

《教育行政與評鑑學刊》

2013 年 6 月，第十五期，頁 57-84

我國師資培育評鑑之研究：品質保證的觀點

黃嘉莉

摘要

自 1990 年代以降，英、美兩國進行師資培育改革，為確保教師素質進而提高中小學學生學習成就，係採標準本位師資培育為政策方向，並且帶動國際間的仿效，我國亦於 2013 年再度標榜以專業標準本位為師資培育政策方向。標準本位師資培育政策在師資職前階段，係以師資培育認證或評鑑為確保品質之保證機制。為論述師資培育品質保證的概念，並探究我國師資培育評鑑制度對機構的影響，本研究採文獻分析及半結構訪問為方法，以達目的。具體而言，本研究之目的，首先，分析品質保證與管理機制內涵；其次，剖析師資培育評鑑的品質保證概念；再者，探析我國師資培育評鑑對於師資培育機構的影響。經過分析後，本研究最後提出結論。

關鍵詞：師資培育認可、師資培育評鑑、品質保證、全面品質管理

黃嘉莉：國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處副教授。電子郵件：carrie0802@ntnu.edu.tw
註：本論文改寫自行政院國家科學委員會補助專案計畫「美國教師專業知識標準的訂定與落實及我國經驗反思與規劃之研究：以 NCATE 為例 (II)」(NSC99-2410-H-003-040)。

Journal of Educational Administration and Evaluation

June, 2013, Vol. 15, pp. 57-84

Teacher Education Evaluation in Taiwan: The Perspective from Quality Assurance

Jia-Li Huang

Abstract

Since the 1990s, the UK and US have been conducting teacher education reform to assure teacher quality in order to improve students achievement. Consequently, standards-based teacher education [SBTE] policy has become a global trend, and also the policy of teacher education reform in Taiwan. Teacher education accreditation is the system of quality assurance in pre-service teacher education of SBTE. In order to understand the effects of evaluation, this study conducted literatures analysis to clarify the function of teacher education accreditation and evaluation, and then interviewed four teacher education institutes to understand the practice of teacher education evaluation in Taiwan. Finally, this study offers several conclusions to be referenced for future teacher education policy.

Keywords: teacher education accreditation, teacher education evaluation, quality assurance, total quality management

Jia-Li Huang: Associate Professor / Office of Teacher Education and Careers Service, National Taiwan Normal University.
E-mail: carrie0802@ntnu.edu.tw

壹、前言

1980年代後由於世界政治經濟的轉變，經濟主導的政治想法在英國發酵。英國在政治趨勢上已經偏離傳統的政治思維邏輯，在政治、經濟和文化層面發展出的理性，不以反省或批判現代性的角度出發（Offe, 1990, pp. 232-233），而是一種可以由政府直接涉入的論述場域，展現政府欲解決問題的措施，在教育層面亦是如此。主張自由市場的「亞當史密斯研究所」（Adam Smith Institute），是為柴契爾政府規劃政策所仰賴的重鎮（Oliver & Drewry, 1996, p. 21）。自由市場主張個人主義，重視個人的自由與選擇權，消費者因自由市場中重視顧客自由、擴大選擇權限，可直接透過選擇結果表達對企業或管理體系的聲音，促使生產者必須依據消費者的喜好或需求進行改變；而生產者則透過績效、獎懲、統計成果等方式控制與提升效能與效率（劉坤億，2003，頁 102）。為讓消費者對於服務或產品有持久性的滿意感，生產者必須提出能夠讓組織在市場中成長的有效品質（Feigenbaum, 1982, p. 22），因此，品質保證成為消費者對產品信心的基礎。

品質的概念是多元的，且如何管理是長期以來管理學的重要議題，而與品質有關的思維，例如績效運動、私有化、市場機制等，也隨著各國彼此間仿效與生產效益而宣揚。英國教育改革以績效與品質為訴求，帶動其他國家教育改革也以標準穩定生產品質，重視消費者的選擇與多元模式途徑反映市場狀況的思維，來規劃教育改革措施（黃嘉莉，2008a，頁 8）。當教育改革強調以品質與市場績效來檢視教育改革成效時，全面品質管理（total quality management）的概念——主張事先預防，全面參與，以消費者至上，以品質為第一，並能永續改進的原則之品質保證——也被引進教育界（吳清山、林天祐，1994）；而同樣的品質保證概念也引用到對教師素質的管理，特別是從「精進證書」（advanced certification）、「執照標準」（licensing standards）、「課程標準」（curriculum standards）、「陣線」（alignment）¹、「認證」（accreditation）、「專業發展學校」（professional development schools）、「各州標準局」（state standards boards）七項特性著手（Wise, 2001），讓教師專業化歷程的品質可以獲得系統性的保證，以培養出優質的教師。

在教師專業化歷程的保證環節中，「認證」（accreditation）僅是其中一種機制，

¹ 係指整合「全國師資培育認證協會」（National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE]）、「州際新教師支持與評量協會」（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium [INTASC]）和「全國專業教學標準局」（National Board for Professional teaching Standards [NBPTS]），為品質保證系統。

是針對師資職前機構實施保證的機制 (Roth, 1996, p. 242; Tamir & Wilson, 2005, p. 333)。如將師資職前培育機構視為是一種組織，同樣可以從全面品質管理的概念，即從事先預防、全面參與、消費者至上、品質第一與永續改善等觀點了解師資職前培育的品質。我國自 1996 年教育部實施師資培育單位的訪評，到現今根據《大專校院師資培育評鑑作業要點》採用評鑑機制，進而第二週期的師資培育評鑑，即是一種掌握師資培育品質保證的機制。然而在實際中，師資培育評鑑究竟對師資培育機構產生哪些影響，是本研究欲以了解之處。因此，本研究旨在透過文獻分析以及訪談方法，理解師資職前培育的品質保證概念，進而探求我國評鑑機制對師資培育機構的影響。具體而言，本研究研究目的包括：

- 一、分析品質保證與管理機制內涵；
- 二、剖析師資培育評鑑的品質保證概念；
- 三、探析我國師資培育評鑑對於師資培育機構的影響。

貳、文獻探討

1980 年代後國際掀起教育品質與績效的潮流，作為教育改革的方向，對於師資培育而言，其品質所謂為何，便有討論的空間。因此，下文便針對品質的概念及其管理機制進行分析，繼而探究我國師資培育評鑑制度的理念與方向。

一、品質保證的內涵

(一) 品質保證與全面品質管理

品質 (quality) 一詞，Reeves 與 Bednar (1994) 整理歷年包括 Feigenbaum 的全面品質控制、Juran 的品質控制等企業界學術文獻後，歸納品質是個複雜且多元面向的觀點，包含品質可指改善的能力 (Prahalad & Krishnan, 1999)，亦是卓越，符合目的，且品質即是價值，品質是符合規範，品質是符合甚至超越消費者的期待——雖然沒有存有一種品質的概念適用於所有的情境，但是符合規範以及符合甚至超越消費者期待的內涵，是較為普遍被運用的定義 (Harvey & Green, 1993; Reeves & Bednar, 1994, p. 427)。因此，品質一詞所指面向可同時存有多義的概念，並以符合規範及符合消費者期待為普遍運用的定義。

全面品質 (total quality) 基本上是一種管理的哲學或取向，在消費者焦點、持續

改善、小組合作面向上有其原則、實踐與技術 (Dean & Bowen, 1994, pp. 394-395)。Dean 與 Bowen (1994, p. 397) 認為整合全面品質與管理的概念，同樣都是在促進組織更具效能。是以，全面品質是具有原則、實踐與技術，旨在讓品質達到相當程度的水準，而管理則是在促進品質達到水準的目標上，妥切將原則、實踐與技術規劃於適切的時機與位置。如以全面品質的概念來看，品質係指來自消費者實際需求，管理則是用來測量產品設計條件以及內外部過程資訊的評估，促使組織得以更具效能 (張家宜、李怡禎, 2002; 楊淵智, 2007; Dean & Bowen, 1994; Spencer, 1994)。

在全面品質管理的觀點中，組織須要相當重視消費者的實際需求，並以此需求作為產品設計時的參考以及做為評估內部過程的依據，這是一種由組織系統性檢視產品產出的自我歷程，仰賴大量地蒐集與分析資料，以增進組織效能，是為理性的決策模式 (Dean & Bowen, 1994, p. 406)，也是內部品質控管的措施。但對組織而言，來自外部的檢視，是檢視組織管控品質的機制落實與否 (Pring, 1992, p. 10)，用以確認組織的產品與管控品質流程的程度。有鑑於此，在全面品質管理的概念中，來自組織內外部的品質保證顯得是讓組織具有效能，並且能夠維持水準的機制，用以獲致消費者的滿意，甚至超乎其期待的結果。

(二) 外部品質保證的機制

如同上文所指，認證或評鑑都是組織外部的品質保證機制，不僅給予組織向社會宣告品質的保證，更是給予組織提升效能以滿足消費者之建議。所謂「評鑑」(evaluation) 一詞，係指任何機構、學程、學門判斷品質程度的過程 (Campbell & Rozsnyai, 2002, p. 23)，在進行判斷品質程度，必須透過規劃、蒐集且提供描述性資訊的過程，根據標準進行比較，最後進行價值判斷的決定 (歐滄和, 2002; Stufflebeam & Shinkfield, 1985)。是以，評鑑是一種涉及價值的判斷決定，是根據外在的標準進行比照後的結果。相對而言，認證一詞，根據 Kells 的說法則是一種自願的過程，透過非官方的學術團體，採用同儕評鑑的過程，檢視申請機構或學程是否達到宣稱的目的 (引自黃嘉莉, 2012b, 頁 20)。而李奉儒 (2012, 頁 1) 引用歐盟的界定，認證是指：

一個機構或學程由相干的立法的或專業的機構判斷是否滿足一組先前決定的參照標準，以提供師資培育獲培訓並授予相對應的證照或資格。

另外，黃嘉莉 (2012b) 也綜合各家學者的界定，釐清認證與評鑑的差異，前者更加強化「保證」、「品質」以向社會「宣告」之意義與功能，而評鑑則是針對各種

現象蒐集資訊，最後進行決定的過程。誠如「歐洲高等教育品質保證協會」(European Association for Quality Assurance in Higher Education)的前身「歐洲高等教育品質保證網」(European Network for Quality Assurance in Higher Education)釐清兩者的結果指出，認證和評鑑之間的關係在於兩者的程序。整體而言，評鑑是認證流程中的一部分，而認證是以評鑑結果為依據；但是兩種機制都有其特色，都同樣扮演檢視品質與保證的功能 (European Network for Quality Assurance in Higher Education, 2006, pp. 18-19)。

在美國「高等教育認證協會」(Council for Higher Education Accreditation (CHEA))的品質保證中，係以認證機制來確保高等教育機構能產出有品質的教學與研究，負起高等教育的社會責任。其品質保證係指保證某一單位或機構符合認證機構的標準。因此，認證就具有認證機構向社會保證符合者的品質，且符合條件者是具有認證所期許的價值，其成果是符合認證的標準 (CHEA, 1999)。

在師資培育領域中，以認證做為品質保證的機制，例如美國「全國師資培育認證協會」(NCATE)，是通過 CHEA 評估的認證師資培育機構。除 NCATE 之外，還有另一認證機構，即「師資培育認證協會」(Teacher Education Accreditation Council [TEAC])。TEAC 於 2001 年取得 CHEA 的認證認可，並於 2003 年取得聯邦教育部 (United States Department of Education) 的認可，成為美國另一認證培育師資的組織 (TEAC, 2010, p. 1)。而 NCATE 與 TEAC 於 2010 年開始談合併事宜，於 2013 年組成「教育者培育認證協會」(The Council for the Accreditation of Educator Preparation [CAEP]) 成為當今美國唯一進行師資培育認證的機構，無論認證過程中採取審查 (TEAC 所採用) 或評鑑 (NCATE 所採用) 的方式，都是為師資培育進行品質保證的外部機制 (黃嘉莉, 2012a)。雖有評鑑或認證概念有所差異，但配合我國是使用評鑑一詞，因此，本文即以「評鑑」一詞指稱我國師資培育品質保證的外部機制。

(三) 品質保證的外部評鑑模式轉變

2009 年「聯合國教科文組織」(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]) 在法國巴黎舉行「高等教育世界會議」中 (World Conference on Higher Education)，除重申高等教育的社會責任與品質外，也特別提醒「差異」的重要性 (UNESCO, 2009)。各高等教育機構因地區、發展方向、屬性的不同，在品質保證的概念中也應允以尊重。就如美國，學者如 Sibolski (2012) 主張高等教育不應單一化，成為唯一一種的樣貌，而應是可以多元發展各自特色。而且全面品質管理在 Spencer (1994) 的分析下，除原有的組織結構外，也應配合外部環境的轉變而有所改變，形成一種「有機體模式」(organismic model)，主張應以最有利於組織長

期生存，讓品質管理在最低底線（或稱為門檻）下調整組織行為，維持最佳狀況的組織動能。同樣，Sitkin、Sutcliffe 與 Schroeder（1994）也認為全面品質管理強調消費者的滿意度、持續改善、視組織為整體系統，反而造成品質管理相當重視控制，而忽略組織為因應環境脈絡的改變而須強調的學習面向。誠如 Stufflebeam（2000）指出，評鑑應在於改善，而非證明，顯示出評鑑對組織的功能，不僅在於與特定標準進行比較，也在於持續改善發展。從重視差異以及在標準門檻之上，有效且永續發展組織，是當今品質保證概念的重點。

但從外部品質管理的評鑑機制而言，其功能必須能夠促使組織在符合消費者滿意的基礎之上，能夠持續改善發展，以因應外部環境的變化（Huberman & Cox, 1990, p. 158）。就此而言，即產生兩種評鑑模式，一種為門檻式（bottom-line），通過基本條件的品質保證機制，如套用 Guba 與 Lincoln（1989）與 Stake（2004）的語言，此即為預定式評鑑（preordinate evaluation）或標準本位（standards-based evaluation）評鑑取向；另一種為有機體模式，可以促進組織因應外在情勢改變發展特色的品質保證機制，並且協助組織從評鑑的功能中，能夠學習與更新，達到效能而邁向卓越（Sanders, 2002, p. 256），強調促進組織不斷的更新且增能的評鑑取向，諸如回應式評鑑（responsive evaluation）或增能評鑑（empowerment evaluation）。兩種模式最大的差異點在於資料蒐集的方式與詮釋以及評鑑者的專業素養（Stake, 2004）：前者是找到證據比對標準的歷程，而評鑑者即是明確地依證據而判斷；而後者則是從證據中理解機構所呈現的意義與價值，而評鑑者則是從機構的角度，提出可以持續改善的建言。

根據 Guba 與 Lincoln（1989, pp. 8-11）的評鑑發展分類，概可「測量」（measurement-oriented）、「陳述」（description-oriented）、「判斷」（judgment-oriented）、「協商」（negotiation）等四代，標準本位評鑑屬測量或陳述或判斷的評鑑年代。標準本位評鑑取向，是以理性決策模式來分析與蒐集相關資料，進而與標準進行對照而獲致判斷結果。相對而言，回應與增能評鑑可歸類為協商類型，主要在於透過評鑑者與利害相關人的溝通與討論，從利害相關人員的價值觀，而非預定的標準或價值觀檢視組織的運作，最後讓組織產生出行動與改變，是一種以建構式方法（constructivist methodology）蒐集相關資訊與證據的模式。是以，有機體模式所強調的是強化全面品質管理，應發展適應外在環境變化的思維，強調永續學習與改善，而非傳統僅是標準門檻式的設定。

二、師資培育品質保證的機制

(一) 師資培育的成果

做為高等教育一環的師資培育而言，師資培育的品質保證機制，如從輸入、過程、成果的歷程思考，首先必須思考的是「誰是師資培育的消費者」，其次思考「如何管理過程與成果的品質」。就師資培育機構而言，其培育出的「產品」即是能夠執行教學工作的師資。當然，將未來師資比喻為產品是有物化教師之可能，但卻是可表達出師資培育機構的消費者，即是學校及其學生與家長的概念。如果能培育出讓學生、家長、社會滿意的教師教學專業，則師資培育的成果品質即具有符合期待的程度。

(二) 師資培育品質的保證

如從全面品質保證觀點而言，師資培育機構係以培育能有效教學的師資的目的，是相當符合 Cochran-Smith (2001)、Coggshall、Bivona 與 Reschly (2012)、Darling-Hammond (2006) 所稱視同為師資培育的成果。對於師資培育機構的品質保證而言，所培育出的師資表現，還包括通過教師資格考試的結果以及教師對於教學與學生學習的影響情形 (Cochran-Smith, 2001)，前者是相當客觀的數據，但是教師資格考試的紙筆測驗所侷限的能力，已為其他國內外學者，例如，洪志成 (2005)、葉連祺 (2004)、黃嘉莉 (2013)、Coggshall 等人 (2012)、Goldhaber (2007)、Wilson 與 Youngs (2005) 所質疑，研究成果也指出教師資格考試並非是取得教師職位或有效教學最佳預測工具；而後者檢核教師對教學與學生學習的影響情形，是必須仰賴追蹤其培育師資在教學與學生學習的影響情形，最常使用的是以學生學習成果評估教師教學成效的「加值評量系統」(value-added assessment system)，即是一種以「測驗為基礎的績效」(test-based accountability systems)，以學生參與標準測驗成績做為依據，來估算教師教學表現，以確認教師教學成效 (Ballou, 2002, p. 12)。但是由於學生社經背景並未在統計時加以控制，而且影響學生學習成績因素難以獨斷為特定教師所為，同時也無法取得教師實際教學情形，使得無法用學生成績來推論教師教學成效 (Ballou, 2002)，也就難以做為師資培育機構培育品質的改善依據 (Darling-Hammond, 2006, p. 121)。由此可見，以教師任教的學生成績進行加值評估，做為師資培育品質的參照，是有待商榷的方式。有鑑於此，對師資培育機構而言，師資培育的成果驗證有相當程度的難度，致使來自機構外部的保證，不僅可以保證內部培育歷程的管理是符合認證機構的標準，也可以藉由認證程序來確認符合社會與政府

的期待，實有外部保證品質的重要性與價值性。

（三）師資培育評鑑的一般運作

師資培育評鑑即是一種方案評鑑，所謂方案評鑑（program evaluation）是系統性蒐集有關方案活動、特色、與結果，以進行有關方案、改善方案效能、提供未來方案後續發展的決定（Patton, 2000, p. 426），由於與特定標準進行比較，並且提供政策決定者進行後續的管理（Wholey, 1979, p. 1）。有鑑於政府與社會大眾的期待，外部評鑑的運作，設置一套標準做為評鑑者判斷的依據，旨在確保師資培育機構培育品質。

對於師資培育機構的評鑑，以評鑑理論較為成熟的美國為例，2013 年 NCATE 和 TEAC 經過兩年的整合，成立 CAEP，成為美國唯一認證師資培育機構的組織（黃嘉莉，2008a, 2012a）。上述任一組織都有一套評估師資培育機構培育品質的標準以及標準程序，如以 CAEP 為例，標準主要有三項（黃嘉莉，2012a，頁 56）：1. 證明師資生具備在學校有效工作的知識、技巧和專業態度；2. 資料證據可以代表師資生和學程的表現；3. 學程資源和實際運作都能支持師資生學習。師資培育機構必須根據認證標準，並且提供可以證明師資生表現的證據、自我精進的資料、教職員的能力以及對師資培育品質的承諾等相關證據，整體認證標準流程包括自我評鑑以及實地訪視（site visit）。

（四）我國師資培育品質保證機制：師資培育評鑑

我國自 1994 年實施《師資培育法》後，將師資培育模式從計畫式轉至多元培育。為保障師資培育品質，從成立師資培育中心開始，教育部便根據 1995 年發布《大學校院教育學程師資及設立辦法》於 2003 年修正為《大學設立師資培育中心辦法》審核大學校院的資格，也因師資培育多元化，使得教育部自 1996 年開始便進行師資培育單位的訪評，強調學校自我評鑑的重要性，並將評鑑結果列入增減師資培育名額的依據（張新仁、方德隆、邱愛鈴、李芊慧，2007）。而教育部 2004 年「師資培育數量規劃方案」，將師資培育評鑑列為調整師資培育數量的策略，師資培育評鑑定位為績效評鑑。2006 年教育部發布《大學校院師資培育評鑑作業要點》，明定評鑑等級的標準、評分方式、等級，並將評鑑結果做為師資培育招生名額的依據。評鑑結果為一等者，維持原有師資培育招生名額；二等者，次學年度師資生減招 20%；三等者停止辦理。自 2006 年以降的師資培育評鑑係為第一週期，而第二週期師資培育評鑑則從 2012 年開始實施，繼續保持品質保證的功能，以落實優質適量的師資培育政策目標（吳清基、黃嘉莉、張明文，2011）。比較第一週期與第二週期的差異，可如表 1 所示：

表 1
我國師資培育評鑑一、二週期之比較

| 項目 | 第一週期 | 第二週期 |
|--------|--|---|
| 承辦組織 | 國立教育研究院籌備處（95~97 年） 財團法人高等教育評鑑中心基金會 （98~100 年） | 財團法人高等教育評鑑中心基金會 |
| 承辦時程 | 95~100 年度 | 101 年度起 |
| 評鑑目的 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 提升辦理師資培育績效 2. 管控師資培育品質 3. 協助發掘問題、導引方向、輔導 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 了解辦理師資培育成效 2. 引導各校資源整合 3. 鼓勵發展專業特色與內涵 4. 協助建立自我改善機制 5. 了解學生具備教師專業表現及核心能力之程度 6. 促進師培教師跨領域研究合作 7. 研擬改進評鑑措施 |
| 評鑑項目 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 教育目標與發展特色 2. 組織、定位與運作 3. 學生遴選及輔導 4. 圖儀設備、經費、空間等資源運用 5. 教師員額、師資素質及研發成果 6. 課程與教學規劃及實施 7. 教育實習及就業輔導 8. 地方教育輔導或教師在職進修之推廣 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 目標、特色及自我改善 2. 行政組織及運作 3. 學生遴選及學習環境 4. 教師素質及專業表現 5. 課程設計及教師教學 6. 教育實習及畢業生表現 |
| 實施方式 | 實地訪評 | 實地訪評 |
| 評鑑等級 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 一等：85 分以上 2. 二等：75~84 分 3. 三等：未達 75 分 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 通過：評鑑項目通過達 4 項以上，且無任何一項未通過 2. 有條件通過：評鑑項目僅有一項以下未通過 3. 未通過：評鑑項目未通過達二項以上 |
| 評鑑結果 | 評鑑報告文字說明、評鑑等第、師資培育中心未來之改進措施 | 各評鑑項目的優點、缺點、針對缺點之改善意見 |
| 評鑑決定 | 評鑑委員合議制 | 認可制 |
| 評鑑結果運用 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 一等：維持原核定招生名額 2. 二等：次學年度減量 20%，並列入下一年度複評 3. 三等：次學年度起停止招生 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 通過：維持原核定招生名額 2. 有條件通過：核減原招生名額之 30% 3. 未通過：停止辦理 |

根據表 1 所示，就評鑑目的而言，我國第二週期與第一週期師資培育評鑑的目的，相當一致，是以提升辦理師資培育績效、管控師資培育品質、協助發掘問題、

導引方向、輔導為目的，第二週期則新增發展機構特色與資源整合為目的。就評鑑項目而言，第二週期明顯整合第一週期的項目內容。從表 1 形式比較而言，其他諸如評鑑實施方式、評鑑等級、評鑑結果與結果運用上，並無太多差異，仍是以績效為主。最大差異點在於評鑑決定，第一週期採評鑑委員合議制，第二週期改為認可制，調整第一週期僅實地訪視欠缺認可決定的程序。整體而言，我國師資培育評鑑傾向於標準本位評鑑模式，以評鑑標準所代表的品質概念，檢視師資培育機構在內部管理培育機制以及培育成果的展現程度。

參、研究方法與實施

一、研究取向與方法

本研究耙梳全面品質保證中評鑑機制的角色後，更關心我國師資培育評鑑對師資培育機構在實際上產生的品質保證效果，因此，本研究除採用文獻分析耙梳評鑑制度的品質保證脈絡，另採半結構訪談方式，了解受訪者在有實際師資培育評鑑經驗後，所認知到師資培育評鑑為師資職前培育所帶來的影響。

二、研究對象

本研究從我國「大學校院師資培育評鑑資訊網」第一週期師資培育評鑑結果，選取評鑑結果為通過且一等的北、中、南、東區各一所師資培育機構，自編「績優師資培育機構訪談大綱」，題目為「大學校院師資培育評鑑能夠帶給貴機構什麼樣的幫助？貴機構如何回應評鑑建議？對大學校院師資培育評鑑又有什麼樣的建議？」在取得師資培育機構的同意後，進行訪談。訪談對象與人數為機構領導者 1 人、行政人員 1 人與專任教師 1 人，共訪問 12 人，訪談時間約為 60~90 分鐘不等。

三、研究程序與分析

本研究經過師資培育機構同意，共計訪問四位機構領導者、四位機構行政人員、四位機構專任教師，共計 12 人。在取得訪談錄音檔後，本研究詳細記錄逐字稿內容，逐字稿編號如表 2 所示：

表 2
訪問對象編號一覽表

| 項目 | 訪問日期 | 領導者 | 行政人員 | 教師 |
|----|-----------------|--------|--------|--------|
| 北區 | 2011 年 5 月 12 日 | NL0512 | NA0512 | NT0512 |
| 中區 | 2011 年 4 月 15 日 | CL0415 | CA0415 | CT0415 |
| 南區 | 2011 年 5 月 27 日 | SL0527 | SA0527 | ST0527 |
| 東區 | 2011 年 5 月 20 日 | EL0520 | EA0520 | ET0520 |

為讓資料分析更具科學性，本研究資料的分析工作採用 Nvivo 軟體輔助，使用 Nvivo 可以有效提升分析工作的效能，減少編碼搜尋、建立索引等原始資料的管理與編輯時間，將研究者的心力專注在文本意義聯結之探究。首先，將所有逐字稿原檔轉成 RTF 檔案格式儲入 Nvivo 軟體，再一一標記關鍵文脈段落為樹狀節點 (node)。接著，研究者辨識關鍵主題並加以編碼，將編碼轉譯整理成構念系統，構念節點的命名都須嚴格恪守引述文體內文原則，建立跨素材之間相近構念的連結，辨識素材間論點不一致之處，進而建立起個人論點與文獻的相互連結。上述程序經由不斷地來回循環釐清，找出可能的矛盾點，然後再重新反覆檢視，直到得到合理的共識，最後將分析結果加以解釋，以利陳述說明本研究之結果。

肆、研究結果與討論

本研究經由 Nvivo 軟體輔助協助編碼後，可得圖 1 訪問結果議題樹狀圖。

根據訪問結果的編碼程序後，我國第一週期師資培育評鑑對師資培育機構的影響，分述如下：

一、對師資培育機構的助益

(一) 未有實質助益

師資培育認證政策在本文前言部分業已指出與品質和績效的發展有關，在 Wilson 與 Youngs (2005) 一文中，是與教師證照制度並列為師資培育歷程的績效表徵，旨在促進師資培育歷程品質的提升。但是對於師資培育機構而言，受訪者認為：



圖 1 訪問結果議題樹狀圖

用錯力量……評鑑到底是什麼工具，它的目的是什麼？一個國中自己名字都寫不完的學生，你用測驗來幫助他成長，抱歉，不是這樣玩的。(EL0520)

從受訪者的反應中得以了解評鑑方法的運用是否可以達到其評鑑目的，是有討論的空間。根據我國《大學校院師資培育評鑑作業要點》第三點之規定，師資培育評鑑旨在「評核各校各師資類科培育品質及成效」，符合全面品質管理的概念，但是在提升品質及成效的評鑑目的上，工具理性的運用是否能夠達到目的，對師資培育機構的實務者，卻產生反思的激盪。認證與品質的工具使用，是無法確保能培育具有效能的教師 (Murray, 2001)，相同的，在 Graham、Lyman 與 Trow (1995) 也認為認證的取得證據方式，並非是實徵證據，既無法確保培育的品質，也無從協助機構提升效能。是以，當評鑑目的在於確保品質以及成效，並且是為協助改善上，評鑑資料的工具使用以及程序運作，有討論的空間。

(二) 協助檢核

師資培育評鑑雖在品質及成效的評核有另外的聲音，但評鑑的準備工作確實可以讓師資培育機構檢視自身的作為，符合上文如 Guba 與 Lincoln (1989) 等探究評鑑運用的功能所在：

……譬如說你勾一勾，到最後那個藝術與人文都沒有勾到，就是你開的課都跟藝術與人文沒有關，怎麼辦呢？就是你要透過其他的非正式課程去安排……我覺得評鑑這件事情是不錯的啦，當然是對我們整個組織行政的運作都有幫助。(CL0415)

整體而言，準備評鑑工作確實可以讓師資培育機構重新檢視自身的作為，尤其在評鑑標準的引導下，師資培育機構必須提供證據證明，使得機構能檢核自身運作所產生的證據與指標之間契合度。

(三) 引導改進方向

評鑑應該是用來做為學校改變的依據 (Huberman & Cox, 1990, p. 158; Stufflebeam, 2000)，因此，師資培育評鑑除協助機構重新檢核自身培育歷程外，也引導師資培育機構依據標準進行改善，受訪者確實有此感受：

它來來回回的歷程會告訴我們一個好的師培運作方向是什麼，第二個它可以幫我們引進很多校方的資源，跟點燃老師很多奮鬥的那個量整合在一起，其實我覺得多年來是進步的。(CT0415)

其實評鑑最主要的其實應該是讓自己更進步啦，就是說因為他評鑑的過程，它有很多指標嘛，那透過這些指標，評鑑就是你要準備哪些東西，那我們就會去思考說這些東西我們是不是哪裡有不足的，哪裡要再改會更好，然後就會來再改善。(NA0512)

我覺得這個評鑑機制很不錯啊！因為至少讓我們知道說哪些地方，師資上要去改善的。(SA0527)

從上述來自三所不同師資培育機構的受訪者，都能體會到師資培育評鑑帶來自我檢視與改進方向，來自於評鑑標準的引導，讓師資培育機構得以檢視標準與現況證據的差距，調整與標準相關作為，而取得證據，以達到標準的要求。對於「評鑑旨在改善」的目的，從受訪者的回應而言，確實在對照標準下達到評鑑目的成效。

(四) 具品質保證作用

師資培育評鑑結果的公布，對於師資培育機構而言，是具有保證的宣稱效果，從評鑑的結果中可了解到師資培育機構的培育品質符合政府標準：

它有點背書作用啦，你是優等，你是二等，然後我們自我宣傳說「你看(我們的評鑑過了)我們現在很努力喔！」其實它在某種程度上有鼓勵效應，就是說對於認真辦學的有鼓勵。(NL0512)

有些學校這幾年因為師培未來出路不是那麼好，他們任意地縮編，我覺得這方面的話，這是較明顯評鑑的幫助，至少它確保了師培中心的存在、師生比，這個比較基本的東西。(ST0527)

甚至在少子女化的趨勢下，師資培育評鑑的保證之功能，至少為辦好師資培育機構是種宣稱，也為辦理師資培育設下基本條件，致使師資培育機構得以在市場競爭下，因評鑑結果而有較佳培育的聲望。

整體而言，我國師資培育評鑑對師資培育機構的助益，在於評鑑可以協助檢核、引導改進方向並且具品質保證，但是由於評鑑工具與歷程的運作，致使達到促進師資培育機構發展有討論空間。

二、衍生的問題

(一) 非實質認可制

我國師資培育評鑑目前已進行到第二週期，係採分項認可制，但誠如上文分析結果，對於師資培育機構而言，評鑑的本質以及評鑑過程並無太多的改變。針對第一週期的評鑑而言，受訪者認為：

回到評鑑的那個，不管你是通過制或認可制，不好意思，對我而言全部都是通過制，你完全沒有所謂認可的精神……如果這個評鑑的目的，是為了幫助教育部趕快把一些師培機構關了，那這個評鑑是好的，立刻就可以達到目的；但是如果它的目的是要幫助師培機構讓它更好，那我說一點可行性都沒有。(EL0520)

上述受訪者的觀點，顯然已展現師資培育評鑑的兩個問題，首先，是評鑑目的與評鑑方法的採用是否一致的問題，另一評鑑的本質為何的問題：前者在我國《大專校院師資培育評鑑作業要點》第三點之規定，師資培育評鑑旨在「評核」，使得師資培育評鑑是一種門檻的模式，是機構符合政府設定師資培育程度的基本要件，通過評鑑者顯示其師資培育符合政府的規定；但後者的問題，對師資培育機構而言，顯示評鑑結果不符受訪者期能永續發展的效果，使得第一週師資培育評鑑的引導與

輔導之目的，在受訪者的意見中，是有討論的空間。

在 Wilson 與 Youngs (2005, p. 621) 的觀點中，評鑑僅具政治與規範性決定 (normative decision)，並非是一種提升組織效能的策略。對於師資培育而言，評鑑的目的即是了解機構培育教師的成果，透過評鑑不僅是為了培育教師品質的控制或監督，並且確保組織以最為有效的方式培育高素質的教師。是以，師資培育評鑑涉及到兩種層次的問題，一種是師資培育的預期結果（即教師素質）之保證，這是一種 Hall、Ahn 與 Greene (2011, p. 197) 所謂的「普世價值」(prescriptive value)，另一種為有效的培育工具或方法，這是一種涉及到履行機構成立的目的，具有政府了解的政治目的，是一種政治價值 (political value)，使得評鑑者必須根據評鑑標準界定好的學程與好的成果，是為一種道德與政治的立場切入，並非是如回應式評鑑所稱，評鑑者從相關利害人的價值觀切入了解受評者眼中機構的好與壞 (Hall, et al., 2011, p. 197; Stake, 2004, p. 92)，由此檢視受訪者觀點，儼然產生出前文所討論兩種不同評鑑取向間的差異，即標準本位與有機體評鑑模式。要讓師資培育機構更好的評鑑目的，在受訪者的觀點中是有強化的空間。

(二) 師培課程之教學未納入評鑑

我國第一週期師資培育評鑑項目四是欲了解師資培育專兼任教師的研究與服務情形，而教育學程的課程與教學情形，係屬項目五的評鑑範圍，但是受訪者認為：

我覺得整個評鑑的部分，老師是須要接受評鑑的，不是只有評鑑學生，老師本身的教學也要評鑑，……它這次評鑑好像比較沒有偏向老師教學，偏行政跟學生的學習狀況……。(ET0520)

從指標內涵來看，項目五的指標內涵，無論是「授課大綱上網」、「編撰補充教材」、「教學與學習評量策略」、「教學專業成長」、「獲得教學優良獎勵」、「參考學生教學意見」、「回饋改善教學」等，都是以授課教師為對象，而且多元教學策略與評量也是針對授課教師，由此可見，受訪者所指應是偏向教師教學活動歷程，前揭指標內涵都是形式面，計數「有或無」、「多少種」的問題，較欠缺教師「影響」師資生學習成果多少的問題。如前文所示，師資培育的成果在於培育具有效能的師資，則師資培育歷程的參與者，除教師外，也應包括學生，應該展現出增加師資生多少能力或讓師資生增權賦能程度為何等成果 (Harvey & Green, 1993, p. 24)，從中顯示師資培育機構的培育品質。如以此觀點檢視第二週期的評鑑項目，項目五亦是「課程設計及教師教學」，但能檢核出教師影響師資生學習成果多少，有待進一步釐清。

（三）牽制師培機構特色發展

由於師資培育評鑑的運作，師資培育機構也有相當程度一致的作法，但也因相似度高，而產生機構無法展現特色之問題。受訪者即認為：

照道理評鑑的精神應該是說它是一種把脈，或是一種希望我們改善或改進嘛，那不是要證明我們什麼；但是因為評鑑跟招生名額畫上等號嘛，那對我們來說當然會有壓力，對各師培中心都會有壓力啦。那你就變成去符合它的規準，但是相對地符合它的規準底下有時候會喪失自己的特色……像這種所謂的評鑑規準它其實就會綁住你的特色。(NL0512)

我覺得現在大學評鑑面臨一個問題，基本上他是一套指標，久了之後大家都穿制服，突顯不出太大的特色。……評鑑這東西我覺得比較麻煩的是有時它會干涉到一些，比如說原本是要淘汰掉一些不好的，可是為了這個東西，好像大家就會去屈就它變得比較標準化。(ST0527)

對評鑑的建議是希望說不要以等第去決定一個學校的存在性，因為主要是希望是給我們更多的建議，讓我們有改善的空間，然後可以讓我們有展現自己學校特色的空間，因為評鑑指標是一致嘛，可是變成學校特色這一塊就無法，比較不能發揮。(NA0512)

探究受訪者的看法，評鑑在於評鑑結果的運用以及標準的運用，使得師資培育評鑑有制式化之效果，繼而產生師資培育機構無法展現其特色之可能。這樣的結果與 1990 年 Goodlad 分析 29 所師資培育機構的結論相似 (Goodlad, 1990)，特別是當師資培育機構為了符應州政府的規範，師資培育機構便少了自身的特色。各師資培育機構的雷同性，Wilson 與 Youngs (2005, p. 615) 認為是對 (師資培育) 學程的特色發展產生自相矛盾的現象，再次顯示出前文探究標準本位或有機體評鑑模式的差異。

誠如受訪者的意見，評鑑標準的適用性在實際運作上產生了負面的影響。此問題不僅出現在師資培育評鑑上，同樣也出現在高等教育上，無論是認證或評鑑，都必須思考到標準是否有任何價值？是否能增進品質？尤其是標準具引導師資培育機構或高等教育機構在資源整合、人力投入等等的方向，是否有「一種規模適用所有」(one size fits all) 之虞 (Kraft, 2001, p. 17)。另外，如以 MacDonald (1976, p. 133) 對於評鑑概念的界定而言，是過於簡化機構運作的成本效益問題，容易傾向於欠缺彈性，欠缺評鑑者專業倫理，充滿科層控制與權力，甚至讓機構和政府之間關係處於懷疑、欺騙、惡言相向的樣態，展現出標準不容妥協與改變的政治意圖。對照受訪者的觀點，評鑑標準顯然有限制機構特色發展之虞，政府與機構兩端對於評鑑的

期待之立場顯然有所差異。雖然第二週期師資培育評鑑將機構特色視為是目的之一，但是在評鑑標準的運作下，如何在達到門檻式標準的品質保證外，還能促進師資培育機構展現其特色，保有市場機制的競爭運作邏輯而多元發展，有待觀察。

（四）評鑑指標未能視機構性質不同而有所調整

如前所述，我國師資培育評鑑因其標準效應，使得評鑑標準在實際適用性上有不同的聲音，受訪者即認為：

前不久教育部來文說各校都要辦那個地方輔導，這項會列入評鑑的，那我們就模糊啦，它到底是不是還是一個評鑑指標呢？那對師培中心來說的話，辦理地方教育輔導其實很困難的一件事情，因為我們人少，然後光是負擔實習、課業、教學、學生輔導這一塊已經占去我們非常多的時間，還要去弄一個地方教育輔導，其實那個效益其實不大。(NL0512)

標準本位評鑑模式是以標準為參照點，標準通常具有迫近於實際與簡化的特質，但對於不同機構而言，標準的需求與目的往往超越機構的資源，獨立於機構之外 (Stake, 2004, p. 58)，機構的基礎差異不盡然得以適用，而此觀點符應受訪者的想法。雖然，在第二週期評鑑中區分「一般大學校院」以及「師範／教育大學」兩種不同版本的指標，但是在項目一中「1-3 各師資類科辦理地方教育輔導、教師在職進修資料」，確實將辦理地方教育輔導與教師在職進修，納入師資培育評鑑項目中，讓一般大學校院的師資培育中心，在原有行政與教學規模下，必須辦理地方教育輔導相關事宜。但對政府而言，地方教育輔導是傳統以來師範體系服務學校以及帶動教師專業成長之方式，即使是師資培育多元化後，師資培育機構服務與帶動教育成長的功能仍不可廢，遂使實際運作面以及政策領導面產生不一致的現象。

（五）耗費時間與人力

以美國的經驗而言，師資培育評鑑歷程中的時間與人力都是評鑑的問題（黃嘉莉，2008b，頁 126-127），受訪者也提及相同的問題：

大家時間資源有限，我覺得某一方面而言相對的就會排擠，本來有更多時間去照顧學生，更多時間去把課程弄好，那為了要處理這些（評鑑資料），可能不得已就必須要撥一些通常也是額外時間，變成說加班啦也是搞很晚，老師也是很辛苦。(EA0415)

如前文所示，評鑑讓師資培育機構得有自我重新檢視的機會，同時了解如何改善師資培育的運作，則此時間與人力資源的投入，亦如 Gidenose (1993) 所指的是控制品質與增進品質的必要支出。況且師資培育機構如後續仍維持準備評鑑的行政運作習性，則未來的各種訪視或評鑑，亦降低師資培育機構投入資源的程度 (Nicklin, 1992)。然而，如果此時間與人力的運作僅是用在印製重複性資料或撰寫空泛不確實的證據，所花費的資源即較無價值。

綜上檢視我國師資培育評鑑的衍生問題，除時間與人力的投入問題外，師資培育的課程與教學未檢視教師影響學生學習成果，牽制機構特色發展，標準未因機構不同而有所調整以及非實質認可制等問題，呈現評鑑的運作與目的以及機構期許改變的矛盾，在設置評鑑標準以及評鑑者觀點的議題，我國師資培育評鑑有進一步釐清的空間。

三、理想的評鑑模式

(一) 有機體模式評鑑

對於現行門檻式標準本位評鑑模式，促進組織發展較為不足，也是受訪者提出的觀點：

……如果一個不那麼以績效為目的的評鑑，而是以發展為目的的，就是看了之後給它具體的改進意見，給它時間把可以改的改過來，如果它改過來了，它的評鑑就過了，這樣子才有差別。……又如要課程評鑑就評課程，就把這些師培機構的課程拿出來，找那個課程專家看，你的課程到底怎麼設計，那個連貫性如何，會不會太支離破碎，讓他們統整。(EL0520)

從受訪者的觀點而言，問題明顯呈現在評鑑結果的功能及其運用的議題。號稱「效用焦點評鑑」(utilization-focused evaluation) 不屬於任何評鑑理論的 Patton (2000)，即主張評鑑的設計應強化結果的運用以及實際的使用，則評鑑者就必須關注到評鑑的設計之價值與目的，必須知覺到評鑑結果將會如何被運用。如果師資培育評鑑旨在促進改善，則評鑑者必須扮演建議者與促發展的角色，與師資培育機構討論，提供各種可促進機構發展的建議 (Patton, 2000, p. 430)。這是一種有沒有「機會」在預定式評鑑結果中，提供機構改善空間的可能 (Hall et al., 2011, p. 204)，因此，擔任評鑑者必須清楚知覺到建議對於機構的價值與意義，讓機構得以不斷改善與專業成長。

(二) 簡化評鑑

面對我國現有各式各樣的評鑑或訪視，雖一方面讓機構養成平時累積證據的習性，但另一方面也因過多的次數，讓機構忙於準備評鑑證據：

無形當中當然就是對一些行政上面的一些，我覺得是一些負擔。那現在的話，我是覺得評鑑是好的也可以辦，那是不是就是看怎麼樣去簡化，或者說它是一種同時這樣，不要說今年來、明年來、後年來。(CL0415)

整合評鑑，今年的系所評鑑，如果你第一階段這個學校百分之八十是通過，不知道是百分之多少通過，然後接下來校務評鑑也是百分之八十五分以上還是通過的話，你就可以申請下一輪免評，就下一輪你就不用評，然後好像可以休息個十一、二年才再評鑑，其實系所評鑑他們已經往這方面做調整了，但是師培目前還是沒有啊，下一輪還是四年後再來。(CA0415)

檢視受訪者的意見得以發現，此即為 NCATE 持續認證循環的概念（黃嘉莉，2008a，2012a），通過認證的師資培育機構必須每年繳交年度報告，第二輪持續認證是五年，第三輪的持續認證是七年，使得師資培育機構雖每年須繳交年度報告，卻也是一種簡化評鑑週期的方式。顯見，評鑑後的程序規劃是評鑑與認證較具有差異之處，我國未來師資培育評鑑可資規劃的項目，諸如首次評鑑以及評鑑通過後的持續評鑑，如何讓評鑑循環得以連結，並在持續評鑑中得以簡化，既可檢視機構每年的培育成果，也可以降低機構準備的繁複感。

誠如 Edelfelt 和 Raths (1999, p. 22) 檢視美國更迭控制品質的機制與標準一般，標準的改變往往因為「好教師」、「教師應該知識以及能夠做什麼」並未有共識，因此標準版本持續改變。當師資培育的目的並沒有所謂的共識存在時，是永遠無法確切知道目的達到之時(Imig & Imig, 2007, p. 99)。同樣 Wilson 和 Youngs(2005, p. 592) 在分析師資培育的績效過程，也提出相同的看法。是以，師資培育評鑑本身持續不斷改善地永續發展，是在促使師資培育機構外部品質保證中必須存在的要件。我國第二週期師資培育評鑑應具有不斷改善的意義，是評鑑目的之一，實有賴後續相關證據的支持。

(三) 評鑑指標因機構而有所調整

誠如前述，我國師資培育評鑑的目的與工具的連結是一問題，而標準內涵是否因機構而有所調整則是另一問題，如以受訪者的意見來看：

我認為專業的指標，那大家也很努力想說這個專業指標或法規指標怎麼讓他貼近現場運作的可能……其實評鑑師培的時候，師資培育中心它的設立，跟師培學系的設立，跟教育大學裡面附設師培中心，其實他們的體質都不太一樣，那新進的方式就是我們把它分開來，就是評鑑的版本就分開來。(CT0415)

因為其實師培其實很複雜，大概有三大類，第一是傳統師範院校，有一種是師資培育大學、(第三)師資培育中心，沒有師資培育學系，所以說這三大類他們在運作的時候，其實他們有的資源跟別的機構不一樣，所以你在設計評鑑指標的時候，他們也是有分類啦，但是有時候我覺得對我們這種不是師資培育大學的學校是有比較吃力啦，也會可能比較不公平吧。(CA0415)

我國現行第二週期師資培育評鑑是將一般大學校院與師範／教育大學區分為兩種版本，但如師資培育評鑑係採品質門檻通過模式，則基本上評鑑指標應適用於所有的師資培育機構。顯然，政府與師資培育機構的想法是有差距，此正如 Harvey 與 Green (1993, p. 12, p. 28) 所指，品質的概念因不同利害關係人所持觀點而有不同，而代表品質的標準是一種科學控制，不容妥協。事實上我國師資培育多元化後，師資培育機構的性質也就不太相同。就此而言，回應式評鑑概念強化重視利害關係人（師資培育機構）的需求與看法為依據，並非強加預設的價值觀 (Stake, 1975)，值得我國參考。誠如潘慧玲 (2004) 所言，評鑑的發展在接續「測驗」、「陳述客觀事宜」、「判斷」、「協商與溝通」階段後的下一代評鑑，包括方法上、參與面、方式、功能等，應更具包容性。因此，在評鑑過程中評鑑者如何拿捏證據所呈現的意義，進而判斷符合標準的程度，以及如何在基本品質門檻條件上，政府建構可適用於不同性質的師資培育機構以及開展不同師資培育機構的特色，有待思考。

(四) 不宜與員額、名額作連結

我國現行師資培育評鑑結果是連結績效，是以政府規範的標準為依據，但受訪者認為：

它如果跟員額綁在一起的時候，跟招生名額什麼這些綁在一起的時候，我覺得它就失去認證的意思了，它就用來做砍人的標準。(NL0512)

如以 Stake (2004, p. 199) 的觀點來看，師資培育評鑑連結績效，是為讓社會了解師資培育的結果是否符合當初預期，因此，評鑑是績效的關卡。由於我國少子女化趨勢，也逐漸將於 2015 年影響到大學，探究此一趨勢，如讓師資培育評鑑不佳與改善不佳的機構得在市場競爭運作邏輯下，自然而然被淘汰，是有讓師資培育評鑑

設計改為有機體評鑑模式的條件。

（五）應體現儲備制精神

我國師資培育多元化，展現市場化的儲備制精神，但是受訪者認為：

到底要把師資培育當作是一種市場競爭的儲備制，還是要像以往的計畫經濟制，就是一個蘿蔔一個坑。如是儲備制，那所有精神都要朝儲備制走啊，你要培養多少你愛怎樣，你們學校要自己去處理啊，學生找不到工作，你找不到工作你就換頭路了啊，各行各業不都這樣了嘛……你為什麼不讓他唸呢？這些人以後當了父母，對他的孩子也有好處啊，那有什麼關係咧？多培養一些優秀父母有什麼不好？（NL0512）

師資培育的品質與數量的均衡，長期以來是我國師資培育的問題之一，無論計畫式師資培育模式或多元式師資培育，師資供需失衡一直存在我國師資培育政策中（張鈿富，2002；黃嘉莉，2008a，2009），也使得當師資培育數量過多時，遂使師資培育品質浮上台面，成為政府與社會所關注的議題。對於師資培育機構而言，評鑑不應只是真實的，也應是正義的（House, 1980, p. 121），如果當初《師資培育法》係以儲備師資的概念，引入市場競爭的多元培育模式，各大學在符合審議下通過設置教育學程培育師資，即使不擔任學校教師，亦能產生養育下一代的效果，此為儲備之概念。如依據品質的符合目的（*fitness for purpose*）之概念，則師資培育評鑑也應以儲備師資的概念，來檢視師資培育機構的培育歷程符合儲備概念的程度，展現市場且多元培育的觀點，堅持原有的價值與理想，履行機構當初成立之正義觀點。然而，我國師資培育評鑑在齊一師資培育歷程上，將評鑑視為是檢視師資培育機構培育績效的工具，評鑑者具有政治判斷的角色，難以施展協助師資培育機構在通過標準門檻後的永續發展。

綜上，我國理想上的師資培育評鑑，應該是在儲備制的精神上，讓師資培育機構得因評鑑結果而有所成長，並且在少子女社會化下，履行師資培育多元化的價值，不與員額作為連結，使得評鑑標準必須能夠因機構的差異而有所調整，而評鑑者也必須妥切扮演提供建議者與促進者的角色，讓評鑑結果能促進機構的特色發展。

伍、結論

根據上文文獻與相關研究分析及半結構訪談結果，具體而言，本研究經過訪問後的結論獲致如下：

一、根據實地訪談結果，我國師資培育評鑑對機構有正負向助益

根據訪談結果，我國師資培育評鑑對師資培育機構的助益，在於評鑑可以根據預定的標準協助機構進行自我檢核，引導機構改進方向，並且獲得受訪者認同具有品質保證的作用。但是由於評鑑工具與歷程的設計，致使達到促進師資培育機構發展有討論空間。

二、我國師資培育評鑑為以標準為門檻依據來掌握品質，但評鑑目的與師資培育機構期許有矛盾現象

根據訪問結果，我國師資培育評鑑所衍生問題，包括時間與人力的投入、師資培育的課程與教學未檢視教師影響學生學習成果、牽制機構特色發展、標準未因機構不同而有所調整、以及非實質認可制等問題，呈現評鑑的運作與目的以及機構期許改變的矛盾，在設置評鑑標準以及評鑑者觀點的議題，我國師資培育評鑑有進一步釐清的空間。

三、我國師資培育評鑑機制雖具有品質保證之特質，惟促進機構發展的有機體評鑑模式有待規劃

根據訪談結果，綜上我國理想上的師資培育評鑑，應該立足於儲備制的培育精神上，讓師資培育機構得因評鑑結果而有所成長，且在少子女社會化下，履行師資培育多元化的價值，不與員額作為連結，讓評鑑標準的運作能夠因應機構的差異，而評鑑者也必須妥切扮演提供建議者與促進者的專業角色，讓評鑑結果能促進機構的特色發展。

整體而言，根據本研究訪談結果顯示，我國師資培育評鑑目的，包括績效與品質保證，並且促進師資培育機構不斷發展。在第一週期師資培育評鑑中，確實有達到協助機構自我檢核課程、引導改善方向、具有品質保證之作用，以達到標準的門檻。但是經過訪問後，受訪者指出我國師資培育評鑑有標準不具彈性、未有實質幫助、並非實質認可制、在促進機構不斷改善與提升上等不足之處。理想上，我國師資培育評鑑應彰顯促進機構在內部自我改善機制上，培育社會與政府所期待具有效能的師資。相對而言，外部評鑑的品質保證機制，宜以促進師資培育機構精進，而妥切規劃評鑑週期的運作，設計有機體評鑑模式，讓評鑑結果促進機構的發展，用以符合師資培育機構的期待，培育出社會滿意之專業教師。根據本研究結果顯示，第一週期在協助師資培育機構發展特色與持續改變的目的較為不足，期許第二週期師資培育評鑑能有所改善。

參考文獻

- 吳清山、林天祐（1994）。全面品質管理及其在教育上的應用。**初等教育學刊**，3，1-28。
- 吳清基、黃嘉莉、張明文（2011）。我國師資培育政策回顧與展望。載於國家教育研究院（主編），**我國百年教育回顧與展望**（頁 1-20）。新北市：國家教育研究院。
- 李奉儒（2012）。導論。載於楊深坑、王秋絨、李奉儒（主編），**各國師資培育認證制度之比較**（頁 1-15）。臺北市：高等教育。
- 洪志成（2005）。教師檢定測驗不是教師專業最後防線。**現代教育論壇**，12，462-477。
- 張家宜、李怡禎（2002）。全面品質管理應用在高等教育行政之實證研究。**教育研究資訊**，10（1），29-54。
- 張新仁、方德隆、丘愛鈴、李芊慧（2007）。師資培育機構評鑑：美國師資培育認可委員會的評鑑制度及其啟示。**高雄師大學報**，22，1-20。
- 張鈿富（2002）。師資培育政策與供需機制建立之探討。載於中華民國師範教育學會（主編），**師資培育的政策與檢討**（頁 51-72）。臺北市：學富。
- 黃嘉莉（2008a）。教師素質管理制度之建構。載於楊深坑、王秋絨、李奉儒（主編），**中小學教師素質管理制度比較研究**（頁 1-16）。臺北市：高等教育。
- 黃嘉莉（2008b）。NCATE 師資培育認證制度問題之探討。**教育政策論壇**，11（3），113-142。
- 黃嘉莉（2009）。超額教師對師資培育之啟示。**中等教育**，60（3），32-46。

- 黃嘉莉 (2012a)。美國師資培育認證制度之研究。載於楊深坑、王秋絨、李奉儒 (主編), **各國師資培育認證制度之比較** (頁 41-81)。臺北市：高等教育。
- 黃嘉莉 (2012b)。各國師資培育認證制度之理論與比較架構。載於楊深坑、王秋絨、李奉儒 (主編), **各國師資培育認證制度之比較** (頁 17-40)。臺北市：高等教育。
- 黃嘉莉 (2013)。標準本位師資培育理念與實踐。臺北市：國立臺灣師範大學出版中心。
- 楊淵智 (2007)。應用全面品質管理原理在服務和品質流程上。**品質月刊**, 43 (4), 43-45。
- 葉連祺 (2004)。中小學教師檢定方法相關課題之分析。載於國立花蓮師範學院國民教育研究所 (主編), **教師檢定之理論與實務會議論文集** (頁 29-43)。臺北市：國立教育資料館。
- 劉坤億 (2003)。英國柴契爾政府改革背景與理念的探索。**國立臺北大學行政暨政策學報**, 36, 81-118。
- 歐滄和 (2002)。教育測驗與評量。臺北市：心理。
- 潘慧玲 (2004)。邁向下一代的教育評鑑：回顧與前瞻。「教育評鑑回顧與展望學術研討會」發表之論文，國立臺灣師範大學教育研究中心，臺北市。
- Ballou, D. (2002). Sizing up test scores. *Education Next, Summer*, 10-15.
- Campbell, C., & Rozsnyai, C. (2002). *Quality assurance and the development of course programmes*. Retrieved from <http://www.cepes.ro/publications/pdf/Campbell&Rozsnyai.pdf>.
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing outcomes in teacher education: Policy, practice, and pitfalls. *Educational Policy Analysis Archives*, 9(11), 1-56.
- Coggsall, J. G., Bivona, L., & Reschly, D. J. (2012). *Evaluating the effectiveness of teacher preparation programs for support and accountability*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Council for Higher Education Accreditation (1999). *The emerging context for quality assurance*. Retrieved from <http://www.chea.org/Research/emerging-context.asp>
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-138. doi:10.1177/0022487105283796
- Dean, J. W., Jr., & Bowen, D. E. (1994). Management theory and total quality: Improving research and practice through theory development. *Academy of Management Review*, 19(3), 392-418.

- Edelfelt, R. A., & Raths, J. D. (1999). *A brief history of standards in teacher education*. Reston, VA: Association of Teacher Education.
- European Network for Quality Assurance in Higher Education (2006). *Mapping external quality assurance in Central and Eastern Europe: A comparative survey by the CEE network*. Retrieve from <http://www.enqa.net/pubs.lasso>
- Feigenbaum, A. V. (1982). Quality and business growth today. *Quality Progress*, 15(11), 22-25.
- Gidenose, H. D. (1993). Appointments with ourselves: A faculty argument for NCATE. *Phi Delta Kappan*, 75(2), 174-179.
- Goldhaber, D. (2007). Everyone's doing it, but what does teacher testing tell us about teacher effectiveness? *Journal of Human Resources*, 42(4), 765-794.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Graham, P. A., Lyman, R. W., & Trow, M. (1995). *Accountability of college and universities*. New York, NY: Columbia University Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hall, J. N., Ahn, J., & Greene, J. C. (2011). Values engagement in evaluation: Ideas, illustrations, and implications. *American Journal of Evaluation*, 33(2), 195-207.
doi:10.1177/1098214011422592
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. doi:10.1080/0260293930180102
- House, E. R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Huberman, M., & Cox, P. L. (1990). Evaluation utilization: Building links between action and reflection. *Studies in Educational Evaluation*, 16(1), 157-179.
doi:10.1016/S0191-491X(05)80077-X
- Imig, D. G., & Imig, S. R. (2007). Quality in teacher education: Seeking a common definition. In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education* (pp. 95-112). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Kraft, N. P. (2001, April). *Standards in teacher education: A critical analysis on NCATE, INTASC, and NBPTS*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA. Retrieved from ERIC database. (ED462378)
- MacDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. In D. Tawney (Ed.),

- Curriculum evaluation today: Trends and implication* (pp. 125-136). London, UK: Macmillan.
- Murray, F. B. (2001). From consensus standards to evidence of claims: Assessment and accreditation in the case of teacher education. *New Directions for Higher Education*, 2001(113), 49-66. doi:10.1002/he.4
- Nicklin, J. (1992). Teacher-education programs debate the need for accrediting agency's stamp of approval. *Chronicle of Higher Education*, 38(35), A19-A22.
- Offe, C. (1990). Reflections on the institutional self-transformation of movement politics: A tentative stage model. In R. J. Dalton & M. Koehler (Eds.), *Challenging the political order: New social and political movements in western democracies* (pp. 233-250). New York, NY: Oxford University Press.
- Oliver, D., & Drewry, G. (1996). *Public service reforms: Issues of accountability and public law*. New York, NY: Pinter.
- Patton, M. Q. (2000). Utilization-focused evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models* (pp. 425-438). Boston, MA: Kluwer.
- Prahalad, C. K., & Krishnan, M. S. (1999). The new meaning of quality in the information age. *Harvard Business Review*, 77(5), 109-118, 184.
- Pring, R. (1992). Standards and quality in education. *British Journal of Educational Studies*, 40(1), 4-22. doi:10.1080/00071005.1992.9973907
- Reeves, C. A., & Bednar, D. A. (1994). Defining quality: Alternatives and implications. *Academy of Management Review*, 19(3), 419-445.
- Roth, R. A. (1996). Standards for certification, licensure, and accreditation. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 242-278). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Sanders, J. R. (2002). Presidential address: On mainstreaming evaluation. *American Journal of Evaluation*, 23(3), 253-259. doi:10.1177/109821400202300302
- Sibolski, E. H. (2012). What's an accrediting agency supposed to do? Institutional quality and improvement vs. regulatory compliance: Do everything possible to let others know that we are open to discussion and that we do not believe that everything we do is perfect the way it is. *Planning for Higher Education*, 40(3), 22-28.
- Sitkin, S. B., Sutcliffe, K. M., & Schroeder, R. G. (1994). Distinguishing control from learning in total quality management: A contingency perspective. *Academy of Management Review*, 19(3), 537-564.

- Spencer, B. A. (1994). Models of organization and total quality management: A comparison and critical evaluation. *Academy of Management Review*, 19(3), 446-471.
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, OH: Merrill.
- Stake, R. E. (2004). *Standard-based & responsive evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed.)(pp. 279-317). Norwell, MA: Kluwer.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation: A self-instruction guide to theory and practice*. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.
- Tamir, E., & Wilson, S. M. (2005). Who should guard the gates? Evidentiary and professional warrants for claiming jurisdiction. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 332-342. doi:10.1177/0022487105279840
- Teacher Education Accreditation Council (2010). *Guide to accreditation*. Washington, DC: Author.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009, July). *Communique* (8 July 2009) (ED.2009/CONF.402/2). 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development. UNESCO, Paris, France.
- Wholey, J. S. (1979). *Evaluation: Promise and performance*. Washington, DC: Urban Institute.
- Wilson, S. M., & Youngs, P. (2005). Research on accountability process in teacher education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on teacher education* (pp. 591-643). Washington, DC: American Education Research Association.
- Wise, A. E. (2001). Creating a high-quality teaching force. *Educational Leadership*, 58(4), 18-21.