

教育研究

主題論文：中小學教師專業發展評鑑

Professional Development Evaluation for Primary and Secondary School Teachers

教師專業發展評鑑推動模式與策略之行動研究／周麗華、張德銳

Toward a General Model with Action Strategies for Implementing the Teacher Evaluation for Professional Development through an Action Research / Li-Hua Cho, Derray Chang

以信任為教師專業發展評鑑的關鍵因素——以一所小學為例

／郭昭佑、陳美如

Trust as a Key to Teacher Evaluation for Professional Development: The Case of an Elementary School / Chao-Yu Guo, Mei-Ju Chen

中小學長期推動教師專業發展評鑑之策略研究／馮莉雅

School-Strategy of Participation in the Teacher Evaluation for Professional Development / Li-Yia Feng

教師專業發展評鑑方案成效評估之研究／張素貞、李俊湖

An Assessment of the Effect of Teacher Evaluation for Professional Development / Su-Chen Chang, Jun-Fun Lee

學校層級領導模式對教師專業發展評鑑政策執行影響調查研究／王瑞璵

The Impact of School Leadership Model on Policy Implementation of Teacher Evaluation for Professional Development / Juei-Hsin Wang

中小學教師專業發展評鑑方案之評估——學校層級與縣市區域之差異分析

／潘慧玲、吳俊憲、張素貞

An Assessment of the Plan of Teacher Evaluation for Professional Development: Analysis of the Difference of School-Levels and City-County

/ Hui-Ling Wendy Pan, Chun-Hsien Wu, Su-Chen Chang

學校層級教師專業發展評鑑之「社會—情緒」支持系統建構初探／丁一顧、丁儒微

A Preliminary Study of the Construction of Social-emotional Support System for Teacher Evaluation for Professional Development

/ Yi-Ku Ting, Ru-Jheng Ting

一般論文

大學學系核心能力評量機制之建構歷程／潘文福

The Construction Process of the Assessment Mechanism of Core Competencies in a Department / Wen-Fu Pan

實施教育券主要國家成效之研究／秦夢群

The Effects and Outcomes of School Voucher / Joseph Meng-Chun Chin

教育資料

教育名詞：企業社會責任／吳清山

Criterion Referenced Test / Ching Shan Wu

教育哲語：維科的詩性智慧／溫明麗

Vico's Poetic Wisdom / Sophia Ming Lee Wen

書評：「學校效能研究」：學校效能概念的引入及其在教育的影响

／劉春榮

Book Review / Chun Rong Liu

教育法令／王清標

Laws and Regulations / Ching Piao Wang

國內教育輿情／張雅淨等

Domestic Events / Ya Ching Chang, etc.

國際教育訊息／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

2014
August

教育資料與研究

第
114
期

EDUCATIONAL RESOURCES AND RESEARCH

國家教育研究院

第114期

2014年8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：中小學教師專業發展評鑑

教師專業發展評鑑推動模式與策略之行動研究 ／周麗華、張德銳.....	1
以信任為教師專業發展評鑑的關鍵因素——以一所小學為 例／郭昭佑、陳美如.....	39
中小學長期推動教師專業發展評鑑之策略研究／馮莉雅.....	61
教師專業發展評鑑方案成效評估之研究／張素貞、李俊湖....	95
學校層級領導模式對教師專業發展評鑑政策執行影響調查 研究／王瑞璫.....	125
中小學教師專業發展評鑑方案之評估——學校層級與縣市 區域之差異分析／潘慧玲、吳俊憲、張素貞.....	169
學校層級教師專業發展評鑑之「社會—情緒」支持系統建 構初探／丁一顧、丁儒徵.....	203

一般論文

大學學系核心能力評量機制之建構歷程／潘文福.....	229
實施教育券主要國家成效之研究／秦夢群.....	265

教育資料

教育名詞：企業社會責任／吳清山.....	293
教育哲語：維科的詩性智慧／溫明麗.....	295
書評：「學校效能研究」：學校效能概念的引入及其在教 育的影響／劉春榮.....	300
教育法令／王清標.....	306
國內教育輿情／張雅淨、伍鴻麟、吳錦昌、李詠絮、周仲賢	309
國際教育訊息／洪意雯.....	320
書類及非書類館藏／傅雅蘭、周素吟.....	330
轉型啓事	

Contents

Educational Research

Thematic Articles: Professional Development Evaluation for Primary and Secondary School Teachers

- Toward a General Model with Action Strategies for
Implementing the Teacher Evaluation for Professional
Development through an Action Research
/ Li-Hua Cho, Derray Chang 1
- Trust as a Key to Teacher Evaluation for Professional
Development: The Case of an Elementary School
/ Chao-Yu Guo, Mei-Ju Chen 39
- School-Strategy of Participation in the Teacher
Evaluation for Professional Development / Li-Yia Feng... 61
- An Assessment of the Effect of Teacher Evaluation for
Professional Development / Su-Chen Chang, Jun-Fun Lee.. 95
- The Impact of School Leadership Model on Policy
Implementation of Teacher Evaluation for
Professional Development / Juei-Hsin Wang.....125
- An Assessment of the Plan of Teacher Evaluation for
Professional Development: Analysis of the Difference
of School-Levels and City-County
/ Hui-Ling Wendy Pan, Chun-Hsien Wu, Su-Chen Chang 169
- A Preliminary Study of the Construction of Social-
emotional Support System for Teacher Evaluation for
Professional Development / Yi-Ku Ting, Ru-Jheng Ting.....203

General Articles

- The Construction Process of the Assessment Mechanism
of Core Competencies in a Department
/ Wen-Fu Pan.....229
- The Effects and Outcomes of School Voucher
/ Joseph Meng-Chun Chin.....265

Educational Materials

- Criterion Referenced Test / Ching Shan Wu..... 293
- Vico's Poetic Wisdom / Sophia Ming Lee Wen 295
- Book Review / Chung Rong Liu 300
- Laws and Regulations / Ching Piao Wang..... 306
- Domestic Events / Ya Ching Chang, Hung Lin Wu,
Ching Chang Wu, Yung Hsu Lee,
Chung Hsien Chou 309
- International Events / Yi Wen Hung 320
- Educational Materials / Ya Lan Fu, Sue Nien Chou..... 330

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.naer.edu.tw/periodical/periodical.jsp?cid=1>）。

教師評鑑屬協助教師專業成長、提高教學績效及達成教學目標的重要機制。本期以「中小學教師專業發展評鑑」為題，廣為徵稿，期能為教師專業發展評鑑制度的推動、相關內涵提供多向度的交流平臺。

經嚴謹匿名審查結果，共刊載九篇主題專文。首篇由臺北市立大學周麗華兼任助理教授及輔仁大學師資培育中心張德銳教授為文之「教師專業發展評鑑推動模式與策略之行動研究」，透過協同行動研究，發展一套解決臺北市一所國民小學推動教師專業評鑑發展評鑑的策略及模式。接著，由國立政治大學教育學系郭昭佑教授及國立新竹教育大學教育與學習科技學系陳美如教授撰文之「以信任為教師專業發展評鑑的關鍵因素—以一所小學為例」，內文旨在探討一所學校教師專業發展評鑑經驗，就信任本位評鑑的三個面向，分享朝向信任本位的教師專業發展評鑑之實踐理念與策略。

第三篇由國立高雄餐旅大學師資培育中心馮莉雅教授為文之「中小學長期推動教師專業發展評鑑之策略研究」，其利用問卷、文件分析和訪談法，分析連續辦理三年以上的學校，並發現學校使用較佳的策略共有 6 項，同時也藉此研究作為後續推動改進之依據。第四篇為國立臺灣師範大學師資培育與輔導處張素貞副教授及前國家教育研究院教育人力發展中心李俊湖主任為文之「教師專業發展評鑑方案成效評估之研究」，旨在以「教師專業發展評鑑方案」為焦點，探究教師專業發展成效評估之內涵及作法。

第五篇由國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所王瑞璦教授

爲文之「學校層級領導模式對教師專業發展評鑑政策執行影響調查研究」，主要目的爲，探討學校層級領導模式在教師專業發展評鑑推動所呈現的概況。第六篇爲淡江大學教育政策與領導研究所潘慧玲教授、靜宜大學教育研究所暨師資培育中心吳俊憲教授及國立師範大學師資培育與輔導處張素貞副教授撰寫之「中小學教師專業發展評鑑方案之評估－學校層級與縣市區域之差異分析」，本文針對全國推動中小學教師專業發展評鑑試辦方案，以問卷調查法探討不同學校層級及縣市區域在評鑑支持系統、方案活動及方案成果之差異。第七篇則由臺北市立大學教育行政與評鑑研究所丁一顧副教授及國立中興大學丁儒徵博士所撰之「學校層級教師專業發展評鑑之「社會－情緒」支持系統建構初探」，爲論述教師專業發展評鑑的發展與困境；其次，則闡述影響教師心理情緒因素之相關概念與理論；再者，則分析並初步建構出「學校層級」教師專業發展評鑑的「社會－情緒」支持系統。第八篇是由國立東華大學教育行政與管理學系潘文福教授爲文之「大學學系核心能力評量機制之建構歷程」，旨在建構個案學系核心能力總結評量的實踐案例，進而提供他系發展之參考。

第九篇則由國立政治大學教育學院秦夢群特聘教授撰文之「實施教育券主要國家成效之研究」，試從歷年國內外相關研究，綜合分析實施教育券計畫主要國家推行教育券計畫之後，所產生之實施成效與相關爭議。

教育部國民及學前教育署吳清山署長特別爲文撰述教育名詞－「企業社會責任」，溫明麗教授則呼應教育名詞，特別以「維科的詩性智慧」爲題撰文。同時，本期分別由王清標先生提供讀者近期更新的教育法令；洪意雯小姐彙整國際教育訊息；並由張雅淨、伍鴻麟、吳錦昌、李詠絮、周仲賢等人彙整分析國內重要教育輿情；傅雅蘭、周素咩小姐則細心介紹書類與非書類館藏，以供讀者及時豐富的教育資訊服務。

本期的出刊，需感謝撰稿者、審稿者、編輯委員及編輯團隊們的同心協助，祈請各界踴躍賜稿，讓本刊能提供讀者更寬廣的教育視野。

《教育資料與研究》季刊總編輯 王如哲 謹誌

2014年8月

教師專業發展評鑑推動模式與策略之行動研究

周麗華 * 張德銳 **

摘 要

本研究旨在透過協同行動研究，發展一套教師專業發展評鑑的推動模式與策略，藉以改善臺北市太陽國小（化名）推動教師專業發展評鑑的問題。本研究透過觀察、訪談、省思、對談和文件分析進行資料蒐集，分析教師專業發展評鑑的推動模式與策略實施結果。獲得結論如下：（1）以目標、結構、人員以及技術等層面做為教師專業發展評鑑的推動內涵，以規劃、執行和制度化做為教師專業發展評鑑的推動階段，可建構教師專業發展評鑑的推動模式。（2）太陽國小所實施之教師專業發展評鑑推動策略為：溝通說服、參與投入、教育成長、利益酬賞、資訊公開、協商協議、情境操弄、逐步漸進、支持協助、簡便易行等。本研究依據研究發現與結論，提出若干建議以供參考。

關鍵詞：國民小學、教師專業發展評鑑、行動研究

* 周麗華，臺北市立大學兼任助理教授

** 張德銳，輔仁大學師資培育中心教授

電子郵件：00071@go.msps.tp.edu.tw；089261@mail.fju.edu.tw

來稿日期：2014 年 1 月 10 日；修訂日期：2014 年 2 月 25 日；採用日期：
2014 年 6 月 16 日

Toward a General Model with Action Strategies for Implementing the Teacher Evaluation for Professional Development through an Action Research

Li-Hua Cho* Derray Chang**

Abstract

The purpose of this study is to develop a model with action strategies to implement the teacher evaluation for professional development through the process of action research. The model with action strategies is adopted in order to improve teacher evaluation in Sunny Primary School (pseudonym). The data are collected through observation, interviews, self-reflection, conversations and document analysis. The results are as follows : (1) The implementation of teacher evaluation for professional development consists of goals, structures, personnel and skills, the process of teacher evaluation for professional development deals with planning, executing and institutionalizing. (2) Ten strategies of implementing the teacher evaluation for professional development contrived by Sunny Primary School are: communication and persuasion, participation, education, giving favors and interests, information disclosure, negotiation, manipulation, integration, facilitation, and simplicity in action. According to the findings of this study, the researcher has provided some recommendations.

Keywords: elementary school, teacher evaluation for professional development, action research

* Li-Hua Cho, Adjunct Assistant Professor, University of Taipei

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

E-mail: 00071@go.msps.tp.edu.tw ; 089261@mail.fju.edu.tw

Manuscript received: January 10, 2014; Modified: February 25, 2014; Accepted: June 16, 2014

壹、前言

教師評鑑在歐美先進國家已行之多年，評鑑的目的有的著重於促進教師專業成長，有的著重績效考核，有的在於處理不適任教師，訴求的重點都以維護教師專業為主（林煥民，2007）。因應教育發展的趨勢與潮流，我國教育部業已核定通過「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，從 95 學年度開始在臺灣地區各縣市中小學試辦，98 學年度開始正式辦理教師專業發展評鑑，其目的是為專業發展而作評鑑，與考核、與不適任教師的處理脫鉤。

教育部辦理「中小學教師專業發展評鑑」基於學校本位管理的觀點，賦權學校發展符應自身需求的評鑑模式，然而，學校面對教師專業發展評鑑此一新方案頗感困擾。如何藉由評鑑過程來發現教師的教學困難所在，進而提供適時適度的協助，達到促進教師專業發展與提升學習成果的目的，是辦理教師專業發展評鑑學校亟需解決的問題。在本研究進行之前，臺北市太陽國小（化名）試辦教師專業發展評鑑已有兩年的經驗，只有部分教師對於評鑑的觀感改變，願意進行評鑑工作，但是繁重的教學工作讓參與評鑑教師尚未積極運用評鑑結果，並執行改進計畫。

本研究由三位任教於太陽國小的教師組成協同研究團體，旨在透過行動研究的歷程，發展一套適用於太陽國小的教師專業發展評鑑推動模式，探究適切的教師專業發展評鑑推動策略，以解決太陽國小在推動教師專業發展評鑑的困難，並且提供校本經驗作為各界推動教師專業發展評鑑的研究與實務之參考。

貳、文獻探討

為了建構適合的推動模式並且發展適切的推動策略，本研究進行教師（專業發展）評鑑、社會系統理論和組織變革等相關文獻的閱讀與整理。

一、教師專業發展評鑑的意涵

（一）教師專業發展評鑑是價值判斷的歷程

教師評鑑係以教師為對象所進行的評鑑活動。學者對教師評鑑的定義有諸多論述，例如Scriven（1973）視教師評鑑為一種連續的歷程，在評鑑歷程中依據適切的規準對教師教學表現進行評斷，以協助教師進行專業發展與生涯規劃。孫志麟（2004）則認為教師評鑑係協助教師改進教學、促進教學成長，或作為教師任用與懲戒之依據。可見教師評鑑係為一連續性、系統化的價值判斷歷程，評鑑者與受評者透過溝通協調，針對教師教學表現與能力進行事實了解與價值判斷，以做為教師個人專業發展、學校行政決定或學校經營與革新的一部分。

（二）教師專業發展評鑑是形成性評鑑

學者（林進材，2008；張德銳，2006；顏國樑，2003；Stronge & Tucker, 2003）指出，教師評鑑的目的有兩種，一是形成性的目的，著重發展教師的專業，另一則是總結性的目的，著重評定教師的績效責任。有些學者認為教師評鑑應兼具總結性與形成性的目的，例如Stronge（1995）認為總結性與形成性的目的是一體兩面，沒有衝突；有些學者則強調總結性與形成性的教師評鑑應有所區隔，不宜同時進行。例如，張新仁（2003）指出如果驟然實施總結性教師評鑑，並與教師績效考核和不適任教師處理掛鉤，往往容易造成中小學教師「談評色變」。教師專業發展評鑑是為專業發展而作評鑑，與考核、與不適任教師的處理脫鉤。

（三）教師專業發展評鑑的規準由各校自訂

教育部（2009）對教師專業發展評鑑之規準並未做統一的規定，但說明教師專業發展評鑑內容得包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等，其規準由學校參照選用教育部或各學者專家所發展的教師專業發展評鑑參考規準，由各校自行訂定之。

（四）教師專業發展評鑑的方法彈性

國外發展多年的教師評鑑模式很多，例如共同法則模式、目標設定模式、臨床視導模式、同儕協助觀察模式等（吳和堂，2007；張德

銳，1992）。教育部辦理之教師專業發展評鑑的實施模式，沒有標準模式，但是鼓勵教師們組成專業發展評鑑社群，自我反省實踐，並與同儕友人進行專業對話，共同發展專業。

（五）教師專業發展評鑑的佐證資料多元

綜合學者（石璧菱，2003；張德銳，2004）的分析，教師評鑑的資料來源主要包括：教室觀察、學生成就、教學日誌、教學歷程檔案、教師晤談等。教師專業發展評鑑的資料來源強調多元、彈性，各校可以採取自己適用的方式進行評鑑。

（六）教師專業發展評鑑結果宜充分運用

相關調查研究顯示，評鑑結果的運用應對符合標準之教師給予肯定、回饋和獎勵（李明怡，2006）。此外，對於整體性教師成長需求，應提供在職進修機會（羅國基，2007）；對於不符合標準之教師，應給予複評的機會，由學校提供協助，強制進修並輔導改進教學（楊麗珠，2005）。

二、教師專業發展評鑑的推動模式

林明地（2002）指出欲了解學校組織變革的內涵，必須採取整全的系統觀，同時考量個體、整體學校結構、教與學的工作流程、政治與行政脈絡、廣泛的學校氣氛與文化，以及這些層面的彼此互動。吳勁甫（2011）認為在教育行政理論當中，社會系統之觀點對教育行政及組織行為運作之解釋，能提供更為整全及系統化的視角，是相當有用的分析架構。本研究探討學校推動教師專業發展評鑑的模式，參照社會系統理論與組織變革理論，將學校組織視為一種具有生命循環的有機體，探究學校組織如何進行調整，以達成教師專業發展評鑑的預期目標。

（一）社會系統理論及其對推動教師專業發展評鑑的啟示

1. 教師專業發展評鑑的推動要兼顧組織任務與個人需求

根據 Getzels、Lipham 和 Campbell（1968）提出的社會系統理論，影響社會行為的主要元素為機構角色期望、個人人格需求以及文化。要了解、預測或控制組織參與教師專業發展評鑑的行為，必須探討機構對教師參與評鑑方案的角色與期望，了解教師個人對參與評鑑方案

的人格與需求，並知悉學校推動評鑑方案的環境、文化與政治態勢。

2. 教師專業發展評鑑的推動要尊重差異講求權變

Getzels 等人（1968）主張依據領導者對規範層面和個人層面的重視程度，將領導型態分為規範型、個人型和權變型等三種型態。謝文全（2003）認為處理任何事務並無永遠的唯一最佳方法，方法必須依處理的對象及時空背景做適當的權變。據此，教師專業發展評鑑的推動應依情境之不同，一方面強調組織目的，另一方面注意成員個人情感需要的滿足。

3. 教師專業發展評鑑的推動要設法解決組織的衝突

謝文全（2003）指出社會對制度角色的期望不同，個人之人格與角色期望亦有差異，故組織中必然會產生衝突。學校推動教師專業發展評鑑時，應理解教師專業成長活動對多數的老師來說可能是壓力，但也可能是收穫，重要的是設計方式，讓教師因為專業成長的收穫而願意承受一些壓力。

4. 教師專業發展評鑑的推動要重視訊息輸入與回饋

Getzels 等人（1968）認為社會系統中的每個要素都很重要，一個事件會牽動其他要素，而影響系統的平衡和穩定。學校推動教師專業發展評鑑時，應以系統中內部回饋圈及外部回饋圈作為訊息輸入或系統更張的依據。

（二）學校組織變革模式及其對推動教師專業發展評鑑的啟示

學者對組織變革提出諸多模式，廖春文（2004）歸納為四種取向，即過程取向、策略取向、系統取向及創新取向。本研究旨在探究教師專業發展評鑑的推動模式，擬建構方案推動的歷程模式，聚焦於過程取向的變革模式。綜合過程取向的變革發展模式，雖各家說法不一，其實質內容可概分為規劃、執行與制度化三階段，茲將 Kotter（1996）、French 和 Bell（1995）、Hall 和 Hord（1987）、張慶勳（1996）和李明堂（2006）之變革模式與內容分析如表 1。

表 1

組織變革階段綜合分析表

	Kotter	French 和 Bell	Hall 和 Hord	張慶勳	李明堂
規畫	升高危機意識 成立領導團隊 提出組織願景	問題診斷 資料分析 資料	願景提倡 工作規劃	檢視影響 因素 確認計畫	變革準備（危機 意識、願景目標、 變革團隊）
執行	溝通變革願景 授權成員參與 創造近程戰果	採取行動	提升專業 學習 檢核實施 情況	執行變革	變革執行（授權 參與、結構調整、 化解抗拒、成員 訓練、創造成果）
制度化	鞏固戰果 變革深植組織	評估成效	持續提供 協助 營造支持 性情境	評鑑變革 成效	變革鞏固（鞏固 成果、深植學校 文化）

資料來源：作者整理。

綜合上述，研究者認為組織變革可以概分為規劃、執行與制度化三階段。在規劃階段要做好變革的準備，工作重點在診斷組織所面臨的問題，確定變革的需要性；升高危機意識，爭取領導者和組織成員對變革的支持；以及確定變革願景與目標，做好變革計畫。在執行階段要實施變革方案，工作重點在提供持續性的支持、教育與訓練，以鼓勵成員參與、執行變革措施；持續溝通組織變革願景，化解變革阻力；以及創造近程戰果，形塑利於變革的文化。在制度化階段要鞏固變革方案，讓變革措施成為制度的一部分，深植於組織文化中。

（三）學校組織變革策略及其對學校推動教師專業發展評鑑之啓示

1. 組織變革策略多元

從學者提出的組織變革策略來看，Chin 和 Benne（1969）的組織變革策略包括經驗－理性的策略、權力－強制的策略、規範－再教育的策略，可用於引發組織成員的變革動機。Robbins（1993）提出教育與溝通、參與和投入、協助與支持、協商與協議、操作與延攬和高壓與強制等策略，可減少組織變革的抗拒。Amidon 和 Debra（2001）

提出突破性策略、主動性策略、支持性策略、組織性策略、衝突性策略和激勵性策略，可以參酌使用以激發變革創新。

2. 學校組織變革策略與做法值得參考

除了上述組織變革策略外，國內多位學者針對學校的組織變革策略亦提出諸多建議，值得參考。例如李玉惠（2003）將組織變革的策略應用於學校革新的推動，歸納出強迫威脅、利益酬賞、價值統合、教育成長、溝通說服、情境操弄等六種策略。范熾文（2004）從知識經濟觀點，提出學校組織變革的策略，其策略有教育溝通、激勵促動、政治協商、態度改變、尋求動力和資訊公開等策略。其中李玉惠和范熾文都倡導教育溝通、價值統合和激勵促動策略，可以做為參考。

（四）教師專業發展評鑑的推動模式包含推動階段、推動內涵與推動策略

綜合上述社會系統理論、組織變革理論和教師評鑑理論，本研究認為教師專業發展評鑑的推動模式可包含推動階段、推動內涵與推動策略，其中以規劃、執行及制度化為推動階段，以目標、結構、人員及技術等四個層面為推動內涵，分別擬訂對應策略以因應學校在推動教師專業發展評鑑方案時所遭遇的問題。

參、研究設計與實施

本研究嘗試以行動研究的方式，探討教師專業發展評鑑的推動模式與策略，以提升教師專業發展。以下就研究方法、研究現場、研究架構、研究者之背景與角色、資料的蒐集與分析、研究信效度以及研究倫理等逐一說明。

一、研究方法

本行動研究之取向有三個特點，分別是實踐導向、協同合作以及反省思考。「實踐導向」意指由學校同仁親自參與並執行行動，藉由實踐者的發聲，以及行動中展現出的實踐智慧，建構推動教師專業發展評鑑的知識。「協同合作」是指研究者在民主、平等與自願組合的

基礎上，進行平等溝通、共同分享知識經驗，並一起設計與執行教師專業發展評鑑的推動模式。「反省思考」意指透過研究夥伴的團體式及個人式反省，儘量避免被一些自認為理所當然的現象所矇蔽。

二、研究現場

（一）研究場域的人文特質

本研究之研究場域—太陽國小（化名）位於臺北市中心，是一所都會型的大學校。學校辦學績效深獲家長肯定，雖然鄰近的學校因少子化而減班，太陽國小沒有減班調動或超額教師的問題。在研究期間，校長以人爲本，關心教師專業發展，對於校內同仁參與教師專業發展評鑑方案，並不強求參加人數的數量，而是尊重同仁的自由意願，積極提供成長管道鼓勵老師專業成長。家長會運作良好，積極參與並了解校務的運作，也提供人力支援校務發展。教師認真教學，工作繁忙，長期以來積極從事專業成長，並將進修所得運用於教學上，在臺北市舉辦的行動研究、教學檔案、班級網頁等各項競賽，都有很好的成績。

（二）研究場域實施教師專業發展評鑑的經驗

太陽國小在 95 學年就率先申請教育部的「教師專業發展評鑑試辦方案」，學校初步以「教學輔導教師制度」內的教師爲參與對象，規劃資深教師進行「課程設計與教學」之專業發展評鑑，而初任、新進教師則進行「班級經營與輔導」之專業發展評鑑。之後，亦逐年擴充參與對象至非參與教學輔導教師制度者。

三、研究歷程

本研究歷經問題的關注與分析、尋求協同合作夥伴、參閱相關文獻資料、診斷問題、擬定推動模式與策略、執行推動模式與策略、檢視推動模式與策略、發表研究結果等步驟。研究以觀察、訪談、文件分析、省思、對談等方式，蒐集教師專業發展評鑑的推動模式與策略的相關資料，進行兩回行動循環，第一回行動在 97 學年度進行，第二回行動在 98 學年度進行。

四、研究者之背景與角色

陳向明（2002）認為對研究者的個人因素進行探討非常重要，因為研究工具的靈敏度、精確度和嚴謹程度對研究的質量至關重要。本研究由三位太陽國小的教師以協同行動研究探討教師專業發展評鑑的推動模式，三位協同研究者為蒐集和分析資料的主要工具。其中 C 老師為本研究的主導者也是本文的主要撰寫者，主要的協同研究夥伴是太陽國小之教務主任，分別是 97 學年度的代理教務主任－L 主任，以及 98 學年度的代理教務主任－S 主任。主要的協同原因係本研究欲改變的實踐涉及評鑑方案的執行者，而教務主任是太陽國小評鑑方案的主要執行秘書，負有規劃、推動之權力與責任，能夠從行政執行的角度檢視行動方案的可行性。此外，C 老師、L 主任與 S 主任對評鑑方案的推動有長期的關注與理解，可以藉由共同批判思考，建立更合理性的想法和行動。

為了不使研究者因扮演不同角色，造成在規劃研究設計與分析資料時有所偏執，鈕文英（2006）建議可以請第三者審核研究過程和結果，以「批判性諍友」來協助研究者檢視研究設計以及資料的蒐集、分析與解釋的問題。研究者尋找三位批判性諍友，分別是參與太陽國小評鑑方案多年的黃老師，太陽國小具有行政經驗的林主任，以及對行動研究有實務以及理論經驗的簡博士。三位批判的研究夥伴背景不同，可以從不同的角度提供研究者批判與建議。

五、資料的蒐集與分析

本研究為了深入了解研究對象的所思所想、所作所為，透過觀察、問卷、訪談、對談、檔案文件分析來蒐集現場資料。本研究採取文字化、概念化、命題化、圖表化和理論化等步驟，從資料中發覺意義並引出結論。

（一）資料的蒐集

1. 觀察：為了診斷教師專業發展評鑑推動的問題、研擬因應策略以及檢視策略結果，研究者觀察評鑑相關活動與學校重要集會，包括評鑑宣導會、評鑑推動會議、專業成長活動、評鑑活動、以及評鑑

經驗發表。記錄觀察結果的方式有三，分別是現場筆記、錄音，以及當天回家撰寫的研究劄記。

2. 問卷調查：爲了診斷教師專業發展評鑑的推動問題，S 主任以教師會長的身分，以不記名、開放式問卷，調查教師對評鑑的看法。回收的有效問卷有 47 份，占全校教師 41%。研究者將回收的問卷隨機編號，用作診斷問題的參考。

3. 訪談：在正式訪談方面，蒐集參與評鑑方案教師的評鑑參與經驗與意見，以錄影或錄音的方式記錄，再轉譯成逐字稿。研究者亦透過隨機聊天的方式了解教師對評鑑推動策略的感受與看法，內容記錄於當天的研究劄記。第一次和第二次訪談的受訪者是同一批人，由研究者在 97 學年度參與教師專業發展評鑑方案的教師之中，邀請八位教師接受訪談。樣本抽樣考慮的重點是擔任的職務能代表級任、科任和行政，任教的年段能代表低、中、高年級。第三次正式訪談的重點在了解教師參加教師專業發展評鑑方案的收穫與建議。

表 2
正式訪談對象與重點

訪談時間	訪談對象	訪談重點
97 年 12 月	A01、A02、A03、 A04、A05、A06、 A07、A08	參與評鑑方案的動機、期許；選擇的評鑑標準； 參與評鑑出說明會的感受；自評的實施情形； 擬定成長計畫的實施情形。
98 年 6 月	A01、A02、A03、 A04、A05、A06、 A07、A08	互評的實施歷程、專業成長活動的參與情形、 參與評鑑方案的收穫、困難與建議。
99 年 6 月	A09、A10、A11、 A12、A13、A14	評鑑的實施情形、社群的參與情形、參與社 群對教學的影響、對評鑑推動的建議。

資料來源：作者整理。

4. 協同反省對談：協同研究夥伴透過交互批判反省，以消除個人知識和個人思考中的盲點。協同反省對談的內容先錄音，再以札記的方式摘錄重點。

5. 省思劄記：省思劄記主要是研究者對研究實施的反省，其內

容包括對現象的觀察與詮釋，所遭遇到的困難與解決之道，以及對行動結果的反省與評價等。

6. 文件：黃瑞琴（2001）指出，文件的蒐集與分析有助於檢驗和增強其他資料來源的證據，如發現文件與觀察或訪談所得資料互相矛盾時，研究者可進一步探究。本研究蒐集的文件種類如表 3 所示。

表 3
文件種類

文件種類	文件名稱
申請書	申辦教師專業發展評鑑實施計畫、學習社群申請書
會議紀錄	評鑑小組會議紀錄、評鑑推動小組會議紀錄
社群檔案	E 化社群檔案、優化社群檔案、班級經營社群檔案
評鑑檔案	教師評鑑檔案

資料來源：作者整理。

（二）資料的整理與分析

1. 量化分析方面：本研究針對問卷調查的結果，進行概念的編碼，再將相似意見作次數統計，以百分比呈現問題的嚴重性以及意見的重要性。

2. 質性分析方面：在資料處理與分析方面，本研究參考張芬芬（2010）提出的質性資料分析五階段，進行文字化、概念化、命題化、圖表化和理論化之步驟，補充實際的處理程序，分成以下幾個階段：

（1）轉譯資料成文字檔案（文字化）：研究者將所蒐集的資料，包括觀察、調查、訪談、對談、省思、文件等資料轉譯成文字檔案，產生一份可分析的文本，方便研究者進行資料的分析。

（2）資料依來源做編碼：研究者將蒐集的資料依照資料來源、日期及對象編碼，方便日後做資料的確認與檢索。資料代碼及代表意義列表說明如表 4。

表 4

資料編碼說明表

資料來源	資料代碼	資料意義
問卷調查	問卷，S3	S3 代表編號第三張問卷所陳述之意見
正式訪談	訪談，990513，A17	民國 99 年 5 月 13 日對 A17 的訪談資料
協同反省對談	對談，980114，研究者 L 主任	研究者和 L 主任在民國 98 年 1 月 14 日之協同反省的資料
省思劄記	劄記，990630	研究者在民國 99 年 6 月 30 日之省思劄記，內容包括觀察、對話、感想
文件分析	文件，970618，推動小組會議紀錄	在民國 97 年 6 月 18 日之推動小組會議紀錄文件

資料來源：作者整理。

（3）檢視資料的正確性：資料經過轉譯為書面之文字稿後，訪談稿交由受訪者比對驗證，就內容的正確性提出想法、建議或修正。此外，研究者將蒐集到的資料進行逐行、逐字的微觀分析，理解資料所傳達的訊息。對於文字不理解處，參閱相關資料進行比較。

（4）將資料作編碼歸類（概念化）：仔細閱讀原始資料，建立類屬系統，並給予分類特定的名字。本研究利用 NVivo 8 這個質性分析軟體，作為輔助的編碼工具。研究者閱讀資料，連結文獻之理論架構，產生編碼類別。例如在 97 學年度的第一次編碼產生 26 個節點（即質性研究中的類目或範疇），節點名稱如內在需求、外部環境、角色期望、溝通宣導、實作研習、負擔等。

（5）發現主旨與趨勢（命題化）：研究者再一次閱讀所有的原始資料與主題，遇到資料有類似主題時，歸納相關資料成為同一概念。例如在 97 學年度的第三次編碼，在診斷問題時發現時間不足和增加教師工作負擔，是比較相關的概念，歸納為教師工作負擔重。

（6）把重要命題繪為圖表（圖表化）：研究者把重要命題繪為圖表，以圖表繼續分析資料，尋找資料裡的關係、重點。例如在 97 學年度推動策略的擬定，以表 5 呈現評鑑問題與相對因應的行動策略。

表 5
評鑑問題與相對因應的行動策略示例

層面	策略	作法	因應問題
目標	溝通說服策略	進行評鑑經驗分享，宣導評鑑內涵	對評鑑方案不信任
結構	參與投入策略	以走動諮詢廣納教師的推動意見	對評鑑方案不信任

資料來源：作者整理。

（7）以理論解釋研究發現（理論化）：本研究以組織變革理論勾勒出一個深層的解釋架構，並將田野資料統整至架構中，建構「規劃—執行—制度化」的教師專業發展評鑑推動模式。

六、研究效度

本研究為提高研究的效度，運用不同方法蒐集資料，運用不同資料來源檢驗資料的真實性，並由不同的人員檢驗結果的可靠性等。具體增加研究效度的做法說明如下：

（一）提升研究的內在效度

定位行動研究的目的，利用多重資料檢核，邀請研究參與者查核研究詮釋是否正確，長期且持續觀察，透過省思剖記持續反省以避免個人視框的偏誤，並且邀請批判性諍友討論。

（二）、提升研究的外在效度

在文本中詳實的描述，詳述研究者的角色，提升所呈現的內容的可讀性，檢討所從事的行動研究。

七、研究倫理

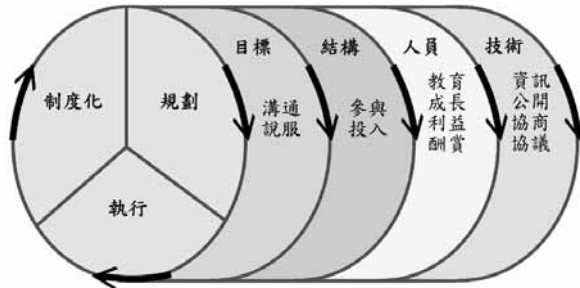
本研究以太陽國小為研究場域，涉及學校組織中的人、事、時、地、物，探索範圍亦包括組織成員的信念及心路歷程，為顧及研究倫理、保障參與成員的隱私及避免可能造成之傷害，研究者採取知情同意、尊重參與成員的意見、參與成員的資料完全保密、資料的蒐集與分析儘量呈現事實真相、互惠原則等措施。

肆、研究結果與討論

一、第一回的行動結果

本研究採歷程觀點建構教師專業發展評鑑的推動模式，模式係以「規劃、執行、制度化」等三階段循環。在規劃階段，主要的工作是發現評鑑方案推動的問題之後進行問題診斷，並擬定評鑑方案推動的策略。在執行階段，主要的工作是溝通評鑑方案目標，調整評鑑組織結構，提升組織成員動機，並且修正評鑑方法技術。在制度化階段，主要的工作是檢核實施情況，評估成效，保留或微調成效較佳的策略，使其常態化並深植於組織文化中。第一回教師專業發展評鑑的推動模式與策略如圖 1 所示。

圖 1 教師專業發展評鑑的推動模式與策略圖



資料來源：作者整理。

（一）規劃階段

在第一回的規劃階段，C 老師和 L 主任發現教師在教師專業發展評鑑的參與不甚積極，隨即利用教師專業發展評鑑的意見調查和教師訪談等方式診斷問題，結果如下：

1. 教師願意參與專業發展評鑑方案的原因

太陽國小教師願意參與評鑑方案的主要原因有三，包括個人專業成長的需求、學校文化的薰陶，以及環境壓力的因應。在需求方面，老師表示：「有專業成長的需求（訪問，971207，A03）」，「評鑑

指標可以給努力的方向（訪問，971231，A08）」。在文化方面，太陽國小有一種積極成長的文化，同儕共同學習的氛圍，老師表示：「在學校我看到蠻多資深老師的認真精神（訪問，971223，A06）」，「我覺得別人那麼努力，自己也要積極一些（訪問，971231，A08）」。在壓力方面，老師感受到外界環境的壓力，覺得要提升專業以因應時代趨勢。老師提及「評鑑方案是未來的主流趨勢（問卷，S5、S21）」，「沒跟上的話，會被淘汰掉（訪問，980702，A03）」。

2. 教師不願意參與專業發展評鑑方案的原因

太陽國小教師不願意參與評鑑方案的原因很多，包括時間有限、信心不足、無法完全滿足個人成長需求，以及書面報告增加工作負擔。在時間方面，有些教師認為教學工作原本繁重，參加方案之後還有許多要配合的活動，例如：「評鑑資料的呈現，需較多時間彙整（問卷，S18）」。在信心方面，部分教師無法信任評鑑方案，例如：「自評與他評的評分量表沒有信度、效度，質疑最後結果的可信度（問卷，S8）」。在成長需求方面，有些教師認為評鑑方案無法提供立即的專業成長，例如：「目前的方式與方向無法提供所需的資源（問卷，S28）」。在負擔方面，有些教師認為評鑑資料的填寫增加工作負擔，例如：「專業發展隨時有在做，參加與不參加的差別只是在於多了許多報表要填，增加負擔（問卷，S24）」。

3. 教師願意參與專業發展評鑑方案的條件

根據問卷調查的結果，94%填寫問卷的教師認為在不增加額外的時間及工作、符合成長需求與興趣、法令有所規定、評鑑效率提高、以及有伴時願意參加教師專業發展評鑑。例如：「若能在不再增加負擔，花費額外時間的情況下可參加（問卷，S1、S21、S38）」；「在自己有興趣的小組中，透過經驗分享，實務交流來專業成長（問卷，S11，S14，S16）」。

表 6

影響教師參與評鑑方案的因素

排序	參加原因	不參加原因	參加條件
一	個人成長的需求	教師參加評鑑方案的時 間有限	不增加額外的時間及工作
二	學校文化的薰陶	教師對評鑑方案的信心 不足	符合成長需求與興趣
三	環境壓力的因應	評鑑方案無法完全滿足 個人成長需求	法令規定
四		書面報告增加工作負擔	提高評鑑效率
五		法律沒有強制規定	有伴

資料來源：作者整理。

「系統」的研究觀點認為世界上各種事物的存在，都不是孤立的或偶然的堆積；各種構成要素彼此相關，而且能組合出某種合乎規律的整體（侯東成，2001）。謝文全（2003）也認為系統是一種具有整體性的事與物，其組成的各部份交互關聯且相輔相成形成一個整體，並能發揮特定的功能。本研究採取系統觀點，從目標、結構、人員及技術四個層面，擬定策略以因應學校在推動教師專業發展評鑑方案時遭遇的問題。第一回行動策略、作法與因應的問題分析如下表。

表 7

第一回行動策略與作法

層面	策略	作法	因應問題
目標	溝通說服策略	分享評鑑經驗，宣導評鑑內涵	對評鑑方案的信心不足
結構	參與投入策略	廣納教師對評鑑的推動意見	對評鑑方案的信心不足
人員	教育成長策略	辦理自評與成長計畫的實作研 習，共同填寫評鑑表單	書面報告增加工作負擔
	利益酬賞策略	建置專業學習社群，相似成長 需求的同儕自訂主題	成長需求無法得到滿足
技術	資訊公開策略	編製評鑑的實施流程圖及表格	參加評鑑的時間有限
	協商協議策略	自尋信任的同儕進行互評，時 間與方式彈性自主	對評鑑方案的信心不足

資料來源：作者整理。

（二）執行階段

1. 溝通說服策略：對全校教師宣導評鑑內涵

太陽國小利用週三進修時間，對全校教師舉辦評鑑理念宣導活動，又安排評鑑經驗分享，聘請外校 L 老師（化名）進行全校性的評鑑宣導。實施結果有正、反面意見，正面反應大部分來自參與評鑑方案的教師，內容包括：聽清楚內容、更了解評鑑程序、更了解評鑑目的。例如：「學校宣導評鑑不是要考核你，心裡的壓力就慢慢減少（訪問，980702，A03）」。負面的反應大部分來自沒有參與評鑑方案的教師，老師說明自己對評鑑議題不感興趣也不認同。例如「A29 認為班級經營的問題，不必等評鑑時間再問，也不必額外的工作（劄記，971004）」。

2. 參與投入策略：廣納教師對評鑑的推動意見

太陽國小廣納教師對評鑑的推動意見，採取走動式諮詢，鼓勵教師對話；精簡評鑑會議，並以團體決策找到方案的推動方向。參與投入策略實施以後，L 主任發現教師較能表達不同的意見，例如，「帶領人 A15 有講閱讀可以改成數學（對談，980114，C 老師 L 主任）」；「採取不定時或是路過時聊一下，比那個正式會議效果好（對談，971222，C 老師 L 主任）」。

3. 教育成長策略：辦理自評、成長計畫與檔案的研習

太陽國小採實作方式因應教師沒有時間準備評鑑資料，以及不知如何填寫評鑑表格的問題。大部分教師肯定實作研習可以節省時間，老師說：「當場寫自評表有達到減輕負擔的功能（訪問，971231，A08）。」但是也有人不在乎成長計畫，老師說：「我覺得那一張只是資料而已（訪問，980702，A03）。」

4. 利益酬賞策略：建置專業學習社群辦理成長活動

太陽國小在學期初安排專業學習社群，鼓勵同一評鑑指標的同儕聚在一起專業對談，提供即時的專業回饋。訪視委員 D 教授肯定學校：「用社群的方式學習，對老師不只有成長，也有凝聚力（文件，980107 評鑑會議）」。但是，也有教師發現無法滿足真正的成長需求而決定退出評鑑方案，老師說：「跟我們實際需要沒有很切合（訪問，971222，A01）」。

5. 資訊公開策略：編製評鑑流程圖和評鑑網頁

太陽國小編製評鑑的實施流程圖，建置學校的教師專業發展評鑑網頁，讓受評教師更快速找到自評和互評所需要的表格。教師對評鑑的實施流程圖有如下的看法：「提供評鑑流程和表格，這樣子才知道自己做到哪裡、哪個步驟（訪問，980702，A03）」。然而，評鑑網頁實際的使用率並不高。

6. 協商協議策略：教師自尋時間及同儕進行互評

協商協議策略是由受評者自尋信任的同儕進行互評，時間與方式彈性自主。有些老師肯定自尋夥伴比較沒壓力，例如：「班上的英文老師跟我是平輩關係，所以我覺得比較不會有壓力（訪問，980702，A06）。」但是也有老師在尋找互評對象時遇到困難，老師說：「我想請別人入班幫我看，但是大家都很忙（訪問，980702，A04）」。總上，第一回行動策略與結果分析如表 8。

表 8
第一回行動策略與結果

層面	行動策略	因應問題	行動結果
目標	溝通說服策略	對評鑑方案信心不足	能讓教師了解評鑑程序與目的，但對不想參加方案的教師影響有限。
結構	參與投入策略	對評鑑方案信心不足	能減輕教師開會負擔，但是執行者需要花時間去統整大家的想法。
人員	教育成長策略	書面報告增加工作負擔	能讓教師在實作研習中完成表單，但是要注意落實成長計畫。
	利益酬賞策略	無法完全滿足個人成長需求	能讓教師自訂成長主題，但是成長滿足感因小組的運作而有差異。
技術	資訊公開策略	參與評鑑的時間有限	能讓教師知道評鑑時程，但是評鑑網頁的資訊交流功能有限。
	協商協議策略	對評鑑方案信心不足	能讓教師選擇互評的時間與方式，但是評鑑對象難以搭配。

資料來源：作者整理。

（三）制度化階段

在制度化階段，主要的工作是檢核策略的實施情況，評估成效，進行策略的保留或調整，成為制度的一部分，並深植於組織文化中。

透過參與觀察、分析會議紀錄以及訪談教師等途徑，探究第一回教師專業發展評鑑推動策略的實施結果後，進行策略的保留或調整。

1. 目標層面的策略

太陽國小推動教師專業發展評鑑方案的態度積極，能不斷檢討修正，獲得教育部輔導夥伴 L 老師和 K 老師的肯定，也成為太陽國小持續努力的方向。

最可貴的是持續依據本專案成員後設評鑑的回饋意見，不斷修正實施架構與內涵，以符應計畫目標（文件，980622 訪視意見表）。

溝通說服策略的實施結果發現，全校性的宣導能讓參與評鑑方案的教師了解評鑑程序與目的，但對不想參加方案的教師影響有限。對於參與人數的多寡，輔導夥伴 K 老師抱持樂觀態度，認為：「下年度有 36 人繼續參加，人數穩定成長（文件，980622 訪視意見表）」。P 校長主張未來評鑑方案的推動方向：「不貪多，提供參與方案教師最好的專業成長，慢慢擴散（劉記，980622）」。

2. 結構層面的策略

參與投入策略的實施結果發現能獲取教師的意見，增加教師對評鑑方案的信心。在評鑑組織結構方面，教育部輔導夥伴 K 老師建議整合相關方案，L 老師建議把評鑑方案巧妙地融合在校內既有的學習社群之中，其意見如下：

校內實施超過六年的教學輔導制度成效深獲肯定，兩者之間的整合與相互增益，是持續辦理的關鍵議題。（文件，980622 訪視意見表）

對於教師專業發展評鑑與其他方案整合問題，評鑑小組暨評鑑推動小組的委員決議：「保留評鑑推動小組和校內評鑑小組，整合專業學習社群和教學輔導教師制度的成長活動（文件，980624 會議紀錄）。」

3. 人員層面的策略

教育成長策略的實施結果發現，實作研習能減輕書面報告的負擔，但要落實成長計畫的執行。利益酬賞策略能讓教師自訂成長主題，但是成長滿足感因小組的運作而有差異，未來要更關心小組的運作情形。在評鑑小組暨評鑑推動小組的會議上，委員討論成長活動的安排：

委員決議週三下午配合學校行政處室所辦理的全校共同研習，週五下午可以進行分組研習活動。儘量安排參加教師專業發展評鑑的老師，週五下午有一節或二節的科任課，以做為同儕對談、小組研習、評鑑資料整理等活動的時間（文件，980624 會議紀錄）。

4. 技術層面的策略

資訊公開策略的實施結果發現，教師能知道評鑑時程但是未能積極利用評鑑網頁，而且尚有部分教師未能及時完成評鑑工作。對此教育部輔導夥伴 L 老師認為：「時間不足，製作檔案費時費力，老師求好心切，難免裹足不前（文件，980520 訪視意見表）」。此外，協商協議策略的實施結果發現評鑑的時間與對象難以搭配，回饋深度不足等問題。輔導夥伴 L 老師建議「提供新生上路的優惠措施，已參加多年的夥伴可進行不同的評鑑程序（文件，980520 訪視意見表）」。在評鑑暨評鑑推動小組會議上，委員決議下一年度的評鑑流程如下：

分成兩個方式進行，初任教師或初次參加教專的老師進行一年一評的評鑑流程（自評→互評→評鑑小組內部評鑑），其他老師則採用兩年一輪的評鑑方式（文件，980624 會議紀錄）。

二、第二回的行動結果

（一）規劃階段

根據第一回評鑑方案的推動結果發現，太陽國小在教師專業發展

評鑑的推動上的問題包括：教師未能及時繳交評鑑檔案，評鑑功能有限以及教師參與率未能明顯提升的問題。本研究仍舊採取系統觀點，從目標、結構、人員及技術四個層面，擬定第二回合的行動策略。第二回行動策略、作法與因應的問題如表 9。

表 9
第二回行動策略與作法

層面	策略	作法	因應問題
目標	情境操弄策略	在各項會議對教師及家長分享評鑑議題，擴散評鑑氛圍	教師參與評鑑人數未能明顯提升
結構	逐步漸進策略	整合教學輔導、教師專業發展評鑑以及專業學習社群三方案	教師參與評鑑人數未能明顯提升
人員	支持協助策略	教師在社群活動中與多位社群成員進行對談獲得回饋	評鑑功能有限
技術	簡便易行策略	每次活動後完成一張省思與回饋單，集結成評鑑檔案	教師未能及時繳交評鑑檔案

資料來源：作者整理。

（二）執行階段

1. 操弄情境策略：對教師及家長分享評鑑議題，擴散評鑑氛圍
太陽國小採取情境操弄策略邀請家長代表參加評鑑推動小組，了解評鑑方案的運作情形，獲得家長的理解與回饋。家長會副會長了解教師參與評鑑方案的人數後，表達關切與期許，他在會議上說：「我們希望老師能夠有教學的交流，不要有班級的落差（文件，990308 會議紀錄）。」太陽國小也在教師晨會時間分享教學議題，肯定老師的創意與智慧。教師感受到正向積極的組織文化，例如：A08 認為：「表揚好的事情，讓大家有方法去進行，不會感到害怕（劄記，990522）」。

2. 逐步漸進策略：整合教學輔導、教師評鑑以及專業學習社群三方案

太陽國小採取逐步漸進策略，整合教師專業發展評鑑、教學輔導教師以及專業學習社群三方案。成長方式的整合，是在社群發揮專業

發展評鑑的精神，用多種方式檢視自己的教學，並針對不足之處再做成長。評鑑方式的整合，是初任教師和新進教師搭配教學輔導制度，在多次的教學觀察中，會有一次對夥伴教師進行較完整的觀察，作為教師專業發展評鑑的成果。對連續參與兩年以上的教師則採多元評鑑，可以是教學檔案或是教師蒐集學生與家長反應的省思檔案。

3. 支持協助策略：多位社群成員給予教師教學回饋

太陽國小運用支持協助策略，社群成員彼此給予教學回饋。在社群活動中每個人都分享經驗，在活動結束前，還要為二到三個夥伴寫出回饋建議，互相給予前進的動力。對於同儕回饋，A16 說：「同儕的回饋單可以有立即肯定的效用（劄記，990401）」；A21 說：「回饋就是一句話不嫌少，二句話不嫌多（劄記，990709）」。參與教師專業發展評鑑的教師在做完觀察或檔案後，在隨後的社群活動中分享教學經驗，省思自己的教學，也得到他人的回饋與建議，這可以說是在社群活動中產生了自我評鑑與互儕互評的功能。

4. 簡便易行策略：把教師同儕評鑑融入社群運作中，作簡要記錄

太陽國小運用簡便易行策略，在社群活動中進行自我評鑑、同儕評鑑，每次活動後將自我省思與同儕對談結果填寫在一張簡要的省思與回饋紀錄，集結成個人檔案。大家當場完成省思與回饋，教師對評鑑檔案的觀感改變，A07 說：「文書資料少，資料簡化，而且馬上寫好了（劄記，990712）」。

第二回教師專業發展評鑑推動策略的實施結果如表 10。

表 10

第二回行動策略與結果

層面	行動策略	因應問題	行動結果
目標	情境操弄策略	教師參與評鑑人數未能明顯提升	獲得家長的理解與回饋，營造正向積極的文化，讓老師感受到專業要求的壓力。
結構	逐步漸進策略	教師參與評鑑人數未能明顯提升	能整合教師專業發展評鑑、教學輔導以及專業學習社群的人員與資源，維持教師專業發展評鑑的參與人數。

（續下頁）

層面	行動策略	因應問題	行動結果
人員	支持協助策略	評鑑功能有限	能刺激教師省思教學精進之道，讓教師得到多位社群成員的回饋與建議。
技術	簡便易行策略	教師未能及時繳交評鑑檔案	能讓教師在每次的社群活動中進行省思與回饋，提升評鑑檔案的完成率。

資料來源：作者整理。

（三）制度化階段

1. 目標層面的策略

第二回教師專業發展評鑑推動策略的實施結果，發現情境操弄策略可以獲得家長與教師對評鑑方案的理解與回饋，營造正向積極的組織文化，讓部分老師感受到專業要求的壓力。未來擴大教師參與的作法是在教師逐步形成互信機制後，推廣教師專業發展評鑑的優點，促進學校成員主動積極參與。在教師專業發展評鑑推動暨評鑑小組的會議上，小組成員針對未來宣導評鑑方案，擴大教師參與的策略做過如下的討論：

A31：老師可能不知參加的好處，所以要由有參加的老師多多分享。

A32：評鑑方案只是成長的方式一，不參加不代表不成長。推廣要兼顧未參加者的研習需求，所以辦研習時也要兼顧全校教師的利益（文件，990308 會議紀錄）。

2. 結構層面的策略

以逐步漸進策略整合教師專業發展評鑑、教學輔導教師以及專業學習社群的人員與資源，能提升教師專業發展評鑑的參與人數，讓不同年資的教師利用不同的評鑑方式獲得專業回饋，未來仍然採取方案整合的方式，持續推動（文件，990625 會議紀錄）。

3. 人員層面的策略

支持協助策略能刺激教師省思教學，得到多位社群成員的回饋與建議，但是針對評鑑指標給予具體回饋的作為仍待加強。在教師專業發展評鑑推動暨評鑑小組的會議上，小組成員針對自我省思和同儕回

饋做過如下的討論：

在多次的社群活動中，記錄個人省思與同儕回饋，看得到專業成長的歷程，但是無法得知對教學的實際助益。以後要提醒教師自我省思的內容應對應成長規準與教學成果（文件，990625 會議紀錄）。

4. 技術層面的策略

簡便易行策略能讓教師在每次的社群活動中進行省思與回饋，分散文書工作的負擔，提升評鑑檔案的完成率。在教師專業發展評鑑推動及評鑑小組會議上，小組成員檢討方案整合策略的缺失，發現很多老師呈現了觀察會談紀錄和專業成長紀錄，卻少了教師專業發展評鑑的綜合報告。小組成員做過如下的討論：

以教學觀察為評鑑方式者，有觀察前後的會談紀錄，在社群中分享教學經驗者，有多次同儕的回饋意見。形成性的互評紀錄很多，但是缺了最後的綜合報告，以後要排定時間和互評對象對話，並填寫綜合報告表（文件，990625 會議紀錄）。

三、教師專業發展評鑑推動模式與策略之討論

（一）教師專業發展評鑑推動模式的討論

本研究在規劃、執行和制度化等階段，分別進行目標、結構、人員和技術等層面的檢視，以溝通評鑑方案目標、調整評鑑組織結構，提升組織成員動機，以及修正評鑑方法技術。模式的推動階段和部分學者的研究發現相似，例如李昆璉（2007）將個案學校建構教師專業發展評鑑之歷程分為評鑑準備、評鑑實施、評鑑總結、評鑑檢討與改進四階段。林宜廷（2011）描述個案學校建構教師專業發展評鑑的發展歷程，也是包括醞釀期、準備期、發展期、評鑑實施期、專業成長期等五個階段。

組織變革的相關研究顯示，人員與技術變革重要，結構變革、

目標變革也很重要。例如，許耀昇（2008）建議企業在進行組織變革與創新的同時，也應適時地調整組織結構，以利組織變革與創新的發展。然而國內教育組織變革活動的相關研究顯示人員變革的偏重，例如張夏平（2008）發現台南市國民中小學在學校組織變革的途徑，是以技術與人員途徑為主要的途徑。本研究進行目標、結構、人員和技術為內涵的教師專業發展評鑑的推動模式，發現從多元面向進行變革活動是可行的。

（二）教師專業發展評鑑推動策略的討論

1. 溝通評鑑方案目標的策略

在第一回行動策略中發現，溝通說服的行動策略能讓參與評鑑方案的教師了解評鑑程序與目的，但對不想參加方案的教師影響有限。Kotter 和 Cohen（2002）明白指出，良好的分析結果很少能撼動人心，它會改變想法，但無法引爆變革的行動，Kotter（1996）指出變革的第一步驟是升高危機意識。太陽國小幾年來處於額滿學校的優勢，危機意識與專業發展的迫切性也尚未顯現，所以老師認為參加評鑑方案成為可有可無，甚至多一事不如少一事。

在第二回行動策略中發現，情境操弄策略可以獲得家長與教師對評鑑方案的理解與回饋，營造正向積極的組織文化，並讓部分老師感受到專業要求的壓力。誠如吳麗君、楊先芝（2009）的研究發現一樣，教師專業發展評鑑在沒有胡蘿蔔也沒有棒子的環境下，就像是沒有牙齒的老虎，推展評鑑方案只能靠行政人員的智慧。太陽國小兼採胡蘿蔔與棒子文化，一方面對家長和老師讚揚教師的優質表現，另一方面轉達家長和外界環境對教師專業的期許，可以提升教師對專業發展的危機意識。

2. 調整評鑑組織結構的策略

顏國樑（2003）和張德銳（2004）都認為教師評鑑系統應以教師為主體，應邀集教師廣泛參與，才能使評鑑設計具有實用性和可行性。然而，研究者發現教師專業發展評鑑之規劃與推動有其專業性，評鑑之規劃會議若是次數過多或是時間過長，容易成為教師額外的負擔。太陽國小許多參與評鑑方案的教師指出自己突然增加好多角色，例如受評者、互評者、評鑑小組委員，還有評鑑推動小組委員，讓參

與評鑑方案附帶也要參與許多會議，成為老師的負擔。有些老師因為沒有興趣進行評鑑規劃而退出評鑑方案，有些老師雖然參與會議卻無力積極回應。

太陽國小運用逐步漸進策略，推動以邁向社群為目標的教師專業發展評鑑，以社群整合學校既有的教學輔導教師制度與教師專業發展評鑑方案。許多學者也主張逐步漸進策略，例如張德銳（2004）主張專業發展導向教師評鑑制度的推動宜由小範圍到大範圍，逐步實施。

3. 提升組織成員動機的策略

太陽國小利益酬賞策略的運用呼應許多教師評鑑的相關研究，例如林文文（2010）的調查研究發現，校長經常使用專家參照、獎賞激勵，教師對教師專業發展評鑑的抗拒較低。Repici（2008）的調查結果顯示，教師和行政人員渴求在組織裡有對專業發展的支持性學習系統。以支持協助策略推動教師專業發展評鑑，可以促進專業發展，也可以將社群研討內容應用於教學實務，這樣的研究結果和 Moran（2007）以及 Sutton（2008）的研究相似，他們發現在合作的環境下，最容易溝通、建立共識、分享、回饋。

4. 修正評鑑方法技術的策略

Annunziata（1997）認為行政人員在進行教學觀察之前，應告知教師評鑑的規準，並訂定評鑑時程，引導教師依序完成評鑑工作。顏國樑（2003）也認為教師評鑑手冊可以作學校實施的參考，進而提升實施教師評鑑的效果。太陽國小編製評鑑的實施流程圖與評鑑表格，研究結果顯示資訊公開策略能讓教師知道評鑑的流程，不但能依序完成評鑑工作，心裡也較安心不驚慌。

協商協議策略的研究結果顯示，教師能彈性選擇互評的時間與方式，但是部分老師感受到評鑑時間與對象難以搭配，有些資深老師感到得到的回饋深度不足。陳俊龍（2010）的研究也發現年齡較輕與服務年資較淺者，在教師評鑑試辦前後專業成長改變顯著高於年長與服務資深教師。Danielson 和 McGreal（2000）提出差異化的評鑑系統，以因應初任教師、資深教師以及不適任教師的不同需求，值得考慮。

太陽國小整合評鑑方案和學習社群方案，採用簡單易行的評鑑暨社群活動紀錄。許多研究者也都建議簡單易行策略，例如李坤調

（2006）建議教師專業發展評鑑的推動應整合相關工作、融入其他教育方案可以減少教師的工作負擔。

伍、結論與建議

一、結論

（一）太陽國小推動教師專業發展評鑑的模式包含階段、內涵與策略

本研究以社會系統理論、組織變革理論和教師評鑑理論為基礎，根據研究發現，提出學校推動教師專業發展評鑑歷程為：規劃、執行及制度化等三個階段。在規劃階段，發現評鑑方案推動的問題之後進行問題診斷，並採取系統觀點，從目標、結構、人員及技術四個層面，擬定策略以因應學校在推動教師專業發展評鑑方案時遭遇的問題。在執行階段，溝通評鑑方案目標，調整評鑑組織結構，提升組織成員動機，並且修正評鑑方法技術。在制度化階段，檢核實施情況，評估成效，讓具有成效的推動策略常態化，成為制度的一部分。

（二）太陽國小因應教師專業發展評鑑的推動問題而擬定十個策略

太陽國小因應教師專業發展評鑑的推動問題，在第一回教師專業發展評鑑行動研究中，擬定教師專業發展評鑑的推動策略有六，分別是以溝通說服策略以及參與投入策略因應教師對評鑑方案信心不足的問題；以教育成長策略因應書面報告增加工作負擔的問題；以利益酬賞策略因應評鑑方案無法完全滿足個人成長需求的問題；以資訊公開策略以及協商協議策略因應教師參與評鑑方案時間有限的問題。太陽國小檢討修正第一回教師專業發展評鑑的推動策略，擬定第二回教師專業發展評鑑的推動策略有四，分別是以情境操弄策略以及逐步漸進策略因應教師專業發展評鑑的參與人數未能提升的問題；以支持協助策略因應評鑑功能有限的問題；以簡便易行策略因應教師未能及時繳交評鑑檔案的問題。

二、建議

（一）對教育行政機關的建議

1. 整合相關資源，實施區分化的教師專業發展評鑑

建議行政機構整合教學輔導教師方案，教師專業發展評鑑方案和教師專業學習社群方案的資源實施區分化的教師評鑑，讓不同教學經驗的教師能採取適當的專業發展評鑑方式，獲得適切的專業成長。

2. 加強評鑑方案的宣導以喚起教師追求專業精進的意識

建議教育行政機關提出實施成效，爭取立法機構的支持，取得法源依據以利教師專業發展評鑑的推動。此外，加強對於利害關係人的宣導，澄清教師專業發展的意義、價值及社會期望，以凝聚共識、爭取支持，獲得教師之認同。

（二）對國民小學的建議

1. 以「規劃、執行、制度化」的歷程模式推動教師專業發展評鑑

建議國民小學在推動教師專業發展評鑑時運用「規劃 - 執行 - 制度化」的循環歷程，「目標、結構、人員及技術」的推動內涵，找出最適合自己學校的推動策略，有效推動教師專業發展評鑑，提升教師專業發展，促進學生學習。

2. 適時運用溝通說服策略和情境操作策略以溝通評鑑方案目標

建議國民小學在宣導評鑑方案時，可以適時運用溝通說服策略和情境操作策略，利用管道向家長與教師說明評鑑的相關訊息，讓教師知道家長對專業的期許，讓家長知道教師對專業的努力，增進教師專業成長內在與外在驅力。

3. 有效運用參與投入策略和逐步漸進策略以調整評鑑組織結構

建議國民小學在協調評鑑組織結構時，能吸納校內有興趣也有能力的教師形成領導團隊，集思廣益建構評鑑方案；也可以整合相關的專業進修方案，逐年擴大評鑑方案的參與人數，並以歷年參加過教師專業發展評鑑的教師為種子，領導各種專業成長社群發揮評鑑的精神，進行專業對談、省思與回饋。

4. 持續運用教育成長、利益酬賞和支持協助等策略以提升組織

成員動機

建議國民小學在提升組織成員動機方面，可以持續運用教育成長策略、利益酬賞策略和支持協助等策略，讓教師獲得省時、省力又有效的專業成長，帶動風氣形塑學習型組織文化，激勵更多教師參與教師專業發展評鑑。

5. 妥善運用資訊公開、協商協議和簡便易行等策略以修正評鑑技術

建議國民小學在修正評鑑技術方面能妥善運用資訊公開策略、協商協議策略和簡便易行等策略，讓工作繁忙或時間不足的教師也能有充裕的時間進行教學研究，並在規劃的時間中完成評鑑工作。

（三）對未來研究的建議

1. 研究主題值得再深入探討

本研究採取行動研究在學校現場推動教師專業發展評鑑，以探究其推動模式與策略結果，雖然具有評鑑實務及學術研究的原創價值，仍需更多研究共同探究，進行模式與策略的修正與調整。例如，蒐集更多個案學校的推動歷程資料，修訂教師專業發展評鑑的推動模式，讓實務工作的應用能更趨成熟，或是進行教師專業發展評鑑推動策略資料庫的建立，清楚說明各種推動策略的適用時機、原理、可能產生的效果等，以達理論與實務相輔相成之功效。

2. 研究對象有待擴大範疇

本研究以北部地區的某一國小為對象，未來研究可以探討其他區域學校的推動模式與策略，例如南部地區、花東地區學校的推動模式與策略，其他學校層級的推動模式與策略，例如國中、高中職的推動模式與策略，以及其他教育單位的推動模式與策略，例如教育部、地方教育局的推動模式與策略，甚至以其他角色做為變革經紀人的推動模式與策略，例如以校長、教師會為變革經紀人的推動模式與策略，將可能會有更深入性或差異性的研究發現。

參考文獻

- 石璧菱（2003）。國民小學實施學校本位教師評鑑之研究—以桃園為例（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
〔 Shih, P. L. (2003). *A study on implementing school-based teacher evaluation in Taoyuan elementary schools* (Unpublished master's thesis). National Taipei Teachers College, Taipei. 〕
- 吳和堂（2007）。教師評鑑理論與實務。臺北市：高等教育。〔 Wu, H. T. (2007). *Teacher evaluation: Theories and practices*. Taipei: High Education. 〕
- 吳勁甫（2011）。從社會系統的觀點論學校組織再造。研習資訊，28（2），21-28。〔 Wu, C. F. (2011). Discourse the reorganization of school from the point of view of social system. *Inservice Education Bulletin*, 28(2), 21-28. 〕
- 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. 〕
- 李玉惠（2003）。國民中學學校革新的社會動力研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。〔 Lee, Y. H. (2003). *A study of social dynamics in junior high school innovation* (Unpublished doctoral dissertation). National Taiwan Normal University, Taipei. 〕
- 李坤調（2006）。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，臺北市。〔 Li, K. T. (2006). *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). 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，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). National Hsinchu University of Education, Hsinchu.]
- 李明怡 (2006) 。宜蘭縣國民小學實施學校本位教師評鑑之研究 (未出版之碩士論文) 。國立花蓮教育大學，花蓮市。[Lee, M. Y. (2006). *The study on implementing school-based teacher evaluation systems in I-Lan elementary schools* (Unpublished master's thesis). National Hualien University of Education, Hualien.]
- 李明堂 (2006) 。學校組織變革歷程及管理策略之研究 (未出版之博士論文) 。國立屏東教育大學，屏東市。[Li, M. T. (2006). *The study on the school organization change process and management strategy* (Unpublished doctoral dissertation). National Pingtung University of Education, Pingtung.]
- 林文文 (2010) 。國民小學校長權力運用與教師抗拒變革之研究—以教師專業發展評鑑政策推動為例 (未出版之碩士論文) 。逢甲大學，臺中市。[Lin, W. W. (2010). *The study of elementary school principals' power use and teachers' resistance to change: A case for using promotion of the teacher professional development evaluation policy* (Unpublished master's thesis). Feng Chia University, Taichung.]
- 林宜廷 (2011) 。國民小學校長領導「教師專業發展評鑑」之個案研究 (未出版之碩士論文) 。國立中正大學，嘉義縣。[Lin, Y. T. (2011). *A case study of principal leadership on teacher profession development evaluation* (Unpublished master's thesis). National Chung Cheng University, Chiayi.]
- 林明地 (2002) 。校長學—工作分析與角色研究取向。臺北市：五南。[Lin, M. D. (2002). *Principleship Studies: Work analysis and role research orientation*. Taipei: Wu Nan.]
- 林進財 (2008) 。教學評鑑理論與實施。臺北市：五南。[Lin, J. C. (2008). *The theory and implementation of teaching evaluation*.

Taipei: Wu Nan.]

林煥民（2007）。我國推行教師專業評鑑政策之研究。**教育政策論壇**，**10**（3），103-142。〔 Lin, H. M. (2007). The study of the policy of the teacher professional evaluation. *Educational Policy Forum*, 10(3), 103-142. 〕

侯東成（2001）。社會系統理論的理論發展契機探索。**暨大學報**，**5**（1），89-114。〔 Hor, D. C. (2001). A turning point of social system theory: Self-organization & self-reference. *The National Chi Nan University Journal*, 5(1), 89-114. 〕

范熾文（2004年8月）。學校組織變革的策略與做法：知識經濟觀點。「現代教育論壇」發表之論文，臺中師院，臺中市。〔 Fan, C. W. (2004). The strategy and practice of school organization change: Based on knowledge economic. Paper presented at the *Contemporary Education Forum*. National Taichung University of Education, Taichung. 〕

孫志麟（2004）。**教育政策與評鑑研究—追求卓越**。臺北市：學富文化。〔 Sun, Z. L. (2004). *The study of educational policy and evaluation-Pursuit of excellence*. Taipei: Pro-Ed. 〕

張芬芬（2010）。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。**初等教育學刊**，**35**，87-120。〔 Chang, F. F. (2010). The five steps of qualitative data analysis: Climbing up a ladder of abstraction. *Journal of Primary Education*, 35, 87-120. 〕

張夏平（2008）。**學校組織變革與教師專業發展關係之研究—以臺南市國民中小學為例**（未出版之博士論文）。國立臺南大學，臺南市。〔 Chang, H. P. (2008). *The study on the relationship between school organizational change and teachers professional development in the elementary and junior high schools: A case of Tainan city* (Unpublished doctoral dissertation). National University of Tainan, Tainan. 〕

張新仁（2003）。**學習與教學新趨勢**。臺北市：心理。〔 Chang, S. R. (2003). *The new trends in learning and teaching*. Taipei: Psychology 〕

- 張德銳（1992）。形成性教師評鑑模式初探。臺灣教育，504，18-24。〔Chang, D. R. (1992). The study of formative teacher evaluation model, *Taiwan Education*, 504, 18-24.〕
- 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（2006）。形成性教師評鑑系統的研發、推廣、研究與實施展望。初等教育學刊，23，1-26。〔Chang, D. R. (2006). The development, extension, research, and implementation prospects of formative teacher evaluation. *Journal of Primary Education*, 23, 1-26.〕
- 張慶勳（1996）。學校組織行為，臺北市：五南。〔Chang, Q. X. (1996). *Organizational behavior in schools*. Taipei: Wu Nan.〕
- 教育部（2009）。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. (2009). *The implementation principals of evaluation teacher for professional development*. Taipei: The Author.〕
- 許耀昇（2008）。組織變革、組織創新、組織結構與組織績效關係之研究（未出版之博士論文）。國立成功大學，臺南市。〔Hsu, Y. S. (2008). *The study of organizational change, organizational innovation and organizational structure on organizational performance* (Unpublished doctoral dissertation). National Cheng Kung University, Tainan.〕
- 陳向明（2002）。社會科學質的研究。臺北市：五南。〔Chen, X. M. (2002). *Qualitative social science research*. Taipei: Wu Nan.〕
- 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，66，188-207。〔Chen, J. L. (2010). A study on teacher professional growth under the teacher professional development evaluation. *School Administration*, 66, 188-207.〕

- 鈕文英（2006）。**教育研究方法與論文寫作**。臺北市：雙葉〔Niu, W. Y. (2006). *Educational research methods and thesis writing*. Taipei: Yeh yeh.〕
- 黃瑞琴（2001）。**質的教育研究法**。臺北市：心理。〔Huang, R. Q. (2001). *Qualitative educational research method*. Taipei: Psychology.〕
- 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）。臺中教育大學，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.〕
- 廖春文（2004）。**學校組織變革發展整合模式之探討**。**教育政策論壇**，7，131-166。〔Liao, C. W. (2004). The study of integrative model of school organizational change and development. *Educational Policy Forum*, 7, 131-166.〕
- 謝文全（2003）。**教育行政學**。臺北市：高等。〔Hsieh, W. C. (2003). *Educational administration*. Taipei: Higher Education.〕
- 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.〕
- 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，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). National Hsinchu University of Education, Hsinchu.〕
- Amidon, T. M., & Debra, M. (2001). *Innovation strategy for the knowledge*

- economy: The Ken Awakening*. Stoneham, MA: Utterworth-Heinemann.
- Annunziata, J. (1997). Linking teacher evaluation and professional development. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluation teaching: A guide to current thinking and best practice*. (pp. 288-301). Thousand Oaks, California: Crowin Press, Inc.
- Chin, R., & Benne, K. D. (1969). General strategies for effecting changes in human system. In W. G. Bennis, K. D. Benne & R. Chin (Eds.), *The planning of change*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- French, W. L., & Bell, C. H. (1995). *Organization development: Behavioral science interventions for organization Improvement*. New Jersey: Prentice -Hall.
- Getzels, J. W., Lipham, J. M., & Campbell, R. F. (1968). *Educational administration as a social process: Theory, research, practice*. New York: Harper & Row.
- Hall G. E., & Hord S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. New York: State University of New York Press.
- Kotter, J. P., & Cohen, D. S. (2002). *The heart of change: Real-life stories of how people change their organization*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Moran, C. C. (2007). *Teachers' perceptions of a 360-degree feedback process* (Unpublished doctoral dissertation). University of San Diego, California.
- Repici, B. (2008). *Implementing a teacher evaluation system that promotes organizational learning patterns in school district A* (Unpublished doctoral dissertation). Rowan University, New Jersey.
- Robbins, S. P. (1993). *Organizational behavior*. Englewood Cliffs,

Prentice Hall.

Scriven, M. (1973). *Educational evaluation: Theory and practice*.

Belmont, California: Wadsworth.

Stronge, J., & Tucker, P. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. New York: Eye on education.

Stronge, J. H. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personal evaluation: A conceptual framework. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 131-151.

Sutton, S. R. (2008). *Teachers' and administrators' perceptions of teacher evaluation* (Unpublished doctoral dissertation). Wilmington University, Delaware.

以信任為教師專業發展評鑑的關鍵因素——以一所小學為例

郭昭佑 * 陳美如 **

摘 要

信任是評鑑能否有意義實踐重要影響因素。本研究提出信任本位評鑑之善意的信任、能力的信任及公正的信任等三個面向。並以一所學校的教師專業發展評鑑經驗為例，分享朝向信任本位的教師專業發展評鑑之實踐理念與策略。最後提出信任本位的教師專業發展評鑑是促發教師經營使能（enabling）社群的契機。這是一個以教師生命開展為目地的評鑑學習之旅，也是幫助教師透過社群的協助能將教學生活過得好的機轉，更是信任本位評鑑可以深植人心，並讓人願意透過評鑑改善處境的主要原動力。

關鍵詞：信任、教師專業、專業發展、評鑑

* 郭昭佑，國立政治大學教育學系教授

** 陳美如，國立新竹教育大學教育與學習科技學系教授

電子信箱：chaoyu@nccu.edu.tw；meiju@mail.nhcue.edu.tw

來稿日期：2014年3月12日；修訂日期：2014年4月3日；採用日期：

2014年6月16日

Trust as a Key to Teacher Evaluation for Professional Development: The Case of an Elementary School

Chao-Yu Guo* Mei-Ju Chen**

Abstract

Trust is a key influential factor on whether evaluations can be carried out meaningfully. This study proposes three dimensions of trust-based evaluation – trust of goodwill, trust of competence and trust of justice. It takes the experience of a school's teacher professional development evaluation as an example, which shares the practical ideas and strategies of professional development evaluation trending towards trust-based. This study proposes that the teacher professional development evaluation trending towards trust-based is an opportunity to motivate teachers to manage communities. This is an evaluation learning journey for teacher life development, a turning point for helping teachers live better in their teaching lives via community assistance, as well as a major motivator believing that trust-based evaluations can be deeply rooted in people's minds and making people willing to improve situations via evaluations.

Keywords: trust, teacher profession, professional development, evaluation

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

** Mei-Ju Chen, Professor, Department of Education and Learning Technology, National Shinchu University

E-mail: chaoyu@nccu.edu.tw ; meiju@mail.nhcue.edu.tw

Manuscript received: March 12, 2014; Modified: April 3, 2014; Accepted: June 16, 2014

壹、緒論

評鑑的核心要旨之一在確保品質。而在教育系統中，面對學生的第一線教師教學品質無疑是重要關鍵，教師評鑑因而成為各先進國家確保學校教育品質的重要手段之一。Al、Mike、Jim、Shelmon 和 Jennifer（2010）認為教師需要評鑑有五個理由：（1）教師對學生的學習有重要影響；（2）初任教師成為專家教師過程中應有專業成長機會；（3）教師專業需要持續發展；（4）教師要證明自己肩負社會責任；（5）建構優質的教師專業群體。

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 增至 21,442），其原因值得探究（秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑，2013）。

許多研究都指出教師評鑑的實施面臨許多問題與挑戰（孫志麟，2003；Kober, 2011）。其中，因為評鑑的對象為教師本身，信任的議題也逐漸受到關注（郭昭佑、陳美如，2013；Schwarz & Struhkamp, 2007）。Tuytens 與 Devos（2011）認為在鼓勵學校領導者試圖在校園中實施教師評鑑時，應該要降低教師們對於教師評鑑的恐懼。Schwarz 和 Struhkamp（2007）更直指利害關係人很難了解在評鑑過程該信任誰？或誰值得信任？更對於評鑑究竟在建構信任，或破壞信任產生質疑（Does evaluation build or destroy trust?）。

相較於許多評鑑文獻論及信任議題，在教育領域專文以評鑑信任為主題者數量不多。研究者在社會科學引用索引（Social science of citation index; SSCI）標題列輸入 trust 與 evaluation 關鍵字，2008-2010 的研究共 21 筆，並多集中在護理、工商管理、網際網路、工業製造領域。若輸入 trust、evaluation 及 education 僅有 1 篇關於健康照顧教育之討論，在教育實踐現場討論評鑑信任的研究為數亦不多。信任議題在教育評鑑現場的研究有待進一步探討。

本研究以臺灣一所參與教師專業發展評鑑（以下簡稱教專評鑑）7 年的學校（以下簡稱 C 小學）進行個案研究，以信任為視角，觀察該校從一開始對教專評鑑的質疑，經由體驗評鑑對自身之助益，參加教師逐年增加，至目前學校有多位教師已成為教專評鑑的輔導夥伴與培訓講師¹，部分教師也成為教專評鑑人才培育者與輔導者。信任議題及影響在該校教專評鑑的實踐歷程中清晰可見，本研究希望藉由對該校教專評鑑的探討，深入了解該校教師如何建立起對教專評鑑的信任，及信任議題其實施歷程中的影響。

貳、文獻探討

一、信任在教師評鑑中的重要性

信任在許多研究中都是相當重要的概念。信任係在社會交換關係中，個人或團體在意圖及行動顯現出信賴，而以合道德、公平、可預期、無威脅的態度對待他人的權力和利益；通過信任經由信任他人及獲得信賴回饋的？動與經驗而建？；信任是一種期望或信？，並認為對方對自己有善意，願意自居於劣勢，而不管是否有能力控制或監測對方的行動（Dirks, 2000; Johnson, 2005; Mayer, Davis & Schoorman, 1995）。Schwarz 和 Struhkamp（2007）則認為信任是當人們在資訊不完整時減少複雜性的決策方法。也就是說，信任意涵著願意將自己置於風險及劣勢中，即使吃虧亦無妨。

Coleman（1990）認為信任是一種「社會資本」（social capital），當組織的信任氣氛高時，常能促發成員間的有效溝通與合作，成員願意自我揭露，分享彼此的情感、價值觀和資訊，高信任能提升成員解決問題的能力。Golembiewski 與 McConkie（1975）更將

¹ 在教師專業發展評鑑制度中，評鑑人才的發展分成初階、進階與教學輔導老師三個階段，另有由學校第一線教師組成的輔導夥伴，可以到參與教專評鑑的學校進行分享與輔導。特別的是，具備教學輔導老師資格，並參與講師培訓後的第一線教師，亦可成為教專評鑑三階段人才培育的課程講師。

信任比喻為滋養萬物的陽光及不可或缺的雨水般，認為沒有任何單一變項能像信任能如此深度的影響人際行為。

評鑑原就是一高風險的事務，信任的需求更為迫切。Mark、Henry 及 Julines（2000）強調保護評鑑相關人員的權益與自由是評鑑需要關注的核心，因為侵犯個人隱私、貶抑受評者的情形，將使受評者隱藏其不為評鑑者期待的表現。評鑑應該是建立信任的工具，而非官僚政治控制人的工具，Schwarz 和 Struhkamp（2007）認為評鑑應該對於利害關人的信任需要更加小心的處理，妥善掌握評鑑的目的，以免因評鑑目的被扭曲而產生評鑑信任的風險。

教師評鑑是人事評鑑之一，當評鑑的對象直指人本身，信任的議題更形重要。孫志麟即曾以學校本位教學評鑑為例，彙整許多學者意見，認為其難題相當多元且複雜，涉及技術、社會、心理、政治等方面的問題（孫志麟，2003），而這些問題的內涵多與信任有相當的關係。例如在技術問題上，不信任評鑑成員能力，不信任資料蒐集的方向（指標）、對象（利害關係人）及資料處理、整合與分析及其完整性，不信任評鑑過程的周延與信效度；在社會問題上，人與人間，包括評鑑者與受評者間及利害關係人間的彼此不信任，此氛圍形成彼此對評鑑危害性、強制性、威脅性與控制性的不同認知與理解；在心理方面，不信任教師願意成長及其動力，同事間彼此的不信任，不信任評鑑目的與公平性，因而防衛、排斥、抗拒；而在政治問題上，仍認為行政機關係掌評鑑權力、以外部委員的控制與制式化，不信任行政機關的授權、支援與協助（郭昭佑、陳美如，2013）。

荷蘭一個學生能力本位評量的研究亦提及教師需要有效的自我評鑑，並認為在與評鑑利害關係人建立更具創造性的合作關係中，信任更是不可或缺的要素（Guliker, Baartman & Biemans, 2010）。由此可知，在教育評鑑中，當評鑑對象直指教師本身時，需要更安全、更周延的信任情境，才能降低其威脅及危害性，也才能減少教師對評鑑的抗拒與防衛，間接促使評鑑的正向影響得以發揮。

二、信任本位評鑑的層面

信任本位評鑑（trust-based evaluation）就其字面意涵來說，係指

以信任為中心，以信任為基礎的評鑑概念；也就是說，在信任的前題下，評鑑歷程將在一個低風險的全安氛圍中進行，利害關係人較能在改進與發展的評鑑目的導引下自我揭露，讓評鑑更有效性，充分發揮其正向影響。反之，當評鑑未能有信任的基礎，未能具備信任的要件，評鑑將可能因其高風險的威脅性，引發防衛與資訊的閉鎖，降低評鑑的有效性。

有關信任層面的論述相當多，但大體上可分為能力（competent）、善意（benevolence）與公正（fairness），在信任本位評鑑的概念中亦大致可區分為此三個層面（郭昭佑、陳美如，2013；郭昭佑、溫有基，2012；Doney & Cannon, 1997; Mcknight, Cummings & Chervany, 1998; Nooteboom, 1996; Schwarz & Struhkamp, 2007; Sachs, 2008; Whitener, Brodt & Korsgaard, 1998）：

（一）對評鑑能力的信任

能力為所有信任決定因素中最重要的一項，也是受他人信任不可或缺的條件。MacBeath 與 McGlynn（2002）指出許多人要求評鑑或訪視應該講證據、有效、有根據。Powney 亦認為為了使評鑑結果確實發揮效能，評鑑者必須具備良好的專業素養（引自溫明麗，2004）。評鑑的能力在評鑑實踐過程非常重要，不只包含評鑑的技術、更需要有人際的知識以及如何善用評鑑的知能（Schwarz & Struhkamp, 2007）。

由此可知，能力是信任本位評鑑中的重要面向，能力指被信任者所擁有的知識、技術、以及完成工作之專業知能，在專業領域裡擁有足夠的知能，意味其在此領域中具有較高的被信任程度。因此評鑑的實施過程需要有專業的訓練，包含評鑑者與受評者或是自我評鑑者，而評鑑能力的建立除專業培訓外，亦需從評鑑實踐經驗中逐步累積。

（二）對評鑑善意的信任

信任本位的評鑑除有能力之外，善意在評鑑過程中不可或缺。Schwarz 和 Struhkamp 的評鑑研究中常出現類似「請您可以和善一些嗎？」的用語，表示評鑑歷程的利害關係人對於善意感受的必要性。反之，則如同 Morley 所說「績效責任、稽核以及不屈不撓的追求專業能力證明，是對信任關係的挑戰」。於是在不信任的氣氛當中，評

鑑只變成了需要，稽核文化和標準的規範，成為不信任的指標（引自 Sachs, 2008）。Fryar（2002）認為善意是被信任者對責任的承諾、給人的親近感與誠實、正直感。善意可以克服他人行為不確定因素對評鑑歷程的影響，善意是指被信任者排除利己動機，對信任者做出利他且不求回報的表示。

善意是信任本位評鑑的催化劑，善意容易開啓評鑑參與者心防，善意幫助評鑑參與者間建立彼此的正向關係，也擴大對評鑑過程的不確定性、包容性與接受度。

（三）對評鑑公正的信任

公正的內涵包括分配的公正與程序的公正。當組織成員覺得被信任者在分配資源或決定過程中不公平，或使他們的期望落空時，信任感就會下降（Carnevale, 1998）。Brockner 和 Siegel（1996）則認為在組織中，對被信任者的程序公正之重視往往還高於分配公正。因為程序公正象徵著一種社會交換，如果被信任者在決策過程中，能夠讓員工知覺到公平正義的存在，員工就會對未來的結果產生期望，並產生信任的感覺。反之，如果程序不公正，未來結果缺乏可預測性，於是員工只好退而求其次追求短期、直接的結果。

MacBeath 與 McGlynn（2002）指出因評鑑議題直指自身的敏感性及教育領域的不容易客觀評鑑的影響，信任成了評鑑的關鍵問題，尤其是評鑑的公平性問題。Powney 亦認為評鑑必須儘可能做到公平、客觀（引自溫明麗，2004）。以企業界常用的 360 度回饋為例，在回饋過程中的完善討論等，減少評鑑者的可能偏見及評分誤差，對受評者的了解將更深入、準確與客觀，強化評鑑信效度，同時提升評鑑結果的可接受性，讓成員信任其公平性（Gail, 2003）。Nevo（1995）亦認為評鑑者的主觀偏見可能導致受評鑑者的憂慮，並增加受評鑑者的反抗。

因此，在信任本位評鑑中，評鑑程序與分配的訂定，不鼓勵由領導者完成，而是需要經過討論協商的過程，讓評鑑利害關係人參與評鑑各項事務的分配與程序的訂定。

歸納來說，在信任本位評鑑的概念下，評鑑應提供組織成員在善意的基礎上相互理解、提供意見、啟動改進的可能性；在能力的建立

上，相關的評鑑者需具備評鑑能力的訓練；評鑑的程序與分配，強調成員共同參與決定及被公正對待。信任本位評鑑的目的不是以績效來激發改進，而是在相信人的正向特質下，啟動信任本位的評鑑，在善意、能力與公正的核心價值開展中，促進個人與組織的發展。

三、臺灣教師專業發展評鑑實施現況

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，參與教師需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。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，在期刊論文上的發表更是不計其數（秦夢群等人，2013）。

臺灣自 2006 年推動專業發展取向的教師評鑑，採自願參與，目的在協助教師專業發展，並不作考評，也與教師的薪資升遷無關。實施 8 年以來，臺灣小學到高中、高職的學校總數 3,919 所中，參與的學校從 2006 年的 165 所，提高至 2013 年的 1,571 所，參與比率從 4% 提高至 40%。

表 1
教師專業發展評鑑各年度學校類別參與學校數

年度	國小	國中	高中	高職	特殊	總數	參與率
2013	828	314	276	137	16	1571	40%
2012	632	208	251	121	9	1221	31%
2011	571	164	200	90	7	1032	26%
2010	455	127	137	64	6	789	20%
2009	351	115	99	42	4	611	16%

（續下頁）

年度	國小	國中	高中	高職	特殊	總數	參與率
2008	177	67	41	16	1	302	8%
2007	166	48	17	11	2	244	6%
2006	125	22	13	3	2	165	4%

資料來源：整理自教育部（2013）。教師專業發展評鑑網。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php。

臺灣有 40% 的學校參與教專評鑑，雖然與績效責任的考評無關，部分學校仍因為教師對評鑑制度、評鑑相關人員的不信任，而有反對的聲音（陳美如，2011）。秦夢群等人（2013）的研究指出參與專業發展評鑑試辦教師對實施困難的認同上，與信任有關的議題包括（1）教師對「評鑑」概念，尤其是「教師評鑑」存有疑慮；（2）教師對校長（或行政）的信任度不夠；（3）教師對評鑑者（已受訓教師）的評鑑專業素養之信任不足。由此可知，探究以信任為本的評鑑，讓教師透過評鑑的歷程體認評鑑的善意、能力與公正，並覺察評鑑所帶來的成長，是刻不容緩的議題。

參、研究方法

一、學校背景分析

C 小學共有 1,338 學生，80 位教師。2006 年即加入教育部試辦教師專業發展評鑑計畫。在教師自願參與的精神下，參與教專評鑑計畫的有 48 位教師。從創校以來，無論是空間設計、課程規劃等學校公共議題，教師參與討論決定過程形塑了 C 國小的討論文化與教師自主意識，而這也是推動教專評鑑的有利因素。

C 小學教專評鑑研討時間多利用星期三或星期五下午的教師進修時間，運作方式由教師社群輪流擔任主持人或分享者，並且每學期對全校教師分享（吳春草，2011）。此一著重教專評鑑期末分享的作法，至 2014 年逐漸轉型為學習社群的專業分享。C 小學目前的學習社群

計有 10 個，著重在學生學習的教師專業成長。而教專評鑑中的教學觀察與檔案，則成為學習社群中的討論資料，協助教師反思與對話（資料來源：C 小學學校文件）。

研究者之一與 C 小學的合作關係自 2006 年開始至今。C 小學實施教專評鑑初期，研究者經常利用星期三下午與學校教師共同討論教專評鑑的實踐經驗。2009 年又邀請 C 小學多位主要成員針對教專評鑑實施四年後的經驗進行對話反思。2011 年研究者指導 C 小學一位教師完成該校的教專評鑑個案研究。其後 C 小學多位教師受研究者邀請成為教專評鑑區域中心的培訓講師及輔導夥伴，過程中常交換 C 小學教專評鑑的走向並提供相關建議，研究者也在與 C 小學的對話中學習現場的實踐智慧。C 小學的教專評鑑故事充滿生命力，究其發展原因，和教專評鑑歷程中信任的建立有很大的關係。

二、研究方法

本研究主要以個案研究精神，研究者從長期與 C 小學教師團隊的合作與接觸中，觀察 C 小學教專評鑑之發展彰顯了信任的特質，因此本研究以信任本位評鑑的能力、善意、公正等三個評鑑信任層面，對 C 小學的教專評鑑發展經驗進行分析。在資料蒐集上以焦點團體訪談與文件分析為主：

（一）焦點團體訪談

信任本位評鑑著重團體互動與教師主體的真實感受、看法與省思等。透過訪談可以更接近教師內心世界，對於事實的描述可以更接近本質，以利之後更進一步分析的依據。

本研究訪談對象包含關鍵人物的訪談，包括 C 小學教專評鑑計畫的發起者與領導者，提供研究者更貼近教專評鑑推動的核心訊息，同時也訪談參與的教師，了解他們參與教專評鑑的經驗與詮釋。本研究訪談資料擷取自 2009 年邀請 C 小學教師對教專評鑑進行兩次後設評鑑工作坊的焦點團體訪談資料。

表 2
兩次焦點團體訪談時間與對象

焦點團體訪談時間		參與教師
第一次	2009.5.22	T1、T2、T3、T4、T5
第二次	2009.6.4	T1、T2、T3、T4

資料來源：作者自行整理。

訪談方式採開放式訪談，由研究者提出關鍵性的問題，受訪對象提出對事件的看法，並利用這些回應作為再進一步深入探索的基礎，受訪者願意回答愈深入的問題，對研究越有幫助。

（二）文件分析

文件可以幫助本研究對 C 小學教專評鑑背景的了解，擴充資料來源並與訪談內容相互檢驗。文件蒐集的內容包括 C 小學自 2006-2012 年專業發展評鑑的計畫、成果報告、會議紀錄、相關研習活動紀錄，不足的部分則參考吳春草（2011）對 C 小學進行個案研究資料進行補足。

肆、研究結果與討論

經過焦點團體訪談與學校文件分析，研究者發現教專評鑑的績效並不是 C 小學教師們所在意的，而是花許多時間在建立彼此的關係，成員因為相互信任，使評鑑更具意義。教師們有一個共同想法，承認每一位成員都是重要的，而且每位夥伴在專業發展過程中都有高峰與谷底，而在信任的基礎上，教師們更願意將教學的難題共同分享，彼此間相互協助，此一歷程再次強化彼此間的信任，共同協作尋求專業發展成為自然而然的良性循環。以下分別從善意、能力與公正三個評鑑信任層面，討論 C 小學教專評鑑的發展與經驗：

一、善意的信任——初始暖身、去除心防、團體凝聚

2006 年 C 學校剛啟動教師專業發展評鑑，一開始並不直接進入

評鑑流程，而是透過討論澄清彼此的信念與價值，花了將近半年的時間，參與老師輪流扮演帶領人的角色，由帶領人決定主題，於討論結束後，參與的老師進行回饋及省思。研討主題如下表：

表 3
善意的信任的建立——教專評鑑社群討論的議題

會議與研習內容	活動內容概述
我是誰？ 教師的生涯回顧與省思	1. 分享想法 2. 討論評鑑計畫的進行方式
我是好老師嗎？ 教師形象的發想	1. 由參與教師自由分組擔任帶領人 2. 由帶領人決定要對話及交流的主題，並設計活動協助大家一同成長
我會怎麼做？ 教學現場面臨難題討論	3. 每一次活動後十分鐘，夥伴們完成今天的省思日誌。
我的教學圖像是？	
我對教專評鑑的想像與期待？	1. 教師自我省思與對話 2. 討論下學期進行時間及方式

資料來源：整理自 C 學校文件——成果報告

C 小學在評鑑初期進行教育核心議題的討論。這些議題包括：「好老師」的圖像是什麼？回首教學路，教學過程最灰暗的一段經驗是？如何走過？教專評鑑的核心與共識為何？這些問題的提出是希望能引導教師們透過回歸本質的提問與分享，找回當老師的熱情，為自己而做，為增進自己的教學品質而做。在這過程中，C 小學的教師有意識的將腳步放慢，透過教學核心問題與價值的分享，進入彼此的內在世界。而這樣的過程無形中建立起彼此的互信，也讓未來教專評鑑的路走的更遠，更扎實。

我們的第一年很慢，每一步都小心翼翼，彼此給自己成長的時間與空間。不然就會走到我們不想要的那一條路²；這一年的暖

² 這裡指的是僅完成較專評鑑的儀式與流程，卻未真正在教師間發生實質影響的教專評鑑。

身與關係建立很重要，大家在教育核心價值的對話中建立信任感。（T2-090522）

透過教師分享在教學生涯中的轉折點，夥伴們曾經有過類似的經驗，而能同理，大家也分享彼此的處理方式，無形中讓大家能更深入的認識彼此，感受彼此的善意，得到情感上的陪伴與支持，建立團隊深厚的向心力與凝聚力。（T4-090522）

當有那樣的經驗，我們就可以很自在而沒有恐懼的去談教學遇到什麼樣的困難？並且老師們會很清楚：當自己把困難說出來時，別人是不会看低自己的。這是大家對彼此信任，所以大家會很願意去談。（T3-090522）

我們現在一直留在這個團隊裡，而且對團隊很有信心。因為有剛開始的信任建立，了解彼此的善意，我們很清楚我們的目標是專業發展，而不是挑毛病。所以當以後開始進行教師觀察的時候，我就不會擔心我的同事是在批評我，因為我們已經有前面那一年的溝通、澄清過程，了解是為了提升自己的專業，為了學生，而能彼此信任。重點在親自經歷那個歷程，當我們進入之後，我覺得就省了很多的紛爭。許多學校在教師觀察時遇到很多困難，可是我在回顧我們自己學校，反而這部分比較沒有，幾乎沒有，是因為有長時間的互動、相互澄清、建立互信。（T1-090522）

透過進入評鑑前的團體運作，不為評鑑，而是找到教師為什麼參加這個評鑑的緣由，這樣的歷程有利於老師對於彼此的信任和凝聚力，也釐清評鑑的目的。這樣的過程，C 小學教專評鑑團隊的研討似乎與教專評鑑沒有直接關聯，而且運作目標似乎沒有很具體，步伐也顯得較為緩慢，但參與的夥伴都認同這時期的運作對於之後評鑑的發展有重要的影響，因為建立教師間的凝聚力，信任夥伴間彼此的善意，更奠定了教專評鑑穩健的

發展方向。如一位教師提到：「我想挑戰自己，但我感到恐懼與風險，最困難的是要真實的面對自己！需要勇氣。如果有善意的夥伴，我們就可以在彼此身上找到能量。讓自己面對自己的各種特性，並願意將自己打開。（T1-090604）」

這位教師感受到 Mishra（1996）指出團體中的坦誠、關懷與信賴等善意的信任，願意在教專評鑑的過程中挑戰自己教學的困難。由此可知，善意的信任能開啓有效評鑑的大門。

二、能力的信任——學習評鑑、專業自信

教師互為評鑑者，每一位教師的評鑑觀念、技術都需要學習。C小學的評鑑學習的內容有（學校文件—成果報告）：（1）認識教師專業評鑑指標與工具；（2）增能研習：評鑑概念、教學觀察策略，以演講與座談方式進行；（3）團體討論修正評鑑指標與工具；（4）評鑑的練習：觀看教學影帶並提出想法，培養觀看教學的眼光。

在學習期間，C小學不僅學習政府規範的評鑑指標、工具與方法，也試圖進行轉化，例如透過討論提出自己的想法修改評鑑指標，完成評鑑工具，並進一步嘗試透過小規模的練習，學習評鑑的進行方式，及如何提出評鑑意見。

夥伴們從評鑑研習當中，認識評鑑指標，而評鑑指標不是照單全收，而是強調學校本位。教師團隊選擇教室觀察的評鑑指標，不斷重覆逐項討論，除了對指標深入了解外，可以讓老師對教學更聚焦，也在相互對話中累積教學的實力。也讓大家知道我們的學習過程是有能力的（T5-090522）

總不能看完教學後就天南地北的聊聊，能力的培養很重要，我們都希望每一次的分享都能看到東西，都能進步，總要讓人家相信我們是有能力的。我們在評鑑指標確定後，就嘗試進行教學觀察的練習。其中一位領導者自願開始邀請夥伴觀看自己的教學錄影，讓團隊練習教學觀察及對話，澄清每個人對指標的

認知與見解，也學習教學觀察的能力以及評鑑的溝通能力。因為有人願意開始分享，其他教師也願意將自己的教學錄影提供出來作教學觀察的練習。（T4-090522）

C小學在能力建立的過程中，教師釐清評鑑指標，增加評鑑知能，也透過教學觀察的練習，培養教師教學評鑑能力，同時也學習如何表達評鑑的意見。如此，參與教專評鑑才能有所學習，邁向專業，而不只是看完教學後的各言爾志，至少應讓參與的夥伴們信任我們的能力。如同 Mayer、Davis 和 Schoorman（1995）指出教師評鑑的實施，擁有共識與善意的信任關係是不夠的，仍需要方法與評鑑知能的提供才能讓評鑑有效落實。

三、公正的信任——平等開放、公正客觀

評鑑需要由學校內的教師來啟動與管理，教師獲得評鑑過程的主導權，才會致力於執行引發行動的建議（Nevo,1995）。C 小學教專評鑑的實施程序，並非由上而下，而是參與教師共同討論由團隊自行決定，程序的公正信任本位評鑑的概念中相當重要。

接下來要真正進入評鑑。可是真正的評鑑需要發自老師內在的需求，我們一直宣導，但是實際的運作卻又是另一個難題。我們真的很想做，可是我們不能要求老師要怎麼做。念頭一轉，既然老師都是自願參與，加上經過溝通與分享建立善意與評鑑能力的過程，老師已經不是被動的角色，因此我們就把評鑑要怎麼做的問題，交由教師們討論。（T2-090604）

我們一方面在團隊的對話中回顧大家所做的點滴，以帮助大家掌握教專評鑑的目的，一方面也將團隊的未來實踐方向與規劃在團隊中進行討論，讓老師們共同決定前進的方向與速度。討論的過程，帶領討論的教師不斷提醒夥伴回到最初的原點—追求自我成長。然後耐心等待對話，讓夥伴能夠思考與投入，藉由團隊的力量，帶領夥伴勇敢的跨越自己教室的界線。我們鼓

勵老師用最自然的方式來做，每個人衡量自己的開放度來選擇，討論之後，我們決定採用教學檔案評鑑、教學觀察兩種途徑。
(T4-090604)

當教師決定評鑑方式後，參與教師可以在教室觀察組及教學檔案組中，選擇其中一組，展開自己的教專評鑑實踐過程。C小學的教學觀察須經歷教學準備、觀察前會議、自我省思與記錄、觀察者的回饋與記錄、觀察後的會議等過程，每位教師扮演評鑑者與被評鑑者的角色，擔任一次的教學者及2-4次的觀察者（學校文件，20080731）。在教師評鑑過程中開放的心態是需要學習的，教室觀察實施之初，首先要面對的問題是誰要進來教室擔任教學評鑑者，C小學曾發生一個事件，讓老師反省評鑑對自己的意義：

當準備進入教學觀察前，教師們努力的調課表，讓觀察者與教學者的時間配合，一位老師突然說：『我們為什麼要這麼麻煩？』他攤開他的課表說：『我的課表在這裡，有空的夥伴歡迎隨時進教室來看！』。（T3-090604）

這一動作讓團隊成員突然間覺醒，為何要耗費時間安排教學觀察呢？我們害怕什麼？大家應該都會很平和，很公正的看待彼此吧！因為這個動作讓我們再次回到參加教專評鑑的初衷——自己的成長。這也讓我體認到在團體的任何角色都很重要，每個時間點所發生的事件，都可能是轉折的關鍵。（T1-090604）

C小學教專評鑑團隊中一位教師對於教學觀察的開放態度，開始在團體中發酵，被評鑑者基於信任彼此的公正，越來越多教師不指定評鑑者而是開放所有的教師擔任評鑑者。而這樣的方式，在之後團隊的回饋中，這些夥伴也因此得到了更大的收穫，因異質性夥伴或原本較不熟的夥伴，在觀察時，能有不同觀察角度，對事情也有不同面向的看法，於是，提供更多元的建議，使討論更為豐富。這樣峰迴路轉的歷程，再次強化老師內心的認知——實踐教專評鑑的目的是為了自

己的專業成長。

在善意建立與能力建立的過程已經對評鑑目的作澄清，並學習評鑑的工具與方法，但真正要開始評鑑，教師也會猶豫，看似知道要做什么，但又不知道從何處著手。這時候，就需要透過團體的討論，讓成員再次釐清自己加入評鑑團隊的目的，並由教師自己提出可行的做法，經由團體的討論確定，經由集體的參與對話討論形成評鑑的程序。也因為經過每一位成員意見的提出共同討論，讓成員體會這是要自己做的，而不是別人規定的，在這過程每個人有相同的權力發言，透過討論決定評鑑方式。每個人的平等與對彼此意見的開放與接納，建立了對公正的信任。

善意、能力及公正三個評鑑信任層面在 C 小學教專評鑑發展初期有其順序性及各自關心的重點，三個層面並不會因為到下一個階段，之前層面的精神就消失，而是持續延伸與擴散。以善意的信任為例，在評鑑初期很重要，到後續學習評鑑專業時的能力信任建立時，或是在確認如何實踐的程序公正信任時，也因為善意的信任，彼此能力的實質建立與程序的公正都更容易獲得支持。

評鑑若只關注成效，忽略評鑑方式是否恰當，僅依照上級的規範，完成評鑑進度，容易傷害彼此的互信（Mark, Henry, & Julines, 2000）。信任本位評鑑講求彈性與開放，每個學校的運作方式有自身之特色，評鑑成員在這過程中體會程序的彈性，並包容各種可能性也是另一種成長。信任本位的教專評鑑的另一個關鍵是寬容與容忍，如同陳美如（2011）所說：「對別人寬容，對自己也要寬容，接受自己的不足與他人的不足，但背後是嚴謹與紀律，及對教學理想的追尋」。在此過程，評鑑只是策略，透過評鑑提升人與其所從事的事務的品質才是最終的目的。

伍、待續——代結論

信任本位評鑑首要進行理解，不只對評鑑目的、指標、工具及評鑑過程的理解，還要對每個人進行理解並接受其各種可能性。因此，

如果教專評鑑要能深植教師內心，並察覺它對教師是有助益的，評鑑一開始並不是介紹評鑑的制度或是其中的策略與工具，而是要先與教師們建立信任的關係，並與教師發生關聯，回到「為什麼當老師？」「自己當老師的初衷是什麼？」「你如何看待自己？」「如何看待生命？」「曾有過的生命的痛是什麼？如何站起來的？」透過帶領、閱讀與分享，共同回到生命與教育的本質，重新觀看。讓老師領略：「不是為了評鑑，而是為自己活得好，也為孩子能夠學得好。」這種內在自覺的誘發，擔任領導的人很重要，不是高高在上，而是要先開放自己的心靈，分享自己生命的種種。同時也要肯定每個人的價值，並接受每個人身上都有的優點與缺點，包容各種不穩定性，如此才有彼此的生命觸動，才可能引發對一個新的制度的理解與行動，後續的能力與公正的信任才能發揮其效用。

信任本位的教師評鑑可能促發教師經營增能（enabling）社群的契機，教師不是孤獨的存在，而是在社群裡的團體動力，相互提攜、協作、論辯甚至彼此打氣。這是一個以教師生命開展為目的地的評鑑學習之旅，說清楚一些，是幫助教師透過社群的協助能將教學生活過得好的機轉。而這也是信任本位評鑑可以深植人心，並讓人願意透過評鑑改善處境的主要原動力。

信任的議題在許多與評鑑相關的文獻中都呈現出其價值。而信任本位的評鑑概念只是一個關心評鑑真實目的達成的另類途徑，本研究亦只是初探性的探究，期許獲得更多關心教師評鑑、關心評鑑的信任議題的回響。因此，信任本位評鑑未來亦需朝較為整體、全面性、長期或不同研究方法的探究，以掌握信任本位的教師專業發展評鑑，深入分析教專評鑑實施多年後現場教師對教專評鑑的信任度及教專評鑑在教育人員間的信任之理念與實踐的影響，以作為政策規畫調整之參考。

參考文獻

吳春草（2011）。教師專業發展評鑑實踐歷程之學校個案研究（未出

- 版之碩士論文)。國立新竹教育大學教育學系教師在職進修課程與教學碩士班，新竹市。〔Wu, C. C. (2011). *School case study for the practice of teacher's professional development evaluation* (Unpublished master's thesis). The Department of Education on the Executive Master's Program in curriculum and Instruction for Teachers, National Hsinchu University of Education, Hsinchu.〕
- 孫志麟(2003)。新專業主義的展現：學校本位教學評鑑。**社會變遷與中小學課程教學再造國際學術研討會**，淡江大學，新北市。〔Sun, C. L. (2003). The new professionalism's display: School-based teaching evaluation. Paper presented at the *Proceedings of International Symposium on Social Transformation and Reform of Curriculum & Instruction*, Tamkang University, New Taipei City.〕
- 秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑(2013)。臺灣教師專業發展評鑑實施成效調查研究，**教育資料與研究**，**108**，57-84。〔Chin, M. C., Chen, C. H., Wu, C. T., & Guo, C. Y. (2013). A study of the effectiveness of Taiwan's teacher evaluation for professional development. *Journal of Education Resources and Research*, *108*, 57-84.〕
- 教育部(2013)。**教師專業發展評鑑網**。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php〔Ministry of Education (2013). *The Web of Teacher Evaluation for Profession Development*. Retrieved from http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php〕
- 陳美如(2011)。教專評鑑風景：我與教師們的對話、理解與意義觀看。**應用心理研究**，**51**，171-226。〔Chen, M. J. (2011). Perspectives on professional development evaluation for teachers: Dialogue, understanding, observation. *Research in Applied Psychology*, *51*, 171-226.〕
- 郭昭佑、陳美如(2013)。評鑑信任初探—校務評鑑制度專業化之可行策略。**教育行政與評鑑**，**14**，59-82。〔Guo, C. Y., & Chen, M. J. (2013). The study for trust of evaluation: A feasible method for

- specialization of the school evaluation system. *Journal of Educational Administration and Evaluation*, 14, 59-82.]
- 郭昭佑、溫宥基（2012）。信任—評鑑的重要元素。臺灣教育評論月刊，1(14)，15-21。[Guo, C. Y., & Wen, Y. J. (2012). The important elements of trust and evaluation. *Taiwan Educational Review Monthly*, 1(14), 15-21.]
- 溫明麗（2004）。英國教育評鑑之後設分析。教育評鑑—回顧與展望學術研討會，國立臺灣師範大學，臺北市。[Wen, M. L. (2004). A meta-analysis of educational evaluation in England. Paper presented at the *Conference on Retrospect and Prospects of Educational Evaluation dissertation*, National Taiwan Normal University, Taipei.]
- Al, R., Mike, L., Jim, S., Shelmon, B., & Jennifer, P. (2010, May). Teacher development and evaluation: A study of policy and practice in Colorado. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Brockner, J., & Siegel, P. (1996). Understanding the interaction between procedural and distributive justice, In R. M. Kramer & T. R. Tyler (eds.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* (pp. 331-356). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carnevale, D. G. (1998). Organizational trust. In J. M. Shafritz (ed.), *The International Encyclopedia of Public and Administration*. Colorado: Westview.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Dirks, K. T. (2000). Trust in leadership and team performance: Evidence from NCCA basketball. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 1004-1012.
- Doney, P. M., & Cannon, J. P. (1997). An examination of the nature of trust in buyer-seller relationship. *Journal of Marketing*, 61, 3-21.
- Fryar, J. L. (2002). *Trust and teams: Putting servant leadership to work*.

Saint Louis: CPH.

Gail, J. (2003). Shaking things up. *Training*, 40(9), 14-15.

Golembiewski, R. T., & McConkie, M. (1975). The centrality of interpersonal trust in group process. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of Group Process* (pp. 131-185). New York: John Wiley & Sons.

Guliker, T. M., Baartman, K. J., & Biemans, J. A. (2010). Facilitating evaluations of innovate, competence-based assessments: Creating understanding and involving multiple stakeholders. *Evaluation and Program Planning*, 33(2), 120-127.

Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. Boston: Allyn & Bacon.

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

MacBeath, J., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: What's in it for schools?* London, UK: Routledge.

Mark, M. M., Henry, G. T., & Julines, G. (2000). *Evaluation: An integrated framework for understanding, guiding, and improving public and nonprofit policies and program*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.

Mcknight, D. H., Cummings, L. L., & Chervany, N. L. (1998). Initial trust formation in new organizational relationship. *Academy of Management Review*, 23(3), 473-490.

Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (eds.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* (pp. 261-287). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Tel Aviv, Israel: Masada.

- Nooteboom, B. (1996). Trust, opportunism, and governance: A process and control model. *Organization Studies*, 17, 985-1010.
- Sachs, J. (2008). The knowledge society as a trigger for contemporary change in education policy and practice. In C. Sugrue (Ed.). *The Future of Educational Change* (pp.191-203). New York: Roulledge.
- Schwarz, C., & Struhkamp, G. (2007). Does evaluation build or destroy trust? Insights from case studies on evaluation in higher education reform. *Evaluation*, 13 (3), 323-339.
- 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.
- Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A., & Werner, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of Management Review*, 23(3), 513-530.

中小學長期推動教師專業發展評鑑之策略研究

馮莉雅 *

摘 要

我國中小學的教師專業發展評鑑是一種學校本位的評鑑模式，本研究利用問卷、文件分析和訪談法，分析連續辦理三年以上的學校，了解學校近五年在下列三項的策略表現：（1）參加人數、人才培育的參與情形，（2）推動小組之運作和成效、評鑑規準和評鑑方式、分享機制和激勵方式、計畫整合等推動執行策略，（3）教學輔導教師、教師專業學習社群及評鑑相關研習之專業成長機制，作為後續推動改進之依據。

研究發現學校使用較佳的策略是「人才培育／行政研習」、「推動小組會議」、「教專計畫與校內計畫的整合」、「評鑑規準的研擬」、「評鑑方式、層面的精進」、「學校對專業成長方案的支持」，其中大多數學校能達成的「基本策略」16 項，部分學校能達成的「進階策略」20 項及少數學校能達成的「典範策略」40 項。。

關鍵詞：教師專業發展評鑑、學校推動成效、執行策略

* 馮莉雅，國立高雄餐旅大學師資培育中心教授

電子郵件：liyiafeng@gmail.com

來稿日期：2014 年 2 月 7 日；修訂日期：2014 年 4 月 29 日；採用日期：
2014 年 6 月 16 日

School-Strategy of Participation in the Teacher Evaluation for Professional Development

Li-Yia Feng*

Abstract

By means of questionnaires, document analysis, and interviews, the author investigates and analyzes the performance of the schools which have participated in the teacher evaluation for more than three years. Following aspects for the promotion of future evaluation are considered: (1) the numbers of participants and the status quo for talent nurturing, (2) strategies and executions, such as implementation, effects, evaluation criteria, evaluation method, sharing mechanics, methods of encouragement, and program integration, (3) the mechanism for professional development, such as tutors, professional learning communities, and evaluation related training courses.

Our findings indicate that participating schools performed better in nurturing talents, training administration, steering group meetings, integrating evaluation program with school-based programs, developing evaluation criteria, improving evaluation methods and dimensions, and supporting for professional development programs. Note that most of schools achieved basic performance with 16 items, a part of them met the standard with 20 items, and only a few schools got excellent grade with 40 items.

Keywords: teacher evaluation for professional development, school promotion effect, strategy and execution

* Li-Yia Feng, Professor, Teacher Education Center, National Kaohsiung University of Hospitality and Tourism

E-mail: liyiafeng@gmail.com

Manuscript received: February 7, 2014; Modified: April 29, 2014; Accepted: June 16, 2014

壹、緒論

教師素質是奠定學生學習成就的最重要基礎，為回應社會各界對於國家教育品質的高度期待，民國 95 年教育部推動「中小學教師專業發展評鑑計畫」，教師自願為前提，鼓勵學校參與辦理，並與考績脫鉤。99 年「第八次全國教育會議」對於擴大辦理中小學教師專業發展評鑑具有高度共識。100 年公布「中華民國教育報告書」將中小學教師專業發展評鑑列入「優質教師專業發展方案」的具體措施，以具體回應社會各界對中小學教師的期望。而民國 103 年教育部「高級中等以下學校教師評鑑制度規劃報告」，以教師專業發展評鑑為基礎，實施四年制的多年期評鑑制度，建立專業成長支持系統，協助教師和學校落實專業成長計畫（教育部，2013）。

中小學教師專業發展評鑑計畫推動八年多，參與校數與教師人數，每年的成長幅度分別約 5%、4%，102 學年度參加的校數佔全國校數 40.13%，參加人數佔全國教師人數 56%（教師專業發展評鑑網，2014a）。

相關研究顯示辦理教師專業發展評鑑多年或參加多年期的學校，教師專業對話和成長機制較健全（王瑞璦，2013；馮莉雅，2013）。分析民國 96 年至今有關教師專業發展評鑑的研究，大多以老師為研究對象，很少進行縣市和全國性的研究。縣市和全國性的研究絕大多數是後設評鑑，例如鄭淑惠和潘慧玲（2013）。而以學校為研究對象的期刊文章約十多篇大多採個案研究，從校園政治分析學校推動策略，或分析教師專業發展評鑑對學校組織文化的影響和教師專業發展。例如馮莉雅、蘇雅慧、楊昭景、徐昌慧（2011）發現學校利害關係人的參與是教師專業發展評鑑計畫的重要影響因素。

雖然張德銳、李俊達、周麗華（2010）、鄭淑惠（2011）等多位學者分析學校辦理教師專業發展評鑑的成效和困境，但尚未有研究試著從「投入—過程—產出」系統性檢視長期辦理教師專業發展評鑑良好學校其運作特色。因此，分析學校的參與情形、實施策略與成效、專業成長機制，歸納出成功條件的優先順序，將有助於其他學校順利

推動教師專業發展評鑑計畫。

綜合上述，本研究的主要目的有下列四點：

（一）了解長期推動教師專業發展評鑑的學校其鼓勵成員參與之策略。

（二）了解長期推動教師專業發展評鑑的學校其推動執行評鑑歷程之策略。

（三）了解長期推動教師專業發展評鑑的學校其建立專業成長之策略。

（四）分析長期推動教師專業發展評鑑的學校其基本策略、進階策略及典範策略。

貳、文獻探討

一、專業成長導向的教師評鑑

教師評鑑是一多面向的教師素質評估方式，可分成以專業成長為主軸的形成性評鑑和以績效為主軸的總結性評鑑。但相關研究均強調關注教師專業發展和學校發展的教師評鑑，主張評鑑規準須聚焦於有效教學（張新仁、邱上真、王瓊珠，2008；張德銳，2013；Calabrese, Sherwood & Womack, 2004; Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2004; Kersten & Israel, 2005），評鑑系統應包括自評、同儕評鑑、教學檔案、教學觀察等方式（Feng, Su, Hsu, & Yang, 2013; Goldstein, 2007; Kassabian, 2009；Ovando, 2001）。

我國中小學教師專業發展評鑑旨在透過診斷、輔導方式，提供教師自我反省教學的機會，並輔以教學輔導教師制度，促進教師同儕合作，進而協助教師專業成長、增進教師專業素養，提升教學品質（馮莉雅，2010）。

教育部於 98 年將試辦計畫改為常態性辦理計畫，鼓勵學校申請多年期的教師專業發展評鑑計畫，期待學校能協助教師進行長期的專業成長。同時建立相關配套措施，（1）辦理國際工作坊，配合推動

重點規劃研討主題，例如 99 年至 101 年的研習重點是觀察與專業成長、教學觀察與指標解讀（教育部，2012）。（2）推動「專業學習社群」，教育部將補助參加「教師專業發展評鑑」之學校辦理的教師專業成長經費，改為補助辦理教師專業發展社群之經費，期待教師專業成長方案能以評鑑結果為基礎（張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠，2011）。（3）七個區域中心培訓輔導夥伴，辦理回流研習並建立輔導夥伴與學校的配對機制。

從民國 102 年起，教師專業發展評鑑計畫強調校長領導、評鑑能力的深化及運用評鑑結果進行專業成長（教育部，2014）。

綜合上述及 95 年至 103 年的 146 篇期刊研究，我國教師專業發展評鑑計畫截至目前，歷經「醞釀 - 建構 - 磨合」三階段，尚未進入「成熟—轉型」二階段。民國 95—97 年「醞釀」階段，旨在鼓勵學校和教師參與教師專業發展評鑑計畫，以教師對教師專業發展評鑑計畫的看法、參與動機及評鑑計畫執行的困難為主要研究範疇，例如黃琇屏（2009）、張素貞、林和春（2006）、馮莉雅（2007），研究發現教師不願繼續參與，學校辦理經驗無法持續的原因是時間不足、教師缺少相關知能、額外增加工作負擔、專業對話機制不易建立、缺乏實施的法理依據、追蹤輔導和申訴系統不足。民國 98—101 年是「建構」階段，旨在培育各類評鑑人才、推動結合專業成長活動的多年期評鑑計畫，相關研究以評鑑規準工具、參與動機和壓力、及學校推動策略和因應為主，例如吳俊憲、吳錦惠（2011）、洪詠善（2011）、潘文福（2012）均發現評鑑規準的詮釋和標準不一定隨著時間而精進，同儕對話和個人省思是持續參與的動力，校長領導力影響學校推動策略。民國 102 至今是「磨合」階段，旨在強化縣市的推動能力、培訓校長的教學領導能力、強化教師專業學習社群與評鑑的連結，研究發現教師專業發展評鑑能改變學校的文化、教師專業發展評鑑與教師專業成長有關聯性，例如吳和堂、王仁勇（2013），江佳勳、許婉甄（2013），馮莉雅（2013）。

二、學校與教師參與教師專業發展評鑑之情形

（一）計畫參與情形

教師專業發展評鑑推動至今已八年多，馮莉雅、曾憲政（2012）發現三個教育階段每年都有學校停止教師專業發展評鑑計畫，二成多學校是初次辦理，四成多是辦理二至三年的學校。學校和教師參與情形如表 1 和表 2 所示：

表 1
95-102 學年參與學校與人數之分析

學 年	高中職		國中		國小		小計	
	校數 (%)	人數 (%)	校數 (%)	人數 (%)	校數 (%)	人數 (%)	校數 (%)	人數 (%)
95	18 (3.4%)	467 (0.9%)	26 (3.5%)	457 (0.9%)	121 (4.6%)	1830 (1.8%)	165 (4.3%)	2754 (1.4%)
96	31 (6.12%)	1069 (2.0%)	49 (6.6%)	1450 (2.8%)	163 (6.2%)	3522 (3.5%)	243 (6.3%)	6041 (2.9%)
97	58 (12.2%)	2380 (4.5%)	67 (9.1%)	2320 (4.5%)	177 (6.7%)	4088 (4.1%)	302 (7.7%)	8788 (4.3%)
98	145 (30.4%)	5460 (10.1%)	116 (15.7%)	3811 (7.3%)	349 (13.2%)	7608 (7.7%)	610 (15.8%)	16879 (8.2%)
99	206 (40.0%)	9938 (18.1%)	129 (17.4%)	3688 (7.1%)	453 (17.0%)	7903 (7.9%)	788 (20.2%)	21529 (10.4%)
100	292 (56.4%)	17726 (32.1%)	167 (22.5%)	5088 (9.9%)	567 (21.3%)	11199 (11.4%)	1026 (26.2%)	34013 (16.6%)
101	387 (72.9%)	23469 (42.5%)	211 (28.4%)	7167 (14.0%)	632 (23.8%)	12720 (12.9%)	1221 (31.2%)	43355 (21.2%)
102	429 (87.8%)	26172 (48.2%)	314 (42.3%)	9643 (18.6%)	828 (31.2%)	16489 (16.9%)	1571 (40.1%)	52304 (26.0%)

註：(%) 係指參與校數或人數佔全國該階段校數或人數之比例，102 學年各階段之全國教師人數以 101 學年人數估算

資料來源：教師專業發展評鑑網（2014a）。參與教師數。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/01_02list.php?year=1 &cou=&grade=
教師專業發展評鑑網（2014b）。各學年度學校類別參與學校數。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php 2014.2.03
教育統計資料網（2014）。各級學校專任教師數、各級學校專任教師數。取自 <https://stats.moe.gov.tw/qframe.aspx?qno=MQAZAA2>

表 2

中小學各學年度教師專業發展評鑑計畫申辦組別統計簡表

項目	國小			國中			高中職		
	逐年期	多年期	核心學校	逐年期	多年期	核心學校	逐年期	多年期	核心學校
98 年	263	55	31	87	24	5	82	46	5
99 年	360	64	29	98	26	5	126	61	5
100 年	462	76	29	131	31	5	200	72	2
101 年	509	93	29	177	29	5	284	77	6
102 年	702	126	0	279	35	0	350	79	0

資料來源：教師專業發展評鑑網（2014c）。國中小各學年度申辦組別統計簡表。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=34&id=94

由表 1 至表 2 得知，五點我國教師專業發展評鑑的參與情形：

1. 參加校數或參加教師人數，呈現逐年持續增加的情形。而計畫試辦的最後一年（97 學年度），三個教育階段的成長比例均呈現緩慢增加的情形，可能中小學以為此一計畫即將中止。教師專業發展評鑑計畫成為常態性計畫，第一學年（98 學年度）三個教育階段的成長比例均呈現快速增加的情形。顯示中小學的觀望心態相當明顯。

2. 自 97 學年度起，高中職的參加校數和教師人數比例，居三個教育階段之最冠，且 100 學年參加校數過半，但 95 — 96 學年參加的情形居末。

3. 國中的參加情形較不穩定，99 學年度是負成長，101 學年大幅成長。

4. 國小的參與情形有先快後慢的現象，97 學年度起，校數和教師的參與比例居末。

5. 雖然三個教育階段的學校參與校數是增加的，但申請多年期的學校增加數卻很低，國小每年約增加 10 — 20 所學校、國中和高中職每年約增加 5 所。顯示參與學校中仍有相當比例教師的沒有持續評鑑計畫，學校不易逐年強化評鑑模式，也不易規劃長期性專業成長活動。

綜合上述，教師專業發展評鑑計畫的參與校數與人數是持續增

加，但對辦理良好學校的推動策略和成效的研究仍不多見，此類研究大多以單一學校為研究對象，關注項目有（1）校長的領導能力和策略（例如江佳勳、許婉甄，2013），（2）學校組織文化的改變和課程改革（例如吳俊憲、吳錦惠，2011；鄭淑慧，2011）。因此針對大規模的長期辦理學校分析教師參與情形、推動執行策略、專業成長機制，了解學校如何鼓勵教師持續參與教師專業發展評鑑，有值得加以探討。

（二）評鑑人才培育與運用之情形

民國 98 年，實施「初階—進階—教學輔導教師」三級評鑑人才培育與認證制度。教師取得完整初階研習時數後，完成自評且接受他評後，始可取得評鑑人員初階證書。而進階研習與教學輔導教師的研習名單，須先經學校推薦縣市教育局處審核通過，才能參與區域中心辦理之研習與認證。縣市政府發放所屬學校三種研習證書由，教育部發放所屬學校三種研習證書（教育部，2011a）。

教學輔導教師證書的有效期限是十年，必需再次認證方能換證，未完成認證者其證書自動失效。教學輔導教師在有效期間內可採用下列兩種方式進行換證事宜：（1）10 年內經學校指派擔任教學輔導教師，並完成 2 位教師的輔導工作；（2）10 年內經學校指派擔任教學輔導教師，並完成 1 位教師的輔導工作，且創新教學研究、教學行動研究、教師專業發展評鑑等類型論文之研討會或期刊發表至少一次（教育部，2011a）。為求政策的一致性，自 99 學年度起，臺北北市將自 90 學年起實施的教學輔導教師培訓與認證規定與教育部的規定同步化（許籐繼、張德銳、張新仁、謝寶梅、丁一顧、黃嘉莉、張民杰，2010）。民國 100 年起，優先加強校長的評鑑知能研習，包括初階研習和行政研習（教育部，2011b）。

本研究綜合歸納國內有關初階研習與進階研習之相關研究（賴光真，2013；馮莉雅、張新仁、林雅芳，2007；馮莉雅，2011），有三點發現，（1）初階研習的效果在於以增進教師專業發展評鑑計畫、評鑑指標和評鑑流程之了解程度；（2）進階研習的效果在於以增進評鑑者的知能與信心、評鑑資料蒐集能力，並且是影響學校計畫實施成效的重要因素，而學校行政人員對人才培育方案缺乏認識，是減少

教師繼續參與人才培育的重要因素。

此外，本研究綜合歸納「教學輔導教師」相關的研究，發現（1）探討臺北市國小教學輔導教師制度的研究最多（例如丁一顧、張德銳，2007），探討教育部計畫下的教學輔導教師制度很少，例如王旻昱（2011）。（2）「制度面」的研究發現需要額外的輔導支持系統，包括空間、時間、成長課程、獎懲等（許籐繼等人，2010；丁一顧、張德銳、高紅瑛，2007）。也發現各種相關制度之間的重疊關係，有待釐清，例如實習輔導教師制度（許籐繼等人，2010；Villani, 2002）。（3）「實施成效」研究發現各校行政所提供的協助與支持有很大差異，多數夥伴教師認同此一制度有助於個人專業成長，尤其是班級經營輔導的功效（張明杰，2010；陳永岑，2011），陳永岑（2011）發現教學輔導教師計畫與評鑑結合，夥伴教師有較高的繼續參加意願。王旻昱（2011）調查發現教學輔導教師的認證歷程壓力大，經由學校行政單位的支援，大多數教學輔導教師、夥伴教師願意再參與，教學輔導教師願意繼續參與相關研習。

綜合上述，評鑑人才培育與運用影響學校教師專業發展評鑑計畫的推動。依教育部相關規定，須辦理三年學校才能建立完整的評鑑人力，因此長期辦理教師專業發展評鑑學校的行政人員對評鑑人才培育的了解程度、鼓勵教師取得研習證書的支持策略、運用評鑑人才的情形，值得加以探討。

三、學校推動教師專業發展之相關研究

民國 95 — 97 年教師專業發展評鑑的相關研究，紛紛指出評鑑計畫執行的困難包括時間不足、教師缺少相關知能、專業對話機制不易建立等（張素貞、林和春，2006；馮莉雅，2007）。民國 98 — 101 年的相關研究則指出學校能建立同儕對話和個人省思的組織文化是教師願意持續參加的動力，而校長領導力影響學校推動成敗。因此長期辦理教師專業發展評鑑的學校，如何突破現有制度的困境，建立專業對話機制，值得加以探討。

相關研究證實教師專業成長與評鑑參與度有關聯性（例如吳和堂、王仁勇，2013；江佳勳、許婉甄，2013）。民國 102 起，教師專

業發展評鑑重視評鑑結果運用於教師專業成長，而長期辦理教師專業發展評鑑的學校，如何將評鑑結合專業成長活動，值得加以探討。

馮莉雅、曾憲政（2012）分析國內外 303 篇論文或期刊文章，發現研究內容可分成五大主題：（1）評鑑計畫的實施與成效，（2）專業成長需求，（3）學校的因應策略、推動策略及困境，（4）專業學習社群，（5）學校的改新與教師壓力。但缺少人才培育、法規制度與校內支持體系之研究。因此分析長期辦理教師專業發展評鑑且績效良好的學校，其人才培育的成效、法規制度的建立和運作，以及校內支持體系之建立，找出可行的模式和關鍵因素，應有提供其他學校推動參考教師專業發展評鑑計畫之參考。

參、研究方法與實施

一、研究方法

本研究採用問卷調查、文件分析和訪談三種方式，問卷調查係馮莉雅、曾憲政（2012）編製的「中小學教師專業發展評鑑 95 — 100 年學校工作報告表」、「100 學年度中小學教師專業發展評鑑 - 學校訪視評分表」，前者請學校承辦人員事先填寫。文件分析包括學校的文件：歷年申辦計畫、推動小組會議紀錄、校本評鑑規準研訂歷程資料、評鑑方式實施資料、學校激勵的文件資料、評鑑運作之歷程資料，及針對評鑑結果規畫專業成長之實施歷程資料。訪談法旨在蒐集學校參與情形、實施策略與成效、專業成長機制的相互關係，並與文件分析的資料進行綜合比較分析與討論。30 分鐘的訪談，採非結構性訪談法，由 6 位資料蒐集判斷人員視當天文件分析後的疑問，進行 30 分鐘的深度訪談，有時採用一對一訪談，有時採用小組訪談。研究者採半參與角色觀看訪談和文件分析工作之進行，必要時與資料蒐集判斷人員一同分析資料。資料蒐集判斷人員就訪談內容、學校工作報告（自評表）彼此充分討論後，再繳交學校訪視評分表。研究者的角色旨在確認共識過程中檢核資料的完整性。

二、研究對象

本研究對象採立意抽樣，學校係須符合下列基本條件：（1）教師專業發展評鑑計畫至少辦理三年。（2）學校校長已取得完整的初階研習時數。（3）承辦主任已通過初階認證，取得初階人才證書。符合條件 1 的學校共有 166 所，由縣市政府與國教署（民國 102 年前的中部辦公室）從 166 所學校，再找出符合條件 2 及條件 3 的學校，且願意配合的學校。學校的訪談對象則為校長與承辦主任、2—3 位推動小組成員、2—3 位參與老師。選出國小共 28 所，國中共 11 所，高中職共 15 所。但最後 1 所高中職無法配合，共 53 所學校。

三、資料處理

資料蒐集判斷人員共 24 位，均是教師專業發展評鑑的輔導委員或區域中心主持人，利用一天的工作坊，討論資料蒐集的範疇，及建立分析標準，分析標準來自八成五的資料蒐集判斷人員的共識。換言之，本研究的工具有一定的專家效度和評分者一致性。學校工作報告（自評表）和學校訪視評分表都是檢核表的勾選（檢核項目如表 3），但學校或資料蒐集人員判斷都可在選項後備註其獨特的成效。由研究者針對訪談內容、學校工作報告（自評表）和學校訪視評分表進行資料三角校正。尚有疑問出現，再由研究者親自與學校進行電話聯絡或實地複查。

將量化資料利用次數分配和百分比進行資料處理，再分析質性資料，找出共同性加以呈現。所有策略均經過訪談或文件分析，證實有效，再分析其被使用之比例。每一策略分成三種結果等第，「基礎策略」係指大多數學校（70% 以上）已達成的表現，「進階策略」：係指部分學校（40%—69%）已達成的表現，「典範策略」係指少部分學校（39% 以下）已達成的表現。

肆、研究結果與討論

一、學校推動教師專業發展評鑑之情形

學校推動教師專業發展評鑑之項目有三個：（1）學校參與情形，（2）推動執行，（3）專業成長機制。53 所學校在各項目的細項的分析結果如表 3 所示：

表 3
學校推動教師專業發展評鑑的情形

項目	細項	n	%
參與人員 穩定或參與人數逐年成長	參與人員佔全體教師 26% -50%或逐年成長 2-4%	4	7.55
	參與人員佔全體教師 51% -75% 或逐年成長 4-6%	6	11.32
	參與人員佔全體教師 75% 以上或逐年成長 6%	43	81.32
初階人才 研習情形	26% -50%參與人員取得證書	1	1.89
	51% -75% 參與人員取得證書	4	7.55
	75% 以上參與人員取得證書	45	84.91
學校參與 教師之推薦與 認證	推薦參與進階人員 90%以上完成認證	35	66.04
	人員推薦經過課發會或教評會會議討論	49	92.45
	完成認證人員符合年級或領域或職務別之公平原則	47	88.68
教學輔導 教師之推薦與 認證	推薦參與教學輔導教師人員 90%以上完成認證	37	69.81
	人員推薦經過課發會或教評會會議討論	44	83.02
	完成認證人員符合年級或領域或職務別之公平原則	42	79.25
校長 / 主任參與 研習情形	校長參與完整初階研習	50	94.34
	校長參與行政研習	48	90.57
	承辦主任取得初階評鑑人員證書	52	98.11
	承辦主任參與行政研習	41	77.36
	歷屆校長或歷屆承辦主任取得進階評鑑人員證書	36	67.92
	歷屆校長或歷屆承辦主任取得教學輔導教師證書	23	43.40

（續下頁）

項目	細項	n	%	
學校推動 小組之運 作	推動小組成員組成適當	53	100	
	每次會議出席率皆達 8 成以上	46	86.79	
	推動小組對於學校運作有具體建議或協助	47	88.68	
學校工作 會議之運 作	訂有學校教專行事曆	43	81.32	
	每學期辦理學校工作會議（含專業對話）至少 2 次	46	86.79	
	有完整的會議記錄，並知會參與成員	38	71.70	
	每次會議參與成員出席率皆達 8 成以上	39	73.58	
推動小組 的成效	訂定推動小組實施計畫	40	75.47	
	每學期定期召開會議並有完整的會議紀錄	47	88.68	
	確實訂定年度工作計畫及檢討	39	73.58	
	會議決定事項之執行檢討與追蹤	29	54.72	
推 動 執 行	每學年參與教師共同檢討校本規準之適用性	42	79.25	
	教師對指標之解讀有共識	45	84.91	
	評鑑規準 的研討歷 程	規準經由推動小組議決後公布	49	92.45
	校長參與規準研討至少 1 次	46	86.79	
	規準的研訂融入學校特色或擬發展的重點	22	41.51	
	評鑑規準逐年修訂或已含括至少 AB 兩層面之討論	45	84.91	
	參與教師皆已完成的教學觀察至少 1 次	50	93.34	
評鑑方、 層面的精 進情形	參與教師曾經運用 2 種以上評鑑方式	40	75.47	
	每學年檢討評鑑方式之適用性	37	69.81	
	依評鑑情形逐步調整評鑑層面，已完成 AB 兩層面或 ABC 或 ABD 三層面等	44	83.02	
學校教師 分享機制	近 3 年至少辦理成果發表 1 次	43	81.32	
	近 3 年至少辦理分享活動 1 次	46	86.79	
	分享活動能邀請非教師專業發展評鑑之教師參與	44	83.02	
學校的激 勵方式	校長親自頒發與教師專業發展評鑑相關之證書	51	96.23	
	學校尋求相關資源挹注教師專業發展評鑑活動	47	88.68	

（續下頁）

項目		細項	n	%
推動執行	學校的激勵方式	邀請參與教專之同仁擔任講座	41	77.36
		學校積極推薦教師參加教專相關研習	42	79.25
	與校內計畫之整合	整合教專計畫與校內其他計畫	45	84.91
		透過校內計畫達成教學觀察之精神	40	75.47
		以團隊運作方式整合教專計畫與校內其他計畫	49	92.45
	學校教師至校外分享	近 2 年曾至校外分享之教師佔參與教師 10% 以上	33	62.26
		學校以團隊 (至少 2 人) 運作方式進行校外分享	36	67.92
		校長或主任帶領團隊 (至少 2 人) 進行校外分享	34	64.15
	學校推動成果歷程之發表	曾參與校際間教師專業發展評鑑推動成果之發表 / 分享	46	86.79
		曾擔任教育局辦理之成果發表 / 分享之講座學校	38	71.70
		符合前 2 項之成果發表次數超過 3 次	37	69.81
	學校教學輔導教師輔導計畫之研訂	學校訂有教學輔導教師輔導計畫	35	66.38
		學校教學輔導教師輔導計畫明訂共同交流分享時間	26	49.06
		學校積極協助教學輔導教師與夥伴教師之配對	30	56.60
		配合學校行事曆訂定學校教學輔導計畫工作時程	24	45.28
專業成長之機制	學校教學輔導教師輔導計畫之執行	近 3 年教學輔導教師實際輔導之人數高於 50%	32	60.38
		校長或承辦主任參與教學輔導工作會議	31	58.49
		教學輔導工作能依據計畫進度執行	31	58.49
		接受教學輔導之夥伴教師在教學上有所精進	33	62.26
	學校專業學習社群之運作	參與教師專業發展評鑑教師專業學習社群人數佔全體教師數 30% 以上	44	83.02
		協助規劃教師專業發展評鑑教師專業學習社群之運作	47	88.68
		教師專業發展評鑑教師專業學習社群成員每學年會議出席率平均達 80% 以上	41	77.36
		教師專業發展評鑑教師專業學習社群計畫具有延續性	45	84.91

(續下頁)

項目		細項	n	%
專業成長之機制	學校對專業成長方案的支持	學校提供社群討論所需之空間與設施	52	98.11
		學校設置網頁供社群交流互動	39	73.58
		學校進行社群召集人知能之強化（計畫撰寫、經費核銷）	35	66.38
		校長或承辦主任參與社群運作	44	83.02
	專業發展評鑑相關研習	依據教師專業發展評鑑結果辦理相關研習	33	62.26
		將教師專業發展評鑑研習納入學校教師進修活動之規劃	47	88.68
		辦理教專教師學習社群運作相關研習	45	84.91

資料來源：表 3 的數據係研究者依據問卷調查結果，自行整理與分析

由表 3 得知下列七點發現：

（一）參與人數穩定成長，多數學校會依公平原則推薦教師參與人才培育，唯支持系統尚未建立

大多數辦理學校其參與人數穩定成長，唯國中階段之參與情形較不理想。八成以上被推薦之學校，其 75% 以上參與人員取得初階證書，可能因為初階證書是申請續辦之審核項目。學校能依流程推薦教師參與進階評鑑人員和教學輔導教師的研習，且符合學年／領域／學科或職務別分佈之公平原則，但完成認證率未達 90%。因為學校行政人員不一定清楚相關規定，提供教師必要之協助。

馮莉雅等人（2007）、馮莉雅（2011）發現評鑑人才培育有助於學校計畫的推動，因為它可以提升評鑑者的自信心，但繼續參與人才培訓的意願不高。馮莉雅（2011）也發現評鑑推動小組成員或學校參與教師專業發展評鑑時間至少二年以上的學校，其評鑑人才培育效果較佳。換言之，長期辦理教師專業發展評鑑的學校，其校內有較佳評鑑人力和知能，但推薦教師參加進階研習後，仍不知道要如何協助教師完成認證。

（二）校長完成初階研習的人數未達六成，校長的態度和能力決定學校教師專業發展評鑑的辦理情形

本研究發現大多數校長僅完成線上研習課程和行政研習，參加

實體課程的校長人數大幅下降。辦理績效良好的學校校長取得初階證書並積極參加其他人才培育課程。校長參與教師專業發展評鑑的程度可以檢測學校的推動情形。研習資訊是校長推動教師專業發展評鑑的主要參考依據。此外，辦理績效良好的學校，校長調動後，出現新校長接不上手、使不上力，或新校長不願推動的困境。

如江佳勳、許琬甄（2013）發現校長參加人才培育更能掌握學校計畫的精神，而馮莉雅等人（2011）也發現對教師專業發展評鑑計畫不熟悉的校長會排斥此一計畫。

（三）推動組織健全，高中職推動情形出現兩極化現象，優質化計畫未能引導高中職辦理教師專業發展評鑑

九成以上學校之推動小組組成符合規定、運作正常，學校能利用工作會議執行計畫事項。唯推動小組出席率隨教育階段之上升而下降，功能成效也較不理想。符合推動條件的高中職絕大多數是私立高中職，國立學校之參與情形並不理想，不易達到本研究所設定的基本條件，人才培育情形遠不如國中小或私立高中職。高中職教師專業發展評鑑計畫與優質化計畫結合，但辦理教師專業發展評鑑之表現，卻不影響其優質化計畫之申請。使得大多數學校之參與教師並不清楚教師專業發展評鑑之內涵和相關規定。

此一現象應與高中職的學校幅員較廣，教育行政機構的督導不易有關，即如馮莉雅、蘇雅慧（2014）發現校務會議、課程發展委員會的組成和運作尚未能落實。

（四）評鑑實施歷程大致符合規定，唯細部之實施要項未達預期標準

本研究發現在教育部引導下，教師對指標之解讀有共識、校長參與規準研討、每學年能檢討校本規準之適用性、並經由推動小組議決。唯較少學校規準的研訂能融入學校特色或發展重點。大多數學校之參與教師能完成教學觀察，但運用2種以上評鑑方式的學校未達半數。換言之，部分學校之評鑑層面、評鑑方式沒有調整，評鑑結果不利與教師專業成長結合。此一現象與馮莉雅（2013）發現相似，即教學觀察是國中常使用的社群活動，但評鑑結果沒有結合社群活動。

總之，大多數學校只完成評鑑歷程之前半段，綜合報告表和專業

成長計畫的推動，尚待努力。馮莉雅等人（2011）、范慶鐘（2008）均指出教師專業發展評鑑尚未有法源依據，校長主任基於學校和諧，而未能落實完整的評鑑歷程。

（五）大多數學校已建立分享機制和激勵方式，也試著整合校內相關計畫，教師認同社群計畫，唯相關措施有待加強

本研究發現大多數學校能邀請非教師專業發展評鑑之教師參與校內之分享活動，校長能透過引入資源或頒發相關證書來激勵教師。部分學校有整合教師專業發展評鑑計畫與校內其他計畫之努力，或透過校內計畫達成教學觀察之精神。教師能經由社群活動而成長，但計畫撰寫和執行仍需檢核。高中職缺少相關資訊與倡導，推動進程不如國中小。

其他研究也證實分享是教師專業成長的重要機制（鄭淑惠，2011），但以社群整合校內計畫的績效尚未顯著（王瑞璦，2013；馮莉雅，2013），要如何協助學校進行計畫整合有待加以研究。

（六）半數學校的教學輔導教師計畫之研擬和執行，有待提升

本研究發現半數以上的學校沒有落實教學輔導教師計畫之研擬和執行，包括教師配對、共同時間之安排、工作時程訂定等。訪談發現沒有相關辦法協助學校推動教學輔導教師計畫，例如經費撥入時間、實習教師不能成為被輔導者……等，都是有待解決之問題。王昱旻（2011）也有相似的發現，顯示此一制度的推動須加以關注。

二、學校推動教師專業發展評鑑之策略達成

本研究以問卷調查、訪談、文件分析探討學校在「學校參與」、「推動執行」及「專業成長機制」三方面的各種策略運用比例，而訪談和文件分析所得的成效以底線標示之，茲將各種策略達成程度如表4所示：

表 4
各種策略達成程度之分析

項目	表現情形
參與人員	● 參與人員佔全體教師 75% 以上或逐年成長 6%
	◎ 參加教師人數逐年增加或全員參與，連續參加人數比例高
	◎ 資深教師或行政主管帶頭參加，扮演領頭羊之角色
	◎ 為新進教師辦理教師專業發展評鑑說明，鼓勵其參與並完成初階研習
一、參與教專情形	● 75%以上參與人員取得初階證書
	● 人員推薦符合規定且符合領域或職務別分佈之公平原則
	★ 推薦參與進階人員、教學輔導教師之人員 90%以上完成認證
	◎ 學校教師會會長積極參與進階人員或教學輔導教師之研習
	◎ 學校建立支持體系協助進階人員之認證，例如人員配對、專家諮詢
	◎ 所有推薦者取得證書或認證資料成為區域中心的優良示範
校長 / 主任參與研習情形	● 校長、承辦主任參與完整初階研習、行政研習
	★ 歷屆校長或歷屆承辦主任取得進階評鑑人員證書或教學輔導教師證書
	◎ 校長及承辦主任積極參加相關研習，包括講師研習、輔導夥伴、國際工作坊，並協助教育局處、教育部等進行人才培育
	◎ 歷屆承辦主任參與社群召集人、自主規劃系統之研習
二、推動學校之運作	● 推動小組成員組成適當、出席率達 8 成以上、有具體建議或協助
	◎ 推動小組下設分組或邀請專家學者指導
	◎ 家長代表參與情形良好
	◎ 推動小組成員積極參與教師專業發展評鑑之研習
推動執行學校工作的運作	● 有教專行事曆、每學期至少二次學校工作會議、會議記錄和公告系統完整
	★ 每次會議參與成員出席率皆達 8 成以上
	◎ 獨自召開教專工作會議
	◎ 適時宣導教專新知

(續下頁)

項目	表現情形
評鑑規 準的研 討歷程	● 每學年參與教師共同檢討校本規準之適用性、推動小組議決後公布、評鑑規準逐年修訂或擴增 AB 兩層面之討論、校長參與規準研討
	● 教師對指標之解讀有共識
	◎ 規準的研訂融入學校特色或擬發展的重點或校內教師差異性，且包括 ABC 或 ABD 或 ABCD 評鑑層面
	◎ 鼓勵參加教專教師，分享對指標的新理解，再溝通和修正評鑑標準
二、 推 動 執 行	● 參與教師皆已完成的教學觀察
	● 參與教師曾運用 2 種以上評鑑方式
	★ 每學年檢討評鑑方式之適用性，逐步調整評鑑層面，包括 AB 兩層面
	★ 評鑑方式結合專業成長活動
	◎ 評鑑層面包含 ABCD 四層面，教師教學觀察前、中、後之紀錄詳實，或 E 化教學檔案建置完善，能發揮分享效果
	◎ 鼓勵教師分年進行非正式評鑑和部分評鑑（教學觀察或教學檔案擇一）及全面式的正式評鑑（教學觀察和教學檔案同時進行）
	◎ 鼓勵教師靈活運用質化和量化的觀察方式
	★ 辦理分享活動或成果發表，能邀請非教師專業發展評鑑之教師參與
	★ 運用各種場合或管道，讓參與者分享教師專業發展評鑑的心得與收穫
	◎ 教師專業發展評鑑歷程是分享重點，校長主任參與，分享資料紀錄完善
教師分 享機制	◎ 已建立分享制度
	★ 邀請參與教專之同仁擔任講座，或積極推薦教師參加教專相關研習
	★ 校長親自頒發相關之證書，尋求相關資源挹注教師專業發展評鑑活動
	◎ 頒發獎品或提供教學資源給表現優異者或積極參與教師
	◎ 鼓勵參與教師應用教專所學，參加校內外之計畫活動或競賽
	◎ 提供參與教師參加研習或分享經驗，增加教師專業成長的動力
激勵方 式	

（續下頁）

項目	表現情形
教專計畫與校內計畫之整合	● 以團隊運作方式整合教專計畫與校內其他計畫
	● 整合教專計畫與校內其他計畫，或透過校內計畫達成教學觀察之精神
	◎ 整合校內各種計畫，符合教學觀察之精進，教專納入校務發展計畫推動
分享辦理教專業經驗	★ 10% 以上參與教師或團隊學校，或校長或主任帶領進行校外分享
	◎ 分享學校辦理經驗，或積極協助教育部、教育局處、其他學校辦理教專
	◎ 校內多位教師具備講師或輔導夥伴等身份
學校推動成果歷程之發表	★ 曾參與校際間教師專業發展評鑑推動成果之發表 / 分享
	★ 曾擔任教育局辦理之成果發表 / 分享之講座學校
	◎ 學校推動成果或教師參與資料多次發表於研討會、期刊或擔任研習講座
教學輔導教師輔導計畫之研訂	★ 學校訂有教學輔導教師輔導計畫
	★ 學校計畫明訂共同交流分享時間、配合學校行事曆、積極協助配對、
	◎ 訂定新進教師輔導計畫，或建立校內教學輔導教師成長分享機制
學校教學輔導教師輔導計畫之執行	◎ 建立教學輔導教師社群，執行和檢討教學輔導教師計畫
	◎ 建立職務代理人或靈活運用學校時間，協助教學輔導教師社群運作
	★ 校長或承辦主任參與教學輔導工作會議
學校教學輔導教師輔導計畫之執行	★ 學校教學輔導教師實際進行教學輔導之人數達 50% 以上、教學輔導工作能依據計畫進度執行、夥伴教師在教學上有所精進
	◎ 不同職務 / 學年 / 領域均有輔導教師，實際輔導比例高，能發揮領導力
	◎ 主任取得教學輔導教師認證，可以協助其他教師，推動輔導教師計畫

(續下頁)

項目	表現情形
	● 學校教師專業發展評鑑教師專業學習社群計畫具有延續性
學校專業學習社群之運作	★ 30% 以上教師參與教專教師專業學習社群，學校協助規劃社群之運作 ◎ 教專的教師專業學習社群成員每學年會議出席率平均達 80% 以上 ◎ 社群類型多，或社群計畫與學校其他計畫加以整合，辦理發表與分享
三、專業成長之機制	● 學校提供社群討論所需之空間與設施 ● 學校設置網頁供社群交流互動，校長或承辦主任參與社群運作 ★ 學校進行社群召集人知能之強化（計畫撰寫、經費核銷） ◎ 鼓勵教師自組社群、建立社群分享機制 ◎ 規劃社群共同時間或提供 E 化教學檔案的模組或其他資源，或協助調課
專業發展評鑑相關研習	● 學校將教師專業發展評鑑研習納入校教師進修活動之規劃，或辦理教專教師學習社群運作相關研習 ★ 學校依據教師專業發展評鑑結果辦理相關研習 ◎ 配合教育部教師專業發展評鑑之新議題辦理研習活動，包括專業學習社群、整合平台使用、自主規劃系統 ◎ 團隊參加教育部辦理各種研習 ◎ 適時依據教師專業發展評鑑計畫執行情況，安排全校性、推動小組或種子教師之校內外研習

● 是基礎策略：大多數長期辦理學校（70% 以上）已達成的表現

★ 是進階策略：部分長期辦理學校（40%-69%）已達成的表現

◎ 是典範策略：少部分長期辦理學校（39% 以下）已達成的表現

資料來源：表 4 的數據係研究者依據問卷調查結果、訪談及文件分結果，自行整理與分析

由表 4 得知下列十一點發現：

（一）「人才培育／行政研習」、「推動小組會議」、「教專計畫與校內計畫的整合」、「評鑑規準的研擬」、「評鑑方式、層面的精進」、「學校對專業成長方案的支持」，是 75% 長期參加教師專業發展評鑑的學校使用之策略。教育部連續 4 年辦理國際工作坊及相

關專書的出版（教育部，2011a、2012；張新仁等人，2011；賴光真，2013），可能是促使學校使用上述策略的原因之一。

（二）「人員參與」、「教師分享機制」、「激勵方式」、「分享辦理教專業經驗」、「學校推動成果歷程之發表」、「教學輔導教師輔導計畫之研訂」、「學校教學輔導教師輔導計畫之執行」是15%長期參加教師專業發展評鑑的學校使用之策略。

評鑑人才的培育是教師專業發展評鑑推動的重要指標，大多數研究都證實培訓課程能強化評鑑知能和其他專業成長能力（馮莉雅，2013；Feng, et. al, 2013），但相關研究也發現教師繼續參加培訓的意願不高（馮莉雅等人，2007；馮莉雅，2011）。因此，學校如何將人才培育、分享機制和激勵方式加以結合，值得加以探討。

（三）學校的達成策略可以分成「基礎策略」、「進階策略」、「典範策略」三種等級：基礎策略有助於學校繼續參與教師專業發展評鑑，進階策略有助於學校教師專業發展評鑑能夠擴大辦理，典範策略有助於學校深化辦理教師專業發展評鑑。

鄭淑惠、潘慧玲（2013）主張評估教專業發展評鑑計畫的等級可分成（1）分析資料與執行情形，（2）分析符合標準之程度，（3）分析實施之成效。而本研究發現的三種策略之分類有相似之處。

（四）三種策略在鼓勵學校參與的重點不一：基礎策略旨在穩定參與人數，而進階策略旨在提高參與人數和強化評鑑知能，典範策略旨在強化校內各種人才培育，建立經驗傳承的支持系統。三種策略與馮莉雅（2011）歸納的教育部推動教師專業發展評鑑計畫的策略相似，顯示量化效果較質性效果容易產生。

（五）三種策略在推動執行的重點不一：基礎策略旨在依規定運作，評鑑實施能有共識。進階策略旨在共同協商出擴大辦理的方式，評鑑實施逐年修正，結合專業成長活動，提供教師各種研習機會。典範策略旨在建立資訊管理系統，協助學校成員掌握相關訊息，建立學校特色的評鑑分享文化，提供資源給積極參與的教師，鼓勵教師結合評鑑和其他課程教學計畫。此外，教育部計畫愈沒有明訂的範圍，學校愈沒有共同性的策略，大多是進階策略和典範策略，例如校內計畫整合、學校辦理經驗的傳承。即如馮莉雅等人（2011）、范慶鐘

(2008)均指出影響評鑑計畫的運作方式和成效之因素，包含參與者的投入、利益、目標、衝突。校長、主任沒有法源保護，不願意過於積極，但地方教育行政機構的態度會促使校長有不同的行動。

(六)三種策略在專業成長機制的比例和重點不一。專業成長機制的基礎策略很少，旨在配合教育部推動教師專業學習社群，校長或承辦主任能積極參與並提供社群所需的資源，並將教師專業發展評鑑納入全校教師進修活動之規劃。進階策略旨在建立教學輔導教師制度，校長或承辦主任參與專業成長的會議，校內教師對社群有較高的參與度，依據教師專業發展評鑑結果辦理相關研習。而典範策略旨在建立教師專業成長運作機制，能滿足各領域／職務者的需求，參與成員有所精進，建立發表與分享機制，積極鼓勵教師自組社群、規劃共同時間、提供學習資源、積極鼓勵教師自組社群、建立社群分享機制、將研習所學應用於學校。三種策略的使用符合 Hord 與 Summers (2008)主張行政人員支持教師專業學習的角色，分成(1)不支持，(2)協助個別／群體教師，(3)協助不同群體教師，(4)關注全校個別教師。可能因為教學輔導教師和教師專業學習群啟動時間不久，而校長培養過程較缺少教學領導知能，校長在此方面不易有所表現。

伍、結論與建議

一、結論

(一)學校的推動策略受到學校行政人員所具備之教師專業發展評鑑知能之影響

本研究發現校長主任本身參與人才培育的情形，有助掌握計畫推動的重點，較能即刻建立學校支持系統。因此如何強化學校行政人員的相關知能，是未來應加強的重點。

尤其校長之異動會影響學校原本辦理的情形，平時如何強化所有校長和主任的推動知能或評鑑人才知能，讓學校行政可以無縫接軌，

是未來要強化的項目。

（二）在教師參與和推動執行二方面，形成基礎策略、進階策略、典範策略

本研究發現長期辦理教師專業發展評鑑的學校大致能依據規定運作並完成評鑑啓始階段的流程，包括規準研討和修正、教學觀察。因此有 14 個基礎策略被廣泛運用，幫助學校繼續辦理教師專業發展評鑑。但評鑑層面、評鑑方式，僅有部分學校能隨著辦理時間而精進。尤其教學觀察技巧的精熟、評鑑報告的撰寫與整理、運用評鑑結果規劃教師專業成長計畫、專業成長計畫的實施和檢核。因此有 12 個進階策略被部分學校使用，幫助學校擴大辦理教師專業發展評鑑。少數學校運用了 28 個典範策略，幫助學校深化辦理教師專業發展評鑑。大多數學校缺少策略協助教師經由評鑑結果和歷程而成長，否則教師不易由教師中心的教學模式，轉換成學生中心的教學模式，也缺少協助教師發展差異化教學的真實資訊。

（三）學校較缺乏推動和落實教師專業成長機制的策略

本研究發現不論是教學輔導教師計畫、或教師專業學習社群，或其他專業成長活動，較少有共同性的策略，只有 4 個基礎策略，例如將教師專業發展評鑑納入學校進修活動之規劃、或提供研討的設備和空間、或鼓勵教師專業學習社群持續辦理。部分學校會研擬出協助群體教師、不同群體教師或全校個別教師的進階策略或典範策略，進階策略有 5 個、典範策略有 12 個，例如分析評鑑結果，利用評鑑結果規劃個人或學校整體性專業成長計畫；合理安排與執行教學輔導教師計畫；提供資源和研習機會以培育種子教師，以強化教師間分享文化。

（四）教育部辦理教師專業發展評鑑的政策影響學校的推動策略

本研究發現在教師參與和推動執行二方面，學校推動策略深受教育部的政策影響。基礎策略能達到教育部要求的量化效果，進階策略能達到教育部期待的短期質性效果，而典範策略能達到教育部期待的長期質性效果。例如基礎策略重視參加人員的穩定度，關注教育部規定的項目，包括：初階研習、行政研習、評鑑規準研擬、推動小組組織健全且運作正常。進階策略關注參與人數穩定成長、推動會能發揮檢討和追蹤管理功能、學校人員具備進階評鑑知能、培育種子教師

（例如社群召集人、教學輔導教師）、安排支持性環境等。而典範策略關注如何使教師大量且持續的參與、資深教師扮演領頭羊的角色、知識管理資訊化、重視團隊運作和回饋修正機制、建立分享機制、致力計畫的整合。

二、建議

（一）強化及建立學校行政軌的研習制度，協助學校發展有效的推動策略

本研究發現校長主任本身參與人才培育的情形，也會影響學校支持系統的建立，也發現行政軌和教師軌的研習管道有相互干擾的現象。因此為學校行政人員建立適合的研習制度是刻不容緩的工作。

（二）檢核並協助辦理多年但未能有進階策略或典範策略的學校

本研究訪視發現辦理多年的學校只有基礎策略，大多尚未能掌握評鑑層面、評鑑方式精進之表現，尤其教學觀察技巧的精熟、評鑑報告的撰寫與整理、運用評鑑結果規劃教師專業成長計畫、專業成長計畫的實施和檢核。因此教育部和縣市教育局處要檢核辦理多年學校的實施情形，請表現優異的學校分享其精進策略和典範策略，並給予獎勵，表現不理想的學校要介入輔導，協助其發展出有效的進階策略或典範策略。

（三）強化教師專業成長機制的進階策略和典範策略，尤其是學校教學輔導教師計畫的配套措施

本研究發現學校要有效落實教學輔導教師計畫，除了學校本身人力、文化等原因之外，尚需要相關辦法協助學校推動，包括減少授課鐘點經費要配合學年制、實習教師輔導制度應與教學輔導教師制度整合，強化學校輔導人力的運用。

（四）教育部和縣市政府應協助學校診斷教師專業發展評鑑計畫的推動策略，並提供學校改善的資源和壓力

本研究發現辦理教師專業發展評鑑多年的學校大多只會使用基礎策略，顯示學校無法有效掌握擴大辦理或長期深化辦理的推動執行策略及專業成長機制。因此教育部和縣市政府應協助學校自我發展階段，提供典範參考案例，提供改善所需的資源，並將改善成果評估，

列為學校校務重點之一。

（五）未來研究之建議

本研究已發現學校推動教師專業發展評鑑的三種策略，但就參與情形、推動執行和專業成長機制三方面的基礎策略、進階策略和典範策略，彼此的相互關係值得加以探討，例如學校如何將人才培育、分享機制和激勵方式加以結合，才能發揮預期效果。另外，也應針對三種策略作一整體性的評估，以確認三種策略的成效，或以個案研究方式分析三種策略的實施及其成效之相關。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2007）。臺北市教學輔導教師制度實施成效與問題的三年縱貫研究。*臺北市立教育大學學報*，38（2），1-32。〔Ting, Y. K., Chang, D. R. (2007). A three-year longitudinal study of mentor teacher program about the effects and problems for primary and secondary schools in Taipei. *Journal of Taipei Municipal University of Education*, 38(2), 1-32〕
- 丁一顧、張德銳、高紅瑛（2007）。臺北市中等學校教學輔導教師制度實施成效與困難之研究。*國民教育研究學報*，18，115-144。〔Ting, Y. K., Chang, D. R., Kao, H. Y. (2007). Research of effect and difficulty of mentor teacher program for junior and senior high schools in Taipei. *Journal of Research on Elementary and Secondary Education*, 18, 115-144.〕
- 王旻昱（2011）。「教師專業發展評鑑」人才培育方案之研究——以高中職教學輔導教師為例（未出版之碩士論文）。國立高雄餐旅大學餐旅研究所，高雄市。〔Wang, M. U. (2011). A study of “Teacher Evaluation for Professional Development” person development programs: A case of mentor teacher for senior high schools and vocational high schools (Unpublished master’s thesis). Graduate Institute of Hospitality Education, National Kaohsiung

University of Hospitality and Tourism, Kaohsiung.]

王瑞璦（2013）。教師組織在教師發展的行動——以「教師專業發展評鑑」結合「教師學習社群」為例。載於臺灣教育評論學會（主編），**教師評鑑**（頁 157-164）。臺北：五南。[Wang, R. S. (2013). Action of teacher organization for teacher development: Take teacher evaluation for professional development and teacher professional learning community as an example. In Taiwan Education Comment Association (Ed.), *Teacher evaluation*, 157-164. Taipei: Wu-Nan.]

江佳勳、許琬甄（2013）。國小教師專業發展評鑑中校長角色與觀點。**教育學刊**，**41**，195-230。[Jiang, G. S., & Shuie, W. J. (2013). Elementary school principals' roles and perspectives on teacher evaluation for professional development. *Journal of Education*, *41*, 195-230.]

吳和堂、王仁勇（2013）。國中教師的專業發展評鑑態度與專業成長關係之研究：平均數結構的分析。**高雄師大學報**，**35**，1-21。[Wu, H. T., & Wang, Z. U. (2013). The relationship between attitude of teacher evaluation and professional growth in junior high schools: Mean structure analysis. *Kaohsiung Normal University Journal Education*, *35*, 1-21.]

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, C. H., & Wu, C. H. (2011). A case study on teacher professional development evaluation improving school curriculum reform. *Journal of Middle Education*, *62*(2), 36-59.]

洪詠善（2011）。教專評鑑敘說探究中「意義」觀看的問題回應。**應用心理研究**，**51**，212-215。[Hong, U. S. (2011). Questions regarding the “Meaning” of the narrative inquiry to teacher evaluation for professional development. *Research in Applied Psychology*, *51*, 212-215.]

許籐繼、張德銳、張新仁、謝寶梅、丁一顧、黃嘉莉、張民杰（2010）。中小學教學輔導教師制度規劃與推動策略之研究。基隆市：

國立海洋大學。〔Shuei, T. G., Chang, D., Chang, S.L., Ting, Y. K., Huang, J. L., & Chang, M. J. (2010). *A study on the scheme and implemental strategies of mentor in elementary schools and high schools*. Keelung: National Taiwan Ocean University.〕

教育部 (2011a)。中小學教師專業發展評鑑人員初階研習、進階研習、教學輔導教師研習與認證作業規定。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=4〔Ministry of Education (2011a). *The regulations of training and license of basic evaluator, advanced evaluator and mentor*. Retrieved from http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=4〕

教育部 (2011b)。「中小學教師專業發展評鑑推動工作小組」第26次會議紀錄。臺北市：教育部。〔Ministry of Education (2011b). *The 26th meeting minutes of promotion group of teacher evaluation for professional development*. Taipei: Ministry of Education Taiwan.〕

教育部 (2012)。**101**年教師專業發展評鑑國際工作坊研習手冊。臺北市：教育部。〔Ministry of Education (2012). *Handbook of 2012 international workshop on teachers' evaluation for professional development*. Taipei: Ministry of Education Taiwan.〕

教育部 (2013)。**高級中等以下學校教師評鑑制度規劃報告**。臺北市：教育部。〔Ministry of Education (2013). *A report of teacher evaluation plan for teachers in elementary school and high school*. Taipei: Ministry of Education Taiwan.〕

教育部 (2014)。**103**年教師專業發展評鑑國際工作坊研習手冊。臺北市：教育部。〔Ministry of Education (2014). *Handbook of 2014 international workshop on teachers' evaluation for professional development*. Taipei: Ministry of Education Taiwan.〕

教育統計資料網 (2014)。**各級學校專任教師數、各級學校專任教師數**。取自 <https://stats.moe.gov.tw/qframe.aspx?qno=MQAzAA2>〔Educational Statistics Net (2014). *Schools and teachers statistics*. Retrieved from <https://stats.moe.gov.tw/qframe.aspx?qno=MQAzAA2>〕

- 教師專業發展評鑑網（2014a）。**參與教師數**。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/01_02list.php?year=1&cou=&grade= [Teacher Evaluation for Professional Development Net (2014a). *Teachers Statistics*. Retrieved from http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/01_02list.php?year=11&cou=&grade=]
- 教師專業發展評鑑網（2014b）。**各學年度學校類別參與學校數**。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php 2014.2.03 [Teacher Evaluation for Professional Development Net (2014b). *Schools Statistics*. Retrieved from http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php 2014. 2.03]
- 教師專業發展評鑑網（2014c）。**國中小各學年度申辦組別統計簡表**。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=34&id=94 [Teacher Evaluation for Professional Development Net (2014c). *School Projects Statistics*. Retrieved http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=34&id=94]
- 張明杰（2010）。臺北市教學輔導教師方案的功能—代理教師觀點。**新竹教育大學教育學報**，27（1），33-60。[Chang, M. C. (2010). The function of Taipei City's mentor teacher program from substitute teachers' viewpoint. *Educational Journal of NHCUE*, 27(1), 33-60.]
- 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），37-58。[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), 37-58]
- 張新仁、邱上真、王瓊珠（2008）。中小學教師評鑑標準之理論與研究基礎。載於潘慧玲（主編），**教師評鑑理論與實務**（頁19-52）。臺北：國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。[Chang, S. J., Cho, S. G., & Wang, C. G. (2008). Theory and research of teacher evaluation standards. In H. L. Pan (Ed.), *Teacher evaluation: Theory and practice*, 19-52. Taipei: NTNU.]

- 張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠（2011）。臺灣教師專業學習社群的啟動。**教育研究月刊**，**201**，5-27。〔S. J. Chang, Feng, L.Y., Pan, D. L., & Wang, C. G. (2011). Initiation of teacher professional learning community in Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, 201, 5-27〕
- 張德銳（2013）。宏觀我國中小學教師評鑑的推動。載於臺灣教育評論學會（主編），**教師評鑑**（頁129-136）。臺北：五南。〔Chang, D. (2013). A view of promotion of teacher evaluation for professional development. In Taiwan Education Comment Association (Ed.), *Teacher evaluation*, 129-136. Taipei: Wu-Nan.〕
- 張德銳、李俊達、周麗華（2010）。國中實施形成性教師評鑑歷程與影響因素之個案研究。**教育實踐與研究**，**23**（2），265-290。〔Chang, D., Lee, C. D., Cho, L. H. (2010). A case study on formative teacher evaluation process and its impacts and influencing factors in a junior high school. *Journal of Educational Practice and Research*, 23(2), 265-290.〕
- 馮莉雅（2007）。教師專業發展評鑑系統試驗研究：以高雄市為例。**國民教育學報**，**4**（2），241-277。〔Feng L.Y. (2007). A pilot study of teacher developmental evaluation system: An example of Kaohsiung City. *Journal of Research on Elementary Education*, 4(2), 241-277.〕
- 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），85-110。〔Feng, L.Y. (2010). Implementation of teacher evaluation for professional development: Kaohsiung City primary schools cases. *Journal of Education Studies*, 44(2), 85-110.〕
- 馮莉雅（2011）。教師專業發展評鑑進階人才培育方案之探討：以高高屏區域中心為例。**國民教育學報**，**8**，137-161。〔Feng L.Y. (2011). A study of the effects of the training courses of advanced evaluators in teacher evaluation for professional development: Kaoshiung City, Kaoshiung county, and Pingtung county cases.

Journal of Research on Elementary Education, 8, 137-161.]

馮莉雅（2013）。從教師專業發展評鑑探究國中教師專業學習社群之成效：以高雄市為例。**師資培育與教師專業發展期刊**，6（2），65-90。[Feng, L.Y. (2013). A study of the development of teacher professional learning communities from the perception of teacher evaluation for professional development-take Kaohsiung City junior high schools as examples. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 6(2), 65-90.]

馮莉雅、張新仁、林雅芳（2007）。我國教師專業發展評鑑人才培訓成效與相關因素之研究——以高雄市為例。載於中華民國師範教育學會（主編），**教師評鑑與專業成長**，61-92。臺北市：心理。[Feng, L.Y., Chang, S. J., & Lin, Y. F. (2007). A study of teacher evaluator's training: A case of Kaohsiung City. In National Teacher Education Association (Ed.), *Teacher evaluation and professional development*, 61-92. Taipei: Psychology.]

馮莉雅、曾憲政（2012）。中小學教師專業發展評鑑推動成果訪視**成果報告計畫**。高雄市：國立高雄餐旅大學。[Feng, L.Y., & Tseng, H. C. (2012). *A report of promotion of teacher evaluation for professional development*. National Kaohsiung University of Hospitality and Tourism, Kaohsiung.]

馮莉雅、蘇雅慧、楊昭景、徐昌慧（2011）。從政治學觀點評析中小學教師專業發展評鑑。**國民教育學報**，8，163-182。[Feng, L.Y., Su, Y. H., Yang, C. C., Hsu C. H. (2011). A study on the development of teacher evaluation for professional development in Taiwan: The View of Politics. *Journal of Research on Elementary Education*, 8, 163-182.]

馮莉雅、蘇雅慧（2014）。高中職家長參與校務會議運作之分析。**臺灣教育評論月刊**，3（4），57-64。[Feng, L.Y., & Su, Y. H. (2014). Parent participation in the school council in general high schools and vocational high schools *Taiwan Education Review Monthly*, 3(4), 57-64.]

- 陳永岑（2011）。**高雄市國民小學教學輔導教師制度實施成效與實施困難之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學教育視導與評鑑碩士學位學程，屏東縣。〔Chan, U. C. (2011). *A study of effects and obstacles of the mentor program in elementary schools in Kaohsiung City* (Unpublished master thesis). Master degree program of teaching supervision and evaluation, National Pingtung Normal University, Pingtung.〕
- 潘文福（2012）。一個學校本位教師專業發展評鑑規準選擇的發展案例。**師資培育與教師專業發展期刊**，5（1），75-98。〔Pan, W. F. (2012). Case study on choice of school-based teacher evaluation criteria for professional development. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 5(1), 75-98.〕
- 鄭淑惠（2011）。教師專業發展評鑑之個案研究：促進組織學習之觀點。**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.〕
- 鄭淑惠、潘慧玲（2013）。全國試辦性方案之過程與成果評鑑：以中小學教師專業發展評鑑為例。**中等教育**，64（2），78-97。〔Cheng, S. H., & Pan, H. L. (2013). Process and outcome evaluation on a national pilot program: A case of secondary school teacher evaluation for professional development. *Journal of Middle Education*, 64(2), 78-97.〕
- 賴光真（2013）。教師專業發展評鑑進階認證指標之具體指南。**中等教育**，64（4），161-170。〔Lai, G. J. (2013). Performance guide to advanced certification indicators for teacher professional development evaluation. *Journal of Middle Education*, 64(4), 161-170.〕
- 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, S. P. (2009). Teacher evaluation for professional development: Current practices, obstacles and possible solutions. *Journal of Education Resource and Research*, 89,

71-88]

- 范慶鐘 (2008)。一所參與教師專業發展評鑑試辦計畫學校的微觀政治分析。 *教育科學期刊* , 7(2) , 45-67 。 [Fan, C. C. (2008). An experimental scheme of teacher appraisal for professional development: A micro-political analysis. *The Journal of Educational Science*, 7(2),45-67]
- Calabrese, R., Sherwood, K., Fast, J., & Womack, C. (2004). Teachers' and principals' perceptions of the summative evaluation conference: an examination of Model I theories-in-use. *The International Journal of Educational Management*, 18(2/3), 109-117.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., & Robinson, W. (2004). Effective teaching and values: Some implications for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 30(4), 451-460.
- Feng, L.Y., Su, Y. H., Hsu, C. H., & Yang, C. C. (2013). How the teacher e-evaluation system enhances the professional development of K-12 teachers: The case of Taiwan. *Procardia-Social and Behavioral Sciences*, 106(10), 1357-1367.
- Goldstein, J. (2007). Easy to dance to: Solving the problems of teacher evaluation with peer assistance and review. *American Journal of Education*, 113, 475-508.
- Ovando, M. N. (2001). Teachers' perceptions of a learner-centered teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(3), 213-231.
- Kassabian, N. (2009, December). The professional growth cycle in Malden public schools: the standards. Paper present at *International Conference on Teacher Evaluation with Professional Growth Cycle*, Kaohsiung, Taiwan.
- Kersten, T. A., & Israel, M. S. (2005). Teacher evaluation: principals' insights and suggestions for improvement. *Planning and Changing*, 36(1/2), 47-67.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning*

communities: voices from research and practice. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Villani, S. (2002). *Mentoring programs for new teachers: Models of induction and support*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

教師專業發展評鑑方案成效評估之研究

張素貞 * 李俊湖 **

摘 要

教師專業發展確能提升教學效果，然而，教師專業發展成效，需要經過評估歷程來檢視確認，評估結果能改善及提升專業發展的品質。評估不僅在滿意度調查，更需關注學習者知識、技能與行為的改變，並反映至學生學習的成效上，則專業發展之成效才能真正展現。本研究係針對教師專業發展成效評估之內涵及作法加以探究，以「教師專業發展評鑑方案」為焦點，透過文獻分析及焦點團體訪談進行資料蒐集並分析。主要之研究目的有四：第一、探討國內外評估教師專業發展成效之常見作法；第二、了解國內外評估教師專業發展成效之相關研究；第三、分析國內辦理教師專業發展成效評估之作法與意見；第四、探討評估教師專業發展成效實踐之挑戰與因應；綜合初步研究結果，提出評估教師專業發展成效之作法及建議。整體獲致之結論，分別為：一、將評估視為歷程或關注評估層面；二、專業發展能提升專業知識，有助於教學實踐，確實能影響學生學習；三、教專推動成效，主要在於檢視教學問題及增進同儕分享，評估概念及作法較不明確；四、評估成效尚待改進。根據結論提出五點建議供未來評估之參考。

關鍵詞：教師專業發展評鑑、專業發展、成效評估

* 張素貞，國立臺灣師範大學師資培育與輔導處副教授

** 李俊湖，前國家教育研究院教育人力發展中心主任

電子信箱：hn12735832@gmail.com；F20012001@gmail.com

來稿日期：2014年2月28日；修訂日期：2014年4月28日；採用日期：

2014年6月16日

An Assessment of the Effect of Teacher Evaluation for Professional Development

Su-Chen Chang* Jun-Fun Lee**

Abstract

Professional development of teachers is the main factor behind teaching effectiveness. However, professional development course itself needs to be evaluated to see whether it works. The purpose of assessment aims rather at improving the learner's knowledge, skills and behaviors, and at producing the good effect of students' learning. This study is exploring the connotation between evaluation and the effect of professional development, and evaluation practices. It also provides an effective teacher professional development program as reference. Our analysis is focused on the teacher evaluation for professional development. Document analysis and focus group interviews for collecting information are taken for this purpose. Our research consists of: 1) an exploration of domestic and international research methods which are used to assess the effectiveness of teacher professional development; 2) an understanding of relevant researches on the evaluation of the effects of teacher professional development; 3) an analysis of the effects of local teacher's professional development and assessment practices ; 4) an exploration of new evaluation in order to cope with the challenges of assessing teachers' professional development's effectiveness. It then proceeds with a synthesis of the primary effectiveness of planning strategy from which recommendations are given as follows: 1) Assessment is the process of observing and measuring learning, as seen in Guskey' 5 levels, which can improve professional development

program. 2) An enhancement of advanced knowledge by professional development activities would be an aid to classroom practice, that impacts student's learning effectiveness. 3) Professional development evaluation would promote peer sharing, and would help in discovering the teaching problems. 4) In order to evaluate the impact of professional development more effectively, more support and training are required. Drawn from these conclusions, five suggestions are given for consideration.

Keywords: Teacher Evaluation for Professional Development (TEPD), professional development, effectiveness evaluation

* Su-Chen Chang, Associate Professor, Office of Teacher Education and Careers Service, National Taiwan Normal University

** Jun-Fun Lee, Former director, Center Education Leadership and Professional Development, Institute of National Academy for Educational Research

E-mail: hn12735832@gmail.com; F20012001@gmail.com

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

壹、研究源起與目的

教師是專業人員，持續在職進修已成為專業之基本要求，當然教學知能就必須與時俱進，不斷發展與成長，顯然教師應持續學習新知識與技能，持續發展專業，提高教學品質，提升學生學習成效，就是教師之職責。因此，在課程發展及學校改革之際，規劃相關進修課程，鼓勵教師參與學習，期待能創新教學，進而影響學生學習之作法已被普遍接受。換言之，協助教師專業發展是提升教師教學能力之關鍵途徑。

我國自 95 學年度起試辦教師專業發展評鑑¹方案，協助學校建構自評與同儕評鑑機制，依據評鑑結果，提供教師改進教學之依據（張素貞，2010）。本方案已推動多年，在參與學校及人數上也有成長，許多學者（丁一顧，2013；秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑，2013；馮莉雅，2010；潘慧玲、陳文彥，2011；潘慧玲、高嘉卿，2012；鄭淑惠、潘慧玲，2013）曾進行整體性的評估，以了解成效。Kirkpatrick 和 Kirkpatrick（2006）認為對於方案實施評估的理由有三點：首先，可以告訴我們如何改進未來方案；其次，可確定計畫要持續推動或是暫停；最後，則是彰顯訓練機構存在之價值及預算的效益。評估也可以幫助個人及組織滿足下列目標，如協助組織成員做明智的決策、關注目標達成程度及尚未達標之內容等，若未達成預期目標，評估也有助於大眾理解原因，從中學得經驗謀求改進，進而提高個人及組織之成效，因此評估不僅重要，而且必要（Hannum & Martineau, 2008）。

如果未進行專業發展評估，就缺乏確實證據用以調整改進，也可能造成投入許多資源，卻見不到具體績效，因而，決策者常在經費窘迫之際，優先減少訓練費用。誠如 Haslam（2010）所言：「儘管依賴專業學習來改進學生學習，是目前相當普遍的作法，但有助於專業實務及學生學習的專業發展評估之具體資訊卻很少看到。換言之，

¹ 本研究將教師專業發展評鑑定位為教師專業發展方案

並無足夠專業發展成效的資料，以說服決策者提供更多資源持續支持教師發展」。此外，若無審慎規劃評估歷程，則可能投入許多人力、時間、資源及經費，不但未蒙其利反受其害。尤其教師專業發展評估涉及學校、教師與學生等方面，評估過程耗時且需要經費支持，更需要審慎。況且目前評估專業發展成效作法，對於參與研習之後，能持續影響教學進而擴及學生學習成效者並不多（Harris, Day, Goodall, Lindsay, & Muijs, 2008）。

的確，目前專業發展活動，雖然都經過評估，不過真正能獲得課堂教學上具體有效證據支持者並不多，Goodall、Day、Lindsay、Muijs 與 Harris（2005）就指出：傳統專業發展作法，多由外來教學者，以課程主導或傳遞（transmission）方式來協助教師學習新知能，大多缺乏適當評估來了解在課堂教學上是否產生效果。Bubb 與 Earley（2007）也認為：普遍評估專業發展成效之作法，大多在方案最後階段，不但容易忽略也很困難，常被邊緣化，視為可有可無，而著重在教學行為及學生學習之評鑑則更少。Kutner、Sherman、Tibbetts 和 Condelli（1997）也說：目前對於專業發展的影響成效之了解，大多以幸福指數亦即教學後滿意度調查為主要評估指標，其作法對於專業發展之成效幫助不大。Edmonds 與 Lee（2001）在英國研究也有相同看法：大多數評估多是教師填寫回饋意見表方式，內容包括課程符合目標程度、授課方式及可能對教學影響等問題，但是追蹤輔導、對教學與學習的影響及長期影響的監測則甚少採用，因而無法提供明確支持之證據。

總之，持續專業發展確能提升教學效果，然而，教師專業發展是否具有成效，需要經過評估歷程來檢視確認，雖然專業發展品質上確實不易證明在教學實務上有顯著效果（Harris & Busher, 2000），但是評估確是重要，也是改善及提升計畫的必要過程，必須加以關注。若能評估學習者知識、技能與行為的改變，並反映至學生學習的成效上，則專業發展之成效才能真正展現。本研究選擇「教育部教師專業發展評鑑方案」為評估探討的焦點，此方案雖以「評鑑」為名，但實質目的則是促進教師專業發展。本研究探討「教師專業發展評鑑方案」（以下簡稱教專）之成效評估的內涵及作法，以提供評估改進之

參考，據此，本研究目的有四：第一、探討評估²教師專業發展成效之常見作法；第二、了解評估教師專業發展成效之相關研究；第三、分析國內辦理教專成效評估之作法與意見；第四、探討評估教師專業發展成效實踐之挑戰與因應；綜合初步研究結果，提出教專成效評估之作法及建議。

貳、文獻探討

一、評估教師專業發展成效之常見作法

評估有許多模式，Coldwell 與 Simkins（2010）認為面對複雜與不斷發展的領域，依據重點及學理區分評估類別，能有助於了解評估人員、過程及內容三項重要的內在關聯。有關評估專業發展成效探討大致可區分為兩類：有些學者視評估為歷程，把評估分為計畫、實施及提出報告等階段，在每階段提出評估重點與原則，以期能達到有效評估之目的（Basarab & Root, 1992; Guerra-López, 2007; Hannum & Martineau, 2008; Horton, Alexaki, Bennett-Lartey, et al., 2003; Knox, 2002）；另有部分學者則將探討重點置於評估影響層面（level），具體明確說明每個層面目的與運用的工具（Guskey, 2000, 2002; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Shaha, Lewis, O'Donnell & Brown, 2004）。雖然評估歷程兼顧後者，但經 Kirkpatrick 及 Guskey 的深入研究，有關影響層面的探討及發展，確實能協助專業發展成效的評估，因而在研究上逐漸受到重視，以下分別說明之：

（一）評估專業發展歷程

1. 確定評估目的與準備

評估首先必須考慮利害關係人及期望、設定目標、了解資源，然後決定評估指標及熟悉蒐集資料的工具，工具必須配合評估目的選取，以獲取合適資料。評估設計則可考量多元觀點與方法、以觀察長

² 本文用評估，以區隔教師專業發展評鑑之「評鑑」。

期改變事項、採對照或比較組進行。

2. 評估實施

實施階段必須蒐集相關證據，以了解符合目標程度，並作為後續修正與調整的參考，在本階段可以運用觀察、訪談、問卷調查、測驗等工具蒐集資料。資料經過質與量的分析，從中發現關聯，進而詮釋歸納結論，再提出行動建議。

3. 評估結果與運用

在本階段必須依據閱聽對象，準備報告資料，提出報告後，可再了解報告利用後的改變情形。

(二) 評估影響層面

了解計畫是否達成目標，是評估重要的目的。Shaha、Lewis、O'Donnell 與 Brown 等人（2004）提出影響內容與層面兩軸評估目標（圖 1），影響內容包括學習、態度及資源。學習的影響包括知識與技能是評估方案中重要的層面；態度的影響涉及情意面，雖重要但常被忽視，而積極正面態度則有助於方案推動與落實；資源除經費外仍需關注時間及失去的生產力。

圖 1 兩軸方案評估：影響層面及影響內容

影響層面	影響內容		
	學習	態度	資源
教師			
學生			

資料來源：Shaha, S.H., Lewis, V. K., O'Donnell, T. J., & Brown, D. H. (2004). Evaluating professional development: An approach in verifying program impact on teachers and students. *Journal of Research in Professional Learning*, 1(1), 1.

縱軸影響層面包括教師與學生，專業發展先影響教師，故評估教師是最基本的。其次，教師對學生具有積極的影響力，而專業發展的價值也應衡量對學生的影響，能改善學生學習成果和態度者是最佳的

方案。藉由兩軸區分，可詳細評估教師與學生之學習、態度與資源等六細格內涵。

Kirkpatrick 是最早提出成效評估架構之學者，該架構於 1959 年首次刊登於 *Journal of the American Society of Training Directors* 上，他運用四層面的架構來評估培訓成效，本模式幾經改編和發展，目前仍然是大多數工商界評估培訓方案的基本模式（Bubb & Earley, 2007），架構前前三個層面包括參與者反應、學習及改變的行為。第四個層面轉移到關心組織利益或業務成果。其假設認為：培訓和發展的結果，不僅是工作能力之增長，且基於組織的需要，這種效果是可被評估的。另一學者 Gusky 則使用 Kirkpatrick 的原始定義，進一步擴展模式及問卷和相關表件成為五層面，並運用於教師專業發展上，茲說明五層面內容及作法（Guskey, 2000）。

1. 參與者反應

評估參與者反應是最常見也是最容易的評估方式，反應意見調查通常在研習訓練結束後進行，其目的在了解參與者在活動後的喜好程度。參與者對於研習活動的積極態度，不但顯示活動辦理成功，也是後續的方案持續推動的重要基礎（Kirkpatrick, 1998）。本層面評估的重點包括研習內容、過程及環境等變項，如研習課程主題、活動方式、及場地、設備等均可列為評估項目。評估方式可以使用李克特（Likert）四點或五點量表、開放式問卷、訪談、焦點團體或學習日誌等方式，雖然本層面評估只獲得部分資訊，但是卻成為後續更高層面的基礎，評估後可作為改善課程設計與下次規劃辦理的參考。

2. 參與者學習

學習者能了解學習內容，達到學習目標，是評估專業發展有效的具體指標。學習目標包括認知、技能及情意，各有其適用的工具，可以依據學習目標選用，如問卷調查、訪談、學習與反思日誌等工具。實施過程宜考慮以前後測或對照組方式審慎運用，以增進評估的證據力。評估本層面後，可進一步了解學習問題，調整活動進行方式與流程，以提升專業發展的成效。

3. 組織支持

教師專業發展需要組織支持，否則在改變的歷程中會受到阻礙，

導致教師熱忱與努力受到挫折。雖然許多政策及組織因素會影響專業發展，但最直接應該是地方政府及學校。學校的價值、信念與文化及其政策、資源、領導、合作及支持等內容都影響教師，若學校具有積極改變且支持教師發展的文化，則將更能有效促進教師專業發展。一般可採用直接觀察、文件檔案、訪談、問卷、反思及教學日誌等方式了解組織支持程度，獲得之資料將可作為組織改進之依據。

4. 參與者行爲

教師在教學中運用新技能，是彰顯專業發展成效的重要關鍵，否則學生學習之成效，要歸之於專業發展，必然禁不起考驗。由於教師必須反思學習新知識及運用於教學，因此，必須給予教師適當時間實踐，其方式可以採用直接至教室觀察、訪談教師、學生或行政人員、問卷、焦點團體或反思日誌及教師教學檔案等，評估結果可作為總結及形成性運用。

5. 學生學習結果

學生學習結果固然是專業發展的最終目標，不過要獲得明確結論並不容易，因為學生學習受到諸多複雜因素影響，要直接連結至專業發展也要審慎。不過，關注學生學習讓專業發展有明確目標，可做為評估重要參照，也拓展了專業發展影響因素的理解，進而能採用整體系統的方式評估。評估學生學習結果包括認知、技能及情意三部分，方式如標準化測驗、教師課堂測驗、作業、學習檔案、問卷、訪談、觀察及學校各項紀錄等。在本層面蒐集資料應以多元方式進行，並針對結果加以比對，以整體全面了解。

二、評估教師專業發展成效之相關研究

近十年來對於評估教師專業發展相關研究逐漸增多，丁一顧（2013）曾蒐集國內有關「教師專業發展評鑑」相關之實徵研究發現共計有 235 篇，其中，屬學位論文計 203 篇，期刊論文則有 32 篇；國外除持續檢視方案實施成效外，採 Guskey 五層面來了解成效者也不少，茲說明如下：

CCSSO（*Council of Chief State School Officers*）檢視美國 2004 年至 2007 年，在 14 州 25 篇數學和科學領域之教師專業發展評估研究

發現：

1. 其中 7 篇研究顯示教師發展對學生學習成效確實有影響，10 篇增加教師專業知識，4 篇顯示有助於教學實踐。

2. 強調學科內容知識、培訓與後續追蹤確實對教師專業具有顯著性提升，在專業發展時間則需超過 50 小時。

3. 利用學生評量分數和追蹤變化情形可提供學校為本位的專業發展做為參照。

其次，在 Harris、Day、Goodall、Lindsay 與 Muijs（2008）調查中發現：對於在職進修日（INSET days）、輔導教師（mentoring / critical friendships）、非正式網絡同儕（Informal networking with colleagues）及系列性工作坊（Series of workshops）等方式，約有 50% 認為高度有效。訪談教師發現專業討論與觀察比較有效，能直接滿足教師個人及學校教學需求。他們又依據 Guskey 的層面調查發現，有超過 60% 教師認為大多能評估所有層面，其中參與者的滿意度是最常評估，超過 84% 教師聲稱通常會辦理，其次，才是提高參與者的知識和技能；至於組織改變及參與者的行為是最少評估項目，只有不到 30% 教師稱通常會是被評估。

Lowden（2006）則將專業發展區分為有效程度高低兩組進行研究發現：有效程度最高與較低組的專業發展活動中，依 Guskey 五層面的統計結果顯示具有顯著性差異；若教師參與有效的專業發展活動，則越有可能改變態度與價值；相反地，參與有效程度越低的專業發展活動，越不可能影響學生的學習。

專業發展常涉及教學改變，實施新教學易受到教師抗拒，專業發展能否影響教師信念，降低推動阻力，便受到關注。McGee、Wang 及 Polly（2013）以數學教育社群採用改革或標準為本位的教學法研究發現：教師總計參加 84 小時專業發展活動，其中 60 小時的暑期學院及後續四次各 6 小時追蹤輔導，研習於 2009 年夏天辦理五天，後續追蹤輔導在 9 月、11 月、次年 2 月及 4 月辦理。教師參加了一年之計畫後，他們降低抗拒，逐漸認同新教學法，教學上顯得更有信心，能力也增強許多。

一般認為短期研習不易有效影響課堂教學，但是 Lydon 與 King

（2009）在地球科學專業發展活動後評估認為：在短期研習後提供追蹤輔導，所有的學校教師均表示能改變教學實務及增加知識和理解。顯然地，短期且能追蹤輔導之專業發展歷程，對參與者有實際影響。

不過，教師改變與發展需要時間，Tait-McCutcheon 與 Sherley（2006）對 New Zealand 算數發展計畫（Numeracy Development Project, 簡稱 NDP）教師進行研究，第一年參加專業發展教師 66 人，教師參加工作坊八次，之後依據 Guskey 五層次的自我評估問卷發現：在第七次工作坊後 100% 同意或非常同意專業發展是愉快、有關聯和意義（1 層次）；到第五次工作坊後有 28% 的人認為能擴展或完全理解新知識（2 層次），至第八次工作坊後提高至 78%，同時有 98% 的教師認為學校會支持專業發展的改變。他們初次檢視第 4 層次參與者使用新知識和技能層面，在第七次工作坊後只有 13% 教師能成功，55% 能大部分整合，30% 的正發展中和 1% 剛開始整合至教學中；直至第八次工作坊時才發生了明顯改變，有 35% 感受到能成功，52% 能大部分整合，12% 教學進行中能融入新的知識。

國內有關教師專業發展評估研究，主要集中在教師專業發展評鑑試辦方案，本案研究已逐漸增多，然評估教專成效者仍不多，相關發現如下：

潘慧玲及高嘉卿（2012）研究：在五點量表中，方案成效整體知覺達 3.53，其中「有助於教師進行教學反思及了解教學得失達高標程度。至於「有助於教師增加合作能力」、「有助於教師增進評鑑知能」和「有助於教師改變教學知識」題項，則達中高標程度。

參與教專的教師在過程、結果及整體成效上的認同情形，整體認同程度高（3.48-4.10）；過程成效的認同度高於成果成效（秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑，2013）。楊慶麟、林合懋與張淑慧（2012）以問卷調查法，公立國民小學教師為研究母群，分層隨機抽取 200 所學校 1,500 位作為研究樣本，參加者在創新教學項目明顯高於未參與者。

鄭淑惠與潘慧玲（2013）以問卷調查 95、96 學年度參與試辦教師專業發展評鑑之全國高中職（含特殊學校）、國民中小學教師及行政人員（校長、承辦主任）評鑑認知與教學精進情形發現：評鑑認知

的平均數介於 2.99 與 3.06，教學精進則介於 3.00 與 3.20，顯示教師認同方案成果。另外在教學精進的平均數高於評鑑認知，顯然教師參與教專評鑑，較易感受到對自己教學的效益。

馮莉雅（2010）利用文件分析、問卷調查和訪談三種方法，分析高雄市連續三年辦理教專學校的評鑑運作方式與成效，就發現教師對教專模式持肯定的態度。

總之，評估教師專業發展成效，能了解方式及作法之有效程度，更可作為後續調整的參考，Guskey 五層次評估對於成效評估具有重要啟示，尤其評估教學是否使用新知能，確實能具體影響學生發展，這意味著教師能應用教學技能於課堂中，才能積極影響學生學習成效（Lowden, 2006），這些觀點對規劃者而言具有相當重要參考價值。

三、評估教師專業發展成效實踐之挑戰與因應

評估專業發展成效雖已有不少進展，但仍面臨許多挑戰，Coldwell 與 Simkins（2010）就曾指出：「評估教師專業發展之長期目標是將評估理論化及歸納實際評估作法」，目前雖然有許多文獻探討相關議題而且也有了不同程度的解決，但理論化部分相對困難，因為常是隱含、非十分明確且影響評估度不高，以下歸納學者觀點如下（丁一顧，2013；Bubb & Earley, 2007；Guskey, 2000；Harris, et al, 2008）：

（一）忽視評估重要

評估常是專業發展方案的一小部分，且多以調查研習課程及時數為主，未能準確蒐集適當資訊，提供有用的評估。其次，評估多是總結活動之結果或只蒐集相關資料，未能善加利用，以致無法達成評估之目的。

（二）影響因素多且複雜

專業發展涉及許多因素，自個人、環境及方案本身等都可能影響成效，許多因素多無法控制，甚至不易察覺，因而不易進行評估。

（三）評估能力不足

具備評估能力才能有效評估，但不易達成。其次，專業發展的定義會影響評估，教師專業發展的形式廣義且多元，在方式上也極具差

異性，對於不同定義在評估上有其困難。

（四）未掌握評估重點

通常由參與者填答滿意度調查問卷來了解研習成效，未關注其他層面問題，如知識技能學習、專業發展後實務改變及學生學習之成效，因而無法取得有價值的資訊。

（五）評估做法不當

專業發展常是短暫一次性的活動，必須在研習後立即進行評估。然而專業發展活動需要時間消化反思與實踐，有意義的改變多是長期性的，不易進行評估。其次，目前以「教師變項」進行變項關係研究數量較多；各相關實徵研究以問卷調查法居多，其次則為訪談法，但卻未採較科學的（準）實驗研究法。

基於成效評估實踐的挑戰，學者們也提出如下的因應策略：

（一）關注教師實踐及學生學習層次

Jennifer 等人（2013）認為專業發展要應用於教學，必須在教學實踐及學生學習層面，提供教師更多真實性經驗，並加入支持及後續追蹤輔導計畫，讓教師在精進教學的過程中，產生有意義的經驗，並成為自我評估者。丁一顧（2013）也認為，如深入探究教學的意涵，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，未來教專實徵研究之遂行，似可以「學生變項」為主，藉以完整與充分了解教學之效果。

（二）多做溝通提供支持

教師專業發展應用於教學，還必須關心教師，支持教師，對於教師所關切的問題也要及時協助，如透過部落格、電子郵件或線上討論等方式提出問題，並分享個人經驗或回饋（Jennifer et al, 2013）。Lowden（2006）也主張多做溝通目標愈清楚，提供更多支持，才能確保課堂有效實施。Davis、Preston 與 Sahin（2009）則認為：如果組織支持，較易改變教學實務。

（三）採用實徵研究交叉檢證

丁一顧（2013）指出，為達有效理解實施效果，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、研究方法

本研究主要透過文獻探討了解相關研究發現，並以焦點團體訪談法來深入挖掘本主題之不同的意見，以得到多元的觀點，也藉由團體互動來產生新的想法或產生診斷性的資訊來蒐集資料，以探討教師專業發展成效評估之內涵及作法，提供專業發展評估改進之參考。焦點團體訪談於 2014 年 2 月 19 日下午及 22 日中午各辦一場，研究者即主持人，具主持焦點團體訪談之經驗。訪談先由主持人介紹主題及相關倫理的考量，過程中適時引導整個討論進行，並鼓勵受訪者參與討論。爲了維持良好的互動及選擇適合之參與者，共計邀請學校校長、主任、組長及教師等共九位，他們都正在辦理或參與教專計畫，參與期間 3-6 年；其中有四位經常至其他學校輔導，非常了解學校辦理教專之成效評估做法，因而能提供深入具體建議。焦點團體訪談之問題形成，透過研究小組內部研議，並經由有實務經驗的校長審查，研究小組再進行修正以提高效度，訪談問題如下：

一、請談一談目前在國內，對於教師專業發展成效評估所看到的情形？

二、請就教育部推動之教師專業發展評鑑計畫的「專業成長計畫規劃與實施」，談一談檢視參與者成長的作法？（可就實然與應然分別談）

三、實施教師專業發展成效評估，對於評估的面向和作法有何具體的意見？

四、實施教師專業發展成效評估，其可能面臨的挑戰性如何？請舉例說明。

五、承上，對於實施教師專業發展成效評估的挑戰，是否有突破的可能，具體的作法爲何？

兩場焦點團體各分別使用 2 小時 5 分及 2 小時 15 分，參與訪談者之代碼及身分別如表 1，編碼方式以「焦 -0219A」爲例加以說明，是指 2 月 19 日第一場焦點團體訪談 A 參與者之發言。焦點團體訪談之資料分析係採現場筆記、錄音並經逐字稿記錄，參與者之發言內容透過當事人及專案小組成員確認，以提高其可信賴度。

表 1
兩場焦點團體參與訪談者之代碼及身份別

第一場			第二場		
代碼	參與者	身分	代碼	參與者	身分
A	朱○○	學校秘書	ㄅ	林○○	學校老師
B	劉○○	學校校長	ㄆ	洪○○	學校主任
C	曾○○	學校主任	ㄇ	陳○○	學校校長
D	黃○○	學校主任	ㄊ	李○○	學校老師
E	蔡○○	學校組長			

資料來源：研究者自行整理

肆、研究結果與討論

研究結果乃依據訪談資料，先建構資料的類別及意義，並加以重組與歸納，以完整綜合詮釋資料內容，以下先說明研究結果，然後討論之。

一、研究結果

（一）成效評估辦理情形

1. 教專實施後較無具體及明確之成效評估

首先，有關成效評估並無具體明確的評估做法，如ㄅ及ㄊ教師指出：

目前較多在觀察及對話之回饋，教師大多依據規定進行自評及他評，以一對一的方式回饋，然後交出書面報告，彼此的關係便結束了。本校並無針對教師專業發展評鑑做評估，沒有很具體的評估方式。（焦 -0222 ㄅ）

對教師專業發展成效的評估，就我所接觸的學校缺乏系統整合的資料分析，仍著重在教專實作表件的審核。（焦 -0222 ㄊ）

其次，雖然教師參與教專後，能對自己的教學有較清楚的認知，除了解優劣與問題外，也提供增能的建議做法。但是，僅止於此並不易證明教專成效，如D校長所言：

教師參與教師專業發展評鑑，透過有系統有組織的自評與他評，彙整出教師的優點與待改進（或精進）的行為，提供教師專業成長的方向。但是，較為可惜的是沒辦法明顯看到教學能力的精進或是學生的學習成效。（焦 -0222 D）

2. 以成果報告當作成效

教專成效多在期末繳交成果報告的方式完成，內容主要在於參加人數及辦理次數，加上文字描述來彰顯成效，如D主任提到：

目前評估多採成果報告的方式，如研習次數、參加人數，然後描述學校中參與專業社群數及運作次數或者學生比賽等做為成效。換言之，不外乎孩子的表現與教師參與人數，另加上質的描述。（焦 -0219D）

3. 評估重點偏重課程教學及班級經營

教師專業發展評鑑內容，主要包括四個層面：（一）課程設計與教學；（二）班級經營與輔導；（三）研究發展與進修；（四）敬業精神及態度，但是學校大多以前兩層面為多，可能原因在於容易評估，且與學生學習關聯較為直接。如A主任所言：

教專雖有四個層面，但幾乎偏重課程教學及班級經營。其原因在於比較容易觀察，指標也比較明確，只要參加研習後就可進教室做觀察。而研究發展與進修及敬業精神與態度則是需要較長時間才能有成果，如要做行動研究或完成報告，可能需要很多時間，敬業精神與態度又較為抽象，所以教師較少碰觸。（焦 -0222 A）

（二）成效評估面向

1. 由質與量的變化來了解成效

教師成長成效評估面向如採較廣泛角度來分類，不外量及質兩大部分，C 主任就認為：

成效評估大概自量與質兩部分來看，量的部分如各校、各區及全國參與人數或初階、進階、講師到教學輔導教師人數。統計每年人數增減及變化，可以看出成效。接著是質的部分，如塑造學校文化，看學校文化有沒有改變。（焦 -0219C）

2. 評估學校學生整體表現

教師也擔心評估影響教學，由於評估需要能力，準備許多資料，成效又要一段時間才能看到。因此，應在減少教師壓力情況下，採取整體性評估，E 組長提到：

如在班級經營部分之成效，則可看學生記過嘉獎的增減情形，大致是看整體與長期的表現，應該是經營幾年下來，我的高分群學生有沒有變多，低分群的學生有沒有變少，這也是成效評估作法，雖然會有壓力，但進行大面向的分析，也可以讓教師注意這些重點。（焦 -0219E）

3. 由學生、教師及學校三面向評估

教學成效可由學生學習、教師教學及學校教育品質來了解，因此 A 秘書說：

如果看成效會自三個層面來看，首先是學生的層面，其次是教師本身，最後在學校部分，所以看成效評估可以自大面向如學校整體來看，還是小面向先從學生來看。（焦 -0219A）

至於學生成效，包括學習成就、各項競賽表現、學習態度與情意等部分，如 A 秘書所言：

主要是學習成就，次是競賽表現，另外就是孩子的感覺例如喜歡上學與否。本校教作文，就找許多老師來分享，結果那年我們進來的二級分學生就有滿級分的表現，大家都非常高興，因為在學生身上看到了成效。（焦 -0219E）

其次，教師專業發展最直接目標是提升教師專業知能，內容涵蓋情意、態度及價值，過程中積極行為及開放心胸也可列為評估內涵。如 A 秘書及 B 校長敘述：

教師在參加過程後，創造力有沒有增加，專業能力有沒有提升，反省力是否增強。然後是情感依屬，教師希望有伴的感覺，可以讓教師一起成長。還有自我效能是否增加，如果自我效能增加又有群體的感覺，那他的孤立感就降低。所以成長包括專業的以及情感上兩方面。（焦 -0219A）

教師願意放開心胸去檢視自己的教學，在討論的風氣的確是有提升，老師間互動相對也增加。另外看教師教學演示，教師也從中發現自己的缺點，可以回饋教學。（焦 -0219B）

當然學校整體表現，在講究行銷的時代越來越重要，由於教師改變影響學校文化，甚至學生學習，相對提高學校教育品質，也提升能見度，如 A 秘書提到：

在學校感受到團隊在合作，文化有改變，如社群變多了，願意做學習共同體或做行動研究的人變多了，或是願意參加教學輔導老師的人變多了，這些都是氛圍，也提高學校的品牌知名度。（焦 -0219A）

（三）成效評估作法

1. 採用問卷或回饋表方式

學校評估方式比較常採用的是問卷或意見調查表，這種方式較容

易實施，也易於統計處理，而且對於成效評估也有其價值，如 E 組長及ㄣ教師所說：

100 年有想做後設評鑑，但是因為有難度，所以採用回饋表方式，請教師評估，了解是否 OK，然後小調校本規準。
(焦 -0219E)

大部分學校用問卷方式了解學生學習氣氛及學習效果。(焦 -0222 ㄣ)

2. 利用非正式訪談

正式訪談需要時間，故學校會運用非正式談話來理解成效，如ㄣ主任所言：

在學校中我們都會針對教師參加研習後了解成效，大概會問教師上次參加研習的效果及有無收穫等問題，但不是正式訪談。
(焦 -0222 ㄣ)

3. 運用文件檔案紀錄

實施教專期間有許多文件資料，如會議討論紀錄、錄影錄音資料、相片報告等，也可做為評估參考，如ㄣ主任認為：

教專社群需提供一學年研習討論紀錄、照片等資料，如教師的教學觀察的錄音錄影，也可比較前後次的資料，做為評估成效的參考。(焦 -0222 ㄣ)

4. 依據學生評量及作業

教專目前主要關注教師的教學，在學生學習面比較忽略，不過由學生作品或評量是了解成效之重要參考。A 秘書指出：

如要以學生為中心的回饋方式就是分析試卷及學生作業，我認

為未來如果教師專業有成長，孩子有成效，可以進教室看學生如何學？學完後作業長什麼樣子，同樣試題也反映學習成效，這樣教師會比較有感，因評估後知道孩子弱點，作業也會進行調整。（焦 -0219A）

（四）成效評估挑戰與突破

1. 清楚定義成效之明確指標，據以規劃教師專業發展

教師必須明確了解目標及教學與發展學生能力之關聯。換言之，教師教學要與學生發展間建立較為清晰的關係。就如 C 及 ㄣ 兩位主任所提到的：

談成效評估要先談何謂成效？教學成效有清楚指標，就可看出明確結果，若教學無明確指標，就無法清楚掌握成效。（焦 -0219C）

教師專業發展要看到學生學習成效，應該發展一套系統，教學後知道能培養哪些能力？達成哪些能力指標？這樣才能明確了解學習成效。（焦 -0222 ㄣ）

其次，分析學生學習需求，再回頭檢視教師研習需求，然後規劃研習的方式，應較能符合教師與學生需求，如 ㄣ 主任所言：

先由學生需求與學習上，看到教師專業發展的關鍵能力，也就是要回應到學生學習上，如此教師精進的需求那就會很具體，教師也知道為何而戰？當教師進到教室教學時，目標就會很具體。（焦 -0222 ㄣ）

2. 系統整合有效成長方式

教專在專業成長計畫由規劃至實施階段尚需落實，才能真正協助教師發展，C 教師就發現：

專業成長計畫規劃與實施在教專發展體系是比較弱的一環，因經過一連串實作表件的繕寫，到專業成長階段又接近學期末，教師比較沒有心思再去研擬並思考自己需要改進的部分。（焦-0222 ㄗ）

因此，可以結合其他成長模式或連結至學校正式組織活動中，以期整合相關資源，協助教師增能及學習，更易展現成效。正如 C 主任及 A 組長所說：

針對各科教師成長，我們以教學研究會方式進行，另外學校採取社群方式，營造跨科成長。跨科討論後希望在教法做改變，就以學習共同體型態辦理，由不同科老師對同一班學生學習進行觀察，也就是串連學習共同體或社群共同成長。（焦-0219C）

教師改變要用巡迴式，如先觀察教學，再規劃成長方案，下一學年則看教師有無成長，要關心教師參與研習後，能否反思並應用於教學，串連研習、反思及教學，然後在社群討論檢視成效，這也是評估的模式。（焦-0219A）

3. 建立制度、聚焦重點，且以長期及持續性方式

目前學校教師參加教專取得證書後，能持續進行觀察者不多，主要原因在於制度上並無要求，加上涵蓋指標太多太廣，不易觀察，成效也不明確，因此建議應該在制度上要求，並聚焦於需求性最高之明確主題，然後持續及長期實施。就如ㄣ老師及ㄣ主任的陳述：

現在觀察者與被觀察者關係都是短期，所以一對一完成觀察後，就不再進行後續觀察，因而不易看到本次觀察及下次觀察長期後成長。（焦-0222 ㄣ）

如果制度面要求完成初、進階評鑑教師，每隔一段期間要完成規定任務，如此可成為動力，去幫助教師推動，這樣也能維持

長期夥伴關係。（焦 -0222 ㄉ）

觀察宜聚焦一兩項重點，如強調教師與學生互動的教學，研習之後評估學生互動情況有無改善，這需要較長時間，當然能經前後測方式及對照組更佳，如此會比較明確看出研習後成效。（焦 -0222 ㄉ）

4. 專業與行政協助與支持

要實施評估，當然在行政及專業上都需要支持。行政人員要以行動支持並提供經費與資源，對於專業需求則可引進外來學者專家，如此雙方配合，才能有效推動。正如 A 秘書說明：

一校要有一教授支援，像我們在做跨校聯盟也是如此，教授帶著我們，共同指導專題製作，阻力會下降，也容易做，同樣做評估也要如此。（焦 -0219A）

評估學生成效教師會有壓力，而最有效的做法在於行政人員支持，我們以問卷調查十幾所國中後發現：校長主動鼓勵與對話以及找到對的召集人，有超過百分之六十的教師認為對她們幫助最大。找到有行政資歷的召集人最佳，因為他有職權，又可以專業帶領，老師感受度比較高。另外，還需要有經費及獎勵措施。（焦 -0219A）

二、綜合討論

教專在協助教師專業成長部分，已有初步之成效，因為教師能檢視自己教學問題，了解改進的目標；利用社群也能增進學校同儕互動與討論機會，彼此分享經驗，有助於建立分享文化。

雖然，教專對於專業發展提供檢視與分享的機制，不過由發現問題到能力改進，進而看到學習成效的歷程，仍需要許多協助，似可結合學習共同體、行動研究或參與成長需求之研習等方式，以檢視後續

課堂教學或學生學習成效，能否達成專業成長規劃之目標。

當然，成效不僅關心資源投入，應更強調學生的學習，才能看到教師專業發展之效果。而教專的觀察就隱含評鑑的概念，觀察前後的許多程序，就是系統性之歷程，而且在實施途徑及做法上都有其原則性建議，如實施應兼重過程及結果，得採教學觀察、教學檔案、晤談教師、學生或家長教學滿意度調查等多元途徑辦理。評鑑前，學校應就評鑑目的、評鑑內容、評鑑規準與實施方式為適當宣導及訓練。然較為可惜的是評鑑規範多限縮於評鑑教師範疇，而且多數未在先前基礎上持續不斷改進，也無成效評估之整體規劃，因而大多以成果報告當作成效，這些現象與 Bubb 與 Earley（2007）觀點一致：評估專業發展成效之作法，大多在方案最後階段，視為可有可無，也與 Edmonds 與 Lee（2001）無法提供明確支持之證據之看法相符。

因此，肇因於評估理念及實務之不足，也缺乏明確目標與系統性評估程序，加上需要長期持續的實施才能看到成效。因此，所謂的評估多以粗略的印象或整體模糊的學生表現來代表，也印證了 Edmonds 與 Lee（2001）所言：多數評估多是短期的並且很少能真正影響教學與學習，所以證據就非十分充分。

其次，教專所強調課程教學及班級經營等層面，固然也可以列為成效評估面向，但大多著墨於教師教學，除不易確實估量教師表現程度外，也較忽略學生學習成效。因此，未來宜參考學校、教師及學生三個層面內涵，以及 Gusky 五層面評估做法，以整體觀照成效。另外，亦可參考 Guskey（2000）所主張先檢視學生學習需求，再評估教師能力，然後據以規劃學習主題，其歷程成效較為明確。

當然評估要能推動，在準備、實施、提出報告及改進過程，都需要行政及專業支持，誠如蔡進雄（2004）所言：「在權力激勵方面，學校行政領導者應經常扮演鼓舞者的角色，而在權力合作方面，學校行政領導者與教師間應基於共生共榮及夥伴關係，與教師共同創造教師的專業發展。」

伍、結論與建議

一、結論

（一）評估教師專業發展成效之常見作法

1. 將評估視為歷程：首先確定評估目的、規劃準備、實施評估，獲得評估結果後了解成效，並成為後續改進的重要參考。

2. 重視評估層面：具體明確將評估區分為數層面，運用於教師專業發展，而 Guskey 觀點，除關注評估層面外，尚提出評估做法之建議，具有參考價值。

（二）評估教師專業發展成效之相關研究

1. 研究顯示教師發展能提升其專業知識，有助於教學實踐，提高教師能力與信心，確實能影響學生學習成效。

2. 參照 Guskey 五層面調查做法，能掌握不同層面之達成程度，更清晰了解專業發展的影響。

3. 國內教專以整體性評估為主，教師多能知覺成效及認同方案。

（三）國內辦理教專成效評估之作法與意見

1. 專業發展評鑑推動成效，在於檢視教學問題及增進同儕分享教專以自評與他評的觀察及社群，教師確實能透過同儕檢視自己教學問題，並試圖改善。而利用社群也可增進同儕討論風氣，建立分享氛圍，並形塑教師專業文化，也有助於教師專業發展。

2. 教專評估多以成果代替成效，評估概念及作法較不明確
目前成效多為實施歷程所投入的資源量，大多以成果報告當作成效，顯示評估觀念需要加強。因缺乏評估理念，無成效評估規劃，多以實施歷程資料累積。

3. 偏重觀察教師教學行為，較少關注學生學習

目前教專評估多著重於課程教學及班級經營二層面，主要檢視教師教學行為，雖有教學檔案或家長意見等做為配套，但實際上多以觀察方式，以致無法明確評估學生學習成效，也未能善用學習結果規劃教師專業發展。

4. 教專方案對教師專業發展及對學生學習之成效尚待提升

教專觀察及社群固有助於教師專業發展，但觀察教學發現問題後，由增能再到學生學習成效間已出現困境；因為能將研習後運用於課堂者並不多，至於教師專業成長後如何影響學生的學習，則未見到有適當機制協助。

5. 行政及專業支持是推動教專及評估重要支持力量

專業發展成效評估，需要資源也要長期進行。行政提供經費及資源，以及專業人員支持，是推動成效評估的重要因素。無法提供足夠的專業成長資源或未對評估做好準備，則難以做好成效評估。

（四）評估教師專業發展成效實踐之挑戰與因應

1. 評估成效上面臨忽視評估重要性、影響因素多又複雜且不易克服、評估能力不足、未掌握評估重點、評估做法不當等諸多挑戰。

2. 雖然在成效評估上有不少挑戰，但只要充實評估理念確實實施，並著重教學實踐與學生學習層次，在行政上則要提供支持與多做溝通，應能改善評估之成效。

二、建議

（一）培育成效評估人才，發展評估能力

成效評估是任何方案必須具備之能力，不管是學校課程、教學或專業發展方案都需要成效評估能力，否則許多計畫有規劃及實施，卻不知道成效，自然無從修正及改進。因此，辦理教專的學校，同時提供成效評估培訓課程，才能做好評估工作。

（二）進行系統性評估，持續改進教學成效

評估是在計畫之初就應納入考慮，依據利害關係人及評估原則妥適規劃，實施後也要持續檢討修正，評估並非一次性方案，惟有在原有基礎上持續改進，才能有效協助教師專業發展。

（三）教專可結合其他成長方案，以期擴大成效

教專在協助教師專業發展上不易看到成效，後續應結合其他方案，整合至學校整體發展架構，依據學校發展願景，並建立評估指標與方法，然後連結課程與教學，實施後要分析所蒐集之資料，並將之運用於專業發展，以持續不斷的改進。

（四）運用 Guskey 五層次評估理念及方法

評估時可參考 Guskey 的架構，依據不同層面及目的需求，選用適當評估方法，逐步達到學生學習成效的目的。另可以思考先評估學生學習需求，再檢視教師教學能力，如有不足之處，再協助其提升能力，進而檢視其教學改進後能否改善學生學習，並以長期、持續與循環方式進行。

（五）組織及專業上應多提供資源協助

成效評估需要行政人員支持並提供協助，如成立評估小組，建立運作的模式或挑選種子教師帶領夥伴進行都是可行方式；當然在時間安排、行政及資源協助上也要配合。

參考文獻

- 丁一顧（2013）。教師專業發展評鑑相關實徵研究之回顧與展望。
教育資料與研究，**108**，31-56。〔Din, Y. G. (2013). Retrospect and prospect of the empirical studies on teacher evaluation for professional development. *Educational Resources and Research*, 108, 31-56.〕
- 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.〕
- 秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑（2013）。教師專業發展評鑑實施成效之調查研究。**教育資料與研究**，**108**，57-84。〔Chin, M. C., Chen, C. H., Wu, C. T., & Guo, C. Y. (2013). A study of the effectiveness of teacher evaluation for professional development. *Educational Resources and Research*, 108, 57-84.〕
- 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.]

楊慶麟、林合懋、張淑慧（2012）。國民小學參與專業發展評鑑之教師其教學效能、創新教學、組織公民行為與學校效能關係之研究。2012 全球教育論壇：教育經營與學校效能國際學術研討會——教育制度及政策論文集，231-272。〔Yang, C. L., Lin, H. M., & Chang, S. H. (2012). A study on relationships among participating professional development evaluation teachers' teaching efficacy, innovative instruction, organizational citizenship behavior and school effectiveness of elementary schools. 2012 NAER Global Education Forum: Educational Management & School Effectiveness .Essays on Educational System and Policy, 231-272.]

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），133-166。〔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.]

蔡進雄（2004）。學校行政領導與教師專業發展。*研習資訊*，21（1），55-59。〔Tsai, C. H. (2004). School administration leadership and teacher professional development. *In-service Education Bulletin*, 21(1), 55-59.]

鄭淑惠、潘慧玲（2013）。全國性試辦方案實施之過程與成果評鑑：以中小學教師專業發展評鑑為例。*中等教育*，64（2），78-97。〔Cheng, S. H., & Pan, H. L. (2013). Process and outcome evaluation

- on a national pilot program: A case of secondary school teacher evaluation for professional development. *Secondary Education*, 64(2), 78-97.]
- Basarab Sr., D. J., & Root, D. K. (1992). *The training evaluation process: A practical approach to evaluating corporate training programs* (Evaluation in Education and Human Services). London: Kluwer Academic.
- Bubb, S., & Earley, P. (2007). *Leading and managing continuing professional development developing people, developing schools*. London, United Kingdom: P. Chapman.
- Coldwell, M., & Simkins, T. (2010). Level models of continuing professional development evaluation: A grounded review and critique. *Professional Development in Education*, 37(1), 143-157.
- Davis, N. E., Preston, C., & Sahin, I. (2009). ICT teacher training: Evidence for multi-level evaluation from a national initiative. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 135-148.
- Edmonds, S., & Lee, B. (2001). Teacher feelings about continuing professional development. *Education Journal*, 61, 28-9.
- Goodall, J., Day, C., Lindsay, G., Muijs, D., & Harris, A. (2005). *Evaluating the impact of continuing professional development* (Research Report 659). London, United Kingdom: Department for Education and Skills.
- Guerra-López, I. (2007). *Evaluating impact: Evaluation and continual improvement for performance improvement practitioners*. Amherst, MA: HRD.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Hannum, K. M., & Martineau, J. W. (2008). *Evaluating the impact of leadership development*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

- Harris, A., & Busher, H. (2000). *Effective subject leadership: Final report*. London, United Kingdom: Teacher Training Agency.
- Harris, A., Day, C., Goodall, J., Lindsay, G., & Muijs, D. (2008). *Evaluating the Impact of continuing professional learning in schools*. Retrieved from http://www.stepstoexcellence.org.uk/steps_to_excellence/reflection_folder/reflec%20text%20pdf/116.pdf
- Haslam, M. B. (2010). *Teacher professional development evaluation guide*. Retrieved from <http://learningforward.org/docs/pdf/evaluationguide.pdf>
- Horton, D., Alexaki, A., Bennett-Lartey, S. (2003). *Evaluating capacity development: Experiences from research and development organizations around the world*. Wageningen, Netherlands: ACP-EU Technical Centre for Agricultural and Rural Cooperation.
- Jennifer R. McGee, Chuang Wang, Drew Polly (2013). Guiding teachers in the use of a standards-based mathematics curriculum: Teacher perceptions and subsequent instructional practices after intensive professional development program. *School Science and Mathematics*, 113(1), 16-28.
- McGee, J. R., Wang, C., & Polly, D. (2013). Guiding teachers in the use of a standards-based mathematics curriculum: Teacher perceptions and subsequent instructional practices after an intensive professional development program. *School Science and Mathematics*, 113(1), 16-28.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels*. Philadelphia, PA: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels (3rd Ed.)*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Knox, A. B. (2002). *Evaluation for continuing education: A comprehensive guide to success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kutner, M., Sherman, R., Tibbetts, J., & Condelli, L. (1997). *Evaluating*

- professional development: A framework for adult education*. Building professional development partnerships for adult educators' project. Washington, DC: Pelavin Research Institute.
- Lowden, C. (2006). Reality check: Survey highlights the disparity between the ideal and real in professional learning programs. *Journal of Staff Development*, 27(1), 61-64.
- Lydon, S., & King, C. (2009). Can a single, short continuing professional development workshop cause change in the classroom? *Professional Development in Education*, 35(1), 63-82.
- Shaha, S.H., Lewis, V. K., O'Donnell, T. J., & Brown, D. H. (2004). Evaluating professional development: An approach in verifying program impact on teachers and students. *Journal of Research in Professional Learning*, 1(1), 1.
- Tait-McCutcheon, S., & Sherley, B. (2006). In the hands of the learner: The impact of self-assessment on teacher education. In P. Grootenboer, R. Zevenbergen & M. Chinnappan (Eds.), *Identities, cultures and learning spaces: Proceedings of the 29th annual conference of the mathematics education research group of Australasia, Canberra* (pp. 353-359). Sydney, Australia: MERGA.

學校層級領導模式對教師專業發展 評鑑政策執行影響調查研究

王瑞璦 *

摘 要

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

關鍵詞：學校層級、領導模式、教師專業發展評鑑、政策執行

* 王瑞璦，國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所教授

電子郵件：gloriawang2004@mail.ncyu.edu.tw

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

2014 年 6 月 16 日

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

Juei-Hsin Wang*

Abstract

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

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

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

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

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

壹、研究背景與目的

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

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

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

讀與教育品質看法，亦可能對現行教師專業發展評鑑產生阻力或是助力。

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

貳、文獻探討

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

一、教師專業發展評鑑推動歷程與概況

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

（一）教師專業發展評鑑政策推動概述

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

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

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

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

（二）95 學年度至 101 學年度教師專業發展評鑑參與校數與教師數

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

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

表 1
95 學年度—101 學年度參與教師專業發展評鑑學校數

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

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

（三）教師專業發展評鑑相關研習課程與評鑑工具

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

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

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

表 2

教師專業發展評鑑各類人才培育研習課程名稱統整表

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

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

二、教師專業發展評鑑學校層級領導模式

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

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

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

（一）關懷支持

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

（二）任務倡導

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

（三）願景創新

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

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

（四）放任無爲

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

三、教師專業發展評鑑政策執行

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

（一）規劃推介

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

（二）認知支援

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

（三）態度能力

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

（四）政策評估

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

參、研究設計與實施

一、研究對象

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

二、研究工具編製與抽樣

（一）研究工具編製

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

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

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

表 3

學校層級領導模式量表因素分析

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

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

表 4
教師專業發展評鑑政策執行量表因素分析

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

（二）抽樣

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

肆、研究結果與討論

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

一、學校層級領導模式在政策執行概況分析

（一）教師專業發展評鑑領導模式與政策執行描述分析

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

表 5
教師專業發展評鑑領導模式與政策執行摘要分析表

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

（二）教師專業發展評鑑個人意見調查

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

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

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

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

表 6
教師專業發展評鑑參與意見調查

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

二、學校辦理類型在領導模式與政策執行量表的差異情形

（一）辦理教師專業發展評鑑類型的領導模式差異性分析

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

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

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

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

表 7
辦理類型教師專業發展評鑑領導模式差異性分析

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

(續下頁)

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

** $p < .01$

（二）辦理類型教師專業發展評鑑政策執行差異性分析

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

表 8
辦理類型教師專業發展評鑑政策執行差異性分析

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

（續下頁）

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

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

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

三、國中和國小領導模式與政策執行量表的差異考驗

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

四、背景變項在教師專業發展評鑑領導模式與政策執行的差異情形

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

（一）學校規模

1. 學校規模在領導模式差異情形

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

表 9
學校規模變項在領導模式的差異摘要表

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

* *p* < .05

2. 學校規模在政策執行差異情形

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

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

表 10
學校規模變項在政策執行的差異摘要表

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

* $p < .05$

(二) 學校教師性別

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

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

表 11
國中小變項在領導模式與政策執行的差異性考驗

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

(續下頁)

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

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

（三）學校教師年齡

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

（四）學校教師學歷

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

表 12

學校教師學歷在政策執行上差異性摘要表

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

（續下頁）

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

* $p < .05$

（六）學校教師職稱

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

表 13
目前職稱在領導模式與政策執行的差異性考驗

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

（續下頁）

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

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

（七）學校教師服務年資

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

（八）學校教師行政年資

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

表 14
學校教師行政年資在領導模式與政策執行的差異性考驗

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

（續下頁）

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

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

五、教專參與身分在領導模式與政策執行量表的差異考驗

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

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

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

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

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

表 15
教師參與教師專業發展評鑑身分類別於領導模式與政策執行差異概況

層面	類別	N	M	SD	F	事後比較
關懷支持	評鑑教師	43	3.9442	.65803	10.396**	2,3>4
	受評教師	271	3.9683	.59282		
	兩者皆是	226	4.0885	.55837		
	未參與教專	170	3.7471	.66796		
任務倡導	評鑑教師	42	3.8286	.66048	5.405**	2,3>4
	受評教師	295	3.9105	.55927		
	兩者皆是	235	3.9634	.52447		
	未參與教專	187	3.7540	.55632		
願景創新	評鑑教師	43	3.7442	.62385	6.905**	2,3>4
	受評教師	295	3.7844	.59923		
	兩者皆是	234	3.8513	.58984		
	未參與教專	187	3.5893	.62518		
放任無為	評鑑教師	43	3.7302	.55529	6.573**	1, 2,3>4
	受評教師	290	3.6269	.51440		
	兩者皆是	236	3.6856	.54947		
	未參與教專	190	3.4758	.50912		

（續下頁）

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

** $p < .01$

六、參與專業學習社群在領導模式與政策執行量表的差異考驗

（一）參與與否的差異性考驗

Hord（1997）認為專業學習社群的特性為：1. 支持與共同領導：

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

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

表 16
曾參加教師專業學習社群在領導模式與政策執行的差異性考驗

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

（續下頁）

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

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

（二）參與專業學習社群次數的差異考驗

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

七、其他人變項分析：召集人、研習階段、證書取得、承辦教師身分

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

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

八、學校領導模式與教師專業發展評鑑政策執行相關分析與迴歸分析

（一）學校領導模式與教師專業發展評鑑政策執行相關分析

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

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

表 17
領導模式與政策執行量表的相關一覽表

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

（續下頁）

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

** $p < .01$

整體領導層面和認知支援、態度能力具有高度相關性；和規劃推介、政策評估為中度相關。潘慧玲等（2010）在教育部委託的「試辦中小學專業發展評鑑之方案評鑑（II）」研究中亦提出，無論是部分學校層級的整體或各層級學校，其支持系統與方案活動表現越佳者，對方案成果的影響也越趨正向。

（二）學校領導模式與教師專業發展評鑑政策執行迴歸分析

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

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

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

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

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

釋力達 41.2%。

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

表 18
領導模式對政策執行的迴歸分析

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

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

伍、結論與建議

一、結論

（一）關懷支持為教師知覺程度較高領導模式，願景創新卻與政策執行較高相關

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

應為學校領導者推動教師專業發展評鑑關鍵因素，更有助於政策執行。

（二）中止再加入學校教師在領導模式與政策執行知覺皆高，中止學校則反之

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

（三）國中小教師對領導模式與政策執行知覺相近，年齡與教學年資亦無差異

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

（四）學校規模、教師性別、學歷、職稱、行政年資在領導模式與政策執行影響

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

（五）教專參與身分在領導模式與政策執行量表存在差異

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

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

（七）學校層級領導模式對教師專業發展評鑑政策執行具有相關性與影響力

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

二、建議

（一）除關懷支持外，學校宜嘗試採用願景創新領導模式

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

（二）「中止再加入」與「中止」學校宜深入進行個案研究

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

（三）背景變項相關推論可再進行深入分析與驗證

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

府以及所屬學校檢視與省思。

（四）鼓勵教師從參與中認識教專與理解學校運作

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

（五）激勵學校積極參與教師專業學習社群與重視教專歷程

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

（六）教師專業發展評鑑推動著重認知支持與態度能力

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

參考文獻

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

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

教育部（2011a）。**中華民國教育報告書—黃金十年百年樹人**。臺北：教育部。〔Ministry of Education (2011a). *ROC Education Report: Gold takes a hundred years*. Taipei: Ministry of Education.〕

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

教育部（2012）。**教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點（民國 101 年 12 月 24 日修正）**。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL000567&KeyWordHL=&StyleType=1>〔Ministry of Education (2012). *The Ministry of Education grants handle teacher professional development evaluation points (December 24, 2012)*. Retrieved from <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL000567&KeyWordHL=&StyleType=1>〕

教育部（2013）。**102 年度中小學教師專業發展評鑑工作坊 4 月 15 日登場**。取自 <http://tw.news.yahoo.com/blogs/gov-press/102%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%A9%95%E9%91%91%E5%B7%A5%E4%BD-%9C%E5%9D%8A4%E6%9C%8815%E6%97%A5%E7%99%BB%E5%A0%B4-061806472.html>〔Ministry of Education (2013). *102 years of primary and secondary teacher professional development evaluation workshop April 15 debut*. Retrieved from <http://tw.news.yahoo.com/blogs/gov-press/102%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%A9%95%E9%91%91%E5%B7%A5%E4%BD-%9C%E5%9D%8A4%E6%9C%8815%E6%97%A5%E7%99%BB%E5%A0%B4-061806472.html>〕

教師專業發展評鑑網（2012）。**各類人才培育研習課程內容統整表**。取

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

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

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

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

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

中小學教師專業發展評鑑方案之評估 ——學校層級與縣市區域之差異分析

潘慧玲 * 吳俊憲 ** 張素貞 ***

摘 要

本研究針對全國推動中小學教師專業發展評鑑試辦方案，以問卷調查法探討不同學校層級及縣市區域在評鑑支持系統、方案活動及方案成果之差異。研究結果顯示：在學校層級，以高中職參與評鑑的成長率最高；各層級學校教師所感受到的支持系統差異不大，但方案成果以高中職學校的肯定度最高。在縣市區域，呈現各區教師對於評鑑支持系統、方案活動及方案成果之知覺有差異，其中高高屏、北北基在上述三層面均有高於其他縣市區域得分之情形，顯示此二區域教師對於評鑑，有較為正向的感受。另本研究進行之區別分析，確認了宣導培訓、諮詢輔導、教師研討與自評、教師他評與成長之落實程度，能有效區辨高、中、低方案成果表現之縣市。至於各學校層級與縣市區域教師認為支持系統、方案活動與方案成果之執行，多僅達中高標，故評鑑執行面尚須加強，以促進結果面之提升。

關鍵詞：教師評鑑、專業發展、教師專業發展評鑑

* 潘慧玲，淡江大學教育政策與領導研究所教授（通訊作者）

** 吳俊憲，靜宜大學教育研究所暨師資培育中心教授

*** 張素貞，國立臺灣師範大學師資培育與輔導處副教授

電子信箱：panhlw@gmail.com; chwu3chwu3@gmail.com; hn12735832@gmail.com

來稿日期：2014 年 3 月 1 日；修訂日期：2014 年 4 月 28 日；採用日期：2014 年 6 月 16 日

An Assessment of the Plan of Teacher Evaluation for Professional Development: Analysis of the Difference of School-Levels and City-County

Hui-Ling Wendy Pan* Chun-Hsien Wu**
Su-Chen Chang***

Abstract

Using the pilot program of teacher evaluation for professional development, this study investigates the implementation and effects of the program in different school levels and city/county areas. A survey using a national sample of primary and secondary schools has been conducted. The findings indicate that the highest growth rate of program participation was found in the upper secondary schools. There was no significant difference of teacher perceptions toward program supporting system and activities among various school levels. However, teachers in upper secondary schools had the most positive perception toward program outcomes. In the city/county areas, “Kaohsiung City, Kaohsiung County and Pingtung County” and “Taipei City, Taipei County and Keelung City”, each scores higher than the other areas in three dimensions of program supporting system, activities and outcomes measured. And “communication and training”, “guidance”, “teacher discussion and self-assessment”, “peer assessment and professional growth” could validly distinguish the cities/counties with different program outcomes. Moreover, teachers in different school levels and city/county areas gave moderately high feedbacks

concerning how well the program supporting system, activities and outcomes were. It reveals that more efforts of implementation need to be made in order to enhance the program outcomes.

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

* Hui-Ling Wendy Pan, Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University (Corresponding Author)

** Chun-Hsien Wu, Professor, Graduate Institute of Education & Center for Teacher Education, Providence University

*** Su-Chen Chang, Associate Professor, Office of Teacher Education and Careers Service, National Taiwan Normal University

E-mail: panhlw@gmail.com; chwu3chwu3@gmail.com; hn12735832@gmail.com

Manuscript received: March 1, 2014; Modified: April 28, 2014; Accepted: June 16, 2014

壹、緒論

在國外，教師評鑑向來被視為促進教師專業發展的重要途徑，希冀藉以提升教師教學品質。然而，國內推動教師評鑑的進程卻是相當緩慢，一直都只是停留在學術研究或政策規劃上。後來，行政院教育改革審議委員會（1995）在第一期的諮議報告書中，針對「中小學師資素質」之發展提出改革建議，希冀推動教師考核與評鑑，並納入教師在職進修之成果與教學績效。1998 年教育部推動「建立學生輔導新體制：教訓輔三合一整合實驗方案」，「進行教學視導及教師評鑑」成為實施策略之一，明確將教師評鑑列為重要的教育革新工作。

九年一貫課程改革於 2001 年推動，根據課程綱要規定各校應成立課程發展委員會，負責課程與教學評鑑，足見「評鑑」已成為確保教學品質的重要途徑。同年，教育部舉辦教育改革檢討與改進會議，會中將「建立教師評鑑機制，提升教師教學績效」、「改進中小學教師現行考績制度，提高教師專業表現」列入討論題綱。2002 年教育部召開「公立高級中等以下學校教師考核、專業評鑑與績效獎金制度改進方向」工作小組會議，其後鑒於各方協商討論已有初步共識，在 11 月成立「公立中小學教師專業評鑑制度起草小組」。2003 年召開「全國教育發展會議」，會中提出結論與建議：研訂教師專業評鑑辦法，促進教師專業成長。歷經多次會議討論及各方協商下，終於在 2005 年形成「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」之方案，希冀藉以建構本土性教師專業發展評鑑（以下簡稱教專評鑑）的經驗，達成促進教師專業成長，增進教師專業素養，及提升教學品質之目的（教育部，2006）。

教專評鑑之試辦，自 2005 年底至 2006 年 7 月作為計畫的籌辦階段，其後接續分為三年（2006 至 2008 學年度）進行試辦，2009 學年度起取消試辦方式而改採實施要點持續推動。為遂行此方案，採學校及教師自願參加之原則。為有效推動計畫，建置支持系統，展開宣導培訓及諮詢輔導工作。主要項目有針對承辦人員辦理宣導說明會、申辦說明會及行政研習等；辦理評鑑人員初階培訓、進階培訓、教學

輔導教師儲訓及講師儲訓等；架設輔導網絡，並建立輔導委員及輔導夥伴人力資料庫，提供學校輔導協助及經驗分享。而在評鑑方案活動的實施，試辦學校除了邀集參與教師研討評鑑規準及工具外，每年須進行自評、他評及專業成長。有鑒於一項政策方案的推動，其能否落實，與標的團體的分殊性有很大的關聯（顏國樑，1997；Sabatier & Mazmanian, 1980）。教專評鑑在屬性不同的學校階段及配套條件不同的縣市區域實施，涉及執行人員的能力與意願、執行機關的特性與態度，是否會產生不同的成效，值得探討。觀諸過去相關研究，或為個案研究（如：張德銳、李俊達、周麗華，2010）；或為單一縣市、學校層級研究（如：周麗華，2010；馮莉雅，2010；鄭進丁，2007），縱有全國性調查者，亦多未能全面探討教專評鑑的支持系統、方案活動及方案成果（如：秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑，2013；鄭淑惠、潘慧玲，2013）。因之，本研究擬針對試辦期間國小、國中、高中職以及全國六個縣市區域【北北基、桃竹苗、中彰投、雲嘉南（含澎湖）、高高屏】¹進行探究，且同時觀照教專評鑑的支持系統、方案活動及方案成果等部分。

教專評鑑之推動成功與否，以縣市為主體性的推動立場甚為重要，畢竟中央所欲推動的教育政策與中小學的連結，無法直接到位，端賴縣市的承轉。爰此，本研究除探討試辦方案運作的現場（不同層級學校）參與教專評鑑情形與成效外，亦欲了解縣市推動方案的成效及其足以區別執行成效的因素，期以研究結果作為未來類似方案推動的參考。

基於上述，本研究針對試辦教專評鑑進行方案評估（program evaluation），以學校層級、縣市區域為範疇，進行全國性之樣本調查，蒐集資料提供實施過程與成果等訊息的回饋，以利後續方案的發展與改進（Patton, 2000; Stufflebeam, 2000），研究目的如下：

- 一、分析不同學校層級在教專評鑑的參與率。
- 二、探討不同學校層級在教專評鑑的支持系統、方案活動及方案

¹ 1 本研究六個縣市區域之劃分，係依據教育部推動教專評鑑所設立之區域中心所屬縣市。

成果的差異情形。

三、了解不同縣市區域在教專評鑑的支持系統、方案活動及方案成果的差異情形。

四、探究有效區別縣市教專評鑑方案成果的因素。

貳、文獻探討

為鋪陳本研究之學術研究脈絡，以下分就教專評鑑試辦方案及相關研究進行闡釋。

一、教專評鑑試辦方案的內涵與實施

近年來，社會日趨多元化與開放，教育改革工作紛至沓來，不論是九年一貫課程、創新教學及建立學生輔導新機制等，其成功關鍵要素，常繫於教師能否展現教學專業知能，教師素質將影響一個國家的競爭力。因此，教師身為一項專業人員，必須不斷的追求專業發展與成長，並有效發揮專業知識與技能。教師評鑑常被視為促進教師專業發展的重要途徑，透過教師評鑑，可以反映出教師在教學上的優缺點，進而改進教學並提升教學品質（Danielson & McGreal, 2000; Peterson, 2000）。

我國自 2006 學年度起推動全國性的「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，一方面培育評鑑人員具有評鑑知能與素養外，也希冀藉以提升教師教學素養及效能，增進學生學習成效，進一步建立完善的教專評鑑機制。以下針對評鑑目的、內容、方法、人員及結果應用加以說明。

評鑑目的方面，屬於形成性而非總結性，是專業導向而非績效導向，因為依據試辦實施計畫第二點規定，教專評鑑是以「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」為目的（教育部，2007）。評鑑內容方面，依據試辦實施計畫第五點規定，教專評鑑的內容得包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等四個層面，學校得配合個別需要，

彈性選擇一個或數個層面內容進行評鑑，然後可參考主管教育行政機關訂定之教專評鑑參考規準自行研訂適切的評鑑規準。

評鑑方式方面，依據試辦實施計畫第五點規定，教專評鑑的方法可分為教師自我評鑑與校內評鑑（他評）二種。教師自我評鑑，是由受評教師根據學校自行發展之自我評鑑檢核表，填寫相關資料並逐項檢核，以了解自我在教學工作上的表現。校內評鑑（他評）是由學校評鑑推動小組安排評鑑人員，採取教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多種方式進行評鑑，參與教師每年需接受自我評鑑及校內評鑑至少一次。

評鑑人員方面，依據試辦實施計畫第五點規定，由評鑑推動小組安排評鑑人員進行定期或不定期評鑑。評鑑結果應用方面，依據試辦實施計畫第五點規定，一方面針對教師專業表現給予肯定與回饋，對於個別和整體的教師成長需求，提供校內外任職進修機會與適當協助；另一方面，對於未達規準之教師，協助其發展教師專業成長計畫，對於初任教學二年內之教師、自願接受輔導或未達規準之教師，並得安排教學輔導教師予以協助。

綜言之，教師專業發展評鑑是指針對教師教學表現做價值判斷並促進教學專業知能成長的連續歷程，實施方式是根據預先設立的教師教學表現指標，採取自我檢核、教學觀察、教學檔案、晤談教師等多種方式，蒐集教師在課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等層面的相關訊息，藉以了解教師表現的優劣得失及原因，藉以改善教學品質、提升教學效能。

二、教專評鑑試辦方案之相關研究

教專評鑑的試辦工作歷經三年，學校教師的意見迥異，有的教師「談評色變」，認為評鑑造成教師額外的教學負擔和壓力；不過，也有教師抱持正面看法，認為進行教師評鑑有其必要性，有助於反省教學、專業成長（吳錦惠、張育銓、吳俊憲，2013；張德銳等，2010）。秦夢群等（2013）針對100學年度全國參與教專評鑑的1,028所學校和參與教師進行問卷調查，研究結果發現教師認同度高，但參與意願低落，其中原因耐人尋味。

有關教育方案之評鑑，要素分析（component analysis）是可進行歷程探討的一項作法（Bickman, 1985），本研究從「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」及推動之配套措施，歸納出試辦方案包括支持系統（包括宣導培訓、諮詢輔導）及方案活動（包括教師研討、自評、他評、專業成長）等要素，可作為本研究進行之依據。以下即就方案支持系統及方案活動討論教專評鑑試辦的執行情形，另亦針對方案成果，分析相關文獻所呈現之方案試辦成效。

支持系統方面，在以下數項全國性調查中，分別指陳宣導培訓及諮詢輔導之現況。在鄭淑惠、潘慧玲（2013）的研究中，發現 7 至 9 成的受訪者對於宣導資訊充分、培訓課程內容符合目的及具效益有正向之知覺。惟在諮詢輔導上，馮莉雅（2013）在分析 20 個縣市政府推動教專評鑑成效後，提出諮詢輔導系統未能有效運作，例如有的縣市沒有每年召開推動工作會議，有的縣市沒有主動安排輔導人力來協助學校，或提供差異化的協助給新辦理或未辦理的學校。而縣市政府經費支持和資源不夠充裕（秦夢群等，2013；潘慧玲、王麗雲、張素貞、鄭淑惠、林純雯，2007）、缺乏專責單位輔導學校參與評鑑、未能有效獎勵及輔導評鑑不佳者的規劃與處理（秦夢群等，2013），亦造成教專評鑑推動的困難。

方案活動方面，可以從教師研討評鑑規準、實施自評、校內評鑑（他評）及專業成長四個向度來說明。吳俊憲（2010）指出許多教師對評鑑規準及工具的選擇及應用無所適從，對評鑑方式不容易適應，教師接受評鑑後，教育主管機關和學校未能整合制定出一套專業成長支援系統，導致教師在參與期間面臨困境。馮莉雅（2010）探討高雄市參與教專評鑑的國小，結果顯示教師越了解評鑑指標、辦理流程及參與過程和結果的公平性，就越能有效預測教師專業發展對教學的影響，但受到時間不足和缺少有效獎勵而影響到教師參與率。多數研究指出，評鑑規準要能提供信效度，訂定評鑑規準時最好能經過校內參與教師與學者專家共同討論，並能依據學校本位發展、教師授課領域及職務加以彈性調整，以切合教師專業成長需求（潘文福，2012；劉祐彰，2008）。

方案成果方面，可以從對教師教學的影響、對教師評鑑認知的影

響及對學校生態的影響三向度來說明。對教師教學的影響方面，不少研究結果顯示，中小學教師參與教專評鑑對可以促進教學省思、增進專業對話、提升教學效能、建立專業成長態度、提升專業形象等，尤其對於新任教師的班級經營與教學技巧助益最大（呂仁禮，2009；周麗華，2010；張素貞，2010；張素貞、吳俊憲，2011；張德銳、李俊達、周麗華，2010；潘慧玲、高嘉卿，2012）。

對教師評鑑認知影響方面，鄭進丁（2007）以 95 學年度高雄市參與試辦方案教師為對象，研究發現大多數教師對於教師評鑑能持正向態度，能依循試辦計畫執行，包括參加知能研習、討論評鑑規準並形成教師同儕輔導機制。趙志揚、楊寶琴、鄭郁霖和黃新發（2010）探討高級中學教師對教師評鑑的認知，研究發現教師對於「提供自我省思、了解教學優缺點、發現教學問題並提供支援、促進學校革新和教學品質」評鑑目的之認同度比較高。孫志麟（2007）針對臺北縣國小所做的調查研究，發現參與試辦教師較之未參與試辦教師，對於評鑑目的、標準、方式、方法與利用，有較佳之理解。不過，馮莉雅（2010）的研究顯示，高雄市部分國小教師仍未充分明白教專評鑑之目的。

對學校生態影響方面，周麗華（2010），探討臺北市實施教專評鑑對學校組織有助於形塑互助的教師文化，並獲得部分家長的肯定，但因為學校分成參與和非參與試辦兩個團體而產生不同的同儕壓力。另外，不少研究也有相同發現，透過教師評鑑結果與過程能牽動個人、團隊與組織層次的學習，能營造學校優質評鑑文化與氣氛，並能在群體教師間建立教學分享和回饋機制（潘慧玲、陳文彥，2010；張素貞、吳俊憲，2011；鄭淑惠，2011）。

綜觀過去相關研究，發現教專評鑑方案試辦期間教師感受到的宣導支持有差異；多數教師對於評鑑規準編訂、同儕觀察、教學檔案的評鑑方式尚在練習適應。不過，試辦方案對教師教學有正向的影響，有助於增進教師的教學能力與評鑑認知，也有助於形成互助的教師文化及組織學習氣氛。只是上述的研究，未能進行不同學校層級及縣市區域的比較分析，故本研究欲致力於此方面的探討。

參、研究方法

爲進行不同學校層級及縣市區域推動中小學教專評鑑試辦方案的評估，本研究採問卷調查法，以下分別說明研究對象、研究工具與資料分析。

一、研究對象

本研究問卷調查施測之母群體爲參與 97 學年度教專評鑑之全國高中職（含特殊學校）、國民中小學教師及學校行政人員（組長、主任）。在國民中小學部分，依據學校規模於每一縣市抽取參與試辦學校二分之一的校數，亦即自 174 所試辦國小抽取 88 所學校，67 所試辦國中抽取 34 所學校。在高中職部分，考量校數較少，全部參與調查，計有高中 40 所、高職 17 所學校接受施測。整體樣本涵蓋 153 所學校、4,556 名教師，經電腦線上系統施測後，回收 2,316 分教師問卷，回收率爲 51%。

二、研究工具

本研究編製的問卷工具，除基本資料外，涵蓋三大層面：「支持系統」、「方案活動」與「方案成果」。其中的「支持系統」，從教育部推動教專評鑑的配套措施中歸納出「宣導培訓」與「諮詢輔導」兩項方案要素。此外，依據「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」歸納出教專評鑑試辦「方案活動」，包括「教師研討」、「教師自評」、「校內評鑑（他評）」、及「專業成長」。而「方案成果」則參酌相關研究（孫志麟，2007；潘慧玲等，2007），採用「進行反思」、「增長能力」、「獲得共識」、「改變生態」等四面向進行測量。答案選項以李克特式四點量表設計，分爲「非常不符合」（1分）、「不符合」（2分）、「符合」（3分）及「非常符合」（4分），反向題進行反向計分。問卷初稿在經專家研討審題後，邀請 6 位實務工作者，含國小、國中及高中 3 所學校各 2 人，協助問卷試填，並作後續問卷之修正。

在工具的信效度建立上，首先進行項目分析，採用遺漏檢驗、偏

態檢視、極端檢定、項目相關係數以及去除項目後因素負荷分析等方法刪除 9 題。後以 59 題進行探索性因素分析，透過主成分直交（最大變異法）轉軸（KMO 為 .984，球形檢定達 .001 顯著水準），結果獲得七個共同因素，特徵值各為 9.37、7.68、6.24、5.97、5.75、4.16、2.40，相對應的解釋變異量為 15.87%、13.02%、10.57%、10.12%、9.74%、7.04%、4.07%，累積解釋的總變異量為 70.44%。刪題後，將原有三大層面下的因素做部分之整併與調整，結果如下：（一）支持系統：含宣導培訓、諮詢輔導；（二）方案活動：含教師研討與自評、教師他評與專業成長；（三）方案成果：含教學能力提升、評鑑認知增進、學校生態改變。此外，在信度考驗部分，得到三大層面 Cronbach α 係數各為 .94、.96 及 .98；七個因素面向 Cronbach α 係數介於 .91 及 .96 之間；整體問卷 Cronbach α 係數為 .99。

三、資料分析

為進行不同學校層級與縣市區域教專評鑑試辦方案之評估，首先以次數分配及百分比統計來描述 95-97 學年度不同學校層級參與率，包含學校參與率及教師參與率，以了解學校及教師參與試辦方案的現況。其次採單因子變異數分析，以了解不同學校層級及縣市區域教師在支持系統、方案活動、方案成果之知覺差異情形。最後進行區別分析，將參與試辦縣市區分為高、中、低表現三組，檢視能有效區別三組成效的方案要素。

肆、研究發現與討論

以下針對不同學校層級與縣市區域進行分析，除分別呈現方案支持系統、方案活動、方案成果之情形外，學校層級之分析亦涵蓋學校與教師之參與率，而縣市部分，則進一步檢視能有效區辨方案成效高低之方案要素。

一、不同學校層級在教專評鑑之參與率

(一) 學校參與率

整體而言，95-97 學年度各層級學校在參與校數上，皆呈現成長現象（詳表 1）。細分來看，國小由 126 所增加到 174 所，占全國總校數比率由 4.7% 成長至 6.6%；國中由 31 所增加到 67 所，比率由 4.1% 成長至 9.0%。高中職（含特殊學校）由 16 所增加到 54 所，比率由 3.1% 成長至 10.3%，在 97 學年度出現大幅成長。三年來，以高中職參與校數的成長比率最高，增加的參與率各為 7.2%，其次為國中的 4.9%，再次為國小的 1.9%，可見高中職在各層級學校中參與校數的成長比率是最為顯著的。

表 1
不同學校層級參與教專評鑑試辦學校數

學校層級		學年度		
		95	96	97
國小	參與學校數	126(附小 6)	163(附小 8)	174(附小 9)
	(所占比率)	(4.7%)	(6.1%)	(6.6%)
國中	參與學校數	31	49	67
	(所占比率)	(4.1%)	(6.6%)	(9.0%)
高中職 (含特殊學校)	參與學校數	16	29	54
	(所占比率)	(3.1%)	(5.6%)	(10.3%)
總計	參與學校數	173	241	295
	(所占比率)	(4.4%)	(6.2%)	(7.6%)

資料來源：資料取自 2014 年教師專業發展評鑑網（<http://tepd.moe.gov.tw/>）。

(二) 教師參與率

整體而言，95-97 學年度各層級學校在參與教師人數上，皆有穩定成長（詳表 2）。細分來看，國小由 2,313 人增加至 4,124 人，占全國總教師數比率由 2.3% 成長至 4.1%；國中由 605 人增加至 2,271 人，比率由 1.2% 成長至 4.4%；高中職（含特殊學校）由 527 人增加至 2,305 人，比率由 1.0% 成長至 4.5%。三年來，以高中職參與教師數之成長比率最高，增加的參與率為 3.5%，其次為國中的 3.2% 及國小的 1.8%。

表 2
不同學校層級參與教專評鑑試辦教師數

學校層級		學年度		
		95	96	97
國小	參與教師數	2,313	3,514	4,124
	(所占比率)	(2.3%)	(3.5%)	(4.1%)
國中	參與教師數	605	1,484	2,271
	(所占比率)	(1.2%)	(2.9%)	(4.4%)
高中職 (含特殊學校)	參與教師數	527	1,097	2,305
	(所占比率)	(1.0%)	(2.1%)	(4.5%)
總計	參與教師數	3,445	6,095	8,700
	(所占比率)	(1.6%)	(3%)	(4.3%)

資料來源：資料取自 2014 年教師專業發展評鑑網 (<http://tepd.moe.gov.tw/>)。

(三) 小結

綜觀各層級學校的參與率，三年來均有小幅成長，但速度不快，參與率最高只有 10.3%（97 學年度的高中職），教師方面亦同，參與率最高只有 4.5%（97 學年度的高中職）。究其原因，應與教育部推行「自願參加」原則有關，對於引發教師主動參與的效果是有限的。另不同學校層級中，參與教專評鑑的成長率以高中職為最高，此現象與教育部推動高中職優質化計畫的鼓勵措施有關，顯示一項政策之推動，相關鼓勵誘因有其促進作用。在潘慧玲等（2007）、秦夢群等（2013）之研究中，受訪者即表示經費補助、成長資源提供、及有效獎勵措施是有助於評鑑方案推動的重要因素。

二、不同學校層級在問卷各層面之差異情形

本研究問卷之施測，採李克特式四點量表，為區別受試者之知覺程度，以四個區段得分作界定：當平均得分為 3.25 以上時，表示達高標程度；當平均得分為 2.51 分 -3.24 分時，表示達中高標程度；當平均得分為 1.76 分 -2.50 分時，表示達中標程度；而當平均得分為 1.75 分以下時，表示達低標程度。

（一）不同學校層級支持系統之差異分析

根據表 3，「支持系統」中的「宣導培訓」面向，不同學校層級教師得分差異未達顯著水準（ $F=.33, p>.05$ ）。在「諮詢輔導」面向，不同學校層級教師得分差異未達顯著水準（ $F=2.15, p>.05$ ）。以整體「支持系統」而言，在各層級學校得分並無顯著差異（ $F=1.09, p>.05$ ）。可見在宣導培訓、諮詢輔導和整體支持系統上，國小、國中和高中職不同層級的教師感受到獲得的支持無顯著差別，但這並不代表所有教師在參與期間都有獲得高度支持的感受，教師反應得分介於 2.96-3.18 之間，屬中高標程度。

表 3
不同學校層級在支持系統之差異分析

支持系統面向	組別	N	平均數	標準差	F 檢定
宣導培訓	國小 【A】	1129	3.17	0.60	.33
	國中 【B】	462	3.16	0.56	
	高中職 【C】	724	3.18	0.60	
諮詢輔導	國小 【A】	1128	3.02	0.66	2.15
	國中 【B】	462	2.96	0.63	
	高中職 【C】	723	3.04	0.64	
整體支持系統	國小 【A】	1129	3.11	0.58	1.09
	國中 【B】	462	3.07	0.54	
	高中職 【C】	724	3.12	0.57	

（二）不同學校層級方案活動之差異分析

根據表 4，在「方案活動」中的「教師研討與自評」面向，不同學校層級教師得分差異未達顯著水準（ $F=1.74, p>.05$ ）。在「教師他評與成長」面向，不同學校層級教師得分差異達顯著水準（ $F=3.40, p<.05$ ），經 Scheffe 進行事後考驗發現，高中職的平均得分表現明顯高於國中。以整體「方案活動」而言，在各層級學校得分並無顯著差異（ $F=2.78, p>.05$ ）。可見高中職教師參與他評與專業成長這兩項活動，相較於國小和國中教師來說，是比較踴躍的。而受訪者得分介於 3.06-3.15 之間，顯示教師在方案活動上知覺的落實程度屬中高標。

表 4
不同學校層級在方案活動之差異分析

方案活動 面向	組別	N	平均數	標準差	F 檢定	事後 比較
教師研討 與自評	國小 【A】	1129	3.08	0.61	1.74	
	國中 【B】	460	3.07	0.61		
	高中職 【C】	723	3.13	0.60		
教師他評 與成長	國小 【A】	1127	3.09	0.62	3.40*	C > B
	國中 【B】	456	3.06	0.58		
	高中職 【C】	718	3.15	0.59		
整體方案 活動	國小 【A】	1129	3.08	0.59	2.78	
	國中 【B】	460	3.06	0.57		
	高中職 【C】	723	3.14	0.57		

* $p < .05$

（三）不同學校層級方案成果之差異分析

根據表 5，在方案成果中的「教學能力提升」面向，不同學校層級教師得分差異達顯著水準（ $F=4.98, p<.01$ ），經 Scheffe 進行事後考驗發現，高中職平均得分表現高於國中，且高於國小。在「評鑑認知增進」面向，不同學校層級教師得分差異未達顯著水準（ $F= 2.89, p>.05$ ）。在「學校生態改變」面向，不同學校層級教師得分差異達顯著水準（ $F= 7.45, p<.01$ ），經 Scheffe 進行事後考驗發現，高中職平均得分表現高於國中，且高於國小。以整體「方案成果」得分而言，各層級學校得分達顯著差異（ $F=6.23, p<.01$ ），且高中職平均得分最高。可知高中職教師對於方案成果有較佳的評價，認為自己的教學能力相較於以往來說是有提升的，而且學校生態也正在改變，教師變得比較樂於開放教室進行同儕觀課，也比以前有更多的教師專業對話與教學經驗交流。

再者，各學校層級在不同面向的得分，除高中職知覺到教學能力提升（3.29）屬高標程度外，餘介於 2.96-3.20 之間，屬中高標程度。

表 5
不同學校層級在方案成果之差異分析

方案成果面向	組別	N	平均數	標準差	F 檢定	事後比較
教學能力提升	國小 【A】	1129	3.20	0.64	4.98**	C > B
	國中 【B】	462	3.19	0.61		C > A
	高中職 【C】	723	3.29	0.62		
評鑑認知增進	國小 【A】	1129	3.09	0.69	2.89	
	國中 【B】	462	3.09	0.65		
	高中職 【C】	724	3.17	0.67		
學校生態改變	國小 【A】	1129	3.01	0.63	7.45**	C > B
	國中 【B】	461	2.96	0.61		C > A
	高中職 【C】	722	3.03	0.63		
整體方案成果	國小 【A】	1129	3.11	0.60	6.23**	C > B
	國中 【B】	462	3.08	0.56		C > A
	高中職 【C】	724	3.19	0.59		

** $p < .01$

（四）小結

由以上所述，可知參與教師對於教專評鑑支持系統的知覺，不因學校層級而有顯著的差異，惟在方案成果上，高中職教師都較國中、國小教師為正面。此情形可能由於高中職教師面對教學精進的相關變革，在自我專業的期許下，有較為開放的態度。另在不同面向的得分上，除高中職在「教師能力提升」的面向上，有高標程度的知覺，其餘不管是宣導培訓、諮詢輔導等支持系統，或是教師研討與自評、教師他評與成長等方案活動，甚而是評鑑認知增進及學校生態改變等方案成果，教師所知覺到的落實程度都僅在中高標，顯示教專評鑑之推動尚有努力之空間。

三、不同縣市區域在問卷各層面之差異情形

（一）不同縣市區域支持系統之差異分析

根據表 6 顯示，「宣導培訓」面向的平均數得分，以北北基（3.21）得分最高，中彰投（3.03）得分最低。本研究發現，不同縣市區域之

宣導培訓有差異，且差異達顯著水準（ $F=3.89, p<.01$ ），經 Scheffe 法進行事後考驗發現，北北基平均得分大於中彰投。

「諮詢輔導」面向的平均數得分，以雲嘉南（含澎湖）（3.05）最高，中彰投（2.86）最低。本研究發現，不同縣市區域之諮詢輔導有差異，且差異達顯著水準（ $F=3.65, p<.01$ ），經 Scheffe 法進行事後考驗發現，其差異未達顯著水準。

「支持系統」涵蓋「宣導培訓」和「諮詢輔導」兩面向，綜合來看「支持系統」的得分，以北北基、高高屏平均數（3.14）最高，其次為宜花東（3.12），中彰投（2.96）最低；各縣市區域之差異達顯著水準（ $F=4.05, p<.01$ ），經 Scheffe 法進行事後考驗發現，北北基、高高屏平均得分均大於中彰投。

由上可知，在宣導培訓上，北北基教師相較於其他縣市區域所感受到獲得的支持程度最高；在整體支持系統上，北北基和高高屏相較於其他縣市區域所感受到獲得的整體支持程度最高。而在各縣市區域之得分上，介於 2.86-3.21 之間，顯示各縣市區域教師肯定支持系統之程度屬中高標。

表 6
不同縣市區域在支持系統之差異分析

支持系統面向	組別	N	平均數	標準差	F 檢定	事後比較
宣 導 培 訓	北北基 【A】	789	3.21	0.60	3.89**	A > C
	桃竹苗 【B】	287	3.11	0.62		
	中彰投 【C】	166	3.03	0.59		
	雲嘉南澎 【D】	446	3.16	0.56		
	高高屏 【E】	408	3.20	0.58		
	宜花東 【F】	219	3.17	0.60		
諮 詢 輔 導	北北基 【A】	789	3.03	0.67	3.65**	
	桃竹苗 【B】	287	2.93	0.68		
	中彰投 【C】	166	2.86	0.64		
	雲嘉南澎 【D】	445	3.05	0.61		
	高高屏 【E】	408	3.04	0.62		
	宜花東 【F】	219	2.99	0.63		

（續下頁）

支持系統面向	組別	N	平均數	標準差	F 檢定	事後比較
整體支持系統	北北基 【A】	789	3.14	0.58	4.05**	A > C
	桃竹苗 【B】	287	3.04	0.60		E > C
	中彰投 【C】	166	2.96	0.57		
	雲嘉南澎 【D】	446	3.11	0.54		
	高高屏 【E】	408	3.14	0.55		
	宜花東 【F】	219	3.12	0.56		

** $p < .01$

（二）不同縣市區域方案活動之差異分析

根據表 7 顯示，「教師研討與自評」面向的得分，以高高屏（3.15）得分最高，桃竹苗（2.94）與中彰投（2.95）得分最低。本研究發現，不同縣市區域教師有差異，且差異達顯著水準（ $F=7.00, p<.001$ ），經 Scheffe 法進行事後考驗發現，北北基平均得分顯著大於桃竹苗及中彰投；雲嘉南（含澎湖）平均得分顯著大於桃竹苗；高高屏平均得分顯著大於桃竹苗、中彰投。

「教師他評與成長」面向的得分，以高高屏（3.15）最高，中彰投（2.94）得分最低。本研究發現，不同縣市區域教師有差異，且差異達顯著水準（ $F=5.60, p<.001$ ），經 Scheffe 法進行事後考驗發現，北北基及高高屏，其平均得分均顯著大於桃竹苗、中彰投；雲嘉南（含澎湖）平均得分顯著大於中彰投。

整體「方案活動」的得分，以高高屏（3.15）最高，中彰投（2.94）得分最低。本研究發現，不同縣市區域教師有差異，且差異達顯著水準（ $F=6.47, p<.001$ ），經 Scheffe 法進行事後考驗發現，北北基、雲嘉南（含澎湖）、高高屏三縣市區域，其平均得分皆顯著大於桃竹苗、中彰投。

由上可見，在教師研討與自評、教師他評與成長，高高屏教師相較於其他縣市區域參與這四項方案活動是最踴躍的；整體方案活動來看，也有一樣的結果。而各縣市區域在方案活動的得分上，介於 2.94~3.15 之間，顯示受訪者認為教師研討、自評、他評、專業成長等活動的落實程度為中高標。

表 7
不同縣市區域在方案活動之差異分析

方案活動面向	組別	N	平均數	標準差	F 檢定	事後比較
教師研討與 自評	北北基 【A】	786	3.13	0.63	7.00***	A > B
	桃竹苗 【B】	287	2.94	0.62		A > C
	中彰投 【C】	166	2.95	0.54		D > B
	雲嘉南澎【D】	446	3.11	0.58		E > B
	高高屏 【E】	408	3.15	0.59		E > C
	宜花東 【F】	219	3.10	0.58		
教師他評與 成長	北北基 【A】	782	3.13	0.63	5.60***	A > B
	桃竹苗 【B】	287	2.99	0.64		A > C
	中彰投 【C】	166	2.94	0.59		D > C
	雲嘉南澎【D】	443	3.13	0.56		E > B
	高高屏 【E】	405	3.15	0.56		E > C
	宜花東 【F】	218	3.13	0.60		
整體方案活動	北北基 【A】	786	3.13	0.61	6.47***	A>B
	桃竹苗 【B】	287	2.97	0.61		A>C
	中彰投 【C】	166	2.94	0.54		D>B
	雲嘉南澎【D】	446	3.12	0.54		D>C
	高高屏 【E】	408	3.15	0.55		E>B
	宜花東 【F】	219	3.12	0.57		E>C

*** $p < .001$

（三）不同縣市區域方案成果之差異分析

根據表 8 顯示，在「教學能力提升」面向的得分，以宜花東（3.28）得分最高，中彰投（3.05）得分最低。本研究發現，不同縣市區域教師有差異，且差異達顯著水準（ $F=3.57, p<.01$ ），經 Scheffe 法進行事後考驗發現，北北基、雲嘉南（含澎湖）、高高屏、宜花東四縣市區域，其平均得分顯著大於中彰投。

「評鑑認知增進」面向的得分，以北北基（3.14）得分最高，中彰投（2.99）得分最低，不同縣市區域教師得分未有顯著差異（ $F=1.53, p>.05$ ）。

「學校生態改變」面向的得分，以雲嘉南（含澎湖）（3.07）和高高屏（3.07）得分最高，中彰投（2.83）得分最低。本研究發現，不同縣市區域教師有差異，且差異達顯著水準（ $F=4.79, p<.001$ ），經 Scheffe 法進行事後考驗發現，與「教學能力提升」面向的結果相同，北北基、雲嘉南（含澎湖）、高高屏、宜花東四縣市區域，其平均得分顯著大於中彰投。而在整體「方案成果」的得分，以高高屏（3.16）與宜花東（3.16）最高，中彰投（2.95）得分最低。本研究發現，不同縣市區域教師有差異，且差異達顯著水準（ $F=4.21, p<.01$ ），Scheffe 法事後考驗的結果，縣市區域的差異情形與在「教學能力提升」及「學校生態改變」二面向相同。

由上可見，在教學能力提升上，宜花東教師相較於其他縣市區域所感受到的提升程度是最高的；在學校生態改變上，雲嘉南（含澎湖）和高高屏教師相較於其他縣市區域所感受到的改變程度是最高的；在評鑑認知影響上，各縣市區域沒有太大的差別；在整體方案成果上，高高屏與宜花東的表現結果最佳。另在各項得分的間距上，可發現除了雲嘉南（含澎湖）（3.25）、高高屏（3.26）和宜花東（3.28）在教學能力提升的成果上，教師肯定程度達高標，其餘得分介於 2.83~3.24，不同縣市區域教師對於方案成果的感受僅達中高標。

表 8
不同縣市區域在方案成果之差異分析

方案成果面向	組別	N	平均數	標準差	F 檢定	事後比較
教學能力提升	北北基 【A】	788	3.24	0.63	3.57**	A>C
	桃竹苗 【B】	287	3.18	0.60		D>C
	中彰投 【C】	166	3.05	0.70		E>C
	雲嘉南澎 【D】	446	3.25	0.59		F>C
	高高屏 【E】	408	3.26	0.67		
	宜花東 【F】	219	3.28	0.58		

（續下頁）

方案成果面向	組別	N	平均數	標準差	F 檢定	事後比較
評鑑認知增進	北北基 【A】	789	3.14	0.68	1.53	
	桃竹苗 【B】	287	3.11	0.67		
	中彰投 【C】	166	2.99	0.72		
	雲嘉南澎 【D】	446	3.11	0.65		
	高高屏 【E】	408	3.13	0.69		
	宜花東 【F】	219	3.12	0.44		
學校生態改變	北北基 【A】	787	3.04	0.66	4.79***	A>C
	桃竹苗 【B】	287	2.95	0.64		D>C
	中彰投 【C】	166	2.83	0.65		E>C
	雲嘉南澎 【D】	446	3.07	0.57		F>C
	高高屏 【E】	407	3.07	0.62		
	宜花東 【F】	219	3.05	0.59		
整體方案成果	北北基 【A】	676	3.12	0.58	4.21**	A>C
	桃竹苗 【B】	234	3.07	0.55		D>C
	中彰投 【C】	146	2.95	0.60		E>C
	雲嘉南澎 【D】	389	3.13	0.51		F>C
	高高屏 【E】	357	3.16	0.57		
	宜花東 【F】	172	3.16	0.51		

** $p < .01$, *** $p < .001$

（四）小結

綜合上述不同縣市區域在試辦評鑑方案各層面的得分情形，可知各縣市除了對於教學能力提升的知覺，雲嘉南（含澎湖）、高高屏和宜花東教師都持有高程度的肯定，其他在支持系統（宣導培訓、諮詢輔導）與方案活動（教師研討與自評、教師他評與成長）及方案成果

（評鑑認知增進、學校生態改變）上，受訪教師僅知覺到中高標的落實程度，顯示各縣市區域教專評鑑需要加強各項執行面，以增進方案之成效。

再者，在「支持系統」層面上，北北基、高高屏的教師均有顯著高於中彰投教師的感受度，該二區域均涵蓋了擁有較多資源的大都會，故讓教師知覺到較佳的支持。而在「方案活動」層面上，北北基、高高屏及雲嘉南（含澎湖）三縣市區域，皆呈現高於桃竹苗、中彰投之得分。方案活動之得分反映了教師在學校現場落實教師研討、自評、他評及專業成長之情形，本研究發現除了獲有較多資源支持的北北基、高高屏外，在支持系統有不錯得分的雲嘉南（含澎湖），在方案活動上的執行，亦顯得較為積極。最後，在「方案成果」上，北北基、高高屏、宜花東及雲嘉南（含澎湖）四縣市區域之得分均高於中彰投，顯見評鑑支持系統之良窳及方案活動之落實程度會關連到方案之成果。有關中彰投的調查結果顯示，其在支持系統、方案活動和方案成果的表現皆較弱，推估問題原因在於教育部推動教專評鑑試辦階段，該區域縣市政府未能積極推動，地方教師會也抱持諸多疑慮而不予支持，導致參加的學校和教師數量少，加上當時未有教育大學的學者專家參與教專評鑑，因此無法提供充足的支持系統。2009年方案試辦結束且轉型為常態性的教育政策後，因為縣市政府和地方教師會對於方案實施目的愈來愈了解，加上教育大學成為區域人才培育中心後成立支持系統，此一問題獲得疏解。

因之，縣市層級未來應持續加強宣導培訓，並提供足夠的諮詢輔導人力，才能讓學校和教師感受到充分的支持協助，實施期間也要鼓勵學校和教師致力於共同研討評鑑規準，並進行自評、他評和教師成長工作，如此教專評鑑的推動成效方較易顯現出來。馮莉雅（2013）在其研究中發現，教專評鑑方案推動六年多後，縣市政府的推動組織已大致健全，整體性的宣導機制也已建立，但是諮詢輔導系統仍尚未有效運作，完善的人才培育機制也尚未建立。而秦夢群等（2013）亦指出，縣市政府未來要做好宣導推廣工作，繼續提供必要的經費支持、資源協助和專業行政協助，評鑑專業人力培訓工作也要持續推動。故本研究所發現之縣市區域差異，適可提供地方層級未來努力可

參考之方向。

四、區別縣市執行成效差異的因素

由前面的分析中，可看出評鑑的支持系統、方案活動此二重要要素，與方案成果有所關連，為驗證此連結關係，本研究進一步採取區別分析。首先將不同縣市受試者在方案成果量表上的題項平均得分依高低排列，刪除樣本數較少之縣市。在全部 22 個縣市中，以平均數最高的前 27% 和最低的後 27% 做為高低分組界限，計分高、中、低表現三組，並考驗方案要素－支持系統（宣導培訓、諮詢輔導）、方案活動（教師研討與自評、教師他評與成長），對高、中、低表現三組方案實施成效的區辨度。

區別分析的結果，呈現宣導培訓、諮詢輔導、教師研討與自評、教師他評與成長四個變項在方案成果低表現與方案成果中表現二組的平均數差異均達顯著水準，其中以教師他評與成長（ $F = 25.06$ ， $p < .001$ ）及諮詢輔導（ $F = 24.15$ ， $p < .001$ ）的平均數差異最大。方案成果中表現與高表現二組的比較上，僅宣導培訓一變項的平均數差異達顯著水準（ $F = 7.39$ ， $p < .05$ ）。而方案成果低表現與高表現二組的比較上，宣導培訓、諮詢輔導、教師研討與自評、教師他評與成長四個變項的平均數差異均達顯著水準，其中以宣導培訓（ $F = 46.21$ ， $p < .001$ ）的平均數差異最大（詳表 9）。由上可知，宣導培訓、諮詢輔導、教師研討與自評、教師他評與成長確實是影響縣市層級推動教專評鑑成功與否的重要因素。

表 9
高、中、低方案成果表現之區別分析

	N1	N2	Wilks' Λ	F	df1	df2	Sig.
低表現 vs 中表現	6	10					
宣導培訓			.39	21.57	1	14	.000
諮詢輔導			.37	24.15	1	14	.000
研討自評			.39	22.11	1	14	.000
他評成長			.36	25.06	1	14	.000

（續下頁）

	N1	N2	Wilks' Λ	F	df1	df2	Sig.
中表現 vs 高表現	10	6					
宣導培訓			.65	7.39	1	14	.017
低表現 vs 高表現	6	6					
宣導培訓			.18	46.21	1	10	.000
諮詢輔導			.39	15.39	1	10	.003

由表 10 可知，宣導培訓、諮詢輔導、教師研討與自評、教師他評與成長四個變項，可以有效區別方案實施成效高、中、低三個組別，僅一個區別函數達到顯著，其 Wilks' Λ 值為 .22 ($p<.01$)。從結構係數與標準化典型區別係數來看，與第一個區別函數相關較密切者為「宣導培訓」，亦即第一個區別函數主要藉由「宣導培訓」而有效區別不同方案實施成效組的縣市。由上可知，宣導培訓做得愈佳的縣市，其方案實施成效也愈佳，因為當學校和教師愈明瞭教專評鑑之目的在於幫助自己了解教學優缺點和專業成長，實施過程中也能透過人才培訓來幫教師增能，當教師感受到高度支持，自然就愈認同和支持教專評鑑。

表 10
宣導培訓、諮詢輔導、研討自評、與他評成長對不同方案成果效能縣市之區別分

	標準化典型區別係數		結構係數		未標準化區別函數	
	第一函數	第二函數	第一函數	第二函數	第一函數	第二函數
宣導培訓	.86	-1.61	.93	-.14	11.27	-21.24
諮詢輔導	-.21	.93	.67	.36	-1.88	8.53
研討自評	.49	-.18	.81	.44	5.11	-1.87
他評成長	-.06	1.19	.86	.45	-.64	12.83
截距					-43.69	7.56
第一個區別函數： $\lambda = 2.74$ Wilks' $\Lambda = .22$ $\chi^2 = 26.37^{**}$						
第二個區別函數： $\lambda = .21$ Wilks' $\Lambda = .83$ $\chi^2 = 3.27$						

** $p < .001$

伍、結論與建議

根據上述研究結果分析，歸納研究結論並提出建議。

一、結論

（一）參與教專評鑑之試辦以高中職成長比率最高

教專評鑑試辦三年，各層級學校中參與校數的成長比率，以高中職（含特殊學校）最爲顯著，爲 7.2%，其次爲國中的 4.9% 及國小的 1.9%；而教師數之成長比率，亦以高中職最高，爲 3.5%，其次爲國中及國小，各爲 3.2%、1.8%。

（二）各學校層級與縣市區域對於支持系統、方案活動及方案成果多僅知覺到中高標之落實程度

在學校層級部分，除了「教師能力提升」面向，高中職教師給予高標程度的肯定，其餘面向，包括宣導培訓、諮詢輔導等支持系統；教師研討與自評、教師他評與成長等方案活動；以及評鑑認知增進及學校生態改變等方案成果，各級教師僅給予中高標的肯定程度。而在縣市區域部分，類似地，也在「教師能力提升」的面向上，有三個縣市區域【雲嘉南（含澎湖）、高高屏和宜花東】教師感受爲高標，其餘對於方案成果中的評鑑認知增進及學校生態改變，以及支持系統（宣導培訓、諮詢輔導）與方案活動（教師研討與自評、教師他評與成長），教師僅有中高標程度之知覺。顯示各學校層級、縣市區域需要加強執行面，以促進成果面的獲得。

（三）各層級學校教師在支持系統與方案活動上的知覺差異不大，在方案成果上則以高中職教師知覺最爲正面

各層級學校教師所感受到的支持系統與方案活動差異不大，但方案成果則是各層級學校中差異最大者，且高中職學校對方案成果的肯定度最高。試辦方案在支持系統層面，不同學校層級之差異未達顯著水準。在方案活動層面，全國在「教師他評與成長」面向，高中職略高於國中。在方案成果層面，以全國而言，高中職都較國小與國中爲高。細言之，在方案成果中的「教學能力提升」、「學校生態改變」

面向，高中職教師較之國小、國中教師，有較為正面之知覺。

（四）不同縣市區域教師對於支持系統、方案活動與方案成果的知覺有差異，高高屏及北北基在上述三層面之得分均有高於其他縣市區域之情形

以六個縣市區域作比較，首先，在整體的「支持系統」層面，以北北基、高高屏得分最高，其次為宜花東、雲嘉南（含澎湖），得分最低的為中彰投，且北北基、高高屏平均得分顯著大於中彰投。其中的「宣導培訓」與「諮詢輔導」面向，各以北北基、雲嘉南（含澎湖）得分最高，中彰投得分皆最低。其次，在整體的「方案活動」層面，以高高屏得分最高，中彰投最低，且北北基、雲嘉南（含澎湖）、高高屏三縣市區域平均得分顯著大於桃竹苗、中彰投。其中，在「教師研討與自評」與「教師他評與成長」面向，高高屏得分均最高，中彰投得分皆為最低者之一，另桃竹苗則在「教師研討與自評」面向，與中彰投並列得分最低者。最後，在整體的「方案成果」層面，高高屏與宜花東最高，中彰投最低，且北北基、雲嘉南（含澎湖）、高高屏、宜花東四縣市區域平均得分顯著大於中彰投。其中在「教學能力提升」、「評鑑認知增進」及「學校生態改變」面向，中彰投得分皆最低，最高者各為宜花東，北北基，以及雲嘉南（含澎湖）和高高屏。綜觀各縣市區域教師之知覺反應，可發現高高屏、北北基在「支持系統」、「方案活動」與「方案成果」上，均有高於其他縣市之情形。

（五）宣導培訓、諮詢輔導、教師研討與自評、教師他評與成長之執行情形能有效區別縣市試辦方案成效之差異，其中以宣導培訓最為關鍵

為了解能夠區別縣市在教專評鑑上執行成效差異的因素，本研究以 22 個縣市為範圍，依方案成果得分將縣市分為高、中、低三組。經區別分析後發現，宣導培訓、諮詢輔導、教師研討與自評、教師他評與成長四個面向能有效區別低、中表現組以及低、高表現組；而中、高表現組，以宣導培訓為區別之關鍵。另由區別函數觀之，顯著的區別函數主要藉由宣導培訓有效區辨不同方案實施成效組的縣市，可見宣導培訓在縣市成效差異上，扮演最關鍵之角色。申言之，若縣市的宣導培訓及諮詢輔導工作做得愈好，愈能增進方案之成效；若縣市的

教師愈能與同儕進行評鑑規準、工具、方式與及結果的研討，以及確實執行自評、他評及專業成長，愈能提升教學能力與評鑑認知，並促進學校生態朝正向發展。

二、建議

（一）宜策略性規劃教專評鑑之推動以擴增參與率

本研究發現不管是學校參與的成長率或是教師參與的成長率，均以高中職為最高，不過若就參與率而言，則各級學校仍偏低。因之，為讓國民中小學得以提升參與率，需要提供相關激勵措施，而為讓不同階段的每所學校，都能了解且能實施教專評鑑，需要進行策略性規劃，例如可先規範所有初任教師參與，再逐步擴大；可採不同年分的評鑑週期，例如初任教師每年接受評鑑，資深教師每三至四年接受評鑑，以因應不同生涯發展階段教師之需求。

（二）宜有效落實教專評鑑的諮詢輔導與宣導培訓

教育部推行試辦方案具有理想性，希冀引導教師省思自身教學的優缺點，藉以提升教學品質。本研究問卷調查顯示，各層級學校教師所感受到的支持系統差異不大，但諮詢輔導得分較之宣導培訓為低，且從文獻探討得知，試辦期間多數教師感受到諮詢輔導所提供的資源不足，容易造成教師怯步或抗拒，足見一項政策試辦方案宜有周詳的配套支援。再者，從本研究之區別分析得知，宣導培訓對於縣市執行教專評鑑之成效差異，具有關鍵之區辨力，因之，如何在目前基礎上，力求宣導培訓量與質的提升，是需著力之處。

（三）宜結合學校脈絡及本位發展，形塑學習型組織的專業文化

本研究問卷調查顯示，在方案成果方面，全國以高中職的表現最高。特別的是，在方案成果中「教學能力提升」、「學校生態改變」面向，國中的得分均最低。雖然從文獻探討獲知，參與試辦教專評鑑對於教師教學有正向的影響，有助於增進教師評鑑認知，也有助於形成互助的教師文化及組織學習氣氛，但對於不同學校層級在方案成果的表現差異性，表示學校在參與過程宜因應辦學的脈絡特性擬定不同的推動策略，並逐步將教專評鑑融入學校平日的運作中，以發揮參與試辦方案的正向的影響作用，並促使學校成為學習型組織，帶領群

體教師共同追求專業發展。

（四）宜強化縣市執行中央政策之條件環境

教專評鑑的推動一直以來尚缺乏法源基礎而只有試辦計畫或實施要點，因之縣市政府做為中央政策承轉的中介，其態度積極與否以及執行政策的條件環境會決定教專評鑑的實施成效。本研究因有縣市政府未能抱持積極態度推動試辦工作，致使在方案的各方面表現較不理想，後因區域人才培育中心成立，以及縣市政府愈趨主動，教專評鑑辦理情形方有所改變。因之，未來需要促進縣市政府與區域人才培育中心之合作，除要持續宣導推廣和健全推動組織之外，亦須建置諮詢輔導系統，提供足夠的人力、經費和資源協助，蒐集學校辦理的困難處，運用策略聯盟和交流跨縣市及學校的推動經驗，並提供適當的獎勵誘因。另在人才培育方面，目前初階人才培育工作已由高雄餐旅大學統籌辦理，進階人才培育和教學輔導教師培育由各區域人才培育中心負責，縣市政府則必須在人才遴選和推薦審核機制加以強化。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會（1995）。**第一期諮議報告書**。臺北市：作者。〔Committee for Educational Reform Review, Executive Yuan (1995). *First-stage consultation report*. Taipei: Author.〕
- 吳俊憲（2010）。**教師專業發展評鑑：三化取向理念與實務**。臺北市：五南。〔Wu, C. H. (2010). *Teacher evaluation for professional development: Theory and practices of triple transformation*. Taipei: Wu-Nan.〕
- 吳錦惠、張育銓、吳俊憲（2013）。影響教師參與教師專業發展評鑑意願的原因。**臺灣教育評論月刊**，2（4），80-85。〔Wu, J. H., Chang, Y. C., & Wu, C. H. (2013). Factors that affect teachers' willingness to participate in teacher evaluation for professional development. *Taiwan Educational Review*, 2(4), 80-85.〕
- 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**，**63**，131-153。〔Lu, R. L. (2009). The study on the effectiveness of teacher appraisal 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。**市北教育學刊**，**37**，103-125。〔Cho, L. H. (2010). A study of the effect of teacher evaluation for professional development in Taipei elementary schools. *Journal of Education of Taipei Municipal University of Education*, 37, 103-125.〕
- 孫志麟（2007）。理解與回應：教師評鑑試辦政策的實施。「**教師評鑑：挑戰、因應與展望學術研討會**」發表之論文，臺北市。〔Suen, J. L. (2007). Understanding and responses: The practice of experimental teacher evaluation for professional development. Paper presented at the *Teacher evaluation: Challenges, corresponding measures, and prospects*, Taipei.〕
- 秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑（2013）。教師專業發展評鑑實施成效之調查研究。**教育資料與研究**，**108**，57-84。〔Chin, M. C., Chen, C. H., Wu, C. T., & Guo, C. Y. (2013). A study of the effectiveness of teacher evaluation for professional development. *Journal of Educational Resources & Research*, 108, 57-84.〕
- 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**，**191**，55-69。〔Chang, S. C. (2010). A study of the promotion of teacher evaluation for professional development program and teacher professional development. *Journal of Education Research*, 191, 55-69.〕
- 張素貞、吳俊憲（2011）。教師專業發展評鑑與教學精進之個案研究。**教育行政與評鑑學刊**，**11**，89-112。〔Chang, S. J., & Wu, C. H. (2011). A case study of teacher evaluation for professional development and teaching mastery. *Journal of Educational Administration and Evaluation*, 11, 89-112.〕
- 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., Lee, C. D., & Chou, L. H. (2010). A case study on formative teacher evaluation process and its impacts and influencing factors in a junior high school. *Journal of Educational Practice and Research*, 23(2), 65-93.〕

教育部（2006）。教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫，2006年4月3日臺國（四）字第0950039877D號令訂定。〔Ministry of Education. (2006). *MOE implementation direction for subsidy programs assessing the professional development of teachers*. Established by the Order of Tai-Kuo (IV) No. 0950039877D in April 3, 2006.〕

教育部（2007）。教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫，2007年3月1日臺研字第0960013140C號令修正。〔Ministry of Education. (2007). *MOE implementation direction for subsidy programs assessing the professional development of teachers*. Amended by the Order of Tai-Yen No. 0960013140C in March 1, 2007.〕

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), 85-09.〕

馮莉雅（2013）。縣市政府推動教師專業發展評鑑成效之研究。載於李隆盛（主編），教師評鑑（頁173-180）。臺北市：五南。〔Feng, L. Y. (2013). A study of the promotion of teacher evaluation for professional development by city/county governments. In Lee, L. S. (Ed.), *Teacher evaluation* (pp.173-180). Taipei: Wu-Nan.〕

趙志揚、楊寶琴、鄭郁霖、黃新發（2010）。高級中學教師對教師評鑑認知之研究。教育政策論壇，13（2），77-128。〔Chao, C. Y., Yang, P. C., Cheng, Y. L., & Huang, C. F. (2010). A study of senior high school teachers' perceptions of teacher evaluation. *Educational Policy Forum*, 13(2), 77-128.〕

- 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。〔Liou, Y. C. (2008). A difficulty and reflection of analyzing Ministry of Education financing proposal concerning teachers' professional development evaluation. *Bulletin of Education Research*, 2(1), 81-103.〕
- 潘文福（2012）。一個學校本位教師專業發展評鑑規準選擇的發展案例。**師資培育與教師專業發展期刊**，5（1），75-98。〔Pan, W. F. (2012). Case study on choice of school-based teacher evaluation criteria for professional development. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 5(1), 75-98.〕
- 潘慧玲、王麗雲、張素貞、鄭淑惠、林純雯（2007）。**試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑（I）**。教育部委託專案報告。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. W., Chang, S. J., Cheng, S. H., & Lin, C. W. (2007). *Experimental teacher evaluation for professional development in elementary and junior high schools (I)*. Commissioned paper for MOE. Taipei: Department of Education, National Taiwan Normal University.〕
- 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），133-156。〔Pan, H. L., & Kao, J. 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), 133-166.〕
- 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.〕
- 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.]

鄭淑惠、潘慧玲（2013）。全國性試辦方案實施之過程與成果評鑑：以中小學教師專業發展評鑑為例。 **中等教育**，64（2），78-97。
[Cheng, S. H., & Pan, H. L. (2013). Process and outcome evaluation on a national pilot program: A case of secondary school teacher evaluation for professional development. *Secondary Education*, 64(2), 78-97.]

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.]

顏國樑（1997）。 **教育政策執行理論與應用**。臺北市：師大書苑。
[Yen, K. L. (1997). *Theory and application of educational policy implementation*. Taipei: NTNU Book.]

Bickman, L. (1985). Improving established statewide programs: A component theory of evaluation. *Evaluation Review*, 9(2), 189-208.

Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, NJ: ETS.

Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Patton, M. Q. (2000). Utilization-focused evaluation, In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp.425-438). Boston: Kluwer Academic.

Sabatier, P., & Mazmanian, D. (1980). The implementation of public policy: A framework of analysis. *Policy Studies Journal*, 8, 538-560.

Stufflebeam, D. L. (2000). Foundational models for 21st century program evaluation, In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.),

Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation (pp.33-83). Boston: Kluwer Academic.

學校層級教師專業發展評鑑之「社會—情緒」支持系統建構初探

丁一顧 * 丁儒徵 **

摘 要

教師專業發展評鑑乃是提升教師專業的重要機制。本研究首在論述教師專業發展評鑑的發展與困境；其次，則闡述影響教師心理情緒因素之相關概念與理論；再者，則分析並初步建構出「學校層級」教師專業發展評鑑的「社會—情緒」支持系統。本研究發現，「學校層級」教師專業發展評鑑之「社會—情緒」支持系統的類型可包括：專業的支持、個人的支持、以及面對問題的支持，而各類型都具有各自的內容。最後，本文根據研究結果，提出「學校層級」教師專業發展評鑑之「社會—情緒」支持系統實施與踐履之建議：（1）強化教師支持系統功能；（2）強化學校行政支持動能；（3）發展校本特色支持系統；（4）建構健康與信任的文化；（5）實徵研究建構完整支持體系。

關鍵詞：教師專業發展評鑑、「社會—情緒」支持系統、學校層級

* 丁一顧，臺北市立大學教育行政與評鑑研究所副教授

** 丁儒徵，國立中興大學材料科學與工程學系博士生

電子郵件：tim@utapei.edu.tw; q0311342@gmail.com

來稿日期：2014 年 2 月 20 日；修訂日期：2014 年 5 月 27 日；採用日期：

2014 年 6 月 16 日

A Preliminary Study of the Construction of Social-emotional Support System for Teacher Evaluation for Professional Development

Yi-Ku Ting* Ru-Jheng Ting*

Abstract

The main purpose of this article is to analyze the development and predicaments of teacher evaluation for professional development. Related concepts and theories of psychological and emotional support are also reviewed here. Moreover, we try to construct a social-emotional support system for the evaluation for teacher's professional development. The critical types of social-emotional support system are as follows: (1) professional support, (2) personal support, (3) problem-taking support. In each type, there are different elements. The concluding part is my suggestions for the implementation of social-emotional support system by (1) strengthening the function of social-emotional support system, (2) strengthening the support of school administration, (3) developing school-based support system, (4) building up a positive and trustworthy atmosphere at school, and (5) constructing comprehensive support system through empirical research.

Keywords: teacher evaluation for professional development, social-emotional support system, school level

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

** Ru-Jheng Ting, Doctoral Student, Department of Materials Science and Engineering, National Chung Hsing University

E-mail: tim@utapei.edu.tw; q0311342@gmail.com

Manuscript received: February 20, 2014; Modified: May 27, 2014;

Accepted: June 16, 2014

壹、緒論

教師乃是教學工作的核心，而教師教學素質更是提升學生學習成效的重要關鍵，因此，世界各國莫不以提升教師專業為國家重要的教育政策，如美國「尊敬教師專業」政策藍圖（Blueprint for RESPECT）（美國公布尊敬教師專業政策藍圖，2013 年 6 月 25 日）、英國《教導蘇格蘭的未來：蘇格蘭教師教育回顧報告書》（Teaching Scotland's Future: Report of a review of teacher education in Scotland）（蘇格蘭教學協會致力推動新一波教師教學專業改革，2013 年 10 月 25 日）等。

為因應第八次全國教育會議，教育部自 2006 年起開始試辦中小學教師專業發展評鑑，並從 2009 年起正式辦理。其方式乃學校採自願申辦，而教師則採自願參與為原則，實施包括自評與他評，目的乃是希望透過此制度的辦理，促發教師間的對話、分享與學習，提供教師教學改善機制，進而提升教師教學與學生學習成效。因此，此制度可說是一項兼重教師教學專業、自願性與專業自主性的形成性教師評鑑，所以應該是一個立意良善的教育政策活動。

實施教師專業發展評鑑之際，教學觀察為必要的他評方式。教學觀察之實施雖有提供同儕善意另外一雙眼睛之功效，然教學觀察卻也可能產生「評鑑者與被評鑑者間的壓力」，尤為甚者，更可能讓受評鑑者感受是一種「督導模式」（inspection model）（Stronge & Tucker, 2003），而此種「不對等權力關係」、「監察督導關係」，進而導致受評鑑者不小之心理壓力：「教學觀察可以學到不少教學技巧，但有外人在，教師和學生都有壓力，教學反而失真。」（馮莉雅，2010：16）

郭明雪（2010）指出，教師專業發展除應重視教育性、邏輯性、目的性和準確性外，更應關注教師的情緒、感覺、道德和工作價值等情感因素。而 Ribas（2012）認為，視導、評鑑與專業發展要成功，除要關注教育因素、法律因素、及政治因素外，社會情緒因素也是不可或缺的。尤其是受評者（不管是表現優良及未達表現標準之教師），

其心理（情緒）都或多或少會產生壓力、焦慮、或抗拒。而觀乎教育政策推動時，如與該政策有關的重要關係人有負面心理（情緒）出現時，其政策推動的成效將是不言可喻。

檢視我國教師專業發展評鑑的實施，除於教育部中小學教師專業發展整合系統（Teachernet）上有所謂的「專業支持體系」外，並未有對受評者提供相關之「社會—情緒」支持系統，尤其是有關「學校層級」的支持系統，尚未有相關研究進行探討，所以實有必要進一步探究與建構，以對受評教師提供必要的協助與支持，進而化解受評教師之壓力、焦慮等於無形。準此，本研究主要是透過文獻分析與文件分析，並以教師專業發展評鑑「受評教師」為角度，建構出「學校層級」教師專業發展評鑑之「社會—情緒」支持系統。具體而言，本研究首在論述教師專業發展評鑑的發展與困境；其次，則闡述影響教師心理情緒因素之相關概念與理論；再者，則分析並初步建構出學校層級教師專業發展評鑑的「社會—情緒」支持系統；最後，則作一結論並提出未來落實學校層級教師專業發展評鑑之「社會—情緒」支持系統時所應注意的事項。

貳、教師專業發展評鑑發展與困境

我國自 1980 年代所倡導的臨床視導與教學視導，可說是我國教師專業發展評鑑的濫觴，不過，真正以評鑑一詞為主的教師專業發展評鑑相關概念，則發現於 1996 年行政院公布的《教育改革總諮議報告書》：「提升教師專業素質、建立教育評鑑制度」（丁一顧，2013）。

臺北市政府教育局於 2002 年起在臺北市立師範學院附小試辦「教學輔導教師設置試辦方案」、以及高雄市教育局於 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》，則是教師專業發展評鑑發展的另一里程碑，其對於 2006 年《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》之公布、以及 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》，可說都具有相當重要促發與

引導之效。

而截至 102 學年度，各層級學校參與辦理之校數計國小 829 校（101 學年度 632 校）、國中 315 校（101 學年度 208 校）、高中 278 校（101 學年度 251 校）、高職 137 校（101 學年度 121 校），且參與校數都呈現逐年遞增的現象（教育部教師專業發展評鑑網，2014 年 2 月 11 日）。不過，雖說目前參與教師專業發展評鑑之校數逐年增加，但於實施過程卻也遭遇些許的困境，諸如，吳和堂、黃翠蓮（2011）歸納相關文獻後認為，評鑑所產生的困境包括三類型：（1）評鑑系統的困境；（2）行政上的困境；（3）心理的困境。

此外，張德銳（2013）則認為，當前教師專業發展評鑑所遭遇的問題有：（1）教師方面的問題：孤立教師文化不利同儕互動成長、教師對計畫之疑慮與不信任、評鑑時間不足、教師之評鑑知能不足；（2）學校方面的問題：宣導溝通不足、行政負擔增加、對教師教學成長支持度不足、評鑑小組未發揮功能、未建立教學輔導機制；（3）教育行政機關方面的問題：政策走向不明確、未建立法源、缺乏多軌道評鑑系統、宣導溝通不足、對辦理學校的支源不足、缺乏教師評鑑的管理系統；（4）教師團體方面的問題：對方案的疑慮、對教育行政機關的不信任等。

另外，秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑（2013）研究指出，教師專業發展評鑑之困境有：（1）教師意願方面：對評鑑的疑慮、工作忙碌時間不足、教師群體文化不利、對學校不信任；（2）制度設計方面：研習宣導不足、評鑑指標無法呈現教學品質、過度注重檔案資料、評鑑人員的專業不受信任、因人情壓力而使評鑑流於形式、缺乏獎勵與輔導機制；（3）行政運作方面：學校本身支持度不足、缺乏可學習的典範學校、縣市缺乏專責單位、無法源依據、缺乏經費與資源等。

綜合上述，本研究認為教師專業發展評鑑之困境應可從校內外問題與制度面等困境加以說明。就校內因素主要有教師個人問題（吳和堂、黃翠蓮，2011；秦夢群等人，2013；張德銳，2013）以及學校層級問題（秦夢群等人，2013；張德銳，2013）；校外因素，則為教師團體（張德銳，2013）以及教育行政機關（吳和堂、黃翠蓮，2011；

秦夢群等人，2013；張德銳，2013）等問題；另外，則是教師專業發展評鑑制度面的問題（吳和堂、黃翠蓮，2011；秦夢群等人，2013；張德銳，2013）。綜此，本研究認為教師專業發展評鑑實施的困境可包括：（1）教師個人方面；（2）學校層級方面；（3）評鑑系統方面；（4）教育行政機關方面；（5）教師團體方面。

然因教師是教師專業發展評鑑參與的主體，其個人之想法與態度可說是決定此制度是否成功的重要關鍵，也就是說，「教師個人方面」的問題才是該制度推展成功最重要的影響因素。而歸納相關研究發現，教師個人方面之困境主要包括：對制度的疑慮與排斥（秦夢群等人，2013；張德銳，2013）、對評鑑者缺乏信任感（吳和堂、黃翠蓮，2011）、質疑評鑑的專業與公正性（丁一顧，2013；吳和堂、黃翠蓮，2011；張德銳，2013；許籐繼等人，2009；黃琇屏，2009）、對評鑑結果應用與資料外流的疑慮（丁一顧，2013；許籐繼等人，2009）、孤立教師文化不利教師參與意願及同儕互動成長（吳和堂、黃翠蓮，2011；張德銳，2013；秦夢群等人，2013）、負擔過大或時間不足（丁一顧，2013；秦夢群等人，2013；張德銳，2013）產生壓力等。

而細究前述個人方面問題之重點其實都在於「疑慮」、「排斥」、「壓力」、「缺乏信任」、「意願不足」等個人心理、情緒負面感受。所謂，學校組織的成敗，其關鍵在於「人」一教師因素，而教師對變革的態度，則決定他的行為（伍國雄，1992）。此外，「行為表現會受到個人內在思考過程與觀念的影響。」（Costa & Garmston, 1994:6）因此，本研究認為，如能理解教師對教師專業發展評鑑之態度、想法、以及負面的心理與情緒，並提供必要的協助、支持或引導，相信將能更有效與順暢地推展教師專業發展評鑑。

參、影響教師個人心理因素之相關概念

就個體本身而言，情緒是伴隨著動機性行為而產生的，因為，一般行為的產生，均為動機所促發，而此動機性行為的結果，如果能滿足個體的動機，則產生快樂的情緒，不滿足則產生痛苦、恐懼、沮喪

等負面的情緒（張春興，1992）。

然而，個體也是社會組織的一份子，情緒則是形成組織成員行為的關鍵因子。而情緒乃是因為某事物而發生的反應，例如，個人會因某件事而有愉快的情緒；但如對某件事不滿，就會產生不滿（負面）的情緒反應（李青芬、李雅婷、趙慕芬譯，2002）。而在組織中，「公平」與「不公平」（激勵作用的影響因子）乃是個體較常關注的議題之一，因為組織中的個體總會相互比較，而如果比較結果能讓自我感到滿足，則愉快情緒就油然而生，否則，負面壓力、情緒就可能出現。

Ribas（2012）指出，接受評鑑的過程乃是一重大的「社會—情緒」事件，亦即，它牽涉著人際互動，也關係著情緒連結。因此，實不可僅以表面的現象來看待教師不願參與教師專業發展評鑑，或參與後又退出等現象，而應從教師的內在心理、情緒加以探究。準此，要深入了解個體或組織中個人的心理、情緒感受，則似可從動機理論與激勵理論的觀點加以探究，而較常為大家所熟悉的動機與激勵理論則有 Maslow 需求層次理論（Hierarchy of needs）及 Festinger 社會比較理論（social comparison theory）：

一、需求層次理論

Maslow 需求層次理論認為人類需求的滿足，似可排成一個階梯式的順序：（1）生理的需求：係指維持個體生存所需的各項資源，乃是屬最基本的需求；（2）安全的需求：使個體安全、受人保護且免於恐懼的各種需求；（3）愛與歸屬的需求：需要愛與被愛、別人接納、與他人建立親密關係，且免於孤獨的需求；（4）尊重的需求：係指自尊與希望被人尊重的需求；（5）自我實現的需求：對自我願望的完成與實現（張春興、林清山，1987；鄭玉卿，1992）。

就需求層次理論來看，Maslow 認為，人類各種需求間是有層次的關係，其間順序是不能改變的，越低層的需求對生存威脅越大。而且低層次的需求如不能獲得滿足時，則不可能發展到高層次需求。因此，當個人基本的生理需求、安全需求、愛與歸屬需求等無法獲得滿足時，個體就不可能有高層次的「自我實現」需求出現（張春興、林清山，1987；鄭玉卿，1992）。

雖說，教師專業發展評鑑乃是一種形成性的教師評鑑，與教師績效考核、教師分級脫勾。然而，從教師對此制度的疑慮與排斥（秦夢群等人，2013；張德銳，2013）、對評鑑者缺乏信任感（吳和堂、黃翠蓮，2011）、質疑評鑑的專業與公正性（丁一顧，2013；吳和堂、黃翠蓮，2011；張德銳，2013；許籐繼等人，2009；黃琇屏，2009）、疑慮評鑑結果與資料外流（丁一顧，2013；許籐繼等人，2009）等觀之，教師專業發展評鑑的實施雖不致於對教師的基本生理需求有所影響，但卻可能無法滿足教師安全、愛與歸屬的需求。如此，遑論要教師願意參與教師評鑑來達到教學專業的自我實現。因而，其對教師專業發展評鑑產生負面的心理情緒與排斥，就不足為奇了。

二、社會比較理論

Festiger（1954）的社會比較理論指出，當情境有點模糊不清時，則個體會觀看與比較其他人的狀況，以為適當情緒反應的訊息。而於作比較時，亦僅與自己相似狀況者進行比較，而此所謂的相似狀況則係指態度或個性的相似。其後，Sarnoff 與 Zimbardo（1961）修正 Festiger 社會比較理論並指出，當情境有點模糊不清，如比較時會令個體有罪惡感或羞愧時，則個體就不會有社會比較的狀況產生，尤其是當個體因顯現個人情感後，會改變或破壞與其他比較個體間的良善關係時，則社會比較現象更不可能出現。

教師專業發展評鑑的遂行，除了肯定受評鑑教師的優點外，當然也在於發現受評教師的不足。然一旦受評教師有所謂的「教學困境」或「教學問題」時，此時受評教師最大的壓力在於要與何者（教學優良或教學困難教師）比較與討論教學問題，才會讓自己不會產生壓力。尤其當此種教學問題又可能造成其罪惡感或羞愧時，此時，在種種心理壓力與焦慮下，轉而與教學有困難教師比較或相互取暖，進而批評或排斥教師專業發展評鑑就更有可能了。所以，提供適當且正向的支持系統，就有其必要性與重要性了。

肆、教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統初探

個體生存於社會群體中，個體間相互依賴與互動乃是必然的，而透過個體間的人際互動、相互依賴（社會面）、愛、關懷、理解（情緒面）、及其間交互作用（社會面與情緒面）等之支持，以滿足個體的基本需求或減緩壓力，即為「社會—情緒」支持。接受評鑑即是一種「社會—情緒」事件（Ribas, 2012），而當前教師專業發展評鑑的推動也造成教師些許的負面（消極）情緒與壓力。然要減緩或改善受評教師的負面情緒與威脅，則可提供受評教師適當的支持與協助。

本研究歸納 Cohen 與 McKay（1984）、Ribas（2012）之研究發現，要減緩或改善受評教師負面情緒與壓力的支持應可包括：個人的支持與面對問題的支持。另Cohen 與 McKay 也提及實質支持（tangible support）的概念，強調實際物質的支援或金錢等，不過，教師專業發展評鑑的實施對教師而言，其實較擔心的應是表現不足時將如何改善，也就是說受評教師其實較在意的應是「專業的協助與幫助」，而此等概念恰與 Ribas 所提的「專業的支持」不謀而合。

準此，本研究認為，「學校層級」教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統應可包括：（1）「專業的支持」：提供受評教師改善表現的專業工具或策略；（2）「個人的支持」：提供受評教師情緒的支持或關係的建立；（3）「面對問題的支持」：協助受評教師接受問題並進行問題解決的願意。

檢視我國教師專業發展評鑑的實施，於教育部中小學教師專業發展整合系統（Teachernet）上有所謂的「專業支持體系」，內容包括：教學諮詢、專家請益、學科中心、群科中心、地區教師專業發展中心等。然有關「學校層級」的「社會—情緒」相關支持系統，則尚未清晰與具體的提出。

教育部於規劃與推動教師專業發展評鑑之際，已將教學輔導教師制度與教師專業學習社群作為其重要之相關配套；另教育部於推動「縣市精進教學品質計畫辦理教師專業學習社群」時，亦鼓勵學校將領域（學科）教學研究會與社群作結合，推動所謂的領域社群。此外，

《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》之目的乃在「協助教師專業成長，增進教師專業素養」，而專業成長成功的關鍵則在於同儕信任、合作、探究、省思與分享等，尤其當老師間能產生信任，才更可能進行分享、協助與支持（Matthews & Crow, 2010）。而於檢視當前學校中，具有此等特質的個體或組織，首推學校中信任的同儕教師與學校教師會；其次，「專業」亦是讓人產生信任的特質之一（Costa & Garmston, 1994），因此，能提供專業的諮詢輔導，又具信任感的人員，校內的輔導教師亦應具有此等特質。

準此，本研究認為「教學輔導教師、教師專業學習社群、領域教學研究會、學校教師會、信任的同儕教師以及學校專業輔導人員」應該是當前教師專業發展評鑑較有關係的支持系統。所以，本研究乃嘗試從這些個體或團體的角度，結合相關文獻分析，梳理與說明其為「學校層級」「社會—情緒」支持相關系統之原因與概念：

一、教學輔導教師

教學輔導教師主要在能提供同事於教學方面有系統、有計畫、有效能的協助、支持與輔導的教師。American Federation of Teachers（1998）、Commission on Teacher Credentialing（1993）、Feiman-Nemser（1992）、Standford、Banaszak、McClelland、Rountree 與 Wilson（1994）等研究也指出，教學輔導教師制度能夠改善教師專業孤立、促進集體合作。而教師也因此獲得友伴關係與肯定、接觸各種教學模式、調整自我教學及從事教學思考等。而相關研究（Jorissen, 2002；Odell & Ferraro, 1992）亦發現，教學輔導教師制度的推展，對於初任教師而言，可以獲得心理與情緒上的支持。

此外，從受教學輔導之教師的訪談札記亦發現，教學輔導教師能協助其面對問題，省思教學不足：「反思自己的教學來講一定都是會的啊，即使是每天在教的話，你每天都會反省今天教的來講有沒有什麼還需要再加強的，.....。」（丁一顧、張德銳、高紅瑛，2007）準此而論，教學輔導教師應該可提供同儕教師在專業、情緒與面對問題等方面的支持與協助，類似訪談結果尚有：

一開始幫助他解決教職生活的適應，我對他介紹學校環境，那絕對是有幫助的，我也和他分享教學資源，把專業的書籍送給他，告訴他如何進行班級經營、親師溝通。（張德銳等人，2005）

到了下學期，我們就以工作坊的形式來進行……他們現學回去就現用，很實際……藉著專業成長的機會，獲得很多很好的實際教學經驗。（張德銳等人，2004）

……。我以前一直很被動、很內向，將自己關在教室，認為只要將班級管好就好……，受訓後我學會了「主動關懷別人」。（張德銳等人，2006）

我覺得人際關係與溝通這個課程幫助是最大的，……比如說，人際關係與溝通，我覺得當了十幾年老師人際關係方面越來越疏於經營，重溫這個課程，讓我比較會更具同理心去為別人設想。（張德銳等人，2005）

綜上而論，教學輔導教師實具有分享教學專業（從事教學省思、改善專業孤立）、促進集體合作、獲得友伴關係、獲得心理與情緒支持、以及協助面對問題，省思教學不足等功能與作為。

二、教師專業學習社群

丁一顧（2011）研究指出，教師專業學習社群乃是一群教師，共同對話、分享、合作、探究、學習，以解決教學問題或創新教學，而且其對教師集體效能感亦有正向之影響。而張德銳、王淑珍（2010）彙整相關文獻發現，教師專業學習社群的重要效益之一為「滿足情感需求」，亦即渠等認為，在專業學習社群當中，教師間不但彼此討論與工作有關的專業知能，同時，也會透過關懷、鼓勵與支持社群中每一位教師，除促使教師在社群中獲得情感需求的滿足，也能減低教師的孤立感。

具體而言，教師專業學習社群乃是一專業、情緒、鼓勵教師面對

問題的支持團體，在此團體中，教師同儕相互分享教學專業（降低教師專業）、集體合作、協助解決教學問題、互相關懷與鼓勵、獲得情感需求的滿足，所以，應該也是學校中值得倡導的支持團體。此等觀念從相關實徵研究之訪談資料也可理解：

由於崙師成長營的學習氣氛精進又溫馨，又吸引了一些也想專業成長自動加入的教師，……。所有參與的教師均以經驗分享和撰寫行動研究為目的，於是「崙師成長營」改名為「崙師行動營」，以「支持、分享、同成長」作為團隊活動的宗旨。（張德銳、王淑珍，2010:78）

三、領域（學科）教學研究會

李天堯（2010年3月5日）指出，當前學校對教師成長的規劃方式，除教師自我成長、教學輔導教師外，另外則是類似社群的領域（學科）研究會。因此，各校為促進教師教學研究、改善教學方法、交換教學心得、提高教學效率等目的，都會於校內設置各領域（學科）教學研究會，希望教師間透過同儕之探究、省思、對話、分享等，以達到課程、教學、評量、以及班級經營知能之精進。

劉惠玲（2002）就以社會互動論的觀點探究教學研究會，認為它不但是一個以教學主題為主的討論團體，也是一種以領域為單位的教師專業成長團體，更可採教學感動示例故事分享之方式進行之。顯見，學科（領域）教學研究會應該具有分享教學、集體學習、解決教學相關問題等專業支持的重要特質。

四、學校教師會

依據教師法之規範，有關學校教師組織的任務包括：（1）維護教師專業尊嚴與專業自主權；（2）與各級機關協議教師聘約及聘約準則；（3）研究並協助解決各項教育問題；（4）監督離職給付儲金機構之管理、營運、給付等事宜；（5）派出代表參與教師聘任、申訴及其他與教師有關之法定組織；（6）制定教師自律公約（教育部，

2013)。其中，項次(1)與(3)兼具專業與個人情緒上的支持和協助；而項次(5)較屬個人情緒的支持、面對問題的支持。

此外，美、英、德等國教師會都會設教學專業研究部門，藉由辦理教師研習、大型研討會與發表教育改革議題之研究報告，以建立教師會的專業形象(郭秀緞，2004)。而馮莉雅(2013)研究發現，學校教師會扮演著教師專業發展的促進者，不過其前提乃是確保教師工作安全、公平對待：「教師會會長參加教學輔導教師研習後，她協助家長不斷投訴的教師或想要成長的教師。……，若教師有意見，也會主動與我們商量化解教師壓力的方法，尤其是教師進修、親師溝通等規定。」(馮莉雅，2013:141)

準此而論，從國內外相關規定可發現，學校教師會應具備：辦理教學專業學習與分享、協助解決教學問題、主動關懷教師權益問題、化解壓力及提供心理支持等特質與作為。

五、信任之同儕教師

Matthews 與 Crow (2010)指出，當教師同儕間具信任感，則其間就更可能進行分享、協助與支持。Prestridge (2009)則認為，教師間具有信任感，則同儕對談就會成為教師間發展相互理解的方法。而張逸超、蔡素琴、陳韻如(2011)研究就發現，教師同儕間可透過相關之專業發展活動(如行動研究、教師專業發展評鑑等)促成教師間之教學專業成長解決學生學習問題。

李天堯(2010年3月5日)亦發現，各校數學領域研究會經營不錯的主要關鍵，乃是領域內的教師彼此都具有信任的關係。因為，在信任關係的基礎上，教師同儕教就較會知無不言、言無不盡，對於問題的探究也較可展現包容、尊重，此外，也更可激盪出對教學的創意、以及澄清對教學的想法。

準此，令教師信任的同儕教師，其實是可促發教師之尊重、包容、協助與支持的態度，而此種尊重、包容、支持與協助的態度，不但對教師教學專業有所助益之外，亦會對教師同儕正向之個人情緒有所幫助，也足以引導教師願意面對問題、解決問題。因此，信任的同儕教師應具有：同儕信任關係、提供教學專業協助、提供同儕情緒支持、

協助同儕面對問題並解決問題等特質與行為。

六、專業輔導人員

雖說各縣市於其相關機構中會設置並提供學校教師心理諮商與輔導的人員，諸如臺北市於陽明山教師研習中心設立「教師諮詢服務專線」，並設置心理諮商與諮詢輔導、以及精神醫學之專家，以提供各級學校教育人員之諮詢與諮商服務，藉以促進其身心健康。然此類校外的服務與協助對於教師而言，感覺總較是一種陌生、不易信任的支持，相對於教師較熟悉與信任的校內環境與支持而言，總是顯得較不足。

目前各級中小學為學生輔導工作之遂行，其實都有輔導室與專業輔導人員之設置，雖說其工作重點還都是較偏向於對學生之輔導與協助。不過，就其職掌與功能來看，有兩項是與教師諮商與輔導較具相關者：（1）提供教師與家長輔導專業諮詢及協助；（2）提供學校輔導諮詢服務（教育部，2013年9月27日）。

也就是說，學校教師如因情緒或心理有所壓力與挫折時，其實校內相關之諮詢與輔導相關人力就可介入，提供教師適當之心理輔導，或對教師心理壓力與挫折提供必要的舒壓與因應。如此，具足心理健康的教師對於學校各項教育活動之推展將更具正向影響效應。

七、其他

世界各國所實施的教師評鑑因目的不同，其發展出的教師評鑑系統亦不一，有屬「績效責任」的教師評鑑，有屬「專業學習」的形成性評鑑，而如果較偏向總結性評鑑的教師評鑑，則評鑑結果多少會牽涉教師的權益問題，因此，學校的「法律顧問或專家」對受評教師而言，就相當重要。然因我國所實施的教師專業發展評鑑走向較屬「專業發展」的「形成性評鑑」，所以，此部分的支持系統就較不重要了。

綜上所述發現，雖然僅「信任之同儕教師」支持系統提出「信任」為其支持系統的重要特徵，然其實要進行專業分享、集體學習、協助解決問題、獲得友伴關係、進行諮詢與輔導、情緒與心理支持等，「同儕信任」都可說是各支持系統基本且重要的特徵之一。

準此而論，本研究認為與教師專業發展評鑑有相關之社會—情緒支持系統共有六個，分別是：教學輔導教師、教師專業學習社群、領域（學科）教學研究會、學校教師會、信任的同儕教師、專業輔導人員；且分別具有八項重要特徵：分享教學專業、促進集體學習、協助解決問題、獲得友伴關係、情緒與心理支持、主動關懷與同理、諮詢與輔導、以及同儕信任關係等。最後，本研究以此六項支持系統為橫軸，再以八大特徵為縱軸，規劃及分析「學校層級」教師專業發展評鑑的「社會—情緒」支持系統內容之雙向細目表（詳如表 1 所示），並分別將之歸屬至「專業、個人或面對問題」等「社會—情緒」支持系統。

從表 1 可知，專業支持上應可包括：教學輔導教師、教師專業學習社群、領域（學科）教學研究會、學校教師會、信任的同儕教師；「個人的支持」應可包含：教學輔導教師、教師專業學習社群、學校教師會、信任的同儕教師、專業輔導人員；「面對問題的支持」則應可包括：教學輔導教師、教師專業學習社群、信任的同儕教師、學校教師會、專業輔導人員。其中，教學輔導教師、教師專業學習社群、信任的同儕教師、學校教師會皆同時具有「專業、個人與面對問題」三項支持；而領域（學科）教學研究會則僅具「專業」的支持。

表 1
「學校層級」教師專業發展評鑑的「社會—情緒」支持系統內容之雙向細目表

類型 特徵	教學輔導 教師	教師專業 學習社群	領域教學 研究會	信任的同 儕教師	學校教師 會	專業輔導 人員
分享教學專業	A	A	A	A	A	
促進集體學習	A	A	A	A	A	
協助解決問題	A,C	A,C	A	A,C	A,C	C
同儕信任關係	A,B,C	A,B,C	A	A,B,C	A,B,C	B,C
滿足情感需求	B,C	B,C		B,C	B,C	B,C
獲得友伴關係	B,C	B,C		B,C	B,C	B,C
情緒與心理支持	B,C	B,C		B,C	B,C	B,C

（續下頁）

特徵 \ 類型	教學輔導 教師	教師專業 學習社群	領域教學 研究會	信任的同 儕教師	學校教師 會	專業輔導 人員
諮詢與輔導						C
支持系統彙整	A,B,C	A,B,C	A	A,B,C	A,B,C	B,C

A：專業的支持；B：個人情緒的支持；C：面對問題的支持

伍、結論與建議

「專業乃是教師唯一的出路。」而教師專業發展評鑑乃是提升教師專業的重要機制。教師專業發展評鑑自 2006 年開始試辦至今，各級學校之參與校數逐年攀升，然實施過程亦仍有部份困境有待解決。其中，有關受評教師的心理與情緒問題，更是不可忽略。

從需求層次理論與社會比較理論可知，教師專業發展評鑑成功的關鍵之一，在於適當「社會—情緒」支持系統的建構，而「學校層級」教師專業發展評鑑之「社會—情緒」支持系統的內容似可包括：（1）專業的支持：教學輔導教師、教師專業學習社群、領域（學科）教學研究會、學校教師會、信任的同儕教師；（2）個人的支持：教學輔導教師、教師專業學習社群、學校教師會、信任的同儕教師、專業輔導人員；（3）面對問題的支持：教學輔導教師、教師專業學習社群、信任的同儕教師、學校教師會、專業輔導人員。

所謂「百尺竿頭，更進一步。」為發展出更適切與精緻之「學校層級」教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統，並促其能有效且優質地運作，本研究將提出下列五點初淺見解，以就教於各教育先進：

一、強化教師支持系統功能

教師專業發展評鑑在中小學已推展近八年光景，雖有其成效，但仍有些問題待克服。本研究發現目前學校層級在專業上、情緒上、以及面對問題上，可提供教師的支持與協助系統包括：教學輔導教師、教師專業學習社群、領域（學科）教學研究會、學校教師會、信任的同儕教師、專業輔導人員等，且各支持系統理想上對教師參與教師專

業發展評鑑之心理情緒支持應有不錯之效益。

然當前有些學校並未具有教學輔導教師、教師專業學習社群，部份學校雖已有（設有）教學輔導教師、教師專業學習社群、領域（學科）教學研究會、學校教師會、專業輔導人員等，但其與教師專業發展評鑑間的直接關聯似尚未建立，功能亦有待提升。準此，整合學校現有之支持系統，建立其對教師專業發展評鑑之直接支持，強化學校相關「社會—情緒」支持系統之功能，藉以提供教師參與教師專業發展評鑑之際，有較適當且正向的支持及協助系統，對我國推展教師專業發展評鑑之政策活動將有正向之效果。

二、強化學校行政支持動能

任何教育政策推展的成功與否，其關鍵都在學校是否能貫徹執行，然而，學校要對每一項教育政策活動有效的推動與實施，其重要因素則在於行政是否全力支持，尤其是人力與資源的支持，學校層級教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統的推動亦復如是。

準此而言，未來要有效建構與運作學校層級教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統，強化行政支持動能應是學校行政體系基本的認知，亦即，提供各「社會—情緒」支持系統實際運作時必要之人力、時間、經費、空間等之支援，當然，對於運作良好的系統，亦應設置必要的獎勵措施，藉以提升學校層級教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統的實施效益。

三、發展校本特色支持系統

教育部自 2006 年起開始試辦中小學教師專業發展評鑑，並從 2009 年起正式辦理。雖其方式仍為學校採自願申辦、教師自願參與為原則。然截至 102 學年度，全國參與教師專業發展評鑑辦理之校數計國小 829 校、國中 315 校、高中 278 校、高職 137 校，合計參與辦理之學校已近 1,559 所學校。然而，其實參與辦理的各校情況並不一樣，所具備之人力與資源也互異，所以，要完全採同樣一套之「社會—情緒」支持系統，有時就有點強人所難。

因此，本研究建議，未來這些參與續辦理的學校，應可參考本研

究所探究出之學校層級教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統，然後充份考量學校人力、物力資源的優劣與限制，並進一步進行討論與規劃，藉以發展與建構出具校本特色的學校層級教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統。

四、建構健康與信任的文化

健康與信任的優質組織文化的核心，另從「社會—情緒」支持系統的建構過程也發現，信任感乃是各支持系統的共同核心特徵。而且，組織充滿信任氛圍與健康文化，則於其內的員工不但健康，相互間也能充滿信任感，對各種活動的推展也就信任，其所可能產生的威脅與壓力就相對地較低，教師專業發展評鑑的推展亦復如是。

因此，本研究建議，未來在推動「社會—情緒」支持系統之時，理應營造學校成為信任與健康的組織，亦即讓教師了解教師專業發展評鑑乃在：肯定教師教學表現、提供評鑑者與受評教師間對教學的檢視與對話、以及提供教學改善的回饋等，而並非是一種績效考核。藉此，促使參與教師專業發展評鑑的教師因肯定、自信、信任、改善，而導致師生受益，進而建構出更具健康與信任的組織文化。

五、實徵研究建構完整支持體系

本研究主要是透過相關文獻分析與文件分析，初步建構出學校層級教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統，亦初步了解其可提供教師的支持與協助系統包括有：教學輔導教師、教師專業學習社群、領域（學科）教學研究會、學校教師會、信任的同儕教師、專業輔導人員等。

然而，此學校層級的支持系統終究僅是初步探究所得，其精緻度、適當性與整全性實有待後續研究與探討，才得以竟其功。因此，建議未來的研究上，可以此學校層級的支持系統為基礎，先與此系統之厲害關係人進行深入訪談與相關文件分析，其後再施以問卷調查，以建構出精緻、適當且完整的學校層級教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統。

參考文獻

- 丁一顧（2011）。教師專業學習社群與教師集體效能感關係模式驗證之研究。**屏東教育大學學報**，**37**，1-26。〔Ting, Y. K. (2011). Study of verification of relation model of professional learning community and collective teacher efficacy. *Journal of Pingtung University of Education*, 37, 1-26.〕
- 丁一顧（2013）。教師專業發展評鑑實徵研究之回顧與展望。**教育資料與研究**，**108**，31-56。〔Ting, Y. K. (2013). Retrospect and prospect of the empirical studies on teacher evaluation for professional development. *Journal of Educational Resources and Research*, 108, 31-56.〕
- 丁一顧、張德銳、高紅瑛（2007）。臺北市中等學校教學輔導教師制度實施成效與困難之研究。**國民教育研究學報**，**18**，115-144。〔Ting, Y. K., Chang, D. R., & Guo, H. Y. (2007). Research of effect and difficulty of mentor teacher program for junior and senior high schools in Taipei. *Journal of Research on Elementary and Secondary Education*, 18, 115-144.〕
- 伍國雄（1992）。香港教師對於學校變革所持態度之研究。取自 <http://www.fed.cuhk.edu.hk/en/cuma/92khng/conclusion.htm> 〔Ng, K. H. (1992). *A Study of teachers' attitudes toward school change in Hong Kong*. Retrieved from <http://www.fed.cuhk.edu.hk/en/cuma/92khng/conclusion.htm>〕
- 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.〕
- 李天堯（2010年3月5日）。從國教輔導團看學校教學研究會經營與教師專業學習社群。**新竹市教育電子報**，取自 http://www.hceb.edu.tw/epaper/201003/magnifying_glass_2.asp 〔Li, T. Y.

- (2010, March 5). An observation of instructional research meeting and teacher professional learning community through compulsory education advisory group of curriculum and instruction. *The Online Educational News of Hsinchu City*. Retrieved from http://www.hceb.edu.tw/epaper/201003/magnifying_glass_2.asp]
- 李青芬、李雅婷、趙慕芬譯 (2002)。組織行為學 (原作者：S. P. Robbins)。臺北市：華泰。〔Robbins, S. P. (1999). *Organizational behavior* (Lee, C. F., Lee, Y. T., & Chiu, M. F., Trans.). Taipei City: Hwa-Tai.〕
- 美國公布尊敬教師專業政策藍圖 (2013 年 6 月 25 日)。國際教育訊息電子報。取自 http://fepaper.naer.edu.tw/paper_view.php?edm_no=30&content_no=1692 〔Blueprint for RESPECT of American. (2013, June 25). *The Online News Reports for International Educational Information*. Retrieved from http://fepaper.naer.edu.tw/paper_view.php?edm_no=30&content_no=1692〕
- 秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑 (2013)。教師專業發展評鑑實徵成效之調查研究。教育資料與研究，108，57-84。〔Chin, M. C., Chen, C. H., Wu, C. T., & Guo, C. Y. (2013). A study of the effectiveness of teacher evaluation for professional development. *Journal of Educational Resources and Research*, 108, 57-84.〕
- 教育部教師專業發展評鑑網 (2014 年 2 月 11 日)。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. (2014, February 11). *The chart of current status*. Retrieved from http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/00_2overview.php〕
- 郭秀緞 (2004)。教師會如何在運作中贏得認同？師友，440，30-33。〔Guo, S. D. (2004). How will teacher association seek for identification? *Educator*, 440, 30-33.〕
- 郭明雪 (2010)。從人本觀念談教師專業發展。教師天地，165，57-62。〔Guo, M. S. (2010). Teacher professional development examined from the perspectives of humanism. *Teacher's Garden*, 165,

57-62.]

張春興、林清山（1987）。**教育心理學**。臺北市：東華。〔Chang, C. S., & Lin, C. S. (1987). *Educational psychology*. Taipei City: Tunghua.〕

張春興（1992）。**現代心理學**。臺北市：東華。〔Chang, C. S. (1992). *Modern psychology*. Taipei City: Tunghua.〕

張逸超、蔡素琴、陳韻如（2011）。同儕教師透過教師專業發展評鑑相互成長的歷程之行動研究——以統計之相關係數教學為例，**南湖學報**，2，13-40。〔Chang, Y. C., Tsai, S. C., & Chung, Y. L. (2011). Action research on the mutual growth process of peer teachers about teacher evaluation for professional development: Take the teaching for coefficient of correlation as examples. *Journal of Nanhu*, 2, 13-40.〕

張德銳（2013）。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。**教育資料與研究**，108，1-30。〔Chang, D. (2013). Prospects of Teacher Evaluation for Professional Development in Taiwan: View from the Perspective of practice-based Teacher Learning. *Journal of Educational Resources and Research*, 108, 1-30.〕

張德銳、王淑珍（2010）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐，**臺北市立教育大學學報**，41（1），61-90。〔Chang, D. R., & Wang, S. J. (2010). The development and practice of teacher professional learning community in the mentor teacher program. *Journal of Education Studies*, 41 (1), 61-90.〕

張德銳、高紅瑛、丁一顧（2006）。**臺北市教學輔導教師制度九十四學年度實施成效評鑑報告之一——國民小學問卷及訪談調查**。臺北市：臺北市立大學教育行政與評鑑研究所。〔Chang, D. R., Guo, H. Y., & Ting, Y. K. (2006). *The 2005 report on effectiveness of mentor teacher program of elementary schools in Taipei City*. Taipei City: Graduate School of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei.〕

張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌（2005）。**臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之一——國民小學問卷及訪談調查**。臺北市：臺北市立大學初等教育學系。〔Chang, D. R., Guo, H. Y., Ting, Y. K., Li, J. D., & Jin, S. C. (2005). *The 2004 report on effectiveness of mentor teacher program of elementary schools in Taipei City*. Taipei City: Department of Primary Education, University of Taipei.〕

張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌、張純、魏韶勤、吳紹欽、蔡雅玲、曾莉雯（2004）。**臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告**。臺北市：臺北市立大學初等教育學系。〔Chang, D. R. et al. (2004). *The 2003 report on effectiveness of mentor teacher program in Taipei City*. Taipei City: Department of Primary Education, University of Taipei.〕

教育部（2013）。**教師法**。〔Department of Education. (2013). *Teachers' Act*.〕

教育部（2013年9月27日）。**國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置輔導人員辦法**。〔Department of Education. (2013, September 27). *The Act of Counseling Personnel for Elementary, Secondary Schools and Government*.〕

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**。新北市：新北市政府教育局。〔Sheu, T. J., Li, M. S., Wu, C. Q., Lin, Z. R., Lai, J. H., Hong, Z. M., Fan, C. Y., Ding, Z. M. (2009). *The meta evaluation of teacher evaluation for professional development of primary and high schools in New Taipei City*. New Taipei City: Department of Education, New Taipei City Government.〕

黃琇屏（2009）。教師專業發展評鑑試辦現況、困境及因應策略。**教育資料與研究**，89，71-88。〔Huang, S. P. (2009). The current situation and predicament of teacher evaluation for professional development. *Journal of Educational Resources and Research*, 89,

71-88.]

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），85-110。 [Feng, L. Y. (2010). Implementation of teacher evaluation for professional development: Kaohsiung City primary schools cases. *Journal of Education Studies*, 44(2), 85-110.]

馮莉雅（2013）。學校教師會增進教師專業發展之探討——以教師專業發展評鑑為例。 **臺灣教育評論月刊**，2（6），137-143。 [Feng, L. Y. (2013). The exploration of the improvement of teacher professional development through school teacher associations: Take teacher evaluation for professional development as an example. *Association for Taiwan Educational Review*, 2(6), 137-143.]

劉惠玲（2002）。從教師彰權益能角度談教學研究會的發展。 **學校行政**，17，58-63。 [Liu, H. L. (2002). The development of instructional research meeting examined from the perspectives of empowerment. *School Administration*, 17, 58-63.]

鄭玉卿（1992）。馬斯洛的人文心理學。載於郭為藩（主編），**現代心理學說**（頁219-242）。臺北市：師大書苑。 [Jeng, Y. C. (1992). Humanistic psychology for Maslow. In W. V. Guo (Ed.), *Modern Psychology* (pp. 219-242). Taipei City: National Taiwan Normal University.]

蘇格蘭教學協會致力推動新一波教師教學專業改革（2013年10月25日）。 **國際教育訊息電子報**。取自 http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=38&content_no=2041 [The commitment of Scotland Instructional Association for the new wave of teacher professional reform. (2013, October 25). *The Online News Reports for International Education Information*. Retrieved from http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=38&content_no=2041]

American Federation of Teachers (1998). Mentor teacher programs in the states. *Educational Issues Policy Brief*, 5, 1-13. Retrieved from <http://www.aft.org/edissues/downloads/Policy5.pdf>.

- Cohen, S., & McKay, G. (1984). Social support, stress and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. In A. Baum, S. E. Taylor, & J. E. Singer (Eds.), *Handbook of psychology and health* (pp.253-267). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Commission on Teacher Credentialing. (1993). *Beginning teacher support and assessment program descriptions: Year one*. Sacramento: California Department of Education.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Feiman-Nemser, S. (1992). *Helping novices learn to teach: Lessons from an experienced support teacher* (Report No. 91-6). East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- Festiger, L. A. (1954). A theory of social comparison process. *Human Relation*, 7, 117-140.
- Jorissen, K. T. (2002). Retaining alternate route teachers: The power of professional integration in teacher preparation and induction. *The High School Journal*, 86(1), 45-56.
- Matthews, L. J., & Crow, G. M. (2010). *The principalship: New roles in a professional learning community*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Odell, S. J., & Ferraro, D. P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 200-204.
- Prestridge, S. (2009). Teachers' in professional development activity that supports change in their ICT pedagogical beliefs and practices. *Teacher Development*, 13(1), 43-55.
- Ribas, W. B. (2012). *Teacher supervision and evaluation that works!!: The educationa, legal, public relations [political] & social-emotional [E.L.P.S.] standards & processes of effective supervision & evaluation* (Third Edition.). Westwood, MA: Ribas.
- Sarnoff, I., & Zimbardo, P. G. (1961). Anxiety, fear and social affiliation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 356-363.

- Standford, R. L., Banaszak, R. A., McClelland, S. M., Rountree, B. S., & Wilson, E. K. (1994). *Empowering cooperating teachers: The University of Alabama clinical master teacher (CMT) program*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378157)
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye On Education.

大學學系核心能力評量機制 之建構歷程

潘文福 *

摘 要

本研究採取 PDCA 循環策略的行動研究，目的在於建構個案學系核心能力總結評量的實踐案例，進而提供他系發展之參考。總結評量發展社群由個案學系專任教授 10 位，另外邀請學生、校友、學界與業界代表各 1 名，總計 14 名組成，由研究者擔任主持人，從 2011 年 3 月 1 日至 6 月 30 日，前後共三次凝聚共識會議與四次向受評班級說明，完成 4 項規劃：1. 建立核心能力、學系課程與總結評量的關連架構；2. 新增畢業專題實作作為總結評量課程；3. 透過系務會議與三級課程委員會通過總結評量實施辦法；4. 建構網站專區蒐集並公開評量的準備資訊。研究者建議，在建構總結評量機制時可依社群與施測觀點，來完成評量的標準化作業程序，5 項個案學系的發展經驗亦可供他系參考。

關鍵詞：大學、核心能力、教學卓越、總結性評量

* 潘文福，國立東華大學教育行政與管理學系教授

電子郵件：s1210@mail.ndhu.edu.tw

來稿日期：2013 年 8 月 16 日；修訂日期：2013 年 11 月 18 日；採用日期：
2014 年 6 月 16 日

The Construction Process of the Assessment Mechanism of Core Competencies in a Department

Wen-Fu Pan*

Abstract

Relying on the PDCA strategy integrated into action research method, this research discusses the establishment of a summative assessment of core competencies. The action-research of an individual department is chosen to be the case of study. The task group consist 10 teachers of the case department, 4 representatives from students, alumni, industrials, and university teaching staff with the researcher as moderator (from 2011 March 1 to June 30). Three internal discussions and four orientations with scheduled classes were conducted. Four conclusions are made: (1) A related framework incorporating core competence, department curriculum (activity), and summative assessment is established for case department. (2) A capstone (as seen in the “Topic Creation before Graduation”) is also established for case department. (3) The Summative Assessment Guidelines of case department are accepted by the department and by the three-level curriculum committee of case university. (4) A webpage is built to collect and exchange information relating to assessment. Five principles are provided to serve as reference for other departments.

Keywords: Core competence, summative assessment, teaching excellence, university

* Wen-Fu Pan, Professor, Department of Educational Administration and Management, National Dong Hwa University

E-mail: s1210@mail.ndhu.edu.tw

Manuscript received: August 16, 2013 ; Modified: November 18, 2013; Accepted: June 16, 2014

壹、研究動機與目的

我國當前的大學課程規劃，常會受限於現有師資條件及其學術專長，以致缺乏整體架構與目標，流於支離破碎，不利學生學習（黃政傑，2007）。教授所開授的課程如果與學系想培養的核心能力（core competence）差異過大，學生的學習結果也難以達成學系規劃的核心能力學習成效指標（learning performance criteria）（李坤崇，2011）；雖然大學課程開課時，授課教授已經針對修讀學生的表現予以評量，但是從單一課程的學習成效來推估學生的核心能力養成與否，在實務上確實有其困難，因此有必要針對即將畢業的大學生進行總結性評量（summative assessment），以了解四年來學生所具備的核心能力為何。

當前各國的大學課程架構審核，都朝向如何建構與學生學習成效檢核有關的機制發展，並期待建立具有品質的學歷能力認證等級（侯永琪，2011；楊瑩，2011），過去臺灣的大學評鑑，偏重於課程、設備與教師研究等的評鑑，關於學生學習成效的評鑑卻很少，學生學習成效的重要性，在美國的大學評鑑中已日趨增長，在臺灣也逐漸成為評量高等教育績效的重要準繩（彭森明，2010）。近年來我國教育部委託高等教育評鑑中心所規劃的大學課程品質的評鑑機制當中，並沒有針對學生核心能力的學習，建立獨立的成效評估模式，而是採取將課程、教學與學習三者整體檢視的觀點來進行（王保進，2011）。王金龍（2011）曾指出，學系核心能力是指該系所欲培養的專業能力，與通識課程所培養的基本素養不同，核心能力層次的評量可以針對學系中比較具備代表性的課程來評量，以了解學生的整體學習狀況。Mouskou-Peck（2001）認為總結評量與課程二者應該彼此關連而非彼此獨立運作。總結評量應以改進課程規劃為導向，促使學生能從合適的課程學習中進步，而非課程、教學與學習各自展現成果或淪為相互卸責的理由（Hong Kong Polytechnic University, 2008）。因此，學校應研訂學生預期習得能力的績效指標和評量標準，作為學生學習及教師評量的依據，總結評量後可針對學生達成學習成效的程度，而

分別給予即時增強獎勵或實施必要的補救教學輔導（Van der Horst & McDonald, 1997）。此外，也可以運用總結評量的結果，作為調整學系教育目標、核心能力與課程規劃之參考（李坤崇，2011）。

有鑑於此，本研究以一所國立大學的一個學系作為案例，以 Plan、Do、Check 與 Action（PDCA）的循環機制進行行動研究，探討該學系規劃學生學習成效導向總結評量課程的實際作法，作為個案學系透過課程改革以培養學生核心能力之基礎。具體言之，本研究的目的有以下兩項。

（一）建立個案學系核心能力、學系課程與總結評量的關連架構。

（二）規劃個案學系的總結性評量課程來檢視學生的核心能力表現。

貳、文獻探討

一、建構與大學生核心能力有關的課程規劃檢核機制

根據何卓飛與王明源（2009）的研究指出，在 1994 年之前，我國各大學的必修課程都依據教育部統一訂定的「大學必修科目表」所開設，直到 1994 年之後，《大學法》第三次修正後強調大學自主的精神，而後大法官會議第 380 號解釋文確認了大學課程可以完全自主，從此奠定大學課程多元與自主發展的走向。然而當大學課程走向多元自主之後，加上近年來一股追求大學教學卓越的潮流之下，逐漸形成以探討學習成果導向之核心能力評量的發展趨勢。王文科（1992）認為課程評量是透過評量以了解學生學習進步情形的評量方案，Palomba 和 Banta（1999）認為課程評量是一種多重蒐集資料與討論的過程，重點在於深度了解學生從學習歷程學到什麼，以及將評量結果用來改進後續的教學。由此可見課程框架的審核是改進教學的最後一道防線，也是發展課程專業模組的必要步驟。

學習成效導向評量已成為各國高等教育的發展趨勢。美國在 1970

年代末期，有許多教育學者開始關心學生素質問題（Wolf, 2009），美國聯邦教育部在 1980 年代中期，即開始討論以學習成果評量為主軸的大學教育改進策略（彭森明，2008b）。美國教育部已考慮推行大學畢業會考，評量學生之批判思考、解決問題等學術能力（U.S. Department of Education, 2006）。美國的教育補助諮議委員會（The Council for Aid to Education）所發展的大學校際學習成果評量（The Collegiate Learning Assessment），則運用電腦科技並增加情境式問題，用來評量學生批判思考、問題解決等核心能力（Shavelson, 2007）。從美國的改革經驗可知，學生素養能力的提升，需從不同管道來檢視其學習成果，而大學課程規劃之良窳，將直接影響學生學習成效的表現，因此必須加以重視。

二、規劃可促進學生核心能力的大學課程

教育部高等教育司（2008）曾在 2008 年的年度施政報告書中提到，要對一般大學建立進退場的校務評鑑機制，以提升高等教育品質，其中將「推動大專教師評鑑、系所評鑑」等列為施政重點，但 2008 年的施政報告並未專門針對大學課程的規劃品質進行成效評量，較為相關的僅提到要「建立教學評鑑和完善的課程規劃制度」；此外，王保進（2011）規劃的官方校務評鑑參考基準尺規之中，與課程有關的僅有「教學與學習資源」指標的第 4、5 和 7 項，「績效與社會責任」指標的第 1、2、5 和 7 項，「持續改善與品質保證機制」指標的第 3 項。顯示教育部對於大學課程品質的評鑑機制，並未針對學生核心能力的學習，建立獨立的成效評估模式，而是採取教學、學習與課程三者交互融合的方式進行，這樣的觀點可從校務評鑑之「4. 績效與社會責任」尺規第 1 項發現新一波的學習成效導向評鑑，已將課程、教學目標和學生核心能力融合成為完整的評鑑體系，彼此環環相扣：

學校對課程規劃與開設，有明確而能達成學生基本素養與核心能力之闡述，並建立評核學生達成基本素養與核心能力之機制與運作。（王保進，2011：2）

然而 Malagon-Plata (2009) 曾經從三個大學的課程實證分析當中指出，建立課程與學系教育目標的動態關連性，是課程品質認證中較為難以實施的環節，因此大學學系有必要先行釐清自己的教育目標與所培養的核心能力，進而規劃合適的課程來達成教育目標。

我國在 2005 年成立大學評鑑事務之專責單位——財團法人高等教育評鑑中心基金會，簡稱高教評鑑中心，使我國高等教育的評鑑走向常軌化運作，該中心第一週期以教學為主的系所評鑑已經完成，2012 年起登場的是以學生學習成效作為評鑑主軸的系所評鑑，吳清山 (2011) 建議各系所應該協助教師與學生建立完整的教學和學習檔案，並根據系所特色主動增加評鑑指標，強化自我優勢，未來的大學評鑑應該將評鑑指標區分為共同性、個別性與特色性指標，以突顯系所的個別差異。研究者認為未來高教評鑑中心若將大學系所評鑑指標規劃成先前校務評鑑的參考面向和指標，將忽略了各大學的個別性與特色性，因此可以考慮由高教評鑑中心指出共同性的受評指標，受評學系可彈性挑選合適的指標作為個別性指標，也可以主動增加特色性指標，方能符合適性化評鑑的原則。從輸入面 (input) 的評鑑轉變為產出面 (output) 的評鑑是國際趨勢，值得臺灣嘗試，但不諱言地，此對於評鑑者與受評者來說這種改變都是一大挑戰，如果只評鑑學生學習成效的機制建立與否，則只有完成 PDCA 裡面的規劃 (plan) 階段，後面的執行 (do)、檢討 (check)、改進完的後續執行 (act) 等，也都應該全部被檢視，才符合產出面評鑑的精神吳清山 (2011)。

學系之核心能力須與校院發展宗旨和目標結合，而單一科目課程的規劃均應以培養核心能力為依歸。校院層級的宗旨和目標較為宏觀與廣泛，較不易評量，系級核心能力屬於較明確且容易評量的部分 (王金龍, 2010)。王金龍 (2011) 曾指出，單一大學科目課程的評量，屬於形成性評量，而學系核心能力是指該系所欲培養的專業能力，與通識課程所培養的基本素養不同，核心能力層次的評量可以針對比較具備代表性的課程，以了解學生整體學習狀況的總結性評量方式來實施。

三、運用多元評量檢視學生的學習成效

過去的大學評鑑偏重於課程設備與教師研究的評鑑，關於學生學習成效的評鑑卻很少，學生學習成效的重要性，在美國的大學評鑑中已日趨增長，在臺灣也逐漸成為評量高等教育績效的重要準繩（彭森明，2010）。

學習成效導向的評量是一種從多元管道蒐集學生學習資料的過程，為的是求得深度了解學生從學習歷程中學到什麼，並能將評量結果用來改進課程、教學與學習（Erwin, 1991）。評量的分類之中，較常見的有效標參照評量（*criterion-referenced assessment*）與常模參照評量（*norm-referenced assessment*），或是總結性評量與形成性評量（*formative assessment*）（彭森明，2006；Dodrige & Kassinopoulos, 2003）。效標參照評量檢視學生是否達到設定的學習標準，作為通過或不通過之依據，此評量方式的問題主要誰來擬定？什麼標準才合適？Ebel 與 Frisbie（1986）認為解決此問題的方法可由各方代表與專家學者，共同來審核各試題的適當性與難度等級，然後推估及格門檻學生能答對的分數，以此設定為門檻標準。常模參照評量主要用來評量學生在群體中的位置，檢視在常模分配的群體中，每位學生分數所處的相對位置為何，此種評量的缺點是需要事先建立常模分數（*population parameters*），程序較為繁瑣，然而透過現成的常模取得效標關聯效度（*criterion-related validity*），也是解決此問題的方法之一（歐滄和，2002）。

其次，形成性評量與總結性評量之主要差異點在於評量時機，在教學歷程中之小考、實作等評量稱為形成性評量，而在課程結束時或學期結束後所進行的期末考或畢業考等評量則稱為總結性評量，此定義適用於單一科目或學系整體課程，而本文所指的總結性評量則是針對個案學系整體課程學習後，並在畢業前進行的總結評量。總結性評量可用來評量學生整體能力表現的程度，而能力表現可用個人在團體中的相對排序等級，或是通過設定能力門檻的方式來呈現（彭森明，2006）。總結評量的範圍與題型，應涵蓋所有需要評量的內容與能力層次，否則評量將會有所偏差，而形成性評量之結果應該要能應用於

檢驗學習歷程之不足，以作為即時補救教學之依據（Angelo & Cross, 1993）。

李坤崇（2006）曾指出，不論形成性評量與總結性評量，其類型不應限於紙筆測驗，亦可包括表演、實作、書面作業、鑑賞、檔案評量、口頭報告、晤談、軼事紀錄、動態評量等型態。各類型的評量都需要針對教育目標或教學目標，詳列想要評量的內容，以及各類所欲評量能力之類型；在認知領域，一般常用來作為能力層次分類的架構都是採用 Bloom 的分類（Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956），此分類層次由低至高包括：記憶（知識）（knowledge）、理解（comprehension）、應用（application）、分析（analysis）、綜合（synthesis）、評鑑（evaluation）等六個層次；Anderson 和 Krathwohl 則在 2001 年將 Bloom 的分類修訂成：記憶（remember）、了解（understand）、應用（apply）、分析（analyze）、評鑑（evaluate）、創造（create）等歷程。傳統的測驗考題常偏向低層次能力的評量，但大學生學習成果評量應著重在高層次能力的評量。

Brown 與 Knight（1994）指出：評量要掌握學生的學習經驗，學生從評量內容可以了解什麼學習經驗是重要的，因此教師若改變傳統的評量方式，將偏向低層次的評量轉向高層次能力的評量，則可以引導學生改變能力養成之學習重點與策略。低層次測驗愈是著重記憶，愈有標準答案，評量較客觀而且信度愈高（如選擇題型測驗），但卻不一定愈有較高的效度；相對地，以開放解答的申論方式評量要比有標準答案的測驗較能測出學生的分析、歸納、評價與創造能力，但是給分也愈偏向主觀（Brown, Bull & Pendlebury, 1997）。因此，大學生的各種高低層次學習成效評量，宜以多元搭配的評量方式實施較為恰當。除了認知評量之外，大學生的學習行為與態度，可以採用同儕評估（問卷量表的他評與自評）的方式進行，請一群彼此相識的同學針對評量項目，依照問題評量自己和其他同學，由於同儕的長期觀察經驗相對較為可靠，比較具有參考價值（Brown, Bull & Pendlebury, 1997）。

Mouskou-Peck（2001）認為評量與課程二者應該彼此關連而非獨立運作。評量應以改進課程規劃為導向，促使學生能從學習中進步，

而非各自展現其成果或淪為相互卸責的理由（Hong Kong Polytechnic University, 2008）。因此，學校應研訂學生預期習得能力的績效指標和評量標準，作為學生學習及教師評量的依據。教師應於評量後了解學生達成學習成效的程度，給予即時增強或實施必要的補救教學（Van der Horst & McDonald, 1997）。彭森明（2008a）認為，學習成效的評量需要使用客觀正確的工具，並運用多元方法來評量多元的成果；常見的方法有三種：1. 使用專業機構既有的測驗量表，評量學生的心智能力，如全民英檢、中文能力測驗；2. 實施問卷調查，向學生、校友或僱主蒐集資料，以評量學生畢業前後之學習表現；3. 分析現有學習成效資料，包括修課學分、轉休退學比率、專業機構的證照檢定、升學比率、職場表現等（彭森明，2008a）。此外，李坤崇（2011）歸納先前一些研究指出，各大學進行學習成效評量機制的檢核時可由：三級分工、學生中心、週期循環、多元評量、置入課綱、意見統籌、重點區隔、簡易可行、引用工具、系統整合、凝聚共識、策略聯盟、就業接軌等方面來加以檢核。

四、運用總結評量來調整教育目標、核心能力與學系課程

自從 1995 年起，美國工程與科技教育認證組織（Accreditation Board of Engineering and Technology, ABET）為了改善認證問題，強化學生能力，推出了工程課程的認證標準 EC 2000（Engineering Criteria 2000）雙迴圈評量機制。ABET 乃為世界上最負盛名的認證組織，截至 2007 年已與全球 12 個國家簽訂協議，與 14 個國際認證組織簽署備忘錄，並已對全美超過 550 所學院和大學的 2,700 多個課程學程進行認證（王昕紅，2008）。EC 2000 的雙迴圈評量機制分為外部迴圈（outer loop）和內部迴圈（inner loop），外部迴圈藉由徵求並蒐集外部顧客（constituencies）的意見，來改善教育目標的適切性，內部迴圈則是依據學系教育目標，來擬訂教學成效目標、訂定課程目標、描述成效指標（performance objective），並進行教學設計、提教學策略、選教材及實施教學評量的過程。內部迴圈是週期約 1 學年或 1 學期的短期改善循環，故又稱為小迴圈（small loop），外部迴圈是週期約 3 — 5 年的改善循環，亦稱為大迴圈（big loop）。EC 2000 雙

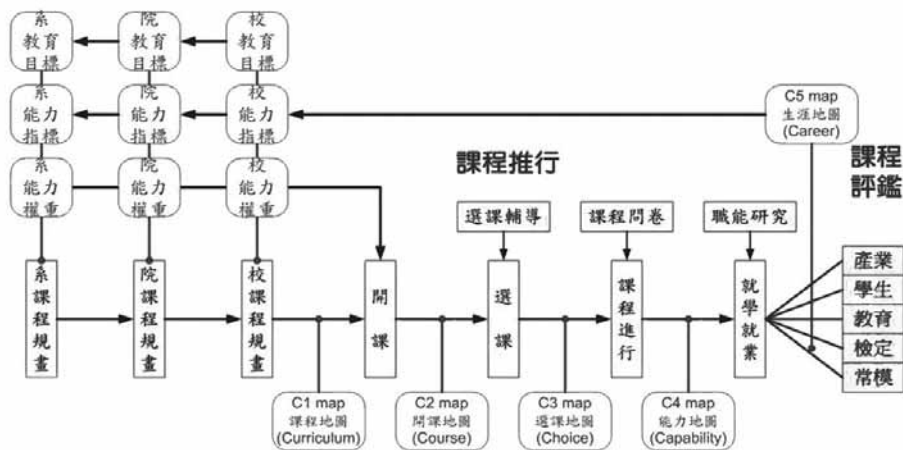
迴圈從外部顧客的投入開始，依序為確定教育目標、達成目標所需的學習成果、如何達成學習成果、如何評量學習成果、建立達成目標之學習成效指標，以及實施教與學活動，最後進行評量，形成內外迴圈持續發展的歷程（王昕紅，2008）。

ABET 中負責研議評量計畫及推廣的重要人物之一是 G. Rogers，Rogers 在 2005 年加入 ABET 後曾提出許多大學核心能力評量的觀點，諸如：持續改善模式、品質保證評量、持續改善評量等觀點，較為新近的觀點乃為 2009 年提出的持續改善的評量修正版（Rogers, 2009）。修正版與先前 2004 年提出的版本，主要差異是將雙迴圈機制中各元素的影響關係加以調整，但大致上 2009 年其更具體指出如何透過評量中事證的蒐集、分析和詮釋，作為機制當中持續改善的回饋依據，而這些回饋將可以直接或間接影響大學辦學宗旨、學系教育目標、學生學習成果、成效指標修正與教學實務等。

就國內實務而言，中原大學長期作為教學卓越計畫重點發展大學之一，其課程規劃、執行與評鑑的架構清晰，足為他校發展核心能力導向課程之參考，該校根據系院校三級的教育目標、指標與權重，進行開課的規劃，課程開課時則輔以選課輔導，同時蒐集學生修課意見與校友業主的職場回饋建議，並建構 5C 地圖（C1—C5 MAP，如圖 1）作為學習輔導之鷹架，最後的課程評鑑，則以產業、學生、教育、檢定與常模等觀點，用以檢視系院校各級教育目標、能力指標與課程方面，有無調整之必要（樊愛群、郭建志、饒忻、許政行，2009）。

圖 1 中原大學課程規劃、執行與評鑑架構

課程規畫

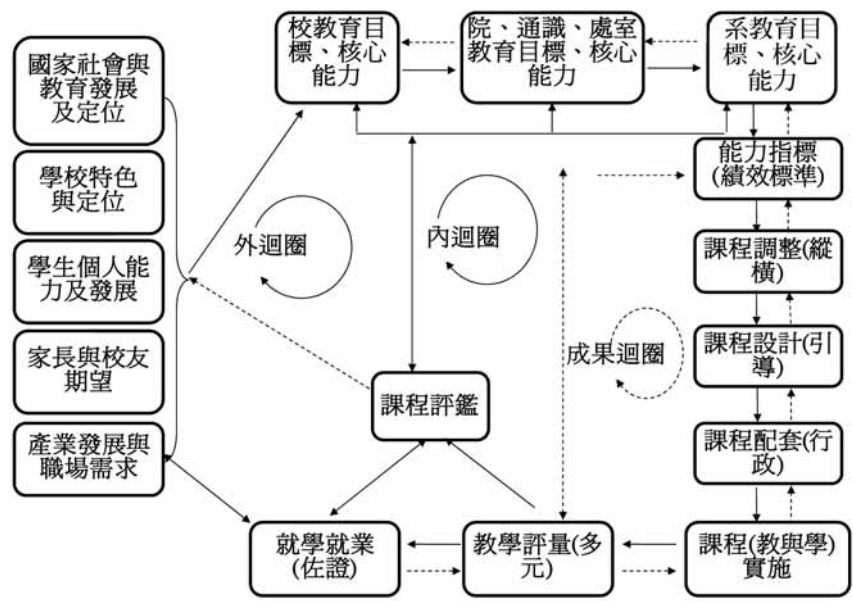


資料來源：樊愛群等人（2009）。談中原大學以學生基本能力培育落實大學教育之發展。《教育研究月刊》，186，65。

此外，國內逢甲大學對於推動大學教學卓越也不遺餘力，將前述之 EC 2000 雙迴圈課程認證機制引進國內，推展到該校各教學單位，亦成為國內其他大學仿效之對象。根據李秉乾（2008）指出，逢甲大學所引用修正的雙迴圈課程認證機制，同時有外部迴圈及內部迴圈，外部迴圈更具體指明蒐集業界、畢業生、家長相關回饋建議，進而持續改善學系之教育目標，在內部迴圈則進行訂立基本與核心能力、達成能力之課程規劃、建立成效指標、實施教與學、評量學習成效，並依據評量結果，修正教育目標、基本與核心能力。

李坤崇（2011）的研究曾以成果導向教育為基礎，參酌逢甲大學的雙迴圈課程規劃與管理機制（李秉乾，2008）、ABET 的 EC2000 雙迴圈（Ko, 2007）、Rogers（2009）持續改善評量等大學課程發展模式，提出具目標導向、縱向連貫、橫向統整、能力檢核特質的成果導向課程發展與學習成效評量機制（如圖 2）。

圖 2 三迴圈的大學學生核心能力評量機制



資料來源：李坤崇（2011）。大學課程發展與學習成效評量（頁 85）。臺北市：高等教育。

圖 2 的整個機制主要由外迴圈、內迴圈與成果迴圈所構成，外迴圈執行週期約為 3－6 年，目的在於維持適切的校教育目標與核心能力，學校可參酌國家發展、學校定位、學生能力、家長校友期望、職場需求等五向度，以及三級課程評鑑的結果來研訂校級教育目標與核心能力。

其次，內迴圈執行週期約 1－3 年，目的在維持校院系合宜的教學成效，並確保學生畢業時能獲得應具備的基本能力與核心能力。內迴圈發展程序依序為：訂立三級教育目標與核心能力、可直接評量的學習成效指標、以成效調整課程、實施教學與評量、實施三級課程評鑑，並將評鑑結果與升學就業表現對照，學生表現良窳可作為修訂三級教育目標與核心能力之參考。此外，成果迴圈週期約一學年或一學期，目的在維持學系合宜的學習成效指標，並確保學生能展現應具備的基本能力與核心能力。成果迴圈發展程序依序為：訂立可直接評量的學習成效指標、以成效指標調整或設計課程、實施課程教學及評

量，並將評量結果用來微調可直接評量的學習成效指標（李坤崇，2011）。研究者認為，李坤崇（2011）將雙迴圈的概念，延伸為外迴圈、內迴圈與成果迴圈的成果導向課程學習成效評量機制，具體表明評量過程所涉及的大學課程教學細節，貼近國內現階段的大學教育生態，頗具有國內大學課程評鑑改革之參考價值。

五、小結

教育部委託高等教育評鑑中心所規劃的大學課程品質的評鑑機制當中，並沒有針對學生核心能力的學習，建立獨立的成效評估模式，而是採取將課程、教學與學習三者交互融合、整體檢視的觀點來進行（王保進，2011）。

因此，學校應研訂學生預期習得能力的績效指標和評量標準，作為學生學習及教師評量的依據，總結評量後可針對學生達成學習成效的程度，而給予即時獎勵或補救教學輔導（Van der Horst & McDonald, 1997）。此外，也可以運用總結評量的結果，作為調整學系教育目標、核心能力與課程規劃之參考（李坤崇，2011）。李坤崇（2011）曾統整先前研究，建立外迴圈、內迴圈與成果迴圈的學習成效評量機制，較為貼近國內現階段的大學教育生態，頗具我國大學課程改革之參考價值。

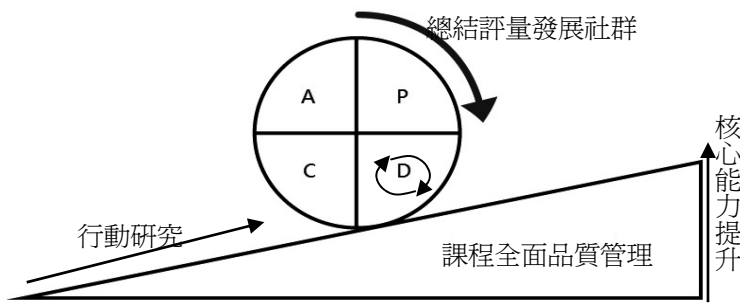
誠如上述，建立能力總結評量案例確實有其必要，因此本研究的目的在於建構核心能力總結評量的實踐案例，進而提供他系參考。研究中以一個大學學系為案例，並以 PDCA 循環機制進行行動研究，組織總結評量發展社群，規劃學生學習成效導向總結評量的實際作法，諸如建立核心能力、課程與總結評量的關連架構，訂立實施辦法，新增總結評量課程來檢視核心能力表現，建置網站專區進行資料蒐集與應考資訊公開，以及思考未來如何檢視能力的表現。此外，由於外迴圈與內迴圈涉及校院級的教育目標與核心能力之檢核共識，因而非本文所處理之範圍，所以本文僅就個案學系現階段有共識之核心能力，作為評量規劃之標的，希望讀者能理解本文描述之總結評量範圍仍有其侷限性。

參、研究方法

一、行動研究架構

本研究採取 Deming（1986）所提之 PDCA 循環模式，作為行動研究的發展策略（如圖 3）。

圖 3 個案學系核心能力總結評量課程規劃概念圖



資料來源：作者自行整理。

透過總結評量的發展社群，討論如何規劃、執行、檢核與修正總結評量課程，從行動歷程描繪提升學生能力的藍圖，具體規劃如何藉由評量結果，作為修正教育目標、核心能力與課程架構之基礎，建立課程全面品質管理（Total Quality Management, TQM）機制，進而在總結評量之 PDCA 循環機制中，持續推動課程改革，以及提升學生能力。

二、PDCA 循環發展流程

以下採取 Deming（1986）提出之 PDCA 四個循環階段與八個發展步驟說明個案學系之作法，以供他系參考。

（一）規劃階段：根據系上學生需求和教育目標，成立目標導向社群討論。

1. 邀請專任教授、學生、校友、雇主等各方代表組成總結評量發展社群（也可以透過系級課程委員會作為討論社群），討論所設定

的目標導向議題。

2. 釐清與界定學系本身的教育目標、核心能力、學習成效指標的內涵。

3. 討論最適合進行核心能力評量的代表課程與非正式課程。

4. 討論用哪些評量方法來檢驗學生核心能力達成與否。

(二) 執行階段：討論關連表、總結評量類型、範圍、工具與實施時程。

5. 完成「核心能力、養成課程與總結評量等三項因素的關連表」、核心能力評量類型、總結評量範圍、總結評量工具與實施時程等的規劃。

(三) 檢核階段：從三級課程委員會檢核新增總結評量課程與實施辦法。

6. 透過系院校三級課委會，以及系務會議，檢核所規劃的總結評量課程、實施辦法的適切性。

(四) 修正階段：評量資訊統整、公開與宣導，並完成標準化作業程序。

7. 蒐集與統整評量資料在網頁專區，提供學生參考準備，並建立總結評量的標準作業程序。

8. 評估在未來如何從總結評量的學習成效表現，來檢討與調整學系的教育目標、核心能力與課程規劃結構，並以 PDCA 持續循環模式，來達成總結評量課程規劃的全面品質管理。

三、研究場域描述

本研究以東部一個大學學系作為行動研究案例，由於個案大學連續 7 年獲得教育部教學卓越計畫經費的補助，筆者亦長期參與該計畫的規劃發展，所選案例學系乃為筆者現職服務學系，正當各大學積極發展總結評量機制之際，筆者希望從個案學系先建立規劃模式，以作為他系後續發展之參考。個案學系於 2007 年成立，同時設有日間碩士班以及在職碩士班，因應少子化衝擊，轉型成教育行政與管理專業人才培育的單位，大學部截至 101 學年度共計有 154 位學生，大學部學生將來可往公職考試、教師甄試、文教事業經營等方向發展，透過

總結評量希望能提升學生核心能力的學習成效。

四、總結評量發展社群描述

個案學系的總結評量發展社群成員，包括專任教授 10 位，另外邀請學生代表、校友代表、學界代表與業界代表各 1 名，共計 14 名，由研究者擔任發展社群主持人，從 2011 年 3 月 1 日至 2011 年 6 月 30 日，依據 PDCA 的 8 項發展步驟，前後完成 7 次的社群會議（3/17, 4/12, 4/21, 5/10, 5/26, 6/7, 6/21），進行焦點主題討論、決議檢討再修正、訂立實施辦法與完成行政程序、受評班級之公開宣導說明，以及建置網站平台資訊專區與後續執行作業程序之籌劃。

五、資料蒐集與統整

本研究在行動研究歷程以表格討論焦點議題，資料蒐集後會加以統整，盡量以圖表架構來呈現實際作法與內涵。首先，從社群討論結果，統整核心能力、學系課程與總結評量的關連架構表，並建置於網站專區供下載；其次，從所規劃的總結課程藍圖、實施辦法文件，經過行政程序檢核後的正式文件置於網站供下載；最後建置總結評量網站專區，公開發展歷程、實施辦法、應考文件資訊、未來的評量結果統整與補救教學輔導程序，並規劃輔導他系建立機制之專區（位址在 <http://faculty.ndhu.edu.tw/~capstone1/sumative/>）。

肆、結果與討論

本研究的實踐成果，可從建立總結評量課程、訂立實施辦法、評量資料蒐集與公開等三方面加以說明。

一、建立「畢業專題實作」總結評量課程

個案學系根據院之教育目標，訂立系的教育目標，再由目標發展核心能力，接著透過學習成效指標對應出的 10 門核心課程與相關的非正式課程，希望能培養個案學系學生所應具備的三大核心能力，畢

業前爲了檢視學生所應具備的三大核心能力之達成程度，於是大四上學期增開一門總結性評量課程（capstone course）——畢業專題實作，並訂立總結評量實施辦法，具體規定總結評量實施內容、範圍與時程，讓學生能有所依循，這門 2 學分的必修課程必須獲得 C+ 以上的成績始得畢業。

個案學系現階段的核心課程可分爲三大類，第一類是從鉅觀角度所規劃的綜合研判性課程，主要培養具備綜合力之教育行政與管理專業人才，有關課程如：教育概論、教育行政專題寫作、教育政策與制度等屬之；其次也有從微觀觀點所規劃的行政管理合作實踐課程，主要培養具備執行力之人才，有關課程如：學校行政、公共管理、組織行爲、學校人力資源管理等屬之；另外爲了達成培養學生的實踐與統整專業智能，同時規劃了行政管理領域之應用分析課程，如：應用英文、教育統計、多媒體的教育應用等屬之，以增進學生運用工具進行分析探究與表達的能力。

（一）總結評量課程與核心能力、學習成效指標、核心課程之關連性

「畢業專題實作」是檢核個案學系核心能力養成與否的總結評量課程，也是學生大四畢業前必修的一門課，換言之，每位學生都必須透過這門課程檢核其核心能力之達成度。從表 1 呈現之總結課程與核心能力、學習成效指標、核心課程之關連性，可以發現預期檢核的三大核心能力，經討論分爲九項學習成效指標，這些指標都有相對應的課程主軸作爲能力養成來源。此外，僅以必修課程作爲檢核能力的主要依據，其原因在於學生選修課程不盡相同，也可能跨院系選修，難以界定總結評量的內容與範圍，但透過系上的相關活動（非正式課程），仍可作爲核心能力養成的一部份，諸如小教檢定、高普考試、辦研討會或育樂營、偏鄉服務、實習參觀、期刊發表等。

表 1
總結課程與核心能力、成效指標、核心課程之關連性（斜體字為關鍵要素）

總結課程	核心能力	學習成效指標	核心課程
畢業專題實作 教育目標：培養兼具分析力、執行力、綜合力之教育行政與管理的專業人才	1.能具備 應用工具 進行行政管理領域之 探究與分析 的能力（核心課程 C）	1-1.能應用 英文能力 ，探究行政管理專題相關內容	主軸 C C.應用英文 C.教育統計 C.多媒體的教育應用
		1-2.能應用 統計能力 ，分析行政管理專題的資料數據	
		1-3.能應用 資訊能力 ，檢索呈現行政管理專題的成果	
	2.能 主動 參與團隊 合作 ，並習得行政經營管理的 實踐 能力（核心課程 B）	2-1.能分組 合作 進行行政管理專題實作的探究	主軸 B B.學校行政 B.公共管理 B.組織行為 B.學校人力資源管理
		2-2.能 主動 參與行政管理專題實作的探究	
		2-3.能用精準口語 表達 行政管理專題實作的理念與內容	
	3.能從概念 理解 、分析與 統整 ，進而培養 解決行政問題 能力（核心課程 A）	3-1.能 理解 教育學概念，應用於教育行政問題的分析	主軸 A A.教育行政專題寫作 A.教育概論 A.教育政策與制度
		3-2.能 統整 教育學概念，應用於教育行政問題的綜合研判	
		3-3.能從教育學涵養來發展創新策略，應用於教育行政 問題的解決	

資料來源：作者自行整理。

（二）個案學系總結評量課程的多元評量類型

個案學系總結課程「畢業專題實作」中所規劃的多元評量，可以從表 2 看出端倪。個案學系總結課程的多元評量類型有四種：1. 專題實作；2. 口頭發表；3. 紙筆測驗；4. 檔案評量。而評量成績所佔的百分比，除了檔案評量為 10% 之外，其餘評量成績均各佔 30%。其中專題實作、口頭發表和檔案評量等三種評量於學生大四上學期舉辦的學習成果發表會合併辦理，紙筆測驗會考提前訂在大三學期末舉辦，以便於讓學生在大四期間能專心參與專題實作與發表。

表 2

個案學系「畢業專題實作」課程所規劃關於正式與非正式課程的多元評量

評量時程		大四上成果發表會		大三下學期	大四上學期
多元評量類型		1. 專題實作	2. 口頭發表	3. 紙筆測驗	4. 檔案評量
評量百分比		30%	30%	30%	10%
正式課程	教育概論	☑	☑		
	教育行政專題寫作		☑		
	教育政策與制度		☑	☑	
	學校行政	☑			
	公共管理	☑		☑	
	組織行為	☑	☑		
	學校人力資源管理	☑	☑		
	應用英文		☑	☑	
	教育統計			☑	
	多媒體的教育應用	☑			
非正式課程	小教檢定			☑	
	高普考試			☑	
	辦研討會				☑
	辦育樂營				☑
	偏鄉服務				☑
	實習參觀				☑
	期刊發表				☑

資料來源：作者自行整理。

評量的正式課程有 10 門，分別為：教育概論、教育行政專題寫作、教育政策與制度、學校行政、公共管理、組織行為、學校人力資源管理、應用英文、教育統計、多媒體的教育應用。這 10 門課皆為個案學系必修的核心課程。涵蓋在評量範圍的非正式課程包括：小學師資證照檢定、教育行政高普考考古題、籌辦學習成果發表會、籌辦小學領導人才育樂營、籌辦偏鄉志工服務營隊、教育實習參觀和學術期刊發表等 7 項。其中小學師資證照檢定、教育行政高普考考古題等兩項列為紙筆測驗範圍，其餘五項則需由學生累積平時參與活動的成果表現資料，集成冊，變成檔案評量的內容。在 2011 年 3-6 月之 3 次共識會議中，個案學系 10 位專任教授均參與過共識會議，且其中 9 位（含研究者本人）也各負責開設一門核心課程（其中「教育行政專題寫作課」由輪值擔任導師之兩位教授共同開授，其他教授負責配合協助），而且他們在撰寫教學計畫時，會依據學校課務系統自動導入共識會議先前登錄之核心能力、學習成效指標與教學目標的相對應強弱關係，以作為核心課程教學活動規劃、執行與評量之相關性依據。

（三）總結評量與學生核心能力的關連程度

個案學系希望培育兼具分析力、執行力、綜合力之教育行政與管理的專業人才，而具體作法則是透過 10 門核心學程的必修課程，以及 7 項非正式課程的增能，希望能讓個案學系學生培養出應具備的三項核心能力。但是由於所規劃的正式、非正式課程並非完全與核心能力存有高相關，因而有必要從總結評量的焦點團體發展社群，逐一檢視所規劃課程是否與核心能力具有高度關連性。

透過七次的凝聚共識會議討論，現階段所定義的關連程度以星號（★）表示，一顆（代表低度相關，兩顆★★代表中度相關，三顆★★★代表高度相關，分別代表一分、兩分、三分，可用於加總檢視整體課程對於單一核心能力之貢獻強度。從表 3 可看出，透過焦點團體成員的檢視評估，每項課程與核心能力間均有不同的關連強度，這些關連強度乃根據開課教授的初步評估，並在共識會議中討論後確認，以及後續登錄在學校的課務系統中，而非正式課程部分的關連強度則直接在共識會議中討論後作確認。

表 3

個案學系正式、非正式課程與核心能力的關連程度

教育目標		培養兼具分析力、執行力、綜合力之教育行政與管理的專業人才		
應具備的核心能力		1. 能具備應用工具進行行政管理領域之探究與分析的能力	2. 能主動參與團隊合作，並習得行政經營管理的實踐能力	3. 能從概念的理解、分析與統整，進而培養解決行政問題的能力
正式課程	教育概論	★	★★	★★★★
	教育行政專題寫作	★	★★	★★★★
	教育政策與制度	★	★★★★	★★★★
	學校行政	★★★★	★★	★★★★
	公共管理	★★★★	★★	★★★★
	組織行為	★★	★★★★	★★
	學校人力資源管理	★★★★	★★★★	★★★★
	應用英文	★★★★	★★	★★
	教育統計	★★★★	★	★★
	多媒體的教育應用	★★★★	★★	★★
非正式課程	小教檢定	★★	★	★★★★
	高普考試	★★	★	★★★★
	辦研討會	★	★★★★	★★
	辦育樂營	★	★★★★	★★
	偏鄉服務	★	★★★★	★★
	實習參觀	★	★★★★	★★
	期刊發表	★★	★	★★★★

資料來源：作者自行整理。

（四）如何判斷學生是否通過核心能力檢核的基本門檻

前表 3 呈現正式、非正式課程與單一核心能力之間的關連強度，若整體來看，並以星號代表之 1－3 分，來表現正式、非正式課程對核心能力養成的貢獻，可分別以 33 分（能力一）、37 分（能力二）、43 分（能力三）來表現其強度，在假設課程都具有高相關（3 分）的

情形下，理想上應該有 51 分的關連強度，由此可換算出目前核心能力可透過正式、非正式課程而養成的最高得分分別為：65 分（核心能力一）、73 分（核心能力二）、84 分（核心能力三）；因此，一個系的課程規劃應該盡可能促進學生核心能力全面的養成，但實務上不可能透過課程就能完全養成學生能力，畢竟各種因素如：學習環境、教材內涵、教學品質、個別差異 ... 等，都會影響學習成效；所以，系所的課程規劃應該盡可能符應學生能力的養成而設計其內涵，使課程改革能盡可能貢獻於學生能力的養成。

若我們假設有一學生（甲生）之總結性課程「畢業專題實作」的成績被評為 80 分，由於個案學系總結評量實施辦法規定「畢業專題實作」成績的通過最低門檻為 C+，相當是百分制分數的 65 分，由此可知該生成績已及格（ $80 > 65$ ）；但是如果我們想知道甲生習得多少核心能力，則可以用 80 分乘以課程可養成的核心能力最高得分上限，甲生從該次總結評量成績的能力值換算，可得知其核心能力分別為 52 分、58 分、67 分，同時也分別通過三項核心能力達成率的基本門檻。轉換過程如表 4 所示。從表 4 可看出如何判斷學生是否通過核心能力檢核門檻的推估程序，此表亦可將之做成網路化的資訊平台，讓參考學系的焦點團體成員將討論產出的內容輸入相關欄位，自動算出核心能力之可教育上限與最低應具備門檻，當輸入某一學生的成績表現時，即可馬上算出學生已習得的核心能力得分，以及是否通過核心能力檢核的最低門檻。

在圖 4 當中以圖示方式表現出個案學系學生第一項核心能力所希望達成的理想狀態、可教育上限和基本門檻分別為 100 分、65 分和 42 分，可教育上限的得分受到正式、非正式課程與核心能力的關連強度所影響，以 C+（65 分）的成績換算出核心能力一的基本門檻為 42 分，低於效標（42 分）將被評為未通過能力檢核，42 分－65 分之間為通過區間，65 分－100 分之間為有待發展的區間（此部分亦稱為未開授的空無課程），當個案學系新增或調整課程與核心能力的關連性時，學生之核心能力可被教育的表現也將更加提高，最理想的狀態是希望所有開授的課程或活動，可以被完全地轉化成學生能力表現，而且能被測量出來。

表 4

學生核心能力可教育上限、實際達成程度與最低畢業門檻換算表

教育目標	培養兼具分析力、執行力、綜合力之教育行政與管理的專業人才		
核心能力	1. 能具備應用工具進行行政管理領域之探究與分析的能力	2. 能主動參與團隊合作，並習得行政經營管理的實踐能力	3. 能從概念的理解、分析與統整，進而培養解決行政問題的能力
正式課程與核心能力的關連強度	★ ★ ★ ★★★★ ★★★★ ★★ ★★★★ ★★★★ ★★★★ ★★★★	★★ ★★ ★★★★ ★★ ★★ ★★★★ ★★★★ ★★ ★★ ★★	★★★★ ★★★★ ★★★★ ★★★★ ★★★★ ★★ ★★★★ ★★ ★★ ★★
非正式課程與核心能力的關連強度	★★ ★★ ★ ★ ★ ★ ★★	★ ★ ★★★★ ★★★★ ★★★★ ★★★★ ★	★★★★ ★★★★ ★★ ★★ ★★ ★★ ★★★★
核心能力可從課程養成的得分	65 分 (33 ★ /51 ★)	73 分 (37 ★ /51 ★)	84 分 (43 ★ /51 ★)
甲生之成績表現	80 分 (假設)	80 分 (假設)	80 分 (假設)
甲生之核心能力已習得得分	$65 * 80 = 52$ 分	$73 * 80 = 58$ 分	$84 * 80 = 67$ 分
畢業前核心能力需達成的門檻	$65 * 65 = 42$ 分	$73 * 65 = 48$ 分	$84 * 65 = 55$ 分
甲生是否達成核心能力基本要求	☒ 達成 (52> 門檻)	☒ 達成 (58> 門檻)	☒ 達成 (67> 門檻)

註：1. 總結性課程成績訂定的最低門檻成績為 C+，相當為百分制分數 65 分；

2. 51 ★=3 ★ (理想上正式、非正式課程均與核心能力有高相關) × 17 項課程活動。

資料來源：作者自行整理。

Vygotsky (1978) 曾提到「可能發展區」(Zone of Proximal Development, ZPD) 的概念, 強調鷹架 (Scaffolding) 式的輔助引導可以幫助學生在其可教育範圍下發揮潛能, 提高學生的學習表現。在此我們引用該論點來說明圖 5 的含意。理想上我們都希望學生能在個案學系的課程活動規劃下, 完全達成三種核心能力的養成, 但由於個案學系所提供的正式與非正式課程對核心能力的養成貢獻度, 有其核心能力養成的教育侷限性, 因而形成如同 ZPD 之核心能力可教育區間, 這個區間從核心能力的達成基本門檻到可教育上限之間, 可被視為個案學系學生核心能力檢核的達成區間。甲生的核心能力得分分別為 52 分、58 分和 67 分, 也都位於核心能力的可發展區間內, 所以可聲稱甲生已通過核心能力的檢核; 此外, 也可進一步累計單一效標的各類評量的總體成績, 如各類評量中的英語應用力表現, 與單一核心能力間求相關, 以相關值高低來了解某生的子能力或相關課程之學習表現的高低。而個案學系的課程活動規劃, 仍應持續檢討改進, 提高課程活動的內容品質, 並調整加強與核心能力的高度關連性, 如此才能拉近核心能力可教育上限與理想值之間的落差。

二、完成學生的核心能力學習成效總結評量實施辦法

透過先前社群討論的共識, 個案學系新增畢業專題實作課程, 作為學生核心能力於畢業前總結性檢核的依據, 並於 2011 年 6 月 2 日舉行的 99 學年度第 2 學期第 2 次系務會議中通過學系核心能力學習成效總結性評量實施辦法, 其中第 1 至 4 條定義評量的教育目標、核心能力與學習成效指標, 第 5 和 6 條定義評量範圍與方式, 第 7 條定義開授課程、指導方式與通過門檻, 第 8 和第 9 條定義參與成果發表評量 (含專題實作與口頭發表) 之正式課程範圍, 第 10 條定義紙筆測驗會考的內容範圍, 第 11 條定義檔案評量的內容範圍, 第 12 條定義建立網站專區以公開彙整相關評量資訊, 第 13 條定義適用學生級別, 最後一條定義未來實施與修正的程序。

學習成效總結性評量的相關實施細則也公布在個案學系網站首頁的總結評量專區當中, 而其中兩項各佔 30% 的評量為畢業專題實作書面報告和口頭發表, 程序上會在大四上學期配合課程的開課來實

施，在該學期末舉辦成果發表會，由系上教授共同參與評分。畢業專題實作評分的規準來自個案學系的學習成效指標，由社群會議討論時先分析出三項核心能力的相關要素，從英語應用力到創思解題力共分九項規準作為評分依據，學生能力表現程度分為優良（3分）、佳（2分）、尚可（1分）和待加強（0分）等四級，最後評審可再給予綜合評述的意見，畢業專題實作之書面報告、口頭發表與學習卷宗夾表現評分表，如表5所示。

王金龍（2011）曾指出，學系核心能力是指該系所欲培養的專業能力，與通識課程所培養的基本素養不同，核心能力層次的評量可以針對學系中比較具備代表性的課程來評量，以了解學生的整體學習狀況，因此總結評量不可能完全涵蓋所有的課程、活動的學習範圍，僅能就較具共識的代表性範圍來進行各類總結評量。

表 5

畢業專題實作之書面報告、口頭發表與學習卷宗夾表現評分表

學生學號：		學生姓名：		
實作主題：				
學習成效指標	優良（3分）	佳（2分）	尚可（1分）	待加強（0分）
1—1. 英語應用力	☐	☐	☐	☐
1—2. 資料分析力	☐	☐	☐	☐
1—3. 檢索呈現力	☐	☐	☐	☐
2—1. 分組合作力	☐	☐	☐	☐
2—2. 主動參與力	☐	☐	☐	☐
2—3. 語意表達力	☐	☐	☐	☐
3—1. 問題理解力	☐	☐	☐	☐
3—2. 統整研判力	☐	☐	☐	☐
3—3. 創思解題力	☐	☐	☐	☐
評分教授簽名	年 月 日			總分：
綜合評述：				

資料來源：作者自行整理。

三、完成總結評量實施前的資料蒐集與資訊公開

個案學系之學習成效總結評量實施辦法第 12 條提到，網站首頁會設置「學習成效總結性評量」超連結專區（如圖 4），提供評量範圍等相關資訊，作為受評學生準備之參考，並於評量後在網站專區呈現總結性評量成果的統計分析報表，作為檢討課程、教學與學習輔導之參考。基於上述理由，個案學系的學習成效總結評量專區已初步規劃完成，後續會持續蒐集歸納相關資訊資源與公開評量訊息。

圖 4 個案學系網站首頁所連結的總結評量專區



資料來源：作者自行整理。

總結評量專區的首頁主要分成發展歷程、實施辦法、畢業專題實作、成果分享與追蹤輔導等五大主軸，其中發展歷程內含簡介、本案例說明、會議記錄、照片與發展歷程空白表，提供總結課程評量發展歷程訊息；實施辦法內含總結性評量實施辦法，提供個案學系實施總結評量的法源依據；畢業專題實作內含成果發表會（專題實作和口頭發表）、測驗會考和檔案評量等三類，成果發表會包括簡介、評分標

準表、專題創作格式等，測驗會考包括簡介、出題範圍和歷屆考古題，檔案評量包括簡介、評分標準表和卷宗呈現格式；成果分享包括歷年統計、活動剪影和典範案例等三類，用以歸納分類四種評量的成果資料；最後一項追蹤輔導包含說明簡介、輔導流程和輔導成果等，用以提供評量之後續輔導相關事宜。Van der Horst 和 McDonald（1997）也曾經指出，學校應研訂評量學生能力的標準作為評量依據，在總結評量之後可針對學生學習成效而給予獎勵或補救教學輔導。

此外，Mouskou-Peck（2001）曾經指出，總結評量與課程二者應該彼此關連；而香港理工大學的總結評量作法上，他們也認為總結評量應以改進課程規劃為核心，促使學生能從合適的課程學習中進步，而非課程規劃、教學與學習各自展現成果（Hong Kong Polytechnic University, 2008）。誠如上述，總結評量是改進課程、教學與學習的重要依據，作法上可以採取類似內部一致性信度一般，求取總結評量全班平均成績與單一學生、子能力或課程群組成績之間的相關值高低，以了解各部分之表現強弱。

為了建立可參考之總結評量發展程序，研究者以個案學系的發展經驗，建構學系發展核心能力學習成效總結評量的標準作業程序範例，呈現如圖 5 的網頁資訊（<http://phpan.ndhu.edu.tw/capstone/>），網頁中建立了其他學系發展核心能力總結評量可能衍生的問題 Q&A，諸如「如何組成發展社群？系行政如何登錄？如何修改課規？如何公開應考準備資訊？如何規劃評量？評量後如何登錄成績？如何知道學生核心能力表現之良窳？」等，以及個案學系的五項標準程序：1. 討論並確認系教育目標、核心能力、學習成效指標、受評核心課程（含非正式課程）與評量類型比重；2. 建立核心能力與受評課程（含非正式課程）的關連強度；3. 修改課規，建立網站專區，宣導受評資訊與蒐集題庫；4. 輸入總結評量後的學生成績；5. 瀏覽學生的核心能力達成率，以及最低門檻與可教育上限。

圖 5 為擴散分享所建構的 SOP 發展範例網頁



學系核心能力學習成效總結評量 標準化實施程序SOP範例

東華大學教育行政與管理學系認同

1.組成發展社群→決議並填寫下載表格→交由系行政登錄於系統；修改法規並公布應備資訊；實施評量並登錄系統

建立其他學系核心能力總結評量 Q & A

1.如何組成發展社群？

- ◆成員：全體專任教師、學生代表、校外學者、產業代表、校友代表...等。
- ◆時間：善用系務會議與課程委員會時間。
- ◆討論內容：教育目標、核心能力、成效評量指標、參與評量正式課程、參與評量非正式課程（活動）、核心能力與受評課程的關連強度表。
- ◆討論表格下載。

2.系行政如何登錄？

- ◆下載教行系的系統
- ◆系行政參與教行系辦的安裝說明會，然後建立自己系的總結評量系統。
- ◆系行政將蒐集到的資料登錄並儲存於系統

3.如何修改法規？如何公開應考準備資訊？

- ◆透過系務會議與課程委員會通過總結評量實施辦法或新增總結評量課程。
- ◆在學系網站成立總結評量專區，提供總結評量說明，以及提供受評範圍的準備方向。

4.如何規劃評量？評量後如何登錄成績？如何知道核心能力表現之良窳？

- ◆指導受評班級組成各類評量方式的審查小組，蒐集並建立應考準備資訊，以及一應一屈傳承舉辦經驗。
- ◆評量時下載評分表（根據評量指標所制訂），評審評分充交由系行政登錄並儲存於系統。
- ◆成績登錄後，網頁下方會立即出現每位考生的【核心能力達成率】、【系的核心能力教育上限】、【系的核心能力基本門檻】，由此條狀圖即可看出學生核心能力表現之良窳。

東華大學教育行政與管理學系認同：

1.輸入核心能力→2.關連強度→3.輸入成績→4.瀏覽能力達成率

任務1：討論決定並輸入系教育目標、核心能力、學習成效指標、受評的核心課程（含非正式課程）與評量類型比重的表單（[瀏覽教行系案例](#)）

Step1-1：輸入學系的教育目標。

Step1-2：輸入學系希望培養的核心能力。

Step1-3：輸入學系想用何種評量核心能力達成與否的學習成效評量指標。

Step1-4：學系的正式課程當中，有哪些對於提升學生的核心能力有幫助，並且將之納入為學習成效評量範圍。

Step1-5：學系的非正式課程（活動）有哪些對於提升學生的核心能力有幫助，並且將之納入為學習成效評量範圍。

Step1-6：選擇檢核學生核心能力達成與否的評量方式與比重。

任務2：建立核心能力與受評核心課程（含非正式課程）的關連強度（[瀏覽教行系案例](#)）

Step1-1：瀏覽並確認現階段之學系教育目標、核心能力、學習成效指標、評量範圍之正式與非正式課程（活動）、評量方式與比重。（如有錯誤請進入資料庫直接調整或回到任務1重來。）

Step1-2：開始建立核心能力與受評核心課程（含非正式課程）的關連強度。

任務3：修改課規，建立網站專區，宣導受評資訊與蒐集評量題庫（[瀏覽教行系案例](#)）

Step1-1：新增畢業應考應作課程

Step1-2：修改課規，訂立實施辦法

Step1-3：成立建置總結評量資訊專區

任務4：輸入核心能力總結評量的學生成績（[瀏覽教行系案例](#)）

Step1-1：評量前受評班級組成審查小組

Step1-2：實施各類評量

Step1-3：加總各種評量成績，輸入系統

任務5：瀏覽學生的核心能力達成率，以及最低門檻與可教育上限（[瀏覽教行系案例](#)）

Step1-1：瀏覽個別學生的核心能力達成率、門檻與可教育上限

Step1-2：根據評量結果作個案輔導、調整課程討論

資料來源：作者自行整理。

近年來各國的大學課程架構都朝向如何建構與學生學習成效檢核有關的機制發展（侯永琪，2011；楊瑩，2011）；在臺灣，學生學習成效的重要性也逐漸成為評量高等教育績效的重要準繩（彭森明，2010）。李坤崇（2011）所統整的外迴圈、內迴圈與成果迴圈的學習成效評量機制，較為貼近國內現階段的大學教育生態，頗值得各大學系所作為發展總結評量案例之依據。

伍、省思與建議

個案學系已完成總結課程評量的規劃，並已從該系 99 級學生適用實施，102 學年度已著手進行第一屆學生的學習成效總結評量，前述研究結論與規劃經驗，可供各大學其他學系作為發展總結評量之參考，說明如下。

一、專案成果：從法規、評量關係架構與網站專區的討論中建立評量機制

（一）順利建立核心能力、學系課程與總結評量的關連架構。

透過 3 次社群會議與 4 次受評班級（個案學系 99 級學生）說明會，定案的個案學系的教育目標在於培養兼具分析力、執行力、綜合力之教育行政與管理的專業人才，所欲培養的核心能力分別為：1. 能具備應用工具進行行政管理領域之探究與分析的能力；2. 能主動參與團隊合作，並習得行政經營管理的實踐能力；3. 能從概念的理解、分析與統整，進而培養解決行政問題的能力。總結評量類型有：1. 專題報告 30%；2. 口頭報告 30%；3. 測驗會考 30%；4. 檔案評量 10%。總結評量範圍分為正式核心課程與非正式課程兩部分。透過討論已順利釐清核心能力、學系課程與總結評量的關係架構。

（二）完成個案學系名為「畢業專題實作」的總結評量正式課程規劃。

個案學系透過三級課程委員會增開一門兩學分的畢業專題實作，作為總結評量正式課程，並定義該課程通過的最低門檻為 C+（百分等級為 65 分），由於所規劃課程經討論得知與核心能力的關連強度分別為 65%（能力一）、73%（能力二）、84%（能力三），因此可以說個案學系所規劃的課程，最高能養成核心能力一的 65%、養成核心能力二的 73%，以及養成核心能力三的 84%；相對而言，希望學生養成核心能力的最低門檻分別為 42%（能力一）、48%（能力二）、55%（能力三），從前述結果可發現，個案學系目前的空無（null）課程區塊仍需要補強一些與核心能力高相關的課程，或是檢討現有之關連性較低的課程。

（三）透過系務會議與三級課程委員會通過個案學系的總結評量實施辦法。

於 100 年 6 月 2 日舉行之個案學系系務會議中，通過學系核心能力學習成效總結性評量實施辦法。辦法中第 1 至 4 條定義評量的教育目標、核心能力與學習成效指標，第 5 和 6 條定義評量範圍與方式，第 7 條定義開授課程、指導方式與通過門檻，第 8 和第 9 條定義參與成果發表評量（含專題實作與口頭發表）之正式課程範圍，第 10 條定義紙筆測驗會考的內容範圍，第 11 條定義檔案評量的內容範圍，第 12 條定義建立網站專區以公開彙整相關評量資訊，第 13 條定義適用學生級別，最後一條定義未來實施與修正的程序。正式訂立的學習成效總結評量實施辦法，成為日後執行的依據，未來於 102 學年度實施後，可以再根據實際狀況來加以檢討與修正。

（四）建構總結評量網站專區，進行評量前資料蒐集與應考資訊公開。

個案學系建置的學習成效總結評量網站專區已初步規劃完成，（網址為 <http://faculty.ndhu.edu.tw/~capstone1/sumative/>），後續會持續蒐集與歸納相關應試資訊資源與公開評量訊息。總結評量專區主要分成發展歷程、實施辦法、畢業專題實作、成果分享與追蹤輔導等五大主軸，未來將逐步補充修正，隨時可提供給其他學系或個案學系的主管、教授或學生來參考。

二、建議：從社群、施測與分享觀點出發

（一）建構總結評量機制可依「社群」與「施測」觀點完成標準化作業程序。

首先建議建立可讓焦點團體社群討論、決定並輸入目標與能力，程序如以下六項：1. 建立教育目標、核心能力、學習成效指標、受評的核心課程（含非正式課程）與評量類型比重的共識；2. 建立目標、能力與評量課程的線上管理系統；3. 依共識決議將目標能力等資料更新於系統；4. 由系統將共識作法轉換成受評課程與核心能力的關連強度；5. 由系統將評量成績轉換成個別學生總結評量的實際分數與上下限分數；6. 以長條圖呈現學系核心能力上下限與個別受評學生實際表

現核心能力的相對關係圖。

此外，建議可建立施測時提供的評審評分表，以及個別學生受評後的能力表現成績查詢介面：1. 以學習成效指標作為評分標準，線上可下載評審使用的評分表檔案；2. 透過系統，系行政可輸入學生表現分數，而受評學生可迅速地了解自己的實際表現與系上對核心能力要求分數的上下限。

（二）總結評量機制規劃有五項經驗原則可供參考。

這五項規劃原則如下所述：1. 總結評量的規劃要在受支持的環境中才能順利推展；2. 總結評量規劃宜從既有資料開始，然後再作延伸；3. 總結評量規劃要與受評人保持合作的良好關係；4. 規劃內容上網並與校務評鑑網站連結，增加分享價值；5. 總結評量宜從小規模實施開始，再逐漸擴大評量層面。

以上建構經驗有益於各大學建立自己學系的總結評量，其他學系在規劃時，若能體會這些原則要領，相信對於大學生核心能力的養成培育，一定能有更好的展現。

三、省思：規劃後的未來挑戰

由於本文僅就個案學系現階段有共識之核心能力，作為規劃總結評量之依據，因而對於校院級的教育目標與核心能力之外迴圈與內迴圈的檢核作法，可能影響了個案學系實踐總結評量機制的侷限性，所以總結評量機制在規劃之後，仍須隨時因應環境的變遷而籌畫足以讓機制永續運作的模式，針對這點，本研究以個案學系受評班級學生分組組成籌畫小組，開始著手規劃第一次總結評量，在評量後再對籌辦細節加以檢討修正，並傳承給下一屆班級接手籌畫辦理，此方式在未來實際執行時，其成效如何也需要在未來進一步加以評估與調整。

參考文獻

- 王文科（1992）。*資優課程設計*。臺北市：心理。〔Wang, W. K. (1992). *Gifted curriculum design*. Taipei: Psychological.〕

- 王昕紅（2008）。美國工程與技術教育認證的新進展。高等學校理工科教學指導委員會通訊，6。取自 http://teacher.eol.cn/jxyj_7386/20080603/t20080603_300515.shtml [Wang, S. H. (2008). New developments in the U.S. engineering and technology education certification. *Committee Communication of Science and Engineering Teaching Guidance in Higher School*, 6. Retrieved from http://teacher.eol.cn/jxyj_7386/20080603/t20080603_300515.shtml]
- 王金龍（2010）。銘傳大學學習成果評量推動之經驗分享。評鑑雙月刊，28，23-29。[Wang, J. L. (2010). Experience sharing of learning outcomes assessment promotion in Ming Chuan University. *Evaluation Bimonthly*, 28, 23-29.]
- 王金龍（2011）。銘傳大學學習成果評量實施之經驗分享。評鑑雙月刊，34，21-27。[Wang, J. L. (2011). Experience sharing of learning outcomes assessment promotion in Ming Chuan University. *Evaluation Bimonthly*, 34, 21-27.]
- 王保進（2011）。100年校務評鑑認可基準尺規解析。評鑑雙月刊，30，10-14。[Wang, B. J. (2011). An analysis on 2011 recognized reference criteria of school evaluation. *Evaluation Bimonthly*, 30, 10-14.]
- 何卓飛、王明源（2009）。我國大學課程的沿革與發展。教育研究月刊，186，5-18。[He, Z. F., & Wang, M. Y. (2009). History and development of university courses in Taiwan. *Journal of Education Research*, 186, 5-18.]
- 吳清山（2011）。建立教師教學與學生學習檔案，迎接第二週期系所評鑑。評鑑雙月刊，31，1-3。[Wu, C. S. (2011). Establishing portfolios of teachers' teaching and students' learning, meet the second cycle department evaluation. *Evaluation Bimonthly*, 31, 1-3.]
- 李坤崇（2006）。教學評量。臺北市：心理。[Lee, K. C. (2006). *Teaching assessment*. Taipei: Psychological.]
- 李坤崇（2011）。大學課程發展與學習成效評量。臺北市：高等教育。[Lee, K. C. (2011). *University curriculum development and learning*

outcomes assessment. Taipei: Higher Education.]

李秉乾（2008）。逢甲大學推動成果導向教學品保機制之經驗。評鑑雙月刊，16，31-34。〔Lee, B. C. (2008). The experience on promoting outcome-oriented teaching quality assurance mechanisms in Feng Chia University. *Evaluation Bimonthly*, 16, 31-34.]

侯永琪（2011）。亞太國家以學生學習成效為本之校務評鑑—以紐西蘭與香港為例。評鑑雙月刊，30，20-25。〔Hou, Y. C. (2011). The school evaluation of student learning outcomes of Asia-Pacific countries: New Zealand and Hong Kong as examples. *Evaluation Bimonthly*, 30, 20-25.]

教育部高等教育司（2008）。97年度施政方針與計畫。取自 http://163.27.45.201/law/vyhstrz0710101050_3.doc 〔Department of Higher Education (2008). *The 2008 policy objectives and plans*. Retrieved from http://163.27.45.201/law/vyhstrz0710101050_3.doc]

彭森明（2006）。學習成就評量的多元功能及其相應研究設計。教育研究與發展期刊，2（4），21-37。〔Peng, S. M. (2006). Multiple function on learning achievement assessment and its corresponding research design. *Journal of Educational Research and Development*, 2(4), 21-37.]

彭森明（2008a）。將學生學習成果納入大學評鑑指標項目必要性與可行性。評鑑雙月刊，15，9-14。〔Peng, S. M. (2008a). The feasibility and necessity on students' learning outcomes integrated into the criteria of university evaluation. *Evaluation Bimonthly*, 15, 9-14.]

彭森明（2008b）。以學生評鑑確保大學生優良素質：美國策略。教育研究與發展期刊，4（3），1-20。〔Peng, S. M. (2008b). Undergraduates' evaluation to ensure good quality: U.S. Strategy. *Journal of Educational Research and Development*, 4(3), 1-20.]

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). *The theory, practice and*

application on undergraduates' learning outcomes assessment.
Taipei: Higher Education.]

黃政傑（2007）。我國大學課程教學的改革方向與未來。**課程與教學季刊**，**10**（4），1-14。〔Huang, Z. J. (2007). The reform direction and future of university curriculum and teaching in Taiwan. *Curriculum and Instruction Quarterly*, 10 (4), 1-14. 〕

楊瑩（2011）。以學生學習成效為評量重點的歐盟高等教育品質保證政策。**評鑑雙月刊**，**30**，27-34。〔Yang, Y. (2011). The quality assurance policy of European higher education on the focus of students' learning outcomes assessment. *Evaluation Bimonthly*, 30, 27-34. 〕

樊愛群、郭建志、饒忻、許政行（2009）。談中原大學以學生基本能力培育落實大學教育之發展。**教育研究月刊**，**186**，65。〔Fan, I. C., Kuo, Z. G., Rao, S., & Shi, J. S. (2009). The development of university education on fostering students' basic ability in Christian University. *Journal of Education Research*, 186, 65. 〕

歐滄和（2002）。**教育測驗與評量**。臺北市：心理。〔Ou, C. H. (2002). *Educational measurement and assessment*. Taipei: Psychological. 〕

Anderson, L., & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2nd Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives (Handbook 1: Cognitive domain)*. New York: David McKay.

Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.

Brown, S., & Knight, P. (1994). *Assessing learners in higher education*. London: Kogan Page.

- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: MIT Center for Advanced Engineering Study.
- Dodridge, M., & Kassinopoulos, M. (2003). Assessment of student learning: The experience of two European institutions where outcomes-based assessment has been implemented. *European Journal of Engineering Education*, 28(4), 549-565.
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1986). *Essential of educational measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Erwin, T. D. (1991). *Assessing student learning and development: A guide to the principles, goals, and methods of determining college outcomes*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hong Kong Polytechnic University. (2008). *Learning Outcomes Assessment Plan [LOAP] 2008-12*. Retrieved from http://www.polyu.edu.hk/ohe/02_3_Learning_Outcomes_Assessment_Plan_2008-12.php
- Ko, E. (2007). Engineering education as liberal education? *Hkust Engineering*, 13, 3.
- Malagon-Plata, L. A. (2009). Curriculum relevance: A study of three university programs. *Educ.Educ.*, 12(1), 11-27.
- Mouskou-Peck, A. (2001). *Critical discussion on the different purposes of student assessment*. Nicosia, Cyprus: The Higher Technical Institute.
- Palomba, C. A., & Banta, T. W. (1999). *Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rogers, G. (2009). *The sample of the assessment planning flow chart*. Retrieved from http://www.abet.org/flow_chart.shtml
- Shavelson, R. J. (2007). Assessing student learning responsibility: From history to an audacious proposal. *Change, Jan./Feb.*, 26-33.
- U. S. Department of Education. (2006). *Action plan for higher education: Improving accessibility, affordability and accountability*. Retrieved from http://www.dataqualitycampaign.org/files/publications-action_

plan_for_higher_education-092606.pdf

Van der Horst, H., & McDonald, R. (1997). *OBE, outcomes-based education: A teacher's manual*. Midrand, South Africa: Kagiso Education.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wolf, R. A. (2009). Future directions for American higher education accreditation. In T. W. Bigalke & D. E. Neubauer (Eds.), *Public good and quality in higher education in Asia Pacific*. New York: MacMillan.

實施教育券主要國家成效之研究

秦夢群 *

摘 要

教育券計畫乃是歷年來最受爭議之教育政策之一，其實施成效往往受人矚目。本文試從歷年國內外相關研究，綜合分析實施教育券計畫主要國家推行教育券計畫之後，所產生之實施成效與相關爭議。研究發現教育券可以部分提升低社經學生以成就測驗分數為主的學習成效，但是否產生一致性之正面影響，至今尚無定論。然而，多半研究指出參與教育券計畫的學生與家長，會具有較高的教育滿意度。此外，部分教育券計畫也能促進學生學業以外的成效，其中包括利他行為、繼續升學的意願、與對學校的滿意度等。至於教育市場引入教育券，是否能對一般公立學校帶來正向影響，則仍須未來進行追蹤研究。

關鍵詞：教育券、教育選擇權

* 秦夢群，國立政治大學教育學院特聘教授

電子信箱：mcchin@nccu.edu.tw

來稿日期：2014 年 1 月 9 日；修訂日期：2014 年 3 月 24 日；採用日期：
2014 年 6 月 16 日

The Effects and Outcomes of School Voucher

Joseph Meng-Chun Chin*

Abstract

School voucher plan has been one of the most controversial policies in the world educational systems. Relying on literature and researches in the United States and other countries, this study presents the empirical evidence of the effects and outcomes of voucher policy. Despite the claim of other studies that voucher leads to user's improvement satisfaction, my study shows no definitive conclusion on the effect of school voucher on students' performance or on the overall educational system. Additionally, study also points out that voucher beneficiaries may be influenced also by non academia such as altruist institutions would more likely to purchase further higher study. It is suggested that future study is needed for a better evaluation of voucher policy.

Keywords: educational voucher, school choice

* Joseph Meng-Chun Chin, Distinguished Professor, Department of Education, National Chengchi University

E-mail: mcchin@nccu.edu.tw

Manuscript received: January 9, 2014; Modified: March 24, 2014; Accepted: June 16, 2014

自 1970 年之後，教育學者對於義務教育應主要由公辦或私辦的議題爭論不休。傳統上，公辦教育具有崇高宏遠的理想，希望藉由國家經營的形式，避免私人財團利用市場優勢掠奪不合理利潤，以致影響弱勢家庭學生的教育權益。然而，由於公辦教育獨占市場缺乏競爭，其經營成效往往不彰，因而導致家長之抗議。此外，辦理義務教育所需經費龐大，較難對弱勢學生面面俱到。部分學者因而指出，政府雖然有責任提供教育機會，卻未必是最適當的生產者，反而公私立並存的教育制度才是最好的形式；其不僅可充實總體教育經費，降低政府財政負擔，而且可以提升人民受教育之選擇權（Friedman, 1962；Walberg, 2007）。

壹、教育券計畫興起的背景與爭議

教育券與家長學校選擇權息息相關，並牽涉家長（多半為父母）為子女選擇就讀學校的權限大小。先進各國為確保教育機會均等，在義務教育階段多半採取政府辦理與學區分發的原則，逐漸形成市場獨占的態勢。家長希望享有充分之選擇機會，卻往往受限法令或經濟因素（如選讀私校必須繳納高昂學費），而未能達到商業市場中可以自由買賣的程度。此外，在部分偏遠地區，由於學校數量稀少造成學生毫無選擇機會，即使績效不佳的學校也能高枕無憂招滿學生。此種毫無進步的死寂狀態，久為部分社會人士所詬病，因而急思改革。其改革之道即在擴張家長學校選擇權，以促動市場存優汰劣的機能（Chubb & Moe, 1990）。

為確保子女福祉，絕大多數家長認為應送子女進入辦學品質最佳的學校。由於各國義務教育階段目前多採取公辦分發原則，當家長檢視分發學校品質不佳時，其選擇多半只有轉入私立學校或越區就讀，此皆必須付出極大代價。此外，公辦中小學由於缺少強力競爭對手，其品質改善腳步遲緩，也激發家長不滿而群起抗議。家長認為應藉由擴大選擇權與拒絕就讀的手段，懲戒品質低劣者使其自然淘汰，而非受限於學區制的強迫分發。此種呼籲在 1990 年代後之英美等國甚囂

塵上，當地政府於是紛紛進行學校體制改革，希望促動學校之間的競爭，以滿足家長對於提升其教育選擇權的訴求（Berends et al., 2009; Brighouse, 2000）。

以美國為例，其自 1970 年代起即開始進行相關之教育改革，力圖為學校組織再造與學校經營，進行型態上之變革。在公立學校中注入市場化精神的主張此起彼落，如火如荼的改革也導致義務教育制度的丕變。市場化形式包括公辦民營、契約外包、教育券、與 BOT 等方式，此皆牽涉到擴大家長教育選擇權之敏感議題，其中又以教育券計畫最受矚目與爭議（Feinberg & Lubienski, 2008）。

根據學者之研究（如 Carl, 2011；Walberg, 2007），教育券計畫乃是美國歷年來最受爭議之政策之一，並對兩大黨之政治操作中影響甚大。基本上，少數族群（如黑人、拉丁美洲裔）與勞工多為民主黨之支持者，然而卻在教育券政策觀點上大相逕庭。少數族群人士希望藉教育券之實施（尤其是偏向社會正義型），使其子女就讀較佳學校，但教師工會卻因深恐一般公立學校無法競爭而極力反對。共和黨部分，其支持者多為中產階級，也較傾向具有市場機制型之教育券計畫。然而，大城市郊區之居民卻深恐本來當地不錯之學校，隨著社經地位較差學生之移入而受到負面影響，因此多持保留態度。凡此種種，皆顯示教育券計畫之政治複雜度與高度爭議性。

綜上所述，由於公立中小學辦學品質江河日下，各國教育學者遂強烈主張各種改革策略，以期打破教育官僚體制。其中教育券計畫之推出，即在藉由分權與競爭的手段，由消費者（主要為家長與學生）選擇心中最佳之學校，以促進各校競爭而提升品質。較之其他改革計畫，教育券對於傳統教育行政制度運作進行徹底顛覆，造成推出後之反彈極為激烈，正反雙方甚而對簿公堂。

不可諱言，雖然爭議不斷，教育券之出現實為教育行政制度與學制開闢另一天地。然而，自 1970 年以來，教育券計畫即在世界先進國家以多元形式推出，其成效雖然見仁見智，但其影響力卻是無庸置疑。如何針對不同教育脈絡進行適合國情之規劃，實乃極為重要的議題。基於此，本文以下將從教育理論與實務層面，探討各國推行教育券計畫之後，所產生之實施成效與相關爭議。研究結論可供教育行政

當局日後規劃教育券計畫時之參考。

貳、教育券的理念與議題

教育選擇權的爭論在第二次世界大戰之前並不激烈，但在 1960 年代開始改變，辯論的焦點開始轉向政府在公立教育所形成的獨大問題。引爆相關議題的學者首推 Milton Friedman，其所提倡的教育券主張，為當時死寂的美國教育體制吹皺一池春水。

一、教育券的理念

教育券的理念可溯及自由經濟理論之「憑券」(voucher) 制度。其係指一種與金錢等值的票券，可被持有用來購買或換取一定的服務或貨品，供應者再拿所收之憑券向有關部門換取相當面額之款項。傳統上，政府會編列教育經費補助學校，再由學校機構勻支於受教者身上。教育券計畫則對教育財政反其道而行，先以教育券補助學生，允許其憑券入校就讀，學校獲得青睞後，再以所收到教育券的總和向政府申請經費。由於學校不止一所，因此學生可依其需要做出自由選擇，理論上具有一定程度的自由市場機制 (McMurtry, 1991; Moe, 1995)。

在 1962 年，Milton Friedman 出版「資本主義與自由」(Capitalism and Freedom) 一書，開始倡導教育券的觀念。此在當時乃是前所未聞，因此出版後並未獲得太大迴響。在書中，Friedman 針對當時政府、學校、與家長三方面在教育上的關係表達不滿。前已述及，歐美國家自十九世紀以降，為了富國強兵或是維持民主體制，多半要求政府編列預算成立大量公立學校，並根據憲法與法律，以保障學童基本受教權。影響所及，政府之角色過分獨大，尤其在是義務教育階段，家長幾乎沒有置喙之餘地，僅能任由政府進行分發入學。基本上，Friedman 並不反對政府對於教育之付出與扮演重要角色，認為教育之產出除對個人有所助益外（如薪資之提升），也因此形成社會共識與民主素養。然而，Friedman 卻主張政府在資助學校運作時，不必一定

採取直接撥款模式，而可採用如教育券的間接撥款模式。後者同樣可以保障學生受教權，且同時因為引進市場機制，賦予家長更多教育選擇權。

教育券之理念經 Friedman 提出後，一時並未引起風潮。當時社會認為義務教育之首要任務乃在保障學童之基本就學機會，制度之實施必須簡單明瞭。由政府將立法部門通過的預算直接撥付給學校，乃是事半功倍的方法，實在無須捨近求遠自找麻煩。此種看法在 1970 年代之後漸漸有所改變，主因即在美國人口移動變化，進而形成公立學校辦學績效之參差不齊現象。此在大都會地區特別明顯，高社經白人逃離老舊之市中心地區，紛紛轉向鄰近郊區覓屋定居。遺留下之房舍則為低社經的少數族群（如黑人）所接收。由於社經地位相差甚鉅，部分學區（特別是少數族群占多數之區）之公立學校績效慘不忍睹，但基於學生來源無虞，又享有一定之政府經費，缺乏競爭下多半缺乏振弊起衰的動機。

在另一方面，家長由於經濟屈居弱勢，無奈只能「陷在」衰敗學區的泥沼中，更無力將子女送入學費高昂的私校（如教會學校）就讀。家長逆來順受的結果，造成惡性循環更加劇烈，對於民主平等精神的維護實是一大諷刺。因此，Friedman 所提倡的教育券主張開始獲得青睞。擁護者希望藉由教育券之提供引進自由市場機制，而將教育選擇權真的交回家長手中。其認為家長擁有一定數額的教育券，就如在賣場購買商品一般，可以替子女選擇其認為辦學最佳之學校。此舉不但可淘汰劣質之公立學校，也能將私立學校納入選擇體系，而讓家長實質擁有子女教育的選擇權。

二、教育券制度設計之議題

各國實施教育券計畫之制度設計各有不同，但其設計主軸大多圍繞在以下五個議題：

（一）制定教育券制度的教育目標為何？

各種教育券的性質儘管有所差異，但其皆必須具有「選擇」的功能。換言之，藉由教育券制度的設立，持券者（多半為學生家長）在義務教育階段，能夠擁有比傳統學區制更大的選擇能力。然而，此種

選擇功能由於關注之焦點不同，在教育目標上也有所差異。歸納後大致有兩大走向：一為鼓勵自由競爭的市場導向，二為促進社會正義的平等導向。市場導向希望糾正傳統公立學校不知進取的弊病，藉由實施教育券，擴大市場自由競爭的規模。平等導向則希望藉由給予低收入家庭教育券之方法，使其脫離表現不佳之學區，甚而可至他區之私校就讀，基本上將目標主要放在促進社會正義之上。基本上，兩者重點目標雖有所不同，但仍以擴大教育選擇權作為主軸。

（二）具有合法權利獲得教育券為何人？

由於重點訴求的差異，教育券的合法獲得者有所不同。基本上，市場導向教育券多希望全體學生皆能持有教育券，因而使得學校能夠互相競爭，家長也可以自由越區選擇自我認為最佳的公私立學校。與之相較，正義導向的教育券合法獲得者多半必須符合特種條件。其中如家庭收入低於規定之數目、必須接受特殊教育者、或是家庭遭遇嚴重變故者。由於僧多粥少，因此往往必須以公開抽籤方式決定獲得者。

（三）教育券的面額應如何決定？

教育券面額之大小往往與其實施目標嚴密結合。市場導向教育券多半以政府傳統補助公立學校之每生成本為主，甚或高一些，以讓學生能夠進入學費較高之私立學校。平等導向教育券之面額則高低不一，往往必須依據經費來源（如州政府之彩券收入）而定，有時會略低於公立學校之每生單位成本。

（四）使用教育券學校的限制為何？

各國國情雖有所差異，但在義務教育階段，公立學校基於各種限制（如無法篩選學生），其表現較之私立學校往往不盡理想。因此，市場導向教育券之設計者往往希望所有學校皆能加入，以充分實踐自由競爭之精神。在另一方面，平等導向教育券也希望弱勢學生能夠掙脫學區公立學校之束縛，進入辦學優良之私校就讀。兩大導向教育券皆希望擴大參與學校之規模，但在實務上卻往往受到極大挑戰。例如以教育券形式（來自政府經費）補助私校，卻同時讓其具有篩選學生的權利（私校學費較高，社經地位較高家庭才能負擔），實在是對公立學校的不公平待遇。此外，部分國家私校有一定比例之宗教學校。

基於政教分離的原則，是否讓其加入，往往產生憲法爭議而纏訟經年（美國即是一明證）。此皆為決定適用教育券學校時的考慮要素。

（五）使用教育券的相關配套措施為何？

實施教育券的主要目標乃在擴大選擇功能。實務上，其實施必須有完善相關配套措施，方能彰顯教育券之功能。其中最主要問題乃在貧窮與弱勢學生之處理。例如，其越區就讀之相關額外支出（如交通費、住宿費），政府是否應加以補助？其所獲之教育券面額是否應較多？甚或如何公平決定教育券之獲得者，皆為實施教育券時，必須事先規劃的必要措施。

參、美國教育券模式與實施成效

以下即以美國為例，說明其自 1970 年代以來，所規劃實施的各種教育券模式。以經費來源分類，其可分為政府教育券與私人教育券兩大類。如以目標訴求區分，則大致可有市場導向與社會正義導向兩大類。茲分述如下：

一、市場導向的教育券模式

如前所述，Friedman（1962）希望以教育券之發放來解決公立學校辦學不彰的問題。分析其主張，可歸類為「無管制市場模式」（unregulated market model）的教育券，堅持每個學生擁有的教育券面額必須相等。此種齊頭式平等的主張，遂常被攻擊為缺乏對弱勢學生的照顧。因此，部分學者如 Sizer 和 Whitten（1968）、Coons 和 Sugarman（1970）、Jencks（1970, 1988），在 Friedman 之後均提出「管制市場模式」（regulated market model）之教育券計畫。其主張發放相當於公立學校學生成本的教育券給學區內家長，但必須對低收入家庭進行補償性給付，給予高於一般教育券的面額。原則上，教育券之面額也應同時考量學生年級高低、學區生活水準、特殊需求（如交通）等因素。

管制市場模式教育券計畫雖各有主張，但真正實施者卻是麥若晨

星。Jencks 的主張曾於 1972 年，在加州之 Alum Rock 城區試行五年，但私立學校並未加入（Weiler, 1974）。Alum Rock 位於聖荷西市，主要居民為墨西哥裔美國人且社經地位較低。由於亟欲振作並爭取教育經費，願意加入教育券計畫接受補助。依據協議，參與計畫的學校要提供兩個以上的設計課程以供家長選擇。實施之後，由於經費來源不穩定與私校之缺席，提供之教育內容不夠多元，導致 1977 年試辦計畫即嘎然而止，歷時僅有 5 年。

綜觀美國市場導向的教育券模式，其主要目標乃在希望藉由市場機制之自由競爭，達到激勵公立學校進行改革之目標。然而，由於一意強調競爭，較為忽略社會正義之維護，計畫推出之後，除引起各方攻訐外，能夠真正付諸實施的極少。基於種種限制與反對者的抵抗，1990 年代之後試行教育券計畫的地方學區並不多，且其走向與市場導向的教育券模式開始分道揚鑣，進而產生以社會正義為導向的各種教育券計畫。

二、社會正義導向的教育券模式

顧名思義，社會正義導向的教育券模式乃將目標轉向對社會正義的維持。與市場導向教育券不同，其照顧對象（即教育券之獲得者）僅限於少數極為貧窮之低社經家庭，希望憑藉教育券的實施，幫助弱勢學生「脫離苦海」，使其能夠有機會進入辦學績效優良之學校（尤其學費較高之私校）。此種作法雖未能保證學生學習成就一定進步，但至少提升家長對教育的滿意度。以下即以密爾瓦基家長選擇計畫（Milwaukee Parental Choice Program，簡稱 MPCP）、克里夫蘭教育券（獎助金）計畫（Cleveland Scholarship and Tutoring Program，簡稱 CSTP）、佛羅里達教育券（Corporate Tax Credit Scholarship Program of Florida）、與私人教育券（private voucher）為例進行說明。其實施範圍皆限於社經地位不利之家庭，與 Friedman 所主張之市場導向教育券大相逕庭。

（一）密爾瓦基家長選擇計畫

密爾瓦基市（City of Milwaukee）位於美國威斯康辛州（Wisconsin）的東南部。其發展在第二次世界大戰後一度繁榮，之後

因為重工業污染問題而逐漸沒落。至 1990 年代，人口逐漸出現下降與外移現象。與美國傳統大都市相似，密爾瓦基市之市中心區成為低社經族群（主要為黑人）聚集區。區內學校受限於種種因素，多半績效不彰。學生學業成就遠低於全州平均水準，令人慘不忍睹（Walberg, 2007）。

密爾瓦基教育券計畫由當時擔任威斯康辛州眾議員之 Annette Williams 發起推動。身為黑人，其希望利用教育券之發放，將私立學校納入選擇範圍，以讓家長擁有更大之選擇權。經過正反雙方激烈爭辯，威斯康辛州議會於 1990 年通過相關教育券法案，但卻設定諸多限制。其中如只有年所得在聯邦法定貧窮收入值 1.75 倍以下的家庭，才能獲得教育券。此外，最初實施比例只能限於所有學區學生人數的 1%。教育券經費來源主要來自州政府發行彩券之收入。由於僧多粥少，必須依照抽籤決定參與教育券計畫之名單（Clowes, 2008）。

密爾瓦基教育券計畫之另一特點乃是將私立宗教學校納入系統之中，其多為辦學極佳的學校。由於司法判決的支持，1998 年已有 6,200 名學生進入 87 個私校就讀。由於正反雙方爭議激烈，教育券計畫實施之成效即成為社區矚目之焦點。在計畫實施之初，威斯康辛州政府即委託時任教授的 John Witte 進行研究，並要求每年公布報告。在此之後，Witte（1996, 1997）的多項研究顯示，比較進入教育券計畫之學生與希望加入但卻未能如願學生之間的成就，發現兩者在數學成績上並無差異，閱讀部分也並未達差異之顯著水準。基本上，Witte 的研究並未發現教育券計畫之實施，會顯著提升學生的學習成就。

之後，Witte 的研究結果引起其他學者的質疑。例如 Peterson（1995）發現兩者雖在閱讀部分並無差異，但教育券學生之數學成就要比未獲者高出 3.5%。其與之後 Rouse（1998）的研究結論極為類似。

進入二十一世紀後，研究者繼續探討教育券計畫是否能改善公立學校的辦學成效。以 Milwaukee 教育券計畫之影響為主題，Hoxby（2003）、Chakrabarti（2013）分別進行分析。Hoxby 聚焦於 1996-97 年至 1999-2000 年 Milwaukee 教育券計畫的推廣期間；Chakrabarti 則分析更長的年代，兩人皆以學校平均測驗成績作為依變項。

統計上，Milwaukee 教育券計畫根據符合家庭收入限制，將接受

補助之公立學校分爲「接受最多補助」（超過 3 分之 2 學生符合領取教育券資格）、與「接受部分補助」（低於 3 分之 2 學生符合領取教育券資格）兩類。由於 Milwaukee 所有學校均受到教育券計畫的潛在影響，Hoxby 於是從 Wisconsin 州其他學區挑選部分學校以建立對照組。其最後研究發現接受教育券補助，對學校閱讀與數學表現有顯著正向影響，而接受最多補助學校與接受部分補助學校則無顯著差異。在另一方面，Chakrabarti（2005, 2008）則檢視教育券計畫的初期與推廣期間之資料，也從 Milwaukee 以外學地區建立對照組，並依照實施教育券計畫前（1990 年）低收入戶比率將學校分組。其發現教育券計畫對公立教育體系的學生學習成效與競爭力，產生顯著正向影響。

上述研究相關研究發現也受到質疑。首先，Milwaukee 教育券計畫乃是一個旨在協助低收入學童的教育計畫，而 Wisconsin 州之其他學區在許多方面（如社經背景），皆與 Milwaukee 有所差異，因此並非是理想的實驗對照組。此外，學者質疑公立學校低收入與低成就學生的中輟率本就較高，當其離開學校後，受教育券補助學校的測驗成績自然會提高（Ladd, 2003）。因此，雖然部分研究顯示 Milwaukee 教育券可以提升學生競爭力，但基於各種研究程序與方法之限制，尚仍難有所定論。

（二）克里夫蘭獎助金計畫

克里夫蘭學區位於 Ohio 州北部之克里夫蘭市（City of Cleveland），學生學習成就遠遠落後全州平均表現。其在 1994 年竟只有 9% 的九年級學生通過全州成就測驗。因此，該學區自 1995 年開始實施克里夫蘭獎助金計畫，希望以發放獎助金補助貧窮學生的方法，提升整體學生表現（Brennan, 2002）。計畫型式與教育券計畫相當類似，但學區並未印製教育券，而是直接撥款補助學生。收入低於聯邦政府所訂定之貧窮水準 20% 以下之家庭，可獲得學費 90% 之補助，並允許學生選擇至私校（包括宗教學校）或越區就讀。1996 年秋季開始實施補助計畫，第一年 1943 名學生中，竟有 76.8% 進入教會學校，開啓之後正反雙方之激烈攻防（Carl, 2011）。

克里夫蘭獎助金計畫實施之後，相關學業成就是否進步之研究開始出現，但結果發現卻是莫衷一是。例如 Greene, Howell 和 Peterson

(1997) 的研究發現選擇進入兩所私校之學生，其閱讀測驗分數約進步 5 個百分位數，數學分數更多而為 15%。然而，Metcalf (1999) 的研究卻主張 1996-1997 年之間實施克里夫蘭獎助金計畫，參與學生之學習成就並無實質進步，與 Greene 等人的研究大唱反調。

之後，Metcalf、West、Legan、Paul 和 Boone (2003) 再次進行相關研究。其以曾獲得教育券但並未使用者與未獲得教育券者進行多年比較，其發現整體而言，兩者之間並無顯著差異成效。自一年級至六年級雙方在閱讀與數學上並無差異，但曾獲教育券者則持續在語言測驗上持續擁有較高分數。Belfield (2006) 則以獲得教育券者與因為家庭收入較高而未獲教育券者加以比較，發現教育券在數學上具有負效應，而在語言上產生正效應。此種發現與相關先前相關研究，皆顯示克里夫蘭教育券對於學生學習成就之影響並未達到預期之成效。此與密爾瓦基教育券的研究相當類似。

(三) 佛羅里達教育券

佛羅里達州政府則在近年推出三種政府教育券計畫，規模最大的名稱爲 Corporate Tax Credit Scholarship Program of Florida，每年可涵蓋約 2 萬名學生。參與者之家庭年收入必須低於聯邦所訂定之貧窮標準的 1.85 倍以下（如在 2007-08 年，四人家庭之年收入必須低於美金 38,203 元）。第二種爲 McKay Scholarship Program，主要參與學生為不滿意一般公立學校教育措施的特殊教育學生。第三種爲 Opportunity Scholarship Program，參與學生為持續未達到州政府所訂定的基本學習能力者。然而，由於佛州最高法院於 2006 年判定此項計畫違憲，因此目前已停止運作。

相關佛羅里達教育券對於個別學生成績進步的研究較少，而多集中於促進特定學校改革的壓力上。以 1999 年開始實施之 Opportunity Scholarship Program 為例，其所引起之「爛校改革」效應，即成為學者研究之焦點。根據規定，該計畫依據佛州各校學生之閱讀、寫作、與數學之平均表現進行評比。如果所有三學科成績皆在最低標準之下，則被評為 F 級。此外，學校在四年內如有兩年落入 F 級，則該校所有學生皆可獲得教育券，並依照意願轉讀私立學校，補助金額則約為公立學校每生之全額學費與教育支出。此項規定於 2002 年更行嚴

苛，州政府規定只要有一項以上學科未達最低標準，學校即會被評為 F 級。

此種制度給予佛州學校極大壓力。如果辦學績效不佳，學生即可獲得教育券轉校，而學校卻面臨廢校之命運。此種作法是否因之促進「爛校」有所振作改進，學者之研究結果並不一致。首先，Greene 及 Winters（2003）比較被評為 F 級與 D 級的學校，發現教育券計畫之壓力對 F 級學校之改革動力產生顯著影響。Chakrabarti（2005）比較 Florida 與 Milwaukee 不同的教育券計畫，發現 Florida 學校較會產生改善教育品質的動力，以因應發放教育券所形成之壓力。此因若不努力提升學生測驗成績，除無法洗刷污名，最後也可能導致廢校之命運。Figlio 和 Rouse（2006）則使用 Florida 大型學區提供的長期學生相關資料，發現教育券實施後，F 級學校在教學上（至少在數學科）產生顯著的進步。

此外，數個研究如 Chiang（2007），Rouse、Hannaway、Goldhaber 與 Figlio（2007）分析佛州全州學生資料，也顯示自 2002 年以來之新評比制度的實施，被評為 F 級的公立學校與其閱讀與數學測驗成績有長久且顯著相關。

然而，部分研究對於以上結論卻批評其具有統計與詮釋上的弊病。例如，Figlio 和 Rouse（2006）認為在實施教育券之前，Florida 已有固定之學校排名系統，部分學校已被評為「表現極差」（critically low performing）的等級，此與教育券計畫中之 F 級學校極為類似。Figli 與 Rouse 利用學校固定效應模型（school fixed effects models）加以分析，發現被評為「表現極差」或「F」級，對學校的影響是一樣的，因此質疑學校之進步是否源於實施教育券的壓力。

在另一方面，Rouse 等人（2007）發現學校必須進行實質的新教學政策與實踐，方能產生真正的進步。Figlio、Rouse 和 Schlosser（2007）則發現教育券實施後所產生的評比制度，基本上縮減了州內各種族之間的測驗成績落差。此外，研究也發現第二次被評為 F 級的教育券學校，反應會比首次入榜時更加強烈。其可視為教育券計畫之實質影響力，此因再次被評為 F 級的學校，會面臨嚴格審查與檢驗的強大壓力。至於教育券對 F 級學校是否實質提升其競爭力，未來仍須

進一步探討。

（四）私人教育券

除了以公家預算補助的政府教育券外，美國尚有以私人經費支持的私人教育券。其中最出名的為 Children Scholarship Fund (CSF)，係由 Walton Family Foundation 捐獻贊助一億美金成立。每年計有三萬名學生受惠，其所接受之金額大致為當地就讀私立學校學費之一半。CSF 在美國各地設立各種基金提供私人教育券服務，其中如在紐約之 School Choice Scholarship Fund、在華盛頓特區之 Washington Scholarship Fund、與在美國俄亥俄州之 Dayton 市（中文多翻為德通市）之 Parents Advancing Choice in Education。

為了解所提供之教育券成效，CSF 曾委託多位學者進行相關研究。其中以 Howell、Wolf、Campbell 和 Peterson (2002) 的分析最受矚目。其以紐約（追蹤三年）、華盛頓特區（追蹤三年）、與 Dayton 市（追蹤二年）之私人教育券獲得者作為研究主體，探討教育券對於學生閱讀與數學成就測驗上之影響程度。利用統計迴歸分析後之主要發現有二：（1）整體而言，獲得教育券對學生成就之影響極小，除了第二年對華盛頓特區之學生有所影響。（2）基於測驗分數，黑人學生有持續之進步。在紐約為三年皆進步，華盛頓特區則進退參半（第一年退步、第二年進步、第三年則進步極小），Dayton 市則是在第二年進步。因此大體而言，私人教育券對黑人學生之測驗分數有所提升，但對其他種族低收入學生之助益較不顯著。此種發現也與 Krueger 和 Zhu (2004) 的類似研究結論相契合，兩人進一步將學生未獲教育券之前的測驗分數納入分析變項，依舊發現黑人學生在分數上有所進步。（3）教育券可以提升參與者的滿意度，認為參加教育券計畫有助其進入較為適合自我的學校。（4）教育券獲得者與未獲者之間的政治包容力並無顯著差異。

在其他相關研究部分，Bettinger 和 Slonim (2006) 採用實驗法探討教育券學生之利他行為。研究者使用 CSF 位於 Toledo 與 Ohio 的資料，給予每位學生 10 元美金，請他們將此意外之財分享給同儕或捐做慈善。與同儕分享時，教育券學生並無顯示較未獲得者慷慨；然而，教育券學生卻願意捐獻較大金額捐做慈善。此顯示教育券計畫可

能提升其參與者的利他傾向。造成此結果之原因，可能是身為補助受益者，教育券學生回饋公益的意願較高。

綜合相關學者（Carnoy, 2001; Krueger & Zhu, 2004）的分析，私人教育券雖被發現對於黑人學生助益較大，但其在研究方法上確有期待改善之處。其中如教育券獲得者容易產生霍桑效應（Hawthorne effect），因此對於提高測驗分數產生強烈動機。其他包括樣本之選取、前測分數（獲得教育券之前）之取得等，皆為日後進一步分析所必須加以注意的。

肆、其他國家教育券模式與實施成效

環顧歷史，除美國外，尚有部分國家實施具有教育券色彩的計畫。各國國情不同，彼此之間互有差異。以下僅就實施教育券具有較長時間之國家加以敘述，其中包括荷蘭、瑞典、智利、哥倫比亞、與臺灣（並無教育券之實）。茲分述如下：

一、荷蘭

荷蘭為最早實施教育券之國家，其於 1917 年即開始執行地方分權的教育制度，將中央權力下放到地方。主管教育行政機關發放教育券，家長則憑券進入自我選擇的學校。影響所及，私立學校學生於 2005 年之註冊人數，已占有中小學學生人數之 76%。原則上，對於參加教育券計畫之私立學校，由中央補助其資本財，地方政府則負責學校日常運作之開銷。按照規定，參與之私校必須皆為非營利組織，享有極大程度的自治，但必須接受教育部所訂定之品質標準指標。藉由督學的至校定期評鑑，以確保其辦學品質（Walford, 2000）。

相關研究指出，荷蘭學生在國際間之評比多名列前茅，而家長對於學校之滿意度甚高。基本上，天主教私立學校學生之表現較一般公立學校為高（Patrinos, 2002）。Himmeler（2007）的研究則發現荷蘭所實施之教育券計畫提升了學生的學業成績，並同時能夠降低公共支出。

二、瑞典

瑞典的教育券計畫主要針對希望就讀私校的學生進行補助。基本上，補助子女教育費在 OECD 國家中相當普遍。1990 年代初期，保守黨取代執政 60 年之社會民主黨成為執政黨之後，開始進行教育券計畫。其徹底改變教育財政制度系，將原本中央集權的財務分配體系，改為適用於私立學校的教育券計畫。其於 1993 年通過法律，要求地方教育當局對於就讀私校學生（多為非教會學校），給予補助公立學校平均學生單位成本 85% 的金額。影響所及，將子女送入私校就讀之家長幾乎不必再繳交學費。實務上，瑞典學校教育券的補助額，幾乎等同於中央政府撥給公立學校的經費，其中包括每生之全額學費與其他教育支出。值得注意的是，接受教育券的私立學校，必須接受特殊學生（如低學習能力者）的入學申請。教育券計畫之實施，進而促成瑞典大量的新設私校，以應付家長之入學申請。此外，瑞典政府並成立特別委員會針對相關參與計畫之學校進行審議。

在此制度下，家長選擇權大幅增加，可以依據子女需求，在現有之公立與私立學校中加以自由抉擇。根據調查，教育券實施前之 1991-92 學年度，全國計有 89 所私立自費學校（全國學校 1.9%）與 8,300 個學生（全部學生之 0.9%）。至教育券計畫實施後之 1995-96 學年，私立自費學校已達 238 所（全部學校的 4.8%）與 20,000 名學生（約占有學生之 2.1%），私校註冊人數激增約 2.5 倍（Carnoy, 1998）。雖然在 1996 年，國會廢除為私校所設立的教育券制度，規定私校如接受公家經費補助就不能再收費，但教育券之實施已經促進不同能力、族群、社經地位學生之融合（Carnoy, 1998; Sandström & Bergström, 2006）。

在相關研究部分，Sandström 及 Bergström（2006）探討瑞典引進教育券計畫後對於公立學校績效的影響。其針對 1997-98 年 28,000 位九年級學生，並將可能影響私立學校設立的地方性變項列入考量。最後發現學生數學測驗成績、期末成績、與畢業所需之各學科及格率皆大幅提升。Björklund 等人（2005）與 Böhlmark 和 Lindahl（2012）曾分析瑞典教育券計畫，指出教育券的引進，對於整體學生競爭力與表

現有正向影響；然而，其亦發現教育券之實施可能會擴大學業成就之差異而造成不平等，提出整體評估瑞典教育券的警示。

三、智利

智利的教育券計畫起源於 1980 年代初期，完全為政治導向。當時執政之極右派軍事執政團政府（以 Pinochet 將軍領銜）聘請美國學者 Friedman 為首席顧問，並將其市場導向之教育券理念推廣於全國，而名之為「全國學校教育券計畫」（Nationwide School Voucher Program）。其目標在改變中央集權之教育財政制度，並使大部分學校有權分享國家資源。其作法乃在藉由教育券之行使，將學校選擇權交給家長，使其可自由選擇公立或私立之學校。在此制度下，私立學校可選擇是否加入教育券計畫，使得公立學校之辦學受到極大挑戰（Carnoy, 1997）。

當時之智利政府在全國推行教育券之實施，規定任何家庭收入或背景之學生，均可領取等同國家補助公立學校的教育券數額，以使學生可持之自由選擇學校。同時，為改革公立學校的生態，其經費數額改依學生人數加以分配，以迫使公立學校重視招生人數的多寡而進行改革。

教育券實施之後，智利之公私立學校版圖開始有所移動。實施前之 1979 年，義務學校一到八年級學生計有 82% 上公立學校，14% 上私立。至教育券實施一年後之 1982 年，公立學生比例縮減（73.8%），而有 21.5% 上私立補助學校（private subsidized school，即教育券學校），與 4.7%（多為高社經家庭學生）依舊留在私立自費學校（private fee-charging independent school）就讀。此種趨勢至 1994 年更為明顯，其中學生 57% 就讀公立，34.5% 進入私立教育券學校，8.5% 則選擇自費學校（McEwan, 2001），其中多為表現極佳之私立學校。其所以不願參加教育券計畫，乃在希望完全保有選擇學生的權限。至 1990 年代，部分教育券學校開始提高學費，其數額大於教育券補助金額，以便招收高收入與社經地位較高之學生，同時也嚇阻部分低收入家庭學生的入學（Anand, Mizala, & Repetto, 2009）。

面對巨大衝擊，公立學校之學生人數大減，但其也非坐以待斃之

輩。由於教育財政制度之地方化，公立學校會伺機自所屬地方教育當局尋求補助，以確保教師薪資之發放。此外，公立學校也會接受特別補助，以幫助特殊需求學生（如貧困學生、學習障礙學生）。因此，就市場機制而言，公立學校學生比例雖下降，但促使其進步之力量並未明確顯現。此外，教育券之實施也未能促使私校接納社經地位較低學生。此因智利傳統私校向來嚴格挑選學生，家長也會積極檢視學校學生之組成，對於貧窮子女群集之學校大多敬謝不敏。教育券之實施，並未明顯改變此種趨勢。

尤有甚者，智利之教育券計畫並未達成促進社會正義之目標。此因種種限制，社經地位較低之家庭較難享有教育券之利益。按照比例，以往富有家庭較會將子女送入學費較高之私校就讀。Parry（1996）的研究顯示，智利貧窮家庭較不可能選擇私立學校。教育券之實施使其能獲得政府之補助，自然提高富有家庭使用教育券就讀私立學校之比例。根據調查，在實施教育券數年後之1990年，低收入家庭有72%選擇公立學校；中等收入家庭51%念公立，43%私立；高收入家庭則僅有25%就讀公立，32%上私立津貼學校，剩下之43%依舊選擇未加入教育券計畫之自費學校。此種現象顯示教育券之最大獲利者為中等或高收入階級，低社經背景家庭並未明顯獲得其利（Sapelli, 2005）。

在相關學生成就部分，教育券實施之初，似乎並未達到預期提高之目的。針對小學四年級學生之「學生成就考試」（Student Performance Examination）之測試，1982與1988年之西班牙文與數學兩科，兩年分數分別下滑14%及6%。再進一步分析，不管在公立或私立學校，成績下降的大多為低收入家庭學生，主要原因乃在其家長較無足夠能力支持教育券，與私立學校對於貧窮學生並不熱衷接納（Carnoy, 1998）。針對於此，1990年之後之民選政府，藉由增加教育支出與提供額外補助之方法，積極幫助低收入學生為主之學校。然而，Sapelli（2005）之研究仍舊顯示加入教育券計畫之私校，其整體表現仍顯著強於公立學校。此種現象顯示智利教育券計畫，不但未能藉由市場機制迫使公立學校改革，也無法提升社經地位較低學生之學習成就。中等階級家長仍希望孩子與貧窮學生隔離。整體而言，政

治因素是智利教育券推動最重要關鍵，以致引起極大爭議（Carnoy, 1998）。

智利為當今全面實施市場導向教育券的少數國家，其結果自然成為學者矚目之焦點。然而，基於許多因素，評估智利教育券之成效卻有諸多限制而深具挑戰性。其主要原因乃在智利所有學生均可領取教育券自由選擇學校，但並非所有學校皆加入教育券計畫，且部分加入之私校則設定招生門檻以篩選學生。影響所及，針對智利學生測驗成績進行跨地區與年度之比較，即產生一定程度的困難。研究諸如 McEwan 和 Carnoy（2000）、Sapelli 和 Vial（2003）皆指出智利教育券學校的表現較一般公立學校為佳，但卻難以歸因此種差異確實為學校辦學成效所致。

除了學校表現績效之外，相關研究如 Hsieh 和 Urquiola（2006）在分析智利普遍實施教育券之後，發現即使並無實證支持教育券可顯著改善整體教育成效，但其發放卻引起社會之教育關注而提升滿意度。McEwan 和 Carnoy（2000）的跨區分析研究，發現在首都 Santiago（聖地牙哥）地區，教育券確實產生正面影響，但在其他地區卻部分存在一定程度之負面影響。推論其中原因，可能基於首都地區人口密度較高，迫使加入教育券之學校，對於競爭力之維持具有迫切需求。Gallego（2005）則發現教育券學校較普及的地區，其整體辦學成效較佳。

然而，以上結論依舊難以辨別成效較佳之原因係源於學校之間原有之競爭（智利以往皆有學校排名之傳統），或是來自教育券的直接影響。此二種解釋皆可能是主因，甚或兩者皆是原因。綜而言之，多數研究指出智利全國教育券計畫之實施，可以提升社會對教育之滿意度，也對學生測驗成績具有部分助益。研究發現教育券學校最普及的社區，大多可以獲得較高的測驗成績。展望未來，探討智利教育券計畫之成效，則可能偏向對整體教育制度與社會階層所形成的系統性影響。

四、哥倫比亞

哥倫比亞於 1991 年開始推動「擴張中等教育推行計畫」

（Programa de Ampliacion de Cobertura de la Educacion Secundaria, PACES），以提供最貧窮學生教育券的方式，使其得以進入所喜歡之學校（包括私校）就讀。由於僧多粥少，錄取人選則以樂透彩券開獎之方式決定補助對象。從 1992 至 1997 年之間，哥倫比亞低收入地區之超過 125,000 名中等教育學生，可以獲得教育券。實施初期，教育券可以涵蓋私立學校的全額學費，但其價值卻因無法追上通貨膨脹速度而日漸萎縮。至實施後期，教育券面額僅能涵蓋約 3 分之 2 的私校學費（Angrist, Bettinger, & Kremer, 2006）。

實施 PACES 計畫後，進入私校就讀之單位成本（unit cost）約減少 40%。相關教育券之費用由中央政府負擔 80%，其餘 20% 則由地方政府分攤。學生在讀完初中後，如果其學業表現呈現進步之現象，則其所獲得之教育券資格可以延續至高中階段，約有 4 分之 3 的學生最後達成此項目標。值得注意的是，與智利情況類似，並非所有私校皆接受教育券學生，比例大致為 40%。World Bank（2006）的調查報告發現進入私校就讀之教育券學生，其西班牙文及數學之成績，與選擇進入公立學校之教育券學生並無顯著差異。

學者 Angrist、Bettinger、Bloom、King 和 Kremer（2002）曾進行兩次大規模研究，以分析教育券對學生學習成效的短長期影響。其比較教育券獲得者（voucher recipients）與未獲者（non-recipients）三年後的學業表現，發現教育券獲得者的考試成績明顯較佳，留級率較低，且繼續就讀高中之比例較高。此外，由於繼續升學的意願與比例較高，教育券獲得者在青少年時期即出外成為勞工的機率，也遠低於未獲得教育券者。此因哥倫比亞的留級生或未畢業學生，更有可能提早選擇就業。

之後，Angrist、Bettinger 和 Kremer（2006）依據 PACES 實施七年後之官方數據進行追蹤研究，以了解教育券計畫的成果。由於採用官方紀錄，研究結果之可信度遠較個人自我陳述的調查法為高。歷年來，約有 90% 之哥倫比亞高中畢業生會報考大學，根據學生是否參加入學測驗考試，即可推斷各校之高中畢業率。Angrist 等人之研究發現教育券獲得者比未獲者更有可能自高中畢業。至於在大學入學測驗的成績部分，其也證實教育券獲得者在相關考試的成績有所提升。

基本上，Angrist 等人指出在哥倫比亞之教育券計畫，對於獲得者學生之學習與升學，均呈現顯著的正向影響。其研究顯示教育券獲得者必須成功升級，方能繼續保有領取資格。為避免留級，學生會產生個人激勵動機以提升測驗成績。影響所及，自然使其學習成效有顯著進步。換言之，透過 PACES 領取教育券的學生，長期來看最可能獲得最大助益。

五、臺灣

臺灣實際推動名為「教育券」的教育補助制度，已遲至 1990 年代。相關實施計畫大致可分為「幼兒教育券」與「私立高中職教育代金」兩大類。

在幼兒教育券部分，臺北市與高雄市首先於 1998 學年度實施幼兒教育券，對象為五歲以上就讀私立幼稚園之學生，每學期發放 5 千元教育券。其他地區則依照「發放幼兒教育券實施方案」，自 2000 學年度起發放，對象為全國滿五足歲未滿六歲，並實際就讀於已立案私立幼稚園或托兒所之幼兒，每人每年補助 1 萬元。每人每學期可獲得一張面額 5 千元的有價券，可抵免部分教育費用，幼托機構再依規定程序向政府兌換現金，以作為辦學所需經費支用。此制度施行 11 年後，於 2011 年結束幼兒教育券之發放。

在私立高中職教育代金部分，高雄市先於 1995 年補助就讀私校之高中職學生每學期 5 千元，臺北市也於 1997 年跟進補助私校學生每學期 2 千元（後增加為 5 千元）。其它縣市部分也於 2001 學年，同樣發放私立高中職學生每人每學期 5 千元教育券。在 2011 年實施公私立高中職齊一學費政策之後，私校學生家長則必須在獲得教育代金與享受齊一學費兩者之間，依個人意願選擇其一。

綜而言之，臺灣自 1990 年代開始教育改革後，教育券之理念雖屢被提及，然在實施上卻深受限制。臺灣實務上之操作，實與美國之教育券政策有天淵之別，基本上僅是針對特定學生之直接補助，與教育代金制度極為類似。教育代金係指政府為照顧弱勢團體使其享有均等之教育機會，以現金發放方式直接補助受教者，期能減輕學生受教費用或學雜費負擔。其基本目標僅限於補助，與教育券所設定之市

場機制與擴大家長教育選擇權目標，尚有極大程度之距離。臺灣實施教育券之目標，多局限於縮減公私立學費差異所造成的不公平現象，其基本精神偏向社會正義。但由於金額極低（一學期多為 5 千元），且學生多半要先進入私校後才得到補助，較缺乏自由市場之精神，學校並未因之受到競爭刺激而有所改善。對於學生而言，所拿到之教育券不過只是補助或代金性質，家長並不會因此而改變其選擇學校的方向。凡此種種，皆使得臺灣實施之教育券乃是聊備一格，與教育券之旨意有所不同。

伍、結論

綜合上述各國不同教育券計畫之相關研究，可以歸結以下三個主要發現與結論：

- 一、教育券可以部分提升低社經學生的學習成效（以成就測驗之分數為主），但是否產生一致性之正面影響，至今尚無充分研究訊息而有所定論。實務上，過度關注測驗成績的高低將忽略教育券的整體成效。部分研究指出，即使教育券計畫不會顯著提升學生學業成效，但在非學業成效之諸多層面仍有一定之助益。首先，Gill 等人（2007）分析各種教育券計畫，證實所有教育券計畫的參與者（主要為學生及家長）均顯示較高的就學滿意度。此外，教育券也能促進獲得者在學業以外的成效，其中包括學生利他行為、繼續升學的意願、與學生對學校的滿意度等。此皆顯示教育券計畫確實會產生部分潛在之非學業成效。
- 二、從整體觀點探討教育券對學校制度之影響，比分析個別學生的直接影響更為重要。研究顯示各國不同性質之教育券計畫，對於學校整體表現的影響乃是利弊互見。換言之，基於教育脈絡的差異，其可能產生正向或負面影響。理論上，如果教育券可以促使學校之間更加競爭，則無論學生在何處接受教育，教育制度的整體成效理應有所改善。然而，如果因為教育券計畫之補助，促使社經地位較高或最有能力的學生「藉機」離開公立教育體系，則

可能拖垮公立學校，反而使得教育品質更加呈現不公平的現象。

三、教育市場引入教育券計畫，是否能對一般公立學校帶來正向影響，未來仍須進行進一步之研究。教育券計畫可以提升獲得者的受教滿意度，可能提升部分學生的測驗成績，也可能對整體公立學校帶來正向影響。然而，因為學生自主移動所產生的擴大學校分級現象，與過度強調學生的測驗成績表現，均可能引發教育不平等與不均衡的警訊。此也是各國政府試圖擴大實施教育券計畫之前，所必須要特別三思而後行的。

參考文獻

- Anand, P., Mizala, A., & Repetto, A. (2009). Using school scholarships to estimate the effect of private education on the academic achievement of low income students in Chile. *Economics of Education Review*, 28, 370-381.
- Angrist, J., Bettinger, E., & Kremer, M. (2006). Long-term educational consequences of secondary school vouchers: Evidence from administrative records in Columbia. *American Economic Review*, 96(3), 847-862.
- Angrist, J., Bettinger, E., Bloom, E., King, E., & Kremer, M. (2002). The effects of school choice on students: Evidence from Columbia. *American Economic Review*, 92(5), 1535-1558.
- Belfield, C. (2006). *The evidence on education vouchers: An application to the Cleveland Scholarship and Tutoring Program*. Working paper, New York: Queens College.
- Berends, M., Springer, M. G., Ballou, D., & Walberg, H. J. (2009). *Handbook of research on school choice*. New York: Routledge.
- Bettinger, E., & Slonim, R. (2006). Using experimental economics to measure the effects of a natural education experiment on altruism. *Journal of Public Economics*, 91(1), 1645-1648.

- Björklund, A., Clark, M., Edin, P., Fredriksson, P., & Krueger, A. (2005). *The market comes to education in Sweden: An evaluation of Sweden's surprising school reforms*. New York: Russel Sage Foundation.
- Böhlmark, A., & Lindahl, M. (2012). *Independent schools and long-run educational outcomes: Evidence from Sweden's large scale voucher reform*. Working paper. Uppsala, Sweden: The Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy.
- Brennan, D. L. (2002). *Victory for kids: The Cleveland School Voucher case*. Beverley Hills, CA: New Millennium Press.
- Brighouse, H. (2000). *School choice and social justice*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Carl, J. (2011). *Freedom of choice: Vouchers in America education*. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Carnoy, M. (1997). Is privatization through education vouchers really the answer? A comment on west. *The World Bank Research Observer*, 12(1), 105-116.
- Carnoy, M. (1998). National voucher plans in Chile and Sweden: Did privatization reforms make for better education? *Comparative Education Review*, 42(3), 309-337.
- Carnoy, M. (2001). *Do school vouchers improve student performance?* Working paper, Washington DC: Economic Policy Institute.
- Chakrabarti, R. (2005). *Impact of voucher design on public school performance: Evidence from Florida and Milwaukee voucher programs*. New York: Federal Reserve Bank of New York.
- Chakrabarti, R. (2008). Can increasing private school participation and monetary loss in a voucher program affect public school performance? Evidence from Milwaukee. *Journal of Public Economics*, 92(5), 1371-1393.
- Chakrabarti, R. (2013). Do vouchers lead to sorting under random private school selection? Evidence from the Milwaukee Voucher Program. *Economics of Education Review*, 34, 191-218.

- Chiang, H. (2007). How accountability pressure on failing schools affects student achievement. *Journal of Public Economics*, 93(9), 1045-1057.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Clowes, G. A. (2008). With the right design, vouchers can reform public schools: Lessons from the Milwaukee Parental Choice Program. *Journal of School Choice*, 2(4), 367-391.
- Coons, J. E., & Sugarman, S. D. (1970). *Education by choice*. Berkeley: University of California Press.
- Feinberg, W., & Lubienski, C. (Eds.)(2008). *School choice policies and outcomes: Empirical and philosophical perspectives*. Albany: State University of New York Press.
- Figlio, D., & Rouse, C. (2006). Do accountability and voucher threats improve low-performing schools? *Journal of Public Economics*, 90(1), 239-255.
- Figlio, D., Rouse, C., & Schlosser, A. (2007). *Leaving no child behind: Two paths to school accountability*. Working paper, Princeton, NJ: Princeton University.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gallego, F. (2005). *Voucher-school competition, incentives, and outcomes*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Gill, B., Timpane, P. M., Ross, K. E., Brewer, D. J., & Booker, K. (2007). *Rhetoric versus reality: What we know and what we need to know about vouchers and charter schools*, (2nd ed.). Santa Monica, CA: RAND.
- Greene, J. P., Howell, W. G., & Peterson, P. E. (1997). *An evaluation of the Cleveland scholarship program* (occasional paper). Cambridge, MA: Harvard University, Program on Education Policy and Governance.
- Greene, J., & Winters, M. (2003). *When schools compete: The effects of vouchers on Florida public school achievement*. Manhattan, NY:

Manhattan Institute.

Himmler, O. (2007). *The effects of school choice on academic achievement in the Netherlands*. Working paper, Gottingen: Georg-August University.

Howell, W. G., Wolf, P. J., Campbell, D. E., & Peterson, P. E. (2002). School vouchers and academic performance: Results from three randomized field trials. *Journal of Policy Analysis and Management*, 21(2), 191-217.

Hoxby, C. (2003). School choice and school competition: Evidence from the United States. *Swedish Economic Policy Review*, 10, 9-65.

Hsieh, C., & Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(4), 1477-1503.

Jencks, C. (1970). *Educational vouchers: A report financing education by payment to parents*. Cambridge, MA: Center for the Study of the Public Policy.

Jencks, C. (1988). Whom must we treat equally for educational opportunity to be equal? *Ethics*, 98, 518-533.

Krueger, A. B., & Zhu, P. (2004). Another look at the New York City school voucher experiment. *American Behavioral Scientist*, 47(5), 658-698.

Ladd, H. (2003). Comments on Caroline M. Hoxby. *Swedish Economic Policy Review*, 10, 66-79.

McEwan, P. J. (2001). The effectiveness of public, catholic, and non-religious private schools in Chile's voucher system. *Education Economics*, 9, 130-128.

McEwan, P., & Carnoy, M. (2000). The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(3), 213-239.

McMurtry, J. (1991). Education and market model. *Journal of Philosophy of Education*, 25(2), 209-217.

- Metcalf, K. (1999). *Evaluation of the Cleveland scholarship and tutoring grant program 1996-1999*. Bloomington, IN: Indiana University, Smith Research Center.
- Metcalf, K., West, S., Legan, N., Paul, K., & Boone, W. (2003). *Evaluation of the Cleveland Scholarship and Tutoring Program*. Working paper, Bloomington: Indiana University.
- Moe, T. M. (1995). *Private vouchers*. Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Parry, T. R. (1996). Will pursuit of higher quality sacrifice equal opportunity in education? An analysis of the educational voucher system in Santiago. *Social Science Quarterly*, 77(4), 821-841.
- Patrinos, H. M. (2002). *Private education provision and public finance: The Netherlands as a possible model* (NCSPE Occasional Paper No.59). New York: Teachers College, Columbia University.
- Peterson, P. E. (1995). *A critique of the Witte evaluation of Milwaukee's school choice program* (occasional paper 95-2). Cambridge, MA: Harvard University, Center for American Political Studies.
- Rouse, C. E. (1998). Private school vouchers and student achievement: An evaluation of the Milwaukee parental choice program. *Quarterly Journal of Economics*, 113, 553-602.
- Rouse, C., Hannaway, J., Goldhaber, D., & Figlio, D. (2007). Feeling the Florida heat? How low-performing schools respond to voucher and accountability pressure. *American Economic Journal*, 5(2), 251-281.
- Sandström, F. M., & Bergström, F. (2006). School vouchers in practice: Competition won't hurt you. *Journal of Public Economic*, 89(2), 351-380.
- Sapelli, C. (2005). The Chilean education voucher system. In Salisbury, D. F. (Ed.), *What America can learn from school choice in other countries* (pp. 41-51). Washington, DC: Cato Institute.
- Sapelli, C., & Vial, B. (2003). *Peer effects and relative performance of voucher schools in Chile*. Documents work 256, Institute of

Economics. Pontifical Catholic University of Chile.

Sizer, T., & Whitten, P. (1968). A proposal for a poor children's bill of rights. *Psychology Today*, August, 59-63.

Walberg, H. J. (2007). *School choice: The findings*. Washington, DC: CATO Institute.

Walford, G. (2000). *Funding for private schools in England and the Netherlands: Can the piper call the tune?* (NCSPE Occasional Paper No.8). New York: Teachers College, Columbia University.

Weiler, D. (1974). *A public school voucher demonstration: The first year at Alum Rock*. Santa Monica: Rand Corporation.

Witte, J. F. (1996). School choice and student performance. In H. F. Ladd (Ed.), *Holding schools accountable: Performance-based reform in education* (pp.149-176). Washington, DC: Brookings Institution.

Witte, J. F. (1997, January). Achievement effects of the Milwaukee voucher program. Paper presented at the *American Economics Association annual meeting*, New Orleans, LA.

World Bank. (2006). *Colombia: Contracting education services* (Report No. 3184-CO). Washington, DC: World Bank.

教育名詞

企業社會責任

吳清山 *

企業社會責任（corporate social responsibility, CSR），係指企業機構之經營運作，本諸「取之社會，用之社會」的理念，除考慮自身的財政和經營狀況外，也要顧及其對社會和自然環境所造成的影響，並善盡社會一定責任，以利其企業永續經營和人類永續發展。

企業社會責任，並非一個新的觀念，早在 1950 年代，Bowen, H. R. 於 1953 年出版「企業人的社會責任」（Social Responsibilities of the Businessman）一書，即提到企業社會責任的重要性；到了 1960、1970 年代，企業發展對環境的衝擊，受到環保團體或個人的批評，加速了企業社會責任議題的受關注。

企業機構不是只有「為經營而經營」，一味地追求企業本身最大利益，或者為股東賺大錢而已；其所經營的本業必須扣緊社會責任，為社會提供更多的服務、為社會提供更多的貢獻，才是企業經營核心所在。倘若企業造成社會更大的貧富落差、以及社會付出更沉重的環境代價，這樣的企業並不利於社會和國家整體發展。

就企業社會責任而言，不能只有經濟責任，為公司賺取利益；它應該包括下列三大責任：1. 法律責任：遵守法律，不能為賺取不當利益而觸法；2. 倫理責任：企業所做所為，符合社會倫理規範；3. 慈善責任：從事各種社區或救濟活動，增進社會大眾福祉。

任何企業機構或組織，必須有其責任感作為核心價值，並落實到實際的行動，成為企業的一種習慣和文化。當前很多企業機構體認到社會責任的重要性，紛紛推動各種環保策略，降低對自然環境的負荷；

* 吳清山，教育部國民及學前教育署署長、臺北市立大學教授

此外、也紛紛到偏鄉地區致力於社會服務或教育服務，幫助有需要的弱勢族群或學生，這些都是善盡企業社會責任的具體表現。

企業追求公司最大的利益，已經成為過時的想法；企業營造全民最大的利益，不傷害我們所處的這塊土地，確保人類永續發展，重視企業社會責任，可說是每一個企業的職責所在。因此，無論企業機構和政府機關對企業社會責任應給予高度重視，在我國國家品質獎或美國國家品質獎（The Malcolm Baldrige National Quality Award），都將「公司治理與社會責任」列入評選重要項目之一，由此可見企業社會責任之重要性。

學校是一種教育性和服務性的機構，雖然不像一些以營利為目的企業機構，但是它還是要擔負社會責任，就是教好每一個孩子，讓每一個孩子都成為社會有用之人。因此，學校的願景、核心價值和實際行動，也必須朝向社會責任邁進，才能有效達成教育目標。

教育哲語

維科的詩性智慧 Vico's Poetic Wisdom

溫明麗 *

詩性的語句由情緒和激情的感覺組成，哲學的語句則由反思與
推理組成。～維科，新科學，§ 219

*Poetic sentences are formed by feeling of passion and emotion,
whereas philosophic sentences are formed by reflection and reasoning.*

~ Vico, 《New Science》, §219

維科（Giambartista Vico, 1668-1744）是義大利啓蒙時期的思想家，也是政治哲學家和歷史學家，出生於拿波里（那不勒斯）（Naples），為書商之子，家境並不富裕，但是自小即喜愛閱讀，博覽群書，尤其對羅馬的法律和歷史學，以及希臘哲學更深入鑽研，博大精深知識，造就維科成為西方近代社會科學的先驅，其思想不僅影響德國和法國，也影響英美國家（Wikipedia, the Free Encyclopedia, 2014）。

《新科學》(New science) 一書即展現維科對人類社會科學研究的批判性和創新性，尤其書中分析的詩性智慧（poetic wisdom），除包括詩性形上學、詩性空間、詩性道德、詩性經濟、詩性政治、詩性地理等外，並歸納人類社會的起源與發展為神話、英雄與俗人三個時代，每個時代均有其要務，而此要務指時空和想像所創造出來的「當

*溫明麗，台灣首府大學講座教授

下」(Vico, 1999)。總之，詩性智慧本身就是創造的智慧。創造的功能不是以詩性智慧為基礎發展出來的抽象推理或玄學智慧，而是最早人類對宇宙生命最原始的思考與感悟，並通過自由想像與創造，形成生命本真美的智慧。

維科的《新科學》包含自然科學、歷史科學及社會科學，此與其論證人類及社會制度發展的三個循環階段相類，人類發展的三個不同階段分別對應三大時代發展的要項(引自蔣賢萍，2013)。第一個要項是天啓(divine providence)，天啓指全體人類的存在猶如神話般，死去的人會對生的人有所啓示或提出警惕；第二要項則為威權觀念(philosophy of authority)，維科認為，無論哪個民族的形成和其社會組成的歷史，均基於威權，此威權指人類社會的共感(the common sense of the human race)，此共感無需理性，也非神權，而是人類在生活實踐中積累的共通性「偏見」；至於第三要項，則為異教徒的自然法則，此法則視人類為萬物之首，且懂得尊重自然的天威(Vico, 1999)。這三個時代各有相應的心理、性格、宗教、語言、詩句、政治和法律，所以維科也說：詩的語句和哲學的語句並不相同，前者是情緒與激情的感覺產物，後者則由理性而構成，且前者比後者更具有想像力(Vico, 1999, §219)；由此可推，想像力愈豐富，理性推理能力就愈低(Vico, 1999: 138)，此等論述值得困在工具理性牢籠的教育工作者深思。就此言之，人類若欲找回創意，可以透過想像力，而發揮想像力的重要方法就是找回原初社會人類對真實事物的感覺，這就是詩的智慧。可見，維科對「詩」的定義，乃採最廣義和鬆散者，故舉凡可以透過想像而創造出來者，均屬之(朱光潛，1989)。

簡言之，詩性智慧就是透過詩意的想像，充分發揮個人的理性，賦予原本沒有感覺的事物情慾或情感(Vico, 1999)。維科的理性觀點不但翻轉了理性主義的理性推理功能與主張，更將人的心靈能力回歸到人的感覺上，所以，他主張人類的理性包括感覺、想像、回憶、理解與創造(引自蔣賢萍，2013)。維科的詩性智慧是認識世界的方式，其本身就是以感覺直觀方式去關照生命的思維(朱光潛，1989)。析言之，如同對語言的分類般，維科區分了共感的普遍法則為二：一為知性的普遍(intelligible universal)，指透過語言

抽象的文字構築而成的權威；另外一種屬於想像的普遍（imaginative universal），雖然也是由語言構築而成，但卻是運用語言的符號表象功能，透過語言的隱喻方式而形成（Verene, 1987: 73），詩性智慧和創造力主要也是想像的普遍方能發揮效用。此兩種語言構築的普遍法則與詩性智慧的形象思維和抽象思維彼此亦相互呼應。

維科也提出，形象思維形成的詩性智慧有兩大規律：一是以己度物，即運用若干使世界人格化的方法，使那些原本沒有生命的事物，具有感覺和情欲，此乃隱喻的詩性創造方式，即把自己變成衡量萬事萬物的尺度；另一則為以物度物的類比法，即將個別事物的形象，透過想像的類比方法，將事物抽象化（Vico, 1990, 42；蔣賢萍，2013）。《新科學》的內容即生動地述說著此等形象思維與抽象思維及其和藝術創造的關係。維科提出的透過想像或憑藉感官和直覺的方法，幾乎顛覆了笛卡爾的理性主義觀點。

笛卡爾（R. Descartes, 1596-1650）生於法國，逝世於瑞典斯德哥爾摩（Stockholm），是第一位現代理性主義哲學家。維科的理性觀點，雖受到笛卡爾的影響，但他在認識論的觀點上加入了人的情感、慾望和想像的因素，以詩性智慧取代推理理性（引自朱光潛，1989）。舉例言之，維科曾言：詩性真理屬於形而上的真理，經驗的、自然的、物理的客觀性真理欠缺想像力，也無法連結歷史、現在與未來，故並非真實的真理（Vico, 1999）；再者，維科強調，最早的歷史就是神話思維與神話故事，但神話並非虛構，而是嚴肅地敘述的真實經驗。其實，人的經驗與神話，無論是否虛構，都不是理性主義者所能接受的論點，也因為如此，維科提出之《新科學》理念方更具有其「新」的意義。

試想：當我們把天空比喻為人的身體，身體各部位的整合又呼應天空的各種變化，則人類就是連結想像和經驗，以認識自然或自己的經驗，去構思或創造客體世界，此等認識論不同於笛卡爾等理性主義哲學家指出的，透過嚴謹的推理去認識外在的客體世界。維科就是運用此等方法，反擊笛卡爾的理性主義的認識論和形上學（百度百科，2014）。由此可見，「新科學」宣稱的「新」，乃肯認人類原始直觀的思維方式，而非將神話理性化，反而是讓神話回歸其原初透過想像

而建構之神話故事的真實經驗中。此乃人類認知方法的翻轉，就認識論觀點言之，維科的新科學將被理性主義視為神秘的宗教和形上學，再度拉回人間，也重拾被理性主義排除於科學認知範疇之外的人類感覺、情感和慾望等。一言以蔽之，就維科的觀點，人的感覺才是最原始、最能真實地理解世界的鑰匙。

企業在其進行商業運作的過程中，既從利害相關人處獲得利益，也應對企業的永續發展及其利害相關人負起若干責任，此即企業的社會責任（Corporate social responsibility, CSR）（李明機，nd.）。相對於維科詩性智慧忠於人類原初的感覺，企業的社會責任也應忠於其原初的想法，即企業本身和其利害相關人之間是一體共存的關係。世界企業永續發展委員會（World Business Council for Sustainable Development, WBCSD）於1995年成立，總部設於瑞士日內瓦，為保護環境、促進經濟成長與永續發展而努力。如前所述，企業之社會責任主要由利害關係人相互關係、自願性、社會與環境利益等三個核心所組成（李明機，nd.），而期企業能因為追求專業、服務、效率與創意而永續發展。可見，永續發展才是確保企業履行社會責任的充要條件。從維科的社會組成與文化演變的三個時代觀之，企業需要承擔的社會責任乃建立社會發展制度，並確保其發展的具體行為和結果。簡言之，企業之社會責任的理念和制度，是人類理性的產物，亦透過實現企業、伙伴、社會、環境與生態等和諧共生之法理或合理性權威，實現企業的核心價值，此核心價值也成為該企業的文化，可見，企業的經營以理性思維的哲學語句，追求績效，卻透過感覺與直觀之詩性語言，實現其對利益相關人的社會責任。

參考文獻

- 朱光潛（譯）（1989）。**新科學**。（原作者：G.Vico）北京市：商務印書館。〔Vico, G. (1725). *New science*. (K. T. Chu, Trans.) (1989). Beijing: Commercial.〕
- 百度百科（2014）。**新科學**。取自 <http://baike.baidu.com/view/85583>。

- htm [Baidu Encyclopedia. (2014). *New science*. Retrieved from <http://baike.baidu.com/view/85583.htm>]
- 李明機 (nd.)。簡析企業社會責任 (CSR) 之發展趨勢。證券櫃臺，141，14-21。取自 http://www.bcsd.org.tw/sites/default/files/node/domain_case/124.upload.155.pdf [Li, M.C. (nd). Analysis of corporate social responsibility (CSR) of the trends. *OTC Monthly Review*, 141,14-21]
- 蔣賢萍 (2013)。穿越歷史的空間《隱之書》的詩性智慧。取自 http://lit.cssn.cn/wx/wx_ymwx/201310/t20131026_599762.shtml [Jiang, X. P.(2013). *Through the history of space “hidden book” Poetic Wisdom*. Retrieved from http://lit.cssn.cn/wx/wx_ymwx/201310/t20131026_599762.shtml]
- Verene, D. P. (1987). *Vico's science of imagination*. New York, NY: Cornell University Press. (The original work published 1981)
- Vico, G. (1990). *On the study methods of our time*. E. Gianturco (Trans.) Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Vico, G. (1999). *New science*. D. Marsh (Trans.) with introduction by A. Gafton. London, UK: Penguin. (The original work published 1744, Italian edition published 1725)
- Wikipedia, the Free Encyclopedia (2014). *Giambartista Vico*. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Giambattista_Vico

書評

「學校效能研究」：學校效能概念的引入 及其在教育的影响感

劉春榮 *

壹、前言

教育書籍出版，不論是闡揚教育思想、建構教育理念、引進教育思潮、抒發教育見解、介紹教育實務等，對教育都會產生一定的貢獻或影響。但除少數經典書籍外，只有少數的出版品能像「學校效能研究」一書，產生連串性的影響。從國家圖書館台灣博碩士論文系統檢索，截至民國 103 年 6 月 30 為止，共有研究學校效能的博碩士論文 640 冊，以學校效能為研究變項 666 筆，學位論文參考文獻中引用學校效能文獻計 11,356 筆。若以台灣期刊論文索引系統，檢視在期刊中發表的文獻，有 145 篇。本書「學校效能研究」初版於 1992 年 5 月，1998 年 7 月二版，作者吳清山。

學校效能的概念在 1980 年代引入國內，早期臺北市立師範學院有一群教授，在毛連塹校長的領導下研究學校效能，吳清山教授、海洋大學江愛華教授、書評作者等都是團隊的成員，吳清山教授則是團隊中的指標人物。吳清山教授 1988 年 9 月首在師友月刊 255 期發表「追求卓越的教育：學校效能模式初探」；同年，以「國民小學管理模式與學校效能」為研究題目，完成博士論文；1992 年 5 月出版本書。在本書開風氣之先後，學校效能的研究與發表，便如雨後春筍。自此而後，學校效能成為學校經營的一個重要概念，一定程度影響國內的學校教育發展。

*劉春榮，臺北市立大學教授

貳、作者簡介

本書作者吳清山現職教育部國民暨學前教育署長、臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授，也是俄羅斯教育科學院海外院士。曾任臺北市立師範學院校長、財團法人高等教育評鑑中心基金會執行長、臺北市政府教育局局長、國家教育研究院院長。吳教授是國內教育行政中堅世代的教育行政人員及教育學者，研究與出版包括教育發展、教育革新、教育行政、教育法規、學校行政、班級經營、師資培育、高等教育、教育評鑑等範疇。由於吳教授勤於撰稿寫作，又能集結出版，故著作等身，透過論文及期刊發表，影響教育概念的研究發展；又由於吳教授實際參與教育行政工作，前後為數個教育行政與研究單位首長，其教育理念有機會透過教育行政運作，對學校教育等教育實務，產生一定且有效的影響和作用。

參、本書內容大要

「學校效能研究」內容共分十章，第一章介紹學校效能的基本概念，包括意義、特徵及研究發展；第二章探討學校效能的研究方法，包括研究途徑、研究架構、研究方法、評量模式及評量指標；第三章至第八章則分別闡釋學校變項與學校效能之關係，包括學校組織結構、學校組織文化、學校組織氣氛、學校建築環境、學校管理、教師效能等方面；第九章分析學校效能與學校改革之關係，了解學校效能研究對學校改革的助益；第十章提出學校效能研究的展望，了解學校效能的發展趨勢、發展學校效能未來的挑戰、有效能學校的實際作法以及學校效能研究對我國教育的啓示。

闡釋學校變項與學校效能之關係，是本書的一大特色，吳教授所選擇的學校變項，是當時探討學校經營與特色的核心議題，在析論各學校變項理論後，探討其與學校效能的關係，簡明扼要、鞭針入裡。各項論述不但成為日後學術研究論文的關鍵詞，也成為學校經營著重的要項。

第二章學校效能的研究方法的建構與鋪陳，是日後學校效能研究的重要圭臬。不論研究途徑選取、研究架構的建置、評量模式依循以及評量指標的採用及擴增，具有奠基與示範的作用。第十章學校效能研究的展望，除了提出學校效能研究的發展趨勢，以及學校效能研究對我國教育的啓示，提綱契領地提出有效能學校的實際作法包括發展有效能學校的目標、策略及方案，對學校經營有導引的作用。

肆、在教育的影响

由於「學校效能研究」概念在教育上廣泛地被引用，所帶動的連串效應，對教育上產生的影響，至少包括以下數點：

（一）激發學校效能研究風潮

如前所述，學校效能研究的博碩士論文有 640 本，引用學校效能文獻計 11,356 筆，發表在期刊中的文獻有 145 篇。學校效能已廣泛引起研究的風潮，不論對學校效能概念的理解，對學校效能研究方法與模式的增進，以及對學校效能在現場的應用，均大幅度的提升。

（二）有效能學校的概念普受重視

由於學校效能的研究與發表，累積到一定的能量，學校效能的概念，不僅在校長、教師等教育人員廣泛而深入地被討論；研究人員的探討、研究，使學校效能的理論基礎、架構內涵、實務應用更加穩固。家長社會人士也會以學校效能的概念，檢視學校教育的得失。

（三）學校經營的指標愈加清晰明確

教育品質是學校教育努力追求的核心，然而什麼是教育品質，可以經由學校效能的概念，將原本較為抽象化的理念，加以具體化。學校效能提出清晰的學校經營指標，讓學校教育目標具體的轉換，有效地透過學校經營策略及教育方案加以達成。

（四）與校務評鑑指標建置產生有效的連結

在學校效能的實務應用上，最明顯的效能，展現在與校務評鑑指標建置的連結上，中小學校務評鑑的評鑑指標，大幅度的引用學校效能的概念，在某學校效能模式的架構上，將學校效能的向度或特徵，

援引作為校務評鑑的評鑑指標。

（五）提供建置優質學校與特色學校基礎

近十年來，特色化學校的評選為風潮，諸如，台北市有優質學校評選、新北市有卓越學校遴選、桃園縣有特色學校認證，各縣市建立特色化學校評選，當然各有其教育政策上的緣由，但學校效能概念的紮根與影響，顯然是一個必要的因素。

（六）擴充與延伸學校效能的內涵

學校效能的內涵，由一個好的學校的理念，透過學校效能研究，不僅擴充學校效能的內涵，延伸學校效能的概念。學校效能內涵的擴充與延伸，又使學校效能更具教育現場實施的可行性，使學校教育現場與學校效能研究，形成理論與實務有效的巡迴圈。

伍、結語

誠如本書序言所述：

國外有系統地從事學校效能研究，時間並不很長，故有關學校效能的理論仍在建立及發展中；而國內有關學校效能專門性著作，並不多見，參考資料亦屬相當有限，值得教育研究者及教育實務者努力，也深盼本書能激起有志者對學校效能進行研究，並引起社會各界關注學校效能問題。（序言）

書評者以事後觀察而評述，本書作者所期盼的事項絕大部分已經達成。學校效能自概念的引進，並經二十多年的傳播與研究，已經蔚為學校經營的主流理念，並用以確保學校教育品質。「學校效能研究」一本小書籍的影響的魅力，源遠流長。

然而本書出版已有一段時日，現今學校效能不論在理論基礎的論述、架構內涵的擴充、研究方法的精實、研究結果的運用，均不可同日而語，茲為本書未來增修三版提供如下的建議：

（一）引用新近既有的文獻，充實基礎論述

學校效能國內外二十多年來的論述與研究，已聚沙成塔為數可觀，增修版宜萃取各論述與研究的精華，增益既有的基礎論述，甚或

建立學校效能學的立論基礎。

（二）將學校效能模式與指標的時代化，增益內涵

本書闡釋學校效能模式及學校效能指標有其時代的背景因素，二十多年來教育潮流及教育理念均有相當程度的躍進，未來增修版，應考慮時代因素，調整或擴充學校效能模式，精緻學校效能指標。

（三）隨教育潮流與學校經營實務調整學校變項

本書特色之一是探討學校變項與學校效能之關係，原著中所提及的學校變項均具代表性。不過隨教育潮流變遷與學校經營實務革新，增修版宜隨之調整，以切合學校現場。

參考文獻

- 吳清山（1998）。**學校效能研究**。台北市：五南圖書出版公司。〔Wu, Q. S. (1998). *A Study of School Effectiveness*. Taipei: Wu Nan.〕
- 吳清山、劉春榮、陳明終、黃旭鈞等（2012）。**2010 年教育政策與教育問題調查報告**。臺北市：國立教育資料館。〔Wu, Q. S., Liu, C. R., Chen, M. Z., & Huang, X. J. (2012). *Report on Basic Education Policy and Issues 2010*. Taipei: National Institute of Educational Resources and Research.〕
- 劉春榮、湯梅英（1999）。國民教育。載於國立教育資料館（主編）**中華民國教育年報—八十六學年**（頁 35-62）。臺北市：國立教育資料館。〔Liu, C. R., Tang, M. I. (1999). Compulsory Education. In National Institute of Educational Resources and Research (Ed.), *Education Yearbook of Republic of China, Academic Year 1997*. (pp. 35-62). Taipei: National Institute of Educational Resources and Research.〕
- 劉春榮、簡榆婕（2010）。中華民國教育總論。載於國立教育資料館（主編），**中華民國教育年報—民國九十八年**（頁 1-45）。臺北市：國立教育資料館。〔Liu, C. R., Zheng, U. J. (2010). General Description. In National Institute of Educational Resources

and Research (Ed.), *Education Yearbook of Republic of China 2009* (pp 1-45). Taipei: National Institute of Educational Resources and Research. 〕

教育法令

王清標 *

法 規 及 政 令	資 料 來 源	日 期
1. 修正「高級中等學校課程綱要課程審議會組成及運作辦法」，名稱並修正為「高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法」。附修正「高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法」	第 020 卷第 141 期	2014-07-29
2. 訂定「教育部華語文教育機構績效管理及獎勵要點」，並自即日生效。	第 020 卷第 141 期	2014-07-29
3. 訂定「專科以上學校兼任教師聘任辦法」。	第 020 卷第 141 期	2014-07-29
4. 預告修正「私立學校法施行細則」第二十八條草案。5. 預告修正「高級中等學校多元入學招生辦法」部分條文草案。	第 020 卷第 138 期	2014-07-24
5. 訂定「高級中等以下學校及幼兒園英文版教師證明書及教師資格認可證明英譯文件申請作業要點」，並自即日生效。	第 020 卷第 136 期	2014-07-21
6. 核釋「國民小學及國民中學學生成績評量準則」第 13 條第 6 款規定，國中教育會考之結果除供學生、教師、學校、家長及主管機關瞭解學生學習品質外，另依「高級中等學校多元入學招生辦法」第 6 條第 3 款第 2 目作為免試入學比序項目之使用，其相關資訊之公開或提供之範圍及其使用限制。7. 修正「教育部補助大專校院推動課程分流計畫要點」，並自即日生效。	第 020 卷第 135 期	2014-07-18
7. 預告修正「專科以上學校學雜費收取辦法」部分條文及第六條附表草案。	第 020 卷第 129 期	2014-07-10
8. 預告訂定「少年矯正學校教育實施事項督導辦法」草案。	第 020 卷第 127 期	2014-07-08
9. 預告修正「家庭教育法施行細則」第二條、第七條草案。10. 訂定「教育部促進學校財團法人辦理不動產活化實施原則」，並自即日生效。	第 020 卷第 124 期	2014-07-03
10. 修正「幼兒教育及照顧法施行細則」部分條文。	第 020 卷第 122 期	2014-07-01

(續下頁)

*王清標整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

11. 預告訂定「空中大學及其系所附設專科部設立變更停辦辦法」草案。	第 020 卷第 122 期	2014-07-01
12. 修正「學校教職員退休條例施行細則」第四十一條、第五十五條。13. 核釋退休教育人員再任創立基金由政府全額捐助成立之財團法人之職務，為學校教職員退休條例施行細則第三十八條及第四十五條所稱再任由公庫支給薪俸、待遇或公費之職務，應停止領受退休金之權利及原儲存之優惠存款，俟再任原因消滅後回復。但再任之工作報酬每月未達委任第一職等本俸最高俸額及專業加給合計數額者，不在此限。本部九十三年八月十六日臺人（三）字第○九三○一○四七一九 A 號令，自即日廢止。	第 020 卷第 121 期	2014-06-30
13. 預告修正「教師法施行細則」第二十六條、第二十九條草案。	第 020 卷第 120 期	2014-06-30
14. 預告修正「師資培育公費助學金及分發服務辦法」部分條文草案。15. 修正「高中高職免試就學區規劃作業要點」，名稱並修正為「高級中等學校就學區劃定作業要點」，並自即日生效。	第 020 卷第 115 期	2014-06-20
15. 修正「國民教育法施行細則」第七條。	第 020 卷第 112 期	2014-06-17
16. 核釋學校教職員退休條例第四條之一第一項所稱特殊原因，指「家庭突遭變故」、「本人重大急症無法工作」或「因系、所、科、組、課程調整或學校減班、停辦、解散，致無足夠授課時數或無授課事實者，而未及於二月一日或八月一日退休生效」，並經服務學校證明不影響教學。至私立學校校長或教師，依學校法人及其所屬私立學校教職員退休撫卹離職資遣條例第十九條第四項規定，同條第二項所稱特殊原因之認定基準，比照公立學校之規定辦理。	第 020 卷第 110 期	2014-06-13
17. 修正「教育部表揚推展本土語言傑出貢獻團體及個人實施要點」第二點，並自即日生效。	第 020 卷第 1090 期	2014-06-12
18. 預告修正「教育業務志願服務獎勵辦法」。 19. 附修正「原住民族中小學原住民教育班及原住民重點學校教師主任校長聘任遴選辦法」 20. 訂定「幼兒園教保專業知能研習實施辦法」。	第 020 卷第 105 期	2014-06-06

(續下頁)

19. 修正「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」第三條。	第 020 卷第 105 期	2014-06-06
20. 修正「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」第三條。	第 020 卷第 100 期	2014-05-29
21. 修正「總統教育獎遴選要點」，並自即日生效。	第 020 卷第 099 期	2014-05-28
22. 預告修正「特殊教育學生申訴服務辦法」第七條、第七條之一草案。23. 修正「學校法人及其所屬私立學校教職員退休撫卹離職資遣條例施行細則」部分條文。	第 020 卷第 098 期	2014-05-27
24. 訂定「教育部主管學校體育運動場地及設施兒童優惠措施」，並自即日生效。	第 020 卷第 095 期	2014-05-22
24. 預告廢止「空中大學設置條例施行細則」。	第 020 卷第 095 期	2014-05-22
25. 預告修正「各級學校學生學年學期假期辦法」第三條草案。26. 訂定「國中教育會考收費標準」。	第 020 卷第 090 期	2014-05-15
26. 修正「支領月退休給與之公立學校教職員赴大陸地區長期居住改領停領及恢復退休給與處理辦法」部分條文。	第 020 卷第 088 期	2014-05-13
27. 修正「教師法施行細則」第二十六條、第二十九條。28. 預告修正「不適任教育人員之通報與資訊蒐集及查詢辦法」部分條文草案。	第 020 卷第 086 期	2014-05-09
28. 預告修正「大陸地區人民來臺就讀專科以上學校辦法」草案。	第 020 卷第 083 期	2014-05-06
29. 修正「教育部審查青年發展事務財團法人設立許可及監督要點」第十七點，並自即日生效。	第 020 卷第 081 期	2014-05-02
30. 預告修正「學生逕修讀博士學位辦法」第四條草案。	第 020 卷第 080 期	2014-05-01

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

國內教育輿情

張雅淨 * 伍鴻麟 **

吳錦昌 *** 李詠絮 **** 周仲賢 *****

十二年國民基本教育首屆國中教育會考登場

張雅淨

今（2014）年全國高中職五專共計招收 31 萬 8 千多名學生，91% 採免試入學、5% 透過特招考試分發入學、特招甄選入學（主要是藝術才能班）占 4%。¹十二年國民基本教育首屆國中教育會考於今年 5 月 17、18 日舉行，全國計有 27 萬 1,205 人報考，6 科（含寫作測驗）平均到考率為 98.46%。²第一次免試入學放榜³，共錄取 21 萬 1,171 人，錄取率 92.77%，其中 6 成 3 以第一志願序錄取，全國考生平均選填 11.99 個志願，平均在 2.13 個志願入學。最後，全國含進修學校之報到人數共計 15 萬 4,320 人，平均報到率 73.08%，不含進修學校報到人數 14 萬 8,044 人，報到率 73.89%。⁴其中將高職列為第一志願的比率超過 6 成，放棄率僅 1.48%，顯示「先高中、後高職」的傳統思維已有所改變，以及選技職的學生興趣、性向明確，不輕易放棄就讀高職的機會。

* 張雅淨，國立臺灣師範大學社會教育學系博士

** 伍鴻麟，國立臺北教育大學教育經營與管理學系博士生

*** 吳錦昌，國立臺灣師範大學教育學系博士

**** 李詠絮，國立臺灣師範大學教育學系博士

***** 周仲賢，國立臺灣師範大學教育學系博士生

¹ 2014 年 5 月 19 日中國時報第 A 3 版林志成報導。

² 2014 年 5 月 18 日教育部新聞稿。

³ 2014 年 6 月 21 日第 11 版青年日報黃進福報導。

⁴ 2014 年 6 月 26 日聯合晚報第 A8 版嚴文廷、游婉琪報導、6 月 27 日聯合報 A4 版張錦弘報導。

會考五科爲國文、英文、數學、社會、自然科，成績分爲3等級並加註4標示：精熟級A（A++、A+、A）、基礎級B（B++、B+、B）、待加強級C。依據教育部公布的會考成績統計⁵，各科成績超過5成落在基礎級；達精熟級的比率大約在14.37%到16.96之間；國文、英文、數學、社會、自然科成績爲「待加強」等級的人數比率分別爲17.34%、33.73%、33.4%、19.95%、25.25%，其中英數二科的比率明顯比其他科高；大多數學生寫作達4級分，占58.09%，6級分的比率1.67%。對此，教育部表示，今年已編列近15億元補救教學預算，除了在上課期間有落後情形隨時補救外，教育部也提供各高中職招收學生的等級資訊，讓高中職在錄取新生後，可以在暑假針對待加強的新生開班，並由學生自由報名參加，預估將有40萬人次受惠。

對於今年會考要公布的資訊內容及會考制度，各界均有不同意見及檢討聲音。首先，在會考成績公布前，臺北市、高雄市、臺中市等高度競爭招生區、臺北市家長團體及部分學校校長，希望公布會考3等級4標示分區成績組距及累計人數等詳細資料，以利學生選填志願⁶；其他招生區、全國家長團體聯盟理事長吳福濱、副理事長謝國清、全國教師工會總聯合會副理事長吳忠泰等人則認爲⁷，教育部無論以何種方式公布會考成績資訊，都還會引起部分學生家長的焦慮，會考成績占免試入學總成績之1/3，爲避免過度競爭、分分計較，不建議公布更詳細的成績統計資料，並指出，需要分區組距資訊的學生應參加特色招生考試；教育部表示⁸，十二年國教精神是希望讓學生依個人興趣、性向、能力及就近入學等因素，選擇適合的學校入學，國中會考目的在監控學力品質，會在不違背免試入學精神下，提供學生家長足夠參考的資訊。

爲兼顧十二年國教精神及利於考生選填志願，教育部與各縣市協

⁵ 2014年6月6日聯合報A4版張錦弘報導、自由時報第26版林曉雲報導、台灣醒報第6版范捷茵報導。

⁶ 2014年5月18日聯合報第A4版報導。

⁷ 2014年5月19日人間福報第2版羅智華報導、中國時報第A3版林志成報導、2014年5月18日自由時報第A1版林曉雲、謝佳君、蘇孟娟綜合報導。

⁸ 2014年5月18日蘋果日報第A4版報導。

商，由教育部統一公布三項全國性會考成績資訊⁹，包括各科3等級4標示對照答對題數、全國人數百分比及總成績3等級加寫作測驗，共84種組合人數百分比；另提供考生憑身分證字號上網查詢個人超額比序的比率與累積人數區間，學校或補習班等個人團體不得搜集、分析全校考生資料，且此比率區間不得小於1%，每區間人數不得少於百人。

其次，對於免試與特招考試先後順序、明星學校免試名額不足、升學制度分一免、特招、二免三階段之考期達3個月，過長且複雜、選填志願時間過短、部分就學區超額比序項目無鑑別度、基北區超額比序順序不合理、取消志願序、作文成績的計算方式，從6級分簡化為3等級等意見，教育部表示¹⁰，基於公平性，今年制度不會更改，但會全盤檢討，並與明星學校、各縣市政府積極溝通，微調104學年度會考作業與制度，也希望各招生區免試入學名額逐年增加，提早達成108學年度達85%以上之目標，並落實十二年國教就近、適性入學之願景。

教育部要求中小學修改不合時宜校規

伍鴻麟

教育部今（2014）年三月訂定《高級中等學校訂定學生獎懲規定注意事項》，要求中小學比照辦理，明令各校校規不能因「男女交往」、「鼓動學潮」、「不尊敬國家、國旗、元首」等過於籠統或侵害人權等事由而處罰學生¹¹。教育部國民及學前教育署指出¹²，基於《國際人權兩公約》及《憲法》對基本人權的保障，學校對學生的言

⁹ 2014年5月28日聯合報第A5-1版張錦弘報導、自由時報第A1版陳怡靜、謝佳君、張菁雅、方志賢報導及蘋果日報第A6-1版報導。

¹⁰ 2014年6月8日聯合報第A1版徐庭揚、廖珮妤、周志豪報導、聯合報A3版林秀姿報導、6月10日中國時報第A3版林志成、林欣儀報導、6月11日人間福報第6版林汝娟報導。

¹¹ 2014年5月7日台灣時報第5版台北訊、聯合報第AA4版張錦弘報導。

¹² 2014年5月7日台灣時報第5版台北訊、自由時報第A9版林曉雲報導。

論、集會、受教權利都應給予最大尊重與維護，故要求各學校自八月起，須完成修正或刪除不合時宜的校規。

國教署學生事務及校園安全組長楊國隆表示¹³，學校應保障學生在校園的基本人權，對於部分校規，例如男生進入女寢室者記申誡、男女生禁止談戀愛等規定，違反性別平等原則，必須於 8 月 1 日前修正。而校規修改過程必須具備正當性，遵循公正、公開之民主參與程序，徵詢學生、家長、教師及行政代表之意見，經校務會議通過後，報各該主管教育行政機關備查¹⁴。

《聯合晚報》王彩鸞報導¹⁵，103 學年度起，中小學校規中，不得有「勒令休退學」、「勒令轉學」等字眼，且不能以從事請願、集會、遊行或發行未經許可刊物等事由懲處學生，但為確保多數學生的學習，學生違反校園安全、班級學習秩序或影響其他學生受教權利之行爲，學校經民主程序討論後，可明列於學生獎懲規定中。

楊國隆指出¹⁶，學校不能因為學生成績或品行不佳，強制要求學生轉學，且已訂定的校規如牴觸法律者，應立刻取消或修正；人本基金會執行長馮喬蘭認為¹⁷，教育部所訂定的《高級中等學校訂定學生獎懲規定注意事項》，對學生人權保障仍嫌不足，若欲根本解決問題道，應在《教育基本法》條款中訂定「學生人權專章」，讓學校知道學生才是權利的主體，方能落實學生基本人權的維護與保障。

十二年國民基本教育首屆特色招生考試 分發入學登場

吳錦昌

為協助具有學術傾向之國中畢業生得依照自己的興趣、性向及能

¹³ 2014 年 5 月 7 日蘋果日報第 A2 版劉嘉韻、蔡永彬、陳威廷報導。

¹⁴ 2014 年 5 月 7 日聯合報第 AA4 版張錦弘報導。

¹⁵ 2014 年 5 月 7 日聯合晚報第 A2-1 版王彩鸞報導。

¹⁶ 2014 年 5 月 7 日國語日報第 15 版楊惠芳報導。

¹⁷ 2014 年 5 月 7 日自由時報第 A9 版林曉雲、國語日報第 15 版楊惠芳報導。

力適性入學，教育部 103 學年度首度辦理高中職特色招生考試，全臺 7 個就學區共 2 萬 1451 人報名，以暫定的招生名額 1 萬 4,987 人估算，總平均錄取率為 69.86%。全國各區中，基北區報名 8,865 人（錄取率 64.72%），桃連區報名 1,366 人（錄取率 79.28%）、竹苗區報名 1,239 人（錄取率 64%）、中投區報名 4,646 人（錄取率 72.06%）、彰化區報名 705 人（錄取率 70.92%）、臺南區報名 1,827 人（錄取率 84.51%）、高雄區 2,803 人（錄取率 67.35%）。^{18、19} 其中，各就學區中錄取率最高的是臺南區，報名人數 8,865 人最多的基北區，錄取名額 5,738 人，其中建中提供 763 個名額、北一女提供 663 個名額，平均每 6.22 人就有 1 人可以上第一志願。²⁰

教育部指出，今（2014）年特招考試分發入學測驗訂於 7 月 12、13 日舉行（基北區僅 7 月 12 日），全國 7 區都採用國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心研發的特招考試命題系統。不過，基北區只考國文、英文、數學這 3 科，比照基測尺分數，每科 50 分，平均分數 35 分，滿分 150 分。其他另六區比照國中會考，考國、英、數、自、社、語文表達（作文）等六科，其中作文滿分 6 分，換成量尺分數為 12 分，6 科總分 262 分。²¹

臺北市民生國中校長孫明峰指出，特招考試範圍不會超出國中課綱的範圍，但是要注意題目較長、須理解、判斷的題型較多。數學的非選擇題採「部份給分」，必須答案正確，且計算過程也要寫出來，才能拿到較高的分數。²²

教育部對於第一次免試入學放榜後，部分學生落榜之情形，已透過各國中了解每個個案，究其原因主要是未參考或錯估個人序位區間、多元學習表現積分不足等因素。教育部並表示²³，已與各縣市政府促請國中加強放榜後學生心理及升學輔導，特別是對落榜及錄取學

¹⁸ 2014 年 6 月 28 日中國時報 A10 版胡清暉報導。

¹⁹ 依教育部 2014 年 6 月 30 日發布新聞稿公告特色招生考試分發入學實際招生名額：基北區 5,737 名、桃連區 1,081 名、竹苗區 792 名、中投區 3,335 名、彰化區 500 名、臺南區 1,542 名、高雄區 1,884 名、嘉義區（單獨辦理）93 名。

²⁰ 2014 年 6 月 28 日自由時報 A14 版林曉雲報導。

²¹ 2014 年 6 月 27 日聯合報 AA4 版張錦弘報導

²² 2014 年 6 月 28 日國語日報第 2 版劉偉瑩報導。

²³ 2014 年 6 月 27 日中央社魏紘鈴報導、人間福報第 6 版羅智華報導。

校與期望有較大落差的學生，積極給予協助，輔導其參加特招考試或參加第二次免試分發入學。目前參加特招考試幾乎都是學術傾向強、會考成績較好的中上考生報考，教育部也希望參加特招測驗的學生以平常心應試，如願錄取心中真正的第一志願²⁴。

臺師大心測中心副主任曾芬蘭也指出²⁵，特招成績結果會公布分區 PR 值（百分等級），將依成績高低，將分區所有考生均分成 100 等分，若某考生 PR 值 99，即表示該生成績排名前 1%，使考生可以更精準預做落點。

教育部表示²⁶，參加特招而未獲錄取的學生仍可參加第二次免試分發入學二免，即使二免結束後仍有考生意外落榜，未招滿學生的學校可自辦續招，並能跨區招生，讓所有學生都能順利就學。

對於明年是否繼續辦理特招考試分發入學，各地縣市政府見解不一，桃園縣政府及竹苗區認為，會考成績從三等級再加上四標示之後，已較有鑑別度，舉辦特招之必要性大幅降低²⁷。新北市府、臺中市政府、臺南市政府則認為，特色招生是提供學術性向明顯學生入學的管道，在沒有更好的方案前，不宜貿然取消，爾後或可逐步分階段取消特招。教育部對此表示，若會考與特招區別性不大，不排除取消特招，惟原則尊重各就學區之規劃，未來會再與各地方政府討論研議。²⁸

私立大學擬凍漲兼任教師鐘點費 教育部籲跟進公立大學標準

李詠絮

行政院今（2014）年三月，核可大專校院兼任教鐘點費調整

²⁴ 2014 年 6 月 27 日人間福報第 6 版羅智華報導。

²⁵ 2014 年 6 月 27 日聯合報 AA4 版張錦弘報導。

²⁶ 2014 年 6 月 28 日聯合報 A10 版林秀姿報導。

²⁷ 2014 年 6 月 10 日聯合報 A7-2 版都會地方中心連線報導。

²⁸ 2014 年 6 月 10 日聯合報 A7-2 版都會地方中心連線報導。

16%，並於8月1日起實施，公立大學將調漲新臺幣95至130元（以下同），而私立大學可視其財務狀況決定是否跟進。²⁹臺灣高等教育產業工會（簡稱高教工會）表示³⁰，自1993年起，大專兼任講師鐘點費為575元、助理教授630元，調薪後，兼任講師鐘點費將漲至670元、助理教授則是735元，但與現今物價調漲33.58%、軍公教薪資3成調幅相比，21年來大學兼任鐘點費都沒有調整，如今行政院同意調高16%，也僅達前述兩者調幅的一半，許多私校卻以財務困難不跟進，日後私校兼任教師薪資低，影響教學品質，受害的仍是學生。

根據高教工會統計³¹，聘僱兼任教師人數最多的10所私校分別為輔大、文化、淡江、長庚、逢甲、銘傳、中國醫藥大學、南臺科大、北醫大及高醫大，除了文化之外，其餘9所大學每年盈餘都超過新台幣1億元，但調薪後，以兼任教師人數最多的輔大為例，若調漲1,116位兼任教師鐘點費，每年支出約增加1,215萬元，占該校每年收支盈餘的9.4%。

現為北藝大、逢甲、文化、輔大兼任助理教授，同時是兼任教師代表陳思仁表示，私校不願意調整鐘點費，等於宣告自己是廉價的教學場所，也影響教師教學意願與學生受教權；³²輔大、交大、逢甲兼任助理教授徐文路也說，目前臺灣約有8千名純兼任教師，許多私大為節省成本，大量聘用兼任教師，而私校收入多仰賴學費，一旦負擔太大，就砍人事成本，首當其衝就是兼任教師，徐文路以自身為例，每個月在3縣市兼21堂課，只有9個月有薪水，平均月收入不到4萬元，若能調薪，就可少兼幾門課，以提高教學品質，有助於學生學習。³³

私立大學校院協進會理事長、文化大學校長李天任坦言，私校凍漲學雜費10幾年，但教職員二代健保、薪資調漲、研究計畫擴充都要錢，各校已捉襟見肘，調整兼任教師鐘點費實有困難³⁴。聘任兼任

²⁹ 2014年6月4日聯合報第AA版沈育如、人間福報第6版林汝娟報導。

³⁰ 2014年6月4日聯合報第AA版沈育如、人間福報第6版林汝娟、眾聲日報第9版臺北訊報導。

³¹ 2014年6月4日聯合報第AA版沈育如、人間福報第6版林汝娟報導。

³² 2014年6月4日聯合報第AA版沈育如、臺灣時報第5版張添福報導。

³³ 2014年6月4日聯合報第AA版沈育如、人間福報第6版林汝娟報導。

³⁴ 2014年6月4日聯合報第AA版沈育如、馮靖惠、鄭語謙、自由時報第A9版林曉雲、陳韋宗、人間福報第6版林汝娟、眾聲日報第9版臺北訊報導。

教師人數最多的輔大則表示，今（2014）年七月將召開董事會，討論是否比照公立大學調漲；但輔大也強調，即使不調漲，該校日間部兼任教師的鐘點費，講師 690 元、助理教授 765 元、副教授 825 元、教授 950 元，都比公立大學調漲後還高。³⁵逢甲大學秘書長楊明憲表示，過去學校針對兼任教師鐘點費一案開過會，但未達成共識，目前學校仍在討論。³⁶私立科技大學校院協進會理事長葛自祥表示，協進會日前也曾針對兼任教師鐘點費問題進行討論，而各私立科大考量學雜費多年未漲，加上少子女化衝擊，若調高兼任教師鐘點費，對學校經營將造成負擔，因此，目前各私立科大沒有共識。³⁷北醫大是被點名 10 所私大中，唯一表態願意跟進調漲的學校，北醫大表示，為體恤兼任教師的付出，校方編列預算，決定八月起，比照公立大學調漲兼任教師鐘點費 16%。³⁸

對此，教育部政務次長陳德華表示，³⁹雖然行政院公布的方案只對公立學校有約束力，教育部在無法增加私校的補助經費且學雜費也凍漲的情況下，可以理解私校的財政壓力，但還是希望財務沒有問題的私校，能夠比照公立學校的作法，調漲兼任教師鐘點費。

十二年國民基本教育課程將增進選修空間， 達到適性揚才目標

周仲賢

國家教育研究院（簡稱國教院）研擬「十二年國民基本教育課程綱要總綱草案」（簡稱總綱草案）已於今（2014）年四月底完成，並

³⁵ 2014 年 6 月 4 日聯合報第 AA 版沈育如、馮靖惠、鄭語謙、自由時報第 A9 版林曉雲、陳韋宗報導。

³⁶ 2014 年 6 月 4 日聯合報第 AA 版沈育如、馮靖惠、鄭語謙報導。

³⁷ 2014 年 6 月 4 日聯合報第 AA 版沈育如、馮靖惠、鄭語謙報導。

³⁸ 2014 年 6 月 4 日聯合報第 AA 版沈育如、馮靖惠、鄭語謙報導。

³⁹ 2014 年 6 月 4 日聯合報第 AA 版沈育如、自由時報第 A9 版林曉雲、陳韋宗、臺灣時報第 5 版張添福報導。

送教育部課程審議會審議⁴⁰。國教院5月5日表示⁴¹，十二年國教課程提供學生「適性揚才」的機會，減少必修，增加選修，以符不同性向、興趣與能力學生之需。

總綱草案之普通高中課程朝「高一共同、試探；高二試探、分化；高三分化、專精」方向規劃，適度調整國語文、英語文及數學3科必修學分，回應學生差異化學習與適性發展的需要，亦讓學校有空間設計校本課程以活化教學⁴²。國、英、數3科雖分別調整必修學分爲20、18、12，但學生應分別再選修4、6、4學分，應修學分總數（部定必修加選修）仍爲24、24、16學分並未減少⁴³，而選修課程包括「加深加廣選修」、「多元選修」及「補強性選修」等，學生可依照需求，彈性修習⁴⁴。

國教院課程及教學研究中心主任范信賢指出⁴⁵，現行數學科16學分內容全相同，且爲必修，總綱草案則將時數分爲必、選修，未來欲讀理、工、農、醫領域者可選理科數學4至12學分；想讀商管、經濟的同學可修商科數學；專攻人文、藝術的學生可選4學分生活數學或數學補強課程，以適性發展。

但中央研究院余英時、丘成桐、許倬雲、錢煦等90多名院士於6月4日，連署反對總綱草案將高中數學必修減爲12學分，認爲這將使大學數學相關課程無法銜接、人才培育失能、國家競爭力下降，更因數學教學時數不足，將導致貧富差距擴大，影響基本受教權⁴⁶。院士們主張⁴⁷，每位高中生3年，每學期皆必修數學4學分、高中數學

⁴⁰ 2014年5月5日國家教育研究院新聞稿。

⁴¹ 2014年5月5日國家教育研究院新聞稿、2014年6月5日臺灣時報第5版綜合報導。

⁴² 2014年5月5日國家教育研究院新聞稿。

⁴³ 2014年5月6日臺灣醒報第2版范捷茵報導、人間福報第6版林汝娟報導、國語日報第15版劉偉瑩報導。

⁴⁴ 2014年5月6日國語日報第15版劉偉瑩報導、人間福報第6版林汝娟報導。

⁴⁵ 2014年5月6日國語日報第15版劉偉瑩報導、臺灣醒報第2版范捷茵報導。

⁴⁶ 2014年6月4日聯合晚報第A10版游婉琪報導、2014年6月5日聯合報第A2版林秀姿報導、臺灣時報第5版張添福報導、人間福報第6版林汝娟報導、眾聲日報第9版臺北訊。

⁴⁷ 2014年6月4日聯合晚報第A10版游婉琪報導、2014年6月5日聯合報第A2版林秀姿報導、中國時報第A5版湯雅雯、胡清暉報導、臺灣時報第5版張添福報導、民眾日報第A1版任青莉報導。

規劃2套課綱，供不同性向學生選擇、小學與國中每天應有1堂數學課，且國家應建立長期師資再訓練制度，以確保教學品質。

發起人林長壽院士直指⁴⁸數學教育除數學知識外，更需訓練邏輯思考及推理方法。他表示⁴⁹，語言與數學皆為基礎學科，但總綱草案讓大部分學生1年不修數學，等於放棄這些學生，臺灣有「考試領導教學」現象，若將必修調整為選修，影響大考中心出題方向，學生便不修習⁵⁰，除造成高中大學銜接落差及貧富學生受教更不公平，亦嚴重衝擊臺灣接軌國際⁵¹。他還強調⁵²，各國近年愈發重視數學，新加坡高中生1週數學課達300分鐘，日本1週有7節數學課，美國許多州每週數學課約250至300分鐘；他認為⁵³，若想改善只算公式的教學，宜由數學專家說明理念，將數學思考放進教學中，再按教育理念編排課綱。

成功大學理學院院長柯文峰表示⁵⁴，語文與數學為學習的「工具學科」，國家發展所需科技、財經人才皆需一定程度數學素養與知識，若大幅刪減高中數學必修學分，將衝擊大學教育先備知識；建國中學數學教師沈朋裕認為⁵⁵，調降必修學分對程度頂尖且對數學有興趣的學生無太大影響，但對中下程度學生可能雪上加霜，若訴諸補習將影響正常教學；臺南一中數學教師蕭健忠建議⁵⁶，若擔心高中生數學能力不好，大學可於入學加設數學門檻，甚至指定筆試內容，或許可促使學生自我補強數學能力。

⁴⁸ 2014年6月4日聯合晚報第A10版游婉琪報導、2014年6月5日聯合報第A2版林秀姿報導。

⁴⁹ 2014年5月29日自由時報第A1版鄒景雯、黃以敬報導、2014年6月5日自由時報第A11版林曉雲報導。

⁵⁰ 2014年6月5日自由時報第A11版林曉雲報導、臺灣時報第5版綜合報導、人間福報第6版林汝娟報導、大紀元時報第A7版徐翠玲報導。

⁵¹ 2014年6月5日大紀元時報第A7版徐翠玲報導、人間福報第6版林汝娟報導。

⁵² 2014年6月4日聯合晚報第A10版游婉琪報導、2014年6月5日人間福報第6版林汝娟報導、中國時報第A5版湯雅雯、胡清暉報導、大紀元時報第A7版徐翠玲報導。

⁵³ 2014年6月5日大紀元時報第A7版徐翠玲報導。

⁵⁴ 2014年5月1日中國時報第A6版洪榮志、林志成報導。

⁵⁵ 2014年6月5日人間福報第6版羅智華報導。

⁵⁶ 2014年5月1日中國時報第A6版洪榮志報導。

范信賢表示⁵⁷，適性學習是十二年基本國民教育的理念，調降必修學分旨在讓高中學生增加更多學習空間；臺灣大學應用力學研究所教授王立昇指出⁵⁸，臺灣高中職學生約七成以上升大學，高中分組教學很重要，設計彈性選修才讓學生適性選擇；全國家長團體聯盟副理事長謝國清認為⁵⁹，多數學生因內容困難或沒熱情而放棄數學，院士應先思考讓學生喜歡數學；全國教師工會總聯合會副理事長吳忠泰亦表示⁶⁰，高中不是菁英教育，至少半數學生無法負擔現行課程，再不改變將抹煞學習興趣。

教育部前部長蔣偉寧在立法院答詢時指出⁶¹，課綱設計係採「減法思考」，降低必修學分以增加課程彈性，教育部未來仍將召開座談會與學者討論、持續溝通，最後，總綱草案須經教育部課程審議委員會審議通過才會定案。

⁵⁷ 2014年6月4日聯合晚報第A10版游婉琪報導、2014年6月5日人間福報第6版羅智華報導。

⁵⁸ 2014年6月5日聯合報第A2版林秀姿報導。

⁵⁹ 2014年6月5日聯合報第A2版林秀姿報導。

⁶⁰ 2014年6月5日臺灣時報第5版綜合報導。

⁶¹ 2014年6月5日自由時報第A11版林曉雲報導、民眾日報第A1版任青莉報導、眾聲日報第9版臺北訊。

國際教育訊息

洪意雯 *

本期國際教育訊息承「臺北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員」、「駐香港臺北經濟文化辦事處派駐人員」、「駐美國代表處教育組」、「駐紐約辦事處教育組」、「駐巴拉圭共和國大使館教育參事處」、「駐英國代表處教育組」、「駐歐盟兼駐比利時代表處教育組」等境外人員提供寶貴資訊，謹此致謝。詳細資訊請參考本院「國際教育訊息全文資料庫」，網址為：<http://data.naer.edu.tw/mp4.html>。

大阪市將開設「特別教室」專責輔導行為偏差學童¹

臺北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員

大阪市預定於 2015 年春天新學年開設「特別教室」，集中教育行為偏差之問題學童，凡學童問題超過一定標準又屢勸不聽時，即轉至該教室予以特別輔導。

大阪市教育局表示，該教室將聘請輔導學童偏差行為有豐富經驗的專家及教職員，教導學童瞭解社會及學校規範的重要性，並培養能為他人著想之態度。凡有校園暴力、偏差行為、嚴重妨害上課者，均列入輔導對象。大阪市教育局於去（2013）年 9 月曾將學童偏差行為分成 5 等級，4 級為激烈暴力行為，5 級為非常激烈的暴力行為，均列為「特別教室」之輔導對象。

列為輔導對象之學童，停止到原屬學校上課，轉至該教室接受輔導，並且通知警察局等相關單位，同時依發生偏差行為之程度，訂定

*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 2014 年 6 月 9 日朝日新聞晚報第 4 版，中文摘譯由臺北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員供稿。

輔導期間。3級（口出惡言）以下，且不遵從教育輔導，如果屢勸不聽，亦可轉介至「特別教室」。

依據「學校教育法」規定，不斷發生問題行為，且妨礙教室上課者，可處予學童停止到校的處分，大阪市教育委員會則是配合該措施，設置專門輔導教室，並且以明確的分級準則、公平的實施，以期獲得家長的理解。

依據統計，日本校園暴力行為發生的件數，2012年每千人全國平均值為4.1件，大阪府則為9.5件，高居全國各縣市首位，因此大阪市積極檢討相關之改善對策。

香港融合教育原地踏步，學者家長呼籲教育局參考臺灣經驗²

駐香港臺北經濟文化辦事處派駐人員

香港與臺灣同於90年代推行融合教育。這些年來，臺灣從立法、教育政策及實施方面逐步改善，愈來愈全面照顧有特殊教育需要（簡稱SEN）的學生；反觀香港20年來原地踏步，停滯不前，多年來未增強教師培訓，亦未能準確判斷該類學童在主流學校有特殊學習需要，令SEN學生成長路荊棘滿途，更遑論立法保障學障學童的權益。臺灣在推行融合教育早期已著力安排SEN學生融入主流學校就讀，香港則傾向將該類學生歸納到特殊學校，導致如今「融合教育」出現重重困難。

香港特殊學習障礙協會主席李葉亮青指，該會早前赴臺灣考察，發現臺灣政府按照不同需要，設計多元化的學習模式。所有臺灣教師入職後需每年修讀特殊教育課程，並要達到每年至少3小時的培訓時數。另一方面，學習障礙較少的學生，可安排在普通班跟其他學生一起上課，酌量提供輔助器材；程度較低的，可選擇大部分時間在普通班學習，其餘時間接受特殊課程訓練；另有全部時間安置於特殊教育

² 本文出自2014年5月24日東方日報，中文摘譯由駐香港臺北經濟文化辦事處派駐人員供稿。

班的「自足式特教班」、為視障或聽障學生而設的「巡迴輔導班」等。但截至去（102）年4月底，香港公營中、小學的教師中，分別只有約10%及27%教師曾接受有關特殊學習困難的基本培訓，而大部分院校亦未把特殊教育列為必修科。

根據教育局資料，截至上（102）學年，就讀於普通公營中、小學有特殊教育需要的學生共有31,390人，惟香港目前僅有4所普通學校有開辦特殊班。在缺乏長遠融合教育政策的環境下，本港SEN學生的求學之路困難重重。有SEN學生曾被錯認為智障，獲分派到特殊學校。

教育局發言人稱，去（102）年度香港在融合教育方面的支出約為1,000萬港元³（折合新臺幣約3,904萬元）。為協助普通學校推行融合教育，教育局一直有為學校提供額外資源，包括學習支援津貼、加強言語治療津貼、提供額外教師等，並會透過教育心理學家、言語治療師和聽力學家提供評估和諮詢服務。

社會福利界立法會議員張國柱表示，融合教育是國際趨勢，不少SEN學生只需增加額外設施或幫助，已可如其他學生一樣在主流學校學習。惟至今香港政府仍僅以津貼方式解決，令不同學校對SEN學生的支援及處理不一。他敦促教育局盡快研究長遠及具體融合教育政策。

香港資助小學校長會名譽主席林湘雲直言，不少傳統名校為保公開試成績，對收SEN學生表現抗拒，教師也不願意接受培訓。

香港教育學院研究生院高級學術顧問李萍英透露，有學校為拒收SEN學生無所不用其極。她建議教育局改良制度，如將SEN學生的成績跟主流學生分開計算，減少功課，並加強家長之間的溝通。

基督教香港信義會紅磡信義學校校長黃智華形容認為，教育局提供的資源愈多愈好，目前香港的融合教育推行步伐仍較臺灣及歐美慢，惟比起日本及內地快。

香港的學校，現時僅設有負責SEN學生行政安排的學生支援主任，而且擔任的教師是兼職工作，沒有實質推行支援學障學生的計

³ 2014年7月15日匯率1：3.904

劃，令香港家長直言對臺灣的融合教育制度羨慕不已。有學者、家長和關注團體直斥，香港無心推行融合教育，呼籲教育局參考臺灣經驗。

古根漢博物館藝術家駐校發展有效藝術教學策略⁴

駐紐約辦事處教育組

一年一度的「與兒童共學」(A Year with Children)藝術教育成果展覽於2014年5月9日至6月18日在紐約古根漢博物館(Solomon R. Guggenheim Museum)展出。這個展覽是古根漢博物館藝術教育計畫：「透過藝術學習」(Learning Through Art)的年度成果發表，也是紐約市公立學校藝術教育年度盛事，在前一個年度接受古根漢博物館「透過藝術學習」學習計畫的學生，都有機會將作品在這知名的博物館中展出，這個「透過藝術學習」藝術教育計畫及展覽對於紐約市學生藝術興趣的培養及鼓勵大眾藝術欣賞教育相當具有影響。

「透過藝術學習」(Learning Through Art)計畫是創始於1970年，當時娜塔莉·利伯曼(Natalie K. Lieberman)有鑒於紐約市公立學校缺乏足夠的藝術與音樂課程，甚至是刪減音樂藝術課程節數，而提倡增加學生的音樂與藝術學習機會所倡導的一個運動及計畫，這個計畫執行超過40年來，已經成功服務超過紐約市五個行政區的100,000個不同經濟文化背景的學生，啟發學生的藝術創意與能力。

「透過藝術學習」是一個藝術家駐校的計劃方案，在計畫中這些駐校藝術家稱為「教學藝術家」(teaching artists)，由古根漢博物館選送經驗豐富的藝術家到紐約市立公立學校，與學校教師合作，透過設計永續的、過程導向的藝術專題課程，並統整入課程教學，期能改變學校藝術環境及刺激學生創作能力。根據本項計畫之規劃，一般藝術家駐校約20週，在這一段期間，藝術家會參與學生的評估、討論及指導藝術創作，提供一些新的見地及指導，讓學生學會欣賞，也挑

⁴ 本文出自2014年5月23日 Learning Through Art，中文摘譯由駐紐約辦事處教育組供稿。

戰學生的批判思考及創造力。結束後，會挑選學生作品在古根漢的年度展覽「與兒童共學」（A Year with Children）中展出。

這項計畫由於實施有成，多年來並且發展出六項有效的數教學策略，分別如下（Solomon R. Guggenheim Museum, 2014）：

1. 模擬藝術家的思考與過程（Modeling Artists' Thinking & Process）：鼓勵學生透過模擬藝術家的思考與創作過程，嘗試不同的概念與途徑，並由其過程中建立自己的藝術觀點與作法。

2. 反思的實務（Reflective Practice）：反思（Reflection）是藝術教學的統合核心要素，並且可以運用在團體討論、欣賞、個別作品的鑒賞、學生的目標達成程度等方面。

3. 開放及延伸性的探究（Open-ended and extended investigations）：在教學之初先發展一個關鍵問題（Essential Question），一個可以引發大創意（big idea）的問題，例如：是甚麼連結了我們？然後將這些問題作為 20 週的核心主題。

4. 探索不同的材料與想法（Material and idea explorations）：透過嘗試不同的材料與想法，協助學生在這些探索與開發中展現不同創意及建立能力與技巧。

5. 合作與科際整合的專題（Collaborative and interdisciplinary projects）：「透過藝術學習」的精神是鼓勵教學藝術家積極與各領域教師合作，並且鼓勵學生與學生之間的合作，這些合作途徑可以創造學科間整合之機會，也有助新的想法及創意之誕生。

6. 平衡的過程與產出（Balancing process and product）：重視藝術過程的探究、思考及參與，所以每個不同階段，包括初級素描、學生草稿等也是作品的一部分。

哥倫比亞推動高等教育國際化⁵

駐巴拉圭共和國大使館教育參事處

⁵ 本文出自 2014 年 6 月 12 日巴拉圭教育部官方網站，中文摘譯由駐巴拉圭共和國大使館教育參事處供稿。

哥倫比亞教育部日前發表「促進高等教育國際化：從哥倫比亞的經驗中學習」計畫成果。該計畫係由哥國教育部國際教育司與伊比利亞美洲國家教科文組織（OEI）及該國拉薩爾大學（La Salle）大學合作。成果發表當日，包括哥國高等教育次長馬汀妮茲（Patricia Martínez）、各大學校長、副校長、學院院長、國際長、教師、研究人員和專家以及外交使團等均與會。

馬汀妮茲次長於致詞時感謝伊比利美洲國家教科文組織的合作，雙方以「知識資本化」概念為本，進行「傳遞和交換關於教育、科學和文化經驗的融合及發展」計畫，並適用於哥國國內各地區的大學。該「知識資本化」的倡議始於 2013 年，通過與伊比利美洲國家教科文組織形成策略聯盟，再就哥倫比亞各大學及其他高等教育機構參與國際化過程的經驗、成就和挑戰等進行評估，最後由哥國教育部發表成果。未來各高等教育機構可以依據這份報告，確認國際化的路線及做法，同時強化策略聯盟夥伴關係。

本計畫有 7 個子計畫：

1. 大學組成或加入國際交流的網絡或協會：如成立「哥倫比亞高等教育國際交流協會（la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior, RCI）」及「挑戰你的知識（Challenge Your Knowledge, CCY）」及「拉丁美洲暨加勒比海地區高等教育國際交流會議（la Conferencia Latinoamericana y del Caribe sobre Internacionalización de la Educación Superior, LACHEC）」。

2. 促進高等教育之學術水準。

3. 建構及提升高等教育機構國際交流能力之專案計畫。

4. 組成哥倫比亞大學國際交流人才培育計畫（University Leadership and Management Training Programme, UNILEAD Colombia）。

5. 由哥倫比亞高等教育國際交流協會舉辦有關大學國際交流能力研討會。

6. 針對人員交流及學術研究及合作簽署國際協定。

7. 簽署大學系統相互承認及教學品質保證之協定。

馬汀妮茲次長對於此次的計畫深感欣慰，並認為此次透過各界通

力合作，將打造哥倫比亞成為高品質大學教育的國度。

英國教育部強化 PSHE 課程來推動生命教育⁶

駐英國代表處教育組

在英國於西元 1988 年的教育改革法案（Education Reform Act 1988）後所制定的國定課程（National Curriculum）中，除了傳統的學科外，也加入了「個人、社會、健康與經濟教育」課程（Personal, Social, Health and Economic Education，簡稱 PSHE），希望除了培養學童的學科知識外，英國教育機構也能致力於協助學童在心理、生理、文化等多層面的均衡發展。

雖然 PSHE 早被列為國定課程的學科之一，但先前英國教育部（Department for Education）並未針對 PSHE 的內容發表明確的課程綱要。根據教育部的說法，PSHE 是英國學童教育中非常重要的一環，而教育部之所以沒有列出此學科的課程的建議課綱及實行細則，是希望實際開設 PSHE 課程的第一線教師，能夠針對他們的教學方式、以及學童的需求，自由地設計課程架構，以達到最佳的教學效果⁷。

然而，為了更加強化英國生命教育實行的成效，英國教育部在今年 2014 年 1 月發表的教育時程表中，特別規定教育機構在公佈其下一個學年度的課程規劃時，必須一併公佈 PSHE 課程的內容及執行計畫⁸。而英國教育部也建議，在制定新學年度的 PSHE 課程時，各教

⁶ 本文出自 2014 年 6 月 3 日 Department of Education，中文摘譯由駐英國代表處教育組供稿。

⁷ 針對英國教育部（Department for Education）對「個人、社會、健康與經濟教育」課程（Personal, Social, Health and Economic Education，簡稱 PSHE）所發表的指引，請參考 2013 年 9 月所發表的《Guidance: Personal, social, health and economic (PSHE) education》，<https://www.gov.uk/government/publications/personal-social-health-and-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education>。

⁸ 英國教育部最新發表的教育時程表，請參考《Timeline for schools: mandatory and useful information》，<https://www.gov.uk/government/collections/mandatory-and-useful-timelines-information-for-schools>。

育單位應參考由英國教育標準局（Office for Standards in Education，簡稱 Ofsted）所研擬的《PSHE education Programme of Study (key Stages 1-4)》。此指引為 Ofsted 在諮詢專業學者及實際參與 PSHE 教育工作者的意見後，分別針對不同年齡層的學童及教育機構，所擬出的課程規劃建議⁹。在 PSHE Association 所擬的《PSHE education Programme of Study (key Stages 1-4)》中，PSHE 課程應涵蓋以下主題：

1. 身份（個人特質、態度、技巧、成就等等相關議題）
2. 人際關係（與不同人、以及在不同場合應具備的人際關係特質）
3. 健康的生活型態（包含心理、生理、及社會層面上的生活型態議題，例如

與他人的關係、飲食習慣、花費習慣等等）

4. 風險（包括安全行為等等）
5. 多元性及平等
6. 權利、責任及贊同的概念
7. 改變及復原力（如何適應改變、以及在困難處境中所需的應變技巧）

8. 權力（如何適當及正確地使用權力）

9. 生涯規劃

英國 PSHE 機構（Personal, Social, Health and Economic Education Association，簡稱 PSHE Association）的學科召集人 Nick Boddington 即表示：「英國教育部此舉，不僅能讓教育機構強化他們的 PSHE 課程，也能讓大家體認到 PSHE 課程在學校教育中的重要性，讓全民一起提升 PSHE 的教育品質，教導學童和年輕學子正確的觀念和生命價值觀。」

透過強化 PSHE 課程，這項新規定不但能讓英國各教育機構、教育工作者、學童、學童家長、甚至一般民眾，皆能重新體認到 PSHE 的重要性，也能促使社會各單位運用生命教育，來協助學童探索人生哲學、培養責任感及正確的價值觀，也能幫助他們累積正面的成長經

⁹ 由英國教育標準局（Office for Standards in Education，簡稱 Ofsted）所研擬的《PSHE education Programme of Study (key Stages 1-4)》，請參考 <https://www.pshe-association.org.uk/uploads/media/27/7851.pdf>。

驗，達到行為、品格、道德、心靈等等多方面的均衡發展。

荷蘭改革高等教育就學補助機制¹⁰

駐歐盟兼駐比利時代表處教育組

荷蘭政府近日達成就學補助改革協議，其所建立之就學補助機制（study advance）將挹注 10 億歐元¹¹（折合新臺幣約 412 億 3,000 萬元）提昇高等教育品質，預計未來各年度高等教育經費將高於 2014 年預算 20%。

依統計分析，荷蘭大學畢業生薪資為非大學畢業者的 1.5-2 倍，且國民平均教育程度越高亦有益於社會整體發展，因此學費由政府及個人共同分擔實屬公平；政府負擔大部分費用（每位學生一年 6,500 歐元（折合新臺幣約 26 萬 7,995 元）），其他則由學生自費；學補機制的引進將微幅增加自費部分，但學生也將獲益於優質的高等教育，藉此荷蘭政府建立一公平、誠實、以目標為導向、可長可久的學補機制。

10 億歐元（折合新臺幣約 412 億 3,000 萬元）教育經費將挹注於各項提昇高等教育方案，包括密集及直接指導、獎勵優質科學教師、強化培訓委員會、增加卓越計畫與國際教育機會等，並與大學院校策略性規劃及品質協議聯結；前三年將撥予各校 2 億歐元以加速作業進程。且因改善高等教育品質為學生、教職員及校方管理層共同責任，亦邀集學生與教師共同擬訂經費運用重點，

學貸機制包含低中收入生（家戶年收入少於 46,000 歐元（折合新臺幣約 189 萬 6,500 元））的獎學金、貸款與學費減免。而家戶年收入少於 30,000 歐元（折合新臺幣約 123 萬 6,900 元）的學生可申請每月最高 365 歐元（折合新臺幣約 1 萬 5,000 元）的獎學金。每月可

¹⁰ 本文出自 2013 年 5 月 28 日 <http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2014/05/28/studievoorschot-maakt-investering-tot-1-miljard-mogelijk.html>，中文摘譯由駐歐盟兼駐比利時代表處教育組供稿。

¹¹ 2014 年 7 月 15 匯率 1：41.229

申請最高達 986 歐元（折合新臺幣約 4 萬 650 元）的學貸，並廢除過去未將家長收入列入考量的基本獎學金制度。

學貸償付年限為 15 至 35 年，因此每月負擔將大幅減低，最高占收入的 12%-4%，且需達法定最低薪資才需償付，仍保留提前償付與暫停償付機制（如適逢購置房屋或有新生兒時期）。至於截至目前領有額外獎學金的障礙生（含慢性病），則可申請完成學士或碩士學位的 1,200 歐元（折合新臺幣約 4 萬 9,000 元）就學減免。

終身學習也將獲益於學補機制，社會變遷與雇主要求使終身學習成為未來重點，因此於 2015-16 年及 2018-19 年的入學新生若未能盡得就學優惠，可獲發抵用券，俾於畢業後獲最高達 2,000 歐元（折合新臺幣約 8 萬 2,000 元），年限 5-10 年的可獲採認之額外培訓教育。而此學費減免機制將擴及 30 歲以上族群，參與全職或在職、及中等職業教育機會。

學生交通優惠將持續保留且擴及 18 歲以下高職生，學校應自行定位，學生亦應對未來作選擇。為選修校外課程學生應具流動能力，自 2017 年 1 月始，將有 160,000 位 18 歲以下的高職生將獲此優惠。持續推動學生交通優惠除服膺學子期望，也促進教育的普及度，亦為 2 億歐元推動政策之一。荷蘭新就學補助方案將於 2015 年 9 月 1 日正式實施。

書類資料

傅雅蘭 *

本期介紹《建構臺灣課程與教學推動網路 2010》與《現代公民素養教育學術研討會論文集》，兩者皆為本院舉辦學術研討會，會後彙整編輯成專書形式出版。前書就課程與教學推動網路之「法制化」、「組織化」與「專業化」等議題廣泛充份討論。後者係收錄該研討會中以「現代公民素養教育」為主題範疇的十篇論文，茲簡述內容如下，提供學術研究及各界參考。

書 名： 建構臺灣課程與教學推動網路 2010

主 編： 吳清山

著 者： 丁一顧、李文富、周志宏等著

出 版 者： 國家教育研究院

出版年月： 2012 年 2 月

G P N： 1010100322

I S S N： 978-986-03-1796-1

內容摘要：

「建構臺灣課程與教學推動網路」學術研討會，是教育部指導，由本院與淡江大學、國立台南大學所共同主辦的學術研討活動。本項研討會緣起係為因應全球社會快速變遷和課程與教學改革趨勢，世界各國無不努力透過健全的課程與教學推動機制及完善的教師專業支持系統，以落實課程改革並提升教師之專業發展。研討會除進行課程與教學推動網路之「法制化」、「組織化」與「專業化」三大主題的探討外，還新增「未來定位」、「協助教師深化專業知能」及「相關理論與實務研究」等主題的研討。會後彙整成為專書形式發表，作為未

*傅雅蘭整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

來臺灣課程教學與輔導實施之參考。

本書分為參大篇，第壹篇收錄專案相關研究 8 篇，分別為國家課程與教學推動網路的「整體圖像」建構；中央團教師課程轉化與協作實踐知能之探討；中央課程與教學輔導組織之定位與發展研究；離島縣市國民中小學課程與教學推動現況與挑戰初探；學校層級課程與教學推動的現況與展望；縣市輔導團領導人對輔導群在課程與教學推動工作之回饋與期待研究；中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標與培訓課程內涵成果報告；課程與教學推動網路法制化問題之分析。

第貳篇收錄 7 篇論文發表，分別為提升國小教師健康教育教學能力之研究；從工作任務探討縣市數學領域輔導員的角色；英國國定課程推廣的中央—地方—學校課程推動網路評析；教師學習社群專業對話層級之初探；探討國民中小學教師專業學習社群之實踐；從學校學習社群的發展析論地方國教輔導團的功能與發展取向；緊密串起中央—地方—學校數學學習領域課程與教學輔導網路。第參篇則為實務導向分享「教師專業學習社群」共學的成長故事；國中綜合活動領域輔導員的專業成長與角色扮演及從教育現場談課程督學的設置等 3 篇文章。

書 名：現代公民素養教育學術研討會論文集

著 者：蔡清田、商永齡、許民忠等著

出 版 者：國家教育研究院

出版年月：2012 年 7 月

G P N：1010101164

I S B N：978-986-03-2757-1

內容摘要：

「現代公民素養教育」是由本院特邀國立中正大學教育所、國立中興大學財經法律系、國立彰化師範大學公共事務與公民教育學系暨政治研究所共同舉辦的學術研討會。本研討會涵蓋國民核心素養、公民教育、法治教育、教師工作權及人權教育、多元文化教育、生涯規

劃與永續發展議題等內容。

本書彙集收錄十篇論文，第一篇蔡清田教授發表「從中小學課程的學理基礎論國民核心素養研究的重要性」，分別從課程理論與教育哲學、教學理論、認知心理學、文化研究及社會變遷等五個角度切入分析中小學課程發展的學理基礎，進而延伸論述國民核心素養的重要性。其二為商永齡博士生的「中小學教師約聘與工作權爭議之法律問題」，透過相關法律規範與學理上的交互驗證，來瞭解教師約聘與工作權上理論與實務的差異情形。其次是本院教育制度及政策研究中心許民忠副研究員以人文社會領域教師為對象，就普通高中多元文化教育課程實施現況做探討與省思。再者是林文樹副研究員的「普通高中生涯規畫課程實施現況分析」，就學校師資、設備、行政人員配合、主管機關協助等方面探討目前各校生涯規畫課程實施的情形。

其五為陳運星副教授的「法院裁判書解析在法律教育中的運用」，說明法律案例式教學法與對話式教學法，透過法院裁判書的分析，在大學法律教育課程上的運用與教學效果。其六是莊富源副教授就公民與憲政教育有關的名詞概念做規範性的闡發與論述。其七為洪翠娥教授探討闡述「人權教育的理念與實踐」。

其八陳素秋助理教授的「以女性主義觀點反思公民參與：普遍性與特殊性之辯」旨在檢視女性主義對於傳統公民參與理論的批判與修正。其九翁志宗研究員與林佳穎研究助理則析論民主深化中的法治與法治教育意涵。最後則為李麗玲助理研究員依據永續發展教育內涵，探討永續發展議題融入高中課程與教學的歷程及現況。

非書資料

周素咩 *

本院影音資料典藏為全國之最，為數位媒體資源最豐富之寶庫。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>）。

為有效推廣及鼓勵全國教師多元運用媒體資源，本院所研發之各大領域系列影片於近期陸續完成製作；已配發學校以利運用，並同時掛載於本院網站，歡迎讀者上網隨時點播與下載。（網址：<http://www.naer.edu.tw/education/t-language-1.jsp>）。服務電話（02）3322-5558 轉分機 228，或 E-mail：sue326@mail.naer.edu.tw。

此外，本院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。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>）。

本期媒體影片介紹，適逢暑假期間，特別推薦『休閒影片』相關系列為報導主題，內容有：「盧貝松之搶救地球」、「德國環保之旅」、「餵不飽的地球」、「水下印象」、「大國崛起」、「跨世紀天才達文西傳奇的一生」、「達爾文的異想系列」、「十月的天空」…等單元。茲簡敘內容如后，以饗讀者。

*周素咩整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

休閒影片特別推薦：

壹、盧貝松之搶救地球

本影片為外購環保愛護地球系列，由法國攝影大師盧貝松（Lu Beisong）首度監製的紀錄片《搶救地球》，與世界知名空中攝影家亞祖・貝特杭（Yann Arthus-Bertrand）合作，從非洲、美洲到亞洲，拍攝小組必須入境隨俗，克服重重困難，也親眼見證到極地流冰愈縮愈小，地球邁向毀滅的速度，遠遠超乎想像。沒有驚險特技，更沒有視覺特效，忠實呈現地球污染、受創的樣貌，對照原始的天然美景，形成強烈對比。透過鏡頭，法國攝影大師盧貝松（Lu Beisong）帶領世人一起探索地球的美麗與哀愁。他推出的不是商業電影，而是攸關世人存亡的環保紀錄片。

全片走訪六十多個國家，以客觀的角度闡述地球的誕生、演變以及地球現今所面臨的種種問題！帶領觀眾從空中認識地球村，畫面視覺震撼，一幕幕自然漂亮的畫面帶觀眾認識美麗的地球，並藉此宣揚環保的重要以及迫切性。世人和地球有約，「搶救地球」紀錄片選在 6 月 5 日（世界環境日）全球同步上映。呼籲地球村民，關心全球暖化問題。並向全世界傳達一個明確訊息：「救救地球吧」。欲深入瞭解內容，請觀賞本片介紹。

貳、德國環保之旅

本系列由（公共電視）出版，由主人翁小兵、教授帶領觀眾暢遊德國，這趟「德國環保之旅」共 10 天（1 集為 1 天，有 10 集），看看向來以行事嚴謹著稱的德國人如何進行環保工作，以及有何環保成效。十集節目內容要讓孩子懂得珍惜能源，我們特地邀請長期關注永續建築及鄉村生態發展的台大生物環工系韓選棠教授同行，為主持人

進行深度解說。透過韓教授幽默及深入淺出的解釋，許多看似深奧的建築原理，立刻變得清晰易懂。我們從西部大城杜塞道夫、中部的漢諾威，一路拍到首都柏林，希望能以最適合的案例，讓觀眾了解德國在落實減碳及環保的決心。

10 集的「德國環保之旅」，秉著學習態度並看看先進國家如何利用生態工法、綠建築手法、保水觀念的規劃、風力與太陽能的利用，以及環保建材的使用等等，向零二氧化碳與減少廢棄物的生活型態邁進。希望啟發小朋友懂得對能源的認知，陪孩子一起觀賞，各集主題，堪為大人們進行一場環保「腦內革命」！本片邀您來一趟德國環保之旅。

參、餵不飽的地球

本影片由（輝洪公司）出版，內容介紹糧食問題及環保議題相關，其大意为：維也納每年有兩百萬公斤的麵包滯銷，換算起來每日丟棄的數量，足供奧地利第二大城葛拉茲三十萬居民所需；西班牙南部種植蕃茄的菜園面積，為荷蘭與比利時國土總和；有四分之一人口處於飢荒的巴西，卻是世界最大的大豆出口國；聯合國估計可養活 120 億人口的全球農產工業，卻造就每天十萬人死於飢餓！在糧食過剩的這個年代，我們「餵不飽」的地球，究竟出了什麼問題？奧地利導演艾文瓦根霍夫橫跨兩大洲，走遍國、瑞士、西班牙、羅馬尼亞以及巴西，深入探索自由貿易旗幟下，全球食品物資的移動與重整。當歐洲的「糧食儲存計畫」聲稱拯救了全球的糧食短缺，南美洲遭砍伐的雨林卻造就了另一個生態危機！在這個號稱「我們要什麼有什麼」的年代，《餵不飽的地球》告訴你：飢荒難民的死亡，也許我們都有可能是共犯結構下的所埋的惡因！。

肆、水下印象

本影片由（華誼國際影視）出版，是德國萊妮·裏芬施塔爾

（Leni Riefenstahl）於 98 歲時，20 多年來的潛水紀錄匯集成一部震撼人心的水下攝影鉅片。「水下印象」運用先進的高畫質水下攝影技術，將海底世界令人嘆為觀止、難得一見的珍奇景觀，以極具美學的構圖及角度呈現出來。隨著科技的發達，海底攝影並不罕見，但《水下印象》以導演手法近距離的角度捕捉一般海底攝影不容易拍攝到的稀有獨特的生物品種。由於拍攝工程費時多年，因此片中所涵蓋的稀有生物種類竟是相當豐富，舉凡各式色彩鮮豔亮麗的海葵、珊瑚、海膽、海馬、熱帶魚、鯊魚、海龜、蝦、貝…等應有盡有。

全片以新世紀音樂（New Age Music）互為搭配，曲風飄邈靜逸、空靈幽遠，彷彿海底生態的美麗聲音於耳邊交織再現。動人的新世紀音樂與華麗的海底世界相遇之後，視覺與聽覺在完美無暇的結合之下宛若置身天堂，是一部值得細細品嚐的曠世經典鉅作。呈現如情詩般令人目眩神迷的海底生物及海底景象，讓人嘆為觀止。

伍、大國崛起

本系列內容計有 12 集；為沙鷗國際多媒體出版，該系列以實地拍攝並進行深入採訪，乃前往歐、亞、美等 9 個國家，並搜羅眾多珍貴豐富的歷史檔案、文物資料。本片敘述西元 1500 年前後的地理大發現，拉開了不同國家相互對話和相互競爭的歷史序幕，由此，大國崛起的道路有了全球座標。五百年來，在人類現代化進程的大舞臺上，相繼出現了九個世界性大國，它們是葡萄牙、西班牙、荷蘭、英國、法國、德國、日本、俄羅斯和美國。留下了各具特色的發展道路和經驗教訓，啓迪著今天，也影響著未來…近五百年來，具有全球性觸角和全球性影響，並形成全球性勢力範圍的國家，定義為「大國」。本片定義的「崛起」，指這些國家從弱小到強大、從被支配到支配、從本土性走向世界性的過程。

本影片精采內容，反映出各國專家對於國家發展相關問題的思考面向，從其中可以發現人口與疆域大小都不是大國必備的條件，這是一部以世界大國的興衰史為題材並跨國攝製的大型電視系列影片，分

別詮釋了各大國 500 年的興起史。英國的【工業先聲】是該國成為「環球帝國」的基礎；美國的民主、自由，托拉斯資本主義、自由貿易經濟、社會福利、科技、專利等方面的制度和成就，是美國【新國新夢】的崛起，英美兩國皆以自由憲政立國，由此避免了大起大落的動盪，也很少遭遇內憂外亂的大災難，可以稱為長治久安的大國。【激情歲月】拿破崙的法國，思想文化成就是法國成為世界性大國的淵源。在人類歷史上，凡是獨裁崛起的大國，希特勒的德國、明治天皇的日本、史達林的蘇聯，不僅無一例外地衰落了，而且無不給人類文明帶來巨大的災難。而國家的凝聚力、乃至思想文化的滲透力、及技術創新、合理的制度與人民的素質，皆是國家強大的關鍵。請觀賞本片精彩的情節。

陸、跨世紀天才達文西傳奇的一生（1452-1519）

本片介紹人類史上最偉大的全方位跨世紀天才李奧納多·達文西（Leonardo da Vinci）傳奇的一生，是一位義大利文藝復興時期的多項領域博學者，其同時是建築師、解剖學者、藝術家、工程師、數學家、發明家，他無窮的好奇與創意使得他成為文藝復興時期典型的藝術家，而且也是歷史上最著名的畫家之一。此外，達文西顯著提升了解剖學、天文學、土木、水利工程學、光學以及流體動力學等領域的知識水準。他的作品中有極少數畫作流傳下來，加上散佈在形形色色收藏中包括了繪畫、科學示意圖、筆記的手稿。全片是根據史學家瓦薩里的著作「義大利傑出建築師、畫家和雕塑家傳」拍攝完成，並由義大利國家電視台以最嚴謹的態度及傲人的國家資源，耗時多年，忠實重現人類史上最偉大的跨世紀天才傳奇的一生。不禁引發我們內心對地球崇高的感動及讚嘆。

柒、達爾文的異想系列

本系列為（百禾文化）出版；由澳洲 ABC 電視台與加拿大 CBC

電視台聯合製，採用真人實景、戲劇手法、模擬演出，生動地描繪來自父母和妻子的關愛，是達爾文最大的支柱。全片血淚和情感交織，闡述觀察、記錄與研究的科學精神，被譽為近年來最優質的教育影片之一。節目探討為什麼達爾文會發展並孕育出物競天擇的進化論，他與三位好友虎克（Hooke）、赫胥黎（Huxley）、華萊士（Wallace）之間的互動、互信、支持與深厚的友誼，以及他個人的感情世界。當他努力多年後，終於提出關於地球生命進化理論的證據時，他和好友們承受來自社會和宗教的極大壓力。在當時，達爾文的激進理論引起激烈的爭議和嘲笑。他長年跟病魔奮鬥、又受到宗教和頑固的當權精英分子的壓迫，但是他最重要的著作「物種起源」和「進化論」卻逐漸被人們接受。今天，它已成為最廣為人們接受也是最重要的物種進化理論。歡迎觀賞本系列達爾文的物競天擇論可以解釋生命的一切，及其它的…複雜、美、優雅和多元化的介紹。

捌、十月的天空

本片是一部心靈勵志電影，由影傑公司出版，其內容改編自美國太空總署科學家席侯麥自傳。造火箭！一個迫不及待的夢想；三個志同道合的好友組成了一個「火箭男兒幫」，大膽地試射自製的小火箭。雖然一再地實驗失敗並未讓他們萌生退意，再多麼不切實際的夢想也變得指日可待！對於未知的探索，能激發人類無比的潛能；透過反覆的思考和科學工具，努力不懈的找出「未知」的答案。卻能恰到好處地將氣氛堆疊而推向動人落淚的境界。三個勇敢追逐夢想，終能成功夢想實現。請觀賞極有欣賞價值的生涯規劃影片。

玖、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，內容情節；這是一部紀錄片，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」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。

拾、中國藝術大觀－水墨意境

本系列為 Discovery 製作，（協和國際影視）發行，大意介紹：中國畫家引用書法的筆來傳達中國繪畫第一法則，即傳神。水墨畫為中國繪畫之菁華與主流，透過水墨畫，鑑賞與創作，因此，從很早開始，書法的表現線條就流入繪畫藝術當中。本集帶您一同探討中國最偉大的發明之一：毛筆，其歷史發展、工具技術、象徵意義，以及其對中國繪畫的影響。以毛筆作畫，無論是畫會意字、樹、石或山，都是兼具表面及隱含意義的象徵。我們將帶您一同走進一代著名畫家趙孟頫、蘇軾及郭熙等人的心靈世界，觀賞他們獨樹一格的畫作，並造訪世界上最古老的書店、影響中國山水畫最深的黃山，以及一千七百年前，一位繪畫大師曾親臨的蘭花栽培場，一同體驗筆下並瞭解傳統美術之博大精深，將能啟發學生欣賞水墨畫的學習興趣... 透過影像聲音更可欣賞到繪畫精髓與技巧，帶您一起觀賞水墨藝術的中國之美與自然之力。

拾壹、中國藝術大觀－建築哲學

本集帶您一同探討中國建築之美及其實用性。中國建築最引人注目的特徵，通常是典雅、傾斜上揚和巨大的屋頂，而且中國建築規則

不僅應用在建築物上，也用在城市、廟宇或宮殿的規劃上。風水是流動於天地間各種神秘力量的法則，古中國道士便依據風水來決定房屋的方位。從中國始皇的宮殿遺址，傳奇性的少林寺，到受印度佛陀舍利塔影響的中國寶塔，說明中國如何建造出它的歷史、文化與特質。中國古典建築既典雅又實用，此外還傳達象徵意義給人類世界，無論是挑選建地或是在建築過程中，中國人都在建築中體現他們的宇宙觀。

拾貳、中國藝術大觀－陶瓷之謎

本集帶您一同探討中國陶瓷的神秘工法，以戲劇性的故事，敘述其製作歷史、從古至今的演進過程，以及對伊斯坦堡、羅馬、倫敦等西方城市的影響。中國人本身就花了數千年，才了解陶瓷的燒製奧秘，它是中國人六千多年來，苦苦尋覓的完美心血結晶。我們將為您介紹胎質灰白的青瓷，饒富傳奇色彩的秘色瓷，「明如鏡，聲如磬」的細瓷，還有陶瓷重鎮景德窯生產的青花瓷等等。雖然陶瓷的燒製之謎不復存在，但它的魅力依舊無可抵擋，至今已被廣泛使用到人工港灣、電腦晶片與太空梭的保護外皮。陶瓷作為古代寶藏的價值不曾稍減，日後還可能綻放更燦爛的光芒。

《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
中華民國 102 年 12 月 9 日編輯委員會議通過修訂第 2、7、10 及第 11 點
中華民國 103 年 3 月 26 日編輯委員會議通過修訂第 8 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。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），並必須符合科技部人文社會科學研究中心「臺灣社會科學引文索引」資料庫（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。國家教育研究院（以下簡稱本院）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集刊2冊，不另給付撰稿費；但屬特殊性及特殊邀稿者例外，其撰稿費給付標準，依本院規定辦理。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、本辦法經本刊編輯會通過後實施，修正時亦同。

《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
中華民國 103 年 3 月 26 日編輯會修正

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」，寄回編輯會，由編輯會交原評審人審查。編輯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，編輯會之決議，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、編輯會就來稿主題，推薦國內外該領域之專家進行評審。
- 二、編輯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

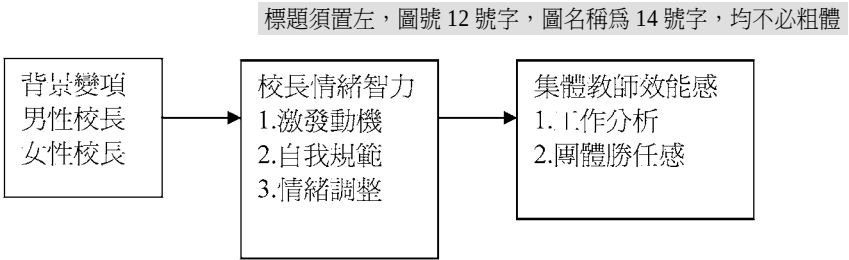
資料來源：溫明麗（2008）。教育 101 教育理論與實踐（頁 284）。臺北市：高等教育。

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。

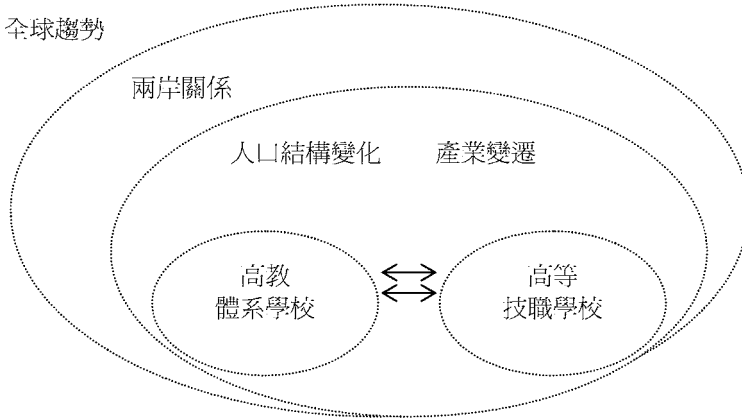
圖 1 研究概念架構圖



資料來源：蔡進雄（2009）。國民中小學校長領導之研究：專業、情緒與靈性的觀點（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，且中文的書名爲粗體（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，且中文書名爲粗體，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 102 年 8 月 13 日第 58 次院務會報修正通過》

國家教育研究院期刊雜誌著作利用授權書

作者（即撰稿人）於《_____》所發表之
論 文：_____

，同意下列所載事項：

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

立書人（作者）：_____

身份證字號：_____

戶籍地址：_____

聯絡電話：_____

Email：_____

中華民國_____年_____月_____日

F-NAER-ER-P-01-01B

《教育資料與研究》轉型啟事

爲因應數位化時代的來臨，迎合網路閱讀時代的潮流，並將節能減碳的理念落實於生活之中，《教育資料與研究》季刊將於明（104）年度轉型爲電子期刊，並不提供紙本刊物。

感謝各界長久以來對本刊的支持與愛護，惟每一份刊物的轉型，都是一個新的成長與階段，未來仍將秉持一貫的編輯原則，繼續爲大家服務，提供最新的教育訊息及資訊，並以更完整的嶄新內容呈現給各位。

期盼舊雨新知，於轉型後仍踴躍來稿，繼續給予肯定、關注與支持，共同豐富本教育資訊交流平台，嗣後如有任何建議，仍請不吝指教，來電或寫信告知，讓轉型後的刊物能夠爲大家提供更好的服務。

順頌 時祺

《教育資料與研究》編輯部敬上

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：柯華葳

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

2014 年 8 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>）

編輯會

召集人：柯華葳

總編輯：王如哲

副總編輯：吳政達

編輯顧問：David Bridges（英國）/ Geoff Whitty（英國）/ Susan Linda Greener（英國）
William Sweet（加拿大）

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／曾世杰
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／羅綸新（依姓氏筆劃順序）

編輯小組：張雲龍（召集人）／黃以喬／王清標／周素旻／洪意雯／楊永慈／傅雅蘭／侯蘊玟

執行編輯：侯蘊玟

助理編輯：王書敏

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>

國家教育研究院（總院區）

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：02-8671-1111-1239

國家教育研究院（臺北院區）

地址：10644 臺北市大安區和平東路一段 179 號

電話：02-3322-5558-173

GPN：2008300178

ISSN：1024 - 3058

◎本院保有所有權利。欲利用本刊全部或部分內容者，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: Hwa-Wei Ko

Address: No.2, Sanshu Rd., Sanxia 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: Hwa-Wei Ko

Chief Editor: Ru-Jer Wang

Vice Chief Editor: Cheng-Ta Wu

Advisory Consultants: David Bridges (U.K.) / Geoff Whitty (U.K.)

Susan Linda Greener (U.K.) / William Sweet (Canada)

Editorial Board: Ai-Hua Chiang / Chen-Feng Shih / Chun-Rong Liu / Ge-Yuan Peng

Hui-Ying Duan / Kung-Pin Kuo / Lih-Jiuan Fann / Lwun-Syin Lwo

Mei-Hui Liu / Mei-Hung Chiu / Ming-Ching Wu / Neng-Tang Huang

Ping-Huang Huang / Shih-Jay Tzeng / Sophia Ming-Lee Wen

Van-Doan Tran / Wen-Chung Pan / Yung-Sheng Ou (in alphabetic order)

Staff Editors: Yun-Lung Chang / Yi-Chiao Huang / Ching-Piao Wang / Sue-Nien Chou

Yi-Wen Hung / Yong-Cih Yang / Ya-Lan Fu / Hsuan-Yun Hou

Executive Editor: Hsuan-Yun Hou

Assistant Editor: Shu-Min Wang

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

National Academy for Educational Research (Headquarter Campus)

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

Tel: +886-2-86711111-1239

National Academy for Educational Research (Taipei Branch)

Address: No. 179, Sec. 1, Heping. E. Rd., Da'an Dist., Taipei City 106, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-33225558-173

Founding Date: November 28, 1994

Publishing Date: August 28, 2014

《教育資料與研究》編輯會

Journal of Educational Resources and Research Editorial Board

●召 集 人：柯華葳，國家教育研究院院長

Chair of the Board: Hwa-Wei Ko (President, National Academy for Educational Research)

●總 編 輯：王如哲，國立臺中教育大學校長

Chief Editor: Ru-Jer Wang (President, National Taichung University of Education)

●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，臺北基督書院教務長

Ai-Hua Chiang (Dean, Academic Affairs, Christ's College)

●吳明清，輔仁大學教育領導與發展研究所兼任教授

Ming-Ching Wu (Part Time Professor, The Graduate School of Educational Leadership and Development, Fu Jen Catholic 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)

●曾世杰，國家教育研究院副院長

Shih-Jay Tzeng (Vice President, National Academy for Educational Research)

●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 (Chief Secretary, National Academy for Educational Research)

●溫明麗，台灣首府大學講座教授

Sophia Ming-Lee Wen (Chair Professor, Taiwan Shoufu 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，臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

Chun-Rong Liu (Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei)

●劉美慧，國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處處長

Mei-Hui Liu (Dean, Office of Teacher Education and Careers Service, National Taiwan Normal University)

●歐用生，台灣首府大學教育研究所講座教授

Yung-Sheng Ou (Chair Professor, Graduate Institute of Educations, 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)

●羅綸新，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)