

更好的回饋促進更好的教學：公開授課與專業回饋

張德銳

臺北市立大學與輔仁大學退休教授

中文摘要

國內中小學從 108 學年度起開始推動公開授課與專業回饋政策，其用意固然良善，但在實務推動上並不是一件易事。如何落實公開授課與專業回饋，不至流於形式，而能充分發揮教師專業發展的功能，是本文撰寫的一個動機與目的。另公開授課與專業回饋實是一個完整的歷程，包含「公開授課」與「專業回饋」兩個要素，然而專業回饋並未獲國內教育界應有的重視，亟待加以導正，是本文撰寫的另一個動機與目的。有鑑及此，本文乃以文獻探討的方式，論述公開授課與專業回饋的意義、特徵、目的，源起與理論基礎，模式與風格，歷程與技巧等主要概念，其次說明專業回饋的重要性、特徵與指引，最後再論述公開授課與專業回饋的實施原則與推動策略，以利我國公開授課與專業回饋的實施與推動。在實施原則上，主要有五：多元選擇性、專業性、回饋性、簡易化、彈性化。在推動策略上，本文就變革過程的三個典型階段：動員、實施和制度化，各提出若干推動策略。

關鍵詞：公開授課、專業回饋、課室觀察與回饋、教師專業發展、教學效能

Better Feedback for Better Teaching: Open Lesson and Professional Feedback

Derray Chang

Retired Professor, University of Taipei and Fu Jen Catholic University

Abstract

Since the 2016th academic year, primary and secondary schools in Taiwan have begun implementing the policy of open lesson and professional feedback. While the intent is undoubtedly well-meaning, the practical implementation is no easy task. The motivation and purpose of this article are to explore how to effectively implement open lesson and professional feedback in a way that avoids mere formality and fully enhances teachers' professional development. Additionally, open lesson and professional feedback constitute a complete process encompassing two key elements: "open lesson" and "professional feedback." However, professional feedback has not received the attention it deserves in Taiwan's educational circles and urgently needs to be addressed, which is another motivation and purpose for writing this article.

In view of this, this article adopts a literature review approach to discuss the main concepts of open lesson and professional feedback, including their significance, characteristics, purposes, origins, theoretical foundations, models, styles, processes, and techniques. It further explains the importance, characteristics, and guidelines for professional feedback. Finally, it elaborates on the principles and strategies for implementing and promoting open lesson and professional feedback to facilitate their adoption in Taiwan.

Regarding implementation principles, there are five main aspects: diversity and choice, professionalism, feedback orientation, simplicity, and flexibility. As for promotion strategies, this article proposes several approaches corresponding to the three typical phases of the change process: mobilization, implementation, and institutionalization.

Keywords : open lesson, professional feedback, classroom observation and feedback, teacher professional development, teaching effectiveness

一、前言

國內「十二年國民基本教育課程綱要總綱」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。」爰此，國內中小學從108學年度開始推動公開授課與專業回饋此一政策，公開授課與專業回饋活動乃成為中小學教師專業發展實務中之常態。

公開授課與專業回饋（open lesson and professional feedback）實是一個完整的歷程，包含「公開授課」與「專業回饋」兩個要素。然教育部國教署所制訂「國民中學與國民小學實施校長及教師公開授課參考原則」及「高級中等學校實施校長及教師公開授課參考原則」（教育部國民及學前教育署，2016，n.d.）（以下分別簡稱國中小參考原則、高中參考原則，或合稱兩原則），將「公開授課與專業回饋」簡化為「公開授課」一詞，實是不恰當的作法，因為明顯忽視了「專業回饋」的重要性，而專業回饋才是促進教師專業發展的關鍵要素。可以說是，公開授課是為了獲得專業回饋而做的；沒有專業回饋，公開授課沒有做的必要，即使做了，其效果相當有限。為了導正兩原則中對於專業回饋重要性之忽視，是本文撰寫的動機之一。

其次，公開授課與專業回饋的政策用心固然良善，在理論上也言之成理，但在實務推動上並不是一件簡單的事。張德銳（2024）在「我國公開授課與專業回饋實徵研究結果綜合性分析」中發現，公開授課與專業回饋的實施困境主要為：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。吾人實不樂見由於上述種種實施上的困難，公開授課與專業回饋會流於行禮如儀的形式，而對於教師的專業發展未能發揮其應有的功能，是本文撰寫的另一個動機。

爰此，本文之目的係加強國內教育界對於公開授課與專業回饋，特別是對專業回饋重要性的認識，並論述公開授課與專業回饋的實施原則與推動策略，希冀對於我國公開授課與專業回饋政策的落實有所貢獻。

有鑑及此，本文擬先敘述公開授課與專業回饋的意義、特徵、目的，源起與理論基礎，模式與風格，歷程與技巧等主要概念，其次說明專業回饋的重要性、特徵與指引，最後再論述公開授課與專業回饋的實施原則與推動策略。

二、公開授課的主要概念

（一）公開授課與專業回饋意義、特徵、目的

1. 公開授課與專業回饋的意義

本文綜合國內外諸多學者的觀點（王金國，2020；許佳綺，2017；劉世雄，2017；顏國樑，2017；O’Leary, 2020; Zepeda, 2017），將公開授課與專業回饋定義為「教師打開教室的門，自主備課或者與同儕共同備課或者進行課前說明後，邀請同儕到教學現場，對教學者進行課室教學的直接觀察，並客觀記錄教師的教、學生的學，或者師生互動之真實表現，然後透過回饋會談，在友善、互信的氛圍下，與同儕討論、分享觀察紀錄，藉以促進教師專業成長，改善教學效能，提升學生學習成效，並形塑同儕共學的教學文化」。

上述定義含有幾個要點，茲敘述如下：(1)教師宜走出教室的象牙塔，與教師同儕進行夥伴協作；(2)在信任合作的關係下，教師可以自主備課，更鼓勵與同儕進行共同備課，或者在觀課前對觀課者說明自己的課程設計並尋求回饋；(3)備課後，教師可以邀請同儕到教學現場，對課室的教學進行直接的觀察；(4)課室觀察時，觀課者宜針對教學者的關注焦點，客觀記錄教師的教、學生的學，或者師生互動之真實表現；(5)觀課後，在友善、互信的氛圍下，教師與同儕分享教學經驗，同儕則提供客觀具體的紀錄，並與教師討論、分析觀察紀錄在教學者的關注焦點上所呈現的意義；(6)公開授課與專業回饋的目的在促進教師專業發展，提升教與學的品質，並形塑共儕同學的教學文化。

2. 公開授課與專業回饋的特徵

綜合學者專家（張德銳，2017；Robbins, 2015; O’Leary, 2020; Zepeda, 2017）的觀點，「公開授課與專業回饋」具有下列特徵：

（1）合作式、工作嵌入式的專業成長活動：公開授課與專業回饋是一種協同合作式、在教學現場中做中學的工作嵌入式活動，也就是一種「實踐本位的教師學習」（*practice-based teacher learning*），與傳統的研習進修有很大的區別。

（2）分享性：同儕彼此分享教學經驗和心得，讓經驗得以傳承；或是提出教學實務需要改進之處，進而謀求解決與改善，是一種專業的對話和情感的交流。

（3）反思性：教學者從備觀議課活動中，反思自己的教學行為與教學效果，並提出專業成長的構想，從而有效幫助改進教學實踐。

(4) 回饋性：教學者透過觀課者有效的回饋，可以幫助了解自己的優點與需要改進之處，從而規劃與執行專業成長計畫。

(5) 非評鑑性：公開授課與專業回饋絕不應與監督或評鑑掛鉤。誠如 Hargreaves 與 Dawe (1990, p.238) 所言：「監督與健康的教練關係是不相容的。評鑑的存在會損害必要的意願，使教師難以表現出自己的弱點與脆弱，進而獲得支持」。

(6) 倫理性：在進行觀課與議課時，宜遵循嚴格的教學觀察倫理，包括知情同意、隱私保護、不干擾教學、尊重被觀察者、效益大於成本等原則（王金國，2022）。

3. 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（2021a）、O’Leary（2020）、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。

（二）公開授課與專業回饋的源起與理論基礎

1. 公開授課與專業回饋的源起

公開授課與專業回饋淵源流長。在古希臘，蘇格拉底（Socrates, 470-399 BC）、柏拉圖（Plátōn, 429-347 BC）等教育家常在街頭或者學苑以對話與討論的形式進行公開教育，這些授課方式鼓勵思想交流，並透過回饋促進知識的深化。另歐洲自啟蒙時代以來，大學開始舉辦公開講座，目的是將知識分享給更廣泛的群體，並邀請其他學者提供回饋，促進學術交流。

在中小學的課室觀察與回饋的歷史發展方面，O’Leary（2020）指出，課室觀察在英格蘭的起源可以追溯到 19 世紀中葉的皇家督學（Her Majesty’s Inspectorate, HMI）。HMI 的職責是評估公共資金是否在新設立的「貧民學校」中得到了合理使用，並尋求方法以幫助當時的教育部門進一步改善教育供給。自那時起，課室觀察逐漸開始與教師教育和評鑑相關。但直至近三十多年來，英格

蘭的學校和學院才開始在初始教師教育（initial teacher education, ITE）之外，廣泛且定期地使用課室觀察。課室觀察已成為教學與學習質量保證（quality assurance, QA）和質量改進（quality improvement, QI）系統的基石。

在美國，課室觀察與回饋係教學視導的最主要技術。Nolan 與 Hoover（2008）指出，美國教學視導的起源甚早。其發展可追溯至 18 世紀初期的學校委員會所擁有的視察功能。迨至 19 世紀建立具專業訓練背景的學區總監（superintendent，相當於我國各縣市教育局處長）角色後，教學視導的角色轉由總監及校長來負責。20 世紀的 20 年代受到杜威（John Dewey, 1859-1952）及其他進步主義學者的影響，教學視導乃植基於自治（autonomy）與民主（democracy）的基礎上，逐步走向協助教師、促進教師專業發展，提升教學效能為導向的歷程，從此便與（總結性）教師評鑑有所區隔。

從 1960 年代中期開始，Cogan（1973）與 Goldhammer（1969）所倡導的臨床視導（clinical supervision）的理論與實務，深深影響教學視導在實務上普遍採用課室觀察與回饋技術；1980 年代開始的區別化視導（differentiated supervision）（Glatthorn, 1997）、發展性視導（developmental supervision）（Glickman, 1981; Glickman et al., 2018），不但流行於歐美先進國家，而且也對教師專業發展的推動產生了鉅大的影響。

在臺灣，公開授課始於行之有年的「教學觀摩」。張酒雄（2020）指出，教學觀摩是一種示範教學或教學演示，其目的在示範或演示新教材、新教法，或任何試驗性、改革性的教學措施，以便參與觀摩的有關人員能觀察、討論、探究及評析，進而加以試驗或推廣。教學觀摩雖然常被批評為非自然真實的教學，但是對於分享與學習新的教學策略，仍然有其功能，不宜加以否定。

至於強調對於自然真實表現的課室觀察與回饋，源自臺北市政府教育局在 1998 年在小學階段所推動的「發展性教學輔導系統」，以及在中學階段所推動的「教師專業發展系統」。該兩個系統除了鼓勵教師針對有效能教學的規準進行自我評鑑外，亦鼓勵教師邀請同儕入班觀課與提供回饋（張德銳等人，2000，2004）。此外，臺北市政府教育局於 2001 年所推動的教學輔導教師（mentor teacher）制度中，入班觀課與回饋亦係教學輔導教師與夥伴教師（多為初任教師）每月進行一次的常態（張德銳，2021b）。

之後，夏淑琴（2019）指出，隨著教育部於 2005 年 11 月 25 日公布「教育部補助試辦高級中等以下學校試辦教師專業評鑑實施計畫」，鼓勵學校教師在自願原則下，申請試辦教師專業發展評鑑（簡稱教專評鑑）。教專評鑑實施了十年

之後，在 2017 學年度起轉型整合為「教師專業發展實踐方案」，旨在實踐教師專業發展及精進學生學習品質，形塑同儕共學之教學文化，促進教師專業成長及素養，以提供實施十二年國民基本教育課程綱要中公開授課及專業回饋所需之支持。無論是教專評鑑或者是教師專業發展實踐方案，課室觀察與回饋三部曲係現今公開授課與專業回饋的參考依據。

另外，潘慧玲與鄭淑惠（2021）指出，在臺灣，鼓勵教師打開教室讓同儕入班觀察，除了係從區域性的臺北市教學輔導教師制度及全國性的教專評鑑試辦起即可見到之外，但真正出現「公開授課」一詞，且將其作為教師行動探究循環中之一環，並與備課、觀課做連結的，則始自學習共同體（Learning Community）的推動。黃旭鈞與章寶仁（2022）亦指出，教師開放教室進行教學觀察與專業回饋，亦即備課、觀課、議課的教學循環歷程呼應了在日本極為盛行的「授業研究」。

綜上所述，公開授課與專業回饋有其歷史背景脈絡。在西方，可以推演至古希臘時期的私人教育，而較正式的課室觀察與回饋則在英美已有兩百多年的歷史，起先多用於視察教師教學之用，但隨後皆轉變為協助與支持教師教學，促進教師專業發展為目的之歷程。在臺灣，教師評鑑的訴求、教師學習方式的改變、教師專業發展的呼聲，以及九年一貫與十二年國教課程改革的社會文化脈絡之下，公開授課與專業回饋才逐步展開的。而在開展的過程中，教學觀摩、發展性教學輔導系統、教學輔導教師制度、教專評鑑、教師專業發展實踐方案，乃至於源自日本的學習共同體與授業研究皆有其影響力，而很難說是僅是單一方面的影響所造成的。

2. 公開授課與專業回饋的理論基礎

公開授課與專業回饋的理論基礎主要來自於合作學習理論、社會學習理論、情境學習理論、反思實踐理論與社會建構主義。這些理論支持教師在真實情境中相互學習與反思，並在同儕的課室觀察與回饋下，教師能更有效地提升教學能力和專業成長。以下是公開授課與專業回饋的幾個理論基礎：

（1）合作學習理論

陳惠美（2000）指出，合作學習（cooperative learning），顧名思義就是群體學習，係指一些特定的群體活動，在此活動中，學習者以小團體的方式一同工作，除了保持個人的貢獻外，也和成員夥伴協作，以達到共同設定的學習目標。

在公開授課與專業回饋活動中，最首要的工作係教師走出教室的象牙塔，與教師同儕實施夥伴協作，建立信任合作的關係，然後透過共同備課、觀課與議

課，以共同完成既定群體學習所設定的目標。歐用生（1996）指出，同事應該是合作的夥伴，而非「牆的另一端的陌生人。」

（2）社會學習理論

Bandura（1977）提出社會學習理論（Social Learning Theory），認為一個人行為的學習不僅僅通過直接經驗來獲得，而且在社會情境下會受到他人的影響，而影響的途徑主要來自於觀察學習（observational learning）與模仿（modeling）。觀察學習係指個體以旁觀者角度觀察他人行為即可學習。模仿係指個體由社會情境中的個人或團體行為作為楷模之歷程。

在公開授課中，教學者可以分享其教學經驗，而觀課者可以借由觀察教學者所演示的教材教法，以及學生的學習情況，而獲得一些教學經驗。從這個角度看，我國傳統的教學觀摩還是有其意義與價值。

（3）情境學習理論

Brown 等人（1989）首先提出「情境學習」（situated learning）的概念，認為知識是在情境中才能建構出來的，不能夠與情境脈絡（context）分離。杜振亞（2014）指出，教學專業多為「默會知識」（tacit knowledge），實在很難於書本理論或課堂學習中就可學會，有必要在實際的教學情境，就教學實務進行深入而完整的體驗，才會因有所體悟（insight）而獲得寶貴的教學實務智慧。

在公開授課與專業回饋中，其成長的情境是在教學現場，其成長的活動是工作嵌入式的，也就是在真實的教學情境中，教師通過實際的觀察與回饋來進行實踐本位的教師學習。

（4）反思實踐理論

Schön（1983, 1987）一再強調教學省思的重要性，認為教師必須省思其教學實務，以便瞭解、批判、修正其實務；省思是教師建構知識和專業發展歷程的關鍵，也是教師專業主義的展現。

公開授課提供了授課教師一個反思和自我檢視的平臺，在教學的過程中，教師可以進行「教學中的省思」（reflection in action）；在教學後可以進行「教學後的省思」（reflection on action）；在觀課者所提供的客觀具體資料下，可以進行「強化的省思」（enhanced reflection）（Airasian & Gullickson, 1997）。

（5）社會建構主義

陳定邦（2004）指出，社會建構主義（Social Constructivism）強調個人建構知識是在社會文化環境下進行的，換言之，個人在與他人不斷地互動與磋商中，調整個人主觀建構的知識，以補充個人建構知識的不足，並與他人形成共識。

社會建構主義的創建者維高斯基（Lev Semenovich Vygotsky，1896-1934）的「鷹架理論」（Scaffolding Theory）提供了公開授課與專業回饋的一個很適用的理論基礎。張春興（1997）指出鷹架理論有兩個主要概念：（1）鷹架作用（scaffolding），係指由教學者提供學習者一個暫時性的支持架構，以協助學習者順利完成學習任務，並充分發展其學習潛能；（2）「近側發展區」（zone of proximal development），係指介於個體自己實力所能達到的學習水平與經由別人協助後所可能達到的學習水平，兩種水平間的一段差距，即為該個體的可能發展區。

就公開授課與專業回饋而言，觀課者經由公同備課，形成課程設計與教學策略上的共識；經由觀課與議課，提供給授課教師具體客觀的事實，協助授課教師了解自己的優點，以及待改善之處，再經由後續的支持與輔導，協助授課教師充分發揮學習潛能，達到個人潛能的最大發展，是專業回饋的意義和價值。

3. 公開授課與專業回饋的模式與風格

（1）公開授課與專業回饋的模式

公開授課與專業回饋其本質就是課室觀察與回饋，而課室觀察與回饋的模式甚多，學校及教師可以依其需求，選擇適合的模式，不必定於一尊。也就是說，多元的課室觀察與回饋模式才能回應學校的特色發展以及教師的差異化需求。

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與回饋的模式：

A. 教學教練（instructional coaching）：教練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，教練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。

B. 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，此模式會聚焦在提升學校、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。

C. 學習的走察（learning walk-through）：觀察者入班進行短時間多次性的走察，觀察重點以學校和教師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）。

D. 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」和「協同式行動研究」（collaborative action research）。

E. 同儕觀察（peer observation）：教師們互相觀察練習，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」。

F. 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輔助措施。

除此之外，亦有「同儕教練」（peer coaching）模式以及「以教師主導的觀課模式」（teacher driven observation, TDO）。在同儕教練模式中，兩位或以上的專業同事組成一個團隊，先進行以特定焦點為主題的成長活動（亦即協作型工作，collaborative work），然後再將這些學習到的新策略在教學現場加以練習和運用，而教學過程中，由同儕提供觀察前會談、教學觀察以及回饋會談（亦即正式的教練，formal coaching）（Robbins, 2015）。

TDO 與公開授課與專業回饋相似，都是一種善用課室觀察與回饋，引導教師打開教室大門，透過觀課前中後三部曲的系統歷程，邀請教師同儕或其他人員入班，藉由他們的眼睛、耳朵與經驗，合作性的協助蒐集課堂資料並給予回饋，促進彼此教學專業的學習成長，進而提升學生學習成效（賴光真、張民杰，2019）。惟 TDO 強調將授課教師置於主導地位，為自己的教學專業學習成長負責，所以觀課的單元、觀察焦點、時間、回饋會談的方式，皆依據教師的需求動機自主決定（Kaufman & Grimm, 2013），其與行政人員所主導的公開授課與專業回饋有很大的不同（賴光真、張民杰，2019）。

綜上所述，課室觀察與回饋的模式相當多樣化，並沒有「放諸四海皆準」或

者所謂最佳的模式。學校必須依學校的發展特色以及社會文化脈絡，選擇較適合的校本模式。同樣的，學校也宜尊重教師的專業自主權，在其選擇適宜其發展需求的模式，做充分的理解與尊重。

（2）公開授課與專業回饋的風格

課室觀察與回饋的風格，係觀課者進行教學觀察工作時，所遵循的態度和行為導向。Glickman（1981）以及 Glickman 等人（2018）將此種風格分成三類：「指導式風格」（directive style）、「合作式風格」（collaborative style）、「非指導式風格」（nondirective style）。

一般而言，由於資深教師有能力自行分析和解決教學問題，所以觀課者在進行議課或回饋會談時，建議宜採取非指導式風格。對於剛剛開始任教的初任教師或者教學困難教師，觀課者雖然可以採取指導式的風格，但是隨著教師能力的發展，觀課者宜逐漸改採合作式的風格，最後再走向非指導式的風格。根據教師的專業發展階段或狀況，採取差異化的風格，是符合權變理論的。

4. 公開授課與專業回饋的歷程與技巧

（1）公開授課與專業回饋的歷程

賴光真與張民杰（2019）指出，公開授課與專業回饋是一種善用課室觀察與回饋，引導教師打開教室大門，透過觀課前中後三部曲的系統歷程。張德銳（2017，2024）指出，課室觀察與回饋的實施歷程有三：「計畫會談」（planning conference，或稱觀察前會談）、「教學觀察」與「回饋會談」（feedback conference，或稱省思會談），而計畫會談可以轉化為備課或說課；教學觀察即觀課；回饋會談即議課，其關係如圖 1 所示。

在備課或說課之前，教學者與觀課者的信任合作關係是整個歷程成功的關鍵。另外，整個歷程不是直線式的，而是循環不已的。這一次循環中的回饋會談或議課所得的結果，可以做為下一次循環伊始的依據。因此，課室觀察與專業回饋的歷程不宜是一次式的，而是經由連續的授課與觀察中，教學的實務智慧逐漸地增長成熟，終成為止於至善的專業工作者。

在上述三部曲中，教學觀察固然是課室觀察與回饋歷程的主體，但是如果教師在教學觀察前未充分討論、觀察後未充分分析與回饋的話，則教學觀察的效益定然十分有限（林彩岫，2018；張德銳，2022；EducationWorld, 2016）。尤其是回饋會談是重中之重，更應加以重視。

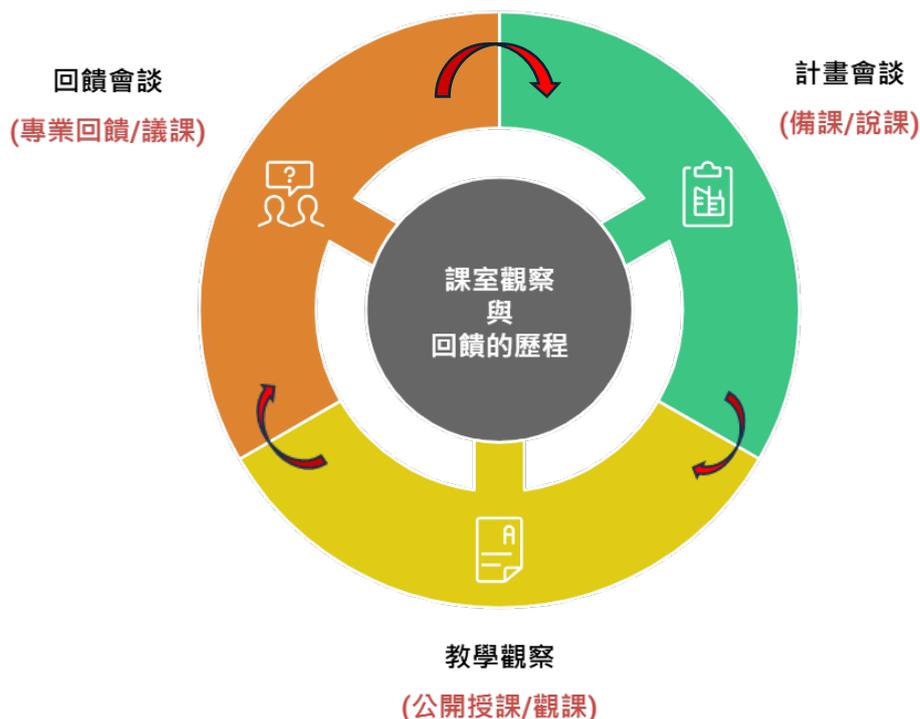


圖 1 課室觀察與回饋的歷程
資料來源：作者自行整理

A. 計畫會談/備課/說課

在計畫會談階段，除了觀課者與教學者建立信任合作關係外，主要係在瞭解教學者的教學脈絡及關注焦點，這樣才能對教學者提供滿足其需求的觀察與回饋。會談時，可以採一對一或多對一或社群的形式，釐清教學者的教學設計，然後依教師的需求決定觀課的焦點和工具（張德銳，2022）。觀課焦點是教師最想知道、尚未解決或尚無答案的教或學相關事項，也就是教師最想要成長的教學規準（賴光真、張民杰，2019）。

計畫會談的形式不拘，只要能協助觀課者與教學者建立夥伴協作關係外，並協助教學者釐清教學設計便是一個好的計畫會談。是故，計畫會談是很容易轉型成為備課活動，在備課活動中，進行公開授課的教師可以和一、二位教師同儕一起備課，更可以在同學年或同領域教師所組成的專業學習社群中實施共同備課活動，備課的內容主要聚焦於一節課或一個單元的教學或學習活動設計，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（張德銳，2017）。在備課後，可以根據授課教師的成長需求，共同討論協商教學觀察的焦點與工具，以及教學觀察和回饋會談的時間和地點即可，這樣便可充分滿足計畫會談的內涵與需求，不必在額外浪費時間再召開一次觀察前會談（計畫會談）。只要共同備課能夠落實、做得深入，並且觀課者也能充分瞭解教學者的成長需求與關注焦點，這樣就可以了。如果還要再召開一次觀察前會談，既是畫蛇

添足，也增加教師的工作負荷，所以非必要不必再行召開。

如果是教師個人備課，由於觀課者事先並不瞭解教學者的教學內容與教學脈絡，這時是有必要做說課活動的。說課時，教學者可以用 10 分鐘的時間說明即將要上的一堂課的學習目標（含核心素養、學習表現與學習內容）、學生經驗（含學生先備知識、起點行為、學生特性）、教師教學預定流程與策略、學生學習策略或方法、學習評量方式等課程脈絡。然後，分派觀課教師特定的資料蒐集任務，解釋資料蒐集方法並分發觀察工具。當然，觀察內容與工具是隨著授課教師的關注焦點而定的。

B. 課室觀察/觀課

良好的課室觀察應強調觀察程序與觀察工具的兩個問題。首先就觀察程序而言，Beach 與 Reinhartz（2000）提出六項指引：(1)首重學生行為的觀察；(2)除了要瞭解教學的全貌之外，每次觀察宜設定有限且特定的觀察焦點；(3)觀察時應避免影響班級教學；(4)觀察紀錄應完整、清晰、正確；(5)進行詳盡的觀察資料分析；(6)以具體客觀的資料提供教師回饋。

至於在教學觀察工具上，可以區分為量化的方法和質性的方法兩個類別。張德銳（2022）指出，量化的觀察與質性的觀察各有其利弊得失，如能加以併用，當可發揮截長補短之效。一般而言，量化觀察較具客觀性，但往往因為只能觀察某一或某些少數的特定面向，所以有「見樹不見林」之憾。而質性的觀察較具主觀性，但較能鉅細靡遺地做全面性的觀察紀錄與有效掌握教學的脈絡。另外，一個特別重要的原則便是觀察工具要配合觀察的關注焦點，例如想要對學生學習做廣角式的掃描，宜採質性的「軼事紀錄」；想要瞭解學生學習的專注程度，則宜採量化的「在工作中」。其次，觀察記錄是可以分工合作的，例如，甲老師負責錄影，乙老師做「軼事紀錄」。又如在觀察學生學習歷程與表現時，甲老師可以負責記錄第一組的學習狀況，乙老師則負責記錄第二組的學習狀況。

觀察工具的發展在國外已經相當成熟。Acheson 與 Gall（2003）發展了 17 個教學觀察工具與技巧，其中包括「謄錄教師發問」（transcribing teacher questions）等 9 個質性工具與技巧以及「在工作中行為」（at-task behavior）等 8 個量化工具與技巧。Sullivan 與 Glanz（2013）提供了教學觀察的 42 種工具與技巧，其中包括「在區別化教室中的課室評估」（classroom assessment in the differentiated classroom）等 10 個質性工具與技巧以及「教師口語行為」（teacher verbal behaviors）等 32 個量化工具與技巧。Zepeda（2017）則提供了「使用布魯姆分類的觀察指引」（observation guide using Bloom's taxonomy）、「聚集在待答時間」（focus on wait time）12 個教學觀察的工具與技巧。有了足夠多元的教學觀察工具，才可

滿足教學者的關注焦點，做適當的選擇。

國內教學觀察工具的發展雖然起步比較慢，但是經過多年的努力，還是有所成效。教育部曾委託曾憲政等人（2007）發展了「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準」，根據此一規準，教育部教師專業發展評鑑方案發展了「教學觀察紀錄表」此一質性觀察工具。張德銳等人（2011）在其所著的《另一雙善意的眼睛：教學觀察與會談手冊》中，提出三個質性教學觀察工具：「軼事紀錄」、「錄影」、「省思札記」；以及四個量化教學觀察工具包括：「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）在「以學生學習為中心的觀察工具設計與試作」一文中，提出了「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」等 4 個觀察工具。這些系統化的觀察工具，特別是觀察學生學習的工具，可供國內推動教學觀察與回饋之選用。

C. 回饋會談/議課

回饋會談在課室觀察與回饋三部曲中是最關鍵的步驟。張德銳（2022）指出，在回饋會談正式開始之前，觀課者應營造溫暖和諧的氣氛。在會談進行當中，觀察者應以客觀的資料提供教師回饋。然後，以良好的發問技巧以及耐心，引出教師的意見、感受及推論。其次，在尊重教師專業自主權的前提下，鼓勵教師自行提出改進目標、方法及理由；如教師無法自行提出改進策略，或者要求觀察者提供建議，則觀察者可以提出若干成長策略供教師參酌選用。最後，教學者在後續成長活動時，觀課者應給予教學者心理上與實質上的支持外，例如，協助教師在教學情境中練習和進一步觀察與提供回饋。

回饋會談其實就是議課活動，其形式不拘，以輕鬆自然為要。議課可以是正式的議課活動，也可以是非正式的議課活動；可以是一對一的議課活動，更可以多對一或社群的議課活動。過程中，主持人首先宜營造友善對話的氛圍，讓教學者充分表達教學的經驗和心得，其次觀課者才就學生的學習表現與學習內容，提出具體客觀的紀錄，回饋給教學者，並且鼓勵教學者就教學行為以及學生的學習困難，進行反思，據以發展改進目標、方法及策略（張德銳，2022）。

（2）公開授課與專業回饋的技巧

課室觀察與回饋技巧主要有二，其一為觀課技巧，其二為會談技巧，茲敘述如下：

A. 觀察技巧

Archer 等人（2016）指出，教學觀察程序應包括「蒐集」（collect）、「分類」（sort）、「詮釋」（interpret）、「提供回饋」（provide feedback）等四個步驟，如圖 2 所示。首先，觀課者從一個課堂中尋找和記錄相關的具體客觀的事實作為證據；然後根據「觀察評分規準」（observation rubric）的組成來分類、組織證據；再者藉由證據與評分規準的比較來做詮釋；最後，在與教學者對話中，使用證據來提供回饋。



圖 2 教學觀察的程序

資料來源：*Better feedback for better teaching: A practical guide to improving classroom observations* (p. 3), by J. Archer, S. Cantrell, S. L. Holtzman, J. N. Joe, C. M. Tocci, and J. Wood, 2016, Jossey-Bass.

B. 會談技巧

實施課室觀察與回饋，除了教學觀察技巧之外，主要係在教學觀察前以及教學觀察後的會談技巧，這些會談技巧依「認知教練」（cognitive coaching）的觀點，主要包括五個部分，分別是：信任、融洽、引導式提問、不做價值判斷、提供資料與資源，茲分述如下（丁一顧、張德銳，2009；張德銳，2017；Costa & Garmston, 1994）：

a. 信任技巧

教練者在教練過程中要把握營造信任關係的五個原則，亦即「保密」、「態度一致」、「真心關懷對方」、「給予時間思考」、「不做判斷」。

b. 融洽技巧

教練者要注意「姿態」、「手勢」、「聲調」、「措詞」、「呼吸」等技術，以建立和諧安全的環境與氣氛，藉以鼓勵教學者自由表達與思考。

c. 引導式提問技巧

教練者宜運用「鼓勵發言的音調」、「複式型式」的問題語調、「探究式措詞

」、「正面的假設」等技術，引導教學者思考。

d. 不做價值判斷

教練者不對教學者的教學進行價值判斷，而是善用「停頓」、「重述」、「釐清」等口語和非口語技巧，藉以引發教學者自行作認知上的改變。

e. 提供資料與資源

教練者可提供客觀的資料及充分的資訊傳達，讓教學者自行做正確的判斷和深度的思考。另教練可透過各種管道，提供教學者適當的時間、空間、人力、物力、財力資源與支持。

三、專業回饋的重要性、特徵與指引

（一）專業回饋的重要性

在課室觀察與回饋中，教與學行為事實的觀察紀錄固然重要，但是專業的回饋才是重點。可以說是，沒有了專業回饋，教學觀察將失去其意義與價值；沒有專業回饋，公開授課只是一種教學演示或觀摩。

Mausbach 與 Morrison（2023）指出，課室觀察與回饋的核心是回饋。回饋之所以佔據這樣的重要位置，是因為它對教師的學習與成長至關重要。基本上，回饋是一種信息，幫助教師塑造下一次的回應。誠如 Bambrick-Santoyo（2012, p. 63）所說的：「觀察教師的主要目的不是評判教師，而是找到最有效的方法來指導他們提高學生的學習成效」。這需要一種能讓教師積極參與的回饋方式，讓他們能夠辨識出什麼是有效的，以及下一次可以改進的地方。

又如世界首富比爾蓋茲（Bill Gates）所述，在世界上「有一群人幾乎從來沒有得到系統化的回饋，協助他們把工作做好，而這些人卻擔任世上最重要的工作之一，我正在說的就是老師們」（Gates，2013）。可見給予教師們系統化回饋的重要性。Robbins（2015, p. 23）指出，一位參與同儕教練模式的閱讀專家教師表達如下的經驗：

對我來說，夥伴教練計畫中最棒的部分是讓我的同事「看到我的世界」，而我也非常享受看到他們的世界。教學是一個非常孤立的職業，因為我們在不同的教室教學，有不同的時間表，且教授不同的科目。我喜歡聽到同事在課堂上使用的語言，也喜歡看到我的某些學生在不同環境中的反應。

一開始觀察別人教學並給予評論感覺有點像在評判，但當我們專注於針對教師希望我們提供反饋的部分進行交流時，這最終變成了有益且正向的經驗。我喜歡知道別人注意到我教學方式的哪些方面，也很感激那些似乎理解我教學目標背後原因的同事所提供的「基於觀察的建議」。我認為，重要的是讓你的同儕成為你喜歡並尊重的人，這樣互動才能保持正面且建設性。

（二）有效回饋的特徵

由於回饋的重要性，Zepeda（2017）仍提出有效回饋的特徵如表 1 所示。

表 1 有效回饋的特徵

有效的觀課後回饋會談應具備以下特質：

1. 協助教師檢視教學實務中的優點與待改進之處
2. 建立後續追蹤輔導的基礎
3. 培養教師的自我價值感與正向自尊
4. 促進教師自我評鑑與自我發現
5. 聚焦於少數關鍵領域
6. 精確描述觀察所見
7. 真誠對話，避免空洞或敷衍的讚美
8. 幫助教師與觀察者共同釐清與拓展教學理念
9. 針對具體觀察事實進行討論（如教師或學生的行為、語言與互動）
10. 促進目標設定與策略發展
11. 引導教師思考超越單一課堂的教學視野
12. 接納並整合教師在回饋過程中提出的觀點

有效的觀課後回饋會談應避免下列情況：

1. 對教師作出預設立場
2. 以過多細節資訊造成教師負擔
3. 對教師的整體教學專業作出評價
4. 對教師作出主觀推論
5. 以好壞二分法評斷教學實務

資料來源：*Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4th ed., p. 257), by S. J. Zepeda, S. J., 2017, Routledge.

（三）有效回饋的指引

誠如前述，回饋對教師學習至關重要。為了讓回饋會談充分發揮功效，O’Leary（2014, 2020）乃分別就觀察者與受觀察的教師在進行回饋會談時可以遵守的指引如下：

1. 提供回饋：觀察者的指南

（1）儘量不要發表純評價或判斷性的評論。聚焦於所看到的事實，而不是對發生的事情進行印象式的詮釋。

（2）要敏感。過於批評的評論可能會讓人反感，並大大損害被觀察者的自信心。除非有明確的邀請，儘量避免「提供解決方案」。

（3）避免發表泛泛的陳述，比如「你需要加強課堂管理技能」。相反，確保提供未來課堂的實用建議，係基於被觀察者可以理解的具體課堂實踐行為。

（4）變化提問的類型，並嘗試使用更有助於促使反思或從教師那裡引出詳細回應的問題，例如「在課堂的那一點上，你選擇做.....，為什麼？」

（5）提供「建設性的批評」或「平衡的回饋」，即誠實但有助於發展被觀察者實踐的回饋，既突顯優點，也指出改進的方面。

（6）回饋應該是一個雙向的過程。過程中，嘗試鼓勵被觀察者在回饋討論中起積極作用，從而讓被觀察者能自主學習和發展。

（7）允許被觀察者有機會解釋他們的決策，為他們在課堂上所做的事情提供合理的解釋。

（8）以共同討論和協議來決定被觀察者未來改進與發展的關鍵領域，以及所需的成長支持。

（9）為教師發展的領域設定優先順序。尤其對於初任教師和實習教師來說，可能有很多需要發展的領域，這時需要基於專業判斷，來協助決定被觀察者需專注學習的優先事項。

（10）確保回饋及時進行，理想情況下應該在觀察的一天內進行，但絕對不應超過一周。

2. 接受回饋：被觀察者的指南

（1）保持冷靜和客觀：試著對自己的課堂保持客觀態度，避免在觀察者提出你不同意或視為批評的評論時產生防禦性反應。

（2）以學生的視角看待一切：當被觀察者反思自己和他人的教學時，試著從學生的角度看事情可能會較有幫助。

（3）在對話中發揮積極作用：被觀察者對回饋的擁有程度越大，未來的改進就會越具體。這意味著在與觀察者進行雙向對話時，提出問題並提出自己的觀點是非常重要的。

（4）不要害怕提問：如果對口頭或書面回饋中的任何內容感到不確定，宜毫不猶豫地要求澄清。不要害怕說出自己不理解的事物，可以請觀察者多加舉例說明。

（5）保留討論的紀錄：記錄大量筆記，保留紀錄的完整性。也可以考慮使用數位錄音機，這樣可以反覆聽取討論事項。但是如果決定使用錄音機，宜確保在討論開始之前，獲取觀察者的同意。

（6）制定行動計畫：基於回饋，制定一個具體的個人專業成長計畫，明確列出需要改進的面向、實現這些改進的具體步驟，以及需要協助的人事物。這樣將有助於將回饋轉化為實際的行動。

總之，觀察者與教學者皆應看到回饋的價值，意識到回饋的重要性，因為它是提高教學質量和個人專業成長的關鍵、是一種學習和進步的契機。誠如 Archer 等人（2016）在其專著《更好的回饋以獲得更好的教學：改善課堂觀察的實用指南》（Better feedback for better teaching: A practical guide to improving classroom observations）中所揭櫫的，唯有提供給教師高品質的回饋，才能造就高品質的教師。

四、公開授課與專業回饋的實施原則與推動策略

（一）公開授課與專業回饋的實施原則

為了協助國內推動公開授課與專業回饋，避免其流為形式，而能真正有益於教師的教以及學生的學，本文提出下列五個實施原則，供教育行政機關、學校，以及教師所參酌：

1. 多元選擇性

公開授課與專業回饋是一種工作嵌入式（job-embedded）的專業學習，其本質便是課室觀察與專業回饋（O’Leary, 2020; Zepeda, 2017）。張德銳（2024）指出，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差異化

需求。「條條道路通羅馬。」僅限於一種模式的公開授課與專業回饋，不但限制了教師學習的途徑，而且勢將無法滿足各式各樣教師的不同需求。

同樣的，公開授課與專業回饋的歷程，不僅限於「備課、觀課、議課」三部曲，也可以是「說課、觀課、議課」三部曲（高中原則所強調的課前說明為說課）。即使是「備課、觀課、議課」三部曲，其中的「備課」也不宜侷限於「共同備課」。共同備課固然值得鼓勵，但是「個別備課」也是可行的方式。須知教師專業成長活動的規劃，要信任教師是專業工作者，他可以為自己的專業需求以及學校革新的需要，選擇「個人自主學習型」或者是「同儕協作型」的專業成長活動（Glatthorn, 1997）。教師有選擇備課模式的自由，只要教師的選擇能配合教師本身的個性、教學經驗和能力，便是好的選擇，必須予以適度的尊重。

另外，由於每位教師在教學情境中所面臨的問題不同、專業發展需求點各異，是故在課室觀察前宜自主選擇觀察的關注焦點。為了回應授課教師不同的關注焦點，課室觀察方式與工具自然也要多樣化、客製化，才能滿足授課教師的成長需求。理解與回應教師的需求與焦點問題，借由多元的觀察方式與工具，蒐集不同的事實資料，才能鼓勵教師針對其關注焦點的事實資料做深度的省思。

2. 專業性

課室觀察與專業回饋並不是一件簡單的事，它需要專業知識與技巧。觀課者在教室中收集客觀具體的事實做為「證據」，用以如實呈現教師的行為表現以及學生學習的情況，並在提供回饋時作為對話的依據。實施成功的關鍵之一是觀察工具以及觀課者的專業培訓。同樣的，要有效地提供回饋，則需要掌握會談技巧。這些能力相互依賴，逐步建立。如果未能確保觀課者具備每項能力，或在發展基礎技能之前試圖提升核心能力，不僅會讓觀課者感到挫敗，也會阻礙為教師提供準確且有意義回饋的整體努力（Archer et al., 2016）。

3. 回饋性

本文一再強調專業回饋的重要性。Archer 等人（2016）指出，確保觀課者能夠與教師進行深入對話，提供準確且有意義的回饋，對於提升教學與學習至關重要。Archer 等人復指出，僅專注於表現明顯低落的教師不足以帶來顯著的學生學習成效提升，因為絕大多數教室中的教學品質—約90%—處於表現的中間區間。要取得顯著的學生學習成就，必須為每位教師提供個性化的回饋與支持，幫助他們改善教學實踐，從而更好地促進學生學習。可以說在公開授課與專業回饋三部曲中，宜彰顯議課（專業回饋）的重要性，而這也是我國中小學實施公開授課與專業回饋以來，最弱的一環。沒有專業回饋，沒有教師學習；

沒有教師學習，則沒有學生學習成效的提升。

4. 簡易化

公開授課與專業回饋僅有「備課/說課、觀課、議課」三部曲，別無額外的第四部曲，例如「備課、說課、觀課、議課」或者「備課、觀察前會談、觀課、議課」，以簡易實施流程，並減少教師的負擔。另外，教學觀察實施歷程、工具、表單等皆不要複雜化，以教學者與觀課者能真實互動為要，不宜要求太多或太複雜的書面報告，以減輕授課教師與觀課者的工作負荷。

5. 彈性化

由於學校城鄉背景不同、學校文化各異，復由於教師發展階段不同、發展需求各異，所以公開授課與專業回饋的制度、工具、內容、方式等皆要把持彈性，不要太僵化，以適應不同且不斷變化的教學環境。例如，如果教師同意，可以允許觀課者針對觀察焦點，進行短時間（10-20 分鐘）多次性的教室走察，或者進行一整個單元的觀察，而不一定要以觀察一節課為限。另外，說課與議課的時間也不一定要一節課，如果做得有效率，20 分鐘內完成又有何不可？總之，教育鬆綁、教師專業自主應是今後可以努力的方向。

（二）公開授課與專業回饋的推動策略

Robbins（2015）指出，教育變革政策必須考慮變革過程的三個典型階段：「動員」（mobilization）、「實施」（implementation）和「制度化」（institutionalization）。這三個變革階段的理解與掌握，是規劃、實施和維持變革政策的有用框架。茲根據 Robbins（2015）的觀點，就學校如何順利推動公開授課與專業回饋政策，說明如下：

1. 動員階段

動員階段涉及組建推動小組、提升對公開授課與專業回饋的認識，並介紹其運作方式及其對教師產生的益處。該階段的重點包括以下活動：

（1）組建推動小組並制定計畫：儘量邀請全體教職員參與，特別是那些在學校文化中具有非正式影響力的教師，確保教師會代表的參與，幫助消除可能的誤解。

（2）提供公開授課與專業回饋相關資訊：分享相關文章、參訪成功實施的學校、邀請專家在會議中發表演講，並安排正式的說明會。

(3) 共同建立對公開授課與專業回饋的願景和目標：通過教職員的參與和討論，共同構建願景和目標，增強對計畫的理解與承諾。

(4) 預先規劃時間：時間是公開授課與專業回饋最重要資源，可以通過靈活的方式，例如安排代課教師方便教師進行備觀議課，必要時行政人員可以支援。

(5) 鼓勵故事分享：讓曾參與者講述經驗，分享成功故事和案例研究，增強文化認同感。

(6) 制度化的規劃：把公開授課與專業回饋和學校其他專業成長方案，例如教學輔導教師和教師專業學習社群做整合，以利成為學校運作的內在一部分。

2. 實施階段

在動員階段的良好基礎上，實施階段重點關注以下事項：

(1) 提供專業學習機會：安排觀課技術和會談技術等專業學習課程時，課程的設計應反映成人學習的原則。例如，課程應以目標為導向，實用且與教師工作環境的習習相關，展現對其課堂責任的尊重，並讓他們能夠自主學習和自我激勵。

(2) 安排練習的時間：對許多教師而言，正式的公開授課與專業回饋經驗是全新且複雜的，所以要為教師創造練習的機會。例如，安排教師透過教學影片，練習觀察技巧。之後，可進一步組成三人小組。每位教師在小組中都有機會在真實的教學情境中練習觀課和議課。每次觀課和議課的時間不需要太長，例如各 20 分鐘就夠了。

(3) 鼓勵教師自主選擇備觀議課模式和風格：在尊重教師專業自主的前提下，教師可以選擇適合自己發展需求的備觀議課模式。例如，某些教師可自願組合進行授業研究；某些教師可進行授課教師主導的觀課；另有些教師則可以邀請行政人員或同事進行教室走察。在備觀議課風格上，以非指導式風格為主，少數教師則可依其發展階段，採用合作式或指導式風格。

(4) 鼓勵教師依自己的需求，主導整個歷程：教師可自主決定觀課的時間、單元、觀課人員、觀察焦點、回饋會談的方式，然後交由行政人員做滙整和公布。

(5) 提供活動支援：當教師在實施備觀議課時，提供時間、人力和設備的支援。

(6) 鼓勵教師落實議課活動：俾授課教師獲得有益於其專業成長的專業回饋。

（7）為教師學習提供支持：以正式和非正式的方式，肯定教師們在實施公開授課與專業回饋活動中所作的努力。當教師規劃與執行議課後的專業成長計畫時，應即時提供人力與物力的支援。

（8）將公開授課活動融入學校其他教師協作方案：例如，鼓勵教師在專業學習社群活動中融入公開授課活動；鼓勵教學輔導教師與初任教師以課室觀察與回饋做為主要成長機制。

（9）建立公開論壇來慶祝成功：慶祝公開授課與專業回饋活動的成功為教職員注入活力，並為未來帶來生機與動力。

3. 制度化階段

（1）實施方案評鑑：宜定期地評鑑活動過程與成效，並依環境變遷的需要和教師的需求做中途的調整，以確保活動能達成預期的目標。方案評鑑搜集資料的對象應包括所有利害相關人（stakeholder），包括行政人員、教師、學生、家長的意見。

（2）持續地監控：評鑑只能反映在某一時間點的資訊。然而持續地蒐集和檢證質性的資料將確保公開授課與專業回饋的活動行駛在正確的軌道上。

（3）持續地慶祝：創造各種機會，在各種場合或數位媒體上，持續性肯定和表揚教師在專業學習上所做的努力及其對學生學習所產生的成效。

（4）支持教師成為研究者：公開授課與專業回饋本質上便是一種以課程與教學為主題的協同式行動研究，透過教學問題的解決以及教師的專業成長，教師個人與集體的實務智慧不斷累積與傳承。

（5）持續領導的支持：不論是行政人員或是教師領導者宜持續對進行公開授課與專業回饋的教師，提供人力、物力與時間上的支援。

（6）對新進人員實施導入輔導：新進教師到校即被告知公開授課與專業回饋的政策，並要求教學輔導教師與初任教師每月實施入班觀課活動一次為原則。

（7）鼓勵教師省思和撰寫省思札記：鼓勵教師對公開授課與專業回饋活動做省思，撰寫省思札記，並將之列入個人教學檔案中的一個重要文件。

五、結語

公開授課與專業回饋對於形塑同儕共學的教學文化，提升教學品質與學生學習成效確實有其理想性。但是「理想很豐滿，現實很骨感」，如何減少理想與現實的落差，而讓公開授課與專業回饋確實發揮教師專業發展強大的功能，是教育利害相關人員共同努力的目標。

有鑑及此，本文建議教育行政機關及學校在實施公開授課與專業回饋時，務必把握多元選擇性、專業性、回饋性、彈性化、簡易化等五個原則。此外，學校在推動公開授課與專業回饋時，宜善用教育變革的「動員」、「實施」與「制度化」等三階段理論框架，有系統性、按部就班地推動。唯有把握上述五個原則，以及有序地加以推動，才能克服公開授課與專業回饋政策的實施困境，並發揮其應有的功能。

另有鑑於專業回饋的重要性，如何加強宣導並實施專業回饋，應是今後國內推動公開授課與專業回饋政策時，要特別注意改善的地方。因為有效的回饋不但可以肯定教師的教學，而且能鼓勵教師在既有的教學基礎下，追求更優質的教學、促進更好的教與學。如果公開授課與專業回饋活動的施行，能使得每一位教師都能成為更好的教學者，則教師當會有強烈的意願與動力參與和支持公開授課與專業回饋政策，這才是確保政策實施成功的關鍵所在。

當然，學校公開授課與專業回饋活動的有效執行，有賴強而有力的支持系統。如果縣市政府教育局的經費支出不足，或者使學校所能提供給教師的人力、物力和時間資源相當有限，都將使得學校在推動公開授課與專業回饋政策時，滯礙難行。是故，如何建立完善的支持系統是教育行政機關在推動公開授課與專業回饋政策時一個非常重要的配套措施。

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。初等教育學刊，17，27-56。
- 丁一顧、張德銳（2009）。認知教練－理論與實務。臺北市：五南。
- 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。
- 王金國（2022）。觀課倫理之探討。載於教育部師資培育及藝術教育司（主

- 編），授課教師主導觀課的理論與實務（頁 81-96）。臺北市：五南。
- 杜振亞（2014）。社會變遷中應有的教育實習規劃：情境學習的觀點。國民教育學報，11，49-62。
 - 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。
 - 夏淑琴（2019）。體育教師公開課之專業能力實踐策略。學校體育，29(5), 2-12。
 - 張春興（1997）。教育心理學—三化取向的理論與實踐。臺北市：東華書局。
 - 張酒雄（2020）。教學觀摩。
<https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E6%95%99%E5%AD%B8%E8%A7%80%E6%91%A9&search=%E8%A7%80%E6%91%A9>
 - 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（2021a）。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（2021b）。教學輔導教師與教師領導之研究。臺北市：高等教育。
 - 張德銳（2022）。發展性教學視導之研究。臺北市：高等教育。
 - 張德銳（2024）。我國公開授課與專業回饋實徵研究結果綜合性分析。教育行政與評鑑學刊，35，1-34。
 - 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]。新北市：國家教育研究院籌備處。
 - 張德銳、吳武雄、許籐繼、李俊達、洪寶蓮、王美霞、陳偉泓、曾美蕙、常月如、曾政清、黃春木、白師舜、曾燦金（2004）。中學教師教學專業發展系統。臺北市：五南。

- 張德銳、蔡秀媛、許藤繼、江啟昱、李俊達、蔡美錦、李柏佳、陳順和、馮清皇、賴志鋒（2000）。**發展性教學輔導系統—理論與實務**。臺北市：五南。
- 教育部國民及學前教育署（2016）。**國民中學與國民小學實施校長及教師公開授課參考原則**。臺教國署國字第 1050111992 號函發佈。
- 教育部國民及學前教育署（n. d.）。**高級中等學校實施校長及教師公開授課參考原則**。
https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/sh/17/%E5%8F%83%E8%80%83%E5%8E%9F%E5%89%87.pdf
- 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）。國立清華大學教育與學習科技學系，新竹市。
- 陳定邦（2004）。**鷹架教學概念在成人學習歷程上應用之研究—以空大《統計學》課輔教學為例**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學社會教育研究所，臺北市。
- 陳惠美（2000）。**合作學習**。
<https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail?title=%E5%90%88%E4%BD%9C%E5%AD%B8%E7%BF%92&search=%E5%90%88%E4%BD%9C%E5%AD%B8%E7%BF%92>
- 曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡（2007）。**高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準**（教育部委託專案研究報告）。新竹市：國立新竹教育大學。
- 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。
- 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。
- 歐用生（1996）。**教師專業成長**。臺北市：師大書苑。
- 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。

- 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）。臺北市：五南。
- 賴光真（2022）。公開授課實施缺失之檢討評析－兼論課綱法規及學校實施之修訂調整。**臺灣教育評論月刊**，11(7)，112-121。
- 賴光真、張民杰（2019）。授課教師主導的教學觀察（TDO）與公開授課的分析比較。**臺灣教育評論月刊**，8(6)，73-80。
- 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）。臺北市：高等教育。
- 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。
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Airasian, B., & Gullickson, A. R. (1997). Teacher self-evaluation. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 215-241). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- 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*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bambrick-Santoyo, P. (2012). *Leverage leadership: A practical guide to building exceptional schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Education World (2016). *Teachers observing teachers: A professional development tool for every school*. Author.
https://www.educationworld/a_admin/admin/admin297.shtml
- Gates, B. (2013). *Teachers need real feedback*. Author.
https://www.ted.com/talks/bill_gates_teachers_need_real_feedback?language=zh-tw
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision*. (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D. (1981). *Developmental supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction* (ED206487). ERIC.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED206487.pdf>
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2018). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (10th ed.). Saddle River, NJ: Pearson.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227-240.
- Kaufman, T. E., & Grimm, E. D. (2013). *The transparent teacher: Taking charge of your instruction with peer-collected classroom data*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Mausbach, A., & Morrison, K. (2023). *Differentiated supervision: Growing*

teachers and getting results. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Mecus, W., Petegem, P. V., & Engels, N. (2009). Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education. *Assessment of Evaluation in Higher Education*, 34(4), 401-413.
- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2008). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- O'Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Robbins, P. (2015). *Peer coaching to enrich professional practice, school culture, and student learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sullivan, S., & Glanz, J. G. (2013). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tucker, P. D., Stronge, J. H., Gareis, C. R. (2002). *Handbook on teacher portfolio for evaluation and professional development*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4th ed.). New York, NY: Routledge.

