



從教師評鑑談教師專業發展評鑑

李俊湖／國立教育研究院籌備處教輔組組長

教育部依據民國92年9月13、14日教育部全國教育發展會議結論與建議事項，曾於93年2月提出「高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法」（草案），唯因無法源基礎，加上當時教師課程改革，故暫緩實施。至94年7月教育部才決定繼續推動「試辦教師專業評鑑實施計畫」，經溝通與討論後，於94年10月4日確定：自95學年度起教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫，該計畫原則性規範教師專業發展評鑑的目的、辦理方式與行政配套等事項。辦理方式重點則為：基於自願原則下，採鼓勵學校申請試辦；試辦學校教師評鑑方式分為教師自我評鑑、校內評鑑二種；學校應根據評鑑結果對教師專業表現給予肯定和回饋；對於個別教師成長需求，提供適當協助；對於整體性教師成長需求，提供校內外任職進修機會。

我國教師評鑑制度，在經歷多次折衝與修正後，終於上路開始試辦，教師評鑑是教師專業發展的途徑，不過教師評鑑也是複雜的歷程。國外實施多年的教師評鑑，究竟對我國的政策有何啟示？實施過程產生哪些問題？也許可為我國實施之參考。故本文擬先敘述教師評鑑的發展，其次說明實施過程之問題，進而提出建議。

一、教師評鑑的發展

（一）教師評鑑重視緣由

Larsen（2005）指出評鑑發展的緣由，係來自經濟全球化的趨勢，導致全球市場盛行「新自由經濟理念」（new-liberal economic ideology），公共服務領域也瀰漫自由企業市場理念，因而逐漸導入管理主義（

managerialism）。在此一風潮影響下，教育亦無法免疫，也成為各種價值競爭，不同勢力競逐的場域，管理即被視為組織是否具有效率的重要關鍵。因應此一發展，教育上績效、授權、參與、成本考慮、重視消費者及建立標準的呼籲，都來自管理的理念。

強調管理與自由競爭的教育改革趨勢，也吹向教學專業領域。社會大眾極為關心教師的教學成效，因而對於確保績效品質、建立標準與表現水準的教師評鑑方案有所期待，即是必然的結果。當然，政策制訂者也發現到，教師評鑑不但能提供社會大眾對教學品質，改進教師實際表現，增進學生學習成就的資訊與回應，亦適度緩和大眾對不適任教師的指責。

總之，目前美、加及澳洲等國之中央到地方採行績效之教師評鑑制度，在教師評鑑政策的擬定、實施與監控上均扮演著積極的角色，除表示政府及公眾已將管理主義視為其利益代表及運作環節，同時也是教育改革與管理績效的展現（Larsen,2005）。顯然，各國的中央及地方政府，在目前盛行績效與管理風潮之下，為了回應社會大眾對教育品質之需求，實施教師評鑑就不足為奇了。

（二）教師評鑑內涵發展

Danielson 和 McGreal（2000）指出1940至1950年代，教育學者強調聲音、外表、情緒穩定、信賴感、熱情及溫暖等先存變項（presage variable）為教師特質（teacher traits）之評鑑指標，認為教師擁有上述特質便是好老師。然而，在1960年代的教師熱誠與學習成就關連性研究中，並未發現足夠證據支持上述觀點，教學研究重心因而轉向。到1960



及1970年代，特別重視學生基本能力學習，教師效能研究（teacher effectiveness）因而盛行，他們主張要掌握教師行為與學生學習的關連，也導致臨床視導的出現。1980年代以動機、保留及轉移學習概念為基礎的Hunter教學主宰當時教學研究，當時各州及地方發展之教師評鑑規準，即來自Hunter教材設計的七項步驟，也設計了量表與檢核表作為評鑑工具，結果發現並無一致與有效的學習效果，且過於依賴單一標準之評鑑，也簡化教學的複雜性。

直到1980-1990年，才逐漸注意學習結果多元性，強調批判性思考、問題解決、終生、合作及深度理解的學習，此一發展影響「良好教學」（good teaching）的內涵，加上對學習理論與學習本質新觀點的出現，如認知學習理論取代行為學習理論的呼籲、強調社會本質的學習觀及理解領域內涵知識等要求，教學逐漸重視教師、學習者、情境與學習內容的動態相互影響關係（Danielson & McGreal, 2000）。總之，過去數十年來教學的研究與發展，足供教師評鑑標準重要的參考，早期強調單一標準，已被近年來多元學習理念的研究取代，如能以此為基礎，發展有效的評鑑與專業發展方案，對學生學習成就必然有其新的啟示與貢獻。

（三）教師評鑑發展歷史脈絡

十九世紀美國已有專業視導人員，但是並未受過相關課程訓練，故僅能視導學校場地與設施整潔與修繕，直到1870年代，其工作重心才轉為教學與輔導不適任教師。不過在1880-1905年期間仍採用權威視導，之後面臨強調經濟及效率的時代，也受泰勒（Taylor）科學理念影響，著重教師效率（teacher efficiency）。這股管理風潮，在1920-1930年視導也由場地與管理方面轉而強調評鑑，直到1950年教室觀察應用於改進教學的作法日益增多，到1960及1970年代，

行政人員由視導逐漸轉而注意領導，加上民主方法的挹注與教學的重視，用以改進教學與學生學習成就的臨床視導（Clinical supervision）應運而生，臨床視導評鑑是一種取代傳統由上而下的變通評鑑方式，校長與教師採取合作的模式，以評鑑教師輸入（input）及行為表現（Phillips, 2005）。

1980年代美國教育改革重視學生學習問題，績效主義更加盛行，許多州發展評鑑規範與指引，以改進學校及教師專業，直到1990年評鑑技術更為重視績效與反省實踐，例如採用更加合作模式的輔導教師（mentor programs）制度即是明證。在2000年左右引入變通的評鑑方法如教學檔案，以系統及組織蒐集作品與證據，以確認教師專業發展（Phillips, 2005）。

英國教師在1950年代之前，是相當自主與受到信任的專業，但是到1970年代起逐漸改變，1976年開始有對教師在課程之績效要求及進行教師評鑑的呼籲。1980年代保守黨執政，更逐漸增加對教師的控制，1983年「教學品質」（Teaching Quality）及1985年「更佳學校」（Better Schools）白皮書，都強調提昇教師表現水準之重要性。1986年初次教師評鑑報告提出，主張採用專業發展模式為主軸之評鑑，以改進學校教育品質，1990年宣布要建立全國性評鑑機制，1991年起在國會同意下，宣布在1992年進行第一輪二年一循環的評鑑，不過後來證明此評鑑制度並未能與專業發展活動結合，以致於成效不佳（Bartlett, 2000）。

我國教師長期以來均依據民國60年教育部訂頒的「公立學校教職員成績考核辦法」，對教師教學、訓導、服務、品德及處理行政等項目考核，不過成績考核實施多年，大多流於形式，並未能實質對教師專業發展提供協助。高雄市自民國88年8月擬定「高雄市國民小學推行教師教學評鑑實施計畫草案」開



始，先協助各校依據發展特色，建立校內教師教學評鑑指標之工作，再辦理說明會，經過研商後，於89年2月發布「高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點」內容，試行一年，於90年8月召開高雄市89學年度教師專業評鑑檢討會。

在英美兩國之教師評鑑發展歷史中看到，教師評鑑日益受到關注是不爭的事實，雖然教師評鑑在不同國家及階段有不同的發展與轉折，然而強調績效責任的精神卻是一致的，在方式上則逐漸轉向，朝結合教師專業發展，重視與教學改進的評鑑方向調整。我國正開始試辦的教師評鑑，也符合英美國家的發展趨勢，以專業發展為主軸來規劃辦理。

二、教師評鑑問題

Danielson 和 McGreal (2000) 認為過去教師評鑑有許多問題：如評鑑規準過時且有限、良好教學假定及價值未能分享、評鑑結果不夠精確、單向階層溝通、評鑑教師評鑑標準與方式一致化、行政人員教學專業不足，這些因素都造成教師評鑑效果不彰。Swings Middlewood (2001) 也針對英國實施教師評鑑進行檢討，認為效果極為有限，顯然教師評鑑需要自經驗中學習，以減少不必要的錯誤。以下自評鑑人員、學校文化、評鑑內涵、標準與結果等方面探討教師評鑑問題。

(一) 評鑑人員組成

Danielson 和 McGreal (2000) 認為過去大多數評鑑都來自校長或外部視導人員的觀察，他們執行觀察、紀錄、提出報告及進行回饋，但是由於缺乏明確指標，以致價值性不高，評鑑過程也並未建立良好關係，被評鑑者不但未能表達意見，也無法參與，以致教師對於評鑑，總是抱持著負面態度與被動心態；此外由行政人員擔任評鑑，其學科知

識與專業訓練，明顯不足，效果不彰，是可以預期的。

總之，評鑑人員之組成影響了評鑑成效，而行政及外部評鑑人員，縱使依據完善的評鑑流程，但因受限於評鑑與被評鑑人員之間無法建立信任關係，再加上評鑑者必須具備豐富的教學專業知能，方能勝任評鑑工作，如要由人文學科背景之評鑑者評鑑自然學科，顯然不適當。因此，不適當的評鑑人員，讓教師感受到的是壓力，而對於實際教學協助並不大，評鑑效果自然不彰。

(二) 合作分享文化未能建立

Swings Middlewood (2001) 認為強調教師個人評鑑，而未考慮組織在教師評鑑與專業發展的作用，以致於教師評鑑效果不佳。如果學校不具有合作分享文化，評鑑規準則無法經常對話討論，教師不但無法清楚掌握良好教學的內涵，且在評鑑的歷程亦不能有適當的展現。其次，學校文化常驅使觀察者不願扮演壞人的角色，雖然明知能力不足，仍不願嚴謹且真實呈現，以避免破壞校園氣氛；教師基於個人的自尊，對評鑑不佳的結果，常不願意真實接受，而指責係因評鑑者個人的偏好，而造成的偏差 (Danielson & McGreal, 2000)。

校園因為時間及環境的限制，常呈現的是個人孤立的的文化；教師只專注於班級教學，甚少願意打開教室大門，故難以建立分享機制與信任關係，因此評鑑標準沒有機會討論，教師評鑑當然易流於形式檢核與配合上級行政要求，不但無法澄清教學的假定與價值，且未能分享與學習教學經驗，對於教師專業發展的助益自然有限。

(三) 評鑑內涵複雜度高

Cari與Lin (2006) 認為教師評鑑可以自三方面檢視：包括教師能力評鑑 (teacher competence evaluation or teacher quality evaluation)、教師表現評鑑 (teacher



performance evaluation) 及教師效能評鑑 (teacher effectiveness evaluation)，教師能力指的是教師擁有的知識與能力；教師表現則是教師行為及教學展現的結果；教師效能則是教學後學生實際的成果，三種不同類別的評鑑，雖然可以區分，但實際上卻是互相關連，其作用也不易釐清，因此教師評鑑之複雜性及困難度頗高。

(四) 評鑑規準過時且一致化

目前多數評鑑系統，多發展於1970年中期，採用觀察行為方式，反映過時的教學觀點，當時對於學生學習的研究僅限於常模參照、多重選擇及低層次認知領域。而近年來教育研究已強調問題解決、知識應用學習，當然教師評鑑指標，也必然要反映最新的研究發現 (Danielson & McGreal, 2000)。

評鑑規準反映教學應該達到的標準，也具有引導教師專業發展的指標意義，雖然讓學校教師人人達到卓越與優秀的水準是目標，但是不可否認的，學校中存在著新任及不適任教師。過去評鑑新進教師與資深教師採取同一標準、量表與方式，而未能考慮教師個別差異以及過去經驗，必然減低資深教師自我實現及專業發展之強烈動機，顯有不當。因此需要依據對象差異性，採用不同標準，針對不同教師需求，提供不同協助。

(五) 評鑑結果不夠精確

Danielson 和 McGreal (2000) 認為，評鑑缺乏明確指標，觀察者對於評量行為標準一致性也不易形成共識，以致價值性不高。首先，評鑑等級區分不明確，勢必影響評鑑結果，目前評鑑大部分採用二分法量表，如滿意或待改進，太過粗糙。雖然有些採用三等或四等量表，看似比較精確，但對於每個等級的表現程度，是否被精確觀察到，而且確實符合標準，尚須克服。

其次，評鑑者標準如有不同，評鑑結果客觀性則可能受到質疑，例如對於「滿意」的

定義，不同的觀察者之間，可能有所出入。諸如上述問題，均會造成評鑑效果不彰，評鑑過程流於形式，無法達到教師評鑑的目的。

三、教師評鑑有效因素

教師評鑑之有效因素，必須結合學校整體目標與教師專業發展，參照學生學習結果當作指標，採用同儕合作的方式，而行政上也必須提供資源協助，才能發展出有效的教師評鑑機制。

(一) 評鑑制度必須結合學校任務

Danielson 和 McGreal (2000) 指出：學校改進研究發現，當所有成員共同致力於同一目標時，學校表現較佳。因此將教育人員甄選、評鑑及專業發展緊密連結，同時在計畫與設計過程中，把學校目標納為對話的一部份，如此，上下一心，目標一致，才能完成學校改進與發展的任務。Stronge與Tucker (2003) 也認為：教師評鑑要與學校改革措施連結，對教師才具有意義與價值，我們不應該把評鑑視為學校單一事件，而是學校改革與發展系統的重要環節。

(二) 評鑑與專業發展必須持續與密切

傳統上評鑑制度大多強調一年期的改進行動，Danielson 和 McGreal (2000) 則認為必須要持續至二年到四年的評鑑活動，教師與行政人員可以設定不同評鑑形式，以個別或團隊自我引導探究來導引教師專業發展，一旦評鑑計畫告一段落，就應該立即發展新的計畫方案，要讓教師專業發展，成為教師日常專業生活之一環。Stronge與Tucker (2003) 也提到不能只依賴學校提供之專業發展，教師也必須自我為其專業發展負責。換言之，教師評鑑與專業發展是緊密結合的，不管自我評鑑發展與學校整體發展計畫，都不應讓教師脫離專業成長的軌道。



（三）評鑑應著重學生學習成果

傳統上評鑑常以教師觀察來判斷實際表現，其假定認為教師教學行為適當與傑出是學生學習成就的保證，然而近來許多研究顯示，最有效的評鑑計畫，則要將自我導向探究、同儕合作及以及蒐集證據與學生學習目標密切結合，甚至於應包含學習成就。換句話說，評鑑不在判斷，而在提升教學，因此學生學習將是評鑑計畫中重要的一環（Danielson & McGreal,2000）。Stronge與Tucker（2005）也同意採用學生學習成就做為教師評鑑的一部份，因為畢竟這是最直接且是最具有回饋價值的資料來源，只要注意公平、信效度等因素，避免窄化課程定義，應是可行的方式之一。

（四）採用同儕合作方式

Swings & Middlewood（2001）認為評鑑教師個人，成效效果不彰，改採團隊評鑑，結合個人與學校整體發展計畫，成效較為理想。Fiszer（2003）的研究也指出高達81%的教師受益於同儕觀察，顯然同儕的確是很好的成長動力與有效的發展策略，同儕之所以有效，主要在於伙伴與信任關係。當教師不瞭解評鑑內容與方式時，必然相當緊張焦慮，如能採用同儕方式進行教師評鑑，同時讓評鑑者與被評鑑者之間有機會公開討論評鑑的重點與有效教學的想法，教師不但可感受到同儕伙伴的關係，且比較願意真實呈現自己的教學，觀察者也能提供適切的需求與建議，對於建立教師間學習社群與同儕合作關係，自然有很大助益（Roberts & Pruitt,2003）。

（五）適當資源配合

Danielson 和 McGreal（2000）認為許多新的評鑑制度未能成功有效，其原因並非理念或設計的問題，而在於實施過程沒有給予適當資源支持與協助。學校需要經費及時間以協助教師專業發展，政府則要認知到投入

經費協助教師成長是投資而不是消費，能幫助教師專業發展，學生必然受益。換言之，要改善學生學習成就，必然要花錢，而且並不便宜（Swings & Middlewood,2001）。此外，在實施過程中，也需要行政協助，如上級政策的鼓勵、學校領導的帶動等激勵措施，才能真正落實教師評鑑。

四、教師評鑑歷程

教師評鑑歷程包括準備、計畫、實施與評鑑階段，以下逐一說明。

（一）準備階段

準備階段必須先發展有利評鑑的環境，然後籌組評鑑團隊，之後共同討論確定評鑑的目標，據以規劃後續評鑑工作。

1.發展教師評鑑有利條件

（1）信任專業

要推動新措施，需要信任與開放的氣氛，讓教師暢所欲言，待明確與清楚的認同目標與實施過程後，方能順利展開。教師評鑑亦復如此，評鑑目標的理解，評鑑方法與期程的掌握，評鑑後專業的協助，都需要成員認同與配合，此一過程依賴的是專業能力而不是權力，任何人只要有能力，都可能成為專業領導者，學校自然逐漸養成彼此信任，相互支持，真實改進的校園文化。

（2）溝通接納

Stronge與Tucker（2003）指出，實施教師評鑑，必須花時間溝通，讓成員瞭解接納，有些學校甚至運用兩年的時間，來規劃評鑑制度。在溝通的時機上，也必須及早且持續不斷，並盡可能運用多種管道，如邀請教師共同設計評鑑制度、發送每位教師評鑑手冊、提供使用評鑑方法的訓練雙向溝通之會議等方式，作為傳達



訊息、解釋疑惑、排除障礙及解決問題的機制。

(3) 社群參與

Beerens (2000) 認為：評鑑方式與目的有關，強調競爭與比較的評鑑，其目的在於發展個人自我利益；反之，要讓教師形成同儕共同成長的團隊，發展教師專業，提昇學生學習成就，就必須改造學校成為共享學習文化的社群。因此，學校中學習社群的建立，是實施教師形成性評鑑很重要的先決條件。

2. 籌組教師評鑑團隊

學校中科層體制應轉移為社群的架構，才能有效型塑學校團隊。教師在團隊中分享新理念與教學方法，相互支持鼓勵，彼此是伙伴，而不是傳統的階層關係，團隊中成員要瞭解目標及權責，並多溝通以建立信任，必要時提供評鑑能力之訓練。Roberts & Pruitt (2003) 建議有效率的團隊運作，以5-9人是比較容易掌控的範疇。此外，強大的行政支持，也是讓教師團隊能夠持續運作的重要推手。

3. 確定教師評鑑目的

Danielson 和 McGreal (2000) 認為教師評鑑主要目的為確保品質及專業發展，就評鑑性質來區分就是總結性與形成性評鑑兩類。但是教師評鑑的利害關係人，他們關心重點並不一致。政策決定者、立法人員、社會大眾及家長，他們比較關心總結性評鑑目的，致力於品質的確保與教學的績效責任；教育人員則關切教師評鑑與專業發展目的之連結，他們認為要在免於威脅的環境，由教師共同進行教學專業對話，才是改進教學的有效方式。

(二) 計畫階段

本階段重點在於規劃評鑑內涵及方法；評鑑內涵係評鑑之依據，也是專業發展的重

點；評鑑方法則是評鑑使用的工具。其發展程序如下：首先確定教師「教學範疇」，然後依據範疇，研訂「表現標準」，再進一步研擬「表現指標」，據以評鑑。以下逐一說明 (Stronge & Tucker, 2003)：

1. 發展教學範疇

教師教學範疇係指教師工作範圍，包括五部分：

- (1) 教學：重點在教學計畫與實施。
- (2) 評量：涵蓋教學評量、回饋與改進。
- (3) 學習環境：規劃有組織、安全，能有助學習的環境。
- (4) 溝通與社區關係：加強家長與社區溝通聯繫。
- (5) 專業性：重視專業倫理與發展。

這些範疇類別並非固定的，得以依據學校及社區需要調整，而且五項教學範疇並非獨立，能互相組合，例如在評量項目下，進行學生學習進步討論與溝通。

2. 設定表現標準

教學範疇涵蓋範圍仍過於廣泛，無法據以進行評鑑，並讓評鑑能聚焦於教師應具備的知識與能力，避免分心於不重要的項目，故尚需針對每一範疇內涵，加以精確釐清，因而需要研訂表現標準。茲舉教學範疇之教師表現標準示例如下：

- (1) 教師在教室中適時及精確的展現學科知識。
- (2) 教師依據學習目標與課程擬定教學計畫。

3. 訂定表現指標

表現標準內涵仍不夠具體且未顧及教師任教年級及科目，需再進一步發展成為可以當作評鑑項目的教學行為，作為評鑑的參照，因而必須再發展成為可觀察、紀錄、判斷的表現指標。茲舉教學範疇—教師表現標準：(1) 教師在教室中適時及精確的展現學科知識的表現指標示例如下：



- ① 教師在教學中展現其對任教學科的瞭解。
 - ② 教師教學能善用不同資源。
4. 設計評鑑量尺
- 評鑑需要工具來判斷，以決定教學表現，評鑑結果雖然不是教學直接表現，但卻具有推論作用，訂定評鑑量尺與評鑑結果價值有關。一般建議教師評鑑採用三或四點量尺，且要清楚定義區分不同等第，如有困難，至少要在最高及最低的標準上應敘述或舉例，以易於評定。總之，評定教師表現，不是僅評定表現符合程度即告完成，而需要提供更多資訊，給予教師回饋與改進。

(三) 實施階段

1. 教師評鑑程序

- (1) 培訓評鑑人員：主要培養觀察、蒐集及分析資料能力，以判斷教師符合標準之程度；其次，評鑑人員要扮演領導者角色，領導教師溝通處理相關問題。最後，還要協助教師擴展教學策略，關注學生學習問題，解決教學與評鑑問題。
- (2) 評鑑的應用：當開始一種評鑑時，校長必須明確地告知教師評鑑的原因和目的、評鑑程序、評鑑的標準和標準、申請時間表，和評鑑可能的結果。最後，在評鑑程序結束時，必須提供評鑑報告。
- (3) 評鑑的規準：教師評鑑系統，必須考量學校教師之個別差異，例如新進教師在教學能力上比較不足，評鑑項目盡量要參照規定的指標，但不一定針對所有的規準進行評鑑，可分年進行，逐年把握重點，努力符合設定的規準。但是對於有經驗的教師，則應給予其自行規劃專業發展的機會，讓教師依據自我需求及設定之目標，在專業上自我發展。

- (4) 評鑑的重點與時間：新進教師強調基本能力之熟練，實施次數也比一般教師多且密集。但是資深教師則在檢視反省現狀，評鑑可在一定年度後實施。

2. 蒐集評鑑資料方法

評鑑方法有很多種，要視蒐集資料的種類及目標，以決定採用之方法，每種方法並非獨立，可以採多種或組合方式進行。

(1) 自我檢核表及問卷

依據教學表現指標，自我評估教學的優缺點，以作為改進的依據。此種方式，能提高教師自我察覺、自我觀察，比較不具威脅性，雖然可能客觀性不足，然對於教師教學改進確有啟示與引導作用，如能結合錄影錄音資料，更能發揮改進教學的效果。

(2) 教室觀察

教室觀察具有某些優勢，可以看到教室內物理環境與師生間的互動，教師可以運用攝影及錄音等方式將自己教學的過程，以影音資料方式紀錄，之後再反覆檢視教學過程，如能持續進行一至二週，比較能精確的掌握教學過程。但是錄影錄音也可能限制觀察的範圍，導致某些教學的回饋也無法獲得，這是教師觀察的缺失。如果無法使用攝影錄音方式取得資料，可採同儕觀察，由有經驗的教師記錄觀察的過程，之後將觀察資料加以分析，用以改進教學，此一方式較為民主且不具威脅性，若能採取配對或團體方式，加入第三觀察者進入，則更可以確保客觀性。

(3) 教學檔案

教室觀察有其侷限，不一定可以獲得需要的資訊，要瞭解教師與家長溝通及互動程度，則必須蒐集教師與家長聯繫的資料與溝通事項：如教師與父



母親的聯絡信件、親師溝通刊物、班親會手冊資料等才能作為證據，此時可藉由教學檔案來彰顯教師表現。檔案包括課程計畫、學生作品作業、教室外活動記錄、父母學生記錄、相片及錄音資料等，這些記錄可與同儕共同檢視，以另一雙眼睛，協助教師評鑑教學。不過教學檔案的製作，必須要平時點點滴滴的累積與蒐集，才具有其意義與價值，也不致於為了教學檔案而花費太多時間。

(四) 評鑑階段

1. 評鑑報告撰寫

評鑑報告重點：評鑑報告在於提供讀者瞭解評鑑過程與目標達成程度，主要內容可以包括：標題、摘要、背景歷程描述、評鑑設計與程序、評鑑結果、結論與建議及附錄。

2. 評鑑結果利用

教師評鑑之後，瞭解自己的優缺點，即要依據評鑑結果擬定專業發展計畫，教師專業發展計畫則可以採用許多方式，例如：行動研究（Action Research）、輔導及同儕教練（Mentoring and Peer Coaching）及團體專業發展計畫等方式。

3. 後設評鑑

教師評鑑要成為學校改進與教師專業發展永續的歷程，評鑑後需要再檢視的範圍包括：公平性、信度、系統性、持續性、多方面資料來源及評鑑結果可理解性等問題。

五、我國實施教師專業發展評鑑的建議

(一) 落實專業發展為主，評鑑為輔的目標

教師專業發展評鑑主要目的在於確保學習品質與鼓勵教師專業發展，強調評鑑之後，學校應「對於個別教師成長需求，提供

適當協助；對於整體性教師成長需求，提供校內外任職進修機會」、「對於初任教學或教學有困難之教師，得安排教學輔導教師予以協助」、「未達規準之教師，應規劃其相關輔導協助成長計畫」，上述協助教師專業發展計畫，需要系統規劃與落實。目前教師專業發展模式中，比較有系統的要屬台北市辦理的「發展性教學輔導系統」，本系統在協助教師改進教學與專業永續成長的設計上比較完整，可以作為學校教師專業發展的參考。

總之，評鑑只是手段，專業發展才是目標。固然本計畫明白闡釋專業發展是主軸，不過能否有效的依據評鑑結果，提供適當且實質的專業發展與協助，才是本計畫能否成功的重要關鍵，否則教師忙於評鑑後，又沒有真正在專業上獲得協助與發展，不但教師對於改革與改進的期待落空，也浪費了許多資源。因此，各界應及早研究規劃有效專業發展方案，引導教師發展自我及同儕互動模式，共同謀求教師成長。

(二) 教師可以分組，採取不同的規準及評鑑方式

Danielson（2001）認為良好又適當的評鑑系統，才能有助於教師教學改進，所謂良好評鑑系統，必須在評鑑規準、活動、方法及時間上注意差異性。

目前教師專業發展評鑑中規範：評鑑規準「由學校參照主管教育行政機關訂定之教師專業發展評鑑參考規準自行訂定之」；評鑑的時間則為「每年接受自我評鑑及校內評鑑一次」，顯然沒有注意教師個別差異。因此，建議學校宜參酌本校教師專業能力，鼓勵教師考量差異性原則，以小組團隊方式，採用不同的標準及評鑑方式。

在評鑑規準中，對於初任教師應盡量依據規準，協助其達到基本水準。但是，評鑑



有經驗的教師，重點應置於擴展專業發展與提昇本身專業能力上，鼓勵自我專業發展與反省。其次，允許教師採用不同活動、方法與時間，如新任教師每年必須要接受更多更深入的評鑑以及更高的支持，然而有經驗的教師只需要二、三或四年評鑑，其他時間則與同儕共同發展自我引導性的專業發展活動。

（三）評鑑內涵多元化

教師專業發展評鑑內容在「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」層面，雖然我國對於教師評鑑指標或標準已經有不少研究，目前教育部也已著手研發全國性專業標準，但未來仍需要進一步確認評鑑之優良教師與學生學習結果確實有高度之相關（odden, 2004），才足以說服大眾。

其次，教師評鑑範疇應包括：教師具備的專業知識與能力、教師教學實際表現及學生學習成就。而現有評鑑層面，多以教師行為為主要重心，對於學生學習較為忽略，未來應朝向學生為中心的教師評鑑方向規劃；換言之，考量納入學生學習成就表現指標，成為教師評鑑重點之一，不過在國內高度重視學生學習表現的環境下，為避免加重學生與教師的負擔，採計學生學習成就的教師評鑑更必須慎重。

（四）評鑑歷程宜審慎

評鑑的過程，涉及評鑑人員、評鑑標準、評鑑方法、及判斷的客觀性等問題，如不能客觀、公正與有效的建立共識，必然造成更多的爭議與問題，評鑑結果不但教師無法信服與接受，甚至變成政治性角力，不僅對校園氣氛造成不良影響，也傷害評鑑的真義。

因此，要讓教師評鑑能發揮功能，應先對評鑑人員培訓，培訓後仍須持續發展其評

鑑能力，力求客觀與正確，目前規劃訓練天數約三天，後續並無明確輔導措施，評鑑者能否勝任評鑑工作，需要審慎評估。在評鑑歷程，建議採團隊方式，以多個評鑑人員與多個被評者協同合作，小組共同決定評鑑標準、評鑑方法與判斷評鑑結果，讓教師同儕有機會共同討論、反省與專業對話，更進一步逐漸形成正向的評鑑文化，促成教師專業發展（Odden,2004）。

（五）學校各項資源配合

教師評鑑要能成功，則必須要行政上之支援。若有校長及主任的行政領導與支持，是成功的關鍵因素。其他如需要相關經費支援；評鑑過程需要討論及研商，必須調整學校課程，安排共同時間；這些都涉及學校資源的分配與運用，學校行政必須對於教師評鑑瞭解與協助，否則不可能落實。

（六）採取系統整合歷程

教師評鑑並非協助教師專業發展之單一措施，而應思考以系統方式規劃整套教師評鑑與發展制度。範圍涵蓋師資培育、實習、甄選、進修、生涯進階、證照等歷程，以系統方式建構教師專業持續發展的制度，以協助教師專業提昇，改進學生學習品質。此外，學校教師專業發展評鑑，也不宜將教師評鑑與學校發展目標分離，而要結合學校評鑑與發展目標，整合成為學校發展系統之一環。

六、結論

過去的評鑑制度，著重總結性，對於形成性評鑑比較忽略，以致評鑑者與被評鑑者，相互缺乏信任，不僅未能達到評鑑改進之目的，反而造成評鑑的負面印象，以致聞評鑑而色變，甚而抗拒評鑑。我國開始試辦教師專業發展評鑑，開宗明義強調以專業發展為主軸，以期取得教師信任，有效協助教



師成長，初步發展尚稱平穩。

不過，評鑑尚需許多人努力才能看到效果，期待教師能掌握專業發展的評鑑目標，在評鑑內涵上參酌自選的標準，結合校內教

師團隊，引入校外學者專家，與行政人員共同結合成專業發展評鑑的團隊，一起為提昇教師專業發展而努力，朝向改善學生學習成果的目標邁進。

參考文獻

- 教育部編印（2006）。試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊。教育部。
- 高雄市政府教育局（2000）。高級中等以下學校教師教學專業評鑑試行要點。高雄教育簡訊，21，8。
- Bartlett,S.(2000). The development of teacher appraisal :a recent history.British Journal of Educational Studies, 48(1),24-37.
- Beerens, D.R.(2000). Evaluating Teachers for Professional Growth : Creating a Culture of Motivation and Learning. Thousand Oaks, Calif : Corwin Press.
- Cai,Y. & Lin,C.(2006).Theory and practice on teacher performance evaluation. Front.Educ. China, (2006),1:29-39.
- Danielson, C. and T. L. McGreal.(2000).Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Danielson,C.(2001). New trends in teacher evaluation. Educational Leadership,2001 February,12-15.
- Fiszer,E.P.(2003). How Teachers Learn Best: An Ongoing Professional Development Model. Scarecrow Education. Lanham.
- Larsen,M.A.(2005). A critical analysis of teacher evaluation policy trends.Australian Journal of Education,49(3),292-305.
- Phillips, S. P.(2005). An analysis of perceptions and implementation of California's teacher evaluation process in a K-5 public school and its impact on teacher practice. University of Southern California.
- Roberts,S.M. & Pruitt,E.Z.(2003). Schools as Professional Learning Communities : Collaborative Activities and Strategies for Professional Development . Corn. .City College of New York.
- Stronge, J. H. & Tucker, P.D.(2003). Handbook on Teacher Evaluation: Assessing and Improving Performance Larchmont, N.Y.
- Swings,P. & Middlewood,D.(2001). in the United Kingdom.in Middlewood , D.(ed.)Managing teacher appraisal and performance:A Comparative Approach(pp.125-139). London:Routledge Falmer.