

(二) B 場地論文

教師專業發展評鑑議題探討：建立評鑑規準與信任文化

孫敏芝 國立屏東教育大學教育學系教授

壹、前言

為提升國民小學教學品質、發揮教學專業品質與確立教師專業發地位，教育部於民國 95 年開始試辦國民中小學教師專業發展評鑑，鼓勵教師基於自願參加原則，參與試辦教師專業發展評鑑，進而促進教學成長。

基於認同教師專業發展評鑑對兒童學習福祉的影響，及教師追求精益求精、提高教育品質的精神，屏東縣政府自95年參與教育部試辦教師專業發展評鑑方案，參與至今已邁入第四年，95學年全縣有10所國民中小學參與此一試辦政策；96學年增加至14所國民中小學參與；97年度有12所國民中小學參與。

至98學年度，參加試辦之屏東縣國民中小學有大幅增加之趨勢，高達71所，參與評鑑之教師共有912位，達全縣教師總數之15%，參與之中小學總數僅次於臺北市與高雄市，其中持續辦理教師專業發展評鑑的學校有8校，首次加入教師專業發的中小學校數有63校，可見98學年度參加試辦中小學教師專業發展評鑑之屏東縣中小學數目已大幅提升。

為了解屏東縣參與試辦的國民中小學推動教師專業發展評鑑的成效，作為未來全面推動教師專業發展評鑑的參考，筆者接受屏東縣政府委託，在教育部經費的支持下，自97年6月開始至98年7月，探討97學年度參與教師專業發展評鑑的12所國中小學試辦情形，除了教育部委託辦理的問卷調查之外，筆者亦訪問這些試辦學校的評鑑人員與受評教師。從這些晤談資料中歸納出兩個教師關切的主題，一是確立教師專業發展評鑑的標準；二是，建立教師互信的文化，專業發展評鑑才能順利進行。

貳、評鑑層面與建立評鑑規準

Worthen 認為「評鑑」(evaluation)可以簡單地定義為：「關於事物之價值的最後判定」，係指個人或團體對某一事件、人物或過程做出價值判斷；因此，評鑑的用意是分辨高下、區分優劣，它是一個價值判斷的過程（1990: 42）。

由於評鑑是一種價值判斷，而規準就是據以判斷價值的「標準」。根據前述規準的定義，評鑑規準具有以下四種特質：（1）它是一種「榜樣」，可作為課程設計者模仿或學習的對象，或課程評鑑者比較優劣的參照；（2）它是一種「規範」，說明判斷課程價值的原則；（3）它是意圖達成的目標或期望水準，可作為檢測課程成品或實施成果的依據；（4）它是一種量性的指標，也可是一種質性的描述，抑或二者兼具（游家政，2002：

225)。

建立評鑑的標準極為重要，因為該標準描繪的榜樣與良好特質將成為判斷該事物是否符合標準的重要依據，符合該標準特質者即可通過該評鑑，因此，建立一個清晰可辨、具體可行的評鑑規準極為重要(Norris, 1990)。教育部在試辦專業發展評鑑時，委由專家學者研究出教師專業發展評鑑規準的若干參考版，歸納這些不同版本的評鑑規準有幾個共同點，第一、評鑑的內容範圍的層次、評鑑規準的描述、符合規準的具體行為三者，由抽象至具體逐步發展，具有層次分明的邏輯性；第二，評鑑標準描繪一位專業教師所需展現的教學與研究專業能力，在描述評鑑指標之下的具體行為時，會採用豐富、精熟、適切、展現、瞭解等字眼，以說明教師專業能力的優良特質；第三、不同的評鑑指標版本區分出的專業能力層面與內容不盡相同，但都在描述一位有能力的專業教師。

以下探討97學年度屏東縣試辦教師專業發展評鑑的中小學在建立規準與使用評鑑工具的情形。

一、評鑑層面

教育部在教師專業發展評鑑應注意之面向中說明「各試辦主管機關及學校可於實際推動評鑑時採因地制宜，每年可選擇一個或數個層面進行。」97學年屏東縣試辦的12所國中小學，有一所國中進行「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」與「敬業精神與態度」四個層面的評鑑，其他試辦學校的評鑑層面大多為「課程設計與教學」與「班級經營與輔導」兩項，而有一所國中只採用「課程設計與教學」一個層面，顯見大多數屏東縣試辦學校初次進行評鑑工作，大多是小規模進行試辦。

二、評鑑規準之產生方式

屏東縣參與試辦的5所國民中學評鑑規準之產生，以「學校評鑑推動小組編訂」及「評鑑推動小組會同參與評鑑教師共同討論編訂」佔多數，部分學校則由「試辦教師討論編訂」；而參與試辦的7所國民小學評鑑規準之產生，以「評鑑推動小組會同參與評鑑教師共同討論編訂」佔多數，部分則由「試辦教師討論編訂」。

可見多數的參與試辦學校會透過共同討論的方式來決定評鑑規準，但是他們所決定的評鑑規準大都是參酌教育部提供的規準參考版本，加以修正，而非自行重新設計新的規準架構。參與試辦的國中小學教師對於教育部提供的評鑑規準參考版本，出現以下不同的選用方式，參加試辦的國民中學的評鑑規準參考版本，選擇「曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡等發展版本」居多數，佔60.0%；其次為「張新仁等發展之版本」與「大義國中版本」各佔20.0%。而參加試辦的12所國民小學評鑑規準參考版本，選擇「曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡等發展版本」居多數，佔57.1%，其次為「潘慧玲等發展之版本」、「張德銳等發展之版本」與「本縣制訂之評鑑規準」各佔14.3%。

從教師專業發展評鑑規準之意義來看，它是讓評鑑人員據以分辨受評教師教學優劣的參照點，也是一個判斷良窳的標竿，要明確訂出此一標竿來評估教學的優劣，實屬不易。

三、參考教育部提供之評鑑指標版本

參與試辦的教師認為教育部提供的指標參考版本具有指引的功能，因為指標描繪一位具備專業知能的教師所需表現的教學與輔導能力，因此，他們對於評鑑指標的層面與架構持正向觀點。

老師在授課時不曉得自己缺少哪些教學活動，指標就可以參考。每個人都有缺點，只是說我針對指標設計課程時，我盡量減少自己的缺點增加優點，沒有呈現出缺點也無所謂，因為我走向優點了，這是一個正面的走向。藉由交流，可以互相吸收優點。(受評教師)

我們是討論之後達到共識，盡量要有共同的指標。我們在觀察前也會說，我只要看指標中的幾個指標，會先講好，取我們需要的就好，不可能所有的指標都達到。(受評教師)

有些試辦學校認為教育部提供的參考版本所涵蓋的評鑑指標數量似乎偏多，可能造成教師對評鑑更加卻步，有些學校認為評鑑指標可以彈性運用，只採用其中一些適用的指標，不一定要全部都達成。

那時候指標太多了，教師觀察還有檔案就蠻多了。當時也對指標不了解。後來真正實行也沒有那麼可怕，到後面指標就有彈性，是當一個參考。研習時，反而應該告訴老師如何做檔案跟實施教室觀察，太強調指標，反而讓我們覺得好像每個都要達到。(受評教師)

我是覺得每位老師已經很忙了，還要接受評鑑、教學前後的對談，還要參加研習，我們會覺得很忙，這也是很多老師不願意參與的原因。(評鑑人員)

四、依據評鑑指標做出正確判斷

評鑑包括判斷(judgment)以及價值(valuing)兩個涵義，如果我們將評鑑視為一種能力和技巧，那麼評鑑人員在對教師專業能力進行評鑑時，需要做到兩個重要事項，一是評估證據，衡量蒐集到的資料的價值；二是做出判斷，決定哪一部分的證據比較可信，將證據相互比較，再決定被評鑑者是否符合評鑑標準。

評鑑是一件高難度的工作，評鑑規準之下的檢核重點數量可能高達數十個，要判斷蒐集來的資料符合多少個評鑑指標，才算通過評鑑，以及在比較資料證據與評鑑標準之間的落差時，都需要精準的判斷，但因判斷的難度極高，其中可能會涉及評鑑人員的主觀看法。

從教室觀察、自評表和教學檔案蒐集到教師教學行證據時，如何以評鑑指標來判斷教學品質會落在量表的哪一個點時，評鑑人員的判斷有集中的趨勢，也就是而是大多會集中在「良」和「可」，不會驟然給予「值得推薦」，或是給予「未通過」的結果。

第一年實施的時候老師們都還不太清楚，因此，是我和主任先訂定出指標來的，但後來在觀察及使用上時，效用性會出現問題，不知道該如何判定通過不通過，或是落在1或3，裡面還是會有主觀的想法。但是我們會要求要寫下實際的數。如果有爭議，我們會看小組的評鑑共識，如果有一致性，表示教學有問題，那就代表要改進；如有差異會尊重老師的說辭。(評鑑人員)

老師能夠自願來參加教師專業評鑑就很難得了，怎麼會給他未通過？你看結果是大家都通過

了，如果他有要改進的地方，我們會用書面說明或者給他善意的建議。(評鑑人員)

我很不喜歡「未達規準」這幾個字。要未達規準其實是很困難的，因為會參加的老師都有一定的程度，所以我會用你可以再成長的字眼來取代改進。(評鑑人員)

評鑑人員克服主觀判斷的方法，是找出評鑑人員對某項規準評鑑結果的一致性，若多數評鑑人員判斷出某一項教學行為不符合評鑑規準，需要改進，則多數共識即能形成客觀的判斷結果。而多數評鑑委員形成的評鑑結果共識，較易被受評教師接受。例如，有一位受評教師提到如何因應評鑑委員的評鑑結果。

如果評鑑委員裡面大多數人都覺得我在哪一部份教不好，我會去接受並且修正，因為他們形成了專家效度，他們注意到我有忽略的地方，如果我有自己的想法，觀察後的會談我也會跟他們反應，不過我知道他們不是在公開攻擊我，是在提醒我。(受評教師)

除了以評鑑人員判斷的共識來克服評鑑者個人的主觀判斷之外，教育部亦鼓勵採用多種不同的評鑑方法，包括教室觀察、教師自評與教學檔案，以獲取更豐富客觀的資料。

五、透過討論釐清指標之意涵

筆者在參與試辦評鑑的學校座談會或者晤談參與教師的過程中，發現教師對於教師專業發展評鑑的指標內涵、對於「層面」、「評鑑指標」與「參考檢核重點」三者之間的關係，仍感到迷惑。

評鑑指標的檢核重點有些重疊，例如，「正確而清楚講解重要概念、原則或技能」和「說明學習目標或學習重點」有一些概念重複的地方，評鑑指標還可以再精簡一些，不然老師們就會覺得它是繁重的工作，還要接受評鑑、教學前後的對談，還要參加研習，我們會覺得很忙，這也是很多老師不願意參與的原因。(受評教師)

我覺得指標訂定愈基本愈好，最好是每個人在教學裡面都能達到最好，當指標訂定的太多時，就會發現在課堂上愈難達成。指標是不是在公開場合討論的？如果是少數人訂的，指標出現後，有人不敢講，也不願意講，變成指標不是從下往上，而是從上往下的。(受評教師)

屏東縣參加試辦教師專業發展評鑑的學校多數選擇「曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡等發展版本」居多數，此一專業發展評鑑規準中所謂的「層面」、「指標」與「檢核重點」具有邏輯關係。「層面」亦稱向度，是教師專業發展評鑑的範圍內容，將評鑑範圍分為四大向度，這些部份較為抽象，例如，「課程設計與教學」，是一抽象的上層概念，其中包括許多教學的成份、特質、重要內涵與相關概念，該版本的所描繪的四大層面與評鑑指標是在描繪一個「專業教師」的特質。

層面之下是「評鑑指標」，它是抽象層面之中重要的教師專業能力類別，這些類別具體地呈現出專業發展評鑑的標準，例如在「課程設計與教學」此一層面中，包含「展現課程設計能力」、「研擬適切的教學計畫」、「精熟任教學科領域知識」、「清

楚呈現教材內容」等等七個評鑑指標，這七個評鑑指標可稱為專業教師教學能力的行為類別，每一個類別之下，還包括更為具體的教學行為特質，例如，在「適切的教學計畫」中要有設定明確的教學目標，還要有適當的教學活動，以及活動的進度安排等等；在「清楚呈現教材內容」此一類別中，會包含教師是否能正確講解重要概念、或舉例說明以增進學生理解，所以，評鑑指標類別之下是更具體清晰的教師專業教學能力特質，可供評鑑者觀察到的檢核重點。

為了進一步了解評鑑規準的層面、評鑑標準與檢核重點的關係，有幾點作法可供參考，第一、教師們應多討論學校成員認為重要的教學目標是什麼？同事間公認的優秀教師表現出來的教學行為與策略有何特點？學生學習困難與問題是什麼？解決這些教學問題的教學策略是什麼？

第二、同事感情良好的教師平日可進行非正式的教室觀察，並從觀察到的教學活動實例中，歸納出有效的教學行為有哪些特質，再對照教育部所提供的各版本評鑑指標中所描繪的有效教學行為特質，思考評鑑規準的類別與類別中具體的教學特質之合理性與可行性，如此教師較能熟悉評鑑指標的意涵與其指涉的有效教學行為。

在訪視一所新加入教師專業發展評鑑的學校時，筆者建議該校教師可共同討論，思考評鑑指標各層次的意涵與邏輯關係，該校教師也多次聚會討論；再次訪視該校時發現，參與試辦評鑑的教師已經可以發展出比檢核重點更具體的第四層具體教學行為，例如，在「檢核重點」A-2-5「針對單元教學做省思與改進」，該校教師將之再細分為「了解學生學習困難」、「能修正效果不佳的教學方法」和「針對單元做教學省思日記」等，這些更具體的檢核重點讓教師清楚具體地提供可讓評鑑人員參考的文件。

也有試辦第二年的學校建議，若未來將持續辦理教師專業發展評鑑，教師們建議應將評鑑重點放在日常教學中最重要課題，簡化評鑑的層面與評鑑規準的數量，如此較不會影響教師的日常教學或增加工作負擔。

筆者建議試辦學校使用評鑑規準若仍有困難時，可鼓勵多討論平日最常出現的教學議題，從教學經驗中歸納出最重要的教學特質，再將若干教學特質歸納為性質相似的類別，作為評鑑規準，這樣的評鑑規準是由教師日常教學經驗歸納而來，有利於教師準備真實的、日常的教學事例與佐證，亦不至於使教師專業發展評鑑與日常教學脫節。

參、使用之評鑑工具

一、教學觀察表

屏東縣參加試辦教師專業發展評鑑的學校多數選擇「曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡等發展版本」的教室觀察表，觀察表的評鑑規準有「層面」、「指標」與「檢核重點」

三個層次，評鑑人員在使用此依觀察工具時，要針對每一檢核重點做出「待改進、良、優、值得推薦」等判斷。

教室觀察表的性質是一種互動分析系統（interaction analysis system），追溯互動分析系統的發展，早期是由 R. F. Bales 在 1950 年發展出一些編碼系統(coding system)，為了記錄團體中的個人行為，他設計一套分類的方法，將不同的行為型式分成 12 個主題，讓觀察者在主題之下勾記；因此，互動觀察系統比較強調依照行為特徵列出行為類別，按照觀察的行為符合的程度，劃入類別。有些互動觀察系統還會定時劃記行為發生的次數，經過一段時間後，歸納行為發生的持續性。

教室觀察的系統分析有以下幾個目的：第一、追蹤教室中事件的關係，第二，找出每一行為類別的頻率，例如，Flanders 的互動分析類別（FIAC）系統主要目的是要找出教師直接行為或非直接行為的百分比，但是其缺點是事先已設定好行為範疇，可能忽略教學現場更細微的互動事件。

教師專業發展評鑑網站所提供的教室觀表並沒有互動分析系統中「劃記次數」的缺點，它不需要評鑑人員定時記錄每種教學行為類別的次數，但是它仍然需要觀察者在觀察教師行為時，敏銳地判斷該行為是屬於觀察表內的哪一種類別，但實際上，我們很難截然劃分教學行為類別的意涵，有些行為類別與其它的類別之間也有關聯，例如，在「曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡等發展版本」，其教室觀察表的 A-2-4「依據既定的教學目標、教材性質和學生程度，規劃適切的評量方式」，以及 A-6-2「依實際需要選擇適切的評量方式」，兩個教學類別的意涵極為類似，且意義有共通性，要在教學觀察現場區辨出觀察到的評量行為是在哪一個教學類別，需要有專業的判斷。又例如，教師利用分組遊戲或搶答的方式來評量學生學習結果，其目的是評量，但其過程也展現良好的師生互動，或可以說教師採用講述法之外的遊戲教學法，這些實例顯示出教學的複雜性。

有老師反應使用教室觀察表以後發現表格太長了，應將教室觀察與檔案評鑑分開，並且調查的項目要縮短，因為在實際使用時，儘管老師已事先看過表格內容，但是在觀察紀錄與歸類的同時，還是會常找不到那一項在哪裡。後來這幾個老師有將表格做某部分的修正，去篩選應該評鑑的項目。（受評教師）

在教室中一邊觀察教學行為、一邊判斷它屬於哪一種行為類別，這種敏銳的觀察力與決斷力需要有經驗的專業教師來做，對於較無經驗的生手教師而言，要使用教室觀察表並非容易的事，因為類似查核表的教室觀察表所記錄的教學行為類別無法呈現教室中的社會情境，而教師是在一個心理與物質的環境中進行教學，在一個多樣性、複雜性的社會情境進行師生互動，在檢驗教學行為時，教室的學習情境是一個必須考慮的關鍵因素，無法抽離社會情境單獨分析。

因此，教室觀察表中所設計的教學行為分類可能簡化教學的複雜性，也難以還原複雜的教室情境中的教學流程和豐富的師生互動過程，若要克服教室觀察表的缺點，可以

用文字敘述來描繪教學行為的特質和重要的師生互動過程。有些試辦學校的評鑑人員覺察到這個問題，他們建議在進行教室觀察時，先以文字紀錄教學流程的重點，觀察後檢視教學觀察紀錄文字，再將教學行為劃記到評鑑指標的類別中，如此可以兼顧教學情境中的師生互動特質，亦可以發現教師的教學行為是否符合某一教學行為類別的規準。

我們在實施教室觀察的時候，發現觀察表的指標太多又太細了，而且觀察的當下，你不知道當時在教室觀察所看見的情形該歸類在哪一選項，所以我們學校又在指標旁邊多編其他的空格，讓同仁可以書寫一些看到的流程，這樣可已還原一些教學現場的過程，而不是只看見打勾的類別。我們校長也建議我們先做教學流程的文字記錄，回去再拿出教學觀察表來劃記類別。(受評教師)

沒有一種觀察方法可完全捕捉到教學行為的複雜多樣與教學情境的變動不居，檢驗教學的工具優劣互見，以文字記錄教學流程與師生互動可能費力費時，分析也較困難，但其優點是用較活潑生動的文字，去描述複雜的行為和情境，較能表現行為的特徵及連續性；而教室觀察表雖無法呈現教學的複雜與變動，卻有省時省力的優點，這多種方法可同時併用，呈現教學的完整風貌。

二、教學檔案

教學檔案呈現教師教學的特質，是極重要的評鑑資料之一，受評教師有極大的自主權決定要建立何種風貌的教學檔案，但是在評鑑的壓力下，有些受評教師會擔心教學檔案的內容豐富與否，檔案的厚度是否足夠，建立教學檔案成了教師的負擔之一。

問：大家會不會比較教學檔案的厚度？會給教師帶來很大的負擔嗎？

答：要看老師，當老師沒有學會怎麼做檔案的時候，就會認為教學檔案是個很大的負擔。像我們有個老師很會做教學檔案，因為他平常就有在蒐集資料，就像是學生聯絡簿寫的東西，或是一些回饋之類的，就把它印下來，不必刻意一定要額外在蒐集資料。雖然他做的不是完全合乎教學檔案的形式，但是他做得真的很好。(評鑑人員)

有些受評學校鼓勵教師將教學檔案 E 化，教師習慣每週將教學心得上傳到學校網站，記錄自己的教學重點或省思，累積豐富又真實的教學面貌。長期而言，這種漸進式的教學經驗紀錄與保存，不會突兀地增加教師的負擔，不但可以形成教師自己的教學自傳，其中教師教學理念、補充教材、學生作業或親師溝通紀錄等，又可以為單一節課的教室觀察表提供更清晰的教學情境背景資料，許多受評教師表示這是實用有效的資料蒐集方式。

三、教師自評表

評鑑人員在觀察教師教學時，除了以教師觀察表作為評鑑工具之外，教師本身也可用教師觀察表進行自我評估，許多受評教師認為自評表可以激勵自我反省的精神。

評鑑應該是注重老師自我成長，我覺得不要去把它想成評鑑，評鑑這兩個字就會嚇壞很多人，要讓老師感覺參與其中可以分享，尤其在自己評估教學自評表的時候，就會發現自己有許多沒做好的地方，我覺得它讓我更能自我反省。(受評教師)

其實評鑑花的時間並不多，只是看你有沒有心要踏出去。大家是刻板印象，聽到評鑑二個字，教師馬上就會跳起來，其實做過就知道，自己真的可以看見自己教學的缺點，其實評鑑就是要我們自己反省自己嘛。(評鑑人員)

受評老師認為評鑑的精神在於反省自己的教學，透過自評、評鑑人員的建議等，能逐漸反思和改善自身教學的缺點，而這也是教師專業發展評鑑主要的精神之一。

肆、教師專業發展評鑑之教師信任基礎

本文前曾提及評鑑的定義係指個人或團體對某一事件、人物或過程做出價值判斷；因此，評鑑是一個分辨高下、區分優劣的價值判斷過程，既要分辨優劣高下，評鑑人員在說明評鑑結果或教學觀察之後的會議中，必然會對受評教師的教學行為做出價值判斷；評鑑結果難免會有教師的教學表現不盡理想，需要積極改進，評鑑人員如何表達專業判斷的意見，激勵受評教師反省改進，同時又能維持真誠信任、彼此尊重的和諧氣氛，評鑑人員的專業素養與教師之間能相互信任是評鑑能夠成功的關鍵因素。

從晤談中發現，評鑑人員有時顧慮到同事立場，不願指出受評教師的教學缺點，認為一旦明講，恐會傷害同事感情：

有時候看完同儕老師的教學，在教學後的會議中，我常常會顧及同事的立場，看到缺點我卻不便明講，我們去研習時，他們說為了讓同事能改進，應該要講，可是我會顧忌同事的反應。(受評教師)

教學後的檢討會議牽涉到對方是否能夠接受，有可能你講完了，對方整個臉都綠了，一直和你辯。為了不要傷和氣，我會跟他們說回饋要根據每一個人的個性，不要全部都講缺點，強度是可以慢慢加強。(評鑑人員)

教師專業發展評鑑的實施挑戰教師獨自在自己的教室中傳道授業的傳統，參加評鑑的教師開始要打開獨立的教室空間，讓同儕走進教室檢驗自己的教學實務，這種經驗對教師而言，確實不太習慣，但是教師必須正視這種相互檢驗、集體成長的同儕教學評鑑，若學校能建立以支持、信任、尊重彼此專業知識為前提的教師信任文化，給予接受評鑑的同事積極正向的回饋，在尊重信任的基礎上協助其教學成長，那麼教師專業發展評鑑就更能順利推動。

教師彼此信任的學校文化極為重要；信任，可以使教師將棘手的教學問題帶到團體中討論，不怕被評斷或批評；如何發展一個安全又有意願參與的信任文化？建立團體規範、學習溝通與表達技巧，及行政人員的領導與示範都極為重要。

一、相互信任的團體對話規範

學校進行教師專業發展評鑑的挑戰之一，就是學校是否已經建立教師專業對話機制，以及充分運作對話機制的互信基礎。

當受評教師在教學觀察後的會議中分享他們對教學結果與學生學習的看法時，如果

沒有無謂的批評嘲諷或負面評價，這樣的情境會讓受評教師感到安全，可毫不畏懼攤開自己的問題、弱點及不確定感；而評鑑人員也可以將自己教學實務攤開，以同理心體會受評教師的困境，同時也接受批評；能夠這樣真誠坦露自我，理解他人，這種信任感會使受評教師更願意接納他人意見，積極面對自己的弱點。

為了營造這種安全的討論情境，建立一些規範是必要的，例如，相互信任支持，建立團體規範，這些規範包括鼓勵大家參與、鼓勵真誠對話而非打擊對方、分享觀念等。

二、溝通與表達技巧

教師在進行教學觀察前後的會議時，需要巧妙的溝通技巧，此類技巧有兩個主要目的：建立與維持一個安全、信任的環境；第二是鼓勵成員不斷檢視教學的重要議題、澄清問題與提出解決之道，進而提升教學成效，協助學生學習。

我覺得在教學觀察後的討論，老師一定要注意表達技巧，不要一直說他教得如何不好，舉個例子，如果你發現他在講單元的主概念的時候，完全教錯了，也沒有舉出生活實例，指責他沒有用，要讓他進步唯一的方法還是給他明確的建議和具體行動，例如，表示願意和他再私下討論，或者利用時間我自己示範一下教法。（評鑑人員）

有效的溝通技巧包括專注的傾聽與善意的表達，有效的傾聽需要掌握對方的口語意涵和身體語言，在解釋獲得的訊息之前，不急於做判斷，等待掌握對方的話語含意後，再給予積極的建議和善意回應。

教師專業發展評鑑在舉行教學觀察之前後，都有教師同儕的討論，對教師而言，要將教學理念與教學設計的原委明清楚明白地說出來並不容易，因為這涉及教師的表達技巧。過去的師資培育的課程中大多強調教學技巧的訓練，教師很少有機會公開說明自己的教學設計理念，在教師專業評鑑中的教學前後會談，能給教師表達教學理念與精進表達技巧的機會。

三、行政人員的領導與支持

行政人員在教師專業發展評鑑中扮演重要的角色，一方面以身作則，示範如何蒐集評鑑資料、做出專業判斷、給予受評教師具體建議與教學輔導；在另一方面行政人員對教師的支持協助會發揮強大的激勵作用，使教師更願意投入評鑑工作。

總之，從訪視 97 學年度屏東縣參加試辦教師專業發展評鑑的學校人員過程中發現，教師之間若能彼此信任，對於較專評鑑會表現出較少的抗拒，也願意從同事合作中彼此學習，逐步改進自己的教學品質。

伍、結語

教師專業發展評鑑踏出促進教師教學自我反省、同儕一起成長的第一步，評鑑指標的訂定、教學觀察前後的會談目的與技巧、教師信任文化的培養等議題，都是能成功進行教師專業發展評鑑與促進教師成長的重要影響因素。

教師專業發展評鑑的「評鑑」二字，似乎會造成教師的壓力，直覺到「評鑑」就是

要區分「通過」與「不通過」，有些教師甚至憂慮評鑑結果與將來解決超額教師的方式是否有關，但是從訪視晤談中發現，教師雖然對教學評鑑雖感到惶恐抗拒，但另一方面，經過一兩年的實際運作，教師從實踐過程中的確感受到同儕檢視與自我評鑑措施所激發的教學反省動機。

教師專業發展評鑑最主要的目的之一是在協助教師成為教學品質優良的專業教師，再進一步從專業教師的有效教學促成學生學習成功，這也是身為教師者最重要的任務；從教師專業發展評鑑來看，評鑑措施與評鑑結果只是中介橋樑，其最終目標還是學生的學習，若教師在評鑑時只忙於蒐集資料、製作教學檔案，則評鑑的目標已經被錯置，反而忽略教師專業發展評鑑的最終目的，是促進學生學習成功。

陸、參考書目

游家政(2002) **課程革新**。台北：師大書苑。

Norris, N. (1990) *Understanding Educational Evaluation*. London: Kogan Page.

Worthen, B.R. (1990) Program evaluation, In H.J. Walberg & G.D. Haertel (eds.) *International Encyclopedia of Educational Evaluation* (pp.42-47). NY: Pergamon.