

英美現行的教師評鑑與教師專業發展對澳門的啟示

鄭焯基*

自從2012年後，澳門特區政府透過立法加強對教職的保障和規範，主張每位教學人員需每年接受工作表現評鑑與專業發展培訓時數，並以教學年資作為教職晉升的條件。自此以後，全澳非高等教育的學校都已積極參與，至今已踏入第6個年頭，其參與的教師會否因實施教師評鑑後而為其自身帶來專業上的成長？本研究探討英、美教師評鑑機制與教師專業發展的背景及內涵作為參考，嘗試評析兩國的特色，進而對澳門當前教師評鑑政策之規劃與實施提出相關啟示，裨益教師之專業發展。

一、英國教師評鑑與專業發展之探討

觀諸英國教師評鑑制度的演變發展，從1970年代末期迄今約略分為四個階段：第一階段為萌芽期，從1970年代末期至1980年代初期，當時英國社會及執政者開始留意學校教育品質的問題，一開始著重學校績效的要求，而後教育與科學部轉而呼籲正式教師評鑑的重要性，並意圖將教師評鑑與薪資、聘任相結合；第二階段為試辦期，從1980年代中期至1990年代初期，英國訂定《1986年第二號教育法》（Education Act (No.2) 1986）賦予落實正式教師評鑑之權力，教育與科學部亦補助實施教師評鑑的先期實驗計劃，作為英國中小學教師評鑑目的取向之參考；第三階段為推動期，從1990年代初期至2000年代初期，有鑒於1986年第2號教育法的訂定，英國於1991年正式實施中小學教師評鑑，依據試辦的先期實驗計劃採取專業發展取向，但其成果並不如預期，導致下階段之教師評鑑取向之轉變；第四階段為轉型期，從1999年，教育與就業部首先公佈《教師們：薪酬與表

* 博士，現職澳門城市大學兼任講師，澳門培道小學英語教師。

現管理》(Teachers: pay and performance management)明確地將薪酬與表現管理結合,2000年開始實施,並在2001年提出績效管理取向的教師評鑑規程[The Educational (School Teacher Appraisal) (England) Regulations 2001]。此時期教師工會對評鑑連結薪資議題反應趨於淡化,不再激烈的反彈,主要因為受評教師跨越職級門檻後獲得大量增薪的影響,促使他們為了增進職級而改進。由於英國中小學教師地位低落、相對其他職業來說薪水不高,顯見薪酬的增加確實能成為教師接受績效管理評鑑之誘因,且其吸引力遠大於對被解聘的恐懼,就在這樣的情況驅使下,讓英國績效管理取向之中小學教師評鑑翩然上路。

英國績效導向之中小學教師評鑑又可依規程之發佈分為三個時期。2001年之教師評鑑規程首度結合績效管理策略,將教師評鑑之表現結合教師晉級、教師解僱、教師懲戒等績效結果,同時也注意教師訓練與發展需求。可見英國中小學教師評鑑並未採完全的績效結果,而是在績效管理政策下,同時透過專業發展提升教師表現水準。後來,教育與技能部公佈《2006年教師評鑑規程》取代了《2001年教師評鑑規程》,進一步透過獎勵和誘因研究小組(Rewards and Incentives Group)訂定教師與校長績效管理指南(Performance management for teachers and head teachers: Guidance),列出教師績效管理相關的計劃、程序、行動等細部規範。此規程於2007年9月正式施行,並結合教師績效管理薪酬制度發佈區分職級門檻的教師專業標準(Professional Standards for Teachers)。教師在此制度下,透過不同之標準晉升職級,且直接影響到教師的薪酬多寡,希望藉此激勵教師步步高升,朝高階教師(Advanced Skills Teachers, AST)邁進。2010年,英國聯合政府上台後發佈《教學的重要性》學校白皮書(The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010)¹,指出在未來幾年的學校管理上,應降低官僚主義、減少不必要的責任、要求、指導及繁文縟節,並給予學校校長更大的薪資裁決自由,以獎勵優秀教師或是解決表現不佳教師的問題,此白皮書呈現權力下放的

1. Department for Education (DfE), *The importance of teaching: The schools white paper*, 2010, London: Author.

色彩，給予學校決策或執行上有更大程度的自由。亦影響了後續的教師評鑑規程之特色。英國教育部從2011年5月24日至8月16日進行為期十二周的諮詢，建議2012年教師評鑑規程，並預計於2012年正式實施，取代2006年之教師評鑑規程，將規程名稱中之績效管理改回教師評鑑，但實質上仍保留相關的績效管理策略，由此可知，英國下一階段的教師評鑑規程仍秉持績效管理的精神，確保教師卓越的品質。

從最近十年來看，《2006年教師評鑑規程》雖未在內容明確指出評鑑的主要目的，但其在規程之名稱上已由原先的School Teacher Appraisal 改為 School Teacher Performance Management，有大膽宣稱教師評鑑目的已然轉化之意味，雖然其兼顧教師發展需求，但主要仍強調績效管理之特色。綜覽條文內涵，可分析出以下三個目的：（1）幫助教師設定績效標準，並衡量其達成程度；（2）透過績效管理對學校教師進行評鑑和管理，作為審酌薪資及晉升的依據；（3）結合教師目標與學校改善目標，且設定之目標須與學生進步相聯結。直到2012年教師評鑑規程之目的仍強調教師的績效和責任，同時也檢視教師的專業發展需求，使績效與專業發展同時並行、相輔相成。

二、英國現行的教師評鑑與專業發展分析

英國教育部（Department for Education, DfE）於2010年11月發表了《教學的重要性：2010學校白皮書》（The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010），內容提到中小學教師是學校進步與學校鬆綁的核心人物；而白皮書也強調提升教師繼續專業發展的品質、淘汰不適任教師。²至於英國的教師評鑑則明確的將教師表現與調薪結合，依據教師能否達到專業的標準來進行薪資的調整。以下介紹英國目前的教師評鑑制度裡，分為高階教師、優秀教師、通過表現門檻水準教師、一般教師、合格教師→導入期教師等五種教師職級。³

2. 李奉儒：“英國師資培育制度與教師素質”，《各國師資培育制度與教師素質現況》，台北教育部，2011年，第43-92頁。

3. 王如哲、張芬芬、林旻俐、黃冠達：“英國中小學教師評鑑方案之分析”，《教師評鑑理論與實務》，台北師大教評中心，2008年，第91-131頁。

1. 高階教師 (Advanced Skills Teacher, AST)，高階教師是在1997年所發表的《英國教育白皮書：追求卓越的學校教育》(White Paper: Excellence in School) 中新增的評鑑對象。英國教育部所訂定的AST標準，顯示的是最優秀教師之水準，包括二大方面的優良表現：(1) 是在其所屬教育階段與任教領域，能夠展現出高的教學效能；(2) 是能夠對同儕教師，有效傳播本身的教學專長。一般來說，有20%的時間是透過與其他學校進行教學分享，而其他80%的時間則是對校內同儕教師進行教學專長的傳播。另外，高階教師最高年薪可達四萬鎊，而以前教師的年薪上限為二萬三千鎊，增幅可達約百分之四十。

2. 優秀教師 (Excellent Teacher, ET) 英國在2006年9月推行優秀教師方案 (Excellent Teacher Scheme)，並新增優秀教師職級，此方案讓學校能夠自行設立優秀教師的職位。優秀教師主要是希望能夠協助其他教師增進教學效能，並且有效提升學校的學生素質，但與AST不同的是ET不需要到其他學校進行教學傳播，只限於校內同儕的教學技巧與經驗分享。

3. 表現門檻水準教師 (Performance Threshold Standards Assessment) 此項評鑑自2000年開始，目的在於鼓勵並獎勵優良的教師，通過表現門檻的第一級教師 (UPS1) 在每年的薪資上至少會增加二千英鎊的獎勵。

4. 一般教師 (main scale teachers) 英國教師甄選與任用是授權個別學校的校長與管理委員會負責，教師必須具備合格教師地位，否則只能擔任短期或代課教師。當學校有教師出缺時，大致上由學校在報紙、網路和教師的相關網站上登出所需教師的數目、學科專長、任教條件、工作條件等。學校會在3周之內通知面試，並由校長和學校管理委員會之委員負責面試。如通過面試，應聘教師一般是在學校開學的九月開始教職。

5. 合格教師 (Qualified Teachers) → 導入期教師 (Induction Teachers) 英國的師資培育管道可分成傳統的學院本位與新近的在職本位兩種主要模式，師資生必須完成課程內容、計劃、評鑑、教學策略與持續專業發展的能力指標，並通過檢定考試之後，才能獲得合格

教師地位。獲頒合格教師地位者可以向中小學申請教職，在成為學校的新任合格教師後，還要接受、完成和通過一年的導入期，這裡指的是英國政府為了確保新教師在開始其教學生涯時已經熟練所需要的知識與技巧，並規定新任教師者必須有法定的導入年。

另外，對於英國初任教師的評鑑標準，是與初階教師共同適用的“核心標準”（core standards），其包括：發展專業及建設性的關係、遵循法令規章、專業知識與理解（包括教育實務及促進學生發展）、專業技能（包括計劃、教學及評量）、持續發展專業實務五個主題。每個主題之下還有若干評鑑專案，共計有41個評鑑專案。⁴

綜上所述，英國評鑑目的有五：（1）給予個別教師較大的信心，並提高士氣。（2）協助教師專業發展與生涯規劃。（3）確保在職訓練有更廣泛的參與和發展能符合個別教師與學校的需求。（4）提供學校中較好的專業關係、溝通及教師表現回饋，並協助其改善。（5）提供地方教育局必要的資訊，進行關於教育人員與學校的管理決策。總而言之，英國現行的教師評鑑制度可以橫跨整個教學生涯，從初入職到成為熟練的，促使人們一旦成為正式教師，他們就會按照符合自己層級的標準、教師核心能力的標準，並依據自己想要晉階的職級，以持續達到相關標準，教師們通過門檻教師、優秀教師與高階教師的評鑑結果，會與薪資決定作結合，這也指出除了專業成長之外，教師的績效也同樣被受到要求，是一種結合專業發展與績效管理的評鑑制度。

三、美國教師評鑑與專業發展之探討

要瞭解美國中小學教師評鑑制度，就必須瞭解其沿革。二次大戰前，美國並無所謂的教師評鑑制度，學生必須對自己的學習負責，亦即學習失敗歸因於學生，而非教師的責任。直到1980年代“國家在危機中”一書，才讓美國警覺到唯有效教育才能提高自己在世界的競爭力，在企業界重視績效責任觀念的刺激下，教師評鑑

4. Training and Development Agency for Schools, *Supporting the induction process: Guidance for newly qualified teachers*, 2007.

制度的建立便扮演了教育改革中的重要角色，茲將美國教師評鑑制度的沿革分述如下：

1900年代初期，美國並沒有正式的教師評鑑制度，但是隨着受教人口不斷增加，社會大眾才開始對教師的表現進行非正式的評量，但仍止於教師外表條件，如口齒清晰、品行、儀容端莊、具有教育熱誠等。

1910年起，工業管理科學興起，一些學者如Charles Bobbitt在1912年試圖將教育與工業界的理論與實務結合，認為學校產出是可預測及改進的，同時也必須附應社會的期望，因此認定教師必須接受視導評鑑，以學生學習成效來評估教師的教學效能，其評鑑效標為：“教師是否能夠有效的達成主管階層所指派的任務及目標”，故學校整體目標及需求的達成，成為教師評鑑原則。這樣的觀念直到1930年代，受到著名霍桑實驗影響⁵，行政管理加入人際關係取向，在教師評鑑的管理與途徑方面也就是呈現出科學取向與人際取向並陳的局面。前者是重視組織目標的達成，後者則是關注教師個人的成長，演變而來的是形成性與總結性評鑑兩者輕重拿捏的爭論。

在二次大戰至1970年間，有關教師評鑑的出版品都是意見之類的文獻，缺乏實證資料的支援，但漸漸對教師評鑑目的有共識，強調採用更建設性的評鑑方法，實施過程中以先取得支持後全面推動，以改進教師表現。

到了1980年代初期的研究顯示美國中小學學生學業成就測驗愈趨低落，社會大眾要求改善學校教育，提高教師素質，因此評鑑教師的相關問題隨即獲得美國各界人士之重視。1983年美國優質教育委員會（The National Commission on Excellence in Education）發表“國家在危機中”（A Nation At Risk）一文，引起了美國社會大眾積極關切教育發展的狀況，不論由聯邦政府至州政府與地方政府，以及由高等學府、學術研究機構乃至各種學術基金會和民間組織等大力針對中小學教育課題提出各種興革的方案。報告書中探討如何改善教師表現、

5. 謝文全著：《教育行政學》，台北高等教育文化事業有限公司，第三版，2007年，第35-36頁。

教師專業的授證、以及優秀教師的留任問題等，除了使社會大眾理解提升教師專業能力乃為教育改革之基石外，關於教學的建議亦揭示了教師評鑑的重要性，開始逐漸強調教育的專業主義課題，也就是要加強教師教學專業知能水準的提升，另外也提及了美國國內重視各學區的教師評鑑歷程且再次審慎予以評估，以深究教師評鑑的歷程，其能透過有效的手段與過程，進而追求卓越的教育品質。

從1980年代末期到1990年代初期開始，直到本世紀，美國教師評鑑由傳統關注“教”的過程逐漸轉向關注“學”，從而把教師評鑑與學生學習結果的衡量有機結合起來。由於若就教師的主要任務而言以教學為主，根據許多研究指出，所謂有效的教學行為是隨着教學的學科領域、教學目標、學生的年級、以及學生的背景等種種的條件而異的，意即學校的不同、學區的不同，將會使以上這些條件產生更大的變異。所以在某一個學校文化脈絡中被採用且運作良好的教師評鑑歷程，在移植到其他的學校或學區施行，卻不見得有同樣良好的效果。基於此我們可以窺探由學校、學區的環境、文化等因素所交織而成的社會文化脈絡，其對教師評鑑施行的歷程及成效的影響力。同時，也提示了教師評鑑的標準、內容的制定與選擇，應該隨着文化環境脈絡條件不同也有所改變。美國學者Valentine在1992年基於這樣的觀點，建議美國各個學區宜自行針對各自學區所採用的評鑑標準予以討論，而非僅只是移植別的學區的標準。

綜上所述，美國在教師評鑑制度沿革過程中，歷經近百年之變革，初期較重視學校組織目標的達成和個人專業發展的成長，到1990年代，教師評鑑制度已成為美國各州對各個校區的一項法律要求，全美學校已實施教師評鑑，此一措施對教育品質的提升和對教師的約束力將產生深遠的影響。

四、美國現行的教師評鑑與專業發展分析

由於美國是一個聯邦式的政府組織，在許多法令的制定及實施上，常授權給各州自行決定。所以聯邦政府對教師評鑑的歷程與施行並未予以統一立法規定，而是交由各州自行訂定相關的法律。因此各地方的教師評鑑目的、標準內容、工具及方式等各方面都有程度上

的不同。除此之外，美國有一些跨州的獨立評鑑機構，如“國家師資培育鑒定委員會”（National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE），它是一個針對師資培育機構進行評鑑的組織，它的功能與特色是運用教育機構認可的專業標準來評鑑師資培育方案，包含儲備教師的表現標準和師資培育機構的專業培養能力標準。NCATE主要針對師資培育機構所進行的評鑑，旨在掌控師資培育的水準。另外，美國“州際新任教師評鑑與支持聯合會”（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC），它是一個針對初任教師進行評鑑機制的組織，它的功能與特色是以INTASC的十項核心標準，從知識、意向和表現等方面，來分析探討初任教師應具備的基本知能，以篩檢合格教師。INTASC主要針對初任及新進教師而為，旨在協助與輔導生手教師。還有美國“國家教學專業標準委員會”（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS），它是用來評鑑與肯定優秀教師，它的功能與特色是以五項核心主張為基礎，旨在建立認證標準，認證學校中的優秀教師，並授予高級證書。其目的在於促進教師的專業發展、提高教學專業的地位和美國教育品質。NBPTS主要針對資深教師所做，旨在遴選優秀教師。以上三個組織評鑑的目的與方向各有不同，但都是影響着美國教師評鑑制度的運作，它們都是著力於制定更高水準或更適切的教學專業化標準。正如美國學者Williams和Sanders等人所提，美國正全面推動教師專業化⁶，因此採取各種機制來強化，惟基本上大概可區分為以下三個重點：（1）以師資培育鑒定制度，來確保教師職前教育的品質。（2）以初任教師資格制度，來篩檢不合格教師。（3）以教學專業標準和教學評鑑，來促進教師的專業成長。

由於從20世紀90年代以及進入21世紀後，許多研究證明教師素質對於學生成就的影響大於學校內其他因素，因此美國在2010年推出帶好每個孩子（No child left behind, NCLB）的法案⁷，要求班班都必須有合格優良教師進行教學，所有學生都能快樂學習達到預期目標。各

6. 石芳華：“美國全國教師教育評估委員會(NCATE)簡介”《比較教育研究》2002(3)，第60-62頁。

7. Center for American Progress. No Child Left Behind Waivers. Retrieved from <http://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2012/07/pdf/nochildwaivers.pdf>

州依其情況，進行教師培訓、任用、評鑑與輔導，強調教師專業性與孩子受教的公平性。在這樣的脈絡中，教師評鑑不再僅僅作為對教師進行檢查、鑒定或獎懲的管理手段，而被廣泛用於提高教學品質，促進教師成長、加強社會交流、優化職業培訓以及教師專業發展等。在美國，教師評鑑的目的是多方位的，其效用也是非常具體、明顯的。但是由於個人能力與時間所限，無法全部探討美國各州教師評鑑的特點，也由於本研究主要對象是澳門教師，於是僅依據2008年美國教育評比的結果，挑選麻薩諸塞州的教師評鑑系統作為借鏡，因為它是以K-12學生學習及教師表現而言最為突出的州份。

麻塞諸塞州（簡稱麻州）位居美國東北角，是新英格蘭六州之一，人文萃集、文物景觀皆盛。波士頓為麻州首府，州內哈佛大學和麻省理工學院為舉世聞名的學府，美國爭取獨立時，許多重要歷史事件也皆發生於此，如麻州波士頓茶黨事件、邦克山戰役等。由於獨特的歷史淵源，自由主義色彩極為濃厚，致使許多教育改革均從麻州開始，如美國第1所公立學校、第1所高中、第1所州立師資培育專責機構和義務教育的宣導等。⁸

麻州教師評鑑係以州規章603CMR35.00和麻州法律第71章為法源依據，並結合“有效教學與行政領導原則”作為教師評鑑之指標。以下分述評鑑目的、原則、實施方式和表現標準等⁹：

1. 評鑑的目的：（1）藉由被評鑑者和評鑑者間的互動交流，以提供回饋來持續改善教學表現。（2）提供事實紀錄與評估紀錄以作為人事決定之用。

2. 評鑑的原則：（1）表現標準應是可測量的。（2）表現標準應反映教學任務和責任的差異，且將差異描述於評估報告。（3）評鑑過程，應事先與受評者分享表現標準。（4）評鑑目的應以書面形式清楚告知受評者。（5）評鑑過程應符合州和聯邦法律所定義免於種族、性別、宗教等歧視和偏見。（6）受評者可蒐集和提供更多的表現資料，

8. 許鐘榮：“放眼世界：北美洲之旅”，台北市錦繡，1984年。

9. Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. State regulations 603 CMR 35.00 evaluation of teachers and administrators.. Retrieved from <http://www.doe.mass.edu/lawsregs/603cmr35.html>.

這些資料必須及時提供，且評鑑者必須予以考慮。（7）受評者應當有書面回應評鑑報告的機會。

3. 評鑑實施方式：（1）評鑑實施人員——由學區總監（superintendent）領導的外部評鑑小組負責，包括學區總監、副總監、校長、副校長、課程督學等負責以下所列之責任：未取得專業教師地位之教師，學區每年至少評鑑1次；已取得專業教師地位之教師則每2年評鑑1次，以協助教師改善表現。學區總監應確保學區的評鑑標準符合州教育董事會之相關規範。所有評鑑者須接受評鑑人員的培訓並取得認證，包括視導訓練、評鑑相關訓練和評鑑科目與領域之專長。評鑑工作的執行，均由校長及其他非教師工會的行政人員來擔任，“教師督導與評鑑”是校長培訓課程的重要環節。負責評鑑的行政人員應於學年開始時，即確認當年度應接受評鑑的名單，並知會受評者。評鑑人員的責任，主要以教學觀察為核心，評鑑活動可能包括評鑑前的計劃會談、實地觀察、教學意見回饋、正式的期中評鑑、後續會議、期末評鑑總評等，但並非僅限於上述活動。（2）評鑑資料蒐集方式——評鑑者應使用直接觀察或檔案資料等多方來源，受評者亦可主動提供相關資訊。（3）評鑑報告內容——採開放性評鑑，評鑑者必須以口頭告知與書面呈現，讓受評者了解評鑑內容，而內容必須包括受評者表現優勢和需改進兩部份。（4）評鑑結果的表述——每個“評鑑標準層面”為個別範疇，分別做一個綜合的評定，同時就整體的表現，也做一個評定。評定等級只有兩個，就是“達到或超越標準”與“未達標準”。評定為前者，只須簡要提出判斷的證據，並指出可持續進步的可能方向即可；而後者則須提供較詳細的回饋，並須保持公平、客觀、精準。（5）評鑑結果的應用——兼重形成性評鑑和總結性評鑑。形成性評鑑在於協助教師改善專業表現；總結性評鑑則作為人事考核之依據。但評鑑過程，須提供受評者足夠的時間改進並達成表現標準的要求，且具有提出申訴的權利。

4. 評鑑標準與指標：麻州地方學區雖採本位自主發展，但其認證標準需以麻州“有效教學與行政領導原則”¹⁰為最根本基礎。認證標

10. Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. State regulations 603 CMR 35.00 evaluation of teachers and administrators.. Retrieved from <http://www.doe.mass.edu/lawsregs/603cmr35.html>.

準可分為七大層面，教師表現層面共有7個，第一層面“與時並進的課程”，強調教師須掌握學科知識內容，且必須具備時興的知識；第二層面“課程與教學的有效計劃與評量”，強調教師規劃課程和調整教學的能力；第三層面“有效教學”，提醒教師須革新教學策略和評量取向。第四層面“教室環境有效管理”，著重班級管理除了營造正向的參與環境外，亦須建立安全和尊重的班級公約。從上述四項層面可知，麻州將高合格專業教師需具備的教學專業內涵界定為“學科內容知識”、“學科教學知識”、“一般教學和評量知識”和“班級管理知識”等四種專業知識能力。

其次，第五層面“促進高標準和高期待的學生表現”和第六層面“促進公平與多元欣賞”，此乃基於美國為移民社會，教師應具備多元差異的敏銳度，和確保學生公平學習機會的專業能力，以達成教育是社會公平正義的實踐；最後，第七層面“專業責任的履行”層面衍生最多明確的表現標準，麻州對教師“專業責任”的期待，不僅在教學上應對學生負責，同時亦強調與家長、同仁、社區多方溝通合作，以及個人持續省思和成長，如此方為履行教師專業責任。從上述三項層面可知，麻州將高合格專業教師所需具備的道德專業，界定為“公平正義”、“專業關係”、“專業精神”和“自身專業成長”等四種專業責任的實踐。

由上可知，美國的評鑑目的主要是協助教師的專業發展，麻州教師評鑑制度是一連串的互動與回饋歷程，且實施過程須力求周全和標準化，同時也應公平保障受評者的權利。就制度內蘊評鑑概念而言，此乃打破傳統單向的測量能力、描述差異或是鑑值判斷的方式，更強調的是一種溝通、對話、協商和達成共識的過程，藉此一方面展現對受評者主體性的關注與尊重，一方面也讓參與者透過有效互動，產生權能感，進而獲致認同。其次，就制度的功能而言，在評鑑前後歷程，評鑑者須與被評者溝通理念、建立的信任默契以及給予回饋。最後撰寫評鑑報告時，評鑑者會以合作協助的立場，先闡述受評者的優勢，再婉轉提醒尚未看見之處。這彰顯評鑑在提供診斷之餘，更需營造受評者心理上的安全感環境，如此方能兼顧增能教學技巧，並支持教師的教學熱情，因此乃含涉“過程性用途”的發揮，不再只是“終

結性用途”的結果使用。再者，就教師專業自主而言，麻州教師評鑑根據初任教師和專業教師的專業需求和職務而具有區分化差異，關注教師的個別性和自主性。評鑑內涵雖以課室觀察為主，但並非完全依賴之，尤其是第七層面專業責任的履行方面，將親師溝通、學群合作和持續專業成長視為教師之責任義務。這意味將教師視為發展中的個體，鼓勵教師走出教室象牙塔，期待教師不僅是教書者，也是溝通者，更是學習者、研究者。

五、英美兩國教師評鑑與專業發展為澳門帶來的啟示

為進一步瞭解澳門教師評鑑的態度與專業發展與國際已開發國家的比較，本研究限於個人能力及篇幅，僅以英、美（個別州份）作為比較，以了解澳門與國際先進國家的差異，但由於受到學科性質和國情文化差異，教師評鑑與教師專業發展並無法共用一套標準，只能反應出其中之優缺點，以便形成後面的具體結論與建議。綜合上述的探討與分析，發現兩國均有對教師進行評鑑，彼此的評鑑制度雖然略有差異，但其目的卻有異曲同工之妙。兩國的教師評鑑制度主要是透過有效的評鑑方式、目標、配套等，讓教師們可以彼此間透過互動、合作、商討、創新以及反思等過程，也透過結合教師進階制度和薪金的調整，完善教師的教學生涯。因此大部份教師們對教師評鑑的態度都是呈現出積極的表現，為個人及教育的專業發展而努力邁進。英美兩國的教師評鑑制度與專業發展對澳門教師，可歸納出下列啟示。

1. 採用區分化評鑑系統，促進教師專業發展

英國及美國愈來愈多州及學區採用區分化的教師評鑑制度，能針對不同教師年資，以適應不同專業發展階段的教師需求。以見及此，為不同的教師群體設計不同的評鑑活動、程序與時程，以符合不同生涯階段教師之專業成長需求，已成為教師評鑑的新趨勢。澳門當前正值建立教師評鑑制度的時機，教青局或學校可參考教育先進國家的實

施經驗，採用區分化評鑑制度，為不同教師設計不一樣的評鑑計劃，從而促進教師的專業發展。

2. 依據有效評鑑目的與內容，規劃檢視教師教學與相關責任的評鑑標準

教師評鑑制度的目的取向顯示，其性質不僅是總結性評量，為續聘、僱用、加薪、晉級的參據；同時，更是形成性評量，積極地欲藉由專業檢視和回饋，著重適時提供必要的協助與支援，以改善教師教學能力。在評鑑標準方面，英美兩國皆提供法定的評鑑標準作為明確的評鑑內容，英國自2007年起實施新的教師專業標準架構，為各個生涯階段的教師提供不同的專業標準，符合教師生涯持續專業發展（continuous professional development）的需求。美國更有三個不同的專業組織，以不同職層的教師提供專業發展概念的教師專業標準，作為教師在教師專業方面認證、評鑑、專業成長的標準。反觀澳門的教師評鑑專案及內容上，各校並沒有統一的標準作參考，更沒有發展到以不同階層的教師而作出不同類型的評鑑內容。

3. 建立完備的教師進階制度

美國強調專業的自主性標準，英國相對強調教師專業的知識標準。而英國的教師評鑑更加重視教師專業發展，並用作為教師分級之客觀依據。針對目前澳門教師職級制度而言，晉升的資格條件理據依教師的教學年資、在職進修時數以及教師評鑑的結果。教師從初入職的級數以第六級始計算，平均以三至五年的教學年資才可以晉升一級，意思即是所有教師必須經過大約20年的教學過程後，才有資格躍升至最高級別第一級教師。單是這一點已令年輕教師們卻步，即使再努力進修和達到優秀評鑑結果，唯恐年資未達也不能晉級。教青局應該除了設法如何強化教師的專業發展外，也應規劃完備的教師進階制度。例如可以借鏡英美的做法。英國採取自願性質，由一般教師提出申請來接受高階教師資格的評鑑，我們可以尊重每位教師具有個別性的差異，讓教師們可以設定符合自己能力水準，達成他們的教學生涯和階段目標。

4. 評鑑人員的專業性能加強教師評鑑的信效度

英美兩國都以採取外部評鑑為主，由學區委員會指派評鑑小組，如學區總監、副學區總監、校長、副校長、課程督學等非教師工會人士進行評鑑，而且相當重視評鑑者的專業性。上述專責人員在評鑑事前，均受過學區委員會專業培訓課程，學習評鑑和輔導教學的技巧，藉由專業介入，以幫助教師解決教學困境。澳門在這方面有待加強，評鑑人員的專業性時常被受質疑，原因是大部份評鑑人員都沒有接受過正式嚴謹的專業培訓，他們大部份一般以主任、科組長或同儕教師擔任此角色。

5. 重視評鑑溝通與申訴機制、完備評鑑結果處理與後續評鑑的實施

英美兩國教師評鑑的結果處理方面，包括評鑑溝通與申訴機制等，都訂有明確的法定程序及權責單位，反觀澳門在實施教師評鑑上，對於評鑑的頻率、評鑑活動的時間規劃、評鑑政策的溝通、教師申訴的程序等，則仍未有明確的規劃。至於評鑑結果處理，英美兩國都朝向薪資與績效的結合，例如英國的高階教師由於教師本身有很高的教學素質，需擔負起對同儕教師或他校教師分享其教學技巧與能力的責任，因而可以獲得較高的薪資收入，這是一種合理的條件。教育局或學校可以借鏡英國實施教師職級制度之優點，改善目前的依照年資晉級的制度的架構，並冀望能設計出對表現傑出的教師的特別獎勵制度。

6. 規範結構性評鑑過程，提供更多資源以充分理解教師教學表現

一套完整的教師評鑑制度，需要充裕的配套措施及相關資源。教育先進國家實施教師評鑑由來已久，相關資源的建立較為完備。可見教師評鑑不僅是一種運作制度，其中更蘊含了“何謂專業教師”的哲理。透過教師評鑑，教師不僅可以從觀察回饋中獲得成長；在評鑑之初，理解學區各層面表現標準之際，亦能深化其專業素質的知能，為

一種促使教師專業成長的途徑。因此，澳門教育機關應編列教育經費預算，提供更充裕的配套措施及相關資源。例如減輕教師的工作負擔；建立專業評鑑人力資料庫，培訓每所學校都能有最基本的評鑑人力數量；提供豐富的教師評鑑文獻資源，包括評鑑模式、評鑑架構等，讓本澳教師加深對教師評鑑與專業發展的認知。

由上可見，本研究可在教師評鑑的態度與專業發展既有成效的良好基礎之上，參酌教育先進國家的制度優缺點，改善澳門教師評鑑設計，使其機制更完善，使評鑑制度能夠真正達成促進教師專業發展的理想。

