

從十二年國教及師資培育政策 探討教師核心能力及教師評鑑制度

呂紹弘

監察院調查員 / 國立政治大學教育學系博士班研究生

摘 要

十二年國民基本教育的推行，以核心素養導向的課程綱要，取代以往重視學生學科能力的教學模式與課程設計，已牽動整體教育實施與發展，本研究以十二年國民基本教育為核心，分析其對於師資培育政策之影響，進而探究相關政策對於教師核心能力之建構及教師評鑑制度之推行現況。教師核心能力的定義及相關研究分析，從教師評鑑的原理出發，初步建構教師核心能力之操作性定義，以作為推行教師評鑑制度之基礎；教師評鑑制度之探討，則以評鑑的教育意涵、教育評鑑的發展及教師評鑑原理進行相關研究分析，在當今國內外的教育現場，教育評鑑被視為達成履行課責機制及學校改進之方法。研究發現從課程領導到教學領導是教師領導模式的發展趨勢，運作策略聯盟促成教學領導，為十二年國教及師資培育政策的共同目標，中小學教師評鑑、教師專業發展評鑑推動目標，仍須考量學生學習成效，教育政策之推行，能夠影響教師核心能力與素養之發展方向，核心素養導向之理念推行後，其他相關教育措施亦應有所配合調整，如行政支援、課程設計、專業社群及師資培育等，教師本身須有能力連結法定課程綱要與學生個別習性，以達成就每一個孩子，適性揚才、終身學習之願景。

關鍵字：十二年國民基本教育、師資培育政策、教師核心能力、教師評鑑

壹、研究背景、動機與架構

十二年國民基本教育的推行，以核心素養導向的課程綱要，取代以往重視學生學科核心能力的教學模式與課程設計，已牽動整體教育實施與發展，本研究以十二年國民基本教育為核心，分析其對於師資培育政策之影響，進而探究相關政策對於教師核心能力之建構及教師評鑑制度之推行現況。師資培育政策引導各師資培育大學（機構）培育新時代責任良師，透過培育優質師資，投入教育工作，在教育現場的歷練及師生互動下，不斷形塑符合當代教育需求的教師核心能力，致於師資培育政策能否引導教師具備適切的教育專業能力，則有賴教師評鑑制度的檢視。教育的主體為學生，為促進學生的學習，教師素質成為近年來世界教育改革重視的議題，而教師素質的確保，教師評鑑是一項重要的措施（潘慧玲，2014）。

後現代社會及全球化之來臨，促成了師資培育及教師專業成長的重大變化（Otilia，2015）。近年我國師資培育政策的調整，也成為領域研究探討之重點，對於師培生之生涯、學涯產生重大變革，影響未來教師之素質，進而影響教育現場的教育品質，2017年師資培育政策的重大變革包括：通過教師資格檢定考試；至偏鄉或海外擔任代課教師2年，可折抵6個月實習；實習生第3個月起可代課，每月有8千元至1萬2千元不等之鐘點費；另補助100名家境清寒生每月1萬元獎助金，師培生之角色定位則尚須釐清，實習師培生的角色，在通過教師資格檢定考試後，定位為亦師亦生的特質，本文從職前培育、教育實習到在職進修，進行教育實習與教師資格取得制度重點比較，分析當前師資培育制度之特徵與趨勢。

在當今國內外的教育現場，教育評鑑亦被視為達成履行課責機制及學校改進之方法（Huber & Skedsmo，2016）。國內師資培育及教師評鑑領域相關研究，已為教師評鑑指標建構、教師評鑑機制或指標體系建構等研究方向，發展出豐碩的成果，如陳琦媛（2006）、黃厚生（2007）、陳彥伶（2009）等人的研究，此類教師評鑑相關研究，為本研究的探究基礎，依大學法相關規定的影響，此類研究遵循法律條文的重要精神，將研究重點訂為教學、研究、輔導與服務。教學指標中經常探討教師的授課內容、教學技巧、教學態度、教學倫理與教學關懷等；研究指標中經常探討教師的在學術與實務上的貢獻、研究計畫、論文發表與獎助經費等；輔導指標則著重在輔導學生上，主要有學生的生活輔導、職涯輔導以及學習輔導；服務指標經常探討教師的學生服務、系所服務、行政服務與社區服務等。

前述的教師評鑑相關指標研究有一共同特徵，就是研究成果所建構之指標與或機制，皆可用來評估教師外顯的能力與績效，而欲達成這些指標，教師所應具備的觀念態度與基本素養，可稱為教師的核心價值與核心能力，是一種內隱的指標，不易由外在觀察，教育領域以教師評鑑為主之相關研究，更需聚焦探討教師核心價值及核心能力。本研究之流程與架構以圖 1 表示。



圖 1 研究架構圖

資料來源：研究者繪製

貳、十二年國教及師資培育政策發展脈絡

一、十二年國民基本教育之推動架構與重點項目帶動教師專業發展

十二年國民基本教育政策以提升中小學教育品質、成就每一個孩子及厚植國家競爭力為願景，並以有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路、優質銜接為理念，期

待能夠達成 6 大教育目標，將重要工作分為 7 大面向與 29 個方案，其中與本研究及師資培育政策直接相關之「課程與教學」面向，重要工作包括：（一）建置十二年一貫課程體系；（二）國中教學正常化、適性輔導及品質提升；（三）國中小補救教學；（四）高中高職教師教學品質提升；（五）國中小學生輟學預防與復學輔導（教育部，2015），其推動架構如圖 2。

十二年國民基本教育系統架構

十二年國民基本教育已完整架構，其願景、理念、目標及各方案關係圖如下：

◎ 十二年國民基本教育的願景、理念、目標、方案關係圖



圖 2 十二年國民基本教育的願景、理念、目標、方案架構圖

資料來源：教育部（2015：22）

十二年國民基本教育政策之核心素養理念，對於師資培育政策方向之引導，主要透過課程與教學面向之 5 項行動方案，欲達成預訂之工作項目與目標，對於教師應備之核心能力以及教師評鑑制度規劃皆須有所調整，在建置十二年一貫課程體系方面，考驗課程規劃之統整與銜接能力，須將學生於 1 至 12 年級所有應備知識、技能進行盤點與整合，方能配合學生不同學級階段給予適性之課程，教師對於課程連貫性安排順序與教學要領，亦須十分熟悉；在國中教學正常化、適性輔導及品質提升方面，為 7 至 9 年級之重點推動項目，教學正常化之相關計畫已推動多年，此次納入十二年國教推動架構中，理應能有較為穩定之資源投入，而教學正常化推動成功之首要關鍵，在於課程之設計與時數分配合理化，教師執行教學工作時亦須有能力於預定時間內完成進度，並輔以個別學生因材施教之教育內容與方法；而在國中小學生輟學預防與復學輔導方面，各校對於中輟高風險之學生群，應能有掌握，方能對個別狀況而有所預防，倘有中輟情形，則有賴一般學校與中介教育機構之轉銜輔導機制，而編列充足之中介教育措施經費，或適當提升中介教育師資素養及薪資標準，皆為可行作法。

在國中小補救教學方面，因課程內容具有前後相關性與建構關係，初階教學內容學習成功，為進階教學內容學習之基礎，第一線之教師須有辨別學生學習進度、程度之能力，始得適時給予學生適切之指導，在正常情況下，補救教學應為非常態性進行，多數學生應要按時程進行學習，僅有少數部分學生有補救教學需求，此亦與前揭教學正常化之推動項目攸關；而結束 1 至 9 年級之學習歷程後，緊接為 10 至 12 年級之學涯轉換階段，高中高職教師教學品質提升，在師資職前培育階段、教師在職進修階段，皆須考量十二年國教推動後教師所需之核心素養與能力，教師具備教會學生之教學技術，並適時強調學校教育應達成之教育目標，為促進教育政策成功推動之基石。

二、核心素養導向之理念全面影響其他教育政策

十二年國民基本教育課程綱要，為推動十二年國民基本教育之核心元素。由國家教育研究院、教育部技術及職業教育司進行課程研發，國家教育研究院「十二年國民基本教育課程研究發展會」負責課程研議，教育部「十二年國民基本教育課程審議會」負責課程審議，盱衡社會變遷、全球化趨勢，以及未來人才培育需求，持續強化中小學課程之連貫與統整，實踐素養導向之課程與教學，以期落實適性揚才之教育，培養具有終身學習力、社會關懷心及國際視野的現代優質國民（教育部，2014）。該課程綱要以「核心素養」做為課程發展之主軸，不以學科知識及技能為限，而關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展，重要理念摘述如下：

(一) 共同願景 (Vision)

成就每一個孩子—適性揚才、終身學習

(二) 使命任務 (Mission)

1. 啓發生命潛能
2. 陶養生活知能
3. 促進生涯發展
4. 涵育公民責任

(三) 核心價值 (Core Value)

1. 自主行動：身心素質與自我精進、系統思考與解決問題、規劃執行與創新應變
2. 溝通互動：符號運用與溝通表達、科技資訊與媒體素養、藝術涵養與美感素養
3. 社會參與：道德實踐與公民意識、人際關係與團隊合作、多元文化與國際理解

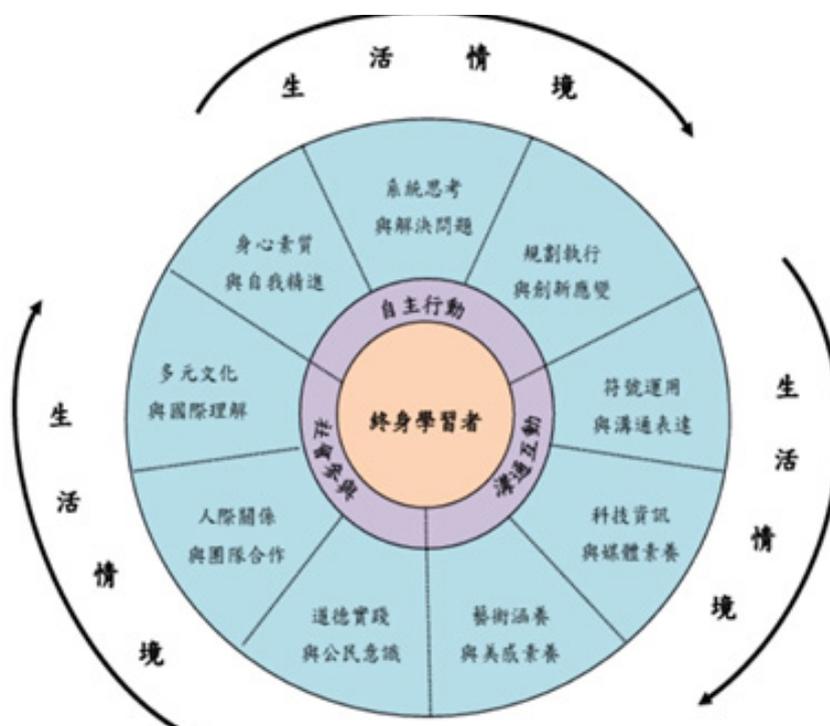


圖 3 核心素養的滾動圓輪意象

資料來源：教育部（2014：3）

前揭核心素養之具體內涵，於各教育階段（國民小學、國民中學、高級中學）皆有不同定義且有明確說明，並已訂於 108 學年度起自國民小學、國民中學及高級中等學校一年級開始實施。在核心素養導向之理念推行後，其他相關教育措施亦應有所配合調整，方能達成預先設定之教育目標，如行政支援、課程設計、專業社群及師資培育等，其中教師之施教作為，直接影響學生學習成效，教師本身須有能力連結法定課程綱要與學生個別習性，輔以多元之教學法，以達成就每一個孩子，適性揚才、終身學習之願景，故十二年國民基本教育政策揭示之核心素養導向之願景，將全面影響相關教育政策。

三、我國師資培育政策的演變歷程

我國師資培育制度之重點，可概分為幾個重要階段，分別為師範教育法時期（1979-1994）→師資培育法頒布時期（1994-2002）→師資培育法修正時期（2003- 迄今）→師資培育法再次修正（2018 年後），以下就前人彙整之文獻，加入近年法規調整之內涵，進行分析與討論，《師範教育法》、《師資培育法》修正前後四階段教育實習相關規定、檢定機制與教師資格取得制度重點比較如表 1 所示。

表 1 從《師範教育法》到《師資培育法》修正前後四階段師資培育制度重點比較

階段 面向	師範教育法時期 (1979-1994)	師資培育法頒布時期 (1994-2002)	師資培育法修正時期 (2003-2017)	師資培育法再次修正 (2018 後)
法規 依據	<ol style="list-style-type: none"> 1. 師範教育法 2. 師範校院學生實習及服務辦法 3. 師範學院結業生教育實習實施要點 4. 師範校院實習生結業準則 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 師資培育法 2. 高級中等學校以下及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 師資培育法 2. 師資培育法施行細則 3. 師資培育之大學辦理教育實習作業原則 4. 高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 師資培育法 2. 師資培育法施行細則 3. 師資培育之大學辦理教育實習作業原則 4. 高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法
實習 教師 資格	師範校院應屆公費結業生	修畢師資職前教育課程，並通過初檢，由直轄市政府教育局、縣市政府核發「實習教師證書」	修畢教育部及師資培育大學所規定之教育學程	<ol style="list-style-type: none"> 1. 修畢教育部及師資培育大學所規定之教育學程 2. 通過教師資格檢定考試

階段 面向	師範教育法時期 (1979-1994)	師資培育法頒布時期 (1994-2002)	師資培育法修正時期 (2003-2017)	師資培育法再次修正 (2018 後)
實習 內容	教學、輔導、行政工作、參加座談進修、研習活動以及其他實習活動	教學實習、導師實習為主；行政實習、研習活動為輔	教學實習、導師實習、行政實習、研習活動	教學實習、導師實習、行政實習、研習活動
實習 輔導 方式	集體座談、分校訪談、個別輔導、參觀教學、指導研究、通訊輔導	平時輔導、研習活動、巡迴輔導、通訊輔導、諮詢輔導	到校輔導、研習活動、通訊輔導、諮詢輔導	到校輔導、研習活動、通訊輔導、諮詢輔導
實習 時間	1 年	1 年	半年（自行選擇上或下學期進行實習）	1. 半年 2. 至偏鄉或海外擔任代課教師 2 年，可折抵 6 個月實習
成績 評量	實習導師以及實習單位指導教授各佔 50% 評定分數，兩者合計 100 分，60 分為及格	平時評量及學年評量 2 項評量成績平均數為實習總成績，均達 60 分者實習成績及格，2 項評量成績師資培育機構及教育實習機構各佔 50%	包含教學演示成績，師資培育之大學及教育實習機構共同評定，其比率各佔 50%	包含教學演示成績，師資培育之大學及教育實習機構共同評定，其比率各佔 50%
實習 相關 人員 稱謂 資格	實習者定位為學生，惟可擔任正式教師職務。	實習者稱為實習教師，有能力、意願輔導實習教師者、具有教學 3 年以上之經驗者。	實習者稱為實習之師資生。由各師資培育大學自訂實習輔導教師。	實習者亦師亦生。由各師資培育大學自訂實習輔導教師。
檢 定 機 制	無規定	初檢及複檢程序	全國統一辦理教師資格檢定考試（筆試）每年 1 次。（實習後）	全國統一辦理教師資格檢定考試（筆試）每年 1 次。（實習前）
教 師 資 格 取 得	師院學生修畢師資培育職前課程後，分發至有缺額學校進行實習期滿成績合格後，則由省（市）政府教育廳（局）發給合格教師證書	修畢師資職前教育課程，經初檢取得實習教師資格，1 年成績及格後，通過複檢，取得教師證書	實習成績及格，取得修畢師資職前教育證明書者，參加教師資格檢定通過後，由中央主管機關發給教師證書	參加教師資格檢定通過後，由中央主管機關發給教師證書，實習成績及格，取得修畢師資職前教育證明書

階段 面向	師範教育法時期 (1979-1994)	師資培育法頒布時期 (1994-2002)	師資培育法修正時期 (2003-2017)	師資培育法再次修正 (2018 後)
實習 津貼	薪級比照正式教師	每月 8,000 元	無，須繳交 4 學分學分費	實習生第 3 個月起可代課，每月 8 千元至 1 萬 2 千元之鐘點費，另補助 100 名家境清寒生每月 1 萬元獎助金

資料來源：彙整自陳奎熹（1998）；楊慧玲（2005）；洪玉燕（2001）；教育部（2010；2017a；2017b）；陳漢峻（2011）

2013 年公布之師資培育白皮書附錄之行動方案，以「師資職前培育」、「師資導入輔導」、「教師專業發展」以及「師資培育支持體系」4 大面向為基礎，擬定 28 項行動方案，用以實踐 9 大發展策略之內涵，28 項行動方案，總分列 120 條執行項目，由中央教育主管機關結合地方政府教育局（處）以及各師資培育機構，協助各級學校教師，培育富教育愛的人師，具專業力的經師，以及有執行力的良師，達成培育新時代良師以發展高品質教育的願景，具有縝密連結願景、任務及核心價值的特徵。

2017 年 5 月 26 日立法院三讀通過師資培育法修正草案全文 27 條，修正後之師資培育法，為符應時代潮流與國際趨勢，提高師資培育品質（教育部，2017b）。師資培育法修正之內容，對於師資培育制度將有重大影響，最重大之調整為教師資格檢定考試與教育實習之順序，究竟是先實習後檢定，抑或是先檢定後實習，將影響師培生的生涯、學涯規劃，而支持兩種不同順序之主張，則各有論述，主張先實習後檢定者，以測驗的原理與目的出發，說明測驗檢定之內容需包含整體實習過程的成效；主張先檢定後實習的團體，則以實習的品質及師培生學涯規劃為本位，說明法規調整後對教育現場的正面影響，教育政策制度係漸近形成的，透過各方利害關係人的討論，配合時代脈絡需求，調整適合當下的師資培育運作模式，已是時代的趨勢。

四、十二年國教政策對我國師資培育之啟示

教師身處推行十二年國民基本教育之最前線，教育部於 2013 年公布中華民國師資培育白皮書，其主要內涵為嘗試建構我國師資培育創新機制，並揭示師資培育願景、任務及核心價值，將教師核心能力圖表化、系統化，擘劃未來師資培育政策 4 大面向的 9 大發展策略，並以 28 項行動方案實踐。師資培育發展新時代良師圖像，為當代社會對於師資培育之關注焦點，在於教師之服務熱忱與教育理念，教師的專門學能及專

業素養，是促成其教育理念實踐的重要元素，故在師資培育白皮書中對於當代教師的期待，強調師資培育政策應產出富教育愛的人師，具專業力的經師以及有執行力的良師，做為階段任務目標（Mission）。

富教育愛的人師須有洞察（insight）、關懷（care）、熱情（passion）的核心能力；具專業力的經師要有國際觀（international perspective）、批判思考力（critical thinking）、問題解決力（problem solving）的核心能力與素養；有執行力的良師要有創新能力（innovation）、合作能力（cooperation）以及實踐智慧（practical wisdom）的核心能力與素養（教育部，2012：12-13）。此為我國第一本師資培育政策白皮書，揭示我國未來師資培育願景（Vision）、任務（Mission）以及核心價值（Core Value），採用願景領導策略，將教師核心能力圖表化、系統化，其重點摘述如下：



圖 4 新時代良師圖像

資料來源：教育部（2012：14）

（一）共同願景（Vision）

培育新時代良師以發展高品質教育

(二) 使命任務 (Mission)

教師 (個人) :

1. 富教育愛的人師
2. 具專業力的經師
3. 有執行力的良師

培育學校 (組織) :

1. 標準本位的專業成長系統
2. 培育理念的政策運作網絡

(三) 核心價值 (Core Value)

1. 師道：每位教師發揮出社會典範精神
2. 責任：每位教師致力於帶好每個學生
3. 精緻：每位教師用心在提升教育品質
4. 永續：每位教師熱切傳承與創新文化

(四) 教育目標

1. 達成傳道授業解惑的教師使命
2. 建立專業標準本位的師資培育
3. 建構師資培育理念的政策網絡
4. 形塑教師終身學習的校園文化

師資培育白皮書擘劃未來師資培育政策 4 大面向的 9 大發展策略，引導政策推動，其中第五章「發展策略篇」，為國家今後的師資培育政策擘劃了 4 大面向的 9 大發展策略：(1) 強化選材育才以確保優質專業師資；(2) 培育特定師資以符合國家社會需求；(3) 健全實習體制以落實師資培用作為；(4) 協助初任與偏鄉教師以完善任職環境；(5) 建立系統化與實踐本位教師在職進修；(6) 激勵專業教師與推動教師認證制度；(7) 統合組織與資訊以革新師資培育行政；(8) 支持師資培育之大學以深化師培功能；(9) 建構教育人員體系以精進學校教育品質。師資培育政策之調整，屬重大的教育改革，須以漸進決策模式，並有相關配套措施，方能減緩過渡期之衝擊，達成施政目標，並配合相關政策所訂之教育目標，對於師資生之培育而有所調整，近 20 年來我

國的師資培育機制面對重大挑戰，師資培育環境不定性因素多，教師士氣震盪幅度加大，而政策白皮書之擬定，性質為教育政策規劃書，此次中華民國師資培育白皮書之頒訂，在於嘗試傳承傳統師資教育優勢，建構我國師資培育創新機制，領導教師專業發展，師資培育目標為核心素養導向的新時代責任良師。

參、教師核心能力及教師評鑑之相關研究分析

一、教師核心能力之相關研究分析

1985年Potter在國家競爭優勢（The Competitive Advantage of Nation）一書中提出優勢理論後，開啓了管理界探討核心能力的浪潮，此後眾多學者對於核心能力的定義及意涵仍相當分歧，從字面上來看，核心能力應是一組重要的能力，而其意涵的內容為何，以表2加以整理（郭惠蓉，2012）：

表2 核心能力的定義

學 者	年 代	核 心 能 力 的 定 義
Prahalad & Hael	1990	核心能力是組織成員個別的技能與組織所使用的技術之整合，能提供顧客特定的效用與價值，亦即是一群知識（Knowledge）、技能（Skill）與能力（Ability）的組合，就是所謂的KSAs。
Spencer & Spencer	1993	核心能力係指一組能夠在實際工作中產生有效或卓越績效的相關個人特質。
Tampoe	1994	核心能力是多種技術的整合，是一個技術或管理的子系統，集合多種技術、流程、資源和如何做的知識，以傳遞產品和服務，並且具有獨特競爭優勢，可增加組織價值。
李 聲 吼	1997	核心能力係指用以執行某項特定工作時所需具備的關鍵能力。
Lucia & Lepsinger	1999	核心能力是一組可透過眾所接受的標準去評量，是影響主要工作表現的相關知識、技能及態度的總合，而且可以經由訓練及發展而得到改善。
孫 本 初	2002	核心能力是指組織內多種知識、技術及能力的整合，此關鍵能力是組織由過去到現在所累積的知識學習效果。
王 旭 統	2003	核心能力與核心價值關係密切，且會隨著時代環境的不同而改變，核心能力必須有助於組織或團體目標的達成，且可因應不同職務層級與應用範圍而賦予不同的內涵。

學者	年代	核心能力的定義
林鍾沂	2007	核心能力是一種技術專業、前瞻願景、德性倫理和策略行動。
許素梅	2010	核心能力是執行特定工作所需關鍵能力，組織整合相關資源、技術、策略性能力長期累積的獨特學習效果，是組織競爭優勢的來源。
方憶菁	2014	核心能力包括組織及個人層面，須經過學習與應用，整合多面向的資源，創造獨特優勢與價值，達成高績效目標。
鄭崇趁	2014	為實現個人教育志業及達成國家教育目標，所應具備的關鍵行為表現能力。此種關鍵行為表現力來自個人特質、教育學習歷程、職務角色期望，以及社會文化價值所綜合交織的成果，又稱為核心能力。

資料來源：彙整自張麗娟（2003）；蔡怡芳（2005）、方憶菁（2014）；郭惠蓉（2012）及鄭崇趁（2014）之研究。

綜合前述研究歸納，核心能力最早的定義是一群知識（Knowledge）、技能（Skill）與能力（Ability）的組合，就是所謂的KSAs（Prahalad & Hael, 1990），也是一個人能夠在實際工作中產生有效或卓越績效的相關個人特質（pencer & Spencer, 1993）亦是執行特定工作所需關鍵能力（許素梅，2010），包括組織及個人層面，須經過學習與應用，整合多面向的資源，創造獨特優勢與價值，達成高績效目標（方憶菁，2014），此種關鍵行為表現力來自個人特質、教育學習歷程、職務角色期望，以及社會文化價值所綜合交織的成果，又稱為核心能力。

教師核心能力分為專業力，包括教育專業的能力及關愛助人的能力；統合力，包括課程設計的能力及班級經營的能力；執行力，包括有效教學的能力及輔導學生的能力；創發力，包括應變危機的能力及研究發展的能力（鄭崇趁，2014）。教育部（2016）依循《中華民國師資培育白皮書》揭櫫我國理想教師圖像，發布《中華民國教師專業標準指引》，以教育專業、學科教學、教學設計、教學實施、學習評量、班級經營、學生輔導、專業成長、專業責任及協作領導等面向，指出當代教師之核心能力應有下列：

（一）具備教育專業知識並掌握重要教育議題；（二）具備領域 / 學科知識及相關教學知能；（三）具備課程與教學設計能力；（四）善用教學策略進行有效教學；（五）運用適切方法進行學習評量；（六）發揮班級經營效能營造支持性學習環境；（七）掌握學生差異進行相關輔導；（八）善盡教育專業責任；（九）致力教師專業成長；（十）展現協作與領導能力。綜合本段落討論內容，及國內多數大專院校教師服務獎勵辦法、教師成長辦法、服務評量辦法以及教師評鑑規定，可初步建構本研究所稱之教師核心能力，並以前述中華民國教師專業標準指引所揭示之教師專業指標，將教師核心

能力歸納為 2 類指標及 12 項重點：

(一) 教師核心能力之內隱指標

本研究所稱之教師核心能力（內隱指標），可歸納為 2 項重點：

1. 基本素養

核心能力係指一組能夠在實際工作中產生有效或卓越績效的相關個人特質，或執行某項特定工作時所需具備的關鍵能力（Spencer & Spencer, 1993；李聲吼，1997；許素梅，2010）。

2. 價值認同

在組織每天例行性的事務的運作中，藉由人員與人員、人員與無形資產之間不停的互動、不斷的配合協調中，養成共同的默契與自發的團隊行為（Prahalad & Hae, 1990；Tampoe, 1994；王旭統，2003；方憶菁，2014）。

(二) 教師核心能力之外顯指標

本研究所稱之教師核心能力（外顯指標），可歸納為 10 項重點：

1. 學養內涵

指知識（Knowlegde）、技能（Skill）與能力（Ability）的組合，教師應具備教育專業知能與涵養（Prahalad & Hael, 1990）。

2. 教學技巧

核心能力是執行特定工作所需關鍵能力，教師需有統整知識概念與生活經驗，與活化教學內容之能力（許素梅，2010）。

3. 課程設計

核心能力是一種技術專業、前瞻願景、德性倫理和策略行動，教師能參照課程綱要與學生特質明訂教學目標，進行課程與教學計畫（林鍾沂，2007）。

4. 論文發表

能夠定期分享教學經驗，發表教學與輔導學生研發成果（鄭崇趁，2014）。

5. 專書出版

出版作品須統整多種知識、技術及能力，核心能力包括組織及個人層面，須經過學習與應用，整合多面向的資源（孫本初，2002）。

6. 行動研究

核心能力是策略行動，教師能夠參與主持教育行動研究，定期（至多五年）發表研究成果（林鍾沂，2007；鄭崇趁，2014）。

7. 班級經營

能夠參照班級學生的共同性與個殊性，擬定班級經營計畫，建立班級常規，營造有助學習的班級氣氛，安排有助於師生互動的學習情境（鄭崇趁，2014）。

8. 補救教學

核心能力影響主要工作表現的相關知識、技能及態度的總合，教師能依據學生學習表現，採取補救措施或提供加深加廣學習（Lucia & Lepsinger, 1999）。

9. 生涯輔導

核心能力與核心價值關係密切，且會隨著時代環境的不同而改變，教師需回應不同類型學生需求，提供必要的支持與輔導（王旭統，2003）。

10. 行政服務

核心能力必須有助於組織或團體目標的達成，且可因應不同職務層級與應用範圍而賦予不同的內涵，教師應關心學校發展，參與學校事務與會議，並因應校務需求，參與學校組織與發展工作，展現領導能力（王旭統，2003）。

而近年越來越多的相關研究證明，教師的教學方法有助於提升學校效能，及提高學生學習成就，也是改善教育品質的關鍵要素（Huber & Skedsmo, 2016）。而教師評鑑亦能由多面向觀察優良教師的特質，進而在學校組織發展層面或教師個人專業發展等層面，將有助於學校校能獲學生學習成效之因素，結合於單一之教師評鑑模式。

二、教師評鑑制度之相關研究分析

(一) 評鑑的教育意涵與發展脈絡

評鑑 (Evaluation) 一詞的意涵包括對事務加以審慎的評析、量度得失及其原因及決定如何改進或重新計畫等 (謝文全, 2007)。在教育評鑑過程中, 設計適當評鑑工具, 至為重要。因此, 有關教育評鑑指標的訂定, 必須顧及到正確性、可靠性、有效性和實用性, 才能使評鑑發揮功能。所以, 未來的教育評鑑, 包括校長評鑑和教師評鑑等評鑑, 其中教育指標的設計與訂定, 是教育評鑑過程中最重要的工作之一 (吳清山、林天祐, 1999)。

透過上述研究的見解, 評鑑一詞在教育領域的研究中, 又常被稱為「評價」、「評量」或「考核」, 過程中必須審慎考量各種原因, 秉持正確、可靠、有效以及實用等原則, 以達成改進或重新計畫的目的。部分研究亦明確指出, 當代的教育評鑑, 已由對物質 (學校設施)、事件 (學校行政) 的評鑑, 逐漸轉變為對人 (校長、教師) 的評鑑 (吳清山、林天祐, 1999)。當前教師評鑑指標, 大多數指標用於評估教師外顯特質, 本研究透過教師評鑑指標現有的研究基礎, 建構能夠評估教師內隱特質的核心能力指標, 供教師評鑑參照運用。

早期國內外學者定義的評鑑, 是透過取得相關資料、資訊的歷程, 提供績效責任報告, 制度化通報和傳布決定, 以更瞭解所參與的現象 (Stufflebeam, 2003; Cronbach, 1983), 評鑑的方法為分析有用的資訊; 接續有對事項、事物的評鑑 (謝文全, 1989; 張春興, 2001; 陳聖謨, 1997); 評鑑發展到當代, 逐漸由目標、績效的評鑑, 發展為品質與價值的評鑑 (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation & Standards, 1994; 陳聖謨, 1997) 逐漸由對物品、事件、方案的評鑑, 轉變為對人的評鑑, 並更加重視被評鑑者的參與 (潘慧玲, 2001; 孫志麟, 2007)。

教育評鑑的發展具有時代性, 不同時代的教育評鑑學者對於評鑑的本質、模式與作法, 都有不同觀點與貢獻, 形成了今日評鑑的樣貌, 其中 Tyler (1950) 目標獲得模式 (Goal-Attainment Model), Scriven (1967, 1972) 的形成性評鑑模式 (Formative Evaluation Model), Anderson 等人

(1975) 認可模式 (Accreditation Model)，Stufflebeam (1983) 背景、輸入、過程及成果模式 (Context, Input, Process and Product Evaluation Model 即 CIPP 模式)，以及陳惠次 (chen, 1990) 理論導向模式 (Theory-Driven Model) 貢獻最為具體，當前先進國家的教育評鑑政策與運作，都以之藍本，整合國情背景，規劃運用。

當代的評鑑發展至 1980 年代後，由原始的測驗進展到客觀事實的陳述，發展至 Scriven 的形成性評鑑模式 (Formative Evaluation Model)，評鑑融入了價值判斷的意涵，當代評鑑則將評鑑過程，視為評鑑者與受評鑑者雙方的互動，目的是協助受評者增進某種目的、能力，評鑑的流程、方法與指標也必經雙方商定。此一見解反映了余榮仁 (2000)、潘慧玲 (2001) 及孫志麟 (2007) 等人的研究，教育評鑑的發展，對於本研究的啓示有三：

1. 教育評鑑的方法，演變歷程為「測驗」→「陳述」→「判斷」→「協商」

由各代評鑑的發展歷程及特徵，可將各階段的評鑑方法，歸納為「測驗 (measurement)」→「陳述 (description)」→「判斷 (judgment)」→「協商 (responsive)」的歷程，由分數等第的評鑑，轉為質性資料理解之評鑑；由客觀資料陳述的評鑑，轉為價值判斷的評鑑；由單方面的評鑑，轉為雙方互動的評鑑；由發現缺點的評鑑，轉為增進品質的評鑑。

2. 教育評鑑的對象，演變歷程為「物質」→「事務」→「個人」

早期的評鑑，源於對生產物品質量的評估，視物質的品質為組織或個人的價值，判斷產品是否達到設定的標準，至 Stufflebeam 提出背景、輸入、過程及成果模式 (Context, Input, Process and Product Evaluation Model, CIPP) 後，評鑑的對象轉變為歷程導向的事務評鑑，探討事情有沒有做好，發展當代，評鑑的對象逐漸轉移到人身上，由人的行為表現、核心能力以及價值認同判斷個人的績效。

3. 教育評鑑的標的，演變歷程為「目標」→「績效」→「品質」→「價值」

評鑑發展初期視評鑑為評估做一件事情是否達到最基本的目標，以測驗或資料的分析進行；發展逐步成形後，視評鑑為達到目標後，轉而要求要有績效，達成的目標是否對組織或個人有所幫助，仍停留

在客觀事實的陳述，進展至後期，添加了價值判斷的成分，指評鑑的對象達到既定的標準，讓評鑑者感到滿意；當代評鑑最大的特點，即為重視評鑑者與被評鑑者的互動，評鑑的目的是為了讓受評的人、事、物自我實現，創造價值。

（二）教師評鑑原理之探討

教師素質是教師勝任教職的程度，包括教師背景與教師表現；教師背景由專業背景、工作負荷組成，教師表現由教學、研究、輔導、服務組成，這些都是教師評鑑的要項。完整的教師評鑑要綜合判斷教師的專業背景與系所發展是否契合、教師的工作負荷是否適當、教學績效是否良好、研究表現是否良好、學生輔導是否投入、行政服務是否稱職。但各學校發展的取向不同，所以評鑑教師素質的具體指標也需要給予不同的比重。學校如有獨特發展需求，亦可增加其他必要的評鑑指標（林天祐，2007）。本文以教師評鑑指標探討教師應具備之核心能力，既有的研究成果，皆針對教師的背景、教學表現等客觀指標，給予教師價值判斷和決定，欲建構能夠評估教師內隱特質的核心能力指標，須從教師評鑑的原理出發，分析核心能力指標建構應遵循的原則及操作性定義。

中小學的教師評鑑，因為 2000 年前後試辦「教師專業發展評鑑」，以教師的「專業發展」作為評鑑教師的主軸，簡稱為「教專評」，日漸喧賓奪主，幾乎取代了原意的「教師評鑑」，在臺灣的教育史上掀起了一波不小的漣漪，教師評鑑應包括三大層面：核心能力、認同程度以及績效表現，其主要內涵與觀係，對於本研究有 4 大啓示：

1. 全面統整的觀察，發展化約的指標，是教師評鑑的規劃原理

教師評鑑要全面瞭解教師的教學品質、研究績效、輔導技術以及服務熱忱，全面的瞭解、觀察與評估，並配合發展化約指標來引導觀察，評估教師的好與不好，簡化經全面觀察後得到的資料、資訊，讓評鑑得以順利進行。

2. 掌握系統的結構，謹守客觀的歷程，是教師評鑑的執行原理

系統的結構是指教師評鑑進行中須有系統的評鑑層面、評鑑指標、評鑑資料、成果呈現以及應用要領，透過系統建構的資料，搭配

客觀歷程的評鑑，最基本應維持程序上的客觀，評鑑抽樣應維持樣本的客觀，評鑑蒐集資料應維持內容的客觀，評鑑使用的方法應該多元客觀。

3. 客觀評價的比較，帶動理念的實踐，是教師評鑑的應用原理

經前述步驟進行評鑑工作後，最關鍵的步驟即為評價的比較，應考量教師服務的客觀水準、政策的既定規範、實際可達成的水準以及公平的獎勵措施，方能使評鑑的結果帶動理念的實踐，包含教師的基本素養、教學理念、互動過程以及實踐程度。

4. 教師核心能力可概分為「外顯核心能力」與「隱核心素養」

根據前述評鑑的發展與教師評鑑原理探討，可概括將教師核心能力指標分為內隱的能力指標，以及可從外在直接觀察的外顯能力指標，包含教學、研究、輔導、服務等指標（彭森明，2006）；內隱的指標不易直接觀察，可稱為內涵指標，又可概分為「基本素養」與「價值認同」，具體指標內涵，可參閱教師核心能力相關研究分析段落。

肆、結論與建議

一、從課程領導到教學領導是目前學校行政領域教育政策引導的未來趨勢

從我國師資培育政策的調整與變遷，由注重課程領導，到重視教學領導，現況則合併兩者，並重視教師領導，國民中小學九年一貫課程綱要的頒布，課程統整理念的追求，學校本位課程、學校特色課程的推動，提升了對課程領導重視的程度，各師範大學及教育大學、設有教育學程的一般大學，以及課程、教學相關之研究所也廣泛的設置（國內已有 10 所以上），這些研究所提供教師或學校行政主管進修，主要目的在於將課程設計與教學、校本課程、特色課程，強化其間的連結，從 2000 年至今，是課程領導的快速發展期。

在 2010 年前後，日本佐藤學教授的「學習共同體」理念流行於我國教育界，開啓了以學定教的時代，影響所及，教室走查的實施，教師要與教師、學生、家長，組成學習團體或策略聯盟，共同備課、觀課實施群組教學，在互學、共學的歷程中，以

學習共同體的型態，從學生學習為主體的觀點出發，輔以團體動力的原理，讓教師的教學與學生的學習日有所進。近年因翻轉教室及磨課師（MOOC, Massive Open Online Courses）」的流行，學生可以經由網際網路與數位資訊科技工具的輔助，進行自主學習，因此，教學領導受重視的程度，也大幅提升，在學校行政主管的培育與養成，已將教學領導列為優先實踐的目標。而廣義的教學領導可包含課程領導，因此，當前的學校行政以教學領導為主要策略，並同時實踐課程領導的交互關係。

二、運作策略聯盟促成教學領導，為十二年國教及師資培育政策的共同目標

能夠進行教學領導的教師，代表教師能夠教書，並能靈活設計各種教學教案，或使用教學方法與工具，即使領域單元難度較高，也能夠有要領地將核心知識教給學生，並且讓學生學會學科（領域）內容，此為教學領導對師資培育的第一個啓示。教學領導的第二個重點，則是教師也能夠將資質尚未達標之學生，透過教學的歷程及學生共同的學習，縮小資質落差程度，一個都不少。教學領導對於師資培育的第三個重要意涵，則是教師的教學績效明顯，進行教學後，學生於學習過程有高峰經驗，參與校內外競試獲獎頻繁，學科（領域）成績高於全班、全縣或全國平均值，此為教學領導對師資培育政策的三個啓示。

當教學領導的對象轉換為同儕教師時，教學領導對於師資培育政策，也有兩大意涵，首先，教師可以將優勢的領域教學歷程，透過試教、或影音媒體紀錄等方式，分享給同儕教師觀摩、學習、分析、討論、創新等，透過教師同儕組成策略聯盟交互學習，能夠共同提升教學的品質與績效；教師領導對於師資培育政策的第二個啓示在於，教師在進行觀摩、學習、分析、討論、創新教學時，能夠了解、歸納學科（領域）知識或教學方法的核心知能，透過示範及分享的歷程，達到知識管理、知識重組與知識創新的歷程，故運作策略聯盟形成學習型組織，是教育政策推行教學領導的共同策略與目標。

三、中小學教師評鑑、教師專業發展評鑑推動目標，仍須考量學生學習成效

張素貞、林和春（2006）指出，對於教育部推出中小學教師專業發展評鑑試辦計畫，一般教師參加意願及可能原因之意見分析如下：

（一）長期對教育政策的不信賴感，對考核尚有疑慮。

- (二) 對試辦計畫並不清楚。
- (三) 工作壓力大，增加負擔，擔心能力和時間不足。
- (四) 存在不想改變的觀念，無法感受評鑑之好處。
- (五) 擔心以優良教師角度出發，引進校外人力評鑑。
- (六) 學校的文化、規模、校長領導和教師年齡會影響試辦意願。
- (七) 對教師專業發展評鑑制度之目的、時間、評鑑標準、獎懲配套及委員公平性有質疑。
- (八) 擔心同儕給予壓力，以及評鑑區分高下導致教師被標籤化而不願參與。
- (九) 國中的升學率與教學成效無法劃上等號。
- (十) 不習慣教室有其他教育人員觀察。
- (十一) 擔心進修和專業成長壓縮寒暑假和休息時間。
- (十二) 部分已屆退休年齡，抵制試辦避免太快落實。

前人提及，為確保教師素質，實施教師評鑑是一項重要的工作，我國於 2005 年修正大學法後，賦予大學教師評鑑法源依據，而國民教育為教育之根基，影響學生學涯、職涯、生涯發展，中小學教師為具有高度專業性質之行業，而我國中小學教師評鑑或教師發展評鑑尚未推動之原因，為教師對評鑑的不信賴感、狀況不清、不想改變、學校文化、公平性、同儕壓力、教學成效、無法習慣、壓縮假期、已屆退休等等原因，教育部推動教師專業發展評鑑，做為推動教師評鑑的前導工作，於 2017 年已暫緩辦理，教師團體的力量考驗著行政機關在兼顧教育品質與教師專業自主的價值間作價值詮釋，評鑑與否，最終仍須考量學生的學習成效才是教育現場應關注的焦點。

前述領域學門科目於師資培育階段之調整，屬於師資職前培育課程領導範疇，教師於教育現場能夠將理論理念實務化，方能實踐學校教育之教學領導，而當前相關研究領域倡導分佈式領導，將專業實踐之權力下放給教師，外部環境持續的改變，教育之新興議題不斷出現，教師亦應具備永續發展個人專業素養之態度、觀念與能力，而能真正由教學領導進展為教師領導，除應適時調整課程綱要與內涵，以符合時代趨勢，對於教學實踐的知能及價值引導，應建立定期檢視及調整制度，因應課程改革需求，主管機關對於師資職前培育及教師在職進修應給予相關支持與輔導，促課程與教學能夠配合實施，主管機關宜配合課程改革方向，增強師資職前培育及教師在職進修相關知能。

四、十二年國教與師資培育政策能夠影響教師核心能力與素養之發展方向

本文彙整十二年國教及師資培育制度的變遷歷程，再以教師核心能力及教師評鑑制度發展與相關研究分析，從政策推行角度出發，分析教師核心能力同時歸納其操作性定義，最後提出建議與討論，供後續研究進行相關議題探討，並深入討論以下相關議題：

- (一) 促進教師專業學習社群的發展；
- (二) 校長學習領導帶動標準本位師資培育；
- (三) 教師評鑑制度用以帶動教師在職進修；
- (四) 激發教師專業熱忱投入教育工作；
- (五) 落實實習輔導教師制度建構完善支持系統；
- (六) 提升教師專業素養同時尊重教師專業自主權；
- (七) 配合時代變遷適度調整師資教育核心價值及願景領導策略。

師資培育政策培育經師、人師以及良師，係國家教育事業的上游工廠；教師核心能力的研發，引導現任教師持續專業發展與進修學習；教師專業發展評鑑及教師評鑑制度的形成，為教育事業的上游機制，評鑑結果同時可供師資培育政策規劃參考。故於十二年國教政策的教改方向下，因應學生應習得的核心素養，不再過度強調傳統師資培育培養經師的訴求，而轉為引導學生依個人性向、興趣、能力等特質，發展個人適性之學習方案，學會如何自主學習、樂於學習及創新學習，而為使學生達到自動、自主、自律的學習習慣，教師應具備以法定課綱聯結設計學生個人學習方案之能力、辨別學生背景與程度之能力以及給予學生適性輔導及補教教學之能力等，在職前師資培育階段所接受之教育，宜加強行動研究、學習力啟發、多元文化教育及團體動力學等領域學門知識，而傳統師培育之教育專業科目，如教學原理、教育心理學、教育哲學等基本素養性科目，亦應配合調整為實務性、個案性取向之應用技能型養成，教師本身具備帶得走的能力，方能教導學生也同樣具備帶得走的能力，並且一個都不少，故十二年國教及師資培育政策，能夠引導教師核心能力之發展方向。

五、核心能力指標更新有助教師評鑑制度推動符合時代性，並鼓勵教師專業發展

學生學習後展現的能力、素養與態度，直接反應了教育事業的績效，而教師的

職業角色，位於教育的第一現場，直接面對教育的對象，也就是學生，多數學生在教師身上學到最多的內涵就是學科知識與藝能，亦受到教師言教、身教的影響，每個學生既有的特質一定不會完全相同，在教育的過程中，學生個人的特質與教師傳授的教育內容形成交互作用，而發展為獨具特色的個體，更是教育績效的代表。同時教師是組成教育體系最基礎與最關鍵的元素，除了教育學生外，教師的研究成果與服務熱忱也是推進並創新教育的重要指標，缺乏教師的研發與服務成果，將無法配合時代的脈動，設計最符合當代需求的教育，所以教師扮演著教育事業績效的關鍵角色，能夠直接影響教育的成敗。教師是國家教育事業的靈魂，教師的素質決定教育的成敗，教師的表現決定學校教育的興盛或低迷。教師居於教學的第一線，教師素質高低，攸關學生學習成效（許素梅，2010：69）。

核心能力包含教師的觀念態度與基本素養，傳統教師的核心能力可分為兩大領域，分別為學科核心能力與教育核心能力，學科的核心能力包含了教師對於任教領域的專業素養，教育的核心能力則是教師在教學歷程中，是否能符合教育的規準（認知、價值、自願）。跟隨著多元文化主義的潮流，以往不被視為主流的價值認同，與來自各領域的多元意見，也逐漸受到大家注意與探討，而教師受到的社會期望與角色能力，在當代的多元社會也受到鉅大的挑戰，在學科的核心能力方面，除應具備傳統教師要求的領域專業素養，更須考量課程設計與規劃或是教材教法與評量是否符合時代需求；教育的核心能力方面，除了要符合教育的規準，教師在教育活動中，除了學科知識的講授外，能夠教給學生符合社會價值的判斷基準，是知識傳遞外更為重要的核心能力。教師傳統的傳道、授業、解惑等專業形象，不再如以往般受到尊崇，知識的取得與流通較以往便捷、迅速，傳道授業的功能逐漸被網路與數位科技取代，考驗著教師的熱忱，因此，教師的核心能力也應隨時代變遷而有所調整。

參考文獻

- 方憶菁（2014）。銀行業儲備幹部核心能力之研究_以 F 銀行為例（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 吳清山、林天祐（1999）。教育名詞解釋：教育評鑑。教育資料與研究，29，66。
- 李聲吼（2000）。人力資源發展。臺北市，五南。
- 余榮仁（2000）。學校本位教師評鑑制度之研究—評鑑者與被評鑑者間之反省性合作行動探究（未出版之碩士論文）。國立臺南師範學院，臺南市。
- 林天祐（2007）。評鑑小辭典—教師評鑑。評鑑雙月刊，9，16。
- 林和春、張素貞（2007）。面對教師專業發展評鑑試辦計畫：提昇中小學教師參與誘因之研究。中等教育，57（5），36-58。
- 林鍾沂（2007）。績效管理的理論性探索。2007TASPAA 年會暨第三屆兩岸四地公共管理學術研討會論文集。世新大學，臺北市。
- 洪玉燕（2001）。我國國民小學現行實習教師制度之研究（未出版之碩士論文）。屏東師範學院，屏東市。
- 施能傑（2002）。能力模式與人力資源訓練發展。人事月刊，34（3），5-19。
- 孫志麟（2007）。績效控制或專業發展？大學教師評鑑的兩難。教育實踐與研究，20（2），95-128。
- 陳彥伶（2009）。大學教師評鑑指標體系建構之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳佩如（2008）。我國大學教師對大學教師評鑑態度之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳琦媛（2006）。我國公立大學教師教學評鑑之研究（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 陳聖謨（1997）。國小教師對教師評鑑制度態度之研究。初等教育學報，10，417-441。

- 陳奎熹（1998）。我國師資培育制度變革之分析。教育資料集刊，23：171-195。
- 陳漢峻（2011）。國民小學教育實習與教師資格檢定制度的回應性評估之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北大學，臺北市。
- 許素梅（2010）。國民小學人力資源管理、教師核心能力與學校競爭優勢關係之研究（未出版之博士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 郭惠蓉（2012）。臨床教師核心能力指標建構之研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 教育部（2010）。中華民國師資培育統計年報。臺北市：教育部。
- 教育部（2012）。中華民國師資培育白皮書。臺北市：教育部。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要。臺北市：教育部。
- 教育部（2015）。十二年國民基本教育實施計畫。臺北市：教育部。
- 教育部（2016）。中華民國教師專業標準指引。臺北市：教育部。
- 教育部（2017a）。師資培育法修正總說明。臺北市：教育部。
- 教育部（2017b）。立法院通過「師資培育法」修正草案。2017年8月31日取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=CE34879D0F893E37
- 傅木龍（1998）。英國中小學教師評鑑制度研究及其對我國之啓示（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 彭森明（2006）。大學教師評鑑機制之研究。教育部委託專案研究計畫成果報告（94A1004E1）。新竹：國立清華大學高等教育研究中心。
- 黃厚生（2007）。技職型大學教師評鑑與淘汰機制之研究。清雲教學卓越期刊，1（1），87-110。
- 張春興（2001）。現代心理學。臺北市：東華。
- 張德銳等編著（1996）。發展性教師評鑑系統。臺北市：五南。
- 楊慧玲（2005）。我國國民小學教育實習制度之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。

- 蔡怡芳（2005）。司法人事人員核心能力之探討（未出版之碩士論文）。東海大學，臺中市。
- 歐陽教、張德銳（1993）。教師評鑑模式之研究。《教育研究資訊》，1（2），90-100。
- 潘慧玲（2001）。教育評鑑理論的發展與應用。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC90-2413-h003-025）。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 潘慧玲（2014）。中小學教師專業發展評鑑方案之影響評估。《當代教育研究季刊》，22（1），47-86。
- 鄭崇趁（2014）。教師學—鐸聲五曲。臺北市，心理。
- 謝文全（1989）。教育行政—理論與實務。臺北市，文景。
- 謝文全（2007）。教育行政學。臺北市，高等教育。
- Anderson, S. B.(1975). *Encyclopedia of educational evaluation*. SF: Jossey Bass.
- Chen, H.T.(1990). *Theory-driven evaluations*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Cronbach, L. J.(1983). Course improvement through evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven & D. L. Stufflebeam(Eds.), *Evaluation models-Viewpoints on educational and human services evaluation*(pp.102-110). Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Huber, S. G. & Skedsmo, G.(2016). Teacher evaluation—accountability and improving teaching practices. *Evaluation and Accountability, 2016, Vol.28(2)*, pp.105-109.
- Lucia, A. D. & Lepsinger, R.(1999). *The Art and Science of Competency Models: Pinpointing Critical Success Factors in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Otilia, C.(2015). *Roles and Strategies of Teacher Evaluation: Teachers' Perceptions*. Social and Behavioral Sciences, 5 May 2015, Vol.180, pp.916-923.
- Prahalad, C. K. & Hamel, G.(1990). *The Core Competence of the Corporation*. Harvard Business Review, 68(3), 79-91.
- Scriven, M.(1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven(Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago:Rand McNally.

- Scriven, M. (1972). The methodology of evaluation. In Weiss(Ed.), *Evaluating action programs: readings in social action and education*(pp. 123-136).Boston:Allyn & Bacon.
- Spencer, L. M. & Spencer, S. M.(1993). *Competency at Work*, New York:John Wiley & Sons.
- Stufflebeam, D. L.(1983). The CIPP models for program evaluation. In G. F. Madus, M. S. Scriven, & D. L. Stufflebeam(Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*(pp. 117-141). Boston: KluwerNijhoff.
- Stufflebeam, D. L.(2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan & D. L.Stufflebeam(Eds.). *International handbook of educational evaluation.*(pp. 31-62). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Tampoe, M.(1994). Exploiting the core competences of your organization. *Long Range Planning, 1994, Vol.27*(4), pp.66-77.
- The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, & Standers, J. R.(1994). *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tyler, R. W.(1950). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: University of Chicage Press.