

參與、溝通、協同的學校教學評鑑系統

潘世尊

國立高雄師範大學教育系博士班研究生

摘 要

本文的主要目的在建立一個可實行的學校教學評鑑系統。

首先，本文分別從心理和技術兩個層面分析教學評鑑所面臨的問題。就心理層面的問題而言，主要是因為教師不信任評鑑及不願意參與評鑑，而讓評鑑難以順利的推動。就技術層面的問題來說，則是因為學校及教師缺乏相關的知識和經驗，使得評鑑的設計無助於教師教學的改善。

其次，本文分別針對這兩個層面的問題提出可行的解決途徑，然後，再從統整的觀點建構出一個以參與、溝通及協同為核心的學校教學評鑑系統。此一評鑑系統的重心在於將評鑑和教師的專業發展活動做結合，以協助教師改善教學。此外，它亦兼顧總結性評鑑的概念。因此，也可以做為人事上的相關決定之用。

關鍵詞：評鑑、教學評鑑、教師專業

壹、前 言

評鑑是一個系統的收集及分析資料，以形成堅強的證據來做判斷的歷程 (Rogers & Badham, 1992)。據此，教學評鑑亦可以說是系統的收集和分析與教學有關的資料，然後依分析的結果來做判斷的歷程。在此意義之下，要探討的一個問題是：做判斷的目的是什麼？John (1988) 認為在談教學評鑑之前應該把這個問題先弄清楚，因為對這個問題的回答會影響到往後整個評鑑活動的設計和執行。

歸納言之，教學評鑑的目的有二：首先，是要做為聘任、升級、獎勵、懲罰或解聘教師之用；其次，則是要協助教師改善教學 (McGreal, 1983; Ronald, 1989; Thomas, 1984a)。

就第一個目的而言，評鑑只是要檢核教師至目前為止所具有的知識或能力，以做為人事上的決定之用。在這種目的之下所進行的教學評鑑，可以說是一種「總結性評鑑」(summative evaluation)。總結性評鑑的實施主要來自於學校本身的需要、主管教育機關的要求或相關法令的規定，所以也有人將它稱為行政導向的教學評鑑。在國內，目前學校中的教師評審委員會、考核委員會或評鑑小組所做的評鑑即屬之。我國在未來若實施教師分級制度，勢必也要進行此類的評鑑。

就第二個目的來說，評鑑並不是終點，它是發展性的，以協助教師的專業成長為標的。在此種目的之下，所做的教學評鑑屬於「形成性評鑑」(formative evaluation)。何以要透過此種評鑑來協助教師的專業得到成長？最簡單而重要的一個理由是透過評鑑來瞭解及改善教學，可以保障學生的身心得到良好的成長 (Peterson, 1995)。

在對評鑑的目的做了初步的澄清之後，值得進一步探討的是總結性評鑑是否僅是為了人事上的決定之用？如果我們對它的產生做進一步思考的話，將會發現它亦潛藏著要改善教師教學的深層意圖。只不過說，它僅試圖透過獎勵和懲罰的手段來影響及控制教師的教學，而沒有以評鑑的結果為基礎來對教師的教學提供協助。據此，這兩類教學評鑑可以說是殊途而同歸，目的都在讓教師改善其教學，以提升教育的品質。

雖然如此，但，環顧許多學者的觀點及研究可以發現，目前的諸多評鑑並沒有達到改善教學的目的。之所以如此，主要是因為在評鑑的過程中，心理和技術這兩個層面都出了問題。在心理的層面上，由於教學評鑑常讓教師感到反感、怨恨及抗拒，因而連順利的推動評鑑都不能，遑論要教師心悅誠服的依評鑑的結果來改善教學 (Doris, 1990; McLaughlin, 1988; Ronald, 1989; Valentine, 1992)。在技術的層

面上，教師即使可以接受評鑑的實施，而學校亦努力的想把評鑑的工作做好，但常常由於缺乏相關的知識背景和經驗，使得所設計出來的評鑑系統對教師專業成長的幫助亦十分有限。而當設計出一個不良的評鑑系統時，還可能讓教師和行政人員之間重新處於對立的狀態，並讓教師感到焦慮和不安（Thomas，1984b）。

因此，本文首先針對心理層面的問題加以探討並提出解決的途徑，以做為規劃學校教學評鑑系統的基礎。其次，就技術層面的問題進行分析，並在符合心理原則的前提下，提出若干具體可行的教學評鑑策略。最後，本文結合心理和技術兩個部份探究的結果，具體建構出可實行的學校教學評鑑系統。由於教學評鑑在國內尚在萌芽當中，因此，所做的分析和討論有很多是以國外的相關論述和研究為基礎，希望能對國內正在發展當中的教學評鑑產生些許的幫助。

貳、心理層面的問題與解決

心理層面的問題主要有兩點：其一是教師不信任教學評鑑；其二則是教師在心態上不願意改變自我的教學。這一節，分別就這兩點問題進行分析與討論，並試著提出可能的解決之道。

一、不信任評鑑的問題與解決

以下，先說明教師何以會不信任教學評鑑；其次，試著提出可能解決此一問題的途徑。

（一）、教師何以不信任評鑑

McLaughlin（1988）指出，教學評鑑的主要問題並非工具的、技術上的問題，而是信任的問題。教師之所以不信任教學評鑑，主要是因為如下幾個因素：

1、評鑑和具有威脅感的措施連結在一起

有一個有趣的現象是，教師和行政人員之間對於評鑑目的的認知往往不同。如教師通常認為評鑑的目的是要評定教師的能力以做為人事上的決定之用，但行政人員卻認為評鑑是要協助教師改善教學（Doris，1990；John，1988）。又如高雄市教育局在民國八十九年年初時計畫對中小學教師進行評鑑以改善教師的教學，結果卻引起教師們的強烈反彈，因他們認為學校會以評鑑為工具來整肅及箝制教師（高雄市教師會，民 89；謝梅芬，民 89）。

雙方面的認知之所以會有此種南轅北轍的現象，主要是因為評鑑和懲罰、比較或排等第等具有威脅感的措施常常連結在一起。以上述高雄市的評鑑計畫為例，就規定「複評」的成績應做為決定年度考核等第以及來年是否續聘的依據。也許，行政人員認為這些措施僅是備而不用、或者是可以促使教師改善教學，問題是他們本身並不會嚐到這些措施可能帶來的壓力與苦果。對於教師而言，最憂心的就是這些措施。倒不是害怕自我的教學不行，而是擔心這些措施可能讓自己的權益被剝除、教學被控制、同事間的和諧關係被破壞、甚至是整個生活步調都被牽著走。

國內陳聖謨（民 86）曾利用問卷調查教師對評鑑用途的看法，結果顯示出大部份的教師不贊同用評鑑做為教師升遷、獎勵、及晉用的依據，因為這樣會帶來競爭、巴結逢迎或虛應故事的現象。若進一步分析可以推出，教師們的心裡面是害怕當有競爭時，同儕間的和諧關係可能就會被破壞、當要巴結逢迎才能得到好的成績時，自我的尊嚴將會淪喪、權益可能不保。余榮仁（民 88）是一名國小教師，他想要和一些同事共同建立校內的評鑑系統，以做為教評會審核是否續聘教師的依據。結果，就引起校內許多教師的強烈反彈。某個反對的老師指出，「教學評鑑開始日，* *（該校校名）鬥爭開始日」。這句話，可說為老師的擔心提出最好的註解。其實，許多教師也並非一味的排斥教學評鑑。張德銳（民 81）曾對臺灣地區的教育人員進行調查，結果發現有 69.6% 的受試者很贊成或贊成教學評鑑制度的實施。不過，若將評鑑和上述具有威脅性的措施連結在一起的話，那可能就要另當別論。

事實上，教師的擔心也的確有理。因為當把評鑑和具有威脅性的措施連結在一起時，的確可能發生上述的情形。這也難怪教師們會強烈的抗拒評鑑的實施，以免自己落入上述的憂心和害怕之中。而當教師們強烈的反彈時，評鑑就無法順利的實施，教學亦無法得到進一步的改善。

2、有效教學的標準未有定論

教師們會不支持教學評鑑，其中的一個關鍵因素是不信任評鑑者所認定的有效教學的標準。首先，他們認為以教授及行政人員為主的評鑑者並沒有進行實際的教學活動，所以所訂定的評鑑標準並不值得信服（Ronald, 1989）。其次，他們認為評鑑者所認同的有效教學理念不見得合理、或是對學生的學習和成長就有幫助。當教師們不信任評鑑的標準，又沒有能力反對擁有較大權勢的評鑑者的看法時，自然會對評鑑加以抗拒（Cangelosi, 1991）。

3、評鑑者無法及沒有投入足夠的時間

教學牽涉到相當複雜的社會互動歷程，要掌握教學的真實面貌（包括教師真正擁

有的教學知識和實際的教學表現、教師和學生之間的互動情形、以及教師的教學表現對學生的影響等)，評鑑者必須花費很長的時間來收集相關的資料才行。但老師們認為評鑑者根本就不可能這麼做，因而不認為評鑑的結果能夠抓得住自己真正的教學意圖、表現及精神。既然評鑑的結果會有偏差，那麼，如何能夠以其當做獎勵、懲罰、甚至是改進教學的依據。

在美國對教學進行評鑑已有一段很長的歷史，不過，評鑑的過程仍讓教師們覺得評鑑者並沒有花費足夠的時間來收集完整的資料，並認為評鑑者所看到的僅是片斷而非真實及完整的教學狀況，因而對評鑑的結果不信任（Ronald，1989）。

4、評鑑沒有包含協助教師改善教學的措施

行政人員雖然口口聲聲的要透過評鑑來協助教師改善教學，但除了提供會讓教師產生不公平感覺的獎勵以及形成憂心害怕感受的懲罰之外，並沒有提出任何以評鑑的結果為基礎來協助教師改善教學的方案。也就是說，教學評鑑和教師的專業發展並沒有聯結在一起（John，1988）。這也難怪教師們會認為評鑑只是壓迫及控制老師的工具，因它根本沒有安排改善教學的配套措施。

5、評鑑者和被評的教師沒有建立信賴的關係

在一般的評鑑中，評鑑者和被評的教師並沒有建立信賴的關係，使得教師十分沒有安全感、感到不舒服及不自然，就好像被坐在教室後面的評鑑者審判一樣（Doris，1990）。其結果，往往使得教學表現大為走樣。

（二）、讓教師信任評鑑

校長或行政人員如果沒有要求的話，評鑑的活動不會發生（McLaughlin，1988）。但評鑑又可能因教師的不信任而遭致反彈，並且還連帶的影響到其它校務的推動。如果得到教師的信任是評鑑得以順利實施以及教師願意以評鑑的結果來改善教學的核心因素的話，那麼，首先要思考的是如何才能取得教師的信任。評鑑要取得教師的信任，下列幾點是重要的關鍵因素：

1、避免和威脅性的措施連結在一起

當評鑑和威脅性的措施連結在一起時，整個學校的氣氛就會很差。不只是行政人員和教師，就連教師和教師之間的關係都會變得不好。

英國政府為了促使教師改善教學提出了一個全國性的評鑑策略，只要中小學教師通過評鑑的門檻就能夠得到加薪的獎勵，而沒有通過的待遇亦不會減少（DfEE，2000a；2000b）。像這種不會帶來懲罰的評鑑，教師就比較不會因為擔心害怕而反對。

或有會問，讓教師有威脅感，他的教學不就會依評鑑的標準來改善嗎？當然，這

個可能性是存在的。不過若仔細推敲的話，教師可能只是用一副戒慎恐懼的心使自己的教學符合評鑑的要求，以免因犯錯而受到懲罰。但每個班級的特性都不盡相同，此種只知一味順從的教學不但不會符合學生的需求，更不可能創造出新的教學策略。

2、透過理性的溝通來建立有效教學的共識

當教師不同意評鑑者對有效教學的看法時，就會對評鑑產生抗拒的心態。目前對於如何才算是有效教學的研究雖然有很多，但仍缺乏一致的見解，並且也無法在所有的學科一體適用，因此也很難明確的斷定到底誰是誰非。

要解決這個問題，一個可行的辦法是讓教師參與有效教學標準的訂定。如果評鑑者和教師在最後能夠達成共識的話，那麼就有可能產生令雙方都滿意的教學評鑑（Doris, 1990）。因為當有效教學的標準包含教師的看法時，教師就可能為此而去改善教學。

要注意的是，當行政人員和教師在討論的過程中，有可能發生權力地位較高者決定溝通結果的情形。問題是，擁有權力者的觀點未必就對學生的身心成長較有幫助。要避免此種情形的發生，較有權勢者的校長或行政人員應提供自由、民主、公平及正義的溝通環境，讓溝通不被壓迫、操弄及控制；讓所有參與溝通的人都有相同的機會和權利發言、提出問題、做說明或表示反對，從而發展出合理的有效教學共識。此種溝通環境，就是 Jürgen Habermas 所說的「理想言談情境」（ideal speech situation）（Habermas, 1984）。

事實上，校長或行政人員不是只有在討論何謂有效教學時才須要創造理想的言談情境。因為如果是這樣的話，即使邀約教師參與溝通，教師亦會在先前的經驗之下認為反正說了也沒有用，而對溝通持抗拒或不發言的態度。所以，在平常的學校生活中，校長及行政人員就必須以自由、民主、公平及正義的態度與教師們相處，教師們才會因為平常的信任而參與。Valentine（1992）指出，形成性評鑑可以促進溝通、信賴及建立積極的關係。從上述的分析看來，應該是日常生活中無壓迫的溝通和信任的關係才能導致良好的形成性評鑑的進行。

要讓教師參與有效教學標準的建立、以及創造理想言談情境下的溝通，校長及行政人員的心態要做很大的改變。他要先開放自我，告訴自己有效教學的觀點並沒有單一不變的看法、自我的觀點可能有誤、可能需要調整，透過與教師的討論有可能讓自己得到成長（Cangelosi, 1991）。當能這樣想時，他就會把評鑑的權力和教師分享，請教師參與有效教學標準的建立，並創造理想的言談情境讓參與溝通者透過理性的論辯來發展更合理的共識。當校長及行政人員能做上述的改變時，教師就會成為評鑑歷

程中的夥伴及負責人之一，而更加願意透過評鑑來改善教學。

3、真心承諾投入較長的時間

在評鑑時必須要考量到時間的因素，因為評鑑不可能靠單一的時間就完成 (Peterson, 1995)。評鑑者若只是蜻蜓點水、走馬看花式的進行評鑑，當然會引起教師的不信任。對此問題，評鑑者必須說服自己是真心的想要透過評鑑來協助教師，並且認為這是最重要的工作，他才會投入較足夠的時間參與評鑑的活動。

4、將評鑑和專業發展活動相結合

在評鑑之後必須提供教師回饋或建議，教師的教學才能得到改善 (Ronald, 1989; Thomas, 1984b)。其實，若要做到真正改善教學的地步，僅提供回饋及建議還不夠，因為老師不見得就能從中發展出新的教學策略。比較可行的做法是，將評鑑和專業發展活動（如行動研究、教學成長團體活動）相結合，讓教師除了能從中瞭解自己的問題所在之外，還能形成新的教學策略。

另在設計專業發展活動的內涵時要讓教師參與，所設計的活動內容才能符合教師的需要，並且教師也會因對此種活動有歸屬感而更主動的參與 (Valentine, 1992)。

5、執行評鑑者和被評的教師要建立信賴的關係

當雙方有信賴的關係時，被評鑑者的心理就會比較篤定，教學的表現也就比較不會走樣。研究者曾和幾個志同道合的同事利用固定的時間進行教學討論，並試著由一人將討論的結果實際教教看。在教的過程中，其他的夥伴則進行觀察以便做進一步的檢討之用。雖然我們已經有很強的信賴及合作關係，並且這種評鑑還是自發的，但輪到教學的人還是表示會有點不自然。據此，在完全沒有信賴關係之下的評鑑，教學者的表現當然會大為走樣。

由何人來評鑑較容易得到教師們的信賴？陳聖謨（民 86）的研究指出，除了自我評鑑以外，國內的教師較偏向由學校考評委員會或校內評鑑小組進行評鑑。教師們所持的理由是什麼，在此一研究中並沒有加以探討和分析。不過教師們較信賴由同儕組成的考核委員會或評鑑小組，應是可接受的原因之一。何以由同儕進行評鑑較能為教師所接受？參考 Peterson (1995) 的說法，首先，應是由於具有相似的背景和經驗，使得同儕較能從受評教師的角度出發來看待教學；其次，可能是由於長時間的相處，使得同儕較能完整的理解受評教師的教學理念及做法、較能同理的感受到學校的問題與困境、以及較能深入的理解學生的特性及家庭狀況，從而做到較令受評者信服的評鑑。

6. 以參與、溝通、協同做為評鑑的原則

以上主要把焦點放在校長及行政人員的身上，分析要如何才能取得教師對教學評鑑的信任，從而順利的推動評鑑的工作。歸納而言，參與、溝通及協同可以說是最主要的核心因素。

所謂參與，是指開放自己的心胸及權力，讓教師參與評鑑，並成為評鑑工作中的夥伴。所謂溝通，是指大家在自由、民主、公平、正義的情境之下，針對與評鑑有關的種種事項進行論辯，從而達成較合理的共識。所謂協同，則指大家分工合作，以大家共同同意的態度和方式進行評鑑歷程中的種種工作。

或有會問，這些原則是否會導致一種「無力的」(watered-down) 評鑑系統 (Rilling, 2000)？如果校長或行政人員堅持自己的看法一定比教師的想法合理的話，那麼這些原則真的會使行政人員成為一個無(權)力的評鑑者。但如果目的是要讓教師真心的參與評鑑，並透過評鑑來改善教學時，就不得不這麼做。因惟有這麼做，評鑑工作才會成為教師「自己的事」而努力以赴。

二、不想要改變教學的心態與突破

如果把不信任的因素排除，教師尚有可能因為不願意改變自我而排斥教學評鑑。此種心態的產生可能有兩個原因：其一是認為自己的教學就是對的，沒有改變的必要性；其二是安於現狀，不想要有絲毫的變動。就前者來講，教師本身認為是對的教學觀或教學策略，對學生的成長不見得就一定有幫助。就後者來說，當教學只在原地踏步時，學生的學習並無法趕上時代的腳步。因此，要求這些教師參與評鑑，以瞭解教學中的問題所在並加以改善是必須的。

要如何才能讓不願意改變自我的教師亦加入評鑑的行列，實在是一個不太好處理的問題。因為如果處理不好的話，勢必會因為引起教師的反彈而破壞了校內的和諧氣氛。由於教師的意願涉及到動機的問題，因此以下先看看相關的論點。

Stark 和 Lowther 的研究發現 (引自 Doris, 1990)，在發展教師評鑑系統時，注意到教師的內、外在動機是相當重要的。Thomas (1984b) 亦指出，教師可能在內在動機和外在動機的引導之下改善其教學。

內在動機包含自尊、責任感及成就感，可運用參與管理、提供在職教育或形成性評鑑等方式讓其發揮功能。據此，當透過上文所揭示的參與、溝通及協同的原則進行評鑑時，此種內在動機應會促使教師參與評鑑。

就外在動機來說，提高薪水、將職位升級或提供工作選擇的機會，都能讓教師在外在誘因的吸引之下做教學改善 (Thomas, 1984a)。因此，若能提供外在的誘因的話，

原本不願意參與評鑑的教師可能會改變意願而參與評鑑。

不過若僅這樣做的話，有些教師可能還是不會想要參與評鑑。就此問題，可以運用總結性評鑑的概念為輔助加以解決（Valentine，1992）。具體的做法是，學校在進行總結性評鑑時，以在形成性評鑑中的表現、專業發展活動中的參與情形、以及教學實踐上的改善為衡量的依據，以決定教師的升級、獎勵、懲罰或解聘。如此的話，那些不願意參與評鑑的教師即使不參加也不行。

此時或許有人會問，前文不是提到評鑑不要和威脅性的措施連結在一起嗎？的確，此種安排會讓教師產生威脅感。不過，由於透過總結性評鑑來做人事上的相關決定是學校運作不可或缺的機制之一，在規劃學校的評鑑系統時並不能加以排除，否則學校要如何淘汰不適任的教師。

此處要注意的是，學校在規劃總結性評鑑系統時，亦應秉持參與、溝通及協同的原則，讓教師們參與總結性評鑑的設計。如此，教師們除了應該比較不會認為總結性評鑑是有權力的行政人員控制教師的工具之外，還可能進一步的主張此種評鑑是提升教師教學能力及專業形象不可或缺的工具。

參、技術層面的問題與克服

當教師在心態上變得能信任評鑑、並且願意透過評鑑來改善教學時，實際的評鑑要如何進行，才能明確的找出教學中的問題所在？又，專業發展活動要如何安排，才能以評鑑的結果為基礎來改善教學。這些技術層面的問題如果沒有妥善的加以考量和解決的話，要透過教學評鑑和專業發展活動來協助教師改善教學並不容易。

以教育部積極推動的「小班精神教學」為例：在筆者所搜集到的一百多個試辦學校的計畫中，有很多根本就沒有將評鑑納入計畫之中；而有納入的又太簡要，多僅空泛的提出「成立校內評鑑小組進行評鑑」之類的說詞，並且，與評鑑有關的條文幾乎都沒有超過三點。至於就專業發展活動來說，雖然有些較用心安排的學校能夠提供多樣的活動供教師進修（如安排演講、教學觀摩、讀書會或參觀訪問等活動；新發國小，民89），但即使如此，仍然難以協助教師真正發展出相關的教學能力，因這些活動並沒有和實際的教學及教學評鑑相結合。如此，教師就不會發現自己教學中的問題所在，進而加以調整。

會這樣，一個可能的原因是目前中小學的教師和行政人員在評鑑及專業發展活動

上的相關知識不足，因而不知道如何做評鑑、或是無法將評鑑和能夠協助教師成長的專業發展活動相結合。

因此，以下在符合上節所揭示的原則之下，再參酌相關的論述提出具體可行的策略，以做為設計評鑑及專業發展活動時的參考。

一、依教師的意願，形成多個結合評鑑及專業發展活動的小組

上文曾經提及，評鑑者必須投入較長的時間，評鑑的結果才能取得教師的信服。問題是學校內的教師相當的多，校長或行政人員根本就不可能做到此種要求。即使是由教師較能接受的校內考評委員會或評鑑小組來進行評鑑，仍然無法做到這樣。除此之外，每個學科的有效教學標準可能不盡相同，如果各科的教學都要進行評鑑的話，無論是有效教學標準的協商與定案、或是就評鑑實施所需的時間及人力來說，都是難以克服的問題。

由於對評鑑者信賴是評鑑得以成功的要素之一，又同儕是教師們較信賴的對象，因此較可行的一個辦法是讓教師們擇定一個自己期望改善的教學領域，然後將有志一同的教師組成結合評鑑及專業發展活動的小組。如果人數過多的話，還可以視狀況做調整。如此，就能解決上述幾個問題。

二、經由理性溝通發展有效教學的標準，並據以擬定評鑑的焦點

本文上節曾以校長或行政人員為對象，討論應如何才能建立較合理的有效教學標準的共識。上節所提出的一些觀點，如保持開放的心胸承認自己有犯錯的可能、或是創造自由、民主、公平、正義的理想言談情境等，在由同儕所組成的小組中亦是需要的。具體而言，即小組中的成員必須共同營造理想的言談情境，從而透過理性的溝通來發展自己所選定的教學領域的有效教學標準。

在對有效教學的標準達成共識之後，尚須進一步的擬定評鑑的焦點。一般學校的評鑑系統最大的問題是沒有針對教學是否達成有效教學的標準進行評估。舉例來說，小班精神教學的核心目的有三，分別是：(1)、尊重學生的個別差異以提供適性的教育機會；(2)、改善班級師生互動關係；(3)、提高教師教學的品質（教育部，民 87）。不過，在各校的評鑑計劃中，幾乎都沒有以這三個教學標的為基礎來鎖定評鑑的焦點。更有甚者，很多學校根本連要對什麼進行評鑑都沒有提出來。這樣子，就好像盲人摸象一樣，評鑑的結果實在難以切中教學困境所在。

要解決這個問題，在設計評鑑系統時，必須以先前所討論出來的有效教學標準為

基礎來鎖定評鑑的焦點。例如，所討論出來的數學科有效教學標準之一若是「教師能夠適當的推論出學生現有的數學概念以及解題時的運思方式，然後，安排各種不同的情境來引導學生解題」的話，評鑑系統就須把焦點鎖定在此一教學目標是否達成、以及教師的推論和引導到底是出現何種問題上面。

三、以教室的教學為評鑑的核心

評鑑的焦點究竟為何，固然須視所討論出來的有效教學的標準而定，惟一般而言，教師實際的教學表現及學生的學習情形可以說是最重要的評鑑焦點。

Cangelosi (1991) 指出，教學歷程可以分為三個部份：第一部份是「交互作用前階段」，指分析學生的需要、系統的陳述教學目標、組織學習的環境以及準備教學的材料等；第二部份是「交互作用階段」，指協助學生從事學習的活動以及處理學生的行為；第三個部份則是「交互作用後階段」，指評鑑學生的學習結果。這三個階段雖然都很重要，但對學生實際的影響主要仍在交互作用階段。如某個老師可能組織出很好的教育理念，但實際教學的情況卻很糟。因此，針對實際的教與學進行評鑑應是不可或缺的焦點。在目前的教學視導領域中，具有很大影響力的「臨床視導模式」就將視導的焦點放在課堂的觀察以及班級內所發生的種種事件上（高柏鈴，民88）。

四、使用多重的方法收集資料，並選擇、修訂或發展相對應的工具

在評鑑的焦點鎖定後，接下來要思考的問題是要使用何種方法和工具來收集相關的資料。

(一)、收集資料的方法

要使用哪些方法來搜集資料？首先，須視評鑑的焦點而定。例如評鑑的焦點若為學生對教師表現的看法，所使用的方法就會不同於以教師的學、經歷為焦點的評鑑。其次，由於每一種方法僅能搜集到某個面向的資料，要正確有效的反應出評鑑焦點的真實面貌，必須使用多重的程序以及管道來搜集相關的資料才行（McLaughlin, 1988）。

承上面數學科教學的例子，可能要透過對教師教學的觀察和訪談，才能理解他是如何詮釋學生所擁有的數學概念和運思方式、以及如何根據所做的詮釋做引導；此外，還要從學生解題表現的分析及對學生的訪談中，才能瞭解教師對學生的數學概念和運思方式所做的推論是否正確、引導是否有效。

當使用多重的方法時，除了可以收集到較完整的資料之外，受評鑑的教師在心理面也會比較信服。歸納而言，可以考慮透過如下的方法來搜集相關的資料：(1)向學生

訪談或請學生評鑑教師；(2)請家長陳述意見或評鑑；(3)請教師同儕評鑑；(4)測驗學生的學習成果；(5)測驗教師所擁有與教學有關的知識；(6)檢核教師所擁有與教學有關的文件或檔案；(7)針對教室的教學進行觀察；(8)對老師訪談；(9)請教師自評（羅清水，民 88；Cangelosi，1991；Michael & Kenneth，1995；Peterson，1995）。

在這些方法中，請學生評鑑可以說是最具爭議性的一種方式（歐陽教、張德銳，民 82；戴佑全，民 88；Louisa，1984）。主要的理由為：學生的身心發展尚未成熟，其評鑑可能並非以教師的教學是否真的對其成長有幫助來衡量、學生並非學科或教學專家，並沒有能力對教師的教學做出中肯的評鑑、學生的評鑑是以教師是否受到自己的歡迎和喜愛為標準，而非針對教師的能力來評定、學生的評鑑深受評鑑當時的情境的影響，因而不具有穩定的性質（如老師剛好發獎品或生氣）、老師變得要討好學生，可能對學生偏差的行為視而不見等。

（二）、收集資料的工具

在決定資料搜集方法的過程中，亦應選擇、修改或發展相對應的資料搜集工具。有良好工具的配合，才能事半功倍的評估出教學中的困境所在。由於對教學進行觀察是不可或缺的評鑑焦點，因此以下列出若干的觀察類型及工具以供參考（表一）。

表 1

觀察的類型及工具

| 類型/工具 | 可收集到的資料 | 可參考的書籍 |
|---|---|---|
| 1. 結構的觀察/法蘭德斯交互作用系統 | 教室中師生口語行為的類型及師生口語互動的型態 | 呂木琳 (民 87: 177-183 頁) 張德銳編著 (民 88: 97-107 頁) |
| 2. 結構的觀察/有效能教學視導規準量表 | 教師的教學表現與此量表所訂定的有效教學標準符合的情形 | 呂木琳 (民 87: 183-187 頁) |
| 3. 結構的觀察/師生移動 | 教師上課過程中移動偏好的情形以及學生移動的情形 | 呂木琳 (民 87: 188-191 頁) 張德銳編著 (民 88: 91-96 頁) |
| 4. 結構的觀察/語言流動 | 教師和哪些學生互動及互動的類型 | 張德銳編著 (民 88: 81-84 頁) |
| 5. 結構的觀察/在工作中 | 學生是否專注於上課的學習活動 | 張德銳編著 (民 88: 85-90 頁) |
| 6. 評定等級觀察/教室觀察量表 (Classroom Observation Rating Scale) | 針對教室管理技巧等九個層面的有效教學要素評定等級。 | 張新仁 (民 83: 58-59) |
| 7. 評定等級觀察/教師實作觀察記錄卡、評審記錄卡、教師實作評分標準參考表 | 針對班級經營能力、語文表達及沟通能力、實際教學能力、及與學生互動之能力四個部份計 29 種教學能力進行評分 (分數分別是 0、1、2 分)。 | 簡茂發等 (民 88: 110-122 頁) |
| 8. 軼事記錄觀察/人 | 教室中所發生的事項的大略情形 | 張德銳編著 (民 88: 108-113 頁) |
| 9. 結構及軼事記錄觀察/特殊教學策略觀察工具 (Special Strategies Observation System) | 教師的教學活動和教室管理的情形以及教學情境的相關資料, 包含: 班級活動的型態、活動開始與結束的時間、學生參與的情形、班級活動情形及班級活動摘記等 | 張新仁 (民 83: 55-56) |
| 10. 選擇性逐字記錄觀察/人 | 在觀察者和被觀察者所選擇的觀察事項上, 教師的教學表現及學生的反應 | 張德銳編著 (民 88: 74-79 頁) |
| 11. 民族誌觀察 (Ethnographic Observation) /人 | 觀察者所選擇教室中重要的事件及活動 | Cangelosi (1991, p. 45) |
| 12. 生態觀察 (Ecological Observation) /人 | 教室中所發生的每一件事情和所有的活動 | Cangelosi (1991, p. 45) |

在上述的工具中，第六和第七項須要評定等級或分數，就如同上文曾討論過的，此舉可能會因為較具威脅性而受到教師的反彈。因此，若要採用時要向教師說明清楚並謹慎使用。另依 McLaughlin (1988) 的研究，由於較結構的工具（如觀察表）往往無法捕捉到教學過程中微妙的差異性及複雜性，開放式的工具則能提供具體的、情境

特定的資訊（如老師在某個部份的教學過程為何，有何問題），以為教學提供有益的回饋，因此在他所研究的四個學區中的評鑑者較偏好開放式的工具。

除了上述的方法及工具之外，另還值得特別介紹的是由美國德州大學教授 Ben M. Harris 所發展出來的「發展性教師評鑑系統」（The Development Teacher Evaluation Kit；簡稱 DeTEK）（張德銳、簡紅珠、裘友善、高淑芳、張美玉、成虹飛，民 85）。此系統使用教師自我分析和教室觀察等管道來搜集資料，並將評鑑和專業成長計畫做結合。整個運作過程可能利用到八個工具、分四個階段和十個步驟來實施。可以說，它已超過單純評鑑的層次，是一種相當值得參考的教學改善系統。

五、發展訓練的措施並進行訓練

即使有再好的方法及工具，但如果沒有經過訓練的話，評鑑者可能無法適當的加以運用。Harris（1986）指出，在評鑑的歷程中要進行訓練，以協助所有參與評鑑的人都能夠清楚的理解所使用的方法和工具中的每個環節。

要達到此種程度，必須以實際的需要為基礎（如每個小組所選用的資料收集方法和工具的特性），共同發展出合宜的訓練措施並進行訓練。在過程中，學校的行政體系必須發揮支援及服務的功能，如幫忙延聘教師或是提供場地。如此，訓練活動的安排及實施才會有較佳的成效。

六、共同進行資料的收集與分析

當對資料收集的方法和工具有所掌握之後，必須擬定工作計劃，然後透過分工合作的方式來收集並分析資料。

舉例來說，當欲瞭解某個成員的教學是否能夠提升學生的數學解題能力時，有的成員可能要負責對教學做觀察、有的則可能要負責對學生學習的情形做評估。透過此種計劃性的分工合作，一方面可以節省資料收集和分析的時間；另一方面，則可以克服個人所看、所聽皆有所偏的情形，從而使得所收集到的資料更完整、對資料所做的分析更合理。

七、共同討論評鑑的結果以確認教學中的問題所在

有學者主張，在資料分析之後要清楚的提供某些有意義的建議以促使教學者改變（如 Ronald，1989）。此種做法雖然有其價值，但須思考的一個問題是：教師可能認為評鑑者根本就不知道自己是面臨何種壓力和困境，才會做出此種根本就不可能實施或

不切實際的評價與建議。而當教師的心中是這樣認為時，他就不會根據評鑑者的觀點來改善教學。

對此問題，可行的解決方法仍是大家共同討論評鑑的結果，然後，再從中找出雙方都可以同意、並且認為可以加以改善的教學問題。如此，教師不但不會對他人的建議加以反彈，還會主動的針對所討論出來的教學問題做改進。在 Harris 所發展的「發展性教師評鑑系統」中，就採取類似的途徑來找出待改進的教學領域和教學行為（張德銳等，民 85）。

八、建立多元化及產出性的專業發展活動，並形成新的教學策略

如果沒有將評鑑和專業發展活動相結合的話，要透過評鑑來協助教師改善教學的目標可能會大打折扣。由於不同的專業發展活動會產生不同的功能，因此，活動的安排必須要多元化才能符合不同的產出性要求。舉例來說，如果僅安排專家學者到校演講此種活動的話，教師們可能無法從中確實學會某種教學能力。因為從聽演講到實際的教學之間，畢竟還有一段不算小的距離。

Harris 曾分析不同的在職進修活動對教師的影響程度、教師在進修之後可能達到的目標的種類、以及適合參加人數的多寡之間的可能關係（參下圖一，引自呂木琳，民 87）。他的觀點，可做為安排專業發展活動時的參考。

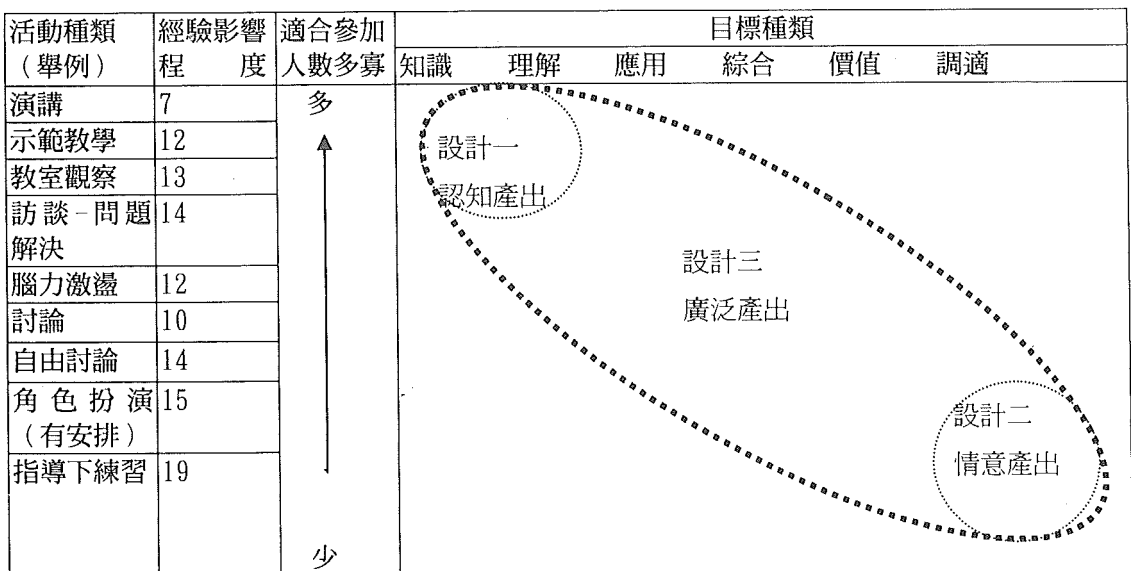


圖 1 專業發展活動設計 (改編自呂木琳, 民 87, pp. 252-253)

在圖一中，左上角「設計一」部份指可安排較多的人參加演講、示範教學及教室觀察等活動，從這些活動中教師可能達到知識和理解的目標。「設計三」部份指可安排中度的人參與訪談-問題解決、腦力激盪及討論等活動，此種活動可能達到應用和綜合的目標。至於「設計二」部份則僅能安排少量的人（一到數個）參加角色扮演及指導下的練習等活動，以達到情意上的價值與調適的目標。另「經驗影響程度」（level of experience impact）是指所安排的活動對參與者可能造成的影響；數字愈高，表示活動對參與者的幫助愈大。

這些活動的安排，必須以評鑑之前的有效教學標準及評鑑後的結果為基礎，視實際的需要透過溝通協商的過程來達成。在活動進行的過程中，要特別注意的是必須形成新的教學策略，以做為進一步教學的基礎。另外，學校必須提供足夠的行政支援及服務，方能安排出切合教師需求的活動。

九、使教學、評鑑及專業發展活動不斷的循環進行

在透過專業發展活動形成新的教學策略之後，必須做進一步的教學和評鑑，以檢驗此一策略是否真的能夠達到有效教學的要求。而在評鑑之後，又要再透過專業發展活動加以改善，並發展出另一種新的教學策略。當教學、評鑑及專業發展活動能不斷的循環進行時（參圖二），教學必定能夠逐漸的得到改善。事實上，這和行動研究所強調，在研究的過程中必須循環的進行「計劃」（plan）、「行動」（act）、「觀察」（observe）、「反省」（reflect）（Carr & Kemmis, 1986）等活動的精神可以說相符合。

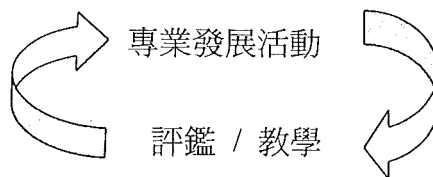


圖2 專業發展活動、教學與評鑑的循環關係

十、針對評鑑及專業發展活動的過程持續的進行評鑑，以做為總結性評鑑的基礎

由於總結性評鑑是學校人事運作不可或缺的機制之一、亦是促使教師參與評鑑的

輔助手段，因此它的實施是必然的。在上述的規劃之下，總結性評鑑應長期針對各小組及小組成員在教學評鑑的表現、專業發展活動參與的情形、以及教學改善的狀況進行評鑑。

欲進行總結性評鑑，首先要思考的問題是由誰來評鑑？由於教師們都在各自的小組裡面奮鬥，因此較可能的人選是校長及行政人員，因為只有他們才有時間長期的評估各組努力的情形。不過校長及行政人員並非唯一的評鑑者，在經過全校性的討論及參酌相關的法規之後，可以再其他的評鑑者參與。

另外，評鑑的標準和焦點、搜集資料的方法和工具爲何等問題，亦須透過參與、溝通及協同的原則來產生，此處不再重複贅述。

十一、對評鑑及專業發展活動提供必要的支援

要讓整個評鑑及專業發展活動順利的進行並得到良好的功效，學校行政方面必須本著服務的立場提供必要的協助。如視各組的需要幫忙安排講師、場地、或是提供搜集資料所需的工具。惟有在充份的支援之下，各組的評鑑工作及專業發展活動才能做好。

肆、參與、溝通、協同的學校教學評鑑系統

綜合以上兩節的分析，以下首先提出具體的學校教學評鑑系統以供參考（參圖三）。其次，分析此系統可能面臨的困難與限制，並試著提出解決之道。

參與、溝通、協同的學校教學評鑑系統

主要目的
行政運作

小組評鑑及專業發展活動

總結性評鑑
(次要目的)

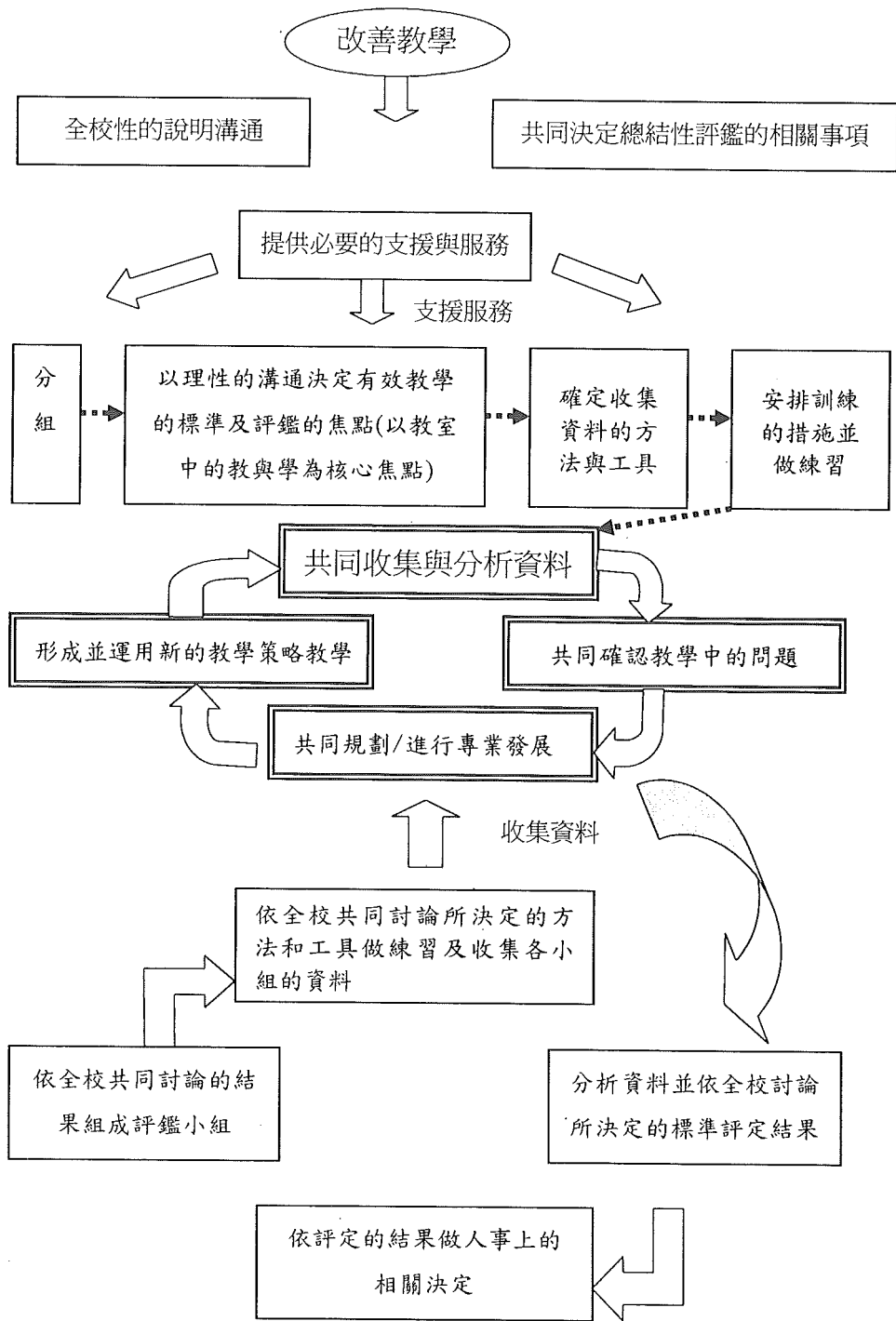


圖 3 參與、溝通、協同的學校教學評鑑系統

一、評鑑的目的

此一評鑑系統的主要目的在協助教師改善教學。不過，由於它亦將總結性評鑑的概念納入，因此亦可以做為人事上的決定之用。

二、行政的運作

(一)、進行全校性的說明與溝通

在實際的運作上，首先，須依前兩節所提出的觀點，向全校的教師說明「何以要進行教學評鑑」以及「要如何實施教學評鑑」，以初步的化解教師的疑慮，並爭取教師的認同。

(二)、共同決定總結性評鑑的相關事項

其次，在前述說明的基礎之下，和老師們討論與總結性評鑑有關的種種事項，如評鑑的人員如何組成、評鑑的標準為何、評鑑的焦點是什麼、用什麼方法及工具來搜集資料等。這些事項如果沒有定案的話，往後的小組評鑑將難以實施，因教師們在情緒上可能尚處於反彈的狀態而不願參與評鑑。

(三)、提供必要的支援與服務

無論是由教師所組成的各個小組在進行教學評鑑及專業發展活動的過程中、抑或是總結性評鑑小組進行評鑑的過程中，學校的行政運作都必須提供必要的支援與服務，評鑑的工作才能順利進行。

三、評鑑的實施

當與總結性評鑑有關的事項定案時，就可以進行小組的教學評鑑及專業發展活動、以及進行總結性評鑑活動。從圖三裡可以很清楚的看出，小組的教學評鑑與總結性評鑑間最大的差異在於總結性評鑑的結果並沒有結合專業發展活動，評鑑的結果就是終點。

(一)、進行小組評鑑及專業發展活動

首先，全校教師依意願分成幾個教學評鑑及專業發展小組。然後，各小組分別透過溝通以決定有效教學的標準及評鑑的焦點。在訂出有效教學的標準以及評鑑的焦點之後，各小組又分別透過討論來確定要透過哪些方法和工具來收集相關的資料；並且，亦訂出訓練的措施以讓每個成員都能夠熟練的使用相關的方法和工具。當成員都能夠熟練的使用各小組自己所選出來的方法和工具來收集教與學的相關資料時，就可以循

環的進行「共同收集與分析資料」、「共同確認教學中的問題」、「共同規劃／進行專業發展活動」、以及「形成並運用新的教學策略教學」等活動。上述的歷程，有兩點值得提出來再做進一步的說明：

第一，當運用新的教學策略進行教學時，小組中的某些成員可能亦在場收集資料，因此，這兩個活動有可能是同時進行的。

第二，就規劃及進行專業發展活動這個部份而言，在一開始主要是針對所確認出來的教學問題安排專業發展活動。在安排時，可考量上一節所提出來的建議做規劃及實施。不過，並不是這樣就夠了。當小組的成員透過自身所安排的專業發展活動對教學上的問題有較清楚的瞭解之後，尚須設法產生新的教學策略，以做為進一步教學的基礎。

(二)、進行總結性評鑑活動

在各個小組進行教學評鑑及專業發展活動時，亦進行總結性評鑑活動，以評鑑各個小組的表現。

要進行總結性的評鑑，首先，必須依先前全校共同討論的結果組成總結性評鑑小組。然後，再針對先前全校共同討論時，所選定的收集資料的方法和工具做練習。當總結性評鑑小組的成員都能夠熟練的使用相關的方法和工具後，就可以開始收集各個小組進行教學評鑑及專業發展活動的相關資料。之後，此小組的成員就共同分析資料，並依先前全校討論所決定的標準來評定結果。這個結果，就可以做為人事上相關決定之用。

要說明的是，總結性評鑑小組要在教師依意願組成教學評鑑及專業發展活動小組之前，就能夠熟練的使用相關的方法和工具。如此，才能夠收集到各個小組努力過程的完整資料。因此，它啟動的時程勢必要較早一點。

四、困難、限制與克服之道

整個來說，此一系統的核心原則可以說是參與、溝通及協同。它除了透過總結性評鑑的設計要求教師們一定要選定一個評鑑及專業發展活動小組之外，對老師並沒有其它強制性的要求或規定，並且還賦予教師們極大的權力和責任。對校長而言這可以說是一個考驗，因為如果真的照這個系統來做的話，他就無法主導評鑑過程中的一切。不過如果這樣真的能夠協助教師改善教學，相信校長們亦會樂於一試，並以開放的心胸及支援服務的態度來參與評鑑。郭昭佑（民 89）的博士論文《學校本位評鑑理念與實踐之研究》指出，學校本位評鑑的基礎理念為差異多元的理路實現、賦權增能的運

作機制、溝通對話的程序開展、以及自我創生的社會系統。這些理念可以說與本系統所標榜的參與、溝通及協同相符合。

值得提出來的是，本文雖然從相關的研究及論述中發展出此一學校教學評鑑系統，但它的地位僅止於理論的層次，尚須透過進一步的研究加以支持。另外，由於每個學校的情況各異，若將它完全的移植到所有的學校中，必定會產生種種不同的問題。在實際的做法上，學校可以用此一系統為參考的藍本，然後透過行動研究的歷程（循環的進行計畫、行動、觀察、反省等行動），將此一系統不合理及不適用之處去除或做修改，從而發展出適合各自學校需求的教學評鑑系統。

參考書目

- 余榮仁（民 88）。學校本位教師評鑑制度之研究－評鑑者與被評鑑者間之反省性合作行動研究。國立台南師院國民教育研究所碩士論文。
- 呂木琳（民 87）。教學視導－理論與實際。台北：五南。
- 高柏鈴（民 88 年 11 月 20 日）。教學視導模式初探。線上檢索日期：民國 89 年 12 月 29 日。網址：<http://www.tsvs.tpc.edu.tw/eleweb/>
- 高雄市教師會（民 89 年 5 月 12 日）。教師專業評鑑研討會研討主要內容。線上檢索日期：民國 90 年 1 月 10 日。網址：<http://erdc.kta.kh.edu.tw>
- 郭昭佑（民 89）。學校本位評鑑理念與實踐之研究。國立政治大學教育學系博士論文（未出版）。
- 教育部（民 86 年 11 月 13 日）。教育部發展小班教學精神計劃。線上檢索日期：民國 90 年 1 月 10 日。網址：<http://www.zyi.ks.edu.tw/miniclass.htm>
- 張新仁（民 83）。不同學校效能的國小教師教學行為之觀察研究。國科會專題研究計畫成果報告：NSC83-0111-S-017-013。
- 張德銳（民 81）。國民小學教師評鑑之研究。載於中華民國師範教育學會主編，教育專業，241-284。台北：師大書苑。
- 張德銳編著（民 88）。國民中學實習輔導人員臨床視導研習會手冊。主辦單位：教育部。承辦單位：台北市立師範學院國民教育研究所。
- 張德銳、簡紅珠、裘友善、高淑芳、張美玉、成虹飛（民 85）。發展性教師評鑑系統。台北：五南。

- 陳聖謨 (民 86) 。國小教師對教師評鑑制度之態度研究。 *初等教育學報* (台南師院) , 10 , 417-441 頁。
- 新發國小 (民 89 年 9 月 1 日) 。小班精神教學計劃。線上檢索日期：民國 90 年 1 月 10 日。網址：<http://www.xfp.ks.edu.tw>
- 歐陽教、張德銳 (民 82) 。教師評鑑模式之研究。 *教育研究資訊雙月刊* , 1 (2) , 90-100 頁。
- 戴佑全 (民 88) 。台北縣市國民小學教師對「學生評鑑教師教學」意見調查之研究。台北市立師院國民教育研究所碩士論文 (未出版) 。
- 簡茂發等 (民 88) 。教師教學能力評量：卷例評量及實作評量方式。輯於國立高雄師範大學教育學系主辦：中小學教師素質與評量研討會研討報告、會議手冊暨論文實錄，93-125 頁。
- 謝梅芬 (民 89) 。 *教學評鑑-老師擔心被整肅*。聯合報 (2000/01/04) 。
- 羅清水 (民 88) 。國小教師評鑑的概念與方法。 *國教學報* , 11 , 1-16 頁。
- Cangelosi, J. S. (1991) . *Evaluating classroom instruction*. New York: Longman publishing group.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) . *Becoming critical: Education, knowledge, and Action research*. London: Falmer.
- DfEE. (2000a) . Secretary of State's Letter to Heads in England and Wales. Retrieved December 20, 2001 from the world wide web:http://www.dfes.gov.uk/teachingreforms/news/judicialreview/001122_letter.shtml
- DfEE. (2000b) . Teaching Reforms. Retrieved December 20, 2000 form the world wide web: http://www.dfes.gov.uk/teachingreforms/news/judicialreview/001122_guidance.shtml.
- Doris, A. H. (1990) . *A Case Study of the Design, Evaluation and Implementation of a Clinical Approach to Teacher Evaluation: Piloted in a Suburban New York school District*. Thesis (Ed. D) , Columbia University Teachers College. U. M. I Dissertation Services.
- Habermas, J.(1984). *The Theory of Communicative Action. Vol. 1. Reason and the Rationalization of Society*. Translated by Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press.
- Harris, B. M. (1986) . *Developmental teacher evaluation*. Newton: Allyn and Bacon, Inc.
- Joan, B. (1986) . *The Evaluation of Teachers*. ERIC Document Reproduction Service No ED 278657.

- John, E. N. (1988) . *Faculty Evaluation: Its Purposes and Effectiveness*. ERIC Document
Reproduction Service No ED 308800.
- Louisa, C. (1984) . *Student Evaluation of Teacher Performance*. ERIC Document
Reproduction Service No ED 289887
- McGreal, T. L. (1983) . *Successful teacher evaluation*. Virginia: Association for Supervision
and Curriculum development.
- McLaughlin, M. W. (1988) . *Teacher evaluation: Improvement, Accountability, and Effective
learning*. New York: Teachers College Press.
- Michael , B. P. & Kenneth, A. F. (1995) . *Taking Teaching Seriously: Meeting the Challenge
of Instructional Improvement*. ERIC Document Reproduction Service No ED 396615.
- Peterson, K. D. (1995) . *Teacher evaluation: A Comprehensive guide to new directions and
practices*. California: A sage publications company.
- Rilling, S. (2000, 4 月 27 日) . Teacher Evaluation: It Doesn't Have to Hurt. Retrieved
December 2, 2000 form the world wide web:
http://www.asia-u.ac.jp/english/cele/articles/Rilling_Teacher_Eval.htm
- Rogers, G. & Badham, L. (1992) . *Evaluation in Schools: Getting started on training
implementation*. London: Routledge.
- Ronald, T. C. B. (1989) . *Improving Teacher Evaluation*. ERIC Document Reproduction
Service No ED 315431.
- Thomas, I. E. (1984a) . *Teacher Competency: What Administators Can Do*. ERIC Document
Reproduction Service No ED 259452.
- Thomas, I. E. (1984b) . *Motivating Teachers for Excellence*. ERIC Document Reproduction
Service No ED 259449.
- Valentine, J. W. (1992) . *Principles and practices for effective teacher evaluation*. Boston:
Allyn and Bacon.

Participatory, Communicative, and Collaborative Teaching Evaluation System

Thie-Tzuen Pan

Abstract

The purpose of this article is to establish a practicable system for teaching evaluation. Firstly, it analyzes the mental and technical problems that teaching evaluation may be faced with. Secondly, it proposed the ways that can solve these problems according to some researches and theories concerned. Finally, it integrated these ways into a practicable system for teaching evaluation.

Participation, communication, and collaboration are the core concepts and basic attitudes of this evaluation system. The viewpoints and strategies of teachers' professional development were discussed and integrated into this system, so it can help teachers to improve their instruction effectively. Besides, this system could also be used to the decision making about personnel.

Keywords: evaluation, teaching evaluation, professional development