

以信任為教師專業發展評鑑的關鍵因素——以一所小學為例

郭昭佑 * 陳美如 **

摘 要

信任是評鑑能否有意義實踐重要影響因素。本研究提出信任本位評鑑之善意的信任、能力的信任及公正的信任等三個面向。並以一所學校的教師專業發展評鑑經驗為例，分享朝向信任本位的教師專業發展評鑑之實踐理念與策略。最後提出信任本位的教師專業發展評鑑是促發教師經營使能（enabling）社群的契機。這是一個以教師生命開展為目的地的評鑑學習之旅，也是幫助教師透過社群的協助能將教學生活過得好的機轉，更是信任本位評鑑可以深植人心，並讓人願意透過評鑑改善處境的主要原動力。

關鍵詞：信任、教師專業、專業發展、評鑑

* 郭昭佑，國立政治大學教育學系教授

** 陳美如，國立新竹教育大學教育與學習科技學系教授

電子信箱：chaoyu@nccu.edu.tw；meiju@mail.nhcue.edu.tw

來稿日期：2014年3月12日；修訂日期：2014年4月3日；採用日期：
2014年6月16日

Trust as a Key to Teacher Evaluation for Professional Development: The Case of an Elementary School

Chao-Yu Guo* Mei-Ju Chen**

Abstract

Trust is a key influential factor on whether evaluations can be carried out meaningfully. This study proposes three dimensions of trust-based evaluation – trust of goodwill, trust of competence and trust of justice. It takes the experience of a school’s teacher professional development evaluation as an example, which shares the practical ideas and strategies of professional development evaluation trending towards trust-based. This study proposes that the teacher professional development evaluation trending towards trust-based is an opportunity to motivate teachers to manage communities. This is an evaluation learning journey for teacher life development, a turning point for helping teachers live better in their teaching lives via community assistance, as well as a major motivator believing that trust-based evaluations can be deeply rooted in people’s minds and making people willing to improve situations via evaluations.

Keywords: trust, teacher profession, professional development, evaluation

* Chao-Yu Guo, Professor, Department of Education, National Chengchi University

** Mei-Ju Chen, Professor, Department of Education and Learning Technology, National Shinchu University

E-mail: chaoyu@nccu.edu.tw ; meiju@mail.nhcue.edu.tw

Manuscript received: March 12, 2014; Modified: April 3, 2014; Accepted: June 16, 2014

壹、緒論

評鑑的核心要旨之一在確保品質。而在教育系統中，面對學生的第一線教師教學品質無疑是重要關鍵，教師評鑑因而成為各先進國家確保學校教育品質的重要手段之一。Al、Mike、Jim、Shelmon 和 Jennifer (2010) 認為教師需要評鑑有五個理由：(1) 教師對學生的學習有重要影響；(2) 初任教師成為專家教師過程中應有專業成長機會；(3) 教師專業需要持續發展；(4) 教師要證明自己肩負社會責任；(5) 建構優質的教師專業群體。

臺灣自 95 學年度開始試辦教師專業發展評鑑計畫，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。試辦學校及教師逐年增加，然從 99 學年度至 100 學年度，試辦學校雖自 789 所大幅增加至 1,028 所，但參與教師數卻幾乎未增加（從 21,123 增至 21,442），其原因值得探究（秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑，2013）。

許多研究都指出教師評鑑的實施面臨許多問題與挑戰（孫志麟，2003；Kober, 2011）。其中，因為評鑑的對象為教師本身，信任的議題也逐漸受到關注（郭昭佑、陳美如，2013；Schwarz & Struhkamp, 2007）。Tuytens 與 Devos (2011) 認為在鼓勵學校領導者試圖在校園中實施教師評鑑時，應該要降低教師們對於教師評鑑的恐懼。Schwarz 和 Struhkamp (2007) 更直指利害關係人很難了解在評鑑過程該信任誰？或誰值得信任？更對於評鑑究竟在建構信任，或破壞信任產生質疑（Does evaluation build or destroy trust?）。

相較於許多評鑑文獻論及信任議題，在教育領域專文以評鑑信任為主題者數量不多。研究者在社會科學引用索引（Social science of citation index; SSCI）標題列輸入 trust 與 evaluation 關鍵字，2008-2010 的研究共 21 筆，並多集中在護理、工商管理、網際網路、工業製造領域。若輸入 trust、evaluation 及 education 僅有 1 篇關於健康照顧教育之討論，在教育實踐現場討論評鑑信任的研究為數亦不多。信任議題在教育評鑑現場的研究有待進一步探討。

本研究以臺灣一所參與教師專業發展評鑑（以下簡稱教專評鑑）7年的學校（以下簡稱C小學）進行個案研究，以信任為視角，觀察該校從一開始對教專評鑑的質疑，經由體驗評鑑對自身之助益，參加教師逐年增加，至目前學校有多位教師已成為教專評鑑的輔導夥伴與培訓講師¹，部分教師也成為教專評鑑人才培育者與輔導者。信任議題及影響在該校教專評鑑的實踐歷程中清晰可見，本研究希望藉由對該校教專評鑑的探討，深入了解該校教師如何建立起對教專評鑑的信任，及信任議題其實施歷程中的影響。

貳、文獻探討

一、信任在教師評鑑中的重要性

信任在許多研究中都是相當重要的概念。信任係在社會交換關係中，個人或團體在意圖及行動顯現出信賴，而以合道德、公平、可預期、無威脅的態度對待他人的權力和利益；通過信任經由信任他人及獲得信賴回饋的？動與經驗而建？；信任是一種期望或信？，並認為對方對自己有善意，願意自居於劣勢，而不管是否有能力控制或監測對方的行動（Dirks, 2000; Johnson, 2005; Mayer, Davis & Schoorman, 1995）。Schwarz 和 Struhkamp（2007）則認為信任是當人們在資訊不完整時減少複雜性的決策方法。也就是說，信任意涵著願意將自己置於風險及劣勢中，即使吃虧亦無妨。

Coleman（1990）認為信任是一種「社會資本」（social capital），當組織的信任氣氛高時，常能促發成員間的有效溝通與合作，成員願意自我揭露，分享彼此的情感、價值觀和資訊，高信任能提升成員解決問題的能力。Golembiewski 與 McConkie（1975）更將

¹ 在教師專業發展評鑑制度中，評鑑人才的發展分成初階、進階與教學輔導老師三個階段，另有由學校第一線教師組成的輔導夥伴，可以到參與教專評鑑的學校進行分享與輔導。特別的是，具備教學輔導老師資格，並參與講師培訓後的第一線教師，亦可成為教專評鑑三階段人才培育的課程講師。

信任比喻為滋養萬物的陽光及不可或缺的雨水般，認為沒有任何單一變項能像信任能如此深度的影響人際行為。

評鑑原就是一高風險的事務，信任的需求更為迫切。Mark、Henry 及 Julines (2000) 強調保護評鑑相關人員的權益與自由是評鑑需要關注的核心，因為侵犯個人隱私、貶抑受評者的情形，將使受評者隱藏其不為評鑑者期待的表現。評鑑應該是建立信任的工具，而非官僚政治控制人的工具，Schwarz 和 Struhkamp (2007) 認為評鑑應該對於利害關係人的信任需要更加小心的處理，妥善掌握評鑑的目的，以免因評鑑目的被扭曲而產生評鑑信任的風險。

教師評鑑是人事評鑑之一，當評鑑的對象直指人本身，信任的議題更形重要。孫志麟即曾以學校本位教學評鑑為例，彙整許多學者意見，認為其難題相當多元且複雜，涉及技術、社會、心理、政治等方面的問題（孫志麟，2003），而這些問題的內涵多與信任有相當的關係。例如在技術問題上，不信任評鑑成員能力，不信任資料蒐集的方向（指標）、對象（利害關係人）及資料處理、整合與分析及其完整性，不信任評鑑過程的周延與信效度；在社會問題上，人與人間，包括評鑑者與受評者間及利害關係人間的彼此不信任，此氛圍形成彼此對評鑑危害性、強制性、威脅性與控制性的不同認知與理解；在心理方面，不信任教師願意成長及其動力，同事間彼此的不信任，不信任評鑑目的與公平性，因而防衛、排斥、抗拒；而在政治問題上，仍認為行政機關係掌評鑑權力、以外部委員的控制與制式化，不信任行政機關的授權、支援與協助（郭昭佑、陳美如，2013）。

荷蘭一個學生能力本位評量的研究亦提及教師需要有效的自我評鑑，並認為在與評鑑利害關係人建立更具創造性的合作關係中，信任更是不可或缺的要害（Guliker, Baartman & Biemans, 2010）。由此可知，在教育評鑑中，當評鑑對象直指教師本身時，需要更安全、更周延的信任情境，才能降低其威脅及危害性，也才能減少教師對評鑑的抗拒與防衛，間接促使評鑑的正向影響得以發揮。

二、信任本位評鑑的層面

信任本位評鑑（trust-based evaluation）就其字面意涵來說，係指

以信任為中心，以信任為基礎的評鑑概念；也就是說，在信任的前題下，評鑑歷程將在一個低風險的全安氛圍中進行，利害關係人較能在改進與發展的評鑑目的導引下自我揭露，讓評鑑更具有效性，充分發揮其正向影響。反之，當評鑑未能有信任的基礎，未能具備信任的要件，評鑑將可能因其高風險的威脅性，引發防衛與資訊的閉鎖，降低評鑑的有效性。

有關信任層面的論述相當多，但大體上可分為能力（competent）、善意（benevolence）與公正（fairness），在信任本位評鑑的概念中亦大致可區分為此三個層面（郭昭佑、陳美如，2013；郭昭佑、溫宥基，2012；Doney & Cannon, 1997; Mcknight, Cummings & Chervany, 1998; Nooteboom, 1996; Schwarz & Struhkamp, 2007; Sachs, 2008; Whitener, Brodt & Korsgaard, 1998）：

（一）對評鑑能力的信任

能力為所有信任決定因素中最重要的一項，也是受他人信任不可或缺的條件。MacBeath 與 McGlynn（2002）指出許多人要求評鑑或訪視應該講證據、有效、有根據。Powney 亦認為為了使評鑑結果確實發揮效能，評鑑者必須具備良好的專業素養（引自溫明麗，2004）。評鑑的能力在評鑑實踐過程非常重要，不只包含評鑑的技術、更需要有人際的知識以及如何善用評鑑的知能（Schwarz & Struhkamp, 2007）。

由此可知，能力是信任本位評鑑中的重要面向，能力指被信任者所擁有的知識、技術、以及完成工作之專業知能，在專業領域裡擁有足夠的知能，意味其在此領域中具有較高的被信任程度。因此評鑑的實施過程需要有專業的訓練，包含評鑑者與受評者或是自我評鑑者，而評鑑能力的建立除專業培訓外，亦需從評鑑實踐經驗中逐步累積。

（二）對評鑑善意的信任

信任本位的評鑑除有能力之外，善意在評鑑過程中不可或缺。Schwarz 和 Struhkamp 的評鑑研究中常出現類似「請您可以和善一些嗎？」的用語，表示評鑑歷程的利害關係人對於善意感受的必要性。反之，則如同 Morley 所說「績效責任、稽核以及不屈不撓的追求專業能力證明，是對信任關係的挑戰」。於是在不信任的氣氛當中，評

鑑只變成了需要，稽核文化和標準的規範，成為不信任的指標（引自 Sachs, 2008）。Fryar（2002）認為善意是被信任者對責任的承諾、給人的親近感與誠實、正直感。善意可以克服他人行為不確定因素對評鑑歷程的影響，善意是指被信任者排除利己動機，對信任者做出利他且不求回報的表示。

善意是信任本位評鑑的催化劑，善意容易開啓評鑑參與者心防，善意幫助評鑑參與者間建立彼此的正向關係，也擴大對評鑑過程的不確定性、包容性與接受度。

（三）對評鑑公正的信任

公正的內涵包括分配的公正與程序的公正。當組織成員覺得被信任者在分配資源或決定過程中不公平，或使他們的期望落空時，信任感就會下降（Carnevale, 1998）。Brockner 和 Siegel（1996）則認為在組織中，對被信任者的程序公正之重視往往還高於分配公正。因為程序公正象徵著一種社會交換，如果被信任者在決策過程中，能夠讓員工知覺到公平正義的存在，員工就會對未來的結果產生期望，並產生信任的感覺。反之，如果程序不公正，未來結果缺乏可預測性，於是員工只好退而求其次追求短期、直接的結果。

MacBeath 與 McGlynn（2002）指出因評鑑議題直指自身的敏感性及教育領域的不容易客觀評鑑的影響，信任成了評鑑的關鍵問題，尤其是評鑑的公平性問題。Powney 亦認為評鑑必須儘可能做到公平、客觀（引自溫明麗，2004）。以企業界常用的 360 度回饋為例，在回饋過程中的完善討論等，減少評鑑者的可能偏見及評分誤差，對受評者的了解將更深入、準確與客觀，強化評鑑信效度，同時提升評鑑結果的可接受性，讓成員信任其公平性（Gail, 2003）。Nevo（1995）亦認為評鑑者的主觀偏見可能導致受評鑑者的憂慮，並增加受評鑑者的反抗。

因此，在信任本位評鑑中，評鑑程序與分配的訂定，不鼓勵由領導者完成，而是需要經過討論協商的過程，讓評鑑利害關係人參與評鑑各項事務的分配與程序的訂定。

歸納來說，在信任本位評鑑的概念下，評鑑應提供組織成員在善意的基礎上相互理解、提供意見、啓動改進的可能性；在能力的建立

上，相關的評鑑者需具備評鑑能力的訓練；評鑑的程序與分配，強調成員共同參與決定及被公正對待。信任本位評鑑的目的不是以績效來激發改進，而是在相信人的正向特質下，啟動信任本位的評鑑，在善意、能力與公正的核心價值開展中，促進個人與組織的發展。

三、臺灣教師專業發展評鑑實施現況

臺灣教師專業發展評鑑的推動因修法尚未完成，目前尚無法源依據，主要由學校組成推動小組負責，採自願方式辦理；評鑑內容包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度四個面向；在程序上，參與教師需經教師專業發展評鑑的研習（宣導）後，學校得參考教育部提供資料自行研訂評鑑指標，透過教師自我評鑑及校內同儕教師評鑑方式進行，過程得採教學觀察、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。臺灣雖試辦教師專業發展評鑑不過數年，但相關研究已相當廣泛，本研究透過國家圖書館全國博碩士論文資訊網，以教師評鑑為題論文計 89 篇，以教師專業發展評鑑為關鍵詞搜尋 2001 年至 2010 年計 41 篇學位論文，在期刊論文上的發表更是不計其數（秦夢群等人，2013）。

臺灣自 2006 年推動專業發展取向的教師評鑑，採自願參與，目的在協助教師專業發展，並不作考評，也與教師的薪資升遷無關。實施 8 年以來，臺灣小學到高中、高職的學校總數 3,919 所中，參與的學校從 2006 年的 165 所，提高至 2013 年的 1,571 所，參與比率從 4% 提高至 40%。

表 1
教師專業發展評鑑各年度學校類別參與學校數

年度	國小	國中	高中	高職	特殊	總數	參與率
2013	828	314	276	137	16	1571	40%
2012	632	208	251	121	9	1221	31%
2011	571	164	200	90	7	1032	26%
2010	455	127	137	64	6	789	20%
2009	351	115	99	42	4	611	16%

（續下頁）

年度	國小	國中	高中	高職	特殊	總數	參與率
2008	177	67	41	16	1	302	8%
2007	166	48	17	11	2	244	6%
2006	125	22	13	3	2	165	4%

資料來源：整理自教育部（2013）。教師專業發展評鑑網。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php。

臺灣有 40% 的學校參與教專評鑑，雖然與績效責任的考評無關，部分學校仍因為教師對評鑑制度、評鑑相關人員的不信任，而有反對的聲音（陳美如，2011）。秦夢群等人（2013）的研究指出參與專業發展評鑑試辦教師對實施困難的認同上，與信任有關的議題包括（1）教師對「評鑑」概念，尤其是「教師評鑑」存有疑慮；（2）教師對校長（或行政）的信任度不夠；（3）教師對評鑑者（已受訓教師）的評鑑專業素養之信任不足。由此可知，探究以信任為本的評鑑，讓教師透過評鑑的歷程體認評鑑的善意、能力與公正，並覺察評鑑所帶來的成長，是刻不容緩的議題。

參、研究方法

一、學校背景分析

C 小學共有 1,338 學生，80 位教師。2006 年即加入教育部試辦教師專業發展評鑑計畫。在教師自願參與的精神下，參與教專評鑑計畫的有 48 位教師。從創校以來，無論是空間設計、課程規劃等學校公共議題，教師參與討論決定過程形塑了 C 國小的討論文化與教師自主意識，而這也是推動教專評鑑的有利因素。

C 小學教專評鑑研討時間多利用星期三或星期五下午的教師進修時間，運作方式由教師社群輪流擔任主持人或分享者，並且每學期對全校教師分享（吳春草，2011）。此一著重教專評鑑期末分享的作法，至 2014 年逐漸轉型為學習社群的專業分享。C 小學目前的學習社群

計有 10 個，著重在學生學習的教師專業成長。而教專評鑑中的教學觀察與檔案，則成爲學習社群中的討論資料，協助教師反思與對話（資料來源：C 小學學校文件）。

研究者之一與 C 小學的合作關係自 2006 年開始至今。C 小學實施教專評鑑初期，研究者經常利用星期三下午與學校教師共同討論教專評鑑的實踐經驗。2009 年又邀請 C 小學多位主要成員針對教專評鑑實施四年後的經驗進行對話反思。2011 年研究者指導 C 小學一位教師完成該校的教專評鑑個案研究。其後 C 小學多位教師受研究者邀請成爲教專評鑑區域中心的培訓講師及輔導夥伴，過程中常交換 C 小學教專評鑑的走向並提供相關建議，研究者也在與 C 小學的對話中學習現場的實踐智慧。C 小學的教專評鑑故事充滿生命力，究其發展原因，和教專評鑑歷程中信任的建立有很大的關係。

二、研究方法

本研究主要以個案研究精神，研究者從長期與 C 小學教師團隊的合作與接觸中，觀察 C 小學教專評鑑之發展彰顯了信任的特質，因此本研究以信任本位評鑑的能力、善意、公正等三個評鑑信任層面，對 C 小學的教專評鑑發展經驗進行分析。在資料蒐集上以焦點團體訪談與文件分析爲主：

（一）焦點團體訪談

信任本位評鑑著重團體互動與教師主體的真實感受、看法與省思等。透過訪談可以更接近教師內心世界，對於事實的描述可以更接近本質，以利之後更進一步分析的依據。

本研究訪談對象包含關鍵人物的訪談，包括 C 小學教專評鑑計畫的發起者與領導者，提供研究者更貼近教專評鑑推動的核心訊息，同時也訪談參與的教師，了解他們參與教專評鑑的經驗與詮釋。本研究訪談資料擷取自 2009 年邀請 C 小學教師對教專評鑑進行兩次後設評鑑工作坊的焦點團體訪談資料。

表 2

兩次焦點團體訪談時間與對象

	焦點團體訪談時間	參與教師
第一次	2009.5.22	T1、T2、T3、T4、T5
第二次	2009.6.4	T1、T2、T3、T4

資料來源：作者自行整理。

訪談方式採開放式訪談，由研究者提出關鍵性的問題，受訪對象提出對事件的看法，並利用這些回應作為再進一步深入探索的基礎，受訪者願意回答愈深入的問題，對研究越有幫助。

（二）文件分析

文件可以幫助本研究對 C 小學教專評鑑背景的了解，擴充資料來源並與訪談內容相互檢驗。文件蒐集的內容包括 C 小學自 2006-2012 年專業發展評鑑的計畫、成果報告、會議紀錄、相關研習活動紀錄，不足的部分則參考吳春草（2011）對 C 小學進行個案研究資料進行補足。

肆、研究結果與討論

經過焦點團體訪談與學校文件分析，研究者發現教專評鑑的績效並不是 C 小學教師們所在意的，而是花許多時間在建立彼此的關係，成員因為相互信任，使評鑑更具意義。教師們有一個共同想法，承認每一位成員都是重要的，而且每位夥伴在專業發展過程中都有高峰與谷底，而在信任的基礎上，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。以下分別從善意、能力與公正三個評鑑信任層面，討論 C 小學教專評鑑的發展與經驗：

一、善意的信任——初始暖身、去除心防、團體凝聚

2006 年 C 學校剛啟動教師專業發展評鑑，一開始並不直接進入

評鑑流程，而是透過討論澄清彼此的信念與價值，花了將近半年的時間，參與老師輪流扮演帶領人的角色，由帶領人決定主題，於討論結束後，參與的老師進行回饋及省思。研討主題如下表：

表 3

善意的信任的建立——教專評鑑社群討論的議題

會議與研習內容	活動內容概述
我是誰？ 教師的生涯回顧與省思	1. 分享想法 2. 討論評鑑計畫的進行方式
我是好老師嗎？ 教師形象的發想	1. 由參與教師自由分組擔任帶領人 2. 由帶領人決定要對話及交流的主題，並設計活動協助大家一同成長
我會怎麼做？ 教學現場面臨難題討論	3. 每一次活動後十分鐘，夥伴們完成今天的省思日誌。
我的教學圖像是？	
我對教專評鑑的想像與期待？	1. 教師自我省思與對話 2. 討論下學期進行時間及方式

資料來源：整理自 C 學校文件——成果報告

C 小學在評鑑初期進行教育核心議題的討論。這些議題包括：「好老師」的圖像是什麼？回首教學路，教學過程最灰暗的一段經驗是？如何走過？教專評鑑的核心與共識為何？這些問題的提出是希望能引導教師們透過回歸本質的提問與分享，找回當老師的熱情，為自己而做，為增進自己的教學品質而做。在這過程中，C 小學的教師有意識的將腳步放慢，透過教學核心問題與價值的分享，進入彼此的內在世界。而這樣的過程無形中建立起彼此的互信，也讓未來教專評鑑的路走的更遠，更扎實。

我們的第一年很慢，每一步都小心翼翼，彼此給自己成長的時間與空間。不然就會走到我們不想要的那一條路²；這一年的暖

² 這裡指的是僅完成較專評鑑的儀式與流程，卻未真正在教師間發生實質影響的教專評鑑。

身與關係建立很重要，大家在教育核心價值的對話中建立信任感。（T2-090522）

透過教師分享在教學生涯中的轉折點，夥伴們曾經有過類似的經驗，而能同理，大家也分享彼此的處理方式，無形中讓大家能更深入的認識彼此，感受彼此的善意，得到情感上的陪伴與支持，建立團隊深厚的向心力與凝聚力。（T4-090522）

當有那樣的經驗，我們就可以很自在而沒有恐懼的去談教學遇到什麼樣的困難？並且老師們會很清楚：當自己把困難說出來時，別人是不会看低自己的。這是大家對彼此信任，所以大家會很願意去談。（T3-090522）

我們現在一直留在這個團隊裡，而且對團隊很有信心。因為有剛開始的信任建立，了解彼此的善意，我們很清楚我們的目標是專業發展，而不是挑毛病。所以當以後開始進行教師觀察的時候，我就不會擔心我的同事是在批評我，因為我們已經有前面那一年的溝通、澄清過程，了解是為了提升自己的專業，為了學生，而能彼此信任。重點在親自經歷那個歷程，當我們進入之後，我覺得就省了很多的紛爭。許多學校在教師觀察時遇到很多困難，可是我在回顧我們自己學校，反而這部分比較沒有，幾乎沒有，是因為有長時間的互動、相互澄清、建立互信。（T1-090522）

透過進入評鑑前的團體運作，不為評鑑，而是找到教師為什麼參加這個評鑑的緣由，這樣的歷程有利於老師對於彼此的信任和凝聚力，也釐清評鑑的目的。這樣的過程，C小學教專評鑑團隊的研討似乎與教專評鑑沒有直接關聯，而且運作目標似乎沒有很具體，步伐也顯得較為緩慢，但參與的夥伴都認同這時期的運作對於之後評鑑的發展有重要的影響，因為建立教師間的凝聚力，信任夥伴間彼此的善意，更奠定了教專評鑑穩健的

發展方向。如一位教師提到：「我想挑戰自己，但我感到恐懼與風險，最困難的是要真實的面對自己！需要勇氣。如果有善意的夥伴，我們就可以在彼此身上找到能量。讓自己面對自己的各種特性，並願意將自己打開。（T1-090604）」

這位教師感受到 Mishra（1996）指出團體中的坦誠、關懷與信賴等善意的信任，願意在教專評鑑的過程中挑戰自己教學的困難。由此可知，善意的信任能開啓有效評鑑的大門。

二、能力的信任——學習評鑑、專業自信

教師互為評鑑者，每一位教師的評鑑觀念、技術都需要學習。C小學的評鑑學習的內容有（學校文件—成果報告）：（1）認識教師專業評鑑指標與工具；（2）增能研習：評鑑概念、教學觀察策略，以演講與座談方式進行；（3）團體討論修正評鑑指標與工具；（4）評鑑的練習：觀看教學影帶並提出想法，培養觀看教學的眼光。

在學習期間，C小學不僅學習政府規範的評鑑指標、工具與方法，也試圖進行轉化，例如透過討論提出自己的想法修改評鑑指標，完成評鑑工具，並進一步嘗試透過小規模的練習，學習評鑑的進行方式，及如何提出評鑑意見。

夥伴們從評鑑研習當中，認識評鑑指標，而評鑑指標不是照單全收，而是強調學校本位。教師團隊選擇教室觀察的評鑑指標，不斷重覆逐項討論，除了對指標深入了解外，可以讓老師對教學更聚焦，也在相互對話中累積教學的實力。也讓大家知道我們的學習過程是有能力的（T5-090522）

總不能看完教學後就天南地北的聊聊，能力的培養很重要，我們都希望每一次的分享都能看到東西，都能進步，總要讓人家相信我們是有能力的。我們在評鑑指標確定後，就嘗試進行教學觀察的練習。其中一位領導者自願開始邀請夥伴觀看自己的教學錄影，讓團隊練習教學觀察及對話，澄清每個人對指標的

認知與見解，也學習教學觀察的能力以及評鑑的溝通能力。因為有人願意開始分享，其他教師也願意將自己的教學錄影提供出來作教學觀察的練習。（T4-090522）

C小學在能力建立的過程中，教師釐清評鑑指標，增加評鑑知能，也透過教學觀察的練習，培養教師教學評鑑能力，同時也學習如何表達評鑑的意見。如此，參與教專評鑑才能有所學習，邁向專業，而不只是看完教學後的各言爾志，至少應讓參與的夥伴們信任我們的能力。如同 Mayer、Davis 和 Schoorman（1995）指出教師評鑑的實施，擁有共識與善意的信任關係是不夠的，仍需要方法與評鑑知能的提供才能讓評鑑有效落實。

三、公正的信任——平等開放、公正客觀

評鑑需要由學校內的教師來啟動與管理，教師獲得評鑑過程的主導權，才會致力於執行引發行動的建議（Nevo,1995）。C小學教專評鑑的實施程序，並非由上而下，而是參與教師共同討論由團隊自行決定，程序的公正在信任本位評鑑的概念中相當重要。

接下來要真正進入評鑑。可是真正的評鑑需要發自老師內在的需求，我們一直宣導，但是實際的運作卻又是另一個難題。我們真的很想做，可是我們不能要求老師要怎麼做。念頭一轉，既然老師都是自願參與，加上經過溝通與分享建立善意與評鑑能力的過程，老師已經不是被動的角色，因此我們就把評鑑要怎麼做的問題，交由教師們討論。（T2-090604）

我們一方面在團隊的對話中回顧大家所做的點滴，以幫助大家掌握教專評鑑的目的，一方面也將團隊的未來實踐方向與規劃在團隊中進行討論，讓老師們共同決定前進的方向與速度。討論的過程，帶領討論的教師不斷提醒夥伴回到最初的原點—追求自我成長。然後耐心等待對話，讓夥伴能夠思考與投入，藉由團隊的力量，帶領夥伴勇敢的跨越自己教室的界線。我們鼓

勵老師用最自然的方式來做，每個人衡量自己的開放度來選擇，討論之後，我們決定採用教學檔案評鑑、教學觀察兩種途徑。
(T4-090604)

當教師決定評鑑方式後，參與教師可以在教室觀察組及教學檔案組中，選擇其中一組，展開自己的教專評鑑實踐過程。C小學的教學觀察須經歷教學準備、觀察前會議、自我省思與記錄、觀察者的回饋與記錄、觀察後的會議等過程，每位教師扮演評鑑者與被評鑑者的角色，擔任一次的教學者及2-4次的觀察者（學校文件，20080731）。在教師評鑑過程中開放的心態是需要學習的，教室觀察實施之初，首先要面對的問題是誰要進來教室擔任教學評鑑者，C小學曾發生一個事件，讓老師反省評鑑對自己的意義：

當準備進入教學觀察前，教師們努力的調課表，讓觀察者與教學者的時間配合，一位老師突然說：『我們為什麼要這麼麻煩？』他攤開他的課表說：『我的課表在這裡，有空的夥伴歡迎隨時進教室來看！』。（T3-090604）

這一動作讓團隊成員突然間覺醒，為何要耗費時間安排教學觀察呢？我們害怕什麼？大家應該都會很平和，很公正的看待彼此吧！因為這個動作讓我們再次回到參加教專評鑑的初衷——自己的成長。這也讓我體認到在團體的任何角色都很重要，每個時間點所發生的事件，都可能是轉折的關鍵。（T1-090604）

C小學教專評鑑團隊中一位教師對於教學觀察的開放態度，開始在團體中發酵，被評鑑者基於信任彼此的公正，越來越多教師不指定評鑑者而是開放所有的教師擔任評鑑者。而這樣的方式，在之後團隊的回饋中，這些夥伴也因此得到了更大的收穫，因異質性夥伴或原本較不熟的夥伴，在觀察時，能有不同觀察角度，對事情也有不同面向的看法，於是，提供更多元的建議，使討論更為豐富。這樣峰迴路轉的歷程，再次強化老師內心的認知——實踐教專評鑑的目的是為了自

己的專業成長。

在善意建立與能力建立的過程已經對評鑑目的作澄清，並學習評鑑的工具與方法，但真正要開始評鑑，教師也會猶豫，看似知道要做什麼，但又不知道從何處著手。這時候，就需要透過團體的討論，讓成員再次釐清自己加入評鑑團隊的目的，並由教師自己提出可行的做法，經由團體的討論確定，經由集體的參與對話討論形成評鑑的程序。也因為經過每一位成員意見的提出共同討論，讓成員體會這是要自己做的，而不是別人規定的，在這過程每個人有相同的權力發言，透過討論決定評鑑方式。每個人的平等與對彼此意見的開放與接納，建立了對公正的信任。

善意、能力及公正三個評鑑信任層面在 C 小學教專評鑑發展初期有其順序性及各自關心的重點，三個層面並不會因為到下一個階段，之前層面的精神就消失，而是持續延伸與擴散。以善意的信任為例，在評鑑初期很重要，到後續學習評鑑專業時的能力信任建立時，或是在確認如何實踐的程序公正信任時，也因為善意的信任，彼此能力的實質建立與程序的公正都更容易獲得支持。

評鑑若只關注成效，忽略評鑑方式是否恰當，僅依照上級的規範，完成評鑑進度，容易傷害彼此的互信 (Mark, Henry, & Julines, 2000)。信任本位評鑑講求彈性與開放，每個學校的運作方式有自身之特色，評鑑成員在這過程中體會程序的彈性，並包容各種可能性也是另一種成長。信任本位的教專評鑑的另一個關鍵是寬容與容忍，如同陳美如 (2011) 所說：「對別人寬容，對自己也要寬容，接受自己的不足與他人的不足，但背後是嚴謹與紀律，及對教學理想的追尋」。在此過程，評鑑只是策略，透過評鑑提升人與其所從事的事務的品質才是最終的目的。

伍、待續——代結論

信任本位評鑑首要進行理解，不只對評鑑目的、指標、工具及評鑑過程的理解，還要對每個人進行理解並接受其各種可能性。因此，

如果教專評鑑要能深植教師內心，並察覺它對教師是有助益的，評鑑一開始並不是介紹評鑑的制度或是其中的策略與工具，而是要先與教師們建立信任的關係，並與教師發生關聯，回到「為什麼當老師？」「自己當老師的初衷是什麼？」「你如何看待自己？」「如何看待生命？」「曾有過的生命的痛是什麼？如何站起來的？」透過帶領、閱讀與分享，共同回到生命與教育的本質，重新觀看。讓老師領略：「不是為了評鑑，而是為自己活得好，也為孩子能夠學得好。」這種內在自覺的誘發，擔任領導的人很重要，不是高高在上，而是要先開放自己的心靈，分享自己生命的種種。同時也要肯定每個人的價值，並接受每個人身上都有的優點與缺點，包容各種不穩定性，如此才有彼此的生命觸動，才可能引發對一個新的制度的理解與行動，後續的能力與公正的信任才能發揮其效用。

信任本位的教師評鑑可能促發教師經營增能（enabling）社群的契機，教師不是孤獨的存在，而是在社群裡的團體動力，相互提攜、協作、論辯甚至彼此打氣。這是一個以教師生命開展為目地的評鑑學習之旅，說清楚一些，是幫助教師透過社群的協助能將教學生活過得好的機轉。而這也是信任本位評鑑可以深植人心，並讓人願意透過評鑑改善處境的主要原動力。

信任的議題在許多與評鑑相關的文獻中都呈現出其價值。而信任本位的評鑑概念只是一個關心評鑑真實目的達成的另類途徑，本研究亦只是初探性的探究，期許獲得更多關心教師評鑑、關心評鑑的信任議題的回響。因此，信任本位評鑑未來亦需朝較為整體、全面性、長期或不同研究方法的探究，以掌握信任本位的教師專業發展評鑑，深入分析教專評鑑實施多年後現場教師對教專評鑑的信任度及教專評鑑在教育人員間的信任之理念與實踐的影響，以作為政策規畫調整之參考。

參考文獻

吳春草（2011）。**教師專業發展評鑑實踐歷程之學校個案研究**（未出

- 版之碩士論文)。國立新竹教育大學教育學系教師在職進修課程與教學碩士班，新竹市。〔Wu, C. C. (2011). *School case study for the practice of teacher's professional development evaluation* (Unpublished master's thesis). The Department of Education on the Executive Master's Program in curriculum and Instruction for Teachers, National Hsinchu University of Education, Hsinchu.〕
- 孫志麟(2003)。新專業主義的展現：學校本位教學評鑑。社會變遷與中小學課程教學再造國際學術研討會，淡江大學，新北市。〔Sun, C. L. (2003). The new professionalism's display: School-based teaching evaluation. Paper presented at the *Proceedings of International Symposium on Social Transformation and Reform of Curriculum & Instruction*, Tamkang University, New Taipei City.〕
- 秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑(2013)。臺灣教師專業發展評鑑實施成效調查研究，**教育資料與研究**，**108**，57-84。〔Chin, M. C., Chen, C. H., Wu, C. T., & Guo, C. Y. (2013). A study of the effectiveness of Taiwan's teacher evaluation for professional development. *Journal of Education Resources and Research*, *108*, 57-84.〕
- 教育部(2013)。教師專業發展評鑑網。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php〔Ministry of Education (2013). *The Web of Teacher Evaluation for Profession Development*. Retrieved from http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php〕
- 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。〔Chen, M. J. (2011). Perspectives on professional development evaluation for teachers: Dialogue, understanding, observation. *Research in Applied Psychology*, *51*, 171-226.〕
- 郭昭佑、陳美如(2013)。評鑑信任初探—校務評鑑制度專業化之可行策略。**教育行政與評鑑**，**14**，59-82。〔Guo, C. Y., & Chen, M. J. (2013). The study for trust of evaluation: A feasible method for

- specialization of the school evaluation system. *Journal of Educational Administration and Evaluation*, 14, 59-82.]
- 郭昭佑、溫宥基 (2012)。信任—評鑑的重要元素。臺灣教育評論月刊, 1(14), 15-21。 [Guo, C. Y., & Wen, Y. J. (2012). The important elements of trust and evaluation. *Taiwan Educational Review Monthly*, 1(14), 15-21.]
- 溫明麗 (2004)。英國教育評鑑之後設分析。教育評鑑—回顧與展望學術研討會, 國立臺灣師範大學, 臺北市。 [Wen, M. L. (2004). A meta-analysis of educational evaluation in England. Paper presented at the *Conference on Retrospect and Prospects of Educational Evaluation dissertation*, National Taiwan Normal University, Taipei.]
- Al, R., Mike, L., Jim, S., Shelmon, B., & Jennifer, P. (2010, May). Teacher development and evaluation: A study of policy and practice in Colorado. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Brockner, J., & Siegel, P. (1996). Understanding the interaction between procedural and distributive justice, In R. M. Kramer & T. R. Tyler (eds.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* (pp. 331-356). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carnevale, D. G. (1998). Organizational trust. In J. M. Shafritz (ed.), *The International Encyclopedia of Public and Administration*. Colorado: Westview.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Dirks, K. T. (2000). Trust in leadership and team performance: Evidence from NCCA basketball. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 1004-1012.
- Doney, P. M., & Cannon, J. P. (1997). An examination of the nature of trust in buyer-seller relationship. *Journal of Marketing*, 61, 3-21.
- Fryar, J. L. (2002). *Trust and teams: Putting servant leadership to work*.

Saint Louis: CPH.

- Gail, J. (2003). Shaking things up. *Training*, 40(9), 14-15.
- Golembiewski, R. T., & McConkie, M. (1975). The centrality of interpersonal trust in group process. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of Group Process* (pp. 131-185). New York: John Wiley & Sons.
- Guliker, T. M., Baartman, K. J., & Biemans, J. A. (2010). Facilitating evaluations of innovate, competence-based assessments: Creating understanding and involving multiple stakeholders. *Evaluation and Program Planning*, 33(2), 120-127.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kober, N. (2011). States' progress and challenges in implementing common core state standards. *Center on Education Policy*, 1-14.
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: What's in it for schools?* London, UK: Routledge.
- Mark, M. M., Henry, G. T., & Julines, G. (2000). *Evaluation: An integrated framework for understanding, guiding, and improving public and nonprofit policies and program*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- Mcknight, D. H., Cummings, L. L., & Chervany, N. L. (1998). Initial trust formation in new organizational relationship. *Academy of Management Review*, 23(3), 473-490.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (eds.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* (pp. 261-287). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Tel Aviv, Israel: Masada.

- Nooteboom, B. (1996). Trust, opportunism, and governance: A process and control model. *Organization Studies*, 17, 985-1010.
- Sachs, J. (2008). The knowledge society as a trigger for contemporary change in education policy and practice. In C. Sugrue (Ed.). *The Future of Educational Change* (pp.191-203). New York: Roulledge.
- Schwarz, C., & Struhkamp, G. (2007). Does evaluation build or destroy trust? Insights from case studies on evaluation in higher education reform. *Evaluation*, 13 (3), 323-339.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, 2011(27), 891-899.
- Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A., & Werner, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of Management Review*, 23(3), 513-530.