

第二章 文獻探討

本研究針對國民中學教師參與教育部推動「教師專業發展評鑑」試辦方案進行個案探討。有關教師專業發展評鑑之相關議題、沿革與現況、試辦方案內涵、及國內之相關研究等，將蒐集國內外相關文獻加以分析和探討。本章共分三節：第一節為教師專業發展評鑑相關議題，用以探討教師專業發展評鑑的重要意涵；第二節為我國教師專業發展評鑑沿革與現況，用以了解教師專業發展評鑑的緣起、演進與發展，以及我國推動教師專業發展評鑑的現況；第三節為教師專業發展評鑑的相關研究。以下分節深入探究之。

第一節 教師專業發展評鑑相關議題

教師評鑑對於世界許多國家早已推行許久的制度，教師對於評鑑機制更是習以為常。我國對於教師專業評鑑機制的建立在各方的壓力與期待下，可預見的未來將全面推動實施。因此，教師應對攸關自身的教師專業發展評鑑相關議題有其深入了解的必要。Nevo（1983）認為評鑑概念的形成至少涉及十個問題，包括：評鑑如何定義？評鑑的功能為何？評鑑的對象為何？資料如何蒐集？評鑑標準為何？評鑑的過程如何？評鑑的方法為何？誰來評鑑？評鑑結果的運用如何？後設評鑑？等。本節將就教師專業發展評鑑相關議題進行探討，以對教師專業發展評鑑有更清楚的認識與瞭解。

壹、教師專業發展評鑑的意義

教師專業發展評鑑係為教師評鑑之一環，在論及教師專業發展評鑑的意涵時，我們必須了解「教師專業發展」與「教師評鑑」的概念與意義後，才能真正解釋與界定教師專業發展評鑑的意義。以下茲就「教師專業發展」與「教師評鑑」的意義與概念進行探討。

一、教師專業發展的意義

在探討有關教師專業發展的議題上常被提及「教學是否為專業？」、「教師是否為專業人員？」等議題。1966年聯合國教科文組織（UNESCO）於法國巴黎召開「教師地位之政府間特別會議」，決議採納「關於教師地位之建議」—強調教師

之專業性質，認為「教學應被視為是專業」。從此，奠定教師專業化的基礎（吳清山、林天祐，2003）。在國內外的許多文獻與實證研究中也已確立教學為一專業工作，教師為一專業人員。

對於教師專業發展的看法，Wideen 指出教師專業發展有以下不同含義（引自歐用生，1996）：1.協助教師改進教學技能的訓練活動；2.促進個人成長的學校改革整體活動；3.增進教師對其工作和活動的了解；4.利用最新教學成效研究以改進學校教育的一種手段；5.協助教師在受尊敬、支持、積極的氛圍中，促成個人專業的成長。亦即教師專業發展不僅是教師個人專業水準與表現的提昇活動，更是改進及提昇學校教育品質的一種手段與方式。

饒見維（1996）認為教師專業發展這個概念基本上把教師視為一種專業工作，而教師則是持續發展的個體，可以透過持續的學習與探究歷程來提昇其專業水準與專業表現。Duke（1990）認為教師專業發展不僅是知識的獲得，同時也是一種動態的學習歷程，藉以增進對教育工作環境的了解，並強化反省能力。Burke 強調專業發展是連續的，包括四部份：1.基本的學術和教育學的準備期；2.成功地導入教師的地位和工作；3.對知識和技能的個人和專業上的更新；4.因應變動社會的課題和技巧的精緻（引自歐用生，1996）。從教師專業發展的過程來看，需要透過教師不斷地學習與自省，才能達到改進與提昇專業表現的目的，而這些學習與自省的活動在其教師生涯中是應持續不斷，且是連續性的動態過程。

綜合以上學者的看法，教師專業發展的意義是將教師角色定位為不斷學習的專業者。教師在其教育工作的生涯中，可以透過參與一些學習活動及教師的自省，提昇教師個人的專業知能與素養，並符合教師專業規準的標準。並可藉由教師專業發展來提昇與維持學校的教育品質，而此過程是一個長期連續不斷的動態歷程。

二、教師評鑑的意義

有關於教師評鑑的意義，從評鑑的實施過程來看，Stufflebean（1983）、Worthen 和 Sanders（1987）認為評鑑是對受評對象的品質或價值作決定的過程，亦即教師評鑑是對教師的工作表現作價值判斷的一種連續歷程。張德銳（2004）認為教師評鑑是對教師表現做價值判斷和決定的歷程。其步驟為根據教師表現的規準，蒐集一切有關訊息，以瞭解教師表現的優劣得失及其原因。其目的在改進教師服務品質和確保教師工作績效。顏國樑（2003）認為教師評鑑係學校整體經營的一部份，是針對教師的工作表現做價值判斷和決定的歷程。其實施是透過評鑑者、教

師及學校行政人員的攜手合作，根據預先擬定的教師工作表現的規準，採取多元的評鑑方式與方法，蒐集相關資料，以了解教師工作的表現。

根據許多專家學者（朱淑雅，1998；吳政達，1999；吳清山、張素偵，2002；徐敏榮，2002；傅木龍，1998；Darling-Hammond, Wise & Pease, 1983）對教師評鑑之定義，認為教師評鑑為一種連續性、系統化的歷程，亦即依據教學品質內涵，訂定評鑑指標及程序，由評鑑者以觀察、測驗、晤談、調查等方式，進行相關資料的蒐集，對教師的表現加以審慎地評估和判斷。其目的在於了解教師教學績效，協助教師的專業發展與生涯規劃。評鑑結果的運用除可用來協助教師檢視待改進之處，進而提昇自我表現；並可輔助學校規劃在職進修與訓練活動之參考；以及提供行政系統做為教師任用、獎懲等人事決定之依據。

綜合專家學者之看法，雖然對於教師評鑑的定義仍有若干差異，主要在於評鑑的目的與運用範圍不同。有以績效導向為考量的總結性教師評鑑，有以專業發展導向為考量的形成性教師評鑑，也有強調兩者兼俱的教師評鑑。但不管那一類型，其實施程序均需依其評鑑的規準，透過有系統、多元的資料蒐集方式，對其進行價值判斷。故可瞭解教師評鑑的意義為：「依據評鑑的目的與規準，針對教師的表現，有系統、客觀地蒐集與分析資料，對教師表現進行描述與價值判斷的動態歷程」。

三、教師專業發展評鑑的意義

根據上述「教師評鑑」與「教師專業發展」的概念分析後可瞭解，教師專業發展評鑑實為評鑑運用在教師專業發展領域的活動，即對教師的專業表現進行評鑑，據以瞭解教師專業發展情形，提供必要之協助與相關資源。教育部（2006）對教師專業發展評鑑的意義也做了明白的闡述，即教師專業發展評鑑是協助教師專業成長，增進教師專業素養，提昇教學品質，以增進教師專業發展為目的之教師評鑑。

教師專業發展評鑑既是對教師專業發展領域進行評鑑，依據教師專業發展的意義來看，教師專業發展評鑑是為一種形成性的教師評鑑，其主要目的是為了促進教師專業發展。其意義是運用評鑑的方法，由評鑑者依據公正、客觀訂定的評鑑規準，有系統的蒐集教師專業表現的相關資料，透過專業及審慎的分析，以評估、判斷教師專業表現的優劣，並配合教師專業發展的歷程，規劃符合教師需求的成長機制，作為促進教師專業發展的建議，期盼鼓勵教師的專業自省，協助教

師自我專業成長，促進教師自我實現，鼓勵透過同儕合作與專業對話，以提昇教師教學品質，進而讓學生的學習更具成效。

本研究所稱之教師專業發展評鑑係指教育部推動之教師專業評鑑措施。依教育部公布「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，教師專業發展評鑑是一種透過診斷、輔導方式，提供教師自我反省教學的機會，並輔以教學輔導教師制度，促進教師同儕合作，進而協助教師專業成長、增進教師專業素養，提昇教學品質。在評鑑規準上，授權學校參照主管教育行政機關訂定之「教師專業發展評鑑參考規準」，自行訂定評鑑規準。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、敬業精神及態度等四個領域。

貳、教師專業發展評鑑的目的

教師專業發展評鑑的目的是實施評鑑前首先要面對的重要議題，因為評鑑的目的攸關評鑑方式的規劃與內容的設計，也影響評鑑結果的運用。故瞭解與探討評鑑目的有其必要性。以下茲先就國內外學者專家對於教師評鑑目的之看法，進行探討、分析後，用以瞭解教師專業發展評鑑之目的。

一般而言，教師評鑑的目的包括形成性目的和總結性目的。歐陽教、張德銳（1993）認為教師評鑑的目的包括形成性目的與總結性目的兩方面，用以改進教學和作為行政上決定任用獎懲之依據。簡紅珠（1997）認為教師評鑑之形成性目的為提供教師有關其教學得失的意見與建議，協助教師改進教學；總結性目的為提供資料給行政人員作為人事安排和獎懲之參考。Darling-Hammond 等人認為教師評鑑目的有「改進」與「績效」兩種層面，就個人角度而言，改進層面係指教師專業發展，績效層面是個人人事的決定；就組織角度而言，改進層面係指學校進步發展，績效層面則指學校地位的決定（引自吳清山、張素偵，2002）。Beerens（2000）指出教師評鑑的主要理由有三項，分別為：1.改進教學成果；2.激勵專業成長；3.補救或排除不良教師。其理由具有協助教師成長的形成性評量，與決定教師身分、地位，以及教師任用的總結性評量。綜合上述學者之看法，可歸納教師評鑑形成性目的係指協助教師改進教學，以提高教學效果，達成教學目標；並提供教師適當的在職進修課程與計畫，以促進教師專業發展。總結性目的為僱用教師、續聘教師、決定教師薪資水準、處理不適任教師等人事決定的依據。

此外，以下學者對教師評鑑目的之看法亦包括「形成性目的」與「總結性目的」兩項觀點：

張德銳（1996）針對國民小學教師評鑑研究之目的分為：1.協助教師改進教材教法。2.瞭解教師教學困難及需要，作為辦理教師進修活動之參考。3.提昇教師素質，建立教師專業形象。4.鑑別教師表現，作為教師年度成績考核的依據。5.發現並表揚優秀教師。6.發覺並處理不適任教師。

傅木龍（1998）認為教師評鑑的目的包括下列六項：1.協助教師了解現況與問題。2.提供教師必要的支援。3.提供資訊給相關單位或人員作為相關決定之參考。4.促進教師專業成長與自我實現。5.促進學校革新與整體發展。6.提昇學校教育品質，並實現學校教育目標。

Stoops、Rafferty 和 Johnson（1981）認為教師評鑑具有管理和專業發展的目的。在管理上，可作為協助行政主管決定教師升遷與去留之依據。在專業發展上，可輔導教師進行自我評量，了解自身問題，以作為改進教學之參考。

Stake 認為教師評鑑的目的有四項：1.提供獎勵與改進的資料。2.對於新舊職位之安排，可協助選擇適任的教師人選。3.協助教師專業發展。4.瞭解學校的整體運作（引自李榮東，2003）。

Iwanicki（1990）指出教師教學評鑑之目的可包含下列四項：1.績效責任：確保有效能的教師在教室中教學。2.專業成長：促進新進教師與現任教師的專業成長。3.學校革新：促進學校改善教學品質和增進學生學習成果。4.遴選教師：確保聘用品質最佳的教師。

茲將各學者專家所持教師評鑑目的之看法整理如表 2-1 所示，國內外學者專家認為教師評鑑的目的可歸類為改進教學、專業發展、學校革新、遴選聘用、績效考核、人事依據等六項。並可將改進教學、專業發展、學校革新等歸類為形成性目的；而遴選聘用、績效考核、人事依據歸類為總結性目的。

表 2-1 國內外學者專家對教師評鑑目的之看法比較表

學者專家 \ 類別	改進 教學	專業 發展	學校 革新	遴選 聘用	績效 考核	人事 依據
歐陽教、張德銳 (1993)	✓	✓		✓	✓	✓
張德銳 (1996)	✓	✓			✓	✓
簡紅珠 (1997)	✓				✓	✓
傅木龍 (1998)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Darling-Hammond、 Wise 和 Pease (1983)	✓	✓	✓			✓
Stoops、Rafferty 和 Johnson (1981)	✓	✓				✓
Stake (引自李榮東, 2003)	✓	✓				✓
Iwanicki (1990)	✓	✓	✓	✓	✓	
Beerens (2000)	✓	✓		✓	✓	

資料來源：研究者自行整理。

從表 2-1 分析比較之結果，學者專家對教師評鑑目的之看法，均認為教師評鑑最主要目的為協助教師改進教學，促進教師的專業成長與發展，以促進學校革新工作之形成性目的；其次依序提供人事決定的依據，教師的績效考核，教師的遴選聘用等總結性目的為輔。而教師專業發展評鑑正是一種以增進教師專業發展為目的之形成性評鑑，而不是以教師績效考核為目的之總結性評鑑。

研究者認為教師專業發展評鑑之目的旨在協助教師瞭解與反省其教學的優劣得失及原因，引導與協助教師解決教學問題與困難，以提高教學效果達成教學目標；並提供多元的教師進修與訓練管道，提昇教師專業能力，促進教師專業的成長與發展。如此，也有助於學校組織的發展與革新。無論從強化教師專業化、提昇教學品質、促進教師專業發展、學校組織的發展與革新等角度而言，均是教師專業發展評鑑所欲達成之目的。

參、教師專業發展評鑑的實施原則

教師評鑑具有高度的複雜性與挑戰性，教師評鑑的實施是相當敏感之事。尤

以我國目前教師評鑑制度仍在試辦發展階段，許多制度的設計未臻完善，若未處理得當反而會衍生許多負面問題，不但影響校園和諧，且未能達到評鑑的預期成效。評鑑功效能否彰顯，有賴評鑑工作客觀公正的實施；避免不必要的誤解與糾紛，則需受評者與評鑑者開誠佈公的溝通與良性互動。這些都是推動教師評鑑工作不可或缺的重要原則。因此，為確保教師評鑑工作的順利實施，並能發揮功能，如能掌握一些重要原則，實際執行時則較為可行與成功。

張德銳（1992）認為實施教師評鑑的五個重要原則為：建立明確的目的、建立公平一致的評鑑規準、採用民主的評鑑程序、採用科學化的評鑑實施方法、注意評鑑後的追蹤改造。

黃政傑（1999）認為教師教學評鑑的實施必須遵守以下重要原則：1.應先建立具體項目或指標。2.選擇經濟有效且多元的評鑑方法。3.依循理想的決策過程，諮詢多方意見。4.重視教師自我評鑑，激發教師的評鑑責任。5.參酌學生的學習表現與成就。6.評鑑的結果可提供教育改革方向。7.宜有相關的配合措施。8.應規劃專業發展計畫促進教師專業發展。9.評鑑的實施應符合適切性、實用性、可行性與精確性。

Stronge（1997）從法律、倫理與專業成長的觀點，提出十項原則：1.評鑑過程與規準明文化。2.評鑑內容符合聘約協定。3.評鑑過程與規準事先告知教師。4.辦理訓練以培育專業評鑑者。5.評鑑效標符合工作所需與系統目標。6.公平對待每位受評者。7.評鑑資料取樣充分。8.保存教師表現與評鑑溝通記錄。9.對於表現不佳教師提供改進機會。10.提出充分證據以支持人事決定。

吳清山、張素貞（2002）根據教師評鑑的立論基礎，提出教師評鑑必須掌握程序正義、多元評鑑、教師參與、專業判斷、公平公正、個別差異、簡便易行、經濟效能等八項原則。

張素貞（2004）認為推動教師評鑑應有目標明確、公平公正、自願實施、達成共識、專業要求、多元參與、簡單易行、彈性選擇等八項原則。

顏國樑（2003）綜合國內外專家學者的看法，將實施教師評鑑的原則歸納有：1.法制化；2.教師主體性；3.教師即評鑑者；4.專業知識的分享與對話；5.增能賦權的學習過程；6.主動和對等參與；7.長期性的互助與發展；8.漸進式；9.個別差異；10.多元化。

綜合以上學者的論點，茲將教師專業發展評鑑的實施原則，可依行政程序、

評鑑設計、教師參與等層面歸納為：程序民主與法制化原則、簡便易行與彈性化原則、目標與規準明確化原則、評鑑方式採多元化原則、教師參與應專業化原則等五項原則，分別簡述如下：

一、程序民主與法制化原則

我國既為民主法治國家，許多教育政策或活動都必須有法令作為推動的依據。否則，往往在無法源的基礎下，造成民眾對政策的質疑或抗爭。近年來，教師已日益關切自身的權利義務，尤以教師評鑑更攸關教師權益。若要使教師心悅誠服地接受評鑑，評鑑之前透過正常管道之立法程序，使評鑑有所依據，是不容忽視的重要原則（吳清山、張素貞，2002）。因此，推動教師評鑑的首要任務即是賦予教師評鑑法源，亦即應修正《教師法》取得法律位階的法源，以作為推動實施的依據。

推動與實施的程序上應民主，決策的模式應是結合由上而下與由下而上共同決定的參與管理。亦即教師評鑑的目的、內容、實施方式、結果的運用等，應以教師為主體來考量，並由評鑑關係人尋求共識、共同決議形成具體可成的方案。此外，評鑑者與受評者應就評鑑的規準與過程進行事前的溝通與討論；評鑑結果若有牽涉教師之人事決定，也能明文規定訴諸文字，日後若有爭議，方能遵循法定程序處理，而評鑑者與受評者雙方均受法令保障。所以，教師評鑑程序民主與法制化，是推動實施教師評鑑的重要原則。

二、簡便易行與彈性化原則

由於目前各項教育改革政策與方案正如火如荼地推動，社會大眾對教師的要求也日益嚴苛，導致教師工作量大幅提高。教師專業發展評鑑在此現實客觀條件下，如何順利推動？唯有評鑑的設計與實施簡單明瞭，讓評鑑者易於執行，受評者容易理解與準備，評鑑結果方便解釋與應用等，方能讓此政策長期持續的進行。且教師專業發展評鑑雖有明確的評鑑規準與評鑑方式等，但仍須注重評鑑對象的差異性，如初任教師與一般教師，以及擔任不同學科教師之評鑑規準、方式及時間均有所差異。因此，在實施評鑑時應允許教師可從多種的評鑑方式加以彈性選擇，亦可針對不同對象彈性調整其評鑑規準之項目。尤以目前教師專業發展評鑑仍屬試辦階段，在多數教師未有評鑑經驗之前，簡便易行與彈性化原則尤其重要。否則，終將又是一項曇花一現的政策，無疾而終。

三、目標與規準明確化原則

評鑑需有明確的目的與規準，並能清楚地向所有評鑑關係人敘明，以及充分的了解。除讓評鑑者能夠容易做出判斷，亦讓受評者之準備與行為表現有所遵循，不致無所適從。如此，方能減少相關人員反彈抗拒的心態，避免日後爭議的發生。是故，在推動教師專業發展評鑑之前，應先建立明確具體的目標做為實施依據，提供全體教師了解，並依此評鑑目的進行評鑑，始能充分發揮評鑑的功能。

評鑑規準不僅要具體明確，亦須公平一致，不因性別、年齡、種族而有差異或歧視。規準的領域、細目和評鑑標準應根據有效教學的相關研究，才能合乎教師教學效能的理論和事實（張德銳，1992）。有了具體明確的評鑑規準可供參照，再依據受評者客觀具體的事實表現來加以判斷，評鑑者在執行上較不致發生偏頗與差異。所以，建立明確的目標與規準在推動教師專業發展評鑑之初是不可忽視的原則。

四、評鑑方式採多元化原則

教師專業發展評鑑是針對教師的專業表現進行價值判斷的歷程，而教師的專業表現乃是一連串複雜的工作，諸如：課堂教學、課程設計、班級經營、學生輔導、親師溝通、研究進修等。再者，評鑑者的主觀意識，看事情的角度可能因人而有差異。若僅以一種評鑑方式或資料蒐集來源，可能無法獲得具體充分的評鑑資料來加以判斷，容易造成偏差。

評鑑方式除教師自我評鑑外，還可包括同儕評鑑、小組評鑑、學生評鑑等。評鑑者應包括教師、教師同儕、校長、主任、家長的意見等，以觀察、測驗、晤談、調查等科學的精神與方法，蒐集和分析有關教師工作表現的質與量資料，藉多元化原則以提升評鑑的公正與客觀（顏國樑，2003）。

五、教師參與應專業化原則

教師評鑑既是對教師工作表現作一價值判斷之歷程，無論資料蒐集是否具體、多元且充分，主觀判斷必然無可避免。Peterson（2000）提出好的主觀判斷必須明確界定評鑑行為之邏輯性、根據最佳的客觀證據做決定、平衡內在的偏誤、相關人員之利益均被考量等四項條件，教師評鑑亦即根據教育專業所作之好的主觀判斷。因此，教師評鑑的實施過程中，舉凡評鑑人員的選取、評鑑工具的設計、評鑑資料的分析、評鑑結果的詮釋、成長計畫的擬定等，皆須專業的知能與實務經驗，方能做出明確的判斷。

教師是了解教學脈絡，最貼近教學情境的人。因此，教師通常是教師評鑑的受評者外，也是最主要、最恰當的評鑑者。既是如此，在如何積極鼓勵教師主動參與評鑑的同時，應對其評鑑相關的專業課程進行研習與訓練，以在評鑑過程中做出公正客觀之判斷，讓受評者信服。而教師參與評鑑亦是一種增能賦權的學習過程，教師必須展現一位專業的實務工作者。是故，教師參與評鑑工作的種種專業要求，是不容忽視的重要課題。

肆、教師專業發展評鑑的方式

教師專業發展評鑑是一複雜的動態歷程，有合適的教師專業發展評鑑的方式，才能達到改善教師教學品質，及促進教師專業發展的目的。為使教師專業發展能順利推動，評鑑的方式宜應審慎規劃或選擇，以求評鑑結果的周延確實。分析各專家學者有關教師評鑑方式之文獻（林榮彩，2002；張德銳，1992；黃政傑，1999；傅木龍，1998；劉松英，2005；戴佑全，2000；羅清水，1999；簡紅珠，1997；Follman, 1995 ;Wragg, 1988）認為教師評鑑方式可依據評鑑者身分、評鑑資料來源、評鑑報告處理方式等角度來區分，茲將各專家學者對教師評鑑方式的看法整理歸納並說明如下：

一、以評鑑者身分區分

教師評鑑的實施方式可分成教師自我評鑑、同儕評鑑、學生評鑑、行政人員評鑑、評鑑小組評鑑、校外人士評鑑、非教育人士評鑑等七種。茲簡介如下：

（一）自我評鑑

自我評鑑係透過學校或教育行政單位共同發展的自我評鑑檢核表，要求教師根據檢核指標與內容，填寫相關資料，以自我了解個人教學工作的表現及對學校整體貢獻的滿意程度。透過自我評鑑提供教師自我反省並深刻瞭解自己教學的優缺點，進而提昇教學品質。黃政傑（1999）更認為教師自我評鑑是激發教師對自身教學的評鑑責任，對教學改進最為重要，是教師評鑑十分重要的途徑。

（二）同儕評鑑

同儕評鑑係指兩個層級相同的人員互相評鑑，此種評鑑一般認為是較溫和且輕鬆的，評鑑者與受評者同儕之間彼此熟悉，且熟悉學校課程並具有專業經驗及教學經歷，較易認同彼此的表現，整個過程能在充滿愉快的氣氛中進行。Wragg

(1988) 指出同儕評鑑是一種重要且有益於教育實際的評鑑，只要能巧妙的計畫並充分的支持，同儕評鑑會漸漸比其他方式的評鑑，較容易改進教師的教學品質。

(三) 評鑑小組評鑑

小組評鑑又稱為評鑑委員會，其委員會的成員是由行政人員及教師代表一起組成，希望藉由行政人員及教師代表的共同參與，能讓教師評鑑的過程更公開、公平、共正，或是因為行政人員與教師代表的角色不同，而達到相互制衡的功效

(四) 學生評鑑

Greenwood 和 Ramagli (1980) 指出在各類的教學評鑑方式中，學生評鑑教師已被證實是最直接、重要、最客觀的評鑑方式。其主要原因乃是學生是教學活動最直接、最接近的對象，因而對教學有最深刻的感受與反應。但學生評鑑教師的適用範圍，應視學生對教學品質的感受與認知的成熟度而定，換言之，多數在大學院校階段較為盛行，而國民中小學階段，因學生的成熟度不高，不適用學生評鑑教師教學的方式。

(五) 行政人員評鑑

行政人員評鑑即指由科系所辦公室和教務處依據教師的公差、請假、缺課補課、上課遲到早退、命題閱卷、送成績的延誤、有無影響行政效率等屬於一般行政範疇的項目進行評鑑。傅木龍 (1998) 認為此種評鑑方式與現今「教師成績考核」方式並無二致。

(六) 校外人士評鑑

所謂校外人士評鑑乃是指其他學校的教師、校長、教育行政機關的督學或行政人員、甚至專門評鑑教師的團體來評鑑教師。這些參與評鑑的校外人士，多具備教育專業素養，且從事相關性質的工作。不過，完全由與受評鑑教師無關的校外人士負責評鑑，可能由於缺乏對教師深入的瞭解，其評鑑的效益或許因而有所限制。

(七) 非教育人士評鑑

所謂非教育人士評鑑是指學生家長、家長委員會或其他社會人士，包括民意機構代表，對學校教師所做的評鑑工作。此種評鑑的方式常是用間接性資料或學生學習的反應，作為評鑑的依據或參考。例如家長經常向校長抱怨教師批改作業不夠仔細，教學準備不夠充分或對學生的獎懲不當等，均是家長對教師的間接評鑑，但是這些資料和意見必須被適度的紀錄與分析，才能作為教師評鑑參考之依

據。

綜合上述的討論分析結果得知，雖然教師評鑑可由多種方式進行，但以促進教師專業發展為目的所實施的教師評鑑而言，且衡量目前學校的現況，所實施的評鑑方式以教師自我評鑑、同儕評鑑、評鑑小組評鑑、學生評鑑較為適宜。因教師本身對自我的教學表現具有最實在且深刻的了解與反省，透過同儕教師的觀察與協助，可提供教學表現的回饋，有助教學品質的改進與提昇。至於學生評鑑教師雖有許多爭議，但如用於協助教師瞭解教學、改進教學，則有其應用價值（張德銳，2004）。而行政人員評鑑、校外人士評鑑、非教育人士評鑑等方式待評鑑制度發展漸趨完善，亦可朝此方向規劃。本研究依教育部及個案學校之試辦教師專業發展評鑑實施計畫，以教師的自我評鑑、同儕評鑑，以及評鑑小組評鑑為主要的評鑑方式。

二、以評鑑資料來源區分

有關教師評鑑資料的來源，黃政傑（1999）認為教師評鑑的證據來源有：「教師晤談」、「同儕審查」、「教室觀察」、「學生評定」、「教師自我評鑑」等項。而蒐集評鑑資料可以運用的方法為：「觀察法」、「測驗法」、「訪問法」、「文件分析法」、「紀錄法」、「檔案法」。張德銳（1992）認為蒐集教師工作表現資料的方法有：1.觀察教師的教室觀察；2.測驗教師對教材教法的瞭解；3.晤談教師的教育理念；4.檢閱教師的教學設計、教具、教材和媒體等；5.其他蒐集評鑑資料的方法，如問卷或訪談同儕、家長或學生。根據以上學者對評鑑資料來源的看法，教師評鑑的實施方式若以評鑑資料來源區分，可分為以下五種，茲將簡述說明之：

（一）教室觀察

教室觀察是蒐集教師班級經營及教師教學表現最普遍的方法。美國教師評鑑學者 McGreal（1983）指出一個有效的教室觀察，必須把握下列四個原則：

- 1.在教室觀察之前，觀察者（即評鑑者）應事先舉行一次觀察前會議。在觀察前會議，觀察者可以瞭解教師的背景資料，並討論出教室觀察的重點。
- 2.教室觀察的範圍愈狹小或愈具重點，則觀察者愈能夠把握觀察事實。也就是說，教室觀察的範圍寧可小而精細，不可大而無當。
- 3.觀察資料記錄的方式不僅會影響觀察者和教師的關係，也會影響到教師參與教學改進的意願。因此，在記錄觀察資料時，應少用帶有強烈主觀判斷傾向的評

定量表，而應多用單純記錄教室事實的表格。

4. 教室觀察之後，應立即召開會議。在會議中，觀察者應客觀地呈現教室觀察資料及其分析結果，以便讓教師能夠充分瞭解自己的教學表現和問題所在。如此，觀察者的觀察工作才能達到迅速回饋的功能。

（二）教師晤談

教師的教育理念深深影響教師的教學和管教措施；而要瞭解教師的教育理念，則最好透過晤談法（張德銳，1992）。透過晤談教師更能從旁廣泛多面地彙整教師專業表現及教學理念。Haefele（1981）認為晤談法具有下列功能：

1. 和教師共同商訂教學目標和教學評鑑規準。
2. 和教師共同檢討教學目標和教學評鑑規準的達成情形。
3. 認可教師優良的教學表現。
4. 警告教師所必需從事的教學改進措施。
5. 決定評鑑者和其他合作人員所必需進行的配合措施，以協助教師改進教學。

（三）教學檔案

教學檔案評鑑又稱為教師公事包或檔案評鑑。教師將課程計畫、教學資料與測驗以及教學品質的評鑑結果等置於檔案或公事包中，檔案除應具有保留有關教師反省的價值，亦應將同儕或教學專家檢視教學結果及改進建議列於檔案中，以利於評鑑或教學參考之改進（羅清水，2000）。Shannon 認為教學檔案的評鑑方式係採統整性的觀點，及透過多元化的資料呈現，由教師參與資料的蒐集，進而彙整呈個人檔案的形式（引自劉松英，2005）。

（四）調查問卷

問卷調查法是一種公認非常經濟、省時、省力的教師評鑑資料收集方法。透過問卷調查，可以在短時間內，蒐集多數教師同仁、學生和家長對教師表現的反應。惟問卷調查法所蒐集到的資料，可能較為膚淺，要深入瞭解教師表現的優劣及其原因，可能尚有待觀察法、晤談法的配合（張德銳，1992）。

（五）學生學習成就

學生學習成就即是以學生學習的成果為依據，評鑑者可檢視學生學習的成果以評斷教師的教學優劣，學生學習成果能藉由教師個人或其他教師來檢定。然而，影響學生學習成就的因素很多，如單以學生成就作為評量教師的表現，對教師而言，有失公允。有些學者就認為利用學生的學習成就來斷定教師的表現，只能作

為一種參考指標。而教師實際表現仍須結合其他蒐集資料的方法，才足夠作為評鑑之依據。

評鑑的實施無非是想要獲得或測出真正的特質或結果，且無論實施多少次其過程均能保持一致性，亦即這些評鑑需具有效度與信度，多元化的評鑑方式目的不就是如此。根據以上的分析探討，各種評鑑方式均有其優缺點，欲達成教師專業發展評鑑之目的，這五種評鑑方式均應交互使用，才能獲得真實的資料來證明與支持其評鑑結果的真實性與正確性。

教室觀察能蒐集到教師表現最直接的資料，其相關記錄可以長期保留與重複使用，然對於教師與學校組織長期的封閉文化，教師可能會抗拒他人進班觀察，或有鄉愿或隱惡揚善的情形等，不容易觀察教師行為背後的心理與社會因素。教師晤談可補教室觀察不足之處，可給予教師說明與回饋的機會，但訪談仍需技巧的訓練，避免模糊問題焦點，又引起受訪者的防衛心態實問虛答，那就失去晤談的功能。教學檔案是讓人感受教師專業程度最具體的資料，並可透過教師間彼此的知識分享，促使教師的專業能夠不斷地成長。然檔案資料可能過於龐大與繁瑣，難以建檔管理與詳加評鑑，且易使教師受限其表面效度的響影。問卷調查雖可獲得廣泛且大量的資料，但對問題較無法進行深入的了解。利用學生的學習成就資料來評鑑教師，因爭議大涉及層面廣，需審慎妥善運用，可作為教師評鑑的一種參考指標，但仍需結合其他評鑑方式進行。

若以教師專業發展評鑑實施之目的、學校的現況、教師相關技能訓練來看，其教師專業發展評鑑的方式仍以教室觀察、教師晤談、教學檔案三種方式較為合宜。因這些方式與資料均可在教師的日常工作中所得，受評者或評鑑者較易進入評鑑的情境。

三、以評鑑報告處理方式區分

Wragg (1988) 指出教師評鑑的方式，因評鑑報告處理的方式不同，可分為封閉式評鑑 (closed appraisal) 與開放式評鑑 (open appraisal) 兩種。茲就兩種方式簡述如下：

(一) 封閉式評鑑

封閉式評鑑係指受評者無法查閱評鑑報告或評鑑等級，也無法知道有關評鑑者的任何批評與建議。評鑑者可以坦然、毫無壓力地撰寫評鑑報告，受評者也可免去因知道自己教學表現的缺失，而導致士氣低落的現象。

（二）開放式評鑑

開放式評鑑係指受評者可以看到有關他們自己的評鑑報告。透過開放的方式，讓受評者了解實際情形，並經由公開討論，建立相互尊重及信賴感，對未來的教學表現，將更有助益。

四、小結

根據上述之看法，教師專業發展評鑑應屬於開放式評鑑，其主要目的是要了解教師實際表現，協助其克服困難，促使其專業發展。因此，當受評教師可以看到自己的評鑑報告，可以經由和評鑑者的專業對話和討論，了解自己的教學表現；並藉由評鑑者提供的回饋與建議，尋求適當的協助與輔導。基於教師專業發展評鑑為協助教師教學改進、促進教師專業發展之初衷，評鑑方式宜採開放式評鑑較符合推動教師專業發展評鑑之積極意義。

伍、教師專業發展評鑑的層面

教師專業發展評鑑之層面，學者專家的看法不一，有的學者從教師本身應具備的專業能力與素養、教學應具備之效能與品質等層面來研擬教師專業發展評鑑的內容；有的從教師專業指標、規準、效標或領域的層面來分析教師專業發展評鑑的內容。但不論是從何種觀點切入，必須先了解教師專業內涵，才能據此規劃評鑑的內容。茲將這些觀點整理分析如下，期能了解教師專業發展評鑑的內容。

一、教師必備能力之觀點

有關教師應具備專業能力或素養之相關研究，國內外學者提出許多論點，茲將相關看法與觀點彙整如表 2-2 所示：

表 2-2 教師專業能力一覽表

時間	研究者	教師專業能力
1992	張德銳	1.任教科目的專門知識與技術；2.教學方法的專業知識與技巧；3.班級經營的能力。
1996	饒見維	教師的專業內涵分為：1.教師通用知能；2.學科知能；3.教育專業知能；4.教育專業精神等四大類。
1997	簡茂發等人	教師的專業能力可分為：1.教學能力：教學設計與準備、教學實施、教學評量；2.輔導能力；3.行政能力：參與校務能力、班級經營能力；4.溝通能力：語文表達能力、社會技巧；5.研究能力。
1999	黃政傑	教師的職責包含教學、輔導、服務、研發等四類。
2002	蔡英姝	教師專業能力包括：課程能力、教學能力、評量能力、輔導能力、行政能力、專業成長等六項。而專業精神、專業倫理、溝通表達、師生關係、時間管理能力則是發揮上述六項能力的基礎。
1994	Scriven	教師教學專業能力應包含學科知識、教學技巧、學生學習成果評量、專業精神與態度、其他有關學校服務工作。
1996	Danielson(引自邱錦昌, 2001)	教學專業架構內涵成分分析為二十二個要素，而二十二個要素又可歸類為四個領域，分別為：計劃與準備、班級環境的營造、教學知能及教學責任。

資料來源：研究者自行整理。

綜合上述學者之看法，本研究可歸納教師所具備之專業能力有課程設計能力、教學規劃能力、教學實施能力、教學評量能力、班級經營能力、學生輔導能力、兼辦行政能力、自我成長能力、溝通表達能力、研究發展能力等。

二、教師專業標準之觀點

瞭解教師應具備之專業能力後，如何能達到教師專業能力之要求，必須有客觀一致且具體的標準、指標或規準來加以判斷。而教師評鑑所欲達成目的之一即為促進教師專業成長與發展，如何加以評斷亦須有一標準來做為依據。因此，許多專家學者也為此進行相關研究探討，發展出教師專業能力標準、教師專業發展指標，或是教師評鑑規準等，來作為評斷教師達其相關專業能力之參考。茲將相關研究結果或觀點彙整如表 2-3 所示：

表 2-3 教師專業能力規準一覽表

時間	研究者	教師專業能力規準
1998	朱淑雅	1.教師主動的教學策略領域；2.教師的合作與配合領域；3.班級整體營造領域；4.教學規劃與準備領域；5.師生互動的學習策略領域；6.教師溝通與表達領域；7.教師專業成長領域。
1999	吳政達	1.專業知識；2.教學準備能力；3.教學策略與實施能力；4.教學評量能力；5.運用教學資源能力；6.班級經營能力；7.專業責任；8.校務參與及服務績效；9.人際溝通能力。
2000	高雄市政府教育局	1.教育專業知能；2.學科專門知能；3.服務熱誠；4.人際互動；5.特殊表現。
2001	呂錘卿、林生傳	將教師專業成長指標分為 18 個層面，分別是：1.能建構自己的教育理念；2.能了解教育的趨勢；3.能了解學生的發展與學習心理；4.能了解課程設計原理與發展趨勢；5.能正確掌握教學目標；6.能精通所教學科的教材；7.能有效進行教學活動；8.能活用適當的教學方法；9.能善用進步的教學媒體以輔助教學；10.能充分利用教學資源；11.能有效進行教學評量；12.能做好學生輔導工作；13.能有效經營班級；14.具有良好的表達與溝通能力；15.能熟悉並參與學校經營；16.能從事行動研究；17.具有良好的教育專業態度；18.能做好生涯規劃。
2002	林榮彩	1.教師專業知能；2.班級經營；3.人際互動關係與親師合作；4.服務熱誠。
2003	丁一顧、簡賢昌、張德銳	國民中小學教師教學專業發展標準包括：1.精熟學科教學；2.活用教學策略；3.增進教學溝通；4.營造學習環境；5.善用評量回饋；6.善盡專業責任。
2004	潘慧玲等人	教師教學專業能力指標共分五個層次：1.規劃能力：包含課程規劃、教學規劃。2.教學能力：包含教材呈現、教學方法、學習評量。3.管理能力：包含班級管理、資源管理。4.評鑑能力：包含課程評鑑、教學評鑑。5.專業發展能力：包含自我發展、專業成長、專業態度。
2004	臺北縣政府教育局	臺北縣發展的國民中小學教師教學專業能力基礎性指標分為三大面向：1.規劃能力；2.教學與管理能力；3.專業發展能力。

表 2-3 教師專業能力規準一覽表（續）

時間	研究者	教師專業能力規準
2005	翁福元	教學績效評估應包括兩個層面：1.教學專業方面包含：教學知能、教學態度、教學品質、學生輔導、行政服務、品德與專業、教學技能。2.教學專業技能方面包括：（1）掌握和運用教學大綱的能力；（2）掌握和運用教材的能力；（3）選擇和運用教材的能力；（4）編寫教案（教學計畫）的能力；（5）選擇和運用教學方法的能力；（6）激發學生學習興趣的能力；（7）指導學生學習方法的能力；（8）因材施教的能力；（9）實施目標教學的能力；（10）組織課堂教學的能力。

資料來源：研究者自行整理。

綜合上述學者的看法，可歸納評斷教師專業能力之標準可分為：課程規劃與管理、教學實施與評量、班級經營與輔導、溝通對話與表達、創新研究與發展、專業態度與精神等六個層面。

三、小結

茲將以上教師必備能力與教師專業標準二個觀點整理分析結果，本研究綜合歸納教師專業內涵包含課程知能、教學知能、班級經營、輔導知能、專業態度、人際溝通、研究發展等七個層面。各學者提出之教師專業內涵整理歸納如表 2-4：

表 2-4 教師專業內涵歸納表

學者（年代）	層面	課程知能	教學知能	班級經營	輔導知能	專業態度	人際溝通	研究發展
張德銳（1992）		◎	◎	◎			◎	◎
饒見維（1996）		◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
簡茂發等（1997）			◎	◎	◎			◎
朱淑雅（1998）			◎	◎	◎		◎	◎
吳政達（1999）			◎	◎		◎	◎	
黃政傑（1999）			◎	◎	◎	◎		◎
高雄市教育局（2000）		◎	◎			◎	◎	
呂錘卿、林生傳（2001）		◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
林榮彩（2002）		◎	◎	◎		◎	◎	
蔡英姝（2002）		◎	◎		◎	◎	◎	
丁一顧等（2003）			◎	◎		◎	◎	

表 2-4 教師專業內涵歸納表 (續)

學者 (年代)	層面	課程 知能	教學 知能	班級 經營	輔導 知能	專業 態度	人際 溝通	研究 發展
潘慧玲等 (2004)		◎	◎	◎		◎		◎
臺北縣教育局 (2004)		◎	◎	◎		◎		◎
翁福元 (2005)			◎		◎	◎		
Scriven (1994)		◎	◎			◎		
Danielson (1996)			◎	◎		◎		◎

資料來源：研究者自行整理。

綜合上述文獻分析之結果可知，教師專業內涵大致有課程知能、教學知能、班級經營、輔導知能、專業態度、人際溝通、研究發展等七個層面。其中又以教學知能、班級經營、專業態度等為學者認為教師應具備的主要專業知能，其次為課程知能、人際溝通、研究發展、輔導知能等。茲因教師專業發展評鑑係以針對教師專業知能進行價值判斷為目的，教師專業發展評鑑實施的內容層面應以評斷教師專業內涵為主，故可界定教師專業發展評鑑實施的內容層面分為課程知能、教學知能、班級經營、輔導知能、專業態度、人際溝通、研究發展等七個層面。而本研究所探討之教師專業發展評鑑試辦計畫明定評鑑內容分為四個面向：課程設計與教學即涵蓋教師課程與教學的專業知能；班級經營與輔導即涵蓋教師班級經營與輔導的專業知能；研究發展與進修即涵蓋教師研究發展的專業知能；敬業精神與態度即涵蓋教師人際溝通與專業態度的知能。

陸、教師專業發展評鑑的實施過程

教師專業發展評鑑如何有效且順利的進行與實施，除了有明確的評鑑目的、規準或指標外，有系統且完善的實施步驟與過程，亦是關鍵所在。有關教師評鑑的實施過程，國內外學者專家之看法敘述如下：

- (一) 1993 年美國喬治亞州教師評鑑方案發展了兩套評鑑工具，一為教師觀察工具 (Georgia Teacher Observation Instrument, 簡稱 GTOI)，一為教師職責工具 (Georgia Teacher Duties and Responsibilities Instrument, 簡稱 GTDRI)。兩套工具都必須有導入步驟，如評鑑前會議、以 GTOI 進行教室觀察、評分與評論、觀察後會議、以 GTDRI 進行持續觀察、通知與記錄並召開會議，接著兩者皆須進入年度評鑑總結報告、年度評鑑會議，以及專業發展計畫

三個步驟（引自吳清山、張素偵，2002）。其內容如圖 2-1 所示。

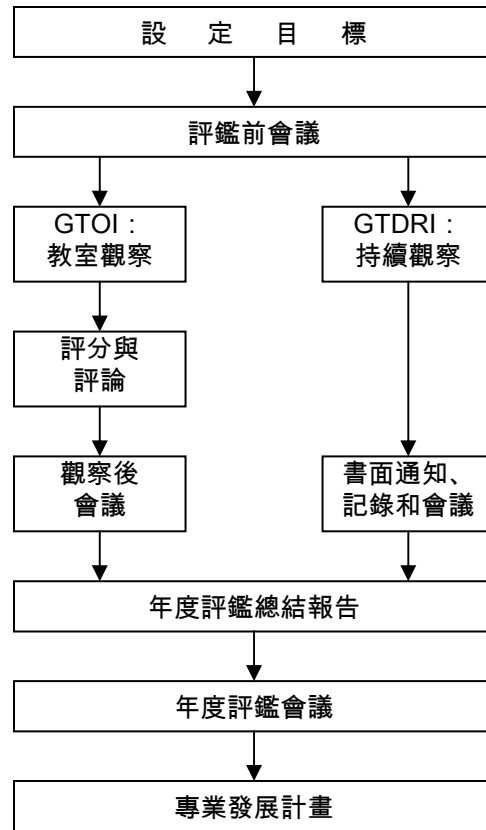


圖 2-1 喬治亞州教師評鑑歷程

資料來源：引自吳清山、張素偵（2002：198）。

- (二) 簡紅珠（1997）認為在教師評鑑小組成立之後，可依循教師自我、評鑑者與被評鑑者初次會議、收集多方面的相關資料、教室觀察、評鑑面談、評鑑結果、提出建議等七個步驟進行評鑑。
- (三) 臨床視導模式分為觀察前會議、教學觀察、分析和策略、視導會議、會議後的分析五階段（張德銳等，2000）。
- (四) 吳清山、張素偵（2002）將教師評鑑之實施過程分為準備階段、實施階段、總結階段、檢討改進階段等四個階段，其內容如圖 2-2 所示。

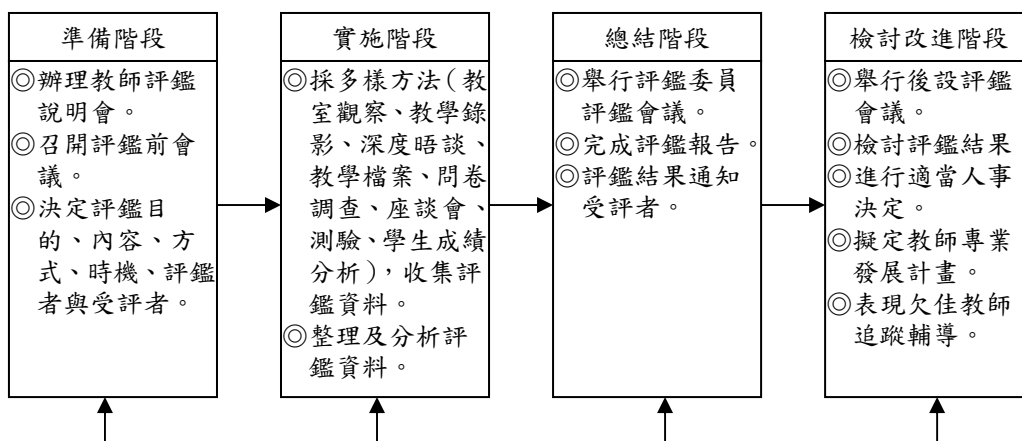


圖 2-2 教師評鑑之實施過程

資料來源：引自吳清山、張素偵（2002：199）。

而針對教師評鑑之步驟，多位學者亦提出許多看法，分別簡述如下：

- (一) 謝文全（1991）對評鑑的實施提出九個步驟：1.決定評鑑的目標；2.確定評鑑的範圍；3.分析評鑑的細目；4.訂定衡量的標準；5.編製評鑑表格；6.進行評鑑蒐集資料；7.分析資料；8.作成結論及提出建議；9.研擬改進計畫並進行改進。
- (二) 張德銳（1992）則認為教師評鑑的步驟，應有下列七項：決定評鑑的目的、確定評鑑的規準、編製評鑑表格、進行評鑑蒐集資料、整理分析資料、作成結論及提出建議、研擬改進計畫並進行改進。
- (三) 郭昭佑（2000）提出學校本位評鑑之合作評鑑流程的七個實施步驟：1.評鑑問題的釐清；2.評鑑指標的預設；3.評鑑計畫的擬訂；4.資料的收集；5.資料的分析；6.評鑑發現的報告；7.後設評鑑等。

綜合上述學者之看法，研究者認為教師專業發展評鑑實施之步驟，應考量評鑑的目的與教師的需求，並在評鑑的技術上能建立有系統且完善的標準作業程序，讓評鑑具有信度、效度、公正、客觀，符合成本效益。如此才能俾利相關的評鑑工作繼續推動，且能降低甚至排除阻力。本研究將教師評鑑的實施過程界定為準備、實施、總結及檢討改進等四個階段，實施步驟分為 8 項，並敘述如下：1.確立評鑑目的與範圍；2.研訂評鑑規準；3.選擇評鑑方式；4.編製評鑑表格；5.蒐集評鑑資料；6.分析評鑑資料；7.提出結論與建議；8.研擬改進計畫並執行。

第二節 我國教師專業發展評鑑沿革與現況

本節主要討論我國推動教師專業發展評鑑的歷程，從推動教師專業發展評鑑之緣起、我國推動教師專業發展評鑑之現況、教育部試辦教師專業發展評鑑試辦方案之內涵，以及個案學校推動教師專業發展評鑑之歷程等，了解多年來推動之經驗，期能規劃更為妥善的實施模式。

壹、教師專業發展評鑑之緣起

透過教師評鑑制度的建立，用以提昇教師的教學品質、效能與專業的形象地位，在國外已行之有年且有相當的成果。然而，教師評鑑的概念在我國雖僅在萌芽興起階段，但這並不意味著我國忽視教師的績效表現或沒有實施相關評鑑的工作（傅木龍，1998）。雖然，近幾年來許多政策方案開始有「教師評鑑」、「教師專業評鑑」、「教師專業發展評鑑」等正式的評鑑名稱。但就實質而言，自1971年起學校在每學年結束之際，依「公立學校教職員成績考核辦法」，對教師進行考核的方式也行之多年。1995年《教師法》所公布之教師聘任事宜，皆可知教師評鑑的意涵無所不在。

一、教師成績考核制度的實施

有關教師的成績考核，雖然各校均有教師成績考核委員會每年對教師實施考核，但多年來此項考核多流於形式，無法發揮真正功能。更重要的是沒有具體的考核依據來評斷教師優劣，就算想要對若干問題進行處理，也無明確的處理標準，在避免得罪他人的情況下，總是抱持著多一事不如少一事的心態，許多問題也就不了了之延宕至今，造成更嚴重的校園問題。

張德銳（1992）認為學校實施教師成績考核制度多年來產生下列幾項缺失：

- （一）學校未能制定考核辦法實施細則。
- （二）考核人員受人情困擾，無法確實執行以致流於形式。
- （三）考核方式欠缺教師自評，形成考核委員主觀決定。
- （四）考核程序未能公開、形成黑箱作業。
- （五）考核委員工作繁忙未能落實平時考核。
- （六）評鑑結果未能充分利用，無助於教師改進教學及專業成長。

而在其1996年的研究結果指出，英、美等先進國家的教師考核程序頗為嚴密，

我國則比較注重「年終的總結考核會議」、「校長覆核」以及「執行人士決定」等程序。對於「教師自我考核」、「進行教室考核」、「規畫及實施專業成長計畫」等形成性考核程序，皆付諸闕如。目前中小學教師的考核功能不彰，每年度實施的「教師成績考核」常有偏失現象，由於學校未建立完善考核辦法，平時考核記錄又不完備。因此，考核時即以輪流，抽籤、獎金均分的方式來處理四條一款（甲等）的人數。傅木龍（1998）認為我國中小學教師成績考核其結果只有晉級加薪、發給獎金等物質獎懲及留原薪的消極處分，難以改進教學品質。陳聖謨（1997）亦認為學校在處理不適任的教師，亦缺乏可靠客觀的工具，以作為處理的依據。使考核的結果發生偏差，造成學校行政的困難。

除了成績考核制度本身所衍生的困境外，以評鑑整體的觀點來看，現行「公立學校教職員成績考核辦法」最大的缺失還是在於以單一教師成績考核制度，進行所有教師的考評工作，並無法適合不同教師在成績考核上的目的與需求，亦即不管是初任教師、資深教師，抑或是不適任教師，皆採用此成績考核系統，不但毫無彈性，成效也有限。換言之，我國教師成績考核制度工作的實施現況與理想，確實存有一段不小的差距。因此亟待進一步研究、發展、規劃出較恰當且符合新時代需求的教師評鑑系統（丁一顧、張德銳，2004）。

教師成績考核辦法雖施行多年，但教師仍在相關法律的保障下，保有安穩的工作權。近十年來辦法內容雖有局部變更或修改，但因內容仍較傾向消極性的規範性原則。各校成績考核委員會之成員除相關處室主任為當然委員外，其餘名額由教師互選。擔任成績考核委員或許出於自願或非自願，對教師成績考核的相關規定與精神常一知半解，致有部份委員抱持鄉愿心態，或為避免麻煩欠缺主動任事的道德勇氣，進行不分良莠、一律從優的假平等考核。考核結果常與現實狀況及外界觀感有明顯落差，也因此常遭致外界的質疑與抨擊，要求學校針對教師素質考核及評鑑的改革，壓力及呼籲與日俱增，致使教育主管機關及學校不得不積極面對的課題。

目前實施的教師成績考核制度除了無法客觀、公正地對教師的工作表現做出評斷，給予正確之考核結果，徒具考核之形式而無考核之實質效益。再者，缺乏一套有效的激勵制度，對於認真教學、表現優秀的教師，我們必須給予肯定和酬賞，讓老師得到適度的回饋，如此才可以鼓勵教師致力於教學的精進。若未如此，則時間一久容易造成士氣低落，使教師的教學動力逐漸消弱，無法有效激勵教師

專業發展，進而影響教學成效。而要評定教師的優劣需要建立一套公平、客觀的評鑑制度，因此，近年來教師評鑑制度的積極推動，無疑地，是健全教師考核機制的一個重要關鍵，它可以協助提供更具體正確的資料，以作為相關的研判依據。

二、教師法的相關規定

我國《教師法》自 1995 年公布實施後，對落實學校人事之自主權、保障教師權益及校園民主化有深遠之影響，尤以對教師聘任制度產生重大變革。《教師法》第十一條第一項規定：「高級中等以下學校教師之聘任，分初聘、續聘及長期聘任，經教師評審委員會審查通過後由校長聘任之。」第十四條規定，教師在聘任後如有違反八項情形者，得給予解聘、停聘或不續聘，這八項情形中的前五項是有關法律審判結果，第六項情形是「行為不檢、有損師道」，第七項為「精神病者」，最後一項情形則是「教學不力或不能勝任工作有具體事實或違反聘約情節重大者」。這些條文規定其原意在擴大教師參與校務的機會，並賦權教師能為學校甄選最適合學校發展之優秀人才，及評斷教師教學品質是否符合續聘或長聘之資格，進而促進教師專業發展。

然而，目前實際狀況各校施行的結果，卻往往被詬病缺乏公正專業、道德勇氣。各校教評會進行教師聘任、審任或不適任教師的處理情形仍不盡理想，教師或許沒有能力和意願去處理有關教師自身權益的問題。仔細審視法律規範，其立意良善但缺乏配套措施，既要對人員進行優劣之判斷，就要有公正客觀標準的評斷機制可依循。若有詳細合理的教師評鑑標準、實施辦法與客觀公正結果，將有助於消弭學校教評會在處理解聘、停聘或不續聘教師時可能引起的糾紛。因此，建立教師評鑑制度不僅可促進教師專業成長，提昇學校教育品質，更有助於學校組織的發展與革新；同時，學校可依據評鑑的結果，對需要改進之教師給予協助與輔導，以確保教學品質，使不適任教師能消弭於無形。

教師評鑑制度之建立既是如此迫切需求，為了取得教師評鑑的法源依據與正當性，教育部於 1998 年發布的「教學、訓導和輔導三合一整合實驗方案」中，特別將教師評鑑列入實施方法，將教師評鑑列入教育推展工作項目。並將《教師法》修正草案送交立法院審查，其第二十三條增列第一項：「為提升教師專業成長及達成教學與輔導之成效，高級中等以下學校教師應接受評鑑。」第二項：「前項評鑑之類別、內容、標準、方式、程序及其他相關事項之辦法，由中央主管機關定之。」之規定。該修正法案如獲通過，將成為我國全面實施中小學教師專業發展評鑑的

法源依據。

三、小結

綜上所述，雖然教師專業發展評鑑的法源仍未通過，但近幾年教育部及各縣市政府也陸續展開有關教師專業發展評鑑的試辦計畫或方案，如臺北市政府教育局從 1999 年起即有計畫、有系統地推行形成性的教師評鑑工作，並於 2000 年訂定「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」要點進行試辦工作，已具教師評鑑之雛形；高雄市政府教育局在 2000 年公布「高雄市高級中等以下學校教師評鑑試行要點」，開始試辦教師專業評鑑制度；臺北縣政府教育局在 2004 年推動為期一年半的「教學精進、專業昇華」方案—以試辦學校「形成性導向」之教學專業評鑑工作試辦計畫。爰此，教育部從 2002 年 11 月起共召開 23 次中小學教師專業評鑑制度專案會議，並研擬「高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法」草案，鑒於試辦辦法之法源依據尚未完備，故改以實施計畫方式試辦，於 2006 年訂定《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》，鼓勵全國高級中學以下學校申請試辦「教師專業發展評鑑」，至此，「教師專業發展評鑑」開始實施於國民中小學。

貳、我國推動教師專業發展評鑑之現況

近幾年來我國推動教師專業發展評鑑的相關作法與措施，較為具體與明確的有高雄市教師專業評鑑、臺北市教學輔導系統、臺北縣教學專業評鑑的實施。茲就三縣市推動實施之現況、評鑑相關內容、實施成效等，簡述說明並評析如下：

一、高雄市教師專業評鑑

若以政府單位推動中小學試辦教師教學評鑑或教師專業評鑑之工作，高雄市堪稱居全國之冠。自 1999 年 8 月發布「高雄市國民小學推行教師教學評鑑實施計畫草案」開始，即進行協助各校依校務發展特色，建立校內教師教學評鑑指標之教師教學評鑑準備工作。並陸續於 2000 年 1 月舉行「高雄市各級學校實施教師教學評鑑說明會」，2000 年 2 月 21 日發布「高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點」內容，隨即於同年的 89 學年度開始試行一年，全市中等學校包括公私立國中、高中、高職計 74 所全面實施教師專業評鑑。而於 2001 年 8 月 21 日召開高雄市 89 學年度教師專業評鑑檢討會，進行各校辦理情形之檢核統計，並提出優

點與改進建議。高雄市高級中等以下學校依據「高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點」詳如附錄九，擬定各校之教師專業評鑑計畫，茲將其試行內容之要義歸納說明如下。

高雄市政府教育局推動高級中等以下學校教師專業評鑑之目的係透過診斷、輔導方式提供教師自我反省教學機會，促進教師專業發展，維護學生學習權益的形成性目的為主。並以此激勵教師專業成長，發展學校的特色。各校評鑑計畫之擬定應配合校務發展計畫暨辦學目標，經校務會議通過後，報請教育局核備，所定評鑑計畫應包括評鑑內容、評鑑小組成員及比例、評鑑方式、評鑑實施時程等。評鑑的規準得包括教育專業知能、學科專門知能、服務熱忱、人際互動、特殊表現等層面，並依據各校校務發展特色建立校內教師教學評鑑指標。評鑑的週期每位教師以每一年實施自我評鑑一次，接受校內評鑑一次為原則。

評鑑的實施兼重過程與結果，可採檔案評量、觀察教學行為、訪談教師同儕及家長意見等多樣途徑辦理。評鑑方式包括自我評鑑及校內評鑑，必要時報請教育局複評。自我評鑑係由教師根據學校自我評鑑檢核表，填寫相關之資料，逐項檢核，以瞭解自我教學工作表現。校內評鑑係由各校組成評鑑小組定期或不定期進行評鑑。評鑑小組由校長擔任召集人，成員包括教師代表及家長代表，教師代表應包含兼任行政之教師。評鑑結果若評定為優良者給予適當獎勵；若評定為不良且改進無效者，其評鑑結果得送教師評審委員會，作為教學不利具體事實之參考。評鑑結果未達一定標準者，應於一個月內提出改進計畫，由學校提供必要協助與輔導，並接受小組評鑑。

由上觀之，高雄市所推動的教師專業評鑑大致而言符合現代教師評鑑制度之趨勢。除了兼顧過程與結果之評鑑目的外，尚採取多元化的評鑑方式。在評鑑規定的訂定，更趨向彈性化，亦即由各校依據校務發展特色建立校內教師教學評鑑指標。其評鑑制度大致可歸納以下特色：1.是「專業評鑑」，不是「教學評鑑」。教師的職責不只在教學，還包括對學校行政工作的支援，及其他擔任教師職務所應具備的知能，或需要的工作態度。2.評鑑計畫和評鑑指標由學校自訂，非由教育局統一規定。3.兼重過程與結果的評鑑，且評鑑結果不打分數、不排序。

在各校辦理完畢隨即召開之教師專業評鑑檢討會，會議內容主要為檢核統計各校辦理情形之說明，並彙整各校辦理之意見，提出辦理缺失及相關建議以作為日後持續辦理之參考。其辦理缺失有以下六點（高雄市政府教育局，2001）：1.評

鑑委員也質疑本身的教學能力是否是最好，所以大多呈現優點式的評語。2.自評表
的要項難以適合科任、資源班及行政人員，恐怕辦法得重新修訂。3.評鑑小組由校
內老師擔任，評鑑功能較難發揮。4.每位評鑑委員評鑑標準不一，評鑑結果無法很
客觀呈現教師服務績效。5.參與或被指派至他校之委員，額外負擔重，又面臨層層
阻力，承認形式大於實質。6.校內評鑑小組評鑑結果以文字評述為原則，因此填記
較為耗時費力、各處室主任及全校推舉人選負責全校教師評鑑，工作負荷繁重，
有待檢討改進。

綜上所述，多數教師擔心的一些有關評鑑上問題，如評鑑的標準何在？誰來
評鑑？評鑑結果的用途為何？公平客觀否？這些問題若不能讓教師清楚明瞭，自
不能欣然接受評鑑，甚至產生抗拒的心態。透過這次評鑑自可實際了解學校現場
所遭遇的問題所在，並能尋求解決之道，在有關教師評鑑的議題上獲得寶貴經驗。
高雄市辦理教師教學專業評鑑普遍看來，各校在教師教學評鑑方面均有良好成
效。其試行要點與實施計畫、實施方式、經驗與相關建議事項，均已作為其他縣
市辦理教師專業評鑑之重要參考依據，也為我國在推動教師專業評鑑上開啟一個
重要的里程碑。

二、臺北市教學輔導系統

教師專業發展評鑑旨在藉由評鑑過程協助教師持續專業發展，激發專業成長
之動力，此一評鑑模式關注的焦點在於形成性評鑑與輔導之歷程。而教學輔導系
統即是透過教師自我分析與同儕教室觀察等方式，來蒐集教師教學表現資料，然
後鼓勵教師和同儕在相互信任合作的基礎上，設定專業成長計畫並執行之，藉以
不斷地促進教學專業的發展，是一種典型的形成性教學輔導措施（張德銳、李俊
達，1999）。臺北市政府教育局為改進教師教學，提昇學校教育品質，自 1999 年
便著手規劃「教學輔導系統」，並委託臺北市立師範學院國民教育研究所於 2000
年完成規劃研究報告，並擬定試辦要點草案。臺北市政府教育局依據試辦要點草
案，於 90 學年度擇定臺北市立師範學院附設實驗小學，進行第一年試辦工作。臺
北市政府教育局於 91 年核准通過十所中小學試辦學校，92 學年度核定二十五所學
校為試辦學校，93 學年度核定三十五所學校為試辦學校，94 學年度核定四十二所
學校擴大試辦。

「教學輔導系統」主要是藉由資深同儕教師的協助與輔導，來改進自己的教
學缺失，發現自我的優點，設定專業成長計畫並執行之，藉以不斷地促進教學專

業的發展。故教學輔導者在此一系統內扮演極為關鍵且重要的角色，即此系統所稱之教學輔導教師，又稱教學導師。如何遴選有能力與經驗之教師擔任教學輔導教師，是各校在推展此一教學輔導系統的過程中相當重要的課題。臺北市政府教育局在 2002 年 3 月 20 日第九一一次局務會議討論通過「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」，其目的為改進教師教學，促進教師專業成長，提昇學校教育品質。在歐美先進國家「教學輔導教師」(mentor teacher，簡稱為教學導師)已是一個被普遍推展的實務。教學輔導教師制度的產生乃是為了因應促進教師專業發展，與提昇教師專業自主的訴求而產生，目標在於藉由同儕間的互相學習，以達到提昇教學效能的目標。

「教學輔導系統」其目標旨在改進教師的教學，促進教師專業發展，發現教師教學表現成就，激勵教師工作士氣。茲就系統之規準、運作模式與實施歷程彙整簡述如表 2-5 所示。

表 2-5 「教學輔導系統」規準、運作模式與實施歷程說明一覽表

系統 規準	<p>一、分為教學清晰、活潑多樣、有效溝通、班級經營、掌握目標等五個教學領域。</p> <p>二、每一個教學領域包含 2 到 4 個特定的教學行為，一共有 16 個教學行為。每一個教學行為亦有 2 到 5 個行為指標，代表該項教學行為的特定行動，共有 42 個。</p>
運作 模式	<p>採用臨床視導、同儕教練、以及個人化專業成長等三種教學輔導模式，實施步驟以教學觀察為中心劃分，分為預備、實施、評鑑等三階段：</p> <p>一、預備階段：有臨床視導的計劃會議；同儕教練的研習及示範教學。</p> <p>二、實施階段：有臨床視導的教學觀察；同儕教練模式的指導式練習與回饋、實際應用所學技巧；個人專業化成長模式的設定目標、審核目標、召開會議等。</p> <p>三、評鑑階段：有臨床視導的回饋會議分析；個人專業化成長模式的進行評鑑等。</p>
實施 歷程	<p>【階段一】綜合診斷調查：教師有意願接受教學輔導之後，教學輔導人員和教師共同討論，找出教師需要接受診斷的教學行為。本階段包括三個步驟，分別為：步驟一：教師自我分析；步驟二：教學觀察；步驟三：研商會議。</p> <p>【階段二】重點診斷分析：教學輔導人員和教師經過第一階段的各項診斷之後，同意選擇某一至三項教學行為，做進一步診斷分析的對象，即可進入此一階段。本階段包括四個步驟，分別為：步驟四：自我評量；步驟五：教學觀察；步驟六：學生報告；步驟七：診斷分析。</p> <p>【階段三】專業成長計畫：經過重點診斷分析之後，教師已經清楚自己教學的優缺所在，在確定興趣及改進對象之後，就可以開始實施成長計畫。即步驟八：準備成長計畫。</p> <p>階段四：改進之努力</p> <p>本階段包括步驟九：實施成長計畫和步驟十：檢討會議等兩步驟。</p>

資料來源：研究者自行整理。

有關教學輔導教師制度的實施成效，臺北市政府教育局也委託市立臺北教育大學張德銳教授等人對 90 學年度教學輔導教師制度的實施成效進行意見調查研究。報告中提出了多項的實施成效，如能增強夥伴教師的教學能力與協助解決教學問題、能協助夥伴教師專業成長並協助建立學校專業互動文化、能協助解決夥伴教師的生活適應問題、雙方對彼此的互動感到滿意、教學輔導教師也感到能夠專業成長、願意繼續擔任輔導工作或接受被輔導。

綜合以上所述，教學輔導教師制度的產生乃是為了促進教師專業發展，與提昇教師專業自主的訴求而產生，並藉由同儕間的互相學習，以達到提昇教學效能的目標。在臺北市政府教育局的推動下，教學輔導教師制度促進教學導師與夥伴教師的互動，營造教師同儕專業分享的文化，透過教學經驗的傳承，強化教師教學的能力，並促進教師專業的發展，達到提昇教學品質的目的，對未來推動教師專業發展評鑑提供良好的典範。教育部目前推動試辦的教師專業發展評鑑，亦將建立教學輔導教師機制列入相關的配套措施中，足見此制度在教師專業評鑑的過程中，協助教師改進教學、解決教學問題，並促使其專業成長上，具有其重要的功能。

在此理念下，臺北市政府教育局藉由推動教師參與「教學輔導系統」與「教學輔導教師制度」的建立，逐步發展其教師專業評鑑制度。而教育部目前所推動的「教師專業發展評鑑實施計畫」，其評鑑之目的、精神及實施架構與「發展性教學輔導系統」不謀而合。足可說明臺北市已有計畫、有系統地推行形成性的教師評鑑工作。

三、臺北縣教學專業評鑑

臺北縣教育局為深入了解基層教育推動之現況，課程評鑑、教學評鑑與學生能力檢測是這一波教育評鑑之軸心，其中有關學校層級之課程評鑑與學生能力檢測業已陸續開展，但對於教師教學評鑑仍屬初步規劃之階段。基於依循草根模式之發展策略，協助教師發展專業知能並強化整體教學品質與效能，乃嘗試在學校現場建構教學專業評鑑之可行模式，計畫透過逐步試辦之經驗，具體檢證教學專業評鑑之推動將遭遇之困境與尋求成功之契機，以做為未來全面推動教師專業評鑑之參考。故於 2005 年推動「教學精進、專業昇華」方案—以形成性導向之教學專業評鑑工作試辦計畫詳如附錄六。茲就其試辦內涵與相關作法整理說明如下。

臺北縣推動教學專業評鑑的試辦自民國 94 年 2 月至 95 年 7 月，分為評鑑指

標實證、評鑑模式實證、推廣應用發展等三個階段。試辦目的乃是發展與評估臺北縣推動教學專業評鑑之可行模式；引導教師熟悉教學專業知能，提昇教學專業之素養；透過教學反省與改進之結果，務實調整教師進修資源；培養教師接受同儕學習，發展草根式教學輔導系統。試辦原則依教師志願參與、漸進辦理方式，並重視評鑑結果對教學專業成長之意義與發展。各校應訂定教師教學專業評鑑實施計畫，經課程發展委員會通過後實施，所訂評鑑計畫應包括評鑑內容、評鑑方式、評鑑人員之產生方式、評鑑時程、評鑑結果的運用等，並應加強溝通宣導。

評鑑內容得包括教學規劃與準備、教學實施與策略、班級經營與學習氣氛、教師進修與專業發展、溝通與合作、教學評量與回饋等向度，其規準、項目由各校依照教育局所訂之「高級中等以下學校教學專業基礎性指標」辦理。評鑑方式採教師自我評鑑與校內評鑑兩種，校內評鑑係由受評者委由工作小組安排評鑑人員或受評者自行邀請校內教學年資三年以上之教師擔任評鑑人員，評鑑人員之選聘由各校自訂之。評鑑的實施兼重過程與結果，可採教學觀察、同儕評鑑、教師專業對話、檔案評量、訪談教師同儕等多樣途徑辦理。評鑑的週期每位教師每半年至一年自我評鑑一次，每二至三年至少接受一次校內評鑑。新聘任三年內之教師與代理教師，每年至少接受一次校內評鑑，有意願之其他教師亦可主動申請每年接受校內評鑑。個人評鑑結果以文字評述為原則，提供教師自我了解與調整改進，並善用教師進修資源，與同儕共同學習與激勵。

綜合上述的分析，再依據「臺北縣試辦教學專業評鑑學校評鑑模式分析表」如附錄七，針對 12 所試辦的國中小學，其教學評鑑作法可歸納以下幾項結果：

- 1.就評鑑人員的產生方式，有 8 所學校均採教師自行邀請同儕教師擔任評鑑人員方式進行。
- 2.評鑑人組的組成人員，試辦學校多主張由校長（7 所）、行政人員（9 所）、同儕教師（7 所）來組成。
- 3.評鑑人員增能方式有 7 所學校採全校教師研習方式進行。
- 4.就評鑑時間而言，有 8 所學校由教師自行協調。
- 5.以評鑑週期來看，幾所學校意見較分歧，但仍傾向以一學期評鑑一次（4 所）和一學年評鑑一次（3 所）為多。
- 6.就評鑑的方法而言，多數學校仍以教師自評（6 所）、教室觀察（10 所）、教學檔案（7 所）、訪談（5 所）為主。

- 7.使用的評鑑工具以縣版評鑑指標最多（9所），其次為觀察紀錄（7所）、教學檔案（7所）、訪談紀錄（6所）。
- 8.評鑑結果的呈現方式仍以使用評鑑檢核表居多（8所）。
- 9.評鑑結果的通知方式以會議討論居多（8所），其次為用書面方式告知受評人員（7所）。
- 10.評鑑結果的運用方式以提供教師改進教學參考為多（5所），其次為規劃教師進修及成長（3所）、提供行政領導資訊（3所）。
- 11.評鑑結果如何促成教師成長方面，以規劃教師增能研習（5所），及教師擬訂執行自我成長計畫（4所），來促使教師成長。

臺北縣教育局試辦教師教學專業評鑑已逾 2 年時間，對於教師專業評鑑之工作已累積相當豐富的經驗與試辦的成果。期間適逢教育部將於 95 學年度開始推動試辦中小學教師專業發展評鑑，在試辦教師教學專業評鑑之基礎與經驗上，積極鼓勵與輔導縣內中小學參與教育部的試辦計畫。並將當初試辦教師教學專業評鑑學校之評鑑模式，包含評鑑人員、時間、週期、方法、工具、流程等，作為未來試辦教育部教師專業發展評鑑學校之參考。將原有之「臺北縣高級中等以下學校教學專業基礎性指標」亦修訂為「臺北縣高級中等以下學校教師專業發展評鑑標準」如附錄八，提供各試辦學校參照修改使用。

四、小結

綜合上述有關國內推動教師評鑑實施現況分析，茲將三縣市評鑑機制之內涵依評鑑的目的、指標、時機、方式、資料的蒐集、結果的運用作一比較。彙整分析結果如下表 2-6 所示。

表 2-6 我國教師評鑑實施現況分析比較表

單位 類別	高雄市	臺北市	臺北縣
評鑑目的	提供教師自我反省教學的機會，促進教師專業發展。	協助改進教師的教學，促進教師的專業發展。	引導教師熟悉教學專業知能，透過教學反省與改進，提昇教學專業之素養。
評鑑方式	1.自我評鑑。 2.校內評鑑。	1.臨床視導。 2.同儕教練。 3.個人化專業成長。	1.自我評鑑。 2.校內評鑑。

表 2-6 我國教師評鑑實施現況分析比較表（續）

單位 類別	高雄市	臺北市	臺北縣
評鑑內容或 指標	1.教育專業知能。 2.學科專門知能。 3.服務熱忱。 4.人際互動。 5.特殊表現。	五個領域： 1.教學清晰。 2.活潑多樣。 3.有效溝通。 4.班級經營。 5.掌握目標。 共有 17 項教學行為、 50 個行為指標。	三大面向： 1.規劃能力。 2.教學與管理能力。 3.專業發展能力。 共有 25 條評鑑指標、 65 條檢核重點。
資料蒐集	1.檔案評量。 2.觀察教學行為 3.訪談教師同儕及家長意見。	1.教師自我分析。 2.同儕教室觀察。	1.教學觀察。 2.同儕評鑑。 3.教師專業對話。 4.檔案評量。 5.訪談教師同儕。
評鑑實施 週期	每年自我評鑑一次、每年 以接受一次校內評鑑為 原則。	教師可自願提出申請參 與	每位教師每半年至一年 自我評鑑一次，每二至三 年至少接受一次校內評 鑑。
結果運用	成績優良者，應予適當獎 勵；評鑑成績不良且改進 無效者，作為教學不利具 體事實之參考。	協助與輔導改進教學缺 失，發現自我的優點，設 定專業成長計畫並執 行，以促進教學專業的發 展。	提供教師自我了解與調 整改進，並善用教師進修 資源，與同儕共同學習與 激勵。

資料來源：研究者自行整理。

茲就上述分析可知，三縣市推動教師評鑑之目的仍以協助教師改進教學，促進教師專業發展之形成性目的為主。評鑑的內容雖有若干不同，但仍以評鑑教師的教學與班級經營能力為主。評鑑的方式除教師自評外，主要還是希望推動校內教師的同儕評鑑，藉由資深同儕教師的引領，協助自我改進教學。資料的蒐集採教室觀察、訪談教師及教學檔案等多元化途徑進行。評鑑實施的週期建議教師每年應實施自我評鑑一次，至於校內教師的同儕評鑑則看法不同，但建議至多不超過三年應實施一次為原則。評鑑結果主要還是以協助與輔導教師改進教學缺失，促進教師專業發展，但也可提供作為教學不利具體事實之參考。

參、教育部教師專業發展評鑑試辦方案之內涵

就如教育部（2006：1）的宣導手冊所言：「近年國內教育改革的訴求，多強調塑造教師專業形象、提昇教師專業能力及促進教師專業自主權，社會各界於全國教育發展會議等相關場合，對於實施教師專業評鑑、促進教師專業成長的訴求，源源不絕，足見「教師專業」實為社會對教師最殷切的期望。有鑑於此，教師專業能力的成長及專業地位的建立，係教育品質提昇的關鍵，亦為家長及社會大眾的期望。因此，為提昇教師專業能力及精進教學品質，實施教師專業評鑑乃為必然的趨勢」。

教育部所推動試辦之教師專業發展評鑑為一種透過診斷、輔導方式，提供教師自我反省教學的機會，並輔以教學輔導教師制度，促進教師同儕合作，進而協助教師專業成長、增進教師專業素養，提昇教學品質。基於中小學教師專業評鑑尚無明確法源，現階段採以試辦方式，鼓勵學校申請試辦，教師自願參加，期發揮引導作用，讓教師透過自我檢視和同儕指導的過程，提昇專業形象。「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」全文詳見附錄五，以下茲就相關試辦計畫內容簡述說明之：

一、評鑑目的

依「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」第二點明訂：「教師專業發展評鑑的目的，係協助教師專業成長，增進教師專業素養，提昇教學品質」。可見教師專業發展評鑑是一種以增進教師專業發展為目的之「形成性」的教師評鑑，而不是以教師績效考核為目的之「總結性」教師評鑑。換言之，教師專業發展評鑑和教師績效考核是脫勾處理的，它更和教師分級制度無關。

二、評鑑精神

教師專業發展評鑑的主要精神有五點，分別為：1.以教師專業發展為主軸；2.鼓勵學校申請試辦，教師自願參加；3.引領學校行政走向教學領導以及學校本位視導與評鑑；4.鼓勵教師以自我省思及同儕專業互動為成長手段；5.以教學和班級經營為主要成長內涵；6.期待學生的學習表現和成效能獲得有效提升。

三、評鑑內容

教師專業發展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、敬業精神及態度等四個領域，其規準由學校參照主管教育行政機關亦即各

縣市政府，訂定之教師專業發展評鑑參考規準自行修訂使用。此項規定是有彈性的，它允許主管教育行政機關及學校建立因地制宜評鑑規準的機會。學校在推動教師專業發展評鑑工作時，也並不一定每年就每一個領域都進行評鑑，可以配合學校發展工作的重點，選擇一或數個重點領域進行教師評鑑工作。

由於教育部目前並未制定全國通用的教師評鑑規準，故在教育部教研會的網站提供國內外所發展有關教師專業評鑑的規準，提供各縣市政府主管教育行政機關制定教師專業發展評鑑之參考。茲將國內學者所發展之相關評鑑規準整理如表 2-7 所示：

表 2-7 國內學者發展之教師專業發展評鑑參考規準/指標彙整表

規準/指標名稱	發展者 (年代)	適用對象	規準/指標內涵
發展性教學輔導系統	張德銳等 (2000)	適用於小學教師	共計 5 個領域、17 項教學行為、50 個行為指標。5 個領域分別為教學清晰、活潑多樣、有效溝通、班級經營、掌握目標。
教學專業發展系統	張德銳等 (2000)	適用於中學教師	共計 5 個領域、14 項教學行為、40 個行為指標。5 個領域分別為掌握教學目標、活用教學策略、增進有效溝通、營造學習環境、善用評量回饋。
教師專業成長指標	呂鍾卿等 (2001)	適用於小學教師	共 18 個層面 103 項指標。
國民中小學教師教學專業能力指標	潘慧玲等 (2004)	中小學教師通用	共分 5 層面(規劃、教學、管理、評鑑與專業發展)、12 向度(課程規劃、教學規劃、教材呈現、教學方法、學習評量、班級經營、資源管理、課程評鑑、教學評鑑、自我發展、專業成長與專業態度)及 35 項能力指標。
中小學教師教室教學觀察指標	張新仁等 (2004)	中小學教師通用	各領域通用評鑑規準，共計 5 個領域 30 個指標，分別為精熟學科知識內容、清楚呈現教學內容、靈活運用教學策略、掌握有效班級經營、善用良好溝通技巧。
中小學教師檔案評量指標	張新仁等 (2004)	中小學教師通用	本系統所採用的檔案評量規準計有 6 向度 36 細項：檔案目錄；個人專業背景；課程教學設計與省思；學生成果評量；班級經營與輔導；教師專業成長。

資料來源：研究者自行整理。

四、評鑑方式

教師專業發展評鑑方式分為教師自我評鑑、校內評鑑二種。自願參與試辦教師專業發展評鑑之教師應每年接受自我評鑑及校內評鑑一次。

- (一) 自我評鑑：由受評教師根據學校自行發展之自我評鑑檢核表，填寫相關資料，逐項檢核，以瞭解自我教學工作表現。
- (二) 校內評鑑：亦即由學校教師專業發展評鑑小組安排評鑑人員進行定期或不定期評鑑。

五、資料的蒐集

得採教學觀察、教學檔案、晤談教師、蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理。

六、評鑑的實施

評鑑實施時應兼重過程及結果，採教學觀察實施時，由校長召集，以同領域或同學年教師為觀察者，必要時得加入學校教師專業發展評鑑小組所推薦之教師或學者專家。教師晤談可以在教學觀察前，亦可以在教學觀察後。在教學觀察前可以和教師共同商訂教學計畫以及擬實施的觀察的工具、時間和地點；在教學觀察後，可以和教師共同檢討教學目標和教學評鑑規準的達成情形，並訂定成長計畫。鼓勵教師在教學歷程中建立教學檔案，就自己教學知能表現，做有組織、有系統、目標導向的收集資料和省思。亦即檔案應被用來做為教師與其同儕教師進行專業對話的基礎。

七、評鑑報告的處理

受評者可以看到自己評鑑結果的書面報告，也可以經由和評鑑者的專業對話及討論，瞭解自己的教學表現，並尋求適當的回饋和協助。評鑑小組應對評鑑結果予以保密，非經受評教師本人同意，不得公開個人資料。

八、配套措施

教育部規劃推動的配套措施有四：1.發展全國性教師評鑑規準及實施手冊；2.培育教師評鑑的評鑑人才；3.建立教學輔導教師機制；4.研擬教師評鑑的後設評鑑機制。

歸納以上之說明，本次教育部所推動試辦的教師專業發展評鑑大致具有以下幾項特色：

- 1.採自願性為原則：除了鼓勵各校提出申請外，參加試辦的教師亦屬自願參加，參加教師人數需達到二十人以上或佔全校教師數百分之四十以上，並應經校務會議通過後始可申請參加試辦。
- 2.兼具彈性與務實：評鑑的內容可由各校考量學校條件，允許學校因地制宜，針對試辦之評鑑內容的四個層面，每年可選一個層面或數個層面來實施，評鑑規準亦由各校參考國內外相關規準研議制訂之。
- 3.以教師專業發展為主軸：評鑑的目的在於促進教師專業發展，提昇教師專業的能力，與教師成績考核脫勾，減低教師對教師專業發展評鑑的疑慮。
- 4.申辦對象不限公立機關學校：學術機構、全國及地方層級之教育團體等非營利型態民間團體亦可提出申辦。

教師專業發展評鑑自 95 學年度起已在全國中小學展開試辦，不論學校參與試辦的決策是由下而上，或是由上而下，都對學校的校園文化、組織氣氛、組織與人力規劃上產生轉變。透過教師專業發展評鑑的試辦，在尊重教師自我意願的前提下，部份教師願意自發性嘗試各種方式，以促進自我的專業成長，進而帶動校園整體的專業成長風氣。教師專業發展評鑑既是一項新的教育政策，且與教師之權利、義務息息相關，實施初期必會碰到許多問題與困難。唯有健全教師專業發展評鑑相關配套措施，提供教師充分的資源與支援，與基層教師做好對話溝通，教師專業發展評鑑才能獲得教師支持並順利實施。

目前，試辦教師專業發展評鑑工作正在全國各地之國中小學持續推動。教育部所規劃之實施期程自 2006 年至 2009 年，分為四個階段：籌備期、第一次試辦期、第二次試辦期、第三次試辦期。期待透過本次的試辦，以及相關法令的修訂，能真正建立起我國中小學教師的評鑑機制。

肆、個案學校推動教師專業發展評鑑之歷程

個案學校推動教師專業發展評鑑應回溯至 2002 年 8 月，當時新任校長到校履新。因新任校長在原服務學校擔任教務主任時，曾推動每位新進老師都要公開舉辦教學演示並接受同儕評鑑，且連續實施三年。之後，借調到臺北縣政府教育局服務，也曾辦理「教學評鑑可行性」的專案評估，這兩項經驗讓新任校長體認到透過教學評鑑來協助教師專業發展的重要。因此，到校履新後著手推動個案學校

第一次的教師教學觀摩與同儕評鑑。自此，開啟個案學校推動教師專業發展評鑑之序頁。

個案學校除推動全校性教師教學觀摩，隨後又邀請全校教師進行建構學校本位教學評鑑的行動研究，評鑑方式並由教師的教學觀摩、同儕評鑑提昇至校內教師組成評鑑小組評鑑的內部評鑑，從而發展屬於該校學校本位的教學評鑑機制。其間也經由教師問卷調查結果，發現個案學校教師對於「學校本位教學評鑑模式」接受度頗高，且普遍認為教學評鑑確實有助於提昇自身的教學知能。

隨著九年一貫課程全面實施後，鑑於全面品質管理觀念抬頭，教師專業表現面臨挑戰，教師專業輪廓渾沌未明等因素。為激勵教師士氣、提昇教師地位，並提供教育人員服務引導與定向之學習典範，臺北縣政府教育局於 93、94 學年度提出「教學精進、專業昇華」的教學專業評鑑試辦方案。個案學校在既有的辦理基礎與經驗下，參與教育局的試辦計畫。為提昇教師專業形象，貢獻一份心力，也讓個案學校第三次辦理教學評鑑，更具意義和價值。95 學年度開始是教育部全面推動全國中小學申請試辦教師專業發展評鑑，個案學校在學校本位教學評鑑模式發展漸趨成熟之基礎上，亦提出申請試辦且實施迄今，計畫內容詳如附錄十。

個案學校推動教師專業發展評鑑係以學校本位評鑑的概念與內涵為中心來逐步發展，強調評鑑的機制應以學校層級為中心，由學校內部組織成員來發動的自我評鑑，評鑑的功能著重改進與發展的形成性功能。茲就個案學校推動歷程之相關作法與策略說明如下：

一、推動策略

個案學校推動策略是以形成性評鑑的理念為基礎，提供有效的支持，整合校內人力、物力資源，簡化行政作業的流程，將專業評鑑融入教師教學過程。推動策略與作法歸納如下：

- (一) 成長：以協助教師專業成長為目的，與教師績效無關。
- (二) 深化：評鑑理念融入日常教學活動，減低教師額外負擔。
- (三) 簡化：評鑑工具、流程的制度化與科學化。
- (四) 支持：學校依據教師之需求，提供必要的支援及協助。
- (五) 回饋：評鑑結束後，召開回饋會議，由受評者與評鑑人員共同討論評鑑結果，並訂定專業發展計畫。
- (六) 保密：個別受評教師之評鑑結果，以書面個別通知教師，並予以保密，非

經教師本人同意，不得公開個人資料。

(七) 夥伴：若受評者訂定之專業發展計畫，需要教學輔導教師之協助，則由評鑑小組依受評者之意願聘請教學輔導教師進場協助。

(八) 循環：輔導後仍有需要改進之處，則進行第二循環之評鑑輔導。

二、內容與運作方式

個案學校教師評鑑運作模式隨著各學年度發展歷程而有階段性的運作策略，並已逐步修正趨向成熟穩定的評鑑機制。茲將個案學校歷年推動之內容與運作方式依時間順序按方案一、二、三、四彙整如表 2-8 所示。

表 2-8 個案學校歷年推動教師評鑑之內容與運作方式比較表

方案名稱	方案一	方案二	方案三	方案四
方案名稱	各領域教師專業能力與教學績效檢核實施計畫	學校本位教師教學評鑑實施計畫	臺北縣「教學精進、專業昇華」教學專業評鑑方案	試辦教育部「教師專業發展評鑑」實施計畫
評鑑目的	<ol style="list-style-type: none"> 1.保障學生受教權益，確實掌控學生學習品質。 2.建立考核之實施規準。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.促進教師專業成長與分享。 2.協助教師改進策略、提昇教學成效。 3.鼓勵教師教學創新，增進資訊融入教學能力。 4.提供教師專業對話的機會，達成教育團隊合作。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.發展學校本位教學評鑑模式。 2.引導教師型塑專業形象。 3.提昇教師評鑑的素養。 4.建構學習型組織文化。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.增進教師班級經營與輔導能力，提昇教學品質。 2.培訓教學輔導教師，發揮同儕支持合作功能。 3.型塑教師專業對話的機制，共同致力專業成長。
評鑑內容	<ol style="list-style-type: none"> 1.教學技巧。 2.教材呈現。 3.班級經營。 4.教學規劃。 5.教學實施。 6.教學成效。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.掌握教學目標。 2.活用教學策略。 3.增進有效溝通。 4.營造學習環境。 5.資訊融入教學。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.規劃能力。 2.教學與管理能力。 3.專業與發展能力。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.課程設計與教學。 2.班級經營與輔導。
評鑑對象	全體教師（含實習教師）共 41 位。	全體教師（含實習教師）共 50 位。	93 學年度：30 位教師（參與率：73%） 94 學年度：58 位教師（參與率：82%）	28 位教師（參與率：37%）

表 2-8 個案學校歷年推動教師評鑑之內容與運作方式比較表 (續)

方案	方案一	方案二	方案三	方案四
評鑑方式	1.教師自評。 2.檢核小組評鑑。	1.自我評鑑。 2.同儕評鑑。	1.自我評鑑。 2.同儕評鑑。	1.自我評鑑。 2.同儕評鑑。
實施方式	1.成立教學檢核小組,研擬檢核實施計畫,經校務會議通過後實施。 2.每學年定期實施教學自評與複評,每位教師至少實施一次教學觀摩。 3.實施之後進行全校問卷調查。	1.辦理教學評鑑說明會,並規劃安排資訊融入教學相關課程研習。 2.教師進行課程與教學設計發表會。 3.進行教師自評與同儕評鑑。 4.評鑑後由成員召開檢討會,提供受評教師在教學上的意見或建議,並將評鑑表交給當事人。	1.提請課發會成立「教學專業評鑑工作小組」統籌規劃及推動。 2.召開會議討論評鑑指標及檢核重點。 3.實施教師自評與教室觀察活動。 4.針對觀察結果進行教師個別訪談。 5.舉行全校教師教學檔案觀摩會。 6.針對教師個別需求,協助研擬專業成長計畫,並持續追蹤觀察。	1.確認實施日程、推動方式,研擬評鑑指標草案及各項工具。 2.確定評鑑人員與受評教師實施日期調查。 3.進行觀察前晤談會議。 4.進行教師自評。 5.實施教室觀察及晤談。 6.進行觀察後晤談會議。 7.協助教師擬定專業成長計畫。 8.進行省思與回饋。
指標研擬	各領域依據「臺北縣英語教學紮根計畫」英語教學教師考核規準,參酌修訂為各領域檢核指標。	由研究小組以「臺北市中學教師教學專業發展系統輔導指標」為藍本,做適度修改後,再提由全校教師共同討論決定。	以「臺北縣高級中等以下學校教學專業評鑑基礎性指標」為藍本,由各領域討論增刪修正後,再提由全校性會議,由教師共同討論取得共識後決定。	以「臺北縣高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準」為藍本,由各領域討論增刪修正後,再提由全校性會議,由教師共同討論取得共識後決定。
資料蒐集方法	1.檢核表。 2.教室觀察。 3.教學檔案。	1.檢核表。 2.教室觀察。 3.教師晤談。 4.教學檔案。	1.檢核表。 2.教室觀察。 3.教師晤談。 4.教學檔案。	1.檢核表。 2.教室觀察。 3.教師晤談。 4.教學檔案。

表 2-8 個案學校歷年推動教師評鑑之內容與運作方式比較表（續）

方案	方案一	方案二	方案三	方案四
評鑑人員的選擇	教學檢核小組成員為校長、各領域召集人、各領域 1~2 位教師組成。	1.採「開放式」，全校教師皆可擔任評鑑人員。 2.採「不開放式」，則由受評教師自行邀請三位同儕教師擔任評鑑人員，校長為當然評鑑人員，不在受邀三人之內。	由教師自己找三人或申請由推動小組指派評鑑人員，根據「高級中等以下學校教學專業評鑑基礎性指標」填寫評鑑表後，交由受評教師。	1.受評教師自行邀集校內具評鑑資格之教師或申請由本校教師專業評鑑小組安排評鑑人員。 2.符合資格且有意願擔任評鑑人員之教師，於九十五學年度期初，由教務處列冊提供參與試辦之教師做為邀請評鑑人員之參考。
評鑑結果的處理與運用	1.處理：檢核結果以書面、不公開方式轉知受評教師，學校行政單位不予留存。 2.運用：作為教師教學改進之參考資料。	參與評鑑的人在看完同仁的教學評鑑後，會填寫一份經由本校各領域教學研究會所發展出的各領域教學評鑑表，並將評鑑表直接交給受評老師。	1.教師則根據評鑑結果擬定一份個人專業發展計畫一式兩份，一份交給教務處，一份留存於自己的教學檔案中。 2.學校依據教師提出的專業發展進修計畫，提供教師必要的支援及協助。	1.評鑑結果為協助教師專業成長用，與考績無關。並以書面個別通知教師，並予以保密，非經教師本人同意，不得公開。 2.受評者訂定之專業發展計畫，需有教學輔導教師之協助，並由評鑑小組依受評者之意願聘請教學輔導教師進場協助。

資料來源：研究者自行整理。

三、面臨的問題與困境

- (一) 學校已持續辦理多年，部份教師已顯得有些疲乏，且長期習以教學觀察來當作是教學評鑑的全部，也就存有「教學觀摩」等同「教學評鑑」的觀念。面對需要以訪談、對話、檔案評量等方式來達到教學評鑑的目的，對某些

教師而言是困難或感到排斥。

- (二) 指標內容繁多受限於校內共同進修時間有限，並沒有充分的時間對參與教師進行詳細的指標解說、評鑑方式的說明及評鑑規準，以致於評鑑人員在填寫評鑑表時，教師間彼此的認知可能會有差距。
- (三) 參與教師課務與班級事務繁重，除須接受評鑑外，部分教師又需擔任評鑑人員，且評鑑過程亦需使用觀察、訪談、審閱檔案等方式進行。致使評鑑人員之人力配置常捉襟見肘且部分評鑑方式較難完整落實。
- (四) 因評鑑知能需長期培養才具一定之水準，人員異動常造成經驗傳承不易。對於擔任評鑑人員的人力，可能通通轉而由較資深老師擔任評鑑人員，造成資深老師更大的負擔，降低擔任評鑑人員的意願。
- (五) 礙於經費與時間的因素，教師專業評鑑知能的進修研習無法有系統的規劃安排。目前若要安排全校教師長時期於一共同時間進行研習，在國中部份實屬不易。若以各領域共同研討時段辦理長時期且多場次的研習，則相關經費來源又是一個重要考量的問題。

四、小結

- (一) 學校多數教師皆認同「評鑑」是未來的趨勢，故參與常態性的評鑑工作並不排斥，只是時間上仍以2年或3年1次為宜。
- (二) 希望藉由評鑑的過程中，透過有系統且具體的評鑑規準與檢核示例，審視自己的教學過程與方法，重新規劃或修正教學計畫與策略，有效提昇教學效能。
- (三) 評鑑方式主要為教師自評與同儕評鑑，參與教師透過互相觀摩學習，及教學心得與經驗分享，了解彼此之優缺點，增進彼此間之情感。藉由不斷的合作學習、意見交流，尋求最佳的教學策略，共同營造教師間學習型組織，達成有效教學的目的。
- (四) 藉由「接受評鑑」與「評鑑他人」的過程經驗中，逐步增加與充實自我的評鑑相關之能，並在學校有系統的規劃下參與多場評鑑相關知能研習，經由學者專家的指導，更能有效提昇相關能力，及樹立具專業的評鑑人員形象。

第三節 教師專業發展評鑑的相關研究

近年來隨著政府與民間單位積極推動教師評鑑相關工作，國內有關教師專業發展評鑑相關實證研究報告陸續提出，其研究探討的面向大致與教師評鑑制度的規劃、評鑑內容、規準與態度有關。張素偵（2006）的研究發現指出，國內有關「教師或教學評鑑」研究論文始於 1999 年，在 31 篇論文中研究教師績效或專業評鑑相關議題與研究教師教學效能相關議題相差不多，分別為 16 篇與 15 篇。

本研究透過國家圖書館全國博碩士論文摘要檢索系統，搜尋 2001 年以後至 2007 年有關國民中小學教師評鑑、教學評鑑、教師專業評鑑、教師專業發展評鑑的研究論文，共計 43 篇。其中博士論文 2 篇，碩士論文 41 篇。研究對象多以國民小學教師為主有 30 篇，其餘為國民中學教師有 13 篇。研究主題大致可分為規準指標建構之研究有 11 篇，評鑑制度與模式之研究有 10 篇，實施意見與態度調查研究有 14 篇，與評鑑之相關研究有 6 篇，個案研究有 2 篇。茲將相關研究論文選擇 16 篇進行分析與探討，並將研究方法、研究對象、及主要研究發現或結論整理如表 2-9。

表 2-9 教師專業發展評鑑之相關研究

研究題目	研究者 (年代)	研究方法	研究對象	主要的研究發現
國中教師教學效能評鑑之研究	馮莉雅 (2001)	問卷調查法 及觀察法	以南部五縣市數學科教師和國文科教師為研究對象，隨機叢集取樣，共 395 位教師。	1.三種評鑑工具可有效地將教師的教學效能分成表現正向積極的類型及表現反向普通的類型。 2.教師自評、學生評鑑和專家評鑑三者所評鑑的類型彼此間有顯著的相關。 3.學科教學能力、班級經營能力和整體教學效能三方面的教師自評、學生評鑑和專家評鑑，大部份都有顯著相關。
高雄市國小教師專業評鑑實施意見之研究	林榮彩 (2002)	問卷調查法 及半結構式訪談	以高雄市公立國民小學教育人員為研究對象，以分層隨機抽樣，抽取 550 人為樣本，回收 384 份，有效問卷 330 份。	1.評鑑目的宜以形成性目的為主，總結性目的為輔。 2.實施方式以「教師自評」最受肯定。蒐集資料及記錄方式以「自我評鑑檢核表」最受到重視。 3.在評鑑週期上，贊成對每位教師每年做一次「自我評鑑」。 4.評鑑結果作為提昇教師專業及教學品質之進修、及教師證照制度等政策推行之參考依據。

表 2-9 教師專業發展評鑑之相關研究 (續)

研究題目	研究者 (年代)	研究方法	研究對象	主要的研究發現
臺北縣國民中學實施教師教學評鑑制度可行性研究	黃耀輝 (2002)	問卷調查法	臺北縣國民中學學校教育人員為施測對象，抽取有效樣本 604 人進行實證調查。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師教學評鑑制度的決定應為受評教師及評鑑人員共同參與制訂。 2. 評鑑人員的產生方式應由校內成員及教師同儕擔任，建立以學校為本位之教師教學評鑑機制較具可行性並易推動。 3. 就評鑑實施的週期方面，以每學年實施一次較為可行。
國民小學教師評鑑之研究	陳怡君 (2003)	問卷調查法並輔以半結構式訪談	以臺灣地區公立國民小學教師為研究對象，以臺北市、臺中縣、高雄市、臺東縣四縣市為調查範圍，共發出 710 份問卷，回收之有效問卷為 355 份。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師評鑑在協助教師改進教學促進專業成長。 2. 英美教師評鑑制度以學校本位為基礎。 3. 國內國小教師評鑑制度流於形式化。 4. 教師評鑑目的以形成性目的為主。 5. 依據教師專業表現，發展適當的評鑑標準。 6. 教師評鑑方式多元化、資料蒐集多樣化。 7. 教師評鑑人員缺少評鑑的專業知識。 8. 教師評鑑制度實施程序之完備性受到重視。 9. 初任及非初任教師評鑑時機不一。 10. 教師評鑑應於學期末實施。 11. 教師評鑑之實施鼓勵重於懲戒。 12. 評鑑結果以「形成性目的」之政策推行為主。 13. 參與制定教師評鑑制度之人士應以學校教師為主。 14. 學校行政人員與基層教師對教師評鑑的看法不同。
國民中學教師對教師評鑑知覺之研究	朱慶璋 (2003)	問卷調查法	以中部地區五縣市之國民中學教師為研究調查對象，抽取有效樣本 415 人進行實證調查。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國民中學教師認為最理想的評鑑方式為「教師自我評鑑」。 2. 國民中學教師認為教師評鑑最理想的資料蒐集方式為「教室觀察」。 3. 國民中學教師認為教師評鑑最可能遭遇的困難為「教師們對實施教師評鑑會有排斥感」。

表 2-9 教師專業發展評鑑之相關研究 (續)

研究題目	研究者 (年代)	研究方法	研究對象	主要的研究發現
國民小學 實施學校 本位教師 評鑑之研 究—以桃 園縣為例	石璧菱 (2003)	問卷調查法 並輔以訪談	以桃園縣國民 小學教師共 662 人為調查 對象，實際回 收有效樣本為 484 份。	1.研訂法源充分授權學校自主運作教師 評鑑方式的空間。 2.建議學校針對不同類別、工作性質的教 師，彈性訂定評鑑實施的內涵。
高雄市國 小教師專 業評鑑實 施現況與 教師專業 成長關係 之研究	葉麗錦 (2003)	問卷調查法	以高雄市 84 所公立國民小 學教師為研究 對象，隨機抽 取 38 所學校 中之 348 人。	1.在評鑑制度的訂定程序上，有相當比例 的教師認為是經過教師充份討論，達到 共識後再經學校適當會議通過訂定 的；在評鑑制度的實際執行面上，教師 就持比較質疑的態度。 2.學校評鑑制度與專業成長制度的優 劣、評鑑制度的目的、訂定途徑、成長 配套措施的施行方式、評鑑制度的回饋 品質及教師面臨困難的種類等均與教 師專業評鑑態度有關。 3.學校專業成長制度的優劣、評鑑制度 的目的、訂定途徑、成長配套措施的施 行方式、評鑑採用的方式及評鑑制度 的回饋品質等均與教師的專業成長有 關。 4.研究發現學校在實施評鑑制度後， 教師認為在各項教學變項上皆有成長。
桃園縣國 民小學教 育人員對 實施教師 評鑑態度 之調查研 究	盛宜俊 (2004)	問卷調查法	以桃園縣 92 年 46 所公立 國民小學 616 位教育人員為 研究對象。	1.一般教育人員最認同的評鑑目的前三 項依序為「提昇教師專業發展」、「提高 學校辦學品質」、「維護學生學習權 益」。 2.一般教育人員最認同的評鑑領域前三 項依序為「教師的教學方法與技巧」、 「教師關心學生的程度」、「教師的專 業知識」。 3.一般教育人員最認同的評鑑內容制定 成員前五名依序為「教師代表」、「主 任」、「校長」、「各學科領域教師代 表」、「學生代表」。 4.一般教育人員最認同的評鑑方式前三 項依序為「教師自我評鑑」、「校內評 鑑小組評鑑」、「教師同儕互評」。

表 2-9 教師專業發展評鑑之相關研究 (續)

研究題目	研究者 (年代)	研究方法	研究對象	主要的研究發現
國小教師評鑑制度之調查研究 - 以臺北縣為例	張民曉 (2004)	問卷調查法	以臺北縣國小教師為抽樣對象，共寄發 420 份問卷進行正式調查，回收之有效樣本為 329 份。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本研究建構發展的十二項核心規準，依序為「教學實施」、「班級經營」、「品德行為」、「專業態度」、「教學知能」、「教育知能」、「人際關係」、「學生輔導」、「教學評量」等九項均屬『非常重要』程度。 2. 本研究建構發展的評鑑指標共計三十八條，教師知覺到之重要性有三十條達到「非常重要」的程度。 3. 實施教師評鑑的評鑑人員前三名依序為「教師」、「主任」、「校長」；教師評鑑小組的產生方式依序為「校內自組評鑑小組」、「教師同儕互評」、「策略聯盟」。 4. 實施教師評鑑的方式在行政程序方面依序為「擬訂評鑑計畫決定評鑑範圍」、「召開說明會說明評鑑的細目與衡量標準」、「對評鑑者先施予專業訓練後再進行評鑑」；在評鑑資料的蒐集方面依序為：「教室觀察」、「訪談」、「教學檔案」。 5. 教師評鑑結果的運用依序為：「協助教師了解改進自身的教學」、「發現優良教師並予以獎勵」、「作為教師分級制度之參考」。 6. 實施教師評鑑的時機【針對初任教師】：每學年評鑑一次，【針對非初任教師】每二年評鑑一次。
台灣地區國民中小學教師專業發展評鑑指標建構之研究	林松柏 (2005)	問卷調查法 深度訪談法	臺中縣市 38 位實習教師、現職教師與教育行政主管做為研究調查對象。	<p>教師專業發展評鑑指標體系包括核心指標與階段指標：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 核心指標又分成教師個人信念、課程專業知能、教學專業知能、人際關係互動與生涯發展規劃等五大層面，以及進修、態度、統整、設計、評鑑、教法、評量、班級、同儕、家長、社區、教職、行政和學術等十四個向度。 2. 階段指標則分成職前教師階段、初任教師階段、中堅教師階段與資深教師階段。

表 2-9 教師專業發展評鑑之相關研究 (續)

研究題目	研究者 (年代)	研究方法	研究對象	主要的研究發現
臺北縣市國中教師對實施教學評鑑態度之研究	劉松英 (2005)	問卷調查法	以臺北縣市公立國民中學教師為研究對象，共獲取 660 份有效樣本。	<ol style="list-style-type: none"> 1.在評鑑目的認同度上，兼任行政教師高於導師，臺北市教師高於臺北縣教師。 2.在評鑑方法與程序、評鑑規準的認同度上，不同背景教師之態度各有差異，男性教師高於女性、兼任行政職務高於導師及專任教師、臺北市教師高於臺北縣教師。 3.大學學歷教師在評鑑規準的認同度上高於研究所。
臺北市國民小學實施教師評鑑之研究	蘇再添 (2005)	問卷調查法	以臺北市國民小學校長與教師為研究對象，採分層隨機取樣，抽取 37 校 419 人為施測對象。	<ol style="list-style-type: none"> 1.整體教師認為實施教師評鑑目的應首重專業成長優於績效考核。 2.教師評鑑目的會隨職務、服務年資、擔任教師評審委員、擔任考績委員、學校規模等而有顯著差異性。 3.研究發現班級經營、良好品德、熱忱與愛心是教師評鑑非常重要的三項規準。 4.教師評鑑規準會隨職務、服務年資、學歷、擔任教師評審委員、擔任考績委員、學校規模等而有顯著差異。 5.實施教師評鑑人員應慎選具有經驗之教師、校長擔任，評鑑方式其相對重要性前三項依序為教師「自我評鑑」、「同儕評鑑」、「學校評鑑小組評鑑」。 6.實施教師評鑑過程應嚴守評鑑的正當程序、評鑑資料的來源應多元，其重要性前三項依序為「自我檢核收集資料」、「訪談」、「教師教學檔案」。 7.教師評鑑人員、方式、程序、資料來源會隨性別、職務、服務年資、擔任教評會委、擔任考績委員、學校規模等不同背景變項而產生顯著性差異。 8.對評鑑結果欠佳教師，研究發現其相對重要性前三項依序為「限期改進並複評」、「強制進修並輔導」、「適當的調整職務」。

表 2-9 教師專業發展評鑑之相關研究 (續)

研究題目	研究者 (年代)	研究方法	研究對象	主要的研究發現
教師專業發展評鑑之研究 - 以臺中市為例	呂玉珍 (2007)	半結構式訪談	臺中市 95 學年度參與試辦教師專業發展評鑑之三所國民小學教師中選取十位為訪談對象。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師專業發展評鑑包括價值判斷且對事務加以審慎的評析，包含量與質的研究，並決定如何改進或重新計畫。 2. 教師專業發展評鑑的主要目的為促進教師專業發展、人事考量、協助教師自我增能。 3. 實施原則包含專業成長、化繁為簡、客觀、自願參加原則、結果保密及改進等六個原則。 4. 評鑑內容包含敬業精神與態度、教學與觀察、班級經營與輔導、研究發展與進修、及行政支援等五大項目。 5. 評鑑方式包括教學觀察、研究討論、文件記錄及自評等方式。 6. 評鑑結果以多元化方式呈現，原則上予以保密，但可依當事人意願，決定公開程度。 7. 教師專業發展評鑑小組之產生方式以編制內且參與試辦計畫之教師互選，而其組成應分行政代表及教師代表。 8. 教師專業發展評鑑之助力在於教師期待專業成長及認同教育部推動理念。 9. 教師專業發展評鑑之阻力在於教師負擔加重、觀念改變不易以及「評鑑」兩字所帶來的壓力
國小教師的教學評鑑態度與專業成長之研究	蔡怡汝 (2007)	問卷調查法	高雄地區、屏東地區之國小教師。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小教師對教師評鑑內容不甚瞭解。 2. 國小教師專業成長情形良好。 3. 教師年齡較輕、學校規模為中型學校之國小教師對教師評鑑的態度較佳；屏東地區不同背景之國小教師對教師評鑑之態度一致，並無不同。 4. 教師評鑑態度與教師專業成長具有中度顯著相關，意謂在教師評鑑上的態度愈佳，專業成長的表現就會愈好。 5. 教師評鑑態度對教師專業成長具有預測力，是以「資料蒐集方式」、「評鑑項目」、「評鑑目的」三個層面對教師專業成長具有預測力。

表 2-9 教師專業發展評鑑之相關研究 (續)

研究題目	研究者 (年代)	研究方法	研究對象	主要的研究發現
國小教師專業發展評鑑歷程之個案研究-石頭坑的故事	李昆璉 (2007)	個案研究法 觀察、訪談、 文件分析法	新竹縣一所小型學校，教師共 17 人。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校長實施課程與教學領導引領學校踏上專業發展評鑑之路。 2. 同儕視導實作成功經驗，奠定追求專業發展之基礎。 3. 專業對話文化引發覺察並喚醒教師主體意識。 4. 歷程包括準備、實施、總結、檢討與改進四個階段。 5. 評鑑規準的選擇「由下而上」形成共識。 6. 評鑑工具與方法的選用呈現多元化樣貌。 7. 教師具備教室觀察知能，故積極參與評鑑。 8. 行政人員具備教學專業與評鑑知能更能給予教師專業協助。 9. 具有彈性的專業對話時間有效分享專業發展評鑑之實踐知識。 10. 專業社群引發團體動力，進而形成參與評鑑動力。 11. 建立以學校為本位之視導機制與教學輔導體系。
國小教師參與教師評鑑態度與教學效能關係之研究	謝麗貞 (2007)	問卷調查法	高雄縣、市公立國民小學教師為研究對象。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小教師參與教師評鑑態度較認同教師自我評鑑方式，其次是專家評鑑方式，最不認同同儕評鑑方式。 2. 國小教師本身學歷愈高愈認同教師評鑑之實施也對整體教學效能表現更注重。 3. 服務年資愈高者對整體教學效能層面有較高的認同。 4. 民主型校長領導方式的教師在教學效能顯著高於其他領導方式。 5. 國小教師參與教師評鑑的態度愈積極，其本身教學效能表現更佳。

資料來源：研究者自行整理。

根據上述研究可發現，國內學者對教師專業發展評鑑相關研究的議題頗多，每位研究者所探究的重點不同。由相關實證研究中可知，有的研究主要在探討有

關教師專業發展評鑑的制度與模式；有的研究則側重教師專業發展評鑑的規準或指標的建構與內容；有的則對教師專業發展評鑑實施評鑑的態度與看法進行研究。綜合以上對教師專業發展評鑑的相關研究，可歸納以下幾個重點：

一、以研究主題而言

近年來有關教師專業發展評鑑的研究議題頗多，茲就蒐集的相關文獻大致可分為探討教師專業發展評鑑「教學議題」（黃耀輝，2002；馮莉雅，2002；劉松英，2005；蔡怡汝，2007；謝麗貞，2007）的相關研究；「評鑑制度」（石璧菱，2003；呂玉珍，2007；張民曉，2004；陳怡君，2003；黃耀輝，2002）為主題的研究；「評鑑態度」（朱慶璋，2003；林榮彩，2002；盛宜俊，2004；葉麗錦，2003；蘇再添，2005）的調查研究；「評鑑規準」（林松柏，2005）的研究；「實施歷程」（李昆璉，2007）的個案研究等。

目前教育部正於全國國中小推動試辦教師專業發展評鑑，因此有關教師專業發展評鑑制度的實施情形、相關人員的意見與看法、實施成效、遭遇的問題及產生的影響等，是值得研究者做更廣及更深入的探究的。近年來在教育主管機關的政策宣導下，一般教育人員對教師評鑑亦有初步的認識，本節僅就2001年後有關教師評鑑相關研究共16篇做進一步的探討，以便做為本研究之比較參考。

二、以研究方法而言

就研究方法而言，絕大多數的研究採用問卷調查法有14篇，其中有4篇輔以半結構式訪談法、1篇輔以觀察法，僅有2篇是採取質性研究的方法進行。研究方法以量化研究居多，各論文之研究方法並無太大的差異。因採問卷調查法之研究多為對評鑑制度、模式、指標建構等意見調查，或對評鑑實施態度、現況調查，或與評鑑議題相關的研究等，對於評鑑實施之歷程則減少著墨。因此，本研究擬採個案研究法，以質性研究的方式，來蒐集相關的資料，期望能更深入瞭解教師對於實施教師專業發展評鑑的看法。

三、以研究對象而言

研究樣本以現職的國民中小學教師為主，其中又以國民小學教師居多，部分也包括校長、教育局人員及專家學者。以臺北縣市教育人員為研究對象之教師評鑑相關研究有4篇，而臺北縣市國民中小學教育人員數佔全國首位，教育人員的素質頗高，且對教育改革相關議題亦非常的關注。因此，本研究以臺北縣一所參與教師專業發展評鑑試辦之國民中學教師為研究樣本，將具有重要的指標意義。

四、以研究發現而言

茲將上述各研究之主要研究發現歸納後，獲致以下十一項重要結論：

- (一) 教師專業發展評鑑的目的宜兼重「形成性目的」與「總結性目的」。在推動與實施初期應採行形成性的教師評鑑，主要目的應是協助教師改進教學與促進專業成長，如此較能為大多數的教師所接受（朱慶璋，2003；呂玉珍，2007；林榮彩，2002；陳怡君，2003；黃耀輝，2002；劉松英，2005；蘇再添，2005）。
- (二) 教師專業發展評鑑的內容與規準以和教學相關的「課程與教學專業知能」、「班級經營與輔導知能」、「研究發展與進修」、「專業態度與精神」為大多數教師所重視。評鑑規準應彈性化，兼顧不同職務及教師發展階段。（呂玉珍，2007；林松柏，2005；盛宜俊，2004；張民曉，2004；黃耀輝，2002；馮莉雅，2001；蘇再添，2005）
- (三) 教師專業發展評鑑的方式以「教師自我評鑑」的認同度最高，其次為「教師同儕評鑑」，再則為另組「評鑑小組」評鑑，評鑑小組之成員宜以校內人員為主。擔任評鑑人員宜先接受相關專業訓練，加強教師評鑑知能的提昇，減低評鑑不夠客觀的缺點（朱慶璋，2002；呂玉珍，2007；林榮彩，2002；盛宜俊，2004；張民曉，2004；黃耀輝，2002；謝麗貞，2007；蘇再添，2005）。
- (四) 在實施時程方面，大部分的研究指出初任教師和非初任教師其評鑑週期應有不同，為了避免增加教師的壓力，目前以每學年評鑑一次較獲得大多數教師的認同（林榮彩，2002；張民曉，2004；陳怡君，2003；黃耀輝，2002）。
- (五) 評鑑資料的應包含質性與量化資料，蒐集應以多元化方式進行。林榮彩（2002）認為「自我評鑑檢核表」最受重視。朱慶璋（2002）認為最理想的資料蒐集方式是「教室觀察」。其他研究均認為最為普遍使用且最直接的方法是「教室觀察」，其次為「晤談」與「教學檔案」（張民曉，2004；黃耀輝，2002；劉松英，2005；蔡怡汝，2007；蘇再添，2005）。
- (六) 教師專業發展評鑑結果的處理方面，多數研究認為是作為協助改進教學與獎勵之參考依據。對評鑑優良的教師給予適當獎勵；對教師評鑑結果欠佳的教師，應協助其了解教學的優劣，並安排相關的教學輔導。（石

壁菱，2003；朱慶璋，2003；林榮彩，2002；張民曉，2004；黃耀輝，2002；劉松英；2005；蘇再添，2005）。此外，石壁菱（2003）的研究中指出可作為教師成績考核及續聘與不續聘之依據。劉松英（2005）的研究中則提出評鑑的結果可作為教師分級的依據。

- （七）教師專業發展評鑑制度之決定應充分授權學校自主運作，宜由學校受評教師與評鑑人員共同參與討論、制定，以建立學校本位教師評鑑機制較具可行性及容易推動（石壁菱，2003；朱慶璋，2003；李昆璉；2007；陳怡君，2003；黃耀輝，2002；葉麗錦，2003）。
- （八）教師對於實施教師專業發展評鑑的態度與意見上，會因其所擔任的職務有明顯的差異（盛宜俊，2004；張民曉，2004；陳怡君，2003；劉松英，2005；蔡怡汝，2007；蘇再添，2005）。而在其他背景變項上，因不同的研究則有部份不同的研究結果，值得後續研究深入探討。
- （九）教師對於實施教師專業發展評鑑仍有疑慮，因此在教師專業發展評鑑的認同度上，不同的研究呈現不同的結果，如林榮彩（2002）的研究結論是多數高雄市教育人員不贊成實施教師專業評鑑。但石壁菱（2003）的研究結論是桃園縣國小教師整體約六成三同意學校本位教師評鑑實施的必要性。
- （十）教師專業發展評鑑與教師專業成長有顯著相關。葉麗錦（2003）的研究發現，學校在實施評鑑制度後，教師認為在各項教學變項上皆有成長。蔡怡汝（2007）的研究指出教師專業發展評鑑上的態度愈佳，專業成長的表現就會愈好。
- （十一）教師專業發展評鑑與教學效能有顯著相關。馮莉雅（2001）的研究發現「學科教學能力」、「班級經營能力」和「整體教學效能」三方面與教師教學評鑑有顯著相關。謝麗貞（2007）的研究指出國小教師參與教師專業發展評鑑的態度愈積極，其本身的教學效能表現愈佳。

五、對本研究的啟示

綜合上述文獻之分析，研究者認為國內有關教師專業發展評鑑之研究多著重於評鑑制度的探討，以及教師對於評鑑實施的態度與看法的意見調查研究，偶有針對高雄市實施教師專業評鑑的現況調查研究，又因國內目前推動的教師評鑑工作僅止於試辦階段，且採自願參與原則，研究調查的對象大部份未有實際參與評

鑑工作或接受過評鑑之經驗。對於相關問題的反應與陳述，大都只是研究對象個人主觀意見的表達，並非實際參與經驗的具體回應。對於實施歷程的問題與意見，以及實施的成效，因沒有實務經驗足以驗證，研究結果較無法反映教育現場的真實狀況，自然也會降低其研究的價值。在研究的方法上則偏重於量化的研究，大都採問卷調查法，著重探討研究對象的背景與研究變項間的相關性研究，結果的呈現均以統計上的數字比例來驗證研究的成敗。而較少採用質性研究的方法，進入教學現場實地觀察、訪談與記錄蒐集資料，以深入了解現場教師對於教師專業發展評鑑之看法。

再者，從上述研究中可以發現，國內推動教師專業發展評鑑工作尚屬萌芽階段，故推動之目的仍以協助與輔導教師教學改進，促進教師專業成長的形成性目的為主；評鑑結果的運用避免與考績或人事決定連結；推動的模式朝符合學校校務發展與特色的學校本位評鑑模式的規劃方向。研究也顯示，實施教師專業發展評鑑與教師的教學效能和專業成長有顯著相關，實施評鑑之教師在教學效能與專業成長的表現愈佳。然而，這些多只停留於理論驗證階段，或廣泛蒐集教師對這些議題的看法，並未與實務經驗結合，是否真實反映評鑑實施的現況，仍有商榷之處。不同的研究場域及研究對象之背景、經驗，對相關議題的研究可能產生不同的結果，因此，研究者認為有持續深入研究之價值。

基於上述之理由，本研究參考相關研究之結果，將研究主題的焦點鎖定教師實際參與評鑑的實施情形、實施成效、遭遇的問題與因應策略等實施歷程，作一對應與驗證。因研究者服務學校已有多年推動教師教學評鑑，且又參與教師專業發展評鑑之試辦，多數教師已有實施評鑑之經驗。故本研究將採個案研究的方法，邀請十位具此經驗之教師，結合理論與實務，以觀察、訪談、文件分析等方式蒐集現場資料。以質化觀點來探討教師專業發展評鑑在個案學校實際運作的歷程，闡述教師參與評鑑的心聲與想法。