

# 以評鑑永續教師的專業發展——台灣經驗

## Maintain the teacher professional development through evaluation: Taiwan experience

郭昭佑

國立台灣藝術大學師資培育中心

### 摘要

教師評鑑是永續教師專業發展的重要機制，近年來教師評鑑在台灣教育政策上雖已逐漸明朗，但如何改變教師對評鑑的不信任與威脅感，協助教師積極面對，是本研究的主要關心。

### 關鍵詞

教育評鑑，教師評鑑，教師專業發展

### Abstract

Teacher evaluation is an important policy for professional development and it becomes clearer gradually in Taiwan. The main concern of this research is to change the teachers' distrust and threaten on the policy and to help teacher face the teacher evaluation positively.

### Keywords

educational evaluation, teacher evaluation, teacher professional development

### 以評鑑永續教師專業發展—— 台灣經驗 前言

教師在職教育一向是永續教師專業發展的重要機制，但在職教育經常需要大量時間、經費與人力的投入，且每位教師的問題及需求並不相同，因

此成效相當有限。我們關心的是，如何協助教師找到自己可以改進與發展的可能？而評鑑，正可以扮演這樣的角色。教師評鑑在台灣教育政策上雖已逐漸明朗，但如何改變教師對評鑑的不信任與威脅感，協助教師積極心態面對，是本研究的主要關心。

## 評鑑為必要之惡？

教育評鑑在近年來受到相當的重視(Oliva, 1997)，但不可諱言的它卻是大多數教育人員不喜歡的議題，McNamara、Erlandson與Mcnamara(1999)認為評鑑對教育來說是很重要的，但是就像其他有力的工具一樣(如鏈鋸、推土機)，也可能造成負面影響，從第一線的教師角度來說，多數教師是不喜歡評鑑的，尤其不喜歡被評鑑，接受評鑑的人常常會覺得評鑑就是他人對自己的考評，一旦結果不佳即可能造成不良後果。Lunenburg(1995)更露骨的指出，許多教師認為甚少有評鑑是有助於教師專業發展的。

逃避成為教育人員遭遇評鑑的首要策略。Akker與Verloop(1994)指出一旦資源(尤其是時間)缺乏，評鑑是第一個被忽略的活動，似乎在「認同其重要性」與「實際實施」間存在相當的落差，許多宣稱評鑑重要性的人通常並未如自己所宣稱的那般重視。Oliva(1997)更指出許多人都承認評鑑雖然說得多，做得多，但實際上卻是教育上最脆弱的一個環節。

由此可知，評鑑在教育上雖是被認定為重要甚至必要的議題，但在實務上卻不那麼討人喜歡，甚至讓大家避之唯恐不及，是否正如Stufflebeam(1971)所稱：評鑑生病了，或像Oliva(1997)的比喻：在Huxley的「美麗新世界」中，社會是非常有效率的運作著，但卻很少人會選擇居住在那裡，亦或如Stake所質疑的：評鑑為必要之惡(Stake, 1997)？

## 教育評鑑目的—教師評鑑的思考

### 1. 評鑑目的—績效責任與發展改進

教育評鑑目的主要有二(郭昭佑, 2000; 2007)：一為績效責任(accountability)，另一為發展與改進(development & improvement)。

「績效責任」意涵績效表現及責任承負，不但屬於結果導向，以證明其已運用最有效的方法達成某種目的，此一概念常與效率、效能及表現評估等概念相關；其次，更須承擔所負責任帶來的後果，亦即獎懲(吳清山、張素偵, 2002; Hufner, 1991)，而教育評鑑的績效責任目的似乎已被認定為確保教育品質的策略，亦成為教育當局檢視教育系統成效的利器。

而發展改進則以Stufflebeam(1971)所強調：「評鑑最重要的意圖不是為了證明(prove)，而是為了改進(improve)」為重要箴言，除了在既有基礎上改進以外，一種從外在世界取法或獨特的、未來的、引導的、願景式的跳脫思維亦可能形成客體改變的契機，這即是發展的重要意涵，Thomas、Holdaway與Ward(2000)即認為促進成員的成長改進與專業發展才是評鑑的最重要目的。

不管是績效責任或發展改進，都是希望能朝向「更好」或「更有價值」，因此從單純的思考，兩個目的之間似乎有某種程度的契合，許多人即認為如果能同時兼顧發展改進與績效責任兩個目的而不偏執是最好的，但實際上有其困難(Cheng, 1997; Nevo, 1995)，Fetterman即指出當教師從事評鑑時，發展改進與績效責任之間的緊張衝突必須被提出來。由此可知，兩個目的之間有著微妙的張力存在。

### 2. 績效責任的「求好」可能窒礙發展改進的「尋短」

為達發展改進目的，須瞭解自身及更廣大的外在環境，以期發現自我的缺點與不足，藉

以改進與發展；然而，當評鑑追求的是績效責任目的，受評客體或其代理人卻須對自身的績效良窳負責，對多數人來說，當然是將最好的狀態表現出來，以取得最佳績效表現，此時，又有多少人願意將自己的「短處」拿出來共同討論，並負績效責任？

首先，績效責任目的常伴隨後續的獎勵或懲處而造成威脅，將可能引發受評客體的自我防禦機制（Cheng, 1997），其次，當防禦機制出現，「真實的」資訊收集即不容易，同時給了「調整」受評資料一個最好的機會，也考驗教育工作者的誠實與品格問題（胡中鋒、李方，1999）。更將可能使成員不惜代價追求短期指標的實現，而忽視了許多有利於長遠目標的作為（Kyle & Steve, 2002）。

由此可知，績效責任目的易造成受評客體的防衛性，激進者反對抗拒者有之，消極者以無聲或不配合因應之，而過度積極者則以迎合心態為之，輕者隱惡揚善，重者偽造欺瞞，甚而養成短視近利，僅求短期績效而絲毫不顧整體或長遠的利益；長期而言，更可能養成受評客體對績效要求者的依賴性，而限制了其自求發展改進的主動性。諸此，反映績效責任的要求並不利於發展改進目的。

### 3. 發展改進的訴求不易容下績效責任

另一方面來說，如能秉持對人的信任，期待受評客體將自己的問題與評鑑者共同討論，找出缺點據以改進與發展，那應該是好的。然而，少威脅的安全感常是發展改進導向的必要條件，而這樣的評鑑氛圍是不易形成的。Hopkins（1997）指出受評教師與觀察者間的氣氛，必須要是沒有威脅的，支持的，且彼此相互信賴的，活動的重點必須在於改

進教學而非缺點批評。

一般來說，受評客體只要嗅到一點績效責任的味道，就很難不受其影響。張德銳（2004）指出對受評教師一旦知道在形成性評鑑時的資料（如日常教學表現的缺點），將被列為績效責任處理的依據，勢必在形成性評鑑階段，刻意掩飾自己的缺點。

由此可知，在發展改進評鑑目的氛圍中，很難在其間容下績效責任的可能策略，如同情人的眼裡容不下一粒砂般，只要一觸及績效責任的相關議題，發展改進的氛圍可能立即產生質變，信任的氣氛亦將遭受質疑。

### 4. 人事評鑑之目的偏移

教育評鑑標準聯合委員會定義教育人事評鑑為：「依專業角色與特定機構目標，對個人表現或資格所進行的系統性評鑑」（Joint Committee, 1988），並於1988年發展出「人事評鑑標準」（The Personnel Evaluation Standards），其中包含適切性、效用性、可行性與精確性等四類21項標準。與1981年發展，1994年修訂的「方案評鑑標準」相較起來，除了標準數量較少外，更把適切性從第三順位往前移到第一順位，主要的理由是（游家政、曾祥榕譯，2005）：適切性標準強調應提供學生與社會一個有效的、安全的與倫理的服務。在人事評鑑標準中更特別聲明，人事評鑑的實施應該是建設性的，並免於受到不必要的威脅或不道德的情形出現。

Redfern也有類似的看法，他認為一個好的人事評鑑必須導引受評者與評鑑者間良好的合作關係，並促進利害關係人間的交流，重點應放在協助受評者專業成長及發展與改進，強調評鑑者的專業能力，惟考量效率時則須堅持評鑑活動的「最低」要求（引自陳玉

琨，2004)。由此可知，人事評鑑與方案評鑑最大的不同在於直指「人」本身，需要更多的安全與倫理，具建設性並減少威脅，在積極的氛圍下協助受評者專業發展，因此在教育人事評鑑中，適切性標準比效用性、可行性與精確性等標準更為重要。

## 5. 教師角色 —— 評鑑目的再思考

教師的主要職責為教學，教學專業所形成看待他人、評斷他人的職業慣性，較少成為被看待者，一旦面對評鑑，立即陷自身於直接或間接被看待的情境；這種教育專業慣性與其他領域人員比較起來，將更不容易接受被看待的過程，亦將存在著更多的不安與焦慮。上述有關教育人事評鑑適切性標準的重要性即在教師評鑑中表露無遺。一種屬於外部的，或許更為客觀、有效與精確的評鑑不見得受到青睞，事實上，愈來愈多的教師對學習使用評鑑技巧自我評鑑以改進其教學表現的方式感到興趣（Barber, 1990），亦有所謂「教師卷宗」的使用，許多學者認為卷宗的使用不但能同時提供過程與結果的評鑑資訊，更重要的是尊重教師的個別差異，並能增進教師的專業能力，是一種動態與整體的評鑑（Bird, 1990），研究也發現，教師的主動參與及專業發展，是教師評鑑的重要基礎（Kelly, 1988; National Board, 1991）。足見安全、倫理、具建設性且少威脅的評鑑適切性是學校人事評鑑的關鍵要素。

### 台灣教師評鑑之目的抉擇與作法

以美國為例，1960至1970年代的績效責任運動促使教師評鑑備受重視，經由學生評量及教師觀察方式來評鑑教師，並以評鑑結果決定教師的升

遷、薪資及遴聘；1983年卓越教育國家委員會（The National Commission on Excellence in Education）出版「國家在危機中」（A Nation at Risk），當時，已有46個州制定教師評鑑的相關法令，超過98%的學區訂有教師評鑑的相關制度或模式（Doyle, 1983; Shinkfield & Stufflebeam, 1995），目前，全美各州均已完備法令，係屬強迫性的評鑑政策，只是各學區因地制宜而各有不同的作法；在評鑑目的上，各州的規範大體上多以教師的專業發展與改進為主，有些州則輔以績效責任目的（如Massachusetts州用以人事決定或Kentucky州的績效獎金制度），而評鑑人員多為學區教育局主導並由教育相關背景人員組成的外部評鑑小組擔任。

在台灣，教師評鑑從不被接受，到覺知為時勢所趨，是從二十世紀到二十一世紀的重大轉折。包括大學法第二十一條修訂案：「大學應建立教師評鑑制度，對於教師之教學、研究、輔導及服務成效進行評鑑，作為教師升等、續聘、長期聘任、停聘、不續聘及獎勵之重要參考」。

而在中小學，目前「教師法」部分條文修正草案第23條之1：「為提升教師專業成長及達成教學與輔導之成效，高級中等以下學校教師應接受評鑑」，而教育部業已於九十四年十月二十五日討論通過「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，並據以開始試辦，主要內涵包括（教育部，2005）：

#### 1. 教師專業發展的評鑑目的

依該第二點明訂：「教師專業發展評鑑的目的，是協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質。可見教師專業發展評鑑是一種以增進教師專業發展為目的之教師評鑑，而不是以教師績效考核為目的之教師評

鑑。換言之，教師專業發展評鑑和教師績效考核是脫勾處理的，它更和教師分級制度無關」。

## 2. 初期漸進試辦的自願性質

教師法內有關教師評鑑之相關修訂條文尚未通過，故無法源依據，不能強迫全體學校、全體教師參加；另一方面，為使正式全面辦理前能做好先期準備，因此鼓勵學校申請試辦。在試辦計畫第五點第一款中明訂：「於自願原則下，鼓勵學校申請試辦；試辦學校教師亦依自願方式辦理」，但各級教育行政機關、學校及全體教師宜認識到教師法的修訂過程，而進行先期試辦。

## 3. 學校本位的教師評鑑模式

在評鑑模式上，以學校本位模式為主，以評鑑內容為例，依試辦計畫第五點第四款規定：「教師專業發展評鑑內容得包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等，其規準由學校參照主管教育行政機關訂定之教師專業發展評鑑參考規準自行訂定之」，學校具有充分的自主權。

其次，在評鑑方式上，依試辦計畫第五點第五款規定：「教師專業發展評鑑方式分為教師自我評鑑、校內評鑑二種」。其中，教師自我評鑑是由受評教師根據學校自行發展之自我評鑑檢核表，填寫相關資料，逐項檢核，以瞭解自我教學工作表現。而在校內評鑑上，是由學校教師專業發展評鑑小組安排評鑑人員進行定期或不定期評鑑。評鑑實施時應兼重過程及結果，採教學觀察、教學檔案、晤談教師、蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理。教學觀察實施時，由校長召集，以同領域或同學年教師為觀察者，必

要時得加入學校教師專業發展評鑑小組所推薦之教師或學者專家。

## 4. 教師評鑑人才的培育

教師評鑑的推動，教師評鑑人才的培育工作亦是一個重要的關鍵。教師專業發展評鑑人才培育規劃方案將分成四個部份來培育人才：

- (1) 推動知能研習：由試辦學校「教師專業發展評鑑小組」的成員參加，協助其瞭解教師評鑑的規劃與推動策略，課程以一天為原則。
- (2) 初階培訓：由試辦學校之專任教師參加，培訓教師專業發展評鑑基本人力資源、可承擔自評及該校教師專業發展評鑑工作，課程以三天為原則。
- (3) 教學輔導教師的培訓：由五年以上合格教師之教學年資，且具有實際參與教師專業發展評鑑經驗之資深優良教師參加。培訓成為教學輔導教師及可至他校評鑑之人力資源，課程規劃以二週十天為原則。
- (4) 講師培訓：由思路清晰，表達能力卓越，且具有實際參與教師專業發展評鑑經驗之教師參加。培訓成為可主講初階培訓各項課程之講師級人才。課程以一週五天為原則。

## 存在教育人員心中的評鑑刻板印象

雖然教師評鑑在台灣的實踐是已大勢所趨，然而長期以來，台灣教育評鑑生態已使教育人員存有一些刻板印象（改自陳美如、郭昭佑，2003）：

### 1. 績效績任導向重於發展改進導向

雖然目前許多評鑑措施均同時強調績效責任與發展改進兩個目的，但在實際的實施過程中，多數教育人員對教育當局所進行的相關

教育評鑑措施的覺知，仍感受到以績效責任為目的，而不強調發展與改進的目的。

## 2. 由上而下以外部評鑑形成壓力去帶動改革的心態未改

從評鑑在台灣的發展趨勢可知，雖然其圖像已急劇改變，亦有些學校自主性的評鑑產生，但在教育行政當局的觀點上，等待學校需求發生而自主性的學習並從事評鑑實在是緣木求魚，因此在實際實施層面，仍以中央教育部訪視地方教育局、地方教育局要求或檢視學校，學校要求教師，大體上依舊是維持由上而下以外部評鑑為主的情形。

## 3. 過去的評鑑經驗造成對評鑑的「莫名」恐懼

由於大多數學校與教師多不瞭解評鑑的理念與作法，且受限於過去所接受的制式評鑑經驗，包括大費周章準備自評相關資料與應對外評鑑所帶來的壓力等，只知其然，不知其所以然，使得學校氛圍一提到評鑑就緊張，甚至排斥，間接的造成對評鑑「莫名」的恐懼，之所以稱為莫名，是因為並非因瞭解，而是在不瞭解情形下即產生的心態，想到評鑑便如臨大敵，草木皆兵。

## 可能的策略與作法

面對教師對評鑑的既有印象，以專業發展為導向的教師評鑑，其可能的策略與作法包括（改自郭昭佑，2005；2007）：

### 1. 首要解除教師對評鑑的焦慮

由於學校教師過去長期對評鑑的經驗與未知，造成其焦慮知覺，遇見類似評鑑用語，不去究其用意或實踐差異，不由分說即產生排斥心態，這是當前多數教師遇見評鑑的心理狀態。因此在實施教師評鑑之前，首要解

除其對評鑑的武裝，讓他們完整理解評鑑的正確圖像，引發正確的認知，並使評鑑朝向發展改進目的，走出評鑑在績效責任的單一迷思，逐漸轉向以發展改進的另一端評鑑價值。

### 2. 營造安全學習的內外環境

專業發展導向的教師評鑑之成形是需要時間蘊釀的，由於教師是教人的行業，長期的職業知覺使得教師在學習上，比其他行業的人更需要安全的學習情境，此一教師的「專業」外衣所形成阻絕學習的藩籬長期如此，因此應漸進的協助教師卸下這樣的心態。此時一個安全學習的環境會有所幫助的，而安全的學習情境是需要營造的：在內在環境上從教師心理著手，讓教師理解自己專業的不足而需要謙卑的學習與改進，而在外在環境上，則營造一個尊重的安全學習情境，將教師心中實際是願意學習的那顆心帶出來。

### 3. 調整行政的評鑑認知與作法

許多第一線的老師反映，即使教師改變對評鑑的看法，但仍需要面對教育行政主管機關的評鑑措施，仍須準備很多的評鑑資料，因此除了經由學校行政不斷擴散教師評鑑的正確認知與作法外，教育行政主管機關，包括中央教育部、縣市政府教育局的官員也都必須同時調整對教師評鑑的知覺及作法，以發展改進為主而不涉入績效責任考量，如此一次兩次，長期以往，教師才能真的面對評鑑而不再焦慮。

其次，行政更能扮演教師評鑑的支持輔導或主動導引角色，從過去那種屬於監視及控制的形式化角色，改以支持輔導的正向角色，甚至能夠主動引導，尋求第一群種子，提供必要資源協助、專家諮詢與分享管道，

或可經由試辦或中心學校的推展進而促使教師評鑑成為學校的常駐機制，導引教師專業發展。

#### 4. 允許學校自我評鑑的多元存在形式

學校的差異相當大，文化、歷史、區域、大小也各有異同，因此在教師評鑑的起點與過程中，可因應學校的需求以不同方式進行，即使教師評鑑的成形，其樣貌及在學校的實施形式，或是未來常駐機制的形態，都可依循學校的文化而有所不同，不宜一致性的要求。

### 卸甲重生——代結語

事實上，目前多數教師仍對教師評鑑存有一種「既然法令規定要做，就來吧！」，然後積極準備資料，展現「兵來將擋，水來土淹」之勢。更仍有少部分教師以其「專業權威」欲抵制教師評鑑的

「專業發展」，顏國樑（2003）即指出多數教師存有「教師評鑑是不尊重教師，向教師的專業權威挑戰」的觀念。

殊不知，評鑑才是實踐專業的重要途徑，正如 Stufflebean 所說：「如果我們不能在評鑑下功夫，所謂的專業主義是不存在的」（引自孫志麟，2003）。由此可知，教師自詡「教學專業」的護身盔甲，卻常成為華而不實的漂亮外衣，表面上襯出「專業」素養，實際上卻變成自我保護以迴避衝擊的盔甲，阻礙了反省與學習。如同「為自己出征」中的武士：

國王笑了。「大多數的人都穿了一身的盔甲。」他強調。

「我不懂。」

「我們設下障礙，來保護我們所謂的自我。然後，有一天，自己給關在自造的障礙後面，出不來。」

王石珍譯，1997

### 參考書目

- 王石珍譯（1997）。《為自己出征》（Robert, F. 原著）。台北：方智出版社。
- 胡中鋒、李方（1999）。《教育測驗與評價》。廣東：廣東高等教育出版社。
- 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（頁 177-218）。台北：學富文化事業股份有限公司。
- 教育部（2005）。《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》。台北：作者。
- 陳美如、郭昭佑（2003）。《學校本位課程評鑑——理念與實踐反省》。台北：五南。
- 郭昭佑（2000）。《學校本位評鑑》。台北：五南。
- 郭昭佑（2005）。〈學校自我評鑑可行性探究〉。《教育政策論壇》，8（1），159-184。
- 郭昭佑（2007）。《教育評鑑研究——原罪與解放》。台北：五南。
- 張德銳（2004）。《專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略》。發表於國立臺灣師範大學教育研究中心主辦，教育評鑑——回顧與展望學術研討會。
- 陳玉琨（2004）。《教育評鑑學》。台北：五南圖書出版有限公司。
- 孫志麟（2003）。《新專業主義的展現：學校本位教學評鑑》。發表於淡江大學教育學院主辦，「社會變遷與中小學課程教學再造」國際學術研討會。
- 顏國樑（2003）。〈教師評鑑的基本理念、問題及作法〉。《教育研究月刊》，112，62-77。

- 游家政與曾祥榕譯 (2005)。《評鑑專業標準與原則》。D.L.Stufflebeam原著，載於蘇錦麗審訂，評鑑模式：教育及人力服務的評鑑觀點 (pp.533-550)。台北：高等教育。
- Akker, J. V., & Verloop, N. (1994). Evaluation approaches and results in curriculum research and development in Netherlands. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 421-436.
- Barber, L. W. (1990). Self-assessment. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.). *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 216-228). Newbury Park, CA: SAGE.
- Bird, T. (1990). The school teacher's portfolio: An essay on possibilities. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.). *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 241-256). Newbury Park, CA: SAGE.
- Cheng, Y. C. (1997). *A Framework of indicators of education quality in Hong Kong primary schools: Development and application*. Paper Presented at the Asia-Pacific Economic Cooperation Education Forum on School-based Indicators of Effectiveness. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407729).
- Doyle, K. O. (1983). *Evaluating Teaching*. DC: Heath and Company.
- Hopkins, D. (1997). *Evaluation for school development*. Great Britain: Open University Press.
- Hufner, K. (1991). Accountability. In Altbach, P. G. (Ed.). *International Higher Education: An Encyclopedia*. N.Y.: Garland Publishing.
- Joint Committee on Standard for Educational Evaluation (1988). *The personnel evaluation standards: how to assess systems for evaluation educators*. CA: Sage.
- Kelly, J. (1988). *Strengthening the teaching profession through national certification: New directions for teacher assessment*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Kyle, W. L., & Steve, F. (2002). *Expatriate development: The use of 360-degree feedback*.
- Lunenburg, F. C. (1995). *The principalship: Concepts and application*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- McNamara, F. F., Erlandson, D. A., & Mcnamara, M. (1999). *Measurement & Evaluation: Strategies for school improvement*. N.Y.: Eye on Education.
- National Board for Professional Teaching Standards (1991). *Toward high and rigorous standards for the teaching profession: Initial policies and perspectives of the National Board for Professional Teaching Standards(3<sup>rd</sup>)*. Detroit: Author.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Tel Aviv, Israel: Masada.
- Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum (4<sup>rd</sup>)*. N.Y.: HarperCollins.
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher Evaluation: Guide to effective practice*. Bwston: Kluwer Academic Publishers.
- Stake, R. E. (1997). Advocacy in Evaluation: A Necessary Evil? In E. Chelmsky, & W.R. Shadish (Eds.). *Evaluation for the 21st century: A handbook* (pp. 470-476). London: SAGE.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5(1), 19-25. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ048749)
- Thomas, D., Holdaway, E. A., & Ward, K. L. (2000). Policies and practice involved in the evaluation of school principals. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(3), 215-240.