

# 國小形成性教師評鑑實施歷程與成效 之個案研究

張德銳\* 周麗華\*\* 李俊達\*\*\*

本研究以一所位於臺北市中心的大型國小為研究對象，運用訪談、觀察與文件分析等方法蒐集資料，以達到瞭解形成性教師評鑑在小學實際運作的歷程、成效與困難之研究目的。研究結論如下：

- 一、本個案學校實施形成性教師評鑑的歷程包括準備階段、專業成長階段、實施評鑑階段與檢討修正階段。
- 二、本個案學校實施形成性教師評鑑的成效，包括：促進專業對話，激發教學省思；解決教學問題，提升教學效能；記錄評鑑歷程，產出行動研究作品。
- 三、本個案學校實施形成性教師評鑑的主要困難包括：評鑑計畫與教師溝通不足；教師分成參與、非參與兩大區塊；教師評鑑相關知能不足；教師覺得參與評鑑頗有時間壓力。

本文並根據上述結論做出若干建議。

關鍵字：國民小學、教師評鑑、形成性教師評鑑、教師專業發展

\* 作者現職：臺北市立教育大學教授兼教育學院院長

\*\*作者現職：臺北市立教育大學教育系博士候選人

\*\*\*作者現職：臺北市立教育大學教育系博士候選人

## 壹、緒論

教育發展與革新是當前各國所重視的教育議題，而教師專業化是教育革新的關鍵。教師專業化程度越高，教師的專業地位就越確立，越能加速教育革新，提高教育品質（何福田、羅瑞玉，1992）。為提升教師教學專業品質，我國教育部業已核定通過「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，並從 95 學年度開始，在臺灣地區各縣市中小學試辦教師專業發展評鑑。此計畫中，評鑑的目的係以改進教師教學為目的，不進行教師考核，因此是一種形成性評鑑。

我國中小學教師普遍對於教師評鑑仍存有抗拒的心理，以致教育界仍有「教師談評色變」的說法。如能對臺北市某一所小學形成性教師評鑑的實際運作情況與成效，作整全深入的瞭解、詮釋與報導，將可提供臺灣地區其他具有相似背景脈絡的學校實施形成性教師評鑑的參考。再加上國內近十年教師評鑑的相關研究不少，但是大多以評鑑規準的建立、評鑑意見的調查居多，實地對評鑑實施歷程與成效進行實證研究相對缺乏。在實徵經驗方面，教育部雖然匯整國內各縣市實施教師評鑑的經驗，由許多校長、主任等行政人員分享推動教師評鑑的心得，製作成「教師專業發展評鑑案例專輯」（教育部，2007），但是從教師的角度發聲的案例亦不多。本研究將探討教師與行政人員的經驗，可提供研究發現，協助建構教師評鑑理論，並幫助各界人士了解教師評鑑實施的成效與困難，改善國內實施「形成性教師評鑑」資訊不足的窘境，並作為制定政策的參考。

基於上述研究動機，本研究乃以臺北市一所小學為例，探討形成性教師評鑑在小學的實際運作過程、內涵與成效。本研究之具體研究問題在：(1)國小實施教師專業發展評鑑的歷程為何；(2)國小實施教師專業發展評鑑的成效為何？(3)國小實施教師專業發展評鑑遭遇的困難為何？本文將根據研究發現，歸納形成性教師評鑑推動的建議。

## 貳、文獻探討

本研究旨在探討形成性教師評鑑的實施模式、實施成效與困難，相關文獻整理如下：

### 一、形成性教師評鑑的實施模式

「教師專業發展評鑑」係如 Stufflebeam (1971) 所言，不在於證明而在於改良 (not to prove but to improve)。因此，評鑑的結果可以供作辦理教師在職進

修活動的依據，幫助教師專業發展與生涯規劃，並可提升教師專業形象、促進學校教學革新。

Stronge (1997) 提出一個為學校改進與教師成長而設計的評鑑模式 (Goals and Roles Evaluation Models)，其內容包括評鑑的發展階段與評鑑的實施階段。實施歷程如下：(1)確認學校特定的任務需求，轉化為可操作的目標；(2)發展教師的角色和責任，給予清楚、可測量的指標範例；(3)設定教師工作表現的標準；(4)記錄教師的工作表現，作為評鑑的佐證資料；(5)評鑑教師工作表現；(6)教師改進或保留專業服務品質。

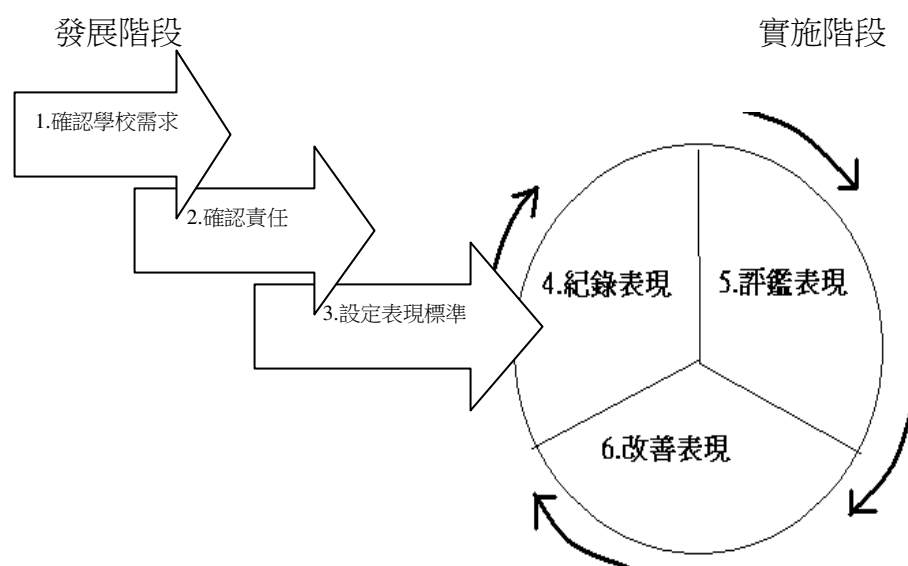


圖 1 目標與角色評鑑模式

資料來源：Stronge, J. H. (1997, p.12)

Danielson 和 McGreal (2000) 指出，一個能提升教師專業的評鑑系統，需要投入大量的心智與精力，才能設計出得到使用者認可的評鑑體系。評鑑的設計過程包括六個步驟，分別是：組成評鑑委員會並確定決策程序、確定評鑑的一般程序、確定評鑑標準、確定評鑑的工具和程序、確定實施計劃，以及為評鑑者設計培訓計畫。Danielson 和 McGreal 也認為評鑑的實施過程，因應初任教師、資深教師以及不適任教師的不同需求，應有不同方案。

吳清山、張素偵（2002）提出教師評鑑的實施過程，可分為準備階段、實施階段、總結階段及檢討改進階段，每個階段的工作重點如下：(1)準備階段：召開會議，就評鑑程序等細節進行討論凝聚共識，以確定評鑑的目的、規準及實施方式；(2)實施階段：編製評鑑表格，評鑑者採多元的方法蒐集、整理和分析評鑑資料；(3)總結階段：完成評鑑報告，做成結論與建議，並將評鑑結果通知受評者；(4)改進教學階段：檢討評鑑結果，擬定教師專業發展計畫進行改進，並對表現欠佳教師追蹤輔導。

綜合上述學者所提出之教師評鑑實施歷程，大都涵蓋了評鑑的準備與實施兩大階段。**Stronge** 以推動學校本位評鑑的角度，提出評鑑必須能因應學校需求而設定教師評鑑規準，並且強調評鑑與教學改善的動態循環。**Danielson** 和 **McGreal** 的評鑑模式係以學區為評鑑推動單位，廣納利害關係人的意見所建構而成，具有評鑑前仔細規劃，評鑑時因應教師個別需求的特色。吳清山、張素偵的模式則是將評鑑的設計與發展當做準備階段，再將實施階段細分為評鑑實施、評鑑總結、改進教學，係以評鑑為手段，專業改進為目的。以上三種評鑑模式都強調評鑑的準備與實施，但欠缺評鑑方案的檢討與修正階段。**Deming** 提出「PDCA 環 (Plan-Do-Check-Act)」，強調規劃、執行、考核及修正行動，以有效改進過程或系統（吳清山、林天祐，2005）。研究者認為在教師評鑑方案之推動過程中，持續地實踐、反省與修正，方能使評鑑方案更臻於完美，形成性教師評鑑方案的實施歷程應包括：評鑑準備、評鑑實施、專業成長與評鑑檢討四階段。

## 二、形成性教師評鑑之實施成效與困難

在教育研究各個領域之中，教師評鑑議題受到一定程度的重視，也有許多研究者曾經針對教師評鑑進行各種類型的研究。茲整理形成性教師評鑑的實施成效以及實施困難如下：

### (一)形成性教師評鑑的實施成效

教師評鑑的相關研究顯示，實施評鑑可以增進教師的教學省思、促進教學目標的達成，以及形成追求專業之組織文化等。

在教學省思方面，**Johnson**（1996）的研究發現，評鑑本位的教師發展可以增進省思。**呂永財**（2004）指出教師係透過指標系統的檢核，開始進行教學反思；**陳永發**（2005）發現藉由同儕之間的互動以及教學評鑑與輔導的進行，可促進教師反省與行動力；**周麗華**（2008）的研究顯示，參與教師專業發展評鑑方案的教師為了提供評鑑的佐證資料，將省思歷程化成書面資料或行動研究，不但增進省思頻率，也深化省思內涵。

在教學成效方面，教師對教學各項度的檢核與省思，深入理解有效能教學，實踐於教學中，可提升教學績效（李昆璉，2007；張德銳，2006）。臨床視導提供個案教師具體的教學診斷，能有效提昇教師教學能力、班級經營能力，增進教學成效（蔡美錦，2005；蕭美智，2004）。其他研究者（劉益麟，2002；蔡志鏗，2004）也發現實踐同儕視導模式，能促進教學目標的達成，提昇教學的品質。

在教師組織文化方面，透過同儕專業對話，教師因得到多方的回饋與協助，彼此相互支持，激勵工作士氣，增進同事情誼（李昆璉，2007；黃春滿，2004；賴廷生，2002；Reeves, 2001），助於形塑積極追求專業自主成長的教師文化（吳紹欽，2004）。鄭進丁（2007）的研究也發現，申請及執行試辦教師專業評鑑的過程，具有凝聚教師共識之功能，校園內教師之間因為願意進行同儕評鑑，形成同儕輔導組織文化。

然而，國外學者 Reeves（2001）認為未來研究應致力於形成性教師評鑑的長程效果，目前看似對教師教學實務有改善，仍需觀察對學生學習成效的影響。南加州大學有幾篇教師評鑑成效的研究指出，教師評鑑並不是教師的班級行為為主要的影響因素，真正的影響來自合作和專業發展的機會、績效責任、有力的領導（Kelly, 2006; Zarro, 2005）。

## (二)形成性教師評鑑的實施困難

學校推動教師評鑑的實施困難，包括欠缺法源、評鑑支持度不足、評鑑知能缺乏以及時間上有困難。在欠缺法源方面，吳清山、張素貞（2002）指出，法治社會裡講求「依法行政」，尤其教師評鑑涉及教師權益，更需有其法源依據。李坤調（2006）的調查研究也發現，教務主任推動教師專業發展評鑑的困難在於缺乏法理依據，說服力不夠。學校推動教師專業發展評鑑，由於並無法令條文強制規範，所以學校的教學領導更顯重要。潘道仁（2006）指出學校必須藉由領導者倡導力提出願景，形塑出良好的校園氣氛與文化，以推動校園成為專業的學習型組織和專業社群，作為推動教師專業發展評鑑的主要訴求。

在評鑑支持度不足方面，Peterson（2000）的研究發現，教師不支持評鑑活動，因為不想被評鑑、不覺得需要改進、不相信評鑑會被落實。國內研究者也發現教師對政策、制度與計畫充滿疑慮，存在不想改變的觀念，且不習慣教室有其他教育人員觀察（李新鄉、馬惠娣，2007；李福明，2005；張素貞、林和春，2006；潘道仁，2006）。張德銳（2006）指出教師如缺乏評鑑的正確觀念，將會影響評鑑的成效。陳明和、郭靜芳（2004）認為應該營造積極與優質的評鑑文化，做評鑑方案的價值澄清，以獲得老師的支持與認同。

在評鑑知能缺乏方面，Indrebo（1994）指出學校成員缺乏評鑑方法的理解及能力，因此應加強方法學的訓練。學校進行評鑑主要的困難多集中在擬定計畫內容、收集資料及將資料系統化分析的程序問題方面。國內研究者李昆璉（2007）的研究發現，行政人員在推動試辦方案所面臨的困境，是評鑑推動知能不足，而且沒有試辦經驗可以參考；教師的困境則是書寫省思札記的困擾、整理資料能力待加強、評鑑結果的解釋與判讀有疑慮。

在時間的困難方面，Alvik（1995）的研究發現當教師的工作量到達一定程度，學校本位評鑑未設定為學校的優先事項時，其工作與其他任務產生排擠效應，教師即不再願意做額外的工作。國內的研究也發現試辦教師專業發展評鑑之困難在於教師負擔過重，時間不夠（呂玉珍，2006；李坤調，2006；黃耀輝，2006；鄭進丁，2007）。丁一顧（2008）建議老師結合教學需要，以共同備課與觀課的方式進行教師專業發展評鑑，實踐有效教學與評鑑。

形成性評鑑在推動初期，可能會遭遇上述種種困難，做為制度的推動者，應該針對這些困難提出因應的策略。為了確定與增進對教師專業發展評鑑實施歷程、成效與困境的理解，本研究乃以臺北市一所市中心學校為研究對象，進行質性的深入研究。

## 叁、研究設計與實施

本研究旨在瞭解小學形成性評鑑的實施歷程與成效，資料之蒐集以訪談與參與觀察為主，佐以文件分析進行研究。研究實施流程，首先進行教師專業發展評鑑歷程之相關文獻探討，其次在九十五年九月開始進入研究現場進行資料之蒐集，接著定期討論研究發現，針對資訊不足之處再蒐集，最後整理研究報告，公開研究結果。以下敘述研究現場、研究者之角色、資料蒐集與檢核，以及研究倫理之處理。

### 一、研究現場

明亮國小於民國 57 年成立，迄今已有 40 年歷史。現有班級總數共 69 班（含普通班 65 班、資賦優異資源班 2 班、身心障礙資源班 2 班），現有學生總數共約 2,200 人，聘用合格教師 115 人。學校坐落在臺北市中心，社區內文教機構、金融銀行、醫院等大樓林立。家長社經背景相當不錯，不乏醫生、企業高階主管。家長對學校事務參與頗多，提供學校人力與財力的支援，每年募集約一百五十萬元校務發展基金，志工團成員約有五十人，進行愛心陪讀、交通導護、圖書管理等服務。學校辦學績效良好，近年來教師在行動研究、教學檔案製作、

班級網頁在臺北市的競賽中都有良好的成績，是深獲家長肯定的額滿學校，也是「臺北市優質學校」之一。

## 二、研究者之角色

本研究團隊由研究主持人及其論文指導之兩位博士候選人組成。研究團隊與明亮國小關係頗為密切，除了「研究者」之角色外，還有良師、益友、諮詢專家或工作夥伴之角色。研究團隊在進行本研究案之前，就因教學輔導制度、發展性教學輔導系統的研習活動，與明亮國小部分教師有多次接觸，在明亮國小九十五學年度試辦的「教師專業發展評鑑專案」中，研究主持人擔任訪視委員，在自然的情況下應學校之需求，給予教師評鑑專業意見，並對參與教師表示肯定與鼓勵。

研究團隊在研究過程中與研究場域建立並維持正向的關係，在進行觀察過程中，亦努力保持清明、客觀的研究態度，避免預設立場影響研究結果的報導。具體的作為是根據預先設定的研究目的，對現象或個體的行為做有計畫與有系統的資料蒐集，對現象或個體的行為藉由團隊討論再做客觀性解釋；研究者並且隨時撰寫研究省思，與研究團隊成員定期討論研究結果，以避免研究者主觀意識影響研究結論。

## 三、資料蒐集方法與工具

本研究透過研究團隊參與觀察、訪談、文件分析來蒐集現場資料，以描述、探索並闡釋個案學校試辦教師專業發展歷程中之歷程、成效與困難。除了研究者本身為研究工具外，也利用半結構訪談大綱、觀察與省思表、研究札記作為輔助工具，進行資料蒐集。

### (一)訪談

本研究以「半結構」訪談法為主要資料蒐集方法。研究者徵得教師與行政人員的同意後，事先將訪談大綱請受試者過目，再約定校園內適合的地點進行一對一訪談。徵得受訪者的同意，在訪談時進行錄音以協助記錄，並轉譯成逐字稿。訪談大綱的內容重點與對象如下表所列：

表 1 訪談日期、重點與對象

日期	訪談重點	訪談對象與代碼
95.10	決定參與的歷程、學校的優勢與限制	校長 (A1)、教務主任 (A2)
95.11	如何成為帶領人、小組專業成長的擬訂過程	小組帶領人 (TL1、TL2、TL3、TL4、TL5)
95.12	參與校務會議、評鑑說明會、小組成長的經驗	小組成員 (TP1、TP2、TP3、TP4、TP5)
96.01	規定制定的歷程與遭遇的困難	教務主任 (A2)、課研組長 (A3)
96.06	評鑑的實施歷程、工作重點、實施成效	校長 (A1)、教務主任 (A2)、課研組長 (A3) 帶領人 (TL1、TL2、TL3、TL4、TL5) 評鑑小組 (TE1、TE2、TE3)、小組成員 (TP6、TP7、TP8、TP9)

## (二)參與觀察、非參與觀察

研究團隊參與各項會議與活動時，記錄當時觀察到的重要事件，其內容包括對現象的觀察與詮釋、進一步探討重點、研究省思等。本研究團隊成員之一是明亮國小的正式教師，參與學校的日常運作，資料的蒐集來源不限於評鑑相關會議，舉凡教師晨會、課發會、領域會議、學年會議等，甚至非正式的下課閒聊，都是蒐集資料的時間。其他研究人員採非參與的觀察，重要的觀察的日期與重點如下表所列：

表 2 觀察事件與重點

觀察事件	觀察重點	日期	地點
評鑑說明會	行政人員推動評鑑的具體做法	950906、960404	校史室
評鑑推動小組會議	推動小組的運作模式	950906、960321	會議室
各評鑑小組的專業成長活動	評鑑小組成長活動的內容、帶領人與小組成員的互動情形、小組成員的專業發展情形	951018、951101、951115、951206、951220、960103、960418、960516、960523	校史室、會議室、圖書室
評鑑暨自主小組研討後會議	行政人員與帶領人的互動情形、評鑑推動的方向	951018、951101、951115、951206、951220、960103	會議室
評鑑小組會議	評鑑小組實施評鑑的方式、遭遇的問題	960404、960418、960516、960523、960530	會議室
評鑑成果發表	小組成員的專業發展與教學效能	960110、960528、960604、960611	校史室、辦公室



### (三)文件分析

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

表 3 文件分析的種類與名稱

文件種類	文件名稱
申請書	95、96 申辦教師專業發展評鑑實施計畫
會議記錄	評鑑小組會議、評鑑暨自主小組研討後會議、推動小組會議、宣導會、成長小組會議
省思回饋單	成果發表省思單
研究作品	評鑑網頁、教學檔案、行動研究作品

### 四、資料處理

根據研究的目的與問題，對於所蒐集到的資料進行分類與編碼，從中建構出其意義，期能回答本研究之問題。

表 4 資料分類管理表

類別	記錄方式	意義說明
訪談	訪談，TP1 960512	在 96 年 5 月 12 日訪談 TP1
文件分析	文件，95 申請書	分析 95 申請書之文件資料
觀察	觀察，說明會 950906	分析 95 年 9 月 6 日說明會筭記

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

### 五、資料檢核

## 專論

在提高信度方面，本研究以研究團隊裡多位研究者從事觀察，共同檢證研究結果，並且運用機器（如錄音筆、攝影機）來記錄資料，整理成逐字稿。此外，本研究明確說明研究者的背景、立場，以及在研究現象中所扮演的角色；詳細說明蒐集資料的時間、地點、情境（參考表 1、表 2、表 3），以呈現資料蒐集當時的社會脈絡。

在提高效率方面，本研究將訪談逐字稿提供給受訪者加以檢視，以確定受訪者的真正意見，並採用方法的三角校正（triangulation），如利用訪談、觀察與文件分析所得，加以比對，以交叉複核資料的準確性。本研究團隊盡量沉浸研究現場深入觀察，研究成員之一為明亮國小之在職教師，對受訪者的背景資料作深入瞭解；研究團隊資料分析時，時時進行反省與檢核，每兩星期進行研究討論，以免影響研究的客觀性和正確性。

## 六、研究倫理

研究者除了上述提高研究信度與效度，以客觀分析與報導研究結果外，本研究在研究倫理的實踐做了以下的努力：

- (一)基於保護受訪對象，本研究除了在研究一開始與研究對象簽定研究同意書外，也強調所有蒐集到的資料僅作為本研究之用，任何人在未經當事人同意之下，不得散播其受訪原始資料。
- (二)對研究對象個人資料、背景予以保密，資料的處理與分析亦採取化名的方式進行，研究結束後，所有的錄音保留一年後全數銷毀。
- (三)在自然而不干預的情境下，研究團隊給予研究場域專業發展評鑑意見諮詢，提供評鑑指標等參考資料，並對參與教師表示肯定。

## 肆、研究發現與討論

### 一、形成性教師評鑑的實施歷程

明亮國小在九十五學年度試辦教師專業發展評鑑，第一年的實施歷經了四階段：「準備評鑑階段」、「專業成長階段」、「實施評鑑階段」、「溝通檢討階段」。茲分述如下：

#### (一)準備評鑑階段

明亮國小準備評鑑的階段，包括評估試辦可行性、研擬試辦計畫、通過校

務會議、培訓評鑑人才、建立評鑑規準。

### **1.學校決定參與：行政人員評估試辦可行性**

在考量是否申請教育部的「教師專業發展評鑑試辦方案」時，A1 校長和 A2 主任判斷形成性教師專業發展評鑑可以「吸收一些外來的資源來協助老師做專業成長」(訪談，A1951210)、「給老師一些檢視專業的方向」(訪談，A2951012)。行政人員認為明亮國小具有試辦「形成性教師專業發展評鑑」的優勢，因為學校不但「擁有優質正向的教師文化、高效率的行政團隊素質、豐富的社區資源」(訪談，A1951210)，實施五年的教學輔導制度，也可做為專業發展的基礎與支柱(文件，95 申辦計畫)。

### **2.研擬評鑑方案：運用校內原有制度做基礎，教師分組評鑑與成長**

明亮國小以既有的教學輔導制度為基礎，規劃「班級經營與輔導」和「課程設計與教學」之評鑑。學校初步以「教學輔導制度」內的教師為參與對象，規劃資深教師進行「課程設計與教學」之專業發展評鑑，而初任、新進教師則進行「班級經營與輔導」之專業發展評鑑(文件，95 申辦計畫)。

### **3.提交校務會議：試辦方案無異議通過**

由於教師專業發展評鑑尚欠缺法源的支持，教育部規定試辦的申請計畫必須經過校務會議通過。明亮國小在 95 年五月加開校務會議，在議程後半段特地安排教師專業發展評鑑的說明會，決定是否參與試辦。校長對教師勸說：「雖然只有一个人願意參加，不能否定或者阻擋人家的需求」(訪談，A1960621)，評鑑試辦方案因而在校務會議中無異議通過。

### **4.培訓評鑑人才：第一年内超過半數的受評人取得初階培訓證書**

明亮國小配合教育部的「評鑑人才培訓計畫」，積極參與行政人員的推動知能與初階評鑑人才的培訓。在評鑑專業方面，暑假有 10 位教師參加初階的培訓，分別是校長、A2 主任、四位小組帶領人、資深教師等。九月份以後，參與評鑑的教師陸續參加第三、四、五、六期的評鑑初階人員培訓，第一年總計完成 18 小時研習並取得初階培訓證書有 29 人(文件，96 申辦計畫)。校長、A2 主任在受訪時表示另外還參加教育部試辦中小學教師專業發展評鑑講師遴選儲訓，受聘擔任評鑑人才培訓講師。

### **5.建立評鑑規準：教師從學者建立的規準做增修刪減**

明亮國小的評鑑規準由 A2 主任和 A3 組長先蒐集評鑑規準的資料，再邀請

## 專論

校內五個評鑑小組對評鑑規準做小幅的增修或刪減。校長的看法是：「指標讓各組討論的目的，即在於建構可行和適合的標準，如此才符合我們學校的需要」（觀察，檢討會 951220）。

### (二)專業成長階段

明亮國小試辦教師專業發展評鑑時，以提供豐富多元的「專業成長活動」為主軸，第一年上下學期總共安排九次週三下午（951018、951101、951115、951206、951220、960103、960418、960516、960523），讓教師分組進行領域專業成長研習（文件，成長小組會議記錄）。

#### 1.專業分組：教師自行決定參與的組別

明亮國小以既有的制度為基礎，規劃「班級經營與輔導」和「課程設計與教學」之評鑑。學校事先規劃好語文領域閱讀寫作、資訊融入自然與生活科技、數學領域課程與教學分析和班級經營與輔導四組的評鑑小組，並且找好各組的帶領人，讓教師自由選擇專業成長的組別（文件，行動研究作品）。

#### 2.進行成長活動：各組研擬成長內容，著重於領域專業知識的分享

各評鑑小組的成長活動內容主要是由帶領人帶著小組的成員討論出來。負責執行這項業務的 A3 說：「成長內容是放給老師自己去決定，因為他自己需要什麼他自己最清楚」（訪談，A3960620）。各評鑑小組按照學校排定週三進修時間，上、下學期共展開九次專業成長活動。小組的帶領人各自接洽需要的講座，語文組和班級經營組大部分的講座是來自校內有經驗的老師做分享，英語組和資訊組各有一次聘請校外老師分享教學經驗，英語組和數學組各有一次到校外參加研習（文件，成長小組會議記錄）。

### (三)實施評鑑階段

在進行評鑑活動時，採取自我評鑑、同儕互評、校內評鑑小組評鑑三個層次，由教師自選評鑑規準、互評人員以及資料蒐集方式，校內評鑑小組再給予成長建議。

#### 1.自我評鑑：有人求成長，有人求方便

學校將教師修訂後的規準整理成「自評表」與「互評表」，受評者自行選擇適用的規準，填寫自評表。A3 說：「老師只需選擇自己最弱的部分，選擇一到兩個指標做評鑑即可，不需全部作評鑑」（觀察，檢討會議 961206）。教師在訪談中表示，選擇評鑑規準之考量，有的以手邊現有的教案去對應規準，有的是

選擇規準後才去蒐集相關資料。例如，TL1 和 TL2 以手邊現有的教學資料，去選擇可以對應的規準。TP7 選擇能展現自己能力的規準，TL3 選擇對自己有挑戰性的規準，TL5 選擇教學比較弱的規準。

## 2.同儕互評：自選信任的同事互評

學校實施同儕互評，因為：「第一，參與試辦的教師很多，評鑑小組工作量太大；第二，相信老師有能力作同儕互評」（訪談，A2960117）。受評老師由參與試辦的老師之中，尋找信賴的同儕互相評鑑。多數老師採用同學年配對，TL3 認為這樣「溝通上比較簡單」。TL4 雖然選擇不同學年的 TL1，但是「有共同教過的學生」可以作為討論的基礎。互評的資料來源很多元，綜合訪談校長、執行秘書與教師的結果，發現大部分教師採用晤談，例如 TL1、TL2、TL4、TP3、TP6、TP8、TE3，英語老師都是以教室觀察為主，TL3、TE2、A3、TL3 則是兼採教學檔案和晤談。

## 3.評鑑小組複評：頒發證書並給予成長建議

明亮國小主要以同儕互評進行他評的工作，校內的評鑑小組的功能在於審視自評、互評的結果，給予成長的建議。校長指出：「我們較著重於同儕互評的結果，而評鑑小組的功能僅在於多一道手續，針對其自評、互評結果給予建議、給予背書（觀察，評鑑小組會議 950404）。」第二學期末，校長在教師晨會時間頒發學校自行製作的評鑑參與證明書、評鑑結果報告，並且致贈小禮物。評鑑結果報告綜合了「自評表」、「同儕互評表」、「評鑑小組」的建議，以書面密封個別通知受評教師。評鑑完後，校長和在 A2 主任常利用機會鼓勵教師進行專業成長。例如校長和 A2 主任在評鑑小組會議建議「老師應該就需要自己進行專業成長，甚至可以擬定教師個人的成長計畫」（觀察，評鑑小組會議 960620）。不過，TP8 受訪時表示，因為期末事務繁忙，對於評鑑結果報告「看一眼就放進抽屜了。」

## (四)檢討修正方案階段

明亮國小在第一年的試辦過程採取邊做邊修的方式，藉由教師的討論與心得分享，調整評鑑方案的實施方式。

### 1.建置溝通管道：藉由討論尋求方案定位

明亮國小在各小組每次專業成長活動之後召開評鑑相關會議，做為溝通的管道。上學期召開「評鑑暨自主小組研討後會議」，各小組帶領人在會議中向行政人員提出評鑑方式的疑問，了解學校運作的方向（觀察，檢討會 951206），各小組帶領人也在會議上表達對試辦制度的正反意見，也做為修正評鑑方式的

參考（觀察，檢討會議 960103）。下學期召開「評鑑小組會議」，評鑑小組的成員對評鑑的辦法有許多討論，例如評鑑小組與受評教師的配對、評鑑的完成時間等（觀察，評鑑小組會議 960418）。

## 2. 分享專業成長經驗：開誠佈公說出問題與壓力

每一學期末，學校都安排專業成長經驗分享。在成果分享活動中，各小組介紹成員、活動方式、活動內容和活動感想，分享者呈現出各組豐富的學習成果，也拋出小組運作遇到的問題：如語文組覺得人數太多，意見整合不易；數學組覺得人數太少，談論的範圍的廣度有限；資訊組發現超過半數老師對評鑑有壓力等（觀察，成果分享 960110）。

## 3. 調整評鑑實施方案：直接面對問題修改評鑑方案

明亮國小每學期檢討教師評鑑實施的經驗，據以修正評鑑實施的內涵。例如，因應第一學期的實施檢討會上老師的意見反應，在第二學期解散「數學領域教學研究」小組，並將「資訊融入自然與生活科技領域」小組改為「資訊融入各領域教學」（文件，96 試辦申請書）。因應教師所反應的壓力與情緒，學校決定讓每個教師都可以自由選擇組別，換言之，「教學輔導制度」內的教學導師和夥伴教師，也可以選擇不加入評鑑（觀察，評鑑說明會 960404）。根據第二學期教師對於評鑑知能不足的反應，明亮國小規劃第二年的專業成長活動著重於「自評與成長計畫」、「教學檔案」、「教學觀察與回饋」等評鑑知能的加強（觀察，訪視會議 960530）。

綜合上述，明亮國小推動評鑑方案的歷程包括「準備評鑑階段」、「專業成長階段」、「實施評鑑階段」、「溝通檢討階段」。Danielson 和 McGreal（2000）指出，一個能提升教師專業的評鑑系統，需要投入大量的心智與精力，才能設計出得到使用者認可的評鑑體系。明亮國小從決定試辦到開始試辦，只有四個月的時間，評鑑準備度略顯不足。評鑑方案的內容與分組方式主要由行政人員規劃，在校務會議中無異議通過，再說服老師參加。由於評鑑方案匆促上路，教師對於評鑑計劃內容與期程不了解，部分教師還是配合行政的規劃參與活動。明亮國小九月到次年四月以「小組專業發展」做為方案的實施重點，三月到五月進行同儕互評，五月評鑑小組才給與個人的成長建議。這種「先成長再評鑑」的實施歷程，與學者（Stronge, 1997; Danielson & McGreal, 2000; 吳清山、張素偵，2002）所提「根據評鑑結果，擬定教師專業發展計畫進行成長」有所不同。明亮國小將評鑑延至下學期進行，是為了滿足教師專業成長的需求，減低教師面對評鑑的壓力與抗拒，也因應教育部的評鑑人才培訓在下學期四月才完成。教師與行政將評鑑結果作為規劃下學年專業活動之參考。

明亮國小在教師評鑑發展的歷程注重方案的檢討與改進，因為是第一年試辦，在本身沒有實施經驗，教育部又沒有訂定明確試辦程序的情況下，只好發揮行動研究的精神，不斷進行應用、修正與批判的歷程，發展出校本的推動模式，與 Deming「PDCA」的方案執行循環相吻合。Fetterman（1994）提出彰權益能評鑑（empowerment evaluation），主張透過民主、公開的參與過程，來檢視教師專業發展的歷程，藉以擬定教師專業發展方案、修正方案，改進問題。明亮國小在試辦的歷程，注重教師意見的溝通與方案的修正，正是彰權益能評鑑的確切表現。

## 二、形成性教師評鑑的實施成效

形成性教師評鑑的實施成效，主要包含促進專業對話，激發教學省思；解決教學問題，提升教學效能；記錄評鑑歷程，產出研究成果，茲敘述如下：

### （一）促進專業對話，激發教學省思

透過專業對談的平台，啟動老師反思教學的機制。TP5 認為「敘述自己的教學過程，是一種反思的方法。經過反思再去修正自己的教學，有正面的影響」。透過同儕互評，互相加油打氣，也互相學習教學技巧。十二位受訪教師中，有六位提到同儕互評有實際的幫助。例如 TL3 把互評當作努力的動力的來源，「因為有人要看，自己就會更上進」；TE3、TP8 覺得互評「會互相刺激，會有更多的想法出現，接受到回饋就可以知道自己哪方面可以再努力」；TP5、TP6 也覺得「觀摩同儕的教學，可以獲得很多的建議和指教，讓我們在教學上面可以做省思和調整。」

### （二）解決教學問題，提升教學效能

透過分組專業成長研習，老師獲得教學技能，學到的知識與技能能應用到實際教學中，讓許多老師感受到成長的喜悅。例如 TL5 在訪談中指出「大家都及時把問題丟出來，得到很多回饋、新點子，第二天就可以在課堂上試驗一下」。

評鑑規準提供檢視教學的方向，提醒教師去關注需要加強的部分，落實於教學實務上。例如，TL3 設定的評鑑規準是「活用教學內容活動，提起學生的學習興趣」，分析她今年的行動研究內容，她的語文教學就透過「班級共讀」、「故事接力」、「分組討論」、「角色扮演」等多元活動，提升學童整體的語文能力。TL3 在訪談中說：「你要評鑑這樣的規準，就會去腦筋動一動，去研發課程。」

### （三）記錄評鑑歷程，產出研究成果

評鑑方案提供多次的分享、評鑑活動，讓教師逐漸習慣於表現自己的優勢，

也比較勇於表現自己的課程設計，例如 TP6 因為評鑑方案的推動，給他很大的動力，把思考多年的電腦課程改革方案訴諸行動，他受訪時說：「其實最大差別就是真正開始去做啦」。明亮國小四位教師將參與教師專業評鑑與專業進修的經驗表現於行動研究上，從 96 學年度參加行動研究比賽的稿件中可以看出記錄評鑑方案歷程的稿件分別是：A2 主任分享試辦專業發展評鑑的經驗；TL2 以帶領人的角色分析評鑑小組的團體動力；A3 和同儕夥伴分享共構語文課程的經驗；TL3 和合作夥伴分享了閱讀與寫作的教學經驗。

綜合上述，明亮國小實施形成性教師專業發展評鑑的成效包括促進專業對話，激發教學省思；解決教學問題，提升教學效能；記錄評鑑歷程，產出研究成果。這樣的實施成效與國內外的研究發現相符，例如，呂永財（2004）、周麗華（2008）、陳永發（2005）和 Johnson（1996）的研究都發現，透過同儕之間的互動以及教學評鑑與輔導的進行，可以促進教師反省與行動力。在教學成效方面，研究發現提供個案教師具體的教學診斷，可提升教學品質（李昆璉 2007；劉益麟，2002；蔡志鏗，2004；蔡美錦，2005；蕭美智，2004）。惟本研究發現，一年的評鑑實施，雖然對教學有正面影響，尚難以宣稱對教學績效有立竿見影的效果。

### 三、形成性教師評鑑的實施困難

明亮國小在試辦教師專業發展評鑑遭遇到的困難是：評鑑計畫與教師溝通不足，教師對評鑑計畫不甚了解；教師分成參與、非參與兩大區塊，學校推動評鑑方案頗感挑戰；教師評鑑相關知能不足，對於評鑑規準與評鑑實施方式難以掌握；教師覺得參與評鑑要研習，又要秀出成果，頗有時間壓力。茲分述如下：

#### (一)評鑑計畫與教師溝通不足，教師對評鑑計畫不甚了解

明亮國小在申請試辦教師專業發展評鑑的初期，由於申請的時間緊迫，主要是由行政人員研擬評鑑計畫，評鑑推動小組並未積極參與。A2 主任說：「校務會議只有通過學校可以試辦，不知道有誰要參加，所以無法提出推動及評鑑小組名單。」（觀察，評鑑宣導會議 960404）。評鑑計畫與推動策略的研擬缺乏教師的參與，造成教師的質疑。例如，教育部規定試辦方案要經過校務會議討論通過，明亮國小第一年（95 年）的申辦計畫在校長的道德勸說下無異議通過，TL5、TP2、TE1 都對校務會議的討論「印象模糊」。再者，學校在試辦計畫內定校內教學輔導制度內的夥伴教師和輔導教師一定要加入評鑑方案，致使部分教師覺得「半強迫參與」。另外，有些教師在上學期仍不知試辦計畫的詳細期程，TL5 說：「我們完全不知道評鑑要做什麼」（訪談，TL5951109）。



## (二)教師分成參與、非參與兩大區塊，學校推動評鑑方案頗感挑戰

明亮國小利用週三進修時間，同時進行評鑑小組的專業成長和非評鑑的自主成長活動，教師隱約分成兩大區塊，雙方都產生壓力（觀察，自主暨評鑑小組會議 960103）。A2 主任發現「同一個時間有人在評鑑，有人在自主成長；一個壓力很大，一個身心舒壓」（訪談，A2960117）。未參與評鑑的自主團體，雖然在過程中壓力較小，成長帶領人對於必須在專業成長後開檢討會，也必須在期末發表會上報告成長內容，感到「頭痛、壓力很大」（觀察，成果發表會 960117）。校長感到「一校兩制，把同樣的人切割去做兩件事，其實是很大的挑戰」（訪談，A1960621）。

## (三)教師的評鑑知能不足，對於評鑑規準與評鑑實施方式難以掌握

明亮國小的老師在修訂評鑑規準的時候，其實是有許多疑慮的，TP9、TE2、TE3 在受訪時表示自己的能力不足、經驗不夠、訓練不夠、研習不夠、時間不夠，恐怕無法訂出適合的規準，對於規準的解讀也各有不同。第一年試辦時，參與的教師中有 15 位教師（約佔受評教師 30%）來不及接受初階人才培訓，對實施同儕互評頗感疑惑。例如 TP9 因為沒有受過教室觀察的訓練，擔心看到的東西很有限，在受訪時表示：「我只能就我的想法、我的經驗、我看到的，給你一些意見，可是這樣的東西就是評鑑嗎？」就算是受過初階人才訓練，TE2 受訪時表示「仍對評鑑專業感到不足，覺得評鑑技巧需要更多訓練」。

## (四)教師覺得參與評鑑要研習，又要秀出成果，頗有時間壓力

教師教學負擔重，工作忙碌，要撥出時間參加研習，又要蒐集評鑑資料，時間的分配有困難。教師在訪談中透露時間壓力，例如 A3 覺得「老師所有時間都壓死在研習上，沒有去消化」，TE3 很坦白的說：「我很想把專業成長所學趕快運用過來，但是很難」。TP5 覺得「要多花時間秀出成果，就會有壓力」，TP7 說：「我覺得教師專業發展評鑑對我來說，是多了一樣東西」。

綜合上述，明亮國小在實施教師專業發展評鑑所遭遇的困難，有些和其他研究者所發現的困難類似，例如教師的負擔過重，時間不足（李坤調，2006；呂玉珍，2006；鄭進丁，2007；Alvik, 1995），以及教師的評鑑知能不足（林志成，2006；李昆璉，2007；Indrebo, 1994）。本研究發現個案學校在實施形成性教師評鑑還有兩個困難之處，分別是：評鑑計畫初期與教師溝通不夠，評鑑推動遇到阻力；教師分成參與、非參與兩大區塊，學校推動評鑑方案頗感挑戰。

教師評鑑知能不足以及教師溝通不足的問題，顯示評鑑的準備仍須努力。Danielson 和 McGreal (2000) 認為設計評鑑系統，需要投入大量的心智與精力，

確定評鑑的程序、標準、工具和實施計劃，以及為評鑑者設計培訓計畫。張德銳（2004）也指出，教育行政機關應及早加強教師評鑑的宣導及訓練工作，給予實施學校足夠的心理支持與實質支援，才能順利有效地推展教師評鑑工作。此外，由於評鑑方案欠缺法源，只能鼓勵教師自願參與，造成學校分成兩大區塊，形成一校兩制。教育行政當局須審慎研擬配套措施，再建立法源。然而在尚未取得法源之前，教育行政機關應加強教師評鑑觀念的宣導與溝通，孫志麟（2007）建議，加強試辦與未試辦教師的專業對話，甚至發展形成專業學習社群，或許可以進一步釐清教師評鑑的意義與本質，理解教師評鑑試辦政策的理念，掌握評鑑的目的、評鑑標準、評鑑方式、評鑑方法、評鑑利用等政策內容。至於教師的負擔過重，時間不足的問題，除了教師需加強自我的時間管理，教育行政單位增加教師員額編制，減輕教師工作負擔，亦是解決之道。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

- (一)明亮國小教師發展評鑑的實施歷程包括評鑑準備階段、專業成長階段、實施評鑑階段與溝通檢討階段。明亮國小實施形成性教師專業發展評鑑的歷程具有兩大特色，其一是發揮行動研究的精神，不斷進行應用、修正與批判，設計校本評鑑實施模式；其二是先進行教師專業成長再實施教師評鑑，以減少教師對評鑑的抗拒。
- (二)明亮國小實施形成性教師專業發展評鑑的成效包括促進專業對話，激發教學省思；解決教學問題，提升教學效能；記錄評鑑歷程，產出行動研究成果。
- (三)明亮國小實施形成性教師專業發展評鑑遭遇的困難包括：評鑑計畫與教師溝通不足，教師不了解評鑑內容；教師分成參與、非參與兩大區塊，學校推動評鑑方案頗感挑戰；教師評鑑相關知能不足，教師對於制定評鑑指標、實施評鑑感到困難；教師覺得參與評鑑要研習，又要秀出成果，頗有時間壓力。

### 二、建議

根據上述研究結論，本研究擬對教育實務與未來研究做如下之建議：

#### (一)對教育主管機構

### 1.人才培訓宜在暑假或第一學期初完成

本研究顯示「評鑑推動知能」不足，在推動策略上會有所偏差，增加教師的疑慮；教師的「評鑑知能」不足，對制定評鑑規準、實施評鑑活動會有困難。其次，教師要拿到評鑑人才的培訓證書才具備評鑑他人的資格，教育主管機構應加速、加強培訓人才，學校才能順利展開評鑑工作，教師才能應用評鑑結果進行專業成長。

### 2.提供不同的校本實施模式供學校參考

本研究顯示學校在面對評鑑共識不足、教師部分參與、教師時間不足的狀況下推動評鑑，頗有困難。建議教育主管機構選取郊區、都會、偏遠，參與情況不同的學校類型，分別提供專家學者的支援指導，以建構多元的學校本位評鑑模式，提供未來試辦學校參考。

### 3.加強對教師的宣導與溝通

研究顯示沒有法源支持，造成一校兩制，增加學校推動評鑑方案的困擾，建議教育主管機構加強對教師的宣導與溝通，審慎做好配套措施，激勵教師追求專業，提昇教學效能。

## (二)對試辦學校

### 1.以民主、參與之團體決策模式建構學校本位教師評鑑制度

本研究顯示評鑑計劃未與教師充分溝通，就算在校務會議無異議通過，教師參與意願不高。建議學校在評鑑準備階段，應以民主、參與之團體決策模式建構學校本位教師評鑑制度，充分與教師溝通意見，以建構符合教師需要的評鑑計畫以及實施方式。

### 2.重視評鑑方案的檢討與修正

本研究顯示理解利害關係人的正向、負向反應，進而研擬應對方案，才能面對問題，解決問題。建議學校採取循序漸進的方式推動專業發展評鑑制度，並經由「規劃--執行--考核--修正行動」的歷程，不斷修正推動策略，以獲得教師之支持與認同。

### 3.規劃校內評鑑相關知能研習

本研究顯示教育單位所舉辦的評鑑人才培訓，再怎麼培訓都有不足之處。建議學校規畫校內評鑑相關知能研習，提升教師評鑑規準、評鑑方式、專業成

長計畫研擬與執行的知能，建立評鑑共識，並鼓勵教師積極參與評鑑推動與實施。

#### **4.確實應用評鑑結果，建立學習社群，發展教師專業**

本研究顯示分組的專業成長可以增進教師專業知識，建議學校協助教師依據評鑑結果，擬訂個人專業成長計畫，並鼓勵教師結合同好建立相關學習社群，定期討論與分享。

### **(三)對學校教師**

#### **1.善用教師評鑑促進省思對話**

本研究結果顯示實施教師評鑑可以促進專業發展，提升教學效能。建議教師善用評鑑規準檢視教學，增加自我省思、察覺缺失的機會；透過同儕互評，互相加油打氣，互相學習教學技巧；參考評鑑小組的評鑑報告，研擬適切的成長計畫，並切實執行。

#### **2.主動參與教師評鑑方案的建構**

本研究顯示教師的意見對評鑑方案的發展極具建設性，教師可以根據自身參與的困難與不便之處，對學校提供修正方案之建議，使評鑑方案更具效用性與可行性。

#### **3.記錄評鑑歷程，產出行動研究成果**

本研究顯示教師可以透過行動研究公開發表評鑑方案的實踐智慧。建議教師隨時整理教育實踐的經驗，參加教學卓越團隊的選拔，一方面肯定自我，另一方面做為其他教師之參考。

### **(四)未來研究**

- 1.本研究只針對個案學校第一年的實施歷程作報導，然而評鑑歷程的發展仍然持續進行中。未來研究應該把研究時間加長二到三年，才能顯現評鑑歷程的完整性與發展性，以及評鑑對教師效能的影響。
- 2.本研究的個案學校屬於都會型額滿學校，所遭遇的困難與郊區小型學校有所不同，未來研究應該可以就不同類型學校做比較。
- 3.本研究探討評鑑實施成效時，未能搜集學生學習成效的改變，未來的研究宜對學生學習的影響層面，再作深入探討。

## 參考文獻

- 丁一顧（2008）教師專業發展評鑑實施的另類選擇－共同備課與觀課。**教育研究月刊**，167，36-46。
- 何福田、羅瑞玉（1992）。教育改革與教師專業化。載於中華民國師範教育學會主編，**教育專業**（頁 1-30）。臺北市：師大書苑。
- 吳清山、張素偵（2002）。教師評鑑：理念、挑戰與策略。載於中華民國師範教育學會主編，**師資培育的政策與檢討**（頁 177-192）。臺北市：學富。
- 吳清山、林天祐（2005）。教育名詞：PDCA 循環圈。**教育資料與研究**，63，145。
- 吳紹欽（2004）。**臺北市教學輔導教師制度之研究：一所國小教師文化與制度的對話**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 呂永財（2004）。「國民中小學教師教學專業能力指標」應用於專業發展導向教師評鑑之個案研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 呂玉珍（2006）。**教師專業發展評鑑之研究-以台中市為例**。暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投縣。
- 李坤調（2006）。**國民小學教務主任推動教師專業發展評鑑之個案研究～以北縣試辦學校為例**。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 李昆璉（2007）。**國小教師專業發展評鑑歷程之個案研究-石頭坑的故事**。國立新竹教育大學人力資源教育處學校行政碩士學位班在職進修專班碩士論文，未出版，新竹市。
- 李新鄉、馬惠娣（2007，12 月）。**運用團體動力推動教師專業發展與評鑑之研究**。論文發表於教師評鑑：挑戰、因應與展望學術研討會。財團法人高等教育評鑑中心與臺北市立教育大學教育與行政評鑑研究所、臺灣教育政策與評鑑學會、中華民國教育行政學會共同主辦，臺北市。
- 李福明（2005）。教師評鑑是刀子、鞭子、或是鏡子？**師友**，461，26-29。
- 周麗華（2008）。**臺北市國民小學教師專業發展評鑑實施效應之研究**。臺北市教師研習中心：臺北市。

## 專論

- 林志成 (2006)。教師專業發展與評鑑的困境與對策。**新竹縣教育研究集刊**，**6**，1-45。
- 孫志麟 (2007，12 月)。**理解與回應：教師評鑑試驗政策的實施**。論文發表於教師評鑑：挑戰、因應與展望學術研討會，財團法人高等教育評鑑中心與臺北市立教育大學教育與行政評鑑研究所、臺灣教育政策與評鑑學會、中華民國教育行政學會共同主辦，臺北市。
- 張素貞、林和春 (2006)。面對教師專業發展評鑑試辦計畫：提升中小學教師參與誘因之研究。**中等教育**，**57(5)**，36-58。
- 張德銳 (2004) 專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略。**教育資料集刊**，**29**，169-193。
- 張德銳 (2006)。形成性教師評鑑系統的研發、推廣、研究與實施展望。**初等教育學刊**，**23**，1-26。
- 教育部 (2007)。**教師專業發展評鑑案例專輯**。臺北市：教育部。
- 陳永發 (2005)。**國民小學教師同儕教學評鑑模式之研究**。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 陳明和、郭靜芳 (2004)。從學校本位管理觀點探究教師評鑑制度的實施。**人文及社會學科教學通訊**，**15(4)**，17-37
- 黃春滿 (2004) **實施臨床視導對國中國文教師教學專業成長影響之研究**。國立臺灣師範大學國文系在職進修碩士學位班碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃耀輝 (2006)。學校本位教師專業發展評鑑的規劃與實施。**學校行政雙月刊**，**43**，212-241。
- 劉益麟 (2002)。**同儕視導的實踐與反省-台北市安安國小教學現場實錄**。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 潘道仁 (2006)。教師專業發展評鑑實施與應用。**師友**，**474**，38-41。
- 蔡志鏗 (2004)。**一位實習教師的專業成長故事----臨床視導之個案研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡美錦 (2005)。**臨床視導對國民小學英語教師教學專業成長歷程之個案研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

- 鄭進丁 (2007) 應用方案理論進行評鑑之研究--以高雄市試辦教師專業發展評鑑為例。國民教育研究學報, 19, 29-58。
- 蕭美智 (2004) 校長實施臨床視導之研究--以臺北縣快樂國小為例。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文, 未出版, 臺北市。
- 賴廷生 (2002)。國小實施發展性教學輔導之研究-以二位實習教師為例。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 臺北市。
- Alvik, T. (1995). School theory development: A close-up. *Studies in Educational Evaluation, 21*, 311-343.
- Danielson, D., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice, 15*, 1-5.
- Indrebo, A. M. (1994). Some central dilemmas of leadership in school-based evaluation. In A. M. L. Monsen & T. Alvik (Eds.), *Theory and practice of school-based evaluation: A research perspective*. Lillehammer: Oppland College.
- Johnson, T. D. (1996). *Evaluation-based teacher development: A case study of horizontal teacher evaluation*. Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa, Iowa.
- Kelly, C. L. (2006). *Teacher evaluation and its relationship to teacher practice and student achievement in a successful urban middle school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, CA.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, California: Crowin Press, Inc.
- Reeves, M. E. (2001). *Teacher satisfaction with formative teacher evaluation systems*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, CA.
- Stronge, J. H. (1997). Improving schools through teacher evaluation. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluation teaching: A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, California: Crowin Press, Inc.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *Educational evaluation and decision making*.

專論

Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Zarro, J. D. (2005). *The impact of teacher evaluation on teacher practice: A case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, CA.



# A Case Study on Formative Teacher Evaluation Process and Its Impact in an Elementary School

**Derray Chang\***   **Li-Hua Cho\*\***   **Chung-Da Lee\*\*\***

The purpose of this study was to analyze the process of a teacher evaluation, its difficulties, and its impacts in an elementary school. To achieve the above purpose, this study adopted the qualitative approach to collect data by observing, interviewing, and analyzing documents. The subject of the study was a large-sized elementary school in Taipei, which participated in the 'formative teacher evaluation project' supported by Ministry of Education.

The results of the study are presented as follows:

1. Four phases were formed during the process of the teacher evaluation: (1)Preparation, (2)Initiation of the professional development program, (3)Implementation, and (4)Modification.
2. The consequences of implementing teacher evaluation were that it could help promote profession growth, teaching effectiveness, and the teachers' action research.
3. Four main difficulties were confronted in implementing the teacher evaluation: (1) Teachers are not aware of the evaluation plan, (2) Teachers are divided into two groups—participants and non-participants, (3) Teachers' competency on the evaluation isn't adequate, and (4) Teachers don't have enough time to prepare and conduct the evaluation.

Based on the above results, the present study also made several suggestions.

Keywords: elementary school, teacher evaluation, formative evaluation, teacher professional development

專論

\*Derray Chang, Dean, School of Education, Taipei Municipal University of Education

\*\* Li-Hua Cho, Ph. D. candidate, Department of Education, Taipei Municipal University of Education

\*\*\* Chung-Da Lee, Ph. D. candidate, Department of Education, Taipei Municipal University of Education