

教師專業發展評鑑推動現況之探討

—政策利害關係人觀點

利佳龍、蔡宗信、陳俊毓、伍玉成、黃新民、林秀雲、吳佳樵、張惠玲

摘要

台灣自教改運動以來，社會大眾對教育議題的重視日熾，加上少子化的趨勢，教師亦需提昇專業能力以因應新的時代變局，教師專業素質的議題因而受到各界的關注。關於提升教師專業有較明確的政策文本是教育部自 2006 年所展開的《教育部補助試辦教師專業發展評鑑計畫》，並在 2009 年更名為《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》，方式以學校自願申請、教師自願參加為原則，評鑑結果與考績及處理不適任教師脫勾，主要目的在促進教師專業成長。但推動近十年下來，就參與人數佔總教師數而言，參加教師專業發展評鑑教師人數雖然有明顯增加，但仍有很大的成長空間。

為理解學校場域在政策推動應然面與實然面的落差，故本研究運用 S. J. Ball 的政策分析類型之一，即「政策作為一種文本」（Policy as Text），透過訪談並分析利害關係人所詮釋的資料，探討官員與專家學者的「作者文本」（writerly texts）與實務工作者的「讀者文本」（readerly texts）間的差異。畢竟學校校長、主任及教師是政策實際的執行者，透過詮釋與轉化進而影響政策文本，這同時亦顯示出教專政策需要實務工作者執行，但當政策文本卻又無法符應實務工作的脈絡，將使政策的預期目標與實務工作者所面臨的問題缺乏聯結，甚至產生增加行政負擔與影響教師教學的非預期效果。

本研究擬以半結構式的訪談方式，以描述局內人觀點（insider's perspective），了解政策應然與實然面的差異，嘗試探討：（一）教師專業發展評鑑之政策與文本內涵。（二）教師專業發展評鑑在學校場域實際推動情況與政策文本的落差。（三）依教師專業發展評鑑在推動方面所面臨的問題提出相關解決策略。以對教師專業發展評鑑在學校場域的實踐策略方面有所裨益。

關鍵詞：教師專業發展評鑑、政策文本、政策利害關係人

教師專業發展評鑑推動現況之探討

—政策利害關係人觀點

壹、緒論

台灣自教改運動以來，社會大眾對教育議題的重視日熾，加上少子化的趨勢，使得各級學校無不戮力提昇教育品質與追求教學績效。在面臨社會環境變革、師資來源多元化與課程的革新，教師亦需提昇專業能力以因應新的時代變局，教師專業素質的議題因而受到各界的關注（行政院教改會，1996）。而公教分途與教師法的訂定在確立教師為專業人員身份的同時，亦突顯出教師需有與公務員不同的專業規範與考核方式，因此不乏相關的草案或縣市的試辦計畫。但有較明確的政策文本是教育部自 2006 年所展開的《教育部補助試辦教師專業發展評鑑計畫》，並在 2009 年更名為《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》，方式以學校自願申請、教師自願參加為原則，評鑑結果與考績及處理不適任教師脫勾，主要目的在促進教師專業成長（精緻教師專業發展評鑑網，2016）。

然檢視《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》政策的形成歷程發現，自推動教改以來，相關的諮議報告書內容指出，教師分級與專業成長及處理不適任教師皆含蓋在關於教師專業的議題探討之中（行政院教改會，1995：64），而且也似乎是社會各界的共識。有超過五成以上的教育人員對「建立教師專業成長積分及分級制度」採支持態度（國立教育資料館，2000），當時全國教師會亦主張修訂教師法，透過嚴謹的教師專業評鑑以結合教師考績（全國教師會，2001），更有約九成的民眾支持教師專業發展評鑑（朱玉仿等，2008）。而且教育部最初是規劃評鑑為主的政策，結合教師分級與淘汰不適任教師為目標（國立教育資料館，2002：132-134），但在 2006 年所推動的《試辦教師專業發展評鑑計畫》卻轉變為以專業成長為唯一目的政策。再者，追求專業成長既然是社會大眾與教育人員的共識，但推動近十年下來，就參與人數佔總教師數而言，如表 1 所示，參加教師專業發展評鑑教師人數雖然有明顯增加，但仍有很大的成長空間。

表 1 參加教專人數約占總教師數的比例

	國小	國中	高中職及特殊學校
96 學年	3.4%	2.8%	1.5%
103 學年	22.59%	22.88%	49.22%

資料來源：整理自 1. 精緻教師專業發展評鑑網（2016）。辦理現況統計。2016 年 3 月 10 日，擷取自 http://tepd.nhcue.edu.tw/chinese/04_situation/00_overview.php。2. 教育部統計處（2016）。重要教育統計資訊。2016 年 3 月 10 日，擷取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8956

目前對於《教師專業發展評鑑計畫》（之後簡稱教專政策）的探討主要以政策實施現況為主，其內容以現況調查方式或探討政策沿革及實施現況為主，主要就政策的實施現況，比較不同受試者在看法上的差異，並對政策執行提出建議。或是分析政策目標的內涵，整理出主要的核心向度，如專業自主、評鑑等，依這些向度作為檢視政策實施成效，並針對現行缺失提出建議。此種研究取向能增進對於政策實施現況的了解，提供相關問題的解決策略，以及促進教育行政當局在執行政策時更有效率，但卻因此可能簡化教育問題的複雜性以及忽略相關政策間的互動關係。故政策的推動更是理解與詮釋的過程，而非像傳統直線性式的發展，從問題定義到政策規劃執行只依決策官員和專家意見即可，所以就教育領域而言，理解與回應政策利害關係人（即教師）對於教育政策的詮釋亦是重要的。

故本研究運用 S. J. Ball 的政策分析類型之一，即「政策作為一種文本」（Policy as Text），即利害關係人的詮釋，探討官員與專家學者的「作者文本」（writerly texts）與實務工作者的「讀者文本」（readerly texts）間的差異。雖然官員與專家學者擁有書寫文本的權力以制定教師評鑑政策，但實務者亦能運用所具有的實務知識與經驗解讀與詮釋文本，且政策制訂過程需符合民主程序，學校的主任及教師更是政策實際的執行者，故讀者文本得以透過制度而成為作者文本，進而影響政策文本，這同時亦顯示出教專政策需要實務工作者執行，但政策文本卻又無法符應實務工作的脈絡，使得政策的預期目標與實務工作者所面臨的問題缺乏聯結，甚至產生增加行政負擔與影響教師教學的非預期效果。

貳、文獻探討

一、學校本位的教師評鑑

「教育鬆綁」是台灣教育改革以來的趨勢，例如九年一貫課程的實施，即

賦予學校及教師在課程與教學方面擁有更高的自主性，故有所謂的學校本位課程。而教師教學的良窳更是直接攸關課程是否能落實，學生是否能學到帶得走的能力，因此需有適切的評鑑方式評估教師的教學行為。然每個學校有所處的脈絡，故在實施教師評鑑時亦應從「學校本位」的觀點出發，以學校層級為主、教師為中心，成立以學校內部成員為主的評鑑小組，並聚焦於教學行為的評鑑方式（孫志麟，2003）。

相較於傳統由行政從上而下的教師評鑑方式，學校本位的教師評鑑強調學校與教師的自主性，Guba 和 Lincoln（1989）在《第四代評鑑》（Fourth Generation Evaluation）一書中提到，第四代評鑑重視關係人的主體性，認為評鑑應在真實情境中，透過討論協商達成共識，而評鑑的目的是在協助發展。因此學校本位的教師評鑑不僅在檢視教學績效，同時提供專業成長的社群，以建立新的評鑑文化共同增進學生學習成效。

二、教師專業發展評鑑

教育部在 95 年所公布推動的「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施要點」¹，主要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。其要點的主要精神有：（一）重視教師參與及自願參加（二）評鑑內容主要包括四項層面，但規準的訂定賦予學校彈性（三）評鑑方式採多元途徑，但主要以學校成員為主（四）評鑑結果不在於證明，而是協助改進。因此，教師專業發展評鑑有別於總結性評鑑，是以「專業發展」為主要導向，評鑑為手段之形成性教師評鑑。

（一）以教師為主體的專業發展

教師專業發展評鑑係以教師為主體，但傳統的教師研習方式多將教師視為同一群體，忽略教師的差異與生涯發展。就教師個人任教年資與經驗而言，教師工作具有不同的生涯發展階段。王秋絨（1991）指出，在合格教師階段的老師會經歷：1. 新生期—逐漸適應現實環境。2. 平淡期—進行穩定與依例行事。3. 厭倦期—任教多年後，因缺乏成長而對教學感到厭倦。Burden（1990）研究資深小學教師專業發展知覺發現，小學教師主要經歷三個階段：1. 求生存階段、2. 調整階段、3. 成熟階段。所以不同生涯階段老師所遇到的問題、優勢與發展需求，及在教學工作上所需的新技能也會有所差異。

除需考量教學生涯發展有不同階段外，教師的教學品質亦直接攸關學生學習成效與學校辦學績效，所以教師的專業發展無法脫離學校的脈絡，亦即「教師本位」的專業成長應是「學校本位」的重要內涵。而教師能否在學校的脈絡

¹ 98 年已更名為「教育部補助教師專業發展評鑑實施要點」

中發展出專業意識，成為啟動教師專業成長的重要關鍵。P. Freire 認為人與其他萬物的不同在於：1. 我們擁有意識或「對世界具有意向性」2. 只有當參與「創造世界的轉變」，我們才是真正的活著3. 人是未完成的存有，對話讓人更人性化4. 人是歷史的存有（Andrews, 2002）。這四種特徵的內涵為（Andrews, 2002：80-81）：

1. 未轉化的意識：未被賦權的個體會採取宿命觀，認為他們是改變不了自己的生活情況，他們活在所謂的「沉默文化」當中。
2. 部份轉化的意識：個體相信他們改變部份的生活，但傾向於盲目信仰某一權威或意識型態，這個階段的意識層次缺乏「結構的理解」，他們認為他們的生活是問題的來源。
3. 素樸的轉化意識：開始脫離「沉默文化」，個人、群體或社群在此階段開始發展社會結構的意識，並首次開始政治性的思考。
4. 批判省思意識：一位具批判轉化思考的人會依他（她）所處的情況思考與行為，並將這些生活情況連結到更廣大的脈絡中。

就教師專業發展而言，「意識化」（conscientization）的歷程即是促進教師對自己的教學生活有不同的思考視野，並引發改變。當教師能對自己習焉不察的教學生活進行反思時，教師在專業成長的歷程中才不會僅是被動接受者，而是行動的主體。

（二）搭建教師成長的鷹架－專業學習社群

就小學的教學環境而言，導師為包班制、教學空間的隔離，以及緊密的教學進度與學生事務，壓縮了教師同儕研討教學議題的機會，使得學校的教學文化是偏於個人而非群體合作，教師成為教材的忠實實施者（饒見維，2003），因而限制教師專業自主與教學反思的發展。為突破此種限制，學校應思考如何增進教師間的交流、對話、省思及成長，讓學習成為組織的核心價值，而建立專業學習社群將能使教師專業成長更具結構化。

「社群」是一群共享價值與承諾的人所組成的群體，而學習社群即以社群的型式，但以「學習」為核心，強調實踐、追尋意義及身分認同的合作學習環境（李子建，2006）。專業學習社群在概念上與學習社群並無太大差異，但更強調「意向性的學習」（intentional learning），以追求專業為社群的發展核心（林劭仁，2006），且具有多元化的運作型態，例如學年會議、領域會議、讀書會、同儕教練、行動探究小組等。而教師「意向性的學習」目的即在於藉由專業對話、合作協同找出在教學現場所面臨的問題，以及解決的策略方案，社群成員在具有共同願景的學習情境中，致力於改進學生學習成效，如此才能使教師專業發展評鑑成為連結教師專業發展與績效責任的有效策略，而非僅偏重

於一方。

三、政策文本分析

政策文本分析運用政策社會學的研究取向，認為政策本身並非是價值中立與自然而然的產物，而是立場不同團體間的衝突、協商與妥協。政策也不會是憑空產生，而是鑲嵌在某些特定的歷史時間、意識型態或社會經濟脈絡中的動態歷程（Taylor, Rizvi, Lingard, and Henry, 1997），故政策分析不能僅是執行結果的成本效益分析，而是需進一步探究政策利害關係人對於政策文本的詮釋與實踐脈絡，以釐清政策是否在實質上真的達成目標，以及政策目標與執行成效間的落差，進而使政策能有更合宜的轉化與修訂。Bowe, Ball 和 Gold（1992）指出實踐脈絡（context of practice）對於政策實際成效的影響，亦即政策的執行並非是線性的，而是會被詮釋與重新創造。

因此，分析政策脈絡就不能僅是解釋官方文件的文字，更是要探究在什麼樣的特定脈絡下，文本被賦予什麼意義，以及政策文字所呈現出的論述（discourse）意涵。就此種分析取向而言，政策就不僅是計畫—執行—評鑑的循環歷程，而是具有動態與非線性的意涵。Ball（1994）提出「政策作為一種文本」（Policy as Text）的分析類型，即政策不會僅止是如政策所呈現的文字，而是經過衝突協商與不同詮釋後的再現（representation）。換言之，透過描述利害關係人的詮釋，探討官員與專家學者的「作者文本」（writerly texts）與實務工作者的「讀者文本」（readerly texts）間的差異，將有助理解政策推動的實質成效。雖然官員與專家學者擁有書寫且本的權力以制定教師評鑑政策，但實務者亦能運用所具有的實務知識與經驗解讀與詮釋文本，且政策制訂過程需符合民主程序，需回應各界需求，且就政策的實踐場域而言，學校的校長、主任及教師更是政策實際的執行者，故讀者文本得以透過制度而成為作者文本，進而影響政策文本，這同時亦顯示出教專政策需要實務工作者執行，但若政策文本卻又無法符應實務工作的脈絡時，將使得政策的預期目標與實務工作者所面臨的問題缺乏聯結，甚至產生增加行政負擔與影響教師教學的非預期效果。

參、研究問題與方法

本研究擬以半結構式的訪談方式，研究問題如下，以描述局內人觀點（insider's perspective），了解政策應然與實然面的差異，以進一步提出解決策略。

一、研究問題

- (一) 了解教師專業發展評鑑之政策與文本內涵。
- (二) 了解教師專業發展評鑑在學校場域實際推動情況與政策文本的落差。
- (三) 依教師專業發展評鑑在推動方面所面臨的問題提出相關解決策略。

二、研究方法

(一) 文獻探討法

就相關之中、英文書籍、期刊、論文、統計資料、法令規章，進行綜合性的研讀、討論與分析。

(二) 半結構訪談法

又稱焦點訪談，訪談前先訂下訪談大綱，預設問題供訪問者以同義重述方式採用。重點在明瞭受訪者的看法，引導受訪者針對該主題進行深入陳述（王仕圖、吳慧敏，2003）。本研究所訪談之問題舉隅如下：

1. 目前學校有申辦教專嗎？什麼時候開始申辦？為什麼申辦？為什麼不申辦？
2. 就學校的行政執行、教師專業（或學習社群）、學生學習、校園文化等層面而言，申辦教專帶了那些實質影響？
3. 學校有那些計畫或任務可以和教專結合？如何結合？
4. 學校在推動教專方面應掌握那些核心價值或策略？

(三) 研究對象

訪談對象代號	性別	目前擔任職務	學校資料簡述
訪談 A	男	教務主任	班級數 33 班，自 95 學年度申辦教專計畫迄今。
訪談 B	男	教務主任	班級數 18 班，自 103 學年度申辦教專計畫迄今。
訪談 C	男	教務主任	班級數 13 班，自 100 學年度申辦教專計畫迄今。
訪談 D	男	總務主任	班級數 6 班，自 98 學年度申辦教專計畫至 102 學年度。
訪談 E	男	借調教師	班級數 34 班，自 96 學年度申辦教專計畫迄今。

訪談 F	女	教務主任	班級數 37 班，105 學年度申辦教專計畫通過。
訪談 G	女	教導主任	班級數 6 班，自 98 學年度開始申辦教專計畫迄今。
訪談 H	女	輔導主任	班級數 25 班，自 103 學年度開始申辦教專計畫迄今。

肆、研究結果與分析

依政策利害關係的訪談資料分析如下：

一、行政模式主導教專政策實踐模式

教育部在 95 年所公布推動的「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施要點」，其主要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。其要點的主要精神之一為重視教師參與及自願參加。但是，就本研究對象而言，曾經參加或目前仍參加教師專業發展評鑑的學校中，主要仍以行政模式主導為主：

本校在 95 年教專試辦時，校長鼓勵同仁參加，在一知半解情況下加入（訪談 A）。

校長強力推薦參加，這是未來的潮流與趨勢（訪談 B）。

98 學年度開始申辦，103 學年度退出教專，辦理的主因是因為前任女校長較為強勢，以半強迫的方式，所以全校教師皆有加入（訪談 D）。

第一次全校表決時，全校舉手不參與，因校長鼓吹，再表決一次時，沒人舉反對票（訪談 G）。

除了學校校長在學校推動教專扮演關鍵性角色外，教育行政機關亦可透過相關行政措施強化教專政策的實踐力：

縣府要求，而部分具備教學熱忱的老師也強化了主任申辦的意願（訪談 C）。

教務主任整合大家的想法和意願，第一年花大約 3 個月的共識整合，欲參加教專人員超過門檻，提出申請教專計畫，參加比例達學校教師人數

之 67%，第二年持續鼓勵參加，參加比例達學校教師人數之 82%（訪談 B）。

教育局督學為提升申辦比例，屢屢邀請尚未申辦的學校校長們開會，要求校長們戮力以赴，校長回校動之以情邀請本校教師會理事長代理教務主任一職，並說之以理，分析臺中市目前未申辦的校數有限，期許大家遲早得做，勿做牛尾；再則誘之以利，以校務評鑑在即，該評鑑以教師專業為主軸，建議老師一魚兩吃，順便參加教專取得證書（訪談 H）。

就剛開始推動的政策與推動績效而言，行政模式有助於在短期內提高參與率，展現行政機關及學校領導者的推動決心，但亦因是由上而下，可能忽略其他政策利害關係人與領導者對於政策的需求或目標是否一致，而使得政策原欲達成的價值反被簡化解讀為是長官要的成果報表，甚至當行政的規範力解除時，學校即缺乏參與的動機：

因加入教專與否會間接影響評鑑成績，因此，不少學校是因要校務評鑑而加入教專，或是校務評鑑後因評鑑委員予以肯定並鼓勵加入教專，因而加入教專。然 104 學年度下學期校務評鑑停辦，改採其他方式評鑑，因此，預估會有部分學校因校務評鑑取消而退出教專（訪談 A）。

二、教專政策與學校場域的互為主體

學校場域有眾多的教學事務與行政業務同時在進行，且有既存的次級文化與學校氛圍，就此而言，學校的例常運作有其主體性，教專政策亦有其目標與相關規範的主體性，故若學校成員未能產生「推動這項政策帶來好處」的意識與感受或進行詮釋轉化，那學校即使推動，該政策仍僅是外在於學校真正的運作系統，而未能融入其中：

較可惜是第一年已通過之 18 位教專初階評鑑教師，其中有 3 位不再參加，皆為行政教師，校長第二年仍因公務繁忙也不克參加，部分教師提出希望行政是火車頭，帶領大家前進，做為榜樣，教務主任仍繼續作榜樣帶大家繼續參加教專，並私底下為大家加油鼓勵（訪談 B）。

雖然教師專業發展評鑑不與考績掛勾，不過只要是評鑑、要進教室觀察還是要準備一大堆資料，讓人覺得壓力很大，而且對教學也沒什麼幫助，反正以後政府全面立法實施再做就好了（訪談 E）。

質疑教學的真實性，認為只是為了進行教專的課室觀察，與平常例行性

的教學不大相同，應該落實平日正常教學才對（訪談 F）。

再者，新政策的推動歷程往往亦是衝突與妥協的歷程，以教專政策而言，政策的內涵是以促進教師專業成長及提升學生學習成效，但因政策內容仍具有規範性，如需完成至少一次教學觀察紀錄、教學檔案，若要取得評鑑人員認證資格，就需完成更嚴謹的程序。其文書作業對於參與的老師及行政人員皆算是「額外」的工作，並影響到學校既有的運作模式：

加入前二年大家認為教學檔案比較簡單，尚未做好準備打開教室的門，讓夥伴入班進行教學觀察，因此選擇僅做教學檔案。這二年參與教專人數比例為 90%。做了二年教學檔案後，老師發覺教專對他們沒有任何助益，在第三年時，參與教專人數比例驟降為 58%（訪談 A）。

之後換男校長，因較為民主，採自主性，造成新進教師、代課老師皆願意配合加入，但正式老師皆不願加入，以致於辦理教專相關活動時，未加入的老師不用教學前後會談，不用寫教案、不用教學觀摩、不用參加教專研習、不用整理教學檔案…等等，偏偏這幾位老師卻又是同仁眼中最需要被輔導的，因此嚴重造成同仁心態不平衡，故持續參與的意願大幅降低，故而退出（訪談 D）。

教學和行政工作已經忙到焦頭爛額，大家永遠做不完，也擔心會加重負擔，因此一直存著觀望逃避的心態（訪談 G）。

在政策目標與學校運作皆具有主體性的情形下，教專政策以自願參加為原則、且與考績與不適任教師脫勾，因此教師參加與否或是否持續參加，端賴教師自發性的動機，其可能會衍生的政策效應反可能讓參與政策的老師自認為是多做事情，對被視為是需要精進或觀望的老師而言，並未帶來任何影響。

三、學校場域發展統整的推動模式

就學校場域而言，所要面對處理的相關評鑑視導或行政業務，並沒有因推動教專政策而明文規定可以有所合併或刪減，學校場域仍深受來自縣府局處或外部需求的結構性限制，除辦理例行事務外，行政與教學每日亦需面臨瑣碎而複雜，卻又得立即處理的事務。因此，政策的利害關係人，特別是承辦教專的行政人員在此種情形下，逐漸會發展出回應學校情況的教專推動策略：

社群是維持本校持續加入教專的主因，透過社群運作，讓教師依專長、興趣、學校任務……自主成立社群，目前本校 6 個社群，在全校老師都

參與社群的情況下，每學期 7 次社群運作已列入學校行事優先安排的順位，教師們都樂見其成（訪談 A）。

利用各式場合，與教師溝通辦理教專的需要性，或邀請教專夥伴到校協助，盡力改變教師思維。運用排課技巧，讓教專同仁有共同空堂，以及配合或融入其他計畫辦理，減少教師工作，並給予參與教專教師且通過認證者，給予獎勵，如敘獎（訪談 C）。

除透過相關規劃以凝聚其他政策關係人的共識與認同感，亦可與學校目前其他教師專業成長或聚焦學生學習的相關計畫，規劃統整式的推動方式：

整合教師學習社群或學共的共同研習時間做學習，安排教專的相關課程，或典範學校分享，幫助老師建立教專的知識背景。

學習共同體共備、觀課的基礎做教室觀察：教師已理解並能實踐教師共同備課、觀課、議課的教學模式，將之運用教專的同儕教室觀察（訪談 F）。

學習共同體：學共要備課、觀課、議課。教專的教學觀察也要觀察前會談、教學觀察、教學觀察後回饋會議！

行動學習：可結合教專的教學觀察、教學檔案製作。

教師專業學習社群：結合教專教學觀察及教學檔案正式評鑑（訪談 G）。

彙整各校推動教師專業發展評鑑策略，大抵可歸納如下：

（一）溝通對話凝聚價值

1. 舉行申辦說明、建立共識。
2. 要能民主對話、建立信任的基礎。
3. 簡化推動內容，於課程設計與教學或班級經營與輔導兩層面擇一進行。
4. 系統規劃學校本位進修課程，經營學習型組織邀請專家學者、典範學校夥伴到校分享，透過研習、減少教師疑慮，進而培訓進階、輔導教師及輔導夥伴。
5. 擬定教專會議時間，列入行事曆，或是運用排課技巧，讓教專同仁有共同空堂。
6. 配合或融入其他計畫辦理，減少教師工作。

（二）空間營造建立互信

1. 充實改善網際網路及資訊設備，符應教師需求給予必備相關設備，相

機、攝影機。

2. 安排溫馨和諧的研習會議室，準備溫心茶點，放鬆心情下進行專業對話分享。
3. 營造積極創新的校園文化。
4. 營造理性、無宰制的溝通情境，深化專業對話內涵。
5. 催化教師學習社群的運作。
6. 促進交流創新知能。

（三）正向激勵楷模交流

1. 給予表現績優人員或領頭羊實質獎金或精神嘉獎獎勵。
2. 安排績優學校進行全縣性推動教專實務經驗分享。

四、學校場域所產生的教專政策效果

分析本研究訪談對象資料結果發現，學校推動教專政策對於行政執行面、教師專業層面均有產生正面與負面影響，然而，整體而言，對於學生學習與校園文化層面的影響，具有正向加乘與催化效應：

學校嘗試和正在進行的校務評鑑做結合，本市校務評鑑規定每學期都要進行公開課一次，即每學年二次，但教專每學年只要公開課一次即可，經學校行政會議和教專推動小組建議，可以整合相關表件，最後決議即以教專評鑑之表格為主，讓參加或未參加教專之夥伴皆以教專表格為主，但都能完成教專評鑑和校務評鑑兩件事（訪談 B）。

在觀察別人教學的時候，我覺得不是我在協助他，反而是在觀察的時候，讓我想到了許多自己的教學情況，而且是自己學到最多（訪談 E）。

參與教師須繳交的紙本資料準備繁複，行政人員需繳交的成果報告也像小論文般，負荷頗重（訪談 D）。

教師改進教學技巧，學生學習成效跟著提升，老師也更懂得善用正向鼓勵學生，學生學習自信增強。與社群搭配，應用在教學上，師生參加各種競賽都有亮眼成績（訪談 G）。

上述分析亦顯示出政策的執行並未是直線式遵循政策文本目標，政策真正的實施樣貌往往會是學校場域依其主體性，尤其是政策的利害關係人，如校長、教師、學生等的詮釋與轉化，進而「產生」出屬於學校脈絡的政策樣貌，而產生與政策文本內涵一致及不一致的政策效果。

伍、相關問題的因應策略

一、教專政策文本需再概念化

根據研究結果顯示，政策文本落實到學校場域是一連串的再詮釋歷程，其關鍵之一即在於教師若非有心追求專業發展，即使施予再多的評鑑也是無益；相對的，若能啟發教師有心追求專業發展，即使不施予評鑑，教師也會自覓途徑追求專業發展。故可就推動的幾個層面進行「再概念化」，讓教專政策真正能引導教師產生專業成長的動機和行動：

(一) 在行政執行上

1. 激勵組織成員調整守舊抗拒的心態。
2. 建立安全的發言環境，給予情感溫馨支持。
3. 給予必要的設備資源，課程安排，共同討論時間。
4. 擬定周全計畫，定期召開會議，列入學校行事曆，定期省思對話，共商解決教專評鑑的問題對策。
5. 事先公布討論主題，省去在會議時摸索的時間。
6. 事先蒐集典範學校相關文件表格提供教師參考，減少困惑。
7. 事先公布提醒，週三進修時間，避免當日教師請假補修，鼓勵教師熱情參與。
8. 激勵教師，參與各項教學競賽，增進高峰經驗。
9. 發掘教學問題，結合行動研究尋找解決良方。

(二) 教師專業（或學習社群）

1. 發掘教師優勢專長，成為領頭羊，由教師帶領教師以增強參與意願。
2. 教專評鑑社群要符應教師教學需求、學生學習成長需要。
3. 找信任夥伴，協力同行，重視民主參與共同討論。
4. 藉由夥伴扮演第三雙眼的角色，看見自己的優點和盲點，同時見賢思齊。

(三) 在學生學習上

1. 教師改進教學技巧，學生學習成效跟著提升。
2. 教師懂得並善用正向策略鼓勵學生，學生學習自信增強。
3. 與社群搭配，應用在教學上，參加各項競賽增加師生正向經驗。

(四) 校園文化等層面上

1. 凝聚像家人般的感情。
2. 塑造分享的文化，發揮雁行理論加乘效果。
3. 由原來由上而下的強制推動，轉化成由下而上的主動加入。

二、行政模式到問題解決模式

對學校場域而言，新政策推動之初是需要教育經營者（如局處首長或校長）較積極的導入。然就政策文本來看，教師專業發展評鑑的內涵可視為是評鑑典範的轉移，從傳統由上而下／行政主導轉變為利害關係人／教師自主的評鑑模式，因此若要讓教專政策在學校場域中能真正契合政策文本，科層的行政體系需轉化為扁平化的學習型組織，以利教專政策的推動，亦即學校組織的運作是要能真正讓教師進行專業自主，使教師願意主動對自己的教學進行省思並採取改進行動，方能使評鑑有達到增能賦權的可能性。因此，教師在這方面的意識覺醒與知能提昇，以及革新學校組織文化，會是推展教師專業發展評鑑的重要助力。

再者，教師對於教學行為的自我覺察是啟動教師專業成長的重要關鍵，透過「自我覺察（自評）－教學觀察前會議（同儕協助問題澄清與聚焦）－教學觀察（他評）－觀察後回饋會談（再澄清問題）－擬定解決策略（專業成長）」的意識化循環歷程，促使教師能在行動中反思，同時也在反思中行動，而形式問題解決模式的專業成長模式，即使是沒有外部壓力的趨使下，教師亦主動且願意持續不斷的精進學習。而且老師依據專業發展需求組成專業學習社群，社群成員透過專業對話，聚焦學生學習需求以共同研擬規劃成長內容，此種歷程亦是將教師個人／孤立的的文化轉化為社群／合作的專業文化，進而促使學校形塑優質教育文化邁向專業發展。

三、聚焦與聯結統整相關計畫

校長與主任在進行決策時，不應僅是把計畫執行完，更應思考如何執行對的計畫，因此藉由系統思考與價值釐清成為影響學校執行相關政策之政策效能的重要因素。學校所執行或申請的計畫應是具有教育性，且多以促進學生多元學習為主要價值內涵，故有聯結與統整的可能性。就訪談資料發現，學校需辦理許多評鑑工作，而其中多為總結性評鑑，需造冊送審，故不免需老師協助辦理或繳交資料，但無形中亦增加教師工作負擔。因此應思考是否有結合相關評鑑的可能性，就學校層級而言，可加強各處室溝通聯繫，儘可能統整相關評鑑或視導業務，以減輕教師工作負擔。若與教師教學相關的部份，例如學習共同體、精進教學計畫等，亦可思考如何結合教師專業發展評鑑，例如教師教學檔案的建立、課程評鑑的部份即可結合「課程設計與教學」層面、在重大議題融入或新課程實施方面，亦可提供教師進行評鑑或成立專業學習社群時的參考，以連結教師專業發展與學校績效。

四、重視政策利害關係人觀點

教專政策的利害關係人包括官員、學者，以及在學校場域中的校長、主任、老師及學生，若從教師的實務知識及學生學習切入，亦即政策的原意應是欲打破教師工作的孤立性與促進教師省思能力。另就政策文本而言，教專政策最大獲益者應該是學生，而教專規準的解讀與反省性的教學觀察歷程，並以證據為本位擬訂專業成長計畫，可提供多元且客觀的證據協助老師釐清教學現場的深層問題，並發展解決的教學策略。

就此而言，現場教師對於教專政策的貢獻或定位，應該不僅只是課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修及敬業精神與態度等層面的執行者或修正者，亦是重要的政策關係人，且其對於政策文本的詮釋與所發展出的策略將攸關政策的實質成效。因此，政策文本的制定者及教育行政主管機關，應對於學校場域的生活世界有更真實與深切的同理，協助教師有能力將所擁有的技藝知識或隱匿知識表面化與系統化，以將所存在的問題明確化，而讓最重要的政策利害關係人—學生真正成為政策的最大受益者。

陸、結論

本研究透過相關文獻探討與分析教專政策利害關係人訪談資料，以回應本研究之三個研究問題，並可綜述如下：一、在社會分工日益複雜的趨勢下，強化從業人員的專業化成為國家發展的重要價值，故提升與確保教師專業素質成為教育改革中的重要議題，「教師專業發展評鑑」因此進入政策訂定的議程（agenda）。而《教師專業發展評鑑》政策軌跡的開始，是欲透過評鑑考核的機制來確保教師專業，但真正進入制定議程的政策文本卻已是與教師分級或考績區隔，故目前所實施的教專文本主要內涵在於促進教師專業成長並提升學生學習成效。二、分析研究資料發現，學校場域並非是教專政策文本「忠實的」回應者，除了教專政策外，還有許多政策同時存在學校場域中，而且彼此是動態的關係。且因為學校有其既存的次文化或更迫切的問題，因此，即使是皆有推動教專政策，但在不同的學校場域，會因不同的文本詮釋、推動策略，而產生不同的教專實踐樣貌。就實務而言，學校經營者對於政策文本的詮釋需有「學校本位的脈絡」，才能因勢利導並將政策的負效果減至最低。而在研究方面，教師專業發展評鑑實際執行的成效與所遭遇的困難，需要對更多學校層級所執行的個案進行探討，以從中發現問題及可行的策略作為後續推動的借鏡。三、教專政策能產生實質成效的重要關鍵在於成員共享價值與承諾行動，以及相關的配套，也唯有在無宰制的溝通情境下，經成員充份溝通所形成的策略，成員

才願承擔起執行的責任，並開展專業自主與專業發展的可能性。

就本研究主要所探討的學校層級而言，教師專業發展評鑑所強調的教師主動專業發展，是需要「以學校為本位」的脈絡中「生長」而成。然因參與與否並無強制性，且從政策文本到政策實踐更是「再概念化」的歷程，因此亦會讓基層教師覺得缺少明確的方向與配套，所以推動之初需要學校行政人員能在學校的脈絡中進行轉化，以凝聚組織成員的共識，讓教師實際感受到參與教師專業發展評鑑對教學的助益，使政策文本化為學校發展的助力而非阻力。因此，行政方面應多同理教師的立場與感受，進行充份的溝通與合宜的規劃期程，並提供適當的誘因，以開展教師的專業認同與自主意識，而最重要的是，教師能因此獲得專業成長並增進學生學習成效。

參考文獻

- 王仕圖、吳慧敏（2003），〈深度訪談與案例演練〉。收錄在齊力、林本炫編《質性研究方法與資料分析》（嘉義：南華大學教社所），頁 95-114。
- 王秋絨（1991）。教師專業社會化理論在教育實習設計上的蘊義。台北：師大書苑。
- 行政院教育改革審議委員會（1995）。第二期諮議報告書。台北：作者。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。台北：作者。
- 朱玉仿、朱麒華、陳清溪、蔡明學（2008）。2007 年台灣地區民眾對重要教育議題看法之調查研究。教育研究與發展期刊，4（3），21-52。
- 李子建（2006）。前言：教師領導、專業學習社群和夥伴協作。基礎教育學報，15（2），39-43。
- 林劭仁（2006）。專業學習社群運用於師資培育自我評鑑之探究。中正教育研究，5（2），79-111。
- 國立教育資料館（2000）。對教育部推動教育改革意見調查研究。台北：作者。
- 國立教育資料館（2002）。二〇〇一年教育改革之檢討與改進會議實錄。台北：作者。
- 教育部統計處（2016）。重要教育統計資訊。2016 年 3 月 10 日，擷取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8956
- 精緻教師專業發展評鑑網（2016）。辦理現況統計。2016 年 3 月 10 日，擷取自 http://tepd.nhcue.edu.tw/chinese/04_situation/00_overview.php
- 孫志麟（2003）。把專業找回來 - 學校本位教學評鑑。國民教育，43（3），頁 7-13。
- 饒見維（2003）。教師專業發展：理論與實務。台北：五南出版社。
- Andrews, M. (2002). Generational consciousness, dialogue, and political engagement. In J. Edmunds & B. S. Turner(Eds.), *Generational consciousness, narrative, and politics* (pp.75-87). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Burden, P. R. (1990). Teacher Development. In W. R. Hoston (Ed.), *Handbook of research on teacher: A project of the association of teacher educators*. (pp.311-325). New York: Macmillan.
- Bowe, R., Ball., & Gold, A.(1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. New York :Routledge.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. & Henry, M.(1997). *Educational policy and the politics of change*. London: Routledge.