

《教育行政與評鑑學刊》

2013 年 12 月，第十六期，頁 27-42

臺北市國小專業發展學校遴選指標 建構之研究

丁一顧、莊念青、林信耀

摘 要

本研究旨在建構及探究臺北市國民小學專業發展學校遴選指標。研究方法首先採專家問卷審查以及模糊德懷術調查方法，藉以確立「國民小學專業發展學校遴選指標」。本研究主要研究結果有：(1)臺北市國小專業發展學校遴選指標可包括學習社群、績效責任與品質保證、夥伴協作、多樣與公平、以及結構、資源與角色等五大向度，其中，各向度的重要性以「績效責任與品質保證」較高，各向度之重點則是「關注學生學習」與「探究」；(2)臺北市國小專業發展學校遴選指標之五大向度內涵，共計 41 項指標，且各向度中各個指標之相對適當性不一。最後，最後，研究者根據結論，提出相關建議，俾供專業發展學校實務推動、以及未來研究之參考。

關鍵詞：專業發展學校、遴選指標、教師專業發展

丁一顧（通訊作者）：臺北市立大學教育行政與評鑑研究所副教授。

電子郵件：tim@utapei.edu.tw

莊念青：臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士生。電子郵件：migotaiwan@gmail.com

林信耀：國立臺灣師範大學政治學研究所博士候選人。電子郵件：lsy488981@gmail.com

Journal of Educational Administration and Evaluation
December, 2013, Vol. 16, pp. 27-42

The Construction of Indicators for Primary Professional Development Schools in Taipei City

Yi-Ku Ting, Nien-Ching Chuang, Hsin-Yao Lin

Abstract

In this study, we developed and examined selection indicators for primary professional development schools in Taipei City. We used expert questionnaire reviews and fuzzy Delphi survey methods to establish the “Selection Indicators for Primary Professional Development Schools.” The results obtained are as follows: (1) Selection indicators for primary professional development schools in Taipei City comprised the five dimensions of learning communities; accountability and quality assurance; partnerships; diversity and fairness; structure, resources, and roles. Accountability and quality assurance had the greatest importance. The focal points of each dimension were “concern for student learning” and “inquiry.” (2) The five dimensions of the selection indicators for primary professional development schools in Taipei are comprised of 41 indicators. The relative appropriateness of the indicators in each dimension was inconsistent. Finally, we presented suggestions based on our conclusions for practice and promotion in professional development schools and for reference in future studies.

Keywords: professional development schools, selection indicators, teachers’ professional development

Yi-Ku Ting (corresponding author): Associate Professor / Graduate School of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei. E-mail: tim@utapei.edu.tw
Nien-Ching Chuang: Doctoral Student / Graduate School of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei. E-mail: migotaiwan@gmail.com
Hsin-Yao Lin: Ph.D. Candidate / Graduate Institute of Political Science, National Taiwan Normal University. E-mail: lsy488981@gmail.com

壹、研究動機

有效能的教師是有效能學校的關鍵，而要確保教師效能與素質，則可從師資培育「職前培育—導入(induction)教育—在職教育」三大階段加以考量與強化，亦即，職前專業養成教育、實習教師實習和初任教師輔導、以及教師的在職進修，都是相當重要且缺一不可，才更足以培育出專業與熱忱的教育工作者。

以當前師資培育的狀況來看，教師培育的場域大致包括師資培育大學與中小學教學現場，姑且不論師資培育大學的情況，Abdal-Haqq (1991) 就認為，中小學教學現場不但較無法提升學生學習、亦無法培育師資生與初任教師的專業，具體而言，今日的中小學學校恐將較不適宜為明日的教師而準備 (Abdal-Haqq, 1998)，亦較無法確保所有學生學習與成功的機會 (Clark, 1999)。

有鑑於此，同時進行學校與師資培育的更新 (Clark, 1999)、推展中小學學校重建 (school restructuring)，就顯得有其必要性，而專業發展學校 (professional development school [PDS]) 則是學校重建的一種形式，其將可能對組織、管理結構、教師工作設計、資源分配、教學改善等加以改變，亦將對行政、親師生與社群關係進行調整 (Abdal-Haqq, 1998)，亦即，專業發展學校的實施，乃是發展出支持學生發展與改善教師實務的學校場域 (Abdal-Haqq, 1998; Levine, 1998)。

自 1986 年 Holmes Group 倡導專業發展學校之理念後，美國各州之大學與中小學相繼建立夥伴關係，成立專業發展學校，亦有不錯之效益。而臺灣在此概念之推展上雖較慢，但近年來，各師資培育大學亦漸有以專業發展學校為名，與各中小學建立彼此合作夥伴關係之案例，諸如：臺灣師範大學、臺中教育大學、屏東教育大學、臺南大學等，而本研究之研究者為協助所服務之大學（為培育國小教育學程之大學）推動專業發展學校之遴選，因此，乃著手進行國小專業發展學校遴選指標之研究。

此外，目前國內有關專業發展學校遴選指標之相關研究，僅有孫志麟 (2005)、劉美慧等 (2006)、張素貞 (2008) 的研究，渠等研究雖皆各有其特色，對專業發展學校之遴選與評估有其貢獻性，然亦有些許之限制，而本研究乃是期盼吸取渠等研究之優點，採行不同於前述研究之研究方法，並結合實務與理論專家的意見，藉以建構國小專業發展學校遴選指標。

準此而論，本研究旨在建立臺北市國小專業發展學校之遴選指標，具體而論，本研究之研究問題為：一，臺北市國小專業發展學校遴選指標包括哪些向度？二，臺北市國小專業發展學校遴選指標包括哪些具體遴選指標？

貳、文獻探討

專業發展學校首現於 1980 年代中期 (Abdal-Haqq, 1998)，當時，Holmes Group (1986) 在「明日的教師」(Tomorrow's Teachers) 中介紹「專業發展學校」一詞。而專業發展學校之概念則類似醫學教育實施之教學醫院臨床制度 (Holmes Group, 1990)。之後，各種類似名詞相繼出現，諸如：臨床學校 (Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986)、夥伴學校、專業發展中心、教學中心 (Osguthorpe, Harris, Harris, & Black, 1995)、專業發展學院、導入學校、教學學校 (Abdal-Haqq, 1991)、專業發展與技術中心 (Warner, 1996) 等。

綜合相關研究發現(吳清山、林天祐, 2003; 孫志麟, 2009; Byrd & McIntyre, 1999; Darling-Hammond, 2005; Williams, 1993)，專業發展學校之意義可包括：(一) 組織性意義：主要包含師資培育機構與中小學組織；(二) 策略性意義：透過夥伴關係建立，進行合作、探究、實驗、創新等工作；(三) 目的性意義：強化學生學習、改善師資培育、致力教師專業發展、提升學生學習成效。因此本研究認為，專業發展學校乃是中小學與師培大學建立夥伴協作關係，以提供中小學教師、學生、師培工作者、及實習學生學習的場域，於此場域中，透過理論與實務融合、探究本位、行動研究、教學創新等之推動，促使中小學教師、學生、師培工作者、以及實習學生能不斷學習與發展，藉以提升整體師資培育與中小學教學成效。

至於，專業發展學校之實施，有其重要的功能：(一) 提升學生學習；(二) 改善師資培育；(三) 致力於中小學教師持續專業發展；(四) 運用行動研究說明及改善教與學(孫志麟, 2009; Abdal-Haqq, 1998; Darling-Hammond, 1994; National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE], 2001; Thornton, 2005)。

有關專業發展學校的遴選與評估，國內有不同之倡導，諸如孫志麟 (2005)、劉美慧等 (2006)、張素貞 (2008)，不過，深入探究卻發現，渠等大致都以全美師資教育認可委員會 (NCATE, 2001) 所發展出之專業發展學校標準五個向度 (「學習社群」、「績效責任與品質保證」、「夥伴協作」、「多樣與公平」、「結構、資源與角色」) 為基礎，而細思此五大向度其實就是達成專業發展學校目標 (包括：師資培育、專業發展、探究、學生學習) 的重要標準，因為，「學習社群」主要關注於「專業發展」與「探究」、「績效責任與品質保證」關注「學生學習」、「多樣與公平」關注「師資培育」(做決定) 與「學生學習」、至於「結構、資源與角色」與「夥伴協作」，則分別與師資培育 (角色、做決定) 有關 (Thornton, 2005)，尤為甚者，這些標準都是具有「探究」(inquiry) 的概念 (Tunks & Neapolitan, 2007)，且更都是以提升學生學習

為終極目標 (Teitel, 2003)，顯示 NCATE 所發展的五大標準其適當性與重要性可見一斑。

至於，發展學校發展與運作的過程，NCATE (2001) 認為可區分為起始期 (beginning level)、發展期 (developmental level)、標準期 (standards level)、引領期 (leading level)；而 Thornton (2005) 則倡導「無專業發展學校期」(no PDS)、「組織期」(organization)、「實施期」(implementation)、「機制期」(institutionalization) 以對應說明 NCATE 的四期，所以，其實兩者之概念是差不多的，都是從「個別教師改善」—「組織改善」—「教之改善」—「關注學生學習的探究」(Thornton, 2005)。

相關實徵研究發現，中小學教師參與專業發展活動後：(一)較具有專業感 (Morris & Nunnery, 1993)；(二)滿意度及士氣較高 (Jett-Simpson, Pugach, & Whipp, 1992)；(三)更願意對新的教學內容與方法進行冒險與實驗 (Houston Consortium of Professional Development, 1996)；(四)改善班級實務 (Crow, Stokes, Kauchak, Hobbs, & Bullough, 1996; Houston Consortium of Professional Development, 1996)；(五)較不具孤立性 (Ariav & Clinard, 1996; Barba, Seideman, Schneider, & Mera, 1993)；(六)較不會無力感 (Crow et al., 1996; Neufeld & McGowan, 1993)。而此發現亦恰與專業發展學校之意義相呼應，認為專業發展學校之實施能促進中小學教師之專業與教學成效，相對地教師會更專業、願意嘗試與實驗、士氣與熱忱更高，顯見專業發展學校之推展有其意義性與價值性。

雖然專業發展學校的執行有不少的優點，但亦有些困境待克服，諸如：(一)專業發展學校所籌組的相關組織及委員會角色、職責與地位不明確 (Johnston, 2000)；(二)課程研發、教學探究、協同合作等時間的增加與負荷 (Abdal-Haqq, 1998; Johnston, 2000)；(三)增加教師額外的教學探究與研究工作，減低教師參與意願與熱忱 (Johnston, 2000)；(四)要長期提供經費、資源的支持和補助有困難 (Abdal-Haqq, 1998; Darling-Hammond, 2005)；(五)行政或參與人員更動，導致溝通或目標執行的困境 (Johnston, 2000) 等。

目前國內有關專業發展學校指標之研究包括：孫志麟 (2005)、劉美慧等 (2006)、張素貞 (2008) 等。其中，孫志麟之研究乃是針對實習指導教授、實習輔導教師、師資培育專家進行焦點團體訪談，以為指標建構之參照，並採行問卷調查 (15 所實習學校、500 名教師)，以了解各指標的重要性，可說是國內探究專業發展學校指標較早之研究。然其所建構之指標高達 55 項，部分指標之主體性似乎較不清，且僅以實習學校之教師為指標重要性之調查。劉美慧等人之研究則不見 NCATE (2001) 之「多樣與公平」向度，而張素貞則是以劉美慧等人之架構進行檢核說明之探討。因此，本研究乃試圖精簡指標的數量、採行不同之研究方法，並以「學校」或「教師」

為每個指標編擬之主體。準此，本研究乃採 NCATE 之專業發展學校評估指標之五大向度，做為本研究研定專業發展學校遴選指標之參考，並於指標研擬之後，邀請學者與專家進行指標重要性之審核，且於其後實施德懷術問卷調查，藉以建構出符合國民小學專業發展學校遴選之指標。

參、研究設計與實施

一、研究對象

本研究首先邀請 5 位師資培育之學者專家與 5 位國民小學校長，進行問卷初稿適切性之審查，並提供問卷修改與刪減之意見。而在德懷術調查樣本的選取上，Delbecq (1975) 建議當德懷術小組成員同質性高時，小組成員數量以 15~30 人為宜；若為異質性小組成員則數量以 5~10 人為宜，本研究為能蒐集到各類型教育人員之意見，因此乃採同質性、立意取樣進行研究樣本的取樣：師資培育相關學者專家 10 人、國民小學校長 10 人等，共計 20 人，以為模糊德懷術問卷施測對象。

二、研究工具

本研究之模糊德懷術調查之工具為「國小專業發展學校遴選指標建構調查問卷」，其內容主要分為研究說明函、名詞淺解、填答說明與問卷項目內容等部分。在問卷的填答上，乃是請學者專家於 52 個指標上，逐一評估每個題目的適合程度，而適合程度則分別從「5」至「1」代表「非常適合」到「非常不適合」。

三、研究程序

本研究於 100 年 5 月初完成問卷初稿，隨即邀請 10 位專家學者進行問卷之專家審查，並於 6 月初問卷回收修改與增刪題目後，完成模糊德懷術調查之正式「國小專業發展學校遴選指標建構調查問卷」，最後則於 100 年 7 月將問卷分送模糊德懷術施測對象，於 9 月回收並進行資料之統計分析。

四、資料處理

本研究之問卷專家審題，乃是請各學者專家本研究經文獻探究與分析後，隨即編製成國小專業發展學校遴選指標之問卷初稿，共計 52 個指標。並邀請專業發展學校相關領域之 10 位專家學者進行指標之審查，審查之標準乃是以「適合」、「修正後適合」、「不適合」為勾選之選項。「修正後適合」乃是請專家學者針對遴選指標之用詞或語意不清處加以修改，「不適合」則是該指標完全不適合應刪除。

再以模糊德懷術進行問卷調查，藉以蒐集受試之學者與專家對國小專業發展學校各指標的看法，並取得其對各個初始指標之評價。每位學者與專家利用語意變數，表達其對於每個初始指標重要性的評估值（表 1）。

表 1
模糊語意變數表

語意變數	三角模糊變數
非常重要	(0.7, 0.9, 0.9)
重要	(0.5, 0.7, 0.9)
普通	(0.3, 0.5, 0.7)
不重要	(0.1, 0.3, 0.5)
非常不重要	(0.1, 0.1, 0.3)

本研究於問卷蒐集所有受試之學者與專家對該初始指標評估值後，利用模糊德懷術整合 20 位學者專家之意見，計算出每項初始指標重要性三角模糊數。此外，再依 Chen 和 Hwang (1992) 所提出的模糊集合解模糊畫得方法，計算出指標重要性所代表的右界值、左界值及總值，其後再以每個指標的三角模糊數之總值，代表受試者對各項指標評定量尺的共識。另亦於其中設定門檻值 t ，然後從眾多的初始評估指標中，篩選出較重要的評鑑指標。三角模糊數之總值高於門檻值者（本研究為 0.7），該指標予以納入；總值低於門檻值者，則該指標予以剔除。

肆、結果與討論

一、專家審題意見調查

本研究之國小專業發展學校遴選指標之問卷初稿，共計 52 個指標。在邀請之 10 位專家學者審查後，保留「學習社群」9 個指標、「績效責任與品質保證」9 個指標、「夥伴協作」9 個指標、「多樣與公平」9 個指標、「結構、資源與角色」9 個指標，合計共保留 45 指標。此外，也參酌各專家學者之意見，進行各指標用詞或語意之修改，藉以編製成本研究之模糊德懷術調查問卷。

二、模糊德懷法問卷調查

本研究採模糊德懷法進行「國小專業發展學校遴選指標」各向度之統計分析，而「專業發展學校遴選指標」之向度則包括：(一) 學習社群；(二) 績效責任與品質保證；(三) 夥伴協作；(四) 多樣與公平；(五) 結構、資源與角色。本研究以三角模糊數之總值為 0.7 做為篩選門檻值，以大於 0.7 之值作為評估指標篩選之保留值。從表 2 可知，本研究調查問卷各向度之指標總值小於 0.7 者，包括「學習社群」之指標 1 與指標 9、「績效責任與品質保證」之指標 5 與指標 6，其餘各指標則總值都高於 0.7，因此，本「國小專業發展學校遴選指標」問卷保留之指標包括「學習社群」7 題、「績效責任與品質保證」7 題、「夥伴協作」9 題、「多樣與公平」9 題、「結構、資源與角色」9 題，合計共保留 41 題。

進一步探究發現，各向度中有些指標之總值大於 0.8，諸如「學習社群」之第 4 題（學校教師能從事課程與教學問題的探究及創新）、第 5 題「學校教師能應用研究與實務，改善教學以及實習輔導之成效」；「績效責任與品質保證」之第 2 題（學校能適時檢視學生學習成效，並依檢視結果調整教學）；「夥伴協作」之第 4 題「學校能與師培大學共同規劃與輔導實習學生的實習活動」；「多樣與公平」之第 6 題「學校能適時檢視校內公平學習機會與成效」；「結構、資源與角色」之第 5（學校能有效分配各項資源（經費、時間、空間等）以支持教師專業發展）、第 7 題（學校行政能發揮團隊精神，致力於學校專業發展的推動），顯見各專家學者在這些題項上的共識較高，其重要性亦可能較高，似可為未來進一步研究指標加權之參考。另外，這些較重要之指標中之「探究與創新」、「應用研究與實務」、「檢視成效」、「共同規劃」、

「分配支源」等，都關涉「探究」概念之「發展問題、資料蒐集、分析、評量、省思、自評、評鑑、合作式決定」等（Tunks & Neapolitan, 2007），顯示「探究」相關概念亦應是未來進一步指標探究之重點。

值得一提的是，前述各向度中較重要的指標，其不但與各向度之核心相當符合，例如，學習社群的重點在於「探究與創新」、「應用研究與實務」；「績效責任與品質保證」重點為「學生學習成效」；「夥伴協作」的重點是「中小學與師培大學的合作」；「多樣與公平」重點為「公平之學習機會」；「結構、資源與角色」的重點則為「經費、時間、空間等資源之分配與支持」。此外，亦恰與 Thornton（2005）的觀點有點類似，尤其 Thornton 認為，「學習社群」關注「探究」、「績效責任與品質保證」關注「學生學習」。

另外，從各向度德懷術之總值大於 0.75 以上之指標數量來看，學習社群向度 7 個指標中有 3 個，績效責任與品質保證向度中 7 個指標有 5 個，夥伴協作向度中 9 個指標有 4 個，多樣與公平向度中 9 個指標有 1 個，結構、資源與角色向度中 9 個指標有 5 個。就其間的比例而論，各專家學者的共識認為以「績效責任與品質保證」之各指標較重要性較高，而此種結果與 NCATE（2001）、Teitel（2003）所主張相類似：標準可用來說明專業發展學校如何改進「學生學習」，而「績效責任與品質保證」則貫穿各個標準，以確保各個標準之運作具有績效與品質，當然，最後的目的則是促進學生學習之改善，顯見關注「學生學習」應是各專業發展學校遴選與評估標準的重要核心概念，亦應為未來發展指標之重要關鍵。

伍、結論與建議

一、結論

- （一）臺北市國小專業發展學校遴選指標可包括學習社群、績效責任與品質保證、夥伴協作、多樣與公平、以及結構、資源與角色等五大向度，其中，各向度的重要性以「績效責任與品質保證」較高，各向度之重點則為「關注學生學習」與「探究」

本研究透過文獻與模糊德懷術後發現，國小專業發展學校遴選指標共可包括五大向度，而此五大向度分別為：學習社群、績效責任與品質保證、夥伴協作、多樣與公平、以及結構、資源與角色等（詳表 2）。另外，關注「學生學習」應是各專業

發展學校遴選與評估標準的重要核心概念，而相較其他標準而論，「績效責任與品質保證」之重要性似乎是較高。

(二)臺北市國小專業發展學校遴選指標之五大向度內涵，每一個向度包括 7~9 個遴選指標，合計 41 項指標，且各向度中各個指標之相對重要性不同

本研究透過文獻與模糊德懷術後發現，國小專業發展學校遴選指標之五大向度內涵中，每一個向度包括 7~9 個遴選指標，合計五個向度共計 41 個遴選指標。此外，「學習社群」之「學校教師能從事課程與教學問題的探究及創新」、「學校教師能應用研究與實務，改善教學以及實習輔導之成效」；「績效責任與品質保證」之「學校能適時檢視學生學習成效，並依檢視結果調整教學」；「夥伴協作」之「學校能與師培大學共同規劃與輔導實習學生的實習活動」；「多樣與公平」之「學校能適時檢視校內公平學習機會與成效」；「結構、資源與角色」之「學校能有效分配各項資源（經費、時間、空間等）以支持教師專業發展」、「學校行政能發揮團隊精神，致力於學校專業發展的推動」等，其重要性相對地比其他指標高。

二、建議

(一) 推展專業發展學校概念與實務，強化師資培育功效

本研究文獻發現專業發展學校的運作，對教師之職前培育、導入輔導及在職成長等，都有相當的效益，而且，教育當局目前所規劃的「師資素質提升方案」，亦強調要推展「專業發展學校」之概念與實務，有鑑於此，建議未來教育當局應儘速規劃與研擬「專業發展學校」實施方案，有效強化整體師資培育之功效。

(二) 廣續發展「關注學生學習」與「探究」概念之指標

本研究從文獻分析與德懷術發現，「績效責任與品質保證」相較其他各向度而言，其重要性似乎較高，而不管各向度或是「績效責任與品質保證」，則重點都深具「探究」相關概念，且都在於提升學生學習成效，顯見「探究」與「關注學生學習」實為專業發展學校各標準之重要關鍵。準此，本研究建議，未來教育行政機關要實踐專業發展學校，實應結合各學術與實務人力資源，以本研究之指標為基礎，強調「學生學習為本」與「探究」之觀點，廣續研發出更貼近學生學習與教師專業探究的專業發展學校遴選與評估相關指標，藉以引導學校辦學或專業發展學校推動之依據。

表 2
 國小專業發展學校遴選指標之模糊德懷術結果分析表

向度	指標	指 標 內 容	(a_k, b_k, c_k)	(μ_R, μ_L, μ_T)	結果
學習社群	1	學校能支持校內教師、學生及實習學生的學習。	(0.3, 0.83, 0.9)	(0.84, 0.49, 0.69)	刪除
	2	學校能推舉優秀教師協助實習學生之實習與學習。	(0.5, 0.85, 0.9)	(0.86, 0.37, 0.74)	保留
	3	學校成員能以團隊方式支持學生及實習學生的學習。	(0.5, 0.82, 0.9)	(0.83, 0.38, 0.73)	保留
	4	學校教師能從事課程與教學問題的探究及創新。	(0.7, 0.86, 0.9)	(0.87, 0.26, 0.80)	保留
	5	學校教師能應用研究與實務，改善教學以及實習輔導之成效。	(0.7, 0.85, 0.9)	(0.86, 0.26, 0.80)	保留
	6	學校能結合校內外資源以支持與推動學校專業發展活動。	(0.7, 0.82, 0.9)	(0.83, 0.27, 0.78)	保留
	7	學校教師能持續合作，進行教學省思、對話與分享。	(0.5, 0.83, 0.9)	(0.84, 0.38, 0.73)	保留
	8	學校教師能透過專業學習社群持續學習，追求專業發展。	(0.5, 0.83, 0.9)	(0.84, 0.38, 0.73)	保留
	9	學校能與鄰近學校或教育專業組織建立社群夥伴。	(0.3, 0.71, 0.9)	(0.76, 0.51, 0.63)	刪除
績效責任與品質保證	1	學校能將教師、學生、及實習學生的學習與學校專業發展願景緊密連結。	(0.7, 0.84, 0.9)	(0.85, 0.26, 0.79)	保留
	2	學校能適時檢視學生學習成效，並依檢視結果調整教學。	(0.7, 0.88, 0.9)	(0.88, 0.25, 0.81)	保留
	3	學校能發展並改善學生的學習策略。	(0.5, 0.85, 0.9)	(0.86, 0.37, 0.74)	保留
	4	學校能將學生的學習成效提供給家長了解。	(0.5, 0.81, 0.9)	(0.83, 0.38, 0.72)	保留
	5	學校能引導社區與家長共同關注學生及實習學生的學習。	(0.5, 0.73, 0.9)	(0.77, 0.41, 0.68)	刪除
	6	學校能獲得教師教學相關的認證或獎勵。	(0.5, 0.73, 0.9)	(0.77, 0.41, 0.68)	刪除
	7	學校能確保實習學生的實習成效。	(0.7, 0.84, 0.9)	(0.85, 0.26, 0.79)	保留
	8	學校能運用多元方法檢核教師與實習學生教學成效。	(0.7, 0.84, 0.9)	(0.85, 0.26, 0.79)	保留
	9	學校能依據相關法規研訂與落實實習學生實習輔導計畫。	(0.7, 0.81, 0.9)	(0.83, 0.27, 0.78)	保留
夥伴協作	1	學校能與師培大學建立平等互惠的夥伴協作關係。	(0.5, 0.84, 0.9)	(0.85, 0.37, 0.74)	保留
	2	學校能邀集校內外利害關係人組成夥伴協作方案之推動組織。	(0.5, 0.78, 0.9)	(0.80, 0.39, 0.71)	保留
	3	學校能與師培大學合作，分析現況擬訂教師專業成長計畫。	(0.7, 0.83, 0.9)	(0.84, 0.27, 0.79)	保留
	4	學校能與師培大學共同規劃與輔導實習學生的實習活動。	(0.7, 0.85, 0.9)	(0.86, 0.26, 0.80)	保留
	5	學校教師能與師培大學教師合作進行專業發展活動。	(0.7, 0.83, 0.9)	(0.84, 0.27, 0.79)	保留

(續下頁)

表 2 (續)

向度	指標	指 標 內 容	(ak, bk, ck)	(μ R, μ L, μ T)	結果
夥伴協作	6	學校能與師培大學共同訂定雙方進行夥伴協作的權利與義務。	(0.5, 0.79, 0.9)	(0.81, 0.39, 0.71)	保留
	7	學校能訂定夥伴協作方案之參與及運作的規範。	(0.5, 0.82, 0.9)	(0.83, 0.38, 0.73)	保留
	8	學校能善用夥伴協作資源改善教師、學生、及實習學生的學習。	(0.5, 0.86, 0.9)	(0.87, 0.39, 0.75)	保留
	9	學校能經常肯定與表揚參與夥伴協作的校內成員。	(0.5, 0.81, 0.9)	(0.83, 0.38, 0.73)	保留
多樣與公平	1	學校能確保每一位學生都有公平的學習機會。	(0.5, 0.85, 0.9)	(0.86, 0.37, 0.74)	保留
	2	學校能支持與協助不同特質學生的學習。	(0.5, 0.84, 0.9)	(0.85, 0.37, 0.74)	保留
	3	學校課程與教學的實施能呈現多元的樣貌。	(0.5, 0.83, 0.9)	(0.84, 0.38, 0.73)	保留
	4	學校教師之教學能掌握多元文化的觀點。	(0.5, 0.82, 0.9)	(0.83, 0.38, 0.73)	保留
	5	學校教師能使用多元評量以評估學生的學習。	(0.5, 0.84, 0.9)	(0.85, 0.37, 0.74)	保留
	6	學校能適時檢視校內公平學習機會與成效。	(0.7, 0.85, 0.9)	(0.86, 0.26, 0.80)	保留
	7	學校能系統地檢視課程、教學及評量的多元與公平。	(0.5, 0.82, 0.9)	(0.83, 0.38, 0.73)	保留
	8	學校能引進家長、社區及社會資源以支持學生多元的學習。	(0.5, 0.81, 0.9)	(0.83, 0.38, 0.72)	保留
	9	學校教師能展現因材施教的教學方法。	(0.5, 0.84, 0.9)	(0.85, 0.37, 0.74)	保留
結構、資源與角色	1	學校能成立教師專業發展之管理與支持系統。	(0.5, 0.85, 0.9)	(0.86, 0.37, 0.74)	保留
	2	學校能有效發揮教師專業發展管理與支持系統的功能。	(0.5, 0.86, 0.9)	(0.87, 0.37, 0.75)	保留
	3	學校成員能積極參與各種專業發展活動，以儲備專業角色能量。	(0.5, 0.81, 0.9)	(0.83, 0.38, 0.72)	保留
	4	學校成員能體認專業角色，並願意自我超越以追求成長。	(0.5, 0.84, 0.9)	(0.85, 0.37, 0.74)	保留
	5	學校能有效分配各項資源（經費、時間、空間等）以支持教師專業發展。	(0.7, 0.86, 0.9)	(0.87, 0.26, 0.80)	保留
	6	學校行政能投入必要的支持與資源，增進教師夥伴之合作關係。	(0.7, 0.84, 0.9)	(0.85, 0.26, 0.79)	保留
	7	學校行政能發揮團隊精神，致力於學校專業發展的推動。	(0.7, 0.86, 0.9)	(0.87, 0.26, 0.80)	保留
	8	學校能建立校內獎酬機制以鼓勵教師專業發展。	(0.7, 0.83, 0.9)	(0.84, 0.27, 0.79)	保留
	9	學校能與師培大學互動溝通，落實學校專業發展之運作。	(0.5, 0.83, 0.9)	(0.84, 0.38, 0.73)	保留

（三）善用遴選指標，進行專業發展學校之遴選

本研究透過專家學者之討論與檢核結果，發現國小專業發展學校之重要遴選指標包括五個向度、每一個向度包括 7~9 個遴選指標、共計 41 個指標。準此，本研究建議，未來各師資培育之大學可善用本研究所發現之遴選指標，並考量各大學本身之發展重點，以及各區國小之差異，修改為較符合各師資培育大學之特色遴選指標，然後進行所屬區域國小專業發展學校之遴選，以發掘師資培育的重要夥伴學校。

（四）運用遴選指標，檢核教師專業發展與學生學習成效

本研究透過專家學者之討論與檢核結果，發現國小專業發展學校之重要遴選指標包括五個向度，共計 41 個指標，而五大向度包括：學習社群、績效責任與品質保證、夥伴協作、多樣與公平、以及結構、資源與角色等，又是教師專業發展與學生學習的重要核心概念。因此，本研究建議，未來各國小校應可善用本研究所發展出之五大向度與 41 個指標，引導學校教師專業學習、學生學習等之發展方向及成效之檢核。

（五）參考指標重要性，探究遴選指標之加權值

本研究發現專業發展學校遴選指標共五個向度、計 41 個遴選指標，其中，各向度大概都有 1~2 個指標的總值比其他指標高，亦即，這些遴選指標之重要性相對各向度中的各題項而言，其重要性是有所不同的。因此，本研究建議，未來可根據本研究所發展出之遴選指標，進行指標間相對加權值之調查，以為未來遴選專業發展學校之參考。

（六）持續進行專業發展學校相關實徵研究

本研究主要在建構國小專業發展學校之遴選指標，研究亦發現，國小專業發展學校之重要遴選指標包括五個向度，共計 41 個指標。然專業發展學校相關概念在臺灣不管是學界或實務界，都尚屬開發期，實應作後續之探究與推展。因此，本研究建議，未來可以此研究發現為基礎，進行較深入之質性訪談研究、問卷調查（教學現場對遴選指標之看法）、實施效益分析、相關實徵研究（如專業發展學校與教師學習社群、專業發展學校與教學效能相關研究等），以為專業發展學校實務推動與理論建構之參考。

參考文獻

- 吳清山、林天祐 (2003)。教育小辭書。臺北市：五南。
- 孫志麟 (2005)。實習學校新典範：專業發展學校的標準。發表於臺灣師範大學教育學院主辦之「華人世界近年教育改革的檢討」國際學術研討會，臺北市。
- 孫志麟 (2009)。大學與中小學夥伴關係發展的評析。教育實踐與研究，22 (2)，151-180。
- 張素貞 (2008)。建立專業發展校及實習輔導人員遴選指標。國立臺灣師範大學 97 年度發展卓越資培育計畫成果報告。臺北市：臺灣師範大學。
- 劉美慧、潘慧玲、方永泉、孫志麟、譚光鼎、邱惜玄 (2006)。中小學專業發展學校之規劃。教育部中等教育司委託專案報告。臺北市：國立臺灣師範大學。
- Abdal-Haqq, I. (1991). *Professional development schools and education reform: Concepts and concerns*. Retrieved from ERIC database. (ED335357)
- Abdal-Haqq, I. (1998). *Professional development schools: Weighing the evidence*. Thousand Oakes, CA: Corwin.
- Ariav, T., & Clinard, L. M. (1996, July). *Does coaching student teachers affect the professional development and teaching of cooperating teachers? A cross-cultural perspective*. Paper presented at the Second International Conference of the Mofet Institute, Israel.
- Barba, R., Seidman, L., Schneider, H., & Mera, M. (1993). *School of education secondary teacher education program. Professional development schools project* (Status report). Unpublished manuscript. School of Education, University of Massachusetts, Amherst.
- Byrd, D. M., & McIntyre, D. J. (1999). *Research on professional development schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. Washington, DC: Author.
- Chen, S. J., & Hwang, C. L. (1992). *Fuzzy multiple attribute decision making methods and applications*. Berlin, Germany: Springer-Verlag.
- Clark, R. W. (1999). *Effective professional development schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Crow, N., Stokes, D., Kauchak, D., Hobbs, S., & Bullough, R. V., Jr. (1996, April).

- Masters cooperative program: An alternative model of teacher development in PDS sites*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Darling-Hammond, L. (1994). Developing professional development schools: Early lessons, challenges, and promises. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools: Schools for developing a profession* (pp. 1-27). New York, NY: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2005). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. New York, NY: Teachers College Press.
- Delbecq, A. L. (1975). *Group technique for program planning: A guide to nominal group and Delphi processes*. Scott, NJ: Foresman.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's schools: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Author.
- Holmes Group. (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI: Author.
- Houston Consortium of Professional Development. (1996, April). *ATE Newsletter*, 7.
- Jett-Simpson, M., Pugach, M. C., & Whipp, J. (1992, April). *Portrait of an urban professional development school*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Johnston, M. (2000). Context, challenges, and consequences: PDSs in the making. In M. Johnston, P. Brosnan, D. Cramer, & T. Dove (Eds.), *Collaborative reform and other improbable dreams: The challenges of professional development schools* (pp. 1-17). Albany, NY: State University of New York.
- Levine, M. (Ed.) (1998). *Designing standards that work for professional development schools*. Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Morris, V. G., & Nunnery, J. A. (1993). *Teacher empowerment in a professional development school collaborative: Pilot assessment* (Technical report 931101). Memphis, TN: Memphis State University, Center for Research in Educational Policy, College of Education.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2001). *Standards for professional development schools*. Washington, DC: Author.
- Neufeld, J. A., & McGowan, T. M. (1993). Professional development schools: A witness to teacher empowerment. *Contemporary Education*, 64(4), 249-251.

- Osguthorpe, R. T., Harris, R. C., Harris, M. F., & Black, S. (1995). Appendix: National Network for Education Renewal site descriptions. In R. T. Osguthorpe, R. C. Harris, M. F. Harris, & S. Black (Eds.), *Partner schools: Centers for educational renewal* (pp. 283-310). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Teitel, L. (2003). *The professional development schools handbook: Starting, sustaining, and assessing partnerships that improve student learning*. Thousand Oakes, CA: Corwin.
- Thornton, H. (2005). Examining how to school-based partners bring PDS to life. In I. N. Guadarrama, J. M. Ramsey, & J. L. Nath (Eds.), *Professional development schools: Advances in community thought and research* (pp. 3-28). Greenwich, CN: Information Age.
- Tunks, J., & Neapolitan, J. E. (2007). *A framework for research on professional development schools*. Lanham, MD: University Press of America.
- Warner, A. R. (1996). Funding field-based, technology-intensive professional preparation. *Teacher Education and Practice*, 12(1), 41-46.
- Williams, R. O. (1993). A professional development school initiative: Indiana State University's story. *Contemporary Education*, 64(4), 211-214.