

新竹縣教師專業發展行政運作、 教師實踐與成長介入之模式初探

曾文鑑¹、郭碧玄²、陳雯玲³

¹新竹縣新埔國小校長

²新竹縣員嶼國小校長

³新竹縣員東國中校長

摘要

本研究旨在探討新竹縣教師專業發展評鑑行政運作、教師實踐及成長介入之模式。研究採用個案研究法，以四所個案學校的教專評鑑文件資料、研究文稿為主要分析素材。研究發現，教專評鑑推動實施的立基點在於視教師為完整的個體、建立信任的關係、需要情境互動的生成，以教育生態的觀點發展學校本位的教專評鑑，並以對學生學習的關懷與持續關注為依歸。這些立基點在整個教專評鑑推動的過程是隨時需要被關注與論述的。研究結論並繪製了二種模式初探模型，期能帶給參與教專評鑑的學校教師，從「自然發展」走向「自覺發展」的專業之路。

關鍵字：教師專業發展評鑑、教師專業社群、教師專業成長

A Preliminary Study of Models of Administrative Operation, Teacher Practice, and Growth Intervention in the Teacher Professional Development in Hsinchu County

Tzeng, Wen-Jian¹、Kuo, Bi-Shiuan²、Chen, Wen-Ling³

¹Principal of Hsin-Pu Elementary School

²Principal of Yuan-Dong Elementary School

³Principal of Yuan-Dong Junior High School

The study was to discuss models of Administrative Operation, Teacher Practice, and Growth Intervention in the Teacher Professional Development in Hsinchu County. By case study, it used the documents and researches in the plan of Teacher Evaluation for Professional Development as the analyzing materials from 4 schools.

The study found that promoting Teacher Evaluation for Professional Development should be based on taking teachers as complete individuals, constructing the trust relationship, improving the interactive situation, and developing the school-based Teacher Evaluation for Professional Development from the view of Educational Ecology. However, the final goals of the plan were to concern on students' learning and to keep track on it. Those foundations should be concerned and discussed all the time during the process of promoting Teacher Evaluation for Professional Development.

The study built two models to help the teachers participating in Teacher Evaluation for Professional Development to go forward from “naturally developed” to “consciously developed”.

Keywords:Teacher Evaluation for Professional Development、Teacher Professional Community、Teacher Professional Growth

研究動機與目的

一位國民中小學教師，從初任到退休，至少需歷經二十五年以上的教學生涯。因此，教師持續的學習與成長，不斷的發展其專業內涵，以符應課程與教學的需要，成為一件刻不容緩的事。

許多學者亦指出，教師是教育改革與學校革新的主體與動力，也是教育品質的關鍵，任何教育改革政策與措施，若未能考慮教師的因素，都將流於空談與失敗（歐用生，1996；饒見維，2003；Fullan & Hargreaves, 1992; Fullan, 1993）。

是以，世界教師組織（World Confederation of Organizations of Teaching Profession, WCOTP）在1990年聯合國代表大會中強調「教師在執行專業工作時，應不斷精進，繼續增加其知識與經驗，不斷發展其不可或缺的素質」。我國教育部（2006，2008，2014）亦擬具教師改革建議，並辦理中小學教師專業發展評鑑，希望以專業發展為主軸，透過診斷、輔導、形成性評鑑的方式，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，提升教學品質。

然而，當提到「教師專業發展」，一種強調「由上而下」（top-down）、「由外而內」（outside-in）的方式，假定教師是外部的、被動的、不足的、需要被強迫進修的刻板印象，就會出現（林明地，1998）。這種進修方式，造成教師被動的學習，且與每位教師本身最需要的成長需求會有所落差。

教育部辦理中小學教師專業發展評鑑，希冀打破這種被動、負面的刻板印象，以學校自願申請，及學校教師自願參加之方式辦理。以避免如林志成（2006）所說：「如果教師未能感受試辦教師專業發展評鑑的優點，則無法成為推動教師專業發展評鑑的一股力量，將會影響到未來全面推動教師專業發展評鑑」的困境。新竹縣在進行教師專業發展評鑑過程，以「教師為專業成長主體」的人文觀點為假設，認為做為一名教學實踐者，應能更積極主動追求自我實現的過程。教師從對自己教學過程和經驗的省思中獲得專業成長的契機，才是一種最能讓教師成長的內在趨力與動機。在這種主動性與內在動機下，教師能透過學校行政運作的溝通與同儕的專業對話，在成長介入的支持下，引導教師自我省思、自我剖析、自我選擇、自我設計、自我實踐，從而讓教師走上「自然發展」到「自覺發展」的專業之路。

讓新竹縣的教師走上「自然發展」到「自覺發展」的專業之路。這過程中，教師變革心路歷程，行政運作的建構，成長計畫與支持的有效性，在推動人員的心中逐漸發酵。如能在每一所不同學校差異化特性中，尋求某些共同的概念或屬性。是以，本研究的動機如下：

一、教師專業發展需要學校行政運作的助力

學校是由教師、行政人員和學生，甚至還有家長和社區人士所建構出來的組織，以共同致力於教育目標的達成。Weick (1976) 認為學校組織成員之間，呈現一「鬆散結合系統」(loosely coupled systems)，彼此之間有所相關，卻仍保有其一定身分與獨立性，使成員擁有較大的自主性，能達到自決。Meyer和Rowan (1983) 更揭櫫了學校具有雙重系統理論 (dual system theory)，教學系統具有鬆散結合的特性，行政系統則具有緊密結合的特性。這兩種系統，分別代表行政系統和教學系統，兩者之間保有其獨立性，但系統之間關係經常是微弱、鬆散或對立的情形。而不論是鬆散結合系統或雙重系統的特性，常讓學校組織面臨教學系統和行政系統衝突的情境，增加學校組織運作的困難度。

因此，學校組織如果沒有建構統合學校內外事務，協助教師教學，進行溝通協調，解決衝突危機，並穩定學校各機能運作與發展的行政運作系統，在推動各項教育政策上（包括教師專業發展評鑑）勢必窒礙難行，困難重重。

教師專業發展評鑑的推展需貼近學校的現場，在其推動的過程中，行政運作如何進行決策、領導與溝通協調，形成助力，使推動得以順利進行，是為研究動機之一。

二、教師專業發展需要教師的自我省思與實踐

美國卡內基財團組織的“全美教師專業標準委員會 (National Board for Professional Teaching Standards, 簡稱NBPTS) 於1989年宣導《教師專業化標準大綱》，這是一份迄今為止最明確地界定了教師「專業化」的標準文件。它提出了教師專業化的五個核心主張：(一) 教師須致力於學生及他們的學習；(二) 教師須具備學科知識及教材教法；(三) 教師對管理及督導學生的學習負有責任；(四) 教師能省思自己的教學實踐，並從經驗中學習；(五) 教師應為學習社群中的成員。

從NBPTS所制定的教師專業化標準大綱得知，教師能省思自我的教學實踐，並從經驗中學習，為教師專業發展的標準之一。從實務面來看，學校與教師本身最能了解他們需要什麼樣的專業發展活動，教師想要獲得持續的專業發展，以適應教育革新，符合學生需要，需要教師有能力對自己的教學

進行反思，以進行自我引導、自我剖析、自我選擇、自我設計、自我發展與自我實踐。這種以教師為主體的教師專業發展，不但符應了教師為「完整的人」的人文訴求，也將擺脫進修研習是被動、被發展、被改造的刻板印象。

是以，教師在進行專業發展時，如何配合學校與自我的需求，在尊重、自主的氛圍中，進行有效的教學反思與從經驗中實踐，為研究動機之二。

三、教師專業發展需要成長計畫與支持

教師是影響教育品質的最重要因素。因此，需要不斷的促進自我的專業發展，以符應現今教學現場的需要。從教師專業自主的觀點，希望教師能從自我的教學經驗中，產生自我覺醒的發展，以最大的內在動力進行自我實踐的專業發展。然而，也不可否認每個人在其習而不察教學的主觀理論（naïve theory）引導下，難免有其盲點所在。此時，一份專業成長（發展）計畫的存在，將可以讓自己的教學，透過與他人共同討論，善意第三隻眼的觀察啟發下，找出具體的方向，而得到較完整的成長進程。

其次，能夠與專業伙伴一起成長，一起為專業工作上努力，進行專業的合作與投入，形成專業工作上相互支持的團體。這種情感的支持與人本的關懷，將會在彼此真誠的專業對話與理解分享中而更加凝聚。陳惠邦（2001）認為這種支持活動，使教師在原本各自的生活世界，得以相互分享成功與失敗的教學經驗，共同建構教學知識，對有效教學與教育進步更具信心。運用此理，教師專業發展過程中，同儕的支持與關懷，不但可以紓解因變革而產生的壓力，也可以在團體的互動中，激盪出更豐富的教育生命力，創造出屬於教師自我差異化的「創造性的蛻變」，此亦為研究動機之三。

爰於以上之研究動機，本研究旨在初步了解當前教師專業發展行政運作、教師實踐與成長介入的模式，進而提出具體的建議，以供教育行政機關及學校在推動行政措施和教師追求專業發展之提昇教師教學成效之參考。茲將本研究的目的敘述如下：

- (一)探究學校進行教師專業發展上行政運作情形。
- (二)分析教師專業發展過程教師實踐與省思的情形。
- (三)分析教師專業發展成長的有效性策略運用的情形。
- (四)進行教師專業發展評鑑的歷程分析與模式初探

研究設計

本研究之研究方法、個案學校敘述如下

一、研究方法

研究採用個案研究法進行，以A、B、C、D四所學校為個案研究資料蒐集的場域。研究時間為103年2月至103年12月。採用的方法為文件分析，將四所個案學校歷年來辦理教專評鑑中的許多文件資料，包括會議記錄、課室觀察記錄（包括觀察前會議記錄、觀察記錄及觀察後會議記錄）、教師省思報告、規準討論記錄、問卷整理資料、教專評鑑成果報告、專業社群規劃、執行及結果的檔案、訪談記錄、研究諮詢會議等。資料的整理是在經過充份的閱讀後，找出些關鍵字，再找出與關鍵字有關的真實事件來對應，其相關真實事件的編碼以時間，學校，訪談者，文件進行呈現，例如（20141103，A學校C老師訪談記錄）。

此次報告資料分析的方式，是根據Erickson（1986）的論點，將在場域裡所蒐集的資料，歸納為本報告的上位主張（general assertion），然後延伸下來又區分為一些次主張（subassertion），每個次主張再以場域中的真實事件做引述，以求用有效的證據來支持發現的主張。

二、個案學校描繪

本研究有四個個案學校參與，其學校背景分析如下：

（一）A學校是四個學校中唯一的一所國民中學，學校位置鄰近科技重鎮，與「科學園區」、「工研院」比鄰而居，社區人文薈萃，蓬勃發展，近年來發展迅速，社區營造意識提升，有助於校園社區化與環境教育之發展。校內老師老、中、青三代兼具，教師學經歷豐富，近六成取得碩士學位，教師平均年齡約40歲左右，在研究及能力上都是屬於最佳的時程，彼此經驗傳承，共同成長分享、相互學習切磋，主動增能學習，參與各項研習，同時本校教師氣氛和諧，精進教學社群辦理自100學年起每學年皆有三~四個社群申辦，領域夥伴彼此分享教學省思已成常態，促使A學校同仁朝向教學專業發展邁進。

同時，因A學校為M型學區，學生學習反應兩極，因此落實課程與教學研究與分享機制，兼具學習競爭與弱勢扶助兩大方向，學校課程以學生為核心，辦理教師專業發展評鑑、積極辦理技藝教育，獲得社區認同。此外，並成立管樂藝術才能班並鼓勵多元適性社團發展，

以期建立人文特色的三好校園文化—「存好心、行好事、培養好本事」。整體師資深具愛心，在補救教學、課餘時間指導不遺餘力，團體氛圍相處融洽，就因為有如此條件，本校推動教師專業發展評鑑是相當有條件的。

- (二) B學校是一所規模為6班的偏鄉小校，一天只有兩班公車經過，一些家長認為這是一所「沒有競爭力」的學校，因此，近年來有許多學生遷移戶口到附近較「都會型」或學生人數較多的學校就讀。本校教師編制9人，從民國98年辦理教專評鑑計畫迄今，全校教師（包含一年期的代理教師）都自願參與，除了退休及離職教師外，無人退出教專評鑑計畫。

面對學生逐年減少，教師產生危機意識；教師流動率較穩定教師富有敬業精神；教師同儕對學生樂於付出關懷，教學尤其認真；學習組織氛圍和諧；學校是一個充滿信任、開放的教學環境，有利於教師開放心胸、追求專業成長。

- (三) C學校是成立十年的大型學校，位於竹北市的市心位置。101.102學年度本校教專計畫成員共15位。到了103學年度，教專成員共計65位，由於學年群團隊共好共進的氛圍，帶動老師願意加入教專，也牽引著學年裡剩下的少數夥伴，因擔心落單，而勇敢一試。

學校校長是全縣課程與教學的總召集人，對於教專評鑑及教師專業社群的推動不遺餘力，且都親自涉入其中，進行課程與教學領導，以激勵學師教師的熱忱。

- (四) D學校是一所成立兩年的學校，位於102學年度本校正式老師有29位，其中男性教師7位，女性教師22位。師資結構年輕優秀，年齡分佈主要介於30歲至45歲之間，其中已取得碩士學歷之教師人數佔本校教師三分之二，另並有多位教師陸續進修深造，堪屬優秀；此外本校有四分之一教師為國民教育輔導團成員，易取得多方資源。自101學年度開始辦理教師專業發展評鑑，101學年度申請初次辦理，參與人數為10人；102學年度申請逐年期計畫，參與人數為12人；103學年度擬申請多年期組(四年)計畫，參與人數為16人。

由於校長極力支持，教結構年輕優秀，教師可塑性高，積極進修吸收新知，工作態度認真，負責盡職。學校具有學習型導向之行政團隊，專業度高，協調性佳，積極提供教師教學所需資源，這些優勢條件提供了教專評鑑推動的優勢。

然而，部分領域教學群呈單一教師現象，同儕互評效果較不足。教師公出機率高，學校活動多且教師課務繁忙，協調規準討論及專業對話時間不易。教師參加教專大多數仍為取得證書，取得證書後，即無參加意願。也是D學校參加教專評鑑的困境。

研究發現與討論

經過對四所學校的文件分析、諮詢會議及研究文稿的整理，教師專業發展評鑑的導入、運作及運用，都有其特色與方法。但研究者發現，有四個立基點可以貫穿行政面、實踐面與成長面，而行政面、實踐面與成長面也有其共通的特點：

一、整體立基點

(一) 先將教師視為「完整的主體」

因為你對自己與世界的獨特看法，才讓你之所以為你，並成就了你的未來(Ken-Robinson;Lou Aronica ,2014)

從人文主義的觀點來看，強調以「人」為主體，尊重個體的機制，使個體得以自我實現為目標，開展人類的潛能。學校的教師們是經過專業證照、歷經檢定、甄選而進入職場的專業個體，因此，從事教專評鑑的導入及運作，皆應先將這些「專業工作者」視為「完整的主體」，而非被動的機器。Fullan和Hargreave(1992:5)s說過：「當我們要考量教師專業發展時，要考慮的第一要素就是」教師是一個人(teacher as a person)”。做為一個人，而且每位教師都是不同的「人」，作為一個有獨立的主體，意味著有其真正的需要，代表著應思索如何在專業發展的過程中擺脫加諸其身「工具」的性質，而成為「真正的人」的發展(李純，2009)。周淑卿(2006):「強調個人尊嚴，價值及自我實現的能力，承認一個完整的人既有認知能力也有情感、價值和文化體認。」所以，教師專業發展的第一立基點為先將教師視為「完整的主體」，是其專業發展的權力、能力、情緒、話語、傾聽、行動的主體。

…規準找自己適合的，自己想做的，教師的真經自己努力找。(20141103，A學校文件分析)

…於是這一本「活下去是最大的動力」，成為敘說團體的見面禮，誠如書上所言：讓人說話，不會讓天塌下來，我在二重，說自己的話，寫自己的故事。(20140402，A學校A老師訪談記錄)

其實我也不在乎是否有人要跟進，我的想法很簡單，覺得這一般的孩子適合，我就是想做。我不會刻意的藏起來，但也不會特意的去宣揚，如果有人願意問我，我會很樂意跟對方分享。(20141001，C學校T1老師訪談記錄)

先感動自己和孩子，就能夠感動別人。我覺得我們學校的老師們會願意跟著一起做，我覺得很大的因素是因為被同事的投入和熱忱所感動。」(20140918，C學校T19老師訪談記錄)

我覺得再過不久，十興就會有一道鴻溝需要跨越，原因無他，就是累了。如何在人的因素上維持動力，覺得十興還有一段路要走。(20140918，C學校T19老師訪談記錄)

為避免自我的封閉，我將自己的教學結果，請教在同一所學校服務會提出改進意見的同事，他會與我進行簡單的談話，透過與諍友的談話內容，成為我反省的依據(20140528，B學校黎老師論文摘要)

教師專業發展評鑑，希望讓老師成為一個會：「發自己的聲、作自己的主、留下自己的記錄、定義自己存在」的主體。讓新竹縣的教專評鑑從目前「自然穩定發展」的情況，走向「教師自覺發展」的方向，提升教師的自我省思、覺醒與實踐。

(二) 建立信任的關係

真正的夥伴關係和發展進步需要彼此傾聽，相互學習，更重要的是彼此信任—歐巴馬(引自吳敏琪譯，2011)

人與人之間總有一束光芒在流動，肯定和相信對方的價值，不管什麼人都會有缺陷，相信無限的可能性，互相相信人之間，會產生神秘的力量，會互相扶持。(吳敏琪譯，2011)

從個案學校的訪談記錄及文件資料上，都可以看到論及「信任」的用語。學校因為信任，而讓教專工作更有意義。

教專的觀課價值在於老師之間的信任，夥伴關係的營造更重要，夥伴有能量彼此學習成長，更能帶動教師專業。(20140502，A學校A老師訪談記錄)

…尋找信任夥伴，逐步實施…。(20091007，B學校教專計畫會議紀錄)

過程中我們就是因為「信任」而彼此關照教學問題、解決困境，同時也凝聚出像家人一般的情感，成為一個相互支持關懷讓大家「共好」、「更好」的學習共同體。(20141103，B學校研究案文稿)

教專同儕是一群信任的夥伴，既像諍友，也像一面鏡子，大家相互扶持一起前行就會產生能量。(20141103，B學校研究案文稿)

學校的很多老師都會互相幫忙，自己會自動協調，不一定要強迫規定，自己有自己的夥伴信任，學習成長的樣貌可以很多元。(20140502，A學校A教師訪談記錄)

信任是觀課的立足點(20141102，A學校D教師訪談記錄)

當對話已成風氣，分享已成習慣，安全感是我們彼此願意坦承的依據，教室便不再是教師隱密的神祕國度。…可以大方的向主人請教想取經之處，也可以不必顧忌的提出疑惑。在彼此的教室中，我們看見夥伴的專業價值…(20141103，C學校研究案文稿)

行政與教師間的互相信任，是教師專業發展評鑑運作的基礎。因為信任，開啟對話；當互動與溝通變得頻繁，更促成社群蓬勃發展，引領教師走向專業成長。(20141103，C學校研究案文稿)

我很意外，在沒有強制及壓力的情況下，竟然還有這麼多同仁願意加入，而且許多老師的背景是非數理專長的。大家一起學習如何引導，也回到班上實施，沒想到也引發孩子們的共鳴。在得知數學解題思維競賽的訊息之後，孩子們主動報名的情況很踴躍，也很開心我們獲得很好的成果。我想師生的收穫，絕對比得獎還要多！(20140919，C學校T16老師訪談記錄)

信任可以簡單解釋為：「因為相信而願意託付某些事物」。對於參加教專評鑑的教師們，因為相信教專評鑑可以讓他更加精進，而願意…；因為相信其他共同參與的老師都是對他有幫助的而願意…；因為相信觀課的老師都是善意的而願意…；因為相信教專評鑑的夥伴們是有能力來協助他成長而願意…；因為相信教專評鑑的夥伴們對我是安全的而願意…。郭昭佑、陳美如（2014）提出「信任」是評鑑能否有意義的關鍵因素，並從善意的信任、能力的信任及公正的信任來探討三個評鑑信任層面，他們認為

…在信任的基礎上，教師們更願意將教學的難題共同分享，彼此間相互協助，此一歷程再次強化彼此間的信任，共同協作尋求專業發展成為自然而然的良性循環。(郭昭佑、陳美如，2014：49)

Fukuyama(1995)認為信任是：「在同一團體中，在共用規範的基礎上對其他團體成員的誠實和合作行為產生的預期」。合作行為與信任有著重要的關係，尤其當這種對誠實及合作行為的預期產生後，信任

極大地促進了同儕及夥伴之間的合作行為。是以，教專評鑑中信任關係的建立會使教專之路走向同儕夥伴間相互協助與支持之路。就如同樸鍾夏(2011)在「無條件信任的力量：來自非洲的九頭母牛」中所說的：「信任的力量，隨著人際之間信賴的輝光，不斷的傾灑照耀時，生命的美好天性和美麗，也會逐漸的顯露出來」。(吳敏琪譯，2011)

(三) 教專需一種情境互動的生成

當你找到自己的能量泉源，也就更能接受別人的的能量。你的生命力越旺盛，就愈能對其他人的生命做出貢獻(謝凱蒂譯，2014)

互動是指在一個環境中，人與人之間針對一定的事件、情景而發生的各種形式、各種程度的相互作用和影響。而生成是經由互動而產生的各種回饋的資料與訊息，並從回饋中產生新的見解、知識、能力或洞察。換言之，情境互動的生成係指與場域所在的情境及情境的獨特性互動，並依此互動的回饋產生某種別的地方可能沒有的理解、能力、知識或洞察。

同樣的，教專評鑑發生於學校的教學現場。因此，教專的運作、實踐、教師的成長皆與所在的「情境」息息相關。所以儘管情境的安排或人員的調適，已事先完美的計畫與設計，仍無法窮盡所有的考量。教專實施的過程，與情境互動的生成，更富教專評鑑運作的意義及其獨和可貴之處。

團隊合作是進步的不二法門，有好的團隊有甚麼好擔心，大家一起進步，教育進步不再是牛步，夥伴們我們一起加油。(20141103，A學校研究案文稿)

C主任說：「我找綜合領域M老師，實力很好不怕做的」。C組長說：「先來找年輕老師，反正年輕人未來遲早都要做，先做先贏，不然找我的我的好朋友D老師也一起來」。(20141103，A學校研究案文稿)

M老師對一位新進數學老師說：「歡迎你來看我的課，不然我去看你，教專最重要的精神就是可以看到你自己的缺點，說不一定我們說話很兇或有語病自己都不知道，幫你看可以修正一下」。(20140912，A學校H教師訪談記錄)

透過同仁，我了解自己在教學上的諸多盲點缺失，看見平日看不到的地方。諸如：口頭禪、行間巡視的習慣、提問的技巧、語氣的緩急、學生座位安排、教師教學位置……等，這些都足以使自己的教

學更上層樓，特別是講話的速度，許多同仁皆提及我說話的速度太快，往往當下我們不自覺，但是對於孩子的理解程度是具有影響的，所以我試著放慢自己說話的速度，讓學生更有時間去理解與消化。(20141103，B學校研究案文稿)

幾年來，我看見A老師，從一個亂七八糟的班級經營，改變了教學與學的模式後，師生同樣讓觀課者驚豔，透過流暢的教學設計，學生自己動手操作，小組討論、上台分享，建構自己的學習知識，這幾次的觀課，覺得好棒！好棒！(20141103，B學校研究案文稿)

我在教學觀察時，主任一直誇我，讓我覺得很不好意思，我的進步是因為上了研究所，學到了方法，把方法應用在教學上，所以進步了！(20141103，B學校研究案文稿)

當初剛創校的前兩年很忙，導師都要接行政，除了要帶班還要忙學校的業務。但當時人不算多，當時的學年會議就是大家互相交流的時候。大家會互相推薦能向誰請益，分享怎麼教學與班級經營，互相支援。當時大家都很願意加入討論，不但可以在其他人身上取經，也可以學習經驗，避開前人走過的地雷。(20140920，C學校T18老師訪談記錄)

「先感動自己和孩子，就能夠感動別人。我覺得我們學校的老師們會願意跟著一起做，我覺得很大的因素是因為被同事的投入和熱忱所感動。」(20140918，C學校T19老師訪談記錄)

大家會願意跟大家一起做，我覺得很大的因素是因為被同事的熱忱所感動。就像未來履歷，就是我當初因為連加恩的故事而感動所發想的一個想法。先感動自己，感動孩子，就能夠感動別人。(20140918，C學校T19老師訪談記錄)

同儕間彼此陪伴支持的文化氛圍，其重要性再次顯現。受邀的兩位女老師一致表示願意跟著大家一起做做看，而另一位男老師則因男生僅一位參加而怯步。(20141103，D學校研究案文稿)

教專評鑑需要朝向一個真實的學校生活世界，與真實的生活情境相互聯結。使教專評鑑的發展與實踐成為參與教師新的活水源頭。教專評鑑置於真實的情境脈絡中，並成為教師們與情境互動而形成獨特知識共享與價值觀念的珍貴場域。

(四) 以教育生態觀點推動校本教師專業發展評鑑

沒有一把鑰匙，可以打開世界上所有的門。

沒有一首詩歌，可以讚頌世界上所有的情感。

沒有一個定律，可以解釋生命中所有的可能性。

教師專業發展模式大致可區分為三種取向：知識與技術取向(knowledge and skill)、自我理解取向(self-understanding)和生態變革取向(ecological change)(Hargreaves & Fullan, 1992)。知識與技術取向強調課堂管理、教學策略、教學內容知識的精進，以有效改善教師的教學行為，其發展動力來自於外在的培訓。自我理解取向則強調自我理解與反省，在行動中認識實踐的過程，教師發展來自內在的動力。生態變革取向則認為教師發展受到來多外在因素的影響，因此需要朝向多元和整體邁進，考量教師發展的背景、環境、文化及其他相關子系統，以系統、整體的視野來看待教師的專業發展，而發展的動力來自於內外互動。

對照三種取向的教師專業發展模式，四所個案學校所採用的模式的傾向亦有差別。D學校較傾向知識與技術取向，A學校和B學校較傾向是自我理解取向，C學校則較傾向是生態變革取向。然而，影響教專評鑑的因素很多，故應考慮各種系統因素，使專業發展有統觀整全的考量，使發展的活動、方案或成長計畫有更適當歷程與安排。

這三種取向各有其利弊。但不可否認，隨著社會多元觀點的發展與時代的進步，學校教育也更需要與內外環境互動，才能因應未來的挑戰。曾文鑑(2010)說：「…將教育系統視為多元的實體，以多元取向的觀念去兼顧組織的多變樣貌，並提供整全的步驟和策略，協助組織去滿足師生的要求，達成教育目標，成為有效能的學校。」

教育生態的觀點強調系統的運行離不開教育要素(教育者、受育者、教育的內容、教育材料及教育中介系統)與環境之間(社會環境、自然環境)的相互聯繫、相互作用和相互依存。是以，教專評鑑的實施宜採取教育生態觀點，與周遭環境進行互補互動，以系統整全的思惟，針對學校的各項條件與需求，進行校本教專評鑑運作，以完成動態平衡。

…四個學校的背景有所不同，所以採取的面向也有所不同，A學校是在教師自主自律的過程中進行教專評鑑；B學校是從難題出發；C學校是由下而上的運作；D學校是行政主導卻不忘激勵。但都走出自己的教專風格…(20141103，A諮詢委員的發言記錄)

每一個學校，都有其獨特的環境與文化，所以拿大校的作法，直接架接到小校去實施，那是會格格不入的；同樣的，以小校的成功案例，放入大校中，也會有許多窒礙難行的地方。只有先了解學校的差異化、需求、背景、文化…才比較會成功。換言之，放諸四海的想法或一種標準全國通用的思惟，是要重新檢視了…(20141103，C學校校長的發言記錄)

讓人說話，不會讓天塌下來，我在二重，說自己的話，寫自己的故事。(20140402，A學校A教師訪談記錄)

於校務會議表決時聯手，希望不要通過，就這樣，贊成票為「0」票，但是這次校長有備而來，大吼一聲「什麼都不推行，什麼都不做，就像一攤死水一樣」，「再表決一次」，平地好大一聲雷，這次換成反對票「0」票！(20141103，B學校研究文稿)

吳俊憲(2010)表示，教專評鑑的辦理方式可彈性自主、因校制宜，以符合校本需求。學校可採取「因校制宜」的彈性作法，依據自身的實際需求、背景條件、特色發展及學校生態等，自行調整或設定目標。陳美如(2011)也認為教專評鑑，初衷是良善的，但在行使的過程，我們需要有各種樣貌以及不同聲音的展現。以教育生態的觀點來看教專評鑑，會讓我們更注意各子系統、各層次及各因素之間的關聯，使教專評鑑與整個環境的和諧相處、開放共存，它不再是一個只與教師自身相關的簡單輸入和輸出的直線過程，而是需要與他人合作，外界支持和文化培育的過程。

(五) 學生學習的關懷與持續關注

教專評鑑的兩個目的是提升教師教學專業發展與學生學習成效。林志成(2006)認為教師的專業發展是項有目標的、有意圖的、正向革新的歷程，應思考什麼才是教師專業發展的最大價值？其中學生的學習成長、教師的專業發展、學校的進步應是判斷的重要規准，尤其是學生的學習。因此，教專評鑑讓教師成長，更是為了學生的有效學習。

我們的樂…102學年度本校補救教學成長測驗進步率全縣第二，一下課就看到老師們全體動員的在幫同學補救教學，抽背的抽背，演練的演練，只要學生能進步，無所不用其極，恩威並施，看了都很感動。從老師和同學，A學校大家上下一條心，我們的升學率、補救教學進

步率、學生各方面的表現，這幾年都讓我們有目共睹，深感欣慰，今年我們量體不足，即將在104學年度要辦理總量管制，雖然少子化的衝擊，但是二重中逆勢增長…(20141103，A學校研究案文稿)

無可否認的是教專的力量，促使我們進行專業分享的對話，發現阿度這個孩子的狀況，進而透過同儕集體的力量，以生命敘說探究的方式，用名人勵志的故事，透過伴讀、共讀及同儕會議，敘說探究，增進阿度的學習能力，幫助阿度改變現況，肯定自我存在的價值，讓阿度能體會人間有愛，繼而產生向上、向善的希望。(20141103，B學校研究案文稿)

教專一路走來竟也邁入第6年了。在申請辦理103學年度教專評鑑計畫時，現任校長曾在會議中提到：「如果大家不想繼續申辦教專評鑑計畫，我們就停掉好了！」這或許是校長「以退為進」的策略，但卻也讓我們省思到，現在我們擁有自主決定參加與否的機會，這次沒有一點勉強或半推半就，最後付諸表決的結果是：「全數通過繼續參加」。如果不是參加教專評鑑有帶來了「美好」，教師成長了、學生進步了，我想，大家一定會舉手說：「NO」！(20141103，B學校研究案文稿)

我是常會反思及自覺的老師，於是我會設計這樣一個課程，給自己一個反省並重新驗證的機會。在教學上，我們透過同儕老師研討及創新教學的發想，在孩子充滿笑意的臉上我找到了答案，有效的教學引導對教學真的影響很大。(20140505，C學校T10自我檢核表)

……我一直都不認為我的聲音很大。我還怕學生聽不到我的聲音而一直用麥克風。我始終認為，學生的聲音很大，我一定要比他們更大，壓住他們，學生學習才能專注。……經過評鑑後我才知道這樣的處理方式可能適得其反，我在評鑑後試著調整說話音量及說話的方式，發現學生反而比較願意注意聽我在說什麼……(20141103，D學校研究案文稿)

教專評鑑的目的於教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果。當教師專業發展與學生學習產生真正的聯結，教專評鑑特色中的教師教學自主、強調組織改變、透過省思回饋、持續不斷過程（張德勝、施宇謙、游家盛，2009）才能更加的聚焦與回到教學與學習的本質上。這與曾文鑑（2009）的研究發現：「教與學是學校主要的活動，因此，學校教師的專業發展，攸關學生的學

習成效」是不謀而合的。是以，理解學生學習、創造學習機會、重視學習歷程與結果，對學生學習的關懷與持續關注，提升學生的學習成效，是學校推動教專評鑑的重心所在。

二、行政面

（一）行政用心與支持

學校行政是教專評鑑重要的推手，舉凡計畫的宣導和雙向溝通，以解除教師的疑慮；建立行政整合機制，安排統一研討對話的時間；提供足夠的支持資源，形塑有利於教師專業發展評鑑的學校組織文化；建立學校評鑑推動小組，釐清組織任務與功能運作；適時的疏導參與教師的負面情緒，經常激勵支持教師…等。因此，行政的用心的確可以產生「正向支持的力量」，讓參與的教師較無後顧之憂，而發揮更多教專評鑑的功能，促進教師的專業發展。

行政的立場是很支持，對老師需要的很多文件及表格，主任常在開會前就已備妥自己先消化過一次，才逐條告訴大家，省去很多瞎子摸象的時間。（20141103，B學校研究案文稿）

而當兩位老師主動要求，希望夥伴在某些課程能協助入班觀察時，行政上也適時召開會議徵詢大家意願，結果大家都願意協助。就這樣，一年來，大家相互扶持，就像一家人彼此關照，讓課堂教學順利進行，讓教師慢慢找到精進的方法，這讓我很感動（20141103，B學校研究案文稿）

…行政端該如何做，才能讓老師們感到寬心而無負擔，真正引領老師走進教專樂土。…重點不在於操弄一些規準和填寫表格，而是讓教師透過參加教師專業發展評鑑能懂得教學反省，正如同教學觀察時能「見賢思齊，見不賢內自省」，並能主動思索如何做到專業成長、教學精進。（20141103，C學校研究案文稿）

雖然，參與教專是出於自我意願，但為了讓十興夥伴們能繼續前行，避免有人中途脫隊放棄，行政該做的，就是要讓老師「負擔輕一點」，因為感覺良好，才會做得長久。（20141103，C學校研究案文稿）

身為十興的行政團隊的一員，我們深知：關心問候並不足夠，必須深刻了解老師的需求。（20140612-C學校T8師省思札記）。因為這樣的信念，行政端即便業務量繁重，再累再忙，都須重視並盡力滿足第一線老師們的需求，無論是外在環境或內在心理。（20141103，C學校研究案文稿）

行政給予正向的鼓勵，讓參與教專的夥伴，能更有信心的在教專的路上走下去。」(20140825-C學校T6師問卷記錄)

我發現教師專業成長客製化系統，在先行的準備作業、校本規準建置上顯的較複雜，但是我一一克服後，再與教師共同討論，反而成為推動教專評鑑的最佳助力。(20141103，D學校A主任諮詢會議發言記錄)

行政用心與支持，得以讓教師消除冷漠、消極被動的心態，轉化為激起學校成員的熱忱，而讓更多的教師參與教專評鑑的工作。行政用心，也可適時的在學校說服教師參與教專或推動教專的過程中，即時發現問題所在，並以行政的圓融智慧，有效的回應各樣挑戰，使教專評鑑在學校順利推展。

(二) 破唱片技術的運用

破唱片技術(Broken-record Response)是以破唱片不斷的跳針來比喻「一再地提醒某事」(repeat)，引申為對於要做的事就以堅定的態度在適當的場合、時機一遍又一遍地重複你的意見，直到被認為止。

學校領導者或業務執行者，在推動教專評鑑之前的說服工作，在不生氣、不吵架的過程中，於各種正式或非正式的場合，有耐心的不斷重述教專評鑑對教師的協助與成長，鼓勵教師參與。學校教專的推動者，展現了溫柔的堅持，是可以讓一些人動心而願意參與的。

100學年度校長組成了健走路人團，由一群校長以前服務於學校的舊識及年紀相仿的路人健走團，下課後大家一起繞校園強身健走，校長因為本校要成為推廣教專的學校…，他還是很樂意的陪伴我們，他的兩位路人正好是教務處兩位組長，本來對教專興趣缺缺，但走著走著不到一年的時間，紛紛於101學年度加入教專，成為我們第二批夥伴。(20141103，A學校研究案文稿)

回顧101年教專推行之初，行政端並非大張旗鼓地鼓動老師們務必要加入教專行列，取而代之的是，晨會時精簡、真摯、無負擔、不斷的邀約。(20141103，C學校研究案文稿)

希望能有較多位的老師參加教師專業發展評鑑，於是校務會議開始前開始進行各個邀請的動作。(20141103，D學校研究案文稿)

Collins(2001)在「Good to Great: Why some companies make the leap and others don't」一書中特別強調第五級領導人(level 5 executive)需要結合專業的堅持和謙中的個性，才能讓組織建立持久績效(齊若蘭

譯，(2002)。領導者行為溫和，沉穩而深思熟慮，工作嚴謹，是謙卑的傾聽者，同時也沉默又堅定、不屈不撓的推動一項良好的理念或政策，就像破唱片一樣不斷重覆著那段「教專」的旋律，直到令人陶醉而欣然接受。

(三) 校本領頭羊的領導

領頭羊，本身也是羊，說到底和它所帶領的羊是同一種動物。群羊在領頭羊之後，跟著它向前走，是充滿信任、心甘情願的(台灣WIKI，摘自20141129)

教專評鑑發展的領頭羊，可能是學校的校長、主任或老師，靠著道德、信任和聲望擔負起領導的作用。在學校經營的過程中，我很喜歡把領導當成是：「一種與他人共事以實現某個約定目標的個人能力」，這個解讀雖然沒有提及職位、地位或頭銜，但卻彰顯了每個人都應在適時擔任領導者的角色。就像領頭羊一樣，不是以權力去管理，而是以專業和誠信來帶領，是靠人格的魅力真正的影響學校的同仁，建立領頭羊的功能。

隨著基本專業的成長，參加教專的老師往更高一層級前進，本校已有兩位夥伴D老師，G老師完成教學輔導老師訓練，成為教學輔導老師。其中D老師更成為輔導夥伴教師，成為輔導老師及輔導夥伴他們身上的責任更重，D老師說：「誰需要幫忙我就會去幫忙」。輔導老師幫助教師成長，輔導夥伴幫助學校成長。感謝這兩位老師擔任行政工作又是領頭羊，帶領我們在辦理教專評鑑方面也有所方向。同時，帶領後進教師，這兩位輔導老師也當仁不讓，成為輔導協助者，儼然也成為新進教師的典範，好標竿，更重要的是他們也不斷的努力往前，幫助同仁，更重要的是老師們還提出要觀輔導老師的課，輔導老師D老師的口頭禪常說：「沒再怕的，放馬過來」。我們說：「教學輔導老師學校需要您們，有您們真好」。(20140918，A學校研究文稿)

本校第一類的老師對教師專業發展評鑑的支持也有自己的想法，他們相信教師是專業的，要形塑專業就必須讓自己的能量展現出來，他們不僅是領頭羊，他們是一群願意讓學校更好，願意讓自己更精進的團隊，所以一個團隊抱著取經的態度，要讓學校及學生透過教師專業發展評鑑，讓評鑑的鏡子審視自己的教學，讓自己更往專業的路走去，一路上大家團結合作一股往前的推力，一定會讓學生及學校更好。(20140918，A學校研究文稿)

校長領導是非常重要的。我們校長讓我感覺到什麼叫做長者之風，讓老師有自我實現的機會，所以我們學校自主性很高，而且這自主性具有專業。做完、做對、做好是不一樣的層次，但我感受到十興同仁是努力在做對、做好。(20140918，C學校T16老師訪談記錄)

T18老師有感於「教師有健康平衡的心理，才能給予學生正向能量」，因而籌組教師讀書會、正向管教教師支持團體，在安全信任、輕鬆愉快的氣氛下，夥伴們擁有一個被傾聽、被理解、被支援的秘密園地，在受挫的事件中找到重新出發的力量，在案例分享中得到真實的教學經驗。(20140918，C學校研究文稿)

雖然大家寒假已經參加了18小時(2009.01.21-23)初階人員的研習，也看了影帶，現場實作，但真正在學校施行起來，卻一籌莫展，不知該從哪一方面開始著手進行，大家都仰望著教導主任的帶領，心想「一切都有教導主任」，主任怎麼說，我們配合著做就是！(20140918，B學校研究文稿)

筆者身為教務主任，在所有評鑑歷程均與夥伴共同參與。在帶領規準討論時，筆者要擔任何種角色？筆者的自我定位是：討論過程中是一個討論促進者，分組發表時則為總結歸納者。(20140918，D學校研究文稿)

領頭羊在學校中擔負起身先士卒，帶起表率之效；領頭羊在學校裡也是具有指導與解決困難的功能。在四所學校中，我們都發現了這種影響學校成員的個人，他們有熱忱、無私的投入精神；使人信服的專業素養；勇於嘗試與創新的使命感；適當的成員工作分配；善用校內外資源與人力；善於成員情感的聯繫；能凝聚共識、整合分歧意見；樂於肯定、鼓勵夥伴教師；具良好的人際溝通能力；能營造開放、正向、尊重共識的討論環境(張新仁、王瓊珠、馮莉雅，2009)。在教專評鑑的路上，我們說：「有領頭羊，真好！」

(四) 細水長流：循序漸進，「慢慢來、比較快」

時代在變、環境在變、社會在變，教師必須與時俱進，才能從跟上思潮到引領思潮。所以教師專業發展，是一條永無止境的道路，絕不是一蹴可幾，辦理一、二年就可完成的。因此，辦理教專評鑑應與學校需求、教師需要相互結合，長期且持續性的進行與互動，由小到大、由簡而繁、由少到多、由點到面，循序漸進，細水長流、青山永

在般的永續發展。顏國樑（2003）認為漸進式的執行策略，並不等於保守，而是以更積極的態度，分析教師評鑑執行的各項條件；尋找困境之處，然後克服與改進困難之處，以減少實施教師評鑑的阻力。

沒有人規定成長的路一定要制式化，A學校詹校長常說：「教專慢慢來走我們二重的路」……大家都有身為教師專業的使命，參加教專一定會成長嗎？答案告訴你，會不會成長看你自己，他不會是終點而是下一個階段的起點，時時刻刻通往專業的起點，更正確的答案是專業需要終身不斷的學習與努力的，各位教師夥伴做就對了。（20140212，A學校研究文稿）

細水長流，先從課程設計與教學或班級經營與輔導兩層面擇一進行，勿操之過急以免身心急速疲乏。（20140212，B學校研究文稿）

在C學校，與其說是風行草偃般的實施，不如說是與教專並肩而行，隨著步調翩翩起舞，進退之間調整步伐，走出自己的風格。十興本就已建立自主性追求專業成長的氛圍，教專的實施，其目的及精神與學校氛圍不謀而合。而教專之於十興，就葉子如同順著水流一般；水本流向目的，葉子的落下，不影響水的流動。（20140212，C學校研究文稿）

校長對我說：「慢慢做，才會做得長遠。」這句話影響我太多了。就像第一屆的畢業美展，其實就是醞釀多年的結果，當時只是單純的想讓孩子知道，原來每個人都可以。這個想法感動了當時的教務主任和六年級學年主任，也很開心能繼續延續了下來，讓每一屆孩子都能感受到自己的潛力無限。

陳美如（2011）表示台灣的改革，常常陷入短線操作，因為要提報成果，主事者常常要在短時間壓迫教師提交資料，因為要產出，反而忽略了行動過程中的經歷、體悟與對該經驗的反省。所以循序漸進、因勢利導、細水長流的漸進，讓參與教專評鑑的教師們會「想要做」、「正在做」、「常常做」專業成長的事。

三、實踐面

（一）規準的探究：學而時習之，精熟也是一種能力

隨著教師專業發展評鑑的實施，教育部及許多學者家都提了供規準，以利學校或教師能從規準的詮釋、檢視、對話與反思，而達到專業發展的目的。以教育部版本為例，希望以中小學教師「專業能力」

為核心，並採取「4層面—18指標—73參考檢核重點」為規準架構，建構完整的教專評鑑指標系統。這些規準許多教師可能會質疑：「評鑑規準看起來都蠻抽象的，不夠具體。」「使用規準來進行一兩次的教學觀察，就可以看出什麼嗎？能獲得什麼立即的專業成長嗎？」(吳俊憲，2010)。但從四所個案學校發展歷程上來看，對於規準的檢視，就是重新釐清自己在教學上的優缺點，對自己的教學深層的內在審視與反思；同儕之間彼此就規準適用上的專業對話，也讓教師從他人之處得到不一樣的教學經驗，我想這是否就是：「學而時習之」，讓對規準的精熟，成為教師專業發展一種實踐的能力。

別人的看法也可以列入自我檢核，是提供給自我「反思」比較重要，看自己和學生、自己和教學、或某個事件的反思，可做重點紀錄或某一部份，要對自己有幫助的。重要的是文字的描述和反省。重點不是在判斷老師是否「優良」、「滿意」、「再努力」，而是看見教室的實像，當老師的另一雙眼睛。(20091230，B學校教專會議紀錄)

學校一開始因為把指標規準的訂定，視為重要關鍵，所以前前後後請了志成教授以及曾經操作經驗豐富的雯玲校長親臨指導，在對話中幾次來來回回討論指標的可能，發現完美與不完美間是一種奇妙的個人認定，退回到專業的反思，如果教育部已經有可供參酌的版本，至少有其適用的可能，只要在校內留下個人可以增修的自主性，有了這樣的彈性可能，同中求異或異中求同的校本教專就不必太糾纏了，反正知道和做到是一個遙遠的距離，方向大致有了，有行動更重要，先求有再求好是我們最後的共識。我其實比較好奇的是，教學組是如何把這群人兜在一起的，國中做教專，還是勇敢的。(20140422，A學校A教師訪談記錄)

吳俊憲(2010)提出對規準的「三化取向」的觀念，認為首先要「轉化」，針對許多版本的評鑑規準和方式，可透過教師專業對話去加以轉化成為具體可行的規準和方式；其次是「簡化」，老師們討論如何儘量減併一些規準和表格；最後是「內化」，教師不是「為評鑑而評鑑」，重點不在於操弄一些規準和填寫表格，而是讓教師透過參加教師專業發展評鑑能懂得教學反省，正如同教學觀察時能「見賢思齊，見不賢內自省」，並能主動思索如何做到專業成長、教學精進。

轉化：透過明確的討論出檢核事例來轉化抽象的規準。簡化：利用教師專業成長客製化系統來減併表單。內化：則需要靠帶領老師專業對話、省思來完成。(20140212，D學校研究文稿)

夥伴們施作了一年，可依據入班觀察經驗，對指標做適度的修改刪減，以便更符合需求，過多的指標，未必利於觀課。(20140212，C學校教專會議紀錄)

回過頭來當小部分都做得很好，大的規準我們都能更聚焦，有一天回過頭來我們能發展更完整自己的領域指標或是更適合A學校的校本規準。(20140422，A學校D教師訪談記錄)

(二) 課室觀察的共鳴

從閱讀他人教學的世界中，找到我們彼此的難題、教學的可能性、教學的關懷點、益於自己的養分(陳美如，2009)

課室觀察是為了協助教師反省自己的教學活動。即使是教學經驗豐富的熟手教師，仍然會有一些需要靠他人觀察方能發覺的盲點，課室觀察提供「善意第三隻眼」的功能，提供相關回饋，以利教師專業發展的實踐。

課室觀察大致可分成三個階段，分別為

- 1.觀察前會議：了解教學流程及目標，被觀察的教師提出希望被觀察的重點，並進行再一次的確認與澄清。
- 2.課室觀察：進行實地課室觀察，記錄被觀察教師上課的動態歷程。
- 3.觀察後會議：以客觀的記錄提供教師回饋，並引導教師提出情意、能力、意見、感受，並鼓勵教師針對討論提出替代方案或下一次的觀察重點。

課室觀察是教師間的合作，透過同儕討論、實地觀察、省思回饋…等，進行彼此的學習，以促進教師的專業成長及提升學生的學習成效。

…能適當的改變課本中的布題，選擇較貼近學生生活經驗的情境。…能夠盡量給予平常較不主動舉手的學生發言的機會。…在一個段落之後，應給予學生更多的練習，以確定學生是否完全了解…。在引導學生回答時，問句要更為精準，若學生不懂題目時，可以加以舉例，或是更貼近學生理解程度。(20130502，D學校觀察後會談記錄表)

在課堂中，發現學生經過適當的引導與討論後，對於作文書寫要點能更加明確，例如：討論到披薩的製作過程時，學生能發表出自己的想法，教師適時的引導一些相關的詞語應用，如：香噴噴、熱騰騰、香味四溢、口味直流……，且教師能做適當的歸納紛表的學習重

點，讓學生書寫的文句更加通順，也增加了文章的優美與可看性，學生的學習成效亦能有所提升。(20140425-C學校T5老師同儕視導記錄單)

大家的默契在實施教學觀察前首要條件是被觀察教師必須打開教室，觀察者和教師彼此信任，被觀察教師去除防備心態，觀察者帶著善意的眼睛，以客觀的角度進入教室進行觀察，其目的在於提供受觀察教師回饋，提升教師教學效能(20141103，C學校研究文稿)

同儕教師老中青都有。E、L雖然年紀輕，但是很有經驗。五年級學生很活潑，大家都很踴躍發言，個人常習慣點不專心的同學，上課很要求同學專心。她們可能不好意思說我缺點，希望被點醒，很怕哪裏沒做到，做不好，很希望同儕多觀察一點。希望學生喜歡數學，除了趕進度，所以會帶一點其他的數學題材(如運用光碟)。教越久希望能越充實(20141103，B學校研究文稿)

別人的看法也可以列入自我檢核，是提供給自我「反思」比較重要，看自己和學生、自己和教學、或某個事件的反思，可做重點紀錄或某一部份，要對自己有助的。重要的是文字的描述和反省。重點不是在判斷老師是否「優良」、「滿意」、「再努力」，而是看見教室的實像，當老師的另一雙眼睛。(20091230，B學校教專會議紀錄)

我覺得的觀課都會讓人有所成長，在觀課的過程中每一個人都會有進步與學習，一個會反思的老師生命會更豐富。(20140502，A學校E教師訪談記錄)

教專的觀課價值在於老師之間的信任，夥伴關係的營造更重要，夥伴有能量彼此學習成長，更能帶動教師專業。(20140502，A學校A教師訪談記錄)

M老師對一位新進數學老師說：「歡迎你來看我的課，不然我去看你，教專最重要的精神就是可以看到你自己的缺點，說不一定我們說話很兇或有語病自己都不知道，幫你看可以修正一下」。(20140912，A學校H教師訪談記錄)

誠如陳美如於2009年的經驗分享所說：「從閱讀他人教學的世界中，找到我們彼此的難題、教學的可能性、教學的關懷點及益於自己的養分」。彼此間同儕的合作，形成夥伴的關係，透過彼此第三只善意的眼睛，相互學習新的、有創意的、有效的教學模式和教學策略，攜手成長、邁向專業實踐。

四、成長面

（一）發展、促動與成長：教師專業社群

因為我們不劃地自限，因為我們想要翻轉教育（記C學校的專業社群魔力）

四所個案學校的教專評鑑的運作，都提到教師專業社群對教師專業發展的重要性。歐用生（1996）曾解讀教育社群一詞，認為教育社群是由教師建立的一個社群，結成同事情誼，凝聚同心，在平等、溫暖的基礎下，進行專業對話，彼此反省、批判、分享、達成共同理解。其中，專業對話、反省、分享、共同理解等都與教師專業發展有異曲同工之妙。

若從專業社群的內涵來看，主要有共享的專業價值、專業的對話、專業的支持、專業的合作與投入及專業的檢視等五個層面（林瑞昌，2006）。這與教專評鑑中，學校規準的研訂修正、課室觀察等所衍生的教師專業對話、情感支持、合作信任等參與性特質相符。是以，教專評鑑與教師專業社群，彼此是相互助益、相互依存的關係。

數學領域走向精進教學典範學校的認證，每週社群的討論，早已是領域同仁的習慣，主題週辦得嚇嚇叫，成長時時刻刻，辦公室專業的對話早已是常態，成長是不間斷隨時都在發生，因為身為老師大家都想把書教得更好，更有力，所以我們要越教越有力。（20141103，A學校研究文稿）

回頭想想，學校本來就有很多社群，共同一起進步，綜合活動由M老師擔任教主，把綜合活動的校本課程落實並推廣，他們的理念就是要讓學生懂得如何生活與生存，生活與生存成為綜合領域的課綱，多樣化的課程如隔宿露營生存教育，理財教育的生活，甚至生活與生存結合的生命教育，如何教導學生成為「人」，專業的成長持續與不斷的在他們的社群中產出，教師成長討論的火花，可貴的成果都在學生生身上實現。（20141103，A學校研究文稿）

從一開始的電子白板、環境教育到後來的健體，這些與我們的教學有切身關係，因此參加這些社群，對我而言，比較有吸引力。特別是健體，從事教職已多年，以前從不曾接觸過體育課，最近一年，因為課程需要，開始擔任體育課教學。剛開始，戰戰兢兢的準備課程、請教專業人員，到參加各項研習，還好當時有這個社群，讓我不斷的增長，邊教邊學，一路的成長。（20141103，B學校研究文稿）

藉由教師專業學習社群，就能夠在其中獲得同儕教師的分享，了解到在將來要面對到的單元時，可以用如何的心境去面對，也可以從哪方面去著手，孩子比較容易能夠上手且落實，並且最終能培養出孩子熱愛運動、享受健康的樂趣。(20141103，B學校研究文稿)

我很意外，在沒有強制及壓力的情況下，竟然還有這麼多同仁願意加入，而且許多老師的背景是非數理專長的。大家一起學習如何引導，也回到班上實施，沒想到也引發孩子們的共鳴。在得知數學解題思維競賽的訊息之後，孩子們主動報名的情況很踴躍，也很開心我們獲得很好的成果。我想師生的收穫，絕對比得獎還要多！(20140919，C學校T16老師訪談記錄)

在這些自發性的社群運作之下，教師專業發展的成立似乎也是那麼的自然，因而無法確切切割出其發展的時間點，教師專業發展評鑑其美意是在於希望教師能對自我專業有所成長，而這點在C學校是確見的，十興的夥伴，對於自我專業成長部分，由自主性的社群社團，到有系統的教師專業發展評鑑，均是教師自我成長的一環。(20141119，C學校研究文稿)

潘慧玲、張素貞和沈靜濤(2013)的研究指出：「學校教專評鑑推動宜同時配合專業學習社群之運作」，教專評鑑發展的歷程，如能以專業社群形式運作，教師透過夥伴的鼓勵與陪伴，同儕的對話與共同學習，感受教專評鑑帶來助益，以實質化的專業成長取代形式化的評鑑操作。李張鑫（2011）在教專評鑑的研究建議提到：「建構有效的專業社群，以求全面且有效提升教師的專業素養至一定的水平以應對現今變化日趨繁複的教學環境。」林志成（2006）就鼓勵教師參與教師專業社群，使夥伴教師成為彼此喝采的雁群。這種藉由互動促進教師學習、激發教師專業熱情、彼此相互學習的社群，將帶給教師在成長面上有許多的助益。

（二）有你真好：有人陪伴的成長—教學輔導教師、諮詢教授、社群夥伴

當你找到自己的能量泉源，也就更能接受別人的的能量。你的生命力越旺盛，就愈能對其他人的生命做出貢獻（謝凱蒂譯，2014）。

在實施教專評鑑的歷程中所遭遇之困境，常會有挫折感及無助感。然而教學輔導教師或諮詢輔導教授的解惑、鼓勵或經驗傳承，而能解決在教學所遭遇的困難、壓力及可能解決問題的辦法。又如，在

訂定教師專業成長計畫表後，有一群經驗豐富的同儕輔導教師在身邊陪伴，是教師成長進步的一大動機與動力。Ganser(1995)就認為當教學輔導老師和被輔導者，其教學工作相似、教學理念相似、允許雙方互動的上班時間及物理空間相鄰近等，如果輔導教師與初任教師在教學理念與人格特質上搭配得宜，便可增加其建設性與生產力。

有了夥伴，就有專業，有了專業，就有共鳴，教師有了共鳴，學生就幸福啦(20141119，A學校研究文稿)

兩位輔導老師也當仁不讓，成為輔導協助者，儼然也成為新進教師的典範，好標竿，更重要的是他們也不斷的努力往前，幫助同仁，更重要的是老師們還提出要觀輔導老師的課，輔導老師田老師的口頭禪常說：「沒再怕的，放馬過來」。我說：「教學輔導老師學校需要您們，有您們真好」。(20141119，A學校研究文稿)

在經過「雷劈」後，美如教授的分享，像一場及時雨，滋養了我們的心靈，雖然仍然擔心害怕，但有教授相伴，我們感到一些溫暖，原來教專不是評鑑，不是看一場完美的演出，不是挑毛病，不是看他教的好或不好，而是：理解、學習和找尋我們共同對話的起點。(20141119，B學校研究文稿)

何、張兩位主任都依據他們實施的經驗，給予我們最好的建議，我想，日後教專計畫能順利推行，從98學年施行至今而不輟，兩位輔導夥伴的建議受用良多！而美如教授適時給予鼓勵、方向，這些都是滋養我們教專前行的養分。(20141119，B學校研究文稿)

教育需要精進，老師需要成長，互相支持與陪伴，才能有向前行進的能力與力量。(20141119，C學校研究文稿)

我們知曉，教專的重點在於「專業」而非評鑑；我們是彼此的診療師，是對方的第三隻眼；在相互信任的基礎上，我們對於課堂所見無從評論，而是提醒與反思；透過教專，我們更清楚看見自己與夥伴們珍貴的價值。(20141103，C學校研究文稿)

張主任的鼓勵與建議對我們很重要，感覺不是關起門來做事，也不知道做對做錯。有了外部專家進場進行專業指導，內心踏實許多。她給予大家繼續前行的信心，也間接感染未參與的夥伴，從教專的界線外觀望，轉而躍躍欲試。(20141103，C學校研究文稿)

同儕間彼此陪伴支持的文化氛圍，其重要性再次顯現。(20141103，D學校研究文稿)

張德銳等人（2003）認為教學導師設置至少提供夥伴教師融入教育環境、解決教學困擾並培養教學能力、友伴支持與諮商輔導及各種資源與安排專業成長機制四種輔導功能。當「有你陪伴」，雖然不是一次就能迅速的聚焦或解決問題，但是每次會議都充滿「喜悅」、「希望」與「溫暖的感覺」，真的「有你真好」。

（三）教學相長的印證：學生的成長就是教師的成長

是故學然後知不足，教然後知困。知不足然後能自反也，知困然後能自強也。故曰教學相長（禮記・學記）

設計教師專業發展，若依重視的核心價值區分，可歸納為八種模式：分別是以研究為本位、有效教學、學生學習、教師需求、教師能力本位、教師表現為本位、學校為核心、問題本位學習為核心的專業發展模式。其中，以學生學習為核心的教師專業發展模式(Student-Centered Professional Development)，主張以學生具體的學習成效，作為教師專業發展的指標，重視教師專業發展與責任必須以滿足學生學習需求為原則，並負起學生學習成效的責任（張新仁、邱上真、王瓊珠，2008）。吳清山（2012）亦認為教師專業社群成立的最終目的，就是要提升學生的學習成效。是以，教師專業發展協助教師改善教學，精進教學實務，以提升學生的學習成效為首要考量。在四所學校進行諮詢會議時，亦有學校提出教師專業發展必須連結學生學習成效，換言之，教師的成長與學生的學習成效是相互關聯的。

李老師：「我在學校教書這麼多年，這些年感覺社區的鄰居或碰到人問，對我們評語都不錯，記得有人問我在哪裡教書，我說在二重國中教書，感覺好像比較友善耶」。陳老師：「我剛來這裡教書學生氣質真的很差，比我以前在鄉下的學生氣質都不如，有一次代課三年級的班學生還在玩火，真的很離譜，現在學生都很有禮貌，氣質也都不錯」。教務主任陳主任得意的說：「我常常巡堂，都沒看到一個學生打瞌睡，老師和學生看起來都很認真，師生互動也很好」。（20141103，A學校研究文稿）

你喜歡A學校嗎？他說：「我哥說二重的學生都變很乖，以前好像沒那麼乖，我們班上同學和老師都很好，所以還不錯啦」。愛睡覺的吳同學說：「現在老師都管很多，上課很難混耶，只好跟著讀，班上的同學也都很認真」。（20141103，A學校研究文稿）

第一年教作文時，因為教專，我有機會看到秋○的作文教學，很感謝她無私的願意提供經驗。我跌跌撞撞了一個學期，不斷的蒐集資料、請教他人（也到鄰校去取經），自己花了很多時間在這方面，慢慢的把作文資料整理起來，也與學校老師們分享。因此發現幾位在作文方面有天份的孩子，由於老師的鼓勵，同學們的請教，他們越來越喜歡作文，對自己有自信，與我的互動也因此更深厚。備註：本校99學年度榮獲全縣作文抽閱特優、近兩年來刊登國語日報等作品近二十篇。（20141119，B學校研究文稿）

老師的增能，自然就能影響到學生身上，不敢說是專業的傳授，但是基本的知識、技能，讓學生樂在其中，能給學生的就將所學儘量給。（20141103，B學校研究文稿）

因為教專的督促，教師有所準備，學生在潛移默化中成長；因為改進教學技巧，學生學習品質提升。平時即養成教學調整及補救，學生進步是累積而來。善用正向鼓勵激勵孩子，看見孩子眼中的自信光芒。（20141103，B學校研究文稿）

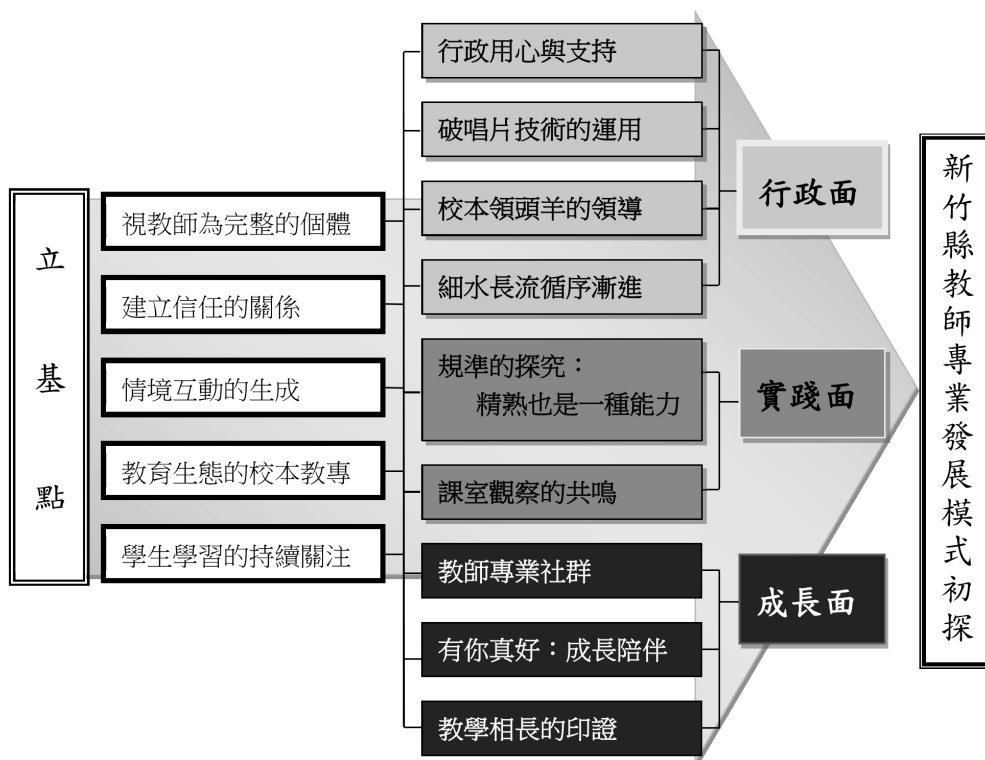
在課堂進行時，我喜歡不斷給予學生發言的機會並鼓勵上台分享，就算是害羞的孩子在這樣不斷訓練與鼓勵下，也會願意嘗試發言。而且平日上課時，我的音量夠大，善於運用肢體語言，除了學生覺得上課是有趣的外，也能增進學生專注及促進增進師生互動，讓教學節奏與時間掌握得更順暢。（20140506，C學校T2自我檢核表）

教學相長是教師的教學和學生的學習兩方面互相影響和促進，而有明顯的提升。教專評鑑的運作過程中，學校參與的教師能以學生的學習為依歸，想到自己的成長就是要讓學生學習成長的想法，就是一種互動反思的成長，也是自我導向式成長非常重要的一環。對許多基層的教師而言，教學就是他畢生的事業，學生的成長與成就，就是教師最大的回報，也是教師心甘情願投入其中並不斷從中收穫快樂的志業。

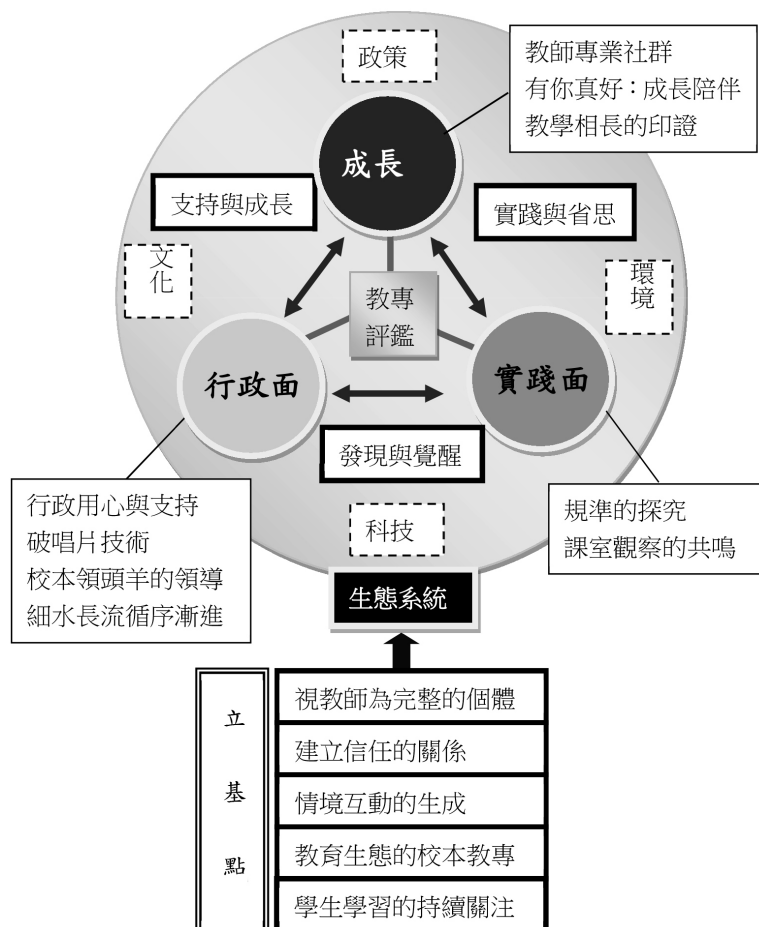
代結語：模式初探

本研究發現，教專評鑑推動實施的立基點在於視教師為完整的個體、建立信任的關係、需要情境互動的生成，以教育生態的觀點發展學校本位的教專評鑑，並以對學生學習的關懷與持續關注為依歸。這些立基點在整個教專評鑑推動的過程是隨時需要被關注與論述的。在行政面運作上，行政用心與支持、破唱片技術、學校領頭羊的領導和循序漸進的策略，是為了喚起教師的發現與自覺。實踐省思上，則以必要的規準探究為主軸，使這歷程的檢視、對話、實踐、省思與精鍊化為教師教學實踐的能力，佐以課室觀察引發的迴響與共鳴，成為教師專業實踐的助益。成長介入上，則導入專業社群的概念，以專業社群的動力協助教師成長，並以情感支持的「有你真好」，使教師成長有所陪伴，最後以重視學生成長，成為「教學相長」的最佳例證。而這個教專發展的模式，如圖一、圖二所示，期望能帶給參與教專的教育夥伴，一點點小小的啟示，引導教師自我省思、自我剖析、自我選擇、自我設計、自我實踐，從而讓教師走上「自然發展」到「自覺發展」的專業之路。

圖一：新竹縣教師專業發展行政運作、教師實踐與成長介入之模式初探（一）



圖二：新竹縣教師專業發展行政運作、教師實踐與成長介入之模式初探（二）



參考文獻

- 吳俊憲（2010）。教師專業發展評鑑－三化取向的理念與實作。臺北市：五南。
- 吳敏琪（譯）（2011）。無條件信任的力量：來自非洲的九頭母牛（原作者：樸鍾夏）。台北：財經傳訊。（原著出版年：2011）
- 吳清山（2012）。教師專業學習社群與學生學習。教育人力與專業發展雙月刊，29(1)，1-4。
- 李宛蓉（譯）（1998）。誠信：社會德性與繁榮的創造（原作者：Francis Fukuyama）台北：立緒文化。（原著出版年：1995）
- 李純（2009）。多元文化視域中的教師專業發展研究。中國重慶西南大學博士論文，未出版，重慶市。
- 李張鑫（2011）。以多屬性決策提升教師參與臺中市「教師專業發展評鑑」之研究。逢甲大學公共政策研究所碩士學位論文，未出版，台北市。
- 周淑卿（2006）。課程發展與教師專業。北京：九州。
- 林志成（2006）。教師專業發展的困境與對策。新竹縣教育研究集刊，6，1-46。
- 林明地（1998）。從自我更新取向的專業發展看教師在職進修。發表於八十七學年度教育學術研討會，台北市立師範學院主辦。
- 林瑞昌（2006）。以專業社群概念內涵為核心的教師專業發展策略。載於歐用生(主編)，熱情卓越新典範(67-76)。臺北市：國立臺北教育大學。
- 張新仁、邱上真、王瓊珠（2008）。中小學教師評鑑標準之理論與研究基礎。載於潘慧玲（主編），教師評鑑理論與實務（20-50）。臺北市：國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。
- 張德勝、施宇謙、游家盛（2009）。花蓮縣中小學試辦教師專業發展評鑑現況分析。2009 年結合專業發展之教師評鑑國際研討會論文集。
- 張德銳、丁一顧、高紅瑛、李俊達、許雅惠、陳信夫（2003）。臺北市國民小學教學輔導教師制度九十一學年度實施成效評鑑報告。臺北市立師範學院初等教育學系，未出版，臺北市。
- 教育部（2006）。試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊。臺北：忠誠有限公司。
- 教育部（2008）。教師專業發展評鑑工作參考手冊—精簡版。台北：教育部。
- 教育部（2014 年 2 月 17 日修）。高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊。台北：教育部。
- 郭昭佑、陳美如（2014）。以信任為教師專業發展評鑑的關鍵因素——以一所小學為例。教育資料與研究，114，39-60。

- 陳美如（2011）。教專評鑑風景：我與教師們的對話、理解與意義觀看。《應用心理研究》，51，171-226。
- 陳惠邦（2001）。《教育行動研究》。台北：師大書苑。
- 曾文鑑（2009）。《國民小學校長領導架構取向、教育人員組織認定與學校效能之關係研究》。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，台北市。
- 齊若蘭（譯）（2002）。從 A到 A+（原作者：Collins, J. C. ）。台北：遠流。（原著出版年：2001）
- 歐用生（1996）。《教師專業成長》。臺北：師大書苑。
- 潘慧玲、張素貞、沈靜濤（2013）。專業學習社群在教師專業發展評鑑中介下的發展：一所國中個案研究。《教育研究與發展期刊》9(2)，145-174。
- 謝凱蒂（譯）（2014）。《發現天賦之旅》（10 萬冊紀念版）（原作者：Ken-Robinson & Lou Aronica）。台北：天下文化。（原著出版年：2014）
- 顏國樑（2003）。從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略。《教育資料集刊》，28，259-286。
- 饒見維（2003）。《教師專業發展－理論與實務》（2 版 1 刷）。臺北市：五南。
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (ED.), *Handbook of research on teaching* (pp. 145-156). New York: Macmillan. pp145~156
- Fullan, M. G., & A. Hargreaves (1992). *Understanding teacher development*. London: Villiers House.
- Ganser, T. (1995). Principles for mentor selection. *Clearing House*, 68(5), 307-309.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development* (pp. 1-19). Columbia: Teachers College Press.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1983). The structure of educational organizations. In J. W. Meyer & W. R. Scott (Eds.), *Organizational environments: Ritual and rationality* (pp. 71-97). Beverly Hills, CA: Sage.
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (1989). *Toward high and rigorous standards for the teaching profession*. Detroit MI: Author.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-9.