

# 編輯手記

一如本校肩負全國中等以下教育階段學校師資培育及教育研究發展的重任，本刊以提升學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。為了充分反映學校教學現場及教師的需求，規劃75卷專題及責任編輯如下：

卷期	專號名稱	責任編輯
75卷第1期	教師社群與專業發展	丁一顧教授
75卷第2期	本土語言	程俊源教授
75卷第3期	國際教育課程與教學合作	李懿芳教授
75卷第4期	融合教育	洪儷瑜教授

## 【焦點話題】

教師的持續性專業發展，為課程改革及教學精進的重要立基。隨著教育需求的改變，教師在課程推動過程中所扮演的角色也從以往的執行者，轉變為專業的工作者，而主管機關及相關的培訓單位也積極地規劃各種措施來導引教師的專業發展。本期專號由丁一顧教授擔任本專刊責任編輯，邀集學者專家與教師針對教師社群與專業發展的相關議題進行探討。其中，焦點話題的部分由吳俊憲教授進行深入剖析，其所撰述之「教師專業學習社群永續發展：問題分析與具體策略」一文，指出縣市政府在透過「教師專業社群」來鼓勵及促使教師專業發展的過程中所需要更仔細思考的問題，並建議學校應建立「校本管理模式」之教師專業學習與成長制度，使教師明瞭其意義、重要性及發展方向，並朝永續發展之方向邁進。

## 【專題論文】

本期專刊收錄三篇專題論文。首先，莊念青助理教授與李雅婷教授合著之「知行合一：推動專業學習社群提升師資生USR實踐與反思」，該研究以教師專業學習社群為依據，帶領大學師資生進行偏鄉國小夏日樂學活動之規劃、教育實踐與反思。結果指出，對於處於師資培育階段的師資生來說，專業學習社群的運用具有提升其專業知能、反思與實踐能力、教育關懷等潛力。

張德銳教授所著的「教師生涯循環理論及其在區別化教師評鑑上的應用」，提出「區別化教師評鑑」的概念，指出教師評鑑可根據目的來調整，以回應初任教師、資深教師、教學困難教師等不同教師之專業發展需求。對此，「教師生涯循環理論」當中針對各生涯發展階段教師的處境、需求、影響因素等描述，可作為規畫教師自我反思與評鑑、差異化教學輔導策略、專業發展支持系統等作法的重要參考。

楊珊瑜老師及陳美如教授共同撰述之「運用原則取向知識翻新活動促進師資生心理資本之發展」一文，以線上「知識論壇」為平臺，其師資生依據當週主題進行貼文、閱讀與回應，結果發現此做法有對於師資生心理資本之提升、凝聚共同目標、強化非認知教育等有正面的效益。此一以知識翻新為理論基礎的「知識論壇」學習活動規劃，亦可作為教師專業學習社群活動規劃之參考。

## 【教學專題】

本期教學專題收錄由張民杰教授、賴光真副教授、楊智翔講師、林昱丞研究助理、袁蕙淳研究助理、曾勤樸規劃師共同撰述之「授課教師主導觀察數位工具之設計與應用」，該文介紹兩項可用於輔助課室觀察的量化與質性工具「優提攜

(UTC)」與「安提攜(ATC)」，並建議採用「教師主導的課室觀察」來進行。此做法除提升觀察紀錄的方便性，也一併克服早期教學觀摩「缺乏觀察重點」或「觀察指標過於鉅細靡遺」的問題。此外，本文也分享可以如何藉由ChatGPT用以分析所記錄之客觀教學行為並取得初步回饋建議。此三者的搭配，或許可引導參加觀、議課之教師更快速的切入議課的重點，縮短破冰或討論聚焦之時間。

### 【實務分享】

教師的專業發展在我國的學校體制底下為多面向的，除教學之外，尚有學生輔導、行政管理等不同任務所需的知能提升需求。本期實務分享收錄由張瑋珊博士生撰述之「醒覺時刻：中學學務工作實踐之批判反思」，透過批判理論來檢視學務工作推動作法背後蘊含的價值以及可能衍生的問題，讓讀者反思於專業知識與技能背後之價值性問題。

### 【心靈加油站】

本期心靈加油站收錄由陳杰廷教師所分享之「突破枷鎖的勇者」，文中呈現一個教師如何看見具學習障礙孩子的可能性，並且透過陪伴與相關學習策略來幫助學生獲得學習成就，最終找到符合自己興趣與專長的方向。如何在每一個孩子有需要的時刻運用自身專業用以幫助學生，為教師於每日教學工作中時刻需要面對的任務。也期許教育夥伴能在陳老師的故事中獲得共鳴，為每日處在忙碌又看似無法預見成效與終點之教學工作的教師們，注入正能量。

最後，特別感謝責任編輯丁一顧教授的規劃與協助，投稿者、審稿委員及編輯小組的付出，並在編輯委員的確認下，讓本期得以完成出刊，在此致謝！

# Contents

編輯手記 Editor's Note

**焦點話題：教師社群與專業發展專號**

**Focus Topics: Teacher Community and Professional Development  
Special Issue**

---

教師專業學習社群永續發展：問題分析與具體策略 / 吳俊憲..... 6

Sustainable Development of Teachers' Professional Learning Communities: Problem Analysis and  
Specific Strategies / Chun-Hsien Wu

**專題論文 Special Interest**

---

知行合一：推動專業學習社群提升師資生USR實踐與反思 / 莊念青 李雅婷..... 17

Put Knowledge into Action: Promoting Preservice Teachers' University Social Responsibility (USR)  
Practice and Reflection Capacities through Professional Learning Communities  
/ Nien-Ching Chuang Ya-Ting Lee

教師生涯循環理論及其在區別化教師評鑑上的應用 / 張德銳..... 35

The Teacher Career Cycle and Its Practical Applications for Differentiated Teacher Evaluation  
/ Derray Chang

運用原則取向知識翻新活動促進師資生心理資本之發展 / 楊珊瑜 陳美如..... 56

Promoting the Development of Psychological Capital in Pre-Service Teachers through Knowledge  
Building / Shan-Yu Yang Mei-Ju Chen

## 教學專題 Teaching Special Subjects

授課教師主導觀察數位工具之設計與應用

/ 張民杰 賴光真 楊智翔 林昱丞 袁蕙淳 曾勤樸..... 81

The Design and Application of Digital Tools on Teacher-driven Observation

/ Min-Chieh Chang Kwang-Jen Lai Chih-Hsiang Yang Yu-Chen Lin Yi-Chun Yuan Chin-Pu Tseng

## 實務分享 Sharing of Educational Practice

醒覺時刻：中學學務工作實踐之批判反思 / 張瑋珊..... 99

The Awakening Moment: Critical Reflection on the Practice of Middle School Student Affairs

Work / Wei-Shan Chang

## 心靈加油站 Chicken Soup Station

突破枷鎖的勇者 / 陳杰廷..... 111

Warrior Breaking Chains / Jie-Ting Chen

徵稿辦法 Call for Papers ..... 114

審稿要點 Review Criteria ..... 116

徵稿內容 Submission Guidelines ..... 118

訂閱辦法 Subscribe to Secondary Education. .... 119

# 教師專業學習社群永續發展： 問題分析與具體策略

吳俊憲\* 教授兼主任  
國立高雄科技大學師資培育中心

## 壹、前言

課程標準（或綱要）是教育行政機關依據各級學校教育目標而擬定的各學科相關的規定，作為選擇教材和實施教學的準繩，而且課程標準（或綱要）每隔一段時間都會加以修訂，以因應時代和社會需要（歐用生，2001）。翻開早期的中小學課程標準（教育部，1993），內容分別訂定國中和國小的目標、內容、方法、評量、時間、節數、教材選用等，內容詳細繁瑣。1998年頒布的《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》（教育部，2001），強調國中、小的課程連貫性，整合學科成為七大學習領域，增加彈性節數及教學實施方式，課程規範僅就課程目標、學習領域的概念架構，以及基本能力表現水準等做原則性的規範。

再對照到2004年頒布的《十二年國民基本教育課程總綱綱要》，當可發現其內容首度納入「教師專業發展」並形成專節，強調教師是專業工作者，規範教師專業發展內涵，鼓勵教師應自發組成專業學習社群，說明教師社群任務、教師社群類型，並應建立教師專業發展支持系統（教育部，2004）。

由上可知，當前的教育改革相當重視教師專業發展，而踐行教師專業發展的重要途徑即是教師專業學習社群（以下簡稱教師社群）。教師社群與一般的教師團隊不同，乃是植基於「學習領導」（leadership for learning）理論，強調教師是學習者和行動者，透過社群型塑具教學研究文化的「學習共同體」（learning community），以提升課堂教學品質及促進學生學習成效做為目標，規劃並進行教師增能、活化教學、創新教學並落實課堂實踐（社團法人臺南市教師會，2021）。

\*本篇論文通訊作者：吳俊憲，通訊方式：chwu0222@nkust.edu.tw。

由於教師社群在課程綱要裡雖有規範，但僅屬「鼓勵」性質，為落實這項教育政策，教育部訂定的「補助直轄市縣（市）政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質計畫」（以下簡稱精進教學計畫），補助經費給各縣市積極推動教師社群，在經費挹注和政策引導下，展現許多豐碩成果，卻也出現許多問題。

本文旨在探討教師社群的推動問題，並提出教師社群永續發展之具體策略。本文認為推動教師社群應建立永續發展機制，教師專業發展基地應在學校層級，學校應建立校本管理模式（school-based management）的教師專業學習與成長制度，讓教師明瞭其意義和重要性，促使教師主動加入社群、承擔社群發展任務並在社群中獲得學習與成長，讓教師社群扎根於學校中，並成為教師日常教學生活的一部分。

## 貳、教師專業學習社群的推動效益與問題分析

### 一、推動效益

因為教師社群的相關規範已納入十二年國教課程綱要總綱，加上教育部和各縣市教育局（市）推動精進教學計畫，在政策引導下，可發現各縣市都有訂定相關辦法並鼓勵學校申請計畫，針對不同教育階段、不同對象或任務需求，規劃辦理不同類型的社群，以 T 市（化名）為例，有校長專業學習社群、學年（領域）學習社群、教師專業發展自主學習社群、統整性探究學習社群、數位學習融入課中差異化教學社群、專業貢獻學習社群、課程領導人學習社群（表 1）；此外，也有另案推動結合新課綱策略聯盟工作圈及跨校社群運作。在整體機制方面，規劃辦理社群申辦說明會、社群領導人培訓工作坊（含初階、進階及高階課程）、社群運作績優評選及績優社群成果發表會等。

表 1  
T 市教師社群類型及主題規劃內容

社群類型	主題規劃必要內容
校長專業學習社群	校長課程與教學領導
學年（領域）學習社群	學習診斷與學力促進
教師專業發展自主學習社群	學生學習策略之教案研發、素養導向的教學設計、創新教學
統整性探究學習社群	專題導向學習課程規劃
數位學習融入課中差異化教學社群	科技應用於領域教學和差異化教學
專業貢獻學習社群	以學生學習為中心的各類教學研究
課程領導人學習社群	掌握與規劃學校教育發展方向與定位

資料來源：T 市政府教育局（2023）。

在經費補助及獎勵誘因下，可發現各校教師社群在申請計畫時，訂定社群主題和目標相當多元化，能結合教育政策或計畫、學校本位發展任務或教師專業發展需求，或是朝向新興的雙語創新教學、科技輔助自主學習、跨領域教學、國際教育、STEM、AI 人工智慧及運作思維等做為主題。許多中小學原有的領域教學研究會、學年會議、國小週三下午教師進修活動，也已開始逐漸轉型為教師社群的型態。

在運作上，教師社群在第一次運作時，普遍已能針對社群目標進行任務內容與分工的討論，顯見社群成員皆期待能在運作中共學成長。為促進教師專業學習與成長，社群能主動引入外部資源，例如邀請相關領域或學科的學者專家或國教輔導團輔導員，入校辦理教師增能研習，進行專業對話及教學分享，或實施共同備課、觀課和議課，以強化社群運作效能。另外，社群教師的定期集會，已開始思考如何與學生學習加以結合，透過教師社群進行創新教學設計，交流和分享教學經驗與實踐反思，並期待透過公開授課與回饋來調整課程與教學，進而促進學生學習成效。最後也會安排進行社群成果分享活動，以展現教師專業發展促進學生學習成效的具體成果。

## 二、問題分析

### （一）縣市層級

#### 1. 精進計畫推動各類型教師社群，易疊床架屋造成教師困擾

以初任教師來說，許多不同類型社群都要求初任教師參加，原本立意良善，但在有限時間下造成教師分身乏術；而且參加社群培訓、增能或執行社群計畫後，經常被要求產出作業或教學成果，如此一來，初任教師因忙於社群活動，反而無法投入做好班級經營要怎麼辦？

#### 2. 許多計畫都要求採教師社群方式執行，造成學校運作困擾

目前不是只有精進計畫推動成立教師社群，許多來自教育部或教育局（處）的專案計畫，似乎也趕搭教師社群的流行風潮，要求提出申請及執行計畫都必須採教師社群方式，計畫訪視時也會要求社群成員都要出席。實際上，許多中、小型學校的教師人數有限，當每位教師都被要求參加一堆教師社群時，是否可深入參與社群並獲致成長？教師社群是否可做為執行計畫或解決教育問題的萬靈丹？

### （二）學校層級

#### 1. 未落實課堂教學研究，無法有效引導教師專業成長並促進學生學習成效

多數教師社群的運作內容和方式，除了教學經驗分享或專題增能研習，缺乏系統化方法來規劃及辦理課堂教學研究。辦理公開授課、課程共備及觀、議課活動，可能只是配合原有課程進度，或是直接入班觀課並於結束後提供簡要紀錄或心得，又或者不知如何具體議課並進行專業回饋，結果造成教師社群和公開授課徒具形式。



## 2. 教師社群主題、願景和目標不明確，與學生學習的關聯性不足

由於一開始未能自「需求導向」擬訂並聚焦特定主題，或是社群願景和目標不明確，或是社群運作歷程無法回應主題和目標，又或是與學生學習成效的關聯性不高，使得教師社群無法進行有深度的專業對話與課堂實踐，造成社群教師不容易感受到學習與成長，於是降低繼續參與教師社群的意願，或很快就退出教師社群。

## 3. 偏重社群召集人領導模式，缺乏「分布式教師領導」的觀念和作法

有些教師社群偏重「由上而下」的領導模式，由校長或主任依據學校行政任務需要，提出計畫申請，計畫通過後直接由校長或主任擔任教師社群召集人，多數社群成員也是邀請兼任行政教師或無法拒絕的新進教師、代理教師參加；有的則是出現教師社群規劃者和執行者不一致的現象。社群召集人如何帶領朝向分布式教師領導（distributed leadership）模式，讓規劃者和執行者一致，願意共同承擔社群運作的分工及責任，是未來需要進一步思考及精進之處。

## 4. 擔任教師社群召集人的意願不高，社群教師專業對話或課堂實踐的時間不足，且常囿於教學設備和經費不足

當前看到教育現場的問題是：一所學校要成立很多教師社群來應付和執行計畫；可能一個六班小校就要成立多個社群，一位教師要同時成為好多個社群的成員，在參加多個社群會議中疲於奔命；一位新進教師或初任教師，可能同時被要求去參加許多不同類型的教師社群或研習活動。此外，參與教師社群一旦形成提計畫、編預算、執行計畫、核銷經費、撰寫成果的型態，就會令人感受不到參與社群帶來學習和成長的愉悅，反而覺得行政負擔重而影響參與意願。未來需思考如何鼓勵教師擔任教師社群召集人，以及如何提供教師社群發展所需要的支持系統。

## 5. 未進行歷程分析及成效評估，社群成果無法彰顯教師專業成長歷程，也缺乏分析學生學習成效

教師社群運作過程，可能只是完成申請計畫、執行計畫及繳交成果，而未能主動發現問題、解決問題。部分社群成果只呈現辦理教師增能研習內容，以及學生學習成果紀錄，缺乏社群運作省思與修正，成果無法回應目標。部分社群則不知如何找到合適工具來評估社群運作成效。因此，教師社群如何進行歷程研究及後設研究分析，了解社群運作的發展脈絡性，呈現社群教師的學習與成長變化，並加強學生學習成效的質量化分析，做為教師社群整體在教與學的深化和精進的修正依據，為未來精進的重點。

## 6. 缺乏永續發展的概念和作法，規劃及運作欠缺脈絡連貫性，且未能建立特色與亮點成果

因為有經費補助才成立的教師社群，一旦沒有補助，教師就不會自發的成立教師社群嗎？推動教師社群應具有永續發展概念，鼓勵教師將參與教師社群成為教學生活日常的一部分，而不是教學外加的工作負擔，或視為苦差事。其次，如何引導教師社群運作的脈絡連貫性，可積極回應到教師專業成長和學生學習成效之目標。最後，如何引導教師社群持續檢視成效評估，並建立特色或亮點成果，以提升整體課程教學品質，以上問題均值得重視。

## 參、教師專業學習社群永續發展的具體策略

### 一、教師社群理念要扣緊教師主導的專業發展，並型塑共學之教學文化

呼應《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》中提到：「同儕共學之教學文化，以實踐教師專業發展及精進學生學習品質為目的」，成立教師社群應植基於「教師主導的專業發展」(teacher-driven professional development) 做為基本理念，教師社群目標應強調引導教師「自我覺察與專業成長」，結合教學行動研究與教師社群，由授課教師基於成長需求，邀請教師同儕進行課程共備及觀、議課，由教師自己決定觀課焦點、時間、地點和工具，依據議課回饋來共同擬定專業成長計畫(張德銳、張民杰、賴光真、賴文堅、王金國、王勝忠等人，2022)。例如導入教學行動研究歷程：關注問題、擬定行動策略、尋求合作夥伴、採取行動方案、資料蒐集與回饋等，透過課堂實踐同時檢驗教師社群運作成效。另外，推動教師社群有三「要」工作：工具要簡易可行、紙本紀錄和成果要減少、目標要聚焦於增進教師成長和學習成效。

### 二、教師社群規劃和運作可依循推動模式並建立系統化機制

可參考「計畫——行動——省思」(圖 1)、「評估需求——診斷教學——擬訂計畫——課堂實踐」(圖 2) 或「凝聚共識——教學增能——教學實踐——成效評估」(圖 3) 的推動模式。首先，教師社群的主題、願景、目標和運作方式，可由社群成員經過討論、建立共識後再提出。其次，可深入評估學生學習需求做為出發點，再根據學習需求來診斷教師教學不足或精進之處，並發覺教學問題或困難點，然後依此擬定教師社群主題、內容和運作方式，最後提出教師個人或團體的專業增能和成長計畫(吳俊憲、吳錦惠、姜宏尚、王婉怡、洪詩鈴、紀麗珊等人，2018)。

為落實課堂實踐，教師社群運作應結合課堂教學研究，在現有課程中導入創新的教材教法，進行課程共備及觀、議課，以引導教師專業成長並促進學生學習成效。例如教師社群主題可結合科技載具和數位學習融入課程，在推動數位學習課程實施時，以實踐為導向，以證據為本位，透過教師社群運作中發現問題，也解決問題，促使學科知識與數位技術產生對話和修正，以更加符應教與學的實際需求。

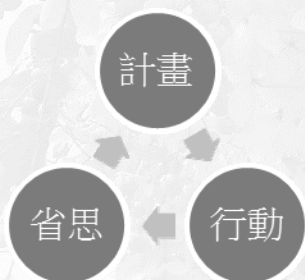


圖1 模式一

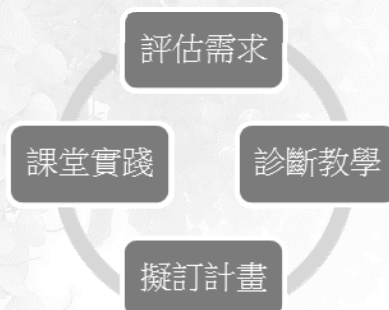


圖2 模式二



圖3 模式三

### 三、縣市層級的精進具體策略

#### (一) 推動精進教學計畫，應規劃多元教師社群類型並有完整配套機制

縣市層級推動精進教學計畫時，可針對教師增能需求與學生學習困難，以及不同學校規模與城鄉差異，先蒐集資料和分析，從需求和成長做為起點，規劃多種不同類型的教師社群提供學校申請。其次，推動教師社群應有完整規劃和制度，例如可建立輔導方式和獎勵辦法，可運用深化成效評估進行後設分析，透過蒐集資料、數據分析及意見回饋，藉以調整推動教師社群作法，方能達到教師社群永續經營之目的。

以 T 市推動數位精進學習課程為例，除了辦理有關數位學習相關議題的教師增能工作坊之外，最重要的，就是研習增能後如何回到教室應用以落實課堂實踐。因此，教育局會主動鼓勵教師進行數位課程共備，各校至少成立一個教師社群來實施科技化輔助學習融入課中差異教學。但僅成立教師社群尚不足，教育局後續仍需更完整的設計配套，除了解教師課堂實踐現況，也要透過成效評估來蒐集課程實施問題並關注教與學的實際需求，以利日後可進一步深化教師教學培力。

另外，教師社群已實施多年，部分縣市要求每校都要鼓勵教師成立社群，並提供經費補助。未來可依社群類型差異，或考量社群任務質量，給予不同額度的經費補助，讓部分帶有特殊任務、有績效、或有長期規劃的社群，可獲得較高補助經費，促使這些教師社群運作和成果更加精緻化。

## （二）推動教師社群應進行「後設」分析，並選用合適的評估工具

可逐年採研究分析或目標取向進行成效評估，並思索如何解決問題，方能促使教師社群更加穩健運作和發展。例如可參酌Guskey專業成長評鑑五層次，來發展出學校層級適用之相關成效評估指標。另外，成效評估時，建議可採用目前常見的幾種工具：1. 關鍵績效指標(Key Performance Indicators, KPI); 2. 關鍵與目標成果(Objective Key Result, OKR); 3. 社會投資報酬率(Social Return on Investment, SROI); 4. 社會報告標準(Social Reporting Standard, SRS)。或者採用其他複合式的成效評估工具，以利推動教師社群達到精進教學之有效性與適切性。

## （三）辦理增能培力研習，可更區塊化、更系統化做層次性或深度的規劃

推動教師社群可針對不同對象（包含校長、教務主任、教學組長、領域召集人、社群領導人）依需求辦理相關增能培力研習，以提升「學習領導」的專業知能。建議縣市層級可更區塊化、更系統化做層次性或深度的規劃安排。例如規劃完整的增能培力研習地圖或課程模組，可規劃辦理初階、進階、高階社群領導人培力課程，內容可包含：教師社群理念、規劃與經營、領導力與對話技巧、實例研討與分析、社群成效評估、社群深化與轉型、社群永續經營等。總之，為達到教師社群永續發展目標，可循序漸進的推動社群經營領導培力和社群深化與轉型工作，鼓勵成立跨域社群、建構校本課程，並整合社群系統、提升課程領導力。

## （四）可鼓勵教師社群結合新興教育議題，促使學校成為創新教學的基地

例如因應數位學習及 AI 科技的教育新趨勢，縣市層級應主動鼓勵教師社群結合數位學習課中差異化和生生用平板學習，成為推動教師社群的重點。又例如十二年國教新課綱重視的核心素養，也要持續透過教師社群增進教師具素養教學知能，以及提升學生具素養導向的問題解決能力。

## （五）應思考整併及減少過多的外部研習，重視教師成長與需求的差異化，並引導學校成為教師成長的基地

常看到學校在校內已經辦理很多教師研習活動，但是有更多有關教師研習與專業成長活動會從外部來文要求教師參與，殊不知教師何來時間一直跑校外參加各種研習，而且這些研習活動是否真的符合教師成長需求呢？例如初任教師常被要求參加初任教師研習、三階教學專業人才培訓、教師社群運作、問題導向學習計畫、分組合作學習計畫、

課程共備、公開授課、班級經營研習等，雖是立意良善，但對初任教師反而造成時間擠壓和額外負擔。須知，教師專業成長也要顧及差異化需求，但教師專業成長目標仍是殊途同歸的，都是在於促進有效教學與學習成效。

建議縣市層級推動精進教學計畫要「看到教師實際成長需求」做為核心，也讓教師專業成長的資源安排得到更佳的合理性，例如在規劃階段可再思考如何從「多且廣」轉化為「精緻且深度」。因此，縣市層級也應思考整併或減少過多的外部研習，而是要提升學校層級建立教師成長的校本機制，教師社群就是最佳方式之一，例如：結合教師社群發展跨域教學示例，或是研發素養導向教學與評量示例。縣市層級要持續引導學校成為教學研究和教師成長的基地，為了實現這個目標，學校要建立教師社群並型塑教學文化，可採系統化、工具化（例如數位敘事）方式來記錄教師專業成長、學生學習成果及學校改進的歷程。

#### 四、學校層級的精進具體策略

##### （一）教師社群運作核心應聚焦於「學習者中心」的教育思潮

學校推動教師社群，與以往的學年會議或領域教學研究會議不同，在設定主題或目標時必須回應「學習者中心」、「學生是學習的主體」的教育思潮，符應「帶好每個學生——適性揚才、終身學習」的教育理念。可從關注學習需求和教學成長做為起點，透過教師社群擬定主題和目標，提出申請計畫，執行計畫過程中蒐集質性和量化資料，分析和展現學生學習結果，並呈現教師在社群中的學習和成長。

##### （二）教師社群運作應依循參考模式建立專業成長機制

學校可參考前述三種社群運作參考模式，先凝聚成員共識，可透過前一年的教師專業成長計畫，進行專業對話和經驗交流，找到共同面對的教學問題，分析學生學習情形。接著共同擬定社群主題和目標，結合校內或校外多元專案計畫，在經費和資源協助下，進行社群運作與教學實踐，同時尋繹解決教學問題的方法，增進教學成長並建立社群特色。

##### （三）教師社群運作應有具體策略，鼓勵教師主動參與並永續發展

具體策略包含：1.建立教師專業對話氣氛；2.營造高專業化、低科層化的組織環境；3.根據需求和回應問題，自發性的組織教師社群；4.賦權增能，引導教師建立主題、目標及共同願景；5.轉型課程領導，培力社群召集人；6.提供社群增能與行政支持系統；7.行政協助課務安排、簡化會議、整合研習進修；8.善用課餘時間、視訊研討、網路平臺進行社群集會和對話；9.盤整教師專業成長相關增能計畫；10.實施教師社群運作之成效評估，透過回饋修正計畫和運作方式。

#### （四）社群運作在時間和場地規劃上應有支持配套

學校行政可幫忙安排共同不排課時間，讓社群有固定集會時間。其次，也可利用課餘時間召開社群集會，或運用網路社群工具。另外，社群集會應簡化繁瑣的行政程序和記錄，強調社群成員專業對話及課程研發工作；也可整合研習進修、學年會議及領域教學研究會議，轉型成為教師社群。場地設備方面，可增設小型會議室及資訊設備，讓社群有舒適便利的場地；可在召集人的教室進行定期集會討論，固定集會地點；或是換到「燈光美，氣氛佳」的地點進行社群會議與研討，非正式組織氣氛可提高討論效能。

#### （五）引導社群教師進行省思，蒐集及分析資料評估運作成效

教師社群運作過程可引導成員省思以下問題：1.預期學生學會什麼？2.如何知道學生已經學會了？3.如果學生還沒學會，該如何處理？4.如果學生早已學會，又該如何處理？其次，定期蒐集與分析教與學的相關成果或數據資料，以檢視教師社群運作問題及成效。可思考以下問題：1.是否符應教師社群的特徵？2.是否滿意安排的增能成長活動？3.獲得哪些學習與成長內容？4.如何應用於實際教學實務？5.是否改進學生的學習成果？6.實施中面臨哪些問題，採取什麼策略解決問題？7.針對學習成效及教學成長帶來什麼影響；若無影響，原因是什麼？

### 肆、結論與展望

教師社群是指一群志同道合的教育工作者所組成，持有共同的信念、願景或目標，為致力於促進學生獲得最佳的學習成效，而努力不懈地以合作方式共同進行探究和問題解決。本文旨在探討教師社群的推動效益與問題分析，然後倡導教師社群永續發展，應依據校本管理模式，使學校成為教師專業成長基地，讓參與教師社群和追求專業成長成為教師日常教學生活的一部分。最後，本文提出以下幾項結論和建議：

- 一、植基於「教師主導的專業發展」、「學習共同體」、「學習領導」及「分布式教師領導」的理論，教師社群目標在於引導教師「自我覺察與專業成長」，因此，教師社群計畫可由教師依成長需求提出且共同規劃，並關注於學生學習成效的提升。教師社群運作宜依循運作參考模式，以學校做為專業成長基地，採同儕合作方式落實教學實踐，並經檢視成果後，主動且持續精進教學。
- 二、教師社群在各教育階段都很重要，現在已經從中小學向上延伸至大學階段。為因應社會快速變遷、知識流動快速及科技日新月異，例如 AI 時代下推動科技輔助自主學習，教師要創新教學，不能單打獨鬥，實在有必要成立教師社群，透過課程共備、教學研究、教材研發、公開授課、觀課和議課，建立同儕信任和專業支持關係，透過專業回饋增進教師反思教學、提升教與學的品質。

- 三、有關教師成長的差異化，可先蒐集和分析教師需求，尤其要關注「有效教學」的需求評估，這是因為有效教學對於「有效學習」的影響甚鉅。因此，縣市層級不應只重視高覆蓋率的研習和學校考核制度，而是更應重視教師真實的成長需求及成長效益。
- 四、教師社群運作可導入創新教學策略並成為社群主題，例如：翻轉教學、差異化教學、問題導向學習、探究式教學、數位學習、探究與實作教學、跨界合作教學等，以促進教師教學革新。社群活動可結合共同備課、公開授課、同儕觀課、議課與專業回饋、讀書會、工作坊、教學諮詢、教材研發、教學錄影分析、焦點座談、團體討論、省思教學、擬定教學成長計畫等，以促進教學增能、發現問題及提升教學品質。
- 五、教師社群應建立共同的願景與價值，當社群教師明瞭社群發展方向，也就可設定共同目標、凝聚向心力，也有共同遵守的行為準則，以維持社群的穩健運作。然後可透過討論、分享、協作等多元方式，激勵教師專業成長，推展創意及創新教學，並應用於教學現場，進而形塑教學相長的組織文化。
- 六、教師社群可結合課堂教學研究，透過觀課與議課回饋促進專業成長。觀課可協助教師了解個人的教學實務表現，並透過同儕的觀課記錄與回饋，一方面發現優點、肯定教學，另一方面也能引導教師反思、改進教學。此外，也要發展合適的觀課指標或工具、具有專業回饋技術、建立尊重與信任關係及暢通溝通管道。
- 七、教師社群可引導建立教學專業檔案，做為持續精進教學與專業成長的依據。檔案內容可包括：教學諮詢記錄、教學錄影、教材內容、學生成果等。透過有系統的蒐集和整理教學歷程資料和學習成果，一方面可展現教師教學理念與教學實踐成果，另一方面可做為反思教學及修正教學的依據。

## 參考文獻

- T 市政府教育局 (2023)。T 市 112 學年度精進國民中小學教師教學專業與課程品質計畫之期中輔導諮詢會議簡報 (頁 65)。T 市：T 市政府教育局。
- 吳俊憲、吳錦惠、姜宏尚、王婉怡、洪詩鈴、紀麗珊等人 (2018)。教師專業發展新取徑：學習共同體與翻轉教學策略。臺北：五南。
- 社團法人臺南市教師會 (2021)。臺南起步，遇見學習共同體。臺南：社團法人臺南市教師會。
- 張德銳、張民杰、賴光真、賴文堅、王金國、王勝忠等人 (2022)。授課教師主導觀課的理論與實務。臺北：五南。
- 教育部 (1993)。國民小學課程標準。臺北：作者。
- 教育部 (2001)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北：作者。
- 教育部 (2004)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：作者。
- 歐用生 (2011)。國小課程標準修訂的課程史分析。輯於國家教育研究院 (主編)，我國百年教育回顧與展望 (頁 277-291)。新北：作者。



# 知行合一：推動專業學習社群 提升師資生USR實踐與反思

莊念青 助理教授  
李雅婷\* 教授  
國立屏東大學教育學系  
國立屏東大學教育學系

## 摘要

本研究旨在探討參與USR計畫之師資生在偏鄉教育場域中的專業成長歷程。研究目的為透過師資生專業學習社群之運作，探討其在專業知能、探索與深入思考實踐能力、以及對偏鄉的關懷等四個面向的變化。本研究採質性研究法，蒐集19名師資生省思札記及質性問卷進行文本分析，以探究其在USR計畫中及參與專業學習社群的經驗與成長。研究結果顯示，師資生覺察自己在課程發展、教學規劃等專業知能上有明顯的進步。在探索能力上，因為對場域的深入了解，提出問題與可能解決的方案。在實踐能力方面，師資生透過不斷省思與對話，促進實踐知識的發展。同時，因為與鄉村場域的接觸，師資生展現對偏鄉教育的關懷，以及對弱勢學生提供更多支持的意願。本研究建議在師資培育階段應提供師資生更多實際投入鄉村教育的機會，除強化其教育專業知能外，有利於提升其關懷與實踐能力。此外，本研究亦認為在師資生社群成立初期應給予鷹架支持，有利於提升信任感與營造正向氛圍，進而提升師資生溝通、表達與組織、及反思能力，進一步強化其專業成長。

**關鍵詞：**師資生、專業學習社群、大學社會責任、鄉村教育、反思實踐

\*本篇論文通訊作者：李雅婷，通訊方式：yating@mail.nptu.edu.tw。

# Put Knowledge into Action: Promoting Preservice Teachers' University Social Responsibility (USR) Practice and Reflection Capacities through Professional Learning Communities

Nien-Ching Chuang Assistant Professor

Ya-Ting Lee\* Professor

Department of Education, National Pingtung University

Department of Education, National Pingtung University

## Abstract

This study aims to investigate the professional development of pre-service teachers participating in the University Social Responsibility (USR) project in rural education settings. The study explores changes in pre-service teachers' professional, inquiring, practical, and caring capabilities, through the practice of professional learning communities (PLCs). The study adopts qualitative research methods, gathering 19 reflective journals and qualitative surveys from the pre-service teachers. The results indicate significant progress in their professional competence, particularly in curriculum development and lesson planning. In terms of inquiry and practical competence, those pre-service teachers demonstrate the ability to ask questions and propose solutions, and engaging in on-going reflection and dialogues. Additionally, interaction with rural settings reveals a deep caring competence for rural education and a commitment to assisting disadvantaged students. Recommendations include

---

\*Corresponding author: Ya-Ting Lee, E-mail: yating@mail.nptu.edu.tw

providing more opportunities for pre-service teachers to engage in rural education during their training and establishing professional learning communities to enhance their educational competence and foster their caring and practical skills. Additionally, the study suggests providing scaffolding support during the initial formation of pre-service teachers' professional learning communities. It helps facilitate the development of trust and a positive atmosphere to enhance their communication, expression, organizational, and reflection skills, leading to further professional development.

**keywords:** pre-service teachers, professional learning communities, university social responsibility (USR), rural education, reflective practice

## 壹、緒論

專業學習社群（professional learning communities, PLCs）已廣泛應用於提升在職教師的專業發展，成為推動教師專業成長和教育政策改革不可或缺的動力。透過建立教師專業學習社群，教師們能在具有支持及共享資源的環境中共同成長，實現個人和集體的教育目標。教師專業學習社群的核心價值在於支持性與共享領導、集體效能、共享價值與願景、以及同儕支持（Darling-Hammond, 1998; DuFour & Eaker, 1998; Hord, 1997）。專業學習社群中的支持性與共享領導有助於成員間的互助合作、共同決策，攜手解決教學中的問題與挑戰。集體效能促使團體成員提升合作與信心，並著眼於學生的需求與學生學習成效。共享價值與願景讓社群成員間建立共同的目標與方向，以利建立長期的信任關係。同儕的支持則為教師提供了一個互相學習和成長的平臺，讓教師們能無私的分享，從彼此的經驗和知識中獲益，共同提升專業知能，實現專業成長的目標。

然而，隨著教育現場的快速變遷，師資職前教育必須與時俱進，更加重視培養未來教師具備反思與實踐能力，並承擔社會責任。在這嶄新的教育背景之下，未來的教育工作者不僅是知識的傳遞者，更是引導學生面對複雜多變的社會挑戰，激發其成為具有社會貢獻的個體。在這種轉變的脈絡下，專業學習社群的運作應融入職前教育階段，鼓勵師資生能透過對話，針對試教、演示、學童學習成效等方面進行實踐與反思，促進自我專業成長。不同於一般大學生，師資生未來的職業生涯需要與其他教師密切合作、共同備課、創造教學方法，因此，在職前教育階段參與專業學習社群具有多重意義。首先，社群的參與可學習如何建立同儕間的信任，進而促進教學或學習上的合作與共同決策。學習如何與同儕溝通及合作的能力以提升教學專業知能對於不論是師資生、實習教師或導入階段的初任教師，都是至關重要的。其次，透過社群成員間的分析與交流，師資生可以從他人的經驗中學習和成長，提升其專業知識與技能。此外，藉由參與師資生社群，有助於培養其反思能力，使其能夠深入地思考自己的教學實踐，更好地應對日益複雜的教學環境和挑戰。

另一方面，隨著教育不平等問題日益顯著，師資生在職前培育階段面臨著應對偏遠地區教育挑戰的重要任務。參與大學社會責任（University Social Responsibility，以下簡稱USR）的實踐被視為解決這問題的重要方式之一，參與USR計畫有助師資生關注偏遠地區的教育現況，亦能與場域的學校以及社區相互連結，提升其對教育均權及鄉村關懷的意識。然而，目前對於師資生如何在USR計畫中獲得實踐經驗以及如何透過專業學習社群提升其鄉村教育實踐能力的研究仍然有限。因此，本研究的主要目的在於探討師資生參與USR計畫和專業學習社群對其鄉村教育實踐、專業知能和反思能力的影響，希冀為教師專業學習社群融入職前教育階段之文獻提供有益的見解。

## 貳、文獻探討

### 一、專業學習社群

專業學習社群 (professional learning communities) 乃促進教師合作與教師專業發展重的一項重要的途徑 (Servage, 2008; McLaughlin & Talbert, 2006)。社群成員透過建立信任、設定共同目標, 以持續、反思、協作等方式提升教師專業知能, 減少教師孤立感並關注學生學習 (丁一顧, 2012; DuFour & Eaker, 1998; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006)。專業學習社群的概念源自於「企業」與「教育」兩大脈絡 (丁一顧、江姮姬, 2020; Chuang, 2019; Chuang & Ting, 2021; Hairon & Dimmock, 2012)。首先, Senge (1990) 於《第五項修練》提出「學習型組織」, 認為組織能成長與學習, 是因具有自我超越、改善心智模式、建立共同願景、團隊學習及系統性思考之重要關鍵。與此同時, DuFour 與 Eaker (1998) 於《Professional Learning Communities at Work》中率先使用「專業學習社群」一詞, 認為其特色應具有共享願景與價值、集體探究、協作團隊、行動導向及實驗、持續改善, 與結果導向六大特色。因此, 專業學習社群自 1990 年代開始於美國的教育界逐漸發展, 並發展成熟。

臺灣及其它亞洲國家大多於 2000 年代後期開始出現教師專業學習社群之概念。以南韓與新加坡為例, 南韓將專業學習社群視為教師正式專業發展的條件之一。南韓的教師需進行一年 60 小時的專業發展時數, 因此參與學校之專業學習社群乃是評估其專業發展歷程的重要的一環 (Lee & Kim, 2016)。新加坡則於 2009 年將專業學習社群視為推動教師合作並關注學生學習成效之重要政策之一 (Hairon & Tang, 2017)。新加坡教育部有系統性、計畫性地編擬額外預算、提供教師共同時間運作社群, 由上而下 (Top-down) 全面落實教師專業學習社群之運作。

不同於新加坡專業學習社群之運作採政策倡導性之做法, 臺灣在推動教師專業學習社群相對具有彈性。為鼓勵教師間之合作, 教育部於 2009 年出版《中小學教師專業學習社群手冊》, 並於 2010 年起, 隨著教師專業發展評鑑之推動, 教育部開始補助高級中等以下學校辦理教師專業學習社群 (丁一顧, 2013)。在補助的第二年 (2011), 全國教師申請之教師專業學習社群之數量已從 626 個社群成長至 828 個, 其中, 所申請的社群以國小佔多數 (丁一顧, 2014; Chuang, 2019)。過去近 15 年來, 教師專業學習社群之運作及發展遍及高中以下學校, 並逐漸成熟, 儼然成為國內教師較喜愛且接受度較高的一種專業發展途徑 (丁一顧、江姮姬, 2020; 阮孝齊、蔡進雄, 2022)。此外, 為增進教師專業學習社群的長期及永續性之發展, 教育部有計畫地鼓勵並培訓高中以下教師選派教師參與「社群召集人」之培訓, 以增強社群召集人運作社群所需之專業知能, 並確保社群的運作更能關注學生學習以及促進教師的反思與專業成長。

綜上所述，專業學習社群在教育領域中扮演重要的角色，能有效促進教師之間的合作與專業成長。透過建立共同的目標、持續關注有興趣之焦點，專業學習社群不僅能提升教師專業知能，還能減少教師的孤立感，同時關注學生學習成效。從國外及亞洲國家亦逐漸提升對教師專業學習社群的重視。臺灣則是有系統性地培育社群召集人，讓社群能夠永續、持續運作與成長。然而，在推動在職教師參與專業學習社群運作、提升專業對話、促進專業長成之際，職前教育階段的師資生對於專業學習社群之運作、相關知能與參與經驗卻相對缺乏。師資生之社群亦需關注專業知能發展、教學方法以及學童學習成效等重要相關面向。國外研究指出，若能將教師專業學習社群的概念落實於師資生的職前培育階段，將有助於提升師資生的教學與反思能力，促進教師身分的認同以及提早熟悉課室教學現實 (Kagle, 2014)。因此，對於師資生的職前教育而言，積極融入專業學習社群的實踐，將對其未來的教學生涯發展有積極的影響。

## 二、師資生參與USR所提升之相關知能

為培育符應新時代之良師，追求更高品質的教育，教育部於 101 年公告《師資培育白皮書》，以確保及強化優質專業師資，並明示新時代師資培育之良師圖像，其中包含「富有教育愛的人師」、「具專業力的經師」、「有執行力的良師」，如表 1。未來之教師被期待具有教育愛、專業力與執行力之重要核心，能夠具彈性地因應社會變動的需求，展現專業、關愛、韌性以及反思等能力，幫助每個學生都能夠擁有獲得成功的學習機會。

表 1  
教師圖像及其核心內涵表

教育圖像		核心內涵	
富教育愛的人師	洞察 insight	關懷 care	熱情 passion
具專業力的經師	國際觀 international perspective	批判思考力 critical thinking	問題解決力 problem solving
有執行力的良師	創新能力 innovation	合作能力 cooperation	實踐智慧 practical wisdom

資料來源：教育部 (2012)《師資培育白皮書》，p. 13。

表 1 的九項核心內涵，是以圖像中教育愛之「關懷」為起點，展現身為教師應具有的溫暖、關愛此重要核心的特質。此外，未來的教師需充分具備教育專業及學科專業之基礎知能，在教學的領域上擁有知識力 (knowledgeable)，並回應 21 世紀核心素養所強調的溝通 (communication)、合作 (collaboration)、批判性思考 (critical thinking) 以及創新 (innovation) 等能力 (Larson & Miler, 2011)。

承上，在師資培育的歷程中，國內學者提出職前階段教師應具備的九項教師專業標準：(一) 教師掌握學科知識、學科教學知識，以及學生發展與學習知識；(二) 教師有效規劃課程和設計教學活動；(三) 教師運用適當的教學策略與資源，提升學生的學習成效；(四) 教師適當評量學生學習情形，並分析結果，據以調整教學；(五) 教師營造有助於學習的環境；(六) 教師妥善運用資源對學生進行輔導；(七) 教師致力於反思與專業成長；(八) 教師與學校同事、家長建立積極的互動關係；(九) 教師善盡教育專業責任（潘慧玲、張德銳、張新仁，2008，轉引自張德銳、郭淑芳，2011）。此九項教師專業標準符應教育部（2021）對「教師專業素養」之定義：「係指一位教師勝任其教學工作，符應教育需求，在博雅知識基礎上應具備任教學科專門知識、教育專業知能、實踐能力與專業態度。」

師資生在探索自己對未來教師圖像與職涯的同時，連結未來教學場域、參與大學社會責任計畫（University Social Responsibility；USR），特別是結合在地鄉村場域，有其重要性與價值。由於鄉村教育有其結構、文化、個人、政治等面向的挑戰（Hoy & Miskel, 2013），因此，師資生在參與 USR 的能力培養歷程，應著重其專業、探索、實踐與關懷等四項重要的能力。首先，師資生成為教師的第一步，即是增進教學工作的專業力。專業力主要涉及參於 USR 計畫的師資生提升與鄉村教育相關之教育專業知能為主，學科專門知識為輔：包括課程發展、教學規劃、輔導知能提升，在專門知識上以語文領域（國語文、英語文）與數學領域為範疇。第二，具有專業知能的師資生，需擁有批判思考及問題解決的探索力。這樣的「探索力」呼應專業技巧面向。參與 USR 計畫的師資生在接觸與認識鄉村教育場域的歷程中，了解鄉村教育中師生的需求與問題，結合相關資源提出可能的教學模式與解決策略等。第三，實踐能力則涉及對專業實踐歷程與結果的省思。Dewey 提出反思實踐（reflective practice），Schon（1987）在其精神上將反思實踐視為一種思想與行動的對話，教師需因應教室情境脈絡，不斷地實踐省思與對話，在反思的歷程中產生行動的改變與新的學習，即為實踐中的知識（knowledge-in-practice）。第四，至於專業態度，在專業素養指引中的專業素養指標「5-2 透過教育實踐關懷弱勢學生，以體認教師專業角色。」其指出透過教育實踐中關懷弱勢學生而體認教師專業角色的重要性，因此，「關懷力」亦是作為投入鄉村教育實踐中應培養的目標。

綜上，師資生在師資培育的過程中，除教師圖像的核心內涵與九大教師專業標準外，參與 USR 經驗所累積的專業力、探索力、實踐力與關懷力亦有助於其進入鄉村場域之前，做好專業與心態上的準備。強化師資生的專業力有助於發展適合鄉村在地教材與情境教學設計之專業知能。重視師資生之探索力能有協助其串連在地資源與文化，發展適合鄉村情境教學模式，培育鄉村教育所需人才。而落實師資生的實踐力，能激發其

對鄉村地方教育的認知與關懷的基礎上，運用教師專業知能付諸行動參與各類鄉村教育計畫或活動，在行動中逐漸建立自己的教育價值觀、省思理論與實踐之間的關係。而在實踐力的培養中，關懷力的提升亦是呼應專業素養指引中的「專業態度」。所謂關懷力係指對鄉村的認同，願意回應鄉村教育的需求與狀態，促進鄉村地方教育活化與改變，實現永續發展福祉。總結以上所述，師資生在 USR 經驗中能獲得多方面的能力，有助於其在未來的鄉村教育發揮關鍵作用。

### 三、相關研究

#### (一) 師資生社群相關研究

綜觀國內關於教師專業學習社群之實徵研究，已累積相當多元且豐富的文獻、分析與統整（丁一顧、江姮姬，2020）。然而，臺灣有關職前階段師資生的專業學習社群之相關實徵研究仍屬少數。筆者以「專業學習社群」、「學習社群」、「社群」以及「職前教育」、「師資生」、「師資培育」等關鍵詞搜尋國內之研究，發現相關主題之期刊論文共有 6 篇，其中，葉惠菁（2013）與周啟葦（2013）之研究係以「實習教師」為主要研究對象，而以師資生為研究對象的相關實徵研究包含王為國（2010，2016）、洪承宇與王淳瑩（2021）以及 Liu 與 Kleinsasser（2014）共 4 篇。可見探究職前教育階段教師參與專業學習社群之研究仍有待投入更多關注。

以師資生社群為主題之相關研究，較常為研究者所採用之研究法為質性訪談、觀察及文件資料蒐集（王為國，2010，2016；洪承宇、王淳瑩，2021）。主要原因是相關研究之目的多數為探索師資生參與社群之內心世界（exploring the inner world of the participants），藉由透過質性資料蒐集，有助於研究者敏銳感受到存在於人物與環境之中的線索，並能同時蒐集到現象與情境脈絡的整體資料（鈕文英，2013）。

王為國（2010，2016）以修習「幼稚園課程設計」之師資生為研究對象，探討師資生社群的特色、實施歷程與潛在之挑戰。研究結果顯示，師資生透過設定共同目標（完成一份課程設計），以群體合作方式互相學習、有助於職前教師對其專業知能之提升、理論與實務的結合。然而，研究發現社群成員因並非全為幼教系學生，因此難以安排共同時間，參與程度不同容易造成社群運作的困難。然而，研究結論認為師資生透過參與社群，除展現正向學習成效之外，亦增進其學習過程之反思。洪承宇與王淳瑩（2021）亦是以質性研究法，探究師資生參與社群後，對其教學反思、團隊合作及問題解決能力的影響。該研究乃師資生以三人為單位成立學習社群，每個社群包含一名在職教師及任課教師。社群的運作包含成員間的試教準備、討論、以及與在職教師的共備、觀課、議課等。研究結果顯示，三人一組的專業學習社群有助於師資生建立起「心理上的支援」，



同時，社群成員間專業的對話，相互提供鷹架，也有助於師資生銜接未來進入教職生涯的同儕合作做準備。值得注意的是，研究中以「師資生——現職教師——師培教授」形成的三角支持系統，為師資生在設計教案及進行教學過程中，極重要的意見提供者與支持者。

Liu 與 Kleinsasser (2014) 則是以混合研究法探究在職教師與師資生之線上專業學習社群。此研究對象包含 17 名師資生與 6 名在職教師共 23 人。其社群之目的有三：分享教學經驗、討論試教影片、準備教師甄試；所有的運作過程皆在 Moodle 平臺進行，在職教師與師資生以貼文、回文方式進行相互進行討論。研究結果指出，或許是線上社群，在職教師與師資生於社群互動中似乎缺少了充足的時間建立「信任感」，當在職教師貼文或回應之後，師資生易無自信，這也讓在職教師猶豫是否仍繼續發文。然而，研究結果認為，雖然信任感有待增強，但社群運作過程中雙方皆能針對教材教法與教學進行「互動、反思、與建構專業知能」。

透過相關研究之探討，可見師資生參與專業學習社群之重要性及其對專業成長的影響。文獻指出專業學習社群提供共同目標之平臺，使師資生透過合作互助方式提升專業能力，並對教學理論與實踐進行整合。然而，研究也顯示社群運作過程中的挑戰，例如：社群成員的差異性可能導致參與程度不一，或線上社群中師資生與在職教師間的信任感不足。儘管如此，相關研究仍強調專業學習社群對於師資生教學的反思、團隊合作、問題解決能力等方面的正向影響。

## (二) USR 社群相關研究

近五年來，隨著教育部推行的教學實踐研究計畫和大學社會責任 (USR) 計畫，鼓勵大學端進行課程檢視與整合。教學實踐研究計畫致力於協助大學教師關注教學並同時發展其教學研究能力，期能促進「教學學術研究 (Scholarship of Teaching and Learning; SoTL)」(黃俊儒，2020)。而大學社會責任計畫自 2018 年教育部首次試辦 USR 計畫起，強調大學生應走出學術象牙塔，進入場域，與社區形成夥伴關係，以實踐在地關懷並解決真實的問題 (何俊青，2023；楊智穎、王郁雯，2023)。隨著教育現場的轉變與發展，大專院校教師組成的專業學習社群研究日漸增多 (李筱倩、洪皓偉，2019；江悅慈，2021)，由大學教師因 USR 計畫帶領在職教師共組社群之研究也不斷增加 (黃國峯、吳錦惠、吳俊憲，2019)。

然而，有關師資生因參與 USR 計畫而組成的社群研究相對稀少。研究者以「大學社會責任」「USR」、「師資生」、「職前教育」、「社群」、「專業學習社群」等關鍵字進行搜尋，雖然部分研究著重師資生參與 USR 之歷程 (林建隆、林登敏、鄭依萍、康智凱，2023)，然而符合師資生參與 USR 計畫與社群相關主題之研究僅 1 筆。林意雪 (2022)

針對 13 名大學生及研究生進行 USR 與學習社群之研究。其參與者中有 2 名為修習中等與國小教育學程之師資生，另外 5 名來自教育相關科系，其餘 6 名則為非教育背景之大學生。該研究者進行兩學期之研究，目的旨在了解大學生如何透過社群運作，因應到國中端課輔的準備與教學的反思。成員透過每週的社群時間，進行閱讀與共備。研究結果發現，大學生在「專業強化」、「自我成長」、「社會貢獻」與「行政分工」這四個面向有所覺察與成長。首先，透過社群的共備與討論，成員感受到自己在專業知能上的提升與成長。雖然在有些成員對於自己在社群的行政分工上感到挫折與困難，因為成員感受不到團隊合作與共享領導的真實性，因此在社群的運作上感到吃力與缺少凝聚力。然而，在自我成長與社會貢獻部分，因為社群的氛圍帶動與感染，讓大學生及師資生真實感受到與國中生的教學和互動，進而增長其責任感。雖然該研究未以師資生為主要對象，但其結果顯示，社群運作強化成員在專業、自我成長與社會貢獻等方面的覺察與成長。

根據現有文獻，師資生參與 USR 相關社群之研究相當匱乏。現有研究指出，參與專業學習社群可能對其師資生專業成長和教學準備產生積極影響。然而，由師資生自行建立的社群，在運作與氛圍的營造似乎需要有經驗的召集人或教師提供支持或鷹架協助，以期在社群初期建立社群規範與信任感。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

本研究對象為 112 年在南部某大學參與 USR 計畫之師資生，主要包含國小師資類科、幼兒園教育類科及特殊教育師資類科等三大職前師資類科。參與本研究之師資生若依系所區分則為：教育系 3 名（16%）、特殊教育學系 2 名（11%）、幼兒教育學系（所）10 名（53%）、英語系 2 名（11%）、視覺藝術學系 1 名（5%）、資訊管理學系（所）1 名（5%），合計 19 人。若依級別年級區分則包含：大學部二年級 7 人（36%）、大學部三年級 5 人（26%）、大學部四年級 4 人（21%）、研究所 2 人（11%）。若依參與 USR 子計畫之類別區分，則為：閱讀鄉村 2 人（11%）、在地英文 5 人（32%）、情境數學 2 人（11%）、總整計畫 10 人（53%）。總整計畫乃師資生結合閱讀鄉村、在地英文及情境數學之培訓內容，將其綜整並體現於偏鄉國小所辦理之數週夏日樂學活動中。由於參與本研究之對象皆為自願參加之師資生，因此，於各子計畫之參與對象無法平均分配，此為本研究之限制之一。

表2

本研究參與師資生背景

代碼	系所	級別	年級	參與 USR 子計畫
A1	教育學系	大學部	二年級	閱讀鄉村
A2	幼兒教育學系	大學部	四年級	閱讀鄉村
B1	幼兒教育學系	大學部	三年級	在地英文
B2	幼兒教育學系	大學部	二年級	在地英文
B3	幼兒教育學系	大學部	三年級	在地英文
B4	幼兒教育學系	大學部	三年級	在地英文
B5	幼兒教育學系	研究所	一年級	在地英文
C1	英語系	大學部	四年級	情境數學
C2	視覺藝術系	大學部	三年級	情境數學
D1	英語系	大學部	四年級	總整計畫
D2	幼兒教育學系	大學部	二年級	總整計畫
D3	幼兒教育學系	大學部	二年級	總整計畫
D4	幼兒教育學系	大學部	二年級	總整計畫
D5	幼兒教育學系	大學部	二年級	總整計畫
D6	特殊教育學系	大學部	四年級	總整計畫
D7	資訊管理學系	研究所	三年級	總整計畫
D8	特殊教育學系	大學部	二年級	總整計畫
D9	教育學系	大學部	一年級	總整計畫
D10	教育學系	大學部	一年級	總整計畫

## 二、研究場域與規劃

本研究之場域為南部某縣市的三所偏鄉小學，分別為 X 國小、Y 國小和 Z 國小校本部。這三所學校皆為師資生參與 USR 之場域學校，依教育部《偏遠地區學校分級及認定標準總說明》，X、Y 兩國小被歸為「偏遠」學校，而 Z 國小則由於地理位置不便，歸類為「極度偏遠」學校。研究場域中，X 國小 1 個年級有 2 班，共 12 班，其餘兩所國小皆是 1 個年級 1 班之規模。

## 三、資料蒐集與處理

本研究之對象為參與 USR 社群之師資生，共計 19 人。社群會議從 112 年 3 月至 8 月，每月召開 1 次，共計 6 次，每次社群時間約為 60 至 90 分鐘。社群成員將自己進入偏鄉場域前的準備、參與過程與所獲得之經驗進行反思與分享，並在每次社群的最後 30 分鐘撰寫省思札記。此外，為了解社群成員參與社群後的回饋，在社群結束後之進行質性問卷後續追蹤。在社群建立的初期及結束後，研究者告知此研究之目的及獲得師資生的知情同意。

本研究之資料分析與處理的過程如下：(一) 蒐集並整理師資生之省思札記；(二) 採用 MAXQDA2022 軟體省思札記的編碼；(三) 研究者建立文本群組代碼，以師資生代碼 A1 至 D10，共計 19 份文本匯入分析軟體；(四) 研究人員在逐字閱讀文本後，進行設定主要譯碼 (code) 及次級譯碼 (sub-code)，建立層級架構；(五) 整理主要譯碼，確認其與研究問題之間的相關性，並彙整為核心主題 (Creswell, 2013；張奕華、許正妹, 2009)；(六) 最後，根據研究目的，將研究發現之核心主題加以統整、撰寫為研究結果。

在質性資料分析軟體 MAXQDA 的譯碼過程中，研究者透過仔細閱讀文本過程後，賦予其特定概念，將 19 份省思札記進行編碼，共包含 161 個次級譯碼，其中符合師資生 USR 之專業力之段落有 38 個、探索力為 39 個、實踐力為 35 個段落，而關懷力則有 29 個段落。在後續追蹤問卷中，針對社群的運作蒐集 20 個段落。

## 肆、研究結果

### 一、提升偏鄉教育相關專業知能

研究結果顯示，師資生參與 USR 計畫有助於提升其專業知能，特別是教學方法和課程設計面向上的改變。師資生 B3 認為：「因為教學的對象相對於市區的孩子們可能有不一樣的課業需求，因此需要有不一樣的課程設計理念跟方向 (B3, 20230515)」。許多師資生在師資培育階段並無太多機會進行真實情境的課程設計與安排，然而因為參與 USR 計畫，師資生必須在設定的期間內將所學之專業知能統整，應用在鄉村場域。不少學生認為，參與 USR 計畫有助於提升自己的學科與教學之專業知能，例如：

「在這幾次的研習中，我覺得自己有提升數學科相關的教學法，還有進行相關課程的安排與備課。」(D6, 20230714)

「了解每位學生的個別狀況，還有參加各類教育研習，增加自己在教學方面的能力及經驗。」(D4, 20230716)

除了學科與教學專業知能外，參與本計畫之師資生認為參與 USR 的過程有助於其站在鄉村學校的角度思考課程發展與教學規劃。師資生 B1 表示：「(參與 USR 讓我)了解偏鄉學校的在地特色和課程規劃，與在校課堂時間學習相關授課技巧與備課資源」(B1, 20230328)。此外，透過成員間的社群共備，師資生思索如何改變教材、因應鄉村教學時的落差，師資生 D3 反思：「我們了解偏鄉的知識差距落差較大，所以需要花更多的時間來補足，又或者是要找到適合的教材予以教學」(D3, 20230716)。

## 二、促進鄉村教育的深度思考與探索能力

參與 USR 計畫的師資生透過深入鄉村場域，實際了解偏鄉學校師生的真實需求和挑戰。透過探索與深入思考，師資生能夠培養自己的思考力，提出具體、可行的教學模式與解決策略。例如，D10 學生說：「我會去思考，是否在問題之前就有情況了，這讓我不只是探索問題，也能了解問題形成的原因」，B3 師資生也表示：「(我) 會去設想這一個場域可能需要的是什麼，找出這個場域可能有的問題，然後我可以怎麼樣去改善或是在現有的課程中做出變化解決問題」(B3, 20230516)。

此外，師資生的探索能力在參與計畫前後發生了變化。在面對鄉村教育場域時，思考著可能存在的問題。隨著投入的時間拉長，其思考能力日益提升，甚至深入探討政府在鄉村投入大量資源卻依然存在城鄉差距的問題。例如，B2 學生提出：「為什麼政府在鄉村投入大量資源依然有嚴重的城鄉差距？」(B2, 20230516)。

師資生思索力的展現不僅侷限於偏鄉教育相關的議題，還甚至擴展對於自身投入計畫的動機和目的的深入思考，例如，C1 學生表示「我問我自己為什麼要參與計畫？從參與計畫至今的轉變為何？」透過不同面向的思考與提問，師資生展現出對自我成長、計畫參與動機以及教育社會議題的全面性理解，進一步突顯其深化的思考與探索能力。

## 三、落實反思與持續學習的實踐力

參與 USR 計畫的師資生在實踐專業歷程中，展現深刻的反思能力，如同 Schon (1987) 將反思視為思想和行動的對話，體現於行動及實踐的知識中。例如，許多師資生在進入 USR 場域之後，藉由參與社群會議中的分享，持續關注自己省思能力的改變。D9 學生認為：「我在參與社群活動後對 USR 計畫的價值觀和目標有所轉變，這包含我對社會責任與可持續發展的看法。」(D9, 20230629)。師資生 D1 也表示，參與 USR 計畫能夠「提升教師軟實力，也讓教師能更自覺、覺察到自己所執行方案背後的意義」(D1, 20230714)。

此外，透過想法與行動的對話，促進師資生的省思能力，B2 學生在省思札記中寫道：「加入 USR 計畫對我最大的影響是能夠看見與過去成長環境不同的地方並和現場老師、孩子一同學習成長。未來有機會或許會繼續參加類似的實踐方案，增進自身的能力和經驗」(B2, 20230629)。透過思想和行動的對話，師資生的省思能力在反思的過程中有了行動的變化，還孕育新的學習。

#### 四、展現對偏鄉教育的關注與關懷

師資生在進入場域後，意識到自己在投入 USR 計畫的意義，亦展現對偏鄉教育的關注與對弱勢學生的體關懷。師資生 B5 表示：「參與完後更想為偏鄉教育盡一分心力」。同樣地，B6 學生也認為：「對於我而言，進入偏鄉讓我自己覺得在盡一份社會責任，運用自己的能力回饋社會、提供服務」（B6，20230629）。

許多師資生在職前培育階段並沒有機會接觸偏鄉場域，因此在任教初期分發至偏鄉地區時，產生教學與生活上的不適應，造成教師的高流動率。透過在師資培育階段進入場域，有助於讓師資生了解、體察偏鄉學校的現況。師資生 B7 認為：「我覺得偏鄉師資是現在的趨勢，而進入現場場域實踐過後，也更確定自己想要去偏鄉服務的想法」（B7，20230629）。此外，鄉村長大的師資生藉由參與 USR 計畫，更確認自己想為鄉村教育帶來改變的初心：

「決定好要走教育這個領域時我就有了要服務偏鄉的準備，實際參加了這個計畫之後，也很幸運的避開疫情可以進入到現場去探訪甚至是試教。因為從小就是在鄉下長大……那時候就有了「想要改變」的心情出現，就慢慢開始了解偏鄉教學的困難也好、阻礙也好。很高興可以在大學時期真正的邁入小時候的理想。」（B3）

#### 五、師資生專業學習社群的運作與成長

本研究之師資生社群是由具經驗之師長於運作初期擔任召集人，在進入場域後則由師資生自行運作。為使社群在成立初期能運作順利，USR 計畫的教師和助理協助場地、時間的規劃。師資生 D1 表示：「事前提早告知社群開會時間及接近開會日期時的提醒，這個細節使我們在忙碌的課業中有很大的幫助。……（會議前）將桌椅、教室準備齊全，這部份非常細心」（D1，20240218）。如同在職教師的專業學習社群，任何社群在運作的初期，時間和空間的規劃皆十分重要（Cheah, Chai & Toh, 2019）。此外，社群擁有清楚的願景和方向也是在成立初期重要的要素。師資生 C1 認為：「透過不同系所的師資生、教授師長、國小的配合下，達到三師共學的目標，以及帶給國小學生更多的學習效益」（C1，20240218）。

擁有充足的交流時間能讓每位師資生表達意見，師資生 D1 表示：「每個人都有對話的機會，這樣的交流是有溫度、有力量的。」此外，D9 雖然為大一師資生，專業知能不如學長姐般豐厚，但也曾在社群中分享過，她表示：「因為社群成員及整個社群的氛圍讓我感到安心且我希望能夠有機會彼此交流學習，覺得自己若發表心得想法，成員們更能夠給予回饋與互動」（D9，20240218）。

值得一提的是，師資生透過參與社群，有助於自我覺察自身於同儕互動及表達上的組織能力。B3 表示：「我感覺透過社群與夥伴們的互動，更了解如何與人溝通，也更喜歡表達自己的想法和意見」。D9 則認為：「參加社群，使我覺察到能分享自己的經驗，本身是一件很有價值、有意義的事情。……我覺察到自己在大家面前分享時的狀態，有時也會因緊張而無法有效組織自己說話的重點，這使……我發現自己需要加強這部份，進而不斷調整、學習。」本研究結果顯示，師資生專業學習社群在成立的初期需要鷹架支持，此結果能有效回應林意雪（2022）師資生在運作過程中感到吃力及缺少凝聚力之困境。透過運作的鷹架和社群規範的建立，每位師資生有平等、充足時間的分享機會，建立正向社群的氛圍，有助於其在溝通、人際互動及表達組織能力的提升。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

為了解參與 USR 計畫的師資生在偏鄉教育場域中的成長歷程，本研究透過師資生專業學習社群的運作，提供師資生分享、討論與省思的平臺，並撰寫省思札記。師資生藉由反思，覺察自己在專業、探究、實踐與關懷四個面向的能力的改變。研究顯示，師資生在專業知能方面明顯感到進步，尤其在課程的發展、教學規劃等專業知能有所增長。此外，師資生對於問題的思考與探究能力，透過對偏鄉教育中師生的需求有深入的理解，提出了具體、可行的教學模式完成 USR 教學任務。這樣探索力的發展不僅體現在偏鄉的議題上，還延伸至對自身參與計畫的目的與動機的深入思考。在實踐能力方面，師資生透過 USR 計畫的參與，實踐了 Dewey 提倡的反思實踐理念。透過不斷進行教育實踐中的省思與對話，促進自身實踐知識的進一步發展。因為投入鄉村場域，師資生開始意識到偏鄉教育的挑戰與需求，參與計畫過程中展現了對偏鄉教育的關懷，表達出為弱勢學生提供更多支持的關懷與投入意願。

此外，本研究認為透過參與專業學習社群，有助於師資生在同儕間的溝通與交流，並提升口語表達與組織能力。在社群建立初期，給予運作上所需要鷹架至關重要，包含場地與時間的規劃、訂定清楚的願景和目標、以及社群的規範。透過參與社群，師資生能夠提升自我覺察和組織能力，在正向氛圍的情境下，社群成員逐漸建立信任感，進而幫助其在社群討論中勇於表達，提升其溝通及人際互動能力。

## 二、建議

基於上述研究之發現，本研究建議師資生在職前培育階段應融入偏鄉教育議題與體驗。透過強化師資培育課程的實踐導向，提供更多機會讓師資生有進入偏鄉場域的機會，讓師資生能夠深入鄉村的實踐教學中，透過實踐不斷反思與提升自我的教育知能。

此外，建議在師資培育階段及早建立師資生專業學習社群，這將有利於師資生對參與偏鄉場域的歷程進行反思，提供同儕互動、討論及分享的平臺。社群在建立之初期給予鷹架支持，透過社群召集人引導運作規範、營造平等、正向的氛圍、確定社群的願景與方向，幫助成員逐步建立信任感並勇於表達，以促成師資生的專業成長。

最後，USR 計畫有其階段性任務，師資培育大學應思考未來如何持續投入資源，例如透過教育部史懷哲計畫等，促進師資生參與偏鄉教育實踐。這將有助於建立大學與偏鄉學校之間更緊密的合作關係，以培養更多專業的鄉村教育人才，並推動鄉村教育的永續發展。

## 參考文獻

- 丁一顧（2013）。校長轉型領導與教師專業學習社群關係之研究。**屏東教育大學學報——教育類**，**41**，71-100。
- 丁一顧（2014）。國小校長教練式領導與教師專業學習社群關係之研究。**教育政策論壇**，**17**（3），117-151。
- 王為國（2010）。師資生參與實務社群之研究：以幼稚園課程設計科目為到。**教育理論與實踐學刊**，**22**，1-28。
- 王為國（2016）。問題本位實務社群在師資職前教育課程之應用與成效。**臺中教育大學學報：教育類**，**30**（1），27-51。
- 江悅慈（2021）。教師專業社群與教師集體效態感關係分析：以北部一所專科學校為例。**耕莘學報**，**10**，61-68。
- 何俊青（2022）。陶行知育思想對師培大學實踐社會責任的啟示。**教育研究月刊**，**349**，18-34。



- 阮孝齊、蔡進雄 (2022)。教師專業學習社群的提升發展：從合作、協調到協作。《**教育行政論壇**》，12 (1)，31-48。
- 李筱倩、洪浩偉 (2019)。淺談教師社群：以高科大 USR 計畫跨領域教師社群為例。《**臺灣教育評論月刊**》，8 (3)，47-50。
- 洪承宇、王淳瑩 (2021)。新制師資培育課程基準下的課程發展：「合作學習」與「教師專業社群」融入「教育實踐課程」設計。《**當代教育研究季刊**》，29 (2)，33-60。
- 張奕華、許正妹 (2009)。質性資料分析：MAXQDA 軟體的運用。心理。
- 黃俊儒 (2020)。教學實踐研究計畫正視高教的教學現場。《**評鑑雙月刊**》，83，9-1。
- 黃國峯、吳錦惠、吳俊憲 (2019)。推動區域跨校共備教師社群的規劃與運作。《**臺灣教育評論月刊**》，8 (8)，22-27。
- 鈕文英 (2013)。《**研究方法與論文寫作 (第 2 版)**》。雙葉書廊。
- Cheah, Y. H., Chai, C. S., & Toh, Y. (2019). Traversing the context of professional learning communities: Development and implementation of technological pedagogical content knowledge of a primary science teacher. *Research in Science & Technological Education*, 37(2), 147-167.
- Chuang, N. C. (2019). *School-based professional learning communities as a means for English curriculum development: A case study*. Unpublished dissertation. University of Taipei.
- Chuang, N. C., & Ting, Y. K. (2021). School-based professional learning communities as a means for curriculum development: A Case study from Taiwan. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(4), 1184-1210.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6-11.
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practice for enhancing student achievement*. Solution Tree Press.
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424.
- Hord, S. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose: Improved student learning. *National Staff Development Council*, 30(1), 40-43.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, Research, and Practice* (9th ed.). McGraw-Hill Companies.
- Kagle, M. (2014). Professional learning communities for pre-service teachers. *National Teacher Education Journal*, 7(2), 21-25.
- Larson, L. C., & Miler, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Lee, M., & Kim, J. (2016). The emerging landscape of school-based professional learning communities in South Korean schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 266-284.
- Liu, M. H., & Kleinsasser, R. C. (2014). Fostering online professional development between EFL preservice and inservice teachers: Affordances and challenges. *English Teaching & Learning*, 38(2), 29-64.
- McLaughlin, M., W. & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teacher College Press.
- Schon, D. C. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Currency Doubleday.
- Servage, L. (2008). Critical and transformative practices in professional learning communities. *Teacher Educational Quarterly*, 35, 63-76.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

# 教師生涯循環理論 及其在區別化教師評鑑上的應用

張德銳\* 退休教授  
輔仁大學師資培育中心

## 摘要

教師生涯循環理論係一個具系統性、發展性且有高度實務應用價值的教師生涯發展理論，對於我國教師專業發展，特別是在區別化教師評鑑上在很高的參考價值。本文先闡明教師生涯循環理論，然後提出其在區別化教師評鑑上的應用，供國內推動教師評鑑理論與實務的參考。

**關鍵詞：**教師生涯循環、教師專業發展、教師評鑑、區別化教師評鑑

\*本篇論文通訊作者：張德銳，通訊方式：leecm999@ms29.hinet.net。

# The Teacher Career Cycle and Its Practical Applications for Differentiated Teacher Evaluation

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

## Abstract

Teacher career cycle is a systematic, developmental and highly practical theory of teacher career development. It has a great reference value for the professional development of teachers, particularly in the differentiated teacher evaluation. This paper first clarifies the theory of teacher career cycle, and then puts forward its application in differentiated teacher evaluation, providing a reference for promoting the theory and practice of teacher evaluation in Taiwan, ROC.

**keywords:** teacher career cycle, teacher professional development, teacher evaluation, differentiated teacher evaluation

---

\*Corresponding author: Derray Chang, E-mail: leecm999@ms29.hinet.net

## 壹、前言

教師評鑑係蒐集、分析、理解教師表現資料，並進而作價值判斷和決定的歷程。其步驟為根據教師表現的規準，蒐集一切有關訊息，以理解教師表現的優劣得失及其原因，其目的在協助教師專業發展或做為教學品質保證的依據（張德銳，2017）。

區別化教師評鑑（differentiated teacher evaluation）係一種在評鑑規準、評鑑者、評鑑模式、評鑑方式、期程、結果處理等皆是有所區別化處理的體系，以因應不同階段教師的差異化需求，達成「因材施教『評』」的理想（丁一顧，2009；梁紅京，2007；張德銳，2012；Danielson & McGreal, 2000）。

區別化教師評鑑體系可分為三個相輔相成的子系統，以回應初任教師、資深教師、教學困難教師等三個階段教師的不同發展需求（張德銳，2012；Danielson & McGreal, 2000）。系統一「初任教師輔導與評鑑系統」，規範任教前三年的初任教師一方面接受密集性的教學協助與輔導，另一方面由校長與教師評審委員會逐年進行是否續聘的總結性評鑑。系統二係「資深教師專業發展導向評鑑系統」，其目的純為資深教師的專業成長，其受評對象係任教第四年以上的資深教師。資深教師接受評鑑週期為期三年的形成性教師評鑑。第一年由教師進行自評以及同儕教師所提供的專業回饋；第二、三年則由教師規劃及執行專業成長計畫，而計畫的執行，可以是同儕合作的方式，也可以是自我導向的方式。系統三係「不適任教師處理系統」，其評鑑對象通常係教學有一段期間，但產生嚴重困難的教師。此等教師如經輔導與評議後，表現結果有所改善則回歸原屬評鑑系統；若仍無改善，則依正當程序，得依相關法律規定，予以解聘、停聘或不續聘。

區別化教師評鑑係一個以形成性教師評鑑為主、總結性評鑑為輔的完整的教師評鑑體系，其目的的一方面在促進教師專業學習，另一方面確保教師品質。最後經由教師的專業成長以及教學品質的保障，得以有效提升學生的學習（丁一顧，2009；梁紅京，2007；張德銳，2012；Danielson & McGreal, 2000）。

區別化教師評鑑既以促進初任教師、資深教師、教學困難教師的專業發展為主，然而處於各個不同階段的教師皆有其不同的需求，是故必須先了解與掌握各個階段的生涯發展狀況，才能有效加以回應，而在這一方面，教師生涯發展理論（teacher career development theory）恰可提供一些理論背景與實施依據。而在諸多教師生涯發展理論中，以教師生涯循環（teacher career cycle）理論最具周延性與實用性，很值得加以闡明並將之應用於區別化教師評鑑之中。

本文擬先說明教師生涯循環理論，然後探討如何將此一理論應用在區別化教師評鑑體系之中。

## 貳、教師生涯循環理論的主要內涵

Villegas-Torres 與 Lengeling (2021) 指出，在不斷發展的教學旅程中，教師經歷一系列事件，使他們能夠從新手過渡到專家。多年來，這種轉變一直是師資培育領域的學者所關注的研究主題之一。

教師生涯發展 (teacher career development) 為一種教師做為一種職業的發展歷程，而此種歷程有其連續性的、循序的、動態的發展歷程，而這些階段是可以預測的 (顏士程, 2006)。

在諸多有關教師生涯發展的研究之中，最常被引用的理論係教師生涯循環理論，而此一理論除植基於為數甚多的實務觀察、訪談和個案研究之外，係對其前期相關理論進一步的改良而成。

常雅珍、吳佳樺 (2009) 主張，教師生涯循環論強調生涯是動態、複雜且受個人與環境因素相互影響。黃群豪 (2004) 指出階段論和循環論已逐漸取代定期論。陳瑞成 (2001) 則指出，經由教師生涯循環理論，可以了解國小教師的生涯發展情形，以及探討影響教師生涯發展的因素後，可以提出因應策略，使國小教師關照自我生涯的發展，朝理想的生涯願景來努力。

### 一、教師生涯循環理論之前的研究

諸多教師生涯發展理論係源自於 Frances Fuller 的研究 (Fessler, 1992)。Fuller (1969) 的「關注理論」(concerns theory) 主張大多數的教師在其教師生涯過程中會經歷「前教學關注階段」(preteaching concern stage)、「生存階段」(survival stage)、「任務階段」(task stage) 以及「影響階段」(impact stage) 等四個發展階段。在前教學關注階段，師資生所關注的是學習的角色，而且往往對於他們所觀察的教師，抱持著評論性，甚至懷疑的態度；在生存階段，初任教師初為人師，教學經驗與信心不足，其所關注的是自身是否能勝任教職工作，是否能存活下來；在任務階段，等教師逐漸成熟後，所關注的是教學工作本身，包括改善自身的教學技巧以及精通教學內容等；至於在影響階段，教師所關注的是教學對於學生成長和發展的影響，包括了解學生的需求、把每一位學生都帶上來等。

之後，Kate (1972) 指出幼兒園教師的四個發展階段以及在每個階段的發展需求如下：

### **(一) 求生階段 (survival stage)**

教師在任職的前一至兩年，最關心的問題是：「我能不能生存下來？」，此階段的教師最需要的是技術性、現場性的協助。

### **(二) 強化階段 (consolidation stage)**

經過前兩年的惶恐緊張後，教師可以感受到自己已克服「新鮮人」的焦慮與無助感，而有能力整理自己的教學經驗與心得，以及規劃接下來需要學習的技能。此時，他們仍需要現場的協助、獲得專業人士的支援、以及同事和顧問的諮詢。

### **(三) 求新階段 (renewal stage)**

到了教學第四年，教師會對同樣的教材及一成不變的教法感到厭煩，而促使他們去探索幼兒教育的新趨勢、新觀念以及新教學策略。此時，他們需要進一步的專業培訓，例如：教師研習、專業組織、教學觀摩、閱讀專業雜誌等。

### **(四) 成熟階段 (maturity stage)**

到了第五年以後，此階段的教師已能肯定自己的能力及角色，以身為幼兒教師為榮，並且有足夠的見解去探索更高層次的問題。此時，他們需要的專業發展活動係研討會、學位課程等。

Gregorc (1973) 則根據他對高中教師的觀察，提出一個四階段的教師發展階段論：

#### **(一) 開始學為人師的階段 (a person in the becoming stage)**

初學為人師的師資生，他們對教學生涯仍未有堅定的承諾，處於一種既愛又搖擺不定的矛盾狀態。他們對教育目的、教學本質、在教育過程中對教師的角色期待、以及學校做為一個社會組織等，開始發展初步的概念。

#### **(二) 在成長中的階段 (a person in the growing stage)**

隨著實際教學經驗的增加，他們的教學承諾係依據個人對學校的最小期待以及學校對他們的期待而定。這時，他們對教育過程的概念和刻板印象以及個人的紀律與責任感已逐漸形成。

#### **(三) 在成熟中的階段 (a person in the maturing stage)**

隨著實際教學經驗的進一步深化，他們對教育及其功能有一個更強烈的承諾感。這時，他們會對於教育、自我、他人、學科教學和教育環境加以實驗和探究。

#### （四）完全專業化的階段（a person in the fully functioning professional stage）

處於此一階段的教師，他們對教育專業有一個非常明確的承諾，他們樂於沈浸於教育過程，並試圖發揮個人在教學專業上的全部潛能。其教學觀念和信念，仍持續在變化和精進之中。

到了 1980 年代，Burden（1982）將教師生涯發展分為以下三個階段：

##### （一）求生存階段（survival stage）

教師教學第一年，發現自己對教學活動和環境之所知有限，注重教學科目並對自身專業感到缺乏，較不願意嘗試新方法而自信心較低。

##### （二）調整階段（adjustment stage）

教學第二到四年間，教師大量學習關於幼兒、課程和方法的組織與計畫，並且自信心逐漸上升，也了解到每一位學生皆是一位具有獨特人格的個體。

##### （三）成熟階段（mature stage）

教學第五年以後，對於教學和環境適應良好，更加會以幼兒為中心，並且更有自信心與安全感，也願意嘗試各種新方法，對於教師的定義開始邁向專業化的發展，認為自己擁有面對各種狀況的處理能力。

以上 Fuller（1969）、Katz（1972）、Gregorc（1973）和 Burden（1982）的教師生涯發展理論皆為線性發展的理論，呈現的是一理想狀態，期望職前教師從教學的生澀以及較低的教學承諾開始發展，之後到了初任教師階段，雖然在任職的剛開始，很可能會在工作過程中感受到現實的震撼，而需要密切的協助與輔導，但是隨著教學歷練的增長，教師的教學生涯會逐漸邁向穩定與成熟，最後成為一位能發揮完全專業功能的良師。

## 二、教師生涯循環理論的特色與內涵

### （一）教師生涯循環理論的特色

教師生涯循環理論推翻了前述教師生涯發展是一個線性的歷程之主張，而主張教師生涯是一個循環的歷程，是一種類似「成、住、壞、空」的歷程，亦即一名教師自「職前教育」和「導入輔導」的「成」，到「能力建立」和「熱心和成長」的「住」、接著「生涯挫折」、「穩定停滯」、「生涯低落」的「壞」，最後為「生涯引退」的「空」，是一個比較符合教師生涯發展實際狀況的理論，而有其明顯的特色。此外，它還有下列兩個特色。

其一，它強調教師的生涯發展並不是自然而然發生的，是會受到個人環境因素與組織環境因素，而有所影響而跌宕起伏，雖然大多時候會朝前而進，但時而會有所退轉，甚至教學的日子一久，而有所倦怠，這時候更需要及時的支持與協助，以保持其在專業上持續成長的狀態。



其二，傳統上，教師的職業生涯通常被認為由兩部分組成：職前培育和在職發展（Eros, 2011）。教師生涯循環理論則主張在職前教育與在職教育兩階段之間，應有導入輔導階段，並進一步將整個教師生涯發展歷程加以細密化，分成「職前教育」、「導入輔導」、「能力建立」、「熱心和成長」、「生涯挫折」、「穩定停滯」、「生涯低落」、「生涯引退」等八個階段，這將有助於對教師生涯發展有更精確的了解和掌握，較能彰顯教師生涯發展的個殊性，將有助於教師專業發展活動的設計與規劃。

## （二）教師生涯循環理論的內涵

至於教師生涯循環理論的主要內涵如圖 1 所示。

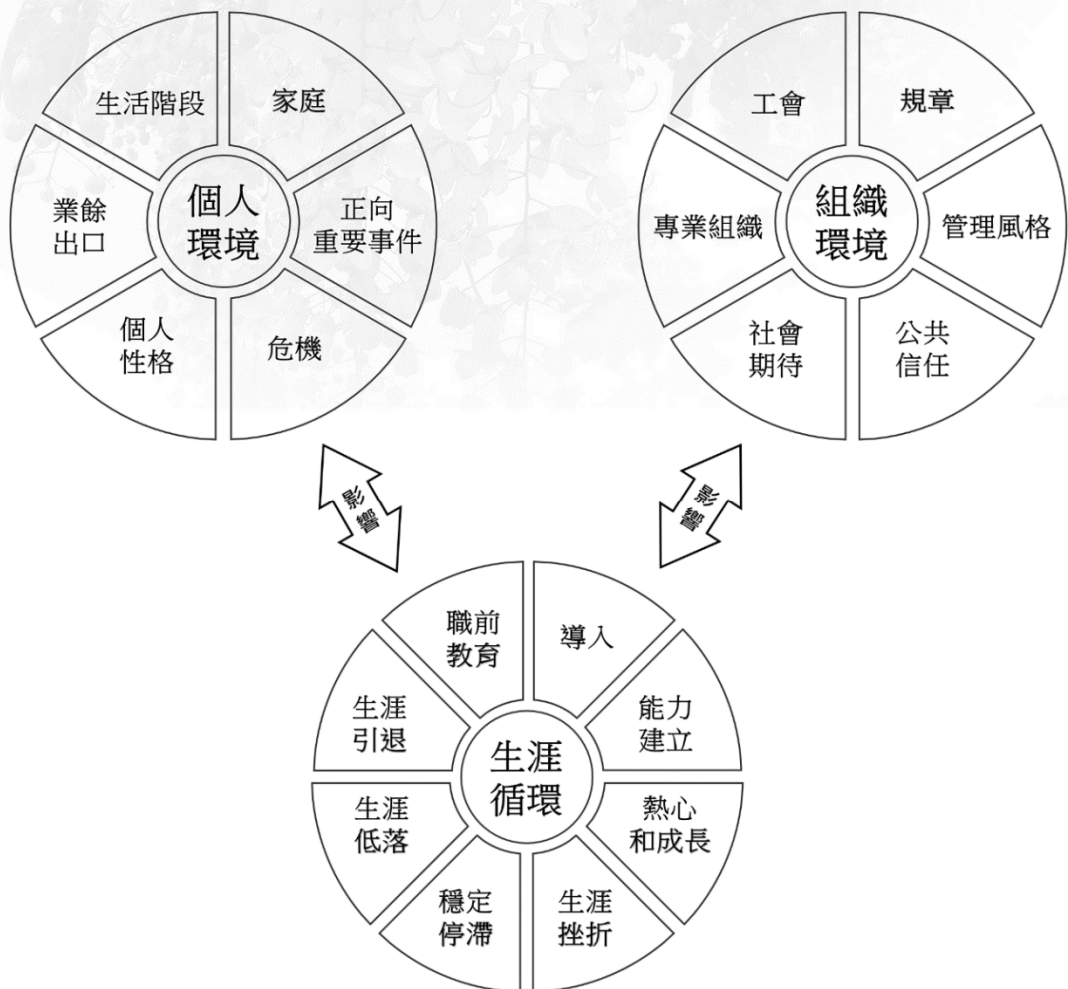


圖 1 教師生涯循環圖

註：引自 “The teacher career cycle,” by R. Fessler, in R. Fessler and J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers* (p. 36), 1992, Allan and Bacon.

圖 1 顯示，Fessler (1992) 將教師生涯發展歷程分為八個階段所構成，分別為職前教育階段 (preservice)、導入階段 (induction)、能力建立階段 (competency building)、熱心和成長階段 (enthusiastic and growing)、生涯挫折階段 (career frustration)、穩定停滯階段 (career stability)、生涯低落階段 (career wind-down) 和生涯引退階段 (career exit)。

上述教師生涯發展歷程會分別被「個人環境」及「組織環境」所影響。「個人環境」的構成因素有六項，為家庭 (family)、正向重要事件 (positive critical incidents)、危機 (crises)、個人性格 (individual dispositions)、業餘出口 (avocational outlets) 和生活階段 (life stage)，而「組織環境」則也有六項構成因素，為規章 (regulation)、管理風格 (management style)、公共信任 (public trust)、社會期待 (societal expectation)、專業組織 (professional organizations) 和工會 (union) (Fessler, 1992)。例如，在個人環境上，教師可能因為經歷了正向重要事件的影響而提升教學承諾感，但也可能因為負向事件的影響而使得其教學成長停滯甚至離開教職。在組織環境中，例如因為公共的信任，使得教師覺得專業受到尊重而願意付出更多的熱情在教學上，反之，如果教師覺得不受到社會的尊重，則會得過且過，甚至提早從教職引退。

針對上述八個階段中每個階段的定義、主要特徵、來自個人環境的影響、來自組織環境的影響、成長需求、誘因、支持系統等，Fessler 與 Christensen (1992) 皆做了總結和摘要，結果如表 1 至表 8 所示。

## 1. 職前教育階段

表1  
職前教育階段總結和摘要

定義	為教師角色做準備的時期。 可以是新角色的初始訓練或為某一新角色的繼續教育。
主要特徵	高等教育中全時或兼職學生。 高等教育機構接受繼續教育課程的專任教師。
來自個人環境影響	家庭在心理和財政上的支持。 重返學校學習的學生有家庭和財務責任。
來自組織環境影響	高等教育機構所提供的培訓課程。 在實習學校的實習經驗。 重返學校的學生在心理及財政上得到組織的支持。
成長需求	學習如何應用理論於實務的機會。 有機會與有經驗的人一起探索新的學習機會。 有時間反思實踐並獲得回饋。
誘因	財政支持。 未來工作的良好預期。 較高的薪酬。 對社會有所貢獻而得到認可。
支持系統	友人、家人。 教授。 在學校的專業人員。 專業組織。

註：引自“Summary and synthesis of career cycle model,” by R. Fessler and J. C. Christensen, in R. Fessler and J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers* (p. 251), 1992, Allan and Bacon.

此一階段係教師角色的準備，可以是教師初始訓練或為某一新角色的繼續教育。主要特徵為在高等教育中全時或兼職學生，但也包括在高等教育機構接受繼續教育課程的專任教師。來自個人環境的影響主要為家庭的心理和財政支持。來自組織環境的影響主要為高等教育機構所提供的培訓課程以及在實習學校的實習經驗。成長需求主要為學習如何應用理論於實務的機會，以及在實務及回饋加以反思的時間。誘因為財政支持、未來工作的良好預期等。支持系統為友人、家人、教授、在學校的專業人員等。

## 2. 導入階段

表2

導入階段總結和摘要

定義	教師接受社會化進入學校系統。
主要特徵	努力獲得學生、同儕、行政人員、家長的接受。 在處理例行問題中尋求舒適水平。 理想與現實相衝突時產生幻滅感。
來自個人環境影響	適應新社區與主動結交新朋友。 圍繞著學校和學校相關活動的生活。 家庭的支持對於成年重返學校的學生至關重要。
來自組織環境影響	需要清楚解釋學校的法令和規則。 現實的期望與工作任務。 校長與同儕的支持。
成長需求	學習實務的語言。 在特定問題上需要個別的協助。 實用的想法和建立網絡以討論想法。
誘因	提供經濟安全保障，如：貸款寬免、保險福利、工作保障。 正向回饋以及有機會在學校內外學習。
支持系統	個別化的導入方案以滿足初任教師的需求。 朋友以及其他初任教師的情誼。

註：引自“Summary and synthesis of career cycle model,” by R. Fessler and J. C. Christensen, in R. Fessler and J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers* (p. 252), 1992, Allan and Bacon.

此一階段係教師接受社會化進入學校系統。主要特徵為努力獲得學生、同儕、行政人員、家長的接受、以及理想與現實衝突的震撼。來自個人環境的影響主要為適應新社區與結交新朋友。來自組織環境的影響主要為學校法令和規則需要被清楚解釋、校長與同儕的支持。成長需求主要係學習實務的語言、在特定問題上需要個別的協助。誘因為經濟上的安全、正向回饋以及在校內外的學習機會。支持系統為一個個別化的導入方案來滿足其需求、友人以及其他初任教師的情誼。

### 3. 能力建立階段

表3

能力建立階段總結和摘要

定義	教師努力改善教學技巧的時期。
主要特徵	教師尋求教學新教材和教學策略。 願意接受新觀念和樂意參加工作坊及課程。 參觀其他課室。 視教學為一種挑戰。
來自個人環境影響	結婚和開始新家庭會造成的角色衝突。 家庭支持極為重要。 對教室現實的調整也許會產生疑慮。
來自組織環境影響	公眾對地方、州、國家各級教師的期望和支持很重要。 人事政策、長聘決定、視導者的支持極為重要。
成長需求	在課程單元或新教學策略上與有經驗教師的合作機會。 動手實踐與實務的經驗。
誘因	良好的工作環境。 教學參觀的機會。 參與課程或研討會。 參與額外的課程來賺取額外的報酬。 暑假工作的選擇。
支持系統	同儕輔導。 視導者的回饋與支持。 師傅教師。

註：引自“Summary and synthesis of career cycle model,” by R. Fessler and J. C. Christensen, in R. Fessler and J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers* (p. 254), 1992, Allan and Bacon.

此一階段係教師努力改善教學技巧。主要特徵為尋求教學新材料和教學策略、對新觀念加以回應和願意參加工作坊和課程、視教學為一種挑戰等。來自個人環境的影響主要為結婚和開始新家庭會造成的角色衝突、對教室現實的調整也許會引起懷疑。來自組織環境的影響主要為在地方、州以及全國層次上，公共對教師的期待和支持、以及人事政策、長聘決定、視導者的支持。成長需求主要係在課程單元或新教學策略上與有經驗教師的合作機會、動手實踐與實務的經驗。誘因為良好的工作環境、教學參觀的機會、參與額外的課程來賺取額外的報酬等。支持系統為同儕輔導、視導者的回饋和支持、師傅教師。

#### 4. 熱心和成長階段

表4

熱心和成長階段總結和摘要

定義	教師能力達到較高層次，並以熱情和活力持續往專業邁進。
主要特徵	教師喜愛他們的工作和渴望每日的工作。 樂於和學生互動，不斷尋找新方法來充實教學。 高度的工作滿意度和承諾感。
來自個人環境影響	穩定的個人環境。 支持性的家庭結構。 更多樣化的生活經驗。 生活目標和工作要求相符合。
來自組織環境影響	傾向調節可能干擾教學的因素。 專業組織所提供學習和領導的機會。 視導者的支持和信任關係。
成長需求	通常是自我設定的成長需求。 在學校或學區中，擔任教師領導角色的選擇性。
誘因	進階研修的支持或休假進修。 成為名師或教學輔導教師或小組領導者。 來自組織、學生、家長的讚美。 彈性的時間安排。
支持系統	協作和領導的機會。 提供資訊發表機會的專業會議。 有時間進行研究和閱讀。 增強、鼓勵和增加專業自主權。

註：引自 “Summary and synthesis of career cycle model,” by R. Fessler and J. C. Christensen, in R. Fessler and J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers* (p. 255), 1992, Allan and Bacon.

此一階段係教師能力進展到較高層次，並有熱情和活力地持續往專業邁進。主要特徵為教師喜愛他們的工作和渴望每日的工作、喜歡和學生互動和經常尋求新方式來充實教學、高層次的工作滿意和承諾感。來自個人環境的影響主要為穩定的個人環境、支持性的家庭結構、更多樣化的生活經驗等。來自組織環境的影響主要為專業組織所提供學習和領導的機會、視導者的支持和信任關係。成長需求主要係在學校或學區有教師領導角色的選擇性。誘因為進階研修的支持或休假進修、以及成為名師或教學輔導教師或小組領導者等。支持系統為協作和領導的機會、做研究和閱讀的時間、以及增強、鼓勵和增加專業自主權。

## 5. 生涯挫折階段

表5

生涯挫折階段總結和摘要

定義	教師對教學及工作滿足度感到幻滅和挫折。 對於從事教職感到質疑。
主要特徵	感到被困在一個無法自我實現的工作。 壓力增加和恐懼工作。 教師的職業倦怠。
來自個人環境影響	安全需要和特殊的家庭要求。 來自子女、配偶及年邁雙親的家庭危機，經常是壓力來源。
來自組織環境影響	增加的規範和規則增加挫折感。 缺乏來自視導者的支持。 缺乏來自社區的支持。 缺乏發揮創造力和自主性的機會。
成長需求	提升技巧。 有時間去探索新的生涯途徑。 承擔領導的新機會。
誘因	來自視導者和學生的正向回饋。 改善工作條件。 分享決策角色。
支持系統	視導者的支持。 需要時提供諮詢幫助。

註：引自“Summary and synthesis of career cycle model,” by R. Fessler and J. C. Christensen, in R. Fessler and J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers* (p. 257), 1992, Allan and Bacon.

此一階段係教師因感到挫折以及理想破滅，而對於教師工作產生懷疑。主要特徵為感到被鎖入一個無法自我實現的工作、壓力增加和恐懼工作、教師倦怠。來自個人環境的影響為安全需要和特殊的家庭的要求、以及來自子女、配偶、年邁雙親的家庭危機。來自組織環境的影響主要為增加的規範和規則增加挫折感、缺乏來自視導者的支持、缺乏來自社區的支持等。成長需求主要係提升技巧、釋放時間來探索新的生涯途徑、承擔領導的新機會。誘因為來自視導者和學生的正向回饋、改善工作環境、分享決策角色。支持系統為視導者的支持、需要諮詢幫助。

## 6. 穩定停滯階段

表6

穩定停滯階段總結和摘要

定義	教師的職業生涯趨於平穩期。 他們可能在工作上很稱職，但並不致力於進一步的成長。 可能是維持階段，直到個人或組織的影響促使他持續成長。
主要特徵	可能被形容為付出相當的努力以獲得相應的薪酬。 只做好本份工作，不會額外再努力。 只做教學，不願意參加額外的活動。
來自個人環境影響	家庭的負擔增加而不願投入更多時間在教學工作上。 中年時期重新檢視時間運用而讓教師減少工作要求。 家庭危機使得需要減少工作參與。
來自組織環境影響	社會的批評會讓教師覺得只要做好教學即可。 可能存在家長的冷漠與不信任。 經常受到視導者和同儕的負面影響。
成長需求	鼓勵實驗和改善工作環境。 採取諮詢式的管理風格。 詢問教師的意見。 提供和其他教師互動的時間。 休假制度。
誘因	家長和學生的讚美。 電話、辦公空間、秘書服務。 增加正增強和領導的機會。
支持系統	同儕輔導以鼓勵教學實驗與嘗試創新的教學策略 與專家教師進行團隊教學。

註：引自“Summary and synthesis of career cycle model,” by R. Fessler and J. C. Christensen, in R. Fessler and J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers* (p. 258), 1992, Allan and Bacon.

此一階段係教師在教學達到穩定水準或高原期，他們也許可以做好教學工作，但不願繼續成長。主要特徵為做好本份工作就好。來自個人環境的影響主要為由於家庭的負擔日重而不願投入更多時間在教學工作上。來自組織環境的影響主要為對教師的社會批評、家長的冷漠和不信任。成長需求主要為鼓勵實驗和改善工作環境、提供釋放時間以利與其他教師的互動。誘因為家長和學生的讚美、增加正增強和領導的機會。支持系統為經由同儕輔導以鼓勵教學實驗與創新、與專家教師在同一個團隊。



## 7. 生涯低落階段

表7

生涯低落階段總結和摘要

定義	教師離開教職前的準備時期。 可能是一個有意義的職業生涯後的正向經驗，或不滿足教學經驗後的負面時期。
主要特徵	對於未來和生活結構的變化感到不確定性。 可能是正面的或負面的，取決於個人經歷和具體的環境影響。
來自個人環境影響	家庭和朋友是重要支持者。 健康問題和財務擔憂可能影響此階段。 興趣愛好和戶外活動變得更重要。
來自組織環境影響	對離職教師而言，嚴格的規則、條例和視導者的管理風格會影響其決策。 退休教師可以在專業組織和社區團體中提供支持和領導。
成長需求	為有經驗的教師提供分享專業知識的機會。 同儕輔導者、導師、課程製作和實習教師的指導者。
誘因	愉悅的工作環境。 獲得生涯成就的認可。 良好的退休福利和保險選項。 學生的讚美。 在學校決策和教師招聘方面的影響力。 進行專業活動的時間。
支持系統	有關財政規劃和生涯轉換的工作坊。 領導的機會以分享其專業知識。 參與專業組織工作及與當地大學合作進行教師培訓計畫。

註：引自“Summary and synthesis of career cycle model,” by R. Fessler and J. C. Christensen, in R. Fessler and J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers* (p. 259), 1992, Allan and Bacon.

此一階段係教師離開職業前的準備期，無論這些教師是因為正向經驗而對其生涯感到滿足，或者由於無法自我實現而感到負向的經驗。主要特徵為對於未來和生活結構的改變感到不確定性。來自個人環境的影響主要為健康因素以及財務上的關切、教學之外的活動和興趣。來自組織環境的影響主要為嚴格的規則和條例、視導者的管理風格。成長需求主要為有機會能分享他們的專業、同儕輔導者和實習輔導者。誘因為愉悅的工作環境、生涯成就的認可、良好的退休福利和保險等。支持系統為有關財務規劃與生涯轉換的工作坊、領導的機會以分享其專業。

## 8. 生涯引退階段

表 8

生涯引退階段總結和摘要

定義	教師因為退休或其他原因而離職後的時期。 可能是非自願性離職後的失業期，或因育兒暫時離開職場的時期。 可能是探索其他職業或轉向教育管理等新角色的時期。
主要特徵	如果引退是非自願性的，可能是一段苦澀、怨懟的時光。 可能帶著期待轉換職業的熱情。 可能是對長期充實的職業生涯進行反思和滿足的時刻。
來自個人環境影響	對如何度過餘下職業生涯的審視之人生階段。 個人挑戰的需求可能影響職業選擇的變化。 家庭危機可能導致提早退休。 財務需求可能導致提前離職，尋求薪酬更高的工作。
來自組織環境影響	提早退休的立法可能讓退休日期提前。 裁員政策可能迫使一些人非自願性離開教育界。 缺乏對請假或休假的支持，迫使教師離開教育界。
成長需求	請假以探索其他生涯選擇。 在學校或學區進行分享領導。 退休後繼續分享專業知識。
誘因	安全的退休福利。 彈性的工作時間以應對家庭危機的需求。 在社區和在教育上仍有領導的機會。
支持系統	對被裁員的教師提供就業協助。 退休、健康、保險等方面的研討會。 聚會和支持團體。 以有用的方式，將退休教師納入專業組織中。

註：引自“Summary and synthesis of career cycle model,” by R. Fessler and J. C. Christensen, in R. Fessler and J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers* (p. 261), 1992, Allan and Bacon.

此一階段係教師離開教職後的時期，包括退休、留職停薪、轉任行政職務等。主要特徵為如果引退是非志願性的，將是一個苦澀、怨懟的時光；也可能是對長期而有回報的職業生涯進行反思和滿足的時刻。來自個人環境的影響主要為對如何渡過餘下職業生涯的審視之人生階段、家庭危機、財務需求。來自組織環境的影響主要為提早退休的規定、人力緊縮政策。成長需求主要為請假探討其他生涯選擇、一旦退休後仍可繼續分享經驗。誘因為安全的退休福利、在社區和在教育上仍有領導的機會等。支持系統為在退休、健康、保險方面的研討會、團聚和支持團體。

綜上所述，在八個教師生涯發展階段中，每一個階段皆有其獨特的定義和主要特徵。教師位於哪一個階段不僅受教師個人因素影響，也和其所處的組織環境息息相關。另外，並非所有的教師都經歷同樣的歷程、具有相同的成長需求。因為需求不同，其所需的支持系統自然會有所不同。這樣的生涯發展理論，較能顯示出教師發展的個殊性和差異性，因此在實務應用上有較高的價值。

## 參、教師生涯循環理論在區別化教師評鑑的應用

教師生涯循環理論對於區別化教師評鑑頗具有參考價值，茲敘述如下：

### 一、協助受評教師覺察自己所處的階段，發揮自評與省思的功能

Fessler 與 Christensen (1992) 指出，教師生涯循環理論可以用來促使教師敏覺於自己的成長的需求以及參與個人與學校改善方案，據以促進教師專業發展。為達成此一功能，學校除了應以閱讀、研討會、研習等各種方式，說明此一理論的主要內涵之外，可以鼓勵受評教師自我評估自己此時此刻所處的發展階段以及發展需求，這樣的活動一方面具有反思改善的功能，另一方面也可以鼓勵教師依據自己所處的發展階段的特殊需求，訂定個人發展計畫或參與學校改善方案。

### 二、對不同發展階段的教師實施差異化的教學輔導

如前所述，區別化教師評鑑係一個以形成性教師評鑑為主、總結性評鑑為輔的完整的教師評鑑體系，其中形成性評鑑則係指對教師所實施的教學視導或教學輔導。由於初任教師、資深教師以及教學困難教師，因為受不同個人環境和組織環境的影響，而形成不同的成長需求、誘因和支持系統，是故這三個階段教師所接受的教學輔導自然應該有所差異，以實現「因材施教」的理想。

#### (一) 對初任教師的教學輔導

初任教師處於導入階段。其主要特徵為面臨理想與現實衝突的震撼。因為初來乍到一個陌生的環境，再加上教學知能與技巧的不足，其成長需求主要係教學實務的學習以及教學問題的解決，是故其亟需一個個別化的導入方案來滿足其需求。

在初任教師導入輔導方案中，除了提供初任教師職前講習、研習、進修、參訪之外，最重要的還是依初任教師的任教年級與學科，配對一位資深優良的教師做為教學輔導教師 (mentor teacher) (張德銳, 2021)。教學輔導教師依據初任教師所處的環境以及個別的成長需求，為其量身訂作一個專業輔導計畫，使初任教師順利渡過導入階段，及早進入能力建立階段。

## （二）對資深教師的教學輔導

資深教師多處於能力建立階段或熱心與成長階段。處於能力建立階段的教師會努力改善教學技巧。主要特徵為尋求教學新材料和教學策略。成長需求主要係在課程單元或新教學策略上與有經驗教師的合作機會、動手實踐與實務的經驗。處於熱心和成長階段的教師則更有熱情和活力地持續往專業邁進。主要特徵為教師熱愛教學工作，並經常尋求課程與教學方面的創新。成長需求主要係在承擔教師領導的角色。

是故，對於資深教師的教學輔導，應秉於「教師彰權益能」(teacher empowerment)的觀念，一方面授予教師專業自主權，另一方面鼓勵教師經由自我選擇參與「自我導向的發展」(self-directed development)或者「合作的專業發展」(cooperative professional development)，以增益自己的教學知能(Glatthorn, 1997)。此外，應秉於「教師領導」(teacher leadership)的理念，提供資深教師擔任教學輔導教師、研究教師、教師專業學習社群領頭羊等教師領導角色，以充分發揮其領導潛能。

## （三）對教學困難教師的教學輔導

教學困難教師（或嚴重到某種程度則將成為不適任教師）多處於生涯挫折階段或穩定停滯階段。處於生涯挫折階段的教師因感到挫折以至於理想破滅，進而產生教學倦怠感，其成長需求主要係提升教學技巧、釋放時間來探索新的生涯途徑。處於穩定停滯階段的教師在教學達到穩定水準或高原期之後，就停滯成長，其成長需求主要為鼓勵實驗和改善工作環境、提供釋放時間以利與其他教師的互動。

對於教學困難教師的輔導，首在預防其困難之發生，是故及時察覺教學困難教師在個人環境（例如家庭危機所帶來的壓力）和組織環境的影響因素（例如缺乏創新與自主的機會），而即時協助其解決問題，當可避免其困難之產生。

當教學困難不幸加重了，以致達到教學不適任的程度，此時應施予密集的協助與輔導計畫，計畫中安排一至數位教學輔導教師提供協助。教學輔導教師除入班觀察外，亦與教學困難教師共同設定專業成長計畫、共同規劃課程、提供示範教學、提供教學材料和資源、安排校內外教學觀摩等。如果輔導不成，就只好壯士斷腕，經由「正當的程序」(due process, 例如要正式通知當事人、給予當事人答辯的機會等)，以解聘、停聘或不續聘不適任教師(張德銳, 2023)。

## 三、要提升教學效能，需要提升教師的生涯發展階段

Oja與Pine(1981)指出，教學工作確實需要高級發展階段的教師，但是很遺憾的，大多數教師的認知和道德發展或意識水平似乎仍處於中等甚至較低的階段。是故，如何及早引導教師從導入階段，走向能力建立階段，進而邁進熱心和成長階段，是區別化教師評鑑的重要工作之一。

此外，Glickman 等人（2018）指出，現今教學是複雜且不斷變化的，充滿動態和挑戰的教學環境會使故步自封、思維簡單的教師承受極大的壓力。是故，如何引導生涯挫折的教師以及穩定停滯的教師，透過持續的專業發展，讓這些教師們重新回復到能力建立階段，以至於熱心和成長階段，是區別化教師評鑑人員的任務之一。

#### 四、教師生涯發展階段的提升，需要強有力的支持系統與專業的文化

Fessler 與 Christensen（1992）指出在教師生涯發展上，亟需各式各樣的支持系統。Glickman 等人（2018）亦指出在激勵和支持的環境下，教師可以達到更高的發展水平，但是問題出在學校系統上，這些支持系統尚仍在建構之中。在教師所亟需的支持系統上，Drago-Severson（2008）提出校長可以採用的四個策略，她稱之為四個「支柱做法」：（一）鼓勵與校內外同事以各種形式組建團隊或夥伴關係，（二）為教師提供擔任領導角色的機會，（三）發展合作式探究，（四）建構教學輔導教師制度。

除了支持系統提供外，一個專業的支持文化亦事關教師生涯的發展以及區別化教師評鑑的成功。Glatthorn（1997）指出一個強調教師專業的支持文化必須包含三個核心價值：（一）合作（collaboration），亦即行政人員與教師之間，以及教師與教師之間是夥伴關係，同心協力提升學生學習；（二）探究（inquiry），即教師視自己為反思性的實踐者（reflective practitioners），並視評鑑為一個促進改變歷程的重要成份；（三）持續性的改進（continuous improvement），即教師視改變為一個旅程而非目的地，他們充分理解惟有持續性、漸進性的改變，才是走向卓越的必由之路。

## 肆、結語

教師生涯循環理論不但是一个很有前瞻性、系統性、發展性的教師生涯發展理論，而且它是一個比較符合教師生涯發展實際狀況的理論。它將教師生涯發展歷程相當如實地分成「職前教育」、「導入輔導」、「能力建立」、「熱心和成長」、「生涯挫折」、「穩定停滯」、「生涯低落」、「生涯引退」等八個階段，而這八個階段係受到個人環境的因素以及組織環境因素的影響，而有不同的成長需求、誘因和支持系統。

根據教師生涯循環理論，吾人可以就區別化教師評鑑體系中的形成性教師評鑑部分，提出若干點可善加以應用之處，包括鼓勵受評教師個人的反思與自我覺察，以及區別化教師輔導者如何就初任教師、資深教師以及教學困難教師等不同生涯發展階段的教師，分別提出差異化的輔導策略和內涵。其次，學校如何透過支持系統的提供以及專業支持文化的形塑，來提升教師的生涯發展階段亦是重要的考量。

總之，區別化教師評鑑有其教師專業發展的重要目的與功能，而教師生涯循環理論不但可以做為教師專業發展的一個非常有用的工具，而且提供了區別化教師評鑑一個非常重要的理論基礎。

## 參考文獻

- 丁一顧(2009)。區分化教師評鑑及對我國教師專業發展評鑑的啟示。*中等教育*，**60**(2)，8-19。
- 梁紅京(2007)。區分性教師評價。上海：華東師範大學。
- 常雅珍、吳佳樺(2009)。臺中教育大學學報：教育類，**23**(2)，117-144。
- 黃群豪(2004)。高雄市高中職教師生涯發展與進修需求之探討(未出版之碩士論文)。國立屏東科技大學。
- 陳瑞成(2001)。國小教師的生涯發展及其因應策略。*教師之友*，**42**(3)，11-18。
- 張德銳(2012)。區別化教師評鑑制度的規劃與實施策略。*臺北市立教育大學學報·教育類*，**43**(1)，121-144。
- 張德銳(2017)。專業發展導向教師評鑑的意義、目標與運作過程。載於張德銳、李俊達(主編)，*專業發展導向教師評鑑——理論與實務*(頁13-28)。臺北：五南。
- 張德銳(2021)。教學輔導教師與教師領導之研究。臺北：高教。
- 張德銳(2023)。教師法在教學不適任教師處理之問題與改革策略。*教育行政與評鑑學刊*，**33**，1-28。
- 顏士程(2006)。從教師生涯發展觀點談教師分級之必要性。*學校行政*，**41**，55-68。
- Burden P. (1982). *Implication of teacher career development: New roles for teachers, administrators, and professors* [Paper presentation]. Annual Workshop of the Association of Teacher Educators, Slippery Rock, PA, United States.
- Danielson, C. & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eros, J. D. (2011). The career cycle and second stage of teaching: Implications for policy and professional development. *Arts Educational Policy Review*, *112*, 65-70.

- Fessler, R. (1992). The teacher career cycle. In R. Fessler & J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers* (pp. 21-44). Allyn and Bacon.
- Fessler, R. & Christensen, J. C. (1992). Summary and synthesis of career cycle model. In R. Fessler & J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers* (pp. 249-268). Allyn and Bacon.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision*. (2<sup>nd</sup> ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2018). *Super Vision and instructional leadership: A developmental approach* (10th ed.). Pearson.
- Gregorc, A. F. (1973). Developing plans for professional growth. *NASSP Bulletin*, Dec., 1-8.
- Katz, L. G. (1972). Development stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Oja, S. N. & Pine, G. J. (1984). *Collaborative action research: A two-year study of teachers' stages of development and school context*. University of New Hampshire.
- Villegas-Torres, P. & Lengeling, M. M. (2021). Approaching teaching as a complex emotional experience: The teacher professional development stages revisited. *Teachers' Professional Development*, 23, (2), 231-242.

# 運用原則取向知識翻新活動 促進師資生心理資本之發展

楊珊瑜 教師

陳美如\* 教授

臺中市外埔區鐵山國民小學  
國立清華大學教育與學習科技學系

## 摘要

21 世紀資訊科技的發展對人們的工作形式與社會關係產生影響，使訊息共享、團隊合作與知識創新為當今重要的關鍵，因此，建立一個社群環境將想法優化、深化並理解個人心理層次就顯得重要。本研究運用知識翻新（Knowledge Building）融入師資培育課程，以知識論壇為線上協作情境（Knowledge Forum），從知識翻新活動中探究師資生心理資本與其各向度的發展。研究對象為47名修習教學原理的師資生，資料來源為心理資本量表與知識論壇貼文資料，採取混合研究法。研究發現為：一、深掘心理資本：知識翻新活動對師資生心理資本轉變量化分析未顯著，但質性分析可看到進展，心理資本需持續長期探索；二、凝聚共同目標：知識翻新活動促進師資生群體合作，致力解決教學挑戰；三、強化師培非認知教育：培養師資生挫折適應力與正向期待。

**關鍵詞：**知識翻新、知識論壇、師資培育、心理資本

\*本篇論文通訊作者：陳美如，通訊方式：meiju@mx.nthu.edu.tw。



# Promoting the Development of Psychological Capital in Pre-Service Teachers through Knowledge Building

**Shan-Yu Yang** Teacher

**Mei-Ju Chen\*** Professor

Tie-Shan Elementary School

Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

## Abstract

The advancement of 21st-century information technology has significantly influenced people's work patterns and social interactions. Information sharing, teamwork, and knowledge innovation have become increasingly important. Therefore, creating a community environment to optimize, deepen, and understand individual psychological dimensions plays a crucial role. This study integrates Knowledge Building into teacher training courses, using Knowledge Forum as an online collaborative platform. The research explores the development of Psychological Capital among teacher candidates through Knowledge-Building activities. The study involves 47 teacher candidates who enrolling in the "Teaching Principles" university course for one semester. Data were collected from Psychological Capital surveys and Knowledge Forum notes, employing a mixed research method. The findings are as follows: (a) Delving into Psychological Capital: although the quantitative analysis of transformation of Psychological Capital among pre-service teachers through KB activities did not have significant results, qualitative analysis showed progress. Further long-term exploration of Psychological Capital is required (b) Fostering

---

\*Corresponding author: Mei-Ju Chen, E-mail: meiju@mx.nthu.edu.tw

common goals: Knowledge Building (KB) activities facilitate collaboration among pre-service teachers, focusing on addressing pedagogical challenges. (c) Strengthening non-cognitive education in teacher training: the activities strengthen non-cognitive education in teacher training by developing resilience to setback and nurturing positive expectations among pre-service teachers.

**keywords:** Knowledge Building, Knowledge Forum, Teacher Education, Psychological Capital

## 壹、緒論

21 世紀，知識漸趨專業且不斷擴展。在知識的擴展下，資訊科技已經改變了人們的工作形式以及其對應社會關係，資訊科技發展使中心化決策、訊息共享、團隊合作與知識創新成為當今重要的關鍵，21 世紀強調溝通、共享，並運用知識解決問題 (Binkley, et al., 2012)。因此，學校應該要幫助學生發展複雜的思維力、彈性的問題解決力與協作溝通技巧，而線上實踐社群 (online community of practice, online COPs) 能幫助人們解決上述議題，這樣的線上社群也成為協助教師精進教學知識與技巧的新方法，並提高教師們的專業實踐發展 (Binkley et al., 2012; Tseng & Kuo, 2014)，因此，建立一個社群環境以優化、深化想法就顯得相當重要。

「知識翻新」(Knowledge Building) 探究社群共創知識的歷程，在知識翻新環境中，想法被視為真實之物，所有參與者都能修正想法，深化思考，產生新想法與新的問題意識 (Ouyang et al., 2022; Scardamalia & Bereiter, 2010)。在知識翻新社群中，個人心理層面在社群中是重要因素 (Tseng & Kuo, 2014)。研究正向心理的Luthans和Youssef (2004) 提出以自我效能 (self-efficacy)、樂觀 (optimism)、希望 (hope) 與復原力 (resilience) 為核心的心理資本 (Psychological Capital)，過去心理資本探討組織成員工作態度與個人表現等個人層面因素，近年逐漸轉向探討團隊層面的影響 (余民寧等人, 2012; Luthans & Youssef, 2004; Newman et al., 2014)。其中自我效能，在知識社群中是影響知識共享行為的關鍵，且具高度心理資本的教師有較高的教學成效 (Wang, et al., 2014)，另外，在社群環境中進行有意義的共做也能促進自我效能與復原力 (Clarence, et al., 2021)，希望也能有效的預測教師的教學成效 (Wang, et al., 2014)，有研究也指出樂觀能有效預測教師工作投入與工作滿意度 (Mikus et al., 2022)，因此，對師資生而言，心理資本的重要性更加突顯 (Tseng & Kuo, 2014; Wang et al., 2014)，在師資培育方面，針對師資生探究師資生心理資本的研究較少，且多數研究構面以心理資本四項組成因素之一為主要研究範疇，本研究的個案背景在學業與其他綜合表現屬於中上的群體，研究者想了解其進入師資培育體系後的真實經驗與內在心理想法，綜合上述，研究者認為心理資本能探究的議題有很大的發展空間 (Luthans & Youssef, 2004; Newman et al., 2014)。本研究題目為運用原則取向知識翻新活動促進師資生心理資本之發展，研究問題如下：

### 一、在知識翻新的活動中，師資生的心理資本的發展為何？

- (一) 在知識翻新的活動中，師資生自我效能發展為何？
- (二) 在知識翻新的活動中，師資生希望的發展為何？

- (三) 在知識翻新的活動中，師資生樂觀的發展為何？
- (四) 在知識翻新的活動中，師資生的復原力發展為何？

## 二、在知識翻新的活動中，個別的師資生心理資本有什麼進展？

### 貳、文獻探討

#### 一、知識翻新

知識翻新 (Knowledge Building, KB) 是知識建構的過程，奠基於建構主義，知識翻新中的想法被視為真實之物且可被修正與改進，知識翻新具有 (一) 意圖性與 (二) 社群共好兩個特質 (Scardamalia & Bereiter, 2003; Scardamalia & Bereiter, 2010)，意即知識翻新學習具有目的性與意圖性，個人與社群同時承擔學習責任。知識翻新以十二項原則為依歸，分別為真實想法與真實問題 (real ideas, authentic problems)、持續修正的想法 (improvable ideas)、想法多樣性 (idea diversity)、想法優化 (rise above)、自主認知者 (epistemic agency)、社群知識與協作責任 (community knowledge, collective responsibility)、民主知識 (democratizing knowledge)、均等的知識進步 (symmetric knowledge advancement)、無所不在的知識翻新 (pervasive Knowledge Building)、建構性使用權威資料 (constructive uses of authoritative sources)、知識翻新對話 (Knowledge Building discourse) 與同時性、內涵性與轉化性的評量 (concurrent, embedded, and transformative assessment) (Scardamalia & Bereiter, 2010)。知識翻新強調社群參與，使社群成員在產出的結果上擁有相同的地位，並且社群中流動的知識將持續向所有人開放 (Scardamalia & Bereiter, 2003)，在此情境下所有的想法成為真實之物，且社群中的每一位成員都擁有優化它的權力 (Scardamalia & Bereiter, 2021)。因此，在知識翻新中，社群成員能藉想法修正與翻新形成新理解、新知識，達到深度學習與深度理解。

#### 二、心理資本

##### (一) 心理資本的意義與層面

心理資本 (Psychological Capital)，係從正向心理學 (positive psychology) 與人力資本 (human capital theory) 發展而來，著重對於個人發展的正向心理陳述，正向心理學多關注人們的正向情緒、正向經驗、正向個人特質與正向的心理過程；而人力資本則是一種內隱知識，隨著成員的社會化逐漸被建構。根據上述，心理資本著重個體的心理狀態，此狀態可被測量、培養與管理 (余民寧等人, 2012)，在現今環境中著重具有發展性的心理資本才能真正獲得長期優勢 (Luthans et al., 2004)，Luthans 和 Youssef (2004) 將自我效能 (self-confidence)、希望 (hope)、樂觀 (optimism) 與復原力 (resiliency) 概念結合，形成心理資本 (Psychological Capital)，此為測量心理資本的重要向度之一。

從社群面而言，建立一個社群端看資本的多寡，心理資本包含所有的知識 (knowledge)、技能 (skills)、技術能力 (technical abilities) 與經驗 (experience)，著重「你是什麼樣的一個人」(who you are) 以及「你要變成什麼樣的人」(what you are becoming)，過程中，心理資本也從發展「真實的自己」(actual self) 轉變成發展「可能的自己」(possible self)(Luthans et al., 2007; Newman et al., 2014)。在社群的支持環境中，社群與心理資本呈現正相關 (Clarence et al., 2021)。

Luthans 等人 (2007) 進一步地將自我效能 (self-efficacy)、希望 (hope)、樂觀 (optimism) 與復原力 (resiliency) 四個正向心理學元素整合為心理資本 (Psychological Capital)。不同學者對四個構面有各自的定義與解讀。自我效能源自於 Bandura 的社會認知理論，自我效能係指人們對自己是否有能力完成任務的信念，是一種對自己動機、認知、行為能力的自信 (余民寧等，2012; Newman et al., 2014)，Wang 等人 (2014) 認為自我效能是「決定人選擇的行為活動以及在活動中的堅持和努力」；而 Luthans 與 Youssef (2004) 則將自我效能定義為「相信個體能夠運用認知資源，獲得特定結果的能力」。綜整上述，自我效能為個人對己身動機、能力、行為的信念或想法，且能付諸實踐完成具挑戰性的任務。

第二個構面是「希望」，希望分成目標 (goal)、路徑思考 (pathways thinking) 與動力思考 (agency thinking) (Snyder, 2000; Newman et al., 2014)，希望為一種個體心理狀態，且能使其保持自我意識並趨近目標 (余民寧等，2012)；Luthans 與 Youssef (2004) 認為希望是一種「具備意志力和實現目標的途徑」；而 Wang 等人 (2014) 認為希望是「預期的動態結果，是個人可以影響預期路徑中的結果」。綜合上述說法，希望可發展的心理狀態，可藉由行動與策略達成目標，能秉持自我意志對目標保持趨近力。

第三個構面為「樂觀」，分為大樂觀 (big optimism) 與小樂觀 (little optimism)，前者是指較大且不具體的期望，受到社會文化因素影響；後者是指對某些正向結果的特定期待，是一種學習產物 (Peterson, 2000)。樂觀是一種期望，是最有可能的正向經驗結果，正面事情歸因於內在、永久與普遍性因素；負面事情則歸因於外在、臨時性與特殊因素 (余民寧等，2012; Newman et al., 2014)；Luthans 與 Youssef (2004) 認為樂觀是「將正向事件歸因於內在，且具有永久性與說服性」；Wang 等人 (2014) 認為樂觀是「一種積極的人生態度，代表對結果的期待」。綜上所述，樂觀包含大樂觀與小樂觀，樂觀是面對事情所抱持的正向歸因，是對於目標與結果的正面期待。

最後一個構面為復原力 (resiliency)，復原力為面對逆境、創傷、悲劇威脅或重大壓力來源仍能良好適應的能力 (American Psychological Association, n.d.)；復原力為個體可改變的狀態，能從失敗中尋找機會復原，減少個體所受傷害並取得成功 (余民寧等，

2012；Newman et al., 2014），Luthans 與 Youssef（2004）認為復原力是「有能力從逆境、困難或是劇烈變化中恢復的能力」；Wang et al.（2014）認為復原力是「從危機角度發展而來的構面，著重適應性（adaptation）、壓力（compression）與挫折容忍度（tolerance for frustration）」等相關反應。綜上所述，復原力為遭遇挫折或困難所擁有的適應與調適的能力，並能夠使個體擁有足夠的彈性回復原本正常的狀態。研究者將上述提及的四個心理資本構面整理如下表，如表 1。

表 1  
心理資本的四個構面

構面	子構面	內容
自我效能	成功經驗	個人對自己動機、能力與行為的想法，且能付出實踐並完成具挑戰性的任務。
	說服與喚起	
希望	目標	具可發展性的心理狀態，可藉由行動與策略達成目標，能秉持自我意志對目標保持趨近力。
	動機	
	路徑思考	
樂觀	大樂觀／積極性的樂觀	面對事情所抱持的正向歸因，是對於目標與結果的正面期待。
	小樂觀／消極性的樂觀	
復原力	接受現實	遭遇挫折或困難所擁有的適應能力，能使個體有足夠的彈性回復原本狀態。
	深層信念	
	調適力	

註：引自“Human, Social, and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in people for competitive advantage.” by F. Luthans, and C. M. Youssef, 2004, *Organizational Dynamics*, 33(2), p.158 (<https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>)。

社群環境對心理資本具有正向的影響，此外，進行有意義的工作可以促進自我效能與復原力，且有意義的工作與心理資本呈現正相關（Clarence, et al., 2021），根據以上論述，心理資本四構面能透過社群的支持而得到促進。知識翻新強調社群協作與集體共好，同時突顯個人與社群的關係（Scardamalia & Bereiter, 2003; Scardamalia & Bereiter, 2010），在以社群為核心的知識翻新活動中，知識翻新社群協作可能會促進心理資本並營造正向的環境。因此，本研究旨在探究知識翻新活動對師資生心理資本的影響。

## （二）心理資本的測量

余民寧等人（2012）認為心理資本有特質論（trait-like）、狀態論（state-like）與綜合論（bundling）三種觀點，特質論將心理資本視為固定人格特質，無法改變；狀態論將心理資本視為一種心理狀態，具有發展性與測量性；綜合論則同時包含特質論與狀態論觀點。Luthans 與 Youssef（2004）指出心理資本具有自我效能（self-confidence）、希望（hope）、樂觀（optimism）與復原力（resiliency）四構面，將心理資本視為一種心理狀態。余民寧等人（2012）進一步將 Luthans 與 Youssef（2004）的觀點與狀態論結合，認為心理資本為學習適應環境所培養出的正向心理特質，可透過四個構面評估個人所擁有的心理資本。

在心理資本的測量上，量表與問卷被廣泛使用。Luthans 等人（2007）參考不同學者對於自我效能、希望、樂觀與復原力的李克特表後，發展出 24 題的心理資本量表（PsyCap Questionnaire, PCQ），並以量表與問卷作為主要的心理資本測量工具，為後期許多研究者奠定心理資本測量工具的基礎。國內心理資本的研究中，余民寧、陳柏霖、湯雅芬（2012）則根據 Luthans 與 Youssef（2007）的心理資本理論為基礎架構，設計出以國內大學生為研究對象的「大學生心理資本量表」（余民寧等人，2012；Luthans et al, 2007）。

## 參、研究設計與方法

### 一、研究設計

本研究個案為臺灣某大學修習教學原理課程國小類科的 47 位師資生（男生 11 人，女生 36 人），為期 18 週（前期 9 週，後期 9 週）的教學原理課程。透過閱讀討論、課室觀察、知識論壇中的互動與對話、教學方法報告與分組教學設計演示作為課堂學習活動。前期著重理論的理解、經驗連結與課室觀察討論，後期關注師資生的教學設計與創新，並在學期末進行自我反思（研究設計圖如圖 1）。

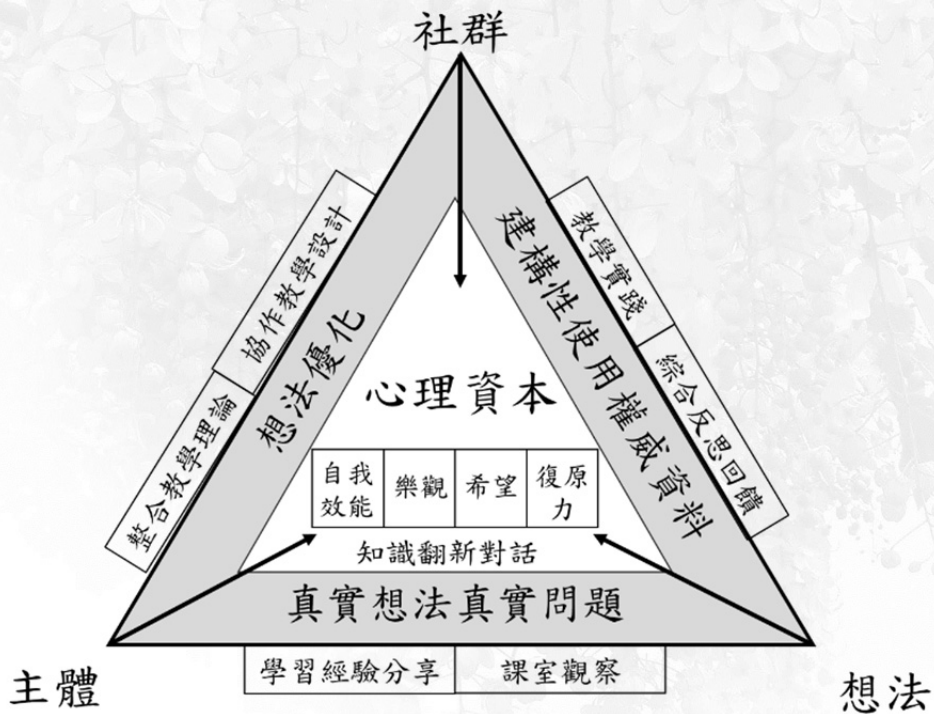


圖1 研究設計圖

圖1中，知識翻新內涵主體、社群與想法，以師資生為主體，藉由社群互動使想法不斷翻新，在知識翻新活動中，融入真實想法真實問題、建構性使用權威資料、想法優化與知識翻新對話四個知識翻新原則，藉此探討師資生心理資本的進展。

本研究的自變項為知識翻新活動，依變項為心理資本，前期使用建構性使用權威資料、真實想法真實問題知識翻新原則，使師資生從過往真實學習經驗出發，以真實問題為依歸，藉由社群互動與教學理論等權威資料的使用與整合，彼此相互回饋；後期使用想法優化原則，前後期以知識翻新對話貫穿，從教學設計與教學實踐中，藉同儕反思回饋進行想法翻新。



根據上述研究設計，學習活動說明如表 2。

表2  
課程內容與活動說明

	週次	課程內容	期別
學習經驗分享	一、二	1. 知識論壇使用教學。 2. 知識論壇線上回應：學習過程中的美好與挫敗經驗。	
課室觀察	三、四	1. 從課室教學與學生學習觀察出發。 2. 知識論壇上傳教學觀察與反思紀錄。 3. 閱讀並選擇兩位同學的經驗回應。	前
整合教學理論	五~九	1. 對教育理論學派提出想法與教學應用。 2. 知識論壇閱讀想法並回應。 3. 知識論壇對回饋的再回應。	
協作教學設計	十一~十五	1. 教學設計。 2. 教學法的報告與模擬。 3. 知識論壇小組上傳教學法報告。 4. 知識論壇針對事實、感受、意義、未來運用進行回應。 5. 知識論壇對回饋的再回應。	
教學實踐	十六、十七	1. 進班試教。 2. 知識論壇上傳修正後的教學設計。 3. 知識論壇針對事實、感受、意義未來運用進行回應。 4. 知識論壇對回饋的再回應。	後
綜合反思回饋	十八	1. 學習反思與議課。 2. 知識論壇回顧學習，為自己評分並說明理由。 3. 知識論壇閱讀想法並回應。 4. 知識論壇對回饋的再回應。	

## 二、知識論壇

知識論壇 (Knowledge Forum, KF) 為一個想法協作線上平臺，協助知識翻新想法與對話 (Bereiter & Scardamalia 2003; Scardamalia & Bereiter, 2021)。社群成員能討論、修正、優化想法並以非同步的方式，以貼文將想法貢獻在知識論壇中，想法為真實之物，可以在論壇中相互連結與建構，同時成員都可以看見每個人對知識社群的貢獻與進步，使想法產生關聯，也更容易看出想法間的連結與關係，知識論壇為輔助知識翻新活動的科技媒介。本研究的師資生在每週需依照當週主題在知識論壇進行貼文創建、閱讀與回應，每位師資生最少貢獻兩篇貼文。

### 三、心理資本分析

本研究資料來源包括：(一) 心理資本量表與 (二) 知識論壇貼文資料，研究者藉由心理資本量表所測得的數據做描述性統計，在第2週進行前測，第17週進行後測，並將前後測結果進行 Z 檢定分析；知識論壇貼文語料作為心理資本的質性分析。

#### (一) 心理資本量表

本研究採用余民寧、陳柏霖、湯雅芬(2012)所編製的《心理資本量表》(Psychological Capital Scale, PCS) 測量師資生在前期與後期的心理資本，量表中將心理資本分為自我效能、希望、復原力與樂觀四個向度，各個向度各 6 題共計 24 題。並採用李克特四點量表計分：1 非常不同意；2 不同意；3 同意；4 非常同意。量表測驗試題在自我效能信度  $\alpha=0.76$ ；希望  $\alpha=0.79$ ；復原力  $\alpha=0.81$ ；樂觀  $\alpha=0.71$ ，整體心理資本試題  $\alpha=0.91$ 。

#### (二) 知識論壇貼文資料

本研究所取用的語料來源為知識論壇貼文資料，以部分個案語料做量化結果的質性資料輔助說明。語料分析以有意義的句子為單位，心理資本編碼依據為表 1 中四個向度的定義。自我效能是指個人對自己動機、能力與行為的想法，且能付出實踐並完成具挑戰性的任務；希望是指具可發展性的心理狀態，可藉由行動與策略達成目標，能秉持自我意志對目標保持趨近力；樂觀是指面對事情所抱持的正向歸因，是對於目標與結果的正面期待；復原力是指遭遇挫折或困難所擁有的適應能力，能使個體有足夠的彈性回復原本狀態。知識論壇中的語料資料用以輔助量化資料的結果。

## 肆、結果與討論

### 一、師資生心理資本發展

運用心理資本量表測量師資生在知識翻新活動前期與後期的心理資本變化，茲將師資生在知識翻新活動中心理資本分成自我效能、希望、復原力與樂觀四個向度的前後測的變化以長條圖呈現，如圖 2。

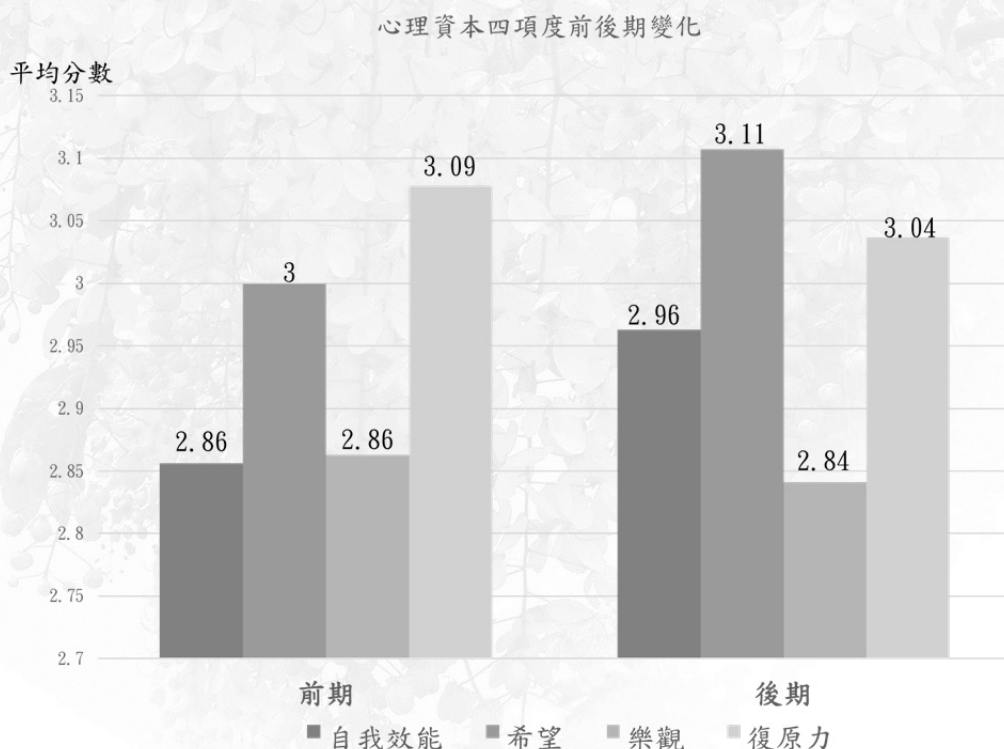


圖2 心理資本量表平均分數前後測長條圖

如圖 2，前測的自我效能平均分數約為 2.86；希望的平均分數為 3；樂觀的平均分數約為 2.86；復原力的平均分數約為 3.09；後期的自我效能平均分數約為 2.96 希望的平均分數約為 3.11；樂觀的平均分數約為 2.84；復原力的平均分數約為 3.04。從圖中可以看出，師資生在心理資本中的自我效能與希望有上升的趨勢；而樂觀與復原力有下降的趨勢。過往文獻大多都將心理資本作為中介變項，或作為介入的媒介（翁暄睿、陳慧綺，2020；Carmona-Halty et al., 2021; Luthans et al., 2019; Martínez et al., 2019; Novitasari et al., 2020; Peng et al., 2019），本研究將心理資本作為依變項，發現在知識翻新情境中，心理資本的自我效能、希望、復原力與樂觀在整體前後後期表現上均不顯著，雖然相關研究顯示在社群中的分享、合作、與討論能協助師資生的專業成長，在共享價值與支持性的情境中也和心理資本相關程度高（翁暄睿、陳慧綺，2020），且也有研究表明可以透過人為干預或操弄，發展自我效能、希望、復原力與樂觀（Luthans & Youssef, 2004），但心理資本屬於內隱知識，而這樣的知識是屬於組織內部的結構，會隨著社群成員的社會化逐漸被建構（Luthans & Youssef, 2004），換句話說，心理資本的研究是以長期為導向的探究，而且需要整個社群與個體高度的承諾，若能將研究時程拉長，社群投入情況有所增加，或許心理資本就能有明顯的轉變。

研究者分別針對本研究師資生心理資本四個向度進行 Z 檢定檢測前後期平均數的差異，如表 3 所示。

表3  
心理資本四向度前後測平均分數 Z 檢定

心理資本向度	前期		後期		Z-Test
	平均數 ( <i>M</i> )	標準差 ( <i>SD</i> )	平均數 ( <i>M</i> )	標準差 ( <i>SD</i> )	Z
自我效能	2.86	0.43	2.96	0.43	-1.19
希望	3	0.46	3.11	0.51	-1.06
樂觀	2.86	0.63	2.84	0.65	0.16
復原力	3.08	0.48	3.04	0.65	0.43

在心理資本四個向度中，自我效能 ( $Z=-1.19, p>0.05$ )、希望 ( $Z=-1.06, p>0.05$ )、樂觀 ( $Z=0.16, p>0.05$ ) 與復原力 ( $Z=0.43, p>0.05$ ) 皆未達到顯著水準，但是從平均數與 Z 值而言，自我效能在後測的平均數有增加的趨勢，而希望在後測的平均數也有增加的趨勢。這樣的結果與相關研究的發現相符，Wang 等人 (2014) 研究臺灣小學教師的心理資本發展發現，教師在自我效能的表現最高，復原力最低，且自我效能、希望、復原力在教學成效上有高度的預測力 (Wang et al., 2014)。

### (一) 師資生自我效能發展

根據前段，師資生心理資本中的自我效能在前後測中沒有達到顯著差異，研究者將量表中自我效能向度之試題進行 Z 檢定，如表 4。

表4

心理資本量表自我效能向度試題前後測平均分數 Z 檢定

量表題目	前期		後期		Z-Test
	平均數 ( <i>M</i> )	標準差 ( <i>SD</i> )	平均數 ( <i>M</i> )	標準差 ( <i>SD</i> )	Z
即使是突發狀況，我也能妥善處理。	2.98	0.54	3.02	0.53	-0.39
我會嘗試一些具有難度的新奇事務。	2.98	0.49	3.20	0.58	-1.94
我確信可以將所計畫的事情做得很好。	2.71	0.58	2.87	0.54	-1.35
過去的失敗經驗，會促使我加倍努力。	3.02	0.68	3.15	0.62	-0.95
我對自己處理問題的能力深具信心。	2.91	1.09	3.07	1.09	-0.67
對我來說，堅持理想與達成目標是輕而易舉的。	2.53	0.65	2.46	0.58	0.59

如表 4，六題試題中皆未達顯著，且除了「對我來說，堅持理想與達成目標是輕而易舉的。」的 Z 檢定數值為正之外，其餘數值皆為負數，其中「我會嘗試一些具有難度的新奇事務。」前後期增加的次數幅度較大。自我效能高的人對自己的能力有較強的信念，且能替自己訂定較高的目標，選擇較具有挑戰性的任務（余民寧等，2012），發展自我效能的方式有經驗的成熟、替代學習、社會說服、正向回饋、生理與心理喚起（Luthans & Youssef, 2004），且心理資本的成效也會受到他人的影響（Luthans et al., 2007）。

從本研究的語料（如圖 3）可以看出藉由師資生的互動，增進自我效能的過程，雖然統計不顯著，但從 S11 與 S40 想法中可以看出進展。S11 後期對自身動機提高且有實踐意圖；S40 後期藉由閱讀同儕回饋與回顧自身學習歷程，對自己信念與能力有所提升。

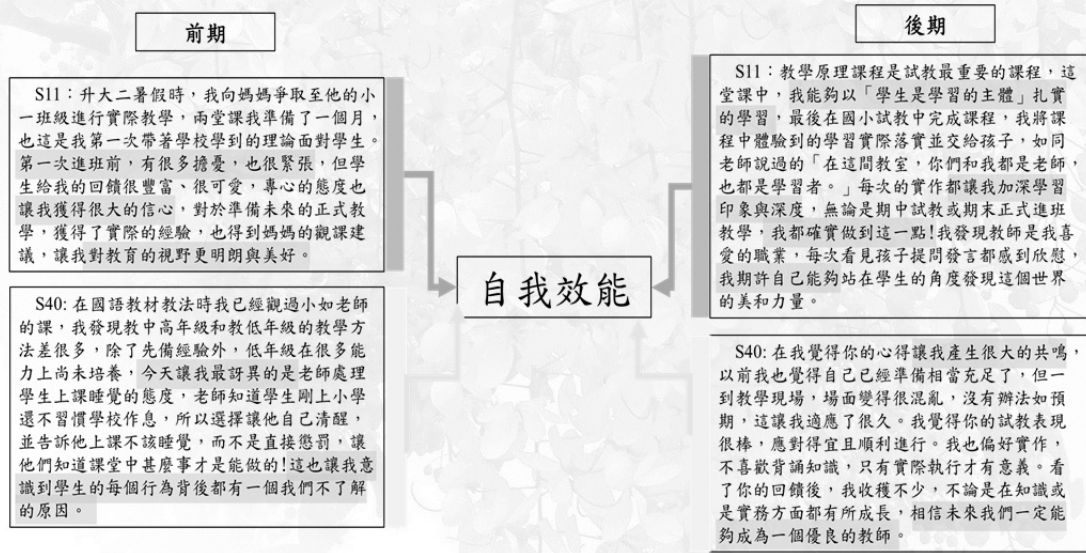


圖3 自我效能個案前後期語料

## (二) 師資生希望發展

心理資本中希望向度的 Z 檢定如表 5，在希望向度中，師資生在心理資本中的希望沒有達到顯著差異。

表5  
心理資本量表希望向度試題前後測平均分數 Z 檢定

量表題目	前期		後期		Z-Test
	平均數 (M)	標準差 (SD)	平均數 (M)	標準差 (SD)	Z
我有每天的生活目標。	2.64	0.70	2.76	0.81	-0.73
我相信未來會變得更好。	3.11	0.74	3.13	0.88	-0.11
我內心有一股很強的力量支持我堅持下去。	3.04	0.79	3.04	0.81	0.01
在目標未達成之前，我相信還是有機會完成的。	3.31	0.99	3.15	0.53	0.96
遇到問題時，我會想很多方法解決。	2.84	0.60	3.24	0.67	-2.99**
我可以想出很多方法，來達成我目前的目標。	3.04	1.07	3.13	0.61	-0.47

\*\*表示  $p < 0.01$ 。

如表 5，從量表中希望向度試題 Z 檢定結果發現，六個試題中「遇到問題時，我會想很多方法解決。」有達到顯著差異 ( $Z=-2.99, p<0.01$ )，師資生在後測比前測中更能想出許多方法解決問題，且從前後期平均數的數值來看，此題目前期的平均值為 2.84，後期的平均值為 3.24，從前期到後期平均數有所增加，表示在後期師資生認為自己能想到更多不同的方法解決教學上所遇到的問題。心理資本中的希望向度是一種可以發展的個體特徵，包含目標、如何達成目標的路徑思考與達成目標的動機思考(余民寧等, 2012; Luthans et al., 2007; Snyder, 2000)，發展希望可以透過目標設定、參與、展現自信、準備度、突發事件的因應、心理演練、重新訂定計畫與小成功達成 (Luthans & Youssef, 2004)。本研究結果顯示希望向度在整體前後期的表現不顯著，但針對量表題目「遇到問題時，我會想很多方法解決。」達到顯著。從以下語料可知，S17 與 S18 在後期較能以自身角度思考問題的解決方式，且提供多樣嘗試解決問題的策略，如圖 4。



圖4 希望個案前後期語料

### (三) 師資生樂觀發展

在樂觀向度中，師資生在心裡資本中的樂觀沒有達到顯著差異，結果呈現如下表 6。

表6  
心理資本量表樂觀向度試題前後測平均分數 Z 檢定

量表題目	前期		後期		Z-Test
	平均數 ( <i>M</i> )	標準差 ( <i>SD</i> )	平均數 ( <i>M</i> )	標準差 ( <i>SD</i> )	Z
我對自己的能力充滿信心。	2.78	0.76	2.17	0.71	0.39
問題發生時，我會傾向觀看事情的光明面。	3.02	0.88	2.87	0.80	0.87
預期對我不利的事情，最後都會逢凶化吉。	2.69	0.73	2.91	0.78	-1.48
即使未來發展充滿不確定性，我也會樂觀以對。	2.98	0.75	3	0.78	-0.14
我對自己未來的發展，充滿正面的期待。	3.11	0.74	2.96	0.78	0.97
我很少沮喪，大多時候能感受到一種發自內心的快樂。	2.60	0.85	2.54	0.90	0.31

如表 6，六個試題中「預期對我不利的事情，最後都會逢凶化吉。」與「即使未來發展充滿不確定性，我也會樂觀以對。」Z 值為負數，其他四個試題 Z 值為正，(如表 6)但是從平均數的變化而言，「我對自己的能力充滿信心。」與「預期對我不利的事情，最後都會逢凶化吉。」後期有所增長。如語料所示，S22 在後期對未來教學充滿前景性，且抱持正向的態度面對過往；S31 也在語料中對於未來的不確定性抱持可以秉持努力突破困境的積極態度。根據文獻顯示，樂觀是對於結果的一種期望，是個人或社群最有可能的正向經驗結果，對未來抱持正面看法，相信自己能解決差異而以主動積極的態度面對問題(余民寧等，2012；Luthans, 2007)，發展樂觀的方式有對過去的釋懷、對現在的珍惜與感激、尋找未來的機會、對現實與調適的觀點(Luthans & Youssef, 2004)。



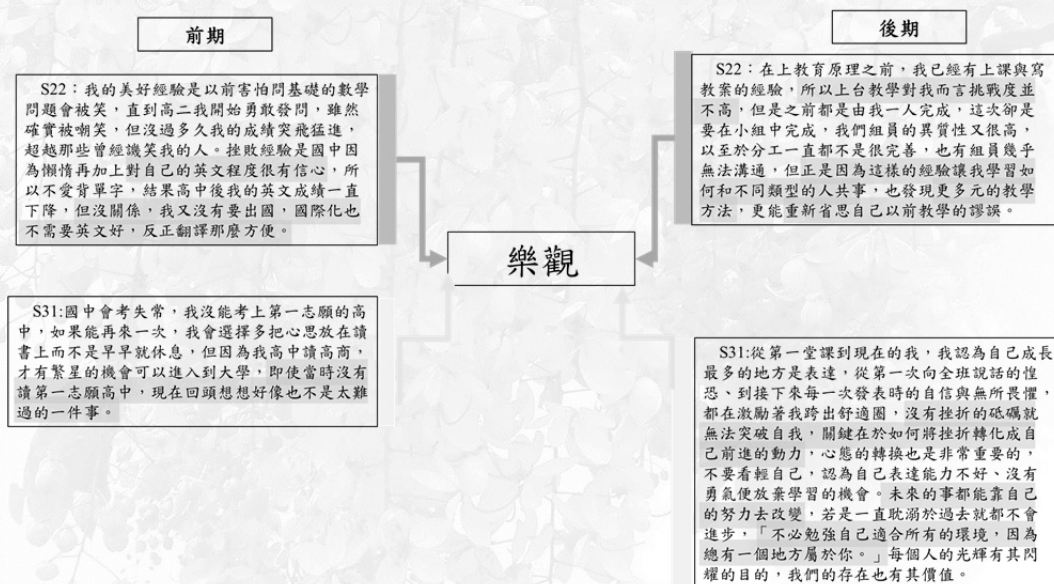


圖5 樂觀個案前後期語料

#### (四) 師資生復原力發展

在復原力向度中，師資生在心理資本中的復原力沒有達到顯著差異，呈現結果如下表 7。

表 7  
心理資本量表復原力向度試題前後測平均分數 Z 檢定

量表題目	前期		後期		Z-Test Z
	平均數 (M)	標準差 (SD)	平均數 (M)	標準差 (SD)	
遇到挫折時，我會盡快振作起精神。	3	0.70	2.96	0.66	0.31
我會將自己與挫折事件作適度分離處理。	2.91	0.73	2.91	0.69	-0.01
我會時常關心與鼓勵別人。	3.40	0.68	3.37	0.57	0.23
我會將挫折視為自我挑戰與學習成長的契機。	3.24	0.60	3.13	0.58	0.92
我會以自我解嘲方式化解緊張、尷尬的場面。	3.13	0.72	3.20	0.68	-0.43
我通常對學業中的挫折能泰然處之。	2.78	1.25	2.74	0.67	0.19

如表 7，六個試題中「我會將自己與挫折事件作適度分離處理。」與「我會以自我解嘲方式化解緊張、尷尬的場面。」Z 值為負數，其他為正數。根據文獻顯示，復原力是在遭受挫折、逆境時仍然可以適應情境的能力，使個體能夠盡快從挫敗中繼續前進(余民寧等，2012；Luthans et al., 2007)，如圖 6 語料所示，S39 與 S44 在前期分享學習中所經歷的挫折，後期 S39 呈現其調適歷程，雖然在回復原正常狀態的描述不明顯，但仍可以看出對困境有足夠的調適力；S44 認知自我調適的重要，並給予自己鼓勵，期望從挫折中適應。分享發展復原力的方式為以優點為中心的策略、以風險為中心的策略、與過程為中心的策略 (Luthans & Youssef, 2004)，復原力著重適應性與挫折容忍度等相關反映 (Wang et al., 2014)。



圖6 復原力個案前後期語料

綜合上述，心理資本四向度中，在前後期都沒有顯著，研究者接著探究師資生在每一個向度中量表試題的表現，發現只有希望向度中的其中一個子題有顯著性，而綜觀心理資本的研究發現，從前期到後期，師資生在知識翻新活動中的自我效能、希望在平均數中有上升的趨勢；而樂觀與復原力的平均數有下降的趨勢。根據相關文獻顯示，藉由社群互動、分享、協作、討論能增進師資生專業成長，具支持性情境的知識翻新活動與心理資本相關程度高 (翁暄睿、陳慧綺，2020)，同時文獻也顯示心理資本可以藉由操弄發展四個向度 (Luthans & Youssef, 2004)，但如先前所述，心理資本屬於內隱知識，內隱知識會根據社群成員的成長逐漸內化 (Luthans & Youssef, 2004)，表示心理資本研究須以長期為導向，且所屬的社群也須大致發展成熟才能看出明顯的變化，本研究若將研究時程拉長，師資生在心理資本前後期的表現應會較有明顯的轉變。

## 二、師資生心理資本進展——個案分析

本研究以 47 位師資生為研究對象，透過深入觀察可能被忽略的個別差異，以提供更加全面和深入的研究視角。在此基礎上，研究者從中隨機選取四位做為個案分析對象，旨在更深入地探究知識翻新活動對心理資本發展的過程與影響，本段援引四位師資生（S16、S20、S26、S40）在知識翻新前後期所提出的想法歷程進行個案分析。針對四位個案在心理資本量表的得分，數據整理下表 8。

表 8  
師資生 S16、S20、S26、S40 心理資本前後期分數紀錄

心理資本向度	S16		S20		S26		S40		合計	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
自我效能	12	14	19	23	18	15	17	23	66	75
希望	12	13	20	21	16	15	19	24	67	73
復原力	12	14	20	21	19	18	19	21	70	74
樂觀	12	12	13	15	13	13	18	17	56	57
合計	48	53	72	90	66	61	73	85	259	279

如表 8，研究者先探討四個案個別自我效能、希望、復原力、樂觀的強度，以分析個體內差異，計算方式為個案心理資本四個向度前後期加總並相互比較（如 S16 自我效能前後期總合為 26，與其他三向度前後期總合相比）。從 S16 的心理資本量表得分可以看出，在個別前後期四向度總合的部分，這位個案的自我效能與復原力同為 26 分，其次是希望，最後是樂觀，表示 S16 在自我效能與復原力表現較好；而在前後期分數進步幅度來看，自我效能、希望與復原力到後期都有增加的趨勢，只有樂觀的分數維持不變，自我效能、復原力增加的幅度較大，代表後期這位個案的自我效能、希望與復原力有提高，但樂觀的部分沒有改變。S20 在個別前後期四向度總合中，自我效能、希望最高，都是 42 分；其次是復原力，最後是樂觀，表示這位個案在自我效能與希望的表現最好；在前後期進步幅度的部分，S20 從前期到後期所有四個心理資本的向度都有增加，其中自我效能增加的幅度最大，進步幅度第二大的是復原力，表示這位個案在後期的自我效能進步許多。S26 在個別前後期的四向度總合中，復原力得分最高，為 37 分，其次為自我效能，第三是希望，第四是樂觀，表示這位個案在復原力表現較好；在前後期進步幅度部分，S26 的自我效能、希望與復原力到後期分數下降，且樂觀沒有改變。S40 在前後期四向度總合中，希望得分最高，為 43 分，其次為自我效能與復原力，第四為樂觀；在前後期進步幅度部分，這位個案的自我效能、希望與復原力從前期到後期都有提

升的趨勢，但樂觀到後期分數下降。接著分析整體差異，在個案 S16、S20、S26、S40 自我效能、希望、復原力、樂觀整體分析上，自我效能後期進步最多（進步 9 分）；其次為希望（進步 6 分）；第三為復原力（進步 4 分）；最後為樂觀（進步 1 分）；最後分析個案間差異，個案後期心理資本成長最多的為 S20（進步 18 分）；第二為 S40（進步 12 分）；第三為 S16（進步 6 分）；最後為 S26（退步 5 分）。

如圖 7，S16 自我效能給予自己較低評價，可能是成功經驗不足所致，後期雖然有較正向的自我陳述，但力量仍不足以支持整體自我效能；希望部分在後期出現許多常識性的策略，顯示仍保有一定程度的目標趨近力；復原力後期較少呈現，且語料顯示從逆境回復至正常狀態需要花較長的時間；樂觀偏向消極性，較少正向歸因；S20 對自身的動機高，後期較能以反思角度評估自身不足並加以改進；希望向度後期較多細節策略，顯示 S20 後期更清楚如何使用策略與行動達成目標；S20 無論在前期或後期，都具有較高強度的復原力，能迅速從挫折中自我調適；樂觀發展也逐漸培養對事情的正向歸因；S26 自我效能與希望改變不大，且樂觀與復原力較少從語料中看出；S40 對自己能力有較高的評價；後期的希望也較能提供詳細策略，但復原力與樂觀較少從語料中看出。

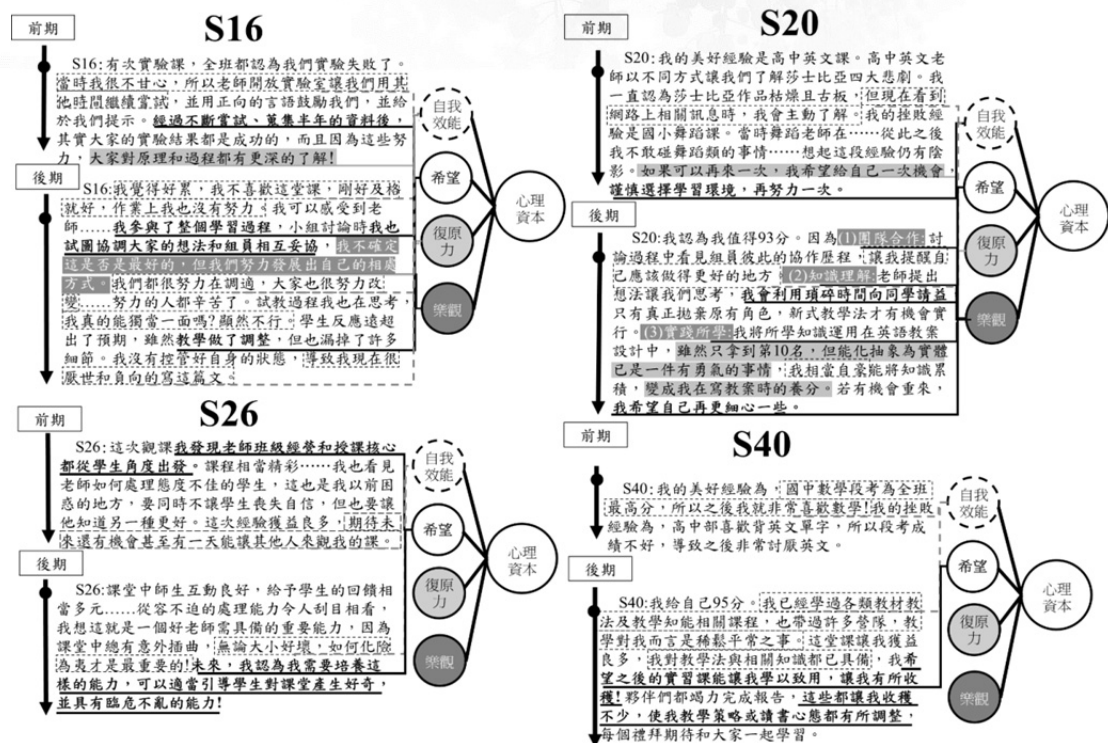


圖7 師資生S16、S20、S26、S40心理資本前後期語料

最後，從四個個案在心理資本的總體表現作分析，個案在後期的自我效能、希望、復原力與樂觀的分數有所提高，表示心理資本有所成長。從心理資本四向度得分總和來看，復原力得分最高（ $70+74=144$ ），第二是自我效能（ $66+75=141$ ）；第三為希望（ $67+73=140$ ），最後是樂觀（ $56+57=113$ ），表示他們認為其具有高度的復原力，但四位個案從前期到後期的樂觀並未有顯著的進步。接著分別從前期與後期四個向度的得分總合而言，前後兩個時期的復原力得分最高，分別為 70 分與 74 分，表示在前後兩個時期，這四位個案心理資本中的復原力較突出。；最後從前後兩個時期心理資本四向度總分來看，自我效能前後兩期相加得分最高的是 S20（ $19+23=42$ ）；希望前後兩期相加分數最高的是 S40（ $19+24=43$ ）；復原力前後兩期相加分數最高的是 S20（ $20+21=41$ ）；樂觀前後兩期相加分數最高的是 S40（ $18+17=35$ ），表示 S20 自我效能與復原力較具有優勢；而 S40 在希望與樂觀上較具有優勢。從質性分析而言，後期大部分個案的希望與自我效能向度較具有發展性，但在復原力與樂觀上的成長上較弱。

## 伍、結論與建議

### 一、深掘心理資本：知識翻新活動對師資生心理資本轉變的量化分析未顯著，但質性分析可看到進展，心理資本仍持續長期探索

在本研究中，經過一學期的知識翻新活動發現，師資生心理資本以及其向度自我效能、希望、樂觀與復原力前後期變化甚微。雖然自我效能與希望在平均數上有些微增長的趨勢，但增長幅度並不足以解釋心理資本有所轉變，根據 Luthans 與 Youssef 的觀點，心理資本為一種內隱性知識（Luthans & Youssef, 2004），且也需要支持性的環境與共享願景的支持（翁暄睿、陳慧綺，2020），同時心理資本成效來自於練習與精熟且容易受到他人影響（Luthans & Youssef, 2007），代表心理資本若有足夠的空間與時間能夠被改變，綜上所言，研究者從本研究結果與相關文獻推論知識翻新活動對於師資生心理資本的轉變仍需要長期探究。

在知識翻新社群中，個人心理層面在社群中是重要的元素，相關文獻顯示具有高度心理資本的教師具有較高的教學成效（Tseng & Kuo, 2014; Wang et al., 2014），但探究師資生的心理資本相關研究較少，本研究結果在知識翻新活動中師資生心理資本發展不明顯，仍需長期探究，此研究結果所帶來的啟示為，從過去探討個人層面的心理因素轉向探討社群層面的影響有其意義，尤其在知識翻新強調適性、優化與調整的情境中觀察師資生心理資本的轉變上可做為未來師資培育心理層面研究的參考。

## 二、凝聚共同目標：知識翻新活動促進師資生群體合作，致力解決教學挑戰

根據本研究結果顯示，心理資本在前後期量表測驗中皆不顯著，唯獨希望向度中與解決問題相關子題達到顯著，這樣的結果表示在一整個學期的知識翻新學習中，師資生在對話探究過程講求解決問題的歷程性與想法思考，希望感包含達成目標的路徑思考與達成目標的動機思考（余民寧等，2012；Luthans et al., 2007; Luthans et al., 2002; Snyder, 2000），尋求教學問題的解決在知識翻新活動中逐漸成為師資生的共同目標，因此到知識翻新活動後期，許多貼文與想法都以原先想法的精進、修改與優化為主，共同為解決較複雜的教學問題進行討論與思辯。

## 三、強化師培非認知教育：培養師資生挫折適應力與正向期待

綜合量化與質性分析，師資生具有足夠強度的自我效能與希望，對於復原力與樂觀仍較需要有持續的發展性與進步，教學者應當在師資培育課程中多加強調兩者的重要性，根據質性分析，部分師資生認為自己有較好的復原力，但實際遇到挫折、挑戰的復原力低，因此師資培育課程中應加強引導師資生遭遇困難所具有的適應與調適力；另外，師資生對於目標的正向期待與正向歸因較少，也需要培養對不確定性的調適力與正向心態。

## 參考文獻

- 余民寧、陳柏霖、湯雅芬（2012）。大學生心理資本量表編製及其相關因素之研究。**教育研究與發展期刊**，8（4），19-52。
- 翁暄睿、陳慧綺（2020）。國民小學教師專業學習社群對教師教學創新影響之研究：以正向心理資本為中介變項。**師資培育與教師專業發展期刊**，13（3），113-138。
- American Psychological Association. (n.d.). *The road to resilience*. - American Psychological Association. Retrieved August 17, 2021, from <https://uncw.edu/studentaffairs/committees/pdc/documents/the%20road%20to%20resilience.pdf>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (2003). Learning to work creatively with knowledge. In E. D. Corte, L. Vershaffel, N. Entwistle, & J. van Merriënboer (Eds.), *Unravelling basic components and dimensions of powerful learning environments* (pp. 55-68). European Association for Research on Learning and Instruction. Pergamon: The Netherlands.

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). *Defining twenty-first century skills*. Assessment and teaching of 21st century skills, 17-66.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology*, 40(6), 2938-2947. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00227-8>
- Clarence, M., Viju, P. D., Jena, L. K., & George, T. S. (2021). Predictors of positive psychological capital: An attempt among the teacher communities in rural Jharkhand, India. *Management and Labour Studies*, 46(2), <https://doi.org/139-160.10.1177/0258042X21991013>
- Luthans, F. & Youssef, C. M. (2004). Human, Social, and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford: Oxford university press. 10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001
- Luthans, K. W., Luthans, B. C., & Chaffin, T. D. (2019). Refining grit in academic performance: The mediational role of psychological capital. *Journal of Management Education*, 43(1), 35-61. <https://doi.org/10.1177/1052562918804282>
- Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047-1067. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382>
- Mikus, K. & Teoh, K. R. (2022). Psychological Capital, future-oriented coping, and the well-being of secondary school teachers in Germany. *Educational Psychology*, 42(3), 334-353. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1954601>
- Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F. E. I., & Hirst, G. (2014). Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of organizational behavior*, 35(1), 120-138. <https://doi.org/10.1002/job.1916>

- Novitasari, D., Siswanto, E., Purwanto, A., & Fahmi, K. (2020). Authentic Leadership and Innovation: What is the Role of Psychological Capital? *International Journal of Social and Management Studies*, 1(1), 1-21. <https://doi.org/10.5555/ijosmas.v1i1.1>
- Ouyang, F., Chen, S., Yang, Y., & Chen, Y. (2022). Examining the effects of three group-level metacognitive scaffoldings on in-service teachers' knowledge building. *Journal of Educational Computing Research*, 60(2), 352-379. <https://doi.org/10.1177/07356331211059968>
- Peng, J., He, Y., Deng, J., Zheng, L., Chang, Y., & Liu, X. (2019). Emotional labor strategies and job burnout in preschool teachers: Psychological capital as a mediator and moderator. *Work*, 63(3), 335-345. <https://doi.org/10.3233/WOR-192939>
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American psychologist*, 55(1), 44-55. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.44>
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2003). *Knowledge Building*. In *Encyclopedia of Education*. (2nd ed., pp.1370-1373). New York: Macmillan Reference, USA.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2010). A brief history of knowledge building. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 36(1). <https://doi.org/10.21432/T2859>
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2021). Knowledge building: Advancing the state of community knowledge. In Cress, U., Rosé, C., Wise, A.F., & Oshima, J. (Eds), *International Handbook of Computer-Supported Collaborative Learning* (pp. 261-279) Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-65291-3\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-030-65291-3_14)
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-654050-5.X5000-3>
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-654050-5.X5000-3>
- Tseng, F. C. & Kuo, F. Y. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers & Education*, 72, 37-47. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.005>
- Wang, J. H., Chen, Y. T., & Hsu, M. H. (2014). A case study on psychological capital and teaching effectiveness in elementary schools. *International Journal of Engineering and Technology*, 6(4), 331. <https://doi.org/10.7763/IJET.2014.V6.722>



# 授課教師主導觀察數位工具 之設計與應用

張民杰\* 教授  
賴光真 副教授  
楊智翔 兼任講師  
林昱丞 研究助理  
袁蕙淳 研究助理  
曾勤樸 規劃師

國立臺灣師範大學師資培育學院  
東吳大學師資培育中心  
國立中山大學西灣學院運動與健康中心  
國立臺灣師範大學師資培育學院  
國立臺灣師範大學師資培育學院  
財團法人資訊工業策進會

## 摘要

由於早期教學觀摩較無觀察重點，而以「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準」觀課則為太多觀察重點，造成授課教師和觀課者極大的負擔，因此若能聚焦觀察重點，可大為減輕負擔，提高觀課紀錄的客觀性。再者，觀課者的另一項負擔為紙本紀錄，耗時費力，因此有沒有可能借助數位科技與AI人工智慧呢？此為本文之研究動機與目的。經本研究團隊設計的數位工具UTC及ATC，可以讓觀察前會談更聚焦於觀察重點，觀課完成同時就紀錄和分析完成，節省精力和時間，也使觀察得到的數據或紀錄描述更加貼近客觀事實，而藉助AI人工智慧

\*本篇論文通訊作者：張民杰，通訊方式：cjame888@gmail.com。

ChatGPT的對話，可以促進教師自我反思，也讓議課更有效率，得到更多教與學的啟示和下一次的行動策略。數位工具有待優化、推廣。

**關鍵詞：**安提攜（ATC）、授課教師主導觀察、數位觀察工具、優提攜（UTC）、觀察焦點

# The Design and Application of Digital Tools on Teacher-driven Observation

**Min-Chieh Chang\*** Professor  
**Kwang-Jen Lai** Associate Professor  
**Chih-Hsiang Yang** Adjunct Lecturer  
**Yu-Chen Lin** Research Assistant  
**Yi-Chun Yuan** Research Assistant  
**Chin-Pu Tseng** Planner

School of Teacher Education, National Taiwan Normal University

Center of Teacher Education, Soochow University

Center for Physical and Health Education, Si Wan College, National Sun Yat-sen University

School of Teacher Education, National Taiwan Normal University

School of Teacher Education, National Taiwan Normal University

Institute for Information Industry

## Abstract

Due to the lack of clear observation in the early teaching demonstration and too many observation points in the “Standards for Professional Development of Teachers in Schools Below Senior High School”, it poses a significant burden of teaching observations. Therefore, if we can focus on the observation points, it can greatly reduce the burden and improve the objectivity of the class observation records. Furthermore, another burden for teaching observers is time-consuming and laborious paper records. Therefore, is it possible to leverage digital technology and AI artificial intelligence? This is the research motivation and purpose of this article. The digital tools UTC and ATC designed by this research team can make the pre-observation talks more focused on the key points of the observation. The record and analysis are

---

\*Corresponding author: Min-Chieh Chang, E-mail: cjame888@gmail.com

completed simultaneously with the observation, saving energy and time, and making the observed data or record descriptions closer to objective fact. Additionally, AI-assisted dialogue (using ChatGPT) can stimulate teachers' self-reflection, make class discussions more efficient, and provide more inspiration for teaching and learning strategies. However, these Digital tools need further optimization and promotion.

**keywords:** Anecdotal Timeline Coding (ATC), digital observation tool, focus question, teacher-driven observation, Universal Timeline Coding (UTC)

## 壹、研究背景、動機與目的

學校教育經常呈現孤立文化，教室常常像是個「黑箱」，一位教師面對一個班級，獨自教學或處理教室發生的事件，許多教師因此陷入孤立無援的窘境，實有必要藉助其他教師或專業人士進到教室，觀察授課教師與學生的教與學，給予專業回饋，才能有所突破。在臺灣學校教育的發展過程，其他教師或專業人士進到教室來觀察，早期稱為教學觀摩，2000年以後稱為教學觀察，而隨著學習共同體在臺灣盛行，現今稱為公開授課。此三者的名稱與做法雖有所差異，但主要目的都是想藉此提升教師教學品質與學生學習成效，型塑教師同儕共學文化。

早期的教學觀摩，沒有設定觀察重點，因此授課教師的壓力很大，會後檢討也容易流於形式，教師教學能力鮮少能獲得成長（陳佩正，2002）；而教師專業發展評鑑推動時，以教師專業發展規準作為觀課重點，項目顯得過多，就教育部發布的105年版「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準」而言，雖然已將101年版32項檢核重點簡化為14項，然而幾乎還是針對教師教學過程做全面觀察（教育部，2012；教育部，2016）。在短短40-50分鐘一節課的時間內，要觀察並評估這麼多項教學行為，實有其困難度，而且觀察重點過多也容易以主觀判斷代替客觀事實的記錄，例如：寫出教師引起動機策略良好，而非寫出教師引起動機的具體或實際的操作方式與學生反應等。而教育部（2014）於108課程綱要總綱規定校長及每位教師每學年須至少公開授課一次，並進行專業回饋，許多學校採用的觀察工具多半參採前述105年版規準，問題持續未能獲得改善。

若要讓公開授課獲得實質效益，有必要聚焦觀察重點。Kaufman與Grimm主張授課教師主導觀察（teacher-driven observation），翻轉同儕觀察模式，嵌入教師學習，由授課教師主導，並將觀課鎖定在單一具體的焦點問題（focus question）（Kaufman & Grimm, 2013; Grimm & Kaufman, 2014），為值得採行的做法。所謂的焦點問題，就是授課教師最想知道、尚未解決、尚無答案、或想要分享、創新，且需要靠他人協助觀察蒐集課堂事實的教與學相關事項（張民杰、賴光真，2019；Kaufman & Grimm, 2013）。若教學觀察能有所聚焦，不再像以往沒有觀察焦點或者有太多觀察重點，將可以大大減輕觀課者的負擔，提高觀課記錄的客觀性與品質，進而提升觀課的效益。

然而，即使觀察重點能夠聚焦，但觀課者還有另一個負擔來源是以紙本工具記錄，在教學觀察後，通常需要重新謄抄整理資料內容，甚至有些量化資料還要加以計算分析，才能於觀察後回饋會談中提供授課教師參考。這種紙本工具的使用雖非不可，但就是要花費教師投入時間和精力，此在行政院2021年核定教育部「推動中小學數位學習

精進方案」，針對全國中小學 1 年級至 12 年級全面推動數位學習精進計畫，期待達成「班班有網路、生生用平板」與「教材更生動」、「書包更輕便」、「教學更多元」、「學習更有效」、「城鄉更均衡」等五大目標（中小學數位教學指引研發團隊，2022、2023）的脈絡下，教師的公開授課與專業回饋實有必要與時俱進，嘗試藉助數位科技與 AI 人工智慧，以減輕負擔，讓教師更有意願進行觀課和記錄。基於前述研究背景與動機，本研究之目的包含下列兩項：

- 一、設計開發量化和質性的數位觀課工具。
- 二、應用前項數位觀課工具於公開授課與專業回饋，檢視是否能減輕觀課負擔，並提升觀課效益。

## 貳、數位觀察工具的設計開發

如果以記錄方式來分類，教學觀察可概分為質性記錄，例如：軼事記錄、選擇性逐字記錄、省思札記；再則是量化記錄，例如 Flanders 時間線標記、在工作中（張德銳，2022）。本研究分別以 Flanders 時間線標記、軼事紀錄為本，但同時尋求功能上的超越，設計開發量化與質性的數位觀課工具各一式。

### 一、量化數位觀課工具：優提攜（UTC）

「通用時間線標記數位觀課工具（Universal timeline coding digital observation tool, UTC-DOT，簡稱優提攜（UTC）」此套軟體乃基於芬蘭赫爾辛基大學的 M. Turkkila 等四人所開發的開源程式轉製而成（Turkkila, et al., 2021），而此套軟體乃簡化荷蘭的 Noldus 行為觀察家觀察工具（Observer XT）而來（Noldus, 1991, 2023），並用創用 CC 分享給世界各地人士。本研究轉製成以時間線標記為記錄方式的數位工具，可以通用於量化的觀課記錄情境，故稱之。

#### （一）設計構想

本研究團隊研發的 UTC，以 Flanders 互動分析工具為基礎，取其依據不同行為項目進行計次計時的概念，以及依據量化數值判斷課堂師生互動行為之型態等特色，但也另外尋求超越與突破。超越突破之處，首先期望可以依據不同的觀察焦點或需求，直接套用現有的觀察紀錄行為項目，例如：以 Flanders 互動分析為例，套用：1.接納學生感受、2.稱讚或鼓勵、3.接受或利用學生的想法、4.教師提問、5.講述、6.指示、7.批評學生或維護權威、8.學生被動發言、9.學生主動發言、10.安靜或混亂等 10 個類別行為（Flanders,

1970)，也可以自行分類訂定欲觀察記錄行為項目，突破上述 Flanders 固定 10 種觀察項目的限制。其次，若同一行為延續發生，則系統可以持續記錄，取代 Flanders 每三秒鐘得不斷重複紀錄的負擔。第三，本研究期望觀課教師對課堂上看到或聽到什麼，可以使用現在教師經常隨身攜帶的數位行動裝置，透過按鈕進行計次和計時的客觀事實記錄。第四，期望觀察結果能夠在觀察結束之後，立即以橫條圖和 CSV 檔（以逗號分隔取值的純文字格式，可做為統計檔編寫視圖或表格使用）呈現並存檔。橫條圖呈現的是課堂中各類行為出現的次數和時間長短，CSV 檔則提供按下標記按鈕的時間點，可進一步分析各分類行為的次數和時間，以及分析各變數之間的比率等。

## （二）程式簡介

UTC 之程式主體由 HTML5、CSS 及 JavaScript 網頁程式語言撰寫，以 Google Apps Script（GAS）作為開發平臺，GAS 可提供穩定且較低維護成本的網頁伺服器功能，並可透過 Google 開發的 API 與 Google Workspace（如：Google 雲端硬碟、文件或試算表等）作整合；目前在 UTC 程式設計上加入響應式網頁設計（Responsive Web Design, RWD）的功能，使其在各式的數位載體上都可以完整呈現介面，最後透過建立 GAS 網頁應用程式專案，布署於雲端網路上提供服務。換句話說，UTC 係透過網頁方式操作，可以自手機、平板及電腦的瀏覽器開啟，電腦網頁版之頁面如圖 1，UTC 並且已經超越只能在電腦操作的赫爾辛基版本。



圖 1 電腦網頁版 UTC 頁面

UTC 頁面按鈕包含「Start/Pause」可啟動或停止計時器；「Reset」可重置計時器，清除時間軸並刪除所有數據，但不會影響已經設定完成的標記按鈕名稱；「+/-」分別添加和刪除標記按鈕（觀察項目），數量上下限為 2 至 12 個，刪除標記按鈕也會刪除該按鈕的已保存數據；「Rename」可為每個標記按鈕命名，每次重新命名皆須從第一項開始，名稱會儲存在本地（裝置），因此即使關閉視窗，通常也會保持不變。

停止記錄後，點選「Show timeline」會於網頁中呈現時間軸橫條圖，橫軸為記錄時間，縱軸為觀察項目，點選「Save as image」可下載該橫條圖，點選「Download csv-file」可下載觀察紀錄的數據文件，呈現出按下標記按鈕、取消標記按鈕的時間點，數據文件的第一行固定是「start0、stop0、start1、stop1……」，不會受到按鈕重新命名的影響。

經過測試，如以手機或平板操作，須以瀏覽器程式開啟較為穩定，由於此套程式會於瀏覽器載入執行所需的 cookies，所以不建議透過「無痕模式」使用。UTC 的網址如下：<https://bit.ly/tdodot1>。

## 二、質性數位觀課工具：安提攜（ATC）

基於UTC的基礎，本研究團隊進一步設計開發質性觀課適用的「軼事時間線標記數位觀課工具（Anecdotal timeline coding digital observation tool, ATC-DOT，簡稱安提攜（ATC）」。

### （一）設計構想

ATC 的設計構想，以教學觀察常用的軼事紀錄表為基礎，取其抄錄課堂值得關注或商議關注的焦點教學行為或事件之特徵。在 TDO 模式下，授課教師選定觀察焦點後，僅針對此一焦點問題，請觀課者做客觀事實的質性文字紀錄描述，例如：如果選定教師行為做為觀察焦點，可以記錄教學流程教師揭示目標、喚起舊經驗、呈現教材等各種行為，如果觀察某位學生表現作為觀察焦點，可以按照先前行為（antecedent）、主要行為（behaviors）、行為結果（consequences），記錄其課堂表現，不再是過往常見的無焦點或焦點過多的紀錄。除以軼事紀錄為基礎之外，另外也超越與突破，第一，文字紀錄甚至進一步的整理或修改，改用數位輸入方式，取代傳統的手寫，數位輸入對部分觀察者而言可能速度快於手寫，而且即使數位輸入通常也是先做重點摘記，但是事後回頭增補修改，以數位方式增補修改，將遠比手寫來得整齊美觀，或者免除重新謄寫。第二，觀察結果除含有依時間順序觀課者記錄的數位文字資料之外，另能橫條圖呈現事實記錄的時間長短，作為視覺輔助，表格圖檔和CSV檔則提供文字內容及送出紀錄的時間點，呈現更多資訊，以方便事後的分析和議課。



## (二) 程式簡介

ATC 網頁應用程式是基於 UTC 開發而來，其主要採用的程式語言及開發平臺與 UTC 基本相同，整體架構仍以 HTML5、CSS 及 JavaScript 網頁程式語言撰寫，並布署於 GAS 平臺上；ATC 是以網頁應用程式的形式提供服務，因此可透過手機、平板及電腦等平臺之瀏覽器進行操作，電腦版使用者介面分布如圖2，而 ATC 相較於 UTC 更著重於文字描述的輸入，因此建議在配備有實體鍵盤的平板或電腦平臺上操作會更為便捷。



圖2 電腦網頁版ATC 頁面

ATC 頁面按鈕包含「Start/Stop」可啟動或停止計時器；「Reset」可重置計時器，清除時間軸並刪除所有已記錄的文字資料；輸入軼事紀錄文字時，需先按下「輸入」，並於文字框中輸入文字，如於輸入文字過程，需要調整該內容的發生時間，則可點選「更新記錄時間」；而點選「插入時間標記」可於文字欄中加入當下時間，以增加臨時補充的資訊；最後點選「送出」將已輸入的文字內容儲存為一筆紀錄。然後再點選「輸入」開始下一筆文字的記錄，以此類推。

停止記錄後，點選「Show timeline」於網頁中呈現時間軸橫條圖以及軼事紀錄表格圖檔，可點選右鍵下載圖檔、點選「Save as image」下載該橫條圖、點選「Download csv-file」下載觀察紀錄的數據文件，文件中將呈現軼事紀錄的開始記錄時間、送出時間、臨時補充資訊的插入時間標記，以及文字紀錄。

經過測試，因軼事紀錄需要輸入大量文字，以手機或平板較不容易操作，因此建議使用電腦開啟瀏覽器操作，惟如果觀課者講話（如體育課）不至於影響師生教學，可以運用手機或平板的語音輸入功能來代替打字輸入。另外，由於此套程式會於瀏覽器載入執行所需的 cookies，所以不建議透過「無痕模式」使用。ATC 的網址如下：  
<https://bit.ly/atcdot1>。

## 參、數位觀課工具的應用

教學觀察或公開授課的進行，並不是觀課者直接進到教室做觀察，而是有特定的步驟或歷程。澳洲墨爾本教育及訓練部（Department of Education, 2018）提出同儕觀察循環圈有五個歷程：一、授課教師自我反思：啟動後續的同儕觀察；二、觀察前會談：可基於全校性教學改進計畫來彼此協助與合作；三、教學觀察：從其他教師處獲得學習，建立有效教學的共識；四、授課教師及觀課人員自我反思：針對改善學生學習，進行結構性的回饋和反思；五、觀察後回饋會談：實施新的教學策略並改善教與學（頁9）。而國內通用的說法是教學觀察與回饋三部曲——觀察會談（即說課）、教學觀察（即觀課）、觀察後回饋會談（即議課）（張德銳，2017、2022）。以下依循三部曲的步驟，並以教育部推動教師專業發展評鑑時所錄製的國中國文課「楓橋夜泊」錄影帶作為觀察內容（影片網址：<https://youtu.be/tg-Zgoifj0I>），作為應用本研究設計開發數位觀課工具的實例。

### 一、觀察前會談／說課

觀察前會談（即說課）主要內容包括：課程脈絡、觀察焦點、觀課相關配合措施（張民杰、賴光真，2019），以下針對 UTC 和 ATC 運用在「楓橋夜泊」觀課的觀察前會談做說明。不過由於本研究是採用影片作為應用實例，並未實際與該影片之授課教師進行觀察前會談，因此僅就課程脈絡及觀察焦點之設定進行簡要說明。

#### （一）課程脈絡

這節張繼「楓橋夜泊」國文課的課程脈絡為：1.學習目標：讓學生習得這首詩的意涵並能夠加以欣賞；2.學生特性：國中生，對於國文課的學習以及教師的教學，大部分時間能投入學習；3.此節課的教學流程大致上都是教師講解、提問和學生回答，只有在課堂結束前讓學生填寫學習單討論、歸納這節課的教學；4.這節課主要的教學方法是講述、問答、學習單的獨立書寫、形成性評量等。

#### （二）觀察焦點

##### 1. UTC 的觀察焦點

本節課使用 UTC 數位工具，設定的觀察焦點是師生互動。由於師生互動作為觀察焦點，最有名、也最常用的是 Flanders（1970）的互動分析系統，因此本次觀課既採前述的 10 個分類行為，並有具體的操作型定義，可參閱相關文獻資料（例如：張德銳，2022：66；Acheson & Gall, 1997: 130; Amidon & Powell, 1963: 47），本文不贅述。

## 2. ATC 的觀察焦點

軼事紀錄法的使用，第一個步驟便是預先決定所要觀察的焦點，可以是觀察者覺得有興趣的主題或焦點，也可以是教學行為中有用的訊息（邱華慧等人，2019），但最好是由授課教師依據自身教學問題或成長需求而訂。由於本節課講授唐詩「楓橋夜泊」，中國自「詩經」以來就有「詩言志」的傳統，透過詩歌來表達作者自身的心志意象。清末文學評論家王國維在「人間詞話」中提到「昔人論詩詞，有景語情語之別。不知一切景語，皆情語也。」景語指的是作品中描繪景色的詞語，情語則是帶有感情的詞語，亦即王國維認為在中國古典詩詞當中，景語都可以視作情語，可見場景的描寫與情感的抒發是密不可分的（王國維，2016）。ATC 與 UTC 可以單獨運用，也可以同時運用，端視教師發動教學觀察之需求或目的而定。同時運用時建議 ATC 可以結合 UTC 的觀察焦點，以獲得質性資料互補量化證據。本節課使用 ATC 數位工具，設定的觀察焦點為：「教師對本課場景、抒情、修辭技巧等的教學講解與師生互動情形」，以互補 UTC 師生互動的 10 類行為。

## 二、教學觀察／觀課

應用 UTC 以及 ATC 進行教學觀察（即觀課），所產生的圖軸和 CSV 檔，如圖 3、表 1 與圖 4、表 2。其中圖 3、圖 4 乃是在觀察結束立即產生，表 1 則是視需要進一步整理，若無必要，直接使用圖 3 即可；至於表 2 則是增補之後以產生，但整理速度比傳統手寫快，更重要的是可以用工整易讀方式呈現，免除重新謄寫。

### （一）UTC 的圖軸和 CSV 檔

圖 3 是 UTC 觀課記錄後輸出的圖軸，從圖軸可知這些分類行為，在上課的過程中出現的時間和順序。而表 1 是整理自 CSV 檔的次數與時間一覽表。

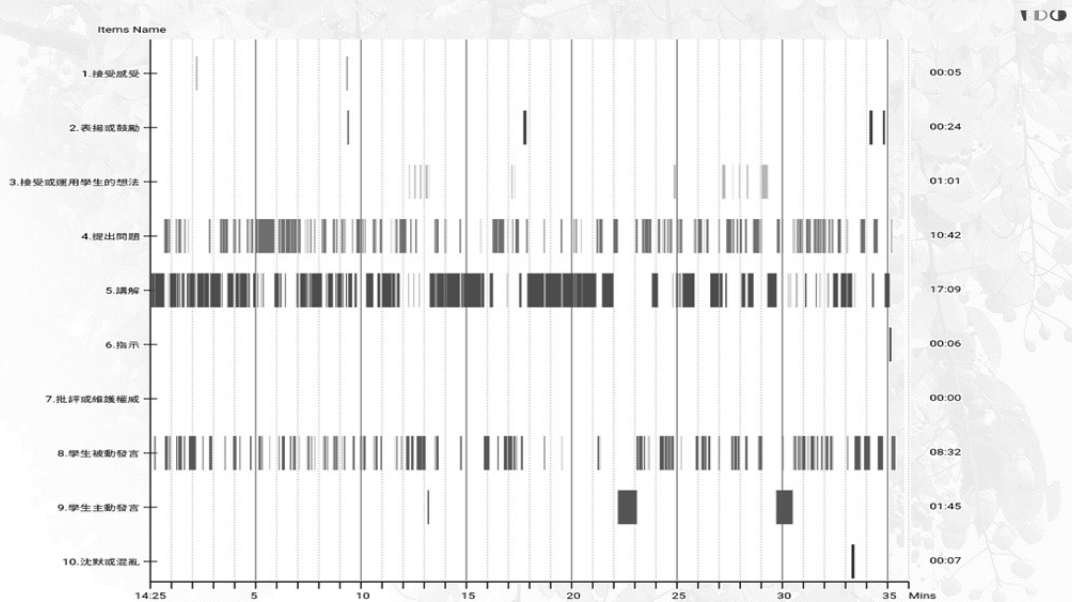


圖3 運用UTC觀察「楓橋夜泊」師生互動的圖軸

表1

運用UTC觀察「楓橋夜泊」各分類行為次數與時間一覽表（整理自CSV檔）

分類行為	次數	時間
1. 接納學生感受	2	5''
2. 稱讚或鼓勵	4	24''
3. 接受或利用學生想法	14	1'01''
4. 教師提問	138	10'42''
5. 講述	96	17'09''
6. 指示	1	6''
7. 批評學生或維護權威	0	0
8. 學生被動說話	111	8'32''
9. 學生主動說話	3	1'45''
10. 安靜或混亂	1	7''

註：影片長度 35 分 29 秒，而紀錄時間是 39 分 52 秒，時間會略多於實際上課時間，乃因 UTC 因為是人為計時有誤差，而且行為出現即可記錄，因為行為間可以相容，即教師提問時學生就回答，彼此時間重疊，兩類行為皆可按下計時所致。

## (二) ATC 的圖軸和 CSV 檔

圖 4 是 ATC 觀課紀錄後輸出的圖軸，可從圖軸得知每一段軼事的編碼順序、起訖時間及時間長短，說明這堂課記錄了 25 筆軼事資料及記錄的時間長度。而表 2 則是 ATC 觀課後從 CSV 檔擷取的部分觀察時間與軼事記錄內容示例，此乃觀課者依據觀課前討論的觀察焦點：「教師對本課場景、抒情、修辭技巧等的教學講解與師生互動情形」，所做的記錄。

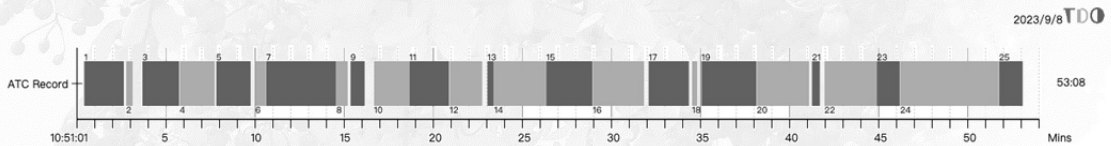


圖 4 運用 ATC 記錄師生互動軼事的圖軸

表 2

運用 ATC 觀察楓橋夜泊教師講授重要之時間與軼事內容一覽表(節錄自 CSV 檔)

序數	輸入時間	送出時間	紀錄文字
4	03' 56"	05' 54"	教師跟學生討論烏鴉的叫聲，連結到聲音可能會帶來蒼涼的感受，而晚上傳來的烏啼聲，也反面襯托出夜晚的寧靜。
5	05' 59"	07' 55"	講解「霜」字提示季節應為秋天，提問學生為何霜會滿天呢？學生沒回答，教師再接續給予提示，讓學生聯想霜的顏色夜空光源月光的顏色都是「白色」，因此將「霜滿天」的景象連結起來。
7	08' 51"	12' 47"	教師講第二句的景色，透過隔宿露營、電影情節連結學生生活經驗，想像晚上樹林黑壓壓一片，理應優美的秋楓在這個夜晚看上去，卻可能讓詩人更加感受到淒涼。
10	14' 54"	16' 52"	重新彙整第二句透過景色營造的氣氛，進而提問引導學生思考，詩人帶著這樣的「愁」回船上睡，真的能入「眠」嗎？
13	21' 16"	21' 38"	再次強調此詩的重點是「愁」，詩人張繼的愁，因為愁緒所以睡不著。
16	27' 11"	30' 04"	教師總結學生的回答都很有道理，寒山寺的鐘聲不可能只敲給張繼聽，「到客船」的原因是詩人將自己的情緒投射到「鐘聲」上。空洞悠遠的鐘聲迴繞在寧靜的夜空中，也更加映襯出孤寂的感受。
19	33' 17"	36' 22"	教師提問，張繼寫的鄉愁很深刻，但為什麼學生們離家出遊時卻不會有如此強烈的憂愁心情呢？接著引導學生思考張繼為何會有如此強烈的思鄉感受，提問學生思考古今之差別。
20	36' 23"	39' 20"	講解張繼當時寫作的心境與背景，趕考失利讓這趟旅程的心情更不好。讓學生更加了解張繼為何如此憂愁。

註：輸入時間係指開始於程式頁面輸入軼事的時間，送出時間則是將該則軼事送出並儲存至程式內的時間，上表時間的基準為教學影片播放後開始計算。但進行記錄時會因人為操作誤差的影響，使每一則軼事的輸入與送出時間，均略晚幾秒於該則軼事在影片中實際發生與結束的時間。

### 三、觀察後回饋會談／議課

觀察後回饋會談（即議課），可以依照：（一）觀察者具體說明觀察到的教與學客觀事實資料，（二）授課教師省思前述資料與焦點問題的關聯，（三）授課教師與觀察者討論觀察所得對彼此未來教學的啟發，（四）授課教師決定具體的教學行動計畫，或下一次觀課的焦點（張民杰、賴光真，2019）之會談題綱四步驟進行。而參考 Department of Education（2018）提出同儕觀察循環圈的五個歷程，在教學觀察後，亦可先進行「授課教師及觀課人員自我反思」，然後再進行到回饋會談。

以往觀課結束之後，觀課者需要整理紙本記錄資料、重新謄寫和分析觀課記錄，需要花費不少時間、心力，才能夠提出記錄與授課教師議課。以本文為例：作者曾以原有 Flanders 紙本時間線作劃記，分析前述「楓橋夜泊」影帶（片長 35 分 29 秒），再將數據輸入電腦做計算，需要 80 分鐘，約 2 倍時間，才能完成相同結果的分析，而且 UTC 乃按鈕計次計時，比起人為判斷 3 秒劃記一次，時間記錄更為準確，再者 UTC 直接於現場觀察到行為起訖，按下或取消按鈕計時計次，也免去 Flanders 人工劃記，要熟記 10 類行為，每 3 秒判斷一次出現行為類型的認知負擔；而 ATC 直接在電腦輸入文字，數位工具自動記下軼事記錄輸入和送出時間，可免去紙本記錄同時要關注現場書寫記錄，又要注意填寫發生時間的雙重認知負擔，也增加記錄的速度和準確度。可以說，本研究使用數位觀課工具，發揮了觀課完成即同步完成記錄的優勢，雖然因為是質性記錄，ATC 還是需要依賴觀課者的記錄速度和熟稔度，事後仍有需要進行文字增補修飾，但是不需要重新謄寫，也至少省下一半的時間。如此有利於觀課者在觀課結束後立即將觀課記錄提供給授課教師，雙方先行檢視、分析或省思，然後再約定時間進行觀察後回饋會談（議課）。

自我反思時，由於 UTC 和 ATC 觀課後產出的是有正確時間標記，較為客觀的量化或質性資料，因此以嘗試藉由詢問 AI 人工智慧 ChatGPT，來輔助授課教師和觀課者的省思，作為開啟後續議課對話時的參考資料。以下呈現本研究將觀課紀錄與 ChatGPT 進行詢問的結果。

#### （一）UTC 觀課記錄詢問 ChatGPT 結果

本研究將 UTC 觀察所得的表 2 運用 UTC 觀課各分類行為的次數與時間一覽表，詢問 ChatGPT：「請問這節課，有哪些優點可以持續下去？有哪些是下次教學可以改進的？」。ChatGPT 回覆如下（節錄）：

根據您提供的教學紀錄，我們可以對這節課進行一些初步的評估。請注意，我無法直接觀察課堂情境，以下評估僅基於您提供的數據。同時，教學的效果取決於很多因素，不僅僅是數據本身。

1.教學的優點，可以持續的做法：（1）接受感受和鼓勵表揚：教師在課堂中多次表現出對學生的接納和鼓勵，這對於學生的學習和自信心很有幫助。（2）對學生觀點的採納：教師在課堂中多次採納學生的觀點，這有助於鼓勵學生參與討論並促進他們的思考。（3）提問和講解：教師積極提問和講解，這對於引導學生的思考和學習是很重要的。

2.可以改進的地方：（1）學生的主動參與：學生的被動發言次數遠多於主動發言次數。在下次教學中，可以嘗試更多地鼓勵學生提出問題、分享想法，以促進他們主動參與。（2）提問的多樣性：雖然提問的次數很多，但可以注意提問的質量和多樣性。嘗試提出開放性問題，鼓勵學生深入思考，並在討論中進行更多的交流。（3）學生主動發言時間：學生的主動發言時間相對較少。在下次教學中，可以給予更多的機會供學生進行主動的討論和分享。綜合來看，教學在許多方面都表現得不錯，但也有一些地方可以進一步改善，以提高學生的參與和學習效果。最重要的是，持續觀察學生的反應，並根據他們的需求調整教學策略（Open AI, 2003）。

## （二）ATC 觀課記錄詢問 ChatGPT 結果

本研究將 ATC 所記錄的軼事內容，詢問 ChatGPT：「以上是我針對中學國文課『楓橋夜泊』進行 35 分鐘的軼事紀錄，依據上述記錄的內容，請問這節課有哪些優點可以持續下去？有哪些是下次教學可以改進的？」ChatGPT 回覆如下（節錄）：

這節課有一些優點可以繼續發展，同時也有一些可以改進：

1.教學的優點：（1）情感引導：教師在教學中強調了詩詞中的情感，引導學生思考詩人的情感和心境。這有助於學生更深入地理解詩歌的內容。（2）互動討論：教師鼓勵學生進行討論，引導他們思考詩中的各個方面，這種互動有助於學生積極參與和深入思考。（3）文學分析：教師通過分析詩的修辭手法、用詞和結構，提高了學生的文學分析能力。（4）背景知識：教師向學生提供詩人的背景知識，幫助他們理解詩歌的歷史情境和作者處境。

2.改進方面：（1）時間管理：這節課持續了 35 分鐘，但可能需要更好地管理時間……如果課堂時間有限，可以考慮縮短某些部分……。（2）多元的學習方式：雖然問答和討論是有效的學習方法，但在課堂中可以添加更多多元的學習方式，例如：小組活動、角色扮演……，以滿足不同學生的學習風格和需求。（3）評估和反饋：在課堂結束時，教師可以考慮提供更具體的評估和反饋，以幫助學生了解他們的學習進展和改進的方向。（4）激發創意：除了文學分析，也可以鼓勵學生進一步發

展他們的創意寫作能力，例如要求他們創作自己的詩詞或散文作品，以回應所學的內容。總之，這節課的基本結構和方法是有效的，但通過更好的時間管理、多元的學習方式和更具體的評估，可以進一步改進學生的學習體驗（Open AI, 2023）。

議課時可以參考上述 ChatGPT 的回答作為初步回饋意見，然後結合 UTC 和 ATC 兩套工具的記錄分析加以討論。可以發現，這位授課教師能有效達成其學習目標，透過提問過程，情感引導、文學分析，讓學生領略詩詞的場景描寫與情感抒發，並能夠接納學生觀點、感受，給予學生表揚。但從量化和質性資料也可以看出，應該讓學生有更多主動參與、發表意見和發揮創意的時間。再者，如果對照 UTC 和 ATC 觀課記錄時間軸，會發現教師在 UTC 的圖軸出現較多的講解、提問、學生被動回答，而對照 ATC 軼事紀錄，同時間記錄到的教師講解、提問和學生被動回答問題的內涵，也證實了此一事實。兩套工具結合對照比較，可以讓議課更充分了解課堂上發生的事實，從而使議課得到更深入，更有助於教師教學與學生學習的效益。特別提醒的是，ChatGPT 的回答僅作為議課前參考，對其內容還是要保持質疑和查證的態度，僅做為輔助資料就好。

## 肆、結論與建議

本研究設計開發 UTC 和 ATC 兩套數位觀察工具，可以在授課教師主導、聚焦觀察行為並給予適當行為分類及操作型定義的前提下，依據不同的觀察焦點或需求，直接套用現有的觀察紀錄行為項目，或者自行分類訂定欲觀察記錄行為項目，使用現在教師經常隨身攜帶的數位行動載具如手機等，透過裝置之按鈕或輸入觀察事實，觀察結束立即儲存且產出觀察圖表文字等資料及時間起迄點，並以橫條圖視覺方式輔助資料解讀，以 CSV 檔提供紀錄內容或進一步分析所需數據或資料。而且由於產出量化數據或質性資料的客觀性，也可以運用 AI 人工智慧 ChatGPT 來協助資料初步分析，提供觀察後會談（議課）的參考見解。經過實際測試使用，顯示 UTC 與 ATC 兩項數位觀課工具之設計開發，能夠實踐前述設計構想，確實達成減輕觀課認知和時間負擔，及提升觀課效益的目的。

由於 UTC 和 ATC 兩套數位工具之設計開發仍處於 1.0 版階段，仍有未盡完善及需要調整之處。例如 UTC 如果用於 Flanders 互動分析，雖然可以輸出各類行為的時間軸，如圖 3，但目前尚未能同步產出 Flanders（1970: 81）原訂的「矩陣圖」。再者，ATC 仍仰賴以手動數位輸入，不過部分體育課在不干擾教學情況下，已可以用語音收音輸入，增加便利性和速度。而未來是否有更高階的輸入方式，或結合、或外掛其他軟體使用，也有待科技的發展和創思。



若能有更多教師願意試用並提供改善建議，將有助於這兩套數位工具優化，而且，如有更多教師基於不同需求或情境使用這兩套數位工具，也會產生更多可行並符合需求的觀察行為分類、或軼事記錄重點，未來加以模組化，不但可以提供其他教師參考使用，而且可以做為再設計 CSV 檔資料更多客製化分析的依據，而本文運用 ChatGPT 輔助觀課後反思，旨在提供多元的觀點，作為開啟議課對話的參考資料。本文也檢視了 ChatGPT 確實可以提供許多觀點，但是建議使用時首先要有開放的心胸，理解其提供的意見，然後接著也要以質疑的態度去審視這些意見，並非照單全收，尤其 ChatGPT 也會依照使用者的提示（prompt），而有不同的回答，況且其不斷改版，其模型的優勢和侷限，也在發展中。不過如何藉助 AI 人工智慧輔助教學觀察三部曲，也是未來可以進一步研究的議題。

無論如何，UTC、ATC 等科技數位化觀察工具，或者使用 AI 人工智慧輔助議課等，其本質上終究屬於工具，要能善用才能發揮其適切或最大的效益，或者避免誤用而產生反效果。此仍仰賴教師擁有教師專業發展、教學觀察相關的基礎知識、技能與態度之素養，所以在致力研發數位觀察工具的同時，也必須培育教師這些教學觀察的素養。

## 謝誌

本文兩套數位工具 UTC&ATC 係教育部委辦 112 年中小學教師專業發展專業人才培訓輔導計畫開發成果。

## 參考文獻

- 中小學數位教學指引研發團隊（2022）。**教育部中小學數位學習指引（1.0 版）**。教育部。  
<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8006/86277/2d47608d-1cb3-4477-9069-8e6e797d4f65.pdf>
- 中小學數位教學指引研發團隊（2023）。**教育部中小學數位學習指引（2.0 版）**。教育部。  
[https://pads.moe.edu.tw/pads\\_front/index.php?action=news\\_content&uuid=87ac897c-d513-4130-be1c-dd3ec6781239](https://pads.moe.edu.tw/pads_front/index.php?action=news_content&uuid=87ac897c-d513-4130-be1c-dd3ec6781239)
- 王國維（2016）。**人間詞話**。南港山文史工作室。
- 邱華慧、康素杏、劉惠君、徐千惠、王翠鳳、吳青蓉、蘇秀枝、詹喬雯、李文貞、朱寶青（2019）。**幼兒行為觀察與記錄**。華格那。

- 張民杰、賴光真 (2019)。以 TDO 公開授課：提升教師專業發展。師友雙月刊，616，5-16。
- 張德銳 (2022)。發展性教學視導之研究。高等教育。
- 張德銳 (2017)。教學觀察三部曲：備課、觀課和議課。師友月刊，597，40-44。
- 教育部 (2012)。高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準 (參考版)  
<http://tlc.ccivs.cyc.edu.tw/down/1010806.pdf>
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。教育部。  
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002057>
- 教育部 (2016)。高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準 (105 年版)  
<http://tepd.fdt.hc.edu.tw/news/jiaoyubufabuxinxiudinggaojizhongdengyixiaxuexiaojiaos hizhuanyefazhanpingjianguizhunyixiajiancheng105nianban>
- Glickman, C. D. (2002)。教學視導——做老師的最佳學習拍檔 (陳佩正譯)。遠流。(原著出版於 2002 年)
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1997). *Techniques in the clinical supervision of teachers (4th)*. Longman
- Amidon, E. J., & Powell, E. (1963). Interaction analysis as a feedback system in teacher preparation. *The Supervisor: Agent for Change in Teaching*, 43-56. ERIC ED013798.
- Department of Education (2018). *Peer observation, feedback and reflection: A practical guide for teachers*. Department of Education, Victoria State Government.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teacher behavior*. ADDISON-WESLEY.
- Grimm, E.D., Kaufman, T. & Doty, D. (2014). Rethinking classroom: Flipped peer observation leads to job-embedded teacher learning. *Educational Leadership*, 71(8), 24-29.
- Kaufman, T. E., & Grimm, E. D. (2013). *The transparent teacher: Taking charge of your instruction with peer-collected classroom data*. John Wiley & Sons.
- Noldus, L. P. J. J. (1991). The observer: A software system for collection and analysis of observational data. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 23, 415-429.
- Noldus, L. P. J. J. (2023). *Behavioral coding - Event logging software / The Observer XT*.  
<https://www.noldus.com/observer>
- OpenAI. (2023). *ChatGPT*. (May 12 version) [Large Language Model]. <https://chat.openai.com/chat>
- Turkkila, M., Vilhunen, E., Jauhiainen, J., & Juuti, K. (2021). Including educational research practices in teacher education: Digital application for lesson observations. *FMSERA*, 90-102. <https://www.researchgate.net/publication/356492923>

# 醒覺時刻： 中學學務工作實踐之批判反思

張瑋珊\* 博士生

國立彰化師範大學諮商與輔導學系

## 壹、前言

我，曾經是一位中學輔導教師，也曾擔任學務主任，雖然都與「學生輔導」息息相關，但不同角色在學校中有不同的分工，也受到不同的期待。即便在學校教育的理念上，以學生需求為考量、尊重學生的差異性等觀點「應該」是一致的，但實際在校園中，學務處的功能仍以「管理」為主、「輔導」為輔，而輔導室是「輔導」為主，較少需要「管理」的角色。我因為經歷了兩種角色，從「輔導」轉換到「管理」的思維，背負著「輔導背景的理想主義者」的包袱，在擔任學務主任過程中，內心的價值判斷常不時地產生矛盾、衝突，讓我進一步思索：學務工作是立基於什麼樣的教育理念下？其背後的哲學思維為何？與我在輔導諮商領域養成過程時對人的觀點有何差異？這樣的差異造成了什麼影響？

學生事務處，在過去稱為「訓導處」，由強調管控、紀律轉向服務、輔導，甚至促進學生學習，著重協助學生開發潛能、實現自己（張雪梅，2013）。在國民教育法施行細則（教育部，2016）中，明訂學生事務處的工作內容包括：公民教育、道德教育、生活教育、體育衛生保健、學生團體活動及生活管理，並與輔導單位配合實施生活輔導等事項。高級中等教育法中雖未明訂學生事務處之執掌，但也多依循上述國民教育法之學務工作項目。在推動學務工作的過程中，除了執行上述的任務，處理各種學生突發事件、

\*本篇論文通訊作者：張瑋珊，通訊方式：shan5433@gmail.com。

因應持續變遷的教育議題，更是學務人員的一大挑戰（呂國興，2020；姜兆旻、林志哲，2020），常需關注修訂之學務相關法規，與時俱進，如：主張學生服裝儀容自主權之「高級中等學校訂定學生服裝儀容規定之原則」（教育部，2020a）、因應校園霸凌與校園安全議題之「校園霸凌防制準則」（教育部，2020b）與強調正向管教之「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」（教育部，2024）等。學務人員之挑戰與面臨的議題，此亦反應在近年學務工作議題的相關研究中，如：探討學務人員之角色壓力（林杰，2022；林佳燕、賴昱霖，2022；邱慶華，2023）、學務工作現場面臨之議題，如：校園安全與危機處理、防疫工作、學生自治等（呂國興，2021；吳展仲，2021；吳萃涵，2022；林玫君等人，2021）。

然而，在關注學務人員壓力與實務議題的同時，學務人員自身之教育信念如何影響學務工作的推動，在上述研究中則付之闕如。教師之教育信念受到文化、生命態度之影響（陳志強，2003；許孟琪，2006），並展現於教學行為與專業表現中（王滿馨，2006；辛俊德，2008），因此教師之覺察、批判與反思，成為教師專業成長的重要能力（朱如君，2019；簡端良、張美華，2023）。在輔導諮商專業的訓練過程中，同樣重視自我覺察與反思能力，將其視為助人者持續成長與精進的基本功，藉由自我覺察的提升，得以更清楚看見文化、社會、家庭等因素對自身專業之影響（陳金燕，2003）。筆者深受此養成背景薰陶，於學務工作場域中提醒自己保持醒覺，持續進行反思與批判，因此與批判理論之精神不謀而合，其對既有制度、自身價值信念之解構與再建構，成為筆者論述學務工作實踐過程之依據。

批判理論在臺灣已引介多年，亦不乏運用此觀點於教育領域之論述，特別是深受批判理論影響之批判教育學（critical pedagogy），是國內學者分析學校教育中權力關係與霸權複製之不平等現狀時常引用的理論基礎。但林昱貞（2002）指出，批判教育學在當時雖是蘊含生命、解放力量的新興教育論述，卻有理論與實踐的失衡的困境。筆者持續檢視 2002 年後批判理論於教育領域的研究趨勢，包括教師文化轉化（陳麗俐，2004）、教師專業（吳耀明，2005）、友善校園（張茂源、吳金香，2010）、家長參與（陳成宏，2012）、教育理論與實踐（余豪傑，2016）、教育行政（蘇鈺楠，2018）等議題，但以學務工作為主體之批判反思，則尚未有此議題之探討。因此，本文將以批判理論運用於學務工作中進行批判反思，並嘗試結合理論與實務，提出可能的實踐方式，作為教育工作者參與、推動學務工作的省思與啟示。

## 貳、批判理論（Critical theory）的哲學思潮

十八世紀啟蒙運動，從「超自然主義、神話的、權威主義的」思維模式，轉向「自然主義、科學的、個體主義的」思維模式，是一個運用「理性原則」在自然界找到各種規則的時代（傅佩榮，2011）。但啟蒙運動後興起之工業革命、資本主義，為社會帶來進步，卻也產生新的危機：貧富差距、勞資對立、戰爭等，因此接下來的哲學思潮為此一人類危機進行了反思與批判，如十九世紀的馬克思主義、二十世紀的法蘭克福學派、後結構主義、後現代思潮等。本文所運用之批判理論（Critical theory）哲學觀，乃以法蘭克福學派、後結構主義、後現代觀點作為主要的論述依據。

### 一、法蘭克福學派（Frankfurt School）

法蘭克福學派源起於社會學、心理分析、哲學、經濟學與美學等不同領域，結合於社會科學研究中，於 1920 年代逐漸成形，該學派棄絕傳統的科學觀點、批評實證主義，發展具實踐意義的社會理論（Alvesson & Sköldbberg, 2000/2011）。其代表人物有霍克海默（Max Horkheimer, 1895-1973）、阿多諾（Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno, 1903-1969）、馬庫思（Herbert Marcuse, 1898-1979）、班雅明（Walter Benjamin, 1892-1940）、佛洛姆（Erich Fromm, 1900-1980）與哈伯瑪斯（Jürgen Habermas, 1929-），其中馬庫思所撰述之經典作品《單向度的人：發達工業社會的意識型態研究》（One-dimensional man: studies in the ideology of advanced industrial society）（Marcuse, 1964/2015），其對社會控制之論述，具體分析個體如何受到媒體與制度化之操弄與宰制。

### 二、後結構主義（Post-structuralism）

後結構是相對於結構主義（structuralism），後結構主義是對結構主義的修正，也就是將時間的因素加進去之後，動搖了結構的客觀性，將它的權威性減弱了（蘇永明，2015），其代表人物有德希達（Jacques Derrida, 1930-2004）、傅柯（Michel Foucault, 1926-1984）、羅蘭·巴特（Roland Barthes, 1915-1980）。其中傅柯強調權力與知識為一體的兩面，在《性史》（Histoire de la sexualité）與《規訓與懲罰：監獄的誕生》（Surveiller et punir: Naissance de la prison）之著作中，以動態的方式來處理人與結構的互動，闡釋「權力無所不在」、「有權力就有反抗」，以及權力具有生產性（productive）的觀點（蘇永明，2015）。德希達進一步指出我們需要掙脫西方哲學的邏各思中心主義（logocentrism）中單一性、二元對立的預設，因它遮蔽了我們的視野（Peters, 2004/2004，引自李錦旭、王慧蘭主編，2006），唯有解構二元對立、理解差異的存在，才能看見更多的可能性。

### 三、後現代主義（Postmodernism）思潮

在後現代主義的思想潮流中，李歐塔（Jean-François Lyotard, 1924-1998）拒絕「大敘事」的觀點讓此思潮的觀點鮮明了起來，他認為這種敘事是某種迷思或傳奇，它們告訴我們大量的事物，解釋著大量的事件，而這些解釋需要超越人們心智的權力來經營它們，讓它們就像真理或教條般地運作（Alvesson & Skoldberg, 2000/2011）。後現代主義挑戰了現代主義的理性、真實、客觀，認為所謂的理性、真實、客觀是由人與社會互動所建構而來。後現代也承認每個人不同的處境和主觀的感受，對各種以往被邊緣化的人事物承認其正當性，也就是對差異（difference）的肯定（蘇永明，2015）。

上述批判理論的哲學觀點，指出當今的社會制度、文化價值是在某種權力的操控中而存在，我們又是如何受到這樣權力操控所形成的價值觀所影響，進而相信所謂的真理、單一價值、二元對立，無形中壓迫、排除了多元觀點的可能性。在學校場域中，教育工作者擔負著傳遞知識、價值的角色，若缺乏對知識、價值的批判與反思，是否無形中也成了某種形式的壓迫？

## 參、學務工作實踐之批判反思

在臺灣的教育演變脈絡中，雖在名稱上已由「訓導」到「學務」的改變，理念上從強調「管控」到「輔導」的趨勢，在教育部（2023）推動之「友善校園計畫」中，亦構築著體現生命價值、多元開放平等、和諧關懷尊重的友善校園藍圖；在「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」（教育部，2024）中，明訂以積極維護學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權為目的，強調民主參與、對學生積極正向協助、教育與輔導。但以筆者在教育現場的觀察，學務工作仍普遍存在以下的現象：

### 一、學務處的規訓與權力，彰顯崇尚理性主義之管理思維

學務處主要負責校規的訂定、執行，從新生入學輔導（一般稱為新生訓練）開始，讓學生了解學校的規範，讓學生儘早適應學校生活，並藉由激勵、懲罰措施讓學生無形中形塑學校所期待的學生常規。從傅柯的《規訓與懲罰》論述中，現代規訓權力的成功，是透過等級監視、常規化評價、審查等方式實現（楊大春，1995）。如：學校是教師監視學生（幹部監視同學）、學校常規的評比、獎懲委員會的設置等，都是學校規訓的與權力的展現。從各項日常生活中的評比，不斷增強或削弱某些學校所期待與不期待的行為，無怪乎對於校規執行較為嚴格的學校，學生會稱為自己彷彿在「監獄」中，按照傅柯的觀點，學校只是換個方式展現其規訓與權力罷了！而這些規訓的執行者——學生幹部、教師、教官、行政人員等，或可稱為現代化的「獄卒」化身呢？

其次，因西方啟蒙運動、工業革命、資本主義之發展，理性主義成為現代化過程中的主流思想。「理性化」指理性（與其形成的知識）逐漸擴散瀰漫在社會各領域（經濟、法律、行政、軍事、宗教、科技），成為指導行動、支配事物、生活方式及新世界觀的過程，包括採取更有效率的方式來達成目的，而非因循習慣風俗陳規；面對人生過日子時總有個大原則在指導而非無價值定向；遠慮、講究科學方法、理性計算、效益、行政系統的層級分明等都是理性化的表現（甯應斌、何春蕤，2016）。如同陳新霖（2023）所指出，近年來學務工作面臨內外環境的挑戰更勝以往，強化學務組織的高效能管理與營運已成為全體學務人員之共識。特別當校園霸凌、傷害新聞事件出現時，社會大眾對於校園安全之關注更促使學校需檢視學務相關管理機制是否完備。當「管理」思維漸漸成為校園中的主流，如：績效管理、班級管理、危機管理、生活管理等，效率與效能作為導師、班級、學生表現的指標，一位導師的班級管理成效，常淪為數字的評比；一個學生德性表現的依據，只能以記功嘉獎的數量來呈現；以安全為由進行學生物品檢查，雖有監控嚇阻之效但也使學生感受到不被信任。過度重視理性管理的學務工作，無形中忽略了那些願意投入心力好好傾聽學生需求、發揮輔導理念的導師；也看不見在記功嘉獎之外，有美好品性與表現的學生；也可能讓行為不符規範的學生，因不被接納而朝向自我放棄或鋌而走險。在理性化、管理至上的校園氛圍中，輔導被視為無法立即見效、學生對於無法記功嘉獎的行為興趣缺缺、被標籤為高風險學生難以融入校園，漸漸形成「功利主義」的價值觀，這對於學生的教育，似乎潛在另一種危機。

## 二、恩威並施下的班級管理，讓導師、學生成為單向度的人

重視學生個別差異，給予多元化的後現代教育思潮，在學務工作的現場常有矛盾的現象，例如：服裝儀容管理、手機管理。服裝儀容管理項目中，不染、不燙、不怪異、不化妝，穿著學校制服等，對學生形象的有一定的「標準」，儘管教育部（2020a）明定不得以違反服裝儀容規定作為處罰依據，但部分學校相當重視學生形象，甚至因為校譽的考量，擔心學校在社區、家長中心裡的優劣排名，受到學生生活管理成效所影響，因此對於學生的服裝儀容仍把關甚嚴，在追求秩序與紀律的同時，忽略了對學生多元性的尊重，如同林億昕（2022）訪談 1960 年代後不同世代的學生和不同時期在學校任職的管理者，亦發現服裝儀容管理強度因校風有所差異。手機的管理亦然，無論到校後統一保管，或者禁止學生於校園內使用手機，皆是隱含「為了避免手機影響學生學習」的統一管制方法。這樣的單一標準，看似讓學生學習遵守規範，形成有紀律的團體生活，但無形中是否讓學生成為某一種樣子的個體？在後現代的思潮中，擺脫單一化、中心化，改以接受多元、異向、變化、解構、去集中化為主要核心理念，相對於後現代思潮，在學務工作現場的服裝儀容、手機管理理念，似乎是相對立的方向。

同時，為達成上述生活管理之成效，班級生活競賽（如：整潔競賽、秩序競賽等）常是學務工作中為了鼓勵各班爭取各項生活表現而設計的激勵措施。看似正向增強「良好」行為的競賽制度，讓導師藉此激發班級的榮譽感，努力達成學校期待的「目標」；而在學校公布欄的競賽成績結果、紅布條的獲獎與升學榜單、跑馬燈不斷重複播放的宣導內容，無形中傳達著學校的特定標準，影響著師生所認同的價值。如同法蘭克福學派 Marcuse 在其著作「單向度的人：發達工業社會的意識型態研究」(One-dimensional man: studies in the ideology of advanced industrial society) (Marcuse, 1964/2015) 之論述：發達工業文明裡，普遍存在一種舒適、順暢、合理且民主的不自由，這是技術進步的象徵，由既得利益者來操控需求，使人無法有效地對抗整體社會。在校園裡，以榮譽為名的生活教育競賽，師生努力爭取而努力達成某種評比標準，是否也讓自己成為「單向度的人」？

### 三、個人主義的競爭文化與自我負責之侷限性

個人主義為西方文明化的現代主義、資本主義發展下的產物，個人主義推崇理性、競爭、勤勞、自律等價值觀。這與達爾文「適者生存」的主張非常契合，個體間的分離及追求個人利益變成一種霸權形式，學校在無形中也傳遞了上述生活觀 (Kanpol, 1999/2004)，例如：學校的榮譽榜名單、菁英班、選手、風雲人物等，個人主義過度擴張的結果，不僅學生追求個人表現甚於團體榮譽，教師也重視個人績效導向，以王牌教師、菁英班級導師自居，形成了各自為政、難以溝通合作、分享支持的校園氛圍。

在學務工作中，因個人主義的影響，對於違反校規、所謂的偏差行為學生，亦給予個人化的管教與輔導策略，如：記過處分、愛校服務、戒菸教育等，或轉介至輔導室進行個別諮商、團體諮商，以期調整、修正其某些認知、情緒、行為，達到較佳之適應。另以校園中之危機處理為例，學務、輔導人員需具備相關的知能以提供適當的策略，以協助當事人降低危機的威脅或回到危機前的狀態，尤其近年以韌性 (resilience) 觀點在心理諮商、社會工作領域的盛行即為清楚的寫照，其定義為個體「在面對生活經驗中的困難和挑戰，透過心理、情緒、行為的對內在與外在要求的彈性與調適，有良好適應的過程與結果」(American Psychological Association, 2022)。但這樣的危機處理思維是建立在恢復個人的功能，而危機諮詢方法的核心功能是透過培養韌性／復原力來促進恢復 (Webber & Mascari, 2018)，側重於提高個人的傳統危機諮詢，在支持整個社區的集體復原力和解放方面可能既低效又無效 (Echterling, et al., 2018; Singh, et al., 2020)。在偏



差行為、危機處理的過程中，若侷限於個人心理的調整與功能恢復，可能忽略了造成偏差與危機的系統與結構因素，而迴避了促進改變系統、促進社會正義的責任，如：偏差行為學生所處的高控制學習環境、自傷學生所承受的班級不友善眼光、自殺學生因課業、升學壓力而形成的無助感、高風險家庭所處的種種不利因素等，這些環境、制度上的缺陷，是否相同地受到重視？或者一再將偏差行為、危機的發生歸咎於個人的自我控制、受挫力不足？在個人主義的自我負責觀點過度擴張下，確實值得深思。

## 肆、批判理論對於學務工作實踐之啟發

自啟蒙時代以來，人類的理性價值被推崇至高點，但理性帶來的現代化卻也產生另一危機。從批判理論的哲學觀點檢視學務工作的現況，可以發現學務處的規訓與權力，彰顯崇尚理性主義之管理思維；恩威並施下的班級管理、激勵措施，讓導師、學生成為單向度的人；以及個人主義帶來的競爭文化與自我負責之侷限性。筆者因為這些醒覺，嘗試對學務工作實踐提出以下的啟發與努力方向。

### 一、學生層面：看見與肯定自我的獨特性，也從合作中欣賞彼此的美好

批判理論鼓勵學生培養思辨能力，覺察在個人主義中的競爭本質，以及在管理思維中如何避免成為單一向度的人。在思辨能力方面，張茂源、吳金香（2010）以批判理論觀點探討友善校園的建立，鼓勵學生自我探索、透過辯證對話練習自我決定和判斷是重要的；蘇鈺楠（2018）認為學生應該是建構與解構的主體，唯有主體自身開始進行反思，教育的理想也才能真正被實踐。在學務工作的實務場域中，可以透過多元的活動與體驗培養學生的思辨能力，如：班會與學生自治組織的落實、各類議題（人權、品德、社會關懷等）的參與與討論，從中學習反思與判斷。同時，在反思過程中學習尊重他人觀點，以及與他人在某些特質、能力上的差異，如：欣賞多元智慧、天生我材必有用，了解世界因彼此的不同而豐富；在進行價值判斷與思辨時並非只有好／壞、對／錯的二元立場，如：功課好的學生也有可能犯錯、偷竊的行為可能有背後的掙扎，讓觀點與視野更為豐富多元。

在覺察個人主義中的競爭本質方面，學務工作中的各類活動、比賽，除了公布結果，還可以在過程中對學生有更多元的引導，如：學生可以透過良性的競爭而體驗自我超越的成就感，理解比賽是為了挑戰自我，非僅是建立優越感；以及在活動或比賽互動過程中惺惺相惜、共同成長，體會互動過程中彼此激勵、合作的美好，勝於貶抑、詆毀他人之勝敗論斷。

## 二、教師層面：回歸教育本質，成為有哲學素養與反思能力的教育工作者

教師在教學過程中隨時保有反思的哲學素養，是避免過度僵化與不自覺複製權力結構的自我提醒。批判的後現代觀點，是能夠在自己的價值和他者價值中移動，開啟對話，允許學生去詢問的自我的價值，以及轉化可能存在於他們自身與他者之間的不平等（Kanpol, 1999/2004）。陳麗俐（2004）認為批判理論對教師文化的啟發在於教師之自我覺醒，意識到自己不是被動等待專家決定的教學執行者，而是具有教學理念、批判自省能力之主體；張茂源、吳金香（2010）與吳耀明（2005）皆建議教師以學習者為中心，多元包容與尊重差異，提供價值澄清與反思機會。筆者因批判理論對學務工作實踐的啟發，認為教師對班級的經營，在追求秩序統一性、各項競賽成果的同時，也能兼顧學生的差異性、肯定默默付出的無名英雄；理解「統一管理」與「滿足學生需求」並非二元對立，尋求兼顧學生自主與自尊的雙贏途徑；理解落實正向輔導管教、促進學生自發性的改變，是營造校園安全的基石。同時，教師需留意對學生品行的優／劣、成績的高／低評價所帶來的偏見，特別是提供學生個人化的管教與輔導策略時，也應覺察到班級氣氛、家庭與文化不利因素對學生的影響，提供必要的環境調整與資源轉介。教師不僅因應教育制度、社會變遷而持續進修以提升教學能力、追求教學成效，也應時時提醒自己回到教育的初衷，如何看見每位學生的價值，引導他們發現自我的潛能。

## 三、行政與學校層面：修正績效導向之獎勵制度，減少控制、增加親師生互動對話

學務行政是學校組織文化的一環，其績效導向的管理思維，需要從學校領導者與整個行政團隊展開對話，願意嘗試減少上對下的權力「控制」形式，增加平等互動的「合作」模式，提升親師生的主體性，凝聚此共識才有機會改變學校氛圍，並成為具體的示範。如同蘇鈺楠（2018）從批判理論探討教育行政管理的方向，建議採用參與式管理，提供更多教師與家長參與之機會，即便花費時間較多，也可能產生對立，但卻是民主精神的真正實踐；陳成宏（2012）從批判理論的權力論點說明權力在教育體制內的角色和影響力，強調家長參與的正面助益，並提醒文化資本帶來的負面阻卻。筆者認為，學務行政人員多與學生、教師、家長對話，可了解其對學校生活的想像，從親師生的視角理解多樣的價值觀，且不僅以正式會議形式進行討論，還能營造友善、可近性的互動空間（如：讓學務處成為親師生願意常常走動的地方，並非只有「問題」學生和「被約談」的家長、教師才到學務處）；或藉由各項活動創造對話的機會（如：邀請家長到校見證學生的學習成果、在活動過後與師生討論修正建議）；在邀請家長參與的過程中，盡可能涵納不同背景家長的觀點，減少因資源差異形成的權力控制（如：除了家長代表，亦可不定時了解弱勢學生家長的想法）。從學務行政工作的規劃到執行，皆能兼容多元觀點，創造以親師生為主體的學校文化。

批判理論反思個人主義過度擴張所彰顯的個人表現與自我負責，以及覺察理性主義所引導的管理導向、績效至上思維，是學務工作可以借鏡省思的論點。學務工作中常需協助導師處理較具挑戰的學生議題，除了常見的個人化協助（如：正向管教、輔導其適應學校環境），也能積極朝向系統與制度的修正方向，減少因結構問題造成的個人不適應議題（如：師生衝突的處理，不僅是學生單方面的道歉或調整，也可能需協助教師自我覺察與修正；面對自傷或暴力行為學生，除了協助其情緒調適與正向行為支持，若來自班上的不友善環境與標籤化，也可能需進行班級輔導以增進對情緒困擾者之理解與接納）。

此外，學務工作需配合教育政策進行各項議題的宣導，某種程度似乎失去主體性與演變為虛應形式，筆者認為仍可思考如何將學校特色、學生需求與議題結合，減少形式主義的制度推動，重視實質的、感動師生的生活教育設計（如：每學年就某一重點議題精緻設計，從班級討論、學校情境布置、課程融入、行動與成果展現一氣呵成）；在各項活動與競賽中，擴大獎勵與鼓舞的對象，不侷限單一成就與標準，鼓勵各班發展自己的特色並互相合作，營造平等、多元的校園氛圍。不僅對於學生，營造教師間的合作氛圍也是重要的，陳麗俐（2004）建議學校鼓勵教師以小組形式進行工作，建立溝通合作的校園文化。筆者認為，學務工作應減少管理的色彩與單向的宣導，邀請教師共同合作（如：成立推動特定議題的創意小組、收集教師對學校生活教育方向的意見），在腦力激盪、對話與分享支持的氛圍中，啟發並增強教師對學務工作的主動參與度及認同感，更積極共創理想的友善校園。

## 伍、結語

學務人員面對不同世代學生的身心特質與社會趨勢，除了須與時俱進、隨時修正推動的策略，學務人員能否具備批判意識，覺察與反思自身教育信念對學務工作的影響，進一步自我提升與引導學生成長，是學務工作實踐的核心。本文以批判理論的哲學思潮反思學務工作的內涵，可以看見其受對現代化影響下的理性、權力與控制議題，將師生無形中規訓為單一向度的人，以及個人主義帶來的競爭文化與自我負責之侷限性。筆者以此醒覺提出學生、教師、行政與學校層面可以努力的方向：鼓勵學生看見與肯定自我的獨特性，也從合作中欣賞彼此的美好；提醒教師回歸教育本質，成為有哲學素養與反思能力的教育工作者；建議行政與學校能修正績效導向之獎勵制度，減少控制、增加親師生互動對話。批判理論促使意識的啟蒙與喚醒，但也重視實踐後的持續反思，因此，批判理論培養批判與反思的態度，讓我們敏察到學務工作進步的契機，作為一個醒覺的教育工作者，更需要將此反思付諸於行動，使以學生為主體的教育有更多的可能性。

## 參考文獻

- 王滿馨 (2006)。後期中等教育高工專業教師教育信念與教學行為研究。《中等教育》，57 (6)，44-73。 <http://portal.lib.ntnu.edu.tw/handle/20.500.12235/4284>
- 朱如君 (2019)。師培生的核心素養——批判性反思。《臺灣教育評論月刊》，8 (12)，12-18。 <https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20130114001-201912-201912030019-201912030019-12-18>
- 辛俊德 (2008)。國民小學社群特徵與教師教育信念及專業表現關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學。
- 李錦旭、王慧蘭主編 (2006)。批判教育學：臺灣的探索。心理。
- 呂國興 (2020)。國民小學學務工作人員的挑戰與因應。《臺灣教育評論月刊》，9 (12)，100-105。 <http://www.ater.org.tw/journal/article/9-12/free/11.pdf>
- 呂國興 (2021)。新北市國民小學學務人員工作壓力與因應策略之研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學。
- 余豪傑 (2016)。由批判理論觀點論教育理論與實踐之關係。《臺灣教育評論月刊》，5 (6)，245-261。 <https://www.airitilibrary.com/Article/Detail/P20130114001-201606-201606030018-201606030018-245-261>
- 吳展仲 (2021)。校園安全維護與危機處理對於高中職學務人員重要性之研析 (未出版之碩士論文)。國立中正大學。
- 吳萃涵 (2022)。高中學務人員對學生自治觀點之質性研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 吳耀明 (2005)。Habermas 的批判理論對教師專業之啟示。《花蓮師院學報》，20，1-18。 <https://doi.org/10.7073/JNHTCA.200505.0001>
- 林杰 (2022)。兼任學務行政職務教師人格特質、工作壓力與因應策略之研究——以臺北市及新北市立國民中學為例 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 林玫君、李立旻、劉若蘭、李育齊 (2021)。遇見與看見——校園防疫中高等教育學務工作的淬煉。《當代教育研究季刊》，29 (1)，25-68。 [https://doi.org/10.6151/CERQ.202103\\_29\(1\).0002](https://doi.org/10.6151/CERQ.202103_29(1).0002)
- 林佳燕、賴昱霖 (2022)。臺南地區高中職學務人員的角色認同對工作績效之影響：以組織承諾為中介。《僑光學報》，45，177-187。 <https://reurl.cc/rrXkGZ>
- 林昱貞 (2002)。批判教育學在臺灣：發展與困境。《教育研究集刊》，48 (4)，1-25。 [https://doi.org/10.6910/BER.200212\\_\(48-4\).0001](https://doi.org/10.6910/BER.200212_(48-4).0001)

- 林億昕 (2022)。從轉變中的服裝儀容規範探討學生身體規訓與反抗 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學。
- 邱慶華 (2023)。高級中等學校學務主任工作壓力、角色知覺、工作投入與職業倦怠之相關研究 (未出版之博士論文)。國立雲林科技大學。
- 姜兆旻、林志哲 (2020)。淺談高級中等學校學務主任工作困境。臺灣教育評論月刊, 9 (4), 140-144。 <http://www.ater.org.tw/journal/article/9-4/free/14.pdf>
- 張茂源、吳金香 (2010)。從批判理論觀點談友善校園的建立。研習資訊, 27 (6), 93-98。 <https://teric.naer.edu.tw/wSite/PDFReader?xmlId=1816777&fileName=1417221013999&format=pdf>
- 張雪梅 (2013)。中學學生事務的理論與實務。高等教育文化。
- 陳成宏 (2012)。家長參與和教育改革的關聯論述：批判教育學的權力觀點分析。教育行政與管理學刊, 1, 1-14。 [https://rc031.ndhu.edu.tw/var/file/68/1068/img/1280/ndhu\\_journal\\_v1.pdf](https://rc031.ndhu.edu.tw/var/file/68/1068/img/1280/ndhu_journal_v1.pdf)
- 陳志強 (2003)。文化再製過程中教師教育信念的成因與影響之分析 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學。
- 陳金燕 (2003)。自我覺察在諮商專業中之意涵：兼論自我覺察督導模式。應用心理研究, 18, 59-87。 <https://www.airtilibrary.com/Article/Detail?DocID=15609251-200306-x-18-59-87-a>
- 陳新霖 (2023)。運用管理思維以實踐高效能學務組織之營運策略。學生事務與輔導, 62 (2), 6-11。 [https://doi.org/10.6506/SAGC.202309\\_62\(2\).0002](https://doi.org/10.6506/SAGC.202309_62(2).0002)
- 陳麗俐 (2004)。批判理論對教師文化轉化的省思。學校行政雙月刊, 31, 81-96。 <https://doi.org/10.6423/HHHC.200405.0081>
- 許孟琪 (2006)。南投縣國小教師教育信念及其生命態度之探討 (未出版之碩士論文)。南華大學。
- 教育部 (2016)。國民教育法施行細則。教育部臺教授國部字第 1050060311B 號令。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0070008>
- 教育部 a (2020)。高級中等學校訂定學生服裝儀容規定之原則。教育部臺教授國部字第 1090072127 號。 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002011>
- 教育部 b (2020)。校園霸凌防制準則。教育部臺教學(五)字第 1090097594B 號令。 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000683&kw=%e6%a0%a1%e5%9c%92%e9%9c%b8%e5%87%8c>
- 教育部 (2023)。教育部推動友善校園計畫。 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/10/refile/8783/91313/04a1b1b3-5c3b-4559-b84a-76178397308b.pdf>

- 教育部 (2024)。學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項。教育部臺教學(二)字第 1132800520 號函。 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentSource.aspx?id=GL002147#lawmenu>
- 傅佩榮 (2011)。《本就通：西方哲學史》。聯經。
- 甯應斌、何春蕤 (2012)。《民困愁城：憂鬱症、情緒管理、現代性的黑暗面》。臺灣社會研究雜誌社。
- 楊大春 (1995)。《傅柯》。生智。
- 簡瑞良、張美華 (2023)。正念訓練在教師專業倫理自我覺察的運用。《雲嘉特教》，37，8-15。 <https://www.airitilibrary.com/Article/Detail/18166938-N202310040010-00002>
- 蘇永明 (2015)。後結構主義的教育研究。《當代教育研究季刊》，23 (2)，147-156。 <https://doi.org/10.6151/CERQ.2015.2302.05>
- 蘇鈺楠 (2018)。教育行政作為效率控制或是公義解放？——R. Bates 的批判理論對教育行政之啟示。《教育實踐與研究》，31 (2)，95-120。 <https://www.airitilibrary.com/Article/Detail/19935633-201812-201901070022-201901070022-95-119>
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2011)。《反身性方法論：質性研究的新視野》(施盈廷、劉忠博、張時健譯)。國家教育研究院。(原著出版於 2000 年)
- American Psychological Association (2022)。Resilience。 <https://www.apa.org/topics/resilience>
- Echterling, L. G., Presbury, J., & McKee, J. E. (2018)。Crisis intervention: Building resilience in troubled times. Cognella.
- Emesowun, B. (2017)。Identifying cities or countries at risk for police violence, *Journal of American Studies*, 21 (2), 269-281. <https://doi.org/10.1007/s12111-016-9335-3>
- Kanpol, B. (2004)。《批判教育學導論》(張盈堃、彭秉權、蔡宜剛、劉益誠譯，宋文里審訂)。心理。(原著出版於 1999 年)
- Marcuse, H. (2015)。《單向度的人：發達工業社會的意識型態研究》(劉繼譯)。麥田。(原著出版於 1964 年)
- Singh, A. A., Appling, B., & Trepal, H. (2020)。Understanding the multicultural and social justice counseling competencies to de[co]lon counseling practice: The important roles of theory, power, and action. *Journal of Counseling and Development*, 98(3), 261-271. <https://doi.org/10.1002/jcad.12321>
- Webber, J. M. & Mascari, J. B. (2018)。Disaster mental health counseling: A guide to preparing and responding (4th ed.). American Counseling Association.

# 突破枷鎖的勇者

陳杰廷\* 教師

基隆市立仁愛國民小學

在這個世界上，存在一群特別的勇士，他們在學習的路上面臨各種困難和挑戰。然而，這群勇士雖然擁有一把鋒利的寶劍，卻被一道隱形的枷鎖束縛了手腳，而無法自由揮斬眼前的荊棘，成為「隱形障礙」的俘虜。這群勇士正是我們的學習障礙學生。

回憶起幾年前，在某所國小擔任資源班教師，接手一名六年級的學習障礙學生——小寬。對他而言，國字宛如漫天飛舞的蝴蝶，難以老實的在書本上靜靜停留，因此認字成了他的一道「隱形障礙」。儘管如此，小寬為一名極富上進心的孩子，下課時，總是願意留下來請教作業，也積極主動協助教師處理事務，並喜歡找教師們聊天。他分享班上的點點滴滴，卻也透露出自己在班上沒有什麼朋友，下課時間常常獨自一人沉浸在心愛的樂高遊戲中。為了幫助他融入群體，我鼓勵他邀請一些互動較多的同學到資源班一同參與桌遊，這才開啟建立友誼的契機。

有一天，小寬告訴我：「老師，我想去補習。」我感到疑惑，追問他為何有這樣的念頭。他支支吾吾的回答：「因為我……我……想跟同學一樣在班上考試。」我接著說：「你需要報讀系統來協助考試，我可能要想一下怎麼做？」他不加思索的回應：「我不想報讀了！我想自己寫寫看！」我心裡不禁發出一聲驚嘆，或許被他立即性的回應嚇到，也可能被他的勇氣所感動，但是我心裡明白小寬認字的狀況，補習並非解決之道，尤其他在各科都需要接受報讀協助，倘若回到班上考試，實在有所困難。儘管我原本想向他表達「不一樣又怎樣」的看法，但深思後，試圖自小寬的角度理解，或許他只是想像那群一起玩桌遊的朋友一樣。然而，「補習」對他的家庭而言是個一大負擔，為破除學習資源匱乏的窘境，於是我尋找社區資源，並與學生家人和導師討論下，找到適合他的夜間課輔，同時增加在資源班外加課程的節數，攜手陪伴對抗隱形障礙。

\*本篇論文通訊作者：陳杰廷，通訊方式：jimmy83412@gmail.com。

隨著資源整合後，感受到小寬對目標前行的強烈動力。在資源班課業複習的過程中，展現認真學習的態度，彷彿想要牢牢抓住這個得來不易的學習機會。有時他在某個觀念上卡住，經過多次自我嘗試後，仍然無法理解而哭泣，我安慰著他，運用口訣和記憶技巧，協助順利克服學習的難關。完成練習後，運用剩餘的時間與我分享自己帶來的樂高積木，雖然那些樂高積木難以按照說明書組裝出完整的模型，但他笑著表示：「那是隔壁鄰居送我的，我們家沒錢買，但是我能夠組裝成不同形狀，能玩就好了。」聽小寬這麼說，我心中頓時湧上激動之情，這位在學習上遇到困難的孩子，在為人處事上如此懂事明理，彷彿那缺少零件的樂高積木，雖然有所不足，卻能努力建構出屬於自己的模樣。我感慨上天給予這孩子這般處境，卻更加堅定幫助他的決心。

經過兩、三個月的加強練習後，我們迎來了第一次月考，我與普通班導師尊重小寬想留在班上應試的意願。可惜的是，這次的努力並沒有立即在成績上有所體現，我有點擔心他是否能夠接受這樣的結果，於是在下課時間特地留他下來談心，嘗試鼓勵並開導他：「在班上考試，本來就不容易，你已經很努力，第二次考試再試試！」小寬沉默不語，試圖表現出不想讓人擔心的樣子，但眼神中流露的失望無法掩飾。雖然第一次在班上考試的成績不盡人意，但小寬很快就振作起來，我從他的眼中看到更多的自信，他深知現在學習的路上並不孤獨，有外界資源和教師的陪伴，即使成績表現仍不如預期，卻深深相信自己緊抓著腳步勇敢的邁進。

在某個週三下午，學生們都已經放學回家，離第二次月考還不到兩週的時間。我正在為小寬思考提升認字能力的方法。突然，一位氣喘吁吁的小朋友衝進教室，正是小寬，他手中捧著一個盒裝的蛋糕，興奮且蹦蹦跳跳的到我面前，把蛋糕遞給我說：「這是我昨天去買的蛋糕，想送給老師，生日快樂！」我小心翼翼的打開蛋糕盒，發現蛋糕的奶油已經黏在盒子邊，草莓也滾到了蛋糕下，小寬一邊搔著頭，一邊不好意思的說：「我昨天買蛋糕的時候，怕沒有冰起來會壞掉，騎腳踏車太快，不小心摔到蛋糕了！」聽到這，淚水已經模糊了我的視線，我摸摸他的頭，拍拍他的背說：「沒關係，老師很開心！你真是太貼心了，謝謝你！」當日晚上，無人幫我慶生，卻想到這樣一名純真的孩子，拎著蛋糕，露著笑臉，說著祝福，比壽星還開心，成了我最有意義的生日。細細回味那個溫馨的下午，小寬將溫暖和感激送到我的心房，那一刻，我們領略到生命的美好，並發現幸福並非來自完美，而是來自於用心與真摯的付出。

時光飛逝，小寬在國小畢業前經歷了四次月考，都在班上完成，成績仍處於不穩定的狀態。他畢業之後，仍常回國小找我聊天，提到國中的課業難度變深，我提供他一些讀書策略，希望對他有所幫助，但最後還是在課業壓力之下，重回資源班應試。他很感謝在國小時期，我賦予他選擇的機會，嘗試在班上考試的感覺，或許成績不如理想，卻



是他與隱形障礙正面對決的勇氣。後來，我離開原來的國小，到北部的縣市任教，我們只能透過臉書保持聯絡，他表示到了高中的時候想找找打工的機會，分擔家裡的經濟，也期待有朝一日到北部見我，聊聊小學時光和彼此近況。

如今，小寬已是一位即將踏入大學校門的青年。他與我電話連絡時，細說著自己想選擇追隨的夢想——室內設計，與他國小時對樂高的興趣相契合。我傾聽著他滿腔熱血的字字句句，彷彿他在用一塊塊樂高積木，建構著屬於自己的未來，但在我心裡他依舊是國小時期，那位對抗隱形枷鎖的勇士男孩。我敬佩他努力的精神、對目標的堅持，更敬佩他有感恩的方寸，而他的成就即是對生活的熱愛和對夢想的追求。

當我憶起這段往事，不僅僅只是協助小寬攻克學業的歷程，更是彼此心靈共鳴的成長之旅，深刻啟示我何謂成為一位教師的真正價值。他那溫暖的笑容和堅持的信念彷彿在默默教導我，面對人生困境時，唯有堅持和勇氣方能突破自己的極限。而這位曾在「隱形障礙」前躊躇的勇者，如今正勇敢的邁向嶄新的人生階段，持續迎接人生的新挑戰。

# 《中等教育季刊》徵稿辦法

一、發行宗旨：本刊內容以傳播中等教育、小學教育、特殊教育、幼兒教育（以下簡稱中等以下教育階段）相關制度、政策、法令、課程、教學、師資、學生訓輔研究與實務資訊，致力提升學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。一年出版四期，分別於每年三、六、九、十二月出刊。

二、徵稿範圍：本刊徵稿稿件類型及審查方式如下：

稿件類型	說明	字數	審查方式
本期 焦點話題	根據當期專題發表之專文（導言、評論、綜述）。	字數上限 8,000字為原則	--
專題論文 一般論文	與中等以下教育階段相關之教育哲史與社會、教育行政與政策、課程教學與評量、師資培育與發展、學生心理與輔導等相關學術研究論文。	字數上限 15,000字為原則	雙審
教學實踐 論文	與中等以下教育階段各領域教學實踐相關之課程、教學、評量、師資培育等專業論文。	字數上限 12,000字為原則	雙審
實務分享	各縣市在地之中等以下教育階段報導（教師、行政人員、研究人員、家長分享國內外中等教育行政、教學、學生輔導實務經驗）。 教育想想（以當前中等以下教育階段之相關議題，透過正反合辯證之論述，引發教育工作的深層之思維）。	字數上限 6,000字為原則	單審
心靈加油站	學校或教師的教育小故事、教育事件或現象的觀察與省思、或教育哲理的反芻與回饋，只要有助於教育人員心靈的撫慰、振奮、洗滌、反省、成長，都是我們歡迎的對象，歡迎各界一起來為教育加油，為老師加油！	字數上限 3,000字為原則	編輯部 審核
特色學校 ／單位	各中等以下教育階段學校或教育單位於本園地推薦學校／單位特色或教育理念。	字數上限 4,000字為原則	編輯部 審核

三、本刊全年收稿，稿件不論類型，隨到隨審，所有稿件皆採匿名審查，審稿秉專業、公正、倫理原則進行。審查要點請參見國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培項下網頁。

四、來稿將於收件後四個月內回覆審查結果。若自投稿日起四個月內未獲通知者，請來電詢問。

## 五、來稿格式：

(一)來來稿請用電腦打字橫打，並請遵守字數限制（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。

(二)稿件要項：

- 1.來稿格式請依APA教育論文格式撰寫。
- 2.投稿一般論文或教學實踐類之文章，請附中、英文摘要，中文摘要請勿超過350字，英文摘要請勿超過200字，並請列出中、英文關鍵詞各3-5個。實務分享類則免附。
- 3.來稿之編排順序為：作者基本資料表、著作授權同意書、中文摘要、英文摘要、正文（註解請採當頁註方式）、附錄、參考文獻。除作者基本資料表及著作授權同意書外，請勿在文稿中出現任何作者基本資料，以利匿名審查。於接獲本刊同意刊登證明後，再附寄電子檔案。
- 4.「作者基本資料表」及「著作授權同意書」表格請逕至國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培項下網頁下載。
- 5.若有致謝詞，請於通知稿件接受刊登後再加上，並置於正文之後，長度請勿超過60字。如係學位論文改寫之論文，請於文稿第一頁加註下列文字：「本論文係○○○提○○○研究所之碩（博）士論文的部分內容，在○○○指導下完成。」

六、凡經審查委員建議修改之文章，如作者於本刊通知後一個月仍未將文章修改回傳或回覆，視同撤稿。審查委員建議複審之文章，應於作者修改後且經複審通過，再由編輯委員會決定是否刊登。

七、本刊文責由作者自負，來稿請謹守學術倫理與規範，如有一稿多投、違反學術倫理，或侵犯他人著作權之事宜者，除由作者自負相關的法律責任外，二年內本刊不再接受該位作者投稿。

八、來稿若經採用，將發給「接受刊登證明」，惟本刊因編輯需要，保有文字刪修權。

九、來稿如經採用，寄贈當期本刊二冊，不另計稿酬，著作財產權為本刊所有。出版形式包括紙本出版及電子出版。本刊得選擇適宜內容刊登於國立臺灣師範大學師資培育學院網頁。

十、來稿請自行印出紙本一份，以掛號方式寄至106308臺北市大安區和平東路一段162號國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培推動組收，並請於信封上註明「中等教育季刊投稿」字樣。同時應以作者姓名為檔名，將文章之PDF檔擲交至電子信箱dec@deps.ntnu.edu.tw。

十一、本辦法經本刊編輯委員會會議通過後施行，修正時亦同。

.....  
2004/04/1修正、2005/1/13修正、2005/2/25修正、2006/1/12修正、2007/1/18修正、2008/2/19修正、2008/12/05修正、2009/01/01施行、2010/03/11修正、2011/01/01施行、2012/02/02修正、2012/04/11修正施行、2015/02/09修正施行、2017/02/17修正施行/2020/02/17修正施行/2024/02/06修正施行  
.....

# 《中等教育季刊》審查要點

## 壹、審稿流程

本刊之審查分為三階段：格式審查、外部審查及編輯委員會審查。稿件類型如屬「專題論文／一般論文」、「教學實踐論文」為雙審制；「實務分享」類文章則採單審制。

### 第一階段：格式審查

- 一、不符合本刊發行宗旨、形式要件、嚴謹程度者，由副總編輯確定後，逕予退稿。
- 二、本刊編輯部就來稿做初步篩選，凡符合本刊之發行宗旨、形式要件（包括字數、格式、體例等）及嚴謹程度者（包括題目價值性、架構完整連貫、文筆精確通暢），即進入下一階段審查。
- 三、格式審查結果將於收到稿件後二週內完成。

### 第二階段：外部審查

#### 一、初審

- (一)格式審查通過之文章，由本刊責任編輯視來稿類別，優先推薦一至二位審查者匿名審查，如有特殊需要始由副總編輯代為推薦審查者。
- (二)初審意見分為四類：採用刊登（80分以上）、修改後刊登（75-79分）、修改後再審（70-74分）、不予採用（69分以下）。
- (三)審查稿件如屬「專題論文／一般論文」類，所考量的審查規準如下：
  - 1.研究方法與推論嚴謹之程度（20%）
  - 2.資料取得、引用、處理與詮釋是否得當（20%）
  - 3.文章結構安排與論證層次均衡之程度（20%）
  - 4.文字精確、流暢之程度（20%）
  - 5.原創性、學術性或應用價值（20%）
- (四)審查稿件如屬「教學實踐論文」及「實務分享」類，所考量的項目如下：
  - 1.資料取得、引用、處理與詮釋是否得當（25%）
  - 2.文章結構安排與論證層次均衡之程度（25%）
  - 3.文字精確、流暢之程度（25%）
  - 4.應用或參考價值（25%）
- (五)審查意見為「採用刊登」、「修改後刊登」者，原則上考慮刊登；審查意見為「修改後再審」者，作者需修改並提出修改暨答辯說明後，交予原評審人再次審查；審稿意見為「不予採用」者，不予刊登。
- (六)除實務分享類文章外，其它論文初審時兩位審查者意見有些微出入時，由編輯委員會決定處理方式，但當兩位審查者評定之分數相差超過11分以上，且其中一人之評分達72分以上者，應送第三者審查，平均分數高於75分者，於本刊編輯委員會提出討論並決議是否採用。
- (七)初審結果將於收到稿件四個月內完成並通知作者。

## 二、複審

- (一)凡審稿者建議「修改後再審」之文稿，由本刊去函請作者修改，作者需於一個月內修改完畢，將修改後之文章，連同「修改暨答辯說明書」（表格請逕自國立臺灣師範大學師資培育學院綜合業務項下網頁下載），寄回本刊，由本刊將修改後之文章及「修改暨答辯說明書」交原審查者審查。
- (二)複審之審查規準與表格同初審意見表，惟刊登建議之部分只分：採用刊登（80分以上）、修改後刊登（75-79分）、不予採用（74分以下）三種。
- (三)複審意見為「採用刊登」、「修改後刊登」者，原則上考慮刊登；複審意見為「不予採用」者，不予刊登。
- (四)複審結果將於收到修正稿件三個月內完成並通知作者。

### 第三階段：編輯委員會審查

- 一、每期出刊日之前一個月召開本刊之編輯委員會議，針對審查結果為「採用刊登」、「修改後刊登」或經三審後之審查分數高於75分之稿件，進行決審。
- 二、最終刊登與否由編輯委員會根據評審意見及來稿數量等因素作成決定。

## 貳、稿件修正與刊登

- 一、凡經本刊決議考慮接受刊登之文章，投稿者需根據審查意見及本刊格式要求修改，並於規定之期限內寄回修正稿件、修改暨答辯說明，否則恕難刊登。
- 二、寄回之修正稿件如未能依照審稿意見及本刊格式要求修改或提出適當答辯者，經編輯委員會會議之決議，本刊得暫緩或撤銷刊登。
- 三、修正之稿件經本刊編輯委員會決議刊登者，將發給「刊登證明」，作者於接獲本刊之「刊登證明」後，需於一個星期內寄回修正定稿紙本一份、稿件電子檔、著作授權同意書，以利出版，否則恕難刊登。

## 參、撤稿

- 一、投稿者撤稿之要求，需以書面（掛號交寄）提出。
- 二、為避免資源浪費，凡投稿本刊之文章，如於初審階段提出撤稿要求，本刊兩年內不接受投稿。

## 肆、本要點經本刊編輯委員會會議通過後施行，修正時亦同。

.....  
: 2004/11/1修正、2005/1/13修正、2005/2/25修正、2006/1/12修正、2008/2/19  
: 修正、2008/12/05修正/2009/01/01施行、2012/02/02修正施行、2020/02/17  
: 修正施行/2024/02/06修正施行  
.....

# 《中等教育季刊》徵稿內容

本刊內容以傳播中等教育、小學教育、特殊教育、幼兒教育（以下簡稱中等以下教育階段）相關制度、政策、法令、課程、教學、師資、學生訓輔研究與實務資訊，致力提升學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。一年出版四期，分別於每年三、六、九、十二月出刊。

## ※徵稿專題

卷期	專題名稱	責任編輯
75卷第1期	教師社群與專業發展	丁一顧教授
75卷第2期	本土語言	程俊源教授
75卷第3期	國際教育課程與教學合作	李懿芳教授
75卷第4期	融合教育	洪儷瑜教授

## ※徵稿範圍

專題論文／一般論文／教學實踐論文／實務分享／心靈加油站／特色學校／單位

本刊全年收稿，稿件不論類型，隨到隨審，所有稿件皆採匿名審查，審稿秉專業、公正、倫理原則進行。

## ※徵稿辦法

請參見國立臺灣師範大學師資培育學院綜合業務項下「中等教育季刊」網頁（<http://tecs.oteecs.ntnu.edu.tw/>）

### ●專題論文／一般論文

與中等以下教育階段相關之教育哲史與社會、教育行政與政策、課程教學與評量、師資培育與發展、學生心理與輔導等相關學術研究論文，需送兩位審查委員審查。

### ●教學實踐論文

與中等以下教育階段各領域教學實踐相關之課程、教學、評量、師資培育等專業論文，需送兩位審查委員審查。

### ●實務分享

不鑽理論、不寫英文、也不要硬梆梆的研究設計，任何教育行政人員或教師實務工作上的經驗，只要具知識性、創新性、啟發性、前瞻性、或反省性，對教育人員的工作與教育現況改進有助益者，都歡迎來稿分享，需送一位審查委員審查。

### ●心靈加油站

學校或教師的教育小故事、教育事件或現象的觀察與省思、或教育哲理的反芻與回饋，只要有助於教育人員心靈的撫慰、振奮、洗滌、反省、成長，都是我們歡迎的對象，歡迎各界一起來為教育加油，為老師加油！經編輯部審核通過後即可錄用。

### ●特色學校／單位

歡迎各中等以下教育階段學校或教育單位於本園地推薦學校／單位特色或教育理念，經編輯部審核通過後即可錄用。

# 中等教育

季刊

## ※ 訂閱辦法

### 劃撥訂閱

利用本刊所附劃撥單或郵局劃撥單，至郵局辦理劃撥。

## ※ 訂閱價格

定價：300

1. 本刊為讀者爭取時效，每期以限時專送寄出。
2. 如欲掛號寄送每年加收NT 200。

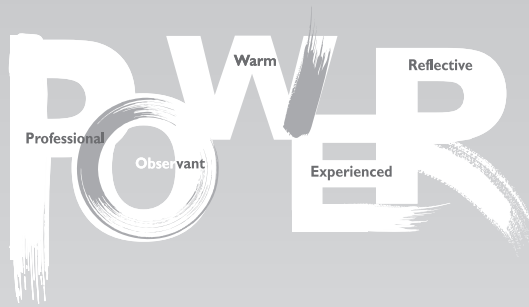
## ※ 注意事項

1. 完成訂閱手續至收到刊物，約需十五至十五個工作天。
2. 若收到之刊物有破損或裝訂錯誤之情形，請將該刊物寄回本公司更換。
3. 如欲更改收件地址，請將信封套上之原地址剪下，並註明新地址之詳細資料，於下期出刊日前三個月傳真或寄回本公司。電話口述易有誤差，請務必以書面方式更改！
4. 傳真資料當日請與專員陳小姐確認  
02-2915-0566 轉123。  
e-mail: market@psy.com.tw

## 專用郵局劃撥單

98-04-43-04 郵政劃撥帳號		19293172		儲蓄金		存款金額		元		拾		元			
通訊欄 (限與本次存款有關事項)															
一年 二年 三年															
個人特價 NT 600 NT 1140 NT 1620															
機構 NT 1200 NT 2280 NT 3240															
※以上費用含限時郵資。															
◎訂購內容															
<input type="checkbox"/> 一年 <input type="checkbox"/> 二年 <input type="checkbox"/> 三年															
自民國 年 第 期開始訂閱															
◎郵寄方式															
<input type="checkbox"/> 國內限時 (郵資免費)															
<input type="checkbox"/> 掛號 (每年另加郵資 200 元)															
小計金額：新台幣 元整															
寄款人請注意背面說明				◎本收據由電腦印錄請勿填寫				郵政劃撥儲蓄存款收據							
收款帳號戶名				存款金額				電腦記錄				經辦局收款戳			
戶名				寄款人				姓名				通訊處			
心理出版社股份有限公司												經辦局收款戳			
金額 (小寫)				元				拾				元			
千				百				拾				元			
萬				千				百				元			
拾				元											
元															

虛線內備供機器印錄用請勿填寫



發行所／國立臺灣師範大學

發行人／吳正己

總編輯／林子斌

[ STAFF ]

編輯顧問（按姓氏筆畫順序）

王俊斌、吳清山、周愚文

張新仁、張嘉育

編輯委員（按姓氏筆畫順序）

丁一顧、王馨敏、李懿芳

吳淑禎、林建福、洪麗瑜

孫志麟、陳榮政、程俊源

廖純英

副總編輯／陳信亨

責任編輯／丁一顧

執行編輯／劉育珊

英文校對／佛萊特翻譯有限公司

封面設計／蔡穎文

華誼實業有限公司

[ 發行所 ]

地址／臺北市和平東路一段162號

（國立臺灣師範大學師資培育  
學院國際師培推動組）

電話／（02）7749-1245

傳真／（02）2363-1872

[ 經銷商 ]

總經銷／心理出版社股份有限公司

地址／新北市新店區光明街288號7樓

電話／（02）2915-0566 轉123

傳真／（02）2915-2929

網址／<http://www.psy.com.tw>

E-mail／[market@psy.com.tw](mailto:market@psy.com.tw)

郵撥帳號／19293172

印刷／昆毅彩色製版股份有限公司

地址／新北市三重區中正北路430號8F-6

電話／（02）2971-8809

ISSN／1018-0230

GPN／2003800010

版權所有，本刊圖文未經同意不得轉載

定價／300元