

學校本位教師評鑑的實踐與反思*

孫志麟**

教師評鑑是增進教師專業發展的可行途徑，也是確保學生學習成就的重要機制。本研究從學校本位的觀點切入，選擇台北縣偏遠地區的一所國民小學為場域，歷經約一年的時間，探討教師評鑑的實踐歷程與結果，同時進行理論層次和行動層次的反思。研究結果發現：教師從參與教師評鑑的過程，增加了評鑑知識理解與專業成長，以及持續進行反思並建立自信。此外，學校也經由教師評鑑的推展，開啟了專業對話的學習文化。亦即學校本位教師評鑑機制對教師發展和學校改進均有正面的影響。顯示：學校本位教師評鑑的理論觀點在實際的教育情境中實踐的可能性，值得推廣至其他同樣以促進教師專業發展為訴求的學校。不過，在推展學校本位教師評鑑時，可能也會遇到若干問題，包括評鑑觀念的重建、教師工作負荷與時間管理、評鑑文化創生、賦權增能評鑑的可行性等等，必須予以正視並謀求對策。最後，本研究亦討論學校本位教師評鑑實踐所帶來的啟示。

關鍵詞：教師專業發展、教師評鑑、學校本位評鑑

*本論文初稿曾發表於台北市立教育大學主辦之「2007 台灣教育學術研討會」（2007/10/26），原論文名稱為「行動與反思：學校本位教學評鑑的實踐」。投稿本刊時，期刊審查委員和編輯委員提出的意見或建議，作者在論文修改及答覆過程中均予以回應，特此感謝。

**孫志麟：國立臺北教育大學教育經營與管理學系暨研究所副教授
sun1014@tea.ntue.edu.tw

The Practice and Reflection of School-Based Teacher Evaluation

Chih-Lin Sun*

Teacher evaluation is an important mechanism for enhancing teacher professional development and student learning achievement. The main purpose of this study was to create a framework focused on school-based viewpoints to improve teacher evaluation in a remote elementary school in Taipei County. It also reflected the possibilities and challenges of school-based teacher evaluation from both theoretical and practical perspectives. Results indicated that teachers enhanced evaluation understanding and professional growth after participating in the processes of teacher evaluation. Secondly, teachers could continue to reflect on their teaching practice and build self-confidence. Furthermore, the case school established a professional learning culture through the implementation of teacher evaluation. Overall, the school-based teacher evaluation mechanism had positive effects on teachers' development and school improvement, with the creation of a link between theory and practice. These results should be generalized and implemented in other schools in the quest to enhance teachers' professional development. However, there were some problems in school-based teacher evaluation, including: reconstruction of the evaluation concept, heavy workload and the lack of time management, establishment of the evaluation culture, and the feasibility of empowerment evaluation. Finally, some implications initiated from the practice of school-based teacher evaluation were discussed.

Keywords: *school-based evaluation, teacher evaluation, teachers' professional development*

* Chih-Lin Sun: Associate Professor, Department of Education Management, National Taipei University of Education

學校本位教師評鑑的實踐與反思

孫志麟

壹、前言：學校本位教師評鑑的嘗試

教師專業發展 (teachers' professional development) 已逐漸成為世界主要國家教育改革的重心，許多的政策和措施紛紛出爐，進行了試驗、實踐和探索。其中，教師評鑑被視為是增進教師專業發展的可行途徑，同時也是確保學生學習成就的重要機制。台灣對於教師評鑑的推動，嚴格說來，目前仍無正式的法令依據，只有〈公立學校教職員成績考核辦法〉予以規範，但偏重績效責任管理與控制，且一直延續到現在。另有部分縣市基於教育品質的考量，紛紛地推行校務評鑑，同時將教師的教學表現或專業發展納入評鑑範圍，使得教師評鑑成為校務評鑑的附屬品，以致於教師評鑑的效果相當有限。有鑑於此，教育部於 2002 年二月組成「公立中小學教師績效評量制度研究工作小組」，並於同年九月召開「公立高級中等以下學校教師考核、專業評鑑與績效獎金制度改進方向」研商會議，之後決定將教師考核、績效獎金、教師評鑑分開處理，然後於 2006 年 4 月 3 日公佈推行「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，且自 2006 年 8 月 1 日開始試辦以「專業發展」為導向的中小學教師評鑑（教育部，2006）。除此之外，高雄市和台北縣亦曾分別於 2000 年、2005 年試辦國民中小學教師專業評鑑及教學評鑑，藉以鼓勵學校自行規劃並實施教師評鑑，以作為未來全面推行教師評鑑之準備（高雄市政府教育局，2000；台北縣政府，2005）。另外，台北市於 2001 年亦進行以「教學輔導」為主軸的實施方案，期能協助初任與新進教師解決教學問題，增進其專業成長（台北市政府教育局，2001）。可以預期的未來，台灣將掀起一股教師評鑑的風潮，勢必引發政府、教師團體、專家學者、社會大眾及教師的熱烈討論。

教師評鑑究竟採取專業發展或績效責任的導向？還是二者兼之？如何設計一套有效的教師評鑑制度呢？美國學者 Guba 和 Lincoln (1989) 曾在《第四代評鑑》(Fourth

Generation Evaluation) 一書中，將 1910 年以後的評鑑典範區分為四代：第一代評鑑採用科學的量化方式，測量學生的特質或能力；第二代評鑑著重學生表現的評量及描述，以瞭解實際表現與預期目標之間的差距；第三代評鑑除了評量及描述外，並融入評價的觀點，而基於評鑑標準據以判斷方案或學生的表現；第四代評鑑則強調所有利害關係人的參與，在真實的情境中共同討論、對話、協商、溝通，以達成共識。基本上，第一、二、三代評鑑皆以實證典範為基礎，偏重量化的技術應用，忽略人與情境的考量，而未能捕捉真實且豐富的多元訊息。相較之下，第四代評鑑則以建構典範為主軸，主張在自然情境下進行探究，同時面對已知和未知的事物，透過與人交談、實地觀察、參與活動、文獻閱讀等，以真正理解教育活動中的意義與價值。當第四代評鑑提出，打破了以往強調科學、客觀、科層控制、專家取向的評鑑模式之後，更多貼近真實現場、強調參與學習的評鑑紛紛出籠，參與評鑑 (*participatory evaluation*)、協作評鑑 (*collaborative evaluation*)、賦權增能評鑑 (*empowerment evaluation*)、學校本位評鑑 (*school-based evaluation*) 等都是重要的發展趨勢 (Fetterman & Wandersman, 2005; Nevo, 1995, 2002)。顯示：過度偏重績效控制的教師評鑑是無效的，而必須尋找另一種革新的評鑑模式，以真正促進教師的專業發展 (Gitlin & Smyth, 1990; Goldstein, 2007)。

英美等國家對於中小學教師評鑑的推展，從早期的績效控制到專業發展，再走向績效管理與專業發展的結合，歷經多年多次的嘗試與修正，已逐漸發展成爲一種較為適切、合理、可行的評鑑制度 (Danielson & McGreal, 2000; Peterson, 2000; Stronge, 1997; Green, 2004)。反觀台灣教師評鑑的推展，在傳統的評鑑思惟及實務上，充滿著「考核、監視、評比、競爭」的色彩，學校教師對評鑑不禁聞之色變，能避就避，能逃則逃。也因此，評鑑永遠不能如朋友般和學校教師親近，協助教師進行反省，解決教育問題 (陳美如，2002)。因此，如何尋找一種有別於傳統的評鑑模式，並能開拓教師評鑑的新視界，讓教師的主體意識受到重視，聽見他們真實的聲音，促使評鑑驅動教師的專業發展，再現教師的活力與創意，便值得深思與探究。換言之，教師評鑑的推動，需要一種支持、協作的新制度，提供教師參與評鑑的機會，同時主張教師專業自主及賦權增能，以促進教師專業成長，進而爲學校組織的發展注入新文化、新生命。

據此，本研究從學校本位的觀點切入，以「教師評鑑」爲主題，並引申爲「學校本位教師評鑑」，同時以一所偏遠地區的小學爲場域，探討此一評鑑模式的實踐歷程、

成果及其問題，經由「行動中的反思」(reflection in action)與「行動後的反思」(reflection on action)的動態過程，一方面協助學校教師進行教學實務的檢討與省思，以促進專業成長與發展；另一方面則藉由教師評鑑的實踐進行理論反思，以將理論及實務作有效的連結。具體而言，本研究之主要目的有三：(1)探討學校本位教師評鑑的實踐歷程。(2)檢視學校本位教師評鑑的實踐結果。(3)省思學校本位教師評鑑的實踐問題。

爲了達成研究目的，本研究採取理論分析法和行動研究法，其中，理論分析法在於探究學校本位教師評鑑的理論要義，以作為教師評鑑實務及運作的基礎。行動研究法的運用，旨在理解個案學校推動教師評鑑的過程及結果，並進一步分析其可能遇到的問題。上述研究方法所獲致之研究結果，將有助於學校本位教師評鑑理論與實踐的對話，以重新思索此一評鑑模式在學校場域實踐的挑戰與機會。

貳、學校本位教師評鑑的理論觀點

有關學校本位教師評鑑的理論觀點，涉及的層面及內涵相當多元、複雜，很難在本研究中作完整的探究，以下僅就學校本位教師評鑑的核心理念和實施歷程兩部分進行論述，以作為此一評鑑模式在學校場域實踐之理論基礎。

一、核心理念

在教育體制逐漸鬆綁，邁向多元化之際，權力下放 (decentralization)、學校本位 (school-based)、分享治理 (shared governance)、參與決定 (participate decision-making)、賦權增能 (empowerment) 等政策主張，便成為一種必然的發展趨勢。此種有別於過去偏重權力集中、由上而下、科層管制的理念，不但帶來一連串的教育變革，也改變了學校實踐場域的生態及文化。其中，就學校自主管理 (School-Based Management, SBM) 而言，賦權版圖包括了組織、人事、預算、課程、進修、評鑑等領域，讓學校擁有更多的權力進行自主經營，期能提高教育績效與品質。不過，在這些賦權版圖中，評鑑向來是被認為最薄弱的一環，因為教育行政機關仍然緊抓著評鑑權力不放，把評鑑視為監控學校及教師表現的「武器」。在本研究中，企圖從學校本位的角度來探討教師評鑑議題，期能讓評鑑權力從教育行政機關轉移至學校及教師手中，以揚棄傳統上以科層控制、行政導向為主的教師評鑑，重新建構一種以專業發展、

教育導向的教師評鑑新取向。特別要說明的是：本研究所指的「教師評鑑」係以國民小學教師的教學表現為評鑑重點，其評鑑對象是「教師」，評鑑內容是「教學」，這與「課程評鑑」及「學習評鑑」均有所不同。連結學校本位與教師評鑑所構成的「學校本位教師評鑑」，其強調的是教師本身的主體性，且將評鑑重點鎖定在教學層面。教師評鑑的範圍可大可小，本研究係以教師的教學表現作為評鑑的範圍，一方面凸顯「教學」對教師專業的重要性，另一方面也使得評鑑範圍更為聚焦。

在學校自主管理之下，教師評鑑是從教師主體（人）的角度來思考，而以教學（職業）作為評鑑範疇，此種主張獲得國內外專家學者的認同與支持。以美國而言，Danielson(1996)在《增進專業實踐：為了教學的架構》(*Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*)一書中，將教師評鑑的範圍界定在教學層面，並提出專業實踐包括四大領域：教學規劃與準備(planning and preparation)、班級環境(classroom environment)、教學實施(instruction)、教學責任(professional responsibilities)，此一架構亦成為美國中小學教師評鑑標準及指標的藍本。後來，Danielson 和 McGreal(2000)在《增進專業實踐的教師評鑑》(*Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*)一書中所提及的教師評鑑實務，其評鑑範圍亦以前述專業實踐架構為主。在台灣方面，潘慧玲等(2004)所發展的教學專業能力指標包括規劃能力、教學能力、管理能力、評鑑能力、專業發展能力等五個層面；而張德銳等(2004)在《中學教師教學專業發展系統》一書中，提出的教學專業發展指標，分為掌握教學目標、活用教學策略、增進有效溝通、營造學習環境、善用評量回饋等五個層面。顯然，教師評鑑是以教學為範圍，以作專業實踐的框架。不過，從上述列舉有關教學專業實踐、教學專業能力或教學專業發展的評鑑指標，其涵括的層面並不完全相同，指標項目的分類架構亦有所差異。從學校本位的角度來看，教師評鑑指標的設定必須符合學校情境脈絡，讓教師共同參與討論、建構與發展，形成較為一致的共識。

在本質上，學校本位教師評鑑係將學校自主管理的理念蘊含於其中，作為賦權增能的領域，藉以改變傳統的權力結構，並重建績效責任制度(余榮仁，2000；孫志麟，2003，2004；潘世尊，2002)。學校本位教師評鑑，顧名思義，是一種以學校層級為主的評鑑方式，進行以教師為中心、以教學為焦點的評鑑活動，企圖打破過去由行政機關主導的教師考核制度。學校本位教師評鑑不僅是學校本位改革的具體實踐，也是學校本位評鑑在教學領域的應用推廣，其基本理念在於解構集權意識，主張權力下放及分享權力，以增加學校和教師的自主性，並負起教學品質與績效的責任。相較於傳

統的教師評鑑制度，學校本位教師評鑑可增加學校決定的靈活度，提高其自主性，使決定更切合學校實際的需要。

進一步分析，學校本位教師評鑑是以學校作為評鑑的基地，由學校行政人員、教師和家長，甚至是學生，共同參與教師評鑑的規劃及實施，以確保教學品質的提升，促進教師專業成長。在學校本位教師評鑑中，學校是教師評鑑決定、管理的主體，具有自主性、獨立性、創生性，期能使評鑑決定更切合學校實際的需要，以維持並改善教學品質。換句話說，學校本位教師評鑑的推展，強調教師參與評鑑的重要性，不但提供教師更多專業成長與學習機會，培養教師自我反思的能力，也可透過團隊協作與專業對話，打破教師孤立狀態，建立教育社群，更可進一步形塑新的評鑑文化，共同致力於教師發展和學校發展。

據此，學校本位教師評鑑可界定為：「一種以學校為中心、以教師為主體的評鑑機制，經由專業支持與學習，透過參與、溝通、對話與協商，結合內部評鑑與外部評鑑，在真實情境中蒐集教師在教學表現方面的資料，並進行描述、價值判斷及作決定的歷程，以達到教學改進和教學績效之雙重目的。」（孫志麟，2004）。由此界說可理解到，學校本位教師評鑑具有下列若干特性：

第一、植基於學校的評鑑機制：在學校本位教師評鑑中，學校的所有成員都是評鑑利害關係人，必須主動參與評鑑規劃與實施。不過，學校本位教師評鑑雖以學校為核心或主軸，但並不以學校本身為限，而造成學校的自我封閉或設限。此種以學校為中心、以教師為主體的評鑑模式，有別於過去由教育行政機關主導的教師考核或教學視導制度，以落實學校本位的精神。

第二、重視評鑑知能的學習：教師和行政人員對於教師評鑑的意義及其在學校的重要性，各有不同的認知與態度，透過評鑑專業知能的學習，使學校成員釐清評鑑的意涵，並取得評鑑在學校中角色的共同理解，同時更能勝任評鑑工作。此種「做中學」的方式，有助於評鑑知能的提升，以利學校本位教師評鑑的推動。

第三、強調參與、溝通、對話與協商：教師評鑑如要更多的凝聚與共識，並透過評鑑歷程來瞭解與解決問題，參與、溝通、對話與協商等過程是不可或缺的。在學校本位教師評鑑中，所有利害關係人，包括學校行政人員、教師、家長、學生，甚至是教育行政人員和專家學者，都有發聲和表達意見的機會，開展多角度、多層面、不同觀點的交融，期能更瞭解教學問題，並使教師評鑑更具建設性、更具利用價值。

第四、結合內部評鑑與外部評鑑：在學校本位教師評鑑的主張之下，透過內部評

鑑與外部評鑑的連結及互補，有效達成教師評鑑的教育功能，以克服過去偏重外部評鑑的行政功能。不過，內部評鑑的制度化，才是推動外部評鑑的先決條件。也因此，在推動學校本位教師評鑑時，必須先建立學校內部評鑑機制，鼓勵教師進行自我評鑑、同儕評鑑，以強化教師的評鑑意識及行動。有了健全的內部評鑑機制，再逐步推展外部評鑑，以促進內、外部評鑑對話的機會，形成一種相輔相成的評鑑制度。

第五、進行多元資料的蒐集與分析：學校本位教師評鑑強調教師教學表現多元資料的蒐集與分析，採取教室觀察、訪談、教學能力測驗、教學檢核表、教學日誌、教學檔案、教學錄影、資料檢閱等方法，以獲得可靠的評鑑資訊，進行有系統的描述及價值判斷。

第六、在真實情境中實施教師評鑑：學校本位教師評鑑強調在真實的日常生活中進行，由熟悉學校脈絡及瞭解教學問題的教師參與評鑑，以轉化形式化的評鑑，實實在在地從事評鑑工作。換言之，學校本位教師評鑑是一種脈絡化、情境化、真實性、有意義的評鑑活動。

第七、兼重教學改進與績效責任：學校本位教師評鑑包含內部評鑑與外部評鑑兩種類型，前者在於達成教學改進的功能，後者則希望建立績效責任制度。這兩種評鑑目的無論對教師發展或學校發展而言，都是相當重要的，若能緊密加以連結，或許可以達到相互融合、交互作用的效果。再者，教師經由評鑑專業的支持與學習，且在真實情境中進行溝通與對話，亦有助於教師專業成長與自主，改變並創生學校組織文化。整體而言，學校本位教師評鑑之目的，在於增進教師個人發展與學校整體發展，共同致力於實踐新專業主義，而有別於過去以技術主宰理性的舊專業，或是僅求生存而非求發展的反專業。

二、實施歷程

在學校自主管理之下，學校本位教師評鑑的實施，不同於傳統的教師考核或教學視導，採行由上而下的統一模式。此種新型態的評鑑模式，必須考慮到學校的情境脈絡，顧及教師的個別差異，很難找到一個被大家公認的最佳模式。然而，學校本位教師評鑑機制的建立亦非毫無頭緒可言，或許可從學校本位評鑑、賦權增能評鑑等相關理論與實務中尋求。

根據以色列評鑑學者 Nevo (1995) 的觀點，學校本位評鑑的實施可分為四個階段：(1)基本訓練階段：提供 50-80 小時有關方案評鑑/測驗/資料蒐集及分析的基本訓

練，每週一至二次，或假期中一星期的集中研討或工作坊。(2)建立內部評鑑團隊階段：至少由 3-4 位參加過評鑑工作坊的教師組成，同時選擇評鑑客體並實施內部評鑑，而引介外部專業的協助，六至八個月完成一週期的評鑑。(3)內部評鑑制度化階段：內部評鑑團隊成為學校組織的重要成份，逐漸建立制度化的評鑑，可對學校全體成員持續進行訓練，使其瞭解評鑑。(4)外部評鑑引入階段：當內部評鑑已能順利運作，則接受教育部門/專業評鑑組織的外部評鑑，進行內部評鑑與外部評鑑的對話，共謀學校改進與績效責任。經過參與以色列學校本位評鑑方案之後，Nevo (1995) 進一步提出下列若干課題：(1)評鑑者與其觀眾應是雙向的關係。(2)群體間必須相互尊重與真誠。(3)評鑑者必須瞭解其限制。(4)評鑑應被視為歷程，而非一次的活動。(5)群體間的對話必須公平對待。(6)評鑑必須具關聯性，以引發人們的關注。(7)群體間應重視評鑑結果的共同責任，評鑑的結果不應由學校獨自承擔。(8)兼重評鑑的形成性及總結性功能。(9)做中學是學習如何評鑑的最佳方法。(10)內部評鑑是外部評鑑有效性的先決條件。上述實施歷程及相關課題，可作為推展學校本位評鑑之參考。

學校本位評鑑除了在以色列推行之外，美國、英國、挪威、荷蘭等亦有所主張或推行 (Alvik, 1995; Nevo, 1995, 2002)，甚至在台灣亦有零星的嘗試或實驗 (陳美如，2002；陳美如、郭昭佑，2003；郭昭佑，2000)。其中，郭昭佑 (2000) 在應用學校本位評鑑模式進行國中校務評鑑個案研究時，將整個評鑑的實施流程分為六個階段：(1)蘊釀階段：讓所有參與者瞭解評鑑相關訊息，不斷宣導與意見溝通。(2)基本訓練階段：有 9 位教師參加每週 3-4 小時的基本訓練，共計進行 14 週，約 42-56 小時的學習。訓練內容包括：學校評鑑、合作評鑑、教師行動研究、量化/質化資料蒐集及分析、評鑑報告撰寫等。(3)組成評鑑團隊階段：由上述 9 位教師組成內部評鑑團隊，並由研究者共同合作評鑑。(4)合作評鑑階段：在專家的協助之下，共同合作進行評鑑。(5)建立常駐機制階段：學校在考量整體行政與教學需求，以及評鑑團隊所展現的效能下，經過學校成員的認同，建立了內部評鑑的常駐機制。(6)內外部評鑑對話階段：以技藝教育為第一個評鑑客體，接著配合教育局執行的校務評鑑，進行內部評鑑與外部評鑑的對話，以擴展其視野。此項研究歷經八個月的運作歷程，初步印證了學校本位評鑑模式頗具可行性，可在學校現場中加以推廣應用。

上述列舉有關學校本位評鑑的實施歷程，無論是一般性的教育評鑑或以校務為主的學校評鑑，均未拓展至教師評鑑領域。不過，此種強調學校本位、教師參與、學習評鑑、專業對話的評鑑理念，在學校本位教師評鑑中，其實施歷程的具體做法亦有一

定程度的參考價值。

在教師評鑑方面，孫志麟（2004）在〈學校本位觀點的教師評鑑〉一文中，將學校本位教師評鑑的實施歷程分為：準備、規劃、執行與回饋等四個階段：(1)準備階段：分析學校的背景與脈絡，評估教師評鑑的需求；擴大教師參與教師評鑑，進行溝通與協調；加強宣導教師評鑑的意義與功能，使學校相關人員瞭解評鑑問題，並建立共識；辦理教師評鑑研習或工作坊，以提升教師的評鑑知能。(2)規劃階段：成立教師評鑑規劃小組；研擬教師評鑑實施要點或計畫；組成評鑑組織，決定評鑑委員；設計教師評鑑標準與指標項目；召開教師評鑑說明會。(3)執行階段：採取多元方式蒐集有效的資料，並進行資料分析與詮釋，同時完成評鑑報告。此階段的執行設計，可依評鑑實際需要加以調整，一般而言，主要包括教師自我評鑑、同儕評鑑與評鑑小組的外部評鑑兩部分，以對評鑑資料出較為客觀、精確的判斷，獲得有意義的評鑑結果。(4)回饋階段：評鑑報告的運用與評鑑目的有關，而評鑑結果的回饋則是評鑑歷程中相當重要的一環。在教師評鑑報告完成之後，基於教師改進教學之需要，宜將評鑑報告送給受評教師參考，並根據評鑑結果規劃及辦理教師專業成長活動。至於教師改進教學及專業成長情形，亦需進一步追蹤評鑑。評鑑結果的運用除了作為教學改進之用外，必要時，亦可供教師績效管理及人事決定之參考。此外，在這個階段亦需舉行評鑑檢討會議或進行後設評鑑，瞭解學校本位教師評鑑實施過程的優劣及缺失，以改進教師評鑑的品質。以上列舉若干學校本位評鑑實施歷程的實例或建議，均可作為學校規劃及實施教師評鑑之參考。學校必須考量本身的條件及情境脈絡，審慎規劃一個有效的教師評鑑機制，以彰顯教師的主體性，開展教學生命之旅，邁向專業發展的境界。

在理解學校本位教師評鑑的核心理念與實施歷程之後，相信，一種奠基於賦權增能評鑑、參與評鑑、協作評鑑、學校本位評鑑的新教師評鑑典範正在快速地浮現，直接挑戰傳統教師評鑑的基本主張。這個新評鑑典範的幾個核心要素，不僅在對目前的教師評鑑之哲學、價值與實務等提出質疑，也在提醒我們如何重新界定教師專業的意義。換句話說，學校本位教師評鑑的實踐，即是一種教師賦權增能、新專業的具體展現，將有助於促進教師的專業發展，以及整個學校學習文化的形塑與創造。

參、學校本位教師評鑑的實踐歷程

本研究係將學校自主管理、學校本位評鑑的理念應用於教師評鑑領域，試圖在學校場域推展一種以教師為主體的學校本位教師評鑑。本研究為〈教育部推動九年一貫課程與教學深耕計畫〉（簡稱為深耕計畫）之目標導向的專案計畫，執行期間自 2003 年 8 月 1 日至 2004 年 7 月 31 日止，歷時約一年。根據前述深耕計畫中的第二子計畫「大學與中小學攜手計畫」，透過師資培育之大學與國民中小學攜手合作建立長期的夥伴關係，將有助於九年一貫課程之落實，無論對國民中小學或大學均有所助益。此種大學與學校夥伴關係，重視理論與實務的對話，共同致力於師資教育與中小學教育的同步改革與發展。本研究所進行的學校本位教師評鑑之實踐，基本上，係透過師資培育機構與學校的夥伴關係策略，進行一項以增進教師專業發展為主軸的行動研究，在理論及實務上均具有其深層的意義。茲將整個學校本位教師評鑑的實踐歷程及內容，依序說明如下：

一、確定夥伴學校及參與成員：2003 年 8-9 月

研究者服務於一所以培育小學師資為主之師資培育機構，為推動前述之深耕計畫，乃於 2003 年 8、9 月期間，與台北縣偏遠地區的一所國民小學的校長聯繫，提及從事教師評鑑之構想，同時寄上研究計畫之書面資料，以讓學校成員對整個研究計畫的內容及重點有所瞭解。經過約兩個月的蘊釀期間，確定夥伴學校為新革小學（化名），參與成員包括校長、主任、教師、實習教師等 11 位，這些成員已包含了這所學校所有的教職員。

本研究之所以選擇新革小學作為夥伴學校，其主要的理由有四：(1)新革小學為研究者服務之師資培育機構所輔導的學校，該師資培育機構亦曾有多位教授帶領學生至學校參觀、見習及實習，彼此之間已建立某種程度的信任及合作關係。(2)新革小學為台北縣偏遠地區的一所小型學校，近年來在九年一貫課程的推展不遺餘力，頗具成效。這些條件及成果，將有助於教育革新方案的試驗及推展。(3)新革小學的教師已具有製作教師專業成長檔案之經驗，且樂意分享教學知識與經驗，進行專業對話，惟該校尚未建立制度化的教師評鑑機制。未來若能發展學校本位教師評鑑制度，將更能增進教師的專業成長與發展，甚至是學校文化的轉化及創新。(4)雖然研究者服務之師資

培育機構與新革小學的合作已有初步成果，但距離強調所謂「平等、互惠」的夥伴關係，仍有一段很長的路要走。本研究在過去的基礎之下，將以新革小學教師的專業發展作為協作項目，推展學校本位教師評鑑，以進一步深化兩校之間的夥伴關係。

二、進行教師評鑑知能培訓：2003 年 9-12 月

在確定參與成員後，接著，以專業對話的方式，進行教師評鑑專業知能的培訓。此項培訓旨在協助參與成員對教師評鑑本質的瞭解，以及學習如何進行評鑑，以增進教師評鑑專業知能。

教師評鑑專業知能的培訓內容包括：學校本位評鑑的基本概念、教師評鑑的系統觀點、教師評鑑與教師專業發展、教學檔案的製作與發展、教學評鑑指標的設計、評鑑資料的蒐集與分析、教學評鑑實施計畫的研擬、學校本位教師評鑑的個案分析等。

三、研擬教師評鑑實施方案：2004 年 1 月

學校本位教師評鑑要達到制度化的前提，必須要建構完善的實施方案。實施方案內容包括教學評鑑的目的、內容、方式、組織、評鑑成員、實施時程、評鑑結果的呈現與運用等項。在研擬評鑑方案的過程，參與成員除參考其他學校的教學評鑑辦法外，更不斷釐清怎樣的評鑑機制才合乎「學校本位」、「教師主體」的精神，同時亦討論評鑑方案設計的合理性及可行性。

四、發展教師評鑑指標及工具：2004 年 2-3 月

在研擬學校本位教師評鑑方案的過程中，最引發爭議與討論的部分，恐怕要算教師評鑑標準與指標了。由於國民小學教師的主要職責在於「教學」，教學的範疇可大可小，截至目前還沒有比較明確且一致的界說，而教學的內涵亦隨著社會變遷及教育改革的推展而有所變化。也因此，教師評鑑若要對教師的教學表現進行評鑑，面臨的最大問題即在於確定評鑑的範圍，即教師評鑑標準及指標設定的問題。

事實上，教師評鑑標準與指標的發展，無論在理論、研究或實務層面，均存在著相當程度的落差。截至目前為止，台灣並未像美、加、英、澳等國已經建立教師專業標準或教學標準，可作為實施教師評鑑之依據。於是，研究者從過去有關教師評鑑指標相關研究中，選取若干版本，以供參與成員討論之用，重新思考教師評鑑的內涵，以發展教師評鑑指標及工具。在這部分，我們共同思索下列的問題：「教師應該做些

什麼？」、「教師的職責與角色為何？」、「好老師應具備怎樣的條件？」、「有效教學的特徵為何？」、「教學表現的評鑑標準有那些？」等等。參與成員從不同的觀點來討論教師評鑑的內涵，進一步釐清了教師評鑑究竟要評鑑什麼才能有效地反映教師的工作與職責。當我們發展了適切的評鑑指標之後，再將這些評鑑指標轉化為評鑑工具，以作為教師評鑑實務之運用。

五、實施教師自我評鑑：2004 年 4-5 月

學校本位評鑑的涵義有二：其一、發展自我評鑑機制：由學校內部設計、規劃並實施教師評鑑，強調其自主性，且不進行外部評鑑。其二、連結內部評鑑與外部評鑑，同時達到改進與績效的評鑑功能（Nevo, 1995, 2002）。然而，內部評鑑在學校中的存在，是任何外部評鑑有效建構的先決條件（郭昭佑, 2000; Alvik, 1995; Nevo, 1994, 1995, 2002）。因此，教師評鑑在夥伴學校中的實踐，亦須考慮學校本位評鑑的精神，除非學校內部的自我評鑑機制已經建立，否則要推行外部評鑑恐非易事。在這部分，本研究因計畫時程僅實施一年的限制，故以教師自我評鑑為主，但仍鼓勵教師採用學生評鑑、同儕評鑑等評鑑方式，以增加教師自我評鑑的可信度。

教師自我評鑑是教師對自己的教學表現進行評估及價值判斷的歷程，其目的在於自我改進、自我更新及自我精進。教師透過自我評鑑的運轉及實施，提供了教師自我反思及改進實務的機會，持續不斷地學習、成長與增能。也因此，教師自我評鑑可說是整個學校本位教學評鑑歷程的核心，同時也是促進教師專業發展的有效機制。在夥伴學校實施教師自我評鑑之際，研究者也參與其中，隨時瞭解其實施過程可能遇到的困難或問題；必要時，研究者將給予學校及學校教師最大的支持與協助，以利於整個評鑑活動的推展。

六、檢討教師評鑑實施成效：2004 年 6-7 月

基於行動研究的理念及精神，本研究於學校本位教師評鑑實踐歷程的每一階段，均不斷地進行檢討及反省，並適時加以修正，同時給予參與成員必要的回饋。而整個計畫接近尾聲之際，也是檢討評鑑實施成效的重要時刻，以作為下一循環再推動教師評鑑之依據。在這部分，本研究將焦點放在教師評鑑對教師專業發展的影響，以及整個學校組織文化的改變。此外，對於學校本位教師評鑑實踐過程所衍生的問題，也是此一階段檢討及反省的重點。進行教師評鑑實施成效的檢討，一方面固然在於瞭解學

校本位教師評鑑的實際效果，另一方面也希望有助於學校本位教師評鑑下一個循環的實踐行動。

綜上，本研究將整個學校本位教師評鑑在新革小學的實踐歷程，以圖 1 的動態循環圖來加以表示。

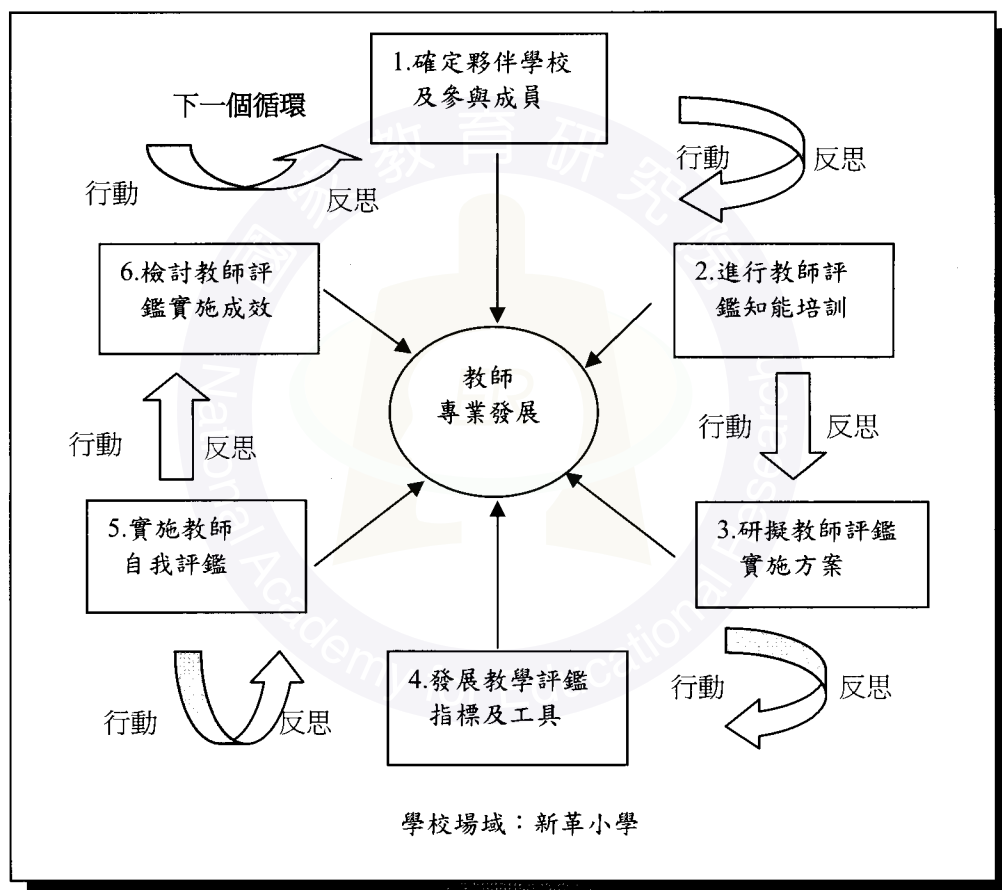


圖 1 學校本位教師評鑑的實踐歷程

由圖 1 可知，教師評鑑在學校場域的實踐，必須考慮到學校的情境脈絡，重視參與、溝通、對話與協商，並且對每一個階段的行動也要進行反思，以達到協助教師專

業發展之目的。當然，透過評鑑來增進教師專業發展，並非一朝一夕即可達成，評鑑利害關係人必須耐心等待結果，並將教師評鑑視為一種變革的過程，而不是一次單一的事件。學校本位教師評鑑的實踐是在賦權增能評鑑理論指引下自由的選擇行動，但行動必須不斷的反省，理論也必須反省，理論和實踐都必須不斷地接受檢驗，才能達到解放的境界。

要說明的是：在本研究中，僅以一年的時間來紀錄整個學校本位教師評鑑的實踐歷程及結果，同時反思其可能遇到的問題，但對於此一評鑑模式在學校場域中的下一個循環，則非本研究探討的重點。換句話說，學校本位教師評鑑理論在新革小學的實踐，僅以內部評鑑為主，尚未推展外部評鑑，其評鑑目的也僅以促進教師專業發展的教學改進為重點，而未涉及績效責任的要求。這樣的評鑑規劃與實施，雖然符合學校本位評鑑的理念，但也說明了教師評鑑必須持續進行的必要性，從嘗試、修正、調整再到轉化，進而成為學校的永續機制。從這個角度來看，新革小學對於學校本位教師評鑑的推展，在完成一個循環之後，經由經驗的累積及成長，以及內部評鑑的制度化，未來仍需考慮引入外部評鑑，以兼顧教學改進與績效責任的雙重目的。

肆、學校本位教師評鑑的實踐成果

本研究進行學校本位教師評鑑之實踐，期能透過教師評鑑機制的建立，以提升教師專業發展，進而促進學校組織發展。為了達成研究目的，本研究採取圖 1 的實踐歷程，運用師資培育機構與學校夥伴關係策略，在一年的運作及互動裡，初步發現學校本位教師評鑑具有正面的效果，但也遇到若干問題尚待釐清或解決。

在呈現學校本位教師評鑑之實踐成果方面，本研究採取多元資料整合運用的處理方式，一方面可減少原始資料過度堆砌的疑慮或批評，另一方面亦加強研究者對於各種資料的解讀。本研究的資料來源包括專業對話的紀錄、省思札記、教學檔案（含教學觀察紀錄資料）、評鑑實作成品（文件）等，其中，「專業對話的紀錄」為研究者與參與教師評鑑成員之對話內容的紀錄；「省思札記」為研究者於學校本位教師評鑑實踐過程中的自我省思內容之記載；教學檔案為與參與教師評鑑成員所製作的專業成長檔案，包括了教學計畫（教案）及其實施過程，甚至是有關學生學習的作品或成就紀錄；評鑑實作成品（文件）主要是以教師教學評鑑實施辦法、教師教學評鑑指標及其

工具（自評表、觀察紀錄表）為主。至於各類資料之編碼，本研究則於資料來源名稱後面加註數字作為區分。例如：「專業對話的紀錄-1」代表第一次專業對話內容摘要，「省思札記-1」代表研究者第一次自我省思內容摘要，「教學檔案-1」代表編號 1 之參與成員的教學檔案，「評鑑實作成品-1」代表第一份教師評鑑文件，其餘依此類推。為为了提高研究結果的信實度，本研究除採用多元資料的相互檢證外，亦將資料分析的初步結果寄給參與成員修正並確認。以下將根據專業對話的紀錄、省思札記、教學檔案（含教學觀察紀錄資料）、評鑑實作成品（文件）等資料的分析及詮釋，分別從教師層次和學校層次說明學校本位教師評鑑的實踐成果：

一、在教師層次方面

（一）學習到教師評鑑的專業知能

評鑑是一項相當專業的活動，而評鑑人員是否具備足夠的評鑑能力，將考驗著整個評鑑活動的進行，以及評鑑活動的品質。特別是在學校本位教師評鑑方案之下，教師是整個評鑑活動的主要參與者，他們雖然熟悉教學，也洞察學校脈絡，問題是：教師是否具備評鑑的專業知能？以目前的師資培育課程和教師在職進修教育而言，教師學習評鑑的機會和管道相當有限，對於評鑑課題的瞭解及掌握顯然有所不足，在實施評鑑時，恐將產生困難或出現問題。經由本研究之推展，新革小學教師在教師評鑑方面的知能，顯然較未參與本研究之前來得好。學校教師參與本研究介入之教師評鑑專業知能培訓，逐漸對「教師評鑑的意義與目的」、「教學評鑑指標的設計」、「教學檔案的發展及運用」、「教師自我評鑑的進行」、「教師評鑑與教師專業發展」等課題，有了更深刻的理解與實作能力。當教師具備了教師評鑑的專業知能，不但擴展了教師專業發展的範疇及內涵，亦成為後續進行教師評鑑實務的利器。以下列舉參與成員在教師本研究感想：

「教師評鑑是什麼？教師評鑑跟教師專業成長有何關係？以前總認為評鑑是一種考核、是一種由上而下的視導？師培機構、教育局和學校也很少規劃這類的研習活動，所以我們的瞭解相當有限。這一次有機會跟教授及同事們聚在一起討論有關教師評鑑的問題，雖然還不是很清楚，但仍有些收穫，我想應該比他校的老師還更瞭解教師評鑑的概念吧！」（專業對話的紀錄-2）

「經過多次的研討，我更加瞭解如何進行評鑑，也知道根據評鑑指標來製作教學檔案。」（教學檔案-4）

「評鑑指標初步的版本雖然是教授提供的，不過，大家一起討論，也知道教學評鑑的重點在那裡。更何況我們也學會如何發展評鑑指標，作為評鑑之用。」（專業對話的紀錄-2）

「從發展完成的教學評鑑指標，理解到其中的體系結構及其評鑑項目，未來在進行評鑑時也比較有所依據。」（評鑑實作成品-2）

（二）運用教學檔案進行教學反思

教師評鑑資料的蒐集，可以運用觀察、晤問、測驗、調查表、評鑑表格、教學檔案等多元方法。其中，利用教學檔案來評鑑教師的教學表現，已逐漸形成一種趨勢，且受到學校、師資培育機構及教育行政機關的青睞。而教師如何發展教學檔案，以增進專業成長，亦成為教師評鑑中的重要課題。在新革小學訂定的教師教學評鑑實施要點中，亦主張透過教學檔案來評估教師的教學表現。由於此項規範取得參與成員一致的共識，再加上參與成員原先就有製作教學檔案的經驗，因此，要進一步將這些檔案轉變成更具結構性、系統性的評鑑類型之教學檔案，對新革小學教師而言，雖是一件大工程，但並不算太困難，而且覺得很有意義，因為從教學檔案中可以讓教師想起自己曾經走過的教學之路，並且重新思考接下來的路。教學檔案可以用來進行教學反思，瞭解教師教學表現的特色及優缺點，以進一步力求教學專業的精進，這可由參與成員在專業對話中的表達及其在教學檔案中敘寫的文字而獲得印證。

「過去雖有製作教學檔案的經驗，但並不知道該放那些東西，教學檔案好像只是資料夾而已。經過這一次的事案研討，讓我學會更進一步有系統的整理教學檔案，把自己的心得和過去的教學重新紀錄下來，留下走過的路。」（專業對話的紀錄-3）

「以前，在九年一貫課程推出的時代，我也會做教學檔案，很隨興的，沒有一定的標準，愛放什麼就放什麼，現在我就會考慮到這些東西跟評鑑有何關係、跟教學有何關聯，而不會隨便亂放一些沒有用的東西。」（教學檔案-7）

教學檔案除了作為教師評鑑之用，更重要的意義則在於增進教師專業成長。發展教學檔案，作為教師專業發展的工具，主要是提供教師一個自我學習、自我評鑑、行動、省思與實踐的機會。而新革小學的教師則運用教學檔案，進行教學反思，並與他人共同分享與對話。從教學檔案中，我們閱讀著學校教師的心路歷程，也看到他們在專業上的成長與發展。更重要的是，教學檔案中記錄著學校教師的反思、行動及經驗，印證了：「教師的專業成長＝反思＋行動＋經驗」的另一種主張。顯然，教學檔案確實有助於教學反思及專業成長，是教師評鑑中不可忽略的一環。

（三）從實踐中獲得專業成長與自信

在現實的環境中，教師評鑑究竟是否能夠有效地提昇教師的專業成長？這是一個經常受到質疑的問題。新革小學教師參與了這一次的教師評鑑，從規劃評鑑到實施評鑑，乃至於反思評鑑，獲得了專業成長，建立了專業自信。參與者認為自己對教師評鑑有了進一步的理解與經驗之後，更可以掌握教師評鑑的真諦，且從自我評鑑的「做中學」之過程，檢討與反省教學的優劣，並設法改進教學或參與教師專業成長活動。於是，從教師評鑑的實踐中，新革小學教師建立了教學反思的態度，甚至成為一種習慣，不但會參考評鑑指標檢討自己的教學表現，也願意與同事討論教學問題，企圖尋找解決問題的方法。另一方面，經過此次教師評鑑的參與，新革小學教師更加肯定自己的專業能力，對教學充滿自信，未來如何落實創意教學與有效教學，則是大家共同努力的方向。在對話與討論的過程中，有的教師分享了自己的教學經驗：

「我從沒有想過自己對學生的貢獻有這麼大，在這一次的討論中，讓我回想三年前曾經深深影響一個學生的學習態度，甚至改變了他的一生。這件事讓我對自己的教學更加自信。我會把這段過程紀錄下來，放到我的教學檔案中。」

（專業對話的紀錄-4）

「雖然在偏遠地區服務，小朋友的學業表現也不是很好，不過，因為老師都願意嘗試各種創新的教學方法，對於研習、進修、行動研究也有所投入，相信，只要老師的專業成長夠好，學生也會有所改變的。○○學校的老師是很棒的。」（教學檔案-3）

「有時後我也會利用這些評鑑指標來檢討自己的教學，我就發現我的評量技巧還需要再加強；另外，學生對我的教學雖然還算滿意，但我總覺得他們的

學習成就還可以再提升，不知道家長怎麼想？」（教學檔案-5）

（四）對教師評鑑持正面的態度

教師的專業發展內涵，除了包括專業知識及技能外，也涉及專業態度的成份。在本研究中，經由學校本位教師評鑑的實踐，新革小學教師對於學校本位教師評鑑抱持較為正面的態度，認為「以學校為中心、以教師為主體」的評鑑機制，有助於教師的專業學習與成長。此種由理解評鑑到勇於面對評鑑的轉變，或許基於專業知識及技能的提升，或許來自專業實踐的信心，展現在教師對教師評鑑的態度上，對於未來教師評鑑制度的推動是有助益的。退一步來看，新革小學的教師對於教師評鑑的態度，並不是消極的抗拒或服從，而是積極的參與、實作、對話及溝通。此一正面的態度，將有助於學校本位教師評鑑的實施。因為「態度決定一切」，新革小學教師對教師評鑑的態度，影響了他們在評鑑活動中的實踐行動，也促動了整個評鑑進程往前推展。在這部分，多數教師表達了正面的態度：

「過去我們對評鑑並沒有好感，特別是攸關教師本身利益的評鑑，如果沒有一套嚴謹的辦法，往往不會被接受的。但是，此次參與的教學評鑑深耕計畫，不會讓我們感到受威脅，而且有助於自己的專業成長。況且，從參與過程中，我們也學到一些有關教學評鑑的知能，同時釐清了教學評鑑的概念及意義。現在，我們對教學評鑑是抱持比較正面的態度。」（專業對話的紀錄-4）

「評鑑對教師而言，是一項充滿挑戰的工作。如何讓教師願意參與評鑑，解除心中的疑慮，化阻力為助力，這需要從制度面來設計一套有助於教師專業發展的機制，否則，評鑑永遠不會成為教師的朋友，甚至可能被教師視為敵人。所幸的是，我在這所學校所看的是比較正面的，教師是可以接受評鑑的，或許這是學校本位教師評鑑的可貴之處吧！」（省思札記-4）

二、在學校層次方面

（一）發展學校本位教師評鑑機制

為了推展學校本位教師評鑑制度，經過參與成員多次的專業對話與討論，新革小學訂定了〈台北縣新革國民小學教師教學評鑑實施要點〉（如附表 1），且經校務會議

決議通過在案，取得了實施教師評鑑之依據。新革小學實施教師評鑑之目的，是以專業發展為主，著重於改進並提升教師教學品質，促進教師專業成長，維護學生學習權益，以及提供教師自我反省的機會，發展教師的教學態度與服務精神。在實施要點中，有關教師評鑑結果的運用，一方面是作為教師自我改進之參考，另一方面可供學校據以辦理教師專業成長的研習活動。

「新革小學的教師教學評鑑實施要點中揭示了評鑑目的、內容、方式、組織、評鑑成員、實施時程、評鑑結果的呈現與運用等項，可作為教學評鑑實務的參考。此一實施要點植基於新革小學的情境脈絡，經由全體教師參與討論而形成的。」（評鑑實作成品-1）

值得提醒的是：新革小學雖然訂定了教師教學評鑑的實施要點，但由於本研究暫告一段落，未能進行後續的相關活動，此一評鑑機制是否持續在學校場域中推展，則有待進一步的觀察與評估。

（二）建構系統性的教師教學評鑑指標

在確立教師教學評鑑實施要點的同時，參與成員對教師評鑑的標準或指標亦有多次的對話與討論。研究者亦從過去相關研究成果中，選取若干不同的版本，作為討論、實作之基礎，同時說明各版本的理論架構、特點及缺失。為了對教師的教學品質作出整全的評鑑，新革小學從系統觀點出發，認為教學評鑑涉及教學前、中、後三個階段的表現，含蓋教學投入、過程及產出等三大領域，包括教學計畫、教學準備、教學內容、教學方法、學習評量、教學態度、師生互動、班級管理、教學效果和教學滿意等十大評鑑標準。在各評鑑標準之下，新革小學建構了 40 項評鑑指標（如附表 2）。顯示：新革小學的教師教學學評鑑除了重視教學過程外，也適時評估教學的投入面及產出面。

「新革小學的教學評鑑指標之發展，係依照教學評鑑實施要點第三點之規定，進一步設計較為具體的評鑑指標，計有三大領域、十大評鑑標準、40 項評鑑指標。」（評鑑實作成品-2）

此外，為了有利於教師自我評鑑及同儕評鑑的實施，學校亦將評鑑指標轉化為教學檢核表及教學評鑑表格。此一系統性的評鑑指標之建構，一方面可以引導教師追求

專業發展的重點及方向，另一方面亦可作為後續評鑑之依據。

（三）促進專業對話的學習文化

從系統改革的角度來看，個人發展與組織發展必須同時進行，並且要相互支持。然而，在許多學校組織中教師專業發展的培訓，不是支離破碎的，就是充滿對立與衝突，無法將教師發展與學校發展作緊密的結合（Gitlin & Smyth, 1990；Iwanicki, 1990）。不過，教師評鑑在新革小學的實踐經驗，教師不但在評鑑及教學方面有了專業成長，同時也促使學校專業對話與學習文化的成長，而這兩股成長力量形成了相互作用的辯證循環。此時，新革小學發展出一種以「教師評鑑」為核心的實踐社群，更重要的是學習文化逐漸發展、生根。在新革小學的組織中，構築了專業對話與分享的平台，存在著有意義的討論文化，不但充滿發展的希望，也充滿成長的喜悅，可說是一所典型的學習型學校。

「或許是因為實施九年一貫課程的經驗，新革小學的專業對話一向不同於其他學校，教師很善於表達，也很願意分享，讓我自己從中獲益不少。在討論教學評鑑方案實施的過程中，無論是對深耕計畫的內容、評鑑指標的設計，或是教師專業成長的相關議題，學校教師的對話與討論都非常積極，勇於表達自己的想法與看法。」（專業對話的紀錄-4）

「從參與成員的專業對話中，我體會到這所學校是具有專業學習社群（Professional Learning Community, PLC）的特徵－共同願景、分享領導、團隊學習、知識分享、實踐行動....。」（省思札記-4）

由上述的分析及討論得知，學校本位教師評鑑的推展，具有個人層次及組織層次的正面效果。在個人層次，新革小學教師從參與評鑑的過程中，學習到教師評鑑的專業知能，建立教師評鑑正面的態度，也運用教學檔案進行教學反思，同時從實踐中獲得專業成長與自信。至於組織層次，新革小學也經由此次教師評鑑的實踐，發展有別於傳統的教師評鑑機制，制定了教師教學評鑑實施要點，建構系統性的教學評鑑指標，更進一步發展專業對話的學習文化。顯然，學校本位教師評鑑不但有助於增進教師專業發展，亦可促動學校組織發展。此一發現初步印證了學校本位教師評鑑的理論觀點，說明了此一評鑑模式可以在學校情境實踐的可能性，同時為教師及學校帶來成長與發展的動力。不過，這並不表示學校本位教師評鑑的推展是完全沒有問題的，其

所遇到的困境或難題如下節敘述。

伍、學校本位教師評鑑的檢討與省思

在具有實踐意義的行動研究中，我們發現學校本位教師評鑑理論是可以實踐的，實踐的結果為教師帶來專業上的成長與發展，也促進了學校組織的革新與發展。此一研究發現證明了學校本位教師評鑑的價值及貢獻，推展學校本位教師評鑑機制可以克服傳統教師評鑑的缺失及限制。然而，在推動此一新型態的教師評鑑之際，並非完全沒有任何的困難或障礙。從新革小學實施學校本位教師評鑑的過程中，本研究亦發現以下若干問題仍值得加以檢討與省思：

一、評鑑觀念重建的問題

傳統上，以考核為主的教師評鑑，偏重科層管制與外在視導，形成一種技術掛帥的評鑑模式，使得評鑑活動淪為形式化、表面化，進而強化了教師評鑑世界控制和疏離的階層體系。在傳統取向教師評鑑中，主要表現為行政人員的權威語言和專家學者的學術語言，而教師卻沒有發聲的機會，備受貶抑、冷落和忽視，從而教師在關於自己的評鑑活動中淪為「局外人」的狀態。學校本位教師評鑑主張權力下放，強調「以學校為基地、以教師為主體」，鼓勵教師要真正發聲，參與並學習評鑑，同時不斷地進行反思與行動，從評鑑中獲得專業成長。

觀念是行動的基礎，教育行政機關、學校和教師都必須體認到傳統的教師評鑑有其局限性，且無法達到預期的效應，甚至衍生許多的弊端與問題。而學校本位教師評鑑在新革小學的實踐，初步證實有助於教師的專業發展，亦促進了學校組織的發展。在學校本位教師評鑑之下，教師不應只是接受既定的方案和執行，被動地等待被評鑑或考核，而必須主動參與評鑑，並能利用評鑑過程不斷檢討及改進教學，以提升教師的專業水準，同時為學校系統注入革新動力，促進學校發展與進步。然而，要落實學校本位教師評鑑，觀念的重建乃是首要的工作。事實上，在整個研究過程中，研究者與新革小學參與成員的對話與討論，似乎已超越了評鑑技術的層次，而解除教師的心理壓力、恐懼與排斥、觀念重建等人文層次的挑戰，才是推展學校本位教師評鑑的關鍵所在。

上述有關評鑑觀念重建的問題，一部分來自於學校本位教師評鑑參與成員的討論與分享，一部分則是研究者進入學校場域再返回大學的過程中的自我省思。從這個角度來看，教師評鑑的觀念要有所轉變，必須透過理論與實務的對話，實踐與反思的辯證。

二、工作負荷與時間管理的問題

新革小學是一所小型的學校，教師肩負的教學與行政工作很重，再加上九年一貫課程政策的推展，教師必須花時間共同發展課程，雖然研究者在進入現場之前，即希望不要影響學校的正常教學，以及不增加教師太多負擔的理想下，進行此項評鑑工作，但是，部分教師仍感到工作負荷頗重，且有時間需求的壓力。這些教師的心理感受，主要是認為要花時間整理教學檔案、記錄資料、撰寫省思札記及自我評鑑報告等等。因此，教師評鑑若要在學校推展，必須關注教師的實際需求與心理感受，並提供足夠的資源與協助，例如：減輕教師兼任行政工作的負擔、重構教師的教學工作、提供專業諮詢與支持、彈性運用教學時間等等。此外，教師如何做好時間管理，調整生活及工作節奏，同時將評鑑視為一種學習旅程，成為專業成長活動的一部分，也是相當重要的環節。換言之，要解決學校本位教師評鑑中的負荷與時間問題，有賴於教育行政機關、學校和教師三方面的努力，共同參與、投入與承諾。

三、評鑑文化創生的問題

學校本位教師評鑑的推展，對學校和學校教師都提出嚴峻的挑戰，要求教學不斷改革與創新，專業持續成長與發展，以培養高素質、高效能的教師。在這樣的發展脈絡下，學校本位教師評鑑將取代傳統取向的教師評鑑，成為另一種新的評鑑典範。然而，學校本位教師評鑑的落實，並非易事，且可能遇到一些難題或困境，使得實施效果大打折扣。教師評鑑的問題相當多元且複雜，絕非只是一般性的評鑑技術問題，或是教師心理層面的問題而已，更涉及整個評鑑文化的建構或重建（孫志麟，2004；Peterson, 2000）。新革小學雖然沒有瀰漫著嚴重的考試文化或升學主義，教師也不會過度重視學生的學業成績，但是，教師評鑑的推動僅是一個開端，尚未建立促進教師專業發展的評鑑文化，所以教師還在摸索、嘗試之中，偶而難免仍有質疑、怯步，甚至未能對自己的教學進行持續的檢討與反思。

當然，教師評鑑文化的發展、深化與活化，端賴學校全體教師的努力，共同建構

學校本位評鑑的永續機制，讓評鑑成爲一種學習與成長文化，以促進教師專業發展。如此，學校本位教師評鑑的實踐，便是一種新評鑑文化的創生，而此種新評鑑文化的形成，亦有助於教師評鑑在學校脈絡中紮根、開花與結果。

四、賦權增能評鑑理論的可能性

教師評鑑既然決定以學校本位的模式來進行，其意味著這是權力下放、學校自主的運作過程，亦即賦權增能評鑑理論（empowerment evaluation）的嘗試與應用。然而，在教師評鑑賦權增能的過程，還是保持著控制嗎？這種控制可能來自行政單位的校長或領導者，也可能來自專家學者。而教師在整個參與教師評鑑的過程，發聲的空間有多大？自主性呢？身爲研究者的我，不禁思索著：「權力在賦權的過程中，究竟是被下放還是依舊維持著？」、「教師真的可以賦權增能嗎？」、「教師的主體性在那裡？」、「教師的自我決定能力提升了嗎？」

在本研究中，研究者企圖藉由一個實踐與反思的過程，重新認識賦權增能評鑑理論，並檢證學校本位教師評鑑的可行性。在這個過程中，學校本位教師評鑑雖存在一些技術性及結構性的問題，但是，新革小學的教師對專業更加自信，評鑑能力也有了初步的學習與發展，而學校的組織文化亦有了改變與進步。顯示：學校本位教師評鑑理論的實踐，對教師個人和學校組織兩方面均有正面的影響。不過，一種革新的評鑑模式之嘗試，在短短的一年時間裡，教師真的賦權增能了嗎？

誠如 Paulo Freire 強調「賦權增能」的目的在於讓群眾的批判意識覺醒，同時，這個批判意識的覺醒，是在一個結合行動與反思的實踐過程、一個去除壓迫與被壓迫關係的社會變革（Freire, 1993）。那麼，學校本位教師評鑑的推展，應視爲一種賦權增能評鑑理論的展現，必須著重行動與反思的實踐歷程，讓教師真的賦權增能。從這個觀點來看，回顧整個研究的歷程，新革小學似乎還沒有真正實踐了賦權增能評鑑理論。因爲缺乏「意識型態」的介入，參與成員雖然增加了評鑑能力與專業成長，但要達到批判意識覺醒與解放心靈，恐怕還有一段很長的路要走！

上述各項問題是本研究於個案學校實施教師評鑑過程所進行的檢討與省思，一方面可作爲新革小學後續推展教師評鑑的改進參考，另一方面對當前正參與教師專業發展評鑑的學校亦頗具啓示作用。或許時空背景不同，但對於同樣採取學校本位教師評鑑而言，前人走過的路及其遇到的問題，仍可作爲後人之借鏡。

陸、結語：下一個行動的開始

近年來，台灣在國民教育階段的改革與發展，從九年一貫課程的推展到學校組織再造的試辦，隱約浮現出一種「權力下放」、「自主創新」的特徵，企圖透過賦權的方式，期能發展學校及教師的能量。這種權力結構的轉變，其實就是「學校本位」理念的主張與訴求。此一發展趨勢，反映在教育體制層面，即是學校本位管理的推動，學校經營與管理的思維，逐漸揚棄過去由上而下的外控管理，朝向學校自主管理的內控經營。學校自主管理的概念逐漸萌芽，在課程改革方面，學校除了要負起課程發展之責任外，並要對課程與教學進行評鑑。因此，學校本位模式的課程評鑑及教學評鑑，將是未來學校發展的重要課題。然而，在這樣的教育變革之下，學校真的處在中心地位？教師真的賦權增能了嗎？

本研究從學校本位的觀點切入，選擇台北縣偏遠地區的一所國民小學為場域，探討教師評鑑的實踐歷程與結果，同時進行理論層次與行動層次的反思。從研究過程及結果的分析與詮釋中，初步發現學校本位教師評鑑的實踐，有助於教師的專業發展和學校的組織發展。亦即，學校本位教師評鑑機制的推展，不但可促進教師發展，也有利於學校革新，發揮了教師評鑑在個人層次與組織層次的雙重功能。不過，學校在實施教師評鑑時，也遇到一些困境或問題，例如：評鑑行動雖有，但評鑑觀念尚處於技術面的瞭解，未能完全掌握學校本位評鑑的核心理念；教師工作負荷仍重，評鑑對教師而言，未能成為日常生活的一部分，這凸顯了教師時間管理的重要性；長時期與落實於現場中的評鑑文化，才是促進教師專業發展的關鍵，但這部分仍然還有再加強的空間；教師增權賦能的基礎依然薄弱，仍可朝向批判與解放的方向進行等等。因此，未來若欲推展學校本位教師評鑑，必須理解此一評鑑模式的理論觀點，加強評鑑知能的學習，鼓勵教師參與評鑑，建立新的評鑑觀念，同時以一種對話、溝通、承諾、支持、協作的方式進行，設法解除教師的心理壓力及工作負荷問題，發展有利於教師評鑑的文化氛圍，更進一步嘗試採用賦權增能評鑑模式。如此，才能透過評鑑以提升教師專業發展，進而促進學校組織革新與發展。

從理論與實務連結的角度來看，學校本位教師評鑑的落實，除了有賴於教育行政機關的政策支持外，透過師資培育機構和學校所建立的夥伴關係，共同致力於教師評鑑工作的推行，亦可能使得賦權增能評鑑理論有所展現。台灣當前正試辦以「專業發

展」為主軸的中小學教師評鑑，其採行的評鑑模式亦是以學校為本位、以教師為主體的評鑑機制，部分參與教師評鑑試辦的縣市及學校，由於缺乏教師評鑑實務經驗，往往陷入摸索、困惑、疑慮、矛盾的處境中，以致難以真正掌握教師評鑑的意義與價值。事實上，自 2006 年開始試辦的中小學教師評鑑，與本研究所依循的理論觀點不謀而合，都是以學校本位評鑑模式為其理論基礎。從這個角度來看，本研究探討學校本位教師評鑑的實踐歷程及成果，以及從中所發現的若干問題，雖然是 2003 年時候的行動，但置於今日之脈絡中，對於參與試辦教師評鑑的學校及其成員，仍具有參考價值與啟示。

另外，特別要說明的是：本研究為〈教育部推動九年一貫課程與教學深耕計畫〉之專案計畫的一部分，其研究成果凸顯了大學與中小學夥伴關係策略的應用，有助於中小學教師評鑑的推展，特別是帶有理論色彩的學校本位評鑑模式，需要透過大學與中小學的協同合作，更能讓理論與實務創造出對話、辯證的空間。在這樣的過程中，中小學和大學本身，以及這兩個機構的教師，都能從中獲益而有所成長。發展大學與中小學夥伴關係，對師資教育和中小學教育改革均具有重大的實踐意義，對教師素質與專業發展的提升尤為重要。然而，令人遺憾的是：前述計畫已於 2006 年 8 月 1 日廢止，不再繼續推展，這對大學與中小學夥伴關係的發展或多或少都有所影響，原計畫中所強調的課程與教學改革，以及教學評鑑等技術核心，在學校現場中便少了大學（特別是師資培育機構）這個重要的支柱。

最後，我們仍然期待一種「以學校為中心、以教師為主體」的評鑑機制，可以為教育改革帶來新的力量、新的希望，一方面有效地解決傳統教師評鑑的缺失，另一方面有助於教師專業發展的實踐。此外，學校也從教師評鑑的行動及反思中，再度獲得組織的更新與發展，孕育著下一個行動的開始。

參考文獻

- 台北市政府教育局（2001）。台北市立國民中小學教學輔導教師設置方案。台北：作者。
- 台北縣政府（2005）。台北縣高級中等以下學校推動「教學精進、專業昇華」：形成性導向之教學專業評鑑試行要點。台北：作者。

- 余榮仁（2000）。學校本位教師評鑑制度之研究--評鑑者與被評鑑者間之反省性合作行動探究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 孫志麟（2003）。把專業找回來：學校本位教學評鑑。《國民教育》，43（3），7-13。
- 孫志麟（2004）。學校本位觀點的教師評鑑。載於作者（著），《教育政策與評鑑研究：追求卓越》（頁 223-254）。台北：學富。
- 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。2002 年 12 月 15 日，取自 http://w3.kta.kh.edu.tw/~erdc/laws/law11_3.htm。
- 教育部（2006）。教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫。台北：作者。
- 張德銳、吳武雄、許籐繼、李俊達、洪寶蓮、王美霞、陳偉泓、曾美惠、常月如、曾政清、黃春木、白師舜、曾燦金合著（2004）。《中學教師教學專業發展系統》。台北：五南。
- 陳美如（2002）。當教師遇見課程評鑑：轉變與成長。《師大學報：教育類》，47（1），17-38。
- 陳美如、郭昭佑（2003）。學校本位課程評鑑－理念與實踐反省。台北：五南。
- 郭昭佑（2000）。學校本位評鑑。台北：五南。
- 潘世尊（2002）。參與、溝通、協同的學校教學評鑑系統。《國民教育研究學報》，8，225-248。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和（2004）。發展國民中小學教師教學專業能力指標之研究。台北：教育部。
- Alvik, T. (1995). School-based evaluation: A close-up. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 311-343.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, Virginia, ASCD & Princeton, New Jersey: ETS.
- Fetterman, D. M., & Wandersman, A. (Eds.) (2005). *Empowerment evaluation: Principles in practice*. New York: The Guilford Press.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gitlin, A., & Smyth, J. (1990). *Teacher evaluation: Educative alternatives*. London: The Falmer Press.
- Goldstein, J. (2007). Easy to dance to: Solving the problems of teacher evaluation with peer assistance and review. *American Journal of Education*, 113(May), 475-508.
- Green, H. (Ed.) (2004). *Professional standards for teachers and school leaders: A key to school improvement*. New York, NY: Routledge Falmer.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Iwanicki, E. F. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp.158-171). Newbury Park, CA: Sage.
- Nevo, D. (1994). Combining internal and external evaluation: A case for school-based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 87-98.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Tel Aviv, Israel: Masada.
- Nevo, D. (Ed.) (2002). *School-based evaluation: An international perspective*. New York: Elsevier Science.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stronge, J. H. (1997). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

附表 1 台北縣新華國民小學教師教學評鑑實施要點

一、依據

- (一)公立學校教職員成績考核辦法。
- (二)九年一貫課程暫行綱要實施要點。
- (三)學校本位教育改革的需求。

二、目的

- (一)提升教師教學品質，促進教師專業發展，維護學生學習權益。
- (二)提供教師自我反省的機會，發展教師的教學態度與服務精神。

三、評鑑內容

- (一)教師的教學品質涉及教學前、中、後三個階段的表現，其評鑑內容包括教學計畫、教學準備、教學內容、教學方法、學習評量、教學態度、師生互動、班級管理、教學效果和教學滿意等層面。
- (二)根據評鑑內容發展適切的評鑑指標，並轉化為教學檢核表及評鑑表格，以作為評鑑工具之用。

四、評鑑方式

- (一)自我評鑑：由教師根據「教學檢核表」填寫相關資料，以瞭解自我教學表現。
- (二)同儕評鑑：由評鑑小組定期或不定期進行評鑑，並於事前知會當事人。

五、評鑑方法

- (一)檔案評鑑：教師根據評鑑指標製作教學檔案，作為教學評鑑之佐證資料。
- (二)訪談：分別與教師及生進行訪談，以瞭解教師的教學表現。
- (三)觀察：實地觀察教師的教學情形。
- (四)其他：視實際情況而定。

六、評鑑小組成員

評鑑小組之成員為三至五位，由校內及校外具有代表性之教師共同組合而成，並由教務（導）主任擔任召集人。

七、評鑑實施時程

- (一)每位教師每年自我評鑑一次、每二年接受一次同儕評鑑。
- (二)每學年度九至十一月為自我評鑑時間，十二月至隔年五月底止完成同儕評鑑。

八、評鑑結果呈現

(一)自我評鑑及同儕評鑑結果皆以文字評述為主，並輔以量化評鑑。

(二)評鑑結果應個別通知當事人，並予以保密。

(三)評鑑結果未達一定標準者，應於一個月內提出改進計畫，由學校提供必要之協助。

九、評鑑結果運用

(一)評鑑結果應作為教師自我改進之參考。

(二)學校可參酌評鑑結果辦理教師專業成長研習活動。

十、本要點經校務會議通過後實施，修正時亦同。



附表 2 台北縣新革國民小學教師教學評鑑指標的結構內容

領 域	層 面	評 鑑 指 標
教學投入	教學計畫	1-1.教學計畫具完整性 1-2.教學計畫具可行性 1-3.教學計畫具創新性
	教學準備	2-1.充分準備教材、教具及科技媒體 2-2.深入了解教學內容與知識 2-3.評估學生的特性及起點行為 2-4.有效管理各項教學資源
教學過程	教學內容	3-1.教學內容難易適中 3-2.有系統呈現教學內容 3-3.編選適合的教科用書 3-4.根據學生學習表現調整教學內容
	教學方法	4-1.講解清晰且深入淺出 4-2.運用有效的教學策略 4-3.善用發問技巧引發學生討論 4-4.使用科技媒體輔助教學 4-5.引發學生思考與反省
	學習評量	5-1.兼顧學習過程與結果的評量 5-2.評量過程公平合理 5-3.配合教學內容採用適當的評量方法 5-4.適時給予作業指導與回饋 5-5.善用評量結果改進教學
	教學態度	6-1.教學認真負責 6-2.具有高度的教學熱忱 6-3.願意投入教學改革與研究 6-4.進行教學反思與檢討 6-5.主動追求專業成長

	師生互動	7-1.維持良好互動的師生關係 7-2.鼓勵學生自由發問與討論 7-3.對學生的問題給予適當回饋 7-4.重視與學生的非正式溝通
	班級管理	8-1.建立有利於學習的班級常規 8-2.營造和諧的班級氣氛 8-3.佈置有利於學習的情境 8-4.有效管理與輔導學生的行為
教學產出	教學效果	9-1.學生學習到完整的知識概念 9-2.學生對教學內容充分理解 9-3.增進學生的學習動機與興趣 9-4.引發學生進一步學習的動力
	教學滿意	10-1.學生對教學活動的滿意度 10-2.家長對教學表現的滿意度

投稿收件日：2008 年 5 月 9 日

接受日：2008 年 9 月 6 日