

教育研究

主題論文：教師專業發展評鑑

Teacher Evaluation for Professional Development

教師專業發展評鑑的檢討與展望——實踐本位教師學習的觀點 / 張德銳
Prospects of Teacher Evaluation for Professional Development in Taiwan: View from The Perspective of Practice-based Teacher Learning / Derray Chang

教師專業發展評鑑實徵研究之回顧與展望 / 丁一顧
Retrospect and Prospect of the Empirical Studies on Teacher Evaluation for Professional Development / Yi Ku Ting

教師專業發展評鑑實施成效之調查研究 / 秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑
A Study of the Effectiveness of Teacher Evaluation for Professional Development
/ Meng Chin Chin, Chin Hsi Chen, Cheng Ta Wu, Chao Yu Kuo

美英兩國初任教師評鑑對我國教師專業發展評鑑之啓示 / 方朝郁
The Implications for Teacher Evaluation for Professional Development from Beginning Teachers Evaluation System in USA and England / Chao Yu Fang

一般論文

大學教師教學領導力內涵及其指標 / 溫明麗
Key Factors and Indicators of University Teaching Leadership in Taiwan / Sophia Ming Lee Wen

國小教師家庭作業管理策略之發展 / 鄭依琳
The Development of Homework Management Strategies for Elementary School Teachers / Yi Lin Cheng

教育資料

教育名詞：悠然學習 / 吳清山、林天祐
U-learning / Ching Shan Wu & Tien Yu Lin

教育哲語：相對論的智慧 / 溫明麗
The Wisdom of Relativity / Sophia Ming Lee Wen

教育法令 / 王清標
Laws and Regulations / Ching Piao Wang

國內教育輿情 / 蔡聖賢等
Domestic Events / Sheng Hsien Tsai, etc.

國外教育訊息 / 洪意雯
International Events / Yi Wen Hung

書類及非書類館藏 / 傅雅蘭、周素珥
Educational Materials / Ya Lan Fu & Sue Nien Chou



ISSN 1024-3058



GPN:2008300178
定價：新臺幣120元

2013
February

教育資料與研究

第108期

EDUCATIONAL RESOURCES AND RESEARCH

國家教育研究院

第108期

2013年2月出版/季刊

教育資料與研究

EDUCATIONAL RESOURCES
AND RESEARCH



國家教育研究院

National Academy for Educational Research

目次

編輯弁言／王如哲

教育研究

主題論文：教師專業發展評鑑

- 教師專業發展評鑑的檢討與展望——實踐本位教師學習
的觀點／張德銳 1
- 教師專業發展評鑑實徵研究之回顧與展望／丁一顧 31
- 教師專業發展評鑑實施成效之調查研究
／秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑 57
- 美英兩國初任教師評鑑對我國教師專業發展評鑑之啓示
／方朝郁..... 85

一般論文

- 大學教師教學領導力內涵及其指標／溫明麗 113
- 國小教師家庭作業管理策略之發展／鄭依琳 149

教育資料

- 教育名詞：悠然學習／吳清山、林天祐 169
- 教育哲語：相對論的智慧／溫明麗 171
- 教育法令／王清標 174
- 國內教育輿情／蔡聖賢、吳雪綺、張雅淨、吳清明、羅天豪
李詠絮、周仲賢 176
- 國外教育訊息／洪意雯 192
- 書類及非書類館藏／傅雅蘭、周素吟 205

Contents

Educational Research

Thematic Articles: Teacher Evaluation for Professional Development

- Prospects of Teacher Evaluation for Professional Development in Taiwan: View from the Perspective of practice-based Teacher Learning / *Derray Chang* 1
- Retrospect and Prospect of the Empirical Studies on Teacher Evaluation for Professional Development / *Yi Ku Ting* 31
- A Study of the Effectiveness of Teacher Evaluation for Professional Development / *Meng Chin Chin, Chin Hsi Chen, Cheng Ta Wu, Chao Yu Guo* 57
- The Implications for Teacher Evaluation for Professional Development from Beginning Teachers Evaluation System in USA and England / *Chao Yu Fang* 85

General Articles

- Key Factors and Indicators of University Teaching Leadership in Taiwan / *Sophia Ming Lee Wen* 113
- The Development of Homework Management Strategies for Elementary School Teachers / *Yi Lin Cheng* 149

Educational Materials

- U-learning / *Ching Shan Wu, Tien Yu Lin* 169
- The Wisdom of Relativity / *Sophia Ming Lee Wen* 171
- Laws and Regulations / *Ching Piao Wang* 174
- Domestic Events / *Sheng Hsien Tsai, Hsueh Chi Wu, Ya Ching Chang, Ching Ming Wu, Tien Hao Lo, Yung Hsu Lee, Chung Hsien Chou* 176
- International Events / *Yi Wen Hung* 192
- Educational Materials / *Ya Lan Fu, Sue Nien Chou* 205

編輯弁言

本刊之發行，兼具「教育資料」統整分析、「教育研究」成果發表，以及「教育訊息」傳播等多元任務，宗旨在於加強教育理念之交流、教育政策之宣導、教育經驗的傳承、以及教育成果的分享，俾增進教育人員的專業知能，進而提升教育理論的建構與實踐品質。本刊各期內容均已上載於本院教育資源及出版中心出版品網站，歡迎讀者上網瀏覽及下載（網址：<http://newpubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp?cid=1>）。

本期主題為「教師專業發展評鑑」，經嚴謹匿名審查結果，共刊載六篇專文。首篇由輔仁大學師資培育中心張德銳教授撰文之「教師專業發展評鑑的檢討與展望——實踐本位教師學習的觀點」，本文從實踐本位教師學習的觀點，檢討教師專業發展評鑑的實施問題，並從教師、學校、教育行政機關等三方面，建議未來實施方向。第二篇由臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所丁一顧副教授為文之「教師專業發展評鑑實徵研究之回顧與展望」，以內容分析法為研究方法，並以論文產出時間、研究主題、研究對象、研究方法為分析主軸，藉以探討目前以教師專業發展評鑑為主題的期刊論文與博碩士學位論文，最後據以提出未來進行教師專業發展評鑑相關實徵研究之建議。

第三篇由國立政治大學教育行政與政策研究所所長秦夢群教授、教育部陳清溪督學、國立政治大學教育系主任吳政達教授、國立政治大學教育系郭昭佑教授共同撰文之「教師專業發展評鑑實施成效之調查研究」，旨在了解 100 學年度全國參與教師專業發展評鑑 1,028 所試辦學校的 21,442 位教師，對於教師專業發展評鑑之過程成效、結果成效、整體成效、問題與建議，同時調查學校參與教師專業發展評鑑小組中之學生家長（或家長會長及副會長）意見，並提出具體建議供相關單位參考。第四篇為國立高雄師範大學方朝郁兼任助理教授撰文之「美英兩國初任教師評鑑對我國教師專業發展評鑑之啓示」，內容採文獻分析法，首先檢視我國教師專業發展評鑑之制度、實施現況及優缺點，繼之探討美英兩國初任教師評鑑機制之發展背景、評鑑目

的、標準、程序及結果應用，並進一步分析其特色，以尋求可供國內借鏡之處。

除了上述主題論文之外，一般論文部分，華梵大學前副校長溫明麗教授為文「大學教師教學領導力內涵及其指標」，係透過理論論述與實徵研究，建構臺灣公私立大學教師教學領導力之內涵、指標及其影響因素，期能提供臺灣公私立大學提升教師教學品質之評量參照。其次，國立高雄師範大學教育研究所鄭依琳博士生所撰之「國小教師家庭作業管理策略之發展」，嘗試發展國小教師家庭作業的管理策略，先分析家庭作業的定義與價值，再探討家庭作業的相關問題與策略，並以國小教師規劃與安排家庭作業為主要情境，發展國小教師家庭作業管理策略，內容豐富值得參考。

隨著數位化學習時代的來臨，教育部國民及學前教育署吳清山署長與臺北市立教育大學退休校長林天祐教授於教育名詞中，特別為文撰述「悠然學習」，溫明麗教授則以「相對論的智慧」與之相互呼應。本院教育資源及出版中心王清標先生，系統地整理最新教育法規；洪意雯小姐彙整教育部駐外單位提供之各國教育動態，協助讀者掌握重要之各國最新教育訊息；另外蔡聖賢、吳雪綺、張雅淨、吳清明、羅天豪、李詠絮、周仲賢等人整理撰述國內重要輿情；傅雅蘭、周素吟小姐細心介紹書類與非書類館藏。

感謝撰稿者、審查者、編輯委員及編輯團隊們的共同努力，才能如期出刊，對於遺珠的稿件，謹此表示遺憾，祈請各界賡續支持並賜稿，本刊將竭誠為讀者提供優質服務。新的一年，祝福教育界的夥伴們，福滿事圓、吉祥如意，敬頌 春祺。

《教育資料與研究》季刊總編輯 **王如哲** 謹誌
2013 年 2 月

教師專業發展評鑑的檢討與展望—— 實踐本位教師學習的觀點

張德銳 *

摘 要

教師專業發展評鑑係以教師專業發展為目的之形成性教師評鑑。本文從實踐本位教師學習的觀點，檢討教師專業發展評鑑的實施問題，並從教師、學校、教育行政機關等三方面，建議未來實施方向。亦即，在教師方面，宜本諸多元開放的態度，善用自評進行教學省思，善用他評進行專業對話，以及加強專業發展的規劃與執行。在學校方面，宜掌握校本評鑑方案的精神，與教師建立信任合作關係，簡化與彈性化評鑑要求，加強對教師的陪伴與支持，以及加強建構教學輔導機制。在教育主管機關方面，宜確立教師評鑑之主要目的在幫助教師學習，規劃區別化教師評鑑系統，加強人員培訓，強化對辦理學校的支持等。

關鍵詞：教師專業發展、實踐本位教師學習、教師專業發展評鑑、形成性教師評鑑

*張德銳，輔仁大學師資培育中心教授

電子信箱：089261@mail.fju.edu.tw

來稿日期：2012 年 7 月 11 日；修訂日期：2012 年 10 月 29 日；採用日期：
2012 年 12 月 20 日

Prospects of Teacher Evaluation for Professional Development in Taiwan: View from the Perspective of practice-based Teacher Learning

Derray Chang*

Abstract

Teacher evaluation for professional development is a formative teacher program, which aims to enhance professional development. From the perspective of teacher in learning, this paper examines first the problems of the program, and then recommends some suggestions for its future development. From the part of teachers, an open mind and a positive approach to evaluation would enhance their reflective ability and communication with colleagues. From the part of school administrators, such school-based program would build trust, strengthen relationship with teachers and consequently get more support from them. From the part of authorities, such an evaluation system would bring great benefit in upgrading teachers learning ability, in planning different programs, in making continuing education more effective and in enhancing support for local schools, etc.

Keywords: teacher professional development, practice-based teacher learning, teacher evaluation for professional development, formative teacher evaluation

*Derray Chang, Professor, Center of Teacher Education, Fu Jen University

E-mail: 089261@mail.fju.edu.tw

Manuscript received: July 11, 2012; Modified: October 29, 2012; Accepted: December 20, 2012

壹、前言

教師的工作是一個專業的工作，而做為一位專業人員的教師自應接受合理的教師評鑑。教師評鑑是一種對教師表現作價值判斷和決定的歷程，其步驟為根據教師表現的規準，蒐集一切有關訊息，以了解教師表現的優劣得失及其原因，其目的在改進教師的服務品質和確保教師的工作績效（張德銳，2004）。

教師評鑑的類別，一般而言，可以分為「形成性評鑑」和「總結性評鑑」。歐陽教與張德銳（1993）指出形成性教師評鑑旨在發現教師教學之優劣得失及其原因，視導教師改進教學，以提高教學效果，達成教學目標；總結性教師評鑑則旨在考核教師表現水準的優劣程度，以便作為僱用教師、續聘教師、決定教師薪資水準、表揚優秀教師、以及處理不適任教師的依據，藉以促進學校人事之新陳代謝。

教育部為推動形成性教師評鑑，於民國 95 年開始訂定「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」（教育部，2006），並於 95 學年度起鼓勵全國中小學參與試辦工作。試辦 3 年後，教育部遂於 98 學年度將試辦之字眼改為辦理，並開始另一個為期 4 年之實施計畫，但其本質、內容與作法維持不變，亦即教師專業發展評鑑係一種形成性評鑑，其目的在協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果，其評鑑結果不得做為教師績效考核、不適任教師處理機制、教師進階（分級）制度之參據（教育部，2011a）。

教師專業發展評鑑方案的立意良好，實施以來，中小學教師們大致認同方案的實施內涵（潘慧玲、王麗雲、張素貞、吳俊憲、鄭淑惠，2010），也認為方案的實施確有助於教師的教學省思與教師專業對話等成效（張德銳、周麗華、李俊達，2009；楊先芝，2010），但推動以來，確也發現不少實務上的問題與限制，例如對教師教學成長支援不足（洪聖昌，2008；劉祐彰，2008）、教學輔導機制尚未建立（洪聖昌，2008；楊憲勇，2008）等困境。

教師專業發展評鑑在國內中小學已經推動了 6 年了，6 年來推動規模雖有進展，但仍屬緩慢，很有需要加以檢討並提出未來發展的方向與策略。有鑑於國內外教師專業發展愈來愈重視教師在教學現場的

實踐、反思和學習，亦即實踐本位的教師學習（practice-based teacher learning），而此一取向的教師學習在國內的論述並不充足。因此，本文擬先簡要說明國內教師專業發展評鑑方案，並評述其實施成效與問題之外，將把重點放在實踐本位教師學習意涵的說明，以及申論如何運用此一學習取向來提升國內教師專業發展評鑑的實施成效。

貳、教師專業發展評鑑方案的內涵、實施成效與問題

教師專業發展評鑑係定位為幫助教師專業成長的形成性教師評鑑，期待透過自評與他評，提供教師自我反省教學以及與同事專業對話的機會，並輔以教學輔導教師、專業學習社群的機制，促進教師同儕合作，進而提升教師的教學品質，其實其本質便是一種強調教師在教學現場的實踐、反思、對話與學習，進而提升教學的成效。以下就教師專業發展評鑑的規準與工具、評鑑方式、結果處理與運用、實施成效、實施問題等五個方面來加以說明：

一、評鑑規準與工具

教育部對於教師專業發展評鑑的評鑑內容訂為「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神及態度」等四個層面，由學校根據需求，自訂校本的評鑑規準。申請逐年期第一年之學校可以依學校實際發展需求，以課程設計與教學、班級經營與輔導二個層面並重為原則，至少選一個層面進行評鑑，並於辦理期間三年內完成課程設計與教學、班級經營與輔導二個層面之評鑑（教育部，2011a）。

二、評鑑活動與方式

教育部（2011a）的實施要點規定：評鑑活動有教師自我評鑑（自評）及校內評鑑（他評）二種，參與評鑑人員以每年接受評鑑一次為原則。教師自評係由受評教師填寫學校自行發展之自評表格，以了解自我教學工作表現。校內評鑑則由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。評鑑實施方式，以教學觀察為主，並得依學校實際發展需求，兼採教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑。

三、評鑑結果的處理與應用

在評鑑結果的應用與處理方面，教育部（2011a）規定：每年評鑑完成後，評鑑人員應將綜合報告表等資料密封，送交評鑑推動小組審議認定評鑑結果是否達到規準。對於經認定未達規準之教師，由評鑑推動小組安排教學輔導教師或其他適當教師，與其共同規劃專業成長計畫，並於進行專業成長後，再次安排校內評鑑（複評）。其他受評教師亦可於接獲評鑑結果後，依據評鑑結果及評鑑推動小組或教學輔導教師之建議，擬定個人之專業成長計畫。受評教師之評鑑結果，以書面個別通知教師，並予以保密。

學校對教師專業成長之協助則為（教育部，2011a）：（一）對於受評個別教師之專業成長需求，提供適當協助及校內外在職進修資訊。（二）對於校內教師之整體性專業成長需求，應提供教師專業學習社群及校內外職進修資訊。（三）對於一年內新進教師及初任教學三年內之教師、自願接受協助之教師或經評鑑認定未達規準之教師，得安排教學輔導教師予以協助。

四、實施成效

礙於教師評鑑缺乏法源依據，故教師專業發展評鑑目前是採學校自願申請、教師自願參與的制度。依教育部（2011b）的資料，在參與學校數及教師人數二部分，從 95 學年度至 100 學年度，不論高中職與國中小均呈現逐年成長趨勢。參與校數從 173 校（占全國總校數 4.4%）成長至 1,028 校（26.42%）；參與教師人數則從 3,445 人（占全國總教師人數 1.6%）成長至 21,826 人（10.3%）。唯就全國總校數及教師總人數而言，26% 的參與校數以及 10% 的參與教師人數，並不能說是已達高參與比例，仍有長足成長的空間。

教師專業發展評鑑方案的立意良好，並以逐步漸進的策略推動，實施以來是有些成效的。李昆璉（2007）以新竹縣一所國小為研究對

象，發現個案學校的實施成效為：（一）建立以學校為本位之視導機制與教學輔導體系；（二）教師因專業發展之成就感而持續參與專業發展評鑑；（三）教師因主體覺知而能建構教師專業發展評鑑之意義；（四）有助於強化專業社群關係，形塑追求專業之組織文化。

李建霖（2009）的問卷調查研究發現：（一）臺中市國民小學參與推動與實施教師專業發展評鑑的學校數量日漸增多；（二）參與試辦的教師大多肯定教師專業發展評鑑後的實施成效；（三）實施教師專業發展評鑑有助於「培養教學自省習慣」及「整理教學檔案」。

楊先芝（2010）在「教師專業發展評鑑中的專業對話之個案研究」中發現：學校辦理教師專業發展評鑑會創造四種專業對話的機會，分別為：「宣導評鑑的專業對話」、「因應教師專業發展評鑑的相關研習」、「評鑑過程中的專業對話機會」、「因應教師專業發展的專業對話」。

張德銳、李俊達、周麗華（2010）以臺北市一所國中為研究對象，發現個案學校實施形成性教師評鑑的成效，包括：（一）刺激教師教學省思；（二）提高教師自信心；（三）促進教師彼此的討論分享；（四）產出教學相關資料，有利校務評比之佐證。

潘慧玲等（2010）在教育部委託之「試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑（II）」研究中發現：（一）受訪者對於方案計畫內容具有相當高之了解度與接受度，亦肯定方案目的能夠協助教師專業成長。（二）受訪者對於方案執行的各面向，大多持正面態度。（三）對於方案的成果約有八成以上的受訪者表示滿意方案實施成效，惟只有五成以上認為達成方案目的，六成左右認為未來正式實施方案具有可行性。（四）無論是不分學校層級的整體或各層級學校，其支持系統與方案活動表現越佳者，對方案成果的影響也越正面。

由上述可見，教師專業發展評鑑如果確實執行，將有助於教師的教學自信心、專業主體性以及增益教師的教學省思，以面對、適應當前日益變化的教學環境。另外，透過同儕評鑑以及專業成長活動，可以增益同事間的互動討論與專業對話，對教師的教學不但會有實質上的幫助，進而有助於學校的革新與進步，而且同事間的情誼也會因為同儕輔導、教師專業學習社群的實施，而增益了彼此間的專業關係。

當然，教師若能透過教學輔導教師的機制，對於新手教師、自願成長教師提供支持系統；對於教學困難教師適時提出援手，則不適任教師的問題固然仍無法一勞永逸地加以解決，但理論上應能加以有效舒緩。由於上述的成效，參與推動與實施教師專業發展評鑑的學校與人數，是有日漸增多的趨勢。唯今後如何更有效地落實、深化教師專業發展評鑑的功能，並加強推廣與宣導，讓國人熟知教師專業發展評鑑的目的與功能，是在教育實務上可以繼續努力的。另外，在上述教師專業發展評鑑的成效研究中，主要仍專注於教師專業成長、教師教學品質的提升，較乏直接關注於學生學習成效的提升，因此未來宜加強教師專業發展評鑑對於學生學習成效影響之研究。

五、實施問題

教師專業發展評鑑實施以來，亦存有不少實施問題。潘道仁（2006）指出教師專業發展評鑑實施過程不可能十分順暢，主要是在我國中小學教師專業發展缺乏證照制度且誘因不足下，會讓部分教師疑慮參與試辦是否會成為未來教師分級制度的幫兇。其次，中央政府配套不足，學校研習與代課鐘點費不足，以及教師獨來獨往的文化等問題，將影響教師們參與同儕評鑑以及擔任教學輔導教師的意願。

劉美慧、黃嘉莉和康玉琳（2007）則認為教師專業發展評鑑方案的問題包括：教師評鑑制度的定位、評鑑概念的釐清、教師對評鑑制度的疑慮、教師年資與評鑑標準的區隔、同儕評鑑的可信度、評鑑指標版本的選取及評鑑指標反映之精神等。

趙志揚、黃曙東、楊寶琴、賴虹霖（2008）在教育部委託之「高級中等學校試辦教師專業發展評鑑之成效評估」中發現以下問題：（一）參與試辦學校數與教師人數仍稍嫌過少。（二）教育部推動「教師專業發展評鑑」政策之未來走向仍未明確。（三）充分且具經驗的評鑑推動人才尚不足，以及推動本案所需經費亦不足夠。（四）大部分學校的評鑑推動小組功能尚未充分發揮。（五）缺乏符合各學科需求之教師專業發展評鑑規準與評鑑工具。（六）參與試辦教師與業務推動承辦人員感受負荷過重。（七）缺乏充分的內外部輔導、協助與後續管考機制。（八）其他相關問題諸如，私校教師招生勤務過重、

公立學校無法編列經費、部分研習時數過長、報名資格特別嚴格且名額過少、未能對受評教師之輔導紀錄定期追蹤與檢討等。

許籐繼等（2009）對針對 95 到 97 學年度新北市辦理教師專業發展評鑑之學校進行後設評鑑研究，結果發現下述問題是新北市學校及教師參與教師專業發展評鑑比例不高的可能原因：評鑑人員的公正性及評鑑人力與專業知能受到質疑、擔心評鑑結果外流或當成評比教師佐證資料而存有疑慮、行政人員對評鑑方案不了解無法成為鼓勵教師參與的助力，而教師會的不支持、通過校務會議難度高、不必要的重複性資料、無法提供受評教師完整評鑑報告、無法精確分析評鑑資料所代表的意義等方面皆有改善的空間。

吳偉全（2009）以新北市二所參與教師專業發展評鑑的試辦學校進行個案研究，結果發現：太陽國小試辦的阻力為：部分教師對於評鑑計畫推行的目的有疑慮、參與成員間的信任不足、評鑑參與時討論費時、試辦時程缺乏彈性、承辦人員更替頻繁等。星星國小的試辦阻力則有：同儕間的信任、參與過程中顯現的不確定感、共同討論時間難以安排、計畫設計的瑕疵、策略聯盟的分組方式不當等。

綜合上述國內有關教師專業發展評鑑的研究，可見教師專業發展評鑑所遭遇到的問題，在教師方面主要為：教師孤立的文化不利同儕互動成長、教師對試辦計畫疑慮和不信任、教師缺乏評鑑的時間、以及教師在評鑑方面的知能不足。在學校方面主要為：宣導溝通不足、增加行政的負荷、對教師教學成長的支持不足、評鑑推動小組未發揮功能、以及未建立教學輔導機制。在教育行政機關方面，主要的問題為：教師評鑑政策之未來走向不夠明確、評鑑法源未建立、缺乏多軌道的評鑑設計、宣導溝通仍不足、對辦理學校的支援不足、缺乏教師評鑑的管理系統等。在教師團體方面，則由於對教師評鑑的疑慮甚深以及對教育行政機關的不信任感，以致對教師專業發展評鑑多持不支持或反對的立場。

在上述諸多問題之中，尤以中小學教師本身對於評鑑的不信任，缺乏自評、他評、對話的時間與習慣，以及參與評鑑工作必須填寫過多的評鑑書面資料，皆會造成教師專業發展評鑑推動的阻力。換言之，由於教師對於評鑑的傳統觀念根深柢固，以致基層教師會「談評

色變」，擔心教師專業發展評鑑現在或者未來會和教師績效考核、不適任教師處理、教師分級制度掛勾處理，是實施教師評鑑的最大隱憂（劉祐彰，2008）。此外，教師忙於教學備課與班級經營，辦理教師專業發展評鑑會增加教師工作負擔，影響教學時間，耗費時間心力如又得不到深入反思與真實回饋，會影響教師的參與意願（林幸君，2008）。在增加教師工作負擔這一點上，基層教師反應除了教學觀察以及製作教學檔案需要時間之外，他們最討厭的還是評鑑制度要求教師們填寫過多、重複性的表件。

其次，學校對於教師教學成長的支持不足、以及未建立教學輔導機制，對於教師專業發展評鑑的推動亦影響甚大。因為參與教師專業發展評鑑的教師，平日忙於教學工作，要額外找時間討論評鑑規準、實施自評、他評、專業社群與對話，在在都需要行政人員的協助與支持，如果行政人員無法在時間、空間、設備上充分支援教師，將使得評鑑計畫無法順利進行（洪聖昌，2008）。此外，受評教師欠缺專業成長計畫編擬的指導，以及學校無法提供教師改進缺失的輔導與協助，亦將影響評鑑計畫的成效（楊憲勇，2008）。

最後，教育行政機關對於辦理學校的支援不足、缺乏彈性的評鑑設計，亦深深影響學校及教師的參與意願。也就是說，由於教育部、教育局對於各辦理學校在經費補助、評鑑人力、輔導人力、專業成長資源平臺的整合與支援上仍有待加強（李坤調，2007；楊憲勇，2008），以致影響方案成效。復由於缺乏彈性、多軌道的評鑑設計，資深教師與初任教師、教學困難教師都進行同樣的評鑑規準、程序與活動，無法滿足不同類型教師的不同需求，以致影響評鑑的實施成效甚鉅（潘慧玲等，2010）。

參、實踐本位教師學習的意涵與作為

以上諸多教師專業發展評鑑的實施困境，有些是需要確立教師專業發展評鑑法源以及加強評鑑方案的溝通宣導，才能有效改善的；但有些則可以透過實踐本位教師學習的觀點來加以解決的。換言之，如

果教育行政機關若能認同教師專業發展評鑑係實踐本位教師學習的重要管道之一，那麼就不會在政策制定時有意或無意地把教師專業發展評鑑和教師績效評鑑做連結，而引起教師團體的反對或教師群體的不信任感；學校若能體會實踐本位教師學習的意義與價值，就會善用評鑑只是手段，而教師學習才是本質與目的，而對教師專業發展評鑑樂意推動與執行，並充分支持教師的專業發展；教師若能體悟教學實踐智慧的重要性，就較能爲了學習與彰顯自我教學工作的專業性，而不覺勞苦地對教師專業發展評鑑真正付出時間與心力，並與同事在實務互動中有效的成長與學習。以下謹就實踐本位教師學習的意義、相關理論、行動策略等加以說明。

一、實踐本位教師學習的意義與重要性

「實踐本位教師學習」(practice-based teacher learning)，係指教師在教學現場的實踐與學習，透過不斷思考教學本身所需的實務技能，反省實踐與協同合作研究有關教室教學實務，以提升教學實務智慧的歷程。誠如 John Dewey「從做中學」的名言，推動實踐本位的教師學習有其時代性的意義，可與教師研習進修，成爲教師專業發展中二個並行不悖的主軸，發揮相輔相成的功效。

張德銳與郭淑芳(2011-24)指出「教師在實務現場，爲因應教室複雜的情境脈絡，必須經由不斷的實踐省思、對話、教材教法研發、行動研究所產生的『實踐中的知識』(knowledge-in-practice)」的過程，即爲實踐本位教師學習。李俊湖(2011)認爲，實踐本位教師學習具有下列要素：(一)教師學習的焦點在教學實務；(二)教師學習是持續的支持和充分融入學校文化和運作系統；(三)教師學習是協作，反思和回饋歷程；(四)教師學習應該擴展教學研究新發現；(五)教師學習的目標是學生成長；(六)教師學習必須依據證據爲導引和評估成效；(七)教師學習是教育系統中所有人的責任。

實踐本位教師學習這種強調教學現場中「學爲良師」的歷程，在我國師資職前培育向來「重理論、輕實務」，以及教師專業發展活動中「重在職進修活動，輕現場反思學習」的實務中，並沒有獲得足夠的、應有的重視。然而國內不論對於實習教師的研究(如簡頌沛、吳

心楷，2010）或對初任教師的研究（如陳國泰，2003）或對資深教師的研究（如林廷華，2008）皆指出教師實務知識的發展始於實際的教學經驗，而反省性教學是促進教師實際知識的關鍵。

實踐本位教師學習源於 Dewey 所提出的反省思維與反省教學理念，1940 至 1970 年代陸續有學者如 Bode、Hunt 等人將反省思維歷程應用於社會研究方面的教學策略（陳依萍，2002）。自 1980 年代以來更有相當多的學者（如 Schon, 1983, 1987; Zeichner & Liston, 1996）皆一再強調「反思教學」（reflective teaching）的重要性；反省實踐是教師專業發展的重要途徑。換句話說，一位熱衷學習的老師會在教學中進行「行動中省思」（reflection-in-action），以隨時調整教學，因應情境的變化；在教學後會實施「行動後省思」（reflection-on-action），以事後回溯的方式思考行動的利弊得失，並做為下次教學改進與成長的依據。

教學中的省思和教學後的省思固然皆有價值，但是由於缺乏外部的對話與回饋，是故 Airasian 與 Gullickson（1997）乃力倡「強化的省思」（enhanced reflection），亦即以外部、客觀的資訊來強化教師的省思內涵。因此，為了讓教師的反省實踐發揮更大的功能，學校有必要鼓勵老師在信任合作氣氛下，相互對話、分享經驗、質疑對方觀點，刺激教師跳脫原有的思考架框，願意不斷地進行符合教學環境期許的自我檢視，建構「個人實務知識」（personal practical knowledge）。

有鑑於實踐本位教師學習的重要性，李俊湖（2011）乃指出近年來國內中小學教師專業發展有明顯的改變，例如轉向教學觀察、行動研究、教師專業學習社群等多元模式，而這些轉變標誌著教師專業發展理念已經朝向教師教學實務的方向發展，實踐本位教師學習已逐漸成為教師專業發展的重要方式。

二、實踐本位教師學習的相關理論

陳依萍（2002）指出反省實踐的相關理論計有行動理論、成人學習理論、建構主義理論。除此之外，本文作者認為實踐本位教師學習非常重視教學現場的學習以及與同事經由合作的方式營造學習共同

體，因此應可加上情境學習理論以及合作學習理論。茲就這五個理論簡要說明如下：

（一）情境學習理論

情境學習理論（situated learning theory）主張知識是學習者與情境互動的產物，且知識深受社會脈絡與文化的影響。Lave 與 Wenger（1991）便說明情境學習的重要性，他們認為只有當學習者親自參與學習情境，才能藉由完全參與其中來使知識與技巧更加純熟。Collins、Brown 與 Newman（1989）亦認為情境學習是內容、方法、順序、社會性等四項因素所組成，無論情境學習由哪些因素所組成，其中「專家實務團體」為其核心概念，由學習者主動在團體環境中學習知識與技術的成長。由此可證，教師的學習必須實際參與教學實務，與教學現場中的人、事、物等情境產生互動，在情境中建構中新的專業知識與能力，才能不斷地成長與學習。

（二）行動理論

陳依萍（2002）指出行動理論（action theories）是個人所抱持的關於應該如何處事與實際作為之簡單觀念與假定，而行動理論包含當事人所宣稱遵行的「信奉理論」（espoused theory）與實際行動中真正運用的「使用理論」（theory-in-use）。陳氏指明藉由反省實踐，可幫助人們去覺察使用理論（實際行動）與信奉理論（行為意向）之間的矛盾，更深入了解行為持續與改變的因素，進而能正確的發現問題，找到專業成長的有效途徑。由此理論可知，在實際教學現場的行動和反思確是成就一位好老師不可或缺的條件，亦即饒見維（1996）所倡導的「知行思交融模式」，的確可做為教師專業發展的重要模式之一。

（三）成人學習理論

陳依萍（2002）指出成人學習理論（adult learning theory）的主要觀點為：1. 成人較傾向於自我導向的學習；2. 成人學習是問題中心取向；3. 成人學習的動機來自於內在的誘因；4. 成人是依據社會角色發展任務的需要而學習；5. 成人學習的重要資源是經驗。陳氏復指出成人學習理論與反省實踐的關係是：1. 成人學習理論是反省實踐的理論基礎之一；2. 反省實踐是促進成人學習的動力；3. 反省實踐和成人

學習皆以問題的解決為訴求；4. 反省實踐和成人學習均強調經驗的重要性。由上述論述可見，做為一位成人學習者的中小學教師，為順利學習其教學角色，勢必為解決其教學問題，不斷地在其教學經驗中持續的、有系統性的自我反思和實踐，亦即以教學實踐為本位的教師學習與成長。

（四）建構主義理論

根據 Piaget 的建構主義（constructivism），認知個體不但具有主動建構知識的能力，而且過去實際經驗是建構知識的基礎（引自陳依萍，2002）。根據 Vygotsky 社會建構主義（social constructivism）的「最近發展區」（zones of proximal developing）理念，個人實際的發展程度，與過程當中有人協助與指導的實際發展程度，兩者之間有一段差距，而透過社會互動，也就是人與人之間的切磋與討論，使每個人都可以得到比自身獨自學習時更大的成長（引自趙金婷，2000）。是故，依建構主義的觀點，中小學教師是可以經由實際經驗中建構知識的，另外透過同事之間的經驗傳承、合作討論與共同協作等方式，將可建構更完整與精細的實務智慧。

（五）合作學習理論

合作學習理論（cooperative learning theory）主張學習者經由社會協商（social negotiation）的過程獲得多元觀點（multiple perspectives）（趙金婷，2000）。合作學習強調透過小組成員在組織中的互動過程，並且在過程中集合所有成員的觀點與能力，與激發成員的思考，促進個人的學習與成長。根據合作學習的觀點，教師可以在互利合作情境下，持續與教師同儕進行緊密且頻繁的互動，在過程中不斷學習新的專業知識與技能，使自己與群體持續成長。當然，為了使教師群體運作良好，教師必須培養人際與小組合作的技巧。

三、實踐本位教師學習的行動策略

在談完實踐本位教師學習的意義與理論基礎後，有必要對其行動策略加以進一步論述，以做為下一節論述教師專業發展評鑑的改善措施之依據。如前所述，實踐本位教師學習除強調個人的反省實踐之外，亦強調教師群體的合作學習。因此，本文擬就個人學習以及群體

學習二個方面來說明較適宜實踐本位教師學習的具體作法。

（一）個人學習方面

1. 培養開放的態度

誠如前述，教學省思是學習成爲一位良師的關鍵，其中尤以態度影響教師是否願意使用既有資訊進行省思。Dewey（1933）指出，省思態度包含三項基本要素：「開放的心智」（open-mindedness）、「責任感」（responsibility）與「全心全意」（whole heartedness）。因此，誠如歐用生（1988）所言，教師要培養五種開放的態度，來克服孤立和封閉的教師文化，亦即：（1）腦的開放，要批判思考；（2）心的開放，接受別人的想法和意見；（3）手的開放，參與校務；（4）門戶開放，歡迎同事觀摩教學，做專業對話；（5）空間開放，處處可教學，時時可研究。

2. 加強書寫活動

根據歐用生（1988）和陳依萍（2002）的看法，書寫是促進批判反省的重要工具，也是提昇教師專業發展的重要手段。歐用生（1988）認爲書寫活動的種類很多，如省思札記、自傳、個人史、生涯史、心得、短文、專案報告等，也不一定有固定的形式，內容方面可能是關於自己、學生、家長、行政人員、同事，或關於教學、學校生活、成長經驗，這些資料不僅具有認知意義，更具有情緒的、社會的價值，能探討個人的內心世界和歷史，深入教學所在的教育、文化的脈絡，並闡明教學的內在意義。

3. 製作教學檔案

近年來，「檔案」（portfolio）已成爲促進教師專業發展運動的重要議題。教學檔案係教師對其教學知能、成長與成就，進行實際資料的蒐集，並將之組織化、系統化呈現之文件檔案，其中包含教師的省思及與他人對話的紀錄（張德銳，2000）。而此種教學專業表現紀錄由於是教師自我選擇、自我蒐集、自我省思的，所以不但能反映教師的個別性和自主權，也能促進教師在不斷反省實踐中自我專業成長，進而達成教師專業發展的目標。

4. 擬定專業成長計畫

教學是一種必須終身發展的專業，教師要促進自己的專業成長，

就要擬訂專業成長計畫。基本上，有效的教師成長規劃，應該顧及個別需求、校務發展、社會變遷等方面，規劃一系列的成長活動。在規劃完後，宜加以有效執行，執行過程中，進行定期與不定期的檢討，以發揮「計畫、執行、考核」的行政三聯制的精神。

5. 實施教學行動研究

歐用生（1998）主張：教師是研究者，教師就是專家，不僅要作研究，而且要研究自己或同事的教學實際，並依研究的結果，改進教學，進而發展課程和教學理論，促進教育革新。換言之，實施教學行動研究，教師不僅是研究者，更扮演行動者和變革促進者的角色，要對某一爭論問題加入改革的策略，要對自己的教學實際和情境加以系統地檢討和批判反省，並作系統的改變，長期實施下來，必然對於自己的專業發展有很大的助益。

6. 加強教材教法研發

誠如前述，現代的教師不應只是知識的傳遞者，而應參與知識的建構過程，形塑自己的教學實踐智慧。對於課程綱要或教科書的內容，必須正確地解讀和詮釋，然後對於教科書不足處或者校本的課程必須加以研發、改善、補充，或者和教師同儕一起分析、討論教材、發展適宜學生的教學方法，然後在教學中加以實踐、省思、改進、成長，這樣才能一方面立足專業、永續發展，另方面有效確保課程的品質以及提升教學成效。

（二）群體學習方面

1. 加強專業對話

教學是一門兼重理論與實踐經驗的藝術，一位有效的教師，不但應具備堅強的教學理論基礎，更需要擁有豐富的教學實際經驗，教師專業經驗的累積與成長，對於一位成功的教師而言，確有其不可或缺的價值。因此，陳美玉（2002）主張，教師應有更多的機會，進行同儕間專業經驗的分享與互動，此種分享性的互動能夠讓教師感知自己的專業聲音與觀點，激勵教師更高的專業意識、提升自信心，以及從中學習到有價值的替代性經驗、甚至批判、反省自己的經驗。

2. 實施專業學習社群

歐用生（1998）認為合作學習（collaborative learning）是學習者

組成一個團體，在平等的基礎上，進行專業對話，知識協商，而達到共識的一種團體的努力。教師在此過程中，表達看法，分享意見，相互學習，參與知識生產和建構的過程，從而促進教師成長，提升專業素養。歐氏復指出，這種學習共同體的主要方式有：（1）共同閱讀一本書、報章雜誌上的一篇論文，共同討論；（2）就某一特定主題，每人寫一篇短文，相互評論；（3）實施同儕教學，教師教導同儕某一知識技巧，然後討論或評論；（4）合作實施專案研究，完成一篇報告，或其他產品；（5）利用教學研究會或其他座談會，探討教育問題，或特定主題，如分析教科書，討論小班小校等問題。

3. 進行合作式的行動研究

歐用生（1998）亦主張，現代的教師不應只被研究，自己應該就是研究者；教師不要再做巴夫洛夫的狗，自己就是巴夫洛夫，自己就是研究者。因為惟有教師最能了解自己的教學問題，也惟有教師研究自己以及同事的教學實際，才能促進專業成長，落實課程與教學的革新。當然，行動研究可以是個人型的，亦可以是多人協同型的，更可以是解決全校性問題的全校型行動研究。

4. 實施同儕教練

「同儕教練」（peer coaching）是一種教師同儕工作在一起，形成夥伴關係，透過共同閱讀與討論、示範教學，特別是有系統的教室觀察與回饋等方式，來彼此學習新的教學模式或者改進既有教學策略，進而提升學生學習成效、達成教學目標的歷程（張德銳，1998）。這種由教師同儕擔任教練，藉以協助教師教學成長的方式，不但易為一般教師所接受，而且有助於學校的和諧氣氛和教師的工作士氣，進而改進教師教學，促進教師專業發展。

肆、教師專業發展評鑑的實施展望

針對上述試辦教師專業發展評鑑所遭遇的問題及困境，如果能秉持實踐本位教師學習的觀點，國人對於教師專業發展評鑑不但會有共識，而且會有較高的接受度。實踐本位教師學習既可以破解教師孤

立的迷思，亦可以解放教師的學習潛能，經由省思、對話以及專業成長計畫的擬定，加速教師的學習。實踐本位教師學習的時代意義與價值，將可鼓舞學校行政人員本諸學校本位專業發展的精神，不再視教師專業發展評鑑的推動為一種負擔，而是一種可能性與必要性，而給予制度推動的更多彈性、簡便性以及行政支持。當然，為了提升校本專業發展的實施成效，學校行政人員應會珍惜學校人員之間難能可貴的信任關係以及培植以老師領導老師的合作關係。最後，為確保實踐本位教師學習之學習管道的純淨性，教育行政機關宜確立教師專業發展評鑑的發展方向在教師學習，並在人才培訓、人力、物力、經費等各項配套措施上，充分支持教師在教學現場的實踐與學習。茲依實踐本位教師學習的觀點，並就教師、學校、教育主管機關等面向，提出解決策略如下：

一、在教師方面

（一）以開放態度接納教師專業發展評鑑

俗語說：「態度決定高度；格局決定結局。」對於教師專業發展評鑑此一教師專業發展的利器之一，教育人員與家長固不應有過高的期望，但也不應避之惟恐不及。誠如大前研一在《專業－你的唯一生存之道》中所說的：「如果沒有專業的實力，資格只不過一張紙罷了」（呂美女譯，2006）。任何專業的從業人員必然會接受某種形式的評鑑，而身為專業的教師實可以抱持多元開放的心胸，接納教師專業發展評鑑，並運用「評鑑」這一個工具，來發展自己的專業，厚植自己專業的實力，以便對自己的專業以及顧客－學生負責。

（二）善用教師自評促進教學省思

誠如前述，現代教師最需要培養的習慣和能力應是教學省思；具有省思能力的教師，成長和成熟速度會較為快速，會有極佳的潛能成為優秀教師。在教師專業發展評鑑實務中，作者一再力倡「自評即省思」的概念，是故建議教師善用自評工具，了解自己教學的優點和特色以及待成長和改進的空間，然後提出與落實專業成長的構想。當然，「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」中所明訂的「自我評鑑檢核表」亦只是自評的一種而已，教師自評尚有「自評報告」、

「教室日誌」、「媒體紀錄與分析」、「第三者協助」、「學生回饋與表現資料」、「教學檔案」、「教學行動研究」等七種方式（張賴妙理，1998；Airasian & Gullickson, 1997），皆值得教師們參考採行。

（三）善用教師他評促進專業對話

教師這個行業相當的自主，但也不可諱言的，亦存有孤立、封閉、同儕平庸的教師文化。因為孤立，所以少有和同事互動和學習的機會，失去了教師專業發展的另一重要途徑（歐用生，1988）。是故，在教師專業發展評鑑實務中，作者亦力倡「他評即對話」的觀點，亦即評鑑的重點不在給同事打分數、評等第，而是利用同儕互評的機會，進行專業對話，互相學習教學技巧，一方面增進同事間的情誼與信任關係，另方面也對同事的教學提供實質的回饋。

作者亦主張他評的方式亦不應只限於教學觀察或者教學檔案評量，評鑑者與受評者若願意在行動研究中，檢視自己的教學表現，亦是相當可行的他評方式。就他評中，以目前使用最頻繁的教學觀察而言，其方式與工具亦可相當多元，亦即可以一次觀察一、二個指標，亦可以觀察所有的指標；觀察工具除採用制式的教學觀察表外，亦可以採用軼事記錄、佛蘭德互動分析系統、在工作中、教師移動、語言流動等工具，甚至於利用現代科技，進行教學錄影以及錄影後對教學表現做深入的對話與回饋，亦不失為相當可行的教學觀察與回饋活動。

（四）加強專業成長計畫的擬定與執行

在教師評鑑的實務運作中，教師評鑑是手段，教師的專業成長才是目的。亦即教師自我評鑑，係鼓勵教師進行教學省思，然後依據省思結果，一方面自我肯定，另一方面就教學上的缺失，提出專業成長計畫。此外，透過同儕互評，除了肯定受評教師的優點，更應該就可以成長改進空間，與受評教師共擬專業成長計畫。因此，如何引導教師在自評與他評的過程中，加強教學省思與專業對話，然後提出專業成長計畫，才有其合理性和必要性。否則，為了評鑑而評鑑，年復一年的實施自評與他評的型式或儀式，對於教師教學的成長並沒有實質的幫助，這樣的活動並沒有實施上的意義與價值（Danielson & McGreal, 2000）。

二、在學校方面

（一）培養信任合作關係，有效推動評鑑方案

學校需藉各種機會、各種管道不斷地與教師溝通說明教師專業發展評鑑的機制、精神與內涵，加強宣導辦理教師專業發展評鑑計畫之政策，形塑教師專業發展氛圍與文化，鼓勵教師展現專業認同與掌握專業主體性（李坤調，2007；羅國基，2007）。為利實踐本位教師學習的推動，學校行政人員宜多培養與教師間的信任合作關係，理解教師們對於「評鑑」的疑慮，以身作則推動評鑑工作，不宜以威脅利誘之方式推動，而引起教師們反彈或者引發教師們對教師專業發展評鑑與教師績效考核、教師分級做不當的聯想。

（二）掌握校本精神，簡化與彈性化評鑑要求

教師專業發展評鑑基本上是屬於校本的評鑑方案。依學校本位經營（school-based management）的理念，辦理學校只要在原則、方向上恪遵教育部所設立的指導方針，而在評鑑規準、實施方式以及結果處理上宜有自主和彈性空間。因此，建議學校行政人員宜採民主參與的方式，有效規劃與落實學校本位的教師專業發展評鑑方案。而這個校本評鑑方案，宜儘量簡單可行，讓教師們在「簡單做、愉快做、分享著做」的三原則下，能對教師的教學有實質上的成長和幫助，並減少評鑑的書面要求。當然教師們若能真實的省思和互動，是遠比要求教師繳交評鑑書面報告，更能符合形成性教師評鑑的精神。

（三）注重教學服務與支持，以提升教師專業

誠如李俊湖（2011）所言，實踐本位的教師學習是教育系統中所有人的責任。對於教師在實踐中的學習、反思和改進，需要學校及外界的支援、資源、鼓勵和肯定，才能竟全功。是故，教師在專業發展評鑑過程中，更需要學校行政的服務與支持，才能更有意願與動力，不斷地走下去。因此，建議學校行政人員應在教師參與培訓過程中，帶頭參與。另外，在實施評鑑過程中，宜整合與運用校內外資源，在心理上給予參與教師肯定，在時間上、空間上、以及設備上，給予參與教師充分的支援。質言之，實踐本位教師學習的順利進行，是需要有一個強而有力的支持系統才有可能的。

（四）倡導教師領導，建構教學輔導機制

教師領導（teacher leader）已是當前教育理論與實務的重要議題。教師在學校裏可以承擔起帶領學校同事提升教與學之領導者此一理念，一方面符應了「教師彰權益能」（teacher empowerment）之理念，另方面帶給學校同儕互動、建構專業學習社群的新力量。因此，建議辦理教師專業發展評鑑的學校，不宜僅把重點放在評鑑工作，而應把重點放在評鑑前及評鑑後的教學輔導工作，這樣才能符合形成性評鑑的精神。換言之，學校宜妥適遴選、培訓、配對教學輔導教師與夥伴教師（夥伴教師可以是初任教師、新進教師、自願成長的教師、或教學困難教師），讓校內資深優良教師經由個人經驗傳承、同儕教練、或者擔任專業學習社群領頭羊等多元輔導方式，承擔起教師領導的新角色。當然，學校行政人員對於教學輔導教師的肯定與支持是教學輔導工作成功的關鍵之一。

三、在教育主管機關方面

（一）建立法源，確立教師評鑑的主要目的在幫助教師學習

有鑑於缺乏法源，以致目前教師專業發展評鑑推動速度緩慢，因此，教育行政主管機關有必要儘速制定法源依據，有了法源依據，一方面可免除教師觀望和抗拒的心態，另方面可避免學校教師分成參與和非參與「一校兩制」的運作，減低行政人員的熱忱（李坤調，2007；洪聖昌，2008；張德銳，2009；劉祐彰，2008；潘慧玲等，2010）。

唯未來在教師評鑑相關法令中，宜多強調教師專業學習的目的性，減少評鑑做為人事決定的工具性意涵，以免基層教師更加「談評色變」，而採取反對或消極應對的作為。另外，有鑑於教師專業發展評鑑實施以來，「重評鑑的例行實施、輕教師專業成長計畫的規劃與執行」之弊病，教育行政當局應正視實踐本位教師學習的重要性，強化教師在教學實務中的反思及專業對話，以及專業成長計畫的規劃與執行。當然，更重要的是，基於信任原則，避免失信於已參與教師專業發展評鑑的中小學教師們，以及取信於仍未參與實施的更廣大教師群，建議教師評鑑雖可以分為教師專業發展評鑑以及教師績效評鑑兩

種，但教師專業發展評鑑務必緊守教育部過往所一再宣示的，與教師績效考核、不適任教師處理、教師分級制度脫勾處理的一貫政策。否則，教師們對教育行政機構的信任基礎，將受到非常嚴重的傷害。

（二）建立區別化的教師評鑑系統，滿足不同階段教師的成長需求

爲了滿足不同階段教師的成長需求，可採行多軌道的教師評鑑設計，例如初任教師每年接受評鑑並接受教學輔導教師的輔導；資深教師則每三或四年接受評鑑一次即可，不必要每年都進行自評與他評，造成評鑑過度泛濫以及成爲每年例行公事或儀式（張德銳，2012）。誠如前述，教師專業發展評鑑宜回歸形成性教師評鑑的精神和宗旨，允許教師在非評鑑的二或三年之中，每年只要提出與執行專業成長計畫即可。爲強化教師學習的支持系統，建議可由教學輔導教師協助個別教師發展並執行專業成長計畫，並且由校內資深優良教師帶領同領域、同學年或跨領域、學年教師建構教師專業學習社群。

（三）強化配套措施的建置，落實教師專業發展的協助

張德銳等（2009）的研究發現，人才培訓、相關研習，以及專家學者定期的訪視，對於學校人員理解教師專業發展評鑑方案的內涵有實質的幫助，應該持續進行。唯在人才培訓上，應該把重點從教學評鑑逐漸轉向教學輔導，亦即評鑑人員除有效蒐集與解讀評鑑資料外，宜透過有效的溝通技巧，回饋給受評鑑人員，並與受評鑑人員共同擬訂與執行專業成長計畫。此外，有鑑於除臺北市外，目前各縣市教學輔導教師人數甚少，無法起帶頭作用，因此教學輔導教師培訓的質與量，亦有很大的成長空間。當然光有培訓並不足以成事，如何整合中央及地方的國教輔導團，結合學校的教學輔導教師，有效地落實教學輔導工作，應是十二年國教的重點工作之一。其次，教育行政機關必須建置與培養更多的訪視輔導教授，特別是有成功實施經驗的中小學教學現場人員，擔任新辦理學校經驗傳承與疑難問題解答的諮詢者，亦是有必要的。

（四）簡化與彈性化制度要求，提供辦理學校足夠的人物力資源

行政負擔沈重、經費不足、資源與業務無法整合亦是教師無法透過教師專業發展評鑑，進行實踐本位教師學習的原因之一。申請程序繁瑣、書面填報資料過多、成果報告的繳交等，再再都會增加學校行

政的沈重負荷，造成學校行政人員卻步於教師專業發展評鑑方案的申請辦理。另外，補助經費不足，經費使用彈性不足，亦影響學校推動教師專業發展評鑑的意願與效果（李坤調，2007）。當然，目前政府施政中各項類似專業發展的方案過多，例如精進教學、國教輔導、教學視導等，造成資源無法整合，流於資源浪費（黃琇屏，2009）。因此，建議教育部與各縣市政府教育局宜簡化教師專業發展評鑑的申請程序及成果報告，必須給予辦理學校足夠的經費與人力支援，以及彈性化各項規定及要求，以符應學校本位經營的精神。另外，教師專業發展評鑑宜整合現有的國教輔導團、教育部精進教學計畫等方案，一方面使教師專業發展評鑑計畫更趨完善，另方面提供給學校更有效週延的人力與物力支持系統。

伍、結語

教師專業發展評鑑制度是以教師專業發展為目的，以評鑑為手段的形成性教師評鑑制度，其在我國中小學的推動6年以來，固然展現了一些實質的成效，但也遭遇到許多問題。

為了解決問題，本文本著教師專業發展的趨勢之一，亦即實踐本位教師學習的觀點，展望未來，建議國內中小學教師宜本諸多元開放的態度，善用自評進行教學省思，善用他評進行專業對話，以及加強專業發展的規劃與執行。在學校方面，宜掌握校本評鑑方案的精神，與教師建立信任合作關係，簡化與彈性化評鑑要求，加強對教師的陪伴與支持，以及加強建構教學輔導機制。在教育主管機關方面，宜建立評鑑法源，確立教師專業發展評鑑的發展方向，規劃區別化教師評鑑系統，加強人員培訓，強化對辦理學校的支援等。

教師專業發展評鑑在我國中小學是有推動的必要性，但是推動以來，問題重重，著實並不容易，可說仍有一段漫漫長路要走。漫漫長路，作者並不擔憂，堅信只要積極穩健的走，終有達到理想的一天。作者比較擔憂的是方向走偏了，或者教育行政機關改弦易轍，棄守教師專業發展的理念。如何本著教師專業化的理想，以評鑑為工具，以

實踐本位教師學習為教師成長途徑，倡導中小學教師在反省實踐中學習，進而傳承經驗，成就自己也成就教師同儕，造就教師彰權益能，造就教師專業，造就學生學習成效的提升，應該是對教師、學生家長、行政人員三方皆有利的工作，值得三方皆樂觀正向地加以擁護與支持。本文作者深盼教師專業發展評鑑能保持中道，切毋走向行政管理主義或者走向績效管控的回頭路（本文作者同意教師績效責任的必要性，但是在目前校園氛圍和教師文化下把教師專業發展評鑑和績效評鑑掛勾是相當不智的），否則不僅令人惋惜，也對不起諸多教育先進與實務人員在教師專業化的努力耕耘。

參考文獻

- 呂美女（譯）（2006）。**專業——你的唯一生存之道**（原作者：大前研一）。臺北市：天下文化。〔Kenichi Ohmae (2006). *The Professionalism*. (M. J. Lu, Trans.). Taipei: Bookzone.〕
- 李坤調（2007）。**國民小學教務主任推動教師專業發展評鑑之個案研究——以臺北縣試辦學校為例**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學課程領導與管理在職進修專班碩士，臺北市。〔Li, K. T. (2007). *A case study of evaluating teachers' professional development by director of academic affairs in elementary schools: An example of the pilot school in Taipei County* (Unpublished master's thesis). Curriculum Leadership and Management: In-service master program, National Taipei University of Education, Taipei.〕
- 李昆璉（2007）。**國小教師專業發展評鑑歷程之個案研究——石頭坑的故事**（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學教育系，新竹市。〔Li, K. L. (2007). *A case study of evaluating teachers' professional development in elementary schools: A story about Stone Pit* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Hsinchu University of Education, Hsinchu.〕
- 李建霖（2009）。**臺中市國民小學推動與實施試辦教師專業發展評鑑**

- 之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學教育學系，臺中市。〔Li, C. L. (2009). *A study of advancing and evaluating teachers' professional development in elementary schools in Taichung City* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taichung University of Education, Taichung.〕
- 李俊湖（2011）。實踐本位教師專業學習規劃。教師天地，175，31-37。〔Li, C. H. (2011). Practicing the scheme of practice-based teacher professional learning. *Teachers World*, 175, 31-37.〕
- 林廷華（2008）。兩位資深幼兒教師實際知識及其發展歷程之研究（未出版之博士論文）。國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東市。〔Lin, T. H. (2008). *A study of practical knowledge and its evolution from two senior kindergarten teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Graduate Institute of Educational Administration, National Pingtung University of Education, Pingtung.〕
- 林幸君（2008）。臺北市國民小學教師對教師專業發展評鑑認同程度之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，臺北市。〔Lin, H. C. (2008). *A study of teachers' identify with evaluating teachers' professional development in Taipei's elementary schools* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Educational Policy and Management, National Taipei University of Education, Taipei.〕
- 吳偉全（2009）。國民小學教師專業發展評鑑試辦之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，臺北市。〔Wu, W. C. (2009). *A study of evaluating teachers' professional development test in elementary schools* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Educational Policy and Management, National Taipei University of Education, Taipei.〕
- 洪聖昌（2008）。苗栗縣國民小學教育人員對試辦教師專業發展評鑑之認知與意見的調查研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學教育學系，新竹市。〔Hung, S. C. (2008). *A research of educational personnels' cognizance and opinion about pilot teachers'*

professional development evaluation in elementary schools in Miaoli Country (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Hsinchu University of Education, Hsinchu.]

黃琇屏（2009）。教師專業發展評鑑試辦現況、困境與因應策略。

教育資料與研究，**89**，71-88。[Hung, H. P. (2009). Teacher evaluation for professional development: Current practices, obstacles and possible solutions. *Educational Resources and Research Biomonthly*, 89, 71-88.]

教育部（2006）。**試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊**。臺北市：作者。[Ministry of Education. (2006). *A guidance booklet about teacher evaluation for professional development in junior high schools and elementary schools*. Taipei: Author.]

教育部（2011a）。**教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點**。臺北市：作者。[Ministry of Education. (2011a). *The implementation essentials of teacher evaluation for professional development, granted from Ministry of Education*. Taipei: Author.]

教育部（2011b）。**教育部中小學教師專業發展評鑑推動小組第 26 次會議記錄**。臺北市：作者。[Ministry of Education. (2011b). *A 26th meeting record about teacher evaluation for professional development in junior high schools and elementary schools by advancing group*. Taipei: Author.]

許籐繼、李美穗、吳昌期、林忠仁、賴金河、洪中明、范城瑜、丁澤民（2009）。**臺北縣高級中等以下學校辦理教師專業發展評鑑之後設評鑑研究**。臺北縣：臺北縣政府教育局。[Hsu, T. C., Li, M. S., Wu, C. C., Lin, C. J., Lai, C. H., Hung, C. M., Fan, C. M., & Ting, T. M. (2006). *A meta-evaluation study of high schools to apply teacher evaluation for professional development in Taipei County*. Taipei County: Education Department of Taipei County Government.]

張德銳（1998）。**師資培育與教育革新研究**。臺北市：五南。[Chang, D. R. (1998). *A study of teacher education and educational innovation*. Taipei: Wunan Book.]

- 張德銳（2000）。教學檔案在國小師資培育教育實習課程應用之初探。**初等教育學刊**，8，219-240。〔Chang, D. R. (2000). Teaching portfolio and its applications for preservice teaching practicum of elementary school teachers. *Journal of Primary Education*, 8, 219-240.〕
- 張德銳（2004）。專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略。**教育資料集刊**，29，169-193。〔Chang, D. R. (2004). Professional development-oriented teacher evaluation plans, and the strategies. *Bulletin of the National Institute of Education Resources and Research*, 29, 169-193.〕
- 張德銳（2009）。中小學教師專業發展評鑑實施問題與解決策略。**研習資訊**，26（5），17-24。〔Chang, D. R. (2009). The problem and solving strategies of teacher evaluation for professional development in junior and elementary schools. *Inservice Education Bulletin*, 26 (5), 17-24.〕
- 張德銳（2012）。區別化教師評鑑的規劃與實施策略。**臺北市立教育大學學報**，43（1），121-144。〔Chang, D. R. (2012). The planning and implementation strategies of differentiated teacher evaluation system in Taiwan. *Journal of Taipei Municipal University of Education*, 43 (1), 121-144.〕
- 張德銳、李俊達、周麗華（2010）。國民中學形成性教師評鑑實施歷程及影響因素之個案研究。**教育實踐與研究**，23（2），65-93。〔Chang, D. R., Li, C. T., & Chou, L. H. (2012). A case research of the practicing progress and influencing factors on formative teacher evaluation in a junior high school. *Journal of Education Practice and Research*, 23 (2), 65-93.〕
- 張德銳、周麗華、李俊達（2009）。國小形成性教師評鑑實施歷程與成效之個案研究。**課程與教學季刊**，12（3），265-290。〔Chang, D. R., Chou, L. H., & Li, C. T. (2009). A case research of the practicing progress and effects on formative teacher evaluation in an elementary school. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 12 (3), 265-290.〕

張德銳、郭淑芳（2011）。我國中小學教師專業發展實務與研究的問題與展望。**師資培育與教師專業發展期刊**，4（2），21-44。

[Chang, D. R., & Kuo, S. F. (2011). Problems and prospects of the practice and research of teacher professional development in Taiwan. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 4 (2), 21-44.]

張賴妙理（1998）。科學教師自我評鑑的概念與方法。**科學教育**，213，2-13。[Chang, L. M. L. (1998). The conception and methods of self-evaluation for science teachers. *Science Education*, 213, 2-13.]

陳美玉（2002）。**教師專業學習與發展**。臺北市：師大書苑。[Chen, M. Y. (2002). *Teachers' professional learning and development*. Taipei: Shtabook.]

陳依萍（2002）。**反省實踐取向教育人員專業發展——以校長為例**。臺北市：師大書苑。[Chen, Y. P. (2002). *Reflecting on the practice of educators and for their professional development: Taking the principal as example*. Taipei: Shtabook.]

陳國泰（2003）。教學知識的發展——一位國小初任教師學習教學的歷程。**國立臺北師範學院學報**，26（2），225-256。[Chen, K. T. (2003). The development of teaching knowledge: The progress of teaching learning of a beginning teacher in elementary school. *Journal of National Taipei Teachers College*, 26 (2), 225-256.]

楊先芝（2010）。**教師專業發展評鑑中的專業對話之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學國民教育學系，臺北市。[Yang, H. C. (2010). *A case study of professional dialogue in evaluating teachers' professional development*. (Unpublished master's thesis). National Education Department, National Taipei University of Education, Taipei.]

楊振昇（2003）。教學領導與教師專業發展。**教育資料集刊**，28，287-318。[Yang, C. S. (2003). Instructional leadership and teacher's professional development. *Bulletin of the National Institute of Education Resources and Research*, 28, 287-318.]

- 楊憲勇（2008）。臺北縣國民中學試辦教師專業發展評鑑之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。〔Yang, H. Y. (2008). *A case study of advancing and evaluating teachers' professional development in junior high schools in Taipei County* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.〕
- 潘道仁（2006）。教師專業發展評鑑實施與應用。**師友**，474，38-41。〔Pan, T. J. (2006). An implementation and application of teacher evaluation for professional development. *The Educator Monthly*, 474, 38-41.〕
- 潘慧玲、王麗雲、張素貞、吳俊憲、鄭淑惠（2010）。試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑（II）。教育部委託之專案研究成果報告，未出版。〔Pen, H. L., Wang, L. Y., Chang, S. C., Wu, C. H., & Cheng, S. H. (2010). A program evaluation about the pilot program of teacher evaluation for professional development in junior and elementary schools. *Thematic Research Report Commissioned by the Ministry of Education*, unpublished.〕
- 劉美慧、黃嘉莉、康玉琳（2007）。臺灣教師評鑑制度之分析。**當代教育研究**，15（3），37-68。〔Liu, M. H., Huang, C. L., & Kang, Y. L. (2007). An analysis of teacher evaluation system in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 15 (3), 37-68.〕
- 劉祐彰（2008）。國民中小學實施試辦教師專業發展評鑑計畫可能面臨的困境與可行途徑。**教育學術彙刊**，2（1），81-103。〔Liu, Y. C. (2008). A study of difficulty and future development of the pilot program of teacher evaluation for professional development. *Bulletin of education research*, 2 (1), 81-103.〕
- 歐用生（1988）。**教師專業成長**。臺北市：師大書苑。〔Ou, Y. S. (1998). *Professional growth of teachers*. Taipei: Shtabook.〕
- 歐陽教、張德銳（1993）。教師評鑑模式之研究。**教育研究資訊**，1（2），91-100。〔Ou, Y. C., & Chang, T. J. (2008). A study on teacher evaluation models. *Educational Research & Information*, 1

(2), 91-100.]

趙金婷（2000）。學習社群理念在教學上的運用。**教育資料與研究**，35，60-66。〔Chao, C. T. (2000). Learning community concept in the teaching. *Educational Resources and Research Bimonthly*, 35, 60-66.]

趙志揚、黃曙東、楊寶琴、賴虹霖（2008）。**我國高級中等學校試辦教師專業發展評鑑之成效評估**。教育部中部辦公室委託之研究成果報告。取自 <http://140.111.34.34/docdb/files/dma7ffffff07d.pdf> 〔Chao, C. Y., Huang, S. T., Yang, P. C., & Lai, H. L. (2008). *The study of effects of teacher evaluation for professional development in senior high schools*. Retrieved from <http://140.111.34.34/docdb/files/dma7ffffff07d.pdf>]

簡頌沛、吳心楷（2010）。探討教學歷程中信念、知識與實務的相互影響——一位高中實習教師的個案研究。**科學教育研究與發展季刊**，56，75-104。〔Chien, S. P., & Wu, H. K. (2010). The study on the influence of beliefs, knowledge and practice in the teaching process: A case study on a student teacher in senior high school. *Research and Developments in Science Education Quarterly*, 56, 75-104.]

羅國基（2007）。竹苗地區國小教育人員對「試辦中小學教師專業發展評鑑計畫」意見之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學教育學系，新竹市。〔Lo, K. C. (2007). *A study of the elementary educational personnels' opinion on 'the proposal of advancing teachers' professional development evaluation' in Hsinchu and Miaoli area* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Hsinchu University of Education, Hsinchu.]

饒見維（1996）。**教師專業發展：理論與實踐**。臺北市：五南。〔Jao, C. W. (1996). *Professional development of teachers*. Taipei: Wunan.]

Airasian, B., & Gullickson, A. R. (1997). Teacher self-evaluation. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 215-241). Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Collins, A., Brown, J. S., & Newman. S. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching students the craft of reading, writing, and mathematics. In L. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-493). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

教師專業發展評鑑實徵研究之 回顧與展望

丁一顧 *

摘 要

本研究旨在進行教師專業發展評鑑實徵研究的回顧與展望，研究方法採內容分析法，分析資料為 235 篇教師專業發展評鑑之實徵性研究，包括碩博士論文 203 篇，期刊論文 32 篇。本研究之主要研究結果為：一、在研究數量上，有逐年上升的趨勢；二、在研究主題上，以「態度或認知」、「變項關係探究」、「實施成效或困境」等數量較多，其中，「關係變項探究」以「教師變項」較多，而「學生變項」較少；「實施困境」則以「時間」、「規準」、「意願」、「專業」較常被提及；三、在研究對象上，以國小較多，但相較於參與學校數而言，以高中職為研究對象之研究則可再加強；四、在研究方法上，以採取問卷調查與訪談者較多，且以使用單一種研究法者最多。最後，研究者根據結論，提出若干建議，俾供未來進行教師專業發展評鑑相關實徵研究之參考。

關鍵詞：教師專業發展評鑑、教師專業發展、內容分析法

*丁一顧，臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所副教授

電子信箱：tim@tmue.edu.tw

來稿日期：2012 年 10 月 12 日；修訂日期：2012 年 11 月 5 日；採用日期：
2012 年 12 月 20 日

Retrospect and Prospect of the Empirical Studies on Teacher Evaluation for Professional Development

Yi Ku Ting*

Abstract

This study is a reflective review of 235 empirical studies on teacher evaluation for professional development. The study analyses the contents of 203 theses and 32 journals. Followings are the main findings: 1. A gradual increase of theses and journals; 2. More studies on topics as “attitudes or perceptions”, “performances or difficulties of implementation” and “relationship research”. In this latter, more emphasis is placed on the “background variables on teachers” while less on the “background variables on students”; 3. Most studies focus on elementary schools. There is a slight improvement of researches on senior and vocational high schools; 4. Questionnaires and interviews are the most used methods of survey. Many studies just take only one of these two methods.

Keywords: teacher evaluation for professional development, teacher professional development, content analysis

*Yi Ku Ting, Associate Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation

E-mail: tim@tmue.edu.tw

Manuscript received: October 12, 2012; Modified: November 5, 2012; Accepted: December 20, 2012

壹、前言

教師是教學現場的重要關係人，也是教育改革成功與否的關鍵，其角色與素質之重要性可見一般。而教師素質與學生學習是有直接相關的（Darling-Hammond & Youngs, 2002; Marzano, Pickering & Pollock, 2001; Stronge, 2002; Tucker & Stronge, 2005），此外，Sander 與 Rivers（1996）經過長期研究亦發現，高度表現教師比低度表現教師在學生學習成效上，具有更長期且高度的正向影響，顯見要提升學生的學習，則不得不關注教師素質與表現。

要提升教師專業與品質，則可透過各種不同的專業發展活動，諸如研習、進修、教學觀察、行動研究、專業學習社群、教學輔導教師等，而 Tucker 與 Stronge（2005）則認為，教師評鑑系統的實施乃是提升教師專業的重要方法之一。因為，教師評鑑可說是促進教師專業與發展的工具和過程（羅清水，1999；饒邦安，2005），其中，形成性教師評鑑更是提升教師教學表現的良方（Ribas, 2012; Stronge & Tucker, 2003）。亦即，似可藉由教師評鑑的實施，進行教師表現的檢核，提供教師表現的回饋與省思，以提升教師教學專業與素質。

準此，世界各教育先進國家莫不積極推展教師評鑑相關活動，諸如美國、英國、日本等。而揆諸我國，雖自 60 年代已有類似教師評鑑的教師成績考核，然成效不彰，且總為大家所詬病。為促進教師素質，協助教師專業成長，教育部乃自 95 年開始試辦教師專業發展評鑑，推動高級中等以下學校的教師評鑑工作，而參與試辦的中小學學校數從 95 年度的 163 校，至今 101 年度已達 1,217 校，參與教師數亦高達 35,000 人以上（教師專業發展評鑑網，2012），可見，教師專業發展評鑑似乎已逐漸在我國中小學紮根與發芽。

當然，對教育政策實務的發展，以及理論的探究，總是學術領域關注的焦點，尤其是教師專業發展評鑑乃是國家重要的教育政策活動，而且推展歷程已從試辦到正式辦理，在近 7 年的辦理，雖遭遇不少困境，但成效也顯不錯。此外，截至目前為止，相關領域學者專家以及碩博士研究生，投入教師專業發展評鑑相關議題的實徵研究亦已高達 200 多篇，實有必要進行比較、分析與討論，以作為後續相關實

徵研究的參考。

準此，本研究旨在進行教師專業發展評鑑實徵研究的回顧與展望，研究乃以內容分析法為研究方法，並以論文產出時間、研究主題、研究對象、研究方法為分析主軸，藉以探討目前以教師專業發展評鑑為主題的期刊論文與博碩士學位論文。具體而論，本研究首先闡述我國教師專業發展評鑑的發展與內涵；其次則呈現目前教師專業發展評鑑相關實徵研究資料並進行分析；最後作一結論並據以提出未來進行教師專業發展評鑑相關實徵研究之建議。

貳、我國教師專業發展評鑑之發展與內涵

我國教師專業發展評鑑的發展，最早可推及 1980 年代所倡導的臨床視導與教學視導，不過，誠如羅清水（2000）所言，早期之教學視導較偏重上對下的查看，所以，如要發揮教學視導的功能，則應強化其中有關教師專業發展的概念。

基此，國內開始推展以教師專業發展為主軸的視導或評鑑。首先，行政院於 1996 年公布「教育改革總諮議報告書」，並於該報告中提及：「提升教師專業素質、建立教育評鑑制度」。其後，臺北市政府教育局於 1998 年委託臺北市大橋國小籌組研究小組，研發與推展「發展性教學輔導系統」，並於 2002 年起於臺北市立教育大學附小開始試辦「教學輔導教師設置試辦方案」；另高雄市教育局亦於 2000 年發布《高雄市高級中等以下學校教師專業發展評鑑試行要點》。而教育部則於 2006 年 4 月 3 日以臺國（四）字第 0950039877D 號令發布公布《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》，採自願原則，鼓勵學校及教師參與試辦；且於 2009 年起正式推動《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》（教育部，2011），將試辦方案調整為正式辦理的作業要點，不過仍為學校自願申請與辦理。

從教育部之《教師專業發展評鑑實施要點》中可知，教育部所推展的教師專業發展評鑑乃是一種形成性教師評鑑，其與教師績效考

核、不適任教師處理機制、教師進階（分級）制度是完全脫勾的，而且實施的目的在於協助教師進行專業成長，增進教師專業素養，藉以提升教師教學品質，進而促進學生之學習成效。

其次，實施所參照之評鑑內容可包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度。而評鑑的方式則包括：一、教師自我評鑑（自評）；二、校內評鑑（他評）：可採教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元方式。至於評鑑結果的應用上，則除提供學校對教師之專業表現給予肯定與回饋外，對於有成長需求之教師，則提供適當協助以及校內外在職進修的機會。

表 1
各年度參與教師專業發展評鑑各階段之學校數分析表

學年度	國小	國中	高中	高職
101	634（23.84%）	210（28.30%）	253（75.30%）	120（77.42%）
100	571（21.47%）	164（22.10%）	200（59.52%）	90（58.06%）
99	455（17.10%）	127（17.16%）	137（40.90%）	64（41.03%）
98	351（13.21%）	115（15.54%）	99（30.00%）	42（26.92%）
97	177（6.67%）	67（9.05%）	41（12.77%）	16（10.26%）
96	166（6.26%）	48（6.49%）	17（5.31%）	11（7.05%）
95	125（4.72%）	22（2.99%）	13（4.09%）	3（1.92%）

資料來源：整理自教育部教師專業發展評鑑網（2012）。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/00_2overview.php

而就教師專業發展評鑑推動的情形來看，從 95 學年度開始試辦至 101 學年度參加之學校數來看（詳見表 1），不管是國小、國中、高中或高職，其參與校數都是逐年遞增，其中，各年度成長幅度較高者為高中與高職，國小與國中參與校數雖亦有增加，但整體比例稍低。尤其是高中與高職到 101 學年度時，參加校數之比例都已超過全體校數七成五以上，大大超越國中小的參與校數（國中小約僅二成五）。

其實，教師評鑑乃是依據教師表現標準，進行教師表現測量的一種過程（Ribas, 2012），而依評鑑的目的加以區分，教師評鑑應可分

為總結性評鑑與形成性評鑑（Danielson & McGreal, 2000; Ribas, 2012; Stronge & Tucker, 2003），前者強調價值判斷（Ribas, 2012）、人事決定（Danielson & McGreal, 2000）與績效責任（Stronge & Tucker, 2003），而後者關注於教師教學表現改善（Ribas, 2012; Stronge & Tucker, 2003）及教師專業技巧提升（Ribas, 2012）。而揆諸我國目前所推展的教師專業發展評鑑強調的是專業成長、提升教學品質（教育部，2011），所以應是屬形成性教師評鑑，而且，其目的亦在增進學生學習成果（教育部，2011），因此，具體而論，教師專業發展評鑑應是「關注學生學習」的「形成性評鑑」。

雖然教學觀察是實際觀察與理解教師教學表現的重要方法之一，透過教學觀察，可提供教師同儕善意的另一雙眼睛，且是廣為實務界所採用的教師評鑑方式。然卻僅能蒐集到有限的教師表現、屬非自然性的教學觀察、僅限教室中教師表現、多為過程資料的觀察、較屬督導的方法等（Stronge & Tucker, 2003），所以，發展多資料來源，以便了解正確的教師教學表現（Danielson & McGreal, 2000; Peterson, 2000; Stronge & Tucker, 2003），並進行所謂教師表現的三角檢測，實有其必要性。而深究我國教師專業發展評鑑的內容發現，除兼採自評與他評外，亦鼓勵教師可採觀察、檔案、晤談教師、學生或家長意見回饋，充份展現多來源資料的三角檢核，亦是 360 度回饋與評鑑方式的彰顯。

參、教師專業發展評鑑實徵研究之分析與討論

研究者以「教師專業發展評鑑」為關鍵詞，分別進入國家教育研究院教育資料館之「教育論文全文索引資料庫」及「全國博碩士論文知識加值系統」搜尋（搜尋日期為 2012 年 8 月 10 日），結果發現，前者與「教師專業發展評鑑」相關之論文共有 83 篇，其中為實徵性之研究則有 29 篇；而後者則有 203 篇（附件一）。此外，為達資料搜尋三角檢測之效，研究者再度以「教師專業發展評鑑」為關鍵詞，從「Google 學術搜尋之進階搜尋」與「Airti Library 華藝線上圖書館」

加以搜尋，結果發現前者共有 179 篇相關論文，但僅有 3 篇有別於前述之實徵性研究；而後者共有 25 篇相關論文，其中有 12 篇是實徵性研究，卻都已於「教育論文全文索引資料庫」所搜尋出之一樣，亦即刊登於期刊或發表於研討會之實徵研究共計為 32 篇（如表 2）。不過要說明的是，以臺灣期刊論文與研討會眾多，所搜尋之結果還是有可能會有遺珠之憾。

表 2

教師專業發展評鑑期刊論文實徵研究彙整表

研究者	研究方法	研究對象
張德銳、張新仁、曾憲政 (2006)	座談	學者、中小學校長與教師、教育行政人員、教師會、家長會
張素貞、林和春(2006)	訪談	國中小教師與主任
顏國樑、洪劭品(2007)	問卷調查、訪談	國小校長、主任、教師
鄭進丁(2007)	問卷調查、訪談法	國小教師
吳金香、陳世穎(2008)	問卷調查	國小教師
林慧蓉(2008)	問卷調查	國小校長、主任、教師（參、非參與）
范慶鐘(2008)	訪談	國小校長、主任、教師
吳俊憲、林文忠(2009)	訪談、文件分析	國小主任、組長、教師
吳麗君、楊先芝(2009)	訪談、文件分析	國小、國中、高中教師與主任
呂仁禮(2009)	訪談	國中校長、主任、教師
林敏蓉、高熏芳(2009)	訪談	國中教務主任
張素貞(2009)	觀察、訪談	國中小、高中教師、行政、校長
馮莉雅(2009)	問卷調查、訪談、 文件分析	國小校長、主任、教師、推動小組
過修齊、黃志龍、紀佳琪 (2009)	訪談	國小校長、行政、教師
張素貞(2010)	訪談	輔導委員
陳俊龍(2010)	問卷調查	國小教師
游象昌、陳俊龍(2010)	問卷調查	國小主任、組長、教師
馮莉雅(2010)	問卷調查	中小學教師
潘慧玲、陳文彥(2010)	訪談、文件分析、 觀察	國中校長、主任、組長、教師代表
周麗華(2010)	訪談、文件分析	國小校長、主任、組長、教師
謝文英、陳秋華、陳宥 均、蕭雅霖(2010)	問卷調查	高中職教師

(續下頁)

研究者	研究方法	研究對象
潘慧玲、陳文彥（2011）	問卷調查、文件分析	國中小主任、教師
吳和堂、黃翠蓮（2011）	問卷調查	國中教師
吳俊憲、吳錦惠（2011）	訪談、文件分析	國小校長、主任、教師
張德銳、周麗華、李俊達（2011）	訪談、觀察、文件分析	國小校長、主任、組長、小組帶領人、評鑑人員、未參與教師
許玉齡、吳秀清（2011）	訪談、文件分析	幼稚園教師
陳鳳如、羅文蓉（2011）	問卷調查、訪談	國小主任、組長、教師（未參與）
廖修毅、洪智倫（2011）	問卷調查	國小教師（未參與）
鄭淑惠（2011）	觀察、訪談、文件分析	校長、主任、組長、教師
謝文英、羅鴻仁、陳秋苹（2011）	問卷調查	高中職教師
王瑞璦（2012）	訪談	校長、教師
潘慧玲、高嘉卿（2012）	文件分析、訪談	國小教師

從表 2 可知，刊登於期刊或研討會之實徵論文作者大多為參與教師專業發展評鑑推動的學者專家，甚至是教育部所設置的教師專業發展評鑑各區域中心負責人，諸如：張德銳、張新仁、潘慧玲、張素貞、顏國樑、吳俊憲、馮莉雅、王瑞璦等，所以，實際進行參與推動並進行實徵研究，對於學術及實務總是有所影響。另外，各實徵研究所採用的方法包括：座談、訪談、問卷調查、文件分析、觀察等方法；研究對象則包含：一、教師（含參與與未參與教師專業發展評鑑者）：幼稚園、國小、國中、高中、高職；二、學校行政人員（含校長、主任、組長）：國小、國中、高中；三、學者專家；四、教育行政人員；五、家長。至於，有關研究方法與研究對象的詳細資料，將於本研究後面相關內容再行細部分析與比較。

準此而論，本研究所蒐集國內有關「教師專業發展評鑑」相關之實徵研究共計有 235 篇，其中，屬學位論文計 203 篇，期刊論文則 32 篇。而本研究乃以此 235 篇為內容分析之對象，採每「篇」實徵研究為分析單位，以研究之數量（產出時間）、內容（包括：研究主題、研究對象、研究方法）作為記錄單位之「類目」，並將各類目出現的次數加總後，再進行比較分析：

一、數量

從表 3 可知，國內與教師專業發展評鑑議題相關之實徵研究共計 235 篇，其中學位論文有 203 篇（博士論文有 2 篇，碩士論文則有 201 篇），期刊論文則有 32 篇。就各年度的數量而言，從 95 年度的啓始期，其後每年逐漸增多，至 98 年最高，而 99 年度至今，則數量有稍顯下降的趨勢。然而，期刊論文方面，反卻有逐年提升的現象，而且截至目前亦尚有增多的趨勢。

表 3

教師專業發展評鑑實徵研究「年度—數量」分析表

	95 年	96 年	97 年	98 年	99 年	100 年	合計
學位論文	12*	30	44	56	46	15	203
期刊論文	2	2	3	7	7	11*	32
合 計	14	32	47	63	53	26	235

註：1. 研究者自行整理；2.* 表示「95 年（含）以前」、「100 年（含）以後」之論文

有關學位論文與期刊論文數量發展趨勢不同的現象，研究者嘗試再上「全國博碩士論文知識加值系統」，並以「教師專業學習社群」、「教學輔導教師」為關鍵詞進行論文搜尋，結果發現，自 98 年度起，教育部於教師專業發展評鑑下另推動「教師專業學習社群」與「教學輔導教師」兩項政策活動後，部份研究生轉向研究此兩主題，所以，98、99、100 年畢業論文主題為「教師專業學習社群」者各有 10、42、12 篇，而主題為「教學輔導教師」者，則各有 1、4、1 篇，兩者合計共 11、46、13 篇，如此，則顯示整體與教師專業發展評鑑相關之實徵研究，自 95 年度（12 篇）起至 99 年度（92 篇），各年數量仍是持續增加中（100 學年度畢業論文大都還未上網公布），亦即，不管是學位論文或是期刊論文，教師專業發展評鑑相關主題（含教學輔導教師、教師專業學習社群），仍為多數研究者相繼進行研究，所以，本研究認為未來還是有賡續探討的意義和價值性。

表 4
教師專業發展評鑑實徵研究（含教專評、教輔、社群）「年度—數量」分析表

	95 年	96 年	97 年	98 年	99 年	100 年 -	合計
學位論文	12*	30	44	67	92	28	273

註：1. 資料來源：研究者自行整理；2.* 表示「95 年（含）以前」、「100 年（含）以後」之論文

值得一提的是，就年度而論，目前教師專業發展評鑑已然實施近 7 年，各年度參與的人數與校數亦有逐漸增加的趨勢（詳見表 1），然而，此種成長的趨勢，其相對的辦理現況、成效、困境等，究竟變化情形為何？是否存有特殊型態？則縱貫式調查（longitudinal surveys）或許是不錯且可解答的研究方式之一。

二、內容分析

（一）主題

從表 5 可知，目前所完成的教師專業發展評鑑實徵研究中，其內容大致包括規劃、實施、檢核等部份。在規劃上，諸如政策與可行性之調查；而實施上，則包含課程培訓（教師專業發展評鑑之初階、進階與教學輔導教師等）、參與動機、對教師專業發展評鑑之認知、指標、實施歷程、實施概況等；至於，檢核上，則諸如成效與困境等。至於，未包括於此三部份則尚有：變項關係探究、個案探究、以及其他不屬前面議題者。

表 5
教師專業發展評鑑實徵研究「研究主題」分析表

	政策	可行性研究	培訓	動機意願	態度認知	指標	歷程
學位論文	7	1	3	6	72	13	7
期刊論文	0	0	2	2	6	1	1
合 計	7	1	5	8	78	14	8
	實施概況	成效困境	因應策略	變項關係探究	個案探究	其他	
學位論文	13	40	11	66	21	10	
期刊論文	3	10	2	6	3	4	
合 計	16	50	13	72	24	14	

資料來源：研究者自行整理。

整體而言，教師專業發展評鑑相關主題之研究，進行研究的主題從高至低依次為：對教師專業發展評鑑之「態度或認知」、「變項關係探究」、「實施成效或困境」等調查，不過，如單就已發表於學術期刊之文章而言，則反而是「實施成效或困境」之主題較多。

以 CIPP 模式的觀點而言，教育政策活動的推展，其實應關注脈絡、輸入、過程與輸出等，而從目前相關實徵研究來看，大致已然包括這些內容和變項；此外，Ribas（2012）指出，教師評鑑要達成成長與發展的目的，則應強調「教育、法律、政策、社會—情緒」（educational, legal, political & social-emotional）等因素，不過，因國內教師評鑑相關法令尚未立法通過，此方面研究較缺乏尚可理解，至於，有關評鑑者與受評鑑者之「社會—情緒面」之研究較不足，則是後續研究可加以強調的主題。

本研究進一步針對「變項關係探究」之研究主題進行「變項分類」（詳見表 6），在共 72 篇相關研究中，有關學校變項（如組織文化、組織健康、學校效能等）之探討有 11 篇，校長變項（如校長轉型領導、校長領導、校長權力等）有 5 篇，教師變項（如教學效能、專業成長、班級經營效能等）有 55 篇，而學生變項（學生學習滿意度）卻僅有 1 篇。

Stronge 與 Tucker（2003）、Ribas（2012）認為形成性評鑑在於關注教師教學表現改善及教師專業技巧提升，而教育部（2011）則提出教師專業發展評鑑強調的是教師專業成長、教師教學品質的提升，準此而論，目前以「教師變項」進行變項關係研究數量較多似乎是合理的。然而深入探究「教學」意涵，其實所謂的「教學」概念乃是包括「教師的教」、以及「學生的學」，而且學生的學習應該才是教學的核心，因此，未來教師專業發展評鑑實徵研究之遂行，似可以「學生變項」為主，藉以完整與充份了解教學之效果。

表 6

教師專業發展評鑑「變項關係探究」之「變項內容」分析表

	學校變項	校長變項	教師變項	學生變項
學位論文	9	5	51	1
期刊論文	2	0	4	0
合計	11	5	55	1

資料來源：研究者自行整理。

值得說明的是，校長領導是促進組織革新（Hallinger & Heck, 1996; Sergiovanni, 1996）、促使組織改進的關鍵（Keller, 1998; Portin, Shen, & Williams, 1998），此外，教學領導對學校效能（Lezotte, 1991）或政策活動的推展（丁一顧，2011）是相當重要的，而細究目前教師專業發展評鑑相關實徵研究發現，與校長有關之變項亦僅止於校長轉型領導、校長領導、校長權力等之探究，相對於校長教學領導、校長學習領導（leadership for learning）、校長教練式領導（coaching-based leadership）等概念，似乎有其探究的必要。

另外，本研究亦針對「實施困境」之內容進行統計分類（詳見表 7），從表 7 可知，於彙整相關實徵研究之結果發現：目前教師專業發展評鑑實施所遭遇之困境中，最常為研究所提及者依序為：「參與時間不足」、「規準不具體、周延、未符教師需求」、「教師參與意願不高」、「教師之評鑑專業不足」、「評鑑工作負荷過重」、「制度面缺乏配套」、「未具法源依據」，其次，「資源配合不足」、「評鑑結果未能反應教師的表現」、「未能善用評鑑結果」、「教學檔案製作複雜」等困境則共列其後。顯見，「時間」、「規準」、「意願」、「專業」、「負荷」、「配套」、「法源」等問題，實有待未來實務與理論界進一步關注與後續研究。

表 7
教師專業發展評鑑「實施困境」之「內容」分析表

問題	時間不足	規準不具體、周延、未符需求	參與意願不高	教師評鑑專業不足
數量	19	12	8	8
問題	負荷過重	缺乏配套	未具法源依據	資源配合不足
數量	6	6	5	3
問題	評鑑結果位未能反應教師表現	未能善用評鑑結果	教學檔案製作複雜	其他
數量	3	3	3	35

資料來源：研究者自行整理。

（二）研究對象

表 8 乃是教師專業發展評鑑相關實徵研究「研究對象」分析表，從表 8 可知，截至目前，教師專業發展評鑑之相關實徵研究，以國小為研究對象較多，高達 151 篇，其次則為國中，不過數量已不到國小的三分之一，較少的則為特教與幼教，分別僅有 4 篇與 1 篇，至於表中所稱的「其他」，則係指教育行政人員、家長、以及輔導委員。

就 95 學年度至今（101 學年度）參與學校數來看（詳如表 1），101 學年度各級學校參與的比例高低依序為：高職（77.42%）、高中（75.30%）、國中（28.30%）、國小（23.84%），所以，高中職參與率較高，其整體成長比率亦較高，顯示針對高中職教師參與意見與成效分析，亦應是未來進行相關實徵研究的重點。

表 8

教師專業發展評鑑實徵研究「研究對象」分析表

	國小	國中	高職	高中	特教	幼教	其他
學位論文	129	37	14	10	4	0	0
期刊論文	22	10	1	5	0	1	2
合 計	151	47	15	15	4	1	2

資料來源：研究者自行整理。

註：同一篇研究可能包括兩種以之研究對象

張素貞（2009）指出，大專院校具評鑑或教師專業發展評鑑領域專長的教授群，對辦理學校的支持與協助，有一定的功能與價值；陳鳳如、羅文蓉（2011）認為，未參與教師專業發展評鑑教師的想法，是突破推動困境的重要參考；張德銳等（2006）之研究則更進一步調查家長（會）、教師會、教育行政人員的意見，由此可理解，除了參與之教師外，未來探究教師專業發展評鑑之利害關係人（stakeholder）（諸如：家長、教育行政人員、輔導委員、未參與之教師等）的看法，應有其必要性。

（三）研究方法

從表 9 可發現，目前完成之教師專業發展評鑑相關實徵研究，其研究方法採單一種方式進行者共有 202 篇，同時採兩種方法者有 23 篇，同時採三種方法者則有 10 篇，由此可知，一般進行研究還是以

採單一種研究方法者較為普遍，尤其是碩博士生的學位論文，數量高達 185 篇，約為所有學位論文的 90%，但期刊論文則約有高達三成是採兩種以上之研究方法。王文科（1991）指出，三角檢測法是結合兩種以上不同的研究策略，其目的在找尋資料的聚合性、決定是否確有證據存在、評估資料的充分性等。因此，本研究認為，要理解受試者對教師專業發展評鑑的真正看法，甚至有關受試者深層或底層的認知，則同時採兩種方法以上的研究方法似乎是有其必要的。

表 9
教師專業發展評鑑實徵研究「研究方法採用數量」分析表

	單一研究法	兩種研究方法	三種研究方法
學位論文	185	12	6
期刊論文	17	11	4
合 計	202	23	10

資料來源：研究者自行整理。

表 10 為教師專業發展評鑑相關實徵研究「研究方法數量」分析表，從表 10 可知，目前已完成之教師專業發展評鑑相關實徵研究，以 153 篇的問卷調查法高居第一位，其次則為訪談（54 篇）、個案研究（25 篇）、以及文件分析（20 篇），僅有少數會採取行動研究、後設分析、德懷術、比較分析、後設評鑑、以及層級分析，不過篇數都是在 3 篇以內。

表 10
教師專業發展評鑑實徵研究「研究方法數量」分析表

	問卷調查	訪談	文件分析	個案研究	觀察	行動研究
學位論文	138	31	8	24	5	3
期刊論文	15	23	12	1	4	0
合 計	153	54	20	25	9	3
	後設分析	德懷術	比較分析	後設評鑑	層級分析	
學位論文	3	2	1	1	1	
期刊論文	0	0	0	0	0	
合 計	3	2	1	1	1	

* 1. 資料來源：研究者自行整理；2. 同一篇研究可能包括兩種以之研究方法

雖說，研究方法的使用主要是依據研究的主題、目的、研究問題，然而，問卷調查法乃是調查研究當中，最常使用的一種方法（黃寶園，2007），而且，如要大量、快速調查研究對象對教師專業發展評鑑的看法，問卷調查法應是可行的方式。值得分析的是，（準）實驗研究法是最科學的研究方法，其不但能清楚解釋變項間的關係，亦最能達成解釋、預測與控制行為的目的（郭生玉，1995），然而表 10 卻不見此等方法，準此，未來相關研究亦可考量（準）實驗研究法的採用。

肆、結論與建議

「專業是教育品質的保證」，而教師專業發展評鑑乃是提升教師專業與素質的重要良方，更是促進學生學習成效的關鍵機制，所以，應該是值得大力倡導與探究的重要教育政策活動。

根據對期刊論文與碩博士論文進行內容分析後，本研究之主要研究結果為：一、在研究數量上，有逐年上升的趨勢；二、在研究主題上，以「態度或認知」、「變項關係探究」、「實施成效或困境」等數量較多，其中，「變項關係探究」以「教師變項」較多，而「學生變項」較少；「實施困境」則以「時間」、「規準」、「意願」、「專業」較常被提及；三、在研究對象上，以國小較多，但相較於參與學校數而言，以高中職為研究對象之研究則可再加強；四、在研究方法上，以採取問卷調查與訪談者較多，且以使用單一種研究法者最多。

雖然，教師專業發展評鑑已推展近 7 年之久，各專家學者與研究生亦已然投入相當多的心力進行此領域之探究，然透過本研究之分析發現，似乎仍有可耕耘與發展的空間。準此，本文乃針對未來進行教師專業發展評鑑相關實徵研究提出下述建議，以就教各教育先進：

一、關注學生學習，進行學生學習相關變項之探究

本研究資料分析發現，與學生學習相關的實徵研究目前僅一篇，另從文獻探究亦可知，學生學習才是教師專業發展評鑑的核心。準此，本研究建議，未來推展教師專業發展評鑑政策活動之際，除應關

注教師教學改善外，更應強調學生學習之提升，另外，於進行教師專業發展評鑑相關實徵研究時，應可考量以學生學習變項為探究議題，據以理解教師專業發展評鑑對學生學習之影響與效益。

二、強調領導作為，遂行教學領導影響之研究

本研究發現，目前研究有關校長變項僅5篇，相對其它變項來說，其數量還是較少，此外，從文獻分析亦得知，領導作為、教學領導、學習領導、教練式領導是影響教育政策活動相當重要的變因。因此，本研究建議，未來有關實徵研究的遂行，實可加強對各種校長領導作為，諸如：教學領導、學習領導、教練式領導等，藉以驗證及理解校長或學校行政領導與教師專業發展評鑑之關連性。

三、檢視年度實施效益，進行縱貫面趨勢分析

本研究發現，目前已完成的教師專業發展評鑑實徵研究，其主題不管是現況、成效、困境、或相關概念之調查，都僅鎖定於單一年度資料，或是單一階段受試者之分析。然教師專業發展評鑑實施已近七年，其間的發展趨勢，或是不同階段類別教師觀念的異同，都是值得分析與探究。具體而言，有關教師專業發展評鑑實施之縱貫面或趨勢的比較分析，應是未來探究的重點。

四、釐析社會情緒支持因素，探究評鑑參與者內在感受

本研究發現，有關教師專業發展評鑑實徵研究，其內容與面向相當多元，包括：脈絡、輸入、過程、輸出等議題，然而對於此制度方案的法律因素，以及心理情緒因素之探討，卻尚付諸闕如。有鑑於此，探討各類評鑑者與受評鑑者、參與者與未參與者等之「專業支持、個人支持與擁有感」等支持系統的狀況，亦應是未來相關實徵研究的重點之一。

五、探究利害關係人意見，廣泛理解關鍵問題與因子

本研究發現，相關實徵研究之對象除包括參與學校的教育人員外，尚有少數以家長、教育行政人員、輔導委員、及未參與的教師作

為研究對象。然以教育現場而言，學生、家長、未參與的學校教育人員、關心中小學教育的學者專家等，都可謂是教育的利害關係人，其對教師專業發展評鑑的看法，都是不可忽略且值得探討的。因此，將各種利害關係人作為研究對象的研究，就顯得特別重要了。

六、參照參與數量成長趨勢，探究高中職推動模式

本研究分析發現，高中職參與的比例較高，此外，目前有關教師專業發展評鑑的相關實徵研究，卻以高中職為研究對象的論文則相對較少。基此，以高中職為研究對象的相關實徵研究似乎仍有成長的空間。尤其，高中職參與學校之成長速度為何較高？其間是否有重要的影響因素？其推展是否有與國中小學殊異的推動模式？相關的推動成效、困境等為何？其實都是值得進一步加以調查。

七、糾集理論與實務人力資源，探究解決策略最佳實務

本研究分析發現，學校推動教師專業發展評鑑之際，較常被提及之困境以「時間」、「規準」、「意願」、「專業」、「負荷」、「配套」、「法源」較多。為提供各校有效解決實施之困境，並擴大推展教師專業發展評鑑之活動。本研究建議，未來似可糾集教師專業發展評鑑相關理論與實務人員，透過「探究」——「實踐」——「省思」循環歷程，以協力發掘困境解決策略之最佳實務。

八、善用實驗研究與三角檢測，有效理解及印證研究資料

本研究發現，目前各相關實徵研究以問卷調查法居多，其次則為訪談法，但卻未見較科學的（準）實驗研究法；此外，目前相關實徵研究還是以採單一種研究方法居多。因此，為達有效理解實施效果，並臻於研究方法三角檢測之效益，本研究建議，未來進行相關實徵研究之際，似可將（準）實驗研究法納入思考，並透過不同資料蒐集方式，進行資料交叉檢證，以有效理解與印證研究資料。

參考文獻

- 丁一顧（2011）。臺北市校本教學輔導教師制度運作模式建構之初探。
臺北市立教育大學學報，42（1），1-20。〔Ting, I. K. (2011). A preliminary study on constructing a school-based operating model for mentor teacher program based on mentor teachers in Taipei. *Journal of Taipei Municipal University of Education*, 42 (1), 1-20.〕
- 王文科（1991）。**教育研究法（第二版）**。臺北市：五南。〔Wang, W. K. (1991). *Research in education. (Second edition)*. Taipei: Wu Na.〕
- 王瑞璦（2012）。凡走過必留下痕跡：教師專業發展評鑑的多元視野。**臺灣教育評鑑月刊**，1（7），3-9。〔Wang, R. S. (2012). Where walked will leave marks: Teacher evaluation for professional development from multiple angles. *Taiwan Educational Review Monthly*, 1 (7), 3-9.〕
- 吳和堂、黃翠蓮（2011）。國中教師專業發展評鑑態度與困境關係之研究。**教育研究月刊**，208，5-19。〔Wu, H. T., & Huang, T. L. (2011). A study on the relationships between teachers' attitude and the predicament of teacher evaluation for professional development in junior high schools. *Journal of Education Research*, 208, 5-19.〕
- 吳金香、陳世穎（2008）。國小教師對試辦教師專業發展評鑑態度之調查研究：以臺中縣市為例。**學校行政雙月刊**，53，211-253。〔Wu, K. S., & Chen, S. I. (2008). A survey study of the teachers' attitude of a pilot program of teacher evaluation for professional development in Taichung elementary schools. *School Administration*, 53, 211-253.〕
- 吳俊憲、吳錦惠（2011）。教師專業發展評鑑促進學校課程改革之研究。**中等教育**，62（2），36-59。〔Wu, G. S., & Wu, G. H. (2011). A case study on teacher professional development evaluation improving school curriculum reform. *Secondary Education*, 62 (2), 36-59.〕
- 吳俊憲、林文忠（2009）。**教師專業發展評鑑方案之運作與改進——以臺南市國小為例**。東海大學教育專業發展學術研討會論文集（頁 67-80），臺中市：東海大學教育研究所、師資培育中心。

- [Wu, G. S., & Lin, W. J. (2009). *Operation and improvement of teacher evaluation program for professional development in Tainan elementary schools*. Paper presented at Symposium on Professional Development of Education in Tunghai University (pp. 67-80), Taichung.]
- 吳麗君、楊先芝（2009）。教師專業發展評鑑的文化故事。**教育資料與研究**，**89**，89-118。[Wu, L. G., & Yang, S. J. (2009). The culture of teacher evaluation for professional development. *Journal of Educational Resources and Research*, 89, 89-118.]
- 呂仁禮（2009）。教師專業發展評鑑試辦成效之研究：以一所國民中學為例。**學校行政雙月刊**，**63**，131-153。[Lu, Z. L. (2009). The study on the effectiveness of teacher evaluation for professional development in a junior high School. *School Administration*, 63, 131-153.]
- 周麗華（2010）。臺北市國小教師專業發展評鑑實施效應之研究。**臺北市立教育大學教育學刊**，**37**，103-125。[Zhou, L. H. (2010). A study of the effect of teacher evaluation for professional development in Taipei elementary schools. *Journal of Taipei Municipal University of Education*, 37, 103-125.]
- 林敏蓉、高熏芳（2009）。國中教務主任推動教師專業發展評鑑歷程之研究：教師領導的觀點。東海大學教育專業發展學術研討會論文集（頁 20-37），臺中市：東海大學教育研究所、師資培育中心。[Lin, M. Z., & Gao, S. F. (2009). *A study of director of academic affairs in implementing the process of teacher evaluation for professional development in junior high schools: The view of teacher leadership*. Paper presented at Symposium on Professional Development of Education in Tunghai University (pp. 20-37), Taichung.]
- 林慧蓉（2008）。教師專業發展評鑑監視系統之研究：地方層級之評估。**教育政策論壇**，**11**（4），127-151。[Lin, H. Z. (2008). A study on the monitoring system of teacher's professional development evaluation: Local-level appraisal. *Educational Policy Forum*, 11 (4),

127-151.]

范慶鐘（2008）。一所參與教師專業發展評鑑試辦計畫學校的微观政治分析。**教育科學期刊**，7（2），45-67。〔Fan, C. C. (2008). An experimental scheme of teacher appraisal for professional development: A micropolitical analysis. *Journal of Education Science*, 7 (2), 45-67.〕

張素貞、林和春（2006）。面對教師專業發展評鑑試辦計畫：提升中小學教師參與誘因之研究。**中等教育**，57（5），36-58。〔Chang, S. J., & Lin, H. C. (2006). An evaluation plan for teachers' professional development: Enhancing participation incentives for elementary and Junior high school teachers. *Secondary Education*, 57 (5), 36-58.〕

張素貞（2009）。中小學試辦教師專業發展評鑑計畫之省思：專家夥伴的觀點。**教育資料與研究**，89，49-70。〔Chang, S. J. (2009). Reflection of a pilot program of teacher evaluation for professional development in primary and secondary schools: The view of expert partners. *Journal of Educational Resources and Research*, 89, 49-70.〕

張素貞（2010）。推動教師專業發展評鑑方案與教師專業發展之研究，**教育研究月刊**，191，55-69。〔Chang, S. J. (2010). A study on implementing a program of teacher evaluation for professional development and teacher professional development. *Journal of Educational Resources and Research*, 191, 55-69.〕

張德銳、周麗華、李俊達（2011）。推動教師專業發展評鑑方案之影響因素研究：以臺北市一所小學為例。**教育學刊**，38，1-24。S. J 〔Chang, D. R., Chou, L. H., & Lin, J. D. (2011). Factors influencing formative teacher evaluation implementation: A case study in an elementary school. *Journal of Education*, 38, 1-24.〕

張德銳、張新仁、曾憲政（2006）。教育部委託「規劃教師專業發展評鑑人才培育課程」執行成果報告摘述。**師資培育專業通訊**，2，4-5。〔Chang, D. R., Chou, S. Z., & Tzeng, S. C. (2006). The report summarizes the results of the Ministry of Education commissioned planning evaluators' training curriculum of teacher evaluation

for professional development. *Teacher Education professional communication*, 2, 4-5.]

許玉齡、吳秀清（2011）。以電子專業檔案推動幼稚園教師專業發展評鑑之成效研究。**學校行政雙月刊**，**74**，120-145。〔Hsue, U. L., & Wu, S. C. (2011). A study of implementing kindergarten teacher evaluation for professional development by electric portfolios. *School Administration*, 74, 120-145.]

陳俊龍（2010）。教師專業發展評鑑下的教師專業成長之研究，**學校行政雙月刊**，**66**，188-203。〔Cheng, J. L. (2010). A study on teacher professional growth under the teacher professional development evaluation. *School Administration*, 66, 188-203.]

陳鳳如、羅文蓉（2011）。中部地區國小教師未參與教師專業發展評鑑之探究。**教育研究月刊**，**208**，20-34。〔Cheng, F. R., & Lo, W. Z. (2011). A study of unparticipating teacher evaluation for professional development in the central section elementary schools of Taiwan. *Journal of Education Research*, 208, 20-34.]

郭生玉（1995）。**心理與教育研究法**。臺北市：精華。〔Kuo, S. U. (1995). *Research in psychology and education*. Taipei: Jing Hwa.]

教育部（2011）。**教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點**。〔Ministry of Education. (2011). *The implementation principals of evaluation teacher for professional development*.]

教育部教師專業發展評鑑網（2012）。**辦理現況統計圖**。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/00_2overview.php 〔Teacher Evaluation for Profession Development. (2012). *The chart of current status*. Retrieved from http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/00_2overview.php]

黃寶園（2007）。**心理與教育研究法**。臺北市：華立。〔Hwang, B. U. (2007). *Research in psychology and education*. Taipei: Hwa Li.]

游象昌、陳俊龍（2010）。教師專業發展評鑑與教師賦權增能關係之研究，**學校行政雙月刊**，**67**，181-202。〔Yu, S. C., & Chen, J. L. (2010). A study on the relationships between teacher professional

development evaluation and teacher empowerment. *School Administration*, 67, 181-202.]

馮莉雅（2009）。從改進性後設評鑑探討高雄市國小教師專業發展評鑑。社會變遷中師資培育應然面與實務面之探討學術研討會（頁29-46）。高雄市：文藻外語學院師資培育中心。[Feng, L. Y. (2009, November). *The study of improvement oriented meta-evaluation in teacher evaluation for professional development in Kaohsiung*. Paper presented at Symposium on Societal Changes of Teacher Education (pp 29-46), Kaohsiung.]

馮莉雅（2010）。教師專業發展評鑑的實施與成效：以高雄市國小為例。教育研究學報，44（2），85-109。[Feng, L. Y. (2010). Implementation of teacher evaluation for professional development: Kaohsiung city primary schools cases. *Journal of Education Studies*, 44 (2), 85-109.]

過修齊、黃志龍、紀佳琪（2009）。國民小學「試辦教師專業發展評鑑」之個案研究：以臺中市一所試辦國民小學為例。東海大學教育專業發展學術研討會論文集（頁83-102），臺中市：東海大學教育研究所、師資培育中心。[Guo, S. C., Huang, C. L., & Chi, C. C. (2009, May). *A case study of teacher evaluation for professional development in Taichung city*. Paper presented at Symposium on Professional Development of Education in Tunghai University (pp. 83-102), Taichung.]

廖修毅、洪智倫（2011）。臺中市國民小學教師未參與教師專業發展評鑑之壓力感與其因應策略之研究。中臺學報（人文社會卷），22（4），83-110。[Liao, S. I., & Hung, C. L. (2011). The study of teachers' stress and coping strategies for unparticipating teacher evaluation for professional development in Taichung city. *Central Taiwan Journal of Humanities and Social Sciences*, 22 (4), 83-110.]

潘慧玲、陳文彥（2011）。中小學試辦教師專業發展評鑑全國診斷性後設評鑑之研究。中等教育，62（3），70-88。[Pan, H. L., & Cheng, W. I. (2011). A meta-evaluation of teacher evaluation pilot

program for professional development: The use of diagnostic module. *Secondary Education*, 62 (3), 70-88.]

潘慧玲、高嘉卿（2012）。臺北市國民小學試辦教師專業發展評鑑之成效分析：理論導向評鑑取徑之應用。**教育政策論壇**，15（3），133-165。 [Pan, H. L., & Kao, C. C. (2012). Assessment of a pilot program of teacher evaluation for professional development in Taipei elementary schools: Application of theory-driven evaluation approach. *Educational Policy Forum*, 15 (3), 133-165.]

潘慧玲、陳文彥（2010）。教師專業發展評鑑促進組織學習之個案研究。**教育研究集刊**，56（3），29-65。 [Pan, H. L., & Cheng, W. I. (2010). A case study of organizational learning prompted by teacher evaluation for professional development. *Bulletin of Educational Research*, 56 (3), 29-65.]

鄭淑惠（2011）。教師專業發展評鑑之個案研究：促進組織學習的觀點。**教育研究與發展期刊**，7（3），37-68。 [Cheng, S. H. (2011). Evaluation facilitates organizational learning: A case study of teacher evaluation for professional development. *Journal of Educational Research and Development*, 7 (3), 37-68.]

鄭進丁（2007）。應用方案理論進行評鑑之研究：以高雄市試辦教師專業發展評鑑為例。**國民教育研究學報**，19，29-58。 [Cheng, C. T. (2007). Applying program theory in evaluation: Teachers' professional development in Kaohsiung city. *Journal of Research on Elementary and Secondary Education*, 19, 29-58.]

謝文英、陳秋萃、陳宥均、蕭雅霖（2010）。高中職辦理教師專業發展評鑑現況之研究：以雲嘉地區為例，載於「新思維、新教學」學術研討會（頁 32-41）。高雄市：文藻外語學院師資培育中心。 [Shieh, W. I., Chen, C. P., Chen, Y. C., & Hsiao, Y. L. (2010). *The study of current status of implementing teacher evaluation for professional development in high schools*. Paper presented at Symposium on "New Thoughts, New Instruction" (pp. 32-41), Kaohsiung.]

謝文英、羅鴻仁、陳秋萃（2011）。以二階驗證式因素分析法考驗高

- 中職學校實施教師專業發展評鑑量表的信度與效度。中臺學報（人文社會卷），23（1），135-151。〔Shieh, W. I., Lo, H. Z., & Chen, C. P. (2011). Using the second-order confirmatory factor analysis for the validity and reliability of implementing teachers professional development evaluation of secondary high school. *Central Taiwan Journal of Humanities and Social Sciences*, 23 (1), 135-151.〕
- 顏國樑、洪劭品（2007）。國民小學教師對「教育部試辦教師專業發展評鑑」意見之研究：以臺北縣為例。學校行政雙月刊，50，1-26。〔Yen, G. L., & Hung, C. P. (2007). The study of teachers' perceptions of implementing teachers evaluation for professional development in New Taipei city. *School Administration*, 50, 1-26.〕
- 羅清水（1999）。教師專業發展的另一種途徑：談教師評鑑制度的建立。研習資訊，16（1），1-10。〔Lo, C. S. (1999). The alternative approach of teachers professional development. *Educators and Professional Development*, 16 (1), 1-10.〕
- 羅清水（2000）。教學視導在教師專業發展的意義。研習資訊，17（2），1-9。〔Lo, C. S. (2000). The meaning of instructional supervision in teachers professional development. *Educators and Professional Development*, 17 (2), 1-9.〕
- 饒邦安（2005）。影響我國中小學教師評鑑制度實施的相關因素與推動策略。國立編輯館館刊，33（2），16-29。〔Yau, B. A. (2005). The influential factors and the implementation strategy of the evaluation system for elementary and secondary school teachers. *Journal of the National Institute for Compilation and Translation*, 33 (2), 16-29.〕
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does scientifically-based research' actually tell us? *Educational Research*, 31 (9), 13-25.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in

- school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32 (1), 5-44.
- Keller, B. (1998). Principal matters. *Education Week*, 18 (11), 25-27.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Portin, B. S., Shen, J., & Williams, R. C. (1998). The changing principalship and its impact: Voice from principals. *NASSP Bulletin*, 82 (602), 1-8.
- Ribas, W. B. (2012). *Teacher supervision and evaluation that works!!: The educational, legal, public relations [political] & social-emotional [E.L.P.S.] standards & processes of effective supervision & evaluation* (3 ed.). Westwood, MA: Ribas
- Sander, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on Teacher Evaluation: Assessing and Improving Performance*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

附件一 教師專業發展評鑑相關碩博士論文彙整表

研究者 (出版年)	研究者 (出版年)	研究者 (出版年)	研究者 (出版年)	研究者 (出版年)	研究者 (出版年)
楊宜涓 2012	江柳枝 2011	李淑麗 2010	趙祝凌 2010	李盈純 2009	洪中明 2008
彭慧婷 2012	林欣姿 2010	石欣祥 2010	陳煥文 2010	吳東穎 2009	謝佩璇 2008
張懿林 2012	邱美真 2011	賴可歆 2010	陳玉琴 2010	吳偉全 2009	鄭正昇 2008
楊博涵 2012	徐新榮 2011	施宇謙 2010	陳莉倩 2010	游象昌 2009	吳金樹 2008
洪宗瑜 2012	許瑞娥 2011	廖修毅 2010	張瑀捷 2010	劉恬姣 2009	劉秀滿 2008
林瑾宜 2012	廖淑妙 2011	鄭翠蓉 2010	童文峯 2010	劉芷伶 2009	黃艷秋 2008
王麗惠 2012	蔡耀仁 2011	柯杏燕 2010	林國樑 2010	陳逸敬 2009	姚繼儒 2008
黃文堯 2012	鄭銘緯 2011	徐宇瑩 2010	陳玉心 2009	張涵婷 2009	蔡政良 2008
徐麗鈴 2012	黃秀茶 2011	張素女 2010	廖素梅 2009	李燕芬 2009	蔡英芳 2008
詹建華 2012	林幼鵬 2011	羅文蓉 2010	喬鳳英 2010	江惠真 2009	古秋雲 2008
洪玉庭 2012	李張鑫 2011	林文文 2010	蔣冠倫 2009	高嘉卿 2009	林秀香 2008
童雪珍 2012	洪榮志 2011	楊琬婷 2010	陳恆聰 2010	沈如富 2009	王韋程 2008
林秋美 2012	王旻昱 2011	李貞慧 2010	林麗雪 2010	陳怡帆 2009	鄧光嵐 2008
王淑敏 2012	李孟倫 2011	洪麗萍 2010	鄭佳霖 2010	楊憲勇 2008	周紋如 2008
吳春草 2011	童尚宏 2011	楊才立 2010	陳妍秀 2009	李承憲 2009	洪瑞富 2008
周麗華 2012	曾源銘 2011	魏君仲 2009	林奎宏 2009	陳光鑫 2009	林幸君 2008
王志芳 2012	王允姿 2010	陳佳伶 2009	林玉蓮 2010	廖建宇 2009	張淑芬 2008
陳淑卿 2012	張硯凱 2010	洪銘昇 2009	許庭瑋 2009	洪克遜 2008	溫雅雯 2008
陳慧蓮 2011	林億清 2010	林文忠 2009	蔡婉儀 2009	蓋玉珍 2009	蘇純儀 2008
陳俊宏 2011	全秀鳳 2011	林淑芳 2010	黃福賢 2009	王健仲 2009	張東慈 2008
莊慧華 2011	鄭淑文 2011	葉麗錦 2010	徐淑惠 2009	謝慶家 2009	馮佩玲 2008
藍玉鳳 2011	王茲右 2011	林彥妤 2010	郭景松 2009	薛宜龍 2009	陳國俊 2008
蘇秀香 2011	尤春美 2011	胡佩卿 2010	林春宏 2009	吳錫場 2009	邱秀玲 2007
林佩真 2011	林宜廷 2011	林子筠 2009	張寒菱 2009	楊正淇 2009	洪孟真 2007
涂仲遠 2010	江靜怡 2011	陳惠碧 2010	林敏蓉 2009	沈靜濤 2009	洪文芬 2007
蔡月芳 2010	莊典亮 2010	陳惠琳 2010	王詩瑜 2009	陳淑君 2009	呂玉珍 2007
林詠晟 2011	許小玲 2010	黃翠蓮 2010	謝宜蓉 2009	李泓璉 2009	李坤調 2007
曾志堅 2011	林雅玲 2010	王仁勇 2010	陳怡云 2009	柯淑惠 2008	黃怡絮 2007
陳立平 2011	白雅端 2010	吳琇彥 2010	王敬怡 2009	王毓秀 2008	羅國基 2007
陳昭雯 2011	曾麗卿 2010	李哲榮 2010	李美惠 2009	洪聖昌 2008	李昆璉 2007
林宗德 2010	王政汶 2010	林惠苗 2010	曾鴻麟 2009	楊梅麗 2008	洪劭品 2007
黃暹靖 2011	楊先芝 2010	李炳賢 2010	李建霖 2009	羅珮瑜 2008	羅春文 2007
陳秋萃 2011	陳家富 2010	陳植政 2010	翁博飛 2009	葉青青 2007	林松柏 2005
翁慧芝 2011	林桂蓉 2010	陳麗宜 2010	林純美 2009	余昆旺 2007	

資料來源：整理自臺灣博碩士論文知識加值系統（2012）。

教師專業發展評鑑實施成效之調查研究

秦夢群 * 陳清溪 ** 吳政達 *** 郭昭佑 ****

摘 要

臺灣的教師專業發展評鑑自 2006 年試辦至今已邁入第六年，亦已有許多研究進行探討。但至目前為止，較缺乏全面性的調查以了解此計畫的實施成效，且過去相關成效調查亦多為結果成效，較缺乏實施過程成效之調查研究，更遑論學校教師以外的意見。有鑒於此，本研究針對 100 學年度全國參與教師專業發展評鑑的 1,028 所試辦學校的 21,442 位教師，了解其在參與教師專業發展評鑑之過程成效、結果成效、整體成效、問題與建議，同時調查學校參與教師專業發展評鑑小組中之學生家長（或家長會長及副會長）意見，以網路問卷方式採取普查方式進行調查。經網路問卷回收統計，教師部分計有有效問卷 6,316 份，約 29.46%。家長部分計有 747 份，約 36.4%。主要研究結論包括：一、教師對專業發展評鑑之認同程度高，但參與意願較低；二、參與教師對實施過程成效的認同度高於實施成果成效；三、工作忙碌、對評鑑的疑慮、非全面性辦理、過於重視檔案整理、評鑑結果缺乏適切獎勵與輔導、縣市政府的經費支持與資源不足是主要困難；四、簡化評鑑流程及書面作業、評鑑結果優良獎勵及標竿學習為主要建議事項；五、家長對教師專業發展評鑑整體成效的認同程度比教師高。最後依據結論研提建議提供相關單位參考。

關鍵詞：教師評鑑、教師專業發展評鑑、評鑑

* 秦夢群，國立政治大學教育行政與政策研究所所長

** 陳清溪，教育部督學

*** 吳政達，國立政治大學教育學系主任

**** 郭昭佑，國立政治大學教育學系教授

電子信箱：mcchin@nccu.edu.tw; chen5052@mail.moe.gov.tw; chengta@nccu.edu.tw; chaoyu@nccu.edu.tw

來稿日期：2012 年 10 月 15 日；修訂日期：2012 年 11 月 19 日；採用日期：2012 年 12 月 20 日

A Study of the Effectiveness of Teacher Evaluation for Professional Development

Meng Chin Chin* Chin Hsi Chen**
Cheng Ta Wu*** Chao Yu Guo*****

Abstract

The evaluation of experimental teacher professional development has been taken since 2006. However, only few researches of effectiveness of this program were conducted. Furthermore, most of these researches equalized effectiveness with results and not on the effectiveness of the practice process. This study aims to examine the effectiveness of teacher professional development evaluation and the program by analyzing the opinions of 21,442 teachers and parents in 1,028 elementary schools, junior high schools, senior high schools and vocational schools. A internet questionnaire has been sent to 21,442 teachers and parents, of which a total of 6316 questionnaires from teachers (29.46%) are valid, while 747 questionnaires from parents (36.4%) are valid. Followings are conclusions: 1. A high level of acceptance of the implementation of teacher professional development evaluation, contrast to a low willingness to participate among teachers. 2. More acceptance of the effectiveness in the practice process of teachers than the effectiveness seen in the results. 3. Main factors behind the low participation of teachers in the program were their work load, doubt of evaluation and implementation, over-emphasis on documents, a certain lack of appropriate rewards and encouragements and the insufficient supports and resources. 4. A need for a simplification of the process and paperwork of evaluation, and a good system of benchmark and

reward. 5. More acceptance of the implementation of teacher evaluation from parents than from teachers.

Keywords: teacher evaluation, teacher evaluation for professional development, evaluation

* Meng Chin Chin, Director, The Graduate Institute of Educational Administration and Policy, National Chengchi University

** Chin Hsi Chen, Inspector, Ministry of Education

*** Cheng Ta Wu, Chair, Department of Education, National Chengchi University

**** Chao Yu Guo, Professor, Department of Education, National Chengchi University

E-mail: mcchin@nccu.edu.tw; chen5052@mail.moe.gov.tw; chengta@nccu.edu.tw; chaoyu@nccu.edu.tw

Manuscript received: October 15, 2012; Modified: November 19, 2012;

Accepted: December 20, 2012

壹、前言

一九九〇年代以來，臺灣教育當局推動一連串的教育改革政策，只是多數政策最終仍須落實在課室中與學生共同學習的第一線教師身上。Danielson（2001）即直指教師為教育現場的核心人物，其專業素質直接影響教學品質與學習成效。世界教師組織聯合會（World Confederation of Organizations of the Teaching）在1990年的代表大會中即提出「教師在其專業執行期間應不斷精進，繼續增加其知識與經驗，不斷發展不可或缺的素質」（教育部，2002）。

由於教師的教學影響學生的學習表現，「教師素質」成為決策者、大眾、家長、學者們關心的焦點。Stronge 與 Tucker（2003）認為要了解教育現場的教師是否具備高品質與高效能的教學表現，需要一套完善的教師評鑑系統。張德銳（2004）亦指出教師評鑑制度是改善與維繫教師素質管理之核心，成為激勵教師投入專業發展、促進教師成長、追求教學卓越、以及提升學生學習成效的動力來源。

為了提升教師素質並促進專業成長，先進國家已紛紛建立教師專業能力檢核、實施教師評鑑或是教師分級制度。臺灣1996年「教育改革總諮議報告書」亦提出提升教師專業素質、建立教育評鑑制度的呼籲；2001年教育改革檢討與改進會議中，更將「建立教師評鑑機制，提升教師教學績效」列為討論題綱（教育部，2002；顏國樑，2003）。

終於，臺灣自95學年度開始試辦教師專業發展評鑑計畫，目的在協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果。試辦學校及教師逐年增加，然從99學年度至100學年度，試辦學校雖自789所大幅增加至1,028所，但參與教師數卻幾乎未增加（從21,123人增至21,442人），其原因值得探究。因此，了解教師專業發展評鑑計畫之實施成效，有助於釐清可能的問題與困境，了解參與教師消長的原因，此為本研究動機之一。

其次，多數研究界定教師專業發展評鑑成效多為成果導向。然研究者發現，教師在實踐專業發展評鑑的過程中，從研習宣導、指標討論，到教學檔案彙整、自評、他評的過程中，也有很多的體驗與反思，

這也是成效的一個面向，因此，同時了解教師在實踐教師專業發展評鑑的過程及成果成效是本研究的動機之二。

再者，在相關調查研究中，多數的研究對象都有局限性，或受限國小、國中、高中職階段，或受限部分區域縣市，從未有全面性的調查研究，如能了解大多數試辦教師的意見，亦應能對未來政策有更多的啟發，此為研究動機之三。

最後，在過去的研究中，探究的對象多是學校中的教師，當然包括校長或是兼任行政工作的教師，但學生才是教師專業發展的最大受益者，本研究將了解學生的代理人—家長的意見，以作為研究結果之參照比對。

基於上述研究動機，本研究目的如下：

一、了解參與教師專業發展評鑑的中小學教師對試辦的過程、成果及整體成效的看法。

二、了解參與教師專業發展評鑑的中小學教師在試辦過程中所遇到的困難及可能建議。

三、了解試辦教師專業發展評鑑學校的家長代表對試辦整體成效的看法。

貳、文獻探討

一、教師評鑑的意涵

教師評鑑是確保教師教學品質，增進學生學習成效的重要手段。Shinkfield 與 Stufflebeam（1995）指出教師評鑑是對於教師表現、教師資格取得所進行系統化的評鑑歷程。吳政達（1999）則認為教師評鑑係指一種連續性的、系統化的歷程，旨在了解教師教學績效及協助教師的專業發展，而此一過程則為教師個人專業發展與學校行政革新的一部分。Al、Mike、Jim、Shelmon 和 Jennifer（2010）更直陳教師評鑑的核心研究信念包括：（一）教師對學生的學習具有重要影響作用；（二）新手教師們尚未完全成為專業人員，必須要給予持續成長

的機會；（三）教師在個人專業發展上的需要；（四）教師評鑑的政策目標必須履行相關責任；（五）教師評鑑的良好實踐將建立更優質的教職員團隊。

從上述定義可隱約理解教師評鑑之目的可歸納為形成性的專業發展及總結性的績效評核（吳清山，1994；林幸君，2008；歐陽教、張德銳，1993），評鑑結果的應用上則包括輔導改進、聘任或獎懲。教育部（2006）試辦教師專業發展評鑑的宣導手冊上列舉若干國家的教師評鑑目的如表 1：

表 1
各國教師評鑑目的比較表

評鑑目的	國 別
專業成長	加拿大安大略、加西、澳大利亞、美國德州、奧地利、英國、德國、比利時、俄羅斯、美國加州洛杉磯、美國加州舊金山、美國馬里蘭州、法國
績效考核	日本、奧地利、德國、比利時、俄羅斯、美國加州洛杉磯、美國加州舊金山、美國馬里蘭州
不適任教師處理	奧地利、美國加州舊金山、比利時、德國、美國德州

資料來源：教育部（2006）。試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊（頁 25）。臺北市：作者。

歸納而言，教師評鑑形成性的專業成長目的旨在改善教師教學效能、建立教師專業形象、激勵教師專業發展、提供教師反省機會、評鑑未達標準教師之追蹤與輔導等，藉以提升教學品質，增進學生學習成果；在總結性的績效評核目的上，旨在藉由評鑑確認教師的教學績效責任，用於初聘遴選、續聘遷調、不適任處理等聘任及加薪晉級、優良表揚、成績考核等獎懲處置。

二、英美教師評鑑制度評析

美國自 1974 年康乃狄克州首先制定教師評鑑法令至 1998 年已全國跟進，各州、各學區雖不盡相同，但基本上分為三個階段；包括進入師資培育方案前的入學檢定（assessment）、師資培育方案結束後的初任執照由美國師資培育學院協會（American Association of

Colleges for Teacher Education, AACTE) 授照 (licensure)、及初任執照期滿由國家教學專業標準委員會 (National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS) 教師評鑑計畫的高階教師授證 (陳聖謨, 1997; 楊寧燕, 2006; NBPTS, 2005)。英國自 1970 年代起即強調教育的績效責任, 中小學教師評鑑系統主要包括初任合格教師導入輔導評鑑系統、教師升級評鑑系統、進階教師評鑑系統及督察體制的教師評鑑系統等四種; 其中含括發展取向的專業評鑑, 目的在於幫助教師教學改進及專業成長, 另一是表現取向的績效評鑑, 目的在於獎懲之用, 為教師薪資、聘任、升遷甚或解職之參考 (丁一顧、張德銳, 2004; 李奉儒, 2006)。

歸納而言, 英美兩國教師評鑑制度有若干共同點:

- (一) 均有法源依據以支持教師評鑑進行。
- (二) 對不同對象施以不同方式的區分式評鑑, 如初任、升級、資深、督察、不適任等。
- (三) 訂定完整的評鑑指標及實施時程。
- (四) 評鑑過程以教室觀察與回饋為主。
- (五) 對評鑑結果欠佳的教師, 給予申述機會或規劃教師輔導進修機制。
- (六) 教師評鑑結果有獎懲作用, 作為決定教師聘任、升遷、解聘或決定薪資參考。
- (七) 教師評鑑與師資培育及教師證照取得有密切關聯。

三、臺灣教師專業發展評鑑實施現況

如以教師評鑑目的而言, 臺灣自 1996 年教育改革總諮議報告書的呼籲, 歷經臺北 1999 年、高雄 2000 年兩市試辦, 及與教師團體長期協商後, 於 2006 年起所試辦的教師專業發展評鑑應屬形成性的專業成長目的。教育部 (2006) 即定義教師專業發展評鑑為透過診斷、輔導的方式, 提供教師自我反省的機會, 並輔以教學輔導教師制度, 促進教師同儕合作, 協助教師專業成長、增進教師專業素養, 進而提升教學品質, 增進學生學習成果。

臺灣教師專業發展評鑑的推動因修法尚未完成, 目前尚無法源

依據，主要由學校組成推動小組負責，採自願方式辦理；評鑑內容包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度四個面向；在程序上，參與教師須經教師專業發展評鑑的研習（宣導）後，學校得參考教育部提供資料自行研訂評鑑指標，透過教師自我評鑑及校內同儕教師評鑑方式進行，過程得採教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑（教育部，2011）。

教師專業發展評鑑從第一年（2006 年）全國 165 所學校、2,754 位教師參與試辦，到第六年（2011 年）全國已有 1,028 所學校、21,442 位老師參與試辦（教師專業發展評鑑網，2011），雖然參與試辦的學校及教師數逐年增加，但可看出 99 學年至 100 學年參與試辦學校數大幅增加近四成，約 300 所學校（自 789 至 1,023 校），但參與教師卻幾乎未見增加（詳見表 2），可見在試辦規模上已遇瓶頸，有必要檢討實施成效及問題。

表 2
95 學年度 -100 學年度參與教師專業發展評鑑學校數

學年度	國小		國中		高中職		總計	
	校數	教師數	校數	教師數	校數	教師數	校數	教師數
95	123	1,830	26	457	16	467	165	2,754
96	166	3,522	49	1,450	29	1,069	244	6,041
97	177	4,088	67	2,320	57	2,380	301	8,788
98	351	7,608	116	3,811	144	5,460	611	16,879
99	454	8,129	129	3,688	206	9,306	789	21,123
100	569	9,394	166	3,961	293	8,087	1,028	21,442
合 計	1,272	25,177	387	11,726	452	18,682	2,111	55,585

資料來源：教師專業發展評鑑網（2011）。95 學年度—— 100 學年度參與教師專業發展評鑑學校數。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=34

四、臺灣教師專業發展評鑑實施成效相關研究

臺灣雖試辦教師專業發展評鑑不過數年，但相關研究已相當廣泛，本研究透過國家圖書館全國博碩士論文資訊網，以教師評鑑為題論文計 89 篇，以教師專業發展評鑑為關鍵詞搜尋 2001 年至 2010 年計 41 篇學位論文，以成效為依變項者至少 5 篇；在期刊論文上的發表更是不計其數。有關實施成效、困難與建議之相關研究歸納如后（朱芳謀，2005；余昆旺，2007；李美惠，2009；李建霖，2008；林幸君，2008；林淑芳，2010；林億清，2011；洪克遜，2008；洪瑞富，2008；陳植政，2010；盛宜俊，2004；黃福賢，2009；潘慧玲等，2010；楊麗珠，2005；羅國基，2007）：

在教師專業發展評鑑實施相關實施成效或意見調查面向相當多元，除列為評鑑指標的課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度外，還包括教育理念與知能、學校組織運作、學生學習成效、教師對制度認同等層面。亦有些研究對參與評鑑過程中的自我評鑑及同儕評鑑進行意見調查。

除了偏正向的實施成效外，相關調查研究同時探究實施的困境，歸納如下：（一）在教師個人意願問題上，包括教師對評鑑的疑慮、工作忙碌沒有時間、教師群體文化不利、對學校行政不信任等；（二）在制度設計問題上，包括研習宣導不足、評鑑指標無法呈現教學品質、過於重視檔案資料整理、校內評鑑人員的專業不受信任、因人情壓力流於形式、缺乏評鑑結果的有效獎勵及適當的輔導規劃等；（三）在行政運作問題上，包括學校本身支持度不足、缺乏可學習的他校榜樣、縣市缺乏整合的專責單位、經費及資源、沒有法源依據等。

許多研究亦對教師專業發展評鑑提出相關建議，歸納如下：（一）在提升教師參與意願上，包括積極宣導消除疑慮、增加誘因等；（二）在制度設計上，包括研擬更具體的評鑑指標、簡化書面作業、建立評鑑人員專業培訓與證照、專業評鑑減少形式化情形、評鑑結果的優良獎勵、缺失輔導或不適任之處理等；（三）在行政運作上，包括經費與資源的支持、設立專職單位及人員、校際間彼此交流、分享與學習、全面試辦或取得法源依據等。

教師評鑑原本就有許多問題需要解決，中外皆然。Tuytens 與 Devos（2011）研究顯示，教學和變革型領導在教師評鑑的發展是重要的，不僅要鼓勵學校領導者把時間和精力投入於教師評鑑，也應該要降低教師們對於教師評鑑的恐懼，並且說服教師們這樣的評鑑是有其成效存在。Kober（2011）亦指出經費、教師編制、課程教材發展都是發展教師評鑑系統的重要挑戰。惟有面對問題，克服困難，才能在支持與信任的氛圍中達致教師專業發展評鑑之目的。

參、研究方法

本研究之研究方法為調查研究，以問卷方式調查臺灣教師專業發展評鑑的參與教師及相關家長意見，以了解試辦成效、相關問題及建議。

本研究之研究對象為全臺灣 100 學年度教師專業發展評鑑的 1,028 所試辦學校（含高中職及國中小）之校長、所有參與試辦之兼行政教師、級任（導師）教師、科任（專任）教師及參與試辦方案之家長代表等（每校 2 人，多數為家長會長及副會長），以網路問卷方式進行普查。經網路問卷回收統計，教師部分計有效問卷 6,316 份，約 29.46%；家長部分計有 747 份，約 36.4%。

本研究之研究工具為自編之教師專業發展評鑑實施成效調查問卷，分為教師版及家長版。研究工具經文獻探究、研究小組討論，擬訂初稿，經專家座談審查後定稿，進行調查（專家座談名單如表 3）。教師問卷主要題項分為過程成效（參與知能研習、規準討論理解、自我評鑑、同儕他評）、成果成效（課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度）、整體成效、困難與建議；家長問卷題項僅調查整體成效，填答家長多為參與學校教師專業發展評鑑小組的成員，且在問卷設計上亦詳細說明此方案的重要精神，以維繫填答效度。各題項以 Likert 五等量表呈現，分別為「非常同意」、「同意」、「普通」、「不同意」、「非常不同意」，以 5、4、3、2、1 計分。

表 3
本研究專家座談名單

學者專家	服 務 單 位
張德銳教授	臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所
游進年教授	國立臺灣師範大學教育系
陳木金教授	政治大學教學發展中心主任
張素貞教授	國立臺灣師範大學 師資培育與就業輔導處
林偉人教授	輔仁大學師資培育中心
吳政達教授	政治大學教育行政與政策研究所
郭昭佑教授	政治大學教育系
林進山校長	國立臺北教育大學附設實驗小學
林美真校長	新北市竹圍國中
李美穗校長	新北市自強國小
吳昌期校長	新北市江翠國小
江啓昱校長	臺北市湖田國小

肆、研究結果與討論

一、參與教師對實施過程、結果、整體成效的看法

首先，參與專業發展評鑑的試辦教師對實施過程成效四個層面的認同情形依次是他評（4.05）、自評（4.05）、參與知能研習（4.01）、評鑑規準理解（3.94），尤其是他評中的教學觀察（4.10）、相互學習（4.08）、及自評中的自評表（4.06）最受認同，整體平均得分為4.02（如表4）。由此可見，在參與教師專業發展評鑑的過程中，促使教師有機會透過自評表及準備教學檔案進行自我反思，並經由他評的教學觀察、檔案分享而有相互學習的機會，在知能研習及對評鑑規準的理解與討論中亦能對教師專業有所收益。

表 4
參與教師對實施過程成效的認同情形

題 項 內 容	平均數
(一) 我覺得參加教師專業發展評鑑知能的研習（或宣導）過程：	(4.01)
1. 能讓老師更認同教師專業發展評鑑的重要性	3.98
2. 能讓老師更了解教師專業發展評鑑的內涵	4.03
3. 能讓老師更了解教師專業發展評鑑的具體作法	4.01
(二) 我覺得在評鑑規準及檢核要點的理解（或討論、或擬訂）過程：	(3.94)
1. 能導引老師再次思考教師專業的表現方向及內涵	3.98
2. 能引發老師對這些評鑑規準及檢核要點的關心或討論	3.90
(三) 我覺得經由自我評鑑（自評）的過程：	(4.05)
1. 藉由「自評表」的填寫，能引發教師自我反省，思考改進教學的方向	4.06
2. 藉由「教學檔案的整理」，教師有機會將自己的教學經驗及成果做有系統的歸納，有利未來教學參考	4.04
(四) 我覺得經由專業同儕的「他評」過程：	(4.05)
1. 藉由專業同儕在「教學觀察」後的回饋意見，能讓老師更了解自己的教學過程及可改進的方向	4.10
2. 藉由專業同儕對「教學檔案」的回饋與分享，能讓老師有更多專業成長	4.02
3. 「他評」過程能讓彼此都有互相學習的機會（包括他評者所獲得的學習經驗）	4.08

其次，參與專業發展評鑑的試辦教師對實施成果成效四個層面的認同情形依次是研究發展與進修（3.93）、敬業精神與態度（3.86）、課程設計與教學（3.86）、班級經營與學生輔導（3.76），尤其是自我省思與成長（3.96）、吸收新知教學創新、增加同儕討論機會、及更能清晰溝解內容（3.95）最受認同，整體平均得分為3.85（如表5）。可見教師參與專業發展評鑑後，能促發教師吸收新知、專業成長與進修、共同討論、創新教學；而在敬業精神態度、課程與教學、班級經營與學生輔導亦有相當程度的認同。

表 5

參與教師對實施成果成效的認同情形

題 項 內 容	平均數
◎我覺得老師在參與教師專業發展評鑑之後：	
(一) 課程設計與教學	(3.86)
1. 更能設計出多元的課程內容及教學活動	3.82
2. 更能善用教科書內容及補充教材，以利學生學習	3.86
3. 更能清楚有條理的講解教學內容	3.95
4. 更能運用多元適切的教學方法，提升學生學習成效	3.92
5. 更能掌握學習原則（先備知識、生活經驗），引發學生的學習興趣	3.90
6. 更能善用校內外各種資源，豐富學生學習活動	3.82
7. 更能注意學生的個別差異，提供適性的學習機會	3.80
8. 更能進行多元適切的學習評量，鼓勵學生的多元表現	3.84
9. 更能善用評量結果（補救教學或充實教學方案）	3.80
(二) 班級經營與學生輔導	(3.76)
10. 更能建立適當的班級常規	3.79
11. 更能運用多元策略或獎懲引導學生遵守班級常規	3.78
12. 更能營造和諧友善的班級氣氛	3.79
13. 更能善用多元溝通方式經營良好親師關係	3.81
14. 更能察覺學生在生活及行為上的問題，適時予以輔導	3.76
15. 更能與輔導室密切合作，協助學生（或特教生）個別輔導需求	3.64
(三) 研究發展與進修	(3.93)
16. 更有意願吸收新知，進行教學創新（或研究）	3.95
17. 更有機會與校內教師同儕共同討論教學（研發教案或製作教具）	3.95
18. 更有意願參與教學（研究）相關會議或活動，與同儕教師分享教學心得	3.89
19. 更能積極參與校內外研習活動及在職進修，追求專業成長	3.88
20. 更能自我省思，規劃自我專業成長或進修方向	3.96
(四) 敬業精神與態度	(3.86)
21. 更能信守教育人員專業倫理規範（如權利義務、聘約）及法令規定	3.91
22. 更能注意身教及言教對學生的影響	3.91
23. 願意花更多時間和精力，投入對學生有利的教育活動	3.86
24. 更能做好自我的情緒管理，並接納他人（同儕、學生、家長……）情緒，進行理性溝通	3.85
25. 更願意與學校同儕教師、家長共同合作，為學生的學習而努力	3.90

最後在整體成效八個題項的認同情形，得分較高的分別為提升教師教學專業能力（3.92）、提升教師專業形象（3.88）、符合教育發展潮流（3.82）、對學生的學習有實質幫助（3.81）；另相對較低的為願意鼓勵未參與的老師同儕參加（3.48）及願意繼續參加（3.55）。整體得分平均為 3.75（如表 6）：

表 6
參與教師對實施整體成效的認同情形

題 項 內 容	平均數
整體而言，我覺得教師參與教師專業發展評鑑	(3.75)
1. 符合教育發展潮流	3.82
2. 符合社會大眾期待	3.77
3. 可以提升教師專業形象	3.88
4. 可以提升教師教學的專業能力	3.92
5. 對學生的學習有實質的幫助	3.81
6. 我覺得參加教師專業發展評鑑的老師會願意繼續參加	3.55
7. 我覺得參加教師專業發展評鑑的老師會願意分享參加經驗	3.73
8. 覺得參加教師專業發展評鑑的老師會願意鼓勵未參與的教師同儕參加	3.48

整體來看，參與專業發展評鑑的教師普遍認同其成效，對實施過程的成效認同高於對實施成果成效的認同，尤其在自我評鑑及同儕他評過程的認同。但在繼續參加的意願及鼓勵他人參加部分相對較低，可知在參與過程應有困難存在，造成對實施成效肯定但參與意願不足現象。

二、參與教師對實施困難與建議的看法

首先，參與專業發展評鑑試辦教師對實施困難的認同情形相對得分較高者，在教師參與意願部分依次為「教師課務繁重，工作忙碌沒有時間」（4.13）、「教師對教師評鑑存有疑慮」（3.95）、「非全面性辦理，影響參加意願」（3.60）等。可見「教師課務繁重，工作忙碌，沒有時間」應為教師認為在施行專業發展評鑑面臨的最大困難，中小學教師，除了教學課程的準備，需要花很多時間管教學生、處理班級事務，讓教師倍感壓力，而無多餘心思參與教師專業發展評

鑑。然而在 101 年度教師課稅減課後，或可使教師減輕其課程教學上的負擔，而有額外的時間可以參與專業發展評鑑。此外，「教師對評鑑概念有疑慮」、「並非全面性辦理，有些教師不參加，影響參加意願」亦為教師專業發展評鑑實施所遇到的困難，據此，教師專業發展評鑑是否應全面實施，是值得審慎研究的問題，應積極從事與教師專業發展評鑑相關成效的實驗研究或行動研究，蒐集教師在評鑑過程與結果的實證資料，如有更多立論與證據支持其成效，政策即應透過法令或鼓勵方式朝普遍實施方向辦理。

在實施制度設計上，依次為「評鑑過程重視書面檔案的整理，很繁瑣」（3.92）、「評鑑結果優良者缺乏有效獎勵措施」（3.78）、「同校的同儕互評，常礙於人情流於形式」（3.66）、「評鑑結果不佳者缺乏輔導規劃或處理流程」（3.61）。正如教師工作忙碌沒有時間一樣，教師亦沒有多餘時間進行書面檔案的整理；再者，當評鑑結果優良者缺少有效的獎勵措施以鼓勵教師繼續參與，便會漸漸的削弱教師參與之動機；反之，評鑑結果不佳者缺乏適當的介入措施與輔導機制，便失去了教師評鑑的意義和價值；另外，臺灣文化重視人情，使得學校同儕在互評時往往多給予正面的回應，而無法真正達到教學改進的成效。

在行政運作與資源上，主要為「縣市政府在經費的支持及資源提供不足」（3.57）。縣市政府應提供充足的經費支持與資源提供，應評鑑政策激發教師參與動機，提升教師參與意願（詳表 7）：

表 7

參與教師對實施困難的認同情形

題 項 內 容	平均數
我認為目前教師專業發展評鑑的實施困難在於：	
1. 並非全面性辦理，有些教師不參加，影響參加意願	3.60
2. 教師對「評鑑」概念，尤其是「教師評鑑」存有疑慮	3.95
3. 教師課務繁重，工作忙碌，沒有時間	4.13
4. 有意願教師不足，不容易通過校務會議	3.39
5. 教師文化較保守封閉，主動參加的動能不足	3.46
6. 教師對校長（或行政）的信任度不夠	3.30

（續下頁）

題 項 內 容	平均數
7. 教師專業發展評鑑的研習與宣導不足	3.21
8. 評鑑規準太籠統、不夠客觀	3.40
9. 評鑑過程太重視書面檔案的整理，很繁瑣	3.92
10. 同一學校的同儕互評，常礙於人情，評鑑流於形式	3.66
11. 教師對評鑑者（已受訓教師）的評鑑專案素養之信任不足	3.46
12. 評鑑結果優良者，缺乏有效獎勵措施	3.78
13. 評鑑結果不佳者，缺乏適切且有效的輔導規劃或處理流程	3.61
14. 校長（或行政人員）沒有意願推動或不支持	2.73
15. 辦理成效良好的學校之經驗分享不足，缺乏標竿學習機會	3.30
16. 缺乏專責單位負責協助及輔導學校參與評鑑的過程	3.39
17. 縣市政府在經費的支持及資源提供不足	3.57

其次，參與專業發展評鑑試辦教師對實施建議的認同情形相對得分較高者，依次為「應簡化教師專業發展評鑑的流程及書面作業」（4.29）、「評鑑結果優良者，應有實質有效的獎勵措施」（4.09）、「應辦理試辦成效良好學校之經驗分享，提供標竿學習機會」（4.06）、「可考量增加誘因（如減課）擴大試辦，甚至全面實施」（3.96）、「應研訂法源依據以確認實施的正當性」（3.96）、「加強評鑑人員的專業培訓強化專業能力」（3.96）等（表 8），與過去研究結果相似（朱芳謀，2005；余昆旺，2007；李美惠，2009；洪克遜，2008；洪瑞富，2008；黃福賢，2009；潘慧玲等，2010；楊麗珠，2005）：

表 8
參與教師對實施建議的認同情形

題 項 內 容	平均數
我覺得未來教師專業發展評鑑可以：	
1. 應更積極的強化宣導與說明，增進教師對教師專業發展評鑑的理解	3.87
2. 應有專職單位及人員，協助並輔導學校推動教師專業發展評鑑	3.94
3. 應研訂更明確的評鑑規準，以利教師理解應有的工作表現	3.94
4. 應簡化教師專業發展評鑑的流程及書面作業	4.29
5. 應辦理試辦成效良好學校之經驗分享，提供標竿學習機會	4.06
6. 加強評鑑人員的專業培訓，或建構證照制度，以強化專業能力	3.96
7. 在互信前提下，專業同儕互評可考慮跨校實施，減少形式化情形，讓評鑑結果更有效用	3.79

（續下頁）

題 項 內 容	平均數
8. 評鑑結果優良者，應有實質有效的獎勵措施	4.09
9. 評鑑結果不佳者，應協助學校建立適切有效的校內外輔導機制	3.90
10. 評鑑結果不佳且經輔導無效者，應協助學校建立適當處理流程	3.87
11. 可考量增加誘因（如減課）擴大試辦，甚至全面實施	3.96
12. 應研訂法源依據，以確認實施的正當性	3.96

整體來看，主要的困難仍在教師的參與意願，包括課務繁重沒有時間、對評鑑有疑慮、及非全面試辦影響；其次是制度設計，包括繁瑣的書面檔案整理、評鑑結果缺乏獎勵或輔導措施；再次是行政運作及支援，主要在經費資源提供、專責單位等問題。相關的調查建議亦圍繞在這些問題上。

三、家長對實施成效的看法

家長問卷部分主要以教師問卷中的整體成效前五題為主，加上針對家長所增列的三個題項進行調查得。分較高的分別為提升教師專業形象（4.18）、提升教師教學的專業能力（4.15）、符合教育發展潮流（4.11）、應訂定法源依據（4.11）、願意配合提供意見（4.11）等（表9）：

表 9

家長對教師專業發展評鑑整體成效的認同情形

題 項 內 容	平均數
（一）我認為實施教師專業發展評鑑	
1. 符合教育發展潮流	4.11
2. 符合社會大眾期待	4.05
3. 可以提升教師專業形象	4.18
4. 可以提升教師教學的專業能力	4.15
5. 對學生的學習有實質的幫助	4.02
（二）整體來說	
6. 我贊成教師專業發展評鑑全面實施	3.99
7. 我認為教師專業發展評鑑應訂定法源依據	4.11
8. 在實施評鑑時，我願意配合提供自己孩子任教老師的教學相關意見	4.11

其次，由於教師與家長問卷中有五個題項內容相同，本研究以 t 考驗比較兩者在這五個題項上的差異，表 10 顯示家長與教師對整體成效存在顯著差異，家長的認同程度普遍比教師高。由於教師專業發展評鑑對於教師而言多少會增加壓力與負擔，而家長期望孩子能接受最好的教育，因而期盼學校能提供最優良的師資，因此，家長比教師更能認同教師專業發展評鑑是可以理解的。

表 10
教師與家長對教師專業發展評鑑整體成效看法的差異情形

題 項	家長		教師		t 值
	M	SD	M	SD	
符合教育發展潮流	4.11	0.78	3.80	0.81	7.612***
符合社會大眾期待	4.05	0.81	3.78	0.81	6.648***
可以提升教師專業形象	4.18	0.80	3.85	0.87	7.841***
可以提升教師教學的專業能力	4.15	0.83	3.89	0.86	6.060***
對學生的學習有實質幫助	4.02	0.88	3.78	0.86	5.614***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

整體來看，家長對試辦成效之認同程度相當高，幾乎都高於 4 分，顯示參與學校教師專業發展評鑑小組的家長或家長代表對此一計畫實施整體成效的認同程度很高，亦是對教師專業發展評鑑實施的肯定。

伍、結論與建議

依循上述研究結果，本研究主要結論如下：

一、教師對專業發展評鑑之認同程度高，但參與意願較低

本研究調查參與專業發展評鑑的教師在過程成效、結果成效及整體成效上的認同情形。整體來看認同程度高（3.48-4.10）；在過程成效上，教師對自評及他評的認同程度最高；在結果成效上，以研究發展與進修認同程度最高；在整體成效上，以提升教師教學的專業能力

及教師專業形象的認同程度最高。

只是在參與意願上，包括會繼續參與及會鼓勵未參與同儕參加的認同程度都相對較低，顯示參與教師專業發展評鑑的教師雖認同其成效，但參與意願明顯較低，有待了解。

二、參與教師對實施過程成效的認同度高於實施成果成效

過去教師專業發展評鑑實施成效相關研究多以實施成果成效的調查為主，本研究特別針對實施過程，包括知能研習、規準討論、自評及同儕他評進行調查。研究發現，教師對於參與專業發展評鑑的過程成效各層面，明顯高於在課程設計與教學、班級經營與學生輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等四層面的實施成果成效。可見教師專業發展評鑑的實施過程對教師的影響可能甚於實施結果。

三、工作忙碌、對評鑑的疑慮及非全面性辦理為影響教師參與意願的主要困難

在調查研究中，「教師課務繁重，工作忙碌，沒有時間」是教師認為最主要的困難，其次是「教師對評鑑概念，尤其對教師評鑑有疑慮」、「並非全面性辦理，有些教師不參加，影響參加意願」。其中，非全面性辦理影響參加意願是相當有趣的問題，類此「非必要性」且又不討喜的教師評鑑行為，教師的從眾傾向即可能影響參與意願。

四、過於重視檔案整理、評鑑結果缺乏適切獎勵與輔導為制度層面的主要困難

在教師專業發展評鑑的制度設計實施中，「評鑑過程太重視書面檔案的整理」是教師認為最困難的，其次是評鑑結果的後續作為，包括「評鑑結果優良者，缺乏有效獎勵措施」、「評鑑結果不佳者，缺乏適切且有效的輔導規劃或處理流程」；另外「同一學校的同儕互評，常礙於人情，評鑑流於形式」也是教師認為在評鑑制度設計與實施所遇到的困難。

五、縣市政府的經費支持與資源提供不足是行政運作與推動上的主要困難

參與專業發展評鑑的教師認為在行政運作上，「縣市政府在經費的支持及資源提供不足」是最大困難。從調查研究中可知，參與教師專業發展評鑑的學校校長、推動小組及相關同仁都相當支持，但可能在縣府部分的經費提供不足，資源或諮詢平台未建置，讓學校教師覺得在行政運作上所獲得的協助不夠。

六、簡化評鑑流程及書面作業、評鑑結果優良獎勵及標竿學習為主要建議事項

參與專業發展評鑑的教師對相關的建議事項認同程度都非常高，主要為「應簡化教師專業發展評鑑的流程及書面作業」、「評鑑結果優良者，應有實質有效的獎勵措施」、及「應辦理試辦成效良好學校之經驗分享，提供標竿學習機會」。其餘依次為「可考量增加誘因（如減課），擴大試辦，甚至全面實施」、「應研訂法源依據，以確認實施的正當性」、「加強評鑑人員的專業培訓，或建構證照制度，以強化專業能力」、「應有專職單位及人員，協助並輔導學校推動教師專業發展評鑑」、「應研訂更明確的評鑑規準，以利教師理解應有的工作表現」、「評鑑結果不佳者，應協助學校建立適切有效的校內外輔導機制」、「評鑑結果不佳且經輔導無效者，應協助學校建立適當處理流程」、「應更積極的強化宣導與說明，增進教師對教師專業發展評鑑的理解」、「在互信前提下，專業同儕互評可考慮跨校實施，減少形式化情形，讓評鑑結果更有效用」。

七、家長對教師專業發展評鑑整體成效的認同程度比教師高

家長對教師專業發展評鑑整體成效的五個題項，包括「可以提升教師專業形象」、「符合教育發展潮流」、「符合社會大眾期待」、「可以提升教師教學的專業能力」、「對學生的學習有實質幫助」都有高度認同，且認同程度顯著高於教師。

依據研究結果與討論及上述結論，本研究研提建議如下：

一、宜取得法源依據，配合教師減課誘因，全面實施

本研究結果顯示教師及家長對專業發展評鑑實施成效的認同程度都相當良好，因此應持續辦理，只是因教師工作負荷重且目前尚未全面實施，影響教師參與意願。未來如能取得法源依據，使各級學校與教師在進行評鑑過程中有法律依據，配合教師課稅減課措施，減輕課程教學工作負擔，應可提升教師參與評鑑的意願，進而全面實施。

二、應簡化評鑑流程，尤其是書面作業

本研究結果發現，教師們普遍認為課務繁重，沒有太多時間進行專業發展評鑑工作，再加上評鑑繁瑣的過程與書面檔案資料的準備，使得忙碌的教師、或不善於書面工作的教師對參與專業發展評鑑倍感壓力而缺乏動力。

教師專業發展評鑑之目的應著重在教師的學習成長歷程，而非流於書面報告與資料呈現，因此評鑑實施應簡化繁瑣且不必要的程序及制式化書面作業，給予教師更多自主發揮的空間，降低教師對專業發展評鑑所感受程序上的壓力。

三、應善用評鑑結果進行有效的獎勵、輔導及後續處理協助

有效的評鑑結果應用有利於教師的參與意願。對此，學校或行政機關應善用評鑑結果，訂定有效的獎勵機制，提高教師在評鑑過程中的參與及學習動機，同時，對於評鑑結果不佳的教師，更研擬循序的機制予以適切輔導，如輔導無效時，應協助學校建立適切的處理流程，以協助教師改進教學，提升專業，並確保學生的受教權益。

四、縣市應有專責推動單位及人員，並提供更多的資源、支持與專業行政協助

政策的推動與革新，幕後的推手扮演著重要的角色。因此，中央與地方縣市政府應設有專責推動教師專業發展評鑑的單位與人員，首要目標應讓所有教師和新手教師對教師專業發展評鑑有更多的認識與接觸，可透過文宣、網路或教師研習課程等方式，對各級教師進行

宣傳與推廣。對於正在參與專業發展評鑑的教師，持續提供資源與協助，建構相關的諮詢與資源平台，協助教師解決過程中遇到的種種困難和疑慮。

五、提供標竿學習機會

本研究結果發現，教師對專業發展評鑑實施過程的成效，尤其是自評和他評，給予最大的認同和肯定；在建議上也相當認同「應辦理試辦成效良好學校之經驗分享，提供標竿學習機會」，可知，各校有不同的文化與辦理形式，除了校內教師互相學習外，更可透過校際間的合作，進行觀摩和參訪活動，一方面尋求他校優良試辦經驗以爲學校辦理參考，一方面也擴大教師的學習經驗，增進其視野，幫助教師自我反思，精進專業能力表現。

六、教師評鑑專業人力培訓的持續推動

教師專業發展評鑑的推動過程，負責評鑑工作的教師同儕應接受適度的人才培訓課程，協助評鑑人員提升其在教學觀察與回饋、教學檔案製作與評量、教師專業成長計畫的擬訂與落實等面向的評鑑知能，以期有效推動評鑑工作。目前臺灣教師專業發展評鑑已有初階、進階、輔導教師及講師等培訓機制，建議應持續推動長期性的教師評鑑專業人力培訓與在職訓練，讓教師專業發展成爲一個專業動力源源不絕的力量。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2004）。美英兩國教師評鑑系統比較分析及其對我國之啓示。**臺北市立師範學院學報**，35（2），85-100。〔Ting, Y. K., & Chang, D. R. (2004). The comparative research of American and English teacher evaluation systems and its revelation to Taiwan. *Journal of Taipei Municipal Teachers College*, 35 (2), 85-100.〕
- 朱芳謀（2005）。屏東縣國小教師對「教師評鑑」態度之研究（未

- 出版之碩士論文)。屏東師範大學教育行政研究所，屏東市。
〔Zhu, F. M. (2005). *The research of teacher's attitude on teacher evaluation of Pingtung elementary schools* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Educational Administration, Pingtung University of Education, Pingtung.〕
- 余昆旺(2007)。教師專業發展評鑑實施意見之研究——以臺北縣市國民小學為例(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所，臺北市。〔Yu, K. W. (2007). *A study of the opinions of professional development oriented teacher evaluation in elementary schools of Taipei county and city* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education, Taipei.〕
- 吳政達(1999)。國民小學教師評鑑指標體系建構之研究——模糊德非術、模糊層級分析法與模糊綜合評估法之應用(未出版之博士論文)。國立政治大學教育系，臺北市。〔Wu, C. T. (1999). *The study on the development of the framework for elementary school teacher appraisal indicators system: The application of fuzzy delphi, fuzzy analytic hierarchy process and fuzzy comprehensive assessment method* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National ChengChi University, Taipei.〕
- 吳清山(1994)。美國教育組織與行政。臺北市：五南。〔Wu, C. S. (1994). *Educational organization and administration in America*. Taipei: Wunan.〕
- 李建霖(2008)。臺中市國民小學推動與實施試辦教師專業發展評鑑之研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學國民教育研究所，臺中市。〔Li, J. L. (2008). *A Study of the promotion and implementation of the trial on Elementary Teacher Professional Development Evaluation in Taichung City* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Education, National Taichung University of Education, Taichung.〕
- 李奉儒(2006)。國中小學教師評鑑機制規劃之芻議：英國的經驗

- 與啓示。教育研究與發展期刊，2（3），193-216。〔Li, F. R. (2006). The elementary and junior high school teacher evaluation: UK experience and revelation. *Journal of Educational Research and Development*, 2 (3), 193-216.〕
- 李美惠（2009）。雲林縣國小教師對教師專業發展評鑑實施成效及其相關因素之研究（未出版之碩士論文）。雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士班，雲林縣。〔Li, M. H. (2009). *A study of performance and related factors of implementing teachers' professional development evaluation for elementary school teachers in Yunlin County* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Technical and Vocational Education, National Yunlin University of Science and Technology, Yunlin.〕
- 林幸君（2008）。臺北市國民小學教師對教師專業發展評鑑認同程度之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，臺北市。〔Ling, S. C. (2008). *A study on elementary school teachers's professional development evaluation identification* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Educational Policy and Administration, National Taipei University of Education, Taipei.〕
- 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）。國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東市。〔Ling, C. F. (2010). *The research on inquiring Pingtung County elementary school teachers' views about the tentative teacher professional development evaluation* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Educational Administration, Pingtung University of Education, Pingtung.〕
- 林億清（2011）。臺北市國民中學教師專業發展評鑑實施成效之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。〔Ling, I. C. (2011). *A study of the effectiveness of professional development oriented teacher evaluation in junior high schools of Taipei* (Unpublished master's thesis). Department of Education,

National Taiwan Normal University, Taipei.]

洪克遜（2008）。**嘉義市國民中小學教師對實施教師專業發展評鑑態度調查**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學教育行政與政策研究所，嘉義市。〔Hung, K. S. (2008). *The study of the attitude on teacher professional growth and evaluation of elementary and secondary teachers in Chiayi City* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Educational Administration and Policy, National Chiayi University, Chiayi City.]

洪瑞富（2008）。**中部地區國民小學教師專業發展評鑑試辦情形及相關問題之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學教育學系，臺中市。〔Hung, J. F. (2008). *Current implementation situation and problems of teacher professional development evaluation toward the experimental elementary school teachers in central Taiwan* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taichung University of Education, Taichung.]

教育部（2002）。**2001年教育改革之檢討與改進會議報告書**。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2002). *2001 education reform and improvement conference report*. Taipei: Author.]

教育部（2006）。**試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊**。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2006). *Primary and secondary school teachers' professional development evaluation propaganda manual*. Taipei: Author.]

教育部（2011）。**教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點**。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2011). *The Ministry of Education teacher professional development evaluation points*. Taipei: Author.]

教師專業發展評鑑網（2011）。**95學年度——100學年度參與教師專業發展評鑑學校數**。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=34〔Teacher Professional Development Evaluation. (2000). *The participating school number of teacher professional development evaluation in 95 academic year to 100*

- academic year. Retrieved from http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=34]
- 張德銳（2004）。專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略。教育資料集刊，29，170-183。〔Chang, D. R. (2004). The plan and strategy of profession-based teacher evaluation. *Bulletin of National Institute of Education Resources and Research*, 29, 170-183.〕
- 盛宜俊（2004）。桃園縣國民小學教育人員對實施教師評鑑態度之調查研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院課程與教學研究所，臺北市。〔Sheng, I. C. (2004). *A study of educators attitudes toward teacher appraisal in Taoyuan elementary schools*. (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Curriculum and Teaching, Taipei Municipal University of Education, Taipei.〕
- 陳聖謨（1997）。國小教師對教師評鑑制度態度之研究。初等教育學報，10，417-441。〔Chen, S. M. (1997). *The research of elementary school teachers' attitude toward teacher evaluation*. *Bulletin of Elementary Education*, 10, 417-441.〕
- 陳植政（2010）。臺中縣國民小學試辦教師專業發展評鑑之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學教育學系，臺中市。〔Chen, H. C. (2010). *The research of trial teacher evaluation for professional development at elementary school in Taichung County* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taichung University of Education, Taichung.〕
- 黃福賢（2009）。新竹縣國民小學教育人員參與教師專業發展評鑑試辦之調查研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學教育學系，新竹市。〔Huang, F. S. (2009). *A study of Hsinchu County elementary school educators about their participation in the tentative teacher professional development evaluation program* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Hsinchu University of Education, Hsinchu City.〕
- 楊寧燕（2006）。我國教師評價現狀分析及區分性教師評價的啓示。黑龍江教育（高教研究與評估），9，78-80。〔Yang, N. Y. (2006).

The revelation on teacher evaluation analysis and distinguishing teacher evaluation. *Heilongjiang Education (Higher Education and Evaluation)*, 9, 78-80.]

楊麗珠（2005）。臺中市國民小學教育人員對教師評鑑意見之研究（未出版之碩士論文）。臺中師範學院國民教育研究所，臺中市。

[Yang, L. J. (2005). *The study of Taichung City elementary school educators' perspectives on teacher evaluation* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of National Education, National Taichung Educational University, Taichung.]

歐陽教、張德銳（1993）。教師評鑑模式之研究。**教育研究資訊**，1（2），90-100。[Ouyang, C., & Chang, D. R. (1993). The research of teacher evaluation mode. *Educational Research & Information*, 1 (2), 90-100.]

顏國樑（2003）。從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略。**教育資料集刊**，28，259-286。[Yen, K. L. (2003) Discuss the strategies of teacher evaluation from the viewpoints of teacher's professional devdopment. *Bulletin of National Institute of Education Resources and Research*, 28, 259-286.]

潘慧玲、王麗雲、張素貞、吳俊憲、鄭淑惠（2010）。**試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑（II）**。教育部委託之專題研究成果報告。臺北市：國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所。

[Pan, H. L., Wang, L. Y., Chang, Z. C., Wu, J. X., & Cheng, S. H. (2010). *Pilot primary and secondary school teachers' professional development evaluation program evaluation (II)*. The research commissioned by Ministry of Education. Taipei: Graduate Institute of Education Administration and Policy, National Taiwan Normal University.]

羅國基（2007）。竹苗地區國小教育人員對「教師專業發展評鑑實施計畫」意見調查之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學人資處學校行政所，新竹市。[Lo, K. G. (2007). *A study of the elementary school educators' opinions on the experimental teacher*

professional development evaluation project in Miaoli-Hsinchu area (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Human Resources School Administration, National Hsinchu University of Education, Hsinchu City.]

Al, R., Mike, L., Jim, S., Shelmon, B., & Jennifer, P. (2010). *Teacher development and evaluation: A study of policy and practice in Colorado*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Apr 30-May 4, 2010), 14.

Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Education Leadership*, 58 (5), 12-15.

Kober, N. (2011). States' progress and challenges in implementing common core state standards. *Center on Education Policy*, 1-14.

National Board for Professional Teaching Standards (2005). *Standards and national board certification*. Retrieved 2011/05/04 from <http://www.nbpts.org/standards/nbcert.cfm>

Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye on Education

Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, 2011 (27), 891-899.

美英兩國初任教師評鑑對我國 教師專業發展評鑑之啟示

方朝郁 *

摘 要

初任教師是教師踏入杏壇後，專業發展的關鍵階段；建立初任教師評鑑制度以協助其專業成長，誠為教師評鑑之重要課題。本研究採文獻分析法，首先檢視我國教師專業發展評鑑之制度、實施現況及優缺點，繼之探討美英兩國初任教師評鑑機制之發展背景、評鑑目的、標準、程序及結果應用，並進一步分析其特色，以尋求可供國內借鏡之處。研究結果發現，其制度對我國教師專業發展評鑑之啟示如下：採行區分化評鑑系統，促進初任教師專業發展；研發專業評鑑標準，裨益檢核初任教師表現水準；建立完整評鑑程序，兼顧初任教師專業成長與表現考核；完備評鑑結果處理，重視評鑑溝通與申訴機制；編列教育經費預算，提供更多配套措施及相關資源；結合理論與實務人員，深耕初任教師評鑑實徵研究。

關鍵詞：初任教師、教師評鑑、教師專業發展評鑑、區分化教師評鑑系統

*方朝郁，國立高雄師範大學兼任助理教授

電子信箱：cy2005@ms55.hinet.net

來稿日期：2012 年 9 月 3 日；修定日期：2012 年 11 月 13 日；採用日期：
2012 年 12 月 20 日

The Implications for Teacher Evaluation for Professional Development from Beginning Teachers Evaluation System in USA and England

Chao Yu Fang*

Abstract

The first period of teaching is the critical stage for teacher's professional development. Therefore, beginning teacher evaluation system plays an important role in the teacher's professional development. By literature analysis, this study reviews the current system of Teacher Evaluation for Professional Development (TEPD) in Taiwan with its status, strength and weakness. This study analyzes the characteristics of the beginning teacher evaluation system in USA and England (background, purposes, standards, procedure and application) for future reference. Followings are the results: the need for an implementation of different evaluation systems to improve the professional development of new teachers; the need of working out the standards to measure the performance of beginning teacher; the need of a comprehensive evaluation process covering professional development and performance assessment; one has to design a complete evaluation procedure, including communication and claim mechanism; the need of a budget for more supplementary measures and resources; and the need of collaborate theory and practice guiding empirical research and evaluation.

Keywords: beginning teacher, teacher evaluation, Teacher Evaluation for Professional Development (TEPD), differentiated teacher evaluation system

*ChaoYu Fang, Part-time Assistant Professor, National Kaohsiung Normal University

E-mail: cy2005@ms55.hinet.net

Manuscript received: September 3, 2012; Modified: November 13, 2012;

Accepted: December 20, 2012

壹、前言

教師評鑑應該為不同發展階段的教師提供不同的評鑑活動，以促進教師專業發展（Danielson & McGreal, 2000）。因此，強調為初任教師、資深教師、不適任教師等不同族群設計各自的評鑑方案，以協助教師在不同生涯階段持續專業成長的「區分化教師評鑑系統」（differentiated teacher evaluation system），已成為教師評鑑的新趨勢（Danielson, 2001）。例如，美國近年來有愈來愈多州及學區採用三軌制教師評鑑系統，包括協助初任教師專業成長，以取得正式教師或終身教職資格；促進資深教師專業發展，以達到學區教學標準；支援邊緣教師（marginal teachers）提升教學能力，以通過評鑑標準（Danielson & McGreal, 2000）。英國的教師評鑑結合教師職級制度，並自 2007 年起實施新的「教師專業標準架構」，為各個生涯階段的教師提供不同的專業標準，包括：合格教師資格、初階教師、進階教師、優良教師及高階教師等；教師必須通過以這些專業標準為依據的評鑑，才能取得該職級教師資格與薪資（Training and Development Agency for Schools [TDA], 2007a）。

面對教師評鑑的要求，初任教師的處境顯得格外艱辛，因為他們缺乏教學工作的經驗，而且工作負擔總是大於資深教師（Smethem & Adey, 2005）。因此，美、英等教育先進國家的初任教師評鑑制度，大多兼具形成性評鑑專業成長及總結性評鑑績效考核之雙重目的；亦即對初任教師實施總結性評鑑以決定長聘資格前，會結合專業成長導向的形成性評鑑，以協助其提升教師專業，通過評鑑標準。例如美國愛荷華州的初任教師形成性評鑑，包括三次臨床視導的正式觀察、記錄以及建立教師專業檔案（Iowa Department of Education, 2002a）；英國初任教師評鑑結合導入方案，其導入評鑑包含三次評鑑會議，每次會議前都要完成兩次以上的教室觀察及成長會議，初任教師還要製作專業檔案，以便隨時與教學導師討論（Department for Children, School and Families [DCSF], 2008）。此外，兩地的總結性評鑑皆是採用形成性評鑑的詳實記錄，作為評斷初任教師是否通過評鑑標準的重要依據。

相對於英美等地實施區分化教師評鑑系統，以協助不同階段教師專業成長，國內教師評鑑尚在起步階段。教育部一方面積極推動教師評鑑立法工作，另一方面自 2006 年試辦、2009 年全面辦理「教師專業發展評鑑」，期透過診斷、輔導方式協助教師專業成長、增進教師專業素養，以提升教學品質（教育部，2011）。然而，國內學者主張實施區分化評鑑，以協助不同族群教師專業成長的建議（如：李奉儒，2006；張德銳，2012；顏國樑，2003），並未在教師專業發展評鑑計畫中實現。在初任教師評鑑方面，雖然教育部對初任教師規劃了教學輔導教師的協助，但教學輔導教師的機制迄今尚未建立（張德銳，2009）。另一方面，行政院會已於 2012 年 10 月通過「教師法」修正草案，新增高級中等以下學校教師應接受教師評鑑（行政院，2012）。國內初任教師在缺乏導入輔導，就要面對教師評鑑的時空環境下，參與教師評鑑可能會有更多的困難。

基於上述研究背景與動機，本研究旨在探討美英兩國初任教師評鑑機制之背景、制度、特色及其對我國教師專業發展評鑑之啓示。為達此研究目的，本研究採文獻分析法，首先檢視國內教師專業發展評鑑之現況，接著探討美、英初任教師評鑑機制的背景及內涵，繼而以國外大型研究檢視教師評鑑政策的規準（Brandt, Thomas & Burke, 2008；Ellett & Garland, 1987；Loup, Garland, Ellett & Rugutt, 1996）作為參照架構，評析兩國初任教師評鑑的特色，進而提出相關啓示，期能有助我國當前教師評鑑政策之規劃與實施，裨益初任教師之專業成長。

貳、臺灣現行初任教師評鑑制度

教師評鑑在國內尚未法制化，現行的「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」屢被批評只有考核教師績效，無益教師專業發展，甚至流於形式（李奉儒，2006；林志成，2002；張德銳，2004；顏國樑，2003）。教育部為因應國內各界對實施教師評鑑、促進教師專業發展的期望，除推動教師評鑑立法工作外，並積極辦理教師專業發展評鑑

（以下簡稱教專評鑑），作為教師評鑑立法通過之前，國內當前最主要的教師評鑑機制。教專評鑑的目的係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，並且強調和教師績效考核脫勾處理（教育部，2011），可見是一種以增進教師專業發展為目的之形成性評鑑，不是以教師績效考核為目的之總結性評鑑。

在評鑑標準方面，教育部提倡的評鑑內容包括「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神及態度」四大向度，由學校自行參照選用教育部或直轄市、縣（市）政府訂定之教師專業發展評鑑參考規準訂定，並報所屬主管教育行政機關備查。教育部的「教師專業發展評鑑網」提供了國內相關學者研發的評鑑標準與工具（如張德銳、潘慧玲、張新仁、曾憲政等），2012年更進一步將曾憲政等人（2007）研發的評鑑標準修訂為「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準（參考版）」（教育部，2012a），提供參與學校及教師參考運用。

在評鑑程序方面，教專評鑑由學校評鑑推動小組負責，採自願參與方式辦理。評鑑活動有教師自我評鑑（自評）及校內評鑑（他評）二種，教師自評由受評教師根據學校自行發展之自評程序及評鑑表格依序檢核，以了解自我教學工作表現。校內評鑑則由評鑑推動小組安排評鑑人員進行定期或不定期評鑑，實施方式以教學觀察為主，並得依學校實際發展需求，兼採教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理（教育部，2011）。

關於評鑑結果的處理，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，再將評鑑結果以書面個別通知教師，並予以保密。學校應根據評鑑結果對教師專業表現給予下列肯定及回饋：一、依據評鑑結果推薦教師進行專業分享，並協助精進其專業知能。二、對於未達規準之教師，應於接獲通知一個月內，由評鑑推動小組安排教學輔導教師或其他適當教師，以參加教師專業發展評鑑教師為優先，與其共同規劃專業成長計畫，並於進行專業成長後，再次安排校內評鑑（複評）。三、其他受評教師於接獲評鑑結果後，得依據評鑑結果及評鑑推動小組或教學輔導教師之建議，擬定個人之專業成長計畫（教育部，2011）。

教專評鑑實施至今，參與學校從 95 學年度 165 校開始逐年增加，到 101 學年度已有 1,224 校申辦此一計畫（教育部，2012b）。正面成效包括：促進教師專業發展（周麗華，2010；馮莉雅，2010；潘慧玲、陳文彥，2010；鄭淑惠，2011）；協助教師改進教學（周麗華，2010）；促動學校的組織學習（潘慧玲、陳文彥，2010；鄭淑惠，2011）等。另一方面，尚待解決的問題則有：缺乏法源依據不具約束力（黃琇屏，2009；張德銳，2009；顏國樑，2003）；教師對評鑑尚有疑慮及恐懼故採取觀望態度（張德銳、周麗華、李俊達，2011；馮莉雅，2010）；經費補助不足以解決教師的時間壓力與工作負擔（張德銳等，2011；潘慧玲、陳文彥，2010）；教師的保守文化趨向迴避評鑑的衝擊（王瑞璦，2009；吳麗君、楊先芝，2009）；學校分為參與及不參與兩派，造成教師壓力（周麗華，2010）；雖然參與學校逐年增加，但大多偏向中、小型學校（潘慧玲、陳文彥，2011）等。此外，在制度層面，國內學者主張實施區分化評鑑，以協助不同族群教師專業成長的建議（李奉儒，2006；張德銳，2012；顏國樑，2003）也尚未採用，可見教專評鑑仍有許多可再改進的空間。

參、美國初任教師評鑑制度

美國是聯邦政府，教師評鑑制度由各州立法制定，有 46 個州立法實施教師評鑑，其中多達 36 個州將教師評鑑的目的指向改進教師專業（Duke & Stiggins, 1986）。為使評鑑確實促進教師專業發展，近年來已有愈來愈多州實施區分化教師評鑑系統，例如：Arkansa、New Jersey、Illinois、Indiana、Iowa、Virginia、Michigan 等（Danielson & McGreal, 2000）。其中，愛荷華州（Iowa）的教師評鑑系統完整，在各州教師評鑑制度評比頗受肯定（Brandt et al., 2008; Education Week, 2008），故本研究以愛州為例，探討其初任教師評鑑制度。

愛荷華州 2001 年立法通過的「教師素質方案」規定，教師評鑑應該為不同發展階段的教師提供符應其經驗與專業的評鑑歷程與活動，以促進教師專業發展（Iowa Department of Education, 2002b）。

愛州自 2003 年起採用「三階取向」(three-tiered approach) 教師評鑑系統，第一階以取得該州初級認證的初任教師為對象，採教室觀察及教師檔案為主要評鑑方法，藉由評鑑決定初任教師是否可以成為生涯教師，或繼續保留其初任教師的身分，並協助初任教師進行反思及持續專業發展。第二階以取得標準認證並在州內服務超過兩年的生涯教師 (career teacher) 為對象，採專業發展檔案為主要評鑑方法，提供一個結構化、支持性與合作性的環境來促進教師專業發展，以滿足學區的學校改進計畫並提升學生學業成就。第三階以需要協助的生涯教師為對象，採密集的結構性教學視導為主要評鑑方法，要求學區為在第二階評鑑時未達到愛荷華州教學標準的教師，提供支持性、結構化的正式協助系統，以確保這些教師都能達到愛荷華州教學標準 (Iowa Department of Education, 2002a)。愛州教師評鑑系統為初任教師、資深教師、需協助教師三種族群提供不同的評鑑活動與內容，以確保這些教師的專業表現都能達到愛荷華州教學標準的要求，堪稱區分化教師評鑑的典型。

愛荷華州初任教師評鑑以州內所有新教師為評鑑對象，包括初任教師及剛轉入該州任教的新進教師。評鑑目的有四：一、確保初任教師能了解、接受並表現愛荷華州教學標準、規準以及學區對初任教師的期待；二、提供初任教師實踐愛荷華州教學標準的相關支持；三、提供初任教師繼續受僱及成為生涯教師的所需證據；四、透過導入計畫及學區的生涯發展計畫，協助初任教師致力於專業發展 (Iowa Department of Education, 2002a)。

在評鑑標準方面，「愛荷華州教學標準」(Iowa Teaching Standards) 自 2002 年公布實施，作為全體教師在教師評鑑、持續專業發展以及初任教師導入協助的基礎 (Evaluator Training Manual, 2002)，並成為該州教師評鑑的標準，一直沿用至今。其內容涵蓋 8 大教學專業標準，包括：一、展現提高學生學業的能力並致力達成學區設定的學生成就目標；二、展現適合教學的學科知識能力；三、展現計畫及準備教學的能力；四、因應多元學習需求使用適當教學策略；五、運用多元方法監控學生學習；六、展現班級經營的能力；七、從事專業成長；八、履行學區訂定的專業責任。每個專業標準之下還

有數項評鑑規準，總計 42 項規準，具體的描述該項專業標準的內涵（Iowa Department of Education, 2002c）。

評鑑工具有觀察前紀錄、觀察省思記錄、專業檔案目錄及總結評鑑記錄四種。觀察前記錄表格主要的內容有：任教班級的學生狀況、該節課的學習目標、如何符應學區課程目標、激勵學生參與學習的策略、該領域典型的學習困難與教師的解決之道、教材教具及相關資源、評量方法、該節課會展現的愛州教學標準等 8 項，以及初任教師希望評鑑者特別注意的地方。觀察省思記錄包括：學生在課堂積極參與的程度、教學目標是否達成、教師是否改變教學目標/改變的理由、再教一次的話有何不同教學策略、提供不同程度學生作品（須有教師評語）、與該節課有關的愛州教學標準等 6 項。專業檔案目錄包括計畫與準備、班級經營、教學工作、專業責任等四大領域，每個領域尚包括數個具體項目，計有 37 個項目，作為初任教師製作專業檔案的參考。總結評鑑紀錄包括初任教師資本資料、評鑑結果以及相關文字敘述，請評鑑者具體描述初任教師在愛州各個教學標準通過或不通過的證據（Iowa Department of Education, 2002a）。

在評鑑程序方面，學區行政主管應在 10 月 1 日前召開「初始會議」，告知初任教師評鑑計畫的目標與評鑑時間表，提供評鑑方針與所需使用的表格文件。初任教師則要建立「專業檔案」，以便在預定的會談中提供行政主管檢視與討論。評鑑活動以教室觀察為主，初任教師要接受最少三次的正式觀察，前二次須在 2 月 1 日前完成，第三次應在評鑑總結會議前完成。每次正式觀察應包含「觀察前會談」以及「觀察後會談」，初任教師須填寫會談內容的相關表格，以便在會談時與行政人員討論。三次的正式觀察中，有一次必須是連續性觀察，小學要連續觀察二到三個小時，中學則要連續觀察二到三天。另外還有非正式觀察，涵蓋有關教學專業的所有觀察事項，包括不事前通知（unannounced）的教室觀察或巡堂、各種狀況下的專業表現、以及學校課外活動或學校事務的參與情形。最後，評鑑總結會談應於 3 月 30 日前舉行，針對一年來的評鑑活動提供回饋與說明。接著在下一個學年度進行總結性的綜合評鑑（comprehensive evaluation），行政人員會在評鑑報告中提出推薦初任教師晉級認證，或繼續參與學區

導入方案的建議（Iowa Department of Education, 2002a）。

關於評鑑結果的應用，愛州的教師評鑑與其生涯進階及教師認證制度相結合，初任教師的評鑑結果，是決定初任教師是否可以成為生涯教師（career teacher），或繼續保留初任教師身分（試用教師）的依據。初任教師若通過評鑑，學區會將評鑑結果呈報州教育廳，以便授證初任教師成為生涯教師；初任教師若未通過評鑑，學區須向「教育審查委員會」（Board of Education Examiners）申請保留初任教師的臨時證照到第三年，並要求初任教師參與密集的輔助計畫，以協助其在第三年能順利通過評鑑（Iowa Department of Education, 2002a）。

愛州實施三階取向教師評鑑系統之後，一項針對區內學校有初任教師的學區調查研究發現，該評鑑制度大幅增加參與人員的工作負擔，但也改進了教師評鑑的功能（Amendt, 2004）。愛州的教師評鑑制度在評鑑標準、評鑑程序及評鑑結果運用三大評鑑範疇都有完善的設計（Brandt et al., 2008）；該州要求每位教師都要接受評鑑，評鑑人員需接受訓練，並要求教師評鑑與學生學業成就緊密連結，在全美各州教師評鑑政策的評比名列前茅，頗受肯定（Education Week, 2008）。不過，愛州初任教師評鑑之具體效果，仍有待實徵研究加以檢驗。

肆、英國初任教師評鑑制度

英國自 2001 年起實施教師評鑑制度，以教室觀察及評鑑晤談（appraisal interview）為主要評鑑方法，每位公立學校的教師都要接受一年一次的教師評鑑（Department for Education and Employment [DfEE], 2001）。其後，自 2007 年起實施新的教師專業標準架構，為教師生涯各個不同專業階段提供專業發展暨評鑑之標準，包括：合格教師資格（Qualified Teacher Status, QTS）、初階教師（teachers on the main scale）、進階教師（teachers on the upper pay scale；Post Threshold Teachers）、優良教師（Excellent Teachers）以及高階教師

(Advanced Skills Teachers, ASTs)。這樣的教師專業發展進程，乃基於教師生涯持續專業發展的理想，並結合教師職級制度而成。初階教師要晉級進階教師，必須通過校長(head teacher)的評鑑；進階教師想晉級為優良教師或高階教師，則須申請並通過外部評鑑。每位教師都必須通過該職級的評鑑標準(專業標準)，才能晉級並享有該職級的薪資(TDA, 2007a)。

英國初任教師評鑑始於 1998 年教學與高等教育法(Teaching and Higher Education Act 1998)規定，為了確保初任教師(Newly Qualified Teachers, NQTs)的專業素質，自 1999-2000 學年開始，1999 年 5 月以後取得合格教師資格(QTS)的初任教師都必須參加為期一年的「導入方案」(induction programme)，接受教師專業的輔導與評鑑(DfEE, 1998)。初任教師導入方案結合了專業發展、監控以及專業表現的評量，其主要目的，是做為師資培育以及教學生涯的橋樑，故導入方案應能使初任教師擴展其師培期間習得的知識與技能，提供初任教師持續專業發展與生涯發展的基礎，並在方案結束前協助初任教師達到專業標準的要求，成為一位有效能且成功的教師。為了達到這樣的目的，導入方案應依據初任教師的需求及情形量身訂作，包括計畫、準備、評量的時間表，並提供機會給初任教師展現其潛能、精進其教學以及對學校與學生的發展產生實際的影響(DCSF, 2008)。

英國初任教師的評鑑標準，是與初階教師共同適用的「核心標準」(core standards)，包括：發展專業及建設性的關係、遵循法令規章、專業知識與理解(包括教育實務及促進學生發展)、專業技能(包括計畫、教學及評量)、持續發展專業實務五個主題。每個主題之下還有若干評鑑項目，共計有 41 個評鑑項目(TDA, 2007b)。

評鑑工具為兩種正式評鑑表件：期中評鑑格式以及期末評鑑格式；前者是第一、二次評鑑所用，後者則用於第三次(最終)評鑑。兩種評鑑格式大同小異，主要是記載初任教師的基本資料、評鑑結果、文字評論以及相關人員簽名。期中評鑑格式的重點是初任教師是否有所進步，評鑑者須以核心標準為標題，描述初任教師的長處、須加強的部分、做出這些評論的證據以及下一個學期的目標。期末評鑑格式的

焦點則是初任教師是否通過評鑑標準，評鑑者同樣須以核心標準為指標，敘述初任教師的專業優點、可更精進之處、做出這些評論及評鑑結果的證據。此外，初任教師須製作「生涯發展檔案」(Career Entry and Development Profile, CEDP)，以便與導入導師規劃導入方案時參考討論(DCSF, 2008)。

在評鑑程序方面，初任教師導入評鑑主要的評鑑活動是三次正式評鑑會議，分配在學年度中的三個學期進行。三次評鑑會議形成了三個評鑑期間，在每個評鑑期間，評鑑者都必須完成至少兩次的教室觀察及成長評估會議(progress review meeting)，書面紀錄初任教師在教學與專業發展的表現，作為初任教師評鑑的證據資料，且所有的評語都必須與QTS標準以及核心標準直接相關。評鑑會議時，導入導師應將記錄在評鑑報告以及校長將呈報出去的評語告知初任教師，並邀請初任教師在評鑑報告中加入他們自己的評論。第一、二次會議的評鑑報告應指明初任教師在評鑑期間，是否正朝向達成評鑑標準有所進步。第三次評鑑會議，通常也是最終評鑑會議，其評鑑報告須記錄校長對於初任教師是否達成評鑑標準的意見。如果初任教師在導入期間，沒有表現出朝向達到評鑑標準所必要的進步，校長就必須及早因應，立即與導入方案的所有責任者溝通(包括初任教師、導入導師、學校主管機關)，讓初任教師明瞭其需要加強的部分為何，並且提供額外的監控與支持，設定更詳細、更短程的成長目標，進行更密集的監控與成長記錄，以協助初任教師在完成導入方案時，能順利通過評鑑標準(DCSF, 2008)。

關於評鑑結果的應用，最終評鑑報告在校長、導入導師及初任教師都簽名後，正本由初任教師留存，影本由校長保留並另呈報給學校主管機關。學校主管機關收到評鑑報告後，須在20個工作天內決定初任教師的評鑑結果，包括通過導入標準、未通過導入標準、延長導入方案三種。接著，在三天內將評鑑結果書面通知初任教師、學校及教師管理組織「教學總會」(General Teaching Council, GTC)。通過導入標準的初任教師，可以繼續在公立學校任教；如果未通過標準，將喪失繼續在公立學校任教的資格。未通過標準的初任教師可以在20個工作天內向教學總會(GTC)提出申訴，此時學校可以解聘，

或讓他繼續任教直到申訴結果出爐。初任教師若放棄申訴權利或申訴結果仍未通過標準，學校應在 10 個工作天內進行解聘的程序（DCSF, 2008）。

相關研究發現，英國初任教師導入評鑑具有正面成效。在適應學校與教學工作方面，導入評鑑有益初任教師與同儕互動，提升自我效能，減低焦慮及疲憊，並能思考其生涯發展的進程（Smethem & Adey, 2005）。在改進教學方面，初任教師認為導入評鑑的教室觀察及回饋會談，尤其是關於教學的專業對話，對改進教學有很大的助益（Totterdall, Heilbronn, Bubb, & Jones, 2002）；評鑑有助反思教學，學習新的教學方法，增進其教學效能（Smethem & Adey, 2005）。另外，導入評鑑促使初任教師在專業發展更加重視及投入，有益其持續教師專業發展，故實施之後大幅提升初任教師的留任率；不過，也有一至二成的初任教師因為學校執行品質不佳，而對評鑑方案抱持負面評價（Totterdall et al., 2002）。可見，英國初任教師評鑑在實務執行面上，仍有改善空間。

伍、美英兩國初任教師評鑑制度之評析

針對教師評鑑的政策與制度，國外不同學者進行大型研究時，曾相繼採用評鑑標準、評鑑程序、評鑑結果三大範疇 13 個特質加以探究（Brandt et al., 2008；Ellett & Garland, 1987；Loup et al., 1996），簡述如下。

一、評鑑標準（teacher evaluation standards and criteria of teacher practice or performance）：包含評鑑規準、評鑑資源、評鑑人員以及評鑑政策四個特質。

（一）評鑑規準：明確的評鑑規準（specific criteria to be evaluated），是實施教師評鑑的重要基礎。

（二）評鑑資源：相關的評鑑資源（external resources used to inform the evaluation）意指評鑑模式、架構、文獻的提供，以作為評

鑑程序的實施參考。

（三）評鑑人員：評鑑人員的資格及素質（training required of evaluators），關係著受評鑑者的權益以及評鑑品質。

（四）評鑑政策：完整的教師評鑑制度，應針對不同族群的教師提供不同的評鑑政策（different evaluation policies for content areas and special populations）。

二、評鑑程序（teacher evaluation processes）：包含評鑑頻率、評鑑工具、評鑑方法、評鑑責任、評鑑時間以及政策溝通六個特質。

（一）評鑑頻率：教師評鑑制度對於評鑑的頻率（frequency of evaluations），應有清楚的規定。

（二）評鑑工具：完整的教師評鑑制度，應有評鑑工具可供採用（evaluation tools used）。

（三）評鑑方法：關於評鑑方法，教師評鑑制度應有所要求或建議（methods suggested or required）。

（四）執行責任：執行評鑑的責任（responsibility for conducting the evaluation）意指，執行教師評鑑的責任歸屬。

（五）時間規劃：對於各項評鑑活動的時間規劃（time frame for conducting the evaluation），教師評鑑制度應作妥善的安排。

（六）評鑑溝通：評鑑制度的設計應規劃與教師進行評鑑政策的溝通（communication of evaluation policy to teachers），教師若了解評鑑目的及整個評鑑計畫的完整內容，將有助評鑑順利進行並發揮預期效益。

三、評鑑結果（teacher evaluation results）：包含結果運用、結果報告以及申訴程序三個特質。

（一）結果運用：教師評鑑對於評鑑結果的運用（use of results），應該有清楚的說明。

（二）結果呈報：評鑑結果的報告（reporting of results）意指，教師評鑑的結果如何向上級主管機關報告。

（三）申訴程序：一套完整的教師評鑑制度，應包含教師申訴的程序（grievance procedures for teachers）。

根據上述的評比標準，針對前述美、英兩國之初任教師評鑑制度進行評析，其結果摘要如表 1。綜合而言，兩國初任教師評鑑制度之共同特色有：

（一）在評鑑法源方面，政府立法推動初任教師評鑑，具有明確的法源依據。

（二）在評鑑制度方面，實施區分化教師評鑑制度，為初任教師設計符合初任階段專業成長需求的評鑑計畫，並結合導入方案輔導其專業成長。

（三）在評鑑目的方面，兼具形成性評鑑協助教師專業成長、總結性評鑑考核教師專業表現的雙重目的。從未通過評鑑標準的後續輔導機制可看出，非常重視形成性評鑑的功能，力求輔導初任教師通過評鑑標準。

（四）在評鑑標準方面，提供法定的評鑑標準作為明確的評鑑內容，並規範法定的評鑑人員執行評鑑方案。

（五）在評鑑程序方面，包括評鑑頻率、評鑑工具、評鑑方法、時間規劃、執行責任等，都有明確的法定程序及結構性的評鑑歷程，各學區及學校可按圖索驥制定學區的評鑑方案。採用教學觀察與教學檔案，以較為多元的評鑑方法蒐集評鑑資料。

（六）在評鑑溝通方面，重視評鑑單位與受評人員的面對面說明、溝通，並且將初任教師的自評意見納入評鑑報告。

（七）在結果運用方面，皆依據評鑑結果作為晉級長聘教師的依據，設有申訴制度並規劃教育主管機關以外的第三公正單位負責處理申訴事宜。

此外，美國愛荷華州初任教師評鑑制度的特色還有：各學區具有規劃其評鑑計畫的彈性空間，但必須以州立法通過的「愛荷華州教學標準」為依歸；對評鑑人員有認證要求，評鑑人員須通過專業認證才能執行教師評鑑工作；教學觀察以臨床視導模式進行，並運用「觀察前會談」及「觀察後會談」對教學實務進行極為深入的探討（例如該領域典型的學習困難與解決之道、教師是否在課堂中改變教學目標及

改變的理由)。

表 1
美、英兩國初任教師評鑑制度評析摘要表

評比項目	美國（愛荷華州）	英 國
一、評鑑標準		
1. 評鑑標準	愛荷華州教學標準	教師專業核心標準
2. 評鑑資源	「愛荷華州評鑑系統模式架構」為主，包括評鑑制度及實務參考文獻，並提供導入方案之專業輔導	「初任教師導入方案法定指南」為主，包含評鑑制度及相關的資源網絡，並提供導入方案之專業輔導
3. 評鑑人員	通過印第安那教育審查委員會認證的評鑑人員	學校校長或其授權人員擔任評鑑人員（無認證要求）
4. 評鑑政策	三階式教師評鑑系統，為初任、資深、邊緣教師提供不同的評鑑計畫	教師職級制度，為各種生涯職級的教師提供不同的專業標準及評鑑制度
二、評鑑程序		
5. 評鑑頻率	每年評鑑一次	第一年形成性評鑑 第二年總結性評鑑
6. 評鑑工具	觀察前紀錄、 觀察省思紀錄、 專業檔案目錄、 總結評鑑紀錄	期中評鑑表、 期末評鑑表
7. 評鑑方法	教室觀察、 專業檔案	教室觀察、 生涯發展檔案
8. 執行責任	通過評鑑人員認證的行政人員	學校校長
9. 時間規劃	明確規定各項步驟完成的期程	明確規定各項步驟完成的期程
三、評鑑結果		
10. 評鑑溝通	學區主管須召集所有初任教師，作面對面的說明與溝通	校長須與初任教師事前溝通，以量身訂作其導入方案
11. 結果運用	評鑑結果作為晉級生涯教師（終身職）的依據	評鑑結果作為繼續在公立學校任教的依據
12. 結果呈報	呈報學校主管機關進行授證作業	呈報學校主管機關進行任教資格作業
13. 申訴程序	有，由地方教育委員會負責	有，由教師管理組織「教學總會」負責

英國初任教師評鑑制度較為獨特之處則有：與教師職級制度結合，發展各職級「教師專業標準」作為專業發展暨教師評鑑標準；提供豐富的評鑑資源，包括官方法定指南以及相關的資源網絡；評鑑制度完整，對於持續任教、中途調校、在其他教育機構服務等不同情況之初任教師，都有設計相對應的導入與評鑑措施；高頻率的教學觀察，必須完成至少六次的教室觀察及成長會議；適性化的形成性評鑑，強調導入方案應針對初任教師量身訂作。

綜合上述評析可知，英美國家的初任教師評鑑制度有較為完備的設計，採行區分化的教師評鑑系統，為初任教師規劃專屬的評鑑計畫；評鑑方案皆結合導入機制輔導初任教師專業成長，兼具形成性評鑑專業發展與總結性評鑑績效考核之雙重評鑑目的；政府制定評鑑標準，使評鑑內容走向標準化及法制化；評鑑方法重視教學實務的現場觀察，並在形成性評鑑歷程協助初任教師改進其專業表現。

陸、初任教師評鑑制度之啟示

綜合上述說明與評析，美英兩國初任教師評鑑制度對我國教師專業發展評鑑，可歸納出下列啟示。

一、採行區分化評鑑系統，促進初任教師專業發展

英國及美國愈來愈多州及學區都採用區分化的教師評鑑系統，以符應不同專業發展階段的教師需求。為不同的教師群體設計不同的評鑑活動、程序與時程，以符應不同生涯階段教師之專業成長需求，已成為教師評鑑的新趨勢（Danielson, 2001）。國內研究亦發現，臺灣教師普遍認為，初任教師及非初任教師之評鑑實施策略應予以區分（陳怡君，2003）；初任教師評鑑對初任教師之熟悉學校、精進教學及專業發展等具有正面成效（方朝郁，2009），可見規劃符合初任教師族群需求的評鑑制度有其必要。國內當前正值建立教師評鑑制度的時機，教育主管機關可參考教育先進國家的實施經驗，採行區分化評鑑系統，為不同教師設計不一樣的評鑑計畫。例如三軌制教師評鑑

系統：第一條軌道以協助初任教師專業成長，取得長期聘任證書為目標設計評鑑活動；第二條軌道以促進資深教師專業發展，達到教師專業標準為目的規劃評鑑方案；第三條軌道以支援邊緣教師提升教學能力，達到評鑑標準為目標設計評鑑活動。如此，教師評鑑將更能確實的協助初任教師專業成長，順利度過師資培育及教育現場的適應期，發奮圖強、大量學習，儘快成為勝任教師（饒見維，2003）。

二、研發專業評鑑標準，裨益檢核初任教師表現水準

在評鑑標準方面，美英兩國皆提供法定的評鑑標準作為明確的評鑑內容，尤其英國自2007年起實施新的教師專業標準架構，為各個生涯階段的教師提供不同的專業標準，符合教師生涯持續專業發展（continuous professional development）的需求。劉美慧、黃嘉莉、康玉琳（2007）檢視國內過去教師評鑑制度後亦指出，教師評鑑標準應考量不同年資的教師，才能促進不同階段教師的專業發展。教育部委託學者（曾憲政等，2007）研發並持續修訂的「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準（參考版）」（教育部，2012a），是一個通用性的形成性教師評鑑標準。其實，國內可參考英國政府或美國教學專業標準委員會（NBPTS）的作法，發展更為上位概念的教師專業標準，作為全國教師在教師專業方面認證、評鑑、專業成長的標準。並且，考量初任教師的教學經驗、專業能力與資深教師有所差異，進一步研發國內具共識性且適用於初任教師的評鑑標準，以有效檢核初任教師表現水準，促進初任教師專業成長。

三、建立完整評鑑程序，兼顧初任教師專業成長與表現考核

美英兩國的初任教師評鑑制度有較為完備的設計，在長達一年的形成性評鑑協助初任教師專業成長後，再實施評斷專業表現的總結性評鑑，兼具專業發展與績效考核雙重目的與功能。國內教育部近年推動的教專評鑑以增進教師專業發展為目的，是一種強調教師專業發展的形成性評鑑（張德銳，2009）；值此教師評鑑立法階段的草創時期，教育部以評鑑促進教師專業成長的階段性作法值得肯定。然而，對於初任教師及一般教師，評鑑如果只有輔導專業成長，沒有判斷專業表

現，實亦不夠完整。教育主管機關應在立法之際，改革國內傳統考核制度流於形式（李奉儒，2006；林志成，2002；張德銳，2004；顏國樑，2003）的弊病，設計公正客觀的總結性評鑑機制，搭配目前成效頗佳之教專形成性評鑑機制，建立兼顧專業成長與表現考核的完整評鑑制度。

四、完備評鑑結果處理，重視評鑑溝通與申訴機制

美英兩國初任教師評鑑在評鑑結果處理方面，包括評鑑溝通與申訴機制等，都訂有明確的法定程序及權責單位；我國的教專評鑑實施要點，對於評鑑的頻率、評鑑活動的時間規劃、評鑑政策的溝通、教師申訴的程序等，則仍未有明確的規劃。特別是彼等強調在評鑑之前，與初任教師做面對面的說明與溝通；在形成性評鑑歷程重視與初任教師的專業對話；總結性評鑑報告還能納入初任教師自評意見等作法，可見其致力於實踐「第四代評鑑」視評鑑為協商的精神（Guba & Lincoln, 1989）。反觀國內教專評鑑，仍停留在學校實施評鑑前，應就評鑑目的、內容、規準與實施方式「適當宣導及訓練」（教育部，2011）此種傳統模式，實顯相形見绌。因此，國內應規劃完備的評鑑結果處理程序，增加評鑑計畫的事前溝通，評鑑結果納入教師自評意見，建立第三公正單位的教師申訴機制，使整個評鑑制度更臻完善。

五、編列教育經費預算，提供更多配套措施及相關資源

一套完整的教師評鑑制度，需要充裕的配套措施及相關資源。教育先進國家實施教師評鑑由來已久，相關資源的建立較為完備。例如英國的初任教師評鑑給予初任教師減課，以提供更充裕的時間參與評鑑工作；安排教學導師進行形成性評鑑，確實輔導初任教師專業成長。檢視國內教專評鑑的現況，實施要點對初任教師規劃了教學輔導教師的協助，教學輔導教師的機制仍尚未建立（張德銳，2009）；教育部對參與學校提供經費補助，但補助經費並不足以解決教師的時間壓力與工作負擔（張德銳等，2011；潘慧玲、陳文彥，2010）；學校評鑑人員及專業知能普遍不足（黃琇屏，2009），教專評鑑卻只接受參與學校推薦人員受訓。這些問題凸顯出教師評鑑需要充分的評鑑人力及

專業成長資源，但是基層學校的相關資源卻是非常匱乏。因此，教育主管機關應編列教育經費預算，提供更充裕的配套措施及相關資源。例如減授課以減輕參與教師時間及工作負擔；建立各縣市的專業評鑑人力資料庫，培訓每所學校都能有最基本的評鑑人力數量；建立地方的教師專業成長資源中心，充實專業書籍、期刊、研習機會、諮詢管道等；提供豐富的教師評鑑文獻資源，包括評鑑模式、評鑑架構的說明等。

六、結合理論與實務人員，深耕初任教師評鑑實徵研究

教專評鑑實施前，國內教師評鑑的相關研究主題，大多集中在評鑑標準的探究，對於整體教師評鑑系統的研發付諸闕如（丁一顧、張德銳，2004）。教專評鑑實施後，相關研究呈現更多元的發展，例如：教育部委託學者研發「高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊」（教育部，2012c）、劉美慧等人（2007）進行臺灣教師評鑑制度之分析、潘慧玲及陳文彥（2011）進行教專評鑑全國診斷性後設評鑑等。然而，展望教師評鑑全面實施的時代來臨，目前國內初任教師評鑑仍有諸多如前所述尚須改進之處，有待結合理論與實務人員，深耕初任教師評鑑實徵研究。例如：建立初任教師評鑑制度、研發初任教師專業評鑑標準、發展兼顧專業成長與績效考核之評鑑程序、更為嚴謹的評鑑結果處理機制、更為充裕的配套措施與資源等，這些議題皆可藉由實徵研究的結果，提供評鑑政策與制度更為精進的科學依據。

柒、結語

相較於教育先進國家的豐富經驗與完備制度，臺灣的教師評鑑尚在起步階段。在這波教師評鑑法制化的時代潮流中，教育部先行推動的教專評鑑提供形成性教師評鑑的機制，具有鼓勵志願參與及多元評鑑途徑的優點，相關研究亦證實教專評鑑有益促進教師專業成長。然而，教專評鑑未能顧及不同專業發展階段的教師需求，欠缺完整的評鑑歷程及申訴制度，配套措施與相關資源不夠充足等，則是有待改

進之處。此時，美英兩國初任教師評鑑的優點，對於國內實施初任教師評鑑具有諸多啓示，包括：採行區分化評鑑系統，促進初任教師專業發展；研發專業評鑑標準，裨益檢核初任教師表現水準；建立完整評鑑程序，兼顧初任教師專業成長與表現考核；完備評鑑結果處理，重視評鑑溝通與申訴機制；編列教育經費預算，提供更多配套措施及相關資源；結合理論與實務人員，深耕初任教師評鑑實徵研究。吾人可在教專評鑑既有成效的良好基礎之上，參酌教育先進國家的制度優點，改善國內的初任教師評鑑設計，使其機制更臻完善、資源更加豐富，俾使評鑑真正達成促進教師專業發展的理想。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2004）。美英兩國教師評鑑系統比較分析及其對我國之啓示。**臺北市立師範學院學報**，35（2），86-100。〔Ting, Y. K., & Chang, D. R. (2004). The comparison of teacher evaluation systems in USA and England and its implications for Taiwan. *Journal of Education of Taipei Municipal Teachers College*, 35 (2), 86-100.〕
- 王瑞璦（2009）。第一年參與試辦教師專業發展評鑑之歷史回顧。**教師之友**，50（4），16-29。〔Wang, R. X. (2009). Review of the first year participating Teacher Evaluation for Professional Development. *Teachers' Friend*, 50 (4), 16-29.〕
- 方朝郁（2009）。**國民小學初任教師評鑑之個案研究**（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。〔Fang, C. Y. (2009). *A case study of beginning teachers' evaluation in an elementary school* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.〕
- 行政院（2012）。行政院院會通過「教師法」修正草案。取自 http://www.ey.gov.tw/News_Content.aspx?n=F8BAEBE9491FC830&s=F1838CAD76CC1343〔Executive Yuan (2012). *A draft amendment of "Teacher Act" passed on the Executive Yuan cabinet meeting.*

Retrieved from http://www.ey.gov.tw/News_Content.aspx?n=F8BAE9491FC830&s=F1838CAD76CC1343]

吳麗君、楊先芝（2009）。教師專業發展評鑑的文化故事。**教育資料與研究**，89，89-118。〔Wu, L. J., & Yang, H. C. (2009). The culture of teacher's evaluation. *Educational Resources and Research*, 89, 89-118.〕

李奉儒（2006）。國中小學教師評鑑機制規劃之芻議：英國的經驗與啓示。**教育研究與發展期刊**，2（3），193-216。〔Lee, F. J. (2006). Preliminary of a teacher evaluation system for school teachers in Taiwan: Some implications from England and Wales. *Journal of Educational Research and Development*, 2 (3), 193-216.〕

林志成（2002）。授能導向的專業發展評鑑。**教育政策論壇**，5（2），81-101。〔Lin, C. C. (2002). The professional development evaluation of empowerment-orientation. *Educational Policy Forum*, 5 (2), 81-101.〕

周麗華（2010）。臺北市國小教師專業發展評鑑實施效應之研究。**市北教育學刊**，37，103-125。〔Cho, L. H. (2010). A study of the effect of teacher evaluation professional development in Taipei elementary schools. *Journal of Education of Taipei Municipal University of Education*, 37, 103-125.〕

教育部（2011）。**教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點**。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2011). *Guidelines for the supplementary on teacher evaluation for professional development*. Taipei: Author.〕

教育部（2012a）。**高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準（參考版）**。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2012a). *Teacher evaluation standards for professional development under secondary schools (Reference Version)*. Taipei: Author.〕

教育部（2012b）。**各學年度學校類別參與學校數【原始數據】**。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php 〔Ministry of Education. (2012b). *Amount of schools participating teacher*

evaluation for professional development each academic year
〔Original data〕. Retrieved from http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php 〕

教育部（2012c）。高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2012c). *Handbook of teacher evaluation standards for professional development under secondary schools*. Taipei: Author. 〕

張德銳（2004）。專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略。教育資料集刊，29，169-193。〔Chang, D. R. (2004). Planning and strategies of teacher evaluation from the viewpoints of teacher professional development. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 29, 169-193. 〕

張德銳（2009）。中小學教師專業發展評鑑實施問題與解決策略。研習資訊，26（5），17-24。〔Chang, D. R. (2009). Problems and strategies of teacher evaluation for professional development in elementary and secondary schools. *Inservice education bulletin*, 26 (5), 17-24. 〕

張德銳（2012）。區分化教師評鑑制度的規劃與實施策略。臺北市立教育大學學報——教育類，43（1），121-144。〔Chang, D. R. (2012). The planning and implementation strategies of differentiated teacher evaluation system in Taiwan. *Journal of Taipei Municipal University of Education: Education*, 43 (1), 121-144. 〕

張德銳、周麗華、李俊達（2011）。推動教師專業發展評鑑方案之影響因素研究——以臺北市一所小學為例。市北教育學刊，38，1-24。〔Chang, D. R., Chou, L. H., & Lee, C. D. (2011). Factors influencing formative teacher evaluation implementation: A case study in an elementary schools. *Journal of Education of Taipei Municipal University of Education*, 38, 1-24. 〕

陳怡君（2003）。國民小學教師評鑑之研究（未出版之碩士論文）。屏東師範學院國民教育研究所，屏東市。〔Chen, Y. C. (2009). *The study on teacher evaluation of elementary school* (unpublished master's thesis). Graduate School of Compulsory Education, National

Pingtung Teachers College, Pingtung.]

馮莉雅（2010）。教師專業發展評鑑的實施與成效：以高雄市國小為例。**教育研究學報**，44（2），85-109。[Feng, L. Y. (2010). Implementation of teacher evaluation for professional development: Kaohsiung city primary school cases. *Journal of Educational Studies*, 44 (2), 85-109.]

曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡、馮莉雅、陳順和、劉秀慧（2007）。中小學教師專業發展評鑑標準之研究。教育部委託專案研究。新竹市：國立新竹教育大學。[Zeng, X. Z., Chang, X. R., Chang, D, Xu, Y. L., Feng, L. Y., Chen, S. H., & Liu, X. H. (2007). *Research of teacher evaluation standards for professional development under secondary schools*. Contract Proposal of Ministry of Education. National Hsinchu University of Education, Hsinchu.]

黃琇屏（2009）。教師專業發展評鑑試辦現況、困境與因應策略。**教育資料與研究**，89，71-88。[Huang, H. P. (2009). Teacher evaluation for professional development: Current practices, obstacles and possible solutions. *Educational Resources and Research*, 89, 71-88.]

劉美慧、黃嘉莉、康玉琳（2007）。臺灣教師評鑑制度之分析。**當代教育研究**，15（3），37-68。[Liu, M., Huang, J., & Kang, Y. (2007). An analysis of teacher evaluation system in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 15 (3), 37-68.]

潘慧玲、陳文彥（2010）。教師專業發展評鑑促進組織學習之個案研究。**教育研究集刊**，56（3），29-65。[Pan, H. L., & Chen, W. Y. (2010). A case study of organizational learning prompted by teacher evaluation for professional development. *Bulletin of Educational Research*, 56 (3), 29-65.]

潘慧玲、陳文彥（2011）。中小學試辦教師專業發展評鑑全國診斷性後設評鑑之研究，**中等教育**，62（3），70-88。[Pan, H. L., & Chen, W. Y. (2011). A meta-evaluation of teacher evaluation pilot program for professional development: The use of diagnostic module. *Secondary education*, 62 (3), 70-88.]

- 鄭淑惠（2011）。教師專業發展評鑑之個案研究：促進組織學習的觀點，**教育研究與發展期刊**，7（3），37-68。〔Cheng, S. H. (2011). Evaluation facilitates organizational learning: A case study of teacher evaluation for professional development. *Journal of Educational Research and Development*, 7 (3), 37-68.〕
- 顏國樑（2003）。從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略。**教育資料集刊**，28，259-286。〔Yen, K. L. (2003). Discuss the strategies of teacher evaluation from the viewpoints of teacher professional development. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 28, 259-286.〕
- 饒見維（2003）。**教師專業發展——理論與實務（二版）**。臺北市：五南。〔Rao, C. W. (2003). *Teacher professional development-theory and practice* (2nd ed.). Taipei: Wu Nan.〕
- Amendt, B. C. (2004). *A study of administrator perceptions of state-mandated teacher evaluation: The student achievement and Iowa teacher quality law*. Drake University. ProQuest Dissertations and Theses, 167. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305098118?accountid=45566>. (305098118).
- Brandt, C., Thomas, J., & Burke, M. (2008). *State policies on teacher evaluation practices in the midwest region. REL technical brief. REL 2008-no. 004*. Regional Educational Laboratory Midwest. 1120 East Diehl Road Suite 200, Naperville, IL 60563. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/61994966?accountid=45566>
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 58 (5), 12-15.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Department for Children, Schools and Families. (2008). *Statutory guidance on induction for newly qualified teachers in England*. London, England: Author.

- Department for Education and Employment. (1998). *Teaching and higher education Act 1998*. London, England: the Stationery Office Bookshops.
- Department for Education and Employment. (2001). *Education (School Teacher Appraisal) (England) Regulations 2001*. London, England: Author.
- Duke, D. L., & Stiggins, R. J. (1986). *Teacher evaluating: Five keys to growth*. Washington, DC: National Education Association.
- Education Week. (2008). *Quality counts 2008*. Editorial Projects in Education. Retrieved from <http://www.ecs.org/clearinghouse/76/13/7613.pdf>
- Ellett, C. D., & Garland, J. S. (1987). Teacher evaluation practices in our largest school districts: Are they measuring up to “state-of-the-art” systems? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1 (1), 69-92.
- Evaluator Training Manual. (2002). Des moines, IA: Iowa Department of Education.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generateon evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Iowa Department of Education. (2002a). *A model framework for designing a local staff evaluation system based on the Iowa teaching standards and criteria*. Retrieved from <http://www.iowaccess.org/educate/ecese/tqt/tc/doc/evalmodv2.doc>
- Iowa Department of Education. (2002b). *Teacher quality*. Retrieved from <http://www.iowaccess.org/educate/ecese/tqt/tc/index.html>
- Iowa Department of Education. (2002c). *Iowa teaching standards and model criteria*. Des Moines, IA: Author.
- Loup, K. S., Garland, J. S., Ellett, C. D., & Rugutt, J. K. (1996). Ten years later: findings from a replication of a study of teacher evaluation practices in our 100 largest school districts. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10 (3), 203-226.
- Smethem, L., & Adey, K. (2005). Some effects of statutory induction on the professional development of newly qualified teachers: A

comparative study of pre-and post-induction experiences. *Journal of Education for Teaching*, 31 (3), 187-200.

Totterdall, M., Heilbronn, R., Bubb, S., & Jones, C. (2002). *Evaluation of the effectiveness of the statutory arrangements for the induction of newly qualified teachers*. London, England: DfES.

Training and Development Agency for Schools. (2007a). *Professional standards for teachers in England from september 2007*. Retrieved from http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/i/introduction_to_standards.pdf

Training and Development Agency for Schools. (2007b). *Supporting the induction process: Guidance for newly qualified teachers*. Retrieved from <http://www.tda.gov.uk/teachers/induction/corestandardsandassessment/corestandards.aspx>

大學教師教學領導力內涵及其指標

溫明麗 *

摘 要

有鑑於提升大學品質、確保大學學術自主及人文性之本質，本文透過理論論述與實徵研究，建構臺灣公私立大學教師教學領導力之內涵、指標及其影響因素，期能提供臺灣公私立大學提升教師教學品質之評量參照。本文發現，大學教師教學領導力可分為教學專業與教育奉獻（教學力）及自我反省與專業社群（領導力）構面，而精確決策乃教學力與領導力共通的構面，且各個向度彼此間均具高相關。再者，依據統計結果發現，大學所在地區、教師性別、任教年資、所屬學院別、是否曾獲得教學榮譽等對教學力與領導力之看法有差異；但最高學歷、職稱、是否兼行政工作或任職公私立大學，卻不影響其對教學領導力指標之看法。最後，文中並提出大學教師彈性薪資、教育部卓越教學計畫補助、教師證照均等之判斷可借用本文建構之教學領導力指標，更呼籲大學教師的教育愛與專業社群均是提升大學教師教學品質的重要方向。

關鍵詞：臺灣、大學教師、教學領導力、指標

* 溫明麗，華梵大學前副校長

電子信箱：sophia.t04008@gmail.com

來稿日期：2011年12月28日；修訂日期：2012年3月28日；採用日期：2012年12月20日

Key Factors and Indicators of University Teaching Leadership in Taiwan

Sophia Ming Lee Wen*

Abstract

This article discusses the university teaching leadership in Taiwan. As a result from literature review and empirical researches, the dimension of university teaching leadership can be constructed and its indicators can be highlighted. The literacy of university teaching leadership is divided into five levels: teaching profession, teaching commitment, precise decision making, self-reflection, and professional community. These are rationally correlated as seen from statistic results. More results from the research on professional position, academic and administrative experiences, public/private universities and institutes, gender and ages of in-service professional career have been also analysed here, there are significant differences in some, but not in all. In the end, the author holds the view that the indicators of university teaching leadership may be applied in a flexible way to define teachers' salary range, excellent teaching, and even the certificate of teaching profession. In addition, moral commitment and professional community should be improved due to its important impacts on excellent classroom management, organizational skills and pedagogy.

Keywords: Taiwan, university teacher, teaching leadership, indicators

*Sophia Ming Lee Wen, Former Vice-President, Huafan University

E-mail: sophia.t04008@gmail.com

Manuscript received: December 28, 2011; Modified: March 28, 2012; Accepted: December 20, 2012

壹、前言

一、研究動機

（一）提升大學教學品質乃全球趨勢與我國教育政策

21 世紀的學校文化既然無法擺脫經濟、政治與社會因素的影響，故學校的經營效能與學校文化的提升就必須考量政治、經濟與社會的因素，不利於學習的各種因素均需要排除（Lupton, 2006）。此等學校改革風潮不僅在中小學展開，也延燒到大學。

教育部（2011）為提升大學教學品質，於 2004 年 12 月訂頒「獎勵大學教學卓越計畫」，並於 2005 年度編列新臺幣 10 億元，期透過競爭性的獎勵機制，鼓勵大學提升教學品質。另教育部亦宣示落實「……精進師資人才培育……創新優質教育環境，激勵師資培育士氣」（教育部，2011）之政策方針。然而臺灣公私立大學教師之聘用並未有教育專業之規定，因此，大學教師必須具備什麼專業標準？教學品質如何評定？教學評鑑應占何種比重？均是確保大學教學品質之關鍵議題，需要進一步研究。

（二）提升大學教學品質必須確認評鑑指標

大學的基本精神是教與學的自由，故不可能訂定全國一體適用的評鑑標準（彭森明，2010），但卻必須訂定一個合理的、共同的指標，作為評鑑教師教學品質的依據，且此指標不是上限（top line），而是基本門檻（bottom line, threshold），且評鑑時應讓各校依據特色自行定位（黃炳煌，1990；郭為藩，1987），此指標即大學教師的核心能力與基本素養。

教學品質的基本指標不僅可用以督促教師提升教學品質，也有助於推動教師評鑑政策。目前各大學對於教師教學品質指標的訂定大都不明確¹，或遵循教育部或高教評鑑中心的指標，但無論如何，大學應保有其教學和學術研究自由，故若能確立大學教師的基本素養和核

¹ 由各大專校院教師評鑑辦法或彈性薪資辦法或有評量向度或項目，但鮮見有具體、客觀，或經過研究之後訂定出的指標，故其公平性、客觀性仍受到質疑，亦難免造成各校實施教學評鑑時的困擾。

心能力的內涵和指標，則對大學可在「評鑑規準」與「自我主體」間找到可依循的思考點。

（三）大學應發揮人文精神

大學雖爲了提升競爭力，卻不能隨著「市場化」而喪失其本質。質言之，大學若無法把學生的品格教育好，喪失古大學強調的博雅和人文精神，則大學已淪爲「學店」。國內外研究（賴志峰，2004；鄒冰凌，2011；Piercy, 2002；Massachusetts Society of Professors, 2004）也認同大學教師的基本素養與核心能力應與教學領導力與教學效能結合。質言之，大學教師教學品質應定位於其「教學領導力」（teaching leadership）²，透過教學領導力內涵及其指標的確認，讓大學教師專業成長（empowerment）有所依循，且能維護大學的人文精神。據此，大學教師教學領導力之內涵必須得更深入研究。

二、研究目的

本文首先透過文獻分析與理論論述，建構優質教師教學品質之架構與內涵，再透過個別訪談與焦點團體訪談，一則藉理論與實踐間以及專業社群之對話，將質性論述與量化研究相互對照，進行三角檢證，確立大學教師教學領導力之基本素養與核心能力的構面、向度與評定指標，並藉以分析大學教師教學領導力指標與影響因素，期能有助於提升教師專業知能。綜上所述，本文主要目的如下：

（一）分析大學教師教學領導力的本質與內涵。

（二）確立大學教師教學領導力之理論架構。

（三）編製「大學教師教學領導力問卷」。

（四）歸納大學教師教學領導力指標與其影響因素。

（五）提供大學落實彈性薪資、提升師資素質、或訂定教師評鑑之參照。

² 此所謂「教學領導力」，顧名思義，不是指校長的教學領導，而是教師本身在教學上的表現和素養，指與教師教學活動相關的能力、品格和教學成效有關的素養而言，本研究之所以以「領導力」一詞通稱，乃有鑑於優質教師本身除了是教學者、被領導者之外，更應該是位領導者。詳細有關教師教學領導力的意義、本質與內涵將是本研究的重點之一。

三、研究範圍與限制

本研究的對象是臺灣一般大學，故研究結果恐未必適用於科技大學或技術學院，但教師的基本素養、教育信念和核心能力應有一定程度的共通性（國立臺灣科技大學，2011），故本文研究結果仍可供技術學院參考或轉化運用，且可為後續相關研究提供比較的參照。

四、研究方法及步驟

本文除了進行文獻的分析、詮釋與批判外，亦進行焦點團體訪談與個別訪談，並在文獻分析後據以製編「大學教師教學領導力問卷」，俾進行問卷調查及統計分析，以確立大學教師教學領導力之內涵與影響因素。

（一）文獻分析與理論論述

本文基本上立於下列兩大假設進行理論論述：

第一，主張「教育即生活，而生活乃從人的價值中彰顯出來，且人之價值乃奠基於倫理或道德之上」（Education as life, life showing from value, value is based on morality /ethics.）的生活與道德教育理念。易言之，本研究乃確信教育乃以德為核心的活動，故教師的教學雖重視專業，但教育專業必須立於教師倫理之上。

第二，教師增能賦權最重要的根本在於改變教師的價值觀（Empowering teachers' professionals fundamentally and foremost must have their value system changed.）。質言之，欲提升教師專業應發揮教師自主、自律、自學精神，大學教師的專業成長不應被法令規章追著跑，大學教師的增能或賦權必須根本地改變其價值觀。

（二）半結構式深度訪談

本文在文獻探討與理論論述過程中亦隨時進行非正式個別訪談，此一方面不時將文獻分析結果與大學實際教學活動相對應，另一方面，更有助於客觀化、效度化研究所需之量表與問卷之編製。俟問卷草案完成後，再透過焦點團體訪談聚焦共識，一則作為問卷編製之專家問卷的參考，再者，則擴以仍改量化調查及覽性半結構式訪談問卷草案，並進行問卷施測與個案深度訪談。個案訪談包括正式（深度訪

談，每位約半小時至 1 小時）與非正式（隨機取樣，並以聊天方式為之，時間亦自 5 分鐘至 1 小時不等）兩方面：正式訪談以半結構式問卷為之，主要內容圍繞教師教學特質（包含最具印象的教學方式和教師展現的人格特質與行為，或案例描述等，以及修課前後對授課教師教學特質或整體教學的滿意度之比較、需求與建議等）、教學成效（含教學方法、教材難易程度、師生關係、課後輔導等）、評量方式（含評量方式、適切性與公平性）等；受訪者包括校長、兼行政職務之教師、教師及學生；非正式訪談則依據文獻分析與理論論述需求，隨機進行訪談，其中亦包括教師、學生、校長及兼任行政之教師或行政人、及大學董事會成員等利害相關人。至於焦點團體訪談則包括大學專任教師、行政主管、校長及行政人員、家長或私立大學之董事會成員或護持委員等。

（三）問卷調查法

問卷調查的實施方法主要包括樣本與取樣方式、統計之因素分析、信效度分析等，茲說明如下：

1. 樣本與取樣方式

本研究之量化問卷調查之樣本母群體為臺灣地區一般公私立大學（不含科技大學及技術學院）之專任教師。本研究採比例分層隨機抽樣（proportional stratified random sampling）方法，即以北、東、南、中四區 63 所大學教師總人數為母群體數，抽樣比為 5%，即從母群體中抽取 5% 作為調查之樣本數；再依各大學所屬學院專任教師人數比例，分配各學院調查之樣本數。依據比例分層抽樣法，本研究計抽出樣本約 1,200 份（限於文長，取樣者只呈現於研究報告，本文略之）。

2. 因素分析

因素分析旨在萃取「大學教師教學領導力」量表中各影響因素之共同因子（principal factor-analysis），故藉由 SPSS12.0 軟體，進行統計與因素分析，並應用最大變異法（varimax）進行轉軸，確立大學教師教學領導力之影響因素。

3. 信度分析

本文採用 Cronbach α 係數，進行問卷內容之一致性與穩定性檢測。 α 值愈高，顯示問卷內各因素的相關性愈高，內部愈趨一致，信

度愈高。Nunnally (1978) 認為，Cronbach α 係數至少要大於 .5，且最好能大於 .7。本研究之信度亦以之為顯目適切度之判斷依據。

4. 效度分析

為精確化研究結果及可推論性，除了取樣須具代表性外，亦將個別訪談與焦點團體座談所蒐集的專家意見納入，既作為修改問卷內容之參考，亦作為理論論述之三角檢證，因此本研究之實徵研究應具有一定程度之專家效度。

貳、文獻探討

一、教學領導力之本質與意義分析

（一）教育理論與實踐智慧從生活教育與因材施教中彰顯出來

教育的本質為何？孔子與蘇格拉底均透過對話來傳遞理念，並重視「因材施教」，渠等所引出的教育本質乃生活教育，其教學內容亦非預先安排或設計，而是依據受教者的特質與需求所提出者，故也是實踐智慧的彰顯。

（二）教育理論與實踐知識呈辯證關係

Carr (溫明麗譯, 1995) 歸納教育理論與實踐的關係有三種：

1. 理論與實踐各自獨立；2. 理論與實踐相輔相成；3. 理論與實踐相互排斥與對立。「實踐性知識」不只是一組技術，除了包括實用、實務與技能性知識外，更包含德行與生活相關的知識與能力（溫明麗譯, 1995）。實踐性知識重視德行，如亞理斯多德（Aristotle, 384BC-322BC）指出，實踐智慧為幸福（happiness, flourishing）、優質（excellence, viture）之習慣與德行，就此言之，教師應展現的實踐智慧也必須與優良的德行和習慣有關，而此優良的德行和習慣更需要成為生活中的正確目標，並引領人類建立幸福生活之目標（Pakaluk, 2005）。總之，教育乃生活之知與德的智慧結晶，旨在讓生活更幸福，因此，從「人」的角度觀之，理論之知與實踐智慧乃生活的不同面向，且兩者在追求幸福生活與教育活動中乃相輔相成的辯證關係。

（三）教學活動透顯教師的教育價值觀

教育活動涉及價值活動，故教師的信念與其教學息息相關。質言之，教師的教學行為與教育信念乃其內在價值觀的外顯，因此，教師自省其教學活動之際，亦是對其教學信念和行為的檢證，此內在價值觀亦可稱之為「意識型態」，意旨思想、信念、行動、權力等概念結合的價值體系，此包含信念、思想與行動的價值體系將引導與推動教師的教學行動（Green, 2011）。舉例言之，教師若抱持「不能放棄任何孩子」的教育信念，則無論其在準備教材或設計教學時，均會考慮學生的個別差異；反之，教師則較不認同個別差異，故認定成就有其標準化的依據，故教師乃以「專家自居」，為學生設定學習必須達成的目標，而其教學乃致力於讓學生達成此目標，故也會偏重總結性評量，而非歷程或進步評量，同理，其所強調的教育公平與社群也立於結果論的基礎上，應講求客觀的標準。

總之，無論教師的信念為何，教育畢竟是具人味兒的德行活動，故教師必須具有「開放心胸」（open-mindedness），盡可能放下自己的意識型態，關照每位學生，並在教學活動中與專業社群中展現「領導者特質」（Joyce & Calhoun, 2010）。此等教學信念也使得「合作學習」（cooperative learning）與「協同研究或教學」（collaborative research or teaching）逐漸受到重視。一言以蔽之，教師的教學行為與信念間亦應存在有機辯證³的關係。

二、教師基本價值之內涵分析

如前所述，教育活動不是單純的理論論述或分析，也不只是實作，乃以德為核心的整體活動，故教師的素養必須包涵理論之知與實踐智慧。以下分析教師的價值內涵，並分析國內外相關研究，俾更深入釐清教學領導力之內涵與研究趨勢。

（一）基本價值乃信念的彰顯

若教學必須兼顧因材施教與有教無類，則教師在教室中應扮演教

³ 此所稱「有機的辯證關係」指內隱價值體系與外顯行為之間隨著信念的改變或環境與情境的變遷，其辯證合的關係，將可能隨之改變，而非亙古不變，故稱為「有機」，即指機動、彈性、靈活的轉變，但此等轉變，有跡可循的變動，而非隨意為之。

導者、輔導者、協助者、示範者、促進者、激勵者、學習者、領導者等多重角色（Robertson, 2002），而且若教師必須扮演好每種角色，方能展現出專業魅力的權威（charisma）。舉例言之，一位獨裁專斷的教師和一位具有民主素養的教師，無論在教學或領導上會有不同的行為表徵：前者之教學語言常顯得急躁、尖銳、命令、指責與批評等直接式語言，師生關係亦常出現緊張或對立；相對的，具民主素養的教師則大多採取說理、尊重、影響、期待、激勵、建議與指引等方式或間接式語言。此說明教師的教育價值觀直接間接地影響其教學使用的語言和行動（Powell & Kusuma-Powell, 2010）。Tannenbaum & Schmidt（1973）也強調，獨裁專斷的教師會展現「老闆中心的領導風格」（boss-centred leadership）；但是具民主素養的教師則會表現出合作與協力（collaborating）⁴。從教師的角色型態和其行為、語言或態度可以推斷教師的教學活動與其領導類型，此兩大層面在教學活動上分別屬於「教練」（coach）和「輔導」（tutor）兩種角色，而對應此兩種教師角色也分為扮演者領導者和教學者（McAteer, 2010）的功能和行為。

（二）基本價值偏向隱性知識

依據知識呈現的形式，知識可分為技術性知識（technical knowledge）、規範性知識（normative knowledge）及隱晦性知識（tacit knowledge）三者：技術性知識具有強烈嚴謹性、實用性、客觀性特色；規範性知識則具有道德性、價值性、互為主觀性特色；至於隱晦性知識則彰顯其行動性、經驗性、主觀性及建構性等本質，且經常透過直覺展現出來，故此類知識難以從外顯看出知識的內涵。教師的隱晦知識就是教師基本素養的「價值或信念體系」，主要包涵建構、溝通、知其所以然、自我反省、問題解決的批判性思考能力、以及嚴謹、客觀、審思、關懷與追根究底的探索態度和信念。教師的基本能力包涵 Schön（1995）所稱之「硬科學」（hard science）與「軟科學」（soft science）：硬科學指展現客觀、探索、問題解決等能力；軟科學則呈

⁴ 此所稱合作或協力的行為表徵，指對學生的尊重，以及教師也樂於和學生或同事分享經驗和知識，而習於採取民主對等的討論方式，來進行教學、學習或溝通。

現於嚴謹、溝通、自省、關懷、建構等態度與風格。

繼之，本文分析教師基本素養之具體內涵，以深化並明確化教師教學領導力之基本價值與核心能力。

教師專業素養中內隱的教育信念必須透過教學活動和師生互動、及教師的專業活動展現出來，因此，教師的基本價值可從教師對「專家」(expertise)的界定、對學生學習動機的重視或學習需求的回饋、以及對學生學習機會的重視程度等面向呈現出來(Menter & Mruuay, 2011)。Frey (2011)也呼籲，教師專業不僅應該展現於了解學生學習時的注意力、動機，也需要能解讀學生的行為，進而透過師生互動，發揮教師知識傳遞與人格感召的影響力。教師的基本信念與價值觀會牽引其對角色的選擇與詮釋、行為的表徵、語言的選用、乃至於其態度與風格等。易言之，教師個人的人格特質、專業知識、對民主概念的掌握、對自由意志的認同程度、對公平、責任等概念的理解等(McAteer, 2010)勢必影響教師的行為表徵，而教師的行為也將影響學生的信念和行為。同理，教師對教育使命感的承諾，及其對教師角色的認定和付出程度等，均顯現於教師對教學活動關懷性需求及教育志業的投入(engaged)程度(Frey, 2011)。

三、國內外相關研究分析

本節主要以「教師教學領導力」為關鍵名詞，蒐集近10餘年來國內外相關研究，並分析其研究內容與結果，包括教學領導力的內涵、教師／教學評鑑及其相關研究，俾掌握教師教學領導力之內涵與洞悉其發展趨勢。

(一) 教學領導力涵蓋教學專業與領導素養

美國空軍航空大學空軍指揮和參謀學院⁵(USAF Air University:

⁵ 乃由 Lt Col Vatov Krasimir、Lt Cmdr Richard J. Abresch、Lt Cmdr Christopher P. Fedyschyn、Ch Maj Michael F. Haltom、Maj Michele G. Smith、Maj Thomas P. Spellman、Maj Ilan Shamir、及 Capt Camara Mamadi 等人共同完成。該研究主要透過訪談和觀察，並分析教學的課程結構、內容及教學方法(含評鑑)，也討論優質教學領導課程的專業內容、教師的教育和軍隊專門專業的適切度。此外，該研究也比較軍隊、一般大學、企業界等之教學領導專業內涵與重點的異同。

Air Command and Staff College) 於 1996 年為培育空軍將官成為最佳領導人，提供「教學領導力」(teaching leadership) 培訓課程，並出版《領導者的教學：比較分析》(The teaching of leadership: A comparative analysis) 一書。分析該課程結構得知，不同機構或大學在規劃此類領導課程差別甚大。例如，軍校從每門課程只安排 2 至 4 小時到 22 小時者均有之，而且這些培養領導力的課程強調做決定、確立價值觀、謹守倫理和信任等公民素養與德行的關鍵能力 (Krasimir et al., 1996)，可見決定能力、信任與社群生活的公民素養均被視為教學領導力的內涵。

管理型大學則開設約 200 門關於領導的課程，其教學目標主要強調管理技術，尤其是處理組織績效、人際關係的知能，此外，也強調個人德行與領導力，但仍偏重個人如何提升組織績效，以達成組織願景目的 (Krasimir et al., 1996)。質言之，企業所欲培養的領導者仍偏重於決策階層，而非管理階層的幹部，更非組織所有成員；但是無論軍校大學或培養企業領導者的大學都致力於培養領導者具備為組織與團體奉獻、忠誠、負責的德行，至於大學與學院則特別強調歷史、理論與批判性思考 (Krasimir et al., 1996)。易言之，此領導課程期盼領導者心中必須存有「縮小自我，放大他人」的信念，一般企業如此，教育志業的教師更應以學生為尊，以學生需求為教學規劃之重要思考面向。由此可推，學院型大學強調教師之教學領導力應以專門知能為主軸，包括對歷史與文化的理解、對理論的掌握與開拓，以及問題解決、理論論述、學術研究等專業知能與批判性思考等教學與研究能力。綜言之，教學領導力應包括教學的專業知能、維繫人際與師生良好關係的知能、批判思考與審慎做決策的能力、恪忠職守、謙卑為懷、關懷他者或設身處地之同理心，並具備誠信、自省、服務與負責等德行。

(二) 教學領導力涵蓋教學、研究、管理與領導等面向

教學領導力包涵基本素養與核心能力，兼具思維與行動。基本素養又區分為教師教學與領導兩種教師職涯之基本信念與價值；核心能力則指教學與領導兩種教師職涯所應具備的「必要能力」。「核心」也者，乃關鍵的、重要的、不可或缺者，故教師在教學過程中必須能

提供學生分享與交換心得或經驗的平臺，也必須能傳播知識、增進學生知能，乃至於為學習與探索的能力；此外，需要組織專業成長網絡（Srivastava, 2010），發揮諮詢和服務功能，以促進教師專業成長。

Srivastava（2010）歸納教師教學、研究、管理與領導等五大基本能力如次：

- （一）組織及發展組織的能力；
- （二）自省能力；
- （三）自我管理能力；
- （四）教導與評鑑能力；及
- （五）提供學習資料與指引的能力。

Roger（2002）則以老闆和管理者之別說明師生關係。老闆的行為偏向命令，管理者的行為則比較中性，但也會尊重組織成員，期望公平對待組織成員，來達成目標與提升績效。同理，教師雖然必須將學校的行政事務處理好，也必須把學生照顧好，提升教學品質和績效，然而這些思考仍屬於企業經營與講求績效的思維，未必符合教育本質，更非以德為核心的師生關係。Roger（2002）也強調，真正的教師應該是位「領導者」。析言之，領導者有其嚴肅面，但更應以理服人，並時時關切師生的需求，維繫良好的互動關係。

基本上，目前大學教師「在校時間」（office hour）⁶之規定並不符合優質教師的教學力與領導力的特質，因為此等規定呈顯大學已經卻忘了我國傳統師道文化含蘊之濃郁的人文氣息，反而試圖透過法規「綁住」教師的行為，遺憾的是，此等規定無法觸動「師者，典範夙昔」的生命價值，更背離以德為核心之教育本質。質言之，符合教育理念的優質教師可能扮演「老闆」的角色，也需要堅守管理者與領導者處事之公平、關愛與尊重的原則，然而教育經營者與領導者更需要展現的是「教育人味兒」的人文性。

⁶ 傳統文化中師生關係亦師亦友，且關心學生應該是教師人文的彰顯，而不是被規定而行的，目前的規定恐將導致具倫理性之師生關係淪為職場的契約或買賣關係，此硬性規定對良好教育風氣的激勵並不適切，真正的專業倫理應該由教師自動自發地對教育志業的投入及對學生的真誠關懷。

（三）大學教師教學評鑑指標與相關研究

教學、研究及服務被視為大學三項基本功能，其中教學被視為最主要的功能（Centra & Potter,1980）。Satterthwaite（2011）認為，教育應挽回人與人之間的誠信，並對正向價值知所堅持；郭明堂（1995）、陳木金（1997）、張俊紳（1997）、蔡政明（2003）、林家蓉（2005）、王英州（2007）、丁文祺（2008）、張國強（2010）等人均對教學效能與教師信念、校長領導與教學效能、教師參與專業社群、乃至於教學效能指標等深入研究，但大多針對國中小教師所進行的研究，並非以大學教師為研究對象。相對的，王保進（1993）在1993年完成行政、教學、學校設施等評定高等教育表現指標之研究；毛郁文（2000）以國立臺北師範學院為例，探索學生對教師教學滿意度之評鑑的合理性，無論對中小學或大學的研究，均可作為本文研究之參考。

美國高等教育機構有 80% 屬於教學型大學，Cuttance（1990）曾對美國教學型大學的教學功能進行評估，其採用的指標為學習環境、課程規劃、教學條件、學生學習、關係與溝通、以及家庭與學校互動等六大向度，此六大向度又細分為 19 項績效指標，茲歸納其內涵並彙整如表 1 所示。

表 1
大學教學功能的績效指標

向 度	績 效 指 標
1. 學習環境	(1) 課堂氣候 (2) 人力資源 (3) 整體環境
2. 課程規劃	(1) 課程計畫 (2) 課程內容 (3) 教學活動 (4) 課程檢視與評價
3. 教學條件	(1) 師生關係 (2) 教學知能 (3) 教學資源 (4) 評鑑與回饋
4. 學生學習	(1) 學習態度 (2) 學習策略 (3) 學習參與
5. 關係與溝通	(1) 課堂互動 (2) 組織氛圍 (3) 語言使用
6. 家庭與學校互動	(1) 關係、溝通 (2) 資訊分享與協力合作

資料來源：彙整自王保進（1993）。高等教育表現指標之研究（未出版之博士論文）。
國立政治大學教育研究所，臺北市。

雖然臺灣公私立大學校務評鑑已實施多年，且教師評鑑也如火如荼地推動著，但影響教學成效的因素並不易掌控，「好」教師、「好」教學也缺乏明確的操作型定義，因此要建立或評估大學教學績效也比較困難。然而國內外均有學者嘗試提出評鑑教師教學的方法。國內大學教學評鑑指標大抵可歸納為教學準備、教學內容、教學方法、學生個別指導、學習評量、課程安排之難易程度、圖書資源設備充足性、及學生對教學與學習的滿意度等內容。

Sizer (1982) 與 Cave 等 (1991) 則認為，退學率、畢業生就業狀況、考試表現等應可用來評量教學績效或大學教學品質；相對的，國內大都由學生直接對教師教學進行評鑑作為教師教學績效的主要依據。國外也有類似的教師教學評鑑方式，但內容比較多元。例如，Marsh (1991) 認為，學生評鑑教師教學大抵包括學習價值、教師熱誠、教學組織、師生互動、教師的開放性、教學內容的廣度、考試與評分、作業的指定、以及學生的學業負荷等九個向度；Ramsden (1991) 則認為，教學績效的評鑑應以學系或學院為對象，提出優良教學評定的步驟與內涵，包括清晰化教學目標、適當分配學業負擔、適當的學習評量方法、啟發學生獨立思考能力的教學活動等為指標。Cave 又強調，對於教師教學績效的評鑑，除了由學生對教師進行教學滿意度的評鑑外，也應輔以學生的學業成就、教育成本、退學率與畢業率、學生就業與升學狀況、入學標準等指標，以補足學生評鑑教師教學單面向評鑑方式的之不足。上述國內外的相關研究均有助於建構我國大學教師教學領導力內涵。

參、教學領導力之內涵確立

若說優質學校之行政管理指標包括知識管理、品質管理、e 化管理及績效管理等（張明輝，2011），則學校教師亦應掌握第五級領導人藉由謙虛的個性和專業的堅持，有效掌握學校人力資源，充分了解學校行政流程與相關環節，使學校組織成員適才適所，發揮行政專業領導的實質影響力（溫明麗，2000）。

一、教學領導力內涵分析

Skelton (2004) 提及大學傑出教師 (excellent teacher) 的重要標準在於教師能否提供學生正面影響，並提升學生學習動機，以提升學生學習成就。Walker (2008) 也認為，大學傑出教師基本上就是能進行高效能教學的教師 (effective teacher)，亦需對學生的生命有正面的影響力，並有能力且樂於協助學生體驗成功學習的經驗；Allan、Clarke、Jopling (2009) 除了同意上述觀點外，認為營造支持性之學習環境、搭建學生有效學習的鷹架，並讓學生自在地和教師互動等，均屬於大學教學傑出教師有效教學 (effective university teacher) 應展現的能耐。此外，大學教師也必須抱持學習者的態度，養成時時反躬自省的習慣，以達到不斷改善教學的目的 (Bain, 2004)，並致力於協助學生身心健全發展，激發學生對生命、倫理生活等價值觀的認同。

Walker (2008) 請美國 1,000 位大學生寫下「讓你最有印象的教師」後歸納出，學生所期待的優質教師特質主要有三：

(一) 教學充份準備：此即教師的教學專業知能，主要展現於教學具創新性，評分具公平性及對學生有高期待。

(二) 具有正向積極之教學與生活態度：此乃教師的教學信念，尤其指樂觀生活具幽默感且容易與人親近。

(三) 教師專業倫理：指有包容心且具同理心，並允許學生犯錯，且讓學生有歸屬感，更會尊重與鼓勵學生。

另外，Allan、Clarke 和 Jopling (2009) 則蒐集英國 195 位就讀教育相關所系的大學生意見，發現學生認定的優質教師應具備如下的表現：

(一) 具備教學領域之學科的專業知能；

(二) 能有效規劃教學活動，更能引導學生學習之個別與團體活動；

(三) 平易近人且準時上下課。

前兩者屬於教師教學的專業知能，第三項則屬於教師的教學倫理，但此也限於學生對教師教學的期待。本文之隨機訪談也曾以上述

的問題詢問學生，所獲得的答案雖不完全相同，但大同小異，均涵蓋教師的教學專業知能與倫理（包括教學信念與態度，乃至於教師的人生觀）。

同理，Lei、Cohen 和 Russler（2010）也認同 Walker（2008）實做研究結果，強調大學傑出教師應具備幽默感，畢竟幽默感易於引發學習者之學習動機。Onwuegbuzie、Witcher、Collins、Filer、Wiedmaier 和 Moore（2007）研究美國中南部 912 名就讀中型（midsize）大學的大學生後，提出溝通者、倡導者、指導者及啟發者四大教學角色，及其下所隱含之九項傑出教師教學領導力。茲分述如下：

（一）良好溝通者：教學或面對學生能有適切回應、良好的連繫者與知識傳達者（transmitter）；

（二）專業倡導者（advocator）：指能以學生為中心、該教學專業領域之教學研究的專家（professionalization）；

（三）富有責任之指導者（director）：即對教學和學生的學習具有如包容心與同理心等專業教學倫理素養；

（四）能啟發他人之生活的典範者（role model）：指超越學科專家（expert），且能熱心助人之熱愛生命的人。

由上可知，不同年代之英美大學生對於心目中優質教師的特質雖不完全相同，然而其強調的重點卻仍具有共通性。英美國家的政治與社會均偏向民主制度，那麼不同與英美的俄羅斯的師生對優質教師或卓越教學是否也有相類的觀點呢？

Lammers、Savina、Skotko 及 Churlyeva（2010）比較美國中南部 1 所中型大學（即 University of Central Arkansas）之 118 位教師與 179 位學生與 2 所俄羅斯大學（Orel State University & Moscow City University）之 45 位教師與 222 位學生之調查後發現，兩國師生對於教學傑出教師的觀點相當接近，此與本文上述論述相符合，即對於優質教師特質的認定並無文化差異。此外，該研究也統整 663 位美、俄師生對於大學傑出教師主要特徵有四項：

（一）充足的專業知識（教學力）；

（二）能尊重他人（領導力）；

（三）具備有效率的溝通與協調能力（領導力）；

（四）具有引領組織與教學變革的創造力（教學力與領導力）。

其實更早以前，Bain（2004）已從觀察美國 63 位大學教學傑出教師之教學活動，及訪談其授課學生後，歸納出五大教學傑出教師的特色，此要件與上述的特質亦大異其趣。茲統整闡述其所發現之傑出教師的要件如下：

- （一）能激發學生持續自我學習；
- （二）有同理心，並讓學生了解追求知識的意義；
- （三）能引起學生學習興趣，並指導學生有效地學習；
- （四）能成功地增進學生了解學習內容的核心價值；
- （五）能對學生人格具有持續性的影響力。

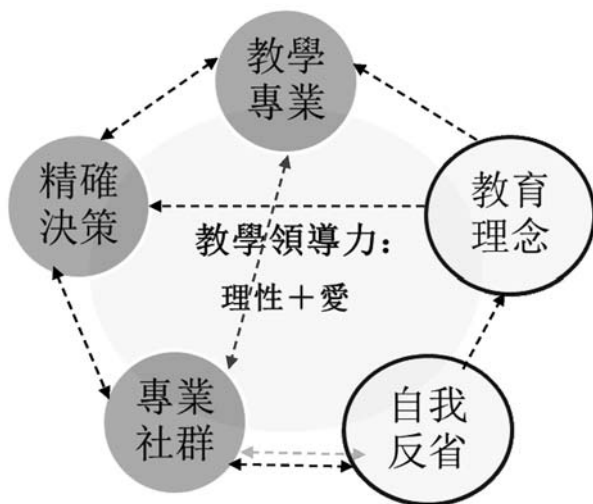
總之，教師除了應嚴謹（rigor）其學術研究外，也需要強化溝通、經營、決策等管理層面和能力，並在行動中展現探究和創新⁷的生命力，更需要涵養高尚的品德，足為人表率（McNulty & Quaglia, 2007；Gordon & Palmon, 2010）。質言之，傑出教師除了依據學生起點行為與需求，時時反省必調整課程內容與教學進度和方法外，尚需維繫教育熱忱，且熱愛與學生討論、分享。此等傑出教師之特質可歸納為需嚴謹學術研究、適切規劃教學相關內容與活動、及營造良好師生關係之「3R」（rigor, relevance, and relationship）的能力。

二、教學領導力涵蓋基本素養與實用性核心能力

21 世紀是個全球化與本土化融合的時代，而世界公民必須能與不同文化的人溝通與合作，也必須彰顯領導力的特質，故必須具備合作、溝通、批判思考倡導與創意的領導力（黃乃熒，2011）；此等領導力已成爲 21 世紀不可或缺的核心競爭能力（Vijyoti, 2011）。本文歸納大學教師教學領導力之基本素養與核心能力⁷之理論架構如圖 1 所示。

⁷ 本文所稱「教師教學領導力」之「基本素養」指教師對教學所持之基本價值與教師作為教學之領導者所具備之基本素養與能力兩部分。

圖 1 大學教師教學領導力理論架構圖



由圖 1 可知，教師教學領導力包含三大面向：

（一）由教育理念、教學專業與精確決策三大理念所建構的教學力。

（二）由教育理念、自我反省、專業社群和精確決策四大理念所建構的領導力。

（三）由教學專業、精確決策與專業社群共同組合的教學領導力，其中精確決策乃教學力與領導力的共通性知能。

析言之，教師無論教學或領導均需要進行決定，故任何優質教師皆應具備精確決定的知能。然決定乃依據個人教育理念，即教育理念是支撐教育決策的「後援與前導部隊」。簡言之，教師的教學力與領導力最關鍵的區別在於教學專業（即教學力的關鍵指標）和專業社群及自省能力（即領導力的關鍵指標）⁸。

⁸ 一般言之，教育理念包含個人的教育價值觀，如視教育為以德為核心、以愛與奉獻為主、以學生為中心、或主張做中學的活動等觀點，甚至包括對教育公平性、效率度、國際化、人文性等觀點均屬之。此等觀點一則與教師的專業背景有關，再者與個人受教育與生活經驗有關，故教育理念乃整體性地與教學相關，且融入教學力與領導力中。有鑑於此，本文之研究於編製「大學教師教學領導力」問卷時，亦將教育理念隱而不顯。

參、實徵研究設計與實施

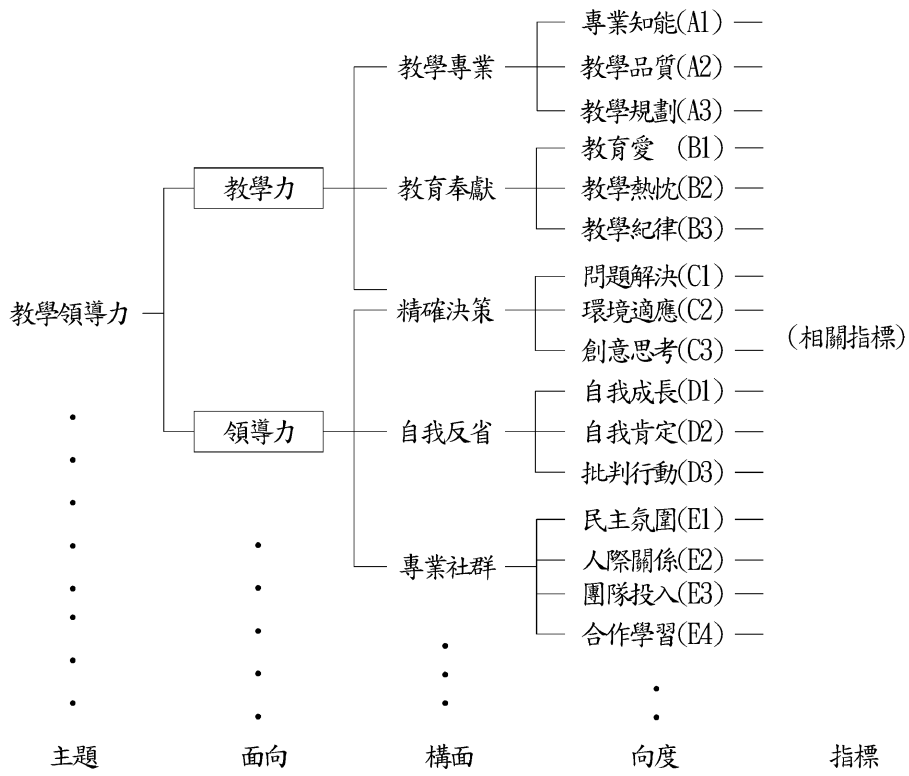
本節之實徵研究設計與實施主要指量化研究之調查問卷設計與實施，茲闡述如下：

一、研究設計

(一) 問卷設計

本文即依據上述大學教師教學領導力之 2 個面向、5 大構面，細分出 16 個向度，進行 90 個相關指標題項之問卷編製（如圖 2 所示），並透過焦點團體座談討論問卷初稿後，並據以修改⁹。

圖 2 大學教師教學領導力衡量之理論架構



⁹ 大部分問卷之內容受到專家的肯定，少部分做文字的修正，同時亦增刪少部分不甚適切的題目，包括意義過於相近或增添實際與大學教學，尤其是教師評鑑相關的題目。

（二）信效度分析

整體問卷之 Cronbach α 值達 .955，顯示問卷信度甚高；教學專業之 α 值為 .940，教育奉獻之 α 值為 .941，精確決策之 α 值為 .953，自我反省之 α 值為 .951，專業社群之 α 值為 .968，信度亦甚高。

至於效度方面，本問卷即依據文獻探討與理論論述結果進行設計後，召集專家學者及利害相關人等 26 人進行專業對話之焦點團體訪談後修改而成，故亦具有一定程度之效度。

二、問卷調查之實施與結果之統計分析

（一）問卷調查

本研究之問卷調查係依據所抽取之樣本數，郵寄給各校教務長，函請其轉發所屬學院專任教師填寫，並以所附回郵信封回收各學院填寫完成之問卷。本研究共寄發 1,200 份問卷，回收有效問卷 824 份¹⁰，問卷回收率如預期般回收率不高，但勉強可以接受，為 68.67%。

（二）統計結果分析

1. 衡量指標之重要性分析

（1）教學專業構面

專業知能之 8 個衡量指標之重要程度的平均值在 7.53 分至 8.59 分（滿分為 9 分），其中以「教師具備所授課程之專門知識」（平均 8.59 分）與「教師能了解學生能力及需求，訂定明確之教學目標及教學內容」（平均 8 分）最受重視。其次，教學規劃之 5 個衡量指標的重要程度平均值在 7.58 分至 7.81 分，以「教師能依課程目標研擬適切教學計畫」（平均 7.81 分）最受重視。至於 6 個教學品質衡量指標的重要程度平均值在 7.50 分至 7.87 分，以「教師所授課程能使學生獲得所應具備之核心能力」（平均 7.87 分）與「教師能有效運用教學時間」（平均 7.86 分）最受重視，如表 4-2 所示¹¹。

¹⁰ 若干較遲回收之問卷，約 100 份，無法納入本次之統計，但此等問卷之答題內容均一一瀏覽，於此對寄回之學校與受試者表示萬分歉意。

¹¹ 囿於文長，於此僅呈現統計一例，若讀者需要完整統計資料，可與作者聯絡。

表 2

教學品質向度

向度	平均數	標準差
a22. 教師所授課程能使學生獲得所應具備之核心能力	7.87	1.140
a21. 教師能有效運用教學時間	7.86	1.035
a24. 教師所授課程能使學生學習到完整的知識概念	7.82	1.102
a26. 教師能啟發學生之潛能	7.55	1.300
a25. 學生學習能達到預定之教學目標	7.52	1.285
a23. 教師所授課程能使學生展現良好之學習態度	7.50	1.285

(2) 教育奉獻構面

教育奉獻構面中教育愛之重要程度的平均值在 6.71 分～7.62 分之間，以「教師不因學生素質降低而放棄學生」(平均 7.62 分)最受重視；教學熱忱之 6 個衡量指標之重要程度平均為 6.82 分～7.74 分之間，以「教師能增進學生學習興趣或動機」(平均 7.74 分)最受重視。至於教學紀律之 5 個衡量指標的重要程度平均值在 7.16 分～8.29 分之間，以「教師能按時上課，絕不無故遲到、早退、調課或缺課」(平均 8.19 分)、「教師具有高度的教學責任感」(平均 8.25 分)及「教師能嚴以律己，謹守教學倫理」(平均 8.29 分)最受重視。

(3) 精確決策構面

問題解決向度之 6 個衡量指標之重要程度平均值在 6.77 分～7.63 分之間，以「教師善於規劃並有效執行教學活動」(平均 7.63 分)最受重視；環境適應之 6 個衡量指標之重要程度平均值在 7.09 分～7.66 分之間，以「教師能依據學生程度選擇適切的教學內容與方法」(平均 7.66 分)最受重視；至於創意思考向度之 5 個衡量指標之重要程度平均值在 7.05 分～7.83 分之間，以「教師能充分準備教學，並不斷創新教材與教學」(平均 7.83 分)最受重視。

(4) 自我反省構面

自我成長向度 6 個衡量指標之重要程度平均值在 7.15 分～8.28 分，以「教師能不斷反省教學歷程與成效」(平均 8.01 分)、「教師願意主動學習新事物，充實新知識」(平均 8.2 分)及「教師能不斷充實自己的專業知能」(平均 8.28 分)最受重視；6 個自我肯定衡量指標之重要程度平均值在 7.21 分～8.06 分之間，以「教師樂於教學

工作，能潛移默化學生」（平均 8 分）及「教師具有優良人格，並能以身作則」（平均 8.06 分）最受重視；5 個批判行動衡量指標之重要程度的平均值在 7.31 分～ 7.94 分之間，以「教師能自省教學缺失並求改進」（平均 7.92 分）及「教師能慎選課程內容與教法」（平均 7.94 分）最受重視。

（5）專業社群構面

民主氛圍向度 6 個衡量指標之重要程度的平均值落在 7.54 分～ 8.16 分之間，以「教師絕不能遷怒學生」（平均 8.02 分）及「教師能以客觀、公正、公平之態度對待學生」（平均 8.16 分）最受重視；5 個人際關係衡量指標重要程度之平均值在 7.41 分～ 8.02 分之間，以「教師能精確流暢地表達自己的理念或想法」（平均 7.98 分）及「教師能以同理心體認或尊重他人的」（平均 8.02 分）最受重視；5 個團隊投入衡量指標重要程度之平均值在 7.07 分～ 7.44 分之間，以「教師在團隊中能盡全力完成任務」（平均 7.44 分）最受重視；至於 5 個合作學習衡量指標重要程度之平均值在 7.60 分～ 7.84 分，以「教師能欣賞並學習同儕在教學或領導的優點或長處」（平均 7.84 分）最受重視。

2. 相關分析

為了解各面向、各構面及各向度相互間的相關性，進行相關係數檢定，統計結果如次：

（1）教學力與領導力之相關分析高達 .935，顯著水準為 .01，顯示教學力與領導力兩個面向具有高相關。

（2）教學專業、教育奉獻、精確決策、自我反省、專業社群五個構面衡量指標之相關係數在 .736 至 .889 之間，其中以自我反省與專業社群、自我反省與精確決策、教育奉獻與精確決策之相關係數較高，均在 .88 以上，顯著水準為 0.01，顯示五大構面之間彼此具有高相關。

（3）統計整體回收問卷之衡量指標，求得 120 個指標之相關係數值在 .506 至 .835 之間，顯著水準為 .01，表示 16 個向度彼此間均具有顯著相關，其中具有較高相關者包括教學熱忱與問題解決（相關係數值為 .835）、創意思考與自我成長（相關係數值為 .823）、

自我肯定與批判行動（係數值為 .823）、教育愛與教學熱忱（係數值為 .822）、民主氛圍與人際關係（係數值為 .817），相關係數值均大於 .8，顯示上述兩兩指標具有高相關，且教育奉獻、自我反省與專業社群所涵蓋之向度具有高相關，亦說明解決教育問題需要有教育熱忱。

3. 關聯性分析

依據基本屬性之關聯性檢定之統計結果發現，受試者任職之大學所在地區、性別、任教年資、所屬學院別、曾否獲得教學榮譽等變項在教學領導力上有顯著差異：

（1）大學所在地區不同，對教育奉獻、精確決策、自我反省及專業社群等四個構面之看法有差異；中部與南部地區之大學教師對此四個構面均較其他地區教師更為重視。

（2）不同性別教師對教學領導力各個構面之看法有顯著差異，且女性教師較男性教師更重視。

（3）大學教師任教年資雖不影響其對專業知能、教學熱忱、問題解決及環境適應等 4 個向度之看法，但對其他 12 個向度之看法則有差異，其中以任教 15 年以上之教師較重視教學領導力；以任教 5 年以上之教師最重視教學專業、教育奉獻、自我反省、專業社群。

（4）不同學院之教師對教學領導力的觀點有差異，以體育學院、教育學院及管理學院之教師較重視教學領導力。教育學院與體育學院之教師較重視專業知能與教學品質；體育學院、教育學院及管理學院之教師較重視教學規劃、教育愛、教學熱忱、問題解決、環境適應、自我肯定、批判行動、合作學習等向度；教育學院、體育學院、管理學院及藝術學院之教師則較重視創意思考與自我成長向度；教育學院、管理學院、文學院及體育學院之教師較重視民主氛圍；管理學院教師較重視人際關係向度；體育學院及管理學院教師則較重視團隊投入程度之間。

（5）受試者曾否獲得教育榮譽影響其對教學領導力之看法，且曾獲得教學榮譽之受試者雖在專業知能、問題解決、自我成長、團隊投入及合作學習五大向度上無差異，但曾獲得教學榮譽之受試教師較重視其他向度之教學領導力。

(6) 受試教師之大學教師最高學歷、職級、是否兼行政工作或任職公私立大學，均不影響其對教學領導力指標之看法；但私立大學教師較公立大學教師更重視教育愛。

(四) 因素分析

本文進行 90 個衡量指標之因素分析，KMO 值高達 .981，顯示極為適合進行因素分析。根據 90 個衡量指標之共同性 (communality)，共同性值在 .8 以上之指標有 7 個，共同性值在 .7 以上之指標高達 41 個，共同性值介於 .5~.6 間之指標有 6 個，此顯示多數教師認為專業知能與教學品質為教師應盡之責任。根據轉軸後之因子負荷量 (factor loadings)，將特徵值大於 1.8 之因子抽出，計得到 5 個因素，解釋變異量為 61.2%；再將因子負荷量大於 .5 者列出，可得到精減後之 55 個衡量指標，其中有 12 個指標屬教學專業構面，13 個指標屬教育奉獻構面，只有 4 個指標屬精確決策構面，8 個指標屬自我反省構面，18 個指標屬專業社群構面，顯示專業社群在理論上雖重要，但在統計上卻可忽略。然而此統計結果顯示，教學力與領導力的各構面與 16 個指標間具有高度相關。

三、結果討論

依據上述統計結果，以下依據文獻探討進行可能原因之探討。

首先，在教學專業、教育奉獻、精確決策、自我反省及專業社群 5 個構面中，大學教師最重視教學專業，平均 7.74 分，其次依序為專業社群 (平均 7.65 分)、自我反省 (平均 7.44 分)、教育奉獻 (7.41 分)、精確決策 (平均 7.38 分)。由此可見，教師均甚重視教學領導力；至於精確決策之構面分數較低，此可能因為大學教師重視顯性的教學力，卻相對忽視間接的、隱性層面的領導力；在 90 個衡量指標中，重視程度平均分數超過 8 分之指標共 13 個，此顯示本研究建構之大學教師教學領導力之理論架構尚稱完整 (complete hierarchy structure)，即指上下層因素間息息相關，且各向度間彼此影響；再者，此顯示大學教師大抵具備教學專門知識，且會以人師和良師自我惕勵。

其次，大學教師最高學歷、職級、是否兼行政職務或任職公私立

大學，均不影響其對教學領導力之看法，此顯示教師對教育專業的觀點差異不大。如文獻所言，大學教師雖然未受法定教育專業之規範，但普遍對教學領導力有一定程度的認知，惟此觀點恐大多立於其經驗而非學理的判斷，故仍待後續研究進一步證實；但私立大學教師較公立大學教師更重視教育愛，此顯示私立大學教師對學生更為關切，此或許與私立大學面臨少子化衝擊與招生困難，故教師必須更關心學生，與學生，甚至學生家長保持更好的師生關係，以穩住學生的因素有關。另外，女性教師之教育愛所以高於男性，是否與女性教師具備「女性」重視關懷之特質有關，理論上雖有此論述，但仍需進一步實徵研究去驗證。

再者，體育學院、教育學院及管理學院之教師較重視其他學院教師更重視教學領導力，而曾獲得教師榮譽之受獎者亦更肯定教學領導力之重要性，此或許因為教育學院本身強調教師專業，體育學院則非以學術研究為唯一目標，而管理學院教師本身的專業與教學領導力之內涵相通，故此三大學院較其他學院教師都更能認同教學領導力之構面與指標；曾獲獎者對教學領導力之肯定亦顯示，愈具有教育專業或愈具教育理念之教師愈認同教學領導力內之涵及其重要性。

服務年資達 15 年以上之教師可能因為教學經驗較為豐富，故更能肯定教學領導力之重要性；南部與中部地區教師相較其他地區教師更重視教學領導力，此可能與中南部教師對教師專業成長的渴望有關，相對的，東部地區教師可能因為環境因素，影響其專業成長的需求與企圖心，故也較不重視教學領導力，北部地區教師雖也肯定教學領導力的重要，但比中南部教師不重視的原因可能因為北部地區學校數較多，且競爭壓力大，其接受專業研習的機會亦相對較多，故並不對教學領導力表現出特別重視。

至於因素分析結果顯示，教學紀律、環境適應、創意思考、自我成長、批判行動、民主氛圍、人際關係等向度相對不顯著，考其原因可能與大學教師強調教學自主的理念有關，且大學教師因重視直接與教學相關的因素，尤其是教學的專門領域知能與其研究，故較不重視教學的環境、教學倫理等隱性或間接的教學領導力因素。

肆、結論與建議

大學教師雖然在其學術的專門領域從事研究和教學，但是大多未接受教育專業訓練，本研究之文獻探討、實地訪談及問卷調查研究結果之大學教師教學領導力之內涵及影響因素，應有一定程度的價值。以下歸納之間主要結論，並提出若干建議。

一、結論

本文透過對文獻分析、半結構式深度訪談後，歸納大學教師教學領導力可分為教學專業與教育奉獻（教學力）及自我反省與專業社群（領導力）構面，而精確決策乃教學力與領導力共通的構面，且無論教學專業知能、教育奉獻精神、教師自我反省能力、教師專業社群對話、對教學進行精確決定等各向度間均具有高相關。詳言之，依據理論論述，教師教學領導力各項度可細分如下：

（一）教學力的面向：包括教育理念、教學專業與精確決策三大理念。

（二）領導力的面向：包括教育理念、自我反省、專業社群和精確決策四大理念。

（三）教學力與領導力的共通面向：指教學專業、精確決策與專業社群所建構的面向，其中精確決策乃教學領導力的共通知能。

至於問卷調查後之統計結果發現，更確立臺灣公私立大學教師教學領導力之內涵與指標。統計結果可歸納出如下之發現：

（一）大學教師普遍認為教學領導力的內涵相當重要，並認為教學專業知能是教師的基本要件：優質教師除了應該具備教學力之外，也必須具有領導力，教師的領導力除了教師教學力所涵蓋的精確決定外，還包括自我反省和專業社群兩大構面。自我反省的構面包含自我成長、自我肯定（自信心）與批判性行動，專業社群的構面則包含民主素養、維繫良好人際關係、樂於投入團隊合作。

（二）公私立大學教師無論其學歷或是否兼任行政職務均認為教學領導力內涵甚為重要：總括言之，無論公私立大學教師之學歷為何，是否兼任行政工作，大部分教師都認為必須「具備所授課程之專門知

識」，此亦是大學教師必備的基本知能，若無此能力，則無法符合教師基本條件；此外，大學教師在一定程度上皆認同本研究建構之大學教師教學領導力之內涵，並認為是大學教師重要的核心能力或專業素養。此外，專家座談也強調，溝通、協調、計畫、分享、主動、願意等是教師領導力很欠缺卻很重要的知能。

（三）性別、服務年資、不同學院、曾否獲得教學榮譽獎等因素都會影響大學教師對教學領導力內涵的觀點：依據調查問卷統計分析得知，受試教師大多肯定本研究所提之教學領導力對大學教師的重要性，而影響教師教學力和領導力之主要因素包括教師的性別、服務地區、服務年資、服務學院、及是否曾獲得教師教學榮譽等。

惟服務於不同地區的大學教師，除教學力之教師專業知能，在領導力的內涵上則有顯著差異，由此可見，不同地區的文化和環境因素將影響大學教師對教學領導力內涵的觀點。性別之所以會影響大學教師對教學領導力之結果還尚待需要後續研究以證之。但是在專家座談會上的確有男性專家認為，雖然「教學領導力」的議題相當重要，但大學教師普遍較欠缺領導力；因為，大學教師的自主意識，雖可以維繫教師教學自主和學術自由，但卻可能因此而流於「自閉」或獨斷，故大學應多倡導教師專業社群的對話風氣，以避免教師囿於自我的意識型態而傷害學生的受教權，乃至於自己的學術生命。

（四）教學專業乃大學教師應具備的基本要件：本文所建構之大學教師教學領導力的五個構面彼此間存在緊密關係，且可提供臺灣公私立大學用於提升教師專業素養。再者，除了教學專業受到大學教師共同認定為大學教師應具備的知能外，教育奉獻、精確決策、自我反省及專業社群等構面，則受到服務地區、任職學校、性別、服務年資與獲得教師榮譽獎項等因素的影響。

綜上所述，依據統計結果得知，大學所在地區、教師性別、任教年資、所屬學院別、是否曾獲得教學榮譽等因素明顯影響教師對教學力與領導力之看法；但最高學歷、職稱、是否兼行政職務或任職公私立大學，卻不影響其對教學領導力指標之看法。

二、建議

依據上述結論，本文提出以下建議，提供各大學或教育主管機構落實教師評鑑或提升師資素質之參考：

第一，大學教師彈性薪資的選拔可借用本文教學領導力的向度與指標：因為本研究之大學教師教學領導力之向度與指標獲得受試者認同，故可供大學制定彈性薪資制度與落實優質教師評鑑之參照。至於臺灣目前公私立大學教師是否皆已具有本文提出之大學教師教學領導力，則仍待進一步對教師教學領導力現況之研究方可確立。

第二，大學教師需要接受教育專業培訓：大學教師或有教育愛或教育熱忱，但大多未曾接受教育專業培訓，故可能囿於其教育專業的不足而導致其邁向卓越教學之路事倍功半，故建立大學教師教育專業培訓的終身學習機制不可或缺。

第三，宜循序建立大學教師的教育專業證照制度：雖然大學校務評鑑、系所務評鑑及教師教學評鑑行諸有年，但大學教師的職涯規劃尚未普遍落實，若干大學雖設有5年或6年服務與升等條款，「逼迫」教師升等與專業成長（empowerment），但對於已是教授職等的教師則難有永續學習的規範。當然，大學教師屬於學術自由的社群，其是否應如中小學教師般，被「催促」、「督促」或獎勵進行專業進修仍有爭議，但依據文獻、訪談和統計結果發現，大學教師並不反對教育專業成長，他們需要的是建立公平、正義的制度並受到尊重，故政府或各大學在推動教師「教學數位檔案」（e-portfolio）以提升教師教學領導力之際，應先讓教師發揮自我反省、自我肯定、適應組織變革、創新教學、乃至於團隊合作與社群分享之專業知能，俟教師認知並精熟教學數位檔案後，則推動教育專業證照之制度亦將可水到渠成。

第四，教師的教育愛亟待提升：教育愛與教育熱忱是一體的兩面，亦是教育永續發展的關鍵，更是教師面對問題、適應組織環境變革之動力源（Miliband, 2004）。質言之，具有教育愛的教師會對學生有較高的期待，也會積極致力於提升其教學品質，因此會試圖強化學生的學習動機，更會進行有效的適性教學。尤其目前大學教師教學、研究與輔導和服務的指標尚未完備，若能善用本文建構之教學領導力的內

涵，應有助於激勵教師熱忱，督促教師對其教學投入更多心力，也較能自省和透過教師的專業社群對話，形塑自我學習和自我肯定的良師典範。

第五，優質教師的相關獎項應和卓越教學計畫、系所務與校務評鑑結合，且教學卓越經費應用於辦理教師專業成長、形塑教師專業社群及減輕教師教學時數上：大學教學卓越計畫補助和優良教師選拔均定位為教學優質，故教師因為優質教學領導力所獲得的獎項應作為卓越教學計畫補助的參照之一；相對的，教學卓越計畫的經費亦應補助各大學用以減輕教師教學負擔，讓教師對學生的教學和輔導更為投入，以達到關心學生、協助學生和提升學習成效之目的；同時，教學卓越計畫補助的經費亦宜用於鼓勵學院辦理「教學策略研討會」或成立「教師教學專業成長社群」；且每個系所至少宜成立一個專業成長社群，學校內更應成立跨系所、不限於一個（5人以上即可成立）之教師專業成長社群，且每學期至少應舉辦2場教師專業成長，一次邀請校外人員；另一次邀請校內教師，分享課程改革與教學創新等實際作法，鼓勵不同領域教師分享教學經驗，提供教師學習與觀摩；此外，並可激勵教師善用知識科技，製作優質教師教學影片，以促進教師教學領導力在廣度和深度上的自我提升。

參考文獻

- 丁文祺（2008）。國民中學校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐與學校效能關係之研究（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學成人教育研究所，高雄市。〔Ting, W. C. (2008). *Research on the relationship of junior high schools between principal's teaching leadership, teachers' community interaction, teachers' professional practice and school effectiveness* (Unpublished doctoral dissertation). Graduate Institute of Adult Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.〕
- 毛郁雯（2000）。大學實施「學生評鑑教師教學」之研究：以國立臺

- 北師範學院為例（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院國民教育研究所，臺北市。〔Mao, Y. W. (2000). *The study of students rating of instruction at National Taipei Teachers College* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Compulsory Education, National Taipei Teachers College, Taipei.〕
- 王保進（1993）。高等教育表現指標之研究（未出版之博士論文）。國立政治大學教育研究所，臺北市。〔Wang, B. J. (1993). *Performance indicators of higher education* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Chengchi University, Taipei.〕
- 王英州（2007）。臺東縣國民小學校長課程領導與教師教學效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學教育系，臺東市。〔Wang, Y. J. (2007). *A study of the relationships between principals' curriculum leaderships and teachers' teaching effectiveness in the elementary schools in Taitung County* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taitung University, Taitung.〕
- 林家蓉（2005）。桃竹苗四縣市國民小學校長教學領導與教師文化之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹師範學院教育研究所，新竹市。〔Lin, C. R. (2005). *The study of the relationship between principal instructional leadership and Teacher culture of elementary School in Tao-yuan County, Hsin-chu County, Hsin-chu Cifg, and Miao-li County* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Education, National Hsinchu Teachers College, Hsinchu.〕
- 國立臺灣科技大學（2011）。100 全國大專校院校長會議活動手冊。臺北市：作者。〔National Taiwan University of Science and Technology (2011). *2011 The presidents meeting handbook of university & college in Taiwan*. Taipei: Author.〕
- 張明輝（2011）。優質學校教育指標——行政管理、領導與學校文化。取自 [http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/artical/betternessschoolindicators \(leadership,administrationandculture\).pdf](http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/artical/betternessschoolindicators (leadership,administrationandculture).pdf) 〔Chang, M. F. (2011). *The excellent schooling indicators of educational administration, leadership and school culture*. Retrieved from [http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/artical/betternessschoolindicators \(leadership,](http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/artical/betternessschoolindicators (leadership,)

administration and culture).pdf]

- 張俊紳（1997）。國民小學教師教學效能之研究——不同教學效能信念類型教師的教學表現及其教學生產力（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。〔 Chang, C. S. (1997). *A study on the teaching effectiveness of elementary school teacher: Types of belief on teaching effectiveness and its relation to the performance and productivity of teaching* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung City. 〕
- 張國強（2010）。臺中縣國民小學校長教學領導與教師專業學習社群互動之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學教育學系，臺中市。〔 Chang, K. C. (2010). *The study of relationships between principal instructional leadership and the interaction of teachers' professional learning communities of the elementary school in Taichung County* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taichung University of Education, Taichung. 〕
- 張德勝（1998）。學生評鑑教師教學：以花蓮師範學院為例。載於國立花蓮師範學院（主編），八十六學年度師範教育學術論文集（1），1-22。花蓮市：國立花蓮師範學院。〔 Chang, T. S. (1998). Students rating of instruction at National Hualien Teachers College In National Hualien Teachers College (Ed.), *1997 Collections of educational essays of teachers training (1)* (pp.1-22). Hualien City: National Hualien Teachers College. 〕
- 張德銳（1992）。國民小學教師評鑑之研究。臺北市：師大書苑。〔 Chang, D. R. (1992). *The study of teaching evaluation in elementary schools*. Taipei: Shtabook. 〕
- 教育部（2011）。獎勵大學卓越計畫。取自 http://www.csal.fcu.edu.tw/Edu/program_petition.asp〔 Ministry of Education (2011). *Program for promoting teaching excellence of universities*. Retrieved from http://www.csal.fcu.edu.tw/Edu/program_petition.asp 〕
- 郭明堂（1995）。國小教師任教專長、教學經驗、養成型態與其教學效能之研究（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學教育研究所，

- 高雄市。〔Guo, M. T. (1995). *Study of teaching speciality, teaching experience and pre-service training style for its teaching effectiveness in elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung City.〕
- 郭為藩（1987）。大學教師的學術自由與社會責任。*理論與政策*，2，20-33。〔Kuo, W. F. (1987). University teachers' academic autonomy and their social responsibility. *Theory and Policy*, 2, 20-33.〕
- 陳木金（1997）。國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究（未出版之博士論文）。國立政治大學教育研究所，臺北市。〔Chen, M. J. (1997). *The study of the relationship on teachers' leadership skills, classroom management strategies and teaching effectiveness in Taiwan elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Chengchi University, Taipei.〕
- 彭森明（2010）。大學生學習成果評量：理論、實務與應用。臺北市：高等教育。〔Peng, S. M. (2010). *Assessing college student learning outcomes: Theory, practices and application*. Taipei: Higher Education.〕
- 黃乃熒（2011）。全球領導與國際教育。臺北市：學富。〔Whang, N. Y. (2011). *Global leadership and international education*. Taipei: Pro-Ed.〕
- 黃炳煌（1990）。二十一世紀我國高等教育的展望。淡江大學教育研究中心二十一世紀基金會（主編），*彩繪二十一世紀的臺灣教育*（pp.2-10）。臺北市：中華徵信。〔Huang, B. H. (1990). The perspective of higher education in Taiwan for 21st Century. The Fundation of Tamkang University Educational Research Center for 21st Century (Ed), *Scope of education for 21st centry in Taiwan* (pp.2-10). Taipei: China Credit Information Service Ltd.〕
- 溫明麗（譯）（1995）。*新教育學*。（原作者：W. Carr）。臺北市：師大書苑。〔Carr, W. (1995). *For education: Towards critical educational inquiry* (Sophia M. L. Wen, Trans.). Taipei: Shtabook.〕

- 鄒冰凌（2011）。教師教學領導力理論學習讀後感。取自 http://www.unjs.com/zuowen/duhougan/20110307113928_592167.html [Zou, B. L. (2011). The reflection on the theory of teaching leadership. Retrieved from http://www.unjs.com/zuowen/duhougan/20110307113928_592167.html]
- 蔡政明（2003）。國民小學校長課程領導與教師教學效能之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中師範學院國民教育研究所，臺中市。
[Tsai, C. M. (2003). *The research of elementary schools principal's curriculum leadership and teaching effectiveness* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Compulsory Education, National Taichung Teachers College, Taichung.]
- Allan, J., Clarke, K., & Jopling, M. (2009). Effective teaching in higher education: Perceptions of first year undergraduate students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 262-272.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Cave, M., Hanney, S., & Kogan M. (1991). The use of performance indicators in higher education: A critical analysis of developing practice (2nd ed.). London, UK: Jessica Kingsley.
- Centra, J. A., & D. A. Potter (1980). School and teacher effects: An interrelational model. *Review of Educational Research*, 50, 273-291.
- Cuttance, P. F. (1990). Performance indicators and the management of quality in education. Keynote address prepared for the *3rd National Conference on Indicators in Education*, Canberra.
- Frey, N. (2011). *The effective teacher's guide: 50 ways to engage students and promote interactive learning*. New York, NY: The Guilford.
- Gordon, M. E., & Palmon, O. (2010). Spare the rigor, spoil the learning. *Academe*, 96(4). Retrieved from <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2010/JA/>
- Green, J. (2011). *Education, professionalism, and the quest for accountability: Hitting the target but missing the point*. New York,

NY: Routledge.

Joyce, B., & Calhoun, E. (2010). *Models of professional development: A celebration of education*. London, UK: Sage.

Krasimir, V., Abresch, R. J., Fedyschyn, C. P., Haltom, M. F., Smith, M. G., & Spellman, S. I., & Mamadi, C. (1996). *The teaching of leadership: A comparative analysis*. Maxwell AFB, Ala.: Air University.

Lammers, W. J., Savina, E., Skotko, D., & Churlyeva, M. (2010). Faculty and student perceptions of outstanding university teachers in the USA and Russia. *Educational Psychology*, 30(7), 803-815.

Lei, S. A., Cohen, J. L., & Russler, K. M. (2010). Humor on learning in the college classroom: Evaluating benefits and drawbacks from instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37(4), 326-331.

Lupton, R. (2006) How does place affect education. In S. Delorenzi, (Ed.), *Going places: Neighbourhood, ethnicity and social mobility* (pp.59-71). London, UK: Institute of Public Policy Research.

Massachusetts Society of Professors. (2004). *Evaluation of faculty and librarians*. Retrieved from <http://faculty.ulm.edu/msp/contract.html>

McAteer, M. (2010). *Achieving your masters in teaching and learning*. Exter: Learning Matters.

Menter, I., & Murray, J. (2011). Introduction: Capacity building in teacher education research. In Menter, I. & Murray, J. (Ed.), *Developing research in teacher education* (pp. 1-6). New York, NY: Routledge.

Marsh, H. W. (1991). Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: A test of alternative high-order structures. *Journal of Educational Psychology*, 83, 285-296.

Miliband, D. (2004). Choice and voice in personalized learning. In OECD (Ed.), *Schooling for tomorrow publications: Personalising education* (pp.21-30). Paris, France: OECD.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M. T., Filer, J. D.,

- Wiedmaier, C. D., & Moore, C. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44(1), 113-160.
- Pakaluk, M. (2005). Aristotle's Nicomachean ethics: An introduction. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Piercy, N. F. (2002). Research in marketing: Teasing with trivia or risking relevance? *European Journal of Marketing*, 36 (3). 350-363.
- Powell, W., & Kusuma-Powell, O. (2010). *Becoming an emotionally intelligent teacher*. Thousand Oaks, CA. & London: Sage.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129-150.
- Rogers, B. (2002). *Teacher leadership and behavior management*. London, UK: Paul Chapman.
- Robertson, J. (2002). The boss, the manager and the leader: Approaches to dealing with disruption. In B. Rogers, (Ed.), *Teacher leadership and behaviour management* (pp. 20-39). London, UK: Paul Chapman.
- Satterthwaite, J. (2011). Truths and values: Education in a cynical and skeptical society. In J. Satterthwaite, P. Heather, P. Sikes and S. Webster (Eds.), *Truths in education: Truths and values* (pp. 3-28). Sterling, UK: Trentham Books.
- Schön, D. (1995). Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27(6), 26-34.
- Sizer, J. (1982). Institutional performance assessment under conditions of changing needs. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 6, 17-28.
- Srivastava, K. (2010). *How you sharpen the key result areas to hit key organizational target*. Retrieved from http://www.powerhrforum.org/pdfs/Borchure-Designing_Outcome_Centric_KRAs.pdf
- Tannenbaum, R., & Schmidt, W. H. (1973). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, May/June, 162-180.

Vijyoti (2011). *Student life education platform for work readiness skills*.

Retrieved from <http://cucai.org/pdf/vijyoti.pdf>

Walker, R. J. (2008). 12 characteristics of an effective teacher. *Educational Horizon*, 87(1), 61-68.

謝誌

本文乃作者與協同主持人（華梵大學工業工程與經營資訊學系副教授鄧振源）及研究員（國家教育研究院教育資源及出版中心資料組主任吳明珣及編審陳賢舜）完成國家教育研究院「大學教師教學領導力內涵及其指標」之專案計畫後，作者依據研究成果另行撰寫成文者，研究期間承蒙國家教育研究院補助該專案，鄧振源副教授擔任計畫協同主持人，協助完成量化研究之統計等，吳明珣主任與陳賢舜編審協助行政與參與討論，無任感恩，特此一併致謝。

國小教師家庭作業管理策略之發展

鄭依琳 *

摘 要

家庭作業是教學的一部份，具有其教育的價值，然而，家庭作業的學習價值往往因為其執行的場域不在學校環境內而產生可能的困擾。本文之研究嘗試歸納家庭作業的管理策略，建議國小教師從家庭作業的安排階段、執行階段與回饋階段積極的管理家庭作業，在安排階段教師可明示家庭作業的價值、評估學生的能力並引發學生參與家庭作業的動機；在執行階段，教師可指導學生自我調節策略、建議完成家庭作業的時間和場所，並建立正面的親師溝通管道；在回饋階段，教師需確定家庭作業完成的品質、兼重過程與結果並檢視學習成效。透過教師的管理，一方面減少家庭作業可能產生的問題，另一方面也使家庭作業的學習價值有最大的發揮，讓學生從完成家庭作業的歷程中，獲得更充分的能量。

關鍵詞：家庭作業、管理策略、國小教師

*鄭依琳，國立高雄師範大學教育研究所博士生

電子信箱：morlyilin@gmail.com

來稿日期：2012 年 2 月 27 日；修定日期：2012 年 3 月 9 日；採用日期：2012 年 12 月 20 日

The Development of Homework Management Strategies for Elementary School Teachers

Yi Lin Cheng*

Abstract

Homework is a part of instruction of valuable help. However, the problems of homework emerge exactly when the works are done at home. This study provides in a general fashion some strategies to manage homework effectively. It also offers some suggestions for the assignment, execution and feedback of homework. To assign means to highlight homework value, to evaluate students' abilities and to motivate. To execute effectively demands that the students must be trained about self-regulation, environment adaption and schedule control as well as to be in good communication with parents. The feedback requires from teachers a regular check of homework's quality, a revision of the process and a valuation of the effect on students. Only so, homework may bring benefit and enhance the learning abilities of students.

Keywords: homework, management strategy, elementary school teacher

*Yi Lin Cheng, Doctoral Student, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

E-mail: morlyilin@gmail.com

Manuscript: Received: February 27, 2012; Modified: March 9, 2012; Accepted: December 20, 2012

地點：國小校門口

時間：放學時間

學生 A：「今天作業好多，好倒楣，我一點也不喜歡寫作業。」

學生 B：「沒關係，我有解答本。」

壹、前言

上述的對話情境來自於國小的放學現場，兩名學生談論的是自己對家庭作業的評價，並討論到完成家庭作業的方法，無論學生喜歡或不喜歡，無論學生對於家庭作業是否有興趣，家庭作業幾乎天天都有，學生 A 的觀點以及學生 B 完成家庭作業的方法，相信有經驗的國小教師應該不陌生。

家庭作業來自於學校，教師是家庭作業的主要規劃者，教師頻繁的安排家庭作業，顯示家庭作業應有其一定的學習價值（胡鏈輝，1983; Cooper, 1994; Sullivan & Sequeira, 1996; Connors, 1991）。然而，家庭作業來自於學校，孩子完成家庭作業的場所卻在家庭或安親班，因此，脫離學校場域後，孩子若對家庭作業有疑問，或者家長或安親班教師對家庭作業的要求不太了解時，往往不容易立刻獲得解答或協助；另一方面，每個家庭的生活作息不同，能夠給予孩子完成家庭作業時所需要的協助或監控也不一樣，更甚者，對於孩子的家庭作業，每個家長的觀點不一，有些家長希望能少一些，有些則希望多一些，有些希望平時少一點，假日多些；另一些則因為假日要安排活動，則希望教師週末不要派功課。

家庭作業的問題來自於學校，而衍生於家庭，近年來越來越多的家長選擇安親班，除了因為工作因素無法接送孩子放學之外，孩子的作業問題可能也是許多家庭的考量，大部分的安親班教師取代了家長作為家庭作業監控者的角色，負責處理孩子學校的家庭作業與考試複習，有些安親班甚至也有自己安排的家庭作業。

家庭作業是孩子的一項學習延續，家長或安親班教師對於孩子家庭作業的協助往往是監控其完成的進度與品質，協助孩子專心，以及

避免其他可能使孩子分心的各種因素，如電視卡通或電動玩具等，延續這樣的觀點，教師在規劃家庭作業的同時，若能考量孩子完成家庭作業的時間、場地、資源等各種因素，並在安排家庭作業時，一方面說明家庭作業的完成方式與標準，另一方面也指導孩子完成家庭作業的自我管理策略，使孩子在完成家庭作業同時，能自我設定目標，逐步完成家庭作業的要求、能督促自己提升完成家庭作業的品質與效率、能對有問題的家庭作業尋求協助或支援等，家庭作業的學習功能應可以得到最大效果的發揮。

因此，本文之研究者嘗試發展國小教師家庭作業的管理策略，先分析家庭作業的定義與價值，藉以了解家庭作業的基本概念，再者探討家庭作業的相關問題與策略，並以國小教師規劃與安排家庭作業為主要情境，發展國小教師家庭作業管理策略，使這一項來自於學校的家庭作業擁有更大的學習能量。

貳、家庭作業的定義與價值

家庭作業是什麼？其功能與價值為何？本文之研究者針對家庭作業的議題進行分析與釐清，藉以對家庭作業的概念有精要的理解，以下分為三部分，分別陳述家庭作業的定義、目的與功能。

一、家庭作業的定義

家庭作業（homework）在目前臺灣的教育環境中出現頻繁，不論是教師透過家庭聯絡簿的指派、學習檔案裡的學習單、口語的叮嚀，或是寒假作業、暑假作業等等，學童的家庭作業幾乎天天都有，種類也包羅萬象，但對於家庭作業的明確範疇卻可能較為模糊。

在此一部分中，研究者欲從家庭作業的定義進行分析，藉以建立對家庭作業議題的探究基礎。整理家庭作業之相關定義如下表 1：

表 1
家庭作業相關定義

出處	定義
Bembenutty (2011) 訪問 Cooper 的看法	家庭作業是學校教師讓學生於非教學時間完成的任務安排。
Connors (1991)	家庭作業是在課堂上分配給學生的作業，並讓學生在課堂外或非學校時間完成的。
王彩緞 (2009)	家庭作業是經由課程安排學習之後，授課教師指派給學生，課後回歸到家庭，在學生或家人安排協助互動之下進行之與學習相關的練習或延展活動。
盧致崇 (2004)	家庭作業是學生於課後時間所進行的學習任務，是在校學習的一種延伸，學生有較大自主權選擇在不同時間或不同情境中完成，通常教師會說明該項作業所欲達到的標準。
李郁然 (2002)	家庭作業係指教師於上課期間指定給學生的作業，要求學生利用放學後的時間完成，教師通常會利用聯絡簿要求學生紀錄每日的家庭作業，以利於學生在放學後，依照教師規定的標準，達到教師的要求。
方茹蕙 (1999)	回家功課是學校教學的延伸，讓孩子們有機會在家以自己的速度進行練習，更重要的讓孩子們有機會培養責任感和進一步的承擔責任。

從上述表 1 中可以發現，學者們傾向將家庭作業定義為學校教師安排學生於課後的非教學時間所完成的任務或活動，並將家庭作業視為學校學習材料的延續。因此，本文之研究者嘗試將家庭作業界定為教師依據教學目標，延續學校的教學活動，安排學生在非教學時間所進行與教學內容相關之任務活動。

二、家庭作業之目的

家庭作業是學校教師依據課堂教學進度所規劃的作業與練習活動，應具有教學與學習之價值，Cooper (2007) 整理實徵研究的結果，認為家庭作業可以有效的提升學生的學業成績，教師每天規定家庭作業，不但可以收到預習與複習的效果，同時可以擴大學習的領域（胡鏈輝，1983），透過家庭作業，教師企圖協助學生發展與拓展學習的

能力。

Cooper (2007) 認為家庭作業的目的可區分為「教育性的目的」以及「非教育性的目的」兩類，教育性目的中，家庭作業可以達到「練習」、「預習」、「統整學習」以及「延展學習」之目的，而在家庭作業的非教育性目的中，家庭作業也可以促進親子溝通、完成規定的指令、促進社區關係，甚至達到處罰的目的。

Sullivan 和 Sequeira (1996) 認為家庭作業的目的在於延續學校的功課，並對學生的學習產生幫助，透過預習型、練習型與延展型的家庭作業，教師一方面給予足夠的引導與指示，教導學生閱讀新的教材，另一方面反覆練習課堂上所學習的技巧或觀念，並嘗試引導學生應用與遷移課堂所學於新的學習情境。

而 Connors (1991) 嘗試從不同的目的劃分家庭作業的類別，認為家庭作業可以分為練習型 (practice homework)、準備型 (preparation homework)、延展型 (extension homework) 與創意型 (creative homework) 等四大類。練習型家庭作業提供學生精熟特殊的技能，增強教室呈現的教材；準備型家庭作業提供學生為即將到來的學習單元做準備；延展型家庭作業在於讓學生將所學到的技能與理念遷移至新的情境，這樣的遷移需要抽象思考的能力；而創意型的家庭作業類似於統整性的家庭作業，需要花費較多的時間，可能是數天或是數個星期，其內容在於讓學生面對某一問題情境時，能統整許多相關的技能與觀念，產生需求的回應。

Xu (2010) 在其編製的家庭作業目的量表 (Homework purpose Scale) 部分，建構家庭作業具有三項目的，包括「學習導向」目的，例如「完成家庭作業幫助你了解課堂所學習的內容」；「成人導向」目的，例如「完成家庭作業使家人更了解你在學校的學習」以及「同儕導向」目的，例如：「完成家庭作業使你有機會可以和同學一起工作」等。

綜合上述的資料，可以發現「教師」規劃家庭作業的目的大致包含「預習」、「練習」、「延展」以及「統整」等目的，家庭作業配合著教學的步驟，在教學活動進行前，教師可透過預習型的家庭作業，協助學生對即將學習的材料有初步的了解；而在教學活動進行過

程中，教師規劃練習型家庭作業，幫助學生對於課堂教材的記憶與熟練，而實施延展型家庭作業時，可協助學生認知的類化與遷移；在教學活動結束後，教師利用統整型之家庭作業進行學習的歸納，則具有統整所學、循序啓發之目的。

然而「學生」完成家庭作業之目的則包括「學習導向」目的、「成人導向」目的以及「同儕導向」目的，其中教師規劃家庭作業的各項目的多希望學生能熟練或統整所學，與學生完成家庭作業「學習導向」目的較為呼應，然而教師在規劃或安排家庭作業時，也應注意學生完成家庭作業之「成人導向」以及「同儕導向」等目的，教師安排的家庭作業若能使孩子多與學校教師、家庭成員或同學朋友互動，可能更能協助孩子完成家庭作業。

三、家庭作業的功能

Cooper（1994）認為家庭作業具有正面與負面的功能，就正面功能而言，家庭作業有助於學習的成效、對長期的學業成就有幫助、能協助學生養成較佳的學習習慣、並使家長對於學校有正面的評價與認識；然而，家庭作業也可能拉大學生差距、造成學生厭倦、無暇參與課外活動、導致學生欺騙、抄襲等不良習慣。

Connors（1991）認為家庭作業若透過適當的規劃與執行，則具有教導學生如何規劃時間、協助教師教導更多的教材、協助學生為升學做準備，也有助於創造力的提升。家庭作業可以教導學生如何學習、鼓勵學生以及提升學生學習的意願、使家長了解學生在學校的學習、幫助教師了解學生的學習狀況，並能給予適當的協助，家庭作業鼓勵正向的學校與家庭之間的溝通，並涵蓋家長與其他家庭成員在內、為教室的學習提供增強與支持、提升學生責任、獨立與做決定的技巧、且對於學校表現有幫助等正面功能。然而，Connors 也提醒若未經過仔細的規劃與評估，家庭作業可能產生負面的功能，包括家庭作業容易導致學生的焦慮與挫折、家庭作業並非總是經過計畫，且不一定與學習有關的、家庭作業若安排在週末或假日，將與學生的休息時間衝突、家庭作業容易導致學生扭曲事實與說謊、學校教師之間若無適當的合作，可能導致學生某一時期家庭作業份量過多、教師不一

定對家庭作業進行檢查與提供意見、學生可能缺乏有助於完成家庭作業的環境、若在課堂結束前交代家庭作業，可能沒有時間闡明與解釋作業的目的、而將部分的課本與練習帶回家複習時，也容易導致學生忘記將這些課本再帶來學校、或家庭作業被當成懲罰學生的一種方式等。

王彩緞（2009）研究發現國小高年級學童多認為家庭作業具有可以「預習」、「複習」、「對學習的內容更加熟練」、「成績會更好」、「可以拓展知識」等正向功能，同時國小高年級學童也往往容易對家庭作業「產生厭惡心理」，覺得家庭作業「厭煩和無聊」、「占用其他活動時間」等，顯示國小高年級學童應能認知到家庭作業對於學習的幫助，卻面對教師日復一日的家庭作業安排不免心生厭倦。

彙整上述觀點，家庭作業應具有對學習的正向功能，而教師在規劃家庭作業的同時，若能多方考量，事先解釋家庭作業的目的，指導家庭作業完成的相關策略，則應能降低家庭作業導致的負向影響，使家庭作業的學習正向功能得到最大的發揮。

整體而言，家庭作業是教師依據教學目標，延續學校的教學活動，安排學生在非教學時間所進行與教學內容相關之任務活動，應具有正面的教育價值，教師為主要的家庭作業規劃者，其在家庭作業的規劃方面大致包含「預習」、「練習」、「延展」以及「統整」等目的，而學生完成家庭作業則包括「學習導向」目的、「成人導向」目的以及「同儕導向」等目的，教師在規劃與管理家庭作業時，需同時考量教學目標、家庭作業的安排目的以及學生完成家庭作業的目的，才可能使家庭作業的教育價值得到充分的發揮。

參、家庭作業的問題與相關策略

家庭作業具有其學習的目的與功能，然而卻可能因學生的能力不同、完成家庭作業的環境不同、家庭資源不同等而產生問題，面對問題的產生，教師應在規劃與安排家庭作業時進行積極的管理，促使家庭作業的學習功能有最好的發展空間，以下針對家庭作業的問題與相

關策略等兩部份進行資料彙整，並據以做為發展國小教師家庭作業管理策略之基石。

一、家庭作業的問題

教師是家庭作業的主要規劃者與檢核者，家庭作業的問題最終都將交由教師著手處理，如同 Cooper（1994）的看法，家庭作業具有正面與負面的功能，管理得當則具有正面的價值，缺乏審慎的規劃與安排則容易導致對學習負面的影響。Corno（2000）提出教師安排家庭作業容易遇到的瓶頸，大致可以包括「種類」與「難度」兩方面：在種類方面，家庭作業的變化多決定於教師決定家庭作業的複雜度，只安排某單一形式的家庭作業，可能窄化學生的學習，但太過於複雜的安排方式，又容易導致學生的挫折；而在難度方面，太苛求的作業，容易使學生在面對功課時，只能反覆的思考自己的弱點，而非如何完成；相反的，太過於簡單的家庭作業，則使人覺得無聊，產生厭煩。

Daniel（1996）曾以教師的身分表示其教學困擾中，家庭作業就占 90% 的成份，對於要如何使學生如期完成作業，並讓學生對於做作業一事樂在其中，需要教師花費許多心思。而徐嘉怡（2001）的研究也呼應，許多教師對於學生遲交作業或是無法如期完成感到困擾。

Heron、Hippler 與 Tincani（2003）提醒家庭作業的完成應包含「寫完」以及「寫正確」兩個面向，學生只是把家庭作業寫完而錯誤百出是不足以稱為完成家庭作業的。

由上述的資料可以發現，家庭作業的問題包括學生不想寫家庭作業、學生能力不足以完成家庭作業、家庭作業缺交或遲交，或者學生只是草率的把家庭作業寫完，內容卻錯誤百出等。家庭作業是教師依據教學的目標交由學生在非教學時間完成的學習任務，屬於教學的一種延續。然而，在脫離了學校教學場域後，教師須考量學生獨立完成家庭作業所需要擁有的資源或策略，才能使家庭作業的學習效果更趨完善。

二、家庭作業的相關策略

家庭作業具有學習的價值，卻可能因為離開了教學場域而無法

完全發揮其價值。為使學生可以從家庭作業的執行過程獲得最大的學習價值，教師管理家庭作業相關策略的發展對於教學現場是重要且有意義的。Connors（1991）認為家庭作業令人覺得煩悶的原因在於許多教師沒有花時間計畫，或是缺乏對家庭作業目的與效能的評估。Connors 認為家庭作業的規劃是教師教學準備的重要一環，在教師規劃家庭作業時，提出以下建議：

（一）顧及學生生理、心理特質，給予學生發現個人學習風格的機會。

（二）重視學生的學習興趣，並維持學生對於學習的好奇，增加實際或生活化的家庭作業，以提高學生對於家庭作業的參與及興趣。

（三）依據學生的社會需求，教師鼓勵學生與同學或小團體共同討論家庭作業的內容，有些學校甚至成立「電話系統」，讓學生利用電話詢問或比對答案。

（四）考量動機因素，提供機會讓學生抒發其感受與心情，有些教師嘗試讓學生寫下或畫出完成家庭作業的心情，可以讓教師更了解學生的想法。

Bryan 和 Sullivan-Burstein（1997）針對教師規劃家庭作業時提出下列的建議，包括教師可以在課室中指導學習的技巧、教導學生作計畫、鼓勵學生之間同儕合作、加強親師溝通，並鼓勵教師親自練習家庭作業的內容，以確定對於學生完成家庭作業所需的能力有較為正確的評估等。

從教師安排家庭作業的觀點，Heron、Hippler 與 Tincani（2003）建議教師要從多方面考量，包括建立家庭作業與學生經驗的關聯、選擇適當的家庭作業活動、確定學生完成家庭作業是容易獲得成功經驗的、選擇具挑戰且可行性的家庭作業、避免使用家庭作業作為處罰、使家庭作業與學生興趣產生關聯、避免太多的重複性、確定家庭作業的完成性與正確性、評估學生完成家庭作業所需的時間和技能等。

Stern（1997）建議為使學生了解家庭作業的價值，教師可以嘗試以下的策略：

（一）紀錄學生缺交作業的任何藉口，即使因為散漫或是不了解家庭作業的內容，教師將學生的理由加以紀錄，作為以後與學生協調

或溝通的基礎。

（二）對於未完成的家庭作業，教師應先對學生清楚的說明完成家庭作業的價值，而非僅是要求學生順從的完成功課。

（三）獎勵比處罰更有價值，教師可獎勵認真且傑出的家庭作業。

Bryan 和 Sullivan-Burstein（1997）認為家庭作業的革新應落實於具體的可行性上，並且認為教師在規劃家庭作業時，應包含教導學生一些時間管理、組織策略、自我監控等學習方法，使學生終生受用，其建議的家庭作業設計包含以下的策略：

（一）用遊戲或有趣的活動作為作業設計，並建議讓學生將遊戲帶回家和家人一起進行，使學習與日常生活有關聯。

（二）對完成家庭作業的學生給予其想要的酬賞物，如下午的自由活動時間等。

（三）教導家庭作業計畫，如利用筆記本紀錄完成作業的時間等，可與家長溝通計畫的內容，並在計畫上統計完成的程度，藉此訓練學生組織、時間管理以及自我監控的能力。

（四）教導學生學習的基本策略，基本策略包括確定家庭作業的時間、尋找安全、光線充足、有足夠資料的空間、避免電視或其他容易分心的干擾源，而進一步的教導學生包括作筆記、閱讀理解策略以及記憶術的策略等。

（五）與家長合作，密切的溝通，可請家長幫忙在已完成的家庭作業上簽名，或者與學生進行師生角色扮演的活動，由學生擔任教師，家長擔任學生，藉此也可以了解學生對於學習理解的程度。

（六）鼓勵同儕合作，同學可以在彼此有家庭作業問題時，提供適時的協助，然而，教師也應該教導學生如何合作的方法。

再者，基於家庭作業是教學的延續，從創意教學的角度詮釋家庭作業的安排，鄭依琳（2004）以 849 位國小教師為施測對象，進行「家庭作業安排創意問卷」調查研究中，發現國小教師認為具有創意的家庭作業安排涵蓋五項因素，分別包括「深化學習與提升學生內在動機」、「考量環境脈絡、與生活連結」、「提供學生自主規劃與選擇」、「沒有固定答案與方式」以及「保持彈性與系列規劃」。

Zimmerman (2008) 認為自我調節學習是藉由自我導向的過程與自我的信念，促使個人轉化心智能力（如語言才能）為學業成就技能（如寫作），從自我調節的觀點而言；Ramdass 與 Zimmerman (2011) 認為從家庭作業影響學業成就的觀點，發現家庭作業提供學生投入自我調節歷程的機會，在家庭作業自我調節策略發展的研究中。Hong、Peng 與 Rowell (2009) 曾根據中國廣州七年級與十一年級的學生為研究對象，據以發展協助學生完成家庭作業自我調節策略，其策略包含三個向度共六項策略，三個向度包括任務價值 (task value)、動機成果 (motivational outcome) 以及後設認知策略使用 (metacognitive strategy use) 等，在任務價值的向度方面，包括實用價值與內在價值兩項策略；在動機成果的向度方面，包括努力與持續兩項策略；而在後設認知策略使用的部份，則包括計畫與自我檢核等策略。

Bembenutty (2011) 應用 Zimmerman 所整理有關自我調節學習所包含的前導階段、表現階段與自我反應階段之理論，發展出家庭作業的自我調節階段理論，學生在家庭作業自我調節的前導階段，進行作業分析與自我效能的評估；在家庭作業自我調節的表現階段，則進行自我監控與自我控制策略的應用；在家庭作業自我調節之自我反應階段，學生則進行自我努力與滿意度的評估，藉以回應前導階段中學生所進行的家庭作業分析與自我效能。

呼應前述的家庭作業問題與相關策略，學生不想寫或者態度草率，以至於家庭作業錯誤百出，學者們建議教師應明示家庭作業的功能與價值，並考量學生的學習與生活興趣，引發學生投入的動機，而教師在規劃家庭作業方面也應該考量學生完成家庭作業的能力，使學生可以獨自完成家庭作業，並建立親師溝通的有效管道，協助家長處理孩子的家庭作業相關問題，而在家庭作業的缺交或遲交之相關問題方面，教師可教導學生自我調節的相關策略，協助學生時間管理、做計畫、規劃進度，並且善用獎勵和鼓勵等策略等，使孩子在家庭作業的學習更有效率。

肆、國小教師家庭作業管理策略之發展

教師為教學過程編寫教學方案，藉以對教學進度與品質獲得最大效益的掌握，而家庭作業是教師依據教學目標、配合教學進度所規劃的延伸學習任務，作為教學延續的家庭作業，教師也應積極的管理，使家庭作業的學習價值有最大效益的發揮。

本文之研究彙整上述家庭作業的相關概念與策略，針對國小教師在家庭作業管理策略方面提出三個循環策略，每個策略再包含三個面向，其內涵分別說明如下：

一、家庭作業安排策略

教師為任教課程擬訂課程計畫，明示課程的目標與教學方法，並安排教學活動與流程，藉以對教學進度與教學目的有清楚的掌握。家庭作業依據教學而來，目的在於協助學生深化與廣化的學習，因此教師若能對於家庭作業進行適切的安排，對於學生的學習應有很大的助益。家庭作業的安排是指教師在規劃家庭作業前應考量的各項因素，教師應明示家庭作業的價值、評估學生完成家庭作業的能力並引起學生執行家庭作業的動機，以下說明各策略之內涵：

（一）明示家庭作業價值

教師在指派家庭作業時，需要向學生以及家長清楚的說明家庭作業的目的與功能，將家庭作業的正面功能作為師生溝通以及親師溝通的重要內容，讓學生了解執行家庭作業的目的，也讓家長能正面的協助孩子進行此一學習任務。

（二）評估學生能力

教師安排家庭作業的數量與難度時，需設想孩子能獨立完成此項作業的程度，同時配合學生的身心發展，教師所指派的作業應考量學生可專注的時間，若家庭作業需要家長的協助（如要貼照片的遊記、網路蒐集資料等），此項家庭作業應附有清楚的說明以及彈性的作法。

（三）引發學生動機

教學需要引起學生學習動機，家庭作業也需要，對於家庭作業的

安排，本文之研究者歸納以下五項可引起學生完成家庭作業的動機策略：

1. 家庭作業結合學生生活興趣（如卡通內容、流行商品等）
2. 家庭作業使學生與成人產生互動（如訪問教師、和家人做一道菜等）
3. 家庭作業使學生與同儕產生互動（如小組報告等）
4. 提供學生選擇家庭作業（如完成暑假作業清單的其中三項等）
5. 安排具有挑戰性且可行的家庭作業（如用 12 枝冰棒棍排出最多的三角形等）

在教師安排家庭作業的部份，教師可明示家庭作業的價值，使學生與家長了解家庭作業對學習的益處，並在規劃家庭作業的難度與數量時考量學生的能力，使家庭作業的學習功能有最好的效果，再者教師可增加家庭作業的趣味性、互動性、選擇性與挑戰性，使學生更有動機執行家庭作業。

二、家庭作業執行策略

學生是家庭作業的執行者，教師在管理家庭作業時，需考量學生執行家庭作業的各項因素，包括指導學生獨立完成家庭作業時所需要的相關策略、建議適當的空間環境，並與家長建立正面的溝通管道，以下說明此部份的各項策略應用：

（一）教導自我調節策略

自我調節學習者往往能運用更有效率的方法進行學習，家庭作業的執行也是一項有意義的學習活動，教師除了指導家庭作業的內容之外，若能指導學生完成家庭作業的自我調節策略，會幫助學生學習得更有效率。在執行家庭作業之前導階段，教師可指導學生進行家庭作業的分析與自我效能的評估的，在實際寫家庭作業時，則需要提醒自我監控、控制分心或不專注的情況（如關閉網路即時通、遠離電視等）；而完成家庭作業也需要評估自我的努力，藉以呼應先前對完成家庭作業之自我效能的評估。

（二）建議適當時間場所

教師可建議學生與家長在每日的作息中，安排固定的時間執行學校教師對家庭作業的規定，並建議學生在一個明亮、安全、可獲得資源的環境中完成家庭作業，使學生在完成家庭作業時，是較不易分心的且較有規律的。

（三）建立親師溝通管道

家庭作業是學生在非教學時間所進行的學習任務，學生遇到家庭作業的問題時並不容易像在教室中一樣，可以直接而即時的向教師反應，教師應可提供學生家長諮詢家庭作業的管道，例如班級通訊錄、聯絡簿或面談時間，使家長對於家庭作業的問題有可與教師溝通的途徑。

學生執行家庭作業的場所不在學校，教師的管理可從指導學生自我調節策略、建議適當的時間與環境以及建立正面的親師溝通管道著手，使學生可以獨立的而有效率的進行家庭作業的學習。

三、家庭作業回饋策略

家庭作業是教學延伸的學習活動，教師對於學生的學習成果需要回饋，同樣的，學生完成了家庭作業，教師同樣需要檢視學生的家庭作業品質，了解學生的學習成效，並給予適當且有意義的回饋。

（一）確定完成品質

學生在規定時間內交回家庭作業，然而寫完不一定表示寫得好，學生可能只是寫完教師交代的頁數，可能出現內容錯誤很多，字跡潦草、答非所問、和班上同學答案一模一樣等情況。有關學生所繳交回來的家庭作業，教師除了需要確定家庭作業的完成度之外，也要兼顧家庭作業的品質，在此建議教師給予學生明確品質的要求，如要求的頁數、段落、正確性、要求學生為家庭作業做檢查、明確規定不可抄襲解答本或同學答案等，透過明確指導與確實執行，提醒學生對於家庭作業學習價值的重視，教師亦可針對學生家庭作業的完成度與品質進行不同程度的回饋。

（二）過程成果兼重

學生的個別差異是教師進行教學時關心的議題，而面對學生的家

庭作業，教師同樣需要把學生的個別差異放在心上，每個學生的能力不同、家長期望不同、家庭可以給予的資源也不同，教師對於學生所完成的家庭作業可從「努力的過程」與「產出的成果」進行回饋，教師在獎勵優良家庭作業成果時，亦可鼓勵孩子投入努力的價值，藉以明示學習的過程與結果具有相同重要的意義。

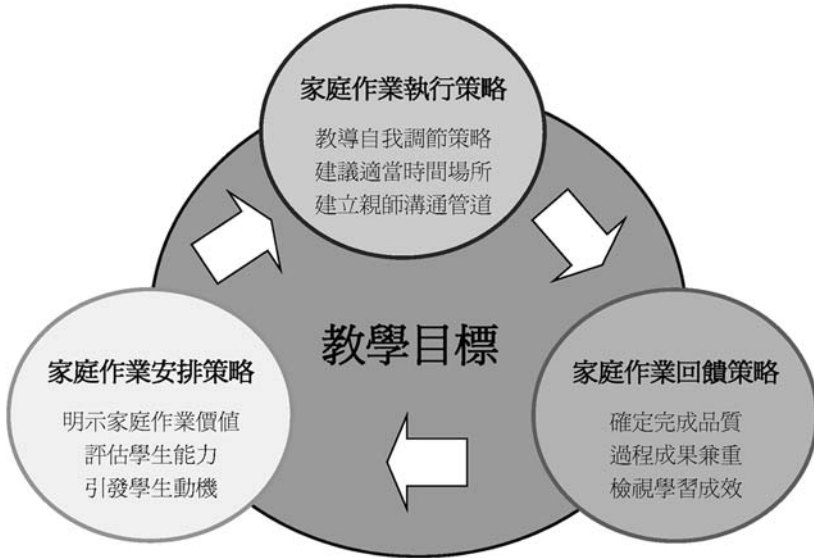
（三）檢視學習成效

學生所交回來的家庭作業，往往可以透露出許多與學習相關的訊息，教學現場的教師有時會發現某一天的作業中，班上有大半數的學生都寫錯了，可能表示大多數孩子對於這部份的概念不清楚，教師可以針對此概念再次的教學；或者教師會發現某學生的家庭作業正確率很高，然而在紙筆測驗中，類似的題目卻不會作答，藉以推測學生的家庭作業可能有人指導或訂正，而學生在學校也可能忘記提問而導致部份學習概念尚未釐清，教師可以與家長會談，了解孩子學習的盲點，針對學習的盲點再次的複習。透過學生所繳交的家庭作業，教師可以藉以檢核學生學習的成效，呼應其所設定教學目標，幫助孩子更有效率的學習。

教學需要回饋，家庭作業也需要回饋，教師在針對學生的家庭作業進行回饋時，對於家庭作業本身應兼重完成度與正確性，而對於個別學生，則需要尊重個別差異，獎勵學生完成家庭作業努力的過程與優秀的結果，並且透過家庭作業的情況，檢視學生學習的成效，調整教學的進度，幫助學生釐清學習盲點，循序漸進而紮實的學習。

本文之研究者認為教師對於家庭作業的管理是一循環的歷程，包含家庭作業的安排、執行與回饋等三個階段，每一階段皆緊扣著教學目標，透過家庭作業協助學生學習，彙整家庭作業管理策略架構圖如下圖1所示：

圖 1 國小教師家庭作業管理策略架構圖



伍、結語

在目前臺灣的教育現場中，家庭作業幾乎天天都有，家庭作業是教師依據教學目標所規劃的學習活動，應具有其教育的價值與學習的正面功能。然而，頻繁出現的家庭作業之學習價值往往因為其執行的場域不在學校環境內而可能衍生問題，學生可能因為不了解家庭作業的功能而不想寫或態度草率，或者因為能力不足以獨立完成作業，亦或者因為完成家庭作業的環境不適當，使其在完成家庭作業的過程中容易分心或延遲了進度等，教師對於家庭作業所衍伸的問題應積極的面對與管理，才能使家庭作業的效益有效的發揮。

本研究嘗試歸納家庭作業的管理策略，建議國小教師從家庭作業的安排階段、執行階段與回饋階段著手管理家庭作業。在安排階段方面，教師應向學生揭示家庭作業的功能與價、值評估學生完成家庭作業的能力，並藉由彈性的規劃與多元的作業設計引發學生參與家庭作業的動機；在執行階段，教師可指導學生自我調節策略，建議學生或家長完成適當的完成家庭作業的時間和場所，並建立正面的親師溝通

管道；而在回饋階段，教師需確定家庭作業完成的品質、兼重學生完成家庭作業的過程與結果，並檢視學生的學習成效。

期望藉由此家庭作業管理策略的發展與應用，使家庭作業可能衍生的問題逐漸減少，進一步促使學生更能從完成家庭作業的歷程中，獲得學習的充分能量。

參考文獻

- 方茹蕙（1999）。如何協助孩子做好家庭作業？*父母親月刊*，172，49-55。〔Fang, J. H. (1999). How to help kids to do homework? *Parents Monthly*, 172, 49-55.〕
- 王彩緞（2009）。國小高年級學童家庭作業影響因素與親子互動關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。〔Wang, T. T. (2009). *The correlation of homework influence factors and parent-children relationship in elementary schools high grade students* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.〕
- 李郁然（2002）。臺北市國小學生家庭作業現況之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院國民教育研究所，臺北市。〔Lee, Y. J. (2002). *Student homework practices in Taipei City elementary schools* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Compulsory Education, National Taiwan Normal University, Taipei.〕
- 胡鏈輝（1983）。國小學生家庭作業的研究。*國教世紀*，12，16-19。〔Hu, L. H. (1983). The research about elementary schools students' homework. *Guo Jiao Sho Ji*, 12, 16-19.〕
- 徐嘉怡（2001）。花蓮縣國民小學家庭作業施行狀況之研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院國民教育研究所，花蓮縣。〔Hsu, J. Y. (2001). *Homework practices in Hualien City elementary schools* (Unpublished master's thesis). Graduate Insitute

- of Compulsory Education, National Hualien Normal University, Hualien.]
- 鄭依琳 (2004)。國小教師教學創意與家庭作業安排創意之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學教育學研究所，臺北市。 [Cheng, Y. L. (2004). *Study of the correlation between creative instruction and creative homework assignment in elementary school teachers* (Unpublished master's thesis). Institute of Education, National ChengChi University, Taipei.]
- 盧致崇 (2004)。臺北縣國小資源班家庭作業實施現況之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學教育研究所，臺東縣。 [Lu, C. C. (2004). *Present condition of implementation of Taipei county primary school resource room homework* (Unpublished master's thesis). Institute of Education, National Taitung University, Taitung.]
- Bembenutty, H. (2011a). Meaningful and maladaptive homework practices: The role of self-efficacy and self-regulation. *Journal of Advanced Academics*, 22(3), 448-473.
- Bembenutty, H. (2011b). The last word: An interview with Harris Cooper-research, policies, tips, and current perspectives on homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 34-349.
- Bryan, T., & Sullivan-Burstein, K. (1997). Homework how-to's. *Teaching Exceptional Children Restore*, 29(6), 32-37.
- Connors, N. A. (1991). *Homework : A new direction*. OH: National Middle School Association.
- Cooper, H. (1994). *The battle over homework : An administrator's guide to setting sound and effective policies*. CA: Sage.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework : Common ground for administrators, teachers and parents*. CA: Corwin Press.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Daniel, K. (1996). Outdoor homework. *Science Activities*, 33(3), 23-25.

- Heron, T. E., Hippler, B. J., & Tincani, M. J. (2003). *How to help students complete classwork and homework assignments*. TX: PRO-ED.
- Hong, E., Peng, Y., & Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 269-276.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194-218.
- Stern, J. (1997). *Homework and study support: A guide for teachers and parents*. London, England: Davis Fulton.
- Sullivan, M. H., & Sequeira, P. V. (1996). The impact of purposeful homework on learning. *Clearing House*, 69(6), 346-348.
- Xu, J. (2010). Homework purpose scale for high school students: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 70(3), 459-476.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological development, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

教育名詞

悠然學習

吳清山 * 林天祐 **

悠然學習（ubiquitous learning 或 U-learning、ULearning）或稱無所不在的學習，係指運用行動學習的工具，將教育情境化成一個可以讓學生在任何時間、任何地點進行任何形式學習的學習系統，不僅可以即時反映學生學習狀態，也可以了解學習成果並加以回饋。

無所不在就是隨時隨地都存在或看得見的意思，所以無所不在的學習就是隨時隨地都在學習，而不是僅限於某一地點或某一時間學習而已，而是讓學生埋首在學習情境當中，不斷學習樂而忘返。

美國伊利諾大學香檳校區（University of Illinois, Urbana Champaign）在去（2012）年特別創刊發行一個期刊，就叫做《悠然學習》（Ubiquitous Learning），此一期刊專門探討如何塑造一個彈性、適性的學習情境，以提高教學、學習的效果，因為主題創新，因此引起廣泛的注意與討論。日本與韓國已經相繼在 2004 年與 2005 年提出類似的專案計畫。

悠然學習之關鍵在於數位化，也就是將學習的介面設計在數位的环境中，把學習的內容數位化，把學習的過程數位化，教師要做的事是把學習的內容與過程數位化，學生只要在數位化的環境中互動，就可以學到多元而豐富的素材，進而全面提升自己的素養。

因此，悠然學習具有四項特色，第一是具備高度整合性，第二是具備適性化與個人化，第三是充滿情境化，第四是具備強大的行動性。悠然學習要將設備、教學內容以及情境整合在一起，成為一個具有高度學習效果的處所；其次，透過數位化的情境，學生可以選擇適

* 吳清山，教育部國民及學前教育署署長

** 林天祐，臺北市立教育大學退休校長

合自己的學習內容與進度，適性與個人化程度高；再者，透過數位化的配置，可以將真實情境複製在學習情境當中，活化學習；最後，學生可以到處學習，動手學習，具有高度的行動性與便利性。

要創造無所不在學習的情境，必須要配備一定的科技，讓學生可以隨時的接觸、存取學習的內容，像桌上電腦、筆記型電腦、電子書包、行動電話、ipod 以及其他有助於建立適性學習環境的設備，都要事先準備好，然後再把這些設備安置好，成為符合學習邏輯的環境。讓這樣的環境，包括教師教學與學生學習的互動與回饋，而且超過傳統的教學模式，例如可以把室外的真實情境即時傳送到學習情境中，使學生可以產生活化學習的效果。

透過適當的安排，悠然學習可以集中學生學習注意力、刺激思考能力，最重要的是可以提高學習效果；但是此種與傳統方式大異其趣的教學模式，需要老師與學生的認同與配合，才能達成目標。

教育哲語

相對論的智慧 (The Wisdom of Relativity)

溫明麗 *

有兩件事是無限的：即宇宙和人類的愚蠢

～愛因斯坦

Two things are infinite: the universe and human stupidity.

～ Albert Einstein

愛因斯坦 (Albert Einstein, 1879-1955) 是 1921 年以闡明光電效應 (photoelectric effect) 定律，而榮獲諾貝爾物理獎的德國物理學家，其最著名且家喻戶曉的就是其所提出之質量與能量等價的相對論。其實相對論不僅出現在物理世界，也呈現在人類各方面的生活世界。舉例言之，愛因斯坦從生與死，以及開始與終了之相對觀點提出：人類知識的成長始於出生而終於死亡 (Intellectual growth should commence at birth and cease only at death.) (Goodreads, 2013a)。此道理好比佛家的空即有、有即空的概念，也猶如俗諺所說的「活到老，學到老。」簡言之，該話語即告訴世人，學習無所不在 (ubiquitousness)，因此若不學習，則處在此知識爆炸的年代，對於瞬息萬變的訊息和世界將難以因應。

此外，愛因斯坦 (引自 Goodreads, 2013b) 也曾說：世界上有兩件事情是無限的，那就是宇宙和人類的愚蠢。析言之，人類迄今對於宇宙的奧秘，仍不斷在挖掘和解密，尤其自西方十八世紀理性啓蒙以

* 溫明麗，華梵大學前副校長

降，人定勝天的思維已然站在時代的尖端，藉此也充實了人類挑戰自然的信心，隨之，人類要自己為宗教找證據，不但企圖揭開宗教神秘的面紗，也想透過科學揭開宇宙的奧秘；至於人文藝術方面，則人類也極力擺脫文藝復興時期對宗教的依附，致力於走出以人類為主的思維。人性在此時雖是多方面的被挖掘和發展，但是，無論價值體系、道德或知識體系等，卻也無不建立在科學理性的基礎之下，然而弔詭的是，此等透過科學理性所挖掘的多面向的人性發展卻又是創造人類知識源源不斷湧現的源泉。也因為科學理性的此等成效，導致人類今日科技的迅速發展，也迫使人類不得不終身學習。是福？是禍？雖然存在主義以降及後現代思想都對此科學理性提出嚴厲批判，不過，科學理性仍然駕馭著人類各方面的發展，尤其是知識的拓展，畢竟，誠如愛因斯坦所言，宇宙的知識浩瀚無邊，無論其神秘面紗能否被揭發，但是人類好奇的本性卻更因為其深不可測而一直被拴著，當然這也促進人類求知的慾望和不斷學習的需求。

總之，人類的知識因為理性啟蒙而遽增，知識的遽增促進科技的發展，科技的發展又加速知識的傳播，因此，今日人類若欲掌握所有已經被揭開的知識，則除了必須不斷學習以外，無他，更何況今日數位科技的發展，不但縮短空間，也縮短了訊息傳遞的時間，知識爆增的數量與速度絕不亞於啟蒙運動時期。可見，行動式的學習所以應運而生，實乃因為知識無所不在所致，故人也必須時時刻刻無止息的學習。此時，學習已經超越了學校教育、社會教育，而可以說「生活即教育」，此所言「生活即教育」並非指杜威（John Dewey, 1859 — 1952）的教育思想，而是人類透過各種方式，不受時空限制地去吸取知識和技能，俾滌除人類的無知與愚昧，尤其是愚昧的思維和行為。

然而如上所述，知識隨著科技的進步，宇宙的奧秘源源不絕，知識猶如一無底洞，永遠可以被揭發或創發出來的秘密源源不斷，人類因此也必須不斷的去學習這些被人類從宇宙揭發出來的知識，進而立於此知識之上，又去挖掘或創造另外的新的識。此一無止境的知識解密或創造活動，就是愛因斯坦預言的「宇宙無限論」；相對的，由於宇宙的無限，人類的愚昧也將永遠無法摒除。惟人類的理性會指引人類以積極的態度對待無限的知識，並擔負起創造宇宙繼起生命之責任

而永不停歇；復以人定勝天的理性思維支撐著人類不服輸，且又想征服宇宙的企圖心求知慾，人類的學習就這樣也隨著知識的由簡單而複雜也隨之多元化，包括由家庭、學校、社會到無所不在的隨時隨地都必須、也不得不學習。

俗云：態度決定成敗的命運。在學習的過程中，學習態度也是學習成效的關鍵。析言之，積極的態度激發人類積極的去學習；消極的態度則削弱人類的好奇心和學習動機。前者的態度就是視人類的生命和宇宙奇蹟不斷；反之，後者則認定生命中毫無奇蹟可言，更何況知識既如何學都學不完，則學與不學之別幾何！然而就相對論言之，此兩種態度也一直都會存在，就此言之，教育活動中必須培養學生對求知具有積極的態度，也必須協助學生避免採取消極的態度，方能進而教導學生掌握如何有效學習的方法，如此，學生才有能力、也願意拿著釣竿自己去釣魚，且又能釣到魚。

參考文獻

- Goodreads (2013a). *Quotes about lifelong learning*. Retrieved from http://www.goodreads.com/quotes/tag/lifelong-learning?auto_login_attempted=true
- Goodreads (2013b). *Quotes by Albert Einstein*. Retrieved from http://www.goodreads.com/author/show/9810.Albert_Einstein

教育法令

王清標 *

法 規 及 政 令	資 料 來 源	日 期
1. 預告修正「大陸地區學歷採認辦法」部分條文草案。	第 019 卷第 018 期	2013-01-25
2. 修正「大學法施行細則」部分條文。	第 019 卷第 017 期	2013-01-24
3. 訂定「非正規教育課程認證作業要點」，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 019 卷第 016 期	2013-01-23
4. 修正「大陸地區高等教育學歷甄試作業要點」第一點、第三點、第六點及第八點附表，名稱並修正為「大陸地區大學學歷甄試作業要點」，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 019 卷第 016 期	2013-01-23
5. 修正「高級中學科學班開設招生作業要點」，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 019 卷第 009 期	2013-01-14
6. 預告修正「大學評鑑辦法」第五條、第十條草案。	第 019 卷第 005 期	2013-01-08
7. 教育部與所屬機關組織法，自中華民國一百零二年一月一日施行，各行政規則內容涉及教育部及所屬機關之權限業務規定未及配合修正者，自一百零二年一月一日起，相關權限業務皆由教育部及所屬機關承接辦理。	第 019 卷第 001 期	2013-01-02
8. 修正「教育部補助辦理十二年國民基本教育精進國民中小學教學品質要點」，名稱並修正為「教育部國民及學前教育署補助辦理十二年國民基本教育精進國民中小學教學品質要點」，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 018 卷第 252 期	2012-12-28
9. 修正「教育部補助直轄市縣（市）政府增置國小教師員額實施要點」，名稱並修正為「教育部國民及學前教育署補助直轄市縣（市）政府增置國小教師員額實施要點」，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 018 卷第 252 期	2012-12-28
10. 訂定「教育部十二年國民基本教育學習支援系統建置及教師教學增能實施要點」，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 018 卷第 252 期	2012-12-28
11. 修正「外國學生來臺就學辦法」第二條、第二十二條、第二十八條。	第 018 卷第 251 期	2012-12-27

(續下頁)

*王清標整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

法 規 及 政 令	資 料 來 源	日 期
12. 修正「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 018 卷第 251 期	2012-12-27
13. 修正「各級學校資深優良教師獎勵要點」第八點，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 018 卷第 250 期	2012-12-26
14. 修正「各級私立學校教師請頒服務獎章作業注意事項」部分規定及第九點附表，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 018 卷第 250 期	2012-12-26
15. 修正「教師進修研究獎勵辦法」第六條。	第 018 卷第 249 期	2012-12-25
16. 修正「教育部督學視導要點」部分規定，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 018 卷第 247 期	2012-12-22
17. 修正「教育部師資培育審議委員會設置辦法」第三條、第六條、第七條。	第 018 卷第 246 期	2012-12-21
18. 修正「教育部教學卓越獎評選及獎勵要點」部分規定，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 018 卷第 245 期	2012-12-20
19. 訂定「教育部補助師資培育之大學精進師資素質計畫作業要點」，並自即日起生效。	第 018 卷第 244 期	2012-12-19
20. 修正「師鐸獎評選及表揚活動實施要點」，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 018 卷第 244 期	2012-12-19
21. 修正「友善校園獎評選要點」，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 018 卷第 235 期	2012-12-06
22. 訂定「教育部國民及學前教育署補助直轄市、縣（市）政府辦理補救教學作業要點」，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 018 卷第 234 期	2012-12-05
23. 廢止「教育部網路學習環境及內容建置補助要點」，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 018 卷第 233 期	2012-12-04
24. 修正「教育部表揚優良特殊教育人員實施要點」第四點、第七點，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 018 卷第 230 期	2012-11-29
25. 修正「教育部補助推動防制校園霸凌安全學校要點」第七點，並自中華民國一百零二年一月一日生效。	第 018 卷第 230 期	2012-11-29
26. 修正「特殊教育法施行細則」。	第 018 卷第 227 期	2012-11-26
27. 修正「大陸地區學歷採認辦法」第二條、第四條、第五條。	第 018 卷第 219 期	2012-11-14
28. 修正「教育部補助大專校院推動臺灣研究國際合作計畫實施要點」第五點，並自即日起生效。	第 018 卷第 214 期	2012-11-07
29. 預告訂定「教育人員留職停薪辦法」。	第 018 卷第 212 期	2012-11-05
30. 修正「家庭教育法施行細則」第二條、第七條。	第 018 卷第 211 期	2012-11-02

（摘錄自行政院公報資訊網 <http://gazette.nat.gov.tw/egFront/index.jsp>）

國內教育輿情

蔡聖賢 * 吳雪綺 ** 張雅淨 *** 吳清明 ****

羅天豪 ***** 李詠絮 ***** 周仲賢 *****

活化教學為十二年國教奠基

蔡聖賢

2012年10月19日聯合報第A4版陳智華報導，教育部部長蔣偉寧表示，國中課程教學活化及高中、職普遍優質化是十二年國教推動成功的兩大基石，教育部推出十二年國教之29個方案，乃希望從各個面向打造優質教育，其中，教師活化教學是教育部期望教師改變過去升學掛帥的教法，以學生為中心，啟發、成就每位學生，讓孩子多元學習，培養多元能力；2012年10月19日眾聲日報第9-1版臺北訊報導，教育部規劃，每週將推薦1位活化教學典範教師，拍攝5到10分鐘的「微電影」，並上傳網路分享，讓全國教師參考，以激發創新多元的教學，預計1年內全國932所國中都能展現活化教學成效。

2012年10月19日中國時報第A8版（林志成）、2012年10月19日國語日報第15版（楊惠芳）等記者報導，教育部於2012年10月18日召開的十二年國教「國中活化教學列車」記者會中，臺東縣

* 蔡聖賢，桃園縣政府教育局督學暨國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士候選人

** 吳雪綺，國立臺灣師範大學教育學系博士

*** 張雅淨，國立臺灣師範大學社會教育學系博士

**** 吳清明，桃園縣大竹國中校長暨國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士候選人

***** 羅天豪，國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

***** 李詠絮，國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

***** 周仲賢，國立臺灣師範大學教育學系碩士

寶桑國中的楊惠如老師表示，她以前上課只是一直講，2年前她開始改變備課及對待學生的方式，打破「教師講、學生聽」模式，讓學生參與討論、喜愛學習，並思考如何讓孩子學得會的多元學習方式，她發現學生的學習轉為主動，更獲得全國科展第二名。可見，沒有一個學生可被放棄，教師只要用對方法，就能幫助學生適性學習；此外，南投縣爽文國中王政忠老師分享自己的經驗時提到，剛到爽文實習時，覺得鄉下地區資源缺乏，學生學習動機弱，不是自己可以發揮所長的地方，想轉去都市當教師，但是因為孩子一句「老師，你會不會回來？」勾起他當初立志當教師時，希望幫助困苦孩子的初衷，因而放棄轉任都市學校的機會，至今他服務爽文國中已15年；他表示，該校雖沒有音樂教師，卻可以組成國樂社、陶藝社、美術社，讓學生在學科之外，也可以學習另一種技能，找到學科之外的舞台，2003年成立的國樂社在2008年也獲代表南投縣參加全國大賽，雖然成績不近人意，卻激發孩子想要成功的動力，2010年他們終於獲得全國優等。

2012年11月10日大紀元時報第A11版（江禹燁）、2012年12月14日青年日報第11版（黃進福）、2012年11月09日國語日報第15版（楊惠芳）、2012年11月02日眾聲日報第9版臺北訊、2012年12月28日眾聲日報第9版臺北訊、2012年10月27日聯合報第A4版（陳智華）等指出，自2012年十月起動國中活化教育列車後，教育部每週皆邀請1位教師分享其活化教學實例，如桃園縣青溪國中英文科教師許秀敏的「互惠式閱讀教學」，讓學生不再「菜英文」、臺北市木柵國中地理科教師張建維的「手繪地圖，製作模型」，活潑了地理課、臺北市龍山國中自然領域教師鄭志鵬的「科學探究課程」，激發學生探索科學的熱情、臺南市復興國中國文科教師王秀梗的「善用心智圖」，讓學生的閱讀能力從20%提升到80%、臺北市興雅國中數學領域教師林壽福的「魔術融合數學」，讓數學變得好玩又有趣、臺北市龍門國中綜合領域教師江海韻的「師生共寫教科書」，培養學生帶得走的能力、臺北市萬芳高中表演藝術教師蕭文文的「以故事作題材，將表演藝術結合數學」，讓學生跨領域學習等，都是相當成功的活化教學典範。相關活化教學影片資訊可參考「愛學網」，網址：

<http://stv.moe.edu.tw/?cat=69381&channel=1>，或教育部十二年國教宣導網站，網址：<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=6>。

2012年10月19日民眾日報第4版記者任青莉報導，教育部部長蔣偉寧說，教育在教人，而不在教書，所以要以學生為核心，把學生教會，學習啟發孩子，激勵孩子的學習興趣。2012年10月19日眾聲日報第9-2版臺北訊報導，教育部表示，未來將持續配合十二年國教政策中「課程與教學層面」，持續推動增進教師有效教學、多元評量、補救教學知能、普及教師專業學習社群、進行典範教學轉移、落實閱讀教學策略、辦理分組合作學習、試辦課中進行補救教學、擴大學習成就評量標準及推動教師專業成長等八大作為，以協助教師蓄積教學能量，活化課堂教學活動。

中小學教師評鑑正式入法

吳雪綺

2012年10月12日臺灣立報第1版記者鄭諺鴻報導中提出為提升教師素質，增進學生學習成效，行政院通過《教師法》修正草案，中小學「教師評鑑」正式入法，未來中小學教師必須接受評鑑。教育部亦會在立法通過後的6個月內訂定「中小學教師評鑑辦法」，針對評鑑項目、內容、指標、方式、程序及評鑑結果的運用等訂出規定，最快自102學年度起實施，可望提升整體教師素養，初步規劃以學校為單位，每4年評鑑1次，結果分通過與不通過兩種：教師單次評鑑不過不會減薪降級，但會要求其提出改善計畫；若多次不過，將作為教師續聘與否之參考。

《教師法》修正草案中修正教評會成員，除了教師代表、家長會代表之外，納入與教育相關的專家學者或社會公正人士，並刪除現行未兼行政或董事的教師代表不得少於總額的1/2規定；此外，新增學

校班級數在 6 班以下，得由學校視需要遴聘，共同對教師進行評鑑、決定不適任教師的去留。草案中增訂教師行政措施有損其權益時，得於 30 日內以書面向各級教師申訴評議委員會提出申訴，也可依照《勞資爭議處理法》申請救濟。草案中亦增訂教師在校服務時間，應「不少於學生在校作息時間」；為提升教育專業品質，教師得組成教師組織；有關教師的待遇、福利、退休、撫卹、資遣、保險及請假的權利義務事項明訂為不得協商之事項。

教育部人事處也將修訂《教師成績考核辦法》，採取「正面表列」和「負面表列」並列的成績考核單：「正面表列」包括教師至少必須於校內外做一次教學創新教法的分享，3 年內至少 1 次教學觀摩、導師於新接班級一個月內完成家庭訪問、詳實批閱家庭聯絡簿等。2012 年 10 月 12 日自由時報第 A2 版記者邱燕玲、林曉雲綜合報導中提出，此後教師必須符合八大項正面表列的考評，考績才可列為甲等，考核教師的八大項目包括按課表上課、教法優良、訓輔工作得法、服務熱忱、及能切實配合校務等，教育部將依此八大項目研擬較具體之評鑑內容。

2012 年 10 月 11 日聯合晚報第 A10 版嚴文廷報導中提出，全國家長團體聯盟理事長吳福濱支持通過修法，讓教師評鑑上路。2012 年 10 月 12 日臺灣立報第 1 版鄭諺鴻報導中提出全國校長協會理事長薛春光看法，因應 2014 年的十二年國教政策，立院通過修正草案，期利用評鑑機制，協助第一線教師轉型，檢視其教學內容是否課程核心，以提高教學品質。2012 年 10 月 11 日聯合晚報第 A10 版嚴文廷報導中提出，全國教師工會總聯合會理事長劉欽旭不反對中小學教師納入評鑑，但目前仍欠缺具體規畫，故他擔心教師評鑑淪為作文比賽，反而對教學造成干擾。2012 年 10 月 12 日聯合報第 A16 版徐如宜、喻文玟、鄭惠仁、羅緝綸、劉盈慧綜合報導中提出高市教育產業工會理事長劉亞平的看法，認為教師評鑑一定要與考績脫勾，且一定要透過協商；全國教師工會總聯合會理事長劉欽旭亦呼籲，教育部推動評鑑時，無論評鑑方式、期程與內容等必須與教師工會「團體協商」，具共識後才能實施。

教育部102年起推動「第二期技職教育再造方案」

張雅淨

2012年11月29日眾聲日報第1-1版報導指出，教育部為強化技職教育體系、培育畢業生取得學位後〈畢業〉即具備立即就業能力、改變社會對技職教育的認知，因而提出「第二期技職教育再造方案」等計畫，從三面向、九策略，希望在2019年時，技專校院專業科目教師全面具備實務經驗、學生參與校外實習、技專校院教師與產業界共同編製教材每年達300門以上、取得職業證照的學生數逐年提升10%等預期目標。

2012年11月30日人間福報第2版社論、11月29日中國時報第A4版與12月6日中國時報第A16版指出，近來產業界紛紛表示，技術人才質量不足，影響企業生產力與國家競爭力，究其原因：教育政策獎勵方向偏向重研究輕實務，形成技職大學化的現象；教師重研究、論文發表，但課程、教學缺乏實務性，導致學生欠缺專業實務能力，不利未來就業；學校發展同質化，欠缺各校特色，即學校教育導向升學、輕就業，且系科設置未能因應各產業需求，如有些偏重教學設備成本較低的服務類科，或是因應社會潮流的餐飲科系，導致基層技術人力不足、人力專業高度同質化；技職學校設備老舊、人力不足，不利學生培養實務能力。

面對技職教育發展的問題，2012年10月9日自由時報第A17版、11月29日人間福報第6版、國語日報第1版楊惠芳報導、12月3日青年日報第11版指出，教育部推動「第二期技職教育再造方案」計畫。首先，將學生的就業力、就業率納入技專院校評鑑、私校獎補助；其次，修訂職業學校群科課程綱要，建立高職到技專院校的課程銜接；第三，從國中開始，為每位學生建立職涯探索歷程檔案，並培訓國中、高職及技專院校的職涯規劃種子教師，協助學生做好職涯規劃；第四，依產業界需求，每3年調整系科，貼近產業需求人力，優先補助人力缺乏的系科班，並於102學年度開始，與經濟部工業局合作推動產業學院計畫，補助國內91所技專院校與產業合作開設就業導向的契合式人才培育專班，工業局則負責協調產業公會建立企業與學校交流的

機制，達到選才、授課、就業一貫性；第五，鼓勵技專院校增加非書面甄試名額比例，逐年修正技藝、技能類的加分比例，引導師生重視實務教學與實作能力；第六，強化學生實習經驗，規劃產業界專家擔任專業講師，俾建立雙導師制度；第七，推動典範科技大學計畫，包括深耕特定專業技術計畫、強化學校產業實務計畫，協助科技大學發展不同於一般大學且具備實務之特色，發展人才培育及研發技術移轉皆與產業界緊密結合的典範科技大學。

2012 年 10 月 24 日青年日報第 11 版指出，教育部於 101 學年度試辦「發展典範科技大學計畫」，補助臺灣科技大學、臺北科技大學、雲林科技大學、高雄應用科技大學、屏東科技大學、南臺科技大學等 6 所科技大學建立整合型的人才培育與產學研發機制、協助正修科技大學與龍華科技大學 2 所科技大學成立產學研發中心，並舉辦成果會，展現各校人才培育與產學研發特色。2013 年起，正式推動「發展典範科技大學計畫」，期程至 2017 年（計 4 年），並結合經建會、國科會，編列新臺幣 52 億元經費，加上獲補助學校的自籌款，共計新臺幣 58.28 億元經費；補助方式採競爭性計畫擇優補助 8 至 12 所科技大學，整合區域內教學、智財與產業資源，發展技職教育典範，推動目標包括學校更新硬體設備、建立創新研發環境、帶動產學合作、人才培育與智慧財產權加值等目標。

技職教育的成功，首重社會文化對技職教育的肯定與認同，此外，也需要政府、企業與學校的投入，政府更要扮演產學之間的媒介。2012 年 10 月 24 日眾聲日報第 9 版與 11 月 30 日人間福報第 2 版指出，近年技專院校學生參加國際科展屢獲佳績，且很多名人、企業家亦不乏出身技職教育，政府對此應加強宣揚，更需要投入更多資源，強化技職教育之質量；學校應從國中端做好適性輔導，協助孩子學習一技之長也協助優秀的技職學生繼續邁向卓越。目前教育部已提出多項技職教育政策，投入資源強化產學合作，產業界亦需負起社會責任，與學校共同培育人才，降低學用落差，技職再造工程才能真正成功，國家的競爭力才會有希望。

2013年三月基北區、彰化區 試辦十二年國教模擬教育會考

吳清明

教育部表示，2014年實施十二年國教後，國三學生均須參加國中教育會考，考科包括國文、英語、數學、社會、自然與寫作測驗，考題為「難易適中」，確定比國中基測的「中間偏易」難度再提高一級，考題內容強調學生的閱讀能力、思考能力、邏輯推理等。101年10月15日人間福報第6版師資培育與藝術教育司張明文司長提出，教育會考評量有別於國中基測，將區分為「精熟」、「基礎」與「待加強」三等級：「精熟」級表示學生已熟習該學科的內容並具備良好學習能力；「基礎」級表示學生具備該學科的基本學力；「待加強」則表示學生還未具備該學科基本學力，需要補強。如此一來，將避免學生為了追求好成績，對分數錙銖必較，拚命補習的漏習。

101年10月2日大紀元時報第A7版教育部提出將選定基北區、彰化區兩區10萬名國三生，於今（2013）年3月30、31號試辦國中教育會考，仿照國中基測集中應考模式，參與試辦的學生，無需繳交報名費，會考成績將做為未來試務參考之用。

101年10月2日聯合報第AA4版教育部中教司副司長提出，選擇基北及彰化區作為考試區，是因為此兩區考生分數常模和全國平均分數接近。參與試考的考生可將此次測驗視為基測之前的模擬演練，成績分為精熟、基礎、待加強三級。101年10月2日人間福報第6版臺師大心測中心提出，預估答對各科題數85%的學生，有機會拿到精熟級，答對40%題數的學生則屬基礎級，其餘學生則為待加強。另外，學生還可試填志願，不過，所有成績及試填志願不做為升學依據，只做為未來試務操作、計分程序、免試超額比序等參考。

綜言之，101年10月2日青年日報第11版教育部提出，12年國教將於2014年上路，全國28萬名國三應屆畢業生都必須參加「國中教育會考」。教育部預計2013（102）年3月30日、31日兩天將試辦「國中教育會考」，對象選定基北、彰化兩區約10萬名國三生，

由各校集體報名，參加試模擬不必繳報名費，也不在原校考試，而是仿照國中基測採「易地集中」應考。臺師大心測中心同時提出，試模擬是希望「國中會考」實施前，有實地模擬機會，協助試務人員熟悉作業，並提供考生選填志願參考。

我國學生閱讀素養國際排名大躍進

羅天豪

經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）認為「閱讀素養」（reading literacy）係指「對文本內容的理解、運用、反思及參與度，以實現個人目標、增進知識、發展潛能，並投身社會」。2012年12月12日眾聲日報第9-1版（臺北訊）指出根據國際教育成就調查委員會（The International Association for the Evaluation of Education Achievement, IEA）主辦之2011年「促進國際閱讀素養研究」（Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS）與「國際數學與科學教育成就趨勢調查」（Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS），臺灣學生在閱讀素養、數學和科技能力排名皆在世界前10名（請見表1）。其中，2012年12月12日聯合報第AA4版的鄭雨謙指出閱讀素養在2006年的PIRLS評比為第22名（歷屆我國學生參加國際數學、科學及閱讀的表現請見表2）。2012年12月12日聯合報第AA4版的鄭雨謙指出教育部部長蔣偉寧亦表示，教育部近年來大力推動「閱讀理解策略」，藏書量超過10,000本的中小學逐日增多，並且培訓閱讀教師，讓其具備推動學生有效閱讀之概念及教學方式多元化，其具體成效展現於我國學生之閱讀能力在2011年PIRLS評比結果大幅提升至第9名。

表 1
2011 年國小四年級學生世界排名一覽表

排名	國小四年級數學		國小四年級科學		國小四年級閱讀	
	國家	平均分數	國家	平均分數	國家	平均分數
1	新加坡	606	韓國	587	香港	571
2	韓國	605	新加坡	583	俄羅斯	568
3	香港	602	芬蘭	570	芬蘭	568
4	臺灣	591	日本	559	新加坡	567
5	日本	585	俄羅斯	552	北愛爾蘭	558
6	北愛爾蘭	562	臺灣	552	美國	556
7	比利時	549	美國	544	丹麥	554
8	芬蘭	545	捷克	536	克羅埃西亞	553
9	英格蘭	542	香港	535	臺灣	553
10	俄羅斯	542	匈牙利	534	愛爾蘭	552

資料出處：鄭諺鴻（2012 年 12 月 12 日）。TIMSS PIRLS 排名躍進 教師仍有憂慮。
臺灣立報，第 1-1 版。

表 2
我國學生歷屆參加國際數學、科學及閱讀調查表現一覽表

科目 年份 年級	數學		科學		閱讀
	國小四年級	國中八年級	國小四年級	國中八年級	國小四年級
1999 年	—	第 3 名 (585)	—	第 1 名 (569)	—
2003 年	第 4 名 (564)	第 4 名 (585)	第 2 名 (551)	第 2 名 (571)	—
2006 年	—	—	—	—	第 22 名 (535)
2007 年	第 3 名 (576)	第 1 名 (598)	第 2 名 (557)	第 2 名 (561)	—
2011 年	第 4 名 (591)	第 3 名 (609)	第 6 名 (552)	第 2 名 (564)	第 9 名 (553)

說明：1. () 內為分數。
2. 數學與科學調查為 TIMSS；閱讀素養研究是 PIRLS。
資料出處：鄭雨謙（2012 年 12 月 12 日）。小四生閱讀國際評比我躍第 9。聯合報，
第 AA4 版。

2012 年 12 月 12 日國語日報第 1 版楊惠芳指出雖然我國學生在閱讀能力有明顯的成長，但是臺灣師範大學林陳涌教授及中央大學柯華崙教授皆提醒，我國學生整體閱讀成績不錯，但是學習興趣及動機低落（例如在 PIRLS 中，我國學生閱讀動機在全球 49 國中表現名列

第 42 名，高達 12% 的學生屬於「低度閱讀動機」，亦有高達 20% 的學生屬於「低度閱讀興趣」）；另外，2012 年 12 月 12 日聯合報第 AA4 版的鄭雨謙指出我國學生閱讀能力的自我評價排名第 43 名，有 22% 的學生屬於「低度自我評價」。針對上述現象，2012 年 12 月 12 日國語日報第 1 版楊惠芳指出臺灣師範大學林福來教授表示，這與臺灣整體教養環境有關，我國學生在長期缺乏正向鼓勵的環境中長大，即使學生考到 80 分，師長卻會認為他可以考到 90 分以上，致使學生缺乏正面回饋，而造成自我評價不高。2012 年 12 月 12 日聯合報第 AA4 版的鄭雨謙指出蔣偉寧部長認為，我國學生往往在競爭壓力下才會唸書，常贏在起跑點，但卻輸在最後一哩。

質言之，我國學生在 TIMMS 與 PIRLS 兩項國際教育評比中表現優異，也肯定教育第一現場教師教學的努力，但是 2012 年 12 月 12 日聯合報第 AA4 版的鄭雨謙指出在我國受測學生中明顯出現城鄉、經濟差距：PIRLS 閱讀成績低於 475 分（指有能力找出文章中清楚敘述的細節）及低於 400 分（指未必讀得出文中明確、清楚訊息）的學生多數集中在家庭經濟弱勢與居住在小村鎮的學生，因此，2012 年 12 月 12 日聯合報第 AA4 版的鄭雨謙亦指出蔣偉寧部長表示，未來在推動閱讀教育，會以扶弱為首要考量因素。2012 年 12 月 12 日眾聲日報第 9-1 版（臺北訊）指出教育部為解決我國學生數學、科學與閱讀素養的學習正向態度偏低、自信心不足及城鄉差距等問題，提出下列四項因應策略：第一，全面啟動十二年國教；第二，重點弭平城鄉差距；第三，全面提升師資素質；第四，圖書破萬卷，深化閱讀素養，冀望我國學生表現愛於學習、樂在學習的態度與動機。

2012 年度高教論壇聚焦大學國際競爭力

李詠絮

2012 年 12 月 18 日人間福報第 6 版杜憲昌報導，臺灣科技大學與長庚大學於 2012 年 12 月 17 日共同舉辦「2012 年度高等教育論壇——大學國際化研討會」，針對「大專校院推動國際化策略」、「各

國高等教育推動國際化政策與做法」、「建置跨國頂尖研究中心對國際化之效益」等議題交流高等教育國際化的做法。

2012年12月18日人間福報第6版杜憲昌報導，教育部次長林聰明表示，目前國內外籍生有5萬多人，約占4.5%，希望2021年時大學外籍學生數量可達總學生數的10%，約15萬人；2012年12月18日臺灣立報第4版臺北訊指出，教育部高等教育司表示，國內推動國際化的主要策略可包括推動「彈性薪資方案」，爭取國際學術人才；規劃妥適的大學薪資制度；教育部鼓勵學校推動全英語學程、全英語授課園區、國際學院等，打造臺灣成為東亞的高等教育重鎮。目前高教司正研議讓國內大學和國外頂尖大學合作開設課程，讓國內學生不必出國就能體驗國外學術氛圍。

2012年12月18日人間福報第6版杜憲昌報導，香港理工大學校長唐偉章表示，香港有8所大學接受政府資助，外籍生比率大都超過10%，外國教授比率也逐年增加，以香港理工大學為例，該校外籍生比率高達14%，外籍教師則有15%，雖然該校國際化程度高，但推動國際化仍面臨不少挑戰，如宿舍空間不足、外籍生容易只跟同語言圈的人交流等，因此該校積極鼓勵外籍生參與校內活動與課堂報告，多和本地學生互動。

2012年12月18日人間福報第6版杜憲昌報導，清華大學校長陳力俊對於教育部希望外籍生8年後達15萬人的目標表示，政府只提出預期目標，沒有明確計畫；他也指出，外籍生的素質必須更嚴格管控，才能確保大學的品質。2012年12月18日人間福報第6版杜憲昌報導，成功大學校長黃煌輝直言，只重外籍生的人數比，意義不大，如果國際學生的素質不佳，反而會壓低大學整體的水準，所以應重質而不重量。2012年12月18日臺灣立報第1版鄭諺鴻報導指出，成功大學國際化的策略是與歐盟合作，並於2012年爭取擔任歐盟在臺灣的聯絡樞紐，除進行波浪海洋能發電及大氣環境變化研究外，並與俄羅斯、法國、美國和日本進行跨國合作計畫，帶動師生國際交流，他認為此等方式比學校互訪、增聘國際師資等更具實質效益。2012年12月18日眾聲日報第9版臺北訊中指出，臺灣大學校長李嗣涇指出，該校想出國進修學生數減少，目前只有10%至15%的學生

想出國；然國內人才不虞匱乏，要在臺灣培養人才，且可以透過建置跨國研究中心，將國際人才拉進來，或和一流企業合作。2012年12月18日眾聲日報第9版臺北訊登載政治大學校長吳思華指出，該校有豐富的外語資源，故從外語學院開始推動國際化，逐步擴展到商學院及社會科學院，除規劃校內國際學程和英語課程外，也安排國外短期學習課程，並擴大海外締約學校的布點；此外，該校為發揮人文社會科學研究能量，也建立整合性跨國研究團隊分別與中國大陸、美國柏克萊加州大學（University of California, Berkeley）及哥倫比亞大學（Columbia University）等校研究中心合作，進行人文社會科學的研究；另該校的心智大腦學習研究中心也與美國康乃狄克大學（University of Connecticut）、密西根大學（University of Michigan）結盟，深耕國際化。

國際化是高等教育的共同目標，大學的發展應展現大學的競爭優勢，因此，大學除了增加外籍生人數外，更應與國際結合，打造大學品牌特色，並提升國際能見度。

101年上半年師資培育評鑑結果出爐

周仲賢

2012年12月10日聯合晚報A5版嚴文廷、12月11日自由時報A8版陳怡靜、黃明堂、黃邦平、洪美秀、黃博郎、邱紹雯及國語日報15版楊惠芳報導，大學校院師資培育評鑑（以下簡稱師培評鑑）101年上半年評鑑結果於101年12月10日公告，本次受評對象包括師範/教育大學、師範校院轉型之大學及部分一般大學共計12所師資培育之大學（以下簡稱學校）、26個師資類科，其中臺灣師範大學「中等學校師資類科」等19個類科整體評鑑結果為「通過」，臺北市立體育學院「特殊教育學校（班）師資類科」等7個類科評為「有條件通過」；臺北大學「中等學校師資類科」、國立新竹教育大學「特殊教育學校（班）師資類科」及臺東大學「國民小學師資類科」各有

1 個評鑑項目被評為「未通過」（評鑑結果一覽表如表 3）。

查教育部 2011 年 5 月 19 日公告之新一週期師培評鑑規劃與實施計畫（以下簡稱教育部評鑑計畫），且財團法人高等教育評鑑中心基金會（以下簡稱評鑑中心）2012 年 12 月 10 日新聞稿指出，教育部為了解師資生教學專業能力程度且建立師資培育品質保證機制，自 101 年起展開新一週期的師培評鑑，配合大學系所與部分技職評鑑時程，每年進行學校實地評鑑。本週期師培評鑑改採認可方式評定結果，先按評鑑項目分項認定，再依師培評鑑作業要點決定整體評鑑結果，不跨校比較或排名，鼓勵學校建立與發展自我特色，受評單位為「師資類科」（包括師資培育學系及教育學程），期能整合學校相關教學資源。

依教育部 2011 年 5 月 4 日修正發布之師培評鑑作業要點規定及評鑑中心 2012 年 12 月 10 日新聞稿與 2012 年 12 月 11 日青年日報 11 版黃朝琴之報導，師培評鑑項目分為「目標、特色及自我改善」、「行政組織及運作」、「學生遴選及學習環境」、「教師素質及專業表現」、「課程設計及教師教學」及「教育實習及畢業生表現」6 項，由評鑑委員根據受評類科在各項目整體實際表現進行評鑑，並綜合學校自我評鑑概況說明書與實地訪評情形，提出六大項目之評鑑結果與建議。評鑑結果公布前，評鑑中心會先將評語表初稿送交受評學校，學校可提申復；最後，由認可審議委員會參酌受評類科概況說明書、評鑑評語表、申復意見、評鑑委員申復意見回覆說明等資料進行審議後，公告評鑑結果。

2012 年 12 月 10 日聯合晚報 A5 版嚴文廷、12 月 11 日聯合報 AA4 版沈育如、國語日報 15 版楊惠芳與人間福報 6 版臺北訊報導，並依評鑑中心 2012 年 12 月 10 日公告之 101 年度上半年師培評鑑評語表所載，本次評鑑結果中，「教師素質及專業表現」是最多受評類科被評為「有條件通過」或「未通過」的項目，主要是因為專任教師員額與聘任不符規定、兼任教師所占比例及授課學分數偏高；其他受評類科未獲通過的原因尚包括前次或自我評鑑改善策略未追蹤落實、學校所定相關規範及所設會議未配合執行，致影響學校發展與學生權益、校內培育單位協調及整合不足、專任教師負擔過重、教師學術專

長與任教課程有差距、未落實師資生之輔導及審核措施、所訂教師專業核心能力與課程教學之聯結不足、課程規劃欠缺邏輯或擋修機制不當、師資生參加教師資格檢定及格率過低及實習指導教師（教授）未依規定到實習學校輔導訪視等。

依教育部評鑑計畫及 2012 年 12 月 11 日臺灣立報 A3 版鄭諺鴻、聯合報 AA4 版沈育如與自由時報 A8 版陳怡靜、黃明堂、黃邦平、洪美秀、黃博郎、邱紹雯之報導，受評類科對評鑑結果如有異議，可於規定期限內向評鑑中心提出申訴，待申訴案件處理完竣且確認整體評鑑結果後，教育部將依「師資培育法」規定，提請師資培育審議委員會報告確認，並進行評鑑結果運用之審議；被評定為「通過」之類科，維持原師資培育名額且納入經費補助參考，「有條件通過」之類科將核減師資培育名額 30%，且隔年須再接受評鑑。

表 3

101 年度上半年師資培育評鑑結果一覽表

學校 名稱	受評 類科	整體評 鑑結果	六大評鑑項目認可結果					
			項目一： 目標、特 色及自我 改善	項目二： 行政組織 及運作	項目三： 學生遴選 及學習環 境	項目四： 教師素質 及專業表 現	項目五： 課程設計 及教師教 學	項目六： 教育實習 及畢業生 表現
臺灣首 府大學	幼稚園	有條件 通過	通過	有條件通 過	通過	有條件通 過	通過	有條件通 過
國立中 山大學	中等學 校	通過	通過	通過	通過	有條件通 過	有條件通 過	通過
國立中 正大學	中等學 校	通過	通過	通過	通過	通過	通過	有條件通 過
國立新 竹教育 大學	幼稚園	有條件 通過	通過	通過	通過	有條件通 過	有條件通 過	有條件通 過
國立新 竹教育 大學	特殊教 育學校 (班)	有條件 通過	通過	有條件通 過	有條件通 過	有條件通 過	未通過	有條件通 過
國立新 竹教育 大學	國民小 學	通過	通過	通過	通過	有條件通 過	有條件通 過	通過

(續下頁)

學校 名稱	受評 類科	整體評 鑑結果	六大評鑑項目認可結果					
			項目一： 目標、特 色及自我 改善	項目二： 行政組織 及運作	項目三： 學生遴選 及學習環 境	項目四： 教師素質 及專業表 現	項目五： 課程設計 及教師教 學	項目六： 教育實習 及畢業生 表現
國立彰化師範大學	中等學校	通過	通過	通過	有條件通過	有條件通過	通過	通過
國立彰化師範大學	特殊教育學校（班）	通過	通過	通過	通過	通過	有條件通過	通過
國立臺中教育大學	幼稚園	通過	通過	通過	有條件通過	通過	通過	通過
國立臺中教育大學	特殊教育學校（班）	通過	通過	通過	通過	有條件通過	通過	通過
國立臺中教育大學	國民小學	通過	通過	通過	通過	有條件通過	通過	通過
國立臺北大學	中等學校	有條件通過	通過	有條件通過	有條件通過	未通過	有條件通過	通過
國立臺東大學	幼稚園	通過	通過	通過	通過	有條件通過	通過	有條件通過
國立臺東大學	特殊教育學校（班）	通過	通過	通過	通過	有條件通過	通過	有條件通過
國立臺東大學	國民小學	有條件通過	通過	通過	通過	有條件通過	通過	未通過
國立臺南大學	中等學校	通過	通過	通過	通過	通過	有條件通過	有條件通過
國立臺南大學	幼稚園	通過	通過	通過	有條件通過	通過	通過	通過
國立臺南大學	特殊教育學校（班）	通過	通過	通過	通過	通過	通過	通過
國立臺南大學	國民小學	通過	通過	通過	通過	有條件通過	通過	通過
國立臺灣師範大學	中等學校	通過	通過	通過	通過	通過	通過	通過

（續下頁）

學校 名稱	受評 類科	整體評 鑑結果	六大評鑑項目認可結果					
			項目一： 目標、特 色及自我 改善	項目二： 行政組織 及運作	項目三： 學生遴選 及學習環 境	項目四： 教師素質 及專業表 現	項目五： 課程設計 及教師教 學	項目六： 教育實習 及畢業生 表現
國立臺 灣師範 大學	特殊教 育學校 (班)	通過	通過	通過	通過	通過	通過	通過
臺北市 立教育 大學	幼稚園	通過	通過	有條件通 過	通過	通過	通過	通過
臺北市 立教育 大學	特殊教 育學校 (班)	通過	通過	有條件通 過	有條件通 過	通過	通過	通過
臺北市 立教育 大學	國民小 學	通過	通過	有條件通 過	有條件通 過	通過	通過	通過
臺北市 立體育 學院	特殊教 育學校 (班)	有條件 通過	有條件通 過	有條件通 過	通過	有條件通 過	有條件通 過	有條件通 過
臺北市 立體育 學院	國民小 學	有條件 通過	有條件通 過	有條件通 過	通過	有條件通 過	通過	有條件通 過

資料出處：財團法人高等教育評鑑中心基金會（2012 年 12 月 10 日）。101 年度上半年大學校院師資培育評鑑結果公布。取自 <http://tece.heeact.edu.tw/main.php>

國外教育訊息

洪意雯*

本期國外教育訊息承「駐澳大利亞代表處文化組」、「駐美國臺北經濟文化代表處文化組」、「駐波士頓臺北經濟文化辦事處文化組」、「駐英國臺北代表處文化組」、「駐奧地利臺北經濟文化辦事處文化組」等駐外人員提供寶貴資訊，謹此致謝。詳細資訊請參考本院「國外教育訊息全文資料庫」，網址為：http://search.nioerar.edu.tw/cgi-bin/edu_message/mhypage?HYPAGE=detail.hpg。

澳洲專科學校學徒實習制度¹

駐澳大利亞代表處文化組

澳洲學徒（apprenticeships）與實習（traineeships）制度結合支薪工作與結構化訓練，讓學生學習行業或職場技能，並獲頒澳洲全國認證的資歷。學徒通常 3 或 4 年，包括傳統行業能力如木工、電工、理髮及鉛管工；實習生通常 1 或 2 年職業訓練，包含各種不同之商業與產業新興生涯領域。

學徒或實習可全時或兼職，或學校本位之受訓，以澳洲坎培拉技術學院（Canberra Institute of Technology, CIT）為例，教師通常具有產業豐富經驗，受訓結束可頒發全國認可的資歷。

澳洲學徒制（包括學校本位學徒制，Australia School-Based Apprenticeships, ASBA）在澳洲許多產業均可申請，CIT 提供工作後訓練，訓練領域包括藝術設計、美髮、建築、企管與會計、社區服務、電鉛管工、園藝、管理、觀光餐飲、師資培育等。

*洪意雯整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

¹ 本文出自 2012 年 12 月 26 日澳洲坎培拉技術學院，中文摘譯由駐澳大利亞代表處文化組供稿。

15 歲以上即可申請學徒或實習受訓，可以是中學離校者或再進入職場，或想轉換生涯跑道，不需要中學證書或其他資歷。申請資格為至少 15 歲以上，向立案之公私立專科學校註冊澳洲學徒資歷課程，為澳洲公民或有永久居留證，或持有紐西蘭護照者逾 6 個月以上，能夠上課程每週 15 小時結合工作與受訓，澳洲學校本位學徒必須上課至少 11 小時，最多 20 小時，臨時工或自雇者不符合規定。

學徒或實習通常分階段進行，每一階段有不同費用，反映學習不同的複雜技能。澳洲學校本位學徒制度為 15 歲以上（含）中學生，成為 CIT 學校本位學徒表示學徒受訓有支薪，可以同時完高中證書及職業技能資歷。CIT 提供許多學徒先修課程，尤其在澳洲技能短缺領域，如木工與鉛管工，先修課程有助於快速成為一位學徒，以較少時間獲得三級學徒證書資歷。CIT 也提供實習課程，如電腦與商業課程，培育雇主所需之基本能力。

澳洲聯邦政府 2012 年大修學徒制度，加倍誘因吸引雇主提供額外 2 萬 1,000 名鉛管工、電工、木工及其他建造業。將有更多澳洲年輕人有機會學習經濟所需之高技能工作。

澳洲聯邦政府最新啟動方案（kickstart initiative）提供中小企業雇主僱用學徒，政府額外補助二期費用澳幣 3,350 元²（折合新臺幣約 10 萬元）。這項方案將增加補助傳統行業的學徒自澳幣 9,500 元（折合新臺幣約 28 萬元）至 1 萬 2,850 元（折合新臺幣約 39 萬元）。

澳洲已推行許多方案幫助澳洲學徒減輕經費壓力，尤其在技能短缺領域，學徒申請政府的經費補助視就業期限；學校學生可以完成澳洲學徒資格，即所謂學校本位學徒制，澳洲政府藉由提供雇主額外誘因招收學校學徒，旨在為澳洲學徒創造更多就業機會，在高中階段可同時進行學徒制，取得職業資歷，澳洲學校本位學徒協定結合支薪的就業（以學徒或實習的身分進行）、工作後職業訓練及高中課程；提供親手操作產業經驗，培育職場能力，或完成全國認可資歷。

澳洲學校本位學徒可接受傳統行業訓練或一至四級證書或文憑或進階文憑。訓練課程由立案註冊的公私立專科校學院開授，每週數小

² 2013 年 1 月 9 日匯率 1：30.489。

時訓練課程，依公私立專科學校規定，學生必須與原就讀高中學校協商受訓時間分配，除了高中課程外，受訓與工作時間，每週學徒上班時間依澳洲各州法律規定，有些在周末得從事支薪的工作，有些則要求上課時間在公司上班實習，依雇主要求而定。

學徒大約需至少 1 至 4 年時間完成，視所學的行業、產業要求與資歷規定，有些學徒可同時完成高中畢業證書也完成學徒職業資歷。澳洲學校本位學徒可依先前已有之職場知識技能獲得認可而取得學分，以減少訓練時間。澳洲學徒（包括學校本位學徒）依澳洲聯邦或各州勞資裁定協定僱用，其明載薪資與就業條件。

目前澳洲大約逾 500 個學徒缺額，向高中學校生涯顧問與教師請教，或至澳洲官網，提供澳洲年輕人未來生涯規劃如從事學徒的有用資訊：www.future.edu.au 或 www.aapathways.com.au，如何找到一位雇主願意僱用學徒，可在報紙或與訓練機構詢問。

澳洲學校本位學徒接受二級證書或以上的資歷訓練，可申請澳洲政府補助，雇主僱用學生做學徒，也可獲得澳洲學徒誘因計畫（Australian Apprenticeship Incentives Program）補助，無論學生或雇主均須符合一定標準。

例如澳洲首都特區中學與高中的學生參加 CIT 的職業訓練課程，獲得親手經驗，學習如何操作金屬材料或電器或鉛管，在汽車專業，學徒學習如何移開輪胎與懸掉系統，所有受訓課程，讓學生體驗真實的職場經驗。

澳洲政府提供年輕人參與學徒制度的路徑圖規劃如下：

第一步：準備階段，撰寫履歷，可由澳洲政府提供官網 My Future（www.myfuture.edu.au）及 Job Guide（www.jobguide.thegoodguides.com.au）參考履歷範本；或學校輔導教師，或澳洲教育部青年連結提供者（Youth Connection providers, <http://www.youthconnect.com.au/youth-connections/youth-connections-provider-list/>）或生涯服務（Career Service, <http://www.aapathways.com.au/Career-Resources/Career-Services/National>）；以上這些網站提供豐富資訊幫助澳洲年輕人了解哪一種產業最適合學習者。

第二步：研究階段，蒐集了解澳洲學徒的機會，可至澳洲學徒路徑

網站 (<http://www.aapathways.com.au/Home>) 了解，也可接洽澳洲學徒中心 (Australian Apprenticeships Centre, http://www.australianapprenticeships.gov.au/Aus_App_Centres/Overview.asp) 有關澳洲政府提供學徒補助計畫。此外，學徒薪資多少，請至澳洲公平工作委員會 (Fair Work) 網站了解 (<http://www.fairwork.gov.au/pay/apprentice-and-trainee-pay/pages/default.aspx>)。學徒或實習生的費用依學校完成年級、受訓年限、學徒或實習身分類別、產業或工作、勞資契約或協定內容而訂。例如已第 2 年的學徒可支領一般正常薪資 70%。

第三步：找工作階段，可以利用前述網路所蒐集的資訊，進一步接洽團體培訓機構 (Group Training organization, http://www.grouptraining.com.au/about_GTA/board.html) 將學徒介紹給接待的雇主；或接洽澳洲聯邦政府建置的找工作網站 (<http://jobsearch.gov.au/>)。

第四步：簽約階段，一旦找到雇主，請接洽澳洲學徒中心 (澳洲聯邦政府提供網站，只要輸入居住郵遞區號，即可找到所負責之學徒中心, <http://www.australianapprenticeships.gov.au/search/aacsearch.asp>) 確認所有補助內容，以安排學徒與雇主之間的訓練簽約事宜。

美國 25 個州聯手宣示致力師資培育改革³

駐美國臺北經濟文化代表處文化組

美國「各州學校主管委員會」(the Council of Chief State School Officers, CCSSO) 於去 (2012) 年 12 月 14 日公布一份最新報告書：「我們的責任、我們的承諾：改造教育人員的培育與任用轉型為專業」(Our responsibility, our promise: Transforming educator preparation and entry into the profession)，共有 25 個州同時宣示將共同執行該項報告書的建議，致力改革教師培育與證照系統，以確保教師在正式任教

³ 本文出自 2012 年 12 月 17 日 *Education Week*，中文摘譯由駐美國臺北經濟文化代表處文化組供稿。

前已做好確實的準備。

這份「我們的責任、我們的承諾：改造教育人員的培育與任用轉型為專業」報告書是針對校長及教師之培育、授證、任用、專業發展的改革計畫藍圖。這些參與改革的州包括阿肯色州、科羅拉多州、德拉瓦州、愛達荷州、伊利諾州、愛荷華州、堪薩斯州、肯德基州、路易斯安那州、馬里蘭州、麻州、緬因州、密西根州、密蘇里州、內布拉斯加州、新罕布夏州、北卡羅來納州、奧瑞岡州、賓州、羅德島州、南卡羅來納州、南達科他州、田納西州、佛蒙特州、維吉尼亞州，這些州將共同執行本項報告書相關建議，這也是「各州學校主管委員會」（CCSSO）首次明確宣示針對師資培育的改革，預期也將是2013年教育改革的重點。根據該報告書，各州將致力於以下三大領域、十大項工作之改革（CCSSO, 2012）：

一、執照之核發（Licensure）

（一）各州將修正及強化校長及教師核發執照的標準，以利教導不同程度背景之學生符合大學與職涯準備度（college and career readiness）之內容與批判思考之能力；

（二）各州將共同努力引導執照核發表現評量的革新發展，以促成其確實與核發執照的標準連結（aligned），並涵納教育人員表現能力、對學生成就與成長潛在影響性的多元評估策略；

（三）各州將創造多階層的（multi-tiered）執照系統，並與一貫的發展連續職涯（coherent developmental continuum）連結，能反映教育人員應有的表現及學生成就評量與成長情況；

（四）各州將改革現有的執照核發系統，以強化效能、互惠作用（reciprocity），並藉以促成證書結構亦能支持有效教學與達成大學與職涯準備度；

二、師培方案之允准（Program Approval）

（五）各州將加重師資培育方案的績效責任，將有權決定師培方案的開設與否、及是否能建議核發執照之權限、將建立清楚的師培機構表現評分系統來引導改革進步，對表現持續低落的機構施以關

閉該方案之懲罰；

（六）各州將採用及執行嚴格的方案審核通過標準來確保師培機構招生及教學品質，建立嚴格入學條件及畢業標準，包括學科知識的專精、完整的學校實習經驗等；

（七）各州將針對各領域要求師資培育內容標準（preparation content standards）與學前 -12 年級內容標準、大學與職涯準備度之連結；

（八）各州將提供回饋、資料、支持、資源予師資培育機構，以協助其持續改革，符合方案的或全國的認可標準；

三、資料之蒐集、分析及報告（data collection, analysis, and reporting）

（九）各州將發展及支持州層級的治理架構，以確保從學前到研究所（PK-20）相關資料的蒐集、分析及報告之保密及有效運用在師資培育、任用、專業發展，各州將致力於與個人或團隊合作，協助區辨教育人員、與非傳統培育管道保持聯繫、建立招聘機構及學校人才庫分享機制；

（十）各州將運用多元的資料搜集、分析及報告途徑，持續加強師培機構之改革與績效責任；

而根據教育週刊（Education Week）報導，目前各州已經採取師資培育的相關改革措施如下：

- 至少有 11 州都有針對授證單位及師培機構的獨立的、授權的標準委員會，其他有的州則是有設顧問委員會或與其它機構共同合作者；

- 路易斯安那州、田納西州及北卡已有所有培育機構之學生、畢業生資料庫系統；

- 紐約州規劃執行表現本位的核發執照及換證系統（performance-based licensure and recertification system）；

- 印地安那州甫完成漸進的認證改革計畫，並協助教師轉換跑道；

- 密西根州針對二所表現不佳的教師學院的部分領域規劃績

效責任資料庫，以提升入學的條件門檻；

- 肯德基州改革州的核發執照規定，提高進入師培機構之 GPA 門檻，並增加一項新的學生教學（student-teaching）要求；

- 伊利諾州提高該州的教師基本能力考試門檻，並要求在四個分項都必須達到一定基本分數；

- 許多州已開始要求教師通過相關的閱讀教學能力考試（teachers' ability to teach reading）。

美國書院教育的轉變與發展⁴

駐美國臺北經濟文化代表處文化組

教師的教學表現對於學生的學業成就扮演著最重要與關鍵的角色，因此，美國近幾年來的學校改革多著重在評鑑與改善教師的教學成效。一直以來，州議會的教育政策會議上不斷地討論「教師評鑑（teacher evaluation）」此議題，包括哪些方法與哪些指標可以有效地評鑑教師的教學能力。有鑑於美國將近 43 萬名特殊教育教師始終未在州議會教育政策的會議之列，「特殊兒童教育委員會」⁵（The Council for Exceptional Children）積極地想改變這樣的現況，並於今年十月釋出一份文件，名為：「特殊教育教師評鑑的定位（The Council for Exceptional Children's Position on Special Education Teacher Evaluation）」，旨在陳述與討論特殊教育教師評鑑的相關議題與建議。

事實上，特殊教育教師評鑑的議題遠比一般教育教師來的更廣更複雜。這是因為特殊教育牽涉許多教育專業人員，包含介入人員（intervention specialists）、共同教師（co-teachers）、領導教師（lead teachers）、諮商師（consultants）、一般教師（general education teachers）、與有廣大特殊需求的特殊兒童。因此，很難有一套共同

⁴ 本文出自 2012 年 12 月 18 日 *Education Week*，中文摘譯由駐美國臺北經濟文化代表處文化組供稿。

⁵ 「特殊兒童教育委員會」是一個國際性的專業性社群。該委員會旨在為特殊與資賦優異兒童的教育（special and gifted education）發聲。特殊兒童教育委員會致力於改進特殊兒童的生活品質與強化特殊兒童家庭的功能。

的特殊教育教師評鑑系統適用所有的對象。

去(2012)年12月中旬,約30名來自會員組織(membership organizations)、州與地方教育行政辦公室(state and local education offices)、與學校的領導人於美國維吉尼亞州阿靈頓(Arlington, VA)舉辦會議,共同討論「特殊兒童教育委員會」於該文件中所建議的事項。「特殊兒童教育委員會」指出有些特殊教育教師評鑑的內容與一般教師的評鑑內容相同。例如,特殊教育教師評鑑必須植基於多元評量(multiple measures),例如加入學生調查(student surveys)、家長調查(parent surveys)、卷宗檔案(portfolios)等。此外,評鑑的實施必須由專業施測者執行。「特殊兒童教育委員會」並同意在特殊教育教師評鑑系統加入學生成長的分數(student-growth measures)為其中一項指標,並以「附加價值模式(value-added model)」的統計方法進行分析。值得注意的是,學生學習成長資料(student-growth)是否為有效的特殊教育教師評鑑的指標,以及學生學習成長資料在特殊教育教師評鑑中所占的比重為何依然存在著爭議。除此之外,附加價值分析仍有其他未解問題,例如,有研究指出價值增值分析不適用於兩位教師同時教學的環境,因為哪位老師或者每位老師的對特殊兒童的影響力無從得知。而且,許多州資料系統(state data systems)目前尚未成熟到足夠分析納入教學組織(instructional organization)等因素的創新統計模式(innovative models)。因為上述這些因素,如何有效評鑑特殊教育教師的教學成為一個仍待研究議題。在此會議中,與會人員普遍認為最佳的特殊教育教師評鑑是一個持續不間斷進行的評鑑系統。

美國平權進步組織公布教育改革四大支柱⁶

駐美國臺北經濟文化代表處文化組

美國「全美有色人種協進會」(National Association for the

⁶ 本文出自2012年12月6日 *Education Week*, 中文摘譯由駐美國臺北經濟文化代表處文化組供稿。

Advancement of Colored People) 於去(2012)年12月6日公布一份最新藍圖報告書：「尋找重登第一之路：以教育全美兒童再拓世界領導地位」(Finding our way back to first: Reclaiming world leadership by educating all america's children.)，呼籲美國必須優先追求教育進步改革，以重登世界領導地位。

「全美有色人種協進會」(NAACP)成立於1909年，為美國重要的平權倡議組織，成立之宗旨在於促進全美各地人民，不分種族膚色，均能在社會、教育、政治、經濟、文化等各方面享有均等的發展機會。本次「全美有色人種協進會」(NAACP)公布的「尋找重登第一之路：以教育全美兒童再拓世界領導地位」報告書，為近十年來首次公布的一份綜合性報告書，顯示該組織對於當前美國教育亟需改革之憂心與重視。

「全美有色人種協進會」(NAACP)公布本項報告之目的，在於希望藉由振興教育引領美國重新站上世界的領導地位。本項報告書除了公布教育品質運動的行動方案(Action Plan for the School Quality Activist)、揭櫫當前努力的共同願景：「從競爭對象中學習以均等卓越的教育重登世界領導地位」(Learning from competitors to lead the world in equitably distributed excellence)，並且提出教育改革四大支柱(four pillars)：

一、學齡前準備教育(prekindergarten preparation)：以學齡前教育為未來成就鋪路。應有高品質、共通性的學齡前教育來支持學生的準備度(readiness)、強化讀寫能力、語言發展；

二、有效的教學(effective teaching)：每個學生都應該被準備充分的、被支持的、有效能的老師教導；

三、延長學習時間(expanded time for learning)：應對學習付出更多，亦即：更多時間、更多學習。允許更長時間的學校時間、延長教育年限，擴大學習機會；

四、有目標的投資(targeted spending)：教育投資應聚焦在全面的成功。藉由聰明的教育投資、支持需要的學生。

美國聯邦教育部長鄧肯也針對本項報告書之公布發表談話，他明白指出：「美國缺乏嚴格要求(demanding)的父母」。他在談話中

以南韓為例，提到：「當歐巴馬總統與南韓總統會面時，歐巴馬總統曾問及：『你們最大的教育挑戰是什麼？』，當時李明博總統回答道：『我們的父母要求很高，即便是窮人家的父母，也要求要有世界級的教育』，結果，南韓必須從一年級開始教英語，因為南韓的父母不願意等到二年級再讓孩子學英語。……我希望我們有更多要求與期待，我希望我們有更多父母要求世界級的教育，不僅是對政策要求，更是實際投入付出的要求。美國有 25% 的輟學率，每年有百萬的年輕孩子離開學校浪蕩街頭，我們的目標是儘快將這個比例降到零」。

「全美有色人種協進會」（NAACP）主席兼執行長 Benjamin Todd Jealous 也指出：「假如美國要想在接下來的世紀領導世界，就必須先在教育領先全球。這份報告是我們努力的藍圖，我們的宗旨很簡單：假如每個公立學校都能作到最優秀的學校能做的，每一個孩子就能夠得到最好的教育，全美有色人種協進會一直以來都扮演著美國進步的重要推手，這次公布的這份報告藍圖，也將是全美有色人種協進會再次的努力及貢獻」。

「全美有色人種協進會」（NAACP）指出，未來全美各地的 1,200 個「全美有色人種協進會」分支組織，都將以此報告書及行動方案為藍圖，推動各項有關教育改革與支持的任務。

英國與愛爾蘭就推行電子教科書之兩極看法⁷

駐英國臺北代表處文化組

英語系國家的出版社目前把電子教科書（又稱電子書包）主力市場鎖定為美國，對歐洲的英語系國家——英國與愛爾蘭來說，政府與民間對於教科書電子化有兩極化的反應。英國政府的態度為自由放任，由市場自由決定機制，即教科書出版商可以提供學生另外一種選擇，但是不強迫學生使用，無論是在高等教育或基礎教育亦然。官方沒有強制的原因一方面也是英國教科書電子化發展的速度比美國遲

⁷ 本文出自 2012 年 12 月 17 日 *The guardian*，中文摘譯由駐英國臺北代表處文化組供稿。

緩，例如在 2007 年美國成立的智慧課程平臺（CourseSmart）一直遲至 2012 年 3 月才在英國推出，而且百分之 80 的教科書內容還是美國版的。推行教科書電子化，內容（content）一直是關鍵，跟早年推行錄影帶和光碟的道理相同，沒有片場的配合，錄影帶或光碟製造商沒有辦法引起消費者購買的興趣。因此，英國的出版商如果沒有數位化教科書內容，蘋果電腦很難在英國境內推行電子書包。雖然教科書書商（Cengage Learning, Palgrave Macmillan, McGraw Hill, Pearson and Wiley）聯合聲稱電子教科書可以減少百分之 40 購買教科書的支出，但另一方面也有人批評，學生其實花了更多錢。原因在於，電子教科書不像紙本教科書可以重複買賣。學生可以在學期結束後把教科書出售予二手書店，一來一回間學生其實花費不多，買不起新書的學生只要教科書不改版即可直接購買二手書，花費亦可低廉。紙本教科書由於有可重複買賣的性質，書商從紙本教科書所獲利潤不高，因此腦筋動向電子教科書。電子教科書售價雖比紙本教科書低廉，由於學生無法重複買賣，故書商相對可以賣出更多的數量，電子教科書填補了紙本教科書利潤的缺口。電子教科書相較紙本教科書，對於書商而言，其實更有利潤。

當然，電子教科書也有紙本教科書無法取代的優點。例如說：輕便、更新版本迅速無需額外花費、教師可以直接在平臺上建立書單，而學生只需要購物一次（one time shopping）就可以買齊所有老師指定的書目，節省許多時間。當然，電子教科書缺點也不少。例如說電子書可能會鎖死單一機種或配備，使用 iBooks 就只能搭配蘋果相關產品，況且蘋果產品的高單價會造成城鄉差距。城市的學生人手一機，但是鄉下的學生卻買不起蘋果產品。另外，書商部分不合理的線上授權條款消費者無法做修改，有些電子書只能閱讀而無法在上面劃線作記號，不符合一般人之使用習慣等都是電子教科書的缺點。相較於英國持懷疑保留的態度，愛爾蘭對於電子教科書所持的態度完全相反。愛爾蘭最大的教科書書商愛爾蘭教育出版社（The Educational Company of Ireland）已經使 30 所中學採用電子教科書，愛爾蘭第二大教科書書商吉爾與麥米倫出版社（Gill & Macmillan）也已經使 20 所學校採用電子化的教科書，其中包含 13 所職業學校的 1000 名學生。

學生可以用 8 歐元（約新臺幣 300 元）租教科書一年，而不用花 25 歐元（約新臺幣 950 元）買一本教科書，相當於是節省百分之 35 費用的支出。

愛爾蘭書商會這們積極，當然是因為有愛爾蘭政府的支持。愛爾蘭政府為了推行智慧學校即智慧經濟計畫（Smart School=Smart Economy Strategy），總計畫經費為 1 億 5 千萬歐元（約新臺幣 57 億元）。愛爾蘭政府於 2009 年已經砸下 2330 萬歐元（約新臺幣 8 億 8,540 萬元，其中的 8 億 4,740 萬元用來補助小學），2010 年之後更繼續花 2,070 萬歐元（約新臺幣 7 億 8,660 萬元）提昇 698 所學校電腦資訊設備，包含購買蘋果產品 iPad。為了平衡城鄉差距，位處偏僻或落後社區的學校基礎補助線比城市學校高，可達 9 萬 7 千元臺幣以上。愛爾蘭運作電子書包的模式為，學生不用自行購買蘋果相關產品，而是由學校提供硬體設備，學生和家長只需承擔 iPad 租金和線上教科書承租的費用，平均來說，一年軟硬體加起來的總租金約 150 歐元（約新臺幣 5700 元），比購買紙本教科書約少了百分之 40 的花費，學校也省了購買和儲存各項圖書的費用與空間。表面上，愛爾蘭政府以政府補助款解決電子教科書鎖死單一機種，蘋果產品單一售價過高造成潛在城鄉差距的問題，看似減低了學生家長教科書的支出費用，但實際上整體社會付出的隱形成本變高了，即人民納稅金嘉惠了設備供應商蘋果電腦和國內教科書出版商。英國與愛爾蘭政府處理的方式與態度，反應了一般民眾對於電子教科書所持的兩極看法，贊成使用或反對使用電子書包都有站得住腳的理由。將來電子教科書是否普及化，有待未來持續的觀察。

奧地利教長提出 教師培育政策新方向⁸

駐奧地利臺北經濟文化辦事處文化組
聯邦教育、藝術暨文化部（Bundesministerium für Unterricht,

⁸ 本文出自 2012 年 11 月 26 日奧地利新聞報，中文摘譯由駐奧地利臺北經濟文化辦事處文化組供稿。

Kunst und Kultur, BMUKK, 後簡稱教育部) 部長 Claudia Schmied 女士, 日前在布魯塞爾的歐盟教育會記者會中提出, 希望奧地利在推動教師培育及進修時, 能更加強調教師的「海外經驗」, 讓受訓者前往國外進行幾周的訓練, 奧地利的外國學校將有助完成此目標。

歐盟在 2014 年將開始推動「人人伊拉斯莫斯國際計畫」(Erasmus für alle), 希望能促成更多的國際人員交流、合作。S 部長表示, 各國應妥善利用此機會, 讓此計畫在教師培育上也發揮良好的功效、協助提升教學品質。記者會亦提出, 目前已經有部分教師透過歐盟的「終生學習」、「教師人力提升」計畫前往其他國家授課、進修。

另一方面, S 部長在奧地利推動的教師培育改革方案, 也獲得歐盟的支持, 歐洲的教育部長皆同意, 應對欲接受教師培育者進行更多的篩選、提高進入教師此一職業的門檻。

在奧地利, 教師培育的改革自 2008 年即開始推動, 目前文理中學 (Allgemeinbildende Höhere Schule, AHS)、高職與職校 (Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen, BMHS) 的教師培訓工作是由大學負責, 而教育大學則負責義務教育階段 (國小、普通中學、特教學校、整合學徒教育之工藝學校) 的教師培訓工作。未來所有教師皆須完成一個整合性的方案, 先完成 4 年的學士課程, 在完成為期 1-2 年的資深教師見習課程, 最後還須完成為期 1-2 年、與教學科目相關的碩士課程, 才能具有教師資格。本進修計畫需大學與教育大學合作, 配合教育部政策提供課程, 根據教育部目前計畫, 此課程應在 2014/15 學年開始實施。

書類資料

傅雅蘭 *

本期介紹《中華民國教育年報（民國 100 年）》及《2010 年國民教育政策與問題調查報告》二書。教育年報之編印，是本院每年度重大工作項目之一，主要編纂當年度重要的教育發展與事件，並對教育發展進行客觀記載及系統性整理與分析。後者則是探究當前國民教育政策、教育問題及教育成效，並與前三次 1992 年、1999 年、2004 年的調查報告相互做比較參照，以了解這段時期國民教育政策與問題的軌跡。

此二書可為重要教育參考文獻之一，簡述內容如下，提供學術研究及各界參考。

書 名：中華民國教育年報（民國 100 年）

發行人：吳清山

總編輯：張鈿富

出版者：國家教育研究院

出版年月：2012 年 8 月

G P N：2008800283

I S S N：1563-3608

網址為：<http://newpubs.naer.edu.tw/periodical/periodical.jsp?cid=2>

內容摘要：

本期教育年報適逢建國百年，馬總統於建國百年元旦文告曾提示，未來十年是國家發展的關鍵時刻，民國 103 年將實施十二年國民基本教育，教育部亦於當年以「新世紀、新教育、新承諾」為願景，「精緻、創新、公義、永續」為四大主軸目標，讓教育成為個人發展、

*傅雅蘭整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

社會進步、國家建設與人類永續的基礎。

教育年報以一年出版一次為原則，本期收錄範圍自民國 100 年 1 月起至 100 年 12 月止。年報的內容除各級各類教育外，對於各級教育共通性主題及新興議題（例如：資訊教育、兩性教育、訓育輔導等），則採融入各篇方式撰寫。全書總計 13 章，依序為：一、總論、二、幼兒教育、三、國民教育、四、高中教育、五、技術及職業教育、六、大學教育、七、師資教育、八、社會教育、九、特殊教育、十、原住民族教育、十一、體育衛生教育、十二、國際及兩岸教育交流、十三、學生事務與輔導，各章分四節敘述，包含基本現況、重要施政成效、問題與對策及未來發展動態等項。

此外，為便於讀者參考，本年刊於附錄中彙整重要教育法令、大事紀及索引。重要教育法令包括增修之實施要點、授權命令及行政規章等相關法條，大事紀則彙整該年度教育新知輿情，文末並編列索引，以方便讀者檢索查詢。

書 名：2010 年國民教育政策與問題調查報告

計畫主持人：王世英

研究主持人：吳清山

協同主持人：劉春榮、陳明終、黃旭鈞

出 版 者：國家教育研究院

出 版 年 月：2012 年 12 月

G P N：1010103497

I S B N：978-986-03-5318-1

內容摘要：

本院於國立教育資料館時期即展開有關「國民教育政策與問題調查」專案研究，迄今已達四次，第一次開始於 1992 年，後續三次為 1999 年、2004 年和 2010 年進行，形成長達 20 年的縱貫性研究。本次研究旨在探究社會大眾對當前國民教育政策、國民教育問題及國民教育成效的意見與看法，同時整合比較 1992 年、1999 年、2004 年與 2010 年國民教育政策及問題意見之差異。

爲了解社會大眾對教育政策與教育問題的看法，本研究採用問卷調查法，內容分成國民小學和國民中學兩大部分，針對教育政策支持程度、教育政策的實施成效、教育問題嚴重程度、教育最需改進的問題與未來 2015 年教育發展可能性等項目，進行蒐集教育行政人員、學者專家、學校教師及學生家長之意見。文末統整分析社會大眾對 2015 年國民教育發展趨勢的看法，並提出相關結論與建議，以供教育行政單位研擬制定國民教育政策之參考。

非書資料

周素岷 *

本院典藏全國最多之影音資源，為數位教學媒體資源之寶庫。此資源旨在提升教師教學效能及改善學生學習成果，歡迎讀者登入本院網站（網址：<http://www.naer.edu.tw>）。

此外，本院典藏之各系列（含自製）媒體領域；部份影片除配發學校運用外，亦掛載於本院網站（<http://www.naer.edu.tw/education/t-language-1.jsp>）及「愛學網」線上點播（網址：stv.moe.edu.tw），歡迎讀者上網隨時點播與下載。服務電話（02）3322-5558 轉分機117，或 E-mail：sue326@mail.naer.edu.tw。

為有效推廣及鼓勵全國教師教學媒體資源多元之運用，另提供教學多媒體隨選視訊（MOD）系統；並上載歷年「本院自製媒體、與全國中小學教師自製教學媒體競賽」之作品，及不定期薦購國、內外之優質教學影片，供讀者多元利用網路免費點播觀看，各界反應熱絡。另為有利教師運用與有效推廣，教育資源服務及出版中心積極執行「外縣市」教學媒體「免費遞送」到校借閱服務，相關豐富之館藏內容，讀者皆可從本院網站取得相關訊息（網址：<http://www.naer.edu.tw>）。

本期報導主題為「電影影片」熱門借閱推薦，內容有：「巴哈繞著地球跑」、「和平音樂會——祖賓梅塔與內田光子的美麗邂逅、辛諾波里與克萊曼的琴深回憶」、「20世紀大師音樂會——巴倫波因與芝加哥交響樂團」、「蝴蝶」、「天堂的孩子」、「琴童」、「悲憐上帝的孩子」等單元。茲大意介紹如后，以饗讀者：

*周素岷整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

一、巴哈繞著地球跑

本影片為音樂饗宴之【24 小時巴哈音樂盛會】系列，由金革唱片出版，本單元內容為：來自全世界 15 位赫赫有名的獨奏家，從小提琴教父曼紐因到人聲吟詠大師鮑比麥菲林、從古樂名家庫普曼到鋼琴巨匠戴米丹可，還有 7 支名聞遐邇的樂團，名演系列的精彩大合輯，聆賞【24 小時巴哈音樂盛會】成為現代不可不提的音樂盛會，無論是獨樹一格的德國銅管或是全球最古老的萊比錫布商大廈管絃樂團，全都在這張【巴哈繞著地球跑】——現身！

二、和平音樂會——祖賓梅塔與內田光子的美麗邂逅

本單元為外影片，由金革唱片出版，內容為巴哈小提琴與雙簧管協奏曲，與貝多芬之 G 大調第四號鋼琴協奏曲，特拉汶斯基之《普欽奈拉》芭蕾組曲，根據裴高雷西之原曲改編。其大意如下：為了逃避納粹的殺戮，一群頂尖的猶太音樂家在 1936 年逃往巴勒斯坦，儘管中東的紛亂依舊不斷，但以色列愛樂所舉辦的和平音樂會，仍成立了名列全球十大樂團之一的以色列愛樂，也成為對抗戰爭與撫慰人心的最佳武器。七十多年來的全世界最優秀的音樂家們，如早年指揮大師托斯卡尼尼到當代小提琴天王帕爾曼，都與以色列愛樂共同在和平音樂會上綻放光彩！這場和平音樂會除了擁有祖賓梅塔 2002 年最新的指揮風采之外，還邀請到日本女鋼琴家內田光子擔任鋼琴獨奏，她是最早在國際樂壇發光發熱的東方鋼琴家，情感豐富的觸鍵以及深刻動人的詮釋，就在貝多芬的第四號鋼琴協奏曲中熱切展現。

此外，由以色列愛樂兩位首席所演奏的巴哈小提琴與雙簧管協奏曲、祖賓梅塔熱情洋溢的舒伯特《羅莎蒙》序曲和史特拉汶斯基新古典主義代表作《普欽奈拉》，都為這場和平音樂會掀起無止盡的高潮！

三、和平音樂會——辛諾波里與克萊曼的琴深回憶

本單元同為外購影片，由金革唱片出版，內容為：20 歲就連續奪得伊莉莎白國際大賽、帕格尼尼小提琴大賽、莫斯科國際小提琴大

賽三項首獎桂冠的基東·克萊曼，是當今最讓人欽仰的小提琴大師之一。與阿巴多等人並列中壯派最優異的指揮名家，他敏銳精準的技法、卓越獨特的風格，在樂迷心中建立了真正藝術家的風範。而出生自義大利的辛諾波裡，身兼作曲家、指揮家、精神學家、考古學家等多重身份，他的詮釋總能呈現音樂當中更多的內在細節與精神層次，但不幸地，辛諾波裡在 2001 年 4 月 20 日卻心臟病猝逝於指揮台上，而這場和平音樂會實況演出，竟成為大師告別人世的最後錄影。在布拉姆斯的雙重協奏曲與第二號交響曲之樂聲中，我們不僅看到克萊曼驅使三百年瓜奈里名琴的精彩名演，更感動於辛諾波裡無比投入的最後指揮風采和最深回憶！

四、20 世紀大師音樂會——巴倫波因與芝加哥交響樂團

本單元同為外購影片，由金革唱片出版，內容概述：由「世界最佳樂團」美譽的芝加哥交響樂團，在全方位才華的音樂大師巴倫波因的熱力指揮下，於 2000 年 4 月 30 日在德國科隆愛樂廳的現場實況。絢麗火花就在世界最傑出的樂團與當最卓越的指揮家引爆！整場曲目以現代曲目為主，是巴倫波因的拿手好戲之一。而他對現代音樂著墨之深，可以從這場演出窺究竟。本片中巴倫波因的指揮身影揮映著光芒四射的樂曲進行，芝加哥交響樂團激發出現代與古典的傳奇樂章，女高音瑪托絲演唱法雅歌曲的高度技巧，都可一一領會。另本片特別收錄巴倫波因與布列茲之對話珍貴影像，可發現其對音樂的一切努力。整場音樂會充滿著意義與歷史，堪稱是一場聽覺與歷史的美妙交會與饗宴。

五、維也納愛樂交響樂團——葛濟夫——傾世樂宴

本單元同為外購影片，由金革唱片出版，內容：由國際樂壇最具人氣的指揮巨星，並享譽國際的名指揮葛濟夫，與維也納愛樂交響樂團於薩爾斯堡藝術節間合力演出俄國名作曲家作品，身為音樂界中人人欲一見而不可得的傳奇大師葛濟夫，被盛讚藉由交響樂團之手，將傳統蘇俄音樂中，人民血液中的堅忍和豪放，與充滿張力的管弦樂相互呼應，音樂之美表露無遺。音樂會上也建立起優良的傳統，每個細

節有其特定的主題貫穿其中，並傳達其獨特的訊息，前所未有的歡樂充滿了風采……。

六、蝴蝶

本單元為外購影片，由天際國際出版，大意：麗莎今年 8 歲，沒有爸爸，是一個不怕陌生人的小女孩。有天中午放學，媽媽又忘了接她回家，她來到鄰居爺爺的家，還打開爺爺的密室。怪脾氣的爺爺，說要去找「伊莎貝拉」，全歐洲最稀有的蝴蝶。麗莎怕被送到孤兒院，於是黏著爺爺一起上山找蝴蝶。這趟遠足好辛苦，她半路賴皮、後悔了。可是，她卻看到滿天飛舞的蝴蝶，和媽媽的愛！在蝴蝶電影裡，有「伊莎貝拉」破蛹而出的珍貴畫面，長達 4 分鐘，她被譽為全歐洲最美麗、最罕見的蝴蝶，只有 3 天 3 夜的壽命，故難得一見。本片有親職互動的溫馨，並可觀賞昆蟲的生態，及蝴蝶一生的蛻變！是一部寓寓教於樂的優良影片。

七、天堂的孩子

本單元為外購影片，由惠聚多媒體發行，大意：故事要從九歲的阿里，無意間弄丟了妹妹莎拉的粉紅色外出鞋開始。這雙鞋子雖然又破又舊，修修補補了好幾次，卻是莎拉的唯一外出鞋。阿里懇求妹妹：無論如何，都不要告訴父母鞋子不見了！因為他知道，家裡根本沒有錢買。阿里後來去參加了一項第三名獎品是一雙鞋的馬拉松比賽，他答應莎拉，他一定會帶回一雙新的鞋子！因著一雙破舊的鞋子，交會出阿里和莎拉兄妹兩人的瞭解與體諒，使得即便物質匱乏的環境，也充滿了天堂的味道。

八、琴童

本單元為外購影片，由天際國際發行，內容情節：一個叫何劍輝的琴童，父親因車禍失去了勞動力，一家四口人每月就靠母親的三百來塊維持生活。小學快畢業了，學校推薦何劍輝報考星海音樂學院，劍輝很在乎這次考試，因為他心裡明白，一旦考不上星海音樂學院的話就可能要回家務農了。但他沒想過，即使考上了，沉重的費用負擔，

他們家是難以承受的。兩年前，他悄悄地來，現在，他又要悄悄地走。如果有錢交學費的話，他又要去一個很嚮但又很陌生的地方……。這是一部貧童力爭上游，努力以赴的學習精神終獲光輝的成果。

九、悲憐上帝的孩子（God's Children）

本單元為外購影片，由天際國際發行，內容是一部紀錄片，是一部讓您、我重拾生命意義與人際關係價值的醒世作品。由四乃宮浩導演、剪輯，金子學製片，瓜生敏彥攝影，加藤登紀子配樂。「悲憐上帝的孩子（God's Children）」劇情描述困處於菲律賓「垃圾山」（Smoky Valley）的無助百姓，他們在貧苦坎坷的人生際遇中，彰顯了求生的韌性與對道德的堅持，悲欣交集，感人至深。當今在全球富裕地區的人們，於倡行環保、垃圾減產之際，除了惜福惜物之外，並對清貧者付出更多實質關懷與有效救援。或許在其中，當人們看到了功利社會難得一見的人性光明時，發現原來他們是造物主派來人間表露無遺的真愛天使。

十、2012 馬雅末日預言

本單元為外購影片，由華誼國際影視出版，內容大意：馬雅手抄本預言，2012 年 12 月 21 日有末日說之記載。天文學家和行星專家逐一描述了圍繞馬雅曆結束的每一個所謂謎團，許多預測大師，包括華倫巴非特，都認為美國有超過 50% 的可能在未來十年內經歷恐怖份子的核武攻擊。世界末日流言紛起，殘留下來的馬雅文化遺跡中到底還隱藏著哪些驚人祕密？換而言之，情況對我們來說並不樂觀。到底我們有沒有辦法阻止核武版的 911 發生？影片內容逼真的電腦動畫、真人演出的情境劇以及各項領域專家的見證來分析這些災禍發生在現今社會的可能性。真相還是想像？究竟世界末日何時來臨？太空科學已證實任何星體都有出生和死亡的歷程，以太陽為例，據推斷她已經有五十億歲了！唯有時間能證明最終的結果。「2012 馬雅末日預言」帶觀眾深入探討神祕難解的馬雅文化，解開末日流言真相與密碼。

《教育資料與研究》徵稿辦法

中華民國 94 年 2 月 2 日訂定發布全文 10 點

中華民國 94 年 4 月 1 日修訂第 7 點

中華民國 94 年 8 月 22 日修正，全文計 11 點

中華民國 94 年 12 月 14 日編輯委員會議通過修訂第 10 點

中華民國 97 年 6 月 12 日編輯委員會議通過修訂第 4 點

中華民國 98 年 4 月 15 日編輯委員會議通過修訂第 7 點

中華民國 100 年 1 月 10 日編輯委員會議通過修訂第 5 點

中華民國 100 年 9 月 26 日編輯委員會議通過修訂第 2 點及第 4 點

中華民國 100 年 11 月 28 日編輯委員會議通過修訂第 2、3、5、6、7、8、9 及第 11 點

- 一、本刊之發行，兼具「教育資料」之統整分析、「教育研究」成果發表，以及教育訊息傳播等多重任務，其宗旨乃在加強教育理念之交流、教育政策之宣導、教育經驗的傳承、教育成果的分享，俾增進教育人員的專業知能，進而提升教育理論的建構與實踐的品質。
- 二、本刊為季刊，每年出版 4 期，於每年 2、5、8、11 月出刊。自民國 94 年 2 月起，本刊分別自教育理念、政策、實務、研究與創見等相關領域徵求來稿；其他如期刊評介、研究實務、教育名詞、教育法令、教育輿情、教育訊息等項亦歡迎來稿；必要時，得邀約該領域具有學術聲望之專家學者撰稿或選輯國內外的教育輿情、資料與訊息，稿件處理原則依照本刊相關規定辦理。
- 三、本刊全年收稿，隨到隨審，來稿將於收件後 5 個月內回覆審查結果。
- 四、撰稿原則：

- (一) 來稿請用電腦橫打（請用 word 文字、新細明體 12 號字、單行存檔），並必須符合國科會人文與社會處「臺灣社會科學引文索引」資料庫（Taiwan Social Science Citation Index, TSSCI）之學術規範，文長以 15,000 字為原則，含中英文摘要、註釋、參考文獻、附錄、圖表等請勿超過 20,000 字；稿紙大小以 A4（長 29.7 公分，寬 21 公分）紙張為準。
- (二) 來稿文字請附件中、英文摘要；中文摘要請勿超過 350 字，英文摘要勿超過 200 字，並請列出中、英文關鍵詞（Keywords）3 至 5 個；行文請言簡意賅。
- (三) 來稿所附之 Word 電子檔的檔名，請務必依來稿的西元年月日、第一作者姓名、篇名全名等順序書寫。如投稿者王秀英於 2005 年 2 月 9 日寄來一篇「臺灣教育研究資料數

位化和運用之分析」，則檔名應如下：「20050209 王秀英臺灣教育研究資料數位化和運用之分析」。

- (四) 來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文、附錄、附註與參考文獻(請用APA格式)；APA格式請參考本刊「撰稿格式說明」，並請在中文參考文獻中加註英文譯名(詳見撰稿格式)。若不符合此項規定者，本刊得退稿或請作者修改後再行送審。
 - (五) 若有致謝詞，請於通知稿件接受刊登後再加上，並置於正文後，長度請勿超過60字。
 - (六) 為審查客觀，故正文及中英文摘要中請勿出現任何可辨識個人資料者。
- 五、投稿者請於本刊網站 <http://bimonth.naer.edu.tw/> 註冊。若作者希望在特定卷期刊登，必須至少在該期出刊日期6個月前傳達，否則恕難如期刊登。本刊因編輯需要，得決定稿件刊登之期別。
- 六、來稿如有一稿兩投(含投送其他刊物正審查中，或研討會發表論文後編輯成專書者)、抄襲、違反學術倫理、侵犯他人著作權和涉及言論責任之糾紛，除由作者自負相關的法律責任外，2年內本刊不再接受該作者投稿。
- 七、本刊於每期出刊前1個月將會寄發收稿證明或退稿通知，如投稿後1個月未收到任何通知，請再來電或來函查詢。本院地址為臺北市大安區(106)和平東路一段179號8樓，傳真：(02) 2358-2497，電話：(02) 3322-5558 轉115；本刊聯絡電子信箱及網址為：bimonthly@mail.naer.edu.tw；<http://bimonth.naer.edu.tw/>。
- 八、本刊採匿名審查制度，由本刊總編或編輯委員聘請有關學者專家2～3人審查之；凡經審查委員要求修改之文稿，應於作者修改後再由編輯委員會決定是否刊登。
- 九、來稿若經採用，發給「正式接受刊登證明」；惟本刊因編輯需要，保有文字刪修權。
- 十、來稿一經刊登，本刊將敬贈作者當期期刊2冊，中文稿件每千字新臺幣800元，英文稿件每千字新臺幣1,000元，最高新臺幣8,500元整；自民國102年以後不再給付稿費，但屬特殊性及特殊邀稿者例外。著作財產權歸屬本刊所有，凡經本刊錄用刊載之稿件，本院可全文刊載於本院刊物、網頁或相關出版品。爾後作者另行出版或轉登其他書刊，依本院著作授權利用作業要點規定辦理。
- 十一、本辦法經本刊編輯委員會議通過後實施，修正時亦同。

《教育資料與研究》徵稿主題

期別	截稿月份	出刊月份	徵稿主題	說 明
110	102.2	102.8	國際教育	教育是推動國際教育的樞紐，教育部於《中小學國際教育白皮書》中，提出透過融入課程、國際交流、教師專業成長、學校國際化等四個面向實施國際教育，以加強國際教育的深度及廣度。國際化教育能了解國際社會，更可開闊國際視野，使自我更具多元化的適應力。期各界能提出針對此議題，交流不同的意見，以有共識地逐年擴大推動國際教育。
111	102.5	102.11	幼兒教育 (含幼托整合)	幼兒教育是全人發展的基礎，必須兼顧幼兒的興趣、發展及能力，以兒童中心的基本原則訂定政策，才能啟發幼兒智能，並均衡地發展。我國為提升學前教保機構品質與健全兒童教育與照顧，各界盼盼已久之「幼托整合」政策也在 101 年正式上路，舉凡業務、經費預算及人員的移撥等事項都必須有所變革，才能順利推動學前教保的新制度。歡迎先進就幼托整合的推動策略、整合資源、相關人員資格、確保幼托品質、配套措施等面向提供分享與建言。
112	102.8	103.2	人才培育	人才是國力的根本，而教育則是培育人才的基礎，尤以在少子女化及知識經濟的時代，人才培育政策更形重要。如何透過教育、訓練及體制支援，使人才之技能知識成長，成為不可或缺的珍貴資產，是維持國家競爭力的成功關鍵。本期歡迎各界就學理探討、政策的規劃、執行與實務問題等踴躍投稿。
113	102.11	103.5	生命教育 與品德教育	生命教育與品德教育是現代公民素養的重要環節。藉由生命教育的落實，能培養學習者體會生命的重要性，並尊重生命。品德教育的實施，則可建立學習者的正確價值觀。目前因社會亂象與傳統價值觀的式微，已影響學生價值觀甚鉅，造成學生偏差行為層出不窮，霸凌事件亦頻傳。如何有效推動及落實生命教育，形塑優質品德的校園文化，並防止校園霸凌事件一再發生，學生輔導機制亦是重要關鍵。期能透過此園地，歡迎大家踴躍投稿，提出生命教育與品德教育相關的內涵、具體執行策略、學生輔導措施等面向之建言。
114	103.2	103.8	中小學教師專業發展評鑑	世界先進國家皆有教師評鑑制度的存在，目的旨在協助教師的專業成長，提高教學績效，並達成教學目標。教師評鑑的目的應是多重的，且方法多樣、結果是多向度的，才能客觀呈現教師的工作表現，並據此加以改善。為期有更周延、具公信力及專業的評鑑制度，歡迎各界從各個學術視野共同來關心此議題，並請踴躍賜稿。

《教育資料與研究》徵稿審稿辦法

中華民國 95 年 8 月 18 日編輯委員會訂定
中華民國 100 年 5 月 23 日編輯委員會修正

壹、審稿流程

本刊之審查包括預審、初審、複審。

一、預審

- 1. 本刊編輯部門就來稿做初步預審，凡符合本刊之性質、形式要件（包括字數、格式、體例等）及嚴謹程度者進行審查。
- 2. 不符合本刊性質、形式要件、嚴謹程度者，由主編（總編輯）確定後，逕予退稿。

二、初審

- 1. 預審通過之文章由主編（總編輯）聘請兩位評審人匿名審查。
- 2. 初審意見分為 4 類：(1) 推薦採用、(2) 修正後不必再送原審者看過即採用、(3) 修正後再送原審者審查、(4) 不予採用。

刊登建議

☐推薦採用

☐修正後不必再送原審者看過即採用

☐修正後再送原審者審查

☐不予採用

- 3. 初審之稿件依兩位匿名審查者之審查意見決定稿件之處理方式（詳見下表所示）。

【審查標準表】

意見一 意見二	推薦採用	修正後 即可採用	修正後再 送原審者	不予採用
推薦採用	採用	採用	作者修改	送第三審
修正後 即可採用	採用	採用	作者修改	送第三審
修正後再 送原審者	作者修改	作者修改	作者修改	退稿
不予採用	送第三審	送第三審	退稿	退稿

三、複審

1. 凡審稿者建議「修正後再送原審者審查」之文稿，由編輯委員會去函請作者修改，作者需於兩星期內修改完畢，將修改後之文章，連同「修改說明」及「答辯說明」，寄回編輯委員會，由編輯委員會交原評審人審查。編輯委員會則於複審意見寄回後，根據複審意見及稿件數量決定採用與否。
2. 複審之審查規準與表格同初審意見表，惟刊登建議之部分只分「推薦刊登」、「修正後不必再送原審者看過即刊登」、「拒絕刊登」三級。

貳、稿件修正與刊登

- 一、凡經編輯委員會決議考慮接受刊登之文章，投稿者須根據審查委員意見及本刊格式要求修改，並於規定之期限內寄回修正稿件、修改說明、答辯說明，否則恕難如期刊登。
- 二、寄回之修正稿件將交由編輯委員會審查，如未能依照審稿意見及本刊格式要求修改或提出適當答辯者，經編輯委員會之決議，得暫緩或撤銷刊登。
- 三、修正之稿件經主編審查合宜者提請編輯委員會複審通過後，將發給〈接受刊登證明〉，作者於接獲本刊之〈接受刊登證明〉後，需於 1 星期內寄回修正稿件、磁片或 E-mail（以 word 檔儲存）、授權同意書，以利出版，否則恕難如期刊登。

參、審稿作業原則

- 一、編輯委員會就來稿主題，推薦國內外該領域之專家進行評審。
- 二、編輯委員會積極了解審稿者之審稿品質，並建立審稿者資料庫，作為推薦審查委員之依據，以確保本刊稿件品質，提升學術對話水準。
- 三、本刊之編輯委員及編務相關人員如有投稿本期刊，不得出席參與所投文稿之任何討論，亦不得經手處理或保管與個人稿件相關之任何資料。
- 四、審查委員名單之推薦，編輯委員會除本最大知能推薦適合之專業

審查人員外，並斟酌考量投稿者與評審人間之利害關係（如論文指導關係、同事關係等），迴避不適合之審稿者。

- 五、不論審稿中或審稿後，編輯委員會及編務行政人員對於投稿者與審稿者之資料負保密之責，稿件審查以匿名為原則。
- 六、審查委員進行審稿作業，請依審稿標準表列之條件註記審查結果與建議修正意見，並於期限內完成審查作業，若有特殊情況，得由主編（總編輯）另聘審查委員審稿。

肆、撤稿

- 一、投稿者撤稿之要求，需以書面（掛號交寄）提出。
- 二、為避免資源浪費，凡投稿本刊之文章，如於初審階段提出撤稿要求，本刊1年內不接受投稿。
- 三、初審完成，編輯委員會去函要求修改之文章（含修改後再審及接受刊登者），需於正式通知寄出後兩星期內修改完畢並寄回本刊編輯委員會，否則視同自動撤稿。
- 四、因大幅修改需延期交稿者，需以書面（掛號交寄）通知本刊編輯委員會，本刊統一給予4星期之時間修改。如未能於規定期限內修改完成者，亦視同撤稿。惟有特殊原因者，得提出書面說明，修改期限另外計算。

《教育資料與研究》投稿者基本資料表

Journal of Educational Resources and Research

Basic Information of Contributors

姓 名 (Name)	中文 (Chinese) : 英文 (English) :	投稿日期 (Date of Submission)	年 月 日 (Year, month, day)
投稿題目 (Paper-Title)	中文 (Chinese) : 英文 (English) :		
共同撰稿者 (Co-authors, if there is any)	請依作者之排行順序列出共同作者，如為單一作者免填 (in alphabetic order) 1. _____ 2. _____		
擬投稿之性質 (Column)	期 別 (Volume) : 論文主題 (Topic) :		
稿件字數 (Word Count)	稿件全文 (含中英文摘要、正文、參考文獻、圖表等) 共_____字。 (請務必填寫) Total Word Count: [] words, including Chinese/English abstract, references, figures, etc		
服務單位與職稱 (Institution & Position)	中文 (Chinese) : 服務單位 [] 職稱 [] 英文 (English) : Institution [] Position []		
最高學歷 (Highest Academic Degree)		學術專長 (Academic field)	
通訊住址 (Corresponding Address)			
電 話 (Phone)	(O) : 行動電話 (Mobile) :		(H) : 傳真 (Fax) :
電子郵件 (E-mail Address)			
論文屬性 (The originality of the paper)	1. 本論文是否為博碩士論文改寫? ☐ 否 (以下免填) ☐ 是：指導教授為_____ Is this paper a revision of your thesis / dissertation? ☐ No ☐ Yes: Advisor: _____. 2. 是否與指導教授共同掛名? ☐ 是 ☐ 否 Is your supervisor a coauthor? ☐ Yes ☐ No 3. 本論文是否於研討會上發表或出版? ☐ 是 出版號 _____ ☐ 否 Is your paper already presented or published? If yes, then ☐ Yes ISBN: _____ ☐ No		

茲保證以上所填資料無誤，且本文未同時一稿多投、違反學術倫理、或侵犯他人著作權，如有違反，責任由作者自負。

I hereby declare that the above information is correct, that no part of my paper has been published elsewhere, and that my paper is original. I take full responsibility for my paper.

作者簽名 (Author's Signature) _____

《教育資料與研究》撰稿格式說明

中華民國 96 年 1 月 30 日編輯委員會議通過
中華民國 99 年 1 月 26 日編輯委員會議修正通過
中華民國 100 年 1 月 10 日編輯委員會議依照 APA 六版格式修正通過

本刊撰稿格式除依照一般學術文章撰寫注意事項和格式外，內文和參考文獻一律採用 APA 格式第六版手冊（Publication manual of American Psychological Association, 6th edition, 2010）；且為符合 SSCI 格式，中文參考文獻請同時用英文呈現，若無英文者，請用漢譯。茲舉隅說明如下：

一、年代部分，無論中、西文，一律統一以西元呈現；中文括號以全形（ ）、西文以半形（ ）的格式為之。

範例：

羅肇錦（2008）指出，臺灣客家話的推展是個尷尬地帶。

……Kessler (2003) found that among epidemiological samples……。

二、文末「參考文獻」之括號，中文以全形（ ）、西文以半形（ ）、英譯部分以中括號〔 〕為之：第二行起空 4 個位元。

參考文獻範例：

施正鋒（2007）。臺灣少數族群的政策探討。**教育資料與研究，專刊**，59-76。〔 Shih, C. F. (2007). Minority policy in Taiwan. *Educational Resources and Research, Special Issue*, 59-76. 〕

溫明麗（2006）。PACT 道德規範模式在網絡倫理的運用——本質與內涵分析。**當代教育研究** 14（3），1-24。〔 Wen, M. L. (2006). PACT ethical mode and its application for internet (IT) ethics. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 14(3), 1-24. 〕

Mountifield, H. (2004). The Kate Edgar information commons: A student-centred learning environment and catalyst for integrated learning support and e-literacy development. *Journal of E-literacy*, 1(2), 82-96.

三、文稿若以中文爲之，則引號一律使用「」；西文稿件則用英文標號格式 ""。

（一）中文稿件範例：

……研究者決定選自「自我規範」、「情緒調整」及「激發動機」等三個層面來選題。

（二）西文稿件範例：

……, the researchers developed a "Teachers' Beliefs about Teaching Art" questionnaire to conduct this survey.

四、文中段落標號格式分別如下：

壹、（不用空位元，須粗體）

一、（不用空位元，須粗體）

（一）（4 個位元）

1.（6 個位元）

（1）（8 個位元）

五、文中使用之圖、表標題皆須置於上方，並靠左對齊，且與內文前後各空一行，除作者自行製作者外，均須註明如參考文獻般詳細的資料來源（含作者，篇、書名，頁碼，年代，出版地，出版單位等）；表號用細明體 12 號字、不粗體，表名另起一行，細明體 12 號字且須粗體；圖號與圖名同一行，均不需粗體，但圖名需用細明體 14 號字。

範例：表號自行一行；表名稱需粗體，且須與表格對齊；表內年代置中，數字靠右對齊

表 1

少子化與高齡化的對照表

單位：萬人

年別（西元）	大學學齡人口（18－21 歲）	65 歲以上人口
2006	128	226
2016	123	302
2026	80	475
2051	51	686

資料來源：作者整理自簡太郎（2007）。臺灣人口政策與人口結構變遷之探討。《教育資料與研究》，74，19。

表 2
九年一貫課程改革前後之課程比較表

九年一貫	改革前之舊課程
課程綱要	課程標準
課程統整	學科知識本位
學校本位課程	國定本教科書
彈性課程	固定課程

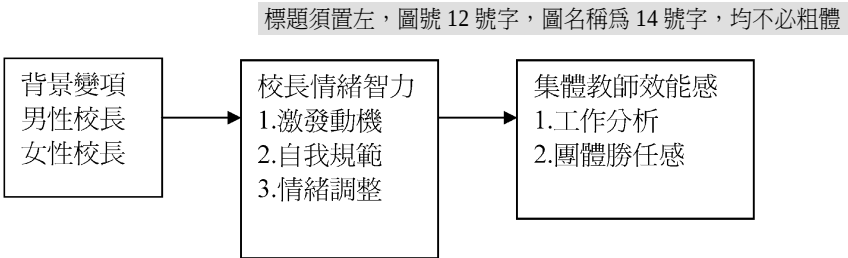
資料來源：溫明麗（2008）。教育 101 教育理論與實踐（頁 284）。臺北市：高等教育。

表 3
多元文化在臺灣課程改革中的定位一覽表

歷年的課程標準	1993 年以前的 課程標準	1993 年的 課程標準	1998 年 課程綱要
對多元文化的 詮釋與處理			
對多元文化的詮釋	壓抑多元文化的 論述，強調中華 文化的主流價值。	接納多元文化	鼓勵、強調多元 文化
課程處理多元文化的方式	排除	添加	融入

資料來源：陳美如（2004）。多元文化社會如何可能？——多元文化課程在課程改革之後的省思與作為。載於莊明貞（主編），課程改革：反省與前瞻（頁 152）。臺北市：高等教育。

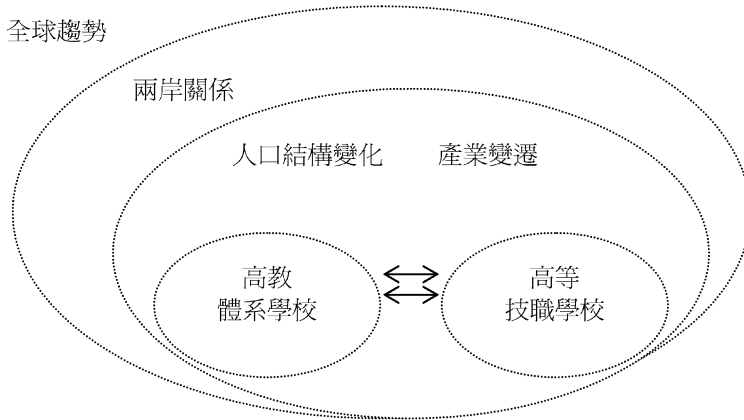
圖 1 研究概念架構圖



資料來源：蔡進雄（2009）。國民中小學校長領導之研究：專業、情結與靈性的觀點（頁 193）。臺北市：高等教育。

圖 2 影響高等技職教育發展的重要環境因素關係圖

標題須置左，圖號 12 號字，圖名稱爲 14 號字，均不必粗體



資料來源：吳靖國、林騰蛟（2010）。臺灣高等技職教育發展的理論性反思。《教育資料集刊》，47，6。

六、本刊文章統一使用電腦 Word「新細明體」12 號字體；文中引用其他說明、佐證或直接引用超過 40 字，均須將前引文內縮 6 個位元，並以「標楷體」11 號字體呈現，該引言與內文前後各空一行；中文年代後用「：」，英文年代後用逗點，並須加上「p」。

範例一：

日本的綜合學習課程主要是：

回應鬆綁、競爭政策、全球化等日本政府和財經界朝向的經濟結構改革、國家改造以及社會變化所要求的人才，是在培育競爭主義的人力和資質。（歐用生，2005：19）

範例二：

……Ricoeur 及 Ihde 指出現象學不足之處。他說：

現象學一方面批判人文科學間接採用自然科學的客觀性的方法，此批判直接間接地與詮釋學相關。狄爾泰也同樣地企圖讓人文科學具有自然科學般的客觀性。（Ricoeur & Ihde (Eds.), 2000, p. 8）

範例三：

……年會中，Counts 指出：

除非進步主義教育走向無政府狀態或極端個人主義，其最大的弱點在於缺乏社會主義之嚴謹理論。（引自 Graham, 1967, p. 64）

範例四：

……楊深坑（2008：14）認為

解除了壓抑和宰制結構是否即足以導致公義社會的實現，仍有個人是否足以有足夠的能力來自我實現之問題有待討論。

七、字詞使用一律依據教育部「法律統一用字」之規定為之。

範例：

公「布」（非「佈」）、「教」師（非「老」師，除非冠上姓氏）、「占」20%（非「佔」）、「了」解（非「瞭」解）、「臺」灣（非「台」灣）。

八、文中數字的使用，請用阿拉伯數字表之。

範例：

……以臺東縣為例，英語科抽測 48 人，母群有 3,220 人……答對率 0.71（或 .71），95% 信賴水準之信賴區間為 0.13（或 .13）。……2003 年臺灣國二學生的數學得分為 585 分，排名第 4，排在前 3 名的國家依序是新加坡、韓國及香港，其分數分別為 605 分，589 分和 586 分。

九、表格使用水平線條（直線線條毋須呈現），表號與表名分行，表名需粗體，且資料來源需依照撰稿格式五之說明；表格若跨頁需在跨頁前註明「續下頁」，跨頁表頭不需註明「續」；表若非引自其他資料者，不必標示資料出處。

範例：

表名稱需粗體，且須與表格對齊

表 4

品質標準取向下品質內涵之向度表

向 度	品質定義	實 例	測量方式
範疇	品質無法界定，但可被認知。	天生智能或美貌。	無法測量，但可被具敏銳度者所知覺。
產品本位	在每一個價值屬性的單位上表現出無價的特質。	超越消費者渴望之特徵。	超越期待之特徵。
使用者本位	適用：滿足消費者。	實現消費者之期待。	消費者滿意之水準。
過程本位	與規格相一致。	可信的。	根據所承諾的測量。
價值本位	最佳價格、實際上最好用。	把錢花在刀口上。	每單位成本之效率。
系統本位	提供服務以滿足消費者之制度。	與品質保證相一致的制度。	制度是適當的與一致的。
文化	組織透過訓練、科技及工具之整合，以確保消費者滿意度之常態性文化。	品質是組織各部門間之共識。	檢測組織是否以統整方式確保消費者滿意。

十、統計資料表之註記與符號均須清楚說明，數字需靠右對齊，只需呈現上下格線。

範例：

表 6

批判思考能力總量表及各項技巧之 t 考驗表

量表 / 技巧	人數	平均數	標準差	t 值
批判思考能力總量表				
前測	22	13.41	2.97	-5.99**
後測	22	15.59	2.77	
「辨認假設」技巧				
前測	22	2.77	1.27	-1.32
後測	22	3.14	1.04	
「推論」技巧				
前測	22	3.09	0.75	-2.22*
後測	22	3.55	1.06	

(續下頁)

量表 / 技巧	人數	平均數	標準差	t 值
「演繹」技巧				
前測	22	3.32	1.32	-2.00
後測	22	3.73	1.20	
「解釋」技巧				
前測	22	1.95	1.25	-2.14*
後測	22	2.55	1.06	
「評鑑」技巧				
前測	22	2.27	0.90	-1.32
後測	22	2.64	0.98	

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

十一、參考文獻格式

(一) 期刊類格式包括作者、篇名、期刊名、卷期數、起迄頁碼等均須齊全，且中文期刊刊名為粗體（中文須英譯或漢譯），西文為斜體，並自第二行起空 4 個字元。

範例：

吳清山、高家斌（2008）。臺灣中等教育改革分析：1994-2007。教育資料集刊，34，3-24。〔Wu, C. S., & Kao, C. P. (2008). The analysis on the reform of secondary education in Taiwan: 1994-2007. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 34, 3-24, 〕

楊深坑（2008）。社會公義、差異政治與教育機會均等的新視野。當代教育研究，16（4），1-37。〔Yang, S. K.(2008). Social justice, politics of difference and a new perspective of educational equity. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 16(4), 1-37. 〕

Wilson, B. (2003). Of diagram and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content for art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.

(二) 書籍類格式包括作者、出版年、書名、出版地、出版單位等均須齊全，且中文書名為粗體（中文須英譯或漢譯），

西文爲斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

溫明麗 (2008)。教育哲學——本土教育哲學的建構。臺北市：三民。〔Wen, M. L. (2008). *Philosophy of education: The construction of Taiwan's idea of education*. Taipei: Shan Ming〕。

Murier, T. (2009). *Indicator of job's market of 2009-Commented results for the period 2003-2009*. Switzerland: Federal Statistical Office.

- (三) 書籍篇章格式包括作者、出版年、篇章名、編著者、書名、起迄頁碼、出版地、出版單位等均須齊全，且中文的書名為粗體（中文須英譯或漢譯），西文爲斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

林天祐 (2004)。校務評鑑專業化的探討。載於張明輝（主編），**教育政策與教育革新**（頁 319-340）。臺北市：心理。〔Ling, T. Y. (2004). Xiaowu pingjian zhuan yehua de tantao. In M. H. Chang (Ed.), *Jiaoyu zhengce yu jiaoyugexin* (pp. 319-340). Taipei: Psychological Publishing.〕

秦夢群 (2004)。教育的基本課題。載於**教育概論**（頁 1-39）。臺北市：高等教育。〔Chin, M. C. (2004). *Jiaoyu de jiben keti*. In M. C. Chin (Ed.), *Introductaion to education* (pp. 1-39). Taipei: Higher Education.〕

Bordo, S. (1990). Feminism, postmodernism and gender-scepticism. In L. J. Nicholson (Ed.), *Feminism/Postmodernism* (pp. 133-157). New York & London: Routledge & Kegan Paul.

- (四) 翻譯書籍格式包括譯者、出版年、原作者、書名、出版地、出版單位等均須齊全，且中文書名為粗體，西文爲斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

黃藿（譯）（2001）。**哲學概論**（原作者：R. P. Wolff）。

臺北市：學富。〔Wolff, R. P. (1998). *About philosophy*. (H. Huang, Trans.). Taipei: Pro-Ed Publishing.〕

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Cambridge: Beacon. (Original work published 1981)

- （五）附註須於標點之後，並以上標為之；附註之說明請於同一頁下方區隔線下說明，說明文字第二行起應和第一行的文字對齊。

範例：

1864 年法國政府首次允許勞工享有及結社權。¹

……第五站也是最後一站——「徐家夥房」。教師從外面的堂號²介紹起，東海堂的堂在中間的是客家式建築，堂在後面的是閩南式建築。

- （六）國內、外會議之研討會論文皆須列出作者、會議舉辦年及月份、發表文章篇名（若有主持人，則該場次主題名稱或該文文題須粗體，西文須斜體）、會議舉辦地點、會議名稱（若無主持人，則會議名稱須粗體，並加上「」；西文須斜體，且第一個字母均須大寫）、及會議地點等，若有主持人須加註「（主持）」，且自第二行起空 4 個位元（中文均須英譯或漢譯）。

範例：

蔡錦玲（2007 年 10 月）。臺灣的海洋教育：推動海洋科技教育與產業的連結。賴義雄（主持），**日本、美國、及臺灣的海洋教育**。海洋教育國際研討會，國立科學工藝博物館，高雄市。〔Tsai, C. L. (2007, October). *Marine Education in Taiwan: Building a Closer*

¹ 臺資方（老闆）在稍早之前即已取得結社權。

² 為祖先發祥地的郡號或地名，由堂號可以看出這個家族在大陸的祖籍。姓氏堂號意味著飲水思源，慎終追遠不忘根本之意，不同姓氏其堂號各異。

Link between marine science/technology education and industries. In Lai, R. Y. (Chair), *Marine education in Japan, the United States, and Taiwan*. International Symposium on Promotion of Marine Education, National Science and Technology Museum, Kaohsiung.]

Robbins, J. H. (1995, February). School partnership enacted: The consociate school. Paper presented at the *annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*, Washington, DC.

Muellbauer, J. (2007, September). Housing credit and consumer expenditure. In S. S. Ludvigson (Chair), *Housing and consumer behavior*. Symposium conducted at the meeting of the Federal Reserve Bank of Kansas City, Jackson Hole, WY.

- (七) 網路資料的格式包括作者、出版年、篇名(中文粗體, 西文斜體)、網址等均須齊全; 若為電子郵件或部落格資料等, 則需加註日期, 名稱不需粗體。第二行起空 4 個位元(中文均須英譯或漢譯)。

範例:

楊國賜(2006)。**我國大學自我評鑑機制與運作之探討**。
取 自 <http://www.kmu.edu.tw/~devel/school-devel/236.doc> [Yang, K. S. (2006). *Woguo daxue ziwo pingjian jizhi yu yunzuo zhi tantao*. Retrieved from <http://www.kmu.edu.tw/~devel/school-devel/236.doc>]

Glocal Forum. (2008). *Glocalization: What does it mean?* Retrieved from http://www.glocalforum.org/?id=197&id_p=193&lng=en

Smith, S. (2006, January 5). Re: Disputed estimates of IQ [Electronic mailing list message] . Retrieved from <http://tech.groups.yahoo.com/group/ForensicNetwork/message/670>

- (八)學位論文格式包括論文作者、年份、論文名稱(中文為粗體,西文為斜體)、論文校、系所名稱、學位類型、出版狀況、學校所在縣市、鄉鎮等均須齊全且自第二行起空4個位元(中文均須英譯或漢譯)。

範例：

黃俊斌(2007)。**國小批判性思考教學模式及其在社會領域上的應用**(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育學系,臺北市。〔Huang, C. P. (2007). *The critical thinking teaching model and it's application to social study in the elementary school* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei. 〕

嚴振農(2010)。**女性校長職業生涯困境與轉折：批判俗民誌的應用**(未出版之博士論文)。國立暨南國際大學教育政策與行政學系,埔里鎮。〔Yen, C. N. (2010). *A study on professional career barriers and transition of primary female principal: The application on critical ethnography* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University, Puli. 〕

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Normal weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

《本院 101 年 9 月 11 日第 38 次院務會報修正通過》

國家教育研究院期刊雜誌著作授權利用書

作者（即撰稿人）於《_____》所發表之
論 文：_____

，同意下列所載事項：

- 一、作者擔保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。
- 二、作者同意全部內容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，並得授權第三人利用。
- 三、國家教育研究院得於不破壞著作原意之範圍內修改稿件。
- 四、作者同意對國家教育研究院不行使著作人格權。

立書人（作者）：_____

身份證字號：_____

戶籍地址：_____

聯絡電話：_____

Email：_____

年 月 日

F-NAER-ER-P-01-01A

教育資料與研究

教育資料與研究

發行者：國家教育研究院

發行人：王如哲

發行地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：02-8671-1111

傳真：02-8671-1274

網址：www.naer.edu.tw

電子信箱：bimonthly@mail.naer.edu.tw

1994 年 11 月 28 日創刊

2013 年 2 月 28 日出刊（本刊同時登載於國家教育研究院網站，網址為：
<http://newpubs.naer.edu.tw>）

編輯委員會

召集人兼總編輯：王如哲

副總編輯：吳政達

編輯顧問：David Bridges（英國）/ William Sweet（加拿大）/ Geoff Whitty（英國）

編輯委員：江愛華／吳明清／邱美虹／施正鋒／段慧瑩／范麗娟／陳文團／黃炳煌
黃能堂／郭工賓／溫明麗／彭基原／劉春榮／劉美慧／歐用生／潘文忠
羅縝新（依姓氏筆劃順序）

編輯小組：張雲龍（召集人）／陳賢舜／王清標／周素珥／洪意雯／楊永慈／傅雅蘭／郭英慈

執行編輯：郭英慈

助理編輯：張雅婷

稿件傳送：<http://bimonth.naer.edu.tw>

地址：臺北市大安區（106）和平東路一段 179 號 8 樓（臺北院區）

電話：02-3322-5558-115

排版印刷：財政部印刷廠

地址：臺中市大里區中興路一段 288 號

電話：04-2495-3126

定價：每期新臺幣一二〇元（不含郵資）

銷售：教育部員工消費合作社

地址：100 臺北市中山南路 5 號 電話：02-7736-6054
五南文化廣場

地址：400 臺中市中山路 6 號 電話：04-2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店松江門市

地址：104 臺北市松江路 209 號一樓 電話：02-2518-0207

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

出版登記：行政院新聞臺誌字第一一四二二號

中華郵政板橋雜字第 174 號執照登記為雜誌類交寄

GPN：2008300178

ISSN：1024 - 3058

◎本院保有所有權利。欲利用本刊全部或部分内容者，須徵求本院同意或書面授權◎

Journal of Educational Resources and Research

Publishing House: National Academy for Educational Research

Publisher: Ru-Jer Wang

Address: No.2, SanShu Rd., Sansia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-8671-1111

Fax: +886-2-8671-1274

Website: <http://www.naer.edu.tw>

E-mail: bimonthly@mail.naer.edu.tw

Director & Chief Editor: Ru-Jer Wang

Vice Chief Editor: Cheng-Ta Wu

Advisory Consultants: David Bridges (U.K.) / William Sweet (Canada)

Geoff Whitty (U.K.)

Editorial Board: Ai-Hua Chiang / Mei-Hung Chiu / Hui-Ying Duan / Lih-Jiuan Fann

Ping-Huang Huang / Neng-Tang Huang / Kung-Pin Kuo / Chun-Rong Liu

Mei-Hui Liu / Lwun-Syin Lwo / Yung-Sheng Ou / Ge-Yuan Peng

Wen-Chung Pan / Cheng-Feng Shih / Van-Doan Tran / Ming-Ching Wu

Sophia Ming-Lee Wen (in alphabetic order)

Staff Editors: Yun-Lung Chang / Hsien-Shun Chen / Ching-Piao Wang / Sue-Nien Chou

Yi-Wen Hung / Yung-Tzu Yang / Ya-Lan Fu / Ying-Tzu Kuo / Hong-Chi Yang

Executive Editor: Ying-Tzu Kuo

Assistant Editor: Ya-Ting Chang

Submitting: Website: <http://bimonth.naer.edu.tw>

Subscription rates: NT \$120 (one volume, postage excluded)

Retailers

Ministry of Education

Address: No. 5, Zhong-shan S. Rd., Taipei (100), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-77366054

WU-NAN BOOKS CO. Ltd. R.O.C. Government Publications.

Address: No. 6, Zhong-shan Rd, Central District, Taichung (400), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

Government Publications Bookstore

Address: 1F, No. 209, Shng Chiang Rd., Taipei (104), Taiwan

Founding Date: November 28, 1994

Publishing Date: February 28, 2013

Journal of Educational Resources and Research
Volume 108

《教育資料與研究》編輯委員會

Journal of Educational Resources and Research Editorial Board

- 召集人兼總編輯：王如哲，國家教育研究院代理院長
Chair of the Board & Chief Editor: Ru-Jer Wang (Acting President, National Academy for Educational Research)
- 副總編輯：吳政達，國立政治大學教育學系主任
Vice Chief Editor: Cheng-Ta Wu (Chair, Department of Education, National Chengchi University)
- 編輯委員 Editorial Board：
 - 江愛華，國立臺灣海洋大學教育研究所退休教授
Ai-Hua Chiang (Retired Professor, Institute of Education, National Taiwan Ocean University)
 - 吳明清，淡江大學退休教授
Ming-Ching Wu (Retired Professor, Tamkang University)
 - 邱美虹，國立臺灣師範大學科學教育研究所教授
Mei-Hung Chiu (Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University)
 - 施正鋒，國立東華大學民族發展暨社會工作學系教授
Cheng-Feng Shih (Professor, Department of Indigenous Development and Social Work, National Dong Hwa University)
 - 段慧瑩，國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系副教授
Hui-Ying Duan (Associate Professor, Department of Infant and Child Care, National Taipei University of Nursing and Health Sciences)
 - 范麗娟，國立東華大學族群關係與文化研究所教授
Lih-Jiuan Fann (Professor, The Graduate Institute of Ethnic Relations and Cultures, National Dong Hwa University)
 - 陳文團，國立臺灣大學哲學系教授
Van-Doan Tran (Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University)
 - 黃炳煌，國立政治大學教育學系名譽教授
Ping-Huang Huang (Professor Emeritus, Department of Education, National Chengchi University)
 - 黃能堂，國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授
Neng-Tang Huang (Professor, Department of Technology Application and Human Resource Development, National Taiwan Normal University)
 - 郭工賓，國家教育研究院主任秘書
Kung-Pin Kuo (Secretary General, National Academy for Educational Research)
 - 溫明麗，華梵大學前副校長
Sophia Ming-Lee Wen (Former Vice-President, Huafan University)
 - 彭基原，國立臺灣大學客家研究中心副執行長
Ge-Yuan Peng (Vice Executive, Center for Hakka Studies, National Taiwan University)
 - 劉春榮，臺北市立教育大學代理校長
Chun-Rong Liu (Acting President, Taipei Municipal University of Education)
 - 劉美慧，國立臺灣師範大學教育學系教授
Mei-Hui Liu (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)
 - 歐用生，臺灣首府大學教育研究所講座教授
Yung-Sheng Ou (Chair Professor, Graduate Institute of Education, Taiwan Shoufu University)
 - 潘文忠，國家教育研究院副院長
Wen-Chung Pan (Vice President, National Academy for Educational Research)
 - 羅綿新，國立臺灣海洋大學教育研究所教授
Lwun-Syin Lwo (Professor, Institute of Education, National Taiwan Ocean University)