強調多元文化與種族融合的國家，對於師資培育雖無全國性的標準，也無全國性的比較或評鑑，其師資培育的主要目的在滿足各省(province)或地域(territory)的教師需求與品質，但是各省的教師協會(College of Teachers 或 Teacher Association)對於教育專業人員的培育或實務作為卻有高度的規範權力。例如，亞伯達省(Alberta)是加拿大第一個實施品質教學標準(Quality Teaching Standard)的省份。1997年亞省通過教學品質行政命令(Teaching Quality Ministerial Order)，當年該省的五個師資培育機構也根據品質教學標準，共同簽署師資培育同意備忘錄(Memoranda of Agreement on Teacher Preparation)，致力於培育符合亞省品質教學標準及教師認證資格的未來教師。教學品質行政命令不僅明列期望教師作為的標準，還包含教師應具備的知識、技能與特質(KSAs)。品質教學標準強調教師應致力於學生最大的學習，並回應教學的專業模式，同時，教師亦須在教學作為上落實理性的專業判斷。標準中亦指出，初任教師在第一年教學時就應具備標準所列的 KSAs，兩年後方能獲得永久專業教師證書(Permanent Professional Teacher Certificate)。另外，標準中也要求地方政府應據以發展教師評鑑的政策。亞省的教學標準委員會(Council on Alberta Teaching Standards, COATS)於1998年重新修正1987年訂定的教學考核法規(Practice Review of Teaching Regulation)，明列所有公私立學校教師需具備品質教學的 KSAs，並且提出不適任教師的處理方式，也同意省政府可以對不適任教師採取必要的處理措施。

以上美加師資培育的改革顯示，優良的教師須具備3E，教育(Education)，來自於師資培育機構，包含教育專業及學科專業；經驗(Experience)，來自於學校現場實務教學的學習；測驗(Examination)，透過標準本位(standard-based)的認證檢測來展現專業能力。其他如英、日、紐、澳等先進國家在師資培育的改革亦與美加相同，非常強調師資培育系統的績效責任與品質管理，雖然在幅度或規模各有不同，但其內涵與形式卻都非常類似(ETS, 2003)。

我國自從民國八十三年總統明令公布「師資培育法」之後，師資培育的制度由「供給制」轉為「儲備制」，由「一元化」邁向「多元化」，一般大學均可依法開設「師資職前教育培育課程」，提供各該學校學生取得教師資格的機會，自此國內師資培育機構的設立有如雨後春筍，蓬勃發展，截至九十二學年度止教育部已核定各類師資培育名額約十五萬人。然而，近年來面對接踵而至的數萬名待業教師，實習與

檢定法規的修正，以及教師進用遴選等問題，我們不禁要問，我們有足夠肥沃的土壤？有無深度適當的紮根？有無時日適中的孕育？以便維持、期待師資培育的園地「季季」皆有好花，「年年」皆有好果，畢竟深具意義且真正落實的教育改革是需要「長期孕育和深耕的」（time for gestation and deep roots）（Hargreaves, 1997）。

另外，任何組織或產品在其成長的過程中，均自然歷經S曲線的生命週期（life cycle），成長和成熟階段均為生命之進展及高峰，而退化階段的開始則逐漸走下坡。師資培育多元化政策執行迄今八年多，除了維持師資培育相關的品質系統「第一條曲線（The first curve）」的穩定外，為了永續發展之目標，面對新科技、新消費及新市場的衝擊，規劃邁向「第二條曲線（The second curve）」（Morrison, 1996）已是必然的。換言之，我們除了面對現在（now what）的師資培育之餘，檢視並策劃未來（then what）的師資培育，同時也應回答為何而為（why）以及如何而為（how）的問題。「第二條曲線」之理念雖然源於企業界，然而面對變化多端的外在環境，卻可提供師資培育者全新的思考角度。「第二條曲線」的根本即是「變化」，這個變化是涵蓋許多不同層次的，例如，社會、市場、運作事業體以及組織內部及外部（整個產業）的變化。師資培育之作法除了目前師資培育法所規定的途徑外，在檢視各師資培育機構的「規模」、「誘因」、「組織」、「人才」及「策略」後，尚可規劃多少變化、改進、擴展或創新？要尋求這些問題的解答，師資培育的評鑑是必要的，誠如 Weiss（1998）所言，評鑑是系統化的針對一個學程或一項政策的運作或結果進行與一套外顯或內隱的標準對照的評量，它是學程或政策改善的手段。王保進與王麗芬（1998）也指出，各大學在師資培育過程中是否能促進品質理念的實現，則有賴於評鑑工作的進行，因此評鑑是確保師資培育品質的必要條件。

雖然國內師資培育機構評鑑工作進行數年，然而，師資培育面臨的問題卻有增無減，師資培育機構之品質亦受到許多人的質疑，甚至師資培育多元化的政策亦面臨空前的挑戰，究竟師資培育評鑑作為有無需要改進之處？師資培育評鑑與政策目標有無緊密契合？師資培育評鑑與教師素質以及學生學習成效之關連又是如何？尤其師資培育評鑑除了針對師資培育機構的運作外，是否亦應一併檢討師資培育產出學生的表現或對於中小學的影響？這些課題都有必要進一步面對。本文除了探討國內師資培育評鑑實務與相關研究外，也將嘗試運用美國教育評鑑標準聯合委員會（The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 簡稱 JCSEE）所訂定的學程（program）評鑑標準（1994）－實用性（utility）、可行性（feasibility）、合宜性（propriety）、正確性（accuracy）來檢視我國目前師資培育評鑑的作為。同時，配合美加各國師資培育發展的趨勢，進一步列舉幾項尚待探究的議題，期盼能為我

國師資培育評鑑的作為提供多元的思考。

貳、國內師資培育評鑑的現況檢討

我國教育部為瞭解師資培育機構辦理教育學程（包含學士後教育學分班）之績效，並鼓勵其發展專業特色，以提昇多元師資培育之素質，乃依據「師資培育審議委員會設置要點」擬訂訪評實施計畫，自八十五學年度起開始對各師資培育機構之教育學程或教育學分班進行評鑑工作，以作為教育部擬定師培育政策以及核定各校增、減班，或提供各校辦學改進之參考。歷次訪評項目大都包含下列八項：

- 1.目標及特色。
- 2.組織與運作。
- 3.課程與教學。
- 4.師資素質與學生遴選。
- 5.教育資源與助學金。
- 6.合作關係與實習輔導。
- 7.未來發展。
- 8.自我評鑑。

在民國八十九的訪評計畫中，針對教育學程的訪評項目，分為「職前教育」與「實習」兩大部分，訪評項目如下：

- 1.職前教育部分：(1)目標及特色。(2)組織與運作。(3)課程與教學。(4)師資與學生遴選。(5)助學金與資源。(6)實習輔導與合作關係。(7)進修推廣服務與地方教育輔導。(8)未來發展與自我評鑑。
- 2.實習部分：(1)實習輔導組織與運作。(2)教育實習機構及其輔導人員。(3)實習內容與輔導方式。(4)實習評量之規劃。(5)改進情形及自我評鑑。

民國九十一年訂定的「大學校院教育學程評鑑作業要點」中則明列評鑑項目如下：

- 1.師資培育之中、長期目標與特色。
- 2.辦理教育學程之組織、定位與人力資源。
- 3.學程學生之遴選及輔導。
- 4.有關圖書、儀器、設備、經費等教學資源及運用。
- 5.有關教師編制、師資素質、教學及研究成果。
- 6.有關課程、教學之規劃與執行。

7.有關畢（結）業學生之教育實習及就業輔導。

8.有關地方教育輔導、教師在職進修之規劃與推動。

其評分標準為目標與特色（10 %）、組織與運作（20 %）、課程與教學（20 %）、師資與學生（20 %）、資源與助學金（10 %）、合作關係與實習輔導規劃（10 %）、未來發展與自我評鑑（10 %）。

檢視歷年來的訪評項目並沒有太大差異，若以系統的觀點來看，則大多偏向組織運作、人力與物力的資源輸入、以及課程實施過程的規劃，甚少有學生學習成果或結果輸出資料的檢視。實施的方式也無不同，大致分為自我評鑑與實地評鑑兩階段，評鑑委員多數來自師資培育的學術領域，少數為學校實務工作者，若以利害關係人（stakeholders）的觀點來看，則接受職前教育的學生、結業後任教於學校的校友、甚至代表教師的專業團體或進用教師任教的學校教育行政人員等意見並未被徵詢。而且，訪視委員是否經過密集的訓練，其判斷的原則與結果的一致性與可靠性是否不被質疑，亦未見討論；另外，實地訪視的時間只有短短的一天半，但必須完成如參觀設備、業務簡報、晤談、會談等工作，因此是否能確實評鑑也有待商榷。再者，評鑑結果雖採五個等級的方式處理，但並未將評鑑結果對社會大眾公布，在行政管理的應用上亦未見決策的改變，評鑑的實質意義因此大打折扣。

以下參考JCSEE 所訂定的學程評鑑標準（1994）- 實用性(U)、可行性(F)、合宜性(P)、正確性(A)，就上述我國師資培育評鑑的作為進行檢討，雖然光有標準不能確保教育評鑑的品質，但我國師資培育評鑑工作確有許多待加強之處，茲列表一（師資培育評鑑作為與 JCSEE 標準對照表）整理如下：

表一 師資培育評鑑作為與 JCSEE 標準對照表

JCSEE 標準	符合	部分符合	不符合	不適用	說明
U1 利害關係人界定		○			並未涵蓋師資培育機構畢業校友或就業雇主之意見
U2 評鑑者可信度	○				仍可延攬更具多元背景之專家學者
U3 資訊範圍與選擇		○			並未涵蓋輸出與結果之訊息
U4 價值界定			○		評鑑結果並未做為政策擬定之參考
U5 報告清晰度		○			針對各校待改善之建議仍欠明確性
U6 報告時程與散佈		○			各校僅獲得該校之報告並未獲得其他學校之訊息
U7 評鑑影響			○		評鑑結果並未做為政策擬定之參
F1 實務運作的程序	○				有評鑑程序之規定
F2 符合政治考量	○				符合教育部預算科目之執行
F3 成本效益				○	對於教育部投入評鑑之成本與成效並無相關資料
P1 服務導向				○	各校依教育部規定必須接受評鑑
P2 正式合約				○	各校依教育部規定必須接受評鑑
P3 受評者人權顧慮				○	各校依教育部規定必須接受評鑑
P4 人際互動	○				評鑑過程安排教師和學生與評鑑委員座談
P5 完整及公平的評量		○			評鑑時程過短影響評鑑結果的完整及公平性
P6 結果的公布		○			各校僅獲得該校之報告並未獲得其他學校之訊息，因此無法達到彼此仿效改善之目的
P7 利益衝突	○				受評學校之教師避免擔任該校之評鑑委員
P8 預算責任	○				符合教育部預算科目之執行
A1 學程的文件		○			評鑑準則僅涵蓋學程之輸入與過程資料，並無輸出與結果資料之檢視
A2 背景分析	○				各校依評鑑準則提供相關資料
A3 目的及程序的說明		○			教育部雖說明評鑑程序，但評鑑結果並未如原規劃之目的形成行政決策
A4 可靠的訊息來源		○			評鑑時程過短無法深入證實訊息的可靠性
A5 正確的訊息來源		○			評鑑時程過短無法深入證實訊息的正確性
A6 可信的訊息		○			評鑑時程過短無法深入證實訊息的可信度
A7 系統化的訊息來源		○			評鑑準則僅涵蓋學程之輸入與過程資料，並無輸出與結果資料之檢視
A8 量化資訊的分析	○				各校依規定需提供相關的文件資料
A9 質化資訊的分析	○				各校依規定需提供相關的文件資料
A10 評鑑結論的綜整		○			受限於國內教育文化，評鑑結論之具體性與批判性尚待加強
A11 公正的報告		○			受限於國內教育文化，評鑑結論之具體性與批判性尚待加強
A12 後設評鑑			○		並未執行

研究者自行整理

參、國內師資培育評鑑之相關研究

我國師資培育評鑑的研究不管在數量與主題上都有待加強，近年來相關的論文大多著重於師資培育機構評鑑指標、標準或規準之建構（王保進，1997；王保進與王麗芬，1998；吳佳芬，1998；楊玉伊，2001；張瑞村和鍾任琴，2003）。王保進（1997）曾擬出 16 項教育學程評鑑指標，包含：「學程之教育宗旨及目標」、「學生入學之篩選」、「學程師資之素質」、「課程規劃與內容」、「學程之行政措施」、「教育資源」、「實習契約學校之安排與規劃」、「師資養成之過程」、「畢業生畢業時之學習成就」、「畢業生實習時之教學能力」、「畢業生實習時之專業精神」、「畢業生實習時兼辦行政工作之能力與態度」、「畢業生成為正式教師後之實際表現」、「畢業生成為教師後之對學程之滿意度及建議」、「學程所提供之在職進修教育」、「學程對未就業畢業生之追蹤與輔導措施」等，但此份研究並未說明如何具體測量此 16 個項目。另外，王保進與王麗芬（1998）也曾比較 NCATE 認可模式與我國教育學程評鑑現況，指出我國師資培育機構的訪評並未明訂評鑑標準、評鑑指標與評鑑效標等相關的標準，說明如下：

表二 NCATE 認可模式與我國教育學程評鑑現況比較

	NCATE 認可模式	我國教育學程評鑑現況
評鑑目的	品質保證、績效責任、品質改善	品質保證、品質改善
評鑑內容	輸入評鑑、過程評鑑、結果評鑑、追蹤評鑑	大多為輸入評鑑、追蹤評鑑（部分）、過程評鑑（部分）
評鑑標準	包含兩部分、六項標準、30 個要素 包含量化及質化標準	評鑑標準缺乏具體性且不夠完備 包含量化指標和質化指標
評鑑方式	自願性之內部評鑑 強調自我評鑑之重要性 外部專業認可團隊訪視 受評單位有申訴機會	教育部主導之外部評鑑，非自願性 自我評鑑過程簡陋 具實務經驗委員較少 受評機構無申訴機會
評鑑結果	認可結果分為「持續認可」、「有條件之認可」、「否定認可」及「撤銷認可」四類 評鑑結果對外公布	評鑑結果分為五個等級 評鑑結果不對外公布
評鑑單位	有專責評鑑單位，且體制健全	缺乏專責評鑑單位

資料來源：王保進與王麗芬（1998）美國「全國師範教育認可審議會（NCATE）」認可模式對我國師資培育評鑑的啟示

張瑞村和鍾任琴（民92）進一步依據 CIPP 模式，嘗試建構師資培育機構之績效指標如下：

（一）背景評鑑指標

1. 培育師資之類（科）別與學校性質與特色相符程度。
2. 培育師資之類（科）別招生班級數與該類（科）別師資需求量之調和程度。
3. 提供學校教師在職進修的便利性。
4. 學校對師資培育機構的重視程度。
5. 學校所在地區之中、小學（幼稚園）能提供教育實習的便利性。

（二）輸入評鑑指標

1. 師資培育機構之專任教師人數、及其學經歷。
2. 師資培育機構之兼任教師人數、及其學經歷。
3. 師資培育機構之教育相關圖書、期刊總冊數。
4. 師資培育機構之教學儀器、設備數量。
5. 師資培育機構之教學場地面積、專業教室間數。
6. 師資培育機構之辦公室面積。
7. 師資培育機構之師生人數比。
8. 師資培育機構之相關辦法、實施要點之制定。
9. 師資培育機構之經費預算。
10. 師資培育機構之教育實習機構數量及所在地。
11. 師資培育機構之課程規劃（正式課程、潛在課程、教學活動、以及教育實習）。

（三）過程評鑑指標

1. 師資培育機構之組織運作。
2. 師資培育機構之學生遴選辦法及遴選方式。
3. 師資培育機構之教育專業課程的安排。
4. 師資培育機構之教師教學評鑑成績。
5. 師資培育機構辦理教師在職進修情形。
6. 師資培育機構配合九年一貫課程調整課程教學計畫與成效。
7. 師資培育機構之學生遴選辦法及遴選方式。
8. 師資培育機構專任教師之學術研究成果。
9. 師資培育機構之教育實習輔導組織、辦法及實際運作情形。
10. 師資培育機構之教育專業理論課程與教學實務課程結合程度。

- 11.師資培育機構辦理地方教育輔導情形。
- 12.師資培育機構有無訂定中、長程發展計畫。
- 13.師資培育機構之各項經費運用情形及執行比率。
- 14.師資培育機構辦理國內（際）學術研討會場次及成果。
- 15.師資培育機構有無建立自我評鑑機制。
- 16.師資培育機構辦理學生課業輔導、生活輔導與就業輔導的情形。

（四）成果評鑑指標

- 1.師資培育機構畢業生擔任教師之比率。
- 2.師資培育機構畢業生從事教育行政工作之人數。
- 3.師資培育機構學生中途輟學率。
- 4.師資培育機構畢業生取得合格教師資格之比率。
- 5.師資培育機構辦理教師在職進修之班次及成效。
- 6.師資培育機構辦理教師第二專長在職進修之班次及成效。
- 7.師資培育機構辦理教師在職進修之班次及成效。

由以上相關研究發展可以看出，國內師資培育評鑑準則的建構，學者大都採用系統觀的模式作為理論基礎，除了注重「背景」、「輸入」、「過程」資料的呈現外，也開始注重「結果」的回饋，但評鑑的焦點仍放在師資培育機構，對於整體師資培育多元化政策的成效評估，則欠缺相關的探討，究竟師資培育多元化政策從 84 學年度鬆綁至今，對於中小學的影響或教師素質的影響為何，實應進一步進行總體性評鑑。另外，師資培育評鑑的資料蒐集大多從專家的角度，其他與師資培育相關的利害關係人的意見似乎較未被考慮，未來評鑑工作亦可分別針對各類利害關係人，如學生（包括在校學生、實習學生，以及畢業校友）、中小學教師、中小學家長，以及中小學行政人員，進行意見的調查，以瞭解師資培育的品質。

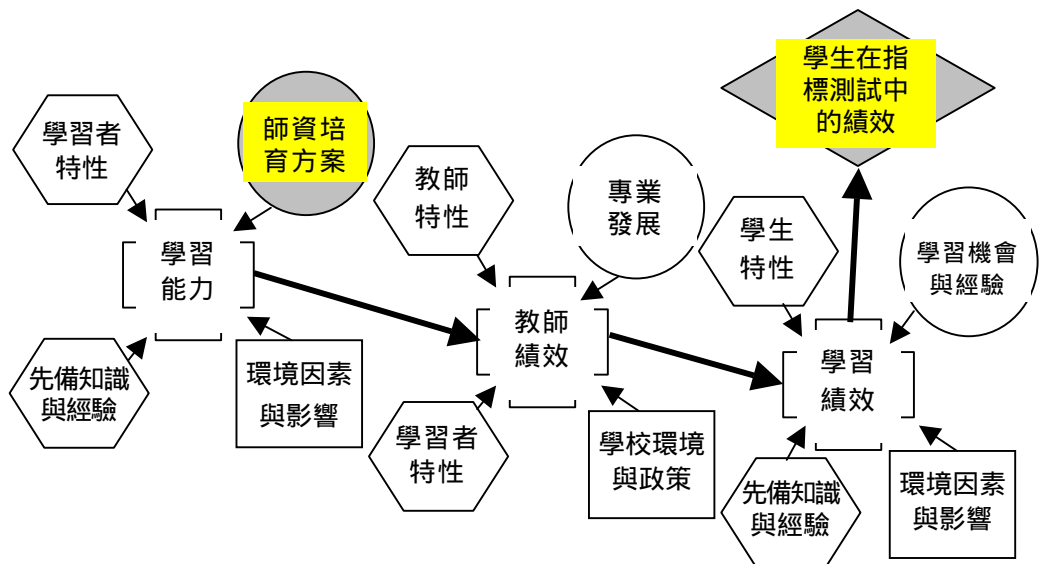
肆、尚待檢視的課題

一、師資培育多元制度是否產出足以提升中小學學生學習成就的教師？

Allen（2003）檢視美國有關師資培育多元化與教師素質關係之研究指出，雖然美國師資培育多元化的效能或影響的研究並不充實，但整體而言，研究的結論指出不論那一種管道培育的教師均能成為有效能的師資。但是，由於有限的儲備訓練，

一般變通性培育方案（alternative certification program）體系培育的教師，在初任教師時的工作上較傳統師資培育體系培育的教師感到艱難。另外，研究也顯示在短期間內的留職率方面，變通性培育方案培育的教師可以和傳統師資培育體系教師相比，但進一步的比較應考慮到兩個團體也許會因特定教師儲備訓練的品質而影響留職率變化的可能性。至於長期的留職率則欠缺足夠的比較數據，因為變通性培育方案是近年才有的，然而也有跡象顯示變通性培育方案的教師相對於傳統師資培育體系教師並不具有長期奉獻的精神，但對此問題的研究尚待一續追蹤探討。因此，國內對於不同管道培育的教師其素質或教學表現，甚至教學承諾與教學投入究竟有無差異，應可進一步加以檢討，以作為師資培育形態改進的參考。

Noonan(2001)研究學生學習成效與教師專業之關係也指出，雖然正確診斷病人、醫好病人的醫生就是好醫生，但一個人健康的程度不只是醫生的元素，其運動、營養攝取、刺激、興趣、環境因素、基因等都會影響一個人的健康。所以理論上雖說教師的專業程度會影響學習者的成就，但仍是許多其他的因素會影響，就如同圖一所示，影響學生學習成效的直接因素為學生本人，教師的教學以及師資培育的品質則為間接或過程因素，但會影響學習者成效的因素嚴格說起來仍遠比下圖要來的多。因此，如何定義有效能的老師，經由認可或評鑑成績良好的機構是否必然產出有效能的老師，而有效能的老師與學生學習成效的關聯又是如何，亦有待進一步研究，方能從教學表現的結果評價師資培育的成效，並進一步考驗師資培育多元化的價值。



圖一 影響學習成效的因素

資料來源：Noonan, Y. (2001) Quality indicators for teacher training in Canada

二、師資培育的機構或學程評鑑的制度究竟應該如何以確保教師的品質？

相關研究顯示師資培育多元化成功的方案須具備以下特質：

1. 師資培育機構和學區或合作學校間良好的夥伴關係。
2. 良好的學生入學審查和遴選程序。
3. 對於職前教師練習教學期間提供良好的管控和指導協助。
4. 提供職前學生包含豐富班級實務經驗基礎和教學法的完整課程。
5. 盡可能在職前教師成為在職教師前給予充分的訓練和課程。

然而Allen (2003) 指出，師資培育多元化的研究一般都無法區分出師資培育的成效影響究竟是肇因於師資培育計畫本身或是經過挑選的學生。事實上，常有支持者宣稱師資培育多元化能準確的吸引更多高潛力的人來擔任教職，然而，究竟是職前教師的個人特質影響師資培育方案的成效，抑或師資培育方案本身品質的效應，也有待釐清。

另外，從美國師資培育認可機構對於認可標準修正的發展趨勢亦可得知，師資培育的品質控管除了師資培育機構或學程的組織管理、課程設計、學生遴選、教學實習外，尚須考量更多的因素。以美國師資培育認可委員會 (National Council for Accreditation of Teacher Education, 簡稱 NCAT) 之標準為例，其過去所確保的品質似乎較像是一種靜態的輸入與歷程相關因素的檢視，也就是師資培育機構提出其辦學理念、相關人力與物力資源、以及其運作方式等資料來做認可的申請，但通過認可之後，評鑑單位就不再關心其中真正動態的施行過程與其後的結果，特別是對於師資培育機構的畢業生，畢業後是否擁有足夠的能力，也並不在於其認可的範圍內。師資培育認可委員會 (Teacher Education Accreditation Council, 簡稱 TEAC) 於 1997 年之成立則為師資培育評鑑的工作投入另一個生力軍，也為師資培育品質認可機構提供較多元的選擇。TEAC 為一非營利組織，委員會的主要工作在於以學程 (programs) 認可來提供社會大眾有關專業學程品質的確保。TEAC 與 NCATE 最大的區別主要是建立以學生成果及畢業生表現為基礎的培育學程認可過程。TEAC 以內部過程的審核來評估師資培育學程中學生的學習，其主要的任務在於確保社會大眾明瞭專業學程的品質，並追求高度績效表現的教育專業人員的培育。以上兩個委員會均受到美國教育部的肯定，也都為美國高等教育認可委員會 (Council on Higher Education Accreditation, 簡稱 CHEA) 所承認。美國師資培育機構學會 (American Association of Colleges for Teacher Education, 簡稱 AACTE) 基於專業責任，曾就

NCATE 和 TEAC 的作法列表比較 (AACTE, 2003), 提供師資培育機構參考, 茲節錄其評鑑的作法與內涵如下:

表三 NCATE 和 TEAC 的作法比較表

	NCATE	TEAC
任 務	<ol style="list-style-type: none"> 1. 負責美國師資養成之教育學程的專業品質認可工作 2. 非政府且非營利的組織 3. 其認可過程取決於此所學校的師培機構與職前教師是否符合職業專業的標準 4. 其標準以表現為基礎與系統化的評量為主, 鼓勵所有師培機構能以此認可資料作為持續改進的方針 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 非營利的組織 2. 為高等教育機構改善其師資培育方案 3. 其主要工作在於以方案認可來確保專業方案的品質 4. 藉由系統地認可來證明其高等教育機構是有能力、品質且能勝任成為專業的教育者。
目 標	對大眾做品質的保證	對大眾做品質的保證
認 可 的 事 項	單位 (大學、學校、學院、系所或其他的行政單位)	學程 (如: 一系列有計畫有順序的課程或學習經驗, 足以展現專業教育於學校服務的學位或證書授與)
指 引	<p>概念架構是培育單位促使教師能有效的在中小學進行教學所建立的一個共同願景。概念架構為培育單位知中心思想所在, 概念架構提供的成分為:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 機構和培育單位的任務 2. 單位的哲學、目標、專業且明確的方向 3. 以知識為基礎 4. 修讀者的期望表現 5. 評量修讀者表現的系統 <p>共有六項指標:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 共同的願景 2. 方案的連貫性 3. 專業的承諾與人格特質 4. 多樣化的承諾 5. 科技的成若 6. 修讀者的專業與各州的標準一致 	<p>TEAC 藉由學程的認可來確保此學程是有能力、有品質且能勝任的。而學程必須符合 TEAC 的三項品質原則。</p> <p>學程目標的評量需以修讀者學習和成果以及學程的需求為基礎, 主要是在評鑑學程的一致性、連貫性和其本質。</p> <p>學程必須合理的描述其理論、學術辯論、經驗和傳統等, 而這些有都是其教職員對於此學程的信念。</p>
評鑑基礎	<p>六項以表現為基礎的單位標準:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 修讀學分者的知識、技能和人格特質 <ol style="list-style-type: none"> a. 準備成為教師的內容知識 b. 準備成為教師的教育學知識 c. 修讀者的人格特質 d. P-12 學生的學習 	<p>能呈現出品質原則的學程證據。原則的焦點在於:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 修讀者的學習證據 <ol style="list-style-type: none"> a. 學科內容知識 b. 教育學的知識 c. 教學的技巧和著重學習如何學習、多元文化的觀點、正確性與

<ul style="list-style-type: none"> 2.評量系統和培育單位的評鑑 <ul style="list-style-type: none"> a.評量的系統 b.收集、分析和評鑑資料 c.使用資料來改良方案 3.實地經驗和臨床實習 <ul style="list-style-type: none"> a.培育單位和實習學校間的合作 b.實地經驗和臨床實習的設計、執行和評鑑 c.修讀者的發展和證明協助學生學習的知識、技能和人格特質 4.多樣化 <ul style="list-style-type: none"> a.課程與經驗的設計、實施和評鑑 b.和不同的教師共事的經驗 c.和不同修讀者共事的經驗 d.大量與不同中小學學生共事的實地經驗和臨床實習經驗 5.教師的資格、表現與發展 <ul style="list-style-type: none"> a.教師的資格 b.在教學上是最優良的專業實習模範 c.在學術上是最優良的實習模範 d.在服務上是最優良的專業實習模範 e.與社群學習者的合作 f.專業教育教師表現的培育單位評鑑 g.協助培育單位的專業發展 6.培育單位的管理與資源 <ul style="list-style-type: none"> a.培育單位的領導與權威 b.培育單位的預算 c.人員 d.培育單位的設備 e.培育單位的資應包括科技 	<p>科技</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.評量修讀者學習的有效性證據 <ul style="list-style-type: none"> a.修讀者的學習評量、方案目標、主張和需求間的連結之理論基礎 b.評量的有效性證據 3.學程持續改進和品質控管的證據 <ul style="list-style-type: none"> a.以修讀者學習證據為基礎的學程決策和計畫 b.有影響力的品質控制系統 <p>學程品質的標準資格：</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.課程 <ul style="list-style-type: none"> a.反應品質原則一的適當選修學分數 b.符合州立的方案和課程的專業證照 c.不能背離機構的標準和需求 2.教職員 <ul style="list-style-type: none"> a.準備成為有能力、有資格且能勝任的教育者是此方案的目標 b.教師能正確了解和示範所接受的訓練 c.是否具備教授課成的資格 d.資格同等於或是勝於一般教職員屬性 3.設備、工具和支援 <ul style="list-style-type: none"> a.適當的預算和資源配置 b.等比例的機構資源，學生、教師和職員都需相等，且須有足夠的設備 c.適當的品質控制系統 4.財務和行政的資格 <ul style="list-style-type: none"> a.財務狀況 b.方案資源的配置必須等比例且須足夠支援方案運作 c.充分的品質檢驗和財務與管理資源的控制 d.適當的制度和教職員的發展、等量的工作量 5.學生支援服務 <ul style="list-style-type: none"> a.足夠的支援能成功的完成方案 b.機構能提供同等層級的支援 c.確保服務能促成學生成功 6.遴選及入學的實行 <ul style="list-style-type: none"> a.鼓勵遴選不同的學生
--	---

		<ul style="list-style-type: none"> b. 分發學生行事曆 c. 公開且印製成資料的聲明 d. 公平且公開的成績制度 <p>7. 學生的抱怨</p> <ul style="list-style-type: none"> a. 保有檔案且提供給 TEAC b. 需是視為和其他的學程同等重要的
標準的重點	輸入和能力相關的議題	學生和機構學習成果，以及評量的有效性
標準的性質	決定於國家的或州立聯合的專案審核過程	決定於方案是否符合 TEAC 的標準和原則
評量職前教師（教師候選人）學習成效的方式	<p>通過州政府證照測驗分數-80%合格</p> <p>附加的證據：</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. 評量修讀者的摘要 2. 對修讀者精熟的期望 3. 畢業的研究 4. 畢業的表現資料 5. 實習階段的評鑑 6. 修讀者進步的紀錄 7. 方案檢視文件 8. 外部評量資料（如：州立證照） 9. 修讀者的人格特質 10. 與專業教育單位的訪評資料 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 學生的成績及學業平均分數 2. 學習歷程檔案 3. 標準證照檢驗的成績 4. 學生入學測驗成績 5. 工作配置比率 6. 就業比率 7. 學程和課程完成比率 8. 雇主的評鑑 9. 受過訓練的評鑑者的評鑑 10. 畢業後任教學校學生的評鑑 11. 校友的追蹤調查 12. 畢業生受到專業認可的比例 13. 畢業生專業進階學習的比率 14. 畢業生專業晉級比率 15. 參與專業活動比率 16. 畢業生任教學生的學業成就 17. 修讀者學習和成就的個案研究 18. 練習教學時的學生練習或學習的工作樣本
合格認可需求	<p>基礎的需求：</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. 機構被認可為有責任和權力可以育教師或其他專業人員的專業教育單位 2. 單位的主管是有責任且有權力的管理者 3. 有制定運作的程序和政策 4. 具有發展性的概念架構 5. 培育單位能定期的檢驗和評鑑其課程的品質、修讀者的表現和畢業生的成效 6. 培育單位有制定核可標準 7. 培育單位的方案必須通過州立機構的認可 	<p>合格的先決條件：</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. 教職員對於學程需是有責任且有績效的 2. 學程必須是能符合證照的需求且能符合教授 P-12 的學校 3. 學程必須能達到各州的標準 4. 此學程能夠證明： <ul style="list-style-type: none"> a. 符合 TEAC 的目標和原則 b. 公開的認可狀態 c. 能提供認可過程所需的資訊 5. 所提供的學程需得到地區性的大專院校認可 6. 學程符合大學授予學位的標準 7. 額外的證據：

	<p>8. 培育單位必須呈交方案報告書</p> <p>9. 機構必須通過美國教育機構的認可</p> <p>10. 單位和其方案都必須有 80% 的合格率</p>	<p>a. 適當的預算和資源配置</p> <p>b. 有資格的教師</p> <p>c. 能招募多元化的學生</p> <p>d. 與實習學校建立良好的夥伴關係</p> <p>e. 勝於一般方案的標準</p> <p>f. 對教師專業發展、研究和服務有所投入</p> <p>g. 在學生支援服務上有所投資（如：諮詢）</p> <p>8. 地區的認可</p>
提供證據的型式	師資培育機構的報告書	探索式簡報（inquiry brief）
審核過程	<p>訪評委員會成員（至少 3 位）進行 5 天的實地訪視</p> <p>1. 訪談 - 與培育單位的行政主管和教職員以及支援單位人員訪談，以證實師資培育機構提供的資訊的有效性</p> <p>2. 開放式的訪談 - 與修讀者和教職員</p> <p>3. 報告書 - 現場撰寫，特別強調師資培育機構是否符合標準，或是需要改進的地方。</p>	<p>審查員（至少 2 位）進行 2-3 天的實地訪視</p> <p>1. 訪談 - 與培育單位的行政主管、教職員和學生查明證據資料的正確性</p> <p>2. 審查報告 - 現場撰寫，只針對簡報相關資料的可靠性以及師資培育機構對於師資培育的承諾等表示意見，並不作認可與否的建議。</p>
決策程序	<p>由接受認可之教育學院或學程主動向 NCATE 的認可委員會提出申請，而開始進入認可之流程。首先，這些教育學院或學程需先自我評鑑並提出評鑑報告；其次，NCATE 組成同儕小組訓練展開實地訪視工作，而提出訪視報告；第三；受認可之單位根據訪視報告提出答辯，以供評鑑小組參考之用。第四、NCATE 根據受認可單位的自我評鑑報告書、訪評小組的訪視報告、最後的答辯書做出認可結果。NCATE 並將結果報告書寄給州教育廳，並對教師專業團體及社會大眾公開告知結果。其認可決定包括五種：初次認可或持續認可、附帶條件之認可、監護之下之持續認可、否定認可與撤銷認可。</p>	<p>由機構提出申請的程序，然後由各機構提出其簡報，簡報之內容包介紹、訴求與理論基礎、評量的方式、結果的呈現、內部審核機制、參考文獻等，但可以不同的呈現方式：簡介提出後，則進行評鑑的工作，由兩位審議委員到機構進行 2-3 天的訪視，之後再完成一份審核報告書；接著召開認可會議，由執行委員會進行認可的工作，形成最後的決議，包括：認可、暫時的認可、事先認可和拒絕認可等四種。</p>

資料來源：AACTE (2003) Comparison of NCATE and TEAC processes for accreditation of teacher education.

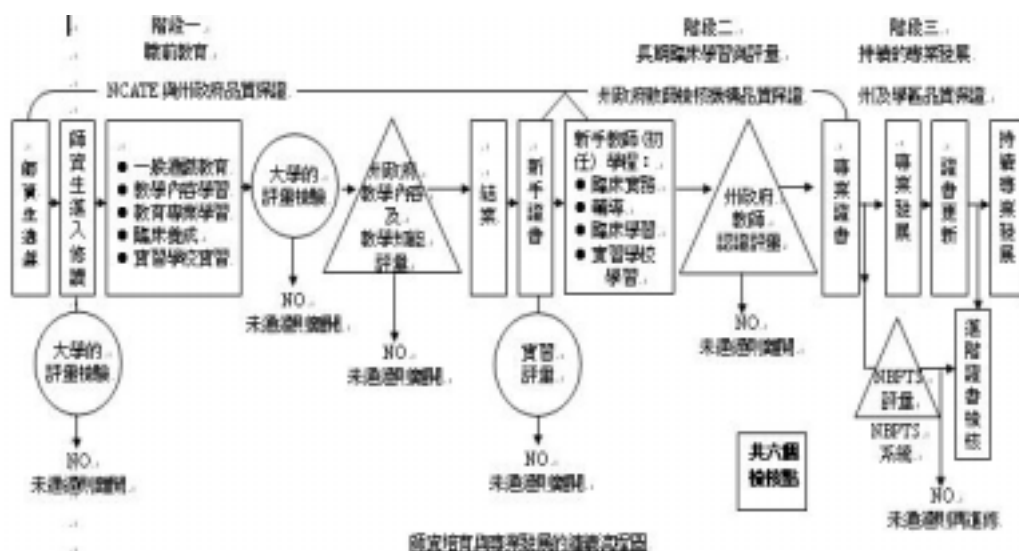
從上述師資培育認可準則的發展可知，師資培育品質的評鑑除了輸入與過程的相關元素外，更應思索輸出以及回饋元素的掌握。我國教育部歷年來對於師資培育機構訪視的準則是否有修正的必要，準則中尚須加入哪些檢視的項目，尤其是學生學習成效以及畢業後在職場的績效是否足以證實師資培育的品質，而受評機構又該提供哪些學生或校友績效本位的證據，方能確認師資培育的品質，均應進一步探討。

三、職前教育的認可是否足以確保師資的品質？

近年來，美國師資培育認可委員會 (NCATE, 2004) 體認輸入與歷程相關因素的掌握並無法確切保證師資的品質，因此特別對於教師專業（包含師資培育與專業發展）設計一套品質保證的系統（Quality Assurance System）- 師資培育與專業發展連續流程（The Continuum of Teacher Preparation and Development）。系統（如圖二）包含以下三個相互連結的機制與標準，同時三個階段（職前教育、長期臨床學習與評量、持續的專業發展）運作過程中則有六個品質檢核點（入學資格、結業資格、州政府專業知識檢測、實習成績檢測、證照取得檢測、專業進階證照取得檢測），未通過檢核點檢測標準者都將面臨強迫離開或加強進修，以確保師資的專業素質：

1. 師資培育機構的認證（由 NCATE 負責）
2. 績效本位（performance-based）的教師資格檢核（由州政府負責）
3. 專業委員會授與教師證書的取得（由全國教學專業標準委員會 National Board for Professional Teaching Standard, NBPTS 負責）

其中，師資培育認可委員會以及州政府的認可標準係針對職前教育進行品質管制，而州政府針對初任教師以及專業教師的認證則是在職教師品質的保證，全國教學標準委員會與各學區針對教師專業發展以及進階證書的更新，更是教師專業素質的永續經營。



圖二 師資培育與專業發展連續流程圖

資料來源：National Council for Accreditation of Teacher Education. (2004)

另外，美國教育測驗服務機構 (Educational Testing Service, 簡稱 ETS) 針對美國、英國、澳洲、荷蘭、香港、日本、韓國、新加坡等八個在 1999 年第三次國際八年級學生數理能力研究結果 (Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade, TIMSS, 1999) 表現優異的國家進行師資培育的比較，而完成「Preparing Teachers Around the World」報告 (ETS, 2003)，顯示各國師資培育深受世界各國的師資培育文化及政治制度的影響。基本上，美國採取分數主義，亦即並無中央法令強制控管師資培育，而是藉重非政府專業團體的影響力來監督師資培育與教師認證，然而其他國際教育競賽成績優異的國家則大多尚有許多教師生涯的檢核管控，以確保教師的供應及品質。

ETS 的研究報告係以師資培育與發展管道 (Teacher Education and Development Pipeline) 模式為其研究資料蒐集與分析的基礎，所謂的管道係指從師資培育的入學到進入教學職場，乃至於終身雇用，包含以下八個元件的篩選 (filter) 概念：

- (一) 師資培育的控管及組織運作
- (二) 師資培育學程入學與結業的標準
- (三) 特別針對 8 年級任教數理科目教師培育的課程特色
- (四) 教師證書核發的規定

(五) 進階教師證書的取得

(六) 替代性師資培育的管道與學程

(七) 教師進用與敘薪

(八) 教師在職進修與專業發展的規定

以下參考ETS 對於以上八個國家師資培育管道進行的比較分析，再加入台灣師資培育的狀況加以對照比較，可以看出我國師資培育專業化歷程系統建立的急迫性。

表四 各國師資培育管道進行的比較分析

	師資培育學程入學	對於職前教師教學實務要求的評鑑	師資培育學程結業	教師證書的核發	教師甄選與進用	初任教師導入階段的評鑑	教師專業發展的評鑑	教師終身雇用的評鑑
澳大利亞	○	○	●	○	?	?	?	○
英國	?	●	?	●	?	?	?	○
香港	○	○	?	?	?	?	○	●
日本	●	●	?	?	○	○	●	●
韓國	●	○	●	?	●	?	●	?
荷蘭	●	●	○	?	?	?	?	○
新加坡	●	○	●	?	○	○	?	?
美國	○	?	○	●	?	?	?	?
台灣	●	?	?	○	●	?	?	?

●表示高度門檻 ○表示中度門檻 ? 表示低度或是無門檻

資料來源：改編自 Educational Testing Service (2003)

由NCATE 與 ETS 兩個組織對於師資培育品質系統組成元素的發展與研究可知，師資培育品質的永續經營除了師資培育機構的責任外，教育專業團體以及政府機構究竟如何共同挹注心力，其角色職責的扮演究竟如何，亦應一併檢視。另外，對於師資培育品質的評鑑除了職前養成教育外，教師的初任導入以及在職專業發展的經營是否也應視為師資培育的延續性系統，是值得思考的課題。

伍、結論

鑑於當前中小學師資培育人數供過於求，各師資培育機構條件與能量差異甚鉅，教育部雖訂有師資培育機構設立及課程與學分數的相關規定，唯其內涵與準則欠缺周延性及理論性，對於品質教師或教學品質亦未加以界定；而且歷年師資培育機構評鑑結果亦鮮有發揮品質控管之作用，難以確保未來教師之素質。參考國外先進國家師資培育系統發展之趨勢，建議教育部應儘速建立「標準本位」之師資培育系統，除可確保師資培育機構、課程以及職前教師、在職教師或各類教育人員之專業化素質外，並可作為評鑑與發展之基礎。所謂「標準」係指教育當局或教育專業團體一致同意的原則，可以做為引導或判斷教育制度既定成就或結果的形式。教育部除了應針對師資培育多元化政策成效進行評估外，未來可以朝以下幾種作法來改善師資培育的評鑑：

- (一) 訂定師資培育機構 (institution) 之標準，檢討目前師資培育機構設置準則，修訂師資培育機構之核准程序以及設置標準，以確保師資機構之專業化。
- (二) 訂定師資培育學程 (program) 之標準，檢討各類師資培育學程之規劃要件，修訂師資培育學程之設立標準，以確保師資培育歷程之專業化。
- (三) 訂定師資培育課程 (curriculum) 之標準，根據各階段學校教育目標，訂定各類科師資培育課程與教學之標準，以確保師資養成學習內容之品質。
- (四) 訂定教育人員專業表現 (performance) 之標準，根據各階段學校教育目標，訂定各教育階段及任教領域 (或學科) 教育人員專業表現之標準，以確保教師及各類教育行政人員之素質。

參考文獻

- 王保進、王麗芬 (1998)。美國「全國師範教育認可審議會 (NCATE)」認可模式對我國師資培育評鑑的啟示。《國民教育研究院學報》，4，1-34。
- 吳佳芬 (1998)。台灣地區國民小學師資培育評鑑規準之研究。屏東師院國民教育研究所論文集。
- 楊玉伊 (2001)。師資培育機構評鑑標準建構之研究。臺北市立師範學院/國民教育研究所碩士論文。
- 張德銳、李俊達 (2002)。美國小學教師職前培育制度之研究。臺北市立師範學院學

報, 33, 19-34。

張瑞村、鍾任琴 (2003)。以 CIPP 模式建構師資培育機構之績效指標。取自：

<http://w3.ydu.edu.tw/prin/24.htm>

AACTE (2003). *Comparison of NCATE and TEAC processes for accreditation of teacher education*. Washington, D.C.:AACTE.

Allen, M. (2002). *Eight Questions on Teacher Preparation: What Does the Research Say?*

ECS.

Retrieved

from

<http://www.ecs.org/ecsmain.asp?page=/html/educationIssues/teachingquality/tpreport/index.asp>

Education Testing Service (2003). *Preparing Teachers Around the World*. NJ:ETS Policy Information Center.

Edwards, A., Gilroy, P. & Hatley, D. (2002). *Rethinking teacher education: Collaborative responses to uncertainty*. NY: RoutledgeFalmer.

Hargreaves, A. (1997). Rethinking educational change: Going deeper and wider in the quest for success. In Hargreaves, A. (Eds) *Rethinking educational change with heart and mind: 1997 ASCD yearbook*. pp.1-26, Alexandria, Virginia: ASCD.

Morrison, I. (1996). *The second curve: Managing the velocity of change*. New York: Ballantine Books.

Weiss, C. (1998). *Evaluation*. NJ: Prentice-Hall, Inc.

Yackulic, R.& Noonan, B. (2001). *Quality indicators for teacher training in Canada*,

2001 Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium Teacher Education /Educator Training: Current Trends and Future Directions. Retrieved from <http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2001/YACKULIC-NOONAN.O.EN.pdf>

Reflections on teacher education evaluation: Some un-examined issues

Hsun-Fung Kitty Kao

ABSTRACT

The task of teacher education evaluation has been conducted by the Ministry of Education for several years since the deregulation of Teacher Education Act in Taiwan. However, the problems of teacher education are increasing and the quality of teacher education institutions is questioned by the public. And moreover, the effectiveness of the policy for teacher education reform is also challenged. There are many questions need to be answered, such as: is there any need for improvement of teacher education evaluation? Is there alignment between means and ends of teacher education? Is there relationship between students' achievement and teacher quality? What else need to be evaluated in addition to teacher education institution? What is the impact of the deregulation of teacher education? The purpose of this article is to investigate the current practice and research of teacher education evaluation. Besides, the researcher uses JCSEE standards of program evaluation to review the current practice of evaluation on teacher education institutions. The researcher also raises some issues and questions for the future teacher education evaluation.

Key Words: teacher education, educational evaluation, program accreditation, teacher quality