

教師專業發展評鑑的檢討與展望—— 實踐本位教師學習的觀點

張德銳 *

摘 要

教師專業發展評鑑係以教師專業發展為目的之形成性教師評鑑。本文從實踐本位教師學習的觀點，檢討教師專業發展評鑑的實施問題，並從教師、學校、教育行政機關等三方面，建議未來實施方向。亦即，在教師方面，宜本諸多元開放的態度，善用自評進行教學省思，善用他評進行專業對話，以及加強專業發展的規劃與執行。在學校方面，宜掌握校本評鑑方案的精神，與教師建立信任合作關係，簡化與彈性化評鑑要求，加強對教師的陪伴與支持，以及加強建構教學輔導機制。在教育主管機關方面，宜確立教師評鑑之主要目的在幫助教師學習，規劃區別化教師評鑑系統，加強人員培訓，強化對辦理學校的支持等。

關鍵詞：教師專業發展、實踐本位教師學習、教師專業發展評鑑、形成性教師評鑑

*張德銳，輔仁大學師資培育中心教授

電子信箱：089261@mail.fju.edu.tw

來稿日期：2012 年 7 月 11 日；修訂日期：2012 年 10 月 29 日；採用日期：
2012 年 12 月 20 日

Prospects of Teacher Evaluation for Professional Development in Taiwan: View from the Perspective of practice-based Teacher Learning

Derray Chang*

Abstract

Teacher evaluation for professional development is a formative teacher program, which aims to enhance professional development. From the perspective of teacher in learning, this paper examines first the problems of the program, and then recommends some suggestions for its future development. From the part of teachers, an open mind and a positive approach to evaluation would enhance their reflective ability and communication with colleagues. From the part of school administrators, such school-based program would build trust, strengthen relationship with teachers and consequently get more support from them. From the part of authorities, such an evaluation system would bring great benefit in upgrading teachers learning ability, in planning different programs, in making continuing education more effective and in enhancing support for local schools, etc.

Keywords: teacher professional development, practice-based teacher learning, teacher evaluation for professional development, formative teacher evaluation

*Derray Chang, Professor, Center of Teacher Education, Fu Jen University

E-mail: 089261@mail.fju.edu.tw

Manuscript received: July 11, 2012; Modified: October 29, 2012; Accepted: December 20, 2012

壹、前言

教師的工作是一個專業的工作，而做為一位專業人員的教師自應接受合理的教師評鑑。教師評鑑是一種對教師表現作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，其目的在改進教師的服務品質和確保教師的工作績效（張德銳，2004）。

教師評鑑的類別，一般而言，可以分為「形成性評鑑」和「總結性評鑑」。歐陽教與張德銳（1993）指出形成性教師評鑑旨在發現教師教學之優劣得失及其原因，視導教師改進教學，以提高教學效果，達成教學目標；總結性教師評鑑則旨在考核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。

教育部為推動形成性教師評鑑，於民國 95 年開始訂定「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」（教育部，2006），並於 95 學年度起鼓勵全國中小學參與試辦工作。試辦 3 年後，教育部遂於 98 學年度將試辦之字眼改為辦理，並開始另一個為期 4 年之實施計畫，但其本質、內容與作法維持不變，亦即教師專業發展評鑑係一種形成性評鑑，其目的在協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果，其評鑑結果不得做為教師績效考核、不適任教師處理機制、教師進階（分級）制度之參據（教育部，2011a）。

教師專業發展評鑑方案的立意良好，實施以來，中小學教師們大致認同方案的實施內涵（潘慧玲、王麗雲、張素貞、吳俊憲、鄭淑惠，2010），也認為方案的實施確有助於教師的教學省思與教師專業對話等成效（張德銳、周麗華、李俊達，2009；楊先芝，2010），但推動以來，確也發現不少實務上的問題與限制，例如對教師教學成長支援不足（洪聖昌，2008；劉祐彰，2008）、教學輔導機制尚未建立（洪聖昌，2008；楊憲勇，2008）等困境。

教師專業發展評鑑在國內中小學已經推動了 6 年了，6 年來推動規模雖有進展，但仍屬緩慢，很有需要加以檢討並提出未來發展的方向與策略。有鑑於國內外教師專業發展愈來愈重視教師在教學現場的

實踐、反思和學習，亦即實踐本位的教師學習（practice-based teacher learning），而此一取向的教師學習在國內的論述並不充足。因此，本文擬先簡要說明國內教師專業發展評鑑方案，並評述其實施成效與問題之外，將把重點放在實踐本位教師學習意涵的說明，以及申論如何運用此一學習取向來提升國內教師專業發展評鑑的實施成效。

貳、教師專業發展評鑑方案的內涵、實施成效與問題

教師專業發展評鑑係定位為幫助教師專業成長的形成性教師評鑑，期待透過自評與他評，提供教師自我反省教學以及與同事專業對話的機會，並輔以教學輔導教師、專業學習社群的機制，促進教師同儕合作，進而提升教師的教學品質，其實其本質便是一種強調教師在教學現場的實踐、反思、對話與學習，進而提升教學的成效。以下就教師專業發展評鑑的規準與工具、評鑑方式、結果處理與運用、實施成效、實施問題等五個方面來加以說明：

一、評鑑規準與工具

教育部對於教師專業發展評鑑的評鑑內容訂為「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神及態度」等四個層面，由學校根據需求，自訂校本的評鑑規準。申請逐年期第一年之學校可以依學校實際發展需求，以課程設計與教學、班級經營與輔導二個層面並重為原則，至少選一個層面進行評鑑，並於辦理期間三年內完成課程設計與教學、班級經營與輔導二個層面之評鑑（教育部，2011a）。

二、評鑑活動與方式

教育部（2011a）的實施要點規定：評鑑活動有教師自我評鑑（自評）及校內評鑑（他評）二種，參與評鑑人員以每年接受評鑑一次為原則。教師自評係由受評教師填寫學校自行發展之自評表格，以了解自我教學工作表現。校內評鑑則由評鑑推動小組安排評鑑人員進行正

式評鑑，必要時得依受評教師之需要進行非正式評鑑。評鑑實施方式，以教學觀察為主，並得依學校實際發展需求，兼採教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑。

三、評鑑結果的處理與應用

在評鑑結果的應用與處理方面，教育部（2011a）規定：每年評鑑完成後，評鑑人員應將綜合報告表等資料密封，送交評鑑推動小組審議認定評鑑結果是否達到規準。對於經認定未達規準之教師，由評鑑推動小組安排教學輔導教師或其他適當教師，與其共同規劃專業成長計畫，並於進行專業成長後，再次安排校內評鑑（複評）。其他受評教師亦可於接獲評鑑結果後，依據評鑑結果及評鑑推動小組或教學輔導教師之建議，擬定個人之專業成長計畫。受評教師之評鑑結果，以書面個別通知教師，並予以保密。

學校對教師專業成長之協助則為（教育部，2011a）：（一）對於受評個別教師之專業成長需求，提供適當協助及校內外在職進修資訊。（二）對於校內教師之整體性專業成長需求，應提供教師專業學習社群及校內外職進修資訊。（三）對於一年內新進教師及初任教學三年內之教師、自願接受協助之教師或經評鑑認定未達規準之教師，得安排教學輔導教師予以協助。

四、實施成效

礙於教師評鑑缺乏法源依據，故教師專業發展評鑑目前是採學校自願申請、教師自願參與的制度。依教育部（2011b）的資料，在參與學校數及教師人數二部分，從 95 學年度至 100 學年度，不論高中職與國中小均呈現逐年成長趨勢。參與校數從 173 校（占全國總校數 4.4%）成長至 1,028 校（26.42%）；參與教師人數則從 3,445 人（占全國總教師人數 1.6%）成長至 21,826 人（10.3%）。唯就全國總校數及教師總人數而言，26% 的參與校數以及 10% 的參與教師人數，並不能說是已達高參與比例，仍有長足成長的空間。

教師專業發展評鑑方案的立意良好，並以逐步漸進的策略推動，實施以來是有些成效的。李昆璉（2007）以新竹縣一所國小為研究對

象，發現個案學校的實施成效為：（一）建立以學校為本位之視導機制與教學輔導體系；（二）教師因專業發展之成就感而持續參與專業發展評鑑；（三）教師因主體覺知而能建構教師專業發展評鑑之意義；（四）有助於強化專業社群關係，形塑追求專業之組織文化。

李建霖（2009）的問卷調查研究發現：（一）臺中市國民小學參與推動與實施教師專業發展評鑑的學校數量日漸增多；（二）參與試辦的教師大多肯定教師專業發展評鑑後的實施成效；（三）實施教師專業發展評鑑有助於「培養教學自省習慣」及「整理教學檔案」。

楊先芝（2010）在「教師專業發展評鑑中的專業對話之個案研究」中發現：學校辦理教師專業發展評鑑會創造四種專業對話的機會，分別為：「宣導評鑑的專業對話」、「因應教師專業發展評鑑的相關研習」、「評鑑過程中的專業對話機會」、「因應教師專業發展的專業對話」。

張德銳、李俊達、周麗華（2010）以臺北市一所國中為研究對象，發現個案學校實施形成性教師評鑑的成效，包括：（一）刺激教師教學省思；（二）提高教師自信心；（三）促進教師彼此的討論分享；（四）產出教學相關資料，有利校務評比之佐證。

潘慧玲等（2010）在教育部委託之「試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑（II）」研究中發現：（一）受訪者對於方案計畫內容具有相當高之了解度與接受度，亦肯定方案目的能夠協助教師專業成長。（二）受訪者對於方案執行的各面向，大多持正面態度。（三）對於方案的成果約有八成以上的受訪者表示滿意方案實施成效，惟只有五成以上認為達成方案目的，六成左右認為未來正式實施方案具有可行性。（四）無論是不分學校層級的整體或各層級學校，其支持系統與方案活動表現越佳者，對方案成果的影響也越正面。

由上述可見，教師專業發展評鑑如果確實執行，將有助於教師的教學自信心、專業主體性以及增益教師的教學省思，以面對、適應當前日益變化的教學環境。另外，透過同儕評鑑以及專業成長活動，可以增益同事間的互動討論與專業對話，對教師的教學不但會有實質上的幫助，進而有助於學校的革新與進步，而且同事間的情誼也會因為同儕輔導、教師專業學習社群的實施，而增益了彼此間的專業關係。

當然，教師若能透過教學輔導教師的機制，對於新手教師、自願成長教師提供支持系統；對於教學困難教師適時提出援手，則不適任教師的問題固然仍無法一勞永逸地加以解決，但理論上應能加以有效舒緩。由於上述的成效，參與推動與實施教師專業發展評鑑的學校與人數，是有日漸增多的趨勢。唯今後如何更有效地落實、深化教師專業發展評鑑的功能，並加強推廣與宣導，讓國人熟知教師專業發展評鑑的目的與功能，是在教育實務上可以繼續努力的。另外，在上述教師專業發展評鑑的成效研究中，主要仍專注於教師專業成長、教師教學品質的提升，較乏直接關注於學生學習成效的提升，因此未來宜加強教師專業發展評鑑對於學生學習成效影響之研究。

五、實施問題

教師專業發展評鑑實施以來，亦存有不少實施問題。潘道仁（2006）指出教師專業發展評鑑實施過程不可能十分順暢，主要是在我國中小學教師專業發展缺乏證照制度且誘因不足下，會讓部分教師疑慮參與試辦是否會成為未來教師分級制度的幫兇。其次，中央政府配套不足，學校研習與代課鐘點費不足，以及教師獨來獨往的文化等問題，將影響教師們參與同儕評鑑以及擔任教學輔導教師的意願。

劉美慧、黃嘉莉和康玉琳（2007）則認為教師專業發展評鑑方案的問題包括：教師評鑑制度的定位、評鑑概念的釐清、教師對評鑑制度的疑慮、教師年資與評鑑標準的區隔、同儕評鑑的可信度、評鑑指標版本的選取及評鑑指標反映之精神等。

趙志揚、黃曙東、楊寶琴、賴虹霖（2008）在教育部委託之「高級中等學校試辦教師專業發展評鑑之成效評估」中發現以下問題：（一）參與試辦學校數與教師人數仍稍嫌過少。（二）教育部推動「教師專業發展評鑑」政策之未來走向仍未明確。（三）充分且具經驗的評鑑推動人才尚不足，以及推動本案所需經費亦不足夠。（四）大部分學校的評鑑推動小組功能尚未充分發揮。（五）缺乏符合各學科需求之教師專業發展評鑑規準與評鑑工具。（六）參與試辦教師與業務推動承辦人員感受負荷過重。（七）缺乏充分的內外部輔導、協助與後續管考機制。（八）其他相關問題諸如，私校教師招生勤務過重、

公立學校無法編列經費、部分研習時數過長、報名資格特別嚴格且名額過少、未能對受評教師之輔導紀錄定期追蹤與檢討等。

許籐繼等（2009）對針對 95 到 97 學年度新北市辦理教師專業發展評鑑之學校進行後設評鑑研究，結果發現下述問題是新北市學校及教師參與教師專業發展評鑑比例不高的可能原因：評鑑人員的公正性及評鑑人力與專業知能受到質疑、擔心評鑑結果外流或當成評比教師佐證資料而存有疑慮、行政人員對評鑑方案不了解無法成為鼓勵教師參與的助力，而教師會的不支持、通過校務會議難度高、不必要的重複性資料、無法提供受評教師完整評鑑報告、無法精確分析評鑑資料所代表的意義等方面皆有改善的空間。

吳偉全（2009）以新北市二所參與教師專業發展評鑑的試辦學校進行個案研究，結果發現：太陽國小試辦的阻力為：部分教師對於評鑑計畫推行的目的有疑慮、參與成員間的信任不足、評鑑參與時討論費時、試辦時程缺乏彈性、承辦人員更替頻繁等。星星國小的試辦阻力則有：同儕間的信任、參與過程中顯現的不確定感、共同討論時間難以安排、計畫設計的瑕疵、策略聯盟的分組方式不當等。

綜合上述國內有關教師專業發展評鑑的研究，可見教師專業發展評鑑所遭遇到的問題，在教師方面主要為：教師孤立的文化不利同儕互動成長、教師對試辦計畫疑慮和不信任、教師缺乏評鑑的時間、以及教師在評鑑方面的知能不足。在學校方面主要為：宣導溝通不足、增加行政的負荷、對教師教學成長的支持不足、評鑑推動小組未發揮功能、以及未建立教學輔導機制。在教育行政機關方面，主要的問題為：教師評鑑政策之未來走向不夠明確、評鑑法源未建立、缺乏多軌道的評鑑設計、宣導溝通仍不足、對辦理學校的支援不足、缺乏教師評鑑的管理系統等。在教師團體方面，則由於對教師評鑑的疑慮甚深以及對教育行政機關的不信任感，以致對教師專業發展評鑑多持不支持或反對的立場。

在上述諸多問題之中，尤以中小學教師本身對於評鑑的不信任，缺乏自評、他評、對話的時間與習慣，以及參與評鑑工作必須填寫過多的評鑑書面資料，皆會造成教師專業發展評鑑推動的阻力。換言之，由於教師對於評鑑的傳統觀念根深柢固，以致基層教師會「談評

色變」，擔心教師專業發展評鑑現在或者未來會和教師績效考核、不適任教師處理、教師分級制度掛勾處理，是實施教師評鑑的最大隱憂（劉祐彰，2008）。此外，教師忙於教學備課與班級經營，辦理教師專業發展評鑑會增加教師工作負擔，影響教學時間，耗費時間心力如又得不到深入反思與真實回饋，會影響教師的參與意願（林幸君，2008）。在增加教師工作負擔這一點上，基層教師反應除了教學觀察以及製作教學檔案需要時間之外，他們最討厭的還是評鑑制度要求教師們填寫過多、重複性的表件。

其次，學校對於教師教學成長的支持不足、以及未建立教學輔導機制，對於教師專業發展評鑑的推動亦影響甚大。因為參與教師專業發展評鑑的教師，平日忙於教學工作，要額外找時間討論評鑑規準、實施自評、他評、專業社群與對話，在在都需要行政人員的協助與支持，如果行政人員無法在時間、空間、設備上充分支援教師，將使得評鑑計畫無法順利進行（洪聖昌，2008）。此外，受評教師欠缺專業成長計畫編擬的指導，以及學校無法提供教師改進缺失的輔導與協助，亦將影響評鑑計畫的成效（楊憲勇，2008）。

最後，教育行政機關對於辦理學校的支援不足、缺乏彈性的評鑑設計，亦深深影響學校及教師的參與意願。也就是說，由於教育部、教育局對於各辦理學校在經費補助、評鑑人力、輔導人力、專業成長資源平臺的整合與支援上仍有待加強（李坤調，2007；楊憲勇，2008），以致影響方案成效。復由於缺乏彈性、多軌道的評鑑設計，資深教師與初任教師、教學困難教師都進行同樣的評鑑規準、程序與活動，無法滿足不同類型教師的不同需求，以致影響評鑑的實施成效甚鉅（潘慧玲等，2010）。

參、實踐本位教師學習的意涵與作為

以上諸多教師專業發展評鑑的實施困境，有些是需要確立教師專業發展評鑑法源以及加強評鑑方案的溝通宣導，才能有效改善的；但有些則可以透過實踐本位教師學習的觀點來加以解決的。換言之，如

果教育行政機關若能認同教師專業發展評鑑係實踐本位教師學習的重要管道之一，那麼就不會在政策制定時有意或無意地把教師專業發展評鑑和教師績效評鑑做連結，而引起教師團體的反對或教師群體的不信任感；學校若能體會實踐本位教師學習的意義與價值，就會善用評鑑只是手段，而教師學習才是本質與目的，而對教師專業發展評鑑樂意推動與執行，並充分支持教師的專業發展；教師若能體悟教學實踐智慧的重要性，就較能爲了學習與彰顯自我教學工作的專業性，而不覺勞苦地對教師專業發展評鑑真正付出時間與心力，並與同事在實務互動中有效的成長與學習。以下謹就實踐本位教師學習的意義、相關理論、行動策略等加以說明。

一、實踐本位教師學習的意義與重要性

「實踐本位教師學習」(practice-based teacher learning)，係指教師在教學現場的實踐與學習，透過不斷思考教學本身所需的實務技能，反省實踐與協同合作研究有關教室教學實務，以提升教學實務智慧的歷程。誠如 John Dewey「從做中學」的名言，推動實踐本位的教師學習有其時代性的意義，可與教師研習進修，成爲教師專業發展中二個並行不悖的主軸，發揮相輔相成的功效。

張德銳與郭淑芳(2011-24)指出「教師在實務現場，爲因應教室複雜的情境脈絡，必須經由不斷的實踐省思、對話、教材教法研發、行動研究所產生的『實踐中的知識』(knowledge-in-practice)」的過程，即爲實踐本位教師學習。李俊湖(2011)認爲，實踐本位教師學習具有下列要素：(一)教師學習的焦點在教學實務；(二)教師學習是持續的支持和充分融入學校文化和運作系統；(三)教師學習是協作，反思和回饋歷程；(四)教師學習應該擴展教學研究新發現；(五)教師學習的目標是學生成長；(六)教師學習必須依據證據爲導引和評估成效；(七)教師學習是教育系統中所有人的責任。

實踐本位教師學習這種強調教學現場中「學爲良師」的歷程，在我國師資職前培育向來「重理論、輕實務」，以及教師專業發展活動中「重在職進修活動，輕現場反思學習」的實務中，並沒有獲得足夠的、應有的重視。然而國內不論對於實習教師的研究(如簡頌沛、吳

心楷，2010）或對初任教師的研究（如陳國泰，2003）或對資深教師的研究（如林廷華，2008）皆指出教師實務知識的發展始於實際的教學經驗，而反省性教學是促進教師實際知識的關鍵。

實踐本位教師學習源於 Dewey 所提出的反省思維與反省教學理念，1940 至 1970 年代陸續有學者如 Bode、Hunt 等人將反省思維歷程應用於社會研究方面的教學策略（陳依萍，2002）。自 1980 年代以來更有相當多的學者（如 Schon, 1983, 1987; Zeichner & Liston, 1996）皆一再強調「反思教學」（reflective teaching）的重要性；反省實踐是教師專業發展的重要途徑。換句話說，一位熱衷學習的老師會在教學中進行「行動中省思」（reflection-in-action），以隨時調整教學，因應情境的變化；在教學後會實施「行動後省思」（reflection-on-action），以事後回溯的方式思考行動的利弊得失，並做為下次教學改進與成長的依據。

教學中的省思和教學後的省思固然皆有價值，但是由於缺乏外部的對話與回饋，是故 Airasian 與 Gullickson（1997）乃力倡「強化的省思」（enhanced reflection），亦即以外部、客觀的資訊來強化教師的省思內涵。因此，為了讓教師的反省實踐發揮更大的功能，學校有必要鼓勵老師在信任合作氣氛下，相互對話、分享經驗、質疑對方觀點，刺激教師跳脫原有的思考架框，願意不斷地進行符合教學環境期許的自我檢視，建構「個人實務知識」（personal practical knowledge）。

有鑑於實踐本位教師學習的重要性，李俊湖（2011）乃指出近年來國內中小學教師專業發展有明顯的改變，例如轉向教學觀察、行動研究、教師專業學習社群等多元模式，而這些轉變標誌著教師專業發展理念已經朝向教師教學實務的方向發展，實踐本位教師學習已逐漸成為教師專業發展的重要方式。

二、實踐本位教師學習的相關理論

陳依萍（2002）指出反省實踐的相關理論計有行動理論、成人學習理論、建構主義理論。除此之外，本文作者認為實踐本位教師學習非常重視教學現場的學習以及與同事經由合作的方式營造學習共同

體，因此應可加上情境學習理論以及合作學習理論。茲就這五個理論簡要說明如下：

（一）情境學習理論

情境學習理論（situated learning theory）主張知識是學習者與情境互動的產物，且知識深受社會脈絡與文化的影響。Lave 與 Wenger（1991）便說明情境學習的重要性，他們認為只有當學習者親自參與學習情境，才能藉由完全參與其中來使知識與技巧更加純熟。Collins、Brown 與 Newman（1989）亦認為情境學習是內容、方法、順序、社會性等四項因素所組成，無論情境學習由哪些因素所組成，其中「專家實務團體」為其核心概念，由學習者主動在團體環境中學習知識與技術的成長。由此可證，教師的學習必須實際參與教學實務，與教學現場中的人、事、物等情境產生互動，在情境中建構中新的專業知識與能力，才能不斷地成長與學習。

（二）行動理論

陳依萍（2002）指出行動理論（action theories）是個人所抱持的關於應該如何處事與實際作為之簡單觀念與假定，而行動理論包含當事人所宣稱遵行的「信奉理論」（espoused theory）與實際行動中真正運用的「使用理論」（theory-in-use）。陳氏指明藉由反省實踐，可幫助人們去覺察使用理論（實際行動）與信奉理論（行為意向）之間的矛盾，更深入了解行為持續與改變的因素，進而能正確的發現問題，找到專業成長的有效途徑。由此理論可知，在實際教學現場的行動和反思確是成就一位好老師不可或缺的條件，亦即饒見維（1996）所倡導的「知行思交融模式」，的確可做為教師專業發展的重要模式之一。

（三）成人學習理論

陳依萍（2002）指出成人學習理論（adult learning theory）的主要觀點為：1. 成人較傾向於自我導向的學習；2. 成人學習是問題中心取向；3. 成人學習的動機來自於內在的誘因；4. 成人是依據社會角色發展任務的需要而學習；5. 成人學習的重要資源是經驗。陳氏復指出成人學習理論與反省實踐的關係是：1. 成人學習理論是反省實踐的理論基礎之一；2. 反省實踐是促進成人學習的動力；3. 反省實踐和成人

學習皆以問題的解決為訴求；4. 反省實踐和成人學習均強調經驗的重要性。由上述論述可見，做為一位成人學習者的中小學教師，為順利學習其教學角色，勢必為解決其教學問題，不斷地在其教學經驗中持續的、有系統性的自我反思和實踐，亦即以教學實踐為本位的教師學習與成長。

（四）建構主義理論

根據 Piaget 的建構主義（constructivism），認知個體不但具有主動建構知識的能力，而且過去實際經驗是建構知識的基礎（引自陳依萍，2002）。根據 Vygotsky 社會建構主義（social constructivism）的「最近發展區」（zones of proximal developing）理念，個人實際的發展程度，與過程當中有人協助與指導的實際發展程度，兩者之間有一段差距，而透過社會互動，也就是人與人之間的切磋與討論，使每個人都可以得到比自身獨自學習時更大的成長（引自趙金婷，2000）。是故，依建構主義的觀點，中小學教師是可以經由實際經驗中建構知識的，另外透過同事之間的經驗傳承、合作討論與共同協作等方式，將可建構更完整與精細的實務智慧。

（五）合作學習理論

合作學習理論（cooperative learning theory）主張學習者經由社會協商（social negotiation）的過程獲得多元觀點（multiple perspectives）（趙金婷，2000）。合作學習強調透過小組成員在組織中的互動過程，並且在過程中集合所有成員的觀點與能力，與激發成員的思考，促進個人的學習與成長。根據合作學習的觀點，教師可以在互利合作情境下，持續與教師同儕進行緊密且頻繁的互動，在過程中不斷學習新的專業知識與技能，使自己與群體持續成長。當然，為了使教師群體運作良好，教師必須培養人際與小組合作的技巧。

三、實踐本位教師學習的行動策略

在談完實踐本位教師學習的意義與理論基礎後，有必要對其行動策略加以進一步論述，以做為下一節論述教師專業發展評鑑的改善措施之依據。如前所述，實踐本位教師學習除強調個人的反省實踐之外，亦強調教師群體的合作學習。因此，本文擬就個人學習以及群體

學習二個方面來說明較適宜實踐本位教師學習的具體作法。

（一）個人學習方面

1. 培養開放的態度

誠如前述，教學省思是學習成爲一位良師的關鍵，其中尤以態度影響教師是否願意使用既有資訊進行省思。Dewey（1933）指出，省思態度包含三項基本要素：「開放的心智」（open-mindedness）、「責任感」（responsibility）與「全心全意」（whole heartedness）。因此，誠如歐用生（1988）所言，教師要培養五種開放的態度，來克服孤立和封閉的教師文化，亦即：（1）腦的開放，要批判思考；（2）心的開放，接受別人的想法和意見；（3）手的開放，參與校務；（4）門戶開放，歡迎同事觀摩教學，做專業對話；（5）空間開放，處處可教學，時時可研究。

2. 加強書寫活動

根據歐用生（1988）和陳依萍（2002）的看法，書寫是促進批判反省的重要工具，也是提昇教師專業發展的重要手段。歐用生（1988）認爲書寫活動的種類很多，如省思札記、自傳、個人史、生涯史、心得、短文、專案報告等，也不一定有固定的形式，內容方面可能是關於自己、學生、家長、行政人員、同事，或關於教學、學校生活、成長經驗，這些資料不僅具有認知意義，更具有情緒的、社會的價值，能探討個人的內心世界和歷史，深入教學所在的教育、文化的脈絡，並闡明教學的內在意義。

3. 製作教學檔案

近年來，「檔案」（portfolio）已成爲促進教師專業發展運動的重要議題。教學檔案係教師對其教學知能、成長與成就，進行實際資料的蒐集，並將之組織化、系統化呈現之文件檔案，其中包含教師的省思及與他人對話的紀錄（張德銳，2000）。而此種教學專業表現紀錄由於是教師自我選擇、自我蒐集、自我省思的，所以不但能反映教師的個別性和自主權，也能促進教師在不斷反省實踐中自我專業成長，進而達成教師專業發展的目標。

4. 擬定專業成長計畫

教學是一種必須終身發展的專業，教師要促進自己的專業成長，

就要擬訂專業成長計畫。基本上，有效的教師成長規劃，應該顧及個別需求、校務發展、社會變遷等方面，規劃一系列的成長活動。在規劃完後，宜加以有效執行，執行過程中，進行定期與不定期的檢討，以發揮「計畫、執行、考核」的行政三聯制的精神。

5. 實施教學行動研究

歐用生（1998）主張：教師是研究者，教師就是專家，不僅要作研究，而且要研究自己或同事的教學實際，並依研究的結果，改進教學，進而發展課程和教學理論，促進教育革新。換言之，實施教學行動研究，教師不僅是研究者，更扮演行動者和變革促進者的角色，要對某一爭論問題加入改革的策略，要對自己的教學實際和情境加以系統地檢討和批判反省，並作系統的改變，長期實施下來，必然對於自己的專業發展有很大的助益。

6. 加強教材教法研發

誠如前述，現代的教師不應只是知識的傳遞者，而應參與知識的建構過程，形塑自己的教學實踐智慧。對於課程綱要或教科書的內容，必須正確地解讀和詮釋，然後對於教科書不足處或者校本的課程必須加以研發、改善、補充，或者和教師同儕一起分析、討論教材、發展適宜學生的教學方法，然後在教學中加以實踐、省思、改進、成長，這樣才能一方面立足專業、永續發展，另方面有效確保課程的品質以及提升教學成效。

（二）群體學習方面

1. 加強專業對話

教學是一門兼重理論與實踐經驗的藝術，一位有效的教師，不但應具備堅強的教學理論基礎，更需要擁有豐富的教學實際經驗，教師專業經驗的累積與成長，對於一位成功的教師而言，確有其不可或缺的價值。因此，陳美玉（2002）主張，教師應有更多的機會，進行同儕間專業經驗的分享與互動，此種分享性的互動能夠讓教師感知自己的專業聲音與觀點，激勵教師更高的專業意識、提升自信心，以及從中學習到有價值的替代性經驗、甚至批判、反省自己的經驗。

2. 實施專業學習社群

歐用生（1998）認為合作學習（collaborative learning）是學習者

組成一個團體，在平等的基礎上，進行專業對話，知識協商，而達到共識的一種團體的努力。教師在此過程中，表達看法，分享意見，相互學習，參與知識生產和建構的過程，從而促進教師成長，提升專業素養。歐氏復指出，這種學習共同體的主要方式有：（1）共同閱讀一本書、報章雜誌上的一篇論文，共同討論；（2）就某一特定主題，每人寫一篇短文，相互評論；（3）實施同儕教學，教師教導同儕某一知識技巧，然後討論或評論；（4）合作實施專案研究，完成一篇報告，或其他產品；（5）利用教學研究會或其他座談會，探討教育問題，或特定主題，如分析教科書，討論小班小校等問題。

3. 進行合作式的行動研究

歐用生（1998）亦主張，現代的教師不應只被研究，自己應該就是研究者；教師不要再做巴夫洛夫的狗，自己就是巴夫洛夫，自己就是研究者。因為惟有教師最能了解自己的教學問題，也惟有教師研究自己以及同事的教學實際，才能促進專業成長，落實課程與教學的革新。當然，行動研究可以是個人型的，亦可以是多人協同型的，更可以是解決全校性問題的全校型行動研究。

4. 實施同儕教練

「同儕教練」（peer coaching）是一種教師同儕工作在一起，形成夥伴關係，透過共同閱讀與討論、示範教學，特別是有系統的教室觀察與回饋等方式，來彼此學習新的教學模式或者改進既有教學策略，進而提升學生學習成效、達成教學目標的歷程（張德銳，1998）。這種由教師同儕擔任教練，藉以協助教師教學成長的方式，不但易為一般教師所接受，而且有助於學校的和諧氣氛和教師的工作士氣，進而改進教師教學，促進教師專業發展。

肆、教師專業發展評鑑的實施展望

針對上述試辦教師專業發展評鑑所遭遇的問題及困境，如果能秉持實踐本位教師學習的觀點，國人對於教師專業發展評鑑不但會有共識，而且會有較高的接受度。實踐本位教師學習既可以破解教師孤

立的迷思，亦可以解放教師的學習潛能，經由省思、對話以及專業成長計畫的擬定，加速教師的學習。實踐本位教師學習的時代意義與價值，將可鼓舞學校行政人員本諸學校本位專業發展的精神，不再視教師專業發展評鑑的推動為一種負擔，而是一種可能性與必要性，而給予制度推動的更多彈性、簡便性以及行政支持。當然，為了提升校本專業發展的實施成效，學校行政人員應會珍惜學校人員之間難能可貴的信任關係以及培植以老師領導老師的合作關係。最後，為確保實踐本位教師學習之學習管道的純淨性，教育行政機關宜確立教師專業發展評鑑的發展方向在教師學習，並在人才培訓、人力、物力、經費等各項配套措施上，充分支持教師在教學現場的實踐與學習。茲依實踐本位教師學習的觀點，並就教師、學校、教育主管機關等面向，提出解決策略如下：

一、在教師方面

（一）以開放態度接納教師專業發展評鑑

俗語說：「態度決定高度；格局決定結局。」對於教師專業發展評鑑此一教師專業發展的利器之一，教育人員與家長固不應有過高的期望，但也不應避之惟恐不及。誠如大前研一在《專業－你的唯一生存之道》中所說的：「如果沒有專業的實力，資格只不過一張紙罷了」（呂美女譯，2006）。任何專業的從業人員必然會接受某種形式的評鑑，而身為專業的教師實可以抱持多元開放的心胸，接納教師專業發展評鑑，並運用「評鑑」這一個工具，來發展自己的專業，厚植自己專業的實力，以便對自己的專業以及顧客－學生負責。

（二）善用教師自評促進教學省思

誠如前述，現代教師最需要培養的習慣和能力應是教學省思；具有省思能力的教師，成長和成熟速度會較為快速，會有極佳的潛能成為優秀教師。在教師專業發展評鑑實務中，作者一再力倡「自評即省思」的概念，是故建議教師善用自評工具，了解自己教學的優點和特色以及待成長和改進的空間，然後提出與落實專業成長的構想。當然，「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」中所明訂的「自我評鑑檢核表」亦只是自評的一種而已，教師自評尚有「自評報告」、

「教室日誌」、「媒體紀錄與分析」、「第三者協助」、「學生回饋與表現資料」、「教學檔案」、「教學行動研究」等七種方式（張賴妙理，1998；Airasian & Gullickson, 1997），皆值得教師們參考採行。

（三）善用教師他評促進專業對話

教師這個行業相當的自主，但也不可諱言的，亦存有孤立、封閉、同儕平庸的教師文化。因為孤立，所以少有和同事互動和學習的機會，失去了教師專業發展的另一重要途徑（歐用生，1988）。是故，在教師專業發展評鑑實務中，作者亦力倡「他評即對話」的觀點，亦即評鑑的重點不在給同事打分數、評等第，而是利用同儕互評的機會，進行專業對話，互相學習教學技巧，一方面增進同事間的情誼與信任關係，另方面也對同事的教學提供實質的回饋。

作者亦主張他評的方式亦不應只限於教學觀察或者教學檔案評量，評鑑者與受評者若願意在行動研究中，檢視自己的教學表現，亦是相當可行的他評方式。就他評中，以目前使用最頻繁的教學觀察而言，其方式與工具亦可相當多元，亦即可以一次觀察一、二個指標，亦可以觀察所有的指標；觀察工具除採用制式的教學觀察表外，亦可以採用軼事記錄、佛蘭德互動分析系統、在工作中、教師移動、語言流動等工具，甚至於利用現代科技，進行教學錄影以及錄影後對教學表現做深入的對話與回饋，亦不失為相當可行的教學觀察與回饋活動。

（四）加強專業成長計畫的擬定與執行

在教師評鑑的實務運作中，教師評鑑是手段，教師的專業成長才是目的。亦即教師自我評鑑，係鼓勵教師進行教學省思，然後依據省思結果，一方面自我肯定，另一方面就教學上的缺失，提出專業成長計畫。此外，透過同儕互評，除了肯定受評教師的優點，更應該就可以成長改進空間，與受評教師共擬專業成長計畫。因此，如何引導教師在自評與他評的過程中，加強教學省思與專業對話，然後提出專業成長計畫，才有其合理性和必要性。否則，為了評鑑而評鑑，年復一年的實施自評與他評的型式或儀式，對於教師教學的成長並沒有實質的幫助，這樣的活動並沒有實施上的意義與價值（Danielson & McGreal, 2000）。

二、在學校方面

（一）培養信任合作關係，有效推動評鑑方案

學校需藉各種機會、各種管道不斷地與教師溝通說明教師專業發展評鑑的機制、精神與內涵，加強宣導辦理教師專業發展評鑑計畫之政策，形塑教師專業發展氛圍與文化，鼓勵教師展現專業認同與掌握專業主體性（李坤調，2007；羅國基，2007）。為利實踐本位教師學習的推動，學校行政人員宜多培養與教師間的信任合作關係，理解教師們對於「評鑑」的疑慮，以身作則推動評鑑工作，不宜以威脅利誘之方式推動，而引起教師們反彈或者引發教師們對教師專業發展評鑑與教師績效考核、教師分級做不當的聯想。

（二）掌握校本精神，簡化與彈性化評鑑要求

教師專業發展評鑑基本上是屬於校本的評鑑方案。依學校本位經營（school-based management）的理念，辦理學校只要在原則、方向上恪遵教育部所設立的指導方針，而在評鑑規準、實施方式以及結果處理上宜有自主和彈性空間。因此，建議學校行政人員宜採民主參與的方式，有效規劃與落實學校本位的教師專業發展評鑑方案。而這個校本評鑑方案，宜儘量簡單可行，讓教師們在「簡單做、愉快做、分享著做」的三原則下，能對教師的教學有實質上的成長和幫助，並減少評鑑的書面要求。當然教師們若能真實的省思和互動，是遠比要求教師繳交評鑑書面報告，更能符合形成性教師評鑑的精神。

（三）注重教學服務與支持，以提升教師專業

誠如李俊湖（2011）所言，實踐本位的教師學習是教育系統中所有人的責任。對於教師在實踐中的學習、反思和改進，需要學校及外界的支援、資源、鼓勵和肯定，才能竟全功。是故，教師在專業發展評鑑過程中，更需要學校行政的服務與支持，才能更有意願與動力，不斷地走下去。因此，建議學校行政人員應在教師參與培訓過程中，帶頭參與。另外，在實施評鑑過程中，宜整合與運用校內外資源，在心理上給予參與教師肯定，在時間上、空間上、以及設備上，給予參與教師充分的支援。質言之，實踐本位教師學習的順利進行，是需要有一個強而有力的支持系統才有可能的。

（四）倡導教師領導，建構教學輔導機制

教師領導（teacher leader）已是當前教育理論與實務的重要議題。教師在學校裏可以承擔起帶領學校同事提升教與學之領導者此一理念，一方面符應了「教師彰權益能」（teacher empowerment）之理念，另方面帶給學校同儕互動、建構專業學習社群的新力量。因此，建議辦理教師專業發展評鑑的學校，不宜僅把重點放在評鑑工作，而應把重點放在評鑑前及評鑑後的教學輔導工作，這樣才能符合形成性評鑑的精神。換言之，學校宜妥適遴選、培訓、配對教學輔導教師與夥伴教師（夥伴教師可以是初任教師、新進教師、自願成長的教師、或教學困難教師），讓校內資深優良教師經由個人經驗傳承、同儕教練、或者擔任專業學習社群領頭羊等多元輔導方式，承擔起教師領導的新角色。當然，學校行政人員對於教學輔導教師的肯定與支持是教學輔導工作成功的關鍵之一。

三、在教育主管機關方面

（一）建立法源，確立教師評鑑的主要目的在幫助教師學習

有鑑於缺乏法源，以致目前教師專業發展評鑑推動速度緩慢，因此，教育行政主管機關有必要儘速制定法源依據，有了法源依據，一方面可免除教師觀望和抗拒的心態，另方面可避免學校教師分成參與和非參與「一校兩制」的運作，減低行政人員的熱忱（李坤調，2007；洪聖昌，2008；張德銳，2009；劉祐彰，2008；潘慧玲等，2010）。

唯未來在教師評鑑相關法令中，宜多強調教師專業學習的目的性，減少評鑑做為人事決定的工具性意涵，以免基層教師更加「談評色變」，而採取反對或消極應對的作為。另外，有鑑於教師專業發展評鑑實施以來，「重評鑑的例行實施、輕教師專業成長計畫的規劃與執行」之弊病，教育行政當局應正視實踐本位教師學習的重要性，強化教師在教學實務中的反思及專業對話，以及專業成長計畫的規劃與執行。當然，更重要的是，基於信任原則，避免失信於已參與教師專業發展評鑑的中小學教師們，以及取信於仍未參與實施的更廣大教師群，建議教師評鑑雖可以分為教師專業發展評鑑以及教師績效評鑑兩

種，但教師專業發展評鑑務必緊守教育部過往所一再宣示的，與教師績效考核、不適任教師處理、教師分級制度脫勾處理的一貫政策。否則，教師們對教育行政機構的信任基礎，將受到非常嚴重的傷害。

（二）建立區別化的教師評鑑系統，滿足不同階段教師的成長需求

爲了滿足不同階段教師的成長需求，可採行多軌道的教師評鑑設計，例如初任教師每年接受評鑑並接受教學輔導教師的輔導；資深教師則每三或四年接受評鑑一次即可，不必要每年都進行自評與他評，造成評鑑過度泛濫以及成爲每年例行公事或儀式（張德銳，2012）。誠如前述，教師專業發展評鑑宜回歸形成性教師評鑑的精神和宗旨，允許教師在非評鑑的二或三年之中，每年只要提出與執行專業成長計畫即可。爲強化教師學習的支持系統，建議可由教學輔導教師協助個別教師發展並執行專業成長計畫，並且由校內資深優良教師帶領同領域、同學年或跨領域、學年教師建構教師專業學習社群。

（三）強化配套措施的建置，落實教師專業發展的協助

張德銳等（2009）的研究發現，人才培訓、相關研習，以及專家學者定期的訪視，對於學校人員理解教師專業發展評鑑方案的內涵有實質的幫助，應該持續進行。唯在人才培訓上，應該把重點從教學評鑑逐漸轉向教學輔導，亦即評鑑人員除有效蒐集與解讀評鑑資料外，宜透過有效的溝通技巧，回饋給受評鑑人員，並與受評鑑人員共同擬訂與執行專業成長計畫。此外，有鑑於除臺北市外，目前各縣市教學輔導教師人數甚少，無法起帶頭作用，因此教學輔導教師培訓的質與量，亦有很大的成長空間。當然光有培訓並不足以成事，如何整合中央及地方的國教輔導團，結合學校的教學輔導教師，有效地落實教學輔導工作，應是十二年國教的重點工作之一。其次，教育行政機關必須建置與培養更多的訪視輔導教授，特別是有成功實施經驗的中小學教學現場人員，擔任新辦理學校經驗傳承與疑難問題解答的諮詢者，亦是有必要的。

（四）簡化與彈性化制度要求，提供辦理學校足夠的人物力資源

行政負擔沈重、經費不足、資源與業務無法整合亦是教師無法透過教師專業發展評鑑，進行實踐本位教師學習的原因之一。申請程序繁瑣、書面填報資料過多、成果報告的繳交等，再再都會增加學校行

政的沈重負荷，造成學校行政人員卻步於教師專業發展評鑑方案的申請辦理。另外，補助經費不足，經費使用彈性不足，亦影響學校推動教師專業發展評鑑的意願與效果（李坤調，2007）。當然，目前政府施政中各項類似專業發展的方案過多，例如精進教學、國教輔導、教學視導等，造成資源無法整合，流於資源浪費（黃琇屏，2009）。因此，建議教育部與各縣市政府教育局宜簡化教師專業發展評鑑的申請程序及成果報告，必須給予辦理學校足夠的經費與人力支援，以及彈性化各項規定及要求，以符應學校本位經營的精神。另外，教師專業發展評鑑宜整合現有的國教輔導團、教育部精進教學計畫等方案，一方面使教師專業發展評鑑計畫更趨完善，另方面提供給學校更有效週延的人力與物力支持系統。

伍、結語

教師專業發展評鑑制度是以教師專業發展為目的，以評鑑為手段的形成性教師評鑑制度，其在我國中小學的推動6年以來，固然展現了一些實質的成效，但也遭遇到許多問題。

為了解決問題，本文本著教師專業發展的趨勢之一，亦即實踐本位教師學習的觀點，展望未來，建議國內中小學教師宜本諸多元開放的態度，善用自評進行教學省思，善用他評進行專業對話，以及加強專業發展的規劃與執行。在學校方面，宜掌握校本評鑑方案的精神，與教師建立信任合作關係，簡化與彈性化評鑑要求，加強對教師的陪伴與支持，以及加強建構教學輔導機制。在教育主管機關方面，宜建立評鑑法源，確立教師專業發展評鑑的發展方向，規劃區別化教師評鑑系統，加強人員培訓，強化對辦理學校的支援等。

教師專業發展評鑑在我國中小學是有推動的必要性，但是推動以來，問題重重，著實並不容易，可說仍有一段漫漫長路要走。漫漫長路，作者並不擔憂，堅信只要積極穩健的走，終有達到理想的一天。作者比較擔憂的是方向走偏了，或者教育行政機關改弦易轍，棄守教師專業發展的理念。如何本著教師專業化的理想，以評鑑為工具，以

實踐本位教師學習為教師成長途徑，倡導中小學教師在反省實踐中學習，進而傳承經驗，成就自己也成就教師同儕，造就教師彰權益能，造就教師專業，造就學生學習成效的提升，應該是對教師、學生家長、行政人員三方皆有利的工作，值得三方皆樂觀正向地加以擁護與支持。本文作者深盼教師專業發展評鑑能保持中道，切毋走向行政管理主義或者走向績效管控的回頭路（本文作者同意教師績效責任的必要性，但是在目前校園氛圍和教師文化下把教師專業發展評鑑和績效評鑑掛勾是相當不智的），否則不僅令人惋惜，也對不起諸多教育先進與實務人員在教師專業化的努力耕耘。

參考文獻

- 呂美女（譯）（2006）。**專業——你的唯一生存之道**（原作者：大前研一）。臺北市：天下文化。〔Kenichi Ohmae (2006). *The Professionalism*. (M. J. Lu, Trans.). Taipei: Bookzone.〕
- 李坤調（2007）。**國民小學教務主任推動教師專業發展評鑑之個案研究——以臺北縣試辦學校為例**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學課程領導與管理在職進修專班碩士，臺北市。〔Li, K. T. (2007). *A case study of evaluating teachers' professional development by director of academic affairs in elementary schools: An example of the pilot school in Taipei County* (Unpublished master's thesis). Curriculum Leadership and Management: In-service master program, National Taipei University of Education, Taipei.〕
- 李昆璉（2007）。**國小教師專業發展評鑑歷程之個案研究——石頭坑的故事**（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學教育系，新竹市。〔Li, K. L. (2007). *A case study of evaluating teachers' professional development in elementary schools: A story about Stone Pit* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Hsinchu University of Education, Hsinchu.〕
- 李建霖（2009）。**臺中市國民小學推動與實施試辦教師專業發展評鑑**

- 之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學教育學系，臺中市。〔Li, C. L. (2009). *A study of advancing and evaluating teachers' professional development in elementary schools in Taichung City* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taichung University of Education, Taichung.〕
- 李俊湖（2011）。實踐本位教師專業學習規劃。教師天地，175，31-37。〔Li, C. H. (2011). Practicing the scheme of practice-based teacher professional learning. *Teachers World*, 175, 31-37.〕
- 林廷華（2008）。兩位資深幼兒教師實際知識及其發展歷程之研究（未出版之博士論文）。國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東市。〔Lin, T. H. (2008). *A study of practical knowledge and its evolution from two senior kindergarten teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Graduate Institute of Educational Administration, National Pingtung University of Education, Pingtung.〕
- 林幸君（2008）。臺北市國民小學教師對教師專業發展評鑑認同程度之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，臺北市。〔Lin, H. C. (2008). *A study of teachers' identify with evaluating teachers' professional development in Taipei's elementary schools* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Educational Policy and Management, National Taipei University of Education, Taipei.〕
- 吳偉全（2009）。國民小學教師專業發展評鑑試辦之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，臺北市。〔Wu, W. C. (2009). *A study of evaluating teachers' professional development test in elementary schools* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Educational Policy and Management, National Taipei University of Education, Taipei.〕
- 洪聖昌（2008）。苗栗縣國民小學教育人員對試辦教師專業發展評鑑之認知與意見的調查研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學教育學系，新竹市。〔Hung, S. C. (2008). *A research of educational personnels' cognizance and opinion about pilot teachers'*

professional development evaluation in elementary schools in Miaoli Country (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Hsinchu University of Education, Hsinchu.]

黃琇屏（2009）。教師專業發展評鑑試辦現況、困境與因應策略。

教育資料與研究，**89**，71-88。[Hung, H. P. (2009). Teacher evaluation for professional development: Current practices, obstacles and possible solutions. *Educational Resources and Research Biomonthly*, 89, 71-88.]

教育部（2006）。**試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊**。臺北市：作者。[Ministry of Education. (2006). *A guidance booklet about teacher evaluation for professional development in junior high schools and elementary schools*. Taipei: Author.]

教育部（2011a）。**教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點**。臺北市：作者。[Ministry of Education. (2011a). *The implementation essentials of teacher evaluation for professional development, granted from Ministry of Education*. Taipei: Author.]

教育部（2011b）。**教育部中小學教師專業發展評鑑推動小組第 26 次會議記錄**。臺北市：作者。[Ministry of Education. (2011b). *A 26th meeting record about teacher evaluation for professional development in junior high schools and elementary schools by advancing group*. Taipei: Author.]

許籐繼、李美穗、吳昌期、林忠仁、賴金河、洪中明、范城瑜、丁澤民（2009）。**臺北縣高級中等以下學校辦理教師專業發展評鑑之後設評鑑研究**。臺北縣：臺北縣政府教育局。[Hsu, T. C., Li, M. S., Wu, C. C., Lin, C. J., Lai, C. H., Hung, C. M., Fan, C. M., & Ting, T. M. (2006). *A meta-evaluation study of high schools to apply teacher evaluation for professional development in Taipei County*. Taipei County: Education Department of Taipei County Government.]

張德銳（1998）。**師資培育與教育革新研究**。臺北市：五南。[Chang, D. R. (1998). *A study of teacher education and educational innovation*. Taipei: Wunan Book.]

- 張德銳（2000）。教學檔案在國小師資培育教育實習課程應用之初探。**初等教育學刊**，8，219-240。〔Chang, D. R. (2000). Teaching portfolio and its applications for preservice teaching practicum of elementary school teachers. *Journal of Primary Education*, 8, 219-240.〕
- 張德銳（2004）。專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略。**教育資料集刊**，29，169-193。〔Chang, D. R. (2004). Professional development-oriented teacher evaluation plans, and the strategies. *Bulletin of the National Institute of Education Resources and Research*, 29, 169-193.〕
- 張德銳（2009）。中小學教師專業發展評鑑實施問題與解決策略。**研習資訊**，26（5），17-24。〔Chang, D. R. (2009). The problem and solving strategies of teacher evaluation for professional development in junior and elementary schools. *Inservice Education Bulletin*, 26 (5), 17-24.〕
- 張德銳（2012）。區別化教師評鑑的規劃與實施策略。**臺北市立教育大學學報**，43（1），121-144。〔Chang, D. R. (2012). The planning and implementation strategies of differentiated teacher evaluation system in Taiwan. *Journal of Taipei Municipal University of Education*, 43 (1), 121-144.〕
- 張德銳、李俊達、周麗華（2010）。國民中學形成性教師評鑑實施歷程及影響因素之個案研究。**教育實踐與研究**，23（2），65-93。〔Chang, D. R., Li, C. T., & Chou, L. H. (2012). A case research of the practicing progress and influencing factors on formative teacher evaluation in a junior high school. *Journal of Education Practice and Research*, 23 (2), 65-93.〕
- 張德銳、周麗華、李俊達（2009）。國小形成性教師評鑑實施歷程與成效之個案研究。**課程與教學季刊**，12（3），265-290。〔Chang, D. R., Chou, L. H., & Li, C. T. (2009). A case research of the practicing progress and effects on formative teacher evaluation in an elementary school. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 12 (3), 265-290.〕

張德銳、郭淑芳（2011）。我國中小學教師專業發展實務與研究的問題與展望。**師資培育與教師專業發展期刊**，4（2），21-44。

[Chang, D. R., & Kuo, S. F. (2011). Problems and prospects of the practice and research of teacher professional development in Taiwan. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 4 (2), 21-44.]

張賴妙理（1998）。科學教師自我評鑑的概念與方法。**科學教育**，213，2-13。[Chang, L. M. L. (1998). The conception and methods of self-evaluation for science teachers. *Science Education*, 213, 2-13.]

陳美玉（2002）。**教師專業學習與發展**。臺北市：師大書苑。[Chen, M. Y. (2002). *Teachers' professional learning and development*. Taipei: Shtabook.]

陳依萍（2002）。**反省實踐取向教育人員專業發展——以校長為例**。臺北市：師大書苑。[Chen, Y. P. (2002). *Reflecting on the practice of educators and for their professional development: Taking the principal as example*. Taipei: Shtabook.]

陳國泰（2003）。教學知識的發展——一位國小初任教師學習教學的歷程。**國立臺北師範學院學報**，26（2），225-256。[Chen, K. T. (2003). The development of teaching knowledge: The progress of teaching learning of a beginning teacher in elementary school. *Journal of National Taipei Teachers College*, 26 (2), 225-256.]

楊先芝（2010）。**教師專業發展評鑑中的專業對話之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學國民教育學系，臺北市。[Yang, H. C. (2010). *A case study of professional dialogue in evaluating teachers' professional development*. (Unpublished master's thesis). National Education Department, National Taipei University of Education, Taipei.]

楊振昇（2003）。教學領導與教師專業發展。**教育資料集刊**，28，287-318。[Yang, C. S. (2003). Instructional leadership and teacher's professional development. *Bulletin of the National Institute of Education Resources and Research*, 28, 287-318.]

- 楊憲勇（2008）。臺北縣國民中學試辦教師專業發展評鑑之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。〔Yang, H. Y. (2008). *A case study of advancing and evaluating teachers' professional development in junior high schools in Taipei County* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.〕
- 潘道仁（2006）。教師專業發展評鑑實施與應用。**師友**，474，38-41。〔Pan, T. J. (2006). An implementation and application of teacher evaluation for professional development. *The Educator Monthly*, 474, 38-41.〕
- 潘慧玲、王麗雲、張素貞、吳俊憲、鄭淑惠（2010）。試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑（II）。教育部委託之專案研究成果報告，未出版。〔Pen, H. L., Wang, L. Y., Chang, S. C., Wu, C. H., & Cheng, S. H. (2010). A program evaluation about the pilot program of teacher evaluation for professional development in junior and elementary schools. *Thematic Research Report Commissioned by the Ministry of Education*, unpublished.〕
- 劉美慧、黃嘉莉、康玉琳（2007）。臺灣教師評鑑制度之分析。**當代教育研究**，15（3），37-68。〔Liu, M. H., Huang, C. L., & Kang, Y. L. (2007). An analysis of teacher evaluation system in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 15 (3), 37-68.〕
- 劉祐彰（2008）。國民中小學實施試辦教師專業發展評鑑計畫可能面臨的困境與可行途徑。**教育學術彙刊**，2（1），81-103。〔Liu, Y. C. (2008). A study of difficulty and future development of the pilot program of teacher evaluation for professional development. *Bulletin of education research*, 2 (1), 81-103.〕
- 歐用生（1988）。**教師專業成長**。臺北市：師大書苑。〔Ou, Y. S. (1998). *Professional growth of teachers*. Taipei: Shtabook.〕
- 歐陽教、張德銳（1993）。教師評鑑模式之研究。**教育研究資訊**，1（2），91-100。〔Ou, Y. C., & Chang, T. J. (2008). A study on teacher evaluation models. *Educational Research & Information*, 1

(2), 91-100.]

趙金婷（2000）。學習社群理念在教學上的運用。**教育資料與研究**，35，60-66。〔Chao, C. T. (2000). Learning community concept in the teaching. *Educational Resources and Research Bimonthly*, 35, 60-66.]

趙志揚、黃曙東、楊寶琴、賴虹霖（2008）。我國高級中等學校試辦教師專業發展評鑑之成效評估。教育部中部辦公室委託之研究成果報告。取自 <http://140.111.34.34/docdb/files/dma7ffffff07d.pdf> 〔Chao, C. Y., Huang, S. T., Yang, P. C., & Lai, H. L. (2008). *The study of effects of teacher evaluation for professional development in senior high schools*. Retrieved from <http://140.111.34.34/docdb/files/dma7ffffff07d.pdf>]

簡頌沛、吳心楷（2010）。探討教學歷程中信念、知識與實務的相互影響——一位高中實習教師的個案研究。**科學教育研究與發展季刊**，56，75-104。〔Chien, S. P., & Wu, H. K. (2010). The study on the influence of beliefs, knowledge and practice in the teaching process: A case study on a student teacher in senior high school. *Research and Developments in Science Education Quarterly*, 56, 75-104.]

羅國基（2007）。竹苗地區國小教育人員對「試辦中小學教師專業發展評鑑計畫」意見之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學教育學系，新竹市。〔Lo, K. C. (2007). *A study of the elementary educational personnels' opinion on 'the proposal of advancing teachers' professional development evaluation' in Hsinchu and Miaoli area* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Hsinchu University of Education, Hsinchu.]

饒見維（1996）。**教師專業發展：理論與實踐**。臺北市：五南。〔Jao, C. W. (1996). *Professional development of teachers*. Taipei: Wunan.]

Airasian, B., & Gullickson, A. R. (1997). Teacher self-evaluation. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 215-241). Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Collins, A., Brown, J. S., & Newman. S. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching students the craft of reading, writing, and mathematics. In L. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-493). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.