

國立臺東大學教育學系（所）

學校行政在職專班

碩士論文

國民小學教師專業發展評鑑指標之研究
：以教師觀點為取向

研 究 生：陳玉心 撰

指導教授：鄭耀男 博士

中華民國九十八年八月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育學系(所) 學校行政碩士在職專班(暑)

本 班 陳玉心 君

所提之論文 國民小學教師專業發展評鑑指標之研究：以教師觀點為取向

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

曹常仁

(學位考試委員會主席)

何俊青

鄭耀男

(指導教授)

論文學位考試日期：98 年 08 月 14 日

國立台東大學

附註：1.一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2.本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 教育學 系(所)
學校行政 98 學年度第 1 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：教師專業發展評鑑指標之研究：以教師觀點為取向

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館
☒	☐	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

☒同意 ☐不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
			☒

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：鄭耀男 (親筆簽名)

研究生簽名：陳玄心 (親筆正楷)

學 號：1296011 (務必填寫)

日 期：中華民國 98 年 8 月 15 日

1.本授權書(得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載)請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2.依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2008/05/29

謝 誌

望著裝訂好的論文，看著印在封面上的自己的名字，竟有一絲不可思議的感受，連自己都不太敢相信，這是我完成的！能夠順利完成人生的第一本論文，心中有太多的感受與感激。過往二年半的努力，等待的不就是這一刻，但這一刻的到來，絕非憑我一己之力可達成，因此我希望在此能對曾給予我鼓勵、指引我方向、帶給我勇氣的大家，表達我深深的感謝。

首先，我要感謝指導教授—鄭耀男教授，因為有您像燈塔般的指引，才能讓我這艘在黑暗怒海中的孤舟，不致於迷失方向。老師嚴謹的為學態度及從容的處事原則，使我獲益良多，在言教的指導與身教的薰陶下，讓我在撰寫論文時，對於文中的一字一句，也都盡量力求完美，雖然花費了不少苦心，但還是相當值得。更要感謝口委教授—曹常仁教授和何俊青教授在口試時對我的論文斧正潤飾，使我的論文能順利完成。而您們和藹親切的樣貌更讓我倍覺溫馨，尤其是在八八水災之後，有您們的協助，口試才能如期進行，這份情溫暖我內心深處良久！

三年來，每個暑假能夠安心地當個背包客，由西部來到台東唸書，其實最要感謝的是我先生，因為他的鼓勵及支持，讓我領略生命原來可以這麼豐富及寬廣。另方面，能夠放下校務工作，遠離繁事，學習研究的日子，是我一直很珍惜的事，雖然一路走來備極辛苦，然學習研究的過程卻也豐富了我的生命內涵。

更要感謝這三年來為我們辛勤付出的教授們，因為有您們如園丁般的悉心照顧，才能使我們從像幼苗成長而茁壯，尤其是我們的導師—任晟蓀教授，一路陪我們到畢業，真是感動萬分。也謝謝我的同組好友，因為有您們的共同砥勵、相互扶持，使我在論文寫作的過程中不會孤單、無助。還有，這三年來同窗共讀的好夥伴，這美麗的一仗我們共同經歷過，希望大家都不要忘記在東大這些難忘的回憶。

最後，要感謝我的父母、公公、婆婆、女兒千慈、兒子子瑜、翊紘，以及我最大的精神支柱—曾令賢先生，因為擁有您們愛，我才能勇往直前，因為，您們無私的奉獻，才能讓我安心地在書山學海中，初探學問殿堂的奧妙。

真是謝謝您們！感恩合十！

陳玉心 謹誌

民國九十八年八月于東大

國民小學教師專業發展評鑑指標之研究 ：以教師觀點為取向

作者：陳玉心

國立臺東大學教育學系(所)

摘要

教師是一種專業，身為專業人員之一的教師自應接受合理的教師評鑑，並為教學品質而負責，如此才能形塑專業教師形象。而具體客觀的評鑑制度建立，一方面除了回應績效責任的要求，同時也是促使教師專業成長的策略之一。

本研究旨在探究教師專業評鑑實施的困境，並瞭解目前國內外的教師專業評鑑指標內涵，再加上訪談職場教師所認為具有評鑑意義的指標，匯整並新構教師專業評鑑指標系統，最後根據研究結果提出結論與建議，供未來教師專業發展評鑑及實施教師分級制度的參考。為達成上述研究目的，採用質性研究方法，內容上以訪談學校行政人員、教師之資料為主，分析相關文獻資料後，歸納出本研究的結論如下：

研究發現如下：1. 教師專業發展評鑑實施困境為：制度的推行缺乏法源依據、評鑑規準全國不同調、專業評鑑人員的知能受質疑、評鑑未能善用評鑑結果、評鑑未能兼重質與量、評鑑未能善用教學觀察工具；2. 受訪教師認為目前教師專業發展指標仍有許多不完善之處，下列指標應可納入教師專業發展評鑑指標規準下：(1)、教學理念與專業技巧的行銷；(2)、活用電腦科技於管理與教學；(3)、建立良好的師生互信機制；(4)、主動創造親師生溝通的機會；(5)、善用媒介建立親師溝通管道；(6)、發展察覺學生問題的敏銳度；(7)、善用教師生涯發展的利器；(8)、落實人生的終身學習理念；(9)、相關利害人的滿意度情形；(10)、擁有積極正面的人格特質；(11)、能以身作則重視身教言教；(12)、能做好自我情緒管理；(13)、尊重教師為志業而不是職業。本研究結果，可做為日後個人或學校實施教師專業發展評鑑時，建構評鑑指標之參考有實質上的幫忙與協助。

關鍵詞：教師評鑑、專業發展、評鑑規準

Research on the Professional Development Criteria of the Elementary School Teacher

: From the Viewpoint of the Teachers

Graduate student: CHEN YU-SHIN

Abstract

Being considered professionalism itself, the teacher qualification should be assessed reasonably and should take responsibility of schooling quality either so as to model the educationist image. By accomplishing realistic and effective expertise assessment, a qualified teacher could feedback the requested results of performance on the one hand as well as it is the great strategy to drive teachers' growth in increasing their capabilities.

The purposes of this study were dedicated in the execution difficult position of teacher qualification assessment, the meaning of domestic and foreign teacher qualification assessment criteria and indicators at present; moreover, this study generalized some significant criteria and indicators by interviewing on job teachers. Last but not least, this study drawn some conclusion and recommendation for teacher candidates' critical reference while assessing teachers as well as defining their expertise grades. Adopting qualitative methodology by the depth interview with school administrators and teachers, analysis of related literatures, this study induced the following conclusions:

The conclusions and recommendations of this study were— 1. dilemma of executing teacher qualification assessment is 1) lack of legal regulation while achieving a reasonable system, 2) inconsistency of national assessment criteria, 3) question in intellectual knowledge of

appraisers, 4) less application in assessment results, 5) unbalance of assessment quality and quantity, and 6) less use of teaching tools while conducting an evaluation. 2. Interviewed teachers considered criteria and indicators of teacher's professionalism development assessment unsatisfied so far; therefore, the following indicators should be comprehended in the assessment system: 1) marketing of teaching philosophy and professional skill; 2) using IT in management and teaching; 3) establishing mutual-trust between teacher and student; 4) creating the communication activities actively among teacher, student and student's parent; 5) establishing communication way by using media; 6) developing the sharpness of observation of students' problem; 7) utilizing the tool of teacher's life-long development; 8) accomplishing life-long learning idea; 9) surveying the related person's satisfaction; 10) possessing positive personality; 11) teaching by doing; 12) managing self-emotion quality; 13) considering teacher being an ambition instead of an occupation. The recommendations above should be introduced into the teacher's assessment criteria and indicators. This study expected that these conclusions and recommendations could help to develop and accomplish teacher's professionalism development assessment significantly.

Key words: teacher qualification assessment, professionalism development, criteria of assessment.

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究動機與目的	1
第二節 名詞釋義	3
第三節 研究範圍與限制	4
第二章 文獻探討	7
第一節 教師評鑑的發展與現況	7
第二節 教師專業發展評鑑的理論	25
第三節 教師專業發展評鑑相關研究	35
第三章 研究設計與實施	55
第一節 研究架構	55
第二節 研究方法	55
第三節 研究情境	58
第四節 研究對象	60
第五節 資料蒐集的方法	61
第六節 資料編碼與分析	62
第七節 研究倫理	64
第四章 研究結果	67
第一節 教師專業評鑑的實施困境	67
第二節 教師專業發展評鑑指標／課程設計與教學的內容	71
第三節 教師專業發展評鑑指標／班級經營與輔導的內容	79
第四節 教師專業發展評鑑指標／研究發展與進修的內容	87
第五節 教師專業發展評鑑指標／敬業精神與態度的內容	92
第六節 教師專業評鑑指標系統新構	100
第五章 結論、討論與建議	103
第一節 結論與討論	103
第二節 建議	115
參考文獻	123
一、中文部分	123
二、外文文獻	128
附錄	130

表 次

表 1 英美教師評鑑制度的沿革	13
表 2 歷年參與試辦教育部教師中小學教師專業發展評鑑的校數統計表	18
表 3 英、美及我國實施教師評鑑制度現況分析表	24
表 4 國外評鑑目的一覽表	30
表 5 四種教師專業社會化的主要觀點及社會化途徑	35
表 6 高級中等以下學校教師專業發展評鑑指標	45
表 7 試辦中小學教師專業發展評鑑規準	46
表 8 試辦中小學教師專業發展評鑑規準(續)	47
表 9 發展性教學輔導系統—張德銳等	48
表 10 中小學教師班級教學觀察指標——張新仁等	49
表 11 中小學教師教學檔案指標——張新仁等	50
表 12 教師專業成長指標——呂錘卿等	51
表 13 訪談行程說明表	57
表 14 國民小學學校本位發展的SWOTS分析	59
表 15 訪談對象背景資料	60
表 16 訪談對象背景資料	61
表 17 教師專業評鑑指標系統新構	101
表 17 教師專業評鑑指標系統新構（續）	102

圖 次

圖 1 臺北縣試辦教學專業評鑑計畫之理念架構圖	16
圖 2 途徑一評鑑流程	22
圖 3 途徑二評鑑流程	23
圖 4 國民中小學教師專業能力指標系統概念架構	44
圖 5 研究架構	56



NTTU Library



第一章 緒論

本章共分為三節，首先論及本研究之動機與目的，再針對本研究所使用之名詞加以解釋，以利論文陳述與撰寫，最後陳述研究範圍與限制。

第一節 研究動機與目的

二十一世紀是個知識經濟的時代，更是一個重品質的世紀，身為知識工作者的教師必須不斷的累積知識並進行創新，才能因應知識經濟時代的需求，並適時地調整教育的內容，加強創造力的培養，以提昇本國的教育品質。因此，在教育改革熱潮中，以促進教師專業成長及提昇學生學習成就為目標的教師評鑑，一直是各國所關注的焦點。因為身為專業人員之一的教師理應接受合理的教師評鑑，並為精進教學品質而負責。雖然教師評鑑在先進國家已發展出相當成熟的評鑑方案，並且已普遍實施；而我國的教育評鑑實務：如課程評鑑、教學評鑑、學校評鑑的理論與研究也已發展多年，並累積了不少的成果，惟教育評鑑範圍中以教師評鑑發展最為晚近，其原因不外為國內社會文化與價值觀念的不同，所以人事評鑑的難度最高，而且爭議最大（羅清水，1999）。所以目前教師評鑑仍屬於試辦階段未能普遍實施。因此，如何改善教師評鑑的制度與方法，也就成為一個很重要的課題。

符應時代的需求與社會期望，臺北市政府教育局於 2001 年度起「試辦教學輔導教師方案」；臺北縣政府教育局於 2005 年 2 月開始試「形成性導向之教學專業評鑑」，著重於輔導而非評鑑，目的乃為激勵與促進教師的專業成長；高雄市政府教育局，自 2000 年 2 月 21 日頒布「高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點」，並於 89 學年度全面實施教師專業評鑑。教育部也於 2006 年開始推動全國性「試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，希冀從試辦過程中獲得推動教師專業發展評鑑可能面臨的技術性問題，以作為未來實施時改善之基礎。強調評鑑係以一種透過診斷、輔導方式，提供教師自我反省教學的機會，並輔以教學輔導教師制度，促進教師同儕合作，進而協助教師專業成長、增進教師專業素養，提升教學品質，而「教師專業發展評鑑」係一種以形成性為導向的教師評鑑，教師考核脫勾，更無關教師分級制度(教育部，2006a)。

教師專業評鑑從社會的期望與教育部的宣導與試辦，國內已達初步共識，即教師的教學是可以被評鑑的，然實務上仍有不少問題。如湯家偉譯(2007)指出目前的教師評鑑體系存著某些缺陷：評鑑的指標不能跟上時代的潮流，無法反映瞬息萬變的教職現場狀況，意即不同時代反映出不同的教學法、教學策略等。再者，我國於 1998 年公布了九年一貫課程暫行綱要，於 2003 年全面實施，為臺灣的教育改革寫下一個新的里程碑。然而在九年一貫課程的實施之下，教師的專業素養之要求與過去的教師專業標準自應有不同，因此研究者想了解當前的教育環境下，教師對於教師專業評鑑指標的認定為何，是否有與現行教育部所頒之參考指標內容一致呢？應加以探討，此乃本研究動機之一。

其次，從臺灣目前各試辦教師專業評鑑的學校所使用的工具來看，主要使用有下列幾種評鑑工具：例如「發展性教學輔導系統」(張德銳，1994)、「中小學教師教室教學觀察指標」(張新仁、馮莉雅、邱上真，2004)、「國民中小學教師教學專業能力指標」(潘慧玲等，2007)、「試辦中小學教師專業發展評鑑之評鑑規準」(曾憲政等，2007)。張德銳與張新仁等人的評鑑工具較多傾向於教學評鑑與行政；潘慧玲等與曾憲政等人的專業發展評鑑規準則從教學、研究、敬業精神等方面評鑑，其所涉及的層面較多，是否真能有效當作所有教師專業評鑑之內容呢？應再探討之。

而教育部於 2006-2008 年開始推動全國性試辦教師專業發展評鑑，2009 年起轉以辦理教師專業發展評鑑，皆以自由申請參加為原則，並以教育部所發展的評鑑規準為參考，學校可依學校的特色而建構屬於學校本位的評鑑指標。洪劭品(2007)在研究臺北縣國民小學教師對教育部試辦教師專業發展評鑑意見之研究，亦認為欠缺具體可行的評鑑規準為學校試辦教師專業發展評鑑遭遇困境之一。準此，如何建立一個較適合現場教師的評鑑指標，以利學校研擬教師專業發展評鑑指標之參考，乃為本研究的動機之二。

再者，研究者因所服務的高雄市，於 89 學年度即全面實施教師專業評鑑。各校自行擬訂實施計畫，經校務會議通過後實施，並須報局核備。而研究者學校校從宣導溝通、到實施作業及執行檢討，甚至因校制宜共同建構具有學校特色的教師專業評鑑指標權重分析系統。然而實施後的檢討會中，校內同事對於評鑑指標及實施方式等熱烈討論甚至於質疑，所以想進一步探討教師專業評鑑制度的實施困境，以做為明年學校欲辦理教師專業發展評鑑之參考，此乃本研究的動機之三。

基於上述的研究動機，本研究旨在透過國內外相關期刊、論文、書籍等文獻的探究，就目前中小教師專業評鑑的實施狀況加分析、比較、綜合；並進一步分析目前教師專業評鑑工具內容，研擬訪談大綱，訪問第一現場的學校教育人員意見，匯整為國民小學教師評鑑指標新構。以提出研究結果，供未來實施教師專業發展評鑑的參考。

根據上述研究動機，本研究目的如下：

- 一、探究教師專業發展評鑑實施的困境；
- 二、探究國內外教師發展專業評鑑規準／指標之內容；
- 三、建構教師專業發展評鑑新構面指標系統；

第二節 名詞釋義

本研究旨在建構教師專業評鑑指標，為清楚說明本研究所探討主題，茲將重要名詞加以界定與解釋，俾使其意義更加明確清，不致產混淆與誤解，分述如下：

壹、教師專業發展評鑑

綜觀近二十年來與教育評鑑相關之文獻中，常出現之教師評鑑、教師專業評鑑及目前的教師專業發展評鑑(Teacher professional development evaluation)之名詞，容易讓閱讀文獻與討論時出現誤解之情形。為求本文之敘述一致性與方便性，茲將其名詞解釋如下：

依據「試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊」(教育部，2006a)，將容易混淆不清的名詞「教師評鑑」、「教師專業評鑑」及「教師專業發展評鑑」區分，整理歸納如下：

(一)「教師評鑑」和「教師專業評鑑」在實質意涵上並無差異，兩者均是將「教師」視為一種「專業」所進行的評鑑，並結合專業發展(形成性)與績效責任(總結性)之評鑑目的，藉由針對教師表現所做的價值判斷和決定的歷程，以協助教師專業發展，瞭解教師教學績效，並促進學校革新。因此，「教師評鑑」和「教師專業評鑑」係為一相同概念的相似名詞，但因「教師專業評鑑」一詞，在 2000 年高雄市實施教師專業評鑑後，已廣為教育各界所熟悉與接受；再者，教育部於 2004 年研擬公布「高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法(草案)」以後，因為強調突顯教師工作的「專業」特性，「教師專業評鑑」幾乎已經取代「教師評鑑」一詞；鑑於以往國內外多以使用「教師評鑑」進行探討，因此研究者仍以藉由「教師評鑑」的相關研究論述，來進行本研究之文獻探討。

(二)「教師專業發展評鑑」係指教師專業發展導向之評鑑，是一種形成性評鑑，目的完全是以協助教師專業發展為考量，有別於「教師評鑑(教師專業評鑑)」，因為後者除了形成性評鑑目的外，尚有總結性評鑑目的之意涵。因此「教師專業發展評鑑」和「教師評鑑(教師專業評鑑)」有實質意涵與評鑑目的的差異性，係為不同概念的相似名詞。

綜合以上所述，「教師專業發展評鑑」與「教師評鑑(教師專業評鑑)」的差異，主要在於評鑑目的取向之不同。「教師專業發展評鑑」乃為形成性取向的評鑑目的，而「教師評鑑(教師專業評鑑)」評鑑目的之範圍較廣，係以形成性教師評鑑為主，以總結性評鑑為輔的制度。本研究所界定「教師專業發展評鑑」係指依據評鑑目的與評鑑規準／指標，對教師的專業表現進行客觀、有系統、且多元化的資料蒐集與分析，以評量並了解教師在服務情境中的實際表現，作為協助教師改進教學、專業成長與提昇教育品質的連續性回饋歷程。其步驟為訂定教師專業評鑑指標規準，藉由教師自我評鑑、同儕相互評鑑、小組評鑑等多種模式，蒐集教師表現績效的資料，其目的在於協助教師精進教學，發揮教育績效及提升專業成長的功能。

貳、教師評鑑指標

審閱教師評鑑相關報刊、論文、書籍等，常見「規準」、「指標」及「標準」這三個名詞。有時會混雜一起使用，然而就字義而言：「規準」較「指標」、「標準」抽象。「指標」通常是指依據一組特徵來衡量某一抽象概念；「標準」則是可依據一套特徵或其中的單一項目對抽象或具體事物進行衡量(呂錘卿，2000)。另外，教育部在試辦教師專業發展評鑑實施計畫中，所使用的規準乃指工具而言。

因本研究旨在探究符合職場上教師專業評鑑指標，乃依教育部的用法，將「規準」定義為評鑑工具，「層面」代表教師專業能力的主要領域、「指標」即指層面下的特徵或概念、「標準」即為「參考檢核重點」為具體知識、行為、態度內涵的確切說明，是檢核的重點或表現水準。

第三節 研究範圍與限制

本研究採用質性研究方法探討教師專業評鑑相關內容，以研究者學校同事做為訪談的對象，其中包含級任、科任、組長和主任，以探討教師專業評鑑實施困境與規準的建立。研究限制為：僅以評鑑制度之核心價值－評鑑指標為主要研究內容，並藉由教師評鑑相關

理論與文獻探討部分著手，以比較、分析、綜合、批判、歸納等方法建構國民小學教師評鑑指標，此為研究限制之一；而研究成果乃經由研究者詮釋分析而成，研究者的觀點無法為相關全體之代表，因此，本研究結果僅說明本研究的發現，若欲進行相關推論，宜特別謹慎，為本研究限制之二。





第二章 文獻探討

本章旨在藉由對文獻的整理與分析，建立本研究的理論基礎與架構，並作為編製問卷依據。全章分為三節，第一節為教師專業評鑑的發展與現況；第二節為教師專業評鑑的理論；第三節教師專業評鑑指標的相關研究。

第一節 教師評鑑的發展與現況

本節先探討國內外的教師評鑑的發展，再分析教師評鑑的實施狀況。

壹、教師評鑑的發展

研究者欲先瞭解國內及國外(英、美二國)教師評鑑的演進，以助於探討教師評鑑現況分析。

一、國內教師評鑑的演進

1996 年「教育改革總諮議報告書」提出「提昇教師專業素質、建立教育評鑑制度」的訴求，即開始了教師專業評鑑的政策議題，直到 2005 年 10 月決議開始試辦至今，歷經多年的努力，教師的教學是可以透過評鑑加以檢視的概念，已逐漸成為教師的基本共識。以下就教育部所公佈之政策推動過程，分述如下(2006b)：

1.自從 1996 年「教育改革總諮議報告書」針對「改革中小學教育」部分，提出「提昇教師專業素質、建立教育評鑑制度」的呼籲聲中，自 1997 年以來教育改革政策也如雨後春筍般陸續推出。各種回歸教育本質、維護教育尊嚴的措施與制度，也陸續建立中。近幾年我國在教師專業評鑑上，一直受到許多學者的重視與廣泛討論，並多方投入教師專業評鑑方面的研究。

2.臺北市政府教育局於 1998 年委託大橋國小組成研究小組，以「發展性的教師評鑑系統」為藍本，進行有關教師專業評鑑的規劃研究，研發出「發展性的教學輔導系統」、並於 2002 年 3 月 20 日通過「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」，並於 93 學年度正式實施教學輔導教師制度迄今。

3. 高雄市政府教育局於 2000 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》，並於 89 學年度開始試辦教師專業評鑑，成為我國第一個全市試辦教師專業評鑑的地方。

4. 教育部於 2002 年 9 月與全國教師會協調會議中，針對實施專業評鑑的推動進行初步協商。隨即邀集全教會、全國家長聯盟，學者專家等籌組「公立中小學教師專業評鑑制度起草小組」，自 2002 年 11 月至 2003 年 8 月間歷經 25 次會議，針對教師評鑑的各項議題，做深入的溝通討論，擬定「高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法〈草案〉」初稿。並於 2003 年 9 月召開的全國教育發展會議中，針對當時法源尚未確立，但面臨推動教師評鑑迫切需要性，因而更名為「教育部補助試辦教師專業評鑑實施計畫〈草案〉」並修正計畫內容，以符應實際需求。

5. 臺北縣政府教育局於 2005 年 2 月徵求 15 所國中小試辦「推動『教學精進、專業昇華』方案——以試辦學校『形成性導向之教學專業評鑑工作試辦計畫』」，開始試辦教學專業評鑑工作計畫，著重於輔導而非評鑑，目的乃為激勵與促進教師的專業成長。

6. 教育部於 2005 年 3 月至 8 月成立專案：調查國外教師評鑑制度，以作為推動的重要參考依據。在瞭解各國辦理教師評鑑的實際情況後，教育部整合全教會、全國家長聯盟，學者等專家的意見，最後於 2005 年 10 月 25 日會議中決議開始試辦教師專業發展評鑑。

在整個政策的研擬過程，足見家長團體對學校辦學的不信任及對教師的教學效能的要求，已使他們開始注重教育選擇權，展現他們對教育的選擇與參與權利，更提升了對教學品質的要求；教育部「高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法」自 2003 年至 2006 年的正式計畫，歷經多次的修改，可見教育部「為達教師專業之目的」之決心，持續不斷地試辦與修正，由做中學並吸取建言，期許獲得更多的團體認同。

自 1996 年至今，國內近二十年來的教師評鑑發展，其重要性及意義性確實已喚醒教師們的專業發展能力，然而對於評鑑的實務工作推動上卻不盡理想，目前仍在試辦教師專業發展評鑑中。或因教師們認為教育是良心事業，或因傳統的尊師重道的觀念，使得歷經臺北市的發展性的教學輔導系統、高雄市的教師專業評鑑、臺北縣的形成性導向之教學專業評鑑及教育部的試辦教師專業發展評鑑發展至今仍未能全面普及實施，其實施的困境與修正方案有待深入探討與釐清。

二、國外教師評鑑的演進

歐美先進國家近年來一直將「教師評鑑」工作，視為重要的教育改革項目。英國教師評鑑制度則在地方教育當局的支持與補助下，於 1980 年代開始進入中小學(吳政達，1999)。另一方面，在英美長期發展教師評鑑的努力下，目前均有專責機構針對教師的專業表現與專業發展提供評鑑與改進的協助，各項試驗性的教師評鑑作法，亦行之有年。目前在全美國幾乎各州都有進行教師評鑑，且美國教師評鑑系統各州有所不同(丁一顧，張德銳，2004)。茲將美英兩國教師評鑑制度的演進說明如下：

(一)美國教師評鑑制度的演進

根據學者(吳和堂、李明堂、李清良等，2002；卯靜儒，2007)對美國教師評鑑史的相關敘述，歸納其發展脈絡為三個階段：

1.第一階段：以教師特質為評鑑重點

1915 年左右，此時的教師需接受視導人員(督學及行政人員)，以學生的學習情況來衡量教師的教學效能；視導人員用以評鑑教師的正式評定量表問世。隨後的 1924 年是教師評鑑劃時代的年代。1940 至 1950 年代，有效能教師觀念意識抬頭，倡導分析有效能教師的特質，並將此特徵作為教師評鑑的依據。

2.第二階段：建立職業教師評鑑系統為主

Lessinger 於 1970 在「每個小孩如同一個贏家：教育中的績效責任」(Every Kid a Winner: Accountability in Education)一書中，喚起美國政府及專業人士對績效責任的重視(引自張鈿富，2004：24)。陳聖謨(1998)指出 1960 至 1970 年代，是美國教師評鑑的活躍期，提倡能力本位教育與績效責任為教師評鑑評鑑目的，其績效責任評鑑結果用以決定教師的升遷、薪資與聘任與否，而且評鑑方式則是多元的，此時全美 98%已有的學區定有正式的教師評鑑。

3.第三階段：教師評鑑成為教育改革的主軸

美國 1980 年代以來進行了一連串針對師範教育改革運動，其中分為：第一波教育改革運動，而 1983 年「危機在國家中：教育改革勢在必行」(A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform) 報告書為教育改革運動的開端，並延續 1970 年代所提倡的能力本位教育與績效責任。此波改革係以提高中小學教師素質為訴求，確認提高教師素質及其教學品質

才是教育改革成功的關鍵。雖然喚起社會對中小學教師素質的注意，但是多數政策均以中學及高等教育為主，忽略了小學教育的重要性；第二波「教育改革運動」。1990 年邁入第三波教育改革時期，教師評鑑已邁入成熟期，屆時美國教育最新趨勢是朝向「全方位的改革」，包括「重視學習成效」、「強調政策的協調」、與「重整行政權力結構」等三方面(何昕儀，2003)。

綜觀美國的教育歷史發展顯示，評鑑的觀念幾乎從有教育制度以來就備受關注。但早期的教師評鑑制度並未建立，有關教育視察制度大都察看教師有無違規而已（陳聖謨，1997）。到了二十世紀初，社會大眾開始發展出優良教師應具備條件的觀點，使得教師評鑑開始著重在教師特質上。二十世紀中期，才又以另一種多元的觀點來評鑑教師的優良表現。直至工業管理科學時代起，認為其目的在瞭解學生的學習情形，並以績效責任為評鑑重點；但同時也發現，一味強調管理策略，反而容易破壞感情，事倍功半（張定貴，2000）。

自 1960 年代以來，教師評鑑越來越受重視。1964 年，全美有半數學區實施正式的教師評鑑。從 1969 年到 1983 年，美國從 90%的學區增加到 98%的學區實施教師評鑑，而到 1996 年，全美一百個最大學區，均已建立並維持著正式書面化的教師評鑑政策（張定貴，2000），而 1994 年國小部分的教師評鑑在其學校內已完善建立。雖然長年左右迴旋在行政績效責任與教師專業發展兩項價值之間，仍試圖建立一個能夠平衡績效責任與專業成長的制度。由上可知，教師評鑑在美國受重視的程度實不可言喻。

(二)英國教師評鑑制度的演進

依據陳怡君(2004)、陳雪琴(2004)、傅木龍(1998)研究指出，英國教師評鑑的發展沿革，大致可將其分為五個階段：

1.十九世紀至 1970 年以前

根據相關文獻記載，十九世紀時，英國採取三項原則：意識形態可靠原則、社會控制能力原則及教育工作成效原則，作一般學校教育體制下實施教師評鑑的準則。其第一項原則是為最重要的評鑑原則，評鑑標準是以教師行為是否端正(宗教信的虔誠度和道德高尚)為主，教師的智慧則列為次要評鑑標準；判定社會控制能力的標準是管理、紀律和秩序，唯有良好的班級經營能力與適應學校環境的教師，才能被評定為稱職的教師。1860 年受到教育實務複雜性和矛盾性刺激，此時師資培育逐漸導向新課程的編制、教師創造力及智慧培養的方式，致使教師的進取心與信心大幅增加。然而有人主張將教師酬勞與達成教育目

標的效率結合，因而教師的能力變成機械式的效率，有效執行教育工作遂變成評鑑的原則。十九世紀後期，由於專業意識形態的抬頭，教師們希望評鑑單位能把他們視為專業人員，而不是機械式的教學表現納入慮，亦應將教師的智慧和人文教學予以考慮，並要求改善教師地位和工作環境與更多的權力。在政府和教師團體的共同努力下，實踐了教師合法專業自治理念，加上 1950-1960 年代，師資短缺，更強了其自治的權力，因此在合法專業主義觀念的倡導下，皇家督學僅扮演著顧問角色，而教師評鑑則改由學校以自願方式實施。

2.肇始階段

由於經濟的衰退所造成社會大眾對於教育需求的改變，乃是促成英國教師評鑑政策浮現的原因之一。尤其在 1970 年代時期，英國工作機會較以往減少許多，因此，家長們普遍認為，教育必須能教導出符合市場需求的人，以便能在離開學校後更容易獲得工作的機會。在此同時，原本在工作界流行的「成本效益」以及「績效指標」等觀念，在教育環境中備受注意且廣泛的討論及引用。

3.醞釀及導入階段

1980 年代對於英國教師評鑑制度的衍生及導入教育環境中的施行而言，是具有關鍵性的決定時期。英國教育科學部 1983 年在教學品質白皮書(The White Paper Teaching Quality) 中，對教師評鑑提出相關說明，其重點有四：一為學校負責人應根據教師評鑑的資料，與教師協商訂定教師發展、訓練及有關學校課程的政策；另一是指學校應透過教室觀察、學生課業及教師對學校貢獻的評鑑，來了解教師的工作績效，如此學校負責人才能確切了解教師的實際工作績效，有效掌握教師人力素質；第三點是鼓勵家長與一般大眾對學校教育進行詳細的檢視，並對教的教工作提出批判；第四點是對於不能維持令人滿意工作表現的教師，考慮準備使用適當的程序予以解聘。

4.抗爭及法制化階段

McMahon(1995)指出自從政府教育當局對於教師評鑑應與教師薪資、績效責任與其表現連結的觀點公布出來，教師們一直出現反對的聲浪。在不斷抗爭與對立情況下，由教師協會代表、地方教育當局代表以及政府相關部門代表在 1986 年組成建設性的調解仲裁服務組織(Advisory Conciliation and Arbitration Service，簡稱 ACAS)，以協商教師評鑑所帶來的相關問題。而在不斷的協商下，對於教師評鑑的政策大致達成以下點共識：教師評鑑旨在

提昇教師專業成長，而不在於懲罰教師；教師評鑑結果不得作為薪資給付的參考。而這些經由磋商所產生的原則，成為教師評鑑具體落實的共識及基礎。

5. 試驗及全面推動階段

在教師評鑑的實施獲得了各方共識之後，英國教育科學部遂於 1986 年邀請六個地方教育當局(Local Educational Authority，簡稱 LEA)參與教師評鑑的研究計畫，並同時成立了全國指導小組(The National Steering Group，簡稱 NSG)負責監督。根據研究情形，全國指導小組(NSG)提出全國性評鑑工作指南(National Framework for Appraisal)界定評鑑的重要原則與程序。1991 年，教育部長 Kenneth Clark，宣布在 1992 到 1994 年之間，地方教育局應對所有教師實施正式的評鑑。之後，教育(學校教師評鑑)規程於 1991 年 8 月開始生效，從此確定了評鑑計畫的主要特質，而其大部分內容係採自全國指導小組(NSG)的建議。

「1998 年教學與高等教育法案」中，鑒於教評鑑制度的實施對於改善教師表現並無明顯助期，主張引入市場機制來進行教師評鑑，即以評鑑結果作為調教整薪資的依據。因而在 2001 年，英國政府公布 2001 年教育(學校教師績效管理)(英格蘭)規程」，開始從發展性評鑑向績效管理的教師評鑑制度，經過多次的調整與修正，遂於 2006 年推出「2006 年教育(學校教師績效管理)(英格蘭)規程」為目前教師評鑑的依據(王如哲，2007)。

綜觀英國的教師評鑑制度演進略述如下：其教師評鑑之初僅注重教師的人格素養，而 1980 年代對於英國教師評鑑制度的衍生及導入教育環境中扮演著關鍵性的決定時期。首先於薩佛克地方教育局實施教師考評方案，透過政府立法並於公布學校教師評鑑規程，甚至引進市場機制來進行學校教師績效管理評鑑，此時的教師評鑑規準已由傳統道德價值與專業責任，轉移至學生的學業成就上。在 1983 年所公布的教學品質白皮書中，主張透過多方蒐集教師的教學表現，並鼓勵消費者對於教師品質的監督，淘汰不適任教師，此時在績效鼓勵的原則下，教師的傳統道德價值與專業責任，已轉移至學生的學業成就。

1991 年，地方教育局開始對所有教師實施正式的評鑑。英國政府公布 2001 年教育(學校教師績效管理)(英格蘭)規程」，開始從發展性評鑑向績效管理的教師評鑑制度。而目前教師評鑑的依據，乃是基於 2001 年的教育規程基礎上所修定的「2006 年教育(學校教師績效管理)(英格蘭)規程」，其評鑑結果乃作為調教整薪資的依據。目前的評鑑結果是可以做為調整薪資與淘汰不適任教師的依據。茲將英美兩國教師評鑑制度的沿革，略述如下表：

表 1 英美教師評鑑制度的沿革

	美國(以加州為例)	英 國
教師評鑑制度的沿革	1.1910年代工業管理科學風潮興起，一些學者主張教師必須接受視導人員的評斷，以衡估教師的教學效能。 2.1960年代因為公眾對教育績效的要求教師評鑑的重要性越來越增加。 3.1983年「國家在危機中」出版，掀起了美國大眾對教育改革的關注。 4.1994年國小部分的教師評鑑在其學校內已完善建立。	1.1980年代，薩佛克地方教育局首先進行教師考評方案。 2.1983年公布師資素質白皮書。 3.1986年公佈教育法。 4.1987年教育科學部，指定六個地方教育局進行教師考評方案實驗研究計畫。 5.1991年正式公布教育規程(學校教師評鑑規程、學校評鑑公告)。 6.1998年學與高等教育法案主張引入市場機制來進行教師評鑑 7.2001年教育(學校教師績效管理)(英格蘭)規程。 8.2007年「2006年教育(學校教師績效管理)(英格蘭)規程」為目前的法源依據。

資料來源：修改自陳雪琴(2004：65)。

貳、教師評鑑實施的現況

本節將探討目前國內外國小實施教師評鑑之現況並予以評析。以下分別就我國現行國民小學教師成績考核辦法、高雄市高級中等以下學校實施教師專業評鑑情形、教育部試辦教師發展評鑑情形及英國、美國等實施教師評鑑之現況，加以分別說明。

一、國內教師評鑑實施辦法

(一)公立高級中等以下學校教師成績考核辦法

對於目前中小學教師的工作表現考核依據，為 1971 年教育部訂頒「公立學校教職員成績考核辦法」，期間歷經多次的修訂，目前採用的版本為「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」。根據學者丁一顧、張德銳(2004)、王文科，(1987)、張德銳，(1993)、陳雪琴，(2004)、傅木龍，(1998)指出目前的教師成績考核辦法，有以下的缺失：1.考核標準不夠具體、不切實際、無法涵蓋教師工作範疇；2.考核目的偏重獎懲等行政管理；3.考核方式欠缺教師自評，過於主觀與單一化、過度強調勤惰及行政處理紀錄；4.考核組織教師代表比例偏低，考核結果往往受控於校長和行政人員；5. 考核委員受人情困擾，無法確實執行考核辦法，因而流於形式；6.結果運用僅晉級加薪、核發獎金及消極的留置原處份，無法淘汰不適任教師、提昇教師素質及教育品質。

綜上所述，只以請假日數決定考核成績，而忽略教學成效，使得教師考核流於形式與不公。對於萬年教師不求精進的教師，只要請假日數不超過標準即可晉級與領獎金，對不適任教師根本無法予以淘汰，亦無法促進其教學成效，以提昇學校的教育品質。因此，為

避免考核流於形式，並適應現代環境的變遷與因應教師的專業成長需求，進而營造優質的教育環境，只有落實教師專業評鑑制度，才是提昇教師素質和教育品質的根本策略。而教師專業評鑑制度的落實必定要有公正、客觀的評鑑標準，故如何建立一個符合教師工作內涵的評鑑規準系統，乃為當務之急。

(二)臺北市教學輔導教師制度設置試辦方案

教學輔導教師制度的產生乃是為了因應促進教師專業發展，與提昇教師專業自主的訴求而產生，目標在於藉由同儕間的互相學習，以達到提昇教學效能的目標（張德銳，2002）。由臺北市政府教育局於 1999 年開始規劃「臺北市高級中等以下學校設立教學導師制度試辦要點草案」，主要在於進行初任教師的教學輔導。茲針對方案簡述說明如下：

1.試辦目的：為增進教師教學效能，促進教師專業成長，提昇學校教育品質為目的。2.申請方式：各校提出實施計畫，經校務會議通過後，報請教育局核定後實施。3.遴聘方式：其教學輔導教師之遴聘，應經學校教師自我推薦或提名，經校評會通過甄選後，送校長推薦報局核備、參加三週之儲訓課程等程序使為合格人員並由教育局局造冊候聘。4.教學輔導教師儲訓人選條件如下：八年以上合格教師之教學年資；具學科或學習領域教學知能，並有二年以上教學經驗；有擔任教學輔導教師之意願；能示範並輔導其他教師教學，提供相關教育諮詢服務，協助教師解決問題。5.聘期及任務：一任為一年，連聘則連任，輔導與協助下列服務對象：(1)初任教學二年內之教師(不含實習教師)(2)新進至學校服務之教師(3)自願成長，有意願接受輔導之教師(4)經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師。6.職責：(1)協助服務對象了解與適應班級(群)、學校、社區及教職之環境(2)觀察服務對象之教學，提供回饋與建議(3)與服務對象共同反省教學，協助服務對象建立教學檔案(4)在其他教學性之事務上提供建議與協助，例如分享教學資源與材料、協助設計課程、示範教學、協助改善班級經營與親師溝通、協助進行學習評量等。

教學輔導教師制度主要的目的乃在於協助初任教師學校、新進教師以及自願成長教師或經學校認定教學有困難之教師，藉由同儕輔導教師對其進行教學或生活上的輔導，以提升學校全體教師的專業能力，提高學生的學習成效。

(三)高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑

茲因教師成績考核辦法的缺失與國人殷切期盼教師評鑑制度的成功，企能提升教師教學績效與工作表現，以維護學生受教權的保障。高雄市政府教育局於 1999 年 7 月以「提升

教師教學效果，促進教師專業發展」為目的，與學者專家、教育行政機關代表、校長、教師會代表等，研議建立教師專業評鑑之可行性，經充分溝通，並達成下列幾點共識。如：
1.評鑑內涵包括教師專業知識、專門知識、教學技巧、班級經營、服務熱忱等，兼重教學過程與結果；2.教育局透過辦理教學評鑑研習宣導此項工作計畫，並協助各校依校務發展特色建立校內教師專業評鑑指標等。並於 2000 年 2 月 21 日頒行「高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點」，通令全市高級中等以下各級學校，於 89 學年度全面推動「高級中等以下學校教師專業評鑑」。茲將試行要點之簡述如下：

1.評鑑目的：提升教師教學品質，促進教師專業發展，維護學生學習權益。2.評鑑計畫：各校訂定教師專業評鑑計畫，經校務會議通過後，報局核備。3.評鑑內容：教育專業知能、學科專門知能、服務熱忱、人際互動、特殊表現等。4.評鑑方式：自我評鑑及校內評鑑，必要時得報請教育局進行複評。校內評鑑結果以文字評述為原則，實施評鑑時兼重過程與結果，可採檔案評量、觀察教學行為、訪談教師同儕及家長意見等多樣途徑辦理。5.評鑑時間：每位教師每年一次的自我評鑑及校內評鑑為原則。6.評鑑結果：教師專業評鑑成績優良者，應給予適當獎勵；評鑑成績不良且改進無效者，其評鑑結果得提送教師評審委員會，作為教學不利具體事實之參考。

由上可見高市教師專業評鑑乃以形成性目的為主，總結性為輔，其評鑑結果除了表現成績優良者，應予適當獎勵外，對於評鑑成績不良且改進無效者，可作為教學不力事實之參考。由此可見，高雄市政府憂於目前成績考核辦法的缺失與激勵教師專業的用心，並以「提升教師教學效果，促進教師專業發展」為實施教師專業評鑑的目的。

(四)臺北縣教學專業評鑑試辦計畫

臺北縣政府教育局於 2005 年 2 月開始，於縣內推動「教學精進、專業昇華」方案，強調「形成性導向」之教學專業評鑑工作試辦計畫，預計透過逐步試辦之經驗，以鼓勵志願參與方式，檢證教學專業評鑑之推動所遭遇的困境並尋求解決之道(臺北縣教育局，2004)。茲將計畫之內涵簡述如下：

1.試辦目的：為發展與評估臺北縣推動教學專業評鑑之可行模式；引導教師熟悉教學專業的知能，提昇教學專業之素養；透過教學反省與改進之結果，務實調整教師進修資源及培養教師接受同儕學習，以發展草根式教學輔導系統。2.試辦原則：(1)漸進性：志願參與、漸進累增至輔導學校實施辦理。(2)自勵性：鼓勵教學者自我提昇與挑戰。(3)專業性：重視

評鑑結果對教學專業成長之意義與發展。(4)無償性：以協助教師為基點，重視形成性導向之結果運用，與個人績效考核脫鉤。3.試辦對象：臺北縣有意參與試辦(評鑑指標、運作模式)之學校教師。4.試辦期程：94 年 2 月至 95 年 7 月。(1)評鑑指標實證階段：94 年 2 月至 7 月；(2)評鑑模式實證階段：94 年 8 月至 95 年 7 月；(3)推廣應用發展階段：95 年 8 月。5.實施理念與架構：如圖所示

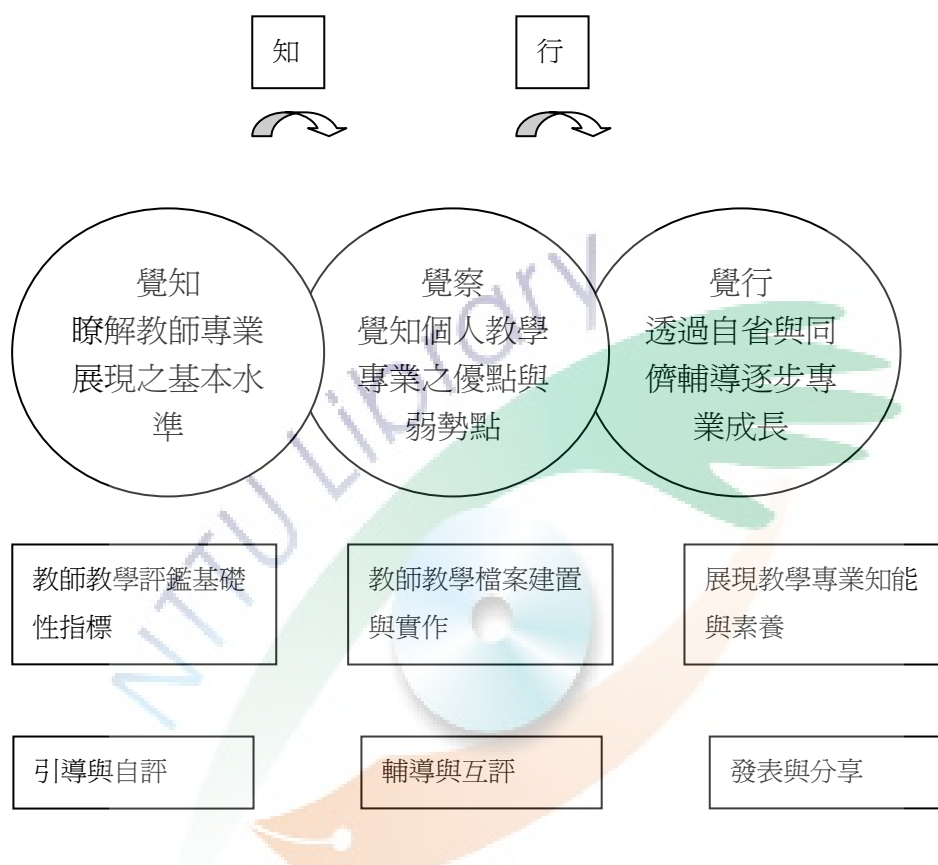


圖 1 臺北縣試辦教學專業評鑑計畫之理念架構圖

資料來源：引自臺北縣教育局(2004：2)

(五)教育部補助試辦教師專業發展評鑑

國內近幾年經過不斷的嘗試與溝通，教育部規劃以教師專業發展為主軸的教師評鑑，俾使政策能符應世界潮流的趨勢。希望試辦教師專業發展評鑑學校，能以建構學校本位的教師自評及同儕評鑑之機制，並透過診斷、對話方式，提供教師檢視教學現狀的機會；其後依據評鑑後結果，給予肯定、回饋、專業及成長而彙整評鑑方案；並輔以教學輔導教師制度、專業成長方案，提供未達規準的教師適當協助，促進教師專業，提升教學品質(教育部，2006a)。茲將其內容簡述如下：

1.申請方式：由學校擬訂申請試辦計畫，並設置學校教師專業發展評鑑小組，負責推動教師專業發展評鑑工作。其成員：(1).校長擔任召集人；(2).教務主任為執行秘書；(3).教師會代表（無教師會則改為教師代表）；(4).家長會代表；(5).專家學者。送校務會議並決定推動小組的選出方式及人數後方可提出申請。2.試辦對象：申請試辦學校內之自願參加評鑑教師。3.評鑑目的：(1).協助教師專業成長；(2).增進教師專業素養；(3).提升教學品質。4.評鑑精神：(1).以教師專業發展為主軸；(2).鼓勵學校申請試辦，教師自願參加；(3).引導學校行政走向教學領導以及學校本位視導與評鑑；(4).鼓勵教師以自我省思及同儕專業互動為成長手段；(5).以教學和班級經營為主要成長內涵；(6).期待學生的學習表現和成效能獲得有效提升。5.評鑑規準：(1).課程設計與教學；(2).班級經營與輔導；(3).研究發展與進修；(4).敬業精神及態度四個層面。教育部目前並未制定全國通用的教師專業發展評鑑規準，只提供參考版，並授權由申請試辦學校，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，自行訂定適合該校之評鑑規準。6.評鑑方式：教師自我評鑑、校內評鑑；而校內的評鑑方式有(1).教室觀察；(2).教師晤談；(3).教學檔案；(4).學生或家長對教學的反應回饋。7.配套措施：(1).發展全國性教師評鑑規準及實施手冊；(2).培育教師評鑑的評鑑人才；(3).編印教師專業發展評鑑案例分享專輯；(4).建立教學輔導教師機制；(5).建置教師專業發展評鑑輔導支持網絡；(6)研擬教師專業評鑑的後設評鑑機制。

由此可見，教育部在歷經北高二的教師專業評鑑後，希冀藉由北高二市辦理的教師專業評鑑經驗，厚植試辦教師專業發展評鑑的實力，後由試辦教師專業發展評鑑三年鼓勵教師自由參加為原則，累積試辦的問題並逐年修正其實施計畫，2009 年已改為教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。目的無非是協助教師透過自我評鑑及教學檔案的省思提昇專業素養，藉由同儕的專業對話及教室觀察，查覺與改進自己的缺失處，以協助專業成長之規劃，以改善教學品質，提升學生的學習成效。

然而，根據教育部(2008)教師專業發展與評鑑網站有關「試辦現況」學校數統計，95 學年度中等教育以下學校參與試辦的學校，國小 124 所，占全國總校數(2,651)的 4.68%；國中 26 所，占全國總校數(736)的 3.53%；高中職 14 所，占全國總校數(474)的 2.95%；特殊學校 2 所，占全國總校數(24)的 8.33%。96 學年度，中等教育以下學校參與教育部「試辦教師專業發展與評鑑」的學校，國小 167 所，增加 43 所；國中 49 所，增加 23 所；高中職 27 所，增加 13 所；特殊學校 2 所，增加所；97 學年度，中等教育以下學校參與教育部「試辦教師專業發展與評鑑」的學校，國小 178 所，增加 11 所；國中 67 所，增加 18 所；高中職 54

所，增加 27 所；特殊學校 1 所，減少 1 所。茲將自 95-97 學年度申請試辦教師專業發展評鑑的校數統計及其各層級學校與歷年的變化情形匯整如下表：

表 2 歷年參與試辦教育部教師中小學教師專業發展評鑑的校數統計表

95 學年度 (比例)		96 學年度 (比例)		參與 變化	97 學年度 (比例)		參與 變化
國小 (2,651)	124 (4.68%)	國小	167 (6.30%)	+43	國小	178 (6.71%)	+11
國中 (736)	26 (3.53%)	國中	49 (6.66%)	+23	國中	67 (9.10%)	+18
高中職 (474)	14 (2.95%)	高中職	27 (5.70%)	+13	高中職	54 (11.39%)	+27
特殊學校 (24)	2 (8.33%)	特殊學校	2 (8.33%)		特殊學校	1 (4.17%)	-1
總計 (3,885)	166 (4.27%)	總計	245 (6.31%)	+79	總計	300 (7.72%)	+55

資料來源：修改自馬惠娣，李新鄉（2007：51）。

根據馬惠娣，李新鄉(2007)的研究指出，教師專業發展與評鑑的現況：1.教師參與試辦專業發展與評鑑的意願不高；2.學校沒有法源依據，並不能強制教師參加專業發展與評鑑(參加試辦的學校需要經過校務會通過，才可以提出申請，而且參加試辦學校內的教師是自願參加的)；3.多數學校不動如山，存著多一事不如少一事的心態。其中更提到教師專業發展評鑑的困境：1.教師對評鑑政策的真正用意產生懷疑；2.評鑑人員未受完整的訓練；3.教師仍然希望捍衛自己在課堂內的專業自主權；4.教師幾乎沒有多餘的時間參評鑑；5.尚無一精簡的評鑑程序與規準。黃耀輝(2002)和蔡美儀(2004)亦有類似的研究結論：實施教師專業評鑑時，應對評鑑者積極專業培訓；教師的平日教學工作繁鎖，導致教師參與及對話時間有限；教師工作壓力增加；欠缺具體可行的評鑑規準；欠缺法源基礎；教師缺乏參與意願等。

綜上所述，法源依據對評鑑制度的重要性實不可言喻，教師的專業發展除了自己的反省機制與追求成長的需求外，尚需外在的督促才能永久持續；再者，評鑑的目的應兼顧形成性與總結性制度才健全與完整，並應發展屬於形成性或總結性或二者兼俱的評鑑規準。教師專業評鑑在理論上有它實施的價值，但是在實際教育現場中，目前臺灣地區中小學實施教師專業評鑑的情況卻不理想；可以說是，教師專業評鑑在理想面與實際面存在著相當大的落差(張德銳，2003)。其原因之一可能在於教師專業評鑑指標，若是專業評鑑指標能被教師所認同，能說服教師它是可以測量出教師專業。相信對於許多需要提升教師專業者而言，是一項具有參考價值的指標，因此，要建立一個周延可行又有效的評鑑規準，尚須繼續深入研究與持續依實施成果而修正之，才能真正落實教師專業評鑑制度。

二、國外教師評鑑實施現況

世界各國不斷地進行教育改革，而教師評鑑的議題，始終被列為一項重要的實施策略，其目標乃在促進教師專業發展，以增進教師教學績效，提昇教育品質和學生的學習效果。而美英兩國一向是教育先進國家，各項教育改革成效卓著，教師評鑑系統的規劃與實施亦然。目前美英兩國的教師評鑑已發展出因應不同對象、不同情況及不同需求之多元化的教師評鑑系統(丁一顧、張德銳，2004)。故以英美二國家的實施現況分析如下：

(一)英國實施教師評鑑制度現況

英國(如英格蘭地區)所實施的教師評鑑系統分為「初任合格教師導入輔導評鑑」、「教師升級評鑑」、「進階教師評鑑」以及「督導制度的教師評鑑」三個評鑑系統(丁一顧、張德銳，2004)。

目前執行的教師評鑑制度主要依據「2001 年教育(學校教師績效管理)(英格蘭)規程」，為了迎接「2006 年教育(學校教師績效管理)(英格蘭)規程」之實施，英國政府透過「獎勵和誘因研議小組(Rewards and Incentives Group)」2006 年訂定了「教師與校長績效管理指導綱領」(Teachers' and Head teachers' Performance Management Guidance)，作為於 2007 年 9 月 1 日後執行新的教師評鑑之指引。以下分別介紹現有教師評鑑規定下，高階教師、優秀教師與英國教師表現門檻水準評鑑等五種教師職級(引自王如哲，2007：107-109；DfES, 2003)：

1. 高階教師(Advanced Skills Teacher, AST)：

這是在 1997 年所發表的「英國教育白皮書：追求卓越的學校教育」中新增的評鑑對象，並在 2000 年開始由英格蘭普通教學協會負責對 AST 的評鑑。

英國教育部所訂定的 AST 標準，包括二大方面的優良表現：一是在其所屬教育階段與任教領域，能夠展現出高的教學效能；二是能夠對同儕教師，有效傳播本身的教學專長。AST 都是在教室教學達到很高水準的教師，並且有責任將自己的教學技巧與經驗和其他教師分享，類似於目前臺北市試辦中的「教學輔導教師」。一般來說，有 20% 的時間是透過與其他學校進行教學分享，而其他 80% 的時間則是對校內同儕教師進行教學專長的經驗傳承。而且，任何薪級的教師都可以提出 AST 評鑑的申請，AST 係由學校設立，並由校外評鑑人員評鑑其在教室中的教學表現，輔以訪談之後，由學校指派並評選之。

2. 優秀教師(Excellent Teacher, ET)：

英國在 2006 年 9 月推行優秀教師方案(Excellent Teacher Scheme)，並新增優秀教師職級，此方案讓學校能夠自行設立優秀教師(ET)的職位。凡是薪級達到 U3 等級以上，並至少持續兩年以上的教師；未擔任 AST 的教學輔導或領導責任的教師都能夠申請，並經由內部及外部評估之後評選出。主要是目的為：能夠協助其他教師增進教學效能，並且有效提升學校的學生素質，但只需要於校內同儕的教學技巧與經驗分享，並不需要到外校進行教學分享。

3.英國教師表現門檻水準評鑑(Performance Threshold Standards Assessment)：

英國自 2000 年開始對於學校教師進行表現門檻水準評鑑，其目的在於鼓勵並獎勵優良的教師，除此之外還提供教學經驗與效能優良教師，使其能夠獲得更高的薪級及獎勵的機會。教師只要達到合格教師等級就能夠提出申請，其主要是根據以下幾項的教師表現作為評選標準(王如哲，2007；DfES, 2003；TDA,2007)：教師的專業知識與瞭解；教學與評鑑(課程規劃、教室管理、監控進度)；學生的進步；廣泛的專業效能(個人發展、學校發展)；專業特質。由教師自行提出申請，並且提供自我評鑑報告，以及由該校校長評估此教師是否達到表現門檻標準。

4.教師核心能力(Core)，說明教師應具備的基本核心能力，適合於所有教師進行能力檢核與判定。

5.準教師的能力判定((Qualified Teacher Status，簡稱 QTS))，適用於師資培育階段，以協助準教師進行能力檢核與判定。

綜上所述，其表現水準評鑑分為學科知識、教學與評鑑、學生學習成效及專業特質等四大領域。英國目前實施教師評鑑制度，採教師分級制度，並以評鑑績效來作為教師分級及薪資待遇之依據，以激勵教學表現良好的教師能提早晉級，以促進教師生涯專業發展的積極正向作用。至於評鑑的任務亦因職級與扮演的角色不同而有所分別，例如：優秀教師任務為在校內評選人員，以利經驗之分享與傳承、高階教師肩負著對校內外教師分享教學知能的職責，並兼具升遷與專業發展之作用。這對我國未來教師評鑑之發展及教師分級的發展有重要的可借鏡之處。

(二)美國實施教師評鑑制度現況

美國各州所實施的教師評鑑系統，基於認為不同教師各具有不同的需求，其評鑑目的、標準、方式及時間均須有所區別，才能真正達到公平公正的原則。因此，其教師評鑑系統

大抵包含三個系統：1.「初任教師方案」，其對象為初任四年內的教師，以及不會在該州服務過的新到任教師；2.「專業發展方案」，其對象資深教師；3.「教師協助方案」，其對象為不適任教師(丁一顧、張德銳，2004)。而美國各州教育發展歷史與現況不一，無法一一敘述，加州的教育環境面臨學生與區域的多元差異問題，與我國近年來新臺灣之子的狀況頗為類似，因而以加州舉例說明之：

加州教育法 Education Code Section 44664 號條文規定，教師評鑑是一個持續性的工作，依評鑑時間可分為：1.新任教師至少每年需接受一次的評鑑。2.而取得終身職的資深教師，則至少每兩年接受評鑑一次。3.在學區任教至少十年以上，擁有終身職的身份，且符合「No Child Left Behind」國家法案中的「最適任教師」之教師，則可以至少每五年接受評鑑一次。如果評鑑的結果是不滿意的，則不論是那一職級教師往後需要每年接受評鑑，若是資深教師則參加「同儕協助與評量方案」(Peer Assistance and Review Program, PAR)，直到符合標準。若是新進教師則參加「新進教師支持與評鑑方案」(California's Beginning Teacher Support and Assessment Program, BTSA) (卯靜儒等，2007)。

以加州聖地牙哥學區為例，其評鑑的實施程序主要分為兩種途徑：一主要是適用實習教師、新任教師(三年內的年資者)、尚未完成途徑一完整評鑑程序、上一次評鑑結果為不滿意者、取得永久證照的資深教師，亦可以選擇此評鑑程序。其評鑑內容設定「年度計劃與目標」、教室觀察(圖 2)。二則是適合曾經完成途徑一評鑑程序的資深教師或最近一次的評鑑通過檢測的標準者，提出申請並經過評鑑者同意方可選用此途徑；鼓勵個性化評鑑系統設計，以促進專業的成長，主要評鑑相關文件的內容包括：自我評估、教學日誌、夥伴觀察、同儕評量、家長與學生的意見、所有教學成果的檔案、同儕輔導等資料(圖 3) (SDCOE, 2006；卯靜儒，2007)。

上述的評鑑流程乃由聖地牙哥教育局和全美教師協會(The Association of American Educators, AAE)的加州分會的成員所達成的共識。其觀察與評鑑是一個協同合作式的過程，透過教師和評鑑人員共同協商同意後進行的，甚至在評鑑的過程中，教師可以請教師協會的一位代表參與評鑑的會議。加州的評鑑特色乃因教師留任率低、不合格老師比率偏高，故特別重視新任教師與資深教師的輔導；新任教師至少每年接受一次評鑑、擁有終身職的資深教師則至少每兩年接受評鑑一次、任教十年以上，擁有終身職的身份，且符合「最適任教師」之教師則可以至少每五年接受評鑑一次。

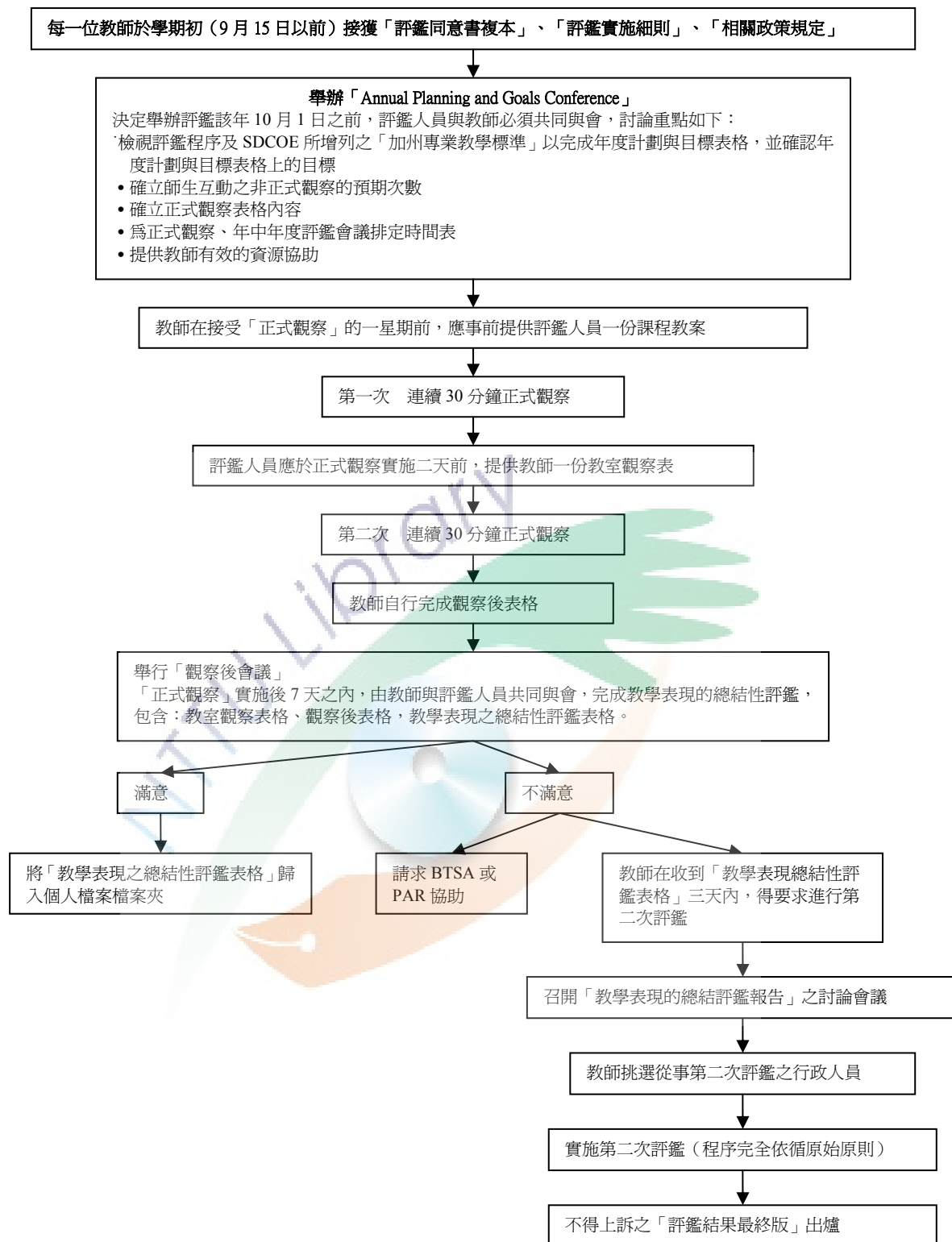


圖 2 途徑一評鑑流程

資料來源：引自卯靜儒(2007：61-62)

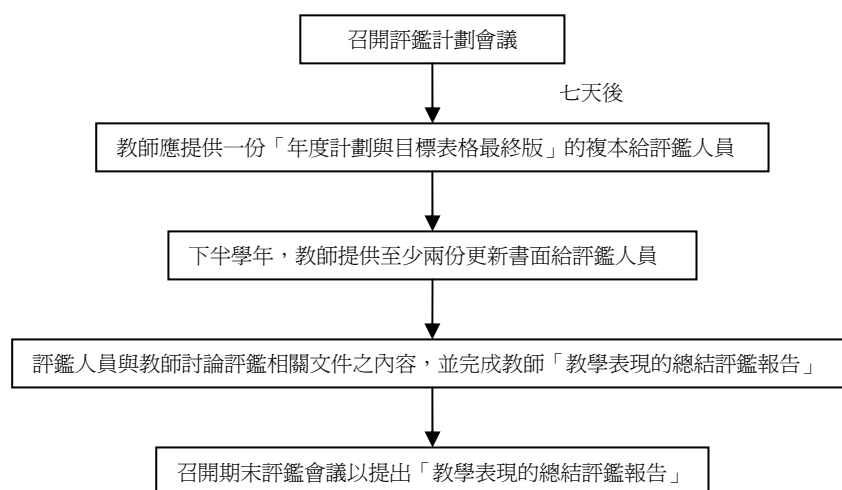


圖 3 途徑二評鑑流程

資料來源：引自卯靜儒(2007：63)

綜上所述，美國的教師評鑑是一持續性的工作，目的是在於提升教師的教學表現，尤其重視新任教師的評鑑，至少每年一次。而資深教師、最適任教師，則可以至少每二、五年評鑑一次。而其主要的評鑑目的在於：協助教師發現生涯發展的潛能，並提供合適的在職訓練與適時的輔導、訓練，幫助其自我實現並協助有困難教師解決教學上的困難。其評鑑指標能針對不同職級教師，採行不同的教師評鑑方案，同時考慮學校整體發展，這是值得我國借鏡的地方；再者其。

綜合英美兩國目前所實施的教師評鑑系統共同特點：(1)皆有法源依據，有其正當性；(2)皆強調教學績效責任；(3)能針對不同職級教師，採行不同的教師評鑑方案；(4)能依據不同教師的發展需求，提供不同目的的協助；(5)能依據有效教學規準，規劃檢視教師教學與相關責任的標準；(6)能規範結構性評鑑過程，充份理解教師教學表現；(7)評鑑結果與後續評鑑的實施，能明確說明清楚(丁一顧，張德銳，2004)。相異之處：英國評鑑結果可作為教師升遷、調動或加薪的參考；美國除了確保教學品質與協助教師改進教學外，其評鑑結果雖不為升級、調薪，但為留住適任教師及淘汰不佳教師之參考。

由英美先進國家的教師評鑑制度之完備，從立法到建構多元可行及明確的評鑑方案，乃至最後的評鑑結果處理，都能明確地說清楚。相較之下我國的教師評鑑仍屬萌芽階段實不為過，因此如何借鏡先進國家實施的情況及趨勢，輔以試辦教師專業發展評鑑的經驗，建置完善可行的教師評鑑制度已刻不容緩。茲將英美兩國及國內教育部的評鑑制度，依法源依據、評鑑目的、評鑑規準、實施方式、資料來源及評鑑結果運用等，分析如下表：

表 3 英、美及我國實施教師評鑑制度現況分析表

	教育部	英 國	美國(以加州為例)
依據	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	1991 年通過的教育規程	加州教育法 44660 號條文規定
評鑑目的	1.協助教師專業成長。 2.增進教師專業素養。 3.提升教學品質。	1.認同教師的成就並協助教師鑑定其教學技巧及表現。 2.協助教師、學校管理委員會及地方教育當局瞭解改變教師任務，是否將有助其專業發展及未來生涯遠景。。 3.協助教師發現生涯發展的潛能，並提供合適的在職訓練，幫助其自我實現。 4.提供適時的輔導、訓練，協助有困難教師解決教學上的困難。 5.提供相關訊息給負責聘用教師的有關人員。 6.改善學校經營。	1.確保教學品質。 2.協助教師改進教學。 3.留住適任教師及淘汰不佳教師。
評鑑指標	1.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、敬業精神及態度等。 2.其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。	1.評鑑指標根據教師職級而有所有不同，同時考慮學校整體發展。 2.不同性質的學校，根據其學校特性及相關規定，與學校教師協商訂定合適的標準。	1.從事並支持每個學生的學習活動。 2.為學生創造並維持有效的學習環境。 3.瞭解並組織授課科目內容以利學生學習。 4.為所有學生計畫教學活動及設計學習經驗。 5.評量學生學習成果。 6.逐步發展成為專業的教育人員。
實施方式	1.於自願原則下，採鼓勵學校申請試辦；試辦學校教師亦依自願方式辦理。 2.分為教師自我評鑑、校內評鑑 3.每年接受自我評鑑及校內評鑑一次。	1.由學校管理委員會負責評鑑。 2.校長負責實施該校所有教師評鑑工作。 3.評鑑週期為一年。	1.評鑑工作由行政人負責，通常是各校校長。 2.試用期間的教師，每年重新更換聘約。 3.每年需對新老師做評鑑。 4.終身職的教師，至少每兩年評鑑一次。
資料來源	1.教師自評表 2.教室觀察表 3.教學檔案評量表 4.教師訪談單 5.綜合報告表 6.專業成長計畫	1.教室觀察。 2.評估晤談。 3.書面資料審查。	1.觀察教師授課情形。 2.觀察學生學習成果。 3.觀察學生和家長的反應。 4.其他教師的觀察和意見。 5.評鑑報告。
結果運用	1.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，提供校內外進修機會。 2.對初任教學二年內之教師或教學有困難之教師，得安排教學輔導教師予以協助 3.認定為未達規準之教師，應於接獲通知一個月內，由學校教師專業發展評鑑小組與之共同規劃其相關輔導協助成長計畫並進行複評。	1.教師評鑑結果由校長負責保管，保管期限至少三年。 2.教師評鑑不構成解雇程序的一部分。 3.可作為教師升遷、調動或加薪的參考。	1.評鑑結果只有通過與不通過之分。 2.很少把評鑑結果與晉級結合在一起。 3.評鑑結果與薪資、獎金均無關。 4.不通過者，評鑑人員以書面告知原因，並提供建議及改進之道。 5.評鑑過程與結果均不對外公開。

資料來源：修改自陳雪琴(2004：65-66)。

第二節 教師專業發展評鑑的理論

教師的工作是一項專業的使命，而一位具有專業素養的教師，自應隨時充實自我能力，在面對瞬息萬變的社會中，不斷地進修研究與同儕專業對話，以解決教育場域中的種種狀況，更應敞開心胸坦然面對合理的評鑑，而不該「談評色變」。如此才能提升教師的專業地位，取信於公眾社會。高雄市政府曾憲政局長亦曾將教師專業評鑑喻為「老師的鏡子」，期許教師都能對教師專業評鑑持正向的態度，唯有將之視為教室觀察另一雙善意的眼，以促進個人專業發展的正確觀念下，才能使教師專業評鑑(以下簡稱教師評鑑)得以推動。

在探討教師評鑑的內涵前，有必要先釐清教師的職責，以作為教師評鑑的基準。以下小節針對教師評鑑的基礎、意涵、目的與理論，深入剖析瞭解教師評鑑的涵意。

壹、教師的職責/教師評鑑的基礎

我國「教師法」第一條開宗明義論及：為明定教師權利義務，保障教師工作與生活，以提昇教師專業地位，特制定本法。而「教師法」第四章權利義務，第 16 條第三款：教師享有「參加在職進修、研究及學術交流活動」的權利，第 17 條則除了規定教師應遵守法令履行聘約外，負有下列義務(教師法，2006)：

- 一、遵守聘約規定，維護校譽。
- 二、積極維護學生受教之權益。
- 三、依有關法令及學校安排之課程，實施教學活動。
- 四、輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。
- 五、從事與教學有關之研究、進修。
- 六、嚴守職分，本於良知，發揚師道及專業精神。
- 七、依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動。
- 八、非依法律規定不得洩漏學生個人其家庭資料。
- 九、擔任導師。
- 十、其他依本法或其他法律規定應盡之義務。

前項第四款及第九款之辦法，由各校校務會議定之。

「教師法施行細則」第 15 條所稱服務成績優良者，係指高級中等以下學校教師，除履行「教師法」第 17 條所規定之義務外，並應具有下列的條件之一(教師法施行細則，2004)：

1. 品德良好有具體事蹟，足為師生表率。
2. 積極參加與教學、輔導有關之研究及進修，對教學及輔導學生有具體績效。
3. 參與學校學術、行政工作，負責盡職，圓滿達成任務，對學校有特殊貢獻。

「教師法施行細則」依據 2001 教育改革之檢討與改進會議報告書指出，建議應「建立教師評鑑機制，改進現行考績制度」，政府在 2002 年即已初步草擬出「公立學校教職員成績考核辦法」，做為將來評核教師績效表現之實施辦法，並於 2005 年 10 月 03 日修正「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」，第 4 條則中規範教師之年終成績考核，應按其教學、訓輔、服務、品德生活及處理行政等情形辦理(公立高級中等以下學校教師成績考核辦法，2008)。

綜上所述，教師職場上基本工作內涵大致為：課程設計、教學活動、班級經營、輔導管教、專業成長、敬業態度及協同工作等。前四項與教學效能有直接關係，而專業成長則為提昇自己教學知能而進行的個別成長規劃，除了教學、專業成長外，一個人的服務態度是否具有熱忱、是否能和悅地對待學生與家長，實為專業教師重要的評估指標，然因屬「態度」較難評鑑。而能否與學校同儕共同合作完成教學活動或學校活動，可看出教師的合群能力，在團隊生活中不能與他人協同工作如何指導學生共同學習？因此舉凡教學、輔導、研究進修、專業精神、協同工作等皆是一個專業教師的基本素養，政府亦明訂上述教師義務為年終成績考核之依據，其中又以品德人格素養更是影響孩童良好行為建立的重要因素。

貳、教師評鑑的意涵

教師評鑑是鼓舞教師並激勵教師潛能發展的途徑，它具有建設性、前瞻性，是以教師評鑑對教師而言，扮演著極重要角色。然在探討教師評鑑意義之前，必先對評鑑的意義加以分析。

一、評鑑的基本意義

評鑑一詞由英文 Evaluation 翻譯而來，亦有人譯為評價、評量或評估。Guba 和 Lincoln 依據不同時期對評鑑的不同定義，大致分為下列四代：1.視評鑑為測驗(1910-1930 年)：認為評鑑即是分數的表現，以 Thorndike 和 Hagen 為代表；2.視評鑑為目標達成程度的歷程(1930-1967 年)：以 Tyler 為代表，他主張課程與教學的設計必須設定明確的行為目標，而評鑑即在教育活動過程中，去比較與確認目標與實際行為的一致性；3.視評鑑為判斷與決策

的歷程(1967-1987 年)：評鑑即是專業的判斷；4.視評鑑為溝通、協調的歷程(1987-迄今)目前 (引自李匡雲，2007：9)。

Stufflebeam 和 Shinknfield(1985)認為「評鑑不在證明，而在改進。」評鑑是一種計畫、獲取和提供敘述性、判斷性資訊的過程。這些資訊涉及研究對象的目標、設計、實施和影響的價值及優缺點，以便指導如何決策，滿足教學效能核定的需要，增加對研究對象的瞭解。上述學者的定義屬於 Thorndike 和 Hagen 分類的第三代評鑑。

House(1993)認為評鑑是決定某件事情的價值，亦即根據評鑑標準，蒐集受評者的相關資料，然後根據評鑑標準決定受評者的程度或價值，並依據評鑑結果督促受評者改進其服務品質的歷程。Stufflebeam(2003)亦為類似的看法，並極力主張評鑑即是專業的判斷，並將評鑑結果作為瞭解受評者與規劃改進決策之指引及其績效責任之參考。

謝文全(1989)則認為評鑑是對事項加以審慎的評析，以判斷其得失及原因，據以決定如何改進或重新計畫的過程。張德銳(1993)認為評鑑是對評鑑對象做價值判斷和決定的歷程，其步驟為根據評鑑標準，蒐集一切有關事實，以瞭解評鑑對象的優劣得失及其原因：其目的在於協助評鑑對象改進其服務品質或作為行政決定的依據。評鑑是任何藉由系統的、以資料為基礎的探究，來檢驗和判斷為了增進人類福祉而作的努力，俾便理解其達成的成就和有效性(吳芝儀、李奉儒譯，1995)。上述學者的定義則屬於Thorndike和Hagen分類的第四代評鑑。

綜合以上學者的看法，可以瞭解：評鑑乃是根據與利害關係人的溝通協調，共同建構可依循的評鑑標準，經由評鑑者運用多元方式，蒐集受評者的相關表現資料，以對受評者進行評估及判斷價值，並要求受評者改進其缺失或做為行政決策參考的一系統化歷程。

二、教師評鑑的意義

英美學者最常引用的教師評鑑定義，是英國調解仲裁審議委員會(Advisory Conciliation and Arbitration Service, ACAS)的定義：教師評鑑是指一種連續的、系統化的歷程，主要目的在協助教師的專業發展與生涯規畫，並為求確保教師的在職訓練活動、內容或發展，能夠真正配合教師與學校的共同需要，以及作為表揚優秀教師、處理不適任教師的依據，以促進學校人事之新陳代謝(傅木龍，1998；歐陽教、高強華、王秋絨、李春芳、張德銳、李孟文、蔡清田等，1992；ACAS, 1986)。

Iwanicki(1990)認為教師評鑑應包括以下四個目的：1.績效責任(accountability)：確保有效能的教師在教室中教學。2.專業成長(professional growth)：促進新進教師與現任教師的專業成長。3.學校改革(school improvement)：促使學校改善教學品質和增進學生學習成果。4.遴選教師(selection)：確保僱用品質最佳的教師。Scriven(1994)認為教師評鑑是一連續、並依據適切的規準對教師表現，進行價值評斷之系統化歷程，其目的在協助教師的專業發展、改進教學與生涯規劃，並作為績效評斷的人事決定。亦即，Scriven 強調教師評鑑應兼重形成性目的與總結性目的。評鑑在教育領域的特徵，已經由被認為是一種評鑑的過程，到被認為是教師專業發展的運用，進而到被認為是整體教師管理的一部份，其過程主要是對過去工作表現的評鑑，及未來訓練計畫或設定目標的結合(傅木龍，1995)。

國內學者歐陽教、張德銳(1993)，進一步將教師評鑑界定為：一種對教師的表現作價值判斷和決定的歷程，尤其是教師在教室中的教學表現。其步驟為根據教師表現的規準，收集一切有關訊息加以審慎的評審分析，以瞭解衡量其優劣得失及其原因，據以決定如何改進教師表現或策畫教師專業發展的過程。旨在協助師改進教學和行政上決定教師任用獎懲的依據。傅木龍(1995)則認為：教師評鑑是學校整體經營的一部份。目的在透過評鑑者、被評鑑者(教師)及學校行政領導者的共同合作，經由一個連續且有系統的過程，對被評鑑者的專業表現、專業發展予以檢討、分析、評鑑。同時兼顧被評鑑者個人專業成長與學校整體發展的需求，對被評鑑者提供適時的在職進修教育與訓練，以改進教學成效，進而提昇教育品質。

陳聖謨(1997)指出教師評鑑乃是依據審慎訂定的規準，對教師的教學表現做評斷與決定的歷程。余榮仁(2000)則將教師評鑑界定為：為了教師個人成長與學校組織之發展，評鑑者依據評鑑者與被評鑑者共同認定之標準，對教師的工作表現品質做一系統性的檢視過程。徐敏榮(2002)認為教師評鑑的主要意義在於藉由評鑑的實施，讓教師在評鑑的過程中得到回饋，瞭解教學的優缺點，並協助教師改善教學品質，藉以提昇其專業技能與素養，進而促進專業發展的歷程。而在評鑑的過程中，必須訂定教師評鑑的規準，透過多種方式收集教師(被評鑑者)表現的相關資訊，不論是質的觀察或是量的測量，都必須提供給評鑑者(決策者)判斷、評估以做為相關決定之用途，並確保教育目標的達成。

綜而觀之，教師評鑑意義為教師評鑑除需兼顧教師績效表現和專業成長等內涵，同時針對教師表現進行價值判斷和決策歷程，尤其應當視教師評鑑為學校整體經營的一部份，

著眼於教育品質之提昇。故研究者將教師評鑑界定為：依據評鑑者與受評者(教師)溝通與協商後，共同研議的評鑑標準，對於教師在服務情境中的行為表現，評鑑者透過多元化、長期性的蒐集相關資訊，以衡量教師的實際表現水準，並協助教師規劃其專業成長方向以精進教學效能及提昇教育品質及提供學校行政決定的參考依據，以為促進教師專業成長與學校整體發展的一連續性回饋歷程。而建立適切的評鑑規準，採行多元的評鑑方法，更是教師評鑑工作的核心價值。

參、教師評鑑的目的

教師專業評鑑有助於增進教師教學品質、促進學校組織革新與進步、建立生涯發展目標之參考依據，並有助於教育品質的提升。一般而言，大都認為教師評鑑目的應該同時包括專業導向的形成性目的及績效導向的總結性目的二方面(張德銳，2004；傅木龍，1998；歐陽教等，1992；Iwanicki, 1990；Dwyer & Stufflebeam, 1996)。茲將國內外學者的論點摘述如下：

Iwanicki(1990)強調「教師評鑑」一定要和「教職發展」及「學校革新」做密切配合，並以提高學校效能為共同努力的焦點。易言之，教師評鑑包括下列四個目的：1.績效責任：確保有效能的教師在教室中教學；2.專業成長：促進新進教師與現任教師的專業成長；3.學校革新：促使學校改善教學品質和增進學生學習成果；4.遴選教師：確保聘雇品質最佳教師。教師評鑑的目的應能幫助教師改進教學，進而改善學生學習品質與成效、並協助教師瞭解自己在教師專業上的優缺點，以為提昇學校改善教育品質的助力；以及區分教師的效能，優良者給予獎勵或晉升之依據，並提供任用或解聘教師之參考 (Dwyer & Stufflebeam, 1996；Iwanicki, 1990)。

吳清山(1994)認為教師評鑑應有下列五點目的：1.增進教師教學品質；2.協助教師做好生涯規劃；3.獎勵教師優良表現；4.提供任用或解聘教師之參考；5.確保學校教師選擇過程的合法性和有效性。高強華(1995)認為教師評鑑的目的有下列五點：1.提供學校行政人員、視導人員與教師們適當的制度、規準、方法和歷程，以協同合作共同致力於班級教學水準之提昇；2.提供制度化的歷程、經驗或措施，有計畫的協助新進的或教學有問題的老師；3.提供有關教師之職務調整、升遷或解僱等的合理標準或程序；4.提供有關教師之加薪、分級、深造進修機會等決定的判斷基礎；5.提供設計教師在職進修、研習活動等課程之有效資訊或知識基礎。針對教師的工作表現品質作全面性價值判斷，此評量結果可以供學校行政上的

決策：任用或解聘、薪資(含績效獎金)、表揚及處理不適任教師的依據(吳和堂，2002；吳清山，1994)。

簡紅珠(1997)將教師評鑑的目的分為兩種：1.專業導向的教師評鑑：屬形成性評鑑，目的是提供教師有關其教學得失的意見與建議以協助教師改進教學，或提供適當的在職進修課程與計畫，協助教師的專業發展；2.行政導向的教師評鑑：屬總結性評鑑，目的是評定教師表現的優劣程度，以作為聘用教師、續聘教師、年度考績獎懲、以及處理不適任教師的依據。吳清山和張素貞(2002)、張德銳(2004)亦認為就教師評鑑的功能而言，可概分為以促進教師專業成長為目的的教師專業成長評鑑，以及以評估教師績效的教師績效評鑑二者。然實施時建議教師專業評鑑應分階段實施，先以教師專業成長為瞭解教師教學的得失與個人教學特色，以精進教師教學達專業成長為目的，等實施一段時間後，教師對於教師專業評鑑有了較高的接受度後，再合併績效評鑑實施，以減少教師專業評鑑實施的阻力，較為理想的推動策略。

教育部為了深入瞭解國外實施情況，曾派員考查比較了歐美先進國家的作法，如陳明印於2006年針對美國、加拿大、俄羅斯、英國、比利時、德國、澳大利亞、日本、法國、奧地利、韓國等進行教師評鑑的研究。除溫哥華外，發現11國(14地區)中，有9國(13地區)的教師評鑑係以教師專業成長為目的(如表4)(引自教育部，2006a)。調查結果符應世界教師組織聯合會在1990年代表大會中強調「教師在其專業執行時間，應不斷精進，繼續增加其知識與經驗，不斷發展其不可或缺的素質」的精神，可見教師專業發展已是世界潮流共同訴求的重點。其中美國有些地區及日、奧、德、比、俄等國，亦將評鑑結果做為績效考核與處理不適任教師，此做法亦值得我國參考借鏡。

表 4 國外評鑑目的一覽表

評鑑目的	國別
專業成長	美國(德州、馬里蘭州、加州洛杉磯、加州舊金山)、加拿大(安大略、加西)、澳大利亞、奧地利、英國、德國、比利時、俄羅斯、法國
績效考核	美國(馬里蘭州、加州洛杉磯、加州舊金山)、日本、奧地利、德國、比利時、俄羅斯
不適任教師處理	美國(德州、加州舊金山)、奧地利、比利時、德國

資料來源：引自教育部(2006b：18)

歐陽教、張德銳(1993)依自制「中小學教師評鑑意見調查表」，針對臺灣地區公立中小學和高中(職)的學生、家長、專任教師、教師兼行政人員、校長、教育行政人員、學者專家

等相關利害人進行問卷調查結果：若將很重要與重要兩個選項的百分比合計，則辦理教師進修活動(94.3%)、協助教改進教材教法(93.1%)、建立教師專業形象(92.1%)、處理不適任教師(86.3%)、表揚優良教師(86.0%)、決定教師年度成績考核(77.1%)等，可見得大多數的受試者都已經意識教師評鑑目的重要性，而且都給予很大的肯定，足見教師評鑑制度在我國中小學有積極推行的價值。尤以形成性目的高達九成以上的受評者都認為重要，但總結性目的亦有近八成以上的受評者勾選重要，足見教師評鑑應兼顧形成性與總結性目的才夠完整與健全。

然而，當教師們認為評鑑的目的是為了改進教學時，就會接受評鑑的措施，相反的，教師們如果覺得是為了行政層面的目的，例如聘任問題、教師升遷、處理不適任教師的決定依據時，就會產生排斥的心態(陳聖謨，1997)。許多研究如呂玉珍(2006)、張德銳(2003)、傅木龍(1998)、Whyte (1986)、Wragg (1987)亦有類似的見解，剛開始推動教師評鑑，宜採取改進教師的工作表現，促進教師專業發展之形成性目的較適合。因此，雖然我國的教師評鑑仍以專業發展為主，然而，許多學者鑑於國外實施教師專業評鑑多年的經驗，提出教師評鑑應以專業發展為主，以教師考績為輔，如此才能達到真正的提昇教師教學效能與學生學習效果。

綜合上所述，研究者認為教師評鑑的目的不外乎在學生的學習成效之提昇，提供教師了解教學的優缺點，並提供其改進教學的機會及適當的在職進修課程和計畫，使教師能在教學生涯中能不斷地充實專業知識與能力，促進教師專業生涯發展，進而提高學生的學習成效，同時兼顧學校整體發展與革新的需求，共創優質的教育環境，提昇教育品質，提高我國的國際競爭力。

肆、教師專業發展

一、教師專業發展的意義

任何專業發展活動都具有其特性，完整地瞭解教師專業發展活動特性後，將有助於瞭解教師專業發展的意義，茲由以下幾個觀點分析教師的專業發展活動：饒見維(2003)主張把教師工作視為一種專業工作，而教師是一種「專業人員」因此教師專業發展乃指教師經歷職前師資培育階段，進入在職教師階段，直到離開教職為止，在整個生涯過程中都必須持續學習與研究，不斷發展其專業內涵，逐漸邁向專業精熟的境界；顏國樑(2003)視教師為持

續發展的個體，可以透過持續的學習與探究歷程，來提升其專業水準與專業表現，其專業發展包含專業知識、技能及情意的改變。

簡言之，教師專業發展乃視教師為專業人員，而教師本身則是持續發展的個體，面對未來快速變遷、資訊爆增的時代，不斷透過分析與瞭解自己的專業需求，透過持續的學習與探究發展其專業內涵，以達到在教師專業社會化歷程中，提昇其專業水準與專業表現，逐漸邁向專業精熟境界的一種授能歷程。由此可見教師在職場上仍需持有終身學習的態度，並兼顧基本學科與教育新知、社會動態的知識完整性，主動積極地參加研習與進修，才能讓自己不斷地發展自己的專業，提昇教學技巧、專業知能等。故教師專業評鑑的項目之一，即視專業成長為一個重要的領域，以確保教學效能與學生學習效果的提昇。

二、教師專業發展階段論述

「教師生涯發展」(teacher' career development)是指教師在所從事的专业工作歷程中，在個人特質、能力、及理想與教師制度和學校環境交互影響之下，隨時間流逝而在專業上逐漸成長和改變的歷程，這種改變是職務責任的加重(呂鍾卿，2000)。

教師在漫長的工作生涯中，學者經常將其生涯分為幾個階段，每一階段有不同的特點，不同的關注重心與專業表現，而這種差異性即顯示出教師的成長歷程。如：曾慧敏(1993)則以專業承諾、生涯關注等重要劃分點，將之分為成長期、穩定期、轉移期、成熟期、挫折期；饒見維(2003)以小學為研究對象，依專業知能與表現及年資等重點，將之分為適應期(第1年)；發奮期(2-4年)；創新期(5-9年)；統整期(10年以上)。翁福元、林松柏(2004)將教師專業發展生涯階段劃分為：師資生、實習教師、初任教師、中堅教與資深教師等五大階段。

陳淑卿(2007)將教師專業發展歸納為四個階段：(1)適應期：即服務第一年，為教師探索、適應、專業能力養成的時期，此為理想與現實環境衝突最大的時期；(2)導入期：大約服務二至五年間，此階段教師已逐漸適應現實環境，也能針對問題發展適宜的解決方法，並透過大量學習，建立自己的專業能力，此乃教師專業社會化的一個重要階段；(3)成熟期：大約為服務六至九年間，此期教師已能熟練各項教學專業，並加以統整與創新，形成自己的教學理念；(4)統整期：約為服務十年以上，此期的教師已建構一套自己的行事方法，而發展出高層次的概念，成為「功能完全的人」(fully functioning person)，但卻也容易因習慣，造成怠惰因而降低追求專業發展的需求與動機，使專業發展呈現停滯不前的情況。

綜上所述，每一個教師專業發展階段都有不同的發展任務及不同的社會期待，教師亦會有不同的專業表現。因此，檢視教師生涯專業發展階段與教師專業成長評鑑，即是針對不同的教師生涯階段給予不同的專業成長需求，例如對新任教師的視導教學，激發其勝任精進教師的專業生涯發展。饒見維(2003)從教師專業發展的觀點來看，教師從生手教師，不斷的進行專業成長，而成為專家教師，意即教師專業評鑑對於教師的專業成長是有助益的，唯有教師能終身學習與專業成長才能跟上時代的變化；不斷地與同儕專業對話才能精進教學，並達成教育目標。唯有透過教師評鑑的審視，查覺自己的教學優缺點；並與同儕的專業對談，吸取資深教師的職場經驗，才能提升教師素養與教育品質，由此可見教師評鑑實施的需求性與迫切性。是故，如何將專業成長的內涵轉化為可以評鑑的指標，實為執行教師評鑑的首要之務，唯有建立客觀適切的評鑑規準，才能與教師達成共識，落實教師評鑑的工作。

三、教師專業社會化的理論

社會化乃是人們終身的歷程，個人接受到其所屬群體組織文化，各方面訊息如家庭、學校、同儕等語言、價值、規範、態度及興趣等。透過個體的直接經驗、觀察學習或教育統整而來的歷程。而要成為教師專業社會化的某個角色，亦需經過上述的社會化歷程，稱為專業社會化。亦即使教師處於教師專業的脈絡中，經由社會化的歷程，瞭解教師專業的文化脈絡、專業能態度、社會責任、和價值規範等，使教師能扮演好專業工作的角色(呂錘卿，2000)。

有關教師專業社會化的理論，(呂錘卿，2000)綜合學者的觀點從結構功能理論、衝突理論、符號互動理論、及批判理論來論述教師專業社會化理論。

(一)以結構功能理論分析教師專業社會化

結構功能理論的教師專業社會化，認為教師的角色是社會所既定的，主要功能在完成社會所賦予的教育責任；教師角色學習乃透過學校制度化正式的教導與訓練；在職期間教師角色再學習，則由教育行政機關及學校安排與設計，以提升教師的專業能力。這種專業社會化比較傾向被動的社會化模式。

可歸納如下：1.教師的角色功能與地位是社會既定的；2.社會對教師有角色期望；3.師資培訓即在學習教師角色；4.角色再學習是在職教師的職責。

(二)根據衝突理論分析教師專業社會化

教師透過不斷地與不同專業角色人員，發生專業知能上的衝突，並藉由理性的對話，化解衝突以提升自己的專業認知層次，改善教師專業工作環境，提升教學品質，以提高學生學習成就，儘可能使每一個衝突引發出創新的改革理念，成為教師與學校改革的助力，而非阻力。

可歸納三點來說明：1.教師應當瞭解在不同專業社會中佔有不同的地位，對教師專業知能的認知與理解不盡相同，難免會有衝突的現象；2.教師須不斷地透過專業工作的衝突情境中，主動地查覺認知、反省溝通、進而提升自己的專業認知層次；3.學校或教育行政機關應當視衝突為正常，並設法將衝突的現象導引到理性對話與溝通的軌道，化解衝突、增進瞭解，甚至於使衝突引發出改革的理念，成為學校革新的動力，而非阻力。

(三)以符號互動理論分析教師專業社會化

即透過模仿與學習優良有經驗的教師，可以使初任教師學習教學與班級經營的知能；學校若能有規劃地安排不同領域的教師或學者或社區人士，共同討論以教育新知相關議題的話題，將可使教師獲得較多的新思想與觀念，有助於教師的生涯發展。亦即學校應有的作為為：1.安排「有經驗的教師」作為初任教師互動學習的對象。2.有系統、有規劃地安排「重要他人」與教師互動。3.教師在生涯發展階段中遇到瓶頸，學校應設法安排同一發展階段或與發展階段較高者的教師有機會不定期聚會，在有經驗者的引導下，相互溝通與經驗分享，避免因挫折影響教師生涯的持續發展。

(四)以批判理論分析教師專業社會化

教師是一專業工作者，舉凡教育政策、學校活動、課程設計等應有有「專業的」批判能力，足以檢視其合理性，提出改進的意見，以建構良好的學校教育環境。再者，教育目標比較抽象不具體，且國民小學教育的對象為未成熟者，教師應經常反省自己的教育行為，是否為下一代的生活態度或價值觀造成負面教育。亦即：1.教師應具有反省的能力；2.教師應具有批判的能力。

表 5 四種教師專業社會化的主要觀點及社會化途徑

理論類別	主要觀點	教師社會化途徑
結構功能論	學習社會既定的教師角色，以發揮其功能	透過教導與訓練的途徑
衝突論	體認不同專業地位或職務間的認知與規範之差異	透過主動的認知與理性的溝通
符號互動論	學習互動中的符號及其意義，從中瞭解自我	透過與重要他人的互動
批判論	對自己的教學需要反省，對教育的施為要批判	透過自我反省及對教育情境的批判與分析

資料來源：出自呂錘卿（2000：28）。

由教師社會化的理論中，可以說明教師會隨著教學的年資增長，而有所改變或成長。教師社會化是教師基於個人內在特質，和外界環境交互影響，經由平衡周遭環境的需求與滿足個人的需求，因而模仿組織或團體中他人的思考方式、價值與行為之連續性歷程。由教師社會化的過程中，瞭解教師的角色與責任，並學習如何教學、經營管理，進而接受學校組織文化與教師同儕的價值(王錦珍，1994)。易言之，教師需要有反省與批判的能力，才不致於是非不分、為反對而反對，若能經過專業的對話增長自己的專業知能，透過教學檔案等時時反省的教學優缺點，秉持專業的思考批判能力檢視學校制度及教育政策等，自能使教育行為符合教育目標並建造優質的教育。

綜上所述，教師專業社會化的理論，無論從結構功能、衝突理論、符號互動理論、或是批判理論來看，教師除了在師資培育中所獲得的知識與技能，在踏入職場中，因學校的生態、學生的發展或同儕的互動不同，體認到理想與現實環境的差異，容易受到挫敗而導致專業成長停滯。因此基於教師是個專業的工作，且教師是持續不斷發展的個體，唯有不斷地透過教師專業社會化的歷程，才能使教師成長與適應教學工作，可以讓老師達成教師生涯專業發展階段；不致於因產生挫折失敗感而阻止其專業成長途徑，亦即教師評鑑的實施對教師專業化的過程具有正向積極的導引作用。

第三節 教師專業發展評鑑相關研究

評鑑規準是教師評鑑成功與否的關鍵，明確的評鑑規準，可使教師評鑑落實。因而教師評鑑的實施，評鑑指標的建立是核心工作，除了可作為評估教師專業能力的具體項目外，另可作為教師專業成長的方向依據。因此要建構教師評鑑的指標，必先瞭解評鑑指標的意

義與其重要性、評鑑規準內容，才能進一步釐清評鑑指標的內涵，以作為建構教師評鑑指標的依據。

壹、教師專業發展評鑑指標的意涵

俗話說：「工欲善其事，必先利其器。」評鑑規準就是教師評鑑所必須使用的「工具」。教師的表現領域非常廣泛，舉凡教師的教師教學技巧、管理技巧、輔導學生技巧、親師合作關係、行政工作配合程度、個人特質及專業態度等，皆可考慮列為教師評鑑的範圍。若把教師評鑑領域的內容分析成細目，使評鑑的內容更為具體化，則評鑑的方向將更為明確，評鑑的結果自然更加深入，而這些細目便是教師評鑑的指標(歐陽教等，1992；Iwanicki, 1990)。

歐陽教、張德銳(1993)研究得知教師評鑑規準的八大領域：若將很重要與重要的選項百分比合計，則「教學的知識與技巧(97.2%)、教學的熱忱與敬業精神 (95.4%)、教室管理的知識與技巧(93%)、學生輔導的參與和績效(93.3%)、教師進修活動的參與(87.5%)、教學研究的進行與發表(84.4%)、和同仁及家長的工作關係(82.5%)、教師專業組織的參與(77.9%)，可見教學的知識與技巧與熱忱與敬業精神二個規準最受重視，尤其熱忱與敬業精神有 74% 受訪者勾選很重要，足見教育的熱忱與教育愛是普世教師認為最最需要重視的。若將上述評鑑規準歸納為教學、輔導、研究及服務 4 個領域，則受試者認為教學應佔總分的約 40%，輔導、研究、服務各佔 20%。可見教師認為教師評鑑的規準最好是直接與教學工作有關的項目為主。

教師評鑑的指標主要在釐清教師應有的專業角色和相對任務，使得評鑑方法和程序的執行能聚焦。Iwanicki (1990)指出有效的教師評鑑關鍵因素取決於：完整的評鑑哲學與評鑑目的、健全的評鑑項目與指標和合理的評鑑程序，尤以「決定教師評鑑的項目與指標」具有承上啓下的重要性。教師評鑑要使人信服且公平，必須有指標來支撐(Shinkfield & Stufflebeam, 1995)。換言之，一個有效的教師評鑑系統，必須依據教師評鑑的目的，建構適當的評鑑指標，才能具體檢核出教師專業效能，與待改進之方向。蘇錦麗(1997)亦指出評鑑指標，是判斷受評對象優缺點或價值的依據，關係著評鑑結果的公信力，故宜妥善訂定。易言之，一個理想完整的教師評鑑系統必須根據教師評鑑的目的，採用適當的評鑑項目與指標，來決定適當的評鑑方法和程序。如果評鑑項目與指標設立不切實際，則再好的評鑑方法和實施程序，也無法蒐集到適當或正確的教師評鑑資料。因而具體可行的教師評鑑規

準關係到教師評鑑實施成功與否(Iwanicki, 1990；吳清山、張素貞，2002；張德銳，2003；陳雪琴，2004)。因此，透過與教師協調所建立出的評鑑規準，較能被受評者所瞭解與接受，如此教師評鑑方可奏效，達到評鑑的真正目的。

由此可見評鑑指標是建構評鑑制度的核心，唯有回歸基層與教師共同協調，審慎建構評鑑指標，推動教師評鑑的阻滯便可減少。

貳、教師專業發展評鑑規準

無論教師評鑑目的是強調教師專業發展，抑或是主張績效考核，然而建構和推動教師評鑑制度的核心，即是確定教師評鑑的標準，才能據以發展教師評鑑工具、規劃教師評鑑的運作程序和實施措施。

一、國外教師專業發展評鑑指標內涵

近年來，歐美等先進國家為落實教育改革，無不積極推動教師評鑑。他山之石，可以攻錯，茲將美、英的教師評鑑指標內涵簡述如下：

(一)美國教師專業發展評鑑指標內涵

1982 年美國德州大學教授 Ben M. Harris 和 Jane Hill 在「教師發展評鑑系統」(Developmental Teacher Evaluation Kit，簡稱 DeTEK)將教師評鑑規準建構在：有效率、友善口語交互作用、激發、個別教學導向、運用多樣媒體等六個表現領域；每個表現領域包含三到四個特定的教學行為，一共有廿二個教學行為，又細分為 118 個行為指標(引自呂木琳，1999)。

另外，在美國德州現行之「德州教師專業發展及評鑑系統」(Professional Development and Appraisal System，PDAS)，則為德州一嚴謹且系統化的教師評鑑作法。德州 PDAS 系統，是州認可的評鑑工具，用來評鑑德州教師。過程中基本上需要包含一次四十五分鐘教室觀察和完成「教師自我檢核表」(Teacher Self-Report form)。PDAS 包含八個評鑑取向(TEA，2005)：(1)學生主動參與學習過程與成功經驗(2)學習者—集中式指導(3)學生學習歷程之評估與回饋(4)學生常規管理，教學策略，時間與教材(5)專業溝通(6)專業發展(7)政策，操作演練與需求之一致性程度(8)校園所有學生學術績效改善，共分為二十七項規準。

「全美教學專業標準委員會」(National Board for Professional Teaching Standards，簡稱 NBPTS)負責推動資深教師的認證工作，在教學專業標準方面，NBPTS 曾於 1989 提出五大

核心主張，以彰顯有效能教師的特質：(1)教師應該致力於學生和他們的學習活動；(2)教師瞭解所教授學科教學目標和教學方法；(3)教師對管理和監督學生的學習是有責任的；(4)教師有系統地傳授知識並從經驗中學習；(5)教師能夠成為學習社群的成員(NBPTS, 2006)。

加州教學專業標準(California Standards for the Teaching Profession, 以下簡稱為 CSTP) 以上述 NBPTS 的核心標準為依據。為了呈現出教學的發展性與全面性，並且能符合加州多元化教師與學生的需求。其教學專業標準可分為以下六項(卯靜儒，陳佩英，蘇源恭等，2007；CSTP, 1997)：

1.教師投入並支援所有學生學習：其關鍵元素有(1)連結學生的先備知識、生活經驗、及興趣，與學習目標結合；(2)採用多元的教學策略與教學資源以回應學生不同的需求；(3)提供可促進自主性、互動性、與選擇性的學習經驗；(4)使學生透過問題解決、批判思考及其他活動讓學科內容有意義化；(5)促進所有學生進行自我導向與自我反思的學習。

2. 為學生創造並維持有效的學習環境：其關鍵元素有(1)創造學習環境以吸引所有學生學習；(2)建置可以提升公平與尊重的環境；(3)促進學生的社會發展及團體責任感；(4)建立並維持學生行為準則；(5)規劃和實施例程和教室常規並支持學生的學習；(6)有效地運用教學時間。

3.了解並組織學科內容幫助學生學習：其關鍵元素有(1)展現對知識主題的內容與學生發展之知識；(2)組織課程以促進學生理解學科內容知識；(3)將跨領域的相關想法與資訊觸類旁通連結起來；(4)經由適合學科內容的教學策略來培養學生的理解；(5)使用各式材料、資源、及技術來讓學生獲得學習內容。

4.教師計畫教學並為所有學生設計學習經驗：其關鍵元素有(1)重視並善用學生背景、興趣、及發展性的學習需求；(2)為學生建立學習目標並明確傳達；(3)為學生之學習發展並且安排教學活動的順序與工具；(4)設定短程與長程的計畫，促進學生學習；(5)為適應學生需求，修正教學計畫。

5.教師評量學生學習成效：其關鍵元素有(1)為所有學生建立並溝通學習目標；(2)收集並使用多元資訊以評量學生之學習；(3)請所有學生參與，並引導他們評量自己的學習；(4)利用評量結果來引導教學；(5)與學生、家長、及其他關心者溝通學生的進步情形。

6.教師發展為專業的教育家：其關鍵元素有(1) 反思教學實踐與規劃專業發展；(2)建立專業目標並追求專業成長的機會；(3)與社區合作來改善專業實踐；(4)與家庭合作來改善專業實踐；(5)與同事合作來改善專業實踐；(6)保持專業責任並維持動機以取得平衡。

雖然加州的州教育部依據 NBPTS 的五大核心主張發展出 CSTP 六項標準，但在加州的各學區仍可以在 CSTP 主軸下，延伸或部分修改其教學專業標準，如 San Diego 學區則增加「履行專業責任」一項成了七項標準。至於他們的評鑑也只需要老師選擇其中至少三項的評鑑標準即可(卯靜儒等，2007)。

另外，來自師培系統「州際新任教師評估及支持聯盟」(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium，簡稱 INTASC)負責推動初任教師的檢定標準，於 1992 年正式發布十項教學專業標準，可作為評鑑師教學的依據，並提供各州制定初任教師評鑑標準的參考，其內涵如下：(一)人類學習與發展的知識；(二)兒童發展和學習的知識；(三)為不同群體之學習者創造適當之學習經驗；(四)運用多元的教學策略解決各種問題；(五)創造正面動機的學習環境；(六)有效的溝通技巧；(七)教學計畫技巧；(八)學習評量技巧；(九)反思教學和專業成長；(十)與同事、家長和社區機構發展合作關係的能力(林進財，2005；INTASC, 1992)。

綜上所述，美國對於教師評鑑標準的參考內容較著重於學生的學習效果，包括規劃適合兒童發展和學習的知識，尊重多元化的學習方式並給予支持，強調多元的教學策略及技巧，並能藉助學習評量引導教學與反思教學的成效，與國內教師專業發展評鑑同樣重視教師的專業成長類似。

(二)英國教師專業發展評鑑指標內涵

根據英國教育科學(DES)在 1991 年所公布的「學校教師評鑑公告」中，對於教師評鑑的效標建構有以下的規定(引自傅木龍，1995)：1.教師對其教學有明確的教學目標；2.學生清楚明白這些教學目標；3.教師對教學的科目有穩定的支配力；4.課程內容適當；5.選擇的教學活動適合課程內容的學習；6.教學方法包含引導學生學習動機，使學生在合理的進度中進步。

英國目前的教師評鑑制度可以分為新任合格教師(Newly Qualified Teacher)的導入評鑑與現職教師的年度評鑑。尤其是新任教師進入職場之後，亟需支援系統的協助，以處理教學、班級經營、學生行為等現實的問題。根據 1998 年「教學與高等教育法」第三章的規定。從 1999-2000 學年開始，每位新任合格教師在導入階段結束時，都應符合教育標準局(Office

for Standards in Education, Ofsted)全國性的標準，以確保其教學品質(李奉儒，2006；羅國基，2007；OFSTED，1995)：茲將這三項評鑑的規準說明如下：

1.計畫、教學與班級經營方面，新任合格教師必須做到：設定明確的學習目標，並用適當的教學策略、督導方式，來提升學生成績；能訂出符合學生潛能的教學計畫，學生的個別化需求，並用有效的方法來幫助他們；配合學校的政策，訂定班規，以高標準來要求學生的良好行為表現，並能事先預防和排除學生不當行為；對於有特殊需求的兒童，能與相關單位一起研定 IEP，並確實執行和檢討；能考量種族和文化差異，並使課程更豐富，且提升學生的成績。

2.監督、評量、記錄、報告與績效方面，新任教師必須做到：能真正瞭解學生在各方面成績表現，並能指出她(他)在相關的考試和評量標準所在的等級；能與家長或監護人進行有效的溝通與報告學生的進步情形，且能與家長討論預訂其學習目標，使家長協同與鼓勵該生達成。

3.其他的專業要求，新任合格教師必須做到：能適當地邀請同事和義工來教室幫助，儘可能地幫助學生學習；能確實執行學校政策，防止學生間欺負行為及不同族群學生受騷擾；對自己的專業成長能設定目標，並努力達成，且隨時充實自己的教育新知能與學科知識。

為使教師職業生涯和專業發展能夠正式化和系統化，英國政府於現職教師的聘約中，將年度教師評鑑歷程中加入教師要有「更新教學技巧的責任」乙項目。至於現職教師的「升級評鑑」是屬於自願性的評鑑制度，主要在鼓勵教學表現良好的教師，提早取得職級及薪資的升級。其規準在於評定一位班級教師基本應具備的能力，教育與技能部(The Department for Education and Skills, DfES)將其分成主要的五個領域，共有八項有效教學的評量標準：(1)持續地更新專業知識並進行課程發展；(2)規劃教學與修訂學校課程；(3)有效地進行教學並進行班級管理；(4)實現學生的預期學習成效並能給予建設性地回饋；(5)有效地成就學生的學習並達成與全國類似學生的水準；(6)為自己的專業發展及學生的學習成效負責任；(7)為學校的發展與推行政策能積極地貢獻；(8)挑戰專業發展與盡力支持學生所有的學習活動(, 2003)。茲將升級評鑑的五個領域敘述如下：

1.教師的專業知識和理解：對於所教的內容要有完整和不斷地更新知識，即教師的專業要建立在能掌握良好的教學學科知識與教育新知或教育活動的相關議題，而且能思考分析它們在課程發展中的相關因素並運用於教學上。

2.教師的教學和評量：包括課程規劃要符合學生的個別學習需求、教室經營管理要有效並能運用適當的教學策略、能訂定符合學生先備知識的學習期望標準並掌控教學進度，於學習評量之後給予建設性回饋，使學生能朝向自己的學習期望標準繼續努力。

3.學生的進步：有效的教師藉由他的教學能使學生得獲得良好的進步，意即教師所教學生的成績要有進步，以證明其教學結果。所謂的進步乃指其生能要與全國其他學生互相比較，若能與全國其他學生程度相當或更佳，即表示該生有進步。

4.廣義的專業效能：包括教師個人的專業發展並藉此用來改進教學；學校整體發展，教師對於學校的政策和目標的達成有積極的貢獻。意即教師要能不斷地更新知識和理解與應用於他教學效能上，還要在課堂上，表現出積極貢獻如學生的進步、規劃學生的教導以達到學生的預期學習成效，並能以積極實際的行動實現學校的目標及政策。

5.專業的特質：教師是有效能的專業人士，不斷努力改善他們的做法，並透過鼓勵和支持所有學生表現出他們最好的學習品質。尤其是有關高願望和期望的學生，以信任和支持鼓舞學生發展適合他們個別的學習成效。

英國的教師評鑑目的主要有二，一為教師薪資晉升和升遷之依據；另一是提供學校作為規劃教師訓練與發展活動之參考。為達上述二項目的，於是由「學校訓練與發展署」(Training and Development Agency for School, TDA) 參考依據為全國教師/教室助理職業標準及高級教師助理專業標準，並且諮詢專業團體、社會團體與董事會等的相關意見後匯集而成一套結合教師職級的教師專業標準，以作為師資培訓、在職教師評鑑與專業發展之用。2007年9月1日後的對教師專業標準做了些微調整，將教師專業標準階段增加為五個階段，使教師職級劃分更為明確(王如哲，2007；TDA, 2007)：1.準教師的能力判定(Q)，適用於師資培育階段，以協助準教師進行能力檢核與判定。2.教師核心能力(C)，說明教師應具備的基本核心能力，適合於所有教師進行能力檢核與判定。3.通過門檻教師(P)，適用於通過門檻標準評鑑的教師，以瞭解成為通過門檻教師必須具備的能力標準。4.優秀教師(E)，適用於欲成為優秀教師者，以瞭解成為優秀教師必須具備的能力標準。5.高階教師(A)，適用於欲成為高階教師，以瞭解成為高階教師必須具備的能力標準。茲將教師核心能力敘述如下：1.專業態度、2.組織、3.溝通和與別人工作、5.個人的專業發展、7.評量與監督、8.科目和課程、9.算術能力和資訊電腦技術、10.成就與多元化、11.健康與福利、12.專業技能、13.教導、

14.評鑑、監測及回饋、15.審視教學與學習、16.學習環境、17.團隊合作與協同合作等，老師應該在就職儀式結束後和接下來的終其一生的教師生涯要符合的核心標準。

綜觀英國的教師評鑑制度，特別強調初任教職的專業養成與成長階段，其特色為針對不同教師專業發展階段給予不同的評鑑規準，如：現職教師評鑑的規準可以包括學科專門知識、教學專業技能、學生學習表現、以及教師專業發展與更新教學技巧等；而新任教師則聚焦於引導教學與在職教師的專業成長激勵，這值得為我國實施教師評鑑的一個好借鏡。再者，特別強調依學生的學習狀況而給予個別的學習標準，老師應負支持學生學習活動與正面回饋、鼓勵學生達其預期目標的責任。並且非常要求學生的學習品質，也許，在國內學校教室中能允許學生有不同的學習進度，意即學生可以擁有個人的學習步調，學習對任何人就不會是個問題了。可見教師專業評鑑對一位有效能的教師是件利器，然教育當局如何協助教師使用它，得負上相當責任。

二、國內教師專業發展評鑑指標內涵

茲就與本研究相關的規準探討研究敘述如下：

高強華(1995)認為教師應具備下列各項能力：口語溝通能力、書面溝通能力、教學計畫能力、使用多種教學技術的能力、教學組織和發展的能力、教室管理和紀律的能力、對學生的關懷、專業成長的意願和敬業精神、和學校行政人員及家長的關係。簡茂發等(1997)在進行「中小學教師應具備的基本素質」研究中，針對專家意見調查結果：將教師的基本素養分為普通素養、專業知能(專業知識及專業能力)、專業態度和人格特質四個領域，共172個項目。甚至提到一個高素質的教師需具有知識內涵；教學上，需有教學技巧或是教學經驗；教師能力可以提升學生學習成就或促進學校效能。換言之，一個能經過教師檢定考的教師雖已具備專業知識，但進入教育職場教學時，仍需不斷地研究進修以增進自己精進教學的能力，促進教師專業成長的成效。朱淑雅(1998)在建構國民小學教師評鑑效標之研究中，提出七大領域分別為：教師主動的教學策略、教師的合作與配合、班級整體營造、教學規劃與準備、師生互動的學習策略、教師溝通與表達、教師專業成長等。將前列七大領域作為其分析架構，並建構了46項效標。

依據高雄市政府教育局(2000)所公布「高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點」之規定：評鑑內容得包括教育專業知能、學科專門知能、服務熱忱、人際互動、特殊表現等五項；另依教育部目前所研擬之「公立高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法」

之規定：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、敬業精神及態度，由各校參考並自行訂定之(教育部，2006a)。Peacock 和 Rawson(2001)指出教師評鑑應包含教學計劃、教學溝通、人際溝通、學生行為管理、教材教具管理、自我評估與學生學習評估等四個領域六個層面。

王保進、王俊凱(2003)則認為欲評鑑教師績效表現宜從「教師專業發展」與「教師教學效能」等兩面向思索，另外，為鼓勵教師協助推展校務共同為經營學校而努力，亦將「協同工作表現」納入考量；其研究型教師、學習型教師；教學效能、人格特質、經營管理；校務參與六個標竿。翁福元、林松柏(2004)的研究依教師個人信念層面、教育專業知能層面、教學專業知能層面和人際關係互動層面等四個評鑑層面。建構出教學、教材、班級、課程、評量、資源、進修、人際、行政和態度等十種指標向度。趙志揚(2006)針對高級工業職業學校專業教師素質提出教育知識、專業知識、教學技能、專業技能、共通能力、價值觀與態度等六大層面，而「價值觀與態度」則包含敬業精神、終身學習、以身作則及專業倫理道德等。

隨著電腦與傳播科技的發展，逐漸改變教師的教學方式，知識傳授不再是教師教學的唯一目標，協助學生學習成了教師創新教學關因素。由此可見資訊科技的教學應用頗為重視，因此學校的教育應重視資訊教育，並引導教師透過終身學習理念，以身作則，將資訊科技應用於教學。已有不少學者針對資訊科技與教學相關研究如林再如(2002)指出目前各級學校配合科技教育政策，強調提升教師的資訊素養與資訊融入教學、線上學習與協同教學等新的教學知能與方法，都顯示培養教師的科技知能，在社會環境的變遷與教育政策的變化下，許多老師本身的再學習，也成為一項重要任務。

簡而言之，教師的評鑑指標依其日常教學工作概括為教學的知能、人際溝通、服務態度、經營與管理、人格特質、終身學習及專業成長等領域。

三、教師專業發展評鑑工具之研究

教師評鑑規準乃是教師評鑑遂行的重要參照，而具體可行的教師評鑑規準，則可提供教育單位作為實施教師評鑑的參考依據(丁一顧、張德銳，2004)。根據研究者所收集與分析的文獻中，不難發現目前發展出來的教師評鑑指標與內容有許多共同性與差異性；這顯示教師專業評鑑之指標，似乎可以再作分析與探討。以下就針對目前教育部試辦教師專業發展評鑑計畫中所建議試辦學校參考的教師評鑑規準探討分析之：

(一)高級中等以下學校教師專業發展評鑑指標

潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳淑敏、蔡濱如等人(2004)研發的研究整體指標系統，係以實施九年一貫課程的教育政策背景下，考量本土的教學脈絡及教學實務，參採教師效能、教師素質、教學反思、彰權益能、專業發展及績效責任等相關理論觀點，並以 Peacock 和 Rawson 以及 Scriven 之相關主張為建構層面的主要之參考依據。Peacock 和 Rawson 將教師基本教學專業能力指標分成規劃能力；溝通、展現與教學能力；管理能力；評鑑能力四大層面；而 Scriven 分析教師的工作內容應涵蓋學科內容知識、教學能力、評量能力、專業主義、以及對學校及社群的工作等五個部份。潘慧玲等人認為前者較著重教師的教學行為能力，後者則強調專業主義及學校與社群工作的能力，二者主張對於教師的工作內容已有詳盡的敘述，但似乎缺乏管理或經營能力(引自潘慧玲等人，2004：141-142)。

所以，潘慧玲等人的研究將教師專業評鑑指標系統劃分為：規劃能力、教學能力、管理能力、評鑑能力、專業發展能力。除了顧及到與教師的教學工能力有直接相關的教學行為能力表現外，亦兼重較容易被忽視但與教育品質有高相關的情意層面，即對專業的要求、投入與認同等專業發展能力。該指標系統，其內容共計規劃、教學、管理、評鑑與專業發展五個層面，12 個向度，35 項評鑑指標。其概念架構如圖 4 所示。



圖 4 國民中小學教師專業能力指標系統概念架構

資料來源：引自潘慧玲(2004：137)

高級中等以下學校教師專業發展評鑑指標系統，係以上述指標系統為基礎，進一步修訂完成本「高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊」，內容包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度五個層面 12 個向度，35 項評鑑指標。其 6 項評鑑工具：含教師自評表(旨在協助教師自我覺察教學上的優缺點，進而產生自我改善的作用)、教室觀察表(旨在透過評鑑者的觀察，以瞭解在教室中的教學表現行為)、教學檔案評量表(旨在透過教學檔案提供相關佐證資料，以瞭解教師在各項評鑑指標上之表現情形)、教師訪談單(旨在提供教室觀察、教學檔案之參照資料，以協助評鑑者較為完整地瞭解受評教師在評鑑指標上之表現情形)、綜合報告表(評鑑者將教師自評表與教室觀察表所得到的結果，轉錄於綜合報告表中相對應之欄位)及專業成長計畫(旨在協助需要撰寫專業成長計畫之教師，瞭解自己之優勢專業表現及需加強之評鑑指標項目，並進一步規劃所需採取之專業成長活動)(潘慧玲等，2007)。其指標內容如下表：

表 6 高級中等以下學校教師專業發展評鑑指標

內容	向度	指標	內容	向度	指標
一、課程設計與教學	1 課程規劃	1-1 瞭解學校課程計畫的理念與架構	三、研究發展與進修	8 專業成長	8-1 追求專業成長
		1-2 參與學校課程的發展			8-2 與同儕分享專業工作心得
	2 教學規劃	2-1 研擬適切的教學計畫			8-3 因應教育變革
		2-2 規劃適切的學習評量	9 課程評鑑		9-1 具備課程評鑑的基本概念
	3 教材呈現	3-1 適切呈現教材			9-2 參與教科用書的選用與評鑑
		3-2 善用教科用書			9-3 參與學校課程評鑑結果改進課程品質
		3-3 清楚講解教學內容			9-4 運用學校課程評鑑結果改進課程品質
	4 教學方法	4-1 運用有效的教學方法	10 教學評鑑		10-1 具備教學評鑑的基本概念
		4-2 掌握學習原則進行教學			10-2 參與學校教學評鑑的規劃與實施
		4-3 善用教學資源輔助教學			10-3 進行教學自我評鑑
	5 學習評量	5-1 適當說明學習評量的實施			10-4 運用教學評鑑結果改進教學品質
		5-2 適切實施學習評量	四、敬業精神與態度	11 自我發展	11-1 維持成熟穩定的情緒
		5-3 善用學習評量結果			11-2 反省與悅納自我
二、班級經營與輔導	6. 班級經營	6-1 營造良好互動的班級氣氛			11-3 善於與他人溝通合作
		6-2 營造安全且有助於學習的情境	12 專業態度		12-1 積極投入時間與精力
		6-3 建立有助於學生學習的班級常規			12-2 信守教育專業倫理
	7. 資源管理	7-1 有效管理個人時間			
		7-2 有效運用教學資源			
		7-3 有效管理教學檔案			

資料來源：潘慧玲等(2007：5-9)。

(二)試辦中小學教師專業發展評鑑規準（教育部參考版）

本規準係由曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡等人，以中小學教師教學「專業能力」相關內容為核心，主要包括教育部所擬定的：課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發

展與進修、敬業精神與態度等四個層面，指標規劃較詳盡，涵蓋各領域教師共通、重要、核心的教育專業能力。共計 18 個指標，73 項參考檢核重點。

此工具有 5 項搭配的工具：教師自評表、教學觀察表、教學檔案評量表，以及彙整與延伸應用的綜合報告表和專業發展計畫表。依據不同的工具使用可以觀察到不同的專業能力表現，如教學觀察表可以觀察到教師在教室的教學表現及班級經營與輔導等專業能力，而研究發展與進修及敬業精神及態度的專業能力，可於教師自評表及教學檔案中檢核。

曾憲政等人考量教師專業發展評鑑的客觀性、公平性及為引導教師發現教學的特色及專業發展潛力之特性，特別強調：評鑑資料蒐集方式應多元化，但以教師自評、教學觀察、教學檔案為主，輔以訪談家長及學生、學生及教師意見調查等其他資料來源。詳細內容說明如下表：

表 7 試辦中小學教師專業發展評鑑規準

層面	評鑑標準／項目
一、課程設計與教學	A-1 展現課程設計能力 A-1-1 選用合適的教材 A-1-2 研擬任教科目授課大綱或教學進度 A-2 研擬適切的教學計畫 A-2-1 符合課程單元既定的教學目標(分段能力指標) A-2-2 依據既定的教學目標和學生程度，規劃適切的學習教材和教學資源 A-2-3 依據既定的教學目標、教材性質和學生程度，規劃適切的教學活動和進度 A-2-4 依據既定的教學目標、教材性質和學生程度規劃適切的學習評量方式 A-2-5 針對單元教學作省思與改進 A-2-6 依學生學習發展和個別差異設計教學計畫 A-3 精熟任教學科領域知識 A-3-1 正確掌握任教單元的教材內容 A-3-2 有效連結學生的新舊知識 A-3-3 結合學生的生活經驗 A-4 清楚呈現教材內容 A-4-1 說明學習目標或學習重點 A-4-2 有組織條理呈現教材內容 A-4-3 正確而清楚講解重要概念、原則或技能 A-4-4 多舉例說明或示範以增進理解 A-4-5 提供適當的練習以熟練學習內容 A-4-6 澄清迷思概念，易錯誤類型；或澄清價值觀，引導學生正確概念* A-4-7 設計學習情境啟發學生思考與討論(進行師生討論、小組討論、小組發表) A-4-8 完成每個學習活動後，適時歸納總結學習重點 A-5 運用有效教學技巧 A-5-1 引發並維持學生學習動機 A-5-2 善於變化教學活動或教學策略 A-5-3 教學活動的轉換與銜接能順暢進行 A-5-4 有效掌握教學節奏和時間 A-5-5 善用問答技巧 A-5-6 使用電腦網路或教學媒體有助於學生學習 A-5-7 根據學生個別差異調整教學(含個人或小組指導) A-6 善於運用學習評量 A-6-1 適時檢視學生的學習情形 A-6-2 依據實際需要選擇適切的評量方式

表 8 試辦中小學教師專業發展評鑑規準(續)

層面	評鑑標準／項目
	A-6-4 根據學生學習狀況或評量結果調整教學 A-7 應用良好溝通技巧 A-7-1 板書正確、工整有條理 A-7-2 口語清晰、音量適中 A-7-3 教室走動或眼神能關照多數學生 A-7-4 師生互動良好
二、班級經營與輔導	B-1 建立有助於學習的班級常規 B-1-1 訂定合理的班級規範與獎懲規定 B-1-2 教室秩序常規維持良好 B-1-3 適時增強學生的良好表現 B-1-4 妥善處理學生的不當行為 B-1-5 適時實施生活教育 B-2 營造積極的班級學習氣氛 B-2-1 善於運用學生自治組織 B-2-2 布置或安排適當的學習環境 B-2-3 教師表現教學熱忱 B-2-4 學生能專注於學習 B-3 促進親師溝通與合作 B-3-1 向家長清楚說明教學、評量和班級經營的理念和作法 B-3-2 告知家長學生學習情形和各項表現 B-3-3 有效獲得家長合作提供有關資源和服務 B-4 落實學生輔導工作 B-4-1 瞭解任教班級學生的基本資料 B-4-2 輔導學生生活規範、學習困擾或行為偏差 B-4-3 詳實建立學生輔導資料
三、研究發展與進修	C-1 參與教學研究工作 C-1-1 參與校內各種教學研究會議 C-1-2 與校內外教師同儕分享教學或專業工作心得 C-1-3 發現教育問題進行研究 C-1-4 將研究或進修成果應用於教育工作 C-2 研發教材、教法或教具 C-2-1 根據教學需要，自製教具或教學媒體 C-2-2 掌握教育新知以改進或創新教學 C-2-3 與校內外教師同儕研發教材 C-3 參與校內外教師進修研習 C-3-1 從事教師個人的自我成長活動 C-3-2 參與校內專業進修研習或成長團體 C-3-3 參與校外專業進修研習或成長團體 C-4 反思教學並尋求專業成長 C-4-1 進行自我教學省思，瞭解自己的教學優缺點 C-4-2 根據同事、學生或家長回饋意見，強化教學省思 C-4-3 依據省思結果，提出專業成長計畫 C-4-4 整理教學文件及省思結果，建立個人教學檔案
四、敬業精神及態度	D-1 信守教育專業倫理規範 D-1-1 遵守教育人員專業倫理信條 D-1-2 遵守教育相關的法令規定 D-1-3 尊重學生及家長資料的隱私性 D-1-4 關懷文化與經濟弱勢的學生，尊重其受教權 D-2 願意投入時間與精力奉獻教育社群 D-2-1 參與學校各項教學事務 D-2-2 參與學校各項訓輔工作 D-2-3 參與校務/教育行政工作，協助推動校務/教育 D-2-4 參與教師組織等校內外專業社群 D-3 建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係 D-3-1 與學校同事維持良好的互動關係 D-3-2 與學校教師同儕合作，形成教學夥伴關係 D-3-3 與家長及社區維持良好的互動關係

資料來源：修改自曾憲政等人(2007)

(三)發展性教學輔導系統

張德銳(1994)此評鑑規準系統乃透過文獻探討、訪談優秀教師、小組研討、專家座談、問卷調查以及無數次的實地試作修正等方法，參酌教學效能、同儕輔導、教師專業發展等相關理論觀點，並考量本土教學情境所發展出來的。其系統採教師自評、專家評鑑和學生評鑑等三方檢證，較能客觀找出大家一致認同需要改善的教學行為。因其工具的評鑑方式不重量化，較不適用總結性的教學評鑑。評鑑規準，共分為 5 個領域、17 項教學行為、50 個行為指標。此規準希望以「教學輔導」一詞，替代「教師評鑑」的傳統作法，突顯以發展教師教學專業的取向。因此其評鑑的標準著重於課程設計與教學、促進學生學習效能的班級經營二方面以下表呈現：

表 9 發展性教學輔導系統—張德銳等

領域	教學行為	行為指標	領域	教學行為	行為指標		
A 教學清晰	A1 掌握所授教材的概念	A1.1 掌握教材概念 A1.2 轉成教學活動	D 班級經營	D1 營造和諧愉快的班級氣氛	D1.1 和善親切互動 D1.2 幽默機智輕鬆		
	A2 清楚地教導概念及技能，提供完整的知識架構	A2.1 系統呈現教材 A2.2 結合新舊概念 A2.3 舉例引導旁通 A2.4 提供有益練習 A2.5 摘要學習要點		D2 妥善布置教學情境	D2.1 依活動排座位 D2.2 配合教學布置 D2.3 善用空間展示		
	B 活潑多樣	B1 引起並維持學生學習動機 B1.1 結合興趣經驗 B1.2 活動新鮮有趣 B1.3 給予成功經驗		D3 建立良好的教室常規和程序	D3.1 訂定執行常規 D3.2 鼓勵榮譽制度		
				D4 有效運用管教方法	D4.1 勤於獎勵良行 D4.2 善用社會獎勵 D4.3 明確處理違行		
				E 掌握目標	E1 充分地完成教學準備	E1.1 決定合適目標 E1.2 目標設計教學	
E2 有效掌握教學時間					E2.1 迅速進入教學 E2.2 維持流暢教學 E2.3 監督促進學習		
C 有效溝通	E3 評量學生表現並提供回饋與指導	E3.1 使用多元評量 E3.2 明確指導改正 E3.3 鼓勵進步學生 E3.4 補救加深加廣					
	C1 運用良好的語文技巧	C1.1 音量足夠清晰 C1.2 使用合適語文 C1.3 板書正確清楚	E4 達成預期學習效果		E4.1 學習用心專注 E4.2 理解運用概念 E4.3 合理價值判斷		
				C2 適當地運用身體語言		C2.1 善用眼神手勢 C2.2 移動促進溝通	
							C3 用心注意學生發表，促進師生互動

資料來源：<http://tpde.nhcue.edu.tw/download01.jsp?id=21>，教師專業評鑑網，2008.12.10。

(四)中小學教師教室教學觀察指標

張新仁等(2002)本系統規準係 2002 年國科會的專題研究，透過文獻探討、小組研討、專家座談、問卷調查以及數次的實地試作修正等方法，研發出適用中小學各學科/領域教師的教學自評和他評用教學觀察系統。其評鑑工具，共計 6 個領域分，細分為 30 個指標。在 2004 年、2005 年針對高雄市國教輔導團、數百位小學教師進行多次的信效度的檢驗，發現三次實作後即能取得較高之評分者一致信度，說明其工具易於實施，冀能達成 1.各科通用的有效教學行為和各科特定的教學行為，2.兼顧導師和專任教師的選填彈性，3.評定方式能彈性考量不同教學情境的差異。然，專業精神與態度是一個專業教師必要之元素，此工具並未將之納入。其發展工具詳見下表：

表 10 中小學教師班級教學觀察指標——張新仁等

評鑑 規準	評鑑項目	評鑑 規準	評鑑項目
1、 精熟學科 單元知識	1.1 充分掌握單元的教材內容	4、 善用良好 技巧	4.1 適當運用肢體語言
	1.2 有效連結學生相關新舊知識		4.2 教室走動能關照多數學生
	1.3 能結合學生的生活經驗		4.3 教師展現教學熱忱
2、 清楚呈現 教學內容	2.1 能說出單元的學習目標或重點		4.4 師生互動良好
	2.2 能有組織條理呈現教材內容		4.5 板書正確、工整有條理
	2.3 能正確而清楚講解重要概念或技能		4.6 口語清晰正確、音量適中
	2.4 能多舉例說明或示範，以增進理解	5、 有效引導 實驗或實作 活動	5.1 實驗器材或實作材料準備周延
	2.5 能澄清迷思概念或價值觀，以引導學生正確概念		5.2 實驗或實作內容講解清楚
	2.6 有效使用教學媒體與資源		5.3 確實掌握實驗流程或實作步驟
	2.7 提供適當的練習以熟練學習內容		5.4 引導學生正確蒐集數據或資料
	2.8 適時歸納總結學習的重點		5.5 能引導學生歸納分析結果或獲得解決方案
3、 靈活運用 教學策略	3.1 引發與維持學生的學習動機	六、 掌握有效 班級經營	6.1 教室秩序常規良好
	3.2 善於變化教學活動或教學策略		6.2 妥善運用獎懲技巧
	3.3 教學活動的轉換銜接能順暢進行		6.3 學生能積極參與學習
	3.4 善於使用問答技巧		6.4 有效掌控教學節奏和時間
	3.5 能引發學生(情境)思考		6.5 妥善處理學生的不當行為
	3.6 能適時檢視學生的學習情形		
	3.7 能根據學生個別差異實施補救或充實教學		
	3.8 採用適當的評量		

資料來源：張新仁等(2004：123-126)

另外，「中小學教師教學檔案評量表」包含六個層面的評鑑規準：1.檔案目錄；、2.個人專業背景；3.課程教學設計與省思；4.學生學習成果評量；5.班級經營與輔導；6.研究發展與進修，共計 36 個評鑑項目。旨在透過檔案的呈現瞭解教師反思與組織能力，為協助教師達成教學專業規準，該系統有詳細的教師自評、他評、資料分析與結果表、評鑑結果改善計畫表等工具。

表 11 中小學教師教學檔案指標——張新仁等

評鑑 規準	評鑑項目	評鑑 規準	評鑑項目
1、 檔案 目錄	1.1 有目錄	5、 班級經營與輔導 (國小小科任可選填)	5.1 班級規範與獎懲
	1.2 目次條理分明		5.2 教室情境佈置
	2、 個人專業 背景		2.1 基本資料
2.2 個人教學理念			5.4 學生輔導紀錄
2.3 教學情境描述			5.5 親師聯繫
3、 課程教學設計與省思	3.1 課程計畫 3.2 任教領域中任一單元之課程、教學設計與省思 3.3 任教領域中任一單元之補充教材與省思 3.4 任教領域中任一單元之補救教學設計與省思 3.5 其他(請詳列)		5.6 其他
		六、 研究發展與進修	6.2 研發教具
			6.3 行動研究成果
			6.4 個人教學網頁製作
			6.5 班級網頁
			6.6 校內外研習心得報告
6.7 參加研討會或研習活動之記錄			
6.8 教學相關能力檢定			
6.9 個人教學自評與省思			
6.10 學生或家長回饋單			
4、 學生學習成果評量	4.1 評量計畫與方法		6.11 個人專業成長計畫
	4.2 學習評量結果和說明	6.12 參與校本課程設計或同儕協同教學小組之成果	
	4.3 評量結果之運用與省思	6.13 學術研討會發表之論文	
	4.4 學生作品	6.14 國內外正式刊物刊登之文章	
	4.5 其他	6.15 正式出版專書論著	
		6.16 其他	

資料來源：張新仁等(2004：127-130)

(五)教師專業成長指標

本指標係呂錘卿於 2000 年的博士論文研究結果，共計 18 個層面 103 項指標，涵蓋「教育專業知能」和「教師專業態度」的主要內涵，不包含教師通用知能或普通素養，也不談人格特質及學科內容知識。為探討教師專業發展評鑑規準，將「教師專業成長指標」歸納於「教師專業發展評鑑」四個層面對照之。

表 12 教師專業成長指標——呂錘卿等

層面	向度與指標	層面	向度與指標
一、課程設計與教學	A.能了解並做課程設計 1.能了解課程設計的原理與發展趨勢。 2.能依據能力指標、學生的能力水準與需要，擬定適當的單元教學目標。 3.能依據單元目標訂定具體目標，設計適當而活潑的教學活動計劃。 4.能夠認識並有效參與學校本位課程之設計與發展。 B.能精通所教學科教材 1.能充分了解所授學科(領域)之課程綱要。 2.能精通所授學科(領域)的教材內容、概念架構和探究方法。 3.除精通所教學科知識外，並能通曉其他學科的相關知識。 4.能編寫所授學科(學習領域)之補充教材。 5.能比較各種版本教科書之優缺點，並選用適當的教科書。 C.能有效進行教學活動 1.能熟悉教學程序，巧妙連接教學活動，維持流暢的教學節奏。 2.能運用激勵與監督技巧，促使學生積極學習，維持高昂的課業投入。 3.能對學科(學習領域)概念做縱的連貫與橫的聯繫。 4.能指出學科內容與現實世界的關係，便於學生學以致用。 D.能活用適當的教學方法 1.能配合學生的學習能力與學習型態，以調整教學策略。 2.能運用個別化的教學方法，以因材施教、適應個別差異。 3.能運用社會取向的教學方法，如合作學習、角色扮演、討論等，促進學生互動之質與量，提高學習效果。 4.能設計各種活動，讓學生實際參與，以獲得直接學習的經驗，如設計、表演、實作、實驗等。 5.能運用不同類型的問題，以激發學生不同層次的思考與討論。 E.能善用教學媒體以輔助教學 1.能熟練各種教學媒體的操作，並有效利用。 2.能依教材內容及學生特性，選用適當的教學媒體。 3.能依教學活動需要設計包含文字、影像及聲音的多媒體教材。 F.能有效進行教學評量 1.能了解評量的類型、功能及使用時機。 2.能熟練多元評量方法，如紙筆、實作、晤談、檔案、動態評量等，來評量學生的學習與發展。 3.能依評量的結果，來調整及改進自己的教學方法與策略。	二、班級經營與輔導	G.能營造良好之物理和心理環境 1.能依教學需要，指導學生共同設計並進行教室布置。 2.能運用傾聽的技巧聽學生說話，以真正了解其心聲。 3.能獲得學生的信任，將其內心的困擾與問題告知老師。 4.能依教師個人專長與班級之風格，建立班級特色，引導學生的向心力。 H.能建立並維持班級常規 1.能引導學生訂定明確的教室規範，並有效執行。 2.能用教育專業的眼光與態度來對待學生，並處理不當或違規的行為。 3.能有效利用班級自治組織，鼓勵學生規劃舉辦各種班級活動，以引導學生自治。 4.能應付班級偶發事件，並儘速有效處理。 I.能做好學生輔導工作 1.能及早發現學生在學習、心理、或行為上的問題。 2.對有特殊學習困難的學生，能採取個別輔導或補救教學措施。 3.對有心理困擾或行為異常的學生，能按輕重程度，運用輔導方法與策略，加以輔導或轉介相關單位處理。 4.能輔導學生了解生命的意義與價值，並尊重與珍惜所有的生命。 J.能做好親師關係 1.能將自己的教育理念與方法和家長溝通，並獲得信賴。 2.能組織班親會，結合班級學生家長的人力資源，以輔助教學。
		三、研究發展與進修	K.能從事研究和進修 1.能在工作中心察覺教學問題，並閱讀相關文獻，探索解決的方法。 2.能對有興趣的教學問題，擬定研究計畫，在工作中進行研究。 3.能利用研究結果，以改進教學與輔導。 4.能熟悉撰寫研究報告的格式與體例。 5.能發展第二或第三專長學科之內容知識。 6.能利用各種時機與方式繼續進修，以增進個人的專業成長。
			L.具備良好的教育專業態度 1.能省察與構思如何增進專業知能與表現的方法。 2.能依正確的教育理念來思考學校教育之施為或活動。 3.富有教育理想，對教學與工作，表現積極、負責、熱忱。 4.願意投入時間和精力，探究教學上之問題，以提升專業知能。
		四、敬業精神及態度	

資料來源：<http://tpde.nhcue.edu.tw/download01.jsp?id=21>，教師專業評鑑網，2008.12.10。

綜合比較分析目前教育部試辦教師發展評鑑的指標版本，得知其教師專業指標共同點有：1.上列教師專業評鑑工具均重視課程設計與教學。包含完整的課程規劃、教學規劃、教學目標的掌握、教學內容的熟悉、教學方法與教學策略的多元化、有效的溝通以及適切的學習評量等。2.有效的班級經營與輔導，或是學習環境的營造。3.個人專業的研究與進修發展。而主要的其不同之處在於，曾憲政等與潘慧玲等(2007)的評鑑工具，也相當程度地注重教師的研究發展與進修，例如：自我發展、專業成長。同時，也提出敬業精神與態度的部份。此份評鑑工具可以說大致上涵蓋了白雲霞(1995)、柯安南(2004)、及簡茂發等(1997)對

於教師專業的概念意涵。而張德銳(1994)與張新仁、馮莉雅、邱上真(2004)的教師評鑑工具，則較傾向於教學評鑑的內涵。因此，初步探討國內教師專業評鑑工具的內容，研究者發現目前教育部所頒定的「試辦中小學教師專業發展評鑑之評鑑規準參考版」，如果使用來作為教師專業發展評鑑之工具，其內容所含涉的層面較廣，較能就各層面了解教師專業的情形。

臺灣在 2000 年左右，出現許多教師專業評鑑的研究論文，無論是期刊論文或是博碩士論文，相繼出現。如 2009 年 7 月 30 日研究者使用國家圖書館博碩士論文資料庫，檢索「教師專業評鑑」為題博碩士論文有 15 篇、「教師專業發展評鑑」為題的博碩士論文有 60 篇，尤以 2007、2008 二年共有 60 篇。雖然對於了解教師專業評鑑提出許多具有價值的研究成果，但也指出許多教師專業評鑑目前面臨的問題。例如林江河(2002)以高雄市公私立國民中學教師為施測對象，研究發現過半數的國中教師認為教師專業評鑑困難度高，尤其在訂定評鑑規準方面。同樣地，在二年之後，許峰維(2004)以彰化縣 918 位國小教師為研究對象的資料也顯示：教師對實施專業評鑑可能遭遇困難之整體的平均數為 3.17，其中以「尚缺乏適切的評鑑規準」所持的平均數高達 3.35。由此可見，這兩個縣市的國中小學教師對於評鑑指標的內容均持有許多的疑慮。

除此之外，教師的人格特質與品德，也被部分研究指出具有衡量教師專業的意義。陳聖謨(1997)研究國小教師對教師評鑑制度之態度研究：採問卷調查法對臺南市 6 所國小教師施測得到結果：國小教師認為教師評鑑的項目，以教師人品道德及教學精神態度最為重要；張艷華(2002)研究中學教師的專業評鑑指標發現：教師之人格特質在該研究使用德懷術調查問卷中，多數樣本專家均提到教師的人格特質對學生的影響深遠。因此，建議應注重教師們具有良好的人格特質。意即可將良好的人格特質作為評鑑教師專業的指標之一。

另有研究指出一個過去較少被了解的議題：對於教學效果的評估。陳玉鳳(2003)在對於國中教師的教學評鑑指標之研究裡，研究結果指出教學檔案宜包含師生的互動情形、課程的計畫、教學效果的評估、教育目標及教育理念之陳述等。這個研究結果指出一個過去較少被重視的層面：「教學效果的評估」。教師若是能對於教學效果的評估有所關注，則教師專業的程度較高。也有不少「教學效能」(teaching effectiveness)的實證研究指出，許多教師行為與學生的學習成就有關，能影響學生的學習成效，稱之為有效的教學行為，並可據以發展成為評鑑教師教學效能的規準(引自張新仁，2004)。

也有研究指出應當發展一套健全的教師專業評鑑工具。例如林榮彩 (2002)以高雄市公立國民小學教育人員為研究對象，研究結論指出教師們認為應發展一套健全的評鑑規準，內涵要兼顧不同職務、學校特色，全面呈現教師專業的表現。評鑑項目內涵採多元化，廣泛地呈現教師專業表現，至少要有「班級經營」、「教師專業知能」、「人際互動關係與親師生合作」、「服務熱忱」。評鑑的實施方式要多元化，從多方角度來評鑑教師的專業表現。此份研究指出「教師專業知識」「服務熱忱」在教師專業指標上的重要意義。許峰維(2004)研究結果也指出，教師對實施專業評鑑項目的看法，其中以「服務熱忱與精神」所持的平均數最高，而且佔整體重要性的百分比達 91%。蘇再添(2006)研究臺北市國民小學實施教師評鑑，結論顯示臺北市國小教育人員認為班級經營、良好的品德、熱忱與愛心是重要評鑑規準。洪劭品(2007) 研究臺北縣國民小學教師對教育部試辦教師專業發展評鑑意見，其結果顯示對試辦教師專業發展評鑑規準內容中，多以「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」兩個層面為主；而較選擇「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」層面。

由上得知，雖然教師的人格特質、教學效果的評估應為專業教師表現行為之一，不過現行教育部訂定「補助試辦教師專業發展評鑑計畫」，似乎較忽略這些層面的問題。教師的人格特質對學生的影響深遠，也有學者建議納入教師評鑑指標之一，甚至教育部因感於國人的品格問題日益嚴重，而推行有品教育，然而或許其內容因素較難以具體呈現出表現水準，或評鑑者較無法客觀評量出來，而未被列入。至於教學效果的評估，雖然被重視但因國內尚未發展出一套全國性標準化測驗，因此目前較顯示於教師的教學上。有鑑於此，現職的教師看法又如何？應可再加以探討。



第三章 研究設計與實施

本研究旨在探討國民小學教師專業評鑑指標與教師專業發展評鑑之間的關係。除了對教師專業評鑑相關理論基礎與研究文獻有所認知外，更必須深入研究現職教師對教師專業發展評鑑的覺知程度為何？其評鑑規準是否符合教師的標準認定？以達成本研究之預期目標。

為達上述研究目的，本研究採用質性導向的研究策略，藉由小樣本的個案研究，以訪問觀察和內容分析為主文獻分析為輔，深入了解國民小學學校教育人員對於教師專業發展評鑑的看法。茲將本章分述為第一節為提出研究的架構，意在根據相關文獻所得到有關教師專業發展評鑑指標；第二節說明研究方法；第三節為研究情境的描述；第四節介紹研究對象，第五節為蒐集資料的方法，說明資料蒐集所使的方法及工具；第六節為資料編碼與分析；第七節為研究倫理。

第一節 研究架構

本研究主要在探究學校參加教師專業發展評鑑時，其教師對評鑑規準的覺知程度為何？本研究係採質性分析進行探索性研究，嘗試以訪談法來瞭解教師專業評鑑的實施困境；並針對教師專業評鑑之核心－「評鑑規準」進行文獻探討與訪談。依據研究動機與目的，分析與整理相關文獻後，建立研究的基本概念架構如圖 3 所示：

第二節 研究方法

本研究為深入瞭解教職現場教師，對於目前實施教師專業發展評鑑規準的覺知態度。乃採用質性研究取向，蒐集國內外教師專業評鑑理論及指標之相關研究資料，並以教育部所建議的教師專業發展評鑑指標參考版本為主，輔以訪談教育第一現場的教師，歸納整理出教師認為重要的專業評鑑指標。茲就依本研究目的所需，採用之文獻分析法、訪談法主要内容與功能說明如下：

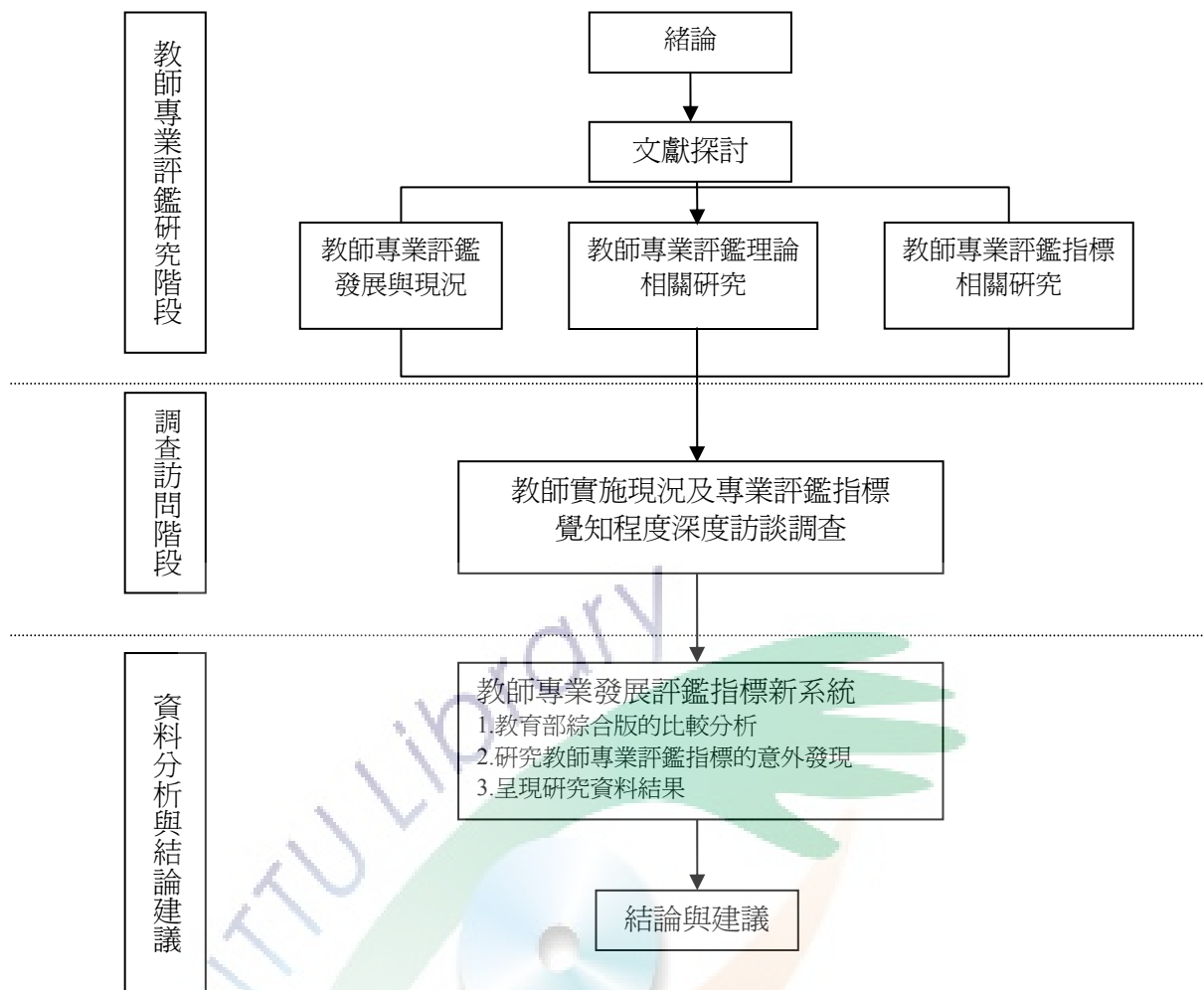


圖 5 研究架構

壹、文獻分析法

首先依據研究目的、研究問題，蒐集國內外教師專業及基本素養、教師評鑑理論、教師評鑑實施現況等文獻資料，深入加以分析探討，期以掌握教師專業評鑑相關議題資訊，以達成本研究的第一個研究目的，並以此文獻分析的基礎編制訪談大綱，協助分析與探討教師專業評鑑的意涵、教師專業評鑑現況，以助達成本研究第二、三個研究目的。

貳、訪談法

若想要了解個體其信念、動機、價值判斷或態度等內在心理觀點，除了觀察其自然情境下所進行的活動及事件外，訪談是最快速且必要的(黃瑞琴，2002)。訪談問題內容可分為結構性訪談與非結構性訪談，非結構性訪談在於受訪者回答問題時，給於空間發表對其有

意義或感興趣之話題。而結構性訪談要求受訪者，只需回答有關研究者所提出之問題，雖然問題之答案仍為開放式，但範圍卻受到限制。

訪談法的優點為：1.可收集多元化聲音；2.可在短期間內收到大量的資料；3.資料內容較量化資料豐富；4.可與受訪者立即澄清疑慮或追問行為背後的意義；5.可得到深度與廣度的資料。但樣本的代表性較量化研究受質疑；訪談時易受研究者的個人互動風格、訪談技巧與敏感度等影響；撰文時較易受個人主觀價值與理論知識等影響為其缺點(范麗娟，2008)。本研究欲深入瞭解教育現場者的聲音及多元豐富的資料，因而採用訪談法為本研究的主要研究方法。

依據上述相關文獻、理論基礎分析探討的結果為基礎，以教師專業發展評鑑之相關問題為訪談核心，擬定一個粗略的訪談大綱，並與指導教授討論後，建構正式訪談大綱(附錄二)。據此對研究學校的受訪者依序進行訪談，希望能透過面對面的提問與討論，以了解被研究者的想法。為能完整蒐集所需資料，先以電子郵件寄給受訪教師，讓他們明白訪問的方向大致為何。再與其約定時間及地點進行訪談，訪談次數視實際需要而定；而實際訪談過程中研究者盡力引導受訪者表達他們的意見和想法，同時視情況，針對研究者想要再深入探究的問題，鼓勵受訪者說出自己認為重要的事情或感受。茲將訪問時間和地點詳細說明如表 13：

表 13 訪談行程說明表

訪談對象代碼	性別	訪談時間一	訪談地點一	訪談時間二	訪談地點二
T1	女	98.04.11	T1 老師家中		
T2	女	98.04.01	輔導團體小教室	98.04.06	輔導團體小教室
T3	男	98.04.03	電腦教室	98.04.07	輔導團體小教室
T4	女	98.04.10	輔導團體小教室		
T5	女	98.04.08	四年四班	98.04.10	四年四班
T6	男	98.04.17	電腦教室		

資料來源：研究者自行整理

第三節 研究情境

質的研究要滲透到團體的文化以及別人的觀點和現實之內，而現實是多層面的，多變的，研究者為了解這些文化和現實，如何進入現場，並維持良好而信賴的關係極為重要(歐用生，1989)。本研究的研究場域主要是受訪者服務之學校，研究對象是主任、組長及教師，一則可減少受訪者之不便，二則可方便觀察並蒐集資料。至於訪談時間，則以受訪者方便且不影響其工作為考量。受訪者與研究者相識十餘年，平常互動皆良好；且研究者與受訪者皆為教師其團體屬性相同，故研究者進入研究場域時，並不會引起不必要的關注。所以當研究者對其表示本研究之動機及目的，以及欲請其協助時，彼者皆欣然應諾答應全力支持研究者完成本研究。

壹、研究學校選擇原因

研究的場域對於教師專業評鑑有許多的討論與關注，許多教師無論在學校正式會議或私下的討論當中，都會討論到教師專業評鑑的問題。而且該校曾參加辦理高市教師專業評鑑，課發會小組因應自校的特性而建構出「oo 國小教師專業評鑑指標與權重體系」，依級科任教師與兼職行政教師等不同職別的教學效能、專業成長、行政與協同工作表現，分別討論出不同的通過標準分數；各個層級指標內容依全校同仁的問卷調查得到不同的權重分配得知：第一階層的主要指標其相對權重以『教師教學效能表現』，佔了 36.9%；次層級的指標其相對權重各以「專業態度」最高，佔 28.6%；「品德行為」與「班級經營」最高，各佔 25.8%、25.4%；「同儕互動」最高，佔 36.6%。今年則申請教育部補助辦理教師專業發展評鑑計畫，所以受訪者對於教師專業評鑑的相關議題，已經有一段時間的蘊釀與認識。

貳、研究學校的 SWOTS 分析

本研究場域學校的優勢與機會點為：教師均為合格教師，且多位在博、碩士班已取得學位或進修中，有助於學校革新與教育改革的推動；教師的教育理念清晰能發揮專業能力，發展班級、學校特色，有助整體校務發展。而其劣勢與威脅點為面臨資深教師退休潮，造成經驗傳承流失的危機。由上述分析內容得知：oo 國小教師教育理念清晰參加辦理教師專業發展評鑑，以利教師的專業發展並藉由教室觀察與教學檔案的省思，使經驗得以傳承，應為一個很好的轉機，此為研究者選擇個案學校為研究場域之因。以下介紹本研究場域學校的 SWOTS 分析如表 14：

表 14 00 國民小學學校本位發展的 SWOTS 分析

因素	優勢 Strengths	劣勢 Weaknesses	機會點 Opportunities	威脅點 Threats	策略 Strategies
地理環境	1.校地廣達 4.0128 公頃，為全市國小第二大校地，提供師生足夠的活動空間。 2.位處社區中心位置，交通便利。	校地廣大花木維護不易，校舍多，水電費、維修費支出大。	地近經濟部楠梓加工區、行政院左訓中心和多所大學附近。	1.本校位居右昌斷層地震帶上，雖未有立即性危險，不過對於學校未來發展是很大的隱憂。 2. 交通便利所帶來的學生交通安全與噪音問題。	老舊校舍目前正在更新中，儘量避開斷層地震帶，及提建物防震係數，並加強防震教育。
學校規模	1.屬大型學校，全校有 78 班（含幼稚班 2 班、資源班 2 班），學生二千五百餘人	1.人力資源整合、運用及共識凝聚不易。 2.少子化趨勢，學生人數有逐年降低趨勢。	1.人力資源充足。	1.教師流動性高，不利學校經驗傳承。	1.設立充足的多功能專科教室。
教師	1.全校老師一百二十餘位，均學有專長。 2.平均年齡 39 歲，教學經驗豐富，富教學熱忱。	1.教師人數多，缺少共同時間，各委員會召開不易，影響專業對話。 2.自主性高，有時主觀意識強，有自己的主見。	1.教師均為合格教師，且多位在博、碩士班已取得學位或進修中，有助於教育改革的推動。 2.教育理念清晰能發揮專業能力，發展班級、學校特色，有助整體校務發展。	1.面臨資深教師退休潮，造成經驗傳承流失的危機。 2.工作壓力大，教師負擔沉重。	1.建立多元溝通管道，健全分享與回饋平臺。 2.鼓勵進修，增進教師專業知能。
行政	1.依學校需求調整行政組織。 2.教訓輔三合一績效良好。	教師兼任行政工作意願不高。	教師個個富活力，教育理念清晰，能勝任行政工作。	學校行政工作量大，校務推動不易。	1.加強行政人員對教改的認知，發揮團隊合作功能。 2.營造教師專業對話的習慣與機制。
學生	1.學生人數多，利於發展各項藝文體育團隊。	1.隔代與單親家庭及新移民子女較多，須要老師更多的關懷與輔導。	1.學生生性質樸、富有活力。 2.學生具多元的能力，參與各類競賽，成績斐然。	1.社會變遷快速，家長忙碌，中輟學生逐年增加，輔導與管教不易。 2.部分弱勢家庭學生，或父母無法親自照料的學生，造成老師的困擾。	1.加強學生輔導機制。 2.推動適性教育。
家長	義工團隊、家長會組織健全，提供學校人力、經費支援。	家長忙於工作，參與校務的熱忱尚待加強。	樂於幫助學校，家長的期望與關心，帶給學校成長的動力。	部分學生家庭教育功能不彰，造成教師教學上困擾。	強化親師合作功能，舉辦親職教育，利用各種溝通機制，向家長說明學校經營理念並爭取支持。
社區參與	學校和社區互動良好，社區定期提供學校獎助學金、註冊費及午餐費給要之學童。	被動的參與校務，有待學校積極主動引導與整合。	社區的資源豐沛，有待學校開發經營。	部分社區人士，較不關心學校校務，造成學校與社區聯繫上的阻力。	推展學校社區化理念，將社區人力與資源帶進校園。
地方資源	學區內古蹟甚多，提供豐富的鄉土教學素材。	社區資源尚待發掘。	臨近高雄大學、高雄海洋大學等高等學府，可得到教學資源的支援。	學校宜加強行銷，以爭取社區資源。	依教師專長及現有社區資源，發展鄉土取向之學校本位課程。

資源來源：<http://163.32.167.3/data/school11/teach3/>

第四節 研究對象

本研究為取得豐富且深入的研究資料，採立意取樣的方式，並依研究所需，選取不同背景變項：不同任教年資、不同性別、不同學歷等為訪談對象。

壹、學生心中的好老師

表 15 訪談對象背景資料

訪談者代碼	性別	背景
T1	女	oo 老師很溫柔不會對我們大吼大叫，我們做錯事她也不生氣，很有耐心地教導我們口說好話，做好事。
T2	女	oo 老師好像我們的媽媽，總是一而再地原諒我們的不懂事，除了教我們讀書寫字以外，還會教我們做人的道理，她生氣的時候不會拿麥克風罵我們，她說關起門來做錯事，可以原諒，但是懂了就要改，別到門外還做同樣的錯事。
T3	男	oo 老師是個愛搞笑的老師，他會唱歌，畫畫與說笑話，通常我們上課情形表現不錯或學習進度比較快的時候，我們可以在期末的時候點歌，請他唱給我們聽呢！
T4	女	oo 主任好像活菩薩哦！整天笑咪咪的，講話很溫柔做事很積極，我們有事找她，再忙她都肯聽我們把話說完，時常讓我們感恩在心裡。
T5	女	oo 老師獎懲分明，她會要班級幹部做好自己的事，然後管好我們自己，有錯就要處罰，但不會打人，就是得到獎賞的小朋友回家功課就可以少寫，而被懲罰的就寫原本的功課份量。
T6	男	oo 老師雖然看起來很兇，但他對我們很用心。他做事很有原則，凡事會先講規則，處理時公平，讓我們很服氣。

資料來源：研究者自行整理

貳、研究對象的選擇

本研究係以訪談方式進行，由於需要詳細而深入的探究，故樣本數較少。范麗娟(2008：106)指出訪談需要樣本的高度配合，而且首先考慮從周遭社會網絡者手，因而選取研究者學校中現場教育工作者為訪談對象。訪談者與受訪者為同儕關係，故二者關係非常熟稔，再者因本研究的問題與受訪者有切身相關，本校曾辦理高雄市教師專業評鑑，並於 2009 年即將辦理教師專業發展評鑑。故以立意抽樣(purposive sampling)為選擇訪談對象的方法。

訪談對象依其任教年資分為資淺與資深以及中堅教師各一名(包含級任教師二名、科任教師一名、科任教師兼組長三名、教師兼主任一名)，這些對象為 2005 年研究者學校參加高雄市教師專業評鑑的課發小組成員，因而對於教師專業評鑑較一般教師有進一步的瞭解；而

且這些訪談對象平時就與研究者有良好的互動。爲了使所選擇的研究對象具備代表性，考慮到不同的教育程度、級科任及性別等背景，其訪談對象之詳細資料如表 16：

表 16 訪談對象背景資料

訪談代碼	性別	背景	任教年資	兼任行政年資	教育程度
T1	女	導師	32	0	師專
T2	女	組長	19	2	碩士班
T3	男	科任	9	2	碩士
T4	女	主任	20	4	大學
T5	女	導師	13	0	碩士
T6	男	組長	8	4	碩士班

資料來源：研究者自行整理

第五節 資料蒐集的方法

本節針對資料蒐集方法及蒐集工具介紹如下：

壹、資料蒐集方法

在個案資料的蒐集方面，其方法和來源是多樣化而有彈性的。本研究蒐集資料的方法，包括：錄音、訪談、觀察與記錄等。

貳、資料蒐集工具

在質性研究中，研究者本身即爲研究工具。在自然情境下採用多種資料蒐集方法對社會現象進行整體性探究，使用歸納法分析資料和形成理論，通過與研究對象互動對其行爲和意義建構獲得解釋性理解的一種活動(陳向明，2004)。

一、半結構式訪談法

訪談法若以研究過程來區分，可分爲結構式訪談(structured interviews)，半結構式(focused or semi-structured interviews)或非結構式訪談(unstructured interviews)以及群體訪談(group Interview) (林金定、嚴嘉楓、陳美花，2005)。爲了訪談內容能聚焦於研究者所關心的議題上，本研究採用半結構式訪談，而非完全結構性的訪談。研究者由文獻探究所得擬定訪談問題加上一題開放式的問題，並與指導教授討論後建構正式訪談大綱。在正式訪談

前先用電子郵件傳送給研究對象了解，便於訪談時能順利進行。同時於訪談時，依訪談大綱逐一地訪問每位受訪者，在既定的訪談問題均談過之後，引導受訪者針對開放題予以回應。

二、內容分析

資料整理與分析的過程中，是一個不斷的循環與交互形塑的歷程。因為在整個研究的歷程中，資料的擴增除了廣度的擴展，更有深度的延伸。而且資料的廣度與深度，會隨著研究者於研究歷程中不斷思考與批判而有所增減。甚至可能在初步整理資料之後，可一邊發展，若發現有一些議題在文獻中並未提及，而再回過頭來增添文獻內容；或修改研究的主題，這樣的歷程一直持續到研究完成為止。

本研究訪談資料分析以內容分析法(content analysis)為主。每次訪談結束，研究者立刻謄寫訪談記錄，以描述的方式，處理其資料線索、隱喻與意義的逐字稿分析，掌握研究對象語言與現象所反映出與研究主題有關的內容，將所蒐集的資料進行歸納後，逐漸具體呈現研究主題。依前述過程發展之理念為主，依序閱讀受訪者的逐字稿，對尋獲的主要概念架構加以分析與詮釋。並將訪談的評鑑規準相關資料，以曾憲政等人的教師專業發展評鑑規準為主軸並做分析與比較。

第六節 資料編碼與分析

整理訪談資料與資料的分析，為質性研究的動態循環程序。本節先論述資料編碼方式，再談資料整理的方法，最後論及本研究增加信效度的方式。

壹、資料編碼方式

林金定等(2005)建議分類的方式是先瀏覽整篇逐字稿，找出與研究相關的部分，進行初步的概念化工作，然後進行「編碼」。編碼是指將搜集得來的資料內容，分解成一個個的單位，仔細檢視這些單位的異同。然後思考這些內容與研究主題可能存在的關係，並記錄下來，以作為研究結果呈現之基礎。最後將這些編碼的內容給予分類與編號，然後將屬性相同者歸類與命名。

編碼是分析資料的核心工作，其目的在將所蒐集的資料按研究的主題、架構、取向或焦點分門別類，以方便日後研究者容易取得編碼資料。

爲了日後研究者資料整理與分析的便利，並依質性研究的訪談保密原則，乃將受訪者以代號加上日期與語句段落等分類資料，加以編碼處理。茲將受訪者代號的編碼說明如下：T 代表教師身分，1、2、3...爲受訪者的代號；例如：T1 是編號爲 1 接受訪問的教師；日期編碼以數字表示，例如 980408-06 是指中華民國 98 年 4 月 8 日。後二碼爲語句段落編號，例如 06 表示位於其語句的第 6 個段落。以 T5 教師爲例說明如下：

教科書的選用能力，要有選教科書的判斷能力，除了學校給的選用標準外，尚能針對每年的教學反思中的問題，取捨教科書的版本。(T5-980408-06)

貳、研究資料整理

研究者將從相關專論書籍、學術論文、期刊論著、政府出版品、網路文件等各項資料加以分析、歸類，再與受訪者的訪談記錄所獲得的資料相互整合，進一步對資料加以分析與詮釋。本研究是以訪談所蒐集到的資料作爲主要分析的依據，正式訪談時在獲得受訪者同意後，使用錄音設備，並在訪談結束後，以最短的時間完成文字稿之謄寫；如受訪者對於錄音設備產生壓力之感受，則改採用筆記書寫紀錄大綱，轉錄文字時加以描寫與研究者訪談的互動過程，協助研究者瞭解研究對象在表達想法時之態度。

旨在透過訪談錄音稿的整理，和相關的文件及文獻資料比對，而後分析歸納，最後依研究主題呈現研究結果，茲說明如下：

一、錄音檔案之謄寫：

研究者在訪談前先徵詢受訪者的同意，將訪談所得的錄音檔案，於訪談後立即謄寫成爲訪談逐字稿。完成逐字稿後再請人比對錄音檔案內容以爲第一次檢核；再請受訪者逐一予以檢核文字檔案，是否有缺漏或不適之處，並逐一地修正其描述的內容；以避免做了不正確的表達，如此一來可以增加研究結果的正確性；再則可以將訪談對象不願意呈現的敏感資料，視情況予以刪減以避免不必要的困擾。最後再將這些資料進行分析與討論，以期達成本研究之所需。

二、訪談稿之處理：

因受訪者不願接受錄音者，只好以筆記本先摘錄綱要，將現場謄寫文件整理成的訪談稿，事後交回給受訪者，請受訪者檢核後再送回，以建立本研究之內在信度，經修正後確定訪談稿。

參、研究的信效度

質的研究因受到研究環境的複雜性、獨特性及研究者所表現個人互動風格的影響，故其研究結果的信實度較難掌握與受質疑。不過歐用生（1989）認為質的研究者最關心的是資料的詳盡確實和完整性。只要把握住這兩個要領，就能提高研究結果的信實度。本研究為增進研究資料品質，以下列技術提高其研究信效度：

一、運用澄清驗證技巧，交叉檢核資料的一致性

在訪談過程中，研究者有意識的將某些較具關鍵性的問題，在不同時間的其他話題中適時插入，以檢核受訪者在不同時間、不同的情境下，陳述的資料內容是否有一致性，類似於量化研究中之「再測信度」。若產生不一致的情形，研究者則做進一步的深入訪談，以評估其對某一觀點資料的可信度，以建構研究資料的信度。

二、營造良好的訪談氣氛，增加研究資料的信度

研究者與受訪者相識十餘年，彼此情誼良好，且又曾擔任同學年或同一處室；基於受訪者與研究者的信賴感，並用心營造一個輕鬆而不干擾其工作的訪談氣氛，使能暢所欲言，減低受訪者因緊張而造成之缺漏、隱瞞、誇大等不實之陳述，期以增加訪談資料之豐富性及可信度。

三、設計嚴謹的多重選樣，確保品質的控制

本研究雖採質性研究特有的立意取樣法來選取訪談對象，然選樣過程仍嚴謹的依多重條件選樣原則，使得每一位受訪研究對象都能兼顧多方條件（如教育程度、職務類別、師培體制、專業領域代表性等）之均衡性，以增加研究資料內容之多元化與周延性。

質性研究資料蒐集過程與研究分析結果時，極易受研究者本人特質、主觀價值與人際互動風格所影響。為控制本研究資料品質之一致性、可靠性與穩定度，所有研究訪談完全由研究者本人親自進行訪談，而無委託其他人。

第七節 研究倫理

研究者必須遵守「知情同意」、「保護對象不受傷害」兩大原則下，始可進行研究。質性研究乃以人為研究訪談對象，對於受訪者應給予尊重及保障他們的權益，並於訪談前告知研究目的與動機，以減少他們對研究內容的疑慮。歐用生(1989)指出質性研究的倫理問

題有以下幾點需注意：(1)保護被研究者身分，避免被利用或受傷害；(2)尊重被研究者，並獲取其支持；(3)若需要可訂立合作契約，並依約行事；(4)撰寫文稿時應忠於原始資料，不扭曲事實。

遵從上述注意事項，個人研究倫理原則乃在訪問前即告知受訪者：1.絕不洩漏參與者個人隱私與對參與者承諾保密的事；2.將受訪者的姓名以代號呈現資料，除了表示對於受訪者的尊重，亦可減少受訪者的疑慮；3.錄音檔案謄寫完畢檢核無誤後即銷毀。





第四章 研究結果

教師專業發展評鑑的規準雖已發展出潘慧玲「高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊」；張新仁「中小學教師教室教學觀察指標」及「中小學教師教學檔案評量指標」；張德銳等「發展性教學輔導系統」、「教學專業發展系統」及「教學檔案系統」；呂錘卿「教師專業成長指標」等七個評鑑工具。而教育部也於試辦教師專業發展評鑑實施計畫中明訂評鑑內容得包括：「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」等四個層面，但是，各層面應涵蓋哪些「評鑑指標」和「參考檢核重點」，則是授權由各縣市主管教育行政機關或學校自行訂定。

上述的評鑑工具發展皆有嚴謹的理論基礎及信效度，若由各縣市政府或學校各自訂定，恐有公平性及客觀性的疑慮。因而本研究依據教育部(2008：26) 試辦教師專業發展評鑑計畫之第五點第三項規定，其試辦之評鑑規準由學校參照選用本部或直轄市、縣（市）政府訂定之教師專業發展評鑑參考規準，本部則提供「試辦教師專業發展評鑑參考規準/ 指標—（曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡）版」參照選用之。另外，高雄市政府教育局 97 學年度試辦「教師專業發展評鑑」實施計畫，第九條中規定前項評鑑規準於教育部訂定前，得由學校衡酌教師專業發展需求，選用本局所提供的評鑑參考規準。而其選用提供評鑑參考規準，則為曾憲政等人(2007)所規劃高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準。因此本研究以選用曾憲政等人研發的教師專業發展評鑑規準為研究比較之主軸。

茲將研究結果依訪談大綱問題次序整理敘述如下：首先，論述訪談教師對教師專業評鑑實施的覺知問題；再論述訪談有關評鑑核心—評鑑規準的探討結果，依序呈現如下：教師專業評鑑指標／課程設計與教學的內容、教師專業評鑑指標／班級經營與輔導的內容、教師專業評鑑指標／研究發展與進修的內容、教師專業評鑑指標／敬業精神與態度的內容；並呈現訪問現職教師認為需要再加以納入考量的指標部份；最後綜合研究所得的結果。

第一節 教師專業評鑑的實施困境

教師專業形象在這個社會變遷、教育制度的改變、教材教法的創新、資訊來源的多元等因素，一般社會大眾也改變了對教師崇高形象的看法。教師所具備的形象不再只是「傳道、授業；解惑」傳統的專業價值，舉凡輔導訓育、協同工作、專業服務都是教師的責任

與義務，因而創新、熱誠、負責任等專業服務的正面形象，已為專業教師的基本素養。因此，社會大眾於教師的專業形象與能力有更多的期望與要求時，教師個人是否能將社會對教師角色的期望轉換成自我的期望，發展成積極正面的專業形象。

教師專業發展評鑑乃就教師工作的專業內涵轉化為評鑑規準，使評鑑者可以依此為評量教師專業能力的表現，藉由專業發展評鑑的結果瞭解個人教學之優點及改進之處；並協助教師改進教學或提供適當的在職進修課程和計畫，以利教師達成個人教師專業生涯中的精熟階段。教育部從 2006 年試辦教師專業發展評鑑至今，2009 年申請參辦者，雖仍為自願參加為原則，然而計畫已改成教育部辦理教師專業發展評鑑。雖然累積了辦理教師專業評鑑等多年經驗，試辦這三年成效仍不彰，因此本研究訪談現職教師對於目前實施的情形覺知程度，以瞭解成效不彰之因，並將訪談結果呈現如下：

壹、全面實施教師專業發展評鑑制度缺乏法源依據

法源依據遲遲無法三讀通過，學校沒有法源依據，並不能強制教師參加專業發展與評鑑，因為試辦教師專業發展評鑑的學校需要經過校務會通過，才可以提出申請。因而許多教師師以專業自主為由拒絕參加試辦，所以參加試辦的學校與教師人數未如預期。例如以下（T3-980403-01）資料。

教師在無所適從的情境下，大多教師從試辦期的積極面對，到後來的漠視，都因教育當局推動的牛步，無法通過立法而導致學校欲申請辦理時依法無據。
（T3-980403-01）

貳、教師專業發展評鑑規準全國不同調

目前教育部辦理補助教師專業發展評鑑的規準，有七個版本供試辦學校酌參，而其實施要點中則採用曾憲政等人(2007)的綜合參考版本。雖然各校的地理環境與歷史文化皆不相同因而考量因地制宜，規準訂定的彈性化，立意雖好，然規準之多又各有其特色，因而全國各地評鑑規準不同調，各縣市各做各的，造成紛亂之感，例如以下(T3-980403-01)的資料；再者若要甫加入補助試辦教師專業發展評鑑的學校，第一年就要研擬與訂定規準，相信有許多教師會因為規準之多，不知如何是好，甚至覺得煩而卻步或降低參加的意願，例如以下(T4-980410-01)的資料。

全國似乎各地都不同調，各縣市各做各的，學校本位特色各有各的評鑑規準，讓整個教師專業評鑑變的紛亂。(T3-980403-01)

一個用心的老師不一定會有高的參與度，我認為凡事只要用心就好，即使已經參加試辦的老師也懶懶的，是不是評鑑讓老師覺得煩，評鑑指標太過煩，讓老師花太多時間，佔用老師太多的時間，使老師卻步，不見得參與教師專業發展評鑑就是用心，不參加就是不用心。(T4-980410-01)

參、專業發展評鑑人員的知能受質疑

評鑑人員的評鑑知識水準不一，如評鑑規準的認知及評鑑標準的解讀、個人的主觀性皆顯示出無法以客觀、公正的評鑑來評鑑教師的專業。教師專業發展評鑑人員為校內同儕，可能會怕得罪人而導致評鑑成了交差了事，敬業態度與精神應由全體同仁（除去受評者）互評才客觀才公正，因為平時互動性較高，較能瞭解其敬業態度。參見以下訪談摘要內容：

教師專業發展評鑑的評鑑人員為學校同儕，誰會願意做壞人，而且評鑑者就比我們專業嗎？只參加幾個小時的研習課程就是專業評鑑者，誰能信服！尤其就由幾位評鑑人員來評鑑教師的敬業態度，一定不公平，應為校內同儕互相評鑑，而且是全體同仁都要為評鑑人員，除了受評者之外，才能公平不致於將重擔交予少數人身上，而導致應付了事。(T6-980408-03)

肆、教師專業發展評鑑未能善用評鑑結果

教師專業評鑑包括教師專業成長導向評鑑及教師專業績效責任導向評鑑二者，所以研究結果發現，這位受訪教師認為未來的發展方向會兼重績效責任制。研究者認為這段話表達了對目前的評鑑規準、評鑑模式等各校有各校的做法，未來實施教師專業評鑑時，如何達到公平、公正的評鑑水準，令教師擔心。

雖然教育部說教師專業發展評鑑和考核脫鉤，但是很難讓老師相信，大家會怕這是日後強迫讓學校老師退場的機制。因此評鑑規準、實施模式與實行方法不能各校有各校的做法，如此才能公平公正。(T5-980408-03)

評鑑結果確實需要專業成長，是否能提供個別化專業成長的配套？如 T2 教師認為學校或教育行政主管機關應建構教學輔導教師機制，並能發揮其功效以協助需要教學輔導的教師，才能真正幫助教師專業成長，使學校無不適任教師存在，以提昇整體教師的專業形象；

讓所有教師都能依個人的需求而得以成長，對於學生的學習成效是有助益的。以下為訪談摘要內容：

我覺得是要有教評會或者是學校自己要有一個輔導教師的組織，能仗義直言，若評為不適任教師者，認為他有某方面需要糾正或改進的時候，就要啟動教學輔導教師機制去協助他。然後，輔導無效的時候，你才能提出來他是個不適任教師，我覺得還是要有一個輔導機制。（T2-980401-29）

伍、教師專業發展評鑑未能兼重質性與量化

目前的試辦教師專業發展評鑑方式仍以校內自評及同儕互評為主，若有需要再加上外部評鑑。而這位受訪教師則比較接受同儕互評，不相信外部評鑑。研究者推估其意應為將來若全面實施教師專業評鑑，因有績效責任考量，外部評鑑人員的專業知能更需要嚴謹要求，以求受評者的信服。

這是教育部推行的，上級及外部來評鑑，有官僚體系介入，給老師有強迫壓力之感，所以不受歡迎。由外部的教育部和行政官員，教授進校一天評鑑，如此蜻蜓點水的方式，很難讓人信服。（T5-980408-04）

教學檔案為評鑑方式之一，研究發現：雖然 T1 教師認為教師檔案若能用心研究，將有助於教師了解自己的教學優缺點，以做為精湛教學的工具。但教師普遍將教學檔案視為資料之收集，實為可惜與勞師動眾。意謂若評鑑能兼重質與量，自然能將教學檔案的品質精進以為教師做為精湛教學的審核工具，而不是充量的大資料夾，容易讓評鑑流於形式。

外部的評鑑方式流於形式，如同大拜拜，做一大堆資料夾，卻不能真正了解學校老師平日教學的情況，讓老師們不服且勞師動眾。（T5-980408-02）

教師檔案有助於教師了解自己的教學優缺點，如果用心與研究，可做為自己精湛教學的審核工具，但目前卻容易流於形式或變相的收集資料且不環保。況且把老師們寶貴的備課、自我充實的時間，拿來做厚厚的檔案很可惜。（T1-980411-01）

陸、教師專業發展評鑑未能善用教學觀察工具

教室觀察為另一評鑑方式，教室觀察乃希望透過別人善意的眼睛觀察教師教學，並給予具體的回饋。使教學者能得知自己在教學過程中的盲點，以為改進教學之方向。因此受

訪教師認為應該多進行定期與不定期的教室觀察，除了正式教室觀察外若能於平時隨機巡視或觀察，將能蒐集教師表現比較完整的資料，更能使評鑑客觀，參見以下訪談摘要內容。

教師評鑑可以多做班級的觀察或教室觀察，老師大部份都有個盲點，在孩子面前你可以講，但是在別人面前就不一定了，包括我自己也是。教室觀察應該要多做，可以隨機，平常就做教室觀察，教學資料的累積，有些人很會收集資料。排斥的原因，它真的能評鑑一個老師到底好不好嗎？…不過評鑑也有它的好處，可以藉由別人的眼睛是好的…但是很多老師都怕別人看，現在不是強調專業自主，那專業自主的另一個就是你少來干涉我，那是另外一個隱憂。(T4-980410-23)

評鑑教師可以透過教室觀察，而且要長期的累積啊！並不是1次2次就可以決定生死的。因為沒有辦法每一場都去看他，而且就單看一兩場，其實並不公平。(T6-980417-08)

第二節 教師專業發展評鑑指標／課程設計與教學的內容

課程設計是成為教師的基本要素，雖然選用的教科書都已經設計詳盡，然因應學校發展特色或因地的課程設計，則需要仰賴教師來執行；教學的方式若維持講述法，則學生的學習興趣必定受影響，同樣若課堂上只與某些學生互動而受忽略的學生自會降低學習意願。茲就訪談資料加以整理分類如下：課程設計兼顧個別化，論及因地制宜的課程設計或因應學生的學習起點或學習進度之規劃；教學方法應用多元化，提及資訊科技的應用、促進學生學習的教學方法；帶好每一個孩子，談到補救教學或資優生的補充教材提供，以達適性教學目標。

壹、課程設計兼顧完整性與個別化

課程計畫目前大都由教科書廠商編排好審核後，供教師使選用。然而，如何檢視學習階段的能力指標與課程的編排節數及評量方式等合不合適，這是一個專業教師所必需有的基本能力。再者，發展地方特色或學校本位課程，都需要教師因應學生基本能力，匯整融合地方社區及學校發特色自行設計編製課程，以及學生的補救教學等都需要老師針對不同對象再做細部的規劃，上述都是呈現教師專業知識水準程度。

一、篩選教科書的能力

學生學習的良效品質來自合適的教材與專業教師的適當引導。研究者發現受訪教師認為除了要有篩選教科書的能力外，還要能依使用情形而加以修訂，以使選用標準趨於完善，不是使用萬年標準來選用教科書。

教師個人要有篩選教科書的能力，看看這家教科書到底適不適用，而且他還可以增減單元，他可增加某單元的教材或是自行補充課程的內容，也可以刪除不需要的課程內容。(T2-980401-03)

專業教師要有教科書的選用能力，要有選教科書的判斷能力，除了學校給的選用標準外，尚能針對每年的教學反思中的問題，取捨教科書的版本。(T5-980408-06)

再者，選用教科書前應謹慎評估其課程設計架構、各階段學習能力指標、課程內容適合性，並能針對各地方的特性而增刪某單元，增加補充教學單元或刪除不適用的課程內容，如以下訪談內容。

雖然各縣市於學期初都會要求學校送學校總體課程計劃，但大部份的老師對於課程內容的了解或其課程設計卻往往不甚了解，而且教科書每個版本都有其優缺點，所以只能選用較好的版本，因此更需要老師因地制宜或補充缺少的教材，才能提供學生完整的學習。(T4-980410-02)

二、課程設計與修正的能力

自從九年一貫課程實施後，教師的角色已由課程的執行者轉換成課程的設計者，因此課程設計成為教師的基本教學知能，學校本位課程或因地制宜，設計規劃與修改課程以提升學生的學習品質為其專業教師所必需能力之一。

社會領域中有很多認識我們居住地區的地方課程，它不可能針對每個地方特色來編寫課程符合你。所以，要能刪掉不符合地方性或學生特性的課程內容，並加上符合地方區域性例如社會—認識我的社區或學生特性的教案與課程內容單元。(T2-980401-04)

然因教師工作過於繁重，受訪教師提到，學年活動課程或學校本位課程，可能不是由每位教學自行設計而是運用團隊合作精神共同完成，此時，就要先對課程的應用有所瞭解以利教學流程進行，並達到預期的學習成效。

課程的設計與課程兼顧那些知道那些能力指標你應該知道，然後課程設計的應用，因為有可能課程是你自己設計出來的，有時候不是自己設計的，而是學年或是班群老師所設計，所以你要知道該怎麼使用，亦即要知道如何運用教案的技巧方式。(T3-980403-02)

研究者還發現，要使教學有意義應以學生的生活經驗為主，並符合學生的特性或地方區域為課程設計之考量，這是專業教師要擁有的能力，可以與同事切磋學習並由做中學，發展自己設計及編修能力，才能造福學生。

老師要有能力自編課程或教材，就是教案設計。要有能力設計教案，因為教科書不見得適合全臺學生，因此教案的設計變得非常重要，你要設計符合學生的特性或生活區域的課程，如此才能與學生的生活經驗搭上關係，才能讓你的教學有意義。若無法個人具備其能力，應與學年討論共同編寫教案，漸漸學習而具備其能力，才能造福學生。(T5-980408-06)

除了課程的設計能力外，教學之後的反思能力亦為同等重要，因為若沒有經過課程評鑑或教學反思回饋，可能這堂課中遇到的問題仍會在下一個教學循環中發生，而導致教學不力，學習效果不彰。

課程評鑑也是很重要的，老師應該能上完該課程後，能了解並修正自己的教學，包括課程設計，因為當一個老師上完一個單元後，已經 run 過一次了，應能知道自己的教學與課程是否需要修正，以做為下一次的教學參考。(T3-980403-03)

三、精熟任教學科領域—觸類旁通

即使已快退休的 T1 教師都會花時間備課上，並時時提醒自己不忘利用時間充實自己學科上的專業知識，以利教學上的旁徵博引。因為她認為學生來學校就要充實每一天生活，才會覺得對得起學生的學校生活，再者，教師經由備課的過程中可以先佈置好優質的學習環境佈置或先備好補充教材，精熟教學內容自能使教學順暢。

我在授課前都會備課，讓教學內容更充實。導師任教國語數學為基本科目，雖然快退休，但教科書年年修改，若無法先備課，再針對其教材缺少部份，給予補充教材學生的學習會受限...(T1-980411-02)

四、系統呈現學習教材

能將多元化的新興議題適時融入教學，除了有系統地呈現多元課程設計外，尚須將學習環境與教學單元配合，使學生能完整地學習教師所訂的目標，而且透過多元教材及有組織地佈置學習教材，可以使學生學習到有意義的學科內容。參見以下訪談內容摘要：

課程設計上要多元化配合時節課程設計內容，可加入新興議題：如地球暖化。教育要有意義，就得設計多元的課程內容，若能配合一些新興議題適時融入教學中，並隨時佈置更新教室情境，必能使學生的學習更加豐富與有意義。(T4-0410-10)

T6 師認為要教學不是說了學生就會懂，要能將課重點佈達給學生知道，並且要能有效地呈現重要概念，遇到學生有問題時更要為之釐清其學科概念，以為未來學科之基礎涵養，更要讓學生藉由教師的學習材料安排，引導學生學會分析的能力，要能學會學科內的重要知識，才能稱之達成教學目標。

教師要能將課程重點表達給學生了解，配合補充教材或教具，與運用各種教學技巧呈現課程內容。有效呈現釐清重要概念，讓學生學會分析的能力，而不是上完一堂課後，只記得老師說的笑話。(T6-980417-05)

簡言之：教師要能不斷地掌握教育新知與社會變化的情境脈絡，篩選適合當地或任教學校學生的特性教科書，並精熟任教學科基本知識與技能，教學時才能觸類旁通；即使經驗再老道，仍需要備課，才能讓學生每天到學校都能充實地學到知識。

貳、教學方法應用多元化

教學的有效來自於不同教學方法的刺激，因應學生的個性與學習心向不同，應給予多元的教學與學習方法，才能引發學生的學習興趣，並維持其興趣。教學與評量密不可分，教學過程的口頭測量或習作測量；完成單元教學的評量，都是瞭解學生學習成效的手段，因而要善用評量以調整適合學生的教學進度，才是個專業教師。

一、多元的教學方法－引發學生的學習興趣

透過教師多元教學方法的引導下，使學生對於該學科有所興趣是專業教師的表現行為。而多元化的教學應依不同的學科進行不同的教學方法，如數學及自然領域應著重於實際操作練習的教學，並因應學生不同的學習特性而有不同教法。

在教學的技巧或教學方法方面，你應該要純熟，教學方法的使用應與這個學科配合，例如自然科，應有那樣的教學方法，應用在這個單元或這個方面應該知道要怎麼配合。所以，教學方法的使用與學科配合是非常重要的，教學方法也應該包括整個教室中教學流程的掌握與教學時間的有效運用。(T3-980403-05)

老師要熟悉多種教學方式，並能實施多元的教學方法以適應多元化的學生，使學生學習成效提高，不能只靠講述法來上完整本書。(T5-980408-05)

要能引發學生上課興趣，讓學生可以比較自動自發的學習。就是慢慢引導，讓他有興趣之後，讓他能夠自動自發的學習。然後…讓小朋友不排斥的學習某一項科目。(T6-980417-05)

二、運用有效的教學方法與評量

能有效地掌握學習情境及教學流程，是成功教學者的表現，卻都需要經驗累積，因此遇到教學瓶頸時，應主動尋求解決的方法，更應於平時多與同儕互動，由中獲得別人的教學良善經驗，並藉由省思檔案（教學日誌或教學檔案）以減少自己教學的盲點。

上課秩序的掌控，教學流程的順暢等，都需要經驗的累積，所以建立個人的省思檔案是必備的。一來可以看到自己的盲點所在，慢慢地累積自己的專業，再者也可透過與別人（專家或同儕等）的對談中，得到些經驗談或靈感，都有助於自己的專業成長。(T5-980408-13)

T2 師認為教師即使再有高深的學問，若教學的方法使用不當，無法將學識適合地傳授給學生，對於學生的學習是沒有幫助，就不能稱為專業教師。研究者對於這段話的另一種詮釋為，高學歷不代表會教學，能經營班級，所以如何能將學識轉化為教學能力，是需要學習與精進，而教師專業發展評鑑即是促進教師精進教學等能力的方式。

縱使一個人的能力很強，但是他沒辦法把這些能力轉化為別人能吸收的方式傳授給人，你的能力很強那是你自己的武功，但不能將你的武功傳授給別人，別人沒有辦法領悟得到，那也是沒有用的。所以，能力轉化的問題，知識要足夠並要能將其轉化為教學的能力，否則一切都是空談。(T2-980401-25)

紙筆測驗、口頭評量、操作評量等都是多元評量的方式，專業教師應該能視科目、時機而選用其適宜的評量方式，如上課時能採用口頭評量，即可知道學生學習情形，以隨時掌握學習的學習狀況，並依此調整自己的教學腳步。

老師要有能力實施多元化的評量，如紙筆測驗或口頭評量，才可以隨時掌握學生的學習成效，才能依學生的學習狀況來調整自己的教學腳步。(T5-980408-08)

除了要有多元的教學方法導引學習有效學習、適時評量外，專業教師應該能反思：同樣課程針對不同班級的實施情形，能依各班的學生反應而逐一修正，以求教學效能。

每一堂課或每週你教學完後，視學生的反應或是課程的深淺，你都可以逐一對不同的班級（科任）修正自己的課程設計與教學方法，因為不同的班級有不同對象的話，你一定有不同的深淺表示方法，因為某些班級的程度可能比較好，你可能會教深一點，有些班級你可能沒辦法到達那個程度的話，你可能要做一個程度深淺的修正。因此要能針對學生的程度而適度地調整教學內容深度，時時調整自己的課程內容及教學方式，以求教學能有效地實施。(T3-980403-06)

三、應用數位科技－擴大思考、國際接軌

電腦科技的發展，逐漸改變教師的教學方式，因此受訪教師認為在目前的環境下，資訊的運用能力是必需的，如：補充教材的搜集與整理，資訊融入教學等。

以目前的社會環境背景而言，資訊科技的能力對於教學技能是需要的。但是如果說因為年齡的關係，以一個團隊來講，它可以是老中青三代組合而成，有些比較老的老師，他的資訊能力比較弱，但是他可以提供教學、輔導等經驗或點子，而年資較輕者，他的資訊能力可能比較強，可以搜尋資料加以整理。(T2-980401-05)

綜上所言，有效的學習來自有效能教師的導引與督促。由善用多元的教學方法以導引學生學習興趣並使其學習興趣能持續之；上課時的適當評量如口頭評量可發揮即時得知學生學習的情形；因應資訊科技時代，應用資訊科技能力於提昇教學技能是為必備，舉凡教材搜尋整理、教學媒材製作與使用等，若無法使用資訊教學者，應透過團隊合作實施教學，由做中學，以提昇專業教學能力。

參、落實補救教學工作

一個專業的教師能在教學的過程中，能即時發現學生的學生情形，並能適性發展，不放棄任何一位學生。資優生應能給予加深加廣的補充教學，或請其協助其他同學的學習，若學習進度落後者應即時給予補救教學的協助。

每個學生的學習情況不一，無法以一概全。但可以透過平日的觀察與適時的評量，使得學習困擾的學生得到適時的補救教學。(T1-980411-04)

教師要能針對不同學習的狀態去更改自己的教學，只需要做到一個常態的頭跟尾，中間的部分是不需要的，亦即針對資優及補救教學二部分，提供資優生加深加廣及進度落後的補救教學。(T2-980401-02)

而且要能給予學習狀況較特殊學習，給予即時的協助處理方式，如下課時小老師的協助教導，若學習嚴重落後，則應安排額外的學習時間如晨光時間，請晨光教學輔導老師或志工協助教導。

能針對學習困擾學生，立即實施補救教學，例如下課時間，安排小老師輪流指導比較落後的學生學習。若情形較嚴重，可以與輔導室尋求晨光輔導老師的協助。(T1-980411-03)

T6 教師甚至認為若不即時發現學生的學習困擾，對其未來的學習與態度有害無益，因此，身為專業教師應能藉由善用評量結果，以修正自己的教學腳步，並協助學習有困擾的學生解決其學習問題，以增加其信心。

能提供適時適量的評量，並能針對評量後結果學生不足處，予以修正教學與釐清學生程度差異，並進行補救教學。因為無法即時發現學生的學習困擾而進行補救教學，可能會造成學生無法彌補的遺憾，挫折若無法即時得到紓解，可能會影響往後類似的經驗，而產生遇事即退縮的行為。(T6-980417-03)

綜上所述，教育部推動教師專業評鑑的用意，乃為藉由教師同儕的專業互動，反思學習以達專業成長。因此在課程設計方面應兼顧其完整性與個別化需求，教師應加強其設計修正課程與篩選教科書能力，並能涵養與充實其任教科目的專業知識，以利教學進行中能旁徵博引；在教學方面應能善用各種教學方法，以引導學生的學習興趣，如善用教學媒體

或資訊融入，還要適時使用不同的評量方式以檢測學習的學習情況，藉以反思教師的教學進度與課程內容的適當與否，並依不同的特殊學習問題給予協助，以達適性教學目的。

肆、教師專業發展評鑑指標研究新發現

課程設計與編修的能力是一位專業的教師所必備的基本條件之一，依學生的學習情況做適時地修正，使每位學生都能達到其學習的最佳狀況。依其任教科目能使用多元的教學方式，以維持學生的學習動機與興趣，提升學生的學習成效。本研究發現行銷個人教學理念與專業的技巧、活用電腦科技於管理與教學可考量納入評鑑指標中。

一、教學理念與專業技巧的行銷

受訪教師認為除了學校辦學理念的行銷技巧外，老師的個人形塑品牌與推銷能力，亦為專業教師不可缺少的能力之一。研究者將這段話加以詮釋為面對當前少子化趨勢與市場區，應能發展學校特色，形塑教師專業形象，並將之行銷於外，將有利於學校的招生作業。

我覺得推銷能力也是蠻重要的一傳統的教學是將自己關起房門來教給學生看，那是不夠，而今如何將自己的教學專長展示給門外的人看是很重要的，如建置個人的教學網站或利用班親會將自己的教學理念及欲給孩子們什麼樣的成長等，利用機會將自己的專業行銷出去。(T3-980403-20)

另外，若能將自己的專業內涵透過戲劇的表演能力，將獨家秘笈傳授心法於學徒，使學徒盡其心性而努力學習終有所成，才是專業教師的功力。空有學識如瀚海而不善表達，如何能傳授予學生，因此受訪教師建議教師應將教室視為個人展現表演的空間，以維持學生學習興趣，增加其學習動力，以提高其學習成效。

教師要具有表演的能力，例如說你在教學的過程當中，你有滿腹的知識，但你沒有辦法展現出來的話，你看了很多教學方法技巧的書籍、甚至參加很多研習，可是你沒有表演的技巧把你的東西表現給學生。要能將自己滿腹詩文與專業展現出來，學生才能感受得到，空有學問不會表達，對一個教師而言是不及格的…教學如演戲，小朋友也是看你的表現，所以我覺得表演的這種能力是非常重要的。(T3-980403-19)

有品牌是專業形象的另一種表徵，品牌的建立不容易，卻可能因為情緒失控而毀於一夕，所以一個專業教師應能形塑自己的品牌形象，並隨時提醒自己的良言善行，以恆心等待學生的改變，用愛心包容學生的錯誤，以溫柔關懷對待導引其改過向善。

建立個人品牌形象，可以控制自己的言行舉止，不因學生的脫序行為而讓自己的情緒受到影響，以致於產生骨牌效應，使學生心裡受到傷害。(T5-980408-28)

二、活用電腦科技於管理與教學

受訪教師認為，教師本身的資訊素養就格外重要，甚至有教師認為不會資訊科技也是另一種文盲。研究者加以詮釋這段話，乃因資訊科技帶來了衝擊和全球化競爭，加速社會和環境的變化，如現代的學生可以拿著手機錄下生活點滴上傳部落格與人分享，知識的傳遞更加快速，使未來增加了許多不可知的變數。為了協助孩子面對未來，我們應更加積極運用各種資源和機會，並以自己的應用方式來帶領他們從小培養主動認真的學習習慣，也可藉由資訊和網路來開拓他們的視野，透過多元的學習方式，培養適應環境的能力。

資訊能力當然重要，現在是資訊化的社會，不會資訊也是另一種文盲。以現代科技發達的社會來講，一個人具備資訊能力是很重要，更何況是教學者。網路收尋教學素材、網路分享與學習、建立個人教學網頁或與家長網路溝通等，甚至於到學生的部落格看看其心情記錄，都是目前使用於教學上的資訊能力，不自己學會如何適應現在的社會？(T5-980408-30)

綜合以上訪談結果，受訪者認為在企業經營的行銷理念引進學校及資訊科技年代，身為教師除了教授知識與輔導外，尚需善加運用資訊科技能力於課程設計、補充教材的搜尋與匯整能力、教學及自己的教學專業化歷程或檔案等E化管理；而將教師的教學理念透過班親會、網路等方式傳播出去也是種專業。

第三節 教師專業發展評鑑指標／班級經營與輔導的內容

班級經營為一個優良教師會主動於事先規劃好，如班級自治組織的產生方式及工作職掌、班級座位的安排、訂定合理可行的班規、佈置優質的學習環境等。而能主動瞭解學生的基本資料與家庭背景，於平時能細心觀察瞭解學生的表現行為，以掌握班級學生的行為狀況，將有助於輔導學生的問題能力。茲就以身作則培養孩童的正確價值觀、落實班親會功能、落實學生輔導工作等三方面敘述之。

壹、用心經營班級學習情境

學習情境是學生來學校接觸最多的空間，應該用心佈置以達境教目的，而學生的生活態度與價值觀的培養，得仰賴教師的良善言行與舉止，以身作則以收身教之效。因此以身作則用心經營學生的學習情境，應包括身教、境教、言教之有形無形的良好學習情境，方有助益學生的學習，並於教師的以身作則中落實孩童的生活教育。

一、能有效地與家長溝通並經營

教育這塊園地需要親師生互相扶持與協助，才能建置有助於學生學習的學習情境。若無法達成教育的共識，容易產生互相干擾，而降低教育功能成效。因此能與家長有良善的互動，甚至 T2 師覺得班級經營與家長溝通的關係，要比你教他學科上要來得重要些，其所佔的比率應為 55%與 45%。

第一就是，我都有班級通訊錄，那再詳細情形，就是在班親會會跟家長說…就是家書，這樣家長馬上知道，老師們教學理念，在學生方面，建立很多生活常規，互動，教一下這些品德教育和生活教育建立好，治本就會好，老師的班級經營就會好。(T1-980411-09)

如果以專業來說，我覺得跟家長溝通，尤其是隔代教養或是弱勢家庭，也是屬於一種專業，因為即使你教的多好，可是你跟班上的家長溝通不好，班上的經營不好，我覺得也不能算一個專業的老師。(T2-980401-14)

班級經營與家長溝通的關係，要比你教他學科上要來得重要些，其所佔的比率應為 55%與 45%。(T2-980401-26)

班級的經營模式之一為訂定合理可行的班級公約，若能透過討論而訂定出來的班規，應能提高其守約的意願，意謂由教師管理策略轉變為師生共同建立，學生較容易遵從。再者，由討論的過程中尚可澄清個人價值觀的疑慮，更可培養學生尊重每個人的意見，學會無法達成共識時的表決時，民主社會法治應有的尊重多數人決定的社會行為。

透過全班性的活動「與孩子共同訂定班級約定」，共同培養正確價值觀，並讓學生共同訂定以提高其遵守約定的意願，並養成溝通、少數服從與多數尊重的社會行為。(T2-980401-11)

輔導學生問題的基本功為具有高敏感度與細心觀察並記錄。由輔導記錄可以發現教師的對學生的用心程度，甚至教師專業評鑑時或調查不適任教師時，可以與家長或學生訪談以了解其親師生互動的情形，得知平時的輔導情況是否用心。

即使是評價不好的，你也可以了解他跟學生或與家長之間的互動到底做了那些事情，如果你說一個老師他專業非常的好，但他與家長不互動，跟學生不互動，只傳授知識，我覺得那也不見得達到最好的效果，因為他不知道孩子的需求是什麼。
(T2-980401-14)

二、建立有助於學習的班級常規

班級常規要能落實與有效執行，應能以全班師生共同訂定為原則，至於獎懲規則亦應明訂事例後，貫徹公平地執行，方能使學生信服。

班級經營是一個班級導師要具備的基本能力，基本上像學生出缺勤的掌控，還有上課秩序的掌控這些都是最基本的。若要評鑑的話，可藉由教學（室）觀察來了解，或從學生的訪問也可以看出所以然來。(T3-980403-07)

舉凡班親會、午休及掃地也是班級經營之一，若能落實班級自治組織，協助處理打掃工作、午休活動，就是有助於學生學習生活態度的班級經營模式。

一般的午休或掃地也是班級經營的一部分，從上下學期的班級家長會，這種親師溝通也是班級經營所要掌控的一種東西(T3-980403-08)。

至於實施班級獎懲規則，以建立學生良好的行為及約束學生的不符規範之事件時，應注意其公平原則，若能對事不對人，公平起見，學生才能信服教師的處理方式，而予以遵守之。

能與班上學生共同訂立班級規範，並要求學生遵守，凡事先說明獎懲規則，學生受罰也不會有異議。但是老師在執行時，就得公平為原則，不因人而異，學生們才會心服口服。(T5-980408-14)

三、營造有助於學習的情境

教室佈置應以有助學習為主，以學生為主體，因此佈置時應考量符合學生年齡的圖文，且以活潑淺顯易懂並正確符合教學內容為依據，而不是以裝飾美觀為主，方能達到教育境教目的。

如果教室佈置，能減少傳統教條性的標語，用生動活潑化的淺顯易懂的語句，有利於教室整體氣氛的提升。教室佈置應配合教學元內容之需求，不能只是裝飾點綴，整個學期都沒有變化，應適時佈置與教學單元有關的輔助教學資源，才能達到教育的境教。(T5-980408-09)

班級氣氛的營造有賴教師個人特質，但大多數的人喜歡在快樂氛圍環境中做事與學習是肯定的答案。因此受訪教師認為只要事先予以約法三章，如要尊重別人的發言，訂定獎懲規章等，親師生互動中自能多一份默契，凝聚班級的向心力，而培養出活潑懂分寸的有品學生。

班級秩序的掌控要得宜，我喜歡學生上課活潑發言與表現，但要懂得規則例如：尊重別人的發言。班級氣氛的營造，是全體師生的契合程度，若是死氣沈寂的氣氛，學生的情緒也會受影響吧!(T5-980408-12)

貳、落實班親會功能

教師法中規定每學期開學後的二個星期內得擇日召開班親會。學校行政亦會協助製發邀請函邀請家長參加班親會。然而，教師若能主動地連繫家長，將家長帶進學校，溝通教養孩子的知能，將有助於親師合作於教育，並善用班級組織協助班級事務之處理，以提供優質的學習環境。如以下二位受訪教師都提到主動利用各種方式與家長連絡，溝通教學理念，與家長共同建立學生生活常規，共同經營親師愛的園地，使園地中的幼苗成長茁壯。

第一就是，我都有班級通訊錄，那在詳細情形，就是在班親會會跟家長說，就是類似家書，這樣家長馬上知道，老師們教學裡念，在學生方面，建立很多生活常規。(T1-980411-09)

老師不要排斥家長…一個班上裡面，要做很多事情，都不是用行政來做…我會帶家長進來參與，協助你跟家長說的事情…一開始我接到學生名單，我一定跟每個家長溝通，你要先關心孩子的狀況，你的孩子到我的班上，妳希望你是怎麼樣，你

就要做家長那一種班級組織，規劃好他們就會認養工作，你就事先規劃我的班級需要哪些人，第一次的班親會真的很重要。(T4-980410-12)

唯有落實班親會的實行，能將教育理念與家長充分的事先溝通，才不致於學期中產生誤會，而影響班級經營的成效。透過班親會的落實使家長願意踏進學校，願意為班級經營而努力，最大的受惠者就是學生。

參、落實學生輔導工作

受訪者認為，透過教師的平時細心觀察與記錄，將有助於未來學生發生問題時，處置的最佳輔助工具。教師的多重角色之一為學生行為輔導者，亦即，除了教學外對於平時學生的表現應能有注意的能力。

你如何在平常的時候注意學生的一言一行，在班級的經營方面或學生的表現，或特殊的情形你都可以把它記錄下來…班級經營的話，班上的一些小細節都有可能以後一些大事的徵兆，所以這也是需要去了解的。因此老師平常能細心地觀察與記錄，輔導記錄的詳實，將有助於協助處理學生問題的輔導老師與社工等立即做出適當的處理。(T3-980403-12)

你可以從輔導記錄來看，他如果關心一個孩子，他的輔導記錄或跟孩子的對談與互動之間，他孩子可以知道說到底這個老師用多少心在孩子身上。(T2-980401-15)

受訪教師認為，能先了解學生及家庭背景，對於學生的表現行為可以多一層的了解，而不至於以平常的處理模式應付每位學生，以致於產生誤解。

要能預先規劃自己的班級經營，並能主動了解班級學生的狀況及他的生活背景，以實施適當的輔導策略。例如：學生常常沒有穿制服上學，若因家庭背景的關係，你是不是就知道他的原因，可以請輔導室協助，找件適合他穿的二手制服，讓他可以有制服穿，而不致於被你記缺點。(T5-980408-10)

適當處理學生不良行為，課堂上的不良行為若不影響他人的上課情形，就會忽略不理或口頭告誡的方式處理，但嚴重到會影響其他學生上課的權益，就得立即做處置或請學務處協助處理(第三者立場較中立)。(T5-980408-17)

綜上所述，教師用心經營班級除了有助於學習環境的佈置與規定的訂定，應包括現代社會最重視的輔導，尤以心理輔導最為重要。其次，帶領家長進入班級或學校共同為學生盡一份心力，並藉由親師的教育理念溝通，涵養家長的教養知能，以創親師生三贏的局面。

肆、教師專業發展評鑑指標研究新發現

教學情境中的硬體設備與軟體應用方面若能經營得當，必能掌握快樂的教學與學習氛圍，以達快樂學習的手段，影響學生的學習成效。專業教師能隨時掌握學生的學習狀況與生活情形，並能敏銳地發現學生的問題與解決學生的問題，或為之尋求適當的輔導管道，以解決較複雜的學生問題。

一、建立良好的師生互信機制

空有學歷卻高不可攀實在不適合為人師表，因為教師除了是價值的傳遞者、知識的提供者尚為學生意見的諮商者、學生行為的輔導者等多重角色。因此在教室王國中，與學生建立與維持良好的信任感是非常重要的。

學歷與專業不能劃等號，講白一點，如果一個是高中學歷、一個是大學學歷的，大學畢業者不能讓孩子真的學到東西，而高中學歷的可能有一些他的方法，或跟孩子之間的信任度夠，例如：他能主動的了解與解決孩子的問題，日子久了孩子願意服從教師的管教，彼此間的默契夠，小孩子認為他可以給他正面的孩子榜樣，因而對教師非常信賴，你並不能說大學的才是適任的，高中的不適任。(T2-980401-30)

二、主動創造親師生溝通的機會

教育關係人一親師生三方，若教師能主動地創造機會與之溝通，取得家長的支持，學生的信任，必能得到最佳的教學專業自主權。而有效地進行教學不受家長及學生異常行為的干擾，專注於傳授自己知能與價值的專業行為表現上，毋需花費額外的後續處理事宜。

若能於平常與學生的互動關係隨時保持良性的互動，相信學生的異常行為，會因為老師的關心而減到最少；並能於學生表現不佳行為時，較易了解其原因。(T1-980411-06)

我是覺得跟…班級經營上，跟家長溝通之間的關係，甚至會比你教他學科上要來得重要些，佔的比率會比較高，一個佔的是 55%一個佔的是 45%。因為親師溝通

的能力若不好，班級經營的不好，縱使教學能力再好，仍會影響教學的效能。無法取得家長的支持，容易形成教學最大的干擾來源。(T2-980401-32)

三、善用媒介建立親師溝通管道

班親會是一個親師溝通最基本的管道但不是唯一的管道，以下這位受訪教師認為教師不能因為害怕就不與家長溝通，而應主動並採取各種方式，如電聯、給家長的一封信、聯絡簿的運用或應用現代科技－部落格、班級網頁留言板等都是很好的溝通管道。唯有讓善用媒介建立良好的親師溝通管道，才能讓家長了解教師的教學理念與作法，多方釋放善意使家長因了解而願意與之溝通，方能促成親師溝通與經營班級之道。

教師要主動和家長溝通並保持良好關係，不能因為你害怕與家長溝通就不做，溝通的方式有很多：電話聯絡、聯絡簿的運用、給家長的一封信都可以。親師溝通是一個老師必要的能力，如何讓家長了解你在班級的作法，並使家長與你配合，共同來經營這個班級。(T5-980408-12)

社會環境的變化與家庭教育的失能，如何與家長共同合作來教育好孩子的情意及生活態度等，是一個非常值得重視的。因此身為教師應該要主動積極地，並善用各種媒介與家長取得連繫，而不是因為學生有事情發生才連絡家長，如假日親師生的戶外教學。研究者詮釋這段話的另一種意味：親師溝通是很多元的，但教師要主動且肯花時間與之進行有益於教育的任何溝通形式，因為親師合作教育是長久的，其成效也不定立即可見但是值得的。

我一直認為親師關係是很重要的關係，我會在每一次開學的時候我就會跟家長講我的教學理念，我希望教導孩子時能夠內化，而不是高壓的，就是讓我們親師一起努力。之後，可能適時連絡，如下課帶低年級小朋友放學，會與家長聊聊小孩子在學校的情形；假日有可能會與班上同學及家長來一場戶外教學，你會發現學校內獨立個體的表現行為與在父母旁的表現行為很不一樣，這就是另一種溝通與瞭解…現在我都用親師共學，很多元，他不一定都用說故事，很多元的教學，希望家長能夠配合讓督促孩子，那我一般跟家長溝通時會讓家長知道，老師是很誠懇的要把每一個孩子帶起來。(T1-980411-08)

教師若先關起門來，家長是不會敲門的，有事直接到校長室見。新接班級要瞭解孩子狀況與家長溝通是最快的方法，無法在第一次班親會上與之溝通，是種遺憾，家長不願意參加班親會意謂著：可能不重視教育或是不信任教師。所以，除了學校製作的邀請函外，

能真誠地以電話邀請家長前來參與教育盛會，家長會很願意與教師合作經營教育這塊園地的。

老師不要排斥家長…帶家長進來，協助你…一開始我接到學生名單，我一定跟每個家長溝通，你要先關心孩子的狀況，你的孩子到我的班上，妳希望你是怎麼樣，你就要做家長那一種班級組織…第一次的班親會真的很重要。(T4-980410-12)

四、發展察覺學生問題的敏銳度

學生的問題往往來自於家庭的不健全、學校的成績不佳或人際關係不良等問題。若教師能於平常細心地注意其變化，自然能及時處理。因此身為教師敏感度是需要受重視的，尤其是處理學生特殊性問題時如：性侵或心理層面的問題。所以，這位受訪教師認為平時應該與學生隨時有良性的互動，並能隨時關心學生行為表現，自然能於出現異常行為徵兆時，及時制止或給予解決問題之協助。

若能於平常與學生的互動關係隨時保持良性的互動，他的一舉一動自然逃不過教師的法眼，教師要能敏感地查覺學生異常行為徵兆，只要出現徵兆立即給回關注或關心，學生會因為老師的關注或關心將異常行為減到最少；並能於學生表現不佳行為時，較易了解其原由。(T1-980411-06)

T2 認為瞭解學生很重要，所以，一直以來會利用午餐約會不定期或輪流與學生一同邊吃邊聊，由中去試探或深入瞭解學生的心理想法及家庭狀況，閒聊中可以瞭解到學生的行為動態，而於日常中建立良好的互動與互信關係，學生的異常行為表現問題自然能很快地被教師查覺而協助解決以免釀成大禍。

定期與孩子私下對談，以了解孩子的想法。我喜歡利用午餐時間與學生共進午餐，邊吃午餐邊聊近況，藉以了解學生的想法及家庭狀況，以便隨時掌握學生的動態。而且學生有問題時可以隨時地發現，並及早處理，以防事態日益嚴重到一發不可收拾。(T2-980401-13)

而 T3 教師認為，教師應該要能依自己的學習經驗去查覺學生問題，他認為重點在於怎樣去發現問題，並與輔導教師合作處理其行為問題。研究者的另一解讀是，他覺得以目前的社會複雜化程度，學生的問題或許老師是無法自己處理，但敏銳地查覺性要夠，才能及早發現問題，給予協助他們解決問題或代尋輔導與解決管道，並與之配合。

就是說對自己的學生有個基本的了解，怎麼協助他們解決問題，基本地協助學生與發現學生的問題，而且這個問題你可能在以前的學習過程中就應該了解的，就是粗略的你應該去抓到問題。重點是在怎樣去發現問題，然後怎麼學校輔導老師合作那才是重點所在。(T3-980403-09)

基於以上的訪問結果得知，如何能於日常的教學情境中，除了教學以外，尚能與學生建立足夠的信任感，並能以敏銳的感覺察覺到學生的需要，即時給予協助或提供協助的管道，以便隨時解決不利於學生學習的任何因素；還要能夠主動透過各種媒介與家長溝通並建立良好的親師關係，並能以此關係共同輔助學生達成知能與情意方面的成長。

第四節 教師專業發展評鑑指標／研究發展與進修的內容

教師專業評鑑指標中的研究發展與進修，與教學較無直接關係，然而一位不求教學精進，遇事不處理的教師，其所教導學生自蒙其害。所以，專業發展與進修應為教師涵養專業知能及拓展視野與豐富知能的方式，茲就訪談結果敘述如下。

壹、經驗傳承與分享創新

受訪者認為專業對話的時間，對於經驗分享與傳承具有很重要的意義。可以藉由領域或學年會議分享彼此的教學或班級經營經驗，以傳承資深優良教師的豐富經驗，尤其對於新任教師最為有意義。研究者認為，其另一種意涵應為經驗的傳承可以縮短新任教師嚐試錯誤的時間，以加速其專業成長的時速度。

我覺得需要有一個專業對談的時間，比如說是一個學年或者是同一個領域，都需要專業對談，然後你才會去修正。因為如果是老師自己一個人，有很多東西是你自己思考不到的。它可以讓教師有分享彼此的教學經驗，它可以增加教學等經驗的傳承，尤其是對初任的教師，可以透過與年資較長的教師分享，讓教學的經驗傳承更具有意義。(T2-980401-09)

所以有的時候你去跟人家談的時候，或是多去欣賞別人，去觀摩別人時就會發覺—應該要反思能力比較強—或是透過小孩子的學習回饋，可以知道說到底這樣的教學到底是不是適合，或者是學生的吸收穫到底有多少。(T2-980401-21)

學習社群或工作坊，是為受訪者認為不錯的一個專業成長的方式。主動與擁有共同努力目標的學習社群或工作坊，經由互相討論與切磋而互相激發出更多的專業素質與創新思維，實為值得鼓勵的方向。

透過學習社群或經驗傳承，來汲取自己在職生涯中成長動力，並學習修正自己的教學技巧，增加教學的知能或改正價值觀。教學觀摩形同教室觀察，教學者可以透過教室中的另一雙眼睛來察覺自己的優缺點，進而改教學中的缺點；對於觀察者，尤其是初任教者，可以獲得立即的教學經驗，實為教學相長的另一種意境。
(T2-980401-24)

學習社群的建立與經驗心得分享，非常重要。可以讓老師在最短的時間得到解決自己教學上的問題，或累積個人的教學經驗智庫，將來可以隨時取用。可以帶領初任教師進門，或藉由討論分享讓有教學問題的老師獲得解決的方法，只要肯去學習，肯去做，人人都可以成為專業的。(T5-980408-19)

綜上所述，教師個人以往所學的知能，應隨時代的進步而有所精進才對，因此在職階段，應就所遭遇問題進行研究以解決問題。因應知識經濟時代，知識的傳承可以教師互相分享機制激發出創新的思維與教學方式，提昇個人專業知識內涵與素養，才是符合教師專業發展的精神。

貳、拓展視野豐富教學知能

即使即將退休的受訪教師，都能時時提醒自己不忘利用時間，充實自己學科上的專業知識，以利教學上的旁徵博引。在職教師更應隨時拓展自己的視野，不斷求新知才能豐富教學知能。

教師進修哦！我覺得不可以學歷來看（不一定指學歷方面的），因為學歷並不等於專業，有人會讀書，但不會做人，如 EQ 及品格，我覺得可以利用週三進修…我覺得他必需要各個領域去進修新的一些資訊，包括了自己任教的領域與非領域都要涉略，專精課程教學知能與技巧，是必需的。或者是，我覺得他還是需要隨時去增力自己的專業知識（與時俱增），才不會以過去所學、教導現在的小孩、適應未來的社會。(T2-9804181-20)

鼓勵教師參加研習外，那另一類亦應鼓勵教師繼續進修研究所，但有些老師對於研究所所開設的課程並不喜歡，也應多元地進修，因為不管在那個職業中，在自己的職業生涯中基本的專業成長是必需的。(T3-980403-16)

這位受訪教師認為，學位進修應該是為充實專業知能，而非薪水加級的考量為主，亦認為學有所成是指學習的知能要能運用於教學改進與回饋於學校革新上。

如果目前的進修沒有讓你的薪水有加級。還有多少人會願意進修？那種進修才會是真的精進自己的專業，想想你進修完回學校以後，有多少人發揮那些專長？你請了公假去研習去進修，有多少人成長後，能將學校所得回饋給自己的學校。對於學校的回饋有少？(T4-980410-16)

T5 師認為進修的內容應包括羅萬象，除了鑽研自己有興趣的教育領域外，尚應涉略不同的類別研習，以增廣多面向的思維與待事的角度，而且認為共讀一本書因為出自於自發性的內心求知慾，會是拓展視野豐富教學知能的最佳方法。

老師能主動參與課程和教學有關的專業研習，教師進修有其必要性(如研習或個人學位的進修)，社會不斷在轉變，如何在自己的職業上獲得成長，除了學校的研習外，教育局或教育部的研習應該自己挑選一個領域去鑽研，並多方涉略研習的類別。例如：與同事共同閱讀一本書，也是成長的一部分，藉由不同的觀點獲得更多這本書的資訊，可以增廣自己對事情不同面向的看法。這種出自於內發性的求知，會是最好的成長方式，所以，讓自己養成閱讀的習慣，並且要多方的如財經，社會，歷史，心理等，不是只侷限於教育這個領域。(T5-980408-18)

綜上所述，教師個人的經驗傳承新任對教師或需要成長的教師而言，有助於加速專業成長的速度；而教師的研究發展與進修，應以精進教師的教學等能力，並能將所學回饋於學校及學生的教學輔導上，更應學習如何將所學轉化為教學能力，才能有其進修意義。

參、教師專業發展評鑑指標研究新發現

教師從師資培育中心進入職場至退休至少有 25 年時間，若不求進步，僅以在校所學的知識教導現代的學生，學生的所學將會受限。在知識變化鉅大、全球競爭化時代，唯有教師能掌握教育新知，跟上世界變化的脈絡，才能提昇學生的國際競爭力。

一、善用教師生涯發展利器

受訪教師認為善用教師專業評鑑機制，才能激發教師生涯發展的內在動力，才能提昇教師的專業知能促進有效教學達成教學目標，啟動教學輔導教師機制促使不適任教師達成專業，否則應予以淘汰而使學校人事能革新，建造優質學校教育。研究者的解讀為：對一般教師而言，教師的職業是不太有升職壓力的。但世界在改變，社會亦在變，學生的問題也產生變化。教師除了教學年資漸增而累積教學經驗外，進修與研習亦是增長教師專業涵養的手段。

教師檔案有助於教師了解自己的教學優缺點，如果用心與研究，可做為自己精湛教學的審核工具。還有，進修與研習都可以增進自己的教學等專業知能，或與同儕討論解決問題的方式，都是促進自己專業發展的好方法。(T1-980411-01)

我覺得是要有教評會或者是學校自己要有一個輔導教師的組織，能仗義直言，若評為不適任教師者，認為他有某方面需要糾正或改進的時候，就要啟動教學輔導教師機制去協助他。(T2-980401-29)

綜上所述，學校要能給予教師專業發展的需求做系統性地規劃，才不致於使教師停滯不求精進，能跟上時代的演進。再者，學校應能落實於教學輔導教師機制，如此才能將不適任教師導引至專業途徑，否則學校的教育品質將會受影響。

二、落實人生的終身學習理念

教師的角色不僅為學習的引導者，更要扮演學習者的角色，如這位受訪教師認為專業教師應該要能活到老學到老，以落實終身學習理念，而且內容要多樣化，舉凡教學輔導或社會動態知能都要涉略，才能提高其教學知能，並於上課時觸類旁通以利多元化的教學方式。

一個專業的教師應該要有終身學習的態度，活到老學到老，要能不斷主動配合社會脈動自我成長或進修，除了進修與研習自己的教學內容及輔導技巧等，尚需多元地習得目前社會的動態知能，才能觸類旁通，教學知能才能提高，則教學的方式自能多元，教學成效自然能得到最佳的效能。(T5-980408-20)

受訪教師認為，專業教師應利用非上班時間，自行運用多種方式學習自己的不足，而且研習與進修的內容應該要廣泛，不要只局限於教學知能等，舉凡輔導技巧，教育新知或財經、環境等議題都應涉略。

如可以透過能學校或寒暑假教育局舉辦的輔導研習，都可以知道現在小朋友的問題狀況或怎麼去辦親職研習講座或協助學習落後的研習。(T3-980403-11)

依個人的意見是，研習內容應該要加以再細分，例如前面提到的輔導技能方面。因為如果你研習只是著重某一些類別方面，如技藝的學習可是輔導方面都沒有學習那也是非常貧乏的，光看研習時數是看不出所以然來，所以是建議教育局或學校在研習的內容中，可以將內容加廣，學生的輔導技能、特殊教育等，不要只偏重教學技巧方面，讓老師學習廣度比較廣一些。(T3-980403-13)

進修的內容應該—什麼都要會，不是只有讓你的專業更成長。現在的大環境，六大議題都要去接觸，不是只有教學技巧，專業知識的部分。人與自己。人與社會，人與環境，人與自然這是一個最自然的，全球暖化，教育現在孩子的未來。(T4-980410-17)

T4 教師認為終身學習不僅止於知識方面，包括人際關係都覺得重要，而且教師兼行政亦為一種學習與歷練，是生涯發展的另一種途徑。

終身學習的不是只有知識方面的，包括人際關係等，我很贊成，但我要的不是只挑對自己有用的課程。理財也很重要，你說教育跟理財有什麼關係…什麼都要廣一點，增廣眼見，勿為井底之蛙，教師轉為行政也是一種不同的歷練，並不是權力的增加而是視野的增加。(T4-980410-19)

而且 T4 教師認為學生有受教權，因此教師要進修或研習，應尊重學生而考量不佔用學生上課時間，如此才能形塑個人品牌形象提升專業地位。

進修是必需的，但有很多的老師去進修是犧牲孩子的學習時間，去進修自己的學位的，我覺得那是不好的。我覺得換個場域讓老師去進修去學習，是很好的。但應該是放在寒暑假中而不是利用上班時間，請個公假去進修或參加研習的，你不會影響一個班級的經營嗎？(T4-980410-15)

綜上所述，身為教師要能相信學生的潛能是無限的，才能給予希望與支持學生的學習。更要相信自己有無限潛能，這是生涯向上發展最基本的條件，而終身學習是生涯發展的不二法門。教師專業發展評鑑是一個動態的評量，是爲了找到教師瞭解自己的專業發展方向，尋覓發展方向之後的再學習，是身為專業教師的責任與義務。我們要教導的是孩子的未來，唯有自己不斷地透過學習新知才能與社會共成長，才能不斷地更新知識與進步，更要將之轉化爲有效的教學教授予學生，培養國家有遠見、有思考判斷能力並與世界接軌的主人翁。

第五節 教師專業發展評鑑指標／敬業精神與態度的內容

敬業是「負責」加上「用心」，對品質不斷的提升。是一種高貴的「情操」，一種虔誠的工作態度。尤其是面臨困難、挫折、危險、危機時，敬業就是一條分水嶺，可以明確界定工作者的敬業態度。當困難來臨時，敬業的工作者會不顧一切、排除萬難，會想盡辦法，找答案去排除困難，做各種努力，尋求解決的方式，以期把工作完成。而不是只把「理由」掛在嘴邊，然後兩手一攤，束手無策。所以儘管敬業是一種態度、精神而非能力，然而它卻憂關教師的處事態度，因而對學生的學習與生活態度有著巨大的影響力。茲就信守教育專業倫理規範、願意投入時間與精力奉獻教育社群、建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係敘述研究結果。

壹、信守教育專業倫理規範

受訪教師認爲遵守教師法及學校規範，不斷地精進教學知能，並能主動爲學生去爭取福利皆爲遵守教師專業倫理行爲。

專業行爲，就是能遵守教師專業倫理，基本上不斷的增進教學及學科知識，遵守教師法及學校規範，並能爲學生和自我專業有益處的去爭取福利。(T5-980408-31)

貳、願意投入時間與精力奉獻教育社群

教師專業發展應兼顧教師個人的成長需求與學校革新二者。受訪者認爲只要是學校的事，不管是否與班級有關都應盡力而爲，因爲參與或協辦學校各項活動，是身為學校組織中任何一員都應做的事。

參與或協辦學校各項活動是身為學校一員都應做的事，而不能因為行政有兼任老師在處理，就可以拒絕不做，教師的工作不是只有教室王國的事，而是舉凡學校的事都要盡力而為、盡力協助。(T5-980408-23)

受訪教師覺得要能主動投入時間為自己的專業能力求精進，還要肯為教育事業加班，不是朝九晚五上班族，而是能盡心力於這工作上，因為教師與服務業類似，因而更需要投入時間與精力在求精進與解決客戶(學生與家長)問題上，不能因為下了班就將事情延滯不處理。

熱誠的態度指的是肯主動參與專業培訓主動求精進專業能力，肯願意為處理學校或班級事情而加班，能將事情處理完再下班的。其實教師這個職業與服務業很像，我們服務的是家長與學生，就應該要有服務的基本要素，如和藹可親。(T2-980401-36)

綜上所述，教育社群的大小事雖有分工各有職掌，然而一個學校是全體師生共同擁有的，若教師能將自己的所長貢獻一份心力，如指導音樂團隊等，學校的改變是可見的。相反的若教師斤斤計較，不願多付出一份心力為學校整體事業，甚至不願為學生都付出一份心力，學校的辦學與經營將足以堪憂。

參、建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係

受訪者認為面對教育複雜社會所演變的教育環境，教育早已不是早期做好教書的工作即可，還應包括辦理學校活動的合群能力。

合群能力包括個人教學與學校活動的合作態度。個人與學年的教學活動課程應該要能共同合作，而不能將自己關起門來自己做自己的，不管學年的活動與學校或社區活動，(T3-980403-20)

受訪教師認為，教師專業發展評鑑不是在強調個人的競爭力，反而著重於協同工作、強調與同儕合作教學的重要性。而現代的教師隨著時代的變化，也體悟到每個教師各有所專長，因而特別強調因個人專長互補的功效。如年資較淺的教師其資訊能力普遍強過年資較深的教師，而資深教師卻擁有豐富的教學待人處事經驗，若互為教學團隊自能透過分工合作的機會，互相學習與成長。參見以下訪談資料：

目前的教學環境中應強調團隊合作的精神與能力。面對教學繁雜的工作應該要能與校內同仁甚或跨校合作學習與研發課程設計等，現代社會的推進不會是靠一個

人完成，相同的在學校得由全體同仁發揮團隊精神盡力參與校務發展、教室中師生合作才能經營得當。(T2-980401-06)

資訊科技輔助於教學很重要，但有些人對於資訊就是無法適應，是否有別的方法可以照顧到那些老師，例如成立教學團隊，並同進行分工合作呢？(T1-980411-15)

除了分工合作受到重視，教師認為合群能力也非常重要。舉凡與行政互動、學年的教學活動、全校性活動等，都需要團隊的合群能力才能共同完成各項活動。主動性的同儕間互助合作，才能使同儕凝聚向心力，視合作夥伴為一家人。

合群能力亦是非常重要的，因為教師早已不是一人王國，教學需要團隊合作集體創作，加入多元思考向度，讓課程的設計可以完整與完美。合群能力包括個人教學與學校活動的合作態度。(T3-980403-20)

同儕的互相合作幫助，我覺得你肯主動配合這個團隊，或者是你對這個團隊有什麼貢獻，一定是學校大團隊，學年也是一個團隊，或者是甚至行政也是一個團隊，或者是科任一個團隊，或者是我屬於科任我屬於五年級這個科任，我是屬於這個科任，對這個學年做出了什麼樣的貢獻，或者是我能協助這個學年什麼的，這也是一個指標。(T6-980417-31)

綜上所述，教師們認為學校環境中，應該要能與他人合作共同完成學校的事，因為學校的事不是只有個人在教室中教書而已，尚包括學年與學校性活動，這些都需要全體同仁協同合作完成的。組織文化中有個雁行理論是如此說的：每一隻雁鳥展翅拍打時，造成其他的雁鳥立刻跟進，整個鳥群抬升。借著V字隊形，整個雁群比每隻雁鳥單飛時，至少增加了七十一個百分比的飛行距離。以往我們的工作方式分工較多而合作較少，只要能與擁有共同目標的人同心協力，以合作取代獨力競爭，必定也有提昇 71%生產力的潛能。因而藉由團隊合作的精神，除了可以加速工作的完成，更可凝聚團體的向心力。

肆、教師專業發展評鑑指標研究新發現

雖然教師的專業特質，不像醫師、律師那麼具有說服力，但是其對於學生和社會的影響並不在醫師和律師之下，所以更需要重視專業倫理的重要性。尤其在教師專業自主聲音高漲的時代裡，教師處在「教室王國」的情境下，如果缺乏適當專業倫理的規範，稍一不慎，可能危及學生身心發展和未來幸福，那麼整個教育效能勢必受到嚴重挑戰。

敬業精神與態度方面的評鑑，是多數教師認為較無法以客觀的評鑑指標呈現出，若教師專業評鑑的目的是成長而不是考核，那麼評鑑者的成員應該可以包括學生與家長。所以以目前教育部所推行的教師專業發展評鑑，有三位受訪者提到”家長與學生的滿意度”可以做為評鑑指標依據之一。

一、相關利害人的滿意度情形

教育環境不是單純的教學而已，舉凡師生間的互動、同儕間的合作教學、親師合作辦學等，都顯示教育相關利害人要互助合作才能使教育有成效，而不至於因反對政策而反對，造成反教育效果。而來敬業態度受訪教師認為不應讓局外人來評鑑，也不是少數評鑑人員即可定生死，應該要全體同仁共為評鑑者，如此才能真正瞭解到該師在學校的敬業情形為何。至於如何調查滿意度的評鑑指標，可以等評估情形後再來做細部規劃。

敬業態度，需要同儕互評，而且每個老師都要這樣做，這樣才有辦法公平嘛！這不是從外面看，敬業態度一定是從內部看你在學校的表現，也不是只有幾位評鑑人員來評鑑一位老師，而是由全體同仁來共同互評，就是自己不評自己的表現。因為由同仁來看老師的表現是最真實的，不是少數評鑑人員的意見，自然能比較客觀公平。(T6-980417-23)

再者，受訪者認為教學及班級經營輔導方面，可以以訪談家長或學生為主，輔以家長或學生的滿意度調查得知，但而評鑑指標尚需謹慎規劃，一則因學生的思慮尚未成熟二則因家長對於學校的事務尚為不甚瞭解狀態。評鑑結果若為促進教師專業發展，則應將調查結果轉交予教師；評鑑結果若為績效責任考量者，應將結果直接交給學校行政機關或教育行政主管機關。

你想要評鑑一個老師很簡單，比如說，預計你有交哪幾班，這幾班的家長就可以拿到你教學方面的問卷…而且這要利用寒暑假，尤其是在暑假做…如果能夠做到這個方向，家長也能夠配合，而且是由學生，直接交給校長或直接交給教育局…就是直接，我們要讓家長來評嘛，科任老師，你有任課的班級的家長，就收到你的教學調查表，如果你是老師，你就可以收到，至於指標可以再研討。(T6-980417-10)

評鑑者的人，若要評鑑這個老師到底專不專業，其實我覺得看他對這個班級的用心程度，可以從與孩子或家長對談之間，可以知道他跟學生或家長之間的互動，

即使是評價不好的，你也可以了解他跟學生或與家長之間的互動到底做了那些事情。(T2-980401-15)

你要評鑑這個老師給他分數，他的整個班上對老師感受如何？說這個不能給老師看到，你是主試這件事的人，全班學生，你發給家長滿意調查表，你認為這個老師這個方面怎麼樣，這個方面怎麼樣，敢不敢？大家一定不敢，可是那個做下去，有沒有效果，一定會有的。(T4-980410-21)

受訪教師認為態度屬於精神而不是能力，所以，無法單以數據來呈現其專業。但可以由平時與家長及學生互動的觀察中蒐集到資料。評鑑方式應以教學檔案呈現資料為主，家長、學生、同儕等滿意度調查結果為輔，陳述其敬業態度的表現。

態度的評量是評鑑中最難的部分。但是從一些表現方面倒是可以去評鑑這東西的…例如開學之初打通電話與家長連絡溝通、或查看聯絡簿上的記錄情形，如家長有些反應，教師是否能即時適切處理；班親會時，給家長的一封信或是介紹班級的狀況，都可以展現他的教學態度，另外有些學校在期末時的作業抽查，可以看出教師在批改作業的用心程度即可反應出該師的教學方法與態度。(T3-980403-17)

綜上所述，教師普遍認為家長與學生可以在教學與經營輔導方面，可以給老師分數，因為學生在學校與老師的互動與學習中可以查覺到教師的用心程度，對學生的態度；而家長可以從與老師的連絡互動情形、學生的表現情形或聯絡簿上都可以感受到這位老師是否用心在學生身上。只是敬業態度方面涉及到在校的種種表現行為，所以，教師認為可以用同儕評分的方式，讓每個人都參與評分，不要將評分的重責大任委託少數人，可以更公平與客觀。

二、擁有積極正面的人格特質

一個擁有燦爛笑容、充滿朝氣的老師，相信其人生態度是正面的，對於學生的影響必然是正向的。教師能不以大人的角度來看待學生的問題，對於學生能允許犯錯機會，提供改進的機會用愛心、耐心與同理心來教育孩子，而不是給予嚴厲指責，導致學生身心受到傷害，影響未來的身心發展，如 T2 師的訪問資料。

如果教師專業評鑑的話，我會比較重視人格特質這一區塊，他需要有耐心—凡事都可以等待，尤其是孩子的學習或行為改善；愛心—願意對每位孩子都是一樣的

公平地對待；同理心—能體諒孩子的犯錯行為、良好的溝通能力—對家長或孩子、能了解孩子心理想的世界。而且一個人的價值觀、生活態度、反思能力積極與否，都會影響學生一輩子的。(T2-980401-31)

有二位教師談到教育熱誠與教育愛，並認為這是盡責的一部份，不因時代或學生的不同而改變了自己的教育熱誠與愛，因為沒有對這份工作的愛與熱誠，如何能積極為學生與學校服務，如何於工作中獲得快樂與欣慰，教師都無法快樂教學，學生又如何能快樂學習。教師與學生的互動是環環相扣的，所以，教師能對每位學生都有愛，學生感受到了，會將之發揮與擴展至家庭，無形中的影響是漫長的，但不能因為成效慢就不做了。

教師要能有一份對教育的熱誠與愛就是專業的表現。(T1-980411-16)

我認為熱誠的態度是影響教育愛的根基，所以，一個專業的教師應該要擁有熱衷於教育的精神。熱誠的態度指的是肯主動參與專業培訓主動求精進專業能力肯願意為處理學校或班級事情而加班，能將事情處理完再下班的，其實教師這個職業與服務業很像，我們服務的是家長、學生，就應該要有服務的基本要素，如和藹親切，比如說 OO 老師的臉，不笑就給人很不友善的感覺。(T2-980401-33)

專業教師應能凡事虛心求教，遇事不退縮，勇於接受挑戰，能積極學習及主動尋求解決問題的態度，才能為自己的專業求精進。更需要養成自己的正確價值觀與良善的正念，重視知能以外的情意教育，並以身作則成為學生學習的典範，意即以教師的典範行為內化孩童的正確價值觀，如此才能達成完人教育。

我覺得一個專業教師應該要有虛心求教，然後包容度大，還有就是積極學習的心態，我覺得還是需要積極，我覺得也是跟個人特質有關。(T2-980401-28) 虛心求教就是能面對自己的不足可以勇敢地求救於同儕，能主動地學習新知並能分析綜合轉化為教學的東西；還有包容度就是說，用溫柔的語氣堅定的眼神與耐心等待孩子的行為改變，不急著要學生立即改善其行為及可以接受別人的批評與指教，能將之化為反思與精進自己專業的能力，而不是一味地自以為是，只要有人批評就暴跳如雷，久了沒有人敢說了，鏡子沒了，就永遠看不到自己的盲點，不會再有進步的空間，如此了終生，停滯不前進了，對學生而言不會有好處，所以要藉由專業發展評鑑來助他求上進之動力。

我覺得那是個完人教育包括情意及正確價值觀的教育，不單是知識的教育而已，甚至覺得一個品格的操守跟帶那個孩子的價值。就是品格教育甚至勝過於科目。
(T2-980401-17)

綜上所述，學生每天到教室與教師相處，若教師能擁有正確的價值觀與良善品格，則學生在耳濡目染情形，自然地學習到正念與

三、能以身作則重視身教與言教

專業教師應能善用其影響力，所以，能隨時以身作則如：隨手撿垃圾、隨手關燈關水等良好美德為學生的榜樣；適時澄清學生不正確的價值觀，導引為善，即使孩子的天生個性不為褒揚，只要教師不放棄，溫柔地堅持自己良善的價值觀，堅守正確的教育理念，學生會改變的。

教師要有正確的價值觀，並能以身作則，讓學生學習而內化其正確的價值觀。因為我覺得一個老師在帶一個班，無形之中會影響到小孩的想法。所以，我覺得一個班級，即使小孩有本身天生的個性來講，可是我覺得二年當中，給這個老師二年來帶的話，我覺得，他可能會變壞也可能會變更好。(T2-980401-16)

潘慧玲(2004)指出一位好的教師教學專業能力必須兼顧認知、技能與情意三方面的表現。教學與輔導知能可以藉由研習與進修獲得立即改善，然一個人的人格特質就得多費心了。教師是教室王國裡的國王，對尚未成年學生的影響力是非常大的。學生雖有天生的本性與特質，然而一個具有專業素養的教師能以熱誠的心與愛，使之涵養成正確的價值觀與生活態度。如何使學生成為更好的個體，乃為專業教師之職責，因此教育不應偏頗於學識層面，而應為完人教育，兼顧認知、技能與情意三層面。

四、能做好自我情緒管理

零體罰的新輔導時代，家庭教育的功能失調，社會失序富而無禮，少子化日益嚴重，使得現代學子個個是父母親的寶。隨著教育政策的重大改革，社會大眾對教師的期待更甚以往，使得教師面對管教學生上的壓力，協助不中斷的行政工作，輔導愈來愈多的問題學生。如果不能學會調適心態、改變輔導技巧、尋找合宜的宣洩管道，不是情緒失控釀成大禍就是被擊垮而失去管教信心。因此一位專業教師要能掌握自己的情緒，不以肢體暴力或語言對待尚未成年易受影響的學子，是以優質的良善舉止以為學生的標竿，而不是以暴制暴來教導學生。

教育是良心事業，控制自己的情緒，是專業教師應有的能力。畢竟以身作則是教育的準則，如果一個教師無法善盡個人職責，成為學生們的好標竿，那麼教育是失敗的。良好的專業態度是不容許：常常情緒失控與語言暴力的出現，因為專業的教師應該要知道如何去善導學生。你覺得大部份孩子在你的教導之下，行為、學習態度、做人處事是否日漸進步？教育的目的就是在使人向善不是嗎？(T1-980411-04)

綜上所述，身為專業教師應該要能掌握自己的情緒，找到合宜的抒發情緒管道，而不是將之發洩在學生身上。所以能管理好自己的情緒並用良善的語言，使學生在無暴力身心安全的環境下學習，才能培養出身心健康的好國民。

五、尊重教師為志業而不是職業

教育的愛來自於教師的真誠對待每一位學生，保有當初選教師一職最初衷的教育熱忱持續到退休，將教師一職視永生的事業。凡事以學生為第一考量，將自己擺在最後面的教師絕對是個專業盡職教師，舉凡教室的佈置，班級活動的舉辦，配合學校活動都能考量到學生的需求，而不是以教師個人為考量要點。唯有先尊重教師一職，才會積極地汲取個人缺乏的專業特質，才能遵守教師專業倫理，盡忠職守。教師能充實個人專業內涵、掌握教育新知、將所學轉化為教學能力，尚應遵專教師法為學生主動爭取該有的學生權益與福利，並努力爭取教師進修的機會與權利，方能為專業。

教師是志業而不是職業，凡事都是以學生為重，為第一考量。所以，在教育職場上凡事以學生為學習中心，即是敬業的精神。另外，熱忱的態度是影響教育愛的根基，所以，一個專業的教師應該要擁有熱衷於教育的精神，例如肯主動參與專業培訓研習或課程、主動針對自己的不足而參加研習或進修課程，以求精進自己的專業知能。(T2-980401-34)

受訪者認為能視教師為專業是志業，此心態會影教師在教學、輔導、班級的經營、與家長的溝通等成效與意願。研究者對這段話詮釋為，能將教師工作視為自身志業，用心地經營一畝愛的園地，盡心力於教育志業上，是位專業教師。

對於工作的專業態度，教師應能視教學為一種志業，而非工作而已。心態問題可能延伸其對學生的教學態度、班級的經營用心程度、輔導學生的成效與家長的溝通意願等。而上述問題即是教學中最重要核心，無法處理得當即無法達成教學的目標與教育的目的。(T5-980408-24)

簡單一句只要你尊重就會用心，只要用心就是專業。其實教師能盡好自己的本分並用心在自己的任何工作上，而教師的工作就是教學、輔導、精進、合作，所以能在教室中教導學生學習知識、技能、情意；在校園中與同儕合作為優質學校而努力；與家長成為教育合作夥伴共同協助孩童成為一個身心健全，具優質的好國民。

只要你很尊重這份工作，自然會用心在你的工作上。在小學裡只要你很用心，用心就是專業。(T4-980410-14)

若以社會組織來講，就是說，你要盡好你的本分，敬業就是一種態度，你對人的，還有你做事的態度。尊敬教師是一份崇高的工作，而不是一般的領薪水的職業工作，應該還要有另一份用心在裡頭。(T4-980410-20)

綜上所述，尊重教師為專業，用心盡責是志業。沒有愛，教育策略只是工具；沒有策略，教育愛不能落實。能將教師這個工作視為志業而不是糊口飯吃的職業，以服務熱誠的態度面對教育環境中的任何挑戰；面對日益複雜的社會環境，能以敬業精神處理學生在學校的學習與生活態度等問題；用心做好每一件事，時時反省檢視教學專業表現能力；藉由評鑑檢視個人的教學優缺點及其專業發展的潛力，針對專業不足之處虛心求教，做為改善職場能力的助力，就是一位專業教師。

第六節 教師專業評鑑指標系統新構

教師專業評鑑要能落實於教育職場上，相關配套措施要規劃妥當與貫徹執行，其中又以教師專業評鑑指標的完備性、客觀性及公正性最為重要。本節綜合訪談教師專業發展評鑑指標後，並與曾憲政等人教師專業發展評鑑規準之參考版本做比較，覺得某些被現職教師認為應該納入指標的內容，依教育部的評鑑指標四個層面，依序加以描述。以下就將本研究所訪談結果以斜體字反白字呈現，納入教育部試辦教師專業發展評鑑參考版本後，為教師專業評鑑指標系統新構下表：

表 17 教師專業評鑑指標系統新構

層面	評鑑標準	項目
一、 課程 設計 與教 學	A-1 展現課程設計能力	A-1-1 選用合適的教材 A-1-2 研擬任教科目授課大綱或教學進度
	A-2 研擬適切的教學計畫	A-2-1 符合課程單元既定的教學目標(分段能力指標) A-2-2 依據既定的教學目標和學生程度，規劃適切的學習教材和教學資源 A-2-3 依據既定的教學目標、教材性質和學生程度，規劃適切的教學活動和進度 A-2-4 依據既定的教學目標、教材性質和學生程度規劃適切的學習評量方式 A-2-5 針對單元教學作省思與改進 A-2-6 依學生學習發展和個別差異設計教學計畫
	A-3 精熟任教學科領域知識	A-3-1 正確掌握任教單元的教材內容 A-3-2 有效連結學生的新舊知識 A-3-3 結合學生的生活經驗
	A-4 清楚呈現教材內容	A-4-1 說明學習目標或學習重點 A-4-2 有組織條理呈現教材內容 A-4-3 正確而清楚講解重要概念、原則或技能 A-4-4 多舉例說明或示範以增進理解 A-4-5 提供適當的練習以熟練學習內容 A-4-6 澄清迷思概念，易錯誤類型；或澄清價值觀，引導學生正確概念 A-4-7 設計學習情境啟發學生思考與討論(進行師生討論、小組討論、小組發表) A-4-8 完成每個學習活動後，適時歸納總結學習重點
	A-5 運用有效教學技巧	A-5-1 引發並維持學生學習動機 A-5-2 善於變化教學活動或教學策略 A-5-3 教學活動的轉換與銜接能順暢進行 A-5-4 有效掌握教學節奏和時間 A-5-5 善用問答技巧 A-5-6 使用電腦網路或教學媒體有助於學生學習 A-5-7 根據學生個別差異調整教學(含個人或小組指導)
	A-6 善於運用學習評量	A-6-1 適時檢視學生的學習情形 A-6-2 依據實際需要選擇適切的評量方式 A-6-4 根據學生學習狀況或評量結果調整教學
	A-7 應用良好溝通技巧	A-7-1 板書正確、工整有條理 A-7-2 口語清晰、音量適中 A-7-3 教室走動或眼神能關照多數學生 A-7-4 師生互動良好
	A-8 教學理念與專業技巧的行銷	
	A-9 活用電腦科技於管理與教學	
二、 班級 經營 與輔 導	B-1 建立有助於學習的班級常規	B-1-1 訂定合理的班級規範與獎懲規定 B-1-2 教室秩序常規維持良好 B-1-3 適時增強學生的良好表現 B-1-4 妥善處理學生的不當行為 B-1-5 適時實施生活教育
	B-2 營造積極的班級學習氣氛	B-2-1 善於運用學生自治組織 B-2-2 布置或安排適當的學習環境 B-2-3 教師表現教學熱忱 B-2-4 學生能專注於學習
	B-3 促進親師溝通與合作	B-3-1 向家長清楚說明教學、評量和班級經營的理念和作法 B-3-2 告知家長學生學習情形和各項表現 B-3-3 有效獲得家長合作提供有關資源和服務
	B-4 落實學生輔導工作	B-4-1 瞭解任教班級學生的基本資料 B-4-2 輔導學生生活規範、學習困擾或行為偏差 B-4-3 詳實建立學生輔導資料
	B-5 建立良好的師生互信機制	
	B-6 主動創造親師生溝通的機會	
	B-7 善用媒介建立親師溝通管道	
	B-8 發展察覺學生問題的敏銳度	
三、 研究 發展 與進 修	C-1 參與教學研究工作	C-1-1 參與校內各種教學研究會議 C-1-2 與校內外教師同儕分享教學或專業工作心得 C-1-3 發現教育問題進行研究 C-1-4 將研究或進修成果應用於教育工作
	C-2 研發教材、教法或教具	C-2-1 根據教學需要，自製教具或教學媒體 C-2-2 掌握教育新知以改進或創新教學 C-2-3 與校內外教師同儕研發教材

表 18 教師專業評鑑指標系統新構（續）

層面	評鑑標準	項目
四、敬業精神及態度	C-3 參與校內外教師進修研習	C-3-1 從事教師個人的自我成長活動 C-3-2 參與校內專業進修研習或成長團體 C-3-3 參與校外專業進修研習或成長團體
	C-4 反思教學並尋求專業成長	C-4-1 進行自我教學省思，瞭解自己的教學優缺點 C-4-2 根據同事、學生或家長回饋意見，強化教學省思 C-4-3 依據省思結果，提出專業成長計畫 C-4-4 整理教學文件及省思結果，建立個人教學檔案
	C-5 善用教師生涯發展的利器	
	C-6 落實人生的終身學習理念	
	D-1 信守教育專業倫理規範	D-1-1 遵守教育人員專業倫理信條 D-1-2 遵守教育相關的法令規定 D-1-3 尊重學生及家長資料的隱私性 D-1-4 關懷文化與經濟弱勢的學生，尊重其受教權
	D-2 願意投入時間與精力奉獻教育社群	D-2-1 參與學校各項教學事務 D-2-2 參與學校各項訓輔工作 D-2-3 參與校務/教育行政工作，協助推動校務/教育 D-2-4 參與教師組織等校內外專業社群
	D-3 建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係	D-3-1 與學校同事維持良好的互動關係 D-3-2 與學校教師同儕合作，形成教學夥伴關係 D-3-3 與家長及社區維持良好的互動關係
	D-4 相關利害人的滿意度情形	
	D-5 擁有積極正面的人格特質	
	D-6 能以身作則重視身教與言教	
	D-7 能做好自我情緒管理	
	D-8 尊重教師為志業而不是職業	

資料來源：研究者自行整理

研究者將訪談結果整理並與曾憲政等人評鑑指標比較分析，認為受訪者認為重要的評鑑指標尚需納入考量的有：(一)、教學理念與專業技巧的行銷；(二)、活用電腦科技於管理與教學；(三)、建立良好的師生互信機制；(四)、主動創造親師生溝通的機會；(五)、善用媒介建立親師溝通管道；(六)、發展察覺學生問題的敏銳度；(七)、善用教師生涯發展的利器；(八)、落實人生的終身學習理念；(九)、相關利害人的滿意度情形；(十)、擁有積極正面的人格特質；(十一)、能以身作則重視身教言教；(十二)、能做好自我情緒管理；(十三)、尊重教師為志業而不是職業等十三項指標。

並將其指標歸類如下：(一)(二)等二項指標歸類於課程設計與教學層面；(三)(四)(五)等三項指標歸類於班級經營與輔導層面；(六)(七)(八)等三項指標歸類於研究發展與進修層面；(九)(十)(十一)(十二)(十三)等五項指標歸類於敬業態度與精神層面。

第五章 結論、討論與建議

本研究旨在探討國小教師參與試辦專業發展評鑑之實施現況與困境，並探討專業評鑑指標的內容。為達上述目的，研究者首先進行相關文獻與理論的資料蒐集、整理、綜合與分析，以做為本研究架構的概念基礎，再以半結構訪問法，訪談歷經高市教師專業評鑑的現職教師，將訪談結果與教育部的試辦專業發展評鑑指標參考版本比較其差異性，本章就所得的主要研究結果發現歸納為第一節的結論；再依據文獻探討及結論提出適當的建議整理為第二節。

第一節 結論與討論

綜合本研究結果發現，歸納結論分二大部分，先敘述教師專業評鑑實施的困境為第一節，第二節將依研究教師專業發展評鑑結果的意外發現呈現之。

壹、教師專業發展評鑑實施的困境

教師們經常「聞評鑑色變」，或認為欠缺法源基礎、缺乏客觀公平的評鑑方式、教師工作負擔沉重、對評鑑政策的真正用意產生懷疑、大多數的評鑑僅流於表面形式，評鑑如同大拜拜，只是浪費教師備課時間等。本研究發現教師專業發展評鑑尚未建構完整相關配套措施，茲就本研究結果認為教師專業發展評鑑實施的困境有：缺乏實施的法源依據、缺乏客觀公正的評鑑規準、專業評鑑人員的評鑑知能受質疑、未能善用教師專業評鑑的結果、應兼顧評鑑的質性與量化、未能善用教學觀察工具等，逐一敘述如下：

一、教師專業發展評鑑缺乏實施的法源依據

研究發現教師專業發展評鑑缺乏法源依據，而以教師自由參加為原則，實為政策推動成效不彰原因之一。本研究所得結果與多數學者李坤調 (2007)、馬蕙娣，李新鄉(2007)、黃耀輝(2002)、蔡美儀 (2004)研究調查結果一樣，認為教師專業評鑑之所以不能具體有成，乃因缺乏法源依據以致於教師心存觀望態度。

教師專業發展評鑑實施計畫中規定學校得通過校務會議才能申請試辦，足見教育部以鼓勵自由參加的用心，希冀透過自願參加教師經歷成長的過程與結果能吸引更多教師參

加。然而沒有法源依據，學校教師於教師專業自主權倡導與誤導下，普遍認為評鑑是種教學干擾。所以，要能落實教師專業評鑑仍需法源依據的訂定。

二、教師專業發展評鑑缺乏客觀公正的評鑑規準

研究發現雖然目前教育部推動教師專業發展評鑑，已提供七種評鑑規準，然而仍有教師認為評鑑指標的不易訂定(黃耀輝 2002；蔡美儀，2004；羅國基，2007)。本研究受訪者亦認為缺乏客觀公正的評鑑規準，因而認為不見得參加教師專業發展評鑑就代表用心，而且認為如此地模式易造成全國不同調的紛亂現象。

因此，在未來全面實施教師專業評鑑前，仍應建構更完整的評鑑規準，並詳細列舉具體的表現水準以提供充分的範例，再依應用目的如：專業成長與績效責任與使用對象的不同如：科任、級、任兼行政教師，建構其表現水準，使評鑑規準更趨於完善，並完成實施手冊，以利學校因地制宜選用減少增添指標的困難。

三、教師專業發展評鑑人員的評鑑知能受質疑

研究發現受訪教師除了對評鑑人員的評鑑知能受質疑外，尚覺得敬業精神與態度層面應該要由全體同儕互相評鑑，而不是交由少數評鑑人員負責。目前的專業發展評鑑人員基本研習內容與時數為下：教師專業發展評鑑的基本概念（2 小時）教師專業發展評鑑的參考規準（2 小時）教師自評及專業成長計畫（2 小時）教學觀察系統（9 小時）教學檔案的製作與評量（3 小時）共計 18 小時。研習完畢後，回校後即刻擬訂評鑑規準、實施校內自評及互評的工作，參加試辦教師同時為評鑑者與受評鑑者。如此的評鑑人員水準是否能達到專業，評鑑結果是否客觀，實在令人擔憂與質疑。

羅國基(2007)研究指出評鑑人員的相關知能，主要是接受「教師專業發展評鑑之初階培訓課程」，作為提升專業評鑑知能的訓練方式，若將「非常有幫助」「部分有幫助」二個選項百分比合計為「有幫助」，則有 96.1%認為對後續參與評鑑工作有幫助。但受訪者有高達 55.4%認為「學校具有專業評鑑之人力不足」為實施教師專業發展評鑑可能遭遇的困難之一。而李坤調(2007)的研究亦指出，臺北縣國小各校試辦教師專業發展評鑑政策期間，認為評鑑人員的相關知能不足、專家學者支援不足確也是成效不彰原因之一。

雖然自願參加試辦教教師皆需參加上述培訓課程，且有大部份的教師認為培訓結果，對於自己的專業發展評鑑知能與實踐有幫助，但是普遍認為評鑑人員的人力與知能不足，

是評鑑成效不彰原因，因此認為教師專業發展評鑑人員，應接受更完整的教育培訓以涵養專業評鑑知能，與本研究結論相同。

四、教師專業發展評鑑未能善用評鑑結果

首先，對於評鑑結果資料運用，讓教師有所顧忌，是否攸關各縣市政府所訂定的考績考核百分比；學校方面對於評鑑結果為需要專業成長的個別需求之協助亦未落實。

其次，目前的教師專業發展評鑑雖以教師的專業成長為目的，然而對於不同的職業生涯發展階段，並未給予不同的評鑑規準或評鑑模式。反觀加州教學專業標準提供初任教師引導關注，以教學的發展觀來評估教師的進步，以促進教師生涯階段的發展。因此若要使教師願意加入評鑑行列是否先將評鑑

另外，若能針對評鑑結果給予適時的鼓勵，可以以學年或領域團隊，而非針對個人給多獎勵。而評鑑結果有改進教學技巧、輔導技巧、人際溝通等專業成長需求者，校方應給予支持並協助規劃其專業成長計畫，以真正落實以評鑑來改善教學品質的目的，而不是為評鑑而評鑑，忙完評鑑沒有收穫，必遭教師反制。本研究結果與羅國基(2007)評鑑結果之運用，無明確輔導措施及適當獎勵方式相呼應。最後，應落實教學輔導教師制度，使需要輔導的教師能有成長的機會，而不是任由其自生自滅。

五、教師專業發展評鑑未能兼重質性與量化

目前實施教師專業發展評鑑工具中，教室觀察較容易做到質性的描述，教學檔案的品質較難以短時間內評鑑出結果，因此大都以是否有依評鑑指標將資料納入來評量，容易造成只為評鑑而做資料的做法。

六、教師專業發展評鑑未能善用教學觀察工具

受訪教師認為教室王國中的國王，通常只善於處理王國內的大小事，若有訪客蒞臨，較不易看到真實的情境脈絡，因此希望能善用教室觀察工具，正式觀察輔以多次的不定期觀察，相信能多到更多不為人知的另一面。可能是因為對於教室觀察與教學觀察的定義不清楚，但善用教室觀察工具何嘗不是件好事。對於評鑑資料的蒐集方式，受訪者對於教室觀有高度的認同程度與余昆旺 (2007)、洪劭品 (2007)、洪瑞富(2008)研究結果相同。

總而言之，受訪教師對於教師專業發展評鑑有以下幾點認為：建立教師專業評鑑法源依據為當急之務、建立客觀公正的評鑑規準才能令人信服、培訓專業評鑑人員的評鑑知能，

以提昇其評鑑水準才能使受評者能心服口服、善用教師專業評鑑結果如落實評鑑之後續輔導成長工作，方能提高教師參加的意願、評鑑的質與量並重、落實教室觀察意念，應以正式察觀察為主，隨機的觀察為輔以期能蒐集更完整與詳實的教師教學表現。

綜觀上述，實施教師專業發展評鑑的困境，教育主管機關應加緊腳步促法通過，使各校能有法源依據以利評鑑之實施；至於評鑑者的培訓與建立具體可行的評鑑規準等應有系統地規劃；評鑑結果的後續處理，如個別教師的專業成長需求，或全體教師的專業成長需求規劃都需要學校加以協助與支援；正式教室觀察輔以不定期的教室觀察，以利蒐集多方有關教室實境訊息；如何將教育評鑑整體規劃，而讓教師能盡心盡力於平日的教學工作，並能有專業業話的時間或建置專業工作坊等專業的成長時間與空間。唯有將教師的疑慮澄清並完整的規劃以教師專業發展為主的評鑑方易實施，才能提昇教學成效、提高學習品質之後，再論及績效責任，教師的反彈聲浪自然會減少。

貳、教師專業發展評鑑指標的討論

教育部於試辦教師專業發展評鑑實施計畫中，明訂參與試辦教師應共同討論，就「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」四項層面，每年可選一個層面或數個層面運作，建議初次參與試辦學校可選擇第一、二層面進行試辦，因其與教師日常教學工作最為貼近。而洪劭品(2007)研究北縣國小教師試辦教師專業發展評鑑的意見結果，也顯示對試辦學校選擇評鑑規準多以前二者為多，較少選擇後二者，羅國基(2007)亦有同樣的結論。

然而專業評鑑結果只是協助教師瞭解教學的優缺點及教學特色，至於增進教師專業素養的規劃與支援協助亦非常重要，因此「研究發展與進修」應為協助教師專業成長的最佳手段，不可等閒視之。而與教學效能較無直接關係，卻有著無形影響因素的「敬業精神與態度」亦與教師專業形塑有著密不可分的關係，如擁有教育愛、對教育的用心、能盡職守專業倫理等。茲就研究教師專業評鑑指標的結論分課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業態度與精神四個層面及研究教師專業評鑑指標新發現，依序臚列如下：

一、教師專業發展評鑑指標／課程設計與教學

試辦教師專業發展評鑑規準參考版「課程設計與教學」中涵蓋了：

(一)展現課程設計能力：選用合適的教材、研擬任教科目授課大綱或教學進度。

(二)研擬適切的教學計畫：選用合適的教材、研擬任教科目授課大綱或教學進度、符合課程單元既定的教學目標(分段能力指標)、依據既定的教學目標和學生程度，規劃適切的學習教材和教學資源、適切的教學活動和進度、適切的學習評量方式、針對單元教學作省思與改進、依學生學習發展和個別差異設計教學計畫。

(三)精熟任教學科領域知識：正確掌握任教單元的教材內容、有效連結學生的新舊知識、結合學生的生活經驗。

(四)清楚呈現教材內容：說明學習目標或學習重點、有組織條理呈現教材內容、正確而清楚講解重要概念、原則或技能、多舉例說明或示範以增進理解、提供適當的練習以熟練學習內容、澄清迷思概念，易錯誤類型；或澄清價值觀，引導學生正確概念、設計學習情境啟發學生思考與討論(進行師生討論、小組討論、小組發表)、完成每個學習活動後，適時歸納總結學習重點。

(五)運用有效教學技巧：引發並維持學生學習動機、善於變化教學活動或教學策略、教學活動的轉換與銜接能順暢進行、有效掌握教學節奏和時間、善用問答技巧、使用電腦網路或教學媒體有助於學生學習、根據學生個別差異調整教學(含個人或小組指導)。

(六)善於運用學習評量：適時檢視學生的學習情形、依據實際需要選擇適切的評量方式、根據學生學習狀況或評量結果調整教學。

(七)應用良好溝通技巧：板書正確、工整有條理、口語清晰、音量適中、教室走動或眼神能關照多數學生、師生互動良好。

因眾多評鑑規準都以教學專業能力為專業教師的評量指標之研究為基礎，因而該指標對於課程與教學的著墨最多。訪談結果顯除了展現課程設計能力、研擬適切的教學計畫、清楚呈現教材內容、課堂上應用良好溝通技巧等指標較少被受訪者論及，研究者推論其原因，應為上述內容實為教學基本要素，已為專業教師的基本素養，因而較少談論。除此之外其餘指標皆受到受訪教師的高度重視，尤其是運用有效教學技巧及善於運用學習評量二個指標，被論及較多次。

二、教師專業發展評鑑指標／班級經營與輔導

試辦教師專業發展評鑑規準參考版「班級經營與輔導」中涵蓋了：

(一)建立有助於學習的班級常規：訂定合理的班級規範與獎懲規定、教室秩序常規維持良好、適時增強學生的良好表現、妥善處理學生的不當行為、適時實施生活教育、建立親師生良好的信任感。

(二)營造積極的班級學習氣氛：善於運用學生自治組織、布置或安排適當的學習環境、教師表現教學熱忱、學生能專注於學習。

(三)促進親師溝通與合作：向家長清楚說明教學、評量和班級經營的理念和作法；告知家長學生學習情形和各項表現；有效獲得家長合作提供有關資源和服務。

(四)落實學生輔導工作：瞭解任教班級學生的基本資料；輔導學生生活規範、學習困擾或行為偏差；詳實建立學生輔導資料

舉凡適時增強學生的良好表現、妥善處理學生的不當行為、適時實施生活教育等於日常教學工作中，是最基本的教學行為表現。受訪者教師比較著重於營造積極的班級學習氣氛如：將教室當舞臺，只為導引學生學習心向，吸引學生能專注於學習，盡情地將滿腹知識透過表演能力，傳授給學生。而且尚得負起確保學生不會因為自己的教學，而使其產生挫折感，導致其學習意願降低或排斥該學科之職責。

三、教師專業發展評鑑指標／研究發展與進修

試辦教師專業發展評鑑規準參考版「研究發展與進修」中涵蓋了：

(一)參與教學研究工作：參與校內各種教學研究會議、與校內外教師同儕分享教學或專業工作心得、發現教育問題進行研究、將研究或進修成果應用於教育工作。

(二)研發教材、教法或教具：根據教學需要，自製教具或教學媒體、掌握教育新知以改進或創新教學、與校內外教師同儕研發教材。

(三)與校內外教師進修研習：從事教師個人的自我成長活動、參與校內專業進修研習或成長團體、參與校外專業進修研習或成長團體。

(四)反思教學並尋求專業成長：進行自我教學省思，瞭解自己的教學優缺點、根據同事、學生或家長回饋意見，強化教學省思、依據省思結果，提出專業成長計畫、整理教學文件及省思結果，建立個人教學檔案。

受訪者教師對於以上的指標內容均有高度的認同程度，尤以反思教學並尋求專業成長部分，因為一個能隨時反思教學不自以為是的教師，才能虛心求教，為求教學精進而成為積極學習的專業教師。只是少論及到研發教材、教法或教具，研究者推估原因應為研發教材與自製教具或教學媒體較費時費工，大都為團體成果展示，故較少教師認為需要獨力完全，因而少論及這些項目，但是其中的掌握教育新知或創新教學則為多數受訪教師所重視。

四、教師專業發展評鑑指標／敬業精神與態度

試辦教師專業發展評鑑規準參考版「敬業精神與態度」中涵蓋了：

(一)信守教育專業倫理規範：遵守教育人員專業倫理信條、遵守教育相關的法令規定、尊重學生及家長資料的隱私性、關懷文化與經濟弱勢的學生，尊重其受教權。

(二)願意投入時間與精力奉獻教育社群：參與學校各項教學事務、參與學校各項訓輔工作、參與校務/教育行政工作，協助推動校務/教育、參與教師組織等校內外專業社群。

(三)建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係：與學校同事維持良好的互動關係、與學校教師同儕合作，形成教學夥伴關係、與家長及社區維持良好的互動關係。

翁明達(2008)的研究指出臺北市國民小學教師在建置與提升其專業形象上，以「專業倫理的遵守」層面最為落實；在專業知能、專業服務、專業倫理等屬於教育核心價值的三個層面皆表現出具有高度的認知程度。本研究受訪者較少提及遵守教育人員專業倫理信條、遵守教育相關的法令規定、尊重學生及家長資料的隱私性等專業倫理行為，推估上述行為在師資培育中心即涵養內化，再者受訪教師皆為學生心目中的好老師，同儕認同的好同事，理當為信守教育專業倫理規範者，而落實於教育生涯中，因而不加以論述。

至於與家長及社區維持良好的互動關係中，受訪者多論及家長維持良好的關係，甚至覺得要主動創造溝通的機會與多元管道，但較少論及與社區的關係，推其原因應為與社區活動大都為行政單位層面居多，所以一般教師較不認為重要，由此可知評鑑規準應可因使用對象不同而有不同的表現水準或計分方式。除上述評鑑指標與項目較少被討論到，餘者受訪教師皆有同樣的認同。

五、研究教師專業評鑑指標的新發現

教師專業評鑑規準已歷經多位學者多年的研發，而教師專業發展評鑑為教師專業評鑑以形成性為主，以教師的專業成長為目的的評鑑。因而其評鑑指標已透過教育部委請國立

新竹教育大學曾校長憲政率領研究團隊(國立高雄師範大學張教授新仁、臺北市立教育大學張教授德銳、國立新竹教育大學許教授玉齡)以中小學教師「專業能力」為核心研訂之。然許多研究試辦學校的調查中仍顯示教育部提供過多的參考版本，應整合為較完整及周延性的教師專業評鑑規準，以利未來全國實施教師專業評鑑之推動。

整理訪談資料並與曾校長等人的試辦教師專業發展評鑑規準比較分析，發現仍有些為訪談教師所重視但尚未納入的部分，應可以為未來規劃教師專業評鑑規準時參考，將其結果歸納臚列如下：

(一)教學理念與專業技巧的行銷

本研究發現教師認為目前企業行銷策略已引進校園中，舉凡招生、辦學等無不透過親自拜訪、開放校園與社區共享校園建置校園社區總體營造、引進社區家長志工協助校內部分事務，進而瞭解學校的辦學理念等行銷策略來吸引家長與學生。教師專業發展應兼顧學校與個人的專業發展，所以學校的組織文化與辦學效能應可透過教師傳達給家長。因此如何將教師的教學理念行銷出教室外，已是一個不可避免的問題。

而且他們認為盡情發揮教師的表演力於教室教學以引起學生的學習動機，已為多數教師所認同。然而個人的教學理念與專業技巧如何走出教室王國，企業界的行銷概念已引進學校經營層面，因此個人的專業理念等行銷亦應被重視，因此教學理念與專業技巧的行銷，就受訪教師認為是非常重要的評鑑指標之一。

(二)活用電腦科技於管理與教學

知識經濟時代的學校教育應該有全新的思維，應兼顧人文與科技、實踐知識管理、型塑學校文化、重視資訊教育、引導終身學習與實踐專業自主。尤此可見在資訊爆炸的時代中，資訊的教育與運用是何等重要。而教師的使用技能與方式足以影響學生在資訊教育上的成就，試想一位從不使用甚至反對使用電腦的教師在提及資訊教育時，學生的接受度可能不及活用電腦科技於管理與教學的教師。足見活用電腦科技於生活上已成為必備的技能，更何況是教師。

再者，教育部(2008)2008－2011 教育部中小學資訊教育白皮書中，提及自 1997 年起，教育部陸續推動資訊教育基礎建設計畫、中小學資訊教育總藍圖以及挑戰 2008 國家重要發展計畫－e 世代人才培育計畫等。2006 年，更為帶動未來的四年資訊教育，而完成了「教育部中小學資訊教育白皮書」，其中更訂定善用資訊科技、激發創意思考、共享數位資源

和保障數位機會等核心理念，以期達成學生能運用資訊科技增進學習與生活能力、教師能善用資訊科技提升教學品質，以及教室能提供師生均等的數位機會的發展願景。足見資訊科技於目前環境中之重要性。

研究者發現受訪教師認為，藉知識的科技快速分享，可以減少新任教師及需要改進教學知能與技巧的教師，可以減少嚐試錯誤機會，更能增加其精進專業素養及能力的速度，因此活用電腦科技於管理與教學，就受訪教師認為是非常重要的評鑑指標之一。

(三)建立良好的師生互信機制

研究者發現受訪教師認為，誤會來自於沒有良好的互信基礎。若師生之間因教師的威嚴而產生人際關係的距離，則學生有學習問題不敢發問，有生活上的問題不敢提出，內心有事情無法解決不敢說，受了委屈無處宣洩。終將演變成大小事情甚至無法收拾，小則同學打架導致受傷，學生家長到校理；大則受了委屈沒有得到適當的管道予以輔導，而自我了斷生命，因此不得小看良好的師生互信。因此善建立良好的師生互信機制，就受訪教師認為是非常重要的評鑑指標之一。

(四)主動創造親師生溝通的機會

一則新聞如此報導：暑假中家長因工作忙，沒有錢讓未成年小孩上課輔或安親班，因而轉送至收費便宜的網咖暫放。家長因工作忙無法與教師連絡，可能連班親會都無法參加，不是沒有與教師連絡就是沒有溝通的需要。所以，除了新接班級的第一次班親會談以外，能利用各種媒介促進親師溝通也是非常重要的，如：建置個人教學部落格，可以與現代資訊能力較佳的家長有更不同的溝通機會。再者，主動與家長建立良好的互動，能瞭解家庭狀況與學生在家的生活狀態，自然能掌握學生的基本背景，若家庭需要協助亦能適時為其爭取協助；而且若欲邀請家長協助佈置優質學習環境、或協助教學活動，沒有良好的互動為基礎是行不通的。

研究者發現受訪教師認為，若能由教師主動地創親師溝通的機會，如班親會改在假日舉辦，或運用班級自治會舉辦戶外教學，給予親師生更多的平常互動，對於家長及學生的瞭解及班級經營與輔導上更能有收穫，因此主動創造親師生溝通的機會，就受訪教師認為是非常重要的評鑑指標之一。

(五)善用媒介建立親師溝通管道

研究者發現受訪教師認為，溝通管道有很多如：善用聯絡簿、電聯、網路傳 email、部落格及班級網頁的留言等都能有不同的效果產生，資訊時代，溝通與連絡的方式不再是面對面溝通，雖然面對面溝通是最有效的方法，然而工業社會又臨經濟不景氣，家長都忙於工作，因此善用媒介建立親師溝通管道，就受訪教師認為是非常重要的評鑑指標之一。

(六)發展察覺學生問題的敏銳度

研究者發現受訪教師認為，學生的大問題通常來自小問題，如：同學間的吵架，一次未解決、二次、三次，同學間的吵架可能累積至仇恨，而採取語言或肢體暴力行為相向。因此教師除了兼顧傳授知識及情意方面外，對學生有基本的認識，並能敏感地查覺到學生異於平常的舉止時，加上上述的良好互信基礎，自能協助學生處理與解決問題，因此發展察覺學生問題的敏銳度就受訪教師認為是非常重要的評鑑指標之一。

(七)善用教師生涯發展的利器

有個關於組織文化的寓言可能很多人聽過，故事是這樣的：將一隻青蛙放在大鍋裡，裡頭加水再用小火慢慢加熱，青蛙雖然大略可以感覺溫度慢慢產生變化，然因惰性與沒有迫切性的動力往外跳，最後被熱水煮熟而不自知。企業競爭環境的改變大多是漸熱式的，如果管理者與員工對環境之變化沒有疼痛的感覺，企業最後就會像這隻青蛙一樣，被煮熟、淘汰了仍不知道。教育環境亦是如此，若教師沒有主動瞭解教育與社會環境的變化，而持續地更新自己的專業內涵，終究會被淘汰。

教師的專業發展必須思考三個問題：第一個是「我如何改善我的教育實務？」第二個是「我如何增進學生的學習成效？」，第三個是「我如何完成學校的教育目標？」。研究者發現受訪教師認為，教師普遍贊同要不斷地專業成長並與學校共同努力合作為學生的學習而努力，共建優質的校園文化與提昇教育品質，其訪談結果與 Iwanicki(1990)雷同。因此善用教師生涯發展的利器，就受訪教師認為是非常重要的評鑑指標之一。

(八)落實人生的終身學習理念

研究者發現受訪教師認為，活到老學到老不是種口號，而是需要落實於人生生活中，一般人皆需如此更何況是教師。以求學階段所得知識教導現在的小孩適應未來的生活，已是不符合實際環境中的需求。因此讓自己隨時接解教育新知並轉化為教學知能，才能符應現代教授知識與輔導學生行為的專業素養，因此發展察覺學生問題的敏銳度就受訪教師認為是非常重要的評鑑指標之一。

(九)相關利害人的滿意度情形

研究者發現受訪教師認為，教學、學習與評鑑三者是教育的核心，教師的教學表現要從學生的學習成效得知，而教學檢視有賴評鑑的實施。因此，評鑑應注重家長、學生、同儕來瞭解教師與家長的溝通關係、學生的學習成效與對任教教師的回饋、同儕與該師的互動關係，來評定其協同工作及敬業精神，如此才能多方蒐集教師表現資料，因此相關利害人的滿意度情形，就受訪教師認為是非常重要的評鑑指標之一。

(十)擁有積極正面的人格特質

受訪者教師普遍認為一個專業教師應有良好的品格操守、教育的愛、專業服務度的態度、擁有教育的熱忱等積極正面的人格特質。結果與許峰維(2004)、蘇再添(2006)相吻合。唯有積極面對生活遇事不畏縮，並能勇敢地面對挑戰，以解決學生的學習及生活問題。服務在教師職業中較不被提及，然而教育環境中與人互動頻繁，對於學生的學習成效負責任就是良好的服務，因此擁有積極正面的人格特質，就受訪教師認為是非常重要的評鑑指標之一。

(十一)能以身作則重視身教言教

教育無他，唯有榜樣而已。研究者發現受訪教師認為，能謹言慎的教師自然是個注重個人品格操守的良善教師，因此受訪教師皆高度注重這個指標，而且要能澄清現代小孩的價值觀與表現正念於言行舉止中，使學生內化為其行為習慣，以培養具有國際競爭力的優質孩童，因此能以身作則重視身教言教，就受訪教師認為是非常重要的評鑑指標之一。

(十二)能做好自我情緒管理

在學校現場於 2006 年底此進入一個「零體罰時代」，零體罰明訂於教師法，要求學校教師不得體罰，否則將觸犯刑法。教師過往唯一仰賴的管教工具被撤走，新的輔導管教知能又未能及時建立，加上媒體時常大肆報導管教失當的案例，造成社會輿論討伐聲，面對日益多元複雜的學生問題，老師顯得動輒得咎。

面對整個社會環境日益複雜化，學生的問題也較以往複雜化；社會大眾及家長對教師的要求增多；再者教師角色的轉變：由知識傳授者轉變為學習協助者、由課程教學轉為課程設計者。唯有學習調適自我心態、肯定自我價值，將自己的情緒管理至最佳狀態，才能於教學環境中表現出最適狀態。

研究者發現受訪教師認為，在無法可管的零體罰時代，情緒的掌控與管理格外重要，能藉由體察並適當表達情緒，以合宜的方法調適自己情緒才能稱之為專業教師，因而能做好自我情緒管理，就受訪教師認為是非常重要的評鑑指標之一。

(十三)尊重教師為志業而不是職業

研究者發現受訪教師認為，若視教師為領薪水的職業，容易產生惰性不隨時間而求進步，選擇安逸於保守的教室王國中直到退休。因此受訪者認為若能將之視為志業，隨時以專業服務、敬業態度、教育熱忱來看待教師一職，相信追求教師專業發展是群體事業而不是個人事業。要能有尊重這份志業，願以真誠的心來付出，甘願做甘願受才能達到人品高潔的境界而能顯於學生的品格教育上，因此尊重教師為志業而不是職業，就受訪教師認為是非常重要的評鑑指標之一。

綜上所述，本研究認為(一)、教學理念與專業技巧的行銷；(二)、活用電腦科技於管理與教學；(三)、建立良好的師生互信機制；(四)、主動創造親師生溝通的機會；(五)、善用媒介建立親師溝通管道；(六)、發展察覺學生問題的敏銳度；(七)、善用教師生涯發展的利器；(八)、落實人生的終身學習理念；(九)、相關利害人的滿意度情形；(十)、擁有積極正面的人格特質；(十一)、能以身作則重視身教言教；(十二)、能做好自我情緒管理；(十三)、尊重教師為志業而不是職業等，就現職的受訪教師而言，上述指標是非常重要的指標，應考量納入評鑑指標之中。

第二節 建議

本節依上一節研究結論與討論，提供學校行政人員、學校評鑑推動小組及主管教育行政機關推動教師專業發展評鑑的具體相關建議，茲說明如下：

壹、學校行政人員的建議

一、加強宣導溝通，以消除教師心中疑慮

若學校行政人員能利用正式的會議宣導或非正式的溝通，能將正確的教師專業發展評鑑觀念傳達給教師，如評鑑的目的為形成性目的、教學檔案的製作是以專業成長為主要訴求，而不是累積一堆資料即可，相信為了自己的專業精進，教師不會排斥評鑑的。

因此建議，學校行政人員能善用多種管道，將正確訊息佈達給教師清楚與瞭解，使之以正面的心態迎接教師專業發展評鑑。

二、依據教師專業發展評鑑結果，給予支持與協助

所有參加教師專業發展評鑑，接受評鑑後，學校應針對全體需要專業成長的內涵，安排相關專業知能。對於教師個人不能達到所訂目標，則學校須書面明確告知這位老師，需要改進之項目，由教師自行擬定改進計畫，並進入專業觀察層次。學校則提供一切可能的協助，包括在職進修、同儕觀摩或安排教學輔導教師等，使教師在此觀察期能有所改進與成長。

教師專業評鑑目的之一為專業成長，評鑑結果為需要改進教學者，學校評鑑人員應與其共同擬訂成長計畫，而學校應給予必需的協助，如：成長相關課程的進修方式或協助人員等。如此才能透過評鑑後的學習而進步成長，而不是為了浪費時間做評鑑。學校可組專業成長策略聯盟，協助共同成長類型的教師進修；或提供線上專業成長服務系統等資訊提供教師活用課程，得以成長專業。

因此，建議學校行政人員能注重評鑑之過程與評鑑之後續處置相關事宜，才不致於讓評鑑又流於形式。

三、掌握以質性為主，量化為輔的教師專業發展評鑑

一般而言，形成性評鑑係以質性資料為主，量化資料為輔，亦即目前教育部所推行的教師專業評鑑應著重於質性資料為主，雖然評鑑時間較費時，但評鑑者對於教師的教學如能真實、具體、客觀、深入的描述，然後經由專業對話，回饋給被評鑑者，並和被評鑑共同討論規劃出未來成長的方向，才能提供給被評鑑者一面客觀的鏡子，真正達成教師專業成長的目的，而不是將數個受評鑑者之間的績效做比較。

因此，建議如：教學檔案應著重於專業成長的部份，而不是厚厚一本資料夾，才能使教師有反思機會與成長的空間。

四、加強教學觀察，以瞭解教學現況

「教學觀察」與「教學觀摩」是有所區隔的，前者著重於了解教學的實際狀況，進而針對需要改進教學的專業素質，追求進步的第一步驟；後者為教學演示，是優良有經驗的教師演練給新任教師或實習生觀摩的教學。

教室觀察是實地了解教學脈絡與教學實際狀況，故實施教師專業發展評鑑政策時，其目的為協助教師瞭解教學需改進之處，並協助其規劃專業成長計畫，並給予資源支持，使之不斷地進步。因而，受訪教師覺得教室觀察除了前述的正式觀察外，是否可以不定期的教室觀察，因為教師認為在成人尤其是評鑑者的教學情境中，表演力較容易受限，而且不能一次定生死。因此建議進行多次教室觀察，才能觀察到更多的資訊，給予更有建設性的回饋。

因此，建議學校行政人員能著重於教學觀察的會前與會後討論，不論定期或是不定期都應於教學觀察後能立即給多正面的回饋，才能讓教師得知自己的優缺點，以利教師專業成長之規劃。

貳、學校評鑑推動小組的建議

本研究探討國內外有關教師專業評鑑相關文獻，並訪談現職教師們對教師專業發展評鑑指標的看法，認為可以考量下列指標發現，研發更周延客觀的教師專業發展評鑑指標。

一、教學理念與專業技巧的行銷

教師專業的形塑除了教學效能、教學理念、班級經營管理等，若能將此專業化的歷程建構於網站上，一來符合知識經濟時代的快速、網路、全球競爭，將自己的專業成長歷程

化成較便利性的數位成長檔案並分享於網路上，凡走過必留痕跡，除了記錄自己的成長歷程外，尚可提供其他需要成長的資訊，將能快速提昇多數教師專業發展；二來利於家長瞭解學生在學校的活動情形、學校活動行事曆或透過學生的留言得知師生間的互動情形，而學生可以隨時表達自己的想法或是查看班級活動行事曆等。

唯有將自己的教學理念與長溝通，專業技巧地呈現於不同媒介或場域，家長能信服於教師，能感受到教師的用心，家長對學校教育干擾就少，教師自然能安心地教學與經營管理教室。因此，建議將教學理念與專業技巧的行銷列為專業發展評鑑指標之一。

二、活用電腦科技於管理與教學

受訪教師甚至有人認為現代人不會資訊科技是另一種文盲，更何況是為人師表的教師，若無法善用電腦科技管理教學資源、教學歷程檔案；使用教學媒材或資訊融入教學等技能，則教學方法自然缺少多元化、活潑化，而資料檔案的管理自然會因為累積多年而不利保存與搜尋；再者，教師是學生的表率，若運用資訊科技於教學或管理資訊上，相信對學生使用資訊的用途上會有更不同風貌。因此，建議將活用電腦科技於管理與教學列為專業發展評鑑指標之一。

三、建立良好的師生互信機制

本研究發現教師普遍認為與學生有良好的互動，有助於學生的學習，而且能得到學生的信任，學生會願意以教師的言行舉止為榜樣。身教、境教、言教意即一個教師要善用各種可能的教育方式來達到教育的目標，若師生之間的信任度不夠，容易造成師生之間的誤解而引來不必要的爭執。教師能主動關懷每位學生，公平對待每位學生，貫徹愛的教育代替嚴厲的管教，學生必能感受到教師的用心，必能產生信任進而相信老師對事情的處置。

日前學生用錄音筆或手機錄下教師處置學生的不良行為，或因教師的愛盪然無存、或因學生已經忍無可忍、或因學生認為教師對待學生的方式不公平。成人社會都會因為無法建立互信機制，而遇事便加以想像與揣測，那麼對待尚未成年的孩童，是否更需要與之建立良好的互信感受，讓互信的感受深植其內心，而健全其未來的人生態度。因此，建議將建立良好的師生互信機制列為專業發展評鑑指標之一。

四、主動創造親師生溝通的機會

學生是未成年的孩童，大都數仍會懼怕教師的威嚴，因此，教師能主動與學生建立良好的互動，使學生願意與之親近。良言一句三冬暖惡言傷人六月雪，唯有教師主動放下身段與學生真誠地相處，時時好言相對，學生自能將問題與之商討，而不致產生不可避免的憾事。除了學校教室的互動外，午餐時間是最好的溝通時間，何不與班上學生輪流共進午餐約會，閒聊中必能得到平時不可多得的訊息。再者，目前高年級大都擁有個人部落格，若有心，這也是個了解學生的好管道。

日前有則新聞是這麼發生的：有位離婚不受小孩諒解的職業婦女，透過管道得知自己小孩的部落格網址，匿名與之連絡。除了分享彼此的生活外，並以第三者的立場為之解憂悶，終以喜劇收場。由此可見，能主動與學生親近，使之信服，必能減少憾事的發生。因此，建議將主動創造親師生溝通的機會列為專業發展評鑑指標之一。

五、善用媒介建立親師溝通管道

親師溝通管道若不暢通，相信親師之間的溝通必定不良，家長是教育的合夥人，若親師之間有不良的互動，則會影響教育的成效是必然的。經濟不景氣，家長沒有工作繳不起學雜費、午餐費，工作過度忙碌而無法照顧孩童，若教師僅以學期初的班親會來與家長溝通，如此的高風險家庭能立即被教師發現與適時伸出援手？沒有與教師溝通的家長，不見得沒有事情要處理，可能家長不知道如何與教師溝通，所以，教師應該善用各種媒介如：每月一家書，與家長談教養、談健康等；善用聯絡簿建立孩童的信心，或與家長的溝通管道；需要解釋清楚的事情，則應親自拜訪家長或電話聯繫等各種方法與家長建立良好的互動關係。因此，建議將善用媒介建立親師溝通管道列為專業發展評鑑指標之一。

六、發展察覺學生問題的敏銳度

如果能在平常時候注意學生言行舉止，舉凡學生的特殊表現或有與往常不一樣的表現行為時，儘可能詳實記錄下來，尤其是輔導記錄的詳實。因為老師平常能細心地觀察與記錄，將有助於協助處理學生問題的輔導老師與社工等立即做出適當的處理。簡言之，專業教師要能防微杜漸，細心地在平常與學生的互動中，培養與發展自己的察覺出學生問題的敏銳度。因此，本研究建議將發展察覺學生問題的敏銳度列為專業發展評鑑指標之一。

七、善用教師生涯發展的利器

教學需要經驗累積，唯有持續地觀察學習優良專業的同儕教學、輔導與經營經驗、針對自己不足之處，選擇適合自己成長需求的專業工作坊進行學習，才能使自己邁向教師專業生涯精熟階段。因此，建議將善用教師生涯發展的利器列為專業發展評鑑指標之一。

八、落實人生的終身學習理念

終身學習理念是實現「活到老、學到老」的重要觀念，教師必須養成隨時吸收新知的習慣，才能隨時掌握時代的律動，提供學生更多元更有效能的學習。或因教師的職位較社會上一般工作有保障、教育界一般教師調動機會較企業界少，因此進步的動力不夠。然而社會環境正快速地變動，全球化競爭力日益熾熱化，若不能瞭解社會的變動掌握未來，不能瞭解教育政策推動方向，必不能使教學達到最佳效能。因此，建議將落實終身學習理念列為專業發展評鑑指標之一。

九、相關利害人的滿意度情形

教師的專業形象之所以不被認同，乃因教育相關利害人如：家長、學生、教育人員專業形象有所質疑。因此，有三位受訪教師認為：可以實施家長與學生的滿意度調查，只是評鑑指標可能要再考量。其中更有一位受訪教師提到：敬業態度方面只能由學校內部同儕來互評，因為同儕對彼此有所瞭解，而不是只憑書面資料或口試即可得知，所以不適合外部的他評；另有二位受訪者教師認為，可於評鑑時與學生或家長訪談得知教師的教學情形、與師生互動情形，那是感受問題，教師的用心程度可展現於家長和學生的內心感受。因此，建議將相關利害人的滿意度情形列為專業發展評鑑指標之一。

十、擁有積極正面的人格特質

現代的專業教師除了良善品德與專業知能，在人格特質上應注重：愛心、責任感、友善、尊重、公正、穩定的情緒、幽默感等。如此於教育職場中才能發揮身教之效，尤其尚未成年的國民教育，需要上述之正面人格特質以循循誘導使之向善，不可不注重。因此，建議將擁有積極正面的人格特質列為專業發展評鑑指標之一。

十一、能以身作則重視身教言教

身為師表自然是能以自身的正面價值觀、正面的意念等，透過日常生活中於教室教學活動中，注意自己的言行舉止是不合乎良好的善念；是否能以身作則，將積極處事態度、

樂觀生活態度、負責任感等內心的良善正念表現於舉手投足、一言一行中，使學生能與之相處而內化為自己的待人處世良善風格。雖然這是一種態度的延伸，但是它的影響力是不容小覷的，因為從班級學生的班風可以看出班級導師的個性，可見其影響力之大。因此，建議將能以身作則重視身教言教列為專業發展評鑑指標之一。

十二、能做好自我情緒管理

事先規劃好班級經營策略，如與全班一起訂定合理可行的班規，明訂獎懲規則並公平公正地貫徹執行；主動透過各種媒介與家長建立良好的關係；平時即與學生建立互信機制保持良善關係；遇事臨危不亂，自能掌控好自己的情緒。能管理好自己的情緒，才不致於產骨牌效應，影響到學生的未來身心幸福。因此，建議將能做好自我情緒管理列為專業發展評鑑指標之一。

十三、尊重教師為志業而不是職業

本研究發現訪談者認為教師是志業不是職業，因為一個尊重教師為永生職業的教師，不會只求糊口飯吃，而能盡心盡力以學生為第一考量，將教育的良窳視為自己責任，有責任感的教師。足見專業教師的敬業精神應該被重視，並列入評鑑指標。

而經訪談結果顯示，要落實教師專業發展評鑑，評鑑指標能否有全國一致性的客觀與公正的規準，是教師目前所在意的，因而研究者建議將下列指標納入專業教師發展評鑑規準中：(一)、教學理念與專業技巧的行銷；(二)、活用電腦科技於管理與教學；(三)、建立良好的師生互信機制；(四)、主動創造親師生溝通的機會；(五)、善用媒介建立親師溝通管道；(六)、發展察覺學生問題的敏銳度；(七)、善用教師生涯發展的利器；(八)、落實人生的終身學習理念；(九)、相關利害人的滿意度情形；(十)、擁有積極正面的人格特質；(十一)、能以身作則重視身教言教；(十二)、能做好自我情緒管理；(十三)、尊重教師為志業而不是職業等，以補其規準的完整性及周延性。

參、主管教育行政機關的建議

一、教師專業發展評鑑應有法源依據以利全面性實施

依學者研究試辦專業發展評鑑結果，大都數仍覺得應儘速促法通過，使教師專業評鑑能有實施的法源依據，促進教師專業成長的外在動力產生，讓教師不再畏縮及早改變心態接受專業評鑑，以督促自己於教職生涯中不斷地進步與成長。

二、教師專業發展評鑑應建立全國性評鑑規準

目前的教師專業評鑑規準，教育部雖然提供了綜合版本及各家版本供各校選用，並希望各校能發展校本的評鑑規準。但，老師們卻認為：若只為教師專業發展評鑑規劃評鑑規準，普遍認為因應各校發展特色，引導教師們共同為專業成長而努力，是足夠的，因為各校的發展不一，各位教師的成長需求亦不同。但若將來做為績效責任評鑑時，就應該要發展客觀、公平、公正的評鑑規準，才能讓教師專業的水準達成一致性，如本研究的教師專業發展評鑑指標結果應可以考量納入評鑑規準中。

三、加強專業發展評鑑人員的評鑑知能培訓

目前的評鑑人員即為參加辦理教師專業發展評鑑的教師，參加教師專業發展評鑑人才培育初階研習(18 小時)，回學校實施時同時為評鑑者與受評者。研究者認為評鑑人員的專業知識與技巧在這初階研習中並無法真正培訓成為專業人員。舉凡評鑑人員的選取、評鑑工具的設計、評鑑實施的技術、評鑑資料的分析、評鑑結果的詮釋、成長計畫的擬訂等，皆需專業的知識能力與實務經驗，希冀加上多元培訓管道，如工作坊專業討論、對話、分享、相關課程的進修、研習等方式，建構出符實的专业評鑑策略，以利日後實際實施能達成客觀公正的原則。

四、匯整專業發展評鑑的專業成長服務系統

教師的個人成長需求雖然應由學校給予協助與支持，然而學校經費與人力的問題，要落實恐有困難。雖然目前網路上有許多的成長服務系統，但若以經濟效益而言，教育主管行政機關應主動匯整目前線上專業成長服務系統等資訊，以提供教師活用課程，得以成長專業。如數位專業成長服務系統各有不同的評鑑規準，茲舉例說明如下：

(一)中教司研發的 WIDEKM 教師個人知識管理環境的數位卷宗乃以教育部曾憲政等人研發的試辦教師專業發展評鑑指標為依據。

(二)國立教師資料館教師專業成長服務系統，是一個提供我國中小學教師專業成長與發展所需資源的服務系統，以張德銳等發展性教學檔案系統指標為依據。教師個人教學專業發展計畫為一模擬教師專業發展活動，可以線上透過教師對自我能力的瞭解與分析，聚焦於目前亟需增進的教學專業能力，進而引導教師發展並實施個別化教學專業成長，並給予規劃屬於自己的專業發展計畫。

最後，政府若能建立一套教師評鑑公平獎懲制度，符應社會大眾對績效責任的要求，可以淘汰不適任教師，符應家長保障子女的受權益，以形塑教師專業地位及建立專業品牌。



參考文獻

一、中文部分

- 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啓示。**臺北市立師範學院學報**，35(2)，85-100。
- 王文科(1987)。「公立學校教職員成績考核辦法」簡評。**現代教育**，6，21-26。
- 王如哲(2007)。教師評鑑方案建構之英國制度分析。論文發表於國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心舉辦之「東亞教育評鑑論壇：新興議題及挑戰」學術研討會，87-122，臺北。
- 王保進、王俊凱(2003)。從標準化探討教師績效評估。**教育資料與研究**，53，20-27。
- 王錦珍(1994)。**國中實習教師社會化之俗民誌研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，台北市。
- 卯靜儒、陳佩英、蘇源恭、陳冠蓉(2007)。教師評鑑方案建構之美國制度分析。載於**國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心成果報告**(CREED95-IE-01)，臺北。
- 白雲霞(1995)。**美國中小學教師專業階梯制度之研究**。臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 全國法規資料庫(2004)。**教師法細則**，97/08/10，取自
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0020041>
- 全國法規資料庫(2006)。**教師法**，97/08/10，取自
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query1B.asp?no=1H002004017>
- 全國法規資料庫(2008)。**公立高級中等以下學校教師成績考核辦法**，97/08/10，取自
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0150002>
- 朱淑雅(1998)。**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。
- 何昕儀(2003)。**建構我國中小學教師素質管理機制之研究**。國立中山大學教育研究所，未出版，高雄市。
- 余榮仁(2000)。**學校本位教師評鑑之研究－評鑑者與被評鑑者之反省性合作行動研究**。國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 吳和堂(2002)。**教師專業評鑑制度的落實－認識教師評鑑**。**師友月刊**，426，16-19。

- 吳和堂、李明堂、李清良(2002)。國小教師評鑑實施之國際比較研究。**比較教育**，53，29-56。
- 吳芝儀、李奉儒譯(1995)(Patton, M. Q.原著)。質的評鑑與研究。臺北：桂冠。
- 吳政達(1999)。國民小學教師評鑑指標體系建構之研究。國立政治大學教育系博士論文，未出版，臺北市。
- 吳清山(1994)。美國教育組織與行政。臺北：五南。
- 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，177-192。臺北：學富文化。
- 呂木琳(1999)。教師評鑑發展系統--DeTEK。輯於中小學教師素質與評量研討會研討報告會議手冊，167-202。高雄：國立高雄師範大學教育學系。
- 呂玉珍(2006)。教師專業發展評鑑之研究-以臺中市為例。暨南國際大學--教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投縣。
- 呂鍾卿(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。
- 李匡雲(2007)。國民小學教師評鑑指標之建構。國立臺南大學教育學系碩士論文，未出版，臺南市。
- 李坤調(2007)。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。臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 李奉儒(2006)。國中小學教師評鑑機制規劃之屯議-英國的經驗與啓示，**教育研究與發展期刊**，3(2)，193-216。
- 林再如(2002)。從教師知識分享與資源共享談教育效能之提升。**教育資料與研究**，45，19-24。
- 林江河(2003)。高雄市國中教師對教師專業評鑑相關議題之調查研究。國立中山大學教育研究所，未出版，高雄市。
- 林金定、嚴嘉楓、陳美花(2005)。質性研究方法：訪談模式與實施步驟分析。**身心障礙研究**，13(2)，122-136
- 林進材(2005)。教師評鑑標準及其對新任教師專業成長的意義—INTASC 授證標準和國內小學教師評鑑校標為例。國立臺南大學，**國教之友**，56(2)，70-77。
- 林榮彩(2002)。高雄市國小教師專業評鑑實施意見之研究。臺南師院在職進修學校行政研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 柯安南(2004)。國小教師專業能力知覺與自我效能感之研究--教師資格檢定觀點。中正大學教育研究所，未出版，嘉義市。

- 洪劭品(2007)。**臺北縣國民小學教師對教育部試辦教師專業發展評鑑意見之研究**。國立新竹教育大學教育學系碩士論文，未出版，新竹市。
- 范麗娟(2008)。深度訪談。**載於謝臥龍主編：質性研究**，81-126。臺北：心理。
- 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，屏東市。
- 翁福元、林松柏(2004)。臺灣國民教育階段教師專業發展評鑑指標建構芻議。**教育科學期刊** 4(2)，63-94。
- 高強華(1995)。論提昇教育專業成長的「教師評鑑」。載於中華民國教育學會主編，**教育評鑑**，247-272。臺北：師大書苑。
- 高雄市政府教育局(2000)。高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點。**高雄教育簡訊**，21，8。
- 張定貴(2000)。**桃園縣國民小學校長、教師、學生評鑑教師教學**。國立花蓮師院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 張新仁(1988)。現代教學方法的新趨勢。**教育研究**，2，69-88。
- 張新仁(2004)。中小學教師教學評鑑工具之發展編製。**載於潘慧玲主編：教育評鑑回顧與展望**，91-130。臺北：心理。
- 張新仁、馮莉雅、邱上真(2004)。發展中小學教師教學評鑑工具之研究。**教育資料集刊**，29，247-269。
- 張鈿富(2004)。美國績效責任與學校教育改造的發展。**教育研究月刊**，124，22-32。
- 張德銳(1993)。教師評鑑與教師專業成長。**國教世紀**，28(6)，50-54。
- 張德銳(1996)。國小教師成績考核系統之研究。**教育研究資訊**，4(5)，89-99。
- 張德銳(2001)。**發展性教學輔導系統：理論與實務**。臺北：五南。
- 張德銳(2002)。臺北市教學輔導教師制度的試辦與實施展望。**教師天地**，118，49-53。
- 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)。專業發展導向教師專業評鑑的規劃與推動策略。**教育資料與研究**，29，169-193。
- 張艷華(2002)。**建構中學教師專業評鑑指標之研究**。國立高雄師範大學工業科技教育學系，未出版，高雄。
- 教育部(2006a)。**試辦教師中小學教師專業發展評鑑宣導手冊**。臺北：教育部。

教育部(2006b)。教師專業評鑑制度宣導稿，2009/01/2，取自

<http://tpde.nhcue.edu.tw/download01.jsp?id=26#q1>

教育部(2007)。高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊教育部，2008/11/27，取自

<http://share.Tpc.Edu.Tw/evadownload/03%e7%ac%ac%e4%b8%89%e6%a2%af%e6%ac%a120070808~0810/%e5%bc%b5%e9%8c%ab%e5%8b%b3%e6%a0%a1%e9%95%b7/%e6%bd%98%e6%85%a7%e7%8e%b2%e5%9c%98%e9%9a%8a/handbook.Doc>。 。 。

許明峰(2005)。國民小學教師評鑑手冊建構之研究。國立新竹師範學院教育研究所，未出版，新竹。

許峰維(2005)。彰化縣國民小學教師對實施專業評鑑之意見調查研究。臺中師範學院國教所，未出版，臺中。

陳玉鳳(2003)。國民中學教師專業評鑑規準之研究。高雄師範大學教育學系，未出版，高雄市。

陳向明(2004)。社會科學質的研究，臺北：五南。

陳淑卿(2007)。國民小學英語教師專業發展之研究。國立新竹教育大學職業繼續教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。

陳雪琴(2004)。新竹縣國民小學實施學校本位教師評鑑之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。

陳聖謨(1997)。國民小學教師對教師評鑑制度之態度研究。初等教育學報，10，417-441。

陳聖謨(1998)。美國教師評鑑制度的發展及其對我國的啓示。教育研究，6，175-189。

傅木龍(1995)。英國中小學教師評鑑制度之研究。中國教育學會主編。教育評鑑，273-308，臺北：師大書苑。

傅木龍(1998)。英國中小學教師評鑑制度研究及對我國之啓示。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。

曾慧敏(1993)。國小教師生涯發展及其工作需求、生涯關注之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。

湯家偉譯(2007)。教師專業評鑑。臺北：高等教育。

黃耀輝(2002)。臺北縣國民中學實施教師教學評鑑制度可行性研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

葉錦麗(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，屏東市。

- 臺北縣教育局(2004)。**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**。臺北：臺北縣政府教育局。
- 趙志揚(2006)。**高級工業職業學校專業教師素質、教師評鑑、與專業成長模式之研究**。(NSC95-2516-S-234-001)。臺北：行政院國科會專題研究計畫。
- 劉春榮(2003)。**教師績效評鑑育品質觀點教師績效與評鑑－教師績效與評鑑**。**現代教育論壇**，臺北市立師範學院，**10**，244-252。
- 歐用生(1989)。**質的研究**。臺北：師大書苑。
- 歐陽教、高強華、王秋絨、李春芳、張德銳、李孟文、蔡清田等(1992)。**教師評鑑模式之研究**。國立臺灣師範大學教育研究中心專題研究報告。NO.0017，1-189。
- 歐陽教、張德銳(1993)。**教師評鑑模式之研究**。**教育研究資訊**，**1**(2)，90-100。
- 蔡美儀(2004)。**嘉義縣國民小學教師對實施教師評鑑意見之調查研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 謝文全(1989)。**教育行政：理論與實務**。臺北：文景。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、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。
- 潘慧玲、張素貞、吳俊憲、張錫勳、陳順和、李美穗(2007)。**高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊**，2007/11/27，取自
<http://tpde.Nhcue.Edu.Tw/uploads/downloads/t1/evaluation%20handbook%20for%20high%20school%20teacher.Pdf>。
- 簡紅珠(1997)。**專業導向的教師評鑑**。**北縣教育**，**16**，18-22。
- 簡茂發(1997)。**中小學教師應具備的基本素質**。**教育研究資訊**，**5**(3)，1-13。
- 簡茂發、李虎雄、黃長司、彭森明、吳清山、吳明清等(1997)。**中小學教師應具備的基本素質**。**教育研究資訊**，**5**(3)，1-13。
- 顏國樑(2003)。**從教育專業發展導向論實施教師評鑑的策略**。**教育資料集刊**，**28**，259-286。
- 羅國基(2007)。**竹苗地區國小教育人員對「試辦教師專業發展評鑑實施計畫」意見調查之研究**。國立新竹教育大學人資處學校行政碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 羅清水(1999)。**教師專業發展的另一途徑－談教師評鑑制度的建立**。**研習資訊**，**16**(1)，3-12。
- 蘇再添(2006)。**臺北市國民小學實施教師評鑑之研究**。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 饒見維(2003)。**教師專業發展-理論與實務**(二版一刷)。臺北：五南。

饒邦安(2005)。影響我國中小學教師評鑑制度實施的相關因素與推動策略。國立譯館館刊，
33 (2)，16-29。

二、外文文獻

- Advisory Conciliation and Arbitration Service (1986). *Teachers dispute ACAS independent panel: Report of the appraisal and training working group*. London: ACAS CAI.
- Beerens, D. R. (2001). *Evaluating teachers for professional growth: Creating a culture of motivation and learning*. Thousand Oaks, Calif : Corwin Press.
- CSTP (1997). *California Standards for the Teaching Profession*. Retrieved December 15, 2008, from <http://www.ctc.ca.gov/reports/cstpreport.pdf>
- DfES (2003). *Guidance on the Threshold Process in 2003 (Round 4) in England*. London: DfES. Retrieved December 15, 2008, from http://www.teachernet.gov.uk/_doc/4794/4953-DfES-Threshold%202003.pdf
- Dwyer, C. A. , & Stufflebeam, D (1996). Teacher evaluation. In Berliner, D. C. ,& Calfee, R. C. (Ed.). *Handbook of educational psychology*, 35-94. New York, NY : Macmillan Library Reference USA.
- Ellett, C. D., & Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 101-128.
- Firestone, W. A.(1991). *Education Reform from 1983 to 1990: State Action and District Response*. New Brunswick, NJ: Consortium for Policy Research in Education.
- House, E. R. (1993). *Professional evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- OFSTED. (1995). *Guidance on the inspection of secondary schools*.London: HMSO.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (1992). *Model standards for beginning teacher licensing, assessment and development: A resource for State dialogue*. Retrieved September 15, 2008, from <http://www.ccsso.org/content/pdfs/corestrd.pdf>
- Iwanicki, E. F. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman & L.Darling-Hammond(Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*, 35-45. Newbury Park, CA: Sage.
- Montgomery, D., & Hadfield, N. (1989). *Practical teacher appraisal*. London: Kogan Page.

- McMahon, A. (1995). Teacher appraisal in England and Wales. In Daniel L. Duke. (Ed.), *Teacher evaluation policy: from accountability to professional development*. 151-172. NY, Albany: State University of New York Press.
- National Board for Professional Teaching Standards (2006). *2006 Guide to National Board Certification*. Retrieved March 15, 2008, from http://www.nbpts.org/User-Files/File/51049_web.pdf
- Peacock, A & Rawson, B (2001). Helping teachers to develop competence criteria for evaluating their professional development. *International Journal of Educational Development* , 21, 79-92.
- San Diego County Office of Education (2006). *Teacher evaluation: A practical guide for unit members and evaluators*. Retrieved March 15, 2008, from http://www.sdcoe.net/hrtpdfTeacher_Evaluation_Handbook.pdf
- Scriven, M. (1994). The duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 154-184.
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, 31-46, Dordrecht: Kluwer Academic.
- TDA (2007). Professional standards for Teachers: why sit still in your career?. Retrieved July 20, 2008, from <http://www.tda.gov.uk/standards>.
- TEA (Texas Education Agency) (2005). *Professional Development and Appraisal System (PDAS)*. Retrieved December 04, 2008 from <http://www5.esc13.net/pdas/manual.html>
- Weiss, E. M., & Weiss, S. G. (1998). *New Directions in Teacher Evaluation*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 429052)
- Whyte, J. B. (1986). Teacher assessment: A review of the performance appraisal literature with special reference to the implications for teacher appraisal. *Research papers in education*, 1(2), 137-163.
- Wragg, E. C. (1987). *Teacher appraisal : A practical guide*. London Macmillan education.

附錄

附錄一：教師訪談大綱

國小教師專業評鑑指標之研究

指導教授：鄭耀男 博士

訪談者：陳玉心

親愛的老師，您好！

本研究的目的是在於瞭解您對教師專業發展評鑑之意見以及您於「教師專業評鑑指標」的看法，以作為教育研究上的參考。您的意見非常寶貴，所回答的內容也沒有對與錯之分，只供做綜合分析和陳述，不做個別意見的探討，純供學術研究之用，請不必有所顧慮，根據您的實際感受與看法回答。

誠心感謝您的協助與合作！

國立臺東大學

教育研究所 研究生 陳玉心敬上
中華民國九十八年四月

第一部份：基本資料

姓名：_____

1. 性別：☐男 ☐女
2. 年齡：_____
3. 服務年資：_____年
4. 擔任職務：☐專任教師 ☐級任導師 ☐教師兼行政
5. 學歷：☐專科 ☐一般大學非教育系畢業
☐師大、師院或教育院系 ☐研究所以上(含四十學分班)

第二部份：訪談大綱

1. 請問您認為目前的教師專業發展評鑑推動成效不佳的原因有那些？
2. 請問您針對教師專業發展評鑑之中有關「課程與教學」方面，您覺得應有那些指標或能力？
3. 請問您針對教師專業發展評鑑之中有關「班級經營與輔導」方面，您覺得應有那些指標或能力？
4. 請問您針對教師專業發展評鑑之中有關「研究發展與進修」方面，您覺得應有那些指標或能力？
5. 請問您針對教師專業發展評鑑之中有關「敬業精神與態度」方面，您覺得應有那些指標或能力？
6. 請問您認為「資訊能力」，是否能視為教師專業發展評鑑的指標或能力？
7. 除了上述四個層面的指標或能力以外，您是否還覺得有那些可以視為教師專業發展評鑑的指標或能力？

附錄二：T2 訪談紀錄(節錄)

訪談對象：T2

訪談地點：輔導團體小教室

訪談日期：0401

訪談時間：

備註：非師院體系，19 年，行政 2 年

訪談內容	類別	組型
1、請問您針對教師專業發展評鑑之中有關「課程與教學」方面，您覺得應有那些指標或能力？		
首先要有編寫課程的能力，然後能檢核學生的學習跟狀況，而且他要隨時去做更改，就是看孩子的學習狀況隨時去更改他的課程內容啦！有點類似 IEP（需要做到個別化？）不需要做到個別化啦！，就是能針對不同學習的狀態去更改自己的教學，只需要做到一個常態的頭跟尾，中間的部分是不需要的，亦即針對資優及補救教學二部分，提供資優生加深加廣及進度落後的補救教學（適性教學）。	A-2	研擬適切的教學計畫
	A-5	運用有效教學技巧
還有，他要能不斷地去進修，我是說：專業科目的進修，並不是他個人的學位進修，而且是針對他的專業科目，例如：領域課程的知能方面等。	C-1	參與教學研究工作
要有篩選教科書的能力，看看這家教科書到底適不適用，而且他還可以增減單元，他可增加某單元的教材或是自行補充課程的內容，也可以刪除不需要的課程內容（因地制宜）。是的，例如社會科，有很多認識我們居住地區的地方課程，它不可能針對每個地方特色來編寫課程符合你。所以，要能刪掉不符合地方性或學生特性的課程內容，並加上符合地方區域性例如社會—認識我的社區或學生特性的教案與課程內容單元。	A-1	展現課程設計能力
	A-2	研擬適切的教學計畫
設計教案能力、評量能力、搜尋教材的能力，這些都是必備的能力。以社會科或自然領域來講，其實它有很多的教案或評量或補充是資訊化的，目前的數位教學平台上可能就有很多的教學補充教材。所以以目前的社會環境背景而言，資訊科技的能力對於教學技能是需要的。但是如果說因為年齡的關係，以一個團隊來講，它可以是老中青三代組合而成，有些比較老的老師，他的資訊能力比較弱，但是他可以提供教學、輔導等經驗或點子，而年資較輕者，他的資訊能力可能比較強，可以搜尋資料加以整理。	A-5	運用有效教學技巧
	A-9	活用電腦科技於管理與教學
目前的教學環境中應強調團隊合作的精神與能力。 面對教學繁雜的工作應該要能與校內同仁甚或跨校合作學習與研發課程設計等，現代社會的推進不會是靠一個人完成，相同的在學校得由全體同仁發揮團隊精神盡力參與校務發展、教室中師生合作才能經營得當。	D-3	建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係
我覺得需要有一個專業對談的時間，比如說是一個學年或者是同一個領域，都需要專業對談，然後你才會去修正。因為如果是老師自己一個人，有很多東西是你自己思考不到的。它可以讓教師有分享彼此的教學經驗，它可以增加教學等經驗的傳承，尤其是對初任的教師，可以透過與年資較長的教師分享，讓教學的經驗傳承更具有意義。	C-1	參與教學研究工作
	C-4	反思教學並尋求專業成長
學習社群在目前的教育環境中，要能增加教師成長是非常必要的，因為如果自己單打獨鬥的話，當然就必須是具備十項全能，但是如果你是用團隊來講的話，它能分擔每個人的工作，減少工作量，而且它會更完善，因為每個人可以收集到不同的東西。		
2、請問您針對教師專業發展評鑑之中有關「班級經營與輔導」方面，您覺得應有那些指標或能力？		
老師可以利用家長不定期告知家長，學校目前推行的事，方便家長了解學生的學習狀況與需要配合的事。可利用電訪與家長溝通，將自己的教學理念告知家長，以及孩子在校情況，降低親師衝突。		

另外，透過全班性的活動「與孩子共同訂定班級約定」，共同培養正確價值觀，並讓學生共同訂定以提高其遵守約定的意願，並養成溝通、少數服從與多數尊重的社會行為。	B-1	建立有助於學習的班級常規
良好師生互動，善用正面語言教導學生學業、引導與改善行為。教室裡的國王就是老師，如果教師能善用方法教導與引導學生的學業或行為，那麼比馬龍效用自然能實現。		
定期與孩子私下對談，以了解孩子的想法。我喜歡利用午餐時間與學生共進午餐，邊吃午餐邊聊近況，藉以了解學生的想法及家庭狀況，以便隨時掌握學生的動態。而且學生有問題時可以隨時地發現，並及早處理，以防事態日益嚴重到一發不可收拾。	B-6	發展察覺學生問題的敏銳度
如果以專業來說，我覺得跟家長溝通也是屬於一種專業，因為即使你教的多好，可是你跟班上的家長溝通不好，班上的經營不好，我覺得也不能算一個專業的老師。而且我覺得這一區塊是好像沒有辦法拿硬硬的指標來看說他達到多少。	B-3	建立良好的師生互信機制
我覺得他如果。。你可以從輔導記錄來看，他如果關心一個孩子，他的輔導記錄或跟孩子的對談與互動之間，他孩子可以知道說到底這個老師用多少心在孩子身上。我覺得你可以跟孩子問或跟家長對談，也許他對老師有些許負面的評論。	B-4	主動創造親師生溝通的機會
(你可以跟孩子或家長對談是指誰?) 評鑑者的人，若要評鑑這個老師到底專不專業，其實我覺得看他對這個班級的用心程度，可以從與孩子或家長對談之間，可以知道他跟學生或家長之間的互動，即使是評價不好的，你也可以了解他跟學生或與家長之間的互動到底做了那些事情，如果你說一個老師他專業非常非常的好，但他與家長不互動，跟學生不互動，他只傳受(傳授知識)，我覺得那也不見得達到最好的效果，因為他不知道孩子的需求是什麼。若孩子的需求只是在教學方面，那麼學習評量就可以了。教師不只是傳授知識而已，還應該有其他的功能性存在。	D-4	相關利害人的滿意度情形
(孩子真正的需求是心理的還是?) 我覺得價值觀啦!一個班級的經營，我覺得價值觀還是蠻重要的，小孩的行為或價值澄清。我覺得現在的社會，很多小孩的價值觀並不是很清楚，甚至於連有些教師自己的價值觀都非常令人擔憂。所以，就要靠教師評鑑去評鑑這個老師啊!	B-4	主動創造親師生溝通的機會
教師要有正確的價值觀，並能以身作則，讓學生學習而內化其正確的價值觀(我也這麼想)。因為我覺得一個老師在帶一個班，無形之中會影響到小孩的想法。所以，我覺得一個班級，即使小孩有本身天生的個性來講，可是我覺得二年當中，給這個老師二年來帶的話，我覺得，他可能會變壞也可能會變更好。所以我覺得教師專評鑑不能只看學生的課業課程方面，我覺得除了學業方面，一些情意方面我覺得也是要去談的，你不是只看認知看技能而已。	D-6	能以身作則重視身教與言教
我覺得那是個完人教育包括情意及正確價值觀的教育，不單是知識的教育而已，甚至覺得一個品格的操守跟帶那個孩子的價值。。就是品格教育甚至勝過於科目的(可是目前品格教育並不佔節數)所以要能有效地且善於利用時間，例如善用導師時間甚至彈性時間。我們可以利用彈性時間，像我們以前開班會啊!可以討論一些事情，討論品格與價值澄清等問題，現在沒有所謂的班會了。我覺得是說，也可以是說有事件發生時，你可以針對這事件去討論(適時地)，對。還有學生做錯事時，能用關懷的言行代替打罵的舉止，以正面的言語鼓勵孩童向善的力量。	D-6	能以身作則重視身教與言教
3、請問您針對教師專業發展評鑑之中有關「研究發展與進修」方面，您覺得應有那些指標或能力?		

教師進修哦！我覺得不可以學歷來看（不一定指學歷方面的），因為學歷並不等於專業，有人會讀書，但不會做人，如EQ及品格，我覺得可以利用週三進修，就是我才所講的，我覺得他必需要各個領域去進修新的一些資訊，包括了自己任教的領域與非領域都要涉略，專精課程教學知能與技巧，是必需的。或者是，我覺得他還是需要隨時去增加自己的專業知識（與時俱增），嗯！才不會以過去所學教導現在的小孩適應未來的社會。。我覺得他還是需要隨時調整，因為現在的孩子跟以前的孩子不一樣了，畢竟現代的社會也過去單純的社會，學生的複雜化已經不再是當初師資培育中心所能想像的。	C-3	<u>參與校內外教師進修研習</u>
可以參加校外研習或與同事組成讀書會，做專業對談，藉以增加自己的專業知能。學校即是一個小型的社會，每個班級又是一個大家庭其中的組成份子，可以說是千奇百怪。所以，如果學校有組讀書會的風氣或進行行動研究的氛圍，教師們樂於彼此分享其班級經營與教學，相信對於老師的成長或學生的學習必有效。		
與同事或自己做行動研究，以解決現場的教育問題。如果可以的話，我會選擇讀研究所，來增加自己的專業知能與補其不足。		
所以，教師如何調適心態與改變自己的教學與輔導方法是非常重要的，可以利用學習型的社群或週三進修時間，甚至一些網路上有許多學習課程去學習。藉由多元的進修（週三進修、數位學習）或者可以靠那種團隊裡面的專業對談裡面去修正或學啦（教學觀摩？）教學觀摩也是可以啦（教學技巧）對啦！		
透過學習社群或經驗傳承，來汲取自己在職生涯中成長動力，並學習修正自己的教學技巧，增加教學的知能或改正價值觀。教學觀摩形同教室觀察，教學者可以透過教室中的另一雙眼睛來察覺自己的優缺點，進而改教學中的缺點；對於觀察者，尤其是初任教者，可以獲得立即的教學經驗，實為教學相長的另一種意境。	C-3	<u>參與校內外教師進修研習</u>
4、請問您針對教師專業發展評鑑之中有關「敬業精神與態度」方面，您覺得應有那些指標或能力？		
完人教育，不可以太閉門自居，有時就認為自己啊！這個就是好，啊這個就是怎麼樣，然後太固執自己的想法。所以有的時候你去跟人家談的時候，或是多去欣賞別人，去觀摩別人時就會發覺一應該要反思能力比較強—可以透教學觀摩學生的學習效果或學習社群的專業對談走出教室外面還有另一片藍天。或是透過小孩子的學習回饋，可以知道說到底這樣的教學到底是不是適合，或者是學生的吸收到底有多少。	C-4	<u>反思教學並尋求專業成長</u>
敬業的態度其實最主要的就是要有自省能力，要能有接受別人（家長，學生，同儕）的意見並思考如何改善自己教學的能力，		
5、請問您認為“資訊能力”，是否能視為教師專業發展評鑑的指標或能力？		
應用媒教學也很重要，就是剛剛所說的資訊科技能力，就是使用的技巧也很重要。	C-2	<u>研發教材、教法或教具</u>
例如：單槍、投影機、視訊車等資訊教學設備的使用；還有線上學習不固定的學習時間，對於以學生為重的教師而言是非常重要的；再來，補助教材的搜集與匯整能力或管理與自製教學媒材能力都是有助於學生學習的資訊能力，另一個很重要的班級網頁製作，或教學部落網都有助於班級經營的親師生互動，現代的环境，教師若不提升自己的資訊科技使用與管理能力，做事的效率與效能也會降低。		
6、除了上述四個層面的指標或能力以外，您是否還覺得有那些可以視為教師專業發展評鑑的指標或能力？		
我覺得一個專業教師應該要有虛心求教，然後包容度大，還有就是積極學習的心態，我覺得還是需要積極啦！我覺得也是跟個人特質有關啦。	D-5	<u>擁有積極正面的人格特質</u>

虛心求教就是能面對自己的不足可以勇敢地求救於同儕，能主動地學習新知並能分析綜合轉化為教學的東西，還有包容度就是說，用溫柔的語氣堅定的眼神與耐心等待孩子的行為改變，不急著要學生立即改善其行為，及可以接受別人的批評與指教，能將之化為反思與精進自己專業的能力，而不是一味地自以為是，只要有人批評就暴跳如雷，久了沒有人敢說了，鏡子沒了就永遠看不到自己的盲點，不會再有進步的空間，如此了終生，停滯不前進了，對學生而言，不會有好處，所以要藉由專業發展評鑑來助他求上進之動力。

如果可以的話，要有正義感的人，在甄試的把關者就注意這個人的表現是否屬於積極態度者，或評不適任教師（很難評定耶！），我覺得是要有教評會或者是學校自己要有一個輔導教師的組織，能仗義直言，若評為不適任教師者，認為他有某方面需要糾正或改進的時候，就要啟動教學輔導教師機制去協助他。然後，輔導無效的時候，你才能提出來他是個不適任教師，我覺得還是要有一個輔導機制，雖然你說不適任教師很難評定，不能因為一個家長告他就說他不適任，就評為不適任教師，我覺得不一定耶！應該多方面去查，比如我剛剛所說的：可以與學生之間去談跟很多個家長去談，不可能說一個班級裡頭所有的學生與家長的說法都對他不和，如果是的話，那這個老師就應該自己好好檢討了，如果你教學很認真卻又引起大多數的家長與學生反彈，那是不是代表自己有很大的檢討與進步空間。

之前有想過用滿意度調查來輔助，但 00 老師的例子，讓多數人會不貿敢然使用，因為，評鑑制度尚未純熟，學生的思慮尚待成熟，而家長參與學校事務者不多，如何能知道你在做什麼？所以，親師合作真的很重要，帶家長進入教室進入學校做志工，親師共同溝通教育理念，提供教養文章與協助教養事宜，讓教育合夥人增加其教養與教育知能，對班級經營是有利無害的。

學歷與專業不能劃等號，講白一點，如果一個是高中學歷、一個是大學學歷的，大學畢業者不能讓孩子真的學到東西，而高中學歷的可能有一些他的方法，或跟孩子之間的信任度夠例如：他能主動的了解與解決孩子的問題；他與孩子之間培養足夠的默契，使孩子願意信服；孩子認為他可以給孩子正面的榜樣，你並不能說大學的才是適任的，高中的不適任。

所謂“跟孩子之間的信任度夠”就是指教師能主動的解決孩子問題，日子久了孩子願意服從教師的管教，彼此間的默契夠，小孩子認為他可以給他正面的孩子榜樣，因而對教師非常信賴。

縱使一個人的能力很強，但是他沒辦法把這些能力轉化為別人能級收的方式傳授給人，你的能力很強那是你自己的武功，但不能將你的武功傳授給別人，別人沒有辦法領悟得到，我覺得那也是沒有用的。所以，能力轉化的問題，知識要足夠並要能將其轉化為教學的能力，否則一切都是空談。學歷再高，不會班級經營，無法與家長學生溝通，是不能增加學生學習的成效，甚至有可能讓學生提早放棄其課業，不可不注意呵！

我是覺得跟。。班級經營上跟家長溝通之間的關係，甚至會比你教他學科上要來得重要些，佔的比率會比較高，一個佔的是 65%一個佔的是 45%。因為親師溝通的能力若不好，班級經營的不好，縱使教學能力再好，仍會影響教學的效能。無法取得家長的支持，容易形成教學最大的干擾來源。

佔的比率會比較高，一個佔的是 55%一個佔的是 45%。就是代表班級經營中的親師溝通其實是非常重要的，它可以是教學的助力也可以是阻力，所以專業教師是會化阻力為助力，而不是任由阻力擴大而不加以處理。

如果教師專業評鑑的話，我會比較重視人格特質這一區塊，而且因為一個人的價值觀，生活態度，反思能力積極與否都會影響學生一輩子的。

他需要有耐心—凡事都可以等待，尤其是孩子的學習或行為改善、愛心—願意對每位孩子都是一樣的公平地對待、同理心—能體諒孩子的犯錯

肆-2 未善用評鑑結果

C-5 善用教師生涯發展的利器

B-3 建立良好的師生互信機制

A-5 運用有效教學技巧

B-4 主動創造親師生溝通的機會

D-5 擁有積極正面的人格特質

行為、良好的溝通能力—對家長或孩子、能了解孩子心理理想的世界。

教師是志業而不是職業，凡事都是以學生為重，為第一考量。所以，在教育的職場上凡事以學生為學習中心，即是敬業的精神	D-8	尊重教師為志業 而不是職業
---	-----	------------------

另外，熱誠的態度是影響教育愛的根基，所以，一個專業的教師應該要擁有熱衷於教育的精神。	D-8	尊重教師為志業 而不是職業
--	-----	------------------

熱誠的態度指的是肯主動參與專業培訓主動求精進專業能力肯願意為處理學校或班級事情而加班，能將事情處理完再下班的。其實教師這個職業與服務業很像，我們服務的家長，學生，就應該要有服務的基本要素，如和藹親切，比如說 00 老師的臉，不笑就給人很不友善的感覺

