

從教師專業發展導向論 實施教師評鑑的策略

顏國樑

【作者簡介】

顏國樑，台灣省台南縣人，曾任國小教師、國教研習會輔導員、教育部秘書與組主任、國立新竹師院助理教授。現任國立新竹師範學院初教系副教授兼教學與學校評鑑研究中心主任。

摘要

教師是教育改革成敗的關鍵性角色，因此建立適切的教師評鑑制度，可以提升教師素質與工作績效，彰顯教師的專業化，是確保教師尊嚴與社會地位的不二法門，亦是順應社會變遷與時代潮流，確保教育改革成功的重要關鍵。

本文以中小學為探討範圍，由教師專業發展的角度，分別從教師專業發展的特性、教師評鑑與教師專業發展的關係、實施教師評鑑的原則、促進教師專業發展的評鑑方式、教師評鑑實施的問題、教師評鑑實施的策略等方面進行探討，以作為未來教育相關單位推動教師評鑑的參考。

教師評鑑制度的實施能否成功，除了教育行政機關應該提供必要的資源之外，最主要的關鍵仍是在於教師。假如教師評鑑制度的設計，能夠喚醒教師的主體性，勇於面對教師評鑑的議題，培養其反省實踐的能力，對於平時的工作問題能主動覺知、觀察、省思及行動，並能摒棄獨善其身的做法，打開心扉將自己的專業知識與別人分享與對話，透過長期性的互助與專業學習的過程，教師評鑑工作才能免於形式化，能夠真正落實改善教師工作，提升教師專業知能，促進教師專業發展的目的。

關鍵詞彙：教師評鑑、專業發展、中小學

Key Words : teacher evaluation, professional development, high school, junior high school and elementary school

壹、前言

目前學校靜態環境正遭受外界壓力的衝擊，家長教育參與權增強、校長遴選方式改變、教育經費不足，以及社會團體對教育的關注與批評，使學校必須具備自發性的革新力量，來因應挑戰、提升競爭力。不過，任何教育改革，最後都要落實到教學的層面，都要透過以師生互動為主體的活動來達成，需要良好的教師去實施。因此，教師是教育改革成敗的關鍵性角色，而教師的專業發展與教師服務績效便是社會大眾所關心的課題。

教師工作是一項非常複雜的專業工作，具有多樣性與變動性的特質，教師需要面對課程與教學任務的多樣性、不同程度個別差異的學生、不同學生家長的期望。在變動性方面，面對學生的變動與成長、知識與科技的進展與變動，以及社會政經情勢、課程、制度與政策的變動。因此教師必須持續不斷的專業發展，否則無法勝任社會的要求（饒見維，1996）。至於要如何促進教師持續的專業發展，實施師評鑑是一項值得我們重視的途徑。

自從教師法公布之後，保障了教師的權利義務，中小學教師已是屬於比較穩定的工作行業，加上教師升遷管道有限，使得部分老師在缺乏督促與激勵的動力下，不知不覺停滯不前，只要符合「公立學校教職員成績考核辦法」之規定，便能「年年考績是甲等，一年隨之晉一級」。此種現象，無法顯現考核的積極成效，且對於學校教師的處分不易執行。在這種情況之下，中小學教師實在稱不上擁有專業地位與專業自主。此一定位也連帶使教師缺乏專業發展的自我要求，阻礙教師專業素質的提升。

一般而言，教師評鑑的目的應同時包括形成性與總結性目的（歐陽教、高強華等人，1992；張德銳，1997；傅木龍，1998；Iwanick,1990；Sergiovanni & Starratt,1998；Tuner and Clift,1988）。許多研究發現（吳政達，2002；陳白玲，2003；陳怡君，2003；黃耀輝，2002；張德銳，1997；傅木龍，1998；Harris and Hill,1982；Wragg,1987；Whyte,1986），剛開始推動教師評鑑，採取改進教師的工作表現，促進教師專業發展之形成性目的較適合。形成性目的強調教師評鑑可以發現教師工作之優劣得失及其原因，激勵教師改進教學，以提高教學效果，達成教學目標。並且可以就教師工作學表現的弱點，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。

教育部在「2001年教育改革之檢討與改進會議」曾將「建立教師評鑑機制，提

升教師教學績效」、「改進中小學教師現行考績制度，提高教師專業表現」，列為討論題綱（教育部，2002）。此外，民國九十一年九二八教師的遊行，彰顯出中小學的主體性，更使大眾提出應改善中小學教師教育環境的呼籲，以及重視中小學教師的權益，但是社會大眾對教師的專業績效提出質疑。故建立適切的教師評鑑制度，可以提升教師素質與工作績效，彰顯教師的專業化，是確保教師尊嚴與社會地位的不二法門，亦是順應社會變遷與時代潮流，確保教育改革成功的重要關鍵。

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。高雄市試辦的教師專業評鑑也是以教師專業發展的精神來實施（高雄市政府教育局，2000；曾憲政，2000）。可見未來教師評鑑的推動可能先朝向改進教師工作，促進教師專業發展的方向著手。因此，本文以中小學為探討範圍，由教師專業發展的角度，分別從教師專業發展的特性、教師評鑑與教師專業發展的關係、實施教師評鑑的原則、促進教師專業發展的評鑑方式、教師評鑑實施的問題、教師評鑑實施的策略等方面進行探討，以作為未來教育相關單位推動教師評鑑的參考。

貳、教師專業發展的特性

所謂教師專業發展係指教師是一種專業工作，而教師則是持續發展的個體，可以透過持續的學習與探究歷程，來提升其專業水準與專業表現。換言之，一個人經歷職前師資培育階段，到在職教師階段，直到離開教職為止，在整個過程中都必須持續學習與研究，不斷發展其專業內涵，逐漸邁向專業圓熟的境界（饒見維，1996）。至於教師專業發展的特性可從下列幾個層面進行分析，以獲得較完整的了解，並有助於教師評鑑的探討（李俊湖，1998；林志成，1998；陳美玉，1999；黃坤錦，1995；饒見維，1996；Guskey,2000）：

一、視教師為「專業人員」

許多專家學者（李俊湖，1998；陳美玉，1999；蔡碧蓮，1993；饒見維，1996；Guskey,2000）主張教師是一種專業人員。教育專業的指標包括專業的教育知能、長期的教育訓練、規範的教育組織、崇高的專業道德、高度的專業自主、自發的專業成長、良好的專業服務（蔡培村，1997）。

我們把教師視為專業人員，並非表示目前的教師已具有專業水準與專業地位，而是表示教師應朝向專業的教育家來努力。如果教師能以專業來定位，才能充分激

發出教師的潛能，也才是真正尊重、看重教師的教育功能。教師如果想要提高自己的專業地位，亦必須自我期許，以專業人員自居，並朝此目標努力。專業教師不但需要漫長的養成教育，也必須在其教師生涯持續專業發展。專業教師以專業發展來自我肯定，然後從社會大眾肯定教師，這樣教師專業化乃成為可能。

二、視教師為「發展中的個體」

老師和一般人一樣，是發展中的個體。一個人即使受過職前師資培育，得到合格教師，正式成為一個教師，仍然需要持續學習與成長。

因此，欲促成教師專業的有效發展，必須從終身學習及生涯發展縱長觀點，才能得到適當的處理。所以，教師也是一位成人學習者，有關影響成人發展的身心因素，以及社會性的壓力與期待，都會對教師專業發展造成某種程度的助長與干擾。由此可見，要能以更寬廣、更縱長的觀點，了解教師專業發展的特性與需求，才能適當的因應教師專業發展的問題。

三、強調教師「自我了解」

教師專業發展意指教師個人想法與行為的改變，也就是教師能透過各種形式的反省的形式，促使其個人的信念、實踐理論及教學行為等，產生有意義的、實質的改變。換言之，教師專業發展不僅應強調行為技能的改變，最重要的是據以行動的個人理論，是否產生修正或改變。教師思想的改變，才足以促成新行為的出現，調整教室內的師生互動型態，此即是教師專業發展的實質效果所在。

教師的自我了解可透過個人生活史的省察，以及對個人專業實踐理論內容與形成過程的檢視，都有助於教師更了解自己的優缺點，進而能更有效促進自己的專業發展。

四、視教師為學習者與研究者

就「學習者」的角度而言，教師需要不斷學習，提升自己的專業知能，以適應時代的演變，成為終身的學習者。學習的概念包括學生的學習與教師本身的學習。因此，教師首先必須是一個有效的學習者，了解學習的意義與目的，以及掌握學習的要領與方法，才能指導學生的學習。

就「研究者」的角度而言，其基本假定是，教師有能力針對自己的教育行動加以省思、研究、改進。教師有能力針對自己教育實務情境加以批判改進，或是提出最貼切的改進建議。外來的研究者因不了解每所學校的情境，因此提出來的研究建

議往往無法掌握問題的關鍵，不易得到教師的認同與採納。由教師來研究改進自己的專業實務乃是最直接、最適切的方式。

由於教師同時是學習者與研究者，把教師視為可以持續成長的學習個體，透過相關制度與資源的調整，激發教師的自我控制、自我導引及自我成長，並且透過進修研習、觀摩、專題研究、互相討論等互動型態，使教師能夠彼此激發各方面的專業成長。

五、教師專業發展包含專業知識、技能及情意的改變

專業知識與技能乃是教師專業發展的最基本條件，也是教師讓班級進行正常運作的必要能力，尤其教師能具備更豐富的專業知識技能，才有能力提供更多的學習機會給學生。

但是，教師專業發展不僅只強調教學知識層面的增長及技能的增進，更強調情意的改變。因為認知與技能的發展固然重要，然而過度偏重，則可能導致教師淪為教學技術人員的層次，換言之，就是成為「教學匠」的角色。事實上，教學不僅是知識與技能的傳授，更是人際互動的影響。同樣的，教師專業成長也應同時兼顧情意的改變，才能使教師專業發展成為全人的教育。

六、專業發展是一種授能的歷程

專業發展旨在提升專業的知能與熱忱，亦即是強調授能（empowerment）的動態歷程、手段方法或行動方案；就授能而言，專業發展可透過分權、授權、灌能、啟發潛能等方法，運用「由內省而外鍊」暨「上下之間的動態學習歷程」，授權增能給一個人。授能導向的專業發展活動或方案，提供了專業發展的方向，並可將授能的觀念引介到專業發展上。

參、教師評鑑與教師專業發展的關係

教師的專業發展關係著教師的教學品質，以及學生的學習成效。因應時代的進步，教師在專業知識、技能及情意，必須不斷的充實與提升。促進教師專業的發展有許多不同的方式，但建立全面性的教師評鑑，是一種促進教師專業發展的有效途徑（羅清水，1999）。以下從幾個角度來說明教師評鑑與教師專業發展的關係：

一、建立教師工作表現回饋的機制

教師的專業發展是一段不斷成長、修正及發展的過程。因此，學校要有一個回饋的機制，讓教師的專業知識，透過自我評鑑、教學觀摩、教學檔案、蒐集同儕教師、學生及家長意見等多種途徑，了解教師在學校工作的優缺點，以作為改進工作的參考。對教師本身來說，可作為改進自己的教學；對學校來說，除了瞭解學校全體教師的工作績效，亦可作為擬定學校教師專業發展計畫的參考。

二、強化教師專業化形象

教師工作邁向專業化發展，乃是世界先進國家共同的趨勢。而協助教師專業發展則是教師工作專業化之重要前提。教師是教育改革的關鍵性角色，而教師的專業發展與教師服務績效便是社會大眾所關心的課題。但因現行的評鑑制度功能不彰，社會大眾無法了解教師具體的工作績效。教師的工作是一個專業的工作，而作為一位專業人員的教師自應接受合理的評鑑。因此，為提昇教師的專業地位，受到社會的認同，有必要針對教師的工作績效實施教師評鑑，讓社會大眾瞭解教師整體的服務績效。

三、提升教師的工作品質

自民國八十四年師資培育法公布之後，師資培育正式邁向多元化，師資培育管道暢通之後，教師的數量大幅增加，就業市場的競爭更加激烈。因為師資培育法並未設計嚴格的實習檢定工作，因此對於教育學程與師範院校所培養的學生，是否有能力擔任學校的教學與導師工作產生質疑。此外，一位教師進入職場之後還有很漫長的教學生涯，仍需不斷的專業發展，才能因應未來發展的需要。因此，透過教師評鑑的方式，對教師工作表現作適當的評鑑，以發現教師工作之優劣得失及其原因，激勵教師改進教學，以提高教學效果，達成教學目標。並且可以就教師工作學表現的弱點，提供教師適當的在職進修課程和計畫，讓教師的專業知識、技能及情意不斷的成長，以確保教師工作品質。

四、促進教師專業知識分享與對話的機會

目前學校呈現孤立文化的型態，大多充斥著濃厚的個人主義，沒有外來成長壓力，教師沒有機會、也不願主動、也不敢與其他同事觀察彼此教室的教學，以進行與教學相關的專業議題討論，因而限制教師專業分享與相互支持機會（陳美玉，1999）。透過教師評鑑可促進教師專業知識分享與對話的機會，例如教室觀察即是一種好的方式，教室觀察藉由教學者和觀察者不斷的進行教學反省，才能達到教室觀

察的最大效果。對教學者而言，在教學後，針對從觀察者所提出的意見與建議，反思個人的教學狀況，獲得回饋與反芻。對觀察者而言，從他人的教學作為自己教學的一面鏡子，內省自己的教學（林碧珍，2001）。教室觀察對於教師本身與觀察者，皆可透過教學後，進行教學專業知識的分享與對話，促進彼此的專業發展。

五、促進教師評鑑制度的改變與持續推動

教師評鑑與教師專業發展的關係，不僅教師評鑑能夠提供教師工作表現回饋的機制、強化教師專業化形象及提升教師的工作品質。反過來，教師專業發展亦可改變教師評鑑實施的制度。這是因為當教師透過教師評鑑的實施，促進教師不斷的專業發展，使教師本身的專業專業知識、技能及情意的品質與能力不斷提升，可使初期以教師專業評鑑為主要目的評鑑制度，再結合績效評鑑，建立教師職級的生涯發展。此外教師專業發展的深層意義，在使教師能夠反省、主動積極的參與和學習，讓自己能不假外力而透過各種評鑑方式，從事教師評鑑的工作。而教師評鑑的實施具有教師主體性、增能賦權、主動參與等特質。因此，教師評鑑的實施極不易達成，有賴教師不斷的專業發展，才足以持續進行。

肆、實施教師評鑑的原則

教師評鑑具有高度的複雜性與挑戰性，如以專業發展角度而言，如能掌握實施教師評鑑的原則，將有助於教師評鑑的順利推動。綜合國內外專家學者的看法（吳清山、張素貞，2002；陳美玉，2002；陳美如，2002；陳怡君，2003；陳白玲，2003；蘇錦麗，2003；Howard & McColskey,2001；Strong,1997；Wilson & Buttnon,1987），茲將實施教師評鑑的原則說明如下。

一、法制化

在民主法治的社會國家中，民主政治的特質之一是法治政治，由於法治化的重視，教育政策或活動都必須有法令作為推動的依據，不能僅靠決策者的意志來執行。否則，往往無法源基礎，造成民眾對政策的質疑（顏國樑，民 91）。依據行政程序法第一百五十條第二項規定：「法規命令之內容應明列其法律授權之依據，並不得逾越法律授權之範圍與立法精神。」這是闡明行政機關如果沒有法律的依據或法律的授權，攸關人民的權利與義務，不能隨意訂定法規。因此，推動教師評鑑首要任務應修正教師法取得法律位階的法源，以及訂定實施相關辦法，以作為推動的依據。

二、教師主體性

任何一項教育改革，都需要身為反省實踐主體的教師密切配合，進而建立實踐性的教育理論，教育改革才有希望；而反省實踐的能力必須在教師專業發展的過程中不斷地養成，從平時工作問題的覺知、觀察、省思及行動，能夠「知而能行」，讓理論從教師反省自己教學過程中得到印證，並加以改進落實。因此，教師評鑑工作的推動，舉凡評鑑目的、方式、指標、實施過程及結果的運用等，都需要以教師為主體來考量，才能讓教師評鑑的工作能夠順利推動，並獲得良好的成效。

三、教師即評鑑者

教師評鑑主要目的在幫助教師了解與改善教師工作，以促進教師專業發展。其實在學校教師的教學中，例如教室中的教學、學生學習的評量、教師平時建立的工作資料、教師自己或同儕之間對教學的反省與檢討等，評鑑即存在教師的教學生活中。因此，教師是教師評鑑的主要評鑑者，也是恰當的評鑑者，因為教師最貼近教學情境，了解教師教學的脈絡，是最迫切要解決問題的人。教師評鑑最大的受益者是教師與學生，而不是上級、家長或學校行政人員。

教師即評鑑者，強調教師能透過主動反省與檢討的歷程，與相關教育人員進行專業對話，尋找出自己工作的優缺點，並加以改進。最重要的是，教師評鑑是一個自我探索、反省、改進及回饋的旅程，是一種增權賦能學習的專業發展過程。當「教師是評鑑者」，教師應是一位主動積極的評鑑者，並具有反省批判的特性，在強調專業自主的同時，亦應負有教師教學品質與學生學習成效的責任。

四、專業知識的分享與對話

過去學校教忽略教師的專業知識，因而讓教師平時累積的專業工作經驗，僅是個人獨享，或隨著教師的調校而消逝，難以作有效的經驗傳承與知識創新。誠如陳淑綺（2003）的研究指出：「教師知識的分享行為仍有待改進，學校分享知識的機制尚未建立」。因此，教師評鑑的推動，學校應提供專業知識分享的場所、程序及資源，並鼓勵老師抱著開放的態度，摒棄以往獨善其身的做法，將自己的教育經驗與學校同仁分享，讓優良的教學方法或其他的工作經驗因別人可以學習應用而發揮更大的效果。

在實施教師評鑑的過程中，不管是行政人員、教師或家長，所有參與者能夠彼此之間互相「對話」，深深影響教師評鑑實施的成效。而教師評鑑對話的進行，必須

建立在參與者平等、開放、民主、互惠的精神上。換言之，所有參與者都能尊重彼此提出的意見，尊重他人的看法，透過分享的過程，共同發展與改進教師的工作。

五、增能賦權的學習過程

評鑑是一個決定的歷程，每個人也都有做決定的權能，但透過學習，能將權能適度的引發。以教師的角度而言，在增能賦權的學習過程中，教師不再僅是一位被動地接受評鑑者，教師必須展現是一位實務工作專業者。專業的實務工作者必須從認識與瞭解自己的教學困境出發，並從實際的教學過程尋找解決教學困難的資源與方案，進而提升自己的教學專業知識。

如以學校層面而言，在學校本位的教師評鑑中的一個關鍵機制，是專業的學習，學校成員的主動專業學習是一個重要的起點，而行政人員或專家的支持則是增能賦權的引線與契機。因此，參與評鑑者必須在過程中學習新的教師評鑑技巧與方法，學習不同的觀點與人際互動的方式，以及有效的表達評鑑的發現與人分享。

六、主動和對等參與

國內的教師評鑑重視總結性的教師考核，忽略形成性的評鑑目的，導致評鑑後的輔導不受重視，難以讓教師專業得到持續的發展。類似此種總結性的評鑑設計，似將教師視為評鑑的被動接受者。

「主動參與」意味著行動者的主動性與積極性。換言之，希望教師要主動的身體力行參與教師評鑑的工作，提醒教師評鑑的設計要能促使教師成為評鑑者的主動參與者。這是因為教師是最直接與最貼近教育工作現場，期望反映的情況是最真實的資料，但在目前實施的教師評鑑，受到教師反對，以及時間、經費的限制，大多還是採取被動的教師評鑑的設計，如此要達成改進教學，進而促進教師專業發展之積極目的，恐怕難以實現。

在對等性的參與而言，教師評鑑的實施過程，並沒有所謂的高層指導者，權威性的專家或是行政長官，只有提出建設性意見的朋友及局外的協助者。這些參與者包括同儕教師、行政人員、專家學者、家長等。參與者沒有階級之分，而是基於共同協助教師的立場，在探索一種對教師個人而言更有效的教學過程。

七、長期性的互助與發展

傳統的教師評鑑重視的是點的、暫時性的表現，故必須以各種形式的書面資料，取代許多無法做長期觀察與瞭解教師工作的內涵。此種評鑑方式不免流於形式，無

歷史觀與偏向視導者的獨白，評鑑者的權威角色預設會自然存在整個評鑑活動規劃的深層結構中。因此，教師評鑑應能與以學校為中心的教師專業發展計劃相結合，必須長期且持續性的進行與互動，教師評鑑才能成為教師專業發展的一種重要途徑，並能確實達成提升教師教學能力的目標。

八、漸進式

教師評鑑的問題涉及政治、經濟、社會、文化等多方面因素，是一種錯綜複雜的問題。從政策執行成功的角度來衡量，創新性的政策成功機會較小，而改革性政策執行成功機會較大，也就是說教育改革是建立在現有的教育條件基礎，無法一蹴而成（顏國樑，民 1997）。例如，McMahon 指出英國政府教育當局認為教師評鑑應與教師薪資、績效責任及其表現連結的觀點公布後，教師們一直出現反對的聲浪，後來在不斷協商之下，達成教師評鑑旨在提升教師專業發展，而不在於懲罰教師；教師評鑑的結果不得作為薪資給付的參考之共識後，教師評鑑工作才得以順利推動（引自陳怡君，民 2003）。因此，教師評鑑應分階段採取漸進執行方式，讓教師評鑑能夠順利推動。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。

教師評鑑工作的實施，有別於過去的教職員的考核，在我國是新的政策，關係許多教師的權利義務。因此應考慮其可行性，不宜想畢其功於一役。採取循序漸進，考量教師的繁重工作及有限的時間與精力，先從簡便易行的設計先著手，讓教師能接受，有意願去做，在意願與能力具備之後，再考量結合績效評鑑或教師分級制度的實施。這樣或許才不會「菜未端出，即招致客人嫌」的情況，導致政策無法順利推動。

九、個別差異

過去的教師評鑑，常使用一套評鑑制度來評鑑所有的教師，未考慮對象的不同而採取不同的評鑑方式。但實習教師、初任教師、長聘資深的教師，以及擔任級任、科任、兼任行政工作的教師，其工作性質與內容不同，如果採取一致的評鑑制度，則評鑑結果是無法符合實際的工作內涵，其結果是難以令人信服。因此，其評鑑標準、方式、時間等均需有所差異，才能達到公平公正的原則。所以，未來教師評鑑應注重評鑑對象的差異性，而採取不同評鑑設計，是一項重要的課題，亦是教師評鑑未來發展的趨勢。

十、多元化

所謂教師評鑑係學校整體經營的一部分，是針對教師的工作表現作價值判斷和決定的歷程。如以評鑑教師工作範圍來看，不僅看其教師的教學而已，還包括班級經營、教學與輔導、親師溝通、危機處理、服務熱忱、研究進修等。如以評鑑方式與蒐集的評鑑資料來源來看，單以教師自我評鑑來決定教師教學的優缺點，容易造成偏差。評鑑方式除教師自我評鑑之外，還可包括教學檔案、教學觀察、小組評鑑等。評鑑者應包括教師、教師同儕、校長、主任、家長的意見等，以觀察、測驗、晤談、調查等科學的精神與方法，蒐集和分析有關教師工作表現的質與量資料，藉多元化原則以提升評鑑的公正與可觀。

伍、促進教師專業發展的評鑑方式

有合適的教師評鑑的方式，才能達到改善教師教學的目的，促進教師的專業發展。為使教師評鑑能夠順利推動，許多研究發現（吳政達，2002；陳白玲，2003；陳怡君，2003；黃耀輝，2002；張德銳，1997；傅木龍，1998；Harris & Hill, 1982；Wragg, 1987；Whyte, 1986）剛開始推動教師評鑑，採取改進教師的工作表現，促進教師的專業發展的形成的目的較適合。要評鑑一位教師的工作績效，有賴蒐集更多的資料與評鑑方式，才能真正呈現教師工作的狀況（Peterson; Wahlquist; Bone; & Chatterton, 2001）。如果從促進教師專業發展的角度而言，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：

一、教師自我評鑑

教師自我評鑑（self-appraisal）係指由教育行政機關或學校發展自我評鑑檢核表，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。學校可透過教師自我檢核，瞭解教師的工作表現及學校教育整體績效。

教師自我評鑑是一種有效的教師評鑑方式，因為祇有教師本人對自己的教學實務具有最廣泛、最深刻的瞭解，並且透過內省和實際的教學經驗，教師能夠對自己的表現型式和行為做一個有效的評估。

雖然教師自我評鑑具有容易執行、自我瞭解、自我省思、自我改進的優點，但是僅有教師自我評鑑，很可能不是一種十分可靠的評鑑方式。因此，教師進行自我評鑑時，容易出現的問題包括（Airasian & Gullickson, 1995）：（一）缺乏客觀性、準

確性及可信度；(二)教師本身自我評鑑的能力影響評鑑方式的運用與執行；(三)教師反對或抗拒自我評鑑；(四)資料的蒐集、分析、詮釋及反省相當耗時。此外，尤其是不適任教師和缺乏安全感的教師，往往會高估自己的工作表現；而那些過於謙遜的教師則會低估自己的工作表現，因而造成了教師自我評鑑資料的不正確性。

因此，為了要使教師自我評鑑發揮最大的效果，教師務必將自我評鑑結果與評鑑人員或同事分享。而且評鑑人員在與教師分享、討論自我評鑑結果之後，必須協助教師設定自我改進的目標，以及在教師努力達成目標的過程中，評鑑人員也必須提供必要的支援。如此，評鑑人員自然能夠和教師共同建立起一個合作式、專業化的互動關係。

二、教師教學檔案

教師教學檔案是教師個人在教學生涯中，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紀錄。而此種教學專業表現紀錄由於是教師自我選擇和自我收集的，所以常能反應教師的個別性和自主權，比較接近教師個人真正的教學，而且能對教師的整體表現做完整的描述。陳淑錡（2003）在其研究指出，國小教師對知識儲存的知識分享行為均偏向「偶而如此」。顯示目前國小教師尚未習慣將教育相關資料作有系統的儲存，以供在教學上的參考。因此，透過教師教學檔案可改善教師的知識分享行為，讓教師教學能夠不斷專業成長。

教師在建立個人檔案時，凡是任何能夠顯示自己已獲得的專業知識、已熟練的教學技能、已澄清的教育價值、可認定的教育態度都可納入個人檔案。這些包括有：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、學生晤談紀錄、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。

惟仍有部分專家學者認為教師個人檔案可能較適用於形成性評鑑，如果要運用於總結性評鑑，則仍可能會有許多限制。例如如果運用個人檔案評鑑來選拔傑出的領導教師，可能會遭遇五個實施困難之處：(一)個人檔案具開放式的本質，使得教師間教學品質的比較頗為困難；(二)教師所送來的個人檔案往往數量過於龐大，以致於難以建檔管理和詳加評鑑；(三)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；(四)某些傑出教師的教學品質無法經由個人檔案顯示出來；(五)某些教師所送來的個人檔案製作組合完美，但實際上教學品質並不見得良好，以致於個人檔案評鑑所獎勵的可能是檔案製作精美的老師，而

不是教學品質良好的教師（陳惠萍，1999）。

三、教師教學觀察

在各種收集教學表現資料的方法當中，以教師教學觀察是最常用的方法。教學觀察本身是一種方法，是教學的方法或是蒐集資料的方法。教學觀察是一種能促進教師教學改變的方法，可以透過集體的教室觀察來達成。集體的教室觀察價值性是在觀察後的討論，討論的目的是在引發新觀念的發生，促進教學改進的行動發生，並提升教師自我覺知的能力（林碧珍，2001）。教學觀察的優點是能夠收集到教師表現最直接的資料，而且抄寫後的觀察紀錄可以長期保留和重複使用。至於其缺點是：教室觀察會干擾教師的教學，而且不易觀察到教師行為背後的社會、心理、政治、組織等因素。而且如果教師行為是屬做秀性質的，則不易觀察到教師的日常表現。

教師教學觀察的技術，以「臨床視導模式」所提供的五個實施階段最具參考價值，也最能夠協助教師改進教學和促進專業成長。這五個具有循環性的階段是觀察前會議、教學觀察、分析和策略、視導會議、會議後的分析（張德銳，1997）。

教師教學觀察通常採取上級 - 部屬評鑑（superior-subordinate appraisal）或同儕評鑑（peer appraisal）的方式進行。但以我國剛開始實施，宜先採取同儕評鑑（peer appraisal）的方式，其進行方式是由兩個相同層級的人員互相評鑑，形成夥伴關係，透過示範教學、共同討論、教室觀察與回饋分享等方式，促進彼此學習新的教學模式或改進教學策略。這種評鑑方式，一般認為是較輕鬆溫和的。評鑑者與被評鑑者之間，以專家身分進行評鑑，熟悉課程且具有專業經驗和自己的教學經驗，較容易認同彼此的表現，整個過程，充滿愉快的氣氛，增強彼此的滿足感。

但基於個人化的專業自主與學校封閉的組織文化，教師可能會抗拒同儕的教室觀察，而同儕也可能有偏見，導致評鑑結果的信度令人質疑。教師可能抱持與人為善或揚善隱惡等皆大歡喜的態度，導致無法真正有效從事評鑑計畫。因此，同儕評鑑可能較不適用於總結性評鑑，而較適用形成性評鑑；且其適用時機，多在教學的革新或再次評鑑的觀察。

四、學生評鑑教師教學反應

學生教學反應報告是所有評鑑方式中，最引人爭議的。贊成者以為學生最接近老師，教師教學好壞，感受最深刻的是學生。反對者以為學生評鑑教師，有損師道尊嚴，更何況學生年紀輕、經驗淺，恐怕沒有能力區分教師教學的良窳。

學生評鑑教師教學在功能上可協助教師改進教學、提供學生選課的參考，以及

作為人事決策的參考。但在實施上，也是需要一些前提要件的配合，諸如學生必須主動地參與評鑑、教師應體認教學的困難並付出心力努力教學，行政單位應制訂配套措施等。

另外，在中小學實施學生評鑑教師的教學，其年齡較小，是否適合，亦是值得進一步探討（莊靜君，2002）。馮莉雅（2003）綜合其研究與國內外相關研究，提出實施學生評鑑的注意事項：（一）提供清楚完整的指引語，包括 1、提供教師教學行為的範例說明 2、要提供評鑑形式的範例說明；（二）必要時，學生可以彼此討論或評鑑者（教室教學觀察者）共同討論教師的教學，以便澄清學生不清楚的觀念；（三）若量化學生評鑑的結果與其他評鑑方式所得結果不一致時；可以採用質化的學生評鑑，即教室教學觀察者和同儕教師與學生晤談後，提出文字敘述的回饋；（四）學生評鑑最好與其他評鑑方式一起實施。除非受評的教師同意，否則，學生評鑑的結果不宜單獨使用，最好參考其他評鑑方式所得的結果。

五、小組評鑑

小組評鑑係指由學校行政人員、教師或校外教育專業人士（如校外專家學者、輔導團輔導員或教師）所組成的評鑑小組，對教師所進行的評鑑。這是鑑於教師自我評鑑流於主觀，行政人員評鑑與非教育人士不夠專業，因此以不同教育專業成員組成小組進行評鑑，以多元的觀點來呈現教師的工作表現。

此種評鑑方式雖然有平衡教師與學校行政人員權力的優點，但以目前實施教師考績的現況，如果評鑑小組沒有認真去執行教師評鑑，加上校務繁忙，很難找出共同時間去評鑑，以及沒有經費的支援，到最後可能僅是進行書面審查，無法蒐集多面向的資料，其評鑑的客觀會受到質疑。因此，教師評鑑實施初期，小組評鑑不宜用在常態性的全面實施，但假如是對於經評鑑表現不佳的教師，即可採取小組評鑑方式，以求評鑑的有效性與客觀性。

陸、教師評鑑實施的問題

為求教師教學專業品質與專業知能不斷提升，建立教師專業地位，教師評鑑是必須實施的重要課題。國內教師評鑑目前僅在大學院校實施，至於中小學只有高雄市採取試辦性質實施，其他縣市僅有部分學校實施，或是僅列為校務評鑑的指標之一。未來要實施仍會面臨諸多問題必須克服，以下提出數項未來實施可能面對的問題加以說明（吳和堂、李明堂、李清良，2002；吳清山、張素慎，2002；林明地，

2002；徐敏榮，1998；張德銳，1999；陳聖謨，1997；陳怡君，2003；葉郁菁，1998；簡紅珠，1997；顏國樑，2003；Eyres,2002；Peterson,2000；Iwanicki,1990）：

一、教師評鑑尚欠缺法源

目前教育部在「教師法修正草案」已將教師評鑑列入修正條文中，但尚未通過，實施教師評鑑沒有法源依據，僅有教育部訂定的行政命令「公立學校教職員工成績考核辦法」。該辦法中並無詳細的教師評鑑實施方式與評鑑規準，導致地方教育行政機關與學校不知要如何實施教師評鑑。根據「行政程序法」的規定，攸關人民的權利義務必須以法律定之，以作為政府機關實施的依據。因此，僅以行政命令規定教師考核，不僅無周詳的制度，亦無強制性與保障性。

二、教師評鑑的文化尚待建立

所謂教師文化係指教師的價值行為模式，包括教師的信念、想法和作法，是學校制度中教師互動經驗的成果，是可學習而得的，可提供新進教師社會化和參考的依據，可約束教師行為，提供教師選擇的標準。

當然教師文化有其好一面，但也有對教師教學品質提升不利的地方。徐慧真（2003）的研究指出，教師文化包括專業自主、批判反省、協同合作、進修成長及人文關懷等五項，其中協同合作的知覺是較低的。另外，姜添輝（2000）提到潛意識上，教師文化有相當程度的保守性與個人化。其形成的主因之一是由於班級教學架構已將教師做物理空間的切割，教師因而被孤立，前後是穿不透的水泥牆，儘管旁邊的走道是透明玻璃，但是教師卻明顯抗拒別人的參觀，如果發生，在時間上總是處於短暫的，若是長期的性質，則這些觀察者將被教師視為是入侵者。此種文化與情境將阻礙教師之間互相觀摩的機會。上述說明教師存在著較保守、個人化及不善協同合作的教師文化，對於講求分享、參與、互助、主動等特性的教師評鑑之實施是不利的，對於教師教學品質的提升有相當大的影響。

三、教師對評鑑持有心理抗拒

多數的教師持有教師評鑑是不尊重教師，向教師的權威挑戰的觀念。而且教育無法短暫獲致成效，以及難以評鑑的看法。此外更有些教師抱持「教育是良心事業」，認為教師評鑑等於是打擊教師士氣。此外，基本上，任何一項改革或新的作為，都可能造成當事者對不可知的未來產生恐懼，而且也會威脅到當事人的權益，更何況教師評鑑在國內仍屬於萌芽階段，很多教師對於評鑑的基本精神和重要內涵都不瞭

解，加上無法源基礎與缺乏有效的配套措施，教師心裡自然而然會產生抗拒。

四、教師評鑑目的難以整合

教師評鑑目的直接影響整個評鑑設計和活動的進行。基本上，教師評鑑的目的有績效責任與專業發展兩大目的。一般研究發現也指出，這兩項都是教師評鑑的主要目的，差別的是實施的先後順序，或是重視的程度高低而已。然而在實際的運作過程中，行政機關、家長及教師的看法不太一樣。一般而言，主管教育行政機關和家長較偏重於績效責任評鑑，藉此淘汰不適任教師，保障學生受教權益。而教師與教師團體則偏重專業發展，認為教師評鑑不在於處分教師，而是在幫助改善教師工作的表現與專業成長。教師會團體之所以反對訂定教師績效評鑑，而支持訂定教師專業評鑑，其原因即在於此。因此，國內未來辦理教師評鑑，如何整合績效責任與專業發展的目的，仍是一項有待克服的問題。

五、教師評鑑流於形式

教師評鑑主要目的在改善教師的教學品質，提高教學效果，是以形成性的目的為主，但現行的「年度教師成績考核」偏重視學期末的總結性評鑑。考核標準全國統一，缺乏彈性；評鑑人員則由各校組成教師考績委員會來進行教師考核工作，以致考核失去其公平性；考核程序亦較重視年終考核會議，忽略形成性考核程序。此種作法，教師往往在學期末，匆忙準備評鑑，或僅是形式的召開考績會議，並無真正的實施評鑑，這種做法不僅無法達成評鑑目的，還影響教學品質，失去評鑑主要目的是在改善教師工作表現的本意，無法促進教師專業發展。

六、缺乏適切的評鑑工具

教師評鑑的關鍵所在，在於評鑑工具的設計。若是教師評鑑工具本身具有良好的信度和效度，自然容易獲得多數教師的支持。但是由於教師工作具有複雜性，除了教學之外，也要輔導學生和配合校務發展。如果光從教學一項，要設計很好的評鑑表，且為大家所認同，本身就是很大的挑戰。而且由於教育本身的特性，教育成效難以立竿見影，要將教師工作予以量化或質化是一件不容易的事，所以導致目前實施的教師評鑑的標準模糊不清，如何將教師應具備的條件、責任及工作項目轉化成評鑑標準，尚未建立一套大家接受的評鑑標準。所以，未來如何集合專家和實務工作者的智慧與經驗，設計一份適切的教師評鑑工具，仍是件相當大的挑戰。

七、教師評鑑尚未臻公正客觀

國人向來講究人情和關係的有無，教師本身是否能真實反性自己教學的情形？在人情壓力或考績利害關係下，同儕教師是否能互相提出教育專業的建議？評鑑是否能公正無私？，或網開一面，做人情？或教師會不會因為評鑑的壓力而向現實低頭，或是到處鑽營，影響評鑑的公正客觀性，亦是令人擔心的問題。

八、教師評鑑的經費與人才培育不足

我國很少做學校評鑑人才的培育，國內這個領域的專家學者相對於其他領域而言相對較少，更遑論中小學教師會具備這方面的知能（潘慧玲，2003）。如果實施全國性的教師評鑑，需要許多專家學者到學校去執行評鑑的工作，顯然教師評鑑的人才是不夠的。此外，評鑑人員的素質和培育是評鑑制度好壞的關鍵，要如何培育？有無編列經費來訓練？是否有補助外部評鑑人員的經費？這些都是有待建立的工作。

九、教師評鑑工作耗時費力且流於形式

教師評鑑工作其影響層面包括所有老師、學校行政人員，所花費的時間與人力相當多。但因教師平時教學工作繁忙，加上教師個人的意願問題等，往往僅是重於表面的實施，教師評鑑工作流於形式，產生「為教師評鑑而評鑑」的作為，對於教師工作的改善、專業發展，以及學生的學習提升並沒有幫助，造成徒增工作負擔，白費力氣，但又收不到實際改進教師工作的效果，這是最令人擔心的事。

柒、教師評鑑實施的策略

面對社會大眾對教育品質的重視，學生的受教權益，以及促進教師專業成長與展現教師本身的專業性，雖然國內實施教師評鑑尚無法源作為推動的依據，實施教師評鑑已經是我們必須重視的課題。茲舉出下列實施教師評鑑的做法，以供參考

一、修正教師法並建立教師評鑑制度，以作為推動教師評鑑的依據

由國內外的經驗，儘管教師教學評鑑在評鑑目的、工具、方式、人員等有不同的作法，整個教師評鑑制度有許多不完善的地方，但教師評鑑制度的存在始終屹立

不搖，而且受到重視，顯然教師評鑑的必要性是無庸爭論的。因此，我國宜儘早建立完善的評鑑制度。在法源上，應在教師法中明訂教師需接受評鑑，以做為推動教師評鑑的依據。在各級教育行政機關應成立教師評鑑推動小組，擬訂計畫，編列經費，培育評鑑人才，並鼓勵專家學者與中小學教師進行教師評鑑的研究，以建立符合我國教育環境的本土性評鑑制度。

有效的教師專業評鑑制度取決於合理的評鑑目的，具體明確的評鑑規準，可行的評鑑方式，以及合宜的評鑑歷程或程序。因此，在研擬與規劃教師評鑑制度時，教師評鑑小組應確定評鑑目的，通常應以改善教師的教學為核心。然後依據評鑑目的研訂評鑑項目或規準，再根據評鑑規準，決定適當的評鑑方式，編制評鑑工具與手冊。另外評鑑小組要事先擬定周詳的評鑑實施程序，實施程序包括準備階段、實施階段、結果階段、檢討改進階段。評鑑小組應針對者四個階段詳加規劃與實施，方可使制度趨於完善。

二、採取循序漸進方式實施教師評鑑，以順利推動教師評鑑

在高級中等以下學校實施全面性的教師評鑑，在我國是首創，涉及人力、時間、經費等問題，亦與我國傳統「尊師重道」的觀念、教師的意願與能力、家長的要求有關，是一件浩大的工程。一般而言，教師評鑑的目的可分為（一）專業發展；（二）以績效責任；（三）結合專業發展與績效責任。以實施的阻力或可行性角度來看，其中第一種純粹以幫助教師改進工作與專業發展，較能獲得教師的認同，其阻力較小，可行性較高。第二種教師評鑑結果結合績效責任，如獎金、分級、考績、不適任教師的處理等，其阻力最大，可行性較小，尤其如果未能規劃周詳，匆忙實施，反而未能改善教師工作品質，提升教師教學效果。第三種結合專業發展與績效責任，其理想性與價值性較高，但會比第一種教師評鑑方式阻力較高（吳清山、張素偵，2002）。

教師評鑑的推動是難以立竿見影，而是要持續不斷的執行，才能獲致良好的成效。為顧及教師評鑑剛開始推動，讓教師評鑑順利推動，並達成教師不斷的專業發展。實施策略上，宜採取漸進方式，初期階段以解決教師工作問題與專業發展為主要目的，後期則是結合專業發展與績效評鑑為目的。換言之，初期以教師專業評鑑為主，讓教師透過自我評鑑的省思、同儕視導的專業知識分享與對話等方式，讓教師自己工作的優缺點，進而改善缺點，提升教師工作品質，這也是改進過去僅是形式化的成績考核的缺失。俟實施一段時間，經過評估之後，再擴大與績效評鑑相互結合。

三、加強實施教師評鑑制度的溝通工作，建立教師評鑑文化

在高度分化及資訊多元化的現代社會中，一項新的政策想要順利推展，都必須與政策相關利害人溝通，政策目標才易達成。因此，教師評鑑的推動，涉及教師、家長、行政人員等，都應邀請進行溝通，藉由彼此對話，相互批判，彰顯教師評鑑的合理性。當然教師評鑑的最直接利害關係人是教師，因此更應邀請教師團體參與設計教師專業評鑑制度，包括評鑑的規準、評鑑方式、結果的運用等，以設計出教師較能接受與可行的教師評鑑制度。

過去，教師成績考核被視為一項獨立的學校行政工作，以致與學校整體發展脫節，無法發揮整體功能。因此，在觀念上，有必要建立教師評鑑就是學校整體校務發展的一環，而不是一項獨立的行政工作。此外，我國教師成績考核僅以物質方面的獎懲為依歸，偏向機械式的控制，對改進教師教學、提升教師素質或促進學校發展毫無幫助。因此，在觀念上，必須重新建立教師評鑑在教育上的意義。亦即，教師評鑑是發展性的教育措施，兼顧教師專業發展、終生學習及學校整體發展。

教師評鑑制度想要獲得教師的認同與接納，並不是一味去迎合教師的價值觀，因為教師文化有其封閉與保守的一面，而是要經過價值澄清與改變消極的學校文化，才有可能慢慢地建立有助於教師評鑑的文化。因為不管評鑑制度設計的多周詳完善，也不管有多少人力、經費、資源的支持，如果教師沒有能力或沒有意願利用機會成長，則教師不可能經驗到專業發展。

為使教師評鑑的專業發展目的得以實現，在做法上，如進行教師文化的檢視與轉化、營造優質的評鑑氣氛、以教師專業發展為評鑑目的、教育行政主管積極投入、提供支持個人教師需求的資源等。透過上述的作法，以建立優質的教師評鑑文化，促進教師專業發展。

四、強化教師評鑑人員的研習與選擇，增進教師評鑑專業知能

教師評鑑是一個基於教育研究方法論原則及程序應用知資料蒐集與解釋的系統性活動，但多數學校的評鑑人員，普遍缺乏評鑑方法的理解與技能。因此，擔任教師評鑑的評鑑人員的專業化程度，就成為實施教師評鑑是否客觀和有效的先決條件。因此，學校成員有賴教育行政機關、師資培育機構等相關單位，在實施教師評鑑前提供評鑑的專業訓練課程，或與評鑑相關知能、方法的專業研討活動（黃耀輝，2002）。

推動教師評鑑，需要許多評鑑人員，而且評鑑人員的素質影響評鑑的成效。因

此，除了原有的督學編制，可以挑選對中小學教育有相當經驗的專家學者、教師、學校行政人員，以及退休的校長、主任與教師，並加以培訓。所有參與評鑑的人員，在訪評前都應該經過在職訓練與研習，一則將加強評鑑委員的專業知能，再者可提升評鑑的客觀性與一致性。

五、針對評鑑結果不佳的教師應擬定進修與輔導計畫，以改善其教學表現

教師評鑑的結果必然會對教師教學提出改善教學的建議，為了落實教師評鑑的目的，達到改進教學的效果，教育行政主管機關與學校必須擬定在職進修計畫，以提升教師在教育專業方面的知識。此外，加強師資培育機構、教師研習中心及學校的功能，舉辦各種研習活動與在職進修，是實施教師評鑑應有的配套措施。

對於評鑑不佳的教師，應擬訂輔導計畫，改善其教學品質。國內目前實施的教師評鑑較缺乏對評鑑結果不佳的教師提出輔導計畫（吳和堂、李清良，2001），這是有待改進的。台北美國學校對於評鑑不合格教師，給予三個月或一學期的時間，輔導教師改善教學表現（Taipei American School, 2003）。另外美國加州 Belvedere 小學教師評鑑，如果評鑑者認為被評鑑者的表現不令人滿意，評鑑者將與被評鑑者一同設計輔助計畫，計畫應包括：（一）明確界定要改進的範圍；（二）明確建議被評鑑者應如何與應改進之處；（三）應提供初任教師支持與輔導計畫或同儕輔助複檢計畫，可用的資源給被評鑑者（引自吳和堂、李明堂、李清良，2002）。

六、評鑑方式、資料來源及評鑑內容應多元化設計，以符合個別需求

教師評鑑的實施方式宜採多元化，從多角度來評鑑教師的專業表現，讓教師評鑑更為公平客觀。評鑑資料蒐集方式應多樣化，完整的資料才能正確判斷教師工作的優劣，以作為輔導計畫的參考。評鑑內容上應針對教師性質與任教年資而採取不同的評鑑內容，能夠真正反應個別教師的工作情況，以達適應個別差異的要求。

在評鑑方式上，宜結合多種評鑑方式，包括教師教學自我評鑑、同儕評鑑、上級 - 部屬評鑑等，融合運用，截長補短，將各種身分的評鑑者納入評鑑小組，以獲得更客觀、公正的評鑑結果。

在評鑑資料來源上，必須採取多種方法，才能蒐集到教師表現的完整資料，建議採用教師自我評鑑報告、教師教學檔案、教師同儕觀察，必要時可訪談家長與學生意見。

在評鑑內容上，因為一位初任教師與具教學經驗的教師、工作不同性質的教師，其所需要協助的教學項目不盡相同。因此，應針對初任教師、有教學經驗的教師，以及級任、科任、兼任行政的教師，在評鑑內容上應分開設計，以符合其在學校真實的工作情況，反應個別教師的實際需求。

七、研擬適切的教師評鑑手冊，以作為學校實施評鑑的參考

過去的教師評鑑大多僅重視評鑑工具的研擬，較忽略整個評鑑手冊的擬定。因此，往往訪評的單位或自評的學校雖然有教育行政機關頒佈的辦法或要點，以及評鑑規準，但是由於學校缺乏評鑑的專業知識，再加上學校工作繁忙，無暇進一步擬訂適合學校的實施計畫，導致實施成效受到影響。

一般來說，評鑑手冊宜包括評鑑依據、評鑑目的、評鑑對象、組織與實施流程、評鑑內容與報告格式、評鑑結果的運用、評鑑資料的處理、訪問評鑑注意事項、訪評委員倫理準則等，如有外部評鑑，則評鑑手冊應包括自我評鑑手冊與訪評手冊（新竹市政府教育局，2000；教育部，1999）。教師評鑑手冊的良窳，關係著教師評鑑成敗的關鍵。在做法上，教育行政機關可委託學術團體結合實務工作者共同設計，並舉行公聽會，以蒐集更深入的資料，然後鼓勵學校進行試辦，以尋找適切的評鑑手冊，以最作學校實施的參考，進而提升實施教師評鑑的效果。

八、設置教師評鑑網站與充實教學資源，建立知識分享機制

知識管理的時代，強調知識的儲存、分享、應用、創新及擴散，透過電腦與通訊技術，將許多個別的知識，轉化為有系統與有組織的知識，讓組織成為學習的組織社群，以促進組織的進步與改革。

因為我國在中小學的教師評鑑處於萌芽發展階段，屬於試辦階段或個別學校實施情況。因此，設置教師評鑑網站有其必要性，將國內外教師評鑑實施的理論、研究、評鑑方式與規準、實際實施經驗等建置在網在上，並設置討論區，讓大家能夠分享過去的經驗，減少重新摸索，以建立適合的教師評鑑制度。另外，教育行政機關應補助學校資訊設備，建制學校網路，添購教學設備，設立討論室等，以利教師評鑑的實施。

九、採行教師專業發展導向的評鑑模式，協助教師專業發展

教師扮演教育人的角色，必須具備專業的知能，才能有效教育學生。因此，教師應不斷充實教育理念與技能，才能使學生獲得良好的學習效果。教師專業發展評

鑑模式的主要目的：包括嘉許良好的教師表現、找出教師有能力改善的地方、協助教師的專業與生涯發展、統合學校與教師以找出相互的利益、支持與計畫教師所需要的在職進修。雖然專業發展評鑑模式需要相當龐大的人力、物力及財力，但此種屬於形成性目的評鑑方式教師接受度較高，而且其主要目的在於改善教師教學與提昇學生學習效果（簡紅珠，2002）。因此，採取教師專業發展導向的評鑑模式是一種值得重視的評鑑方式。在國外 Harris & Hill (1982)所倡導的教師評鑑發展系統即是一種教師專業發展導向的評鑑模式。在國內已進行翻譯（呂木琳、張德銳，1992），並加以運用推廣（張德銳等人，2000）。

在做法上，教師自己可根據評鑑的結果，提出改善計畫，積極參與各項專業成長的進修活動，以提昇本身不足的專業知能。另外，學校可根據教師評鑑的整體結果，訂定教師專業發展方案，進行個別的評估與安排，提供給能力好與能力差，以及提供新手教師和有經驗教師的專業發展資源，配合教師專業與生涯發展，鼓勵教師進修與研究，有效協助教師專業成長。

十、鼓勵與試辦學校本位的自我評鑑，裨益學校自主性的改革

學校校長及教師是影響教師評鑑實施成效的關鍵因素，因此建立以學校為本位的執行模式就顯得相當重要。過去科層體制的教育行政運作下，往往形成他律與權威管理，造成中小學長期以來缺乏自主性的教育改革能量，也就無法激發出學校教育人員主動不斷解決問題的內在能力，導致鮮少發生學校自主性的改革。

教師評鑑必須配合學校發展特色、教師特質及地區特性做整體規劃。而學校規模、資源、組織文化、社區特性等皆有差異。因此，究竟宜採用那些評鑑方式？如何建立評鑑共識？如何訂定評鑑項目及評鑑規準？評鑑程序應包括那些過程？如何選派評鑑者？如何呈現評鑑報告？如何處理評鑑申訴？如何運用評鑑結果？評鑑之後如何協助教師專業發展？如何獲得評鑑所需資源？以上種種問題，均將影響教師評鑑制度之成效。

Kells 認為自我評鑑的理想情境主要是機構本身的內在動機，自我評鑑的過程是有用的，可以使人力與機構再生（引自王保進，2002）。鑑於教師評鑑是第一次實施，在開始階段的探索評鑑經驗過程中，以小規模且自願性的選擇試辦學校進行自我評鑑是一種較佳的做法。而以學校為本位來規劃教師評鑑，由教師與學校行政人員共同討論，取得共識與認同，實施比較能夠順暢，也較能引發學校內在自主性的改革，是一種較有效與可行的做法。教育行政機關應訂定教師評鑑實施計畫，協助學校實施教師評鑑，提供需要的配合措施與資源，激起學校產生改革的內在動力，以提升

教師教學的品質。

捌、結論

面對二十一世紀知識經濟時代的挑戰，教師必須不斷的專業發展，需要取得教育專業知識，並應用在教師工作上，以提高教師本身工作的專業能力。再加上目前社會大眾對於教師工作績效的要求，教師要如何告訴外界，教育人員是具有主動積極不斷的提升專業知能的態度，以及展現良好工作績效。實施以專業發展的教師評鑑是一種好的途徑，而且目前推動教師評鑑正是時候。

教師評鑑係學校整體經營的一部分，是針對教師的工作表現作價值判斷和決定的歷程。其實施是透過評鑑者、教師及學校行政人員的攜手合作，根據預先擬定的教師工作表現的規準，採取教師自我評鑑、教學檔案、教學觀察、學生對教師教學的意見、小組評鑑等多元的評鑑方式與方法，收集相關資料，以瞭解教師工作的表現。以專業發展的角度而言，教師評鑑可建立教師工作表現回饋的機制、強化教師專業形象、促進教師專業知識分享與對話的機會，以及提升教師工作品質。

教師評鑑是手段不是目的，其主要目的在改進教師教學，增進教師專業知能，促進教師專業發展，進而提升學生的學習效果。教師評鑑若脫離專業發展的目的，實已扭曲教師評鑑的本質。在實施教師評鑑時，應從教師專業發展切入，掌握教師評鑑實施的原則，以利教師評鑑的有效實施，這些原則包括法制化、教師主體性、教師即評鑑者、專業知識的分享與對話、增能賦權的學習過程、主動和對等參與、長期性的互助與發展、漸進式、個別差異、多元化原則。

一般來說，教師評鑑的目的應同時包括形成性與總結性目的。總結性目的之教師評鑑可以判斷教師工作表現水準的優劣程度，以便作為聘用教師、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。雖然有其優點，然而我國目前在教師法並未授予教師評鑑的法源，而且根據許多研究指出，中小學教師最贊同以專業發展為主的形成性目的之教師評鑑。因此，在推動教師評鑑初期，應以簡單可行與教師參與為原則，重視教師工作的實際改善，以達成教師專業發展為目的。未來等有教師評鑑的法源，或學校教師有共識，再進行兩者並重之形成性目的與總結性目的之教師評鑑。

當然，教師評鑑是一項新的教育政策，關係著中小學教師的權益與專業發展，實施初期，必然會碰到許多問題與困難，有待我們去克服。教師評鑑制度的實施能否成功，除了教育行政機關應該提供必要的資源之外，最主要的關鍵仍是在於教師。

假如教師評鑑制度的設計，能夠喚醒教師的主體性，勇於面對教師評鑑的議題，培養其反省實踐的能力，對於平時的工作問題能主動覺知、觀察、省思及行動，並能摒棄獨善其身的做法，打開心扉將自己的專業知識與別人分享與對話，透過長期性的互助與專業學習的過程，教師評鑑工作才能免於形式化，能夠真正落實改善教師工作，提升教師專業知能，促進教師專業發展的目的。

參考文獻

- 王保進譯（2002）。H.R.Kells 著。大學自我評鑑。台北市：正中書局。
- 李俊湖（1998）。教師專業成長模式研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 吳和堂、李清良（2001）。高雄市國小實施教師評鑑之研究：以一所國小為例。載於第八次教育行政論壇論文集（349-360）。新竹市：國立新竹師範學院初等教育學系、國民教育研究所。
- 吳和堂、李明堂、李清良（2002）。國小教師評鑑實施之國際比較研究。比較教育，53期，29-55。
- 吳政達（2002）。國民中小學教師評鑑政策可行性分析，載於吳政達著：教育政策分析概念、方法與應用（169-198）。台北：高等教育出版社。
- 吳清山、張素貞（2002）。教師評鑑：理念、挑戰與策略。載於中華民國師範學院主編：師資培育的政策與檢討（177-218）。台北：學富文化事業有限公司。
- 呂木琳、張德銳（1992）。Ben M. Harris & J. Hill 著。教師發展評鑑系統。新竹市：國立新竹師院。
- 林志成（1998）。授權增能導向的學校行政。在於國立台北師範學院編印：學校行政新理念（107-123）。台北：國立台北師範學院。
- 林明地（2002）。學校領導：理念與校長專業生涯。台北：高等教育出版社。
- 林碧珍（2001）。發展國小教師之學生數學認知知識 - 理論結合實務研究取向的教師專業發展。台北：師大書苑。
- 姜添輝（2000）。論教師專業意識、社會控制與保守文化。教育與社會研究，1期，1-24。
- 徐敏榮（2001）。教師評鑑行不行？教師評鑑問題之探討與因應之道。教育觀察站，元月號，45-49。
- 徐慧真（2003）。桃竹苗四縣市國民小學教師文化之研究。國立師範學院國民教育研

- 究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 高雄市政府教育局（2000）。高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點。高雄市：高雄市政府教育局。
- 黃坤錦（1995）。從教師專業論教師評鑑。載於中國教育學會主編：教育評鑑（229-246）。台北：師大書苑。
- 陳怡君（2003）。國民小學校長對教師評鑑態度之研究。國立台中師院學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 陳白玲（2003）。國民小學教師評鑑之研究。國立屏東師院學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 陳美玉（1999）。教師專業學習與發展。台北：師大書苑。
- 陳美玉（2002）。教師個人知識管理與專業發展。台北：學富。
- 陳美如（2002）。促進課程改革的永續機制：「教師即課程評鑑者」的理論探究。載於中國教育學會、中華民國師範教育學會主編：新時代師資培育的變遷－知識本位的專業（66-105）。高雄：復文。
- 陳淑錡（2003）。桃園縣國民小學教師知識分享動機與知識分享行為之研究。國立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 陳惠萍（1999）。教學檔案在教師專業發展上之應用。輯於中華民國師範教育學會主編：師資培育與教學科技（183-212）。台北：台灣書店。
- 陳聖謨（1997）。國小教師對教師評鑑制度之態度研究。初等教育學報，10，417-441。
- 張德銳（1997）。教學評鑑。載於黃政傑主編：教學原理（303-339）。師大書苑。
- 張德銳（1999）。我國中小學教師評鑑的檢討與展望。師友，381，5-8。
- 張德銳、蔡秀媛、許藤繼、江啟昱、李俊達、蔡美錦、李伯佳、陳順和、馮清皇、賴志峰（2000）。發展性教學輔導系統－理論與實務。台北：五南。
- 教育部（1999）。高級職業學校自我評鑑手冊。教育部委託國立新竹師範學院教學與學校評鑑研究中心專案研究。
- 教育部（2002）。2001年教育改革之檢討與改進建議大會結論暨建議資料彙編。台北市：教育部。
- 黃耀輝（2002）。台北縣國民中學實施教師教學評鑑制度可行性之研究。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 莊靜君（2002）。新竹師範學院「教學意見反應調查」實施現況之研究。國立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 馮莉雅（2003）。三種國中教師教學效能評鑑方式之關係研究。國立台北師範學報，

第十六卷第一期，201- 228。

曾憲政（2000）。以教學評鑑促進教師專業發展。港都文教簡訊，38，2-3。

傅木龍（1998）。英國中小學教師評鑑制度研究及對我國之啟示。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

葉郁菁（1998）。英國督察體制之教師評鑑系統在我國可行性之初探。初等教育學報，第11期，365-382。

新竹市政府教育局（2000）。新竹市國民中小學校務評鑑自我評鑑手冊。新竹市政府委託國立新竹師範學院教學與學校評鑑研究中心專案研究。

蔡培村（1997）。從專業發展論教師教學成長的策略。載於第一屆教育行政研究發展獎勵得獎作品選輯（170-196）。台北：教育部。

蔡碧蓮（1993）。國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

歐陽教、高強華、王秋絨、李春芳、張德銳（民 1992）。教師評鑑模式之研究。教育部委託國立台灣師範大學教育研究中心專題研究成果報告。

潘慧玲（2003）。教育評鑑之概念釐清與展望。教育研究月刊，112，22-30。

簡紅珠（1997）。專業導向的教師評鑑。北縣教育，16，18-22。

簡紅珠（2002）。建立教師評鑑的文化。師友月刊，12月號，11-15。

顏國樑（1997）。教育政策執行理論與實務。台北：師大書苑。

顏國樑（2002）。教育法規。高雄：麗文。

顏國樑（2003）。教師評鑑的基本理念、問題及做法。教育研究月刊，112，62-77。

蘇錦麗（2003）。談教育評鑑專業性之專業性。教育研究月刊，112，31-36。

羅清水（1999）。教師專業發展的另一途徑：談教師評鑑制度的建立。研習資訊，16（1），1-10。

饒見維（1996）。教師專業發展 - 理論與實務。台北：五南。

Airasian, B., & Gullickson, A. R. (1995). *Teacher self- evaluation tool kit*. Kalamazoo, MI: Weasten Michigan University.

Eyres, P. S.(2002). Problems to avoid during performance evaluation. *Air Conditioning, Heating& Refrigeration News*, 216 (16) ,24-26.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluation profession development*. CA: Corwin Press, Inc.

Harris, B. M., & Hill, J. (1982). *The DeTEK handbook*. National Educational Laboratory Publishers, Inc.

Howard, B. B., & McColskey, W. H. (2001). Evaluating experienced teachers.

- Educational Leadership, February*, 48-51.
- Iwanicki, E. F. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman & Darling-Hammond. L.(Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (158-174). Newbury park, California: Sage Publications.
- Peterson, K.D.(2000).*Teacher evaluation: A comprehension guide to new directions and practice*. Thousand Oke,CA:Sage.
- Peterson, K.D., Wahlquist, C., Bone, K., Thompson, J.,& Chatterton, K. (2001) .Using more data sources to evaluate teacher. *Educational Leadership, February*, 40-43.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. (1998) . *Supervision: Human perspective*. New York: McGraw-Hill.
- Strong, J. H.(1997).*Evaluation teaching: A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Taipei American School (2003) . *Taipei American School professional growth and evaluation handbook- a standards-based and multital data approach*. Taipei : Taipei American School.
- Tuner, G., &Clift, P. S. (1988) .*Studies in teacher appraisal*. London:Falmer.
- Whyte, J. B. (1986). Teacher assessment: A review of the performance appraisal literature with special reference to the implications for teacher appraisal. *Research Paper in Education, 1*(2), 137-163.
- Wilson, B. L. & Buttran, J. L. (1987) . Promising trend in teacher evaluation. *Educational Leadership, February*, 4-6.
- Wragg, E. C. (1987). *Teacher appraisal: practical guide*. London: Macmillian Education.

Discuss the Strategies of Teacher Evaluation from the Viewpoints of Teacher's Professional Development

Kuo - Liang Yen

ABSTRACT

Teachers play the key role in education reform, so a well teacher evaluation system can promote the teacher's quality and work effects and manifest the teacher's professional development. In that way, we can ensure teachers' dignity, their social position, and accommodate to social changes and trends.

This paper mainly discusses high school, junior high school and elementary school from the viewpoints of teacher's professional development which we can divide into six parts: the properties of teacher's professional development, the relationship between teacher evaluation and teacher's professional development, the principles of teacher evaluation, the evaluative ways to promote teacher's professional development, the problems with teacher evaluation, and the strategies of teacher evaluation.

Teacher evaluation system can be worked successfully or not mainly depending on teachers, and also depending on the resources from educational administrative organizations. We need a teacher evaluation system to let teachers aware their subjectivity, brave enough to face the issues of teacher evaluation, get the abilities of making a reflective practice, and actively aware, observe, reflection, and action for their work. Besides, teachers have to share and communicate their professional knowledge with others. Through the process of long-term mutual aid and professional learning, we can avoid teacher evaluation from formalization, and then we can reach the goals which are improving teacher's work, promoting teacher's professional knowledge and ability, and progressing teacher's professional development.

Key Words : teacher evaluation, professional development, high school, junior high school and elementary school