

學校層級教師專業發展評鑑之「社會—情緒」支持系統建構初探

丁一顧* 丁儒徵**

摘要

教師專業發展評鑑乃是提升教師專業的重要機制。本研究首在論述教師專業發展評鑑的發展與困境；其次，則闡述影響教師心理情緒因素之相關概念與理論；再者，則分析並初步建構出「學校層級」教師專業發展評鑑的「社會—情緒」支持系統。本研究發現，「學校層級」教師專業發展評鑑之「社會—情緒」支持系統的類型可包括：專業的支持、個人的支持、以及面對問題的支持，而各類型都具有各自的內容。最後，本文根據研究結果，提出「學校層級」教師專業發展評鑑之「社會—情緒」支持系統實施與踐履之建議：（1）強化教師支持系統功能；（2）強化學校行政支持動能；（3）發展校本特色支持系統；（4）建構健康與信任的文化；（5）實徵研究建構完整支持體系。

關鍵詞：教師專業發展評鑑、「社會—情緒」支持系統、學校層級

* 丁一顧，臺北市立大學教育行政與評鑑研究所副教授

** 丁儒徵，國立中興大學材料科學與工程學系博士生

電子郵件：tim@utaiepi.edu.tw; q0311342@gmail.com

來稿日期：2014年2月20日；修訂日期：2014年5月27日；採用日期：

2014年6月16日

A Preliminary Study of the Construction of Social-emotional Support System for Teacher Evaluation for Professional Development

Yi-Ku Ting* Ru-Jheng Ting*

Abstract

The main purpose of this article is to analyze the development and predicaments of teacher evaluation for professional development. Related concepts and theories of psychological and emotional support are also reviewed here. Moreover, we try to construct a social-emotional support system for the evaluation for teacher's professional development. The critical types of social-emotional support system are as follows: (1) professional support, (2) personal support, (3) problem-taking support. In each type, there are different elements. The concluding part is my suggestions for the implementation of social-emotional support system by (1) strengthening the function of social-emotional support system, (2) strengthening the support of school administration, (3) developing school-based support system, (4) building up a positive and trustworthy atmosphere at school, and (5) constructing comprehensive support system through empirical research.

Keywords: teacher evaluation for professional development, social-emotional support system, school level

* Yi-Ku Ting, Associate Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

** Ru-Jheng Ting, Doctoral Student, Department of Materials Science and Engineering, National Chung Hsing University

E-mail: tim@utaipei.edu.tw; q0311342@gmail.com

Manuscript received: February 20, 2014; Modified: May 27, 2014;

Accepted: June 16, 2014

壹、緒論

教師乃是教學工作的核心，而教師教學素質更是提升學生學習成效的重要關鍵，因此，世界各國莫不以提升教師專業為國家重要的教育政策，如美國「尊敬教師專業」政策藍圖（Blueprint for RESPECT）（美國公布尊敬教師專業政策藍圖，2013年6月25日）、英國《教導蘇格蘭的未來：蘇格蘭教師教育回顧報告書》（Teaching Scotland's Future: Report of a review of teacher education in Scotland）（蘇格蘭教學協會致力推動新一波教師教學專業改革，2013年10月25日）等。

為因應第八次全國教育會議，教育部自2006年起開始試辦中小學教師專業發展評鑑，並從2009年起正式辦理。其方式乃學校採自願申辦，而教師則採自願參與為原則，實施包括自評與他評，目的乃是希望透過此制度的辦理，促發教師間的對話、分享與學習，提供教師教學改善機制，進而提升教師教學與學生學習成效。因此，此制度可說是一項兼重教師教學專業、自願性與專業自主性的形成性教師評鑑，所以應該是一個立意良善的教育政策活動。

實施教師專業發展評鑑之際，教學觀察為必要的他評方式。教學觀察之實施雖有提供同儕善意另外一雙眼睛之功效，然教學觀察卻也可能產生「評鑑者與被評鑑者間的壓力」，尤為甚者，更可能讓受評鑑者感受是一種「督導模式」（inspection model）（Stronge & Tucker, 2003），而此種「不對等權力關係」、「監察督導關係」，進而導致受評鑑者不小之心理壓力：「教學觀察可以學到不少教學技巧，但有外人在，教師和學生都有壓力，教學反而失真。」（馮莉雅，2010：16）

郭明雪（2010）指出，教師專業發展除應重視教育性、邏輯性、目的性和準確性外，更應關注教師的情緒、感覺、道德和工作價值等情感因素。而Ribas（2012）認為，視導、評鑑與專業發展要成功，除要關注教育因素、法律因素、及政治因素外，社會情緒因素也是不可或缺的。尤其是受評者（不管是表現優良及未達表現標準之教師），

其心理（情緒）都或多或少會產生壓力、焦慮、或抗拒。而觀乎教育政策推動時，如與該政策有關的重要關係人有負面心理（情緒）出現時，其政策推動的成效將是不言可喻。

檢視我國教師專業發展評鑑的實施，除於教育部中小學教師專業發展整合系統（Teachernet）上有所謂的「專業支持體系」外，並未有對受評者提供相關之「社會—情緒」支持系統，尤其是有關「學校層級」的支持系統，倘未有相關研究進行探討，所以實有必要進一步探究與建構，以對受評教師提供必要的協助與支持，進而化解受評教師之壓力、焦慮等於無形。準此，本研究主要是透過文獻分析與文件分析，並以教師專業發展評鑑「受評教師」為角度，建構出「學校層級」教師專業發展評鑑之「社會—情緒」支持系統。具體而言，本研究首在論述教師專業發展評鑑的發展與困境；其次，則闡述影響教師心理情緒因素之相關概念與理論；再者，則分析並初步建構出學校層級教師專業發展評鑑的「社會—情緒」支持系統；最後，則作一結論並提出未來落實學校層級教師專業發展評鑑之「社會—情緒」支持系統時所應注意的事項。

貳、教師專業發展評鑑發展與困境

我國自 1980 年代所倡導的臨床視導與教學視導，可說是我國教師專業發展評鑑的濫觴，不過，真正以評鑑一詞為主的教師專業發展評鑑相關概念，則發現於 1996 年行政院公布的《教育改革總諮議報告書》：「提升教師專業素質、建立教育評鑑制度」（丁一顧，2013）。

臺北市政府教育局於 2002 年起在臺北市立師範學院附小試辦「教學輔導教師設置試辦方案」、以及高雄市教育局於 2000 年發布《高雄市高級中等以下學校教師專業發展評鑑試行要點》，則是教師專業發展評鑑發展的另一里程碑，其對於 2006 年《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》之公布、以及 2009 年起正式推動《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》，可說都具有相當重要促發與

引導之效。

而截至 102 學年度，各層級學校參與辦理之校數計國小 829 校（101 學年度 632 校）、國中 315 校（101 學年度 208 校）、高中 278 校（101 學年度 251 校）、高職 137 校（101 學年度 121 校），且參與校數都呈現逐年遞增的現象（教育部教師專業發展評鑑網，2014 年 2 月 11 日）。不過，雖說目前參與教師專業發展評鑑之校數逐年增加，但於實施過程卻也遭遇些許的困境，諸如，吳和堂、黃翠蓮（2011）歸納相關文獻後認為，評鑑所產生的困境包括三類型：（1）評鑑系統的困境；（2）行政上的困境；（3）心理的困境。

此外，張德銳（2013）則認為，當前教師專業發展評鑑所遭遇的問題有：（1）教師方面的問題：孤立教師文化不利同儕互動成長、教師對計畫之疑慮與不信任、評鑑時間不足、教師之評鑑知能不足；（2）學校方面的問題：宣導溝通不足、行政負擔增加、對教師教學成長支持度不足、評鑑小組未發揮功能、未建立教學輔導機制；（3）教育行政機關方面的問題：政策走向不明確、未建立法源、缺乏多軌道評鑑系統、宣導溝通不足、對辦理學校的支源不足、缺乏教師評鑑的管理系統；（4）教師團體方面的問題：對方案的疑慮、對教育行政機關的不信任等。

另外，秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑（2013）研究指出，教師專業發展評鑑之困境有：（1）教師意願方面：對評鑑的疑慮、工作忙碌時間不足、教師群體文化不利、對學校不信任；（2）制度設計方面：研習宣導不足、評鑑指標無法呈現教學品質、過度注重檔案資料、評鑑人員的專業不受信任、因人情壓力而使評鑑流於形式、缺乏獎勵與輔導機制；（3）行政運作方面：學校本身支持度不足、缺乏可學習的典範學校、縣市缺乏專責單位、無法源依據、缺乏經費與資源等。

綜合上述，本研究認為教師專業發展評鑑之困境應可從校內外問題與制度面等困境加以說明。就校內因素主要有教師個人問題（吳和堂、黃翠蓮，2011；秦夢群等人，2013；張德銳，2013）以及學校層級問題（秦夢群等人，2013；張德銳，2013）；校外因素，則為教師團體（張德銳，2013）以及教育行政機關（吳和堂、黃翠蓮，2011；

秦夢群等人，2013；張德銳，2013）等問題；另外，則是教師專業發展評鑑制度面的問題（吳和堂、黃翠蓮，2011；秦夢群等人，2013；張德銳，2013）。綜此，本研究認為教師專業發展評鑑實施的困境可包括：（1）教師個人方面；（2）學校層級方面；（3）評鑑系統方面；（4）教育行政機關方面；（5）教師團體方面。

然因教師是教師專業發展評鑑參與的主體，其個人之想法與態度可說是決定此制度是否成功的重要關鍵，也就是說，「教師個人方面」的問題才是該制度推展成功最重要的影響因素。而歸納相關研究發現，教師個人方面之困境主要包括：對制度的疑慮與排斥（秦夢群等人，2013；張德銳，2013）、對評鑑者缺乏信任感（吳和堂、黃翠蓮，2011）、質疑評鑑的專業與公正性（丁一顧，2013；吳和堂、黃翠蓮，2011；張德銳，2013；許籐繼等人，2009；黃琇屏，2009）、對評鑑結果應用與資料外流的疑慮（丁一顧，2013；許籐繼等人，2009）、孤立教師文化不利教師參與意願及同儕互動成長（吳和堂、黃翠蓮，2011；張德銳，2013；秦夢群等人，2013）、負擔過大或時間不足（丁一顧，2013；秦夢群等人，2013；張德銳，2013）產生壓力等。

而細究前述個人方面問題之重點其實都在於「疑慮」、「排斥」、「壓力」、「缺乏信任」、「意願不足」等個人心理、情緒負面感受。所謂，學校組織的成敗，其關鍵在於「人」一教師因素，而教師對變革的態度，則決定他的行為（伍國雄，1992）。此外，「行為表現會受到個人內在思考過程與觀念的影響。」（Costa & Garmston, 1994:6）因此，本研究認為，如能理解教師對教師專業發展評鑑之態度、想法、以及負面的心理與情緒，並提供必要的協助、支持或引導，相信將能更有效與順暢地推展教師專業發展評鑑。

參、影響教師個人心理因素之相關概念

就個體本身而言，情緒是伴隨著動機性行為而產生的，因為，一般行為的產生，均為動機所促發，而此動機性行為的結果，如果能滿足個體的動機，則產生快樂的情緒，不滿足則產生痛苦、恐懼、沮喪

等負面的情緒（張春興，1992）。

然而，個體也是社會組織的一份子，情緒則是形成組織成員行為的關鍵因子。而情緒乃是因為某事物而發生的反應，例如，個人會因某件事而有愉快的情緒；但如對某件事不滿，就會產生不滿（負面）的情緒反應（李青芬、李雅婷、趙慕芬譯，2002）。而在組織中，「公平」與「不公平」（激勵作用的影響因子）乃是個體較常關注的議題之一，因為組織中的個體總會相互比較，而如果比較結果能讓自我感到滿足，則愉快情緒就油然而生，否則，負面壓力、情緒就可能出現。

Ribas（2012）指出，接受評鑑的過程乃是一重大的「社會—情緒」事件，亦即，它牽涉著人際互動，也關係著情緒連結。因此，實不可僅以表面的現象來看待教師不願參與教師專業發展評鑑，或參與後又退出等現象，而應從教師的內在心理、情緒加以探究。準此，要深入了解個體或組織中個人的心理、情緒感受，則似可從動機理論與激勵理論的觀點加以探究，而較常為大家所熟悉的動機與激勵理論則有 Maslow 需求層次理論（Hierarchy of needs）及 Festiger 社會比較理論（social comparison theory）：

一、需求層次理論

Maslow 需求層次理論認為人類需求的滿足，似可排成一個階梯式的順序：（1）生理的需求：係指維持個體生存所需的各項資源，乃是屬最基本的需求；（2）安全的需求：使個體安全、受人保護且免於恐懼的各種需求；（3）愛與歸屬的需求：需要愛與被愛、別人接納、與他人建立親密關係，且免於孤獨的需求；（4）尊重的需求：係指自尊與希望被人尊重的需求；（5）自我實現的需求：對自我願望的完成與實現（張春興、林清山，1987；鄭玉卿，1992）。

就需求層次理論來看，Maslow 認為，人類各種需求間是有層次的關係，其間順序是不能改變的，越低層的需求對生存威脅越大。而且低層次的需求如不能獲得滿足時，則不可能發展到高層次需求。因此，當個人基本的生理需求、安全需求、愛與歸屬需求等無法獲得滿足時，個體就不可能有高層次的「自我實現」需求出現（張春興、林清山，1987；鄭玉卿，1992）。

雖說，教師專業發展評鑑乃是一種形成性的教師評鑑，與教師績效考核、教師分級脫勾。然而，從教師對此制度的疑慮與排斥（秦夢群等人，2013；張德銳，2013）、對評鑑者缺乏信任感（吳和堂、黃翠蓮，2011）、質疑評鑑的專業與公正性（丁一顧，2013；吳和堂、黃翠蓮，2011；張德銳，2013；許籐繼等人，2009；黃琇屏，2009）、疑慮評鑑結果與資料外流（丁一顧，2013；許籐繼等人，2009）等觀之，教師專業發展評鑑的實施雖不致於對教師的基本生理需求有所影響，但卻可能無法滿足教師安全、愛與歸屬的需求。如此，遑論要教師願意參與教師評鑑來達到教學專業的自我實現。因而，其對教師專業發展評鑑產生負面的心理情緒與排斥，就不足為奇了。

二、社會比較理論

Festiger（1954）的社會比較理論指出，當情境有點模糊不清時，則個體會觀看與比較其他人的狀況，以為適當情緒反應的訊息。而於作比較時，亦僅與自己相似狀況者進行比較，而此所謂的相似狀況則係指態度或個性的相似。其後，Sarnoff 與 Zimbardo（1961）修正 Festiger 社會比較理論並指出，當情境有點模糊不清，如比較時會令個體有罪惡感或羞愧時，則個體就不會有社會比較的狀況產生，尤其是當個體因顯現個人情感後，會改變或破壞與其他比較個體間的良善關係時，則社會比較現象更不可能出現。

教師專業發展評鑑的遂行，除了肯定受評鑑教師的優點外，當然也在於發現受評教師的不足。然一旦受評教師有所謂的「教學困境」或「教學問題」時，此時受評教師最大的壓力在於要與何者（教學優良或教學困難教師）比較與討論教學問題，才會讓自己不會產生壓力。尤其當此種教學問題又可能造成其罪惡感或羞愧時，此時，在種種心理壓力與焦慮下，轉而與教學有困難教師比較或相互取暖，進而批評或排斥教師專業發展評鑑就更有可能了。所以，提供適當且正向的支持系統，就有其必要性與重要性了。

肆、教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統初探

個體生存於社會群體中，個體間相互依賴與互動乃是必然的，而透過個體間的人際互動、相互依賴（社會面）、愛、關懷、理解（情緒面）、及其間交互作用（社會面與情緒面）等之支持，以滿足個體的基本需求或減緩壓力，即為「社會—情緒」支持。接受評鑑即是一種「社會—情緒」事件（Ribas, 2012），而當前教師專業發展評鑑的推動也造成教師些許的負面（消極）情緒與壓力。若要減緩或改善受評教師的負面情緒與威脅，則可提供受評教師適當的支持與協助。

本研究歸納 Cohen 與 McKay（1984）、Ribas（2012）之研究發現，要減緩或改善受評教師負面情緒與壓力的支持應可包括：個人的支持與面對問題的支持。另Cohen 與 McKay 也提及實質支持（tangible support）的概念，強調實際物質的支援或金錢等，不過，教師專業發展評鑑的實施對教師而言，其實較擔心的應是表現不足時將如何改善，也就是說受評教師其實較在意的應是「專業的協助與幫助」，而此等概念恰與 Ribas 所提的「專業的支持」不謀而合。

準此，本研究認為，「學校層級」教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統應可包括：（1）「專業的支持」：提供受評教師改善表現的專業工具或策略；（2）「個人的支持」：提供受評教師情緒的支持或關係的建立；（3）「面對問題的支持」：協助受評教師接受問題並進行問題解決的願意。

檢視我國教師專業發展評鑑的實施，於教育部中小學教師專業發展整合系統（Teachernet）上有所謂的「專業支持體系」，內容包括：教學諮詢、專家請益、學科中心、群科中心、地區教師專業發展中心等。然有關「學校層級」的「社會—情緒」相關支持系統，則尚未清晰與具體的提出。

教育部於規劃與推動教師專業發展評鑑之際，已將教學輔導教師制度與教師專業學習社群作為其重要之相關配套；另教育部於推動「縣市精進教學品質計畫辦理教師專業學習社群」時，亦鼓勵學校將領域（學科）教學研究會與社群作結合，推動所謂的領域社群。此外，

《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》之目的乃在「協助教師專業成長，增進教師專業素養」，而專業成長成功的關鍵則在於同儕信任、合作、探究、省思與分享等，尤其當老師間能產生信任，才更可能進行分享、協助與支持（Matthews & Crow, 2010）。而於檢視當前學校中，具有此等特質的個體或組織，首推學校中信任的同儕教師與學校教師會；其次，「專業」亦是讓人產生信任的特質之一（Costa & Garmston, 1994），因此，能提供專業的諮詢輔導，又具信任感的人員，校內的輔導教師亦應具有此等特質。

準此，本研究認為「教學輔導教師、教師專業學習社群、領域教學研究會、學校教師會、信任的同儕教師以及學校專業輔導人員」應該是當前教師專業發展評鑑較有關係的支持系統。所以，本研究乃嘗試從這些個體或團體的角度，結合相關文獻分析，梳理與說明其為「學校層級」「社會—情緒」支持相關系統之原因與概念：

一、教學輔導教師

教學輔導教師主要在能提供同事於教學方面有系統、有計畫、有效能的協助、支持與輔導的教師。American Federation of Teachers（1998）、Commission on Teacher Credentialing（1993）、Feiman-Nemser（1992）、Standford、Banaszak、McClelland、Rountree 與 Wilson（1994）等研究也指出，教學輔導教師制度能夠改善教師專業孤立、促進集體合作。而教師也因此獲得友伴關係與肯定、接觸各種教學模式、調整自我教學及從事教學思考等。而相關研究（Jorissen, 2002；Odell & Ferraro, 1992）亦發現，教學輔導教師制度的推展，對於初任教師而言，可以獲得心理與情緒上的支持。

此外，從受教學輔導之教師的訪談札記亦發現，教學輔導教師能協助其面對問題，省思教學不足：「反思自己的教學來講一定都是會的啊，即使是每天在教的話，你每天都會反省今天教的來講有沒有什麼還需要再加強的，.....。」（丁一顧、張德銳、高紅瑛，2007）準此而論，教學輔導教師應該可提供同儕教師在專業、情緒與面對問題等方面的支持與協助，類似訪談結果尚有：

一開始幫助他解決教職生活的適應，我對他介紹學校環境，那絕對是有幫助的，我也和他分享教學資源，把專業的書籍送給他，告訴他如何進行班級經營、親師溝通。（張德銳等人，2005）

到了下學期，我們就以工作坊的形式來進行……他們現學回去就現用，很實際……藉著專業成長的機會，獲得很多很好的實際教學經驗。（張德銳等人，2004）

……。我以前一直很被動、很內向，將自己關在教室，認為只要將班級管好就好……，受訓後我學會了「主動關懷別人」。（張德銳等人，2006）

我覺得人際關係與溝通這個課程幫助是最大的，……比如說，人際關係與溝通，我覺得當了十幾年老師人際關係方面越來越疏於經營，重溫這個課程，讓我比較會更具同理心去為別人設想。（張德銳等人，2005）

綜上而論，教學輔導教師實具有分享教學專業（從事教學省思、改善專業孤立）、促進集體合作、獲得友伴關係、獲得心理與情緒支持、以及協助面對問題，省思教學不足等功能與作為。

二、教師專業學習社群

丁一顧（2011）研究指出，教師專業學習社群乃是一群教師，共同對話、分享、合作、探究、學習，以解決教學問題或創新教學，而且其對教師集體效能感亦有正向之影響。而張德銳、王淑珍（2010）彙整相關文獻發現，教師專業學習社群的重要效益之一為「滿足情感需求」，亦即渠等認為，在專業學習社群當中，教師間不但彼此討論與工作有關的專業知能，同時，也會透過關懷、鼓勵與支持社群中每一位教師，除促使教師在社群中獲得情感需求的滿足，也能減低教師的孤立感。

具體而言，教師專業學習社群乃是一專業、情緒、鼓勵教師面對

問題的支持團體，在此團體中，教師同儕相互分享教學專業（降低教師專業）、集體合作、協助解決教學問題、互相關懷與鼓勵、獲得情感需求的滿足，所以，應該也是學校中值得倡導的支持團體。此等觀念從相關實徵研究之訪談資料也可理解：

由於崙師成長營的學習氣氛精進又溫馨，又吸引了一些也想專業成長自動加入的教師，……。所有參與的教師均以經驗分享和撰寫行動研究為目的，於是「崙師成長營」改名為「崙師行動營」，以「支持、分享、同成長」作為團隊活動的宗旨。（張德銳、王淑珍，2010:78）

三、領域（學科）教學研究會

李天堯（2010年3月5日）指出，當前學校對教師成長的規劃方式，除教師自我成長、教學輔導教師外，另外則是類似社群的領域（學科）研究會。因此，各校為促進教師教學研究、改善教學方法、交換教學心得、提高教學效率等目的，都會於校內設置各領域（學科）教學研究會，希望教師間透過同儕之探究、省思、對話、分享等，以達到課程、教學、評量、以及班級經營知能之精進。

劉惠玲（2002）就以社會互動論的觀點探究教學研究會，認為它不但是以教學主題為主的討論團體，也是一種以領域為單位的教師專業成長團體，更可採教學感動示例故事分享之方式進行之。顯見，學科（領域）教學研究會應該具有分享教學、集體學習、解決教學相關問題等專業支持的重要特質。

四、學校教師會

依據教師法之規範，有關學校教師組織的任務包括：（1）維護教師專業尊嚴與專業自主權；（2）與各級機關協議教師聘約及聘約準則；（3）研究並協助解決各項教育問題；（4）監督離職給付儲金機構之管理、營運、給付等事宜；（5）派出代表參與教師聘任、申訴及其他與教師有關之法定組織；（6）制定教師自律公約（教育部，

2013)。其中，項次(1)與(3)兼具專業與個人情緒上的支持和協助；而項次(5)較屬個人情緒的支持、面對問題的支持。

此外，美、英、德等國教師會都會設教學專業研究部門，藉由辦理教師研習、大型研討會與發表教育改革議題之研究報告，以建立教師會的專業形象(郭秀緞，2004)。而馮莉雅(2013)研究發現，學校教師會扮演著教師專業發展的促進者，不過其前提乃是確保教師工作安全、公平對待：「教師會會長參加教學輔導教師研習後，她協助家長不斷投訴的教師或想要成長的教師。……，若教師有意見，也會主動與我們商量化解教師壓力的方法，尤其是教師進修、親師溝通等規定。」(馮莉雅，2013:141)

準此而論，從國內外相關規定可發現，學校教師會應具備：辦理教學專業學習與分享、協助解決教學問題、主動關懷教師權益問題、化解壓力及提供心理支持等特質與作為。

五、信任之同儕教師

Matthews 與 Crow (2010) 指出，當教師同儕間具信任感，則其間就更可能進行分享、協助與支持。Prestridge (2009) 則認為，教師間具有信任感，則同儕對談就會成為教師間發展相互理解的方法。而張逸超、蔡素琴、陳韻如(2011)研究就發現，教師同儕間可透過相關之專業發展活動(如行動研究、教師專業發展評鑑等)促成教師間之教學專業成長解決學生學習問題。

李天堯(2010年3月5日)亦發現，各校數學領域研究會經營不錯的主要關鍵，乃是領域內的教師彼此都具有信任的關係。因為，在信任關係的基礎上，教師同儕教就較會知無不言、言無不盡，對於問題的探究也較可展現包容、尊重，此外，也更可激盪出對教學的創意、以及澄清對教學的想法。

準此，令教師信任的同儕教師，其實是可促發教師之尊重、包容、協助與支持的態度，而此種尊重、包容、支持與協助的態度，不但對教師教學專業有所助益之外，亦會對教師同儕正向之個人情緒有所幫助，也足以引導教師願意面對問題、解決問題。因此，信任的同儕教師應具有：同儕信任關係、提供教學專業協助、提供同儕情緒支持、

協助同儕面對問題並解決問題等特質與行爲。

六、專業輔導人員

雖說各縣市於其相關機構中會設置並提供學校教師心理諮商與輔導的人員，諸如臺北市於陽明山教師研習中心設立「教師諮詢服務專線」，並設置心理諮商與諮詢輔導、以及精神醫學之專家，以提供各級學校教育人員之諮詢與諮商服務，藉以促進其身心健康。然此類校外的服務與協助對於教師而言，感覺總較是一種陌生、不易信任的支持，相對於教師較熟悉與信任的校內環境與支持而言，總是顯得較不足。

目前各級中小學為學生輔導工作之遂行，其實都有輔導室與專業輔導人員之設置，雖說其工作重點還都是較偏向於對學生之輔導與協助。不過，就其職掌與功能來看，有兩項是與教師諮商與輔導較具相關者：（1）提供教師與家長輔導專業諮詢及協助；（2）提供學校輔導諮詢服務（教育部，2013年9月27日）。

也就是說，學校教師如因情緒或心理有所壓力與挫折時，其實校內相關之諮詢與輔導相關人力就可介入，提供教師適當之心理輔導，或對教師心理壓力與挫折提供必要的舒壓與因應。如此，具足心理健康的教師對於學校各項教育活動之推展將更具正向影響效應。

七、其他

世界各國所實施的教師評鑑因目的不同，其發展出的教師評鑑系統亦不一，有屬「績效責任」的教師評鑑，有屬「專業學習」的形成性評鑑，而如果較偏向總結性評鑑的教師評鑑，則評鑑結果多少會牽涉教師的權益問題，因此，學校的「法律顧問或專家」對受評教師而言，就相當重要。然因我國所實施的教師專業發展評鑑走向較屬「專業發展」的「形成性評鑑」，所以，此部分的支持系統就較不重要了。

綜上所述發現，雖然僅「信任之同儕教師」支持系統提出「信任」為其支持系統的重要特徵，然其實要進行專業分享、集體學習、協助解決問題、獲得友伴關係、進行諮詢與輔導、情緒與心理支持等，「同儕信任」都可說是各支持系統基本且重要的特徵之一。

準此而論，本研究認為與教師專業發展評鑑有相關之社會—情緒支持系統共有六個，分別是：教學輔導教師、教師專業學習社群、領域（學科）教學研究會、學校教師會、信任的同儕教師、專業輔導人員；且分別具有八項重要特徵：分享教學專業、促進集體學習、協助解決問題、獲得友伴關係、情緒與心理支持、主動關懷與同理、諮詢與輔導、以及同儕信任關係等。最後，本研究以此六項支持系統為橫軸，再以八大特徵為縱軸，規劃及分析「學校層級」教師專業發展評鑑的「社會—情緒」支持系統內容之雙向細目表（詳如表 1 所示），並分別將之歸屬至「專業、個人或面對問題」等「社會—情緒」支持系統。

從表 1 可知，專業支持上應可包括：教學輔導教師、教師專業學習社群、領域（學科）教學研究會、學校教師會、信任的同儕教師；「個人的支持」應可包含：教學輔導教師、教師專業學習社群、學校教師會、信任的同儕教師、專業輔導人員；「面對問題的支持」則應可包括：教學輔導教師、教師專業學習社群、信任的同儕教師、學校教師會、專業輔導人員。其中，教學輔導教師、教師專業學習社群、信任的同儕教師、學校教師會皆同時具有「專業、個人與面對問題」三項支持；而領域（學科）教學研究會則僅具「專業」的支持。

表 1

「學校層級」教師專業發展評鑑的「社會—情緒」支持系統內容之雙向細目表

特徵 \ 類型	教學輔導教師	教師專業學習社群	領域教學研究會	信任的同儕教師	學校教師會	專業輔導人員
分享教學專業	A	A	A	A	A	
促進集體學習	A	A	A	A	A	
協助解決問題	A,C	A,C	A	A,C	A,C	C
同儕信任關係	A,B,C	A,B,C	A	A,B,C	A,B,C	B,C
滿足情感需求	B,C	B,C		B,C	B,C	B,C
獲得友伴關係	B,C	B,C		B,C	B,C	B,C
情緒與心理支持	B,C	B,C		B,C	B,C	B,C

(續下頁)

特徵 \ 類型	教學輔導 教師	教師專業 學習社群	領域教學 研究會	信任的同 儕教師	學校教師 會	專業輔導 人員
諮詢與輔導						C
支持系統彙整	A,B,C	A,B,C	A	A,B,C	A,B,C	B,C

A：專業的支持；B：個人情緒的支持；C：面對問題的支持

伍、結論與建議

「專業乃是教師唯一的出路。」而教師專業發展評鑑乃是提升教師專業的重要機制。教師專業發展評鑑自 2006 年開始試辦至今，各級學校之參與校數逐年攀升，然實施過程亦仍有部份困境有待解決。其中，有關受評教師的心理與情緒問題，更是不可忽略。

從需求層次理論與社會比較理論可知，教師專業發展評鑑成功的關鍵之一，在於適當「社會—情緒」支持系統的建構，而「學校層級」教師專業發展評鑑之「社會—情緒」支持系統的內涵似可包括：（1）專業的支持：教學輔導教師、教師專業學習社群、領域（學科）教學研究會、學校教師會、信任的同儕教師；（2）個人的支持：教學輔導教師、教師專業學習社群、學校教師會、信任的同儕教師、專業輔導人員；（3）面對問題的支持：教學輔導教師、教師專業學習社群、信任的同儕教師、學校教師會、專業輔導人員。

所謂「百尺竿頭，更進一步。」為發展出更適切與精緻之「學校層級」教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統，並促其能有效且優質地運作，本研究將提出下列五點初淺見解，以就教於各教育先進：

一、強化教師支持系統功能

教師專業發展評鑑在中小學已推展近八年光景，雖有其成效，但仍有些問題待克服。本研究發現目前學校層級在專業上、情緒上、以及面對問題上，可提供教師的支持與協助系統包括：教學輔導教師、教師專業學習社群、領域（學科）教學研究會、學校教師會、信任的同儕教師、專業輔導人員等，且各支持系統理想上對教師參與教師專

業發展評鑑之心理情緒支持應有不錯之效益。

然當前有些學校並未具有教學輔導教師、教師專業學習社群，部份學校雖已有（設有）教學輔導教師、教師專業學習社群、領域（學科）教學研究會、學校教師會、專業輔導人員等，但其與教師專業發展評鑑間的直接關聯似尚未建立，功能亦有待提升。準此，整合學校現有之支持系統，建立其對教師專業發展評鑑之直接支持，強化學校相關「社會—情緒」支持系統之功能，藉以提供教師參與教師專業發展評鑑之際，有較適當且正向的支持及協助系統，對我國推展教師專業發展評鑑之政策活動將有正向之效果。

二、強化學校行政支持動能

任何教育政策推展的成功與否，其關鍵都在學校是否能貫徹執行，然而，學校要對每一項教育政策活動有效的推動與實施，其重要因素則在於行政是否全力支持，尤其是人力與資源的支持，學校層級教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統的推動亦復如是。

準此而言，未來要有效建構與運作學校層級教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統，強化行政支持動能應是學校行政體系基本的認知，亦即，提供各「社會—情緒」支持系統實際運作時必要之人力、時間、經費、空間等之支援，當然，對於運作良好的系統，亦應設置必要的獎勵措施，藉以提升學校層級教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統的實施效益。

三、發展校本特色支持系統

教育部自 2006 年起開始試辦中小學教師專業發展評鑑，並從 2009 年起正式辦理。雖其方式仍為學校採自願申辦、教師自願參與為原則。然截至 102 學年度，全國參與教師專業發展評鑑辦理之校數計國小 829 校、國中 315 校、高中 278 校、高職 137 校，合計參與辦理之學校已近 1,559 所學校。然而，其實參與辦理的各校情況並不一樣，所具備之人力與資源也互異，所以，要完全採同樣一套之「社會—情緒」支持系統，有時就有點強人所難。

因此，本研究建議，未來這些參與續辦理的學校，應可參考本研

究所探究出之學校層級教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統，然後充份考量學校人力、物力資源的優劣與限制，並進一步進行討論與規劃，藉以發展與建構出具校本特色的學校層級教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統。

四、建構健康與信任的文化

健康與信任的優質組織文化的核心，另從「社會—情緒」支持系統的建構過程也發現，信任感乃是各支持系統的共同核心特徵。而且，組織充滿信任氛圍與健康文化，則於其內的員工不但健康，相互間也能充滿信任感，對各種活動的推展也就信任，其所可能產生的威脅與壓力就相對地較低，教師專業發展評鑑的推展亦復如是。

因此，本研究建議，未來在推動「社會—情緒」支持系統之時，理應營造學校成爲信任與健康的組織，亦即讓教師了解教師專業發展評鑑乃在：肯定教師教學表現、提供評鑑者與受評教師間對教學的檢視與對話、以及提供教學改善的回饋等，而並非是一種績效考核。藉此，促使參與教師專業發展評鑑的教師因肯定、自信、信任、改善，而導致師生受益，進而建構出更具健康與信任的組織文化。

五、實徵研究建構完整支持體系

本研究主要是透過相關文獻分析與文件分析，初步建構出學校層級教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統，亦初步了解其可提供教師的支持與協助系統包括有：教學輔導教師、教師專業學習社群、領域（學科）教學研究會、學校教師會、信任的同儕教師、專業輔導人員等。

然而，此學校層級的支持系統終究僅是初步探究所得，其精緻度、適當性與整全性實有待後續研究與探討，才得以竟其功。因此，建議未來的研究上，可以此學校層級的支持系統爲基礎，先與此系統之厲害關係人進行深入訪談與相關文件分析，其後再施以問卷調查，以建構出精緻、適當且完整的學校層級教師專業發展評鑑「社會—情緒」支持系統。

參考文獻

- 丁一顧（2011）。教師專業學習社群與教師集體效能感關係模式驗證之研究。*屏東教育大學學報*，**37**，1-26。〔Ting, Y. K. (2011). Study of verification of relation model of professional learning community and collective teacher efficacy. *Journal of Pingtung University of Education*, 37, 1-26.〕
- 丁一顧（2013）。教師專業發展評鑑實徵研究之回顧與展望。*教育資料與研究*，**108**，31-56。〔Ting, Y. K. (2013). Retrospect and prospect of the empirical studies on teacher evaluation for professional development. *Journal of Educational Resources and Research*, 108, 31-56.〕
- 丁一顧、張德銳、高紅瑛（2007）。臺北市中等學校教學輔導教師制度實施成效與困難之研究。*國民教育研究學報*，**18**，115-144。〔Ting, Y. K., Chang, D. R., & Guo, H. Y. (2007). Research of effect and difficulty of mentor teacher program for junior and senior high schools in Taipei. *Journal of Research on Elementary and Secondary Education*, 18, 115-144.〕
- 伍國雄（1992）。香港教師對於學校變革所持態度之研究。取自 <http://www.fed.cuhk.edu.hk/en/cuma/92khng/conclusion.htm> 〔Ng, K. H. (1992). *A Study of teachers' attitudes toward school change in Hong Kong*. Retrieved from <http://www.fed.cuhk.edu.hk/en/cuma/92khng/conclusion.htm>〕
- 吳和堂、黃翠蓮（2011）。國中教師專業發展評鑑態度與困境關係之研究。*教育研究月刊*，**208**，5-19。〔Wu, H. T., & Huang, T. L. (2011). A study on the relationships between teachers' attitude and the predicament of teacher evaluation for professional development in junior high schools. *Journal of Education Research*, 208, 5-19.〕
- 李天堯（2010年3月5日）。從國教輔導團看學校教學研究會經營與教師專業學習社群。*新竹市教育電子報*，取自 http://www.hceb.edu.tw/epaper/201003/magnifying_glass_2.asp 〔Li, T. Y.

- (2010, March 5). An observation of instructional research meeting and teacher professional learning community through compulsory education advisory group of curriculum and instruction. *The Online Educational News of Hsinchu City*. Retrieved from http://www.hceb.edu.tw/epaper/201003/magnifying_glass_2.asp]
- 李青芬、李雅婷、趙慕芬譯 (2002)。組織行為學 (原作者：S. P. Robbins)。臺北市：華泰。〔Robbins, S. P. (1999). *Organizational behavior* (Lee, C. F., Lee, Y. T., & Chiu, M. F., Trans.). Taipei City: Hwa-Tai.]
- 美國公布尊敬教師專業政策藍圖 (2013年6月25日)。國際教育訊息電子報。取自 http://fepaper.naer.edu.tw/paper_view.php?edm_no=30&content_no=1692 [Blueprint for RESPECT of American. (2013, June 25). *The Online News Reports for International Educational Information*. Retrieved from http://fepaper.naer.edu.tw/paper_view.php?edm_no=30&content_no=1692]
- 秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑 (2013)。教師專業發展評鑑實徵成效之調查研究。教育資料與研究，108，57-84。〔Chin, M. C., Chen, C. H., Wu, C. T., & Guo, C. Y. (2013). A study of the effectiveness of teacher evaluation for professional development. *Journal of Educational Resources and Research*, 108, 57-84.]
- 教育部教師專業發展評鑑網 (2014年2月11日)。辦理現況統計圖。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/00_2overview.php [Teacher Evaluation for Profession Development. (2014, February 11). *The chart of current status*. Retrieved from http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/00_2overview.php]
- 郭秀緞 (2004)。教師會如何在運作中贏得認同？師友，440，30-33。〔Guo, S. D. (2004). How will teacher association seek for identification? *Educator*, 440, 30-33.]
- 郭明雪 (2010)。從人本觀念談教師專業發展。教師天地，165，57-62。〔Guo, M. S. (2010). Teacher professional development examined from the perspectives of humanism. *Teacher's Garden*, 165,

57-62.]

張春興、林清山（1987）。**教育心理學**。臺北市：東華。〔Chang, C. S., & Lin, C. S. (1987). *Educational psychology*. Taipei City: Tunghua.]

張春興（1992）。**現代心理學**。臺北市：東華。〔Chang, C. S. (1992). *Modern psychology*. Taipei City: Tunghua.]

張逸超、蔡素琴、陳韻如（2011）。同儕教師透過教師專業發展評鑑相互成長的歷程之行動研究——以統計之相關係數教學為例，**南湖學報**，**2**，13-40。〔Chang, Y. C., Tsai, S. C., & Chung, Y. L. (2011). Action research on the mutual growth process of peer teachers about teacher evaluation for professional development: Take the teaching for coefficient of correlation as examples. *Journal of Nanhu*, *2*, 13-40.]

張德銳（2013）。教師專業發展評鑑的檢討與展望——實踐本位教師學習的觀點。**教育資料與研究**，**108**，1-30。〔Chang, D. (2013). Prospects of Teacher Evaluation for Professional Development in Taiwan: View from the Perspective of practice-based Teacher Learning. *Journal of Educational Resources and Research*, *108*, 1-30.]

張德銳、王淑珍（2010）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐，**臺北市立教育大學學報**，**41**（1），61-90。〔Chang, D. R., & Wang, S. J. (2010). The development and practice of teacher professional learning community in the mentor teacher program. *Journal of Education Studies*, *41* (1), 61-90.]

張德銳、高紅瑛、丁一顧（2006）。**臺北市教學輔導教師制度九十四學年度實施成效評鑑報告之一——國民小學問卷及訪談調查**。臺北市：臺北市立大學教育行政與評鑑研究所。〔Chang, D. R., Guo, H. Y., & Ting, Y. K. (2006). *The 2005 report on effectiveness of mentor teacher program of elementary schools in Taipei City*. Taipei City: Graduate School of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei.]

- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌（2005）。**臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之一——國民小學問卷及訪談調查**。臺北市：臺北市立大學初等教育學系。〔Chang, D. R., Guo, H. Y., Ting, Y. K., Li, J. D., & Jin, S. C. (2005). *The 2004 report on effectiveness of mentor teacher program of elementary schools in Taipei City*. Taipei City: Department of Primary Education, University of Taipei.〕
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌、張純、魏韶勤、吳紹欽、蔡雅玲、曾莉雯（2004）。**臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告**。臺北市：臺北市立大學初等教育學系。〔Chang, D. R. et al. (2004). *The 2003 report on effectiveness of mentor teacher program in Taipei City*. Taipei City: Department of Primary Education, University of Taipei.〕
- 教育部（2013）。**教師法**。〔Department of Education. (2013). *Teachers' Act*.〕
- 教育部（2013年9月27日）。**國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置輔導人員辦法**。〔Department of Education. (2013, September 27). *The Act of Counseling Personnel for Elementary, Secondary Schools and Government*.〕
- 許籐繼、李美穗、吳昌期、林忠仁、賴金河、洪中明、范城瑜、丁澤民（2009）。**臺北縣高級中等以下學校辦理教師專業發展評鑑之後設評鑑**。新北市：新北市政府教育局。〔Sheu, T. J., Li, M. S., Wu, C. Q., Lin, Z. R., Lai, J. H., Hong, Z. M., Fan, C. Y., Ding, Z. M. (2009). *The meta evaluation of teacher evaluation for professional development of primary and high schools in New Taipei City*. New Taipei City: Department of Education, New Taipei City Government.〕
- 黃琇屏（2009）。**教師專業發展評鑑試辦現況、困境及因應策略**。**教育資料與研究**，**89**，71-88。〔Huang, S. P. (2009). The current situation and predicament of teacher evaluation for professional development. *Journal of Educational Resources and Research*, *89*,

71-88.]

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)，85-110。 [Feng, L. Y. (2010). Implementation of teacher evaluation for professional development: Kaohsiung City primary schools cases. *Journal of Education Studies*, *44*(2), 85-110.]

馮莉雅 (2013)。學校教師會增進教師專業發展之探討——以教師專業發展評鑑為例。 **臺灣教育評論月刊**，**2** (6)，137-143。 [Feng, L. Y. (2013). The exploration of the improvement of teacher professional development through school teacher associations: Take teacher evaluation for professional development as an example. *Association for Taiwan Educational Review*, *2*(6), 137-143.]

劉惠玲 (2002)。從教師彰權益能角度談教學研究會的發展。 **學校行政**，**17**，58-63。 [Liu, H. L. (2002). The development of instructional research meeting examined from the perspectives of empowerment. *School Administration*, *17*, 58-63.]

鄭玉卿 (1992)。馬斯洛的人文心理學。載於郭為藩 (主編)，**現代心理學說** (頁 219-242)。臺北市：師大書苑。 [Jeng, Y. C. (1992). Humanistic psychology for Maslow. In W. V. Guo (Ed.), *Modern Psychology* (pp. 219-242). Taipei City: National Taiwan Normal University.]

蘇格蘭教學協會致力推動新一波教師教學專業改革 (2013年10月25日)。 **國際教育訊息電子報**。取自 http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=38&content_no=2041 [The commitment of Scotland Instructional Association for the new wave of teacher professional reform. (2013, October 25). *The Online News Reports for International Education Information*. Retrieved from http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=38&content_no=2041]

American Federation of Teachers (1998). Mentor teacher programs in the states. *Educational Issues Policy Brief*, *5*, 1-13. Retrieved from <http://www.aft.org/edissues/downloads/Policy5.pdf>.

- Cohen, S., & McKay, G. (1984). Social support, stress and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. In A. Baum, S. E. Taylor, & J. E. Singer (Eds.), *Handbook of psychology and health* (pp.253-267). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Commission on Teacher Credentialing. (1993). *Beginning teacher support and assessment program descriptions: Year one*. Sacramento: California Department of Education.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Feiman-Nemser, S. (1992). *Helping novices learn to teach: Lessons from an experienced support teacher* (Report No. 91-6). East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- Festinger, L. A. (1954). A theory of social comparison process. *Human Relation*, 7, 117-140.
- Jorissen, K. T. (2002). Retaining alternate route teachers: The power of professional integration in teacher preparation and induction. *The High School Journal*, 86(1), 45-56.
- Matthews, L. J., & Crow, G. M. (2010). *The principalship: New roles in a professional learning community*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Odell, S. J., & Ferraro, D. P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 200-204.
- Prestridge, S. (2009). Teachers' in professional development activity that supports change in their ICT pedagogical beliefs and practices. *Teacher Development*, 13(1), 43-55.
- Ribas, W. B. (2012). *Teacher supervision and evaluation that works!!:The educationa, legal, public relations [political] & social-emotional [E.L.P.S.] standards & processes of effective supervision & evaluation* (Third Edition.). Westwood, MA: Ribas.
- Sarnoff, I., & Zimbardo, P. G. (1961). Anxiety, fear and social affiliation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 356-363.

- Standford, R. L., Banaszak, R. A., McClelland, S. M., Rountree, B. S., & Wilson, E. K. (1994). *Empowering cooperating teachers: The University of Alabama clinical master teacher (CMT) program*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378157)
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye On Education.