

國中實施形成性教師評鑑歷程及影響因素之個案研究

張德銳、李俊達、周麗華*

本研究以一所臺北市大型國中為研究對象，運用訪談、非參與觀察與文件分析等方法蒐集資料，以達到瞭解形成性教師評鑑在國中實際運作的歷程、成效與困難、影響因素之研究目的。研究結論如下：(一) 本個案實施教師專業發展評鑑的歷程可分為「準備階段」、「實施階段」、「檢討階段」等三個主要階段。(二) 本個案推動形成性教師評鑑過程中產生以下成效：(1)促進教師彼此的討論分享；(2)刺激教師教學省思；(3) 提高教師自信心；(4)產出教學相關資料，有利校務評比之佐證。(三) 本個案在推動過程中遭遇以下困難：(1)教師對於評鑑仍心存疑慮；(2)研習時間無法配合制度進程；(3)書面化及時間壓力。(四) 本個案之教學領導與教師文化以對形成性教師評鑑的正向影響居多，但仍有部份特質可能造成推動過程的阻礙。本研究並根據上述結論做出若干建議。

關鍵詞：教師評鑑、形成性教師評鑑、教師專業發展、教學領導、教師文化

* 張德銳：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授

李俊達：臺北市立教育大學教育系博士候選人

carpfish@tp.edu.tw

周麗華：臺北市立教育大學教育系博士候選人

A Case Study on Formative Teacher Evaluation Process and Its Impacts and Influencing Factors in a Junior High School

Derray Chang, Chun-Dar Lee, & Li-Hua Cho*

The purposes of this study are to analyze the process of formative teacher evaluation, its impacts and difficulties, and its influencing factors in a junior high school. To achieve the above purposes, this study adopts a qualitative approach to collect data by observing, interviewing and analyzing documents. The subject of this study is a large-sized junior high school in Taipei, which participated in the project of teacher evaluation for professional development initiated by the Ministry of Education, Taiwan. The results concluded in this study are listed as follows: 1. Three phases were formed during the process of teacher evaluation: (1)Preparation, (2)Implementation, and (3)Modification. 2. The consequences of implementing teacher evaluation were that it could help to promote professional dialogue between teachers, stimulate teaching reflection, promote teacher's confidence, and produce teaching material which will be beneficial for school evaluation. 3. Three main difficulties were confronted in implementing teacher evaluation: (1)Teachers were still afraid of teacher evaluation. (2)The timing of training workshop could not match the need of the school. (3)Teachers didn't have enough time to conduct evaluation and prepare paperwork. 4. Most of the instructional leadership and teacher culture of the case school were found to have positive impacts on the evaluation project. Suggestions were proposed according to the aforementioned conclusions of this study.

Keywords: *teacher evaluation, formative teacher evaluation, teacher professional development, instructional leadership, teacher culture*

* Derray Chang: Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education
Chun-Dar Lee: Ph.D. Candidate, Department of Education, Taipei Municipal University of Education
Li-Hua Cho: Ph. D. Candidate, Department of Education, Taipei Municipal University of Education

國中實施形成性教師評鑑歷程及影響因素之個案研究

張德銳、李俊達、周麗華

壹、緒論

教育部於 95 學年度公布「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，推動「教師專業發展評鑑」，其目的在於「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」(教育部，2006)，因此它是一種強調教師專業發展的形成性教師評鑑。針對此一計畫，教育部鼓勵各校發揮「學校本位管理」精神，在試辦過程中逐步發展合適的評鑑模式。但由於國內相關實務經驗與資料並不充份，導致學校在推動初期出現「摸石子過河」的不確定感。

「良法美意，貴在能行」，為免重蹈國內教育改革匆然結束的覆轍，針對影響形成性教師評鑑的各項因素進行探究有其必要。若能藉由探討學校實施形成性教師評鑑的歷程、成效與困難，讓未來實施者有所參考依循，當有助於教師專業發展評鑑政策的推動與教師專業發展目標的達成。

基於上述動機，本研究以一所試辦教師專業發展評鑑的國民中學為研究場域，歸納分析「國民中學實施形成性教師評鑑的歷程」及「校長教學領導與教師文化對國民中學實施形成性教師評鑑的影響」。具體言之，本研究目的有三：第一，探討國民中學實施形成性教師評鑑的歷程；第二，瞭解國民中學實施形成性教師評鑑的成效及困難；第三，探究教學領導與教師文化對國民中學形成性教師評鑑所產生的影響。

貳、文獻探討

一、形成性教師評鑑的實施模式

形成性評鑑以協助教師專業成長為目的，也就是Stufflebeam（1971）所說的「重

點在改良而非證明」(not to prove but to improve)，其焦點在於教師專業成長與學校革新，而非將結果用於總結評分。

Stronge (1997) 提出一個為學校改進與教師成長而設計的「目標與角色評鑑模式」(Goals and Roles Evaluation Model)，其歷程如下：(1)確認學校任務；(2)擬訂清楚可測量的指標範例；(3)設定教師工作表現標準；(4)記錄佐證資料；(5)評鑑教師工作表現；(6)確認教師專業服務品質。由圖 1 可知，Stronge 從推動學校本位管理的角度，強調評鑑規準必須因應學校需求，同時強調評鑑與教學改善的動態循環，其歷程涵蓋了評鑑的發展與實施兩大階段，但此一模式欠缺評鑑方案的檢討與修正階段，是其可加強的部份。

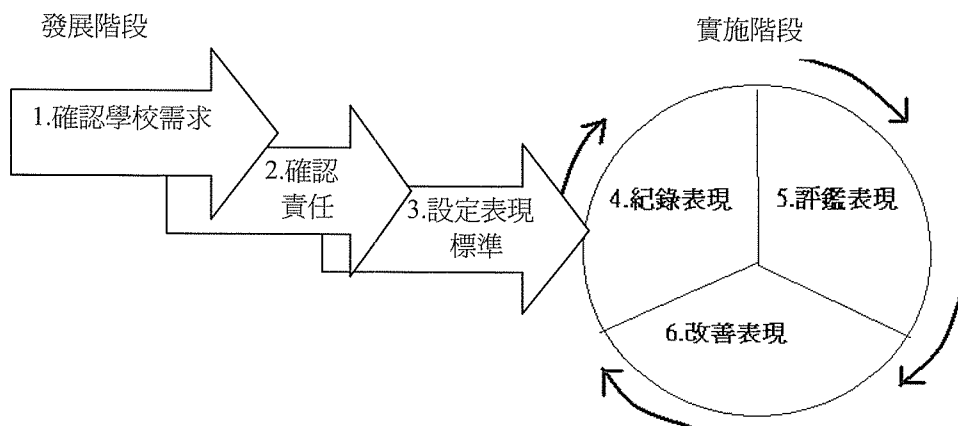


圖 1 目標與角色評鑑模式

資料來源：Evaluation teaching a guide to current thinking and best practice (p.12), edit by J. H. Stronge (1997), Thousand Oaks, California: Crowin Press, Inc.

吳清山、張素偵 (2002) 將教師評鑑的實施過程分為準備、實施、總結及檢討改進等四階段，各階段的工作重點如下：(1)準備階段：召開會議，就評鑑程序等細節進行討論凝聚共識；(2)實施階段：編製評鑑表格，採多元方法蒐集分析評鑑資料；(3)總結階段：完成評鑑報告，做成結論與建議；(4)檢討改進階段：檢討評鑑結果，擬定並實施專業發展計畫。上述模式係將評鑑的設計與發展當做準備階段，期間分為評鑑實施、總結與改進，最後結束於檢討修正作階段。

研究者認為教師評鑑方案必須持續地實踐、反省與修正，因此實施歷程至少應包括：準備、實施與檢討等階段。在準備階段學校應根據學校發展的需求，設定教師評

鑑規準及方式；在實施階段應根據評鑑計畫，落實多元有效的評鑑方式；在檢討改進階段，學校應檢討改進整個評鑑歷程，並為下一個評鑑循環做準備。

二、形成性教師評鑑之實施成效與困難

（一）形成性教師評鑑之實施成效

實徵研究顯示，教師評鑑可促進教師專業發展。首先，教師評鑑能作為專業對話平台，增加教師之間的專業互動，既解決問題又增進情誼（李昆璉，2007；張德銳、周麗華、李俊達，2009）。

其次，教師評鑑能夠刺激教師教學省思（周麗華，2008；Johnson, 1996）。藉由評鑑規準的檢核討論，自我覺察教學的表現與效能（呂永財，2004）以及同儕之間的互動討論（陳永發，2005；張德銳等，2009），隨著互動內容形式日趨多元，規準範疇日益加深加廣，因此促進了省思的廣度與深度。

最後，教師評鑑能提升教學成效（李昆璉，2007；張德銳等，2009）。透過教學觀察提供教學者具體及時的現場資訊（蕭美智，2004），能協助教學目標的達成（劉益麟，2002）。

綜而言之，有效的形成性教師評鑑可提升同儕互動品質、擴展並深化教學省思的層面與內涵，並提昇教師信心與專業文化，達到教師賦權增能（teacher empowerment）的效果。

（二）形成性教師評鑑之實施困難

歸納相關研究，教師評鑑方案常見困難包括「教師對評鑑有疑慮」、「評鑑知能不足」、「缺乏法源」、以及「時間工作壓力」等四項。

形成性教師評鑑之根本挑戰在於，教師對評鑑的畏懼與疑慮（張素貞、林和春，2006；潘道仁，2006），面對教師疑慮，潘道仁（2006）建議學校領導者要提出願景，形塑良好的校園氣氛與文化，讓校園成為專業的學習型組織和社群。

第二項困難，是承辦人員及教師在評鑑知能的不足（李昆璉，2007；Indrebo, 1994），此一困難主要集中在釐清計畫內容、資料收集及將資料系統化分析及應用的程序問題方面。

第三是欠缺法源支持（李坤調，2006）。吳清山、張素貞（2002）指出，法治社會講求「依法行政」，尤其教師評鑑涉及教師權益，更需法源依據。

最後則是教師所感受到的時間工作壓力（黃耀輝，2006；鄭進丁，2007）。Alvik（1995）研究發現，當教師工作量到達一定程度，而新政策並非學校優先事項時，教師就會選擇先完成必要工作，排除新的額外工作。

上述實施困難只要出現其中一項，推動時即會遭遇明顯阻力。因此，藉由教學領導者的溝通引領，協助教師理解制度目標、內涵及作法，建立堅強的團隊；再透過正向教師文化與法律支持，在兼顧軟硬體的情形下，協助教師安排合適的時空環境。如此多管齊下的努力，才能讓形成性教師評鑑發揮實質效益。

三、形成性教師評鑑的主要影響因素

（一）教學領導對形成性教師評鑑的影響

形成性教師評鑑的有效推動，有賴校長教學領導的有效作為。研究顯示，校長教學領導對於教師專業有重要的影響，主要層面包括教師專業服務意願、教學效能、研究知能與省思習慣。徐晉治（1991）研究發現校長領導會影響教師的教學熱忱；林明地（2000）研究結果顯示，校長的教學領導可以促使教師教學正常化；另有研究發現，校長教學領導行為可以提升教師教學效能（林惠煌，2003）。良好的教學領導除了提高服務意願與教學效能之外，也可進一步提升教師研究能力，培養教學省思習慣（黃淑惠，2005），有益學校學習型文化的塑造。

校長教學領導可由校長直接主導，亦可透過授權他人，從事與學校教學相關之各項改進措施（范熾文，2006；張德銳，1995；DeBevoise, 1984）。其主要工作內涵包括以下四項（吳清山，2001；Murphy, 1990；Ovando & Cavazos, 2004；Wildy & Dimmock, 1993）：(1)傳達學校任務與目標，發展教職員之合作與凝聚力；(2)管理教學計畫，確保校外資源支持；(3)營造積極學習氣氛，督促學生進步；(4)發展支持的工作環境，促進教師專業成長。

綜而言之，透過多層次的有效教學領導，學校成員的向心力得以凝聚，在提升教師教學效能之外，更能激勵服務熱忱，視專業成長為生涯要務之一，此項認知能激勵教師投入心力參與形成性教師評鑑，進行專業成長。

（二）教師文化對形成性教師評鑑的影響

教師是教改過程的關鍵要素（Eisner, 1995），其關鍵處在於教師所持之價值信念與行為模式，換言之，就是教師文化。因此，瞭解並提升教師文化，對於革新方案的

推動有其重要意義（Kaufman, 1995）。

Hargreaves 視教師文化為「教師團體共同擁有的態度、價值、信念、習慣、行事方式，以及教師成員間的結盟形式與關係。」（1994, p.165），它可以提供教師專業發展過程中的參考脈絡。綜合各家研究，中小學教師文化經常出現的特徵大抵包括「保守」、「孤立與個人主義」、「忠於同事」、「巴爾幹化」（balkanization）等幾項（周淑卿，2000；鄭世仁，1996；Hargreaves, 1994；Lortie, 1975），上述現象會導致教師心理支持不足，而阻礙教師專業的發展（周淑卿，1999）。

但是教師文化並非只有負面表徵，合作分享的教師文化也見諸各項研究。周淑卿（1999）研究顯示，大多教師願意追求成長，利用多元方式追求專業精進；徐慧真（2003）、吳紹欽（2004）的研究發現，九年一貫課程與教學輔導教師等制度的實施，對教師間的協同合作與分享產生了正向影響，能有效改善教師孤立現象。

雖然教師文化長期以來被認為不利改革的推動，但是隨著各種促進教師合作與分享制度的實施，教師文化出現合作分享的精進文化的頻率，似乎已經有所提高。可見相關制度的推動，對於改變既有的文化現象，或許能發揮改變教師文化的功能。

參、研究設計與實施

一、研究現場

本研究採個案研究，以「立意取樣」（purposive sampling）決定研究對象。在考量「研究對象的參與意願」及「研究資料的豐厚度」等兩項原則後，決定以和風國中為研究個案。

和風國中成立迄今逾 50 年，學生近 2000 人，教師 112 位，辦學績效獲社區居民及教育界肯定。和風國中自 91 學年度起參與臺北市教學輔導教師試辦方案，復於 96 學年度參加教育部試辦教師專業發展評鑑計畫，參加人數共有 80 人，約佔教師總人數的 70%。

二、研究者角色

本研究由研究主持人及其指導之兩位博士候選人組成。研究主持人為個案學校教師專業發展評鑑試辦方案訪視委員，於該校參與臺北市教學輔導教師計畫期間，已在

長期互動中建立良好關係。

研究人員與研究對象持續互動並進行各項資料的搜集。研究開始前，研究團隊正式拜訪校長，並於第一次分組活動時，以書面資料及口頭說明，徵詢參與試辦教師的同意。研究過程中，研究人員除定期參加領域會議之外，亦不定期到校與相關人員會談接洽，確認工作進度並蒐集相關資料。研究團隊在研究過程中與研究對象建立並維持正向關係，觀察過程努力保持清明、客觀的態度，避免預設立場、影響結果的報導。

三、資料蒐集

本研究主要透過訪談、非參與觀察及文件分析等三種方式，蒐集個案相關資料。茲就研究方式之具體作法說明如下：

(一) 訪談

「半結構訪談」為主要資料蒐集方法之一。研究者以平日良好互動為基礎，確定能提供豐富多元資訊之受訪對象，在徵得受訪者同意後進行一對一訪談，訪談自 96 年 7 月至 97 年 8 月持續進行，期間共有 24 人次受訪。每次訪談大約 45 分鐘，於受訪者同意情況下進行錄音，事後再將內容轉為逐字稿。訪談重點與對象示例如表 1 所示。

表 1 訪談日期、重點與對象

日期	訪談重點	訪談對象與代碼
96.08	決定參與的歷程、學校的優勢與限制	校長(A1)、教務主任(A2)、教學組長(A3)
96.07	參與的決定歷程、學校優勢與限制	校長(A1)、教務主任(A2)、教學組長(A3)
96.10	影響教師專業發展評鑑因素的知覺、領域教師文化	領域教師(T1P1、T2P1...)
97.06	領域教師文化及評實施鑑情形	領域召集人(T1L、T2L...)
97.06	全學年度學校實施評鑑的整體回顧	校長(A1)、教務主任(A2)、教學組長(A3)、領域召集人(T1L、T2L...)、領域教師(T1P1、T2P1...)
97.06	評鑑的實施歷程、實施成效、實施困難、檢討及規劃	校長(A1)、教務主任(A2)、教學組長(A3); 領域召集人(T1L...); 領域教師(T1P1...)
97.07	資深教師的影響層面及影響程度	級導師(G7L1; G8L1; G9L1)

(二) 文件分析

本研究蒐集的文件種類包括教師評鑑的申請書、會議記錄、教師省思回饋單、教師研究作品等，其文件名稱如下表：

表 2 文件分析的種類與名稱

文件種類	文件名稱示例
申請書	96 申辦教師專業發展評鑑實施計畫 960810 和風國中 96 教師專業發展評鑑參加教師名單 960808 臺北市立和風國民中學教師專業發展評鑑計畫 9610 教師專業發展評鑑執行預定進度日程表
會議紀錄	95、96 校務會議、評鑑小組會議、推動小組會議、領域會議
公文	96-3-聯席會議通知 96-3-聯席會議紀錄
成果作品	96 學年度成果報告、自然領域行動研究作品

(三) 非參與觀察

研究團隊參與各項會議與活動時，記錄當時觀察到的重要事件，其內容包括對現象的觀察與詮釋、進一步探討重點、研究省思等。本研究採非參與觀察，重要的觀察的重點、日期與觀察持續時間次數如下表所示：

表 3 觀察事件與重點

觀察事件	觀察重點	日期	觀察時間/次數	地點
領域會議	實施評鑑：包括討論規 準、自評、他評等歷程	960827 至 970604 共 計 31 次，每月三至 四次	每次 2~3 小時 /37 次	校史室 領域辦公室
研習 活動	全校教師參加研習活動 情形	960908	六小時/1 次	視聽教室
自評	於領域會議以外時間， 觀察領域教師自評情形	97 年四至六月	依實際隨機觀 察 30~60 分鐘/ 約 15-20 次	領域辦公室
他評	於領域會議以外時間， 觀察領域教師他評情形	97 年五至六月		領域辦公室

四、資料處理

研究者根據研究目的，對所蒐集資料進行分類與編碼，從中建構意義，確認實施歷程與相關因素對形成性教師評鑑的影響。

表 4 資料分類管理表

類別	記錄方式	意義說明
訪談	訪談，T3P2970425	在 97 年 4 月 25 日訪談領域三第二位教師
文件分析	文件，96 校務會議紀錄	96 學年度校務會議紀錄
觀察	觀察，T1961025	領域一於 96 年 10 月 25 日，領域會議觀察記錄

資料分析流程為：劃定分析單位、發展分析類目、執行資料編碼、處理分類資料、歸納與進行結論確認。其中編碼共分三階段：開放式編碼、軸心式編碼、選擇式編碼（陳向明，2002）。首先，針對資料進行微觀分析，進行開放式編碼。接著進行軸心式編碼，即針對開放式編碼所整理出之概念進行關聯組合，將相同性質之概念歸納成一個更高層級之概念。最後，運用軸心式編碼所發展的概念作一歸納，完成選擇式編碼，使現象得以有意義的脈絡化。

五、資料檢核

本研究透過信效度的提高，以求儘量做到忠實報導。在提高信度方面，本研究以研究團隊裡多位研究者從事觀察，共同檢證研究結果，並且運用機器（如錄音筆、攝影機）記錄資料，整理成逐字稿。

在提高效度方面，本研究將訪談逐字稿提供給受訪者加以檢視，以確定受訪者的真正意見，並採用三角校正（triangulation）加以比對，以交叉複核資料的準確性。本研究團隊盡量沉浸研究現場深入觀察，並對受訪者的背景資料作深入瞭解；研究團隊資料分析時，時時進行反省與檢核，以免影響研究的客觀性和正確性。

六、研究倫理

研究者除力求客觀分析報導研究結果外，亦注重研究倫理，作為研究者和研究對

象的互動準則。本研究參考陳向明（2002）之主張，於研究過程中秉持以下原則，以維護研究對象之權益：

（1）自願原則：研究者於研究開始前與研究對象簽定研究同意書，過程中多次強調資料在未經當事人同意之下，均不得轉製或散播其受訪原始資料。

（2）隱私保密原則：對研究對象個人資料、背景予以保密，資料的處理與分析亦採取化名的方式進行，研究結束後，所有的錄音保留一年後全數銷毀。

（3）公平回報原則：在自然而不干預的情境下，研究團隊給予研究場域專業發展評鑑意見諮詢，提供評鑑規準等參考資料，並對參與教師表示肯定。

肆、研究發現與討論

一、和風國中形成性教師評鑑的實施歷程

和風國中實施教師專業發展評鑑，其歷程可分為「準備階段」、「實施階段」、「檢討階段」等三部份。

（一）準備階段

準備階段包括「評估試辦可行性」、「研擬試辦計畫」、「通過臨時校務會議」、「培訓評鑑人才」、「建立校本規準」等五步驟：

1. 評估試辦可行性

民國 95 年暑假，和風國中校長感受校內教師專業發展面臨困境，恰巧教育部開始推動教師專業發展評鑑制度，考量它可能有利校內討論分享氣氛，於是有了試辦的念頭（訪談，A1960731）。

校長在進一步瞭解制度之後，發現它和教學輔導教師制度的內涵及作法重疊度很高：「學校【本來就】有教學輔導老師，【新制度】也是在強調專業發展，跟學校現在推的也都差不多。」（訪談，A1960731）。這也強化了校長推動教師專業發展評鑑制度的決心。

2. 研擬試辦計畫

96 學年度試辦重點，先鎖定在「課程設計與教學」及「班級經營與管理」兩個層面，各領域教師可任選一個層面，作為教師專業發展評鑑的重點（文件，96 學校試辦

計畫)。

3. 通過臨時校務會議

96 學年度由於參與人數超過全校人數 70%，因此當年 3 月召開臨時校務會議，相當順利的通過參與試辦決議（文件，96 臨時校務會議紀錄）。

4. 培訓評鑑人才

和風國中自 96 年 8 月至 97 年 5 月，共計 69 人接受初階培訓（文件，96 初階人數統計表）。

透過初階培訓課程，老師能比較清楚評鑑規準內容及用法：「研習【讓我】對裡面的內容大概就有七八成瞭解了。」（訪談，T4P2970613）研習也有助於教師掌握評鑑標準：「讓你知道哪些是你很熟悉的，哪些是有疑問、需要協助的。」（訪談，T4P2970613）。

5. 建立校本評鑑規準

考量人力時間負擔，教務主任決定採用既有規準版本，進行小幅度修改（訪談，A2960731），並請各領域可再依據校本規準加以修訂（觀察，T2960827）。

（二）實施階段

和風國中教師專業發展評鑑的實施，可分為「自評」及「他評」等兩個步驟：

1. 自評

自評於 97 年四月底開始，於五、六月漸次完成，完成自評的老師人數為 33 人，約佔參加人數四成（文件，96 自他評統計表）。因為各領域辦公室均備有兩部電腦，提供老師自行檢視教學錄影，或上網觀看整理部落格自評，所以大部分教師選擇在領域辦公室直接進行自評（文件，96 自他評統計表）。

自評主要方式為教學檔案及教學錄影自我檢視（文件，96 自他評統計表）。教務處先將自評表放在網路上，由教師自行下載：「我們把自評表放在網路上，所以他們都會自己先下載先寫。寫的時間就看自己方便，有時候是領域時間，有時候是利用他自己課餘時間。」（訪談，A3970505）

2. 他評

他評主要採教學檔案及教學觀察兩種方式。教學檔案資料大多置於個人網站，由同仁自行上網評鑑。教學觀察實施方式，各領域有所不同，有些領域，例如自然、數學、綜合、社會，將他評安排在領域會議時間，彼此互相觀察評鑑；國文領域則是由

教師自行依據組別，決定觀察及討論時間，進行互相評鑑（訪談，T5P1961102；文件，96 學年他評統計）。

數學領域他評方式相當值得參考。他們在領域辦公室為每名老師準備一部電腦，所有人同時播放教學光碟，大家隨走隨看並做記錄：「當時大家都在放錄影帶，我想看誰的都可以，走動也都可以。所以除了看自己的，三不五時也會去看一下別人的。」教師在上述過程中，感覺很有收穫：

很多人給我回饋，幫我寫他評，可能就會說這個聲音很大聲啊，這個板書寫得很淡、不夠工整啊。那我去做 double check 時，就知道有些點還做得不夠好，所以我就會再去做調整。（訪談，T4P2970613）

（三）檢討階段

經過一年教師專業發展評鑑，和風國中接著要確認未來的成長重點：「自評跟他評做完，接著要規劃成長計畫。」（訪談，A2970613）

校長認為好的班級經營足以安定學生學習、讓家長放心，是教師必須具備專業能力（訪談，A1960731）。透過平日觀察，以及家長和學生的反應意見，校長決定以班級經營作為未來學校加強的重點：

學校大部分老師在教學專業上會做經驗交換，但班級經營牽涉個人風格和班級型態，老師不是那麼樣熟。家長對於現階段的和風也有很多期望，所以我覺得可能下學年度會將相當力氣花在班級經營上。（訪談，A1970627）

（四）形成性教師評鑑實施歷程綜合討論

和風國中形成性教師評鑑實施歷程，能掌握重點、維持實施品質，這與學校執行人員能主動積極吸收最新資訊有關。顏國樑（1997）指出，執行人員在執行政策時，強烈的信心與興趣，以及足夠的知識與技術，是獲致良好執行績效之先決條件。由於學校行政人員能自我充實，建立正確的教師專業發展評鑑理念，致力建構學校專業發展氛圍，並提供必要資訊協助教師，才能以行動力引導學校教師參與試辦。

和風國中採取先評鑑後成長的方式，與學者（吳清山、張素偵，2002；Danielson & McGreal, 2000；Stronge, 1997）所提「根據評鑑結果，擬定教師專業發展計畫進行成長」相似。和風國中在教師評鑑發展的歷程均能注重方案的檢討與改進。因為是第

一年試辦，在本身沒有實施經驗，教育部又未訂定明確試辦程序的情況下，只好發揮行動研究的精神，不斷進行應用、修正與批判的歷程，發展出校本推動模式，與品質管理中戴明所提出之「PDCA」(Plan-Do-Check-Act) (Deming, 1986) 的方案執行循環，在精神上大致吻合。

Fetterman (1994) 提出賦權增能評鑑 (empowerment evaluation) 的概念，主張透過民主、公開的參與過程，來檢視教師專業發展歷程，藉以擬定教師專業發展方案、修正方案，改進問題。和風國中在試辦過程中，能注重教師意見的溝通與方案的修正，也有賦權增能評鑑的實質表現。

二、和風國中形成性教師評鑑的實施成效與困難

(一) 和風國中形成性教師評鑑的實施成效

和風國中經過 96 學年度試辦，可看到以下四項影響：(1)促進教師彼此討論分享；(2)刺激教師教學省思；(3)提高自信心；(4)產出有利其它校務評比之成果。

1. 促進教師彼此討論分享

教務主任對照以前教師互動狀況，認為現在教師專業互動的質和量都有進步（訪談，A2970613）。

老師也發現由於教師專業發展評鑑制度，領域團隊成長的氣氛更加濃厚，也更能修正教學問題：「早期比較單打獨鬥，有些時候他做不好的地方他自己沒有發現，那我們也不好意思去講，但是透過這個動作之後，就會發現很多東西錯的時候就可以立即修正。」（訪談，T5P3970520）

2. 刺激教師教學省思，增進教學效能

一位資深老師發現，因為必須產出成果，老師慢慢動了起來：

評鑑走到後來總是要有些制式化的東西出現，包括自評表或他評等等，這會去推動那些需要改善的【老師】。透過這種有點制式的強制動作，讓你不得不去做這些事情，或是去做一些省思和改進。（訪談，T5P3970520）

透過他評，教師有機會觀摩其他老師教學，得到修正自己教學的靈感（觀察，T4970530），也才比較能掌握執行的細節：「每個單元教完之後也有回饋，可是有時候我們口頭談完，其實很難確切瞭解。看了之後，就比較知道要怎麼去呈現教材。而且

拍下來之後，我們才知道原來是要在那個情境下才可以那樣子使用。」（訪談，T4P2970613）

3. 提高教師自信心

教師經過一年的試辦參與，在教學上的信心有了明顯的強化，領域心得分享時，講到自己在教學上比較有自信（觀察，T5970526）。

教務主任認為，老師在面對學生提問時，能真正的面對問題內容，給予學生實質回答，這是信心增加的具體表徵：「以前沒那麼有自信，教到某個單元可能就會心虛或帶過去，學生在問的時候也不會那麼從容的回答。現在自信感就比較有，這一年就比較沒有這樣的問題。」（訪談，A2970613）

4. 產出教學相關資料，有利校務評比之佐證

老師在專業發展評鑑過程中，會產出一定數量的書面或影音資料（觀察，T1970424）。這些資料同時成為學校豐富而真實的績效展示：「我們不只要教師評鑑，還有校務評鑑，那這次校務評鑑也是以老師為主，那我們就趁這個機會趕快要老師把自己的資料整理起來。」（訪談，A3970505）

教師專業發展評鑑產出的部分資料，對於學校得到 96 學年度臺北市優質學校評選，學校文化及教師專業發展兩項優勝，具有一定的支持作用（文件，97 優質專業；文件，97 優質文化）。

（二）和風國中形成性教師評鑑實施困難

和風國中在過程中也遭遇到一些困難：(1)教師對於評鑑仍心存疑慮；(2)研習時間無法配合推動進程；(3)教學成果書面化及時間壓力。

1. 教師對於評鑑目的及效用仍心存疑慮

儘管校長主任等人積極持續宣導，仍有一些教師對於「評鑑」兩字心存芥蒂：「這些評鑑將來會不會變成績效考核，影響你的考績，我們都不太確定。」（訪談，T6P1961123）對於制度未來的發展，也存有不小的疑慮，認為這個制度將來還是有可能和績效考核、教師分級掛勾（訪談，T3P196116；觀察他評，970616）。

2. 初階研習無法完全配合推動進程

有些教師遲至第二年五月，才能參加初階研習培訓完畢：

學校參與的人很多啦，初階研習到【隔年】四、五月才結束，所以一邊走，有些人對有些部分還是聽不太懂。所以這個部分是我們就要一直往後延，因

為很大的因素是還沒受訓完，他也沒辦法去自評。(訪談，A2970613)

初階研習一方面可以讓老師掌握制度的精神及運作方式，有利加入整體團隊運作；另一方面，取得初階研習資格也是他評的必要條件。因此，初階研習成為學校推動的一項障礙。

3. 教學成果書面化及時間壓力影響參與意願

對於日常工作必須轉化為書面資料，老師感覺壓力不輕(訪談，G8L1970812；觀察，T7970326)。許多日常教學成果，不會刻意留下來：「這要增加很多紙上作業，因為所有的記錄都要留下來，要給別人看。很多我們都有在做，問題是【如果】你沒有辦法拿給別人看，【別人】就不知道你有做。」(訪談，T6P1961123)

另一個常見的壓力為時間不足。評鑑過程中，教師必須花時間和其他同仁討論分享，準備分享的資料，更對原已緊湊的時間形成壓力：「我覺得現在領域會議幾乎就已經時間占用很多，因為每個禮拜一都不定期有些東西要出來討論，我覺得時間已經不太夠用了。」(訪談，T3P196116)增進老師互動是希望能夠彼此觀摩學習。但是互相觀摩的人越多，要花的時間就越長，負擔也就越重(訪談，T3P2970425)。

(三) 形成性教師評鑑實施成效與困難之綜合討論

和風國中實施形成性教師專業發展評鑑的成效，包括促進專業對話，激發教學省思；解決教學問題，提升教學效能；記錄評鑑歷程，產出研究成果。這樣的實施成效與國內外的研究發現相符，例如，陳永發(2005)、周麗華(2008)、Johnson(1996)的研究都發現，透過同儕之間的互動以及教學評鑑與輔導的進行，可以促進教師反省與行動力。在教學成效方面，研究發現提供個案教師具體的教學診斷，可提升教學品質(李昆璉，2007；張德銳等，2009)。惟本研究亦發現，一年的評鑑實施，雖對教學有正面影響，但是若要確認教師專業發展與學生學習之間是否顯著相關，則有賴更長時間的觀察分析。

和風國中在實施教師專業發展評鑑所遭遇的困難，和其他研究者所發現的困難類似，例如教師的負擔過重，時間不足(呂玉珍，2006；鄭進丁，2007；Alvik, 1995)，以及教師的評鑑知能不足(李昆璉，2007；林志成，2006；張德銳等，2009；Indrebo, 1994)。知能不足導致教師信心減低，也會因為解決程序問題而影響實施進度，不利教師感受實施成效；此外，本研究也發現教師工作負擔過重、時間不足，以致影響教師參與計畫的意願與成效，若能在有限資源的情況下，找到有效的方法協助教師解決

此一問題，應能對未來相關計畫的推動提供一定的參考價值。

教師評鑑知能不足與教師溝通仍不夠，顯示評鑑準備仍須努力。Danielson 和 McGreal (2000) 認為設計評鑑系統，需要投入大量的心智與精力，確定評鑑的程序、標準、工具和實施計畫，以及為評鑑者設計培訓計畫。張德銳 (2004) 也指出，教育行政機關應及早加強教師評鑑的宣導及訓練工作，給予實施學校足夠的心理支持與實質支援，才能順利有效地推展教師評鑑工作。

三、和風國中實施形成性教師評鑑之主要影響因素

(一) 教學領導對實施形成性教師評鑑的影響

和風國中教學領導表現出「聚焦學生學習與教師專業」、「積極溝通強勢主導」、「以行政服務作為教學領導後盾」、「結合教學輔導制度」、「爭取資深教師認同」、「溝通未能全達」等六項特質，其中前五項有利形成性教師評鑑方案推動，第六項則不利於方案推動。以下分別說明：

1. 聚焦學生學習與教師專業，有利方案推動

校長認為學校經營的目標很清楚：「我就只是想提供一個環境，讓家長可以放心把孩子放在這裡的環境。」他告訴老師：「我們辦學沒有什麼好花俏的，我就是誠誠懇懇的希望這個學校好。」(訪談，A1960731)

他將教師專業發展評鑑制度，定位為促進教師教學成長的一環：

我們透過一個比較完整的評鑑指標跟機制，老師比較有機會結構化的看見自己的問題，然後去跟別人作互動，而且被要求要有實質的產出，我覺得這個對老師的心智模式，以及對教學的看法，以及想要成長跟改變的動力，是會產生有形跟無形的影響。(訪談，A1970627)

2. 積極溝通強勢主導，減少推動障礙

校長很重視和老師的溝通：「宣導的部分大概都是我親自去。」(訪談，A1960731) 他會透過各種正式會議如領域會議、導師會議，宣導理念並解答疑問(觀察，T2961220)。另一方面，他也經常非正式的和老師私下聊天，以便掌握問題癥結、提供切實服務(訪談，A2960731)。

老師明確感受到校長對他們的尊重：「他非常尊重老師，當校長有想法的時候，

他不會貿然就實施，他會先每個領域找一些人先講可能我們怎麼做啊！那你有什麼看法啊！」（訪談，T5P1961102）由於校長傾聽老師意見，並據以修正決定。老師覺得校長是有誠意的，而不是做做樣子，把老師意見當背書而已。

在教師專業發展評鑑的推動上，校長認為自己是：「強勢主導」（訪談，A1960731）。所謂的強勢主導，實際上是以平常的溝通為基礎，針對關鍵人物所作的說服與引導。他到各領域去遊說大家，對領域召集人表達，希望每個領域儘量參加（訪談，A1960731）。雖然校長的強勢主導，無可避免的也對部分老師造成壓力而勉強配合（訪談，T7P2970611），但也讓和風第一年得以突破重重困難，參加評鑑的試辦行列。

3. 以行政服務作為教學領導後盾，提升教師支持方案的強度

校長認為領導要做出來：「我很少早上七點鐘不在門口出現，那就是一種宣示。我說的話，我在可能範圍內盡可能去作，我承諾的事情，我會放在心上。」校長的言行一致，實際上就是最好的領導（訪談，A1970627）。

綜而言之，和風的行政服務展現了「盡力」、「先想」、「即時」的特質。校長的行政原則是「教學優先」，他說：「我們把最好的資源給老師。」（訪談，A1960731）老師發現學校多方設法優先改善老舊的專科設備，讓老師既驚喜又感動（訪談，T1P2970707）；國文領域辦活動，教務處想辦法找錢找人（訪談，A2970613）開會時老師提到需要專人到圖書館留守記錄借閱情形，教務處第一時間就確認協助人選（觀察，T2970221）。這樣的服務，讓老師覺得：「【自己】是在一個很好的環境當中教學，而不是孤軍奮戰。」（訪談，T1P1961025）

教務處在教師專業發展評鑑過程中，所做的規劃溝通以及提供的支持和協助（觀察，T1961206），讓一開始接受校長勸說，最先跳進去參加試辦的老師鬆了一口氣：

他會讓你感覺他還滿熱心的在支援你，整個流程到這裡，如果行政跟願意下海的老師都配合得很好，成果又不差的話，接下來第二年、第三年就不會有困難了。（訪談，T4P1961123）

4. 結合教學輔導制度，有利制度推動

校長發現新制度和已經辦理五年的教學輔導教師，有許多相似之處：「我們有教學輔導老師【制度】，我們也都在推檔案，強調班級經營，其實這個就是在強調專業發展。」（訪談，A1960731）

掌握新舊制度的關連性，校長以此切入說服幾位資深的教學導師，希望他們先來

「玩玩看」(訪談, A1960731)。基於對校長的信任, 這些老師參與試辦, 他們發現情況確如校長所說:「感覺上是滿能夠適應的。」(訪談, T5P1961102)

教務主任覺得教師專業發展評鑑, 只是教學輔導教師的擴大版, 所以借力使力, 推動並不困難:「這個評鑑, 當然我們自己也是期望它從教學輔導教師, 這樣延續過來, 只是變項擴大, 所以覺得 OK 還好啦。」(訪談, A2960731)

5. 爭取資深教師認同支持, 擴大教學領導基礎

校長體認到老師對於參加試辦的不安, 也知道不能只靠行政人員的說服, 於是針對各領域的意見領袖進行說服:「基本上我第一批邀的老師, 在學校都算是中堅的, 而且對於校務的發展及對學校的認同度是很高的。」(訪談, A1960731)

校長同時以世代傳承說服資深老師, 共同為和風的未來努力。一位再過幾年就要退休的老師說:「我們領域慢慢年輕化了, 那校長就找我和周老師, 他說如果你們兩個退休, 後面又沒有後起之秀, 整個領域會慢慢垮掉。」(訪談, T5P2970506)

由於這些老師現身說法, 對其他老師起了引導作用, 教務主任提到:「我們由領域召集人先去參與, 參與了之後覺得比較瞭解, 後來就滿多老師參與的。我想這都是先參加的同仁幫忙推動和說明的結果, 對學校的推動真的影響很大。」(訪談, A2970613)

6. 溝通未能全達, 少數教師負擔過重

由於缺乏全校性的開會時間, 而有些領召或資深老師的中介角色不彰, 就會產生信任感不足情形:「我覺得行政當然希望【老師】可以配合政策。但我覺得配合政策【是一回事】, 對於老師實際教學有沒有正面幫助, 就很難講。」(訪談, T3P196116)

另一方面, 資深老師雖受強烈使命感的驅動, 卻也同時感受越來越重的壓力:「你只要這件事情同意, 第二件事情第一個考量點就是你, 那第三件還是你。結果一件 case 兩件 case 一直加...」(訪談, T4P1961123)

7. 教學領導對形成性教師評鑑影響之綜合討論

研究發現和風國中校長非常強調教師專業的重要性。有了平常對教師專業成長的關注與宣導, 在說明形成性教師評鑑的意涵時自然順理成章, 推動過程中也比較容易讓教師易接受。李俊湖(2007)指出, 學校各項資源配合若有校長及主任的行政領導與支持, 是成功的關鍵因素。和風國中的教學領導者關注「紮實的教學」、「專業的教師」, 自然較能引領教師認同方案的目的, 願意推動方案。

和風國中的校長在教學領導過程中, 擴大決策參與層面, 注重溝通數量及品質,

有助於凝聚校內專業發展共識，促進方案推動。爲能發揮教師專業發展的預期成效，學者們（林志成，2006；歐用生，1998）建議教學領導者應強調教師的賦權增能，採用增能與解放、分享的、民主參與的領導方式。主體自覺與反省是批判省思的重要特質，教師專業發展評鑑若能透過教師的賦權增能，進而連結到教師的專業自覺與主體展現，當能落實專業發展的精神與功能。

和風國中在方案推動過程中，除了積極宣導教師專業發展的重要性，也展現了相對的人文關懷，透過新舊制度的結合降低教師的陌生與不安全感，可以降低教師對評鑑的抗拒。黃耀輝（2006）指出，評鑑雖然會造成老師困擾或壓力，但若領導者能提供誘因及環境支援，可以促使老師將壓力轉爲成長動力。而透過對教師的主動關懷與溝通觀念，也是克服教師抗拒心理的有效方法（潘道仁，2006）。

高品質的宣導與溝通能使相關人員充分瞭解、支持並執行，真正落實政策。因此 Stronge 與 Tucker（2003）指出，教師評鑑方案的實施，也必須花時間與教師多做溝通與宣導，才能讓教師瞭解、認同、接納。和風國中的教學領導者注重各種管道的溝通，雖然發揮一定效用，但仍有不足之處，以致於造成方案推動過程中仍有不小的阻力。由此觀之，教學領導者如何透過更有系統、更具說服力的溝通方式，不僅傳遞資訊確保接收理解，更要建立關懷、信任、接納、溫暖與傾聽的互動關係，加強多元的溝通路徑，營造安全、支持的互動品質，讓教師從情感層面接受，將是影響形成性教師評鑑是否能夠成功推動的重要關鍵。

（二）教師文化對實施形成性教師評鑑的影響

和風國中的教師文化特徵包括「對學校具有認同歸屬感」、「以精進合作爲主流」、「具有領域差異」、「資深教師主導」、「仍存個人主義」等五項，茲分述如下：

1. 對學校具有認同歸屬感

校長認爲目前學校的狀況不錯，大家很同心（訪談，A1960731）。老師也認爲同仁對學校展現相當強的向心力：「我覺得現在大家應該會把對學校好，放在個人利益之上吧。因為學校不好，那個人可能也不會好。可是在以前沒有危機意識，可能就很難。」（訪談，T1P1961025）

儘管各領域向心程度不同，但大抵展現相當高的向心力。某個領域把和風作爲一個品牌，將自己的未來和學校的發展結合，作爲老師，最重要的就是努力維護好這個品牌：「我對這個學校有強烈的認同感和歸屬感。搭捷運看到學生穿著制服不守規矩，

我就會很雞婆，忍不住想要過去管教他，即便人家不知道我是和風國中的老師，可是我就會忍不住要管管他。」（觀察，T1970221；訪談，T2P1961230）

因為向心力強，所以正面解讀資訊：「你說沒有壓力是假的嘛，每一種制度一定都會有壓力存在，只是做了之後如果有幫助，那這就是正面的壓力。（訪談，T5P1961102）」也因為向心，所以願意付出：「最基本的，就是說要多做一點事啊，或是多花一點時間，可能在以前就是大家會滿排斥的，現在就比較不會了。」（訪談，T1P1961025）

2. 以精進合作為主流的教師文化

閱讀是和風國中教師辦公室常見的事，這讓一位從外校調進來的老師有些驚訝：「我看有些老師備完課，他們就在讀書，就單純只是要閱讀。」（訪談，T2P2970626）。老師之間也會互相流通書籍：「我【參加活動】都會免費拿到，沒有參加的老師就沒有，看到我們有，他們都會很主動的過來跟我們聊。」（訪談，T2P2970626）老師們也透過資訊分享以增進知能，每月一次的領域會議是分享的主要時間（訪談，A2960731）；此外，嘗試新教學方法的過程中，老師也會透過領域會議和大家討論，徵詢大家的意見看法（訪談，A2960731）。

和風原有的合作精進文化，提供教師專業發展評鑑好的發展環境：「有了以前【合作】的經驗，我會覺得說好啊，大家要玩那就來玩。」（訪談，T4P1961123）互動過程也進一步強化了原有的信任：「老師經由實施的過程，提昇彼此的信任和互動，也變得更融洽，有了信任，那你講什麼也都比較能理解，就不會有什麼猜忌。」（訪談，A2970613）有了信任和理解，彼此的溝通也就更加容易：「以前大概就是要凝聚大家不同的意見，通常很難整合，現在他們只要召集人講什麼，大概講一講我就做什麼。」（訪談，A2960731）而更實質的，教師教學上的互動增加了：「以前同事之間的互動可能是比較表面的，那現在教學上的互動，真的就非常的明顯，大家會對自己的專業盡量去專精。」（訪談，T5P3970520）

3. 教師文化具有領域差異

在和風國中，各領域展現不同的教師文化。有些領域表現出合作精進的教師文化，領域內溝通順暢、氣氛和樂，對於學校也有較強向心，例如數學、自然、國文、綜合等領域；相反的，有些領域的個人主義較為濃烈，孤立的狀況也比較明顯，如社會領域及英語領域就相對明顯（訪談，A3970612；訪談，T2P3970621；觀察，T1970221；觀察，T2961220；觀察，T3961224；觀察，T4，970530；觀察，T5970226；觀察，T7970430）。

和風國中的數學老師，爲了提升學生學習成效和動機，持續數年在週六辦理「數學精進課程」，所有數學教師輪流授課，非授課同仁則常利用休假到校觀摩。國文領域爲了培養學生國語文能力，將領域 30 位老師，分爲不同組別推動各項語文活動，並請資訊老師協助開發軟體，讓學生可以隨時上線學習。

自然領域則因缺乏地科專長教師，特別舉辦「地科備課」的行動研究。大約每兩週一次的聚會，會中除討論課程設計，也播放上課錄影，大家針對課程設計與教學直接討論修正，解決許多各類教學問題。綜合領域雖因學科不同而難以實施統一活動，卻能夠展現高度的士氣與向心。

相反的，社會與英語兩個領域呈現出與上述領域不同的文化現象。社會領域和綜合領域一樣，是由「地理」、「歷史」、「公民」等三個不同學科的老師所組成，但是綜合領域可以存異求同展現力量，社會領域卻常常因爲立場不同、事務各異，而出現同一領域三種路線的狀況。以教師專業發展評鑑爲例，地理科四位老師積極參與，三位歷史老師幾乎不參與，公民五位老師則有兩位想參與，有三位想退出。在英語領域，雖有多位老師希望像國文領域，發展領域的特色課程或活動，但是彼此的意見無法整合，儘管曾有老師希望主導領域備課，但在嘗試一年之後，即因內部意見過於紛歧而不了了之。

上述領域教師文化差異的原因，主要源自於「資深老師主導強度不同」。有資深教師領導的領域，也就是校長所謂「倫理層次感」清楚的領域（訪談，A1970627），領域內的資深教師透過「以服務爲基礎」的領導，獲得領域內其他教師的認同支持，得以扮演領導者的角色，在關鍵時刻彙整不同意見並凝聚眾人意志，進而引導領域進行各種教學實驗與成長活動。

相反的，缺乏資深教師引領統整的領域，比較不容易凝聚共識，塑造領域特色，這些領域的教師都比較資淺，也看不到足以孚眾望的資深教師。例如，社會領域包括「地理」、「歷史」、「公民」三科，共有 12 位老師，12 位的年資都不到 10 年；英語則有 11 位老師，其中雖有兩位超過 10 年資歷，但其中一位請長假，另一位則是發言常引起爭議，被認爲動機是爲謀個人利益，因此無法服眾。就這樣，各自立場不同，又缺乏意見領袖的統合，就會經常出現各行其是的尷尬情況（訪談，A3970612；觀察，T7970430；觀察，T3970331）。

資深教師的影響與教師文化中比較幽微的個人孤立現象，由於對具有相當意義，將於後列兩段持續說明。

4.資深教師主導教師文化

許多領域的資深老師都是該領域的意見領袖（觀察，T2960827），他們的影響力不僅因為資深，更是源自於其態度及作為。他們不會倚老賣老，反而經常去做別人不願意做的事情：「有些出問題的班，我們就要去當救火員。七年級帶不好，我就八年級去接，有時候到我是第三個。」（訪談，T4P1961123）

資深教師不僅能看到問題，更能提出解決策略付諸行動。例如自然領域為解決非專長任教的教學問題，資深老師規劃成長活動、聯繫講師（訪談，T5P3970520）；過程中資深老師不僅是籌劃者，也經常扮演督導者，甚至工友的角色（觀察，T5961225）。這對資淺老師起了帶頭作用，有位資淺老師便說：「我在想自己怎麼做會比較好一點，【資深老師】值得學習，十年、廿年之後我也可以變成這樣。」（訪談，T2P2970626）

資淺老師原本戰戰兢兢的心情，因為老鳥們的熱情而獲得紓解，這讓他們覺得自己很幸運，甚至原本的調校考慮也被擱置了：「我一開始會想說交通因素會影響我，但是後來想想好的工作環境才是最重要的。」（訪談，T2P2970626）

當資深老師帶頭加入教教師專業發展評鑑試辦時，資淺老師也就比較願意投入：「我覺得是資深的老師都做了，我們這種年輕老師沒什麼道理不做」（訪談，T2P2970626）、「有時候我會覺得我好累喔，好想休息，可是看到旁邊的資深老師，就已經二十二節課，超鐘點了，又當導師，晚上又還要準備很多的功課，他還是很有力的為學生付出，我就想我應該要檢討自己怎麼這樣就累。」（訪談，T2P2970626）

5. 部份教師仍存有個人主義及孤立文化

在和風國中，有些看似主觀且尖銳的看法，溝通雙方若能維持理性，則可以為刺激想法與促進溝通的催化劑；但仍有部份老師習慣性的直接負面解讀所有訊息，便會影響學校教學革新的參與及推動。

例如英語領域的佺妍老師（匿名），對於建置教學部落格的第一反應是：「為什麼要做？」（觀察，T3961224）。大體而言，佺妍老師敢於發表個人看法，但是由於常以「質疑」，甚至「否定」的方式呈現，結果就會導致溝通中斷或偏離理性的探討。同樣的情況也出現在討論彈性課程時間的安排，當主席問：「有沒有建議事項？」佺妍老師第一時間反應：「有建議也沒用，給我們完整扎實的四節課，不要彈性課，反應了也沒用。」（觀察，T3970331）。又如，為了感謝老師研究過程的付出，本研究主持人特別致贈老師小禮物表達謝意，不過他在第一時間的反應是：「我還是不要收，退回，免得教授要來評鑑我」（觀察，T3970525）。類似的直接強烈反應次數一多，

自然會壓縮彼此理性溝通的空間，對於整體團隊運作也會形成一定程度的障礙。

個人主義的另一面是「孤立的文化」。在多數領域內部互動良好，但部分領域則較偏向個人，教師彼此互動較少（觀察，T7960919；觀察，T3970525；訪談，A3970505）。此種孤立現象，會直接影響到團隊的形成與運作，不利整體專業成長氣氛的營造與團隊的後續發展。

6. 教師文化對形成性教師評鑑影響之綜合討論

周淑卿（1999）發現，多數教師願意追求專業，和風國中大部分教師能以開放的心態追求專業精進，利用多元方式追求自我成長。此一主流文化，讓教師比較願意嘗試新的專業成長方案，即使有人不想參加，也不致於出現阻撓別人參加方案的狀況。

Hargreaves（1994）指出，英國中小學教師文化呈現所謂的「巴爾幹」現象，教師在校內與其他教師結盟成為次級團體，此一現象也出現在和風國中的教師文化上，不同領域之間，會產生差異較大的文化現象。和風國中多數領域具有合作分享的文化，有些領域則比較偏向個人或孤立。

徐慧真（2003）、吳紹欽（2004）的研究發現：九年一貫課程以及教學輔導教師制度的實施，對教師間協同合作、同儕分享有正向影響，可以改善教師孤立現象。和風國中教師具有明顯的合作分享文化，這可能是由於學校落實教學輔導教師制度，提供多元的對話機制，所以教師孤立的狀況趨少。

本研究同時發現，資深教師對於各領域教師文化的塑造，具有重要地位，優良且有服務熱忱的資深老師，通常能產生相當大的作用，此一研究發現對於各校教師文化的改造，應該具有一定的參考價值。唯此項研究發現，並未見諸其他研究文獻討論，或可待後續研究繼續深入探討。

伍、結論與建議

一、結論

1. 和風國中教師專業發展評鑑的實施歷程可分為「準備」、「實施」、「檢討」等三個主要階段。其中準備階段包括「評估試辦可行性」等五個步驟，實施階段則可分為「自評」及「他評」等兩個步驟。

2. 和風國中形成性教師評鑑產生以下成效：(1)促進教師彼此的討論分享；(2)刺

激教學省思；(3)提高教師自信；(4)產出其他評鑑所需成果。

3. 另一方面，和風國中試辦過程中遭遇以下些困難：(1)教師對於評鑑仍心存疑慮；(2)研習時間無法配合制度進程；(3)書面化及時間壓力。

4. 和風國中教學領導具有以下特質：(1)聚焦學生學習與教師專業；(2)積極溝通強勢主導；(3)以行政服務作為教學領導後盾；(4)結合教學輔導制度；(5)爭取資深教師認同；(6)溝通未能全達。上述六項特質，前五項有利於形成性教師評鑑的推動，第六項則某種程度形成推動上的障礙。

5. 和風國中的教師文化表現出以下特徵：(1)對學校具有認同歸屬感；(2)以精進合作為主流；(3)具有領域差異；(4)資深教師主導；(5)存在教師個人主義等五項。前四項特質有利形成性教師評鑑的推動，第五項則會造成阻礙。

二、建議

根據上述研究結論，本研究擬提出如下之建議：

(一) 實務方面的建議

1. 持續宣導溝通並強化配套措施：研究顯示教師對於評鑑仍心存疑慮，因此推動過程除持續宣導溝通，並應規劃各種支持教師成長的配套措施，以提高教師參與意願。

2. 人才培訓宜在暑假完成：研究發現「研習時間無法配合推動進程」，造成在推動的困難，因此，教育主管機構留意培訓人才的時程，學校才能順利展開評鑑工作。

3. 強化校長教學領導：研究發現校長具有關鍵性影響。在校長養成過程中，應更著重培養學校遠景的塑造及溝通能力，以便有效引導學校整體發展。

4. 提供資深優良教師領導傳承的機會：由研究結果可知，且具服務熱忱的資深教師，是形塑正向優質教師文化的關鍵。因此，如何透過教學輔導教師等類似制度，讓資深優良教師有發揮能力的空間，並傳承優質文化，是值得教育工作者努力的方向。

(二) 研究方面的建議

1. 本研究的個案學校屬都會型學校，所遭遇的困難與郊區小型學校有所不同，主要的組織影響因素亦有差異，未來研究應該可以就不同類型學校做比較。

2. 本研究僅針對個案學校一年的實施進行報導，未來研究應該把研究時間加長二到三年，以顯現評鑑歷程的完整性與發展性，及評鑑對教師效能的影響。同時，個案學校長期辦理教學輔導教師制度，學校在方案推動過程中亦致力於制度之間的輔助配

合。未來研究可就教師專業發展制度的整合推動，進一步深入探究。

3. 本研究僅就教師文化的現況加以描述，並判斷文化對於教師專業發展評鑑實施的影響。未來研究可針對教師文化的影響因素，作更紮根深入的探討，並解析教師文化與專業成長兩者間的動態關係，釐清其中尚未完全被研究發掘的關鍵轉折。

誌 謝

本研究感謝國科會提供之專題研究計畫補助（NSC 95-2413-H133-008-MY2），亦感謝個案學校校長及參與專業發展評鑑的教師在研究上的協助，在此一併致謝。

參考文獻

- 呂永財（2004）。「國民中小學教師教學專業能力指標」應用於專業發展導向教師評鑑之個案研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 呂玉珍（2006）。教師專業發展評鑑之研究-以台中市為例。暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投。
- 李坤調（2006）。國民小學教務主任推動教師專業發展評鑑之個案研究～以臺北縣試辦學校為例。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 李昆璉（2007）。國小教師專業發展評鑑歷程之個案研究~石頭坑的故事。國立新竹教育大學人力資源教育處學校行政碩士學位班在職進修專班碩士論文，未出版，新竹。
- 李俊湖（2007）。從教師評鑑談教師專業發展評鑑。研習資訊，24（1），139-148。
- 吳清山（2001）。教育名詞：教學領導。教育資料與研究，43，121。
- 吳清山、張素偵（2002）。教師評鑑：理念、挑戰與策略。載於中華民國師範教育學會（主編），師資培育的政策與檢討（頁177-192）。臺北：學富。
- 吳紹欽（2004）。臺北市教學輔導教師制度之研究：一所國小教師文化與制度的對話。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 周淑卿（1999）。國小教師次級文化對初任教師專業理論實踐的影響。行政院國科會專題研究（報告編號：NSC88-2413-H-134-008）。臺北：中華民國行政院國家科學委員會。

- 周淑卿(2000)。面對統整課程與教學的教師文化。載於中華民國課程與教學學會(主編)，課程統整與教學(頁233-251)。臺北：揚智。
- 周麗華(2008)。臺北市國民小學教師專業發展評鑑實施效應之研究。臺北：臺北市教師研習中心。
- 林志成(2006)。教師專業發展與評鑑的困境與對策。新竹縣教育研究集刊，6，1-45。
- 林明地(2000)。校長教學領導實際：一所國小的參與觀察。教育研究集刊，44，143-171。
- 林惠煌(2003)。臺北縣國民小學校長教學領導與教師教學效能關係之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 范熾文(2006)校長教學領導的理念與實踐。載於張德勝(主編)，追求卓越教學理論與實務之會合(頁93~106)。花蓮：花蓮教育大學。
- 徐晉治(1991)。國小校長領導方式與教師服務精神之關係。花蓮師院學報，4，1-85。
- 徐慧真(2003)桃竹苗四縣市國民小學教師文化之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 教育部(2006)。試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊。臺北：作者。
- 陳永發(2005)。國民小學教師同儕教學評鑑模式之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- 陳向明(2002)。社會科學質的研究。臺北：五南。
- 黃淑惠(2005)。國民小學校長教學領導之研究：以雲林縣三所國小為例。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 黃耀輝(2006)。學校本位教師專業發展評鑑的規劃與實施。學校行政，43，212-241。
- 張素貞、林和春(2006)。面對教師專業發展評鑑試辦計畫：提升中小學教師參與誘因之研究。中等教育，57(5)，36-58。
- 張德銳(1995)。教育行政研究。臺北：五南。
- 張德銳(2004)。專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略。教育資料集刊，29，169-193。
- 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。課程與教學季刊，12(3)，265-290。
- 劉益麟(2002)。同儕視導的實踐與反省—臺北市安安國小教學現場實錄。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 歐用生(1998)。教學視導的新概念。載於作者(主編)，新世紀的課程改革兩岸觀點(頁67-75)。臺北：五南。
- 潘道仁(2006)。教師專業發展評鑑實施與應用。師友，474，38-41。

- 鄭世仁（1996）。我國國民小學教師次級文化之研究。行政院國科會專題研究（報告編號：NSC85-2418-H-134-001）。臺北：中華民國行政院國家科學委員會。
- 鄭進丁（2007）應用方案理論進行評鑑之研究--以高雄市試辦教師專業發展評鑑為例。國民教育研究學報，19，29-58。
- 顏國樑（1997）。由政策執行的觀點論影響國民中學常態編班執行成效的因素及其因應策略。教育政策論壇創刊號，1（1），38-65。
- 蕭美智（2004）。校長實施臨床視導之研究--以臺北縣快樂國小為例。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北。
- Alvik, T. (1995). School theory development: A close-up. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 311-343.
- Danielson, D., & T. L. McGreal (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- DeBevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Eisner, E. W. (1995). Educational reform and the ecology of schooling. In A. C. Orrnstenin & L. S. Behar (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (pp.390-402). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, 15, 1-5.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Columbia University Teachers College Press.
- Indrebo, A. M. (1994). Some central dilemmas of leadership in school-based evaluation. In A. M. L. Monsen & T. Alvik (Eds.), *Theory and practice of school-based evaluation: A research perspective* (pp.9-16). Lillehammer: Oppland College.
- Johnson, T. D. (1996). *Evaluation-based teacher development: A case study of horizontal teacher evaluation*. Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa, Iowa.
- Kaufman, T. U. (1995). *A case study of teacher culture and its effects on the early implementation stage of a planned change at the secondary level*. Unpublished doctoral dissertation, Loyola University of Chicago, Chicago.
- Lortie, D. C. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In P. W. Thurston & L. S. Lotto (Eds.), *Advances in educational administration* (pp.163-200). Greenwich, Connecticut: JAI press Inc.
- Ovando, M. N., & Cavazos, M. (2004). Principals' instructional leadership in successful Hispanic majority high schools. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 2(3), 7-24.
- Stronge, J. H. (1997). Improving schools through teacher evaluation. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluation teaching a guide to current thinking and best practice* (pp.1-26). Thousand Oaks, California: Crowin Press, Inc.
- Stronge, J., & Tucker, P (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. New York: Eye on education.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Wildy, H., & Dimmock, C. (1993). Instructional leadership in primary and secondary schools in Western Australia. *Journal of Educational Administration*, 31(2), 43-62.

投稿收件日：2010 年 9 月 23 日

接受日：2010 年 12 月 1 日

