

全國性試辦方案實施之過程 與成果評鑑：以中小學教師 專業發展評鑑為例

鄭淑惠 助理教授、潘慧玲 教授

◎ 國立臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所
淡江大學教育政策與領導研究所

摘要

本研究針對中小學教師專業發展評鑑之全國性試辦方案，以培訓諮詢、參與規準制定等二項方案要素進行過程評鑑，並分析方案要素與試辦成果之關係。透過問卷調查95、96學年度全國試辦教師專業發展評鑑之高中職及國民中小學教師與行政人員後，得到以下發現：一、學校參與評鑑培訓及使用輔導網絡的情形逐年增加，且大致滿意實施之情形。二、學校認同自行編選評鑑規準，且多數教師參與擬訂。三、試辦方案有助於教師的評鑑認知與教學精進，培訓諮詢及參與制定規準並對方案成果具有解釋力。最後，依據研究結果提出建議。

關鍵詞：教師專業發展評鑑、過程評鑑、成果評鑑

Process and Outcome Evaluation on a National Pilot Program: A Case of Secondary School Teacher Evaluation for Professional Development

Shu-Huei Cheng Assistant Professor · Hui-Ling Pan Professor

© Department of Education & Graduate Institute of Educational Policy and Administration,
National Taiwan Normal University
Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University

Abstract

This study aimed to conduct process and outcome evaluations on a national pilot teacher evaluation program. It chose training and consultation along with teacher involvement as components of process evaluation as well as investigated the relationship between these components and its program outcomes. The study sampled school administrators and teachers who participated in the program in elementary, middle, and senior high schools in 1996 and 1997. The findings are as follows. 1. There was a growing percentage of administrators and teachers who participated in evaluation training. The rate of schools that used the networks of guidance and consultation was also increasing. Most school administrators and teachers were satisfied with the training that was provided. 2. Administrators and teachers supported the way in which school developed their evaluation criteria. Most teachers were involved in developing evaluation criteria. 3. Teachers perceived the program facilitated instruction and evaluation concepts and skills. Its training and consultation as well as teachers' involvement positively affected the outcomes of the program. Finally, suggestions for future practice and research were offered on the basis of these findings.

Keywords: teacher evaluation for professional development, process evaluation, outcome evaluation

壹、緒論

任何一項政策方案要能順利推動，需經幾個階段，方能使方案內容逐步穩定成形。Rossi、Freeman（1985）曾指出政策施行，剛開始推動的是革新方案（innovative program），接著是微調方案（fine-tuning program），最後則為完成建置方案（established program）。我國於民國95年擬訂「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，於民國95至97學年度試辦之方案，即屬於上述之革新方案。此一試辦方案，至今雖已進入微調方案階段，惟從歷史發展角度言，如能對其進行全國性評估，將可呈現不同發展階段的教師專業發展評鑑（簡稱教專評鑑）之實施概況。這不僅可提供試辦過程的紀錄與回饋，更可作為其他試辦方案辦理的參考。

本研究進行評估時，除檢視方案之執行，亦欲衡估所獲結果，故評鑑內容含括過程與成果兩部分。在執行上述的過程評鑑時，要素分析（component analysis）是一可行作法（Bickman, 1985）。從「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」（教師專業發展評鑑網，2011）及推動之配套措施，可歸納出試辦方案之多項要素，惟考量其中有關「評鑑實施」部分，過去研究多有涉獵，故本研究針對具重要性，且甚少有人研究的教育行政主管機關推動之配套要素，包括宣導培訓、諮詢輔導（以下簡稱培訓諮詢）及參與規準制定等，進行探討。而針對成果評鑑，本研究以評鑑認知與教學精進作測量，呼應了文獻指陳，其為對於參與評鑑

教師的兩項重要影響（周麗華，2010；張德銳、李俊達、周麗華，2010；張德銳、周麗華、李俊達，2009；Natriello, 1990; Repici, 2008）。

由於教專評鑑強調校本精神，各校實施的樣貌不一，不同地區的學校人員對方案也有不同的看法（王瑞堦，2009）。目前雖有不少研究探討試辦方案的實施過程與成效，然多以個案學校（如：張德銳等，2009、2010）、單一學校階段（如：馮莉雅，2007；孫志麟，2007）、某一縣市或區域（如：吳金香、陳世穎，2008；吳麗君、楊先芝，2009）為對象，且其甚少以評估的角度，將宣導培訓、諮詢輔導與參與規準制定納入過程評鑑之要素，也未探究其與方案成果之關係，故無法完整提供全國整體試辦的結果，為研究的缺口。

據此，本研究針對全國國民中小學與高中職學校於95、96學年度的試辦過程與成果進行評鑑。具體言之，本研究的目的如下：

- 一、探討我國推動中小學教專評鑑試辦方案的培訓、諮詢情形。
- 二、檢視我國中小學教師參與制定教專評鑑規準的情形。
- 三、評估我國推動中小學教專評鑑試辦方案的成果及其與培訓諮詢、參與制定規準之關係。

貳、文獻探討

本研究以教育部於95學年度起推動之教專評鑑試辦方案為例，進行過程與成果評鑑，以下首就教專評鑑進行闡釋；其次就過

程與成果評鑑作釐析；最後則論述教專評鑑之相關研究。

一、教師專業發展評鑑的內涵

教專評鑑係針對教師的專業表現，進行系統性地評估與回饋，以促進專業發展的過程（吳和堂，2007；Shinkfield & Stufflebeam, 1995），以下依據評鑑制度的關鍵因素：評鑑目的、內容／規準、實施程序（Iwanicki, 1990）以及宣導培訓與諮詢輔導進行分析。

首先，評鑑目的分為形成性與總結性二種，而教專評鑑係以形成性為目的，依據評鑑的規準，蒐集與分析資料，使教師瞭解其工作表現的優弱得失，持續專業發展，以提升教學品質及學生學習成效（吳和堂，2007；張德銳，2004；顏國樑，2003）。

其次，評鑑的內容與規準係界定教師評鑑的範圍，作為判定教師表現的基礎（Bollington, Hopkins & West, 1990; Nolan & Hoover, 2011）。依據試辦計畫規定，評鑑內容包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等。各校得參考主管機關提供的版本，依實際需要選擇評鑑內容，並編選校本規準。

另者，評鑑實施程序，包括評鑑組織、方法與人員等（Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2009）。依據試辦計畫規定，主管機關與學校必須成立專責的推動小組或委員會，以教師參與、校本精神推動。評鑑方法主要為自我評鑑與校內評鑑，後者又包括教學觀察、教學檔

案、晤談教師及蒐集學生或家長的教學反應等。此評鑑採用同儕評鑑，因此，教師應接受評鑑知能的培訓，以有效扮演評鑑人員的角色（Bollington et al., 1990; Danielson & McGreal, 2000）。

最後，教育主管機關須規劃宣導培訓與諮詢輔導等措施，以協助教師順利執行評鑑（顏國樑，2009；Danielson & McGreal, 2000）。在宣導培訓方面，除製發教專評鑑的手冊、影帶、案例輯等，並系統性地辦理各項宣導研習課程，包括說明評鑑計畫內容的推動知能研習、培養基本評鑑人力的初階評鑑人員研習（後期另規劃評鑑人員進階研習）、能協助初任及教學困難教師的教學輔導教師研習，以及擔任初階和推動知能研習講師的培訓等（教師專業發展評鑑網，2011；潘慧玲、王麗雲、張素貞、鄭淑惠、吳俊憲，2010）。在諮詢輔導方面，教育主管機關成立教專評鑑輔導支持網絡，一方面架設評鑑網站，提供評鑑方式與實施現況的參考資料，以及資訊傳達與交流的溝通平台；另一方面，也組織專家學者與學校實務工作者，擔任評鑑工作的輔導委員與夥伴，學校可透過評鑑網站所公布的名單，邀請到校輔導或分享，以研討可行的推動策略（教師專業發展評鑑網，2011；潘慧玲等，2010）。

二、試辦方案的過程與成果評鑑

本研究所進行的評鑑，係透過系統性的方法，針對教專評鑑配套措施的實施過程與

成果進行描述及判斷 (Stufflebeam, 2000)。有關過程評鑑之作法，要素分析對於具有複雜內涵之方案尤其適用，其將方案視為目標及相關活動的組成，要素則是一組能導引至共同目標、且具最大同質性單位的活動組合。複雜的方案包括許多不同的要素，要素分析即是以各方案要素為對象，進行系統性的描述與判斷，以提供個別要素改進的回饋，能漸進地改善方案，並提供具有類似要素之方案發展的參考 (Bickman, 1985; Love, 2004; Patton, 2008)。

要素分析的實施主要包括下列步驟 (Bickman, 1985)：(一) 界定與選擇要素：首先，依據方案的整體目標及其相關運作，界定具有相同目標的方案要素及其相關活動 (Love, 2004)。其次，選擇一個或多個值得關注的要素進行評估，例如對目標貢獻度大、執行狀況不佳，或具有跨方案類推性等要素 (Bickman, 1985; Owen, 2007)。(二) 分析與判斷要素：針對選擇的要素，有系統地蒐集其執行狀況的資訊，例如方案提供服務的頻率、符合原定計畫的程度、滿足參與者需求等，以判斷要素的品質與效能，並對成果提供解釋的訊息 (Bickman, 1985; Posavac & Carey, 2007; Weiss, 1998)。

至於成果評鑑的對象，包括近程性 (immediate) 與遠程性 (distal) 成果。前者包括知覺、態度、知識、動機與意圖等；後者則包括實際行為的改變。遠程性成果通常為方案的主要目的，惟需較長的時間或較昂貴的成本，才能蒐集到所需的資訊。而依據方案理論 (program theory) 的觀點，方案

若未能達成近程性成果，亦難以達到遠程性的成果。因此，針對近程性成果進行評鑑，不但可行，且有助於了解遠程性成果的可能性 (Rossi et al., 2004)。至於判斷方案成果的依據，可透過與方案計畫目標的比較、不同參與者的成果差異等 (Posavac & Carey, 2007; Rossi et al., 2004; Stufflebeam, 2000)。

有鑒於過往研究未能整體觀照不同的方案要素、學校階段，亦未能含納全國各縣市，故本研究以全國教專評鑑的試辦過程與成果為範圍進行評鑑。在過程評鑑上，運用要素分析的方法，選擇對試辦目標具貢獻性的配套方案要素，包括宣導培訓、諮詢輔導及參與規準制訂，評估其執行情形。在成果評鑑方面，由於95、96學年度為試辦初期，不易獲得遠程性成果，因此本研究分析對教師個人所產生的近程性成果，並探討方案要素對評鑑成果的影響。

三、教師專業發展評鑑的相關研究

教專評鑑試辦方案，有培訓諮詢及參與制訂規準等要素，為回應研究目的，以下探討相關研究，以提供本研究分析的基礎。

(一) 培訓諮詢

Bollington 等 (1990)、Bradshaw和 Glatthorn (2001) 的研究顯示，實施教師評鑑，必須有充分的宣導與培訓，以培養相關人員的評鑑知能與態度。而主管機關應統籌整體性的宣導，領導者則加強校內的說明與示範 (Nolan & Hoover, 2011; Repici, 2008)。而培訓部分，評鑑人員培訓應該說

明評鑑的程序與規準，並提供實務練習與反思的機會，而受評教師亦應獲得評鑑程序與規準等知能（Danielson & McGreal, 2000）。有關教專評鑑之宣導培訓，試辦學校的宣導情形仍顯不足，而此造成部分教師對試辦計畫不甚了解，未能積極參與；評鑑知能的不足，也增加實施的困難（張德銳等，2009、2010）。

此外，Kells的研究主張，學校可透過評鑑諮詢，增強評鑑知能（王保進譯，2002），而教專評鑑透過輔導教授與輔導夥伴的經驗分享，輔導委員指出確能協助學校執行評鑑，提高參與評鑑的意願與動機（張素貞，2010）。在實際作法上，依據潘慧玲、陳文彥（2011）的研究，多數學校邀請輔導委員或夥伴到校輔導，能針對試辦問題進行交流。

(二)參與評鑑規準制定

本試辦計畫強調教師參與的重要性，學校得依其任務與需求發展校本規準，符合如Stronge（1997）的看法。馮莉雅（2007）發現，發展規準是高雄市國小第一年試辦的主要任務，而教師較認同透過充分討論以決定規準的方式。而有關學校訂定規準的方式，潘慧玲、陳文彥（2011）指出，主要是參考國內版本，並以學校評鑑推動小組會同試辦教師討論，或試辦教師共同討論編訂規準。

(三)評鑑成果

研究顯示，教師評鑑產生許多不同的成果，包括教學省思、對話分享、專業成長、教學改善與學生學習等（周麗華，2010；張德銳等，2009、2010；Natriello, 1990; Repici,

2008）。另教師是專業發展評鑑的評鑑者也是受評者，讓教師了解如何實施評鑑，有助於方案的持續推動，亦應為方案的重要目的之一，此反映在孫志麟（2007）的國小調查研究中，其發現參與試辦教師對於評鑑目的、標準、方式、方法與利用之理解顯著高於未參與試辦教師。由上可歸納教師評鑑對教師個人之影響，可涵蓋教學精進與評鑑認知兩方面。

關於影響評鑑成果的因素，可從背景變項與過程變項探討之。在背景變項方面，行政職、學歷越高、參與評鑑年資越多者，對評鑑成果的知覺較高；惟性別、任教年資、學校規模對成果影響的結果則較不一致（吳金香、陳世穎，2008；顏國樑、洪劭品，2007），而未有研究探討學校階段的影響。另在過程變項方面，僅少數研究探討評鑑研習、教師討論規準，惟未包含諮詢輔導的要素內涵。如孫志麟（2007）發現，教師曾經參加評鑑研習，教師知覺的評鑑成效越好。潘慧玲等（2010）亦指出宣導培訓對於教師知覺到之教學改進與評鑑認知具正面性影響。而潘慧玲、高嘉卿（2012）在其加入評鑑說明溝通與教師參與研討的階層模式中，亦發現該二者對於方案成果具有解釋力。

綜觀上述研究，可發現幾項侷限：（1）研究對象或為個案學校、特定學校階段（多為國小研究）、或為單一縣市或區域。（2）評鑑過程之研究甚少，所探討校內宣導溝通，但未涉及主管機關的培訓諮詢措施。（3）評鑑成果之研究多未能完整探究教師知覺其評鑑認知及教學精進之提升，

且在試辦成果影響因素，偏於背景變項之分析，較少掌握關鍵性之培訓諮詢、參與制定規準之過程性因素。

參、研究設計

為評估教專評鑑試辦方案，以下分述研究設計之細部情形。

一、研究方法與架構

本研究採問卷調查法，所探討的自變項包括背景變項與過程變項（培訓諮詢、參與規準制訂），依變項為方案成果，詳圖1所示。

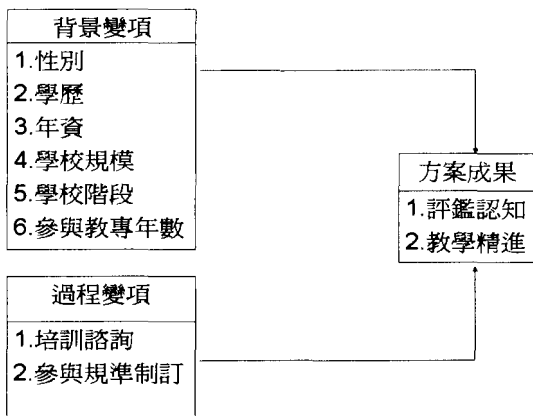


圖1 研究架構圖

二、研究對象

本研究共進行二次問卷調查，施測對象為95、96學年度參與試辦教師專業發展評鑑之全國高中職（含特殊學校）、國民中小學教師及行政人員（校長、承辦主任）。本調

查以書面邀請學校參與，如獲同意，則請承辦主任代轉教師填答網路問卷。

由於第一年試辦，學校尚在摸索中，故第一次問卷調查（96年6月）的母群體為95學年度參與試辦且完成應有初階研習的學校，包括102所國小、22所國中以及16所高中職（含特殊學校），計有280位學校行政人員與2582位教師。實施普查共回收118份行政人員版與843份教師版的有效問卷。

第二次問卷調查（97年6月）的母群體為96學年度參與試辦的學校，包括166所國小、51所國中以及29所高中職（含特殊學校）之492位學校行政人員與6121位教師。國中小依縣市參與試辦校數，隨機抽取1/2調查，而高中職校數少則進行普查。實際抽樣對象包括86所國小、32所國中以及29所高中職的294位學校行政人員與3501位教師，實際回收161份學校行政人員版與1091份教師版的有效問卷。在兩次調查中，行政人員母群體少於1000人，有效樣本數佔母群比率超過Neuman（2006）主張的30%。至於第一次教師母群體為1500人以上，有效樣本數達母群比率30%，第二年母群體超過5000人，有效樣本數亦達Gay等（2009）建議至少500人之要求。

三、研究工具

本研究依據文獻探討結果，初擬「高級中等以下學校試辦教師專業發展評鑑實施現況與意見之調查問卷」，考量不同職務對方案訊息掌握之不同，分別編製行政人員版與教師版問卷。問卷初稿經5位專家審題以及

14位不同學校層級之行政人員與教師試填，後經修正與網路系統測試，編製成正式的網路問卷。

為比較95與96學年度的調查結果，二次問卷採相同架構，均含「背景變項」及「評鑑過程」，惟考量試辦兩年應可見到初步之成果，故於96學年度增加「方案成果」面向。有關「評鑑過程」內容，根據教專評鑑推動配套措施，編擬「宣導培訓」、「諮詢輔導」、「參與規準制訂」之題項。至於「方案成果」，則參酌相關研究（孫志麟，2007；Natriello, 1990），以「評鑑認知」與「教學精進」二面向進行成果效益之研訂。

本研究問卷包括類別反應題項、李克特式四點量表與開放式問題。針對量表式題項，以項目分析法針對培訓諮詢的4題與成果效益的12題，採取極端組法（以27%分成高低分組）與同質性考驗，決定保留原有題項。接著，進行探索性因素分析，採用主軸因子法之最大變異法轉軸，以特徵值大於1的方式，在宣導培訓等題項共抽取「培訓諮詢」一個因素（KMO為.75，球形檢定達.001顯著水準），解釋的變異量為48.60%。在成果題項，刪除概念重疊的2題後，共抽取「教學精進」與「評鑑認知」二個因素（KMO為.94，球形檢定達.001顯著水準），個別的解釋量為60.21%、7.13%，累積解釋的變異量為67.34%。此外，在信度考驗部分，培訓諮詢問卷的Cronbach α 係數為.77；成果效益的Cronbach α 係數整體為.94，其下的「評鑑認知」與「教學精進」面向各為.88及.93。

四、資料分析

本研究針對類別反應題項（合併勾選次數偏低的類別）之結果，以次數分配與百分比呈現，並以卡方考驗分析行政人員與教師在2個學年度的知覺差異，以及同一年度不同職務者的差異。

為分析背景變項與過程變項（包括培訓諮詢及參與制定規準）對成果效益的影響。首先，針對96學年度培訓諮詢與成果效益的題項，依據評定量表如「相當不充分」、「不太充分」、「充分」、「相當充分」，或「相當沒效益」、「不太有效益」、「有效益」、「相當有效益」，各給1、2、3、4分，分別計算個別題項、因素與總計之平均數及標準差。同時，針對同一填答者對不同成果效益之平均數，以相依樣本t考驗檢定差異。

其次，為控制背景變項的影響，本研究採階層迴歸，分析培訓諮詢及參與制定規準對成果效益的影響。為達此目的，將類別變項的自變項轉換為虛擬變項，三個（含）以上的類別者，以中間順序、人數適當者為參照組（包括11-15年資、25-48班規模、國中階段），選取居中的等級為參照組，可以較有效檢視達到顯著水準的係數（邱皓政，2000）。至於二個類別者則分別以男性、非研究所、試辦時間一年、未參與制定規準為參照組以進行比較。

五、研究限制

本研究對象為95、96學年度參與試辦教

師專業發展評鑑之學校人員，研究結果僅在呈現該方案試辦情形，並提供其他試辦方案作參考，不宜概推至目前取消試辦、進入微調階段的方案。

肆、研究發現與討論

以下分別檢視全國試辦中小學教專評鑑方案之過程（含培訓諮詢、參與規準制定）與試辦成果。

一、培訓諮詢

(一) 宣導培訓的參與情況

在教專評鑑試辦時期，教育部設計一項基礎課程—推動知能研習，以協助行政人員推動評鑑。因之，在此項研習的參與上，95、96學年度行政人員之參與率為8成，教師僅5至6成。至於初階評鑑人員研習，旨在協助擔任評鑑之教師瞭解如何作評鑑。此項研習，2個年度行政人員之參與率皆8成多，教師則是7成上下（詳表1）。這些數據顯示研習參與率有逐年增加之趨勢，而行政人員

之參與率均較教師為高，此可能由於試辦初期，初階研習優先提供給評鑑人員修習，僅具受評教師身份者，在主辦單位可容納情形下，方有機會參加。行政人員在身負帶動教師參與評鑑之責任下，有較積極之參與。至於教學輔導是教專評鑑的重要配套，其目的在協助評鑑未達規準或教學有困難之教師，教育部對於參加教學輔導教師培訓之人員，訂有資格與名額之限制，故試辦初期僅有部分教師參與，教師與行政人員各為8.07%、14.91%。另者，講師培訓亦有一些條件上的要求，行政人員有一成多的人參加，教師則少得多（2.14%、3.76%）。

Bollington等（1990）、Bradshaw、Glatthorn（2001）主張概念宣導與評鑑人員培訓為準備教師評鑑之重點，本研究與潘慧玲、陳文彥（2011）的後設評鑑均指出學校人員參與初階研習課程者為最多。只是部分行政人員未參與推動知能研習，亦有極少數教師與行政人員未參加任何研習，恐影響執行試辦方案的知能，值得後續推動相關方案的參考。

表1 95、96學年度行政人員與教師參與宣導培訓課程之百分比（複選題）

參與宣導培訓課程	95學年度				96學年度			
	行政人員 (n=118)		教師 (n=843)		行政人員 (n=161)		教師 (n=1091)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
推動知能研習	97	82.20	435	51.60	139	86.34	664	60.86
初階評鑑人員研習	99	83.90	588	69.75	139	86.34	847	77.64
教學輔導教師培訓	11	9.32	68	8.07	24	14.91	117	10.72
講師培訓	16	13.56	18	2.14	28	17.39	41	3.76
都未參加	2	1.69	78	9.25	5	3.11	64	5.87
其他	5	4.24	6	0.01	5	3.11	4	0.00

(二) 諮詢輔導網絡的運用

表2、3顯示，95、96學年度約有9成5以上的行政人員知道諮詢輔導網絡，惟未達百分之百。至於實際運用皆以聘請學者專家到校輔導及查詢相關資訊較高，佔6至7成；而聘請夥伴學校分享，僅各2成與4成。可見對於諮詢輔導之運用，學校之積極度尚待提升，尤其到了第二年試辦，最多僅7成7的學校運用學者專家之人力，而與專家學

者輔導同樣重要的夥伴學校分享交流（郭昭佑，2007），惜運用情形較少。在潘慧玲等（2010）的焦點座談結果中顯示，仍有學校不知道輔導委員或夥伴的資訊，輔導人力不足、偏遠地區不易找到輔導委員等，皆影響輔導網絡的運用。教育部後續在全國推動之教專評鑑區域中心，可就近提供諮詢輔導，應較有利於學校運用輔導網絡。

表2 95、96學年度行政人員知道輔導網絡之卡方考驗

知道輔導網絡	行政人員				χ^2
	95學年度 (n=118)		96學年度 (n=161)		
	n	%	n	%	
是	112	94.92	158	98.14	1.35
否	6	5.08	3	1.86	

表3 95、96學年度行政人員運用輔導網絡方式之百分比（複選題）

運用輔導網絡	行政人員			
	95學年度 (n=99)		96學年度 (n=125)	
	n	%	n	%
聘請學者專家到校輔導	60	60.61	96	76.80
聘請夥伴學校到校分享	23	23.23	52	41.60
查詢相關資訊	65	65.66	92	73.60
其他	1	1.01	1	0.80

(三) 宣導培訓與諮詢輔導的知覺

除課程時數外，行政人員對於宣導資訊充分、課程內容符合目的、及培訓課程效益，有高達8至9成者感到正向，教師略低，約7至8成（詳表4）。而96學年度行政人員與教師間的差異，在上述三部分，均達顯著水準（詳表5）。此顯示行政人員為校內評鑑推動者，獲得評鑑資訊機會較多，可能因此較認同宣導培訓的實施與助益度。而教師未

能充分了解試辦計畫，影響其感受度，有賴積極溝通宣導及參與評鑑研習（張德銳等，2010、2011）。此外，96學年度，教師與行政人員對於多項宣導培訓的知覺趨於正向，能與宣導培訓參與增加、學校較能運用輔導網絡有關。依據張德銳等（2009，2010）的個案研究及馮莉雅（2007）的高雄市研究所示，試辦初期準備時間不足、缺乏辦理經驗，初階研習未能完全配合評鑑期程辦理

等，皆會影響宣導培訓的實施與助益。

在課程時數上，學校人員普遍知覺度較低。行政人員覺得時數足夠者，2個年度各為5成8、7成8；教師則各為5成7、7成1。而在開放式問題中，教師建議增加評鑑實作時數，與Danielson、McGreal（2000）以及Nevo（1995）主張實務操作、做中學的看法一致。為深化教師評鑑知能，教育部從98學

年度起，委由全國七個教專評鑑區域中心辦理進階評鑑人員課程。

至於諮詢輔導網絡成效，行政人員的認同由72.73%上升至96學年度的92.00%（ $\chi^2 = 14.88, p < .001$ ，表6）。此可能因學校第二年試辦較能充分運用輔導網絡，有助於交流資訊與獲得協助，對推動評鑑有正向功能。

表4 不同職務者95、96學年度對宣導培訓課程知覺之卡方考驗

宣導培訓 課程知覺	行政人員					教師					
	95學年度 (n=118)		96學年度 (n=161)		χ^2	95學年度 (n=843)		96學年度 (n=1091)		χ^2	
	n	%	n	%		n	%	n	%		
宣導資 訊充分	充分	103	87.29	150	93.17	2.79	642	76.16	935	85.70	28.78***
	不充分	15	12.71	11	6.83		201	23.84	156	14.30	
課程時 數足夠	足夠	69	58.47	126	78.26	12.67***	482	57.18	770	70.58	37.41***
	不足夠	49	41.53	35	21.74		361	42.82	321	29.42	
課程內容 符合目的	符合	108	91.53	153	95.03	1.99	693	82.21	954	87.44	10.32**
	不符合	10	8.47	7	4.34		150	17.79	137	12.58	
培訓課 程助益	有助益	109	92.37	157	97.52	4.05*	726	86.12	965	88.45	2.35
	沒助益	9	7.63	4	2.48		117	13.88	126	11.55	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

表5 95、96學年度不同職務者對宣導培訓課程知覺之卡方考驗

宣導培訓 課程知覺	95學年度					96學年度					
	行政人員 (n=118)		教師 (n=843)		χ^2	行政人員 (n=161)		教師 (n=1091)		χ^2	
	n	%	n	%		n	%	n	%		
宣導資 訊充分	充分	103	87.29	642	76.16	7.36**	150	93.17	935	85.70	6.77**
	不充分	15	12.71	201	23.84		11	6.83	156	14.30	
課程時 數足夠	足夠	69	58.47	482	57.18	0.07	126	78.26	770	70.58	4.07*
	不足夠	49	41.53	361	42.82		35	21.74	321	29.42	
課程內容 符合目的	符合	108	91.53	693	82.21	6.48*	153	95.03	954	87.44	9.17**
	不符合	10	8.47	150	17.79		7	4.34	137	12.58	
培訓課 程助益	有助益	109	92.37	726	86.12	3.55	157	97.52	965	88.45	12.39***
	沒助益	9	7.63	117	13.88		4	2.48	126	11.55	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

表6 95、96學年度行政人員知覺輔導網絡實施成效之卡方考驗

輔導網絡實施成效	行政人員				χ^2
	95學年度 (n=99)		96學年度 (n=125)		
	n	%	n	%	
有成效	72	72.73	115	92.00	14.88 ***
沒成效	27	27.27	10	8.00	

***p<.001

二、參與評鑑規準制定

(一) 規準制定的合宜性

為加強教師對政策的擁有感，教育部推動教專評鑑，彰顯強烈的學校本位精神。有關評鑑規準與方式，學校可依其需求自行選擇或編訂。此作法在本研究中獲得支持。表7、8顯示，不論行政人員或教師均肯定由學校自行編選規準最合宜；在95、96學年度，各有近5成之行政人員（44.92%、50.93%）及教師（47.81%、53.44%）勾填此選項，認為由教育部統一制定規準者為次多人數（行政人員約2成8、教師約2成5）；再其

次為縣市政府統一編選規準（行政人員與教師均為1成多）；最不被認可的為受評教師自行編選規準（行政人員95年有1成多，96年下降至7.45%，教師則2個年度均為1成多）。由上可見，學校能認同以校本方式推動教專評鑑，且教師隨著評鑑辦理的經驗增加，對於規準研擬越能得心應手，此在鄭淑惠（2011）研究中可發現，也越能體會校本評鑑規準的重要性。教師編選評鑑規準不但符合試辦計畫的理念，亦能使評鑑符合學校的脈絡與需求，彰顯Nevo（1995）所訴求的校本評鑑精神。

表7 不同職務者95、96學年度知覺評鑑規準制訂方式合宜性之卡方考驗

評鑑規準合宜性	行政人員				χ^2	教師				χ^2
	95學年度 (n=118)		96學年度 (n=161)			95學年度 (n=843)		96學年度 (n=1091)		
	n	%	n	%		n	%	n	%	
教育部統一制定	33	27.97	46	28.57	1.93	213	25.26	267	24.47	9.40*
縣市政府統一編選	19	16.10	21	13.04		136	16.13	130	11.92	
學校自行編選	53	44.92	82	50.93		403	47.81	583	53.44	
受評教師自行編選	13	11.02	12	7.45		91	10.79	111	10.17	

*p<.05

表8 95、96學年度不同職務者知覺評鑑規準制訂方式合宜性之卡方考驗

評鑑規準合宜	95學年度					96學年度				
	行政人員 (n=118)		教師 (n=843)		χ^2	行政人員 (n=161)		教師 (n=1091)		χ^2
	n	%	n	%		n	%	n	%	
教育部統一制定	33	28.0	213	25.27	0.48	46	28.57	267	24.50	2.31
縣市政府統一編選	19	16.1	136	16.13		21	13.04	130	11.92	
學校自行編選	53	44.9	403	47.81		82	50.93	583	53.44	
受評教師自行編選	13	11.0	91	10.79		12	7.45	111	10.17	

(二) 規準制定的方式

學校在95、96學年度由試辦教師共同討論訂定規準者最多(43.22%、50.93%)，其次依序為評鑑小組會同試辦教師共同討論訂定(34.75%、43.48%)，由校長、執行秘書或評鑑小組訂定(22.03%、5.59%)，此結果連同潘慧玲、陳文彥(2011)的後設評鑑均指陳類似發現。而96學年度由教師，或評鑑小組與教師共同討論訂定者較多($\chi^2=16.83$, $p<.001$ ，詳表9)。從表10也

顯示，教師參與制定評鑑規準的百分比由5成5，上升至7成2($\chi^2=62.56$, $p<.001$)，此可能與學校人員認同參與的必要性，以及隨著評鑑辦理經驗的增加，越有能力參與評鑑有關，亦符應Cousins(2003)指出的，學校人員評鑑技能為評鑑參與的先備條件。而教師參與不但符合試辦計畫的精神，也能增進對評鑑規準的了解，有助於教師專業圖像之建立(潘慧玲、陳文彥，2010；鄭淑惠，2011)。

表9 95、96學年度評鑑規準制定方式之卡方考驗

評鑑規準制定方式	行政人員				
	95學年度 (n=118)		96學年度 (n=161)		χ^2
	n	%	n	%	
由校長、執行秘書或評鑑小組訂定	26	22.03	9	5.59	16.83***
由試辦教師共同討論訂定	51	43.22	82	50.93	
由評鑑小組會同試辦教師共同討論訂定	41	34.75	70	43.48	

*** $p<.001$

表10 95、96學年度教師參與制定評鑑規準之卡方考驗

參與制定評鑑規準	教師				χ^2
	95學年度 (n=843)		96學年度 (n=1091)		
	n	%	n	%	
是	461	54.69	786	72.04	62.56***
否	382	45.31	305	27.96	

***p<.001

三、方案成果

(一) 成果效益的知覺

本研究以方案之近程性成果進行評鑑，包括評鑑認知與教學精進。評鑑認知的平均數介於2.99與3.06，教學精進則介於3.00與3.20，其中以提升教學省思能力（3.20）得分最高，此連同潘慧玲、高嘉卿（2012）的研究皆反應教專評鑑對於教師之效益，最容易展現在省思上。另方案成果之整體平均數為3.08（詳表11），顯示教師認同方案成果，而在一些臺北市質性個案研究中，亦有此發現（周麗華，2010；張德銳等，2009、2010）。

此外，就面向比較而言，教學精進

的平均數（3.10）高於評鑑認知（3.03）（ $t=-6.14$ ， $p<.001$ ）。由此推知，教師參與教專評鑑，較易感受到對自己教學的效益。雖說評鑑知能可透過研習加以強化，孫志麟（2007）即曾指出參加研習之教師較未參加者，對於評鑑有較佳之理解，但因評鑑指標及教學觀察等評鑑方式，對於一般教師而言，是第一次接觸，僅透過初階研習，尚不足以讓教師嫻熟（張德銳等，2009），可能使得評鑑認知面向的「熟悉評鑑方式的運用」（2.99）及「了解評鑑指標的意義與重要性」（3.03）成為知覺較低的成果。至於「對學生學習產生正向的影響」亦僅達3分，可能因教師評鑑對於學生之影響較為間接，需要較長時間，才能具體展現。

表11 96學年度教師知覺方案成果效益之t考驗

面向	題項	n	M	SD	t
評鑑認知	增進對評鑑概念的認識	1090	3.06	0.49	-6.14***
	熟悉評鑑方式的運用	1091	2.99	0.52	
	了解研訂評鑑指標的意義與重要性	1091	3.03	0.56	
	面向小計	1090	3.03	0.47	
教學精進	了解自己教學的優缺點	1091	3.14	0.60	
	了解自己專業發展的需求	1091	3.07	0.60	
	提升自己的教學專業能力	1091	3.09	0.61	

提升自己的教學省思能力	1091	3.20	0.59
增進與同儕間的互動關係	1091	3.11	0.61
對學生學習產生正向的影響	1091	3.00	0.61
願意尋求專業成長	1091	3.10	0.59
面向小計	1091	3.10	0.50
整體	1090	3.08	0.46

*** $p < .001$

(二) 影響成果效益的因素

本研究為掌握培訓諮詢、教師參與規準制定對成果效益的影響，以背景變項為控制變項，進行階層迴歸，並分別以二個成果為依變項，各進行模式的探討（詳表12）。

首先以評鑑認知為依變項，模式一顯示，背景變項能解釋評鑑認知之變異量為2.90% ($F=2.50, p<.01$)，其中女性（相對於男性）($t=-2.18, p<.05$)、年資2年以下（相對於11~15年）($t=-2.38, p<.05$) 達顯著。在模式二，背景變項、過程變項能解釋評鑑認知之變異量為23.2% ($F=21.64, p<.001$)，培訓諮詢 ($t=15.93, p<.001$) 及參與規準制定 ($t=3.62, p<.001$) 對評鑑認知的解釋皆達顯著水準，且培訓諮詢的解釋力高於參與制定規準，培訓諮詢越佳、能參與制定規準，知覺評鑑認知的成果也越佳。至於背景變項則無一達顯著水準。比較模式一、二，在控制背景變項後，過程變項仍可解釋方案成果的20.3%變異量。另以教學精進為依變項，模式三顯示，背景變項能解釋教學精進之變異量為3.00% ($F=2.58, p<.01$)。在模式三，背景變項、過程變項能解釋教學精進之變異量為17.2% ($F=14.86,$

$p<.001$)，培訓諮詢對教學精進的解釋力達顯著水準 ($t=13.22, p<.001$)，顯示培訓諮詢越佳，對教學精進之知覺也越佳，至於參與規準制定則未能解釋教學精進 ($t=1.46, p>.05$)，而背景變項亦無一達顯著水準。比較模式三與四，在控制背景變項後，過程變項仍可解釋方案成果的14.2%變異量。

整體而言，背景變項對方案成果的解釋力不高，培訓諮詢能預測評鑑認知與教學精進，惟參與規準訂定對評鑑認知有解釋力，卻無法解釋教學精進。這樣的發現，可先從宣導培訓之課程瞭解起。在本研究中，96學年度大多教師參與了初階研習（約7成8）、學校運用輔導網絡的情形亦增加，教師從研習、諮詢輔導中不僅習得評鑑知能，且可能因實作教學觀察與檔案評量而更能瞭解自己的教學優弱勢，並促進自己的教學反思，此可從相關研究中獲得解釋。例如馮莉雅（2007）與張德銳等（2009、2010）之高市、北市研究顯示，培訓能增加評鑑知能，宣導亦能協助教師了解、支持與執行評鑑，而潘慧玲等（2010）亦指陳宣導培訓能影響教師的教學與評鑑認知。此外，在潘慧玲、陳文彥（2010）、Amo和Cousins（2007）的

研究中發現，參與評鑑能增進成員的對話與學習，也能增進評鑑知能及擁有感；周麗華（2010）、鄭淑惠（2011）也發現，參與評鑑有助於凝聚對專業標準的共識，規準亦能引導教學省思。惟本研究分析教師參與擬訂評鑑規準時，僅對評鑑知能有助益，卻未藉此精進教學，此可能因教師對於規準研擬仍感困難，缺乏Amo（2008）指出深入參與的機會，以致降低成果的效益。

表12 培訓諮詢及參與規準制定對方案成果效益之階層迴歸分析

自變項		依變項		評鑑認知				教學精進			
				模式一		模式二		模式三		模式四	
		β	t	β	t	β	t	β	t		
背景變項	女性&男性	-.067	-2.184*	-.031	-1.132	-.055	-1.806	-.025	-.885		
	研究所&非研究所	-.012	-.382	-.018	-.641	-.055	-1.743	-.057	-1.939		
	2年以下&11~15年	-.083	-2.379*	-.061	-1.949	-.058	-1.641	-.040	-1.236		
	2~5年&11~15年	-.031	-.770	-.051	-1.408	-.034	-.848	-.051	-1.363		
	6~10年&11~15年	.019	.470	.008	.229	-.001	-.029	-.009	-.237		
	16~20年&11~15年	.023	.590	-.024	-.690	.032	.833	-.006	-.166		
	21年以上&11~15年	.045	1.202	.012	.364	.053	1.418	.024	.701		
	12班以下&25~48班	-.019	-.553	-.017	-.534	-.033	-.952	-.028	-.867		
	13~24班&25~48班	-.043	-1.262	-.015	-.490	-.052	-1.554	-.029	-.943		
	49班以上&25~48班	.052	1.422	.030	.937	.051	1.391	.031	.930		
	高中職&國中	.035	.857	.027	.752	.051	1.276	.036	.956		
	國小&國中	-.011	-.287	.008	.225	.033	.868	.050	1.387		
	第二年&第一年	.027	.868	.016	.588	.052	1.671	.041	1.436		
變項過程	培訓諮詢			.439	15.930***			.378	13.224***		
	參與&未參與規準制定			.101	3.619***			.042	1.464		
迴歸模式摘要	F	2.503**		21.638***		2.577**		14.859***			
	R^2	.029		.232		.030		.172			
	F change	2.503**		141.752***		2.577**		91.861***			
	ΔR^2	.029		.203		.030		.142			

註：培訓諮詢以宣導資訊充分度、課程時數足夠度、課程內容符合試辦目的、培訓課程助益度等題項進行測量。

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

伍、結論與建議

一、結論

(一) 學校參與評鑑培訓以及使用諮詢輔導網絡的比率增加，且大致滿意實施之情形

本研究所探討的宣導培訓與諮詢輔導是實施評鑑的配套，研究發現評鑑參與者在試辦階段，主要參加推動知能與評鑑人員研習，對宣導培訓的實施與助益大致滿意且逐年增加，惟對培訓時數的滿意度較低，且教師的滿意度低於行政人員。其次，大多數行政人員知道諮詢輔導網絡，運用方式以學者專家輔導與查詢資訊較多，96學年度運用比率高於95學年度。此結果顯示隨著試辦時間的增長，受試者對於培訓諮詢實施之知覺愈趨正向，惟尚有一成多行政人員未參加推動知能研習，約三成教師未參加初階研習，試辦成效將受影響；另學校聘請學者專家到校輔導者遠多於輔導夥伴，此或因輔導夥伴人力尚未能及時培養，抑或因試辦初期，規準研擬與評鑑實施是學校亟需藉助學者專家之處。

(二) 學校認同自行編選評鑑規準，且多數教師參與擬訂

教師參與制定校本規準為試辦計畫之特色，研究發現約半數行政人員與教師認同自行編選規準的方式。學校實務上，主要由試辦教師共同討論或由評鑑小組會同試辦教師討論規準，教師96學年度參與制定規準的比率較95學年度增加，達到七成。這樣的走向，符應計畫精神。教師參與研討規準之訂

定，可促發對話、觸動學習、提升知能，並增加政策的擁有感。

(三) 試辦方案有助於教師的評鑑認知與教學精進，培訓諮詢及參與制定規準對方案成果具顯著解釋力

參與教師知覺試辦方案對於評鑑認知與教學精進具有效益性，其中對教學精進的效益又高於對評鑑的認知。在控制背景變項後，培訓諮詢能增進方案成果，而參與制定評鑑規準則僅對評鑑認知具有解釋力。由上可知，教專評鑑試辦方案的兩項配套要素（培訓諮詢、參與制定規準）對於方案成果具有重要促進作用。

二、建議

(一) 善用培訓諮詢、教師參與，以擴大試辦方案的成果

本研究發現培訓諮詢以及教師參與制定規準，是影響試辦方案成果的重要因素。因此，未來進行相關方案時，在試辦階段宜重視宣導資訊的充份度，以及宣導培訓課程內容、時數等規劃及其對方案對象的助益性。尤其教育人員推動方案所需之知能研習，需要切實做到全面參與，方能確保方案實施的成效。至於參與評鑑規準制定的發現，提供吾人思考未來方案之推動，宜讓教師有參與研討之機會，以誘發其投入方案之動機，並擴大試辦方案之成果。

(二) 依據方案發展階段，選擇重要的方案執行要素與成果進行評估

本研究以要素分析法，針對試辦方案的培訓諮詢、規準制定作評估，檢視不同參與者、試辦年度之實施過程的知覺差異，以及

方案要素與方案成果的關係，其可提供試辦方案的重要回饋。教專評鑑業已進入不同的方案發展階段，教育主管機關可界定重要的執行要素持續評估，例如評鑑人員的線上課程、輔導委員或輔導夥伴所提供的諮詢輔導品質、教師專業成長系統等，以提供方案發展所需的訊息。

誌謝

本研究之完成，感謝教育部之補助以及相關協助人員：王麗雲教授、張素貞教授、吳俊憲教授、郭玟婷助理、張硯凱助理、林伯安助理、呂秉修助理、沈舒婷助理、林欣姿助理、及陳穎琦助理。

參考文獻

- 王保進（譯）（2002）。H. R. Kells著。大學自我評鑑（Self-study processes: A guide for postsecondary and similar service-oriented institutions and programs）。臺北縣：正中。
- 王瑞璦（2009）。變革領導在教師專業發展評鑑的推動之探討。教育研究月刊，179，33-44。
- 吳和堂（2007）。教師評鑑理論與實務。臺北市：高等教育。
- 吳金香、陳世穎（2008）。國小教師對試辦教師專業發展評鑑態度之調查研究——以臺中縣市為例。學校行政雙月刊，53，211-253。
- 吳麗君、楊先芝（2009）。教師專業發展評鑑的文化故事。教育資料與研究，89，89-118。
- 周麗華（2010）。臺北市國小教師專業發展評鑑實施效應之研究。市北教育學刊，37，103-125。
- 邱皓政（2000）。量化研究與統計分析。臺北市：五南。
- 孫志麟（2007）。理解與回應：教師評鑑試辦政策的實施。發表於臺灣教育政策與評鑑學會、中華民國教育行政學會、財團法人高等教育評鑑中心基金會、臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所聯合主辦之「教師評鑑：挑戰、因應與展望」學術研討會，臺北市。
- 張素貞（2010）。推動教師專業發展評鑑方案與教師專業發展之研究。教育研究月刊，191，55-69。
- 張德銳（2004）。專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略。教育資料集刊，29，169-193。
- 張德銳（2009）。中小學教師專業發展評鑑實施問題與解決策略。研習資訊，26（5），17-24。
- 張德銳、李俊達、周麗華（2010）。國中實施形成性教師評鑑歷程及影響因素之個案研究。教育實踐與研究，23（2），65-94。
- 張德銳、周麗華、李俊達（2009）。國小形成性教師評鑑實施歷程與成效之個案研究。課程與教學季刊，12（3），265-290。
- 張德銳、周麗華、李俊達（2011）。推動教師專業發展評鑑方案之影響因素研究——以臺北市一所小學為例。市北教育學刊，38，1-24。

- 教師專業發展評鑑網 (2011)。首頁。取自 <http://tepd.moe.gov.tw/index.php>。
- 郭昭佑 (2007)。教育評鑑研究：原罪與釋放。臺北市：五南。
- 陳鳳如、羅文蓉 (2011)。中部地區國小教師未參與教師專業發展評鑑之探究。教育研究月刊，208，20-52。
- 馮莉雅 (2007)。教師專業發展評鑑系統試驗研究：以高雄市為例。國民教育學報，4 (2)，241-278。
- 潘慧玲、王麗雲、張素貞、鄭淑惠、吳俊憲 (2010)。試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑 (II)。教育部委託專案報告。臺北市：國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所。
- 潘慧玲、高嘉卿 (2012)。臺北市國民小學試辦教師專業發展評鑑之成效分析：理論導向評鑑取徑之應用。教育政策論壇，43，133-166。
- 潘慧玲、陳文彥 (2010)。教師專業發展評鑑促進組織學習之個案研究。教育研究集刊，56 (3)，29-65。
- 潘慧玲、陳文彥 (2011)。中小學試辦教師專業發展評鑑全國診斷性後設評鑑之研究。中等教育，62 (3)，70-86。
- 鄭淑惠 (2011)。教師專業發展評鑑之個案研究：促進組織學習的觀點。教育研究與發展期刊，7 (3)，37-68。
- 顏國樑 (2003)。教師評鑑的基本理念、問題及作法。教育研究月刊，112，62-77。
- 顏國樑 (2009)。臺灣教師專業發展評鑑執行的問題與推動策略——政策執行的觀點。研習資訊，26 (5)，35-45。
- 顏國樑、洪劭品 (2007)。國民小學教師對「教育部試辦教師專業發展評鑑」意見之研究——以臺北縣為例。學校行政雙月刊，50，1-23。
- Amo, C. (2008). *Investigating the relationship between process use and use of evaluation findings in a government context* (Unpublished doctoral dissertation). University of Ottawa, Ottawa, Ontario, Canada.
- Amo, C., & Cousins, J. B. (2007). Going through the process: An examination of the operationalization of process use in empirical research on evaluation. *New Directions for Evaluation*, 116, 5-26.
- Bickman, L. (1985). Improving established statewide programs: A component theory of evaluation. *Evaluation Review*, 9 (2), 189-208.
- Bollington, R., Hopkins, D., & West, M. (1990). *An introduction to teacher appraisal*. London, England: Cassell.
- Bradshaw, L. K., & Glatthorn, A. A. (2001). *Teacher evaluation for better learning*. Lancaster, PA: Pro Active Publication.
- Cousins, J. B. (2003). Utilization effects of participatory evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation: Part One: Perspectives* (pp. 245-265). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Danielson, D., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (9th ed.). Upper

- Saddle River, NJ: Pearson.
- Iwanicki, E. F. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman, & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 158-171). Newbury Park, CA: Sage.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2009). *The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Corwin.
- Love, A. (2004). Implementation evaluation. In J. S. Wholey, H. P. Hatry, & K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (2nd ed.) (pp. 63-97). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Natriello, G. (1990). Intended and unintended consequences: Purposes and effects of teacher evaluation. In J. Millman, & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 35-45). Newbury Park, CA: Sage.
- Neuman, W. L. (2006). *Social research methods : Quantitative and qualitative approaches* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. New York, NY: Elsevier Science.
- Nolan, J. F. Jr., & Hoover, L. A. (2011). *Teacher supervision and evaluation: Theory into Practice* (3rd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Owen, J. M. (2007). *Program evaluation: Forms and approaches* (3rd ed.). New York, NY: Guilford.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Posavac, E. J., & Carey, R. G. (2007). *Program evaluation: Methods and case studies* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Repici, B. (2008). *Implementing a teacher evaluation system that promotes organizational learning patterns in SDA*. Unpublished doctoral dissertation, Rowan University, Glassboro, New Jersey.
- Rossi, P. H., & Freeman, H. E. (1985). *Evaluation: A systematic approach* (3rd ed.). London: Sage.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, A. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Boston, MA: Kluwer.
- Stronge, J. H. (1997). Improving schools through teacher evaluation. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluation teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 1-23). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan, T. (Eds), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed.) (pp. 279-317). Boston, MA: Kluwer.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.