

從社會認知理論的觀點探討教師參與 教師專業發展評鑑之因素

莊雪華 * 黃繼仁 ** 江佳勳 ***

摘 要

本研究係從社會認知理論的觀點探討教師參與教師專業發展評鑑的過程中，影響其專業成長的關鍵因素及彼此的交互關係。為達成研究目的，本研究採用質性研究的方法，以曾參與過教師專業發展評鑑的九位國小教師為研究對象，實施深度訪談的方式，並使用不斷分析比較法進行資料的分析。本研究發現，在社會期待、學校內部的壓力、評鑑計畫，以及成長需求與預知評鑑走向等交互作用下，受訪教師因而有了參與教師專業發展評鑑之行為；此外，受訪教師透過觀察學習而訂定的評鑑計畫與被評鑑的壓力，不僅促使受訪教師出現參與評鑑之行為，亦須展現成長動機、觀察學習和轉化外在經驗以驅使、維持其行為，從中獲得同儕激勵，激發更深層的教學調整與自省能力，以利進行後續的專業成長作為，故在個人、環境與行為三因素的交互作用下，受訪教師才得以透過教師專業發展評鑑而獲得專業成長。最後，本研究也針對教師專業發展評鑑的實施提出相關的建議。

關鍵詞：社會認知理論、教師專業發展評鑑、專業成長

* 莊雪華，國立中山大學教育研究所副教授

** 黃繼仁，國立嘉義大學師資培育中心副教授

*** 江佳勳，國立中山大學教育研究所博士生

電子信箱：hsuehhuah@gmail.com；hchiren@mail.ncyu.edu.tw；d996050002@student.nsysu.edu.tw

來稿日期：2014年8月8日；修訂日期：2014年9月4日；採用日期：2014年10月2日

Understanding Factors Regarding Elementary School Teachers' Professional Development: A Social Cognition Perspective

Hsueh-Hua Chuang* Chi-Jen Huang**

Chia-Hsun Chiang***

Abstract

Based on the social cognitive theory, this study explored the interaction of environment, person, and behavior factors to understand what could affect elementary school teachers' professional growth through teacher evaluation for professional development. The qualitative method design was used. The individuals participated in this study were nine elementary school teachers. Data were mainly collected from semi-structured interviews. The constant comparative method was used to analyze the data. Our findings revealed that it was through the interaction between societal expectations, stress from the school, evaluation requirements, and anticipated professional growth that these teachers decided to participate in teacher evaluation for professional development. Besides, the stress of evaluation and the constructive evaluation guidelines also stimulated their motivation to seek professional growth, to learn from observations, and to transform their external experiences into consistent behaviors. These behaviors in turn provided peer motivation for them and aroused their deep self-reflective capability. Thus, teachers' professional growth was affected not by the behavior factor alone but rather the interactions among environment, person, and behavior factors. Discussion and suggestions

for teachers and policy makers on teacher evaluation programs were also provided.

Keywords: social cognitive theory, teacher evaluation for professional development, professional growth

* Hsueh-Hua Chuang, Associate professor, Institute of Education, National Sun Yat-sen University

** Chi-Jen Huang, Associate professor, Teacher Education Center, National Chiayi University

*** Chia-Hsun Chiang, Doctoral student, Institute of Education, National Sun Yat-sen University

E-mail: hsuehhua@gmail.com ; hchiren@mail.ncyu.edu.tw ; d996050002@student.nsysu.edu.tw

Manuscript received: August 8, 2014; Modified: September 4, 2014; Accepted: October 2, 2014

壹、前言

目前國內中小學校所實施的教師專業發展評鑑，目的在於增進教師的專業發展與素養，進而提升教師的教學品質與學生的學習成效（鄭淑惠，2011）。沈靜濤（2009）指出，在教師專業發展評鑑的歷程中，教師兼具「行動者」與「學習者」之角色，藉由不斷的专业學習與成長，以促進教師專業知能的發展。因此，學習是教師專業發展評鑑的一個重要面向；相關研究也指出，教師專業發展評鑑可引發個人、團隊與組織等多層次的學習（潘慧玲，2002；潘慧玲、陳文彥，2010；鄭淑惠，2011）。由此可知，在教師專業評鑑的過程中，學習是相當重要的議題。

目前相關研究大多關注教師的「被評鑑者」角色，如以問卷調查法，調查教師對評鑑的態度或看法（吳金香、陳世穎，2008；鄭進丁，2007；顏國樑、洪劭品，2007）等，或探討學校辦理教師評鑑之情形、實施歷程、成效與困難（孫志麟，2008；張素貞、吳俊憲，2011；張德銳、周麗華、李俊達，2010；Craig, 2010；Green, 2001）。雖有部分研究探討組織的學習或專業學習社群（潘慧玲、陳文彥，2010；賴慧真，2008；鄭淑惠，2011；沈靜濤，2009），但以學習議題為主要的研究仍然較為缺乏。因此，無法廣泛且深入了解評鑑歷程中教師如何學習以致專業成長，也難以有系統地解釋教師學習專業成長的過程與相關因素。

而且，相關研究多將專業成長歸因於參與評鑑知能培訓、建置教學檔案、教師間的分享討論與實施教學觀察等行為（周麗華，2010；孫志麟，2008；張素貞、吳俊憲，2011；張德銳等人，2010；馮莉雅，2010；鄭淑惠，2011；Green, 2001），容易使人產生「透過參與評鑑之行為即可獲得專業成長」傾向，窄化了教師專業成長的因素，也未深入探討個人因素、環境因素與行為間的互動關係。從 Bandura（1986）的社會認知理論（social cognitive theory）來看，學習行為應該是和個人、環境交互作用而產生；換言之，個人、環境、行為三者其實是彼此交互作用來決定個人行為，學習行為不應只是單一因素而

已。因此，在參與專業成長評鑑的過程中，教師是如何藉由個人、環境因素及其行為的交互作用下而獲得專業成長呢？值得深入探討。

有鑑於此，本研究旨在以社會認知理論的觀點探討教師參與教師專業發展評鑑的過程中，影響其專業成長的關鍵因素及彼此的交互關係，亦即本研究以社會認知理論的重要概念包括個人、環境和行為，作為分析的基礎，結合相關研究的結果，進行深入的探討，探究影響教師專業成長的關鍵因素及彼此間的互動關係，藉以對教師專業成長獲得廣泛的了解。

貳、文獻探討

首先，從教師專業發展評鑑與學習的關係談起，其次，探討社會認知理論的概念與相關研究，最後，再以社會認知理論的觀點探討教師專業成長因素。

一、學習是教師專業發展評鑑的重要面向

目前國內教師專業發展評鑑係為一種強調教師專業成長的形成性評鑑，係為了讓教師了解自己教學之優缺點及原因，並從不斷的自我了解與省視中，獲得專業成長及提升教學品質（教育部，2009）。由此可知，在教師專業發展評鑑的歷程中，教師不僅是「受評者」，而是「研究者」、「行動者」與「學習者」之角色，藉由不斷的专业學習與成長，以促進教師專業知能的發展（沈靜濤，2009）。

Sawa（1995）認為學習是教師評鑑的重要面向；沈靜濤（2009）也指出，教師專業發展評鑑之重點在於營造專業學習的環境，換言之，評鑑的過程即是學習的過程，評鑑不僅可以用來評估績效，也可以用來培育參與者的能力（江惠真，2009）。因此，教師專業發展評鑑能讓教師有持續成長的動力，進而邁向終身學習（呂永財，2004）。此外，從組織學習的觀點來看，教師專業發展評鑑不僅可以引發個人層次的學習，亦可引發教師專業社群的學習，進而提升為學校的組織學習（潘慧玲，2002；潘慧玲、陳文彥，2010；鄭淑惠，

2011)。

目前國內有關教師專業發展評鑑與學習的研究，僅有幾篇且多以組織學習的角度進行探討，較缺乏以個人學習的觀點進行分析。賴慧真（2008）採取分層比例抽樣的方式，以臺北市 597 位公立國中教師為研究對象之調查研究，研究結果指出組織學習與教師評鑑接受度間具有顯著正相關，但這項研究並未探討組織學習的歷程及其與教師專業發展評鑑之關係；潘慧玲和陳文彥（2010）、以及鄭淑惠（2011）的研究，探究教師專業發展評鑑對組織學習之影響，兩項研究的結果均指出，個案學校所實施的教師專業發展評鑑能帶動個人、團隊與組織層級的組織學習。上述兩項研究中，個人層級的學習僅為研究的一部分，無法廣泛且深入了解教師的學習和成長是受到哪些因素的影響，而這些因素之間的關係又是如何？這些議題都是亟待了解與探討之焦點。

二、社會認知理論的概念與相關研究

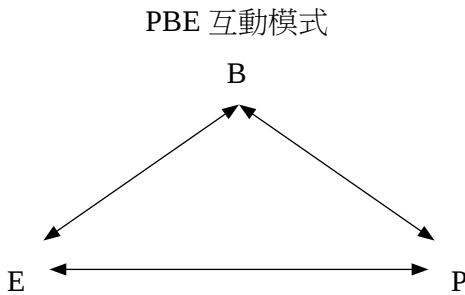
在探討個人學習行為的研究中，社會認知理論（Bandura, 1986）已被廣泛運用於專業知識分享（郭峰淵、曾繁綢、劉家儀，2006）、學習歷程（毛國楠、程炳林，1993）、學習成效（朱彩馨、彭虹綾，2009；余泰魁，2007；Bernard, Abrami, Borokhovski, Wade, Tamim, Surkes, & Bethel, 2009; Chen, 2004; Lee, Wong, & Fung, 2010; Venkatesh, Morris, Davis, & Davis, 2003; Wang & Lin, 2007; Wu & Gao, 2011）等方面的議題。因此，社會認知理論可作為探討學習行為的重要理論基礎。

Bandura（1978, 1986）認為，影響個人行為（Behavior, B）的焦點在於個人因素（Person, P）與環境因素（Environment, E）。環境因素是個人之外所有能夠影響個人行為的客觀因素，如社會規範、社會壓力、同儕激勵等；而個人因素則包含了個人的特質、動機、意識判斷以及有意圖的行動等，個人主要係透過符號能力（symbolizing capability）、預知能力（forethought capability）、替代能力（vicarious capability）、自我調節能力（self-regulatory capability）與自省能力（self-reflective capability）等五種基本能力的運作，來驅使、調節與

維持其行為。

Bandura（1978）認為，無論單向論或部分雙向論，都將個人內在認知與外在環境的影響視為獨立變項，而行為是依變項，其實是忽略了個人內在認知與外在行為會彼此影響，亦忽略了行為產生後的經驗又會轉而影響個人的認知、想法與期望。因此，Bandura 將個人（P）、環境（E）及其行為（B）三因素間（PBE 互動模式）的互動關係予以串連，彼此成為相互關連的決定因素（見圖 1）。

圖 1 PBE 互動模式



資料來源：Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 345.

在 PBE 互動模式中，個人的行為、認知等因素，與環境因素之間構成動態的交互決定關係（Bandura, 1986）。換言之，個人的行動不僅受到行為後果及環境因素的控制，也受到個人認知歷程的影響，個人有一部分為環境的產物，但因個人能夠選擇、創造與改變環境，所以也是環境的製造者。因此，個人是根據其意圖而產生一連串的行動，即為人類動因（human agency），此動因說明了個人對自己行為有某種程度的控制（Bandura, 1989），個人、環境、行為三者其實是交互作用來決定個人行為。例如，陳教師嘗試教導學生分數概念的策略都失敗了，這個失敗的經驗會導致其自信心的降低，然而，若當周遭環境有其他教師可以提供行為的典範，陳教師從中觀察其成功的經驗時，將有助於提升其自信心與學習新的教學策略與經驗。

相關研究指出，學習者會受到同儕、教導者等社會影響因子的互

動，而牽動個人學習動機（毛國楠、程炳林，1993；Chen, 2004；Lee et al., 2010；Venkatesh et al., 2003；Wu & Gao, 2011），而學習者的個人認知因素與動機則會影響其學習成效（朱彩馨、彭虹綾，2009；Benbunan-Fich & Hiltz, 2003；Lim & Kim, 2003；Lee et al., 2010）；再者，組織氣氛、學習中介系統等環境因素亦能影響學習者的學習成效（陳嵩、蔡青曄、陳光偉，2011；Bernard et al., 2009；Vaughan, 2002）；余泰魁（2007）以社會認知理論為基礎，建構「科技媒介學習環境之學習成效」的因徑模式，研究結果發現學習者會受到同儕、教導者等社會影響因子的互動，而牽動個人學習動機；學習者的個人認知因素與動機則會影響其學習成效；而系統功能、社會影響等環境因素則能正向影響學習者的學習成效。上述相關研究，係以社會認知理論為基礎的量化研究，數量頗為豐富；然而，量化研究卻無法清楚描述三因素間的雙向互動關係，因其係將某一因素視為自變項，而另一項因素則視為依變項，係屬於單向模式（如 $E \rightarrow P$ ）。

雖然社會認知理論的相關研究較少採取質性取向，但是，這種類型的研究反而能更清楚且完整地描述三項因素之間的互動關係。例如，郭峰淵等人（2006）以社會認知理論的觀點探討醫師專業知識分享之研究，其研究結果指出，醫師對於醫療專業知識的繼續學習與分享互動，是在複雜的社會制度結構與醫療風險的不確定性等情境因素影響下，必須培養與運用各種適當能力所產生的醫療知識活動；Wood 和 Bandura（1989）的研究也指出，學習者會受到教學系統（環境因素）影響個人的內在認知，接著反饋至個人所處的教學系統；當個人知覺到教學系統改變時，亦會反饋到個人行為表現；而行為表現受到個人內在認知的影響時，行為表現的改變也會反饋到內在認知，三要素間彼此是呈現一個相依的動態關係。

綜上所述，個人因應各種的狀況、任務而採取行動時，與其所處之環境及個人因素密切相關且彼此呈現相依關係。所以，本研究係採用質性研究的方法，藉由社會認知理論的觀點，以建構與詮釋的觀點出發，探討影響教師專業成長的關鍵因素，進而分析因素之間的交互作用。

三、教師專業成長的相關因素及其互動關係探究

相關研究在探討教師專業成長之因素時，對於行為因素的論述相當完整且豐富，例如評鑑計畫的研擬與討論、教學檔案之建置、實施教學觀察，以及參與相關研習活動等（周麗華，2010；孫志麟，2008；張素貞、吳俊憲，2011；張德銳等人，2010；馮莉雅，2010；鄭淑惠，2011；Green, 2001）。

其次，環境因素方面，則包括家長與學生的評鑑壓力（Green, 2001）與時間壓力等（孫志麟，2008；顏國樑、洪劭品，2007），此外，校長與主任之領導，以及評鑑的推動方式與策略等可說是推動評鑑的關鍵要素（周麗華，2010；張德銳等人，2010；馮莉雅，2010；潘慧玲、陳文彥，2010；鄭淑惠，2011；鄭進丁，2007；Craig, 2010）。

而在個人方面，評鑑提供教師進行教學省思、激發自我超越的動力等（周麗華，2010；孫志麟，2008；張德銳等人，2010；鄭淑惠，2011）。然而，相關研究較少談及教師之參與動機，由於學習是教師專業發展評鑑的重要面向，而動機是學習行為的基礎，在學習歷程上，動機會受個人認知及動機信念的影響，進而影響自我能力與學習行為的表現（Goudas, Biddle, & Underwood, 1995），因此，教師之參與動機對其學習行為有何影響？有待進一步探討。

如上所述，相關研究大多關注於行為因素的探討，卻未進一步探討行為、個人與環境三因素之間的互動關係，因而無法深入了解教師是如何透過個人因素、環境因素與行為間的交互關係而獲得專業成長；而且，究竟教師是如何透過基本能力的運作，來驅使、調節與維持其資料的建置、實施教學觀察等行為？環境因素又是如何影響教師之行為？而行為產生後的經驗又如何轉而影響個人與環境因素？皆有待進一步探究。

從社會認知理論的觀點來看，行為因素、環境因素與個人因素並非獨立存在，而是相互關聯的。因此，若能透過社會認知理論的觀點，進一步分析與探究行為、環境與個人等三因素間的交互作用，方能清楚呈現教師專業成長之原因與過程。

所以，本研究欲藉由社會認知理論的觀點，採用質性研究的方

法，聚焦於探討教師獲得專業成長之因素及其間的交互作用，期能完整呈現與解釋教師專業成長的過程、關鍵因素及彼此之間的交互作用。

參、研究設計

本研究採用質性研究的方法，透過訪談的方式可進一步了解參與者的知覺和經驗，獲得更豐富的資料，藉以完整地捕捉教師參與教師評鑑專業成長之因素及其間的互動關係。

一、研究對象

由於個人因素與環境因素是社會認知理論的重要概念，因此，本研究將學校規模、職務、任教年資及參與評鑑年資列為選取受訪者的標準之一，同時考量受訪者之意願，故每種類別至少有 1 位。

本研究所取樣的研究對象為 9 位國小教師，任教於中部地區，男性教師有 1 位，女性教師則有 8 位，受訪對象之基本資料如表 1 所示。

表 1
受訪者之基本資料

代號	性別	學校規模	職務	任教年資	參與評鑑年資
A	女	6 班	教師兼組長	7 年	2 年
B	女	24 班	教師兼組長	17 年	1 年
C	女	36 班	主任	20 年	1 年
D	女	6 班	教師	2 年	1 年
E	女	6 班	教師	21 年	1 年
F	女	24 班	教師	4 年	2 年
G	女	24 班	教師	18 年	2 年
H	男	12 班	教師兼組長	18 年	1 年
I	女	12 班	主任	17 年	1 年

值得注意的是，受訪的個案傾向集中於認真完成準備評鑑工作的

教師，對於自己在評鑑工作的努力與付出具相當程度的自信；而在徵詢的過程中也發現，過謙、被迫或自認交差了事的教師則容易被排除在樣本之外。

二、研究方法

（一）研究者的角色

本研究之研究目的不在於評鑑教師的專業成長績效，而是在於「了解」教師專業成長的過程與相關因素，因此，研究者決定採取「學習者」角色。

然而，研究者的身分與「學習者」角色有些衝突，可能使受訪者產生防衛心態或有所保留，為了避免這些負面影響，因此，研究者以自身的人際網絡為起點，尋找符合本研究目的且能提供豐富訊息的受訪者。

（二）訪談

本研究擬定半結構性的訪談大綱，採取以開放且互為主體的尊重態度，蒐集受訪者的經驗與感受。訪談大綱主要可分為兩大部分，第一部分請受訪者描述參與教師專業發展評鑑的動機、原因；第二部分則是請受訪者談談自己的參與經驗，例如：評鑑方式與標準是如何制定？請說明自身的教學觀察過程，如何準備？結果為何？以及如何擔任教學觀察者？請說明自身如何準備教學檔案？評鑑歷程中曾遭遇哪些問題，如何調節與修正？以及請受訪者談談自己在評鑑歷程中獲得哪些收穫與專業成長等。

經受訪者同意後，先將訪談大綱寄給受訪者，讓受訪者可以了解受訪內容並預做心理準備。訪談進行前，研究者會先跟受訪者閒話家常，一來與受訪者建立互動關係，二來告知受訪者本研究目的，並請受訪者簽署訪談同意書與告知相關研究倫理，包含錄音資料的整理、隱私權的保護，以及初稿的審核等。每位受訪者的訪談時間約為一小時，研究者並於逐字稿謄寫完畢後，透過 e-mail 請受訪者補充與確認，研究者並持續追蹤信件回覆情形，直到資料飽和與確認受訪者無其他補充意見為止。

三、資料分析

本研究以不斷分析比較法（constant comparative method）作為資料分析的策略（林本炫，2006；徐宗國譯，1997）。首先必須將訪談逐字稿逐字閱讀，逐行、逐句或段落分解，並加以概念化（conceptualizing）。本研究的編碼歷程首先將受訪者編號，再依逐字稿中與本研究主題有關的重要片段進行編碼，例如 A-06-09911，第一欄英文字 A 表示第 1 位受訪者，第二欄的數字 06 則表示受訪者的學校規模為 6 班，第三欄的數字 09911 則是指訪談年月。研究者與共同研究者將訪談逐字稿中，認為是與本研究主題有關的重要片段以螢光筆畫記標示。所謂與研究主題有關的重要片段是指教師在教師專業發展評鑑的個人、環境與行為因素等相關面向。

其次，將性質與內容相近的概念，聚攏成一類的過程，稱為「範疇化」（categorizing），由此萃取出的層次較高的概念，就稱為「範疇」，而概念的命名，本研究皆多是以社會認知理論的概念來命名（見表 2）。接下來進行主軸編碼，依據社會認知理論的觀點，個人因應各種的情況、任務而採取行動時，與其所處的環境及個人因素密切相關，而行為產生後，一來會轉而創造出不同的環境條件，二來也會轉而影響個人的認知、想法與期望（Bandura, 1978, 1986），故本研究首先分別探討環境與行為因素的交互關係，個人與行為因素間的交互關係，以及環境與個人因素間的交互關係，其次，分析與歸納三因素間的交互作用，最後，進一步將研究結果與相關延伸的理論進行驗證。

表 2
本研究次範疇之整理

次範疇	相關面向	編碼
環境因素	評鑑計畫與實施	評鑑目的、評鑑規準、評鑑程序、評鑑規定
	同儕激勵	同儕回饋與鼓勵

（續下頁）

次範疇	相關面向	編碼
行為因素	評鑑壓力	社會期待、學校內部、被評鑑的壓力、被觀察的壓力
	參與評鑑之行為	決定參與評鑑、整理教學檔案、實施教學觀察、評鑑計畫的會議討論、自評、晤談
個人因素	轉化外在經驗（符號能力）	以符號、語言轉化外在經驗
	教學調整能力	因應評鑑計畫所做的教學調整
	觀察學習（替代能力）	參考範例制定評鑑計畫、會議時的觀察學習、教學觀察時的觀察學習
	預期成長與評鑑走向（預知能力）	評鑑走向、預期成長
	教學自省能力	整理教學檔案過程中的反省、自評時的反省、準備教案時的反省、教學觀察後的自省
專業成長		成長動機、自我成長、同儕教師之回饋

四、研究品質

為求研究正確性及可信賴度（trustworthiness），以 Lincoln 和 Guba（1985）所提的三項準則來確保研究品質。（一）真實性（credibility）：研究者以錄音筆來蒐集受訪之資料；（二）可靠性（dependability）：研究者直接引用訪談逐字稿，避免研究者主觀推論。此外，藉由文獻資料的檢視與驗證，以檢驗本研究的可靠性；（三）驗證性（confirmability）：研究者保持中立的態度，避免情感涉入或過度推論。此外，研究者初步進行資料分析後，再與共同研究者針對分析結果進行討論與檢驗，以檢視分類架構是否適切、研究結果是否言之有理，以確保研究結果的可驗證性。

肆、研究發現

本研究獲得的結果，首先，論述環境與行為因素的互動關係，其

次，依序論述個人與行為因素、環境與個人因素之互動關係。

一、專業成長之環境與行為因素之互動關係

這項發現在於呈現與解釋環境與行為因素間的交互作用，首先探討環境因素對教師參與評鑑行為的影響，再解釋與探討教師參與行為轉而創造的環境條件。

（一）評鑑壓力、評鑑計畫與實施之環境因素影響參與評鑑之行為

多數受訪教師表示，有感於教師評鑑是一個未來的趨勢，且校長與學校無形中也會給予一些壓力，因而決定參與教師評鑑（B-24-09911；C-36-09911；E-06-09912；F-24-10007；G-24-10007；H-12-10007；I-12-10007），誠如 H 老師和 G 老師所言：

我有參加教專的研習，那時候我就知道這是一個未來的趨勢，而且去年可能教育處那邊有給校長一些壓力，那校長回來，他的意思就是明示暗示，最好參加啦！這樣他比較好做人！
【H-12-10007】

因為是新進教師，剛到的時候就是學校已經決定要全校都要參加教師專業發展評鑑，說強迫是太嚴重了，因為就已經是學校既定的規劃，那我們就是入境隨俗嘛！【G-24-10007】

參與本研究的 9 位受訪教師，採用的評鑑計畫上則略有差異。就評鑑內容而言，其中 5 位受訪教師以「課程設計與教學」與「班級經營與輔導」層面為主（A-06-09911；D-06-09912；E-06-09912；F-24-10007；G-24-10007），而其他 4 位教師僅進行「課程設計與教學」（B-24-09911；C-36-09911；H-12-10007；I-12-10007）。而評鑑方式方面，其中 6 位教師同時實施教學觀察與進行教學檔案之整理（A-06-09911；B-24-09911；D-6-09912；E-06-09912；F-24-10007；G-24-10007），而其他 3 位教師（C-36-09911；H-12-10007；I-12-10007）則是僅實施教學觀察。由此可見，受訪受訪必須依據各校所制定的評

鑑計畫而進行教學觀察或整理教學檔案之資料等行為，正如同 E 老師所言：「因為你要去整理資料，對不對？你等於會去強迫自己整理資料！」。

光開會討論這個就是討論很久，……因為我們是第一年，就是以一個層面為主，大家討論的結果，認為課程與教學應是基礎與最重要的。除了教學觀察外，……每個人都會一本教學檔案。

【B-24-09911】

學校花了很時間在討論，……我們第一年是課程設計與教學和班級經營與輔導，第二年就是四個層面都有了，那第一年是採課室觀察，第二年就是加入檔案評量。【H-12-10007】

此外，教學觀察所帶來的壓力，讓受訪教師在教學觀察的準備上不敢馬虎大意。誠如 C 老師所言：「你要做教學觀察啊！人家要來！你不能亂做啊！我們的教學就是那一整套啊！」

由此可見，社會期待與學校內部的壓力是受訪教師決定參與評鑑的重要原因，而當受訪教師依據評鑑計畫進行評鑑行為時，亦會感受到被他人評鑑的壓力，因而促使其更積極去整理教學檔案與實施教學觀察。

（二）參與評鑑之行為轉而營造同儕激勵之氛圍

決定參與評鑑之行為，無形中帶給受訪教師不少的壓力（B-24-09911；C-36-09911；D-06-09912；F-24-10007；G-24-10007），I 老師的一席話清楚表達受訪教師感受到的沈重壓力：

喚醒了當初當老師的那種戒慎恐懼，有生以來第一次上課，那種怕教不好啊！用心在準備那種感覺！其實是怕評鑑的結果會不理想，會丟臉！所以在開始做教師評鑑的時後，就非常認真！

【I-12-10007】

這種壓力令人感到沈重，在於喚醒受訪教師初為人師時的恐懼；

然而，透過會議討論與教學觀察的進行，受訪教師得以走出教室，接納他人走進教室，跳脫以往較偏向單打獨鬥的教學模式，從同儕教師的建議與回饋中，得知自己的優點與不足之處（A-06-09911；B-24-09911；C-36-09911；D-06-09912；E-06-09912；F-24-10007；G-24-10007；H-12-10007；I-12-10007）。

因此，參與教師專業評鑑工作反而能夠獲得意想不到的收穫，一來有助於減少自己教學上的錯誤，二來彼此互相分享以激盪出不同的火花，如同I老師所言：「我們在教或者寫教案，也沒有人會跟我們說哪裡可以加強，甚至自己的專長是什麼，自己可能也不知道！所以透過夥伴，我可以減少一些教學上的錯誤。」此外，透過同儕教師的鼓勵，亦能激勵自己更為進步且持續努力，當中D老師所感受到的激勵更是最為深刻。

他們幫我觀察以後，給我的評價很好，然後我們校長還把我的教案拿去，看可不可以參加比賽，……自己就會覺得這對我來說是一個很大的鼓勵，……然後自己也會覺得我以後還想更去做這個努力。【D-06-09912】

所以，從原來不得不參與的環境壓力，在獲得教學的成長和成效的肯定之後，轉而形成同儕彼此激勵的氛圍。

整體來看，在社會期待與學校內部的壓力下，受訪教師因而參與教師專業發展評鑑。爾後，受訪教師必須根據評鑑計畫且在評鑑壓力下進行教學觀察或整理教學檔案之行為（E→B），而此行為一來帶給受訪教師被評鑑與被觀察的評鑑壓力，二來亦營造出同儕互相激勵的氛圍（B→E）。由此可知，環境與行為因素間是呈現一個動態的交互關係（E↔B）。

二、專業成長之個人與行為因素之互動關係

有關個人與行為因素間的互動關係，可分為兩大面向：（一）個人因素對教師參與評鑑之行為的影響，（二）教師參與評鑑之行為產生後又促進教師個人的專業成長。

（一）受訪教師個人因素影響參與評鑑之行為

雖然並非全然了解教師專業發展評鑑的具體內容，但由於「專業發展」四字，不僅滿足了受訪教師的成長動機（A-06-09911；B-24-09911；C-36-09911；D-06-09912；E-06-09912；F-24-10007；H-12-10007；I-12-10007），正如同 A 老師和 D 老師所說：「因為它的名字是很吸引人的，就是專業發展，……想說做了以後是不是真的會對自己有所成長！」、「我覺得我這方面是需要多加強的，所以這樣才能在教學上面有一點幫助這樣！」再加上，若衡量到未來可能會全面實施教師專業發展評鑑，提早參加可有所因應（B-24-09911；F-24-10007；H-12-10007；I-12-10007），誠如 I 老師和 B 老師所言：「覺得以後教師專業發展會全面實施，所以現在先了解，不會有損失啊！」、「聽說未來好像每個人都要參加，與其那麼慢參加，倒不如早一點參加！」因而決定參加教師專業發展評鑑。

由於教學省思、教學觀察紀錄、教學成果等是教學檔案內的評鑑項目之一，故受訪教師必須將自身的教學狀況、優缺點等外在經驗，轉化為內在模式，並將思考內容付諸文字，完成省思日誌、教案設計與建置教學檔案（A-06-09911；B-24-09911；D-06-09912；E-06-09912；F-24-10007；G-24-10007）。以 B 老師所言為例：

就是自我省思，自我省思就是自己做的嘛，就是每一次上課，不只有教學觀察那一節，我有什麼要改進的或注意的，我自己會寫日誌。【B-24-09911】

再者，在成長動機的驅使下，受訪教師不僅希望透過其他教師的觀察而得知自己的教學盲點，甚至希望觀察教師務必指出自己的教學缺點，誠如 F 老師所言「不大會介意他講我什麼缺點！因為我們就是希望他看到這個！」此外，受訪教師亦會盡所能的記錄其他教師的教學情況，勾選需要改進與注意的地方，以及提供教學建議（A-06-09911；B-24-09911；C-36-09911；D-06-09912；E-06-09912；F-24-10007；G-24-10007；H-12-10007；I-12-10007），正如同 D 老師所說：「因為我們本身做這件事就是為了讓大家有所增進嘛！那就你在做那個勾

選評分的時候，就是選擇你覺得你需要改進或給意見給他。」

最後，受訪教師亦會從相關的會議討論中，透過觀察學習之能力，學習用不同的角度去思考，以及學習其他教師的優點，並進而開闊自己的視野（A-06-09911；B-24-09911；C-36-09911；D-06-09912；F-24-10007；G-24-10007；H-12-10007；I-12-10007），如同 F 老師和 B 老師所描述：

每一個人的教學目標和重點是不一樣的，那看法不一樣的時候，那我們就可以互相討論，學習用不同的角度去思考！【F-24-10007】

透過每一次的開會討論，聽到別人一些不同的聲音，也還不錯，因為自己從來沒有那樣想過。……討論這個觀察表，我就覺得就照它原本的範本嘛，可是有的老師就會有不同的意見，他一提出來，我就覺得真的不錯！【B-24-09911】

本研究之受訪教師在預期成長與評鑑走向下，因而決定參與教師專業發展評鑑。因此，受訪教師必須試著轉化外在經驗與展現自省能力以建置教學檔案，且在成長動機的驅使下，開始學習與同儕教師進行互動與分享，以及透過自身的觀察學習能力來開闊自己的視野。據此，預知能力、轉化外在經驗、成長動機、觀察學習與教學自省能力等個人因素皆會影響受訪教師參與評鑑之行為。

（二）參與評鑑之行為轉而促進教師之專業成長

在初步進行教學檔案與準備教學觀察之前，教師已經進行初步的教學自省，然而透過整理教學檔案的過程中與實施教學觀察後，受訪教師會進行更深層的反思，反省自己有哪些需要再加強與精進的部分，並透過同儕教師的回饋而得知自己的優點與缺點，因而提升與精進受訪教師的教學能力（A-06-09911；B-24-09911；C-36-09911；D-06-09912；E-06-09912；F-24-10007；G-24-10007；H-12-10007；I-12-10007）。由此可見，參與評鑑之行為能有助於受訪教師之專業成長。

這些東西我留著以後，變成事後或明年教其他小朋友的時候都可以用得到，……在準備跟整理的當中，你也會有很多心得跟想法出來，就變成在對我的教學上面也會有所幫助。【D-6-09912】

因為時間上沒辦法，所以只好退而求其次。也會感覺到自己真的還要再加強，就是覺得自己的能力還可以再提升，……譬如說我教寫作嘛，那我就覺得教寫作的背景知識很重要，我還可以再多精進，教學內容可以更充實。【E-6-09912】

從夥伴那邊可以得到一些建議，這個建議通常都是我們不知道的，就是我們在教或者寫教案，也沒有人會跟我們說哪裡可以加強，甚至自己的專長是什麼，自己可能也不知道！所以透過夥伴，我可以減少一些教學上的錯誤。【G-24-10007】

受訪教師透過預知能力、轉化外在經驗、成長動機、觀察學習與教學自省能力等，來驅使、調節與維持進行會議討論、實施教學觀察與整理教學檔案等行為（ $P \rightarrow B$ ），而此行為亦轉而引發受訪教師進行更深層的教學自省與更清楚了解自身教學的優缺點，因而促進受訪教師之專業成長（ $B \rightarrow P$ ）。故個人因素與行為間是構成一個交互關係（ $P \leftrightarrow B$ ）。

三、專業成長之環境與個人因素之互動關係

本範疇在於了解與分析環境與個人因素間的交互作用，首先，探討個人對環境因素的影響，其次，探討環境因素轉而對個人的影響。

（一）教師觀察學習之能力影響評鑑實施內容的選擇

由於教師專業發展評鑑係採取學校本位管理（教育部，2009），在評鑑層面與評鑑方式的選擇上，給予學校相當大的彈性，各個學校皆會參考範例且依據學校特色而予以刪減其中的審核項目。可見，受訪教師會藉由觀察範例之替代能力來選擇與制定評鑑層面與評鑑方式（A-06-09911；B-24-09911；C-36-09911；D-06-09912；E-06-09912；

F-24-10007；G-24-10007；H-12-10007；I-12-10007）。

我們討論之後就是決定以教學檔案和教學觀察去作呈現，層面的話就是班級經營和課程與教學，……基本上就是參考兩三校所討論出來的東西後再依據我們實際的狀況去做刪減。【A-06-09911】

現在看到的這個已經是修改過刪減過的，他原本提供給我們的範本還更多，那針對我們學校的一些情況，還有經過我們討論過的，有一些比較不妥的就刪掉。【B-24-09911】

評鑑層面與評鑑方式等環境因素皆是由受訪教師所選擇與制定，可見，受訪教師並非單方面受到環境因素的影響，其本身亦有能力選擇與創造環境因素。

（二）評鑑推動、評鑑壓力轉而引發教學調整能力

誠如受訪教師所表示評鑑本身就是一個壓力，也因此教師必須因應評鑑計畫與評鑑壓力，運用自我調節能力以對後續的教學採取進一步的教學調整，以便能符合評鑑指標的規定（B-24-09911；C-36-09911；D-06-09912；E-06-09912；G-24-10007；I-12-10007），如同D老師所說：

如果我現有的資料，我會去做整理嘛，那如果針對這個指標，我本身是沒有的資料，那我就會在我平常的上課中，想辦法多做一些記錄下來，讓我自己可以在這個指標上面，可以有所呈現。【D-06-09912】

因此，評鑑計畫與評鑑壓力等環境因素會影響教師必須運用個人能力以調整後續的教學內容與活動，以符合評鑑規定。

受訪教師透過觀察學習之能力，參考教育部所提供的範例且依據學校特色，來制定評鑑層面與評鑑方式（P→E），反之，受訪教師為了因應評鑑計畫與評鑑壓力，必須展現自身的教學調整能力，調整後

續的教學活動以符合評鑑指標的規定（ $E \rightarrow P$ ），可見，個人因素與環境因素之間是一個動態交互作用（ $P \leftrightarrow E$ ）。

伍、討論

在教師參與專業發展評鑑的過程中，就單一因素而言，行為因素是指參與評鑑之行為，包括決定參與評鑑之行為、評鑑計畫的會議討論、整理教學檔案之行為、實施教學觀察之行為、自評以及晤談等，而環境因素則包括評鑑計畫與實施、同儕激勵與評鑑壓力，皆與前述相關文獻之研究結果相似（周麗華，2010；張素貞、吳俊憲，2011；馮莉雅，2010；鄭淑惠，2011）。值得注意的是，個人因素方面除了相關研究所提及的教學省思、激發自我超越的動力與專業成長外（孫志麟，2008；張德銳等人，2010；鄭淑惠，2011），本研究發現，尚有預期成長與評鑑走向等預知能力、觀察學習之能力與教學調整能力。

特別說明的是，受訪教師對外在環境之解讀及其參與動機，或許是教師專業成長的關鍵所在。本研究發現適當的壓力確實可能影響受訪教師的參與行為，特別是在受訪教師將評鑑壓力視為一種動力，促使自己更為兢兢業業時，評鑑即可有助於教師之專業成長。然而，對其他婉拒受訪之教師而言，評鑑所帶來的壓力可能已超過其所能負荷的程度，反而成了有害的壓力，反而讓其有不舒服、被迫接受的感覺，因而可能導致交差了事。

此外，本研究發現評鑑壓力、評鑑計畫、同儕激勵皆是屬於受訪教師參與評鑑的外在動機，而專業成長動機、評鑑過程中的自我挑戰、透過教學觀察之實施所得的成就感等則是屬於內在動機。進一步探討和比較接受訪談和婉拒訪談之教師參與評鑑之動機，可知兩者間主要的差異可能在於教師個人的內在動機，接受訪談之教師在參與前皆已具有自我成長的內在動機，且願意接受評鑑過程中的挑戰。據此，教師對評鑑壓力的解讀與自身的內在動機可能是促使教師專業成長的關鍵因素，一旦欠缺此兩項要件，即可能變成「被逼迫參與評

鑑」，導致「為評鑑而評鑑」。

整體而言，本研究發現受訪教師在教師專業發展評鑑中獲得專業成長的原因，並非是行為因素所能解釋，其背後尚牽涉環境因素與個人因素的影響，而相關研究卻忽略了三種因素間的交互作用（周麗華，2010；孫志麟，2008；張素貞、吳俊憲，2011；張德銳等人，2010）。換言之，在社會期待與學校內部的壓力、以及成長動機與預期評鑑走向下，受訪教師因而有了參與教師專業發展評鑑之行為（ $E \rightarrow B$ 、 $P \rightarrow B$ ）。在評鑑計畫與評鑑壓力下，受訪教師必須進行整理教學檔案與實施教學觀察之行為（ $E \rightarrow B$ ），而實施教學觀察之行為亦讓受訪教師得到同儕教師的回饋與鼓勵（ $B \rightarrow E$ ）；此外，受訪教師轉化外在經驗的能力得以讓其進行教案設計與建置教學檔案，並從各種的會議討論中，觀察學習到其他教師的優點（ $P \rightarrow B$ ）；最後，透過參與評鑑之行為與評鑑計畫、評鑑壓力等環境因素的影響，不僅引發受訪教師之教學調整能力，更進而促進受訪教師之專業成長（ $E \rightarrow P$ ）。

所以，本研究發現的結果，正如同社會認知理論的主張一樣（Bandura, 1986），在教師參與教師專業發展評鑑的過程中，行為、個人與環境三因素之間構成動態的交互決定關係。教師在教師專業發展評鑑中獲得專業成長的原因，並非是決定參與評鑑之行為、整理教學檔案、進行教學觀察、參與會議討論等行為所能解釋，其背後牽涉到環境與個人因素的影響。而本研究除了完整呈現與釐清教師專業成長之個人、環境與行為等因素外，亦進一步深入探討三因素間的交互動態發展，以增進對教師專業發展評鑑與教師學習此議題的理解。

陸、結論與建議

一、結論

受訪教師在教師專業發展評鑑中獲得專業成長的因素可分為行為、個人與環境等三因素，其中，行為因素是指參與評鑑之行為，包括決定參與評鑑之行為、整理教學檔案、進行教學觀察、參與評鑑計

畫之會議討論、自評以及晤談等：個人因素包括轉化外在能力、觀察學習能力、預知能力、教學調整能力與自省能力等；環境因素則包括評鑑計畫與實施、同儕激勵與評鑑壓力等。

本研究也發現在社會期待、學校內部的壓力、評鑑計畫，以及成長需求與預知評鑑走向等交互作用下，受訪教師因而有了參與教師專業發展評鑑之行為。而受訪教師透過觀察學習所制定的評鑑計畫與隨之而來的評鑑壓力，一方面規定受訪教師必須參與評鑑計劃的會議討論、整理教學檔案與實施教學觀察等行為，另一方面亦促使其必須展現轉化外在經驗、觀察學習、教學調整能力與教學自省能力等能力以利參與評鑑之行為與因應評鑑內容及壓力。此外，參與評鑑之行為不僅轉而引發同儕激勵的氛圍，更有助於受訪教師獲得專業成長。據此，在個人、環境與行為三因素的動態交互發展下，受訪教師才得以透過教師專業發展評鑑而獲得專業成長。

二、建議

（一）激發三因素間的交互作用，以彰顯教師專業發展評鑑之實質功能

本研究發現透過個人、環境與行為三因素的動態交互發展下，受訪教師才得以透過教師專業發展評鑑而獲得專業成長。因此，建議政府部分宜朝激發三因素間的方式而制定相關評鑑計畫，例如：規定學校必須將相關評鑑資料公告於網站上，一來提高教師參與評鑑之環境壓力，二來亦可激發教師個人的榮譽心與成就感。如此方能有助於教師之專業成長，以彰顯教師專業發展評鑑之實質功能。

（二）持續探究評鑑與學習的關係，以彰顯此議題的價值

本研究旨在探討教師透過教師專業發展評鑑而獲致專業成長之因素及其間的互動關係，然而 9 位受訪教師來自不同的學校，所處的情境與學校文化等可能有所不同，故建議後續研究將情境脈絡與學校文化列為環境因素之一，並以一所學校為研究場域進行研究，以獲取更深入的資料。此外，有關學習行為的理論甚多，本研究僅以社會認知理論進行探討，故建議後續研究可針對不同的學習理論進行研究，以彰顯評鑑與學習間的關係。

參考文獻

- 毛國楠、程炳林（1993）。目標層次與目標導向對大學生自我調整學習歷程之影響。**教育心理學報**，**26**，85-106。〔Mao, K. N., & Cherng, B. L. (1993). The effects of goal orientation and goal specificity on college students' self-regulated learning. *Bulletin Educational Psychology*, 26, 85-106.〕
- 朱彩馨、彭虹綾（2009）。提昇科技中介學習成效—從個人內在認知因素探討合作學習的學習成效。**資訊管理學報**，**16**（1），135-162。〔Chu, T. H., & Peng, H. L. (2009). Improving technology-mediated learning effectiveness: An investigation of psychological learning process and collaborative learning performance. *Journal of Information Management*, 16(1), 135-162.〕
- 呂永財（2004）。「國民中小學教師教學專業能力指標」應用於專業發展導向教師評鑑之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。〔Lui, Y. T. (2004). *A case study of "professional teaching indicators of elementary and junior high schools" applied to professional developmental oriented teacher evaluation* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.〕
- 吳金香、陳世穎（2008）。國小教師對試辦教師專業發展評鑑態度之調查研究—以臺中縣市為例。**學校行政**，**53**，211-253。〔Wu, J. S., & Chen, S. Y. (2008). A study of the opinions of elementary school teachers on teacher's professional development evaluation: Take Taichung City and Taichung County as example. *School Administration Research Association*, 53, 211-253.〕
- 余泰魁（2007）。科技媒介學習環境之學習成效比較研究。**教育心理學報**，**39**（1），69-90。〔Yu, T. K. (2007). Technology-mediated learning performance: A comparison of technological and vocational education and private enterprise. *Bulletin Educational Psychology*, 39(1), 69-90.〕

- 江惠真（2009）。**教師專業發展評鑑促進學校革新之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。〔Chiang, C. H. (2009). *A case study of school improvement propelled by teacher evaluation for professional development* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.〕
- 沈靜濤（2009）。**教師專業發展評鑑與專業學習社群之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。〔Shen, C. T. (2009). *A case study of teacher evaluation for professional development and professional learning communities* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.〕
- 林本炫（2006）。紮根理論研究法評介。載於齊力、林本炫（主編），**質性研究方法與資料分析**（第二版）（頁189-218）。嘉義縣：南華大學教社。〔Lin, P. H. (2006). Grounded theory method review. In L. Chi & P. H. Lin (Eds.), *Qualitative research methods and data analysis* (2th ed.) (pp. 189-218). Chiayi County, Taiwan: Graduate institute of sociology education of Nanhua University.〕
- 周麗華（2010）。臺北市國小教師專業發展評鑑實施效應之研究。**北市教育學刊**，37，103-125。〔Cho, L. H. (2010). A study of the effect of teacher evaluation for professional development in Taipei elementary schools. *Journal of Education of Taipei Municipal University of Education*, 37, 103-125.〕
- 孫志麟（2008）。學校本位教師評鑑的實踐與反思。**教育實踐與研究**，21（2），63-94。〔Sun, C. L. (2008). The practice and reflection of school-based teacher evaluation. *Journal of Educational Practice and Research*, 21(2), 63-94.〕
- 徐宗國（譯）（1997）。**質性研究概論**（原作者：A. Strauss & J. Corbin）。臺北：巨流。〔Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (T. K. Hsu, Trans.). Taipei: Liwen Publishing.〕

- 教育部（2009）。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。取自 <http://140.111.34.34/docdb/files/dma7da0a07101604054.pdf> [Ministry of Education. (2009). *The Essential of Ministry of Education Grants for Teacher Evaluation for Professional Development*. Retrieved from <http://140.111.34.34/docdb/files/dma7da0a07101604054.pdf>]
- 張素貞、吳俊憲（2011）。教師專業發展評鑑與教學精進之個案研究。**教育行政與評鑑學刊**，11，89-112。[Chang, S. J., & Wu. C. H. (2011). A case study on teacher professional development evaluation and teaching empowerment. *Journal of Educational Administration and Evaluation*, 11, 89-112.]
- 郭峰淵、曾繁絹、劉家儀（2006）。從社會認知觀點探討醫師專業知識分享。**圖書資訊學刊**，4（1&2），97-114。[Kuo, F. Y., Tseng, F. C., & Liu, C. Y. (2006). Understanding medical physicians' knowledge sharing: The social cognition perspective. *Journal of Library and Information Studies*, 4(1&2), 97-114.]
- 陳嵩、蔡青曄、陳光偉（2011）。組織環境對員工目標取向及數位學習成效之影響。**Electronic Commerce Studies**，9（2），199-221。[Chen, S., Tsai, C. H., & Chen, K. W. (2011). The influence of intra-organizational environment on employees' goal orientations and e-learning achievement. *Electronic Commerce Studies*, 9(2), 199-221.]
- 張德銳、周麗華、李俊達（2010）。國中實施形成性教師評鑑歷程及影響因素之個案研究。**教育實踐與研究**，23（2），65-94。[Chang, D. R., Cho, L. H., & Lee, C. D. (2010). A case study on formative teacher evaluation process and its impacts and influencing factors in a junior high school. *Journal of Educational Practice and Research*, 23(2), 65-94.]
- 馮莉雅（2010）。教師專業發展評鑑的實施與成效：以高雄市國小為例。**教育研究學報**，44（2），85-109。[Feng, L. Y. (2010). Implementation of teacher evaluation for professional development:

Kaohsiung City primary schools cases. *Journal of Education Studies*, 44(2), 85-109.]

鄭進丁（2007）。應用方案理論進行評鑑之研究－以高雄市試辦教師專業發展評鑑為例。**國民教育研究學報**，19，29-58。〔 Cheng, C. T. (2007). Applying program theory in evaluation: Teachers' professional development in Kaohsiung City. *Journal of Research on Elementary and Secondary Education*, 19, 29-58. 〕

鄭淑惠（2011）。教師專業發展評鑑之個案研究：促進組織學習的觀點。**教育研究與發展期刊**，7（3），37-68。〔 Cheng, S. H. (2011). Evaluation facilitates organizational learning: A case study of teacher evaluation for professional development. *Journal of Educational Research and Development*, 7(3). 37-68. 〕

潘慧玲（2002）。反思與展望：我們從學校革新中學到了什麼。載於潘慧玲（主編），**學校革新：理念與實踐**（頁 443-473）。臺北：學富。〔 Pan, H. L (2002). Reflection and prospect: What do we learn from school reform and innovation. In H. L. Pan (Ed.), *School reform and innovation: Idea and practice* (pp. 443-473). Taipei: Pro-ed Publishing. 〕

潘慧玲、陳文彥（2010）。教師專業發展評鑑促進組織學習之個案研究。**教育研究集刊**，56（3），29-65。〔 Pan, H. L., & Chen, W. Y. (2010). A case study of organizational learning prompted by teacher evaluation for professional development. *Bulletin of Educational Research*, 56(3). 29-65. 〕

賴慧真（2008）。**臺北市國民中學組織學習與教師評鑑接受度關係之研究**（未出版之碩士論文）。輔仁大學教育領導與發展研究，新北市。〔 Lai, H. C. (2008). *A study of the relationship between organizational learning and receptivity of teacher evaluation in the public junior high schools of Taipei City* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Educational Leadership Development, Fu Jen Catholic University, New Taipei City. 〕

顏國樑、洪劭品（2007）。國民小學教師對“教育部試辦教師專業

發展評鑑”意見之研究—以臺北縣為例。《學校行政》，50，1-26。

[Yen, K. L., & Hung. S. P. (2007). A study of the opinions of elementary school teachers on the ministry of education trial on “teacher professional development evaluation”: An example of Taipei County. *School Administration Research Association*, 50, 1-26.]

Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.

Benbunan-Fich, R., & Hiltz, S. R. (2003). Mediators of the effectiveness of online courses. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 46 (4), 298-312.

Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M.A., & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79 (3), 1243-1289.

Chen, L. K. (2004). *Experiences of students participating in a computer-assisted language learning environment: An example of Chinese language learning* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio State University, Columbus, Ohio.

Craig, C. J. (2010). “Evaluation gone away” : The teacher experience of the summative evaluation of a school reform initiative. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1290-1299.

Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationship between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15 (1), 89-96.

Green, J. R. (2001). *The development of a meaningful teacher evaluation process in a catholic elementary school* (Unpublished doctoral

- dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Lee, E. A-L., Wong, K. W., & Fung, C. C. (2010). How does desktop virtual reality enhance learning outcomes? A structural equation modeling approach. *Computers and Education*, 55 (4), 1424-1442.
- Lim, D. H., & Kim, H. (2003). Motivation and learner characteristics affecting online learning and learning application. *Journal of Educational Technology Systems*, 31 (4), 423-439.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Sawa, R. (1995). *Teacher Evaluation Policies and Practices*. Retrieved from <http://www.saskschoolboards.ca/research/instruction/95-04.htm>
- Vaughan, W. (2002). Effects of cooperative learning on achievement and attitude among students of color. *Journal of Educational Research*, 95 (6), 359-345.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward an unified view. *MIS Quarterly*, 27 (3), 425-478.
- Wang, S. L., & Lin, S. S. J. (2007). The application of social cognitive theory to web-based learning through NetPorts. *British Journal of Educational Technology*, 38 (4), 600-612.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organization management. *Academy of Management Review*, 14 (3), 361-384.
- Wu, X., & Gao, Y. (2011). Applying the extended technology acceptance model to the use of clickers in student learning: Some evidence from macroeconomics classes. *American Journal of Business Education*, 4 (7), 43-50.

