

行政院國家科學委員會補助專題研究計畫成果報告

國民中小學教師評鑑政策實施之可行性評估

計畫類別：個別型計畫 整合型計畫

計畫編號：NSC 90 - 2413 - H - 032 - 006

執行期間：90 年 8 月 1 日至 91 年 7 月 31 日

計畫主持人：吳政達 博士

研究助理：陳芝仙、蕭琦蓉

本成果報告包括以下應繳交之附件：

赴國外出差或研習心得報告一份

赴大陸地區出差或研習心得報告一份

出席國際學術會議心得報告及發表之論文各一份

國際合作研究計畫國外研究報告書一份

執行單位：淡江大學教育政策與領導研究所

中 華 民 國 九 十 一 年 七 月 三 十 一 日

行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告

國民中小學教師評鑑政策實施之可行性評估

The feasibility evaluation of teacher appraisal policy implementation in the compulsory education

計畫編號：NSC 90-2413-H-032-006

執行期限：90年8月1日至91年7月31日

主持人：吳政達 淡江大學教育政策與領導研究所

研究助理：陳芝仙 淡江大學教育政策與領導研究所

蕭琦蓉 淡江大學教育政策與領導研究所

中文摘要

本研究旨在探討實施教師評鑑政策之可行性，廣納有關的政策利害關係人(包括教育行政人員、學校行政人員、國中小教師及家長等)之意見；就評鑑的目的、對象、參與規劃人員、評鑑工具與方式、評鑑委員會的組成，以及評鑑模式等設計「國民中小學教師評鑑政策實施之可行性評估」調查問卷，抽樣方式係以分層隨機抽樣按台灣地區行政區劃分為北中南東等四區，抽取 25 縣市教育行政人員，並依各區國中小學校數總數之比例，隨機抽取 250 所學校為樣本，合計寄出 1375 份，回收得有效樣本 513 份，資料分析以平均數描述統計、排序、t 檢定、F 檢定等統計方法進行分析，研究結果發現：(1)教師評鑑之對象以正式教師為主，其評鑑的目的以形成性目的之可行性最高；(2)參與規劃教師評鑑系統之相關人士，以學校內部的成員為主時可行性最高，而對學生參與評鑑持反對意見；(3)對教師評鑑委員會的規劃人員主張與參與評鑑系統規劃人士大體相符；(4)教師評鑑模式建議採取目標設定模式，若以形成性評鑑為目的以同儕評鑑、上級對部屬的評鑑最為可行，總結性評鑑則以上級對部屬評鑑可行性最高；(5)教師評鑑工具建議採取結構性工具為宜，資料蒐集以質量並重之方式最為可行；(6)教師評鑑結果之運用，多認為以進一步安排教師進修或訓練最為可行，最後才列入成為年終考核的依據。

關鍵詞：教師評鑑、可行性評估、評估

Abstract

This study focuses on feasibility of teacher appraisal policy by collecting stakeholders' opinions including administrators, school administration staff, primary and secondary teachers and parents etc. We design the survey questionnaire about the feasibility evaluation of teacher appraisal policy implementation in the compulsory education according to the evaluation purpose, audiences, tools, modes, models, staffs visiting to plan and composition of appraisal committee. Stratified random sampling is used to divide Taiwan administrative district into four parts (the northern part, the midland, the southern part and the eastern part). We take sampling among 25 Education Bureaus and 250 schools of primary and secondary school at each district and then 1375 copies of questionnaire are sent, in which 513 copies are returned. The methods of analysis includes t-test, F-test, ranking and mean statistics etc. The findings are: (1) the audiences of teacher appraisal are mainly formal teachers and evaluation purpose is formative purpose. (2) School internal staffs are major members of people taking part in planning teacher appraisal system. However, most people oppose that students plan teacher appraisal system. (3) The composition of appraisal committee is consistent with members of people taking part in planning teacher

appraisal system. (4) The goal-setting model of appraisal models is more feasible than others. About formative purpose, peer appraisal and superior-subordinate appraisal are acceptable; on the other hand, superior-subordinate appraisal is most feasible regarding summative purpose. (5) The constructive appraisal tool is proper to use and the way to collect data should consider both its quality and quantity. (6) The outcome of appraisal should further arrange teacher to visit teacher development and training rather than the basis of annual bonus.

Keywords: teacher appraisal, feasibility evaluation, evaluation

壹、前言

教師評鑑工作是歐美先進國家近年來相當重視的教育改革項目之一，例如在 1980 年代初期，經研究顯示美國中小學學生在學業成就測驗上的分數逐漸低落，因而引發大眾對學校教育的不滿，紛紛提出提高教師素質，以挽救學校教育的訴求。「教師素質」成為決策者、大眾、家長、學者們關心的焦點。為了招收、儲備有能力的教師候選人，核發教師執照給表現到達標準的準教師，選拔優良的現職教師以給予晉級或加薪的鼓勵，教師評鑑成為普遍採用的策略 郭玉霞，民 83。我國在民國 83 年 7 月 28 日行政院通過「教育改革審議委員會設置要點」，同年 9 月 21 日於行政院召開第一次委員會議正式成立後，在第一期諮議報告書之中第六節「中小學師資素質之發展」部分，提出各校應設置教師審議委員會以處理教師之任用、考核與評鑑之建議。民國 84 年 8 月 9 日公布教師法，其第十一條規定：「高級中等以下學校教師之聘任，分初聘、續聘及長期聘任，經教師評審委員會審查通過後由校長聘任之。前項教師評審委員會之組成，應包含教師代表、學校行政人員代表及家長代表一人。其中未兼行政或董事之教師代表不得少於總額二分之一；其設置辦法由教育部定之。」教育部亦於 86 年 3 月 19 日發佈施行「高級中學以下學校教師評審委員會設置辦法」，自八十六學年度起高級中學以下學校教師之聘任除了依 83 年 2 月 7 日公布實行的師資培育法第十一條及第十八條規定之分發外，其他教師之聘任方式各校均需在校師法及其相關子法規定下籌組教師評審委員會，以甄選各校所需之教師。對於教師評審委員會選聘教師之間

題，黃政傑 民 86 認為與教評會運作成敗息息相關者，在於教師評鑑的標準是否妥切。換言之，各校教師評審委員會負有教師聘任或續聘與否之審查責任，在做出各種評議決定之前，有賴教評會建立評鑑指標，進行教師評鑑之資料蒐集與分析。簡紅珠 民 86 主張教師評審委員會必須委託校內設置的教師評鑑小組進行有效的教師評鑑以取得有關教師表現之真實可信資料，以做為公正決策的依據。由此可知，如何進行有效的教師評鑑確實是學校教師評審委員會所面臨的一項挑戰。

除此之外，教育部日前已經草擬完成的高中職以下教師分級制草案中，將教師分為初任、中級、高級及顧問教師四級，顧問教師比例以地方教育主管機關轄區內教師總人數的 10% 到 15% 為原則，其餘三級則並無比例限制。各級教師以八年為晉級所需基本年資，如在同一級時間超過十一年，則不能再晉級敘薪。各級教師依據教學輔導表現、進修時數、考核等評鑑通過後升級，教師薪資則依據職級發給，教師的工作內容亦依據職級而有所不同。同時草案中，亦規定學校及地方教育主管機關可以成立小組，就教師教學表現進行評鑑、視導，作為教師晉級的依據之一。由於教師評鑑具有健全教師專業服務品質的功能，因此藉由教師評鑑來遴選高品質的教師或作為教師分級的依據，將有助於促進教師的績效責任(accountability)。而有效的教師評鑑則取決於下列三個要素：1.合理的評鑑目的；2.具體的評鑑指標；3.合宜的評鑑歷程或程序。其中評鑑目的是為了回答「為什麼(why)要評鑑」的問題，評鑑指標則是回答「評鑑什麼(what)」的問題，至於評鑑歷程或程序便是回答「如何(how)進行評鑑」的問題(Iwanicki,1990)。

有關教育評鑑領域研究所探討的主題，包括評鑑定義、受評機構、資料種類、評鑑指標、評鑑功能、評鑑的顧客與當事人、評鑑歷程、研究方法、評鑑人員的種類以及評鑑標準等(Nevo,1983;1989;1995)。就歷史觀點而言，美國有三個與教育評鑑有關的運動：第一個是在 20 世紀初期，以具體的標準化測驗對學生的評鑑；第二個是針對教育計畫的評鑑，尤其是有外部資金支持的計畫；第三個則是對於教師或其他教育人員的人事評鑑。由教育評鑑標準聯合委員會(Joint Committee on Standards for Educational Evaluation)於 1985 年開始發展教育人事評鑑之標準(standards for evaluation of educational personnel)，與西密西根大學(Western Michigan University)的評鑑中心共同進行一項改進美國教育機構人事評鑑之實踐運動。反觀，台灣地區 87 至 88 學年度直轄市與各縣市政府依據中央或省規定辦理之各項評鑑包括國民中學校務工作評鑑、高級中學暨完全中學評鑑、職業學校評鑑、中小學及學前特殊教育評鑑、技藝教育評鑑、學校交通安全評鑑。自辦部分包括社區大學評鑑、國民小學與中學校務評鑑、補校評鑑、幼稚園評鑑、校長評鑑（郭昭佑，民 89）除校長評鑑屬於人事評鑑外，多屬於機構或方案評鑑。因此可知，教育評鑑的範圍中以教師評鑑發展最為晚近，其因不外乎人事評鑑的難度最高，而且爭議最大。

貳、教師評鑑的相關文獻

一 關於「教師評鑑的意義與目的」部分

Iwanicki(1990)認為教師評鑑應包括以下四個目的：1.績效責任(accountability)：確保有

效能的教師在教室中教學。2.專業成長(professional growth)：促進新進教師與現任教師的專業成長。3.學校革新(school improvement)：促使學校改善教學品質和增進學生學習成果。4.遴選教師(selection)：確保僱用品質最佳的教師。其中，教師的績效表現有關教師的個人職位的決定，其目的在於確保僱用品質最佳的教師；就組織而言則在於認可標準的通過。而教師個人改善、革新的目的則在於改善其教學、增進個人的專業成長；組織方面則在於促使學校革新進步以改善教學品質以及增進學生學習 如表 1 所示

表 1 教師評鑑的目的

目的 層級	革新	績效責任
個人	教師個人的發展	攸關教師個人的決定(譬如，職位)
組織	學校的進步	學校狀態的決定(譬如，認可)

資料來源：引自 An introduction to teacher appraisal (P.4) by R. Bollington, D. Hopkins and M. West, 1990, London: Cassell.

由此可知，教師評鑑的目的可區分為績效或專業發展等兩方面的目的。而所謂績效導向的目的重點在於董事會或學校需求的滿足、資源的有效使用，其聽取評鑑報告者則關心誰提供方案的資金以及由何人執行此方案。至於專業發展導向的目的則較具形成性成分和較注重方案的組成、設計或改變。而聽取評鑑報告者則關心改變的可行性，以及對於教師的專業成長的變化較滿足學校外部人士對資訊的需求來的重要。

二 關於「教師評鑑的方法」部分

有關其評鑑方法部份就 Loup, Garland, Ellett 和 Rugutt(1996)指出：根據美國教師評鑑實務調查研究(Teacher Evaluation Practices Survey, TPES)發現教師評鑑的方法依序為教師正式觀察、非正式觀察、教師自我評鑑、教師檔案評鑑、同儕評鑑教師表現、學生評鑑教師表現以及紙筆測驗等。Darling-Hammond、Wise 和 Pease(1983)回顧相關文獻指出教師評鑑有以下八種方法，分別為：1.教師晤談；2.能力測驗；3.間接測量；4.教室觀察；5.學生評鑑教師；6.同儕互評；7.學生學習成就以及 8.教師自我評鑑等。若就教師評鑑的評鑑者而言，其評鑑的方式則可分為教師自我評鑑、同儕評鑑、上級一部屬評鑑、由學生評鑑教師教學、校外人士評鑑或非教育人士評鑑等方式 簡紅珠，民 82；黃坤錦，民 84；傅木龍，民 87；Wragg，1987；Bollington, R., Hopkins, D., & West, M., 1990。茲分述如下：

1. 教師自我評鑑

提供教師自我評鑑的機會與證實教師教學表現優良皆會影響教師個人的教學效能和動機，尤其當教師個人需求評鑑時更會產生教學行為的改善(Bollington, R., Hopkins, D., & West, M., 1990)。Whyte(1986)指出此評鑑方式有兩個問題，一是自我評鑑的月暈效應(halo effects)，即給予自己較佳的評價。二是自我評鑑是否值得信賴？換言之，自我評鑑者通常認為他們的表現比同僚較佳，故易產生仁慈的錯誤(leniency error)。

2. 同儕評鑑

所謂同儕評鑑係指兩個相同層級的人員互

相評鑑。這種評鑑類型一般認為是較輕鬆溫和的。評鑑者與被評鑑者之間較容易認同彼此的表現，整個過程充滿愉快的氣氛且增強彼此的滿足感。

3. 上級一部屬評鑑

此評鑑多執行於科層組織，亦即職位較高者評鑑職位較低者。在學校中，教師需要接受校長或其他有直接管理職權人員的評鑑。這種由上而下單一方向的評鑑，可能導致不具專業知識的上級人員來評鑑專業領域的人員。同時，由於上級人員擁有對下一層級人員的管理權，亦可能因而導致評鑑過程的奉承與諂媚。因此，加強評鑑者之專業知識，並建立客觀公正的評鑑過程，以避免此種評鑑方式可能導致的缺失，實為評鑑者與被評鑑者所應努力的方向。

4. 由學生評鑑教師教學

在教師教學的各類評鑑當中，由學生評鑑教師教學已被研究證實為最直接、重要、最客觀的評鑑方式(Greenwood & Ramagli, 1980; O' Hanlon & Mortensen, 1980; Shieh, 1990)，其被廣為接受與使用的主因，視學生乃是教學活動中最直接最接近的對象，因而對教學有最廣泛和最深刻的感受，亦即專業特徵與原則中「忠實於所服務的對象」。但學生評鑑教師的適用範圍，應視學生對於教學品質感受與認知的成熟度而定。換言之，多數在大專院校階段較為盛行，而國民小學階段因學生的成熟度不高，故較不適用學生評鑑教師教學的方式。

5. 校外人士評鑑

為了對教師評鑑提供更寬廣的意見，有關

引進校外人士參與評鑑的方式，仍有爭議。此處所謂的校外人士，係指其他學校的教師、校長、地方教育局督學或甚至是專門評鑑教師的團體。這些參與評鑑的校外人士，多具備教育專業素養，且從事相關性質的工作。因此，校外人士的評鑑仍有其可行之處。不過完全由與接受評鑑學校或個別教師無關的校外人士負責評鑑，可能因為缺乏深入了解，其評鑑的效益將有所限制。

6. 非教育人士評鑑

所謂非教育人士係指學生家長、家長會委員或其他社會人士，根據 Wragg(1987)認為民選的民意代表雖然參與許多相關教育政策的審查，但要評鑑教師在教室及學校的表現，卻又是不同的兩回事。相同地，由家長或家長會委員直接評鑑教師，亦有其不便之處，但不排除間接方式的涉入評鑑。例如，家長經常向校長抱怨教師作業批改不夠仔細、教學準備不夠充分或獎懲不當等，均是家長對教師的間接評鑑。但這些意見必須被適度的作為教師評鑑晤談的參考，才能有所助益。

三 關於「教師評鑑的原則」部分

有關收集教師工作表現資料的方法，計有：(1)觀察教師的教室教學，(2)測驗教師對教材教法的瞭解，(3)晤談教師的教育理念，(4)檢閱教師的教學設計、教具、教材及媒體等，(5)問卷調查教師同仁、學生和家長對教師表現的反應，(6)檢查學生的學習成績，(7)抽查批改學生作業情形，(8)檢閱行政處理、獎懲、品德生活、勤惰及進修等文件記錄。在各種作法中，教室觀察是最常使用的方法。一個有效的教室觀

察，必須把握下列四個原則(McGreal,1983；張德銳，民 81)：

1. 在教室觀察之前，觀察者 即評鑑者應事先舉行一次觀察前會議。在觀察前會議，觀察者可以瞭解教師的背景資料。並討論出教室觀察的重點。
2. 教室觀察的範圍愈狹小或愈具有重點，則觀察者愈能夠把握觀察事實。也就是說，教室觀察的範圍寧可小而精細，而不可大而無當。
3. 觀察資料記錄的方式不僅會影響觀察者和教師的關係，也會影響到教師參與教學改進的意願。因此，在紀錄觀察資料時，應少用帶有強烈主觀判斷傾向的評定量表(rating scale)，而應多用單純紀錄教室事實的表格。
4. 教室觀察之後，應立即召開會議。在會議中，觀察者應客觀地呈現教室觀察資料及其分析結果，以便讓教師能夠充分瞭解自己的教學表現和問題所在。如此，觀察者的觀察工作才能達到迅速回饋的功能。

英國諮詢調解與仲裁委員會獨立審查小組[Advisory Conciliation and Arbitration Service (ACAS)Independent Panel]則針對評鑑程序提出以下的原則(Elliott,1989)：

1. 在教育體系中，各層級的每一份子皆應接受評鑑。
2. 每一個評鑑均應多方參與。
3. 評鑑者儘可能與被評鑑者取得共識，而歧見部分需列入報告中。
4. 評鑑報告歸檔後有其時限，由雙方共同保管、備查。
5. 雙方皆應接受訓練。

國家教育統計中心教育研究與革新部門(the Office of Educational Research and Improvement, the National Center for Education Statistics)與教育績效與評鑑研究中心(Center for Research on Education Accountability and Teacher Evaluation, 簡稱 CREATE)於1993-1994年間合作對於公立幼稚園及小學教師進行調查,發現絕大多數的教師表示教師評鑑結果能客觀地反應出其教學表現,且有助於教師改進其教學方法。教師們大致上對以下各點表示贊同(Shinkfield & Stufflebeam,1995):

1. 教師評鑑方式已經在校內成形。
2. 評鑑有法律明文規定。
3. 評鑑前有先知會教師。
4. 多數教師是由校長評鑑。
5. 評鑑方式以觀察教室教學活動為主。
6. 教師有得到書面及口頭評鑑結果。
7. 教師可附帶文件於評鑑書中。
8. 教師支持以提昇教學方法為目的的評鑑。
9. 教師希望評鑑目標主要在於提昇教學能力,而非解聘不適任教師或獎勵優良教師。
10. 但教師們不排斥以教師評鑑方式懲處或獎勵教師的做法。

全美專業教學標準委員會(National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS)建議選擇評鑑方法可採用以下四大指標(Baratz-Snowden,1993):

1. 效度(validity)—係指測量程序的之標準化與正確性及採用可靠的方法。
2. 公平(fairness)—係指所有教師的能力不論其工作分派均被接受,且參與其測量過程。

3. 效率(efficiency)—以時間、金錢與獲取資訊的量與質計算之成本效益。
4. 影響(impact)—測量過程對實際教學之增強、組織再造的學校如何重新組織及其期許的教師角色,以及大眾對教育和教學的看法。

四 關於「教師評鑑的模式」部分

有關教師評鑑模式部分根據 Winter(1989)指出教師評鑑模式包括目標達成模式(target output model)、表現指標模式(performance indicator model)以及診斷模式(diagnostic model)。Shinkfield 和 Stufflebeam(1995)認為教師評鑑模式包括以下五種,即共同法則模式(common law model)、目標設定模式(goal-setting model)、成果模式(product model)、臨床視導模式(clinical supervision model)以及藝術或自然模式(artistic or naturalistic model)等。國內學者歐陽教、張德銳 民 82 則認為教師評鑑的模式可區分為臨床視導模式(clinical supervision model)、目標設定模式(goal-setting model)、治療模式(remedial model)與共同法則模式(common law model)等四類。茲歸納分述如下:

1.目標達成模式

此評鑑過程係將教師專業工作的表現與他們事先同意的教學目標作一比較,這些目標源自工作說明書或學習者應達成的目標,評鑑則是利用測量的形式以了解有多少目標已被達成。此過程很清楚是衍自於商業模式,涉及教師是否遵守合約的內容以及履行的程度。然而,此模式的問題在於教師的目標經常是高度特定 僅與學習者的課堂學習有關 且神秘的 涉及學

習者內在的情緒、和認知歷程，嘗試將此目標以一般公開的格式來表達反而造成含糊不清且導致評鑑的功能喪失。

2. 表現指標模式

在此模式中，視教學為技巧的表現，且可用可觀察的指標或指標加以分析教學能力所構成的成分。評鑑的重點即是判斷教師是否符合這些指標或指標，譬如英國教育與科學部(Department of Education and Science, DES)所呈現的範例，茲舉例如下(DES,1986)：

能力 VII—與學生溝通

- 指標 4 對課程內容的引導和解釋
- 指標 6 利用學生的回答與問題來教學
- 指標 7 透過課程讓學生得到回饋
- 指標 8 使用學生可以接受的板書與語調來教學

上述這些指標於利用時必須有下一層的指標，譬如指標 8 的「接受」二字，則需進一步定義。

3. 診斷模式

根據英國諮詢調解與仲裁委員會(Advisory Conciliation and Arbitration Service, ACAS)之評鑑與訓練工作團體所同意的原則(ACAS,1986)指出診斷出教師的「潛力」是可能的，並且校長(head teacher)和校方可發現此模式可促使教師接受新的或修正的任務，以幫助其專業成長並改善職業遠景。換言之，此模式能診斷出教師在教學上的困難，並引導他們找到指引、諮商或訓練。另一方面，倘若教師被診斷出為沒潛力的

時候，此模式就不受該群教師的歡迎。

4. 臨床視導模式

所謂臨床視導中「臨床」的概念，並不是指諮商或治療的型式，而是指密切的觀察、詳細的觀察資料分析、以及由視導人員及評鑑人員藉著與教師間面對面的互動關係，來協助教師改進教學的一種歷程。

5. 目標設定模式

目標設定模式係由評鑑者和教師共同評估教學成長的需要、共同設定目標，然後協助教師達成目標的行動計畫，最後再和教師共同評估達成目標的程度，以發展其教學專業知識和技能，此種模式可以Redfern(1980)所發展的「目標表現途徑」(the performance objectives approach)來作為代表。

6. 治療模式

Seyfarth(1991)指出治療模式主要用於補救教師已被發現的教學表現弱點，然後再視教師是否改進缺失，作為其是否繼續被聘用的參考。也就是說，在實施治療模式的教育機構裏，一當教師在年度成績考核被發現具有嚴重教學缺失時，則該名教師必須在校長、助理校長或指定輔導教師的協助下，逐漸改進教學缺失。在經過一段時間的協助後，如果該名教師仍無法達到學區所規定的最低教學表現要求，則該名教師可能必須面臨解聘的處置。

7. 共同法則模式

共同法則模式之名稱來源，乃由於多數美國學區(65%以上)都曾共同實施過此模式。McGreal(1983)指出此模式是以行政人員 通常是校長 為主導，以教師為被動受評客體的評鑑方式，其特徵有六：(1)高度的評鑑者參與，但低度的教師參與；(2)評鑑所使用的唯一方法常為教室觀察；(3)對「非終身僱用教師」和「終身僱用教師」採取相同的評鑑程序；(4)評鑑的重點在於強調年終考核的「總結性評鑑」；(5)無論教師的個別差異現象如何，皆採用統一的評鑑指標；(6)評鑑的格式通常為三個或五個等第的評定量表。

8. 成果模式

利用成果模式來評鑑教師的表現比起其他模式較易引起爭論，因為此模式係以學生的學業成就來評鑑教師。雖然目前逐漸縮小其使用的範圍，但在一九八 年代早期美國許多州以及學區透過建立最基本的能力評估方案要求或暗示教師或學校效能需合乎標準。通常使用於測量學生成就的工具為常模參照測驗與標準參照測驗等，此模式的優點在於比其他建立於觀察為主的教師評鑑模式客觀，但使用學生成就來評鑑教師則忽略教室情境的複雜性。

9. 藝術或自然模式

雖然藝術模式並未存在於美國的地方學區，但其見解獨創並且具有實用性的潛力。此視「教學是一種藝術」的觀點最佳的代表者首推 Elliot Eisner，該模式可允許表達的和未被期望的結果只要有益於學生皆可納入分析。當多數的教師或視導人員

可以詮釋學習過程事件的意義，此解釋的特點進入評鑑的程序對所有的教師是公平的，但伴隨而來的困難是對於此藝術或自然模式欠缺精準度和依賴直覺為主的評鑑活動所產生的批評。

參、研究設計

本章採取教育政策分析中可行性模式以評估國民中小學教師評鑑政策實施之可行性，所謂可行性模式(feasibility model)在於分析教育政策執行的手段，其與外在客觀條件互動情況下，能夠用以達成教育政策目標之可行性。該可行性分析必須考慮評鑑的接受者以及該評鑑所欲分享提供予何人此評鑑的報告內容，這些都是屬於與評鑑有關的人員。Aspinwall、Simkins、Wilkinson 和 McAuley (1992)指出評鑑計畫的發展必須廣納與評鑑有關的政策利害關係人意見，此乃是非常有用的策略。本章所指之政策利害關係人包括教育行政人員、學校行政人員(含國中小校長、主任、組長)、國中小教師以及家長等。另依教師評鑑可行性評估內涵(包括評鑑的目的、對象、參與規劃人員、評鑑工具與方式、評鑑委員會的組成、以及評鑑模式等)設計「國民中小學教師評鑑政策實施之可行性評估」調查問卷，施測對象以分層隨機抽樣抽取 25 縣市教育行政人員，並按台灣地區行政區劃分為北中南東等四區按國中小學校數，隨機抽取 250 所學校為樣本，合計寄出 1375 份，回收得有效樣本 513 份，其資料處理統採取平均數描述統計、排序以及重複量數 t 檢定、單因子變異數分析等統計方法。

肆、研究結果與討論

(一) 教師評鑑的目的

整體而言，有關實施教師評鑑的目的的可行性以形成性目的($\bar{X}=3.89$)優先，兼重形成性與總結性目的($\bar{X}=3.70$)次之，而以總結性目的($\bar{X}=3.62$)為末。進一步以變異數分析得其結果如表2至3，發現教育行政主管人員與學校行政人員與教師在形成

性、總結性與兼重形成性與總結性皆呈現出顯著差異，即教育與學校行政人員比教師對評鑑較為支持。另外，家長對於總結性目的與教師有顯著差異，即家長對於總結性目的比教師認同其可行性高。不同地區對於形成性目的無顯著差異，但對於兼重形成性與總結性目的則出現北部較南部贊同，總結性目的方面則出現北部比中部、南部較為支持。

表2 不同身份別對教師評鑑目的之變異數分析與事後比較摘要表

評鑑目的	身份	平均數	變異數分析					事後比較
			變異來源	離均差平方和	自由度	均方和	F 值	
形成性	(1)教育行政主管人員	4.03	組間	23.094	3	7.698	12.823*	1、2>3
	(2)學校行政人員	4.05	組內	286.958	478	0.600		
	(3)教師	3.55	總和	310.052	481			
	(4)家長	3.86						
總結性	(1)教育行政主管人員	3.91	組間	23.450	3	7.817	10.900*	1、2、4>3
	(2)學校行政人員	3.72	組內	342.078	477	0.717		
	(3)教師	3.28	總和	365.528	480			
	(4)家長	3.71						
兼重形成性與總結性	(1)教育行政主管人員	4.00	組間	24.167	3	8.056	9.710*	1、2>3
	(2)學校行政人員	3.83	組內	360.053	434	0.830		
	(3)教師	3.35	總和	384.219	437			
	(4)家長	3.59						

* $p<.05$

表3 不同地區對教師評鑑目的之變異數分析與事後比較摘要表

評鑑目的	地區	平均數	變異來源	變異數分析				事後比較
				離均差平方和	自由度	均方和	F 值	
形成性	(1)北部	4.00	組間	4.556	3	1.519	2.376	
	(2)中部	3.86	組內	305.496	478	0.639		
	(3)南部	3.78	總和	310.052	481			
	(4)東部	3.68						
總結性	(1)北部	3.73	組間	7.363	3	2.454	3.275*	1>3
	(2)中部	3.61	組內	357.535	477	0.750		
	(3)南部	3.41	總和	364.898	480			
	(4)東部	3.73						
兼重形成性與總結性	(1)北部	3.90	組間	12.189	3	4.063	4.740*	1、2>3
	(2)中部	3.57	組內	372.030	434	0.857		
	(3)南部	3.54	總和	384.219	437			
	(4)東部	3.65						

*p<.05

(二) 教師評鑑的對象

有關教師評鑑的對象，整體而言，以相依樣本 t 檢定結果（見表4）發現教師評鑑對象傾向認為正式教師較實習教師更

應接受評鑑，另以變異數分析發現各地區間無顯著差異，惟對不同身份別中的教育與學校行政人員較教師贊同對正式教師實施評鑑（見表5）。

表4 針對教師評鑑對象之相依樣本 t 檢定結果

	成對變數差異					t	自由度	顯著性(雙尾)
	平均數	標準差	平均數的標準誤	差異的 95% 信賴區間				
				下界	上界			
成對1 對象-正式教師 對象-實習教師	.34	1.18	5.46E-02	.23	.45	6.196	469	.000

表5 不同身份別對教師評鑑對象之變異數分析與事後比較摘要表

評鑑對象	身份	平均數	變異來源	變異數分析				事後比較
				離均差平方和	自由度	均方和	F 值	
正式教師	(1)教育行政主管人員	4.37	組間	18.479	3	6.160	6.585*	1、2>3
	(2)學校行政人員	4.09	組內	446.169	477	0.935		

	(3)教師	3.75	總和	464.649	480			
	(4)家長	4.09						
實習教師	(1)教育行政主管人員	3.59	組間	3.592	3	1.197	0.978	
	(2)學校行政人員	3.74	組內	568.072	464	1.224		
	(3)教師	3.56	總和	571.665	467			
	(4)家長	3.74						

*p<.05

(三) 參與規劃教師評鑑系統之人員

參與師評鑑系統規劃之人員部分，就整體平均數而言，參與評鑑系統規劃人員其可行性高為校長、主任、教師，可行性普通為組長、家長、學者專家、教育行政主管人員、社區人士，而學生部分認為不可行（見表 6）。由此可知，參與評鑑系統

規劃之人員以學校校長、主任、教師、組長內部人員為優先；學者專家、家長、教育主管機關及社區人士等外部人士次之，學生則列為不考慮的對象。另進一步分析不同身份別的意見發現，教師認為其自身參與教師評鑑規劃為第一優先，除此之外，其餘身份別者皆認為校長為規劃教師評鑑系統之第一優先人選。

表 6 參與規劃教師評鑑系統之人員可行性評估結果

評鑑規劃人員		教育 主管 機關 代表	校長	主任	組長	教師	家長	社區 代表	學生	學者 專家
教育行政 主管人員	平均數	3.95	4.32	4.18	3.83	4.27	3.74	3.46	2.84	4.08
	排序	5	1	3	6	2	7	8	9	4
學校行政 人員	平均數	3.45	4.2	4.2	3.89	4.04	3.53	3.1	2.68	3.52
	排序	7	1	1	4	3	5	8	9	6
教師	平均數	2.82	3.57	3.63	3.26	3.84	2.96	2.61	2.71	2.87
	排序	7	3	2	4	1	5	9	8	6
家長	平均數	3.27	3.94	3.92	3.66	3.94	3.71	3.1	3.11	3.48
	排序	7	1	3	5	1	4	9	8	6
總合	平均數	3.31	4.01	4.01	3.68	4	3.41	3	2.75	3.4
	排序	7	1	1	4	3	5	8	9	6

(四) 教師評鑑委員會的組成

教師評鑑委員會的組成中根據評鑑目的區分為形成性與總結性評鑑委員會，根

據表 7 顯示：形成性評鑑委員會的成員以校長、主任、教師三者為優先，組長因多屬教師兼任故次之，再者依序為家長、學

者專家、教育主管機關代表，而認為社區代表與學生不應加入。至於總結性評鑑委員會則以校長為第一優先，依序為主任、教師、組長、教育主管機關代表、家長、學者專家等，仍舊主張社區代表與學生不

應加入。進一步瞭解教育主管機關在其形成性與總結性評鑑委員會的排序發現，對總結性委員會組成時的排序優於家長與學者專家，而形成性則排序於家長與學者專家之後。

表 7 教師評鑑委員會的組成意見

評鑑委員會		評鑑委員會組成								
		教育 主管 機關 代表	校長	主任	組長	教師	家長	社區 代表	學生	學者 專家
形成性	平均數	3.11	3.89	3.89	3.58	3.89	3.32	2.87	2.73	3.24
	排序	7	1	1	4	1	5	8	9	6
總結性	平均數	3.28	3.93	3.89	3.57	3.86	3.27	2.83	2.7	3.25
	排序	5	1	2	4	3	6	8	9	7

(五) 教師評鑑工具

教師評鑑工具可行性調查結果顯示，整體可行性程度依序為結構性 ($\bar{X} = 3.71$)、半結構性工具 ($\bar{X} = 3.49$)，最後才是開放性工具 ($\bar{X} = 3.17$)。進一步進行變異數分析 (見表 8) 發現不同身分對於評鑑工

具之使用有不同的看法，經事後比較結果指出教育行政主管人員與學校行政人員對於上述三種評鑑工具顯然比老師認為其可行性較高，此外，教師對於開放性評鑑工具則持不可行的意見。

表 8 不同評鑑工具之變異數分析與事後比較摘要表

評鑑工具	身份	平均數	變異數分析					事後比較 (+)
			變異 來源	離均差 平方和	自由度	均方和	F 值	
結構	(1)教育行政主管 人員	3.89	組間	28.612	3	9.537	10.496*	1、2>3
	(2)學校行政人員	3.89	組內	431.630	475	0.909		
	(3)教師	3.34	總合	460.242	478			
	(4)家長	3.67						
半結構	(1)教育行政主管 人員	3.71	組間	17.135	3	5.712	6.729*	1、2>3

	(2)學校行政人員	3.60	組內	402.313	474	0.849		
	(3)教師	3.20	總合	419.448	477			
	(4)家長	3.50						
開放性	(1)教育行政主管人員	3.34	組間	11.616	3	3.872	3.743*	1、2>3
	(2)學校行政人員	3.23	組內	488.273	472	1.034		
	(3)教師	2.93	總合	499.889	475			
	(4)家長	3.30						

*p<.05

+由於開放性部分經 Scheffe 事後比較未顯著，改採 Tukey 法進行事後比較。

(六) 教師評鑑資料的蒐集方法

此外，關於教師評鑑資料的蒐集方法多認為應質量兼重($\bar{X} = 3.87$)，其次為量化方式($\bar{X} = 3.43$)，最後才是質化方式($\bar{X} = 3.42$)。進一步分析其不同身份別的意見差

異發現，教育行政主管人員與學校行政人員比教師傾向支持質量並重或量化方式，在質化部分則學校行政人員比教師傾向支持。

表 9 不同資料蒐集之變異數分析與事後比較摘要表

資料蒐集	身份	平均數	變異數分析					事後比較
			變異來源	離均差平方和	自由度	均方和	F 值	
量化	(1)教育行政主管人員	3.63	組間	24.235	3	8.078	9.083*	1、2>3
	(2)學校行政人員	3.57	組內	420.662	473	0.889		
	(3)教師	3.08	總和	444.897	476			
	(4)家長	3.50						
質化	(1)教育行政主管人員	3.56	組間	9.902	3	3.301	4.286*	2>3
	(2)學校行政人員	3.50	組內	364.241	473	0.770		
	(3)教師	3.20	總和	374.143	476			
	(4)家長	3.48						
質量兼重	(1)教育行政主管人員	4.11	組間	19.323	3	6.441	8.471*	1、2>3

	(2)學校行政人員	3.99	組內	361.925	476	0.760		
	(3)教師	3.57	總和	381.248	479			
	(4)家長	3.85						

*p<.05

(七) 教師評鑑方式

根據表 10 發現形成性教師評鑑方式中，教育行政主管人員認為教師同儕評鑑較為可行，學校行政人員與家長皆認為上級對部屬評鑑較為可行，教師則認為教師自評最為可行。對於總結性教師評鑑方式的意見調查（見表 11）發現，教育行政主管人員、學校行政人員以及家長皆主張上級對部屬的評鑑方式最為可行，但唯獨教

師認為教師自評方式最為可行。而不論是形成性或總結性評鑑對於學生評鑑教師方式皆認為不可行，至於由其他學校的教師、校長、地方教育局督學或甚至是專門評鑑教師的學術團體所形成的校外人士評鑑方式學校內部人員皆認為不可行，但教育行政主管人員與家長卻認為可行。另外，有關非教育人士評鑑方式則只有家長認為可行。

表 10 形成性教師評鑑方式意見調查結果

評鑑方式		形成性評鑑方式					
		教師自評	教師同儕評鑑	上級對部屬評鑑	學生評鑑教師	校外人士評鑑	非教育人士評鑑
教育行政 主管人員	平均數	3.97	3.98	3.94	2.87	3.33	2.93
	排序	2	1	3	6	4	5
學校行政 人員	平均數	3.98	3.8	3.99	2.66	2.86	2.69
	排序	2	3	1	6	4	5
教師	平均數	3.67	3.58	3.26	2.67	2.41	2.42
	排序	1	2	3	4	6	5
家長	平均數	3.44	3.29	3.69	2.98	3.06	3.19
	排序	2	3	1	6	4	5

表 11 總結性教師評鑑方式意見調查結果

評鑑方式		總結性評鑑方式				
		教師自評	教師同儕評鑑	上級對部屬評鑑	學生評鑑教師	校外人士評鑑
身份						

教育行政 主管人員	平均數	3.75	3.76	4.08	2.73	3.48	2.85
	排序	3	2	1	6	4	5
學校行政 人 員	平均數	3.94	3.79	3.95	2.63	2.82	2.64
	排序	2	3	1	6	4	5
教 師	平均數	3.67	3.57	3.29	2.67	2.37	2.44
	排序	1	2	3	4	6	5
家 長	平均數	3.60	3.48	3.71	2.87	3.02	3.15
	排序	2	3	1	6	5	4

(八) 教師評鑑的實施模式

至於教師評鑑的實施模式，根據表12發現身份別為教育行政主管人員、學校行政人員與教師皆認為目標設定模式最為可行，唯獨家長認為目標達成模式最為可行。若以區域來分析發現，東部地區偏好

以臨床視導模式為最可行，北、中、南部則認為目標設定模式最為可行。若以整體平均數而言，所有模式中不論其身份別區域皆認為可行性最高的為目標設定模式，而可行性最低者為成果模式。

表 12 教師評鑑的實施模式意見調查結果

類別	模式	教師評鑑的實施模式								
		目標達成模式	表現指標模式	診斷模式	臨床視導模式	目標設定模式	治療模式	共同法則模式	成果模式	藝術或自然模式
教育行政 主管人員	平均數	3.89	3.95	3.81	3.87	3.97	3.73	3.6	3.44	3.48
	排序	3	2	5	4	1	6	7	9	8
學校行政 人 員	平均數	3.82	3.79	3.59	3.76	3.88	3.52	3.48	3.26	3.48
	排序	2	3	5	4	1	6	7	9	7
教 師	平均數	3.35	3.43	3.2	3.26	3.43	3.18	3.01	2.67	3.36
	排序	3	1	6	5	1	7	8	9	4
家 長	平均數	3.81	3.77	3.65	3.58	3.77	3.56	3.44	3.29	3.69
	排序	1	2	4	5	2	6	8	9	7
北部	平均數	3.79	3.79	3.69	3.82	3.82	3.57	3.53	3.3	3.55
	排序	3	3	5	1	1	6	8	9	7
中部	平均數	3.63	3.66	3.32	3.44	3.7	3.26	3.25	3	3.39

	排序	3	2	6	4	1	7	8	9	5
南部	平均數	3.61	3.65	3.47	3.46	3.72	3.48	3.19	2.96	3.41
	排序	3	2	5	6	1	4	8	9	7
東部	平均數	3.58	3.58	3.68	3.84	3.68	3.74	3.53	3.16	3.68
	排序	6	6	3	1	3	2	8	9	3
總和	平均數	3.69	3.71	3.51	3.61	3.75	3.45	3.36	3.11	3.47
	排序	3	2	5	4	1	7	8	9	6

(九) 教師評鑑結果的運用

最後關於教師評鑑結果的運用多認為應以安排教師進修與訓練($\bar{X}=4.03$)為優先考量，其次為針對未達標準教師之追蹤與輔導($\bar{X}=3.83$)、新聘或續聘的依據($\bar{X}=3.71$)，最後才是作為年終考核的依據($\bar{X}=3.56$)。進一步分析其不同身份別的意思

見差異發現，學校行政人員比教師傾向上述任一種評鑑結果的運用，教育行政主管人員也比教師在年終考核、新聘或續聘依據以及未達標準教師之追蹤與輔導等方式上較為支持。

表 13 教師評鑑結果的運用意見調查結果

評鑑結果運用	身份	平均數	變異數分析					
			變異來源	離均差平方和	自由度	均方和	F 值	事後比較
年終考核	(1)教育行政主管人員	3.85	組間	23.792	3	7.931	*6.348	1、2>3
	(2)學校行政人員	3.64	組內	582.157	466	1.249		
	(3)教師	3.22	總合	605.949	469			
	(4)家長	3.74						
新聘或續聘依據	(1)教育行政主管人員	3.98	組間	19.165	3	6.388	*5.871	1、2>3
	(2)學校行政人員	3.80	組內	507.058	466	1.088		
	(3)教師	3.41	總合	526.223	469			
	(4)家長	3.80						
安排教師進修與訓練	(1)教育行政主管人員	4.08	組間	9.094	3	3.031	*3.795	2>3

	(2)學校行政人員	4.13	組內	371.426	465	0.799		
	(3)教師	3.81	總合	380.520	468			
	(4)家長	4.13						
未達標準教師之追蹤與輔導	(1)教育行政主管人員	3.97	組間	19.760	3	6.587	*7.364	1、2>3
	(2)學校行政人員	3.97	組內	415.903	465	0.894		
	(3)教師	3.50	總合	435.663	468			
	(4)家長	3.85						

*p<.05

伍、結語

立法院教育暨文化委員會於民國九十一年四月四日針對教師法修正條文進行討論，主要部份包括增加教師進修機構、高級中等以下學校設置研究教師、以及將教師評鑑制度納入法源等，出席立委對修正方向均無太大差異意見，唯獨對教師評鑑與教師進修機構方面，責請教育部再詳加商擬（陳康宜，民91）。由此可知，對於教師評鑑政策實施的意見調查有助於擬定該項政策時之參考，故本章即針對我國國民中小學教師評鑑政策制度之可行性進行意見調查，其分析結果歸納有以下六點：

（一） 教師評鑑的對象以正式教師為主，其評鑑的目的以形成性目的之可行性最高。

（二） 參與規劃教師評鑑系統之相關人士，以學校內部的成員（如校長、主任、組長以及教師）為主時可行性最高；學者專家、家長、教育主管機關人員及社區人士等外部人士為次要考量，惟對學生參與持反對意見。

（三） 至於教師評鑑委員會的組成，不論其形成性評鑑或總結性評鑑，皆主張與參與評鑑系統規劃人士大體相符，惟對社區人士及學生參與組成持反對意見。

（四） 有關評鑑模式建議採取目標設定模式，其評鑑方式若為形成性評鑑建議以同儕評鑑、上級對部屬的評鑑，總結性評鑑則建議以上級對部屬的評鑑方式為最可行，唯獨教師本身認為自評為最可行之方式。

（五） 而有關教師評鑑的工具建議採取結構性工具為宜，其資料蒐集以質量並重方式最為可行。

（六） 最後有關教師評鑑結果的使用，多認為應進一步安排教師進修或訓練為最可行，其次才是針對未達標準教師之追蹤與輔導以及列為新聘或續聘時之參考，最後才列入成為年終考核的依據。

綜上所述，實施國中小教師評鑑政策初期應以形成性評鑑方式為主，其參與規劃教師評鑑系統與正式參與評鑑委員會之成員應以內部成員為主，而評鑑模式可採取目標設定模式，所謂目標設定模式係由評鑑者和教師共同評估教學成長的需要、

共同設定目標，然後協助教師達成目標的行動計畫，最後再和教師共同評估達成目標的程度，以發展其教學專業知識和技能。其評鑑方式則以同儕評鑑或上級對部屬評鑑方式為宜，至於評鑑工具宜採結構性工具，並利用質量並重的資料蒐集方法以瞭解教師的表現，對教師評鑑結果的使用則應作為安排教師進修或訓練之參考。總之，教師評鑑可利用形成性評鑑與學校本位評鑑的概念加以規劃實施，以教師專業成長取向為目標做為政策規劃之依據。

參考書目

- 陳康宜(民 91, 4 月 5 日) 教師法修正案。
台灣立報，教育新聞版。
- 郭玉霞(民 83) 美國近年來教師評量的發展與革新。載於中國教育學會(主編)，教育改革(頁 239-254)。台北：師大書苑。
- 郭昭佑 民 89。 學校本位評鑑。台北：五南。
- 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(頁 241-284)。台北：師大書苑。
- 黃坤錦 民 84。從教師專業論教師評鑑。載於中國教育學會 主編，教育評鑑(頁 229-246)。台北：師大書苑。
- 黃政傑 民 86。發揮學校教評會的功能。北縣教育，16，10-12。
- 傅木龍 民 87。 英國中小學教師評鑑制度研究及其對我國之啟示。未出版博士論文，國立政治大學。
- 歐陽教、張德銳 民 82。教師評鑑模式之研究。教育研究資訊，1(2)，90-100。
- 簡紅珠 民 82。教學評鑑的內涵與實施。載於伍振鷺 主編，教育評鑑(頁 173-189)。台北：南宏。
- 簡紅珠 民 86。專業導向的教師評鑑。北縣教育，16，19-22。
- Advisory Conciliation and Arbitration Service (1986). Teachers dispute ACAS independent panel: Report of the appraisal and training working group. London: ACAS CAI.
- Aspinwall, K., Simkins, T., Wilkinson, J. F., & McAuley, J. (1992). Managing evaluation in education. London: Routledge.
- Ayers, T. D. (1987). Stakeholders as partners in evaluation: A stakeholder-collaborative approach. Evaluation and Program Planning, 10, 263-271.
- Baratz-Snowden, J. (1991). Performance assessments for identifying excellent teachers: The National Board for Professional Teaching Standards charts its research and development course. Journal of Personnel Evaluation in Education, 5(2), 133-145.
- Baratz-Snowden, J. (1993). Assessment of teachers: A view from the National Board for Professional Teaching Standards. Theory Into Practice, 32(2), 82-85.
- Bollington, R., Hopkins, D., & West, M. (1990). An introduction to teacher appraisal: A professional development approach. London: Cassell.
- Bryk, A. S. (1983). Stakeholder-based

- evaluation. In A. S. Bryk (Ed.), Stakeholder-based evaluation. New directions for program evaluation (Vol. 17, pp. 97-108). San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Pease, S. R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. Review of Education Research, 53(3), 285-325.
- Department of Education and Science (1986). Techniques for appraising teacher performance in better schools: Evaluation and appraisal conference proceedings. London: HMSO.
- Dunn, W. N. (1994). Public policy analysis: An introduction (2nd ed.). Englewood Cliff, N.J.: Prentice Hall.
- Elliott, J. (1989). Appraisal of performance or appraisal of persons. In H. Simons & J. Elliott (Eds.), Rethinking appraisal and assessment(pp.80-99). Bristol, PA: Open University Press.
- Gold, N. (1983). Stakeholders and program evaluation: Characteristics and reflections. In A. S. Bryk (Ed.), Stakeholder-based evaluation. New directions for program evaluation (Vol. 17, pp. 63-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, J. C. (1987). Stakeholder participation in evaluation design: Is it worth the effort ? Evaluation and Program Planning, 10, 379-394.
- Greenwood, G. E., & Ramagli, H. J. (1980). Alternatives to student ratings of college teaching. Journal of Higher Education, 51(6), 673-682.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approach. Washington , DC: Jossey-Bass.
- Henry, G. T., Dickey, K. C., & Areson, J. C. (1991). Stakeholder participation in educational performance monitoring systems. Educational Evaluation and Policy Analysis, 13(2), 177-188.
- Iwanicki, E. F. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers (pp. 158-174). Newbury Park, CA: Sage.
- Loup, K.S. , Garland, J.S. , Ellett, C.D., & Rugutt, J.K. (1996). Ten years later: Findings from a republication of a study of teacher evaluation practices in our 100 largest school districts. Journal of Personnel Evaluation in Education, 10(3), 203-226.
- McGreal, T. L. (1983). Successful teacher evaluation. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. Review of Education Research, 53(1), 117-128.
- Nevo, D. (1989). Useful evaluation: Evaluating educational and social

- projects. Tel Aviv, Israel: Masada.
- Nevo, D. (1995). School-based evaluation: A dialogue for school improvement. London: Galliard Ltd.
- Nyirenda, S. (1994). Assessing highly accomplished teaching: Developing a metaevaluation criteria framework for performance-assessment system for national certification of teachers. Journal of Personnel Evaluation in Education, 8, 313-327.
- O'Hanlon, J., & Mortensen, L. (1980). Making teacher evaluation work. Journal of Higher Education, 51(6), 664-672.
- Redfern, G. B. (1980). Evaluating teachers and administrators: A performance objective approach. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Seyfarth, J. T. (1991). Personnel management for effective school. Boston: Allyn and Bacon.
- Shieh, V. (1990). Using Delphi technique to determine the most important characteristics of effective teaching at junior high school level in Taiwan. Unpublished doctor dissertation, University of Cincinnati.
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (1995). Teacher evaluation: Guide to effective practice. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Trochim, M K. (1985). Pattern matching, validity, and conceptualization in program evaluation. Evaluation Review, 9, 575-604.
- Trochim, M K. (1989a). An introduction to concept mapping for planning and evaluation. Evaluation and Program Planning, 12, 1-16.
- Trochim, M K. (1989b). Concept mapping: Soft science or hard art ? Evaluation and Program Planning, 12, 87-110.
- Trochim, M K. (1989c). Outcome pattern matching and program theory. Evaluation and Program Planning, 12, 355-366.
- Trochim, M K., & Linton, R. (1986). Conceptualization for evaluation and planning. Evaluation and Program Planning, 9, 289-308.
- Weiss, C. H. (1983). Toward the future of stakeholder approaches in evaluation. In A. S. Bryk (Ed.), Stakeholder-based evaluation: New directions for program evaluation (Vol. 17, pp. 83-96). San Francisco: Jossey-Bass.
- Whyte, J. B. (1986). Teacher assessment: A review of the performance appraisal literature with special reference to the implications for teacher appraisal. Research Papers in Education, 1(2), 137-163.
- Winter, R. (1989). Problems in teacher appraisal: An action-research solution? In H. Simons & J. Elliott (Eds.), Rethinking appraisal and assessment (pp.44-54). Bristol, PA: Open University Press.
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1987). Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines.

New York: Longman.

Wragg, E. C. (1987). Teacher appraisal: A practical guide. London: Macmillan.