

臺灣與芬蘭在教師專業發展導向教師評鑑的比較與啟示

張德銳

臺北市立大學、輔仁大學退休教授

一、前言

在美國、英國、澳洲、日本、新加坡等先進國家，皆已建立一套完整的教師評鑑制度（王如哲等人，2008；卯靜儒等人，2008；許宛琪、甄曉蘭，2015；黃純敏等人，2008；游進年、楊武勳，2008），企圖透過一個合理可行的教師評鑑機制，促進教師專業化。也就是說，教師評鑑一方面可以改進教師教學，協助教師專業發展，另一方面可以確保教學品質，以符合家長及社會各界的期待等，最終進而提升學生的學習。很可惜的是，教師評鑑工作的實務推展在我國中小學相當的緩慢，遠遠落後先進國家的進程。

教師評鑑依其實施目的做區分，可以概分為「形成性評鑑」(formative evaluation) 和「總結性評鑑」(summative evaluation) 兩種。「專業發展導向教師評鑑」係形成性教師評鑑之同義詞，亦即「係根據教師表現的規準，收集一切有關訊息，以瞭解教師表現的優劣得失及其原因，其目的在引導教師反思教學，以及透過對話和討論，協助教師改進教學和促進教師的專業發展」(張德銳，2017，頁 3)。

我國為實施專業發展導向教師評鑑，教育部於 95 學年度開始推動「教師專業發展評鑑」(以下簡稱教專評鑑)，至 105 學年度止，從第一年的 165 所中小學參與，一路成長到第十年的 2,526 所學校參與，佔全國校數比率六成；參加的教師為 7 萬 5,676 名，佔全國教師人數比例約四成，顯示教育部在改組成立師資培育及藝術教育司後對教專評鑑政策作法有大幅度的調整和強化，而使參與校數及教師數均大幅成長（林思騏、陳盛賢，2018）。換言之，在缺乏法源基礎下，由學校及教師自願性申請參與的情況下，教專評鑑從數量的發展上看，成果係屬得之不易。

但是很可惜的，我國教師專業團體對於教專評鑑素來採取不支持，甚或反對的態度，全國教師會對於評鑑制度的推動有很深的疑慮，教師會企圖從評鑑方式、評鑑指標、評鑑人員、評鑑結果之利用，指出教師評鑑實際執行的困難與不可行性（劉美慧等人，2007）。

由於受到全國教師會的抵制，我國教師評鑑入法屢次功敗垂成。復於 2016 年總統大選中，蔡英文總統候選人在政見主張行政減量，造成各方揣摩上意，只要有「評鑑」二字的教育政策皆遭刪除或調整，致使教專評鑑於 106 學年度走向轉型為「教師專業發展實踐方案」的命運（林思騏、陳盛賢，2018），從此「教師評鑑就是專業發展」(teacher evaluation as professional development) 以及「教

師評鑑促進專業發展」(teacher evaluation for professional development) 的政策理想，在教專評鑑政策轉型之後，已不復可見。

反觀，在教育成效享譽國際的芬蘭在專業發展導向教師評鑑這一方面的推動就順利的多了。Tarhan 等人 (2019) 指出，芬蘭引入教師評鑑作為專業發展和教師賦權的方式，而不是一個在人事決策中起關鍵作用的系統工具。芬蘭的市政府負責管理學前教育至高級中學，同時負責根據芬蘭教育部提出的要求和指南，制定教師評鑑的框架，有效地推動教師專業發展導向的教師評鑑而為諸多國際知名學者 (如 Darling-Hammond, 2013; Isore, 2009) 所推崇。

為什麼我國教專評鑑之推動，遠不如芬蘭類似方案之順利，其中多可以比較學習的地方，以收「他山之石，可以攻錯」之效

二、臺灣與芬蘭在教師專業發展導向教師評鑑的比較

(一) 芬蘭的教師評鑑

1. 評鑑目的

芬蘭教師評鑑的主要目的是教師彰權益能 (teacher empowerment)，評鑑被視為專業發展的工具。評鑑結果不用於績效責任目的，對教師的合約地位影響不大，但教師仍然對學生、學校、家長和同事承擔專業責任。只有在極少數情況下，教師多次未能充分履行其承諾和責任，才有可能會被學校解聘 (Tarhan, et al., 2019)。

2. 評鑑對象

在芬蘭，教師的表現與其他方面 (學生、學校、教育系統) 的評鑑是分開的。教師依據個人發展計畫，對其所學習與成長過程中對其自身進步情形進行評鑑。如果受評教師是一名學科教師，也會對其所教授領域的有效性進行教學評鑑 (Tarhan, et al., 2019)。

3. 評鑑者

芬蘭的教師評鑑制度以對學校和教師的能力和專業水平非常高的信任為特點，作為提升教學質量的基礎。因此，教師自我評鑑被視為專業優化的主要手段 (Isore, 2009)。

儘管由教師自己評估自己的進步情形，但校長有責任與教師就教師個人的專

業發展進行溝通，並利用市政府的資源支持教師的專業學習（Woo, 2019）。校長負責根據對教師表現的評估以及教師在教學領域的發展需求，協助每位教師決定需要參加的專業發展活動類型（Tarhan, et al., 2019）。

4. 評鑑內容

芬蘭的教師評鑑內容側重於新學年度的個人發展計畫和對話，而不是上一年度的表現和成就（Woo, 2019）。校長和教師借由舉行「個人發展對話」，討論教師的個人專業成長計畫，計畫中重點關注教師的專業學習需求以及在專業發展上可以努力的方向（Tarhan, et al., 2019）。

5. 評鑑方法

芬蘭的教師評鑑最終是一個協商和形成性的過程，通常發生在教師和校長之間或在教授同一科目或同一年級的一組同事之間的面對面對話之中。大多數學校都實行學校領導和教師之間的年度討論，以評估上一年制定的個人目標的實現情況，並根據教師的分析和學校的發展需求制定進一步的個人發展目標和計畫（Tarhan, et al., 2019; Woo, 2019）。

6. 評鑑制度的參與者

芬蘭教師評鑑所涉及的代理人（agents）主要是教師工會而不是教育當局（例如州或地方教育機構、教育部）。沒有國家規定的教師評鑑標準，但工會為教師與市政府之間的合同提供了教師評鑑指南。但所有有關教師的決定（包括如何使用這些指南、如何評鑑教師）都是在學校內部做出的，通常由校長領導的學校董事會做出決策（Isore, 2009; Tarhan, et al., 2019; Woo, 2019）。

(二) 臺灣的教師評鑑

1. 評鑑目的

教專評鑑之目的係在「協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質」，可見教專評鑑係以有助於教師從教師評鑑結果中獲得真正的專業成長以提升教學品質為目的，而最終的目的在於促進學生學習（教育部，2016）。

2. 評鑑對象

教師評鑑與校務評鑑、學生學習成就的評鑑是分開的。但不是參與教專評鑑

計畫的學校的每一位教師都必須接受評鑑，只有自願參與教專評鑑計畫的教師才需要接受評鑑（教育部，2016），這一點與芬蘭的狀況有很大的不同。

3. 評鑑者

在評鑑者方面，主要採「教師自我評鑑」和「同儕評鑑」。教師自我評鑑（self-evaluation）係指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。同儕評鑑（peer evaluation）係採以最熟悉教師教學生活的同儕在接受研習培訓後，擔任評鑑人員工作（教育部，2016）。

4. 評鑑內容

評鑑內容主要在「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「專業精神與責任」三個層面。唯參與評鑑的學校和教師並不是在每個層面都要實施評鑑的，可以依校本的需求進行一個層面以上的評鑑。另各校所採行的指標和規準可參照中央或地方主管教育行政機關訂定之教師評鑑規準，或者自行研訂與發展之（教育部，2016）。

5. 評鑑方法

在評鑑方式方面，則主要係採用直接影響教師教學的教學觀察與教學檔案，期以教學觀察為主之評鑑結果，就未達專業基準之教師施以輔導協助，使提升其教學專業能力。當然，除了教學觀察和教學檔案評量之外，亦可採取教師晤談、晤談家長、晤談學生、家長反應等更為多元的方式（教育部，2016）。

6. 評鑑制度的參與者

教專評鑑制度的規劃與推動主要是由教育部所組成的「公立中小學教師專業評鑑制度起草小組」，小組成員由學者專家、教育行政人員代表、家長團體代表、教師專業團體代表所組成的。唯教師團體代表在小組成立不久後，便宣告退出小組的運作。

(三) 芬蘭與臺灣的比較

茲將芬蘭與臺灣在專業發展導向教師評鑑，分就評鑑目的、評鑑對象、評鑑者、評鑑內容、評鑑方法、評鑑參與者等六個面向，加以比較如表 1。

表 1 芬蘭與臺灣在專業發展導向的教師評鑑之比較

比較項目	芬蘭	臺灣
評鑑目的	教師彰權益能，促進教師發展	協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質
評鑑對象	教師評鑑與學生學習評鑑、校務評鑑等是脫勾的，但校內每一位教師皆要接受評鑑	教師評鑑與學生學習評鑑、校務評鑑等是脫勾的，但只有自願參與教專評鑑的教師要接受評鑑
評鑑者	教師自評、校長評鑑	教師自評、同儕評鑑
評鑑內容	教師的教育需求和專業發展的努力	課程設計與教學、班級經營與輔導、專業精神與責任等三個層面
評鑑方法	和校長的個人會談、和同儕的團體會談	教學觀察與回饋為主，亦可採教學檔案評量、教師晤談等
評鑑參與者	教師工會	學者專家、教育行政人員代表、家長團體代表

由上述比較可知，芬蘭與臺灣的教師評鑑皆是強調教師專業發展為唯一目的之評鑑模式，且教師評鑑與學生學習成效評鑑脫勾處理，另兩者皆強調教師自評的重要性。唯不同的有以下各點：

1. 芬蘭的同一學校的教師皆需接受評鑑，臺灣的同一學校教師可以自願參與評鑑，也可以不接受評鑑，形成一校兩制的現象。
2. 芬蘭的評鑑者強調校長評鑑，而臺灣強調同儕評鑑。
3. 芬蘭的評鑑內容強調個人專業發展計畫的設定的執行，而臺灣則強調教師專業標準的實踐。
4. 芬蘭的評鑑方法強調校長與教師個人的晤談以及教師同儕的團體晤談，而臺灣較強調教學觀察與回饋以及教學檔案評量。
5. 芬蘭評鑑制度的參與者主要是教師工會，而臺灣則以學者專家和教育行政機關為主力。

三、芬蘭的經驗對我國教專評鑑的啟示

從芬蘭經驗，可以獲得下列幾點可以學習的地方：

(一) 同一學校的教師皆應有義務接受評鑑，才不會形成一校兩制的現象

張德銳等人（2009）的研究發現：個案國小利用週三進修時間，同時進行參與評鑑教師的專業成長和非參與評鑑教師的自主成長活動，教師隱約分成兩大區塊，由於一校兩制，對於行政人員以及非參與評鑑的教師雙方都產生壓力。對於

行政人員而言，會增加原本既已沈重的行政負荷和困難度；對於未參與評鑑的教師自主成長團體而言，雖然在過程中壓力較小，但成長帶領人對於必須在專業成長後開檢討會，也必須在期末發表會上報告成長內容，感到壓力大。

(二) 校長應接受課程與教學領導方面的專業訓練

校長有了此一方面的專業知能，便可透過教學觀察與晤談技術不斷給予教師正向、建設性的專業回饋，方能有助於教師的專業成長。誠如林淑華與張芬芬（2015）所言，芬蘭校長角色是教職員專業發展的帶領者，因此更能從事課程與教學領導的專業回饋。

(三) 教師評鑑應著重教師個人專業成長計畫的落實

教師評鑑的方法只是工具，而評鑑後教師個人專業成長計畫的規劃、執行與落實，才是教師評鑑的重點工作，這樣才能真正有益於教師的專業成長。伍嘉琪與熊治剛（2018）指出，教專評計畫轉型之主因為專業成長計畫缺乏檢核，漠視持續專業發展的重要性。

(四) 彰顯教師是專業工作者，可以自主選擇專業成長方式

教師專業成長計畫的規劃，要信任教師是專業工作者，他可以為自己的專業需求以及學校革新的需要，選擇個人自主學習型或者是同儕協作型的專業成長計畫（Glatthorn, 1984, 1997）。李思儀（2022）的研究指出，教專評鑑必須考量教師階段性專業需求，建立在工作環境當中實行的專業學習模式。可見，如何尊重教師的不同需求，在成長內容和方式給予差異化處置，是教師專業成長計畫實施的原則之一。

(五) 提供強而有力的行政支持系統

教師專業成長計畫的有效執行，有賴強而有力的支持系統。如果在學校組織與行政上，縣市政府的經費支持與學校行政資源的提供不足（洪聖昌，2008；秦夢群等人，2013；劉祐彰，2008），則將使教師專業成長計畫執行產生困難。

(六) 在評鑑方法上，宜強調個人會談與團體會談的重要性

在會談中，讓受評教師感受到受尊重與信任，然後在信任的氛圍下，專注於教師的關注焦點，並依其成長需求，協助其訂定與執行專業成長計畫。

(七) 教師專業團體應參與、主導、協助執行教師評鑑制度

我國教專評鑑的推動困境以及教師評鑑立法的失敗，主要因素之一係在教師專業團體的反對。教師專業團體反對的主要理由是反對由教育行政機關主導的教師評鑑，深恐教師評鑑成為行政迫害教師的工具。是故，出席歷次教師評鑑相關會議的教師代表多次表明如果經由與教師團體協商的教師評鑑，教師團體可以接受（張德銳，2023）。在這一方面，本文作者支持教師專業團體的意見，因為很明顯的，教師評鑑事關教師的權益，其實施目的、對象、內容與方法等，應經由勞資雙方的「集體協商」（collective bargaining），這點在芬蘭以及歐美等先進國家是既存的事實。

四、結語

在政治力大於專業力的情況下，我國教師評鑑的推動緩步不前，即使是用意良善的教專評鑑也遭遇甚大的挫折而被迫轉型。如何秉持教師評鑑的理想，考察我國的國情，借鑑國外成功的經驗，應是教育行政機關以及關心此一領域的教育界人士，在挫折中奮起，攜手努力的方向，讓教師評鑑這一個國外早已行之有年的制度總有一天真正成為教師專業發展利器，則我國教師的專業化，當可走向一個新的里程碑。

參考文獻

- 王如哲、張芬芬、林旻俐、黃冠達（2008）。英國中小學教師評鑑方案之分析。載於潘慧玲（主編），**教師評鑑理論與實務**（頁91-132）。臺北市：國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。
- 卯靜儒、陳佩英、蘇源恭（2008）。美國中小學教師評鑑方案之分析：以加州和威州為例。載於潘慧玲（主編），**教師評鑑理論與實務**（頁53-90）。臺北市：國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。
- 李思儀（2022）。從教師專業發展評鑑之價值看教師學習。**臺灣教育評論月刊**，11(3)，145-163。
- 伍嘉琪、熊治剛（2018）。教師專業發展實踐方案中專業回饋人員增能之可行途徑。**教育行政論壇**，10(1)，121-143。
- 林思騏、陳盛賢（2018）。從歷史制度論觀點剖析教師專業發展評鑑的政策變遷與延續。**師資培育與教師專業發展期刊**，11(3)，61-81。

- 林淑華、張芬芬（2015）。評析芬蘭教育制度的觀念取向：以共好取代競爭。**臺灣教育評論月刊**，4(3)，112-131。
- 洪聖昌（2008）。苗栗縣國民小學教育人員對試辦教師專業發展評鑑知認知與意見的調查研究 [未出版之碩士論文]。新竹市：國立新竹教育大學。
- 秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑（2013）。教師專業發展評鑑實施成效之調查研究。**教育資料與研究**，108，57-84。
- 黃純敏、許殷宏、江愛華（2008）。澳洲中小學教師評鑑方案之分析：以三州為例。載於潘慧玲（主編），**教師評鑑理論與實務**（頁133-158）。臺北市：國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。
- 游進年、楊武勳（2008）。日本中小學教師評鑑方案之分析。載於潘慧玲（主編），**教師評鑑理論與實務**（頁159-196）。臺北市：國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。
- 許宛琪、甄曉蘭（2015）。促進教師表現與專業能力發展之評鑑機制：新加坡經驗。**學校行政**，96，118-142。
- 張德銳（2017）。專業發展導向教師評鑑的意義、目標與運作過程。載於張德銳、李俊達（主編），**專業發展導向教師評鑑—理論與實務**（頁13-28）。臺北市：五南。
- 張德銳（2023）。教師法在教學不適任教師處理之問題與改革策略。**教育行政與評鑑學刊**，33，1-28。
- 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。
- 教育部（2016）。**教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點**。臺北市：作者。
- 劉美慧、黃嘉莉、康玉琳（2007）。臺灣教師評鑑制度之分析。**當代教育研究季刊**，15(3)，37-68。
- 劉祐彰（2008）。國民中小學實施試辦教師專業發展評鑑計畫可能面臨的困境與可行途徑。**教育學術彙刊**，2(1)，81-103。

- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. New York, NY: Teachers College Press.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. (From Eric Document Reproduction Service. No. ED. 245401)
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision*. (2nd ed.). Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Isore, M. (2009). *Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. *OECD Education Working Paper No. 23*. OECD Publishing.
- Tarhan, H., Karaman, A., Kemppinen, L., & Aerila, J. (2019). Understanding teacher evaluation in Finland: A professional development framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 32-50.
- Woo, H. (2019). *Professional responsibility of teachers: Teacher evaluation in Finland*. *The Forum of American Journal of Education*. Retrieved from <https://www.ajeforum.com/professional-responsibility-of-teachers-teacher-evaluation-in-finland-by-hansol-woo/>

