

美國俄亥俄州中小學教師 評鑑系統及其啟示

林素卿 *

摘要

教師評鑑機制深受世界各國重視。美國俄亥俄州致力於教師評鑑系統（Ohio Teacher Evaluation System, OTES）的開發與實施，以實現其對高品質教育的承諾。本文採文獻分析法，探討 OTES 之緣起與發展、架構與實施、評量準則及流程。分析結果發現有三：一、OTES 源於聯邦立法要求各州訂立教學專業標準並提出教師評鑑系統典範，俄亥俄州因此研發了 OTES。二、OTES 教學專業標準共計七條分別與學生、內容、評量、教學、學習環境、合作和溝通、專業責任和成長等面向有關。三、OTES 架構主要包括評估教師的表現及測量學生的學術成長。四、OTES 根據教師的評量準則評定教師表現的等級，其流程包括蒐集資料、根據專業標準歸納分析證據、發布成績評定。本文建議教師評鑑必須透過國家正式立法作為依據、兼具形成性與總結性之目的、將學生的學術成長列入、有清楚的評鑑規準與評量準則、有專業的評鑑人員。

關鍵詞：俄亥俄州教師評鑑系統、教學專業標準、教師表現、學生成長測量

* 林素卿，國立彰化師範大學教育研究所教授兼學生事務長

電子郵件：sclin@cc.ncue.edu.tw

來稿日期：2015 年 1 月 17 日；修訂日期：2015 年 2 月 13 日；採用日期：2015 年 3 月 19 日

Ohio K-12 Teacher Evaluation System: Some implications for Teacher Evaluation in Taiwan

Su Ching Lin*

Abstract

Teacher evaluation systems have been recognized in many countries. Ohio Department of Education was devoted to develop and implement teacher evaluation system (OTES) in order to improve educational quality. This study analyzed documents of the historical development and practices of OTES, with the hope to provide substantial suggestions for the K-12 teacher evaluation system in Taiwan. The major findings included the following: 1. OTES was developed in response to the passage of federal laws governing teachers' professional performance. 2. In the Standards for the Teaching Profession, there were seven standards dealing with aspects of student diversities, content areas, varied assessments, effective instruction, learning environment, collaboration and communication with all stakeholders, and professional growth and involvement. 3. The assessment of teacher performance and the assessment of students' academic growth were two major components of OTES. 4. The procedure of OTES teacher performance assessment included stages of data collection, data coding and analysis, and result reporting. The suggestions of this study included: (1) the teacher evaluation system must be governed by official laws and regulations. (2) The teacher evaluation system should serve purposes of both formative and summative evaluation. (3) Students' growth should be included as an indicator of teachers' performance. (4) Clear descriptors and indicators of evaluation should be observed in the evaluation. (5) Evaluation should be conducted by well-trained practitioners.

Keywords: Ohio teacher evaluation system, Standards for the teaching, teacher performance, student growth measures

* Su Ching Lin, Professor & Dean of Student Affairs, Department of Education, National Changhua University of Education

E-mail: sclin@cc.ncue.edu.tw

Manuscript received: January 17, 2015; Modified: February 13, 2015; Accepted: March 19, 2015

壹、前言

教育是社會進步與發展的原動力，更是提振國家競爭力的重要基石，而教師是影響教育品質的關鍵因素，其一言一行對學生可能產生深遠的影響。因此，先進國家均積極推動師資改革，不僅致力於培育優秀的師資生，也關注在職教師的專業發展，以期提升國家整體師資的素質及確保教育的品質（教育部，2012）。美國聯邦教育部（U.S. Department of Education）與經濟合作暨開發組織（Organization of Economic Cooperation and Development, OECD）於 2011 年聯合召開「國際教學專業高峰會議」（The International summit on the teaching profession），討論「建構高素質的教學專業」議題（Building a high-quality teaching profession）（引自教育部，2012）。臺灣教育部於 2010 年召開第八次全國教育會議，將「師資培育與專業發展」納為十大中心議題之一，擘劃未來師資培育發展的藍圖，研訂「師資培育白皮書」，以確保教師素質為核心，規劃推動教師職前培育、進用、專業發展、獎優汰劣等具體作為，並輔以修正《師資培育法》、《教師法》及《教育人員任用條例》等相關法規，以健全並落實師資培育及教師專業發展的政策（教育部，2011）。

教師評鑑機制一直被視為品管教師教學及學生學習之重要措施，深受世界各國重視（Archibald, Coggshall, Croft, & Goe, 2011）。在二次 OECD 大規模的研究中證實教師素質和學生成就息息相關（OECD, 2009a, 2009b）。許多國家為了確保教學品質皆已實施教師評鑑制度，例如葡萄牙、紐西蘭、美國等。雖然，不同的教師評鑑機制表現出不同的特性（Flores, 2012），但是從眾多文獻中發現教師評鑑機制均兼具形成性與總結性的目的（Delvaux, Vanhoof, Tuytens, Vekeman, Devos, & Petegem, 2013；Archibald, et. al, 2011）。形成性的目的旨在藉由教師評鑑結果鑑定出教師需要改進的領域，激勵教師專業發展；總結性的目的旨在評估教師教學的績效，促使教師為其專業表現負責，且作為教師聘任、加薪、停聘、解聘與不續聘等依據（e.g. Avalos & Assael, 2006; Stronge, 2006; OECD, 2009b）。

過去十年間，美國俄亥俄州教育處（Ohio Department of Education, ODE）致力於重要教育政策的制定，這些政策著重於獲悉學生學習的狀況、學業成就、判斷成就的標準和學校的辦學績效。同時，透過多種管道推動這些政策，使其落實於 K 至 12 年級的教育之中，以提升學生的學習，實現該州重視高品質學校教育的承諾。2004 年美國聯邦參議院法案（Senate Bill 2）通過，授權各州教育工作者標準委員會（the Educator Standards Board）訂立各州之《教學專業規準》（*Standards for the teaching profession*）及《專業發展的規準》（*Standards for professional development*），2009 年美國聯邦眾議院法案（House Bill 1）命令此委員會提出有關教師典範評鑑系統（model evaluation systems）供州的教育委員會（State Board of Education）使用，俄亥俄教師評鑑系統（Ohio teacher evaluation system, OTES）因而產生。此系統旨在評估該州 K-12 年級教師的教學專業表現（ODE, 2014a）。

綜觀歐美國家的中小學教師評鑑已經實施多年，可是臺灣對於中小學教師評鑑的倡導與施行，仍處於發展階段。雖然教育部早在 1971 年即頒布實施《公立學校教職員成績考核辦法》對公立中小學校教師進行考核。但實施後衍生不少的缺失，例如考核流於形式而無法反應教師的教學表現、考核標準過於寬鬆、抽象和項目不適切等（丁一顧、張德銳，2004；張德銳，2003）。教育部於 2001 年針對此辦法進行修訂，2005 年更名為《公立高級中等以下學校教師服務成績考核辦法》。但該辦法條文內容並未規範教師評鑑的意義與目的，無法達成教師評鑑在引導教師專業成長、有效提升學生學習成效的目的（李奉儒，2006）。

目前教育部正著手修訂《教師法》希望賦予中小學教師評鑑法源之依據，另外，擬訂定《教師專業標準》及《教師專業表現指標》作為教師評鑑的根據，期能建構整體教師評鑑制度以及有效落實形成性與總結性教師評鑑（教育部，2012）。他山之石，可以攻錯，美國俄亥俄州教師評鑑制度有國家的政策和立法作為實施依據，評鑑系統 OTES 開發過程嚴謹，兼具學術性與實務性，可以作為臺灣規劃中小學教師評鑑機制的參考。因此，本文透過文獻資料分析，探討 OTES

之緣起及發展過程、評鑑架構、標準、要素、指標、準則、方式、步驟、人員的培訓及換證、結果的運用等。文末根據前述分析的結果提出建議，作為臺灣中小學教師評鑑機制建置之參考。

貳、俄亥俄州教師評鑑系統

一、OTES 之緣起及發展過程

前已提及，OTES 源於聯邦立法要求各州訂立教學專業標準，提出教師評鑑系統典範而產生。此系統是由該州的中小學教師、學校行政人員、高等教育的專家學者、專業組織代表、全國教師評鑑領域的專家一起合作開發而成。從 2009 至 2011 年期間，OTES 之研究團隊廣泛研究全國典範的評鑑系統，深入探究許多已被認可（well-recognized）的州和學區的評鑑系統，包括德拉華州（Delaware）、新墨西哥州（New Mexico）、北卡羅來納州（North Carolina）和科羅拉多州（Colorado）、哥倫比亞特區公立學校（District of Columbia Public Schools）等評鑑系統，並且參考及應用頗受全國肯定的丹尼爾森（Charlotte Danielson）與喬（Laura Goe）等人及新教師中心（the New Teacher Center）、學習標竿協會 / 美國研究所（Learning Point Associates/ American Institutes for Research）等單位之研究成果後，OTES 研究團隊和全國教師評鑑領域的專家共同確認 OTES 的構成要素、實施過程和評鑑工具。整體而言，OTES 的開發過程透明、公開、公正，建基於先前研究的基礎上，且考慮俄亥俄州不同類型學區（如都市、鄉鎮、郊區、大型學區、小型學區）的屬性及特有的環境脈絡，OTES 希望能成為俄亥俄州各學區在設計或修訂該學區教師評鑑系統時之典範模式（ODE, 2014a）。

根據美國聯邦眾議院法案（HB153）和聯邦參議院法案（SB316）及俄亥俄州的相關法規，教師評鑑系統必須符合以下的規定（ODE, 2014a）：

（一）提供多元評鑑的要素，包括學生的學術成長在內，其比例

應該占整體評鑑的 50%。

(二) 根據俄亥俄州修訂法規 (ORC) 條文 3319.61 (section 3319.61 of the Revised Code) 之規定，評鑑系統所採用的教師標準必須和該州所制訂的教學專業標準一致。

(三) 受評教師至少接受二次評鑑人員正式的觀課 (每次至少 30 分鐘) 和非正式的觀課 (走查)。

(四) 根據 ORC 條文 3319.111 和 3319.112，教師的表現分為優秀 (accomplished)、熟練 (proficient)、發展中 (developing) 和無效能 (ineffective) 四等級。

(五) 必須為每位受評的教師提出一份書面的評鑑結果報告。

(六) 須根據 ORC 條文 3302.021 (B) 部分所描述的，執行由非營利組織所發展的教室層級的加值方案 (value-added program)。

(七) 對於不適用於 ORC 條文 3302.021 加值評量方案之年級與學科 (如藝術)，必須加以界定其學術成長測量的範圍和方法。

(八) 須作為教師專業發展的依據，為表現不佳的教師提供支援，促使教師持續不斷的成長。

(九) 須作為財務資源分配的依據，以支援教師專業發展。

(十) 要求教師須有教學執照且花費至少 50% 的受雇時間為學生提供教學。

(十一) 每位受評的教師根據其合約的狀況於每年 5 月 1 日前或 6 月 1 日前完成評鑑 (但對於被評鑑為優秀等級的教師則例外，其每隔二年受評一次)。

(十二) 對於考慮不續聘、有合約限制或延長合約限制的教師，至少要接受三次正式的觀課。

(十三) 如果董事會通過決議，被評鑑為優秀等級的教師 (accomplished teacher) 在其評鑑週期，可以只被觀課一次及完成一項被批准的計畫。

(十四) 地方教育局 (Locals) 須向俄亥俄州教育處 (ODE) 報告受評教師的人數及獲得各種評鑑等級的教師比例。

(十五) 為了評鑑的公平性，受評教師該學年如有某位任教學生之缺曠課達 60 次 (含) 以上，該生的成績則不列入學生學術成長的

計算中。

2014年6月俄亥俄州立法通過該州眾議院替代法案（Ohio Substitute House Bill 362）成為該州眾議院法案（HB362）。此法案為該州2014至2015學年度（含以後）之教師評鑑系統帶來改變。第一項改變是允許被評鑑為熟練和優秀（skilled and accomplished）等級的教師，減少接受評鑑的頻率。如果該教師的學生最近的學年學術成長測量分數達平均數（含）以上，且被教育委員會評定為優秀（accomplished）等級的教師，只要每3年接受1次評鑑；如果該教師的學生最近的學年學術成長測量分數達平均數（含）以上，且被教育委員會評定為熟練等級的教師，則每2年接受1次評鑑（ODE, 2014b）。不過，各學區多久評鑑前一年被評定為優秀等級的教師，尊重各學區的決定。各學區仍然可以決定每年評鑑學區內所有的教師；或者如果當地教育委員會認可此項政策，在2014年5月10日前集體協商達成共識，優秀等級之教師也可每2年接受評鑑；如果2014年5月10日前無法做出決定（即每2年評鑑優秀教師1次），該學區可以按照俄亥俄州眾議院法案362所建議的，優秀教師可3年免評（ODE, 2014c）。

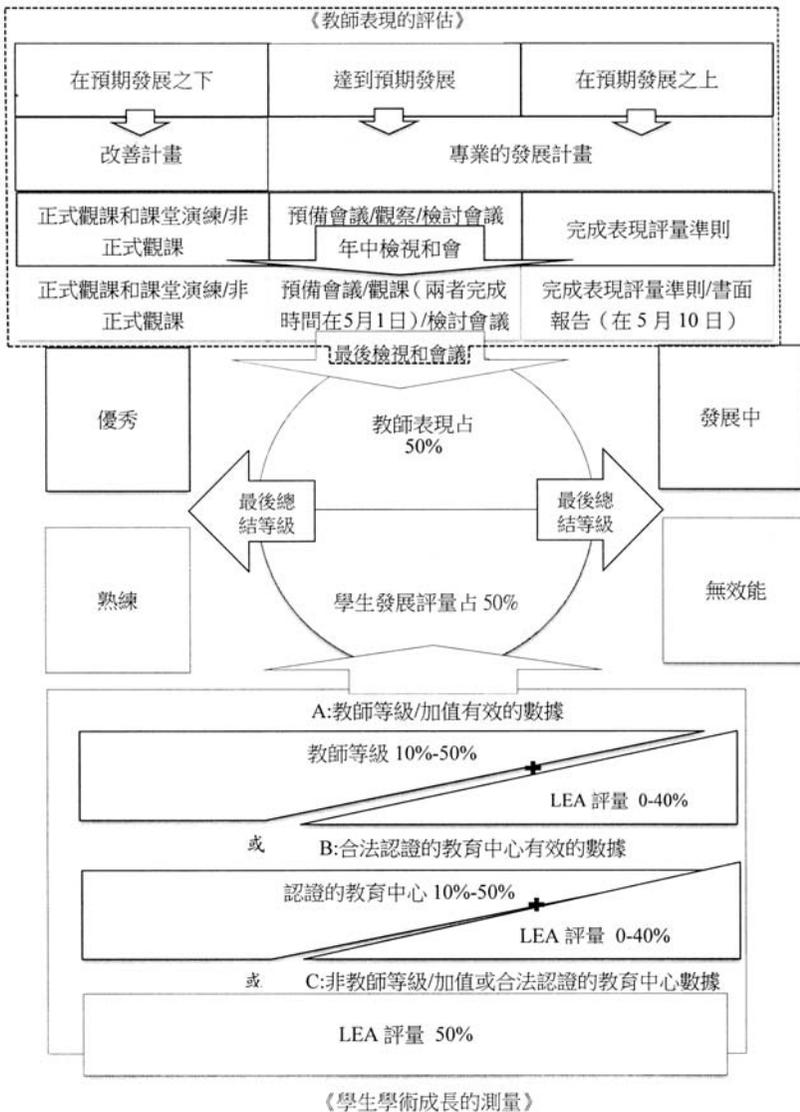
俄亥俄州眾議院法案362帶來的第二個改變，是允許各學區在新的教師評鑑架構及現行（原始的）架構做選擇。新的架構除了教師表現（teacher performance）及學生學術成長測量（student growth measures）各占42.5%外，還包括15%供選擇之評鑑要素（alternative components），選擇的項目可包括：學生調查、教師自我評鑑、同儕檢閱評鑑（peer review evaluations）、學生檔案等；現行的架構則教師表現測量及學生學術成長測量各占整體評鑑的50%（ODE, 2014b, 2014d, 2014f）。

二、OTES 之評估架構

前已提及，俄亥俄州允許各學區選擇新的架構或現行的架構來評鑑教師，但不論是新架構或現行架構，OTES 主要包括教師表現評估及學生學術成長的測量二向度（如圖1）。在評鑑的過程中，評鑑人員必須透過多元的途徑蒐集教師表現的證據，根據俄亥俄

州的教學專業標準及相對應的指標來評定教師的表現。學生學術成長測量則包括教師的加值（teacher value-added）、供應商評估（vendor assessments）、地方教育中心決定的測量（LEA-determined measures）三類型的資料。以下就此二向度的評估與測量加以說明。

圖 1 OTES 之評估架構



資料來源：ODE (2014a). *Ohio teacher evaluation system (OTES): Training workbook* (p.5). Retrieved from http://www.nctq.org/docs/OTES_Training_Workbook_Updated.pdf

（一）教師表現的評估

由圖 1OTES 的架構可以發現教師表現的評估包括專業成長或改進計畫、正式觀課、非正式觀課等（ODE, 2014a）。OTES 根據學生成長測量的結果，來決定教師的專業發展計畫或改進計畫，由表 1 總結性評鑑矩陣分配表可以發現，當學生成長測量的結果高於或達到預期的成長，教師需要提出成長計畫。當學生成長測量的結果低於預期的成長，教師需要提出改進計畫及接受由評鑑人員主導的專業成長。但是不論學生成長測量結果是否達到預期的成長，受評教師都必須接受專業會談（professional conversations）、年中進步考核和年終評鑑。

表 1

總結性評鑑矩陣分配表

學生高於預期 成長	學生達到預期 成長	學生低於預期 成長	描述教師需要的專業發展計畫 或改進計畫
✓	✓		成長計畫
		✓	改進計畫
✓			教師自我主導
	✓		合作式—教師和評鑑人員
		✓	由評鑑人員主導
✓	✓	✓	專業會談
✓	✓	✓	年中進步考核
✓	✓	✓	年終評鑑

資料來源：ODE(2014a). *Ohio teacher evaluation system (OTES): Training workbook* (p.12). Retrieved from http://www.nctq.org/docs/OTESTraining_Workbook_Updated.pdf

（二）學生學術成長的測量

從圖 1 OTES 架構中，學生學術成長測量包括教師的加值評估、測驗供應商之評估、地方教育中心所決定的測量三類資料，逐一說明如下：

1. 教師加值的評估

教師加值係指透過標準化的學生考試成績評估教師對學生學習的貢獻。根據美國聯邦教育部（The United States Department of

Education, USDOE) 的規定，各州測驗的年級和學科通常是四年級至十年級之英語 (English language arts) 和數學。俄亥俄州的學科測驗則只限於四至八年級的閱讀 (reading) 和數學，各學區使用教育加值評量系統 (education value-added assessment system, EVAAS) 來測量學生學術進步的情形，作為評估教師績效的方法。俄亥俄州所應用 EVAAS 屬於一種進階的加值模式 (BFK, 2014)，其源自於加值評量系統 (value-added assessment system, VAAS)。VAAS 是統計學家山德斯 (William Sanders) 所發展出來的一種統計模式，直接測量學生的學業成就，間接評估教師的教學效能。加值評量系統是比較學生預估的測驗分數與實際分數的差異，藉此了解教學對學習產生的影響。加值評量系統最大的特色是藉由分析每位學生前三年不同學科的學業成長數據，來估算學生是否達成該年度的成長值 (林素卿，2009)。

2. 測驗供應商之評估

測驗供應商之評估是指聯邦眾議院法案 153 (HB153) 要求各州教育部門必須為不適用於加值評量之學科或年級建立測量學術成長的評量目錄。此評量目錄必須適用於不同年級、不同學科及不同表現水準之課程內容精熟度之評量，包括全國性的常模標準化測量、企業證照考試或學科總結性的測驗。對於上述測驗感興趣的供應評估商 (vendor) 可以事先取得俄亥俄州教育處 (ODE) 所發行的資格認可目錄 (request for qualifications)，而根據此目錄進行測驗的編製或評量的開發。不過，俄亥俄州教育處有權利更新認可的評量目錄。

3. 地方教育中心所決定之測量

地方教育中心 (local education agency, LEA) 決定的測量，例如對於非屬於州測驗的學科或年級，LEA 應該建立學生的學習目標，來測量該學科及該年級學生的學術成長。LEA 可以選擇由全國性測驗的供應商提供俄亥俄州所認可的評量來測量學生的學術成長。至於非傳統測量的學科，如藝術或者音樂，LEA 應該建立學生的學習目標來測量學生在這些科目上的成長情形 (ODE, 2014g)。

俄亥俄州學生學術成長測量占教師評鑑的 50% 或 45% (ODE, 2014a)。OTES 測量內容的組合會隨測量的年級和學科而有所不同。OTES 的進一步資訊和指引將隨著研究及執行狀況不斷修改及更

新，屆時指導方針和詳細資料也會隨著更新同時公布在 ODE 的網站上。根據全國教師品質綜合中心（National Comprehensive Center for Teacher Quality）的報告，評鑑教師的效能是以學生的學術成長為主要考量（不是要求每位學生到達某個水準），如此對於學生的表現遠遠低於該年級水準之教師和校長顯得更加公平。上述學生成長的測量是透過合理的期望來提升學生表現，為教師效能評估提供重要的面向，除了確認教學的成效外，也能增進各教學單位利害關係人的投入。

三、OTES 之評鑑標準、要素、指標及評量準則

（一）OTES 之評鑑標準及要素

美國「國家專業教學標準委員會」（National Board for Professional Teaching Standards）經由長年的努力，發展出系統性的標準本位取向（standards-based approach）來評估教師的表現。國家專業教學標準委員會創立於 1987 年，是首座為了發展精熟教學（accomplished teaching）標準而投入大量專業教師和研究人員而成立的單位。標準本位取向的評鑑標準是藉由學科和學生二向度發展出來的，總計超過 30 個以上的教學領域標準，每個標準都有簡明扼要地的描述該標準有效教學的圖像。研究團隊再根據這些標準發展出不同的評量方式，蒐集彙整受評教師有關的教學表現之證據於檔案之中。該檔案包括教學評價、教學計劃、學生學習改變之例證、個別學生輔導紀錄之教學錄影帶等。評鑑人員參考教師評量準則中所描述的行為及所蒐集的證據來判斷教師教學表現的水準。

全美至少有 32 州和超過 500 個學區，使用標準本位取向之專業教學標準來篩選優秀或熟練教師，作為加薪或其他形式的教師表彰（例如指導教師或領導教師的選拔）的依據。許多州也在此標準資格認定上，彼此承認證照（license reciprocity），更有 28 州以專業教學標準的證明資格（certification status）作為更新執照的依據（proxy for license renewal）（Darling-Hammond, 2010）。

前已提及，根據俄亥俄州修訂法規（ORC）條文 3319.61 之規定，教師評鑑系統所採用的評鑑標準必須和該州所制訂的教學專業標準一

致。俄亥俄州的《教學專業標準》也採取系統性的標準本位取向，共計七條分別與學生、領域內容、評量、教學、學習環境、合作和溝通、專業責任和成長等面向有關。每一標準都有相對應的敘述摘要，說明如下（ODE, 2014e）：

標準一：「教師了解學生的學習和發展且尊重學生的差異」，此與學生有關，其敘述之重點包括：教師必須理解學生建構知識的過程和策略，設計適合學生年齡、能力、學習風格之學習活動；教師了解學生的經驗背景對學習所產生的影響，其教學能與學生的需求、興趣和先備知識產生連結；教師必須了解學生的能力和才能，規劃適合學生的學習活動，且爭取資源使學生擁有更豐富的學習機會；教師的效能感使其堅定相信必須幫助所有的學生達到高層次的學習。

標準二：「教師知道且理解他們所任教的領域內容」，此與領域內容有關，其重點包括：教師對授課的內容必須有深入的理解，才能使學習對學生及其成就產生正面影響；教師必須理解授課內容之架構和發展脈絡，且認知到內容並非靜止不變而是變動且逐步形成的；教師對授課內容之具體概念、操作過程和專有詞彙有深入的理解且能進行反思；教師能將授課之內容與俄亥俄州學術內容之標準相結合且進行研究與發展；教師能將授課內容與其他領域、學生生活經驗和就業機會相互結合，使授課內容更符合學生的需求。

標準三：「教師理解且運用各種評量方式確認教學之成效，以確保學生的學習」，此與評量層面有關，其重點包括：教師須使學生的學習最大化並且減少其潛能與表現間的落差，為達到此目標，教學和評量是互相依存且遞迴的（recursive）；教師是評量高手（assessment-literate），能運用多元評量去了解學生的學習狀況，評估學生的學習成效；教師有足夠的知識和技能去分析各類評量的數據，為所有的學生規劃有效的教學；教師根據俄亥俄州的學術內容標準，使用正式和非正式評量數據，確定學生的加值發展；教師鼓勵學生認真地檢視自我的學習，且培養學生有能力自我覺察學習的狀況；教師為學生及家長提供形成性評量的結果及策略改進學生的學習。

標準四：「教師規劃且執行提升學生學習的有效教學」，此與教學層面有關，包括：教師對每位學生都保持高度的期望且透過教學去

達成；教師關注學生學習的結果，持續反省和調整教學以增加學生成功的機會；教師因其對任教的內容有深入的認識，能有效地安排學習內容的順序與規劃補救教學、加強或加速學習等差異化教學；教師能運用多種教學策略，為所有學生提供具挑戰性及正面學習的經驗；教師能循序漸進引導學生理解複雜的概念，激發高層次創造性、批判性的思惟能力；教師使用有效的提問策略刺激學生思考；教師能探索、評估和運用各種學習工具，使學生可以學會教學的內容。

標準五：「教師為學生營造提高層次學習和成就的學習環境」，此與學習環境有關，主要包括：教師為所有學生營造提高層次成就的學習環境，使學生能感受到自我學習的重要性；教師精心安排學習環境，使每位學生的學習機會最大化；教師為學生營造多元且有益於思考的學習環境；教師認識到學生在各種正式和非正式情境裡學習之重要性；教師展現對於任教學科之熱情，激勵學生學習；教師建立安全的學習環境，使所有學生感到被重視且有歸屬感。

標準六：「教師與學生、家長、其他教育工作者、行政人員和社區人士持續合作與溝通，支持學生的學習」，此與合作與溝通有關，其敘述摘要包括：教師理解溝通的功能，且透過溝通激發學生主動學習和相互合作支援；教師視家庭功能為教學不可缺少的部分；教師提供家長機會支援學生學習；教師對學生與其家庭狀況謹守保密原則，建立相互尊重與信任的關係；教師與學校的同事一起協作，分擔社區學生的發展和學習的責任；教師認知到相互學習的重要性，主動形成學習社群，從事學生輔導、研發課程和評量等工作。

標準七：「教師為個人及社群成員之專業發展、表現和參與承擔責任」，此與專業責任和成長有關，主要包括：教師認知到自己是影響學生未來發展之專業人員；教師必須展現出正直、誠實、公正的特質；教師本身之成長和學習有助於同僚之專業發展；教師在學校和社區扮演領導者的角色，藉由參與決策與倡導革新，為學校帶來改變；教師藉由與同僚持續不斷的合作，確保學生的學習品質和福祉；教師藉由批判思考和行動力，解決學生同儕間不公平的事，扮演社會革新之代言人。

上述標準除了有相對應的敘述外，亦皆有其對應的要素

(elements)，如表 2 所示 (ODE, 2014e)：

表 2

OTES 評鑑標準及相對應之要素

層面	指標	要素
學生	1. 教師了解學生的學習和發展且尊重學生的差異	<p>1-1 教師展現有關學生如何學習和不同年齡層發展特性的知識。</p> <p>1-2 教師了解學生的起點行為，且據此規劃教學以滿足所有學生的學習需要。</p> <p>1-3 教師期望所有的學生能實現他們最大的潛能。</p> <p>1-4 教師以身作則，尊重不同學生的文化、語言技能和生活經驗。</p> <p>1-5 教師了解資優生、身障生和高風險學生的特性，以協助其鑑定及從事適當的教學和介入。</p>
領域內容	2. 教師知道且理解他們所任教的領域內容	<p>2-1 教師了解授課內容的概念、假設和技能，且據此規劃教學。</p> <p>2-2 教師理解授課內容且運用具體的教學策略，有效地教導核心概念和技能。</p> <p>2-3 教師了解學校和學區課程優先次序和俄亥俄學術內容的標準。</p> <p>2-4 教師了解授課內容與其他領域內容的關係。</p> <p>2-5 教師將授課內容和學生的相關生活經驗與就業機會相結合。</p>
評量	3. 教師理解且運用各種評量方式確認教學之成效，以確保學生的學習	<p>3-1 教師對於評量的類型、目的、所產的數據具有專業的認知與判斷。</p> <p>3-2 教師選擇、開發、運用各種診斷性、形成性和總結性的評量。</p> <p>3-3 教師分析數據去監控學生進步和學習的情形，且據此規劃差異化教學和修正教學。</p> <p>3-4 教師與學生、家長和同事協作、溝通學生進步的情形。</p> <p>3-5 教師讓學生進行自我評估和目標的設定，以解決學生學習表現和潛能間之落差。</p>

(續下頁)

教學	4. 教師規劃且執行提升學生學習的有效教學	<p>4-1 教師配合學校和學區課程的優先順序和俄亥俄學術內容的標準調整教學目標和活動。</p> <p>4-2 教師運用學生學習的相關資訊計畫課程與進行教學，以減低學業成就落差。</p> <p>4-3 教師傳授清楚的學習目標和相關之學習活動。</p> <p>4-4 教師運用學生如何思考和學習的知識設計和進行教學。</p> <p>4-5 教師運用差異化教學滿足所有學生（資優生、身障生、高風險學生）學習的需求。</p> <p>4-6 教師透過有效的教學協助學生成為自主學習者和問題解決者。</p> <p>4-7 教師有效地運用教學資源提升學習的學生。</p>
學習環境	5. 教師為學生營造提升高層次學習和成就的學習環境	<p>5-1 教師公平對待每一位學生，營造尊重、支持和關心的環境。</p> <p>5-2 教師營造生理上和感情上安全的環境。</p> <p>5-3 教師激勵學生有效的學習且對自我的學習負責。</p> <p>5-4 教師營造使學生能自主學習、合作學習、集體學習的情境。</p> <p>5-5 教師保持有益於所有學生學習的環境。</p>
合作和溝通	6. 教師與學生、家長、其他教育工作者、行政人員和社區人士持續合作與溝通，支持學生的學習	<p>6-1 教師能清楚有效的相互溝通。</p> <p>6-2 教師與家長分擔責任以支持學生的學習、身心發展、心理健康。</p> <p>6-3 教師能與其他教師、行政人員及學區人士有效地進行協作。</p> <p>6-4 教師能與社區人士和機構有效地協作，適時提供學生具建設性的學習環境。</p>
專業責任和成長	7. 教師為個人及社群成員之專業發展、表現和參與承擔責任	<p>7-1 教師了解且遵守專業倫理之規範，支持專業行為之政策。</p> <p>7-2 教師有責任參與持續性的、具目的性的專業發展活動。</p> <p>7-3 教師是教學品質、學校改革和學生成就之革新代言人。</p>

資料來源：ODE (2014e). *Section two: Ohio standards for the teaching profession*. Retrieved from https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Teaching/Educator-Equity/Ohio-s-Educator-Standards/Rev_TeachingProfession_aug10.pdf.aspx

(二) OTES 之要素及指標

OTES 根據上述的教學專業標準、要素及相對應的指標來評定教師的表現。每一要素都對應三個等級的指標：熟練（proficient）、優秀（accomplished）及卓越（distinguished），每一等級的指標皆有相對應的教師行為表現描述。以下以標準一：「教師了解學生的學習和發展且尊重學生的差異」之要素為例，說明相對應之指標，如表 3 所示（ODE, 2014e）。

表 3
要素及指標範例說明一覽表

要素	指 標		
	熟練	優秀	卓越
1-1 教師展現有關學生如何學習和年齡層發展特性的知識。	<p>a) 教師展現對人類的發展、學習理論和大腦研究之理解。</p> <p>b) 教師了解學生身心發展（生理、社會、感情和認知）如何影響學習，並據此規劃教學。</p>	<p>c) 教師分析個別及群組學生之發展，並據此為不同階段之學習者規劃教學。</p>	<p>d) 教師協同事理理解學生之學習特性及評量學生，以便規劃及實施教學。</p>
1-2 教師了解學生的起點行為，據此規劃教學以滿足所有學生的需要。	<p>a) 教師了解學生先前的學習經驗、能力和學習風格，並據此規劃適當的教學。</p>	<p>b) 教師提出多重概念和原則以回應學生不同階段的發展層次。</p> <p>c) 教師針對不同程度的學生規劃教學的內容及時間和實施差異化教學。</p>	<p>d) 教師運用各種策略來評估個別學生的能力、學習風格和需要。</p>
1-3 教師期望所有的學生能實現他們最大的潛能。	<p>a) 教師對每位學生皆清楚表達期望，並透過實際行動肯定其能力。</p>	<p>c) 教師為個別的學生確立學習活動的細節和學習目標。</p>	<p>e) 教師為學生訂定具挑戰性的目標，並且建立學校和學區其他教育工作者對學生的信心</p>

（續下頁）

	<p>b) 教師相信每位學生都能學習且持續不斷努力去協助所有學生去達成</p>	<p>d) 教師發展出效能感去影響學生進步和持續為學習有困難的學生尋找新的學習方法。</p>
<p>1-4 教師以身作則，尊重不同學生的文化、語言技能和生活經驗。</p>	<p>a) 教師表現出對學生族群文化傳統或重要性的知識並且認知到這知識的價值</p>	<p>e) 教師了解自己的文化觀點和偏見，並降低那些偏見對學生的學習產生影響。</p>
	<p>b) 教師透過班規培養學生尊重個別差異、避免偏見、刻板印象、以偏概全等理念。</p>	<p>f) 教師實施支援英語作為第二語言的教學策略，在教室裡使用標準英語教導說和寫。</p>
	<p>c) 教師和學生建立良好的關係且尊重每位學生為獨立的個體。</p>	<p>g) 教師培養學生成為尊重個別差異和觀點的學習社群。</p>
	<p>d) 教師尊重學生的母語，並協助學生運用現有的語言能力去達成領域的學習目標。</p>	
<p>1-5 教師了解資優生、身障生和高風險學生的特性，以協助其鑑定及從事適當的教學和介入。</p>	<p>a) 教師根據實務經驗協助資優生、身障生和高風險學生之鑑定。</p>	<p>e) 教師發展及實施資優、身障和高風險學生的學習計畫。</p>
	<p>b) 教師遵守資優生、身障生和高風險學生的相關法令與政策，實施個別教育計畫（IEPs）並且撰寫教育計畫（WEPs）。</p>	<p>f) 教師調整課程與教學的進度和深度，以滿足不同程度學生的學習需求。</p>
	<p>c) 教師適時的指導學生自我偵測和評量學習的情形。</p>	<p>g) 教師倡導並保障資優學生、身障生和高風險學生都能獲得適當的學習資源和機會。</p>

（續下頁）

d) 教師使用專家所提供的資源和技術提升學生的學習。

資料來源：ODE (2014e). *Section two: Ohio standards for the teaching profession*. Retrieved from https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Teaching/Educator-Equity/Ohio-s-Educator-Standards/Rev_TeachingProfession_aug10.pdf.aspx

(三) OTES 之評量準則

OTES 的評量準則 (teacher performance evaluation rubric) 乃根據俄亥俄州教學專業標準發展而來的，屬於教師表現整體性的評分。此評量準則清楚連結有效教學的策略和各種評量指標，不僅是用來觀察和評鑑教師，也作為規劃教師的專業成長活動或改進計畫的依據，因此評量準則對於教學品質的提升頗具重要性。但是應用此評量準則評定教師的表現必須以證據為依歸，評鑑人員宜根據所蒐集到的各類型資料來確認教師表現的等級 (ODE, 2014a, 2014h)。

根據美國聯邦眾議院的法案 (HB153) 和俄亥俄州修正法規 (Code 3319.112)，評量準則描述教師在每個標準領域不同水準的表現。此評量準則共有十個標準領域，包括：以學習為焦點 (標準 4 教學)、評量的數據 (標準 3 評量)、先前的內容知識 / 順序 / 銜接 (標準 1 學生、標準 2 內容、標準 4 教學)、有關學生的知識 (標準 1 學生)、課業傳授 (含標準 2 內容、標準 4 教學、標準 6 合作和溝通)、差異化 (含標準 1 學生、標準 4 教學)、資源 (含標準 2 內容、標準 4 教學)、教室環境 (含標準 1 學生、標準 5 學習環境、標準 6 合作和溝通)、學生學習的評量 (標準 3 評量)、專業責任 (標準 6 合作和溝通、標準 7 專業責任和發展)。以下舉「以學習為焦點」、「評量的數據」、「先前的內容知識 / 順序 / 銜接」三個標準領域為例說明此評量準則的內容 (如表 4)。

表 4
教師表現評鑑之評量準則範例

		教學計畫			
		無效能	發展中	熟練	優秀
教 學 計 畫	以學習為焦點 (標準 4 教學)	教師對於學生的學習沒有清楚的焦點，或者學習目標過於籠統無法引導課程計畫，或者設立的學習目標不適合學生。	教師清楚地表達學習目標，且此目標適合學生。	教師根據俄亥俄州的標準，發展並測量學生的學習目標。	教師根據俄亥俄州的標準發展並測量學生的學習目標。
	證據來源： 觀課前會議			教師能解釋學習目標的重要性及其對學生之適切性。	學習目標能反映出多數學生學習的需求。
	評量資料 (標準 3 評量)	教師規劃教學時，沒有分析學生的學習資料。	教師理解評量是評鑑和支援學生學習的方法之一。	教師能解釋各種診斷性、形成性、和總結性評量的特性、運用時機以及限制。	教師根據所有學生的需求、能力和學習風格設計評量的方法，且會因學生的差異選擇不同的評量工具。
	證據來源： 觀課前會議		教師提出一種以上學生評量之證據。	從書面計畫(教案、評量等)顯示教師能應用各種正式和非正式的評量方法去蒐集學生學習的證據。	證據顯示教師準確鑑定學生學習的需要、優勢及發展的領域。
	先前的知識內容/順序/銜接 (標準 1 學生、標準 2 內容、標準 4 教學)	教師沒有花心思讓學習的內容銜接學生先前的知識，或者教	教師能夠說明學習內容如何連接學生先前的知識，使學生能	教師的教學計畫能使學生清楚且有條理的銜接先前和未來	教師能應用家庭、同事和其他專業人士所提供的資源協助每

(續下頁)

證據來源： 觀課前會議	師可能用心，但是不理解學習的內容如何銜接學生先前的知識和未來的學習。	為將來的學習做準備。	的學習。 教師在描述教學順序時，能清楚說明學校、學區的課程重點和州的標準之重要的內容、概念、進展。	位學生學習。 教師提供學習活動時能考慮不同學生的需要、內容回顧、自省途徑。 教師理解科目與概念間之必要關係，能計畫且循序漸進的教學。
				教師能正確地解釋該堂課與該領域學習架構之關係。
				教師使學習內容和其他領域的學習、生活經驗、生涯發展做有意義連結，且為學生提供學以致用的機會。

資料來源：ODE (2014h). *Teacher performance evaluation rubric*. Retrieved from <http://ad.vwcs.net/dlt/Jen%20RttT/OTES/Day%204%20performance%20rubric.pdf>

四、OTES 之實施方式

在 OTES 評估的過程中，評鑑人員必須透過多元的途徑蒐集教師表現的證據，包括專業發展或改進計畫、正式的觀課、教室走查、觀課前和觀課後之會議，逐一說明如下：

(一) 專業發展計畫或改進計畫

專業發展計畫旨幫助教師增進專業的知識。教師對於計畫的執

行和進度應自行負責，且在學年初即可開始執行。專業發展計畫維持一學年，其目標在支援而非取代個別的專業發展計畫（**individual professional development plan**）。教師的專業發展應該是客製化的，符合教師個人的學習需求。有關專業發展計畫包括來自評鑑人員的回饋、教師自我評鑑及教師持續發展所需要的支援。評鑑人員應該對教師的專業發展給予建議，並且透過資源（例如時間、經費）的提供來支援教師。教師的專業發展計畫乃建立在學生學術成長測量結果的基礎上，其內容包括：1. 對未來專業發展領域的界定；2. 幫助教師提升知識技能和實務的具體資源和機會；3. 計畫成果能使教師提升學生的學習和成就。

至於教師的表現被評為「無效能」等級及學生的成長測量「低於預期」之教師，評鑑人員必須為該名教師提供改進計畫。改進計畫須載明教師待改進的領域、所需之指導和支援，協助教師改進教學。在評鑑周期隨時可能執行改進計畫，端視評鑑人員判斷教師表現不佳的程度而定。學區集體協議單位規定（**district collective bargaining unit agreements**）改進計畫開始執行時，附加的條件應該磋商後再決定。

行政人員執行改進計畫時，其責任包括：1. 以書面形式界定改進的具體領域，並載明其與俄亥俄州教學專業標準之關係；2. 以書面形式指定預期改進的表現水準和改善所需之合理時間；3. 以書面形式指定發展並執行的改進計畫，並載明可提供的資源和幫助；4. 確定專業發展是否需要投入額外的資源；5. 蒐集進步或者沒進步的證據。教師表現的重新評估應該依據書面計畫，對其表現進行多次的觀察。如果教師檔案已呈現出可以接受的改善水準，根據當地教育局所議定的協議規定（**Local negotiated agreement requirements**），該名教師將可恢復規律的評鑑周期。倘若該名教師的表現繼續維持在「無效能」的水準時，監督的行政人員可能執行附加建議之改進計畫，必要時則可以解聘。

（二）專業會談和進步的考核

教師正式接受評鑑期間，評鑑人員應該安排多次的會議，提供專業會談討論有關教師表現、課程目標和專業發展，教師所需的支援。評鑑人員和教師在評鑑期間應該參照前述教師表現的評鑑指標評定教

師的表現，根據評鑑結果討論受評教師專業發展的可能性，對受評教師之專業發展計畫或改善計畫提出建議。

（三）正式觀課

觀察教學是評鑑教師表現和效能的重要依據。評鑑人員進入課室觀察教師如何使學生參與學習，可能蒐集到多層面且具價值的資訊。在正式的觀課過程中，評鑑人員與教師持續溝通和合作則有助於增進雙方的專業關係，促進教師專業發展。根據最佳實務的研究，正式觀課的過程是由觀課前會議（pre-conference），教室觀課、觀課後會議（post-conference）三部分所組成，說明如下：

1. 觀課前的會議：觀課前的會議旨在提供評鑑人員和受評教師，共同討論入班觀課時所要觀察的重點。教師分享有關學生和學習環境特性的重要訊息，也分享有關該堂課的目標和學生學習評量的具體訊息。觀課前的會議給予教師機會表達觀課期間希望評鑑人員回饋的範圍。觀課會議所進行的溝通記錄應該被保存。觀課前會議的目的旨在提供評鑑人員機會了解以下的內容：課或單元的目標、被觀課班級學生的先前經驗、學生 / 學習環境的特性、達成該堂課目標的教學策略、學習的活動和材料、學生學習的差異、學習的評量。例如「聚焦於學習（標準 4 教學）」領域之觀課前的會議問題，可能包括：該堂課的焦點是什麼？學生將知道 / 理解什麼內容？他們將展現什麼技能？教學計畫中要達成哪些標準？為什麼這些學習內容是重要的（ODE, 2014a）？

2. 課室觀課：課室觀課是蒐集教師表現證據的最佳時機。根據俄亥俄州的規定受評教師至少接受 2 次正式的課室觀課，至於考慮不續聘（nonrenewal）、有限制合約（limited contract）或延長限制合約之教師則至少接受 3 次正式的觀課。正式的觀課必須於上課時間入班觀察一堂課，一次觀課至少 30 分鐘，評鑑人員使用教師表現評鑑之評量準則，分析每次正式觀課所蒐集到的資料，而後加以敘述。每次正式觀課的結果會提到觀課後會議上討論，供受評教師檢閱。除非有教師的書面同意書，否則正式的觀課將不包括錄影或者錄音。

3. 觀課後的會議：觀課後的會議是評鑑人員和受評教師進行專業會談，旨在對受評教師提供回饋與額外的策略和資源，使其融入教

學提升學習成效。評鑑人員將對受評教師的表現提出改進建議和優點表揚，而這些建議和表揚可能成為教師專業發展計畫的一部分。

一般而言，評鑑人員和受評教師的討論必須聚焦於相關領域的優點和缺點。在會議上，受評教師可以提出觀課以外的證據作為評鑑之參考。評鑑人員將判斷這些證據是關於學生學習的證據或者是支持教師表現的證據。觀課後的會議範例問題，聚焦於學習（標準 4 教學）方面例如：這堂課的重點是什麼？談談你希望學生在該堂課結束之前將知道和理解什麼內容。他們展現給你什麼技能？教學計畫中要達成哪些標準？為什麼這學習是重要的？如何向學生傳達目標的適切性？你陳述的學習目標如何符應單元、課程和學校目標？

（四）非正式觀課——教室走查

教室走查（classroom walkthroughs）是屬於少於 30 分鐘之非正式觀課。教室走查可能經常進行且不需要事先告知當事人。教室走查可能是一般性的或集中於觀察教師某特定行為的表現。評鑑人員彙整分析一系列教室走查所蒐集的證據和正式觀課的文件檔案，來評定教師整體的表現。

五、OTES 之實施步驟

OTES 教師表現評鑑之實施步驟包括：蒐集彙整資料、根據專業標準歸納分析證據與建立行為模組、發布年度末成績評定（ODE, 2014a, 2014h）：

（一）蒐集彙整資料

1. 彙整每個標準領域的證據：評鑑人員根據教師表現評量準則中 10 個標準領域，將從課室、會議、和老師每天互動中所蒐集到的證據加以彙整。

2. 持續蒐集、記錄、分享事實證據：評鑑人員要蒐集足夠的事實與證據，因此要詳細地、真實地描述事件、行為、與受評教師互動的情形等，如在過程中採用錄音或錄影，則不應有暗示的判斷或者意見。評鑑人員可以隨時和受評教師分享討論這些資料和紀錄，必要時要求受評教師做實務上的改變。

3. 藉由標準領域分類資料，決定是否需要再蒐集哪些資訊：在

這一年的資料蒐集中，評鑑人員可能會遺漏某些標準領域的證據。如果先藉由標準領域分類資料和組織證據，將可以明顯發現有哪些證據蒐集不足或遺漏。所有標準領域的證據對於判斷教學是否有效非常重要，因此需要持續不斷蒐集證據避免有所遺漏。

（二）根據專業標準歸納分析證據並建立行為模組

1. 詳閱每個標準領域內所蒐集到的證據，尋找行為模組：例如，如果某位受評教師在某次觀課前會議上談論想要改進某種教學技術，評鑑人員在正式觀課和非正式教室走查時就須注意該教學技術改進的情形，並在觀課後的會議上提供該名教師此方面的回饋。在評鑑報告上特別載明該名教師對此教學技術所建立的行為模組，作為判斷等級的參考。

2. 將證據和標準領域行為模組（descriptors）做比較：評鑑人員在逐漸熟悉評量準則後，開始藉由重新詳閱某一標準領域所有「精熟」表現的描述，檢視蒐集到的證據是否達到此水準？再檢視「優秀」或「發展中」表現水準的描述，檢視蒐集到的證據是否與該描述更為符合。如果「發展中」的描述好像與證據較為相符，也請仔細檢視「無效能」的描述是否與證據更為相符。

3. 重複上述每個標準領域檢閱的過程，接著考慮跨標準領域行為的模組：雖然評鑑人員根據多種證據來決定每個標準領域的等級，但是或許可以考慮檢視跨標準領域的表現行為模組，交叉比對可能獲得更完整的教學圖像。雖然所有標準領域的描述對判斷教師的教學實務很重要，但是評鑑人員可能會發現，受評教師某些行為的表現分屬於不同標準領域之不同表現模組。例如受評教師在「教室環境和資源」（classroom environment and resources）的標準屬於「發展」的行為模組，但是在「學生知識和課業傳授」（knowledge of students and lesson delivery）的標準屬於「精熟」（proficiency）的行為模式；而根據情境知識的判斷，可能發現前述兩個領域裡的表現，可能阻礙該名教師在其他領域的表現。例如在觀課期間，你可能發現該名教師密切關注個別學生的需要時，相對減少他（她）的班級教學時間，而就班級經營表現模組進行觀察時，發現該教師因為減少班級教學的時間，致使他（她）在其他方面的標準領域之表現變差了。由此可知，任何

標準領域的表現都不應該被單獨考慮，而是應該和所有其他領域表現一起分析。

（三）發布年度末成績評定

1. 注意教師未來表現可能的趨勢：為了給予受評教師年終最後的成績評定，評鑑人員得考慮蒐集到的證據，包括觀課、所有會議的資料、與教師每日的互動等。在評定期間，考慮受評教師之後的表現趨勢尤其重要。受評教師在評鑑過程中改進了甚麼？還是在某個標準領域退步了？如果在某個特定的標準領域中，證據顯示出教師行為模組或教學實務的趨勢，評鑑人員應多加以注意。

2. 謹慎評估能力的最低門檻：當某位教師被評鑑為「無效能」等級時，在最後成績評定發布前，必須再次檢閱被評為無效能行為的所有證據之整體脈絡，是否與評量準則中 10 個標準領域之最低門檻相符。相較於其他領域的正向等級，考慮該名教師在某個領域的嚴重缺乏是否是因為權重過高所造成的？評鑑人員必須倚賴專業判斷，透過已搜集的證據決定該教師的表現是否無效能，考慮到此判定對受評教師、班級、同事和學校影響甚鉅，必經過審慎評估再行發布。

3. 發布最後的成績評定，提供教師須增強和精煉的領域：透過文件檔案說明教師成績評定過程，用證據支持評定的等級，提供教師專業成長需求的回饋，使教師清楚理解需發展的面向和改進的部分，並提供具體實務範例以供遵循。

六、OTES 評鑑人員之培訓及換證

OTES 的評鑑人員必須親自接受三天的訓練講習，且通過線上測驗方能取得資格。取得評鑑人員資格者每 2 年必須換證 1 次（recalibration）。換證前必須順利完成訓練與通過由教學卓越國家研究所（National Institute for Excellence in Teaching）所研發的測驗後，方可更新資格，維持證書之有效性，否則就無法在 e 化教師和校長評鑑系統（electronic teacher and principal evaluation system）中登錄資料。為了更新證書，評鑑人員接受 3 小時線上的訓練（online training）及相對應的測驗（ODE, 2014i）。

七、OTES 評鑑結果之運用

OTES 評鑑結果的運用分為教師專業發展及教師績效評量（如聘任、加薪或表彰、停聘、解聘與不續聘）二部分。總結性教師評鑑的結果分為教師的表現和學生學術成長測量兩面向（如表 4）。橫軸是教師表現，分 4、3、2、1，依序代表優秀（accomplished）、熟練（proficient）、發展中（developing）、無效能（ineffective）；縱軸是學生學術成長測量，分為超過預期（above）、達預期（expected）、低於預期（below）。經由表 5 來確定教師的評鑑結果。

表 5

教師總結性等級一覽表

學生學術成長	教師表現			
	4	3	2	1
超過預期	優秀	優秀	熟練	發展中
達到預期	熟練	熟練	發展中	發展中
低於預期	發展中	發展中	無效能	無效能

資料來源：ODE (2014a). *Ohio teacher evaluation system (OTES): Training workbook*. Retrieved from http://www.nctq.org/docs/OTES_Training_Workbook_Updated.pdf

根據俄亥俄州修訂法規之規定，教師評鑑結果分為優秀、熟練、發展中和無效能四等級。對於被評鑑為優秀等級的教師在其評鑑週期，可以只被觀課 1 次及完成一項被批准的專業發展計畫。對於表現不佳的教師，學校（或學區）必須根據評鑑的結果，提供教師專業成長需求的回饋，使其清楚理解需發展的面向和改進的部分，並提供具體實務範例以供遵循。並提供資源及支援協助其改善及成長。

八、OTES 可能的隱憂

OTES 主要包括教師表現評估及學生學術成長的測量二向度。瑞蒂胡佛（Randy L. Hoover）（2014）指出教師表現的評估所根據的評量準則，其雖然根據俄亥俄州教學專業標準發展而來的，清楚連結有

效教學的策略和各種評量指標，用來觀察和評鑑教師的行為。但評量準則是具高度主觀性的判斷，因為被觀察的行為在某種程度上是高度的推論，評鑑人員僅就有限的觀察來判斷教師在某些領域的表現，具有太多的不確定性和想像的主觀判斷。因此，此種型態的評鑑機制，可能造成受評的教師努力使評鑑人員滿意他（她）的表現，而非掌握和從事真正有效的教學。

另外，學生學術成長測量包括教師增值評估、測驗供應商之評估、地方教育中心所決定的測量三類資料。貝魯（Dale Ballou）認為增值評量系統的價值是用於達成診斷目的，而不宜作為考核教師績效的依據，因為測驗本身不是學生能力或成就測量的理想工具，學生在特定測驗上的表現，可能部分來自真實能力，但也可能受隨機影響（如當天的情緒狀況、測驗題目選擇）或其他因素所影響，而非僅來自於教師教學的品質，且測驗分數不見得能相互比較，例如甲生測驗成績從 15 分進步到 20 分，乙生則從 25 分進步到 30 分，雖然二人都進步了 5 分，但可能代表不同的意義。因此以學生的分數作為教師效能的推估是不適當的（林素卿，2009）。

參、對規劃臺灣中等以下學校教師評鑑機制之啟示

任何教師評鑑系統最主要的考量在於真正改進教師的表現（Tuytens & Devos, 2012; Delvaux, et al., 2013）。OTES 重要的特徵是有國家正式立法作為實施的依據、兼具形成性與總結性目的、將學生的學術成長列入要素中、有清楚的評鑑標準與評量準則、有專業合格的評鑑人員，上述特徵堪為臺灣規劃中小學教師評鑑系統之參考，逐一說明如下：

一、國家正式立法作為實施教師評鑑制度的依據

OTES 有美國聯邦政府透過參眾兩議院正式立法（SB2,HB1）及

俄亥俄州相關法規（ORC3319.61, ORC 3319.111, ORC 3319.112）作為教師評鑑制度的依據，並透過多種管道推動評鑑制度，使其能落實於 K 至 12 年級的教育之中，改進教師教學，提升學生的學習。雖然，目前臺灣已朝教師評鑑入法的方向努力，《教師法》第 17 條之 1：「高級中等以下學校教師應接受教師評鑑，其評鑑項目、內容、指標、方式、程序、評鑑結果之運用及其他相關事項之辦法，由教育部定之。」（行政院，2012）已於 2012 年 11 月 2 日於立法院一讀通過，但朝野目前尚未達到共識，仍需要持續努力溝通，讓此條文能早日順利三讀通過而後執行。

二、教師評鑑的機制必須兼具專業成長之形成性目的與績效評量之總結性目的

OTES 模式關注學生的成長測量，受評教師的專業發展計畫或改進計畫乃根據學生成長測量的結果而定，促使教師對教學、課程與學生有更積極的作為。另外，OTES 模式也具績效評量之總結性目的，根據評鑑結果，可以作為教師聘任、加薪或表彰、停聘、解聘與不續聘等依據。雖然，臺灣中小學教師專業發展評鑑自 2006 年開始，以教師自願方式辦理，十年來，教學觀察已幫助教師打開教室，讓專業評鑑人員進教室，協助教師反思教學；教學檔案的製作亦協助教師系統性整合教師的「教」與學生的「學」，有效提升教師教學效能（教育部，2014）。但是因為教師專業發展評鑑不具強迫性，也未具績效評量之總結性目的，因此時下一些教師呈現「兩極化」的表現，有些「專業取向」教師把學生視如己出般地教導；但也有些「受雇取向」教師視教書為一般「朝九晚五」的工作，上課照本宣科、意興闌珊，罔顧學生受教權利與教學品質（李奉儒，2006）。因此，本文建議臺灣未來中小學教師評鑑機制必須兼具專業成長之形成性目的與績效評量之總結性目的，方能確保整體教育的品質。

三、將學生的學術成長列入教師評鑑的要素中

OTES 的架構主要包括評估教師表現和測量學生的學術成長二部份各占 50% 或 45%。由此可見，OTES 不僅關注教師本身的專業表現，

也在關注教師對學生產生的影響。OTES 運用多元的評量方式及加值評量系統處理學生學習改變的資料，並透過對每位學生每年合理的成長期望之達成情形，來評估學校與教師的教學成效，並根據學生學術所測量的結果擬訂教師的專業發展計畫或改進計畫，此種將學生的學術成長測量列入教師評鑑及專業發展的作法，提供臺灣在規劃教師評鑑方面的另一種思維。教師的素質和學生的成就息息相關（OECD, 2009a, 2009b），許多國家為了改善教育的品質，已將學生學習的改變列入教師的績效考核中。因此，本文建議未來臺灣教師評鑑的機制宜一併規劃學生學習評量的客觀機制及評量的類型，將學生學習成長列為判斷教師專業表現的重要指標。

四、教師評鑑必須有清楚的評鑑標準與評量準則

許多研究顯示評鑑標準對於提升教學而言非常重要（Kelly, Ang, Chong, & Hu, 2008），不過，亦有研究顯示不清楚不透明的評鑑標準將導致教師對於評鑑系統產生負面態度及不信任感（Gratton, 2004; OECD, 2009b）。長久以來，臺灣對中小學教師雖有考績制度，也在2005年公布《公立高級中等以下學校教師服務成績考核辦法》，但不僅評鑑項目模糊，教師也無須定期接受評鑑，以致無法確實提升教師專業素質、改善學生的教育成就（李奉儒，2006）。OTES 透過《教學專業標準》中的指標評定教師的表現。該標準分別與學生、內容、評量、教學、學習環境、合作和溝通、專業責任和成長向度有關。評鑑人員根據上述教學專業標準、要素及相對應的指標來評定教師的表現。每一標準、要素、指標、等級都有教師表現行為的描述，供評鑑人員參考（ODE, 2014e）。因此，本文建議未來臺灣教師評鑑應該有清楚明確的專業指標且面向多元，包含學生、內容、評量、教學、學習環境、合作和溝通、專業責任和成長等向度，每一項度有清楚的行為描述，作為評鑑人員與受評鑑教師溝通及判斷的依據。

五、教師評鑑必須有專業合格的評鑑人員

許多研究指出評鑑人員的專業度會影響評鑑結果的滿意度（Flores, 2012; Kelly et al., 2008）。評鑑人員和教師的關係、評鑑人員

的可信度、評鑑回饋的應用在評鑑過程中扮演關鍵性的角色。當評鑑人員和教師的關係良好時，教師覺察評鑑是一種建設性的過程，他們對於回饋意見持更開放的態度，更有意願按照評鑑結果的建議展開行動（Kelly et al., 2008）。評鑑人員的可信度也是重要因素，如果教師不認為評鑑人員是有能力的，則會擔心受到不當的評估（Milanowski & Heneman, 2001）。

一位可信的評鑑人員是具備專業能力去評價教師、在教學方面有相當多的經驗、熟悉該教師的任教學科、有足夠的機會去觀察教師和進行後續的行動（Chow, Wong, Yeung, & Mo, 2002; Milanowski & Heneman, 2001）。研究也指出回饋的效用對於評鑑是重要的，特別是對教師表現的改進和發展（Tuytens, & Devos, 2012）。由此可見，評鑑人員的專業素養對教師評鑑非常關鍵，本文建議未來臺灣規劃中小學教師評鑑系統時，可以參考 OTES 的評鑑人員的培訓及換證過程，同步規劃評鑑人員的訓練課程，培訓專業的評鑑人員。

肆、結語

由以上有關美國俄亥俄州 K-12 教師評鑑系統的討論可發現，其教師評鑑系統是由該州的中小學教師、學校行政人員、專家學者、專業組織的代表、全國教師評鑑領域的專家合作開發而成，開發過程嚴謹具學術性與實務性，具有許多優點包括：有國家的政策和立法作為實施依據；判斷教師的專業表現之標準明確；評估內容不僅包括教師表現也考慮學生學術成長的測量；根據學生成長測量的結果，來決定教師的專業成長計畫或改進計畫；評鑑人員有接受專業訓練及換證制度；評鑑結果的運用兼具專業成長之形成性目的與績效評量之總結性目的。目前臺灣中小學教師的評鑑仍處於發展階段，盼本文所探討的美國俄亥俄州 K-12 教師評鑑系統之發展情形及作法，能提供相關人員決策之參考。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2004）。美英兩國教師評鑑系統比較分析及其對我國之啟示。**臺北市立師範學院學報**，**35**（2），85-100。〔Ting, Y. G., & Chang, D. R. (2004). Comparison of teacher evaluation system in USA and England and its implications for Taiwan. *Journal of Taipei Municipal Teacher College*, 35 (2), 85-100.〕
- 行政院（2012/10/19）。**教師法部分條文修正草案總說明**。Retrieved from http://www.ey.gov.tw/News_Content5.aspx?n=875F36DB32CAF3D8&sms=7BD79FE30FDFBEE5&s=05C8DCCD4484EDC2〔Executive Yuan (2012/10/19). *Explanation of some sections of the revised teacher law*. Retrieved from http://www.ey.gov.tw/News_Content5.aspx?n=875F36DB32CAF3D8&sms=7BD79FE30FDFBEE5&s=05C8DCCD4484EDC2〕
- 李奉儒（2006）。國中小學教師評鑑機制規劃之芻議：英國的經驗與啟示。**教育研究與發展期刊**，**2**（3），193-263。〔Lee, F. J. (2006). Preliminary planning of a teacher evaluation system for school teachers in Taiwan: Some implications from England and Wales. *Journal of Educational Research and Development*, 2(3), 193-216.〕
- 林素卿（2009）。美國田納西加值評量系統及其對我國教師專業發展評鑑之啟示。**教育資料集刊**，**41**，123-140。〔Lin, S. C. (2009). Tennessee value-added assessment system: Implication for teacher professional development evaluation in Taiwan. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 41, 123-140.〕
- 張德銳（2003）。我國中小學教師評鑑的規劃與推動策略。**教育資料與研究**，**53**，1-12。〔Chang, D. R. (2004). The planning and implementing strategies in Taiwanese teacher education system of elementary and junior high schools. *Educational Resources and Research Bimonthly*, 53, 1-12.〕
- 教育部（2011）。**中華民國教育報告書**。Retrieved from <http://www.ey.gov.tw>

edu.tw/userfiles%5Curl%5C20120925161509/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%82%B2%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8%E5%85%A8%E6%96%87%E7%89%88.pdf [Ministry of Education (2011). *Educational report of Republic of China*. Retrieved from <http://www.edu.tw/userfiles%5Curl%5C20120925161509/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%82%B2%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8%E5%85%A8%E6%96%87%E7%89%88.pdf>]

教育部 (2012)。中華民國師資教育白皮書。Retrieved from <http://www.edu.tw/userfiles/url/20130115115257/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf> [Ministry of Education (2012). *White paper on teacher education of Republic of China*. Retrieved from <http://www.edu.tw/userfiles/url/20130115115257/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>]

教育部 (2014)。高級中等以下學校教師評鑑制度規劃說明會手冊。Retrieved from http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/files/news/134_d28a81e7.pdf [Ministry of Education(2014). *Manual on the guidelines of K-12 teacher evaluation system*. Retrieved from http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/files/news/134_d28a81e7.pdf

Archibald, S., Cogshall, J. G., Croft, A., & Goe, L. (2011). *High-quality professional development for all teachers: Effectively allocating resources*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality (NCCTQ).

Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 254-266.

BEK(Battelle for Kids) (2014). *Ohio student progress portal*. Retrieved

- from http://portal.battelleforkids.org/ohio/education_in_ohio/student_growth_measure.html?sflang=en
- Chow, A. P. Y., Wong, E. K. P., Yeung, A. S., & Mo, K. W. (2002). Teachers' perceptions of appraiser-appraisee relationships. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 16*(2), 85-01.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Center for American Progress. Retrieved from <http://www.americanprogress.org/>
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Petegem, P. V. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education, 36*, 1-11.
- Flores, M. A. (2012). The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: How do teachers experience it at school? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 24*(4), 351-368.
- Gratton, R. (2004). Teacher appraisal: A lesson on confusion over purpose. *International Journal of Educational Management, 18*(5), 292-296.
- Hoover, R. L. (2014). *Basic problems with the Ohio teacher evaluation system*. Retrieved from <http://teacher-advocate.com/content/basic-problems-ohio-teacher-evaluation-system>
- Kelly, K. O., Ang, S. Y. A., Chong, W. L., & Hu, W. S. (2008). Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration, 46*(1), 39-54.
- Milanowski, A., & Heneman, H. G., III (2001). Assessment of teacher reactions to a standards-based teacher evaluation system: A pilot study. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 15*(3), 193-212.
- ODE (Ohio Department of Education) (2014a). *Ohio teacher evaluation system (OTES): Training workbook*. Retrieved from http://www.nctq.org/docs/OTES_Training_Workbook_Updated.pdf

- ODE (Ohio Department of Education) (2014b). *FAQs about HB 362 and teacher evaluation*. Retrieved from <http://education.ohio.gov/Topics/Teaching/Educator-Evaluation-System/Ohio-s-Teacher-Evaluation-System/FAQs-about-HB-362-and-Teacher-Evaluation>
- ODE (Ohio Department of Education) (2014c). *Evaluation requirements for teachers rated accomplished and skilled*. Retrieved from <http://education.ohio.gov/Topics/Teaching/Educator-Evaluation-System/Ohio-s-Teacher-Evaluation-System/Evaluation-Requirements-for-Teachers-Rated-Acompl>
- ODE (Ohio Department of Education) (2014d). *Amended Ohio House Bill 362 Teacher Evaluations*. Retrieved from <https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Teaching/TEACHER-EVALUATION-FACTSHEET.pdf.aspx>
- ODE (Ohio Department of Education) (2014e). *Section two: Ohio standards for the teaching profession*. Retrieved from http://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Teaching/Educator-Equity/Ohio-s-Educator-Standards/Rev_TeachingProfession_aug10.pdf.aspx
- ODE (Ohio Department of Education) (2014f). *Evaluation framework with optional alternative components for professional staff (teachers)*. Retrieved from http://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Teaching/Educator-Evaluation-System/Ohio-s-Teacher-Evaluation-System/OTES_Framework_SBOE_091614.pdf.aspx
- ODE (Ohio Department of Education) (2014g). *Student growth measures overview*. Retrieved from <http://www.shaker.org/Downloads/ODEStudentGrowthMeasures.pdf>
- ODE (Ohio Department of Education) (2014j). *Ohio teacher evaluation system resource guide*. Retrieved from <http://education.ohio.gov/Topics/Teaching/Educator-Evaluation-System/>
- ODE (Ohio Department of Education) (2014i). *Credentialed evaluators*. Retrieved from <http://education.ohio.gov/Topics/Teaching/Educator-Evaluation-System/Teacher-Evaluation-Training>

- ODE (Ohio Department of Education) (2014h). *Teacher performance evaluation rubric*. Retrieved from <http://ad.vwcs.net/dlt/Jen%20RttT/OTES/Day%204%20performance%20rubric.pdf>
- OEA (Ohio Education Association) (2014). *FAQ's about code of conduct for educators*. Retrieved from <http://www.ohea.org/faqs-about-code-of-conduct-for-educators>
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2009a). *Creating effective teaching learning environments. First results from TALIS*. Paris, France: Author.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (2009c). *Evaluating and rewarding the quality of teachers: International practices*. Paris, France: Author.
- OECD(Organization for Economic Co-operation and Development) (2009b). *Teacher evaluation. A conceptual framework and examples of country practices*. Paris, France: Author.
- OERC(Ohio Education Research Center) (2014). *Ohio student growth measures (SGM) policy and practice study*. Retrieved from http://www.ohio.edu/voinovichschool/upload/OERC_ResearchBrief_SGMPolicyPractice_3-20-14_Final_PB-2014-01.pdf
- Stronge, J. H. (2006). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2012). Importance of system and leadership in performance appraisal. *Personnel Review*, 41(6), 756-776.

