

推動教師專業發展評鑑方案之影響因素研究 ——以臺北市一所小學為例

張德銳

臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所
derray@tmue.edu.tw

周麗華

臺北市立教育大學教育系
00071@mail.msps.tp.edu.tw

李俊達

臺北市立教育大學教育系
diss1.tw@yahoo.com.tw

摘 要

本研究以臺北市一所試辦教師專業發展評鑑兩年的國小為研究樣本，探討影響教師專業發展評鑑方案實施的關鍵因素。研究發現如下所述：

- (一)教學領導對實施形成性教師評鑑的影響，有利因素包括領導者致力於提升教師專業發展；領導者注重學校本位評鑑方案的制訂；領導者積極理解與推展方案；領導者努力降低教師對評鑑的抗拒。然而，領導者對於方案的宣導略顯不足，部分教師因為不了解或誤解，未能積極參與方案，不利於方案的推動。
- (二)教師文化對實施形成性教師評鑑的影響，有利因素包括教師樂於追求專業精進；教師具有合作、分享的習慣；教師忠於同事，具有同進退的情誼。然而，教師對於與教學無直接或立即相關的事務，採取保留或觀望態度，不利於方案的推動。
- (三)外界環境對實施形成性教師評鑑的影響，有利因素包括社會的期許，以及教育行政機關的配套系統與規範。然而，教育行政機關雖提供試辦經費，無法解決教師的時間壓力與工作負擔，對教師的誘因不足。

本研究依研究結果，對教育行政機關、國民小學、國小教師提出建議，以供推動教師專業評鑑方案的參考。

關鍵詞：教師專業發展評鑑、形成性教師評鑑、影響因素

Factors Influencing Formative Teacher Evaluation Implementation: A Case Study in an Elementary School

Derray Chang

Graduate School of Educational Administration and Evaluation,
Taipei Municipal University of Education
derray@tmue.edu.tw

Li-Hua Cho

Department of Education, Taipei Municipal University of Education
00071@mail.msps.tp.edu.tw

Chun-Dar Lee

Department of Education, Taipei Municipal University of Education
diss1.tw@yahoo.com.tw

Abstract

The purpose of this study was to analyze the factors that influence the implementation of formative teacher evaluation. The subject of the study was a sizable elementary school in Taipei, which had participated in the two-year Formative Teacher Evaluation Project funded by Ministry of Education. To achieve the above purpose, this study adopted a qualitative approach and the data had been collected by observing, interviewing and analyzing documents. The results of this study were concluded as follows:

1. The implementation of formative teacher evaluation was influenced by three major factors, namely, instructional leadership, teachers' culture and external influence.
2. The facets of instructional leadership that positively influenced teacher evaluation included promoting the professional development of teachers, establishing school-based evaluation and reducing teacher's anxiety. However, inadequate communication impeded the practice of teacher evaluation.
3. The facets of teachers' culture that positively influenced teacher evaluation include teachers' commitment to their own professional growth, teachers' inclination to share and coordinate. However, some teachers were hesitant about participating in teacher evaluation.
4. The facets of external influence that positively influenced teacher evaluation include the society's expectations and support from authorities in charge. However, such support does not suffice to encourage teachers to participate in the evaluation: It does not help to reduce their workload, nor does it relieve them of their time pressure.

Accordingly, this research offers some suggestions to authorities in charge, the elementary school, and the school teachers, which may also serve as a reference for implementing formative teacher evaluation programs.

Keywords: teacher evaluation, formative teacher evaluation, elementary school

壹、緒論

讓學校教育回歸課程與教學的本質，協助教師教得更成功，學生學得更有效，進而提升教育的品質，是未來學校教育發展的趨勢（楊振昇，2003）。教育部依據九十二年全國教育發展會議結論及建議事項，訂定補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫（教育部，2006），於九十五學年度起鼓勵全國中小學參與試辦。教師專業發展評鑑係一種形成性評鑑，其目的在協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果。

教師專業發展評鑑方案的立意良好，但是並無法確保績效良好。因為「良法美意，貴在能行」，政策執行若出現問題，方向正確的教育政策，也無法獲致預期的成效。探討政策執行應重視來自於現場的組織研究（林明地，1998），本研究以一所形成性教師評鑑的試辦學校為研究場域，分析詮釋影響推動的因素，期能對實施現場有更深入的了解，逼近真實現象。

影響政策執行的因素很多，Smith(1973)在「政策執行過程」一文中提出理想化的政策、執行機構、標的團體和環境因素四者，是影響政策執行重大因素。林水波、施能傑與葉匡時(1993)認為除了政策本身、政策執行組織、標的團體以外，政策執行人員也是個因素。本研究目的在探討學校層級推動教師專業發展評鑑的影響因素，綜合文獻探討以及研究者的方案推動實務經驗，特別聚焦學校內部執行人員的教學領導、標的團體的教師文化，以及學校外部環境，希望掌握影響教師專業發展評鑑方案實施的這三方面關鍵因素，以利形成性教師評鑑工作的推動。

本研究以臺北市一所小學為例，探討影響形成性教師評鑑在小學實施的因素。具體之研究問題在：(1)個案學校的教學領導如何影響國小教師專業發展評鑑的實施？(2)個案學校的教師文化如何影響國小教師專業發展評鑑的實施？(3)外界環境的因素如何影響國小教師專業發展評鑑的實施？本文將根據研究發現，歸納形成性教師評鑑推動的建議。

貳、文獻探討

教師專業發展評鑑是教育部推動的政策方案，也是學校組織的重大革新措施。林水波、施能傑與葉匡時（1993）、Smith（1973）指出影響政策執行的因素很多，包括理想化的政策、執行機構、執行人員、標的團體和環境因素。張德銳（1998）認為政策的推動係學校組織的重大革新措施，其過程需要內部環境動力與外部環境動力取得動態平衡，才能求得組織安定及組織發展。楊振昇（2009）也提出教育系統外的政治、經濟、社會與文化，或是教育系統內的組織成員、組織結構、互動模式、組織危機等都是組織變革的影響因素。綜合上述，學校組織在推動政策方案時，可能受到外部環境因素影響，也可能受到內部環境因素的影響。

形成性教師評鑑的相關研究顯示，校長領導對實施形成性教師評鑑有相當大的影響，缺乏行政的支持，專業倡導不夠將造成形成性教師評鑑實施困難（吳林輝，1998；陳永發，2005；Loucks，2000；Matlock，1991）。教師文化也可能影響教師專業發展評鑑方案的實施，如果學校不具有合作分享文化，評鑑規準則無法經常對話討論（李俊湖，2007；陳奕安，2002；簡紅珠，2005）。教師專業發展評鑑方案是教育部辦理的一項政策，其實施歷程受到社會輿論、教師文化、經濟因素，以及結構、政治等環境影響，磨合磋商緩步進行（林煥民，2007）。綜合上述文獻資料以及研究者的方案推動實務經驗，本研究將焦點集中在三個最重要的影響因素：教學領導、教師文化以及外界環境，以了解相關因素對實施教師專業發展評鑑的影響。茲將教學領導、教師文化以及外界環境的意涵與相關研究說明如下：

一、教學領導

教學領導有狹義與廣義的解釋，有些學者（吳清山，2001；Edmonds，1979；Hallinger，1992）採狹義觀點，認為校長應具備與課程及教學相關之知能，直接介入教師的教學，提供改進教學的建議。有些學者則採廣義觀點（李安明，1999；范熾文，2006；張德銳，1995；黃嘉雄，2000）認為教學領導可以由校長直接主導，亦可透過影響、參與、示範或授權他人，從事與學校教學相關之各項改進措施。本研究採用廣義觀點，探討校長和教務主任的教學領導對推動教師專業發展評鑑的影響。

學者李安明（1997）和吳清山（2001）指出教學領導的主要內涵包括：（一）傳達學校任務與目標，發展教職員之合作與凝聚力。（二）管理教學計畫，確保校外資源支持。（三）營造積極學習氣氛，督促學生進步。（四）發展支持的工作環境，促進教師專業成長。有效的教學領導者會帶領教師參與決定學校教育目標，提供充裕的內外資源，支持教師教學與學生學習，對教師的專業成長具有積極正面的影響。國內外的研究顯示教學領導對實施形成性教師評鑑有相當大的影響，形成性教師評鑑方案必須要有一個清楚的願景與目標，對好的教學有明確定義（Loucks, 2000），如果現場中缺乏行政的支持，專業倡導不夠，將造成形成性教師評鑑實施困難（吳林輝，1998；陳永發，2005；Loucks, 2000；Matlock, 1991）。

二、教師文化

Hargreaves（1994）將教師文化定義為教師團體共同擁有的態度、價值、信念、習慣、行事方式，以及教師成員間的結盟形式與關係。高強華（1996）、鄭世仁（1996）與Kowalski（1995）也認為教師的行事深受同事看法與行動傾向的影響，教師會透過教師社會化的過程，學習角色責任與行為價值，學校中教師集體互動經驗的成果會形成教師文化。

國內外學者對於教師文化類型的研究頗多，Lortie（1975）從人際互動來看，認為學校的班級結構將教師作物理空間的切割，教師大部份時間在形體上和工作上處於孤立和私密狀態，因此觀念中存著明顯的「孤立主義」、「個人主義」。然而國內學者的研究發現，九年一貫課程和教學輔導制度的實施，對教師間協同合作、同儕分享有正面影響，已改善了教師孤立現象（吳紹欽，2004；徐慧真，2003）。Hargreaves（1972）從行為規範來看，發現教師具有教室內自主、忠於同事與平凡的規範，同仁之間互相信賴，一切言行以維護群體利益與和諧為重。其中「忠於同事」的規範，在國內的研究也時有發現（周德禎，1997；張芬芬1988）。葉淑花（1998）從教育信念來看，發現國小教師文化以傳統為導向，較缺乏創新，雖努力追求專業，但專業表現仍不足。然而陳奕安（2002）發現國中小教師具有進步主義的教育信念，教學上不再只是照本宣科。周淑卿（1999）也發現教師大多追求成長，具有積極正向的教師專業成長態度。

教師文化可能影響教師專業發展評鑑方案的實施，因為社群組織的合作以及分享是教師專業發展與學校改進的關鍵因素，如果學校文化中充斥著個人主義、孤立主義，教

師心理支持不足，將阻礙教師間互相觀摩的機會，不利於教師專業發展（周淑卿，1999；陳奕安，2002）。如果學校不具有合作分享文化，評鑑規準則無法經常對話討論，教師不但無法清楚掌握良好教學的內涵，且在評鑑的歷程亦不能有適當的展現（李俊湖，2007）。簡紅珠（2005）指出教師抗拒教育改革和不願改變的因素之一，就是教師文化的保守性、孤立性與消極性。所以，教師評鑑制度想要獲得教師的認同與接納，並不是一味地去迎合教師的價值觀，而是需要透過價值澄清以改變消極的文化。

三、外界環境

教師專業發展評鑑方案是教育部辦理的一項政策，政策的推動係學校組織的重大革新措施，其實施過程需要內部環境動力與外部環境動力取得動態平衡，才能求得組織安定及組織發展。張德銳（1998）指出外界環境的動力包括政策、法令、社會價值、教育科技和知識和教育資源等，楊振昇（2009）提出教育系統外的因素，諸如政治、經濟、社會與文化會影響組織變革。許多學者論述社會、政治、經濟和法律面向對教師評鑑方案的影響，舉例如下：

就社會因素而言，社會大眾對於教育品質與教學績效極為重視，對教師的專業問題極為關注，因而對於教師評鑑方案有所期待（李俊湖，2007）。歐美先進國家都以教師評鑑，做為提升教師專業的管道，因此，實施教師專業發展評鑑制度，一方面是順應社會變遷與時代潮流（顏國樑，2003），另一方面是以專業實力，尋求社會肯定（林煥民，2007）。

就政治因素而言，教育政策的執行因為政治民主化，而受到民眾、政黨、壓力團體、大眾媒體，以及行政機關的矚目與影響。教師專業評鑑的政策議題，家長團體與教師團體對於評鑑制度的目的各有所執。家長團體希望實施教師評鑑制度，以有效淘汰不適任教師，教師則希望評鑑的目的是協助教師專業成長，而不在評斷優劣（林煥民，2007）。在各方政治角力之下，目前的教師評鑑方案係由中央層級推動，給予經費補助，鼓勵學校及教師自願申請辦理（黃耀輝，2006）。政策制定者希望教師評鑑能改進教師教學表現，適度緩和大眾對不適任教師的指責（李俊湖，2007）。

就經濟因素而言，在政府財政日漸拮据下，對政策宣導，專業評鑑機制、評鑑標準之建立，以及專業評鑑人才之培養等，是項沉重負擔（林煥民，2007）。然而，一項規劃良好的政策，還必須有充分的資源來達成政策目標。政府能否提供周延的配套

系統，將影響評鑑方案的推動。張素貞、林和春（2006）建議提供充分的資源，給予人力、物力和財力的輔助，以促進教師參與專業評鑑試辦的意願。

就法律因素而言，法治社會講求的是「依法行政」，尤其教師評鑑涉及教師權益，更須有其法源的實施依據。教師專業發展評鑑方案是一項試辦政策，因為法令不完備，而受到各縣市教師會與一般基層教師的反對（張素貞、林和春，2006）。學者（吳清山、張素貞，2002）建議增修教師法，將「教師評鑑」之相關條文列入教師法之中，以取得實施的法源，才能利於方案的推動。

近年來教師專業發展評鑑的相關研究顯示外界環境對評鑑方案的影響，例如：李坤調（2006）研究發現各校試辦教師專業發展評鑑政策期間遭遇經費不足、時間不足、專家學者支援不足、相關知能不足、缺乏法理依據等，使得教務主任推動教師專業發展評鑑感到困難。楊憲勇（2008）也指出欠缺法源依據、學校評鑑人力缺乏、教學輔導機制未臻完善等問題，影響評鑑方案的推動，亟待克服解決。江惠真（2008）研究顯示影響教師專業發展評鑑政策的外部因素是法源依據及主管教育行政機關的資源提供。

為提高教師專業發展評鑑的執行力，聚焦教學領導、教師文化、外界環境這三個面向，探討執行過程的影響狀況實有必要。本研究乃以臺北市一所市中心學校為研究對象，進行質性的深入研究。

參、研究設計與實施

一、研究現場

明明國小於民國57年成立，迄今已有40年歷史。在學校坐落的社區內，文教機構、金融銀行、醫院等大樓林立，家長社經背景相當不錯，對學校事務參與頗多。學校辦學績效良好，是深獲家長肯定的額滿學校。現有班級總數共69班（含普通班65班、資賦優異資源班2班、身心障礙資源班2班），現有學生總數共約2,200人，聘用教師115人。

二、資料蒐集

本研究旨在瞭解影響小學形成性評鑑實施的因素。為達成本研究目的，本研究以訪談與參與觀察為主，佐以文件分析進行研究。茲說明如下：

(一) 個別訪談

本研究以「半結構」訪談法為主要資料蒐集方法。訪談的錄音，進一步以逐字稿的方式處理，以便後續之分析與整理。個別訪談重點與對象如下表所列：

表 1 訪談日期、重點與對象

日期	訪談重點	訪談對象與代碼
96.06	95學年評鑑的實施歷程、工作重點、影響因素	校長 (A1)、教務主任 (A2)、課研組長 (A3) 小組帶領人 (TL1、TL2、TL3、TL4、TL5) 校內評鑑小組成員 (TE1、TE2、TE3)、 參與評鑑方案的教師 (TP1、TP2、TP3、TP4) 未參與評鑑方案的教師 (TU1、TU2)
97.06	96學年評鑑的實施歷程、工作重點、影響因素	校長 (A1)、教務主任 (A2) 小組帶領人 (TL2、TL3) 評鑑小組 (TE1、TE4、TE5、TE6) 小組成員 (TP5、TP6)

備註1：上表中，A代表行政人員，TL代表教師兼小組帶領人，TE代表教師兼評鑑小組成員，TP代表未兼其他身分的參與教師。

備註2：評鑑小組成員由校長聘請校內資深優良教師組成，在學年結束時檢視受評教師的評鑑檔案，給予成長的建議。

(二) 參與觀察、非參與觀察

研究團隊參與各項會議與活動時，記錄當時觀察到的重要事件，其內容包括對現象的觀察與詮釋、進一步探討重點、研究省思等。本研究團隊成員之一是明明國小的正式教師，參與學校的日常運作，資料的蒐集來源不限於評鑑相關會議，舉凡教師晨會、課發會、領域會議、學年會議等，甚至非正式的下課閒聊，都是蒐集資料的時間。其他研究人員採非參與的觀察，在評鑑相關活動實施時到校進行觀察，重要的觀察的事件包括：評鑑說明會、評鑑推動小組會議、各評鑑小組的專業成長活動、評鑑小組

會議、評鑑工作檢討會、訪視會議以及評鑑成果發表。

(三) 文件分析

本研究蒐集的文件種類包括明明國小95和96學年教師專業發展評鑑的申請書、會議記錄、教師省思回饋單、教師研究作品等。

三、資料處理

根據研究的目的與問題，對於所蒐集到的資料進行分類與編碼，從中建構出其意義，期能回答本研究之問題。

表 2 資料分類管理表

類別	記錄方式	意義說明
訪談	訪談，TP1960512	在96年5月12日訪談TP1
文件分析	文件，95申請書	分析95申請書之文件資料
觀察	觀察，說明會950906	分析95年9月6日說明會剖記

資料的分析，進行流程為：劃定分析單位、發展分析類目、執行資料編碼、處理分類資料、歸納、進行結論確認。其中編碼共分三階段，分別為開放式編碼、軸心式編碼、選擇式編碼。首先，針對資料進行微觀分析，進行開放式編碼。接著進行軸心式編碼，即針對開放式編碼所整理出之概念進行關聯組合，將相同性質之概念歸納成一個更高層級之概念。最後，運用軸心式編碼所發展的概念作一歸納，完成選擇式編碼，使現象得以有意義的脈絡化。

四、資料檢核

在提高信度方面，本研究團隊裡以三位研究者從事觀察，共同檢證研究結果，並且運用機器（如錄音筆）來記錄資料，整理成逐字稿。在提高效率度方面，本研究將訪談逐字稿提供給受訪者加以檢視，以確定受訪者的真正意見，並採用方法的三角校正（triangulation），如利用訪談、觀察與文件分析所得，加以比對，以交叉複核資料的準確性。本研究團隊盡量沉浸研究現場深入觀察，並對受訪者的背景資料作深入瞭解；研究團隊資料分析時，時時進行反省與檢核，以免影響研究的客觀性和正確性。

五、研究倫理

研究者除了上述提高研究信度與效度，以求客觀分析與報導研究結果外，本研究在研究倫理的實踐做了以下的努力：

1. 基於保護受訪對象，本研究除了在研究一開始與研究對象簽定研究同意書外，也強調所有蒐集到的資料僅作為本研究之用，任何人在未經當事人同意之下，均不得轉製或散播其受訪原始資料。
2. 對研究對象個人資料、背景予以保密，資料的處理與分析亦採取化名的方式進行，研究結束後，所有的錄音保留一年後全數銷毀。
3. 在自然而不干預的情境下，研究團隊給予研究場域專業發展評鑑意見諮詢，提供評鑑指標等參考資料，並對參與教師表示肯定。

肆、研究發現與討論

一、教學領導對實施形成性教師評鑑的影響

(一) 領導者致力於教師專業發展，有助於方案的推動

明明國小校長注重教師的教學與專業發展，在教學方面，校長期許教師除了給小朋友紮實的能力，還要重視教學的創新，以提高教學效能，校長說：「教學一定要非常重視教學的創新…必須要有效能的、效率要兼顧（訪談，A1970624）」在專業發展方面，校長期許教師成為研究型的專業教師，「在自己教學的專業領域上，要有不可被取代的地位（訪談，A1970624）」。

明明國小引進教師專業發展評鑑方案，目的在於引進資源協助老師專業成長。校長認為藉著這樣的一個制度可以「給老師更多的鼓舞、更多的協助、給他更多的舞台去展現…去研發（訪談，A1951004）」，教務主任也認為可以「給老師一個機會，就是說你可以做，而且你應該要做，做得理直氣壯、理所當然（訪談，A2951012）」。校長和教務主任致力於推動評鑑方案，評鑑宣導時到場說明實施方式，傳達學校任務與目標（觀察，說明會950906）；評鑑活動進行時，校長到各小組加油打氣（觀察，成長活動951018），教務主任也選擇一組全程參與（觀察，成長活動951018），給予老師心理的支持。

李俊湖（2007）指出，學校各項資源配合若有校長及主任的行政領導與支持，是成功的關鍵因素。教育部試辦教師專業發展評鑑的目的在於提供經費，協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果（教育部，2006）。明明國小教學領導者關注「紮實的教學」、「專業的教師」，因此較能認同方案的目的，願意推動方案。

（二）領導者採用群體領導，有助於學校本位評鑑方案的制訂

校長對於教學領導採取的方式是教師的群體領導，希望透過影響、參與、示範或授權他人，達到領導的目的。在資源的分配，也將決策權分享給親師生。他說：「我不太主張說一人領導，或者是由上而下…我比較屬於讓老師是群體領導，或者是相互領導（訪談，A1960621）」。由於校長強調群體領導，教學領導者除了校長本人，各處室行政人員、老師之間也互相領導。

教師專業發展評鑑方案的執行秘書是教務主任，負責方案的執行。評鑑推動小組由家長會、教師會、教師代表參加，負責學校試辦方案的運作規劃與監督。評鑑小組是由受過評鑑人員初階訓練的資深老師組成，負責評鑑的回饋（文件，96申請書）。學校另外在行政和教師之間增設成長小組帶領人，負責帶領組員進行專業成長，也作為居間溝通協調的機制（觀察，檢討會議951018）。學校藉由上述評鑑相關工作小組，規劃學校本位的教師專業發展評鑑的實施內涵。在各項教師專業發展評鑑相關會議中，對成長與評鑑的時程、方式、工具有諸多討論。重要的討論內容例如：「這學期評鑑目的，先放在建立教師相互信任及協助和諧氣氛（觀察，檢討會議951018）」；「成長為主要面向，評鑑僅是附帶的（觀察，推動小組會議-960404）」；「將教師專業發展的歷程原則掌握住，其中是善意的、是鼓勵的、不帶批評的、是鼓勵性的，（觀察，評鑑小組會議960523）」。

教師專業發展評鑑是授能導向的校本方案，學者建議教學領導者應強調教師的增權增能（林志成，2006），朝向增能與解放、分享的、民主參與的方式，並透過溝通協調與服務，來達到預期成效。明明國小的校長將領導與決策與親、師、生共享，教學領導採群體領導，擴大教師之間的影响力，有助於學校本位評鑑方案的計畫制訂，確保資源的合理分配。

(三) 領導者積極參與評鑑方案的研討，有助於方案的理解與推展

校長與教務主任積極參與評鑑方案的相關研討會，對於方案的實施方式與內涵有較深入的理解。校長說明自己研習與省思的經驗：

我會去了解主管機關的真正的想法，那同時我們分享各個學校各個縣市不同運作的歷程，不同的結果 …除了去參加會議、研習、培訓，文獻的收集或閱覽也會不間斷去做，在學校的運作裡面去做一些反省、省思(訪談，A1970621)

教務主任謹慎、上進，主動了解教育趨勢，他說：「我也很怕我方向會走錯，所以我會吸收新知，藉由很多的研習，了解整個社會的趨勢(訪談，A2960626)」。教務主任積極參與教育部評鑑專案，得到方案推動的訊息，對於「臺師大潘慧玲、張素貞教授的專案，我都有去參加，都會發現非常好的例子(訪談，A2970624)」。明明國小的領導者積極參與評鑑方案的研習，校長、教務主任以及兩位教師皆已完成推動知能研習及評鑑人員初階評鑑培訓取得證書，並參加教育部「教師專業發展評鑑講師培訓」，擔任「教師專業發展評鑑」宣導說明講師。

顏國樑(1997)的研究指出，在執行政策時，執行人員有強烈的執行信心與興趣，並且具備足夠的知識與技術，是獲致良好的執行績效之先決條件。張素貞、林和春(2006)建議學校行政人員應成為支持教師專業發展的助力，自我充實建立正確的教師專業發展評鑑之理念，致力建構學校專業發展的氛圍，提供必要的資訊協助教師，並以行動力引導學校教師參與試辦。明明國小領導者精熟評鑑方案的內涵，不但利於示範、輔導其他教師教學，提供相關教育諮詢服務，更有助持續推動方案。

(四) 領導者以多元的推動策略，降低教師對評鑑的抗拒，提升方案的接納度

明明國小希望學校本位的評鑑制度是客觀、多元、不帶給老師太多壓力和麻煩。整個評鑑方案著重於教師自我評鑑，並由受評者自己找信任的同儕互評，再由校內的評鑑小組給予成長的建議與回饋。校長指出：「我們學校較著重於同儕互評的結果，而評鑑小組的功能僅在針對其自評與互評結果給予建議(觀察，評鑑小組會議950404)」；「盡量避免讓老師做很多的文書作業，以免增加老師們的負擔(觀察，評鑑小組會議960523)」。具體的策略就是結合既有的教學輔導制度和週三教師進修制度，規劃「班級經營與輔導」和「課程設計與教學」之成長團體，利用週三教師進修

時間進行專業增能。教務主任指出評鑑方案的成果展現也是結合既有制度，不想增加教師的負擔。他說：

未來的成果都是用我們原來的在做。例如說：網頁平臺，這個我們自然領域一直都在做。教學檔案、行動研究、期末分享，我們都一直在做（訪談，A2951012）。

其次，明明國小以「先成長再評鑑」的方案策略，滿足教師的成長需求，並降低教師對評鑑的抗拒。校長說明「整個評鑑的精神，也就是訂個目標讓我們自己追求以及成長（觀察，檢討會議951220）」，教務主任也強調「我們著重於專業發展而非評鑑（觀察，檢討會議951018）」，於是學校採取先成長再評鑑，「先做一個成長的步驟，那成長到一個程度再做評鑑的工作（訪談，TL2960615）」。

黃耀輝（2006）指出，評鑑當然會造成老師一些困擾或壓力，領導者應提供誘因及學習的環境與支援，促使老師將壓力轉化成長的動力。學者建議學校應加強對教師的主動關懷、溝通觀念、提供專業成長及支持，以克服教師抗拒文化（潘道仁，2006）。明明國小為了降低教師對評鑑的抗拒，採取「結合既有制度」、「先成長再評鑑」以及著重「由信任的伙伴互評」的策略，有助於降低教師對評鑑的抗拒，提升對方案的接納程度。

（五）領導者未能及時釐清教師對評鑑的疑慮，方案的宣導仍略顯不足

對於學校發展的願景，領導者主要透過各種會議溝通。校長說：「我們不斷在各種機會、各種場合去做觀念滲透、理念滲透了，或者是精神上的滲透（訪談，A1970624）」；主任則「透過很多的機會，如課發會的時間、導師會的時間，不斷的提供訊息給老師（訪談，A2951012）」。為了宣導教師專業發展評鑑方案，學校舉辦三次全校性的說明會，說明評鑑目的、方式與時程，也希望激勵更多人參加。但是全校老師雖然都參與評鑑方案宣導會，卻還是沒有完全了解評鑑內涵。老師反應：「我們實施教師評鑑跟專業教師發展這兩條線到底有什麼不同？評鑑的內容和理念到底是什麼？（訪談，TP5951207）」；「我看不到前面的東西，也不知道後面要進行什麼（訪談，TP6970625）」。對於評鑑內涵的疑慮，受訪者認為原因可能是「老師沒有很認真的聽宣導（訪談，A3960620）」，或是「全校的老師不見得會清楚，因為他們沒有參加評鑑小組的會議，不了解逐步建構、邊做邊修的方案內容（訪談，TL3970625）」。

一種新的政策想要順利推動，必須透過有效的宣導與溝通，使相關人員充分了解、支持並執行，才能真正落實政策。教師評鑑方案的實施，也必須花時間與教師多做溝通與宣導，才能讓教師瞭解、認同、接納（Stronge & Tucker, 2003）。領導者應與教師建立關懷、信任、接納、溫暖與傾聽的互動關係，加強多元的溝通路徑，營造安全、支持的互動品質。明明國小的教學領導者注重正式管道的溝通，唯仍較少主動釐清試辦與未試辦教師的疑慮，並不利於方案的宣導。

二、教師文化對實施形成性教師評鑑的影響

（一）教師樂於追求專業精進，願意利用評鑑方案發展專業

持續保持追求精進的狀態，是大多數明明國小教師共同的心聲，只是步調有快有慢，方式多元化。老師們說：「就像我們對事情的處理方式會有不同一樣，每個人進修方式其實也是不同的（訪談，TP4960613）」；「我會試著找方法去改善…可以請教別人，要不就根據自己以前的經驗去做修正。（訪談，TU2960623）」。「教務主任觀察到「我們學校老師的專業精進絕對是有的。反過來，只想保持現狀的，應該只剩個位數（訪談，A2970624）」。

教師的學習動機強烈，大部份會採取開放的心態，接受新的教育理念。校長指出「大部份的老師是可以接受挑戰、接受改變的，他不排斥新的事物，新的嘗試（訪談，A1970624）」。TL2、TP6、TE5受訪時不約而同表達：「我們對新的教育理念接受度還蠻高、蠻開放的」；「終生學習這句話在我們學校不是一個口號，大家真的有把這個當成生活態度（訪談，TL5960613）」。

明明國小教師追求專業精進，有的採取開放的心態，接受新的教育理念，有的利用多元方式，追求自我成長。這一點與周淑卿(1999)的研究相符，顯示國小教師大多追求成長，並未呈現平庸化現象。教師利用多元方式追求專業精進，有助於評鑑方案的認同，大部分老師願嘗試評鑑方案，習於自主學習的教師就算不參加方案，也不會阻撓別人參加方案。

（二）教師合作、分享的習慣，有助於評鑑方案的推動

明明國小近幾年來積極參與九年一貫課程、教學輔導教師制度、教育行動研究，學校提供很多專業對話的平台，例如各種會議的交流、經驗傳承與課餘的對談，慢慢形塑了合作、分享的教師文化。在實施教師專業發展評鑑方案之前，教師就會透過同

儕互動、專業對談來促進教師專業發展。校長發現「很多的教學法寶，老師都很願意的把它分享出來（訪談，A1970624）」，老師也認為「我們學校沒有孤立的王國，因為尋求支援是非常OK的（訪談，TE5970623）」；「老師都願意分享他的教學情況，將上課的資源提供（訪談，TL2970623）」；「每天下課都會把上課處理的情形拿出來講，然後…就會有人給意見（訪談，TP4960613）。老師認為教師專業發展評鑑方案，「只是把以前閒聊的方式，把它變成有一個組織化的方式，使對談會有一些組織及成長（訪談，TL2960615）」，藉由參與評鑑方案「可以吸取別人的一些長處或者別人的經驗，提升自己教學的品質（訪談，TP3960613）」。

明明國小合作、分享的教師文化，讓教師願意打開門窗，走進別人的教室觀摩，也不排斥別人進入自己的教室觀察，有助於同儕互評、經驗分享以及評鑑小組回饋的運作。周淑卿(1999)、陳奕安(2002)的研究顯示教師之間呈現互不干預甚至孤立的狀況，這種孤立文化阻礙教師間互相觀摩的機會，不利於教師專業發展。明明國小的教師文化，比較不像以上二位的研究結果，而是比較如徐慧真(2003)、吳紹歆(2004)的研究發現所示：九年一貫課程以及教學輔導教師制度的實施，對教師間協同合作、同儕分享有正向影響，可以改善教師孤立現象。由於學校落實教學輔導教師制度，提供多元的對話機制，所以教師孤立的狀況趨少。教師較容易找到合作對話的同儕，在信任的環境下分享，因此比較不會排斥教師評鑑方案的推動。

(三)教師忠於巴爾幹化的小團體，集體參與或退出評鑑方案

明明國小有六十五班，教師編制有一百二十人左右。教師之間，還是容易因為教室配置與任教領域形成巴爾幹化的小團體。老師們發現「五年級有五年級的文化，六年級有六年級的文化（訪談，TL2970623）」「高年級以學年為主，但是低年級以班群為主。（訪談，TE5970623）」。教師文化受到巴爾幹化的小團體影響，教師在團體內願意互相鼓勵、激勵，提供友伴的支持。校長發現：「老師願意在放心、比較安全的環境去分享，去做專業成長，跟團體一起成長（訪談，A1970621）」；受訪教師表示「同學年的老師彼此給予鼓勵，也會給予壓力（訪談，TP2960626）」。巴爾幹化的教師文化會影響教師評鑑方案的參與情形，所以「參加評鑑是一個group一個group（訪談，TE1970625）」，「有可能整個學年參加，整個學年不參加（訪談，A2970624）」。

Hargreaves (1992) 的實徵研究發現，英國中小學教師文化亦呈現巴爾幹化現象，教師在校內與其他教師結盟成為次團體。明明國小教師在九年一貫課程的推動下，團隊合作的氛圍已然形成，教師之間形成教學團隊，團隊成員的組成也有巴爾幹化現象。就如陳奕安 (2002) 的研究發現，明明國小教師普遍還是具有忠於同事的教師文化，教師在參與評鑑方案的意願，呈現跟隨團隊成員團進、團出的現象。

(四) 教師專注投入學生學習的立即指導，排擠教師對方案的參與

老師的教學工作，關注於學生的學習成果，認為應該多花時間在學生身上。老師們說：「老師一個很大的特質就是他們重視教學，他們愛學生 (訪談，TE4970623)」；「願意花很長的時間去教育小孩子，重視他們的課業學習，把基礎打好 (訪談，TP4960613)」。

在繁忙的教學工作中撥空參與評鑑方案，讓教師感到時間的壓力。校長認為「評鑑人員，其實是要很花時間的，變成要是壓榨老師們的課餘時間來做這些事情 (訪談，A1970624)」。老師也提到評鑑要花蠻多的時間的，「晤談或是教室觀察，都要一個很完整的時間，事先要做一些準備的工作 (訪談，TL2960615)」，「在教學的時間都已經不太夠了，大部分都只能利用下班時間來做這樣的東西 (訪談，TP5970625)」。部分教師因為教學工作繁忙，只好把評鑑當做最後順位，甚至拒絕。「回到時間的壓力，我覺得我沒有辦法把課程準備得很好，我沒有時間給學生回饋 (訪談，TP4960613)」，「大家寧願把時間花在小朋友身上，而不是把時間用在行政資料的提供 (訪談，TU1950305)」。

Alvik (1995) 的研究發現當教師的工作量到達一定程度，學校本位評鑑未設定為學校的優先事項時，其工作與其他任務產生排擠效應，教師即不再願意做額外的工作。明明國小教師工作勤奮，自尊、自重，願意投入紮實的教學工作，然而對於與教學無直接或立即相關的事務，有些便會採取保留或觀望態度。簡紅珠 (2005) 建議透過價值澄清，讓老師了解教師評鑑制度係透過評鑑促進教師專業成長，其最終目的還是在提升學生學習，這樣也許較能獲得教師對於評鑑方案的認同與接納。

三、外界環境對實施形成性教師評鑑的影響

(一) 社會期許，讓行政人員與教師感受專業成長的重要

明明國小對於教育政策的引進，一向不落人後。從九年一貫課程、教學輔導教師制度、教育行動研究等教育潮流，都積極參與。老師們感受到「學校引進教育政策是比較頻繁的（訪談，TL2960615）」，「一直有新的方式下來（訪談，TL30951127）」「就是希望比別人早一點，走在前面（訪談，TP6970625)」。教師專業發展評鑑方案的引進，是因為校長認為學校有責任、有義務告知老師目前的教育趨勢，校長說：「早做晚做都是要做，這是政府的政策，或者是說一個趨勢（訪談，A1951004)」；教務主任也認為：「未來的趨勢仍是以評鑑為基準，現在不做，不代表你未來不用做（訪談，A2951115)」，老師也感受社會的期許與壓力，「社會的改進非常的快速，我是怕被這個洪流給淹沒…新的改革的話，我總覺得要參與其間（訪談，TE3960613)」；「教師現在地位好像沒有以前那麼崇高…應該讓所有家長、一般大眾知道老師不斷的進修、成長（訪談，TL1951109)」。

明明國小試辦教師專業發展評鑑制度的動機，誠如學者（林煥民，2007；顏國樑，2003）等所述，一方面是順應社會變遷與時代潮流，另一方面是以專業實力，尋求社會大眾的肯定，並證明老師是一個專業精進的團體。

(二) 教育行政機關提供配套措施，增加學校試辦的意願

校長感受到教育部或教育局的配套措施，例如人才的培訓和評鑑規準的建立，對於學校推動方案是有正向影響的。

教育部或教育局幫我們發展規準，幫我們做了很多培訓，提供資源，像是學術團體的理念，做法上的一些評介啦，宣導，或是實際上一個提供啦，這些其實是讓學校比較願意去做，願意去嘗試這個制度（訪談，A1970621）。

教師專業發展評鑑的訪視委員對於方案的視導，也對於學校的行政人員與教師具有鼓勵與支持作用。教務主任說：「學者專家對我們學校很多的鼓勵，像曾校長一直認為我們學校做得很好，這樣的評語當然有影響（訪談，A2970624)」；「每次教授來我都會覺得很感動…無形中會對我們心理建設，好像我們被肯定，我們被需要（訪談，TE4970623)」。

(三) 教育部提供的經費，仍不足以減輕教師的時間壓力與工作負擔

在經費方面，教育部給予辦理學校一筆經費，對於經費的使用有明確的規定，以業務費(含出席費、講座鐘點費、輔導費、交通費、印刷費、膳食費)、減授節數所需之鐘點費、雜支等為限。課程組長提到經費的運用是一個蠻大的困擾，因為「經費都是只能辦研習，只能辦鐘點費，老師所有時間都壓死在研習上，沒有去消化(訪談，A3960620)」。

在時間的資源方面，是教師最欠缺，也是教師專業發展評鑑政策無法提供的部份。受訪對象都提到時間的壓力，認為教學工作繁忙，只好把評鑑當做最後順位。教師指出沒有共同的時間討論評鑑結果，「時間搭配有困難，沒辦法詳談，呈現資料如果不夠具體完整，會很難做具體建議跟評論(訪談，TL3960623)」。教師建議：「有參加的老師，在來年配課的時候，是不是可以考慮減一節課(訪談，TP5970625)」。

在人力資源方面，評鑑方案並未提供額外的人力支援，學校組織內的許多成員既是規劃者也是承辦者，既是評鑑人也是受評人，既是領導者也是被領導者。以TL1、TL2、TL3、TL4而言，他們身兼評鑑推動小組、評鑑小組、專業成長小組帶領人、受評者四種身分，尤其對於擔任專業成長小組帶領人的工作負擔感到壓力沈重。教師說明工作負擔：「專業成長完之後開小組會議，小組會議開完可能到五點…還有其它工作一直在等著去完成(訪談，TE2960615)」。校長認為方案確實增加業務量與工作負擔，「尤其是我們的行政同仁，還有要再做評鑑回饋的評鑑人員其實會增加一些負擔(訪談，A1970624)」。

張素貞、林和春(2006)建議提供充分的資源，給予人力、物力和財力的輔助，以促進教師參與專業發展評鑑試辦的意願。政府提供的配套系統，確實會影響明明國小評鑑方案的推動。人才的培訓、規準的建立和學者專家的訪視，對明明國小有正面的支持作用，然而經費有限，無法給予參與教師以及執行業務的行政人員減課或代課，教師因為參與評鑑方案而產生的時間壓力與工作負擔，是亟待克服的難題。

伍、結論與建議

一、結論

- (一)明明國小校長與教務主任的教學領導對實施形成性教師評鑑具有影響力，領導者致力於提升教師專業發展，有助於方案的推動；領導者注重群體領導，有助於學校本位評鑑方案的制訂；領導者積極參與評鑑方案的研討，有助於方案的理解與推展；領導者以多元的方案策略，能降低教師對評鑑的抗拒；然而，領導者未能及時釐清教師對評鑑的疑慮，導致部分教師因為不了解或誤解，未能積極參與方案。
- (二)明明國小的教師文化對實施形成性教師評鑑有正面的影響，也有負面的影響。其正面影響是教師樂於追求專業精進，願意利用評鑑方案發展專業；教師具有合作、分享的習慣，有助於評鑑方案的推動；略顯負面的影響是教師忠於巴爾幹化的小團體，會集體參與或退出評鑑方案；而教師的教學信念專注學生學習的立即指導，致使部分教師對於直覺與教學無直接或立即相關的事務，採取保留或觀望態度。
- (三)外界環境對明明國小實施形成性教師評鑑的影響，包括社會期許讓行政人員與教師感受專業成長的重要；教育行政機關提供的配套系統增加學校試辦的意願；然而教育行政機關提供的經費資源，著重專家學者的訪視指導，無法提供參與教師與行政人員的減課經費，無法減輕教師的時間壓力與工作負擔，不利於制度的推動。

二、建議

(一)對教育行政機關的建議

1. 加強評鑑方案的宣導，喚起教師追求專業精進的意識

本研究發現，學校願意參與教師專業發展評鑑方案的動機之一，乃是符應社會對教師的期許。建議教育行政機關加強評鑑方案的宣導，可以以社會對教師專業與品質的期許，鼓勵教師以教育專業贏得社會的信賴，避免被社會淘汰。

2. 強化配套措施的建置，落實教師專業發展的協助

本研究發現，人才培訓、相關研習，以及專家學者定期的訪視，對於學校人員理解教師專業發展評鑑方案的內涵有實質的幫助，應該持續進行。然而，試辦方案無法提供人力或時間的支援，參與方案的教師頗有時間壓力與工作負擔。建議教育行政機關增加教師員額，降低教師授課時數，讓教師擁有足夠的時間與精力參與方案。

(二)對國民小學的建議

1. 注重教學領導，以提升教師專業

本研究發現，明明國小教學領導者關注「紮實的教學」、「專業的教師」，因此較能認同方案的目的，願意推動方案。建議國民小學的領導者應積極參與評鑑方案，以促進教師的專業發展，確保教育品質。

2. 採用民主參與的方式，以建構學校本位評鑑方案

本研究發現，明明國小的校長將教學領導與決策權與親、師、生共享，學校藉由評鑑相關工作小組，能有效規劃出學校本位的教師專業發展評鑑內涵。建議國民小學的領導者採用民主參與的方式，鼓勵教師建構學校本位的評鑑方案。

3. 善用多元管道，宣導評鑑內涵

本研究發現，明明國小的教學領導者注重正式管道的溝通，較少透過非正式管道主動釐清參與試辦與未參與試辦教師的疑慮，致使部分教師因為不了解或誤解方案內涵，而未能積極參與方案。建議國民小學的領導者善用多元管道，隨時隨地對參與或非參與教師進行評鑑內涵的溝通。

(三)對國小教師的建議

1. 運用團體合作、分享的力量，互相激勵求進步

本研究發現，明明國小合作、分享的教師文化，讓教師願意打開門窗，走進別人的教教室觀摩，也不排斥別人進入自己的教室觀察，有助於同儕互評、經驗分享以及評鑑小組回饋的運作。建議教師善用同儕的力量，互相觀摩學習，互相激勵求進步，建立教師社群。

2. 善用評鑑的工具效能，以發展教師專業

本研究發現，明明國小教師利用多元方式追求專業精進，大部分老師願嘗試評鑑方案，部份習於自主學習的教師就算不參加方案，也不會阻撓別人參加方案。建議教

師們除了自主學習或專業進修之外，亦可以善用評鑑的工具效能，透過自評與他評的歷程，了解自我教學的優、缺點之後，積極發展教師專業，以提升學生學習品質。

參考文獻

- 江惠真（2008）。**教師專業發展評鑑促進學校革新之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 吳林輝（1998）。**臨床視導在臺北市國中實習教師教學輔導之需求性研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
- 吳清山（2001）。教育名詞：教學領導。**教育資料與研究**，43，121。
- 吳清山、張素偵（2002）。教師評鑑：理念、挑戰與策略。載於中華民國師範教育學會（主編），**師資培育的政策與檢討**（177-215頁）。臺北市：學富文化。
- 吳紹欽（2004）。**臺北市教學輔導教師制度之研究：一所國小教師文化與制度的對話**（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
- 李安明（1997）。**我國國小校長教學領導之研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（報告編號：NSC 86-2413-H-134-006），未出版。
- 李安明（1999）。「為教學而行政」的校長教學領導：理論與實務。**教育政策論壇**，2（2），158-203。
- 李坤調（2006）。**國民小學教務主任推動教師專業發展評鑑之個案研究～以臺北縣試辦學校為例**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 李俊湖（2007）。從教師評鑑談教師專業發展評鑑。**研習資訊**，24（1），139-148。
- 周淑卿（1999）。**國小教師次級文化對初任教師專業理論實踐的影響**。行政院國科會專題研究（報告編號：NSC88-2413-H-134-008），未出版。
- 周德禎（1997）。原住民實習教師專業社會化歷程之研究－以拉瓦爾國小為例。**國立屏東師範學院學報**，10，229-258。
- 林水波、施能傑、葉匡時（1993）。**強化政策執行力之理論建構**。臺北市：行政院研究發展考核委員會。
- 林志成（2006）。教師專業發展與評鑑的困境與對策。**新竹縣教育研究集刊**，6，1-45。

- 林明地 (1998)。教育政策執行時應考慮的問題：來自於組織研究結果的啟示。**教育政策論壇**，1(1)，24-37。
- 林煥民 (2007)。我國推行教師專業評鑑政策之研究。**教育政策論壇**，10(3)，103-142。
- 范熾文 (2006)。校長教學領導的理念與實踐。載於張德勝(主編)，**追求卓越教學理論與實務之會合** (93~106頁)。花蓮市：花蓮教育大學。
- 徐慧真 (2003)。**桃竹苗四縣市國民小學教師文化之研究** (未出版之碩士論文)。國立新竹師範學院，新竹市。
- 高強華 (1996)。變遷社會中的教師在職進修。載於中國教育學會、中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會主編，**比較教育的挑戰與展望** (頁205-215)。臺北市：師大書苑。
- 張芬芬 (1988)。實習教師社會化之探討。**臺北市立師範學院學報**，19，351-384。
- 張素貞、林和春 (2006)。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**，57(5)，36-58。
- 張德銳 (1995)。**教育行政研究**。臺北市：五南。
- 張德銳 (1998)。**師資培育與教育革新研究**。臺北市：五南
- 教育部 (2006)。**試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊**。臺北市。
- 陳永發 (2005)。**國民小學教師同儕教學評鑑模式之研究** (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳奕安 (2002)。**基隆市國民中小學教師文化與教師專業成長態度之研究** (未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院，臺北市。
- 黃嘉雄 (2000)。落實學校本位課程的行政領導策略。**教育資料與研究**，33，19-25。
- 黃耀輝 (2006)。學校本位教師專業發展評鑑的規劃與實施。**學校行政**，43，212-241。
- 楊振昇 (2003)。教學領導與教師專業發展。**教育資料集刊**，28，287-318。
- 楊振昇 (2009)。**教育組織變革與學校發展研究**。臺北市：五南。
- 楊憲勇 (2008)。**臺北縣國民中學試辦教師專業發展評鑑之個案研究** (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 葉淑花 (1998)。**國民小學教師文化研究** (未出版之碩士論文)。臺灣師範大學，臺北市。
- 潘道仁 (2006)。教師專業發展評鑑實施與應用。**師友**，474，38-41。

- 鄭世仁（1996）。我國國民小學教師次級文化之研究。行政院國科會專題研究（報告編號：NSC85-2418-H-134-001），未出版。
- 簡紅珠（2005）對臺灣中小學教學文化的幾點思考。《課程與教學季刊》，8（3），1-13。
- 顏國樑（1997）。《教育政策執行理論與應用》。臺北：師大書苑。
- 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。
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York, NY: Columbia University Teachers College Press.
- Hargreaves, D. H. (1972). *Interpersonal relations and education*. London, England: Routledge & Kegan Paul.
- Kowalski, T. J. (1995). Preparing teachers to be leaders: Barriers in the workplace. In M. J. O' Hair & S. J. Dell (Eds.), *Educating teachers for leadership and change: Teacher education yearbook III* (pp. 243-257). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Loucks, S. B. (2002). *High school principals' perception of the usefulness of teacher evaluation for school improvement* (Unpublished doctoral dissertation). University of the Pacific, Stockton, CA.
- Matlock, B. (1991). *The collaborative learning process: Peer coaching in special education*. Retrieved from ERIC database. (ED 340186)
- Smith, T. B. (1973). The policy implementation process. *Policy Sciences*, 4(2), 203, 197-209.

Stronge, J & Tucker, P. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. New York, NY: Eye on education.