

東方設計學院文化創意設計研究所  
碩士學位論文

教師專業發展成效輔助決策評估模型

指導教授：薛淞林 副教授

研究生：梁文堂  
中華民國一〇四年六月

東方設計學院文化創意設計研究所  
碩士學位論文  
Graduate Institute of Cultural and Creative Design  
Tung Fang Design University  
Master's Thesis

教師專業發展成效輔助決策評估模型  
A Decision Support Model for the effect evaluation of  
Teachers` Professional Development

指導教授：薛淞林 副教授  
Advisor: Hsueh, Sung-Lin  
研究生：梁文堂  
Graduate : Liang, Wen-Tang

中華民國 104 年 6 月  
June, 2015



東方設計學院碩士學位考試

考試委員審定書

文化創意設計研究所

研究生梁文堂所提論文

教師專業發展成效輔助決策評估模型

經本委員會審議，合於碩士資格標準。

學位考試委員會

召集人

彭豐君

委員

吳韻君

委員

薛泚林

委員

指導教授

薛泚林

文化創意設計研究所所長

薛泚林

中 華 民 國 104 年 6 月 6 日

## 誌謝

在教育界服務三十餘載，離退休之時已然不出數年，再度回到大學院校進行學位進修，科系卻是與教育學養只有些許關聯的文化創意研究所，因而引起諸多好友與同事的質疑與好奇，甚至連家中牽手都感到困惑。其實就我而言，原因卻非常單純，只因想學一點新事物、交一些在不同領域發展的新朋友罷了！未必如大家所想像的是生涯規劃，或為退休之後再進大專院校兼課教書而計畫。簡單來說，就是隨緣！

東方設計學院對我來說，是再熟悉不過了！離住家只約十分鐘不到的車程，更是幾年前擔任湖內區三侯國小校長時，每天上、下班必經之處。學院中美工設計及文化創意設計的課程與師資，在國內大學院校相關科系中夙負盛名，而畢業學生在業界的表現，更是有目共睹。班上同學，有許多是早期在東方工專時代的畢業生，如今在室內裝潢設計、OA 家具設計、繪畫界、文創界與學術界等不同領域，均是非常有成就的在職人士。他們的專業，引領我大步踏出教育界的藩籬。早年我念師專時，選唸美勞組，有一些美術與文創的根底。進修過程中，在同學相互砥礪之下，總算能安然度過這兩年的試鍊。有緣同窗，實是人生的一件值得欣喜與慶賀的美事。

是辛苦，卻也是喜悅；是磨練，卻也是成長。在此論文即將完成之際，特別感謝我的指導教授薛淞林博士及導師黃佳慧博士，給我許多寶貴的指導與建議，同時也尊重我的教育專業，給我寬大的發揮空間，才能順利完成論文；在研究初期，同事志堅老師提供自身經驗襄助，惠我良多；研究過程中班上同學，彼此腦力激盪與相互提攜，是勉勵，更是動力；感恩我的牽手文菁，能從困惑中釋懷，成為我最佳的支持與後盾。感謝的人太多，引用陳之藩先生之語，那就謝天吧！

年逾五十知天命之年，尚能在不熟悉的知識領域上探索與學習，是冒險，更是勇氣。希望藉以勉勵我在大學就讀的一對兒女，學海無涯，唯勤是岸！

梁文堂謹幟于 2015.06

# 教師專業發展成效輔助決策評估模型

研究生：梁文堂

指導教授：薛淞林

東方設計學院文化創意設計研究所

## 中文摘要

面對知識經濟時代的來臨，透過網路與媒體快速、便捷、無遠弗屆的特性，以及雲端資訊的實現，益加彰顯知識的重要性。地球村逐漸成形，國際間的疆界隨之扁平、模糊化，卻也讓世界各國的競爭更加激烈。面對此一趨勢，世界各國無不透過各種教育改革措施與制度的革新，企圖以優質的教育來培養具有高度的競爭力的公民。國家的競爭力，繫乎於國家教育績效的良莠；而國家教育的成效，則繫乎於教師的專業素質。因此，透過內、外在的力量，來引發教師的自我覺察，進而能夠自動自發且不間斷的提昇自我專業素養，是達成優質教育成效的不二法門。

綜合上述因素，本研究藉由文獻探討美、英、法、澳、日、新加坡與中國大陸等各國的評鑑制度與規準，同時檢視我國目前實施的教師評鑑模式。並應用德菲法(Delphi method)的群體決策技巧及模糊邏輯理論的量化功能，建立一套具有科學化及高度客觀性的量化之「教師專業發展成效輔助決策評估模型」，經由問卷調查、分析與建構，確立課程設計與教學、班級經營與輔導、專業研究與教育發展及敬業精神與態度四個主要構面與相關因子。除了可提供教師自我評量、教學單位做為整體教學成效的評估外，亦可做為教育行政部門評量各學校辦學優劣的參考依據。

關鍵字：教師專業發展、德菲法、模糊邏輯理論、評估模型、課程設計、班級經營、教育發展

# A Decision Support Model for the effect evaluation of Teachers` Professional Development

Graduate:Liang, Wen-Tang

Adviser: Hsueh, Sung-Lin

Graduate Institute of Cultural and Creative Design  
Tung Fang Design University

## Abstract

The coming of knowledge economy era put more emphasis on knowledge and made the global competition fierce worldwide thorough the immediate internet, rapid media and the realizing of cloud computing. When facing with this trend, educational reforms were conducted for the improvement of human resources all over the world. National education is closely relevant to national competitiveness, and continuous enhancement of teachers` self-efficacy is vital to a country`s educational effect. Thus, Teachers` professional development played an important role of educational accountability.

Applying Delphi Method and Fuzzy Logic Theory, this study established a quantitative model to support decision-making for teachers` professional development after reviewing evaluation systems of teachers` professional development in USA, UK, France, Australia, Japan, Singapore, and Mainland China. The current evaluation system of teachers in Taiwan (ROC) was also investigated. This model was composed by four main factors: 1. curriculum design and teaching; 2. classroom management and guidance; 3. professional research and educational development; 4. dedicative spirit and attitude. This model may provide useful bases of the following application:

1. Teachers` self-assessment;
2. The annual appraisal of teachers` teaching effect;
3. The evaluation of the whole teaching effect of the institution;
4. The performance of regional institutions evaluated by the educational management department.

Keywords: Teachers` Professional Development 、 Delphi Method 、  
Fuzzy Logic Theory 、 Evaluation Model 、 Curriculum Design 、  
Classroom Management 、 Educational Development.

# 目 錄

誌謝 .....	iv
中文摘要 .....	v
英文摘要 .....	vi
第一章、緒論 .....	1
1.1 研究背景 .....	1
1.2 研究動機 .....	6
1.3 研究目的 .....	10
1.4 研究範圍與限制 .....	10
1.4.1 研究範圍 .....	10
1.4.2 研究限制 .....	10
1.5 研究方發與步驟 .....	11
1.5.1 研究方法 .....	11
1.5.2 研究步驟 .....	13
1.5.3 研究流程圖 .....	14
1.6 名詞釋義 .....	15
1.6.1 中小學教師 .....	15
1.6.2 教師專業 .....	15
1.6.3 教師專業發展 .....	16
1.6.4 教師專業發展評鑑 .....	17
第二章、國內外教師專業發展 .....	18
2.1 教師專業發展評鑑的意義與目的 .....	18
2.1.1 教師專業發展評鑑的意義 .....	18
2.1.1.1 教師專業發展 .....	18
2.1.1.2 教師專業發展評鑑 .....	19
2.1.2 教師專業發展評鑑的目的 .....	20
2.2 各國教師專業發展評鑑的實施與規準 .....	23
2.2.1 美國 .....	23
2.2.2 英國 .....	28
2.2.3 法國 .....	31
2.2.4 澳洲 .....	32
2.2.5 日本 .....	35
2.2.6 新加坡 .....	39
2.2.7 中國大陸 .....	42
2.3 我國中小學階段教師專業發展評鑑 .....	46
第三章、文獻探討 .....	63
3.1 初步評審因子探討 .....	63
3.2 德菲法(Delphi Method)概述 .....	64
3.2.1 德菲法執行步驟 .....	65
3.2.2 德菲法執行程序流程 .....	66
3.3 模糊邏輯理論 (Fuzzy Logic Theory) 概述 .....	67
第四章、研究設計 .....	68



4.1 評審因子的確立 .....	68
4.2 評審因子之量化與分析 .....	70
4.2.1 模糊邏輯評估模型建立概述 .....	70
4.2.2 課程設計與教學及班級經營與輔導兩個評審因子的隸屬函數建立 .....	71
4.2.3 專業研究與教育發展及敬業精神與態度兩個評審因子的隸屬函數 建立 .....	72
4.2.4 評估模型 3D 輸出 .....	73
4.2.5 最佳與最差的評估值說明 .....	73
4.3 案例分析 .....	75
第五章、結論與建議 .....	77
5.1 結論 .....	77
5.2 建議 .....	77
參考文獻 .....	78
中文文獻 .....	78
外國文獻 .....	81
附錄 .....	83
附錄一 第一次德菲法問卷執行內容 .....	83
附錄二 第二次德菲法問卷執行內容 .....	87



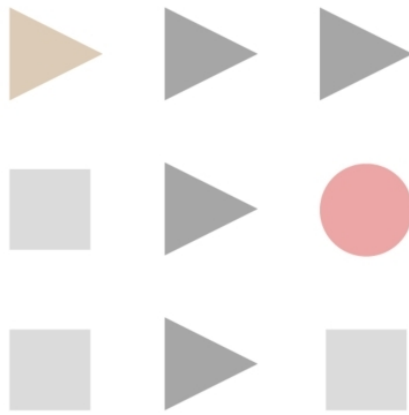
東方設計學院  
TUNGFANG DESIGN INSTITUTE

## 表目錄

表 1-1 各縣市鼓勵教師進修計畫彙整一覽表 .....	4
表 1-2 參加教師專業發展評鑑各級學校數量表 .....	7
表 1-3 95 年度至 102 學年度參加教師專業發展評鑑學校數與教師比率（國小、 國中、高中職與特殊學校） .....	7
表 2-1 教師評鑑與教師專業發展評鑑之目的 .....	21
表 2-2 各國教師評鑑之目的比較 .....	22
表 2-3 美國加州專業教學標準所列出之評鑑規準 .....	24
表 2-4 威斯康辛州教師發展與證照的十項標準 .....	25
表 2-5 美國跨州專業組織與代表州『教師專業標準』範疇比較表 .....	26
表 2-6 英國現行教師評鑑四種系統彙整表 .....	29
表 2-7 澳洲三個地區四個標準架構的向度比較表 .....	32
表 2-8 澳洲維多利亞的教師評鑑指標 .....	33
表 2-9 澳洲四個專業級職教師專業標準 .....	34
表 2-10 日本新式教師評鑑制度之評鑑要素與延伸評鑑內容 .....	36
表 2-11 日本新式教師評鑑之評鑑要素各等第標準計分表 .....	36
表 2-12 東京都中小學學校評鑑規準一覽表（A 表） 有關課程編製與實施 ....	37
表 2-13 東京都中小學學校評鑑規準（B 表） 支援課程編製與實施的條件 ....	38
表 2-14 新加坡不同層級教師專業能力表 .....	40
表 2-15 中國大陸教師職級制概覽表 .....	43
表 2-16 中國教師專業標準彙整表（試行，以中等學校為例） .....	44
表 2-17 中國大陸中央與部分地方教師評鑑內容與規準 .....	46
表 2-18 高級中等以下學校教師專業發展標準（2014 年版） .....	49
表 2-19 教師專業發展評鑑參考規準/指標—現有各版本彙整表 .....	52
表 2-20 教育部評鑑指標與評鑑資料來源表（2012 年參考版） .....	52
表 2-21 教師自評檢核重點之具體指標 .....	55
表 2-22 各國國教師評鑑指標之比較 .....	57
表 2-23 國內外教師評鑑規準綜合摘要比較表 .....	59
表 3-1 影響教師專業發展成效的四大構面與其潛力影響因子 .....	63
表 3-2 傳統集合與模糊集合之內涵比較 .....	67
表 4-1 初步評審因子 .....	68
表 4-2 協助本研究之學者專家資料彙整表 .....	69
表 4-3 本研究需求之評審因子 .....	69

## 圖目錄

圖 1-1 研究流程圖 .....	14
圖 2-1 中小學教師專業發展體系架構 .....	47
圖 2-2 教師專業標準概念圖 .....	48
圖 3-1 德菲法執行程序流程圖 .....	66
圖 4-1(1-2) 課程設計與教學及班級經營與輔導隸屬度數定義關係圖 .....	71
圖 4-2(1-2) 專業研究與教育發展及敬業精神與態度隸屬函數定義關係圖 .....	72
圖 4-3 輸入與輸入的 3D 關係圖 .....	73
圖 4-4 最佳的評估值 89.8 .....	74
圖 4-5 一般的評估值 62.3 .....	74
圖 4-6 最低的評估值 21 .....	75
圖 4-7 案例一與案例二的評估結果分析 .....	76



東方設計學院  
TUNGFANG DESIGN INSTITUTE

# 第一章 緒論

## 1.1 研究背景

面對知識經濟時代，資訊、網路雲端的發達，知識、訊息無遠弗屆的快速傳播，國際疆界因而逐漸模糊。全球化、專業化、民主化、資訊化、扁平化、快速化是二十一世紀必然的趨勢（張信務，2012）。

教育是百年大計，學校是培養學生核心能力的地方。教育成效的良莠，關係著國家未來的競爭力，因此學校不能自外於社會需求與國際社會快速變遷的趨勢。如何透過校長的領導、行政的支持、教師的專業、家長的參與，充分運用來自內部與外部資源，建立一個以學生為主體，專業教師為核心的體系是一個刻不容緩的課題。

面對二十一世紀全球化的影響，變動與衝突急遽增加，政治改革、經濟發展、社會公平正義的追求與文化革新的呼聲雀起（李俊湖，2007）。在此同時，世界各國更是積極挹注大量人力、物力與財力，推動適合其國情的各項教育改革措施，2002 年美國布希總統簽署了《沒有落後的孩子》（No Child Left Behind Act of 2001，簡稱為 NCLB Act）教改方案（吳清山、林天佑，2003）；1964 年至 1968 年芬蘭教改萌芽，1994 年開啓各種重大的教育改革，因而在教育史上開創了輝煌的一頁，讓芬蘭學生成為新的「北海小英雄」（蕭富元，2011）；1994 年台灣社會的快速變革激發出教育改革的呼聲，民間發起 410 教育改革運動，政府為因應這種趨勢，在同一年度成立《教育改革審議委員會》，延聘時任中央研究院李遠哲院長擔任召集人。1996 年完成《教育改革總諮議報告書》，提出了五項綜合建議，清楚的描繪出台灣教育未來的新願景，同時更繪製台灣教育改革的指導方針與藍圖（教育改革總諮議報告書，1996）：

- (1) 教育鬆綁—解除對教育的不當管制。
- (2) 發展適性適才的教育—帶好每位學生。
- (3) 打開新的「試」窗—暢通升學管道。
- (4) 好還要更好—提昇教育品質。
- (5) 活到老學到老—建立終生學習社會。

國家的競爭力，繫乎於國家的教育。美國作家 Alec Tweedie 早於 1897 年所出版的「行過芬蘭」一書中，就寫下：芬蘭國家的未來，就建基於她的教育制度（The future of this land is based on its educational system），百年後芬蘭的教育，是世界各國公認推動教改最成功的國家之一。2014 年 5 月才慶祝建國 66 年的以色列，人口約八百多萬人，從建國至今已有 12 位諾貝爾獎得主，每 1800 人就有一家新創企業，這些成績在全球各國中名列前茅，而在這個極度缺乏天然資源的小國，能夠創造奇蹟的關鍵就是教育；而另一個時時處於戰亂邊緣的小國家以色列，六十六年來能夠在世界屹立不搖的秘密，也是憑藉著教育的力

量。以色列小學在國際競賽的成績雖然不如台灣，但靠著在教育推展上的六大特點，其後續的爆發力十足，往往能夠在最後終點勝出。以色列教育的六大特色如下（遠見雜誌，2014）：

- (1) 重視家庭—家庭是學習的基礎，也是自信的來源。
- (2) 開放思考—鼓勵學生多問問題，提供各種開放選項讓學生思考解答。
- (3) 無懼挫敗—將挫折轉化成能量，用發明來解決問題。
- (4) 即知即行—只是學習還不夠，必須將點子化為行動。
- (5) 追求真理—不接受標準答案，勇於挑戰真理。
- (6) 關懷世界—不只關心社區，還要改造世界。

世界各國積極推動各項教育改革措施時，其間必定經歷無數次的檢討、革新與調整（李建興，2009）。然而不論教改成效如何，不可否認的是，追求優質教育並帶好每一個孩子都是共同的目標。而要達成此目標，除了教育制度、政策、經費及學校本位經營之外，教師角色的轉變才是成功與否的最大關鍵，因為在教育現場上，教師才是詮釋理想與實際之間的最重要媒介（歐用生，1995）。要培養能夠適應新時代的能力且具有競爭力的孩子，這些學生必須有優質的引導者，這個引導者就是教師（徐宇瑩，2010）。我國教育學者周祝瑛（2003）在檢討台灣教改十年的研究上呼籲：必須鼓勵教師成長，並且提供相關配套措施，教改才會有正面發展的機會。

1996年聯合國教科文組織（UNESCO）在《關於教師地位之建議書》中明確指出：教師應被視為一種專業，教師的專業知識及特殊技能，必須透過持續的努力與研究才能維持。2010年我國教育部召開全國教育會時議定十大主題，其中「師資培育與專業發展」的兩個子議題「宏觀發展師資質量，確立師培品保機制」和「深耕教師進修機制，促進教師專業發展」，都明確指出教師的素質與專業發展的重要性。（教育部電子報，2010）。由此可知，教師在教育改革的浪潮中，扮演著關鍵性的角色。教師必須持續不斷的進行專業發展，以維持高度專業知能及態度，才能夠在快速變遷的時代中，善盡自己的本分，在教育現場中提升孩子們的學習成效。

教師的專業發展，受到教育內部與外部許多因素的影響，也因此面臨了許多問題（余政賢，2009；張德瑞，2009；黃琇屏，2009；楊巧玲，2008）：

- (1) 制度未臻完善：相關法令、配套尚未完備，諸如：缺乏教師生涯發展階梯制度；針對教師分級制的呼聲已有多多年，至今卻仍在空談階段；有關教師專業發展評鑑的修正法案，雖歷經多時，但是因為各相關團體的角力而仍在立法院審議中；良師制度尚待規劃，教師輔導機制仍未成形。
- (2) 教育資源分配失衡：地方政府財政窘迫，教育經費大幅縮減，影響教育推展。
- (3) 教育行政支援不足：知識管理機制不明，無法有效的蒐集知識，並加以

- 整理、分享、擴散，因此知識與經驗無法傳承；教師兼辦過多行政業務，導致專業分享、對話的時間不足；學校行政怠惰，未能針對教師所需規劃成長課程，導致教師參加意願低落或應付了事，無法達成預定目標。
- (4) 學校尚未建立學習型組織的進修模式，並透過學校成員不斷努力來突破自己的能力上限：必須建構學校共同的願景與系統性的思考策略，進行團隊的學習，將學校導向為一個有學習能力的組織。
  - (5) 教師內心自我桎梏，缺乏專業成長的信念與動機：若無外在的督導或強制措施，無法督促教師參與進修。
  - (6) 教師習於安逸，欠缺反思自省的能力：教師組織與部分教師強烈主張專業自主，卻忽視其專業成長的義務與責任。
  - (7) 墨守成規，未能跟上時代脈動的腳步與需求：專注於教師專業知識，卻忽略其他知能，如人際互動、親師溝通、教學技巧、科技運用、輔導技能、班級經營等專業知能未與時俱進，導致教師專業與教學現場所需未盡相符。

根據我國法令《教師法》、《教師法施行細則》及《教師進修研究獎勵辦法》等法令都明確規範教師在職進修既是權利，也是義務。進修方式可選擇帶職帶薪全時進修研究、部分辦公時間進修研究、休假進修研究、公餘進修研究或留職停薪進修研究等（教育部，2013）。辦理進修的單位與模式也相當多元，如大學院校之學位進修；教育行政機關設立、核准與認可之研習機構或人民團體、輔導團或各級學校主辦的進修研習。部分縣、市教育局、處也都訂有規範，透過獎勵、督導或評鑑的方式，明訂教師每學年必須參加研習的項目與時數（表 1-1），如高雄市規定政策課程研習每學年至少進修 8 小時，學校校本課程每學年要進修 20 小時，另外政府規定的進修如環境教育、性別平等教育等都必須透過線上研習，且時數不納入規定進修的 28 小時內（高雄市教育局，2013）。嘉義縣更規定每學年度每位國小教師至少應參加研習 80 小時；每位國中教師至少應參加研習 30 小時（嘉義縣政府教育處，2012）。

TUNGFANG DESIGN INSTITUTE



表 1-1 各縣市鼓勵教師進修計畫彙整一覽表 (1/2)

縣市	台北市	新北市	高雄市	台南市	宜蘭縣	嘉義縣	花蓮縣
計畫名稱	臺北市 102 學年度鼓勵各級學校提昇教師進修研習實施計畫 (102)	新北市立中小學教師假期進修及課程準備實施要點 (100 年)	高雄市高級中等以下學校及幼兒園強化教師進修研習效能實施計畫 (102)	臺南市國中小學校教師進修研習實施計畫 (103)	宜蘭縣高級中等以下學校及幼稚園教師短期進修研習實施要點 (100)	嘉義縣立國民中小學教師進修研習管理作業要點 (101)	花蓮縣政府所屬高級中等以下學校教師進修研習實施要點 (98)
目的	1.鼓勵教師進修專業知能。 2.提升各級學校教師研習進修比率。	1.發展教育人員終身學習風氣。 2.提昇教師教學準備之效能。	1.積極規劃並有效辦理教師進修研習 2.督導學校落實以校本課程為核心的進修研習	1.鼓勵教師專業自主精進,持續進修專業知能。 2.提升所屬國中小學教師進修研習意願及比率。	1. 鼓勵教師短期進修研習 2.提升教學品質	1.養成終身學習理念 2.提昇教育品質 3.培養教師求知、敬業樂業之態度 4. 落實各校進修,培養教師認知九年一貫課程涵義	1.鼓勵學校教師在職進修 2.提升教學品質
實施對象	公私立各級學校專任教師(含特殊教育學校、幼兒園)	公立高級中等以下學校教師	高雄州市立、私立中等學校、國民小學、幼兒園、特殊教育學校編制內校長、園長、教師	國中小學教師(學校編制內合格在職專任教師及3個月以上代理代課)	縣立中等學校、國民小學、幼稚園之編制內校長、園長及合格教師	縣立國民中小學校校長、主任及教師(含代理、代課暨實習)	公立高級中等以下學校編制內合格教師(含校長、園長)
進修內容	中等學校 1.課程設計與教學 2.班級經營與輔導國教 3.新興議題與特色  國小 1.課程設計與教學 2. 研究進修與發展	1.課程設計 2.班級經營規劃 3. 教具教案準備 4.第二專長 5.生涯學習	1.法定課程研習 2. 政策課程研習 3. 校本課程研習	1.課程設計與教學 2.班級經營與輔導 3.研究進修與發展 4.敬業態度與精神 5.學校管理與領導 6.新興議題與特色 7.實用智能與生活	1. 一般知能類 2.專門知能類 3.專業知能類 4. 行政知能類	1.課程與教學類 2.教育行政與輔導類	1.專門知能類 2.專業知能類 3.通識知能類

資料來源：各縣市政府教育局處 (2014)；研究者整理

表 1-1 各縣市鼓勵教師進修計畫彙整一覽表 (2/2)

縣市	台北市	新北市	高雄市	台南市	宜蘭縣	嘉義縣	花蓮縣
規定時數	1.國小教師至少應參加研習 12 小時 2.每位中等學校教師至少應參加研習 18 小時	1.假期進修：每學年寒暑假進修總時數不低於 15 小時 2. 課程準備：寒假不得低於 7 小時，暑假不得低於 21 小時	1.法定課程研習：採線上研習 2. 政策課程研習：每學年至少擇選 8 小時 3. 校本課程研習每學年度至少規劃 20 小時	國中小教師每學年度參與進修(含與教學直接相關之時數 18 小時)基本研習時數為 54 小時。	每一學年必須至少進修 18 小時或 1 學分	1.國小教師至少應參加研習 80 小時 2.每位國中教師至少應參加研習 30 小時	1.專門知能研習，每學年至少 12 小時 2.專業知能研習每學年合計至少 12 小時 3.進修總時數不得少於 30 小時
獎勵或懲罰	獎勵	獎勵	獎勵、評鑑、年終成績考核參考	行政獎勵、教師個人獎勵、追蹤輔導	教師年終成績考核參考	獎勵、輔導	學校績效考核依據及教師成績考核參考
法定研習	1.每兩年性別平等教育研習至少 3 小時 2.環境教育研習：4 小時以上 3.健康教育師資研習：18 小時 4.綜合課程研習，實體研習：15 小時、線上研習：21 小時 5.兒童少年保護法研習：1 小時 6.國中教師專業能力研習：18 小時 7.資訊教育研習：6 小時 8.特殊教育研習：3 小時 9.課後照顧在職訓練：18 小時 10.非現職教師補救教學研習：18 小時 11.現職教師補救教學研習：8 小時 12.防災教育 13.家庭教育 14.公務人員行政中立法						

資料來源：各縣市政府教育局處（2014）；研究者整理

綜合上述各縣、市政府教育局處所訂定的鼓勵教師進修辦法，歸納其目的主要有下列四點：

- (1) 鼓勵教師專業自主精進，持續進修專業知能，養成終身學習理念。
- (2) 提昇教育品質。
- (3) 培養教師求新求知、敬業樂業之態度。
- (4) 落實各校進修，提升教師進修比率。



教師專業的成長，必須靠著不斷的、主動的進行研習、進修與研究。李俊湖（2007）根據一篇美國有關高品質的專業發展報告指出，在教師專業成長的歷程中，必須包含以下六項要素：

- （1）必須將探索、質疑與實驗方式融入高品質專業發展的課程中。
- （2）教師專業發展必須持續不輟，內容也要加深、加廣。
- （3）教師專業發展必須考慮教師的先備知識與經驗。
- （4）專業發展要能有效提升教師的學科知識與教學技能。
- （5）教師專業發展必須建立發展規準。
- （6）必須整合學校行政、教師共同投入。

由以上分析可以瞭解：在知識經濟的時代中，教師的角色不能一成不變，更不能以不變應萬變的態度來應對自己的教學實務。必須透過教育行政機構、學校規劃的短期研習，或是長期的學位進修，有目標且持久不斷的安排與選擇符合個人需求的課程，方能有效提昇自己的教學專業，成爲一個與時俱進的專業教師。

## 1.2 研究動機

多元的進修管道，對教師專業發展有相當大的助益，然而根據文獻指出，目前教師進修仍存在著許多問題（林明地，1998）：

- （1）有些教師只要不被強迫，就不去進修，缺乏內在動力。
- （2）課程安排由上而下，未必符合教師需求，導致教師進修意願不高。
- （3）偏重基本能力的訓練，卻忽略培養教師持續改進與優質表現的態度。

吳俊憲、吳錦惠、張育銓（2013）研究也指出：教師因爲經常受到教學現場及學校環境的限制，進而形成封閉孤立的文化，導致教學品質和學生的學習成效良莠不齊。由此可知，促進教師專業成長的關鍵，必須透過教師內在的反思與覺醒以及外在動力的推動。

多位學者研究認爲：透過教師評鑑來促進教師自我瞭解、自我省思，使教師能夠成爲學習的專家，進而尋求專業的持續發展（吳俊憲，2010；潘慧玲等，2010；顏國樑，2003）。教師專業評鑑的方法是採取有系統、有目標的模式，透過多元途徑蒐集教師專業知能及工作表現的相關資料，進行客觀且系統化的分析與評估，藉以瞭解教師在教學專業上的表現，再經由與教師同儕團體間或輔導者的專業對話與分享，以協助教師進行自我專業省思，激勵教師專業發展，進而提升教學品質。（丁一顧 2003；李奉儒，2006；林玉蓮，2010；張德銳，2003；陳惠文，2005；饒安邦，2005）。彭慧婷（2012）在有關國小教師專業發展評鑑與教師專業成長關係的研究中明確指出：在教師專業發展評鑑目的向度中，以「提升教師教學品質」最有影響。

1996年我國教育改革審議委員會所提出的《教育改革總諮議報告書》中提出呼籲：提升教師專業素質，建立教育評鑑制度。歷經多年的規劃與研議，在2006年至2008年開始實施《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》。2009年訂定《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》，正式建立教師評鑑機制的雛形。

自開始實施教師專業發展評鑑以來，自願參加的學校數從2006年的165校（含國小、國中、高中職和特殊學校）到2013年的1571校。自願參與的教師人數也從原本的3,425增加到53,835人（教育部教師專業發展評鑑網，2014）。由整體趨勢看來，參加教師專業評鑑的學校與人數都是逐年遞增的。然而相關資料也顯示，八年來參加的學校比率只佔全國總校數的百分之四十左右，而參加的教師人數比率更低，只佔百分之二十六。雖然教育行政單位與學校積極推動，但是因為採取鼓勵、自願參加的方式辦理，教師在無法源強制的情況之下，參加專業發展評鑑的意願仍然偏低。從95學年度到103學年度自願參加的學校數與教師人數統計，如表1-2，1-3：

表 1-2 參加教師專業發展評鑑各級學校數量表

學年度	國小	國中	高中	高職	特殊教育	總計
95	125	22	13	3	2	165
96	166	48	17	11	2	244
97	177	67	41	16	1	302
98	351	115	99	41	4	610
99	454	126	139	64	5	788
100	570	163	199	89	7	1028
101	632	208	251	121	9	1221
102	828	314	276	137	16	1571
103	1212	428	315	149	24	2128

資料來源教育部教師專業發展評鑑網（2014）

表 1-3 95 年度至 102 學年度參加教師專業發展評鑑學校數與教師比率( 國小、國中、高中職與特殊學校)

學年度	參加校數	全國校數	校數比率	參加教師數	全國教師數	教師比率
95	165	3,885	4.24	3,425	202,926	1.69
96	244	3,891	6.27	6,211	205,414	3.02
97	302	3,895	7.75	8,848	204,946	4.32
98	610	3,908	15.61	17,896	204,957	8.73
99	789	3,916	20.15	23,318	206,480	11.29
100	1,028	3,919	26.23	31,633	204,971	15.43
101	1,221	3,919	31.16	42,913	205,490	20.88
102	1,571	3,915	40.13	53,835	206,604	26.06

資料來源：教育部教師專業發展評鑑網、教育部全球資訊網（2014）；研究者製表

由上述兩項資料數據顯現，教師主動參與評鑑的意願仍然不足。而根據吳俊憲、吳錦惠、張育銓（2013）的研究指出，主要影響教師參與意願的原因有下列五點：

- (1) 評鑑法源尚未正式通過，沒有必須參加的急迫性與強制性。
- (2) 教育行政人員與教師對專業發展評鑑的認知有明顯差異，評鑑的公平、公正性無法讓教師信服。
- (3) 教師兼任行政工作業務繁瑣，同時製作評鑑資料費心費時，無法同時兼顧。
- (4) 教師對專業發展評鑑的方式、內容、指標及人員等皆有所疑慮，同時並認為相關配套措施未臻完善，對教學現場毫無助益。
- (5) 學校的教師文化，會影響教師專業發展評鑑的推動。

根據我國學者張育詮、張景富（2010）的研究，也明確指出教師專業發展評鑑的困境有下列四點：

- (1) 中央政策不明確：實施法源未確定、宣導不足、缺乏相關配套，無法消弭教師對評鑑結果的疑慮。
- (2) 學校支援系統有待建立：行政工作負擔大、部分教師習於安逸，缺乏團隊合作觀念。
- (3) 教師的工作與態度需調整：教師對評鑑產生抗拒、質疑與排斥，若未能有效改變心態，推動的困難度高。
- (4) 評鑑制度的公平性尚待驗證：各縣、市政府和學校依據教育部的評鑑要點自行訂定評鑑辦法，而評鑑人員的專業、評鑑工具和評鑑內容及評鑑歷程等，其嚴謹度及可信度讓基層教師有所質疑。

綜上所述，在評鑑制度尚未法治化，評鑑方式、人員、內容、模式、規準、支援模式及評鑑結果的運用方式尚未明確化前，多數教師接受評鑑的心態及疑慮難以改變，所以在推動試辦的歷程中，必然是事倍功半的結果。

2012 行政院院會通過《教師法修正草案》送交立法院審議，待三讀通過後，中小學「教師評鑑」將正式法制化，未來高中職、國中小教師將全面接受專業評鑑，評鑑方式以學校為單位，四年進行一次評鑑。而教育部也會在立法院通過修法後六個月內提出教師評鑑辦法草案，針對評鑑的項目、內容、指標、方式、程序和評鑑結果的運用等訂出相關規定。然而，《教師法修正草案》卻因各相關團體的意見紛歧，至今仍然無法順利在立法院三讀通過。因為修法遲未定案，缺少明確的法令依據，導致教師專業發展評鑑實施期程延宕。

在 2014 年，全國家長團體聯盟、中小學校長協會和人本教育基金會等教育團體組成教師評鑑推動聯盟，發起「新 410 行動」，訴求教師評鑑入法，並強烈主張要求評鑑結果與教師的考績連結，藉此來淘汰不適任教師。不過，教育部始終立場堅定，主張教師評鑑的主要目的是要協助教師專業發展，而評鑑結果與教師成績考核及不適任教師的處理機制分開切割。教育部並預定修正《教

師成績考核辦法》，讓教師考核的指標更具體、明確，以達到更快速、更有效淘汰不適任教師。而全國教師工會總聯合會則不斷的透過記者會、新聞稿、組織文宣、政策說帖及國會遊說等方式，對教育部透過立法強制實施教師評鑑的作法，不斷的提出質疑。但是全國教師工會總聯合會也同時表示，若經立法通過，希望由政府與教師工會協商評鑑的機制與作法，具體討論並確認所有評鑑方式及細節（羅德水，2014）。

由以上研究分析可以瞭解，教師專業發展評鑑若要順利全面推動，其最重要的因素可以歸納出下列七點：

- (1) 儘速通過《教師法修正法案》，並公告實施。
- (2) 建立讓教師信任的評鑑機制，培養專業評鑑人員並建立可信度高的評鑑模式。
- (3) 明訂教師評鑑之程序、評鑑期程、評鑑結果之運用細節、不服評鑑結果之救濟管道及其他應遵行事項之辦法。
- (4) 避免評鑑流於形式，並簡化評鑑流程。
- (5) 建立行政支援體系，降低教師負擔。
- (6) 改變學校的保守文化及部分教師習於安逸的心態。
- (7) 活用評鑑結果，獎優輔劣，提升教師專業，確保教育品質。

世界各國主要先進國家，如英國、美國、日本、新加坡、中國大陸等，實施教師專業發展評鑑已有多多年，不管其評鑑模式、歷程或評鑑的結果如何運用，最主要的目的都是期望藉由評鑑來督促教師專業不斷發展，並提供輔導協助，提升教師專業，以確保教育品質。我國雖然目前尚未通過全面強制的實施法源，不過教育部已多次重申辦理教師專業發展評鑑的必要性與決心。此勢在必行的政策，如何建立一個具有公信力，能夠讓各方團體接受且可長可久的評鑑制度，是一項艱鉅且刻不容緩的任務。基於上述中小學教師專業發展評鑑的相關問題，引發研究者提出此議題的研究動機，分述如下：

- (1) 因應教師專業發展評鑑時代的來臨：《教師法修正法案》雖尚未經立法院三讀通過，實施日期也不確定，不過教師專業發展評鑑的全面性、強制性實施的時代終將來臨。透過評鑑制度讓優質老師獲得應有的肯定，也讓需要再加強、再成長的老師，能透過明確的指標驗證，主動或被動的覺察缺失，再經由個人進修或團隊學習，獲致個人教學專業的成長。此為研究動機之一。
- (2) 基於教師專業發展需要驗證的理念：美國人本主義心理學家馬斯洛（Abraham Maslow）強調，人類的動機是由多種不同性質的需求所組成，需求是人價值取向的根源與產生行為的內在動機（引自楊依璇，2009）。教師專業透過檢證制度，獎優輔劣，不僅可透過外在的動力督促教師專業成長，更能夠讓在教師在人類高層次的需求上--自尊的需求、知識的需求與自我實現的需求，達到適度的滿足。此為研究動機之二。



- (3) 探討並試圖建立一個具有可信度的中小學教師專業發展評估模式：目前教師評鑑推動聯盟、教師團體與教育部三方對於實施教師評鑑各有立場與堅持，然而教育部提出修法實施，已是明確的事實。因此如何博採眾議，廣納各方專家學者與不同團體間意見，建立一個明確可行的專業發展評估模式，實有其必要性與急迫性。此為研究動機之三。

### 1.3 研究目的

教育是人類的希望工程，而教師是希望工程的關鍵人物。二十一世紀教師角色必須具有專業的、多元的、卓越的能力，在教育第一線的崗位上才能勝任，教導出具有多元能力的未來學子。教師的專業與能力，攸關教育的品質，因此教師專業必須接受各界的檢證。而教師專業評鑑正是形塑教師專業形象與地位的重要手段。

Stufflebeam 指出，「評鑑的目的在於改進，而非證明缺失」(Educational evaluation is to improve rather to prove.) (引自王友蘭，2012)。教師的專業發展，需要一套有系統的機制加予檢核。本研究期望從學術性的角度發展，蒐集、分析世界各國的評鑑模式，同時與我國教育部所發佈之《教師專業發展評鑑實施要點》對比，進一步蒐集國內各團體間針對教師評鑑的不同意見，透過分析、整理與歸納的方法，瞭解我國實施中小學教師專業發展評鑑必須面臨的問題，進而建構一套具有客觀性與量化性的評估模式，試圖為中小學教師專業發展評鑑的實施，開闢出一條平順的道路。

### 1.4 研究範圍與限制

#### 1.4.1 研究範圍

本研究旨在研究中小學教師專業發展背景、實施現況與困境，以《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》為研究範圍，主要探討下列三個層面：

- (1) 瞭解教師專業發展的實施背景。
- (2) 探討美國、英國、日本等先進國家教師專業發展評鑑的實施現況。
- (3) 探討我國中小學教師專業發展評鑑現行的實施模式與困境，以建立量化之評量模式為研究宗旨。

#### 1.4.2 研究限制

##### (1) 研究內容的限制

中小學教育是屬於地方政府權限，依據教育部所頒訂之法規為規範，各縣、市教育局、處有法定的權限訂定實施細則。而在教師專業發展評鑑法源尚

未立法通過，教育部的實施草案也無法提出的情況之下，本研究只能針對《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》及《高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準》進行研究。

## (2) 研究方法的限制

A·德菲法的運用，研究主題的相關領域專家學者同質性高，容易導致研究範圍的涵蓋性不足。同時德菲法使用多次且反覆的詢答以尋求團體共識，其實施的時間遠比一般傳統問卷調查法來得耗時。

B·本研究主要以模糊邏輯理論建立量化性的評估模式，而目前教育部試辦的教師專業發展評鑑比較偏向於質性的評量模式，如何轉換成量化評估模式是一項艱困的任務與挑戰。

## (3) 研究推論的限制

教師專業發展評鑑是一種持續性、長期性的評估歷程，因此研究所建立的評鑑指標，勢必因為實施的時間、各縣市政府和學校的因地制宜措施，而未能完全適用所有學校，必須透過持續的研究而有所修正。

## 1.5 研究方法與步驟

### 1.5.1 研究方法

本研究的主要目的在於瞭解世界各國教師專業發展評鑑的現況，瞭解其評鑑模式與規準，除了蒐集與彙整相關文獻外，透過問卷訪談的方式，進一步結合德菲法理論的群體技巧，並應用模糊邏輯理論的量化功能，發展並建立中小教師專業發展成效的評估模型。

本研究所採用的研究方法如下：

#### (1) 文獻探討分析

本研究首先蒐集國內、外實施教師專業發展評鑑的相關文獻，運用文獻分析法，透過資料收集、綜合、分析與歸納，提供建立中小學教師專業發展評估模式的研究架構，並作為修正研究規劃的基礎。

運用文獻探討分析的主要目的在避免重複他人研究的情況下，決定個人研究的題目與問題，進而選擇理想的研究方法（周文欽，2008）。本研究文獻來源大多來自四個部分：

##### A·台灣博碩士論文系統

此資料庫由全國國家圖書館所建置，內容蒐集國內各大學院校所通過博碩士論文相關資料。相關網址為

[http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi/ccd=3saAY1/login?jstimes=1&loadin\\_gjs=1&userid=guest&o=dwebmge&ssoauth=1&cache=1408546038406](http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi/ccd=3saAY1/login?jstimes=1&loadin_gjs=1&userid=guest&o=dwebmge&ssoauth=1&cache=1408546038406)

##### B·國家圖書館期刊文獻資訊網

主要收錄自民國 59 年以來，臺灣出版的之中西文學術期刊、學報以及部分港澳地區出版的期刊。所蒐集之期刊論文係以研究論文為主，就其性質可區分為學術性文獻及一般性文獻。相關網址為 <http://readopac.ncl.edu.tw/nclJournal/>

#### C·ERIC 資料庫

教育文獻資料庫《ERIC》在社會科學領域中是最負盛名的國際級資料庫，內容由美國教育部教育資源資訊中心(Educational Resources Information Center)所提供收錄內容包括期刊文獻、書籍、專著、會議論文、書目名錄、政府文件、視聽資料。網址為 <http://eric.ed.gov>

#### D·出版書籍

出版社正式出版之書籍、期刊之相關內容。

### (2) 問卷訪談

問卷訪談是一套有系統、有順序、有目的的問題表格設計。透過問卷實施，可以瞭解並蒐集受訪者對研究主題有關的意見與價值體系。本研究過程中會採用訪談方式，應用訪談法靈活的特點，方便取得受訪者的資訊，做為研究者參考的因素，其實施方式如下述：

#### A.直接訪問：

- a.運用結構性直接訪談，使用正式的結構式問卷，直接向受訪者公開研究目的，並就問卷上的問題一一詢問。
- b.非結構性直接訪談：運用無結構式問卷，和受訪者公開討論研究目的，並且視受訪者的反應而於訪談中隨機應變，自行決定提問次序及用語。

#### B.間接訪問

- a.結構性間接訪談：不公開研究目的，依題目依順序和受訪者進行訪談。
- b.非結構性間接訪談：不公開研究目的，採無結果式問卷。

### (3) 德菲法

德菲法(Delphi method)，又稱為得懷術(或德懷術)，本文採直接音譯法德菲法，是在 1948 年由蘭德公司(Rand Corporation)所發展出來。傳統德菲法是一種群體決策模式，透過集思廣益的方法來推測未來的現象。

德菲法又稱專家意見法，是一種運用直覺判斷的預測術，也是一種結構性的團體溝通過程。利用一連串有系統、有目的的問題，邀請一群相關領域的專家學者，透過每位成員充份的意見表達，並且重視所有人的看法，在經過數回合反覆回饋的循環式問答之後，讓各專家之間意見差異降至最低，以求得在複雜議題上的團體共識。

德菲法的實施，是建立在「結構化的資訊流通」、「匿名的群體決策，其團體壓力是理性且自然的」、「專家的判斷與意見彙總」等三項特點上，兼具會議與傳統問卷調查法的優點，是研究現今複雜社會議題常用的方法之一（李朝誠，2012）。

#### （4）模糊邏輯理論的運用

在人類的現實生活中，常存在一些非 0 即 1 的價值判斷，其評斷方式非常明確；另外也存在一些模糊（fuzzy）的現象，也就是說模稜兩可、不確定性高或具有多重意義的現象。例如：A.「我年紀大了」：這是個人的認知，是 50 歲、60 歲或 70 歲才算年紀大呢？B.「今天天氣好熱」：有人覺得攝氏 28 度就很熱，但也有人覺得攝氏 35 度還不很熱，到底溫度多高才算熱呢？C.「那個女孩漂亮嗎？」：有人覺得很漂亮，但也有人覺得普普通通，甚至也有人會覺得不怎麼樣，這或許就是中國俗諺「情人眼裡出西施」的原因吧。以上三個例子都共同存在一個事實，其價值評斷並非絕對性的，也就是存在著「不確定性」。

模糊理論是在 1965 年美國加州大學柏克萊分校（U.C.Berkeley）的 Zadeh 教授所提出。模糊理論主要是根據大概的資訊，針對人類主觀的概念作大略性的定量化處理。它是一種相當嚴謹的理論，積極承認現實生活中存在許多模糊的情況，並透過數學的模式嚴密討論與分析，嘗試以量化的方式去簡化問題的複雜度，是解決許多包含主觀意識及不易明確界限問題的最佳方法之一（吳孟勳，2003）。

### 1.5.2 研究步驟

本研究基於以上四種研究方法，所進行的研究步驟如下：

- （1）界定研究題目與方向，擬定初步研究計畫，確定本研究的動機、目的與範圍。
- （2）進行相關資料蒐集，進行文獻整理與探討。
- （3）建立本研究所需之初步評估因子。
- （4）運用德菲法，商請相關專家學者協助研究，並取得其一致的認同性，以建立符合本模型所需之評審因子。
- （5）應用模糊邏輯理論建立模型，以完成模糊邏輯推論系統。
- （6）驗模與修模。
- （7）模擬案例分析。
- （8）結論與建議。



### 1.5.3 研究流程圖

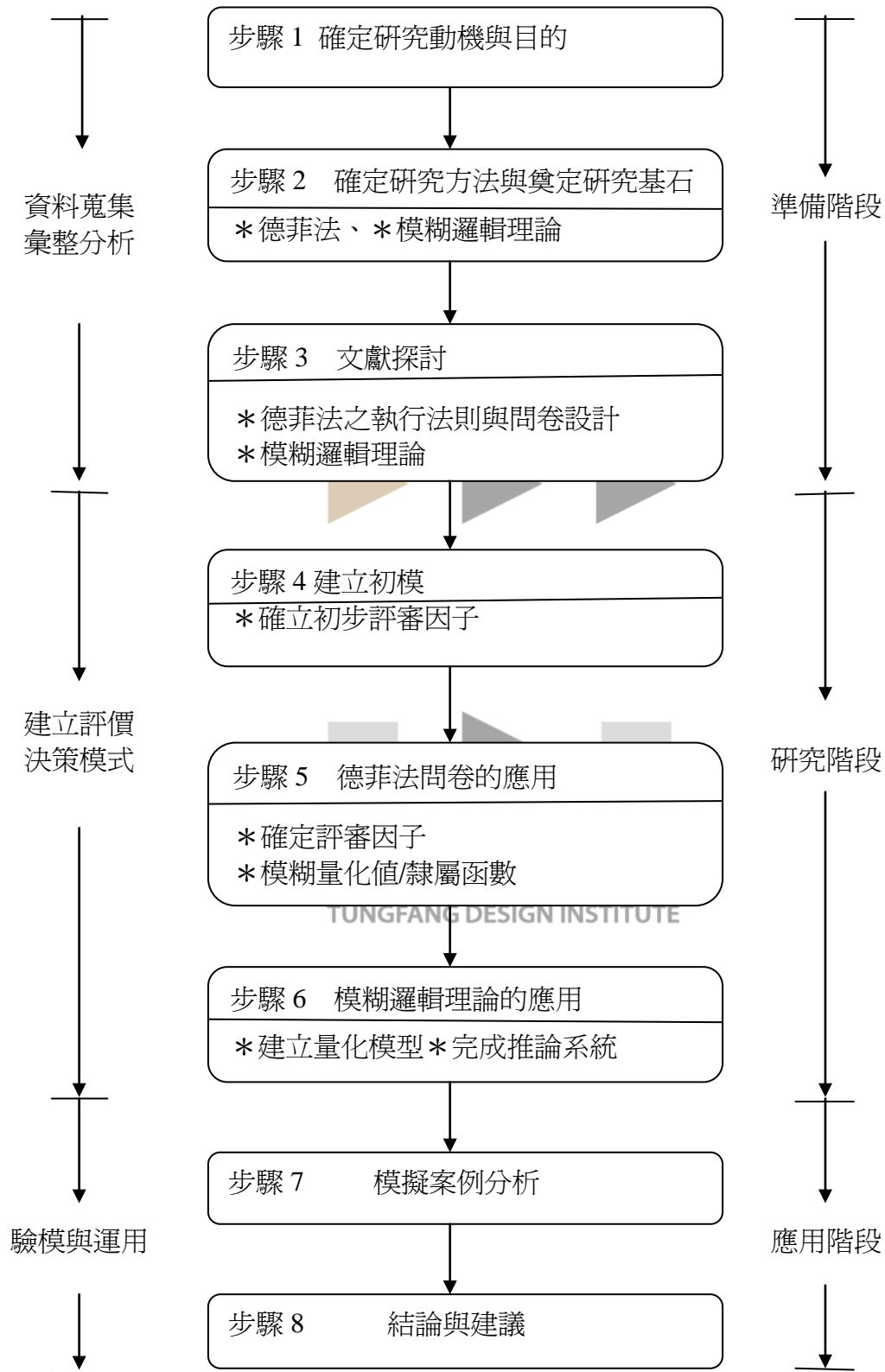


圖 1-1 研究流程圖 (研究者整理繪製)

## 1.6 名詞釋義

### 1.6.1 中小學教師

本研究之所謂中小學教師，是指高中職以下，包含高中、高職、國中及國小編制內正式教師，實習教師、代理與代課教師。

### 1.6.2 教師專業

聯合國教科文組織(UNESCO)在其《關於教師地位之建議案》(Recommendation Concerning the Status of Teacher)中明確指出：「教師工作必須視為一種專業」。Wise(2005)認為一種職業要能夠被稱為是一項專業，必須具有下列三項特徵：

- (1) 具有專門的知識，是該行業的從業人員才能深入瞭解的。
- (2) 從事該工作的人員除了能瞭解專有知識，還必須在工作進程中將專有知識付諸實踐。
- (3) 該職業必須具有認證及執照制度，以確保該行業的從業人員，均有足夠的知識與實踐的能力。

Blackington & Patterson(1968)提出「專業」的定義為：

- (1) 專業必須以社會能夠接受的科學原則為基礎。
- (2) 必須經過專門或文化訓練的歷程。
- (3) 具有特殊且專門的系統知識。
- (4) 有一般人做不到的專門技巧。
- (5) 必須發展出由測驗評量得知的科學技能。
- (6) 必須具有準確無誤的判斷能力。
- (7) 不能以執行單位或時間的因素來評斷其價值。
- (8) 有團體共識，讓技術語言成為專門的科學知識。
- (9) 貫徹始終。
- (10) 必須建立有信度的道德標準。

依據何福田、羅瑞玉(1992)的研究，將「專業」歸納出七項指標：(1)專業知能；(2)專業訓練；(3)專業組織；(4)專業倫理；(5)專業自主；(6)專業服務；(7)專業成長。上述所提及的七個指標，幾乎概括了專家學者對專業屬性的所有層面(引自許郁卿，2008)。

郭為藩(1993)指出「教育專業」是以幫助他人成長為主要任務，是一種影響他人人格發展的專業，更是一種知識傳遞的志業(引自吳宗立，2000)。國內一些學者將「教師專業」的主要內涵歸納為六大項目(吳宗立，2000；鍾任琴，1994)：

- (1) 專業知能(Professional knowledge and teaching skill)：包含普通知識、專門知識、教學技巧、輔導技能、班級經營、人際互動與溝通能力等。
- (2) 專業自主(Professional autonomy)：專業自主是指教師能執行專業任務或作出決定時，能夠不受外在因素的干預，憑藉其專業知能而自主決定相關作為。
- (3) 專業成長(Professional growth)：教師在教學生涯過程中，必須透過短期或長期進修活動，增進個人專業知識與技能，以提升個人在教學工作上的效能。
- (4) 專業倫理(Professional ethics)：專業人員必需信守承諾，並遵守其專業團體的標準與規範。專業倫理規範可用來做為專業人員的評鑑規準，進而促使社會大眾對其專業的了解與認同。
- (5) 專業認同(Professional identity)：專業認同是指專業組織內的成員對其組織的認同感與向心力，進而在其專業上獲得自我肯定與發展。換言之，教師對於教育工作的認同感，會對其教學態度與教學信念產生影響，而這種影響，是其教學成敗的關鍵因素之一。
- (6) 專業服務(Professional service)：教師專業服務是指教師應發揮其教育愛與教育熱忱，尊重學生的差異性與獨立性，建立一個以學生為中心的教學模式，啟發學生多元智慧，並開展其潛能。

綜上所述，教師專業的意涵是指一個專業的教師，必須在其專業知識、技能、精神、態度、信念、價值與發展等，多元面向的充分發展，才能在知識經濟的時代中，成爲一個稱職的教育工作者。

### 1.6.3 教師專業發展

## 東方設計學院

「教師專業發展」(Teacher's Profession Development)的起源是在1966年聯合國教科文組織發表的建議書中，針對世界各國教育發展，提出應將教學工作建立成爲一種專業，以提升教師專業能力及專業地位；「教師專業發展」是一個動態的歷程，從師資培育、教師實習、取得教師證照、擔任教學工作一直到離開教職爲止，必須連續性且不間斷地尋求專業成長與發展。吳俊憲(2010)研究指出：「教師專業發展」是指教師爲了達到有效教學的目標，必須針對其個人在學科教學以及思維上，透過各種型態與方式，持續進行以獲得內在與外在專業成長的歷程。學者(呂錘卿，2000；孫國華，1997；簡茂發、彭森明、李虎雄，1998；饒見維，1996)等人針對教師專業發展的意涵，歸納出的主要內容應包括下列五點(引自李俊湖，2007)：

- (1) 教師的基本素養
- (2) 教育的專業知能
- (3) 學科的專門知識
- (4) 教師的教學能力
- (5) 教育的專業精神

換言之，教師是一種具有專業性的工作，必須透過持續的學習與探究的歷程，不斷的充實個人專業知識、情意與技能，以提昇其專業水準與專業表現。

#### 1.6.4 教師專業發展評鑑

「教師專業發展評鑑」是指透過評量，對教師的表現做出價值判斷和決定的歷程。吳俊憲（2010）研究提出評鑑的定義可從三個面向來加以描述：

- （1）從評鑑目的而言：評鑑目的主要在於在瞭解優缺點以尋求改進缺失、並提供建議及判斷決策時的參考。
- （2）從評鑑方式上：評鑑方式必須運用系統化模式，有效的蒐集量化和質性的資料，並透過解釋、分析、比較、歸納的歷程，提出評鑑的結果。
- （3）從評鑑原則上：評鑑必須遵守客觀化、科學化、系統化、多元化、公平化的精神與原則。

綜言之，「教師專業發展評鑑」是指在嚴守評鑑的原則下，透過系統化的資料蒐集，針對教師在其教學工作與教學場域的表現，做出的價值判斷和決定的歷程。主要目的在瞭解教師的教學績效，進而協助教師專業持續發展，以達成教育的目標。



## 第二章 國內外教師專業發展

本研究採用模糊邏輯理論作為建構「中小學教師專業發展成效輔助決策評估模型」之方法，期能成為教師專業發展評鑑的有效工具。在模型建構之前，首先透過文獻釐清「中小學教師專業發展」之主要概念，作為成效評估與模型建構之基礎。本章茲就「中小學教師專業發展」之意義與目的，以及評鑑規準等相關文獻加以探討。

### 2.1 教師專業發展評鑑的意義與目的

#### 2.1.1 教師專業發展評鑑的意義

吳和堂(2007)曾將教師評鑑定義為：「有計畫蒐集教師工作表現資料，依評鑑前所設定的標準，評斷教師教學、訓導、研究、親師關係、學生輔導、行政協助，或一切與教師角色有關的專業表現之歷程。」鄭文實、陳志賢(2007)亦將教師評鑑定義為：「對教師服務表現作價值判斷，以及促進專業成長的連續歷程。」吳金香與陳世穎(2008)則將教師評鑑定義為：「為求教師專業表現及教育品質之提升，根據評鑑規準，對教師專業表現有系統、公正客觀的蒐集資訊，並對其作價值判斷和決定，讓教師從中得到回饋，協助改善教師的教學品質，促進專業發展的歷程。」陳俊龍(2010)則彙整上述學者的意見，將教師評鑑定義為：「透過評鑑者應用多元方法，蒐集相關資料，對教師工作表現作價值描述與判斷的歷程，並提供改進教學策略，進而促進教師專業成長，整個歷程可以說是進行檢視、改善與回饋的動態循環」。從以上學者的研究可以發現，過去在以教師評鑑作為主要研究的論述內容時，教師之專業與發展仍是評鑑的重點所在。事實上，黃新民(2010)從政策文本分析發現，教師專業發展評鑑最早為教師評鑑，而後為教師專業評鑑，並提出在釐清政策衝突與矛盾及社會脈絡之後，應將價值聚焦在於增進教師專業發展上。換句話說，教師評鑑歷經教師專業評鑑之後，轉變為目前的教師專業發展評鑑，主要的意義在於藉由評鑑，促使教師發展其專業技能的意義。可見，「教師專業發展」有別於「教師專業發展評鑑」，後者雖然是以前者為範疇，但主要係從評鑑的角度，來加以探討的。本節首先說明教師專業發展的意義，進而探討教師專業發展評鑑的意涵，以釐清兩者之間的異同。

##### 2.1.1.1 教師專業發展

在教育改革政策的演變下，教師專業發展已成為評鑑的主要核心。Tiemann(2004)認為，教師專業發展(professional development)銜接教師現有階段的能力與未來的挑戰，有利於促進學生獲得更高層次的學習與發展，因此在教育改革中，扮演著攸關成功與否的關鍵角色。在因應教育改革的挑戰中，專業發展已然成為教師展現自我更新(self-renewal)以及績效責任(accountability)的必要作為(劉振寧，2013)。



不論是從教育的執行或是教育改革的層面來看，皆是以學校作為基本的組織單位，而以教師作為基本個體，學校是「現場」，教師為「關鍵」(吳明清，2002；張德銳、郭淑芳，2011)。教師與學校之間互有相輔相成的關係，故吳錦惠(2012)與孫志麟(2003)即引述國內、外學者的文獻指出，教師專業成長的意義可從知識管理的觀點來探究。從教師課程教學的執行而言，教師專業成長係指在教學上的專業知識進行取得、組織、儲存、轉換、分享、應用與創造的過程，能增加專業知識的實踐價值，具有提升教學效能、增進學生學習成效的效果。因此教師從事知識管理，具有促進專業知識的轉換，增進實踐價值，提升教學效能和確保學生學習成效。而教師的教學也必須與學校周遭環境相輔相成，從學校組織的運作而言，組織的文化、願景、領導、任務、資源與功能上的連結，對教學專業知識的社群行為，具有相當重要的影響力，對學校有益的文化，應當包含學校願景、任務與課程的連結，學校也應當支援、鼓勵、信任教師與學生能有足夠的時間進行自己的工作並加以保護(Roby, 2011)。教師在專業成長的過程中，與學校組織之間具有相輔相成的關係，教師可以藉由組織化的知識管理提升本身的專業發展，進而增進教學成效，而教師專業成長也具有促進學校重整文化的意義(吳錦惠，2012；孫志麟，2003)。

Calderhead(2000)亦曾提出知識轉化模式，將教師的知識區分成學術知識與實踐知識等兩大類，並包含學科、課程、教學方法、學生、自我知識以及班級實務等相關內容。然而，學校也需要教師能持續創造行政管理與有效教學的專業知識，並藉由知識管理策略的應用，將學校建構一個有利於知識分享的組織(Hargreaves, 2000)。因此，教師專業發展除了教師個人的專業成長因素之外，也有促進組織發展，提升組織競爭力以及創造組織的智識資本等方面的實際需求。故教師專業發展的過程中，涉及了知識取得、應用、分享與創造等步驟，也同樣受到學校領導、組織文化、績效管理等要素的影響，進而創建教師個人的專業知識與附加價值，以及學校的效能(孫志麟，2003；Sallis & Jones, 2002)。

從教師專業成長的管道而言，增進教師專業成長的途徑很多，包含師資培育機構的訓練、學位進修、參加在職進修或訓練等。然而不同的教師之間，具有個體差異，不同的教師理應有不同的專業發展需求，但是不論是國內還是國外，皆存在基於經濟成本的考量，教師專業發展往往採取一體適用的方式，我國更欠缺完整的在職教師進修體系，教師參與進修的意願實際上並不積極，以致於成效大打折扣(張德銳、郭淑芳，2011；劉振寧，2013；Diaz-Maggioli, 2004)。

#### 2.1.1.2 教師專業發展評鑑

如前文所述，教師的專業發展、學校組織的行政效能和教育改革，三者之間具有一定的脈絡關係，使得探討教師專業發展與評鑑之間的面向時，往往在教師個人專業成長以及學生學習成效之外，尚有許多複雜的因素夾雜在其中。即使如此，教師專業發展的評鑑，在實際推動上也發現了許多問題。教師專業發展對教師本身以及教育革新發展而言，理應是雙贏的工作，但教師專業發展評鑑卻存在著以下的主要問題：

- (1) 缺乏專業標準引領教師進行專業發展。
- (2) 孤立文化與個人主義阻礙專業發展。
- (3) 教師的教學現場實踐學習，缺乏學校內、外部有系統的組織支持。
- (4) 缺乏完備的獎勵與評鑑機制。
- (5) 教師在職進修的實踐失衡

張德銳、郭淑芳(2011)和楊綠湄(2012)研究指出，教師專業發展評鑑在推動時會有幾個困境：對接受評鑑教師構成一種不信任的壓力、增加教師在專業發展之外的工作負擔、缺乏溝通導致評鑑制度的認同度並不高，以及提升教學專業能力的資源並不充足等。以上觀點對教師專業發展評鑑而言，在實務上應具有反省檢討與改進的意義，以促使評鑑工作在推動上能夠更加的順利。

從前文的論述中可知，教師專業發展包含增進學校組織效能的意義，鄭淑惠(2011)亦認同教師專業發展評鑑，具有促進組織學習的意涵。由於教師與學校之間的關係，在教學工作之外，尚有行政管理上的規範，李孟倫(2013)的研究發現，評鑑的規訓權力將教師分類以便於監視，再依據規準裁決從而產生理想教師；對教師而言尚具有競賽的意義，因而產生競爭意識，有助於提升教師的表現，並帶來自願順從的效果，但教師實際上會以非典型反抗來回應教師評鑑(李孟倫，2013)。此觀點正可呼應教師專業發展評鑑在實際推動上何以遭遇不被認同的問題。

實施教師專業發展評鑑的要旨，就微觀的角度而言，在於透過評鑑工具促進教師個人的專業成長、促進教學成效與提升學校組織效能的意涵；就宏觀的角度而言，則具有因應教育變革以及提升國家競爭力等方面的意義。因此，在實務操作上，應兼顧不同尺度所考量的面向，以提升教師專業發展評鑑的實際執行成效。

東方設計學院  
TUNGFANG DESIGN INSTITUTE

### 2.1.2 教師專業發展評鑑的目的

教師專業發展評鑑在推動上，除了應檢視執行結果與成本效益外，更要釐清政策能否在實質上達成目標。早期教師評鑑的政策中，其主要目的有三：教師分級、教師專業成長與淘汰不適任教師，在 2006 年試辦教師專業發展評鑑之後，則轉變為以專業成長為唯一目的(黃新民，2010)。多數受訪學校的承辦人，認為教師專業發展評鑑的目的，主要是為了促進教師專業的發展(王瑞燾，2012)。

吳和堂(2007)與鄭淑惠(2011)皆根據文獻指出，教師評鑑主要有形成性與總結性兩種目的。吳和堂(2007)認為形成性目的，旨在提供教師訊息，改進其教學，作為辦理進修、提升專業和促進學校革新的依據；而總結性目的，則可作為續聘、薪資、表揚和處理不適任教師的依據。而鄭淑惠(2011)則更進一步強調，教師專業發展評鑑旨在提供教師所需的回饋與支持，進而增強其專業實務，達到

教育目的。由此可知，教師評鑑根據應用目的之不同，也會出現不同的詮釋。

因此，孫志麟(2007)將教師評鑑區分為績效控制取向與專業發展取向，前者乃是基於行政科層需求而產生，透過上層機構的嚴格控制與操弄，將評鑑結果作為教師升等、聘任、獎懲之依據，從而進行績效管理，提升學校競爭力。孫志麟(2007)除了強調此一取向忽略了教師的主體性，並提醒專業發展取向是以重視評鑑過程中的參與、溝通、協商與探究，來減少評鑑所帶來的壓力、抗拒與疏離，同時建構有意義的評鑑文化，強調教師賦權增能與專業自主。就知識管理的角度而言，教師從事知識管理，具有促進專業知識的轉換，增進實踐價值，進而提升教學效能和確保學生學習成效的目的。陳俊龍(2010)則指出，教育部教師專業發展評鑑的目的，著重於形成性教師評鑑，與教師績效考核、不適任教師處理及教師分級制度脫勾。以上學者的論述，經綜合彙整後，如表 2-1 所示，由表中可知，多數學者亦認同教師的專業發展亦為評鑑之主要目的。

表 2-1 教師評鑑與教師專業發展評鑑之目的

評鑑類別	學者或評鑑來源	目的
教師評鑑	早期政策	教師分級、教師專業成長與淘汰不適任教師。
	吳和堂(2007)	形成性目的可提供教師訊息，改進其教學，作為辦理進修、提升專業、促進學校革新的依據。
		總結性目的可作為續聘、薪資、表揚和處理不適任教師的依據。
教師專業發展評鑑	2006 年試辦教師專業發展評鑑	以專業成長為唯一目的。
	王瑞燠(2012)	促進教師專業的發展。
	鄭淑惠(2011)	提供教師所需的回饋與支持，進而增強其專業實務，達到教育目的。
	孫志麟(2007)	績效控制取向將評鑑結果作為教師升等、聘任和獎懲之依據，從而進行績效管理，提升學校競爭力。
		專業發展取向建構有意義的評鑑文化，強調教師的賦權增能與專業自主。
		知識管理具有促進專業知識的轉換，增進實踐價值，提升教學效能和確保學生學習成效。
陳俊龍(2010)	教育部教師專業發展評鑑的目的，著重於形成性教師評鑑，與教師績效考核、不適任教師處理、教師分級制度脫勾。	

資料來源：研究者整理

林煥民(2009)則從各國實施教師評鑑之觀點探討教師評鑑之目的，各國除了將績效考核及處理不適任教師納入評鑑目的之外，教師的專業成長亦為評鑑的主要目的。其中，美國各州的評鑑目的並不統一，但加州舊金山地區則是兼具



三種評鑑目的；以國別來看，則是美國、奧地利、德國、比利時、新加坡和中國大陸同時兼具三種評鑑目的。各國差異情形可參考表 2-2。

表 2-2 各國教師評鑑之目的比較

評鑑目的	國家
專業成長	美國、加拿大、澳洲、奧地利、英國、德國、比利時、俄羅斯、法國、新加坡、日本、中國大陸、台灣
績效考核	美國、日本、奧地利、德國、比利時、俄羅斯、新加坡、中國大陸
處理不適任教師	美國、奧地利、德國、比利時、新加坡、中國大陸

資料來源：林煥民(2009)、饒明元(2013)；研究者整理



東方設計學院  
TUNGFANG DESIGN INSTITUTE

## 2.2 各國教師專業發展評鑑的實施與規準

借鏡各國教師評鑑的實施現況，是爲了對我國的教師專業發展評鑑提出更好的建議。加上各國國情、體制與文化上的差異，其他國家的教師評鑑制度，未必將教師評鑑聚焦在專業發展的範疇上，與我國有所不同，故許多制度不可貿然移植。但透過多方的比較，從中汲取經驗，可令我國的評鑑制度更趨完善。本節首先彙整近年來文獻中有關各國教師評鑑所採用的規準，以及學者們對台灣教師專業評鑑制度所提出的具體建議，作爲本研究採用模糊邏輯理論發展教師專業發展評鑑模式的參考依據。

### 2.2.1 美國

美國教師評鑑工作起源甚早，其發展大概可區分成三個階段（陳玉琨，2004；引自卯靜儒、陳冠蓉、蘇源恭，2007）：

- (1) 第一階段是大約從 1920 年代開始，當時評鑑的重點，在於評析教師的教學方法，評估和杜威或詹姆士的教育哲學、教育心理學是否一致。
- (2) 第二階段大約從 1950 年代初開始，此階段著重在評估教師是否具有從事優質教學活動所要求的個性與特徵。
- (3) 第三階段約在 1960 年代以後，針對教師的考評內容則轉向爲評鑑教師是否在各種情境下都能實施有效的教學。

在 1960 至 1970 年代，美國教學評鑑重點主要以學校相關的內容爲主，如課程規劃、學歷、合格教師人數等，至於教師的專業素質則尚未受到重視。1976 年美國的《國家教育研究機構》（National Institute of Education，簡稱 NIE）提出一個根據教師能力與表現來認定教師資格方案，並結合教師功績薪給制度，然而此方案在各州實施結果卻招致許多挫敗。1983 年美國學校教育成效在《國家在危機之中》（A Nation at Risk）的報告中，被指出是績效最差的項目之一，因此許多專家學者提出以完善的教師評鑑制度爲核心，結合教師證照制度及提高新進教師標準，藉以改進整體的教師素質。（陳麗珠，2000）

1987 年《國家教學專業標準理事會》（National Board for Professional Teaching Standards，簡稱 NBPTS）提出五個專業教師檢定的核心理念，分別爲：（引自翁福元、林松柏，2004）。

- (1) 教師對學生及其學習要具有使命感。
- (2) 教師要瞭解其所教的科目以及教學方法。
- (3) 教師應負責管理和監控學生學習。
- (4) 教師必須是學習團體的成員。
- (5) 教師必須透過經驗，有系統的進行思考教學與學習。

1996年「國家教學與美國未來委員會」(National Commission on Teaching and America's Future, 簡稱NCTAF)發表一份「什麼最重要：為美國未來而教學」(What matters Most: Teaching for America's Future)的研究報告,指出當時美國教育改革挫敗的主要原因,是多數學校與教師無法因應教改而提升教學品質。報告中與教師素質有關的障礙共有五項(劉慶仁,2000):

- (1) 教師未認真執行教育改革所擬定之標準。
- (2) 教師培訓制度有所缺陷與不足。
- (3) 教師的聘用草率行事,聘請過多不合格教師。
- (4) 新進教師的輔導機制未發揮功能。
- (5) 教師缺乏專業發展機會及相關獎勵措施。

因為此份報告的提出,教師的素質與專業評鑑開始受到各界重視,全美各州開始大規模實施教師評鑑。然而,美國由於地理幅員廣大,各州政府法規與聯邦政府法規不同,過去的學者往往以較有代表性的州政府所實施的教師評鑑作為研究案例,因此有關美國的教師評鑑,最主要的特色在於凸顯其「地方特色」。

以美國加州為例,其教育主管機關基於加州教學的多樣性、教學的全面性及教學的發展性三項觀點,制定一套《加州專業教學標準》,藉由明確的標準來導引加州的教師培育以及教師的專業發展。《加州專業教學標準》是由六個面向統合而發展出全面性的教學觀點,其評鑑規準整理如下表 2-3:

表 2-3 美國加州專業教學標準所列出之評鑑規準 (1/2)

面 向	規 準
保證與支持所有學生的學習之標準	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.將學生的先前知識(prior knowledge)及生活經驗,與其興趣與學習目標做有效的連結。</li> <li>2.使用多樣化的教學策略、技巧、模式與資源,來回應學生的個別差異。</li> <li>3.培養學生運用學習經驗,協助其發展自主性、學習互動與選擇。</li> <li>4.致力於解決學生的問題、發展批判思考與參與其他活動,使學科內容更有價值。</li> <li>5.促進所有學生培養自我導向及反省的學習能力。</li> </ol>
為學生的學習創造與維持有效的學習環境的標準	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.創造一個溫馨和諧的學習環境以吸引所有學生的注意力。</li> <li>2.形塑一個公平與尊重的學習氛圍。</li> <li>3.促進學生發展適應社會的能力及增進其團體責任感與向心力。</li> <li>4.建立並支持學生的行為標準。</li> <li>5.致力於班級經營,規劃並執行教室的常規與慣例,以支持學生學習。</li> <li>6.有效率地掌握教學時間。</li> </ol>

資料來源:引自卯靜儒、陳冠蓉、蘇源恭(2007);研究者整理

表 2-3 美國加州專業教學標準所列出之評鑑規準 (2/2)

面 向	規 準
為幫助學生學習、理解並組織學科內容的標準	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.對學科內容及學生發展的先前知識有充分的認知與準備。</li> <li>2.有效率的組織課程，協助學生理解的學科內容。</li> <li>3.連結各學科，將跨學科內、外領域的概念做有效整合。</li> <li>4.運用教學策略，協助學生理解教學的內容。</li> <li>5.善用教學工具、資源與技術，以增進學生了解學科內容。</li> </ol>
計畫教學並為所有學生構思學習經驗之標準	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.考量與重視學生背景、興趣與發展中的學習需求。</li> <li>2.建立並明確地傳達學生學習的目標。</li> <li>3.協助學生安排教學活動的順序，達成有效的學習。</li> <li>4.規劃短程、中、長期計畫，以輔助學生學習。</li> <li>5.因時因地修改教學計畫，使其符合學生學習需求。</li> </ol>
評量學生學習的標準	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.建立學習目標，並讓所有的學生瞭解。</li> <li>2.收集並運用多元資訊來評量學生的學習成效。</li> <li>3.導引學生評估自己的學習成效。</li> <li>4.運用評量的結果來改進教學。</li> <li>5.與學生、家長與相關人士討論學生的發展策略。</li> </ol>
發展成爲一個專業化的教育者之標準	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.與教師同儕相互協助，以提升教師專業。</li> <li>2.建立並維持專業教師的責任與態度。</li> <li>3.反思教學歷程與績效，並規畫專業化的生涯發展。</li> <li>4.建立專業化的目標，並積極尋求專業成長的機會。</li> <li>5.與專業社群一同工作，以增進專業化實踐。</li> <li>6.與學生家庭協同，以增進專業化實踐。</li> </ol>

資料來源：引自卯靜儒、陳冠蓉、蘇源恭（2007）；研究者整理

而威斯康辛州根據《NBPTS》專業教師的五項核心理念，也發展出有關教師發展與證照的十項標準，彙整如下表 2-4：

表 2-4 威斯康辛州教師發展與證照的十項標準 (1/2)

標 準	內 涵
教師精通所教學科的專門知識	教師理解學科的核心概念、教學工具以及課程結構，並且設計一些對學生有意義的學習活動，協助學生瞭解這些學科的內容與觀點。
教師了解學生的成長歷程	教師理解學生的學習潛力，並且提供支持協助其發展智力、社交及個人的學習機會。
教師理解學生以不同的方式進行學習	教師了解學生在學習活動中，會有因人而異的學習方式及學習障礙，並且隨時調整教學以符應學生的個別差異，這當中包含智能不足與學習障礙者。
教師了解如何進行有效教學	教師理解並使用不同的教學策略與技術，促進學生發展批判思考、問題解決與與實作能力。

資料來源：引自卯靜儒、陳冠蓉、蘇源恭（2007）；研究者整理

表 2-4 威斯康辛州教師發展與證照的十項標準 (2/2)

標 準	內 涵
教師了解如何經營一個班級	教師運用對學生個人或班級的行為與動機的理解，形塑一個具有良好的人際互動、主動參與學習，以及自我激勵的學習環境與班級氛圍。
教師具有良好的表達能力	教師能夠有效的使用語言、非語言等溝通方式，善用教學媒體與技術，以促進學生主動探索、學習，協同研究，以及同儕的合作學習。
教師有能力設計不同種類的課程	教師能根據學科知識以及課程目標，組織並且規劃實施系統性的教學。
教師知道如何檢測學生的進步情況	教師理解並運用正式與非正式的評量策略，來評估及確認學生在知識、技能、生理與社交發展情況。
教師有能力進行自我評估	教師必須具有反思的能力，不斷評估自我對學生、家長、學習社群以及其他人的影響，並且積極尋求專業成長的機會。
教師與其他教師及社群有所聯繫	教師必須與學校同事、學生家長，以及其他機構建立良好的互動，以協助學生學習成爲一個具有誠實、公正及行為舉止合乎良善道德的公民。

資料來源：引自卯靜儒、陳冠蓉、蘇源恭（2007）；研究者整理

1990 年代全美教育改革的的呼聲雀起，讓許多全國性組織如《NCATE》、《NBPTS》、《INTASC》等，及各州教育廳（Dept. of Education）都在教師培育與認證制度上，擬定出教師專業標準與師資培育標準，如表 2-5。

表 2-5 美國跨州專業組織與代表州『教師專業標準』範疇比較表(1/2)

組織/州 (標準)	NBPTS	INTASC	加州	德州/TX	佛州	伊利諾州	俄亥俄州	北卡
1、評量		評量策略	評量學生的學習成果	規劃(含: 學科內容與評量)	評量	評量	評量	
2、溝通		溝通技巧		適當教學(含溝通、引導與回饋)	溝通	溝通教學過程(表達)	合作與溝通	
3、省思能力與專業成長	專業上系統性思考與成長須爲專業學習社群之會員	專業實踐的省思與成長	追求教育人員專業發展	專業角色與責任	持續改進批判思考	省思與專業成長	專業責任與成長	教師能對教學做省思

資料來源：引自黃源河（2012）



表 2-5 美國跨州專業組織與代表州『教師專業標準』範疇比較表(2/2)

組織/州 (標準)	NBPTS	INTASC	加州	德州/TX	佛州	伊利諾 州	俄亥俄州	北卡
4、多元性的學生		多元性的學生			多元性	多元性	了解學生發展與多元性	
5、倫理/專業精神				專業角色與責任	倫理教師角色	專業行為(規範)	專業責任與成長	
6、兒童學習與發展		兒童學習與發展			人類發展與學習	人類發展與學習	了解學生發展與多元性	
7、熟知學科內容與教材教法	熟知學科內容與教材教法	熟悉學科(內容)與教材教法	能了解並組織學科內容與教材規畫教學與設計學習經驗	規劃(含:學科內容與評量)	學科內容知識	學科內容知識	學科內容	教師熟知教學內容
8、學習環境(氣氛、秩序與學風)		激勵學生與學習環境	創造並維護有效的學習環境	教學環境與氣氛	學習環境	學習環境	學習環境	教師為多元族群學生建立受尊重的環境
9、規劃與教學(實際教學能力)	對學生的學習盡心盡力對學生的學習成果負責	教學策略規劃課程與教學	支援並讓所有學生投入學習	適當教學(含溝通、引導與回饋)	規劃	規畫教學過程(表達)	教學	教師能輔助學生學習
10、合作協調能力(與行政/社區/家長等)		建立支援學生福祉的人際關係				合作關係	合作與溝通	
11、媒體科技					科技			
12、領導能力								教師表現領導能力

資料來源：引自黃源河（2012）

張雅鈺、掌慶為(2013)曾以體育教師專業發展評鑑為例，經比較後發現，美國中學體育教師專業發展主要以「教學能力」為核心，透過多元的方式評估，包含：課程內容設計、研究發展與進修、學生成效學習氣氛與專業服務等整體表現四大面向，邀請外部人員擔任評鑑成員；而在資料蒐集上也以多元的方式作為評鑑的客觀依據。其次，在執行的實務上，美國的教師評鑑會事先通知受評人評鑑內容、方式與目標，並透過教學觀察、教學檔案、工作表現以及教師進修等方式評估教師的效能，並在評鑑過後告知改進方法(仰靜儒、陳冠蓉、蘇源恭，2007；張雅鈺、掌慶為，2013)。

顯見，美國在評鑑過程的執行上，事先給予受評人明確的評鑑方向，評鑑時展現對受評人的尊重以及採用多元方式進行評鑑，並在事後將評鑑結果作為教師改進的依據，是相當值得參考的模式。但除了評鑑核心為「教學能力」，與前文所提到「教師與學校組織績效之關係」有所差異；此外，在法制化的層面上，以我國和美國在規模上的差異，是否仍應採「各縣市自訂教師專業發展評鑑準則」，仍是有待商榷之處。

## 2.2.2 英國

1980年代中期，由於英國學生在國際性的教育成就測驗中表現不佳，因此英國教育與科學部和皇家督學處在1983年公布《教學品質白皮書》(Teaching Quality)，強調要對中小學教師的教學表現實施正式的評鑑，以促進教師專業知能的提升。在1985年發佈《較佳的學校》(Better Schools)白皮書中，再度強調實施教師評鑑的重要性，更要求地方教育當局必須對正式教師進行定期的評鑑，以提高教學的質與量。在1986年修訂《教育法第49條》，使教師評鑑制度正式邁入法制化的階段；1991年發佈《教師考評條例》，並於同年的9月1日起實施《全國學校教師評鑑機制》，正式對英國教師進行計畫性的各種評鑑。在2002年、2005年及2006年陸續增修教育法的相關法規，讓教師的待遇、工作內涵、職權規範與專業發展等內容，規範更加明確且法制化(李奉儒，2006)。

翁福元、林松柏(2004)曾經彙整英國政府負責教育事務之機構，在不同面向下對教師評鑑所提出的參考規準：

- (1)《英國調解仲裁審議委員會》(Advisory Conciliation and Arbitration Service, 簡稱 ACAS)將教師評鑑定義為一種系統化的歷程，主要目的在協助教師的專業發展與生涯規劃，能配合教師本身以及學校的共同需要。
- (2)英國教育及就業大臣(The Secretary of State for Education and Employment)提出教師應具備的專業標準應包含：A.對本身與學生都有高度期許；B.能完成績效；C.能負起個人與團體責任；D.能依據教育政策完成學校工作；E.能與其他教育成員共事合作；F.能接受家長、企業等資助；G.能預期變革且促進變革。
- (3)《教育標準局》(Office for Standards in Education, 簡稱 OFSTED)所訂的教育評鑑項目為：A.專業知能；B.有效的教學規劃，設定適切的教學目標；

C.能激發學生的學習興趣；D.充分發揮專業知識與教學效能；E.有效管教學生行為；F.善用教學資源與資訊科技；G.適切評鑑學生的學習，並鼓勵學生克服學習困難；H.能利用家庭作業對學生進行學習補救。

目前英國現行的教師評鑑系統共分成四種，包含「初任合格教師導入輔導評鑑系統」、「教師升級評鑑系統」、「進階教師評鑑系統」及「督察體制的教師評鑑系統」。茲將這四種評鑑相關內涵彙整如表 2-6（丁一顧，2004）：

表 2-6 英國現行教師評鑑四種系統彙整表 (1/2)

評鑑系統	初任合格教師導入輔導評鑑系統	教師升級評鑑系統	進階教師評鑑系統	督察體制的教師評鑑系統
評鑑目的	確保初任教第一年教學品質，提升專業能力	鼓勵教學表現優良的教師接受評鑑，並使其提早升級。	鼓勵無意願擔任行政職務的班級教師，讓其仍有升遷的機會與管道。	藉由四年一次的校務訪視，實施對教師的教學觀察與評鑑，以提高學校教學效能及提升學生學習成就。。
評鑑對象	初任教師	一般教師	一般教師	一般教師
評鑑方法	1.每年學期末召開三次檢視會議。 2.第一次會議檢視初任教師是否達到合格教師資格標準。 3.第二、三次會議檢視初任教師表現是否符合導入標準的要求。	1.自願性的評鑑。 2.初評：由學校校長負責進行教室觀察。 3.複評：由主辦單位審查初評的程序與結果，必要時與教師進行面談。	1.教育與就業部組成教育諮詢會實施進階教師遴選與評鑑。 2.以教室觀察、晤談、文件審查、訪談校長等方式進行。	1.評鑑過程中未先行告知老師。 2.進行教室觀察。

資料來源：丁一顧（2004）；研究者整理



表 2-6 英國現行教師評鑑四種系統彙整表 (2/2)

評鑑系統	初任合格教師導入輔導評鑑系統	教師升級評鑑系統	進階教師評鑑系統	督察體制的教師評鑑系統
評鑑規準	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.計畫、教學與班級經營能力。</li> <li>2.對學生的學習之督導、評量、紀錄、報告與績效責任。</li> <li>3.其他專業上的要求。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.知識與理解</li> <li>2.教學與評量</li> <li>3.學生進步程度。</li> <li>4.廣義的教學效能。</li> <li>5.教學特質。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.傑出的教學成果。</li> <li>2.豐富的學科知識。</li> <li>3.卓越的課程規劃能力。</li> <li>4.優良的教學與管理能力。</li> <li>5.優良的評量與評鑑能力。</li> <li>6.對其他教師展現優良的指導與支援能力。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.教師對教學有明確的目標。</li> <li>2.學生清楚瞭解目標。</li> <li>3.教師對教學科目有穩定支配力。</li> <li>4.課程內容適當。</li> <li>5.選擇的教學活動適用於課程內容的學習。</li> <li>6.教學方法必須包含引導學生學習動機。</li> </ol>
評鑑結果的運用	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.地方教育局依評鑑資料評定初任教師是否達到導入階段的規定。</li> <li>2.通知受評教師、學校校長、英國教育與就業部。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.通知受評教師是否通過升級。</li> <li>2.未通過者可申請重新評鑑。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.通過評鑑者可成為進階教師。</li> <li>2.採取換照制度，每五年重新接受審查與評鑑。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.評鑑結果優秀的教師給予獎勵。</li> <li>2.對不適任教師提出警告並限期改進。</li> </ol>

資料來源：丁一顧（2004）；研究者整理

翁福元、林松柏(2004)在研究中除引用 Stufflebeam(1971)的觀點，認為評鑑的目的在於改進(improve)而非證明(prove)，強調英國教師評鑑應重視作為教師精進的基礎外，亦認為可借鏡英國教師評鑑。而我國在實施教師專業發展評鑑時，應注意下列四點：

- (1) 重視是否有法源依據的支持。
- (2) 採取長期漸進形式。
- (3) 採用多元方式進行評鑑。
- (4) 重視教師的個別差異。

換言之，我國在評鑑規準的設計上，可以參照英國教師評鑑法制化、漸進式、多元化與個別化等原則。

### 2.2.3 法國

法國可說是世界最早實施教師評鑑的國家之一，早在 1802 年拿破崙一世時期，就已經有了教師評鑑的法源依據。當時的《法國國家教育總督學處》（Inspection generale de l'éducation nationale，簡稱 IGEN）明訂督學的任務中包含了實施教師評鑑工作。歷經兩百多年，在法國的教師接受被評鑑，是一件理所當然的事（劉松英，2005）。

法國中小學教師評鑑由專業的評鑑單位執行，並結合了教師晉級制度及處理不適任教師的機制。小學教師依規定每三年接受評鑑一次、中學教師則每四至五年評鑑一次，另外還可自行申請提出接受評鑑，積極尋求晉級及提升個人的專業地位。若經評鑑為不適任教師，則依法規給予教師調職、停職及解聘等處分。

我國學者王秋絨（2011）研究指出，法國教師專業包含五個面向，而這五項能力融合作為一個專業教師所需要的知識、性向、態度與責任。分述如下：

- (1) 盡到身為一個國家公務人員的社會責任。
- (2) 精通本國母語，以利教學與溝通。
- (3) 精通專業學科知識，具備優質教學的能力。
- (4) 具有班級經營管理及瞭解學生差異而因材施教的能力。
- (5) 具有自學、進修、創新的能力。

2006 年法國公布《教師專業能力參考指標》，指出十項教師應具有十種專業能力，2007 年《國家師資培育任務指南》又增加三種能力，此十三種教師專業核心能力指標分述如下：

- (1) 善盡教育工作者公共服務的社會責任與倫理能力。
- (2) 法語能力。
- (3) 任教科目專門知識及文化能力。
- (4) 教學組織能力
- (5) 瞭解學生個別差異而因材施教。
- (6) 班級經營管理能力。
- (7) 有效實施教學評量的能力。
- (8) 具備資訊科技能力與溝通技巧。
- (9) 與校內教師同儕及其他成員合作的能力。
- (10) 具有自省反思、自學和創新的能力。
- (11) 瞭解法國的教育制度。
- (12) 瞭解法國當今的多元文化。
- (13) 瞭解身心障礙學生及其相關支援體系。

## 2.2.4 澳洲

澳洲維多利亞省於 1995 年通過《教師專業認可制度》（Professional Recognition Program，簡稱 PRP），在 2003 年《澳洲教師專業標準之全國架構》（A National Framework for Professional Standards for Teaching）獲得認可。

澳洲教師評鑑，以「職級」制度和「薪級」制度之晉升，其職級與薪級為：

- (1) 第一職級共有 12 薪級：初任教師（graduate）（1~7 薪級）  
精熟教師（competence）（3~6 薪級起薪）
- (2) 第二職級共有 5 薪級：成就教師（accomplishment）
- (3) 第三職級共有 5 薪級：領導教師（leadership）

中、小學教師每年評鑑一次，第二、三職級為每任 5 年的任期制，任滿若找不到缺額，就需回任第一職級 12 薪級教師。二、三職級任期第三年起，依表現良好、特佳、特優分成三級，校長有權依其表現給予獎金（潘慧玲，2007）。

澳洲教師專業標準主要可分為四種標準架構，而每種架構都將教學領域區分成教學、學習、評量、溝通與專業成長等五個向度，其中以昆士蘭、維多利亞及西澳大利亞為例，彙整如表 2-7：

表 2-7 澳洲三個地區四個標準架構的向度比較表

架 構	向度 (Dimensions)
全國教學品質計畫的初任教師能力架構 (NPQTL)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 運用專業知識教學，並持續發展專業與價值觀。</li> <li>2. 和學生及他人溝通、互動與合作。</li> <li>3. 計畫並管理學生的學習歷程。</li> <li>4. 監控與評量學生的學習成果。</li> <li>5. 透過反思，持續改善評鑑與計畫。</li> </ol>
昆士蘭的師資培育的標準架構	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教學涉及學習者、學習與學習內容的認知。</li> <li>2. 教學涉及教學後的學習成就之達成。</li> <li>3. 教學涉及建構有價值的學習夥伴關係。</li> <li>4. 教學涉及教育責任與專業。</li> <li>5. 教學涉及對學生學習指引的責任。</li> </ol>
維多利亞的教學專業標準	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教與學的內容。</li> <li>2. 教學歷程。</li> <li>3. 學生學習的評量與報告。</li> <li>4. 學校社群的溝通。</li> <li>5. 專業需求。</li> </ol>
西澳大利亞的三階層能力標準	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 使用創新或示範教學的策略與技巧，使不同個體、族群或程度的學生都能有效學習。</li> <li>2. 在發展及執行學生評量時的報告上與示範過程一致。</li> <li>3. 參與多樣化的自我成長活動，包含對於自我教學與領導力的反思和批評，同時持續自我專業的成長。</li> <li>4. 經由有效的發展策略增強教師的專業知識與技能。</li> <li>5. 藉由擔任學校發展歷程（如課程設計管理、學校政策規劃）的關鍵角色，擁有學校社群的高度領導力。</li> </ol>

資料來源：湯誌龍（2001）；潘慧玲（2007）；引自胡仕穎（2009）

維多利亞根據其教師專業標準五個向度，發展出其教師評鑑指標，如表 2-8：

表 2-8 澳洲維多利亞的教師評鑑指標

向 度	指 標
教學與教學指導 之內涵 content of teaching and learning	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教學課程認知。</li> <li>2. 對教學課程領域方面的教育認知。</li> <li>3. 了解教學原理。</li> <li>4. 具有教育背景的認知。</li> </ol>
教學活動 teaching practice	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 針對學齡層與教學主題選用合適的教學策略。</li> <li>2. 依據學生的背景，個別化的安排學習單元。</li> <li>3. 有效運用班級管理策略，激勵學生對學習負責。</li> <li>4. 激勵學生正向學習的態度與養成良好的同儕關係。</li> <li>5. 在學生學習過程中有效的面對學生生理與智力的差異性。</li> <li>6. 能有效掌握教學時間。</li> <li>7. 為學生建立清晰、具挑戰性且能達成的期望值。</li> <li>8. 能提供學生校外教學輔導，以及學生福利的協助。</li> </ol>
學生學習評量與 成績報告 assessment and reporting of student learning	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 能採用評量與成績報告策略完成或協助學生學習。</li> <li>2. 能精準且廣泛的維持學生進步，以及達到學習成效之紀錄。</li> <li>3. 提供學生學習方面的回饋，以促進與鼓勵學生繼續表現學習成就。</li> <li>4. 能提供有意義的學生表現資料給學生、學生家長或監護人。</li> </ol>
學校及社區的互 動 interaction with school community	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 體認家庭在學童學習中所扮演的角色，並能慎重且合適的注重此問題。</li> <li>2. 以結構性的專業方式與家長、監護人、學生、以及同事們溝通。</li> <li>3. 能與學生、學生家庭、同事們以團隊的方式改善學校的學習環境。</li> <li>4. 能協同建立廣大的社區網路，以改善學生學習成就。</li> </ol>
專業需求 ( professional requirements )	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 在教學的專業領域上，能表現正面的價值觀與態度。</li> <li>2. 與同事共同計畫與評估新的教學策略，以提升學生學習成就。</li> <li>3. 教學中能應變特殊緊急狀況。</li> <li>4. 能加入學校團隊，共同參與學校活動並貢獻己能。</li> <li>5. 能從事專業的自我批判，以改善教學品質。</li> <li>6. 能主動參與專業發展計畫或活動。</li> <li>7. 在學校的發展計畫架構、教育政策法令或規定下從事教學工作。</li> <li>8. 能持續表現出進步的班級教學活動。</li> <li>9. 能持續的為其他老師扮演領導與管理的榜樣。</li> </ol>

資料來源：湯誌龍（2001）；潘慧玲（2007）；引自胡仕穎（2009）

為解決各地區教師品質衡量標準的差異，並排除教師級職間的流動障礙，以促進全國教師朝向更高品質、高素質的專業發展，澳大利亞政府在 2003 年頒佈第一個全國性教師專業標準—《全國教師專業標準框架》，並在 2009 年開始了新的教師標準的制定工作。《全國教師專業標準》的基本理念是建立在下述二個目的（唐科莉，2010，引自台灣立報）：

- (1) 提升教師的職業期望和專業成就，促進教師實施高品質的教學。
- (2) 為教師素質提供全國性的基準，促進統一的教師認證與註冊體系建立。

新的標準將教師分成四個專業級職：初任教師、精熟教師、成就教師、領導教師，這四個專業級職依據三個向度，明確地列出對各等級教師所要求的知識、技能與道德規範，如表 2-9：

表 2-9 澳洲四個專業級職教師專業標準

向度	標 準
專業知識	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.教師必須運用專業知識對教育環境和學生個別需求的變化作出回應。</li> <li>2.教師必須非常瞭解學生，包括學生的背景和特殊的學習需求。</li> <li>3.教師必須理解並尊重在學校、家庭和社區之間建立密切關係的重要性。</li> <li>4.教師必須瞭解學生在各發展階段的生理、智力和情緒的特徵。</li> <li>5.教師必須瞭解並掌握所教學科的基本思想、原則和結構，並和其他學習內容有效連結。</li> <li>6.教師必須靈活運用各種教學媒介、方法與技術，促進學生的學習成效。</li> </ol>
專業實踐	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.教師必須塑造出一種尊重學習的氛圍。</li> <li>2.教師要為學生營造一個安全、有吸引力並富有挑戰性的學習環境。</li> <li>3.在整個教學歷程中，能夠完善地制定學生學習計畫、教學、評估、提供學生學習回饋、並向家長彙報學生學習情況等。</li> <li>4.要靈活並擅用各種教學策略和資源，促使學生的學習成果最大化</li> <li>5.必須能夠針對學生學習成效作出分析，並使用分析結果來評估和改進教學或實施補救教學。</li> <li>6.教師應該具有高度的溝通能力，能與學生、教師同儕和家長建立密切的關係。</li> </ol>
專業發展	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.教師必須透過不斷的反思、評估的歷程，提高自身的專業知識以及實踐能力</li> <li>2.教師必須積極進行個人或同儕團體間的各项專業進修學習，持續增進自身的專業知識與教學技能。</li> <li>3.教師必須為學生、學校及社區作出貢獻，並為學生和教師同儕的學習與幸福提供支持。</li> </ol>

資料來源：唐科莉（2010）；研究者整理



## 2.2.5 日本

日本的教師被定位為教育公務員，換言之，教師具有公務員的身份，薪給與休假制度都依照公務辦法實施。自 1955 年之後，教師和公務人員相同，必須受人事考評制度的規範，接受各市町村教育委員會的《勤務評定》(鄭淑華、楊思偉，2010；鄭毓霖，2012)。

1980 年代，日本校園內暴力、體罰、霸凌、學生拒學以及班級秩序崩壞等問題叢生，引發教師品質改革的聲浪。同時社會各界也體認原有的教師評鑑制度無法發揮作用，開始強調教育的績效與責任。2000 年東京都率先推動《教育職員人事考課》的人事考核制度，而後其他各都也陸續推動教師評鑑制度。在 2002 年開始從小學推動校務評鑑，2004 年中央政府開始推動新型態的教師評鑑制度。

日本教師評鑑制度與學校評鑑制度改革同時進行，新型態的教師評鑑最大的特色在於導入了企業管理模式，納入《目標管理》(Management by Objectives, 簡稱 MBO)、《全面品質管理》(Total Quality Management, 簡稱 TQM)以及《管理循環》(Plan-Do-Check-Action, 簡稱 PDCA)的理念。全面品質管理是指組織中所有成員、部門和系統，大家一起透過不斷改進組織的產品及服務過程，以滿足或超越顧客的期望與需求，俾使組織得以永續發展的一套管理原則與程序(吳清山、林天佑，2004)。此管理模式，從產業界開始推動，到一般服務業，再到非營利機構，最後推及到教育機構。全面品質管理的核心概念如下述：

- (1) 持續不斷改進品質。
- (2) 以顧客為中心考量，專注於滿足顧客的需求。
- (3) 以團隊合作為導向，強調全員參與。
- (4) 強調利用科學統計方法，作為研發品質改進的依據。

綜上所述，新制度透過新管理模式，強調品質、績效、以學生為核心及團隊學習的概念，對教師進行績效評鑑，期望透過教育品質的提升以增強國家的競爭力。新評鑑制度具有以下二種特徵：

- (1) 評鑑者與受評者之間，可藉由溝通互動，減少對評鑑的抗拒，進而協助教職員提升自我的專業能力。
- (2) 教師評鑑制度的目標與學校的目標一致且高度連結，使得教師能夠提升自己的專業，發揮自己的角色任務，也能凝聚對組織的向心力，活絡學校組織的運作氣氛。

一次評鑑的過程係以一年為一個週期，整個過程中融入 PDCA 管理循環的概念，而分為四個流程：(1) 設定自我目標、(2) 執行設定目標、(3) 進行自我評鑑、(4) 根據評鑑結果規劃次年度自我目標。各流程皆訂有應執行完畢的期限。在職務上，則細分為學習指導、班級經營以及學校經營(包含與家庭、社區合作)等三大部分，或意願、能力與績效三大要素，再根據這三大要素延伸



出 13 項重要內容，如下表 2-10：

表 2-10 日本新式教師評鑑制度之評鑑要素與延伸評鑑內容

評鑑要素	延伸評鑑內容
意願	責任感、協調性、積極性、任務知覺之上進心、耐力與持續性、服務的規律
能力	知識與技能、蒐集情報與活用能力、分析與理解力、判斷力、規劃能力、談判能力
績效	質化與量化目標達成結果

資料來源：鄭毓霖(2012)

以上評鑑項目，再依照意願、能力以及績效類別，計算教師個人的評鑑等第，將教師區分為 S、A、B、C 與 D 共五級，評鑑結果最後會與薪資結構聯結，並透過公開表揚典範教師，作為激勵機制，各等第之計算標準如表 2-11 所示：

表 2-11 日本新式教師評鑑之評鑑要素各等第標準計分表

評鑑等第	評鑑要素	
	意願、能力	績效
S	大幅超越達成職務的必要水準	大幅超越自我目標
A	超越達成職務的必要水準	超越自我目標
B	合乎達成職務的必要水準	大致達成自我目標
C	落後達成職務的必要水準	落後自我目標
D	大幅落後達成職務的必要水準	大幅落後自我目標

受評者總點數佔滿分點數之百分比比例：S(90%以上)、A(70%以上)、B(50%以上)、C(30%以上)、D(未滿 30%) 資料來源：鄭毓霖(2012)

《日本中央文部科學省》以審議報告書制訂大原則，提供規準讓各道府縣再自行制訂實施原則。而東京都則在全國首開先例，率先推動《教育職員人事考課制度》，其他地區才陸續加入推動的行列。其評鑑大致可分為自我申告（自我評鑑）與業績評鑑（總結性評鑑）兩種方式，自我申告是由教師提出自我設定之工作目標進行自我申報，其內容是可以因人而異的，負責評鑑者再依個別教師申報之內容加以檢核、評鑑及輔導；業績評鑑若以東京都中小學學校評鑑為例，則分成課程編製與實施及支援課程編製與實施的條件兩個面向，來制訂學校評鑑的規準，如表2-12，2-13：

表 2-12 東京都中小學學校評鑑規準一覽表（A 表） 有關課程編製與實施

評鑑項目	評鑑內容	評鑑細項
A1 學校教學目標	目標的設定	法令依據、現況把握、目標內容
	目標的具體化	設定重點目標、設定學年及班級目標、具體的落實
	目標的宣達	目標的傳達、對家長及社區說明及協助狀況
A2 達成目標的基本分析	達成目標的方針	基本方針的設定等
	課程內容的重點化	呼應教學目標課程內容的重點化
	因應教育的課題	人權問題、國際理解問題等的推動
	道德及體育的教學計畫	詳列道德教學等的計畫
	編制教學及實施計畫	各學科等的教學及實施計畫
	設計教學方法	有關教學法的規劃與評量方式的設計
	應用教材及教學	購置與活用教材及教具
	活用設施與設備	活用特別教室及設施
A3 各學科的教學	教學及落實的狀況	確實教會基本學力 體驗的及解決問題式的學習等
	教學及落實的狀況	培養道德的實踐力及教導道德的實踐力等
A4 道德的教學	教學及落實的狀況	培養道德的實踐力及教導道德的實踐力等
A5 特別活動的教學	教學及落實的狀況	教導發揮個性及優點 重視體驗活動等
A6 綜合學習時間的教學	教學及落實的狀況	落實各校的學習目標等
A7 有特色的教學活動	教學及落實的狀況	發揮家庭及社區特色的教學活動等
A8 生活指導及進路指導	教學及落實的狀況	充實生活指導 充實學生生涯進路諮商體制等
A9 全學年上課日數及時數	全年上課日數	全年上課日數的配當及確保
	生活時間及週時間	一天的生活及週生活的安排
	功課表	良好的節數安排
	各學科的全年節數	全學科全年上課日數的配當及確保
	道德的全年節數	道德的日數配當及確保
	特別活動的全年節數	特別活動的日數配當及確保
	綜合時間的全年結數	綜合學習時間的日數配當及確保
A10 學校行事	教學及落實的狀況	法令依據、學校形式的計畫落實與評鑑
A11 健康與安全指導	教學計畫	法令依據、教學計畫的編製
	環境的整備及活用	法令依據、設施的管理與點檢
	教學及落實的狀況	充實教學方法、充實健康與安全指導

資料來源：東京都教育委員會（2002）。引自：鄭淑華、楊思偉（2010）

表 2-13 東京都中小學學校評鑑規準（B 表） 支援課程編製與實施的條件

評鑑項目	評鑑內容
B1 經營及組織	經營方針
	政策之決定
	校務分掌
	學年班級經營、專科及保健室管理
	校務會議
	各種委員及小組
	危機管理
B2 研究及研修	校內研究及研修
	校外研究及研修
	初任者研修及在職進修
B3 資訊	資訊處理的計畫與組織
	資訊的活用及保護
	公文書等的整理與保管 各種表冊的製作與保管
B4 設施及設備	校地的設施與設備
	校舍設施與設備
	教材、教具的整備與管理
B5 出納及會計	預算編制及執行
	學校伙食及其他費用
B6 開放的學校	學校間的交流
	與社區間的交流
	宣傳活動 學校評議員制度等

資料來源：東京都教育委員會（2002）；引自：鄭淑華、楊思偉（2010）

鄭毓霖(2012)研究發現日本的新式教師評鑑制度乃採取以結果為導向，有專業規範提供教師明確的努力方向，以及完善的支持資源和規劃，而且教師評鑑制度對日本的中小學教師之績效，以及學校的組織發展皆有所助益。借鏡日本教師評鑑機制，學者們對我國教師專業發展評鑑所提出建議是：

- (1) 公教分離後，應進一步釐清教師身分。
- (2) 建立對評鑑的專業信任。
- (3) 建立適切的激勵機制來支持評鑑的改革。
- (4) 評鑑方式可多元化且給予教師自主的專業尊重。
- (5) 我國之教師專業發展評鑑在教師的學習成長、教育受政治力介入等部分，仍有待提升。(鄭淑華、楊思偉，2010；鄭毓霖，2012)。

## 2.2.6 新加坡

新加坡是亞洲地區最小的國家，獨立之前曾歷經英國殖民、日本統治與脫離馬來西亞等幾個階段。雖然是小國寡民、資源貧乏，但近二、三十年來，卻是全世界競爭力評比名列前茅的國家之一，所憑藉的就是善用教育的力量，來達到民富國強的目標。1997年起新加坡推動一連串的教育改革措施，其中有許多政策攸關教師評鑑，分述如下：

- (1) 思維的學校，學習的國家 (Thinking schools, Learning Nation, 簡稱 TSLN) (1997)：此乃新加坡總理吳作棟所提出，是一種行動方案，目的是想藉此方案的實施，來提升學校的辦學績效，進而提升國家的競爭力與持續保持世界領先的地位。「思維的學校」是指學校必須轉變成一個學習型組織，學校內的成員包含校長、行政人員與教師，必須透過各種進修模式，改變舊有思維與心智，提昇自己的專業，以培養出具有批判力、創造力與自主能力的學生；「學習的國家」是希望改變國家的整體文化，將國家塑造成一個大的學習組織，不管是各行各業、政府機構或民間團體，達官貴人或貧民百姓，都必須透過不斷的學習，來提升整體的國民素質。
- (2) 創新與企業 (Innovation and Enterprise, 簡稱 I&E) (2004)：著重在學生人格與態度的養成，建立學生生活技能與態度的核心價值。主要內涵有：探究與原創思考、嘗試錯誤、堅毅不拔、團隊合作與回饋社區等五大核心。(邱音潔，2010)
- (3) 少教多學 (Teach Less, Learn More, 簡稱 TLLM) (2005)：教學典範的轉移，從以老師為主多教的教學模式，轉變成以學生為學習中心的多學多問，以啟發學生的學習興趣，培養學生自主學習、批判思考的能力。

新加坡教育部也在 2005 年實施《提升教師表現管理機制》(Enhanced Performance Management System, 簡稱為 EPMS)，擬定教師的教學能力模式，來評估教師的關鍵能力與專業表現。

新加坡教師專業評鑑結合教師生涯發展與進階制度，生涯發展包括教學途徑、領導途徑與高級專家途徑；而教師進階途徑則區分為四個層級，分別是一般教師 (general teachers)、高級教師 (senior teachers)、特級教師 (master teachers) 與領導級教師 (teacher-leaders) (饒明元，2013)。實施教師評鑑時，依照不同層級的教師，訂定不同的規準與予評鑑，如表 2-14：

表 2-14 新加坡不同層級教師專業能力表(1/3)

能力叢集	能力	一般教師	高級教師	特級教師	領導級教師
核心能力	培育健全兒童	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 透過建議、回饋與討論，與學生分享，培育健全兒童的價值觀。</li> <li>* 採取行動發覺學生的可能性，並透過測驗建立學生的自信與價值。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 對於學生的興趣有最好的準備與一致的行動，並努力達到最好的可能結果。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 鼓勵校內其他教師參與幫助學生開發潛能的教育歷程。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 主動影響攸關培育健全兒童的政策、課程與程序。</li> </ul>
培養知識	科目精熟	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 對任教科目內容展現積極的興趣，並覺知與科目相關的教育議題。</li> <li>* 主動讓科目內容與教育趨勢及發展與時俱進，豐富科目的內容知識。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 應用課程中知識的趨勢與發展，並確認其相關性與有效性。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 對於未來教育系統需求，發展創新的方法。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 領導其他教師在教學與科目領域想法上的改變。</li> </ul>
	分析思考	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 破解問題變成能簡單達成的列表任務或活動。</li> <li>* 辨識因果關係。</li> <li>* 根據重要性排列任務的優先順序。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 透過認知現況與議題的連結、行動的因果，看清問題的多元關係。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 分析複雜與多面向的問題。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 透過嚴謹的分析歷程與方法，對多面向的問題發展解決之道。</li> </ul>
	主動性	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 瞭解與回應當前情況、機會與挑戰。</li> <li>* 關鍵時刻果斷行動。</li> <li>* 現況惡化前提出潛在問題。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 對於樂觀的機會提早思考與行動。</li> <li>* 在潛在問題發生之前，予以覺知與預防。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 對於尚未被證明的可能機會與問題，提前預防與準備。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 能長遠預料未來情況與創造機會，並避免或提出尚未被證明的問題，以獲得長期利益。</li> </ul>

資料來源：甄曉蘭等（2012），中等學校教師類（含特殊教師師資類組）專業標準及專業指標相關內涵暨配套措施計畫—100 年度結案報告；引自饒明元（2013）



表 2-14 新加坡不同層級教師專業能力表(2/3)

能力叢集	能力	一般教師	高級教師	特級教師	領導級教師
培養知識	教學創新	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 使用常規的方法教學。</li> <li>* 提供練習題與筆記。</li> <li>* 透過使用特定的技巧和方法教導概念以吸引學生的興趣。</li> <li>* 透過簡單的提問評估學生的學習。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 使用不同的技巧與方法教導概念。</li> <li>* 使用反思性的提問，協助學生理解與內化概念。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 同時教導一連串的概念。</li> <li>* 開發教室內外學習機會，並以有趣、創新的方式統整概念。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 激發出超越課程的學習，並透過增權賦能與刺激，讓學生成爲具創意、獨立與富有熱忱的學習者。</li> </ul>
贏得心智	瞭解環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 瞭解教育政策與程序，包括學校的規範、運作程序及組織結構。</li> <li>* 瞭解組織的能力、學校的能力與人們抵制的理由。</li> <li>* 瞭解現有教育政策背後的基本理由。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 應用對學校議題的瞭解，實踐於教學之中。</li> <li>* 瞭解學校的氛圍，並應用此知識提供建議。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 發展連結學校目標與廣泛教育願景的活動。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 應用社會、經濟對學校與課程影響的知識。</li> <li>* 關於外在世界對學校的影響提出長期的基本議題、挑戰與機會。</li> </ul>
	發展其他	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 對於立即的成長需求提出建議。</li> <li>* 利用個人經驗與知識引導初任教師</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 透過提供個人化的回饋與支持，指導其他教師成長。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 影響學校中關於專業成長的政策與指導同事的專業成長。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 透過專業成長開展自我與同事的潛能，鼓勵教師超越自我目前的能力。</li> </ul>
與他人合作	與家長成爲伙伴	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 讓家長知道學校的活動、學生的進展及教育政策。</li> <li>* 視家長爲合作的伙伴，並相信家長有助於學生的教育發展。</li> <li>* 真誠接受與重視家長的投入與經驗，鼓勵家長參與。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 透過家長投入學校活動的機會與他們合作。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 透過家長投入學校活動的機會與其他們作。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 與家長建立長期的伙伴合作關係，並能持續維持支援學校活動與課程的家長社群。</li> </ul>

資料來源：甄曉蘭等（2012），中等學校教師類（含特殊教師師資類組）專業標準及專業指標相關內涵暨配套措施計畫—100 年度結案報告；引自饒明元（2013）



表 2-14 新加坡不同層級教師專業能力表(3/3)

能力叢集	能力	一般教師	高級教師	特級教師	領導級教師
與他人合作	團隊合作	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 願意幫助他人，並與之分享資訊、好的想法與有效的實踐。</li> <li>* 支持同事並與之合作。</li> <li>* 對於同事表現出正向的態度與期望，並成為願意積極對話的團隊成員。</li> <li>* 展現意願與積極態度向同事學習，並從他人的回饋中改進自己的工作。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 公開表揚優秀及鼓勵團隊教師的表現，並增權賦能團隊教師達到共同的目標與任務。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 帶領團隊教師、喚起團隊自尊、建立團隊的承諾。</li> <li>* 強調與解決影響團隊效能的議題，並支持與說明團隊對其他人的貢獻。</li> </ul>	

資料來源：甄曉蘭等（2012），中等學校教師類（含特殊教師師資類組）專業標準及專業指標相關內涵暨配套措施計畫—100 年度結案報告；引自饒明元（2013）

### 2.2.7 中國大陸

中國大陸幅原廣闊，城鄉差距大，所以早期中、小學師資的素質參差不齊。在 1980 年代，世界各國致力於教育改革以提昇國家競爭力的同時，中國大陸也因為政治、經濟社會、教育等各層面的大幅改革與開放，開始重視學校教師的素質問題。1986 年公布《中小學教師職務試行條例》，確立教師分級制度的實施方向，在 1993 年實施《教師法》，教師的專業地位法制化；而在 1995 年頒佈《教師資格條例》、2000 年制訂《教師資格條例實施辦法》、2008 年制訂的《教師職業道德規範》、2012 年公布《小學教師專業標準（試行）》及《中學教師專業標準（試行）》等，針對教師的資格、素質提昇及教師專業標準等，陸續予以詳加規範。（吳清基、邱于真，2014）

中國實施《教師職級制》，依據教師的年資、教學表現與考核結果等，將教師分為三等 14 級，每一等級有不同的薪資與津貼。並藉教師分級制度來促進教師追求職涯的進階發展，進而提昇教師素質。中國大陸教師職級制實施方式如表 2-15。

表2-15中國大陸教師職級制概覽表

教師職級	等級	初級教師	中級教師	高級教師
		共分十四級		
篩選方式	弱篩選：初級、中級教師在升任高級教師前未犯大錯，依年資自然晉級。		強篩選：每區高級教師的名額有限定，要申請升級為高級教師，必須提出相關資料，由各區評議委員會審核。	
升級條件	教師年資、教學表現、考核結果、教學研究論文		過筆試、論文審核、面試、觀課等複雜程序後才評定人選，評定項目包含學生學習表現、教師備課資料、教學專業、教育研究論文、家長及學生對教師的滿意度	
薪資	不同等級有不同薪資，最低與最高級教師的薪資，差距至少兩倍以上			

資料來源：全秀鳳（2011）

吳清基、邱于真（2014）的研究也指出，中國大陸自 2010 年起，從教師養成階段、職前課程、資格認證及在職教師的專業表現等，都圍繞在「教師專業」的核心理念下，來為全中國的教師專業素質把關。為導引教師的專業實踐與專業發展，基於下述四個基本理念，藉以訂定教師專業標準：

- （1）學生為本：學生為學習的主體，教師尊重學生並體察學生的需求，而提供適宜的教育。
- （2）師德為先：強調教師要履行職業道德規範，增強教師的職責與使命感。
- （3）能力為重：教師是教學現場的實踐者，必須連結學科知識、教育理念與教育實踐，展現優質教學能力。
- （4）終身學習：教師除了培養學生養成終身學習的理念外，更是必須是終身學習理念的實踐者。時時掌握教育趨勢，積極尋求專業成長的機會，不斷地充實自己，以提昇自我的專業。

在四大理念之下所建構的專業標準，讓全中國的中、小學教師有所依循與規範，中國教師專業標準如表 2-16：

表 2-16 中國教師專業標準彙整表（試行，以中等學校為例）(1/2)

向度	領域	基本要求
專業 理念 與 師 德	職業 理解 與 認 識	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.貫徹教育方針，遵守教育法規。</li> <li>2.理解教育工作意義，熱愛教學，具有職業理想與敬業精神。</li> <li>3.認同教育工作的專業性與獨特性，重視自我專業發展。</li> <li>4.具有良好職業道德修養，為人師表。</li> <li>5.具有團隊合作精神，積極開展協作與交流。</li> </ol>
	對學 生的 態 度 與 行 為	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.關愛學生、重視學生身心發展、保護學生安全。</li> <li>2.尊重學生獨立人格、維護學生權益。</li> <li>3.尊重個別差異，主動瞭解和滿足學生不同需求。</li> <li>4.尊重學生，促進其自主發展。</li> </ol>
	教育 教學 的 態 度 與 行 為	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.育人為本、育德為先，重視學生全面發展。</li> <li>2.瞭解並重視學生身心發展歷程，提供適合的教育措施。</li> <li>3.激發學生求知、求新、求學的動機，營造自由探索、勇於創新的氛圍。</li> <li>4.引導學生自主學習，培養良好的思維習慣與適應社會的能力。</li> </ol>
	個人 修 養 與 行 為	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.富有愛心、耐心、細心和責任心</li> <li>2.樂觀向上、熱情開朗、有親和力。</li> <li>3.善於情緒管控，保持平和心態。</li> <li>4.勤於學習，不斷進取。</li> <li>5.衣著得體，語言規範健康、舉止文明禮貌。</li> </ol>
專業 知 識	教育 知識	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.掌握教育的基本原理與方法。</li> <li>2.掌握班級經營的策略與方法。</li> <li>3.瞭解學生身心的發展。</li> <li>4.瞭解學生的世界觀、人生觀與價值觀。</li> <li>5.瞭解學生思維能力與創新能力的發展歷程與特點。</li> <li>6.瞭解學生群體文化特點與行為模式。</li> </ol>
	學科 知識	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.理解學科的知識體系、基本思想與技能。</li> <li>2.掌握學科內容知識、基本原理與技能。</li> <li>3.瞭解所教學科與其他學科的聯繫。</li> <li>4.掌握所教學科與社會實踐的聯繫。</li> </ol>
	學科 教學 知識	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.掌握所教學科課程標準。</li> <li>2.掌握所教學科課程資源開發的主要方法與策略。</li> <li>3.瞭解學生在學習具體學科內容時的認知特點。</li> <li>4.掌握針對具體學科內容進行教學的方法與策略。</li> </ol>
	通識 性 知 識	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.具有相應的自然科學與人文社會科學知識。</li> <li>2.瞭解中國教育基本情況。</li> <li>3.具有相應的藝術欣賞與表現知識。</li> <li>4.具有適應教育內容、教學手段和方法現代化的信息技術。</li> </ol>

資料來源：中國大陸教育部—中學教師專業標準、試行（2012）；引自吳清基、邱于真（2014）；研究者整理

表 2-16 中國教師專業標準彙整表（試行，以中等學校為例）(2/2)

向度	領域	基本要求
專業能力	教學設計	1.科學設計教學目標與教學計畫。 2.合理利用教學資源和方法設計教學過程。 3.引導和幫助學生設計個別化的學習計畫。
	教學實施	1.營造良好的學習環境與氛圍，激發與維持學生的學習興趣。 2.透過啟發、探究、討論與參與等方式，有效實施教學。 3.有效調控教學過程。 4.引發學生獨立思考與主動探索，發展創新能力。 5.在教學歷程中能靈活運用現代各種教育技術與手段。
	班級管理與教育活動	1.建立良好師生關係，並協助學生建立良好的同儕關係。 2.注重結合學科教學，進行育人活動。 3.根據學生的世界觀、人生觀、價值觀所形成的特點，系統性的開展德育活動。 4.針對學生的生理與心理發展特點，系統性的開展有益學生身心的教育活動。 5.指導學生生理、心理與學業等多方面發展。 6.有效的管理與開展班級活動。 7.妥善應對處理突發事件。
	教育教學評量	1.運用多元評量模式，評量學生學習與發展成效。 2.善於引導學生自我評量。 3.應用評量結果，並及時調整及改善教學模式。
	溝通與合作	1.瞭解學生並建立良好的溝通模式與管道。 2.與同事交流合作、分享經驗與資源，尋求共同發展成長。 3.與家長進行有效溝通合作，促進學生發展。 4.協助學校與社區建立合作互助的良好關係。
	反思與發展	1.主動蒐集分析教育相關訊息，不斷進行反思，改進教學。 2.針對教學工作中的現實需求與問題，進行探索和研究。 3.擬定專業發展規劃，不斷提昇自我專業素質。

資料來源：中國大陸教育部—中學教師專業標準、試行（2012）；引自吳清基、邱于真（2014）；研究者整理

許芯瑜（2007）研究指出，大陸在所公布的「中學教師職務試行條例」和「小學教師職務試行條例」中，詳細規範教師的職責與任職條件，此制度適用於全國中小學，而各地方也據以發佈其評鑑方案，對教師進行專業評鑑。中央及地方（以北京市、南安市、溫州市為例）的評鑑內容與規準如表 2-17：

表 2-17 中國大陸中央與部分地方教師評鑑內容與規準

層級	大陸中央	北京市	福建省南安市	浙江省溫州市
評鑑內容與規準	1.政治思想表現 2.文化專業知識 3.教育教學能力 4.工作成績 5.履行職務情形	1.教學目標 2.學習條件 3.學習指導與教學調控 4.學生活動 5.課堂氣氛 6.教學效果 7.學科特色	1.教師職業道德 2.教師專業發展 3.課堂教學	1.教師素質、考勤、教育教學工作量 2.教師教育教學、教科研工作能力績效 3.附加分—突出績效評鑑

資料來源：許芯瑜（2007）

綜觀以上中國大陸的教師專業標準與評鑑，可見大陸官方將全面提升教師素質視為國家重要政策，不管是在師資培育或是一般教師的素質管控，提供專業性、指標性的規範。吳清基、邱于真（2014）的研究也提出四點建議供我國參考：

- (1) 建立職前教育、初任及在職教師的專業發展體系。
- (2) 發展出不同階段之教師專業參照標準。
- (3) 根據學科特性擬定教師專業標準與指導。
- (4) 建立在職教師專業培訓的相關配套機制。

### 2.3 我國中小學階段教師專業發展評鑑

「如何確保教師的素質，以提升教育的成效」，一直都是我國教育行政主管機關的重要政策目標與努力的方向。以目前台灣地區教師素質的養成及確保機制，大約可分成三個階段（楊思偉；翁福元；梁福鎮；黃照耘；林彩岫；游自達；楊銀興；呂錘卿；陳木金，2010）。

- (1) 職前培育階段：教育部在 1979 年制訂了《師範教育法》，並在 1994 年修訂為《師資培育法》，明確規範我國中小學教師的養成制度。這幾十年來，教師的培育政策歷經多次的重大變革，從師範學校、師範專科學校、師範學院、教育學院到教育大學，隨著師資專門培育機構的一路演進，同時也開放一般大學開設教育學程，提供一般大學生修習，而中小學師資來源也從原本的單一管道轉變為多元取材。因此培育優質的師資，更必須在大學入學學生的素質與師資培育機構的課程規劃嚴加管控。
- (2) 實習考證階段：依據《師資培育法》的規定，教師必須取得學士學位，以及修完該科目的教育學程，接下來在教學現場實習半年，然後才能參加考試，通過後才能取得教師證。實習階段由培育學校與實習學校共同負責實習者的成績考評，實習成績合格者方能參加教師證照考試。換言之，修習完教育學程及實習通過者，未必能夠取得教師資格，這一點與早期從師範院校畢業即可申請教師證照的方式明顯不同。其最主要的目的是希望從多元的師資培育管道中，篩選出學養均佳者來擔任教師，以確保教師的素質。



(3) 在職服務階段：根據我國法令，在 1995 公佈實施的《教師法》、1996 年公布《教師法施行細則》及在 1996 年《教師進修研究獎勵辦法》等法令中，都明確規範教師在職進修既是權利，更是義務。除了中央依政策、法規明訂，教師每年必須進修的課程與時數之外，縣、市教育局處也都訂有規範，透過獎勵、督導或評鑑的方式，來督促在職教師必須進修學習。

二十一世紀是知識經濟的時代，其最主要的特徵是知識的重要性已經凌駕傳統經濟的土地與資金，成為支持經濟不斷發展的動力。而知識經濟的本質是運用知識、科技、創新和資訊，成為生活、教育和人才培育的核心。換言之，教師處於知識經濟時代，不能自滿於現狀，更不能只用過去或現在的知識與技能，來教導必須適應未來生活形態的學生。老師必須因應潮流，與時俱進，才能培養出具有更多元能力的學生。因此，不論是教師的主動學習或是受到規範限制的強制進修，在知識爆炸與迅速傳播的現代社會型態中，都是有其必要性的。教師專業發展是一連串動態的歷程，不管是配合生涯發展，或是終身學習的理念，唯有不斷的充實專業知識、技能與態度，方能在教師組織高喊「專業自主」的同時，贏得更多的尊重，進而彰顯出教師專業的價值！

張德銳、郭淑芳(2011)研究指出針對教師教學及其專業發展學理與趨勢，必須建立一個架構，規劃具有共識性的教師專業標準，以激勵和督促的方式，來幫助教師專業發展與自我實現，如圖 2-1。

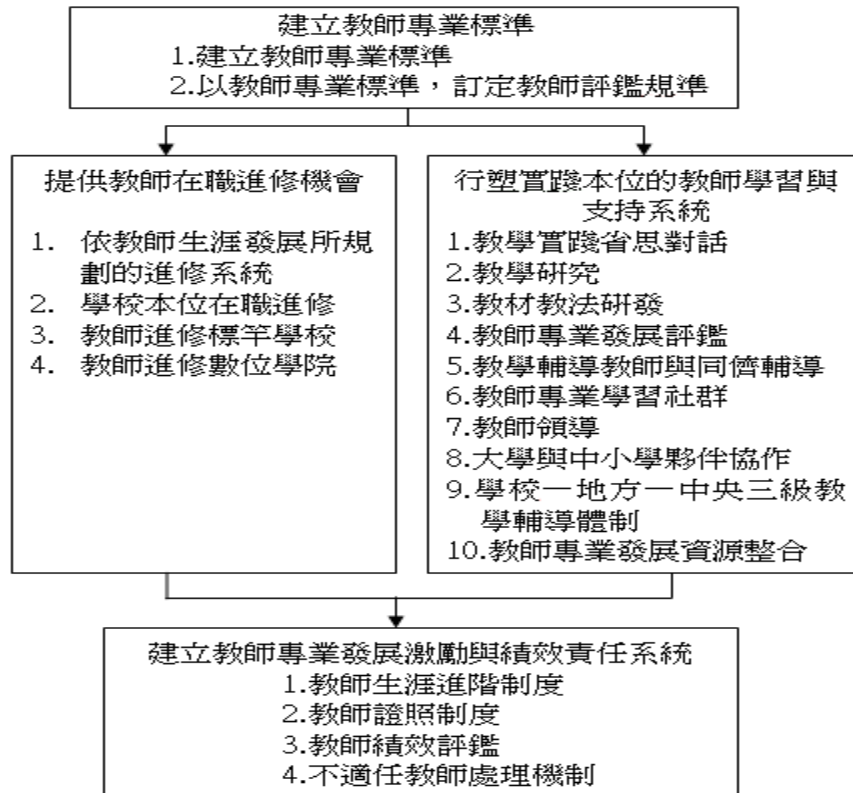


圖 2-1 中小學教師專業發展體系架構  
資料來源：張德銳、郭淑芳(2011)



教育部在 2011 年委託甄曉蘭、楊思偉等人，進行為期三年的中學與小學教師專業標準之研訂，此研究計畫旨在發展我國 21 世紀教師的專業標準，目的在導引我國師資養成階段、實習考證階段及在職教師專業成長的依據與參照。在 2014 年提出的結案報告中，以「專業精神與素養」為核心價值，以「專業知能」、「專業實踐」及「專業投入」三大向度，繪製成教師專業發展之動態循環歷程圖，如圖 2-2。



圖 2-2 教師專業標準概念圖  
資料來源：甄曉蘭，2014

甄曉蘭（2014）基於上述理念，提出十項高級中學以下學校教師共同的專業標準，述明教師的專業範疇，如表 2-18（引自潘慧玲，2014）：

表 2-18 高級中等以下學校教師專業發展標準（2014 年版）(1/2)

專業標準	專業表現指標	
	中等學校	國民小學
1.具備教育專業知識並掌握重要教育議題	1-1 具備教育基礎知識與素養。	1-1 具備教育專業知識與素養。
	1-2 了解學生身心特質與學習發展。	1-2 熟悉學生身心特質與學習發展。
	1-3 了解教育階段目標與教育發展趨勢，掌握重要教育議題。	1-3 了解教育發展趨勢，掌握重要教育議題。
2.具備學科/領域知識及相關教學知能	2-1 具備任教學科/領域專門知識。	2-1 具備任教學習領域專門知識。
	2-2 具備任教學科/領域教學知能。	2-2 具備任教學習領域教學知能。
3.具備課程與教學設計能力	3-1 參照課程綱要與學生特質明訂教學目標，進行課程與教學設計。	3-1 參照課程綱要與學生特質明訂教學目標，進行課程與教學設計。
	3-2 依據學生學習進程與需求，彈性調整教學設計及教材。	3-2 依據學生學習進程與需求，彈性調整教學設計及教材。
		3-3 統整知識概念與生活經驗，活化教學內容。
4.善用教學策略進行有效教學	4-1 運用適切教學策略與溝通技巧，幫助學生學習。	4-1 運用適切教學策略與溝通技巧，幫助學生學習。
	4-2 運用多元教學媒介、資訊溝通科技與資源輔助教學。	4-2 運用多元教學媒介、資訊溝通科技與資源輔助教學。
	4-3 依據學生學習表現，採取補救措施或提供加深加廣學習。	4-3 依據學生學習表現，採取補救措施或提供加深加廣學習。
5.運用適切方法進行學習評量	5-1 採用適切評量工具與多元資訊，評估學生能力與實習成果。	5-1 採用適切評量工具與多元資訊，診斷學生能力與實習成果。
	5-2 運用評量結果，提供學生學習回饋，並改進教學。	5-2 運用評量結果，提供學生學習回饋，並改進教學。
	5-3 因應學生身心特質與特殊學習需求，進行評量調整。	5-3 因應學生身心特質與個別學習需求，能了解及轉介與調整評量方式。

資料來源：甄曉蘭（2014）；引自潘慧玲（2014）

表 2-18 高級中等以下學校教師專業發展標準（2014 年版）(2/2)

專業標準	專業表現指標	
	中等學校	國民小學
6.發揮班級經營效能 營造支持性學習環境	6-1 建立班級常規，營造有助學習的班級氣氛。	6-1 建立有助於學習的班級常規，營造正向的班級氣氛。
	6-2 安排有助於師生互動的學習情境，提高學生學習成效。	6-2 安排有助於師生互動的學習情境，提高學生學習成效。
	6-3 掌握課堂學習狀況，適當處理班級事件。	6-3 掌握課堂學習狀況，適當處理班級事件。
7.掌握學生差異進行相關輔導	7-1 了解學生背景差異與興趣，引導學生適性學習與生涯發展。	7-1 了解學生背景與差異，引導學生適性學習。
	7-2 了解學生文化，引導學生建立正向的社會學習。	7-2 了解學生文化，引導學生建立正向的社會學習。
	7-3 回應不同類型學生需求，提供必要的支持與輔導。	7-3 回應不同類型學生需求，提供必要的支持與輔導。
8.善盡教育專業責任	8-1 關懷學生的成長需求，保障學生的學習權益。	8-1 展現教育熱忱，關懷學生的福祉與權益。
	8-2 遵守教師專業倫理及法律規範。	8-2 遵守教師專業倫理及法律規範。
	8-3 關心學校發展，參與學校事務與會議。	8-3 關心學校發展，參與學校相關事務與會議。
9.致力於教師專業成長	9-1 參與教學研究/進修研習，持續精進教學。	9-1 參與教學研究/進修研習，持續精進教學。
	9-2 參加專業學習社群，促進專業成長。	9-2 參加專業學習社群，促進專業成長。
10.展現協作與領導力	10-1 建立與同事、家長及社區良好的夥伴合作關係。	10-1 建立與同事、家長及社區良好的夥伴合作關係。
	10-2 協助學校相關行政工作或參與專業發展組織，展現領導能力。	10-2 因應校務需求，參與學校組織運作工作。
		10-3 參與課程與教學方案發展，展現領導能力或影響力。

資料來源：甄曉蘭（2014）；引自潘慧玲（2014）

潘慧玲（2014）研究指出目前台灣教師的專業標準仍屬於研發階段，因此也提出三項建議：

- （1）邁向民主專業主義，以發揮專業問責機制：專業標準的擬定方式可比照美國，委由在教育現場第一線的基層教師研發。導入民主式的專業主義，將有助於教師心態的改變。
- （2）專業標準主要功能在專業發展而非究責：建立專業標準的主要目的是在提供老師專業發展的導引與方向，因此其發展性的用途應該重於規範性的用途。
- （3）開展專業標準的全方位用途：引導教師從師資培育階段、實習考證階段到在職教師的專業發展，同時提供教師自我省思及專業評鑑之用途，進而配合推動教師生涯進階制度，確保教師的專業素質。

1971年教育部公佈實施《公立學校教職員考核辦法》，經過多次的修訂後於2006年頒佈《公立高級中等以下學校教師成績考核辦法》，是對台灣教師考核的濫觴。透過平時考核、年終考核與專案考核三種模式，給予教師記功嘉獎、晉級、獎金之獎勵，或記過、解聘、免職之處分。此教師考核辦法一直沿用至今，然而因為各級學校成績考核委員會組成的委員，皆是由教師代表及少數家長代表經票選後擔任，在安定、和諧的前提，及不願扮演黑臉的考量之下，幾乎所有教師都能獲得甲等的考評成績，因而失去此考核辦法的原意。此種球員兼裁判的現象，事實上也受到社會各界批判。除此之外，以研究者在教育現場三十多年的體驗與觀察，也認為此辦法對教師的專業素質無法做出有效的規範與評核。《教師法》與《教師法施行細則》雖然明確規範教師必須參與進修，然而因法規中無相關罰則，只能任由教師自由心證。教師法在規範教師必須進修的同時，也賦予教師可以成立組織的明確法源。因此隨著教師組織日益壯大，教師專業自主的呼聲也越來越高。然而，專業自主與專業規範如何取得平衡，以確保學生的受教權益與品質，實是一大重要課題。

TUNGFANG DESIGN INSTITUTE

2000年高雄市政府發佈《高雄市高級中等以下學校教師專業發展評鑑試行要點》，成為台灣地區最早大規模推行教師專業評鑑的行政區。2005年台北縣教育局小規模試辦《形成性導向之教學專業評鑑工作計畫》，兩縣、市皆試圖在教育現場建構推動教師專業評鑑之具體可行模式。教育部於2006年公布為期三年的《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》，開始於各縣市試辦教師評鑑，並在2009修訂為《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》。由於參加評鑑學校與教師採取自願方式，在教師心存觀望的態度下，仍然無法達到全面性推動的目的。在2013年教育部試圖推動《教師法修正條例》，把教師專業評鑑正式納入法規，然而因各相關團體不同的立場與堅持，修正法案仍在立法院審議中。

許多學者認為教師專業發展評鑑，應就教師專業發展之不同階段與其目的，採用不同的評鑑規準，甚至有研究提出，應從師資培育階段便開始落實，教育部教師專業發展評鑑網彙整許多學者資料，在實施方式及評鑑規準，皆各有其特色，如表 2-19：

表 2-19 教師專業發展評鑑參考規準/指標—現有各版本彙整表

規準發展者	潘慧玲等	張德銳等 (一)	張德銳等 (二)	張德銳等 (三)	張新仁等 (一)	張新仁等 (二)	呂鍾卿等
規準/指標系統名稱	高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊(96年1月)	發展性教學輔導系統	教學專業發展系統	發展性教學檔案系統	中小學教師教室教學觀察指標	中小學教師檔案評量指標	教師專業成長指標
適用對象	中小學教師通用	較適用於小學教師	較適用於中學教師	中小學教師通用	中小學教師通用	中小學教師通用	適用小學教師

資料來源：教育部教師專業發展評鑑網（2014）

[http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05\\_download/01\\_list.php?fy=2](http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=2)

在 2006 年教育部開始試辦教師專業評鑑的同時，也委請學者曾憲政研究團隊研發評鑑規準，並於 2007 年公布《高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準（參考版）》，供試辦學校參考使用。如表 2-20：

表 2-20 教育部評鑑指標與評鑑資料來源表（2012 年參考版）(1/4)

層面	評鑑指標	參考檢核重點	資料來源			
			教師自評	教學觀察	教學檔案	其他
A 課程設計與教學	A-1 展現課程設計能力	A-1-1 選編適合任教班級學生的教材。	●		●	●
		A-1-2 研擬並檢視任教科目教學進度。	●		●	●
	A-2 研擬適切的教學計畫。	A-2-1 依據教學目標與學生程度，編寫符合學習需求的單元教學計畫。	●		●	●
		A-2-2 考量學生個別差異，擬定教學計畫。	●		●	●
		A-2-3 針對教學計畫作省思與改進。	●		●	●
	A-3 精熟任教學科領域知識。	A-3-1 正確掌握任教單元的教材內容。	●	●		●
		A-3-2 有效連結學生的新舊知識或技能。	●	●		●
		A-3-3 教學內容結合學生的生活經驗。	●	●		●

資料來源：教育部教師專業發展評鑑網（2014）

[http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05\\_download/01\\_list.php?fy=2](http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=2)



表 2-20 教育部評鑑指標與評鑑資料來源表（2012 年參考版）(2/4)

A 課程設計與教學	A-4 清楚呈現教材內容。	A-4-1 說明學習目標及學習重點。	●	●		●
		A-4-2 有組織條理呈現教材內容。	●	●		●
		A-4-3 清楚講解重要概念、原則或技能。	●	●		●
		A-4-4 提供學生適當的實作或練習。	●	●		●
		A-4-5 澄清迷思概念、易錯誤類型，或引導價值觀。	●	●		●
		A-4-6 設計引發學生思考與討論的教學情境。	●	●		●
		A-4-7 適時歸納學習重點。	●	●		●
	A-5 運用有效教學技巧。	A-5-1 引發並維持學生學習動機。	●	●		●
		A-5-2 善於變化教學活動或教學方法。	●	●		●
		A-5-3 教學活動中，融入學習策略的指導。	●	●		●
		A-5-4 教學活動轉換與銜接能順暢進行。	●	●		●
		A-5-5 有效掌握時間分配和教學節奏。	●	●		●
		A-5-6 透過發問技巧，引導學生思考。	●	●		●
		A-5-7 使用有助於學生學習的教學媒材。	●	●		●
		A-5-8 根據學生個別差異實施教學活動。	●	●		●
	A-6 應用良好溝通技巧。	A-6-1 板書正確、工整有條理。	●	●		●
		A-6-2 口語清晰、音量適中。	●	●		●
		A-6-3 運用肢體語言，增進師生互動。	●	●		●
		A-6-4 教室走動或眼神能關照多數學生。	●	●		●
	A-7 運用學習評量評估學習成效。	A-7-1 教學過程中，適時檢視學生學習情形。	●	●		●
A-7-2 教學結束後，選擇學習評量方式，檢視學生學習成效。		●		●	●	
A-7-3 根據學生評量結果，適時進行補救教學。		●	●	●	●	
A-7-4 學生學習成果達成預期學習目標。		●	●	●	●	
B 班級經營與輔導	B-1 建立有助於學生學習的班級常規。	B-1-1 訂定合理的班級規範與獎懲規定。	●		●	●
		B-1-2 善於運用班級學生自治組織。	●		●	●
		B-1-3 維持良好的班級秩序。	●	●		●
		B-1-4 適時增強學生的良好表現。	●	●		●
		B-1-5 妥善處理學生的不當行為或偶發狀況。	●	●		●

表 2-20 教育部評鑑指標與評鑑資料來源表（2012 年參考版）(3/4)

B 班級經營與輔導	B-2 營造積極的班級學習氣氛。	B-2-1 引導學生專注於學習。	•	•		•
		B-2-2 布置或安排有助於學生學習的環境。	•	•	•	•
		B-2-3 展現熱忱的教學態度。	•	•		•
		B-2-4 教師公平對待學生。	•	•		•
	B-3 促進親師溝通與合作。	B-3-1 向家長清楚說明教學、評量和班級經營的理念和作法。	•		•	•
		B-3-2 告知家長學生學習情形和各項表現。	•		•	•
		B-3-3 主動尋求家長合作，共同促進學生學習。	•		•	•
	B-4 落實學生輔導工作。	B-4-1 建立任教班級學生的基本資料。	•		•	•
		B-4-2 輔導學生並建立資料。	•		•	•
		B-4-3 敏察標籤化所產生的負向行為，採取預防措施與輔導。	•	•	•	•
C 研究發展與進修	C-1 參與教育研究工作。	C-1-1 參與校內各種教學研究相關會議。	•		•	•
		C-1-2 分享教學實務、研習或專業工作心得。	•		•	•
		C-1-3 發現教育問題進行研究。	•		•	•
		C-1-4 將研究或進修成果應用於教育工作。	•		•	•
	C-2 研發教材、教法或教具。	C-2-1 自行或與校內外教師共同研發教材。	•		•	•
		C-2-2 應用教育新知改進或創新教學。	•		•	•
		C-2-3 自製或與校內外教師改良教具或教學媒材。	•		•	•
	C-3 參與校內外教師進修研習。	C-3-1 從事教育專業的自我成長活動。	•		•	•
		C-3-2 參與校內專業進修研習或成長團體。	•		•	•
		C-3-3 參與校外專業進修研習或成長團體。	•		•	•
	C-4 反思教學並尋求專業成長。	C-4-1 進行自我教學省思，瞭解自己的教學優缺點。	•		•	•
		C-4-2 依據同儕、學生或家長回饋意見省思教學。	•		•	•
		C-4-3 依據省思結果提出專業成長方向及作法。	•		•	•
		C-4-4 整理教學文件及省思結果，建立個人教學檔案。	•		•	•

資料來源：教育部教師專業發展評鑑網（2014）

[http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05\\_download/01\\_list.php?fy=2](http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=2)

表 2-20 教育部評鑑指標與評鑑資料來源表（2012 年參考版）(4/4)

D 敬業精神與態度	D-1 信守教育專業倫理規範。	D-1-1 遵守教育人員專業倫理信條及相關法令規定。	●		●	●
		D-1-2 尊重學生、家長及教師個人資料的隱私性。	●		●	●
		D-1-3 關懷弱勢學生，尊重其受教權。	●		●	●
	D-2 願意投入時間與精力奉獻教育。	D-2-1 參與學校各項教學事務。	●		●	●
		D-2-2 參與學校各項訓輔工作。	●		●	●
		D-2-3 參與教育行政工作，協助推動教育革新。	●		●	●
		D-2-4 參與校內外教師專業組織或團體。	●		●	●
	D-3 建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係。	D-3-1 與學校同事良性互動且相互合作，形成夥伴關係。	●		●	●
		D-3-2 與家長及社區良性互動且相互合作。	●		●	●

資料來源：教育部教師專業發展評鑑網（2014）

[http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05\\_download/01\\_list.php?fy=2](http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=2)

賴光真(2013)則針對北北基區域中心，提供 102 學年度進階評鑑人員認證所用的受評教師自評表，認為在內容敘述上過於籠統抽象，具有讓受評教師難以掌握的困擾，因而提出 7 項評鑑，31 項參考檢核重點之具體指標，在擬定評鑑規準的實務上相當具有參考價值，詳如下表 2-21 所示：

表 2-21 教師自評檢核重點之具體指標(1/2)

評鑑項目	檢核重點與子項目
展現課程設計能力	(1) 選編適合任教班級學生之教材 A.提出學生個案分析文件                      B.提出教科書評選文件 C.提出學校本位調適作為                      D.檢附自編教材 (2) 研擬並檢視任教科目教學進度
研擬適切的教學計畫	(1) 依教學目標與學生進度，編寫符合學習需求的單元教學計畫 A.教學流程編寫呼應教學目標              B.敘寫學生先備條件 (2) 考量學生個別差異擬定教學計畫 A.教案呈現分組安置作為              B.教案呈現差異化教學作為 C.兼用多元方法媒材 (3) 針對教學計劃做省思與改進 在時間上可區分成每日性、單元性或階段性；在媒材上可使用紙本、電子檔或網路方式記錄。總結性或階段性評量結束後，還可進行量化或質化分析，以進行省思改進。

資料來源：賴光真(2013)

表 2-21 教師自評檢核重點之具體指標(2/2)

精熟任教學科領域知識	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 正確掌握任教單元的教材內容</li> <li>(2) 有效連結學生的新舊知識或技能                             <ul style="list-style-type: none"> <li>A.自編教材設計前導組織</li> <li>B.敘寫學生先備條件</li> <li>C.複習或提及舊的學習經驗</li> </ul> </li> <li>(3) 教學內容結合學生的生活經驗</li> </ul>
清楚呈現教材內容	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 說明學習目標及學習重點</li> <li>(2) 有組織有條理呈現教材內容</li> <li>(3) 清楚講解重要概念、原則或技巧</li> <li>(4) 提供學生適當的實作或練習</li> <li>(5) 澄清迷思概念、易錯誤類型或引導價值觀</li> <li>(6) 設計引發學生思考與討論的教學情境                             <ul style="list-style-type: none"> <li>A.設計議題</li> <li>B.設計氣氛與環境</li> </ul> </li> <li>(7) 事實歸納總結學習重點</li> </ul>
運用有效教學技巧	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 引發並維持學生學習動機</li> <li>(2) 善於變化教學活動或教學方法                             <ul style="list-style-type: none"> <li>A.規劃設計多元的教學活動</li> <li>B.變化教學設計</li> </ul> </li> <li>(3) 教學活動中，融入學習策略的指導</li> <li>(4) 教學活動轉換與銜接能順暢進行</li> <li>(5) 有效掌握時間分配與教學節奏</li> <li>(6) 透過發問技巧，引導學生思考</li> <li>(7) 使用有助於學生學習的教學媒材</li> <li>(8) 根據學生個別差異實施教學活動</li> </ul>
應用良好溝通技巧	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 板書正確、工整有條理</li> <li>(2) 口語清晰、音量適中</li> <li>(3) 運用肢體語言，增加師生互動</li> <li>(4) 教室走動或眼神能關照多數學生</li> </ul>
運用學習評量評估學習成效	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 教學過程中，適時檢視學生學習情形</li> <li>(2) 教學結束後，選擇學習評量方式檢視學習成效</li> <li>(3) 根據學生學習評量結果適時進行補救教學</li> <li>(4) 學生學習成果達成預期學習目標</li> </ul>

資料來源：賴光真(2013)

綜上所述，目前台灣實施教師專業評鑑制度，仍處於非全面性、非強制性及非法制化的情況，而教育部公布的評鑑規準亦屬於參考版。雖然教師評鑑入法的修正條文，何時能通過立法院三讀並正式公告全面實施的日期仍不明朗，然而基於學生有接受優質教育的權利，學校及教師仍可以教育部所公布的評鑑規準，擬定學校本位的評鑑模式與規準，幫助教師瞭解其教學特色及優、缺點，並據此進行專業發展，進而提升教學品質，增進學生學習成效。

## 2.4 各國中小學階段教師專業發展評鑑之比較

張雅鈺、掌慶為(2013)曾比較美、法兩國與台灣教師評鑑制度之異同，認為各國因國情之不同，在各構面內容的權重上有所差異。本研究經彙整以上各學者所提出的參考規準，後並參酌張雅鈺與掌慶為之分析方式，將上述各國與台灣在教師專業發展評鑑所採用的指標進行綜合比較，詳如下表 2-22：

表 2-22 各國國教師評鑑指標之比較 (1/2)

國家	評鑑指標→ 各國評鑑構面	課程 內容 設計	教學 能力	班級經 營與 輔導	研究發 展與 進修	敬業精 神與 態度	學生 成就 證明	學習 氣氛	教師 專業 服務
美國	1.教學 2.學生成就證明 3.管理/組織 4.學習氣氛 5.專業程度	△	○	○	○	△	○	○	△
英國	1.教學專業效能 2.學生管教、激勵與輔導 3.組織績效 4.善用教學資源 5.預期變革且促進變革	○	○	△	△	△	△	○	○
法國	1.善盡社會責任 2.精通本國母語 3.精通專業學科知識，具備優質教學的能力 4.班級經營管理及因材施教的能力 5.自學、進修、創新的能力	○	○	○	○	△	△	△	△
澳洲	1.教學與教學指導之內涵 2.教學活動 3.學生學習評量與成績報告 4.學校及社區的互動 5.專業需求	△	○	△	○	△	○	△	○
符號說明 ○：指該國包含此評鑑指標      △：指該國部分包含此評鑑指標；									

資料來源：張雅鈺、掌慶為(2013)；鄭淑華、楊思偉(2010)；鄭毓霖(2012)；翁福元、林松柏(2004)；賴光真(2013)；饒明元，(2013)；研究者整理



表 2-22 各國國教師評鑑指標之比較 (2/2)

國家	評鑑指標→ 各國評鑑構面	課程內容設計	教學能力	班級經營與輔導	研究發展與進修	敬業精神與態度	學生成就證明	學習氣氛	教師專業服務
日本	1 意願 2 能力 3 績效	○	○	○	○	○	△	△	○
新加坡	1 核心能力 2 培養知識 3 贏得心智 4 與他人合作	○	○	△	○	○	△	△	○
中國大陸	1.政治思想表現 2.文化專業知識 3.教育教學能力 4.工作成績 5.履行職務情形	○	○	○	○	○	○	○	○
台灣	1 課程設計與教學 2 班級經營與輔導 3 研究發展與進修 4 敬業精神與態度	○	○	○	○	○	△	△	△
符號說明 ○：指該國包含此評鑑指標 △：指該國部分包含此評鑑指標；									

資料來源：張雅鈺、掌慶為(2013)；鄭淑華、楊思偉(2010)；鄭毓霖(2012)；翁福元、林松柏(2004)；賴光真(2013)；饒明元，(2013)；研究者整理

綜合上述辦理教師專業評鑑的國家，可知各國評鑑的內容、目的、模式與評鑑結果運用等各有異同，若依照我國教育部在2007年公布的《高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準》，與上述各國在評鑑時所採用的指標進行歸納比較，詳如表 2-23：

表 2-23 國內外教師評鑑規準綜合摘要比較表(1/4)

層面	評鑑指標	參考檢核重點	美國	英國	法國	澳洲	日本	新加坡	中國大陸	台灣
A 課程設計與教學	A-1 展現課程設計能力	A-1-1 選編適合任教班級學生的教材。	*	*		*	*	*	*	*
		A-1-2 研擬並檢視任教科目教學進度。	*				*		*	*
	A-2 研擬適切的教學計畫。	A-2-1 依據教學目標與學生程度，編寫符合學習需求的單元教學計畫。	*	*	*	*	*		*	*
		A-2-2 考量學生個別差異，擬定教學計畫。	*	*	*	*			*	*
		A-2-3 針對教學計畫作省思與改進。	*	*		*			*	*
	A-3 精熟任教學科領域知識。	A-3-1 正確掌握任教單元的教材內容。	*	*	*	*	*	*	*	*
		A-3-2 有效連結學生的新舊知識或技能。	*	*		*		*		*
		A-3-3 教學內容結合學生的生活經驗。	*	*				*	*	*
	A-4 清楚呈現教材內容。	A-4-1 說明學習目標及學習重點。	*	*	*	*			*	*
		A-4-2 有組織條理呈現教材內容。	*	*	*	*	*			*
		A-4-3 清楚講解重要概念、原則或技能。	*	*	*	*	*		*	*
		A-4-4 提供學生適當的實作或練習。						*	*	*
		A-4-5 澄清迷思概念、易錯誤類型，或引導價值觀。							*	*
		A-4-6 設計引發學生思考與討論的教學情境。								*
		A-4-7 適時歸納學習重點。								*
	A-5 運用有效教學技巧。	A-5-1 引發並維持學生學習動機。	*	*				*	*	*
		A-5-2 善於變化教學活動或教學方法。	*	*	*	*	*	*	*	*
		A-5-3 教學活動中，融入學習策略的指導。	*	*	*	*	*	*	*	*
		A-5-4 教學活動轉換與銜接能順暢進行。	*	*	*	*	*	*	*	*
		A-5-5 有效掌握時間分配和教學節奏。				*				*

資料來源：教育部教師專業發展評鑑網（2014）；研究者整理  
[http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05\\_download/01\\_list.php?fy=2](http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=2)

表 2-23 國內外教師評鑑規準綜合摘要比較表(2/4)

A 課程設計與教學	A-5 運用有效教學技巧	A-5-6 透過發問技巧，引導學生思考。	*					*	*	*
		A-5-7 使用有助於學生學習的教學媒材。	*	*				*	*	*
		A-5-8 根據學生個別差異實施教學活動。	*		*	*	*	*	*	*
	A-6 應用良好溝通技巧。	A-6-1 板書正確、工整有條理。								*
		A-6-2 口語清晰、音量適中。	*		*					*
		A-6-3 運用肢體語言，增進師生互動。				*			*	*
		A-6-4 教室走動或眼神能關照多數學生。								*
	A-7 運用學習評量評估學習成效。	A-7-1 教學過程中，適時檢視學生學習情形。	*	*	*	*	*	*	*	*
		A-7-2 教學結束後，選擇學習評量方式，檢視學生學習成效。	*	*	*	*	*	*	*	*
		A-7-3 根據學生評量結果，適時進行補救教學。				*				*
		A-7-4 學生學習成果達成預期學習目標。				*			*	*
	B 班級經營與輔導	B-1 建立有助於學生學習的班級常規。	B-1-1 訂定合理的班級規範與獎懲規定。				*			*
B-1-2 善於運用班級學生自治組織。									*	*
B-1-3 維持良好的班級秩序。				*	*	*			*	*
B-1-4 適時增強學生的良好表現。						*			*	*
B-1-5 妥善處理學生的不當行為或偶發狀況。									*	*
B-2 營造積極的班級學習氣氛。		B-2-1 引導學生專注於學習。	*	*	*				*	*
		B-2-2 布置或安排有助於學生學習的環境。	*	*	*	*	*	*	*	*
		B-2-3 展現熱忱的教學態度。	*	*	*			*	*	*
		B-2-4 教師公平對待學生。			*			*	*	*
B-3 促進親師溝通與合作。		B-3-1 向家長清楚說明教學、評量和班級經營的理念和作法。	*			*	*	*	*	*
		B-3-2 告知家長學生學習情形和各項表現。	*			*	*	*	*	*
		B-3-3 主動尋求家長合作，共同促進學生學習。	*			*	*	*	*	*

資料來源：教育部教師專業發展評鑑網（2014）；研究者整理  
[http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05\\_download/01\\_list.php?fy=2](http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=2)

表 2-23 國內外教師評鑑規準綜合摘要比較表(3/4)

B-4 落實學生輔導工作。	B-4-1 建立任教班級學生的基本資料。							*	
	B-4-2 輔導學生並建立資料。		*	*	*	*		*	
	B-4-3 敏察標籤化所產生的負向行為，採取預防措施與輔導。						*	*	
C 研究發展與進修	C-1 參與教育研究工作。	C-1-1 參與校內各種教學研究相關會議。	*		*			*	
		C-1-2 分享教學實務、研習或專業工作心得。		*	*	*	*	*	
		C-1-3 發現教育問題進行研究。	*		*	*	*	*	
		C-1-4 將研究或進修成果應用於教育工作。	*		*	*	*	*	
	C-2 研發教材、教法或教具。	C-2-1 自行或與校內外教師共同研發教材。			*			*	
		C-2-2 應用教育新知改進或創新教學。				*		*	
		C-2-3 自製或與校內外教師改良教具或教學媒材。	*					*	
	C-3 參與校內外教師進修研習。	C-3-1 從事教育專業的自我成長活動。	*	*	*	*	*	*	
		C-3-2 參與校內專業進修研習或成長團體。	*	*	*	*		*	
		C-3-3 參與校外專業進修研習或成長團體。	*	*	*	*		*	
	C-4 反思教學並尋求專業成長。	C-4-1 進行自我教學省思，瞭解自己的教學優缺點。	*		*		*	*	*
		C-4-2 依據同儕、學生或家長回饋意見省思教學。	*		*		*	*	*
		C-4-3 依據省思結果提出專業成長方向及作法。	*		*		*	*	*
		C-4-4 整理教學文件及省思結果，建立個人教學檔案。							*

資料來源：教育部教師專業發展評鑑網（2014）；研究者整理  
[http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05\\_download/01\\_list.php?fy=2](http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=2)

表 2-23 國內外教師評鑑規準綜合摘要比較表(4/4)

D 敬業精神與態度	D-1 信守教育專業倫理規範。	D-1-1 遵守教育人員專業倫理信條及相關法令規定。	*	*	*		*		*	*
		D-1-2 尊重學生、家長及教師個人資料的隱私性。					*		*	*
		D-1-3 關懷弱勢學生，尊重其受教權。	*		*		*		*	*
	D-2 願意投入時間與精力奉獻教育。	D-2-1 參與學校各項教學事務。	*			*				*
		D-2-2 參與學校各項訓輔工作。						*		*
		D-2-3 參與教育行政工作，協助推動教育革新。						*		*
		D-2-4 參與校內外教師專業組織或團體。	*			*			*	*
	D-3 建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係。	D-3-1 與學校同事良性互動且相互合作，形成夥伴關係。	*	*		*		*	*	*
		D-3-2 與家長及社區良性互動且相互合作。	*			*	*	*	*	*

資料來源：教育部教師專業發展評鑑網（2014）；研究者整理  
[http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05\\_download/01\\_list.php?fy=2](http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=2)



## 第三章 文獻探討

本章節將收集彙整相關之國內外研究著作、公部門政策及具公信力之政府網站資料，作為本研究探討建立「教師專業發展成效輔助決策評估模型」所需要之「初步評審因子」，同時彙整德菲法(Delphi method)及模糊邏輯理論(Fuzzy logic theory) 的相關國內外研究與著作，說明結合兩方法論建立評估模型之學術價值，與實務應用之可行性。

### 3.1 初步評審因子探討

綜觀上述各國與台灣有關教師發展評鑑的方式、目的與相關評鑑內涵，研究者初步彙整影響教師專業發展成效的因素，大略可區分為個四構面：課程設計與教學、班級經營與輔導、專業研究與教育發展及敬業精神與態度，而各構面及其潛力影響因子如下表 3-1：

表 3-1 影響教師專業發展成效的四大構面與其潛力影響因子（1/2）

研究構面	潛力影響因子
1.課程設計與教學	1-1 展現課程設計能力
	1-2 研擬適切教學計畫
	1-3 精熟任教學科領域知識
	1-4 清楚呈現教學內容
	1-5 運用有效教學方法
	1-6 應用良好溝通技巧
	1-7 善用評量方法與結果
2.班級經營與輔導	2-1 建立有助於學習的班級常規
	2-2 營造積極的班級氣氛
	2-3 促進親師聯繫溝通與合作
	2-4 具有輔導知能與技巧
	2-5 落實學生輔導工作

表 3-1 影響教師專業發展成效的四大構面與其潛力影響因子 (2/2)

研究構面	潛力影響因子
3.專業研究與教育發展	3-1 參與教學研究工作
	3-2 研發教材、教具
	3-3 創新教學方法
	3-4 參與校內外教師進修研習
	3-5 反思教學並尋求專業成長
4.敬業精神與態度	4-1 貫徹教育方針、遵守教育法規
	4-2 信守教育專業倫理規範
	4-3 願意投入時間與精力奉獻教育
	4-4 建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係

資料來源：教育部教師專業發展評鑑網（2014）；研究者整理  
[http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05\\_download/01\\_list.php?fy=2](http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=2)

### 3.2 德菲法 (Delphi Method) 概述

德菲法是一種團體間的溝通方法，也是一種專家意見的互動方式，用來求得最新、最專業的知識，且其應用範疇並不只侷限於對未來事件的預測 (Ziglio, 1996；引自薛淞林, 2006)。德菲法也稱專家調查法，經由問卷調查徵詢意見，並整理出綜合意見，然後經過多次反覆實施，逐步取得一致的決策方法。Ziglio (1996)、吳清山、林天祐 (2001) 等人研究指出，德菲法之所以被廣泛採用，因為它具有以下各項優點：

- (1) 簡單易行，不需要大量樣本。且團體的意見交流，能夠激發更新、更充分的資訊，以做出更正確的判斷。
- (2) 可避免因為人際互動的問題，而影響參與討論者發表內容的真實性。
- (3) 能夠得到專家的協助，並允許專家有足夠時間對於問題作出反應，以獲取較具說服力的意見。
- (4) 採取匿名的、非公開的方式，參與者可以自由陳述自己的意見，在壓力最低的情況之下達到團體互動的效果，進而取得多樣和量化的資料，有助於對於未來事件做更精確的預測。
- (5) 多次的溝通提供了參與者反覆思考的空間，使他們可以在周詳的思慮下修

正自己的看法，提出最完善的意見。

(6) 採取郵寄問卷的方式溝通多位專家的意見，節省經費的支出。

然而採用德菲法也有三項缺點有待克服（王文科，2001）：

- (1) 在意見調查過程中需要耗費較多的時間。
- (2) 缺乏面對面的溝通與互動，不容易激盪出創意思維或相異的理念。
- (3) 問卷的編製、分析與彙整意見，容易受到個人的主觀意識或行為影響，研究結果容易產生偏差。

德菲法採用匿名發表意見的方式，且專家之間不發生橫向聯繫，因此能夠避免發生干擾或影響專業代表性與可靠性的資訊。而其中所謂「專家」，根據 Zglio（1996）的定義，必須具備「理論與實務」、「能反映不同觀點」、「具備溝通與研究的能力」及「具有持續參與的熱忱」等四個條件。本研究主要在於探討「影響教師專業發展成效的構面與其潛力影響因子」，其研究內涵具有高度的專業性，因此選擇學有專精及經驗豐富的專家代表，並以德菲法為研究方法至為可行。

### 3.2.1 德菲法執行步驟

德菲法是藉由蒐集專家學者知識、意見，達成一致共識後取得當下之最佳研究內涵。依據本研究之實際執行步驟，大致可分為七個階段：(Ziglio, 1996；引自薛淞林，2006；王文科，2001；吳清山、林天祐，2001)

- (1) 確定研究主題：確定本研究主題的專業性、前瞻性與預測性適合以德菲法為研究方法，並建立初步之評審因子。
- (2) 延聘專家學者：建立符合本研究相關領域專長之專家學者資料(必須具有 15 年以上之實務經驗)，並據以商聘為本研究之協助者。
- (3) 蒐集資料文獻：蒐集並探討相關文獻，訪談專家學者，以彙整符合本研究所需之初步評審因子，作為第一次問卷設計之參考依據。
- (4) 問卷設計實施：第一次問卷設計、發放與回收。並彙整第一次回收問卷之差異，修正後再編製第二次問卷。
- (5) 修正問卷再實施：若專家學者未能達成共識，需反覆進行第三、第四步驟，直到取得專家一致認同後為止。
- (6) 資料彙整分析：經學者專家的協助，取得當下最新、最佳之知識內涵。
- (7) 建立結果論述：取得專家學者一致性的認可之後，建立本研究之評審因子，做為進一步實施模糊邏輯理論研究之依據。

### 3.2.2 德菲法執执行程序流程

彙整德菲法各執行步驟，繪製程序流程圖，如圖 3-1

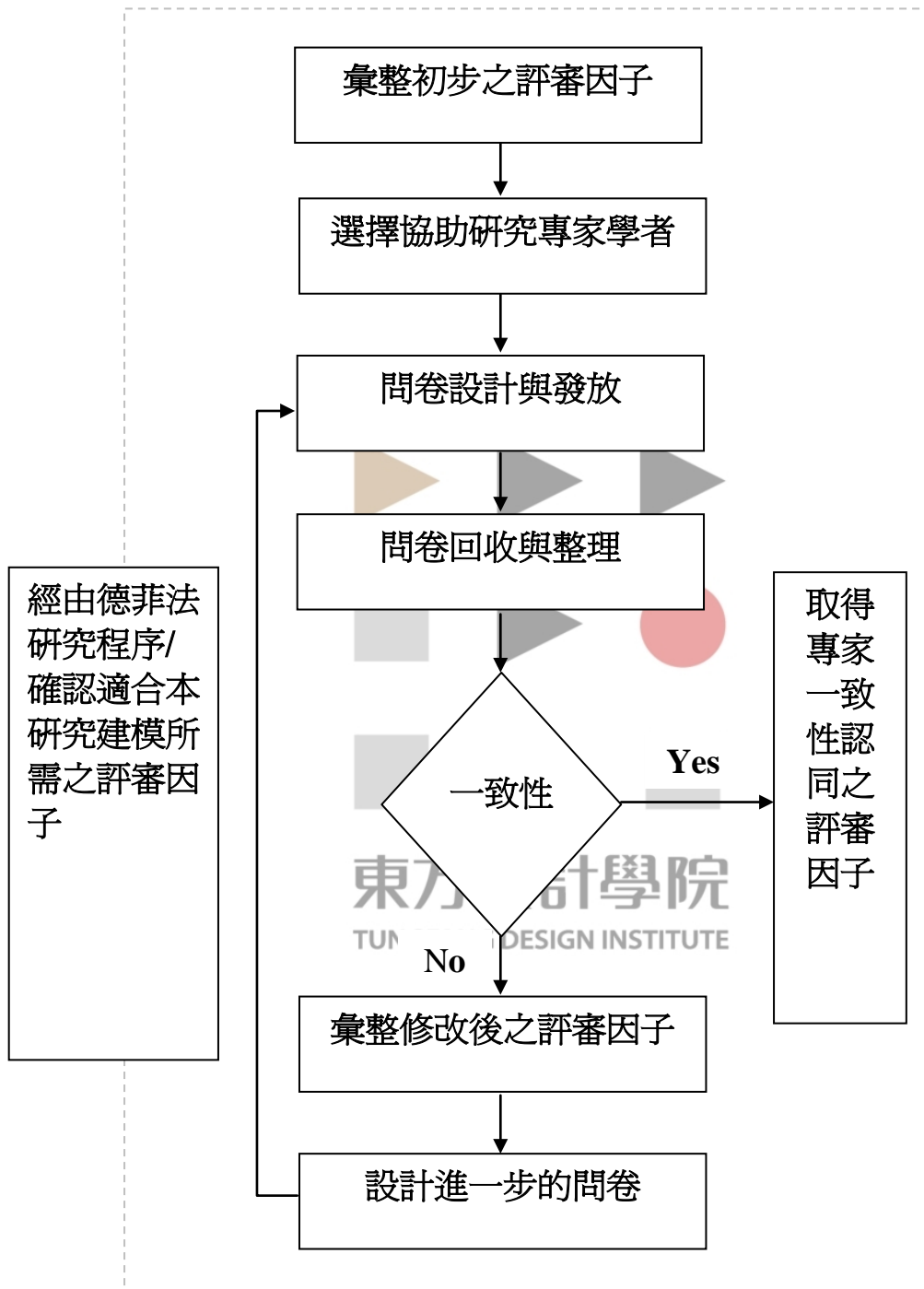


圖 3-1 德菲法執执行程序流程圖

資料來源：薛淞林，2006；研究者整理

### 3.3 模糊邏輯理論 (Fuzzy Logic Theory) 概述

模糊理論是在 1965 年美國加州大學柏克萊分校 (U.C.Berkeley) 的電機博士 Zadeh 教授所提出的理論。在實務上，早期被應用於自動控制等許多不同領域，例如：交通管制號誌(十字路口的紅綠燈)，運輸系統管制、家庭電器用品(如洗衣機，它感知衣物裝載量和清潔劑濃度並據此調整它們的洗滌周期)(維基百科，2015)、工業上的自動機器及無人駕駛飛機上的輔助駕駛系統等。

因為模糊邏輯理論可以用來處理不確定性的事件，例如人類語意中，不容易被衡量的形容詞之模糊意涵，所以逐漸被廣泛的應用為處理質化轉為量化的工具。模糊邏輯系統建構依據量化輸出呈現方式的不同，可區分為連續性輸出與非連續性輸出兩種方式，但在實務的應用上並沒有差別。由於模糊邏輯可以接受不確定性及含糊的資訊，不像傳統邏輯只是 0 與 1 兩個元素的明確邏輯。所以模糊邏輯理論非常適合用來處理具有含糊、不精確性、不易被量化以及複雜性高的決策議題。表 3-2 是傳統邏輯與模糊集合的差別比較，傳統邏輯是二分類法(0 或 1)，而模糊邏輯則是由連續無限的元素所組成(薛淞林，2006)。

表 3-2 傳統邏輯與模糊邏輯之差別比較

區別	傳統邏輯	模糊邏輯
集合的差異	(0, 1) 兩個元素所組成	0-1 由無限個連續性元素所組成
函數差異	特徵函數	隸屬函數
量化尺度	相同的衡量單位	可以同時處理多種不同的衡量單位
資料差異	資料的呈現為明確值, 如:0 或 1; 正值或負值	資料的呈現為連續性的多元表示方式,例如: 1. 非常好, 好, 中等, 不好, 非常不好 2. 非常高, 高, 中等身材, 低, 非常低
資訊差異	必須是正確值	可接受不確定性、含糊的人類語言

資料來源：薛淞林，2006



## 第四章 研究設計

### 4.1 評審因子的確立

彙整前述章節資料，本研究初步擬定影響構面與潛力影響因子，並經訪談專家學者意見後，作為建立第一次德菲法問卷的依據。第一次德菲法問卷如表 4-1：

表 4-1 初步評審因子

本研究構面	潛力影響因子	對教師專業發展成效影響因子之增修意見		
		刪除因子	修改因子名稱	增加因子名稱
課程設計與教學	課程設計	▶	▶	
	教學計畫		▶	
	專業知識	■		
	有效教學	▶	●	
	溝通技巧			
	多元評量	▶	■	
班級經營與輔導	班級常規	▶	■	
	學習氛圍			
	親師協同			
	輔導知能			
專業研究與教育發展	教學研究			
	研發教材			
	創新教學			
	參與進修			
	教學反思			
敬業精神與態度	教育方針			
	專業倫理			
	專業態度			
	同儕關係			

資料來源：研究者自製

本研究歷經四個月之德菲法研究程序，十位具有 15 年以上經驗之學者專家的研究協助（如表 4-2），經過一次訪談，兩次德菲法問卷調查的意見修改與整合，最後取得專家一致性共識的四個評審因子為（1）課程設計與教學、（2）班級經營與輔導、（3）專業研究與教育發展、（4）敬業精神與態度。此四個評審因子是評估教師專業發展成效及模糊邏輯建模的重要因素。如表 4-3：

表 4-2 協助本研究之學者專家資料彙整表

姓名	性別	年齡	工作職稱	工作年資	學歷
楊 OO	女	50	教育處課程與教學科科長	25	碩士
潘 OO	男	52	師範大學副教授	30	博士
陳 OO	女	52	大學助理教授（教育科系）	31	博士
朱 OO	男	53	高中校長	29	碩士
林 OO	男	56	國中校長	36	博士
張 OO	男	52	國小校長	32	碩士
李 OO	男	61	高中教師	32	學士
梁 OO	男	46	高職教師（教師會會員）	15	碩士
李 OO	女	50	國中教師（教師會會員）	25	學士
林 OO	男	45	國小教師（教師會會員）	23	碩士

資料來源：研究者整理（依據個人資料保護法，姓名資料部分保留）

表 4-3 本研究需求之評審因子（1/2）

研究構面	潛力影響因子	第一次修改後之構面（無修正意見）	第二次影響因子之增修意見	
			第一次問卷增修或刪除內容名稱	是否同意第一次修正後結果（不同意部分 可再增修）
課程設計與教學	課程設計 教學計畫 專業知識 有效教學 溝通技巧 多元評量	課程設計與教學	課程設計 教學策略 有效教學 多元評量 <del>刪除：專業知識、溝通技巧</del>	<input type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 部分增修 增修內容：
班級經營與輔導	班級常規 學習氛圍 親師協同 輔導知能	班級經營與輔導	班級常規 師生互動 親師協同 輔導知能 <del>刪除：學習氛圍</del>	<input type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 部分增修 增修內容：

表 4-3 本研究需求之評審因子 (2/2)

研究構面	潛力影響因子	第一次修改後之構面(無修正意見)	第二次影響因子之增修意見	
			第一次問卷增修或刪除內容名稱	是否同意第一次修正後結果(不同意部分 可再增修)
專業研究與教育發展	教學研究 創新教學 參與進修 教學反思 研發教材	專業研究與教育發展	教學研究 創新教學 參與進修 教學省思 刪除：研發教材	<input type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 部分增修 增修內容：
敬業精神與態度	教育方針 專業倫理 專業態度 同儕關係	敬業精神與態度	校園倫理 專業態度 同儕關係 刪除：教育方針	<input type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 部分增修 增修內容：

資料來源：研究者自製

## 4.2 評審因子之量化與分析

### 4.2.1 模糊邏輯評估模型建立概述

本研究共有 4 個評審因子，且每個評審因子各有 3 個等級的評定語意，如課程設計與教學為(很好、一般、不好)；班級經營與輔導(很好、一般、不好)；專業研究與教育發展(佳、一般、差)；敬業精神與態度(很好、一般、不好)，因為每個因子有 3 個評估狀況，所以 4 個評審因子共計： $3*3*3*3=81$  個評估狀況，每一個評估狀況經過模糊系統會被轉換為量化的輸出值。另外本研究採用三角形及梯形的隸屬函數，同時採用連續性的輸出模式來建立模糊邏輯評估模型。

#### 4.2.2 課程設計與教學及班級經營與輔導兩個評審因子的隸屬函數建立

課程設計與教學的模糊語意為(很好、一般、不好)，模糊量化區間定義為：0-10，量化值越高，表示課程設計與教學方式越多樣化越好，不只是單一而沒變化的教學模式，圖 4-1(1) 課程設計與教學的隸屬函數定義關係圖；另外班級經營與輔導的模糊語意為(很好、一般、不好)，模糊量化區間定義為：0-15 小時來表示是否每星期有固定時間做適當的班級經營與輔導，每星期排定 7-8 小時為一般，排定時間越多越好，圖 4-1 (2)為班級經營與輔導隸屬函數定義關係圖。

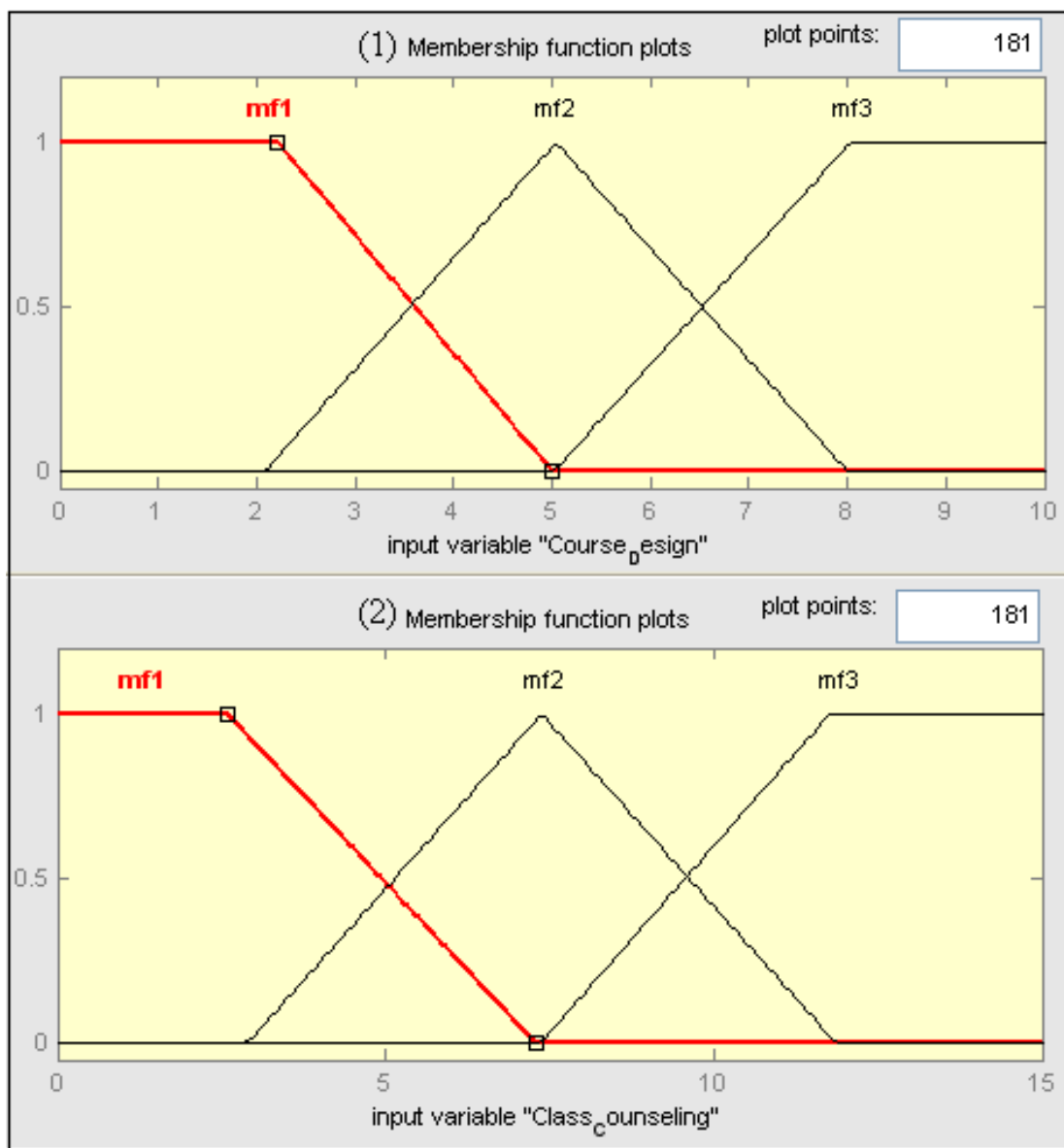


圖 4-1(1-2) 課程設計與教學及班級經營與輔導隸屬函數定義關係圖

### 4.2.3 專業研究與教育發展及敬業精神與態度兩個評審因子的隸屬函數建立

專業研究與教育發展的模糊語意為(佳、一般、差)，模糊量化區間定義為：0-6，其中的量化值越高表示專業研究越好，但以最多 6 項為限，因為教師還是要以教育為首要考量，圖 4-2 (1)為專業研究與教育發展的隸屬函數定義關係圖；另敬業精神與態度的模糊語意為(很好、一般、不好)，模糊量化區間定義為：0- 100%，其中比率越低表示敬業精神與態度越差，圖 4-2(2)為敬業精神與態度隸屬函數定義關係圖。

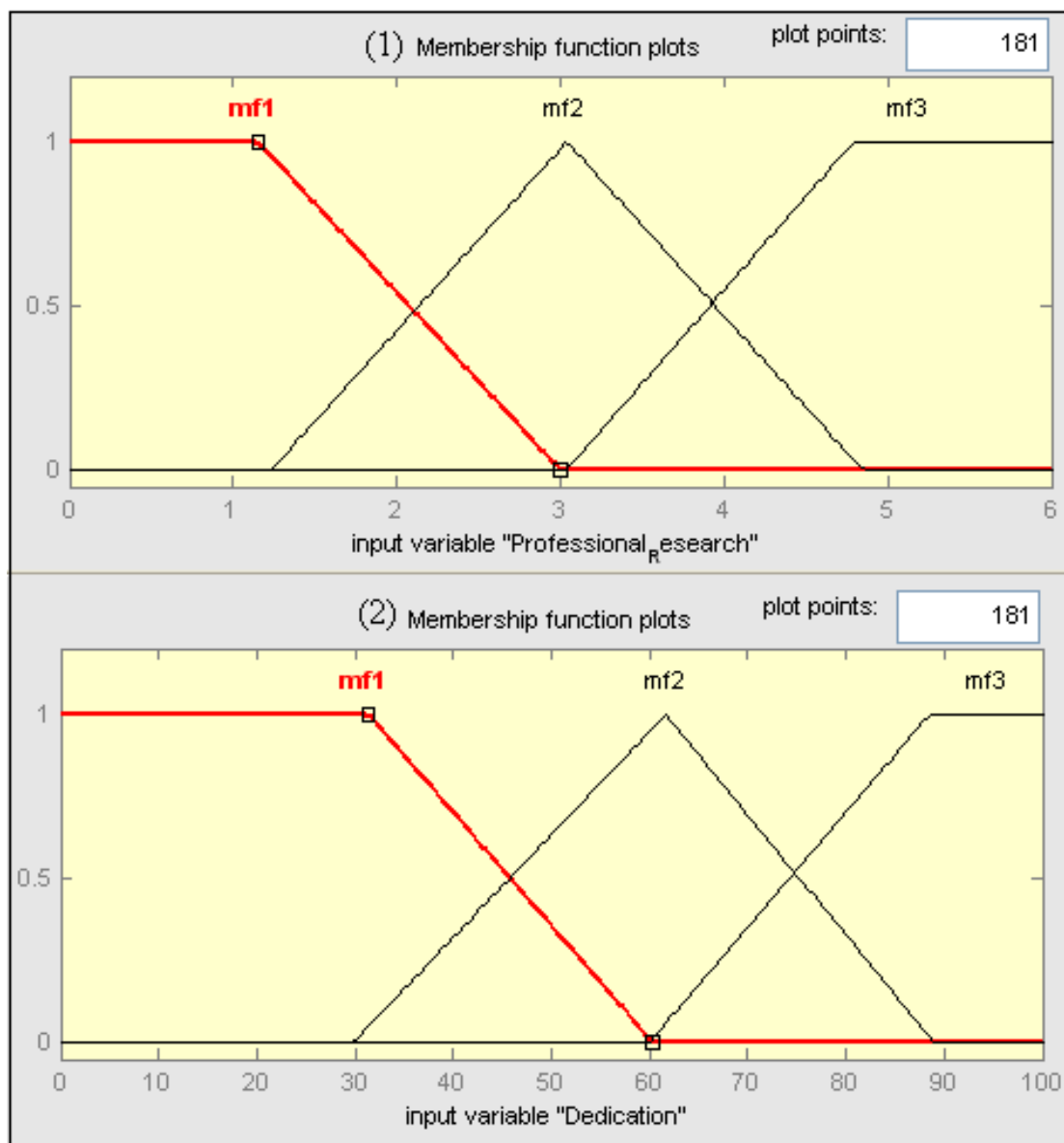


圖 4-2 (1-2) 專業研究與教育發展及敬業精神與態度隸屬函數定義關係圖



#### 4.2.4 評估模型 3D 輸出

本研究建構的模型的輸入共有 4 個評審因子，且每一評審因子各有 3 個輸入狀況，所以 4 個評審因子共計可以組成 81 個評估狀況，每一個輸入的評估狀況經過模糊系統會被轉換為一個可以比較大小的量化輸出值。輸入與輸出間的關係，如圖 4-3 輸入與輸出間的 3D 關係圖，這是一種複雜的對應關係。

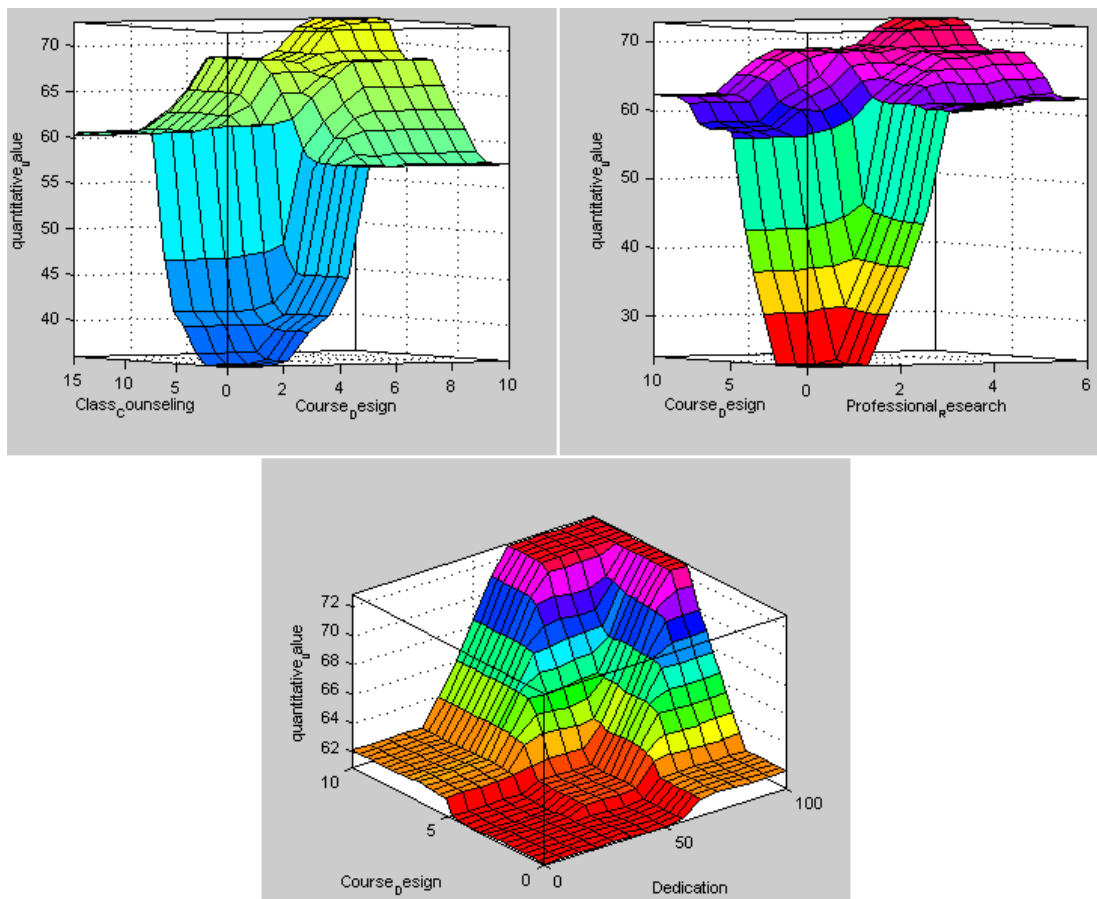


圖 4-3 輸入與輸入的 3D 關係圖

#### 4.2.5 最佳與最差的評估值說明

由圖 4-4 至圖 4-6 顯示最佳的評估為 89.8 分，一般的評估值為 62.3 分，最低的評估值為 21 分，本研究 4 個輸入評審因子由隸屬函數定義知道，其分別有不同的單位及量化區間定義值，但是經過模糊邏輯運算後，可得到比較大小的量化值(Hsueh, 2013)，這是一般傳統的數學公式無法計算及處理的困難問題(Hsueh, 2012)。

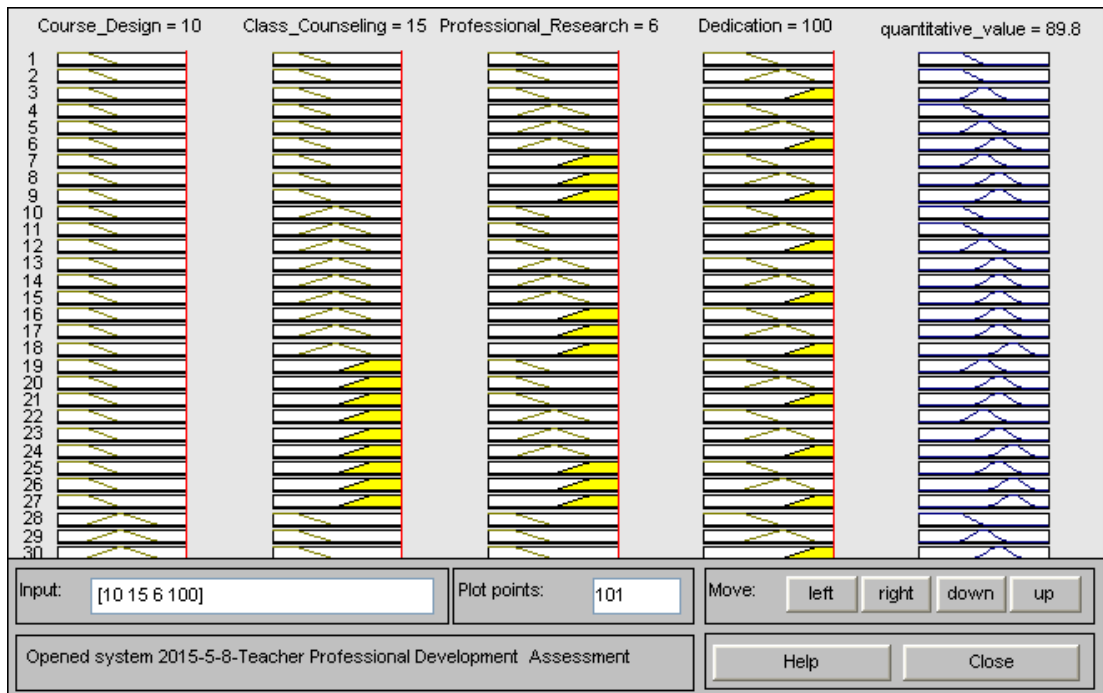


圖 4-4 最佳的評估值 89.8

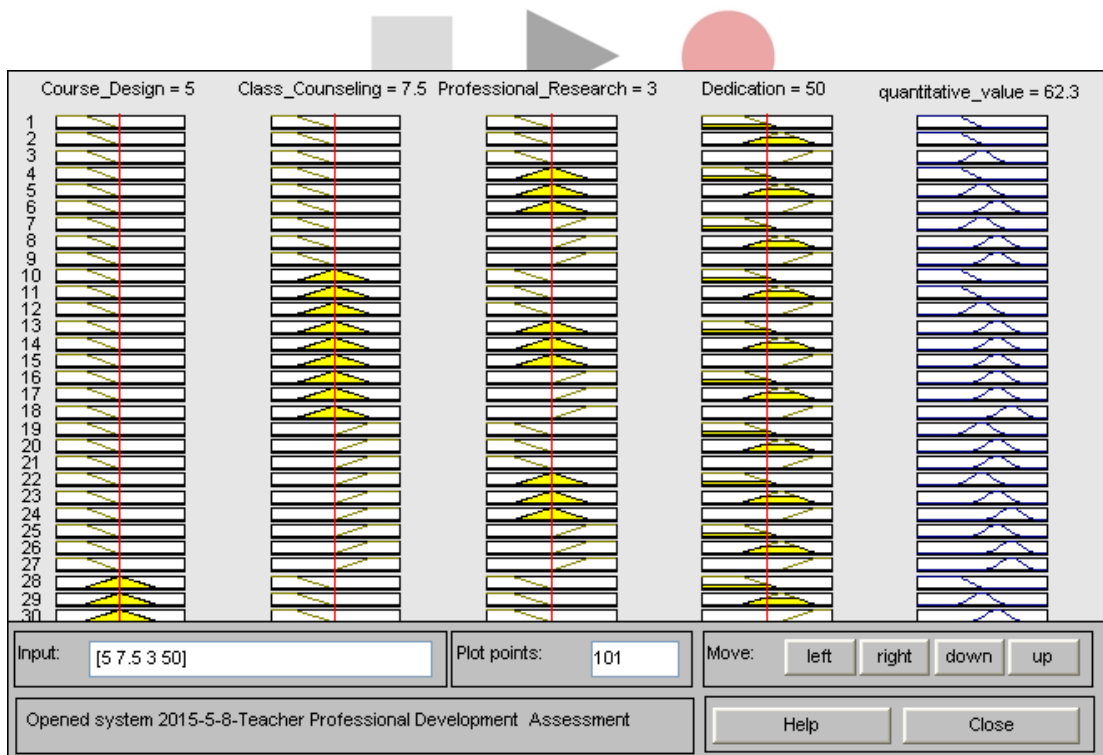


圖 4-5 一般的評估值 62.3

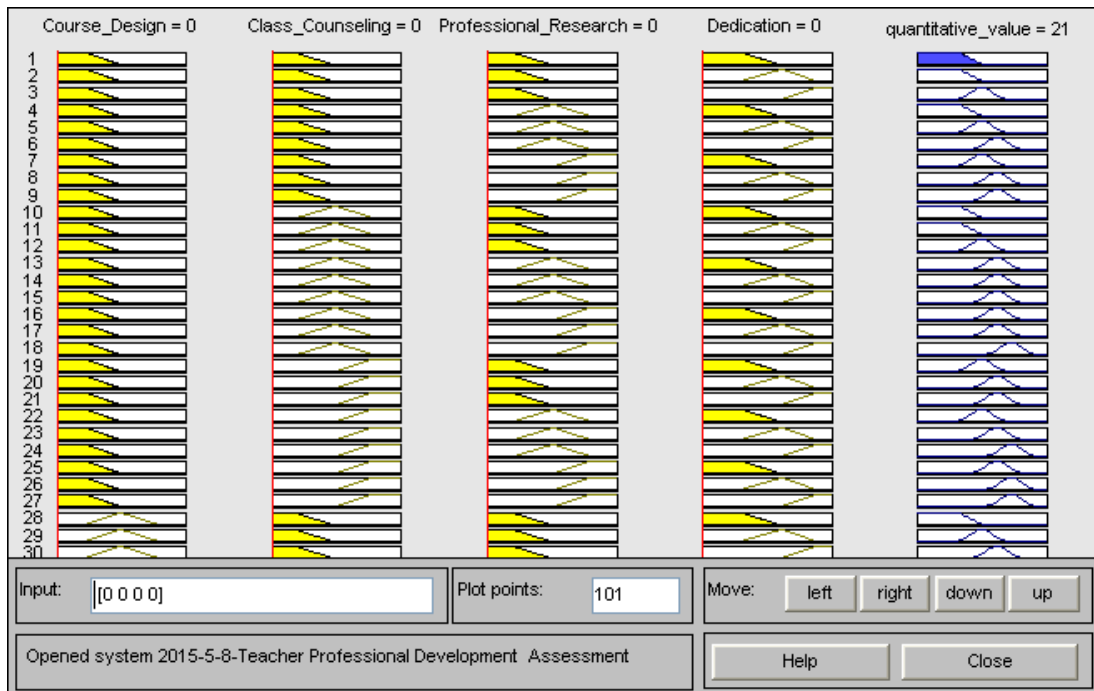


圖 4-6 最低的評估值 21

### 4.3 案例分析

由圖 4-7 中針對二個教師成效的評估案例結果為：案例一為 79.9 分；案例二為 68.6 分，其中二個案例的「課程設計與教學；專業研究與教育發展；敬業精神與態度」等 3 個評審因子的評分相同，另外班級經營與輔導的評審因子，案例一的評分隸屬於「好」的狀況，案例二的評分隸屬於「一般」的狀況，由本模糊評分結果知道，雖然案例二的課程設計與教學；專業研究與教育發展；敬業精神與態度也都屬於良好，但是在班級經營與輔導評審因子的評分只有中等，所以整體評估結果，也只得 68.6 分，屬於一般的成效。這說明模糊邏輯不但具有量化功能，同時具有多屬性的整體評估的特性。

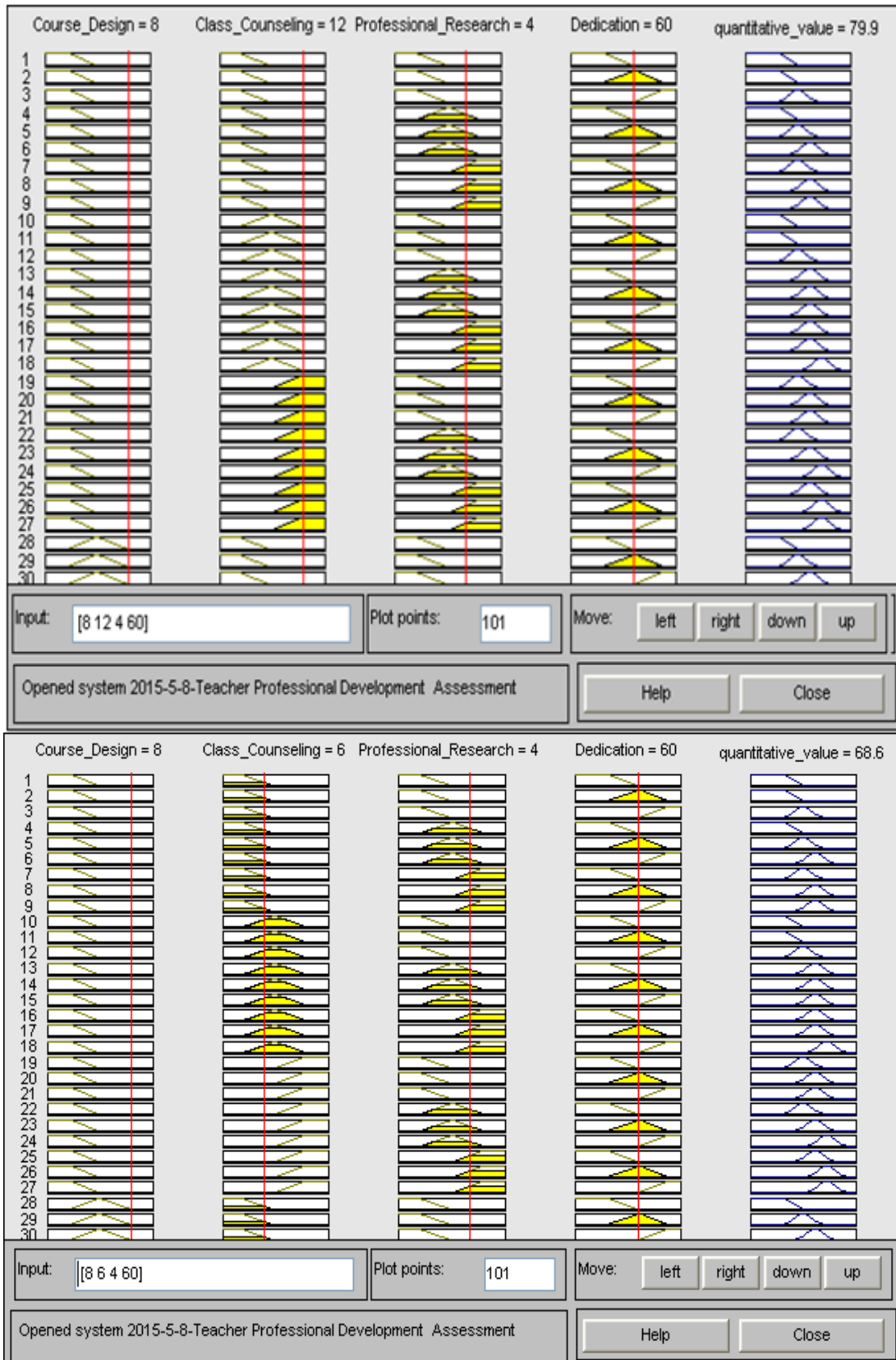


圖 4-7 案例一與案例二的評估結果分析

## 第五章 結論與建議

### 5.1 結論

我國《教師法修正條例》尚在立法院審議中，何時通過仍屬未知，因此攸關我國中小學教師評鑑的法源尚未確立。然而，推動教師評鑑以提昇教師專業的趨勢，在多數先進國家戮力推動之下，蔚成風潮。雖然我國正式的實施時程尚未能夠定案，而此教育政策的走向是勢在必行。我國在教師素質的確保機制，從師資培育制度至實習、通過考試後而取得教師證書的歷程，都有相關的認證機制。可議的是在通過教師甄選取得正式教職之後，在往後的教師職業生涯中，卻反而欠缺一套能夠針對教師相關專業的考評制度。在強調快速變動與知識力量無遠弗屆的知識經濟時代中，這種教育作為恐怕無法跟上時代的脈動。對教育的成效，以及能否培育未來的公民，實是一大隱憂與風險。然而，若只是依法強制實施，而無法化解教師的疑慮與恐懼，評鑑結果恐怕也無助於提昇教師專業。因此訂定一套具有可信度、有效度，且能被大多數教師接受的評鑑制度與規準，是教育主管行政機關與學校、基層教師必須嚴肅面對的課題。

本研究透過嚴謹的實施歷程，試圖建立我國中小學教師專業發展成效輔助決策評估模型。雖然此研究結果因諸多因素，未必完全適用於各校的校本評鑑模式，但也為原本只強調質性評鑑的實施模式，開闢另一可行途徑。

### 5.2 建議

本研究在探討相關文獻後，臚列出各國評鑑模式與規準，透過相關學者專家的共同意見，以模糊邏輯理論建構出量化性的評估模式，是研究者企圖心的展現，同時也提供給即將實施教師評鑑制度的學校，做為正式實施時另一思考面向。

研究者在建立評估模型後，也提出幾點建議，供行政機關制訂政策及學校訂定校本教師評鑑辦法時的參考：

- (1) 儘速通過實施法源，並訂定施行細則。
- (2) 透過研習、進修等，向教師宣導實施教師評鑑的必要性。
- (3) 建構評鑑制度與規準時，必須讓基層教師參與。必要時也可比照美國尊重基層式的民主，委由第一線的教師訂定。
- (4) 政府必須建立相關配套措施，如良師輔導制度、教師分級制、薪給分級制與生涯進階制度等。
- (5) 評鑑辦法必須具體可行，而且不大幅增加基層教師的負擔。
- (6) 善用評鑑結果，辦理教師有確實需求的研習或進修，有效提昇教師專業。
- (7) 配合教師法，儘速修正教師成績考核辦法，明確建立專業不足且無意改善的教師之強制退場機制。
- (8) 評量方式應以多元方式進行，並審慎評估質性評量與量化評量之各種可行方案。

## 參考文獻

### 中文文獻

- 01.丁一顧，教育行政評鑑，心理出版社，2003
- 02.丁一顧、張德銳，美英兩國教師評鑑系統比較分析及其對我國之啓示，臺北市立師範學院學報，35（2），2004
- 03.王文科，教育研究法，臺北：五南，2001
- 04.王友蘭，教育評鑑中 Stufflebeam 之 CIPP 模式發展之探討，教育人力與專業發展，第 29 卷第 3 期，2012
- 05.王秋絨，各國師資培育制度與教師素質現況--法國師資培育制度與教師素質，教育部，2011
- 06.王瑞燾，凡走過必留下痕跡—教師專業發展評鑑的多元視野，台灣教育評論月刊，1(7)，p3-9，2012
- 07.王麗雲、吳俊憲、張素貞、潘慧玲、鄭淑惠。試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑（II），教育部委託專案報告，2010
- 08.卯靜儒、陳冠蓉、蘇源恭，教學專業與教師發展-美國教師評鑑指標分析，高教發展與評估雜誌，23(5)，83-95，2007
- 09.全秀鳳，南投縣「教師專業發展評鑑」政策辦理過程之探討，暨南國際大學公共行政與政策學系研究所論文，2011
- 10.何福田、羅瑞玉，教育改革與教師專業化，教育專業，師大書苑，台北，1992
- 11.余政賢，面對社會學習領域的教育危機：談教師專業發展的支持作為，北縣教育，68，2009
- 12.吳和堂，教師評鑑：理論與實務，台北：高等教育。2007
- 13.吳孟勳，應用模糊集合理論與試題反應理論於學習評量之研究，朝陽科技大學資訊管理系碩士論文，2003
- 14.吳宗立，教師專業角色的特徵，研習資訊 17 卷 6 期，2000
- 15.吳明清，促進教師專業發展的策略，理論與策略，16(1)，99，2002
- 16.吳金香、陳世穎，國小教師對試辦教師專業發展評鑑態度之調查研究—以台中縣市為例，學校行政，53，211-253，2008
- 17.吳俊憲，教師專業發展評鑑：三化取向理念與實務，臺北市：五南。2010
- 18.吳俊憲、吳錦惠、張育銓，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），2013
- 19.吳清山、林天祐，全面品質管理，教育研究月刊，11，2004
- 20.吳清山、林天祐，教育名詞：德懷術。教育研究月刊，第 92 期，2001
- 21.吳清山、林天祐，藍帶學校，教育資料與研究，50，115~116，2003。
- 22.吳錦惠，由知識管理觀點談教師專業發展評鑑的可行途徑，台灣教育評論月刊，1(7)，17-20，2012
- 23.呂錘卿，國民小學教師專業成長指標及其規劃模式之研究，高雄師範大學教育研究所博士論文，2000
- 24.李奉儒，國中小學教師評鑑機制規劃之芻議：英國的經驗與啓示，教育研究與發展期刊，2（3），2006



- 25.李孟倫，規訓權力的實踐—以教師專業發展評鑑為分析對象，師資培育與教師專業發展期刊，6(2)，45-64，2013
- 26.李虎雄、彭森明、簡茂發，小學教師基本素質之分析與評量，教育部，1998
- 27.李俊湖，教師專業成長，十年教改的回顧與展望，研習資訊，24卷6期，2007
- 28.李建興，芬蘭教育驚艷對台灣的挑戰，財團法人國家政策研究基金會，2009  
<http://www.npf.org.tw/post/3/5367>
- 29.李朝誠，以模糊邏輯理論建構社區大學發展成效評估模型，東方設計學院文化創意研究所論文，2012
- 30.周文欽，文獻探討，空大學訊，2008
- 31.周祝瑛，台灣教育改革之研究，上海民辦教育研討會，2003
- 32.林玉蓮，花蓮縣國民中學辦理教師專業發展評鑑之研究(未出版之碩士論文)，國立東華大學，2010
- 33.林明地，從自我更新取向的專業發展看教師在職進修，八十七學年度教育學術研討會，1998
- 34.林煥民，我國推行教師專業評鑑之研究—政策分析觀點，學校行政雙月刊，62，98-119，2009
- 35.邱音潔，新加坡中小學教師專業發展之研究，銘傳大學教育研究所碩士論文，2010
- 36.胡仕穎，澳洲中小學教師評鑑方案之分析，2009
- 37.唐科莉，澳大利亞—頒佈全國統一教師專業標準，台灣立報，2010
- 38.孫志麟，教師專業成長的另類途徑：知識管理的觀點，國立台北師範學院學報，16(1)，229-252，2003
- 39.孫志麟，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)，95-128，2007
- 40.孫國華，國民小學教師生涯發展與專業成長研究，高雄師範大學教育研究所博士論文，1997
- 41.徐宇瑩，國民中學教師自我效能、幸福感與教師專業發展評鑑態度關係之研究—以桃園縣為例，碩士論文，2010
- 42.翁福元、林松柏，台灣國民教育階段教師專業發展評鑑指標建構芻議，科學教育期刊，4(2)，63-94，2004
- 43.張育詮、張景富，教師專業發展評鑑實施之困境，台灣教育評論月刊，第1卷第7期，2010
- 44.張信務，學校本位教師專業發展，新北市教育電子報，43，2012
- 45.張雅鈺、掌慶為，中學體育教師專業發展評鑑之比較-以美國、法國、台灣為例，中華體育季刊，27(3)，187-194，2013
- 46.張德銳，中小學教師專業發展評鑑實施問題與解決策略，研習資訊，26卷5期，2009
- 47.張德銳，我國中小學教師評鑑的規劃與推動策略，教育資料與研究，2003
- 48.張德銳，美國教學輔導教師制度及其在我國中小學教師專業成長之應用，教育資料集刊，42，2009
- 49.張德銳、郭淑芳，我國中小學教師專業發展實務與研究的問題與展望，師資培育與教師發展期刊，4(2)，21-44，2011
- 50.張德齡，以色列教育就是不一樣，遠見雜誌，336，2014

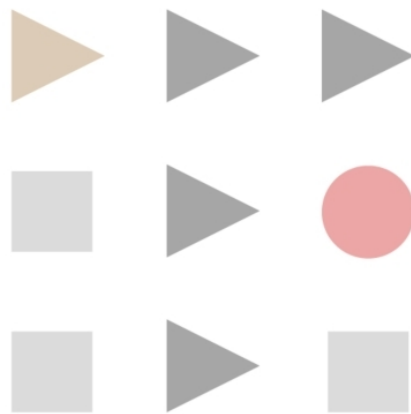
- 51.教育部，教師進修研究獎勵辦法，全國法規資料庫，2013  
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020038>
- 52.第八次全國教育會議中心議題壹至拾結論建議，教育部電子報，2010
- 53.許芯瑜，台灣與中國大陸中小學教師評鑑制度之比較研究，國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，2007
- 54.許郁卿，國小教師專業角色知覺的意涵與理論根基，網路社會學通訊期刊，70期，2008
- 55.陳俊龍，教師專業發展評鑑下的教師專業成長之研究，學校行政雙月刊，66，188-207，2010
- 56.陳惠文，影響教師參與教師專業發展評鑑之因素調查研究（未出版之碩士論文），國立嘉義大學，2005
- 57.陳麗珠，美國教育財政改革。臺北，五南，2000
- 58.彭慧婷，國民小學教師專業發展評鑑與教師專業成長關係之研究，國立政治大學教育行政與政策研究所學位論文，2012
- 59.湯誌龍，澳洲維多利亞省中小學教師評鑑制度之研究，南港高工學報，19，2001
- 60.黃琇屏，教師專業發展評鑑試辦現況、困境與因應策略，教育資料與研究雙月刊，89，2009
- 61.黃新民，教師專業發展評鑑之政策脈絡分析，教育與社會研究，第21期，頁83-115，2010
- 62.黃源河，各國教師教育制度--美國，臺中教育大學教師教育電子報，第5期，2012  
[http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/e\\_paper/e\\_paper\\_c.php?SID=38](http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/e_paper/e_paper_c.php?SID=38)
- 63.楊巧玲，教育改革對教師專業認同之影響：五位國中資深教師的探索性研究，師大學報，53卷1期，2008
- 64.楊依璇，Maslow 需求層次改變歷程之研究，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，2009
- 65.楊思偉；翁福元；梁福鎮；黃照耘；林彩岫；游自達；楊銀興；呂錘卿；陳木金，各國師資培育改革政策之實施與發展，五南，2010
- 66.楊綠湄，教師專業發展評鑑之疑慮與省思，台灣教育評論月刊，1(7)，31-32，2012
- 67.甄曉蘭，中等學校教師類組專業標準及專業表現指標相關內涵暨配套措施計畫，2014
- 68.維基百科，模糊邏輯，2015  
<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%A8%A1%E7%B3%8A%E9%80%BB%E8%BE%91>
- 69.劉松英，台北縣市國中教師對實施教學評鑑態度之研究，銘傳大學教育研究所碩士論文，2005
- 70.劉振寧，中小學教師進修及進階政策之分析，學校行政雙月刊，85，173-189，2013
- 71.劉慶仁，美國教育改革研究，台北市：教育資料館，2000
- 72.歐用生，教師成長與學習，台北：台灣省國民學校教師研習會，1995  
[http://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical\\_sn=482](http://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical_sn=482)
- 73.潘慧玲，國外教師評鑑標準之分析。論文發表於「教師評鑑挑戰、因應與展

- 望研討會」，臺北，2007
- 74.潘慧玲，探思教師專業標準之發展與運用，教育研究月刊，243，2014
  - 75.鄭文實、陳志賢，優質教師再造：談教師專業評鑑之實施，教師之友，48(3)，93-100，2007
  - 76.鄭淑惠，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)，37-68，2011
  - 77.鄭淑華、楊思偉，日本東京都中小學教師評鑑制度之探討，教育研究集刊，56(1)，pp65-98，2010
  - 78.鄭毓霖，日本青森縣中小學教師評鑑制度之探討，嘉大教育研究學刊，69-97，2012
  - 79.薛淞林，以模糊邏輯理論建構住宅建設投資決策模型—以中國沿海城市住宅建設為例，國立台灣科技大學建築研究所博士學位論文，2006
  - 80.蕭富元，芬蘭教育世界第一的秘密，天下雜誌，384，2011
  - 81.賴光真，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)，162-170，2013
  - 82.鍾任琴教師專業之探討，教師之友，第35卷第3期，29-35，1994
  - 83.簡茂發，中小學教師專業態度量表初探，中小學教師基本素質與評量研討會論文，國立高雄師範大學教育學系，1999
  - 84.顏國樑，教師評鑑的基本理念，問題及作法，教育研究月刊，112，2003
  - 85.羅德水，台灣立報教育論壇，2014
  - 86.饒安邦，影響我國中小學教師評鑑制度實施的相關因素與推動策略，國立編譯館館刊，33(2)，2005
  - 87.饒見維，教師專業發展—理論與實務，五南出版社，1996
  - 88.饒明元，台灣與新加坡中小學教師評鑑制度之比較研究，南華大學公共政策研究所碩士論文，2013

## 外國文獻

- 01.Blackington & Patterson，School,Society,and The Professional Educator，1968
- 02.Calderhead, J. (2000). Knowledge management technology: An overview. Educational Technology, 40(5), 28-33.
- 03.Diaz-Maggioli, G. (2004).Teacher-centered professional development. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 04.Hargreaves, D. H. (2000). The knowledge-creating school. British Journal of Education Studies, 47(2), 122-144.
- 05.Roby, D. (2011). Teacher leaders impacting school culture. Education, 131(4), 782-790.
- 06.Sallis, E., & Jones, G. (2002). Knowledge management in education. London: Kogan Page Limited.
- 07.Stufflebeam, D. L.(1971). The relevance of the CIPP evaluation model accountability. Journal of Research and Development, Fall, 1971.

- 08.Tiemann, S.(2004). Innovative and individualized teacher professional development. Houston, TX: Houston Universality Press.
- 09.Wise,A.,Establishing teaching as a profession- the essential role of professional accreditation, Journal of Teacher Education,56(4),2005
- 10.Sung-Lin Hsueh, Evaluation Of Community Energy-Saving Effects Using Fuzzy Logic Model, Environmental Engineering and Management Journal, 2013, 13(5), pp.1207-1212
- 11.Sung-Lin Hsueh, A Fuzzy Utility-Based Multi-Criteria Model for Evaluating Households' Energy Conservation Performance: A Taiwanese Case Study. 2012, Energies, 5(8), pp.2818-2834.
- 12.Ziglio,E.& Adker,M,(1996)Gazing into the Oracle:The Delphi Method and its Application to Social and Public Health.,London:Jessica Kingsley,1-33



東方設計學院  
TUNGFANG DESIGN INSTITUTE

## 附錄

### 附錄一 第一次德菲法問卷執行內容

#### 教師專業發展成效輔助決策評估模型

##### 專家問卷

敬啟者您好：

這是一份有關「教師專業發展成效輔助決策評估模型」建構的研究問卷，本研究將採用德菲法（Delphi）進行專家問卷訪談。您所提供的專家知識僅供本研究使用，將作為模糊邏輯（Fuzzy Logic）建模所需之輸入評審因子。本問卷分為四個構面，分別為（一）課程設計與教學、（二）班級經營與輔導、（三）專業研究與教育發展，以及（四）敬業精神與態度，請您完成後將此份問卷寄回。本問卷所有資料將僅作為學術研究之用，絕不會對外公開，您可以放心填答。煩請您在百忙中，撥冗協助研究，填寫這份專家問卷。非常感謝您的協助！

敬祝 平安喜樂

東方設計學院文化創意研究所

研究生：梁文堂

指導教授：薛淞林 博士

## 個人資料

本處所填答之任何涉及個人隱私之資料，將依照 2012 年 10 月所公布之最新個人資料保護法，研究者予以完全保護，絕不公開外洩。姓名部分在研究論文中也將以代號呈現。

性別	<input type="checkbox"/> 男  <input type="checkbox"/> 女	姓  名	年  齡		
工作 年資		服務 單位			
職稱	<input type="checkbox"/> 1. 大學任教，目前擔任行政職務： <input type="checkbox"/> 教授 <input type="checkbox"/> 副教授 <div style="text-align: right;"><input type="checkbox"/>助理教授 <input type="checkbox"/>講師</div> <input type="checkbox"/> 2. 中學任教，目前擔任行政職務： <input type="checkbox"/> 校長 <input type="checkbox"/> 主任 <div style="text-align: right;"><input type="checkbox"/>組長 <input type="checkbox"/>教師</div> <input type="checkbox"/> 3. 小學任教，目前擔任行政職務： <input type="checkbox"/> 校長 <input type="checkbox"/> 主任 <div style="text-align: right;"><input type="checkbox"/>組長 <input type="checkbox"/>教師</div> <input type="checkbox"/> 4. 其他 _____				
最高 學歷	<input type="checkbox"/> 博士 <input type="checkbox"/> 碩士（含四十學分班） <input type="checkbox"/> 學士				



問卷內容 (第一頁)

本研究構面	潛力影響因子	對教師專業發展成效影響因子之增修意見		
		刪除因子	修改因子名稱	增加因子名稱
課程設計與教學	課程設計			
	教學計畫			
	專業知識			
	有效教學			
	溝通技巧			
	多元評量			
班級經營與輔導	班級常規			
	學習氛圍			
	親師協同			
	輔導知能			

問卷內容（第二頁）

本研究構面	潛力影響因子	對教師專業發展成效影響因子之增修意見		
		刪除因子	修改因子名稱	增加因子名稱
專業研究與教育發展	教學研究			
	研發教材			
	創新教學			
	參與進修			
	教學反思			
敬業精神與態度	教育方針			
	專業倫理			
	專業態度			
	同儕關係			

## 附錄二 第二次德菲法問卷執行內容

### 教師專業發展成效輔助決策評估模型

#### 專家問卷

敬啟者您好：

這是一份有關「教師專業發展成效輔助決策評估模型」建構的研究問卷，本研究將採用德菲法（Delphi）進行專家問卷訪談。您所提供的專家知識僅供本研究使用，將作為模糊邏輯（Fuzzy Logic）建模所需之輸入評審因子。經過第一次問卷回收，以及彙整所有的專家意見之後，編製成第二份問卷，請您完成後將此份問卷寄回。本問卷所有資料將僅作為學術研究之用，絕不會對外公開，您可以放心填答。煩請您在百忙中，撥冗協助研究，填寫這份專家問卷。非常感謝您的協助！

敬祝 平安喜樂

東方設計學院  
TUNGFANG DESIGN INSTITUTE

東方設計學院文化創意研究所

研究生：梁文堂

指導教授：薛淞林 博士

## 問卷內容

研究構面	潛力影響因子	第一次修改後之構面(無修正意見)	第二次影響因子之增修意見	
			第一次問卷增修或刪除內容名稱	是否同意第一次修正後結果(不同意部分可再增修)
課程設計與教學	課程設計 教學計畫 專業知識 有效教學 溝通技巧 多元評量	課程設計與教學	課程設計 教學策略 有效教學 多元評量  刪除：專業知識、溝通技巧	<input type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 部分增修 增修內容：
班級經營與輔導	班級常規 學習氛圍 親師協同 輔導知能	班級經營與輔導	班級常規 師生互動 親師協同 輔導知能  刪除：學習氛圍	<input type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 部分增修 增修內容：
專業研究與教育發展	教學研究 創新教學 參與進修 教學反思 研發教材	專業研究與教育發展	教學研究 創新教學 參與進修 教學省思  刪除：研發教材	<input type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 部分增修 增修內容：
敬業精神與態度	教育方針 專業倫理 專業態度 同儕關係	敬業精神與態度	校園倫理 專業態度 同儕關係  刪除：教育方針	<input type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 部分增修 增修內容：
專家簽名				