

南華大學社會科學院國際事務與企業學系公共政策研究碩士班

碩士論文

Master Program in Public Policy Studies

Department of International Affairs and Business

College of Social Sciences

Nanhua University

Master Thesis

教師專業發展評鑑與學習共同體之比較－南投縣國小教師個案研究

A Comparison of the Assessment of Teachers' Professional Development and the Learning Community: A Case Study of Elementary School Teachers in Nantou County, Taiwan

楊居琛

Ju-Chen Yang

指導教授：張子揚 博士

Advisor: Tzu-Yang Chang, Ph.D.

中華民國 109 年 6 月

June 2020

南華大學

國際事務與企業學系公共政策研究碩士班

碩士學位論文

教師專業發展評鑑與學習共同體之比較—南投縣國小教師

個案研究

A Comparison of the Assessment of Teachers' Professional Development and the Learning Community: A Case Study of Elementary School Teachers in Nantou County, Taiwan

研究生：楊居琛

經考試合格特此證明

口試委員：李佩珊

胡馨平

張子揚

指導教授：張子揚

系主任(所長)：張心怡

口試日期：中華民國 109年 6月 11日

摘要

本研究主要目的在比較教師專業發展評鑑與學習共同體，藉由訪談研究，回答以下問題：為什麼教師專業發展評鑑轉型？為什麼學習共同體興起？

本研究採用教育政策評估理論，依照研究者設計的訪談大綱來蒐集資料。訪談對象包含個案國民小學 8 位教育人員，藉由訪談與課室觀察資料的分析，來瞭解為什麼教師專業發展評鑑轉型？為什麼學習共同體興起？

經過資料的整理，結論如下：1.因為辦理教師專業發展評鑑產生阻力(學習共同體所沒有)與助力(學習共同體也有)，導致轉型；因為推動學習共同體產生助力(教師專業發展評鑑所沒有)與阻力(教師專業發展評鑑也有)，導致興起。2.從教育政策評估理論的途徑，學習共同體比較符合評估標準。

最後，建議學校行政支持、教師勇敢改變，推動學習共同體來翻轉教學。

關鍵詞：教師專業發展評鑑、學習共同體、同儕壓力、霍桑效應

Abstract

The main purpose of this study is to compare teacher professional development evaluation and learning community. Through interview research, answer the following questions: Why is the teacher professional development evaluation transition? Why did the learning community rise?

This study used educational policy evaluation theory to collect data according to the interview outline designed by the researchers. The interviewees included 8 educators from the national elementary school of individual cases. Through the analysis of interviews and classroom observation data, to understand why teachers' professional development evaluation has been transformed? Why did the learning community rise? After finishing the data, the conclusion is as follows: 1. Because of the resistance (not available in the learning community) and the assistance (there is also a learning community) in the teacher professional development evaluation, it leads to transformation; because the promotion of the learning community has the assistance (not available in the teacher professional development evaluation) and resistance (teacher professional development evaluation) Jian also has), leading to the rise. 2. From the approach of educational policy evaluation theory, the learning community is more in line with the evaluation criteria.

Finally, it is recommended that school administrative support, teachers bravely change, and promote a learning community to reverse teaching.

Keywords: teacher professional development evaluation, learning community, peer pressure, Hawthorne effect

目錄

| | |
|---------------------------|-----|
| 摘要..... | I |
| Abstract..... | II |
| 目錄..... | III |
| 圖目錄..... | V |
| 表目錄..... | V |
| 第一章 緒論..... | 1 |
| 第一節 研究背景與動機..... | 1 |
| 第二節 研究問題與假設..... | 9 |
| 第三節 研究設計..... | 10 |
| 第四節 名詞解釋與可能貢獻..... | 12 |
| 第五節 研究範圍與限制..... | 15 |
| 第二章 文獻回顧..... | 17 |
| 第一節 教師專業發展評鑑的政策與實施..... | 17 |
| 第二節 教師專業發展評鑑相關文獻..... | 23 |
| 第三節 學習共同體的構想、實踐與理論基礎..... | 29 |
| 第四節 學習共同體相關文獻..... | 37 |
| 第三章 研究途徑與方法..... | 51 |
| 第一節 研究途徑..... | 51 |
| 第二節 研究方法..... | 54 |
| 第三節 研究場域與對象..... | 57 |
| 第四節 資料整理與分析..... | 58 |
| 第五節 研究信實度..... | 60 |
| 第六節 研究者角色與倫理..... | 60 |
| 第四章 研究分析與發現..... | 63 |

| | |
|----------------------------|-----|
| 第一節 教師專業發展評鑑..... | 63 |
| 第二節 學習共同體..... | 72 |
| 第三節 教師專業發展評鑑與學習共同體之比較..... | 84 |
| 第五章 研究結論與建議..... | 89 |
| 第一節 研究結論..... | 89 |
| 第二節 建議..... | 93 |
| 參考文獻 | 96 |
| 附錄一..... | 99 |
| 附錄二..... | 100 |



圖目錄

| | |
|-------------------------------|----|
| 圖 1-1 研究架構圖..... | 10 |
| 圖 1-2 研究流程圖..... | 12 |
| 圖 2-1 教師專業發展評鑑與教師專業成長的關係..... | 17 |

表目錄

| | |
|----------------------------|----|
| 表 2-1 教師專業發展評鑑相關研究整理..... | 23 |
| 表 2-2 學習共同體相關研究整理..... | 38 |
| 表 3-1 教師專業發展評鑑轉型的訪談大綱..... | 56 |
| 表 3-2 學習共同體興起的訪談大綱..... | 56 |
| 表 3-3 受訪者背景資料..... | 57 |
| 表 3-4 資料編碼意義說明..... | 59 |
| 表 4-1 從助力與阻力做比較..... | 85 |
| 表 4-2 從教育政策評估理論做比較..... | 87 |

第一章 緒論

第一章緒論包含：第一節研究背景與動機，第二節研究問題與假設，第三節研究設計，第四節名詞解釋與可能貢獻，第五節研究範圍與限制。

第一節 研究背景與動機

壹、教育是最勇猛的武器

全球化正在推倒各國疆界，使全球市場一體化，有些人把全球化比喻為「地球村」。隨著網路與科技的快速發展，時間與空間的障礙逐漸降低，除了金融、貿易、人才、資金跨越國界，文化、教育也是如此。

全球化是一種現象，也是一種趨勢，其影響範圍廣泛且迅速，除了在政治、經濟、社會等方面有顯而易見的影響外，更對台灣教育現場的教師產生不小的影響與衝擊（劉怡伶，2011）。全球化浪潮讓各國重視競爭力、進行教育改革、來提升教育品質，我們可以從教學內容、教學的方法、教師的角色與學校的經營等四個面向來看全球化對教育的衝擊：

一、衝擊教學內容

在訊息爆炸的年代，教師不再是學生大部份知識的來源，當學生使用搜尋引擎和手機比老師還要熟練時，教學內容不再側重知識傳授，而是教導處理資訊的方法，包括尋找、篩選與分析、統整，最好能創新運用，實際解決生活中的問題，因為學生生活的社會已經改變，學生將面對來自世界各國的競爭，學習一個完整的「世界觀」是必要的課程。因此，教學內容應該適時融入相關的議題，如人權、環境、宗教、氣候、國際問題等，從在地中心轉變成面向世界。

二、衝擊教學方法

因為教學的內容改變了，相對的教學方法也隨之改變。教學方法由教師中心轉變成學生中心，從以往單向威權的知識傳授與填鴨、灌輸轉變，轉變成提問、啟發性的教學，來引發學生的學習動機和興趣。因為，科技網路快速發展，運用

媒體素養很重要，有的課程內容適合以影像、圖像或聲音傳播教學，教學者與學習者必須學習選擇與運用，縮短數位學習落差，才能自由自在於網路化社會生活（楊國德，2007）。面對教學工具由傳統的粉筆和黑板，轉變成電腦與手機，不論如何，新型態的教學方法，對教師來說，是一個新的衝擊。

三、衝擊教師角色

過去，有天、地、君、親、師的傳統觀念，教師擁有崇高社會地位，教師被學生與家長敬重，是知識的權威，教師可以控制教室的學習內容與方法，學生只能順從的接收知識。但是，隨著學生取得知識訊息的途徑變多、變容易，加上學生家長的教育程度不斷提高，教師在專業上、教學上，勢必面對更多來自學生與家長的挑戰，教師不可能樣樣專精、高高在上，教師的角色需要調整改變。二十一世紀是個知識爆炸的世代，隨著網際網路的發達，學校教科書的內容與答案在網路都可以找到，加上近年磨課師計畫的積極推廣（MOOCs，Massive Open Online Courses），使得教學與教材的呈現，大部分可以透過 facebook、twitter、youtube 等多媒體或雲端課程取得。既然學校老師教導的知識，學生可以輕易地透過高科技取得，甚至在家自學，那麼二十一世紀的教師所扮演的角色究竟為何呢？傳統講述式、灌輸式、填鴨式的教學，早已不符合學生需求。教育不應是知識的囤積，如何培養學生帶得走的能力，才是教育工作者應該思考的問題（余肇傑，2014）。

四、衝擊學校經營

因為少子化，導致學生人數減少，為了吸引學生就讀，學校彼此競爭。加上全球化的影響，家長重視孩子競爭力培養，隨著家長教育選擇權的意識抬頭，家長除了要求參與學校事務，對學校經營方向與教師教學品質，同樣高度關心。學校已經不能關起門來辦學，為了培養孩子適應全球化的競爭、具備世界公民的素養、學校的經營目標與使命願景，面臨很大衝擊。

綜合上述，教師必須充實自己，針對全球化的現象及影響，學習新的教材、教法，調整教師角色，配合學校的經營改革，及早因應，才能在全球化競爭中，讓教育成為世界上最勇猛的武器。

貳、亞洲的孩子紛紛從學習中逃走

依照日本學者佐藤學研究，發現日本孩子從 90 年代開始出現「從學習中逃走」現象，從學習中逃走現象，開始發生於小學高年級，有學習興趣的孩子接近三成，討厭學習的孩子有七成，大多數的孩子在接近高中入學考試時，幾乎都已經出現從學習中逃走的現象，佐藤學根據的理由有下列幾點：第一、日本孩子平均一天在家學習時間縮短。1993 年由日本政府總務廳所做的調查，比較研究美國、韓國及日本三個國家的 7 歲到 15 歲孩子的生活。調查顯示，觀察孩子平均一天在家學習時間，三分之二的韓國孩子為 2 到 3 小時；三分之二的韓國孩子為 1 到 2 小時；而三分之二的日本孩子則分布在 30 分鐘到 1 小時。第二、日本的孩子在校外的學習時間，落後在世界最低的程度。1995 年國際教育評估協會 (IEA) 的比較調查報告中，國中二年級學生的校外學習時間，世界平均為三小時，而日本國中二年級學生的校外學習時間(包含補習時間)為二、三小時，在 39 國之中排名第 30 位。第三、每日新聞社從 1995 年開始，每年都針對一萬多名小學四年級以上、高中三年級以下的學生，進行「學校閱讀調查」。觀察近年的結果，幾乎每年都刷新最低紀錄。1995 年當時國中生的閱讀書本數，平均一個月三本以上，而現今有 60% 的國中生，一個月幾乎讀不到一本書。到了高中三年級，約 70% 以上的學生，一個月閱讀書本數為零 (佐藤學，2012：39-40)。

幾年以後，東亞鄰近的國家接著發生，學生從學習中逃走現象，產生的原因，來自於考試競爭激烈，導致學生在家自主的學習時間減少，對學習興趣嚴重缺乏。換句話說，「從學習中逃走」現象，來自東亞國家現代化過程被急速壓縮，因為教育必須有效率，所以，發展以考試升學的方式，考得越好、學歷越高、找到越好工作，就能脫離原來的社會階層和環境，教育成為孩子往上爬的手段 (佐藤學，2012：24)。

日本經濟發展在 80 年代達到巔峰，然後進入停滯狀態，其他東亞國家在幾年後，也陸續達到發展高峰，到了現在，除了中國保持成長以外，其他國家，幾乎都

進入停滯狀態。在經濟發展到達高峰後，其實，社會環境已經改變了，得高分的孩子，不一定能找到好工作、做一輩子，但是，孩子受教育的動機還是為了考試，考試又造成教育競爭，產生學生從學習中逃走現象（佐藤學，2012：25）。

的確，因為重視考試升學，亞洲社會普遍存在「萬般皆下品，唯有讀書高」偏差觀念。希望子女以「讀書、考試、高學歷」做為人生努力的目標，這種觀念到現在都還普遍存在，沒有消退，在考試領導教學制度下，學校偏重智育、重視升學考試，為了提高考試成績，教學講求效率、強調標準答案、卻忽略更重要的事，忽略學生有不同天賦興趣，忽略學生不能獨立思考，為了擠進明星高中、大學，課餘假日都去參加補習，學生被訓練成「考試解題的機器」，這種結果，不僅傷害個人健康，也把學習的意義全部扭曲！更多學生因為功課不好，得不到教師與家長的關心，於是放棄學習，放棄努力人生。

叁、台灣的教育應該要不一樣

台灣的教育問題，如同嚴長壽的觀察，有下列幾個挑戰：

一、怕孩子輸在起跑點！

雖然教育改革進行了許多年，對大多數家長來說，鼓勵孩子讀書、拼命擠進明星高中，然後考進國立大學，仍然是最讓父母安心的一條道路。很多家長擔心「孩子輸在起跑點」，於是幫孩子填滿很多不必要的學習，這就好像一個人被不斷的餵食，卻不讓他有反芻消化的機會，在這種教育體制下，除了分數、名次，其餘的天賦能力全部都退居其次（嚴長壽，2011：27）。

二、膜拜不合時宜的升學主義！

70年代，台灣工業正在起飛，整體經濟正由一個農業大國，逐步銳變成生產基地、世界工廠，需要大量人才投入工業生產。因應時代需求，當時的學校教育，具有強烈的現實取向，為了分工與效率，把一天劃分成許多時段，如同工廠生產線一樣，上工、休息，按表操課，把知識一塊一塊地，往學生的腦袋裡填塞，努力把人才訓練成聽話的機器，可以投入工業生產的「人才」。但是，當時序邁入二十一世

紀，台灣正力圖向上提升、進入新的開創時代，競爭力不能只再依靠大量製造，但是，我們的教育卻遠遠的落後於社會發展，在節能減碳日益迫切、人類生存核心價值日漸改變時，我們卻仍然沿用，十九世紀工業革命的制度，講求標準化、大量生產的教育模式，以致教育內容跟現實生活脫節，一味用昨天的經驗，教育未來所需的人才(嚴長壽，2011：29)。

三、台灣的學生和老師都被「標準答案」給集體綁架了！

這跟我們以考試領導教學的積弊有關，學生在學校這科也考，那科也考，老師最繁重的工作，變成每天幫學生打分數、改考卷，不少中學老師抱怨，考卷永遠改不完，有考試就有標準答案，有了單一的標準，就很難鼓勵學生獨立思考、質疑問題，導致學校系統性、全面性的扼殺學生的創意 (嚴長壽，2011：57)。

四、把舞台留給學生！

傳統上，老師已經習慣，老師在學生心中，應該是無所不知、無所不曉，要老師說出：「我不知道」這三個字，其實很困難。但是，只有老師願意承認，自己也會有所不知時，才能啟動學生探索知識的鑰匙(嚴長壽，2011：69)。

五、教師可以更勇敢！

教育現場是學生受教的第一個場域，也是所有教育改革的起點，從過去到現在，許多老師的教學，傾向權威、武斷，學生一旦試著說出各種突發奇想，往往就容易被視為搗蛋，或挑戰老師的地位，久了以後，學生不想也不會問問題，因為，他問問題的能力，都早被連根拔除了 (嚴長壽，2011：66)。

的確，不少家長對孩子的要求，就是希望孩子認真讀書，其他的事情，不重要也不要孩子學習，依照家長自己的觀念與經驗，希望孩子從小學、國中、高中、大學一路順利讀上去，可以的話加上研究所，而且最好是念國立的大學和研究所。為了達到這樣的目標，當然不能讓自己的孩子「輸在起跑點上」，所以跟隨錯誤的主流價值觀，送孩子去補習，訓練考試得高分，將來能找到高人一等的好工作。但是，大家似乎沒有想到，每個人都希望站在頂尖，誰來支撐底部?每個人都想做勞心的白領工作，誰來做藍領的勞力工作？

教育不是裝滿一壺水，而是點亮每個孩子心中的蠟燭，讓它發光、發亮。雖然來到二十一世紀，仍然有不少老師獨佔講台，習慣有條理地灌輸孩子知識，不鼓勵學生有其他的想法，長久下來，老師的教學方式，限制了孩子們的思考能力，加上「標準答案」限制，師生都會省略或跳過其他的想法。舉例來說，數學算式一定要照課本寫的、老師教的，不然，就算答案正確也沒有分數，請問老師為什麼？答案是「照課本教的方法最正確」，填鴨式的教學，果然是扼殺創意最大的殺手。根據國外學者迦納的研究，人的智能有八種，分別是語文、邏輯、空間、肢體運作、音樂、人際、內省、自然探索等，因為升學主義關係，學校只重視考試科目，教育目標的單一化，犧牲了多少學生的天賦發展機會。

過去幾年，很多老師有感於學生的學習動機低落、成效不好，自發性的實驗各種不同「以學生學習為中心」的教學方法。這些實驗散佈在全台灣各地，有在偏鄉（例如南投爽文國中、台東桃源國小），有在社區中學（如台中光榮國中），有在菁英學校（如北一女、中山女中），彼此間雖然略有耳聞，但是很少互動。在沒有太多外界關心下，做這些實驗的老師們雖然寂寞，但也得到一個嘗試、修正的空間與時間，讓他們能專注於改善教學策略跟方法。這兩年，這些實驗逐漸開花結果，例如鍾昌宏老師、孫譽真老師的翻轉教室、葉丙成老師的 BTS 教學、張輝誠老師的學思達、王政忠老師的 MAPS、等等，彼此激盪，拔尖扶弱同步進行，匯成一股「翻轉教育」的風潮。很多老師主動在假日參加這些工作坊，引起媒體的注意跟報導。一時之間，讓社會大眾以為翻轉教育已經是主流。我們從幾個社群的人數、po 文、工作坊參與人數等等推測，全台灣大約有 4000 位老師在做翻轉。以台灣高中小學老師約 20 萬人計算，約 2% 的老師在推動翻轉，是很小的百分比。如果這比例沒有在下面幾年快速成長，翻轉的風潮就會消失（陳之俊，2015）。

綜合上述，教育改革一直受到大家的矚目，為了讓教育成為國家最勇猛的武器，為了不讓學生從學習中逃走，於是教育部在民國 95 年推動教師專業發展評鑑，接著在 102 年，因為佐藤學的著作被翻譯成中文，引進台灣，造成教育界很大迴響，台灣各地有不少學校與教育人員深受感動，感動之餘也很好奇，甚至自費組團到日

本參訪學習共同體學校，因為感受震撼，回來後積極推動，希望帶動教師教學專業發展，翻轉教學成效，讓台灣的教育不一樣。

肆、研究動機

關於教師專業發展評鑑與學習共同體可以在網路上找到許多推動辦理的新聞報導，研究者選擇下列幾則與研究主題相關報導，以便探究教師專業發展評鑑與學習共同體推動辦理的情形。

一、第一則新聞報導

「尊重教師專業自主！世界教師日 gogogo！」。2016 年 10 月 4 日，在世界教師日前夕，全國教師工會總聯合會今天呼籲教育部要尊重教師專業自主，停止干擾教學現場十多年，已淪為形式造假主義的教師專業發展評鑑。理事長張旭政表示，明天是聯合國頒訂的世界教師日，近年台灣教育界吹起教師評鑑有助提升教育品質的論調，然而實施以來，無論對中小學或高等教育都造成適得其反的危害，全教總多年來均要求停止試辦此從企業界引進的評鑑制度，先進國家也已不再採此措施，如今年在柏林召開高峰會，主流即為尊重教師專業自主，才能有效提昇學生的學習成果（林曉雲，2016）。

二、第二則新聞報導

教師專業發展評鑑將走入歷史。2016 年 10 月 4 日，教育部今天宣布明年轉型為教師專業發展支持系統。教育部正研議自 106 學年度起，中小學教師專業發展評鑑（以下簡稱教專評鑑）將轉型為教師專業發展支持系統，師藝司司長張明文表示，從民國 95 年開始的教專評鑑，其實只是有評鑑兩個字，但不涉考績，未具評鑑性質，不過從中央、地方、學校、教師發展共好的夥伴關係著眼，為攜手研商解決教育問題的策略，將以系統思考、盤點統整的概念，實現教育價值並給予教師專業支持、情感支持與共同面對問題的支持，提供更貼近現場教師專業成長需求，把教師專業自主權真正還給教師，促進台灣的教育品質更加提升（林曉雲，2016）。

三、第三則新聞報導

在日本推行「學習共同體」超過三十年的學者佐藤學，2012年9月26日應《親子天下》雜誌之邀來台參加「教出學習力教育論壇」。論壇第一天，有一千名老師參加，活動尚未開始，就已經將會場擠滿，外場還排了一百五十張椅子，給沒辦法進到論壇現場的老師們。在佐藤學在台兩天的公開演講中，他提出對台灣教育的三點觀察。第一個觀察是教室太吵。第二個觀察是教科書太簡單。第三個觀察是老師一直被評價（親子天下，2012）。

四、第四則新聞報導

「學習共同體」創辦人佐藤學教授2017年12月25日到鶯歌鳳鳴國小參加學習共同體年度研討會，入班觀課後建議，台灣教材內容離學生生活遙遠也太簡易，老師應適時補充。佐藤學昨天入班觀課，新北市200名高中、國小及國小老師參與，他認為，台灣的教材編寫的內容太簡單。例如，英文課「這是一隻筆」，無法引發學生學習興趣。教育局長林奕華指出，新北市有90所學校，共計715個班級實施學習共同體，從5年前的理念倡導到今年的典範分享。教育局表示，鳳鳴國小位於都市邊陲，4年前引進學習共同體的教育理念，國小會考各科表現都進步，C級待加強的學生減少，A級學生變多（魏翊庭，2017）。

五、第五則新聞報導

2018年4月25日新北市教育局表示，雙溪高中是全國唯一1所完全中學，同時在國小部與高中部辦理學習共同體的學校。校內教師耕耘學習共同體5年，藉由社群共同備課、讀書會，研究學生的學習改變，這兩年繁星推薦高三自然組的數學成績，從以往的全國低標提升至超越全國均標，今年繁星推薦錄取率來到88%（林欣漢，2018）。

六、第六則新聞報導

新北市107學年度學習共同體學校共識營於2019年3月19日在中和區秀山國小登場。來自超過百所學校逾200名校長、老師共同參加，由秀朗國小林文生校長以公開授課實際案例，暢談從不同的理論視角，剖析學習共同體哲學的公開授課，如何有效增進學生學習成效與班級經營。新北市教育局長張明文表示，「108學年

度新課綱，新北市已經做好準備」，自 101 學年度起推動學習共同體，至今已累積超過百校的參與經驗，有效促進老師們對話與協同學習的能量，透過學習共同體的實踐，落實新課綱揭櫫的「自發、互動、共好」理念。新北市推展學習共同體的實施歷程是一步一腳印的，以嚴謹的「備課」、「觀課」及「議課」模式，累積超過上千場次的區級公開授課，真實帶領教師體會公開授課的歷程與探討具體實踐後的反思，以漸進陪伴的方式協助教師們願意打開教室的大門，與夥伴們進行共學分享。新北市教育局表示，將持續陪伴老師們，以隨時都能進行一場「高品質公開課」為目標，以提升學生的學習品質，支持教師的專業成長為最大目標（葉書宏，2019）。

前面二則新聞報導，說明教師專業發展評鑑已經在 106 學年度轉型收場；相對的，後面四則新聞報導，說明學習共同體正在興起，掀起一股熱潮，方興未艾。剛好，個案國小 98 學年度辦理教師專業發展評鑑，102 學年度推動學習共同體，不同的實踐經驗，提供研究者的研究動機，想要探究問題真相、比較兩種教育改革方案的實踐差異，希望藉由訪談個案國民小學的教育人員，蒐集有參與經驗者的想法與做法，來回答下面兩個問題。為什麼教師專業發展評鑑轉型？為什麼學習共同體興起？

第二節 研究問題與假設

壹、研究問題

- 一、為什麼教師專業發展評鑑轉型？
- 二、為什麼學習共同體興起？

貳、研究假設

- 一、教師專業發展評鑑在準備階段、執行階段、回饋階段均受到教師的否定，導致實施上阻力重重。
 - 二、學習共同體在準備階段、執行階段、回饋階段均受到教師肯定願意支持。
- 針對研究問題，提出上述假設，透過教師訪談與觀課資料，找出教師專業發展評鑑轉型的影響因素與學習共同體興起的影響因素，分析整理資料後，能印證研究

假設，達到探究問題目的。

第三節 研究設計

壹、研究架構

從蒐尋教師專業發展評鑑與學習共同體相關新聞開始，確定研究主題現象與問題，進一步透過深度訪談與課室觀察來蒐集相關資料，最後，配合相關書籍文獻資料，進行資料的整理與分析，找出研究問題的答案，本研究架構如下圖 1-1 所示：

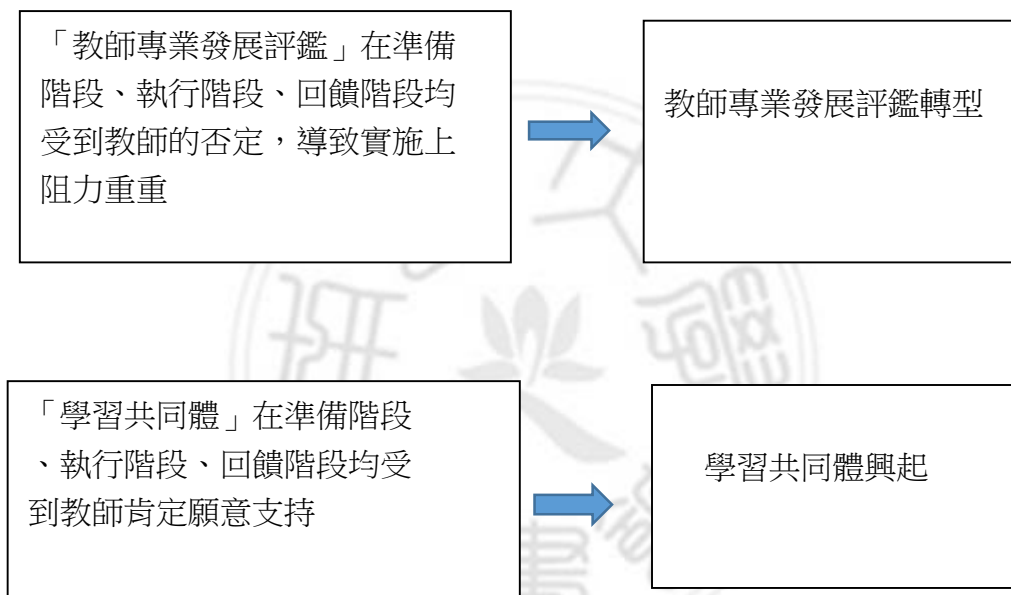


圖 1-1 研究架構

資料來源：作者自製

貳、研究流程

研究依照三個階段進行：分別為準備階段、實施階段、完成階段：

一、準備階段

1、決定研究主題與目的：搜尋教師專業發展評鑑與學習共同體相關新聞，加上台灣博碩士論文知識加值系統網的資料蒐集，了解教師專業發展評鑑與學習共同體的相關研究與結論，經過整理與分析後，決定研究主題與目的。

2、文獻探討：確定研究主題與目的後，蒐集相關文獻與書籍，進行閱讀、整理，建立研究的理論依據。

3、建立研究架構與方法：整理教師專業發展評鑑、學習共同體的相關研究結論、參考研究所相關課程筆記，建立研究架構，採取個案研究，藉由訪談記錄與課室觀察紀錄，蒐集資料，探究教師專業發展評鑑轉型的原因與學習共同體興起的原因。

二、研究階段

(一)發展研究工具：依照文獻回顧與研究方法，參考相關研究，編製訪談大綱，並且請教研究諍友與指導教授後，作適當修改，設計半結構式的訪談大綱。

(二)實施訪談：

1.訪談前準備：訪談大綱連同訪談同意書，提供受訪教師，約定時間與地點，說明研究主題與訪談大綱，最後，確定正式訪談時間。

2.正式訪談：規劃合適的場所，進行訪問，遇到干擾，馬上停止錄音，排除干擾後，再繼續進行。每次正式訪談前，請受訪者詳讀訪談大綱，同時告知研究目的，讓受訪教師明白，訪談過程中，觀察受訪教師的意願，增加或減少訪談時間與內容。

(三)資料整理：把轉錄好的訪談記錄，請受訪者確認內容無誤，符合受訪教師想表達的想法，再依據研究問題與目的，進行分類、整理。

(四)結論與建議：針對訪談紀錄、課室觀察記錄、相關資料等進行整理，配合書籍、文獻，做出研究結論與建議，並提出差異比較。

三、完成階段

(一)撰寫論文初稿：經過資料整理，撰寫論文初稿，過程，邀請研究諍友高主任協助，提供意見，是一個動態、持續的循環歷程。

(二)完成論文：依據口試委員意見，教授指導後修改，完成繳交與印製。

本研究的整體研究流程，如下圖 1-2 所示：

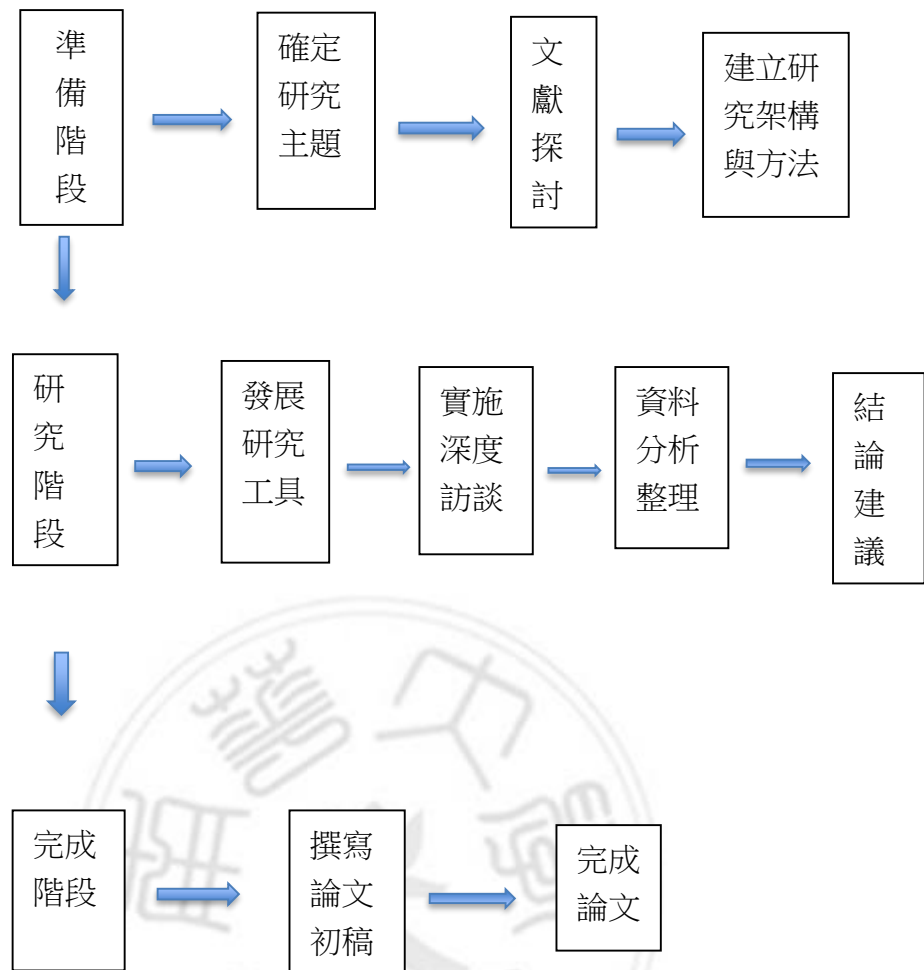


圖 1-2 研究流程

資料來源：作者自製

第四節 名詞解釋與可能貢獻

壹、名詞解釋

一、教師專業發展評鑑

「教師專業發展評鑑」係指教育部自民國 95 年起開始推動「教育部補助試辦高級中等以下學校試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，此計畫為「形成性評鑑」，透過診斷、輔導方式，提供教師自我反省教學的機會，並輔以教學輔導教師制度，促進教師同儕合作，進而協助專業成長、增進教師專業素養，提昇教學品質為目的。評鑑內容之實施包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精

神及態度等層面。而評鑑規準，由學校自行參照選用教育部或直轄市、縣（市）政府訂定之教師專業發展評鑑參考規準訂定，同時依教育部規定實施教師自我評鑑、校內評鑑等。因此，教師專業發展評鑑是一個教學活動的一個歷程，以多元途徑收集教學資料，透過系統性的分析與專業對話，協助教師對教學上的反思，進而瞭解自己教學上的優缺點，然後改進自己的教學（高美玉，2013）。

二、學習共同體

「學習共同體」是日本東京大學榮譽教授佐藤學在日本辦理的教育改革。佐藤學在 1990 年代發現日本學生因為在社會轉型中，看不到未來，開始有「從學習中逃走」的趨勢，失去學習的動力。「學習共同體」讓學生彼此對話、相互幫助；讓老師不再只聚焦「上課」，而是真正面對每一個學生的「學習」。教室打開大門，成為可以共同觀摩學習的現場（教育百科，2019）。

三、同儕壓力

「同儕壓力」是同儕團體的規範對其組成分子所形成的壓力。由於同儕團體是由年齡相近的人所組成的基本團體(primary group)，這種團體組成分子間的信念、嗜好、行為等同質性較高，也因此團體的規範變成非常重要的參考指標；就另一方面來看，這些規範就是同儕壓力的來源，在此壓力下，較容易產生「從眾行為」。同儕壓力可說是教學上團體動力的主要來源之一，因為組成分子之間在同儕壓力不會有從眾行為，也就是教師的要求只要先有人遵守，其他人大都會在這種壓力下，表現出同樣或類似的行為。因此在教學上可利用同儕壓力，先找比較願意服從的人來做示範，則其他人在壓力下，大致也會跟進。或是將負向阻力最大者消除，其餘的人也會知難而退。

同儕壓力的形成與否，與倡導者的倡導有密切的關係。倡導者必須提出明確的目標，並訂定具體可行的考核辦法，然後找出示範人選，起帶頭作用，其餘的人在同儕壓力下，大致也表現出類似的行為。但同儕壓力同時也會造成分子間的競爭，因為同儕間的條件相類似，誰也不服誰，容易有一比高下的心態。雖然適度的競爭有利於學習，但是過度的競爭將會扭曲人際關係。這也有礙教育目的的達成，所以

教師應善用同儕壓力，而不要過度使用（國家教育研究院，2019）。

四、霍桑效應

「霍桑效應」的源由是來自多年前，美國芝加哥西方電力公司霍桑廠(the Hawthorne Plant of the Western Electric Company in Chicago)所進行的一系列類似心理效應實驗，他們的研究涉及若干工作條件與工人生產效率的關係。研究發現，隨著燈光的強度增加，工人的產出量也增加，但令研究者感到驚訝的是，當產出量明顯達到某一高峰之後，若降低照明的強度，他們發現燈光的強度雖然按階段順序減弱，但是工人的產出量仍繼續增加。工人對參與實驗的覺察和一種自然而起的心理作用，顯然是引發動機促進生產力的重要因素。

這種由於受試者獲知參與實驗或受到特別照顧，而生起的一種心理作用以改進表現的效果謂之「霍桑效應」，此種效應已被廣泛視為類似於寬心藥的效應。在教育研究中，霍桑效應常常發生在一組教師採用舊教學法教學，另一組教師採用新教學法訓練的實驗研究中，教授新教學法的教師因為在執行時接受大量的協助並倍受關注，而有特別的表現，因此使學生的學習成效增加。此外，一般在實施新教學法的過程中，通常採用為期一年的實驗，且對於少數學生實施新教學法，這類實驗的結果，均易受到霍桑效應的影響，因為教師通常對於新教學法的實施較為熱忱，學生獲知接受新教學法教學，也易於表現較高的學習動機與興趣。（教育百科，2019）。

貳、可能貢獻

一、尚無教師專業發展評鑑與學習共同體之比較為研究主題。

二、尚無從阻力與助力、教育政策評估理論的角度，比較教師專業發展評鑑與學習共同體的差異。

三、尚無從同儕壓力及霍桑效應的影響，比較教師專業發展評鑑與學習共同體的差異。

四、依據研究結果與建議提供學校、教師參考。

第五節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

一、研究對象

個案國小先後實施教師專業發展評鑑與學習共同體，因此，聚焦「教師專業發展評鑑轉型的影響因素與學習共同體興起的影響因素」，訪談 8 位教育人員，不同資歷、背景的教師，進行訪問，記錄他們針對研究主題的想法和做法。

二、研究背景

研究者在民國 89 年申請調入個案國民小學，98 學年度，經歷教師專業發展評鑑計畫，102 學年度，經歷學習共同體。親身體驗，兩種教育改革方案，從教學前會談、自評、他評（教學觀察）與教學後會談，轉變到共同備課、公開授課、共同議課，多年下來，有許多學習和問題，因此，藉由訪談研究，想要一探究竟，為什麼教師專業發展評鑑轉型？為什麼學習共同體興起？

三、研究地區

本研究因為時間及人力限制，以南投縣一所偏遠國民小學為研究場域，學校受到全球化及少子化等因素影響，學生人數逐年遞減，今年 108 學年度，學生人數降到 50 人以下，面臨裁併校危機，雖然是偏鄉小校，學校仍然積極參與各種教育改革方案，希望能發展教師專業，翻轉教學，吸引學生就讀。

四、研究內容

研究內容以教師專業發展評鑑轉型影響因素與學習共同體興起影響因素為主，藉由訪談大綱，針對問題，紀錄受訪者的想法和做法，配合課室觀察記錄，相關書籍、文獻，進一步整理分析，提出研究結論和建議。

貳、研究限制

一、研究對象的限制

訪談對象包含個案國民小學的 8 位教育人員，不同背景資歷的教師為主，進行訪問，受訪的教育人員是否會因工作壓力、遺忘或迎合研究者的期望，沒有回答

真心話，可能是研究的限制因素之一。

二、研究結論的限制

本研究以南投縣一所偏遠國小教育人員為訪談對象，研究者服務於其中，研究結論是否適合推論到其他學校，必須謹慎考慮。



第二章 文獻回顧

本章分四節，第一節為教師專業發展評鑑的政策與實施，第二節為教師專業發展評鑑相關文獻，第三節學習共同體的構想、實踐與理論基礎，第四節為學習共同體相關文獻，分述如下：

第一節 教師專業發展評鑑的政策與實施

壹、政策部分

為什麼要推動教師專業發展評鑑？因為「教師專業發展評鑑」與「教師專業成長」二者係相輔相成（如下圖 2-1 所示）。實施「教師專業發展評鑑」，根據自評或同儕評鑑的結果，可以協助教師確認優先需要成長的內容，並進行教師專業成長計畫（教育部師資培育整合平台，2020）。

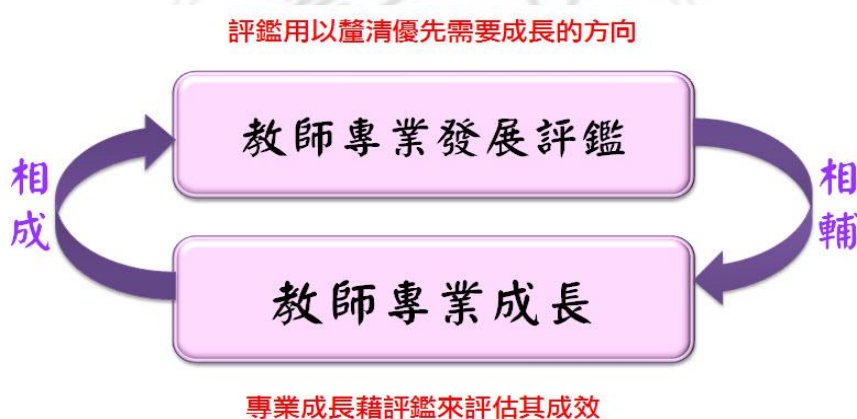


圖 2-1 「教師專業發展評鑑」與「教師專業成長」關係

資料來源：師資培育整合平台

從 1996 年教改總諮議報告書提到，規劃教師專業評鑑制度，教師專業發展與教師評鑑就成為歷年來教育政策推動的重點，過程中，雖然有相關的計畫與試辦方案，一直到 2006 年公布「教育部補助試辦教師專業發展評鑑計畫」，對於教師專業發展與評鑑才算是有明確的政策。2006 年推動「教育部補助試辦教師專業發展評鑑計畫」，並且在 2009 年更名為「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，主要目的在促進教師專業發展，強調學校自願申請、教師自願參加為原則，評鑑結果與考績及處理不適任教師脫勾。

教育部原先規劃以評鑑為主的政策，結合教師分級與淘汰不適任教師為目標，卻在 2006 年推動的「試辦教師專業發展評鑑計畫」時轉變成以專業成長為目的的政策。造成政策轉折的主要因為：第一，全教會及全家盟的立場不同，全教會除了對提出諸多疑質外，並且主張評鑑制度應該以協助教師專業成長為目的。但是，全家盟認為，評鑑制度應結合淘汰不適任教師及績效考核；第二，對於法源依據難有共識—最初的草案是依據教育基本法，但是全教會主張『教育事務之評鑑』，包括校務評鑑、課程評鑑、教科書評鑑等，這些都是教育基本法所指之評鑑範疇，不專指『教師專業』，更未明文規定為強制辦理，不能據為該草案執行之法源依據。在未能有共識的情形下，從依據教育基本法，轉為根據 92 年全國教育發展會議的結論與建議（黃新民，2010）。

教師專業發展評鑑所隱含的矛盾，有下列幾點：首先，教師評鑑的政策雖然強調「促進教師專業發展以提升學生學習成效」，但是為了規避過於強調分數主義而不談學生學業分數或升學率，那麼提升學生學習成效的具體表現究竟為何，亦即教師專業發展評鑑此政策所要解決的問題並不明確；其次，「教師專業發展評鑑」以自願參加原則、並且與考績與不適任教師脫勾，但在缺乏明確規範與明顯外在誘因的情況下，教師改變與否端賴教師自發性的動機，辦理幾年來，仍有多數教師採取觀望的態度並未參加，政策實施對於提升教師整體素質是否產生實質助益有待商榷，可能會讓「專業」的老師更專業，「不專業」的老師在專業自主的保護下缺乏改變動力；最後，就教學現場而言，中小學教師所要面對處理的相關評鑑視導或行政業務，並沒有因推動「教師專業發展評鑑」而有所合併或刪減，教師的教學場域仍深受時間與空間結構的限制，教師每日面臨瑣碎而複雜，卻又需立即處理的事務，使得教師必須在極短的時間內處理不同對象的問題（單文經，1998），此種現象切割教師的思維，以致簡化教學事務的複雜性。就級任老師而言，每個教師有其負責的班級，可能早上進教室到下午放學期間，面對接觸的只有班級學生，缺乏教師間的交流與分享，很難進行專業性的對話，就算有週三下午或各科共同不排課的研習時間，也可能已排滿許多例行或重要的宣導活動。在時空間的限制下，很難發展教

師真正自我反省能力 (姜添輝，2010)。

從計畫擬定到推動，行政工作、訪視、評鑑及研習等工作量，讓反對者的態度從觀望協商、有條件支持、批評質疑、到最後反對到底。教師專業發展評鑑政策長久以來，被以沒有實質效益作為反對的理由，要求教育部停止推動相關修法，並把重點放在如何有效支持教師教學，落實由下而上的教師專業社群發展。2016 年 10 月 4 日教育部一紙令下，將教師專業發展評鑑轉型為教師專業發展支援系統，之後又宣布教師專業發展評鑑將與精進計畫整合 (林思騏、陳盛賢，2018)。

貳、實施部分

教學應被視為一項專業工作，在國際上早已蔚為趨勢，只有提升教師專業形象及教學品質，才能得到社會各界的認同與尊重。依據 97 年 10 月出版的教師專業發展評鑑工作參考手冊 (教師專業發展評鑑工作參考手冊，2008)，摘述計畫重點與實施流程如下：

一、教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫重點說明

(一) 計畫背景

教育部為提升教師專業發展，規劃高級中等以下學校教師進修途徑，包括：試辦教師專業發展評鑑、教師進階制度、教師換證制度及建構我國教師在職進修體系等。本計畫自 95 學年度開始實施，在教師法部份條文修正草案尚未通過前，現階段暫依據教育基本法第 9 條、第 10 條及第 13 條，以及 2003 年 9 月 13 至 14 日「教育部全國教育發展會議」結論及建議事項辦理。

(二) 計畫目的

本計畫旨在協助教師瞭解教學的優缺點，進一步改進教學並提供適當的專業成長計畫，以促進教師專業發展、增進教師專業素養、提升教學品質及增進學生學習成果。評鑑性質屬於「形成性教師評鑑」而非「總結性教師評鑑」；試辦精神有下列六項：1.以教師專業發展為主軸；2.鼓勵學校申請試辦，教師自願參加；3.引領學校行政走向教學領導及學校本位視導與評鑑；4.鼓勵教師以自我省思及同儕專

業互動做為成長途徑；5.以精進教學與班級經營做為主要成長內涵；6.期待學生的學習表現和成效能獲得有效提升（潘慧玲等，2007）。

（三）組織、成員與職責

本計畫採自願辦理為原則，由學校申請試辦，以及試辦學校之教師自願參加受評方式辦理。各級單位應成立下列推動組織及規定執行，分三部份加以說明

1.教育部

成立試辦中小學教師專業發展評鑑推動工作小組，統籌辦理相關業務。

2.試辦之直轄市、縣（市）政府

（1）成立高級中等以下學校教師專業發展評鑑推動委員會，負責訂定教師專業發展評鑑參考規準、審議學校教師專業發展評鑑計畫、辦理輔導、考評實施成效，建立專業成長輔導機制，並規劃相關工作。

（2）推動委員會之委員應包括教育行政人員、學校行政人員、學者專家、同級教師會代表及家長團體代表，且具備中小學教學經驗 5 年以上之委員不得少於委員總額二分之一，其組成方式及比例，由直轄市、縣（市）政府定之。

3.試辦之學校

（1）成立學校教師專業發展評鑑推動小組，負責教師專業發展評鑑工作。

（2）推動小組成員應包括校長、承辦主任、教師會代表（未成立教師會者為教師代表）、家長會代表，其人數及選出方式由校務會議決定，列入學校申請試辦計畫，並由校長擔任召集人，承辦主任為執行秘書。

（3）評鑑推動小組於推動教師評鑑工作時，應重視教師之參與。

（四）評鑑內容與方式

1.評鑑內容

教師專業發展評鑑內容，主要包括四個層面：

- （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) 敬業精神及態度。

各試辦主管機關及學校可於實際推動評鑑時採因地制宜，每年可選一個或數個層面進行。評鑑規準方面，學校可參照選用教育部或直轄市、縣（市）政府訂定之教師專業發展評鑑參考規準，自行訂定之。

2. 評鑑方式

教師專業發展評鑑實施方式，主要分為教師自我評鑑（自評）與教師校內評鑑（他評）兩部份，自願參與試辦教師專業發展評鑑之教師，原則每年接受自評及他評一次。

(1) 自我評鑑

由受評教師根據學校自行發展之自我評鑑檢核表，填寫相關資料，逐項檢核，以瞭解自我教學工作表現。

(2) 校內評鑑

由評鑑推動小組安排評鑑人員進行定期或不定期評鑑；評鑑實施兼重過程及結果，得採教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理；採教學觀察實施者，由校長或校長指定人員召集，以同領域或同學年教師為觀察者，必要時得加入評鑑推動小組所推薦之教師或學者專家。

3. 保密原則

評鑑完成後，評鑑人員應將評鑑資料密封，送交評鑑推動小組審議；評鑑推動小組彙整評鑑資料後，應與評鑑人員（代表）共同審議認定評鑑結果是否達到規準。評鑑推動小組應將個別受評教師之評鑑結果，以書面個別通知教師，並予以保密，非經教師本人同意，不得公開個人資料。

4. 相關配合

經認定為未達規準之教師，應於接獲通知一個月內，由評鑑推動小組安排適當人員與其共同規劃專業成長計畫，並於進行專業成長後，再次安排校內評鑑（複評）。此外，學校應根據評鑑結果對教師專業表現給予肯定及回饋，包括：(1) 對於受評個別教師之成長需求，提供適當協助；(2) 對於受評教師之整體性成長需求，

提供校內外職進修機會。

二、教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫辦理程序

學校及教師面臨評鑑實施時，常見的問題有：評鑑的規準、指標及工具是否明確？評鑑規準如何解讀和發展？評鑑工具如何編製和使用？表現水準的達成如何判斷？評鑑如何達成觀點的一致性？依據 97 年 10 月出版的教師專業發展評鑑工作參考手冊（教師專業發展評鑑工作參考手冊，2008），分別就學校及教師二個層級，說明參與試辦的實施程序：

（一）學校方面

學校參與試辦實施程序，可參考下列步驟：

1. 參與縣市辦理宣導說明會
2. 召開校內試辦說明會
3. 成立評鑑推動小組
4. 徵詢有意願的教師參加
5. 擬定申請試辦計畫
6. 試辦計畫報教育局（處）轉教育部審查
7. 召開推動小組會議執行試辦工作
8. 參加推動知能研習
9. 參加評鑑人員初階研習
10. 擬定評鑑規準，決定評鑑方式、人員及實施期程
11. 正式實施教師自評與校內評鑑
12. 撰寫評鑑綜合報告表
13. 評鑑結果之審議
14. 擬定專業成長計畫
15. 繳送試辦成果報告

（二）教師方面

教師參與教師專業發展評鑑試辦實施程序，可參考下列步驟：

- 1.向學校表達參與試辦意願
- 2.參加相關評鑑人才研習
- 3.參與評鑑規準的討論
- 4.評鑑解讀之共識
- 5.評鑑前準備
- 6.自評與改善
- 7.進行校內評鑑（他評）
- 8.評鑑綜合報告表
- 9.評鑑結果與後續
- 10.擬定專業成長計畫
- 11.成為教學輔導教師
- 12.接受教學輔導教師協助
- 13.參加講師人才培訓

綜合上述，在政策部分，因為不同團體有不意見，使得教師專業發展評鑑相關修法與立法受到阻礙，此外，政策內容出現轉彎，和教師考績與不適任教師處理脫鉤，單純發展教師專業為主。在實施方面，有固定推動組織、流程與步驟，立意良好，在教育現場執行時，卻出現許多問題，無法落實，導致轉型收場。

第二節 教師專業發展評鑑相關文獻

壹、教師專業發展評鑑相關文獻

研究者在 108 年 8 月 15 日使用「教師專業發展評鑑」為關鍵字，勾選「論文名稱」、「關鍵字」與「摘要」為查詢條件，在台灣博碩士論文網中可搜尋到 378 篇論文，考量研究日期和研究主題相關性，整理摘要，彙整如表 2-1。

表 2-1 教師專業發展評鑑相關研究整理

| 研究者 | 年度 | 研究主題 | 研究對象 | 研究方法 | 相關結論 |
|-----|-----|----------|------------|---------|---------------------|
| 賴志峰 | 103 | 教師專業發展評鑑 | 16 位國小教育人員 | 訪談、個案研究 | 一、申請前要有充分準備才能形成正向的文 |

| | | | | | |
|-----|-----|------------------------------------|-----------|--------------|--|
| | | 啟動經驗之分析—以臺中市一所國小為例 | | | <p>化、秉持柔性公開並能以身作則。</p> <p>二、實施前，要先進行評估規劃再擬定計畫、訂定校本規準進行教學觀察。</p> <p>三、困難是評鑑字眼與功能受到反彈與質疑、教師不想花時間及害怕改變。</p> <p>四、期許老師都能勇敢堅持對的事情、教育相關單位放慢改革腳步。</p> |
| 許博凱 | 103 | 一位校長推動教師專業發展評鑑之理念與實踐 | 國小教育人員 | 訪談、個案研究 | 一、面臨增加主任行政負擔之困境。 |
| 黃嘉翎 | 103 | 教師專業發展評鑑對教師專業發展影響之研究—以台南市後壁區國小教師為例 | 10位國小教育人員 | 文獻分析法與半結構訪談法 | <p>一、並非每位教師皆自願參與評鑑。</p> <p>二、多數認為教師專業發展評鑑對於教師的成長只在於教學及班級經營層面。</p> <p>三、多數行政人員與教師，對於參與教師專業發展評鑑意願低落。</p> |
| 賴惠美 | 102 | 推動教師專業發展評鑑對國民小學教師教學影響之探討—以彰化市某國小為例 | 11位國小教育人員 | 文獻分析法與問卷調查法 | <p>一、教師對於現有評鑑制度仍持存疑與觀望。</p> <p>二、參與教師專業發展評鑑之動機，主要是因應環境的趨勢、校長的支持與鼓勵、教師危機意識的提升、同儕間相互支持與激勵與追求專業能力的提升。</p> <p>三、所面臨的問題為評鑑工作耗時費力、對評</p> |

| | | | | | |
|-----|-----|------------------------------|-----------------|-------|--|
| | | | | | 鑑方式不適應、表格填寫不易，規準不夠明確及具體，欠缺法源依據與配套措施。 |
| 陳仙萱 | 102 | 花蓮一所學校辦理教師專業發展評鑑之研究 | 個案學校 10名參與教師 | 訪談法 | <p>一、參與之行政困境為：面臨無法源依據、承辦人員異動頻繁、研習規畫不妥等。</p> <p>二、參與之教師認為面臨困境有：規準細則不熟、評鑑專業不足、對話時間不足難整合，以及評鑑工具書寫繁複耗時等。</p> <p>三、參與教師的省思多限於技術的反省策略，實際反省與批判反省層次較少。</p> |
| 陳淑芬 | 102 | 學校推動教師專業發展評鑑的歷程故事 | 個案學校 參與教師 | 訪談法 | <p>一、學校辦理教師專業發展評鑑面臨時間大量的耗費、增加教師工作量及壓力、表格填寫不易，規準對應、教學觀察重點、教學檔案蒐集記錄的困難等問題。</p> <p>二、學校推動教師專業發展評鑑有正向助力與負向阻力，正向助力來自教師個人因素，負向阻力來自制度面的配套措施。。</p> |
| 王麗惠 | 100 | 國小教師專業發展評鑑之個案研究-以課程設計與教學層面為例 | 個案學校 參與教師 | 個案研究法 | 目前遭遇的困境來自於評鑑歷程繁複、教師課務繁忙、同事間易因同事情誼，放寬主觀判斷標準，以及真正具有領域專業的教師不足，使評鑑過程容易流於形式 |

| | | | | | |
|-----|-----|-----------------------------------|---------------------------------|----------|---|
| | | | | | 化，另外，評鑑結果的處理不夠明確，使優秀教師獲得的激勵不足，而教學不力的教師也未能確實輔導與改進。 |
| 林秋美 | 100 | 台南市東東國小推動教師專業發展評鑑歷程之個案研究 | 個案學校參與教師 | 個案研究法 | <p>一、 教師認同教學觀察可提供同儕觀摩學習，但觀察後回饋會談不夠深入。</p> <p>二、 教學檔案表格繁複，多數教師認為是負擔或上級指派之作業</p> <p>三、 教師專業學習社群由下而上推動，依教師興趣成立，更能符合教師進修需求。</p> <p>四、 教師希望獎勵措施明確，會更樂於接受教師專業發展評鑑。</p> <p>五、 教師專業發展評鑑採自願辦理，不具強制性，是不易推動主因。</p> |
| 陳淑卿 | 100 | 屏東縣國民小學教師專業發展途徑與教師專業發展評鑑實施成效關係之研究 | 324 位九十九學年度屏東縣參與教師專業發展評鑑的國民小學教師 | 問卷調查法 | 評鑑實施成效較高的是教學專業的成長；較低的是學生表現。 |
| 洪榮志 | 99 | 影響屏東縣國民小學教師參與教師專業發展評鑑意願因素之調查 | 問卷以全縣 435 位教師，訪談 12 位教育人員 | 問卷調查與訪談法 | <p>一、可在縣內超額教師介聘辦法中獲得加分與教育處的大力推動，是參加教師專業發展評鑑比例居全國之冠的關鍵因素。</p> <p>二、「這是時代潮流與</p> |

| | | | | | |
|-----|----|---|---------------------------------|----------------|---|
| | | 研究 | | | 趨勢，未來將會全面實施」是教師願意參加教師專業發展評鑑之最大因素。 三、「增加教師工作負擔，排擠家庭時間」是教師不願意參加教師專業發展評鑑最大因素。 |
| 林文忠 | 98 | 臺南市國小試辦教師專業發展評鑑計畫運作與改進之研究 | 參與 97 學年度試辦教師專業發展評鑑方案其中的 10 所國小 | 採訪談法及文件分析 | 實施困境如下列 一、學校教師對教師專業發展評鑑了解不足 二、教師參加評鑑意願不大 三、教師缺乏專業對話時間 四、評鑑規準不夠明確、具體與客觀 五、教學檔案造成教師比較心理與負擔 |
| 謝宜蓉 | 97 | 國民小學教師參與教師專業發展評鑑的動機、困境與影響之研究：以臺北市三所試辦學校為例 | 臺北市三所試辦國小的參與教師 | 半結構式訪談 | 一、教師較易受外在動機的影響而參與試辦。 二、「時間不足」是試辦教師面臨最大困境。 三、試辦教師期待能有更彈性、多元的檔案呈現方式。 |
| 王敬怡 | 97 | 新竹市國民小學試辦教師專業發展評鑑困境之研究 | 新竹市快樂國民小學九十七學年度參與試辦教師，共計三十七人 | 文獻分析、問卷調查法及訪談法 | 國小教師對「教師專業發展評鑑」各層面之看法：（一）「教師專業發展評鑑」之目的仍應以形成性為主；（二）評鑑規準應具公正性及客觀性，其內涵應與教學實務緊密結合；（三） |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>妥善安排時間與方式，以訂定學校與教師所需之評鑑規準；（四）「教師自我評鑑」之評鑑方式最為教師接受與肯定；（五）評鑑人員應具公正性，且由具評鑑實務經驗者擔任為佳；（六）評鑑資料來源應採教室觀察、教學檔案等多元途徑辦理；（七）獎勵評鑑結果優良之教師，輔導評鑑結果欠佳之教師；（八）一年實施一次「自我評鑑」較受國小教師認同；（九）評鑑之推行應輔以完善之評鑑配套措施，方能更為順利。</p> |
|--|--|--|--|--|

資料來源：作者自製

針對上述 13 篇教師專業發展評鑑的文獻，進一步資料整理如下：

一、研究方法：個案研究最多，11 篇，另外兩篇，使用問卷調查與文獻分析。

二、研究主題：其中 11 篇，探討教師對教師專業發展評鑑的認知、看法、參加意願、實施歷程、實施困境與成效為主，其他，探討實施後，對教師專業發展與教師教學的影響有 2 篇。

三、研究對象：全部以教師為研究對象。

四、研究結果：實施教師專業發展評鑑在準備階段、實施階段、回饋階段產生許多助力與阻力，阻力部分如果學校不能及時解決，影響教師參與意願與成效。

本研究探討教師專業發展評鑑轉型的原因？綜合上述文獻探討，本研究採取個案研究的方式，透過訪談，進行資料蒐集整理，研究教師專業發展評鑑轉型的影響因素。

貳、研究啟示：基於以上文獻探討，對本研究啟示如下：

- 一、教師專業發展評鑑準備階段產生許多阻力與助力。
- 二、教師專業發展評鑑實施階段產生許多阻力與助力。
- 三、教師專業發展評鑑回饋階段產生許多阻力與助力。

第三節學習共同體的構想、實踐與理論基礎

東京大學教育學研究科教授佐藤學，是日本東京大學榮譽教授。他針對日本教育中，孩子失去學習動機、不知為何而學、「從學習逃走」的問題，提出以「學習共同體」為目標的改革做法，和一般大學教授不同，他不僅提出願景、哲學、構想、實踐活動及理論基礎，更親力親為，以每週參訪兩、三所學校，直接進入教室觀課，和學生、老師、校長面對面討論、改進，三十多年如一日，累積了一萬間教室的現場感。

佐藤學長期關注日本和東亞國家教育，同時擔任日本內閣學術會議人文社會部部長，召集各界精英提出社會政策建言。他對教育本質和問題的見解總能一針見血，無數老師和校長受到他的理念影響，實踐學習共同體。他的著作成為許多老師必讀聖經，他的熱情更感動許多教育工作者。他每週參訪兩、三所學校，總共訪談過大約兩千五百所學校，剛開始的一千所學校都失敗了。最後，在濱之鄉小學實際做出來，當成前導校，證明「學習共同體」是可行的，當時把所有人都嚇壞了，因為他們都不相信這樣的學校可以成功（賓靜蓀，2015）。

壹、改革的起始與升溫

1995年，「學習共同體」的構想於日本新瀉小千谷市的小千古小學展開實踐，1997年長岡市立南中學也加入實踐行列。1998年時，神奈川縣茅之崎市教育委員會以上述兩校為範例，創立了濱之鄉小學，也就是「學習共同體」的第一所前導校。接著日本全國各地陸續創設了多所前導校，到了2012年，正在挑戰實踐「學習共同體」這種學校改革構想的小學約有一千五百校、中學約兩千校、高中約三百校，更大約有三百所的前導校成為改革的據點，串聯起行動網絡。

2000年後，「學習共同體」的學校改革構想開始普及到日本以外的國家。由於

佐藤學的著作及論文紛紛被翻譯出版，韓國、墨西哥、及美國首先導入，隨後擴大到中國、新加坡、印尼、越南、印度及台灣。如日本一般，這些國家的實踐也獲得爆發性的普及，特別是在亞洲（佐藤學，2013：8）。

貳、二十一世紀的社會及學校

「學習共同體」的學校改革，是為了實現「二十一世紀的學校」的改革。因為全球化，各國都採取「二十一世紀的學校」做為學校教育的構想，進行政策化的改革。這項改革不僅先進國家與發展中國家有所不同，包含北美、西歐及亞洲各國也有所不同，各自展開複雜且多樣化的改革。然而，研究 OECD（經濟合作及發展組織）三十四個加盟國中，先進國家制定的課程政策，可看出以下四點共通的特徵，就是「二十一世紀的學校」的成立基礎（佐藤學，2013：13-17）。

一、對應知識社會

當社會由工業主義轉變為後工業主義，先進國家的勞動市場產生極大的轉變；專事生產的勞動人口遽減，知識產業（資訊、經營、金融）及服務產業（福利、醫療、教育、文化）則跳躍性的擴張。處於知識高度化、複合化及流動化的情況下，為了對應上述變化，學校教育就必須成為生涯學習的基地，孕育學習者成為學習主體，給予他們將來能夠持續學習的基礎素養；進行創造性思考及探究式學習，培養學習者能與他人溝通能力。

二、對應多文化共生社會

因應全球化的趨勢，世界各國皆越過國境的高牆，轉變為多文化共生的社會。亞洲各國雖尚未如 EU（歐盟）或 NAFTA（北美自由貿易協定）般形成區域的聯合組織，除了南、北韓及日本以外，亞洲地區許多國家均為多文化國家，今後勢必急速轉型為多文化共生社會。

三、對應有差異危機的社會

全球化的社會是以「包容或排外」的政治所構成，其結果取決於民主主義的成熟度，可能造成參與社會者和被社會排除在外的人之間的界線，同時擴大了經濟與

文化的差異，產生許多不同的危機。根據 OECD 對於相對貧困率調查，日本社會與土耳其、墨西哥及美國同樣出現貧富差距擴大的變化，15.7 % 的學齡兒童已經落入貧窮階層。

四、對應成熟的公民社會

全球化潮流下的世界各國皆因地方分權及放鬆管制，削弱了國家的保護膜，讓公民社會有機會出頭，由於這種變化，更加深了種種弊端：包含民粹主義所帶來的民主危機、公共道德的崩壞、個人主義過分擴張，造成利益衝突及訴訟激增、個人精神負擔及精神疾病的嚴重化等等。因此，世界各國無不將「公民教育」納入「二十一世紀的學校」的中心議題之一。

參、教室寧靜革命

「二十一世紀的學校」以同時追求品質 (quality) 與平等 (equality) 為根本原理。而最能說明這種原理的佐證是 2000-2003 年，由 OECD 所進行的國際學生能力評量計畫 (PISA)，調查中名列前茅的芬蘭、加拿大、澳洲等國，教育成功來自於同時追求品質與平等，因此為了實現「二十一世紀的學校」，必須有下列三項改變(佐藤學，2013：18-22)：

一、課程由計畫型課程 (階梯型課程) 轉為單元型課程 (登山型課程)

計畫型課程是以大型工廠生產線為原型所設計出來，將課程安排的如階梯般，一階一階往上架構，以「設定目標-達成目標-給予評價」做為課程活動的結構單位；而單元型課程則是以「設定主題-探求主題-做出表現」為課程活動的單元，如同登山一樣，學習也有許多路徑，所追求的是學生在學習經驗中獲得個人的發展性；而計畫型課程所重視的，是達成目標及結果的評價，「21 世紀的學校」所追求的，是把課程由計畫型轉為單元型。

二、由傳統上課方式轉為協同學習

目前世界各國除了發展中國家外，教師站在教室前面授課、學生面對黑板回答問題、抄寫並背誦課文的傳統上課方式，都已經被放進博物館收藏。先進國家的教

室，小學一、二年級會將座位排列成團團圍坐，以及採取兩人一組的小組學習；小學三年級以上到中學、高中，則在課堂實施男女混合、四人一組的協同學習。有趣的是，上述變化並非由任何人登高一呼所產生，而是默默在世界各國，同時崛起發酵，稱之為「教室的寧靜革命」。這種學習方式（寧靜革命）的發生，是因應社會轉往後工業主義的變遷（知識社會），因為社會需求的改變，各國無不開始透過創造性及探究性學習，養成活用知識的能力及處理資訊的能力，以及在社會上生存所必須的解決問題能力及溝通能力，「21世紀的學校」正是教室的寧靜革命最大的推動力。

三、學校功能的變化

90年代以後，因為地方分權改革，提高了對學校自律性的要求，並期許學校具備作為各地區共同體的教育文化中心的功能；同時「追求品質與平等」，也推動了教師職業能力的高度化及專門化。今天的學校，不僅是教師身為教育專家互相學習的場域，更背負地區共同體的文化中心的重要任務。

肆、學習共同體的願景與哲學

「學習共同體」的學校，是培育學生互相學習的學校，是培育教師身為教育專家互相學習的學校，是家長及地方居民協力參與學校改革、互相學習的學校。透過這種願景，成為「學習共同體」的學校，可以實現「不放棄任何人、保障每一個孩子的學習權利、提高其學習品質、為形塑民主主義的社會做準備」的公共使命。下列三大哲學列為學習共同體的學校改革的基礎根基，分別為：公共性哲學、民主主義哲學以及卓越性的哲學（佐藤學，2013：28-32）：

一、公共性哲學（publicness）

學校是公共空間，必須對內及對外開放，學校改革的的第一步，就是打開教室大門。只要有任何一位教師不肯打開教室大門，就不可能實現任何學校改革。不論這名教師授課有多優秀，不能一年公開授課一次的話，勢必將學生私有化、教室私有化、學校私有化、教職工作私有化。為了發揮學校公共空間的機能，教師必須做

到至少一年一次公開授課，構築與同僚共同培育學生的緊密關係。

二、民主主義的哲學 (democracy)

沒有任何場所比學校更需要強調民主主義，實際上，卻沒有任何場所比學校更失去民主主義的機能。此處所指的民主主義，並非指多數表決，也非政治手段，而是杜威所定義的「與他人共生的生存方式」(a way of associated living)。為了實現學校及教室中的民主主義，學生同儕之間、學生及教師之間、教師及教師同僚之間都必須創造出互相聆聽的關係，沒有任何場所比學校更需要重視對話的重要性，但真正實現相互對話的學校卻少之又少。要實現學習共同體的構想，唯有構築互相聆聽的關係，才能為接下來的對話做準備，才能達成對話式的溝通。

三、卓越性哲學 (excellence)

不論授課或學習，如果不追求卓越，就不可能產生豐富的果實，所謂卓越性的意義，並非與他人比較後的優越感，而是不論處在什麼樣的條件下，都能夠對應該條件並盡全力表現的卓越性；不因為學生的能力較低而降低學習的程度，也不因學生的家庭環境困難而減少學習的內容。不論授課或學習，如果無法時時刻刻追求最高程度的知識，就無法實現真正的授課或學習。對學生需要提出相同要求，不論處在任何條件之下，都要非常謹慎及細心，養成不斷追求高品質學習的習慣。如杜威所言：「教育是習慣的養成」，而這句話應當在卓越性的哲學支持下才算成立。

伍、學習共同體的活動系統

學習共同體的學校改革，是以上述願景及哲學為基礎，在實踐上，則以下列三個活動系統構成：學生的協同學習、教師的學習共同體、家長的參加學習。透過在教室裡導入學生的協同學習，在課堂研習時構築教師的學習共同體，設計家長參與的參與學習，實施這三個活動系統，學生及教師都可以追求高品質的學習，同時實現學生的學習權利、保障教師身為專家的成長、建立大多數家長的信賴，公共性、民主主義、卓越性三大哲學，才可以具體化實踐，三個活動系統分述於下(佐藤學，2013：33、57、69)：

第一個活動系統(協同學習為基礎的學生共同體)

在學習共同體的學校改革中，小學低年級是採全體共同學習及兩人一組、小學低年級以上及中學、高中是採男女混合且四人一組，以協同學習為中心組成的課堂目前這種學習方式已經成為全球各國的標準。

第二個活動系統(構築教師間同僚性的教師學習共同體)

學習共同體學校改革的中心目標之一，在於構築能夠支持每位教師身為教育專家成長的學校。為了達到這種目的，所有教師都公開自己的課堂，透過校內的課堂研議會議構築同僚性。

第三個活動系統(對等參加學習的家長共同體)

在學習共同體的學校改革中，與家長串連合作、構築與家長互相學習的關係是必要條件。透過參加學習活動，邀請家長與地方居民參與學校改革，與學生及教師共同策劃並參加學習共同體的活動。在學校改革中，讓每一位家長都能對等的參與改革、構築教師與家長的信賴關係，以及家長與家長間的合作，參加學習是為了實現上述目標所發展出來的活動。

陸、協同學習的理論基礎

學習共同體學校的協同學習，必須以兩個課題為根基，來設計授課內容：一個課題是每個人都必須理解的共有課題（教科書程度），另一個是以共有課題的理解為基礎，所挑戰的伸展跳躍的課題（教科書以上的程度）。協同學習是以杜威的溝通理論及維高斯基的近側發展區理論為基礎，透過對話式溝通，將學習的活動認知為文化及社會的實踐，組成活動式、協同式及反思式的學習（佐藤學，2013：48）。

一、杜威的溝通理論

約翰·杜威（Jhon Dewey），是美國實用主義哲學家和教育家，美國機能主義心理學的重要代表，1879年畢業於佛蒙特大學，1884年在霍普金斯大學獲得博士學位，1894-1904年在芝加哥大學任哲學、心理學和教育學系主任，1896-1903年

創辦了芝加哥大學實驗學校作為其教育理論實驗基地，並出任校長。其教育理論受到各國學者的推崇，在國際上擁有崇高的聲譽。主要著作有《我的教育信條》(1897)、《學校與社會》(1899)、《教育上的道德原理》(1909)等，《民主主義與教育》是其教育理念的總綱，一些歐美學者將該書與柏拉圖的《理想國》及盧梭的《愛彌兒》並列，其影響力可見一斑。以下為《民主主義與教育》該書一些觀點的簡要摘述(里瑟琦智庫，2016)。

(一)教育即生活

杜威認為，真正的教育蘊含在生活當中，社會不僅通過傳遞、通過溝通繼續生存，而且簡直可以說，社會在傳遞中、通過溝通中繼續生存，即生活交往本身是一種教育過程，生活包括習慣、制度、信仰、勝利和失敗、休閒和工作，教育是把知識和生活中實際發生作用的價值統一起來的手段，社會環境能通過個體的種種活動，塑造個人行為的、智力以及情感的傾向，學校不能脫離現實的生活，而人與環境是相互作用的，因此教育就是生活的本身，而且個人參與某種活動到什麼程度，社會環境就有多少真正的教育效果。

教育要不斷的改善環境以適應生活，努力使自己不斷地生存，這是生活的本性，同時，生活就是發展，而不斷發展，不斷生長，就是生活，杜威的「教育即生活」的教育思想顛覆了傳統的「教育自教育，社會自社會」的觀念，同時把學校的概念擴大為整個社會。

(二)教育無目的

杜威認為，教育本身作為一個抽象的詞，是沒有整齊統一目的，它不需要任何外來的目的，任何迫於強力而接受的教育是有害的，這種來自外部的目的是僵化的，帶有這種目的活動，只是一種手段，本身無意義。教育本身並無目的，只是人，即家長和教師等才有目的，「教育無目的」是絕對無條件的。

同時，教育無目的具有相對性，杜威認為，教育目的在過程之中，而不在過程之外，如果，目的在過程之中，那麼活動就是達到目的的手段，這樣的活動具有真正的教育意義，如果是外界強加的目的，那麼這種活動不具有教育工具的職能，只

能是有害的。

(三)交流是教育的基本途徑

溝通使參與者達到目的和理解，它是雙方具有相似的情感和才智偏好，比如對期待和要求做出回應的方式，教育與距離是無關的，它需要雙方在對等的基礎上，進行精神層面的交流，使雙方處於同一個話語系統，形成民主對等的狀態。民主主義不僅是一種政府的形式，它首先是一種聯合生活的方式，是一種共同交流經驗的方式，施教者與受教者雙方，無論雙方的關係多親密，相互影響多麼大，但是它並不影響目的的共享和興趣的溝通，因為，在沒有形成民主對等交流的情況下，人與人的影響是單向不對等的，這種狀態下的交流，直接影響到教育的質量好壞，因此，想要達到教育的目的，必須建構交流的對等。

(四)個體與社會的天然對立

總的來說，學校純粹的個人主義學習方法與社會行動之間，以及自由和社會控制之間，是種種虛構與對立表現最明顯的機構。從制度上來說，學校的班級授課制，要求教學水平具有適應大多數學生的標準，這往往會與學生個體之間學習能力以及對集體的適應力有差異，因此，學習技能與班級授課制會產生對立。同時，學校擔負培養教化學生的功能，需要學生遵守社會認同的規則，但是，個體天性渴求自由，學校作為規則的執行者、監督者與社會代言人，與個體自由天性是天然對立的。

杜威針對這種情況，提出了民主教育思想，主張將「人人平等」的理念引入課堂，自由是指一種心理態度，而不是行動不受約束，如果在探索、實驗和應用中，沒有相當的靈活性，這種心理素質不可能發展的，因此，杜威強調對個體的重視，提出「學生中心」取代「教材中心」，讓教師從監督者轉化為輔助者、引導者，來弱化個體與社會的對立。

二、維高斯基的近側發展區理論

近側發展區間 (the Zone of Proximal Development，簡稱 ZPD) 是由前蘇聯發展心理學家利維·維谷斯基提出的學習理論，指學習者目前應該達到與實際達到的發展的差距。這個差距是由學習者的獨立解題能力及其潛在發展水平而決定的。換

句話說，就是學習者的學習能力以內，暫時未能理解知識。

維高斯基認為，人的發展有兩種層次：實際發展層次與潛在發展層次。實際發展層次就是皮亞傑所謂的兒童發展階段，什麼樣的階段有什麼樣的能力；潛在發展層次則是在大人或同伴的合作下，能夠解決問題的能力，這兩者之間的差距，維高斯基稱之為「近側發展區間」。每個個體的基本能力（實際發展層次）和近側發展區間都不同，最好的教育應該要考慮到學習差異與個體的差異，而這也是學校教育所要達到的目標（教育百科，2019）。

綜合上述，對本研究主題「教師專業發展評鑑與學習共同體之比較」有下列啟示：1、為了讓三個活動系統（學生的協同學習、教師的共同體、家長的參加教學）能有效運作，必須達成一個重要的準備條件，也就是對話式溝通。在學校要形成對話，教師、學生及家長必須構築互相聆聽的關係。只有互相聆聽關係成立，才能形成對話式溝通，才能透過對話式溝通，實現教師及學生的學習，營造學習共同體。聆聽他人聲音可以說是學習的出發點，能構築出對話式溝通的民主主義基礎。為了使學習成立，應該追求互相聆聽關係，而不是互相發表的關係。2、關於伸展跳躍的學習，如同維高斯基的近側發展區理論所指出，學習是透過他人及道具協助的伸展及跳躍，因此必須盡可能提供鷹架及設計高程度課程，讓學生有機會挑戰更高程度的課題。3、透過三個活動系統，讓教師、學生及家長在參與三個活動中，具體實踐公共性、民主主義及卓越性三種哲學，進而達到 21 世紀的學校目標。4、學習共同體主張「真正的教育是所有人一起學習」，這句話深深感動許多人，大家都同意，真正的教育，不能只是教師個人學習成長，不能只關注學生的學習，而是包含教師、學生、家長一起學習成長。

第四節學習共同體相關文獻

壹、學習共同體相關文獻

研究者在 108 年 8 月 15 日使用「學習共同體」為關鍵字，勾選「論文名稱」、「關鍵字」與「摘要」為查詢條件，在台灣博碩士論文網中可搜尋到 130 篇論文，

考量日期和研究主題相關性，研究者彙整摘要，整理如表 2-2。

表 2-2 學習共同體相關研究整理

| 研究者 | 年度 | 研究主題 | 研究對象 | 研究方法 | 相關結論 |
|-----|-----|--------------------------------|-------------|------|---|
| 黃郁恬 | 107 | 一位國小教師自我效能轉變的歷程—學習共同體中心學校之個案研究 | 一位國小教師 | 個案研究 | 一、參與學習共同體影響教師對於教育認知歷程，提升教師自我效能感。 二、學習共同體教師專業社群影響教師與學生、家長及學校老師、行政人員的關係，有助於提升教師自我效能的穩定性。 |
| 林雅雲 | 107 | 學習共同體取向的共同備課之行動研究 | 個案學校自然共備社群 | 行動研究 | 一、課程與教學方面，經過一學期的共備，成員開始從以教師為主的課堂轉變為以學生為主的課堂，而透過共備，也跳脫教科書的框架，降低了對教科書的依賴性，並且改變以往的講述式教學，願意學習與嘗試各種不同的教學策略與多元評量。 二、教師專業態度方面，透過共備，對於教師專業態度的影響包括：可以提升的教育熱誠與信念、強化教學信心，成員有意願透過共備專業成長。 |
| 黃紫華 | 107 | 學習共同體應用於國小四年級國語閱讀理解教學之行動研究 | 四年某班二十三名學生 | 行動研究 | (一)對低分組學生閱讀理解能力有顯著提升。 (二)對學生的閱讀短文理解能力有顯著提升。 |
| 林彥汝 | 107 | 國中教師實踐學習共同體之 | 五校 7 位國中教師。 | 訪談法 | 一、實踐學習共同體能促進教師反思教學目標、改變課程設計重點與課程準 |

| | | | | | |
|-----|-----|---|----------------------|------|--|
| | | 專業發展 研究 | | | 備方式，並改變引導學生學習的方法，以促進學生有效學習；二、實踐學習共同體能改變教師班級經營思維，以促進師生互動與學生同儕關係；三、實踐學習共同體能提高教師增能的意願，並促進教師實施教學研究；四、教師對專業發展的需求、對學習共同體理念的認同及感受到學生學習風景的改變，能推動其透過實踐學習共同體以促進教師專業發展；五、教育主管機關、學校及同儕的支持，能有助於學習共同體的推動並促進教師專業發展。 |
| 林俐敏 | 106 | 以學習共同體深化國小社會學習領域教學之行動研究—以臺北市三興國小五年級學生為例 | 臺北市三興國小五年級兩班共 43 名學童 | 行動研究 | <p>一、藉由教師共備與議課機制釐清課程設計脈絡：研究者與夥伴教師課前的共同備課與課後的議課，將原本封閉式的提問改為開放式的問題，並結合時事與思辨類型的提問，設計成伸展跳躍的課題，增加教學活動內容的廣度及深度。</p> <p>二、學童學習成效</p> <p>(一)、協同學習提升學習興趣，促進主動學習。</p> <p>(二)、在課堂上學童間互為學習的鷹架，在對話與互動的過程裡，深化社會課程的學習。</p> <p>(三)、學童的認知學習效果，成功展現在學習成就評量上。</p> |

| | | | | | |
|-----|-----|-------------------------------------|------------|------|---|
| | | | | | (四)、提升學童的學習興趣後，學童增強了閱讀、討論、思考、表達與寫出想法等綜合能力，在不同程度的學童身上，呈現了不同的進展。 |
| 張家齡 | 106 | 學習共同體應用於國小五年級社會學習領域之行動研究-以基隆市一所國小為例 | 兩國小五年級班級學生 | 行動研究 | <p>1. 教師同僚形成學習社群，交換教學經驗與相互對話，收集思廣義之效，彌補個人單獨備課不足。</p> <p>2. 在提問進行時，除了問題本身是否符合學生先備知識與既有能力，教師的引導、指導與對課程內容的掌握也是影響課程流暢度的關鍵因素。</p> <p>3. 學生討論技巧、鷹架高度、學生的先備基礎是討論能否順利的關鍵因素。</p> |
| 洪郁婷 | 105 | 學習共同體融入國文教學之行動研究 | 七年級任課班級 | 行動研究 | <p>一、學習共同體融入國文教學，教室學習氛圍改變</p> <p>(一)就近分組能培養學生討論的習慣，且讓學生「聽得更清楚」、「學得更即時」</p> <p>(二)藉由討論習慣的養成提升口語表達能力，以達成團體共學的目標</p> <p>(三)學生更懂得分享，學會尊重和聆聽別人的發言</p> <p>二、學習共同體融入國文教學，教師問題設計能力獲得提升</p> <p>(一)教師課程設計統整力的提升</p> <p>(二)設計漸進問題類型能力的提升</p> |
| 強曉嵐 | 105 | 學習共同 | 班級學生 | 行動研究 | 一、給予學生具體的引導 |

| | | | | | |
|-----|-----|--------------------------------------|--------|------|--|
| | | 體應用於 國小四年 級數學領 域課堂之 行動研究 | (小四) | | 以建立協同學習的關係。 二、協同學習重視學生互動討論，教師需適時歸納與統整。 三、透過同儕間互搭鷹架或示範的方式，改善學生表達能力困難的問題。 四、共同備課的教學活動設計能有效引發學生的學習興趣。 五、協同學習與對話對學習數學有幫助。 六、學習共同體能提高學生數學學習信心。 七、學習共同體能提升學生課堂上思考表達能力。 八、學習共同體能增加數學作業的正確性與作法的多元性。 |
| 陳心儀 | 105 | 以學習者為中心的教學革新：國小教師實施學習共同體之經驗歷程 | 國小教師 | 個案研究 | 壹、教師的學習者中心理念源自師培課程和任教初期的陶冶，突破考試領導教學的關鍵在於教師將課堂內容升級為高層次思考貳、教師搭建學習策略之鷹架，落實「傾聽—串聯—回歸」精神，以學習共同體實踐學習者中心理念參、教師改變教學型態的同時，能敦促自我檢視學習者中心理念與實踐差距 |
| 吳淑英 | 105 | 國中英語教學以學習共同體為課室風景之行動研究 | 國中英語教師 | 行動研究 | 教師同僚性對於學習共同體執行的重要性，藉由共同備課協助教師發現學習關鍵點與設計有效的提問，同僚的支持能引領教師持續卓越。「學習共同體」需要思想改變，不是 |

| | | | | | |
|-----|-----|----------------------------|-------------|------|--|
| | | | | | 只有技術改變，改變心智模式，行為模式會隨之改變，學習共同體的實踐就能展開。 |
| 吳佩如 | 104 | 國小社會學習領域教師學習共同體課程實踐之個案研究 | 一位國小社會教師 | 個案研究 | <p>一、個案教師參與學習共同體公開課之歷程方面</p> <p>(一) 個案老師透過教師群組對話及相關的研修活動，獲得同儕力量支持。</p> <p>(二) 個案老師能以學生為主體進行教學活化課程，設計獨特校本課程。</p> <p>二、個案老師參與學習共同體後之教學理念與實踐方面</p> <p>(一) 個案教師更重視學生先備經驗的奠基與學科知識，尊重學習的發展性</p> <p>(二) 個案教師更重視學生對話，發展協同學習，培養學生思考力。</p> <p>(三) 實踐學習共同體的精神，教師樂於學習。</p> |
| 楊淑容 | 104 | 學習共同體教學應用於國小五年級學生數學學習成效之研究 | 二十七位國小五年級學生 | 行動研究 | <p>壹、以學習共同體精神與方法設計五年級數學教學活動宜以從學生為中心、掌握課程目標、設計適切鷹架討論題與跳躍題、確實預習與複習，並培養學生討論技巧。</p> <p>貳、「學習共同體」應用於國小五年級數學遭逢備課與教學時間掌握、學生小組討論觀念與技巧不足等問題。</p> <p>參、學習共同體教學應用於國小五年級數學課程，學生的學習成效及學</p> |

| | | | | | |
|-----|-----|----------------------|---------------------|-------|--|
| | | | | | 習態度有正向的改變。 肆、學習共同體應用於五年級數學宜有良好班級經營與完善的備課等更有助於學習共同體理念的實施成效。 |
| 劉文倩 | 104 | 學習共同體在國民小學數學教學之行動研究 | 二十八位國小五年級學生 | 行動研究 | <p>一、教師運用一些教學策略，如：座位安排、上課規範、親身示範等，引導學生學習傾聽。並串聯各組的答案進行探究，由不同解題歷程的學習擴大認知架構。</p> <p>二、學生討論對話過程中，藉由共同讀題、找題目線索，轉換文字為數學符號，輪流說明或請求協助，和同學互動。</p> <p>三、以學習共同體進行數學教學，有助提升學生學習成效。</p> |
| 池禎宜 | 104 | 中小學推動學習共同體的成功關鍵因素之研究 | 參與新北市學習共同體先導學校的專業教師 | 層級分析法 | <p>要能夠順利推行學習共同體，最重要的關鍵在於教師的實踐，教師透過研習增能，藉由課堂研究進行專業對話，讓自己成為教學專家。此外，學校、家長和教師共同營造一個和善的校園環境，讓學生在課堂上進行翻轉學習，找到學習的樂趣，進而提升學習的成效。學習共同體不是一種教學法，而是一種教育哲學觀的改變，從課堂中出發，透過行政的支持，再結合社區、家長和教育主管單位等資源，展現出更高品質的學習。</p> |

| | | | | | |
|-----|-----|------------------------------------|----------|------|--|
| 倪思穎 | 103 | 學習共同體理念應用於國小六年級教學之行動研究 | 國小六年級導師 | 行動研究 | <p>(一) 冂字型座位有助全班師生互相聆聽的關係</p> <p>(二) T字型座位有助小組同儕互惠學習的關係</p> <p>(三) 每週重新分組促進學生平等參與學習</p> <p>(四) 教學設計轉變為以學生為主體</p> |
| 林婉儀 | 103 | 學習共同體導向數學課室中學生學習活動之分析研究—以一所中學的班級為例 | 中學班級學生 | 個案研究 | <p>一、同儕互助學習的夥伴關係有助於提升學科學習成效。</p> <p>二、建構老師的同僚性，成為共同學習的社群。</p> <p>三、從倆倆配對開始，再發展四人配對的協同學習，提高同儕合作的成功機率。</p> <p>四、能夠解決改變的困難，才可能造有效的學教翻轉。</p> <p>五、敞開心房向學生學習，才有機會了解學生。</p> |
| 溫知君 | 103 | 學習共同體之評估研究—以國中生之學習成就及學習行為為例 | 107位國七學生 | 準實驗法 | <p>一、英文學習成就：實驗組學生在兩次的段考中，其總平均分數皆顯著優於控制組。不及格總人數也遠低於控制組人數。</p> <p>二、學習態度、學習興趣及教室氛圍：從實驗組各項數據顯示，實驗組的學生經過「學習共同體」教學，參與度及學習興趣獲得改善之外，學生學習態度變得積極且相互提攜。在學習上，實驗組學生顯得比以往更成熟且具有深度的思考及問題解決能力。在人際關係上，實驗</p> |

| | | | | | |
|-----|-----|--------------------------|---------------|-------|--|
| | | | | | 組的學生多數反應「學習共同體」有助於人際關係上的提升。 |
| 黃淑雲 | 103 | 學習共同體運用在國小六年級社會學習領域之行動研究 | 二十九位小六學生 | 行動研究 | <p>一、跨校共同備課學習備課重點與提問技巧，吸收多元的教學策略</p> <p>二、校內同儕教師共同備課，形成立即性的溫暖支持系統</p> <p>三、隨機分組以弱勢者為中心彈性調整座位，形成學習氛圍</p> <p>四、小組腦力激盪，使樂意挑戰高難度題目</p> <p>五、教師接受新，提升專業知能，不放棄每個學生</p> <p>六、打開教室，同儕教師互相分享與支持，形成教師學習圈</p> |
| 許獻琳 | 103 | 學習共同體新手種子教師教學轉變歷程之個案研究 | 國小六年級級任教師 | 個案研究 | <p>一、促進新手種子教師自我改變的因素：行政支援給予種子教師安心教學環境、同儕交流能保持種子教師的教學熱忱、正向學習氛圍強化新手種子教師改變既有教學的願意、學生能力改變激發新手種子教師投入學習共同體。</p> <p>二、新手種子教師提問方式改變歷程：從教學者角度改變為學生角度；從封閉式提問擴展出開放性提問；從標靶式引導轉換為多元開放引導</p> |
| 高珮珊 | 103 | 學習共同體應用於國小五年級國語文 | 國小五年愛班合計25名學生 | 行動研究法 | 學生對學習共同體課堂型態和協同學習接受度高，學習型態正向的改變，實施於學習的成效良好，並 |

| | | | | | |
|-----|-----|----------------------------|------|------|--|
| | | 之行動研究 | | | 促使教師的心態改變，成為學習的專家，增進教學專業能力，進而追求教師專業成長。 |
| 潘翊茹 | 103 | 以學習者為中心的課堂：學習共同體中教師教學實踐之探究 | 國小教師 | 個案研究 | <p>一、教師運用專業調整目標與教材並以多元評量看見差異嘗試打破既有課程教材結構</p> <p>二、教師設計提問刺激協同學習並藉傾聽-串聯-回歸結合師生與文本還回學習主權</p> <p>三、教師整合親師、同僚與環境資源營造友善的學習環境支持學生發聲</p> <p>四、依教師認知與信念不同發展出不同角色定位，學習共同體的教師是學生學習的守護者也是學習的專家。</p> |
| 胡志偉 | 103 | 我的國文課--學習共同體教學實踐行動研究 | 國中教師 | 行動研究 | <p>一、學習共同體可以歸納出「導入—開展—伸展跳躍—回歸—省思」的教學流程，但具體作法須予以多元變化，避免落入單一模式。</p> <p>二、運用學習共同體進行國文教學，讓學生能與同儕共學、互相研討、互惠互助，可提升學習動機與興趣，而樂於向學。</p> <p>三、運用學習共同體進行國文教學，讓學生透過「探究、合作、表達」可提升語文學習成效。</p> <p>四、運用學習共同體教學需長時間營造協同學習的文化與態度，不斷修正提</p> |

| | | | | | |
|-----|-----|------------------------------|-----------------------|-------|---|
| | | | | | 醒，才能達到最佳功效。 五、實施學習共同體教學，教師須花費更大心力與時間備課，也因此獲得更多省思與成長。 |
| 楊昆翰 | 103 | 應用學習共同體於國小教學之行動研究--以臺北市某國小為例 | 國小五年班級學生 | 行動研究 | 大多數學生認同且喜愛學習共同體理念的學習方式。藉由座位編排方式，及教學中試行各種符合學習共同體理念的教學活動，學生明顯提升學習意願，學習成果也呈現多元創意；提供學生進行討論、分享與反思的機會，因此培養學生的溝通能力；遇到問題時懂得求助同伴、分工合作以尋求共同解決。相較於傳統教師講述為主的教學方式，發現有助於提升學生問題解決學能力及溝通能力。教師改為傾聽之引導學習。 |
| 紀麓珊 | 103 | 學校推動精進教師專業學習社群發展之研究—學習共同體為焦點 | 臺南市六所國中小運作教師專業學習社群的學校 | 文件分析法 | 1.教師教學成效，透過「入班觀課」進行。 2.學生學習之成效，可藉由實施「協同學習」、提升提問層次、設計伸展跳躍課程來提升。 3.學校行政層面之成效，可經由理念溝通、相互觀摩、團隊分享、行政規劃支援來提升。 |
| 楊家惠 | 103 | 新竹縣中小學推動學習共同體實驗試辦計畫之研究 | 新竹縣一所國中及一所小學的教育人員 | 訪談法 | 一、學習共同體之推動歷程為奠基於教師專業發展評鑑，再透過校長循序漸進的鋪陳與主動規劃完整的配套支持，帶動教師自發性的參與，最後落實課 |

| | | | | | |
|-----|-----|--------------------|-----------|------|--|
| | | | | | <p>堂教學研究三部曲增加教師專業對話，逐步凝聚教師學習共同體共識。</p> <p>二、實施學習共同體後，教師願意改變教學方式和評量方法，聚焦於學生的多元學習與參與；學生也因為教師的引導，變得更積極有自信，學習能力逐步提昇。</p> |
| 郭惠君 | 103 | 學習共同體在國小二年級閱讀教學之應用 | 國小二年級班級學生 | 個案研究 | <p>在教學設計方面，設計提問的方式，將學習的主權還給學生，教師減少講授的時間，透過討論問與答的過程中，師生之間的對話熱絡，並尊重學生的發言，學生在安心的環境下，增加學習的興趣，提高了專注力，無形中也提昇了學習的能力，而U字型的座位編排對於進行小組學習是有幫助的。</p> |

資料來源：作者自製

針對上述 26 篇學習共同體的文獻，資料整理如下：

一、研究方法：行動研究法與個案研究最多，23 篇，另外 3 篇，採用文件分析、準實驗法、層級分析法。

二、研究主題：主要探討學習共同體實施，對班級學生的影響，或者，教師實踐學習共同體的歷程探究。

三、研究對象：以教師與學生為主要研究對象。

四、研究結果：推動學習共同體在準備階段、實施階段、回饋階段產生助力與阻力，如果學校妥善處理阻力，可以讓師生有收穫、激勵教師參與學習共同體的意願。

本研究探討學習共同體興起原因？綜合上述文獻探討，採用個案研究的方式，

透過訪談與課室觀察紀錄，進行資料蒐集分析，探究學習共同體興起的影響因素。

貳、研究啟示：基於以上文獻探討，對本研究啟示如下：

- 一、學習共同體準備階段產生許多助力與阻力。
- 二、學習共同體實施階段產生許多助力與阻力。
- 三、學習共同體回饋階段產生許多助力與阻力。



第三章 研究途徑與方法

本章共分六節：第一節研究途徑；第二節研究方法；第三節研究場域與對象；第四節資料蒐集與處理；第五節研究信實度；第六節研究者角色與倫理，分述如下：

第一節 研究途徑

本研究途徑採用教育政策評估理論（謝美慧，2001：265-269）。摘要修改如下：

一、教育政策評估定義

教育政策評估是指按照一定的教育價值準則，對教育政策對象及其環境發展變化，以及構成其發展變化各種因素所進行的價值判斷（謝美慧，2001：265-269）。

二、教育政策評估理論基礎部分

(一)哲學基礎包括：人性論行政理論、溝通行動哲學與詮釋論。人性論行政理論，即人際關係學派、動態平衡學派、需要層次理論、激勵保健學派、XY 理論；哈伯瑪斯的溝通行動哲學旨在揭露溝通行動中所蘊含的理性-反省、批判的能力；詮釋論旨在探索脈絡下的意義，排拒傳統實驗典範或目標導向典範；(二)行政學基礎包括：全面品質管理、績效管理與目標管理。全面品質管理是指學校組織中所有成員對於學校教育之文化變革領導、持續改進系統、全員承諾參與、確保顧客滿意表現上的一種認知、情感和行為傾向。績效是基於資源的匱乏與不足，希望透過有效的管理與分配，使資源發揮使用的效率。目標管理則是共同設定組織目標，使其主管產生工作動機，最後有效共同達成團體目標；(三)經濟學基礎包括：知識經濟與管理、教育成本效益分析、教育投資論與教育財政學分析。知識管理指的是將企業的智慧財產，做最有效的運用。教育成本效益分析旨在評定經濟利益，對於某一形式投資的成本與效益的大小作有系統的比較。教育投資論認為教育上的投資是達成國家整體建設最有效的投資。教育財政學分析強調教育經費補助制度牽涉到績效與平等兩原則，除要對地方有刺激效果外，更希望能夠促進教育財政的公平；(四)社會學基礎包括：教育機會均等、學校選擇權與終身學習社會。教育機會均等

意指每個個體應享受相同義務教育與符合其能力發展之教育；學校選擇權期望藉由父母為孩子選擇學校的權力，來改善公立學校的辦學成效；終身學習旨在使每一個人人生的每一個階段，都有適合其需要的教育機會；(五)心理學基礎包括：心理測量學、需求層次理論、激勵保健雙因素理論。心理測量學指出心理測驗可以提供測量人類能力的科學基礎；需求層次理論主張人有生理、安全、愛與被愛、尊重與自我實現的需求；激勵保健雙因素理論指出人類的動機與滿足感是由激勵因素(與個人有關)與保健因素(來自外界)來加以控制(謝美慧，2001：265-269)。

三、教育政策評估理論部分

(一)教育政策評估類型：主要分成形成評估與總結評估，以及過程評估與影響評估。其中，過程評估是對於進行中的計劃或政策所實施的評估，而影響評估是針對已經執行完成的計劃或政策進行的評估；(二)教育政策評估模式：原則上是以目標導向，後期發展出脈絡投入過程產出(CIPP) 模式、目標中立模式、多元目標與理論取向模式、經營者模式、消費者模式、專家意見模式、抗詰模式與參與者模式。目標導向評估模式要求評估者清楚界定目標，使評估結果易於客觀化；CIPP 模式強調評估是提供有用的資料，以協助做決定的歷程；目標中立模式主張目標也應該受到評估，以減少既定目標造成的限制與偏見；消費者導向模式認為評估者是具有啟蒙能力的代理消費者，目的在判斷教育產品與服務的優缺點；專家意見導向評估模式的特點在於以直接、公開以主觀專家團隊的意見為主要評估策略；抗詰評估模式旨在將司法體系辯證方法運用於教育情境脈絡中，讓決策者能夠從愈辯愈明的真理中獲得決策所需要的資訊；參與者導向模式強調蒐集多元資料的重要性，同時使用質與量的方法；(三)教育政策評估方法：可以利用社會指標、測量方法與政策實驗三種方法，其中最普遍使用為政策實驗法。社會指標是指政策評估家以量化指標追蹤社會狀況與趨勢的方法；測量方法的資料來源有面訪與文件；政策實驗指出自然科學實驗方式，也可應用到公共事務上，以測定政策行動對社會發展的影響。教育政策評估傳統上仰賴嚴謹的量化評估方法，執行評估應兼採質性評估所強調的「互動」機制(謝美慧，2001：p265-269)。

四、教育政策評估標準部分

(一)教育政策評估標準：1.效能性：指某政策達成預期結果或影響的程度，執行後是否對環境產生期望的結果或影響；2.效率性：指政策產出與使用成本間的關係，可進一步分成技藝性效率與經濟性效率；3.充分性：指政策目標達成後，消除問題的程度。以充分性為標準，可衡量政策產生期望影響的程度；4.公正性：指政策執行後導致與該政策有關的社會資源、利益及成本公平分配的程度。作法有使個人福利最大化、保障最少量的福利、使淨福利最大化、使再分配的福利最大化等四種結果；5.回應性：指政策執行結果滿足標的團體需求、偏好或價值的程度；6.適當性：指政策目標的價值如何、對社會是否合適、及此些目標所根據的假設的穩當性如何（吳定，2003：302-305）。

(二)教育政策評估標準內涵

一個評估研究的品質是藉由檢驗它的實用性、可行性、正當性、正確性來決定。其中，(1)實用標準：可引導評估工作產生有用的資訊、符合時效與產生影響；(2)可行性標準：評估工作經常是一個互動的過程，而不只是單項的設立或計算政策的價值；(3)適當性標準：反應出評估工作是以各種方式影響許多不同類型的人；以及(4)正確性標準：決定評估工作是否可以形成正確的資訊。

(三)教育政策評估標準應用步驟包括：熟悉政策評估標準、釐清政策評估目的、了解政策評估內涵、依據政策評估目的與內涵運用每項評估標準、決定如何處理評估結果。但由於並非每個實際評估工作都必須公平考慮每個評估標準的重要性。因此，評估者必須運用其「專業判斷」決定在實際情境中哪個評估標準是重要的(謝美慧，2001：265-269)。

綜合上述，本研究屬於影響評估類型，採用參與者模式、測量方法包含面訪與觀察紀錄、最後，歸納訪談結果並依據評估標準（效能性、效率性、充分性、公正性、回應性、適當性）做出比較。

第二節 研究方法

壹、研究方法

本研究為質性研究中的個案研究法，資料蒐集包含教師訪談紀錄、課室觀察記錄與相關書籍文獻等資料。

一、個案研究法

研究採用個案研究，因為台灣各地推動學習共同體的情況與方法，不同縣市有不同作為，新北市和台北市從教育局處開始，當作重要政策，全力支持、主動辦理，個案國民小學先在 98 學年度辦理教師專業發展評鑑，後在 102 學年度辦理學習共同體，兩種教育改革政策的參與經驗，形成進行比較機會。

二、訪談法

研究採用訪談法，藉由訪談，了解受訪教師對研究主題的想法與參與經驗。訪談的內容，採用半結構式的訪談大綱，事先提供受訪者訪談大綱，讓受訪者有所準備，提供研究主題相關的想法與參與經驗。另外，研究者和受訪者視訪談情況，進行意見交換，充實訪談內容。

貳、研究工具

一、研究者

研究者本身就是研究工具之一，在蒐集資料與分析資料的過程，研究者所受的訓練與經歷，影響研究方向。研究者是現職國小教師，經歷過不同的教育改革方案，包含參與教師專業發展評鑑與學習共同體，對於訪談進行與研究論述有相當助益，能讓研究者與受訪者聚焦主題，進行對話與訪談。

二、研究諍友

研究諍友屬於客觀評價的第三者，可以客觀提供意見，避免研究論述過於主觀。這次的研究諍友是高主任，國民小學任教年資有 31 年，畢業於國立大學教育相關研究所，寫過質性研究論文，教學經驗豐富，102 年之前，擔任教學輔導教師，之後，長期推動學習共同體，經常受邀到他校擔任研習進修的講師，所以特別邀請高

主任擔任研究諍友。研究諍友協助的部分如下：1.閱讀論文內容，確定論述客觀性。
2.協助聆聽訪談錄音檔，確認訪問紀錄與觀課紀錄的符合性與真實性。

三、資料文獻

透過台灣碩博士論文加值系統，搜尋教師專業發展評鑑與學習共同體相關文獻，配合訪談資料與期刊書籍，交互引用研究內容中。

四、課室觀察記錄表

事先取得受訪教師同意後，研究者參與共同備課、公開授課、共同議課，使用觀課記錄表進行課室觀察，依學習共同體精神，觀察、記錄學習狀況，並且使用當節課拍攝的影像，完成觀察記錄，配合訪談資料，互相印證。

五、訪談大綱

經過指導教授指導後，研究採用半結構式的深度訪談來進行，根據研究目的，設計訪談大綱作為研究工具，訪談大綱是針對研究主題，探究教師專業發展評鑑轉型的影響因素與學習共同體興起的影響因素，訪談教師的想法與做法。訪談大綱內容分成 3 部分，第一部分，了解受訪教師的教學背景；第二部分，根據研究目所設計訪談問題；第三部分，補充說明或討論其他影響因素。訪談大綱如下表 3-1 與 3-2 所示：

表 3-1 教師專業發展評鑑轉型的訪談大綱

| 內容 | 項目 | 題目 | | |
|------|------|-----------------------|------|----------------------|
| 基本資料 | 受訪者 | 1 談談學校推動教師專業發展評鑑的背景 | | |
| | | 2 請介紹您的學經歷 | | |
| | | 3 你參與教師專業發展評鑑的經驗 | | |
| 轉型原因 | 準備階段 | 4 學校推動教師專業發展評鑑時做了什麼準備 | | |
| | | 5 你參加教師專業發展評鑑的動機 | | |
| 轉型原因 | 執行階段 | 6 你對評鑑規準的看法 | | |
| | | 7 你對自評的看法 | | |
| | | 8 你對教學前會談的看法 | | |
| | | 9 你對教學觀察(他評)的看法 | | |
| | | 10 你對教學後會談的看法 | | |
| | | 11 實施過程中同儕壓力的看法 | | |
| | | 12 實施過程中霍桑效應的看法 | | |
| | | 轉型原因 | 回饋階段 | 13 你對評鑑結果的看法 |
| | | | | 14 你對專業成長計劃的看法 |
| | | | | 15 教師專業發展評鑑對學生產生什麼影響 |
| 補充說明 | | 16 教師專業發展評鑑對教師產生什麼影響 | | |
| | | 17 教師專業發展評鑑對學校產生什麼影響 | | |
| | | 18 針對教師專業評鑑轉型的其他看法 | | |

表 3-2 學習共同體興起的訪談大綱

| 內容 | 項目 | 題目 |
|-------------------|------|--------------------|
| 基本資料 | 受訪者 | 1 談談學校推動學習共同體的背景 |
| | | 2 請介紹您的學經歷 |
| | | 3 你參與學習共同體的經驗 |
| 興起原因 | 準備階段 | 4 學校推動學習共同體時做了什麼準備 |
| | | 5 你參加學習共同體的動機 |
| 興起原因 | 執行階段 | 6 你對共同備課的看法 |
| | | 7 你對公開授課的看法 |
| | | 8 你對共同議課的看法 |
| | | 9 實施過程中同儕壓力的看法 |
| | | 10 實施過程中霍桑效應的看法 |
| | | 興起原因 |
| 12 學習共同體對教師產生什麼影響 | | |
| 13 學習共同體對學校產生什麼影響 | | |
| 補充說明 | | 14 針對學習共同體興起的其他看法 |

資料來源：作者自製

六、訪談回饋函

訪談逐字稿經過整理後，逐字稿連同回饋函，交付受訪者，請受訪者檢核資料符合程度，作為研究者修改資料依據，提升研究效度。

第三節 研究場域與對象

本研究以南投縣個案國民小學（化名 A 國小）作為研究場域，以實際參加教師專業發展評鑑與學習共同體的教育人員為研究對象，針對研究對象、研究場域加以說明如下。

壹、研究對象

為瞭解教師專業發展評鑑轉型的影響因素與學習共同體興起的影響因素，加以比較探討，受訪教師必須同時具有教師專業發展評鑑與學習共同體的實踐經驗，因此，選取受訪者時，考量以下條件：同時具有上述兩種經驗，在相同經驗下，才能熟悉問題情境脈絡，順利進行訪談。個案國民小學受訪者背景資料，如下表 3-3

表 3-3 受訪者背景資料

| 代號 | 職稱 | 年資 | 學歷 | 教師專業發展評鑑實踐經驗 | 學習共同體實踐經驗 | 訪談時間 |
|----|------|------|----|--------------|-----------|-----------|
| A1 | 教導主任 | 31 年 | 碩士 | 98 學年度開始 | 102 學年度開始 | 108/12/25 |
| A2 | 教師 | 23 年 | 大學 | 98 學年度開始 | 102 學年度開始 | 108/12/18 |
| A3 | 教師 | 20 年 | 碩士 | 98 學年度開始 | 102 學年度開始 | 108/12/11 |
| A4 | 教師 | 7 年 | 大學 | 102 學年度開始 | 106 學年度開始 | 108/12/04 |
| A5 | 教師 | 17 年 | 大學 | 100 學年度開始 | 102 學年度開始 | 108/11/27 |
| A6 | 教師 | 10 年 | 大學 | 104 學年度開始 | 106 學年度開始 | 108/11/20 |
| A7 | 總務主任 | 18 年 | 碩士 | 98 學年度開始 | 102 學年度開始 | 108/11/13 |
| A8 | 教師 | 13 年 | 大學 | 103 學年度開始 | 106 學年度開始 | 108/11/06 |

資料來源：作者自製

貳、研究場域

個案國民小學位於南投縣偏鄉，九二一後重建的偏遠學校，三面環山，青山翠谷，風景漂亮、鄰近日月潭，社區居民大多務農，主要農作物有香菇、花卉、蔬菜

等，近幾年學生人數降到 50 人以下，教職員 12 位，其中代課教師有 4 位，屬於小型鄉村學校，教師同儕互動良好，校園和諧，因此，學校順利於 98 學年度辦理教師專業發展評鑑，大部分參與教師取得初階證書，其中有 2 位教師取得教學輔導教師資格，102 年學習共同體興起，經過暨南大學教授的轉介，學校開始推動學習共同體迄今。

第四節 資料整理與分析

本研究為質性的個案研究，目的在探究，為什麼教師專業發展評鑑轉型？為什麼學習共同體興起？主要研究方法為訪談、課室觀察與書籍、文獻等資料，加以整理分析，研究工具主要是自編的訪談大綱及課室觀察記錄表等。

壹、資料蒐集

一、訪談

訪談對象經由研究者邀請與確認，選擇有相關參與實踐經驗的教育人員接受訪談，研究者訪談前事先與受訪者確認受訪時間、地點。每次訪談時間為 40~60 分鐘，視訪談狀況延長或縮短，訪談大綱在訪談前一週，提供給受訪者，請受訪者事先蒐集相關資料。

採用個別訪談法蒐集受訪教育人員，參與教師專業發展評鑑與學習共同體的想法及作法，從中探究教師專業發展評鑑轉型原因與學習共同體興起原因。訪談大綱作為指引訪談的方向，以避免在訪談過程中，受訪者偏離主題，問題的順序會依訪談狀況彈性調整，過程中，如果發現值得探究的問題或現象，會進一步加以詢問或列為下次訪談的內容。

二、課室觀察

為了探究學習共同體興起的影響因素，研究者在取得受訪教師同意後，約定時間參與共同備課、公開觀課與共同議課，公開授課，以觀察學習情形為主，觀察時，除了以觀課記錄表紀錄，並於觀察結束，檢視教學錄影，以求觀察資料的正確性。

為了避免蒐集資料失真，進行資料整理前，遵守及時性、邏輯性及保密性三大

原則。及時性原則，訪談及觀察結束後，盡快完成逐字稿及觀課記錄表，以免時間過久失真。邏輯性原則，針對蒐集資料進行編碼整理，讓資料有系統的整理，方便分析。保密性原則，訪談或觀課資料呈現使用化名，研究者僅建立對照表，供資料分析時對照使用。

三、書籍文獻

為了充實研究內容，蒐集相關書籍文獻、學位論文、網路報導、期刊資料等，與訪談紀錄交互檢證、補充，從中探究教學場域發生的各種情況，讓研究資料更加豐富。

貳、資料處理與編碼

以下就資料的處理、資料編碼方式加以說明：

一、資料的處理

訪談紀錄是本研究最重要的資料來源，研究者將訪談記錄轉成逐字稿，送交受訪者確認，有不正確或不清楚的部分加以修改，以求資料的正確性，最後，配合觀課記錄與書籍、文獻，針對研究主題做深入的探討。

二、資料的編碼

為了有效使用資料，各類資料編碼意義，說明如下表 3-4：

表 3-4 資料編碼意義說明

| 資料類型 | 編碼舉例 | 代表意義說明 |
|------|------------|------------------------|
| 訪談資料 | (訪-A1-01) | 排定時間取得 A1 教師的第 1 份訪談資料 |
| 訪談資料 | (訪-A2-日期) | 某日訪談 A2 教師的訪談資料 |
| 課室觀察 | (觀- A1-日期) | 某日取得 A1 教師的觀察紀錄 |

資料來源：作者自製

第五節 研究信實度

為了提高研究信實度，採用以下幾點原則：

- 一、使用第一手資料，例如訪談逐字稿、觀課紀錄，不做過度推論。
- 二、訪談與課室觀察前，事先徵求受訪者同意，才進行訪談與觀察，隨後整理成逐字稿與觀察紀錄，真實反映研究情境。
- 三、研究過程不斷省思，力求客觀論述。
- 四、說明研究的目的、問題，協助受訪者清楚明白。
- 五、配合書籍、文獻等資料呈現、互相比較，讓內容與現象的詮釋基礎穩固。

第六節 研究者角色與倫理

本研究採用個案研究法，藉由訪談與課室觀察記錄，進行研究，因此，研究者的角色與研究倫理很重要，分述如下：

壹、研究者角色

一、研究者的先備知識

(一) 研究者曾修習過「社會科學方法論」，對於個案研究有初步的認識，遇到研究上的問題，隨時向指導教授請教。

(二) 教師專業發展評鑑方面，研究者取得教師專業發展評鑑人員初階證書，對於教師專業發展評鑑的相關政策、計劃實施，親身體會，充分瞭解。

(三) 學習共同體方面，研究者從 102 學年度參與學校讀書會，閱讀佐藤學相關書籍、文獻，每學期至少參與共同備課、公開授課、共同議課各 1 次以上，熟悉學習共同體的構想、實踐與理論基礎，同時，因為進修碩士學位，涉獵相關書籍及理論，從學術角度來檢視資料，有助研究進行。

二、研究者身分

研究者是在職生，目前任教於國小，服務學校於 98 學年度辦理教師專業發展評鑑，102 學年度辦理學習共同體，因為親身體驗，所以充分瞭解教育現場的實務狀況。

貳、研究倫理

本研究是針對一所個案學校進行研究，因此遵守下列幾個原則：

一、告知後同意原則

研究者詳細告知受訪者研究問題、目的與研究結果的用途，並說明受訪者需要配合事項，取得受訪者同意後才進行。

二、尊重及保密原則

訪談前，事先徵求受訪者同意才錄音，研究者不可以隨意將受訪者的個人意見和想法外洩，受訪者有權拒絕回答，對於訪談內容，以匿名方式處理。

三、資料正確與可靠原則

撰寫研究報告過程，為了力求資料真實性，訪談資料整理後，請受訪者確認，以避免誤解或不正確，力求資料的正確性與可靠性。



第四章研究分析與發現

本章分為三節，第一節教師專業發展評鑑，包含準備階段、執行階段、回饋階段的分析與發現，第二節學習共同體，包含準備階段、執行階段、回饋階段的分析與發現，第三節教師專業發展評鑑與學習共同體之比較，以下分別敘述：

第一節教師專業發展評鑑

壹、分析教師專業發展評鑑準備階段的影響因素

一、執行政策，勉強參加

教師專業發展評鑑是重教育政策，縣政府教育處，先行文學校，找校長、教導主任、教學組長辦理說明會，學校願意參與試辦後，成立推動小組，協助教師解決問題。後來縣府更行文規定，沒有參加教師專業發展評鑑的教師，必須參加夥伴教師計劃，計劃內容與教師專業發展評鑑大同小異，就是要勉強教師參加，學習會談與觀察，在這種環境下，教師只能勉強參加。

(訪-A4-01)

學校同仁已經先行參加 2 年，校長、主任一再邀請，不好意思再推辭，只好勉強參加。(訪-A5-01)

二、班級事務與行政工作多

國小教師因為是包班制，平日處理班級事務，又要兼辦行政工作，很難找到共同時間，進行會談與觀察。(訪-A3-01)

大部分家長忙於生計，無法指導功課，教師必須利用孩子放學或課餘時間，指導功課、加強英語、個別輔導、處理行政工作，一天下來身心俱乏，沒有多餘心力投入教師專業發展評鑑。(訪-A6-01)

三、教師心態不想改變

部分教師不願意打開教室，不願意有人入班觀課，更不想檢視自己的教學問題，他們認為，現在上課模式很好，為什麼要改變？(訪-A1-01)

那時候，相關評鑑研習安排在暑假，有人心裡想，反正沒有規定參加，先

看別人做得如何，不必急著改變。(訪-A8-01)

四、懷疑評鑑目的

依照公文校長、教導主任與教學組長分批參加說明會，宣導教師專業發展評鑑流程與目的，回到學校後透過溝通、宣導，找到自願參與試辦教師，強調教師專業發展評鑑目的在改善，和教師考核、處理不適任教師無關，藉由教學前會談、教學觀察、教學後會談的歷程，促進同儕對話，協助專業教學。(訪-A2-01)

經過三天研習，初步了解教學前會談、自評、他評(教學觀察)、教學後會談流程，資料送審後，沒有問題的，取得初階評鑑合格證書，問題是，如果評鑑未通過呢？輔導無效後，是不是就改走處理不適任教師的流程？在相同一所學校裡面，把教師分為初階、進階、教學輔導老師，小朋友怎麼看老師？家長怎麼看不同等級的老師？問題不是簡單，是很複雜。

(訪-A7-01)

綜合上述訪談資料的分析，在準備階段，歸納後可以發現，辦理教師專業發展評鑑是重要教育政策，雖然有辦理相關研習、說明會等助力，因為執行政策、勉強參加、班級事務與行政工作多、教師心態不想改變、懷疑評鑑目的等負向阻力問題，部分教師選擇不參加或勉強參加教師專業發展評鑑。

貳、分析教師專業發展評鑑執行階段的影響因素

一、評鑑規準項目太多、難執行

專業規準提供教學參照，提醒教師表現什麼？忽略什麼？立意良好，但是，執行時因為沒有經過教師對話、沒有經過理解、沒有結合教學實例，結果就是，教師沒有真正認識規準的精神，導致對規準產生誤解，抱怨規準項目太多、不清楚如何判斷是否符合規準指標。(訪-A1-01)

規準分的太細、很多類似、太繁瑣，一節課 40 分鐘，要立刻判斷符不符合，很困難，加上大部分教師太注重規準勾選表現，反而忽略其他。

(訪-A4-01)

二、自評沒落實

自評會影響他評，有落實的自評，評鑑者才能針對自評不足地方，認真做觀察與建議，你才有改善教學機會，可惜，有的教師認為沒需求，所以不用自評，或者態度隨便，甚至把它當作是作業或功課，多此一舉，覺得麻煩。(訪-A3-01)

對自我感覺良好的人，自評可能沒有用處，導致認知與實踐會有落差，換句話說，自評填寫良好，真正上課時，教學表現不一定是真的良好。

(訪-A6-01)

三、教學前會談流於形式

1、談或不談都很為難

教學會談時由教學者先說明教學重點、班級狀況、教學目標，但是，常常會出現計畫趕不上變化情形，教學過程中，有很多影響教學的不確定因素發生，導致看到的實際教學，和先前教學前會談所聽到的不相同，提出來令教學者尷尬，不提出來，感覺怪怪，讓評鑑者陷入不知如何是好的窘況。

(訪-A7-01)

2、教師不喜歡改教案

我不喜歡教案被修改，修改後也許比較好，但是，不一定適合我用，修改後，我會操作不順，打亂原有教學理念與邏輯。(訪-A5-01)

3、專業不夠，會談流於形式

教學前會談的重點，在協助教學者釐清教學脈絡，掌握教學重點，藉由受評者與評鑑者間對話討論，協助教學者調整教材、教法，但是，受限於時間與規準，仍然以教師為學習中心。(訪-A2-01)

會談都是應付了事，因為夥伴教師專業不夠、因為礙於同事情誼，都是看一看、談一談，點到為止，不會真的給你指教什麼、因為政策計畫規定這樣做，有做就好，流於形式。(訪-A8-01)

四、教學觀察問題多

1、表演教學符合規準

雖然事先播放過教育部提供的示範影片，大家看完，仍然不知道，教學觀察如何進行？觀察重點是什麼？教學前會談與教學後會談要對談些什麼？所以，特別邀請輔導夥伴蒞校，擔任評鑑者，本人擔任教學者，示範如何會談、如何教學觀察，讓參與的教師觀摩學習，但是，成效不好，除了對規準指標有疑問、更擔心教學觀察變成教師個人教學表演。(訪-A1-01)

老師一般來說，學歷高、自尊心強，教學觀察時，被教師同儕觀察、評鑑，會因為愛面子，表演教學，反而沒有針對教師需求。(訪-A8-01)

2、評鑑者態度偏差

評鑑者帶著批判眼光，入班觀察找教學者的毛病，回饋時，又直接提出缺點與建議，造成教學者的壓力與困擾，甚至打擊教學者的信心，影響教學者參加意願。(訪-A2-01)

需要填表格去觀察，會被表格限制、綁住、牽著走，有交作業的壓力；不需要填表格去觀察，可以放鬆，用心去感受教學者是否用心，學生學習是否認真投入；填寫觀察記錄時，有些是邊看邊勾選，憑直覺判斷，沒有完成部分，靠回想或推測完成。(訪-A5-01)

3、觀課專業訓練不足

觀察專業訓練不夠、欠技巧、訓練不足情況下，趕鴨子上架，結果是評鑑欠缺專業，觀察失去客觀，亂給意見，打擊教學者信心。(訪-A7-01)

4、觀察表格填寫麻煩

專心做教學觀察都已經不容易，何況要分心填寫觀察記錄；評鑑者進行教學觀察時，拿評鑑規準去對應勾選，教師上課的教學表現，要判斷教學是否符合規準，是一件不容易而且需要專業訓練的任務。(訪-A3-01)

五、教學後會談未落實

1、教學後會談無助於教師專業發展

教學觀察要觀察別人、評鑑他人，接著自己也要接受別人的觀察與評鑑。大家都是同事，怕得罪別人，會談時只好忽略缺點、放大優點，對受評者的教學專業幫助不大。(訪-A5-01)

依照規準勾選教學表現，比較難下筆的部分，是推薦事項與建議事項，說實話，自己的專業能力有限，沒有辦法給予合適的專業建議，只能依樣畫葫蘆，建議看書、參加相關研習、向專家請教等，對教學者有多少的幫助，令人懷疑。(訪-A6-01)

2、部分教師難溝通、不受教

有一次和教師會談時，我說，看到學生表現是這樣，他卻認為，自己是本科系畢業，非本科系的我，沒資格建議怎麼教學。(訪-A1-01)

3、聚焦規準、區分評鑑者與被評鑑者

部分教師會談時，依照規準指標，直接評斷教學者的教學，哪裡教不好？哪裡不符合規準指標？評斷力太強，啟發性太弱，不能引導教學者反思教學。(訪-A2-01)

評鑑者比較專業？被評鑑者比較不專業？因為區分評鑑者與被評鑑者，加上規準的網綁，教師同儕很難平等對話與互動。(訪-A8-01)

4、教師彼此信任不足

因為同儕評鑑，評鑑的公平性會受到質疑，加上評鑑者專業訓練不足，短時間內要蒐集教學表現，依據規準判斷符合程度，難度很高，爭議也很多。

(訪-A4-01)

會談夥伴欠缺信任時，沒有說實話，失去會談意義與功能。(訪-A7-01)

綜合上述訪談資料的分析，在執行階段，歸納後可以發現，雖然有透過會談促進對話、利用教學觀察互相觀摩、霍桑效應等助力，因為規準繁雜難執行、自評沒落實、教學前會談流於形式、觀察表格填寫麻煩、教學後會談未落實等負向阻力問題，使得執行工作有做就好、流於形式。

參、分析教師專業發展評鑑回饋階段的影響因素

一、對學生的影響

1、對學習的幫助不大

入班觀察時，學生常規會乖一點，至於是否有提升學生的學習動機或成效，我認為幫助不大。(訪-A2-01)

因為教專評久久做一次、二次，對學生的學習成效與學習動機影響不明顯。(訪-A6-01)

2、對學生影響不明顯

教師勉強參加，沒有落實會談與觀察，對學生學習成效影響不明顯。

(訪-A5-01)

主要是利用專業規準評鑑教師，對學生的影響不明顯，對學生的學習幫助不大。(訪-A7-01)

綜合上述訪談資料的分析，在回饋階段，歸納後可以發現，實施教師專業發展評鑑對學生的影響不明顯、幫助不大，影響教師參加教師專業評鑑的意願。如同有豐富觀課經驗和專業的陳春男老師就很震撼的表示，「台灣發展出很多觀課工具，一堆量表勾都勾不完，都在看老師能不能引起動機，有沒有適當傳遞訊息等，都在評老師，卻完全忽略學生的學習細節。」(佐藤學，2012：252)。另外，參考文獻，針對學生的學習影響相關研究不多，根據丁一顧蒐集教師專業發展評鑑為主題的期刊論文 32 篇、博碩士論文 203 篇，研究資料經過分析，與學生學習相關的實徵研究目前僅一篇 (丁一顧，2013)，期待未來推動教學改革方案時，除了關注教師教學，更應該關注學生學習。

二、對教師的影響

1、對教師專業發展幫助不大

評鑑給我的感受是，寫資料、準備資料很繁雜，費時、費力，對教師專業發展幫助不大。(訪-A4-01)

受評教師在設計教材、教法時，會事先參考評鑑規準，以便在教學觀察時表現，讓評鑑教師勾選教學表現，符合專業表現。但是，平時上課教師不會這樣做，不會參考規準，而是根據學生的學習情形，調整教材、教法。

(訪-A8-01)

2、教材、教法與班級經營以教師為中心

教師專業發展評鑑，評鑑教師的教材、教法、評鑑教師的班級經營，是否符合專業規準？為了符合規準，教學者依照規準以教師為中心，設計教案、講述教法、安排教學流程、表演專業教學、表演班級經營成效，可以說，是一場教學展演，教師是主角，學生只是配合演出的配角。(訪-A5-01)

利用評鑑規準勾選，檢視班級經營與輔導表現，這個部份，我覺得很困難，舉例來說，師生互動靠教師事先安排，教師掌握主導權力，勾選有表現，只是證明你有做，對學生來說，學習仍然是被動，教師才是影響師生互動的關鍵主角。(訪-A7-01)

3、評鑑結果僅供參考

沒聽過有評鑑不合格的。(訪-A3-01)

我認為評鑑結果如何、不必太在意，重點是自己的專業成長，他人意見，僅供參考。(訪-A6-01)

4、專業成長計劃僅供參考

專業成長計劃未落實，一般建議教學者多看相關書籍、參加相關研習，沒有夥伴支持，學校也沒有考核、配套措施，效果當然不好。(訪-A2-01)

沒有規定期程、時間，沒有檢核、配套，只是建議看書、參加研習，對教學者來說，太空洞、不痛不癢，容易流於形式，看完就算了。

(訪-A1-01)

5、時間不夠流於形式

教師專業發展評鑑的流程，包含訂定規準、自評、教學前會談、教學觀察、教學後會談、撰寫評鑑報告、規劃專業成長計畫等步驟，每學期實施一次，

配合夥伴教師的時間，每個步驟重複操作三次，因為很難找到共同時間，大多利用下課時間，時間很短促，很難深入討論。(訪-A8-01)

綜合上述訪談資料的分析，在回饋階段，歸納後可以發現，雖然有上課秩序部分改善、教學部分改善等助力，因為要符合規準，變成教師個人教學表演、教材、教法以教師為中心、因為評鑑結果僅供參考、專業成長計畫僅供參考、加上時間不夠，使得教師同儕間的對話、討論流於形式等負向阻力問題產生。吳錦惠等研究結果整理如下：(一) 教師專業發展評鑑的定位不清，公平性令人質疑(二) 教師專業發展評鑑容易流於形式化(三) 行政繁瑣、時間不足和剝奪少數教師需求，產生負面觀感(四) 評鑑內容無法符應真實的教學現場和問題...(吳錦惠等，2013)，與本研究結果相近。

三、對學校的影響

1、追求符合規準的表演教學

沒有落實教學前、後的會談，加上受到規準的綑綁，追求符合規準的專業教學，教師嫌麻煩，只好敷衍了事。(訪-A2-01)

評鑑進行容易有人情壓力或者夾帶教師個人恩怨，造成評鑑者缺乏專業、缺乏時間去蒐集教學者的專業表現，只好不在意或抗拒評鑑。(訪-A8-01)

2、對社群、課程沒有幫助

花很多時間，撰寫會談記錄、觀察記錄等書面資料，對社群、課程沒有幫助。(訪-A5-01)

教師專業發展評鑑早期是校務評鑑的壓力來源，不是明定，但是，負責校務評鑑的教授，訪談時會提問，如果學校有辦理，有加分效果，所以，校長會積極推動，希望全體教師參加，教師只能無奈配合，對社群運作、課程發展沒有幫助。(訪-A6-01)

3、造成教師對立

部分教師質疑公平性，曾經有被觀察輔導的不適任教師，後來參加培訓，成了教學輔導教師，導致其他教師不服。(訪-A1-01)

氣氛不好的學校容易形成小團體，形成有參加者與未參加者的對立與猜忌。(訪-A7-01)

4、推陳出新，轉型是必然

轉型原因可能是不合用，或者有新的東西出現，近幾年來，教師專業發展評鑑、學習共同體、學思達等教學改革方案一直出來，我在想，10年後會出現什麼方案？我認為，教專評轉型是一種必然，現在推動的政策，時間到了，就會結束或轉型，推陳出新，換上新的政策上場，在風險管理上，重視預見力，教育也需要預見力，預見10年後會怎樣，政策才不會改來改去，讓教師無所適從，只是無奈或勉強配合執行政策。(訪-A5-01)

綜合上述訪談資料的分析，在回饋階段，歸納後可以發現，辦理教師專業發展評鑑原本希望帶動教師學習社群與課程發展，雖然有上課秩序部分改善、教學部分改善等助力。實施後，因為追求符合規準的表演教學、造成教師對立、推陳出新、轉型是必然等負向阻力問題產生，影響學校推動意願。研究結果與陳幸仁的研究結果相近，陳幸仁引用外國學者研究，英國自從1992年實施教師專業發展評鑑制度以來，歸納以下四大成效：1.對學生學習成效影響不大；2.對教師教學成效影響不大；3.個人評鑑與教師專業發展的連結成果不大；4.對教師教學動機或生涯進階發展的影響比例不高（陳幸仁，2014）。

肆、分析同儕壓力與霍桑效應的影響

一、教學前會談，教師有同儕壓力

教師都有自尊心，因為有人看，就會在乎評價？產生壓力，以我為例，想教案時，花時間比較久，教學前會談前壓力不小。(訪-A1-01)

不論是說明教案或訂定評鑑規準，需要與夥伴教師充分對話。在對話討論時，為了說清楚教學脈絡、或者為了提供專業意見，不論是教學者或評鑑者，都有事先準備壓力。(訪-A2-01)

二、教學觀察

1、教師同儕壓力最大，學生不明顯，我會在意，準備的課程呈現多少？
教學是否流暢？其中，又以教學觀察時壓力最大。(訪-A5-01)

教學觀察時，教師同儕壓力最大，因為是好朋友要進入教室，看我教學表現，所以壓力最大。考慮面子問題，他評時，我會選擇擅長的部份，上課表現，而不是針對想要嘗試改善的部分。(訪-A8-01)

2、霍桑效應師生都有，偏重教師

師生都有霍桑效應，老師因為愛面子、上課被關注，效應比學生明顯。
(訪-A1-01)

因為有外師進入班級關係，孩子會比平常專心，。(訪-A6-01)

學生常規比平時上課好一點。(訪-A7-01)

三、教學後會談，教師有同儕壓力

教學後會談時，你會擔心，評鑑結果合不合格？有無推薦項目？需要改善部分是什麼？換成我是評鑑者時，應該對教學者提出什麼專業的建議？不僅令人傷腦筋，也有準備的壓力。(訪-A3-01)

教學後會談時，彼此專業如果不夠，很難有懇切建議與引導，當然彼此收穫不大，降低教師參加意願。(訪-A4-01)

綜合上述訪談資料的分析，歸納後可以發現，辦理教師專業發展評鑑時，霍桑效應與同儕壓力偏重教師，霍桑效應產生，讓師生因為被關注，教師事先準備、學生上課比較專心，對教與學有正向影響，但是，過多同儕壓力會變成抗拒藉口，尤其是教學觀察與教學後會談時，因為彼此互信不足與專業不夠時，使觀察與會談流於形式，師生沒有收穫，降低教師參與意願。

第二節學習共同體

壹、分析學習共同體準備階段的影響因素

一、嚮往不一樣的學習風景

102 年暑假跟團去日本，看到國小低年級學生上體育課，教師先把學生分

成 2 隊去玩，一陣子後集合，討論剛剛發生什麼好的事情？發生什麼不好的事情，大家一起討論、探究、表達，之後，再放學生回去玩第 2 次，當下感受日本教師的教法不一樣，注重討論、對話，培養學生探究與表達能力。(訪-A2-01)

學校先後承辦全縣學習共同體的教師研習，邀請新北市的林校長親自示範，包含學習共同體的共備與觀、議課，第一次參與桌邊觀課，以學生為學習中心，利用不同的提問方式，調整教材、教法，孩子可以討論、對話，引起參與老師很大的好奇與興趣，校長鼓勵教師，勇敢改變、調整教材、教法，可以看見不一樣的學習風景。(訪-A7-01)

二、互學共學理念感人，引發教師好奇

問我為什麼要參與學習共同體？主要原因是認同互學共學的目標，支持學習共同體主張，學生和老師都是學校的主角、真正教育，是所有的人一起學習，藉由教師共同備課、公開授課、共同議課的過程，互相學習，同時，強調學生是學習主人，實施協同學習，改變學生的學習角色和態度，學生才不會從學習中逃走。(訪-A3-1)

學校提供佐藤學的著作，包含「學習的革命」與「學習共同體的構想與實踐」二本書，辦理讀書會，讓我對學共有初步認識，除了認同互學共學的目標，也好奇這麼好的教育理念，實施後對學生、對教師、對學校會產生怎樣的影響。(訪-A5-01)

三、全校教師一起參與

以後的教育工作，不能靠教師單打獨鬥，學習可以有夥伴，需要討論，參加學共，對自己與學生沒有損失，雖然課務繁重、討論時間不足，自己很想嘗試做做看。後來學校辦理學共的讀書會、日本參訪心得分享、影片觀摩等活動，讓大家認識學習共同體的構想、實踐與理論基礎，得到全校教師支持，決定一起努力，翻轉教學，不讓學生從學習中逃走。(訪-A4-01)

偏遠學校教育問題多，包含代課教師多、專科師資少、家長或家庭失能、

課務繁忙、時間不夠等問題，加上校園文化保守，長期下來，學生的學習動機不高，師生都有很大進步空間，大家都想要像學共一樣翻轉教學。

(訪-A6-01)

四、學共可以補充教師專業發展評鑑不足

學共關注學生學習部份，可以補足教專評偏重教師的部分，以前，實施教專評時，教師站後面，看教師整體的教學表現；學共實施桌邊觀課，發現原來學生的學習狀況是這樣，從來沒有人這樣做，令教師很好奇，想要深入了解。(訪-A1-01)

以學生做本體，出發點不錯，有不同模式比較，可以刺激不同想法。透過學共，想瞭解孩子，上課到底學到什麼？如何學習？(訪-A8-01)

綜合上述資料的分析，在學習共同體的準備階段，歸納後可以發現，雖然有教師課務繁忙、時間不夠等阻力因素，因為嚮往不一樣的學習風景、互學共學理念感人、引發教師好奇、全校教師一起參與、可以補充教師專業發展評鑑不足等正向助力因素影響，個案國小做好準備，102 學年度開始辦理學習共同體迄今。

貳、分析學習共同體執行階段的影響因素

一、共同備課

1、集思廣益

共備分兩種情況，有教案時，大家提供意見，請問教學者為什麼這樣教？沒教案時，請問教者想教什麼，然後一起協助，產生教案，人多好辦事，教師共同合作。(訪-A1-01)

共同備課時，針對教材、教法、提問設計，大家彼此對話討論、集思廣益，共同找出最佳教材、教法，提供教學者參考。(訪-A2-01)

一個人看問題，只有一個面向，人多面向廣，可以提供不同想法。

(訪-A4-01)

雖然打開教室不容易、共備觀議課有同儕壓力，加上時間不夠，因為有共

識、不批評教師，實施共備，大家腦力激盪，互相刺激，大家都有收穫。

(訪-A5-01)

2、教師同儕團結力量大

對小校的科任教師來說，不必再單打獨鬥，有了夥伴，互相腦力激盪，不同思考層面能打開你的視野，備課更周全。(訪-A6-01)

結合不同專長領域，不同年資、不同經驗的教師，共同討論教學，是一件很棒的事情，可以互補、互學，發揮團隊力量。(訪-A7-01)

3、改善教材、教法

藉由教師同儕的共同備課，低年級寫作教學有新的風景，從標點符號與字詞開始，發展出句型和段落，配合朗讀指導、賞析文本，協助學生獲得完整學習。共同備課時，教師共同討論，找出文本中的關鍵句子，上課時，老師示範朗讀技巧，然後進行相互朗讀活動，指導學生專心聆聽，結束朗讀後，再請學生互相推薦，推薦時要求說明理由，透過協同學習，培養互相學習與專注聆聽的習慣，學生朗讀課文後，設計提問：

老師問：剛剛的朗讀，你覺得誰唸得很好，你要推薦他，請舉手。

學生 A：我覺得某某同學，她唸的很好。

老師問：請問是哪裡好？是聲調、拼音或是表情。

學生 A：她唸的拼音很正確。

學生 B：她朗讀的時候，遇到逗號和句號有暫停。(觀-A2-1081203)

二、公開授課

1、真實教學，關注學習

公開授課時，桌邊觀課的教師要仔細觀察，老師如何提問？學生如何反應？觀察重點，放在學生的學習是否成立？學習卡關原因為何？完全針對學習，不直接批評教師，可以降低教學者的壓力；另一個觀察重點放在真實教學，看看共備時，設計的提問或規劃的教材，在公開課中，實踐了多少？

(訪-A2-01)

教師上課時，依照共備後設計的提問與教材，真實教學，扮演聆聽、提問、串聯、返回角色，其他教師做桌邊觀察，針對一位到四位學生的學習情況，深入觀察、記錄，關注個別學習研究。因為觀察人數不多，可以深入細節，傾聽學生討論，記錄學習問題或是關鍵對話。(訪- A3-01)

2、協助教師改善教學

教學久了，常常會習以為常，不知道自己的缺點，要打開教室，讓大家入班觀課，需要很大勇氣，也只有打開教室，自己才有改善機會，當然，打開教室有另外功用，可以刺激懶惰和鬼混的教師，改善教學。

(訪-A5-01)

利用公開授課互相觀摩、加上霍桑效應，教師會事先準備教材教法，可以協助教學者看見盲點，精進教學。(訪-A6-01)

公開授課時，實施桌邊觀課，蒐集學習資料，提供教學者反思教學，調整教材、教法，改善教學。(A7-01)

三、共同議課

1、聚焦學習，平等對話

依照學習共同體的精神，公開議課不是要追求完美的教學，而是找出學生的學習問題，調整教材、教法，提高學習品質，所以，進行共同議課時，透過會談促進對話，每位參與觀課教師都要發言，首先，一起感謝教學者，願意打開教室，讓大家學習，接著輪流發言，根據觀察記錄，平等對話、互動，針對學習是否成立？哪裡出現學習問題？哪裡可以伸展跳躍？提出自己看法，完全針對學習事實，而不是找教學者的缺點。(訪- A1-01)

共同議課時安排U字型座位，指定專人錄影，邀請專家學者指導，大家就事論事，主持人負責引導討論，找出關鍵問題，交由教學者與觀察者進行對話，遇到討論卡住時，再請學者專家協助解決。(訪-A7-01)

2、重視教學細節

雖然打開教室不容易、時間不夠加上共備觀議課有同儕壓力，議課時，大

家會分成有參與共備的內圈教師，與沒有參與共備的外圈教師，2 組教師先後發表，內圈教師談教學的調整與改變，比較細節，例如，共備後是否實踐？實踐結果如何？重視教與學細節。(訪-A2-01)

教師專注教學或巡視課堂會漏掉某些學習行為或狀況，藉由別人觀察、提醒，可以知道哪一個學生學習有收穫，哪一個細節學習卡關？誰是教室的客人？哪個部分可以調整？(訪-A5-01)

3、協助教師反思教學，改善教學

共議時，要尊重教學者，不批評教學者，教學者才願意打開教室，也因為感謝與平等互動，讓大家願意參加學習共同體。(訪-A3-01)

在共同議課時，依據具體觀課紀錄，報告觀察心得，協助教學者瞭解學生的學習情形，哪裡學習成立？哪裡需要檢討改進？因為有許多善意的雙眼，幫助你看到學生的學習狀況，你才可以調整教材、教法，精進教學，印證俗話所說：「三個臭皮匠，勝過一個諸葛亮。」因為師生都有收穫，所以大家願意繼續努力。(訪- A4-01)

學共從孩子學習反應出發，反思教師作為，教師問了什麼？孩子如何反應？孩子如何學習？不直接批評教師，教師的接受度比較高，記得有一次議課時，被同儕教師問到，教材為什麼要這樣安排？這樣教時？因為習慣成自然，視為理所當然，竟然當場呆住，不知道如何回答，這次經驗，提供我反思教學的機會。(訪-A6-01)

4、以學生為學習中心

在課堂中提問時，常遇到學生沒反應，當學生沒有回應時，可能是提問太難，學生不會，或者太簡單，不好意思回答，也可能是時間不恰當，學生沒注意，聽不清楚，透過共同議課，以學生為學習中心，大家一起找出問題，調整提問，學生回應得到改善，對老師來說，很有成就感。舉例來說，以下是未經調整的提問：

老師問：剛才上課內容有沒有問題？

學生 A：回應「沒問題」或者全班安靜，等待老師，指定同學回答。

老師問：這篇文章主角是誰？

學生 B：回應是「某某某」，然後就結束了。

經過共同議課，改變提問方式如下：

老師問：請說一說，令你印象深刻的課文內容有什麼？

學生：爭相舉手，回答心得。

老師問：這篇文章主角為什麼這麼說？為什麼那麼做？

學生：爭相舉手，回答為什麼。(觀-A6-1081210)

綜合上述訪談資料的分析，在執行階段，歸納後發現，雖然有打開教室不容易、共備觀議課有同儕壓力等阻力影響因素，因為可以透過共同備課集思廣益、團結教師同儕力量、一起改善教材、教法、利用公開授課真實教學、關注學習、改善教學、藉由共同議課聚焦學習、平等對話、重視教學細節、反思教學、以學生為學習中心等正向助力因素產生，師生都有收穫，所以教師願意參與學習共同體。芬蘭中小學每周兩小時的教師共同備課時間，運作形式和內容與台灣教學現場相近，不同是，芬蘭教師共同備課強調校本進修方式，所談幾乎是校本師生課程與教學的籌畫與改善，所慎思對象以校內師生為主(陳玟樺，2020：300)。

參、分析學習共同體回饋階段的影響因素

一、對學生的影響

1、改變學習態度與動機

實施協同學習，鼓勵主動發問，可以提升學生的學習動機、營造班級共學氣氛、促進同儕人際互動。(訪-A1-01)

學共鼓勵互相學習，學生因為被教師關注，加上喜歡和同儕對話互動，可以提升學習動機。(訪-A4-01)

實施學共對學生的學習態度有正向幫助，好的態度與表現會被放大，彰顯出來，例如，積極參與學習的學生，會被教師表揚，另外，某些安靜學生，

平時被老師視為理所當然，透過學共的桌邊觀察，可以得到教師關注，得到額外的獎勵與回饋。(訪-A5-01)

學共鼓勵學生主動發問、互動互學，營造平等與互惠的班級環境，學生的感受會不一樣，感受學習有同伴，感受自己受到尊重，學生的學習動機和態度有明顯的改變。(訪-A7-01)

2、學習傾聽與對話

協同學習鼓勵互學、共學，指導傾聽，訓練對話，引導學生反思，為什麼別人會這樣想？我卻不會這樣想？經過訓練指導，學生學習先專注傾聽再說話，比較不會比成績分數，班級學習氛圍比較正向。(訪-A2-01)

3、深入了解個別學習問題

學共觀察小組與個人，可以針對個別學生的學習細節，包含學習態度、習慣、行為、同儕互動等深入觀察記錄；教專評看全班學生，容易忽略個別學生，變成蜻蜓點水，點到為止。(訪-A3-01)

4、協助學生成為學習主人

學習共同體實施協同學習，藉由設計提問與伸展跳躍課程，鼓勵討論、對話，教師透過傾聽，評估是否達到教學目標？了解學習是否卡關？適時提供鷹架，協助學生挑戰高程度的學習。(訪-A6-01)

對話是人的本能，在四人小組中，一個人說，其他三個人負責聽，經過訓練、指導，設計適合提問，我發現，低年級小朋友也能和他人對話、討論。

(訪-A8-01)

綜合上述訪談資料的分析，在回饋階段，歸納後發現，辦理學習共同體可以改變學生的學習態度與動機、幫助學生學習傾聽與對話、可以深入了解個別學習問題、協助學生成為學習主人等正向助力產生，特別是發現低年級小朋友也可以與他人對話，透過同儕協同學習，改變學生的學習態度與角色，協助學生成為學習的主人。

二、對教師影響

1、調整教材、教法，以學生為學習中心

共備時，教師腦力激盪，針對提問、教材、教法或評量方式，轉變成以學習為考量；公開授課時，協助學生主動學習，教法由講述法轉成提問討論；共議時，由關注老師教學，轉變成關注學生學習。(訪-A1-01)

學習共同體的課程偏向單元主題探索型（登山型），允許學生由淺而深，自由探索，鼓勵參與討論對話，鼓勵主動提問，透過協同學習，打破標準答案，改變學生的學習態度與動機。(訪-A6-01)

2、教師同儕互相學習，平等對話

老師改變角色，在課堂上，扮演聆聽者、串聯者及回歸者的角色，傾聽討論發表、串聯組織意見、回歸單元主題，學習共同體可以看見不同學習風景，看見學生認真投入學習、看見多元答案、看見同儕互學，促進師生教學相長、促進教師同儕平等對話，互相學習、共同成長。

(訪-A3-01)

雖然教師不習慣對話、不擅長觀察，因為學習共同體鼓勵互相學習，學校成為共同學習的場所，教師不必閉門造車，不必孤軍奮鬥，你有夥伴，平等互動，藉由夥伴對話、分享，改善教材、教法，發展專業。(訪-A8-01)

3、改變班級經營方式，鼓勵學生同儕互動

以前上課，要求孩子安靜坐好，專心聽老師上課，學生上課有問題，被要求舉手發問，經過老師同意後，才可以開口發問；學習共同體的做法相反，實施協同學習，鼓勵生生互動、互學，允許孩子上課發出聲音，互相討論。

(訪-A2-01)

以前，全班學生面向講台，排排坐，學共改變座位，四人小組方式，桌椅排成口字型，讓孩子面對面，方便進行對話，師生都感受到，不一樣的班級學習氛圍。(訪-A7-01)

4、增進教師的表達與溝通能力

參與學習共同體，除了聆聽他人想法，也要表達自己的看法，經常練習後，

可以改善表達能力與觀察能力。(訪- A4-01)

參與學習共同體有很多對話機會，必須專注的聆聽，才可以對話，除了聽到不同的答案，也增進彼此的溝通與關係。(訪- A5-01)

5、協助教師專業成長

學共提供互相觀摩學習，教師問了什麼問題？學生反應如何？或者沒有反應？透過學生的學習反應，反思教師的教材、教法，可以提升教師專業。

(訪-A1-01)

教師願意參與共備，開放課堂，教師互相對話，可以精進對教材與教法的了解。(訪-A2-01)

教師可以從共備、觀、議課的過程，迅速學習教師同儕的教學專業與經驗。

(訪-A7-01)

綜合上述訪談資料的分析，在回饋階段，歸納後發現，雖然有教師不習慣對話、不擅長觀察等阻力，因為教師參與學習共同體後，可以調整教材、教法、以學生為學習中心、教師同儕可以互相學習，平等對話、改變班級經營方式，鼓勵學生同儕互動、可以增進教師的表達與溝通能力、可以協助教師專業成長等正向助力產生，師生有收穫，所以教師願意持續參與學習共同體，一起翻轉教學。劉世雄認為可以針對最難教會學生的核心知識進行共同備課，透過公開授課、共同議課的循環，這樣的專業成長方式一定比教師專業發展評鑑更能夠讓教師接受（劉世雄，2015）。

三、對學校的影響

1、追求平等與品質

學校成員中有不同年資和專長，如何團結大家力量？如何帶動教師專業發展？雖然，教師有不同想法，透過認同學習共同體的理念，大家願意打開教室，參與共備、觀、議課，一群人互相學習，追求平等與品質，大家可以走得比較遠。(訪-A5-01)

2、凝聚對學校的向心力

學校自然形成教師專業支持系統，例如，安排新進教師與資深教師同組，

自然互動中，得到資深教師的協助與支持，新進教師可以順利適應環境，融入學校大家庭。(A3-01)

在相同目標下，協助孩子學得更好，結合各領域教師，討論對話成為常態，校內互相學習的結果，形成正向互學氛圍，增加對學校的認同與向心力。
(訪-A4-01)

分享互學，長期推動下來，凝聚大家對學校的向心力。(訪-A8-01)

3、有助於社群推動與課程發展

教師學習社群的運作，以學共的模式來運作，實施內容包含共同備課、公開授課、共同議課，用團隊的力量，發展學校本位課程，多年努力，教師得到成長、社群得到運作、課程得到發展，最近的成果是，107 學年度學校本位課程，榮獲教育部頒發新興優質獎。(訪- A1-01)

學校氛圍比原來好，融入學共的共備、觀、議課，順利推動社群，發展學校本位課程，形成正向循環。(訪-A2-01)

學習共同體主張打開教室，教室是公共場所，藉由對話討論，互相學習，提升學習動機，改善教學，打破以往教師閉門造車、學生單打獨鬥的情形，讓師生可以教學相長。(訪- A6-01)

綜合上述訪談資料的分析，在回饋階段，歸納後發現，因為有追求平等與品質、凝聚對學校的向心力、有助於社群推動與課程發展等助力，讓學校願意繼續推動學習共同體。傳統的教師專業成長大都是教師參加校內外幾個小時的講座或幾天工作坊，這些在職進修脫離教師教學實務，相對的，教師共同備課、互相觀課、互相協助，這種以教學實務為基礎的專業發展，對改善教學問題有具體效益（劉世雄，2015）。

肆、分析同儕壓力與霍桑效應的影響

一、共同備課教師有同儕壓力

進行共同備課，教學者事先提供文本及教案，讓參與共備教師參考，針對

教材、教法發表意見，為了清楚表達想法，提供建議，必須事先做功課，無形中產生壓力。(訪 A1-01)

共同備課當然有壓力，看別人努力 90 分，自己能低於 80 分嗎。

(訪-A5-01)

二、公開授課

1、師生有同儕壓力，學生比較明顯

我覺得學生的同儕壓力比較明顯，依照我的觀察，公開課時，四人小組對話討論，教師桌邊觀察，學生因為被關注，上課前會事先預習準備，看同學認真學習，可以對話討論，可以表達想法，你能不認真嗎？

(訪-A2-01)

公開授課時，幾乎全校教師都會入班觀課，教學者擔心太多，有同儕壓力。以我為例，公開課前幾天，開始睡不好，腦海中都是教學畫面。

(訪-A3-01)

學共實施協同學習，設計伸展跳躍課程，學生互動、互學時間增加，學生成為學習主角，同儕壓力變大，教師反而成為配角，同儕壓力變小。

(訪-A4-01)

2、霍桑效應師生都有，偏重學生

霍桑效應視情況，如果，師生常被觀課，已經習以為常，效應不大；相對的，觀課次數少，效應比較明顯。(訪-A1-01)

公開課時，學生被關注程度大於教師，平時上課不太專心學生，效應明顯，改變最多，尤其公開授課時，教師在桌邊觀察，學生的一言一行是觀察重點，學習表現比平時好。(訪-A2-01)

學生因為被關注，霍桑效應明顯，專注力與學習態度比平常好。

(訪-A5-01)

師生都一樣，有人觀察，就有霍桑效應。(訪-A7-01)

師生都有霍桑效應，學生比教師明顯，學生是主角，互動對話，有教師關

注聆聽，當然表現出最好的一面！(訪-A8-01)

三、共同議課教師有同儕壓力

完成桌邊觀察，進行共同議課時，看別人侃侃而談、有條有理，你卻看不到東西、講不出所以然，壓力最大。(訪-A1-01)

共同議課通常在觀課後不久進行，如果，只是口頭簡單報告，壓力會比較小；相對的，要依據觀察紀錄、提出懇切建議、能夠引導教學者反省，要達到上述目標，其實壓力也蠻大的，需要準備、練習。(訪-A4-01)

綜合上述訪談資料的分析，歸納後發現，共同備課與共同議課時教師有同儕壓力，公開授課師生有同儕壓力，學生比較明顯、霍桑效應師生都有，偏重學生，霍桑效應產生，讓師生因為被關注，教師事先準備、學生上課比較專心，對教與學有正向影響，但是，過多同儕壓力會變成抗拒藉口，必須及早因應輔導。教師心理壓力來自於自己、家庭、同儕與學校周遭環境，特別是觀課時壓力，則來自於自己預期可能無法充分控制教學情境 (劉世雄，2018：65)。

第三節 教師專業發展評鑑與學習共同體之比較

壹、從阻力與助力來比較

依據準備階段、實施階段、回饋階段的助力與阻力來比較，如下表 4-1。

表 4-1 從助力與阻力做比較

| 階段 | 項目 | 教師專業發展評鑑 | 學習共同體 |
|------|----|---|--|
| 準備階段 | 阻力 | 執行政策勉強參加、教師心態不想改變、懷疑評鑑目的 | 教師課務繁忙、時間不夠 |
| | 助力 | 辦理研習、說明評鑑目的在改善 | 嚮往不一樣學習風景、理念感人、補充教師專業發展評鑑不足 |
| 執行階段 | 阻力 | 規準、自評、教學前後會談流於形式、表演教學符合規準 | 打開教室不容易、共備觀議課有同儕壓力 |
| | 助力 | 透過會談促進對話、利用教學觀察互相觀摩、霍桑效應 | 共同備課集思廣益、真實教學關注學習、聚焦學習平等對話 |
| 回饋階段 | 阻力 | 對學生的學習、對教師的專業發展、對學校的社群與課程都幫助不大、以教師為學習中心 | 教師不習慣對話、不擅長觀察 |
| | 助力 | 上課秩序部分改善、教學部分改善 | 改變學生的學習動機與態度、協助教師專業發展、有助社群推動與課程發展、以學生為學習中心 |

資料來源：作者自製

從準備階段的阻力來看，辦理教師專業發展評鑑產生包含執行政策勉強參加、教師心態不想改變、懷疑評鑑目的等阻力，學習共同體部分，有教師課務繁忙、時間不夠等阻力問題；相對的，推動學習共同體時，在準備階段產生包含嚮往不一樣的學習風景、互學共學理念感人、可以補充教師專業發展評鑑的不足等助力，而教師專業發展評鑑部分，包含辦理研習、說明評鑑目的在改善等助力。個案國小甚至三位教師，自費組團到日本參訪學習共同體學校，二者之間，教師表現出來的動機高低，有很大差別。

從執行階段的阻力來看，辦理教師專業發展評鑑產生包含複雜的專業評鑑規準、自評、教學前會談與教學後會談流於形式、表演教學符合規準等阻力，學習共

同體部分，有打開教室不容易、共備觀議課有同儕壓力等阻力問題；相對的，學習共同體在執行階段產生包含共同備課集思廣益、真實教學關注學習、聚焦學習平等對話等助力，而教師專業發展評鑑部分，包含透過會談促進對話、利用教學觀察互相觀摩、霍桑效應等助力。學習共同體最特別地方是觀議課的對象是學生而不是教師，觀議課聚焦於學生的學習是否成立，而不是在教師的教學表現，因此，共同議課時，教學者和觀課者就不用擔心被批評或者因為評論教學而得罪教學者，雙方可以在合作、開放的互動中，依據具體、客觀的觀課紀錄，聚焦學習問題，進行平等而且真誠對話。

從回饋階段的阻力來看，辦理教師專業發展評鑑產生包含對學生的學習幫助不大、對教師的專業發展幫助不大、對學校的社群與課程幫助不大、以教師為學習中心等阻力，學習共同體部分，有教師不習慣對話、不擅長觀察等阻力問題；相對的，推動學習共同體時，回饋階段產生包含改變學生的學習動機與態度、協助教師專業發展、有助於社群推動與課程發展、以學生為學習中心等正向助力，而教師專業發展評鑑則有上課秩序部分改善、教學部分改善等助力。

網路與科技載具普及使用與學生身心特性與學習背景多元的影響，學習者中心的教學已成為當前教育改革的主流思潮（吳俊憲等，2018：6）。12年國教課綱無外乎是將教學方式以教師為中心轉變為以學生為中心，而教學內容則將知識與學生生活經驗進行連結，促其知識的建構過程能產生脈絡化的影響（楊俊鴻，2018：156）。

本研究透過參與教師訪談，從阻力與助力的分析，來比較教師專業發展評鑑與學習共同體的差異，比較目的不在於比長較短，而是透過比較兩者的差異，提供教育主管機關、學校和教師在推動或參與教學改革方案時參考。

貳、從評估標準來比較

從教育政策評估途徑、依據六項評估標準、三個階段做教師專業發展評鑑與學習共同體之比較，如下表 4-2。

表 4-2 從教育政策評估理論做比較

| 評估標準 | 評估階段 | 教師專業發展評鑑 | 學習共同體 |
|--|------|---|--|
| 公正性 適當性 充分性 效率性 回應性 效能性 | 準備階段 | 評鑑目標在改善 懷疑評鑑目的 教師心態不想改變 政策執行、勉強參加 | 目標在追求互學、共學 理念感人、引發好奇 可以彌補教師專業發展評鑑不足 |
| | 執行階段 | 教學前會談流於形式 表演教學、符合規準 區分評鑑者與被評鑑者 同儕壓力與霍桑效應偏重教師 | 共同備課集思廣益 真實教學、關注學習 平等對話 同儕壓力與霍桑效應偏重學生 |
| | 回饋階段 | 教師是教學主角 教材、教法以教師為中心 (階梯型課程與講述法) 對學生的學習幫助不大 對教師專業發展幫助不大 無助社群推動與課程發展 | 學生是學習主角 教材教法以學生為中心 (登山型課程與提問法) 改變學生學習動機與態度 協助教師專業發展 有助社群推動與課程發展 |

資料來源：作者自製

從公正性來說：教師專業發展評鑑是重要政策，一開始採取自願性參加為原則，部分教師參加，部分教師未參加，很難符合公平，後來，全面推動，因為缺乏法律規定等因素，教師勉強參加；相對的，學習共同體透過理念感動教師，引發好奇、比較符合公平的標準；從適當性來說：教師專業發展評鑑的目的，在依據規準改善教師教學，但是，訪談教師表示，配合規準要求，只好表演教學來符合規準，也有人質疑，取得教學輔導教師的教學其實不怎樣；相對的，學習共同體的目標是共學與互學，沒有理由反對，大家都能接受；從充分性來說：教師專業發展評鑑關注教師教學，配合規準勾選，協助教師專業教學，實際訪談後發現，因為評鑑字眼、因為訓練不足等因素，實施後對教師的專業發展與學生的學習幫助不大；相對的，學習共同體關注學生學習，實施協同教學，反而改變學生的學習動機與態度，讓教師願意改變教材、教法，促進教師專業發展；從效率性來說：以規準來說，如同受訪教師所說，花了很多時間討論，卻不見得適用，花了很多時間整理書面資料，送審取得證書，卻對教師專業發展幫助不大；相對的，學習共同體唯一規準就是關注學

生學習成立與否，反而能夠帶動教師反思教學，幫助教師改善教學；從回應性來說：受訪教師認為教師專業發展評鑑的實施，教師仍然是教學主角，教材、教法以教師為中心（階梯型課程與講述法）；相對的，學習共同體不一樣，學生變成學習主角，教材、教法以學生為中心（登山型課程與提問法），兩者剛好角色互換；從效能性來說：如受訪教師所說，參加教師專業發展評鑑，沒聽說有不合格者，經過培訓研習甚至有一定比例，取得進階教師與教學輔導教師，因為時間不足、彼此信任不足，使得會談流於形式，因為欠缺考核追蹤，教師專業成長計畫僅供參考；相對的，學習共同體實施後，鼓勵互學、共學，促進師生的共學與互學，師生都有成長，而且形成正向學習氛圍。



第五章 研究結論與建議

本章分二節，第一節研究結論，包含教師專業發展評鑑轉型結論、學習共同體興起結論與教師專業發展評鑑與學習共同體之比較結論，第二節建議，包含對學校、教師與未來研究者的建議。

第一節 研究結論

壹、教師專業發展評鑑轉型結論

依據第四章的分析發現，準備階段的負向阻力因素如下：執行政策，勉強參加；班級事務與行政工作多；教師心態不想改變；懷疑評鑑目的。

執行階段的負向阻力因素如下：評鑑規準項目太多難執行；自評沒落實；教學前會談流於形式；談或不談都很為難；教師不喜歡改教案；專業不夠，會談流於形式；表演教學符合規準；評鑑者態度偏差；觀課專業訓練不足；觀察表格填寫麻煩；教學後會談無助於教師專業發展；部分教師難溝通、不受教；區分評鑑者與被評鑑者；教師彼此信任不足。

回饋結段的負向阻力因素如下：對學習的幫助不大；對學生的影響不明顯；對教師專業發展幫助不大；教材、教法與班級經營以教師為中心；評鑑結果僅供參考；專業成長計劃僅供參考；時間不夠流於形式；對學校的影響包含：追求符合規準的專業教學；對社群、課程沒有幫助；造成教師對立；轉型是必然。

同儕壓力與霍桑效應的影響有：教學前會談教師有同儕壓力；教學觀察時教師同儕壓力最大，學生不明顯；霍桑效應師生都有，偏重在教師；教學後會談，教師有同儕壓力。

為什麼教師專業發展評鑑轉型？在準備階段，因為勉強參加、工作忙碌、心態保守、懷疑評鑑目的等因素，教師參加意願與動機不高，或者勉強參加，應付了事；在執行階段，首先，因為規準訂定、自評、教學前會談、教學觀察、教學後會談、專業成長計劃等步驟未落實，其次，被評鑑主角是教師、表演教學符合規準、加上同儕壓力與霍桑效應偏重教師，讓教師感受壓力大又沒有收穫，最後，因為時間不

足、使評鑑流於形式；在回饋階段，因為參與後對學生學習幫助不大、教師專業發
助益不大、學習社群未推動、學校本位課程未發展，所以教師勉強參加、學校不想
辦理。劉世雄認為教師專業發展評鑑轉型部分原因，在於教師投入並非其日常教學
活動，甚至僅是為了因應計畫需求而短暫時間的投入，也沒有因為參與計劃而改變
其課堂教學的習慣（劉世雄，2018：6）。張德銳研究也指出，教師在面對是否參
加教專評鑑，會產生以下問題：教師對行政機關不信任，對教專評鑑方案有疑慮和
不信任，孤立的教師文化不利同儕互動成長，評鑑時間不足及對評鑑知能感到不足
（張德銳，2013）。

綜合上述，因為三個階段產生阻力(學共所沒有)與助力(學共也有)，尤其是參
與評鑑後，對學生的學習幫助不大、對教師的專業發展幫助不大、對學校的社群運
作與課程發展幫助不大，所以導致教師專業發展轉型。

貳、學習共同體興起結論

依據第四章的分析發現，準備階段的正向助力因素有：嚮往不一樣的學習風
景；互學共學理念感人，引發好奇；全校教師一起參與；學共可以補充教師專業
發展評鑑不足。

執行階段的正向助力因素有：一、共同備課部分：(一)集思廣益；(二)教師同
儕團結力量大；(三)改善教材、教法；二、公開授課部分：(一)真實教學，關注學
習；(二)協助教師改善教學；三、共同議課部分：(一)聚焦學習，平等對話；(二)
重視教學細節；(三)協助教師反思教學，改善教學；(四)學生為學習中心。

回饋階段的正向助力因素有：一、對學生的影響：(一)改變學習態度與動
機；(二)學習聆聽與對話；(三)深入了解個別學習問題；(四)協助學生成為學習主
人；二、對教師影響：(一)調整教材、教法，以學生為中心；(二)教師同儕互相學
習，平等對話；(三)改變班級經營方式，鼓勵學生同儕互動；(四)增進教師的表達
與溝通能力；(五)協助教師專業成長；三、對學校的影響：(一)追求平等與品質；
(二)凝聚對學校的向心力；(三)有助於社群運作與課程發展。

同儕壓力與霍桑效應的影響有：一、共同備課教師有同儕壓力；二、公開授課時：(一)師生有同儕壓力，學生比較明顯；(二)霍桑效應師生都有，偏重學生；三、共同議課教師有同儕壓力。

為什麼學習共同體興起？在準備階段，因為嚮往不一樣的學習風景、互學共學理念感人，引發好奇、學共可以補充學習共同體不足等因素，凝聚共識，全校教師有參加學習共同體的動機與意願；在執行階段，因為共同備課可以集思廣益、改善教材教法；公開授課可以真實教學，關注學習；共同議課可以聚焦學習，協助教師反思教學，加上同儕壓力與霍桑效應偏重學生，教師覺得壓力小又有收穫，所以願意參加學習共同體；在回饋階段，因為對學生學習有幫助、對教師專業發展有助益、學習社群順利推動、學校本位課程得到發展，所以教師願意參與、學校願意推動。

綜合上述，因為三個階段產生助力(教專所沒有)與阻力(教專也有)，尤其是參與學習共同體後，對學生的學習有幫助、對教師的專業發展有幫助、對學校的社群運作與課程發展有幫助，所以導致學習共同體興起。

參、教師專業發展評鑑與學習共同體之比較結論

一、從阻力與助力來比較

為什麼教師專業發展評鑑轉型？為什麼學習共同體興起？因為辦理教師專業發展評鑑時，在準備階段產生包含執行政策勉強參加、教師心態不想改變、懷疑評鑑目的等負向阻力，以及包含辦理研習、說明評鑑目的等助力；在推動學習共同體時，同樣有這些助力，卻沒有上述阻力問題；相對的，推動學習共同體時，產生包含嚮往不一樣的學習風景、互學共學理念感人、可以補充教師專業發展評鑑的不足等助力影響因素，是教師專業發展評鑑所欠缺的，雖然學共有教師課務繁忙、時間不夠等阻力，卻也同時是教師專業發展評鑑的阻力問題。

為什麼教師專業發展評鑑轉型？為什麼學習共同體興起？因為辦理教師專業發展評鑑時，在執行階段產生包含複雜的專業評鑑規準、自評、教學前會談與教學

後會談流於形式、表演教學符合規準等阻力，以及包含透過會談促進對話、利用教學觀察互相觀摩、霍桑效應等助力；在推動學習共同體時，沒有這些阻力問題，反而有包含共同備課集思廣益、真實教學關注學習、聚焦學習平等對話等正向助力，雖然有打開教室不容易、共備觀議課有同儕壓力等阻力，卻也同時存在於教師專業發展評鑑。

為什麼教師專業發展評鑑轉型？為什麼學習共同體興起？因為辦理教師專業發展評鑑時，在回饋階段產生包含對學生的學習幫助不大、對教師的專業發展幫助不大、對學校的社群與課程幫助不大、以教師為學習中心等阻力，以及包含上課秩序部分改善、教學部分改善等助力；在推動學習共同體時，沒有這些阻力問題，反而可以改變學生的學習動機與態度、協助教師專業發展、有助於社群推動與課程發展、以教師為學習中心等正向助力，是教師專業發展評鑑所欠缺的，雖然有教師不習慣對話、不擅長觀察等阻力，卻也同時存在於教師專業發展評鑑。

綜合上述，因為辦理教師專業發展評鑑產生許多助力與阻力影響因素，學習共同體也有這些助力，卻沒有那些阻力；相對的，推動學習共同體產生許多的助力與阻力影響因素，教師專業發展評鑑也有這些阻力，卻沒有那些助力，所以導致教師專業發展評鑑轉型、學習共同體興起，之前研究假設，完全被證明為真。

二、從教育政策評估角度來比較

依據第三章教育政策評估理論與第四章第三節的比較，從公正性標準來比較，辦理學習共同體強調互學共學，相對的教師參加動機較高、師生收穫較多；從適當性標準來比較，學習共同體追求平等與品質的目標價值，相對的比較讓教師認同接受；從充分性標準來比較，學習共同體相對的對師生成長有幫助、比較可以帶動學習動機與專業發展；從效率性標準來比較，花費相同時間，學習共同體相對的產出比較多、特別是社群順利運作與課程得到發展；從回應性標準來比較，學習共同體的執行結果相對的滿足教師需求、比較能協助教師專業發展；從效能性標準來比較，學習共同體相對的達成預期的互學共學成果、比較能夠營造互學共學的校園環境。

綜合上述，從教育政策評估角度來比較，相對來說，學習共同體比較符合評估標準，是比較適合推動的教育政策，之前研究假設，完全被證明為真。

第二節、建議

依據研究結論，對學校、教師與未來研究者提出下列建議：

一、對學校的建議

(一)學校行政支持

個案國民小學校長與教導主任為了推動學習共同體，除了辦理讀書會與心得分享，私底下也努力溝通說明，此外，教導主任以身作則，參與示範共同備課、公開授課與共同議課，規劃學其中學共時間，安排配套措施，帶動全校教師共同參與。研究者建議學校，推動學習共同體前，做好準備，做好溝通宣導，對學共的理念、願景，讓大家有瞭解、有共識執行階段，行政人員以身作則，參與共同備課、公開授課、共同議課、建立共識、聚焦學習、才能順利推行學習共同體。

(二)用學習共同體模式，發展學校本位課程

個案國民小學每學期，每一位教師，至少安排公開授課一次，全校教師共同參與，實施幾年下來，教師專業社群與學習共同體結合，週三下午社群時間，有時辦理共同備課、有時辦理公開授課、有時辦理共同議課，使得社群順利運作，學校本位課程穩健發展。研究者建議，社群運作，結合學習共同體，安排共同備課、公開授課、共同議課，透過社群互相對話、學習，才能使社群運作，學校本位課程得到發展。

(三)改變研習的方式

配合學習者中心轉變，教師進修、研習方式，應該轉變。研究者建議，學校辦理進修、研習活動，結合備課、觀課與議課的模式，實施小組協同學習，教師當學生，讓教師能在協同學習的情境下，互相對話、學習，培養「探究、合作、表達」的能力。

(四)規劃共同備課、公開觀課與共同議課成為固定行事

教師專業發展需要長期的努力，為了避免時間不夠，流於形式，學校應該事先規劃共同備課、公開觀課與共同議課時間，讓教師有充裕時間，深入對話討論，才能帶動教師的專業發展。本研究建議，學校規劃行事，每周固定一個下午，長期實施共同備課、公開觀課與共同議課，讓學習社群順利運作，學校本位課程得到發展。

(五)辦理跨校社群

目前跨校學習社群很少，以南投縣為例，小型學校占多數，部分學科例如自然、社會、藝能科目，教師通常只有一位，實施學共時，優點是可以打破領域框架，缺點是很難用相同語言進行專業對話。本研究建議，以鄉鎮為單位，每個月安排一個下午，辦理跨校教師專業學習社群，使相同領域的教師，使用共同語言進行對話，讓共同備課、公開授課、共同議課的實施有更大成效。

二、對國小教師的建議

(一)終身學習的時代

全球化時代，教師不能再用過去知識，教導現在的學生，去面對未來的挑戰，不僅學生要學習，教師更要學習，學習共同體強調民主對話，尊重每位教師的專業自主，鼓勵教學追求卓越。教師同儕在對話討論中，彼此互相尊重，互相學習，必須傾聽他人的聲音，從不同角度學習問題、調整教材、教法，成為終身學習者。

(二)勇敢的改變

以前農業社會，教師享有崇高社會地位，現在，進入後工業社會與全球化時代，社會環境已經改變，教育更需要改變，因為，學生要面對的，是全世界的競爭，必須具備地球村的公民素養與能力。研究建議，教師必須勇敢改變，打開教室，互相學習、透過共備觀議課，關注學習，調整教材、教法，翻轉教學，幫助學生成為學習主人。

(三)成為學習專家

過去教的角色是知識權威，教室國王，因為這樣，大部分的學生不會發問，不敢發問，師生都被標準答案網綁，為了協助學生有能力面對未來，教材、教法應該改變。建議教師透過共同備課、公開授課、共同議課模式，互相學習、設計主題教

材、調整提問式教法、實施協同學習、關注學習問題、在教學相長中成為學習專家。

三、對未來相關研究者的建議

對未來研究者的建議如下：

(一)不同研究對象

本研究的對象為學校的教育人員，建議未來的研究者，可以針對學生或家長，從不同對象，了解學習共同體興起的影響因素，也可以針對學習共同體的實施，對學習動機、學習成效、校園文化、專業學習社群、學校本位課程的影響，進行研究。

(二)不同研途徑

本研究以教師訪談為主，課室觀察為輔，建議未來研究，採用不同研究理論法，從不同角度得到不同答案，增加研究的完整性。

(三)不同學校型態

本研究選取的個案國民小學，屬於偏遠小型學校，班級數只有六班，家長社經地位不高，教育人員只有 10 人，人數少，可以直接溝通，教育改革措施相對的容易推動，針對大型學校，學習共同體的實施，是否與小校相同？值得探究。

(四)增加量化研究數據

質性研究資料，研究者依照訪談紀錄進行解釋，可能有疏漏地方，考量本身工作及研究時間，選取 8 位受訪教育人員，未來可以選取更多數量的教育人員，進行訪談研究結果分析，發現更多影響因素，做更詳細且多元的比較。

參考文獻

- 丁一顧 (2013)。教師專業發展評鑑實徵研究之回顧與展望。 **教育資料與研究**，108，31-56。
- 日本教育大師佐藤學。對台灣教育的三個觀察。 **親子天下雜誌**。2012 年 9 月 26 日。 <https://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5043740>。
- 同儕壓力。 **國家教育研究院**。 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1304552/>。
- 吳俊憲等 (2018)。 **教師專業發展新取徑**。台北市：五南。
- 吳定 (2003)。 **公共政策**。臺北：國立空中大學。
- 吳錦惠、張育銓，吳俊憲 (2013)。影響教師參與教師專業發展評鑑意願的原因。 **台灣教育評論月刊**，2 (4)，80-85。
- 余肇傑 (2014)。淺談佐藤學「學習共同體」， **台灣教育評論月刊**，3 (5)，122-125。
- 佐藤學 (2012)。 **學習的革命**。台北市：天下。
- 佐藤學 (2013)。 **學習共同體構想與實踐**。台北市：天下。
- 林思騏、陳盛賢 (2018)。 **教師專業發展過去與未來**。台北市：五南。
- 林曉雲。教師專業發展評鑑將走入歷史。教育部今天宣布明年轉型為教師專業發展支持系統。 **自由時報**。2016 年 10 月 4 日，
<https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/1845368>。
- 林曉雲。教師專業發展評鑑將走入歷史。教育部今天宣布明年轉型為教師專業發展支持系統。 **自由時報**，2016 年 10 月 4 日，
<https://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/1845324>。
- 林欣漢。學習共同體進偏鄉-新北雙溪高中成績大躍進。 **自由時報**。2018 年 4 月 25 日。 <https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/2406317>。
- 高美玉 (2013)。南投縣實施教師專業發展評鑑之研究：以國中、國小各一所為例。 **南投：國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文**。

- 姜添輝 (2001)。評論馬克思主義的普羅化論點及在教師專業與階級意識的意義。 **台灣教育社會學研究**，1 (2)，33-57。
- 教育部 (2008)。 **教師專業發展評鑑工作參考手冊**。臺北市：教育部。
- 陳玟樺 (2020)。 **我在芬蘭中小學做研究的日子**。台北市：遠流。
- 陳之俊。翻轉教育的現狀與未來。 **遠見雜誌**。2015 年 7 月 1 日。
<https://www.gvm.com.tw/article/29144>。
- 陳幸仁 (2014)。臺灣高中職教師專業發展評鑑之評析。 **教育資料集刊**，62，1-18。
- 教師專業發展評鑑與專業成長的關係。 **教育部師資培育整合平台**。
<http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/Article/ArticleDetail.aspx?proid=A-3&aid=24>。
- 張德銳 (2013)。教師專業發展評鑑的檢討與展望－實踐本位教師學習的觀點。 **教育資料與研究**，108，1-30。
- 黃新民 (2010)。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 (2010 年 12 月)，83-115
- 單文經 (1998)。教育改革的風潮下－初探時間資源的多重意義。 **中等教育**，49 (2)，14-24。
- 葉書宏。新課綱準備好了！新北「學習共同體」學校共識營登場。 **中時電子報**，2019/03/19。
<https://www.chinatimes.com/realtimenews/20190319004172-260405?chdtv>。
- 經典導讀：杜威的《民主主義與教育》。 **里瑟琦智庫**。2016 年 4 月 1 日。
<https://kknews.cc/zh-tw/education/b4nlllo.html>。
- 楊國德 (2007)。國際終身學習的特色與發展趨勢。 **教育資料與研究雙月刊**，77 期，141-158。
- 楊俊鴻 (2018)。 **素養導向的課程與教學**。台北市：高等。
- 賓靜蓀。佐藤學：真正的教育是所有人一起學習。 **親子天下雜誌**。2015 年 1 月

- 12 日。 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/135>。
- 劉世雄 (2016)。 **台灣學校需要的學習共同體**。台北市：五南。
- 劉世雄 (2018)。 **素養導向的教師共備觀議課**。台北市：五南。
- 劉怡伶 (2011)。 全球化對台灣教育人員的影響與衝擊。 **台灣教育**，670 期，
37-39。
- 潘慧玲等 (2007)。 試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑。 **教育資料與研究**，第 114 期，
https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/1/pta_15112_2012180_51493.pdf
學習共同體。 **教育百科**。
<http://163.28.84.216/Entry/WikiContent?title=%E5%AD%B8%E7%BF%92%E5%85%B1%E5%90%8C%E9%AB%94&search=%E5%AD%B8%E7%BF%92%E5%85%B1%E5%90%8C%E9%AB%94>。
- 霍桑效應。 **教育百科**。 <https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E9%9C%8D%E6%A1%91%E6%95%88%E6%87%89>。
- 謝美慧 (2001)。 教育政策評估理論之研究-以北高兩市幼兒教育卷政策為例。
台北：國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。
- 魏翊庭。 學習共同體創辦人佐藤學：台灣教材離學生生活遠。太簡易。 **聯合報**。
2017 年 12 月 25 日。 <https://udn.com/news/story/11322/2894995>。
- 嚴長壽 (2011)。 **教育應該不一樣**。台北：天下遠見出版股份有限公司。

附錄一

表 3-1 教師專業發展評鑑轉型的訪談大綱

| 內容 | 項目 | 題目 | | |
|------|------|-----------------------|------|----------------------|
| 基本資料 | 受訪者 | 1 談談學校推動教師專業發展評鑑的背景 | | |
| | | 2 請介紹您的學經歷 | | |
| | | 3 你參與教師專業發展評鑑的經驗 | | |
| 轉型原因 | 準備階段 | 4 學校推動教師專業發展評鑑時做了什麼準備 | | |
| | | 5 你參加教師專業發展評鑑的動機 | | |
| 轉型原因 | 執行階段 | 6 你對評鑑規準的看法 | | |
| | | 7 你對自評的看法 | | |
| | | 8 你對教學前會談的看法 | | |
| | | 9 你對教學觀察(他評)的看法 | | |
| | | 10 你對教學後會談的看法 | | |
| | | 11 實施過程中同儕壓力的看法 | | |
| | | 12 實施過程中霍桑效應的看法 | | |
| | | 轉型原因 | 回饋階段 | 13 你對評鑑結果的看法 |
| | | | | 14 你對專業成長計劃的看法 |
| | | | | 15 教師專業發展評鑑對學生產生什麼影響 |
| | | 16 教師專業發展評鑑對教師產生什麼影響 | | |
| | | 17 教師專業發展評鑑對學校產生什麼影響 | | |
| 補充說明 | | 18 針對教師專業評鑑轉型的其他看法 | | |

附錄二

表 3-2 學習共同體興起的訪談大綱

| 內容 | 項目 | 題目 |
|------|------|--------------------|
| 基本資料 | 受訪者 | 1 談談學校推動學習共同體的背景 |
| | | 2 請介紹您的學經歷 |
| | | 3 你參與學習共同體的經驗 |
| 興起原因 | 準備階段 | 4 學校推動學習共同體時做了什麼準備 |
| | | 5 你參加學習共同體的動機 |
| 興起原因 | 執行階段 | 6 你對共同備課的看法 |
| | | 7 你對公開授課的看法 |
| | | 8 你對共同議課的看法 |
| | | 9 實施過程中同儕壓力的看法 |
| | | 10 實施過程中霍桑效應的看法 |
| | | 11 學習共同體對學生產生什麼影響 |
| 興起原因 | 回饋階段 | 12 學習共同體對教師產生什麼影響 |
| | | 13 學習共同體對學校產生什麼影響 |
| | | 14 針對學習共同體興起的其他看法 |
| 補充說明 | | |