

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。