

我國中小學教師專業發展評鑑執行成效、挑戰與對策－教育政策運作過程的觀點

顏國樑

國立新竹教育大學教授

摘要

本研究採取文獻分析方式，主要針對教師專業發展評鑑執行現況、成效、挑戰及對策加以探究。以教育政策運作過程的觀點，透過教育政策問題形成、教育政策規劃、教育政策合法化、教育政策執行、教育政策評估分析教師專業發展評鑑執行的挑戰，並針對挑戰，由教育行政機關、學校、教師、教師團體四方面提出因應的對策。

關鍵詞：教師專業發展評鑑、教師專業發展、教育政策運作過程

Effectiveness, Challenges and Countermeasures of Teacher Professional Development Evaluation—from the Viewpoint of Education Policy Making Process

Kuo-Liang Yen

Professor, National Hsinchu University of Education

Abstract

This study adopted literature analysis methods, mainly to investigate the current situation, effectiveness, challenges and countermeasures of teacher professional development evaluation. From the viewpoint of education policy making process (policy problem formation, policy formulation, policy legalization, policy implementation and policy evaluation), the study analyzed the challenges of teacher professional development evaluation. Based on the analysis, some countermeasures were proposed for the reference of education administrative organs, schools, teachers and teacher groups.

Keywords: teacher professional development evaluation, teacher professional development, education policy making process

壹、前言

任何教育政策的推動，要達成教育政策的目標，最後都要落實到教學的層面，透過以師生互動為主體的活動來達成，需要素質良好的教師去實施。因此，教師是教育改革的關鍵性角色。教師必須不斷專業成長，獲取教育專業知能，提升教師專業素養，精進教學品質，才足以勝任教學工作。因此，教師的專業成長與教師教學績效是社會大眾所關心的課題。目前在台灣高等教育階段，於《大學法》中已規定建立教師評鑑制度，但在中小學以下學校，尚未建立一套能激勵教師不斷追求自身專業知能成長的機制，造成教師在封閉穩定的環境中，漸漸失去自我知覺與追求專業發展的能力。因此，建立適切的教師評鑑制度，可以提升教師素質與工作績效，彰顯教師的專業化，更是確保教師尊嚴與社會地位的不二法門，亦是順應社會變遷與時代潮流，確保教育改革成功的重要關鍵。

教育部於2006開始以經費補助的方式鼓勵中小學申請參與《教師專業發展評鑑方案》，其強調評鑑係以一種透過診斷、輔導方式，提供教師自我反省教學的機會，並輔以教學輔導教師制度，促進教師同儕合作，進而協助教師專業成長、增進教師專業素養，提升教學品質。教師專業發展評鑑方案係一種以形成性為導向的教師評鑑，同時強調與教師考核和教師分級制度無關（教育部，2011、2014）。

《教師專業發展評鑑方案》實施以來，達到一些成效，但也面臨挑戰。有待針對這些問題加以分析並提出因應策略。以下從教育政策運作過程的觀點，針對教師專業發展評鑑方案執行的現況、成效、挑戰及對策，加以分析與探討。

貳、中小學教師專業發展評鑑的現況

一、103學年國民小學教專參與校數與教師人數分析

由表1來分析，（一）在全國國小校數與教師人數方面：以全國國小校數來看，參加教師專業發展評鑑方案的學校有1117所，占全國國小學校2650所之比率為42.15%，顯示上有一半以上學校未參與。如以參與教師數來看，參加教師人數為23585人，佔全國教師人數97441人之比率為24.20%。顯示方案自2006年開始，已實施第九年，為何參與教師人數仍不到三成，其原因有待探討。（二）在縣市方面：參與校數超過八成的縣市，依序有嘉義市（95%）、台南市（92.42%）、新竹市（84.38%）、臺北市（80.92%），由上顯示參與校數比率較高的縣市皆集中在都會型城市。參與校數低於二成的縣市，依序為金門縣（0%）與連江縣（0%）、彰化縣（12%）、桃園縣（12.11%）、臺東縣（16%）、苗栗縣（17%）、臺東縣（18.60%）、宜蘭縣

(19.48%)，顯示參與校數比率較低的是偏遠縣市，其中桃園縣與彰化縣不是偏遠縣市，其原因值得探討。(三)輔導夥伴人數：目前培育人數較多的縣市為高雄市 50 人、屏東縣 45 人、台中市 30 人、台南市 27 人、新竹縣與台北市皆為 24 人。培育人數較低為台東縣與連江縣皆為 0 人、基隆市與南投縣皆為 2 人、桃園縣 5 人、苗栗縣與嘉義縣皆為 9 人，顯示輔導夥伴教師的培育人數仍待增加。

表 1

103 學年國民小學教專參與校數與教師人數分析

縣市	國小 參與校數	國小校數	校數比例 (M/N)	參與 教師數	縣市 教師數	教師比例 (P/Q)	國小輔導 夥伴數
基隆市	8	43	18.60%	162	1,481	10.94%	2
臺北市	123	152	80.92%	4,986	10,558	47.22%	24
新北市	63	214	29.44%	2,243	15,074	14.88%	17
連江縣	0	8	0.00%	0	94	0.00%	0
桃園縣	23	190	12.11%	561	8,897	6.31%	5
新竹市	27	32	84.38%	893	1,999	44.67%	16
新竹縣	38	85	44.71%	536	2,706	19.81%	24
苗栗縣	21	121	17.36%	382	2,808	13.60%	9
臺中市	76	234	32.48%	2,454	11,504	21.33%	30
彰化縣	21	175	12.00%	348	5,431	6.41%	15
南投縣	69	145	47.59%	830	2,790	29.75%	2
雲林縣	57	156	36.54%	805	3,375	23.85%	16
嘉義市	19	20	95.00%	542	1,147	47.25%	17
嘉義縣	82	124	66.13%	1,135	2,524	44.97%	9
臺南市	195	211	92.42%	3,367	6,774	49.70%	27
澎湖縣	8	40	20.00%	70	602	11.63%	12
高雄市	118	241	48.96%	2,052	10,031	20.46%	50
屏東縣	104	168	61.90%	1,237	3,733	33.14%	45
金門縣	0	19	0.00%	0	395	0.00%	12
臺東縣	15	91	16.48%	218	1,491	14.62%	0
花蓮縣	35	104	33.65%	474	1,866	25.40%	10
宜蘭縣	15	77	19.48%	290	2,161	13.42%	18
總計	1,117	2,650	42.15%	23,585	97,441	24.20%	360

資料來源：教育部（2014）。教育部教師專業發展評鑑支持網。取自：<http://tepd.moe.gov.tw/>

二、103學年國民中學教專參與校數與教師人數

由表2來分析，(一)在全國國中校數與教師人數方面：以全國國中學校校數來看，參加教師專業發展評鑑方案的學校有399所，占全國國中學校738所之比率為54.07%，顯示上有約36%學校未參與。如以參與教師數來看，參加教師人數為12,642人，佔全國教師人數52,451人之比率為24.10%。顯示方案已實施第九年，為何參與教師人數仍不到三成，其原因有待探討。(二)在縣市方面：除新竹市全部學校參加外，參與校數超過九成的縣市，依序有高雄市(98.75%)、雲林縣(96.97%)、臺北市(95.16%)、基隆市(90.91)，由上顯示參與校數比率較高的縣市除雲林縣之外，皆集中在都會型城市。參與校數低於三成的縣市，依序為金門縣、連江縣及宜蘭縣皆為(0%)、苗栗縣(6.9%)、臺東縣(22.73%)、彰化縣(22.73%)，顯示參與校數比率較低的是偏遠縣市。(三)輔導夥伴人數：目前培育人數總共有81人，培育人數較多的縣市除高雄市23人之外，其於各縣市都不超過10人；甚至基隆市、連江縣、雲林縣、嘉義市、金門縣、宜蘭縣皆未培育輔導夥伴教師，這對於教專評鑑方案的推動有相當大的影響，顯示輔導夥伴教師的培育人數仍待增加。

表2

103學年國民中學教專參與校數與教師人數

縣市	國中 參與校數	國中校數	校數比例 (T/U)	參與 教師數	縣市 教師數	教師比例 (W/X)	國中輔導 夥伴數
基隆市	10	11	90.91%	193	760	25.39%	0
臺北市	59	62	95.16%	3,228	5,586	57.79%	9
新北市	20	64	31.25%	795	6,803	11.69%	3
連江縣	0	5	0.00%	0	58	0.00%	0
桃園縣	27	57	47.37%	786	5,606	14.02%	3
新竹市	12	12	100%	580	1,054	55.03%	5
新竹縣	16	29	55.17%	447	1,474	30.33%	6
苗栗縣	2	29	6.90%	31	1,291	2.40%	1
臺中市	27	72	37.50%	761	6,516	11.68%	1
彰化縣	10	36	27.78%	243	2,835	8.57%	3
南投縣	15	32	46.88%	271	1,449	18.70%	4
雲林縣	32	33	96.97%	591	1,637	36.10%	0
嘉義市	4	8	50.00%	86	790	10.89%	0
嘉義縣	12	23	52.17%	257	1,079	23.82%	3
臺南市	43	60	71.67%	963	3,880	24.82%	5
澎湖縣	4	14	28.57%	44	322	13.66%	5
高雄市	79	80	98.75%	2,827	6,260	45.16%	23
屏東縣	13	35	37.14%	247	1,822	13.56%	8
金門縣	0	5	0.00%	0	197	0.00%	0
臺東縣	5	22	22.73%	82	732	11.20%	0
花蓮縣	9	23	39.13%	209	983	21.26%	2
宜蘭縣	0	25	0.00%	1	1,317	0.08%	0
總計	399	738	54.07%	12,642	52,451	24.10%	81

資料來源：修正自教育部(2014)。教育部教師專業發展評鑑支持網。取自：<http://tepd.moe.gov.tw/>

三、103 學年高中職教專參與校數與教師人數分析

由表 3 來分析，(一) 在全國高中職校數與教師人數方面：以全國高中職學校數來看，參加教師專業發展評鑑方案的學校有 477 所，占全國高中職學校 528 所之比率為 90.34%，顯示高中職參與情況良好。如以參與教師數來看，參加教師人數為 31,425 人，佔全國教師人數 56,747 人之比率為 55.38%。顯示參與教師人數仍有約 45% 的教師仍未參加，但比國中小教師參加人數較多。(二) 輔導夥伴人數：目前培育人數總共有 122 人，較多的縣市高雄市 32 人、台南市 23 人、桃園縣 16 人，其於縣市都不到 10 人，表示培育人數集中這三縣市，顯示高中職輔導夥伴教師的培育人數仍待增加，分布縣市宜平均。

表 3

103 學年高中職教專參與校數與教師人數

縣市	高中職 參與校數	高中職 校數	校數比例 (AA/AB)	參與 教師數	縣市 教師數	教師比例 (AD/AE)	高中職輔 導夥伴數
基隆市	13	13	100.00%	603	1,219	49.47%	0
臺北市	62	71	87.32%	5,062	8,619	58.73%	3
新北市	54	59	91.53%	4,176	7,286	57.32%	4
連江縣	0	1	0.00%	21	33	63.64%	0
桃園縣	32	34	94.12%	2,747	4,198	65.44%	16
新竹市	11	12	91.67%	773	1,455	53.13%	1
新竹縣	9	10	90.00%	427	946	45.14%	2
苗栗縣	17	20	85.00%	638	1,527	41.78%	2
臺中市	48	52	92.31%	3,694	6,967	53.02%	5
彰化縣	22	26	84.62%	1,447	3,109	46.54%	4
南投縣	14	16	87.50%	554	1,336	41.47%	3
雲林縣	19	21	90.48%	892	1,727	51.65%	5
嘉義市	13	15	86.67%	564	1,328	42.47%	4
嘉義縣	10	10	100.00%	445	760	58.55%	8
臺南市	45	50	90.00%	2,624	4,871	53.87%	23
澎湖縣	2	2	100.00%	150	217	69.12%	0
高雄市	55	57	96.49%	4,308	6,427	67.03%	32
屏東縣	16	21	76.19%	549	1,801	30.48%	4
金門縣	1	2	50.00%	15	155	9.68%	0
臺東縣	9	10	90.00%	410	599	68.45%	0
花蓮縣	14	14	100.00%	743	1,049	70.83%	1
宜蘭縣	11	12	91.67%	583	1,118	52.15%	5
總計	477	528	90.34%	31,425	56,747	55.38%	122

資料來源：教育部（2014）。教育部教師專業發展評鑑支持網。取自：<http://tepd.moe.gov.tw/>

叁、中小學教師專業發展評鑑實施成效

一、教育行政機關方面

(一) 建立評鑑方案辦理單位與組織分工系統

在評鑑方案辦理單位方面：依據《教育部補助辦理教師專業發展評鑑師實施要點》(2014)第四點規定，(一)主辦單位為教育部師資培育及藝術教育司負責規劃、推動及輔導全國學校辦理本要點相關事宜；協辦單位為教育部國民及學前教育署負責協助及督導全國學校辦理。(二)直轄市、縣(市)政府：負責規劃、推動及輔導直轄市、縣(市)政府主管之學校辦理本要點相關事宜。(三)學校：辦理學校教師專業發展評鑑事宜。

在評鑑方案組織分工方面：依據《教育部補助辦理教師專業發展評鑑師實施要點》第五點第三項規定，(一)教育部應成立中小學教師專業發展評鑑推動工作小組，統籌辦理相關業務，並成立校長及教師專業發展辦公室，協助辦理評鑑專業規劃、各類評鑑、輔導人才培訓課程規劃及講師培訓等事項。(二)辦理教師專業發展評鑑之直轄市、縣(市)政府，應成立教師專業發展評鑑推動會，負責審議學校研訂之教師專業發展評鑑實施計畫，辦理輔導、考評實施成效，建立專業成長輔導機制與規劃相關工作，並得成立校長及教師專業發展中心，協助推動地方輔導群及人才培訓認證等工作。(三)辦理教師專業發展評鑑之學校，應成立教師專業發展評鑑推動小組，負責推動教師專業發展評鑑工作。

(二) 建立評鑑人才培育制度

教育部經過幾年的努力建立評鑑人才培育制度，評鑑人才培育類型包括：評鑑人員初階、進階、教學輔導教師、講師儲訓、輔導夥伴、輔導委員等，並針對承辦人員辦理宣導說明會與申辦說明會、校長主任的行政研習等。其中，參與進階培訓、教學輔導教師儲訓的教師需要獲得學校教師評審委員會的推薦才可參加；評鑑人員進階培訓、教學輔導教師儲訓、講師儲訓三類由大學院校成立的七個區域人才培育中心負責培訓。培訓方式包括線上與實體上課方式，並須回流研習與繳交相關資料認證通過，才能獲得評鑑人員證書。

(三) 推動教師專業學習社群

「教師專業學習社群」是指一群志同道合的教育工作者所組成，持有共同信念、願景或目標，為致力於促進學生獲得更佳的學習成效，而努力不懈地以合作方式共同進行探究和問題解決(教育部，2009)。該方案鼓勵並補助學校經費組成教師專業學習社群，以學校為本位，

以同儕合作方式共同學習與應用有關課程設計與教學，以及班級經營實務。以關注學生學習為焦點，並以提昇學生學習成效為目標。

(四) 成立諮詢輔導網絡

為輔導教師評鑑方案的推動，成立的諮詢輔導網絡。諮詢輔導網絡包括輔導委員、輔導夥伴及中央輔導群等，以協助評鑑方案順利推動。諮詢輔導網絡包括（教育部，2014）：（一）七個大學院校區域人才培育中心邀請學者專家擔任輔導委員（二）由培訓參與評鑑方案之校長、主任與教師擔任輔導夥伴，以提供學校之協助及輔導（三）由七個大學院校區域人才培育中心整合該區域之輔導委員與輔導夥伴人力，以進行該區域參加學校之各項輔導及協助（四）組成教師專業發展評鑑中央輔導群，輔導地方評鑑方案相關事宜。

(五) 設置教師專業發展評鑑網

教育部為推展教師專業發展評鑑，支持教師專業發展，設置「教師專業發展評鑑網」(<http://tepd.moe.gov.tw>)，提供教師專業發展評鑑相關知識分享的平台，網站主要內容包括（教育部，2014）：（一）輔導諮詢人力：提供各區輔導委員、夥伴教師及中央輔導群等人力資訊（二）資源專區：包括文字與影音下載、資料交流、相關網站交流、常見問題（三）辦理現況：自 95 學年度起各縣市與學校辦理情況（四）研習課程介紹：說明初階、進階、教學輔導教師等各種研習課程時數、內涵等（五）討論區：提供有關教師專業發展評鑑的意見交流（六）新訊與研習活動：提供教師專業發展評鑑的消息（七）專業發展整合平台：包括認識教師專業發展、教師專業發展評鑑、教師專業成長地圖、學習平台資源、教師專業成長客制化系統等。

二、學校方面

綜合專家學者的研究（吳琇彥，2010；周麗華、張德銳，2014；林玲娟，2013；張德銳，2009；陳俊平，2013；潘慧玲、張素貞、沈靜濤，2013；潘慧玲、吳俊憲、張素貞，2014；鄭嫦玫，2013；賴志峰，2010；廖志峰，2012；顏國樑，2011），在學校方面，教師專業發展評鑑的執行成效分析如下：

(一) 促進學校同儕的專業知識分享與對話

教師專業發展評鑑方案強調透過備課、觀課、議課討論的過程，以及分享教學經驗與教學檔案，在過程中老師常抱著開放的態度，摒棄以往獨善其身的做法，將自己的經驗與學校同仁分享，讓優良的教學方法或其他的工作經驗，因別人可以學習應用而發揮更大的效果。因此，在實施教師專業發展評鑑的過程中，不管是行政人員與教師、

教師與教師之間，藉由專業知識分享與對話，讓教師能夠不斷的专业成長。

(二) 促進教師專業學習社群與教師專業發展評鑑的結合

目前學校推展專業學習社群，並推展教師專業發展評鑑，學校在執行教師專業發展評鑑方案大多同時配合專業學習社群的運作。教師專業發展評鑑發展的歷程，如能以專業社群形式運作，教師採取教學觀察與教學檔案的分享與討論，透過夥伴的鼓勵與陪伴，同儕的對話與共同學習，感受教師專業發展評鑑方案帶來助益，以實質化的專業成長取代形式化的評鑑操作。

(三) 提昇教師課程設計與教學能力

教師課程設計與教學能力是教師專業發展評鑑方案重點之一，參加評鑑方案的教師，能夠展現課程設計能力，研擬適切的教學計畫，精熟任教學科領域知識，清楚呈現教材內容，運用有效教學技巧，應用良好溝通技巧，運用學習評量評估學習成效。參加評鑑方案的教師藉由觀課、教學檔案的自我評鑑、同儕的對話、回饋與討論，可增進教師課程設計與教學能力。

(四) 增進教師班級經營能力

教師專業發展評鑑方案在教師班級經營方面，強調建立有助於學生學習的班級常規，教師會訂定合理的班級規範與獎懲規定，善用班級學生自治組織，維持良好的班級秩序，適時增強學生的良好表現。同時教師能夠營造積極的班級學習氣氛，布置或安排有助於學生學習的環境，展現教學熱忱，引導學生專注於學習。教師亦能夠重視親師溝通與合作，向家長清楚說明教學、評量和班級經營的理念和作法，以及告知家長學生學習情形和各項表現，主動尋求家長合作，共同促進學生學習等。因此，參加評鑑方案的教師藉由觀課、教學檔案的自我評鑑、同儕的對話、回饋與討論，可增進教師班級經營能力。

(五) 喚醒教師反省思考的能力

任何一項教育改革，都需要身為反省實踐主體的教師密切配合，進而建立實踐性的教育理論，教育改革才有希望；而反省實踐的能力必須在教師專業發展的過程中不斷地養成，從平時工作問題的覺知、觀察、省思及行動，能夠「知而能行」，讓理論從教師反省自己教學過程中得到印證，並加以改進落實。教師專業發展評鑑方案是一項形成性的評鑑，重視過程、分享，合作，舉凡評鑑目的、方式、規準、實施過程及結果的運用等，都需老師互相討論形成校本規準，以及觀課與教學檔案皆要先自我評鑑，強調教學與教學檔案的省思與自我改進。因此，教師透過教師專業發展評鑑方案的參與，可喚醒教師反省思考的能力。

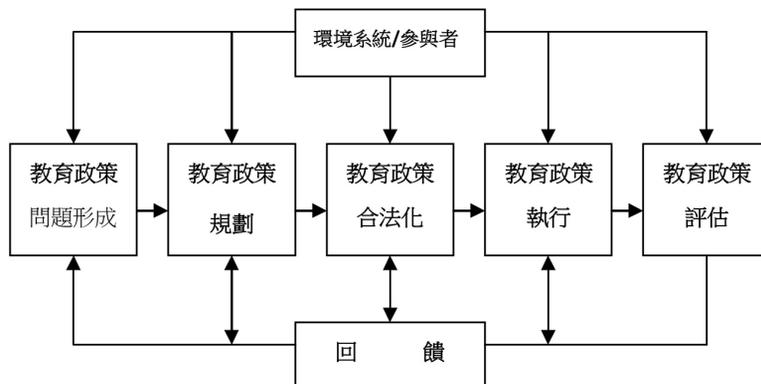
(六) 促進教師參與校務發展

教師專業發展評鑑方案強調教師信守教育專業倫理規範，願意投入時間與精力奉獻教育，以及建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係。同時教師經由初階、進階評鑑人員、教學輔導教師、講師、輔導夥伴教師的研習成長過程，教師可以不斷的專業成長，這是一種增能賦權的學習過程，教師不再僅是一位被動地接受評鑑者，教師展現是一位實務工作專業者，也是一位教師領導能力的展現。透過教師領導角色功能的發揮，教師可以個人或集體方式，發揮其影響力，參與校務發展，促進學校教師、行政人員專業成長與提高學校效能，目的在改善學生的學習和成就，以及提升學校效能。

肆、由教育政策運作過程的觀點分析實施教師專業發展評鑑的挑戰

政策運作過程的階段，因不同的研究者而有不同的分析架構。Anderson (2003) 提出政策運作過程包括五個階段，包括問題確定與議程形成、規劃、採納、執行、評估。Dye (2007) 將政策運作過程劃分成問題界定、議程設定、政策規劃、政策合法化、政策執行、政策評估。Dunn (2008) 則將政策運作過程劃分為五個階段，包括：議程設定、政策規劃、政策採納、政策執行、政策評估。吳定 (2005) 強調階段之間的循環關係與環境系絡的影響因素，將公共政策分析成為五個階段，如圖 1-1。五個階段包括政策問題形成、政策規劃、政策合法化、政策執行、政策評估；環境系絡是指環境的各種因素，影響到各個階段的運作。回饋則是每個階段情況，皆可回饋到每個階段。吳定所提出的政策運作過程架構較周全，本文參考吳定所提出的架構為依據，進行分析執行教師專業發展評鑑方案所面臨的挑戰。

圖 1-1 教育政策運作過程架構



資料來源：修正自吳定 (2005)。公共政策 (頁 23)。台北：國立空中大學。

一、教育政策問題形成

教育政策問題形成階段包括了從教育問題的發生、教育問題的提出、教育問題的接納及教育政策問題認定等四個階段，由於教育政策問題形成階段是整個教育政策運作過程的第一個階段，如果教育政策問題認定不正確，則後續的教育政策規劃、合法化、政策執行、政策評估便無法達成目標。因此，在教育政策問題形成階段之中，有關於教育政策問題的認定工作乃是政策成敗的重要基礎（丘昌泰，2013；吳定，2005；林水波、張世賢，2012；Rocheftort & Cobb, 1993；Dunn, 2008）。

由於政策之制定在於針對政策問題，解決政策問題。因此，據其精神，可將「教育政策問題形成」的意義界定為：「以解決教育政策問題為導向，對政策問題的各種形成因素，採用質性與量化資料，描述與說明教育政策問題的成因及其影響的層面，並進行系統性與科學性的分析研究。經由初步地確立政策目標，以利後續分析工作與能提出解決問題之可能方案的過程」。此一過程是以解決教育問題為導向的階段性工作，是研擬教育政策的啟動樞紐，並為規劃教育策略與方案的前行階段（顏國樑、任育騰，2014）。

教育政策問題形成位居整體政策運作過程的開始階段，其重要性如下（丘昌泰，2013；吳定，2005；林水波、張世賢，2012）：（一）教育政策問題形成是政策運作過程的第一個階段；（二）教育政策問題形成是對教育政策問題開始蒐集形成因素並進行分析的啟動步驟；（三）教育政策問題形成是規劃教育政策方案的基礎；（四）在規劃政策方案之前，於「教育政策問題形成」階段之中，政策問題認定（problem identification）就佔了百分之五十的精力及時間；（五）教育政策問題形成所確定之政策目標是評估政策執行的依據，足以判斷政策成果是否已解決教育政策問題。

由教育部《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》第二點指出，辦理教師專業發展評鑑為協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果。因此，教師專業發展評鑑方案的精神強調促進教師專業發展，不涉及教師的考績，是形成性的評鑑目的。因此評鑑方案應視教師為專業人員、教師自我成長、教師的主體性、教師增能授權的學習歷程，強調專業的對話、分享、信任及實踐，以及提升學生的學習效果（顏國樑，2011；饒見維，1996；Guskey, 2000；Howard & McColskey, 2001；Liou, 2010）。

目前教育部並未對教師專業發展評鑑政策之問題的發生、問題的提出、問題的接納及教育政策問題認定等進行嚴謹的分析，並依據分析結果提出政

策目標，僅在要點中提出簡要的目的。例如，如果經過分析，政策目標是形成性評鑑取向而不是總結性評鑑取向，強調教師專業成長與增進學生學習成果，則其政策規劃、政策合法化、政策執行，以及政策評估皆會有不同的發展方向。誠如黃新民（2010）指出，雖然「教師專業」是政策相關文本的核心價值，但即使是在進入政策議程與制定的階段，「台灣的教師專業存在什麼問題」或者「台灣的教師工作存有什麼問題」，並沒有被充分的討論與界定，亦即政策所欲處理的問題並未被明確化與脈絡化，只是強調政策的目的是在促進教師專業成長，提昇學生學習成效。

二、教育政策規劃

綜合專家學者（林水波、張世賢，2012；林天祐、謝惠如，2005；張芳全，2006；翁興利，2004；Anderson, 2003; Dunn, 2008; Jone, 1984）的看法，認為教育政策規劃係指「教育政策問題形成之後，為解決問題，採取科學方法，廣泛蒐集資訊，提出因應之具體替選方案、法案、配套措施以及執行措施，並產出未來合法化、執行及評估計畫之動態過程。」

以教育政策規劃與政策分析過程的關係分析，教育政策規劃位置在教育政策運作過程第二階段，當教育政策問題形成之後，接著便進行教育政策規劃的運作，並受到政治、經濟、文化、社會等外在環境。一個好的教育政策規劃，不會盲目地接受既定的政策選擇方案，一定要經過縝密的政策規劃過程，依據政策規劃原則，分析政策的可行性。教育政策規劃居於政策分析過程的承先啟後的樞紐地位，一項教育政策有周詳與妥慎的規劃，政策合法化、政策執行及政策評估才能順利運作，教育政策目標才有達成的可能（顏國樑，2014a）。若未能進行政策規劃，可能產生之結果如下（張芳全，2006）：（一）無法明確掌控資源；（二）對政策規劃執行人員及資源無法有效分配；（三）對政策規劃執行之後的每個階段，將無衡量標準是否達到預期效果；（四）無法告知社會大眾及政策執行人員要執行何種政策、如何進行，以及如何分配政策任務；五、無政策規劃屬將無法讓政策延續。

由上述觀點分析，在辦理單位與組織與分工尚屬嚴密，但教育部師資培育及藝術教育司依《教育部組織法》（2013）規定，教育部師資培育及藝術教育司的職權主要是掌理師培政策、師資職前教育、師培大學獎補助與評鑑、教師專業證照與實習、教師在職進修、教師專業組織輔導、教師專業發展評鑑的規劃、輔導與進階制度等，以及藝術教育政策之規劃、推動、督導與藝術教育諮詢機制之規劃及推動。推動的教師專業發展評鑑方案對象是中小學，但師資培育及藝術教育司並不是直接督導單位，而是教育部國民及學

前教育署，其掌理規劃、推動高級中等以下學校與學前教育政策及制度，並督導、協調、協助各地方高級中等以下學校與學前教育之發展，及執行教育部所轄高級中等以下學校教育事項。因此，師資培育及藝術教育司與國民及學前教育署是否能共同合作推動，影響政策推動的成效。以目前國民及學前教育署並未相對成立推動小組，要發揮推動的效果，仍有待觀察。

另外，教育部在2009年成立七個區域人才培育中心，以結合大學院校與地方推動評鑑方案。但在成立輔導諮詢人力，包括中央輔導群、輔導委員、輔導夥伴教師。在2014年新修訂之《教育部補助辦理教師專業發展評鑑師實施要點》，區域中心階段性任務結束而不再設置，大部份任務由地方成立「校長及教師專業發展中心」承接辦理，地方是否能夠有意願與能力，不流於行政取向，以及如何結合由大專院校所組成的輔導委員，發揮諮詢輔導的功能，仍有待觀察。

在實施計畫方面，教育部訂定《教育部補助辦理教師專業發展評鑑師實施要點》，做為推動的主要依據。以計畫、執行、考核來看，教育部在施政計畫中並未訂定中長程實施計畫，較難看出整體實施策略、實施時程、考核機制、經費編列等。

教師專業發展評鑑的規準、教學觀察、教學檔案等，開始是參考美國的教師評鑑方案，雖然後來進行一連串研究，並拍攝部分教學影片，以供教師學習的教材。以政策規劃可行性分析，宜再省思其運用之情況，是否適合台灣的教育環境，以及應吸收其優點，發展本土化的教師專業發展評鑑方案。

在資源整合方面：從2006年起提出《精進教學計畫》，其目的在改進教師教學、提升教師教學品質及學生學習成效（教育部，2009）。所謂精進教學（enhancement teaching）意指促進教學有更進步的表現與作為（張素真，2012）。此外，教育部亦推展學習共同體、分組合作學習、專業學習社群，在高中職推展優質化方案等，其共同目的也是改進教師教學品質，提昇學生學習效果。這些資源如何有效整合與發揮更大的執行成效，皆是我們應重視的課題。

三、教育政策合法化

綜合林純雯（2006）、顏國樑（2014b）與Jones（1984）的看法，所謂教育政策合法化(educational policy legitimation)，係指教育行政機關或民意機關將某項教育政策完成法定程序並取得正當性，制定成教育法律或訂定教育命令的動態過程，其目的在藉助教育法令所具備的強制性與約束力，保障教育

實施的品質，確保教育相關人員權益，促進教育政策的順利推動，有效達成教育政策的目標。廣義來說，教育政策合法化結果呈現的形式包括教育法律與教育命令，狹義來說則指教育法律。

由教育政策合法化與教育政策的關係分析，任何解決教育問題或滿足公眾需求的教育政策方案，均必須經過權責部門的合法化歷程，始能成為具法定地位的教育政策，從而具有統治的正當性，此即為「教育政策合法化」。重大教育政策（指關乎人民權利、義務或涉及社會公益、公共福祉者）必須以「法律」的形式呈現，方能受到更為理性、嚴謹且廣泛的參與監督，即須經過民意機關依法定程序審議，此即「立法」。重大的教育政策，應以法律的形式呈現，可免行政機關之專擅，且較具有穩定性（顏國樑，2014b）。參考《中央法規標準法》(2004)第五條規定，各機關應以法律制定事項，教育事務應以法律形式呈現的範圍包括：（一）憲法或法律明文規定，應以法律規定的教育事項；（二）有關人民之教育的權利；（三）關於國家各教育機關組織；（四）其他重要教育事項應以法律定之。

目前教育部推動的教師專業發展評鑑，是以《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》為推動的依據，該要點是行政命令的形式，並不是具有法律的位階。相關研究（林秋美，2012；秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑，2010；顏國樑，2011）指出，教師專業發展評鑑計畫缺乏法律位階的依據，較不具強制性，是影響推動成效的主要困境之一。又根據《行政程序法》(2013)的規定，攸關人民的權利義務必須以法律定之，以作為政府機關實施的依據。因此，如果要全國推動，僅以行政命令規定，不僅難有周詳的制度與經費的穩定支持，亦無強制性、穩定性及保障性。

民國99年8月舉行之第八次全國教育會議結論（教育部，2011）與教育部人才培育白皮書（教育部，2013），皆指出未來將於《教師法》中列入訂定中小學教師評鑑辦法之法源，並推動「教師專業標準」及「教師專業表現標準」，以為教師評鑑的依據。由上顯示教育部將推動教師評鑑法制化的工作，但在條文內涵與實施作法上是否是目前推動方式以專業發展取向，或者未來要考量與教師績效考核、不適任教師、教師分級相關，這在結論文字上並不清楚，而且所謂「教師專業標準」及「教師專業表現標準」，其內涵為何？這與教師專業發展評鑑方案有何不同？兩者之間是否衝突或重疊？為何要同時放置在一起等，都需要衡量各種情況，妥適研擬適當可行的措施。

四、教育政策執行

任何政策之執行，均需依賴其計畫之訂定是否周延，教育相關組織運作及人員觀念及認知是否正確，是否盡力的推動與執行，資源是否能充分的有效運用，執行人員是否有足夠的時間推動政策，以及環境脈絡的發展背景影響等，才能確保政策的良好立意，達到應有的成效（顏國樑，1997）。因此若要強化「教育部專業發展評鑑計畫」此項政策之執行力，落實政策的執行，需要清楚掌握影響其執行的因素，才能達成政策之理想目標。

教育政策執行影響因素之分析，其主要目的在增進政策的有效執行，以達成教育政策目標。綜合學者見解（吳東穎，2008；林幼鵬，2011；林美伶，2010；歐亞美，2013；范兆斌，2011；張怡欣，2013；顏國樑，2009；Fowler, 2012；Hoing, 2006；Plaut & Sharkey, 2011），教育政策執行的影響因素係指教育行政人員或學校行政人員，在執行某項教育政策時所受到內外環境及政策本身的影響，通常包括（一）政策本身特質：包含政策目標之明確性、政策理論之適切性、技術的可行性、政策規劃之周延性、執行策略。（二）執行組織特性：係指學校組織的特性，包括具有科層體制的特徵、鬆散結合的體系與開放性的社會系統。（三）政策背景環境：包括利益團體的運作、政治領導人物的關切、民意代表的推動、行政人員的裁量、示威、抗爭、統計數據的警示，以及政治結構的變動。（四）執行人員意願與能力：係指執行人員的能力越強且執行意願越高，則其執行變異程度越低。亦即當組織成員對於政策執行有一致的共識，則政策執行目標較容易達成。（五）政策執行資源：係指執行政策所需資源，包含經費、人員、資訊、時間。

在執行人員的意願方面：（一）教師參與意願仍有待提昇：教師專業發展評鑑方案自民國95年實施至今，雖然參與的人數逐年增加，依據表1、表2、表3的分析，在國中與國小教師參與人數佔其教師總人數比率不到三成，即使高中職雖然參加校數已達九成，但仍有約45%的教師未參加，顯示教師參與意願並不高，如何訂定提高老師參與意願的策略，是值得重視的課題。（二）校長參加意願有待提高：大多數校長僅完成線上研習課程和行政研習，參加實體課程的校長人數大幅下降。研究發現對教師專業發展評鑑計畫不熟悉的校長會排斥此一計畫（馮莉雅，2014）。

在執行人員的能力方面：過去學校較忽略教師的專業知識的分享，因而讓教師平時累積的專業工作經驗，僅是個人獨享，或隨著教師的調校而消逝，難以作有效的經驗傳承與知識創新（吳俊憲，2010；黃怡絜，2007）。

中小學教師此種保守、個人化及不善協同合作的教師文化，對於講求分享、參與、互助、主動等特性的教師專業發展評鑑之實施是不利的（郭昭佑，陳美如，2014；Liou & Daly, 2014）。

在政策執行資源方面：（一）教師工作負擔沉重，難以找到共同時間討論與對話：秦夢群、陳清溪、郭昭佑（2010）、黃新民（2010）、廖素梅（2009）指出，中小學教師工作負擔重，難有共同一起討論評鑑相關事宜，影響教師專業發展評鑑方案的執行成效。就教學現場而言，中小學教師所要面對處理的相關評鑑視導或行政業務，並沒有因推動「教師專業發展評鑑」而有所合併或刪減，教師的教學場域仍深受時間與空間結構的限制，平時教師教學工作繁忙，仍需要兼任行政工作，對於教學與兼任行政工作之外的活動，當然多一事不如少一事。如果推動教師專業發展評鑑，教育行政機關無法減少對學校的評鑑工作，學校也未能整合行事曆所列舉的工作，或是增加教師太多書面整理的工作，則會大大降低教師參與的意願與執行成效。因此如何減少教育行政機關對學校的評鑑、整合學校校務活動，減輕教師工作負擔，是我們必須解決的問題。（二）地方教育行政人員更動頻繁：教育行政機關執行人員常以候用校長課程督學負責業務，因遴選至學校擔任校長，所以時常變動，不利於方案的推動。（三）許多地方輔導團員未參加：教專評鑑方案最重要的精神在於透過提升教師的課程教學與班級經營的能力，以促進學生的學習效果，這與各縣市輔導團員實際上擔負輔導教師教學與班級的任務來看，其目標是一致的，但是因為參加教專要原校校務會議或課程發展委員會通過才能參加，導致有許多具有優秀各科領域專業的地方輔導團員無法參加教師專業發展評鑑方案，以人力資源運用來衡量，是件可惜的事。（四）輔導委員缺少專門領域教授參與：輔導委員是由各大專院校教授所組成，其任務主要是受邀參加縣市政府推動委員會，與接受申辦學校邀請，以提供適當建議。從登錄在 2014 教育部教師專業發展支持網的輔導員資料分析，大部分是教育相關系所的教師參與較多，具備課程與教學、學校行政專長居多，具有數學、語文、自然、音樂等專門領域教授參與較少，具備特教專長教師也較少。（五）輔導夥伴教師可跨校協助教師專業發展評鑑方案的推動，有助於政策的順利實施，但培育數量上仍不多。

在利益團體方面：教師專業發展評鑑方案的相關利益團體主要有教師會、行政機關、家長會、校長協會、學者專家，教師專業發展評鑑方案推動以來，行政機關、家長會、校長協會、學者專家大多持贊同意見。但家長會

方面雖表示贊同，但對於評鑑結果不作為淘汰不適任教師，以及實施期程緩慢有意見。而一般參與評鑑方案的教師大多贊同以專業發展為評鑑目的方案（林幼鵬，2011；林淑芳，2010；林惠苗，2010；林麗雪，2010；秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑，2010）。但代表教師的教師會團體則較持反對意見，反對意見大多是配套措施未建立、此方案是教師分級的準備工作等。因此，如果確定未來要實施教師專業發展評鑑，應積極與相關利益團體協商取得共識。

五、教育政策評估

教育政策評估的功能主要是在檢視政策目標的適當性，並提供相關的政策資訊給予新的發展方向。政策評估具有學術上與實務上的雙重功能，在學術上政策評估的資訊可以累積社會科學知識應用於政策問題上的成果，在實務上則可提供決策者更充分的政策資訊，給予擬定適當的政策方向（李允傑、丘昌泰，2009；丘昌泰，2013）。

政策評估的發展，從第一代重視實驗式的測量評估、第二代強調描述評估，第三代重點在於判斷評估，自八十年代開始第四代評估的觀點強調所有相關利害關係人（stakeholder）的涉入，並在各自的方案利益中互相協商與溝通，慢慢在資訊的交流中達成共識。重視利害關係人的政策評估方式，被稱回應性政策評估，期望透過回應性政策評估的使用，能夠修正過去過分重視實證典範的評估方式、管理主義，以正視社會當中存在的多元價值觀，調整評估者的角色（宋美瑤，2009；Guba & Lincoln, 1989）。

過去教育政策評估大多是教育行政機關來評估學校執行政策的成效，採取的是由上而下的溝通方式來進行評估，學校鮮少參與教育政策評估的活動，僅是提供相關資料接受評估，使教育行政機關與學校之間無法產生政策的共識。因此，進行教育政策評估應該讓受評學校參與政策評估活動與管道，透過互動、協商產生教育的共識。

以教育政策運作過程來看，政策評估的類型可分成政策規劃評估、政策執行評估及政策結果評估三種。政策規劃評估係指政策在實施之前所從事的評估，目的在瞭解政策是否可行？政策執行評估是針對執行中的政策進行系統性評估，其目的在於評定執行情形，包括執行的問題、執行的影響因素，以及執行的策略等。

政策結果評估包括政策產出與政策影響，評估政策是否達成預期目標、政策利害關係人行為與態度的變化等（李允傑、丘昌泰，2009）。

目前教育部對於教專方案的推動已進入第九年，投入相當的人力與經費，但對於教專政策問題的本質、政策規劃可行性(如經濟可行性、政治可行性、技術可行性、法律可行性等)、政策執行情形、政策的影響情形，尚未進行整體性的評估。

根據我實際輔導的經驗，許多參與辦理評鑑方案的學校，在進行自我評鑑，以及他評之教學檔案或教學觀察之後，卻較少進行實際專業成長的活動。另外，依據《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》第五點規定，校內評鑑方式，由教師專業發展評鑑推動小組安排評鑑人員進行正式評鑑，必要時得依受評教師之需要進行非正式評鑑。但此項正式評鑑的規定，在我輔導的經驗也是學校較難完成的。這顯示方案的理想與實際目的有落差，有待縮短兩者之間的差距。

教師進行教學觀察及專業學習社群有助於教師專業發展，但觀察教學發現問題後，由增能再到學生學習成效間已出現困境；因為能將研習後運用於課堂者並不多，至於教師專業成長後如何影響學生的學習，則未見到有適當機制協助（張素貞、李俊湖，2014）。這是未來進行評估應重視的課題。

伍、中小學教師專業發展評鑑執行的對策

以下針對中小學教師專業發展評鑑方案在教育政策運作過程產生的挑戰，從教育行政機關、學校、教師、教師團體四個方面提出因應策略：

一、教育行政機關方面

(一) 在教師法制定以教師專業發展評鑑取向的法源

目前教育部推動的教師專業發展評鑑，是以行政命令的形式做為推動的依據，並不是具有法律的位階。根據《行政程序法》的規定，攸關人民的權利義務必須以法律定之，以作為政府機關實施的依據。因此，在法源上，應在《教師法》中明訂教師需接受評鑑，以做為全國推動的依據。

雖然教育部在第八次全國教育會議與人才培育報告書皆揭示要推動教師評鑑的法制化，但法制化的方向是朝向教師專業發展取向的教師評鑑，或者僅是過渡時期，未來要往教師分級或是作為教師考績的參考，並未明確的敘述。如果衡量實施的經驗，教師專業成長需要時間才能看到成效，如以總結性評鑑方式實施，反而可能變成形式化，以及經過這麼多年，仍有許多老師不參加與教師會的反對，許多教師

因沒有接觸的機會，失去享受教師專業發展評鑑的豐富資源，倒不如在《教師法》制定以教師專業發展評鑑取向的法源，讓教師都安心參與教師專業發展評鑑，透過此方案的協助得到專業成長。另外，對於評鑑辦法、教學輔導教師的資格、遴選、權利義務等其他行政事項亦應訂定相關規定，以作為實施的依據。

（二）建構中央、地方及學校三層級教師專業成長支援體系

在《教育部組織法》修正後，由教育部師資培育與藝術教育司負責規劃與執行，由於事權的統一，有助於教師專業發展評鑑此項政策的推動。因此，如果能建構中央、地方及學校三層級教師專業成長支援體系，將有助於教師專業發展評鑑執行的成效。

如何建立中央、地方及學校三層級教師專業成長支援體系，可從下列途徑著手：1. 訂定教師專業發展評鑑方案相關法規：除繼續協商立法院、教師、家長相關團體，將教師專業發展評鑑入法之外，對於推動的相關行政命令，亦宜積極研擬，如評鑑辦法、修正實施要點、各項人才培育資格與權利義務等。2. 訂定中長程實施計畫：就實施背景、目前執行情況與成效、計畫目標、實施時程、實施策略、實施內容、分工與負責單位、預期成效、績效評估標準與機制、經費編列等，訂定較周詳與明確的計畫，以作為執行人員有推動的依據，促進計畫的順利實施。3. 建立完善的組織與分工：2014年新修正的《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》，已經建構中央、地方、學校三層級的執行組織，比過去在組織上較為完善，但仍有改善空間，如：1. 教育部國民教育與學前教育署宜有副組長級以上人員負責、地方需有科長級以上負責，並由正式編制專人負責執行，並搭配有教學經驗借調人員，一起合作推動。2. 對於高中職學校的支援與服務需加強，因為國中小有各縣市負責督導與服務，高中職學校的督導與服務相對顯得薄弱，因此需要協調國教署與相關團體，提供更多的服務。3. 妥善運用輔導委員：教育部委託大學院校成立七個區域人才培育中心，未來因大部份任務由地方成立「校長及教師專業發展中心」承接辦理，區域中心階段性任務結束而不再設置，因為輔導委員具有學術導向的諮詢輔導，中央與地方宜將具經驗的輔導委員納入推動小組，以繼續協助教師專業發展評鑑方案的推動，亦可轉型賦予不同的任務，以繼續發揮諮詢輔導的功能。4. 各縣市已成立校長及教師專業發

展中心，教育部應持續給與地方充裕的經費與人員補助，以維持該中心的正常運作。

(三) 加強政策溝通與政策行銷

教師專業發展評鑑方案如果有良好的政策溝通，可形塑和諧氣氛、凝聚共識，以及利於政策推動。而教師專業發展評鑑方案要有良好的政策溝通則教育行政機關人員需要採取有效的行銷策略與方法，促使教育行政機關內部執行人員及外部服務對象，對教師專業發展評鑑方案產生共鳴或共識。

如何對教師專業發展評鑑方案加強政策溝通與行銷，可從下列幾方面著手：1. 對教育行政機關有關執行系統，包括教育部、中央輔導委員、各縣市教育行政機關、輔導委員，宜辦理共識營，以掌握政策脈動，營造推動政策的共識。2. 邀請教師會、學校行政學會、家長會參與教師評鑑制度的設計。3. 鼓勵與補助教師團體提出與辦理教師專業發展評鑑方案。4. 製作微電影、懶人包、刊物文宣、典範學校、優良事例等，提供立法委員、議員、教師、校長、家長參考，以傳達教師專業發展評鑑方案的核心理念。5. 即時將教師專業發展評鑑方案重要訊息公布在「教育部教師專業發展評鑑支持網」，讓相關人員隨時掌握與瞭解評鑑方案的動向。

(四) 改善教師專業發展評鑑人才培育課程與擴增培育人數

目前教育部的人才培育課程包括初階、進階、教學輔導教師、輔導夥伴教師、講師。為讓各種研習課程更符合教師需求與擴增人才培育人數，可從下面途徑進行：1. 拍攝更多本土化的課程，如教學觀察、教學檔案、人際關係與溝通、班級經營與輔導行動研究等課程，以供參與教育人員參考。2. 針對各種研習課程進行檢討，就其研習人員資格、時數、課程內容、實施方式，以及研習之銜接等作整體分析與考量。3. 對研習學員進行研習回饋意見調查，以瞭解各種課程的研習過程與成效。4. 編製進階課程的研習手冊或研習講義，以利各種培育課程內容更標準化與精緻化。5. 對於各類人才宜訂定回流與進修的機制。6. 提供成效評估培訓課程，以做好成效評估工作。7. 目前在進階與教學輔導教師有比率的限制，對於已額滿的學校，可適度放寬比率限制，以激發有心不斷精進的教師。8. 挑選更多優良教學輔導教師參與輔導夥伴培訓，以協助學校推展教師專業發展評鑑方案。

(五) 擴大教師專業發展評鑑參與對象

目前教師專業發展評鑑參與對象仍有改善的空間，在參與對象方面的擴大可從下面途徑著手：1. 增加各縣市輔導團員的參與：因為「教師專業發展評鑑方案」著重課程設計與教學、班級經營與輔導，除了需要瞭解方案有關評鑑制度之外，最重要的還是具備課程各領域專業水準的要求，對於實施同儕評鑑的教學觀察或教學檔案，才能給予正確與深入的建議。宜打破僅能透過原校參加，可自願或規定集體參與初階研習，如此可讓具有領域專業與評鑑他人的資格，促使輔導團系統與教師專業評鑑制度結合。另外，地方教育行政機關宜規定輔導團員具備初階以上的資格。2. 鼓勵專門領域的教授參與教師專業發展評鑑方案，讓諮詢輔導發揮更大的功能。3. 國中與國小教師參與人數佔其教師總人數比率不到三成，宜擬定妥適策略，如將具有進階、教學輔導教師、講師、輔導夥伴資格者，列入教師甄試、校長主任、特殊優良教師等的加分項目，以鼓勵國中與國小教師參與。4. 校長宜具備初階人員證書以上資格，以利教師專業發展評鑑方案的推動。5. 將學校參與教師專業發展評鑑方案比率列入教育部統合視導指標之一，以促使參與學校比率較低的縣市積極鼓勵學校參與。6. 目前高中職已將學校參與教師專業發展評鑑方案列入校務評鑑，因此各縣市宜比照辦理將其列為校務評鑑指標之一，以提升國中小教師參與的比率。

(六) 以知識管理角度，繼續充實教師專業發展評鑑支持網

教育部為推展教師專業發展評鑑，提供教師專業發展評鑑相關知識分享的平台，此網站可整合相關資源，提升對教師專業發展評鑑的相關知能，讓大家能夠分享實施的經驗，減少重新摸索，提供專業發展整合平台，讓教師獲得專業成長的管道與支援，符合21世紀知識管理的趨勢。所以，首先，應繼續充實網站資源，結合更多教學平台，提供教師教學運用，如均一教育平台、博幼平台、教育部補救教學系統、網易公開課等。其次，應鼓勵參與評鑑方案的相關人員運用此網站所建置的資源，充實評鑑相關專業知識，選擇適合學校的評鑑規準、評鑑方式、評鑑手冊等，提供辦理經驗分享，以及運用此網站的平台，讓自己的專業不斷成長，提升教師本身的專業。再者，拍攝辦理教師專業發展評鑑與專業學習社群表現優異的學校分享其精進策略和典範策略。

(七) 協助各縣市校長及教師專業發展中心，並持續給予經費補助

由各縣市參與學校數與教師人數來看，各縣市推動的積極程度不一，導致有些縣市推動成效不彰，其中原因之一是沒有健全的組織來執行。依據《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》規定，各縣市政府可以以任務編組成立「校長及教師專業發展中心」（以下簡稱教專中心）。各縣市教專中心的成立，可擴大與深化教師專業發展評鑑的參與。

如何協助各縣市校長及教師專業發展中心可從下列途徑著手：

1. 教育部應編列充裕經費，促進各縣市教專中心穩固發展。
2. 各縣市教專中心應訂定周詳的發展計畫，以做為推動的依據。
3. 各縣市教專中心應整合縣內資源與相關計畫，如輔導團、研習進修、行政人員考試、精進教學計畫、學習共同體、專業學習社群、教學卓越計畫等，以發揮更大的執行效果，並建立縣市的特色。
4. 結合大學院校輔導委員、講師、輔導夥伴、教學輔導教師、進階評鑑人員等，妥善規劃，提供學校諮詢，以協助學校推動教師專業發展評鑑方案。
5. 各縣市教專中心應每年進行自我評估，並提到各縣市教師專業發展推動委員會審議，並據以改進。

(八) 建立教師專業發展評鑑方案評估制度

進行教師專業發展評鑑方案評估，其主要功能在於檢視政策目標的適當性，與目標的達成程度，以提供師專業發展評鑑方案改進與未來發展方向。過去教育行政機關是評鑑的發動單位，教育部與地方教育局(處)鮮少進行自我評估，以至於與問題核心難以發現本身的缺失，例如資源的整合與單位之間的溝通，或者政策設計的問題等。此外，常以行政本位的角度設計評估，未能以利害關係人的觀點，邀請政策相關人員參與，導致政策評估偏離教育本質，以及對政策評估產生抗拒。

如何建立教師專業發展評鑑方案評估制度，可從下列途徑著手：

1. 教育部與各縣市教育局(處)宜針對每年教師專業發展評鑑方案執行情形邀請外部人員進行自我評估，以作為改進的參考。
2. 委託學術團體或專家學者以專案研究方式進行教師專業發展評鑑方案評估，包括釐清政策問題的本質、政策規劃可行性、政策執行問題、政策目標達成程度、政策對教師教學與學生學習的影響，進行整體性的評估。

3.以政策利害關係人觀點邀請校長、地方教育行政人員、教師會、家長會參與政策評估，提供受評相關利害關係人參與政策評估活動與管道，透過互動、協商，產生共識，以了解利害關係人在評鑑方案的問題與需求，使教師專業發展評鑑方案能順利與有效進行。4.評估重點應關注教師實踐及學生學習層次，評估方法採用三角檢證與質量並重方法進行研究。

二、學校方面

(一) 校長應以身作則積極參與教師專業發展評鑑，並取得評鑑人員證書

校長是學校校務推展的靈魂人物，是校務發展的總舵手。換言之，校長是一個學校重要的影響人物，學校教育目標與教育政策需要在校長的領導下較能達成。目前校長大部分皆參加教師專業發展評鑑方案的行政研習，瞭解評鑑方案的大概精神與內涵，但許多校長並未實際進行觀課或教學檔案製作，以及進而取得初階評鑑人員以上證書，因此對於教師專業發展評鑑方案推動有時會偏離方向，未能掌握評鑑方案的核心精神在於提升學生學習效果，促進教師專業成長，導致教師不願參與。因此，校長除了積極參與教師專業發展評鑑方案行政研習之外，應至少取得初階評鑑人員資格，以利教師專業發展評鑑方案的推動。

(二) 配合校務發展，整合相關資源推動教師專業發展評鑑，減輕教師工作負擔

中小學教師，除教學工作之外，亦要負擔行政工作，時間不夠是影響教師專業發展評鑑方案的重要因素之一。因此學校應配合校務發展，整合相關資源推動教師專業發展評鑑。推動教師專業發展評鑑方案的目的是在於改善教師教學與班級經營品質，進而提升學生學習成效，所以評鑑方案是手段而不是目的，凡是能增進教師專業發展評鑑方案執行成效，皆是有用的資源，都應該整合在一起。

至於如何整合相關資源的做法可從下面途徑著手：1.高中職學校應整合優質化方案，透過學習社群，推動教師專業發展評鑑；而國中小結合精進教學計畫與學習共同體，透過學習社群，發展教師專業發展評鑑。2.學校應主動整合學校相關活動，將教師專業發展評鑑活動納入或融合在一起，例如原本的教學觀摩則以教學觀察代替之；或者結合學校原來的領域會議轉型為專業學習社群來運作，可發展評鑑規準與研究等，則評鑑方案實施時不會讓老師認為是多一項不同的方

案，而造成教師額外的工作負擔。3. 教師專業發展評鑑實施過程需要許多行政事項的配合，包括需要相關經費的使用、研習人員的安排與研習課程的規劃、評鑑過程需要討論與研商，以及調整學校課程，以便安排共同時間等，這些評鑑相關事項都涉及學校資源的投入、分配及運用，學校行政必須妥善規劃與執行，讓教師專業發展評鑑的實施獲致較好的成效。

(三) 以學生學習成果與教師專業成長作為評鑑推動成效的依據

任何教育政策的改革，都必須以教育本質為基礎，教育本質是教育的根源，若不知教育的根源，則政策的執行便容易偏差，甚至將目的與手段兩者之間的關係本末倒置。由此觀之，教師專業發展評鑑是整體學校教育改革的一環，僅是教育改革的手段之一，教師專業發展評鑑的實施能否達成方案的目標，都應以教育本質為評鑑的依據及規準。

教師專業發展評鑑方案的目的主要在透過提昇教師的課程教學與班級經營之能力，以增進學生學習成果。換言之，學生學習成果與教師專業成長效果是驗證教師專業發展評鑑推動成效的依據。因此未來執行教師專業發展評鑑應以此為判斷的依歸，不論是執行策略或判斷執行成效，都不能脫離此項教育本質。

(四) 營造有利的教育環境，建立有利於專業發展評鑑的教師文化

在學校要推動教師專業發展評鑑，需要學校開放的氣氛與教師的信任，讓教師暢所欲言，讓教師清楚明確瞭解評鑑的目的、評鑑方式、評鑑期程、評鑑後的專業協助等，並讓教師在評鑑過程皆能共同參與。

教師專業發展評鑑制度想要獲得教師的認同與接納，並不是一味去迎合教師的價值觀，因為教師文化有其封閉與保守的一面，而是要經過價值澄清與改變消極的學校文化，才有可能逐漸建立有助於教師專業發展評鑑的文化。因為不管評鑑制度設計的多周詳完善，也不管有多少人力、經費、資源的支持，如果教師沒有能力或沒有意願利用機會成長，則教師不可能真正獲得專業發展。因此，在做法上，可採取教師文化的檢視與轉化、營造優質的教育氣氛、以教師專業發展為評鑑目的、提供支持個人教師需求的資源等，皆是有助於建立優質的教師專業發展評鑑文化，進而促進教師專業發展。

(五) 推動教師專業學習社群，促進教師專業成長

根據相關研究（王秀玲、康瀚文，2012；吳貞慧，2012；倪惠軒，2011；Gordin, 2010; Hord, 2009; Robert & Pruitt, 2003; Seglem, 2009; Vescio, Doren & Adams, 2008）發現，學校專業社群能減少教師之間的孤立與隔閡、激發教師進行自我反思、促進教師實踐知識的分享與創新，以及提升教師教學效能與教師專業的成長。

教師專業學習社群在組成方式上可以考量學校的資源、需求及發展，以多樣化方式組成，可以是同一領域、同一學年、跨校，以及共同主題的組合：如品格教育、電子白板教學、班級經營、數學教學、新進教師輔導、學生輔導等。在運作方式上，可採用專書閱讀、座談討論與分享經驗、教學檔案與教學觀察、個案分析、專題演講、行動研究等，而學校行政單位協助教師學習社群，需於每週安排共同的空堂時間，以利其每週聚會討論，進行課程與教學的研討或研發。

(六) 落實正式評鑑，提昇教師教學品質

教師參與教師專業發展評鑑的評鑑方式包括自我評鑑(自評)接受校內評鑑(他評)，所謂他評係指由教師專業發展評鑑推動小組安排評鑑人員進行正式評鑑。依學校實施評鑑方案實際運作情形來看，以自我評鑑較能夠落實，但他評方面許多學校並未進行，往往僅由自己搭配的教師進行同儕觀課，而未由教師專業發展評鑑推動小組安排評鑑人員進行正式評鑑。因此，學校除自評之外，宜進行正式評鑑，其做法如下：首先，考量教師參與的時間長短，安排每位教師接受正式的時程。其次，評鑑完成後，評鑑人員應將綜合報告表等資料密封，送交教師專業發展評鑑推動小組審議；教師專業發展評鑑推動小組彙整評鑑資料後，應與評鑑人員(代表)共同審議認定評鑑結果是否達到規準。再者，教師專業發展評鑑推動小組應將個別受評教師之評鑑結果，以書面個別通知教師，並予以保密，不得公開個人資料。最後，學校應根據評鑑結果對教師專業表現給予支持及回饋。

(七) 妥善遴選進階、教學輔導教師，建構教學輔導機制

目前學校參與教師專業發展評鑑，可培育進階評鑑人員與教學輔導教師，這些教師在學校裏可以承擔帶領學校同事提升教與學的領導者，這也是教師領導(teacher leadership)的理念，教師領導是校長領導力的轉化，其特徵是專業、分享、學習、賦權(張慶勳，2014)。可帶給學校同儕互動、建構專業學習社群的新力量。因此，學校應依據

教師學科專長、年資、人格特質等，妥慎經過校評會推薦優良教師成為進階評鑑人員與教學輔導教師，並賦予參與專業學習社群或成為領頭羊，以及協助新進教師、教學困難或自願同儕成長教師專業成長。

(八) 依據評鑑結果，落實教師專業成長計畫

教師專業發展評鑑的目的，在於改進教學，提昇教學效果。但根據學校現場實施的情形，許多學校在觀課或教學檔案之後，在教師專業成長方面未能確實進行，讓教師感受不到參加教師專業發展評鑑的好處。

教師接受評鑑結果會產生不同的需求，例如有的老師經自我評鑑知道自己管理學生秩序能力不足，需要班級經營方面的協助；有的教師經同儕教學觀察發現教學方法有缺失，需要精進教學法的幫助；有的教師經教學檔案發現行動研究能力不足，需要行動研究方面的學習等。因此，為了落實教師專業發展評鑑的目的，達到改進教學的效果，學校可根據教師專業發展評鑑的整體結果，訂定教師專業發展方案，透過專業學習社群，或者進行個別的評估與安排，提供給能力好與能力差，以及提供新手教師和有經驗教師的專業發展資源，配合教師專業與生涯發展，鼓勵教師進修與研究，有效協助教師專業成長。

(九) 發展教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統

從需求層次理論與社會比較理論可知，教師專業發展評鑑成功的關鍵之一，在於適當「社會—情緒」支持系統的建構，而「學校層級」教師專業發展評鑑之「社會—情緒」支持系統的內容包括專業的支持、個人的支持、面對問題的支持。如何發展「社會—情緒」支持系統，可從下列途徑努力（丁一顧、丁儒徵，2014）：1. 強化教師支持系統功能：整合學校現有之支持系統，包括教學輔導教師、教師專業學習社群、領域（學科）教學研究會、學校教師會、信任的同儕教師、專業輔導人員等，建立其對教師專業發展評鑑之直接支持。2. 強化行政支持動能：學校行政體系應提供各「社會—情緒」支持系統實際運作時必要之人力、時間、經費、空間等之支援，當然，對於運作良好的系統，亦應設置必要的獎勵措施，藉以提升學校層級教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統的實施效益。3. 營造健康與信任的文化：肯定教師教學表現、提供評鑑者與受評教師間對教學的檢視與對話、以及提供教學改善的回饋等，而並非是一種績效考核。藉此，促使參與教師專業發展評鑑的教師因肯定、自信、信任、改善，而導致師生受益，進而建構出更具健康與信任的組織文化。

三、教師方面

(一) 宜正面看待教師專業發展評鑑，勇於嘗試參加

專業是教師惟一的出路，而教師專業發展評鑑方案是提昇教師專業能力，建立教師具有專業地位的途徑之一。而教師專業發展評鑑方案的目的是協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果。是一種形成性、專業分享與對話、增能賦權的學習歷程，與考績無關。從規準來看，其核心在於課程與教學與班級經營能力的提昇。目前也已建置人才培育制度、相關教學支持系統，整個制度比2006年剛辦理已改善許多。因此，教師不必排斥，宜正面看待教師專業發展評鑑，勇於嘗試參加，享受評鑑方案的教學資源，並從中得到專業成長的好處。

(二) 應積極運用教師專業發展評鑑支持網的教學資源，提昇教學效果

二十一世紀是知識管理的時代，教師如果能運用相關平台的教學資源，可節省備課時間，能提供學生更多與更豐富的教學教材，可提昇教師的教學效果。教育部所建置的教師專業發展評鑑支持網，內容有許多教學資源，包括三百多個網站，二千多本教育專書，許多教學影帶，團體與個人教學教材，分組合作學習影片等，教師應積極運用教師專業發展評鑑網的教學資源，讓自己的教學更有效能。此外，對於其他教學平台，諸如均一教育平台、博幼平台、教育部補救教學系統、網易公開課等，也都可加以運用在自己的教學上。

(三) 建立以學生學習與教師教學取向的教學檔案

教師教學檔案是一套有組織、有系統、有結構的有關教師教學紀錄和文件，可以顯示教師在經過一段時間所獲得的成就，也可以促進教師省思自己的專業表現，進而在專業的教學生涯中，得以永續發展和成長(張德銳等人，2014)。但教學檔案只是工具，透過教學檔案的建立，提升教師專業表現，並提升學生學習成效才是最終目的。在未來作法上，除個人教學檔案之外，宜建立以學生學習與教師教學取向的教學檔案，在作法上透過專業學習社群共同建立，並以網路平台方式呈現，讓學生可隨時隨地上網學習，教師亦可運用此平台進行差異化教學，請學生預習功課與上網進行學習成果評量。

(四) 參與教師專業學習社群，展現教師專業自主的主體性

高中職由於有優質化計畫，因此學校除參加教師專業發展評鑑，皆成立教師專業學習社群。在國中小可由「精進教學計畫」與參與教專的學校成立教師專業學習社群。因此，教師不管有無參加教師專業發展評鑑方案，皆宜積極參與教師專業學習社群，透過教師群體行動共同分析習焉不察的學校及教學與班級經營的事務，透過專業對話深入分析背後所代表的價值，並藉由自我省思、自我瞭解、自我教育，進而改進教學與班級經營實務，真正透過專業社群以轉化教學與班級經營，進而提升學生的學習。參與教師專業學習社群，讓老師本身真正朝向專業人員發展而非僅是技術人員或執行人員，並將「教師專業發展評鑑」導入建立教師專業規範與促進專業發展的政策軌跡上。

四、教師團體方面

目前國內教師會組織對於教育部推展教師專業發展評鑑方案仍存有疑慮，也論述其原因，並對此評鑑方案提出批判與建議。教師會組織在教師專業發展評鑑的政策論述過程中占有相對重要的地位，而其對於教育部諸多批判確實也影響了該政策的走向。不過平心而論，教育會組織的角色與任務，對於《教師法》所賦予「維護教師專業自主權」的任務自是責無旁貸。而《教師法》同時賦予教師組織「提昇教師專業地位」的任務，而提昇教師專業地位有賴教師專業能力不斷的成長基礎上。誠如劉國兆（2013）從社會學的觀點分析指出，教師組織除了持續對教師專業發展評鑑方案批判與建議之外，全國教師會是否應該從專業團體的立場出發，匯集社會各界對於教師專業的看法，並廣邀基層教師進行深度對話，進而擘畫出臺灣教師的專業圖像，以作為教師組織從事教師專業發展工作的願景與目標。當教師組織為了捍衛學生學習權益、促進教師專業發展，鏗鏘有力地提出教師專業發展政策的專業論述時，所展現的將是教師組織戮力於教師專業的新風貌。對於教師專業發展工作應擔負起更為積極的責任，以發揮專業團體的功能。

參考文獻

- 丁一顧、丁儒徵（2014）。學校層級教師專業發展評鑑之「社會—情緒」支持系統建構初探。*教育資料與研究*，114，203-227。
- 中央法規標準法(2004)
- 王秀玲、康瀚文（2012）。國民中學教師專業學習社群發展之況與展望。*教育研究月刊*，215，17-29。
- 丘昌泰（2013）。*公共政策：基礎篇*。台北市：巨流。
- 行政程序法(2013)
- 吳定（2005）。*公共政策*。新北市：國立空大學。
- 吳琇彥（2010）。宜蘭縣國民中學試辦教師專業發展評鑑成效之研究（未出版之碩士論文）。佛光大學，高雄。
- 吳東穎（2008）。教師專業發展評鑑政策執行影響因素之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，台北縣。
- 吳俊憲（2010）。*教師專業發展評鑑理念與實務*。台北市：五南。
- 吳貞慧（2011）。國民小學教師專業學習社群運作過程與成效之個案研究～以星星國小為例（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 宋美瑤（2009）。苗栗縣「攜手計畫課後扶助」政策執行成效評估之研究-以回應性評估觀點（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 李允傑、丘昌泰（2009）。*政策執行與評估*（二版）。台北市：元照。
- 周麗華、張德銳（2014）。教師專業發展評鑑推動模式與策略之行動研究。*教育資料與研究*，114，1-38。
- 林天祐、謝惠如（2005）。國民教育向下延伸政策理念：規劃之可行性分析。*教育資料與研究雙月刊*，63，67-83。
- 林水波、張世賢（2012）。*公共政策*（第四版）。台北市：五南。
- 林幼鵬（2011）。國民小學教師專業發展評鑑政策執行之研究（未出版之碩士論文）。逢甲大學，台中市。

- 林玲娟 (2013)。桃園縣國小教師專業發展評鑑與教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。私立大葉大學，彰化縣。
- 林美伶 (2010)。零體罰政策執行成效之研究：以苗栗市某國民小學為例 (碩士論文)。玄奘大學，新竹市。取自全國博碩士論文加值系統 (系統編號：099HCU04636003)。
- 林純美 (2008)。教師對教師專業發展評鑑之認知、態度與參與意願之研究 (未出版之碩士論文)。輔仁大學，台北縣。
- 林純雯 (2006)。教育政策合法化理論建構與實際運作之研究 (未出版之博士論文)。國立台灣師範大學，台北市。
- 林淑芳 (2010)。屏東縣國民小學教師對試辦教師專業發展評鑑看法之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 林惠苗 (2010)。「教師專業發展評鑑」歷程中的教師賦權增能之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，台中市。
- 林麗雪 (2010)。國民小學教師參與教師專業發展評鑑支持系統之現況與需求調查 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，台中市。
- 倪惠軒 (2011)。國民小學教師專業學習社群個案研究－以彩虹國小為例 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 范兆斌 (2011)。苗栗縣國民中學精進教學計畫政策執行現況調查之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 翁興利 (2004)。政策規劃與行銷。台北市：華泰。
- 秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑 (2010)。教師專業發展評鑑實施成效之研究。新北縣：國家教育研究院委託研究成果報告。
- 郭昭佑、陳美如 (2014)。以信任為教師專業發展評鑑的關鍵因素－以一所小學為例。教育資料與研究，114，39-60。
- 陳俊平 (2013)。桃竹苗國民中學教師參與教師專業發展評鑑與班級經營效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 黃怡絜 (2007)。高雄市國民小學教師之教師專業發展評鑑知覺與教師文化之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣科技大學，台北市。

- 黃新民（2010）。教師專業發展評鑑之政策脈絡分析。《教育與社會研究》，21，83-115。
- 張怡欣（2013）。臺北市閱讀教育政策執行之研究－意會取向（碩士論文）。取自全國博碩士論文加值系統（系統編號：101NTPT0576017）。
- 張芳全（2006）。《教育政策規劃》。台北市：心理。
- 張素真（2012）。課程與教學「深耕」到「精進」計畫－推動課程與教學輔導機制。載於《大學與學校專業夥伴合作：理念與實踐》（117-136）。台北市：心理出版。
- 張素貞、李俊湖（2014）。教師專業發展評鑑方案成效評估之研究。《教育資料與研究》，114，95-124。
- 張德銳（2009）。中小學教師專業發展評鑑實施的問題與解決策略。《研習資訊》，26(5)，17-24。
- 張德銳等人（2014）。《教學檔案－促進教師專業發展》。台北市：高等教育。
- 張慶勳（2014）。教師領導是校長領導力的轉化：專業、分享、學習、賦權。發表於台北市立教育大學主辦，顏國樑（主持人）：「喚醒沉睡的巨人」－教師領導學術研討會。
- 教育部（2009）。《中小學教師專業學習社群手冊》。台北市：教育部。
- 教育部（2009）。《精進教學計畫工作手冊－理念與實務篇》。台北市：教育部。
- 教育部（2011）。《中華民國教育報告書－黃金十年，百年樹人》。台北市：教育部。
- 教育部（2013）。《教育部人才培育白皮書》。台北市：教育部。
- 教育部組織法（2012）。
- 教育部（2014）。《教育部教師專業發展評鑑支持網》。取自：<http://tepd.moe.gov.tw/>
- 教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點（2014）。
- 馮莉雅（2011）。教師專業發展評鑑進階人才培育方案之探討：以高高屏區域中心為例。《國民教育學報》，8，137-161。

- 馮莉雅 (2014)。中小學長期推動教師專業發展評鑑之策略研究。教育資料與研究，114，61-94。
- 廖志峰 (2012)。桃園縣國小教師專業發展評鑑態度與教師專業成長關係之研究 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北市。
- 廖素梅 (2009)。教師專業發展評鑑實施現況之調查研究～以臺中縣國民小學為例 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，台東市。
- 劉國兆 (2013)。社會學觀點的教育政策分析：以教師專業發展評鑑為例。新批判，2，27-49。
- 歐亞美 (2013)。我國成人識字教育政策執行之研究 (博士論文)。取自全國博碩士論文加值系統 (系統編號：101NTPTC576005)。
- 潘慧玲、張素貞、沈靜濤 (2013)。專業學習社群在教師專業發展評鑑中介下的發展：一所國中個案研究。教育研究與發展期刊，9(2)，145-174。
- 潘慧玲、吳俊憲、張素貞 (2014)。中小學教師專業發展評鑑方案之評估—學校層級與縣市區域之差異分析。教育資料與研究，114，169-202。
- 鄭嫦玫 (2013)。國小教師專業發展評鑑與班級經營效能之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 賴志峰 (2010)。學校領導新議題：理論與實踐。台北市：高等教育。
- 顏國樑 (1997)。教育政策執行理論與實務。台北市：師大書苑。
- 顏國樑 (2009)。台灣教師專業發展評鑑政策執行現況及其影響因素之研究專案成果報告。台北市：國科會。
- 顏國樑 (2011)。臺灣中小學教師專業發展評鑑執行的困境與推動策略。載於吳清基主編：教育政策與行政新議題 (頁62-84)。台北市：五南。
- 顏國樑 (2014a)。十二年國民基本教育政策規劃之研究專題成果報告。台北市：科技部。
- 顏國樑 (2014b)。教育政策合法化理論與實務。高雄市：麗文。
- 顏國樑、任育騰 (2014)。十二年國民基本教育問題形成分析。教育研究月刊，248，41-56。
- 饒見維 (1996)。教師專業發展—理論與實務。台北市：五南。

- Anderson, J. E. (2003). *Public policymaking: An introduction* (5th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Dunn, W. N. (2008). *Public policy analysis: An introduction*. (4th ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Dye, T. R. (2007). *Understanding public policy* (12th ed). Englewood Cliffs, N.J.: : Pearson Prentice Hall.
- Gordin, L. (2010). *Conceptualization and support of the role of teachers serving as team leaders in a professional learning community*. (Doctoral dissertation). Azusa Pacific University, Los Angeles, CA
- Guba , E. G., & Lincoln , Y. S. (1989). *Four generation evaluation*. New Bury Park, CA: Sage.
- Fowler, F. C. (2012). *Policy studies for educational leaders: An introduction* (4 edition) . N J: Prentice-Hall
- Guskey, T. R. (2000) *Evaluation profession development*. CA: Corwin Press, Inc.
- Hoing, M.L. (2006) . *New directions in education policy implementation: Confronting complexity*. Altany : State University of New York.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30 (1), 40-3.
- Howard, B. B., & McColskey, W. H. (2001). Evaluating experienced teachers. *Educational Leadership, February*, 48-51. Pearson Prentice Hall.
- Jones, C. O. (1984). *An introduction to the study of public policy* (3th ed.). Monterey, Calif.: Brooks/Cole Publishing Company.
- Liou, Y. H. (2010). *Relational trust and knowledge sharing: An investigation of principal trust and school social networks*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin Madison.
- Liou, Y. H., & Daly, A. J. (2014). Closer to learning : Social networks, trust, and, professional communities. *Journal of School Leadership*, 24(4)753-795

- Plaut, S., & Sharkey, N. S. (2011). *Education policy and practice: Bridging the divide*. New York: Harvard Educational Review.
- Robert, M., & Pruitt, E. Z. (2003). *Schools professional learning communities: Collaborative & activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press Inc.
- Rocheftort, D. A., & Cobb, R. W. (1993). Problem definition, agenda access, and policy choice. *Policy Studies Journal*, 21(1), 56-71.
- Seglem, R. (2009). Creating a circle of learning: Teachers taking ownership through professional communities. *Voices from the Middle*, 16(4), 32-37.
- Vescio, V., Doren, R., Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.