

美國「全國師範教育認可審議會(NCATE)」 認可模式對我國師資培育評鑑的啓示

王保進

嘉義師範學院
初等教育學系

王麗芬

嘉義師範學院
國民教育研究所碩士班研究生

摘 要

「師資培育法」的通過代表我國師範教育新時代的來臨；而新「大學法」中又明白規定教育部對大學評鑑的權責。本研究主要目的首先就在探討NCATE之評鑑模式；其次，詳細說明NCATE自1995年起使用的新認可標準及相對應之指標及其特色；再進一步分析我國當前教育學程評鑑之現況與問題；最後，根據以上之分析結果，提出NCATE評鑑模式對我國師資培育評鑑之啓示。

根據研究結果發現，NCATE的二十項評鑑標準及六十九項指標具備了七項特色：（一）反映多元文化的教育政策、（二）強調多元化教學評量及教學策略、（三）強調教師實務經驗之重要性、（四）反映批判取向之師範教育思潮、（五）確定績效責任之師資培育結果、（六）重視電腦科技之影響、及（七）強調形成性自我評鑑之重要。同時NCATE的評鑑模式與我國師資培育評鑑之現況，可分別從評鑑目的、內容、標準、方式、結果處理與運用、及評鑑單位等六項議題加以比較。從這些比較中，本研究指出NCATE評鑑模式對我國師資培育評鑑之啓示，以及可供借鏡之優點。

壹、前 言

民國八十三年二月七日政府明令公佈「師資培育法」，其中第四條規定：「師資及其他教育專業人員之培育，由師範校院、設有教育院、系、所或教育學程之大學校院實施之」。此一變革，徹底改變了我國師範教育的制度和結構，使我國師資培育由

美國「全國師範教育認可審議會(NCATE)」認可模式
對我國師資培育評鑑的啓示

單一培育管道轉為多元培育管道。此一師資培育之改革就教育專業的內涵而言，是相當正確的認知，但根據行政院教育改革審議委員會的諮議報告書（民85）指出，師資培育法相關子法仍未制訂完全，因此各大學所開辦的教育學程在此種不確定性因素下，體制尚不能完全建立，加諸預算及員額之問題，以及一般大學過去缺乏辦理中小學教育之經驗，尤其在教材、教法、及實習等方面之教學與研究甚少觸及。如此，可能會造成學程品質低落，形成跛腳的師資培育過程。由於師資培育的過程，不能僅止於學分的修習與理論的探討，而需落實到實際的實踐層面，因此一個高品質的教育學程，必須同時考慮到教育專業課程的開設、師資及設備、學生來源、教學與教育實習的配合、在職進修的規畫、及教育學術研究與實驗的進行，進而擴大其對教育的影響力等因素，才能確保大學教育學程所培育的師資，能因應當前各級學校教育的需求。基於上述，各大學在師資培育過程中，是否具有能力來促進此一理念的實現，實有賴評鑑工作的進行，Kogan（1994）即指出，評鑑可以提供大學評斷品質及制訂策略所要的資訊，透過評鑑工作的進行，將是確保大學教育學程所培育師資品質之必要條件。

教育部為配合大學法第四條有關大學評鑑之規定，建立一完善之評鑑制度以增進大學辦理績效，提昇大學教育品質，進而達成大學教育目標，乃開始規劃大學教育評鑑之計畫（教育部，民85a）。其次，師資培育法通過後，教育部為瞭解各師資培育機構的辦學情形，做為核定各校增、減班，以及教育部擬定師資培育政策及各校辦學改進之參考，乃根據教育部「師資培育審議會設置要點」之規定，進行「師資培育機構教育學程及學士後教育學分班訪評實施計畫」，開始對各師資培育機構之教育學程或教育學分班進行評鑑工作（教育部，民85b）。此二項評鑑計畫與制度的規劃與實施，正式宣告我國高等教育在新大學法實施後，新式評鑑制度的開始。

上述對「教育學程與學士後教育學分班」的評鑑工作，已自八十五學年度起率先進行，其成敗對日後在其它大學學門評鑑的公信力影響甚鉅，為避免「公私立大學校院中程校務發展計畫」審查評鑑的缺失再次出現（王保進，民82；教育資料文摘，民81），引來各大學的攻訐，對大學教育學程的評鑑制度，實有妥善規劃之必要。

認可制度是美國所特有的一種概念、一種過程，藉由高等教育機構或專業性協會

組成自願性的民間組織，以鼓勵及協助各校實施自我評鑑，而改進教育品質，並將合乎最低教育品質標準的學校給予公開承認。Kells(1995)即認為認可是一個自願的過程，透過非官方的學術機構或專業同儕評鑑的方式，以完成二件工作：一為採定期方式，以評鑑大學或學程達成其所預定的教育目標，是否符合績效責任之原則；其二為評鑑大學或學院達到認可標準的程度。總之，認可的過程旨在協助大學或學程品質的改善，同時提供社會大眾對大學或學程達成既定教育目標或認可標準的保證(assurance)。

至於美國各大學師資培育相關學程的認可工作，是由「全國師範教育認可審議會(National Council for Accreditation of Teacher Education，簡稱NCATE)」負責，NCATE成立於1954年，由全美國廿八個團體所組成，成員包括三百多萬個關心教學及師資養成素質的教育人員及社會大眾。NCATE負責對美國師資養成教育之學程的專業品質認可工作，其成員相信：(一)全美國的兒童皆有權力被合格之教師教導、(二)教師若不能達成國家的標準，就無法培育出符合國家目標之學童、及(三)若教學要成爲一項完全的專業，則其專業的品質保證就有必要。根據這三項信念，NCATE乃透過認可以對師資養成教育之品質管制來改善教師的教學表現，以向家長、學生、及社會大眾負責。

據此，本研究主要目的首先就在探討NCATE之評鑑模式；其次，詳細說明NCATE自1995年起使用的新認可標準及相對應之指標及其特色；再進一步分析我國當前教育學程評鑑之現況與問題；最後，根據以上之分析結果，提出NCATE評鑑模式對我國師資培育評鑑之啓示。

貳、NCATE之認可模式

NCATE對各大學師資培育學程之認可，是屬於「專門的認可」。專門的認可又稱爲「學程之認可」或「專業之認可」，這項認可活動的主要目的，就在確認專業學程之教育品質。以下分別就認可目的、認可標準、及認可程序說明NCATE對大學師

美國「全國師範教育認可審議會 (NCATE)」認可模式
對我國師資培育評鑑的啟示

資培育學程之認可模式。

一、認可目的

NCATE負責美國師資養成之教育學程的專業品質認可工作，為教學專業品質保證制度中的一環，成立的主要宗旨有二：（一）對師資培育學程的品質提供專業的判斷、及（二）藉著認可標準和實地的訪視評鑑，鼓勵師資培育學程不斷改善其品質。因此績效責任（accountability）和改善（improvement）為NCATE的兩個中心任務。由NCATE所認可的師資培育學程必須做到下列兩點：（一）提供高品質的專業教育以培養畢業生將來教學實務的能力、及（二）鼓勵受認可之學程符合嚴格的教育專業學術水準（蘇錦麗、陳舜芬、葉忠達、李安明、與孫立，民84；NCATE，1995）。

NCATE認可的重點在於專業教育單位之整體品質，使其政策、程序、管理、行政、人事、及資源等都要能確保提供一個高品質之學程。而為能反映出學程的品質，各專業教育學程在認可過程中必須說明其學程如何符合評鑑標準，且在持續更新與改善學程品質的過程中，同時根據二十項認可標準及其對應之指標，說明各評鑑標準已被達成之證據。

二、認可標準

NCATE認可制度的核心重點就在於認可標準的訂定。為能反映出新教學知識及實務的變遷，認可的標準每五年會作一次修訂。標準修訂是由各級學校教師、政策制訂者、及社會大眾所組成的委員會負責，完全沒有中央或地方政府的官員代表參加。NCATE每次修訂的時間約為兩年，修定通過後十八個月正式生效，而最近一次的修訂為1994年，並自1995年起適用。

一九九五年評鑑標準的發展旨在塑造一個品質的願景，這個品質的願景反映在智識活力（intellectual vitality）、專業社群（professional community）、與專業良知（professional conscience）等三個主題之上。其中「智識活動」要求學程能調查當前之實況，並根據當前之教學知識體系反省未來之需求；「專業社群」是所有評鑑標準之核心，指各專業教育單位應與中小學實務人員以及大學中其他單位的同事合作，共同參與教師培育之工作，以提高師資的品質；而「專業良知」旨在奠

定教師之道德基礎，以培養教師對研究、知識、能力、及社會正義之承諾。

一九九五年之後適用的認可標準共有四個範疇、二十個標準、六十九個指標，這些標準大多共同適用於大學階段（initial teacher preparation）及研究所階段（advanced teacher preparation）所提供的教育學程。關於1995年NCATE之認可標準及其指標，將在下一節中詳細說明。

三、認可程序

NCATE的認可程序與其它專業領域的認可相當類似，首先都是由要接受認可的教育學院或學程主動向NCATE提出申請；其次，受認可單位就根據NCATE之認可標準先進行自我評鑑，並提出自我評鑑報告；而NCATE在收到受認可學校之自我評鑑報告時，即組成同儕評鑑小組並展開實地訪視工作，在實地訪視結束後，並提出訪視報告；受認可單位在收到訪視報告後，可就其中意見提出答辯，並寄給評鑑小組參考。最後，NCATE根據受認可單位之自我評鑑報告、評鑑小組之訪視報告、及受認可單位之答辯書做出認可結果，同時NCATE會將認可結果報告書寄給州教育廳，並對教師專業團體及社會大眾公開告知結果。至於接到附帶條件之認可之受認可單位，必須就認可報告書中所臚列的缺失，在一定期間內加以改進，否則認可會被宣告無效；而收到認可不合格之單位，則可在缺失改善後，提出再認可之申請。

對於申請認可之教育專業單位地位之決定，都是由NCATE轄下之單位認可董事會（Unit Accreditation Board）在訪視評鑑後的下一個會議所做成的（此種會議每半年召開一次）。在會議召開之前，由審核委員會（audit committees）就其所分配到的個案，詳細審查師資培育單位的自我評鑑報告、評鑑小組的訪視報告以及受認可單位之答辯書等其他相關的文件，然後推薦該師資培育單位所應獲得的認可地位。之後，單位認可董事會將就各個審核委員會所提出的推薦報告，做最後的討論與決定，其所做的認可決定可能為下列五種之一種：

1、初次認可或持續認可

師資培育單位在所有標準上的整體表現相當良好，值得全國性的認可。

2、附帶條件之認可（Accreditation with stipulation）

師資培育單位的整體表現尚稱良好，但仍有一些缺失。單位必須在某一有限期間

美國「全國師範教育認可審議會 (NCATE)」認可模式
對我國師資培育評鑑的啓示

內（不超過十八個月）以書面說明改善情形，否則可能會被撤消其認可地位。

3、監護之下之持續認可（Continuing accreditation with probation）

在持續認可的審查後，發現師資培育單位存在有相當嚴重的缺點，如果不改，正將傷害師資培育學程的品質。此一監護期通常不會超過兩年，二年之內，NCATE將再對此單位進行一次如同初次評鑑一樣嚴格的評鑑，然後依據評鑑的結果，給予師資培育單位下列決定之一：(1)持續認可、(2)附帶條件的認可、(3)撤消認可。

4、否定的認可（Denial of accreditation）

師資培育單位有相當多的嚴重缺點，使其提供高品質的師資培育學程的能力受到相當多的限制。

5、撤消認可（Revocation of accreditation）

師資培育單位如未能在期限內改善缺點，或者在監護期滿後整體表現仍未顯著的改善，則其認可地位將會被撤消。

參NCATE之認可標準

NCATE認可制度的核心重點在於認可標準的訂定。而NCATE認可標準最近的一次修訂是在1994年完成，其與舊標準之比較（蘇錦麗等，民84；Roames, 1989；NCATE, 1992, 1995；Wise, 1995）主要如表1所示；關於新舊標準之差異，除了標準由五大類再簡化為四大類外，其最大的不同就在於新標準除了保留舊標準中的輸入、資源以及學程運作之方式等標準外，也同樣強調學程的結果評鑑，在四大類標準中，均顧及學程結果之評鑑。除此之外，新認可標準中也首次出現「績效責任」之標準。

表1 NCATE新舊認可標準之對照比較表

新標準(1995年秋季後採用)		舊標準(1995年秋季前採用)	
標準 I ： 專 業 教 育 設 計	I.A. 概念的架構 I.B. 通識知能 I.C. 任教學科知能 I.D. 初任教師專業與教學知能 I.E. 初任教師統整知能 I.F. 進階專業知能 I.G. 教學品質 I.H. 實地經驗品質 I.I. 專業社群	I.A. 課程設計 I.C. 通識教育知能 I.D. 專門知能 I.E. 專業知能 I.B. 課程之傳授	標準 I ： 專 業 教 育 之 知 識 體 系
		II.A. 實習與教學經驗 II.B. 與畢業生之關係 II.C. 與中小學之關係	標準 II ： 與 實 務 世 界 之 關 係
標準 II ： 學 生	II.A. 學生之資格 II.B. 學生之組成 II.C. 學生進步之檢視與建議 II.D. 學生能力之確保	III.A. 入學許可 III.B. 學習監督 III.C. 諮商輔導 III.D. 修業之完成	標準 III ： 學 生
標準 III ： 教 師	III.V. 教師之資格 III.B. 教師之組成 III.C. 專業之分派 III.D. 教師之專業發展	IV.A. 教師之資格、組合、及專業分派 IV.B. 教師之負擔 IV.C. 教師發展	標準 IV ： 教 師
標準 IV ： 單 位	IV. A. 單位之管理與績效責任 IV.B. 教學與學術資源 IV.C. 單位運作資源	V.A. 管理 V.B. 資源	標準 V ： 管 理

資料來源：1.蘇錦麗等(民84),頁. 12.
2.Wise(1995). pp. 11-14.
3.NCATE(1995). p. 14.
4.Roames(1989). p. 30.

美國「全國師範教育認可審議會 (NCATE)」認可模式
對我國師資培育評鑑的啓示

九五年標準共四個範疇，分別為「專業教育之設計」、「專業教育之學生」、「專業教育之師資」、及「專業教育之單位」等四類，共分二十項標準及六十九個指標(蘇錦麗等，民84；Moore, 1994；El-Khawas, 1995；NCATE, 1995；Wise, 1995)。茲將其範疇、標準與各標準所對定之指標說明如下：

範疇I：專業教育之設計

標準一(I.A.)—概念的架構(conceptual frameworks)：

單位係基於一個知識本位、清晰的、參與的、連貫的、與機構之宗旨相一致的，並能持續性進行評鑑的概念架構下，提供高品質之專業教育學程。包括三個指標：

指標 1 概念架構已寫成明確的書面文件，並能被學程教師、學生、及其它專業社群成員共同參與。此包括下列四點：

- (1)架構能明確地定義與訂定支持它的專業承諾、意向、及價值，包括獲得和使用有關中小學學童行為之專業知識。
- (2)架構涵蓋教育哲學與目的、對學生所需學得結果之評量方式，並提供課堂作業、實地經驗、及學程評鑑之相關理論或原理。
- (3)架構能反映出遍及整個學程之多元文化及世界觀。
- (4)支持專業教育學程之架構與知識體系係植基於當代立的研究成果、實務知識、及既定之教育政策和實務。

指標 2 概念架構與學生之學習結果、課程、實地經驗、教學、及評量方式間具有連貫性。包括：

- (1)通識知能課程、任教學科知能課程、專業與教學知能課程、及統整研究課程間彼此互補，並與概念架構相一致。
- (2)實地經驗係系統性專業教育課程之一環，並與概念架構相一致。

指標 3 單位能定期的進行系統性評鑑（包括學生評量之資訊、蒐集現有學生、最近畢業生、及其它專業社群成員意見），並且利用評鑑結果以修正獲改善概念架構與學程，以提昇學生之學習成就。

標準二 (I.B.) —通識知能 (general studies)

單位需確信其學生以修畢通識教育課程，具有人文藝術與科學之經驗，並能發展出理論與實務知識。包括二個指標：

指標 4 通識知能之內容包括藝術、溝通、歷史、文學、數學、哲學、科學、及社會科學。

指標 5 通識知能中包括多元文化與世界觀。

標準三(I.C.)—任教學科知能(content studies)

單位需能確信其實習生已獲得所要任教科目內容之學術能力。包括二個指標：

指標 6 學生能完成一系列他們將來準備任教科目之課程及經驗，以瞭解相關之知識結構、技巧、核心概念、理念、價值、事實、研究方法、及科技應用等。

指標 7 專業 (specialty) 組織的指引或標準能被用來發展各內容領域之課程方案。

標準四 (I.D.) 一初任教師專業與教學知能 (Professional and pedagogical studies)

單位需能確信其實習生已獲得並學會應用專業與教學之知識和技巧，以能勝任教學工作，包括二個指標：

指標 8 學生能完成一系列有妥善之計畫與順序之專業研究課程或經驗，以獲得並學會應用下列知識：

(1)社會、歷史、與教育哲學導論，包括對班級、教學、及學校道德、社會、及政治層面之理解。

(2)科技與社會變遷對學校教育之衝擊。

(3)人類發展與學習之理論。

(4)探究與研究方法。

(5)學校法令與教育政策。

(6)專業倫理學。

(7)專業之責任、結構、及活動。

指標 9 學生能完成一系列有妥善之計畫與順序之教學研究課程或經驗，以協助瞭解與應用下列事項：

(1)基於研究或經驗基礎之能鼓勵學童智識、社會、及個人發展之有效的實務原

美國「全國師範教育認可審議會 (NCATE)」認可模式
對我國師資培育評鑑的啓示

則。

- (2)根據個別差異原則來創造不同教學機會，以適應來自不同文化或特殊兒童之學習需要。
- (3)多元之教學策略以發展學童批判思考、問題解決、及實作技巧之能力。
- (4)個別與團體激勵以鼓勵學童正面之社會互動、主動學習、及自我動機。
- (5)有效之語文、非語文、及媒體溝通技巧，以促進班級中主動探究、合作與支持性的互動。
- (6)依據內容領域、社群、及課程目標的知識以計畫與經營教學活動。
- (7)正式與非正式之評估策略以評量並確保學童智識、社會、及身體之持續發展。
- (8)與同事、家長、及社區機構共同合作以支持學童學習與福利。
- (9)與家長有效的互動以支持學童之學習與福利。
- (10)學生能有反省其教學及教學對學童成長與學習的效果之機會。
- (11)教學科技，包括使用電腦與其它科技在教學、評量、及專業生產力上。

標準五 (I.E.) — 初任教師統整知能 (integrative studies)

單位需能確信其實習生能夠統整通識、內容、專業與教學知識，創造出一種對所教學生有意義之學習經驗。包括二個指標：

指標10 學生初任教師時學會統整其內容、專業、及教學知識和技巧，創造出使內容領域之核心概念、研究工具、及知識結構對學生有意義之學習經驗。

指標11 學生初任教師時所創造之學習經驗係基於學童早期之經驗、特殊性、及不同種族、性別、語言、社經背景、社區、家庭等文化背景，以幫助所有學童獲得高層次之學習。

標準六 (I.E.) — 進階專業知能 (advanced professional studies)

單位需能確信其畢業生任教時具備更多擔任教師所需之能力，或能發展出其它專業角色（如圖書館媒體專家、學校心理學家、或校長等）所必備之能力。包括三個指標：

指標12 為學生任教時持續準備擔任教師或學校其它專業角色所安排之進階學程，係

基於加廣加深早期支持教學之知識和經驗。

指準13 專業 (specialty)組織的指引或標準能被用來發展各進階學程。

指標14 學生在各進階學程能發展出應用研究成果、使用有關改善學校與班級實務之議題與趨勢的研究方法與知識之能力。

標準七 (I.G.) —教學品質 (quality of instruction)

單位之教學需與概念架構相一致，並能透過研究與完整的專業實務反省知識，以確保高度之品質。包括四個指標：

指標15 大學教師能應用多元化之教學策略，以反映出不同之學習模式與取向。

指標16 大學教師之教學能鼓勵學生發展反省、批判思考、問題解決與專業意向。

指標17 大學教師之教學能反映其對文化多元性及特殊性之知識與經驗。

指標18 能持續的評鑑教師之教學，並根據評鑑結果以改進學程之教學。

標準八 (I.H.) —實地經驗品質 (quality of field experience)

單位需能確信其實地經驗與概念架構相一致，並有妥善之計畫與順序，以確保高度之品質。包括三個指標：

指標19 單位為學生教學與實習所選擇之實地經驗，能提供學生機會完成下列事項：

(1)將概念架構之原則與理論與班級和學校實務相結合。

(2)創造對學童有意義的學習經驗。

(3)與不同年齡、不同文化背景社群之學生共同研讀與練習。

指標20 實地經驗需能鼓勵學生反省，並提供大學教師、服務學校指導教師、及同儕之回饋資訊。

指標21 學生之教學與實習時間需充裕，以便在未來任教時扮演專業角色所需展現之能力能內外兼修(期望最少能有十週全時之教學實習時間)。

標準九 (I.I.) —專業社群 (professional community)

單位能與大學之教師、各級學校之成員、及其它專業社群之成員共同合作設計、傳遞、及更新有效之學程，以培育師資，並改善學校教育之品質。包括三個指標：

指標22 教授通識、內容、專業與教學研究之大學教師能定期地合作討論教學計畫，

並評鑑所教課程之所有面向 (facet)。

指標23 單位能與實習學校及合作之專業機構取得共識，以能：

- (1)學生之教學、實習、及其它實地經驗是共同合作設計與執行。
- (2)學生在達成既定學習目標過程中獲得充分支持。

指標24 大學教師能與從幼稚園到高中之教師發展出合作的關係、教學計畫、及研究計畫，以發展並精鍊知識體系、從事研究、與改善教育品質。

範疇II：專業教育之學生

標準十 (II.A.) 一學生之資格 (qualifications)

單位之入學方式能篩選一批顯露出對學校教育專業的成功具有潛能之學生。包括三個指標：

指標25 對學生入學方式能有一套綜合的評估制度，包括：

- (1)初任教師學程之學生入學標準包括學術精熟(例如根據基本技巧精熟測驗成績)、教授推薦信、自傳、及大學平均GPA成績在2.5以上。
- (2)進階學程之學生入學標準包括學術精熟評估(例如MAT、GAE或GPA成績)、教授推薦信、專業工作能力與效能之記錄、及畢業於經區域認可之大學校院。
- (3)學士後初任教師學程或進階學程之入學程序，需確信學生獲得適當廣度與深度之通識與內容研究知識。

指標26 學程具有吸引高學術成就或同等資格學生入學之誘因與確定程序。

指標27 學程能檢視入學之決策，以確信入學標準已被適當應用。

標準十一 (II.B.) 一學生之組成(composition)

單位之入學篩選方式必須確保學生組成的多元化特性。包括四個指標：

指標28 單位能擬定並執行一套具有適當資源的招生計畫，以確保學生來源之多元性。

指標29 單位能每年定期評鑑其招生計畫是否能達成學生組成多元文化背景之目標，並擬定適當的步驟以強化來年之招生計畫。

指標30 學生組成具文化多元性。

指標31 學生組成包括下列至少二個團體之不同性別學生：非西班牙裔白人、非西班

牙裔黑人、亞裔、太平洋群島人種、及美國原住民。

標準十二 (II.C.) — 學生進步之檢視與建議 (monitoring and assessing progress)

單位能定期地檢視與評估學生的進步情形，以確保學生從入學到完成專業教育學程之期間能獲得適當的學術與專業教導。包括六個指標：

指標32 對學生在學程各階段學習之進步情形，能以真實性、實作性評量有系統地進行評估。

指標33 能以多元評量方式評估學生之進步情形，包括GPA分數、觀察、使用多種教學策略及科技、教授推薦信、學術性及專業性工作之表現能力（如個人檔案、實作評量、研究報告等）、及來自實習學校專業教師之建議等。

指標34 能有系統的運用評量結果以協助學生獲得滿意之學習進步。

指標35 能評量學生根據個人通識、內容、專業與教學知識所創造出之有意義學習經驗。

指標36 用來評量學生在教學及其它專業實習表現之標準能與概念架構相一致。

指標37 對單位措施、期望學生完成之專業教育學程、單位之社會與心理諮商服務、及工作機會，能透過出版品或教師指導，提供學生明確之相關資訊。

標準十三 (II.D.) — 學生能力之確保 (ensuring competence)

單位需能確信其學生在完成學程教育或專業執照建議前，已經評估過其擔任專業角色所必備之能力。包括二個指標：

指標38 單位能建立並公佈一套學生完成專業教育學程之畢業標準或結果。

指標39 能利用多元評量方式，以評估學生是否精熟專業教育學程之畢業標準或結果，方式包括最佳實務經驗、個人檔案、晤談、錄影帶、實習之實際表現、標準化測驗、及課業成績等。

範疇III：專業教育之師資

標準十四 (III.A.) — 教師之資格 (qualifications)

單位需能確信其學程之師資都具有專業教育學術素養，以能擔任分派之工作，並能主動加入專業社群。包括四個指標：

指標40 教師已完成正式之高等學位研究，並能經由學術性活動表現出其將任教之專長學科能力。包括：

- (1)教師具有博士學位或同等資歷，並具有特殊專長學術領域，以證實他在所分派專業上之資格。
- (2)教師能瞭解當前電腦科技之實務，並能將教學與學術研究加以統整。
- (3)教師對教學和學生學習、文化差異、學生個別差異、及其在教學上啟示，能有所瞭解並具有實務經驗。
- (4)教師擔任博士或碩士學位指導教授者，對學生研究之主題及相關方法論，確實有豐富素養與能力。
- (5)擔任學生實地經驗指導教師者，對所要擔任角色能做好充分準備，且具有專業實務經驗。
- (6)學生實習學校指導教師需為至少具有三年專長學科教學經驗之合格教師，且有良好之專業實務經驗。
- (7)學生實地經驗之研究生助教，具有正式之研究、經驗、及訓練資格。

指標41 教師對重要之議題(例如內容研究與教學研究如何有效整合、對美國文化中公平與多元之倫理)的敏銳度能展現出智識活力，且對這些議題能率先主動提出。亦即：

- (1)教師在教學、學術研究、及服務上能證實他既是一位教師，也是一位學者。
- (2)教師對進階學程之分派工作，能不斷生產與散播新知識，且能定期接受同儕評鑑並接受之。

指標42 教師能主動參與從幼稚園到高中的專業實務，並與學校教師討論教學計畫之設計與傳遞之問題。

指標43 教師能主動參與個人學術專長的地方性、州、全國性、或國際性專業學會並提供教育相關服務。

標準十五(III.B.)—教師之組成(composition)

單位之教師遴聘方式必須確保師資組成的多元化。包括四個指標：

指標44 單位能擬定並執行一套具有適當資源的教師遴聘計畫，以確保師資來源之多

元性。

指標45 單位能每年定期評鑑其教師遴聘計畫是否能達成教師組成多元化之目標，並擬定適當的步驟以強化來年之遴聘計畫。

指標46 教師組成具文化多元性。

指標47 教師組成包括下列至少二個團體之不同性別教師：非西班牙裔白人、非西班牙裔黑人、亞裔、太平洋群島人種、及美國原住民。

標準十六 (III.C.) —專業之分派 (professional assignments)

單位需能確信其師資運用政策與工作分派，能使教師有效地投入教學、研究、及服務工作中。包括二個指標：

指標48 工作負擔分派能讓教師適應其教學、學術研究、及服務工作，工作包括課程發展、學生指導、行政、機構之委員會工作、及其它內部的服務責任。

指標49 教師之教學負擔，包括校內超鐘點及校外兼課，必須限於教師能有效地從事教學、學術研究、及服務工作的範圍內。包括：

(1)教師大學部之教學負擔以每學期(季)不超過十二個小時為原則。

(2)教師研究所之教學負擔以每學期(季)不超過九個小時為原則。

(3)教師若同時有大學部及研究所的教學負擔，則每學期以十二及九小時之適當比例計算為原則。

(4)教師指導學生教學實習或其它實習之時間，應視為教學負擔中的一部份，以便讓教師有時間觀察學生實習並提供必要回饋資訊。專任全時教師指導學生實習人數以18人為上限。

(5)教師指導碩士或博士學位論文者，應減少教學時數負擔。

標準十七 (III.D.) —教師之專業發展 (professional development)

單位需確信能規劃一套有系統的綜合性活動，以提升學程師資之能力及智識活力。包括四個指標：

指標50 單位之政策及實際措施能鼓勵教育學程教師成為終生繼續的學習者。

指標51 對教育學程有貢獻及關係之大學教師應定期地投入專業發展活動。

指標52 大學教師對教學、學術研究、及服務的貢獻，能定期接受評鑑，並以評鑑結

美國「全國師範教育認可審議會 (NCATE)」認可模式
對我國師資培育評鑑的啓示

果做為敘薪、升等、及任免職之依據。

指標53 評鑑結果應有系統地應用於改善教師之教學、學術研究、及服務品質。

範疇IV：專業教育之單位

標準十八 (IV.A.) — 單位之管理與績效責任 (governance and accountability)

單位運作必須明確地認定為一個專業社群，並且有能力、權力、及人力以發展、管理、評鑑、與修正專業教育學程。包括七個指標：

指標54 所有專業教育學程是有組織的、一體的、及統合的，並確信能實現單位之教育宗旨。

指標55 單位對諸如教師遴聘、任免、升等、和續聘決定、學生入學標準、課程決策、及資源分配等活動具有其責任與權力。

指標56 單位有足夠的規模以確保每一個學程能達成品質。包括：

(1) 專任教師之人數足以保證支援學程所提供之各項專業師資培育之需求。

(2) 兼任教師及研究生助教之聘任是基於確保學程概念架構之統整性、品質、及持續性。

(3) 學程有足夠之行政、文書、及技術支援人力。

(4) 每一個提供博士學位之學程至少有三名獲博士學位且與學程相關學術專長之專任教師。

指標57 專業教育學程教師能主動投入有關學程組織及協調之問題。

指標58 已擬定長期發展計畫並定期檢視計畫內容，以確保單位或學程永久之活力。

指標59 教師、學生、及其它專業社群成員能主動參與單位決策及諮詢組織。

指標60 單位之政策及實際措施對教師及學生而言是沒有差別待遇，且保證是適當的過程。

標準十九 (IV.B.) — 教學與學術資源 (resources for teaching and scholarship)

單位擁有適當的資源以支援學程教師和學生之教學及學術研究。包括六個指標：

指標61 對專業發展的支援至少達到同一機構其它單位之層級。

指標62 大學教師都能有維護及功能良好之研究室、教學、及其它空間，以有效的進行他們的工作。

指標63 大學教師及學生都有接近教育相關電子資訊、媒體資源、電腦軟硬體、及其它相關科技之機會並接受訓練。

指標64 提供適當範圍、廣度、流通、及多元觀點之圖書資源，並能定期進行系統評鑑以作適當決策。

指標65 教學媒體、軟體、及材料之搜集具有一致性、相關性、及可接近性，並能定期進行系統評鑑以作適當決策。

指標66 有足夠之圖書及技術人力，以支援圖書、教學材料蒐集及媒體與電腦服務。

標準二十 (IV.C.) —單位運作資源 (resources of operations)

單位擁有足夠之設備及經費資源，以能實現其宗旨並提供高品質之學程。包括三個指標：

指標67 過去五年及未來幾年的預算趨勢，能顯示出提供專業教育學程適當的支援。

指標68 分配給學程之資源必須確保每一個成員可以達到學程既定的目標。

指標69 設備及儀器都有良好功能及維護，以能支援至少達同一機構其它單位層級之計算、教育溝通、教育與教學科技之需求。

肆、NCATE認可標準之特色評析

NCATE1995年認可標準，將標準由五大類再簡化為四大類，並且在四大類標準中，均同時涵蓋輸入、過程、及學程輸出結果之評鑑，一改過去標準過於強調輸入評鑑之缺失。同時，二十項標準也強調培養一位具有專門知識、專業知能、及專業精神的教師。整體之特色表現在下列幾個方面：

一、反映多元文化的教育政策

多元文化教育主張除了教導學生熟悉自己的文化，使其能夠自尊自信，也教導學生去理解與欣賞其他國家文化及世界文化，養成學生積極對待其他文化的態度，消除

性別、種族、民族、宗教、社會階級、年齡等方面存在的偏見與歧視。多元文化教育使個體接觸國家和世界之中的文化多元現象，肯定文化多元性，把不同文化當成值得保存和延續的資源。

在NCATE1995年的認可標準中，有多個指標均反映出其多元文化的觀點，如指標1與指標5：學程的概念架構與通識研究需反映出多元文化及世界觀；指標9：單位所培育之學生須能根據個別差異原則來創造不同教學機會，以適應來自不同文化或特殊兒童之學習需要；指標17：大學教師之教學能反映其對文化多元性及特殊性之知識與經驗；指標19：單位為學生教學與實習所選擇之實地經驗，能與不同年齡、不同文化背景社群之學生共同研讀與練習；指標64：單位須提供適當範圍、廣度、流通、及多元觀點之圖書資源，並能定期進行系統評鑑以作適當決策等等。多元文化的觀點除了反映在具體的認可指標上，在認可標準十一與標準十五中，更可明顯看出其對單位學生及師資組成多元化特性的主張。

二、強調多元化教學評量及教學策略

多元化教學及評量方式，摒棄傳統背誦、記憶的模式，採用多元的技巧與策，略併用閱讀、討論、觀察、田野研究等方式，使學生自己創造出知識。這種教學與評量策略，尊重學習者之經驗，把學習者的經驗當作學習的焦點，使學習者成為知識的創造者而非消費者。

分析1995年NCATE的認可標準，可發現在多個指標中，皆提及多元化教學策略及多元評量方式的運用。如指標9指出下列三點：(一)單位培育出的學生能瞭解與應用多元之教學策略以發展學童批判思考、問題解決、及實作技巧之能力、(二)學生能有效運用語文、非語文、及媒體溝通技巧，以促進班級中主動探究、合作與支持性的互動、(三)學生能以正式與非正式之評估策略來評量並確保學童智識、社會、及身體；指標15：大學教師能應用多元化之教學策略，以反映出不同之學習模式與取向；指標39：單位能利用多元評量方式，以評估學生是否精熟專業教育學程之畢業標準或結果，方式包括最佳實務經驗、個人檔案、晤談、錄影帶、實習之實際表現、標準化測驗、及課業成績等。

三、強調教師實務經驗之重要性

理論與實際的乖離是師資培育教育的迷思之一。一般認為，理論與實際是個別的活動，先建立好的理論，才具有專業，才能有效的實踐。但新的專業理論強調，理論與實際是相互關聯的（歐用生，民85），因此，師資培育的教學，要讓學生及早與教學現場接觸，使其在教學實際中考驗理論，統整理論與實際。因此在NCATE1995年的許多認可標準中，我們可以清楚的發現其對實務經驗的強調，至於相關的指標內容依序敘述如下：

指標1：概念架構涵蓋學生所需學得結果之評量方式，並提供其實地經驗。另外，專業教育學程之架構係植基於當代確立的研究成果、實務知識、及既定之教育政策和實務；指標2：概念架構與學生之學習結果、課程、實地經驗、教學、及評量方式間具有連慣性；指標14：學生能使用有關改善學校與班級實務之議題與趨勢的研究方法與知識之能力；指標19：單位為學生教學與實習所選擇之實地經驗，需能幫助學生將理論與班級和學校實務相結合；指標20：實地經驗需能鼓勵學生反省，並提供大學教師、服務學校指導教師、及同儕之回饋資訊；指標40指出以下四點，強調其對實務經驗的重視：（一）教師對教學和學生學習、文化差異等能有所瞭解與並具有實務經驗、（二）擔任學生實地經驗指導教師者，對所要擔任角色應具有專業實務經驗、（三）學生實習學校之指導教師需至少是具有三年專長學科教學經驗之合格教師，且有良好之專業實務經驗、（四）學生實地經驗之研究生助教，需具有正式之研究、經驗、及訓練資格；指標42：教師要能主動參與從幼稚園到高中的專業實務。

四、反映批判取向之師範教育

批判取向的師範教育興起於八〇年代，在師資培育過程中，重視師範生的「批判反省」及「探究導向」之實踐，期能培養師範生「反省行動」之能力（Ross, 1987）。而所謂的「反省」，是師範生能具有主動的、積極的思考方式，思考有關教育事務之方式，以能在學校教育的論辯中，做出合理的決定，並能為這些決定負責的能力(Liston & Zeichner, 1987)。至於所謂的「探究」，係指一種「問問題」之觀念，使師範生對本身之教學採取反省的態度，當他們開始質疑自己的教學情況時，他們就能拋棄原本自以為無庸置疑的教學，進入探究之歷程中(Roth, 1989)。

在NCATE1995年的認可標準中，以下幾個指標即充份反映出其對培養學生批

美國「全國師範教育認可審議會(NCATE)」認可模式
對我國師資培育評鑑的啟示

判思考能力的重視；指標 9 指出以下三點：（一）學生能瞭解與應用多元之教學策略以發展學童批判思考、問題解決、及實作技巧之能力、（二）學生能運用有效之語文、非語文、及媒體溝通技巧，以促進班級中主動探究、合作與支持性的互動、（三）學生能有反省其教學及教學對學童成長與學習的效果之機會；指標 16：大學教師之教學能鼓勵學生發展反省、批判思考、問題解決與專業意向；指標 20：實地經驗需能鼓勵學生反省，並提供大學教師、服務學校指導教師、及同儕之回饋資訊。

五、確定績效責任之師資培育結果

在NCATE1995年的認可標準中首次出現「績效責任」之標準，此正是近年來美國政府開始亟思介入大學認可，以達成大學或學程品質保證的反映；同時，也是認可標準從過去只顧及輸入與資源等標準，開始同時兼顧過程與結果評鑑的體現。1995年NCATE的認可標準十八即指出單位之管理與績效責任，其中並明確地認定單位運作為一個專業社群，單位有能力、權力、及人力以發展、管理、評鑑、與修正專業教育學程；而標準十九及標準二十中有關教學資源及單位運作資源之規定，也都強調應該在有效率的條件下，達成學程之目標(效能)，以培養高品質之教師。

六、重視電腦科技之影響

二十一世紀這個新世紀的來臨，由於科技的發展帶給教師一些以往不可能使用的教學工具，例如電腦、投影機、錄影機等等，因此如何訓練未來二十一世紀的主人翁，使他們能面對二十一世紀的新科技，學習使用科技，再運用科技去創造新知識，教師所扮演的角色與以往不同了，老師不再是單向的知識傳授者，而應學習如何利用科技教學來達成教學目標。

在NCATE1995年的認可標準中，也反映出其對電腦科技的重視，其相關的具體指標依序說明如下；指標 8：生能瞭解科技與社會變遷對學校教育之衝擊；指標 9：學生能瞭解與應用教學科技，包括將電腦與其它科技應用在教學、評量、及專業生產力上；指標40：教師能瞭解當前電腦科技之實務，並能將教學與學術研究加以統整；指標63：大學教師及學生都有機會接近與教育相關之電子資訊媒體並接受訓練；指標66：單位有足夠之圖書及技術人力，以支援媒體與電腦服務；指標69：單位的設備及儀器都有良好功能及維護，以能支援至少達同一機構其它單位層級教學科

技之需求。

七、強調形成性自我評鑑之重要

Siegel和Hanson (1994) 的研究認為，完整的師資培育評鑑內容包括對所培養師資之追蹤研究，而追蹤研究的主要功能係透過學生在學校實際情境中教學二至三年後，以確定學程的成效，因此師資培育的評鑑歷程應同時包括形成性、總結性、及驗證性 (confirmative) 評鑑，如此才能明確地回答「如何進行評鑑?」的問題。其中形成性評鑑的目的，在使整個學程的運作方式明確化，以建立學程的內容效度，亦即確定學程的規劃確能培育出具有符合需求的高品質教師，此一評鑑歷程相當於學程的自我評鑑。Schumacher (1986) 指出，形成性評鑑的主要內容包括：(一) 對所設計評鑑模式之計劃與過程之描述、(二) 評估職前教育學生之特徵、(三) 決定職前教育在專業知識及教育信念上所要達成的目標。

爲了達成教育目標，NCATE的認可標準不管在「專業教育設計」、「學生組成」、「教師組成」、或「單位運作」等四個範疇，都強調學程應進行定期的系統性評鑑(形成性評鑑)，以檢視缺失，改善學程品質。如指標3：單位能定期進行系統性評鑑，並且利用評鑑結果以改善學程概念架構；指標29：單位能定期評鑑招生計畫是否能達成多元文化背景之目標，並擬定適當步驟以強化未來招生計畫；指標32：對學生各階段進步情形，能以多元評量方式進行系統性評估；指標45：單位能定期評鑑教師遴聘計畫是否能達成多元化之目標，並擬定適當步驟以強化未來遴聘計畫；指標64、指標65、及指標68也都強調對教學資源或運作資源的使用，應進行系統性定期評鑑，以確保資源能被適當使用。

伍、我國師資培育評鑑的現況

教育部爲瞭解各師資培育機構的辦學情形，做爲核定各校增、減班，以及教育部擬定師資培育政策及各校辦學改進之參考，乃開始對各師資培育機構之教育學程或教育學分班進行評鑑工作(教育部，民85b)。以下即針對「訪評實施計畫」與各師範校

美國「全國師範教育認可審議會 (NCATE)」認可模式
對我國師資培育評鑑的啓示

院「學士後教育學分班」所提出的自我評鑑報告之內容說明我國師資培育評鑑的現況：

一、訪評實施計畫

「師資培育機構教育學程及學士後教育學分班訪評實施計畫」已在八十五學年度第一學期完成三所師範大學及九所師範學院「學士後教育學分班」的訪評工作，以下即從幾個不同層面對此訪評計畫進行分析，以期更了解我國師資培育評鑑的現況：

(一) 訪評目的

訪評實施計畫中指出，訪評目的旨在瞭解「各師資培育機構」辦理教育學程、學士後教育學分班之情形，做為教育部核定各校增、減班，以及擬訂師資培育政策及各校改進之參考。

(二) 訪評內容

訪評內容，包括目標及特色、組織與運作、課程與教學、師資素質與學生遴選、教育資源與助學金、合作關係與實習輔導、未來發展、自我評鑑、教育學程之特色、及建議事項等十項。由十項評鑑內容來看，除了課程與教學一項中的教學與「過程」有關外，其它的評鑑內容都是屬於「輸入」評鑑，至於「結果」評鑑與「追蹤」評鑑則完全付之闕如。

(三) 訪評歷程

就訪評計畫之歷程而言，由於各大學教育學程開辦迄今，時間並不長，再加上前述十項評鑑內容都是屬於輸入評鑑的範圍，因此本次訪評計畫在評鑑歷程上，僅涵蓋了「形成性評鑑」，至於「總結性評鑑」或國外所做的「驗證性評鑑」尙未能進行。

(四) 訪評評鑑標準

訪評計畫中提供給各教育學程的評鑑標準包括「訪評標準」、「概況說明書」、及「教育學程訪評表」三項資料。評鑑標準的訂定即根據前述十項評鑑內容而來，且同時包括量化的指標與質化的標準。但因受評鑑內容之限制，對結果評鑑與追蹤評鑑之標準並未訂出，缺乏完整性。

(五) 訪評實施方式

本次訪評計畫係教育部根據「師資培育審議委員會設置要點」之規定而主動辦理，評鑑的方式在性質上應屬於外部評鑑，而評鑑的方式包括自我評鑑階段及實地訪評階段二部份。在訪評計畫的時間安排上，實地訪評工作最早從八十五年十二月十日開始，訪評委員至少有一個月時間可以審查各校之自我評鑑報告，及展開相關的準備工作。但在實地訪視時，工作項目包括業務簡報、參觀設施、查閱資料、晤談、行政協調、及綜合座談等，但只有半天(約三個小時)的時間。

在實地訪視成員的組成方式上，十六個訪視委員都具有教育專業背景且來自不同的單位，其中包括了社會公正人士、教育部代表、學者專家、及具教育實務經驗之中學教師，因此成員可說相當具有代表性，唯在實施上仍有下列幾項問題值得探討：(1)教育部代表是否應加入訪評小組中值得進一步深思、(2)實際赴各校訪視的委員人數都在十人左右，且出現部份成員不相同的現象、(3)實地訪評時出現「自己人評鑑自己學程」之問題、(4)具教育實務經驗之評鑑委員僅包括高中校長一人與國中教務主任一人，二名委員屬於中學行政主管，缺乏具國民小學經驗之成員與「教師」。

(六) 評鑑結果之處理與運用

在評鑑結果處理方面，我國的師資培育評鑑只有提及成績評定採分成五個等級方式處理，並未明訂將評鑑結果對社會大眾公佈。再就評鑑結果之運用來看，除了將評鑑結果送交各教育學程，做為改進之參考外，最重要的是做為教育部決定各教育學程增、減班及經費補助之依據。由此可知，教育部對大學教育學程評鑑之結果運用同時包括改善缺失之參考、增減班之依據、以及經費的補助這三項常見的評鑑結果運用方式。

二、師範校院之自我評鑑報告

大學教育學程評鑑通常包括學程自我評鑑與外部專業同儕評鑑二種方式，而評鑑活動能否達成預定的目的，其中自我評鑑的成功與否常扮演著重要的關鍵角色。究其原因，由於同儕團體都是來自受評鑑大學或學程的「外部」，對大學或學程的實況勢必不是完全瞭解，因此受評鑑單位所提供自我評鑑報告資料的正確性及適當性，就會影響到他們對大學及學程品質判斷。因此，教育部此次師範校院學士後教育學分班實地

美國「全國師範教育認可審議會(NCATE)」認可模式
對我國師資培育評鑑的啓示

訪評計畫，能否達成既定的三個評鑑目的，各師範校院所進行的自我評鑑工作與評鑑報告，對實地訪評小組委員判斷的正確性深具影響力。以下即從幾個不同層面對各師範校院所提出的自我評鑑報告進行分析：

(一) 自我評鑑活動之機制

就整個自我評鑑活動的機制來看，幾乎所有師範校院都缺乏一套完整的自我評鑑機制。在全部十二所師範校院中，只有二所學校建立了自我評鑑實施要點或辦法，且是在收到教育部訪評實施計畫後才臨時通過的辦法。至於其它的師範校院，都沒有建立任何相關的自我評鑑機制，所進行的自我評鑑活動也只是臨時編組性質。

(二) 自我評鑑小組之組成方式

在自我評鑑小組的組成方式方面，由於各校幾乎都未建立一套自我評鑑機制，因此自我評鑑小組的組成方式，都是臨時編組的方式。且只有二所學校建立自我評鑑實施要點或辦法，並明訂由校長擔任召集人，而成員多為學校一級單位之行政主管，有的學校之成員原則是該學期擔任導師之教師。由此可知，在自我評鑑小組的組成方式上，各校都是臨時性編組，也沒有遴聘適當的成員，更遑論成員能夠清楚瞭解自我評鑑的意義與目的，以及成員所必須擔負的任務。

(三) 自我評鑑之性質

「自我評鑑」為一種學程內部人員根據外部的標準，對學程的目標、現況、過程、及結果所做的描述性或分析性活動，並將結果撰寫成報告，以供進一步外部評鑑之依據的活動。此次教育部訪評實施計畫，由於已經事先與各師範校院討論過，且評鑑標準也預先送交各校做為自我評鑑之依據，因此各校的自我評鑑活動都能依教育部事先訂定的標準來進行。但在實施上，由於評鑑小組成員對「自我評鑑」之意義與性質認知不夠深入，因此在自我評鑑的深度與廣度上有所限制。

(四) 自我評鑑之過程

Kells (1995) 指出自我評鑑的過程分為準備與設計、組織評鑑過程、及執行等三個階段，但綜觀各校的自我評鑑過程都是由進修部根據教育部所訂定的標準，事先填妥相關資料，然後由召集人(各校校長、教務長、或進修部主任)召集「自我評鑑會議」討論修正後即算完成自我評鑑工作，因此，各校自我評鑑之過程可說相當淺漏。

(五) 自我評鑑之內容

由於自我評鑑是一種改善導向之過程，因此自我評鑑的內容應包括背景的自我評鑑、輸入的自我評鑑、過程的自我評鑑、及結果的自我評鑑 (Semrow, 1977)。但從各校所提出的自我評鑑報告發現，各校自我評鑑的內容都僅止於教育部所發給之「概況說明書」及「教育學程訪評表」二項資料之填寫，並未再作其他必要的評鑑活動，而教育部此次訪評計畫的評鑑標準又僅止於背景與輸入的評鑑。因此，就各師範校院自我評鑑之內容來看，實難真正評鑑出學士後教育學分班之全貌。

(六) 自我評鑑結果之處理與運用

在自我評鑑結果之處理與運用上，除了新竹師範學院針對學生之動機、入學考試、教學實習、生活適應、及學業等五方面分別提出結果，並針對評鑑結果處理方式進一步的說明外，其它師範學院的評鑑結果不是未加說明，就是專指教育部「教育學程訪評表」中所列十九個五點量表問題之自我評鑑填答結果，至於評鑑結果之運用都是將自我評鑑填答結果做為「業務承辦單位改進之參考」，缺乏具體之說明。

(七) 自我評鑑報告之內容

分析各校所提出之自我評鑑報告，有以下幾點發現：

- 1、在學程宗旨與目標上，除了共同的目標都是在培養師資外，各校也都有一些獨特的宗旨或目標，但各校在其自我評鑑報告中，並未提出如何達成這宗旨或目標之評鑑結果說明。
- 2、在評鑑所提供課程及其內容能達成預定目標的能力方面，各校均有課程規劃與教學活動之評鑑結果，但這二項評鑑結果都是作法的描述，對結果的解釋與測量均付之闕如。
- 3、在評估學程資源的適當性，以及分配資源以達成既定目標的效能方面，包括師資素質、學生遴選、教育資源（含經費、圖書、儀器設備、及辦公場所）、合作關係與實習輔導等各項評鑑結果資料，各校均依教育部規定格式提供。但各校有關學程資源的評鑑結果也都是作法的描述，對結果(適當性及達成既定目標之效能)的解釋與測量均付之闕如。
- 4、在檢定學程之計畫與決策過程方面，除少數學校未填寫本項資料外，各師範

美國「全國師範教育認可審議會(NCATE)」認可模式 對我國師資培育評鑑的啓示

校院均依教育部規定格式提供近程（三年）及中程（五年）展計畫。但各校所填寫的計畫目標與實施方式，有些學校是針對學士後教育學分之發展擬定目標與實施方式，有的學校則直接將全校性發展計畫納入評鑑報告中。

- 5、在解釋評鑑結果，並提出解決缺失與提昇優勢的競爭方面。各校的評鑑報告對學程規劃與運作的評鑑內容都停留在作法的描述，缺乏對實際成果的具體解釋，更遑論學程優勢與缺失的剖析。在「概況說明書」最後一項的「建議事項」中，各師範學院所列舉之內容都是對教育部的建議事項，完全缺乏對自身教育學程缺失改進的建議事項。

從以上對「師資培育機構教育學程及學士後教育學分班訪評實施計畫」與各師範校院「學士後教育學分班」所提出的自我評鑑報告之分析可知，各校所進行的自我評鑑工作並未能真正深入問題之核心，僅止於現況之描述，對於學程運作及結果的評鑑與解釋缺乏實質性的說明，因此所提出的評鑑報告也只能供教育部實地訪評小組成員瞭解學程的表面狀況，而無法得知學程在培育師資過程中之相關結果。因此，此次師範校院學士後教育學分班的訪視評鑑工作，僅能視為我國真正新制大學評鑑制度實施前的一次暖身活動，至於評鑑結果是否能達成教育部所預定之目的，是頗令人存疑的一件事。

陸、NCATE認可模式對我國師資培育評鑑的啓示 (代結語)

由於國情之不同，前述NCATE的認可標準並非所有都可以適用到我國師資培育評鑑上，但是NCATE的認可標準不但是根據師資培育評鑑的理論，而且歷經時代的考驗，隨著時間的不同而更替其認可標準的內容，所以它的基本架構、內容和精神，還是非常值得我國參酌與應用。他山之石可以攻玉，但玉當更自礪，本文首先將NCATE之認可模式與我國教育學程評鑑之現況間之比較以表2加以說明，然後再從不同議題（issues）上分別探討NCATE認可模式對我國師資培育評鑑的啓示：

表2 NCATE認可模式與我國教育學程評鑑現況之比較

	NCATE認可模式	我國教育學程評鑑現況
評鑑目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 品質保證 2. 績效責任 3. 品質改善 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 品質保證 2. 品質改善
評鑑內容	<ol style="list-style-type: none"> 1. 輸入評鑑 2. 過程評鑑 3. 輸出評鑑 4. 追蹤評鑑 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 輸入評鑑 2. 過程評鑑(部份)
評鑑標準	<ol style="list-style-type: none"> 1. 涵蓋評鑑內容的二十項標準及六十九項指標。評鑑標準相當具體明確。 2. 評鑑標準相當完備 3. 量化指標及質化標準 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 涵蓋輸入評鑑的十項標準。評鑑標準缺乏具體性。 2. 評鑑標準不夠完備 3. 量化指標及質化標準
評鑑方式	<ol style="list-style-type: none"> 1. 自願性之內部評鑑 2. 強調自我評鑑之重要性 3. 外部專業認可團體之訪視評鑑 4. 訪視評鑑以四天為原則 5. 受評單位有申訴機會 6. 認可程序相當完備且清楚 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教育部主導之外部評鑑，非自願性 2. 自我評鑑過程相當淺陋 3. 外部專業委員之訪視，但實務經驗委員較少 4. 訪視時間為半天(約三小時) 5. 受評機構無申訴機會 6. 認可程序尚稱完備
評鑑結果之處理與運用	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認可結果分「持續認可」、「有條件之認可」、「否定之認可」、及「撤銷認可」四類 2. 認可結果不排名次 3. 認可結果對社會大眾公佈 4. 認可結果與經費補助無關 5. 對「有條件之認可」之學程有追蹤評鑑 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 評鑑結果分優等、甲、乙、丙、丁五個等級 2. 評鑑結果不排名次 3. 評鑑結果不對外公佈 4. 評鑑結果與經費補助、增減班有關 5. 無追蹤評鑑
評鑑單位	<ol style="list-style-type: none"> 1. 有專責評鑑單位，且體制健全 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 缺乏專責評鑑單位，屬於臨時性任務編組

根據表2之比較結果，以下分別說明NCATE評鑑模式對我國師資培育評鑑，可以提供之啓示及借鏡之處。

一、評鑑目的

在評鑑目的方面，就教育部所公佈之訪評計畫目的而言，其旨在瞭解「各師資培育機構」辦理教育學程、學士後教育學分班之情形，做為教育部核定各校增、減班，以及擬訂師資培育政策及各校改進之參考。此訪評目的與NCATE成立的主要宗旨：（一）對師資培育學程的品質提供專業的判斷、（二）藉著認可標準和實地的訪視評鑑，鼓勵師資培育學程不斷改善其品質、有異曲同工之妙。其中確保師資品質、提供各校自我改善之依據、以及教育部擬訂未來師資培育政策為三個最重要的目的。是故，此次教育學程的訪視評鑑計畫在目的上已經相當完整，除了要確保師資品質外，也期望透過評鑑活動可以提供各校改善缺失之回饋。

二、評鑑內容

NCATE認可內容的重點在於專業教育單位之整體品質，包括專業教育學程其政策、程序、管理、行政、人事、及資源等都要能確保高品質，同時涵蓋輸入、過程、及輸出等層面，相當完備。至於我國之評鑑內容多為輸入之評鑑，部份涉及過程評鑑，至於對輸出評鑑則完全付之闕如，如此將很難真正評鑑出各師資培育學程所培育師資之品質。為落實評鑑成效，確保師資品質，並使評鑑結果可以提供各學程改善品質之參考，完整的評鑑內容則相當重要。

三、評鑑標準

為能反映出學程的品質，在認可過程中單位必須說明其學程如何符合認可標準。NCATE之認可標準除了保留舊標準中的輸入和資源，以及學程運作之方式等標準外，也同樣強調學程的結果評鑑，在四大類標準中，均顧及學程結果之評鑑。並且其認可標準反映出對多元文化教育之重視、多元化教學評量與教學策略、教師實務經驗、批判取向師範教育思潮、確保績效責任、及重視電腦科技等重要特色。這些特色將可以做為各學程辦學之依據，指引師資品質之方向。

反觀我國師資培育評鑑的評鑑內容與標準，就教育部所提出之十項評鑑內容來看，除了課程與教學一項中的教學與「過程」有關外，其它的評鑑內容都是屬於「輸

入」評鑑，至於「結果」評鑑與「追蹤」評鑑則完全付之闕如。而在評鑑標準方面，訪評計畫中提供給各教育學程的評鑑標準包括「訪評標準」、「概況說明書」、及「教育學程訪評表」三項資料。評鑑標準的訂定即根據前述十項評鑑內容而來，因此對結果評鑑與追蹤評鑑之標準並未訂出。

展望未來，配合大學評鑑工作的全面實施，對教育學程的評鑑內容及評鑑標準有必要大幅修正，在評鑑內容及標準中應兼具「輸入」評鑑，「結果」評鑑與「追蹤」評鑑，使評鑑內容及標準更具完整性。如此才能真正評鑑出教育學程所培育師資之品質，並找出培育過程中的缺失，做為改善師資品質之依據。

四、評鑑方式

在評鑑的方式方面，就此次教育部的訪評計畫而言，其評鑑的方式在性質上應屬於外部評鑑，而評鑑的方式包括自我評鑑階段及實地訪評階段二部份，與NCATE的認可程序（受認可資格的申請→單位自我評鑑→同儕團體訪視評鑑→NCATE做出認可結果→公告認可結果）相較。不論在理論內涵或評鑑實務上，本次訪評計畫在評鑑方式上大致可說相當完整。唯對評鑑方式再進一步分析，仍可發現NCATE認可程序有許多值得我們借鏡之處：

（一）就實地訪視成員的組成方式來看，NCATE訪視委員由評鑑委員委員會裡的成員所組成，而NCATE目前所儲備的評鑑委員約有400位，由師資培育者、教師、教育決策者／專門領域專家各佔三分之一，至於實地訪視人數，因師資培育單位的大小及學程的複雜程度而有所不同，通常不得少於五人，但除非特殊情況或者需較多得校外訪視，其人數也不會超過六人。反觀我國的現況，雖然在教育部提出的訪評計畫中，提及十六個訪視委員都是具有教育專業背景且來自不同的單位，其中包括了社會公正人士、教育部代表、學者專家、及具教育實務經驗之中學教師，其成員可說相當具有代表性，然在實際訪視時出現諸多缺失。

關於評鑑結果的公平、客觀與否，端賴評鑑委員的專業知能與客觀分析的能力。因此，在訪視委員方面並不是人數多就好，最重要的要素質優良。在遴選完評鑑人員後，應給予密集的訓練，以求評鑑工作的有效性與一致性。另外，評鑑委員應要包含部份的中小學教師代表，誠如NCATE的遴選原則所主張的，中小學教師是教學專業

美國「全國師範教育認可審議會(NCATE)」認可模式 對我國師資培育評鑑的啓示

的實務人員，他們對於有效的教學擁有最直接的觀點。

(二)就實地訪視的時間來看，NCATE的實地訪視時間有四天，從星期六下午至星期三中午。在訪視評鑑期間，評鑑委員會訪問教師、行政人員、學生、中小學合作教師、校友、以及其他有關人員。除此之外，評鑑委員亦會審查一些相關資料。相較於我國半天(約三個小時)的訪視時間，必須完成如業務簡報、參觀設施、查閱資料、晤談、行政協調、及綜合座談等工作，我國的實地訪視要確實評鑑實在有相當困難。

五、評鑑結果之處理與運用

在評鑑結果處理方面，我國的師資培育評鑑只有提及成績評定採分成五個等級方式處理，並未明訂將評鑑結果對社會大眾公佈。此種不採排名方式處理評鑑結果，與各主要國家評鑑之處理方式相同，但評鑑結果宜採對外公佈方式處理較為適當，讓社會大眾得以瞭解各大學教育學程所培育師資之品質。如同NCATE在做出認可結果後，會同時將認可結果報告書寄給州教育廳，並對教師專業團體及社會大眾公開告知結果。

六、評鑑單位

在認可制度中，校外專業同儕評鑑在整個評鑑歷程中佔有一個相當重要的地位。而外部同儕評鑑的工作，則有專責的認可團體來負責，NCATE不僅成員眾多，且體制也相當健全。當然，美國認可制度發展至今已近一個世紀，整個制度才能發展如此成熟。這是新制大學評鑑尚屬萌芽階段的我國所不能相比，但為使評鑑結果具有客觀的公信力，落實評鑑目的，則未來師資培育校外評鑑小組的組成，實不宜採臨時任務編組的方式，因此有必要由一常設之專責單位負責相關事宜。此一專責單位，短期可先委由教育部研究後證實可行之專業學術團體負責(陳漢強等，民81)，而長期則宜比照「大學入學考試中心」的模式，成立「大學評鑑中心」主其事。事實上，不管是否涉及系所排名問題，為因應未來的國際競爭，扮演培育高級人力的高等教育機構，都應參照各國目前普受重視的品質保證制度，對學程或系所進行評鑑工作，以我國現有的環境，應可由政府籌設「大學評鑑中心」，負責外部專業評鑑的工作。

柒、參考書目

- 行政院教育改革審議會（民85）。第三期諮議報告書。台北：行政院教育改革審議會。
- 陳漢強, Kearney, 蘇錦麗, 與陳麗珠（民81）。國內大學評鑑委託公正學術團體辦理之研究與評估。新竹：國立新竹師範學院教學與學校評鑑研究中心。
- 教育部（民85a）。教育部大學教育評鑑計畫草案。台北：教育部。
- 教育部（民85b）。教育部八十五學年度師資培育機構學士後教育學分訪評手冊。台北：教育部。
- 歐用生（民85）。教師專業與成長。台北：師大書院。
- 蘇錦麗、陳舜芬、葉忠達、李安明、孫立（民84）。我國師範校院系(所)評鑑之研究。發表在國立政治大學與國立新竹師範學院主辦”師資培育評鑑國際學術研討會”，台北：市立圖書館。
- El-Khawas, E.(1995). External review: Alternative models based on US experiences. Higher Education Management, 7, 39-48.
- Kells, H. R.(1995). Self-study processes: A guide to self-evaluation in higher education(4th ed.). New York: American Council on Education.
- Kogan, M.(1994). Reflection on the self-reporting process. Higher Education Management, 6, 351-356.
- Liston, D. P. & Zeichner, K. M.(1987). Reflective teacher education and moral deliberation. Journal of Teacher Education, 38, 2-8.
- Moore, K. D.(1994). NCATE standards: Restructuring teacher education. Teacher Education Quarterly, 21, 27-36.
- NCATE(1992). Standards, procedures, and policies for the accreditation of professional education units. Washington, DC: NCATE.

美國「全國師範教育認可審議會 (NCATE)」認可模式
對我國師資培育評鑑的啓示

- NCATE(1995). Standards, procedures, and policies for the accreditation of professional education units. Washington, DC: NCATE.
- Roames, R. L.(1989). The development of the current redesign of the National Council for Accreditation of Teacher Education and its implications for teacher education. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, St. Louis, MO.
- Ross, D. D.(1987). Teaching teacher effectiveness research to students: First steps in developing a reflective approach to teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Roth, R. A.(1989). Preparing the reflective practitioner: Transforming the apprentice through the dialectic. Journal of Teacher Education, 40, 1-5.
- Schumacher, S.(1986). Evaluation in a collaborative teacher education program. The paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, GA., Feb. 22-26.
- Semrow, J. J.(1977). Institutional assessment and evaluation for accreditation. Tucson, Arizona: University of Arizona.
- Siegel, D. F. & Hanson, R. A.(1994). A longitudinal evaluation model for teacher education program. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago, Feb. 16-19.
- Wise, A. E.(1995). Professional accreditation as a quality assurance mechanism in the field of teaching. Paper presented at the Accreditation of Teacher Education Seminar, Taipei, Taiwan.

王保進 王麗芬

A Study on the Accreditation System of NCATE and Its Implication for our Nation's Teacher Education Program Evaluation

Bao-jinn Wang Li-feng Wang

National Chaiyi Teachers College

Abstract

The purpose of this study is to explore that accreditation system of National Council of Accreditation for Teacher Education, and to scrutinized those characteristics of accreditation standards and indicators, which revised on 1995.

In accordance with the results, there are seven characteristics for NCATE's accreditation standards and indicators. These characteristics includes: firstly, to reflect that educational policy for cultural diversity; secondly, to emphasize that multiple teaching assessment and strategy; thirdly, to emphasize that importance of field experience of teachers; fourthly, to response to critical approach of teacher education thought; fifthly, to confirm that accountability of teacher education program; sixthly, to attach importance to the influence of computer technology; and the lastly, to emphasize the importance of formative

美國「全國師範教育認可審議會(NCATE)」認可模式
對我國師資培育評鑑的啓示

evaluation for teacher education program themselves.

Simultaneously, there are some differences between the NCATE's accreditation and teacher education program evaluation in Taiwan. These differences come from that comparison of evaluation purpose, content, standard, method, and result. Be based on these comparative results, this study points out that merit of NCATE's accreditation system and its implication for our nation's teacher education program evaluation.