

我國公開授課與專業回饋 實徵研究結果綜合性分析

張德銳

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所退休教授

摘要

公開授課與專業回饋係教師專業發展的利器之一。公開授課與專業回饋的研究在國內近十年來已累積不少研究成果，為利國內教育研究的發展，有必要釐清國內現有研究成果，並與國外的研究成果做比較，以策勵未來的發展方向，以做為進一步研究的參考。本研究主要採「研究綜合性分析」中的敘述性評論和計數方式，搜錄了 28 篇國內有關公開授課與專業回饋的實徵研究，並從研究對象與研究方法、以及公開授課的認同度與實施狀況、實施成效、實施困境與影響因素等四個面向，加以探討分析既有研究發現，然後與國外研究結果做比較，最後在研究主題與內容、研究對象、研究方法等三方面提出未來研究建議。

關鍵詞：公開授課、專業回饋、教師專業成長、教學觀察與回饋

壹、前言

無論是在師資職前培育、初任教師導入輔導、或者在職教師的專業成長，「教學觀察與回饋」（instructional observation and feedback）或稱「課室觀察與回饋」（classroom observation and feedback）已經相當的普及，可以說業已融入到教師的整個生涯發展，教師們從其職業生涯的開始到結束，皆會經由觀察他人的教學或者接受觀察與回饋，學習如何教學，從而建構個人的教學實務智慧（O’Leary, 2014）。

國內教育部於 2014 年發布之《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，於實施要點五教師專業發展中規定：「為持續提升教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋。」由此可見，課室的觀察與回饋將成為中小學教師教學現場的常態，如何善用課室觀察與回饋這一個工具而有益於中小學的「教」與「學」，而不要流於行禮如儀的形式，應是國人所非常關心的議題。

復由於國內各級教育行政機關和學校對於公開授課與專業回饋的政策推動，國內近十年來在這一方面的研究如雨後春筍般地蓬勃發展，不但在理論性的文章多有所論述，而且在實徵研究上亦已累積數十篇的實徵性研究結果。「回顧過去，展望未來。」很有必要將現有研究結果加以全盤梳理，方能掌握既有研究結果的全貌，理解其疏漏之處，以為未來研究的指南。

本研究即在將國內近年來所做的公開授課與專業回饋的實徵性研究結果，做一個綜合性分析，並提出未來的研究發展方向，供後來者進一步研究的參考。唯在論述公開授課與專業回饋研究的綜合性分析之前，有必要對公開授課與專業回饋的意義、模式、目的、歷程與技術等基本概念，略做說明。

貳、公開授課與專業回饋的基本概念

一、公開授課與專業回饋的意義

本研究綜合國內諸多學者的觀點（王金國，2020；許佳綺，2017；劉世雄，2017；顏國樑，2017），將公開授課與專業回饋（open lesson and professional feedback）定義為「鼓勵教師打開教室的門，邀請同儕共同進行備課（或者協助進行備課）後，到教學現場，對教學者進行課室教學的直接觀察，並客觀記錄教師的教與學生的學之真實表現，然後透過回饋會談，在友善、互信的氛圍下，和同儕討論、分享觀察紀錄，藉以促進教師專業成長，提升教學效能，以及提升學生學習成效的歷程」。

公開授課與專業回饋在本質上就是盛行於美國與英國等先進國家已有數十年之久的課室觀察與回饋，其內涵有二：一方面開放教室進行備課與觀課，另一方面經由回饋會談，提供教學者專業的回饋。兩者之間有其順序關係並且缺一不可，可以說沒有公開授課，將難以搜集到教室教學的第一手證據；沒有專業回饋，所搜集到證據將難以發揮專業成長的作用。是故，名之為「公開授課與專業回饋」不但較符合國際通用之慣例，而且較能統攝其應有的內涵，惟教育部依據課程綱要總綱的規定，於2016年所訂定《國民中學與國民小學實施校長及教師公開授課參考原則》、《高級中等學校實施校長及教師公開授課參考原則》以及諸多學者（如王金國，2014, 2020；劉世雄，2017；潘慧玲、鄭淑惠，2021；顏國樑，2017）皆係以「公開授課」一詞替代了「公開授課與專業回饋」，這樣不但與課綱中的公開授課與專業回饋之完整內涵不符，而且也忽視了專業回饋的重要性。有鑑於「名不正，則言不順」，本文建議今後宜使用「公開授課與專業回饋」一詞，才能名符其實。

何以公開授課與專業回饋在本質上就是課室觀察與回饋？張德銳（2022）指出，一個優質的課程與教學包含「計畫」、「教學」、「省思」等三個步驟，而課室觀察與回饋則以夥伴協作的精神，以「計畫會談」、

「教學觀察」、「回饋會談」來協助教學者提升教與學的品質，其關係如圖 1 所示。

圖 1
優質課程教學與課室觀察與回饋的關係



註：引自發展性教學視導之研究（頁 95），張德銳，2022，高等教育。

圖 1 的內圈顯示，就做為能在「做中學」（learning by doing）的教師而言，他們在每一個課程單元設計中，會有系統的思考教學目標、學生學習先備知識等，據以規劃教學方案；然後進行有效教學；教學後則把握時間，反省思考自己的教學歷程和學生的學習成效；最後則透過專業成長計畫，把省思後的結果，應用在未來的「教」和「學」兩方面上。換言之，「計畫」（planning）、「教學」（teaching）、「省思」（reflection）誠是教師教學的良性循環，也造就了一位優質的教師。

圖 1 的外圈顯示，就做為協助者、支持者的教師同儕而言，當教師在規劃教學方案時，會以「計畫會談」（planning conference），來協助精緻化教學設計並瞭解教學脈絡；當教師在實地進行教學活動時，會進行「教學觀察」（instructional observation）；當教師在省思課程與教學活動時，會經由「回饋會談」（feedback conference）提供專業回饋，以協助教師進

行教學反思並發展專業成長計畫。質言之，「計畫會談」、「教學觀察」、「回饋會談」實等同於「參與備課」、「進行觀課」、「實施議課」，也就是公開授課與專業回饋的完整歷程。

二、公開授課與專業回饋的模式

由於各校的辦學環境及校園文化不同，教育部《國民中學與國民小學實施校長及教師公開授課參考原則》與《高級中等學校實施校長及教師公開授課參考原則》皆鼓勵各級學校衡酌學校特色與資源及校園文化，建立適合學校運作之公開授課方式，亦即以「學校為本位」(school-based)的模式。復由於校內的每一位教師因其發展階段與發展需求亦有所不同，所以應允許每一位教師採取以「教師為本位」(teacher-based)的公開授課與專業回饋活動。

根據上述，多元的公開授課與專業回饋模式才能回應學校的特色發展以及教師的多元需求的。在這一方面，黃旭鈞與章寶仁(2023)指出，澳洲教學與學校領導中心(The Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL])曾發展出六種不同的課室觀察的模式：

- (一) **教學教練** (instructional coaching)，師傅教師與授課教師一對一合作模擬和觀察課堂實踐，觀察重點則聚焦於教師專業成長需求，師傅教師則會給予專業回饋。本文作者以為這個模式很適合教學輔導教師制度。
- (二) **教學圈** (instructional rounds)，一群由教學領導者和教師所組成的教學觀察團隊進入教室或學校進行教學觀察，此模式聚焦在提升學校、學區甚至全市的教學策略。本文作者以為這個模式較適合跨領域、跨學校的專業學習社群，以及國民教育輔導團的教學輔導。
- (三) **學習的走察** (learning walk)，走察小組到各班級進行短時間多次性的走察，觀察重點以學校和團隊關注或需要優先處理的目標為主，走察後進行省思回饋會談，提供教師具體的回饋與建議。本文作者以為這個模式很適合臺北市政府教育局所推動的「教室走察」(classroom

walk-through)。

- (四) **授業研究** (lesson study)，由教師組成團隊一起設計課程、進行教學、課室觀察、修正課程設計的一個循環專業成長模式。本文作者以為這個模式很適合「學習共同體」(learning community)。
- (五) **同儕觀察** (peer observation)，老師們互相觀察練習，互相學習。實施步驟則包含觀察前會談、課室觀察、觀察後會談。觀察者會和教學者分享在課室中所蒐集的資料，並進行討論與回饋。本文作者以為這個模式很適合「教師專業發展實踐方案」。
- (六) **實務影片** (videos of practice)，將課堂教學過程錄下來，透過影片分享與討論自己或他人教學的歷程，進而進行反思與修正。本文作者以為這個模式很適合作為課室觀察的補助措施。

以上各種模式皆有其學理基礎與實務應用價值，而我國所實施的公開授課與專業回饋應海納百川，兼容並蓄，並提供各級學校以及每位教師依其發展需求做選擇，不宜定於一尊。惟國內有些學者（如潘慧玲、鄭淑惠，2021）將公開授課聚焦於授業研究，另有些學者（如許佳綺，2017；顏國樑，2017）更認為教師公開授課的過程包括共同備課、觀察前會談、公開觀課、共同議課，即為佐藤學提倡的「授業研究」，因此，採用「lesson study」作為公開授課之英文名稱，認為係最接近公開授課內涵的英文名詞。本文作者雖然認為授業研究有學術理論與實務應用價值，但是並不同於公開授課與專業回饋，而應是公開授課與專業回饋的重要模式之一。因此在公開授課之英文名詞上便採取「open lesson」的英譯，認為此一英譯更能精準地表達原意。

三、公開授課與專業回饋的目的

依據《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，公開授課與專業回饋的目的有二；其一為持續提升教學品質與學生學習成效，其二為形塑同儕共學的教學文化。

在形塑同儕共學的教學文化以及持續提升教學品質與學生學習成效的兩大目的之下，依據丁一顧與張德銳（2004）、張德銳（2021）、O'Leary（2014）、Archer 等人（2016）的觀點，公開授課與專業回饋的目的可以再細分為七個：（1）提供教師教學現況的客觀回饋，（2）肯定教師教學的成就和表現，（3）促進教師進行反思，（4）形塑合作分享的教學文化，（5）促進教師專業成長，（6）提升教學效能，（7）提升學生學習成效。

總之，公開授課與專業回饋本身是手段而不是目的，其旨在一方面促進教師間夥伴協作的關係，形塑同儕共學的教學文化，另一方面在發展教師的學科教學知識，改進教師的教學過程，提升教師的教學專業素養，促進教師持續專業成長，提升學生學習效果。

四、公開授課與專業回饋的實施程序與技術

Acheson 與 Gall（2003）、張德銳（2017；2021）指出課室觀室與回饋，會經歷三個階段：計畫會談、教學觀察、回饋會談。這三個階段其實和目前國內教育界所盛行的備課（或說課）、觀課、議課活動是相符的。

（一）計畫會談（備課、說課）

在計畫會談階段，觀察者除了可以和教學者建立信任融洽關係之外，還可以透過會談，瞭解教學者的教學脈絡。當然除了一對一的傳統式會談形式，以瞭解教學者的教學脈絡和提供教學設計的修正建議之外，亦可是小團體備課活動或說課活動，而備課（說課）的內容主要聚焦於一節課或一個單元的教學活動設計，例如教學（學習）內容、教學（學習）目標、教學（學習）策略、教學（學習）評量等。在備課或說課後，可以根據授課教師的成長需求，共同討論協商教學觀察的規準與工具，以及課室觀察和回饋會談的時間和地點。

（二）教學觀察（觀課）

教學觀察的工具非常繁多，可概分為質性與量化的工具。質性工具主要在描述教師的教、學生的學、以及師生的交互作用等教與學的現象。量

化工具主要以計量的方式來計算某些教學現象的種類與發生次數。一般而言，質性技術運用的範圍比較寬廣但較為主觀；量化的技術比較客觀但失之紀錄的範圍比較狹隘，會有見樹不見林之憾。質性技術長於描述和詮釋，量化技術則長於信度和客觀性。一般而言，能夠同時併用質性與量化的多元技術，將可發揮截長補短、相輔相成之效。

鄧美珠（2017）曾實作了教師專業發展實踐方案中的「教學觀察紀錄表」此一質性觀察工具。張德銳等人（2011）提出三個質性教學觀察工具：「軼事記錄」、「錄影」、「省思札記」；以及四個量化教學觀察工具：「語言流動」、「在工作中」、「教師移動」、「佛蘭德斯互動分析系統」。賴光真等人（2022）提出四個以學生學習為中心的教學觀察工具：「小組學習觀察表」、「小組討論參與質量觀察表」、「個別學生課堂行為時間軸紀錄表」、「個別學生課堂行為發生頻率紀錄表」。

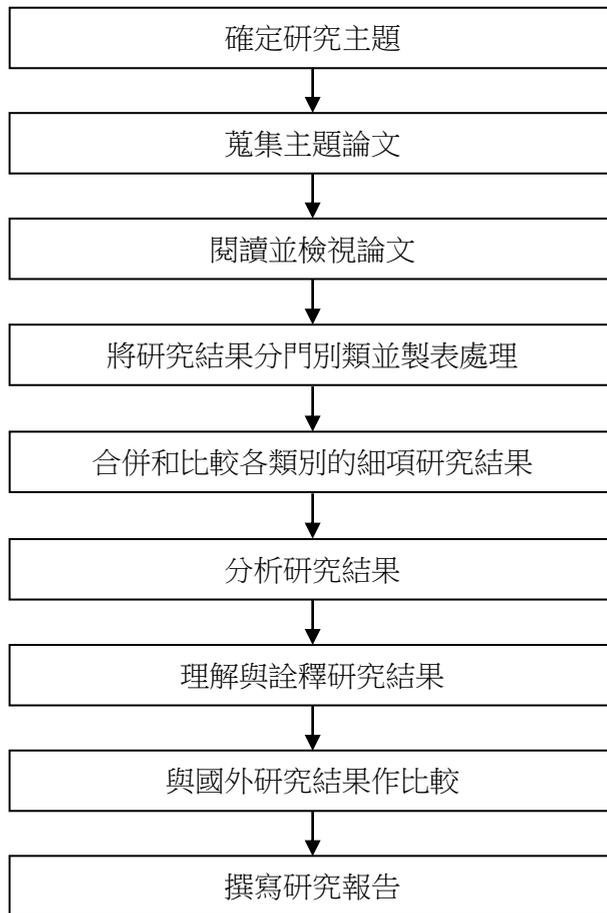
（三）回饋會談（議課）

回饋會談就是議課活動，議課活動的形式不拘，以輕鬆自然為要，它可以是正式的議課活動，也可以是非正式的議課活動；可以是個別的議課活動，更可以是團體的議課活動。但無論如何，宜在溫暖友善的氣氛下，讓教學者充分表達此次教學的經驗和心得，其次觀察者就教師的教與學生的學，提出具體客觀的紀錄，然後以不作價值判斷的態度，回饋給教學者，並且鼓勵教學者就教師的教、學生的學，提出與執行個人專業發展計畫。必要時，觀察者也可給予教學者改善教學的建議。教師個人和教師集體發展計畫的規劃與執行在公開授課與專業回饋活動中，係教師學習與成長的關鍵，其重要性實不容忽視。

參、國內公開授課與專業回饋實徵研究之探析

在研究方法上，本研究主要採用「研究綜合性分析」(research synthesis)，其實際執程序如圖 2 所示。

圖 2
研究流程圖



註：作者自行整理

細而言之，本研究流程如下：（1）先確定研究主題—公開授課與專業回饋，（2）至國家圖書館以及 Airiti Library 華藝線上圖書館蒐集國內有關公開授課與專業回饋的期刊論文及碩博士論文，（3）詳細閱讀每一篇文章，確認是否係實徵性研究，若發現非實徵性研究則予以割愛；（4）將各研究的研究結果或結論依公開授課與專業回饋認同度與實施狀況、實施成效、實施困境、影響因素等四個部份，分門別類加以整理並製表處理；（5）合併和比較各類別的細項研究結果，對於能夠量化的研究結果作計數處理（因國內在此一領域的量化研究數量太少，只有 12 篇，且這 12 篇研究中很少有進行兩個相同變項關係之研究，是故無法作卡方分析或後設分析）；（6）對於無法量化的研究結果則作質性分析，例如比照質性研究中，將相同性質之概念歸納成一個更高層級之概念之作法，找出具有共通性的研究結果，加以歸類，並給予適當的命名；（7）根據研究發現，在本土推動環境脈絡下，理解與詮釋各研究結果的意義與價值；（8）與國外研究結果比較其異同，以提供國內研究的參考；（9）撰寫研究報告。

國內以公開授課與專業回饋為主題的研究，大約只有 10 年的歷史，為期仍短。由於國內學者多以「公開授課」一詞涵蓋了「公開授課與專業回饋」的整體內涵，本研究作者乃於 2024 年 3 月以「公開授課」為篇名，查詢國家圖書館「碩博士論文知識加值系統」，發現以國內各級學校為研究對象的公開授課與專業回饋之博碩士論文共有 16 篇。另外於國家圖書館「期刊文獻資訊網」以及 Airiti Library 華藝線上圖書館進行查詢，發現以國內各級學校為研究對象的公開授課與專業回饋實徵性期刊論文共有 12 篇。

經閱讀後，本研究採這 12 篇公開授課與專業回饋實徵性期刊論文、以及 16 篇碩博士論文，共 28 篇供本研究參考。這 28 篇實徵性研究的研究者、研究題目、研究對象、研究方法整理如表 1。

表 1
公開授課與專業回饋研究之研究對象與研究方法一覽表

研究者	研究題目	研究對象	研究方法
游秀靜 唐淑華 (2015)	*因「被看見」而「能看見」： 「學習共同體公開授課」對促 進教師專業成長之個案研究	一位具有 20 多年教學資歷的國 小老師	個案研究法
劉世雄 (2017)	*臺灣國中教師對共同備課、 公開觀課與集體議課的實施目 的、關注內容以及專業成長知 覺之研究	臺灣地區國中教師抽取 2,374 位教師	問卷調查
黃惠卿 (2017)	臺中市國民小學教師參與觀課 之現況及影響觀課因素之研究	臺中市公立國民小學教師，有 效問卷為 554 份	問卷調查
林彩岫 (2018)	*教學文化之研究：以兩所國 民小學的教學觀察為例	兩所國民小學現職校長 2 位、 教務主任 2 位以及未兼任主任 職務教師 8 位進行訪談，共計 有 12 位研究參與者	半結構訪談
李俐瑩 (2019)	公開授課介入對國小六年級國 語文學習成效與動機之影響	國小六年級 2 個班共 57 位學生	準實驗法
潘淑琦 (2019)	*面對十二年國教校長公開授 課之實施與因應	105 學年度及 106 學年度 7 場校 長公開授課專業回饋對談、課 室觀察，和 107 學年度校長教 學領導暨公開授課工作坊資料	觀察法、 文件分析
王育靜 (2020)	執行教師公開授課與教師專業 成長之研究—以雲林縣國小教 師為例	107 學年度雲林縣公立國民小 學之 500 位專任教師	問卷調查
朱亦琪 (2020)	臺北市小學教師公開授課與教 師專業發展之個案研究	個案小學 8 位教師	個案研究
陳怡儒 林立秋 (2020)	*從共同備課、公開觀課和集 體議課來看教師專業成長。	中山女高地理科團隊	觀察法、 文件分析
黃心瑜 (2020)	國小教師專業學習社群推行教 師主導教學觀察 (TDO) 公開 授課之個案研究	中部地區的前瞻國小之個案社 群的人數為 14 位教師	個案研究
潘慧玲 鄭淑惠 (2021)	*教室王國的解封：公開授課 及其相關因素分析	全國國高中學校人員，共計有 效問卷 1,266 份	問卷調查
劉世雄 (2021)	*國小教師採合作探究理念進 行觀課、議課之個案研究	以一所小學 4 位教師及教務主 任所組成之社群為研究對象	個案研究

(續下頁)

表 1
公開授課與專業回饋研究之研究對象與研究方法一覽表（續）

研究者	研究題目	研究對象	研究方法
劉玳君 (2021)	108 課綱下國小校長公開授課之研究	8 位對於校長公開授課較多思考與經驗的國小校長	觀察法、訪談、文件分析
陳國慶 (2021)	國中教師參與公開授課之研究——以甜心國中為例	甜心國中實際參與公開授課的 6 名教師	觀察法、訪談、文件分析
蔡寶桂 林志成 (2021)	* 新竹縣十二年國教公開授課與素養教學評量政策評估調查研究	新竹縣國民中小學 429 名教師	問卷調查
胡佩琳 (2022)	臺中市國民小學教師對公開授課態度及教師專業成長關係之研究	108 學年度臺中市市立國小 552 教師	問卷調查
洪詩喬 (2022)	108 課綱下國民小學教師實施公開授課之個案研究	3 所國民小學，包含行政端與教師端等共 16 位教師	個案研究法
粘芷瑄 (2022)	國民小學校長公開授課差異分析之研究	3 位曾執行公開授課之國民小學校長	訪談、文件分析
黃庠崴 (2022)	臺北市國小教師公開授課與教師專業成長之調查研究	110 學年度臺北市公立國小 616 正式教師與長期代理教師	問卷調查
黃旭鈞 章寶仁 (2022)	* 實施公開授課提升教師專業初探：現況、挑戰與因應策略	臺北市幸福國小（化名）17 位教師	訪談法
梁璋玲 (2022)	宜蘭縣國民小學教師對十二年課程綱要實施校長及教師公開授課之研究	宜蘭縣 422 位國小教師	問卷調查
劉芯均 (2022)	國民中學校長實施公開授課之研究	桃竹苗地區 6 位國民中學校長	訪談、文件分析
王慈雅 張媛甯 (2023)	* 臺南市公立國民小學教師參與公開授課之研究	臺南市公立國民小學參與公開授課之 500 名教師	問卷調查
林官蓓 陳建志 (2023)	* 普通高中校長實施 108 課綱之課程與教學領導探究：兼論校長公開授課成效	一所普通高中前後任校長	訪談、文件分析
陳冠汝 (2023)	臺南市國小教師公開授課認知、教師專業成長、創新教學與教學效能關係之研究	臺南市公立國民小學 400 名教師	問卷調查

（續下頁）

表 1

公開授課與專業回饋研究之研究對象與研究方法一覽表（續）

研究者	研究題目	研究對象	研究方法
巫南萱 (2023)	國中輔導科教師公開授課歷程 經驗、關注面向及轉變研究	6 位（新手教師與熟手教師，各 3 位） 國中輔導老師	訪談法
鍾昀庭 (2023)	新竹縣市國民小學教師公開授 課認同程度與實踐情形之研究	新竹縣市 56 所學校，606 位國 小教師	問卷調查
黃旭鈞 章寶仁 (2023)	*智慧觀議課 App 及系統應用 在國民小學公開授課實施效益 與配套措施之研究	臺北市、臺中市、嘉義縣、臺 東縣及澎湖縣等共 12 所學校 的 12 位教育人員，包括校長 4 位、主任 6 位、組長 1 位及教 師 1 位	訪談法

*期刊論文

註：作者自行整理

茲將這 28 篇論文的内容，依研究對象與研究方法、公開授課與專業回饋認同度與實施狀況、實施成效、實施困境、影響因素等五個方面做整理評述如下。

一、研究對象與研究方法

如前所述，在 28 篇實徵研究報告中，僅有 12 篇係學術性期刊論文（43%），可見公開授課與專業回饋的相關研究在國內學術性期刊的發表仍有提升的空間。

表 1 顯示在研究對象上，以教師為對象有 17 篇（61%）、以校長為對象有 5 篇（18%）、以行政人員與教師為對象有 5 篇（18%）、以學生為對象有 1 篇（4%）。可見，公開授課與專業回饋的研究對象已普及於教師、校長以及主任和組長等行政人員，但在教育的另兩個利害關係人—學生與家長則少見參與研究。

在教育階段別上，以國小為對象有 20 篇（71%），以國中為對象有 4 篇（14%），以高中為對象有 2 篇（7%），以國中小為對象有 1 篇（4%），以國高中為對象有 1 篇（4%）。可見，公開授課與專業回饋的研究對象以

小學為最大宗，在國中以及高中職實有加強研究的必要。

在研究方法上，問卷調查法有 11 篇(30%)，個案研究法有 5 篇(23%)，訪談法有 4 篇(8%)，訪談加文件分析有 3 篇(5%)，觀察法加文件分析有 2 篇(3%)，觀察法加訪談加文件分析有 2 篇(3%)，準實驗設計法有 1 篇。可見國內公開授課與專業回饋的研究能善用問卷調查法、個案研究法、訪談法，但是在其他研究方法，如行動研究、觀察法、實驗設計等，實有加強的必要。另質量整合並用的方法，例如如果要採用量化的問卷調查，建議伴隨質性訪談的使用，仍有進一步加強使用的必要。

二、公開授課與專業回饋的認同度與實施狀況

(一) 國內的研究發現

國內有關公開授課與專業回饋認同度與實施狀況的實徵研究結果計有 20 篇(71%)。其結果可分成以下兩方面加以敘述：

1. 對公開授課與專業回饋的認同度

胡佩琳(2022)指出，國小教師對公開授課的態度(同意程度)接近中等程度。潘慧玲與鄭淑惠(2021)指出，學校人員面對校長與教師公開授課，有中度至高度不等的喜好度與行為意向。梁璋玲(2022)發現，宜蘭縣國小教師對公開授課之目的、內涵、規定及看法、行政協助等層面屬接受程度。王慈雅與張媛甯(2023)發現，臺南市公立國民小學教師對於公開授課實施目的、實施方式的重要程度皆為中上程度。

惟教師對於公開授課與專業回饋的接受度雖然落在中高程度，但是在認同程度上與實際實施程度上仍有一些落差。鍾昀庭(2023)指出，新竹縣市國民小學教師對公開授課的認同程度與實踐情形雖然皆達中高程度，但是公開授課的認同程度整體以及各層面的知覺度仍皆大於實踐情形。蔡寶桂與林志成(2021)發現，新竹縣國民中小學教師對於公開授課相關七大向度的理解或認同程度普遍高於實踐程度。潘慧玲與鄭淑惠(2021)的研究發現，學校人員面對校長與教師公開授課，雖然皆有中度至高度不等

的喜好度與行為意向，但是教師對於自身公開授課的喜好度與行為意向均僅達中度。

在校長公開授課上，校長與教師多持支持態度。劉芯均（2022）發現，校長認同校長實施公開授課政策的立意，且相關經驗有助於校長實施公開授課；校長實施公開授課的目標與政策一致，期望以身作則帶動教師進行公開授課，塑造共學共好的學習文化。劉玳君（2021）發現，國小校長對校長公開授課的認知，包括：引導與示範的宣示、實踐教學、落實專業領導，而對公開授課與專業回饋政策多採支持態度，並依多方考量，實踐在地化的公開授課方式。潘淑琦（2019）發現，校長公開授課的承擔，是對教育承諾的展現；校長教學專業知能的充實，是對學生學習權的保障。潘慧玲與鄭淑惠（2021）指出，教師對於校長及主任進行公開授課的期望更甚於自己打開教室。朱亦琪（2020）指出，個案小學多位受訪教師支持校長及主任進行公開授課，且認為公開授課不應強調行政行為，應尊重教師的專業。

2. 公開授課與專業回饋的實施狀況

在教師公開授課與專業回饋的實施上，洪詩喬（2022）發現，教育政策引領學校推動，學校以彈性、多元方式辦理，教師多能完成備課、觀課與議課等歷程。黃旭鈞與章寶仁（2022）發現，教師認真看待公開授課，用心進行備課、授（觀）課、議課之專業成長活動。

在公開授課的備觀議三部曲上，鍾昀庭（2023）發現，新竹縣市國民小學教師以「課後議課之內涵」層面認同程度最高。蔡寶桂與林志成（2021）發現，教師在教學觀課上優於共同備課，最後才是議課的專業回饋；在校訂課程發展進行共同備課仍待加強。由此可見，在公開授課的備觀議課三部曲上，備課與議課的重要性雖然受教師所認同，但是在這兩方面在實際落實程度上，也就是不但要做而且要做好，有待加強的必要。

在公開授課的關注焦點上，洪詩喬（2022）發現，教師對於公開授課政策詮釋不盡相同，主要關注教師教學與學生學習。蔡寶桂與林志成（2021）

發現，教師能從學生學習動機、學習表現等思考教學成效，顯示教師由「關注自己」轉變為「關注學生」。劉世雄（2017）發現，在關注內容上，參與與未參與公開授課的兩群教師仍比較在乎教學策略的應用，較少關注學科知識與學習能力的培養。劉世雄（2021）亦發現，參與教師在觀課紀錄描述中多關注低成就學生的外在行為表現，但在議課時忽略解釋那些學生在教材內容學習理解困難的原因及省思後續的教學策略。由此可見，參與公開授課的教師能同時關注教師的教與學生的學，但是在討論與詮釋學生學習困難的原因以及後續的改善行動方面，仍有待加強。

另外，在公開授課與學習社群的結合上，黃心瑜（2020）發現，國小教師專業學社群推行授課教師主導觀課（teacher-driven observation [TDO]）之歷程包括：從探究學生學習問題上，促發成員個別的主導性，推行和主導自己的 TDO 公開授課，整合 TDO 的團體和個人模式，可以獲得更多優勢。

在校長公開授課的實施上，林官蓓與陳建志（2023）發現，校長能連結學校教師專業發展評鑑時期的基礎，持續推動校長公開授課。劉芯均（2022）發現，校長實施公開授課時，會選擇本身專業科目與同領域教師進行共備，以班級為主要施教對象進行公開授課，並將教學正常化視為主要考量。粘芷瑄（2022）發現，校長在共同備課時，授課領域的選擇主要依公開授課的目標和配合小組合作成員的授課；在觀課時，校長對觀課教師並無分配個別觀課任務，主要以質性的觀察記錄教學流程、整體學習成效或特定人或事件描述；在議課時，校長與公開課成員能在觀課後立即議課，並互相信任，合作成員也提供諸多意見。

（二）與國外研究的比較

1. 對公開授課與專業回饋的認同度

Merç（2015）探討土耳其英語教師對教室觀察的態度。來自不同學校的 204 名教師回答了線上調查問卷。資料依照三種類型進行分析對課堂觀察的態度：知覺、情緒與行動準備。調查結果顯示，大多數教師雖然沒有

太多經驗，但對教室觀察持正面、認同的態度，認為教室觀察的優點大於缺點，是可以促進教師專業成長的機制。

Alden (2014) 調查美國紐約州 272 名國小教師對現有和期望的課堂觀察實踐的態度。結果發現，在課堂觀察模式中對現有和期望的觀察實踐的整體看法存在顯著差異，在這些差異之中，教師認為專業信任是觀察過程中最需要但也較欠缺的組成部分。其次，教師普遍重視觀察後立即提供的有針對性的回饋，以促進反思和專業成長。

2. 公開授課與專業回饋的實施狀況

Koerperich (2008) 在一項教室走察 (classroom walk-through observations) 對教師專業成長的研究中，在為期 12 週的實驗期包括由合格評鑑人員進行的多次課堂走查觀察。每個教室的走查觀察都會跟進向課堂教師提供反思性回饋。

Withers (2017) 發現，在以證據為基礎的課堂觀察中，這種做法是結構化的、有目的的、持續的和有效的。與實踐有效性相關的主題是：(1) 要有規範性觀察格式，(2) 要著重於教學科技的回饋，以及 (3) 要提供教師可持續的實踐。

Tawalbeh (2020) 發現，教師對視導人員的教室觀察與回饋普遍滿意，而這種積極的態度可能是由於視導人員採用了協作的方法。另外，觀察指南澄清了視導人員在觀察前會談、教室觀察和觀察後會談的角色。觀察的主要目標包括促進展示教師的優勢的機會；欣賞教師的表現而不是評價它；支持教師而不是批評他們；鼓勵教師反思教學實踐以及後續需要考慮的行動點。

Frasier (2022) 發現，教師認為回饋包含正式觀察的回饋以及其他非正式觀察回饋來源 (例如教練、同儕)。總體而言，教師將有用的回饋描述為根據觀察者對三個領域的知識提供可行的建議：課堂環境、學科領域和教學法。

由以上國內外研究結果可以發現，國內外研究皆指出教師對於公開授課與專業回饋的接受度或認同度屬於中高程度以上，但是國內在認同度與實際實施程度上有落差，而國外則在實際實施與理想需求上有落差。

在公開授課與專業回饋的實施狀況方面，國內外研究皆指出，公開授課與專業回饋的實施，能依計畫會談（備課）、教學觀察（備課）、回饋會談（議課）的程序實施之，其中以回饋會談最為教師們所重視，教師們期待透過回饋會談促進教學省思與發展可持續實踐的行動，但這卻也是國內中小學亟待加強與改善的部份。實施過程中以社群或同儕協作方式推動者日多，除關注教師教學外，且關注學生的學習表現。另外，國內研究指出，由於課綱政策的引領推動，校長公開授課係我國的一個特色。在此一方面，校長多能認同且以身作則落實公開授課與專業回饋。

三、公開授課與專業回饋的成效

（一）國內的研究發現

國內有關公開授課與專業回饋實施成效的實徵研究結果計有 20 篇（71%）之多。眾多研究結果顯示如下的成效：

1. 對教學反思的影響

諸多研究結果顯示，公開授課與專業回饋有助於教師的教學反思（巫南萱，2023；洪詩喬，2022；黃庠歲，2022；陳國慶，2021）。另外，校長實施公開授課有助於校長熟悉教學現場的情況、促進校長自我省思與多方學習（劉芯均，2022）。

2. 對教師專業成長的影響

諸多研究結果顯示，公開授課與專業回饋有助於教師的專業成長（王慈雅、張媛甯，2023；王育靜，2020；朱亦琪，2020；巫南萱，2023；胡佩琳，2022；黃庠歲，2022；黃旭鈞、章寶仁，2022；陳怡儒、林立菝，2020；陳冠汝，2023；陳國慶，2021；游秀靜、唐淑華，2015；劉世雄，2017）。

另外，國小校長公開授課不但增進校長課程與教學領導，而且可以促進校長與教師的專業發展（粘芷瑄，2022；劉芯环，2022；劉玳君，2021）。

3. 對教學效能的影響

陳國慶（2021）指出，在實施公開授課後，國中教師在教學上能得到反思、解困、創新的收穫。陳冠汝（2023）指出，臺南市國小教師公開授課認知對創新教學、教學效能具有正向的影響。巫南萱（2023）指出，輔導教師的公開授課，對新手教師而言，可以幫助自己累積教學經驗、增進教學技巧，彌補因年資和經驗不足；對熟手教師而言，可以獲得同行很多的肯定、認可、成就感，並可將同事給予的回饋應用在教學中而提升教學效能。黃旭鈞與章寶仁（2023）將智慧觀議課 App 及系統應用在國民小學公開授課，發現有助教師教學精進。

另外，劉芯环（2022）發現，校長實施公開授課有助於提升本身課程與教學專業素養。林官蓓與陳建志（2023）發現，校長能落實公開授課，可促進學校課程與教學品質的提升。

4. 對學校效能的影響

公開授課與專業回饋可以增進經驗交流與人際溝通技巧，增進與同事情誼，共同激勵工作士氣，形塑合作分享、彼此互助共好的教學文化，誠是一個教學者與觀察者雙贏的策略（巫南萱，2023；洪詩喬，2022；黃心瑜，2020；黃旭鈞、章寶仁，2023；劉世雄，2021）。

另外，校長實施公開授課可以增進校長課程與教學領導（劉玳君，2021），協助形塑共學之學校文化（劉玳君，2021），以及校長與公開課成員更互相信任，合作成員也提供更多意見，在互動交流中，增進校長與教師團體的學習與成長（粘芷瑄，2022；劉芯环，2022）。

5. 對學生學習的影響

李俐瑩（2019）的準實驗設計發現，公開授課的介入對國小六年級國語文學習成效與學生學習動機具顯著正向影響。陳國慶（2021）指出，實

施公開授課，可促進教師間及學生間的討論合作；學生更遵守課堂常規，提升學習態度及改善學習品質；學生在學習上也有專注、合作、參與及情境化的轉變。王慈雅與張媛甯（2023）指出，公開授課對於學生學習的實際效益在於解決學生學習問題。黃旭鈞與章寶仁（2023）則指出，將智慧觀議課 App 及系統應用在國民小學公開授課，有助學生學習專注。

（二）與國外研究的比較

1. 對教學反思的影響

Atkinson 與 Bolt（2010）發現，教學觀察過程的第一年似乎已經成功地在教職員之間開展了對話。在這種情況下，一位獨立的教學專家觀察了教師的教學，並就教學實踐提供了反饋，從而促進了個人和群體的反思。

Cassidy（2018）發現，在一項形成性教學觀察方案，教師受益於收到與他們的教學實踐相關的詳細和具體的回饋，而此類回饋可以提高教師反思其教學的能力。

2. 教師專業成長的影響

Withers（2017）發現，有效的課室觀察實踐作為教師專業發展計畫組成部分是很有用的。Mueller 與 Schroeder（2018）指出，非評鑑性的教室觀察係自我導向學習的一個利器，參與教師往往通過觀察其他教師來啟動和/或參與自主學習，尤其是在教學發展領域。Parr 與 Hawe（2017）發現，在一個有系統、有規劃的同儕觀課，教室觀察的確是一個非常有用的專業學習活動。Acar 等人（2023）則發現以教師為中心的客觀觀察可作為一種賦權的、協作性、可持續性的專業發展實踐。

3. 對教學效能的影響

O'Leary（2014）、Bell 等人（2019）皆指出，透過教學觀察和回饋，可以改進既有教學實務以便增強學生學習。Saginor（2008）、Lasagabaster 與 Sierra（2011）、Myers（2012）發現教學觀察與回饋可以促使教師學習新的教學策略，有助達成高教學標準。Koerperich（2008）發現，系統化的

教室走察過程可提高教師效能的信心水準。

4. 對學校效能的影響

Roberts 與 Pruitt (2009)、Atkinson 與 Bolt (2010)、Sandt (2012) 指出，教學觀察的施行促進了同事間較緊密的友誼與合作關係。Roberts 與 Pruitt (2009)、Sandt (2012)、DuFour 等人 (2013) 發現，教學觀察與回饋可以促進教師專業學習社群的建構和發展。de Lima 與 Siva (2018) 發現，教學觀察可以獎勵表現優異的教師，以及使得表現不佳的教師負起績效責任。

5. 對學生學習的影響

Sawada 等人 (2002) 發現，依改革後的教學觀察協定所做的教學觀察與回饋可以增益學生在標準化的科學成就測量分數。Sarto (2017) 發現，在教學觀察員培訓的實驗方案中，不但可以增進觀察的準確度，而且學生的學習也有所提高。McEntire 等人 (2009) 發現，校長的教室走察，可以使學生在傳播藝術和數學的標準化測驗成績方面有所提高。Hunzicker 與 Lukowiak (2012) 發現，經過家長的課堂觀摩後，小學生數學成績有顯著提升。

由以上國內外研究結果的比較可以發現，無論在教師教學省思、教師專業成長、教學效能、學校效能、學生學習上，國內外研究皆指出公開授課與專業回饋皆可以發揮正向的影響。唯在國外的研究發現 (de Lima & Siva, 2018)，教學觀察在總結性評鑑上，可以獎勵表現優異的教師，以及使得表現不佳的教師負起績效責任這一方面，我國則缺乏相關的研究。另國內的研究發現，公開授課與專業回饋，可以形塑合作分享、共學的教學文化，則是作者所蒐尋的國外研究尚未發現的。

四、公開授課與專業回饋的困境

(一) 國內的研究發現

國內公開授課與專業回饋的實施困境之研究發現並不多見，計有 10 篇（36%）。最常被提及的問題係缺乏時間問題，這是由於行政與教學負擔沈重，教師較難有足夠的時間做好的備課、觀課與議課活動（朱亦琪，2020；巫南萱，2023；林彩岫，2018；梁璋玲，2022）。另由於參與者共同討論時間不足亦影響其參與的狀況與收穫（巫南萱，2023；黃心瑜，2020）。

其次，教師缺乏公開授課與專業回饋的認知或認同（黃心瑜，2020；黃旭鈞、章寶仁，2022）、合作探究上的能力有限（劉世雄，2021）、挑選授課班級的困難（陳國慶，2021）、設計優質的教學活動不易（黃旭鈞、章寶仁，2022）、改變講述方式的困難（陳國慶，2021）以及掌握學生學習表現的不易（黃旭鈞、章寶仁，2022），也都將阻礙公開授課與專業回饋的實施。

在教師文化上，保守主義和個人主義以致對公開授課與專業回饋產生抗拒與質疑（林彩岫，2018）；對新手教師而言，擔心冒犯前輩，不敢說出自己的想法與擔心無法精確描述學生的反應，而對熟手教師而言，觀課時，害怕教師同儕拒絕公開觀課；議課時，教師看法不同無法取得共識，以致討論無法獲得實質的效益（巫南萱，2023）；有人觀課多數教師仍會感到緊張與壓力（黃旭鈞、章寶仁，2022）。

最後學校及上級單位缺乏政策共識與完善的配套措施（陳國慶，2021；劉玳君，2021）以及無法提供充足的設備與網路支援（黃旭鈞、章寶仁，2022），皆是公開授課與專業回饋的實施困難之處。

至於校長實施公開授課的困境方面，主要在校長業務繁雜，工作繁重（劉芯鈞，2022；劉玳君，2021）、缺之備課時間（粘芷瑄，2022）、平時無課務編排，臨時的教學常非其專長授課（劉玳君，2021）、對學生不熟，不容易掌握學生的學習表現及起點行為（粘芷瑄，2022；劉芯鈞，2022）、

以及政策共識與配套不足（劉玳君，2021）等。

（二）與國外研究的比較

Dixon-Houston（1991）、Hora 與 Ferrare（2013）、Hunter（2018）的研究發現，時間不足確是教學觀察與回饋的一個主要困境。

Kraft 與 Gilmour（2016）指出，觀察者的培訓不足是有效執行教學觀察與回饋的一個困境。

Wang 與 Day（2002）指出，教室觀察實務中的主觀和程序問題，造成行政人員與教師之間的緊張關係，並使教師處於被動執行者的角色。Zaidi（2017）指出，正式的教室觀察的整個概念是一個敏感問題，在教學領域散佈了明顯的憂慮和不安。

Tawalbeh（2020）發現，雖然教師對視導人員的教室觀察與回饋普遍感到滿意，但是，有些教師對一些需要考慮採取進一步改進行動的後續觀察做法表示擔憂與壓力。

由以上國內外研究結果的比較可以發現，無論在時間的不足、觀察者的培訓不足、教室觀察帶來的緊張壓力，國內外研究皆指出同樣的困境。另國內的研究發現，封閉保守與個人主義教師文化的問題以及缺乏政策共識與完善的配套措施等困境，則是作者所蒐尋的國外研究尚未發現的。

五、公開授課與專業回饋的影響因素

（一）國內的研究發現

國內公開授課與專業回饋的影響因素之研究並不多，計有 10 篇（36%）。在教師層面的影響因素上，包括：（1）個人的教育觀、文化信念或對教育政策的認同（洪詩喬，2022；潘慧玲、鄭淑惠，2021）；（2）公開授課與專業回饋之相關專業知能（洪詩喬，2022）；（3）教師與教學觀察人員工作忙錄，實施公開授課或進行觀課會壓縮到教師時間，使教師實施意願低（洪詩喬，2022；陳怡儒、林立菽，2020）。

在學校層面上，包括：（1）校長善用教學領導，引導學校進行公開授課（潘淑琦，2019）；（2）學校營造正向、開放、信任合作、集體省思的校園文化，使教師願意分享、共學，有助於教師公開授課實施（朱亦琪，2020；洪詩喬，2022；黃旭鈞、章寶仁，2023；劉世雄，2021）；（3）學校提供行政支持，有助教師落實觀課與議課（洪詩喬，2022；黃旭鈞、章寶仁，2023）。

教育政策與執行上，包括：（1）如果有法源依據而有強制性，可以規範教師實施（洪詩喬，2022）；（2）完善的相關配套措施（陳國慶，2021）；（3）設備的提供以及資源網絡系統之建置（黃旭鈞、章寶仁，2023）。

至於在校長公開授課方面，劉玳君（2021）發現，校長的認知與態度、學校規模、學習氛圍及政策支持皆為影響國小校長實施公開授課之因素。

（二）與國外研究的比較

Alden（2014）發現，教師期望同儕觀察和團隊教學、允許時間進行合作、以及通過觀察同事進行垂直和水平的交流。

Atkinson 與 Bolt（2010）發現，參與教學觀察與回饋計畫的教師認為教學觀察與回饋倡議應該繼續並加以擴展，而該計畫成功的三個關鍵因素是它是自願的、合作的，並提供有關教學實踐的反饋和支持。

Zaidi（2017）發現，影響教學觀察與回饋是否成功的因素主要有：（1）教師自覺地認識到教室觀察與回饋的價值；（2）學校宜明確制定了某些標準參數並進行了適當的規劃和準備；（3）受過專業培訓的觀察者準確和客觀地做記錄，並提供教師誠實回饋和鼓勵教師自我反思；（4）觀察者尊重教師教學自主空間；（5）教室觀察的成功是團隊協作的努力，必須由學習者、教師和觀察者共同努力來實現。

Cassidy（2018）發現，欲使形成性教學觀察方案獲得成效，學校應投入時間幫助教師和行政人員理解評鑑和觀察之間的差異。其次，在圍繞信任和成長理念發展的學校文化中提供詳細而具體的回饋不僅有利於教師的

教學實踐和學生的學習，而且有利於教師的士氣。

Ollila (2018) 發現影響評鑑性教學觀察的三個因素：行政人員的教學領導能力、教師對行政人員教學領導能力的看法、行政人員與被觀察教師之間信任合作的關係。

Dixon-Houston (1991) 發現，為有效實施教室走察，行政人員應該透過提供實施最佳實踐所需的資源和材料來支持教師。

綜合以上國內外研究發現，可見影響公開授課與專業回饋實施成效的關鍵因素首在教師之間以及與教師與行政人員之間的信任合作、團隊協作關係的建立，其次，教師對公開授課與專業回饋的正確觀念以及在備觀議課方面的培訓，也是重要的影響因素。再者，學校經由有效的教學領導，提供教師適當的觀察規準和方便使用的和工具、以及時間、人力和物力上的支持，同時營造合作、探究、持續成長的教學文化，將有助公開授課與專業回饋的落實。另外，在教育行政機關上，制定可行、有彈性的政策與配套措施，以及提供學校充分的支持與資源，亦是學校實施公開授課與專業回饋方案成功的重要影響因素。

肆、結論與建議

一、結論

根據以上國內公開授課與專業回饋結果的綜合性分析，可以獲得下列幾點結論：

- (一) 國內公開授課與專業回饋之研究，主要以教師和行政人員為研究對象；在教育階段別上，以小學為大宗；在研究方法上，以問卷調查、個案研究、訪談研究為主。
- (二) 國內教師對於公開授課與專業回饋的接受度或認同度屬於中高程度

以上，但是在認同度與實際實施程度上有落差。在公開授課與專業回饋的實施方面，能依備課、觀課、議課的程序實施之，其中以專業回饋最為教師們所重視，但卻也是國內中小學亟待加強與改善的部份。另外，由於課綱政策的引領推動，校長公開授課係我國的一個特色。在此一方面，校長多能認同且以身作則落實公開授課與專業回饋。

- (三) 在實施成效上，公開授課與專業回饋對於教學省思、教師專業成長、教學效能、學校效能、學生學習皆有正向的影響。
- (四) 在實施困境上，主要在教師缺乏備觀議課的時間、教師缺乏公開授課與專業回饋的認同和知能、保守封閉與個人主義的教師文化、學校行政支持不足、政策缺乏共識與完善的配套措施。
- (五) 在影響因素上，公開授課與專業回饋的實施和結果會受到教師個人因素、學校情境因素、教育政策與執行因素的影響。

二、建議

根據國內公開授課與專業回饋實徵性研究之探析以及與國外研究結果的比較，本研究提出下列未來發展方向的建議如后，供國內教育研究者所參酌：

(一) 在研究主題及內容方面

在過往公開授課與專業回饋研究的整體數量上還算豐富，但還是以碩士論文為主，可以加強在學術性期刊的發表。另在研究主題上，國內以公開授課與專業回饋的認同度與實施狀況、實施成效為多，而在實施困境與影響因素的研究上頗為不足，今後宜加強實施此等方面的研究。

在研究內容上，既有研究發現公開授課與專業回饋的認同度與實際實施程度上有落差，而其落差的原因為何？可以加以研究。在公開授課與專業回饋的實施方面，國內中小學普遍重視觀課，而在備課，特別是在議課

方面有待加強，是故如何加以改善，亦是研究的重點。另外，參與公開授課的教師能同時關注教師的教與學生的學，但是在學生學習困難的診斷及處理方面，仍有待加強研究。

在公開授課與專業回饋的成效上，國內除了還是要加強公開授課與專業回饋對教學省思、教師專業成長、教學效能、學校效能的影響之外，對於公開授課與專業回饋的兩大目的：提升學生學習成效、形塑同儕共學的教學文化之成效的研究，更宜加以進一步加以驗證。

在公開授課與專業回饋的困境上，目前僅知道國內公開授課與專業回饋的實施困境主要在於教師缺乏時間、缺乏公開授課與專業回饋的認同和知能、保守封閉的教師文化、學校行政支持不足、政策缺乏共識與完善的配套措施等，至於還有沒有其他困境，而這些困境如何有效加以解決，是值得進一步研究的地方。

最後，在公開授課與專業回饋的影響因素上，國內的研究偏於教師個人因素的研究，對於學校情境因素以及教育政策與執行因素的研究有待加強。另外，公開授課與專業回饋亦可能受學生與家長因素的影響，而在這一方面的研究亦有待加強。

(二) 在研究對象方面

誠如前述，公開授課與專業回饋的研究對象，絕大多數是以教師與行政為主，對於其他兩個重要利害關係人—學生、家長的觀點並沒有獲得足夠的重視。是故未來的研究對象應儘量包含教師與行政人員以外的觀點。

在教育階段別上，公開授課與專業回饋的研究對象，多集中於小學，對於國中和高中職所做的研究，仍相當的欠缺，這是有待加以補強的地方。另外，有鑑於師資職前教育與導師輔導的重要性，將來有必要加強在這兩個領域的公開授課與專業回饋的相關研究。

(三) 在研究方法方面

在研究方法上，國內公開授課與專業回饋的研究多侷限於問卷調查、個案研究和訪談法，其他研究方法實有進一步加強使用的必要。其中，比較需要加強的是準實驗設計、觀察法、行動研究等研究方法的運用。準實驗設計可以確認公開授課與專業回饋的因果關係；觀察法能深入描述與詮釋公開授課與專業回饋的模式與歷程；行動研究可以瞭解學校或教師在推動公開授課與專業回饋所採行的行動策略及修正歷程。另外，如果要實施問卷調查的話，建議宜研究三個以上變項的關係，以利探索公開授課與專業回饋的實施或實施成效之中介變項與調節變項。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2004）。臨床視導對新進教師教學效能影響之研究。**臺北市立師範學院初等教育學刊**，17，27-56。
- 王金國（2014）。「公開課」的省思與建議。**臺灣教育評論月刊**，3（4），95-98。
- 王金國（2020）。中小學實施公開授課的探討與建言。**台灣教育研究期刊**，1（1），193-224。
- 王育靜（2020）。執行教師公開授課與教師專業成長之研究--以雲林縣國小教師為例（未出版之碩士論文）。國立清華大學。
- 王慈雅、張媛甯（2023）。臺南市公立國民小學教師參與公開授課之研究。**南臺人文社會學報**，28，1-45。
- 朱亦琪（2020）。臺北市小學教師公開授課與教師專業發展之個案研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學。
- 李俐瑩（2019）。公開授課介入對國小六年級國語文學習成效與動機之影響（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學。
- 巫南萱（2023）。國中輔導科教師公開授課歷程經驗、關注面向及轉變研究（未出版之碩士論文）。國立清華大學。
- 林官蓓、陳建志（2023）。普通高中校長實施 108 課綱之課程與教學領導探究：兼論校長公開授課成效。**課程與教學季刊**，26（4），33-62。
- 林彩岫（2018）。教學文化之研究：以兩所國民小學的教學觀察為例。**教育理**

論與實踐學刊，37，53-78。

- 洪詩喬（2022）。**108 課綱下國民小學教師實施公開授課之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學。
- 胡佩琳（2022）。**臺中市國民小學教師對公開授課態度及教師專業成長關係之研究**（未出版之碩士論文）。中臺科技大學。
- 張德銳（2017）。教學觀察與回饋三部曲 備課、觀課、議課。**師友**，597，40-44。
- 張德銳（2021）。我國教學觀察與回饋研究結果綜合性分析。**臺灣教育評論月刊**，10（1），223-238。
- 張德銳（2022）。**發展性教學視導之研究**。高教。
- 張德銳、丁一顧、李俊達、朱逸華、黃春木（2011）。**另一雙善意的眼睛：教學觀察與會談手冊** [附光碟]。國家教育研究院籌備處。
- 游秀靜、唐淑華（2015）。因「被看見」而「能看見」：「學習共同體公開授課」對促進教師專業成長之個案研究。**中等教育**，66（1），16-39。
- 許佳綺（2017）。**國民小學教師實施公開授課之研究**（未出版之碩士論文）。國立清華大學。
- 粘芷瑄（2022）。**國民小學校長公開授課差異分析之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東大學。
- 梁璋玲（2022）。**宜蘭縣國民小學教師對十二年課程綱要實施校長及教師公開授課之研究**（未出版之碩士論文）。國立東華大學。
- 陳怡儒、林立萩（2020）從共同備課、公開觀課和集體議課來看教師專業成長。**中山女高學報**，19，1-20。
- 陳冠汝（2023）。**臺南市國小教師公開授課認知、教師專業成長、創新教學與教學效能關係之研究**（未出版之碩士論文）。遠東科技大學
- 陳國慶（2021）。**國中教師參與公開授課之研究——以甜心國中為例**（未出版之碩士論文）。國立清華大學。
- 黃心瑜（2020）。**國小教師專業學習社群推行教師主導教學觀察（TDO）公開授課之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學。
- 黃旭鈞、章寶仁（2022）。實施公開授課提升教師專業初探：現況、挑戰與因應策略。**台灣教育研究期刊**，3（3），121-151。
- 黃旭鈞、章寶仁（2023）。智慧觀議課 App 及系統應用在國民小學公開授課實施效益與配套措施之研究。**課程與教學季刊**，26（4），1-32。
- 黃庠巖（2022）。**臺北市國小教師公開授課與教師專業成長之調查研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立大學。
- 黃惠卿（2017）。**臺中市國民小學教師參與觀課之現況及影響觀課因素之研究**

- (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學。
- 潘淑琦(2019)。面對十二年國教校長公開授課之實施與因應。**學校行政雙月刊** **121**, 157-184。
- 潘慧玲、鄭淑惠(2021)教室王國的解封：公開授課及其相關因素分析。**課程與教學季刊**，**24** (3)，177-208。
- 劉世雄(2017)。臺灣國中教師對共同備課、公開觀課與集體議課的實施目的、關注內容以及專業成長知覺之研究。**當代教育研究季刊**，**25** (2)，43-76。
- 劉世雄(2021)。國小教師採合作探究理念進行觀課、議課之個案研究。**教育研究與發展期刊**，**17** (1)，1-29。
- 劉芯均(2022)。**國民中學校長實施公開授課之研究**(未出版之碩士論文)。國立清華大學。
- 劉玳君(2021)。**108課綱下國小校長公開授課之研究**(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 蔡寶桂、林志成(2021)。**新竹縣十二年國教公開授課與素養教學評量政策評估調查研究**。**新竹縣教育研究集刊**，**20**，1-37。
- 賴光真、張民杰、袁意淳(2022)。**以學生學習為中心的觀察工具設計與試作**。載於張德銳、鄧美珠(主編)，**另一雙善意的眼睛—以學生學習為中心的教學觀察與回饋**(頁23-46)。高教。
- 鄧美珠(2017)。**教學觀察與會談技術**。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46-96)。五南。
- 顏國樑(2017)。**國民中小學教師實施公開授課的做法、困境及因應策略**。**新竹縣教育研究集刊**，**17**，1-18。
- 鍾昀庭(2023)。**新竹縣市國民小學教師公開授課認同程度與實踐情形之研究**(未出版之碩士論文)。國立清華大學。
- Acar, S. P. Akgün Özpolat, E., & Çomoğlu, I. (2023). Teacher-tailored classroom observation for professional growth of EFL instructors: An exploratory case study. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 16(1). 26-35. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2023.160103>
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications* (5th ed.). John Wiley & Sons.
- Atkinson, D. J. & Bolt, S. (2010). Using teaching observations to reflect upon and improve teaching practice in higher education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(3), 1-19.
- Alden, E. C. (2014). *Elementary teachers' attitudes towards existing and desired classroom observation practices in the post-APPR era* [Unpublished doctoral dissertation]. John's University.

- Archer, J., Cantrell, S., Holtzman, S. L., Joe, J. N., Tocci, C. M., & Wood, J. (2016). *Better feedback for better teaching: A practical guide to improving classroom observations*. Jossey-Bass.
- Bell, C. A., Dobbelaer, M., Klette, K., & Visscher, A. (2019). Qualities of classroom observation systems. *School Effectiveness and School Improvement, 30*(1), 3-29.
- Cassidy, L. C. (2018). *The impact of a formative classroom observation tool on teachers' reflective process on instructional practices: An action research study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Carolina.
- de Lima, J., & Silva, M. (2018). Resistance to classroom observation in the context of teacher evaluation: Teachers' and department heads' experiences and perspectives. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 30*(1), 7-26.
- Dixon-Houston, M. I. (1991). *Collegiality and instructional supervision : A case study of teacher-principal relationships in the context of walkthrough observations in six rural South Carolina schools* [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Carolina.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2013). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- Frasier, A. S. (2022). What makes classroom observation feedback useful? The perceptions of secondary math and English teachers. *Voices of Reform, 5*(1), 40-58. <https://doi.org/10.32623/5.00004>.
- Hora, M. T., & Ferrare, J. J. (2013). *A review of classroom observation techniques in postsecondary settings*. WCER.
- Hunter, S. B. (2018). *Identifying the effects of classroom observations on teacher performance* [Unpublished doctoral dissertation]. Vanderbilt University.
- Hunzicker, J. & Lukowiak, T. (2012). Effective teaching and student engagement in the college classroom: Using the instructional practices inventory (IPI) as a tool for peer observation and self-reflection. *Journal on Excellence in College Teaching, 23* (1), 99-132.
- Koerperich, R. (2008). *The effects of classroom walk-through observations on teachers' professional growth* [Unpublished doctoral dissertation]. Arizona State University.
- Kraft, M. A., & Gilmour, A. F. (2016). Can principals promote teacher development as evaluators? A Case study of principals' views and experiences. *Educational Administration Quarterly, 52*(5), 711-753.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. (2011). Classroom observation: desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education, 34*(4), 449-463.

- McEntire, L., Weller, M. & Sorenson, T. (2009). *The use of classroom walk-through observations as a strategy for improving teaching and learning: Teacher perspective* [Unpublished doctoral dissertation]. Lindenwood University.
- Merç, A. (2015). The potential of general classroom observation: Turkish EFL teachers' perceptions, sentiments, and readiness for action. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 193-205.
- Mueller, R., & Schroeder, M. (2018). From seeing to doing: Examining the impact of non-evaluative classroom observation on teaching development. *Innovative Higher Education*, 43(5), 397-410.
- Myers, J. (2012). The effects of lesson study on classroom observations and perceptions of lesson effectiveness. *The Journal of Effective Teaching*, 12(3), 94-104.
- O'Leary, M. (2014). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. Routledge.
- Ollila, J. M. (2018). *Teacher observation for evaluation as instructional leadership* [Unpublished doctoral dissertation]. California State University.
- Parr, J. M., & Hawe, E. (2017). Facilitating real-time observation of, and peer discussion and feedback about, practice in writing classrooms. *Professional Development in Education*, 43(5), 709-728.
- Roberts, S., & Pruitt, E. (2009). *Schools as professional learning communities*. Corwin Press.
- Saginer, N. (2008). *Diagnostic classroom observation: Moving beyond best practice*. Corwin Press
- Sandt, F. O. (2012). Peer observation action research project. *School Leadership and Management*, 32(4), 355-373.
- Sarto, E. (2017). *The effects of observing others versus self-observation on teacher accuracy in presenting learn unit instruction* [Unpublished doctoral dissertation]. Columbia University.
- Sawada, D. Piburn, M. D. & Judson, E. (2002). Measuring reform practices in science and mathematics classrooms: The reformed teaching observation protocol. *School Science and Mathematics*, 102(6), 245-253.
- Tawalbeh, T. I. (2020). Instructors' perceptions of EFL supervisors' classroom observation practices at university level. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 45-56. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.45.56>
- Wang, W. & Day, C. (2002). *Issues and concerns about classroom observation: teachers' perspectives* [Paper presentation]. Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. St. Louis, Mo, United States.
- Withers, M. G. (2017). *Classroom observation practice in career schools a multiple case study* [Unpublished doctoral dissertation]. Northcentral University.

Zaidi, Z. (2017). Formal classroom observations: Factors that affect their success. *English Language Teaching*, 10(6), 83-92.
[https://doi.org/ 10.5539/elt.v10n6p83](https://doi.org/10.5539/elt.v10n6p83)

A Synthetic Analysis of Research Results of Open Lesson and Professional Feedback in Taiwan, ROC

Derray Chang

Retired Professor, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

Abstract

Open lessons and professional feedback are important techniques for teacher professional development. There have been a lot of such research results in Taiwan in the last ten years. To facilitate research development in this area, this study mainly adopts narrative review and vote counting from "research synthesis," collecting 28 empirical studies on open lessons and professional feedback in Taiwan. It explores and analyzes existing research findings from five aspects: (1) research subjects and methods, (2) acceptance and implementation situations, (3) implementation effectiveness, (4) implementation problems, and (5) influencing factors. Then, it compares these findings with research results from abroad, makes conclusions, and proposes future research suggestions regarding research topics and content, research subjects, and research methods.

Keywords: open lesson, professional feedback, teacher professional growth, instructional observation and feedback