

## 教學實習評估中的「專業發展進展圖」\*

鄧怡勳

香港教育學院教育政策與行政學系

蘇詠梅、鄭美紅

香港教育學院數社科技學系

本文先介紹「專業發展進展圖」（簡稱為「進展圖」）的構思及其「促進學習的評估」的理念，繼而闡述一個質性研究。該研究探討 16 位視導導師及 21 位在職實習教師在教學實習評估中初步使用「進展圖」的情況，透過訪問，了解他們的實踐經驗。研究有助筆者了解「進展圖」的初步使用情況，從而啟發對下列議題的思考：（1）教學實習評估體系的設計與資源的投放；（2）評估文化的轉變；（3）「進展圖」、「促進學習的評估」與總結性評估的關係。

### 引言

「促進學習的評估」（assessment for learning），即形成性及發展性的評估取向，逐漸成為教育評估的趨勢。在學校教育中推動促進學習的評估，有賴適切的教師培訓；教學實習是教師教育中重要的一環，若教學實習評估能配合形成性及發展性的評估取向，將有助準教師在「促進學習的評估」方面的專業學習。本文介紹一個教學實習評估的研究與發展

---

\* 本文是香港教育學院資助計劃“Field Experience Assessment: The Professional Development Progress Map”的研究成果。

計劃，闡述「專業發展進展圖」的構思（下文簡稱為「進展圖」），並探討它在促進教師專業學習上所發揮的作用。

## 「專業發展進展圖」的構思

「進展圖」的探究，是一個與教學實習評估相關的研究與發展計劃。本文作者為研究小組的部分成員。計劃的構思建基於有關「促進學習的評估」及教師專業發展階段的理念。下文先闡釋何謂「促進學習的評估」，繼而介紹「進展圖」的設計及其使用原則。

### 促進學習的評估

Sadler（1998）指出自我評估的能力是專業生涯所需的重要技能。教師教育文獻亦提出類似的觀點，強調透過自我評估及自發性探究，以培育具自我評估及自我發展能力的教師（劉學惠，1999；Danielson & McGreal, 2000; Pendry & McIntyre, 1996）。筆者從教學評估的文獻中，綜合了兩個有關「促進學習的評估」的原則，對「進展圖」的構思帶來啟示：

1. 評估讓學習者知道自己在學習上的強弱之處，從而勾劃個人學習歷程的輪廓（Broadfoot & Black, 2004; Toomey et al., 2004）；
2. 倘若學習者能對自己學習成果的質素作適切的判斷，將有助學習者監察自己的學習，並發展元認知策略（metacognitive strategies）以評價學習成果，並不斷提升自己的學習（Klenowski, 1995; Sadler, 2005; Wiggins, 1992）。

### 專業發展範疇、水平與能力描述

「進展圖」是一個專業能力水平架構，有助勾劃教師專業發展歷程的輪廓，並監察教師的專業能力水平。<sup>1</sup>表一展示「進展圖」的範疇及專業能力水平階段。「進展圖」涵蓋三個範疇，分別為「專業特質」、「教

與學」和「參與教育群體」。「專業特質」指教師專業素質的養成，它是其餘兩個範疇的基礎。「教與學」是教師工作的核心，亦是教師教育課程中教學實習的重點；這範疇延伸為數個領域，闡釋教與學的多面性。「參與教育群體」泛指教師在教育群體內與同儕建立的專業關係。

表一：「專業發展進展圖」的範疇與專業能力水平階段

課程：\_\_\_\_\_ 科目：\_\_\_\_\_

實習教師姓名：\_\_\_\_\_ 學號：\_\_\_\_\_

教學範疇		發展階段			
		起始學習	基本能力	進階學習	力能勝任
1. 專業特質					
◆ 克盡本職，獻身教育，對教育的承擔					
◆ 對持續學習的熱誠					
2. 教與學	◆ 了解及組織學科材料／內容予學生學習				
	◆ 策劃教學及設計學習經驗予全班學生				
	◆ 為學生營造及設計有效的學習環境				
	◆ 支援全班學生投入學習				
	◆ 評估學生學習及給予回饋				
3. 參與教育群體					

「進展圖」是展示教師專業發展生涯的延續線。它有如一幅地圖，其概念源自師訓與師資諮詢委員會（2003）所推廣的「教師專業能力理念架構」。「進展圖」勾劃教師的專業發展，讓教師在他們專業成長的歷程中，意識到自己「身在何方」，並知道要「往哪裏走」。在設計「進展圖」的過程中，研究小組參考了有關教師專業發展及教學專業標準的文獻，界定不同層次的專業能力水平及列明有關的專業能力描述。

學者對教師專業發展生涯的描繪（饒見維，1996；Fessler & Christensen, 1992; Fuller & Bown, 1975; Gregorc, 1973; Huberman, 1992; Vonk, 1989）啓發我們就專業發展劃分不同的階段。Berliner（1994）以教師專業能力的遞增，界定了起始學習、進階學習、力能勝任、精通及專家五個階段。這個架構以專業能力的遞增來詮釋教師的專業發展，為研究小組界定專業能力水平的層次提供理念基礎。研究小組亦參考了其他學者就教師在不同發展階段的特質的描述，包括實習教師（Furlong & Maynard, 1995）、新入職教師（Reynolds, 1992; Vonk, 1989）及勝任教師（McDonald, 1982; Reynolds, 1992; Steffy, 1989）的特質，構思不同的專業能力水平。

除了參閱有關教師專業發展的文獻外，研究小組亦省覽各地就新入職教師及卓越教師的專業認可制度中的教學專業標準，了解公眾人士及業內同儕對教師的期望。各地的教學專業標準具不同的目的，包括提供促進教師專業發展的參照架構，及針對問責訴求的專業認可制度（張德銳，1998；Darling-Hammond, 2001a; Ingvarson, 1998; Ingvarson & Kleinhenz, 2003; Yinger & Hendricks-Lee, 1998）。不同學者就教學專業標準對教師隊伍的影響仍未有共識，對它是否能發揮鷹架作用以促進教師發展，還是只為教學專業帶來不必要的標準化並抑壓教師的專業自主，仍是存疑（Beyer, 2002a, 2002b; Draper, O'Brien, & Christie, 2004; Mahony & Hextall, 2000; Sachs, 2003）。研究小組一方面意識到這類爭議，另一方面亦留意到教學專業標準若能在自願性的專業認可制度中運用、並配合系統性的評估課業，同時強調教師（被評估者）在評估過程中的主動性，或配合在專業學習社群中的教學探究，皆有助促進教師的

專業發展 (Darling-Hammond, 2001b; Mayer, Mitchell, Macdonald, & Bell, 2005; Pyke & Lynch, 2005)。

研究小組綜合文獻的啓示，並因應「進展圖」需用於教師教育課程中的教學實習評估，以及它與本港師訓與師資諮詢委員會（2003）的「教師專業能力理念架構」的配合，訂定出「進展圖」中的四個專業能力水平，分別為「起始學習」（beginning）、「基本能力」（threshold）、「進階學習」（advanced novice）和「力能勝任」（competent）。在每個教學範疇中，均對四個能力水平作出詳細的專業能力描述，勾劃專業能力的遞增與複習性。表二展示「教與學」範疇中「為學生營造及設計有效的學習環境」領域的專業能力描述。

表二：「教與學」範疇中「為學生營造及設計有效的學習環境」領域的專業能力描述

	起始學習 →	基本能力 →	進階學習 →	力能勝任
教與學： 為學生營造及設計有效的學習環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>嘗試鼓勵學生投入課堂</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>嘗試營造促進學習的環境，並鼓勵學生之間的互動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>營造促進學習的環境，並鼓勵學生之間的互動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>營造促進學習的環境，讓學生投入學習活動，以達致適切的教學目標，並鼓勵學生之間具建設性的互動</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>嘗試建立安全的學習環境</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>建立安全的學習環境</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>建立安全的學習環境，並預防可預見的危機</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>建立安全的學習環境，預防可預見的危機，並有效處理突發危機</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>制定常規以助教與學的進行</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>實踐教室常規，以助教與學的進行，並確定學生受到尊重和公平對待</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>有效實踐教室常規，營造促進學習的課室氣氛，並確定學生受到尊重和公平的對待</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>營造促進學習的課堂氣氛，並鼓勵學生承擔責任，讓他們能獨立學習及與他人協作</li> </ul>

## 回饋與教學實習視導

在評估過程中，高質素的回饋能促進學習。Sadler（1989, 1998）對回饋的理解可讓我們借鏡，思考如何在教學實習評估中提供高質素的回饋；在教學評估工作中，回饋包括就教學所作非評價性的描述及例證、按評估準則所作的評價，以及訂定的專業發展目標。Knight（2002）認為評估涉及以準則評價例證所顯示的水平，Carless（in press）則強調前瞻性回饋（feedforward）的重要性。在實習視導過程中，導師可使用「教學實習回饋表」（表三）記錄視導過程中觀察到的各樣例證，如實習教師的教學表現、學生的學習成果等，並在課後會議中以「進展圖」作參照架構，輔助實習教師就各樣例證對自己的專業能力水平作判斷，並為自己訂定具體的專業發展目標。在教師教育課程不同的實習階段中，實習教師可以參考這架構，逐步勾劃自己專業學習的進程。

Danielson & McGreal（2000）主張教師在教學評估過程中需扮演主動的角色。在教學視導的文獻中，部分學者強調視導模式須讓被視導者在課後會議中參與對談，視導者與被視導者共同分析課堂，並探索教學質素的提升（Chalies, Ria, Bertone, Trohel, & Durand, 2004; Holland, 1998）；但亦有學者提醒在教學視導中，視導者與被視導者只分析其中一方（被視導者）的教學，兩者之間的層級關係及權力不均是不可避免的（Tsui, Lopez-Real, Law, Tang, & Shum, 2001）。

## 探討「專業發展進展圖」的初步使用情況

### 研究場域

研究小組於 2004 年中探究「進展圖」的初步使用情況，有關計劃於香港教育學院的在職教師教育課程進行。在這些課程的現行教學實習評估體系中，實習視導具形成性及總結性評估的雙重目的；教學實習評估體系中設有一套評級標準，供視導導師參考，在每次視導中，導師按實習教師的教學表現，以「優異」、「良好」、「及格」和「不及格」給予總結性評級，並給予口頭及書面的評語及建議。

表三：教學實習回饋表

實習教師姓名：\_\_\_\_\_ 時間：\_\_\_\_\_

課程年級：\_\_\_\_\_ 班級：\_\_\_\_\_

日期：\_\_\_\_\_ 科目：\_\_\_\_\_

學校：\_\_\_\_\_ 課題：\_\_\_\_\_

教學範疇		例證	改進目標
1. 專業特質 <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 克盡本職，獻身教育，對教育的承擔</li> <li>◆ 對持續學習的熱誠</li> </ul>			
2. 教學學	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 了解及組織學科材料／內容予學生學習</li> <li>◆ 策劃教學及設計學習經驗予全班學生</li> <li>◆ 為學生營造及設計有效的學習環境</li> <li>◆ 支援全班學生投入學習</li> <li>◆ 評估學生學習及給予回饋</li> </ul>		
3. 參與教育群體			

在本研究與發展計劃中，「進展圖」的構思與現行的教學實習評估體系的主要區別為：

1. 現行的教學實習評估體系較着重個別視導情境中實習教師教學表現的評級；而「進展圖」較着眼於在整個專業發展歷程中，實習教

師在不同視導情境所達致的專業能力水平，讓實習教師意識到自己在專業發展歷程中「身在何方」及要「往哪裏走」。

2. 在評估的範疇中，「參與教育群體」是現行教學實習評估體系中所沒有的；「進展圖」引入這範疇作為評估項目，用意在於強調教師在課堂教學以外參與專業社群中交流與協作的重要性。

## 資料蒐集及分析

「進展圖」的構思着意於促進實習教師的專業學習。這促進專業學習的意願是否能付諸實踐，是個值得探究的課題。為了解「進展圖」的初步使用情況及使用者的意見，研究小組邀請視導導師及實習教師參與先導計劃，試用「進展圖」，並進行質性研究。

在先導計劃中，參與的視導導師與在職實習教師來自各類部分時間制在職培訓課程（包括中學、小學、學前教育的教師培訓課程）及不同的科目，共有 16 位導師及 21 位在職實習教師，組成 21 個個案。這先導計劃的參與屬自願性質，過程中不涉及總結性評估。在進行視導前，研究小組分別為導師及在職實習教師舉辦簡介會，介紹「進展圖」的特點及試用計劃的要項。在試用計劃中，導師須進行兩次視導，包括觀課、課前及課後會議，並在視導過程中使用「進展圖」。「進展圖」雖然可為視導會議中的專業對話內容提供參照架構，但導師和在職實習教師仍有相當大的彈性以不同方式進行對話。

研究小組就每個個案的試用過程蒐集資料，就課後會議進行錄音，並訪問導師與在職實習教師。本文作者嘗試引用訪問資料，將每個個案已登錄的資料，以樣版分析法（*template analysis style*）（胡幼慧、姚美華，1996），就使用者匯報「進展圖」在視導過程中的使用情況、使用者對「進展圖」的理念與實用性的意見，以及對在教學實習評估體系中促進專業學習的見解，進行分類分析，並就不同案例分析，將資料概念化，找出不同的主題。



## 檢視「專業發展進展圖」的初步使用情況

綜合使用者的實踐經驗及意見，筆者深入探討下列主題：（1）以「專業發展進展圖」作專業成長歷程及自我評估的參照架構；（2）教師在評估過程中的主動參與；（3）使用者的評估信念與共同理解；（4）充裕的時間供教師反思及進行課後會議；（5）「專業發展進展圖」設計的檢視。

### 以「專業發展進展圖」作專業成長歷程及自我評估的參照架構

部分使用者認為「進展圖」具參考價值，可作專業成長歷程及自我評估的參照架構。「進展圖」提供一套外在標準，讓新入職教師理解何謂優秀教學；而它正向及發展性的特質有助勾劃教師的專業成長歷程，而非只注重於個別的視導評級，這些特點有助教師注目於持續專業發展。以下導師與在職實習教師的意見，闡釋了有關以「進展圖」作專業成長歷程的參考之論點：

因為新入職的教師不知道何謂好的教學，每個人對於好的教學也意見不一。如果教育學院的導師能夠告訴實習教師何謂好的教學，輔以「進展圖」的標準作理解，這樣做會比較清晰。（個案 10，在職實習教師訪問）

「進展圖」是超越了只給一個分數予實習教師的評估，而是着重支援實習教師自我成長；「進展圖」的性質是持續性的。（個案 21，視導導師訪問）

「進展圖」是一個比較正面的評估形式，無論「進展圖」以持續性或總結性的方式評估，也能夠令實習教師了解到自己的發展方向，能夠顯示怎樣強化自己的能力，比現在做得更好。……着重發展的「進展圖」是有助實習教師的專業發展的。利用「進展圖」設立長遠及短期性目標是能夠幫助實習教師發展。（個案 2，視導導師訪問）

即使是由不同導師負責視導，實習教師發展也能被確認。「進展圖」不只是看單一的視導分數，導師能看到實習教師整體的發展，這是很重要的。……導師將我上次與今次的教學表現作比較，就如導師第一次視導時，他覺得我對學生的學習差異照顧不足；第二次，導師便會觀察實習教師的改善。「進展圖」可幫助導師觀察實習教師的表現是有進步、還是退步。（個案 21，在職實習教師訪問）

以上的訪問資料顯示「進展圖」具參考價值。在實際運用方面，有些在職實習教師運用「進展圖」作自我評估，監察自己的專業發展。在下列首兩個示例中，在職實習教師參考「進展圖」對自己的專業能力水平作判斷，理解自己在專業成長歷程中「身在何方」；而另外兩個示例則見，「進展圖」提供參照，讓在職實習教師訂立自己的發展方向，思考如何提升自己的專業能力。綜合這些例子，我們認為「進展圖」可用作專業發展的參照，讓在職實習教師發展元認知策略以評價學習成果，並監察自己的學習，從而提高教師的自我成長意識，有助教師不斷自我反省與惕勵（Klenowski, 1995; Sadler, 2005; Wiggins, 1992）。

我覺得「進展圖」是以學習的角度作評估。「進展圖」的內容頗詳細，能讓實習教師知道自己達到的階段。……我會利用這工具來檢視自己的專業發展水平。（個案 8，在職實習教師訪問）

「進展圖」和專業能力描述可以指引我去評估自己的專業發展水平，並且讓我知道自己不足的地方。（個案 15，在職實習教師訪問）

我在完成教案後，檢視自己的教學設計所達到的專業發展水平。然後根據專業能力描述的要求來計劃如何改善。……「進展圖」有助我的專業發展。……在計劃的過程中，我也參與多了。（個案 13，在職實習教師訪問）

在第二次的視導時，我根據第一次被視導時的表現，回想自己可改善的地方。這樣會鼓勵我應朝向某方面繼續努力。……我提醒自己這是

進展性評估，而非只為了一次評估及格。（個案 7，在職實習教師訪問）

## 教師在評估過程中的主動參與

自我評估的元素，除了以自我反省的型態進行，亦在教學實習視導中展現。在部分課後會議的專業對話中，學習者（即在職實習教師）的主動參與是值得我們關注的。在一些評估情境中，評估者（即視導導師）賦權與學習者（即在職實習教師），讓學習者在視導過程中進行自我評估，以「進展圖」作參考，透過專業對話，分析自己在教學上的強弱項，判斷自己的專業能力水平。在另一些課後會議中，視導導師與在職實習教師雙方共同訂立專業發展目標，就前瞻性的回饋（Carless, in press）作雙向交流。

在以下示例中，我們發現導師與在職實習教師在判斷後者的專業能力水平方面的雙向交流：

在填寫「進展圖」時，實習教師是扮演主動的角色。我會指出自己所達到的專業能力水平，導師隨後才給予意見。（個案 18，在職實習教師訪問）

實習教師和視導導師能夠清楚討論內容，因有一套準則〔專業能力描述〕。……導師會請實習教師估計自己在某一個範疇的專業能力水平，然後導師會填寫「進展圖」。（個案 14，在職實習教師訪問）

根據「進展圖」，我可以知道自己大概的表現，經過導師和實習教師的溝通才完成回饋表。在雙方傾談的過程中，我已經知道自己的優點、弱點，從而知道自己可以改進的地方。……導師在課後會議會先邀請我自評，……當我高估或低估自己時，導師會作出調整。（個案 19，在職實習教師訪問）

在下列個案中，在職實習教師亦參與訂立自己的專業發展目標，導師與在職實習教師就前瞻性的回饋作雙向交流：

大家用了不少時間去討論「目標設定」的範疇。（個案 2，在職實習教師訪問）

實習教師與視導導師會一同商議及建立共識，如何進行下次的實習視導。大家從第一次實習視導的觀察所得，繼而集中討論可行的建議於下次實習視導應用。大家一起設定目標，實習教師較容易實行，實行的動力也較大。（個案 20，視導導師訪問）

這些課後會議示例的視導模式與 Chalies et al. (2004) 和 Holland (1998) 所倡議視導者與被視導者共同分析課堂、並探索教學質素的提升，十分吻合。從評估的角度來看，視導導師由只是評估者擴展為評估者與促進者，讓在職實習教師參與評價自己的教學；在職實習教師亦從被動的學習者角色變得較為主動，漸次成為評估的主體，一方面評價自己的教學，另一方面亦訂定發展目標，體現「促進學習的評估」的精神。這種角色的轉變令視導者與被視導者權力不均的層級關係 (Tsui et al., 2001) 趨向較為平等。

## 使用者的評估信念與共同理解

以上有關自我評估的例子，展示「促進學習的評估」在教學實習評估中的外顯行爲，亦反映評估者與學習者所持的內在信念。要運用「進展圖」作參照架構來促進專業學習，評估者與學習者須具有「促進學習的評估」的信念及對「進展圖」有共同的理解。「促進學習的評估」的信念涉及評估文化的轉變；而評估者與學習者的權力轉移、評估者與學習者對雙方角色的重新詮釋、學習者的自我評估能力、具心理安全的評估環境，皆是不可或缺的條件。從以下兩位導師的意見中，我們察覺到要運用「進展圖」促進專業學習，牽涉到評估文化的深層轉變：

實習教師要明白「進展圖」是甚麼，時間上和心理上要有空間，才可做到。我們從小到大都習慣了別人來評核我們，如果要一個人轉變為

懂得自評，並非易事。如果說「進展圖」是幫助我們提升自評能力，這是文化上的轉變，沒那麼容易。……自知之明、有時間、開放、認真誠實面對自己的能力都是很重要的。……我認為要有一個具心理安全的環境，「進展圖」才能做得較理想。（個案 1，視導導師訪問）

「學習者的擁有權」這概念是難以執行，因始終有權力爭議的存在〔在視導者與被視導者的關係〕。……究竟視導導師應否相信實習教師在自評的能力？……即使導師相信實習教師有這樣的能力，究竟有多少空間給予實習教師做自評？以甚麼形式？我們能否接受這個結果？（個案 3，視導導師訪問）

在「促進學習的評估」文化的基礎上，導師及實習教師對「進展圖」有清晰的共同理解，有助他們運用於促進教師的專業發展上。在是項研究中，使用者提出各種建議，旨在增進導師與實習教師對「進展圖」的理念與運用的認識。以下示例中的導師與在職實習教師指出簡介會的必要性，並建議多用具體例子展示各範疇內不同的專業能力水平。這些建議與文獻中有關評估者與學習者需對評估準則有清晰理解的論點（Rust, O'Donovan, & Price, 2005; Rust, Price, & O'Donovan, 2003），及以具體事例闡釋評估準則的論述（Sadler, 1987），不謀而合：

做評估的時候，實習教師和導師都要清楚評估計劃。……需要有一個簡介會，以確保所有導師和實習教師也明白此計劃才可以推行。（個案 6，在職實習教師訪問）

實際使用者舉出具體的例子是有需要的。由於「進展圖」是一個新計劃，或許會出現對計劃理解錯誤的情況。（個案 15，在職實習教師訪問）

需要安排研討會予所有視導導師。或許要舉出具體的例子，許多如何給予評估即專業能力水平的例子也是需要的。（個案 21，視導導師訪問）

## 充裕的時間供教師反思及進行課後會議

要讓實習教師參與評估過程，並參考「進展圖」來促進其專業學習，有充裕的時間供教師反思及進行課後會議是十分關鍵的。下例中第一位導師指出若要培育在職實習教師進行有效的自我評估，有充裕的時間給他們反思是相當重要的；另外兩位導師則道出在視導中使用「進展圖」作參考及討論，需在時間充裕的課後會議環境才較理想，但他們同時質疑這種時間資源投放的可行性，這與學者就有關高等院校須正視教學實習視導的地位及資源分配的論點（Cooper, 1994; Sienty, 1997; Smedley, 2001; Tang, 2002）互相呼應：

如果我們期望實習教師更關注和更多思考自己的專業發展或成就，便需要給予空間和時間讓實習教師去反思實習視導的啟示。（個案 3，視導導師訪問）

課後會議所花的時間明顯是較多，……〔課後會議〕未必有足夠時間討論這麼多方面，這都是一個問題。（個案 20，視導導師訪問）

〔用「進展圖」評估的時候，〕你會花更多時間討論。……我不清楚學校體驗的課程能否以「進展圖」作評估。在我自己而言，我可以做到，但部分同工實習視導六十次，還有其他研究教學的工作。（個案 17，視導導師訪問）

## 「專業發展進展圖」設計的檢視

除了有關「進展圖」、教學實習視導及「促進學習的評估」的觀點外，部分導師對「進展圖」的設計存疑，提出使用上的困難。這些難處涉及兩方面：（1）整體設計的問題；（2）評估「參與教育群體」範疇時所遇到的困難。以下兩位導師皆認為「進展圖」過於複雜、難於使用；他們建議「進展圖」的設計須簡化，讓使用者運用起來能得心應手：

實際用的時候遇到許多困難，「進展圖」不是一個容易使用的工具。……「進展圖」太複雜，……或許需要簡化「進展圖」。（個案 6，視導導師訪問）

「進展圖」是困難及很花時間做的。……「進展圖」是要求視導導師很熟悉專業能力描述才可以去評估實習教師所到的水平。當我一面視導及填寫證據時，一面需要翻閱專業能力描述，甚至乎我不清楚自己會否只顧翻閱專業能力描述而忽略了實習教師某些表現。……「進展圖」的理念是好的，我是很欣賞，但要實踐的時候，便有頗大困難。如果將來是強制推行，視導導師會感到很辛苦，要做更多功夫。（個案 21，視導導師訪問）

除了「進展圖」的整體設計過於複雜外，使用者亦提出評估「參與教育群體」範疇時所遇到的困難。以下首位在職實習教師雖認同「參與教育群體」作評估範疇的重要性，但對職前課程實習教師參與校內團隊協作的可行性存疑；導師亦指出此範疇涉及實習學校是否提供團隊參與的機會。這些意見道出教學實習評估受處境限制，實習教師在「參與教育群體」的表現，非全因個人在這範疇的專業能力；而實習學校的處境因素，實非實習教師可以控制。除此以外，另一位在職實習教師質疑以課堂觀察為重點的教學實習視導，與評估「參與教育群體」範疇兩者之間的相關性，建議需用其他評估方法配合。

我覺得這是好的，因為當老師不只是在課堂裏，不只會留在課室，而且現在學校常提倡 teamwork〔團隊協作〕，那我覺得能評估老師在學校的參與是很重要的。這樣對老師評估是全面一些，如果用於在職老師會比較適合，因為我們在職老師從一開學便有參與的機會，但對實習期只有一、兩個月的實習老師來說就可能比較吃力。（個案 7，在職實習教師訪問）

因為他／她是否對團隊有貢獻有時不是由他／她控制，倘若他／她沒機會與人合作，他／她便沒機會與其他老師分享經驗。有時，不是

努力便能做到，……要看看有沒有機會，別人是否接受他／她。  
(個案 13，視導導師訪問)

「參與教育群體」我想都重要的，我覺得對一個專業教師來說是重要的。不過我覺得這個和觀課那堂沒有關係。……我覺得「參與教育群體」應該用其他形式出現，而不是看到這個老師在教書的時候他做得怎樣。……這個好像不是那麼直接。(個案 11，在職實習教師訪問)

對使用者而言，「參與教育群體」是一項嶄新的評估範疇，雖然有文字描述不同的專業能力水平，但實質的內涵為何，對使用者是陌生的。以下的導師指出判斷實習教師在這範疇中的表現之難處，在於未能確立「心中的標準」（即內化的評估標準）。這示例間接反映使用者（包括評估者與學習者）需對評估準則有清晰理解的重要性（Rust, O'Donovan, & Price, 2005; Rust, Price, & O'Donovan, 2003）。

究竟一個老師，一般的老師，究竟〔評估「參與教育群體」的〕標準在哪呢？……難的意思是我不能夠準確判斷它，假如那樣東西不是放於評核裏一個重要的位置，便可以保留；但如果那樣真是要評核它，我無信心去畫線於哪處時，我覺得不是太好。(個案 14，視導導師訪問)

## 結論與啟示

這項研究與發展計劃的規模細小，只涉及 16 位視導導師及 21 位在職實習教師在教學實習中運用「進展圖」的情況，在代表性上有一定的限制；與此同時，使用者皆是自願參與，而先導計劃不涉及總結性評估，與恆常的教學實習評估體系存在着差異。我們須注意這些研究上的限制，避免以先導計劃的結果，推論大規模運用「進展圖」可能產生的果效。儘管如此，箇中的發現可提供參考，啟發我們對教學實習評估的深入思考，亦為未來有關研究方向帶來啟示。



## 教學實習評估體系的設計與資源的投放

引入「參與教育群體」範疇所遇到的困難，引發我們一連串的思考：

1. 「進展圖」是教學實習評估體系的其中一環，須配合其他組成部分；即是說，評估範疇所涉獵的專業內涵、評估課業、評估準則、評估方法、評估程序及機制，必須互相緊扣。
2. 教學實習評估受處境影響，就「參與教育群體」範疇而言，評估課業涉及實習學校提供適切的安排讓實習教師參與團隊工作，而評估方法的設計可考慮以學習檔案進行，讓實習教師將參與團隊工作的例證存檔，並作反思。
3. 雖然「參與教育群體」範疇的專業能力描述可提供參考，但使用者對有關的外在評估標準感到陌生；要有效評估這範疇的水平，須透過深入探究，收集業內同儕的意見，尋求對評估準則的共識，並交流對處境因素的理解與判斷。

除了教學實習評估體系的設計外，視導的資源投放亦是值得關注的。「進展圖」的運用與「促進學習的評估」都強調教師的自我評估及專業對話中回饋的傳意，這牽涉兩方面的時間資源投放：一方面，實習教師需要時間進行自我評估；另一方面，視導導師與實習教師需有充裕時間進行課後會議，這涉及視導導師的工作量，以及高等院校在教學實習視導的資源投放。Clarke（2001）指出教師教育在高等院校未得到充分重視，教師教育中的重要元素如教學實習視導，往往因為高等院校對學術研究的重視而被忽略。教師教育工作者必須正視這種現象，並探討出路。

## 評估文化的轉變

本研究的發現，顯示要運用「進展圖」促進專業學習，涉及使用者對「進展圖」的理解、對評估所持的內在信念，以及評估文化的深層轉變。「促進學習的評估」強調學習者是評估的主體，需藉參與評估過程而建立自我評估及自主學習的能力。評估工具的設計和整個教學實習評

估體系的規劃固然重要，但要提升實習教師在評估過程中的主動性，並非單憑評估工具本身的設計便可，關鍵反而在於導師如何運用「進展圖」，讓實習教師參與評估過程。如前文所述，這涉及評估者與學習者的權力轉移，以及評估者與學習者對雙方角色的重新詮釋。在一個長久以來強調評級多於學習的總結性評估文化裏，這種以學習者為主體的理念帶來一定的衝擊。

導師之間、導師與實習教師之間的專業對話有助孕育這種評估文化的轉變。導師之間的專業對話可着眼於分享對「進展圖」作評估準則的詮釋，共同檢視課堂例證及「參與教育群體」的示例，互相交流內化的評估標準，並分享如何在視導過程中鼓勵實習教師參與評估。至於實習教師方面，「進展圖」的介紹及其具體例子引證、不同範疇的專業能力水平的詮釋、自評的訓練等，皆有助他們更了解及掌握「促進學習的評估」的理念。在視導過程的專業對話中，導師與實習教師之間的雙向交流有助隱性的直覺或教學理念與經驗能更清晰，將內隱知識外顯化，令實習教師更具體掌握何謂優質教學，不斷有意識地調整教學，從而促進專業成長。

### 「進展圖」、「促進學習的評估」與總結性評估的關係

「進展圖」是一套教學評估準則，具發展性的特色，可供教師參考，以勾劃自己的專業發展歷程，Sergiovanni & Starratt (2002) 強調具發展性特色的外在教学專業標準有其參考價值，有助教師明白持續學習與承擔的重要性。但這些準則必須易於掌握，而使用者亦須對其理念、內涵及具體細節有充分理解，這樣才能成為具參考價值的架構。

本研究發現「進展圖」在先導計劃中得到善用作為參照架構，但必須注意使用者皆是自願參與，而計劃不涉及總結性評估，這意味着「進展圖」的初步使用是在一個傾向具心理安全的評估環境中進行的，因而試用計劃的結果可能偏向於闡述「進展圖」的優點。然而，教學實習評估體系通常牽涉形成性及總結性評估，我們需探索「進展圖」放在一個高風險的總結性評估環境中來使用所可能出現的效果，並考慮學者對教

學專業標準帶來不必要的標準化及抑壓專業自主的觀點（Beyer, 2002a, 2002b; Draper et al., 2004; Mahony & Hextall, 2000; Sachs, 2003）。在一個以重視表現指標、強調評級的教育環境，與充滿競爭的社會氛圍中，究竟以「進展圖」促進專業學習，會否異化為令實習教師以遵守標準為目的而忽略「進展圖」只是參照架構，無形中將教學變得技術化，局限教學上的創意，則有待研究。

## 註釋

1. 有關英文版的「專業發展進展圖」，可參閱 Tang, Cheng, & So (2006)。

## 參考文獻

- 胡幼慧、姚美華（1996）。〈一些質性方法上的思考〉。載胡幼慧（主編），《質性研究：理論、方法及本土女性研究實例》（頁 141–158）。台北，台灣：巨流。
- 師訓與師資諮詢委員會（2003）。《學習的專業，專業的學習：教師專業能力理念架構及教師持續專業發展》。香港：師訓與師資諮詢委員會。
- 張德銳（1998）。《師資培育與教育革新研究》。台北，台灣：五南。
- 劉學惠（1999）。〈教學自我評價與教師專業發展〉。《江蘇教育學院學報（社會科學版）》，第 15 卷第 4 期，頁 34–37。
- 饒見維（1996）。《教師專業發展：理論與實務》。台北，台灣：五南。
- Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. In J. N. Mangieri & C. C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students: Diverse perspectives* (pp. 161–186). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.
- Beyer, L. E. (2002a). The politics of standardization: Teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 28(3), 239–245.
- Beyer, L. E. (2002b). The politics of standards and the education of teachers. *Teaching Education*, 13(3), 305–316.

- Broadfoot, P., & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(1), 7–26.
- Carless, D. (in press). Learning-oriented assessment: Conceptual basis and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*.
- Chalies, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 765–781.
- Clarke, A. (2001). The recent landscape of teacher education: Critical points and possible conjectures. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 599–611.
- Cooper, J. M. (1994). Supervision in teacher education. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 10, pp. 6000–6004). New York: Pergamon.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2001a). Standard setting in teaching: Changes in licensing, certification, and assessment. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 751–776). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Darling-Hammond, L. (2001b). Teacher testing and the improvement of practice. *Teaching Education*, 12(1), 11–34.
- Draper, J., O'Brien, J., & Christie, F. (2004). First impressions: The new teacher induction arrangements in Scotland. *Journal of In-service Education*, 30(2), 201–223.
- Fessler, R., & Christensen, J. C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: The seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2* (pp. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.

- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge*. London; New York: Routledge.
- Gregorc, A. F. (1973). Developing plans for professional growth. *NASSP Bulletin*, 57(377), 1–8.
- Holland, P. E. (1998). Processes and techniques in supervision. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 397–408). New York: Simon & Schuster.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 122–142). New York: Teachers College Press.
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standards-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127–140.
- Ingvarson, L., & Kleinhenz, E. (2003). A review of standards of practice for beginning teaching. *ACER Policy Briefs*, 4, 1–19.
- Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation process in student-centered teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education*, 2, 145–163.
- Knight, P. (2002). Summative assessment in higher education: Practices in disarray. *Studies in Higher Education*, 27(3), 275–286.
- Mahony, P., & Hextall, I. (2000). *Reconstructing teaching: Standards, performance and accountability*. London; New York: RoutledgeFalmer.
- Mayer, D., Mitchell, J., Macdonald, D., & Bell, R. (2005). Professional standards for teachers: A case study of professional learning. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 33(2), 159–179.
- McDonald, F. J. (1982, March). *A theory of the professional development of teachers*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York, U.S.
- Pendry, A., & McIntyre, D. (1996). Trying to make profiling useful for teacher education: The Oxford experience. In D. Hustler & D. McIntyre (Eds.), *Developing competent teachers: Approaches to professional competence in teacher education* (pp. 56–71). London: David Fulton.

- Pyke, C. L., & Lynch, S. (2005). Mathematics and science teachers' preparation for National Board of Professional Teaching Standards Certification. *School Science and Mathematics, 105*(1), 25–35.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research, 62*(1), 1–35.
- Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: How the research literature shows us this could be best practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 30*(3), 231–240.
- Rust, C., Price, M., & O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 28*(2), 147–164.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham, U.K.; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Sadler, R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford Review of Education, 13*(2), 191–209.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*(2), 119–144.
- Sadler, R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education, 5*(1), 77–84.
- Sadler, R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 30*(2), 175–194.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Sienty, S. F. (1997). The changing roles of student teacher supervisors. *Education, 117*(4), 506–510.
- Smedley, L. (2001). Impediments to partnership: A literature review of school-university links. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 7*(2), 189–210.
- Steffy, B. E. (1989). *Career stages of classroom teachers*. Lancaster, PA: Technomic Publishing.
- Tang, S. Y. F. (2002). From the supervisory dyad to the student teaching triad. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development, 5*(2), 47–64.

- Tang, S. Y. F., Cheng, M. M. H., & So, W. W. M. (2006). Supporting student teachers' professional learning with standards-referenced assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 223–244.
- Toomey, R., Chapman, J., Gaff, J., Mcgilp, J., Walsh, M., Warren, E., & Williams, I. (2004). Lifelong learning and the assessment and evaluation practices in some Australian Faculties of Education. *Journal of In-service Education*, 30(2), 225–244.
- Tsui, A. B. M., Lopez-Real, F., Law, Y. K., Tang, R., & Shum, M. S. K. (2001). Roles and relationships in tripartite supervisory conferencing processes. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(4), 322–344.
- Vonk, J. H. C. (1989). *Becoming a teacher, brace yourself*. Unpublished manuscript, Vrije University, Amsterdam, the Netherlands.
- Wiggins, G. (1992). Creating tests worth teaching. *Educational Leadership*, 49(8), 26–33.
- Yinger, R. J., & Hendricks-Lee, M. S. (1998). Professional development standards as a new context for professional development in the US. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4(2), 273–298.

## **The Professional Development Progress Map in Field Experience Assessment**

Sylvia Yee-Fan TANG, Winnie Wing-Mui SO, &  
May May-Hung CHENG

### ***Abstract***

*This article presents a Professional Development Progress Map (hereafter as Progress Map) and the rationale of “assessment for learning” which underpins its use in field experience assessment. It reports a qualitative study in which interviews were conducted to understand its trial use by 16 teaching supervisors and 21 teacher participants of in-service teacher education programs. Through understanding the initial experience of using the Progress Map, we gain insights on the following issues: (1) the design of and resource allocation in the field experience assessment scheme; (2) the change in assessment culture; and (3) the relationship between the Progress Map, “assessment for learning,” and summative assessment.*