



從教師評鑑標準談我國中小學教師評鑑的發展

張德銳／臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授

一、前言

為提升教師品質，做為教師職前培育、導入輔導以及教師專業發展的指引，歐美先進國家紛紛建立教師專業標準，其中尤以「全美教學專業標準委員會」（National Board for Professional Teaching Standards，簡稱NBPTS）所建立的標準最具代表性（張德銳，1998）。同樣的，國內教育部（2011）在《中華民國教育報告書》中亦宣示，為精進師資培育歷程，將成立教師專業標準及表現指標專案小組，規劃推動師資職前培育及在職教師專業表現檢核基準。

面對專業標準的風潮，教師評鑑領域的專業團體和學者們亦正在發展教師評鑑的標準（standards for teacher evaluation），以做為規劃與實施高品質教師評鑑方案的規準。有鑑於我國教育行政機關刻正建構中小學教師評鑑體系，為有利於我國中小學教師評鑑的發展，本文擬先評述美國學者Holland（2005）所提出的教師評鑑標準，然後參考該等標準對我國中小學教師評鑑制度的規劃和實施提出建議，最後再做一個結語。

二、教師評鑑的標準

Holland（2005）依據教師評鑑的學理以及美國各州實施教師評鑑累積數十年的經驗，提出六個標準：（1）成功的教師評鑑運用區別化的程序，（2）成功的教師評鑑要求合作和夥伴關係，（3）成功的教師評鑑使用多元的資料來源來評鑑教師表現，（4）成功的教師評鑑應認知教學評鑑的本質，（5）成功的教師評鑑宜連結教師個人發展目標和學

校改革目標，（6）成功的教師評鑑確保評鑑政策、目標和結果的清晰性。唯為了論述上的邏輯性，本文作者把這六個標準的順序略為調整並說明如下：

（一）教師評鑑運用區別化的程序

這個標準承認教學應是一個專業，而專業的養成必須是一個持續發展的歷程或生涯，因此對於不同生涯階段的教師，應回應其專業發展需求，而給予不同的教師評鑑程序（Holland, 2005）。例如對於初任教師也許需要對班級經營做較全面性的檢核，但對於資深教師也許需要為鼓勵其教學創新而聚焦於某一教學策略或方法的探究和檢視。這種「區別化教師評鑑」（differentiated teacher evaluation）的概念和 Glatthorn（1997）的「區別化視導」（differentiated supervision）以及Glickman、Gordon和Ross-Gordon（2003）所倡導的「發展性視導模式」（a developmental model of supervision）是一脈相承的，皆是主張對於處於生涯發展不同階段的教師或者專業發展成熟度不同的教師，給予不同的處遇，這樣才能滿足不同階段教師的差異性需求，做到真正的公平和有效。

（二）教師評鑑應認知教學評鑑的本質

教師評鑑的規劃者應認知評鑑的本質在於改進而不在於證明（evaluation is to improve, not to prove），因此教師評鑑雖然兼含形成性評鑑（formative evaluation）和總結性評鑑（summative evaluation），但應以形成性評鑑為主，總結性評鑑為輔，而把多數的評鑑資源用在以教師專業發展為導向的評鑑上，而不是總結性評鑑或績效評鑑上。



形成性教師評鑑用在改進教學、促進教師專業發展，它和教學視導的領域逐漸合流。許多教學視導領域的學者很能夠接受形成性教師評鑑的概念，但是並不願意認可決定教師聘任、解聘、薪資增加等總結性評鑑責任係屬教學視導的領域，他們也不認為各州或各學區法定的總結性評鑑有助於教學的改善（Hazi, 1994；Holland, 2005）。他們不主張同一個人可以同時擔任形成性評鑑者又擔任總結性評鑑者，這樣做很難和受評教師建立起為協助教師改進教學所需的「信任關係」（Nolan, 1997），但是形成性評鑑活動所提供教師成長和發展的證據是有可能做為總結性評鑑的基礎（Holland, 2005）。

（三）教師評鑑要求合作和夥伴關係

教師評鑑的主要目的既是在於協助教師改進教學，所以評鑑者（通常是行政人員）和受評教師是「合作性夥伴」（collaborative partners），而不必強調是外部、中立的「旁觀者」，更不是彼此對立的「他者」。行政人員和教師實有共同的利基，那就在提升教與學，是故行政人員必須經由協作的歷程，協助教師指明專業成長的目標，評估目標的適切性，收集和分析達成目標的證據，以及詮釋這些證據對於提升教與學的未來應用性或可能性（Holland, 2005）。

（四）教師評鑑使用多元的資料來源來評鑑教師表現

有鑑於教師工作的複雜性和多變性，實在很難祇用教室觀察就來決定教師的工作表現，特別是僅用一節課的教室觀察來判斷教師的表現，這樣會導致教師以作秀的方式，來呈現評鑑者所要看到的表現指標，而評鑑者所評鑑到的很可能是教師「能做到的」教學表現，而不是教師日常教學「真實的」工作表現。因此有效的教師評鑑除了使用教室觀察之外，必然會運用到教師課程計畫、教學活動和教具教材、學生工作範本、

學生教學反應、學生學習成就等多元的資料（Holland, 2005）。

除了評鑑資料來源的多樣性之外，對於總結性評鑑，評鑑者的多樣性更是要特別注意的。根據Scriven（1988）所倡導的「以判斷為基準的教師評鑑」（judgment-based teacher evaluation），由於教師評鑑工作的複雜性，理想的教師評鑑者最好要有三位以上，這樣才能避免評鑑者的誤判而影響教師的權益。

（五）教師評鑑宜連結教師個人發展目標和學校改革目標

為了充分達成教師評鑑在「提升教與學的品質」之目的，Iwanicki（1990）特別強調教師評鑑一定要和「教職發展」（staff development）以及「學校革新」（school improvement）做緊密的配合；三者務必以「增強的學校效能」（enhanced school effectiveness）為共同努力焦點，來做協調性的努力，才能發揮相輔相成的功能，也才能完成學校的績效責任。有鑑及此，Holland（2005）特別強調成功的教師評鑑不僅重視教師個人的專業發展目標，也會善於運用學校願景的倡導，引導教師個人專業發展目標能符應學校革新目標。這種把教師教學工作放在學校脈絡下加以強化，而使得教學專業化和學校改革兼容並蓄的觀點是許多倡導教師專業化之學者（如Darling-Hammond, 1990；Little, 1993）所一再呼籲的理念。

（六）教師評鑑確保評鑑政策、目標和結果的清晰性

由於教師評鑑攸關教師教學表現的提升以及教師工作的權益，是故在規劃教師評鑑政策必須要有各方利害關係人的參與，特別是教師和教師團體的參與，其可行性和接受度才能提高。復由於教師評鑑工作的複雜性，做為教師評鑑要項的評鑑目標、規



準、工具、結果運用等皆必須敘明的簡白清晰，並讓教師和行政人員在實際運作前經由有效的溝通而有清楚無誤的認知（Holland, 2005）。

本文作者相當認同上述六個教師評鑑的標準。這六個標準符應了「教育評鑑標準聯合委員會」（Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994）的四個方案評鑑的標準，亦即「效用性」（utility）、「可行性」（feasibility）、「適切性」（propriety）和「精確性」（accuracy）。換言之，教師評鑑如能運用區別化的程序、強調教師評鑑的本質在於改進、使用多元的資料來源，將可確保評鑑能提供有用的、符合被評鑑者需求的資訊，協助教師改進教學，而符合了「效用性」的標準。另外，成功的教師評鑑要求合作和夥伴關係，評鑑者與被評鑑教師在信任關係下，

經由目標設定與管理，協助教師達成專業成長目標以及學校革新的目標，所以具有相當的「可行性」。當然，成功的教師評鑑鼓勵教師的參與政策規劃以及確保評鑑政策、目標和結果的清晰性，是故具有相當的「適切性」。最後，成功的教師評鑑使用多元的資料來源來評鑑教師表現，才能蒐集到教師表現的正確資訊，當可有效提升教師評鑑的「精確性」。

三、中小學教師評鑑發展的建議

依據上述六個教師評鑑標準中的第一個標準：教師評鑑宜運用區別化的程序，本文作者試提出一個適合我國中小學的教師評鑑體系如表1：

表1 我國中小學教師評鑑體系

依據教師專業標準，建立教師評鑑規準：			
I 教師專業基本素養		IV 班級經營與輔導	
II 敬業精神與態度		V 研究發展與進修	
III 課程設計與教學			
評鑑系統 I 初任教師		評鑑系統 II 資深教師	評鑑系統 III 不適任教師
受評對象： •初任教師前二年 。 （準試用期）	受評對象： •初任教師第三年 。	受評對象： •任教第四年以上的教師 。	受評對象： •在達成教師專業標準上， 需要特別協助的教師。
目的： •提供初任教師具備教師專業標準 所需要的協助與 支持。 •實施較密集的評鑑，做好前端品管。	目的： •提供初任教師具備教師專業標準 所需要的協助與 支持。	目的： •促進廣續成長，提升學 生學習。 •可配合聚焦在學校革新的 某些議題。	目的： •提供遇到教學困境的教師 接受協助的機會。 •提供適當的程序處理不適 任教師。

評鑑人員： •由校長及教師評審委員會成員對初任前二年之教師進行總結性評鑑並決定是否繼續聘任。 •落實年度教師成績考核。	評鑑人員： •由評鑑人員對初任第三年的教師進行教師專業發展評鑑（自評及他評）。 •落實年度教師成績考核。	評鑑人員： •評鑑週期三年，第一年由評鑑人員對教師進行自評及他評；第二、三年由教師規劃及執行專業成長計畫（教師專業發展評鑑）。 •落實年度教師成績考核。	評鑑人員： •由校長及教師評審委員會成員進行不適任教師的察覺及評議。 •由縣市政府教育局（處）成立不適任教師處理小組協助學校進行不適任教師的察覺及評議。
輔導人員： •由教學輔導教師對初任教師提供即時性、定期性、計畫性的協助與支持。續聘任。	輔導人員： •由教學輔導教師對初任教師提供即時性、定期性、計畫性的協助與支持。	輔導人員： •由教學輔導教師協助個別教師發展並執行專業成長計畫。 •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。	輔導人員： •由校內教學輔導教師對教學困難教師提供教學問題診斷及輔導。 •由國民教育輔導團對教學困難教師提供教學問題診斷及輔導。

表1主要參考國情以及Danielson 和 McGreal（2000）的多軌道教師評鑑設計。其立論基礎是：初任教師、資深教師以及不適任教師，各具有不同的需求，因此其評鑑目的、方式及時間均須有所差異，這種「區別化教師評鑑」才能真正符應不同類別教師的需求，達到公平公正、合理可行的原則。

上述區別化教師評鑑體系係整合國內現有的教師專業發展評鑑、教學輔導教師、教師評審委員會、教師年度成績考核以及不適任教師處理等機制，重新規劃分為三個相輔相成的子系統。系統一的受評對象係任教前三年的初任教師。初任教師除接受密集性的教學協助與輔導外，在前二年（試用期），為落實初任教師聘任後的前端品質管控，建議接受由校長與教師評審委員會逐年進行是否續聘的總結性評鑑，第三年則開始接受教師專業發展評鑑（形成性評鑑）。任教第四

年以上的教師除每年接受年度成績考核（係屬總結性評鑑）外，則以接受評鑑週期為期三年的教師專業發展評鑑為主要工作：第一年由評鑑人員對教師進行自評及他評；第二、三年由教師規劃及執行專業成長計畫。至於「不適任教師評鑑系統」（系統三）的評鑑對象，係指在前述二個系統中被察覺有不適任狀況的初任教師或者資深教師。此等教師如經輔導與評議後，表現結果有所改善則回歸原屬評鑑系統；若仍無改善，則依合理程序（due process），得依「教師法」，予以解聘、停聘或不續聘。

依據教師評鑑的第二個標準，亦即教師評鑑應認知教學評鑑的本質在於改進而不在於證明，本文作者建議教育行政機關和學校應以形成性教師評鑑為重，不宜以總結性評鑑為主要考慮。教育行政人員若能重視教師專業發展評鑑以及教學輔導教師制度，協



助教師提升教與學，教師自然會有較佳的工作表現，進而達成學校應負的績效責任，而能產生教師、學生及其家長、行政人員三贏的現象。倘若不以此為念，僅以績效評鑑為較高的比重，則教師們視必更加「談評色變」，以表面功夫來應付評鑑，則不僅教師無法經由評鑑之手段達成教師專業成長，行政人員所得到的評鑑結果也將因為失真而失去評鑑的意義。

有鑑於國內中小學教師對於教師評鑑仍然深有疑慮，本文作者建議教育行政機關宜先努力實施教師專業發展評鑑以及教學輔導教師等對教師專業發展有利的機制，待形成性評鑑實行有成效之後，可加入落實教師績效責任的考量，形成二者雖分開處理但卻可相輔相成的機制。其次，形成性評鑑和總結性評鑑的評鑑者宜分開處理；形成性評鑑的評鑑者以自我評鑑和校內同儕評鑑為主；總結性評鑑的評鑑者則為校長、考績會或教評會委員、校外專家等。形成性評鑑的結果原則上不作為教師成績考核、不適任教師處理機制、教師進階（分級）制度之參據。唯僅有在教師同意下或主動要求下，形成性評鑑活動所提供教師成長和發展的證據可以做為總結性評鑑的基礎。

依據教師評鑑的第三個標準：教師評鑑要求合作和夥伴關係，本文作者建議評鑑者應以夥伴協作的方式進行評鑑相關事宜。在評鑑風格上宜盡量採取合作式的風格，避免指導式的風格。另外，有鑑於評鑑的發展，已從第三代評鑑（1967-1987）所強調的價值判斷，走向第四代評鑑（1987以後）所強調的溝通協商（江鴻鈞，2008），是故評鑑人員宜盡量經由溝通和協商的歷程，協助教師專業發展。如果有必要對於教師表現水準做價值判斷時，也最好能適度參考教師的意見；意見不同時允許教師有表列書面意見的機會。

依據教師評鑑的第四個標準，亦即使用多元的資料來源來評鑑教師表現，本文作者認為不能僅仰賴教學觀察，特別是每年一次式的教學觀察。評鑑方式除傳統的教學觀察之外，亦應善用晤談、教學檔案、學生教學反應等多元的方式。教師晤談可以和教師共同商訂、檢討教學目標和教學評鑑規準的達成情形（Haefele, 1981）。教學檔案可以鼓勵教師在教學歷程中，就自己教學知能表現，做有組織、有系統、目標導向的收集資料和省思（陳惠萍，1999；張德銳，2002）。學生教學反應如用於教師成績考核（總結性評鑑），則有許多爭議，但如用於協助教師瞭解教學、改進教學，則有其應用價值，畢竟感受教師教學表現最直接、最深刻的，莫過於學生（任晟蓀，1981；歐陽教、張德銳，1993；Peterson, 1995）。另外，張德銳（2006）亦指出教師評鑑的規準除了繼續強調教師所表現的教學行為外，宜重視學生的學習成果；教師評鑑的方式除了繼續維持教室觀察以及教學檔案等傳統方式外，必須適度的加入學生的學習成果資料作為佐證。

依據教師評鑑的第五個標準：宜連結教師個人發展目標和學校改革目標，本文作者建議國內中小學實施教師評鑑時，宜善用目標管理（management by objectives）的方式，把學校革新目標轉化為教師個人成長目標，然後協助教師依據個人成長目標訂立專業成長計畫，再由教學輔導教師協助個別教師執行專業成長計畫或者由校內資深優良教師（也可以是教學輔導教師）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，以社群協作的方式，直接有助於完成個人成長目標，間接有助於達成學校革新與發展的整體目標。

最後，就教師評鑑的第六個標準，亦即確保評鑑政策、目標和結果的清晰性而言，



本文作者建議教師評鑑參與規劃人員，除了要考慮專業性之外，更要重視利害關係人的代表性，二者缺一不可。教師評鑑的利害關係人除了行政人員和家長之外，最直接的利害關係人應屬教師和教師團體，因此教師評鑑的規劃宜特別重視教師的參與，才能符合民主化的原則，也才能讓教師心悅誠服的接受教師評鑑工作。

教師評鑑的實施，有效的宣導溝通工作亦甚為重要，而如何取得教師團體的接受和參與，更是本制度成敗的關鍵。張德銳、周麗華、李俊達（2009）的研究發現，學校與學校教師願意參與教師專業發展評鑑方案的動機之一，乃是符應社會對教師的專業期許。是故建議教育行政機關必需加強評鑑方案的宣導，強調社會對教師專業與品質的期許，教師應以教育專業贏得社會的信賴，教師唯有不斷追求專業精進，才能增強專業的競爭力。

四、結語

教師專業標準以及教師評鑑標準皆是當代教育發展的趨勢之一。教師專業標準可以促進教師專業成長，而教師評鑑標準的建構有助於教師評鑑制度的規劃和運作，誠為實施高品質教師評鑑方案的重要參考，值得吾人加以重視。

本文提出了區別化教師評鑑設計等六個教師評鑑標準，然後依據這些標準提出一些規劃與實施我國中小學教師評鑑制度的建議，其目的無非盼望我國教師評鑑能早日走向專業化的坦途，進而協助我國中小學教師也能走向專業化的大道。畢竟，教育專業是您我等關心教育發展之工作者的唯一生存之道，值得吾人持繼不懈的努力。

參考文獻

- 任晟蓀（1981）。學生評鑑教學可行性之研究。*教與學*，1（2），31-33。
- 江鴻鈞（2008）。國民小學校長領導能力評鑑指標與權重體系之建構。國立臺中教育大學教育學系博士論文，臺中市，未出版。
- 教育部（2011）。中華民國教育報告書—黃金十年、百年樹人。臺北市：作者。
- 陳惠萍（1999）。教學檔案在教師專業發展上之應用。載於中華民國師範教育學會（主編），*師資培育與教學科技*（頁183-212）。臺北市：台灣書店。
- 張德銳（1998）。師資培育與教育革新研究。臺北市：五南圖書。
- 張德銳（2002）。以教學檔案提升教師教學效能。*教育研究月刊*，104，25-31。
- 張德銳（2006）。結合學生學習成果的中小學教師評鑑模式。*教育行政與評鑑學刊*，2，59-82。
- 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*，12（3），265-290。
- 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。
- Danielson, D., & T. L. McGreal（2000）。*Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.



- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher evaluation in transition: Emerging roles and evolving methods. In J. Millman and L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 158-174). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Glatthorn, A. (1997). *Differentiated supervision* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. M. (2003). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Haefele, D. L. (1981). Teacher interview. In J. Millman (Ed.), *Handbook of teacher evaluation* (pp. 41-57). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Hazi, H. (1994). The teacher evaluation-supervision dilemma: A case of entanglements and irreconcilable differences. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9(2), 195-216.
- Holland, P. E. (2005). Standards for teacher evaluation. In S. P. Gordon (Ed.), *Standards for instructional supervision: Enhancing teaching and learning* (pp. 139-154). Larchmont, NY: Eye on Education.
- Iwanicki, E. F. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman and L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 158-174). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The program evaluation standards* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Little, J. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Nolan, J. (1997). Can a supervisor be a coach? In J. Glanz and R. Neville (Eds.), *Educational supervision: Perspectives, issues and controversies* (pp. 100-112). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Peterson, K. D. (1995). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Scriven, M. (1998). Evaluating teachers as professionals: The duties-based approach. In S. Stanley and W. Popham (Eds.), *Teacher evaluation: Six prescriptions for success*. Alexandria, VA: ASCD.



專 論

