

中小學教師專業發展評鑑規準修訂之研究

江 姮 姬*

摘 要

本文研究目的係為完成規準修訂及探究規準修訂之內涵，聚焦於了解各利害關係人對規準之觀點及其如何有效運用；研究方法是焦點團體與專家諮詢，研究對象是參與規準修訂的三種利害關係人：學者專家、學校代表與教育行政人員；研究工具是修訂規準的四項訪談大綱：「如何加強規準的學習者中心理念？」、「如何力求規準敘述具體明確？」、「修訂規準的價值理念為何？」、「如何有效修訂規準？」。

本研究結果發現：詮釋、多元、民主及教學專業四個核心概念，是促成本次規準修訂完成的關鍵要素。研究結論是針對未來規準的持續修訂與發展，主張利害關係人應具備四項核心要素：規準詮釋能力、具有多元主義的價值理念、應展現民主素養的態度，及以規準引導教學專業。最後針對參與本研究的三種利害關係人提出如何強化核心要素的建議，並期待未來持續地修訂評鑑規準，以引導教學專業，並搭配質量併進之研究，凝聚專業共識，引領教學品質。

關鍵詞：教師評鑑、教師專業發展評鑑、評鑑標準、評鑑規準

* 江姮姬：教育部助理研究員

電子郵件：hengy@mail.moe.gov.tw

收件日期：2017.10.02；修改日期：2017.11.10；接受日期：2017.12.28

壹、緒論

一、研究動機

(一) 教師專業發展評鑑的緣起與分析

「國際教師聯盟」(Education International, EI) 和「聯合國教科文組織」(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) 及「國際勞工組織」(International Labor Organization, ILO) 於 2001 年 10 月 5 日第 8 屆「世界教師日」(World Teachers' Day) 提出「有高素質的教師，才有高品質的教育」的主張後，部分國家以實施教師評鑑做為加強教師素質的管理機制(引自張媛甯、郭重明、蘇建州，2016，29)。檢視我國教育部基於實施中小學教師評鑑制度既未具有法源依據，亦未建立專業共識，爰於 2004 年陸續邀集各利害關係人包括教師及家長團體、地方政府、學者專家等代表，經數十次會議，於 2005 年底完成教師專業發展評鑑試辦實施計畫(以下簡稱教專評鑑)，定位以評鑑為策略，協助教師以同儕專業對話進行省思，促進專業成長為目的(王東進，2015；教育部，2006)；2006 年開始以教師自願方式辦理，期能凝聚評鑑的共識，型塑優質評鑑文化，達成促進教師專業發展的評鑑目的。

十年來，教專評鑑為在地化教師評鑑制度建立關鍵措施之一是 2007 年教育部發布參考性的「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準」(以下簡稱規準)，期以規準作為評鑑判斷的依據，引導教學專業並據此專業發展，接續於 2012 年和 2016 年滾動修訂規準。關鍵措施之二是經由教學現場的自願教師實證確認有效評鑑方式以教學觀察為主、教學檔案為輔，打破傳統封閉的教室王國，蒐集課室中師生互動教學歷程的事實性資料，進行同儕省思與專業對話，從而浮現在地化的評鑑共識，共認學校本位的基本精神。

在教專評鑑尚未試辦前，教師評鑑的研究多半為規準的研究(黃耀輝，2002)，但是教專評鑑試辦後，增加教專評鑑的實證研究，包括聚焦於教專評鑑的推動情形與成效、對教專評鑑的認知或態度等重點(張媛甯、郭重明、蘇建州，2016)；截至 2015 年的統計，碩士論文超過 300 篇，博士論文約計

5 篇，探究議題集中教專評鑑的推動策略、推動模式、成效評估及輔導夥伴的知識建構（王東進，2015）等，反而只有一篇博士論文是研究規準的建構（葉麗錦，2010）。

（二）修訂規準的緣由與定位

我國教育部於 2007 年公布規準時，規準架構有 3 個層級，分別是 4 個層面、18 項指標與 73 條參考檢核重點。期藉由規準修訂更具體引導評鑑方式的實施，包括教師自評與校內他評，目的在協助教師於評鑑歷程中，以規準內容作為專業對話的平台，進行有效教學省思，進而以評鑑結果歸納專業成長重點。

為期規準適用於高級中等以下學校及教師，有關規準訂定使用係採學校本位，由我國教育部公布參考性的規準，供學校選用修改為校本規準。本研究是研究者居於利害關係人的行政人員角色，於推動教專評鑑過程中，自相關文件中發現，學校現場對於規準應用存有諸多疑義。首先，歸納輔導學校紀錄中發現學校現場應用規準的主要疑義有：不知如何有效討論、研擬或修訂校本評鑑規準？不知如何根據規準指標(或參考檢核重點)進行正確判斷？對規準指標的定義有疑義（教育部，2011）等。

同時，教育部委請學者完成的教專評鑑操作手冊中（吳俊憲，2008）發現，教師對於規準的疑義有：規準的指標及工具內容是否明確？規準如何解讀和發展？評鑑工具如何編製和使用？如何判斷表現水準是否達成？評鑑結果如何達成一致性觀點等等。又 2011 年當教育部邀請學校代表組成編撰群，撰寫「中小學教師專業發展評鑑人員參考手冊－教學觀察分析與回饋」時，歷程中也感於因規準中文字敘述不夠具體，致多元看法，難以形成共識（教育部，2011）。

再檢視學術研究，舉例馮莉雅（2010）研究發現，教師對於「評鑑指標與流程的了解程度」越深，就越能發揮以評鑑增進教學的影響力；如果學校對於規準的研訂與運用存有疑惑，將同時影響教師對於學校本位評鑑沒有信心，而主張規準不僅扮演評鑑中的重要角色，並有與時俱進發展的必要性。

為確認規準修訂的必要性與可行策略，教育部於 2011 年 7 月辦理「100 年度中小學教師專業發展評鑑國際工作坊」，以「優質教學研究－評鑑規準與

工具－教師評鑑－以學習者為中心」為課程架構（2011），在教學觀察實作課程中，引導學員以學習者中心理念，進行規準解讀與討論，嘗試共識建立的可能性。經綜整國際工作坊學員實作作業後，發現以學習者為中心的評鑑理念，及加強規準文字的具體敘述，確實有其必要性與可行性。

二、研究目的與研究問題

本文以完成規準修訂，及探究修訂歷程之意涵為研究目的，具體而言，本研究之研究問題包括：

- （一）如何在規準中呈現學生學習中心理念？
- （二）如何強化規準具體明確的敘述？
- （三）各利害關係人對於規準的價值理念為何？
- （四）如何有效修訂規準？

另外，基於規準的本質是持續的動態發展，其中含初始的建構、後續的修訂與長期的發展，本研究除文獻探討係論述 20 世紀後半期的「規準發展」之外，其餘章節均以「規準修訂」稱之。

貳、文獻探討

自文獻分析（吳政達審定，2010；孫志麟，2008；黃嘉莉譯，2015；張德銳，2004、2012；顏國樑，2003；Castles-Bentley, Fillion, Allen, Ross & Gordon, 2005; Danielson & McGreal, 2000; Guba & Lincoln, 1989; Holland 2005; Huckstadt, 2011; Morelock, 2008; Peterson, 2006）中發現，規準因為評鑑制度的長期實施，而有宏觀規準發展的四項特色：一是規準內容逐步深化與學生學習的連結；二是規準文字逐漸力求符應教學現場的明確需求；三是逐漸發展由多元利害關係人凝聚規準共識；四是規準內容逐漸聚焦增加教學專業知識。

一、規準內容逐步深化與學生學習的連結

將學生學習列為規準範疇，在歐美國家的教育政策上已行之數十年，就其內容概略分為兩種情形，一，是規準文字中含有學生學習的描述，例如：美國的教學專業標準（1987）的第一條「教師應致力於學生和學生的學習」與第二條重點是教師懂得如何將學科知識教授給學生；二，是將教師評鑑結果與學生學習結果的連結，例如 1998 年英國工黨實施「績效與薪金掛鉤制度」（Performance Rated Pay），以學生考試和測驗成績結果，評鑑教師的教學效度；又如 2009 年美國歐巴馬總統頒布 Race To Top 教育政策法案，其措施之一就是將教師評鑑與學生學習產出結合。

美國於 1960 年代在哈佛大學從臨床視導模式發展出教學觀察三部曲，以教學觀察連結教師行為表現與學生學習（引自 Doherty, 2009），在規準中融入觀察學生學習行為；在 1970 到 1980 年間，Hunter 認為教師是教室裡的決策人員，主張以客觀事實「教師做了甚麼」代替主觀判斷「教師是甚麼」的概念，以改進教師決策，加強教師教學與學生學習的整合（引自 Doherty, 2009）；在 1980 到 1990 年間，規準發展開始關注學生較複雜技能的學習，如：批判思考、問題解決，以及合作學習等能力，將認知心理學強調學生學習策略併同教師的班級經營能力融入於規準（Danielson & McGreal, 2000）；1990 年後，除了 Sanders 和 Horn（1998）持續主張將教師效能與學生學習產出結合，Doherty（2009）進一步主張，將教師專業發展與改進學生學習加以整合。另外，Danielson 和 McGreal（2000）則解釋在規準中，教師教學可視為是教師評鑑的輸入，學生的學習表現則是輸出，要提升教師的產出，須再增列教師的表現結果，亦即學生的學習成效，作為評鑑內容，還要同步考量學生學習表現的「基準線」，以及教師表現所形成的「附加價值」，才是具有客觀性與公平性的教師評鑑。

國內的實證研究，張新仁（2005）和潘慧玲（2004）分別研發教學評鑑規準，考量以學生學習表現為鑑橫者，較易引起教師的反彈，而主張重視教師的教學表現過程；張德銳（2006）主張規準內容，除了強調教師表現的教學行為外，更需要重視學生的學習成果，以學生學習成果為佐證，加強對學生學習成效資料的檢核及應用。

可見規準內容含學生學習有其共識基礎，但是融入學生學習的哪些具體內容，如：學生學習脈絡、學生表現成果…等，仍待持續探究。目前有關規準研究，多以問卷調查、焦點團體、訪談為研究方法，對於教師的教學輸入與學生學習成果的產出關係，大多為量化的顯著性關係，未見有針對教師教學與學生學習互動歷程的質性描述的具體研究案例。

二、規準文字力求符應教學現場明確之需求

Brandt (1995) 分析，規準的主要問題是，文字敘述沒有精確定義教學表現行為與區辨表現等級，包括：教師的領導技能、教學風格能力、證明學生的有效學習……等，對於評鑑歷程的資料蒐集未具共識，致評鑑教師的專業發展與教學品質無法連結，使得規準內容未發揮影響力（引自 Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007）。

反觀之，當規準文字敘述符合期望中的具體描述（Choi, Hee Jun, & Park, Ji-Hye, 2016）、明確量尺與結果等級，並有嚴謹完整的專業內容時，會有二個優點，第一是可以在評鑑歷程中，為多元利害關係人建立有效溝通的共通語言（Martin, Sutton & Janson, 2011），教師藉由文字符號真實反映教學脈絡，感知自己教學上的所作所為（Leithwood, 2001）；第二是因應規準文字對教學實施的完整描述，並同教學觀察次數需求增加，發展多元教學觀察工具（Danielson & McGreal, 2000），採系統性蒐集多元資料，對教學歷程客觀描述與詮釋，經專業對話，減少傳統評鑑的主觀缺失，產生正確、有效的客觀判斷，在評鑑歷程中展現專業態度，評鑑人員與受評教師因而建立評鑑專業的信任基礎，體現符應規準的教學專業（Doherty, 2009; Morelock, 2008）。

可見各利害關係人都認同規準的敘述應該具體、詳細、清晰、嚴謹而實用，同時認為完整展現教學專業內涵，須更貼近教學現場，以符合「教」與「學」的目標（Huckstadt, 2011; Shujie Liu & Decheng Zhao, 2013）。

三、多元利害關係人凝聚規準共識

教師評鑑制度設計源於歐美國家，以美國教師評鑑發展為例，在 20 世紀中期之前，利害關係人是受評的教師與擔任評鑑人員的校長，是二人之間的

評鑑歷程 (Peterson, 2006)，這樣的情況，導致教師是評鑑活動的「局外人」，沒有發聲的機會，只有行政人員的權威語言和專家學者的學術語言 (孫志麟，2008)。

1980 年代，第四代評鑑將利害關係人擴展為多元角色對象，增加教育團體、學者、學生、家長，及主管機關的教育行政人員等，為凝聚規準共識，建立評鑑制度，建立多元利害關係人溝通對話的協商機制 (Danielson & McGreal, 2000; Guba & Lincoln, 1989；吳政達審定，2010)。由於評鑑結果攸關教師專業表現的判斷與教師切身工作權益，而更有專家主張，應特別重視教師和教師團體的參與，以建構符合實務的評鑑共識 (張德銳，2004, 2012；顏國樑，2003)，例如：美國 National Board Standards 研訂的教學專業標準 (National Boards for Professional Teaching Standards)，是由教師代表、專家學者以及社會企業代表共同研訂 (1987)；又如美國「州際新教師評量與支持聯盟」(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC) 研訂的十項專業規準，是由教師代表和師資培育者共同建構 (黃嘉莉譯，2015)。

雖然多元利害關係人參與評鑑實施，較能反映教學現場的複雜脈絡，能使評鑑更具建設性與利用價值 (吳政達審訂，2010)。但是，相對需要有專業對話策略，建立共通用語 (Martin, Sutton & Janson, 2011; Morelock, 2008; Peterson, 2006)，對教師的教學行為建立具有共識的定義 (Castles-Bentley, Fillion, Allen, Ross & Gordon, 2005; Holland 2005)，才能達到集體理解，釐清集體責任、集體決定標準與內在知識 (Goldstein, 2010)，以建置完整而專業的規準。

Darling-Hammond (2013) 認為規準的討論即是展現教學專業化的展現；Goldstein (2010) 進一步主張以專業學習社群，作為專業對話的平台；張德銳 (2004) 和顏國樑 (2003) 則主張應在民主原則下，以平等、開放、民主、互惠的精神，進行專業對話；馮莉雅 (2010) 強調必須充分溝通，以獲得認同。另外，林雅芳 (2008) 不諱言的指出規準共識建立不易，一般是以「由下而上」的研擬方式較多。

由此可以體認多元利害關係人共同建構規準的長期發展是必要的，但未見有相關研究，是針對專業對話機制的實際案例進行探究，進而深入了解規準發展過程的問題。

四、規準內容增加教學專業知識

1940年代在科學管理與行為主義的主流脈絡下，規準內容從人事考核轉向課室研究，研究教師教學與學生學習二者之間的行為表現關係（Huckstadt, 2011）；1950年間，主要關注教師的外貌特徵，如：教師的上課聲音、外表、情緒管理、關懷與熱情表現……等等，再將有效教學與學生學習的相關資料加以整合，作為判斷教師教學熱情的參考數據（Doherty, 2009），隨後逐步增加教學實務內容（Huckstadt, 2011），進而在21世紀交替之際，發展為從有效教學研究中，找出有效教學的具體描述文字，再放入規準中，於是有效教學成為規準的核心內容（McGreal, 2000）。

但是，如何在教師評鑑制度中改進教學，學者的研究有不同主張，Morelock（2008）認為，評鑑實施應涵蓋整全的教學脈絡資料，由具備豐富教學實務專業知識的評鑑人員，以結構性反思的方法進行教學診斷，針對教學實踐進行長期系統性的省思，即能幫助教師依據教學表現，進行專業發展（Danielson & McGreal, 2000）。於是Nolan與Hoover重視評鑑人員的專業性，定義評鑑人員是對教學研究及特定教學內容有深度瞭解的專家（吳政達審定，2010），從而促成以教學觀察為主的評鑑方式（Murphy, Hallinger, & Heck, 2013）。另外，Marzano和Toth（2013）主張，除應增加教師的積極參與外，還應加強教學觀察資料的精確性，才能據以強化教師的教學方法技能。

可見規準是「描述教學任務內容」的文字，既是教學的「輸入」，也是教學的「輸出」，而不同的規準描述，係因對「教學」有不同的理解（McGreal, 2000）。Darling-Hammond主張，只要規準中能說明甚麼樣的教學是「好的教學」，即代表教師評鑑制度具有完整性（Danielson & McGreal, 2000）；Doherty（2009）也認同只要符應規準內容的教學，就是好的教學表徵。即使不同的教師評鑑系統，使用不同的規準，所期待的教師表現，仍是建基於相同的理念—好的教學。Huckstadt（2011）進一步提出「有效教學」與「好的教學」的差異說明，主張好的教學係指教師的教學符應規準中等級的要求，而有效教學是指教師促成學生達成預估的學習目標（Morelock, 2008）。

誠如Leithwood（2001）譬喻規準是省思教學理論與實務實踐的鏡頭，規準是評鑑實務中最關鍵、也是最困難的部分。研究者從實務角度探究規準，

譬喻如果一節教學活動是一支影片，則規準是系統化解析影片情節的架構平台。

參、研究設計

一、研究對象、研究方法與研究工具

自文獻探討中發現，半個多世紀以來，規準發展以實務有效應用為主要趨勢，以凝聚多元利害關係人共識為主要特色，於是本研究期由規準修訂，提升規準實用價值，促進評鑑效度。研究對象以積極參與教專評鑑，並熟悉規準內涵或實際應用規準的利害關係人—學校代表與學者專家優先邀請，另中央層級的教專評鑑相關單位行政人員基於權責，為必然參與研究人員。研究者身為行政人員同時參與研究。

為理解多元利害關係人對規準解讀的內涵與理念，以焦點團體和專家諮詢為研究方法，先以焦點團體彙整學校代表的解讀觀點，再邀請焦點團體的學校代表和學者專家以專家諮詢方式，凝聚修訂文字共識；為強化研究信實度，學校代表含高中職、國中、國小的不同身分，包括校長、主任與教師，以蒐集應用規準的實務見解；專家代表則涵括不同專長的學者，包括評鑑、專業發展、課程與教學等；中央層級的教育行政人員則全程參與焦點團體與專家諮詢，並負責資料整理。

一開始進行規準修訂時，原設計研究工具訪談大綱為「如何在規準中呈現學生學習中心理念？」、「如何強化規準具體明確的敘述？」，在修訂研究歷程中，發現各利害關係人因價值理念不同而意見多元，於是訪談大綱增列二項議題，分別是「各利害關係人對於規準的價值理念為何？」以及「如何有效修訂規準？」，而為確保研究效度，本研究之訪談大綱於完成初稿之際，皆邀請相關學者專家進行諮詢與修訂。

為遵循研究倫理，本研究修訂歷程中，參與研究人員均事先說明徵得當事者同意，方邀請參與討論，歷程中，亦可自由退出。

二、研究歷程

本研究修訂歷程自 2011 年 10 月至 2012 年 4 月，分二階段進行：

(一) 第一階段 (2011 年 10 月—2012 年 1 月)：

焦點團體的成員有學校代表、教師專業標準研究團隊的學者代表、行政代表，計 13 人討論 7 場次會議，每次討論時間均超過 2 小時，最短為第五場次的 2 小時 20 分鐘，最長為第二場次的 6 小時 50 分鐘。2012 年 1 月的專家諮詢計有 10 位學者代表、2007 年規準研究團隊 3 位學者代表(以下簡稱 2007 團隊)、5 位學校代表及 5 位行政人員，計 23 人出席。

(二) 第二階段 (2012 年 2 月—2012 年 4 月)：

感於第一階段的諮詢會議結果，學者代表與學校代表的共識不夠，2007 團隊亦表達原規準文字被誤解，於是行政代表邀請 2007 團隊加入修訂行列，於 2012 年 2 月完成 3 場次焦點團體，成員含 2007 團隊的 3 位學者代表、原有 6 位學校代表與行政代表 6 位，計 15 人。最後二場次會議中，學校代表為更具體表達現場實務想法，自主在討論資料「修訂對照表」中，增列「現場執行可能分析」，就現實性與導引性，提出具體建議修訂文字。2012 年 4 月召開第二次諮詢會議，重新邀請前一次出席諮詢會議的學者代表進行第二次審閱，達成階段性共識完成規準修訂。

三、資料處理與分析

(一) 資料處理

為期研究的真實性，每場次會議全程錄影，轉譯逐字稿；會議討論資料均含會議議程及附件資料，主要是參考性的國內外規準，及國際工作坊學員完成的實作作業；每場次會議結束均完成會議紀錄通知出席會議的利害關係人，確認討論進度與共識內容，並預估後續會議進度。除會議議程(含附件)與會議紀錄有通知參與研究人員外，其餘錄影帶與轉譯逐字稿均予保密，所有參與研究人員亦均匿名處理。

研究資料來自焦點團體與專家諮詢的會議資料及錄影逐字稿，資料編碼以英文字母代表利害關係人身分暨不同類型資料，M 代表行政人員、P 代表學者專家、S 代表學校人員。第二階段 2007 團隊參與修訂時，行政人員商請

2007 團隊中的一位學者專家兼任會議主席，以 P=M 代表；在資料類型部分，以 A 代表焦點團體會議資料、B 代表焦點團體會議逐字稿、C 代表專家諮詢會議資料、D 代表專家諮詢會議逐字稿；以會議日期的年月日標示會議場次。資料編碼順序是先呈現資料類型的英文字母，接著年月日的會議場次，最後是利害關係人身份的英文字母，例如：「A1001226, S」係指 100 年 12 月 26 日焦點團體會議資料中，學校代表的發言；「B1010203, M」係指 101 年 2 月 3 日焦點團體會議逐字稿中，行政人員的發言；「D1010109, P」係指 101 年 1 月 9 日專家諮詢會議逐字稿中，學者專家的發言。

（二）資料分析

資料分析運用詮釋、分類與歸納方法，依據研究工具四項訪談大綱，將焦點團體、專家諮詢會議相關資料相互對照與求證。為確保研究的信實度，以同理心理解各利害關係人所提意見的詮釋脈絡與價值理念，進行各利害關係人、議題或概念的交叉檢證，從而產出分類、歸納與結論。

肆、研究結果與綜合討論

一、研究結果

研究歷程中，參與研究的各利害關係人從自己角度提出修訂意見，研究者自焦點團體與專家諮詢資料分析中，爬梳四個核心議題：學習者中心理念的呈現、具體明確的敘述、規準的價值理念，及有效修訂規準，構築本研究結果論述的架構。

（一）學習者中心理念的呈現—雖然有高度共識，惟因所處情境與關注層面的不同，而對實踐作為與用字遣詞有多元見解。

1. 共認學習者中心理念是提醒教師，要從學生角度思考，更多關注學生的學習表現。

初期討論時，學校代表依據各自教學經驗，以自問自答方式（B1001020, S），嘗試澄清「學習者中心」定義，直到第六次會議才共識性提出：「老師你做了甚麼？然後要到學生的身上去看，重點就是要學生——所以，要提醒老師，

我們在做教學觀察的時候，除了看到老師的教學，還要看到整個學生的學習狀況」(B1001205, S)；第七次會議進一步自省而細緻地描繪：「老師們對於『參考檢核重點』是從自我的想法、自己的角度出發做解讀，會忽略掉學生，幾次工作坊互動下來之後，發覺國外指標是從孩子那端去思考」(B1001226, S)。於是，第一次專家諮詢會議時，學校代表堅定地向學者說明：「不是全部是要用學習者為中心，來推翻老師的教，我們當初沒有這個想法，當初的想法是在老師的教的部分，是不是再放一點學生學習」(D1010109, S)。

學者則從有效教學理論的角度，定義規準的學習者中心理念：

目前版本（指2007年發布）的思維，有顧慮學生，可是，它是從老師教的角度去顧慮學生的學習，比較屬於有效能教學的思考（D1010109, P）。

過去，長期以來，我們只看到教師所做，忽略引導學生有效學習——也不要誤解是以學習者為中心，取代教師的教學，它還是有效教學（D1010109, P）。

有效能教學的 model 是 process 和 product，process 是用老師的語言去寫；product 是學生的學習行為，老師一看就知道這是在看學生的學習行為（B1010220, P）。

我在教的過程中，有沒有去注意學生的學習，這部分我們比較欠缺。老師可能很有效率的把想講的都表達出來，也認為傳達給學生了，但是，學生沒有真正學到，這是我們比較欠缺的（D1010109, P）。

雙方異曲同工的高度共識，是主張「不是全然學生學習中心」的理念（D1010109, P），而是教師多一點從學生端的思考，不是以總結性的考試成績，判斷學生的學習結果，是更多關注學生的學習表現。

2. 從策略與具體行為表現分別切入「學習者中心」理念，產生多元互補的實踐主張。

學者認為學習者中心理念應是原則性的策略，包括實施差異性教學、重視學生學習策略、與生活經驗連結等。在第一階段專家諮詢即提出(D1010109, P)：

學習者中心的概念是代表開始重視個別差異，進行差異性教學。

老師在教學裡面有一個很重要的點，就是我除了引導學生開展視野，學習新的素材之外，我還教學生如何學習。

我們一直忽略掉學習輔導，也就是學習策略。教學技巧當中，很難涵蓋學習策略的指導，除非規準中增列一個學習策略的指標，提醒老師互相觀課的時候，可不可以觀察得到。

反觀學校代表則是直指「參考檢核重點」的具體行為「我們在做教學觀察的時候，除了看到教師的教學，還要看到整個學生的學習狀況(B1001205, S)」，例如：

B-2-2 布置或安排適當的學習環境，學習環境不是以教師焦點來看，而是把它拉回到學生焦點那邊看回來，只是轉用不同的立場去陳述(B1010203, S)。

我們過去的教學觀察常常忽略 A-6 的學生學習評量這一塊，一定是把 A-6 刪除，所以應該強調逆向(學生端)的思考(B1001226, S)。

以上雙方各從教學策略與教學行為，提供不同層次的多元意見，剛好展現引導與互補的功能。

3. 因情境與切入層面的不同，對於「學習者中心」的用字遣詞存有多元見解。

雖然雙方對於「學習者中心」定義具有高度共識，但是，落入「參考檢核重點」與「內涵說明」的用字遣詞時，則形成多元見解的客觀局面。以「A-5-5 善用問答技巧」為例，學校代表認為現況教師欠缺引導學生高層次思考的教學能力，所以提議：將「善用」(因難以測量容易有爭議)修訂為「透過」(因中性用語較不會有爭議)，再增列「引導學生進行高層次思考」(A1010203, S)。但是，學者間有不同主張：

我比較不贊成，後面改成引導學生高層次思考，因為不可能所有的問題都是高層次的，要由淺而深，有的是讓程度比較弱的，他也能答對，問答主要是給他增強，不是考倒他〈學生〉(D1010109, P)。

老師的創意教學有兩個方面，一是設計的時候，設計情境讓學生去思考；另外一個創意是在老師的發問，如果老師能夠發問，就像孔子的循循善誘這樣，所以就改成「設計由淺而深的問題，引導學生思考」即可(B1010203, P)。

綜上，學校代表從經驗角度，主張就教學現場所忽視的學生高層次思考，以及加強 A-6 指標的學生學習評量，據以修訂規準。但是，學者認為單純經驗的思考欠缺完整性，應就知識邏輯內涵思考才不會偏頗，例如不僅在觀課中重視學生學習評量，應再增列有關學生學習策略的指標。可見學校代表與學者在理念上都認同「學習者中心」及「更多關注學生學習」，但是在策略上卻有相異見解。

(二) 具體明確的敘述—除需理解各利害關係人主張的異同外，還需認知「具體明確」的標準具有多元性內涵。

從國內外文獻(吳俊憲, 2008; 教育部, 2011; Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007) 與教專評鑑的輔導紀錄分析(曾憲政、辛明澄, 2011) 均提出，規準文字敘述不夠具體明確，會使評鑑實施難以建立專業共識。本研究發現，利害關係人之間對「具體明確」含有多元性主張與標準。

1. 較多學者主張不修訂規準文字，惟需增加欄位說明參考檢核重點的內涵。

以下是學者基於不同角度主張不修訂規準的指標與參考檢核重點的理由：

主張回到原來那套指標系統，但是參考檢核重點把它詳細說明就可以了---大家在做檢核重點的評定成果的時候，大家對於檢核重點的內涵是甚麼，有比較明確的引導，把它細項說清楚，讓基層老師更能夠運用這套系統(D1010109, P)。

在「A-6 善於運用學習評量」你們〈指學校代表〉切的好清楚，A-6-1 教學過程中，A-6-2 是教學結束後，對我而言，我不會這樣去做區分。因為你檢視孩子的學習，是隨時都要檢視，不是只有教學過程中、教學結束後。所以，我跟原來的想法比較接近 (D1010409, P)。

剛剛 2007 團隊娓娓道來，當時研訂的想法，都有一套原本設計的構想，如果大家覺得有道理的話，能不動的，要不要以不修為原則，或是大家理解上還不夠清楚，在參考檢核重點的內涵說明裏頭去做說明 (D1010109, P)。

整個有邏輯的東西，這個(指 2007 年版的指標與參考檢核重點)被改了，就會失去原來邏輯架構，就會變成可能我們解決一個問題，又製造更多問題，在幾個會議裡，我說過很多次 (D1010413, P)。

以上學者的主張，提醒行政單位基於實務考量修訂規準時，須考量當年 2007 年研訂團隊的理念主張與學理專業。

2. 學校代表歷經多次討論，確認增列「內涵說明」欄位，並以關鍵字形式說明操作型定義。

初期討論時，學校代表認為：「如果用概念解釋概念的方式，就不可能寫到那麼具體，所以先觀察自己有怎樣的實例，放進自己學校參考的例子，嘗試用實例、先用問題思考的方式 (B1001020, S)」。

直到第七次會議，才堅定地說明「就是要具體，一看就知道要做甚麼工作」，例如：「這次比較大的改變是 A 層面部分，提醒老師從學生端、學生需求的角度思考課程設計；在 D 層面親師合作時，不是傳統上只是告知家長而已，而是老師要主動聯繫家長 (B1001226, S) (A10012226, S)」。

第二階段第八次會議時，學校代表說明：「現場最大的困難是實務操作 (B1010203, S)」，在原有規準三層架構(層面、指標、參考檢核重點)之下，增加第四層的「內涵說明」欄位，可以「用操作型定義 (B1001226, S)」，「只是希望現場老師會操作，又瞭解原來的意涵，所以我們這次最大的修訂部分，

就在「內涵說明」，會完整的給所有老師，讓每個老師能操作(D1010409, S)」，由此可見行政單位將規準修訂定位於「敘述具體明確」，確實契合學校現場所需。

3. 語詞解釋的差異，造成「具體明確」的標準具有多元性內涵。

以「A-3-1 正確掌握任教單元的教材內容」為例，學校代表認為：「當正確放在前面的時候，〈現場教師〉就開始有反彈的心『我一定要教到完全無誤嗎？』---還有第2個會出現語句的問題，如果強調正確很重要的話，現場很多人反映『任教單元教材內容的正確性』，反而不應該擺在前面，他們把正確是用來形容掌握得好，叫『正確』(D1010413, S)。」，因此提議刪除其中的「正確」二字。

學者則回應：「在內涵說明裡的關鍵字，就不要寫『掌握』，寫『正確掌握』，說明就是在解釋甚麼叫『正確掌握』，老師說『難道都要正確嗎？』『當然要正確阿！不能有一次有錯誤』，有那種迷思的老師，不能因為這樣就改掉阿！」。如果怕有誤解『正確掌握』指的是『掌握的正確？』還是『內容的正確？』，那就把「正確掌握」，去把它講清楚，犯不著去為了這個東西，去讓人家感覺好像動了很多(D1010413, P)。」，因此主張A-3-1的「正確」二字不要刪除。

上述學校代表與學者的主張，有其「同」與「異」，「同」是雙方都認同目前文字不夠明確，贊成以增列規準架構的第四層「內涵說明」欄位，強化「具體明確」的文字說明；「異」則是學校代表主張以操作型定義與關鍵字形式(A1001031, S)，作為「內涵說明」的體例，強調規準內容應具完整性、測量性、基準性、引導性等功能(A1010203, S)，連帶主張據此回溯修訂規準的「參考檢核重點」與「指標」文字。學者則認為原有文字不要更動，否則失去原有的知識邏輯架構，即使解決一個問題，卻同時製造更多問題，還有因為語詞解釋的「異」，如「正確掌握」、「掌握的正確」、「內容的正確」等因素交織的情形下，而產生「具體明確」的多元性意涵。

學校代表的現狀可行訴求，是純然的經驗實務取向，對於政策推動的前瞻性欠缺描述；學者基於知識嚴謹結構的邏輯取向，主張原有規準只是不夠清楚，只要增加補充說明即可，但是對於規準實踐後的未來性，也未具體描

述，二者不同意識型態使修訂歷程在「修」與「不修」之間擺盪，在再考驗參與研究的行政人員思考如何發揮溝通機制。

(三) 規準的價值理念—知識與經驗、知識邏輯與經驗組織、概念引導與經驗引導等多元價值理念體現在修訂歷程中。

價值理念是利害關係人建構與應用規準的基本信念，以下說明顯著對比的價值理念：

1. 「知識與經驗很難切割清楚」和「知識與經驗是兩回事」

以「A-3-2 有效連結學生的新舊知識」和「A-3-3 結合學生的生活經驗」為例，學校代表提議整合 A-3-2 和 A-3-3，因為：「對現場老師來說，先備知識和生活經驗很難分辨，很難切割清楚。以高工來講，生活經驗比較重，因為他們都屬於操作性的；例如○○家商的教學觀察〈指教學觀察錄影帶〉：上星期教導的擦拭餐具要準備的物品是舊經驗，就是經驗和知識分不清楚。從這裡可以看出『上星期的學習經驗，也是它的教材內容，也是學科知識』。你把它合在一起，現場是好操作。對現場老師來講，把它放在一起，會比較好判斷---因為你真的去把它區分那麼多細節，現場不好用啊 (B1001031, S)」。

但是，學者認為：「它〈指知識與經驗〉其實是兩回事，一個是複習先備知識，也包括經驗在裡面；也可以是『有效連結學生的新舊知識與經驗』。但是，A-3-3 我會建議不要改，因為就所有的教學過程當中，所有的舉例說明都是以學生的生活經驗做一個出發點，這就是所謂學生導向的重要項目，(B1010203, P)」。

知識與經驗因為不同切入點的定義，造成 A-3-2 與 A-3-3 分與合的爭議，再次考驗溝通機制的運作。

2. 「經驗引導」、「概念引導」或二者融合的可能

再舉例「A-5-7 根據學生個別差異調整教學」學校代表以親身經驗說明：

我看過有一個老師，他是把焦點學生挑出來，就是特弱跟特好的，給他不一樣的速度學習，其他照進度教；第二種，我看過老師把學生分成三組，一組叫有去安親班的，一組叫沒去安親班的。因為有去安親班的，有學過，他再聽一次，會在作業上做調整，其實你在

課堂上，會看得出來 (B1001031, S)。

因此，學校代表建議「根據學生個別差異調整教學」修訂為「根據學生個別差異實施教學活動」，以強化具體性引導，學者的回應則是：「簡單一句話，這就是差異性教學，你（指學校代表）一改之後，我就看不懂了---我會建議差異性教學還是要持續 (D1010109, P)」，故而主張 A-5-7 文字不要修訂。

同時，也有學者依據實際輔導經驗，提出融合的可能：這一兩年來，實際跟現場的老師做，在教學觀察的時候、這部分很難操作，除非是經常去看，才可能發現微調的進度，所以，我建議跟差異性教學適度的再整合 (D1010109, P)。

這三種修訂意見，雖然不是互為衝突的價值理念，但仍是面臨多元價值如何選擇的困境。

3. 「經驗組織」、「知識邏輯」或另類的「融合」

在第二階段會議中，各利害關係人嘗試表達歸納性意見，充分展現對於規準的不同理念，學校代表的經驗組織理念是：

教專的精神就是希望能對話解讀，所以，每一個所謂的有效教學，就會產生不一樣的樣貌，這個是現場。目前教專，要給大家一個普遍認同的信念，所以要把討論的自主性還給老師，---任何修訂都來自生活經驗，同一個指標做越久的時候，越會有不同的看法 (B1010203, S)。

一是完整性：這些指標對現場而言，每位教師專業解讀能力不太一樣，他們會希望有一些教學，是一個完整性的東西，不要切到那麼細，要不然就被鎖住了---，所以，我們儘量考慮完整性的概念；二是基準線：到底是要訂理想，也就是最好的標準，放在那裡，還是要訂一個基準線，現在我們相對應的評鑑結果有三等級〈值得推薦、通過、待改進〉，所以，我們用一個基準線，來看這個問題，讓老師們有解釋的空間；三是測量性：例如甚麼是正確？甚麼是有效？四是導引性：我們也不能這麼低標準，還是要有引導性，如 A-1-1「選用」就想成是學校的教科書，所以，就做到了，這樣就好了---可是，他們忘了，還有

彈性課程，還有校本課程的設計，即便學校選用這個教材，可是，我對這個班，還是需要去補充，或是刪減替換等等（B1010203, S）。

有引導的方向，不會只有滿足於現況，會有引導現場精益求精的概念，一個引導作用可以往上提升（D1010413, S）。

部分學者強調知識邏輯概念：

現在做的是企圖從實務人員的角度，去把一些參考檢核重點做一些整併，這個有好、有壞。首先，我要肯定的是做整併對實務推動是比較容易，這個確實是。可是，它也會犯了一個邏輯的問題，就是它會很容易產生兩個籃子的問題---把整個很多東西合起來了，原先的那個邏輯順序就可能會失掉，這個就要好好去思考（D1010109, P）

我們做研究都不希望有兩個籃子或三個籃子的問題，指標是很清晰的、是可以研判的，教學的證據是甚麼？事實是甚麼？可以測驗這個檢核重點是不是要改善---一個教學事實，它可以cover兩個檢核重點，或三個檢核重點---在研判的時候，就知道有沒有需要成長和改進，你現在把它和在一塊，好處是可能跟教學的事實是一樣的，可是在研判的時候，就產生困擾。（B1010109, P）

我們真正是要建立必須是要客觀、要的是依據、不是經驗談---而且教學標準不是基準，應該是比较高的標準（B1010203, P）

甚麼叫做指標？叫做規準？它是一個理想性的東西、是一個規範性的東西、是一個引導實務、而不是被實務引導，這才是我們整個教育進步的概念---，不然的話，你可能會改掉一個東西，製造更多問題，不好意思，我就直言了（D1010413, P）。

也有其他部分學者跳脫對立，提出另類可能融合的主張：

我發現，原來我們（指學者）比較確實是從整個課程與教學的邏輯跟階段去發展，團隊（指學校代表）有一個企圖，是想透過規準的呈現，導引老師，除了有方向性，還有一些老師如何去思考？怎麼行動？有嘗試要做這個。可是，在融合的時候，就會有一些混淆，或是有一些模糊的部分。這十幾年來，我對指標會有很多不同的想法，其實指標就是指標性的作用，它不是唯一的標準，現場會在乎，當然有引導性，可是現場看到指標會不會有感受，除了方向性的部分，能不能導引教師再去做一些教學的思考，或是學生學習的一些思考。教師除了關注自己的教，也能夠從孩子的立場去做一些改變。我覺得這個版本試圖在往這個方面去努力（D1010413, P）。

教專評鑑是比較可操作性的，是有助於老師專業成長的一個指標性作用的意涵，這幾年來，老師們已經習慣了，就用它〈規準〉來作為教學觀察的指引，也用它來建置指標，甚至評鑑指標內容的一個指引作用（D1010109, P）。

上述的案例顯現學校代表是基於評鑑實務判斷的「經驗組織」取向，學者主要基於評鑑專業的「知識邏輯」取向，還有部分學者基於輔導教專評鑑學校的經驗，在前述二者間，提出另類強調「比較可操作性」、「不是唯一標準、有助專業成長的指標性」，由此修訂歷程浮現利害關係人因不同角度而產生的三種意識型態，分別是經驗、理論以及另類融合。

（四）有效修訂規準－全體利害關係人展現民主態度與專業對話是修訂規準的核心素養，行政代表是決策的關鍵性角色。

研究者身為利害關係人的行政人員角色，自省分析發現，要有效並於有限期限內完成規準修訂，行政人員是決策的關鍵性角色，歸納行政人員應具備二項知能，一是勇於以民主態度建立溝通平台；二是敏於學生學習中心的教學現場需求，涵養教學領導知能。

1. 行政人員應勇於以民主態度建立溝通平台：

行政人員建立溝通平台，需負責二項任務，一是召開會議提供專業對話機會，掌握討論進度，整理對話資料；二是安排合適的會議主持人，協助以民主與包容態度，進行意見相衝突的溝通協調。

(1) 行政人員以會議形式掌握修訂進度。

每場次會議，行政單位均安排合適人員擔任主席，主要為行政主管或具仰望資格的學者，以掌握會議進度，例如：下一次，我們就是確認一下 A 層面，因為 A 層面最長。再下一次，希望能夠把 BCD 討論完。我們今天花很多時間在建立我們的共識，所以花比較久，下一次，我希望我們記得今天的共識，然後，不要又從頭講一次，後面就搞不好要再來一次，好不好 (B1010203, M)。

當僵持於某一焦點意見相左時，主席必須設法技術性地讓對話持續，例如暫時轉移討論議題：A-6-1 跟 A-6-2 這個部分，請○○老師來幫我們處理一下，下一次會議再做一個討論 (B1010203, P=M)。

每次會議先確認前次會議紀錄，會議中隨時確認紀錄人員跟上討論進度，主席常叮嚀紀錄人員：「你如果來不及，隨時打斷，你有最高權力」(B1010220, P=M)；紀錄人員也必須掌握與會人員任務分工後的執行情形，協助相關意見充分表達：主席，現在是兩個，一個是上次我們 A 層面跑完之後，前幾天他們把內涵說明補上來，內涵說明目前敘寫的方式，是從檢核重點中，用關鍵字來寫；第二個是我們上次討論完之後，○○教授有幫我們再改一些，禮拜六(學校代表)討論的時候，有一些還不太了解 (B1010228, M)。

(2) 以民主素養體現溝通協調，嘗試多元融合。

為凝聚修訂共識，主席必須發揮溝通能力，以透明程序、專業理解與溫柔堅持，突破多次意見相左的僵局，展現民主素養：

如果大家同意，我們就不必去動它；如果說，這樣改不是很好，就提出來；如果看它改的很好，就不必再談，反正就是大家默認，就同意了；當然，也不是今天就定案，你回去以後，對哪一條有甚麼意見，也還可以再改，或者 email 來 (B1010203, P=M)。

不對，我們不要這麼麻煩，好不好？就是 A 層面的有意見，我們就提出來，我等一下做個總結，好不好 (B1010203, P=M)。

上次說要改的，經過整理以後，有哪些部分如果有意見，現在還可以再改，隨時可以提出---發言時，直接講結果，有人有意見再說明原因，這樣比較快一點---大家還看到甚麼，在結束之前，隨時可以回來 (B1010220, A)

有時展現溫柔的堅持，主席常說：「這樣大家贊不贊成？」(B1001114, M)，或是「各位這樣可以嗎？」(B1001114, M)，或再溫柔地問「就這樣就好，好不好？」(B1010228, P=M)，並強調民主精神「最重要的是大家有共識 (B1010220, M)」，甚至以參考檢核重點內容進行機會教育：上一次大家終於稍微有一點共識，每一個人也都修改自己的立場---我們要像「A-6 維持良好的溝通」，第一個就是要傾聽---大家有溝通、有共識，願意尊重，很好 (B1010220, P=M)。

2. 行政人員敏於學生學習中心的教學現場需求，涵養教學領導知能。

當初行政人員提出修訂規準是緣於教學現場與學者專家的多元反映，但本次修訂歷程則考驗行政人員的「選擇」與「教學領導」能力。

(1) 基於教學現場需求的選擇

第七次會議一開始，主席重申教學現場落實的重要性：這次修訂是針對如何解決現場的落實，我們是聚焦於「關心老師的教，到學生的學」，從實務的角度，在教室裡做規準解讀的時候，應該怎麼樣應用可以落實在評鑑的步驟 (B1001226, M)，再三強調：「確實現在實行這麼多年，也一定要改，不能不改，有些確實現場反映，就是不是很清楚的，就是要把它解決。」(B1010203, M)。

當第二階段討論陷入學者與學校代表的多元與選擇僵局時，擔任主席的行政主管選擇現階段實務優先的立場：不管是從學術觀點，或是從實務觀點，沒有所謂的對錯---有一些理想性的部分也許要保留；有一些也許可以轉換，讓教學現場能夠更活---教授們是理想性，最後是實務界到底看不看得懂，才是最重要 (B1010220, M)。由於行政人員的選擇與承擔，以及學者專業風範

的理解與包容，終於找出多元的最大公約數（B1010220, M），獲得暫時階段性的共識。

（2）在溝通歷程中涵養教學領導知能

第一階段的討論，由於學校代表尚未習慣規準的專業對話，至討論進度緩慢，歷經四場次會議才討論完 A 層面（A1001114）；八場次會議完成草案第一版。第二階段在學校代表與學者（2007 年團隊）的對等專業對話平台上，學校代表已能自主性提出「現場執行可能分析」（A1010220），2007 年團隊則相對完成「內涵說明」文字，搭起兩造對等合作的氛圍（A1010220）。

可見行政人員不僅須建構對話機制，須理解各利害關係人的處境及其意見內涵，同時須參與對話，例如須適度表達：「檢核學生學習成效」的部分，我們老師教學常常會變成老師的教學個人秀，我的教學很精采，但是，我沒有注意到學生是不是有趕上我，如果不去強調（學生的學習成效），老師一定覺得我很精彩的做了些教學的展示，但是學生的成效沒有出來」。對行政人員而言，這也是涵養教學領導的學習歷程，誠如在規準修訂即將完成時，身兼主席的學者有感而發地說：「我跟你講，我一直覺得我是最幸福的！我太太說，你幹嘛（指出席討論會議），我說我覺得我很幸福，因為我來修教育學分。有教授名師在這裡，還有幾個學校老師在協助。啊！太棒了！（B1010228, P=M）」

綜上可知，行政人員的角色多元，包括須以民主態度扮演溝通平台的建構者角色，引導學校代表與學者的對等專業對話；須以服務者角色，負責修訂歷程中的相關行政工作；須以促助者角色，盡力理解學校代表與專家的溝通語言與內涵，分辨其主張的差異，同時扮演學習者，從中習得教學領導知能；須以深厚的民主素養扮演決策者角色，在多元情境中，進行選擇的決策，可見行政人員的角色扮演最為複雜，所需能力最為多元。

二、綜合討論

規準修訂目的是為強化規準與教學現場的結合，引導教學改進，促成專業發展，而自修訂歷程的專業對話中，亦可見各利害關係人對於規準解讀如何引導教學實務具有多元的見解，其中或有互補、衝突、或共存等現象，以

下就研究結果的四個議題：學習者中心理念的呈現、具體明確的敘述、規準的價值理念，及有效修訂規準，對照文獻探討進行綜合討論。

（一）學習者中心理念的呈現

本研究結果各利害關係人對於「學習者中心」的共識是認同「提醒教師從學生端思考，關注學生學習（D1010109, P）」，此與文獻探討在 1960 年代即提出規準文字中含有觀察學生學習的描述（引自 Doherty, 2009）互相吻合；而 1980 年代的規準開始重視學生學習策略的指導（Danielson & McGreal, 2000），亦與本研究的利害關係人見解相同，倒是研究結果發現，學校代表與學者雙方對於學習者中心的用字遣詞有不同層次的多元見解，如何建立共識，俾以一種文句呈現，則是文獻探討中未見有案例分析。

（二）具體明確的敘述

修訂規準以具體明確敘述的原因是為強化規準文字符應教與學情況，進而以規準引導活化教學，提升有效教學措施。國外文獻定義規準「具體明確」的範疇包括：教學行為表現、教學風格、評定等級表現、學生學習表現行為等重點（Brandt, 1995），其優點是可以完整呈現教學脈絡（Leithwood, 2001）、減少評鑑的主觀缺失、建立受評教師與評鑑人員的信任基礎（Doherty, 2009; Morelock, 2008）、促成評鑑的有效實施、展現評鑑專業具體內涵等。

相較於本研究則發現，各利害關係人對於「具體明確」的應然面雖然有共識，但未如前述的文獻分析，討論規準具體明確的範疇及其優點，反而是各利害關係人對於「具體明確」的用字遣詞具有多元的解讀，例如學校代表較重視操作型定義的具體引導（B1001226, S），學者則傾向於原則性與概念性的引導（D1010109, P）。

（三）規準的價值理念

文獻探討中，未見探究規準的價值理念，但是，本研究發現不同利害關係人對於規準秉持不同價值理念，最顯著的是學者的知識邏輯觀與學校代表的經驗組織觀（B1010203, P），學者就教學理論的邏輯觀點（Leithwood, 2001），鋪陳規準文字，符合有效教學的發展趨勢（D1010413, P）；學校代表則基於經驗組織，對照具體教學行為（B1001031, S），進行用字遣詞；還有第三種是學者基於輔導學校經驗，企圖融合知識邏輯觀與經驗組織觀，發展

另類價值理念。

對照於文獻分析主要基於評鑑專業探究評鑑制度設計內涵與成效，未見針對規準價值理念的顯著研究（Danielson & McGreal, 2000; Martin, Sutton & Janson, 2011; Morelock, 2008），雖然 Nolan & Hoover（吳政達審定，2010）提出，由各利害關係人建構發展的教師評鑑，較容易理解複雜脈絡的教學問題，其中必定含有利害關係人的多元價值理念，但是未見進一步那些多元價值理念的闡述。

（四）有效修訂評鑑規準

文獻探討中並未發現有關規準發展的修訂歷程，但是強調規準發展的關鍵是各利害關係人的共同參與，透過民主多元與專業對話策略（Danielson & McGreal, 2000; Guba & Lincoln, 1989; 張德銳，2004；顏國樑，2003），養成共通用語習慣（Martin, Sutton & Janson, 2011; Morelock, 2008; Peterson, 2006），進行集體理解，建立專業共識（Goldstein, 2010），發揮引導教學的功能。

本研究有感於有效修訂規準的必要性，而對於民主多元與對話機制，有更深刻的體悟，研究者從自身行政人員參與研究發現，行政人員須優先展現民主素養，包括認知建構專業對話平台的基本任務是定期召開會議、掌握會議進度、理解多元意見、包容多元價值理念；從專業對話的學習歷程中，涵養行政人員自身的教學領導知能，進而足以引領專業對話機制的運作。

由此可見有效修訂規準的原則是重質不重量，應優先思考如何以民主素養，包容多元利害關係人的多元價值，進而凝聚規準共識，有效引導教學品質。

伍、結論與建議

一、結論

回應研究問題與研究結果議題，包括：「如何呈現學習者中心理念？」、「如何具體明確敘述？」、「如何凝聚多元利害關係人的共識」、「如何加強

有效專業知識」、「如何有效修訂？」以及「規準的價值理念為何？」，研究者轉化後歸因於四個核心要素－詮釋、多元、民主與教學專業。具體而言，是基於各利害關係人的詮釋能力、多元主義價值理念、民主素養與教學專業，以下分別說明：

（一）詮釋－利害關係人須具備詮釋能力

詮釋能力是規準修訂歷程中，各利害關係人應具備的專業知能，其中學者能隨時針對規準侃侃闡述理念，但是對學校代表而言，規準的詮釋能力是一種抽象文字解讀與教學行為具體想像的連結，需要教學經驗累積與經常性的專業對話才能沉澱歷練出來，因此強化學校人員對於規準的詮釋能力，是規準發展的必要條件。

（二）多元－跳脫二元思維秉持多元主義

不管是學習者中心的多元實踐策略、具體明確敘述的多元標準、知識組織邏輯與經驗組織整合的多元價值，都足資證明規準的表徵需跳脫現代性的二元思維，轉向後現代思潮的多元主義，才能確保規準內涵貼近教學現場教師與學生及各利害關係人的多元性，從而發揮以規準引導教學的功能。

（三）民主－以民主素養有效修訂規準，建立多元的專業共識。

研究者以行政人員角色參與研究，不斷探尋「同中求異」與「異中求同」，區辨「多元」之間的差異，積極尋求各利害關係人多元意見的最大公約數，最後選擇以實務應用為前提，說服利害關係人互為理解對方的多元意見，終而階段性建立多元的專業共識，這是所有利害關係人展現包容多元的民主胸襟，體現民主素養，搭配行政人員於修訂歷程中，涵養教學領導專業，終而達成規準修訂的使命，誠如第二階段某次會議中主席所言，不僅是「幸福」而且是「太棒了！」。

（四）教學專業－滾動修訂規準持續引導教學專業的發展

從本研究有關價值理念的分析中，可見規準的價值在於是所有利害關係人所共同建構－教學理論與實務的平衡點。為幫助多元學生適應多元社會環境的變遷，並提升學習表現，教師的有效教學勢必強調對多元學生的引導。本研究中，雖然有學者提及差異化教學，但是學校代表則未深入討論如何因應個別學生，並反映於規準文字中，因此如何配合國家課程政策，滾動修訂

規準，以引導適合多元學生的適性化與差異化教學，從提升學生的成就表現，而強化國家競爭力，將是中小學教育發展的必然趨勢。

二、建議

(一) 實務建議

以下針對參與本研究的三種利害關係人所需三項核心要素提出建議：

1. 對學校人員而言，培養對規準抽象文字連結教學行為的詮釋能力，是當務之急，建議學校應多鼓勵教師利用進修或社群活動時間，在規準的指標或參考檢核重點架構上，連結學生學習表現，學習討論教學歷程，以凝聚對於規準實然面的專業共識。
2. 對學者而言，建議應思考如何基於多元主義理念，拉近知識邏輯與經驗實務、引導基準與理想標準、操作性與原則性等之間的距離，協助學校人員加強規準應用的詮釋能力，才有可能達成以規準引導有效教學的目標。因此，建議學者應加強與其他利害關係人的對等對話，以包容多元專業的態度，涵養多元主義的價值理念。
3. 建議行政人員應持續強化教學領導專業知識，善用社群運作與對話策略，建構定期持續性的專業對話機制，例如討論所謂「再放一點學生學習」是要看到「學生學習」的甚麼？是學生有哪些內容還沒有學會？還是優先表揚學會的學生？還是看學生的學習策略等等。另外，民主素養是三方利害關係人必須同時加強的能力，因為學者必須學習理解教學現場的解讀與行為表現；教師必須設想學者強調規準引導有效教學的圖像；同時，行政人員必須理解各利害關係人的詮釋差異，乃至基於多元主義理念，建構涵蓋整全教學脈絡的專業共識規準。因此，建議行政人員應加強以學生學習中心議題，設計多元的專業對話策略，支援學校定期專業對話。

(二) 未來建議

1. 基於評鑑即改進與專業發展的理念，規準是各利害關係人共同對話與理解省思的溝通平台，也是引領有效教學領航燈塔，建議未來基於社會變遷與學生學習需要，持續規準修訂，增加其他利害關係人：家長、教師團體、校長團體、其他企業團體等代表的參與，共同在民主與理解的溝通語言平台上，創

造知識邏輯與經驗組織碰撞的火花，發展出適應多元學生的評鑑規準。

2. 建議未來可在焦點團體與專家諮詢研究方法基礎上，增加量化研究，以強化規準修訂的信度與效度。

參考文獻

- 王東進（2015）。中小學教師專業發展評鑑輔導夥伴學習歷程之研究。（未出版之博士論文），國立高雄師範大學，高雄市。
- 林雅芳（2008）。高雄市國民中學試辦教師專業發展評鑑之調查研究。（未出版之碩士論文），國立高雄師範大學，高雄市。
- 吳俊憲（2008）。教師專業發展評鑑手冊，教育部委託之專案研究成果報告，未出版。
- 吳政達（審訂）（2010）。教師視導與評鑑（原作者：原作者：J. F. Nolan, Jr. & L. A. Hoover）。臺北市：高等教育。
- 黃耀輝（2001）。教學健檢－教師教學評鑑研究，臺北市：問津堂。
- 黃伯勳（2011）。評鑑與校長教學領導。100年度中小學教師專業發展評鑑工作坊手冊，未出版。
- 黃嘉莉譯（2015）。教師評鑑這樣做：提高教育效能與進步的關鍵（原作者：Darling-Hammond, Linda）。臺北市：學富。
- 教育部（2006）。中小學教師專業發展評鑑宣導手冊。臺北市：教育部。
- 教育部（2011）。教學觀察運作與實施。100年度中小學教師專業發展評鑑工作坊手冊。臺北市：作者。
- 教育部（2012）。高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準。取自 www.wlsh.tyc.edu.tw/ezfiles/2/1002/img/67/1010001916_1.pdf
- 馮莉雅（2010）。教師專業發展評鑑的實施與成效：以高雄市國小為例。教育研究學報，44（2），85-109。
- 孫志麟（2008）。學校本位教師評鑑的實踐與反思。教育實踐與研究，21（2），63-94。

- 曾憲政、辛明澄 (2011)。高級中等以下學校教師專業發展評鑑輔導支持網絡專案計畫期末報告，教育部委託專案研究成果報告 (未出版)。
- 張媛甯、郭重明、蘇建州 (2016)。國小實施教師專業發展評鑑影響因素量表發展之研究：以影響組織變革環境因素、組織變革策略、教師個人特性為主。師資培育與教師專業發展期刊，9 (1)，27-52。
- 張新仁 (2005)。中小學教師教學評鑑工具之發展。載於潘慧玲 (主編)，教育評鑑的回顧與展望 (頁 91-130)。臺北市：心理。
- 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 (2012)。從教師評鑑標準談我國中小學教師評鑑的發展，教育人力與專業發展。29 (1)，12。
- 葉麗錦 (2010)。國小教師專業發展評鑑指標建構之研究－以儒家教育思想為核心 (未出版之博士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 潘慧玲 (2004)。發展國民中小學教師教學專業能力指標之研究。教育部委託專案研究成果報告 (未出版)。
- 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。
- Brandt, R. M. (1995). Teacher evaluation for career ladder and incentive pay program. In D. L. Duke (Ed.), *Teacher evaluation policy: From accountability to professional development* (p.6). Albany: State university of New York Press.
- Castles-Bentley, J., Fillion, S., Allen, D., Ross, J., & Gordon, S. P. (2005). Standards for instructional supervision: Questions and issues. In S. P. Gordon (Eds.) , *Standards for instructional supervision: Enhancing teaching and learning* (pp. 15-29). Larchmont, NY: Eye on Education.
- Choi, H. J., & Park, Ji-Hye. (2016). Analysis of critical issues in Korean teacher Evaluation Systems, *C.E.P.S Journal*, 6(2), 151-172.
- Danielson C. & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and

Curriculum Development.

- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (Eds.). (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Doherty J. F. (2009). *Perceptions of teachers and administrators in a Massachusetts suburban school district regarding the implementation of a standards-based teacher evaluation system* (Unpublished Doctoral Dissertation). Seton Hall University, NJ.
- Goldstein, J. (2010). *Peer review and teacher leadership: Linking professionalism and accountability*. New York, NY: Teachers College Press.
- Guba, E. G & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*, Newbury Park, CA: Sage.
- Holland, P. E. (2005). Standards for teacher evaluation. In S. P. Gordon (Eds.), *Standards for instructional supervision: Enhancing teaching and learning* (pp. 139-154). Larchmont, NY: Eye on Education.
- Huckstadt, K. P. (2011). *The Impact of standards-based teacher evaluation on instructional and professional practices in Iowa* (Unpublished Doctoral Dissertation), Drake University, IA.
- Leithwood, K. (2001). Criteria for appraising school leaders in an accountable policy context. In D. Middlewood & C. Cardno (Eds.). *Managing teacher appraisal and performance : A comparative approach* (pp. 43-57). London: Routledge Falmer.
- Liu, S. & Zhao, D. (2013). Teacher evaluation in China: Latest trends and future direction. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(3), 231-250.
- Martin, P. N., Sutton, M. K., & Janson, K. E. (2011). *A policy analysis: State teacher evaluation policies and practices in comparison to evidenced based characteristics of high performing teachers* (Unpublished Doctoral Dissertation). Saint Louis University, MO.

- Marzano, R. J. & Toth, M. D., (2013). *Teacher evaluation that makes a difference: A new model for teacher growth and student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McGreal, T. L. (1988). *Evaluation for enhancing instruction: Linking teacher evaluation and staff development*. In S. J. Stanley & W. J. Popham (Eds.), *Teacher evaluation: Six prescriptions for success* (pp. 1-29). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Morelock, M. L. (2008). *Investigating promising practice of teacher evaluation in two California charter schools* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Southern California, CA.
- Murphy, J., Hallinger, P., & Heck, R. H. (2013). Leading via teacher evaluation: The case of the missing clothes? *Educational Researcher*, 42(6), 349-354.
- National Board for Professional Teaching Standards (1987). *National Board for Professional Teaching Standards*. Retrieved from <http://www.nbpts.org/mission-history/>
- Peterson, K. D. & Peterson, C. A. (2006). *Effective teacher evaluation: A guide for principals*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sanders, W. L. & Horn, S. P. (1998). Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 247-256.

A Study on Revised Criteria of Teacher Evaluation for Professional Development

Heng-Chi Chiang*

Abstract

The study explores the revised criteria of teacher evaluation for professional development from October 2011 to April 2012. Three kinds of stakeholders: the educational administrators, professional scholars, and school leaders participate in the study. To emphasize the concept of student-centered learning, strengthen the clarification of the criteria, make the professional consensus, and enhance the knowledge of effective teaching are the reasons for revising the criteria. Focus group and expert consultation are used in this qualitative research study. The findings of the study are framed in four common concepts including interpretation, pluralism, democracy, and teaching professional. The conclusion has contributed to four critical perspectives in the stakeholders' interpretation ability, pluralism philosophy, democracy proficiency as well as teaching professional for the development of criteria of teacher evaluation.

Keywords: teacher evaluation, teacher evaluation for professional development, professional standard, professional criteria

* Heng-Chi Chiang: Assistant Researcher, Ministry of Education
Email: hengy@mail.moe.gov.tw

Manuscript received: October 2, 2017; Revised: November 10, 2017; Accepted: December 28, 2017