美國CAEP及英國Ofsted師資培育評鑑機制與革新作法對臺灣師資培育評鑑之啟示

文／王保進．中原大學師資培育中心專任教授

師資培育品質攸關學校教育品質與學生學習成果。傳統師資培育評鑑多以師資、課程、設備及行政制度等投入與過程條件作為品質判斷依據；然而，近年國際品質保證制度逐漸要求培育機構說明師資生究竟學會什麼、臨床實務是否有效、畢業生進入教育現場後是否具有專業效能，以及機構能否利用可信資料持續改善。此一轉變，使師資培育評鑑由合規性檢核逐步走向證據本位、成果導向及影響導向。

美國全美師資培育認證審議會（Council for the Accreditation of Educator Preparation, CAEP）係由全美師資教育認證審議會（National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE）與師資教育認證審議會Teacher Education Accreditation Council, TEAC）整合後形成之師資培育專業認可組織，其制度強調師資培育機構（educator preparation provider, EPP）必須建立證據文化，以師資生學習成果、臨床實務、畢業生效能、P–12學生影響及互動關係人回饋支持品質判斷。英格蘭則由英國教育、兒童服務與技能標準局（Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Ofsted）負責法定外部評鑑。臺灣第四週期亦明確導入品質改善、校務研究、證據本位決策及Plan-Do-Study-Act（PDSA）循環，並建立自辦評鑑與分年評鑑雙軌制度。因此，分析CAEP與Ofsted可供臺灣借鏡之制度邏輯與革新作法，具有重要政策與應用價值。

本研究採文件分析，分析面向包括制度性質與目的、內容與標準、實施程序、評鑑人員組成、結果處理與應用、追蹤改善及革新作法，首先分析CAEP與Ofsted師資培育品質保證制度及革新作法；再進一步比較兩者與臺灣第四週期制度之異同；進而分析臺灣制度優勢與限制並提出未來改革建議。

美國CAEP師資培育認可制度與革新作法

CAEP建立於NCATE與TEAC長期發展基礎上，其認可不再僅是對資源投入與制度程序的靜態檢核，而要求EPP以證據說明培育品質、任務達成及持續改進。其核心可歸納為專業標準本位、證據本位、成果導向、臨床實務導向、影響導向及持續改進。

CAEP於2022公布之初始師資培育學程認可標準包括七項：學科與教學專業知識、臨床夥伴關係與實務、師資生招募進展與支持、方案影響、品質保證系統與持續改進、財務與行政能力及遵循《高等教育法》第四篇之紀錄（Record

of Compliance with Title IV of the Higher Education Act），其中每一項標準下面還有若干構成要素，並非只看各項標準是否形式上達成。CAEP特別強調以多元證據、學習成果、臨床實踐成效及持續改善資料判定品質，而不是只審查課程文件。另有特定獨立EPP適用之Title IV聯邦學生財務補助制度。其中標準R2把P–12學校由實習場域提升為共同設計、共同培育及共同改善的臨床夥伴；標準R4把品質證據延伸至畢業生教學效能、P–12學生學習與雇主及畢業生滿意度；標準R5則要求EPP建立可運作之品質保證系統，使用具有相關性、可驗證性、代表性、累積性及可行動性的資料支持決策。

認可程序包括EPP持續蒐集證據與提出自我評鑑報告，再由CAEP所組成之訪視委員進行形成性審查及補充證據，並進行實地訪評，最後由認可審議會做成認可結果決策。評鑑人員採專業同儕模式，委員須符合資格、完成訓練並遵守倫理、保密及利益衝突規範。認可結果分為四種，具有「多層級、差異化及改善導向」的特徵，並非僅採通過與不通過的二分模式。其中正式認可（Full Accreditation）之有效期間最長為7年；對尚存在系統性問題或重大缺失之師資培育機構，則可給予最長2年的附帶條件認可（Accreditation with Stipulations）；情節較為嚴重者則可置於最長 2 年的觀察認可（Probationary Accreditation），並要求其限期提出符合所有適用標準之證據。若初次申請認可之機構未符合兩項以上適用標準，則可拒絕認可；而已取得認可之機構如持續未符標準或違反相關規範，則可能遭撤銷認可。此種制度設計使認可結果與後續改善機制形成連動，兼具品質保證、風險管控及持續改進功能。所有EPP認可後仍須提出Annual Accreditation Report，形成「認可—年度監測—改善—再認可」的品質循環。

近年CAEP持續調整其認可標準與實施程序，尤其2022年修訂認可標準後，CAEP進一步於2025至2026年間修訂認可政策與程序，顯示其改革已不只是認可標準內容的調整，而是逐漸形成以「精簡標準、證據品質、成果影響、教育公平、科技應用、臨床合作及持續改進」為核心的品質保證制度（CAEP, 2022, 2026a）。綜合CAEP近年相關文件，其師資培育認可之革新作法主要可歸納如下：

一、由繁複指標轉向標準整併與精簡，強調證明培育品質

CAEP於2020年成立工作小組檢討2013年版標準，檢討過程除參考研究成果外，亦分析300餘件認可決定，以及美國教育部、CHEA相關規範與互動關係人意見。2022年修訂標準的重要方向即為整併（consolidate）、釐清（clarify）及精簡（streamline）原有標準，刪除不必要或重複性的規範（CAEP, 2022）。此一改革顯示CAEP逐漸降低以大量細項指標檢核師資培育機構的作法，而將認可焦點集中於少數重要專業標準及其成果證據。因此，認可重點轉變為「是否具有充分且可信的證據證明培育品質」。

二、由投入與過程評鑑轉向成果及影響導向

CAEP認可制度另一項重要革新是進一步將品質判斷由師資培育機構的投入與培育過程，延伸至畢業生實際產生的教育影響。2026年標準R4要求師資培育機構提出畢業生進入教育現場後之教學效能，以及其對P–12學生學習與發展所產生影響的證據，同時必須蒐集雇主及畢業生對培育品質之滿意程度（CAEP, 2026b）。此一修訂使師資培育認可建立「培育歷程—師資生學習成

果—畢業生教學表現—學生學習影響」的成果證據鏈。

三、強化證據品質非單純增加評鑑資料數量

CAEP並未將資料愈多視為品質愈高，而是特別重視認可證據本身的品質。依據標準R5規範師資培育機構所建立之品質保證系統，應使用多元且具有品質的評量資料，其資料應具備相關性（relevant）、可驗證性（verifiable）、代表性（representative）、累積性（cumulative）及可行動性（actionable），以確保資料解釋具有合理的一致性與效度（CAEP, 2022）。亦即要求師資培育機構建立「主張—證據—分析—判斷—改善」之間的合理證據鏈。

四、將持續改進由理念轉變為可驗證的成果

CAEP不僅要求師資培育機構建立品質保證機制，更要求機構定期、系統且持續地評估其表現，追蹤結果的長期變化，並記錄方案所採取的修改或創新及其對成果所產生的影響，因此，CAEP對持續改進的要求已形成「發現問題→設定改善目標→採取行動→蒐集後續資料→比較改善前後結果→證明改善效果」的循環。

五、強化教育公平、多元性及包容性

認可標準修訂另一項重要變革是將equity及diversity由附帶性議題轉變為融入不同認可標準的核心要求。CAEP明確要求師資培育機構在招生、師資生培育、臨床實務及專業能力等層面處理教育公平與多元性議題，並要求機構證明其在招生及培育能反映美國P–12學生多元背景之師資生方面取得進展，並建立公平與包容的學習環境。

六、因應數位轉型將科技能力納入教師核心專業能力

受到數位學習、線上教育及教育科技快速發展的影響，CAEP在修訂標準中特別強化technology相關要求。CAEP明確指出，由於線上學習增加，修訂標準增加了科技相關要求。更值得注意的是，CAEP目前的認可資源已進一步納入「Navigating AI in Educator Preparation」、「Preparing Educators for AI-Supported Instructional Planning」及「Smart Self-Studies: AI Tools for EPP Self-Study Success」等人工智慧相關資源，顯示其品質保證工作已開始回應生成式AI及AI輔助教學所帶來的新需求（CAEP, 2026b）。

七、由教育實習場所轉向共同培育的臨床夥伴關係

CAEP認可標準R2不再將P–12學校視為提供師資生實習場所的被動合作單位，而要求師資培育機構與P–12學校建立互惠的臨床夥伴關係，共同設計師資培育及臨床實務經驗。合作雙方應共同參與臨床實務的設計、實習指導人員之遴選與培育，以及師資生專業能力之評估。此種「合作建構（co-construction）」模式，使師資培育更加貼近教育現場需求，也使學校成為師資培育品質保證的重要互動關係人。

八、增加證明師資生學術能力與學習影響的彈性

CAEP認可標準修訂亦增加師資培育機構在證明師資生學術能力及學生學習影響方面的彈性。此項改革代表CAEP逐漸降低「全國所有EPP必須使用完全相同單一指標」的制度思維，而允許機構依據其使命、學生背景及所在州制度，運用適當且具有品質的多元證據證明成果。

九、由週期性認可轉向持續性品質監控

CAEP並未將七年一次的完整認可視為品質保證的全部，所有EPP不論其認可狀態如何，均須

提交Annual Accreditation Report。2026年年度報告進一步系統化要求EPP報告畢業生人數、重大變動、公開資訊、改善的內容及改善情形，以及持續改進的進展（CAEP, 2026c）。

英國Ofsted職前師資培育評鑑制度與革新作法

英國職前師資培育品質保證具有「DfE認可＋Ofsted外部評鑑＋師資專業標準」的治理特徵。英國教育部（Department for Education, DfE）負責師資培育學程認可，認可具有強制性效標（criteria），Ofsted則檢查已獲認可之師資培育學程之辦學品質。Ofsted之核心問題是師資生是否接受高品質培育，並獲得充分知識、技能及實務經驗，以進入教師專業場域。

2026評鑑架構將品質判斷分為共融（Inclusion）、課程教學與培訓（Curriculum, Teaching and Training）、學習成就（Achievement）、專業行為、個人發展與福祉（Professional Behaviors, Personal Development and Well-being）及領導（Leadership）五大領域。新評鑑制度取消單一整體效能評估（overall effectiveness），改以各領域分別評定卓越（Exceptional）、優良標準（Strong Standard）、預期標準（Expected Standard）、需要關注（Needs Attention）及亟需改善（Urgent Improvement）五級，並形成品質剖面。評鑑程序包括評鑑前資料分析、規劃對話（planning call），第一手證據蒐集、證據三角檢證、團隊專業判斷、最終回饋及公開評鑑報告。公開評鑑報告具有三項重要用途：第一，作為社會大眾選擇及了解師資培育機構品質之公共資訊；第二，作為培育機構進行內部品質改善之依據；第三，也是DfE監控師資培育學程是否持續符合認可資格的重要外部證據。師資培育學程若在任何階段之一項或多項領域低於預期標準，原則上於報告公布後12個月內會進行再評鑑作業，必要時會作為DfE認可處置連結。

英國職前師資培育品質保證近年歷經重要變革，Ofsted於2026年重新調整職前教師教育（Initial Teacher Education, ITE）評鑑架構，並自2026年9月1日起實施；與此同時，DfE亦更新師資培育學程認可標準及相關規範。整體而言，當前Ofsted師資培育評鑑已逐漸由傳統外部檢查模式，轉向「分領域品質診斷、學科與階段專業、實務本位、據本位、融合教育及持續改善」之評鑑模式（DfE, 2026; Ofsted, 2026a），主要之革新作法包括：

一、由單一總評等轉向多面向品質診斷

Ofsted當前最具代表性的改革是取消以單一整體效能概括師資培育學程整體品質的作法，改以不同評鑑領域分別作成品質判斷。各領域分別採五級評定，而不再將不同面向壓縮為一個總評等。此一改革使評鑑結果由總結性排名逐漸轉向診斷性品質剖面（quality profile）。例如，同一培育機構可能在課程、教學及培訓方面達優良標準，但在共融方面僅達預期標準，因而使師資培育機構及社會大眾更清楚掌握其具體優勢及改善需求。

二、由一般教師能力轉向「學科×教育階段」專業能力

Ofsted當前改革與DfE新版ITT criteria最值得注意的變化之一，是大幅強化學科與特定階段培育之鏈結，DfE明確指出，學科專業並不只是學科知識，師資生除須了解所教授學科內容之外，更須了解一般研究證據如何應用於特定學科及特定教育階段，並掌握該學科特有的課程、教學及學

習方法。因此，培育機構必須證明：(1)各專業課程具有明確的證據本位、(2)師資生具有足夠的學校課程學科知識、(3)機構須建立從「師資生」到「初任教師」的連續專業發展路徑中學科及特定教育階段之具體實施做法、(4)師資生需理解學科教學法的研究基礎、(5)師資生能接觸相關學科專業社群（DfE, 2026），此項改革顯示Ofsted所評鑑的已不只是師資生會不會教，而是進一步判斷其是否能依據特定學科知識、學科教學法及特定教育階段有效地教。

三、由理論與實習二分轉向密集培訓與實務（ITAP）「計畫性實踐」模式

密集培訓與實務（Intensive Training and Practice, ITAP）是當前英國師資培育改革中最重要的制度創新之一。ITAP不是一般性的教育實習，而是從師資培育課程中選擇3至5項基礎性或關鍵性的教學能力，讓師資生進行密集、聚焦且具有回饋的訓練。其學習歷程通常包括「理論與研究證據→專家示範→結構化觀察→教學解構→再練習→實際教學→專家回饋→再練習與修正」，它所代表的是由傳統「知道教學理論＋到學校實習」，轉向更精細的培育與實務整合，且可進一步轉化為可觀察、可訓練及可評鑑的培育歷程。

四、由實習指導教師轉向專業化Mentor制度

Ofsted及DfE目前對mentor的定位亦發生重要改變，mentor不再只是提供實習場所、觀察師資生教學及給予一般建議的資深教師，而被納入師資培育課程正式實施體系之中。DfE要求mentor應了解師資培育課程、職前教師培育與教師生涯初期架構及其研究證據，並能提供與課程一致且具有針對性的回饋。此外，制度中進一步設置領導mentors或mentor領導團隊，負責mentors之訓練、督導及品質保證，並參與ITAP、課程發展及師資生學習進展監控（DfE, 2026）。

五、由經驗本位轉向Evidence-Informed Teacher Education

當前Ofsted評鑑不再僅判斷培育課程是否具有完整內容，而進一步關注課程設計及教學方法是否具有合理的證據基礎。DfE要求師資培育機構應設計證據本位之課程實施結果，並要求師資生能批判分析理論、研究及專家實務。換言之，Ofsted當前評鑑的核心問題已由「培育機構教了什麼」進一步轉向「為什麼如此設計課程，以及有什麼研究與專業證據支持此種設計」。

六、由一般公平要求轉向Inclusion核心評鑑領域

Ofsted的新評鑑領域將共融（Inclusion）獨立出來，使融合、公平及不同需求師資生的支持，不再只是其他評鑑領域中的附帶議題，而成為具有獨立品質判斷的核心領域（Ofsted, 2026a）。評鑑因而同時關注兩個層面，一方面是機構如何支持具有不同背景、障礙或其他需求的師資生；另一方面則是師資培育是否使未來教師具備回應不同兒童及學習者需求的專業能力。

七、由長週期評鑑轉向「風險導向＋快速重新評鑑」

Ofsted當前制度原則上以四年為一個評鑑週期，但並非所有師資培育學程均機械式等待下一週期，而是結合風險評估決定實際評鑑時程。更重要的是，如果任何階段的一項或多項評鑑領域低於預期標準，即被評為需要關注及亟需改善，Ofsted原則上會在正式評鑑報告公布後12個月內進行再評鑑工作，以能大幅縮短「發現問題—改善—驗證」間的時間。

我國第四週期師資培育評鑑與CAEP、Ofsted之比較分析

我國為確保師資培育品質，自民國95年起持續辦理大學校院師資培育評鑑。第一週期主要採實地訪評及等第評鑑方式，第二週期開始導入認可機制，評鑑結果由等第制改為通過、有條件通過及未通過，並採評鑑項目分項認定，第三週期則進一步以「優質」與「適性」為核心，強調師資生學習成效與教師專業素養。第四週期則出現更明顯的品質保證典範轉型，評鑑目的由過去較偏重績效、品質管控及行政輔導，轉向品質改善導向、特色師資培育、校務研究、證據本位決策，以及教師專業素養與核心能力之成效。除關注行政運作、教師教學及學生學習成效之外，亦強調資源整合、教育政策、師資培育特色、教育現場需求，並正式導入PDSA品質保證及校務研究機制，以建立證據本位及持續改善的師資培育品質保證系統。此外，第四週期建立自辦評鑑與分年評鑑雙軌制度，對品質保證機制較成熟之師資培育機構賦予較大的自主空間。自辦評鑑又區分為機制審查、學校自辦評鑑及結果審查三個階段，形成「自主評鑑—外部認定」的品質保證模式。

值得注意的是，自辦評鑑學校可以自行制定評鑑項目與指標，但必須掌握確保學生學習成效、展現培育新時代教學現場優質師資之承諾及確保師資培育單位專業成長三項原則，且實施計畫明確建議參考CAEP等先進國家的評鑑機制。因此，我國第四週期師資培育評鑑已具有由傳統外部管制逐步朝向品質保證、證據本位及機構自我改善發展的特徵。

根據高教評鑑中心目前所執行之師資培育實施計畫內容與CAEP及Ofsted之機制相較，三套制度均追求師資培育品質、公共課責及改善，但治理邏輯不同。CAEP屬專業認可，核心是EPP建立證據系統並證明成果與影響；Ofsted屬政府外部評鑑，核心是以第一手證據判斷實際培育品質並與政府監管連結；我國則兼具政府主導、專業評鑑、認可及績優機構自辦品質保證等特性。

共同趨勢是由合規轉向品質改善，CAEP強調建立資料循環之品質改善；Ofsted透過品質剖析、第一手證據與再評鑑使評鑑具有診斷及改善功能；我國第四週期則導入PDSA、校務研究及證據本位決策。三者主要差異則在自我舉證與外部查證的權重，CAEP較強調EPP長期資料與自我評鑑；Ofsted較強調評鑑委員直接進入現場蒐集第一手證據；臺灣介於兩者之間。

在成果鏈深度方面，臺灣已重視師資生專業素養與核心能力，但CAEP將成果延伸至教師教學現場效能、P-12學術影響及雇主回饋；Ofsted則透過學科與特定階段教育連結、mentor與培育經驗，深入檢視師資生的專業準備。在學科專業與臨床實務方面，Ofsted的學科與特定階段教育連結最為明確，CAEP則透過認可標準R1與R2結合學科教學知識（pedagogical content knowledge, PCK）及臨床夥伴關係；我國仍可更清楚辨識不同中等學科的PCK、研究基礎及實習輔導品質。三者之比較結果如表一。

根據以上之分析，我國師資培育評鑑與CAEP、Ofsted評鑑機制相較之下，主要優點與特色如下：

（一）品質保證典範已由管制轉向改善，第四週期把品質改善、證據本位、校務研究及PDSA納入制度核心，代表評鑑開始要求師資培育單位建立日常品質管理能力。

（二）自辦與分年雙軌具有差異化品質保證精神，兼顧大學自主與國家課責。

（三）制度重視多元證據、資料正確性及後設評鑑，使評鑑形成「資料—判斷—改善—再檢證」的循環。

表一　我國與CAEP、Ofsted師資培育評鑑之比較表

比較面向	臺灣第四週期	美國CAEP	英國Ofsted
制度性質	政府主導、專業評鑑與自辦品質保證並行	專業認可	政府外部審查
核心理念	PDSA、校務研究、證據本位、持續改善	Evidence、Outcomes、Impact、Continuous Improvement	First-hand Evidence、Expected Standards、Improvement
評鑑單位	師資類科／培育單位	EPP	ITE provider及phase
課程關注	教師專業素養與核心能力	Content and Pedagogical Knowledge	Subject- and Phase-specific Curriculum
實務培育	教育實習與教育現場連結	Clinical Partnerships and Practice	School Placement、Mentoring、ITAP
成果證據	師資生學習成效	Candidate＋Completer＋P－12 Impact	Trainee Achievement與專業準備
品質改善	PDSA＋追蹤／再評鑑	QAS＋Annual Reporting	Risk Monitoring＋Reinspection
機構自主	績優機構可自辦評鑑	EPP自行建立證據體系	國家框架較強
評鑑結果	通過／有條件通過／未通過	多種認可結果	五大評鑑領域分別評定
主要特色	自辦／分年雙軌與IR	成果、影響及持續品質保證	學科專業、實務培育及現場證據

（四）委員之外部性、師培專業經驗、培訓及倫理已有制度規範，具一定成熟度，評鑑委員專業化及利益迴避制度相對完整。

（五）自辦評鑑可以自行制定項目與指標，在共同品質原則下保留機構特色，落實學術自主精神。

（六）依據評鑑指標內和導入評鑑尺規，有利評鑑委員進行師資培育評鑑品質之判斷與評鑑結果之公平及客觀性。

相較之下，我國師資培育評鑑可借鏡CAEP與Ofsted之機制，進行革新與改善者包括：

（一）由師資類科評鑑深化為「共同核心＋類科＋學科」三層品質架構。中等教育不同學科之知識結構與PCK具有高度差異，未來可設置學科品質模組，要求呈現學科內容知識、PCK、學科課程理解、學科評量、數位／AI應用及學科實習品質。

（二）由教育實習提升為大學—學校臨床夥伴關係，借鏡CAEP之機制，應使合作學校由提供實習場所轉為共同設計、共同培育、共同評量及共同改善的專業夥伴。

（三）建立實習輔導教師／mentor專業品質保證，可評估遴選資格、學科或教育階段專長、mentor培訓、觀課與回饋能力、與大學課程一致性及持續專業發展，使實習輔導教師逐步成為teacher educator。

（四）導入計畫性實踐以強化理論與實務連結，可選擇提問、形成性評量、班級互動、概念解釋等關鍵能力，安排「研究證據—專家示範—結構化觀察—再練習—實際教學—回饋—再練習」之培育模式，並作為評鑑證據。

（五）由師資生學習成效延伸至畢業教師效能，建立結合教育部之畢業生生涯追蹤調查，調查師資生畢業後一至三年之雇主或學校主管回饋、教學專業表現、課程與工作需求契合度及留任等多元證據。

（六）建立輕量化年度品質監測與風險導向評鑑，以少數核心資料監測招生、生源、流失、資格考試、實習、教師證、任教、畢業生及雇主回饋、mentor品質與改善事項，對異常之師資培育

機構啟動專案性訪視，作為風險控管。

（七）降低文件本位，建立原生證據優先原則，優先使用師資生作品、課程平台、實習觀察、教學影片、mentor回饋、校務研究成果及畢業追蹤等日常資料，避免為評鑑另製大量附件。

（八）由三分法結果發展為多面向品質剖面，可保留通過、有條件通過與未通過的行政決定，同時呈現課程與教學、學科專業、臨床實務、師資生學習、畢業生效能、融合教育及品質保證等領域狀態。

（九）強化融合教育、數位科技及AI素養，未來可將融合教育、數位/AI素養、資料倫理與科技支持差異化教學列為共同核心要求，但應以師資生實作與臨床證據證明能力，而非僅檢查是否開課。

我國師資培育品質保證2.0之建構

根據CAEP或Ofsted之評鑑機制及革新作法，在借鏡這二個機制背後的品質邏輯，並保留我國既有PDSA、校務研究、評鑑尺規、自辦評鑑及分年評鑑等優勢，未來規劃新週期師資培育評鑑制度時，可建構六層架構。第一層為共同教師專業素養，涵蓋學習者與學習、教學與評量、專業倫理、融合教育、數位與AI素養；第二層為師資類科與學科專業，確保不同教育階段及學科之PCK與課程專業；第三層為臨床實務與mentor品質，以大學—學校夥伴關係及刻意實踐為核心；第四層為成果與影響，由師資生在學學習成效延伸至初任教師教學效能；第五層為品質保證系統，以PDSA、校務研究、年度學習成效資料庫或儀表板（dashboard）與互動關係人資料形成持續改善；第六層為差異化外部評鑑，依品質成熟度與風險決定自辦、一般週期評鑑或專案訪視。

此架構的關鍵不在增加指標，而在改變評鑑時間觀與證據觀。年度資料負責預警與改善，週期評鑑負責整體專業判斷，風險事件觸發針對性查核，後設評鑑檢視制度本身成效。評鑑資料應回到課程設計、mentor培訓、師資生支持及畢業生追蹤，使外部課責轉化為組織學習。

據此，臺灣未來師資培育評鑑可由「合規性→品質保證→持續改進（Compliance→Quality Assurance→Continuous Improvement）」進一步發展為「證據→專業知識→臨床實務→候選人結果→完成者有效性→持續監測→改進（Evidence→Subject Expertise→Clinical Practice→Candidate Outcomes→Completer Effectiveness→Continuous Monitoring→Improvement）」，以確保透過師資培育評鑑能提高證據與專業判斷的品質，使評鑑真正回答：培育機構培育出什麼樣的教師？這些教師進入教育現場後是否具有專業效能？評鑑證據如何回饋下一輪課程、實習及品質改善？

◎參考文獻

教育部（2026）。**116年度大學校院師資培育評鑑規劃與實施計畫。**

CAEP. (2022). *CAEP revised 2022 standards workbook.*

CAEP. (2026a). *Accreditation policy and procedures.*

CAEP. (2026b). *2026 EPP annual accreditation report content guide.*

DfE. (2026). *Initial teacher training: Criteria and supporting advice, 2026 to 2027.*

Ofsted. (2026a). *Initial teacher education (ITE) inspection framework.*

Ofsted. (2026b). I*nitial teacher education (ITE) inspection operating guide for inspectors.*

Ofsted. (2026c). *Initial teacher education (ITE) inspection: Toolkit, operating guide and framework.*