

第二章 文獻探討

第一節 教師評鑑的基本概念

我國教育評鑑實務已發展數年，已有若干的成果，舉凡校務評鑑，校長評鑑、教學評鑑、課程評鑑，特殊教育評鑑等，政府及國內學者專家都曾大力倡導並實施。但是教師評鑑則是近幾年的事，其理論與實務尚在萌芽階段。教師評鑑一詞的概念、理論、目的、範圍，與教學評鑑、教師成績考核等概念，多所重疊，定義並不是很清楚，實際在推動時，可能受到爭議。

壹、教師評鑑的意義

教師在學校的主要工作是進行班級教學活動，讓學生的學習受到良好的照顧，要確保教師的教學品質，評鑑成爲不可或缺的手段。1980 年代，美國興起一股教育改革的風潮，強調績效的重要性，使得教師評鑑成爲學校人事行政中相當重要的一件工作（吳清山，1994）。教師評鑑是鼓舞教師並激發潛能的有效途徑，它是建設性的、回顧性的（retrospective）、及前瞻性的（Prospective）（Vivian,1990）。基本上教師無時不在接受非正式或無系統的評鑑，例如家長會向學校反應教師批改作業的情形，處理學生事故及教學表現等情形，這些反應雖無拘束力，但對教師的工作具有反省改進的參考。因此正式的教師評鑑比較有系統且客觀，對教師專業成長比較有幫助。

國內學者張德銳認爲教師評鑑是對教師表現作價值判斷和決定的歷程。換言之，教師評鑑是一種蒐集和分析一切有關教師表現的訊息，並與教師表現標準相互比較，進而綜合研判和決定教師表現理想程度的歷程（張德銳，1992）。歐陽教和高強華(1992)認爲教師評鑑是對教師的表現，尤其是教師在教室中的教學表現，加以審慎的評審分析，以衡量其優劣得失及其原因，據以決定如何改進教師表現或策劃教師專業發展的過程（歐陽教，高強華，1992）。歐陽教、張德銳（1993）根據 Tencrink（1974）、Worthern and Sander（1987）、謝文全（1989）等人對評鑑所下的定義，將教師評鑑界定爲「一種對教師表現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，以了解教師表現的優劣得失及其原因，其目的在協助教師改進教學和行政上決定教師任用獎懲的依據。」（歐陽教、張德銳，1993）。

英國調解仲裁審議委員會（Advisory Conciliation and Arbitration Service, ACAS）（1986）界定教師評鑑是一種連續的、系統化的歷程，其主要目的在協助教師專業發展與生涯規劃，並確保教師在職進修訓練與發展，能夠真正配合教師與學校的共同需要。其所謂「連續的」係指評鑑是持續不斷的、形成性的活動，而非單一的、總結性的；而所謂「系統化的」則意指評鑑是基於審慎周詳規劃且有具體可行程序的活動，並以多方面蒐集的資料為證據，而不是偶然、隨意或主觀的；「幫助教師專業發展」則係指評鑑過程應包括檢討教師實際的工作表現、設定可行的目標、界定進修及所需支援並考慮生涯發展。英國教育科學部（DES）在1991年七月二十四日的第十二號公告（Circular NO 12/91 24 July 1991）對評鑑作如下的描述：「評鑑工作係指評鑑者和被評鑑者對於被評鑑者專業表現的共同評鑑，以及共同建立未來行動與發展目標」。基此，從英國最高教育當局對評鑑的敘述中，可以發現評鑑係透過評鑑者與被評鑑者的合作，對於評鑑者的專業表現進行評鑑的過程，並對未來的行動與發展，建立較為具體的目標。

「教育評鑑標準聯合委員會」（the Joint Committee on Standards for Education Evaluation）對教師評鑑採用的定義是：「評鑑乃是有系統的評估某一對象的價值或優點」，此一定義涉及價值判斷，也就是要運用客觀的程序，以獲得可靠而無偏見的資料，對受評者做正確的價值判斷（黃光雄編譯，1989）。「評鑑」一詞在教育層面中經常被提到，透過評鑑以判斷學生學習的成果，瞭解學校辦學的好壞，通常會透過測驗或評量工具、檢核表、訪視等方法來瞭解教師教學品質及學校的辦學績效。教師評鑑就是依據教師評鑑規準，蒐集一切有關資料，兼顧教師績效表現和專業成長，對教師表現作價值判斷和決定的歷程（歐陽教、張德銳，1993）。秦夢群（1999）認為教育評鑑是對於教育現象或活動，透過收集、組織、分析資料，加以描述與價值判斷的歷程，依此定義，教育評鑑包括價值判斷、量

與質的探究、事前與事後的檢驗、所有教育現象或活動對象都是評鑑對象。教師評鑑乃是有計畫的蒐集教師工作表現的資料，依據評鑑前所設定的規準，評鑑表現的品質的歷程（吳和堂，2002）。

評鑑一詞對不同學者來說，因其依據不同的評鑑取向，而有不同的定義，有的從本質、目的、功能、方法等方面來探討，曾淑惠（2002）綜合各家對評鑑的定義歸納出評鑑具有下列的特徵：

1. 是一個系統化的過程，而且從受評主體開始運作時就開始評鑑的過程。
2. 探究有關受評主體的社會、經濟、外在環境、內部發展環境、如何設計、傳遞給觀眾的意圖、產生的成果等相關問題。
3. 描述、蒐集、分析、報告有用資訊，以供決策。
4. 判斷受評主體的優缺點、價值、品質、有效性或重要性。

傅木榮（1995）認為，教師評鑑係學校整體經營的一部份，旨在透過評鑑者、被評鑑者（教師）及學校行政領導者的共同合作，經由一個連續且有系統的過程，對被評鑑者的專業表現、未來需要及潛能予以檢討、分析、評鑑。同時，在兼顧被評鑑者個人與專業及學校整體發展需求下，協助被評鑑者建立未來發展目標，並提供適時的在職進修教育與訓練，以確保其目標之實現，進而提升教育品質。黃耀輝（2002）將教師教學評鑑定義為：教師教學評鑑係根據教學評鑑的標準，經由評鑑者對於教師在教學實施上的現象與活動，透過收集、組織、分析資料及溝通對話過程，加以描述與價值判斷的動態歷程。因此，教師評鑑應具備三項要素：（一）要有評鑑的標準，亦即要有客觀的評鑑工具；（二）要收集多方面的佐證資料；（三）評鑑結果要具有價值導向，對教師的專業成長有助益。

綜合以上對教師評鑑之定義，可以歸納教師評鑑的特性如下：（一）教師評鑑應先確立評鑑的目的為何，才不會迷失方向；（二）教師評鑑應是一個連續、有系統的回饋歷程；（三）教師評鑑應兼顧形成性與總結性的評鑑；（四）教師評鑑不是針對個人的因素而是為求改善教學的現況；（五）教師評鑑是評鑑者、被評鑑者、學校三者之間合作的過程；（六）教師評鑑應間兼顧教師專業發展與學

校整體發展；(七) 教師評鑑是學校整體經營的一部份。

貳、評鑑目的

教師評鑑的目的，在於求改進。透過教師評鑑可檢視學校教師教學現況，積極方面可以促進教師不斷自省，據以修正、改進教學，以確保學校教育品質的日新又新；消極面可做為教師獎懲、任用、考核、聘任之參考。就在職教師而言，教學評鑑主要具有「形成性評鑑」和「總結性評鑑」兩大用途。「形成性教師評鑑」旨在發現教師教學表現之優劣，協助教師改進教學，以提高學生學習成效。

「總結性教師評鑑」旨在考核教師專業表現水準的優劣程度，以便作為教師甄選僱用教師、續聘教師、決定年終教師績效考核、表揚優秀教師，以及處理不適任教師的依據（張德銳，2000）。在理論上，結合形成性與總結性評鑑較為完整。但在實務上，教師評鑑如驟然實施總結性評鑑，並與教師績效考核和不適任教師處理掛鉤，往往容易造成中小學教師「談評色變」，抗拒評鑑制度，或是避重就輕流於形式，影響評鑑功能的充分發揮。根據教育部文教處駐美文化辦事處資料蒐集顯示，世界主要國家，包括英、美、德、法、加拿大等，實施之教師評鑑均不涉及績效獎金，也和不適任教師分開處理。國內學者吳政達（2002）所做調查發現，中小學教師咸認為評鑑目的以形成性評鑑可行性最高。

適用於教師專業形成性評鑑的工具，未必適用於教師專業總結性評鑑。原因是形成性評量的功能旨在診斷待改進的教學行為，並進一步規劃教學輔導與成長方案。因此，如何準確診斷及決定優先教學輔導的項目，則是重點所在。目前國內強調形成性的教學評鑑工具並不多見，仍有發展的空間。其中以張德銳等人（1996，2004）的發展性教師評鑑系統規劃最為完善。該系統採教師自評、專家評鑑和學生評鑑等三方檢證，較能客觀找出大家一致認定需要改善的教學行為（即尚未高度表現的教學行為），做接續的教學輔導與成長活動之依據，其實施流程詳盡。且專家自評用的工具除評定有效的教學行為是否高度表現外，尚輔以文字說明，有助於向受觀察之教師做說明和溝通。

陳怡君（2002）認為教師評鑑應以促進教師專業成長為主要目的。教師評鑑規準應彈性化。教師評鑑方法應多元化，教師評鑑人員應專業化。教師評鑑應有一套完備的實施程序。初任教師及非初任教師之評鑑實施策略應予以區分。教師評鑑應有進修與輔導的配套措施。教師評鑑制度之設計與制定應由受評教師與評鑑人員共同參與決定。傅木龍（1998）認為教師評鑑可幫助教師瞭解個人優缺點及特殊才能，提供必要的支援，協助教師克服困難，安排適當的進修機會，發揮教師潛能，使教師在教育專業及個人生涯發展均能兼容並顧，進而達成學校教育目標。

Stake（1989）認為教師評鑑的目的有：1.提供獎勵與改進的資料 2.可作為職位上選才參考 3.協助教師專業成長 4.瞭解學校整體運作。Natriello（1990）認為教師評鑑的目的有三：1.監控一個人在其職位上的表現 2.決定個人在職位上的任免 3.作為教師資格檢定的依據。大抵說來，教師評鑑的目的分為兩方面，也就是形成性(formative)評鑑和總結性(summative)評鑑。這種評鑑是一個持續不斷的過程，用意是為了改進教師的表現。這個過程促進教師成長，並增進教師教學成效(Egelson，1994)。形成性評鑑的目的是要建立一套幫助的過程，它提供教師如何改進教學技巧、作風、和策略的資料。Sergiovanni(1995)稱形成性的評鑑為一種專業發展並且視此種過程的結果為對大眾保證教學品質的努力；而總結性評鑑是在一定的期間後，對教師的素質做出判斷性的決定。它針對的是績效責任，且決定老師們是否符合最低標準(Dagley& Orso，1991)。這種評鑑的功能是做出一些人事上的決定，諸如解聘不適任教師、留任觀察、給予終生任期或發給績效獎金等。Sergiovanni 稱總結性評鑑為一種品質管制而視此種評鑑的結果為保護大眾及學生免受無能教學之害。

學者 Iwanicki（1990）認為合理的評鑑目的是影響教師評鑑成效之關鍵要素之一，而教師評鑑主要目的有四：（一）績效導向（accountability）：確保有效能的教師在教室中教學；（二）專業成長（professional growth）：促進新進教師與現任教師的專業成長；（三）學校革新（school improvement）：促使學校改善教學品

質和提昇學生學習成果；(四) 教師遴選 (selection)：確保聘僱品質最佳教師。為了提昇學校教育水準與學生學習成就結果，並作為學校改進之參考或解聘教師之參考 (葉郁菁，1998)。英國教育標準局 (OFSTED) 每隔四年，透過督學的定期訪視，以瞭解中小學校在教學與行政的效能。

教師評鑑目的依據所關注的時間點，可以分為形成性目的 (formative purpose)、總結性目的 (summative purpose)：(一) 形成性目的：教師評鑑可以發現教師教學之優劣得失及其原因，協助教師改進教學，以提高教學效果，達成教學目標。並且可以就教師教學表現的弱點，提供教師適當的在職進修課程和計畫，以促進教師專業發展；(二) 總結性目的：教師評鑑可以判斷教師表現水準的優劣程度，以便作為僱用教師、續聘教師、決定教師薪資水準、表揚優秀教師、以及處理不適任教師的依據，藉以促進學校人事之新陳代謝 (張德銳，2004；吳政達，2002)。

在評鑑工作實務中，應如何決擇評鑑目的？理想上，教師評鑑以結合教師專業發展與績效責任之教師評鑑較佳，但為顧及推動初期，教師普遍的接受程度，以教師專業發展較為可行 (張德銳，2004a)。部份學者認為教師評鑑最主要的目的在協助教師改進教學和鼓勵教師專業發展，次要目的才是在於聘僱新老師、解聘不適任教師和區別教師表現效能 (Beach & Reinhartz, 2000；葉郁菁，1998)。依據調查結果，國內國中小教師也認為以形成性目的之教師評鑑可行性最高 (吳政達，2002)。提高教師素質是國內教育改革的重要方針之一，卻也是受到爭論的議題之一，如何提升教師素質應該從加強師資培育機構課程與教學的改進，落實教師實習工作，建立一套完整的教師檢定與評鑑制度，以檢定新教師，評鑑在職教師，以促進師資培育課程與教學的改進，並增加各師資培育機構、教師研習中心之功能，使其成為教師職前、在職進修的重要場所，等方面著手進行。因此教師評鑑的目的在提升教師素質。

參、評鑑對象

教師評鑑的對象以正式教師為主（吳政達，2002）。在美國維吉尼亞州（Virginia），教師評鑑制度依評鑑對象分為三個不同的方案：(1)初任教師方案（The Beginning Teacher Program），主要的評鑑對向是任教年資少於四年的教師，不會在該州任教的新進教師。(2)專業發展方案（The Professional Development Track），主要評鑑對象是能展現有效教學規準的資深教師。(3)教師協助方案（The Teacher Assistance Track），主要評鑑對象是在有效教學規準所屬面向，需要特別協助的教師（Danielson & McGreal, 2000）。

肆、評鑑委員

教師評鑑委員可以由校內行政主管、教師代表、家長、社區、教師專業組織、大學或研究機構之專家學者等代表組成（黃政傑，2004）。依據教師評鑑方式，評鑑委員可以分為三類型（張新仁，2004；吳政達，2002；歐陽教、張德銳，1993）：（一）教師自我評鑑；（二）校內評鑑：包含同儕評鑑、學校行政人員評鑑（如校長、教務主任、學年主任）、校內評鑑小組、家長評鑑、學生評鑑；（三）校外評鑑：校外評鑑小組、學者專家、非教育人士/社區代表。評鑑者除了校長、教育行政人員之外，應加入教師的參與。

教師自我評鑑是教師認同最可行的方式（黃琇屏，2004；吳政達，2002；劉文輝，2002；陳聖謨，1997）。依據調查研究發現，若採形成性評鑑，評鑑委員以校長、主任、教師三者為優先，以同儕評鑑、上級對部屬的評鑑最為可行，若採總結性評鑑則以上級對部屬的評鑑最為可行，校長為第一優先，依序為主任、教師、組長、教育主管機關代表、家長、學者專家等，而在不同目的之下，社區代表與學生皆不應參與評鑑委員的角色（吳政達，2002）。

學前階段教師評鑑委員應該有學前教學經驗，並且有早期幼兒教育的增進工作方針、學前規劃管理與實際經驗被判斷為聘請與計畫的依據、行政首長、幕僚與教師、孩子的關係要能交互溝通、需要提供適當的回饋、資訊及規劃標準的焦點（Bartkowiak, 1996）。

伍、評鑑週期

英國教育標準局（OFSTED）每隔四年，透過督學的定期訪視，以瞭解中小學校在教學與行政的效能，以提昇學校教育水準與學生學習成就結果（葉郁菁，1998）。Danielson、McGreal（2000）認為，教師評鑑週期應依據教師任教年資而定：（一）初任教師每學期接受一次評鑑；（二）資深教師每兩年評鑑一次；（三）不適任教師則應於規定改善期限到後接受複評。

陸、評鑑資料來源

有效的教師評鑑資料來源應多元化。評鑑資料依其性質可以區分為（張德銳，2004a，2004b；吳政達，2002，2001）：（一）量化資料；（二）質化資料；（三）質量兼重。量化的方式包括測驗教師對教材教法的瞭解、問卷調查教師同儕、學生和家長對教師表現的反應、檢查學生的學習成績。質化的資料來源包括教室觀察、教師晤談、教學檔案、檢閱教師的教學設計、教具、教材及媒體等、抽查批改學生作業情形、檢查學生的學習成績、檢閱行政處理、獎懲、品德生活、勤惰及進修等文件記錄。評鑑者應考量教師有多重的角色，所以教師評鑑的內容應該儘可能採納多種不同的資料來評鑑教師（Peterson, Stevens & Ponzio，1998）。

許多研究探討教師心目中對「教師評鑑」的資料蒐集方式，有不同之研究發現，例如：陳聖謨（1997）發現國小教師最喜歡以檔案紀錄作為資料來源。劉文輝（2002）研究發現高中職教師最認同觀察教師行為作為資料來源。Bartkowiak（1996）也提出幼稚園教師有高比率贊成以教室觀察作為教師評鑑之資料來源，主要原因是自然情境可以減緩教師對於評鑑之壓力。

評鑑資料蒐集方式與評鑑規準有密切關係，每一項評鑑規準皆有較適合之資料蒐集方式（例如：觀察教師的教學行為、教師自我評鑑、教師的教學檔案、問卷調查、甚至訪談家長或學生等），因此教師評鑑資料的蒐集與呈現宜多方蒐集，更能完整呈現與說明教師評鑑的結果（黃麗君，2004）。再者，教師教學模式也影響教師評鑑資料的類型，Stork、Engel（1999）建議在建構式教學中，教師評鑑

資料來源宜採檔案評量、錄影帶、訪談、學生的作業、課程計劃等多元方式。然而，教師評鑑方式之間存在什麼關係呢？馮莉雅（2004）研究發現教師自評的結果與教室觀察、學生評鑑二者的結果有較大的差異，教室觀察與學生評鑑的結果有顯著相關。

實施評鑑的方法應兼重過程及結果，包括：教學觀察、教學檔案、蒐集學生反應及家長意見等多種途徑，以前二者最為常見。由於教學情境具有複雜性、及時性、多元性、長期演變性的特質，即使一堂課的教學也要能全面掌握教師在教學前、教學中、教學後等不同階段完整的教學表現與效能。目前用以評量教師教學效能的工具主要兩類：一類是以觀察課堂中的教師教學行為、教學表現為主，另一類是以評量教師整體教學設計和教學成品方面的教學能力為主。

柒、評鑑結果的告知與應用

評鑑報告處理方式有二：（一）封閉式評鑑（closed appraisal）；（二）開放式評鑑（opened appraisal）。開放式評鑑中，被評鑑者可以看到有關自己的評鑑報告，也可以經由和評鑑者的專業對話和討論，瞭解自己的教學表現，並尋求適當的回饋和協助（張德銳，2004b，2004c）。

教師評鑑結果的應用方面，評鑑優良者可以安排休假或進修的機會、給予嘉獎、獎章或予以公開場合的表揚、給予獎金、晉俸或年功俸；評鑑結果欠佳者則考慮予以強制進修、告誡、不續聘或解約、留原俸級、追蹤與輔導（歐陽教、張德銳，1993；吳政達，2002；黃琇屏，2004）。另外，從輔導層面，可以給予年終考核新聘或續聘依據、安排教師專業進修與訓練之依據、作為教師證書、相關證照評量及教師分級、遴選國教輔導員之依據、協助教師改進教學提昇教學品質，以促進教師專業成長（吳政達，2002；劉文輝，2002，張新仁，2004；黃琇屏，2004）。

所有正式教師在某一期限內（如五年、十年、十五年）得再按程序，提出申請複檢，每次複檢合格，得升一等級（如大專院校之講師、助理教授、副教授、

及教授)，使教師自成爲一個體系，最高級教師可享受崇高的榮譽，以爲教師努力上進的目標，相對的假如複檢不合格，必須一定期限內彌補修正，如參加進修或接受特別輔導等，否則取消教師資格（彭森明，1994）。以往美國所實行的給予優良教師的績效獎金(merit pay)存在著諸多的問題，這使績效獎金無法成爲一個行的通的辦法 (DeSander, 2000)。如此公開的競爭系統阻礙了學校極需的教師間的合作。而晉升系統(promotion systems)提供了另一個可行的方式。雖然晉升系統除了以頭銜作爲優良教師的報酬之外，也牽涉到薪水的增加，但它沒有一定的配額，所以不必然造成教師間的競爭。Lortie (1975)形容這種「跨欄賽」的社會利益是教師良好的專業生涯中的一部分。Peterson (1988) 提到做晉升的決定時，由教師們所組成的小組是最好的討論會，它能平衡各個教師們的偏見，表現出教學上不同的價值觀，因此小組做出的決定可信度大於個別教師做的決定。

捌、評鑑規準

教師評鑑的標準及過程都應明確，Peterson (2000)認爲一切過程應透明化且不受任何政治力影響。Vansciver (1999)認爲發展四點準則(Four-Point Rubric)制度，是教師評鑑過程中最有效的辦法。舉例來說，四點之中最高的等級可以是典範，意即此位老師足可作爲教師們的模範，且在某個範圍內可作爲長久性的指標。第二個等級是效力，也就是符合期望的教師。教師們往往會想知道要怎麼做才能從「符合期望的教師」變成「模範教師」，而發展這些標準能提供教師們一條明確的道路，以朝目標邁進。第三級是待改進的教師，在這個等級的教師仍有些工作待完成或改善，等完成後才能提升爲有效力的教師。同樣的發展這些標準是引導教師們改進的有力的方法。最後，有些教師的表現，被評爲第四級，也就是不適任教師。

Valentine (1992) 根據密蘇里州聖路易的特殊學校轄區委員會所選出來的標準發現，特殊教育教師的評鑑標準，在專業責任、人際溝通能力、教學過程表現三項標準與評鑑普通教師的標準相似，只是在「教學評量能力」上與普通教師不

同。Valentine 列出特殊教育教師「教學評量能力」的評鑑標準包括：A.採用篩檢程序：能實行並說明篩檢工具和步驟，並使用篩檢資訊來進一步決定特定的評量工具。B.能針對評量發現適合的診斷測驗及方法：依據不同的年齡及視個別需要發展個別評鑑計劃。C.能適當的實行評量方式及工具：對評分程序有充分的了解並在非正式的評量上發展有效的技巧。D.能評斷且解釋評量的結果並利用評量結果設計課程需要。E.能進行學生評鑑和再評鑑。F.利用學生的學習和行為資料進行推薦，如轉換安置。

各項評鑑內容應包含哪些評鑑規準或指標？有關教師教學觀察部份，為避免教學規準流於主觀的經驗法則，提高工具的準確性，教學效能應有合理之規準，包括可參考：(一) 教學效能實證研究發現的有效教學行為；(二) 教育專業團體提出的教學專業規準；(三) 現有發展出經信效度考驗的工具。教師教學評鑑工具包含哪些內容？這可從教師教學專業素質的要求探索，也就是說，教師應具有哪些教學相關的專業表現？美國「州際新任教師評估及支持聯盟」(Interstate New Tssessmant and Support Consortium, INTASC) 曾提出十個教學專業規準，可作為評鑑教師教學的依據。這十個規準的內涵如下：(一) 學科知識，(二) 人類發展和學習的知識，(三) 為個別學生需要進行的教學調整，(四) 多元的教學策略，(五) 教室動機和管理技巧，(六) 溝通技巧，(七) 教學計畫技巧，(八) 學習評量技巧，(九) 專業投入和成長，(十) 與學校同事、家長以及社區其他教育機構的夥伴關係 (Campbell, Cignetti, Melenyzer, Nettles, & Wyman, 1997；轉引自張德銳，2000)。上述十項可歸納為四個大層面，即教學、輔導、研究（專業成長）和服務。

綜觀有關教學效能實證研究的文獻，能區分教學是否有效能的行為，涉及「班級教學策略」、「班級經營策略」，和「情境考量因素」等三個層面。在班級教學策略方面，教學有效的教師（簡稱有效教師）在進行班級教學時，能導引學習方向、清楚呈現教材、變化教學活動、善用發問技巧、提供多樣式練習回饋、適時評量學習情形、能做經常性複習。在班級經營策略方面，有效教師除能創造充滿

溫暖、鼓勵和課業學習導向的班級氣氛外，並能進行良好的班級經營。在情境考量因素方面，教學效能視不同情境而異。某些有效的教學行為並適用所有的情境，可能因學生年級的高低、家庭社經背景的有利與否，和教師教學目標等因素而產生不同的效果。亦即，教師要能根據各種情境因素適時調整教學策略或班級經營策略。Sawyer(2001)發展四個層面評鑑向度實施於教師評鑑工作，包括計畫及準備、教學、教室情境、及專業層面表現。陳木金(2005)歸納整理為五個階段的教師專業發展評鑑模組，共分為七個層面，即：教育信念與教學技巧、教學新知與教育發展、班級經營與學生輔導、學科知識與教材教法、專業態度與研究知能、生活品質與實用智慧、教育管理與教學領導，依教師不同教育年資發展 16 至 19 個指標。

至於參考教育專業團體的規範方面，前述美國「州際新任教師評估及支持聯盟」(INTASC)提出的十個教學專業規準：學科知識、人類發展和學習的知識、為個別學生需要進行的教學調整、多元的教學策略、教室動機和管理技巧、溝通技巧、教學計畫技巧、學習評量技巧、專業投入和成長、與學校同事、家長以及社區其他教育機構的夥伴關係等，也可做為有效教學的規準。

教育部於 2005 年 12 月公布「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，鼓勵學校教師在自願原則下，申請試辦教師專業評鑑，並自 95 學年度開始實施，預計試辦 2-3 年，逐年檢討試辦成效。本次試辦的教師專業發展評鑑係「形成性教師評鑑」，和教師績效考核、不適任教師處理、教師分級制度脫勾。目的在協助教師瞭解教學之優點、待改進之處，並進一步協助教師改進教學或提供適當的在職進修課程和計畫，以提升教學品質，促進教師的專業發展。這些都顯示教師評鑑制度在我國正在發展推行，可見其重要性。該計畫將教師專業評鑑的內容列為課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等四大項，而規準由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之(教育部，2006a)。高雄市則訂定評鑑內容包括教育專業知能、學科專門知能、服務熱忱、人際互動、及特殊表現等為規準內容(高雄市教育局，2000)。

在建立教師評鑑制度的同時，應有適當的評鑑指標與檢核重點，方可使教師評鑑成爲專業性工作，建立教師們可接受的教師評鑑之道(Desander, 2000; Hill, 1982; Sawyer, 2001)。也爲了使教師評鑑工作推行順利，應該有更多更具體的相關資料提供學校參考，以提升學校參與的意願。唯教育部只提出九十六年將發展完成全國性教師評鑑規準及實施手冊，供各縣市主管教育行政機關及各級學校採用(教育部，2006a)。實則對於現階段提出試辦申請的學校仍未及時提供協助。

教師評鑑規準宜有教師充分的參與，方能了解教師的應當表現，發展出用以評鑑各群體教師的適當內涵(Sawyer, 2001)。當教師評鑑摒除過去「教師被評鑑」的系統後，教師可以與評鑑者充分對話及討論，才能藉由評鑑過程反映出教師的需求狀態，真正促使教師專業成長(Danielson, 2001)。吳清山(2005)指出溝通管道越暢通，越容易建立共識，有助於政策的執行。如此方能使教師評鑑不再只是制式的、評鑑委員的單方意見，而是彈性的、融合教師意見的、符合不同群體教師需求的評鑑內容。此意味著教師專業發展評鑑應著重兩個重點，一爲應充分蒐集教師之意見，二爲教師專業發展評鑑應該是一個動態的過程，也就是評鑑的內容應該依各群體教師的需求彈性調整(Sawyer, 2001)。也爲了掌握此原則，教育部指示學校在訂定規準時，宜考慮學校本身的教育目標，然後邀請教師參與制訂，主張教師評鑑工作應融入教學實務界的意見，成爲教師評鑑規準，進而研擬教師評鑑實施手冊(教育部，2006b)。

而爲了使教師評鑑功能更強，近來教師評鑑工作強調對不同群體予以不同的評鑑方式、過程和內涵等等(Danielson, 2001)。如同張新仁、馮莉雅和邱上真(2004)所言的，國內相關的教師教學效能評鑑工具或發展性教學輔導工具，有的強調適用於所有學科，卻無法捕捉特定學科的教學行爲。並指出目前多數工具所編製的題項，並未能有效區別出共通的和學科特定的有效教學行爲。又如目前已執行的幾個地區，如高雄市教育局八十九學年度曾提出《高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點》，也未針對特殊教育教師之教育特殊性提出適當的評鑑規準。而台北市於九十二學年度起以「個案輔導評量」之名對特殊教育教師進行教

師評鑑，但其型式乃以校外委員的方式對教師所輔導之一個個案輔導工作為評鑑方向(台北市教育局，2004a，2004b)，形式與效益仍與現階段教育部所擬推展的教師專業發展評鑑工作有所差異。特殊教育工作強調學生的教育個別化、重視 IEP 擬定與執行，期待教師重視學生的轉銜服務，以確保學生接受免費而適當的公共教育(Cegelka & Berdine, 1995；Mclaughlin & Thurlow, 2003)。這些教育特性與一般教育迥然不同。因此特殊教育教師評鑑內容不應與一般教育教師評鑑混合討論。凸顯特殊教育的特殊性，方能真正發揮特殊教育教師專業發展的評鑑效益，達到提升教育品質的目的。在教師評鑑工作上特殊教育教師應有經其意見反應的特定的評鑑規準內涵。本研究即是嘗試蒐集教師的意見，希望發展一些重要的、可行的、針對特殊教育教師，且是經系統性的整理，提供相關的統計數據，使不同特教群體教師在選取教師評鑑指標或檢核重點時，能以彈性動態的標準選擇。

玖、教師評鑑的方式、程序

彭森明(1994)認為師資評鑑包括教師初檢及複檢兩部分，初檢是甄選新進教師，凡有志教育工作，修完大學主修科目以及有關教育專業學科者；而複檢是重審在職教師，確定教師仍符合教師資格條件，以便升等，繼續任教，或評定缺失，加強進修，以維持教師高尚素質。複檢內容可著重在實際教學工作的表現，包括學生學習成果、服務成績考核、特殊成就與表現、在職進修及研究、以及行為操守等，同時也應抽樣觀察實際課堂教學狀況及學生問題處理方式。另外並斟酌學生及家長之一般反應與評論。教育部 2003 年公布的「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法」，所進行的教師資格檢定，即是所謂的教師初檢，而複檢的部分則尚付闕如，有賴於訂定教師評鑑辦法，以便實施教師分級。

由於學生的學習是學校存在的主要目的，因此，教師的教學行為表現應該是教師評鑑的核心，評鑑目的確立，然後根據評鑑標準，決定適當的評鑑歷程或方法並編製適用的評鑑工具。如果嘗試把教師教學的表現的標準劃分為教學計畫、教學策略、教學評量與班級管理四大部分，每一部份涵蓋數個行為目標，則評鑑

的歷程輪廓即已浮現（簡宗堯，1998）。

評鑑方式、內容及其相關措施，直接影響評鑑制度的功效，因此必須慎重檢討，彙集專家意見，獲得共識後，訂定之。美國在實施教師評鑑制度時，有一個共同的現象，就是評鑑方式不限於學歷審核與學識測驗，也包括實際教學行為觀察，而測驗及評量內容，不限於學科基本知識，也包括分析、判斷、綜合與運用能力，教育專業學科知識，以及實際教學計畫與作業能力，尤其是針對學生個別差異及特殊狀況之處理能力，要求都很高（彭森明，1994）。教師評鑑的方式應採多元方式。除了教師檢定考試之外，教師評鑑的其它具體可行方式可包括參考多方評鑑報告：教師自評(self-appraisal)、家長評鑑 (parent report)、同儕評鑑 (peer review)、教育行政人員評鑑 (administrator report)、及學生評鑑 (student report)、系統化觀察 (systematic observation) (Evertson & Burry, 1989)；審視教師檔案：學生成就資料 (student achievement data)、專業活動證明(documentation of professional activity)、日誌(journal)以及教學觀摩、教室觀察、教學錄影、問卷與面談(McColskey & Egelson, 1993)。構成一位好老師的原因應該是多元的，所以評鑑方式應要能反應教師們的個別優點。

衡量目前我國的情況，教師評鑑的方式或許可採取有下列幾種（顏國樑，2003）：（一）教師自我評鑑（self-appraisal），由教師根據檢核表的內容，填寫相關資料，以瞭解教師自己的工作績效。教師進行自我評鑑時，容易出現的問題包括（Airasian & Gullickson, 1995）：1.缺乏客觀性、準確性及可信度；2.教師本身自我評鑑的能力影響評鑑方式的運用與執行；3.教師反對或抗拒自我評鑑；4.資料的蒐集、分析、詮釋及反省相當耗時。（二）教師教學檔案，由教師就自己的專業成長和教學知能表現，做有組織、有系統、目標導向的收集資料和記錄。這些資料包括：教學設計、課程計畫、校外教學計畫、教具、補充教材、教學媒體、教室教學錄影、學生閱讀指南、問題單、工作單、平時測驗卷、考試卷、教學日誌、個案討論報告、教育論文、學生表現檔案、學生晤談記錄、家長來信、專業組織會員證、專業成長計畫、特殊榮譽和證書等。教師教學檔案之缺點有：1.教

師教學檔案往往數量過於龐大，難以建檔管理和詳加評鑑；2.由於個人檔案是教師自我選擇建立的，難免有時缺乏評鑑者所要瞭解的教學資料和觀點；3.難以真正依公正評量

教師評鑑的方式應採多元式。除了教師檢定考試之外，教師評鑑的其它具體可行方式可包括參考多方評鑑報告：家長評鑑 (parent report)、同儕評鑑 (peer review)、教育行政人員評鑑 (administrator report)、及學生評鑑 (student report)、系統化觀察 (systematic observation) (Evertson & Burry, 1989)；審視教師檔案：學生成就資料 (student achievement data)、專業活動證明 (documentation of professional activity)、日誌 (journal) 以及教學觀摩、教室觀察、教學錄影、問卷與面談 (McColskey & Egelson, 1993)。構成一位好老師的原因應是多元的，所以評鑑方式應要能反應教師們的個別優點。

Valentine (1992) 認為，雖然特殊教育教師評鑑的程序與普通教師的評鑑無異，但在實施應用上需要做一些常識性的改變，特別是在評鑑資料的收集與應用。例如，特殊教育教師通常是專業團隊中設計學生個別化教育方案的關鍵人物，有些對於特殊教育教師的觀察資料取自於幕僚會議，也可能取自於老師與學生一對一的運作場景或在小組的場景。而一些無法藉由觀察而得的資料可以由與特殊教育教師一起工作的普通教師那取得。另外，家長通常也是可取得評鑑資料的來源。與特殊教育教師合作的視導人員本身也是評鑑資料的來源之一。視導人員可以自行依工作性質調整這些資料的取得過程。

第二節 我國教師評鑑意見之相關研究

截至 2006 年六月為止，我國碩博士論文中探討教師評鑑為主題的共有 43 篇，以國小教師為探討對象的共有 24 篇，針對國中的有 9 篇、高中職的有 8 篇。這 43 篇中探討教師評鑑規準或評鑑指標的有 10 篇。這些研究中卻無針對特殊教育教師進行教師評鑑議題的探討。國中小特殊教育教師之教學條件及工作內容與一般教育國中小教師差異很大，在國中小教師人口中只佔 6.4%，(教育部，2004)，為相當少數的群體，其意見相當容易受到忽略。國內有關教師評鑑意見之相關研究整理如表 2-3-1。

表 2-2-1 我國教師評鑑意見之相關研究一覽表

研究者	研究題目	研究目的	研究方法	研究對象	研究結果
黃麗君 (2004)	幼稚園教師專業能力評鑑方案之建構	1. 瞭解園長、教師對教師評鑑方案之意見。 2. 提出評鑑方案之初步規劃。	問卷調查、德懷術	全省幼稚園教師及幼稚教育工作者、專家小組	1. 幼稚園教師普遍贊同實施教師評鑑制度，且認為評鑑制度有助於幼稚教育改革。 2. 幼稚園教師評鑑方案制訂者最被認同的是園（主任）長、教師代表、學者專家。 3. 發展一套幼稚園教師評鑑工具，包括專業倫理、教材與教法、課程與活動設計、資源運用、環境佈置、人際關係、親師合作、師生互動等八大評鑑層面，共 38 項規準。
許德便 (2004)	南部地區國中教師對教師評鑑制度態度之研究	探討教師對教師評鑑向度、項目看法及差異。	問卷調查 結構性訪談	南部地區之公立國民中學教師	1. 對教師評鑑制度態度傾向支持。 2. 教師評鑑向度之權責單位重視學校本位。 3. 對教師評鑑人選認同自評方式。 4. 對教師評鑑目的肯定獎優汰劣。 5. 對教師評鑑方式以學生學習成果為主。 6. 對教師評鑑項目之看法兼重品德與專業。
林榮彩 (2002)	高雄市國小教師專業評鑑實施意見之研究	1. 探究目前高雄市國小實施教師專業評鑑。 2. 探究高雄市國小教育人員對實施教師專業評鑑的意見。	問卷調查 半結構訪談法	高雄市公立國小之專任教師、兼任行政工作教師及校長	1. 教師專業評鑑目的宜以形成性目的為主。 2. 教師自評、校內評鑑小組評鑑及教師同儕互評方式，覺得較為必要。 3. 每年做一次自我評鑑，較為贊成。 4. 希望以個別通知來告知教師評鑑結果。 5. 評鑑結果不滿意的處理方式比較傾向重新反思自我教學。 6. 不贊成高雄市推行教師專業評鑑制度。 7. 不同性別、服務年資、擔任職務、學校規模，對教師專業評鑑意見達顯著差異。

表 2-2-1 我國教師評鑑意見之相關研究一覽表(續)

研究者	研究題目	研究目的	研究方法	研究對象	研究結果
陳白玲 (2002)	國民小學 校長對教 師評鑑態 度之研究	探討校長對 教師評鑑的 態度、採行 策略、困難 與改進之 道。	焦點團體 訪談法	中部地區 四縣市 (台中 縣、台中 市、南投 縣、彰化 縣)之國 民小學校 長	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師評鑑富積極意義並具有多元目的。 2. 多元方法、合理程序和公平客觀原則是實施教師評鑑成功之要素。 3. 校長對教師評鑑此一議題所獲得的訊息來源多元，並有相當程度的瞭解與掌握。 4. 校長對教師評鑑大多抱持正面態度。 5. 校長對教師評鑑的可行性多持保留態度。 6. 校長推行教師評鑑之理想，兼具形成性與總結性兩種目的，並偏重形成性目的。 7. 現階段推行教師評鑑仍存在著諸多問題與困難，亟待克服。
郭正田 (2002)	臺中縣國 小校長、 教師對特 殊教育教 師評鑑意 見調查之 研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 瞭解國小校長、行政教師、普通教師與特殊教育教師對特殊教育教師評鑑的意見。 2. 瞭解國小校長、兼行政教師、普通教師與特殊教育教師對教師考核之意見。 	文獻分析 問卷調查	台中縣國 小校長、 兼行政教 師、普通 班教師、 特教教 師。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校長、兼行政教師、普通教師與特殊教育教師對本研究調查問卷內容看法有顯著差異。 2. 特殊教育教師成績考核委員會，以公開推選或由全體特教教師選出最理想。 3. 理想的成績考核程序：教師自評→各處室評量→考核委員會評量→校長複評或教師自評→考核委員會評量→校長複評。 4. 考核委員會應由全校教師公開推選或特殊教育教師擔任，並以九到十七人為宜。 5. 有關特殊教育教師成績考核結果：獲得「四條一款」（甲等）約佔大多數。考核列「四條一款」的人數以不要限制為最好。 6. 多數學校考核後，只發考核通知單通知。 7. 考核結果達到鼓舞優良特教教師的服務熱誠最多。
劉文輝 (2002)	高職教師 對教師評 鑑態度調 查之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 瞭解高職教師對教師評鑑的項目、目的、結果應用、資料收集、方法之看法。 2. 瞭解高職在推展教師評鑑上的困難。 	文獻探討 問卷調查	高、屏兩 縣國立及 私立高職 教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 評鑑項目中，最重要的前三項為「教學專業知能」、「教師專業態度」、「品德行為」。 2. 評鑑結果的應用，最重要的前三項為「作為提昇教師專業及教師品質」、「作為教師專業進修之優先依據」、「作為教師證照制度之依據」。 3. 「實施教師評鑑的困難」因素中，「無法脫離中國人的情面因素」、「由誰來評鑑，難以決定」、「無法公平公正」是最大困擾。 4. 「蒐集資料的方式」當中，「觀察教師的教學行為」、「問卷調查」、「自我評鑑檢核表」是最被認同的三種方式。 5. 高職教師因其背景不同，而在蒐集資料的方式、教師評鑑目的、項目、資料來源、結果之應用、困難方面之態度有所差異。

表 2-2-1 我國教師評鑑意見之相關研究一覽表(續)

研究者	研究題目	研究目的	研究方法	研究對象	研究結果
吳政達 (2002)	國民中小學教師評鑑政策實施之可行性評估	探討實施教師評鑑政策之可行性。	問卷調查	25 縣市教育局教育行政人員及 250 所學校，廣納有關的政策利害關係人（包括教育行政人員、學校行政人員、國中、小教師及家長等）之意見。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師評鑑對象以正式教師為主，評鑑的目的以形成性目的之可行性最高。 2. 參與規劃教師評鑑系統之相關人士，以學校內部的成員為主時可行性最高，而對學生參與評鑑持反對意見。 3. 對教師評鑑委員會的規劃人員主張與參與評鑑系統規劃人士大體相符。 4. 教師評鑑模式建議採取目標設定模式，若以形成性評鑑為目的以同儕評鑑、上級對部屬的評鑑最為可行，總結性評鑑則以上級對部屬評鑑可行性最高。 5. 教師評鑑工具建議採取結構性工具為宜，資料蒐集以質量並重之方式最為可行。 6. 教師評鑑結果之運用，多認為以進一步安排教師進修或訓練最為可行，最後才列入成為年終考核的依據。
陳聖謨 (1997)	國小教師對教師評鑑制度之態度研究	探究教師對教師評鑑項目、方式、結果用途、評鑑委員的看法及對實施教師評鑑的贊成程度	文獻分析 問卷調查	臺南市國小教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小教師認為教師評鑑的項目，以教師人品道德及教學精神態度最為重要。 2. 對於評鑑方式，並無明顯一致性的觀點。 3. 評鑑的主要用途偏重在於形成性的目的。 4. 擔任教師評鑑人選的看法偏向於「學校考評委員會」及「教師自我評鑑」兩者。 5. 對應否實施教師評鑑無明顯一致的看法。 6. 教師相當在意評鑑制度是否公平客觀。
歐陽教、張德銳 (1993)	教師評鑑模式之研究	探討教育人員以及學生、家長對中小學教師評鑑的意見	文獻分析 問卷調查	學生、家長、專任教師、教師兼行政人員、校長、教育行政人員、學者專家等	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師評鑑制度在我國中小學有積極推行的價值。 2. 教師評鑑應兼形成性評鑑和總結性評鑑。 3. 教師評鑑的規準，至少應含教學知識與技巧、教室管理知識與技巧、學生輔導參與和績效、教學熱忱與敬業精神等層面。 4. 教師評鑑的評鑑者，以教師自我評鑑、學校行政人員評鑑以及校內評鑑小組評鑑較為適當。 5. 教師評鑑的獎勵宜採休假、進修、嘉獎、獎金等方式，至於處罰則宜採強制進修、告誡、不續聘或解聘、留原俸級等方式。

第三節 教師評鑑規準的相關研究

在研究方法上，國內例如陳坤德和鍾娟兒(1999)以及蔡文榮(2001)分別以德懷術發展高職及高級農業學校實習教師評鑑規準，從質性研究著手確實是蒐集評鑑規準內涵之重要方法。在教師內的差異變項考量上，台北市所執行個案輔導評量工作分國小、國中、高中職等，以及特教班、資源班等版本，其評鑑內容及指標有很大的差異，例如國小教師版有七個評鑑項目，近 200 項檢核細項，高中職特教班卻只有六個項目及 57 項檢核重點。可知評鑑指標及檢核重點應該再因特教教師之背景而有所不同(台北市教育局，2004a，2004b)。陳聖謨(1997)的研究即指出性別、年齡、職稱、任教年段及學歷等不同背景的教師對教師評鑑贊成與否的意見，並無顯著差異。但吳政原和吳福源(2005)發現不同性別、不同職務教師在某些教師評鑑規準具有差異意見存在。Hill(1982)的研究也發現在評鑑指標上行政人員與一般教師有著不一樣的觀點。一般學校特殊教育因為與普通教育教師有所接觸，工作內容也與特殊學校之特教教師不同，而私立學校之資源與公立學校不同，其教師評鑑相關工作之意見也不同(陳麗如，2005)。另外，陳木金(2005)在探討教師評鑑指標時，主張依教師年資不同建立不同的內涵。Danielson(2001)指出不同群體應該訂定不同的指標系統，例如對於初任教師可能先以最重要的十個指標進行評鑑，第二年增加六個次重要的，第三年再增加六個。對於已被認證的終身職教師則可針對其特性訂定多年評鑑一次的模式。而目前國內雖無針對特殊教育教師評鑑進行研究，但有學者曾以教師效能了解教育品質，發現特殊教育教師效能或專業表現因教師背景不同而不同。根據林惠芬(2003)研究指出，師專或師院等具有專業背景的老師，其教師效能較高。邱繼盛(2003)的研究也發現高職綜合職能科學校，教師年齡、服務年資、特教專業背景在教師效能的表現上有顯著差異。因此本研究將同時探討特教教師的各種背景變項在教師評鑑指標及檢核重點上的不同意見。除了高中或高職、公立或私立、特殊學校或一般學校之學校性質外、尚包括教師特教教學年資、及主要職務。

教育改革的理想要能實現，必須將每一個改革工作回歸到執行層面(呂錘卿、林生傳，2001)。許多研究在探討教師評鑑規準時，以受試者認為評鑑規準之重要性程度為取捨的依據(吳政原、吳福源，2005)。然而重要的未必可行。吳政達(2002)即因此從可行性的角度探討教師評鑑政策實施。陳聖謨(1997)也主張從可行性獲得所需的資料，可減少運用上的干擾和耗費。本研究在廣納教師之意見時，亦同時請教師思考規準之可行性程度，以做為未來執行單位在發展教師評鑑規準之依據。

本研究第一階段(自 93 年 10 月至 94 年 7 月)探討國中小特殊教育教師對實施教師專業評鑑之意見，研究發現：(一)教師評鑑的目的應以改善教學品質、促進教師專業成長為目的(二)在教師評鑑項目上，教師贊成的比例高低依序為：課程規劃與設計、親師合作、特教專業知識、學生評量與診斷、師生互動、教師教學表現、班級經營技巧、IEP 的編擬、學生輔導知能、IEP 的執行、敬業精神、服務熱忱、與專業團隊的合作、轉銜服務、教師進修、行政配合、教學研究與創新、與搭檔教師的合作關係、行動研究。(三)在資料來源方面贊成的比例高低依序為：自我評鑑檢核表、教師訪談、學生學習檔案、教師教學檔案、教室現場觀察、研習、研究與進修紀錄、家長訪談、家長問卷調查、同儕問卷調查、學生訪談、教學觀摩、教學現場錄影。(四)在評鑑結果的應用方面：評鑑結果給予教師獎勵、輔導、提供進修訓練較能獲得教師的認同，若用於處分、續聘與否、降級減薪之參考時，教師則不同意。第一階段之研究發現對後續第二、三階段之研究有很大的貢獻。第二階段之研究從 94 年 8 月至 95 年 6 月，旨在建構國中小特殊教育教師專業評鑑規準之內涵，其研究重點包括教師評鑑指標的重要程度、評鑑指標檢核重點之重要程度、可行性四個部份。評鑑規準建構完成後，第三階段(95 年 7 月至 96 年 3 月)將編製國中小特殊教育教師專業評鑑實施手冊，教師評鑑實施手冊完成後將接洽學校試用，以瞭解評鑑規準及實施手冊之實用性，作為後續修訂之參考。

吳政達(1998)在國民小學教師評鑑指標體系建構之研究中發現，教師評鑑

指標體系包括教師評鑑指標共可區分為九大類主指標，四十一項次指標。其主指標分別為「專業知識」、「教學準備能力」、「教學策略與實施能力」、「教學評量能力」、「運用教學資源能力」、「班級經營能力」、「專業責任」、「校務參與及服務績效」與「人際溝通能力」等九類；「專業知識類」次指標包括「教科目的專門知識（含提供完整的知識架構）」、「教學方法的專業知識（含清楚教導概念）」、「課程與教材方面的知識（包括清楚目前的學習內容與先前的學習內容及未來的學習內容之間的關連）」、「教學情境的專業知識」、「輔導方面的知識（包括了解學生的心理）」與「學習與發展方面的知識（包括精熟學生背景知識和經驗）」等六項，「教學準備能力類」次指標包括「訂定教學計畫，妥善準備教具」、「根據學生學習需求及課程標準，訂定適合的教學目標」等兩項，「教學策略與實施能力類」次指標包括「教導認知、情意及動作技能的學習與遷移」、「教材展示精確又清楚」、「運用適當教學方法的技巧」、「對教學內容的解釋、舉例之能力」、「教學內容組織能力」、「引起並維持學生的學習動機與注意力」、「教學表達能力」、「傾聽兒童說話的技巧」、「促使學生延展其思考」等九項，「教學評量能力類」次指標包括「評量兒童表現並提供回饋與指導」、「根據評量結果改進教學歷程」、「適時而正確地評估學生進步情形」等三項，「運用教學資源能力類」次指標包括「妥善佈置教學環境」、「運用多樣教學資源」等兩項，「班級經營能力類」包括「輔導學生的能力（包括輔導學生因學業及日常生活所產生的困擾）」、「指導學生遵守生活常規，養成良好行為習慣」、「教室管理的技巧（包括建立愉快的班級氣氛、建立教室常規和程序）」、「有效運用獎懲手段」、「訂定適切的班級規範」與「創造適當的學習環境」等六項，「專業責任類」次指標包括「關懷與瞭解學生」、「工作勤惰」、「教學認真」、「教育信念」、「研究進修」與「敬業精神」等六項，「校務參與及服務績效類」次指標包括「主動積極協助校務推展」、「配合學校行政詳建各項學生檔案」、「對學校活動積極參與」等三項，「人際溝通能力類」包括「同儕教師溝通交流分享互動之能力」、「和家長保持溝通互動以維持良好的親師關係」、

「建立和維持師生關係」、「教師能公平、公正地對待全部學生」等四項，合計四十一項次指標。

教師效能可能包括(一)教師的教學能力、(二)教師的問題解決能力、(三)教師的自我調適／要求、(四)與家長的親師關係、(五)與同仁的關係、(六)學校行政的關係等六個向度。特殊教育教師在教學上所面臨的問題與一般教師並不全然相同，從事啓智教育的教師，其學生的個別差異大，學習能力普遍遲緩，學習動機不佳，同時又常伴有行爲問題，需自編教材，爲每位學生設計及執行個別化教學計畫(林惠芬，2002)。

林千惠和盧台華(1999)所做的研究發現有 75%的教育行政人員認爲特殊教育工作中最需要的能力爲「能擬定個別化教育計畫」，及 67.6%的教育行政人員認爲「能評量及診斷學生能力與需求」爲特殊教育教師重要的能力。教育行政人員仍認爲對學生能力的評量診斷及擬定 IEP 是特殊教育的重要工作。可見特殊教育教師的評量應用能力不可輕忽。

在研究上，相對於國外已眾多文獻，國內教師評鑑規準目前只有少數學者曾探討。吳政原和吳福源(2005)調查花蓮縣國小教師對於評鑑規準重要性之看法，結果發現國小初任教師評鑑規準包括教學準備與設計、教學實施的策略、教學的師生互動與溝通、學生的學習評量、教室的常規管理以及專業成長的責任等六大層面指標，共計 36 項表現指標。張新仁、馮莉雅和邱上真(2004)發展「中小學教師班級教學觀察表」，將評鑑規準分爲五大項：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。其他如陳聖謨(1997)則以六個層面進行研究，而張德銳將教師的評鑑規準分爲六個教學層面，19 個教學行爲，75 個行爲指標(呂錘卿和林生傳，2001)。以上研究均爲實施於一般教育教師之評鑑規準，仍難以凸顯特殊教育教師之特色，若要用以評鑑特殊教育教師勢必再強調特殊教育教師的應有表現。

Hill (1982)以教學、親師合作、教室管理、專業發展、行爲管理及與地方機構互動七個層面 30 項指標對特殊教育教師進行教師評鑑工作。在規準的內涵上

各個學者單位所探討的一般教育教師評鑑多數以教學向度為中心，其內涵大同小異。在規準內的重要性程度比較上，陳聖謨(1997)對評鑑規準的研究發現，人品道德與教學精神是最受關注之評鑑項目。班級管理技能及關照學生程度也高達七成餘，教師應具有的一些教學專門技能知識，就顯得較不重要。張德銳(1992)發現國小教師認為較重要的評鑑項目為：任教科目專業知能、教學專業知能、教室管理知能、學生訓輔績效及個人品德生活。

然而，如果以普通教育教師評鑑規準運用在特殊教育層面，將受到相當大的質疑 (Churchill, 1992)。美國密蘇里州特殊教育教師及行政人員在 1988 年共同發展的一套特殊教育教師評鑑規準，評鑑規準主要分為評量、教學、學習環境經營、人際關係、專業職責五層面，其中評量的部分與普通教育教師評鑑規準出現極大不同之處 (Churchill, 1992)。Moya 和 Gay (1982) 也提到特殊教育教師評鑑規準中應該特別加入某些特別的重要內涵，例如：組織能力、教學間的運用、瞭解普通教育、特殊教育課程的知識及其關係、與學生、家長、教師發展與助理教師、心理師、行政人員人際關係、及專業成長。國內為協助國中小特殊教育教師專業成長，實施身心障礙學生個案輔導評量 (臺北市政府教育局，2004a)，其中強調特教需求評估、個別化教育計畫執行與評估、轉銜與評量，以提昇特殊教育服務品質。

中華民國師範教育學會於師資培育政策建議書中(2005)提到應建立「標準本位」的師資培育政策並訂定教育人員專業表現(performance)之標準，確保教師及教育行政人員之素質。進而在「各師資類科教師專業標準評估報告」(2006)中，對幼稚園、國民小學、國民中學、高級中學、職業學校及特殊教育等六類不同師資群，不包含大專院校的師資部分，列出五個各類師資的「共同」專業標準向度，分別是課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度及教師專業基本素養，詳如下表。

表 2-3-1 各師資類科教師共同專業標準之內涵

向 度	項 目	
課程設計與教學	◆ 課程設計	1.了解課程設計的原理與原則。
		2.了解學校發展的條件與目的。
		3.參與校本課程發展。
		4.彈性調整課程與教學進程。
		5.根據專業判斷選擇適合的教材。
		6.自編補充教材。
		7.了解各階段的課程綱要。
	◆ 教學實施	1.了解教學的原理與原則。
		2.進行個別化教學。
		3.設計適當的教學計畫。
		4.運用適切的教學方法及技巧。
		5.善用各種教學媒體。
		6.規劃具有教育意義的學習情境。
	◆ 學科知識	1.具備自己任教科目或層面的專門知識。
		2.轉化學科知識為學科課程與教材。
	◆ 教學評量	1.發展或選用適切的評量方式。
2.進行多元評量。		
3.運用評量的結果，規劃或改善教學。		
4.評估學習表現並給予學生回饋與指導。		
班級經營與輔導	◆ 班級經營	1.營造良好的班級氣氛。
		2.營造良好的班級生活環境。
		3.尊重與傾聽學生的感受與想法。
		4.建立合宜的班級常規。
		5.適當處理班級偶發事件。
		6.有效進行親師溝通。
	◆ 輔導知能	1.了解輔導與諮商的原理與原則。
		2.了解學生身心發展。
		3.尊重學生個別差異。
		4.願意輔導或協助學生。
		5.發現與輔導學生的異常行為。
		6.善用輔導資源。

表 2-3-1 各師資類科教師共同專業標準之內涵(續)

向 度	項 目	
研究發展與進修	◆ 進修成長	1. 進行自我省思促進自我成長。
		2. 積極參與專業進修研習或成長團體。
		3. 進行專業生涯的規劃。
		4. 與同儕進行專業合作與對話。
	◆ 研究創新	1. 將研究或進修成果應用於教育工作。
		2. 進行相關研究以解決實務問題。
3. 善用校內外資源進行教育工作的創新。		
敬業精神與態度	◆ 敬業精神	1. 遵守教育專業倫理之規範。
		2. 遵守教師相關法規。
		3. 注意個人言行舉止以立身教。
		4. 展現教育熱忱和專業使命感。
	◆ 敬業態度	1. 了解教育脈動並因應教育變革需求。
		2. 了解社會脈動及其對學生的影響。
3. 協助學校行政事務。		
教師專業 基本素養	◆ 專業基本素養	1. 尊重不同文化群體的價值。
		2. 具有教育學基本素養。
		3. 關注學生教育機會的公平性。
		4. 維護學生的權益。
		5. 釐清與反省個人的教育信念，以引導適切的行動。
		6. 對教育狀況保持批判反省的態度。
		7. 情緒穩定，社會適應良好。

此報告中也針對各類教師訂出個別專業標準。其中對於特殊教育教師進行專業知能的文獻探討。蔡崇健（1994）根據問卷研究的結果，將特殊教育教師專業知能劃分為一般特教知識、課程設計、教學策略、診斷評量、行為輔導、保健與醫護、溝通與協調、親職教育等八個層面。江明曄（1996）從啟智教師層面來探討，其將專業能力分成特殊教育知能、教學能力、診斷評量、輔導、合作與協調等五個層面。林佩瑩、王振德（1998）對於國小資優教育教師專業能力之分析中，從七個層面進行專業能力探討，分別為資優教育相關知識、課程設計、教學策略

與教學活動、教育診斷評量、行爲輔導技術、溝通與協調、以及工作態度與個人特質等七方面。張素貞（2004）將小學身心障礙資源班教師應該具備的專業知能分爲十個向度：特殊教育教師一般專業知能、調整課程與自編教材教具之原理與實務知能、實施個別化教學知能、具備診斷與多元評量之知能、與普通班教師及專業團隊人員合作之知能、經營與管理資源班之知能、環境規劃與資源應用之知能、具備與家長溝通並擔任諮詢服務之知能、個案評估與研究之知能、具備專業責任與專業倫理之知能。

大致而言，以各類特殊教育教師爲研究對象的論文，均涉及診斷評量方面的專業能力，認爲這是特殊教育教師在專業發展上所應具備的專業能力（江明曄，1996；邢敏華，1998；林孟宗，1977；林佩瑩、王振德，1998；莊素貞、梁成一，1990；楊萬教，2004；蔡崇建，1994）。特殊教育強調個別化教育，而個別化教育若要發揮最大效能，有賴於正確的診斷評量，沒有完整正確的診斷評量，便無從了解特殊教育學生學習困難所在，教師自然也就無法給予適切的特殊教育服務（楊萬教，2004）。

爲考量與尊重特殊教育的獨特性及需求性，建立特殊教育教師專業標準之向度，各師資類科專業標準評估報告從以下幾個方向來探討：教師專業基本素養、特教專業知識、課程設計與個別化教學、學習環境經營與行爲輔導、專業成長與專業判斷、教育診斷與評量等七個向度：向度一：特教專業知識，子向度包含「學科知識」與「特教知識」兩項；向度二：課程設計與個別化教學，子向度包含「課程設計」與「教學實施」兩項；向度三：學習環境經營與行爲輔導，子向度包含「學習環境經營」、「支援與資源整合」、「行爲輔導」三項；向度四：專業成長與專業判斷，子向度包含「進修成長」與「研究創新」兩項；向度五：敬業精神與人師典範，子向度包含「敬業精神」與「敬業態度」兩項；向度六教育診斷與評量，子向度包含「基本評量知能」與「特殊兒童診斷、評量」兩項；向度七：教師專業基本素養，子向度包含「專業基本素養」一項。

「各師資類科教師專業標準評估報告」(2006)中，特殊教育教師專業標準經整併後，共有 7 個向度與 48 個項目。7 個向度分別為教師專業基本素養、敬業精神與態度、特教專業知識、特殊需求學生鑑定與評量、課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修。至於向度底下之各項目名稱及其內涵解釋，請詳見表 2-3-2 所示。表格中的灰底字，代表為該類科個別獨有的教師專業標準之向度與項目。

表 2-3-2 特殊教育教師專業標準

向 度	項 目	內涵說明
一、教師專業基本素養 說明：透過教師的專業知識與素養，以發揮潛移默化的力量，引導與啟發學生學習的興趣，並鞏固教育的根基。	◆ 專業基本素養	
	1.具有教育學基本素養	<ul style="list-style-type: none"> • 具備教育學基本知識，藉以指引自我省思及解決教學實務上所面臨的困境。 • 對教育情境保持檢討及反省的態度。
	2.關注學生教育機會的公平性	<ul style="list-style-type: none"> • 關懷文化與經濟弱勢、以及身心障礙的學生，確保其學習主體性與受教權，提升其學習效能。 • 掌握不同文化的內涵，並尊重不同文化群體的價值。 • 堅持愛的教育信念、敏察學生的需求與問題、尊重學生的隱私、及透過專業與合法之程序，以維護學生權益。
	3.從不同思維或立場理解教育事件	<ul style="list-style-type: none"> • 在進行研究或面對平日教育工作過程中，應經常察覺自己慣常的思維模式，理解其他思考模式的旨趣，並且知道各種思考模式對人事物的看法，均有其侷限。

表 2-3-2 特殊教育教師專業標準(續)

向 度	項 目	內涵說明
<p>二、敬業精神與態度</p> <p>說明：發揮特教的敬業精神，為特殊兒童謀求最大福祉，並能犧牲奉獻；秉承特教專業理念，恪遵特殊教育專業倫理規範；以客觀及專業的心態與相關人員有效的合作。</p>	◆ 敬業精神	
	1.遵守教育專業倫理之規範	<ul style="list-style-type: none"> •視教育為一種志業，以較一般行業為高的標準自律。 •了解並遵守教師相關法規，並依照適用的法律和政策進行專業活動。 •以協助學生成長為職志。
	2.展現教育熱忱和專業使命感	<ul style="list-style-type: none"> •願意投入時間與精力，奉獻教育社群與協助學生成長，並能經常反思教學，主動尋求成長機會，展現教師應具備的專業使命感。
	3.修養人格，以身立教	<ul style="list-style-type: none"> •矢志作為人師，以身作則，提供學生言行舉止的典範。 •維持良好的情緒管理與人際關係。
	4.以特殊需求學生的權益為最高考量，堅持愛的教育信念	<ul style="list-style-type: none"> •關注並維護特殊需求學生的學習權，並將之視為個人及特教專業的使命。 •透過專業與合法的程序為特殊需求學生爭取最佳福祉。
	◆ 敬業態度	
	1.了解教育及社會脈動以因應教育變革需求	<ul style="list-style-type: none"> •視自己為終身學習者，並經常考量與調整其教學實務。 •參加與教育有關的專業活動。 •知悉時下教育與社會趨勢，及了解其對教學與學生的影響，以做適時的價值及行為導引。
	2.參與學校發展的事務	<ul style="list-style-type: none"> •積極協辦或參與學校各項活動。 •協助並參與教學評鑑與課程評鑑。 •了解學校發展的優劣勢，並參與學校願景的建立，以及課程的發展、討論、運作或評鑑，提供相關建議，並進行反思與調整等。
	3.了解自己的實務與能力限制，尋求適切之協助與合作	<ul style="list-style-type: none"> •在自身專業知識與技能的限制下工作，知道何時應該尋求同仁或相關專業的支援或諮詢。
	4.善盡特殊需求學生及其家庭資料的保密責任	<ul style="list-style-type: none"> •尊重特殊需求學生的隱私，嚴守學生及其家庭資料的保密原則。

表 2-3-2 特殊教育教師專業標準(續)

向 度	項 目	內涵說明
<p>三、特教專業知識</p> <p>說明：對於特教的基礎知識、學習者的發展與特性及相關法規展現出豐富的知識。</p>	◆ 學科知識	
	1. 具備及應用自己任教科目或層面的專門知識	• 對於任教科目或層面的專門知識具有相當程度的專業理解，同時熟悉前後教育階段專門知識的主要內涵，並能加以適切的銜接。
	2. 具備學科教學知識	• 教師對於任教科目的學科知識具有相當程度的專業理解之外，並且能結合教育專業知能加以轉化，勝任該學科的課程設計與教學實施。
	3. 具備跨層面的相關知識	• 具備與任教層面相關的知識，並適切的加以統整，以引導學生學習。
	◆ 特教知識	
	1. 了解特教相關的 模式、理論與哲學觀	• 了解特殊教育演進、特教原理及特教方案設計基本模式，並具備正確的特殊教育理念。
	2. 了解特教的 相關法令與基本政策	• 熟稔特殊教育相關法規，如特殊教育法、身心障礙者保護法、鑑定標準等；對於非熟稔之法令，亦知尋求之管道；且對當前特教政策及重要措施，有所了解。
	3. 了解特教與 相關機構間的關係與功能	• 了解特殊班、特殊學校、福利機構、社政機構、醫療機構等在特殊教育中所扮演的角色，及所能提供的相關介入與服務。
<p>四、特殊需求學生鑑定與評量</p> <p>說明：運用適當的評量方法，評估特殊需求學生的能力與學習，並向相關人員說明結果。</p>	4. 了解特殊需求學生的 定義與鑑定的相關議題	• 了解目前法令對於各類特殊需求學生的界定和鑑定標準及教育介入的機制和流程。
	5. 了解特殊需求學生 身心特質與學習特性	• 了解特殊需求學生的身、心發展(含認知、語言、社會及情緒等)及這些發展對於他們學習的影響。
	◆ 基本評量知能	
	1. 發展與應用多元的評量方式	• 教師應尊重學生智能的多樣性，並根據學生學習特性、學習條件、與學習狀況，進而選擇多元、適切的評量方式，以利客觀診斷其學習成效及了解學習成果。 • 教師應具備測驗評量的知能，如命題技巧或試題分析等能力。 • 了解評量的應用及可能的限制。
	2. 運用評量的結果， 規劃或改善教學	• 運用評量的結果，進行教學檢討與反思，以作為下次教學時之改進方針，促使教師本身的教學能力能不斷精進。 • 運用適切的評量方式評估學生的學習表現，並根據其表現給予適時的回饋與指導，讓學生的學習能夠有遵循與改進的方向。

表 2-3-2 特殊教育教師專業標準(續)

向 度	項 目	內涵說明
四、特殊需求學生 鑑定與評量	◆特殊需求學生鑑定與評量	
	1. 具有特殊需求學生鑑定、評量的相關知識與實務經驗	<ul style="list-style-type: none"> 具有對特殊需求學生相關資料的蒐集、綜合研判等專業知能。 能在有經驗教師的輔導下，進行鑑定與評量的見習或實習。
	2. 了解特殊需求學生的評量方式與鑑定流程，並加以妥善運用	<ul style="list-style-type: none"> 依據客觀、合乎學生權益與規定的原則，對特殊需求學生之表現作綜合研估。 尊重學生的學習能力與學習風格的個別差異，提供多元的評量方式，以了解學生的學習優、弱勢與學習成效。 能依據多元的資料，評估特殊需求學生的學習潛能與需求，藉以擬定最適合該生發展的教學計畫。
	3. 適切地對特殊需求學生、家長、監護人員或相關教師解釋評量的結果	<ul style="list-style-type: none"> 能依據特殊需求學生的評量結果，以簡明的語詞對特殊兒童及其相關的人士，清楚解釋該生的能力表現，以及有待加強或開發之潛能。
五、課程設計與教學 說明：協同相關人員為特殊兒童訂定適性的個別化教學計畫，並適時加以調整，以利學習。	◆ 課程設計	
	1. 了解課程設計的原理與原則	<ul style="list-style-type: none"> 了解有關課程目標的設立、學習經驗的選擇與組織、課程實施的安排、課程的評鑑等課程設計與發展的原理。 了解各階段特殊教育課程綱要。
	2. 了解學校發展的條件與目的	<ul style="list-style-type: none"> 了解學校發展的優劣勢，包含教師、學生特質、社區特性、以及相關資源等條件。
	3. 彈性調整課程與選編適合教材	<ul style="list-style-type: none"> 根據實際狀況與需求(例如學校重要活動、社會重大事件、學童學習狀況等)，能彈性調整課程內容與教學進度。 依據課程計畫及學習需求，選擇適切及有利於學習的教材。 依據學習需求與所蒐集之資料進行修改、剪輯教學素材，或編撰所需教材，以充實教學內容。 規劃符合特殊需求學生之課程，並依教學需要自編教材。 依據特殊需求學生參與普通課程的程度，適時調整課程設計。
4. 訂定適切的個別化教育方案，並加以落實	<ul style="list-style-type: none"> 能訂定適切的個別教育計畫(IEP)、個別轉銜計畫(ITP)及個別家庭服務計畫(IFSP)。 隨時掌握並落實個別化教學的策略，包括：調整學習速度、提供多樣教材內容、彈性作業與評量等，以適合特殊需求學生的身心特質及需要。 	

表 2-3-2 特殊教育教師專業標準(續)

向 度	項 目	內涵說明
五、課程設計與教學	◆ 教學實施	
	1.了解教學的原理與原則	<ul style="list-style-type: none"> 了解教學前的計畫、教學中的活動進行以及教學後的檢討改善原則。 教學原理原則的考量重點大抵涵蓋：學習需求的評估、學生身心特質的認識、適切之教學目標的設定、教學策略與學習輔導策略的運作、評量的進行及評量結果的回饋等。
	2.設計適當的教學計畫	<ul style="list-style-type: none"> 依據課程或教學目標，考量學生經驗、特質、身心發展特徵，設計適切的教學計畫。 計畫內涵應涵蓋教學目標、教材、學習活動、時間、資源、評量措施等等。 利用教學檔案彙整教學資料與歷程，以提升教學效能。
	3.運用適切的教學資源與方法	<ul style="list-style-type: none"> 依據教學目標、學生特質、學校資源和教材內容，以及認知、情意與技能等學習內涵，而運用不同的教學方法與技巧，以發揮各教學法的功能，並提高教學效能。 能針對學生學習狀況加以理解、判斷與指導，以進行有效的個別化教學。 能針對學習狀況不佳的學生，判斷其原因並提供進一步的協助與學習機會，以有效進行補救教學。 教師應善用校內外資源及教學媒體，並搭配不同的教學方法與策略，以清楚呈現教學內容，提高學生的學習興趣及成效，並達成教學目標。
	4.經營良好的學習情境	<ul style="list-style-type: none"> 經營適合學生學習與發展的情境，讓學生在此情境的薰陶下，培養出健全的人格與對學習的興趣。 運用適當的教學資源以提升教學成效。
六、班級經營與輔導	◆ 學習環境經營	
	1.營造良好的班級氣氛與學習環境	<ul style="list-style-type: none"> 建立師生以及學生間良好的人際關係與互動，凝聚班級向心力，以創造良好的學習風氣。 與學生共同安排令班級成員感到舒適的日常生活空間。
	2.建立合宜的班級常規	<ul style="list-style-type: none"> 與學生共同討論班級的公共生活議題，建立明確的共同規範，並共同實踐與維護公共規範。
	3.適當處理班級偶發事件	<ul style="list-style-type: none"> 能臨機應變處理偶發及意外事件，並做合情、合理、合法的處置。同時以偶發事件對學生進行隨機教育，或為學習之借鏡，或為改進之警惕。
	4.有效進行親師溝通	<ul style="list-style-type: none"> 運用適切方式提供學生在校的生活與學習狀況給家長了解，溝通親師對相關問題的看法，並回應家長的意見。
<p>說明：為特殊兒童創造關懷、支持與鼓勵的學習環境，運用行為管理與心理輔導策略，發展特殊兒童的正向行為與情意特質。</p>		

表 2-3-2 特殊教育教師專業標準(續)

向 度	項 目	內涵說明
六、班級經營與輔導	◆支援與資源整合	
	1. 建立支持性的學習環境	<ul style="list-style-type: none"> • 用心經營班級與校園的物理環境(設備、位置等)與心理環境(態度、氛圍等)，以符合特殊需求學生的學習需要。 • 協助特殊需求學生以其具有的語言或文化模式進行溝通 • 適時、適切提供特殊需求學生所需之學習媒介。
	2. 與相關人員或機構合作，為特殊需求學生提供各項服務	<ul style="list-style-type: none"> • 與同事協力合作，共同規劃特殊需求學生學習環境，並建立良好關係。 • 針對特殊需求學生的學習需求，尋求合適的相關資源之協助(如醫療體系、良師引導)。 • 和家長、同事或其他相關專業人員溝通時，能秉持互信、互重、互諒的態度。 • 與專業團隊合作，進行適當之個案管理。
	3. 協助處理普通班內特殊需求學生的學習與適應問題	<ul style="list-style-type: none"> • 敏於察覺普通班級中尚未被通報的疑似特殊需求學生，確實評估其特教需求是否獲得滿足。 • 協助普通班老師處理班內特殊需求學生的學習與適應問題。
	◆行為輔導	
	1. 了解輔導與諮商的原理原則	<ul style="list-style-type: none"> • 熟悉有關輔導與諮商的功能、類型與相關層面之關係。 • 了解行政系統與社會支持系統等相關單位。
	2. 了解學生身心發展	<ul style="list-style-type: none"> • 了解學生在生理、心理、語言、情緒、社會、認知等方面之發展情形。 • 尊重學生在家庭、社會文化、語言之個別差異。
	3. 用心輔導學生	<ul style="list-style-type: none"> • 願意輔導與協助學生發展，增進其學習適應之能力。 • 了解異常行為的種類，並能察覺異常行為的出現。依異常行為的特性，分析其原因，並且提出解決的辦法或轉介至適當單位。 • 願意傾聽每位學生的想法，關心其感受，秉持師生相互尊重的態度，共同面對各項問題。 • 善用學校、社區資源網絡及社會支援系統，以達到諮詢、諮商、轉介等服務與功能。 • 輔導特殊需求學生適應環境的能力。 • 協助特殊需求學生了解自我之優、弱勢與興趣，鼓勵及增進其正向之行為表現。
	4. 有效預防特殊需求學生可能發生的特殊問題	<ul style="list-style-type: none"> • 了解特殊需求學生在學習、生活適應與行為表現等方面可能發生的問題，做好預防性的輔導，以防範於未然。

表 2-3-2 特殊教育教師專業標準(續)

向 度	項 目	內涵說明
<p>七、研究發展與進修</p> <p>說明：主動尋求專業成長的機會，並透過與同儕的互動與分享，以增進自我成長與專業形象；靈活運用專業知能，綜合研判各種資料，進行評估與調整，以解決問題、化解衝突。</p>	◆ 進修成長	
	1.進行自我省思促進自我成長	•針對教學的過程不斷地進行自我檢討與提昇，以增進教學品質與自我成長，並作為導引個人教育行動的方向。
	2.積極參與專業進修研習或成長團體	•積極參與教育專業進修研習或成長團體，以增進專業熱忱與能力，提升教學素質。 •與同儕在各項與教學相關的議題上進行專業合作與對話，以充實教學知識與技能。
	3.進行專業生涯規劃	•對個人專業能力發展、自我實現方向及志業藍圖等方面，進行適當的規劃。
	◆ 研究創新	
	1.將進修或研究成果應用於教育工作	•主動進行研究或參與各項與教學相關的進修、研習活動，並將進修或研習的成果應用於教學實務中。 •在學校或教室現場從事教育實際問題的研究，並將研究結果在實際情境中加以應用，以促進教學革新、提升教學品質。
	2.善用校內外資源進行教育工作的創新	•了解並善用學校、社區及社會的資源，或作為教學素材，或支援教學活動，以促進教學革新。

資料來源「各師資類科教師專業標準評估報告」(2006)

第四節 教師專業評鑑方案之相關議題探討

本節首先以探討國內教師評鑑方案的實施現況，其次分析國內教師評鑑問題及相關建議。

壹、國內教師評鑑方案的實施

教師評鑑在國內尚處於起步階段。民國六十年教育部訂頒之「公立學校教職員成績考核辦法」是為我國中央政府正式制定法規，考核學校教職員之始，此一法規也在民國八十九年更新修訂公佈。目前教育部修正教師法，將教師評鑑列入修正條文中，並成立專案小組研擬教師專業評鑑相關辦法草案，整個法案精神偏向教師專業發展（顏國樑，2003）。

近年來由於教師評鑑之起源依據尚未完備，教師專業評鑑改以實施計劃方式試辦。高雄市教育局推動「高級中等以下學校教師專業評鑑」（見表 2-4-1），鼓勵教師接受自我評鑑或校內評鑑小組評鑑，同時鼓勵各校協助教師建置個人教學檔案資料，經由診斷，輔導方式提供教師自我反省教學的機會，藉以促進教師專業發展，維護學生學習權益（高雄市教育局，2000）。

表 2-4-1 高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點整理

評鑑要點	內容
評鑑目的	提升教師教學品質，透過診斷、輔導方式提供教師自我反省教學的機會，促進教師專業發展，維護學生學習權益。
評鑑人員	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，教師代表應包含兼行政之教師。
評鑑時間	每位教師每年自我評鑑一次，每年以接受一次校內評鑑為原則。
評鑑內容	教育專業知能、學科專業知能、服務熱忱、人際互動、特殊表現等。
評鑑工具	可採用檔案評量、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	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的自我評鑑檢核表，填寫相關資料，逐項檢核，以了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。各校辦理教師專業評鑑應與教育局教學視導工作相結合，並由駐區督學督導實施。
評鑑程序	各校實施教師專業評鑑前應做適當宣導，協助教師於每學期開學前擬妥教學計畫，建立個人教學檔案資料。評鑑結果未達一定標準者，應於一個月內提出改進計畫，由學校提供必要的協助，並接受小組評鑑；若改進無效，得由學校報請教育局組成評鑑小組進行複評與輔導。
評鑑結果	優良者應予以獎勵；評鑑成績不良且改進無效者，其評鑑結果得送教評會，作為教學不力具體事實之參考。
評鑑成效	各校實施教師專業評鑑成效列為校務評鑑項目。

資料整理自高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點（2000）。

台北市政府教育局進行「高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」（詳見表 2-4-2），90 學年度進行第一年試辦工作，著重在初任教師及新進教師的形成性評鑑，91 學年度擴及至各校教評會認為教學有困難的教師（張德銳，2004a），相較於高雄市全面性之教師專業評鑑，台北市教學輔導教師設置試辦方案以階段性方式，考量了不同類別教師的需求。

表 2-4-2 台北市高雄市高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案整理

評鑑要點	內容
評鑑目的	改進教師教學，促進教師專業成長，提昇學校教育品質。
評鑑人員	由學校遴選推薦。
評鑑對象	<ol style="list-style-type: none"> 1. 初任教學二年內之教師（不含實習教師）。 2. 新進至學校服務之教師。 3. 志願成長有志意願接受輔導之教師。 4. 經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師。
評鑑經費	由教育局視財政狀況專案提供所需之行政經費。
評鑑時間	每學期至少舉辦一次工作檢討會；每一學年提出實施報告。
評鑑內容	<ol style="list-style-type: none"> 1. 協助服務對象瞭解與適應班級（群）、學校、社區、及教職之環境。 2. 觀察服務對象之教學，提供回饋與建議。 3. 與服務對象共同反省教學，協助服務對象建立教學檔案。 4. 再其他教學事務上提供建議與協助。
評鑑方式	以文件審查為原則，必要時進行口試。
評鑑程序	設置教學輔導教師計畫之學校，應將教學輔導制度完整納入學校行政體系中，並在校長領導之下，結合教學輔導教師以外之教師，從旁輔助教學輔導教師之職務，從事初任教師及教學有困難教師之指導與協助。
評鑑結果	評鑑結果不良者，視實際需要予以加強輔導、糾正、限期改善、停止試辦。評鑑結果績優者，與以敘獎或頒發獎狀（牌），實施成果有推廣價值者，得舉行公開發表會。

資料整理自台北市高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案（2004）。

貳、國內教師評鑑的問題與建議

一、教師評鑑的問題

教師評鑑相關問題與爭議之探究，有助於制度之改善，綜合國內相關研究(張德銳，2004a；陳仕宗，2004；黃琇屏，2004；顏國樑，2003；劉文輝，2002；郭正田，2002；徐敏榮，2001；羅清水，1999；葉郁菁，1998)，發現教師評鑑之問題可分為評鑑制度、評鑑內涵、評鑑實施三部份(見表 2-4-3)。

評鑑制度方面存在法源依據、經費問題。在評鑑制度尚未建立，教師評鑑目的難以整合之際，教師往往對評鑑持有抗拒心理。若以總結性的教師評鑑，作為年度考績或作為教師職級制度的依據，則可能產生立法、經費預算、教師反對及規劃執行和溝通的問題(葉郁菁，1998)。

國內學者也發現評鑑標準的建立，評鑑內涵無法真正客觀評量教師工作表現，造成教師評鑑的高度挑戰。誠如學者 Hill (1982) 提到教師評鑑最大的困難在於工具之效度。

評鑑實施過程中，往往受限於時間、經費、委員評鑑專業不足，或無法脫離中國人的情面因素，導致評鑑之公正客觀性受到質疑，或推動實施受到阻礙。而評鑑後的回饋，是否能得到教師的信服與接受，或有相關配套措施，協助教師改進其教學行為，也對教師評鑑造成影響與衝擊。

表 2-4-3 國內教師評鑑相關問題整理

	評鑑制度		評鑑內涵				評鑑實施				
	法源 依據	經費 問題	評鑑 目的	評鑑 規準	工具 效度	時間 問題	評鑑委員 專業	接納 程度	教學 回饋	配套 措施	客觀 公正
張德銳 (2004)						✓	✓	✓			
陳仕宗 (2004)					✓			✓	✓		
黃琇屏 (2004)	✓		✓	✓			✓			✓	
顏國樑 (2003)	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
劉文輝 (2002)							✓				✓
郭正田 (2002)							✓			✓	✓
徐敏榮 (2001)		✓		✓	✓		✓	✓			✓
羅清水 (1999)	✓	✓			✓	✓	✓		✓		
葉郁菁 (1998)	✓	✓						✓	✓	✓	✓

二、教師評鑑之相關建議

依據教師評鑑在若干縣市實施情形，部分研究與報告提出相關建議（陳秀才，2004；張新仁，2004；張德銳，2004；簡惠閔，2004；劉春榮，2004；張素偵，2003；顏國樑，2003；吳政達，2002；徐敏榮，2001；羅清水，1999；葉郁菁，1998；陳聖謨，1997），以期我國教師評鑑制度更臻完善，研究者加以蒐集分析如下（見表 2-4-4）。

(一)健全教師評鑑的制度

規畫一個健全的教師評鑑制度是一個長程而專業的任務（張德銳，2004）。再實施與檢討歷程，才能實施評鑑之真正目的，而相關法源之建立及經費之籌措，都是不可或缺之要素。

(二)規畫教師評鑑的內涵

相關之建議包括目的、方式、規準、時程等四部份：(1)評鑑目的以形成性或總結性目的為主，抑或兼具二種不同目的，應更加明確化，而多數研究建議評鑑

目的應結合教師專業成長，並與學校發展相配合；(2)評鑑規準之建立，宜考量實務工作現場之真實狀況，邀請利害關係人共同規劃，有助於建立健全的教師評鑑規準，讓評鑑更容易落實；(3)評鑑方式及資料來源宜多元化，建立彈性選擇原則以符合學校教師個別需求；(4)教師評鑑推動之初，宜採循序漸進方式規劃，以利制度之推動。

(三)考量教師評鑑的實施

教師評鑑實施方式，人員與結果方面，相關建議如下：(1)鼓勵發展學校本位教師評鑑，或自動參與教師評鑑，考量學校個殊性（例如：城鄉差距），裨益學校自主性改革。(2)評鑑委員及教師應建立對教師評鑑之共識。實施教師評鑑之初，應謹慎選擇委員，或加強委員在評鑑方面之專業，而教師對於評鑑的瞭解與接納，則可透過評鑑手冊、研習、網路等方式，建立教師評鑑分享機制，加強對教師評鑑之正確認識。(3)評鑑結果應該能夠提供教師具體回饋，同時搭配進修輔導計畫，如有委員與教師意見分歧之處，也應納入報告，作為彼此省思之依據。

國內教師評鑑仍在起步階段，許多研究針對此一趨勢及北、高兩市教師輔導評鑑試辦情形，進行意見調查研究（黃麗君，2004；許德便，2003；林榮彩，2002；陳白玲，2002；郭正田，2002；劉文輝，2002；吳政達，2002；陳聖謨，1997；歐陽教、張德銳，1993），本節依其研究對象、研究方法、研究內容進行分析（見表 2-4-1），結果發現：1. 研究對象以國小教育階段研究最多，其次是國中教育階段，幼稚園教育階段僅有一篇，且研究對象以普通教育教師為主，有關特殊教師教師評鑑僅有一篇。2. 研究方法以問卷調查最普遍，有三篇輔以訪談方式進行資料的蒐集。3. 研究結果整體而言，對於教師評鑑的態度，研究結果多呈現肯定的態度，只有兩篇結果持不贊同的看法。(1)評鑑目的以形成性目的之可行性較高。(2)教師期待評鑑以民主化方式進行，多數研究結果同意教師自我評鑑的方式，由學校教師以公開遴選的方式組成校內評鑑小組受到教師的肯定。(3)評鑑項目有廣泛的內容，重視教師專業知能，也強調專業態度與倫理。(4)評鑑資料來強調多元化，質與量並重。5.評鑑結果以個別通知教師的方式同意程度最高。(5)

教師擔心的問題是「無法脫離中國人的情面因素」、「由誰來評鑑難以決定」、「公平公正的問題」。(6)影響教師評鑑意見的重要影響變項包含性別、學歷、教育年資、學校規模等。

表 2-4-4 教師評鑑方案相關意見之整理

	教師評鑑制度		教師評鑑內涵					教師評鑑實施					歧見納入報告	確保公平		
	建立 立法 法源 依據	籌措 相關 經費	確立 評鑑 目的	建構 明確 標準	方式 多元 化	資料 多元 化	規 劃 合 宜 時 程	方 案 易 落 實	鼓 勵 主 動 參 與	鼓 勵 學 校 本 位	加 強 委 員 評 鑑 專 業	加 強 教 師 瞭 解 接 納			提 供 體 回 饋	搭 配 進 修 輔 導 計 畫
陳秀才 (2004)				✓		✓		✓				✓	✓	✓		
張新仁 (2004)			✓		✓		✓					✓	✓	✓	✓	
張德銳 (2004)	✓										✓	✓				✓
簡惠閔 (2004)			✓	✓							✓					
劉春榮 (2004)			✓						✓							✓
張素偵 (2003)			✓		✓	✓		✓		✓	✓					
顏國樑 (2003)	✓		✓		✓	✓	✓		✓	✓				✓		
吳政達 (2002)											✓	✓				✓
徐敏榮 (2001)		✓	✓	✓	✓							✓				
羅清水 (1999)			✓		✓											
葉郁菁 (1998)		✓	✓								✓	✓		✓		
陳聖謨 (1997)			✓	✓							✓					✓

