

《教育行政與評鑑學刊》

2011年6月，第十一期，頁89-112

教師專業發展評鑑與教學精進之個案研究

*張素貞、**吳俊憲

摘要

本研究探討教師專業發展評鑑與教學精進的關係，瞭解評鑑促進教師專業發展的歷程，以及對教學精進和教學品質的影響。研究方法採個案研究，資料蒐集方式包含現場觀察、深度訪談、文件分析及省思等。歸納研究結論為：一，個案學校從專業分享文化作為出發點，鼓勵教師成長；二，透過領域教學討論、研訂規準、教學觀察與教學檔案評鑑，引導教師因應需求、主動參與；三，個別教師養成教學省思習慣，並尋求教學改進，群體教師建立教學分享與回饋機制；四，教師面臨的問題有：檔案評鑑流於形式、時間不足，教學觀察效益受到質疑，後續專業成長機制不夠明確。

關鍵詞：教師專業發展、教師專業發展評鑑、教學精進

*張素貞：國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處助理教授

**吳俊憲：靜宜大學教育研究所副教授

電子郵件：hn12735832@gmail.com、chwu3@pu.edu.tw

收件日期：2010.12.28；修改日期：2011.05.15；接受日期：2011.06.01

Journal of Educational Administration and Evaluation

June, 2011, Vol. 11, pp. 89-112

A Case Study on Teacher Evaluation for Professional Development and Teaching Enhancement

*Su-Chen Chang **Chun-Hsien Wu

Abstract

This paper aims to investigate the relation between teacher evaluation for professional development and teaching enhancement. This study further explores the process of evaluation that promotes professional development and influences of teaching enhancement and raising teaching quality. The research method is adopted case study, using observation, in-depth interview, document analysis and reflection to collect data and information. The conclusions of this study are as below: First, the school utilizes and encourages a culture of professional sharing to promote teachers' growth. Second, the school enhances and guides teachers to participate spontaneously by discussions in teaching groups, constructing school-based standards, and assessment between teaching observation and teaching portfolio. Third, individual teachers cultivate the habit of teaching reflection and teaching dialogue to improve on their insufficiency. Groups of teachers build up a teaching sharing and feedback mechanism. Finally, the problems of the participating process of teachers are as follows: (1)Teaching portfolio becomes a mere formality; (2)Time is insufficient; (3)The benefits of teaching observation are questioned; (4)The follow-up mechanism of professional development is not explicit.

Keywords: teacher professional development, teacher evaluation for professional development, teaching enhancement

*Su-Chen Chang: Assistant Professor / Director of Professional Services for Local Schools Office
of Teacher Education and Careers Service, National Taiwan Normal University

** Chun-Hsien Wu: Associate Professor / Graduate Institute of Education & Center for Teacher
Education, Providence University

E-mail : hn12735832@gmail.com; chwu3@pu.edu.tw

Manuscript received: 2010.12.28; Revised: 2011.5.15; Accepted: 2011.6.01

壹、緒論

自 1980 年代起，教師素質管理成為許多英美國家教育改革的焦點，希冀增進教師教學素養、提升教學品質及促進專業發展（高紅瑛、張德銳、丁一顧，2007），期許教師以學生學習作為主體，從學習成效與教學表現來判斷一位教師如何達成有效教學（effective teaching）之目標。是故，教學、學習與評鑑三者形成一個循環關係（吳俊憲，2010，頁 2），藉由建立適切的教師評鑑制度，可以提升教師素質與教學表現，彰顯教師的專業，以確保教師專業形象與社會地位，促進教育改革邁向成功（孫志麟，2002；顏國樑，2003）。

教學、學習與評鑑三者既是教育的核心，教師教學成果須具體呈現在學生的學習表現上，而教師教學品質則有賴於實施評鑑來檢視，這是因為教師在教學情境中直接與學生互動，對學生學習成效的影響最為緊密。有鑒於教師專業發展與教學品質良窳的關係十分密切，而教師評鑑向來被視為促進教師專業發展的重要管道，有助於提升教學品質、增進教師專業素養及學習成效，因此國內教育界近年來極為關注如何透過評鑑來提升教師專業發展的焦點議題。

我國自 95 學年度起推動試辦教師專業發展評鑑計畫，探討該計畫的核心理念與作法，一方面鼓勵學校和教師自願參與，另一方面採形成性評鑑目的，希望教師在評鑑過程可以肯定自我優點並瞭解教學上的不足處，然後尋求適當的專業成長途徑並提升教學品質。幾年下來，許多教師逐漸瞭解評鑑的意義與重要性，也在過程中獲得一些教學上的幫助及教學省思。

回顧國內以往教師評鑑的相關研究，較偏重於探討政策試辦的推動或實施，以及瞭解教師對於教師評鑑的態度或認知（張素偵，2006；潘慧玲，2005），鮮少關注教師評鑑與教學改進兩者間的連結，就連國外學者也指出評鑑對促進教師專業發展的學術與實務是經常被忽視的（Guskey, 2000; Mosca, 2003; Spark, 2000）。

基於上述，本研究選擇與教師最直接相關的教學精進作為研究課題，期許透過個案學校，進行教師專業發展評鑑與教學精進兩者關係的探討，深入瞭解評鑑如何促進教師專業發展的歷程，以及實際上產生教學改進和提升教學品質的影響。

本研究目的有四，分別為：

- 一、探討個案學校將教師專業發展評鑑融入教學精進的脈絡及規劃；
- 二、描述個案學校教師推動教師專業發展評鑑融入教學精進的作法；
- 三、釐析個案學校個別教師與群體教師參與專業發展評鑑融入教學精進的成效；
- 四、分析個案學校教師參與教師專業發展評鑑融入教學精進的問題與省思。

貳、文獻探討

一、教師專業發展評鑑與專業發展的關聯性

教師追求專業化與提升教學品質，一直是教育界努力的方向，因為教師專業與素質乃是決定教育改革成敗的關鍵（吳明清，2004；李俊湖，2001）。許多學者專家提出，建立教師評鑑制度是促進教師專業與素質最有效能且具系統化的重要途徑（Darling-Hammond, Wise, & Pease, 1983; Duke, 1995; Guskey, 2000; McLaughlin & Pfeifer, 1988; Stronge, 1997）。教師評鑑（teacher evaluation）是指針對教師教學表現所做的價值判斷和決定的歷程，可藉以瞭解教學績效、協助專業成長，並促進學校革新。教師評鑑的類型可分成形成性評鑑與總結性評鑑兩類，前者旨在尋繹教師教學的得失情形及其原因，進而輔導教師改進教學、提高教學效果、達成教學目標；後者旨在考核教師教學表現水準的優劣程度，以作為聘用教師、續聘教師、決定薪資水準、表揚優良教師以及作為處理不適任教師的依據（張德銳，2004；顏國樑，2003）。

探討教師評鑑與教師專業發展的關聯性，Peterson（2000, pp. 3~4）認為透過評鑑可以針對教師在教學上的具體表現蒐集資料，據以分析後可以找到成為一位優良教師應該具備的條件，包括：專業表現行為、發展有效能的教材、運用良好的教學策略及提升學生最佳的學習成就。Smith（2005）、Danielson 與 McGreal（2000, pp. 7~9）也指出，透過評鑑可以增進教師「彰權益能」（empowerment），協助教師個人和教學團隊獲得適當的教學回饋與專業成長。顏國樑（2003）指出透過教師評鑑可以培養教師具有反省實踐的能力，願意運用自身的專業知識與同儕進行分享和對話，透過長期性的互動與學習的過程，教師評鑑便能真正落實改善教學工作，提升教師專業知能，達到促進教師專業發展之目的。簡紅珠（2006）也指出評估教師教學的績效責任，可以善用評鑑來同時蒐集教師教學與學生學習效果的資料，並進一步去規劃教師專業發展途徑，藉以改善教學品質和學習成效。

我國自 95 學年度起推動試辦教師專業發展評鑑計畫，究其目的在於體現教師專業發展之行動，如同 Goddard 與 Emerson（1995）分析教師專業發展評鑑之主要目的為：鼓勵教師有良好的教學表現、找出教學需要改善的地方、協助教師進行專業與生涯發展、整合學校與教師意見並找出共同的利益所在，以及支持與規劃教師需求的在職進修與成長活動。再者，Guskey（2000）分析教師具備的專業知能與實務經

驗乃是影響學生學習成效的關鍵因素，透過教師評鑑蒐集和分析教師表現的資料，可以增進教師專業發展的成功率。張素貞與林和春（2007）歸納教師參與教師專業發展評鑑過程對教師專業發展產生的意義有三：（一）可以瞭解自己專業上的不足，以及所需的專業成長內涵；（二）藉由同儕觀察、自我省思、專業對話可以改進教學，並系統性的引導教師在知識、情意及技能各方面的專業發展，以提升教學品質及學習成效；（三）可尋找學校的特色和發展方向，促進教師發揮專長，塑造學校專業文化氛圍。

綜合上述，教師評鑑與教師專業發展兩者密切相關，藉由教師專業發展評鑑可以蒐集及分析教師工作的各項資料，藉以建立教學表現與回饋的機制，增加教師同儕專業知識分享與對話的機會，進而提升教師的教學品質與效能，達到教師專業發展之目的。

二、教學精進的意義與途徑

世界教師組織聯合會（World Confederation of Organizations of the Teaching Profession, WCOTP）在 1990 年的代表大會中強調「教師在其專業執行時，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。」為鼓勵教師持續發展專業知識並提升教學效能，我國於 2007 年推動精進教師課堂教學能力實施計畫，其目的旨在改進教學、提升教學品質及學習成效（教育部補助辦理精進教師課堂教學能力實施要點，2007）。「精進」兩字的意涵，依據教育部簡易國語辭典解釋為「專心求進」，析言之，教學精進（teaching enhancement）意指教學有更進步的表現及作為。

再者，教學精進的內涵係於提升學生學習成效作為核心，由此更加顯見教師教學效能的重要性。探討教學效能的相關研究，大多是從教師特質、自我效能、教學信念及有效教學行為等方面著手，分析教師的教學如何影響學生的學習。Beach 與 Reinhartz（2000）指出教師的教學行為與學習者的成就之間有相當密切的關係，亦即教學行為是影響學生成就的重要變項。另外，Borich（2004）、林進材（1998）、張新仁（1995，2004）認為，教師的有效教學行為不僅需要具備良好的學科教學能力，也要具有班級經營的能力，這些都是影響學生學習成果的重要因素。

至於如何教學精進的途徑，多位學者（呂木琳，1998；呂木琳，2010；張明輝，1996；Bartlett, 1987）聚焦於有效教學行為加以探討，認為可以透過教學視導、教學觀察等方式，改善教學技巧、增進教學效能。亦可藉由教學省思，引導教師掌握優良教學觀點、解決教學實務問題，重組教學經驗並促成教學實務的有效精進（李真

文，2003；陳聖謨，1998；Grimmett, 1988)。此外，教師評鑑也是教學精進的重要管道，可藉由教學觀摩、教學觀察、教學錄影、教學檔案、學生學習成果、教學日誌、教師晤談、問卷調查等方式，瞭解教師教學的優缺點和實際需求，據以改進教學並尋求專業發展。

綜合上述，教學精進乃是教師在教學上有不斷追求進步的表現及作為，然而，一來教學工作相當複雜，二來教學效能評估不易，造成多數教師無從改進教學及尋求專業發展。因此，本研究主張探討教學精進的焦點在於如何提升學生學習成效，可透過教師專業發展評鑑來瞭解一位教師在教學上的優缺點和實際需求，並據以找到教學精進的途徑，增進教學效能。

三、教師專業發展評鑑促進教學精進之探究

Stufflebeam (1971) 指出「評鑑的目的不在於證明，而在於改進」(not to prove, but to improve)，透過「評鑑－改進」的循環歷程，教師教學表現將更趨於完善，達到教學精進之目的。我國教育部於 2006 年 4 月公布《高級中等以下學校試辦教師專業發展評鑑計畫》，迄於 2009 年 2 月發布《補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》，究其內容與目的，乃定調為「形成性教師評鑑」，旨在協助教師瞭解教學之優缺點，進一步協助教師改進教學、提升教學品質、促進專業發展、增進學習成效。由此可知，教師專業發展評鑑乃是以教師專業發展為導向的教師評鑑工作，對於促進教學精進的關係茲提出下列三項分析觀點：

(一) 教師評鑑規準有助於引領教學精進方向

教師評鑑標準 (evaluation standard) 是教師專業成長努力的目標，想要進一步瞭解教師評鑑標準的細部內涵，則應進一步發展更具體的「規準」(criteria) 或「指標」(indicators)，用以判斷教師教學的專業表現。教師專業發展評鑑的內容主要涵蓋四個層面，分別是：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 (教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫，2007)。參與辦理的學校和教師，須透過共同討論和對話等方式，研訂出適合學校且具有校本原則的評鑑規準作為實施教師評鑑之依據，其中課程設計與教學、班級經營與輔導兩個層面的評鑑規準，可作為教師教學精進的方向和重要內涵，具有引領教學精進的實質功能。

(二) 評鑑後的教學省思成為教學精進的動力來源

成功的教學不僅有賴於專業知識與專門知識，更需要有教學批判、反省質疑和

辯證的態度，不斷地尋求教學改進（甄曉蘭，2004）。教學省思（或反省）乃是教師為求教學改進與行動所作的審慎思考（Hatton & Smith, 1995），教師的教學省思可能產生於教學行動前、教學過程中及教學行動後（陳美玉，1999）。根據饒見維（1996）、李真文（2003）的分析，教學省思可促進教學實務的有效精進，省思內容包括：教學行為、教學信念與假設、對自己及他人關係、對自己思考及學習方式等。參與辦理教師專業發展評鑑，「省思」將教師專業發展與教學脈絡進行有意義的連結，例如教師自評後的反省，因為唯有教師自己本身，最瞭解自我的教學實務表現，教師進行自我覺察教學的優缺點，並透過省思加以檢討改進，就會促使教師專業產生自我更新的動力。另外透過教師同儕互評，藉由教學觀察、教學檔案評量、晤談教師及問卷等方式，協助受評教師瞭解教學的優缺點，而藉由觀察教學或分享對方的檔案，也能達到「見賢思齊，見不賢而內自省」的作用，其對於改善教學的力量即源自於此。

（三）評鑑歷程有助於形塑專業學習社群以尋求群體的教學精進

教師的學習過程涉及人際動態歷程，是複雜的互動與支持協助的關係，其合作（collaboration）與社群組織（collegiality）更是教師專業發展與學校改進的關鍵因素（李俊湖，1998）。Wood（2007）認為專業學習社群促使教師群體可以共同提出、分析及找到解決問題的方式。張新仁（2003）、丁文祺（2007）、楊智先（2007）指出，教師專業學習社群是教師專業發展的重要途徑，提供同儕知識增長、學習與反省的機會，以及情感的支持氛圍，促進教師學習批判思考，轉變教學信念。Martin-Kniep（1999）、Roberts 與 Pruitt（2003）認為，專業學習社群是由各種結構化的活動所支持，包含定期的團隊、委員會議、學年小組會議等。另外還有教學觀察、教學檔案、輔導教師制度、教師讀書會、專題研究、教學研究刊物之研討發行等，均為專業學習社群中持續和活躍學習的重要元素（李佩玲，2002；楊志雄，2008）。最後，根據潘慧玲、王麗雲、張素貞、吳俊憲與鄭淑惠（2009）的研究顯示，教師參與教師專業發展評鑑有助於「增進專業學習社群的形成」，可以透過群體促進教師專業知能的發展，增進教學成效，進而形塑學校的專業形象。

參、研究設計與實施

本研究旨在探究教師專業發展評鑑與教學精進的關係，採取質性的個案研究取徑，茲就研究場域及對象選取、蒐集資料及分析詳加說明。

一、研究場域及對象選取

本研究之研究場域及對象，選取 2006 至 2008 學年度連續參加三年試辦教師專業發展評鑑計畫之臺北市的一所國民中學，及其參與的校長、承辦主任及教師。個案學校於 1968 年成立，目前為 50 班規模，近三任校長（1994 至 2009）皆相當重視教學領導，主要規劃者為歷經三任校長的教務主任，採取在現有的基礎上推動計畫，整合校內外相關計畫、融入學校教學行事曆、辦理研習，藉以充實教師評鑑知能，讓教師接受並願意參與。

二、資料蒐集及分析

本研究透過現場觀察、文件分析、深度訪談法方式等進行資料蒐集。

（一）現場觀察

研究者在 2008 學年度獲聘為個案學校參與試辦教師專業發展評鑑之輔導教授，受邀參與 2008 年 11 月 21 日、2009 年 1 月 6 日、2009 年 1 月 16 日、2009 年 6 月 23 日四次教學研究會召集人聯席會議之現場觀察，以筆記的方式記錄參與的現象，結束後參照文件及訪談內容進行省思與分析，以確保研究資料的真實性，同時對於所蒐集之相關資料，再與同行之研究夥伴共同討論、澄清，進而增加本研究的可信度。觀察及省思紀錄之編碼，以 2008 年 11 月 21 日為例，為【觀/08/11/21】、【省/08/11/21】。

（二）文件分析

研究者向個案學校現任教務主任取得試辦計畫、評鑑推動小組會議紀錄、教學研究會召集人聯席會議紀錄、各領域教學研究會紀錄、各領域評鑑結果統計及分析結果、專業成長規劃、分年試辦成果報告等文件進行分析，其文件編碼詳如表 1。

（三）深度訪談

依預定訪談題綱進行，希望從受訪者的觀點瞭解個案學校將教師專業發展評鑑融入教學精進的脈絡及規劃、作法及成效、問題及省思。透過錄音和現場筆記，訪談紀錄以逐字稿方式呈現，並經受訪者及陪同進入現場之助理三方校正（triangulation）以提高信實度，進而根據行政人員（S）、領域召集人（T）及教師（P）

表 1
文件編碼一覽表

文件類型	編碼類型
試辦計畫（依年編列）	文-1（文-1-1、文-1-2、文-1-3）
評鑑推動小組會議紀錄（依年及次編列）	文-2（例：文-2-95-1）
教學研究會召集人聯席會議紀錄（依年及次編列）	文-3（例：文-3-95-1）
各領域教學研究會紀錄（依年、領域及次編列）	文-4（例：文-4-95-語-1）
95 學年度、96 學年度各領域評鑑結果統計及分析結果	文-5、文-6
專業成長規劃（依年編列）	文-7（例：文-7-96、文-7-97）
95 學年度試辦成果報告、96 學年度試辦成果報告、97 學年度試辦成果報告	文 8（例：文-8-95、文-8-96、文-8-97）

資料來源：研究者自行整理。

三類人員及時間編號，再根據研究目的之主軸歸類整理，賦予研究者的詮釋，綜合提出分析意見，訪談對象詳如表 2：

表 2
訪談對象一覽表

代碼	訪談對象	訪談時間	訪談地點	角色與功能
訪-P1-09/03/13	老師（國文領域）	2009/03/13	會議室	宣導及實際參與
訪-T1-09/03/13	召集人（自然領域）	2009/03/13	會議室	宣導及實際參與
訪-S1-09/03/13	校長（現任）	2009/03/13	校長室	現任校長，規劃與推動
訪-S2-09/03/17	主任（現任教務）	2009/03/17	會議室	規劃與推動
訪-T2-09/03/17	召集人（英語領域）	2009/03/24	會議室	推動及實際參與
訪-T3-09/03/17	召集人（國文領域）	2009/03/17	會議室	推動及實際參與
訪-P2-09/03/24	老師（自然領域）	2009/03/24	會議室	宣導及實際參與
訪-T4-09/03/24	召集人 （藝術與人文領域）	2009/03/30	會議室	宣導及實際參與
訪-T5-09/03/30	召集人（社會領域）	2009/03/30	會議室	宣導及實際參與
訪-P3-09/03/30	老師（社會領域）	2009/03/30	會議室	實際參與
訪-S3-09/04/16	教學組長	2009/04/16	會議室	推動及實際參與
訪-S4-09/03/31	主任（前任教務）	2009/03/31	秘書室	前任教務主任，推動與規劃的主要推手
訪-S5-09/04/16	學務主任	2009/04/16	校長室	推動及實際參與

資料來源：研究者自行整理。

肆、研究結果與討論

依據研究目的和資料分析，歸結重要的研究發現並討論如下：

一、個案學校將教師專業發展評鑑融入教學精進的脈絡及規劃

(一) 個案學校將教師專業發展評鑑融入教學精進的脈絡

1. 溯及九年一貫課程綱要規範之課程評鑑

個案學校的試辦脈絡溯及 1999 年九年一貫課程試辦時，由於課程綱要規範須籌組課程發展委員會，其權責就是要做「課程評鑑」，包含教學評鑑與學生學習成就評鑑兩大層面（文-8-95、文-8-96）。

2. 臺北市國中推動教學輔導教師制度

臺北市國中於 2003 學年度推動教學輔導教師制度，個案學校有六位教師參加研習，並取得教學輔導教師證書，返校後推動教學輔導工作，裨益於夥伴教師的教學與班級經營，過程中學習教學觀察及教學檔案製作（文-8-95、文-8-96）。

3. 臺北市發展教師專業發展評鑑之「市本評鑑規準」

為推動教師專業發展評鑑，臺北市政府教育局 2006 年初發展「市本評鑑規準」，個案學校教師有機會參與其中，由於瞭解這項推動趨勢，學校就先展開自評，讓教師先瞭解評鑑內涵和規準的合適性。教師透過領域教學研究會的討論和對話進行規準微調，完成後根據職責及任教科目進行教學評鑑（文-8-95、文-8-96）。由此可知，學校教師在新課程推動及參與研發「市本評鑑規準」的歷程中已奠定基礎。

4. 推動從專業分享、願意接受教學觀察開始

臺北市政府教育局在 2006 年開始推動試辦時，具體作法及規準都尚未成形，個案學校的推動乃是邀請各領域教師同儕互相討論並建立分享文化作為出發點，然後引導教師願意接受教學觀察。

「各領域針對自己的方向性，……討論屬於自己領域本身今年想做的……，到 2007 年就 2 個、3 個人一組對看，採用這個方式循序漸進，那第二年配合精進計畫，

我們對新進老師提出教學觀察，……所以那種分享文化就越來越覺得多起來了！」
(訪-S1-09/03/13)

「對教學要有幫助，就是老師願意分享，讓別人分享他的教案，讓別人看看他上課時的狀態，就可以知道他班級經營的狀況，……大家都願意被看，然後，看來看去之後學到優點。」(訪-S4-09/03/31)

5. 發展結構化的教師評鑑系統，實際改善教學

除了延續九年一貫新課程綱要實施的課程與教學評鑑外，學校順勢推動教師專業發展評鑑計畫的第二年，就開始建立更具結構化的教師評鑑系統，除了實際幫助教師改善教學技巧，也會運用段考結束後針對學生考不好的部份，讓教師們一起想辦法改善(訪-S4-09/03/31)。

6. 結合教育部精進教學計畫，對教學優良教師提出肯定

2007年起教育部推動精進教師課堂教學能力計畫，於是學校將教師專業發展評鑑互相結合，對於教學表現優秀的教師予以表揚肯定(訪-S4-09/03/31)。

(二) 個案學校將教師專業發展評鑑融入教學精進的規劃

1. 組織評鑑推動小組負責執行

規劃初期，個案學校先成立「教師專業發展評鑑推動小組」，成員包含校長(召集人)、教務主任(執行秘書)、教師代表12人、家長會6人、行政6人，評鑑人員則由領域教師共同推選代表擔任(文-8-95、文-8-96、文-2-95-1)。實際執行評鑑前，執行秘書會先召開評鑑推動小組會議，規劃執行方針並確認執行階段及內容。評鑑推動小組決議事項，透過領域教學研究會召集人聯席會議說明，再由召集人返回領域教學研究會加以宣導，校長、教務主任及教學組長則輪流到各領域教學研究會列席備詢或答覆相關問題(觀 08/11/27)。

2. 採取循序漸進程序，讓教師逐漸接受

學校在推動上針對提升學習成效和班級經營方面，鼓勵教師入班觀察能「透過一雙同仁之間的眼睛，來看到對方優秀的一面，也發覺到自己一些不足的地方」(訪-S1-09/03/13)，藉以帶動教師成長。換言之，推動的重點要放在因應教師在教學上最常面臨的兩項問題來引導教師專業成長，一是如何讓學生學習得更有成就，二是如

何把班級帶得更好，然後就同步來帶動教師進行研究與進修（訪-S1-09/03/13）。

3. 減低評鑑的威脅又有成長，透過群體精進帶動個人精進

教師容易「聞評色變」，因此學校推動策略必須思考「如何不會讓老師有威脅性、又有成長的感覺」，以及「不針對個別教師，而是學習領域群體的共同精進」，運用團體的力量使大家進步，減少壓力又讓教師安心成長。例如：

「當時做的評鑑結束，幾乎每個老師都是通過的，……不過，我們就採用領域統整的方式，就是召集人把領域裡討論出來的規準數據，做了百分比及人數的統計，例如：A-4 有 6 個老師是優良、2 個老師是滿意、2 個老師是待改進，那我們就會思考，從整體來看這領域的一個精進成長的目標，我們大概就是說，拿到這些數據，讓全領域老師一起成長，個人的壓力不會那麼大，又可以得到成長的概念。」（訪-S4-09/03/31）

「把它變成團體化了，然後整體看起來哪個地方是最弱的，然後就從那裡切入，……就是不要個人標籤化。」（訪-S2-09/03/17）。

二、個案學校教師推動教師專業發展評鑑融入教學精進的作法

學校的評鑑規準乃是參考學者專家的版本加以修訂成校本規準草案，然後由各學習領域小組召開會議討論、達成共識後，再送交評鑑推動小組審查通過後實施。然後參與教師依序進行自評和他評，以瞭解教學表現情形（文-1-1、文-1-2、文-2-96-1、文-2-96-4）。

（一）實施自我評鑑

參與教師依據評鑑規準先實施自評，目的在瞭解自身的教學表現，然後與精進教學計畫結合，透過領域教學研究會拋出教學問題並加以討論，從較弱的部份試著引出精進教學的方法，像是進行教材研發、教案分享。例如：

「上學期的自評，在國文、英文、數學 3 個領域，他們都說資訊融入沒有辦法這麼好，很想做卻沒有時間，……自評的數據跟評鑑後質性的描述兩者是吻合的，……所以精進計畫就以解決這個部分為主。……我們在領域教研會拋主題，例如：說班上秩序不好，你會怎麼做，學生不交作業你會怎麼做，然後就是學生學習

低落，你會怎麼做。」(訪-S4-09/03/31)

(二) 採教學觀察與教學檔案辦理互評或小組評鑑

根據個案學校在 96 和 97 學年度的試辦計畫顯示，國文和英文兩科採教學檔案互評，其餘皆使用教學觀察。互評後，可以瞭解各領域教師在教學上的整體表現，再配合實施精進教學計畫，研擬教學改進策略並規劃領域教師專業成長活動(文-1-1、文-1-2、文-2-96-1、文-2-97-2；觀/09/01/06)。

(三) 實施教學觀察

學校的作法是規劃新進教師先到資深教師的班級入班觀察，然後討論教學觀察所見所得，之後再由資深教師到新進教師的班級入班觀察，結果發現「評鑑對新進教師是很有幫助的」(訪-S2-09/03/17)，新進教師的教學表現果然有很大進步，此與 Smith (2005)、Danielson 與 McGreal (2000) 提出評鑑可以增進教師的教學品質與能力是相符合的。學校到了第二年開始調整作法，從分享到結構化的主動示範，透過有意願的示範者來進行教學觀察與回饋，藉以激發更多教師主動參與。

「有人願意來示範，所以那個點就是說比較結構性的，能激發老師願意這樣來參加一份，通常自己棒的部分不要讓人家知道，但是那個點已經發展成這樣子，大家會覺得做這件事好像還算值得。」(訪-S4-09/03/31)

(四) 整體而言，推動原則「由下而上」並配合教師需求

學校整體規劃作法主要是配合教師需求並採由下而上的原則，將教師專業發展評鑑能順利融入精進教學，行政提供支持和資源，讓參與教師受到重視而願意持續做下去(訪-S2-09/03/17)。

三、個案學校個別教師與群體教師參與專業發展評鑑融入教學精進的成效

除分析個別教師與群體教師教學精進的成效外，也特別針對學生學習成效的具體成果加以闡述。

(一) 個別教師方面

1. 教學檔案對個別教師教學精進的成效

部分領域教師運用教學檔案評量，認為教學檔案能夠將原本的教材與課程有更好的組織化與系統化，也助於提升教學成效。教學檔案促使教師將教學資料分類、更新與建檔，增加蒐尋資料的方便性，例如：「有教學檔案，隨時要更新東西越來越容易，……我會去做分類，就可以一目瞭然。」(訪-T5-98/03/30)」「教學檔案歸檔，可以讓我在最快的時間找到把它叫出來。(訪-P1-98/03/13)」另外，教學檔案促使教學者重新整理教學資料，對教學的助益很大(訪-P2-09/03/24)。

2. 教學觀察對個別教師教學精進的成效

Borich (2004) 提出教學觀察有助於提升教學效能。從研究中可知，多數參與教師認為教學觀察可以直接改善教學並提升教學能力，主要是藉由教室的「另一雙眼睛」提醒自己，以及他人所給予的建議提供自己改進，或是藉觀察他人的教學，學習到不同的教學方式。例如有教師提出透過觀察者可以找到自己平日所沒有的感受和教學發現(訪-P3-98/03/30)，而且有人來觀察教學，自己上課起來比較不會鬆懈，會提振精神(訪-T3-98/03/17)。此外，觀察比自己資深或年輕老師的教學，或是不同班級的教學，可以學到不同的教學方式或是特別的教學技巧，獲益很大(訪-T1-98/03/13；訪-T4-98/03/24)。例如：

「我們從來沒想到這個部分這樣教，看人家用這方式好像還不錯……，因為每個人都有他的專長，可以把他們學起來，其實我們要的應該也是這樣，就是這個地方比較模糊，很想和他討論這部分，他們是怎麼去上這部份的，如：很抽象的應該怎麼去教，才能讓學生接受。」(訪-T2-98/03/17)

3. 自評對個別教師教學精進的成效

饒見維(1996)及李真文(2003)均提出教學省思可促進教學精進。自評的旨在讓教師自我省思，透過評鑑規準逐一檢視自己是否達成教學目標及教學效果，這是增進自我進步與成長的重要途徑，例如有教師提出「人就是要會反省才會有進步，或者至少要會反省才不會讓自己退步」(訪-T3-98/03/17)。有參與教師認為透過自評可以發現自己在評量學生學習成效方面沒有做到的地方，提醒自己要設法著手改善，也可以讓教學比較有組織化(訪-T2-98/03/17)。比較特別的是，有教師表示從

自評到他評提供的教學改進意見，自己在改善增強後，第二年再進行自評時就可以比較看看自己是否有成長進步，讓專業成長的努力目標相當明確（訪-T5-98/03/30）。

4. 綜合自評與他評，個別教師教學精進的整體成效

個別教師教學精進的整體成效方面，歸結出以下四項：其一，參與教師逐漸養成教學省思與專業對話的習慣，因為形成這個對話機制，只要一遇到教學問題大家就會對話討論（訪-S1-09/03/13）。其二，教師會根據評鑑規準來檢視自己在教學上的不足（訪-S3-09/04/16）。其三，教師變得比較在意自己的教學表現，以及對他有幫助的回饋意見，並希望透過回饋來幫助自己改進教學（訪-P2-09/03/24）。其四，教師對於是否教學精進，會比較從學生學習反應和成效來評估（訪-P2-09/03/24）。

（二）群體教師方面

從文獻探討可知，參與教師專業發展評鑑的歷程有助於群體教師共同的教學精進，本研究結果也實際得到印證。首先，個案學校透過領域教學研究會共同對話及討論評鑑規準，採取群體的力量來研訂評鑑規準，因此，評鑑規準對於各領域教學精進而言，具有共通性質的引導作用。第二，教學觀察後的回饋機制，能透過同學科或領域的教師彼此分享教學單元的有效教學技巧和經驗，然後回到各領域教學研究會的運作，針對教學的問題與表現較弱的部份，討論出精進教學的改進策略（觀08/01/06），也藉此逐年規劃出不同層次之精進教學的成長活動（文-8-95、文-8-96）。例如：

「……到95學年度下，他評結果出來之後，發現數據會比自評漂亮，因為自評會評的比較嚴苛一點，他評完成後彼此都會講他們整體的感受，如：覺得創意不夠，那英文科就會講說我們除了創意不夠，還有很嚴重的雙峰現象，也提其他的問題，可能不是在我的指標裡面，我會覺得說，這個也是一個很重要的模式，大家既然討論覺得沒創意，那就來規劃這樣的成長活動吧！」（訪-S4-09/03/31）

另外，從學校推動成果報告中顯示，學校會在學期末，再以整體學習領域教師之教學較弱項目進行專業成長，然後安排國教輔導團到校輔導之專業成長，對群體教師的教學精進有所助益（文-5、文-6、文-7-96）。

（三）學生學習成效的具體成果方面

由於研究者常在中午時間進入個案學校參與評鑑推動小組開會，離去時多半是

下午的第一節課，在沒有學校同仁作陪下，研究者入班觀察參與教師班級學生的學習情形，呈現結果大都是井然有序（觀/08/11/21、觀/09/1/6、觀/09/1/16、觀/09/6/23），返回研究崗位省思當天的觀察，推論此現象應與推動教師專業發展評鑑之班級經營層面有所關聯（省/08/11/21、省/09/1/6、省/09/1/16、省/09/6/23）。

學校校長、主任及部份學習領域教師咸認為，參加教師專業發展評鑑反應在改善教學、提升學習成效有明顯的成果，例如可從個案學校 96 和 97 學年度的學生基測成績 PR 值 25 以下者的比率來比較，自 14.73% 降至 10.26% 能夠得到印証（文-8-96、文-8-97）。

四、個案學校教師參與教師專業發展評鑑融入教學精進的問題與反思

（一）教學檔案評量方式，形式化及時間不足是一大問題

對於評鑑方式與教學改進方面思索學校執行上的問題，部分參與教師提出教學檔案只是一種形式化的東西，檔案資料需要花費時間整理。然而，教師們教學工作相當忙碌，加上有教學進度和很多事情要處理，因此，教學檔案的製作有時間不足的問題，而且也容易造成教師心理上的壓力（訪-T5-98/03/30）。

（二）教學觀察改進教學的效益性遭到部份教師質疑

有部分教師提出，教學觀察並無法帶來多大的實質效益，因為個人特質所展現的教學方法是無法模仿與改變的，例如一位受訪教師提到：「我今天去觀察另外一個老師上課，然後，對我本身不會有太大的改變的原因是，以國文科來講，我們有很多東西是平靜的引導，嗯……然後好像每個人的個性不同、風格不同，是沒有辦法如法炮製。」（訪-P1-98/03/13）部份領域選擇教學檔案而未採用教學觀察，主要原因是「不習慣被觀察，例如一位受訪教師指出：「其實我覺得我們領域為什麼大家會選擇做教學檔案，原因是因為有些人不習慣被觀察。」（訪-T2-98/03/17）最後，也有教師認為教學觀察要寫紀錄及整理分析討論的資料，紀錄和一些後續資料的處理也是一項很大的壓力（訪-T5-98/03/30）。

（三）後續的專業成長作法不夠明確，無法達到改善教學之目的

學校教師表示，對於參與教師專業發展評鑑的後續專業成長，似乎無法提供教師針對缺點改進的作法，而且未來是否與淘汰不適任教師或考績有所關聯，教師也

希望教育政策能有個明確方向（訪-P3-09/03/30）。例如：

「……應該是要做一個淘汰的機制了？教育當局都說不會變更原來的目的，可是我們都很希望。畢竟將心比心，如果自己的小孩是這種老師教，我們也是很擔心。若是評鑑與淘汰掛鉤，希望教育當局明明白白跟老師講真話，這沒什麼好避諱的。」
（訪-P2-09/03/24）

（四）教師專業發展評鑑融入教學精進的作法有待進一步的檢討調整

個案學校推動教師專業發展評鑑的過程，會整合校內促進教師成長的相關專案同時進行，但如此一來，卻也造成不易直接釐析教師專業發展評鑑對教師教學精進產生的影響；其次，初任教師與資深教師共同採用一種規準實施評鑑，年復一年的自評和他評會流於工具性的反覆練習操作；再者，教師專業成長的規劃與實施成效，是否真的能達到教學精進之目的，上述都是需要加以深思的問題（觀-09/01/16、省-09/01/16）。最後，個案學校對於他評結果的分析，採用各領域教學研究會教師之教學整體表現，意即針對全體領域的專業成長需求，並非個別性，雖有降低個別參與者的壓力，但是對於滿足個別性的專業成長之需求，則在未來有待討論如何因應。

伍、研究結論與建議

根據上述研究結果分析，歸納研究結論並提出建議。

一、結論

（一）個案學校從專業分享文化作為出發點，讓教師在不具威脅的情境下帶動專業成長

在脈絡與規劃上，個案學校辦理脈絡乃溯及九年一貫課程綱要規範之課程評鑑，臺北市國中推動教學輔導教師制度，以及臺北市著手發展教師專業發展評鑑之「市本評鑑規準」，相關的評鑑經驗就在新課程推動及參與研發「市本評鑑規準」的歷程中具備了基礎。個案學校為順利推動教師專業發展評鑑，先從專業分享文化開始，讓教師願意接受教學觀察，從分享發展至結構化且實際幫助老師改善教學，再

結合教育部精進教學計畫實施，對教學表現好的教師加以肯定。推動規劃方面，學校先組織教師專業發展評鑑推動小組負責執行，藉由研訂方針、宣導說明、解決疑惑來推動政策。採取循序漸進程序並結合校內相關的活動和措施，讓教師逐漸接受，並以提升學習成效和班級經營為目的，帶動教師成長。最重要的是，各項活動規劃必須讓教師感受不到威脅性又有成長，並透過群體精進來帶動個人精進。

(二) 透過各學習領域教學研究會經常討論、研訂校本規準、進行教學觀察與教學檔案互評，引導教師因應實際需求、主動參與

在作法上，首先，個案學校透過各學習領域研訂校本規準，並實施自評來幫助教師瞭解自我的教學表現，再與精進教學計畫結合，進行教材教案的研發，透過領域教學研究會引導出精進教學的策略。其次，學校運用教學觀察與教學檔案方式辦理互評或小組評鑑，用來瞭解領域教師教學的整體表現，並結合教學輔導教師實施教學觀察，先讓新進教師觀察資深教師，再由資深教師觀察新進教師。最後，透過有意願的教學示範者來激發更多的參與者，也配合教師實際教學的需求，由行政提供充足的支持和資源，讓教師感覺受到重視。

(三) 個別教師逐漸養成教學省思與教育對話的習慣，能針對自身不足處尋求教學改進途徑，群體教師建立教學分享與回饋機制，達成教學精進目的

在成效上，個別教師逐漸養成反思與對話的習慣，學會如何透過評鑑規準來檢視自己教學優缺點，學會如何有系統地組織與整理教材和課程，也學習如何藉由教學觀察與回饋來改進教學。其次，群體教師討論和研訂出的評鑑規準，對於各領域教學精進具有共通性質的引導作用，而教學觀察後的回饋機制，能促使各領域教師彼此分享有效教學的技巧和經驗，也透過教學研究會討論精進教學策略，並逐年規劃不同層次的成長活動。最後，研究者推論個案學校近兩年（96 和 97）學生基測 PR 值低於 25 以下者逐年減少，乃是推動教師專業發展評鑑反應於教學精進的具體展現。整體而言，教師專業發展評鑑與教學精進息息相關。

(四) 教師參與過程面臨一些問題，包括：教學檔案評量流於形式、時間不足，教學觀察的效益受到質疑，後續專業成長機制不夠明確等

在問題與反思上，教學檔案評量流於形式及時間不足是一大問題，至於使用教學觀察改進教學，亦可能因個人特質無法模仿，在實施效益上受到部份教師質疑，有的教師則因為不習慣被觀察而只選擇教學檔案，顯示未來在評鑑作法上必須有所調整。另外，教學精進之目的是促進教師改進教學，成為有效能的教師，進而提升

學生的學習成效，但後續的作法如何更明確是教師關心的重點，包括教學改善和成長機制，以及未來的政策走向等。

二、建議

（一）對個案學校

個案學校繼續推動教師專業發展評鑑，可透過有系統、有計畫的教學觀察來提供教師反省、檢核及察覺自己教學行為的優缺點，並從中獲得教學回饋與改進途徑。教學檔案製作與評量應著重於多元的呈現方式，提供教師相互的分享與省思與。對於有教學改進需求的教師，應落實專業成長的規劃並加強後續的教學輔導及協助，才能達到教學精進之目的。未來，對於辦理教師專業發展評鑑的作法和教學精進的連結，及專業成長的實踐規劃，都需要進一步的檢視與定位。再者，學習領域教學研究會在個案學校顯然成為推動的關鍵機制，建議學校將之導向「專業學習社群」，結合學校的願景和群體成長的運作方式來規劃推動教師專業發展。

（二）對其他學校

推動教師專業發展評鑑，學校的校長、主任應扮演教學領導的角色，採由下而上的原則並配合教師實際成長需求，將教師專業發展評鑑融入教學精進規劃，方能達到提升教學品質與學生學習成效之目的。

（三）對教育行政主管機關

回歸辦理教師專業發展評鑑之目的，中央與地方教育行政主管機關應詳加檢視每一項實施程序和環節，並完整規劃全國性的專業成長配套措施，以促進教師永續的專業發展。

（四）對教學精進成效評估的檢視

未來，對於個案學校學生基測成績 PR 值低於 25 的人數，應長期地追蹤與觀察，深入瞭解教師投入專業發展評鑑對於提升教學品質的具體影響，以及學生學習成效的變化情形，使教師專業發展評鑑促進教學精進與學習成效的相關性更具有說服力。

參考文獻

- 丁文祺 (2007)。國民中學校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立高雄師範大學成人教育研究所，高雄市。
- 吳明清 (2004)。知變、應變、求變：課程改革能力與教師專業化的初步架構。**臺灣教育**，630，41-49。
- 吳俊憲 (2010)。教師專業發展評鑑：三化取向理念與實務。臺北市：五南。
- 呂木琳 (1998)。教學視導：理論與實務。臺北市：五南。
- 呂木琳 (2010)。教學視導：促進教學專業發展。臺北市：五南。
- 李佩玲 (2002)。教師分級制對教師專業發展的影響：專業學習社群教師的觀點(未出版之碩士論文)。國立花蓮師範學院國民教育研究所，花蓮縣。
- 李俊湖 (1998)。教師專業成長模式(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 李俊湖 (2001)。九年一貫課程與教師專業發展策略。教育部臺灣省國民教師研習會(主編)，九年一貫課程理念與精神(頁 148-156)。臺北縣：國教研習會。
- 李真文 (2003)。論「反省性教學」之意涵及困境。**教育資料與研究雙月刊**，54，132-138。
- 林進材 (1998)。教師效能研究及其在教學上的應用。**教育資料文摘**，41(1)，134-147。
- 孫志麟 (2002)。教師效能：三元模式的建構與應用。**教育研究月刊**，104，44-54。
- 高紅瑛、張德銳、丁一顧 (2007)。臺北市國民小學教學導師制度實施成效與困難之研究。**教育研究與發展期刊**，3(1)，175-208。
- 張明輝 (1996)。技職教育的行政與輔導。載於黃政傑、李隆盛(主編)，**技職教育概論**(頁 173-203)。臺北市：師大書苑。
- 張素貞、林和春 (2007)。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。**中等教育雙月刊**，57(5)，36-58。
- 張素貞 (2006)。臺灣教育之評鑑分析：以博碩士論文及期刊為主。**教育行政與評鑑學刊**，1，83-134。
- 張新仁 (1995)。教育原理與策略。載於王家通(主編)，**教育導論**(頁 281-310)。高雄市：復文。
- 張新仁 (2003)。加強教師培育及專業成長以提升教師素質。**教育研究月刊**，113，76-90。
- 張新仁 (2004，5月)。中小學教師教學評鑑工具之發展編製。載於國立臺灣師範大

- 學教育研究中心舉辦之「**教育評鑑回顧與展望**」學術研討會論文集(頁 41-55)，臺北市。
- 張德銳(2004, 5月)。專業發展導向教師專業評鑑的規劃與推動策略。載於國立臺灣師範大學教育研究中心舉辦之「**教育評鑑回顧與展望**」學術研討會論文集(頁 28-40)，臺北市。
- 教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫(2007年3月1日臺研字第 09600013140C 號發布)。
- 教育部補助辦理精進教師課堂教學能力實施要點(2007年12月24日臺國二字第 0960183758B 號發布)。
- 陳美玉(1999)。**教師專業學習與發展**。臺北市：師大書苑。
- 陳聖謨(1998)。美國教師評鑑制度的發展及其對我國的啟示。**教育研究**，6，175-189。
- 楊志雄(2008)。特教老師，你可以更專業：看特教教師專業發展的問題與策略。**中等教育**，59(4)，78-91。
- 楊智先(2007)。**教師社群互動、工作希望感受與創造性轉化之關係：量化模式建構與典範案例分析**(未出版之博士論文)。國立政治大學教育研究所，臺北市。
- 甄曉蘭(2004)。**中小學教師的專業成長**。載於中國教育學會暨中華民國師範教育學會(主編)，**教師專業成長問題研究：理念、問題與革新**(頁 54-72)。臺北市：學富文化。
- 潘慧玲(2005)。美國大學認可制中的自我評鑑。**教育研究月刊**，135，136-145。
- 潘慧玲、王麗雲、張素貞、吳俊憲、鄭淑惠(2009)。**試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑研究報告(II)**。教育部委託專案報告。臺北市：教育部。
- 簡紅珠(2006)。以學習成就為主的教師效能研究與教師評鑑。**教育資料與研究雙月刊**，73，75-90。
- 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。
- 饒見維(1996)。**教師專業發展：理論與實務**。臺北市：五南。
- Bartlett, B. F. (1987). *Perceived effects of clinical supervision on elementary school teacher* (Unpublished doctoral dissertation). Colorado State University, Fort Collins, Colorado.
- Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Borich, G. D. (2004). *Effective teaching methods* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill.

- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, NJ: ETS.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Pease, S. R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. *Review of Education Research*, 53(3), 285-325.
- Duke, D. L. (1995). *Teacher evaluation policy: From accountability to professional development*. Albany, NY: State University of New York.
- Goddard, I., & Emerson, C. (1995). *Appraisal and your school*. Oxford: Heinemann.
- Grimmett, P. P. (1988). The nature of reflection and Schon's conception in perspective. In P. P. Grimmett & G. L. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher education* (pp.67-89). New York: Teachers College Press.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Martin-Kniep, G. O. (1999). *Capturing the wisdom of practice-professional portfolio for educators*. Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Department.
- McLaughlin, M. W., & Pfeifer, R. S. (1988). *Teacher evaluation: Emprovement accountability and effective learning*. New York: Teachers College.
- Mosca, G. F. (2003). *A case study investigating a teacher evaluation plan as a professional development initiative* (Unpublished doctoral dissertation). University of Hartford, West Hartford, Connecticut.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. (2003). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Smith, M. F. (2005). Evaluability assessment. In S. Matheson (Ed.), *Encyclopedia of evaluation* (pp.136-139). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spark, D. (2000). Forward. In T. R. Guskey (Ed.), *Teacher evaluation policy: From accountability to professional* (pp. ix-xiii). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stronge, J. H. (1997). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Bloomington,

IN: Phi Delta Kappa.

Wood, D. R. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing. *Theory into Practice*, 46 (4), 281-290.