

區別化教師評鑑制度的規劃與實施策略

張德銳*

摘 要

為提升中小學教師的專業素質，本文作者建議教育行政機關宜審慎規劃與實施區別化教師評鑑制度。該制度的內涵計有初任教師導入輔導與評鑑方案、資深教師的專業發展方案以及不適任教師的協助與處理方案。在區別化教師評鑑系統中，評鑑規準、評鑑者、評鑑模式、評鑑方式、期程、結果處理等皆是有所區隔化的，以滿足不同類別教師的差異化需求，達成「因材施教評」的理想。

上述區別化教師評鑑制度的規劃，除應重視專業人員的意見外，宜尊重基層教師的聲音。另外，制度的法制化和彈性化亦是可以考量的。而區別化教師評鑑制度的實施則建議採取逐步漸進、溝通宣導、人才培訓、簡便易行、加強配套等策略。

關鍵詞：教師評鑑、區別化教師評鑑、形成性評鑑、總結性評鑑

* 天主教輔仁大學師資培育中心教授

壹、緒論

師資培育是一個專業化的歷程，但楊深坑（2000）指出在後現代主義的影響下，師資培育有流於反專業的危機。為培育務實而又高瞻遠矚的教育工作者，楊深坑認為師資培育應從目的、學程、制度、方法、晉用與進修等各層面重建新的專業主義。

師資培育專業化誠是當前我國教育發展的重要方向之一，而做為師資培育一環的教師評鑑，對專業教師的培育和發展有其功能和價值。張德銳（2004）指出教師評鑑的立論基礎是：透過教師工作表現回饋機制，可以一方面協助教師更加瞭解自己的專業表現，進而鼓勵教師不斷賡續發展自己的專業能力，另一方面亦可以督促教師表現出最起碼的專業行為，確保學生的學習權益。

教師評鑑在類型上可以概分為「形成性評鑑」和「總結性評鑑」（張德銳，1992）。形成性教師評鑑旨在協助教師瞭解教學之優劣得失及其原因，引導教師改進教學，以提高教學效果，達成教學目標。總結性教師評鑑旨在考核教師表現水準的優劣程度，以便作為僱用教師、續聘教師、決定教師薪資水準、表揚優秀教師、以及處理不適任教師的依據，藉以促進學校人事之新陳代謝。

如上所述，形成性教師評鑑係以教師專業發展為目的之評鑑，而我國中小學形成性教師評鑑係以教育部在民國 95 學年度開始推動之「教師專業發展評鑑」較具代表性。總結性教師評鑑係以確保教師績效為目的之評鑑，在我國則以行之有年的「年度教師成績考核」較具典型。教師成績考核雖並不同於教師績效評鑑，但事實上確是現行我國中小學教師績效評鑑的主要作為。

不論是教師專業發展評鑑或是年度教師成績考核，實施以來，基層教師一再反應同樣的規準、方式和程序來對待教師專業發展程度不同的教師，並不合適。例如，教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施計畫並未對不同階段的受評教師分類、分軌道處理，提供中小學教師區別化的評鑑方案，以滿足不同階段教師的成長需求，以致部份教師覺得教學成長有限，影響其後續參與的意願（劉祐彰，2008）。

有鑑於「評鑑係在於改進，而不是在證明」（evaluation is to improve, not to prove）之理念，本文作者一向建議教育行政機關在推動教師評鑑應以形成性評鑑為主，以總結性評鑑為輔，而成為二個相輔相成的系統。另外，基於中小學教師專業發展程度不一，對於不同類型的教師，應依實際需求，而有不同的評鑑活動與方

式，亦即採「區別化教師評鑑」(differentiated teacher evaluation)，較有利於我國中小學教師之專業化。

另外，就國內近年來在教師評鑑之發展情形而言，依本文作者的長期參與觀察，教育部及北高市等地方教育行政機關雖然有在大力推動教師專業發展評鑑，家長團體對於教師專業發展評鑑亦樂觀其成，但是其更關注教師績效評鑑以及不適任教師的處理，特別是對於教師成績考核的長期不能落實所累積的民怨已相當強烈。教師團體雖然近年來亦相當關注不適任教師的處理問題，但是對於官方所主導的教師評鑑體系，則甚有疑慮。至於初任教師評鑑方面，除臺北市政府教育局在推動教學輔導教師較有成效之外，我國向來缺乏對初任教職的前端品質管控及系統性的支持與輔導，以致於初任教師導入輔導與評鑑，是一個教師評鑑體系中失落的環節。在此一國內環境脈絡下，如何根據初任教師、資深教師以及教學困難教師的不同狀況與需求，規劃出一個區別化教師評鑑系統已是一個迫在眉睫、必需全盤加以考慮的教育改革要務。

因此，本文擬先以文獻探討我國中小學實施教師專業發展評鑑以及教師成績考核的現況與問題，其次論述區別化教師評鑑的相關理念，然後分別就我國中小學區別化教師評鑑的整體內涵以及其規劃和實施策略提供淺見供學界及實務界參酌，最後再做一個結論。

貳、教師評鑑的現況與問題

相較於英美等教育先進國家實施教師評鑑已有數十年的經驗，國內在中小學教師評鑑方面仍處於起步階段。由於教師評鑑在國內尚未法制化，長期以來向以年度教師成績考核為主。唯有鑑於教師成績考核制度無法達成教師評鑑促進專業成長的功能，中央及地方政府都曾為教師評鑑展開新的嘗試。臺北市政府教育局從民國 87 年開始推動「發展性教學輔導系統」，鼓勵中小學教師經由初階、進階、高階種子教師培訓，返校後推廣自願性、形成性的教師評鑑，另從民國 88 年開始規劃「臺北市中小學教學輔導教師制度」，以初任教師、新進教師、自願成長教師、教學困難教師為對象，由教學輔導教師採臨床視導、同儕輔導等方式進行輔導，協助夥伴教師專業成長。高雄市政府教育局則在民國 89 年發布「高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點」，開始全市試辦教師評鑑。教育部為因應各界對實施教師評鑑、促進教師專業發展的期望，乃於民國 95 年制定「教育部補助試辦教師專業發展評鑑

實施計畫」，鼓勵各級學校試辦教師專業發展評鑑，並於民國 98 年進一步將試辦計畫改名為「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，企圖更全面性的推動形成性教師評鑑工作（教育部，2006；2009）。茲分別將我國教師成績考核和教師專業發展評鑑的實施現況及問題敘述如后。

一、我國教師成績考核辦法及實施問題

教師評鑑的概念在我國雖仍在起步階段，但這並不意味著我國忽視教師的績效表現或沒有實施相關評鑑的工作（傅木龍，1998）。民國 36 年，以臺灣省行政長官令制定之「臺灣省各級學校教職員成績考核辦法」，是為臺灣省教師考核辦法的開端，民國 60 年教育部訂頒「公立學校教職員考績辦法」是為我國中央政府正式制定法規，考核學校教職員之始，有關教師績效表現的考核，迄今仍是政府及社會各界所關心的課題。

現行公立中小學教師成績考核辦法之內涵，依據教育部民國 99 年 9 月 6 日修正發布之「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」，共 24 條。以下擬從考核規準與結果、考核程序及方式、考核結果之執行與注意事項、實施問題等四方面，分別說明如下：

（一）考核規準與結果

該辦法第四條中明定，教師之年終成績考核應按其教學、訓導、服務、品德生活及處理行政等情形，加以考核。符合四條一款者，除晉本薪或年功薪一級外，並給與一個月薪給總額之一次獎金。符合四條二款者，除晉本薪或年功薪一級外，並給與半個月薪給總額之一次獎金。符合四條三款者，留支原薪。另教師有教師法第十四條第一項各款規定情事之一或教育人員任用條例第三十一條各款規定情事之一者，應依法定程序予以解聘、停聘或不續聘。

（二）考核程序及方式

現行「公立學校教職員成績考核辦法」第 8-16 條係有關教師考核程序之規定，其步驟如下：

1. 各校辦理教師成績考核，應組織成績考核委員會執行初核，校長執行覆核。

2. 各校人事人員辦理教師成績考核前，應將各項應用表件詳細填妥，並檢附有關資料送成績考核委員會初核。
3. 成績考核委員會完成初核，應報請校長覆核，校長對初核結果有不同意見時，應敘明理由交回復議，對復議結果仍不同意時，得變更之。校長為前項變更時，應於考核案內註明事實及理由。
4. 教師年終成績考核及另予成績考核結果，應於每年九月三十日前分別列冊報主管教育行政機關核定。前二項考核結果，學校未依規定期限報核者，主管教育行政機關應通知學校限期辦理；屆期仍未報核者，主管教育行政機關得逕行核定。前二項考核結果，主管教育行政機關認有疑義時，應敘明事實及理由通知學校限期重新考核；其重新考核結果，主管教育行政機關認仍有疑義者，得逕行改核，並說明改核之理由。
5. 教師成績考核經核定後，應由學校以書面通知受考核教師，並附記不服者提起救濟之方法、期間、受理機關。

（三）考核結果之執行及注意事項

教師成績考核結果應自次學年度第一個月起執行。其注意事項為：各校參與考核人員在考核未核定前，應嚴守秘密。考核委員執行初核時，對於本身之考核，應行迴避。各校對於教師之成績考核，應根據確切資料，慎重辦理，如有為不實之考核者，一經查覺，除考核結果予以撤銷重核外，其有關失職人員並予以議處。

（四）實施問題

教育部訂頒「公立中小學教職員成績考核辦法」以來，迄今已近 40 年之久，並非全無成效，至少在教師薪資微薄的年代，給予教師月薪以外的獎金，可維持教師的工作士氣，唯現行的「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」屢被批評為只有考核教師績效，無益教師專業發展，甚至考核制度流於形式，祇要請事病假不超過 14 日以上，幾乎人人考核為四條一款之「甲等」，這種對於工作表現不同，但是考核結果完全沒有區別的成績考核制度，已失去激勵與督促教師表現的作用（李奉儒，2006；林志成，2002；張德銳，2004；顏國樑，2003）。

陳怡君（2009）曾綜合歸納相關學者之研究（王文科，1987；張德銳，1992；傅木龍，1998；黃裕城，1983），提出下列實施問題，以作為改進之參考：

1. 考核規準的缺失：

- (1) 考核規準不夠明確、具體且缺乏衡量標準
- (2) 考核標準過於嚴苛
- (3) 考核項目無法確切涵蓋教師工作範疇

2. 考核方式及組織的缺失：

- (1) 考核方式未能多元化，僅依據考核委員會評定，過於主觀
- (2) 考核程序未能公開化
- (3) 平時考核紀錄不理想
- (4) 教師比例代表保障偏低，無法代表全校師生
- (5) 校長執行覆核之權力過重

3. 考核結果處理之缺失：

- (1) 偏重晉級加薪、發給獎金等物質獎賞
- (2) 留支原薪之處分過於消極
- (3) 未能善用考核結果以改進教學品質

劉美慧、黃嘉莉、康玉琳(2007)亦指出：長期以來，我國一直以「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」作為評核教師績效表現的實施辦法。然其內涵，較重視教師的表現行為而忽視教師與學生互動之歷程。從實際面來看，現行教師考績制度並無法有效鑑別教師個人實際的專業表現，亦難以達到教師個人專業成長的目標。特別是教師只要不違背考核辦法第4條第1款規定之條件即可獲得甲等，導致教師考績列為甲等人數有過於浮濫之現象。

綜合上述，我國中小學教師成績考核，實施以來其主要問題，還是在於教師年度成績考核未能有效落實，發揮綜核名實的區別化功能，因此，常常受到社會大眾質疑教師教學績效與考核結果無法一致的批評。而有關此部份的缺失主要為：(1) 考核規準不夠明確、具體且缺乏衡量基準；(2) 學校未能制定考核辦法實施細則並有效向教師宣導，以致教師未能理解綜核名實的必要性；(3) 考核程序未能公開化，欠缺標準作業流程；(4) 考核組織不夠健全，加上考核委員平時工作繁忙，以致未能落實平時考核；(5) 考核委員受人情困擾，無法依法確實執行考核辦法。其中尤以最後一個問題，亦即中國人重情面的人情困擾，要考核委員給校內同事打考績為乙等或丙等，確實需要一些道德勇氣。

由於考核程序不能落實，考核結果過於浮濫，除了對於教學表現優良的教師失去激勵作用之外，對於教學表現不良或怠惰的教師也不能產生督導或嚇阻機制，連帶地長期以來家長所關心的不適任教師處理問題，也逐漸發展成為家長團體的強烈改革訴求。教育部（2003）為了解決不適任教師的問題，乃於民國 92 年發佈「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」，針對教學不力或不能勝任工作的教師，訂出一套參考基準，並明訂不適任教師的處理必須有階段性，需給予當事人察覺期、輔導期，由學校成立處理小組，安排資深教師擔任輔導員進行輔導，最後階段是評議期，將輔導結果提學校教評會審議，做成解聘、停聘或不續聘等決議，報請主管教育行政機關處理。

二、教師專業發展評鑑制度及其實施問題

教師專業發展評鑑係期待透過診斷、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，以提升教學品質，係為典型的形成性教師評鑑。以下就教師專業發展評鑑的規準與工具、評鑑方式、結果處理與運用、實施問題等四個方面來加以說明：

（一）評鑑規準與工具

教育部對於教師專業發展評鑑的評鑑內容訂為「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」四個層面，由學校根據需求，自訂校本的評鑑規準。為了幫助學校訂立評鑑規準，教育部的「教師專業發展評鑑網」網羅了國內主要學者包括張德銳等人（2000）、潘慧玲等人（2004）、張新仁、馮莉雅、邱上真（2004）、曾憲政等人（2007）研發的主要評鑑規準與工具，提供教師專業發展評鑑規準與工具方面的網路資源。

（二）評鑑活動與方式

辦理教師專業發展評鑑之學校應成立學校教師專業發展評鑑推動小組，負責推動評鑑工作。評鑑推動小組之成員應包括校長、承辦主任、教師會代表、家長會代表，其人數及選出方式由校務會議決定，列入學校申請實施計畫，並由校長擔任召集人，承辦主任為執行秘書。

教師專業發展評鑑係採自願參與方式辦理，評鑑活動有教師自我評鑑（自評）及

校內評鑑（他評）二種，參與評鑑人員以每年接受評鑑一次為原則。教師自評由受評教師根據學校自行發展之自評程序及評鑑表格，依序檢核，以瞭解自我教學工作表現。校內評鑑則由評鑑推動小組安排評鑑人員進行定期或不定期評鑑。評鑑實施應兼重過程及結果，其評鑑實施方式，以教學觀察為主，並得依學校實際發展需求，兼採教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑。

（三）評鑑結果的處理或應用

評鑑完成後，評鑑人員應將評鑑資料密封，送交評鑑推動小組審議；評鑑推動小組彙整評鑑資料後，應與評鑑人員（代表）共同審議認定評鑑結果是否達到規準。評鑑推動小組應將個別受評教師之評鑑結果，以書面個別通知教師，並予以保密，非經教師本人同意，不得公開個人資料。

在評鑑結果的應用方面，學校應根據評鑑結果對教師專業表現給予下列肯定及回饋：(1) 對於受評個別教師之成長需求，提供適當協助。(2) 對於受評教師之整體性成長需求，提供校內外任職進修機會。至於經認定為未達規準之教師，應於接獲通知一個月內，由評鑑推動小組安排教學輔導教師或其他適當教師，與其共同規劃專業成長計畫，並於進行專業成長後，再次安排校內評鑑（複評）。

此外，學校對於初任教學三年內之教師、一年內新進教師、自願接受協助之教師或經評鑑認定未達規準之教師，得安排教學輔導教師予以協助；教學輔導教師之資格、遴選、權利義務及輔導方式等規定，依教育部相關規定辦理。

（四）實施問題

教師專業發展評鑑方案的立意良好，實施以來是有些成效。雖然目前是學校自願申請、教師自願參加的制度，依教育部（2011）的資料，在參與學校數及教師人數二部份，從 95 學年度至 100 學年度，不論高中職與國中小均呈現逐年成長趨勢。參與校數從 173 校（佔全國總校數 4.4%）成長至 1,028 校（26.42%）；參與教師人數則從 3,445 人（佔全國總教師人數 1.6%）成長至 21,826 人（10.3%）。

張德銳、李俊達、周麗華（2010）以臺北市一所國中為研究對象，發現個案學校實施形成性教師評鑑的成效，包括：(1) 促進教師彼此的討論分享；(2) 刺激教師教學省思；(3) 提高教師自信心；(4) 產出教學相關資料，有利校務評比之佐證。李昆璉（2007）以新竹縣一所國小為研究對象，發現個案學校的實施成效為：(1) 強化專業社群關係，形成追求專業之組織文化；(2) 建立以學校為本位之視導機制與教

學輔導體系；(3) 促進「教學績效、學習成效、辦學效能」三效合一；(4) 教師因專業發展之成就感而持續參與專業發展評鑑；(5) 教師因主體覺知而能建構教師專業發展評鑑之意義。

潘慧玲、王麗雲、張素貞、吳俊憲、鄭淑惠(2010)在教育部委託之「試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑(II)」研究中發現：(1) 受訪者對於方案計畫內容具有相當高之瞭解度與接受度，亦肯定方案目的能夠協助教師專業成長。(2) 受訪者對於方案執行的各面向，大多持正面態度。(3) 對於方案的成果約有八成以上的受訪者表示滿意方案實施成效，惟只有五成以上認為達成方案目的，六成左右認為未來正式實施方案具有可行性。(4) 無論是不分學校層級的整體或各層級學校，其支持系統與方案活動表現越佳者，對方案成果的影響也越正面。

由上述可見，教師專業發展評鑑如果確實執行，能落實「自評即省思、他評即對話」之理念的話，當能增益教師的教學省思以及與同事間的互動討論，對教師的教學不但會有實質上的幫助，進而有助於學校的革新與進步，而且同事間的情誼也會因為同儕輔導、教師專業學習社群的實施，而增益了彼此間的專業關係。當然，教師若能永續發展、不斷向上提升，不適任教師的問題固然仍無法一勞永逸地加以解決，但理論上應能加以有效減少或舒緩。

唯教師專業發展評鑑實施以來，亦存有不少實施問題。趙志揚、黃曙東、楊寶琴、賴虹霖(2008)在教育部委託之「高級中等學校試辦教師專業發展評鑑之成效評估」中發現以下問題：(1) 參與試辦學校數與教師人數仍稍嫌過少。(2) 教育部推動「教師專業發展評鑑」政策之未來走向仍未明確。(3) 充分且具經驗的評鑑推動人才尚不足，以及推動本案所需經費亦不足夠。(4) 大部分學校的評鑑推動小組功能尚未充分發揮。(5) 缺乏符合各學科需求之教師專業發展評鑑規準與評鑑工具。(6) 參與試辦教師與業務推動承辦人員感受負荷過重。(7) 缺乏充分的內外部輔導、協助與後續管考機制。(8) 其他相關問題諸如，私校教師招生勤務過重、公立學校無法編列經費、部分研習時數過長、報名資格特別嚴格且名額過少、未能對受評教師之輔導紀錄定期追蹤與檢討等。

張德銳(2009)曾綜合諸多國內有關教師專業發展評鑑的研究，指出教師專業發展評鑑所遭遇到的許多問題。在教師方面，主要的問題為：教師對試辦計畫疑慮和不信任、教師缺乏評鑑的時間、以及教師在評鑑方面的知能不足。在學校方面，主要的問題為：宣導溝通不足、增加行政的負荷、對教師教學成長的支持不足、以及

未建立教學輔導機制。在教育行政機關方面，主要的問題為：評鑑法源未建立、缺乏多軌道的評鑑設計、宣導溝通仍不足、對辦理學校的支援不足、缺乏教師評鑑的管理系統。

上述諸多問題之中，尤以評鑑法源未建立、缺乏多軌道的評鑑設計對於教師專業發展評鑑的推動影響甚大。由於評鑑法源未能建立，以致中小學教師普遍多存觀望的心態，而不願意實際參與，這一點在趙志揚等（2008）、潘慧玲等（2010）的專案研究報告中皆有所強調。復由於缺乏多軌道的評鑑設計，資深教師與初任教師、教學困難教師都進行同樣的評鑑規準、程序與活動，無法滿足不同類型教師的不同需求，以致影響評鑑的實施成效甚鉅。這一點在潘慧玲等（2010）的研究報告中便指出有必要針對教師的需求，規劃與執行不同的教師專業發展評鑑方案，不要讓持續參與教師專業發展評鑑的老師，每年完成同樣形式的自評與他評，卻無法感受到真正有收穫。周麗華（2011）的研究亦發現，不同專業發展階段的教師有不同的專業發展評鑑需求，初任與新進兩年內的教師可以搭配教學輔導教師方案，給予明確教學觀察與回饋；資深教師有自評與省思的能力，可以依據個人專業成長計畫，在學習社群活動中進行分享與回饋。因此，周氏建議教育行政機構應實施區別化的教師評鑑，讓不同教學經驗的教師能進行適當的專業發展評鑑，獲得適切的專業成長。

參、區別化教師評鑑的相關理念

所謂區別化教師評鑑乃是採用區別化方法，針對不同階段教師，運用不同的規準、評鑑者、活動、程序、時程等實施評鑑（丁一顧，2009；Danielson, 2001），其觀點認為教師評鑑的實施，應考量相關重要脈絡因素，諸如，評鑑的目的、教師專業層級、教師職位等，則教師評鑑的實施才較可行，效果也較佳（Stronge & Tucker, 2003）。

本文作者認為，除了前述我國中小學教師評鑑的實施經驗外，至少可以從下列四個理論或觀點來說明區別化教師評鑑的必要性：

第一是「反思性實務智慧理論」。由於教學的複雜性、綜合性和不確定性，教學這一個專業很難用單一學科理論來加以描述、解釋或預測，或用來解決教學中所碰到的問題；反之，教學問題的解決有賴於教師在長期教學經驗中經由反思歷程所累積的「靜默知識」或者「實務智慧」。梁紅京（2007）便指出，復由於教學的複雜性和

多變性以及教師教學水平的不同，教師的實踐性思考的方式不僅不同，而且其程度水準往往亦參差不齊；面對教師發展的差異性，就必須以此為指導原則，而對不同教師作出區別化評鑑。

第二是「教師職業生涯周期理論」。Fessler 和 Christensen (1992) 指出教師的職業生涯是一個行進的過程，從職前期、職初期、能力建構期、熱情或成長期、職業挫折期、職業穩定期、職業消退期、離職期等循序漸進、動態發展，這個過程會受到環境因素（包括個人的和組織的）的影響。由於教學具有不同的生涯週期，位於不同生涯階段的教師，所需的教學技能也不同，所以所應參與的教師評鑑活動也就應該有所差異（丁一顧，2009；Danielson, 2001）。

第三是「教學視導的權變理論」。自從 1980 年代初期，教學視導學者 Glickman (1981)、Glatthorn (1984)、Sergiovanni (1987) 等皆已倡導教學視導的權變理論。他們皆認為沒有任何一種教學視導模式或教學視導風格，能放諸四海而皆準、無往而不利的。某一教學視導模式或教學視導風格是否有效，端視受視導教師的教學經驗、服務熱忱、問題解決能力、專業發展水準、偏好的學習方式、以及人格需求等而定。能夠配合教師的教學經驗、服務熱忱等特徵之視導模式或風格，便是適宜的模式或風格，反之則否。

第四是「教師評鑑理論」的發展。Guba 和 Lincoln (1989) 於《第四代評鑑》一書中，強調評鑑的發展，已從前三代的評鑑（1987 以前）—測量、描述、價值判斷，走向第四代評鑑（1987 以後）所強調的溝通協商。是故評鑑人員宜儘量經由溝通和協商的歷程，尊重被評鑑者的個別性和獨特性，以被評鑑的教師為評鑑系統中的主體而非客體；而這種對被評鑑者主體性的尊重和關注，深深影響教師評鑑價值、方式與程序的多樣性（丁一顧，2009；梁紅京，2007）。

有鑑於教師在專業發展階段的差異性，必須對應以不同的評鑑規準、評鑑者、方式、程序等。這種所謂因「材」施「評」的區別性教師評鑑乃是教師評鑑系統發展的必然趨勢。Holland (2005) 曾提出六個教師評鑑的後設評鑑標準，其中第一個便是「成功的教師評鑑運用區別化的程序」，這個標準承認教學應是一個專業，而專業的養成必須是一個持續發展的歷程或生涯，因此對於不同生涯階段的教師，應回應其專業發展需求，而給予不同的教師評鑑程序。另外，Nolan 和 Hoover (2008) 亦提出判斷高品質視導和評鑑系統的六個規準，其中第一個便是：「判斷能力的評鑑（指總結性評鑑）過程和提升成長的視導（指形成性評鑑）歷程必須加以區別化」。

肆、區別化教師評鑑的整體內涵

丁一顧(2009)雖曾論及「區分化教師評鑑」的相關概念及其對我國教師專業發展評鑑的啓示，但缺乏對於我國中小學教師評鑑制度做較全面性的規劃，並論及規劃與實施細節。本文作者在於衡國內教師評鑑的發展脈絡和實施問題，以及對於國內外教師評鑑理論與實務的掌握和瞭解，建議一個以形成性評鑑為主、總結性評鑑為輔的區別化教師評鑑制度，其整體內涵如表 1：

表 1 我國中小學教師評鑑體系

依據教師專業標準，建立教師評鑑規準：			
I 教師專業基本素養		IV 班級經營與輔導	
II 敬業精神與態度		V 研究發展與進修	
III 課程設計與教學			
評鑑系統 I 初任教師	評鑑系統 II 資深教師	評鑑系統 III 不適任教師	
受評對象： • 初任教師前二年 (準試用期)	受評對象： • 初任教師第三年	受評對象： • 任教第四年以上的教師	受評對象： • 在達成教師專業標準上，需要特別協助的教師
目的： • 提供初任教師具備教師專業標準所需要的協助與支持 • 實施較密集的評鑑，做好前端品管	目的： • 提供初任教師具備教師專業標準所需要的協助與支持	目的： • 促進廣續成長，提升學生學習 • 可配合聚焦在學校革新的某些議題	目的： • 提供遇到教學困境的教師接受協助的機會 • 提供適當的程序處理不適任教師
評鑑人員： • 由校長及教師評審委員會成員對初任前二年之教師進行總結性評鑑並決定是否繼續聘任 • 落實年度教師成績考核	評鑑人員： • 由評鑑人員對初任第三年的教師進行教師專業發展評鑑(自評及他評) • 落實年度教師成績考核	評鑑人員： • 評鑑週期三年，第一年由評鑑人員對教師進行自評及他評；第二、三年由教師規劃及執行專業成長計畫(教師專業發展評鑑) • 落實年度教師成績考核	評鑑人員： • 由校長及教師評審委員會成員進行不適任教師的察覺及評議 • 由縣市政府教育局(處)成立不適任教師處理小組協助學校進行不適任教師的察覺及評議
輔導人員： • 由教學輔導教師對初任教師提供即時性、定期性、計畫性的協助與支持	輔導人員： • 由教學輔導教師對初任教師提供即時性、定期性、計畫性的協助與支持	輔導人員： • 由教學輔導教師協助個別教師發展並執行專業成長計畫 • 由校內資深優良教師帶領同領域、同學年或跨領域、學年教師建構教師專業學習社群	輔導人員： • 由校內教學輔導教師對教學困難教師提供教學問題診斷及輔導 • 由國民教育輔導團對教學困難教師提供教學問題診斷及輔導

表 1 主要參考國情以及 Danielson 和 McGreal (2000) 的多軌道教師評鑑設計。McGreal 博士在教師視導與評鑑領域鑽研數十年，其學術成就，望重士林。Danielson 博士則長期協助美國「教育測驗服務社」(Educational Testing Service) 及加州建構教師評鑑系統，亦為教育學界所稱頌。Danielson 和 McGreal (2000) 在《教師評鑑—增強專業實務》一書中，提供了許多教師評鑑理論、實務與政策的專業知識，係此一領域之經典之作。

Danielson 和 McGreal 在 (2000) 綜覽先進國家教師評鑑的發展趨勢以及美國數十年來實施教師評鑑問題與策略之後，認為一個完整的教師評鑑制度主要應包含三個「軌道」(tracks) 或方案。第一個方案係適合評鑑初任教師的「初任教師方案」(Track I -- The Beginning Teacher Program)，第二個方案係適合評鑑資深教師的「專業發展方案」(Track II --The Professional Development Track)，而第三個方案係「處理不適任教師方案」(Track III --The Teacher Assistance Track)。其立論基礎是：初任教師、資深教師以及不適任教師，各具有不同的需求，因此其評鑑目的、方式及時間均須有所差異，這種「區別化教師評鑑」才能真正符應不同類別教師的需求，達到公平公正、合理可行的原則。

同樣的，丁一顧、張德銳 (2004) 指出，英國自 1998 年來所公布的教育白皮書將教師生涯規劃為五個階段，而在這五個階段中，有關教師評鑑系統則主要包括三個系統，也就是初任合格教師 (newly qualified teachers, 簡稱 NQT) 的導入輔導評鑑：主要是針對初任第一年的合格教師所做的品質保證評鑑；教師升級評鑑 (threshold assessment)：則是對於表現良好的教師所實施的升級評鑑；以及進階教師 (advanced skilled teachers) 評鑑：旨在於鼓勵不想擔任行政的優良教師，所採行的一種評鑑系統。此外，英國教育標準局 (Office for Standards in Education, OFSTED) 每四年，都會透過督學的定期訪視，以瞭解中小學的學校效能和教師教學成效。英國導入輔導評鑑類似於本文作者所規劃的「評鑑系統一：初任教師方案」。進階教師評鑑則類似於我國中小學「教學輔導教師」(簡稱教學導師, mentor teachers) 的遴選安排。教師升級評鑑類似於我國中小學教師為晉級加薪所實施的教師成績考核。而督察體制教師評鑑系統，除了提供優良教師獎勵，同時也對不適任教師提出警告、限期改善，甚至解聘。由此可見，英國中小學教師評鑑系統的設計亦是具有區別化教師評鑑的精神。

Danielson 和 McGreal (2000) 主張「初任教師方案」主要是對初任教師一方面提供輔導，另一方面施予考核，以確保初任教師的教學成長與績效責任。在協助方面主

要是由歐美先進國家行之有年的教學輔導教師來提供的，而在考核方面主要是由行政人員來做的，這種「白臉」與「黑臉」有所區隔但雙管齊下的策略，可做為教師評鑑的第一個機制。「資深教師專業發展方案」主要是容許適任的資深教師以團隊（2至7人）或個人的方式，依據其成長需求以及學校的革新目標，訂定合作式或個別化專業成長計畫，然後經由教師同儕輔導以及行政人員的協助，不斷的往更專業的方向進展。但是如果初任教師或資深教師被察覺在某一教學面向有不適任的狀況，則必須接受密集的協助與輔導。如果輔導不成，則祇好壯士斷腕，經由「正當的程序」（due process，如要正式通知當事人、給予當事人答辯的機會等），不續聘或解聘輔導無效的不適任教師。

如表 1 所示，我國中小學區別化教師評鑑體系亦分為三個相輔相成的子系統。系統一的受評對象係任教前三年的初任教師。初任教師除接受密集性的教學協助與輔導外，在前二年因國內目前尚無試用期之制度，但為落實初任教師聘任後的前端品質管控，建議配合目前教師法第 13 條「高級中等以下學校教師聘任期限，初聘為一年，續聘第一次為一年…」之規定，接受由校長與教師評審委員會逐年進行是否續聘的總結性評鑑，將之定位為準試用期，第三年則開始接受教師專業發展評鑑（形成性評鑑）。任教第四年以上的教師除每年接受年度成績考核（係屬總結性評鑑）外，則以接受評鑑週期為期三年的教師專業發展評鑑為主要工作：第一年由評鑑人員對教師進行自評及他評；第二、三年由教師規劃及執行專業成長計畫。至於「不適任教師評鑑系統」（系統三）的評鑑對象，係指在前述二個系統中被察覺有不適任狀況的初任教師或者資深教師。此等教師如經輔導與評議後，表現結果有所改善則回歸原屬評鑑系統；若仍無改善，則依正當程序，得依「教師法」，予以解聘、停聘或不續聘。

在上述評鑑體系中，規劃資深教師以三年為一週期進行專業發展評鑑，主要係配合「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」第五點的規定：「學校辦理形式分為逐年期、多年期與核心學校三種…申請逐年期第一年之學校依學校實際發展需求，以課程設計與教學、班級經營與輔導二個層面並重為原則，至少選一個層面進行評鑑，並於辦理期間三年內完成課程設計與教學、班級經營與輔導二個層面之評鑑。」同樣的，對於初任教師的輔導與評鑑期限三年亦係配合該要點的第五點規定：「學校對於一年內新進教師及初任教學三年內之教師、自願接受協助之教師或經評鑑認定未達規準之教師，得安排教學輔導教師予以協助」（教育部，2011）。

上述區別化教師評鑑系統，在評鑑規準、評鑑者、評鑑模式、評鑑方式、期

程、結果處理等皆是有所區隔化的。就教師評鑑規準方面，本文作者認為我國宜儘速發展教師專業標準以作為教師職前培育、導入輔導、在職專業發展，特別是教師評鑑的指引，以利教師的專業化。因此，表 1 中的教師評鑑規準必須依據教育部規劃中的「教師專業標準」以及「教師專業表現指標」所訂定的教師表現檢核層面、項目和重點，來加以訂定，其層面暫依教育部於民國 96 年所委託的「各類師資類科教師專業標準結案報告」中的五個層面（即教師專業基本素養、敬業精神與態度、課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修）臚列之。但就初任教師而言，為確保教師工作品質達到全面性的基本要求，可要求初任教師對全部教師評鑑規準（假設如果有 22 個指標，第一年可評鑑 10 個指標；第二年增加評鑑 6 個指標；第三年再增加最後 6 個指標）在三年內最少皆需達到「基本合格」的水準；對於任教四年以上的資深教師之評鑑則可以結合其發展需要的數個指標做重點式的評鑑，但每個指標最少皆需達到「熟練」或「優異」的水準；至於教學有困難的教師則應對其教學困境的面向做深入的分析、輔導和評鑑，最少宜要求達到「基本合格」的水準（梁紅京，2007）。

在評鑑人員上，Nolan 和 Hoover (2008) 建議亦可以作區隔。在專業發展評鑑、教學輔導等屬於教學視導功能方面的形成性評鑑人員最好由同儕教師或學科專家來做同儕評鑑者，為節省人力，評鑑者不宜過多（可採一對一方式），評鑑人員太多會造成被評鑑者過度的評鑑壓力；在教師成績考核、教師聘任的評審、以及不適任教師的察覺與評鑑最好由行政人員主導。這種當黑臉角色以及白臉角色有所區隔的二手策略應是較有效的評鑑策略。

在評鑑模式上，對於初任教師較適宜的模式為「臨床視導」（clinical supervision）。臨床視導是「一種透過對教師實際教學的直接觀察，來獲取資料的歷程，在這種歷程中，視導人員和教師面對面地互動，以便分析和改進教師的行為和活動。」（Goldhammer, 1969, pp. 19-20）也就是說，臨床視導是由一位受過專業訓練的視導人員所提供的有計畫的密集性觀察和回饋，它對實習教師和初任教師是最適合的，也是最有幫助的。對於資深教師可以採行「同儕輔導」（peer coaching）模式，來促進中小學教師彼此的合作學習。張德銳（1998）指出，同儕輔導是一種教師同儕工作在一起，形成伙伴關係，透過共同閱讀與討論、示範教學，特別是有系統的教室觀察與回饋等方式，來彼此學習新的教學模式或者改進既有教學策略，進而提升學生學習成效、達成教學目標的歷程。這種歷程對於教學經驗豐富且樂於和同仁合作的教師，特別有成效。至於對於不適任教師可以採行「治療模式」（remedial model）。

Serfarth (1991) 指出，治療模式是指當教師被發現具有嚴重教學缺失時，必須在校長或指定輔導教師的協助下，逐漸改善教學缺失。如果經過一段時間（如半年）的協助之後，仍然無法達到學校的最低要求，則該名教師很可能會被解聘。此種模式在歐美實施以來，對不適任教師問題的解決，甚有助益。

在評鑑方法上，教師專業發展評鑑除應強調自評所產生的教學省思功能外，比較適合的評鑑方式有教室觀察、教學檔案，特別是鼓勵資深教師們以協同性行動研究來解決教學問題和促進教師專業發展。教師成績考核的評鑑方式比較適合平常工作表現的觀察、晤談、以及教師檔案。至於不適任教師處理的評鑑方式除了密集觀察外，可能要著重學生或家長的反應意見以及學生的學習成果是否有所改善。

在評鑑期程中，初任教師的前三年必須每年接受評鑑，且每年接受教學觀察與回饋的次數也會相對較多，以確保初任教師在課程、教學、班級經營、師生關係有較全面性的發展和成長。對於資深教師則除了教師年度成績考核外，專業發展評鑑的評鑑週期由現行每年接受一次評鑑宜改為三年為一循環，第一年由評鑑人員對教師進行自評及他評；第二、三年則由教師規劃及執行專業成長計畫。至於教學困難教師的輔導期限最少要有二個月，但可視輔導需求及成效，延長至半年或一年。

最後在評鑑結果的處理上，教師專業發展評鑑以及教學輔導，皆用在引導教師改進教學，促進永續的專業發展。教師成績考核以及不適任教師處理旨在考核教師表現水準的績效，以便作為續聘教師、決定教師薪資水準、表揚優秀教師、以及處理不適任教師的依據，藉以促進學校人事之新陳代謝。由於後者影響教師的權益甚大，根據 Scriven (1988) 所倡導的「以判斷為基準的教師評鑑」(judgment-based teacher evaluation)，理想的教師評鑑者最好要有三位以上，這樣才能避免評鑑者的誤判而影響教師的權益。當然必須綜核名實，確能區隔表現拙劣、表現普通以及表現優異者，並給予適當的獎勵和懲處，才能發揮人事決策的功能。

總之，上述教師評鑑體系的重大特色係「因材施教評」，亦即根據不同類型教師的差異化需求，在評鑑規準、評鑑者、評鑑模式、評鑑方式、期程、結果處理等皆有所調整，以滿足處於不同生涯階段的教師之需求，達到教師專業化的理想，是故其回應了「教師職業生涯周期理論」、以及「教學視導的權變理論」。在評鑑系統中，宜不斷強調「自評即省思、他評即對話」的觀念，亦即透過評鑑鼓勵教師進行教學省思及專業對話，並提供給教師在現場學習、解決問題時的校內外教學輔導系統，協助中小學教師建構「反思性實務智慧」。當然，本文作者一向主張在評鑑體系中

不宜過度強調「績效責任」，而應特別強調「教師專業發展」，並尊重被評鑑者的個別性和獨特性，讓學校教學現場及基層教師有更多能量，透過評鑑的參與，提升權能感，實踐國內學者潘慧玲（2006）所提倡「彰權益能評鑑」（empowerment evaluation）的理念，並符應當代「教師評鑑理論」的發展趨勢。

伍、教師評鑑的規劃與實施建議

有鑑於中小學教師評鑑的重要性，我國教育部及各縣市教育局有必要儘早規劃、實施較全面性且符合教師個別差異需求的教師評鑑系統。茲就規劃策略及實施策略二方面加以說明。

一、規劃策略方面

規劃一個健全的教師評鑑制度是一個長程而專業的任務，建議要把握法制化、專業化、民主化、彈性化等四個策略或原則。

就法制化而言，由於教師評鑑攸關教師權益，缺乏法源基礎，難以全面推動，因此目前的要務是教育行政主管機關應制定教師評鑑的法源依據，有了法源依據，一方面可免除教師觀望和抗拒的心態，另一方面可避免學校教師分成參與和非參與之「一校兩制」的運作，而減低了參與教師和承辦行政人員的熱忱（李坤調，2007；林幸君，2008；洪聖昌，2008；劉祐彰，2008；韓繼成，2008）。唯為取信於已參與實施教師專業發展評鑑的中小學教師們，在修正的《教師法》中所建構的教師評鑑制度，建議宜保持教育部曾一再宣示的：教師專業發展評鑑與教師績效考核、不適任教師處理、教師分級制度脫勾處理的一貫政策。否則，教師們對教育行政機構的信任基礎，將受到傷害。

就專業化而言，教師評鑑是一個相當複雜的體系，不論是整體及各子系統的目的、規準、工具、方式、歷程、結果處理等，均需要具有教育專業和評鑑知能的專家學者的參與，才能規劃出具專業理想、符合專業品質的制度。當然專家學者並不限於大學教授或研究人員，在教師評鑑現場有紮實實務經驗的行政人員和教師亦可參與教師評鑑制度的規劃。

就民主化而言，教師評鑑參與規劃人員，除了要考慮專業性之外，更要重視利

害關係人的代表性，二者缺一不可。教師評鑑的利害關係人除了校長和家長之外，最直接的利害關係人應屬教師和教師團體，因此教師評鑑的規劃宜特別重視教師的參與，才能符合民主化的原則，也才能讓教師心悅誠服的接受教師評鑑工作。是故，一個理想的教師評鑑制度的規劃成員應包括行政人員、級任與科任教師、教師會代表、教師評鑑學者專家，以及家長代表做為制度建構的督促者。其中尤以教師應有較多的人數代表，來參與制度的規劃或協商。就規劃時程而言，長期拖延或草率規劃完成，對於教師評鑑制度的推動都有不利的影響，但由於教師評鑑制度的複雜性與爭議性，其規劃工作是一件長期賣力費時的工作。就規劃方式而言，除要斟酌教師評鑑的理論與研究、實務推動經驗，規劃參與人員應經由充分而理性的討論，尋找具共識的較佳方案，雖然因教師、家長、行政人員等各方立場不同，要獲得共識並不是一件容易的事。

最後，就彈性化而言，由於教育除了要適應全球化的思潮之外，本來就是具有相當在地特色的，況且臺灣地區各縣市各學校的教育資源與辦學狀況本來就有相當的差異性，是故建議教育部所規劃的制度應是綱要性、方針性或指引性質的，而允許各地方政府教育局和辦理學校本於辦學特色和需求，而在評鑑規準、實施方式以及結果處理上有自主和彈性調整空間。

二、實施策略方面

徒法不足以自行，教師評鑑在立法後，還是必須經由長期的深耕，才能真正有益於教師的專業化。在實施策略方面，建議考慮「逐步漸進」、「溝通宣導」、「人才培訓」、「簡便易行」、「加強配套」等策略。

教師評鑑制度的推動較宜採逐步漸進的策略，例如在評鑑系統上先實施形成性評鑑，後強化總結性評鑑；在參與對象上可由小範圍到大範圍，逐步實施，先由某縣市某些自願試推廣的學校先行實施，再逐步擴及全體學校。在推動的過程中，可採戴明博士（W. Edwards Deming）所提出「PDCA（Plan-Do-Check-Act）循環」，強調規劃、執行、考核及修正行動，以有效改進評鑑過程或系統（吳清山、林天祐，2006）。亦即，教育行政機關規劃了教師評鑑變革，接著加以執行，考核執行成果，根據考核結果改正差異，或依據新資訊發動另一個新的變革。教師評鑑方案的推動，正可以使用此一循環加以不斷地改進。

教師評鑑的實施，有效的宣導溝通工作甚為重要，而如何取得教師團體的接受和參與，更是本制度成敗的關鍵。張德銳、周麗華、李俊達（2009）的研究發現，學校與學校教師願意參與教師專業發展評鑑方案的動機之一，乃是符應社會對教師的專業期許。是故建議教育行政機關必需加強評鑑方案的宣導，強調社會對教師專業與品質的期待，教師應以教育專業贏得社會的信賴，教師唯有不斷追求專業精進，才能增強專業的競爭力。

吳清山、曾憲政、張德銳、張新仁、陳榮政、洪詠善（2011）指出，推動落實教師評鑑的關鍵在於優質的評鑑人才。目前教師專業發展評鑑已經建置初階培訓、進階培訓、教學輔導教師培訓等完整的人才培育架構與制度。然而，將來教師評鑑入法全面實施後，需要大量的評鑑人才，因此，持續培育教師評鑑人才實為必要。為全面展開培育評鑑人才工作，建議應儘速研發評鑑人才培育相關教材，包括地方行政人員承辦教師評鑑指引、評鑑人員與受評教師手冊等等。

誠如張德銳（2009）所言，目前教師工作負擔過重，時間難以配合，確實是影響教師參與教師專業發展評鑑的意願和成效。建議一方面提高教師編制減少教師授課節數，提高教師參與意願（李坤調，2007）之外，另一方面須考量教師繁重課務與有限之時間與精力，教師評鑑欲有效推動，簡便易行是當然原則。唯有評鑑實施方式簡單，評鑑者易於執行，受評者容易理解，評鑑結果才方便解釋與應用。當然，評鑑如既是在改進而不在證明，那就不一定要做一次式正式評鑑的方式，可在不干擾教師教學的原則下，鼓勵教師以同儕互評的方式多做分散式、非正式的觀察、回饋、省思、對話，以發掘真正的教學問題，而有利於後續的教學改進和成長。

最後，在配套措施方面，張德銳等人（2009）的研究亦發現，經費不足、資源與業務無法整合亦是教師評鑑很重要的問題。補助經費不足，影響學校推動教師專業發展評鑑的意願與效果（李坤調，2007）；專業發展資源無法整合，造成資源浪費（黃琇屏，2009）。因此，建議教育部與各縣市政府教育局未來在推動教師評鑑必須給予辦理學校足夠的經費與人力支援。另外，教師評鑑宜整合現有的國教輔導團、教育部精進教學計畫等方案，一方面使教師評鑑計畫更趨完善，另一方面提供給學校更有效週延的人力與物力支持系統。其次，誠如林明地（2007）所言，教育行政機關同時肩負教育評鑑的領導與管理任務時，建立教育評鑑管理系統就變得很重要。為利教師評鑑的決策參考以及學校實施教師評鑑的溝通交流平臺，此一評鑑管理資訊系統確有建立的必要性。

陸、結論

教師專業化與教師素質的提升應是當前社會各界的共識，因為唯有教師能夠專業化，才能確保教師的尊嚴與社會地位，而教師素質的提升更是教育改革能否成功的關鍵。然而，無論是為了教師專業化或是為了教師素質的提升，都有賴教師評鑑功能的發揮。因此，爾今爾後，如何善加利用教師評鑑此一利器，讓它充分發揮功能，以便減少教師評鑑工作在現實面與理想面的差距，是當前教育界必須努力的課題。

本文所倡導之區別化教師評鑑，強調以形成性評鑑為主，總結性為輔之教師評鑑體系，它的系統內涵計有初任教師導入輔導與評鑑方案、資深教師的專業發展方案以及不適任教師的協助與處理方案。針對評鑑對象的需求不同，宜在評鑑規準、評鑑者、評鑑模式、評鑑方式、期程、結果處理等有所區隔化處理。

教師評鑑制度的規劃除了應重視參與規劃人員和方式的專業性和民主性之外，亦要強調制度的法制化和彈性化。至於教師評鑑制度的實施則建議採取循序漸進推動、重視溝通宣導、強化人才培訓、提供簡便易行評鑑工具與方式、加強配套措施等策略。

中小學教師評鑑制度的規劃與實施，在我國仍有相當漫長的一段路要走。教師評鑑的推動需要關心教育的成員們共同努力才能成事。無論是學者專家、教師、行政人員、學生或者家長，都是教師專業的共同利害關係人，皆宜對教師評鑑有正確認識，體認教師評鑑是教師專業化的利器之一，但不是唯一，不必對它有過度的期望，但也不必急於否定其價值。教師評鑑在我國中小學是否能良性地發展，而真正有利於教師專業化，有賴於我們在其規劃與實施歷程中，提供一份正向的力量。

參考文獻

- 丁一顧（2009）。區分化教師評鑑及對我國教師專業發展評鑑的啓示。《中等教育》，60(2)，8-19。
- 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》，2(2)，21-26。

- 李奉儒(2006)。國中小學教師評鑑機制規劃之芻議：英國的經驗與啓示。教育研究與發展，2(3)，193-216。
- 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。國立臺北教育大學課程領導與管理在職進修專班碩士論文，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。國立新竹教育大學教育系碩士論文，未出版，新竹市。
- 吳清山、林天祐(2006)。品質保證。教育資料與研究，70，153-154。
- 吳清山、曾憲政、張德銳、張新仁、陳榮政、洪詠善(2011)。中小學教師評鑑制度(草案)規劃期末報告。教育部委託之專題研究成果報告。新北市：國家教育研究院。
- 林志成(2002)。授能導向的專業發展評鑑。教育政策論壇，5(2)，81-101。
- 林明地(2007)。建立教師評鑑的管理系統。教師評鑑：挑戰、因應與展望學術研討會，臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所。
- 林幸君(2008)。臺北市國民小學教師對教師專業發展評鑑認同程度之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 周麗華(2011)。教師專業發展評鑑推動模式與策略之行動研究。臺北市立教育大學教育系博士論文，未出版，臺北市。
- 洪聖昌(2008)。苗栗縣國民小學教育人員對試辦教師專業發展評鑑認知與意見的調查研究。國立新竹教育大學教育學系碩士論文，未出版，新竹市。
- 梁紅京(2007)。區分性教師評價。上海：華東師範大學。
- 陳怡君(2009)。淡水區國小學生家長對教師評鑑態度之研究。臺北市立教育大學社會科教育學系社會科教學碩士學位班碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃裕城(1983)。國民小學教師成績考核之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃琇屏(2009)。教師專業發展評鑑試辦現況、困境與因應策略。教育資料與研究雙月刊，89，71-88。
- 教育部(2003)。處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項。臺北市：作者。
- 教育部(2006)。試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊。臺北市：作者。
- 教育部(2009)。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。臺北市：作者。
- 教育部(2011)。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。臺北市：作者。
- 教育部(2011)。教育部中小學教師專業發展評鑑推動小組第26次會議記錄。臺北市：作者。
- 張新仁、馮莉雅、邱上真(2004)。發展中小學教師評鑑工具之研究。教育資料集刊，29，247-269。

- 張德銳(1992)。國民小學教師評鑑之研究。新竹市：國立新竹師範學院。
- 張德銳(1998)。師資培育與教育革新研究。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 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(2009)。中小學教師專業發展評鑑實施問題與解決策略。研習資訊，26(5)，17-24。
- 張德銳、李俊達、周麗華(2010)。國民中學形成性教師評鑑實施歷程及影響因素之個案研究。教育實踐與研究，23(2)，65-93。
- 張德銳、周麗華、李俊達(2009)。國小形成性教師評鑑實施歷程與成效之個案研究。課程與教學，12(3)，265-290。
- 張德銳、蔡秀媛、許籐繼、江啓昱、李俊達、蔡美錦、李柏佳、陳順和、馮清皇、賴志峰(2000)。發展性教學輔導系統－理論與實務。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡、馮莉雅、陳順和、劉秀慧(2007)。中小學教師專業發展評鑑規準之研究。教育部委託之專題研究成果報告。新竹市：國立新竹教育大學。
- 趙志揚、黃曙東、楊寶琴、賴虹霖(2008)。我國高級中等學校試辦教師專業發展評鑑之成效評估。教育部中部辦公室委託之專題研究成果報告。取自：<http://140.111.34.34/docdb/files/dma7ffffff07d.pdf>
- 傅木龍(1998)。英國中小學教師評鑑制度研究及其對我國之啓示。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 楊深坑(2000)。新世紀師資培育之前瞻。載於中國教育學會(主編)，跨世紀教育的回顧與前瞻(21-46頁)。臺北市：揚智文化事業股份有限公司。
- 劉美慧、黃嘉莉、康玉琳(2007)。臺灣教師評鑑制度之分析。當代教育研究，15(3)，37-68。
- 劉祐彰(2008)。國民中小學實施試辦教師專業發展評鑑計畫可能面臨的困境與可行途徑。教育學術彙刊，2(1)，81-103。
- 韓繼成(2008)。論試辦教師專業發展評鑑及改進策略。學校行政雙月刊，55，169-189。
- 潘慧玲(2006)。彰權益能評鑑之探析。當代教育研究，14(1)，1-24。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和(2004)。教師基本教學專業能力指標。教育部委託之專題研究成果報告。臺北市：國立臺灣師範大學教育研究中心。
- 潘慧玲、王麗雲、張素貞、吳俊憲、鄭淑惠(2010)。試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑(II)。教育部委託之專題研究成果報告。臺北市：國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所。

- 顏國樑 (2003)。從教師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。
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 58(5), 12-15.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.
- Fessler, R., & Christensen, J. C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (Eric Document Reproduction Service No. ED245401)
- Glickman, C. D. (1981). *Developmental supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (Eric Document Reproduction Service No. ED208487)
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Holland, P. E. (2005). Standards for teacher evaluation. In S. P. Gordon (Ed.), *Standards for instructional supervision: Enhancing teaching and learning* (pp. 139-154). Larchmont, NY: Eye on Education.
- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2008). *Teacher supervision & evaluation: Theory into practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Scriven, M. (1988). Evaluating teachers as professionals: The duties-based approach. In S. Stanley & W. Popham (Eds.), *Teacher evaluation: Six prescriptions for success*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sergiovanni, T. J. (1987). *The principalship: A reflective practice perspectives* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Seyfarth, J. T. (1991). *Personnel management for effective school*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye On Education.

The Planning and Implementation Strategies of Differentiated Teacher Evaluation System in Taiwan

Derray Chang*

Abstract

To improve the professional quality of elementary and secondary school teachers in Taiwan, the author suggests that educational authorities should carefully plan and implement a differentiated teacher evaluation system. The system comprises three tracks, namely Track I-- The Beginning Teacher Track, Track II--The Professional Development Track, and Track III--The Teacher Assistance Track. To satisfy the different needs of teachers in the different tracks, the evaluation criteria, evaluators, models, tools, procedures, and result treatment should also be differentiated in the system.

The planning of the differentiated teacher evaluation system should respect both the voice of evaluation experts and practicing teachers. In addition, the legalization of the system and allowance of flexibility for the implementing institutes are also important. As to the implementation of the system, the author suggests the strategies of incremental change, communication guidance, capable person training, easy implementation, and strengthening the coordinated sets of measures.

Key words: teacher evaluation, differentiated teacher evaluation, formative evaluation, summative evaluation

* Professor, Center for Teacher Education, Fu Gen Catholic University