

臺灣高中職教師專業發展 評鑑之評析

陳幸仁*

摘要

本文主要採文獻探討及文件分析法，評析目前臺灣高中職階段推動教師專業發展評鑑政策。首先說明當前臺灣高中職教師專業發展評鑑計畫推動現況，迄 2012 年高中職參與此計畫已達 371 所學校，此計畫能有這麼多高中職參與，也與近來政府推動高中職優質化政策有密切關聯。本文進而評析高中職實施教師專業發展評鑑後，教師專業主義典範已從古典專業主義朝向彈性專業主義發展之特色，即鼓勵教師形塑合作文化氛圍，捐棄以往孤立主義的窠臼。教師專業發展評鑑可能產生新專業主義，加重教師工作密集化的正當性，卻可能無法真正提升教師專業。最後，教師專業發展評鑑也帶來績效責任的隱憂，尤其政府在鼓勵高中職申請優質化政策的同時，卻可能漠視應以自願性為基礎，鼓勵高中職教師參與教師專業發展評鑑之初衷。

關鍵詞：教師專業發展評鑑、高中職優質化政策、績效責任

* 陳幸仁，國立中正大學師資培育中心暨課程研究所教授

電子郵件：hjchen@ccu.edu.tw

來稿日期：2013 年 3 月 28 日；修訂日期：2013 年 4 月 16 日；採用日期：2014 年 5 月 22 日

A Critique of Teacher Professional Development Evaluation Program for Senior High School Teachers in Taiwan

Hsin Jen Chen*

Abstract

Using the literature analysis and documentary analysis method, the study is a critical analysis of the Teacher Professional Development Evaluation Program (TPDEP) implemented in senior high schools (including vocational high schools) in Taiwan. There were 371 senior high schools participating in the TPDEP in 2012, which was connected to the project of Senior High School Quality Enhancement. It is found in the study that, with the implementation of TPDEP, the spirit of teacher professionalism for senior high teachers has been transformed from classical professionalism to flexible professionalism. The emergence of neo-professionalism has legitimized the intensification of teachers' workload, which, however, has not brought substantial benefits to the teachers. Last but not least, the over emphasis of TPDEP on the accountability may have undermined the spirit of voluntary participation of the teachers in their professional development.

Keywords: teacher professional development evaluation program (TPDEP), senior high school quality enhancement projects, accountability

* Hsin Jen Chen, Professor, Center for Teacher Education & Graduate Institute of Curriculum Studies, National Chung Cheng University

E-mail: hjchen@ccu.edu.tw

Manuscript received: March 28, 2013; Modified: April 16, 2013; Accepted: May 22, 2014

壹、前言

「教育國之本，師範尤尊崇」，道出國家的興亡繫乎教育實施的成敗。而教育成敗的關鍵正是師資素質的良窳。臺灣自 1994 年公布《師資培育法》後，師資培育開始進入多元化，也開啓師資培育的市場化發展。爲了成爲中小學教師，師資生在修畢規定的教育學分後，及半年的實習，再通過教師檢定考試後，方能獲得中小學教師證書，以具備參加教師甄試的資格。

近年來少子女化現象日益嚴重，各縣市開出的中小學教師缺額愈趨減少，造成粥少僧多現象。幸運地，若順利通過縣市教師甄選，進入學校擔任教師之後，教師們必須在現行規定下，取得研習進修時數的考核，期使其教師專業發展能與日俱進。然而，目前中小學教師透過在職研習方式，仍無法針對教師在教學上直接地提升其專業成長，且易流於形式（徐綺穗，2012）。此外，目前教師的教學是否有效提升，並無一套有效機制來衡鑑，使得教學成效優劣與否，旁人難以確知。

爲了進一步促進教師在職期間的專業發展，也回應社會大眾對教師專業發展的殷望，臺灣自 95 學年度起，鼓勵高級中等以下學校實施教師專業發展評鑑。在該政策下，教師不但爲受評鑑者，也是評鑑人員，同時還能參與決定評鑑的內容、方法與用途，使評鑑符合學校的脈絡和需求，並透過教師的自省以及同儕的回饋與支持，以增進教師的專業發展與素養，進而提升教師的教學品質與學生的學習成效（教育部，2006）。

推動教師專業發展評鑑，是否會造成教師教學工作與同儕關係的緊張？抑或更能促進教師間協同合作？或更加重教師的工作負荷？值得探討。又近年來臺灣教育當局積極推動高中職優質化補助政策，是否可能讓以自願性爲基調的教師專業發展評鑑變色？爲了回應上述問題，本文首先探討臺灣當前高中職教師專業發展評鑑的實施現況，其次探討教師專業發展評鑑後之教師專業主義典範的轉移，最後探討教師專業發展評鑑可能隱含著績效責任假定。

貳、高中職教師專業發展評鑑現況

臺灣推動高級中等以下學校實施教師專業發展評鑑，可溯自 1996 年行政院公布的《教育改革總諮議報告書》，其中提出：「提升教師專業素質、強化教育研究評鑑」（行政院教育改革審議委員會，1996：14-15）。在現行高級中等以下學校實施教師專業發展評鑑，以學校自願申請，或由學校教師個別自願提出參加之方式辦理，但皆須經校務會議通過，方得向地方教育當局申請。目前此計畫定位在形成性評鑑，不得作為教師績效考核、不適任教師處理機制、或教師進階（分級）制度之參據（教育部，2013）。簡紅珠（2001）認為，重視形成性評鑑的教師專業發展評鑑取向，可促進教師同儕間建立互信的合作文化氣氛，不僅能協助教師改進教學專業，又讓教師專業自主不會受到威脅，應能受到教師的支持。

教育部為了提升高中職教學品質與成效，即自 96 學年起，開始推動高中優質化輔助方案，至今已邁入該輔助方案第二期程（即 99 學年度起至 104 學年度止），其目的之一在於提升高中職教師專業發展（教育部，2011），尤其是 2011 年前教育部長吳清基宣布自 103 學年度起推動 12 年國民基本教育（王彩鸞，2011），使得高中職教師的教學品質受到高度重視，也使高中優質化輔助方案獲各界支持與肯定。

為了讓社會大眾更能了解高中職教師專業發展評鑑現況，教育部特別架設「教育部教師專業發展評鑑輔導支持網絡專案計畫」網站，該網站可以查詢自 95 學年度第 1 年推動之初，高中職參與的校數總和不到 20 所，但到 101 學年度，高中已高達 250 所，高職已有 121 所參與該計畫（教育部，2013）。由此可知，越來越多的高中職教師參與教師專業發展評鑑，考其原因有二：第一，與教育部推動高中優質化輔助方案有關；第二，顯現高中職教師專業發展的需求增加（陳英櫻，2008）。

目前申請參與教師專業發展評鑑的高中職，除了可參考張德銳（2006）、張新仁、馮莉雅與邱上真（2004）等學者研發的教師專業

發展評鑑工具外，各校有相當大的自主空間，以決定課室觀察或書面評鑑的規準。此種給予各校自主發展評鑑準，即以學校本位取向發展的教師專業發展評鑑。孫志麟（2008）認為，學校本位取向發展的教師專業發展評鑑，乃以學校為中心、以教師為主體的評鑑模式，有別於過去由教育行政機關主導的教師考核或教學視導制度，以落實學校本位的精神，此種透過「做中學」的方式，有助於提升參與教師的評鑑知能，以利學校本位教師評鑑的推動。透過同儕評鑑的課室觀察，亦可促進教師的反省，並診斷臨床教學的問題，能提供受評教師在班級經營、師生互動、教學方法與技巧的建議，進而提升其教學成效（張德銳、周麗華、李俊達，2009）。此外，趙志揚、楊寶琴、鄭郁霖與黃新發（2010）的研究顯示，受訪的高級中學教師認為，評鑑的目的主要以提供教師自我省思，以了解自己教學之優缺點。

然而，近來教育部推動高中職優質化政策，將教師專業發展列入重要考核項目之一（教育部，2011），多數高中職為了能順利通過優質化之考評，於是「順勢」申請，參與教師專業發展評鑑計畫。此是否與當初鼓勵以自願性申請參與教師專業發展評鑑之政策立意有所扞格？值得進一步探討。

參、教師專業主義典範的轉移

自 95 學年度教育部推動高中職教師專業發展評鑑以來，迄今已邁入第 7 年。Timperley 與 Robinson（1998）評論教師專業發展評鑑的推動成功與否之關鍵者乃教師專業主義（professionalism）的心態是否有所轉變。何謂教師專業主義的心態？又，教師專業主義心態的轉變內涵為何？這必須探討教師專業主義典範及其轉移。

九〇年代後掀起全球化教育改革風潮，教師工作的本質有所轉變：其一，教師的專業主義內涵產生實質的轉變，從以往「古典專業主義」（classical professionalism）的心態，在教改政策的要求下，逐漸使教師產生「彈性專業主義」（flexible professionalism）的心態；其二，「新專業主義」（new professionalism）概念也相繼浮現在教

師工作。

首先，探討教師須淡化古典專業主義思維，朝向彈性專業主義思維的轉變。長久以來，教師抱持古典專業主義思維。所謂古典專業主義，乃假定教師即專家的權威角色，如同醫一病關係或者律師一當事人一般，教師與學生甚至家長間的關係，不容挑戰教師專業權威（Hargreaves, 2001）。也因如此，教室如同教師的教學王國，所統轄的課程進度、教學方式、班級經營等，皆是所謂教師專業自主權限。又，因為每位教師皆是專業人士，如同醫師一般，其教學所展演的專業自主權限，亦不允許其他教師同儕所干預，以充分維護所謂的專業自主權。

爲了迎頭趕上全球先進國家的政經與教育改革，臺灣身爲地球村的一員，自無法避免全球化教育改革風潮（陳幸仁，2005），這股教改風潮也改變教師專業主義的內涵。van Zanten（2002）指出教育改革全球化有五種思潮¹其中之一者乃專業化思潮。對教師而言，專業化思潮影響較具衝擊性。在全球化教改風潮下所強調的專業化，亦即期待甚至要求須捐棄古典專業主義思維，朝向彈性專業主義的教學信念。

然而，教師專業發展評鑑實施乃一連串教改風潮下的產物，上述古典專業主義所展現的專業自主權，受到全球化教改風潮影響，已經是過時的思維，取而代之乃彈性專業主義價值的轉變。高中職教師專業發展評鑑在政策引導下，透過教師同儕互相評鑑、回饋，以期互相改進教學方法、班級經營、課程設計、師生互動等專業知能，將拋棄以往教室乃教師私人教學王國、不容同儕介入之古典專業主義思維。值得注意的是，高中職學校內教室空間的結構，教師同儕間不易觀察彼此教學過程，使得課室內的教學活動近似黑箱作業，也成爲教師教學隱私的保護機制。這種教室空間設計卻造成教師間疏於互動與分享教學經驗，容易構築教師的孤立主義（Lortie, 1975），不利形塑教師

¹ 教育改革全球化有五種思潮，亦即管理的去集中化（decentralization）、市場化（marketization）、管理主義（managerialism）、專業化（professionalism）和講求績效（accountability）（van Zanten, 2002）。上述五種思潮之間，又彼此互爲影響（van Zanten, 2002）。

的合作文化。

實施高中職教師專業發展評鑑，主要期望教師彈性專業主義思維得以開展。所謂彈性專業主義，乃欲破除教師固守古典專業主義的弊端，教育當局藉助推動教師專業發展評鑑計畫，促使教師之間能形塑合作文化的學校氣候，營造教師同儕之間互為信任基礎，便能將同儕的意見視為建議而非批評，得以讓教師的專業成長是集體的、共同的（Hargreaves, 2001），損棄以往教師不允許同儕參與、乃至干預的專業心態。此一計畫的實施，需要教師間提供教學觀察與回饋，以改善教學品質，而其中信任感乃參與教師間重要的基礎。本文認為，高中職教師專業發展評鑑也是近年來重要的教育改革方案，Alexander（1984）進一步認為，教育改革若期望教師合作文化的形成得以成功，必須植基於在批判中又能顯露出支持與尊重彼此專業知能與權威的同儕關係之基礎。

具體言之，教師間提供教學觀察與回饋是基於真誠、信任的同儕關係，教師專業發展評鑑應可達到一定的成效。Hargreaves（1994）亦指出，在真正的教師合作文化當中，教師同儕之間應是自發性的，免於受自行政部門或學校主管（例如校長、主任）的強迫，若能獲得行政部門與學校主管的支持，能顯著地提升教師的專業承諾與士氣。關於高中職教師專業發展評鑑的實施成效，目前並無相關的實徵研究可輔以佐證。不過，從少數研究國小層級之實徵研究，可以得知其政策推動成效令人滿意。例如，張德銳等人（2009）研究一所臺北市大型國小，透過質性研究途徑，其研究顯示透過同儕評鑑的課室觀察，可以促進教師的反省實踐，並給予教學臨床的診斷，能提供受評教師在班級經營、師生互動、教學方法與技巧等觀察建議，進而提升教學成效。因此，可期待的是，高中職教師專業發展評鑑此一政策的良善美意，能有效地形塑高中職教師間的合作文化，彈性專業主義思維可以逐漸萌芽開展。

其次，推動高中職教師專業發展評鑑，卻可能產生並非政策所期望的另一種專業主義，亦即新專業主義。新專業主義外顯於教師工作密集化，透過工作分量較以往增加下，以提升教師專業發展，卻也帶來教師技術化而忽略創新或反思教學之批評（林京霈，2008；

Hargreaves, 1994)。新專業主義顯現於加重教師工作負擔，假定透過工作密集化過程，可以提升專業能力，促進專業成長。² 在英國保守黨柴契爾夫人（Margaret Thatcher, 1925-2013）執政期間，大力推動趨向市場管理的教育政策改革，要求教師應積極參與教室之外攸關教育的活動與決策，藉由合作參與的關係，達到教育革新與進步（黃嘉莉，2003）。在臺灣，現行高中職教師專業發展評鑑，要求參與教師填具自評報告、教學觀察、專業成長計畫書等書面表單資料，期望教師透過同儕互評歷程，達到教學革新與專業成長。然而，是否會造成教師在日常處理級務、教學工作外增加額外負荷？教師專業發展評鑑方式，透過紙本作業雖無可避免，但真正達到教師專業發展了嗎？黃新民（2010）便曾批評，教師專業發展評鑑若過度朝向技術化的專業發展取向，可能教師未蒙其利，卻可能在評鑑過程中「去專業化」（de-professionalization）。

教師參與高中職教師專業發展評鑑，需要投入更多時間、空間，以參與教師間的互動討論、紙本作業的填寫、觀察進行和回饋等工作，此即引發教師工作密集化的深思。近年來教育改革政策不斷推陳出新，高中職教師也跟著配合改變工作樣態，工作量也跟著多樣化與增加，這即是工作密集化的寫照。具體而言，Hargreaves（1994, pp. 118-119）認為工作密集化有以下的特性：第一，工作密集化導致教師更少時間放輕鬆，包含午餐和午間休息時間；第二，工作密集化讓教師更少時間去反省自身的專業技能和專業新知的攝取；第三，工作密集化更帶給教師長期和持續的工作負荷，增加更多所謂額外的工作負擔，削弱教師專業裁量權、養成依賴外在資源與專家；第四，導致教學工作品質堪憂。

Hargreaves（1994）認為，教改政策直接或間接地造成教師工作密集化，在政府官員、學者專家、甚至媒體的催化下，教改已逐漸改

² 新專業主義、古典專業主義和彈性專業主義皆強調教師專業的重要性。二者的相異處：古典專業主義持靜態觀點，假定教師即為專業人士，以教師權威自居，絕對尊重教師獨自專業判斷，因而反對同僚干預，甚至隱含不重視與時俱進的專業發展。彈性專業主義持動態觀點，認為專業成長需從同僚專業分享出發，摒棄古典專業主義保守孤立的態度。新專業主義則認為透過教育改革加重教師工作量，可以提升教師與日俱進的專業成長。

變教師原有的生活型態與校園生活作息，尤其是在教改後對校園新進教師而言，已視教改政策的推陳出新為常態，因而教改所造成的工作密集化也能認同。然而，Apple（1988）提出警告，當教師逐漸深信教改所帶來的工作密集化乃增強其專業主義時，他提出這是一種錯誤的迷思。申言之，教師工作密集化乃新專業主義的具體展現，增加教學工作更多技術化，卻可能減少教師對學生關懷程度，甚至有損教師創新教學的機會，對於專業承諾與奉獻程度也會減損。因此，新專業主義可能造成教師另一種專業危機認同，降低教師對教育工作的投入（Sachs, 2001）。

就正面意義而言，新專業主義帶領教師走出教室，逐漸使教師捐棄古典專業主義的陋習，此有其積極變革的價值，讓其能勇於挑戰與承擔包括教師專業發展評鑑在內的教改政策。進一步推論，高中職教師倘若逐漸相信後，趨向工作密集化的教改方向是合乎潮流，不可避免，重新定義或再概念化教師專業主義的內涵，那新專業主義便會漸漸被大多數教師認同，取代古典專業主義之合法性，新專業主義的合法性法於焉成立。

然而，就負面意義而言，工作密集化乃新專業主義的體現，意謂著教師自我規訓與自我內化了教改政策的多變，甚至教師專業發展評鑑的精神之一，乃期望教師自願自發的參與意識，可能在鉅觀教改和校內科層控制的權力階層運作下，被犧牲了，被忽視了。如同Patrick、Forde與McPhee（2003）所言，包含教師專業發展評鑑的教改政策，往往可能在加諸教師更多工作負荷下，原先期待教師得以專業發展的教改理想，卻讓教師成為忙於如何處理教改所要求的工作，埋沒教師創意思考、創新教學、想像力激發的機會。

綜言之，教師專業發展評鑑乃期許教師朝向開展彈性專業主義的心態，能捐棄以往古典專業主義的窠臼，從同儕互評中得以獲得專業成長。新專業主義雖有正負面的評價，但在全球化教改風潮下，似乎是無法回頭的教育改革趨勢。新專業主義在某程度，其意涵與彈性專業主義不謀而合。然而，新專業主義卻披著加重工作負荷的外衣，實則朝向規訓教師內化工作密集化的心態，恐非增加教師進行創意教學的友善空間。

肆、隱而不見的績效責任

臺灣身處在全球競爭的威脅下，近年來教育改革不斷的推陳出新，乃期望學校能扮演提升國家競爭力的重要角色。爲了提升國力，在缺乏自然資源下，人力資源的培養成了當務之急，而學校教育正是提升人力素質的重要管道。受到全球化教育改革風潮所致，以英美爲首的教育改革，受到其他國家高度的重視。臺灣當局推動教師專業發展評鑑是從 2006 年起實施，但英國早已行之有年了。英國自從 1992 年實施教師專業評鑑制度以來，Middlewood (2001, p. 127) 歸納以下四大成效：第一，對學生學習成效影響不大；第二，對教師教學成效影響不大；第三，個人評鑑與教師專業發展的連結成果不大；第四，對教師教學動機或生涯進階發展的影響比例不高。

Middlewood (2001) 認爲，英國實施教師專業評鑑制度的過程中，主要採取朝向同儕互評方式，爲了讓同儕互評能取得互信基礎，因而其過程非威脅 (non-threatening) 和非判斷 (non-judgmental) 的型態，讓參與的教師能較放心地與同儕互評。這樣的評鑑成效，雖然能提升教師參與專業評鑑的意願，但從 Middlewood 的綜合評述看來，無法將教師專業評鑑有效地提升教學成效、學生學習成效、甚至提升教學動機等關聯性評估成效。從英國實施教師專業評鑑成效觀之，正可以讓我國實施教師專業發展評鑑計畫，進一步觀察與思考未來實施成效。同樣地，Timperley 與 Robinson (1998) 研究紐西蘭的教師專業評鑑制度，也發現相同的問題，亦即評鑑過程並不公開，允許互評教師保留評論意見，得不用向行政人員（包含校長）告知評鑑結果，因而最終未能真正了解評鑑是否對教學成效、學習成效有多少關聯。Fidler 便批評這種評鑑方式易流於形式，且缺乏實際的績效責任，未能妥善處理不適任教師 (poor teachers) 的議題 (引自 Middlewood, 2001, p. 129)。

然而，爲了讓包含校長在內的行政人員，得以監控教師專業發展評鑑過程、以及確保評鑑資料是具有某種程度的品質把關，科層監控取向評鑑過程乃必要的。例如，在美國奧瑞崗州 (Oregon)，校長

參與教室觀察並與受評一同分享教學觀察前、教學中、教學觀察後的會談，一同討論受評教師教學的優缺。而校長參與教學觀察的目的之一，即確保受評教師資料送至學區辦公室是沒有瑕疵的（引自 Poster & Poster, 1993, p. 216）。換言之，政策要求校長對教師評鑑採行品質控制，相信績效責任的評鑑歷程以保障績效得以落實，卻忽視參與教師的專業自主權。因此，奧瑞崗州在後續政策推動上，讓參與教師能在受評後撰寫專業成長計畫書，透過與同儕分享的對話型態做為專業成長的助力。以 Kogan (1986) 分析績效責任不同類型而言，此乃屬於科層控制的績效責任。易言之，教師完全受制於行政人員主導的教師專業發展評鑑，並不能以同學科或同學年的教師做為觀察回饋者，反倒是從科層監控的立場出發，致使教師同儕無法互相從教師專業發展評鑑的推動過程中受益。

反觀臺灣自九〇年代開始，開始歷經一連串的教育改革，而感受教改後所帶來的教育生態丕變者，莫過於教師。綜觀目前臺灣高中職推動教師專業發展評鑑，應屬於 Kogan (1986) 專業控制取向的績效責任，期望保護教師擁有的專業自主權，也讓教師在同儕互評中能透過自我報告、自我教學評鑑和觀察回饋，提升參與教師的專業能力；然而，在實際執行過程中，包含校長在內的行政人員往往受到教育當局要求推動的壓力，讓教師專業發展評鑑的推動成為學校辦學的績效。因此，Kogan 評述專業控制取向績效責任的觀點，在執行上雖「期望」能朝向專業發展為鵠的，卻往往受到績效責任的挾制，使得專業發展不易彰顯，反而在行政主導下，追求績效意味濃厚。³

教師專業發展評鑑實施之初，因為強調教師自發自願，致使部分學校實施不久即告吹。例如，范慶鐘 (2008) 的研究發現顯示，個案學校校長為了爭取學校在上級的曝光機會，進而迎合上級承接教師專業發展評鑑。然而，實施之後，引發參與教師的質疑，不僅未能提供教師專業發展的資源，或者挹注扶持教師專業發展的經費，逐漸引發參與教師不滿情緒，讓參與教師感覺校長績效企圖。Wrigley (2003)

³ 科層控制取向績效責任和專業控制取向績效責任，兩者最大不同處，乃指評鑑過程中，教師是否享有較大的自主權來進行專業評鑑，包含自評或互評，此乃專業控制取向績效責任，而若行政主導與監控評鑑者，乃科層控制取向績效責任。

評述，組織變革是帶有支配性的論述。在目前教改風潮下，這些支配性論述傾向是績效責任，卻可能是不民主的，致使師生嵌入於高監控低信任的組織氣氛當中，也讓校長汲汲營營於以績效或效能為變革鵠的之領導方式。

誠然，臺灣教師專業發展評鑑之政策立意並非著重績效責任，而是期望教師透過此種方案政策，能提升專業成長，然而在學校推動過程中，卻是行政主導痕跡相當明顯（范慶鐘，2008）。雖然，在目前採取自願性教師專業發展評鑑，也重視參與教師最終能提出專業發展計畫，在某種度而言，確實能在尊重參與教師選擇評鑑者和保有受評資料免除行政監督下，以確保參與教師享有專業自主權。然而，大多數參與學校仍由行政人員，尤其校長也大多扮演政策執行的催生者，透過說服與道德勸說為主的催化領導下，參與教師也全非自願自發地加入，大多也受到科層控制的權力影響而參與其中。因此，可以看出，目前高中職教師專業發展評鑑，已逐漸將原先同儕互評、較尊重專業自主和支持專業成長的組織文化，轉變為行政部門主導的、重視績效責任的科層控制氛圍。

在推動高中職教師專業發展評鑑後，近年來為了全面提升高中職的辦學品質，以順利推動十二年國民基本教育，臺灣教育當局推動優質化高中職政策，期能帶動社區高中優質教育的辦學績效，吸引在地學子就近入學，弱化所謂明星高中的磁吸效應，以達到最終全面高中職優異的品質保證。雖然目前沒有相關證據顯示，高中職參與教師專業發展評鑑的校數增加，與目前政府積極推動高中職優質化政策有直接關聯，但高中職優質化補助計畫內，將教師專業發展列入重要考核項目之一（教育部，2011）。然而，推動高中職優質化政策，是否讓原先推動高中職教師專業發展評鑑以自願性參與的政策立意，打了折扣？換言之，高中職為了能爭取優質化補助，為了績效責任的學校發展，而漠視以自願性為主的教師專業發展評鑑之美意？當高中職以行政人員主導來爭取優質化補助，也為了達到考評規準之一教師專業發展能予符合標準，而未能察覺現今教師專業發展評鑑採自願性的標準？若是上述推論無誤，也可進而推論現在多數高中職推動教師專業發展評鑑亦已變調了，儼然成為高中職為爭取優質化補助的犧牲品，

參與教師專業發展評鑑之高中職教師，自然就「被迫」得有人參與此計畫。⁴學者們 (Leithwood & Arkin, 1995; Pullin, 2004) 曾提出警語，過度重視績效責任，將會降低教學工作的創造力，也會限縮教師的能量，甚至戕害教師專業自主權了。

目前並無國內相關實徵研究顯示，高中職教師專業發展評鑑乃績效責任的直接證據，但可從少數以小學部分實施此政策上探析，確存在績效責任的壓力。部分實徵研究並未探討教師專業發展評鑑實際推動情形，而從教師本身認知面來研究。例如，趙志揚等人 (2010) 的研究，從教師認知角度，探討教師評鑑議題。該研究顯示多數教師認為，教師評鑑實施方式宜以自我評鑑為主，其次為同儕評鑑；在評鑑資料蒐集的方式上，則以教室觀察法被接受的程度最高，其次為專家晤談法 (專業對話)；擔任教師評鑑人員的看法，以校內任教同一學科的教師最被接受。然而，該研究並非針對現行實施教師專業發展評鑑實然面的實徵研究，只能從受訪教師的應然面或認知層面，了解多數教師對教師評鑑的想法。不過，從范慶鐘 (2008) 的研究發現，個案小學校長雖受到教育局處壓力而承接申請，但由於未充分與校內教師溝通，試辦一年後便停辦。另外，在教育部推動高中職優質化政策後，申請學校須將教師專業列為評鑑規準之一，為了在此評鑑規準上獲得不錯的成績，因而申請教師專業發展評鑑成了「非常可能」的選項。事實上，近年來高中職申請教師專業發展評鑑的校數顯著增加，應可間接證實乃受到申請優質化補助政策的推波助瀾。申言之，從原先推動中小學教師專業發展評鑑採自願基調之政策意圖，在經由高中職優質化政策加持，轉而高中職為了爭取補助經費，在績效責任的辦學壓力下，讓似乎自願參與的色彩變調。

⁴ 透過申請教師專業發展評鑑，做為申請優質化政策的補助，乃是行政決策作為，也是符合理性決策。優質化政策的補助，乃屬於競爭型申請計畫，應可提升高中職辦學績效 (黃龍欽，2011)。

伍、結語

臺灣實施高中職教師專業發展評鑑，目的之一乃期望學校和教師能自願參與此項改革計畫，從原先古典專業主義的格局，跳脫至彈性專業主義較大的格局，從原先死守教室內的孤立主義的心態，到能擁抱同儕合作的專業互評、形塑合作文化的學校氣氛。目前，高中職教師專業發展評鑑定調在形成性評鑑，與教師考核、不適任教師處理機制、或教師進階（分級）脫勾，從實務而言，不至於造成教師壓力與抗拒，頗受參與教師的支持。

回顧教師專業發展評鑑推動至今，高中職參與校數近年增加不少，高中職教師專業成長亦日受重視。然而，臺灣教育當局為了順利推動十二年國民基本教育，讓學子能在地高中就讀，減緩明星高中的磁吸效應，推動高中職優質化補助政策，而補助考評規準之一乃教師專業發展，為了符合考評標準，作者質疑多數高中職推動教師專業發展評鑑已變了調，成了高中職為了爭取優質化補助的犧牲品，使得原先著重提升教師專業成長、著重自願參與的專業發展評鑑計畫，卻在行政人員主導下，使得績效責任凌駕於專業自主之上。

參考文獻

- 王彩鸞（2011，3月7）。**民國 103 年後擬廢基測**。取自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=305346 [Wang, C. L. (2011, March 7). *Basic competence test for junior high school students will be abolished in 2014*. Retrived from http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=305346]
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。臺北市：作者。 [Executive Yuan Educational Reform Advisory Committee. (1996). *The education reform advisory report*. Taipei City: Author.]

- 林京霏（2008）。新教師專業主義意涵之檢視。**中等教育**，**59**（1），36-55。〔Lin, J. P. (2008). Examining the meaning of new teacher professionalism. *Secondary Education*, 59(1), 36-55.〕
- 徐綺穗（2012）。教師參與行動學習團體促進教師專業發展之探討。**教育研究月刊**，**215**，30-39。〔Hsu, C. S. (2008). An inquiry of involvement in action-learning groups to promote professional development for teachers. *Journal of Educational Research Monthly*, 215, 30-39.〕
- 教育部（2006）。**試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊**。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2006). *Advocacy handbook for the implementation of teacher professional development evaluation program*. Taipei City: Author.〕
- 教育部（2011）。**教育部補助高中優質化輔助方案經費審查原則**。取自 http://www.tpde.edu.tw/files/common_unit/9e921e9d-d0d3-4e16-aa05-b3fed650cf2f/doc/1011.doc 〔Ministry of Education. (2011). *Fund examination principle for senior high schools applying for high-quality transformation program*. Retrieved from http://www.tpde.edu.tw/files/common_unit/9e921e9d-d0d3-4e16-aa05-b3fed650cf2f/doc/1011.doc〕
- 教育部（2013）。**教師專業發展評鑑網**。取自 <http://tepd.moe.gov.tw/> 〔Ministry of Education (2013). *Website for teacher professional development evaluation program*. Retrieved from <http://tepd.moe.gov.tw/>〕
- 范慶鐘（2008）。一所參與教師專業發展評鑑試辦計畫學校的微觀政治分析。**教育科學期刊**，**7**（2），45-67。〔Fan, C. J. (2008). Micropolitical analysis of the implementation of teacher professional development evaluation program: The example of an elementary school. *Educational Science Journal*, 7(2), 45-67.〕
- 孫志麟（2008）。學校本位教師評鑑的實踐與反思。**教育實踐與研究**，**21**（2），63-94。〔Sun, C. L. (2008). The practice and reflection of school-based teacher evaluation. *Journal of Educational Practice*

and Research, 21(2), 63-94.]

陳幸仁（2005）。從全球化教改風潮論校長的因應策略：Giddens「結構—行動」理論之觀點。**教育政策論壇**，8（2），143-174。〔Chen, H. J. (2005). Principals' coping strategies towards the impact of globalizational educational reform: The implications of Giddens' theory of structure-agency. *Educational Policy Forum*, 8(2), 143-174.]

陳英櫻（2008）。高中職教師知識管理與專業成長之研究——以基隆市為例（未出版之碩士論文），國立臺北教育大學，臺北市。〔Chen, Y. Y. (2008). *A study on senior higher teachers' perceptions of knowledge management and professional growth: The example in Keelung* (unpublished master's thesis). National Taipei University of Education, Taipei City.]

黃新民（2010）。教師專業發展評鑑之政策脈絡分析。**教育與社會研究**，21，83-115。〔Huang, H. M. (2010). Policy context analysis of teacher professional development evaluation program. *Education and Society Research*, 21, 83-115.]

黃嘉莉（2003）。英國的教師專業發展與管理主義。**教育資料集刊**，28，51-75。〔Huang, J. L. (2003). Teacher professional development and managerialism in England. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 28, 51-75.]

黃龍欽（2011）。高中優質化輔助方案申請及實施之個案研究。**學校行政**，71，132-157。〔Huang, L. C. (2011). A case study on the application and efficiency of subsidy utilization of senior high school actualization program. *School Administration*, 71, 132-157.]

張新仁、馮莉雅、邱上真（2004）。發展中小學教師評鑑工具之研究。**教育資料集刊**，29，247-269。〔Chang, S. J., Feng, L. Y., & Chiu, S. C. (2004). The study of developing evaluation tools for primary and junior high school teachers. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 29, 247-269.]

張德銳（2006）。形成性教師評鑑系統的研發、推廣、研究與實施

- 展望。初等教育學刊，23，1-26。〔Chang, D. R. (2006). The development, extension, research, and implementation prospects of formative teacher evaluation. *Journal of Elementary Education*, 23, 1-26.〕
- 張德銳、周麗華、李俊達（2009）。國小形成性教師評鑑實施歷程與成效之個案研究。課程與教學季刊，12（3），265-290。〔Chang, D. R, Cho, L. H., & Lee, C. D. (2009). A case study on formative teacher evaluation process and its impact in an elementary school. *Curriculum and Instruction Quarterly*, 12(3), 265-190.〕
- 趙志揚、楊寶琴、鄭郁霖、黃新發（2010）。高級中學教師對教師評鑑認知之研究。教育政策論壇，13（2），77-128。〔Chao, C. Y., Yang, P. C., Cheng, Y. L., & Huang, C. F. (2010). A study of senior high school teachers' perceptions of teacher evaluation. *Educational Policy Forum*, 13(2), 77-128.〕
- 簡紅珠（2001）。教學評鑑——新手老師教得如何？載於黃政傑、張芬芬（主編），學為良師——在教育實習中成長（頁221-244）。臺北市：師大書苑。〔Chien, H. C. (2001). Teaching evaluation: How is teaching for the novice teacher? In Huang, C. C. & Chang, F. F. (Eds.), *Learnibg to be good teachers: Growth in educational internship* (pp. 221-244). Taipei City: Shi-Ta Books.
- Alexander, R. J. (1984). *Primary teaching*. Eastbourne, England: Holt, Rinehart & Wilson.
- Apple, M. (1988). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York, NY: Routledge.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103, 1056-1080.
- Kogan, M. (1986). *Educational accountability: Analytical overview*. Dover, NH: Hutchinson.

- Leithwood, K., Arkin, K. A. (1995). *Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Middlewood, D. (2001). Managing teacher appraisal and performance in the United Kingdom: Pendulum swings. In D. Middlewood & C. Cardno (Eds.), *Managing teacher appraisal and performance* (pp. 125-140). London, England: RoutledgeFalmer.
- Patrick, F., Forde, C., & McPhee, A. (2003). Challenging the 'new professionalism': From managerialism to pedagogy? *Journal of In-Service Education*, 29(2), 237-254.
- Poster, C., & Poster, D. (1993). *Teacher appraisal: Training and implementation* (2nd ed.). London, England: Routledge.
- Pullin, D. (2004). Accountability, autonomy, and academic freedom in educator preparation programs. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 300-312.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Timperley, H. S., & Robinson, V. M. J. (1998). The micropolitics of accountability: The case of staff appraisal. *Educational Policy*, 12(1&2), 162-176.
- van Zanten, A. (2002). Educational change and new cleavages between head teachers, teachers and parents: Global and local perspectives on the French case. *Journal of Education Policy*, 17(3), 289-304.
- Wrigley, T. (2003). Is 'school effectiveness' anti-democratic? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 89-112.