

教師專業發展實踐方案中專業回饋人員增能之可行途徑

伍嘉琪、熊治剛

摘要

「教師專業發展評鑑」於106學年度起轉型為「教師專業發展實踐方案」，規劃初、進階評鑑人才整併為「專業回饋人員」，鼓勵教師參加認證，具備公開授課與專業回饋之基本知能。然而在教師專業發展實踐，對於在公開授課中扮演靈魂角色的專業回饋人員，未見敘明其專業增能之可行途徑。基於此，本研究以半結構式晤談進行研究資料之蒐集，共訪談六位專業回饋人員，據以探討其專業增能之可行途徑。本研究發現：教專計畫轉型之主因為專業成長計畫缺乏檢核，漠視持續專業發展的重要性；專業回饋人觀課領域非均其專長，則無法給予精準的教學回饋建議；未來專業回饋人員增能之可行途徑為：透過教學省思，規畫教師本位的專業成長計畫，選擇以實體或虛擬模式，參加國教輔導團研習、教師專業學習社群或學年教學研究會、網路社群同好社團，並開啟與大學院校教授專業對話機會等方式，以提升其教育專業知能，促進公開授課回饋之品質。

關鍵字：公開授課、專業回饋人員、專業增能

Professional Empowerment feasible ways of Public Instruction Professional feedback teachers

Chia-Chi Wu 、 Jr-Gang Shiung

Abstract

“Teacher professional development evaluation” transform to” teacher professional development practice program” in 106 school year. The initial and advanced certifying evaluators will be professional feedback teachers. The study adopts semi-structured interviews to collect the research material and interviews six professional feedback teachers to explore professional empowerment feasible ways. The results indicate that the main reason of “Teacher professional development evaluation” transform is professional growth plan ignores the importance of continuing professional development; Professional feedback teachers can't give accurate teaching feedback if they observe class of non-specialty expertise; Professional Empowerment feasible ways are: reflect through teaching and plan teacher-based professional growth program, join in study courses of Compulsory Education Advisory Group, teacher professional learning community, teaching research association, internet community and creat professional dialogue with professors etc.

Keywords: Public Instruction, Professional feedback teachers, Professional Empowerment

壹、緒論

「國家的未來，關鍵在教育；教育的品質，奠基於良師」，根據學校教育改革經驗，教師素質是奠定學生成就的最重要基礎，是教育革新成功與否的關鍵（教育部，2013）。在教育部所頒布的「十二年國民基本教育課程綱要總綱」實施要點第五項「教師專業發展」提及：「為持續提升教學品質與學生學習成效，形成同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋（教育部，2014）」。自此，賦予校長及每位教師進行公開授課之法源基礎，也正式提及「專業回饋」一詞。

公開授課的實施非僅是教師課堂教學能力的展現，亦是教師專業發展的模式之一，若公開授課教師未能在觀課前、後與專業回饋人員開展共同備課、同儕專業對話，則公開授課將徒具形式，不具教師專業發展之意義。教育部於 105 年 10 月發布主題為「教師專業發展評鑑（以下簡稱教專計畫）將於 106 學年度起轉型為教師專業發展支持系統」的即時新聞，並於同年 12 月底函文各縣市政府教育局函轉各校「教育部中小學教師專業發展支持系統規劃方向說明」，文中第六點提及「教專計畫」轉型為「教師專業發展實踐方案」，10 年來所培訓之各類人才資格予以保留，並規劃初階、進階人才培訓整併為「專業回饋人員」。同時配合修正相關措施，包括：專業人才名稱由「評鑑人員」修正為「專業回饋人員」；修訂「專業回饋人員」培訓課程，減少培訓時數，將實踐公開授課列為認證條件之一；簡化認證相關表件，以鼓勵教師參加專業回饋人員培訓認證，具備公開授課與專業回饋之基本知能，並建議學校辦理公開授課與專業回饋時，優先邀請具備進階專業回饋人員認證資格之教師擔任專業回饋人員，期建立專業回饋之共識（教育部，2017a）。

由「十二年國民基本教育課程綱要總綱」、「國民中學與國民小學實施校長及教師公開授課參考原則」、「教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點（中華民國 106 年 8 月 11 日）」等相關政策法令可知，教育部對於校長及教師公開授課之推動，以形塑同儕共學之教學文化，促進教師專業成長及素養，已有初步規畫。在教師專業發展實踐上，亦將整合目前各項教師專業發展計畫與資源、師資培育之大學與縣市、中小學夥伴協作、提供不同職涯階段教師多元自主專業發展模式等三大面向以推動教師專業發展支持系統。然而對於在「公開授課」中扮演靈魂角色的專業回饋人員，卻未見敘明其專業增能可行方式。

為探究公開授課專業回饋人員可行的專業增能途徑，本研究選擇於教專計畫中已取得教學輔導教師及進階證書之六位專業回饋人員為研究對象，研究將以半結構式晤談進行研究資料之蒐集，主要的研究目的為：

- 一、瞭解教專計畫轉型為教師專業發展實踐方案之原因。
- 二、瞭解專業回饋人員教育專業知能之現況。

三、瞭解專業回饋人員專業增能情形與模式。

四、探討專業回饋人員專業增能之可行途徑。

貳、文獻探討

古人云：「良師興國。」人才是國家的根本，而良師是培育人才的關鍵，始終在教育現場扮演著舉足輕重的角色。教師的專業素質，決定了教育的品質，也影響學生的學習與成長（教育部，2016b）。以下茲就「教師專業發展的意義與內涵」、「專業回饋人員應具備之知能」、「專業回饋人員增能之可行途徑」做為文獻探討之主軸。

一、教師專業發展的意義與內涵

我國教師法第一條開宗明義道出：「為明定教師權利義務，保障教師工作與生活，以提昇教師專業地位，特制定本法。」此即認為教師工作具有其專業性，且教師的專業地位也為法律所保障。國內外學者對於教師專業發展的意義，有諸多討論，吳清山（2004）認為教師透過參與專業發展活動，可讓自己理解新觀念、學習新技能、發展新態度，並將所學統整在班級實務裡，強化教學效果，教師專業發展可以說是將理論轉化實務的觸媒劑。Erffermeyer 和 Martary(1990)提出專業成長是指藉由工作表現，教師自發性地從事增進個人專業知識、技能的態度及意願。劉鎮寧（2014）認為教師專業發展係指教師在教學工作中，為掌握教育發展的趨勢和脈動、精熟和更新教育專業的知能，以及配合個人生涯發展和自我實現，幫助學生有效學習，促進學校教育目標的達成，進而透過不同的方式和管道主動積極的參與各項學習活動，期使個人獲得專業上的精進。

綜合以上學者看法可知，教師專業發展係指教師是一專業工作，透過持續探究與學習，以多元管道與途徑，於專業領域中不斷追求新觀念、新技能、新態度、新發展，進而提升專業水準與表現，其目的在於促進教師教學品質提升，以提升學生學習效能。

在教師專業發展內涵方面，所涵蓋的範疇廣泛，不論在教學方面、班級經營、專業知能甚至是個人的敬業精神等都是教師專業發展不可忽略的課題（蔡金田，2014）。教專計畫檢核教師專業行為規準包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等層面。十二年國民基本教育課程總綱實施要點指出教師專業發展內涵包括學科專業知識、教學實務能力與教育專業態度等（教育部，2014）。教育部於 2016 年揭示「中華民國教師專業標準指引」亦載明教師專業標準之內涵，明定教師專業發展包括專業知能及態度，其專業標準包括：1、具備教育專業知識並掌握重要教育議題；2、具備領域/學科知識及相關教學知能；3、具備課程與教學設計能力；4、善用教學策略進行有效教學；5、運用適切方法

進行學習評量；6、發揮班級經營效能營造支持性學習環境；7、掌握學生差異進行相關輔導；8、善盡教育專業責任；9、致力教師專業成長；10、展現協作與領導能力（教育部，2016c）。

由上可知，教師係一專門行業，須掌握教育政策與脈動，透過多元專業成長管道，不斷精進其教育專業知能與態度，其目的在於提升教學品質，促進學生有效學習，達到學校教育目標。教師專業發展的實踐不僅是教師自我能力的持續更新，更影響學校優質教育的產出，更是國家教育永續發展之重要關鍵（蔡金田，2014）。未來，在教師專業發展實踐方案中專業回饋人員尤應強化課程設計與教學專業知能、班級經營與輔導技巧、學科專門知識、教學實務能力與教育專業態度等，以確保觀課後回饋之品質。

二、專業回饋人員應具備之知能

在公開授課的教學觀察三部曲（觀察前會談、教學觀察、觀察後回饋會談）中，專業回饋人員的觀課技巧與專業知能，影響了教學觀察與教師專業發展品質。教專計畫於 106 學年度起轉型為「教師專業發展實踐方案」，保留了教專 10 年培訓之各類人才資格，將初階、進階人才培訓整併為「專業回饋人員」，並自 106 學年度起進行教師專業發展實踐方案專業回饋與教學輔導教師人才培訓認證。以下茲探究教專計畫及專業回饋人員的培訓課程，以瞭解未來專業回饋人員應具備之知能。

（一）專業回饋人員之培訓課程

查詢教育部公布 105 學年度評鑑人員初、進階及教學輔導教師培訓研習手冊可知，其培訓課程如下：

1、初階認證研習

欲取得初階認證之專業回饋人員須完成線上課程認證與全程參與實體研習，培訓重點包含：基本概念、規準、教學觀察與會談技術、教學檔案製作、評量與應用、專業成長計畫；初階專業回饋人員之培訓重點為教專計畫基本概念、評鑑規準（指標與檢核重點、聚焦在教學觀察指標與檢核重點之連結練習與討論、內涵說明、評定等級與行為描述）、教師自評表填寫及教師專業學習社群之基本概念。

在「教學觀察與會談技術」之課程中，專業回饋人員針對「教學觀察與會談」流程、「教學觀察」之規準層面、指標、內涵與示例、「教學觀察前會談」與「教學觀察」工具、實作分享及「回饋會談」有初步認識與瞭解；「教學檔案的製作、評量與應用」之培訓重點著重在「教學檔案」之規準層面與指標、教學檔案製作、內容與實作、與學生學習成效的連結；而「專業成長計畫」則聚焦在「綜合報告表」、專業成長的途徑與策略分析等之基本知能概念的形成。

2、進階認證研習

欲從初階認證進展至進階認證，先決條件為前一學年度與當學年度皆有參加教專計畫之學校與教師方能推薦。進階評鑑人員培訓研習每校推薦員額為當年度參加教專人數的 40-50%（視一般或核心學校而異），其資格為：須具有 3 年以上正式教師年資、3 年以上實際教學年資及評鑑人員初階證書，並由校內教專推動小組會議審查通過，學校行政單位方可協助受推薦之教師報名參加進階實體培訓研習，證書永久有效。

進階認證實體研習架構在初階認證研習之基礎上，培訓重點包含：教學檔案製作、評量與應用、教學觀察與會談技術、專業成長計畫、有效教學與班級經營。

在「教學觀察與會談技術」之培訓重點強化了教學觀察前會談的實作和信任會談技巧、教學觀察技術（軼事紀錄）、選擇性逐字記錄、錄影回饋、省思札記及教學觀察後回饋會談之簡介、實作；「教學檔案的製作、評量與應用」之培訓重點則為「教學檔案」之規準層面與指標、運用教學檔案進行評量；「專業成長計畫」之培訓重點則為綜合報告表的實務操作、參考案例與實作演練、介紹教專社群的意義、目的及教專計畫的倫理概念。此外，在「有效教學與班級經營」之培訓重點則著重有效教學策略、創造與維持利於學習的環境（營造良好師生關係、良好學習環境的維持、讚美與鼓勵、適切表達情緒）、適切引導學生的行為表現等。

3、教學輔導教師認證研習

與進階培訓認證相同，前一學年度與當學年度皆有參加教專計畫之學校與教師方能推薦為教學輔導教師認證培訓人員，受推薦之教師須具有 5 年以上正式教師年資、5 年以上實際教學年資及評鑑人員進階證書，並由教專推動小組提案，送教評會（課發會）初審後，函送縣市推動會複審通過。各校教學輔導教師推薦員額為當年度參加教專人數的 10-15%（視一般或核心學校而異）。教學輔導教師之培訓重點除了教學觀察與會談技術、課程教學與班級經營，尚包括教學行動研究、人際關係與溝通、教學輔導理論與實務、認知教練理論與實務、教學輔導知能實務經驗分享等。

茲將教專計畫初、進階評鑑人員及教學輔導教師培訓認證一覽表，彙整如表 1。

表 1

教專計畫初、進階評鑑人員及教學輔導教師培訓認證一覽表

認證階段	線上研習	實體研習	資格限定	研習課程
初階認證	✓	✓	無限制（編制內或非編制內之正式教師、代理代課教師皆可參加）	一、線上研習 基本概念 1 小時、規準 1 小時、教學觀察與會談技術 (I) 2 小時、教學檔案製作、評量與應用(I)1 小時、專業成長計畫(I) 1 小時，合計 6 小時。 二、實體研習課程 基本概念與評鑑規準 2 小時、教學觀察與會談技術 (I) 6 小時、教學檔案製作、評量與應用 (I) 3 小時、專業成長計畫 (I) 1 小時。
進階認證		✓	一、前一學年度與當學年度皆有參加教專計畫之學校與教師方能推薦。 二、進階評鑑人員培訓研習每校推薦員額為當年度參加教專人數的 40-50%（視一般或核心學校而異）。 三、受推薦之資格為：須具有 3 年以上正式教師年資、3 年以上實際教學年資及評鑑人員初階證書，並由校內教專推動小組會議審查通過，學校行政單位方可協助受推薦之教師報名參加進階實體培訓研習。	一、進階認證實體研習架構在初階認證研習之基礎上，其課程包含：教學檔案製作、評量與應用 (II) 6 小時、教學觀察與會談技術 (II) 6 小時、專業成長計畫 (II) 3 小時、有效教學與班級經營 3 小時，合計 18 小時。
教學輔導教師	✓	✓ (含實務探討課程)	一、前一學年度與當學年度皆有參加教專計畫之學校與教師方能推薦為教學輔導教師認證培訓人員。 二、各校教學輔導教師推薦員額為當年度參加教專人數的 10-15%（視一般或核心學校而異）。 三、受推薦之教師須具有 5 年以上正式教師年資、5 年以上實際教學年資及評鑑人員進階證書，並由教專推動小組提案，送教評會(課發會)初審後，函送縣市推動會複審通過。	一、第一階段線上研習課程包括教學觀察與會談技術(III) 1.5 小時、教學輔導理論與實務 1 小時、課程教學與班級經營 1 小時、教學行動研究 1 小時、人際關係與溝通 1 小時，合計 5.5 小時。 二、第二階段實體研習課程包括教學觀察與會談技術(III) 6 小時、教學輔導理論與實務 9 小時、課程教學與班級經營 6 小時、教學行動研究 6 小時、人際關係與溝通 3 小時、認證規定與說明，合計 30 小時。 三、第三階段實體研習課程包括認知教練理論與實務 6 小時、教學輔導知能實務經驗分享 6 小時，合計 12 小時。

資料來源：研究者自行彙整

綜上所述，教師參與教專計畫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，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（馮莉雅，2014）。而教學輔導教師之培訓，則讓專業回饋人員具備嫻熟之教學觀察與會談技術、課程教學設計與班級經營管理策略，並強化其教學行動研究、人際關係與溝通及教學輔導能力等，亦是未來專業回饋人員應具備的知能。

(二) 教師專業發展實踐方案培訓課程

查詢「教師專業發展支持作業平台」，可知教師專業發展實踐方案各階段專業回饋人才認證參加資格、取證資格、研習課程表等，修改如表 2。

表 2

106 學年度教師專業發展專業回饋與教學輔導教師人才培訓認證一覽表

	專業回饋人才 初階認證	專業回饋人才 進階認證	教學輔導教師認證			
參加資格	任教中小學之教師	1.具 3 年以上正式教師之年資，並有 3 年以上實際教學經驗。 2.具舊制評鑑人員初階證書，或完成「專業回饋人才初階培訓課程」(6 小時)。	1.具 5 年以上正式教師之年資，並有 5 年以上實際教學經驗。 2.具備舊制評鑑人員進階證書、或專業回饋人才進階證書。 3.符合上述資格者，經學校相關會議公開審議通過後，送請校長簽章推薦參加，惟各校推薦之累積人數不得超過教師編制的 50%。			
取證資格	1.具備合格教師證書。 2.6 小時初階培訓課程研習。	1.專業回饋人才進階培訓實體研習課程，共 12 小時。 2.專業回饋人才實務探討課程，共 3 小時。 3.2 年內完成 3 項專業實踐。	1.教學輔導教師儲訓實體研習課程，共 24 小時。 2.教學輔導教師實務探討課程，共 6 小時(實體課後)。 3.3 年內完成 4 項專業實踐。			
	課程名稱	研習時數	課程名稱	研習時數	課程名稱	研習時數
研習課程表	教師專業學習社群 (成立、運作、結合公開觀課等)	1	教學觀察與會談技術 (1)	6	教學觀察與會談技術 (2)	6
	教師專業發展規準 (課程內容呼應中華民國教師專業標準指引)	2	教學檔案製作與運用	3	教師領導理論與實務 (含學習社群規劃與經營)	3
	教學觀察與專業回饋 (教學觀察三部曲) 合計 6 小時	3	教師專業成長計畫 (含學習社群) 合計 12 小時	3	教學輔導理論與實務 人際關係與溝通實務	3
研習課程表			課程綱要內涵與解析	3	教學行動研究	3
			有效教學與班級經營 (1) 合計 6 小時選修(視教師需求開課，不列入檢核)	3	有效教學與班級經營 (2) 合計 24 小時	6

資料來源：修改自教育部(2017b)。106 學年度教師專業發展實踐方案：專業回饋人才進階認證手冊。

從上述資料進行「教專計畫」與「教師專業發展實踐方案」二項計畫之比較，可獲知：

- 1、取證資格：「教師專業發展實踐方案」中的教學輔導教師認證雖仍有取證人數的限制，但可取證之員額數放寬至教師編制的 50%，比起教專計畫更具彈性；同時，初進階認證的參加資格更為寬鬆，進階認證廢除人數上限，就取證資格而言，計畫更具普及性及全面性，將有更多數教師運用取證方式進行專業發展。
- 2、研習課程：二項計畫皆規劃了教學觀察三部曲和會談技巧、教學檔案製作與運用、專業成長計畫撰寫等課程，但「教師專業發展實踐方案」強化了教師專業發展規準、課程綱要內涵與解析、教師領導理論與實務（含學習社群規劃與經營），更加重視教師能掌握政策脈動與課綱精要、了解與實踐教師專業規準及教學觀察實務與社群之關係。

三、專業回饋人員增能之可行途徑

近年來，教師進修研習的管道多元，教師參與進修的情形有普遍提升的趨勢（林志成、張淑玲，2011）。專業發展的途徑包含透過領域、群科、學程、科目（含特殊需求領域課程）教學研究會、年級或年段會議，或是自發組成的校內、跨校或跨領域的專業學習社群，進行共同備課、教學觀察與回饋、研發課程與教材、參加工作坊、安排專題講座、實地參訪、線上學習、行動研究、課堂教學研究、公開分享與交流等多元專業發展活動方式（教育部，2014）。歸納其多元途徑，擬從專業回饋人員增能的可行途徑：「教師進修研習活動」、「教專計畫」、「教師專業學習社群」進行深入探討：

參、教師進修研習活動

針對學校辦理教師進修研習活動，有實務工作者指出：目前國小週三下午都會安排進修成長活動，課程的安排大多以講座方式進行，缺少產出型的課程或研習品質、教師成長的把關，研習課程的規劃常受限於法令、規定等行政要求，安排了多元的課程與議題，內容卻缺乏深度，看似豐富多元，實則缺乏系統規劃，也缺少與教師專業社群的發展需求進一步連結，不僅方式單調且無法顧及教師專業的發展與需求（陳文瑜，2017；林新發、王秀玲、鄧佩秀，2007）。教師主動進修的意願存在相當大個別差異，進修研習每學年最低門檻很容易達到，但對教學的助益卻很有限（林志成、張淑玲，2011）。

目前我國中小學教師進修的困境之一，係在於缺乏因教師生涯發展的需求而做的差異化設計，致使初任教師、中堅教師以及資深教師所參與的研習活動常為同一化。因此，如何考量教師生涯發展的需求（例如：初任教師較需班級經營與親師溝通，資深教師較需教學創新

及教師領導)，做長遠性與整體性的規劃，讓每一階段的教師在研習內容上皆能各取所需，研習後亦能各盡所能，是教師人才培育與發展的關鍵（張德銳，2016）。由上可知，對專業回饋人員而言，學校週三下午進修研習課程未能完全符應其教學需求，無法真正具有專業增能之實質效益。

一、教專計畫

教師評鑑是鼓舞教師並激發教師潛能的途徑，它具有建設性、前瞻性，是以教師評鑑對教師而言，扮演著極為重要的角色（羅清水，1999）。透過教師工作表現回饋機制，可以一方面協助教師更加瞭解自己的專業表現，進而鼓勵教師不斷廣續發展自己的專業能力，另一方面亦可以督促教師表現出最起碼的專業行為，確保學生的學習權益（張德銳，2004）。教育部於 105 年 5 月 19 日修正之「補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」中，指出教專計畫採形成性評鑑，目的在協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果；其評鑑結果不得做為教師績效考核、不適任教師處理機制、教師進階（分級）制度之參據。在教師評鑑的實務運作中，教師評鑑只是手段，教師專業成長才是目的（張德銳，2016）。

教專計畫自 95 至 105 學年度，推動 10 年期間，計有 21 個縣市、2,483 校（佔全國校數比例為 63.41%）、7 萬 5,676 名教師（佔全國教師人數比例為 37.24%）參與，校數及教師數均逐年增加，透過教學觀察三部曲得以打開教室，突破孤立無援的教學文化（教育部，2016a）。

然教專計畫於 106 學年度起轉型為教師專業發展實踐方案，依據教育部於 2016 年所提出的「中小學教師專業發展評鑑辦理情形之分析」，點出教專計畫之缺點：申辦作業繁瑣、表件複雜；教師對專業內涵缺乏共識，各區域中心認證審查標準不一，認證專業遭受質疑；缺乏取證後服務表現的規範，漠視認證是專業建立的策略與歷程，同儕團體省思文化尚待建立；學校本位評鑑規準的研定，未能建構評鑑規準多元解讀的共識，致使評鑑工具流於形式化，而有評鑑無效或不同學科（領域）教師無法互評的迷失；對於逐年期學校每年實施正式評鑑，未予適當輔導進行專業成長活動，致未能深化教學觀察知能，而感到彈性疲乏之現象。

教師專業發展是永續性的，也需要建立教師專業發展支持的機制，包括相關培訓課程、專業認證、後續追蹤等，這些都需要精心規劃與長期的努力（邱慧玲，2015）。教育部於 106 年 3 月 30 日函示各縣市政府教育局，說明教師專業發展評鑑於 106 年度轉型後續辦理事項，略以：一、教專計畫轉型後將於 107 年 1 月 1 日起與「十二年國民基本教育精進國民中小學教學品質計畫」整合。二、為協助教師的專業課堂實踐，有關 106 年 9 月至 12 月間，學校專業發展的推動將本於自主多元規劃的原則辦理，如學校規劃以教師及學校為本位之教師專

業成長計畫；為順利推動十二年國教之「公開授課與專業回饋」，持續辦理各類專業人才培訓與認證及規劃有助於教師專業對話與省思的核心任務；計畫維持自願參加，放寬相關作業規定，包括：取消校務會議或課發會審議、會議記錄提交、降低學校參與人數門檻為3人、簡化相關表件等。

綜上所述，隨著教專計畫轉型為教師專業發展實踐方案之政策轉變，我們已瞭解評鑑不再是教師專業成長的途徑之一，而是藉由塑造優質教學環境、提供教師專業成長支持體系、師資培育的訓練，以及教師職涯長遠規畫等方向進行更實質性的教師專業成長支持(許秋燕，2017)。

二、教師專業學習社群

教師專業學習社群係目前我國中小學相當盛行的一種教師專業成長模式，素為諸多國內教育學者所倡導，亦為教育行政機關在「精進教學計畫」、「教師專業發展評鑑實施計畫」、「高中優質化輔助方案」、以及「十二年國民基本教育精進國民中學及國民小學教學品質要點」等諸多方案中，所力推的教育發展措施(張德銳，2017)，其精神乃在營造教師的團隊精神與合作態度來追求群體的專業成長與發展(蔡金田，2014)。

Sergiovanni (1994) 認為社群是由一群具有相同價值觀、信念與情感的成員組合而成，進而創造出「我們」的概念。教師專業學習社群 (teachers' professional learning community) 係透過教師之間省思對話、探索學習、協同合作及分享討論等方式，來精進教學專業素養以及提升學生的學習成效與品質(張德銳、王淑珍，2010)。

長期運作的教師專業社群，社群的目標偏向提升教學效能，關注學生的學習成效，致力提升學生思考的層次，從改善教學獲得成就感。社群的目標會不斷修正，配合教學現場發現的問題，教育思潮的轉變以及社會的需求(張麗蓮，2017)。然而，國內推動教師專業社群，其運作邁入成熟期或管理期，面臨了問題與困境，例如：專業學習社群缺少共同願景、專業學習社群缺少「領頭羊」、國小師資不穩定，不利社群發展、教師無充裕時間進行專業發展、學校的進修研習規劃無法兼顧教師社群發展的需求、各校專業學習社群發展不一、社群成員同儕在學科專業程度的落差及對議題的喜好有別、行政支持與永續發展的關係等(陳文瑜，2017；張麗蓮，2017)。

Roberts 和 Pruitt (2003) 認為學習社群被視為學校進步的有效成長模式，高品質學習活動是改善教與學的必備因素，透過學習社群合作、權力分享與持續學習有助於建立學校特色與專業發展；他們同時也提出，即使是健康完美的社群經營，也會因為慢慢失去動能而進入尾聲，自然而然地結束。然而，學習社群的成立是一種透過成員的合作、分享來創造理論與

知識進而促成學校進步的有效模式，是高品質學校教育不可或缺的校園成長團體（蔡金田，2014）。有許多實務工作者紛紛提出可行的社群經營之道：一、促進專業匯談，型塑共識與願景，建立團隊與目標；二、透過轉型課程領導，培養領導人；三、教師增能與成長，最佳化教學品質；四、強化學校的課程發展，確實共備觀議課，循環修正做中學；五、分享所得與所想，知識管理創共贏；六、持續推動改進，永續經營發展；七、增加教育行政人員，並提高國小教師員額編制；八、整合教師研習與專業社群發展的進修成長模式（陳文瑜，2017；黃啟晉，2017）。

綜上所述，教師社群發展將成為促進教師專業發展的重要途徑之一（蔡進雄，2009）；教師專業學習社群可以協助教師專業發展並對於教師專業發展具有正面的影響力（蔡金田，2014）。教師專業學習社群在行政永續且有力支持下，能有效凝聚共識與願景，透過學習同儕合作、權力分享、專業對話、實踐回饋並持續學習，落實共備觀議課及持續進行課程發展與修正，有助於建立學校特色與教師專業持續發展，亦是專業回饋人員未來持續增能的可行途徑之一。

肆、研究方法

本研究採用個案研究法，以半結構式晤談進行資料蒐集，彙整有關教師專業增能相關論述的文獻資料，研究對象為某大學及國小共六位參加多年教專計畫並已取得教學輔導教師或進階證照之專業回饋人員（受訪者基本資料如表 3），瞭解教專評鑑計畫轉型為教師專業發展實踐方案之原因、專業回饋人員專業知能之現況與作為及專業回饋人員專業發展情形與模式，再行彙整、深入探究公開授課專業回饋人員專業增能之可行途徑，最後提出結論與建議。在審視相關資料後，本研究擬定訪談大綱如下：

- 一、您認為教專計畫轉型為教師專業發展實踐方案的原因為何？
- 二、過去您擔任教學觀察評鑑人員時，最常發現被觀察者在哪些部分較為不足？您如何撰寫被觀察者的專業成長報告？
- 三、就您所知，被觀察者之專業成長計畫落實的情形為何？對其教學是否真的有實質效益？
- 四、過去您擔任教學觀察評鑑人員時，最常發現自己有哪些專業知能不足？如何發現？
- 五、過去您擔任教學觀察評鑑人員時，曾經參與過哪些專業成長活動？有哪些專業活動對於您日後擔任評鑑人員有實質效益？
- 六、未來您擔任公開觀課的專業回饋人員時，最希望持續哪方面的專業成長活動？以什麼方式進行？

表 3

受訪者基本資料

代碼	職稱	性別	教專資格	教專年資	服務年資
A01	專任教師	男	教學輔導教師輔導夥伴	8	25
A02	教師兼組長	女	教學輔導教師	6	22
A03	大學兼任助理教授	男	教學輔導教師輔導夥伴	10	37
A04	班級導師	女	進階認證	5	15
A05	班級導師	女	進階認證	5	27
A06	教師兼組長	女	教學輔導	8	17

資料來源：研究者自行整理

針對訪談內容的編碼方式，如：A03-1，代表受訪者 A03 針對第一個訪談大綱的回應。

伍、研究結果與討論

根據本研究訪談紀錄進行「教專計畫轉型為教師專業發展實踐方案之原因」、「專業回饋人員專業知能之現況與作為」及「專業回饋人員專業發展情形與模式」之討論與分析。

一、教專評鑑計畫轉型為教師專業發展實踐方案之原因

(一) 教師聞「評」色變，抗拒以評鑑為名的專業發展

「評」為蒐集資料，呈顯真相；「鑑」則為給予價值判斷。教專評鑑立意良善，旨在以促進教師專業發展為主，與不適任教師、教師分級或教師成績考核脫鉤。然而「教專評鑑讓老師沒有動力的原因是因為認證的資料繁瑣且多，造成教師負擔」(A01-1)且「因為老師擔心被評鑑，評鑑二個字很沉重，過去從未評鑑過教師」(A06-1)。況且「評鑑會有等級或過、不過的判別，讓老師容易有排斥感」(A05-1)。期待教專計畫轉型後，「換一個字眼變成是支持系統，期望老師願意接受，因為被影響而改變」(A03-1)。

(二) 評鑑人員雙眼所看到的真相可能非真相

所有參加教專計畫的教師，其實已正在進行專業增能，但教專培訓課程，訓練評鑑人員採用軼事紀錄法進行整節課的紀錄，「當評鑑人員訓練不足的時候，遺失的訊息會比獲得的訊息還要更多，我們在觀察的時候是否看到真相，這是最大的問題，其實我們只看到部分的訊息而已，但就在這時我們已經對被觀察者做了『評』，還有『鑑』」(A03-3)。

一年一節課的教學觀察，「能看的東西很有限，而且有時候在觀察的那一節課教師未呈現的，不代表他不知道要呈現」(A02-2)；且「觀察教學通常很結構化，不容易看到教師和學生之間的互動，老師會依照教案一直走，缺乏教師提問與學生自由發揮，通常都是低層次

知識的提問」(A05-2)，另外「設計引發學生思考與討論的教學情境，很難被觀察，多數被評鑑教師無法做到」(A04-2)。

評鑑教師進入教室內觀課，基於禮貌及不影響學生專注學習，通常會將觀課座位安排在教室的後方，若評鑑教師未曾於教學觀察前會談與被評鑑教師達成共識，評鑑教師則無法自由地於觀察空間走動，使評鑑教師無法觀察學生學習反應及教師遺漏的學生學習反饋等訊息，如受訪教師表示「我進行教學觀察時，希望可以在教室內自由走動，可以看到孩子學習反應，教學觀察者的位子擺放在教室後方，看不到學生學習反應或小組討論，教學觀察到最後會淪為形式與表面」(A02-2)。

採用軼事紀錄法、觀課時間僅一節課、過於結構化的教學活動設計及評鑑教師座位安排等等，致使評鑑教師遺漏的訊息過多，不易掌握被觀課教師專業行為表現的真相與全貌。

(三) 專業成長計畫缺乏檢核，漠視「發展」的重要性

教專計畫推動十年，許多申辦逐年期類型的學校，參加教專計畫的教師每年皆須進行一次完整的教學觀察三部曲，亦即須同時擔任被評鑑教師及評鑑人員二種角色。在教專計畫中，不論是被評鑑教師或評鑑人員對於「評鑑」的指標、流程和方法等都有基礎知能，然而「評鑑的目的在於發展，但最大的問題就在於發展沒有做得到位」(A03-3)。

教專計畫所關注的「評鑑」已能做得到位，但於評鑑結束後所擬定的教師專業成長計畫，卻未能進一步有效進行追蹤檢核；或因「評鑑結束後，都不曾回頭再去檢核專業成長報告」(A04-3)，或因評鑑教師「沒有資格或權力監督被觀察教師是否有真正落實專業成長計畫」(A02-3)，「所以只有被評者自己會知道而已，要靠自己的動力和內省去完成」(A06-1)。

再者，多數學校在次年辦理教專計畫時，無法延續前一年教學觀察的組別安排，「當初的預期目標，評鑑人員大多僅檢核被觀察教師的專業成長計畫中的日期是否逾期」(A01-3)。

由於「教專評鑑的問題是專業成長計畫沒有被檢證，僅能說明年再次教學觀察的時候，再來看看被觀察者的成長，且明年的教學觀察評鑑人員也可能再換成是別人了，這專業成長的延續性出現了問題，專業成長計畫是否對教師教學有無幫助也無法得知」(A03-3)。被評鑑教師的專業成長計畫未設計檢證機制或計畫中所敘明的專業成長模式對評鑑教師是否有成效，是教專計畫漠視的一環，同時也忽略了其目的在於協助教師專業發展。

二、專業回饋人員專業知能之現況與作為

(一) 對非主要任教學科知識無法掌握

所有受訪教師皆認為在教學觀察時，若其進行觀課的學科領域非自己專長或任教學科，則僅能依據教學原理或教學流程基本概念「目標、策略、評量」來進行評鑑。

看不同領域教學時，對教學策略或教材教法不甚熟悉，在跨科觀察上，只能看教學技巧，例如以目標、策略、評量來看，無法很深入地看教學是否有效（A06-4）。

跨領域觀課的缺點是評鑑教師無法精準掌握到學科知識脈絡、教學策略、教材教法，也無法於觀課後提出精準的教學建議。受訪教師認為「CK 所帶來的 PCK，就是學科知識和教材教法，只有教學原理的部分比較 ok，如果今日非我專長科目，要看出教學的真相，真的不容易」（A03-4）。

因觀課學科領域非自己所長或曾任教過的學科，除了不容易看出教學的真相外，對自己的回饋意見有助於被評鑑教師專業成長感到質疑且認為其幫助有所限制。如受訪教師表示，「對我未曾任教或不熟悉的學科，對其領域的教學內容、目標和教材不這麼了解，對被評教師的教材教法無法精準評估，無法深究或窺知該節教學是否為有效教學」（A05-4）。

此研究結果與教育部於 2016 年所提出的「中小學教師專業發展評鑑辦理情形之分析」一文，點出教專計畫中的缺點之一「不同學科（領域）教師無法互評的迷失」有些微不同；受訪教師認為不同學科（領域）教師仍可進行評鑑，但因不熟悉觀課之學科知識，無法給予精準的教學回饋建議，也無法真正看出教師教學專業之真相。

（二）觀課技巧未臻於成熟並有待提升

評鑑教師在接受初、進階或教學輔導教師課程培訓後，通常申辦教專逐年期的學校一年僅會辦理一次正式評鑑，然而一年才一次的教學觀察，讓評鑑教師無法有效純熟化其觀課技巧；如受訪教師表示：「一年一次的教學觀察，評鑑人員的觀課技巧不太成熟，無法在一節課內看出真相，通常要輔以錄影錄音，觀課技巧需要持續練習和增進」（A05-6），且因觀課未能成為學校風氣和習慣，學校也未能適時察覺教學尚待精進或班級經營欠佳的個案教師，也未能主動積極輔導教學年資未滿三年的初任教師等，以致教學輔導教師在學校裡無法發揮任務和功能，如受訪教師提及「教專沒再持續專業成長的管道，沒人敢說哪一位老師不適任需要被輔導，所以沒有個案可以進行輔導」（A02-1）。

因未能頻繁地進行教學觀察三部曲，持續於觀課中成熟化觀課技巧及提升教學專業，評鑑教師察覺到不論是自己擔任評鑑或是受評的角色，其專業仍有待精進，如受訪教師表示：「這幾年做教學觀察都差不多，也無法具體告訴被評鑑者如何做才會讓教學更精進，包含自己當被評者，都覺得自己沒有進步」（A04-1）。

教專計畫中除了教學輔導教師證書有十年換證的規範外，評鑑教師只要「取得初、進階評鑑人員資格證書之後，沒有任何取證後的義務且不需要換證，證書終身有效」（A01-1）；在未來的公開授課中，已取得教專進階證書之教師仍有擔任專業回饋人員之可能性，但可能

因中途離開教專計畫，觀課技巧變得更為生疏，仍有待再次回訓，再次熟悉教學觀察三部曲之技巧，以確保專業回饋之品質。

三、專業回饋人員專業增能情形與模式

(一) 週三進修課程安排，無法滿足成長需求

多數國小在每週三下午的教師進修時間，會預先規畫一整個學期的教師研習課程，其目的仍為精進教師課堂教學能力，提升教學品質，然而受訪教師卻表示：「學校週三進修較符合法規規範，校本研習跟我任教的學科不同」(A01-5)，「講師不知道我的專業程度到哪裡，這樣的研習對專業回饋人員來說，不具有什麼意義」(A02-5)，「法定研習類似通識教育，對老師本身的常識補充有幫助，對教學比較沒有幫助」(A04-5)。

雖多數訪談教師認為教師週三進修研習較無法滿足其專業成長需求，但仍有可學習之處：「主題是教材教法、班級經營則比較有用，如國語、數學領域研習有示範桌遊」(A04-5)，「法令研習如性平和家庭教育等，就當作是議題融入，校本研習主題像評量，就較有意義」(A01-5)。

(二) 培訓紮穩觀課基礎，回流培訓溫故知新

多數受訪教師認為教專計畫的初、進階評鑑人員及教學輔導教師的培訓課程具專業性，其在受訓期間獲益良多：「參加認證培訓課程，可以學習教學觀察技巧和熟悉解讀規準指標」(A03-5)，「在培訓課程中，提出一些新論點和實作，會讓我們活化教學，有堂課讓我非常震撼，我們從泰勒模式出發，事先設計目標之後才設計評量，那次實作三小時也做不完」(A02-5)。

然而在教專計畫中，只要評鑑教師取得證書之後，就不曾再參與回流培訓研習，因教專中心未開設此類課程，但這讓已取得證書的教師沒有機會持續精進其進行教學觀察三部曲的觀課與會談技巧，受訪教師認為回流研習的開設與參加有其必要性：「擔任評鑑人員應該某一段時間再回去上課，可能學的東西僅依稀記得」(A04-5)，「建議培訓取得證書後，可以有回流研習」(A02-5)，除了觀課與會談技巧之外，對於評鑑指標的解讀也會隨著教師個人專業成長也有所轉變，「教專的另一個問題，是詮釋學的問題，隨著我的能力增加，我對指標的解讀也會有所不同」(A03-5)，「如何能夠讓每一個夥伴對公開觀課指標真的到達心領神會，從記憶到遷移，這個部分需要練習」(A03-6)，且隨著教育的腳步，教師也有必要深刻瞭解教育政策的脈動，藉以調整其教學，符應時代潮流，「例如十二年國教未來以素養教學導向為主，教學活動設計也必須有所調整，才能符應課綱」(A05-6)。

未來相關單位若能爭取經費，開設專業回饋人員的回流研習，受訪教師認為回流研習的課程重點可以放在「觀課重點，如學科知識、教學策略、軼事記錄法等」(A05-6)，「觀察規準，因教學會持續地精進，對觀察規準的解讀會有所不同；另外，強化對於教育改革政策的了解，如十二年國教強調核心素養，在指導學生學習策略時，也要與時俱進，才能達成規準基本要求」(A04-5)。回流研習模式可以採用「座談、實作的方式，可以將同一領域的老師編在同一組進行分組討論，這樣可以深入討論到專門學科知識和教材教法」(A04-6)。

(三) 注重教學內省功夫，找回教學熱情動力

教師專業發展要能有效，不僅只借助外力，教師省思更是重要的關鍵。反思的主體包括教師和學生，反思的內容包括教學主體、教學目的、教學工具等諸多方面，反思的最終目的在於不斷提高教師的專業能力及綜合素質，反思是一個不斷學習與探索的過程(黎小勝、吳俊峰、王莉敏，2017)；「當我們用內省的角度觀看自己的不足，就知道該參加研習了」(A04-6)，「有新的想法進入腦袋後，才能讓自己的教學更好，所以首先要先進行自我觀察、內省，專業成長活動就是要實作、省思，察覺自己的盲點，找到可以接受的專業成長方法」(A02-6)。

有一個著名的教師成長公式：教師成長=經驗+反思，從這個公式，我們不難看出，只有教學經驗是無法有效促進教師成長的，只有在獲得經驗的基礎上不斷反思，才能讓這些經驗稱為教師成長道路上的鋪路石，教師的教學反思與其專業發展有著密不可分的聯繫，甚至可以說教學反思是影響教師專業發展和教師成長的關鍵和決定性因素(黎小勝等，2017)。

四、專業回饋人員專業增能的可行途徑

多數受訪教師除持續參與教師專業發展成長課程外，亦認同自主規畫教師專業發展的重要性，具備內省功夫與持續教學動力的專業回饋人員能依據自身專業發展所需，主動安排規畫教師本位的專業發展，來找出可行的增能途徑。

(一) 實體課程：國教輔導團或教師自主專業社群

歸納訪談可知，受訪教師認為國教輔導團或央團、教專中心、夢的N次方(教師自主專業學習社群)等所辦理的實作研習、工作坊或進行學位進修，對其擔任專業回饋人員的專業發展有所助益；如受訪教師表示：「週三進修剩下的時間我會自主規劃專業成長活動，通常選擇學科知能部分作為進修的主軸」(A01-5)，「國教輔導團研習產出型工作坊，我們設計出的教學活動設計可以帶回班上使用，用過之後的優劣會在下一次教學觀察提出跟被評鑑教師分享」(A04-5)，並希望這些有效的研習可以以「學科領域知識」、「共備的概念、方法和實作」、「設計教學活動設計」等為成長主題，「針對學科領域部分，可考慮國教輔導團或央團

的工作坊和研習，工作坊是指輔導團辦理 7-8 次產出研習」(A01-5)，「在輔導團學習了共備的概念、方法和實作」(A04-6)，及「設計教學活動設計等，日後擔任專業回饋人員時可給予被評教師建議」(A06-5)。對於研習的講座人選，專業回饋人員也有一定的期待，希望學有專精的講師能於研習中有效帶領參加者進行專業發展，如受訪教師表示：「參加夢的 N 次方的研習或教專中心的大師講堂、線上研習課程都很棒，只要亮點教師有提出一個點讓我覺得是可以試試看的，通常會實踐在課堂中，感覺學生學習成效很不錯」(A05-6)。

(二) 大師講堂：開啟與大學院校教授專業對話

受訪教師認為大學院校教授深富理論根基，授課有系統可循，能跟得上世界教育潮流，與教授群進行專業對話，搭起了理論與實務之間的橋樑，能鼓舞專業回饋人員專業發展的動力，如：「跟大學教授有專業對話的機會，可以學習新知，也可以持續我們專業發展的動力」(A04-6)，「去大學旁聽教授授課，我喜歡到高師大上教育哲學課，那是過去我所缺乏的，也因為教授教課有系統，獲得許多新知」(A02-6)。

(三) 實體社群：組織教師專業學習社群

「教專中心未規劃評鑑人員回流研習，是希望夥伴可以參加校內的教專社群」(A01-5)，所有受訪教師一致認同教師專業學習社群對其專業發展有所幫助，「我曾參加過校長帶領的教專社群，校長帶我們一起研討書中所提到的觀點或理論，每次校長的詮釋都讓我驚訝」(A02-5)，「我們一起研讀專書，討論可行的教學策略和方法，帶回我的課堂上實踐，再把實踐結果和省思帶回社群跟夥伴一起討論」(A05-5)，「以前我對目標、策略、評量的概念不清楚，但參加社群之後，已經有一個教學模型深深烙印在我腦海中，我會據此檢核」(A06-5)。同時，亦於訪談時提到有效的教師專業學習社群進行的方式，提出社群非讀書會，也不只是為了應付最後產出的成果，淪為社群召集人撰寫報告，而其他人卻無法從中進行專業發展，有效的教師專業學習社群經營的方式應為有系統規畫，進行教學實踐，最後再回到社群中進行回饋討論；「我們一起閱讀專書，然後實踐到課堂上，最後又回社群討論，一直不停反覆調整教學活動設計，對我的教學幫助很大」(A04-5)，「如果社群可以有系統規劃，真正做到實踐於課堂，再回饋到社群，這樣對專業成長才真正有幫助」(A03-6)。

(四) 虛擬社群：參加交友社群同好社團

受訪教師中有一位任教英語的老師，提到因校內英語領域群教師人數少，無法在校內組織教師專業學習社群，因此轉而參加 Facebook 網路社團中的英語教學社群，因版主或同好夥伴們會在網路社群中天天分享其教學設計或展現教學成果，讓此位受訪教師可以不受限於時空，隨時進行專業發展；「我會持續參加跨校的社群，透過 fb 網路社群，持續與英語同好

一起研討任何可行的教材教法」(A06-6),「在 facebook 上追蹤一位林老師的 po 文,那位老師會在網路社群公開他的教學,包含教學流程和教學心得反饋,這有點像無疆界的學習,且網路社群上有許多同好,我們會一起討論教學法或課程設計等」(A06-5)。

(五) 同儕輔導：學年會議轉換教學研究會

受訪者中有一位受訪教師在校內已擔任多年的低年級導師,訪談提及學年會議除了班群級務、學校行政事務討論外,還可以在學年中開展教學研究會或組織以學年教師為主的社群,以便進行共同備課,或與夥伴一起討論、設計教學活動,未來若一同進行公開觀課,將可以減低授課者的壓力,在公開授課時能敞開心胸,有更佳的表現,亦較能接受同為夥伴關係的專業回饋人員所給予的教學建議;「教師提問都停留在低層次的記憶、認知、理解,如果可以開展學年教學研究會或學年間的社群,一起共同備課,可以活化教師提問,帶領學生思考。若是學年夥伴成為共備夥伴和教學觀察小組一起來設計課程和教學活動,而我們一起做觀課,較不會有壓力,跟熟悉的夥伴一起做公開授課,內心壓力也會小一點,且被觀察者會心甘情願被回饋人員影響」(A05-6)。

陸、結論與建議

本研究旨在瞭解教專計畫轉型為教師專業發展實踐方案之原因、瞭解專業回饋人員專業知能之現況、瞭解專業回饋人員專業發展情形與模式及探討公開授課專業回饋人員專業發展之可行途徑。根據資料分析發現,獲致以下結論與建議。

一、結論

(一) 教專計畫轉型為教師專業發展實踐方案之原因

原教專計畫,以專業發展評鑑為名,然而「評鑑」二字,實造成現場教師的疑慮;教專計畫執行時,雖強調評鑑結果與教師成績考核脫鉤,以專業發展為主要目的,但「評鑑」一詞內含價值判斷之意義,致使教師望而卻步。一年一次且採行軼事紀錄的教學觀察,考驗觀課教師觀課知能、技巧與能力,要詳實的將教學觀察、班級經營,甚至學生學習反饋等於一節課內完整觀察與紀錄,呈顯真相以利價值判斷,有其一定程度困難,其可信度備受考驗;另外,忽略評鑑的結果是為了協助教師長期的專業「發展」,未來教師專業發展實踐方案應借鏡教專計畫推展之缺失,聚焦強化教師專業發展實踐方案之專業回饋人員培訓並辦理定期回流研習,以提升專業回饋人員之共備與觀、議課技巧,精準掌握教改潮流、趨勢,促使教學回饋更具專業性,彰顯公開授課之意義與價值。

（二）專業回饋人員教育專業知能之現況

專業回饋人員針對所觀課的學科，並非均為其專長領域，無法精確掌握學科知識、合適的教學策略等，以致無法給予精準的教學回饋。且教專計畫僅以短暫時間讓參與教師受訓研習取得初、進階人員認證，一年僅一次的教學觀察訓練，實無法滿足未來學校教師在公開授課中，給予專業回饋的協助。

實務上，多數參與教專計畫的學校教師在取得進階認證後，即不再投入相關增能或中斷參加教專計畫，未來在十二年國教公開授課中，已取得教專進階與教學輔導認證的教師，仍可能擔任專業回饋人員，為確保專業回饋品質，實應辦理回流研習，確保專業回饋人員其教師專業發展之永續性，俾為持續提升教學品質與為學生學習成效把關。

（三）專業回饋人員專業增能情形與模式

多數國小教師以學校安排的週三下午進修研習課程為其主要專業增能模式，實無法滿足專業回饋人員的進修需求。受訪的專業回饋人員均認為，針對教育政策、觀課訓練，甚至觀課三部曲持續訓練的「回流研習」，對其專業增能有幫助。然而，教師的內省功夫與教學過程的反思，更是促進專業回饋人員素質提升的動力。

（四）專業回饋人員專業增能之可行途徑

專業回饋人員希冀未來能自行規畫教師本位的專業成長計畫，更能有效運用「實體」與「虛擬」的方式增能，選擇國教輔導團或教師自主專業社群、校內跨領域或同領域之教師專業學習社群或學年教學研究會、加入網路社群同好社團等，以利與其他教師有更多教學實務交流的機會，讓教師能真正影響教師專業成長；同時，開啟與大學院校教授專業對話機會，讓專業回饋人員能洞悉教育脈動，前瞻教育遠景，有助教師教學內省，持續對教學的熱情與動力。

二、建議

（一）對專業回饋人員的建議：主動規劃專業成長課程

教師為一專業化工作，教師則是持續發展的個體，可以透過持續學習與探究歷程來提昇其專業水準與專業表現，而教師專業發展實踐方案中的專業回饋人員更當如此；自主規劃或與同儕共同研擬短、中、長程的專業成長計畫，並隨時修正反饋，不僅可以達到自我專業成長，更能於平時的教學回饋建議中，給予教學夥伴更多良善教學建議，是以自己的生命影響其他夥伴教師共同學習成長，促進教學品質有效提升，俾利達成以學生為教育主體之核心目標。

（二）對學校行政單位的建議：應落實專業發展追蹤機制

架構在教師專業發展計畫的基礎上，借鏡教專計畫的優、缺點，學校行政單位可以在規劃公開授課上著手，於公開授課編組方面，規畫同領域或學年教師互為觀課，若學校受限於教師員額編制，同領域教師人數不足，建議學校可以與其他小校進行策略聯盟，辦理跨校同學科或同學年觀課，在專業回饋人員方面，其人力資源亦能共享。

於公開授課後，學校應建立並落實專業發展追蹤機制，建議於次年度再次辦理公開授課時，在專業回饋人員編組上應有延續性之作法，讓專業回饋人員得以有多次觀課機會，除了較能有效觀察被觀課教師的教學真相外，亦能瞭解其課堂教學精進之情形；同時，因專業回饋人員能有多次與被觀課教師深入會談的機會，於自然而然的環境氛圍中，形塑教師省思文化，推動校內同儕輔導，讓專業發展持續於平時教學中。

（三）對縣市政府教育局的建議：規畫專業回饋人員的回流培訓

各縣市政府教育局除辦理各階段專業回饋人員培訓課程外，定期辦理專業回饋人員之回流研習，使得專業回饋人員於回流研習中，不斷精進教學觀察技巧、深層理解規準指標、掌握教育政策脈動，並能與其他專業回饋人員有實務討論與交流機會。並於回流研習時，依據專業回饋人員所任教學科領域進行小組編配，讓任教同領域學科之專業回饋人員可以於實務討論中，更能有效聚焦於學科知識與教材教法之探討。最後，建議縣市政府得編列專業回饋人員減課經費，建構持續性公開授課與專業回饋輔導機制，讓教師專業發展成為教師生活態度與注入教學熱情的活力來源，俾利學生學習品質之有效提升。

參考文獻

- 吳清山 (2004)。提昇教師素質之探究。**教育研究月刊**，**127**，5-17。
- 林志成、張淑玲 (2011)。台灣地區師資培育發展的困局、省思與對策。**2011 年海峽兩岸小學師資培育與教育組織革新學術研討會**。頁 116-134。
- 林新發、王秀玲，鄧佩秀 (2007)。我國中小學師資培育現況、政策與展望。**教育研究與發展期刊**，**3** (1)，57-80。
- 邱慧玲 (2015)。有效教師專業成長方案的特徵與規劃。**臺灣教育評論月刊**，**4** (7)，90-96。
- 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。
- 張德銳 (2016)。**教師專業：教師的生存發展之道**。台北市：五南。
- 張德銳 (2017)。以教學輔導教師制度推動教師專業學習社群。**臺灣教育評論月刊**，**6** (10)，頁 10-13。
- 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。
- 張麗蓮 (2017)。從社群領導人的觀點談教師專業社群永續經營的困境與解決策略。**臺灣教育評論月刊**，**6** (10)，45-50。
- 教育部 (2013)。**102 年教師專業發展行動年計畫**。台北市：教育部記者會。
- 教育部 (2014)。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。台北市：教育部。
- 教育部 (2016a)。**中小學教師專業發展評鑑辦理情形之分析**。106 年 10 月 26 日取自 <http://www.littletree.ndhu.edu.tw/files/16-1084-105195.php>
- 教育部 (2016b)。「**中小學教師專業發展評鑑 105 年案例專輯：發展專業力 教出未來力：教師專業 十年有成**」。台北市：教育部。
- 教育部 (2016c)。**中華民國教師專業標準指引**。台北市：教育部。
- 教育部 (2017a)。**校長及教師公開授課之規劃**。中小學師資課程教學與協作電子報第 2 期。106 年 10 月 24 日取自：
<http://newsletter.edu.tw/2017/08/10/%E6%A0%A1%E9%95%B7%E5%8F%8A%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%85%AC%E9%96%8B%E6%8E%88%E8%AA%B2%E4%B9%8B%E8%A6%8F%E5%8A%83/>
- 教育部 (2017b)。**106 學年度教師專業發展實踐方案：專業回饋人才進階認證手冊**。台北市：教育部。
- 許秋燕 (2017)。教師專業發展評鑑轉型之初探。**臺灣教育評論月刊**，**6** (2)，頁 53-58。

- 陳文瑜 (2017)。國民小學教師專業學習社群的困境與突破。臺灣教育評論月刊，6 (10)，頁 54-57。
- 馮莉雅 (2014)。中小學長期推動教師專業發展評鑑之策略研究。教育資料與研究，114，61-94。
- 黃啟晉 (2017)。發展學校特色之教師專業學習社群的有效策略。臺灣教育評論月刊，6 (10)，41-44。
- 劉鎮寧 (2014)。高屏地區國小教師專業發展學習動機與專業表現關係之研究。教育學刊，42，111-150。
- 蔡金田 (2014)。國民小學校長領導、教師學習社群與教師專業發展關係之研究。教育行政論壇，6 (1)，91-112。
- 蔡進雄 (2009)。學校經營的新典範：論教師學習社群的建立與發展。教育研究月刊，188，48-59。
- 黎小勝、吳俊峰、王莉敏 (2017)。教學反思對教師專業發展的促進研究。山東化工，46，136-138。
- 羅清水 (1999)。教師專業發展的另一途徑——談教師評鑑制度的建立。研習資訊，16 (1)，1-10。
- Erffmeyer, E. S. & Martay, C. R. (1990). A quantified approach to evaluation of teacher professional growth and development professional leadership through a goal-setting process. *Journal of Personnel Evaluation in Educational*, 3, 275-300.
- Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. (2003). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks: Corwin.
- Sergiovanni, M.J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.