

花蓮縣國民小學試辦教師專業發展評鑑之個案研究

摘要

本研究在瞭解個案學校試辦教師專業發展評鑑的現況、成效、成員對教師專業發展評鑑的看法與感受，以及個案學校試辦教師專業發展評鑑的困難，並進一步提供教育行政機關推動教師專業發展評鑑之參考，以及學校後續實施教師專業發展評鑑之建議。

本研究採個案研究法進行，使用工具包括半結構訪談、參與觀察、文件分析等。訪談對象計個案學校校長、前後任教導主任、兩名導師及一位科任教師。除個別訪談外，研究者採完全觀察者的身分，參與個案學校之相關會議並記錄。最後自個案學校及其教師之檔案文件資料，瞭解個案學校推動教師專業發展評鑑之發展脈絡、具體作法等，以及參與試辦之受訪教師在此脈絡情境下的教學成果及其相關經驗歷程。

本研究獲致以下結論：一、個案學校彈性調整推動策略與方法，發展學校本位教師專業發展評鑑運作模式。二、個案學校參與教師專業發展評鑑計畫提升學校教育品質，贏得家長的正向支持。三、個案學校參與教師一致認同教師專業發展評鑑對於提升教師教學專業有所助益。四、個案學校推動教師專業發展評鑑助力來自教師，困難則以制度面配套措施為主。

依據上述結論，本研究提出相對應之建議，提供教育行政機關以及學校推動與實施教師專業發展評鑑時之參考。

關鍵字：教師評鑑、教師專業發展評鑑

The Provisional Teacher Evaluation for Professional Development in Elementary School----

A Case Study in Hualien

Abstract

The study serves the five-folded purpose: a) to explore the status quo of the Provisional Teacher Evaluation for Professional Development (PTEPD) in the case school; b) to realize the effects of the PTEPD implemented in the case school; c) to understand the thoughts and perceptions of school members about the implementation of the PTEPD; d) to find out the problems while the PTEPD is being implemented; e) to proffer educational authorities and schools with suggestions as the PTEPD is to be implemented.

The study is based on the case study research. In order to achieve the above purpose, semi-structural interview, document analysis and participant observation are employed in the study. The interviewees in the study are a principal, the ex-director and the incumbent director of student affairs, two home-room teachers and a subject teacher. In addition to the individual interviews, the researcher, as a complete observer, participates in the meetings and makes observant notes. Through the analysis of the documents of the school and the teachers, the contexts, substantial measures of the PTEPD are understood as well as the performance and experience of the teachers participating in the PTEPD.

The major conclusions are summarized as follows:

1. The case school should flexibly adjust the strategies and methods according to its conditions, while implementing the PTEPD. Besides, it should develop the school-based teacher professional evaluation with a view to enhancing teachers' teaching profession and students' academic achievement.
2. By participating in the PTEPD, the case school helps teachers enhance their professional abilities, assist students in fulfilling higher academic achievement and exalt the quality of school education. Therefore, the case school gains parental positive support.
3. The teachers of the case school all consent that the PTEPD is helpful to the teaching profession. Although more time and efforts are needed while participating in the PTEPD, it is worthwhile participating and popularizing.
4. Teachers are the main causes which effect positively on the implementation of the PTEPD, whereas the problems consist mainly in the supplementary measures.

In accordance with the above conclusions, the study offers relevant suggestions to educational authorities and schools.

Keywords: teacher evaluation, teacher evaluation for professional development

壹、緒論

爲了因應知識經濟時代的到來，各國之教育改革莫不以追求現代化教育品質爲目標，期能提升國家之競爭優勢。然影響教育品質的因素眾多，黃振球（1991）根據國外諸多學者的研究結果，依出現頻率予以統計，發現影響學校績效的因素約可分爲五類，其中第二類即教師方面，包括：教師素質、教師的凝聚力，以及教師對學生的期望。劉春榮（1998）亦強調：教師是專業工作，專業工作必須不斷的進修成長，以維持一定的服務品質。

在美國，由美國卓越教育委員會（The National Commission on Excellence in Education）於1983年發表之《危機中的國家：教育改革之緊急措施》（A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform）報告書（張煌熙，1996），以及1986年卡內基教育和經濟論壇（Carnegie Forum on Education and the Economy）出版的《準備就緒的國家：21世紀的教師》（A Nation Prepared: Teachers for 21st Century）報告書，皆強調教師自發性的革新，促進教師專業化提升，對於教師專業化的重視具有推波助瀾之效（吳清山、林天祐，2008）。柯林頓總統於1997年提出《教育的三大目標與十項原則》（Three Goals and Ten Principles for Education），以及爲了實現這些目標而必須推展的十項計畫（10-point Plan）（孫志麟，1998），其第二項爲「確保所有的班級都擁有最好的教師」。復於1999年提出《學童教育卓越法》（Educational Excellence for All Children Act），推動中小學教育改革的四項方針（劉慶仁，1999，2000），其中之一是提升教師與校長的素質。2001年布希總統提出《沒有小孩落後法》（No Child Left Behind Act），建立高素質教師的明確規定（孫志麟，1998）。

英國則於1988年頒布教育改革法案（Education Reform Act 1988），設置「教育標準局」（Office for Standards in Education），視導學校教育品質、標準與效能，目標在於提升教育品質與效率，創造教育的社會市場（蔡培林，1993）。1993年再頒布教育法案，成立教育協會（Education Associations），接手管理辦學成效不彰、低水準，或處於「危機」狀況下（at risk）的學校，提升各校教育品質（楊瑩，1996）。1996年10月，後來贏得1997年大選的英國工黨提出改善教師素質、提高學校效能，創造高品質教育之「教育爲第一優先」口號；其對教師的政策，除透過訓練使教學技巧更純熟，以及確保初取得證照教師有導入階段的輔導外，也預定成立教師審議會，提升教師專業水準，並將不適任教師從學校中剔除（葉郁菁，1999）。後又於1998年7月通過「教學與高等教育法案」（Teaching and Higher Education Act），同年12月正式提出綠皮書，名爲《教師們：迎接變革的挑戰》（the Green Paper—Teachers: meeting the challenge of change），其具體措施之一爲「規劃教師與校長的新評鑑制度」，而設置進階教師一職，即是其中的重要項目（張芬芬，2001）。

澳洲是在1987年開始推動對教育系統的重建改革，包含：1、改進教學與教師績效標準；2、改進學習與學生標準；3、提供平衡的課程或相關的課程，以增進公立學校的績效責任與品質（Dimmock,1990）。1999年4月，中央及地方政府的教育部長簽署《阿德雷得宣言：二十一世紀學校教育的國家目標》，強調高品質的學校教育是達成國家願景之關鍵要素，其執行策略目標之一爲增強教學專業的品質與形象，後於2004年成立「國家品質教學及學校領導研究院」（National Institute for Quality Teaching and School Leadership, NIQTSL），實施教師專業學

習與研究，發展教師與校長一致性的國家標準（江愛華，2007）。

至於日本方面，2007年6月在安倍首相主導下，日本通過學校教育法、地方教育行政法、教師執照法等修正案教育新修三法案，其中「教師執照法修正案」設定教師證的有效期限為10年，教師必須接受30小時之講習才能換領新證；被評鑑為教學不力的教師要接受最長1年的研修，研修結束後仍被評鑑為指導不當者，不排除被免職（引自歐用生，2007）。

由上述美、英、澳、日等各國教育改革之動向來看，促進教師專業素質與教學績效，進而提升教育品質與學校效能，乃各國教育改革重大目標之一。謝文全（1996）在對於美國、英國、法國、德國、日本、新加坡、香港等各國教育改革之綜合比較也發現——「提升師資素質，以提供優良的教學，達成改革目標」係各國教育改革十五項重點之一。

至於我國，教育部在中華民國教育報告書——《邁向二十一世紀的教育願景》（教育部，1995）中明確表示：「教育的投資再大，學校的軟硬體再好，學生的素質再高，如果沒有好的教師，則一切的投資都將枉然。」將「強化教師在職進修制度，提高教師教學知能、建立在職進修網絡，落實教師終身學習理念」，作為我國邁向二十一世紀，提高教師素質的措施之一。其次，教育部2010年8月28、29二日，於國家圖書館召開「第八次全國教育會議」，會議願景與主軸分別為「新世紀、新教育、新承諾」與「精緻、創新、公義、永續」，其中心議題七為「師資培育與專業發展」（教育部，2010）。由此可見，我國近十餘年來亦致力於教師專業發展與學校教育品質之提升及推動。

專業成長可以提升教師的素質與專業表現，也因此，各種專業成長的模式與方案紛紛被提出，以有目標、有系統的方式，協助教師的發展（饒見維，1996）。在世界各國的教育改革中，教師專業發展評鑑議題始終被列為重要的實施策略之一，其目標乃在於促進教師專業發展，以提升教育品質和學生學習效果。Shinkfield 與Stufflebeam（1995）曾說：「舉凡社會及其制度，都需要評鑑的機制來達成全體公民之卓越與正義」。因為從改進與績效的觀點而言，評鑑一方面可以提供方案優劣得失的資料，引導改進的方向；另一方面，評鑑可以提供方案實施成效的證據，以回應績效責任的要求（Guskey，2000）。此外，評鑑的過程還可以結合方案的實施，成為教師專業成長的一項策略，直接促進方案目標的達成，以更有效的增進教師的專業成長（Patton，1997）。

於是，臺北市於1999年率先實施《國民中小學發展性輔導系統》，高雄市接著於2000年實施《高級中等以下學校教師專業評鑑》，臺北縣亦從2005年，推動《教學精進、專業昇華——臺北縣試辦教師專業發展評鑑實施計畫》；而教育部後來也在2006年，訂定《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》（教育部，2006），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。

本研究即基於學術界已然形成一股以教師專業發展評鑑為主題之研究潮流，引發研究者對該政策之興趣。其次，近年來國內社會各界對學校教育的殷切期盼，是促使各級學校提升教育品質之改革因素之一；值此學校教育亟思變革與轉型之際，身為教育志業第一線工作人員，聽到教育現場對於實施教師專業發展評鑑所發出之各種不同聲音，實有必要針對此議題進行深入的瞭解與探討。再者，教師專業發展評鑑目前尚無法源基礎，不具強制性，僅為補

助辦理性質，實施要點載明採自願辦理為原則；然而，教師享有專業自主權，行政人員握有行政裁量權，相關利害關係人對該政策的評估各自抱持如何的見解？另外依據《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》五之（三）評鑑內容，以及五之（四）評鑑方式2.校內評鑑（他評）之（2）可知，各校所採用的評鑑方式及評鑑內容不盡相同，成效亦有所差異，宜深入瞭解學校如何就現有資源，訂定一套兼顧教師成長需求及學生學習成效之評鑑計畫，以及教師專業發展評鑑在學校場域的實際推動情形。

基於以上動機，本研究採個案研究方法，以花蓮縣參與試辦教師專業發展評鑑計畫之一所國民小學為對象，針對教師評鑑政策在學校場域執行所面臨的困難，以及參與試辦教師所遭遇的問題，加以整理分析，進而形成解決之道，以供相關教育單位參酌，俾使政策之推動能更臻完善。具體而言，本研究之目的如下：一、瞭解個案學校試辦教師專業發展評鑑的現況。二、瞭解個案學校試辦教師專業發展評鑑的成效。三、瞭解個案學校成員對教師專業發展評鑑的看法與感受。四、瞭解個案學校試辦教師專業發展評鑑的困難。五、綜合研究發現，提供教育行政機關推動教師專業發展評鑑時之參考，以及學校於後續實施教師專業發展評鑑時之建議。

貳、文獻探討

一、教師評鑑的意涵

(一) 教師評鑑的意義

評鑑 (evaluation) 是爲了確認被評鑑者的價值與特點，將被評鑑者的現況資訊與其標準做比較的行爲，據此裁定被評鑑者的價值、品質、成效或重要性，所以評鑑涵蓋了具體明確標準的鑑定、澄清和應用行動 (Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 1997)。

綜合國內外學者 (張德銳, 1992; 傅木龍, 1998; Iwanicki, 1990) 之見解，將教師專業發展評鑑定義爲：教師專業發展評鑑係以教師專業發展爲核心，強調教師的主動參與，並透過系統化的評鑑指標或規準，進行教師自我評鑑 (自評) 與校內評鑑 (他評)；評鑑結果回饋予教師，使其瞭解本身教學之優劣得失與原因，作爲訂定專業成長計畫之依據。

(二) 教師評鑑的目的

「決定評鑑目的」是教師評鑑工作中最重要的一環，目的不同，則教師評鑑的規準以及歷程勢將隨之而異；目的選擇錯誤，無論評鑑手段如何有效，就像槍瞄錯靶，當然一無所獲 (張德銳, 1994)。茲將國內外學者對於教師評鑑目的之看法，加以整理成表1所示：

表 1 國內外學者對教師評鑑目的之看法

學者	年代	評 鑑 目 的							
		★以改進爲主之形成性評鑑					☆以績效爲主之總結性評鑑		
		提高學生 學習成效	協助教師 生涯發展	提升教師 教學品質	增進教師 專業成長	促進學校 校務發展	教師聘 任依據	教師獎 懲依據	教師薪 俸依據
吳貞宜	2000	★	★			★			
高強華	1995			★	★	★	☆	☆	
傅木龍	1998			★	★	★			☆
歐陽教、張德銳	1993			★	★		☆	☆	
Craft	1996		★		★				
Iwanicki	2001				★	★	☆	☆	
Stake	1983				★	★	☆	☆	

資料來源：研究者自行整理

從上述學者們對於教師評鑑目的看法之取向來看，《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》之目的——協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習效果——係屬形成性評鑑，並非作爲績效、獎懲、人事決定目的之總結性評鑑。

二、教師評鑑的規準

教師評鑑規準係指用來檢核教師在各層面表現績效的變項。教師專業發展評鑑試辦計畫推行前即已發展之中小學教師評鑑規準、工具或量表寥寥無幾，國內僅有朱淑雅 (1997)、吳政達 (1998)、林松柏 (2004) 及國立臺灣師範大學研究小組 (簡茂發、彭森明、李虎雄, 1998)。至於國外的研究包括：Bridges (1986)、Calvery et al. (1996)、Dwyer (1994)、

Scriven (1994)、Seyfarth (1991)、Wolf (1997) 等。

教育部自擬定教師專業發展評鑑試辦計畫以來，亦委託相關單位與專家學者研擬提供試辦參考之評鑑規準。計有呂錘卿(2000)之「教師專業成長指標」；張新仁、馮莉雅、邱上真(2004)適用中小學各學科／領域教師的教學自評和他評用教學觀察系統，以及適用中小學教師建構出課程教學全貌的教學檔案系統；張德銳、蔡秀媛、許藤繼、江啓昱、李俊達、蔡美錦、李伯佳、陳順和、馮清皇、賴志峰(2000)之「發展性教學輔導系統」，繼之於2002年研發之「發展性教學檔案系統」；潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和、陳淑敏、蔡濱如(2004)進行「發展國民中小學教師教學專業能力指標的研究」，後又進一步修訂完成《高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊》等四種。而曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡(2007)受教育部所託，於2007年2月完成最新版本的教師評鑑規準。

三、教師評鑑的模式

依據國內外學者(張清濱,2005;張德銳,2000;葉麗錦,2003;Acheson & Gall,1997; McGreal,1983; Redfern,1980; Stronge & Tucker,2003; Valencia & Killion, 1988)的研究,教師評鑑的模式可分為:臨床視導模式、目標設定模式、共同法則模式、補救模式、同儕視導模式、教師特質模式、歷程導向模式、責任本位評鑑模式、績效責任模式、目標本位評鑑模式、專業成長模式以及混合模式等。

教育部目前推動的教師專業發展評鑑,重點在於促進教師的專業發展,而非考評教師的工作績效。辦理的方式規定教師採自願原則參與、學校成立推動小組。評鑑內容得包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等。在評鑑配合事項裡,明訂未達評鑑標準之教師應規劃專業成長計畫,並再次接受複評;學校應根據評鑑結果,對教師的專業表現回饋,提供受評教師適當的協助。可見當前所推動之教師專業發展評鑑,乃融合了專業成長模式、目標本位評鑑模式、目標設定模式、臨床視導模式、同儕視導模式,以及補救模式等之混合模式。

四、教師評鑑的方法

歐陽教、高強華、王秋絨、李春芳、張德銳(1992)認為,教師評鑑可以由四類人員來進行:(一)教師同儕互相評鑑;(二)學校行政人員(包括校長、教務主任、學年主任等);(三)由校長、教師、行政人員組成「校內評鑑委員會」來評鑑;(四)由專家學者組成評鑑小組進行。另張德銳(2000)的調查研究更多舉出一項學生評鑑,亦即由學生對教師的教學提供反應意見。

歸納學者(孫志麟,2004;徐敏榮,2002;張德銳,2004;傅木龍,1998; Bridges, 1986)之研究,在教師評鑑人員組成之方式上可分為:自我評鑑、同儕評鑑、行政人員評鑑、校內評鑑小組評鑑、校外人士評鑑、學生評鑑。

基於多元化的原則,教師表現資料的蒐集來源,可包括教師自我報告、教室觀察、教學錄影、學生成就、學生評鑑教師教學表現、問卷與晤談、教學觀摩、教學日誌、教學歷程檔案等(徐敏榮,2002;張德銳,1996;傅木龍,1998;Peterson, 1995; Stronge, 1997)。

五、教師評鑑的推動策略

張德銳（2003）認為教師評鑑的推動是一段長期而艱辛的里程，其中最首要的工作乃是取得教師評鑑的實施法源依據，其次，著重於教師評鑑的宣導及訓練工作，教育行政機關應加強教師評鑑觀念的宣導與溝通，讓教師們有正確的評鑑觀念，且應提供教師評鑑方面的課程與研習，以便加緊教師評鑑人力的培訓工作，方能因應教師評鑑制度普遍實施後的大量評鑑人員需求。教師評鑑制度的推動，比較適合採取逐步漸進的策略，由小範圍到大範圍，逐步實施；由某些自願的學校先行實施，再逐步擴及全體學校；亦可由初任教師及新進教師先接受評鑑，再逐步普及至全體教師。推動的歷程，張德銳認為可以採取「規劃－執行－檢核－行動」（Plan-Do-Check-Act，PDCA），邊推動邊修正，使得教師評鑑方案更臻完美。

六、花蓮縣試辦教師專業發展評鑑情形

花蓮縣政府教育處以《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》為依據，鼓勵縣轄國中小學試辦「形成性導向」之教師專業發展評鑑計畫，形塑專業形象，提高自律精神，以協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質。

另由教育部教師專業發展評鑑網的相關統計資料可知，自2006年至今，花蓮縣參與試辦教師專業發展評鑑計畫之學校數逐漸增加中。99學年度計有23所學校申辦，其中續辦學校計14所，佔學年度參與計畫學校之60.87%，預估花蓮縣將持續有更多學校投入試辦計畫。

叁、研究設計與實施

一、研究對象的選定

曼波國小位於花蓮縣新城鄉，靠山面海，文化不利。成立至今約 50 年，每個年級 1 班，學生人數 108 位。教職員 16 位，其中級任教師 6 位、科任教師 1 位。由於教師流動率較低，得以長期專心教學規劃。學生家長樂於配合學校政策，唯社區居民以務農或勞工居多，經濟條件相對弱勢，因此在學習上需要較多照應。

研究者選擇曼波國小的考量在於：（一）花蓮縣規模僅 6 班的小型學校，占全縣小學的多數，曼波國小每個年級 1 班，規模上可視為花蓮縣小學的代表。（二）曼波國小自然資源豐富，自 93 年起以生態教育為學習中心，課程逐漸向外擴展；不只校園處處是教學場所，更將學生的學習從校園延伸至社區，甚至與產業結盟，提升學習的多元性與活潑性。（三）曼波國小自 96 學年度起參加教育部補助試辦教師專業發展評鑑計畫，相對於花蓮縣其他小學，評鑑的實務經驗較為豐富。（四）曼波國小 96 至 99 年間，榮獲教育部健康促進學校磐石獎、國際安全學校認證、教育部活化校園特色學校、國際創造力教育博覽會、花蓮縣創造力評鑑、教育部十大經典特色學校、教育部教學卓越等獎項。經與指導教授討論並參酌部分校長推薦，即選擇曼波國小為個案研究對象。

二、資料的蒐集與分析

本研究從蒐集相關資料著手，於確定研究問題後，擬定半結構訪談大綱，同時徵求個案學校以進行研究。2010 年 8 月確認個案學校後，隨即與校長取得聯繫並前往拜會，同時討論研究的相關細節。正式訪談地點大多位於校長室，訪談與觀察進行至 2011 年 5 月中旬結束，訪談對象計有校長、2 位主任、2 位導師及 1 位科任教師。選擇訪談對象的考量在於負責推動教師專業發展評鑑的承辦人員，以及參與教師專業發展評鑑的相關教師。

本研究從個案學校蒐集的文件資料，如：學校教師專業發展評鑑計畫、與評鑑相關之會議記錄等，主要是為了瞭解個案學校推動教師專業發展評鑑的歷程與實踐策略，並能印證學理或文獻分析的佐證，以釐清研究焦點。此外，研究者並設計實地觀察記錄表，於徵得個案學校之同意下，參與該校相關會議活動，並做觀察記錄。在進行訪談與實地參與會議觀察後，整理訪談資料並做分析，輔以觀察記錄與省思札記，形成初步結論與建議，回饋予受訪者並作確認。

本研究蒐集的資料多元，為能有效使用，找出資料間之關聯，因此事先編碼，建立一套便於查詢之系統，以利下一階段之分析工作。本研究資料編碼的分類項目及意義說明如表 2 所示：

表 2 資料編碼意義說明

項次	符號	意義說明
1	IA-20110117	2011 年 1 月 17 日曼波國小能校長訪談資料
2	IB1-20110110	2011 年 1 月 10 日曼波國小教導主任訪談資料
3	IB2-20110103	2011 年 1 月 3 日曼波國小總務主任訪談資料
4	IC1-20110110	2011 年 1 月 10 日曼波國小一年級導師訪談資料
5	IC5-20110117	2011 年 3 月 17 日曼波國小五年級導師訪談資料
6	ID-20110103	2011 年 1 月 03 日曼波國小科任教師訪談資料
7	()	補充說明受訪者語氣、表情或動作
8	OSM-20110221	2011 年 2 月 21 日觀察曼波國小評鑑推動小組會議
9	OEM-20110518	2011 年 5 月 18 日觀察曼波國小校務會議
10	DEP-100	曼波國小 100 學年度教師專業發展評鑑實施計畫
11	DGC-096	曼波國小 96 學年度教師專業發展評鑑輔導規準
12	DEM-20080911	2008 年 9 月 11 日曼波國小評鑑推動小組會議記錄
13	DSM-20110511	2011 年 5 月 11 日曼波國小校務會議記錄

三、資料的真實性

Denzin (1978) 提倡三角檢核法，減少資料蒐集過程中可能產生的偏見，以提高內在效度。此外，Patton (1997) 亦曾提出三角校正的四種形式，本研究應用如下：

- (一) 資料校正：將所有受訪者針對相同的訪談問題的答案放在一起檢視，做交互比對，即可對應出事實的脈絡或問題點。
- (二) 分析者校正：訪談與觀察資料當天處理，並請求多位分析者重新審查與發現，例如與指導教授或研究所師長共同討論。
- (三) 理論校正：指詮釋資料時，將文獻與蒐集到的資料放在一起討論，交互思索，讓現象的詮釋基礎更加穩固。
- (四) 方法校正：本研究利用訪談、觀察、文件分析等不同資料蒐集策略，試圖描繪出個案學校推行與實踐試辦教師專業發展評鑑的事實原貌。

四、研究倫理的考量

研究者扮演訪談者的角色，訪談前先告知受訪者有關訪問者所要做的工作，包括研究目的。由於不介入教學現場，故可避免影響教師上課，教師受訪意願也較高。其次，研究者於本研究中即為研究工具，透過訪談、觀察、文件分析等方法來蒐集相關資料，並保持對研究現場人、事、物的聯繫與敏感度，以留心研究場域之各項資訊。再者，研究者本身並非個案學校之教師，因此研究者在對個案學校進行觀察時，可以完全置身於研究情境外；亦即研究者扮演完全觀察者的角色，以減低對研究情境的干擾。也因為研究者並非個案學校教師，僅能站在公正第三者角度，對教師專業發展評鑑的推動現況進行了解。在做資料蒐集與分析時，研究者不會加入本身之臆測。此外，研究者發現疑惑時，馬上與受訪者相互討論，並請指導教授給予客觀意見，以檢核資料之一致性與真實性。

肆、結果與討論

一、曼波國小試辦教師專業發展評鑑的現況

(一) 試辦的背景與原因

當時因為有這樣一個計畫，我們就送老師去受訓。我以校長的立場，覺得教師專業發展就是老師的增能，所以我蠻希望老師能參加。還有就是老師的自發性，也是想嘗試看看。(訪談 IA-20110117)

在推動組織變革過程中，領導者要有長遠之視野，重視組織整體發展，能從巨觀的角度規劃組織並體認環境的變動性與不確定性(許士軍，1995)。曼波國小除了配合教育部的政策推動外，最主要的原因是校長有遠見，加上教師團隊勇於嘗試、願意挑戰，並希望藉此讓自己成長精進；所以，當能校長將教師專業發展評鑑的試辦訊息帶回學校之後，曼波國小的教師專業發展評鑑計畫便風行草偃地獲得推動，在 95 學年度第二學期的校務會議上，全數通過同意參加 96 學年度的試辦工作。

(二) 推動小組的組織與任務

曼波國小教師專業發展評鑑推動小組的組成，由於是小學校，所以每次開會幾乎等於開校務會議，有任何問題都提出來。推動小組是每個老師都有進去，召集人是校長，主要的業務是由教導處承辦。(訪談 IB1-20110110)

校長及承辦主任為當然代表、家長代表由家長會推派，其餘代表經大會決議推選擔任。(文件 DSM20110511)

推動小組的任務則包含：1.推動教師專業發展評鑑計畫；2.依據評鑑進程定期召開評鑑工作會議；3.規劃評鑑人員訓練及聘任；4.協調安排評鑑人員與輔導人員；5.解決實施評鑑過程中產生的各項問題。(文件 DEP20090325)

正如 Bennis 和 Nanus (1985) 強調分配不同任務給成員，使組織成員共同合作，從互動中相互信任、尊重與扶持，共同為達成組織目標而凝聚團隊精神，攜手向前。

(三) 推動的策略

誠如吳清山、林天祐 (2005) 所言，領導者必須明確的將自己的經營理念與信念傳達給組織成員。因而能校長呼籲：以誠帶人，你要把想法和做法讓老師很清楚，他們也會跟你講。事實上要用一點伎倆，但是這個伎倆絕對是正向的，是希望老師得到正向的成長。(訪談 IA-20110117)

而張明輝 (2003) 認為學校組織具有雙重系統與鬆散結合的特性，使學校領導人在凝聚同仁共識、型塑組織文化的進程較為費時。因此，能校長與蘇主任的具體推動作法如下：

第一個要能放手讓老師去做；第二個要讓老師嘗試失敗；第三個要多鼓勵老師；第四個要有行政的協助。最重要的是第五個——彼此的對話，透過專業發展的對話，讓老師知道他的教學是成長的、正向的。(訪談 IA-20110117)

策略就是慢、多溝通；具體作法就是多排會議。此外，自己要以身作則，然後辦理研習，請教授實際帶領大家怎麼來運作。（訪談 IB2-20110103）

（四）推動工作內容

1. 實施時程的安排

依據曼波國小 96 學年度試辦教師專業發展評鑑的時程安排，是在前一學年度召開校務會議通過試辦，隨即擬定實施計畫提出申請。自 96 學年度開學起，安排試辦期程及工作內容至學年度結束。其間召開親職教育座談會，蒐集家長及學生之反應與意見；接著依據評鑑指標細目進行教學觀察。同時安排增能研習，並邀請專家學者指導訂定評鑑規準。

2. 行政人員的職掌任務

曼波國小行政人員主要的工作職掌包括對外提出計畫申請辦理、接洽研習工作、鄰校策略聯盟事宜，對內則提供同仁最新資訊、統籌評鑑計畫的擬訂、執行、聯繫、溝通、觀察、對話與成果彙報：

規劃實施的內容、新資訊的分享、計畫的申請、經費的核銷、資料成果的結報等。（訪談 IB1-20110110）

主要的就是跟老師溝通，從他們的需求上面滿足他們，讓他們信任這個制度。（訪談 IB2-20110103）

3. 評鑑規準的訂定

曼波國小每學年都會開會研討修訂選用的評鑑規準。另外，受評教師可以彈性自主地選擇被觀察的領域、行為與指標。

開學的時候，我們會先對規準進行討論。（訪談 ID-20110103）

我們 A、B、C、D 四個方案的內容都有修，看老師們在觀察的時候，希望被觀察的是哪一個點。（訪談 IB1-20110110）

4. 評鑑的實施

曼波國小教師專業發展評鑑的實施，依受評教師所屬年段與授課領域來安排，大致以二至三人為一組，建立教學專業成長的夥伴關係。每學年的九月起，曼波國小教師便著手自我省思，填寫自評表，進行自我評鑑。此外還有課室觀察記錄、教學檔案檢核表、晤談記錄，以及之後的專業成長計畫表等。

我看數學領域，跟另外一個老師互相觀察。觀察之後，覺得自己有不足的地方，就去尋求精進的方法。（訪談 IC5-20110117）

二、曼波國小試辦教師專業發展評鑑的成效

（一）評鑑結果的運用

教師專業評鑑主要的目的是幫助老師成長，所以重點是老師怎麼運用。比較積極的老師會做反思，規劃自己的專業成長計畫。（訪談 IB1-20110110）

除非有特殊的、有人提出來說某老師很需要再改進，行政才會介入；否則，

我們很尊重老師彼此之間夥伴關係的結果。(訪談 IA-20110117)

曼波國小對於教師參與教師專業發展評鑑結果的應用，大致上與該校申請 98~101 學年度教師專業發展評鑑多年期組的申請表所列相符；惟可能基於保護受評教師的隱私，該校未提供給我呈報予花蓮縣政府教育處之綜合報告書，是以，曼波國小是否確實如第五點「提供教育主管機關成效資訊，作為日後實施制度與政策之參考」，則不得而知了。

(二) 試辦目的的檢視

1. 提供教師省思機會

教師在教學過程中，將其所思所想書寫下來，與同事討論、分享後加以反省。這種活動不僅可以使教師從經驗中學習，覺知隱含於其中的信念、假定、理論甚或是偏見，而且可將理念加以試驗，由此發展並深化專業知識（呂錘卿，2000；歐用生，1996）。曼波國小 99 學年度的教師專業發展評鑑計畫中，有一項就是所有參加的老師必須製作教學檔案，並且從中進行個人對自身教學的省思：

我知道那個地方教得不足，隔年我再教一次的時候，我會把它教得更好。另外也能夠讓我們在需要增能的部分，做一個適當的省思。(訪談 ID-20110103)

2. 促進教師專業知能

蘇主任直截了當地告訴我，他希望藉由教師專業發展評鑑，「來試試看是不是真的對自己有幫助？是不是可以讓自己更有成長？」(訪談 IB2-20110103) 教務組長林老師說他參加試辦計畫，是因為「覺得它不會增加負擔，而且可以增進自我成長。」(訪談 IC1-20110110)

3. 提升學校教育品質

曼波國小的團隊成員經常聚集在一起，針對課程與教學的議題進行對話。另外，也以二至三人為一個小組，相互進行課室觀察以及之後的成員討論、建議、回饋與分享。

教師專業評鑑有一個好處，就是教學相長，同僚之間互相可以激勵，因為可以看到彼此的缺點或是優點。在激勵之後，老師在教材教法方面就會改進，然後學生的程度就會提升。(訪談 IC1-20110110)

(三) 親師生互動的改善

1. 家長的正向支持度提高

黃主任聽說以前社區對學校的評價不是很正面，也很少在教學方面有所互動：有些家長覺得這個地方的學習風氣沒有那麼好，就把孩子轉走。(訪談 IB1-20110110)

或許能校長就是察覺到這樣低靡的社區風氣，唯恐衝擊到學校教育；因而展現創思，將危機化為轉機。

校長讓社區家長心服口服的地方，就是不需要家長提供金錢，反而到處找資源去補助他們、贊助他們，讓他們有成就感。比如牆壁讓社區的家長來彩繪，這也是校長的想想法跟創意。(訪談 IB1-20110110)

曼波國小團隊辛勤耕耘，從 96 年的活化校園特色學校，到 99 年的教學卓越，年年展現傲人成果。這樣的成效甚至吸引學區外家長將孩子轉來：有家長把學生轉過來，說我們在報章雜誌上的出現率很高，覺得很不錯。（訪談 IB1-20110110）

2. 教師發展學習型團隊

曼波國小 SWOT 分析自認為教師層面的劣勢為：（1）本位主義強，各自劃定界限，整體團隊缺乏凝聚動力。（2）較少嘗試協同合作發展教學。在這樣的劣勢底下，能校長如何帶領教師們，使其團結，進而獲得許多獎項？蘇主任告訴我：校長花了很多年營造的，就是一個團隊。（訪談 IB2-20110103）吳清山、林天祐（2005）也曾呼籲，經由團隊的省思解決學校問題，促動學校文化轉型，重視團隊合作，努力達成學校目標。

在學校整體的團隊氛圍下，老師們說出此種改變帶給他們的影響與感受：

以前還沒有推教師專業評鑑的時候，大家都是講比較膚淺的話。教師專業評鑑之後，我感覺你教學的好，我就問你；問了之後旁邊人聽到，就會進來討論，然後就會現實，把教學當成是互相學習的對象。（訪談 IC1-20110110）

這幾年進修的非常多，連幼稚園兩個老師都去讀研究所。（訪談 IB1-20110110）

3. 學生學習成就相對提升

在教師因素的威脅點方面，曼波國小自認為：（1）教師工作負擔增加，專業能力仍需加強。（2）教師因工作壓力大，產生情緒困擾，影響師生互動關係。經過這幾年推動教師專業發展評鑑之後，曼波國小師生互動情形已有所改善，而學生的學習成就也相對提升：

校長來了之後，學校最大的改變不是只有外在的硬體，孩子的內在也改變了，脾氣比較溫和了；因為心靜下來，學習成就也提升了。（訪談 IC1-20110110）

最後，林老師憑他這幾年的觀察與發現，說明曼波國小推動教師專業發展評鑑，對於該校在親師生三方面互動的改善與成效：

社區跟家長並不會很重視學校教學，但是他們不會干預學校。如果學校有一些成果，他們會肯定。其實教師專業評鑑有一個好處，就是教學相長，同僚之間可以互相激勵，可以看到彼此的缺點或優點。在激勵之後，老師在教材教法方面就會改進，學生的程度也就慢慢提升。（訪談 IC1-20110110）

三、曼波國小試辦教師專業發展評鑑成員的看法與感受

（一）行政人員方面

在曼波國小試辦教師專業發展評鑑前，能校長即已帶領該校團隊進行多項計畫，並且獲得非常耀眼的成效；但是，在引進教師專業發展評鑑之初，能校長並沒有因此而放鬆：

推展教師專業發展評鑑，我們都有點壓力——老師到底能跟著我們做多久？

其實我早就有心理準備，老師可能隨時下車。（訪談 IA-20110117）

根據曼波國小校務會議記錄（文件 DSM-20080116）所載，該校 96 學年度第一年參與試

辦時，全體參與人員在短短一學期之內取得初階證書，達成率 100%。就在彼時，參與成員十個有五個決定下個學年不再參加。

他們覺得得不到幫助，我也沒有把他們強留下來，一定要耐心等待，要放手。

（訪談 IA-20110117）

許士軍（1995）認為組織成員面對變革時，將產生支持、觀望、反對等三種反應，員工抗拒的心理是最不容易克服的。能校長能夠體諒老師的反應，因此，對於那五位老師突然的決定並未懷恨在心，甚至藉故打壓；反而還親自指導他們建置教學檔案：要進入第三年的時候，我就邀請他們再上車；結果，很高興這群人又上車了。（訪談 IA-20110117）

能校長推動曼波國小教師專業發展評鑑近四年，自己也在觀念與做法上起了變化：

第一個是看老師的教學會更有方向；第二個是會更多元性的看待老師不同的教學方式；第三個是學會接納老師的個別性。（訪談 IA-20110117）

負責承辦曼波國小第一年試辦教師專業發展評鑑業務的黃主任，提到當時令人錯愕的五人下車事件，仍不由得倒抽一口氣：剛開始我會緊張，因為那時候我是教導，覺得人很少怎麼辦？（訪談 IB1-20110110）

黃主任深信，教師專業發展評鑑對老師的教學絕對有所幫助：

你可以從別人的回饋發現自己的教學盲點，找到以前可能沒有想過的方法。

（訪談 IB1-20110110）

不過，對於參與試辦教師專業發展評鑑計畫之後，必須依照比例指派人員去參加研習的部分，黃主任無法認同，他希望由老師自行決定進修研習的需求：

依照部裡頭的規定，就是要派相對百分比的老師去參加進階的部分。這個條件比較硬，我希望尊重老師意願，不要強迫。（訪談 IB1-20110110）

Riggio 認為有魅力的人的特性是善於溝通、能建立良好的人際關係，而且具有廣泛的影響力（蕭德蘭譯，1993）。當我稱讚蘇主任讓原已下車的五位成員又上車的溝通歷程時，他謙虛地這麼回應：

也不算是大工程，因為教專這個東西，一個人是沒辦法做的，必須是一個團體。要有老師、校長的支持。（訪談 IB2-20110103）

原來，蘇主任掌握了推動教師專業發展評鑑的最重要原則——信任。

假如老師不信任這個制度的話，那一切都是假的，你要做那一些表格太容易了。所以那時候我就是慢，讓他們信任這個制度。（訪談 IB2-20110103）

蘇主任還提到他以往「畢業等於終止學習」的舊時觀念，直到接觸了教師專業發展評鑑，才影響他、改變他，進而養成持續學習的習慣：

以前剛從師院出來時，以為學習結束了。接觸教專後讓我更清楚一定要學習，

開始嘗試一些不同的東西。（訪談 IB2-20110103）

兩年承辦教師專業發展評鑑的經驗，讓蘇主任更肯定教師專業發展評鑑幫助老師專業成長的立意；但是，其中也隱含他對於實施過程繁瑣的無奈：

教師專業發展評鑑立意是好的，為什麼不把這個立意給老師知道？只是因為它那些繁瑣的過程讓老師覺得討厭，就抹煞它的用意？（訪談 IB2-20110103）

（二）參與教師方面

同時是生活領域輔導員的教務組長林老師，當我問及他參與該校教師專業發展評鑑計畫的經驗時，他告訴我說他是 97 學年度落跑的其中一位成員，而且勇敢地告訴我緣由：

第一年成立的時候我就有參加，後來中途覺得不妥的時候下車。為什麼會退出？第一個，我們對教師專業評鑑的概念沒有很清楚，教師專業評鑑到底對我們的意義是什麼？其實我們已經拿到初階證書了，可是只要花蓮縣有辦教師專業評鑑的研習，我們一定要去，利用假日去也沒得補休，而且同樣的內容上太多次，就會覺得沒有意義。它對我來講只是額外的負擔，實質的幫助也沒有。所以，我們才會毅然決然不參加。（訪談 IC1-20110110）

後來，林老師在 98 學年度重返試辦行列，並且大大地肯定教師專業發展評鑑的益處：

我那一年的成長跟收穫很多。我的教學更活潑，小朋友參與度更高，這是我參加教師專業評鑑最好的收穫。（訪談 IC1-20110110）

談到課室觀察同儕互評部分，林老師提出身為老師經常「閉門教學」的傳統思維：

最大的幫助就是看到自己沒有看到的地方；第二個是讓你的教學更加精進；透過這種方式，看到別人教學的優點跟自己的缺點。（訪談 IC1-20110110）

林雯雯（2001）指出充分溝通與互動頻繁的分享文化，就是彼此信任與願意相互協助、鼓勵多元化的思考模式、接受並鼓勵不同的意見。林老師以自己生活課程的教學觀察舉例，我發現他竟是如此正向地看待他人的批評：

我那一天有被批評，心裡當然會有點難過，可是我換個方向想，是他給我們新的待發展的空間，讓我的教學更好。一定是我有些缺點自己沒有看到，別人才會批評我。如果沒有人來看，你永遠不知道自己差在哪裡、缺點在哪裡。（訪談 IC1-20110110）

98 學年度首次參與試辦計畫，今年正在尋求自我精進的五年級導師馮老師，對於是否贊成推動教師專業發展評鑑，他說：

如果是鼓勵的性質，還有是真的讓老師在教學上有所進步，而不是一直在做資料，我覺得朝這方向是可以的，不是浪費時間、白花心力，然後又沒有得到什麼。反正都為學生好，也為自己好。（訪談 IC5-20110117）

當談到教師專業發展評鑑對他的正面影響時，他說適度的壓力可以去除一些惰性：

適度的壓力會讓我們把事情做得更好！參加之後比較有動力、有動機去檢視自己的教學，可以去除一些惰性。（訪談 IC5-20110117）

說到最後，馮老師也對行政單位提出他的感受與看法：

我會參加這個計畫，行政主導者的觀念蠻重要的。他不要說花蓮縣在推什麼，就一定要你做什麼；會考慮到我們的負荷，然後可以溝通。一旦丟出太多東西，是會引起反彈的。（訪談 IC5-20110117）

對行政與領導議題頗為關注的學務組長何老師，同理黃主任當時承辦教師專業發展評鑑的辛勞與感受。他說：

第一年黃主任帶得不好嗎？並不是，那是因為大家都還在摸索、在試驗，黃主任也帶我們度過最艱辛、最崎嶇、最刺腳的那個路途。（訪談 ID-20110103）

此外，何老師感恩能校長當時以開放的胸襟看待他們幾位的出走：

我落跑，就因為校長不強迫。如果他強迫的話，我們是會做，只是可能跟第一年心態沒有差多少。感謝校長多元而且開放。（訪談 ID-20110103）

曼波國小參與試辦教師之間必須進行討論與意見交流，這讓何老師感覺非常好：

評鑑結果讓我受惠很深，也把我相關的教學經驗分享給好朋友或同事。這是一個很正向的評鑑。（訪談 ID-20110103）

由以上三位老師的訪談內容看得出來，曼波國小教師對於該校試辦教師專業發展評鑑，大致抱持正向、肯定的態度；同時也認為，自 98 學年度參與試辦至今，自己確實在教學領域的專業上，得到許多的幫助與成長。

四、曼波國小試辦教師專業發展評鑑的困難

（一）修訂規準的取捨之間猶豫難決

當初曼波國小開始試辦教師專業發展評鑑的時候，大家看著林林總總的參考規準，不知該如何取捨是好。

總覺得那是教育部給我們的建議，是學者專家給的建議。（訪談 ID-20110103）

教育部公布的試辦計畫第五項明白指出，學校擁有高度的自主性，選擇學者所擬定之評鑑規準，並得依據各校實際情形進行適度的增刪與修訂。

第一年，大家先用教授們的規準嘗試去做，當然也有小小的修改；到了第三年了解狀況了，比較能夠放手去修改我們所要的規準。（訪談 ID-20110103）

關於這一點，除了透過試辦學校全體成員的對話與討論以形成共識外，也可以請教具有豐富試辦經驗的學校，參考他們多年來修訂規準的原則與方向。

（二）評鑑業務的執行排擠其他活動時間

如同林孟君（2003）所言，教師兼任行政工作太多，沒有時間顧及別的地方。曾經承辦

教師專業發展評鑑兩年的蘇主任，提出執行評鑑業務耗費許多時間去處理：

必須花很多時間在那邊，當忙得焦頭爛額時，一定會擠壓到其他原先規劃的時間，因為時間就只有那麼多。（訪談 IB2-20110103）遇到問題與困難，必須想方設法加以解決；而蘇主任採取的解決方案是排定先後順序：排先後順序；不是那麼時效性或需要性的，就先擱置。（訪談 IB2-20110103）

其實，蘇主任的問題根源並非時間上的不足，而是在於人力的缺乏。畢竟在承辦教師專業發展評鑑業務以前，蘇主任本就有其職掌與任務；教師專業發展評鑑是另外再添加的一項大業務。也就是說：教育部開發出一項全新的業務，以解決長期以來為人詬病的教師專業問題，卻也同時引發「誰來承辦此項業務」的另一個人力資源的問題罷了。

（三）研習活動的規劃與安排欠缺人性的考量

曼波國小推動教師專業發展評鑑的過程中，曾遇過重複地辦理相同內容的研習活動。

只要花蓮縣有辦教師專業評鑑的研習，我們一定要去，利用假日去也沒得補休，而且同樣的內容上太多次，就會覺得沒有意義。（訪談 IC1-20110110）

後來蘇主任接辦教師專業發展評鑑業務之後，即改變之前研習活動的安排時段與方式。

他會把課程規劃好，重複的研習不參加，會幫我們篩選。盡可能利用禮拜三下午請教授來學校講，不利用禮拜六、禮拜天。所以老師覺得不是額外的負擔，教師專業評鑑做得很愉快。（訪談 IC1-20110110）

蘇主任從人性面考量，將課程與研習的規劃更符合教師需求，並且主動地協助教師篩選重複辦理的研習，是主動積極的行政服務教學作為，確實值得嘉許。

（四）輔導支持的網絡未能發揮應有的機制與功能

一路走來，能校長感覺曼波國小推動教師專業發展評鑑有如孤軍奮戰，苦苦等待奧援：

老師沒有實質的專業發展，原因是沒有專業上的資源，也就是教育部沒有給我們方便的專業諮詢。如果局長本身對這方面不清楚也不在意的話，通常學校就是孤軍奮戰。（訪談 IA-20110117）

話說到此，我所認識的那位幽默開朗的能校長，頓時增添了一分多愁善感：

感覺只有承辦人希望學校都參加，其他的好像跟這件事沒有相關。我覺得很可惜，希望花蓮縣有很多學校都參加，找到更多的知己，更多的對話，更多、更好的成長。（訪談 IA-20110117）

伍、結論與建議

本研究根據文獻探討、研究發現、理論與實際之辨證等，做成結論與建議，謹供教育行政機關以及學校推動與實施之參酌。

一、結論

(一) 個案學校彈性調整推動策略與方法，發展學校本位教師專業發展評鑑運作模式。

曼波國小推動教師專業發展評鑑雖曾遭遇半數教師退出試辦之困境，但該校隨即改弦易轍，變換策略，此後便推動順暢、試辦平穩。除了家長正向支持度提高、教師發展學習型團隊外，學生的學習成就也隨之提升，該校這幾年也榮獲許多全國性的獎項。

(二) 個案學校參與教師專業發展評鑑計畫提升學校教育品質，贏得家長的正向支持。

曼波國小社區家長向來漠視學校教育，直至該校參與教師專業發展評鑑計畫成效開花結果，方才改變原本態度，轉而正向支持學校各項發展。而家長對學校與教師的支持，是一種感謝的反饋與鼓勵，也是推動永續良性循環教育的動力。

(三) 個案學校參與教師一致認同教師專業發展評鑑對於提升教師教學專業有所助益。

曼波國小在參與教師專業發展評鑑計畫之初，引發半數教師退出事件；後經行政人員溝通終於再度加入。後來所有參與教師全心全意投入，雖然參與過程花費許多時間，但卻覺得對自己很有幫助，收穫非常多，學校在評鑑制度的運作上，也愈來愈順暢。

(四) 個案學校推動教師專業發展評鑑助力來自教師，困難則以制度面配套措施為主。

影響曼波國小推動教師專業發展評鑑的最主要因素，在於教師對計畫的認同感與肯定程度，以及制度上的配套措施是否完善等。因此，爾後推動教師專業發展評鑑，應該朝此二方面多加努力，以期更加順遂、更見成效。

二、建議

(一) 秉持循環改善精神，永續提升教育品質

97 學年度為個案學校推動之關鍵期，在此之前的推動策略較不被教師所接受，因而在全數參與教師皆取得初階證書後，爆發半數教師退出試辦危機。所幸行政人員應變得宜，重新思考推動模式，改採「慢」策略兼多元溝通方式，方得以持續平穩推動試辦。各校推動教師評鑑，亦應秉持「循環」與「改善」之精神，發展符合學校本位特色與教師需求之推動模式，提升學校教育品質。

(二) 透過教師評鑑入法，保障學生學習權益

雖然個案學校全體教師十分肯定參與教師專業發展評鑑所帶來的增能效果，然仍有部分教師未能瞭解計畫的意旨。至於其他未參與的學校教師，甚至因而對教師專業發展評鑑的目的解讀錯誤。此外，目前教師專業發展評鑑的參與選擇權在教師身上，從未參與教師的角度來看，無法有系統地覺察本身實際教學專業情形；對學生與家長而言，更無從確知教師的教學專業知能。透過教師評鑑入法，能夠讓所有教師確實瞭解評鑑

的目的與意義，協助教師發現本身教學專業之不足，進而尋求成長發展之道，保障學生學習權益，提升學校教育品質。

（三）發展階段認證系統，銜接遷調教師評鑑

個案學校教師自發性高，對於參與教師專業發展評鑑並不逃避，這是願意透過評鑑，使自己教學專業獲得成長，進而提升教學品質的正向心態。然個案學校校長提及部分學校成員為了逃避參與教師專業發展評鑑而生遷調意念，無論係基於逃避評鑑之個人因素，抑或生涯規畫之長短期安排，皆抹煞教師專業發展評鑑之推動初衷；更無助於學校教育品質之管控，影響學生之學習與受教權。因此，除了評鑑入法使教師評鑑具適法性與合理性外，宜發展教師參與評鑑之階段認證系統，將教師遷調一併納入規劃，教師一旦辦理遷調，調進之學校得以依其參與前一所學校之評鑑情形，協助安排妥適之評鑑銜接計畫，持續改善與成長發展，進而保障各校之教育品質。

（四）彈性放寬申辦規定，開放教師跨校結盟

個案學校 96 學年度期末校務會議上演半數教師退出試辦行列，僅剩校長、承辦主任、總務主任、教務組長及一位科任教師，佔全校教師之低比例人數；最後經全校討論決議，同意以上五位繼續申辦，並且併入鄰近學校一同辦理。此種情形倘若發生在規模較大的學校，因為絕大多數教師不願意參與，也不同意學校參加試辦，便會造成少數有意願參與試辦的教師不得其門而入，誠為可惜。建議教育部彈性放寬申辦規定，開放未申辦學校之教師以跨校方式與鄰近學校結盟，由其中人數居多學校為主辦單位，負責業務推動、規劃與經費核結作業。

（五）擬定周延相關配套，以為問題解決之道

個案學校在推動教師專業發展評鑑的過程中，無論是行政人員或教師，都反應遭遇到困難。這些困難需要學校、教育局處，以及教育部等各層級之推動組織思索對策或是擬定相關配套措施，如：提高學校員額編制、減少教師授課時數、設置中央與地方專司評鑑相關業務單位、培訓北中南東四區專家學者擔任輔導教授等，以為解決之道。

參考文獻

- 王文科(1995)。教育研究法。臺北市：五南。
- 朱淑雅(1997)。國民小學教師評鑑效標之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 江愛華(2007)。二十一世紀澳洲初等教育教改政策目標與計畫解析。教育資料集刊，33，109-123。
- 吳貞宜(2000)。我國中小學實施教師評鑑制度之研究。教師之友，41(2)，2-9。
- 吳政達(1998)。國民小學教師評鑑指標體系建構之研究：模糊德菲術、模糊層級分析法與模糊綜合評估法之應用。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 吳清山、林天祐(2005)。教育新辭書。臺北市：高等教育。
- 吳清山、林天祐(2008)。教育e辭書(初版二刷)。臺北市：高等教育。
- 呂錘卿(2000)。國民小學教師專業成長的指標及其規劃模式之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 林孟君(2003)。知識管理在國民中學訓育業務應用之研究—以苗栗縣為例。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 林松柏(2004)。臺灣地區國民中小學教師專業發展評鑑指標建構之研究。國立暨南大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投縣。
- 林雯雯(2001)。組織內部知識管理促動因素分析之研究。國立中山大學資源管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 孫志麟(1998)。美國教育改革的新趨勢：柯林頓的三大目標與十項行動計畫。教育資料與研究，23，51-54。
- 孫志麟(2004)。教育政策與評鑑研究—追求卓越。臺北市：學富。
- 徐敏榮(2002)。國民小學教師評鑑規準之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 高強華(1995)。論提升教師專業成長的「教師評鑑」。載於中國教育學會主編：教育評鑑。臺北市：師大書苑。
- 許士軍(1995)。管理學。臺北市：東華。
- 張芬芬(2001)。英國進階教師制度及其啓示。初等教育學刊，9，55-74。
- 張明輝(2003)。三項管理新議題對學校領導人的啓示。教育研究月刊，111，29-35。
- 張清濱(2005)。教學視導與評鑑。臺北市：五南。
- 張新仁、馮莉雅、邱上真(2004)。發展中小學教師評鑑工具之研究。教育資料集刊，29，247-269。
- 張煌熙(1996)。九十年代美國聯邦的教育改革。載於黃政傑主編：各國教育改革動向。臺北市：師大書苑。
- 張德銳(1992)。國民小學教師評鑑之研究。載於中華民國師範教育學會主編：教育專業。臺北市：師大書苑。

- 張德銳(1994)。人文社會科學教育國小教師教學評鑑系統之研究執行成果報告。新竹市：國立新竹師範學院。
- 張德銳(1996)。國小教師成績考核系統之研究。**教育研究資訊**，5(4)，88-89。
- 張德銳(2000)。師資培育與教師評鑑。臺北市：師大書苑。
- 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。
- 張德銳(2004)。專業發展導向教師評鑑與教學導師制度芻議。**師友**，447，6-11。
- 張德銳、蔡秀媛、許藤繼、江啓昱、李俊達、蔡美錦、李伯佳、陳順和、馮清皇、賴志峰(2000)。發展性教學輔導系統—理論與實務。臺北市：五南。
- 教育部(1995)。中華民國教育報告書—「邁向二十一世紀的教育願景」。臺北市：教育部。
- 教育部(2006)。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。臺北市：教育部。
- 教育部(2010)。第八次全國教育會議實施計畫。臺北市：教育部。
- 傅木龍(1998)。英國中小學評鑑制度研究及其對我國之啓示。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡(2007)。規劃高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準之研究。2010年10月21日取自：教育部中小學教師專業發展評鑑網 <http://140.111.34.34/docdb/filed/dma7d9041e0d100e01.pdf>
- 黃振球(1991)。績效學校因素初探。**教育資料文摘**，159，58-88。
- 楊瑩(1996)。一九九八年後英國的教育改革。載於黃政傑主編：各國教育改革動向。臺北市：師大書苑。
- 葉郁菁(1999)。談英國工黨教育政策。**教育資料與研究**，27，48-50。
- 葉麗錦(2003)。高雄市國小教師專業評鑑實施現況與教師專業成長關係之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 劉春榮(1998)。教師組織與教師專業成長。**教師天地**，94，4-11。
- 劉慶仁(1999)。美國中小學教育改革的趨勢：從學童教育卓越法談起。**文教新潮**，4(4)，3-7。
- 劉慶仁(2000)。美國教育改革研究。臺北市：國立教育資料館。
- 歐用生(1996)。教師專業成長。臺北市：師大書苑。
- 歐用生(2007)。日本新自由主義及其教育改革。**教育資料集刊**，36，1-22。
- 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。
- 歐陽教、高強華、王秋絨、李春芳、張德銳(1992)。教師評鑑模式之研究。臺北市：國立臺灣師範大學教育研究中心。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和、陳淑敏、蔡濱如(2004)。國民中小學教師教學專業能力指標之發展。**教育研究資訊**，12(4)，129-168。
- 蔡培林(1993)。國民中學學校管理型態與學校效能關係之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 謝文全(1996)。各國教育改革之綜合比較。載於黃政傑主編：各國教育改革動向。臺北市：

師大書苑。

- 簡茂發、彭森明、李虎雄(1998)。教育部八十五年度國民中小學教師基本素質之分析與評量專案研究計畫。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 蕭德蘭譯，Ronald E. Riggio 著(1993)。魅力，其實很簡單(**The charisma quotient**)。臺北市：天下文化。
- 饒見維(1996)。教師專業發展：理論與實務。臺北市：五南。
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1997). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Reservice and applications*. (4th ed.). New York: Longman.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for take charge*. New York: Harper & Row.
- Bridges, E. (1986). *Managing the incompetent teacher*. Eugene, Oreg:ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Calvery, R., Bell, D., & Sheets, G. (1996). *A study of selected teacher characteristics valued*. Little Rock, AR: Arkansas public school.
- Craft, A. (1996). *Continuing professional development*. New York: Routledge.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act* (2nd ed.). New York : McGrawHill.
- Dimmock, C. (1990). Managing for quality and accountability in western Australian education. *Education Review*, 42 (2),197-206.
- Dwyer, C.A. (1994). Criteria for performance-based teacher assessments: validity, standards, and issues. *Journal of personnel evaluation*, 8(2), 151-184.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Iwanicki, E.F. (1990). The teacher evaluation for school improvement. In Millman, J. & Hammond, L. D. (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*, 158-174. Newbury Park, CA:Sage.
- Iwanicki, E. F. (2001). Focusing teacher evaluations on student learning. *Educational Leadership*. 58(5), 57-59.
- McGreal, T. L. (1983). *Successful teacher evaluation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peterson, K. D. (1995). *Teacher appraisal : Training and implementation*(2nd Ed.). NY: Routledge.
- Redfern, G. B. (1980). *Evaluating teachers and administrators*. Boulder, CO: Westview Press.
- Scriven, M. (1994). The duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 151-184.
- Seyfarth, J. T. (1991). *Personnel management for effective school*. Boston: Allyn and Bacon.
- Shinkfield, A. J. & Stufflebeam, D. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*.

Massachusetts: Kluwer Academic publisher.

Stake, R. E. (1983). Countenance of educational evaluation. In Blaine Worthen and James Sanders (Ed), *Educational Evaluation*. Ohio: Charles James Publishing Co.

Stronge, J. H. (1997) Improving school through teacher evaluation. In J. H. Stronge (Ed.). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice (pp.1-23)*. California: Crowin Press.

Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacherevaluation*. Larchmont, NY: Eye on Education Publications.

Valencia, S. W, & Killion, J. P. (1988). Overcoming obstacles to teacher chande: Direction from school-based efforts. *Journal of Staff Development*, 9(2), 2-8.

Wolf, R. (1997). How teacher feel toward evaluation. In E. House (Ed.), *School evaluation: The politics and process (pp. 156-168)*. CA: McCutchan.

Worthen, B. R, Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines (2nd ed.)*. New York : Longman.