

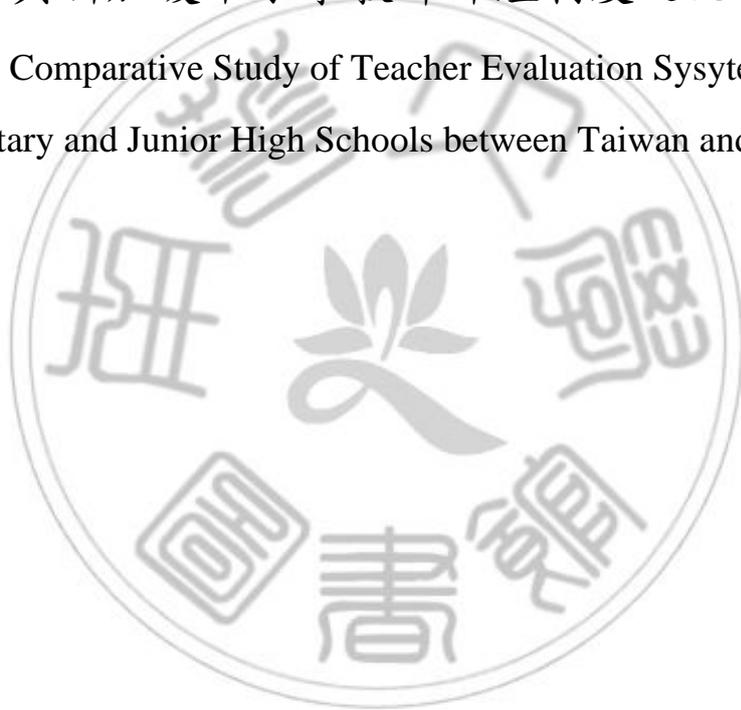
南 華 大 學

國際暨大陸事務學系公共政策研究碩士班

碩士論文

臺灣與新加坡中小學教師評鑑制度之比較研究

A Comparative Study of Teacher Evaluation Sysytem of  
Elementary and Junior High Schools between Taiwan and Singapore



研究生：饒明元

指導教授：魏中平 博士

中 華 民 國 1 0 2 年 6 月

## 中文摘要

本研究旨在藉由臺灣與新加坡教師評鑑制度之發展與現況的資料蒐集，進行兩國「教師評鑑發展背景」、「教師成長與進修」、「教師評鑑內涵」等向度的分析比較，探究臺灣與新加坡之間教師評鑑制度的差異及可能影響之因素，根據比較結果，提出策略性建議，期能供我國未來全面實施教師評鑑之參考。

本研究從教師評鑑的相關文獻、臺灣與新加坡教師評鑑發展與實施現況之比較研究中，歸納出以下結論：

- 一、教師評鑑發展背景，臺灣、新加坡存在著明顯的差異。
- 二、教師成長與進修，新加坡整合資源，重視教師人格特質，福利較優厚，政策較嚴謹。
- 三、教師評鑑內涵，臺灣因無法源依據，顯得處處掣肘。
- 四、教師評鑑結果運用，新加坡重視教學績效，臺灣意在促進專業成長。

根據上述之結論，對我國教師評鑑機制提出以下建議：

- 一、儘快完成教師評鑑入法，減少社會疑慮，提高中小學教師專業形象。
- 二、強化評鑑績效目的，制定退場機制獎優汰劣，完備評鑑作用。
- 三、計畫、執行、考核綿密評鑑過程，設定教師評鑑過程是一持續性的過程。
- 四、實施教師分級制度，分級制訂相對應的評鑑規準與評鑑方式。
- 五、重視專業績效的在職進修，整合資源，妥善福利配套措施。

關鍵詞：教師評鑑、教師專業發展評鑑、新加坡中小學教師

# A Comparative Study of Teacher Evaluation System of Elementary and Junior High Schools between Taiwan and Singapore

## **Abstract**

This study aims to compare Taiwan's and Singapore's teacher evaluation systems and conduct the comparative analysis of dimensions like "developmental background of teacher evaluation", "teachers' growth and further education" and "connotation of teacher evaluation" of the two countries through collecting the materials related to the development and current status of both countries' evaluation systems, so as to explore the differences and potential affecting factors. Based on the comparison results, this study proposes strategic advices, expecting to provide references for future implementation of teacher evaluation.

From relevant literature of teacher evaluation and comparative study on development and current implementation of Taiwan's and Singapore's teacher evaluation, conclusions can be obtained as follows:

1. Significant differences exist in the development background of teacher evaluation in the two countries.
2. With regard to teachers' growth and further education, Singapore integrates resources and emphasizes teachers' personality offering more generous welfare and more stringent policy.
3. In terms of the connotation of teacher evaluation, Taiwan has no source foundation of law and regulation, resulting in constraints everywhere.
4. As for the application of teacher evaluation results, Singapore focuses on teaching performance, while Taiwan on promoting professional growth.

According to the above conclusions, five pieces of advice for Taiwan's teacher evaluation mechanism are proposed:

1. To legislate on teacher evaluation as soon as possible, reduce social concerns and improve the professional image of teachers in elementary & junior high schools.
2. To strengthen the purpose of evaluation performance, develop the exit mechanism of awarding the superior and eliminating the inferior, and improve the functions of evaluation.

3. To plan, execute and assess dense evaluation process, which is a continuous process.
4. To implement teachers' grading system and formulate corresponding evaluation criteria and evaluation methods by grades.
5. To emphasize in-service training of professional performance, integrate resources, and improve welfare measures.

Keywords: teacher evaluation; teachers' professional development evaluation, Singapore's elementary & junior high school teachers

# 目 次

中文摘要 .....	I
英文摘要 .....	II
目 次 .....	IV
表 次 .....	VI
圖 次 .....	VII
第一章 緒 論 .....	1
第一節 研究動機與目的 .....	1
第二節 研究範圍與限制 .....	6
第三節 研究方法與架構 .....	7
第四節 重要名詞釋義 .....	10
第五節 章節安排 .....	12
第二章 教師評鑑的意義與內涵 .....	15
第一節 教師評鑑的意義與目的 .....	15
第二節 教師評鑑的規準與方式 .....	20
第三節 評鑑模式 .....	30
第三章 新加坡中小學教師評鑑制度之發展與現況 .....	39
第一節 新加坡教師評鑑實施發展沿革 .....	40
第二節 新加坡教師專業成長與進修制度 .....	53

第三節 新加坡教師評鑑實施現況 .....	58
小 結 .....	77
第四章 臺灣中小學教師評鑑制度之發展與現況.....	81
第一節 我國教師評鑑制度發展沿革 .....	81
第二節 臺灣教師專業成長與進修制度.....	87
第三節 臺灣教師評鑑實施現況 .....	91
小 結 .....	106
第五章 臺灣與新加坡教師評鑑機制之比較 .....	109
第一節 教師評鑑發展背景比較 .....	109
第二節 教師成長與進修比較 .....	113
第三節 教師評鑑內涵比較 .....	120
結論與建議 .....	135
參考文獻 .....	145
附 錄 .....	155
附錄一 .....	155
附錄二 .....	163

## 表 次

表 2-1 香港教師專業能力理念架構範疇與指標 .....	22
表 2-2 評鑑者優點及限制比較表 .....	25
表 2-3 評鑑形式比較表 .....	27
表 2-4 教師評鑑模式之歸納分析 .....	37
表 3-1 新加坡不同層級教師專業能力表 .....	62
表 3-2 新加坡教師考核表-核心能力 .....	65
表 4-1 高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準（參考版） .....	95
表 5-1 臺灣與新加坡教師評鑑背景比較 .....	112
表 5-2 臺灣與新加坡教師評鑑進修與成長比較 .....	118
表 5-3 臺灣與新加坡教師評鑑目的比較 .....	122
表 5-4 臺灣與新加坡教師評鑑規準比較 .....	124
表 5-5 臺灣與新加坡教師評鑑方式與模式比較 .....	131
表 5-6 臺灣與新加坡教師評鑑實施程序比較 .....	132
表 5-7 臺灣與新加坡教師評鑑結果運用比較 .....	134

## 圖 次

圖 1-1 研究架構圖 .....	9
圖 3-1 教師職業生涯途徑 .....	52
圖 3-2 新加坡教師教學能力模式 .....	61
圖 3-3 EPMS 表現管理運作歷程 .....	68
圖 4-1 我國教師專業發展評鑑實施流程圖 .....	103

# 第一章 緒 論

## 第一節 研究動機與目的

### 壹、研究動機

國家的發展繫於教育的優劣，教育的成敗植於師資的良窳。在國民教育的發展中，教師一直是扮演著重要的角色，而質優與專業的教師，更是提升教育品質的重要因素，教師評鑑便是評定教師優劣與確保教師品質的一個有效的機制。然而，我國目前實施的教師考核制度是沿用民國 60 年依據國民教育法訂立，並經多次修正的「公立學校教職員成績考核辦法」，其在教師評鑑的功能上遭受各界的質疑，認為此考核辦法只徒具形式，對教師效能的提升與專業發展並無明顯的助益。因此，建立一套良好的教師評鑑制度，幫助教師專業成長與提升教學品質，是目前我國教育評鑑的重要議題。

「教師評鑑」是關乎國家競爭力強弱的重要議題。教育部自 2006 年試辦教師專業發展評鑑以來，各界對於實施「中小學教師專業發展評鑑」的正反意見，紛擾爭議不止。教育部投入大量經費與人力，大力推動教師評鑑的過程中，除全國教師會等教師相關團體極力阻擋反對之外，其餘諸如「全國家長團體聯盟」、「中華民國各級學校家長協會」、「全國校長協會」、「中華民國學習障礙協會」等團體，均一面倒的大聲疾呼要求教育部拿出魄力，盡速將「教師評鑑」列入教師法完成立法，進而全面實施教師評鑑，以符合人民對教育改革的企盼與信任。因此，如何在有效益而符合社會各界期望與維護教師團體利益之下，推動「中小學教師評鑑制度」，是值得深切探討與研究的問題。

據教育部的教師專業發展評鑑網資料中指出<sup>1</sup>：全國參與「教師專業發展評鑑」試辦的中等學校以下學校數與教師人數分別是：95 學年度 165 校 2754 人；96 學年度 244 校 6041 人；97 學年度 301 校 8788 人；98 學年度 611 校 16879 人；99 學年 789 校 21529 人；100 學年度 1032 校 33045 人；至 101 學年度已達 1223 校共有 37535 名教師參與。不論是參與的學校數或教師人數均都逐年明顯增加。101 學年度全國參與「教師專業發展評鑑」試辦的學校數與教師數其百分比，分別是 31.16%及 18.32%，雖然參與的學校數和教師人數比例偏低，甚至有些原參與試辦的學校中途因故退出試辦計畫，但無庸置疑，從參與試辦學校及老師人數逐年增加的情形觀來，其所傳達的訊息是「教師專業發展評鑑」是逐漸被中等學校以下教師所認同與接受的。

綜觀上述，研究者認為「教師評鑑」是一符合社會公眾對教育改革的期望與願景，也是政府提升教育素質政策的重要方針。而教師評鑑的主要目的是在協助教師專業成長，厚植教師專業素養，確保教育品質，以增進學生學習成果，進而提升國家整體教育力，攸關國家興衰與發展。如此嚴肅的議題制度，經過了六年的試辦，迄今似乎已漸漸成形，我國正式全面實施「教師專業發展評鑑」應是指日可待了。

研究者本身為小學教師，置身於這波教育改革浪潮中，對我國「教師評鑑」的發展是有著熱烈的期待。基於期待的情愫，研究者試圖選擇以在 PISA「國際學生（學習表現）評量計畫」及 TIMSS 國際數學評比中，成績亮眼、表現優異的亞洲國家「新加坡」，就該國的教師評鑑制度，與我國發展出的教師評鑑制度進行比較。希望透過分析比較，瞭解兩國在教師評鑑上的差異，歸納

---

<sup>1</sup> 教師專業發展評鑑網。辦理現況統計。網址：  
[http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05\\_download/01\\_list.php?fy=34](http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=34)，瀏覽日期：2012 年 9 月 20 日

出新加坡在教師評鑑制度上的經驗與長處，作為我國推動教師評鑑制的省思與參考。

## 貳、研究目的

教育為國家整體國力與發展重要的一環，而其中更以教師素質的良莠決定教育的成敗與否。一位教師從學校體系的師資培育養成，到進入教育現場的執鞭授業的教師生涯中，並非只是在職前接受教育學程訓練如此單一的修習就能夠勝任，而是需要不斷持續進修、自我激勵成長，在專業領域內汲取養分與智能，才能符應多元而快速變遷的教育職場環境。因此，為促進教師專業素養，提升教學品質，具有教學績效考核功能的教師評鑑是不可或缺的機制。

長久以來，我國國民中小學一直以「公立學校教職員成績考核辦法」來考核教師的表現，中小學教師只要未違背考核辦法的規定或犯有重大過失，無意外地幾乎皆可獲得甲等的考績。考核辦法流於形式而未能真正反應出教師的實質表現，對於教師的成長毫無助益。為改善此一形同虛設的考核辦法，社會各界疾呼企盼能早日制定、啟動真正能協助教師專業成長的評鑑制度。

我國教師專業發展評鑑思維萌芽，源於 1996 年行政院公佈的「教育改革總諮議報告書」中所提出的「提升教師專業素質、建立教育評鑑制度」。1998 年教育部實施「教學、訓導與輔導三合一整合實驗方案」，對教師進行專業視導與教師評鑑，惟此方案係屬實驗性質，故未於全國全面實施，所以成果有限（陳添丁，2011：223）。2000 年高雄市政府發佈「高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點」實施全面性的教師評鑑。臺北市政府接續於 2002 年試辦「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」，對初任教師實施評鑑工作。2006 年教育部推動「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」進行全國自願性參加評鑑，鼓勵中等以下學校成立「教師專業發展評鑑

推動委員會」，負責訂定教師專業發展評鑑參考規準、審議學校教師專業發展評鑑計畫，辦理輔導、考評實施成效，建立專業成長輔導機制，並規劃相關工作事宜。

國內「中小學教師專業發展評鑑」現仍處於試辦中，目前立法院已一讀通過「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。前項評鑑之類別、內容、標準、方式程式及其他相關事項之辦法，由中央主管機關定之。」

根據 2012 年 8 月 16 日自由時報電子報報導<sup>2</sup>：「全國高中職以下十八萬多名教師，最快從明年起就要接受全面強制評鑑，教育部長蔣偉寧在全國教育局處長會議上表示，教師評鑑確定要列入教師法，列為優先法案審查。」顯示教育部正積極的推動教師評鑑入法，依法行事，取得教師評鑑實施的法源依據。

由上述教師法的修正與教育部的宣示，我們可明確瞭解到，「中小學教師專業發展評鑑」是勢在必行的政策。值此時間點，對於我國評鑑機制完備性的研究，更顯其具有的意義與價值。

新加坡雖是亞洲中一個小而新興的國家，但其在各方面的發展速度卻是驚人的，被稱為亞洲四小龍之首，經濟成就亞洲之冠。而「優先發展教育」是新加坡強國的重要政策之一，他們不僅加大教育投資，投入大量預算與強力作為，同時十分重視對中小學教師的素質培養與選用。由於新加坡獨特的民情與國情使其得以設計規劃出一套獨特的教育管理制度。仔細的究察，新加坡的教育改革並非一蹴而就，其教育改革發展過程中既有成功的經驗，也有失敗的教訓。這些成敗因素、過程，可用於我國正在進行的教育改革，對於中小學教師評

---

<sup>2</sup> 林曉雲、胡清暉。自由時報電子報〈教師評鑑將入法 最快明年實施〉。（網址：<http://www.libertytimes.com.tw/2012/new/aug/16/today-life2.htm>，瀏覽日期：2012 年 9 月 22 日）。

鑑的實施應有重要的啓發與借鏡之處。

他山之石可以攻玉，研究者希冀透過對臺、新兩國中小學教師評鑑政策的比較、分析、歸納，借鑒新加坡中小學教師評鑑的成功經驗，期能對我國教師評鑑工作提供管窺之見。基於上述目的，本研究擬從以下幾個面向進行分析探究：

- 一、教師評鑑的內涵探討
- 二、新加坡中小學教師評鑑制度之探討
- 三、臺灣中小學教師評鑑制度之探討
- 四、臺灣與新加坡中小學教師評鑑制度之比較與分析
- 五、我國未來推動中小學教師評鑑實施之建議

## 第二節 研究範圍與限制

### 壹、研究範圍

本研究主要係探討新加坡與臺灣中小學教師評鑑制度的比較及其對我國的啓示。範圍包含教師評鑑的內涵、新加坡與臺灣中小學教師評鑑的背景、目的、規準、模式與實施概況，予以分析，進而提出可供我國推動教師評鑑之省思與參考。

### 貳、研究限制

一、本研究限於人力、時間與經濟等人時地事物的因素，無法親訪研究地區——新加坡，蒐集更為深入完整的第一手資料，僅就相關文獻資料、書籍、期刊與網路資訊進行研究，可能會因資料不全造成部分推論有所偏差，此為進行研究結果的解釋與推論時可能產生的限制。

二、臺灣中小學教師評鑑制度目前為試辦階段，尚未立法正式實施，故本研究僅以試辦內容作為研究對象。

## 第三節 研究方法與架構

### 壹、研究方法

為達成上述之研究目的，本研究主要採用文獻分析法與比較法為主，著重於資料的蒐集與閱讀，透過國家圖書館、線上資料庫與網路搜尋等方式，蒐集國內外與本研究主題相關之論著、期刊、論文、研究報告、政府文件檔案與法令規章等文獻，進行相關資料的整理歸納後，進行分析比較：

#### 一、文獻分析法

文獻分析法，是尋求歷史資料、檢視歷史紀錄並客觀地分析、評鑑這些資料的研究方法，由於常需要大量的歷史資料與文獻，因此亦稱歷史文獻法。當研究者對歷史資料進行蒐集、檢驗與分析後，便可以從瞭解、重建過去所獲致的結論中，解釋社會現象的現況，甚至預測將來之發展（葉至誠，2000）。

本研究著重於臺灣、新加坡之間教師評鑑的發展過程、形式內涵、效益分析比較，將廣泛蒐集而來的文獻資料，加以整理、歸納、分析，探討述明教師評鑑內涵、新加坡教師評鑑實施現況及臺灣目前試辦中之中小教師評鑑的內涵及政策方向等內容。

#### 二、比較研究法

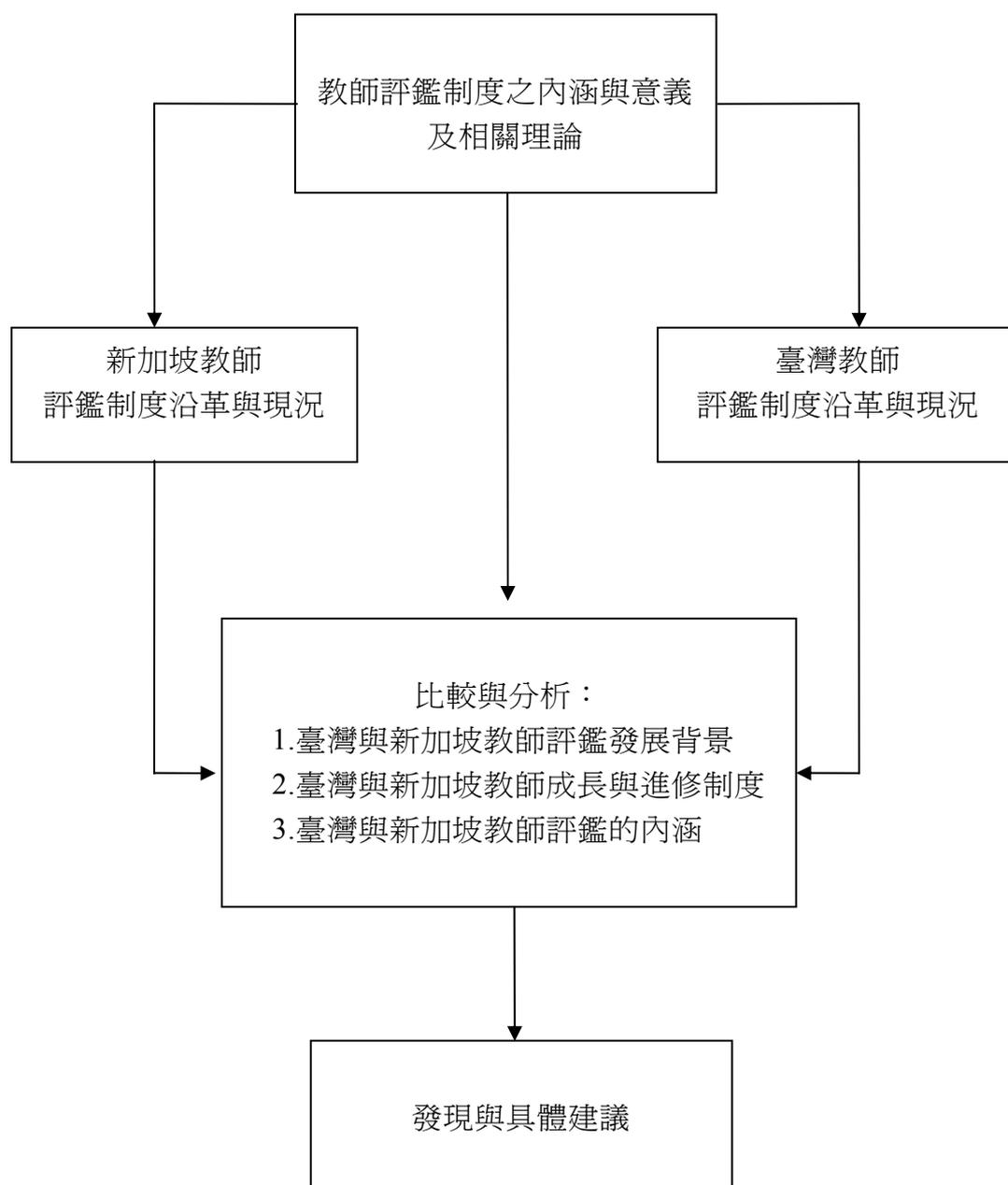
比較研究法是對於兩個或兩個以上事件間，就其同一性質面及不同性質面建構出一種關係。在不同事件中，透過比較蒐集之資料，找出其中的異同點，進而藉此來深入瞭解事件的本質與價值。比較研究的過程通常可分為四個階段（薛理桂，1994：82-83）：

- (一) 敘述：蒐集資料，對欲研究的事項、制度等加以敘述。
- (二) 解釋：從各種不同的觀點說明敘述內容產生的原因、意義與影響。
- (三) 並列：並列的目的在於根據適當的標準，找出可供比較研究的假設。
- (四) 比較：根據假設進行比照研判，以獲致結論。

本研究進行「敘述、解釋、並列及比較」等四個步驟，列舉臺灣與新加坡的中小學教師評鑑制度的內涵與實施現況，做為說明的例證，進行比較後，統整相關資料以形成結論，進而提出具體建議事項，作為我國推動中小學教師評鑑之啓發與借鏡。

## 貳、研究架構

圖 1 -1 研究架構圖



## 第四節 重要名詞釋義

茲將本研究所涉及之重要名詞加以解釋分述於下：

### 壹、教師評鑑

「教師評鑑」為依據預先擬定的教師專業評鑑規準，有系統且多元的對教師教學過程，進行資料的搜集，藉以評估、判斷教師的工作表現。其目的除在於督導教師改善教學品質外，更有激勵教師本身進行專業發展與自我實現的效能，同時在行政上具有決定教師任用及獎懲的依據標準。（張德銳，2000；簡惠閔，2003；顏國樑，2003；顏國樑、洪劭品，2007；吳金香、陳世穎，2008）

### 貳、教師專業發展評鑑

我國教育部「試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊」界定教師專業發展評鑑為「一種透過診斷、輔導方式，提供教師自我反省教學的機會，並輔以教學輔導教師制度，促進教師同儕合作，進而協助教師專業成長、增進教師專業素養，提升教學品質。」（教育部，2006:序言）。即中小學教師專業發展評鑑乃藉由評鑑的方式，評估教師教學的優缺點，然後提供其相關的改進措施及方案，以協助教師達成專業發展的目標。

### 參、新加坡中小學教師

新加坡中小學依據經費來源可分為：政府學校（government schools）、政府補助學校（government-aided schools）、自主學校（independent schools）、特殊自主學校（specialised independent schools）及特殊學校（specialised schools）等五種類型。

本研究所指新加坡中小學教師係為政府學校與政府補助學校之小學及中學合格教師。

## 第五節 章節安排

本文共分為五章及「結論與建議」，每章均有特定主題，依研究架構循序探討：

第一章為緒論，內容在於敘明研究動機與目的、研究範圍與限制、研究方法與架構以及重要名詞釋義。

第二章為闡述教師評鑑的意義、目的及內涵，旨在進行教師評鑑意義與目的、評鑑規準與方式及評鑑模式等，國內外教師評鑑相關研究文獻探討與整理。

第三章為新加坡中小學教師評鑑制度之發展與現況，分別從新加坡教師評鑑的背景、教師專業成長與進修制度及實施現況進行系列性的分析描述。

第四章為臺灣中小學教師評鑑制度之發展與現況，分別從臺灣教師評鑑的背景、教師專業成長與進修制度及實施現況進行系列性的分析描述，與新加坡中小學教師評鑑制度之發展、專業成長進修與實施現況形成對照關係。

第五章為臺灣與新加坡中小學教師評鑑制度之分析與比較，以教師評鑑發展背景、教師專業成長進修措施、評鑑目的、規準、評鑑模式與方式等面向，分節比較兩國在中小學教師評鑑制度上之異同及試圖評判優劣，汲長補短。

「結論與建議」，藉由第五章之比較結果，探究臺灣與新加坡二國之間教師評鑑的差異及可能影響之因素，掬優汰劣提出策略建議，期能供我國未來全

面實施教師評鑑之決策參考，並檢討研究者於研究本文中之不足與未來可能可進行研究之方向。

## 第二章 教師評鑑的意義與內涵

教育改革成功與否取決於教師，高品質的教育來自優質的教師。世界教師組織聯合會在 1990 年代表大會中強調「教師在其專業執行時，應不斷精進，繼續增加其知識與經驗，不斷發展其不可或缺的素質」。吳清山、林天祐（2002）更指出教師評鑑乃是就教師專業能力和表現進行價值判斷。因此，要提升教師專業素養與教學品質，評鑑是不可或缺的工具與手段。鑒於此，教師評鑑在歐美先進國家受到相當的重視並已實施多年，而我國教育部亦於 2006 年推出了「試辦中小學教師專業發展評鑑」計劃，進行自願性的教師評鑑，積極進行教育改革工程。

爲了能更深入探討臺灣與新加坡之間教師評鑑的差異及其優缺點，本章將就教師評鑑的意義、內容，進行國內外對教師評鑑相關研究之文獻探討，並加以整理歸納，以做爲後續進行臺、新教師評鑑比較之依據。

### 第一節 教師評鑑的意義與目的

#### 壹、教師評鑑的意義

教師評鑑的意義，吳金香、陳世穎（2008）認爲教師評鑑是爲求教師專業表現及教育品質之提昇，根據評鑑規準，對教師專業表現有系統且公正客觀的蒐集資訊，並對其作價值判斷和決定，讓教師從中得到回饋，瞭解本身教學的優缺點，以協助教師改善教學品質，促進專業發展的歷程。

簡惠閔（2003）認爲教師評鑑是一個連續且系統的過程，透過一公正公開的評鑑規準，多方蒐集教師的相關表現資料，對教師表現作價值判斷與決定其

績效。同時根據評鑑結果協助教師改進教學，幫助其專業發展，進而提升學校教育品質。

顏國樑（2003）認為教師評鑑係指學校整體經營的一部分，是針對教師的工作表現作價值判斷和決定的歷程。其實施是透過評鑑者、教師及學校行政人員的攜手合作，根據預先擬定的教師表現規準，採取多元的評鑑方式與方法，蒐集相關資料，以瞭解教師工作的表現。

顏國樑、洪劭品（2007）更指出，教師專業發展評鑑是根據客觀的評鑑規準，藉由多元化、系統化、科學化的蒐集相關資料，並透過輔導、診斷的方式，提供教師適當的在職進修課程和改進計畫，以協助教師專業成長，進而提升教學品質。

張德銳（2000）則認為教師評鑑是一種對教師表現作價值判斷和決定的歷程，其步驟為根據教師表現的規準，蒐集一切有關訊息，以了解教師表現的優劣得失及其原因，其目的在協助教師改進教學和在行政上決定教師任用獎懲的依據。

綜合上述學者的觀點，研究者認為「教師評鑑」為：依據預先擬定的教師評鑑規準，有系統且多元的對教師教學過程進行廣泛的資料蒐集，藉以評估、判斷教師的工作表現。其目的除在於督導教師改善教學品質外，並提供適當的在職進修課程，激勵教師進行專業發展與自我實現的作為；同時，在行政上具有決定教師任用及獎懲依據標準的作用。歸納教師評鑑應具有以下特性：

一、教師評鑑的指標：應有一套客觀讓評鑑者與受評鑑者均能瞭解與可操作的評鑑規準。

二、教師評鑑的方式：不是單一的視察檢驗，而是一套多元且持續進行的歷程，有系統的檢視教師的教學質量，包含檢討與回饋的功能作用。

三、教師評鑑的功能：不只是評斷教師教學的優劣而已，更具有激勵教師進行專業發展與自我實現的積極作為。

四、教師評鑑的作用：兼具形成性與總結性的評鑑。除促進教師專業發展外，仍有作為獎懲與給薪依據的指標性。

五、教師評鑑的參與人員：應包括評鑑者、教師、及學校行政人員等共同合作參與。

## 貳、教師評鑑的目的

教師評鑑就其目的可分為總結性評鑑與形成性評鑑兩種形式；而不同的評鑑形式將會影響評鑑制度的內涵、設計與實施。其核心價值乃均以協助教師透過評鑑達成自我省思與成長，解決教學問題、提升教學效能，結合教學與行政增進學校整體教育品質，另亦可作為教師升遷與任用之參考依據。

楊怡姿(2006:39)認為，教師評鑑兼有教師績效表現與專業成長的內涵，透過計畫性的蒐集教師教學過程相關的全部資料，而對教師進行一連串的評價歷程，其目的在於協助教師改善教學品質、促進專業發展、保障學生受教品質、並作為升遷獎懲之依據。

Iwanicki ( 1990:159 ) 認為教師評鑑應包括四個目的：1. 績效 (accountability)：確保教師有效能的進行教學活動。2. 專業成長 (professional growth)：促進新進教師與現任教師的專業成長。3. 學校革新 (school improvement)：增進學校教學品質和提高學生學習成果。4. 遴選教師 (selection of teachers)：藉由評鑑結果遴聘優質教師。

林榮彩（2002:32）指出教師評鑑的目的包含五個面向：1.協助教師改善教學，全面提昇教學效果及教育品質。2.提供教師自我反省改進教學的建議。3.協助教師專業生涯發展與實現。4.教學環境問題之發現，提供必要之支援。5.作為教師選任、解聘、晉升續薪、分級及表揚績優教師之依據。前四項屬於形成性目的，第五項屬於總結性目的，教師評鑑的目的應首重形成性目的之發揮，其次在輔以總結性目的之監督。

陳惠文（2011）則指出<sup>3</sup>：「教師評鑑的目的可歸納區分為形成性目的和總結性目的二種。形成性目的（formative purpose）的評鑑在於發現教師工作之優劣得失及其原因，以協助教師改進教學，促進教學革新，提高教學效果，達成教學目標，並且可以就教師教學表現的弱點，提供教師適當的在職進修課程和計畫，以促進教師專業發展。而總結性目的（summative purpose）則在於判斷教師工作表現水準的優劣程度，以便作為聘用教師、續聘教師、決定教師薪資水準、表揚優秀教師，以及處理不適任教師的依據，藉以促進學校人事的新陳代謝。」

簡惠閔（2003:40）將教師評鑑的目的與功能分為兩大類：

一、形成性目的：教師評鑑過程中的形成性目的，主要是屬於教師專業發展功能部分，包括：1.協助教師改善教學，提升教學效果與教育品質。2.提供教師專業進修課程之機會，促進教師專業發展。3.給予教師自我反省關於其改進教學的建議，使教師瞭解自己教學的優缺點。4.發現教學環境之問題，提供必要支援。

---

<sup>3</sup> 陳惠文（2011）。教師專業發展評鑑實施現況及成效探究。南華大學社會學研究所網路社會學通訊 95。網址：<http://society.nhu.edu.tw/e-j/95/A32.htm>，瀏覽日期：2012年10月14日。

二、總結性目的：教師評鑑的總結性目的，乃在提供教育當局與學校一監督的角色，提供一管理功能：1.區別教師的表現效能，作為教師任用、解聘、晉升敘薪、分級之依據。 2.獎勵績優教師的優良表現，激勵其持續發揮專業服務之精神。

張其志（2005:61）認為發展性教師評鑑並非與獎懲性教師評價勢不兩立，而是對獎懲性教師評鑑的繼承和發展。從理論上說，將教師評鑑按目的分為獎懲性教師評鑑和發展性教師評鑑，並以對立關係進行探討是不妥的，因為教師評鑑的目的原本就應是發展性的，獎懲只是一種手段。成功的教師評價制度，一是必須保持教師的績效壓力，二是能夠保持對教師的內在激勵，促進教師專業成長和發展。

綜合上述學者的意見，研究者將教師評鑑的目的歸納出三項特點：

- 1.在教學層面：教師評鑑可以發現教師在教學上困難點，協助教師改進教學方法，建立教師專業形象。
- 2 在教師生涯發展層面：教師評鑑制度可以協助教師建立教師生涯發展目標，提供專業成長的意見以及辦理教師在職進修活動的參考依據。
- 3.教育行政層面：教師評鑑可以作為教師任用、獎懲、晉薪及處理不適任教師的參考依據，進而實現學校教育目標。

## 第二節 教師評鑑的規準與方式

教師評鑑的歷程主要包含了教師評鑑的目的、教師評鑑規準、評鑑的方法與模式，進行蒐集分析教師表現資料成教師表現之結論，並研擬教師表現之改進方案等項目。前一節已綜合學者意見概述教師評鑑的意義與目的，本節將就教師評鑑的規準與模式進行文獻探討及歸納。

### 壹、教師評鑑規準

教師教學活動內容範圍相關的廣域而龐雜，諸如教師的教學技巧、班級經營、學生輔導、親師關係與溝通、參與學校行政、政策配合度、專業態度操守等，皆可作為教師評鑑的領域。「將教師評鑑領域（Areas）的內容分析成細目，使評鑑的內容更為具體化，評鑑的方向更為明確，評鑑的結果自然更深入。這些細目便是教師評鑑的指標（Indicators）。每個指標之下可能有數個述語（Descriptors），用以說明該指標的意涵，並作為判定教師表現優劣得失的衡量標準。領域、指標以及敘述語三者共同構成教師評鑑的規準（Criteria）。」（歐陽教等，1992:19）。評鑑規準引導著教師從事教學工作的方向，同時也明確的規範教師應有的表現與作為。

林榮彩（2002）綜合學者意見提出教師評鑑規準可分為：教育專業知能、學科的專門知能、服務熱忱、人際互動關係與親師生合作、班級經營、校務行政的參與及配合、教學研習與研究心得的發表、特殊事蹟等優良表現，等八項。

歐陽教、張德銳（1993）認為教師專業規準具有九項標準，分別為：任教科目的專門知識與技術、教學方法的專業知識與技能、教室管理的知識與技巧、對學生的關懷和輔導、專業成長的意願及敬業精神、和學校同仁及家長的關

係、品德生活的優良程度、事病假及曠課職的情形、行政業務的處理記錄等。

Peterson(2000)認為教師評鑑規準包含：開創學習的機會、學生的利益、學術品質、依據教育主管單位指示、成為學校學會的成員、保持健康與安全情況、道德感、家長關係。

美國國家教學專業標準委員會 National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)，依據學生年齡與各領域學科，訂定高級教師資格認證標準。NBPTS 將這些認證標準統整成五個核心主題<sup>4</sup>，分別為「教師要對學生的學習負責」、「教師能熟悉所教授學科的內容，並知道如何有效進行教學活動」、「教師能管理和監控學生的學習」、「教師能系統的反思自己的教學過程，並從經驗中學習」、「教師是學習型組織的一員」等。

英格蘭採教師分級制，將教師分為五級，「五級教師專業指標共同包括 3 大向度及十六條指標，三大向度為『專業特質』（professional attributes）、『專業知識與理解』（professional knowledge and understanding）、『專業技能』（professional skills）），十六條指標為師生關係、架構、溝通與合作、個人專業成長、教學與學習、評量與監控、學科與課程、讀寫算術與資訊溝通科技、成就與差異、健康與福利、計畫、教學、評量監控與回饋、反省教學與學習、學習環境、團隊合作。而不同的分級教師下則各有其應具備之專業標準內涵。」（甄曉蘭等，2012:16）。

鄭淑華（2008：103）指出：日本東京都教師評鑑的考核項目則分為四大類：1.學習指導。2.生活指導。3.升學指導。4.學校經營。此四大指標包含了教師在學生學習、學生個別差異及身心成長、校務行政工作、學校活動參與、

---

<sup>4</sup> National Board for Professional Teaching Standards: The Five Core Propositions. 2013.6.7 retrieved from : [http:// www.nbpts.org/five-core-propositions](http://www.nbpts.org/five-core-propositions)

瞭解社區與親師溝通等方面之表現。

香港師訓與師資諮詢委員會（2003）提出：「教師專業能力理念架構」以教師個人成長和核心專業價值為基礎，將教師工作分為四大範疇、十六條指標。

表 2-1 香港教師專業能力理念架構範疇與指標

範 疇	指 標
教與學	1.學科內容知識 2.課程及教學內容知識 3.教學策略、技巧、媒體、語言 4.評核及評估
學生發展	1.學生在校內的不同需要 2.與學生建立互信關係 3.學生關顧 4.學生的多元學習經歷
學校發展	1.學校願景、使命、文化及校風 2.校政、程式及措施 3.家庭與學校協作 4.回應社會變革。
專業群體關係及服務	1.校內協作關係 2.教師專業發展 3.教育政策的參與 4.與教育有關的社區服務及志願工作

資料來源：研究者自行整理

綜觀上述學者及美、英、日、香港等中西先進國家現行實施的教師專業規準指標，其中雖有不同，但分析歸納後，仍可發現教師專業規準大致包含了下列領域及特性：

1. 課程的教學活動：有效的班級經營、教學原理的運用、教學技巧、教學評量、強調教師的教學表現須與學生的學習連結，關注學生學習成效。

2. 學生人格特質的形塑：因材施教重視個別差異、參與學生成長歷程、主動關懷學生、建立互信的師生關係進行學生輔導工作。
3. 專業團隊的參與度：參與教師間的教學成長活動、學校行政運作的參與、專業成長進修與教育使命感。
4. 親師關係與社教責任：能適時進行親師溝通協助學生成長與學習、參與社區活動瞭解社區特性回應社區需求、體認社會責任與道德感。
5. 結合教師分級制訂各級別教師專業標準：除一般的區域或國家級教師評鑑單一規準外，亦有部分國家依教師分級制度訂定不同級別的教師專業指標，如英國依五級的教師專業表現擬訂不同的專業標準內涵；香港有鑑於教師的專業能力表現會有所差異，採用了「基本要求」、「力能勝任」、「卓越境界」三階層，作為教師在專業成長進程中，各個階段的不同專業能力表現。

我國教育部於2006年起推動「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計劃」，在修訂「高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊」中，將評鑑指標分成四項評鑑內容、十二項評鑑向度及三十五項指標。教師不分級，所有參與試辦評鑑教師均以此作為評鑑指標參考。「評鑑內容」包括：課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度。「評鑑向度」包括：課程規劃、教學規劃、教材呈現、教學方法、學習評量、班級經營、資源管理、課程評鑑、教學評鑑、專業成長、自我發展、專業態度。（教育部，2006）

新加坡目前仍尚未制訂一套教師專業標準，僅有在「提升表現管理機制」（Enhanced Performance Management System, 簡稱EPMS）中擬訂教師教學能力模式（teaching competency model）評估教師的專業表現。EPMS 將評鑑教師表現聚焦在：能導致優秀表現的能力，建構教學能力模式，關注教師「How」

的專業能力表現，即教師如何透過不同的能力達到自己設定的關鍵成果及領域目標（甄曉蘭等，2012）。教學能力模式主要包括一個核心能力「育健全的兒童」（Nurturing the Whole Child）和四個主要能力叢集，分別為「培養知識」（Cultivating Knowledge）、「贏得心智」（Winning Hearts and Minds）、「與他人合作」（Working with Others）及「瞭解自我與他人」（Knowing Self and Others），各能力叢集下另包括二至四項相關的關鍵能力（胡友永，2009；甄曉蘭等，2012；Lee Ong Kim，2012）。新加坡教師分成一般教師、高級教師、特級教師與領導級教師等四層級，教師評鑑也依不同的教師級別應表現的水準，制訂不同的關鍵能力與予評鑑。

臺灣和新加坡的教師評鑑指標各有其特色，臺灣評鑑指標明確，分項建立詳細的檢核重點點，新加坡建構教學能力模式重視關鍵能力。

## 貳、教師評鑑的方式

### 一、以評鑑者區分

教師評鑑的方式若以評鑑者來區分，一般可分為自我評鑑、校內評鑑、及外部評鑑等方式：所謂自我評鑑係指受評者逐項填寫自我評鑑表格；校內評鑑則包括同儕評鑑、上級對部屬的評鑑、校內評鑑小組、家長意見調查、學生意見調查等；外部評鑑則是由教育行政機關邀集教育行政人員、學者專家、學校代表等組成的外部評鑑小組，進行學校教師專業評鑑的工作（張德銳，2005）。其優點及限制整理如表 2-2。

表 2 -2 評鑑者優點及限制比較表

評鑑形式優點		限 制
自我評鑑	教師自我評鑑	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.容易淪為主觀，高估或低估自己的教學表現。</li> <li>2.自我評鑑檢核表須妥善設計，過簡、過繁都將造成得到的結果失去信度。</li> <li>3.自我評鑑的結果較難信服於他人。</li> </ol>
	同儕評鑑	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.同儕擔任評鑑者進行評鑑，熟悉課程且有專業經驗，易認同彼此表現，增強成就感。</li> <li>2.相同層級人員相互評鑑，氣氛較輕鬆，且較易蒐集到行政人員所無法蒐集的資料。</li> <li>3.可獲得教學相長之效。</li> </ol>
校內評鑑	上級對部屬評鑑	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.可能因偏重行政範疇考量，對提升教學效能較無助益。</li> <li>2.易受人際關係、個人價值觀及教學方法之偏好等因素影響。</li> <li>3.易造成不具專業知識之上級行政人員評鑑專業教師。</li> </ol>
	校內評鑑小組	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.成員比例產生方式不易客觀，造成代表性不足。</li> <li>2.評鑑目的需有共識，否則容易流於形式上的客觀。</li> <li>3.易受人際關係、個人價值觀及教學方法之偏好等因素影響。</li> </ol>

家長意見調查	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.家長是最關心與瞭解自己孩子的教育夥伴，其參與評鑑應是最積極的。</li> <li>2.提供的學生學習成就資料較切實。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.非教育專業人員無法確切反應有效意見。</li> <li>2.容易發生非專業領導專業的情形。</li> </ol>	
學生意見調查	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.容易實施，省時、省力、省經費。</li> <li>2.幫助教師瞭解學生個別差異。</li> <li>3.激勵學習氣氛，提供更友善的學習機會。</li> <li>4.直接反應教師教學表現訊息。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.評鑑工具必須完備。</li> <li>2.學生個人喜好與情緒影響評鑑結果，易不客觀、信度不佳。</li> <li>3.應考量中小學學生自主及判斷能力是否適宜參與評鑑工作。</li> </ol>	
外部評鑑	外部評鑑小組	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.具有專業素養，且從事相關性質工作，對教師評鑑較能提供深切而寬廣的意見。</li> <li>2.增加校際間觀摩學習機會。</li> <li>3.評鑑人員組成面豐富，代表性足，較具公信力。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.評鑑時間較複雜，費時費力且需較多經費。</li> <li>2.評鑑人員容易因缺乏對受評鑑學校及教師的瞭解，而限制了評鑑效益。</li> <li>3.組成面廣，學術專業差異，意見容易分歧。</li> </ol>

資料來源：研究者自行整理

## 二、以評鑑的形式區分

以評鑑的形式而言，教師評鑑的方法包括：教學觀摩、教室觀察、教學錄影、學生學習成就、作業與教學日誌、教學檔案、問卷與晤談、教師自我評鑑等八種方式進行評鑑資料蒐集（傅木龍；1998；羅清水，1999；張德銳，2000； McColskey & Egelson，1993）。其優點及限制整理如表 3-3。

表 3-3 評鑑形式比較表

評鑑形式	優點	限制
教學觀摩	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.優良教師的教學示範，可作為受評鑑者改進教學的參考。</li> <li>2.提供教師自省其教學表現的機會。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.優良教師界定不易。</li> <li>2.教學觀摩只提供教學活動與班級經營層面資料。</li> </ol>
教室觀察	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.進入教室直接觀察，獲得第一手資料。</li> <li>2.透過相互討論，提供有效的進建議。</li> <li>3.可立即回饋優缺點。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.觀察者須接受完整的訓練。</li> <li>2.觀察工具籌整與使用。</li> <li>3.可能產生「月暈效應」<sup>5</sup>而影響效益。</li> </ol>
教學錄影	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.以錄影器材取代觀察者，教師與學生的教與學過程較自然且無干擾。</li> <li>2.可讓更多同儕或專家檢視其教學內容。</li> <li>3.可以回顧影帶內容，方便觀察與受觀察者事後進行對話及討論。</li> <li>4.不受時間限制。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.受限錄影器材數量與錄攝角度，無法觀察到教學時教室內全貌。</li> <li>2.僅能觀察到教學活動與班級經營層面。</li> </ol>
學生學習成就	資料取得容易，方便實施。	影響學生學習成就因素很多，無法單以學生學習成就評量教師績效表現。
作業與教學日誌	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.取得容易，方便實施。</li> <li>2.學生作業可提供教師與學生溝通、診斷與實施補救教學的訊息。</li> <li>3.教師日誌可真實反應班級經營及教學實況。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.從作業及日誌中得來的資訊有限，無法窺得全貌。</li> <li>2.教師日誌由教師自行撰寫，缺乏客觀性。</li> </ol>

<sup>5</sup> 觀察者對受觀察者的既有印象，會影響受觀察者其實際表現結果之評定。例如：觀察者對某位受觀察者有較佳的印象，則容易在每項特質上均評予最高的等級，反之亦然，如此會影響實作評量的信度。

教學檔案	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.執行容易。</li> <li>2.評鑑者自行控制與蒐集資料，可降低受評鑑者的排斥情緒。</li> <li>3.多元呈現資料，評鑑結果較客觀。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.多元資料蒐集費時，不易進行。</li> <li>2.無法提供師生互動動態行為資訊。</li> </ol>
問卷與晤談	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.晤談能深入瞭解受評鑑者的教育理念。</li> <li>2.較能發現受評鑑者的困難。</li> <li>3.問卷方式經濟、省時、省力容易執行。</li> <li>4.能獲得受評鑑者信任，有助於評鑑工作之進行與推動。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.評鑑者須具備晤談的技巧。</li> <li>2.晤談需要有較充分的時間。</li> <li>3.問卷內容有時會讓回答者誤解題意。</li> <li>4.問卷所得資料可能無法深入核心問題。</li> </ol>
教師 自我評鑑	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.容易執行且資料蒐集方便。</li> <li>2.教師對自身的教學具有最深刻的瞭解及清楚自己的缺失所在。</li> <li>3.對教師的壓力較小。</li> <li>4.促進教師自省與批判的能力。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.容易淪為主觀，高估或低估自己的教學表現。</li> <li>2.自我評鑑檢核表須妥善設計，過簡、過繁都將造成得到的結果失去信度。</li> <li>3.自我評鑑的結果較難信服於他人。</li> </ol>

資料來源：修改自楊怡姿（2006）。我國與美國國民教育階段教師評鑑機制之比較研究。暨南國際大學比較教育學系碩士論文，南投，p60-61。

我國教育部於「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」中明確揭示教師評鑑方式，其中包含了評鑑者與評鑑形式<sup>6</sup>：

教師評鑑方式採自我評鑑（自評）及接受校內評鑑（他評）：

1. 教師自我評鑑（自評）：由受評教師根據學校自行發展之自評程式及評鑑

<sup>6</sup> 教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點第五條第五款。

表格，依序檢核，以瞭解自我教學工作表現。

## 2. 校內評鑑（他評）：

- (1) 由評鑑推動小組安排評鑑人員進行正式評鑑，必要時得依受評教師之需要進行非正式評鑑。
- (2) 評鑑實施應兼重過程及結果，得採教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理。」

由臺灣的教師評鑑方式可知，教師評鑑的方式乃是結合評鑑者與評鑑形式而成的。其組合方式是一種複合式的組合，透過計畫的需求，進行評鑑者和評鑑形式的規劃，組成一套評鑑方式，此套方式具有彈性和多元的特性。

### 第三節 評鑑模式

評鑑模式是評鑑基本理論與方法的概述，其包含了評鑑的範圍、基本程式、主要內容和運作方法。羅清水（1999）綜合國內外學者意見歸納出九種教師評鑑模式，分別為：目標達成模式、表現指標模式、診斷模式、臨床視導模式、目標設定模式、治療模式、共同法則模式、成果模式、藝術或自然模式。以下就常被運用之臨床視導模式、目標設定模式、共同法則模式及治療模式等四種模式進行說明：

#### 壹、臨床視導模式(Clinical Supervision Model, CSM)

臨床視導係美國哈佛大學教授Goldhammer（1969）與Cogan（1973）等人於1950年代末期所倡導，其目的為改進教師課堂教學績效，是一種形成性的評鑑。

Goldhammer（1969）認為臨床視導是「一種透過對教師實際教學的直接觀察，藉此來獲取資料的歷程。在這歷程中，視導人員和教師是面對面的互動，以便分析和改進教師的行為活動。」吳清山（1990）進而指出臨床模式中，「臨床」的概念並不是指諮商或治療的型式，而是指密切的觀察、詳細的觀察資料分析以及視導(或評鑑)人員與教師間面對面的互動關係。臨床模式即透過上述的概念來直接改進教師教學、促進教師專業發展，間接提昇學生學習效果的一種歷程。

臨床視導的實施，劃分為五個階段：1.觀察前會議；2.教學觀；3.分析和策；4.評鑑會議；5.會議後的分析。等五個具有循環性的步驟（歐陽教等，1992：44）。

## 一、觀察前會議

本階段的目的是在培養評鑑人員和教師間的關係、用來瞭解教師的意向、建立視導雙方的默契或協議，擬訂教學觀察的具體方案等。

## 二、教學觀察

依據觀察前會議簽立的評鑑契約進行密集式的教師教學觀察，可用錄音或錄影器材及互動分析(interaction analysis)等工具來協助。

## 三、分析與策略

觀察資料的分析是臨場視導活動的中心課題，它協助評鑑人員對教師表現作客觀正確的判斷。此階段評鑑人員歸納整理已觀察的事項，評估教師的能力與需求，發展出一套改進建議策略及計畫，協助教師改進教學。

## 四、評鑑會議

評鑑人員呈現教室觀察後的資料及分析結果，讓教師能夠充分瞭解自己的教學表現及問題所在，提供回饋機會與協助；同時訓練教師自我視導與分析能力，能自行提出改進策略，提升教學效能。

## 五、會議後分析

重新整理評鑑會議資料，評鑑人員依該計畫仔細評估和檢討自己的評鑑行為是否具有效率和效能、評鑑的意向、標準及對教師的價值觀、視導技巧等是否合宜而有效益等問題後，自行提出改進策略增進個人專業發展。

「臨床視導」本是一種循環歷程的設計，而第五步驟「會議後的分析」不僅是一個評鑑循環的結束，同時也是另一個評鑑循環的開始。臨床視導的基本理論是，藉由評鑑者與受評者雙方的討論、觀察與分析過程，促使受評者的教學行為產生有利的改變，進而提昇教學成效。臨床視導其優點是：強調評鑑人員與教師的參與及合作，彼此相互尊重信任，以期教師對評鑑過程產生更積極正面的感受；透過系統性的觀察、分析、討論，促進教師專業成長，提昇教學效能。其缺點是：此種評鑑模式的實施比較費時、耗力。在評鑑實施前，評鑑人員必須接受專業的評鑑訓練；在評鑑實施時，評鑑的對象與數量有所限制，無法同時對多人實施評鑑；而且因費時且繁雜，受評教師的配合動機不強（李金枝，2009）。

## 貳、目標設定模式(Objectives Approach)

目標設定模式係由評鑑人員與教師雙方共同評估教學成長的需要、共同設定教師教學成長的目標，然後擬定及執行行動計畫，最後評鑑者與教師共同評估達成目標的程度，以發展教師的教學專業知能（歐陽教等，1992；歐陽教、張德銳，1993）。目標設定模式包括六個循環步驟（歐陽教等，1992：50）：

### 一、設立教師表現領域

Redfern(1980)提出教師評鑑的領域包含：教學計畫和組織、對學生的激勵、和學生的關係、教學資源的運用、教學的技術、專業成長和責任及和家長的關係等七大領域，作為教師應有的表現效益。

### 二、鑑定需要

由評鑑者與教師共同討論出教師目前教學工作的能力表現情況以及教

師自覺需要改進的問題，歸納成下一步驟「設定目標」的重要依據。

### 三、設定目標和行動計畫

教師根據與評鑑人員的討論結果，自行設定專業成長目標，並在每個目標中都設有應達成目標的行動計畫及預定完成的時間表。

### 四、執行行動計畫

教師在評鑑人員的協助下，逐一依照既定的期程完成各項行動計畫。在整個執行過程中，應清楚的釐定教師和評鑑者的角色與職責。另評鑑者應經常實地的觀察教師的行動表現，作為下一階段評估教師表現結果的判斷依據。

### 五、評估結果

目標設定模式的評估結果，同時具有形成性評鑑與總結性評鑑兩個層面的功能。在形成性評鑑部份，教師對已設定之目標和行動計畫作自我的評鑑，然後再由評鑑者進行複評工作，其結果作為教師專業成長的回饋資料及自我改進的依據。在總結性評鑑方面，評鑑者於學年度即將結束之際，對教師在七個評鑑領域上的表現進行總考核。

### 六、討論結果

評鑑之後，評鑑者應立即召開評鑑會議，對教師工作表規劃下一階段形成性的目標和行動計畫、釐清評鑑者與教師雙方責任以及糾正錯誤訊息和誤解等有關評鑑的事宜進行討論。

目標設定模式具有形成性與總結評鑑的功能，是一種綜合性評鑑模式，其優點是：1.藉著改進教師的教學弱點，增強教師的教學長處，提昇教

師的專業成長；2.能夠培養教師和評鑑者間正向的工作關係；3.將評鑑焦點專注於教師個人的專業成長需求；4.澄清教師表現的期望和設定明確的評鑑規準；5.能夠整合教師個人的教學目標和學校組織的整體效能 (Iwanicki,1981：226)。

Seyfarth指出此模式實施時，容易產生下列的問題：1.個別教師所選擇的目標困難度不一，要判定教師所選擇的目標是否過易或過難，常需評鑑者謹慎的判斷；2.評鑑教師是否達成目標的過程容易起爭議，因為評鑑雙方對於目標達成之標準認知不同。（引自李金枝，2009：46-47）

### 參、共同法則模式(Common Law Model)

共同法則模式之名稱來源，乃由於65%以上的美國學區都曾實施過此模式。McGreal（1983：9-10）指出共同法則模式是一種以行政人員（通常是校長）為主導者，教師為被動受評的評鑑模式。評鑑的內容與標準由校長或學校教師評鑑委員會決定，而評鑑結果則通常由校長主觀性的評定。其特徵有六（McGreal,1983：10-11）：

1. 高度的評鑑者參與，但低度的教師參與：評鑑者主導整個評鑑歷程，教師完全被動地接受考核。
2. 評鑑所使用的唯一方法為教室觀察：事前不通知或臨時進入受評者之教室進行觀察，因此，其可能不是有系統、有計畫的觀察活動。
3. 對「非終身雇用教師」和「終身雇用教師」採取相同的評鑑程式。
4. 評鑑的重點在於強調年終考核的「總結性評鑑」，而不在於強調改進教師教學的「形成性評鑑」。

5. 無論教師的個別差異現象如何，皆採用統一的評鑑指標。
6. 評鑑的格式通常為三個或五個等第的評定量表，因此，此種格式常迫使評鑑者就受評者之間的表現作比較。

McGreal (1983:12-15) 指出共同法則模式其優點是：1.評鑑者可以同時評鑑多數個教師，較為經濟、省時。2.評鑑者不必經過長時期的訓練。3.可以向社區民眾宣示學校對「績效責任」的重視。而此模式的缺點是：1.僅能消極性防制教師不當行為，無法積極促進教師專業成長。2.養成教師被動參與、消極態度。3.過度強調標準化的評鑑規準，無法適用各類、各級、各科教師的個別差異。4.大多數評鑑規準係為行政配合方面的規準，無法符合教學需求。5.強迫評鑑者就教師之間表現作比較，此等比較可能是無意義或不需要的。

研究者歸納學者意見，認為共同法則評鑑模式，是一種不注重教師自主性的總結性評鑑模式，其歷程統一但缺乏彈性，容易以教師之間表現作比較，造成校內教師的間隙不睦。使用此模式時應衡量經濟與效益間的平衡與配套措施的周全性。

#### **肆、治療模式 (Remedial model, ReM)**

Seyfarth指出治療模式主要是針對教師教學表現弱點進行協助，然後再視教師是否改進其缺失，作為是否繼續聘用教師的參考(引自楊怡姿，2006：71)。此模式兼具形成性與總結性評鑑的功能，前期的評鑑結果是用來協助教師進行成長與改進，而後期則用來決定教師的去留。治療模式是假定接受治療的教師也想能成為有效能的教師，而有效能的教師則必須精熟某些數量相當的教學行為，且這些教學行為和學生的學習效果具有密切關係（張清濱，2005）。

治療模式實施的困難是評鑑者必須花費相當多的時間去觀察教師教學和提供回饋，受限於時間與受評者的動機，適用於少數具強烈動機進行自我成長的教師（楊怡姿，2006）。

綜合上述，以表2-4對評鑑模式進行歸納總結：

表 2-4 教師評鑑模式之歸納分析

評鑑模式	意義	評鑑目的	評鑑對象
臨床視導模式	透過對教師實際教學的直接觀察，以獲取資料的歷程。	形成性評鑑	1.實習教師 2.初任教師
目標設定模式	由評鑑人員與教師雙方共同評估教學成長的需要、共同設定教師教學成長的目標，然後擬定與執行行動計畫，最後評鑑者與教師共同評估達成目標的程度，以發展教師的教學專業知能。	形成性評鑑 總結性評鑑	1.有教學經驗且願意進行專業成長之教師 2.全體教師
共同法則模式	以校長為主導教師為被動受評客體的評鑑方式。	總結性評鑑	全體教師
治療模式	主要針對教師教學表現弱點進行協助，然後再視教師是否改進其缺失，作為是否繼續聘用教師的參考。	形成性評鑑 總結性評鑑	教學面臨困難而願意自我成長之教師

資料來源：修改自楊怡姿（2006）。我國與美國國民教育階段教師評鑑機制之比較研究。暨南國際大學比較教育學系碩士論文，南投，p75。

### 第三章 新加坡中小學教師評鑑制度之發展與現況

新加坡是一個面積僅有 600 平方公里且天然資源極為匱乏的島嶼型國家，但自 1965 年建國到現在雖僅有 40 餘年的時間，卻已從一個開發中國家快速的邁入已開發國家行列，而更以富裕的生活、文明的國民、先進的體制聞名於國際。新加坡前總理李光耀曾說：「1959 年以來新加坡迅速發展的重要因素是什麼？我可以毫不猶豫的回答：那是因為我們擁有素質良好的人民。」（王學風，2003：前言）可見新加坡是非常重視人力資源的開發與培養。新加坡政府認為，人民素質的提升是經濟國力發展的基礎，而人力資源的開發取決於教育事業的發展與品質。二十世紀知識經濟為世界各國帶來新一波國力競賽，新加坡政府在此浪潮下意識到只有培養出能夠獨立思考、不斷創新的忠誠國民，才能為新一世紀的新加坡儲備最有潛力的人力資源。因此，新加坡政府提出「思維的學校，學習的國家」，其重要的設想乃是藉由改革學校教育歷程，蘊育學生終身學習的思想，培養出具有探究與創新精神的未來公民。（祝懷新、劉曉楠，2004；胡殿武，2008）

基於人力資源的開發與培養取決於教育，而教師又為教育的核心，新加坡教育部自 2000 年起進行一系列的教師專業發展改革，其間尤以 2003 年開始試辦，於 2005 年全面實施的「提升表現管理機制」（Enhanced Performance Management System, 簡稱 EPMS）更是引導教師專業能力發展最重要的一套教師評鑑機制，新加坡的教育改革在 EPMS 中獲得了重大的成果，它改變過去的教師評鑑方式，提高了新加坡整體教師的素質。（甄曉蘭等，2012：28）

## 第一節 新加坡教師評鑑實施發展沿革

新加坡是一個自然資源極度缺乏不利發展的島國，但近年來其經濟發展受到世界各國所矚目，而此一成就歸功於新加坡與時俱進的發展能力與人才競爭力，新加坡政府相信只有培養出能夠獨立思考、不斷創新的忠誠公民，才能為新加坡儲備最有潛力的人力資本（胡殿武，2008：158）。本節就新加坡教育教育改革與因應時代演替需求所提出的教育政策，進行新加坡教師在教育改革中所擔負的職責與應有的專業績效表現，同時指出此時期教師評鑑的概況。

### 壹、教育行政管理的變革

新加坡獨立前曾受英國殖民 140 餘年，還經歷三年(1942—1945)的日本殖民統治時期，於 1965 年自馬來西亞分離出來獨立建國。新加坡是亞洲地區最小的一個國家，而且天然源極度缺乏，使其面臨著生存發展與國際競爭的嚴峻考驗。基於此，新加坡政府尋思民富國強之道，開始重視教育在國家發展中的策略地位，而且意識到國家掌握教育大權的重要性。新政府著手改革殖民時期的舊教育制度，建立新教育制度，逐漸鞏固其教育管理的權力。國家教育權力貫徹在教育體制、組織上的執行，建立了一套完整而集權的由小學到大學的國民教育制度。隨著教育權和人事權收歸政府，國家逐漸取得了教育管理的權柄。（袁銳鏢、李陽秀，1996；邱音潔，2010）

新加坡自 1824 年淪為英國殖民地到 1959 年完全自治的一百多年期間，它的教育行政管理模式基本上延續著英國殖民時期的模式，其教育的管理、領導、評鑑、人事任命等都是由地方和學校自行決定，國家極少干涉教育。此時期，新加坡政府只擁有有限的教育管理權力，其教育管理權大部分掌握在教會、社團和私人手裡。（袁銳鏢、李陽秀，1996：15）

1955 年，新加坡試行自治。政府意識到教育的重要性，特別是掌握教育權的重要性。因此，政府把教育局升格為內閣級的教育部，進一步掌握管理教育的權力，為中央集權制的教育行政管理奠定根基。教育部又於同年由前總理李光耀領導下成立教育調查委員會，該委員會在 1956 年 4 月出版了「教育政策白皮書」，隨後一系列的教育法規也於 1957 年 12 月相繼出版。其中，1957 年出版的「教育法」制訂出一套新的註冊、巡視、督導以及財政管理的程序，這是新加坡政府首次以法律來明訂規範國家教育的發展。1965 年新加坡正式獨立，新政府著手變革殖民時期的教育制度，建立新的教育制度，並逐漸鞏固其教育管理的權力。60 年代新加坡政府對教育的管理採取中央集權制，全國各級各類學校的教育方針、政策、內容、方法、規章制度及教師人事等，均由教育部直接管理，學校無決策權。此時，教育部擁有完整的行政指揮權，包括（袁銳鏢、李陽秀，1996：16）：1.根據經濟、社會發展需要，制訂國家的教育政策及各種規章條例與教育發展計劃。2.統一全國的教育目標、教育內容，頒布統一的教學大綱及國編統一版本教科書。3.教育部掌握公立學校校長和教師的招聘與調動等人事權，並注重對校長、部門主任、教師的職前、在職和繼續教育的培訓。校長一律由教育部任命，以保證校長的高素質且能按照國家教育方針、政策辦事。4.教育部定期對學校進行檢查、評估，以幫助學校識別出它們的長處和缺點，評估辦學效率，促進學校教育績效、教學品質和管理效能的提高，如，1980 年開始實施的學校鑑定計劃，該計劃包括兩個組成部分：一是學校每年舉行一次的內部評鑑，即自我評鑑；二是由教育部外部視察小組執行的外部評鑑，這些評鑑使學校在組織管理、在教學計劃、課外活動、學生福利的管理與學校管理效率上，都有了顯著的改善與發展。5.教育部對私立學校進行監督，實行一定程度的干預，通過部分教學和研究經費的控制、立法規定等手段來實行控制干預。在此中央集權制階段，新加坡教育部的教育管理權達到極限，無論從小學到大學的管理，還是從教育目標到教育內容的制訂，抑或者是各種政策、方針、制度的制訂與執行，都是由教育部統籌辦理，學校的教

育管理權限很小，只能依照教育部的規定執行國家的教育政策，沒有權變的空間與權力。(袁銳鏢、李陽秀，1996：16-17)

中央集權的教育管理模式隨著科技進步、國際文化交流與經濟社會的發展，必然會產生某些不適合社會發展形勢的阻礙性結果。如高度的中央集權制，使全國齊一標準，忽略地域與種族的多元性，無法顧及全國各地實際情況的差異性與條件。齊一式的標準，扼殺了教育本身存在的多樣性和差異性，不利於學校的自我實現和創造性的發展。(袁銳鏢、李陽秀，1996；倪俊等，2006)

1980 年後，新加坡教育部對教育管理採取權限下放策略，盡可能的給予學校自主權力，增加學校的自主性和靈活性，教育部行使宏觀管理進行整體教育方針、政策的領導，而微觀管理權則下放到學校。1981 年教育部成立了學校委員會，確立了新加坡教育行政管理由中央集權朝向權力下放的改革方向。80 年代，新加坡實行「第二次工業革命計劃」，目標是向技術密集型工業轉變，實現電腦化、自動化，進一步提高勞動生產率，這意味著政府要更能適應經濟和社會環境的變化。由於國際情勢的變化與國內的變革措施，迫使教育部在加強宏觀領導的同時，亦需逐漸擴大學校的自主權。因此，80 年代教育行政管理重點是強調學校校長的領導和管理職能。1987 年 2 月，12 位資深新加坡的校長被派往英、美訪問，回國後，寫成了一份題為「追求學校的卓越」的報告書。此報告書獲得教育部的認同，也因此改變了新加坡教育管理的策略，新加坡教育部開始下放教育權力，而學校校長則進一步增加了教育管理的權限。90 年代，新加坡教育部進行了改組，教育部的原來的職能部門：教育服務局和計畫資訊局的職責進行重新調整，改名為資訊和服務局及課程規劃局。這次組織改組強調實質現代化的管理方法和課程內容，以更具效能的方式領導全國的教育事業，迎接二十一世紀高科技和國際競爭的挑戰。教育部的政策方針強調朝著一個更靈活、更能發揮學生個人潛能的方向發展，強調基礎知識的教學，讓學生享有更高素質的教育。(袁銳鏢、李陽秀，1996；倪俊等，2006)

新加坡的教育行政管理模式經歷了從分權到中央集權模式的轉變，而在中央集權的實施過程中，又朝著更能發揮其優勢、克服弱勢的方向，不斷改革和發展。中央集權與擴大大學校自主權相結合，使集權走向分權，從單純依靠行政領導逐漸向法制和科學的領導方式轉變，從中央集權制和地方分權制的兩極向中間取得合理性的發展。(袁銳鏢、李陽秀，1996；倪俊等，2006)

## 貳、新加坡的教育政策

1997起新加坡教育部進行了一系列的教育改革政策，藉由文字簡潔的政策口號表達所欲達成之教育目標，並且明確的將教育政策傳達給社會大眾。然而在教育政策改革的背後，是加諸在執行者—教師群身上的責任，教師必須適時的調整教學知能與技巧，才能在一波波教育改革政策下展現教學績效，符合教育部門與社會大眾的期望。茲將新加坡幾個重要的教育改革政策介紹於下，藉此勾勒出新加坡教師所應具有的角色與效能，並從中檢視影響教師評鑑發展的因素：

### 一、「思維的學校，學習的國家」( THINKING SCHOOLS,LEARNING NATION，簡稱 TSLN )

1997年6月，新加坡總理吳作棟在第七屆國際思想大會上發表了題為「塑造我們的未來：思維的學校，學習的國家」的講話中，提出建立「思維的學校，學習的國家」的重要方針，其著眼點是藉由改革學校教育點燃學生終身學習的熱情，進而培養出具有探究與創新精神的未來公民。吳作棟指出「重思考學校的概念是這一願景的核心。學校必須培育具有思維和奉獻精神的公民，能夠作出正確的決定，讓新加坡充滿活力的和成功的未來」<sup>7</sup>。

---

<sup>7</sup> Singapore MOE.SPEECH BY PRIME MINISTER GOH CHOK TONG AT THE OPENING OF THE 7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON THINKING ON MONDAY, 2 JUNE 1997, AT 9.00 AM AT THE SUNTEC CITY CONVENTION CENTRE BALLROOM : SHAPING OUR FUTURE:*THINKING SCHOOLS,LEARNING NATION* .2013.1.24 retrieved from :

「思維的學校，學習的國家」不單是教育部的口號，它更是一個方案，藉此以提升新加坡競爭和保持領先的地位。思維的學校，教師的角色被重新定義，教學本身就是一個持續學習的專業職業，而每所學校也必須是一個學習型組織，教師和校長不斷地尋找新的思路和做法，不斷刷新自己的知識。基於此，在規劃學校課程時，必須提供足夠的時間讓教師進行思考、學習和獲取最新的知識<sup>8</sup>。至今，「思維的學校，學習的國家」仍是新加坡教育部官方公佈的教育遠景<sup>9</sup>。

「思維的學校，學習的國家」，其中「思維的學校」乃在強調學校要培養和提高學生的創造力及批判思維能力；而「學習的國家」則在要求使其國民終生保持學習的熱情，並將之發展成一種國家文化。此項改革的宗旨是藉由學校教育有效提高學生的思維能力，培養學生的學習動力，營造全方位的學習環境，達到學生、教師、家長、公司、社區和政府等社會各個層面人員的全面性參與，營造學習型的大環境。

在TSLN改革的大背景下，新加坡政府針對教育改革的不同向度，陸續推出了各項具體改革措施：如1997年開始推行「教育資訊技術發展計畫」，該計畫目的是確保在未來的若干年內，使新加坡的每個學校都具備開展，以資訊技術為基礎的教學活動，和學習環境的能力，使每個學生在離開學校時都會使用現代資訊技術。而2004年，新加坡教育部則提出「創新與企業」教育政策。然後又於2005年推動「少教多學」政策，加速了新加坡教育改革的步伐。（于紅霞、何志波，2010：74）

## 二、「創新與企業」(Innovation and enterprise，簡稱 I&E)

---

<http://www.moe.gov.sg/media/speeches/1997/020697.htm>

<sup>8</sup> 同 7

<sup>9</sup> Singapore MOE.About Us：Our Vision.2013.1.24 retrieved from：  
<http://www.moe.gov.sg/about/>

2004 年，新加坡教育部提出「創新與企業」教育政策，旨在鼓勵學生改變思維模式，培養好奇心，鍛煉勇氣和韌性，培養合作精神等。「創新與企業」著重於人格強度（strength of character）的建立，新加坡教育部將其設定為「灌輸學生生活技能與態度的核心價值」，內容包括：（邱音潔，2010：31）

- （一）探究與原創思考的精神。
- （二）即使有失敗的風險，也願意嘗試不同的的事物。
- （三）堅毅的個性，能夠重整旗鼓再試一次。
- （四）願意成為團隊一員，領導團隊、互助合作。
- （五）回饋社區的意識。

### 三、「少教多學」（Teach Less, Learn More，簡稱 TLLM）

在 2004 年新加坡國慶群眾大會上，新加坡總理李顯龍在演講中強調教育須要進行變革，他提出「我們要少教一點，讓孩子多學一點」、「成績不是生命的唯一大事，學生可以在學校學習到很多生活中會遇到的事物」。隨後，新加坡教育部便於 2005 年便開展了「少教多學」由量到質轉變的教育改革（于紅霞、何志波，2010：74）。

「少教多學」的精神，不是讓老師減少投入教學活動，而是要求教師教得更好，把教學重點由教學內容的數量轉移到教與學的品質上，從傳統的以教師教學為主體的「多教」轉向以學生學習為主軸的「多學」。教育的目的不再是單純為了考試，而是要激發學生的學習興趣，給予學生更大的發揮空間，增強學生獨立思考的能力和自主學習的精神。教師要精選課題、縮減冗餘，深入剖析每一個課題，使學生能夠全面而深刻的理解自己所學的知識，構建一個紮實

而有效益的知識基礎。正如新加坡前教育部部長 Tharman (2005) 所說「少教多學是呼籲教師要讓學生真正沉浸到學習中，為他們的未來做準備。學習並非為了測試與考試，品質是少教多學的核心精神」<sup>10</sup>。

新加坡的「少教多學」試圖藉由增加師生之間的互動，以感動學生的心靈並激發他們的思維。為了有效的增強師生間的互動，教師需要有更多的時間去開發設計教學形式、方法和教學內容，同時也需要充裕的時間去反思、實踐，進而和學生展開深入、廣泛的互動。新加坡政府為達成上述的教育目標，開展了一系列的措施，給予教師和學校行政領導更強而有力的支持：（劉冬岩、魏為，2010：32-33；于紅霞、何志波，2010：75）

#### （一）賦予學校和教師更大的改革自由度

新加坡教育部鼓勵學校和教師開發校本課程，照顧不同學習能力的學生。將課程內容做了適當的刪減，刪減後空餘的教學時間稱為「白色空間(white space)」。教師可以自由利用白色空間為學生設計課程，運用多樣化的教學方法和評量方法，以滿足學生的學習需要。這一措施提高了師生互動的品質，從而使學習者更積極的參與學習活動。從 2006年開始，新加坡部分學校開始開發適合學校實際情況、體現學校特色、發揮學生特長、展現學生各方面能力的校本課程。2006年參與開發校本課程的學校有29所，2007年又新增加 24所，這些學校成為少教多學的示範學校，將開發校本課程的經驗與後來者分享。新加坡各中小學陸續開始空出原來教學課程的10% ~20%的課堂時間，學校和教師利用這段時間開設更適合學生適性學習的課程，並且通過多樣的教學方式及評量模式滿足學生的需求。

---

<sup>10</sup> Singapore MOE.Tharman.FY 2005 COMMITTEE OF SUPPLY DEBATE REPLY BY MR THARMAN SHANMUGARATNAM, MINISTER FOR EDUCATION ON SCHOOL SECTOR. 2013.1.24 retrieved from : <http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2005/sp20050309a.htm>

## (二) 教師減負，進行師資培訓，提高教學品質

學校教師每週平均空出兩個小時，進行集體討論及擬訂教學計畫。並且在每個學校增設課程專案協調人員，協助教師處理除教學以外的其他事務性工作，以減少教師的工作量。

## (三) 加強教師的專業發展

新加坡教育部在每個校群成立一個卓越教師專業發展中心，供教師們分享實踐經驗，促進教師持續發展。另外教育部更為教師提供了各種進修機會與管道，讓老師在課程設計、教學方法和評量方式等方面獲得系統性進修成長與學歷的提升。

## (四) 建立教育領導發展中心，培養優秀的學校行政領導人員

新加坡教育部認為，如果想讓教師的改革創意得到尊重和發展，就需要具有視野開闊、滿懷自信、支持改革的學校行政領導人員，這些行政人員要設定教學改革的方向，鼓勵創新並給予教師足夠的空間來嘗試新的教學方法。教育部對學校行政領導人員的專業發展，進行高水準、系統化的監督，以便加強現任以及未來學校領導人員的專業發展。

## (五) 引導和監督改革過程，評估教學效果

為了讓學校和教師在設計校本課程進行教學實踐時有所依循，落實以學生為本位教育理想，新加坡教育部於2006年設計了投入型學習框架給予教師具體的指導，其內容包括五個面向，分別是教學法、學習體驗、學習氛圍、評量以及教學內容，分別說明如下：

### 1. 教學法

教師要根據學生的學習能力、學習風格、學習需求來選擇教學法，設計適合學生學習活動的教學方法，以獲得更好的學習效果。提倡的教學法有探究式學習、問題導向學習、合作學習、差異教學法等。

## 2. 學習體驗

教師要精心設計教學活動，使學生體驗到學習的樂趣，進而能夠全心投入學習；教師要設置高層次的思維問題，利用思維導圖及概念圖等訓練學生的思維能力；學校成立學習中心，鼓勵學生自主尋找學習資源，尋求解決問題的途徑。

## 3. 學習氛圍

教師要努力為學生營造一種安全、愉悅的學習氛圍，鼓勵學生敢於嘗試，不怕出錯，要激發學生對知識的好奇心，高昂學習情緒。

## 4. 評量

根據學生的平時表現、進步程度進行評量，而不是僅僅以最終一次考試成績給學生學評定學習成就。定期為學生提供建設性回饋意見，以協助進學生成長學習。

## 5. 教學內容

將教學內容與生活實際聯繫起來，內容的真實性可以使學生瞭解學習的意義，激發學習興趣，使他們更有動力去探索知識的奧秘，掌握所學的知識，更有能力運用所學的知識解決現實生活中的問題，達到學以致用。

「少教多學」將重點放在提高教師和學生之間互動的質量上，以激勵學生致力於學習，取得理想的教育效果，它並不是一個孤立的教育改革理念，而是

以「思維的學校，學習的國家」及「創新與企業」的改革理念為基礎，並與這兩個教育理念構成一個整體性的教育改革體系。而這個教育改革體系引導新加坡的教師評鑑制度產生質變，進行跳躍式的變革。

## 參、教育改革導引教師評鑑的演進

教育行政管理的變革與教育政策影響了教育改革的方向。羅曼（2012）指出<sup>11</sup>：在新加坡，教育從來未偏離過產業的要求，教育就是為產業服務。於是，新加坡政府針對不同發展時期，企業所面臨的主要問題與挑戰，不斷學習、不斷實踐、不斷反思，制定了一系列教育改革政策，提出了許多嶄新的教育理念，為社會經濟發展提供了優質人力資本保障。新加坡的教育改革史概括起來分為三個時期（胡友永，2009：9；于紅霞、何志波，2010：74；吳偉彬、陳惠萍 2011：95；羅曼<sup>12</sup>，2012），而教育改革三個時期的使命與變革又直接影響了新加坡教師評鑑的運作方式（胡友永，2009：10-11）：

一、生存導向時期（1965—1978）。新加坡自 1965 年獨立後，全力謀求國家的生存與發展，這期間的教育重點是普及全民教育，增進社會團結以及國家認同，並且實行雙語制度，大力發展職業教育。主要教育政策有四：（一）推行一致的課程和國家出版的課本。（二）強調新加坡的歷史，實施國民教育，教導學生公民職責。（三）於 1966 年推動雙語教育，確定英文為第一語文，母語為第二語文。政府希望藉由英文教育讓學生學習西方的科學理念、技術，而母語教學則是讓學生體認到文化習俗的寶貴及民族道德的價值觀。（四）教育重點從學術教育轉向技術職業教育。

---

<sup>11</sup> 羅曼（2012）。新撫教育網（我們能為孩子的未來作什麼）。網址：<http://www.xfqjy.cn/news/2012925/2074287.html>，瀏覽日期：2012 年 12 月 14 日。

<sup>12</sup> 同註 11

此期的教師評鑑處於起步階段，主要以教師的學歷和教學經驗為評鑑內容，教育當局以培養足夠數量的合格教師為目的。

二、效率導向時期（1979—1996）。此時期，新加坡經濟快速成長，在教育方面開始強調提高基礎教育的質量與教育體系的效益，減少教育浪費，提高教育的效率。1979年新加坡教育部長吳慶瑞提出影響新加坡教育發展極鉅的「教育白皮書」，深入檢討新加坡教育部組織及體制問題，進而提出「教育新體制」一分流教育。學校實施分流教育體制，根據學生的學習成績進行能力分班，為學生量身製訂適合的學程，為不同能力學生擬定適合其能力的教學方法，同時減少輟學人數。此時期，國家統一了教材與教法，同時另一方面又賦予學校更大的自治權，如設立自主學校、自治學校、專項學校等。

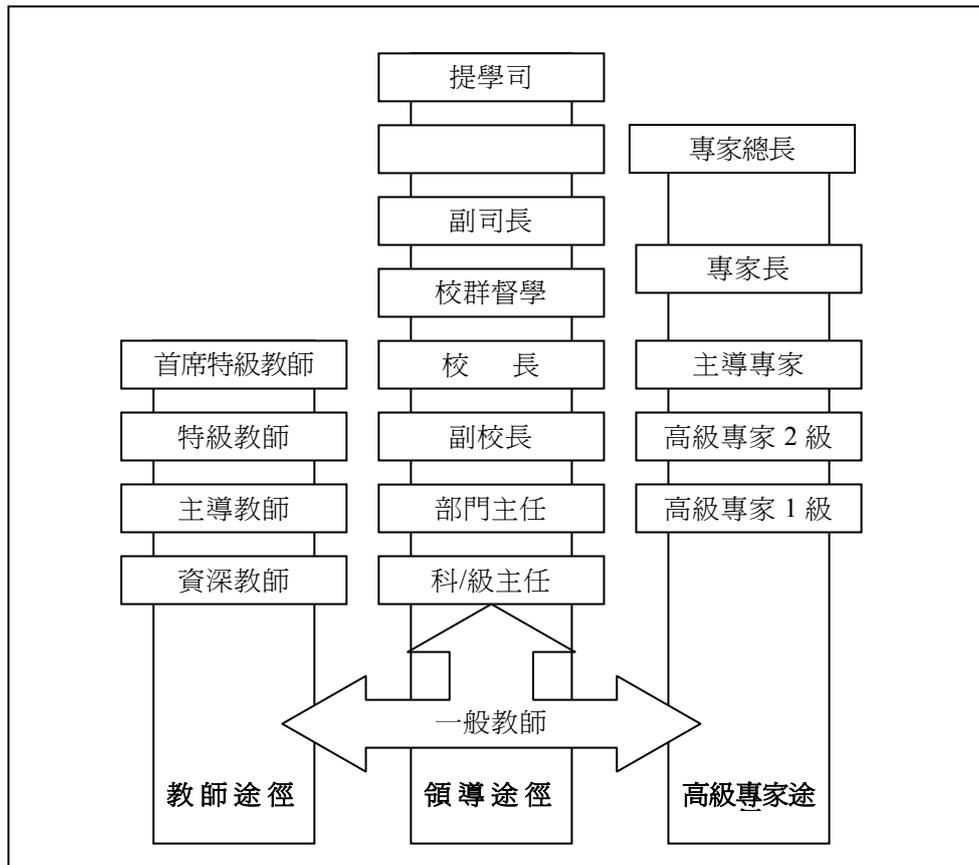
此時期，新加坡政府為了提高教師素養，對教師進行精細化和制度化的評鑑。1991年新加坡教育部頒布了常年評估表，用此評估全國政府學校和政府補助學校的教師。此評鑑制度是單一標準化內容，表格中評鑑八個工作項目，分別是學科知識、課程講解、班級經營、教學技巧、教學準備、評量、監督及課外活動等這些具體可觀察的項目，並將每個項目分為五等級來評分（甄曉蘭等，2012：28）。

三、能力導向時期（1997 至今）。面對知識經濟和全球化的挑戰，創新型人才成為國家發展的重要資源。此時期新加坡教育發展具有四點特色：（一）實施全面發展的教育，為不同能力的學生提供不同的課程。（二）精進雙語教育，提供不同程度的母語課程。（三）提高不同渠道的中學後教育。（四）靈活的校本課程與教材，培養卓越的教師隊伍。新加坡於 1997 年推行「思維的學校，學習的國家」教育改革，其願景宗旨是培養學生具有創新的思考技巧、對終生學習的熱忱與對國家的忠誠。2005 年新加坡

第三位總理李顯龍提出「少教，多學」的教育理念，提供教師更多時間進行思考教學策略和準備課程，亦給學生帶來更多自主學習的空間。

在此「能力導向時期」，新加坡政府積極培養有創新、有能力與高素質的人才成爲教育人員，爲了能吸引和留住更多一流的人才投入教育工作行列，政府不斷增加每年的教育經費。2001年實施「教育服務專業發展與職業規劃方案」（Education Service Professional Development And Career Plan，簡稱 Edu-Pac Plan），將原有的教師職業結構、薪資結構、教師評鑑制度進行重大改革，爲教師的職業生涯發展提供了三條途徑（圖3-1），包括：教學途徑（teaching track）、領導途徑（leader track）與高級專家途徑（senior specialist track），以滿足教師的專業發展需求，提高教師社會地位。爲了提高教育質量與配合「教育服務專業發展與職業規劃方案」，教育部更於2003年起推動（2005年全面實施）以教師能力爲本位的「提升表現管理機制」（Enhanced Performance Management System, 簡稱 EPMS），EPMS對新加坡整個教育系統影響極大，不僅改變過去教師評鑑方式，也影響了職前師資培育與在職教師專業發展系統，提高了新加坡整體的教師素質。（甄曉蘭等，2012：28）

圖 3 -1 教師職業生涯途徑



資料來源：新加坡教育部<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Singapore MOE..2013.1.2 retrieved from : <http://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-info/>

## 第二節 新加坡教師專業成長與進修制度

在教師專業發展制度上，新加坡教育部為教師設計了三條專業發展進程：提升學歷、提升專業知能、擴充教師的生活經歷（馮華，2007：52）。其中「提升專業知能」規定中小學教師每年必須接受100小時以上之培訓進修，進修成果與教師評鑑績效相結合（邱音潔，2011；樂軍，2007）。因此，本節新加坡教師專業成長著重在教師在職進修政策與制度之探討，作為與臺灣教師進修辦法之比較。

### 壹、提升學歷-專業發展持續進修模式

2004年，新加坡教育部推出專業發展持續進修模式（Professional Development Continuum Model，PDCM），讓教師有機會考取更高水準的專業證書，包括學士學位及碩士學位。PDCM在專業發展途徑中，提升教師學歷的進修內容以系統學習課程為主，一名非大學畢業的教師能透過這個模式，在5年內取得學士文憑，而一名大學畢業的教師則有機會以5年的時間完成碩士課程，並在接下來的10年取得博士候選人。教育部為攻讀碩士或博士的優秀教師提供獎學金，其他的進修則給予部份資助。PDCM讓教師在增進知識與技能之際，同時提供了獲取更高文憑的機會。（謝瓊，2007；馮華，2007；付又良，2007）

### 貳、擴充教師的生活經歷-教師實習計畫

新加坡教育部在2004年初推出了「教師實習計畫」（Teacher work Attachment Scheme），以擴大中小學教師的視野，讓教師擁有另一種工作體驗與社會經驗為目的。教師在社會實習之後，以全新的觀點回到學校教書，和學

生分享實習經驗，培養學生的創新意識與企業精神。此計畫的具體做法是：教師工作滿三年就可以申請一年的無薪假期或利用正常假期到教育部或公司企業、私人機構、公家機關等公私單位工作，讓教師汲取教育以外其他不同類型的工作經驗，體驗社會各個階層的生活文化與思維。優秀的教師政府甚至還提供其到國外考察和實習的機會。（吳寶瑞，2009；曉鶯，2007；劉峰，2010；馮華，2007；陳春華，2007）

## 參、提升專業知能

### 一、每年100小時的進修

新加坡教育部十分重視中小學教師的在職進修活動，以教育部培訓與發展司為主管單位，教師每年必須接受 100 個小時的培訓進修。進修內容以配合學校發展和教師需求及興趣為主軸，包含資質能力、專業知識、教學技能及個性知識等方面課程。凡參加教育部或國內外學校舉辦的研討會、短期課程、研習班、座談會、交流會等活動，以及一些國際研討會、學術交流會、海外遊學、出國考察等活動，均可累計為進修時數。除了專業課程之外，教師亦可以參加與教學有關的非專業學習，如怡情養性的課程。在職進修權責單位，以教育部培訓與發展司下設的培訓部負責策劃、組織、協調和管理。培訓部與國立教育學院、教育部視學部、課程規劃與發展署、教師聯繫中心等相關單位保持著密切的聯繫，藉以確保所提供的訓練課程符合教師和學校的需求。在職進修課程時間，通常安排在上班時間的下午及週六假日，盡量避免影響教師長假假期。新加坡的教師進修實施網路管理，培訓與發展司將有關教師進修培訓的資料放在教育部的內部網路中，包括進修報名、課程時間、出勤記錄、評估及報告等，教師可以根據自己的需求進行查詢、報名，選擇一整年的進修學習內容。另外，學校亦可以根據本位發展需求，要求教師選修相關的培訓課程。（祝懷新、劉曉楠，2004；楊延，2005；樂軍，2007；馮華，2007；謝瓊，2007；吳寶

瑞，2009；邱音潔，2011）

## 二、職業生涯專業發展進修

2001年，新加坡推動「教育專業發展和職業生涯服務計劃」（Education Service Professional Development and Career Plan，簡稱Edu-Pac Plan）為教師職業生涯發展提供了三條可選擇的途徑，包括：「教學途徑」、「領導途徑」與「高級專家途徑」，鼓勵教師依照自己興趣與能力發展專業、開發潛能。喜愛與學生相處樂於教學活動者可以選擇「教學途徑」，該途徑教師通過一定的鑒定流程，普通教師可以沿著高級教師、特級教師的層序向上發展；具有擔任行政職務潛能與企圖者，可以選擇「領導途徑」，並在此專業途徑下設定自己的晉升目標，進行專業進修發展，藉由晉升而擔任學校行政人員或教育官員等；而擅長課程發展與教學策略研究之教師，則朝「高級專家途徑」邁進，該路徑在課程與教學設計、教育心理與指導、教育考評與測量、研究與統計等四個領域中，為教師提供一至四級的專業化發展層級。新加坡教師可在此三項職業生涯專業途徑中選擇適性的專業途徑，規劃自己的職業目標，進行相關專業進修與培訓，追逐自己的成長與理想。（祝懷新、劉曉楠，2004；楊延，2005；樂軍，2007；馮華，2007；吳寶瑞，2009；邱音潔，2011）

## 肆、教師進修之配套措施

### 一、專業化發展休假計畫( Professional Development Leave, 簡稱PDL)

1998年，新加坡教育部實施「專業化發展休假計畫」，提供教師能更好的參加專業化學習與培訓的機會。按計劃，中小學教師每工作滿6年，就可以申請參加半年的PDL進行留職停薪進修，學習期間享有半薪的待遇，教師在進修期間如願意承擔一半的教學工作責任，則可以享領全薪。另從2007年開

始，服務滿 12 年以上的教師，可以享有 10 星期(一學期<sup>14</sup>)的公假進修假期。新加坡教育部鼓勵教師申請 PDL，但仍會權衡學校教師人力資源的分配與運用，視每年教學現場人力需求而有所限制申請人數，以維持高品質的教育水準。(謝瓊，2007；付又良，2007；邱音潔，2010)

## 二、教師專業與個人發展配套(GROW 2.0 package)

2006 年 9 月 4 日，新加坡教育部長尚達曼在「教育演講大會」上宣佈從 2007 年起實施教師專業與個人發展配套措施 (GROW package)，2008 年修定為 GROW 2.0 package。GROW 2.0 package，G 即 Growth of Education Officers 教師的發展；R 即 through better Recognition，通過更高程度的認可；O 即 Opportunities 更佳的機會；W 即 and seeing to their Well-being 更多關注他們的福利。綜言之，GROW 2.0 package 旨在透過提升教師之薪資、進修、專業輔助、福利和靈活的工作時間等方面的優厚條件，以確保新加坡擁有一流的教師隊伍。(新加坡教育部，2007；邱音潔，2010；游自達，2010；濟南市明珠小學，2013)

就教師專業而言，GROW 2.0 package 提供成套的專業發展措施，鼓勵更多教師取得碩士以上學位，並提供非大學畢業之教師更多之進修機會，早日取得學位。

教師薪資、認可方面，GROW 2.0 package 透過調整薪資結構方式，鼓勵教師進行專業發展進修，表現優異者薪資可往上調升 12%，其中表現最優者薪資更可調高 18%。

---

<sup>14</sup> 新加坡一年分為四個學期，每學期上學時間為 10 個星期。

教師專業輔助與機會方面，GROW 2.0 package 加強高級專業發展途徑，提供更多課程選擇。鼓勵退休教師重新加入教育行列，增加回流教師就業機會。新增「未來領導課程」培育有潛能而且有意願從事行政工作之優秀教師。

教師靈活的工作時間與福利方面，GROW 2.0 package 提出更符合教師需求之留職停薪假辦法，讓教師有機會與途徑在工作與家庭照顧上取得平衡。

### 三、進修與發展費

新加坡教育部提供教師每年 400 至 700 元的進修與發展費，教師可以利用這筆經費進行任何與學習有關的活動，包括購買電腦 3C 產品、訂閱書報等。（付又良，2007；冀琳琳 2007；邱音潔，2010；濟南市明珠小學，2013）

### 第三節 新加坡教師評鑑實施現況

新加坡教育部在 2012 年教育統計摘要中指出「新加坡的教育體系，旨在培養每一個孩子，並幫助所有的學生發現自己的才能，實現自己的全部潛力，發展終身學習的熱情。培養年輕人願意考慮以新的方式，解決問題，創造未來的新機遇，幫助其獲得正確的價值觀和發展性的人格特質，以應對未來的挑戰，開發濃烈的歸屬感和家庭觀以及對社區和國家的承諾。」<sup>15</sup>人力的開發與培養是新加坡一貫的教育目標，而此目標的達成取決於教育的品質。新加坡教育部自 1997 年提出「思維的學校，學習的國家」後，即開始進行一連串提高教育品質的政策改革，並因此影響了教師專業發展與評鑑的改革，其中尤以 2005 年全面實施以教師能力為本位的「提升表現管理機制」，更是引導教師專業能力發展最主要的評鑑機制。EPMS 不僅改變了新加坡的教師評鑑方式，同時也影響了職前師資培育與在職教師專業發展機制，新加坡整體的教師素質也因此獲得大幅度的提升。新加坡目前仍未制訂一套教師專業標準，而僅在 EPMS 中擬訂教師教學能力模式（teaching competency model）以評估教師的專業表現（甄曉嵐等，2012：28）。

本節就 EPMS 相關的內涵及運作機制加以探討說明：

#### 壹、新加坡教師評鑑的意義與目的

新加坡在 2003 年推動以教師能力為本位的「提升表現管理機制」，是一個依據能力表現的管理體系。該體系列出了配合教師發展的三種職業生涯途徑的應有的知識、技能要求以及專業特徵，每個途徑有不同的評估、提升標準和

---

<sup>15</sup> Singapore MOE. Education Statistics Digest 2012.2013.1.23 retrieved from : <http://www.moe.gov.sg/education/education-statistics-digest/files/esd-2012.pdf>

辦法。EPMS 方案 2003 年先從學校的行政途徑和高級專業途徑開始，即對校長、部門主任和特殊專才進行制度化評鑑，於 2005 年納入教學管道的教師評鑑，至此新加坡全面實施 EPMS。EPMS 評鑑內容分為兩方面：一是教師「平時工作表現評鑑」，用以檢視教師實際表現與工作計畫的符合程度與落差；二是對教師「個人發展潛能評估」，透過潛能評估發掘教師的潛能，幫助教師進一步專業成長與發展（胡友永，2009；蔡葵，2007）。新加坡的 EPMS 在評鑑作用上兼具形成性（發展與回饋）與總結性（績效和行政決策）的目的：

- 一、教學層面：透過目標制訂、過程監控和績效檢查，找出教師當前工作的績效不足處，幫助教師明確新的專業發展目標。
- 二、教師生涯發展層面：評估教師發展潛能，協助其選擇職業生涯途徑，提供合適的進修計畫，致力專業發展。
- 三、教育行政層面：根據績效評鑑結果，作為教師獎勵與晉級之依據，實施教師分級、淘汰不適任教師等人事行政管理。

EPMS 採取「強制排序法」績效責任評鑑，將把每一位教師的績效相互比較後，分成 A、B、C、D、E 五個等級，其中 A 級佔教師總人數的 5%、B 級 30%、C 級 60%、D 與 E 級合佔 5%。績效評鑑的數據作為教師聘任、晉升、薪資、績效獎金及表現認可等，管理決策上的依據。例如，績效獎金的核定：考核 A 級者獎金 3 個月薪資、B 級者獎金 2~2.5 個薪資、C 級者 1 個月薪資獎金。在聘任管理方面：考核為「D」級者，學校會給該教師指出其問題之所在，並提出改進要求；如果連續兩年都沒有改進，考核依舊維持在「D」級，則會勸其辭職。而連續兩年評為「E」級的教師，通常會再給半年的考察期，如仍無改進，則會遭受解聘。

新加坡獎懲明確的評鑑機制，雖造就教師間的競爭，但如果是良性競爭則

可激勵教師團體的成長，而其退場機制則可有效淘汰不適任教師，保證教師團隊品質。

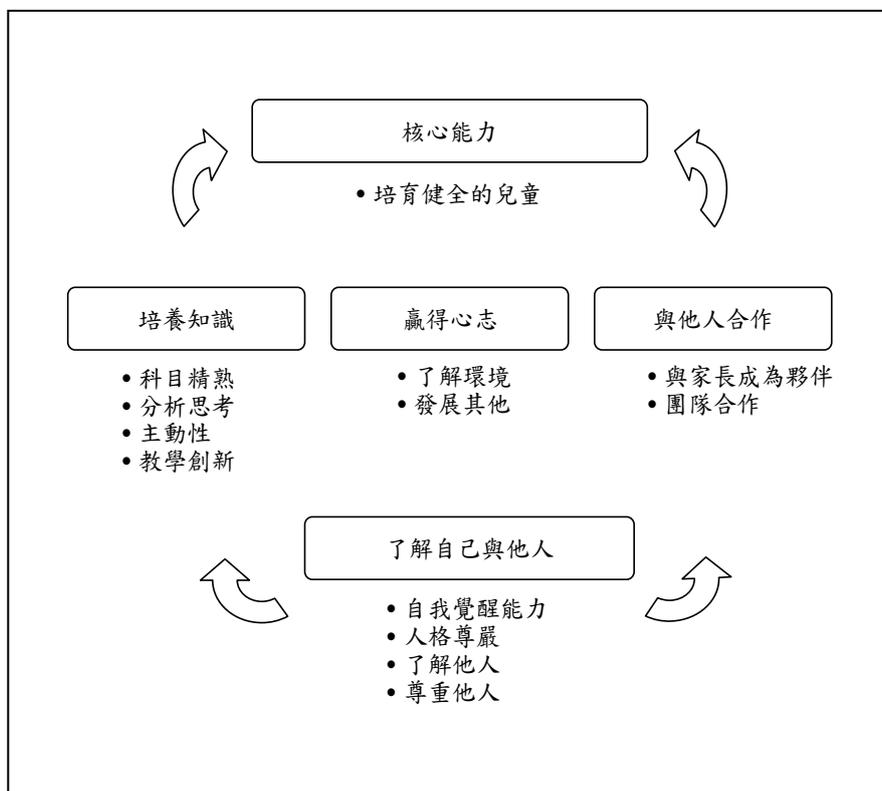
## 貳、新加坡教師評鑑的規準與內容

### 一、教師評鑑的規準

新加坡舊的教師評鑑制度採單一標準化的內容，評鑑表格中明列八個工作評鑑項目，分別為學科知識、課程講解、班級經營、教學技巧、教學準備、評量、監督及課外活動等，這些具體可觀察的項目，並將每個項目分為五個等級來評分。但 EPMS 則是將教師評鑑從過去重視可觀察的特徵，轉換成強調能導致優秀表現的能力，EPMS 建構教學能力模式，關注教師「How」的專業能力表現，強調教師如何透過不同的能力，達到自己設定的關鍵成果領域目標。新加坡教育部透過焦點團體訪談的方式發展教師能力模式：首先挑選兩個焦點團體，其中一個團體是在學校工作上表現中等，另一個則是在相同的標準上有優異表現的團體，然後研究者再透過訪談，探討傑出教育工作者在行為、說話、思考和敏銳度，與中等或低表現教育工作者之間的差異，最後歸結出一套適合新加坡教師的教學能力模式。（甄曉嵐等，2012：28）

教學能力模式主要是由五叢集能力和十三關鍵能力組成，五叢集能力包括一個核心能力「培育健全的兒童」（Nurturing the Whole Child）和四個主要能力叢集，分別為「培養知識」（Cultivating Knowledge）、「贏得心智」（Winning Hearts and Minds）、「與他人合作」（Working with Others）及「了解自我與他人」（Knowing Self and Others），各能力叢集下各包含二至四項相關的關鍵能力，如圖 3-2 所示。其中「了解自我與他人」四項關鍵能力不列入評鑑範圍，但這些屬於情緒智力的關鍵能力，對教師專業自我發展發揮一定的影響，故亦列在教學能力模式之中。（胡友永，2009；Christine Kim-Eng

圖 3-2 新加坡教師教學能力模式



資料來源：修改自甄曉嵐等（2012）。中等學校教師類（含特殊教育師資類組）專業標準及專業表指標相關內涵暨配套措施計畫-100 年度結案報告。臺北：教育部，p29。

新加坡「教育專業發展和職業生涯服務計劃」，為教師職業生涯發展提供了三條可選擇的途徑，包括：「教學途徑」、「領導途徑」與「高級專家途徑」。除三條途徑的生涯發展外，教師亦依教學能力模式分為四級：一般教師、高級教師、特級教師及領導級教師。新加坡教育部為了發展一套適合職業三途徑的教師能力模式，從美國人力資源公司聘請專業的研究者和訪談者，根據優秀教育工作者的表現，將教師教學能力模式依不同專業表現標準，分為四個層級，分別為一般教師（general teachers）、高級教師（senior teachers）、特級教師（master teachers）及領導級教師（teacher-leaders），教師教學能力描述參見表 3-1。若教師想要進升為更高一階的教師，必須在年度評鑑中達到符合

層級中，教學能力所描述的相對應能力，才有機會晉升。（胡友永，2009；甄曉蘭等，2012）

表 3-1 新加坡不同層級教師專業能力表

能力叢集	能力	一般教師	高級教師	特級教師	領導級教師
核心能力	培育健全兒童	<ul style="list-style-type: none"> <li>透過建議、回饋及討論，與學生分享培育健全兒童的價值</li> <li>採取行動發掘學生的可能性，並透過測驗建立學生的自信與價值</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>對於學生的興趣有最好的預備與一致的行動，並努力達到最好的可能結果。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>鼓勵校內其他教師參與幫助學生開發潛能的教育歷程。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>主動影響攸關培育健全兒童的政策、課程與程序。</li> </ul>
	科目精熟	<ul style="list-style-type: none"> <li>對任教科目內容展現積極的興趣，並覺知與科目相關的教育議題</li> <li>主動讓科目內容與教育趨勢及發展與時俱進，豐富科目的內容知識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>應用課程中知識的趨勢與發展，並確認其相關性與有效性。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>對於未來教育系統需求，發展創新的方法。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>領導其他教師在教學與科目領域想法上的改變。</li> </ul>
培養知識	分析思考	<ul style="list-style-type: none"> <li>破解問題變成能簡單達成的列表任務或活動</li> <li>辨識因果關係</li> <li>根據重要性排列任務的優先順序</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>透過認知現況與議題的連結、行動的因果，看清問題的多元關係。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>分析複雜與多面向的問題。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>透過嚴謹的分析歷程與方法，對多面向的問題發展解決之道。</li> </ul>
	主動性	<ul style="list-style-type: none"> <li>了解與回應當前情況、機會和挑戰</li> <li>關鍵時刻果斷行動。</li> <li>現況惡化前提出潛在問題。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>對於樂觀的機會提早思考與行動</li> <li>在潛在問題發生之前予以覺知與預防。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>對於尚未被證明的可能機會與問題，提前預防與準備。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>能長遠預料未來情況與創造機會，並避免或提出尚未被證明的問題，以獲得長期的利益。</li> </ul>
	教學創新	<ul style="list-style-type: none"> <li>使用常規的方法教學。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>使用不同的技巧與方法教導概念。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>同時教導一連串的概念。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>激發超越課程的學習，並透過增權賦能與刺激</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 提供練習題及筆記。</li> <li>• 透過使用特定的技巧與方法教導概念以吸引學生的興趣。</li> <li>• 透過簡單的提問評估學生的學習。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 使用反思性的提問，協助學生理解與內化概念。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 開發教室內外學習機會，並以有趣、創新的方式統整概念。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 讓學生成為具創意、獨立與富熱忱的學習者。</li> </ul>
贏得心智	了解環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 了解教育政策與程序，包括學校的規範、運作程序及組織結構。</li> <li>• 了解組織的能力、學校的能力與人們抵制的理由。</li> <li>• 了解現有教育政策背後的基本理由。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 應用對學校議題的了解於教學實踐之中。</li> <li>• 了解學校的氛圍，並應用此知識提供建議。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 發展連結學校目標與廣泛教育願景的活動。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 應用社會、經濟對學校與課程影響的知識</li> <li>• 關於外在世界對學校的影響提出長期的基本議題、挑戰與機會。</li> </ul>
	發展其他	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 對於立即的成長需求提出建議。</li> <li>• 利用個人經驗與知識引導初任教師。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 透過提供個人化的回饋與支持，指導其他教師成長。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 影響學校中關於專業成長的政策與指導同事的專業成長。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 透過專業成長開展自我與同事的潛能，鼓勵教師超越自我目前能力。</li> </ul>
與他人合作	與家長成為夥伴	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 讓家長知道學校的活動、學生的進展及教育政策。</li> <li>• 視家長為合作夥伴，相信家長有助於學生的教育發展。</li> <li>• 真誠接受與重視家長的投入與經驗，鼓勵家長參與。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 透過家長投入學校活動的機會與其合作。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 透過家長投入學校活動的機會與其合作。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 與家長建立長期的夥伴合作關係，並能持續維持支援學校活動與課程的家長社群。</li> </ul>
	團隊合作	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 願意幫助他人，並與之分享資訊、好的想法與有效的實踐。</li> <li>• 支持同事並與</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 公開表揚優秀及鼓勵團隊教師的表現，並增權賦能團隊教師達到共同的目標與任務。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 帶領團隊教師、喚起團隊的自尊、建立團隊的承諾。</li> <li>• 強調與解決影</li> </ul>	

		之合作。 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 對於同事表現出正向的態度與期望，並成為願意積極對話的團隊成員。</li> <li>• 展現意願與積極態度向同事學習，並從他人的回饋中改進自己的工作。</li> </ul>		響團隊效能的議題，並支持與說明團隊對其他人的貢獻。	
--	--	--	--	---------------------------	--

資料來源：甄曉蘭等（2012），中等學校教師類（含特殊教育師資類組）專業標準及專業表指標相關內涵暨配套措施計畫-100年度結案報告，p30-31。

新加坡教育部依據職業三途徑、教師四層級、五叢集能力和十三關鍵能力製定「教師能力考核表」，每項關鍵能力一張表格（表3-2）。每項關鍵能力分為五級，對應不同層級教師應達成之目標，以「教學途徑」為例，如有一位教師表現行為是第三級，那麼他也應該同時能表現出第一級與第二級的相關行為，才算符合第三級之檢核。「教師能力考核表」中第一級和第二級是一般教師（GEO）應具備的能力，第三級是高級教師（SEO）應具備的能力，第四、五級別是特級教師（master teachers）應具備的能力。

表 3-2 新加坡教師考核表-核心能力

培育健全兒童： 培養所有孩子的熱情和承諾	目標級別	能力等第	
		年 中	年 末
1.價值觀共享： 透過建議、回饋及討論， 與學生分享培育健全兒童的 價值		<input type="checkbox"/> 沒有觀察到 <input type="checkbox"/> 正在培養 <input type="checkbox"/> 能勝任 <input type="checkbox"/> 出色	<input type="checkbox"/> 沒有觀察到 <input type="checkbox"/> 正在培養 <input type="checkbox"/> 能勝任 <input type="checkbox"/> 出色
2.採取行動： 採取行動發掘學生的可 能性，並透過測驗建立學生 的自信與價值	GEO 1/2 ， 1A1/2A1 ， 1A2/2A2 ， 1A3/2A3 。	<input type="checkbox"/> 沒有觀察到 <input type="checkbox"/> 正在培養 <input type="checkbox"/> 能勝任 <input type="checkbox"/> 出色	<input type="checkbox"/> 沒有觀察到 <input type="checkbox"/> 正在培養 <input type="checkbox"/> 能勝任 <input type="checkbox"/> 出色
3.做最好的準備： 對於學生的興趣有最好的 預備與一致的行動，並努力達 到最好的可能結果	ST	<input type="checkbox"/> 沒有觀察到 <input type="checkbox"/> 正在培養 <input type="checkbox"/> 能勝任 <input type="checkbox"/> 出色	<input type="checkbox"/> 沒有觀察到 <input type="checkbox"/> 正在培養 <input type="checkbox"/> 能勝任 <input type="checkbox"/> 出色
4.鼓勵其他教師參與： 鼓勵校內其他教師參與幫 助學生開發潛能的教育歷程	MTT1	<input type="checkbox"/> 沒有觀察到 <input type="checkbox"/> 正在培養 <input type="checkbox"/> 能勝任 <input type="checkbox"/> 出色	<input type="checkbox"/> 沒有觀察到 <input type="checkbox"/> 正在培養 <input type="checkbox"/> 能勝任 <input type="checkbox"/> 出色
5.影響政策： 主動影響攸關培育健全兒 童的政策、課程與程序	MTT2	<input type="checkbox"/> 沒有觀察到 <input type="checkbox"/> 正在培養 <input type="checkbox"/> 能勝任 <input type="checkbox"/> 出色	<input type="checkbox"/> 沒有觀察到 <input type="checkbox"/> 正在培養 <input type="checkbox"/> 能勝任 <input type="checkbox"/> 出色

資料來源：胡友永（2009）。中國與新加坡中小學教師評價比較研究。南洋理工大學國立教育學院教育管理碩士課程碩士論文，新加坡，p23。

## 二、教師評鑑的內容：

新加坡EPMS，其評鑑內容分為兩方面：一是教師「平時工作表現評鑑」，用以檢視教師實際表現與工作計畫的符合程度或落差；二是教師「個人發展潛能評估」，透過潛能評估發掘教師的潛能，幫助教師進一步專業成長與發展（胡友永，2009；蔡葵，2007；刁致力，2011）：

### （1）平時工作表現：

「平時工作表現」的評鑑，主要是通過對教師的各項工作能力進行評估，評鑑遵循的原則是教師在「相同薪資制」下，進行公平的評鑑，亦即是相同薪資、等級的教師放在同一平臺上評鑑，評鑑的依據是教師當年的工作表現，與上一年的工作表現無關。評鑑範圍包括：教師所承擔的教學工作、級任老師工作、課程輔導活動、學校委員會工作、特殊計劃工作等，五項工作的表現和績效。依據的指標則有：學生有效率的學習與表現（如科目的掌握、授課、課堂管理、紀律、評量和改進等）、輔導與關懷（如對學生的關心與關懷、級任老師的職責、科目老師的職責、跟學生的互動與關係等）、課程輔助活動（如活動的有效執行、密切指導與追蹤、有關的價值性行動等）、對學校的貢獻、跟家長的協作關係、個人的專業發展情況等六個指標。

### （2）個人潛能發展評鑑：

個人潛能發展評鑑主要是對教師的工作表現和職業管理潛能進行評估，在「職業管理」方面，內容細分為工作能力、長遠發展的可能性、潛能、主要職位的可能性、高級專業潛能、職業發展推薦等六項，對教師進行未來發展途徑的評估與預測，也就是評估教師適合朝職業三途徑中的哪條途徑發展及其發展潛能的可能性，並預測將來在最適合的發展途徑上可能勝任的最高職位。

## 參、新加坡教師評鑑的方式與模式

### 一、教師評鑑方式：

新加坡 EPMS，為教師提供量身訂製的評鑑制度，以符合不同職業途徑、不同級別之教育人員所需，職業生涯三途徑中所有的教育人員均需接受考核，並且按照教師的不同層級，分別進行教師評鑑。以下就「教學途徑教師」評鑑方式，分「平時工作表現評鑑」和「個人發展潛能評鑑」，進行說明：

(一)平時工作表現評價：（甄曉蘭等，2012；刁致力，2011；劉玉祥，2009；蔡葵，2007）

#### 1. 評鑑範圍：

對教師從事的教學工作、班主任工作、課程輔助活動工作、學校委員會工作、特殊計畫工作等五方面進行評鑑。

#### 2. 資料來源：

評鑑的資料含括來自於教師個人、部門、委員會、學校、校群或海外相關訓練成就等。

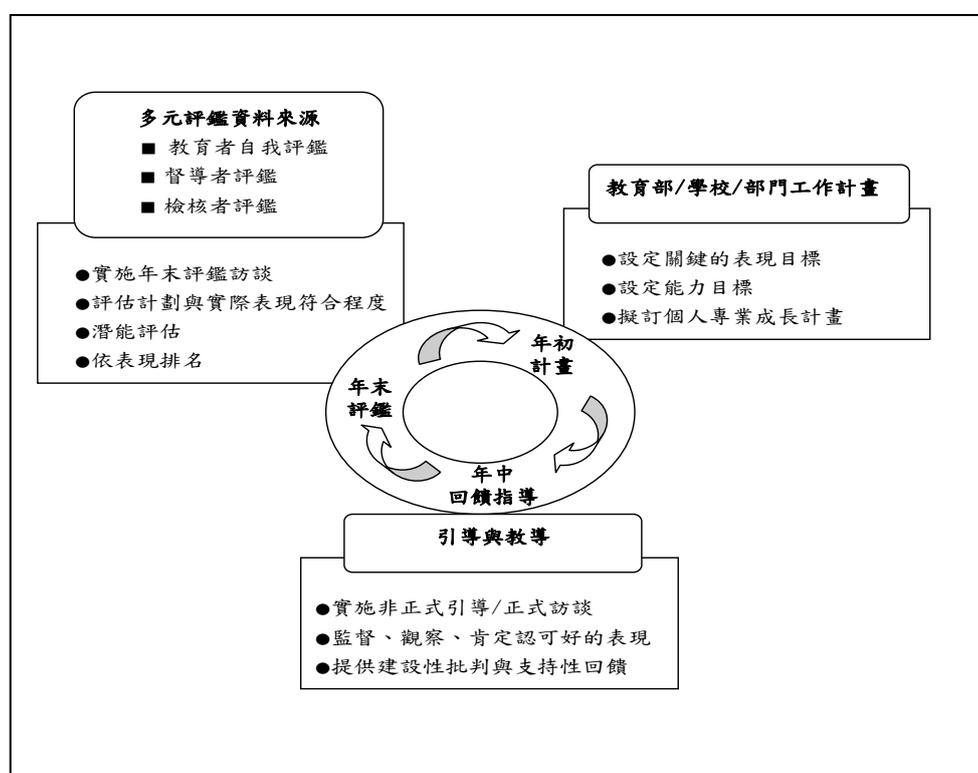
#### 3. 內容指標：

新加坡教育部在「教師工作鑑定與評價表」中，將評鑑內容設定為「主要成果區域」、「教學能力」、「受訓與發展」、「創意與進展」、「鑑定與評論」等五個單元。以學生有效率的學習與表現（如科目的掌握、授課、課堂管理、紀律、評量和改進等）、輔導與關懷（如對學生的關心與關懷、級任老師的職責、科目老師的職責、跟學生的互動與關係等）、課程輔助活動（如活動的有效執行、密切指導與追蹤、有關的價值性行動等）、對學校的貢獻、跟家長的協作關係、個人的專業發展情況等為指標。

#### 4. 評鑑過程：

新加坡中小學目前的教師評鑑是參照 EPMS 的架構與教學能力模式，對教師進行一年一次專業表現評鑑。主要分為年初的計劃、年中的回饋指導和年末的評鑑等三個階段，每個階段各有不同的關鍵任務（甄曉蘭等，2012；刁致力，2011；劉玉祥，2009），見圖 3-3 所示：

圖 3-3 EPMS 表現管理運作歷程



資料來源：修改自甄曉蘭等（2012），中等學校教師類（含特殊教育師資類組）專業標準及專業表指標相關內涵暨配套措施計畫-100年度結案報告，p31。

##### (1) 年初「計劃」階段

EPMS 採取的是目標管理法，在年初時，學校會要求每位教師參考教育部、學校及部門的教育目標與計畫，並結合自己的工作任務，以填表的方式設定自己未來一年的工作目標，諸如：教學目標、對學校教學創新與促進採取什麼

積極行動、要透過哪些能力達成工作目標等，此外，教師也必須根據自身發展需求，擬訂個人專業進修與成長計畫，促進個人專業進階，而這些都要在年中和年末進行自我評估及接受督導者的評估與檢視。此階段意味著教師在工作之前就要認真思考學校對自己的期望是什麼？自己的工作表現如何與學校的願景和目標相結合？如何使自己的計畫得以落實？如何使自己在新的一年中有更大的進步？如何使自己的表現在年中和年末評鑑有一個好的成績？如何使自己向著自己人生的願景邁進？教師對自己一年的奮鬥目標及實施步驟有了充分的認知及準備，便是一個成功的開始。

### （2）年中「回饋指導」階段

新加坡中小學除了教師申請晉階採用外部評鑑外，每年度的教師評鑑主要由校內的同儕教師進行評估與督導。督導者在平時即會監督與觀察教師在個人工作目標與能力目標上的表現，並經常和教師溝通並且適時提供協助。此階段，督導者會和受被者召開一個正式的會談，討論其教學表現的優缺點、需改進的部分、工作上可能的挑戰、如何尋求個人專業成長的協助及支持，並針對受評者的工作表現，提供建設性的批判與支持性的回饋，以協助受評者在下半年度有更好的表現。

### （3）年末「評鑑」階段

督導者在年終評鑑階段，會召開與受評者正式的面談會議，討論內容主要有兩個部分：一是「平時工作表現評鑑」，檢視教師實際表現與工作計畫表的符合程度；二是對教師「個人發展潛能評估」，透過「潛能評估」發掘教師的潛能，幫助教師進一步專業成長與發展。

年末評鑑資料的來源是多元的，主要為督導者根據個人平時的觀察及訪談，並參考協助指導該位教師的高級教師、級主任或科主任的意見，做出對該教

師表現的評鑑外，另外還有教師個人的自我評估及第三位檢核者（countersign officer）的檢視與評論。最後，在整個評鑑工作完成之後，由校長、副校長、部門主任等組成學校評鑑委員會召開會議，根據資料，對全校教師的表現進行統一的排名，將教師依表現優劣分為 A、B、C、D、E 五個等級，教師的聘任、晉升、薪資、績效獎金及表現認可等管理決策上的依據。

在這一整年的評鑑中，每位教師由一名部門主任或學科主任或級主任負責督導。每位主任約負責 6 至 10 名教師的督導業務。校長、主任們會進行無預知狀況下進入教室聽課、抽查教師的教案和學生的作業本，有時亦會徵求學生、家長對教師的看法等方式，以瞭解教師平時的工作態度和工作表現，然後在年中和年末分兩次，透過校長主持的會報，來確定教師評鑑等級，最後由校長或副校長填寫教師工作鑒定與評估表格。另外，所有報告官對下屬官員須進行定期訓練和回饋，每年至少召開兩次指導官員的工作檢討會，一次是在年中，一次是在年末。在年中的檢核與評鑑後，負責的部門主任要及時告訴所督導教師的工作表現情況及改進意見，以利受評教師能及時在後半年的教學過程中，改進自己的工作狀況。

#### 5. 考核等級：

新加坡教將教師按照評鑑成績分為五級：

A 級：超越一般的工作表現：能夠在全部的領域都有很好的表現，並表現出具有超越等級的工作能力。

B 級：超越一般的工作表現，能夠在大部分的領域都有很好的表現。

C 級：超越一般的工作表現，能夠在某些部分的領域都有很好的表現，優點多於缺點。

D 級：只能夠完成所規定的工作表現，能夠在部分領域都有很好的表現，缺點多於優點。

E 級：不能夠完成所規定的工作表現，即使在屬於自己的等級中也不能夠勝任。

EPMS 採取「強制排序法」績效責任評鑑，將把每一位教師的績效與其他教師進行比較後分成 A、B、C、D、E 五個等級，其中可以沒有 A 級，如有，A 級不能超過 5%，但必須要有教師排在後 5%位置上的 D、E 級，另 B 級占 30%、C 級 60%。最後的績效評鑑數據，將作為教師聘任、晉升、薪資、績效獎金及表現認可等管理決策上的依據。

一般來說，如果一個教師非常出色的完成自己的教學任務通常只會被評為 C 級。如果要想達到 B 級或最高的 A 級，教師要做到超出自己級別、職位的工作，或者積極參與行政工作。級別越高的教師越難被評為高級等，這是因為對高級教師和特級教師的要求標準較高；相對的，年輕教師較容易獲得高級等的評價，以鼓勵年輕新進教師努力向上，重視工作表現。

## 6. 監督機制：

為了防止校長尋私護短、打擊報復，新加坡教育部規定，除了對校長進行嚴格選拔、培訓和評鑑外，校長對教師的考評結論是要給教師本人看過並簽字後才算生效。如果發生爭議，被考評的教師有權向教育部提出申訴。教育部會責成專員進行調查，然後根據實際情況做出最後的裁決。

(二)個人潛能發展評鑑：（蔡葵，2007；胡友永，200；刁致力，2011）

### 1、評鑑方式：

透過給受評教師的教學任務、行政工作和其他工作，觀察、考察、評價其思維、知識、組織、工作、敬業等發展能力。

## 2、評鑑程序：（刁致力，2011：16）

（1）評鑑教師工作表現能否符應現任教師等級應有之能力模式。表現等級分五等：遠超過、大多數領域超過、有些領域超過、持平及無法達到等。以「持平」為基本合格表現。

（2）評鑑教師職業管理能力：評估受評者最適合朝哪個職業途徑發展，及在最適合的職業途徑中所可能達到的最高職務等級，並作出短、長期可能從事的職業發展途徑趨向之推薦評語，如不予推薦，則應寫出不推薦的理由。

（3）教師工作表現被評為無法達到現任等級時，督導人員需作成正式報告書經校長或督導的認可後，書面通知受評者並經其同意告報內容後，送相關上級領導認可，最後記錄在工作表現評鑑中。

## 3、職業途徑設定著重個別教師發展潛能差異性：（胡友永，2009：29）

（1）工作效率、工作的廣度和深度、影響力及成效等。

（2）效果的持恆性。

（3）工作的素質。

（4）個人素質：如團隊精神、主動性、願意不斷的學習和改進工作成效、責任感、熱忱、效忠精神、正面的影響和符合和學校的整體目標和價值觀，具有智慧、有遠景的視野、清晰的思考能力、能夠有效的表達（書面語和口語能力強）、良好的人際關係者，就具備較高的發展潛能等。

潛能評估在教師職業生涯發展中有著非常重要的作用，潛能高的老師能獲得更多的挑戰和機會。如普通老師可以嘗試做部門主任的工作，部門主任可以嘗試做副校長的工作等等。高一級的領導或教師都希望能培養出優秀的下屬，而通過潛能評估選拔出來的培養對象也都能順利得到擢升。比如在新加坡的西區南華中學，教師從入職第三年後，就有目標性的開展教師潛能評估，根據教師是否具備相應的才能，而區分教師是準備做部門主任還是做一個優秀的教師。對部門主任的評估要經過三次確認，如果該教師在三種關鍵能力（3 Key Areas：領袖才能、人事管理、行爲管理）、兩種核心能力（2 Core Areas：教學才能、個人素質）等方面獲取好成績，便會沿著領導途徑繼續發展下去。在教學能力發展方面，則重點考察教師在培養全面發展學生、掌握學科知識、創意教學、與他人合作等方面的潛能，評核教師是否具備相應的級別標準，以促進教師的成長。（吳寶瑞，2009：119）

## 二、評鑑模式

新加坡「提升表現管理機制」，整體來說是融合一種「臨床視導模式與目標設定模式」評鑑系統，針對不同級別教師設定不同的標準進行評鑑。包括年初時，學校會要求每位教師參考教育部、學校及部門的教育目標與計畫，並結合自己的工作任務與能力，以填表方式設定未來一年的工作目標。年度的教師評鑑主要是由校內的同儕教師進行評估與督導、適時溝通提供協助。在年中評鑑時，督導者會與被評鑑者召開一個正式的會談，討論其教學表現的優缺點、需改進的部分及工作挑戰、如何尋求個人專業成長的協助及支持，並針對其工作表現提供建設性的批判與支持性的回饋，以協助被評鑑者在下半年度有更好的表現。年末評鑑階段，會召開與被評鑑者正式的面談會議，根據教師平時的觀察及面談紀錄，並參考協助指導該位教師的高級教師、級主任或科主任的意見，做出對教師表現的評鑑，並對全校教師的表現進行統一的排名，作為教師的聘任、晉升、薪資、績效獎金及表現認可等管理決策上的依據。

## 肆、教師評鑑結果的運用

新加坡的EPMS教師評鑑偏重於對教師進行「鑒定、分級、獎懲」的功能。依據教師評鑑的結果，對教師作出獎勵與懲處的決定，以加強績效管理，確保教師群的素質、提高教學品質。

新加坡教師評鑑的結果在教師的聘任、晉升、薪資、績效獎金方面的管理決策中起很大的作用。EPMS 採用「強制排序法」，將把每一位教師的績效與其他教師進行比較後分成 A、B、C、D、E 五個等級。A 級不能超過 5%，D、E 合占 5%，另 B 級 30%、C 級 60%。績效評鑑數據作為教師的聘任、晉升、表現認可、薪資、績效獎金等管理決策上的依據。

### 一、聘任管理上：

在工作表現評價中獲得 A、B、C 等級的教師可以直接得到聘任，如果考核為「D」級，學校會給該教師指出其本身問題所在，並提出改進要求；如果連續兩年都沒有改進，仍然被評為「D」級，則會勸其辭職。若連續兩年均評為「E」級者，通常會再給半年的考察期，如仍無改進，則會面臨解聘，失去「恩俸金」，經濟損失慘重。（蔡葵，2007；刁致力，2011）

### 二、在職務晉升與工作表現方面：

在新加坡，中小學教師正式名稱是「教育官」（Education officer）。教育官有分為普通教育官（General Education officer）簡稱GEO，高級教育官（Senior Education officer）簡稱SEO。晉升順序為GEO1（大學畢業資格教師初級薪資點）、GEO1A1、GEO1A2、GEO1A3、SEO1(約部門主任或副校長職等)、SEO1A1(校長職等)、SEO1A2(校長或督學職等)，再晉升則是超級H，超級G，超級F，超級E，超級D。另有一條晉升流程為GEO2（非大學畢業資格

教師初級薪資點) 晉升順序為GEO2A1、GEO2A2、GEO2A3、SEO1(約部門主任或副校長職等)、SEO1A1(校長職等)、SEO1A2(校長或督學職等)，再晉升則是超級H，超級G，超級F，超級E，超級D (付又良，2007；胡友永，2009)。

。在新加坡教師職務晉升與教師的年齡、資歷、工作能力和表現有直接的相關，職務晉升時要經過教師本人申請、校長推薦、校群督導等人的審查和面試等程序，經核准後才能獲得晉升。一般情況下，教師的職務晉升主要是依據前三年的工作表現評鑑結果，如果前三年的評價結果等級分別為B、B、C，通常要等到下一年得到B級後才能晉升，也就是說教師的工作表現必須是穩定的且越來越好才能晉升。如果該教師有很大發展的潛能，則會被列為重點培養，包括主任、副校長、校長以及中級、高級教師的擢升和聘任，主要也是透過此項制度並參照日常考核成績而決定。如果教師在潛能評估中的成績不好，則須留在原有的職級上繼續工作，不能晉升高一級的職務。(刁致力，2011：15)

### 三、在薪資方面：

教師考評合格，薪資可以晉升一級；不合格則無法晉升。在新加坡新進教師的起點薪資是月薪1240新加坡幣，從第二年起增加教齡薪資每月90元新幣，連續四年，這是第一檔級。此後，在教師任職的第五、九、十二、二十年，校長會對教師的工作態度和績效進行四次全面考核、評鑑，以評出第二、三、四、五檔級薪資，在第二十年結束時，校長將對該教師做第五次，也是最後一次考評，合格者從第二十八年起，工資升入第六檔，即月薪4270新元，此後不再享受教齡薪資。(蔡葵，2007；刁致力，2011；)

### 四、在績效獎金方面：

評鑑為A等的教師，可獲獎勵3個月的薪水(視全國經濟狀況表現而定)；評鑑為B等的教師，分為GEO可獲獎勵2個月的薪資，SEO則可獲獎勵2.5個月的

薪資。評鑑為C等時，GEO可獲獎勵1個月的薪資，SEO則可獲獎勵1.5個月的薪資。D、E等級的教師則沒有獎金。（付又良，2007；蔡葵，2007；刁致力，2011）

## 小 結

新加坡的教育改革大致可分為生存導向期、效率導向期及能力導向期等三個時期，此三時期的教育政策與教育目標直接影響了教師績效評鑑的方式與目的。新加坡教師評鑑方式由著重教師學歷與經驗，演變為制度化單一標準的表列式評鑑，而後再進化至今的分職業途徑、分階層、分級別的個別化多元式評鑑。經歷一連串的教育改革，新加坡在教育政策及教師評鑑上取得成功的佳績，奠定了富國根基。

在教育政策的改革上，新加坡教育部先後推出了「思維的學校，學習的國家」、「少教多學」、「創新與企業」等政策，而这三項政策共構成一個整體性的教育體系。這個教育體系將重點放在提高教師和學生之間的互動，激勵學生致力於學習，改變思維模式、鍛鍊勇氣和韌性上，透過學校教育，點燃學生終身學習的熱情，培養出具有探究與創新精神的未來公民。這個教育改革體系同時引導著新加坡的教師評鑑制度產生質變，進行跳躍式的變革。

在教師專業發展制度上，新加坡教育部為教師設計了提升學歷、提升專業知能、擴充教師的生活經歷三條專業發展管道。其中「提升專業技能」規定中小學教師每年必須接受100小時以上之培訓進修，進修成果與教師評鑑績效相結合。為了提昇教師進修與專業發展意願，新加坡政府規劃了一系列的配套措施，如：專業發展休假計畫，中小學教師每工作滿6年，就可以申請參加半年的PDL進行留職停薪進修，進修期間享受半薪待遇，教師在進修期間如願意承擔一半的教學工作責任，則可以領取全薪。從2007年開始，服務滿12年以上的教師，可以享有10星期(一學期)的公假進修假期。又如，「教師專業與個人發展配套」，旨在透過提升教師之薪資、進修、專業輔助、福利和靈活的工作時間等方面的優厚條件，以確保新加坡擁有一流的教師隊伍。另外，新加坡教育

部每年還提供教師400至700元的進修與發展費，教師可以利用這經費進行任何與學習有關的活動。

在教師評鑑上，目前新加坡尚未制訂一套教師專業標準，僅有以檢核教師能力為本位的「提升表現管理機制」進行教師評鑑工作。EPMS 中擬訂教師教學能力模式以評估教師的專業表現，EPMS 不僅改變了新加坡的教師評鑑方式，更引導教師專業能力發展的方向。

新加坡在 2001 年實施「教育服務專業發展與職業規劃方案」，將原有的教師職業結構、薪資結構、教師評鑑制度進行重大改革。教師的職業生涯發展提供了三條途徑，包括：教學途徑、領導途徑與高級專家途徑，以滿足教師的專業發展需求，提高教師社會地位。

EPMS 結合 Edu-Pac Plan 依教師發展的三種職業生涯途徑應有的知識、技能要求以及專業特徵，制訂了每個途徑不同的能力評估、晉升的標準和辦法。茲將 EPMS 的評鑑目的、規準、內容、方式、模式及結果運用略述於下：

一、EPMS 評鑑目的：兼具形成性（發展與回饋）與總結性（績效和行政決策）：

（一）教學層面：通過制定目標、過程監控和績效檢查，找出教師當前工作的績效不足，幫助教師明確專業發展的目標。

（二）教師生涯發展層面：評估教師發展潛能，協助選擇職業生涯途徑，提供合適進修計畫，致力專業發展。

（三）教育行政層面：根據績效評鑑結果，作為教師獎勵與晉級之依據，實施教師分級、淘汰不適任教師等人事行政管理。

- 二、評鑑規準：以五叢集能力和十三關鍵能組成的教師教學能力模式為檢核製定「教師能力考核表」。
- 三、評鑑內容：新加坡 EPMS，其評鑑內容分為兩方面：一是教師「平時工作表現評鑑」，用以檢視教師實際表現與工作計畫表的符合程度與落差；二是對教師「個人發展潛能評估」，透過潛能評估發掘教師的潛能，幫助教師進一步專業成長與發展。
- 四、評鑑方式：職業生涯三途徑中所有的教育人員均需接受考核，按照教師的不同層級分別進行教師評鑑。
- 五、評鑑模式：新加坡教師評鑑，整體來說是融合「臨床視導模式與目標設定模式」的評鑑系統，透過年初計畫、年中回饋指導及年末評鑑方式，針對不同級別教師設定不同的標準進行評鑑。
- 六、評鑑結果運用：新加坡教師評鑑的結果運用在教師的聘任、晉升、薪資、績效獎金方面的管理。EPMS 採取「強制排序法」的績效責任評鑑，將把每一位教師的績效進行比較後分成 A、B、C、D、E 五個等級。A 級不能超過 5%，D、E 合占 5%，另 B 級 30%、C 級 60%。績效評鑑數據作為教師的聘任、晉升、表現認可、薪資、績效獎金等管理決策上的依據。

## 第四章 臺灣中小學教師評鑑制度之發展與現況

教育部「中華民國教育報告書－邁向二十一世紀的教育願景」中宣示：教育革新的成敗有賴教師專業素養的提昇（教育部，1995）。1992年，教育部委託歐陽教、高強華、王秋絨、李春芳、張德銳進行「教師評鑑模式之研究」進一步著手推動教師評鑑籌劃工作。2005年，教育部公佈了「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，此計劃揚起了臺灣推動中小學教師評鑑的大纛。

### 第一節 我國教師評鑑制度發展沿革

#### 壹、臺灣現行之教師考核評鑑政策

臺灣中小學教師評鑑制度仍處於推展試辦階段，而現行之考核機制，尚不足以稱為具有實質意義的教師評鑑。教師評鑑作用可分為：幫助教師改進教學、促進專業成長的「形成性評鑑」；和獎懲、任用、給新等行政決定依據的「總結性評鑑」。1947年臺灣光復後，臺灣省政府根據公務人員考績條例頒行「臺灣省各級學校教職員成績考核辦法」，對教師實施成績考核，此僅可視為是一種具有「總結性評鑑」作用的考核辦法。1971年臺北市升格為院轄市後，為避免省市所訂考核標準不一，由教育部依據國民教育法訂頒全國適用之「公立學校教職員成績考核辦法」（楊怡姿，2006：95）。2005年進行大幅修訂並更名為「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」（附錄二），此考核辦沿用至今。「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」主要是針對教師表現進行考評，其考評結果作為發放教師考績獎金及晉級的依據。教師的考核成績經由考核小組會議決定，而其核定的標準，是根據「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」四條一款「各教師之成績考核，應按其教學、訓導、服務、品德及處理行政之紀錄辦理」（教育部，2012）所規定之消極條件評定，教師只要

請假不超過規定，幾乎都可評得四條一款（等同甲等），而獲得發給考核獎金並晉級加薪的獎勵。此辦法採單一標準規範進行考核，其考核成績並無人數或百分比的限制，一般學校考核小組大都抱持鄉愿的心態，致使考核結果人人皆為四條一款。這種考核評鑑制度既欠缺「教師自評」機制，考核小組也未能落實「平時考核」，致使考核的結果發生偏差，而無法真實反應教師實際的教學績效，徒具考核之形式而無實質之效益。此種鄉愿式的考核結果，終究難有協助教師改進教學之效用，更無助於教師之專業成長，遑論淘汰不適任教師。（楊怡姿，2006；李金枝，2009）

1995年，教育部公佈施行「教師法」，明定教師權利義務，保障教師工作與生活，提昇教師專業地位，強調學校人事自主權，及校園民主化。其中第十一條第一項規定：「高級中等以下學校教師之聘任，分初聘、續聘及長期聘任，除依師資培育法第十三條第二項或第二十條規定分發者外，應經教師評審委員會審查通過後由校長聘任之。」明訂教師之聘任由校內教師組成之評審委員會審查為之，賦予教師參與校務與人事聘任的權利（教育部，2013）。另外，在第十四條中規定，「教師聘任後除有下列各款之一者外，不得解聘、停聘或不續聘：

- 一、受有期徒刑一年以上判決確定，未獲宣告緩刑。
- 二、曾服公務，因貪污瀆職經判刑確定或通緝有案尚未結案。
- 三、曾犯性侵害犯罪防治法第二條第一項所定之罪，經判刑確定。
- 四、依法停止任用，或受休職處分尚未期滿，或因案停止職務，其原因尚未消滅。
- 五、褫奪公權尚未復權。

- 六、受監護或輔助宣告，尚未撤銷。
- 七、行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實。
- 八、經合格醫師證明有精神病。
- 九、教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大。
- 十、經學校性別平等教育委員會調查確認有性侵害行為屬實。
- 十一、知悉服務學校發生疑似校園性侵害事件，未依性別平等教育法規定通報，致再度發生校園性侵害事件；或偽造、變造、湮滅或隱匿他人所犯校園性侵害事件之證據，經有關機關查證屬實。

教師有前項第七款或第九款規定情事之一者，應經教師評審委員會委員三分之二以上出席及出席委員過半數之審議通過。有第一項第一款至第八款、第十款及第十一款情事之一者，不得聘任為教師；已聘任者，除依下列規定辦理外，應報請主管教育行政機關核准後，予以解聘、停聘或不續聘……」。觀此條款或有評鑑考核、淘汰不適任教師之意涵，但實質上卻是保護教師工作權之成分居較多。又，第九款所謂「教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大」淘汰不勝任教師條款，技術上認定是困難的，相關事證蒐集不易，各校教評會大多避而不用，故此「教師法」對教師評鑑考核之效用不彰。（教育部，2013）

2003年，教育部面對社會各界對不適任教師淘汰機制的訴求，公佈了「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」，針對教師法第十四條第一項第七款「行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者」、第八款「醫師證明有精神病者」及第九款「不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大情事者」訂出一套較明確的認定參考基準（詳見附錄二）與處理流程。明訂不

適任教師的處理必須有階段性，需給予當事人察覺期、輔導期，由學校成立處理小組，安排資深教師擔任輔導員進行輔導，最後階段是評議期，將輔導結果提交學校教評會審議，做成解聘、停聘或不續聘等之決議，並須報請主管教育行政機關核准。（教育部，2003a；李金枝，2009）。

綜觀上述臺灣現行的「公立學校教職員成績考核辦法」、「教師法」及「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」等有關教師聘任與考核相關規定，可發現其只針對教師部分能力作評量，甚至是籠統消極的負面表列教師不適任行為，實不能稱得上真正的教師評鑑，更不具有激勵教師自我專業成長的功能性。況，現行「公立學校教職員成績考核辦法」採單一標準考核制度，對所有教師進行統一規範的考評，不管是初任教師、資深教師，抑或是不適任教師，皆採用相同考核標準，無法符合不同教師在不同領域與成就上的考核需求，失去有意義的公平獎懲，容易造成教師成長的怠惰而降低專業成長的熱情。

## 貳、臺灣發展中之教師專業發展評鑑制度沿革

長久以來，我國中小學教師被認為專業不足，主要在於缺乏評定教師專業的機制與標準。現行教師任用辦法規定，教師只要實習及格、取得正式教師資格，再也不必接受審查或考試，所持證照永久有效。這使得許多教師安於現狀，缺乏進修動能，無專業成長職志。我國教育基本法第十三條明訂「政府及民間得視需要進行教育實驗，並應加強教育研究及評鑑工作，以提昇教育品質，促進教育發展。」這條款宣示了教師評鑑對教育的重要性，因為教師評鑑乃是有效改善教師教學效能、促進教師專業成長與提升學生學習成效的重要歷程之一。因此，教育部為改善現有考核機制之不足，遂籌劃發展推動「中小學教師專業發展評鑑」，尋求促進教師專業成長、提升學生學習成效之道。

我國教師中小教師專業發展評鑑制度仍處於自願性參加階段。我國官方首度實施教師評鑑制度可追溯自1998年教育部實施之「教學、訓導與輔導三合一整合實驗方案」，該方案明訂教師均應接受主管教育行政機關及學校所進行之教學專業視導與教師評鑑，惟因此方案係屬實驗性質，故未於全國全面實施，成果有限（陳添丁，2011：223）。2000年高雄市政府教育局基於提升教師教學品質發佈「高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點」實施全面性的教師評鑑。臺北市政府接續於2002年試辦「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」對初任教師實施評鑑工作。

現行之教師專業發展評鑑制度，其源起乃為因應行政院人事行政局對於教師考核列四條一款人數比例過高而所提出之質疑，教育部遂於2001年邀集全園教師會、全國教改協會等代表研商公立高級中等以下學校教師成績考核及績效評量制度變革籌備會議，從此開啓試辦教師專業發展評鑑制度新頁（陳添丁，2011：223）。同年（2001）年底召開之教育改革之檢討與改進會議，於有關「提升中等以下學校師資水準」議題結論中強調「為加強培養優良師資，除建立師資檢定之篩選機制，並應落實實習及進修制度，另規劃教師評鑑制度，以促進教師專業成長」及「研議教師考核以評鑑制度取代的可行性：由於評鑑理論的發展已相當成熟，加上我國實務上推動學校評鑑及教師評鑑已普受各界肯定，所以如能漸進推動教師評鑑，並於時機成熟加速推動，將可取代考核制度。」等二項推動教師評鑑的共識。2003年召開之全國教育發展會議，會中議決「建構教師專業生涯進階制度，並研訂教師專業評鑑辦法，促進教師專業成長」（教育部，2003b，p146）。由教育部歷年相關會議中可歸結出：教師評鑑制度攸關中小學教師的素質水準，有取代原現行考核制度之意圖，更為日後教師專業發展評鑑試辦之基石。

2002年，教育部籌組「公立中小學教師專業評鑑制度起草小組」，擬定「高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法」之草案，並於2004年召開「高級中

等以下學校教師專業評鑑試辦辦法（草案）」之座談會，研擬「教育部補助試辦教師專業評鑑實施計畫（草案）」，2006年起試辦高級中等以下學校教師專業評鑑制度，並發布實施「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，同時委請國立新竹大學研擬評鑑規準並公佈「高級中等以下學校教師專業評鑑規準（參考版）」。2009年進一步將試辦兩字刪除，修正計畫為「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」。

杜正勝部長於「試辦中小教師專業發展評鑑宣導手冊」中指出（教育部，2006：前言）「本部擬訂『教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫』即為一種透過診斷、輔導方式，提供教師自我反省教學的機會，並輔以教學輔導教師制度，促進教師同儕合作，進而協助教師專業成長、增進教師專業素養，提升教學品質。基於中小學教師專業評鑑尚無明確法源，現階段採以試辦方式，鼓勵學校申請試辦，教師自願參加，期發揮引導作用，讓教師透過自我檢視和同儕指導的過程，提升專業形象。」由杜部長的序言中可窺知臺灣的中小教師專業發展評鑑，因法源之故尚無法全面正式實施，而先期以鼓勵學校申辦、教師自願參加方式推行之。誠如本文第一章所言，教育部受各界壓力而積極推動教師評鑑入法，是以，中小教師專業發展評鑑應可有及早依法實施之期。

## 第二節 臺灣教師專業成長與進修制度

我國教師法第二十一條「為提昇教育品質，鼓勵各級學校教師進修、研究，各級主管教育行政機關及學校得視實際需要，設立進修研究機構或單位；其辦法由教育部定之。」第二十二條「各級學校教師在職期間應主動積極進修、研究與其教學有關之知能；教師進修研究獎勵辦法，由教育部定之。」第二十三條「教師在職進修得享有帶職帶薪或留職停薪之保障；其進修、研究之經費得由學校或所屬主管教育行政機關編列預算支應，其辦法由教育部定之。」等教師進修相關法條中明白揭示：政府當局須著眼於提昇教育品質下，應鼓勵各級學校教師進修，並提供帶職帶薪或留職停薪之保障；而教師亦有積極主動進修、研究與教學有關知能之職責。

依據教師法精神，教育部於1996頒布「教師進修研究獎勵辦法」（教育部，1996），將教師進修、研究做詳細之規範與法制化，整理如下：

### 一、進修內容：

在國內、外學校或機構修讀與職務有關之學分、學位或從事與職務有關之研習、專題研究等活動。

### 二、進修方式：

#### （一）帶職帶薪進修、研究：

1.學校或主管教育行政機關基於教學或業務需要，主動薦送或指派教師，以保留職務與照常支薪方式參加進修、研究。全時進修、研究者給予公假；部分辦公時間進修、研究，每週公假時數最高以八小時為限。

2.公立專科以上學校依規定核准教師休假而從事學術性之進修、研究。

3.學校基於教學或業務需要，主動薦送、指派或同意教師，利用假期、週末或夜間參加之進修、研究。

(二) 留職停薪進修、研究：

學校或主管教育行政機關，基於教學或業務需要，同意教師以保留職務與停止支薪方式參加進修、研究。

(三) 進修、研究之福利與獎勵：

1.依規定補助進修、研究費用：

(1) 教師經服務學校或主管教育行政機關基於教學或業務需要，主動薦送或指派參加國內進修、研究者，給與全額補助。不及格科目，則不予補助。

(2) 教師經服務學校同意，參加與教學或業務有關之國內進修、研究，得由服務學校視經費預算，給與半數以下之補助。不及格科目，則不予補助。

2.依規定向機關、機構或團體申請補助。

3.依規定改敘薪級。

4.協助進修、研究成果出版、發表或推廣。

5.列為聘任之參考。

6.列為校長、主任遴(甄)選之資格、績分評比條件。

7.進修、研究成果經採行後，對教學或服務學校業務有貢獻者，依規定核給獎金、請頒獎章或推薦參加機關、機構或團體舉辦之表揚活動。

我國目前中小學老師參與進修的管道相當普及，教師進修的主要管道有：  
(閻自安，2007:169-170)

- 一、師範或師資培育大學、學校或課程中心、教師研習單位、大學院校或社教機構等，辦理短期演講、座談會、研討會、研習課程，研習後發給研習時數證明。
- 二、省市或縣市教師研習單位。
- 三、各級學校、區域學校或課程中心：一般大專校院所設推廣進修單位、國中小、高中職、幼稚園、特殊學校、以及普通高級中學課程學科中心等，也會辦理系列教師或大眾進修課程，供校內、外教師報名。
- 四、社教機構或文教團體：經教育部認可的社教機構或文教團體，也可以辦理教師進修課程，供中小學教師報名。

不同類型教師在職進修管道分別提供了不同性質的進修課程（閻自安，2007:170）：

- 一、短期研習（非學分班）：主要由各級學校或課程中心、教師研習單位、大學院校或社教機構等，辦理短期演講、座談會、研討會、研習課程，研習後發給研習時數證明。
- 二、學士或碩士學分班：是由大學院校針對教師個別能力，辦理在職進修學分

班，在課程結束後，經過考試及格者，則授予學分證明。

三、學士或碩士學位班：是由大學院校針對教師整體能力，辦理授予學士或碩士的學位進修班。

四、校長或主任培育班：校長或主任培育班雖然屬於學分班性質，但是開設此課程的大學院校，需要將開班計劃送請縣市教育局認可，所修的學分方能獲得承認。

雖然目前教師在職進修管道與課程多元又普及，甚至有「全國教師在職師進修資訊網」提供研習進修課程資訊及e化報名服務，但所供之進修內容與教師專業成長需求仍呈現落差，教師對進修課程設計滿意度偏低。教師在職進修以長期性教育專業學分進修需求最高，但實際進修課程安排，還是以學校自辦活動最多，缺乏教育專業學分進修機會（蔡培村，1996）。

各縣市政府在實施依教育部「教師進修研究獎勵辦法」所擬定之進修辦法，亦存有以下不利教師進修之處：如在考慮不影響教學或行政工作前提下，限制教師進修人數，以不超過學校編制教師數百分之五為限，參加假日及暑期學位進修者除外。又因經費考量，未制定明確的長期帶職帶薪進修選派進修制度。另外，學校同意進修者享半額經費補助一項，亦因各縣市及學校經費情況有不同之設訂，大部分縣市、學校均無予補助等等。

### 第三節 臺灣教師評鑑實施現況

我國教育部自2005年發布實施「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」進行全國中等以下學校自願參加性教師專業評鑑。2009年進一步將試辦兩字刪除，修正為「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，全面性鼓勵全國中等以下學校及教師自願參與評鑑計劃。

根據教育部的教師專業發展評鑑網資料中指出<sup>16</sup>：全國參與「教師專業發展評鑑」試辦的中等學校以下學校數與教師人數由 95 學年度的參與試辦的 165 校 2754 人，至 101 學年度已達 1223 校共有 37535 名教師參與。101 學年度全國參與「教師專業發展評鑑」試辦的中等學校以下學校數與教師數佔全國學校數 31.16%，教師數 18.32%。

本節就「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」相關的內涵及運作機制加以探討說明。

#### 壹、臺灣教師評鑑的意義與目的

「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施計畫」（教育部，2012）第二點指出：教師專業發展評鑑的目的，為協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果。故，我國教師專業發展評鑑「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」（教育部，2006：1）。

教育部在「高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊」中（教育部，2011：1）進一步說明指出：「教師專業發展評鑑意即藉由評鑑方式，評估教師教學

---

<sup>16</sup> 教師專業發展評鑑網。辦理現況統計。

[http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04\\_situation/02\\_01list.php](http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php)，瀏覽日期：2012年9月20日

的優缺點，然後提供改進方案，協助達成專業發展的目標。基於此，其重要性有三：其一是確保教師具備教學專業能力，透過評鑑使教師檢核、瞭解自己在教學上的優缺點，並針對不足處規劃改進方式；其二是促使教師教學方法和內容能與時俱進，透過評鑑可協助教師革除教學上『習以為常』或缺乏新意的問題；其三是提升教師的教學效能及學生學習成效，透過評鑑增進教師在課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等，四個層面的能力，同時也要促進學生學習成效並能引領學校革新。」

由上述可歸納出我國教師專業發展評鑑係屬「形成性評鑑」，其特點有三：

- 1.在教學層面：教師評鑑可以發現教師在教學上的困難點，進而協助教師改進教學方法，提升教學品質，以增進學生學習成果，建立教師專業形象。
- 2 在教師生涯發展層面：教師評鑑制度可以協助教師建立教師生涯發展目標，提供專業成長的意見，以及辦理教師在職進修活動的參考依據。
- 3.教育行政層面：不作為教師任用、獎懲、晉薪及處理不適任教師等依據。

## 貳、臺灣教師評鑑的規準與內容

### 一、評鑑規準

我國教育部依據「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」第五點之規定，教師專業發展評鑑的評鑑內容包括：課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等四個層面，且為求實際教學現場易於實施，於2007年發行「高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊」，公佈4項評鑑內容、12項評鑑向度及35項評鑑指標與6項評鑑工具。又基於教學活動是一連串教師「教」與學生「學」的持續互動作為，而所產生的連貫性經驗概念，並針對學生個別差異、學習成效、受教權以及教育夥伴關係等因素，著眼於教學現場教師需要更明確且具體的評鑑規準，以建立評鑑規準共識，而於2012年進

行評鑑規準修訂與公佈。(教育部，2007；教育部2012)

教育部於2002年委託國立台灣大學教育研究中心進行「發展國民中小學教師教學專業能力指標」之專案計畫，透過文獻分析、小組研討建立起初步的指標系統，接著透過專家座談、問卷調查、實地試作、專家諮詢等方式搜集有關指標系統的修正意見，建構出一套教學專業能力指標系統，其重點項目說明如下：(教育部，2007:30)

- (一) 評鑑指標之設計係針對各年級、各領域或學科而規劃。
- (二) 評鑑指標在整體架構上分成4項評鑑內容、12項評鑑向度及35項評鑑指標，並提供參考檢核重點：
  1. 「評鑑內容」包括：課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度。
  2. 「評鑑向度」包括：課程規劃、教學規劃、教材呈現、教學方法、學習評量、班級經營、資源管理、課程評鑑、教學評鑑、專業成長、自我發展、專業態度等12向度。
- (三) 評鑑工具所提供之各項參考檢核重點，可依實際情形進行彈性調整或修正。
- (四) 評鑑之表現水準分成四個等級，分別為：優異、良好、尚可、待改進。
- (五) 評鑑方式採自我評鑑(自評)和校內評鑑(他評)，評鑑時可視需要輔以其他資料蒐集方式，包括：教學觀察、教學檔案及教師訪談等。

教師專業發展評鑑經歷6年的試辦，累積經驗與問題發覺，針對教師評鑑指標進行檢討，「發現評鑑規準應再強化學習者中心理念，才能幫助受評教師

在評鑑歷程中，以學生學習為思考角度，配合具體明確的規準與工具，透過評鑑人員與受評教師的專業理性溝通，檢視教學行為，將教師的「教」回應到學生的「學」，才能協助學校落實有效評鑑歷程，幫助教師瞭解其教學特色及優缺點，並據此進行專業發展，進而提升教學品質，增進學生學習成效。」<sup>17</sup>（教育部，2012:1）而於 2011 年 9 月著手進行評鑑規準的修訂，2012 年公佈。內容重點除修訂 4 項評鑑指標文字外，原 73 項參考檢核重點修整為 69 項，並增加「內涵說明」。計分 4 項層面、18 項評鑑指標及 69 項參考檢核重點<sup>18</sup>，詳如表 4-1，因「內涵說明」內容甚多另載於附錄 2。上述教師評鑑規準係教育部頒布之參考版高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準，教育部目前並未訂定全國統一適用的教師評鑑規準，各縣市政府教育主管機關及學校可因地制宜參考教育部提供之教師評鑑指標、規準自行調整決定之。換言之，各校評鑑推動小組有絕對自主權決定視學校各項條件與情況參考教育部提供之評鑑指標、規準，制定適合學校屬性之教師評鑑規準並製成相關評鑑表件。

---

<sup>17</sup> 教師專業發展評鑑網。高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準（參考版），[http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05\\_download/01\\_list.php?fy=2&id=29](http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=2&id=29)，瀏覽日期：2012 年 9 月 20 日

表 4-1 高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準（參考版）

層面	評鑑指標	參考檢核重點
A 課程 設計 與 教學	A-1 展現課程設計能力	A-1-1 選編適合任教班級學生的教材。
		A-1-2 研擬並檢視任教科目教學進度。
	A-2 研擬適切的教學計畫。	A-2-1 依據教學目標與學生程度，編寫符合學習需求的單元教學計畫。
		A-2-2 考量學生個別差異，擬定教學計畫。
		A-2-3 針對教學計畫作省思與改進。
	A-3 精熟任教學科領域知識。	A-3-1 正確掌握任教單元的教材內容。
		A-3-2 有效連結學生的新舊知識或技能。
		A-3-3 教學內容結合學生的生活經驗。
	A-4 清楚呈現教材內容。	A-4-1 說明學習目標及學習重點。
		A-4-2 有組織條理呈現教材內容。
		A-4-3 清楚講解重要概念、原則或技能。
		A-4-4 提供學生適當的實作或練習。
		A-4-5 澄清迷思概念、易錯誤類型，或引導價值觀。
		A-4-6 設計引發學生思考與討論的教學情境。
		A-4-7 適時歸納學習重點。
	A-5 運用有效教學技巧。	A-5-1 引發並維持學生學習動機。
		A-5-2 善於變化教學活動或教學方法。
		A-5-3 教學活動中，融入學習策略的指導。
		A-5-4 教學活動轉換與銜接能順暢進行。
		A-5-5 有效掌握時間分配和教學節奏。
		A-5-6 透過發問技巧，引導學生思考。
		A-5-7 使用有助於學生學習的教學媒材。
		A-5-8 根據學生個別差異實施教學活動。
	A-6 應用良好溝通技巧。	A-6-1 板書正確、工整有條理。
		A-6-2 口語清晰、音量適中。
		A-6-3 運用肢體語言，增進師生互動。
		A-6-4 教室走動或眼神能關照多數學生。
	A-7 運用學習評量評估學習成效。	A-7-1 教學過程中，適時檢視學生學習情形。
		A-7-2 教學結束後，選擇學習評量方式，檢視學生學習成效。
		A-7-3 根據學生評量結果，適時進行補救教學。
		A-7-4 學生學習成果達成預期學習目標。

B 班級經營與輔導	B-1 建立有助於學生學習的班級常規。	B-1-1 訂定合理的班級規範與獎懲規定。	
		B-1-2 善於運用班級學生自治組織。	
		B-1-3 維持良好的班級秩序。	
		B-1-4 適時增強學生的良好表現。	
		B-1-5 妥善處理學生的不當行為或偶發狀況。	
	B-2 營造積極的班級學習氣氛。	B-2-1 引導學生專注於學習。	
		B-2-2 布置或安排有助於學生學習的環境。	
		B-2-3 展現熱忱的教學態度。	
		B-2-4 教師公平對待學生。	
	B-3 促進親師溝通與合作。	B-3-1 向家長清楚說明教學、評量和班級經營的理念作法	
		B-3-2 告知家長學生學習情形和各項表現。	
		B-3-3 主動尋求家長合作，共同促進學生學習。	
	B-4 落實學生輔導工作。	B-4-1 建立任教班級學生的基本資料。	
		B-4-2 輔導學生並建立資料。	
		B-4-3 敏察標籤化所產生的負向行為，採取預防措施與輔導。	
	C 研究發展與進修	C-1 參與教育研究工作。	C-1-1 參與校內各種教學研究相關會議。
C-1-2 分享教學實務、研習或專業工作心得。			
C-1-3 發現教育問題進行研究。			
C-1-4 將研究或進修成果應用於教育工作。			
C-2 研發教材、教法或教具。		C-2-1 自行或與校內外教師共同研發教材。	
		C-2-2 應用教育新知改進或創新教學。	
		C-2-3 自製或與校內外教師改良教具或教學媒材。	
C-3 參與校內外教師進修研習。		C-3-1 從事教育專業的自我成長活動。	
		C-3-2 參與校內專業進修研習或成長團體。	
		C-3-3 參與校外專業進修研習或成長團體。	
C-4 反思教學並尋求專業成長。		C-4-1 進行自我教學省思，瞭解自己的教學優缺點。	
		C-4-2 依據同儕、學生或家長回饋意見省思教學。	
		C-4-3 依據省思結果提出專業成長方向及作法。	
		C-4-4 整理教學文件及省思結果，建立個人教學檔案。	
D 敬業精神與態度		D-1 信守教育專業倫理規範。	D-1-1 遵守教育人員專業倫理信條及相關法令規定。
			D-1-2 尊重學生、家長及教師個人資料的隱私性。
	D-1-3 關懷弱勢學生，尊重其受教權。		
	D-2 願意投入時間與精力奉獻教育。	D-2-1 參與學校各項教學事務。	
		D-2-2 參與學校各項訓輔工作。	
		D-2-3 參與教育行政工作，協助推動教育革新。	
		D-2-4 參與校內外教師專業組織或團體。	
	D-3 建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係。	D-3-1 與學校同事良性互動且相互合作，形成夥伴關係。	
		D-3-2 與家長及社區良性互動且相互合作。	

資料來源：整理自教育部（2012）高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準參考版（p5~22）

## 二、評鑑內容

教師專業發展評鑑內容，包括四個層面：(一) 課程設計與教學；(二) 班級經營與輔導；(三) 研究發展與進修；(四) 敬業精神及態度，分為教師自我評鑑(自評)與教師校內評鑑(他評)兩部份，每年至少接受自我評鑑及校內評鑑一次。

### (一) 教師自我評鑑

受評教師依據學校自訂的評鑑指標規準與表件項目，逐項自我檢視完成表件填寫，藉以瞭解自己在教學工作上的表現情形。針對自我評鑑為達成或成績不佳之處，自己先行檢討後提出改善策略，並在校內評鑑(他評)之前嘗試進行改善行動，達到自我省思、自我提升的機制。

### (二) 教師校內評鑑

「由學校評鑑推動小組安排評鑑人員進行定期或不定期評鑑。評鑑實施兼重過程及結果，得採教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理。採教學觀察實施者，由校長或校長指定人員召集，以同領域或同學年教師為觀察者，必要時得加入評鑑推動小組所推薦之教師或學者專家。」(教育部，2011，p5)

評鑑推動小組之成員應包括校長、承辦主任、教師會代表(未成立教師會者為教師代表)、家長會代表，其人數及選出方式由校務會議決定，並由校長擔任召集人。

## 參、臺灣教師評鑑的方式與模式

### 一、教師評鑑的方式

教師專業發展評鑑方式分爲教師自我評鑑（自評）、校內評鑑（他評）二種。教師應每年至少接受自我評鑑及校內評鑑各一次。（教育部，2006）

#### （一）教師自我評鑑

由受評教師根據學校參考教育部及各縣市政府提供之相關評鑑資料自行發展之自評表，填寫相關資料，逐項檢核，瞭解自我的教學工作表現績效。

教師自我評鑑是一種具有相當效度的教師評鑑方式，因爲唯有教師本人最能具體的體察到自己在教學現場中遇到的窒礙難點或擁有優勢，透過內省和教學經驗，對自己的表現型式和行爲做一個有效的評估。但教師也可能因爲高估自己的工作表現，產生自我評鑑不夠客觀的盲點，故必須輔以其他評鑑方式，來彌補、平衡教師自我評鑑可能產生的不夠客觀的盲點。

#### （二）校內評鑑

由學校教師專業發展評鑑小組安排評鑑人員1~3人進行定期評鑑，必要時依受評教師的需求實施不定期評鑑。評鑑實施時應兼重過程及結果，可採教學觀察與回饋、教學檔案評量、晤談教師、蒐集學生或家長對教學的反應等多元途徑辦理。採教學觀察實施時，由校長召集，以同領域或同學年教師爲觀察者，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。校內評鑑採多元的評鑑方式，學校可以依需求彈性的加以搭配採用：

##### 1.教學觀察與回饋

教學觀察與回饋採同儕評鑑，以同領域或同學年教師爲觀察者，透過真實

教學情境的觀察，提供給受評教師教學表現的回饋。教室觀察與回饋的進行應分爲三階段：

第一階段「教學觀察前會談」。評鑑者藉由會談過程釐清掌握受評者的教學脈絡。此階段的重點在於召開觀察前的會談會議並完成下列工作（教育部，2011：p18）：

- (1) 瞭解被觀察者及學生特性之背景資料說明。
- (2) 確認觀察使用工具。
- (3) 確認教學進度(含單元名稱、教學目標、授課內容、教學流程、教學方法及評量等)。
- (4) 告知被觀察者使其明白會談內容絕對保密，並在未來可以獲得必要的協助。

第二階段「教學現場觀察」。評鑑者進行課堂評鑑，依學校所訂規準以一節課或多節課進行檢核。此階段的重要工作項目在於資料蒐集，內容有（教育部，2011：p18）：

- (1) 觀察時間至少爲一節課，必要時可視情形增加觀察次數。
- (2) 進入教室並選定適當的觀察位置，儘量減低對師生的干擾。
- (3) 檢查教學觀察工具及視聽設備。
- (4) 開始進行觀察及記錄。
- (5) 蒐集學生學習的相關資料(如作業、學習單等)。

第三階段「回饋座談」。依據受評者的特質或需求，彈性調整回饋討論會的進行流程。若會中評鑑人員的意見或評鑑人員與受評者看法無法一致時，應就意見分歧之指標或檢核重點重新提出討論以求得共識，如仍無法達成共識時，則並陳不同之意見、看法，提交評鑑推動小組會議審議。此階段的工作重點（教育部，2011：p18）：

- (1) 盡量在觀察後三天內召開會談會議。
- (2) 整理觀察紀錄。
- (3) 引導被觀察者瞭解教學優勢與建議改進方向。

## 2.教學檔案評量

教學檔案評量是依據學校所發展出之「教學檔案評量表」來評鑑教學檔案。檢核檔案內容時，可從該檔案是否有掌握到蒐集、選擇與省思等三大原則著手，以是否呈現結構性的教學脈絡，展現教師個人特色與省思為主要評判基準。檔案呈現可採用書面、網頁、部落格...等多元的形式。若有兩位或三位評鑑人員時，宜先由評鑑人員各自評鑑教學檔案且不相互討論，待各自評鑑完成後，再進行共同檢視所填寫評量表是否一致，若評鑑結果不一致時，評鑑人員需進行溝通，做出最後的共識。（教育部，2009：6-7）

### (3) 教師晤談

教師晤談可以安排在教學觀察前，亦可以在教學觀察後進行。在教學觀察前可以和教師共同商訂教學計畫、評鑑時的觀察的工具、時間和地點。在教學觀察後的晤談，可以和教師共同檢討教學目標和教學評鑑規準的達成情形，並訂定成長計畫。（教育部，2006：4）

#### (4) 學生或家長對教學的反應回饋

學生或家長對教學的反應，如用於教師成績考核，仍存有許多疑議，但如用於協助教師瞭解學生、改進教學方面，則有其存在的價值。畢竟學生是最直接感受到教師教學表現的人，而老師教學的成效也明顯表露在學生身上，家長勢必也能深刻的感受到。（教育部，2006：5）

實施校內評鑑時的檢核重點，必須將評鑑重點置於各項「評鑑指標」上。各項評量檢核表件中所附加說明之「參考檢核重點」則可幫助評鑑人員瞭解指標達成為何。故，評鑑者在評鑑之前必須先就「評鑑指標」與「參考檢核重點」建立評分觀點的一致性，評鑑時對受評者教學表現進行事實的判斷，而非自己的偏愛推論。判斷的原則有三（教育部，2011：p19）：

- 1.完整性：教學行為是否展現評鑑指標，內容涵蓋所有檢核重點。
- 2.有效性：教學行為是否有效達成評鑑指標。
- 3.全面性：教學行為是否關照到每位學生，是否兼顧群性與個性的發展、是否考量性別平等。

另外，檢核重點達成程度分為四等，其判定標準如下（教育部，2011：p19）：

- 1.優異：檢核重點全部達成，又有優良表現的行為，達到「完整性、有效性、全面性」。
- 2.良好：檢核重點全部達成，達到「完整性、有效性」。
- 3.尚可：檢核重點部分達成，達到「完整性」。

4.待改進：教學時，檢核重點未達成。

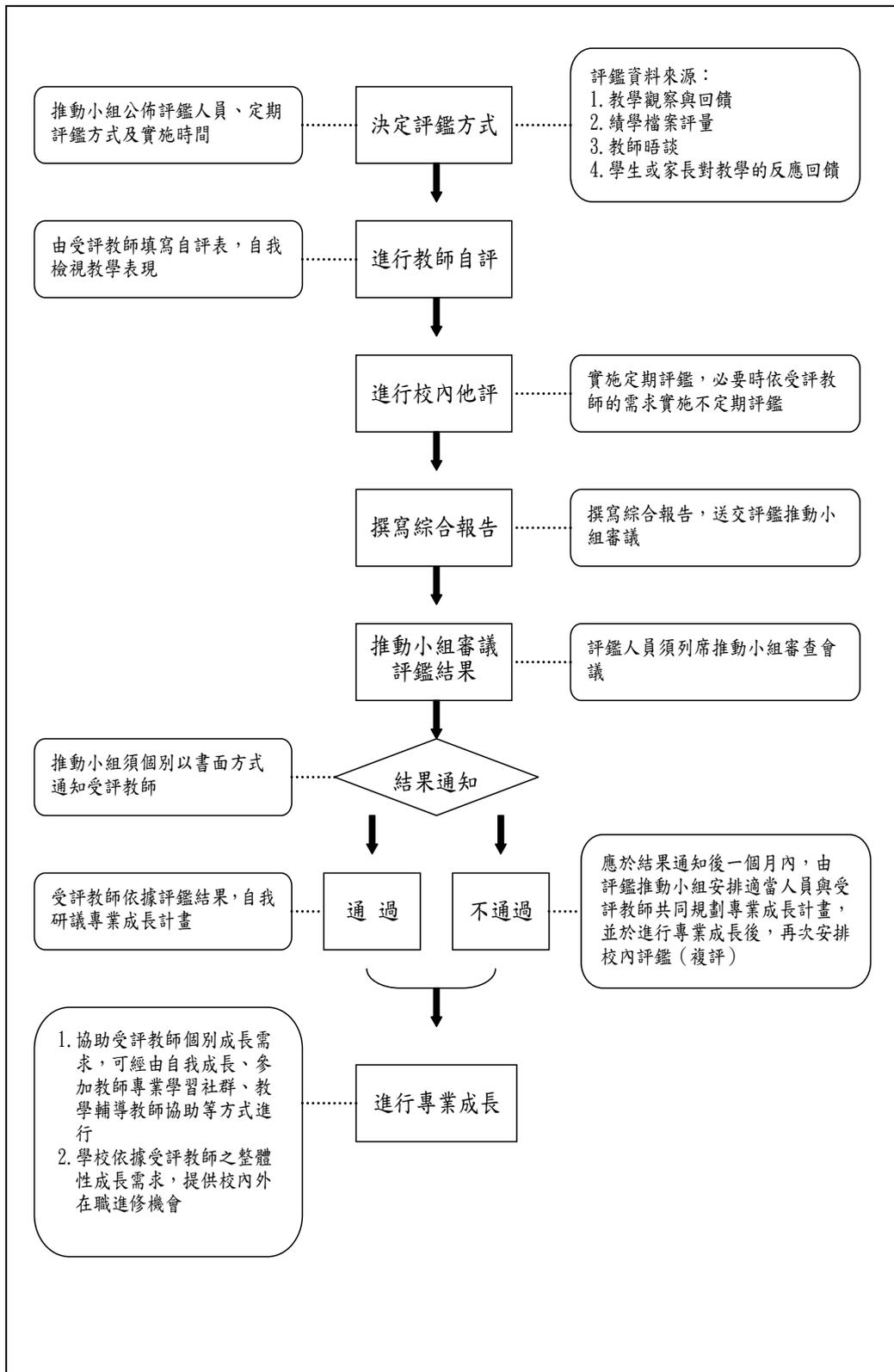
### （三）綜合報告

當定期評鑑後完成後，整個年度評鑑即告一段落，評鑑人員須將受評者的自評表、教學觀察表及教學檔案評量表等表件資料整理謄寫於「綜合報告表」中。如受評教師年度內有辦理過不定期評鑑或其他方式的評鑑（如教師晤談、學生或家長意見調查等）資料，均可參酌撰寫入綜合報告表中。「綜合報告表」的填寫應依循下列程序進行（教育部，2009：32）：

- 1.評鑑人員協助受評教師，將已完成的自評與他評的評鑑結果，加以彙整、謄寫於綜合報告表中。
- 2.評鑑人員須針對受評教師在各項評鑑項目的表現水準，逐項進行分析與討論，以判斷其專業表現達成的情形。
- 3.評鑑人員根據相關的佐證資料，提出受評教師在教學表現上值得推薦或需再充實精進之處。
- 4.綜合報告表完成後，評鑑人員須將報告表密封送交推動小組進行審議。同時，評鑑人員須列席推動小組審查會議，必要時得以口頭補充說明。

評鑑結束後，推動小組須將評鑑結果個別以書面方式通知受評教師，並予保密。如評鑑結果的判斷，自評與他評不一致時，評鑑人員可與受評教師就差異部份進行表述說明及討論，經討論後依然對評鑑結果未能取得共識時，則應在綜合報告中載明受評教師的意見。圖4-1，為我國教師專業發展評鑑實施流程。

圖 4-1 我國教師專業發展評鑑實施流程圖



資料來源：修改自中小學教師專業發展評鑑人員參考手冊。教育部，2009：p4。

## 二、教師評鑑的模式

我國教師專業發展評鑑係以各校「教師專業發展評鑑推動小組」負責學校本位視導與評鑑工作，鼓勵教師以自我省思及同儕專業互動成長。評鑑方式分為教師自我評鑑（自評）與校內教師評鑑（他評）兩部分，除教師進行自我省思之外，更提供同儕輔導和專業對話的機會，協助教師改進教學方法，提升教學品質，以增進學生學習成果，建立教師專業形象。在評鑑時程上，教師每學年原則接受一次自我評鑑及校內評鑑，由受評教師依據學校訂定之評鑑指標規準與表件，進行相關資料之填寫與檢核，藉以瞭解本身在教學工作上的表現情形。然後針對自我評鑑結果不足之處，先行自我省思改善策略，在進行校內評鑑之前先嘗試自我改進，待同儕輔導評鑑時則能呈現出更具體的討論內容與真實的回饋。

由上述可得知，我國教師專業發展評鑑在評鑑模式上屬「臨床視導模式與目標設定模式」。其旨在透過教師自我評鑑過程，使評鑑雙方瞭解受評者在目標和行動計畫上的完成情形，然後再由評鑑者藉由教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等方式獲取資訊進行複評，進而提供回饋意見，供受評教師自我改進教學之據，並進行自我專業成長。

## 肆、評鑑結果的運用

我國教師專業發展評鑑是一種形成性評鑑，藉由評鑑來診斷分析教師的教學表現及特色。其評鑑結果之運用重在對教師的專業表現應給予肯定與回饋，最終目標乃是以診斷回饋性的專業成長計畫協助教師進行專業成長。（教育部，2011：12）

### 一、肯定和回饋

我國教師專業發展評鑑經最後階段的綜合報告撰寫及審議後，其結果僅分為「通過」與「不通過」二項，以此結果分軌進行後續專業成長歷程：

1.教師評鑑結果「通過」者，受評教師依據評鑑結果，參酌各項評鑑表件及綜合報告之進修意見，自我研議專業成長計畫。再據以實施短、中、長期的進修活動。

2.教師評鑑結果「不通過」者，應於結果通知後一個月內，由評鑑推動小組安排適當之輔導教師與受評者共同規劃專業成長計畫、進行專業成長，經一段時間改善後再實施複評。

初任教學二年內之教師，學校得安排輔導教師在評鑑過程中予以協助。至於經認定未達指標之教師及自願接受輔導之教師，經評鑑推動小組審議後，可由評鑑推動小組指派輔導教師協助擬定專業成長計畫，並進行教學輔導，以提升專業知能。（教育部，2011：15）

## 二、診斷回饋性的專業成長計畫

學校根據全體受評教師評鑑結果，歸納出所需之專業成長進修內容後，統合資源規劃進修研習計畫：（教育部，2009：4）

1. 提供資源協助受評教師個別成長需求，可經由自我成長、參加教師專業學習社群、教學輔導教師協助等方式進行。

2.學校依據受評教師之整體性成長需求，系統性規劃校內進修課程或提供外在職進修機會。

我國教師專業發展評鑑是一種形成性評鑑，其結果之運用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，無關教師任用、獎懲、晉薪及不適任教師處理等運作。

## 小 結

我國教育部自2005年發布實施「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」進行全國中等以下學校自願參加性教師專業評鑑，迄今仍處鼓勵參加性質。其目的為協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果。

臺灣教師專業發展評鑑係屬「形成性教師評鑑」，其特點有三：

一、教學面層面：教師評鑑可以發現教師在教學上困難點，協助教師改進教學方法，提升教學品質，以增進學生學習成果，建立教師專業形象。

二、教師生涯發展層面：教師評鑑制度可以協助教師建立教師生涯發展目標，提供專業成長的意見以及辦理教師在職進修活動的參考依據。

三、教育行政層面：不作為教師任用、獎懲、晉薪及處理不適任教師等依據。

在評鑑內容與規準上，我國教育部依據「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」第5點之規定教師專業發展評鑑的評鑑內容，包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修及敬業精神與態度等四個層面。2007年發行「高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊」，公佈三十五項評鑑指標與六項評鑑工具。2012年修訂公佈為4項層面、18項評鑑指標及69項參考檢核重點，並增加「內涵說明」。

上述教師評鑑規準係教育部頒布之參考版高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準，教育部目前並未訂定全國統一適用的教師評鑑規準，各縣市政府教育主管機關及學校可因地制宜參考教育部提供之教師評鑑指標、規準自行調整決定之。各校評鑑推動小組應因地制宜參考教育部提供之評鑑指標、規準，制

定適合學校屬性之教師評鑑規準並製成相關評鑑表件。

教師專業發展評鑑內容包括：程設計與教學、班級經營與輔導、究發展與進修、敬業精神及態度等四個層面。分爲教師自我評鑑（自評）與教師校內評鑑（他評）兩部份，教師應每年至少接受自我評鑑及校內評鑑各一次：（教育部，2006）

### 一、教師自我評鑑

由受評教師根據學校參考教育部及各縣市政府提供之相關評鑑資料自行發展之自評表，填寫相關資料，逐項檢核，瞭解自我的教學工作表現績效。

### 二、校內評鑑

由學校教師專業發展評鑑小組安排評鑑人員1~3人進行定期評鑑，必要時依受評教師的需求，實施不定期評鑑。評鑑時應兼重過程及結果，可採教學觀察與回饋、教學檔案評量、晤談教師、蒐集學生或家長對教學的反應等多元途徑辦理。校內評鑑採多元的評鑑方式，學校可以依需求彈性的加以搭配採用。

實施校內評鑑時的檢核重點，必須將評鑑重點置於各項「評鑑指標」上，各項評量檢核表件中所附加說明之「參考檢核重點」其用意是在幫助評鑑人員瞭解指標如何達成。另外，檢核重點達成程度分爲四等，其判定標準如下（教育部，2011：p19）：

一、檢核重點全部達成，又有優良表現的行爲，達到「完整性、有效性、全面性」原則，表現水準評爲「優異」。

二、檢核重點全部達成，達到「完整性、有效性」原則，其表現水準評爲「良好」。

三、檢核重點部分達成，達到「完整性」原則，表現水準是「尚可」。

四、教學時，檢核重點未達成，表現水準是「待改進」。

當定期評鑑後完成後，整個年度評鑑即告一段落，評鑑人員須將受評者的自評表、教學觀察表及教學檔案評量表等表件資料整理謄寫於「綜合報告表」中，如受評教師年度內有辦理過不定期評鑑或其他方式的評鑑，如教師晤談、學生或家長意見調查等資料，均可參酌撰寫入綜合報告表中。

在評鑑結果的運用上，我國教師專業發展評鑑是一種「臨床診斷與目標設定模式」作用的形成性評鑑，其藉由評鑑來診斷分析教師的教學表現及特色，對教師的專業表現給予肯定和回饋，而最終目標乃是以診斷回饋性的專業成長計畫，協助教師進行專業發展，無關教師任用、獎懲、晉薪及不適任教師處理等運作。

## 第五章 臺灣與新加坡教師評鑑機制之比較

本研究於第三章及第四章分別探討臺灣與新加坡教師評鑑發展與實施現況，透過上述兩章的描述分析，建構出「教師評鑑發展背景」、「教師成長與進修」、「教師評鑑內涵」等三點比較項。本章就此三點比較項，進行臺灣與新加坡中小學教師評鑑制度之分析比較，並試圖從中探析出異同及評判，作為未來我國全面推動中小學教師評鑑之參考。

### 第一節 教師評鑑發展背景比較

教師評鑑是時代趨勢，臺灣與新加坡教育當局致力於教師評鑑之因，有大部分因素是體察到學生學習成就與教師素質有密不可分的關係，而教師評鑑更是有效提昇教師素質、確保教育品質的有效手段。然而臺灣與新加坡在教師評鑑發展過程中仍因時代與政治背景存在著顯著的差異：

#### 壹、教師評鑑發展的動機

在新加坡，教育和產業經濟是結合在一起的，教育的存在就是要為產業經濟服務的。在不同的經濟發展期，企業所面臨的不同問題與挑戰，鞭策著新加坡政府不斷學習與省思，進而制定一系列的教育改革政策，提出了許多嶄新的教育理念，為社會經濟發展提供了優質的人力資本。簡言之，新加坡的教育政策改革是為企業經濟與國家生存而進化；而教師評鑑制度則是教育政策改革之下衍生的機制。新加坡歷經三階段的教育改革期：生存導向時期、效率導向時期、能力導向時期，從「生存」需求到「效率」達成進而至「能力」績效，其教育觀點也從國家生存的關心到展望世界的挑戰。面對知識經濟和全球化的挑戰，創新型的人才成為國家發展的重要資源。新加坡 1997 年推行的「思維的

學校，學習的國家」，2004年提出的「創新與企業」，乃至2005年的「少教多學」政策，加速了新加坡教育改革步伐，終在2005年全面實施以教師能力為本位的「提升表現管理機制」，「提升表現管理機制」對新加坡整個教育系統影響極大，是新加坡現行的教師評鑑機制。

臺灣教師評鑑的發展起源於對中小學教師的成績考核工作，臺灣光復後，由臺灣省政府根據公務人員考績條例訂頒行「臺灣省各級學校教職員成績考核辦法」，其中幾經修訂更名，於2005年修訂並更名為「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」，沿用至今。此考核辦法主要功能是針對教師表現進行考評，而考評結果則作為發放考績獎金及晉級之依據，這種評鑑考核制度無法真實反應教師實際的教學績效，徒具考核形式而已。臺灣的師教評鑑發展有一部分因素是基於各界質疑教師的專業性與「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」的遭人詬病，甚至是行政院人事行政局對於教師考核列四條一款人數比例過高而所提出的質疑下，促成教育部於2001年邀集全國教師會、全國教改協會等代表研商公立高級中等以下學校教師成績考核及績效評量制度變革籌備會議，2006年試辦高級中等以下學校教師專業發展評鑑制度。2009年修正為「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，此評鑑機制設定為是一種以增進教師專業發展為目的之教師評鑑。

新加坡教師評鑑發展動機乃是一個資源缺乏的島國為求生存、為培育人才效力企業體、為穩固國家競爭力，而進行一連串教育改革的衍生品，是一種主動性而目的明顯的進化過程。反觀臺灣教師評鑑發展過程則較屬於被動式，為彌補成績考核辦法之缺漏、提昇教師專業形象與符合社會期望，而進行實驗性的改革，動力與成效顯然有待考驗。

## 貳、政治體制的影響

新加坡的教育行政管理模式經歷了從分權制到中央集權模式的轉變，而在中央集權的實施過程中又朝著更能發揮優勢、克服弱勢的方向改革和發展，中央集權與學校自主權的相結合，得到合理折衷的發展。如此的發展，造就了新加坡教育部在推動一系列教育政策與評鑑制度時取得了相當大的優勢。政策政令可以在民主討論下的成形，形成之政策政令則在集權的指揮下貫徹執行，而得於2005年大力實施結合「鑒定、分級、獎懲」功能的EPMS教師評鑑制度。

臺灣在政治體制民主化的氛圍下，社會團體運動蓬勃發展，諸如全國家長團體聯盟、中華民國各級學校家長協會、全國校長協會、中華民國學習障礙協會等團體一致要求教育部盡速對中小學教師實施「教師評鑑」，以符合人民對教育改革的企盼與信任；而全國教師會等教師相關團體則是極力阻擋反對之。教育部為求教師評鑑制度能在溫和逐步實施下降低改革阻力，乃先後由高雄市於2000年發佈「高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點」實施全面性的教師評鑑；臺北市接續於2002年試辦「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」對初任教師實施評鑑工作。教師評鑑工作，階段性由地方發展到中央，教育部於2006年試辦高級中等以下學校教師專業發展評鑑制度，採用自願參加、試辦性、不涉及教師任用、獎懲、晉薪及不適任教師處理等運作方式推動到各縣市，試圖以民主漸進的方式推動教師評鑑改革工作。

臺灣與新加坡現行之教師評鑑制度皆於2005年實施，新加坡已全然上軌實施，而臺灣教師評鑑工作仍處於無法源依據下，無法全面實施，僅能在符合社會期待與降低阻力兩相折衷之下，以無關任用、獎懲、晉薪及不適任教師處理且自願性參加方式辦理。可見臺、新二國國情差異直接影響教師評鑑推動的發展。表5-1，為臺灣與新加坡教師評鑑發展背景之比較。

表 5 -1 臺灣與新加坡教師評鑑背景比較

	新加坡	臺灣
教師評鑑發展的動機	為求國家生存、培育人才效力企業體、穩固國家競爭力，而進行一連串教育改革下的衍生品，是一種主動性而目的明顯的進化過程。	為彌補成績考核辦法之缺漏、提昇教師專業形象與符合社會期望，而進行被動式的實驗性改革。
政治體制的影響	中央集權與學校自主權的相結合下，於 2005 年實施，全面實施教師評鑑。	臺灣在民主政治體制下，因無法源依據，而無法全面實施，僅能在符合社會期待與降低阻力兩相折衷之下，以自願參加方式辦理。

資料來源：研究者自行歸納整理

## 第二節 教師成長與進修比較

臺灣與新加坡教師專業成長與進修實施措施相同之處在於「提升專業知能」、「提供學歷進修」的目標取向；共同優勢是「多元的進修管道」；在「福利配套措施」則是各有所長；而新加坡另有二項創新思維「擴充教師的生活經歷」、「職業生涯途徑」是臺灣所沒有的。以下就「提升專業知能」、「提供學歷進修」、「多元的進修管道」、「福利配套措施」、「擴充教師的生活經歷」與「職業生涯途徑」逐項進行比較分析：

### 壹、「提升專業知能」與「提供學歷進修」，臺灣和新加坡政府有相同的目的，但在實施方式卻有其差異

#### 一、提升專業知能

在教師專業知能進修主管單位與規劃上，新加坡以「教育部培訓與發展司」為教師進修主管單位，結合國立教育學院、教育部視學部、課程規劃與發展署、教師聯繫中心等資源，由上而下統籌規劃辦理，提供符合教師和學校需求的進修研習課程，統一週知教師進行選課進修。進修內容以配合學校發展和教師需求及興趣為軸心，包含資質能力、專業知識、教學技能及個性知識等方面課程。臺灣教師進修原則是學校自行規劃，各校規模大小、經費與資源條件不同，學校只是以填充方式將一學期表定進修時間給以填滿。進修內容組合形式，通常是少部份外聘專家學者到校講演（視學校預算經費或專案申請情形），大部分時間是安排校內教師經驗分享或政策宣導。進修辦理方式上，少部分是由區域聯合辦理共享資源，大部分則是各校自籌辦理。

新加坡教師進修規劃教育部直接主導管理，由上與下導引方向整合資源，

直接提供教師多元的管道與內容形式之進修選擇，並以明定的進修時數規範教師必須進行年度的進修安排。臺灣教師進修以各校為主導單位，進修內容的安排，如以正向思維觀之，此種形式讓學校有較大的自主權，因地制宜安排適宜學校教學目標與教師所需之課程，全校教師進行一致的進修活動；負面意義觀之，則此種以學校主導之進修形式，容易因掌管進修業務人員的異動致使進修方向無法延續，甚至產生偏頗，而且學校規模大小亦會左右經費、資源的取得及利用。整體而言其缺失乃是無法提供教師完整性的進修規劃，容易造成經費資源的浪費，或是濫竽充數徒具形式。

在教師專業知能進修時間規劃與規定上，新加坡規定中小學教師每年必須接受100小時以上之培訓進修，在職進修課程時間，通常安排在上班時間的下午2時以後及週六假日，儘量避免影響教師長假假期，進修成果列為教師評鑑績效。臺灣「教師進修研究獎勵辦法」並無強制教師必須進修多少時數，而是在學校行事曆上表定必須排定進修之時間，如小學教師表定星期三下午為進修時間，中學教師則是每週半日之領域研究時間，但實際進修時間卻是因人、因校而異，且進修時數未列入考核，僅供教師申請調動或參校長、主任甄試時列入積分計算之一。

臺灣國小階段學校於每星期三下午撥出上班時間進行固定時間的教師進修，實是一大特色，如能兼衡學校、區域與各縣市教育局的資源與需求，統籌規劃研習進修課程內容，應有更好的成果，對於提升教師專業形象更有助益。寒暑假亦是研習進修的主要時段。

在進修時數的規定上，新加坡政府採取比較不民主但卻制度化的強迫定額100小時以上之規定，同時進修成績攸關考核成績，故在教師進修的動力與成效上會比臺灣的無時數限定與不關成績考核的各校表定進修方式，更能取得相對性的成效。

## 二、提供學歷進修

新加坡PDCM在專業發展途徑中，為攻讀碩士或博士的優秀教師提供獎學金，其他的進修則給予部份資助，協助教師以留職停薪或半薪方式進修取得學位。台灣「教師進修研究獎勵辦法」所擬定之進修辦法，教師參與學位進修方式，以留職停薪或帶職帶薪每週公假八小時或利用寒暑假時間進修學位課程。學校同意進修者享半額經費補助，但因各縣市及學校預算經費情況而有不同之設訂，大部分縣市、學校均無予補助等等。

## 貳、多元的進修管道是臺、新之間共同的優勢

進修管道的多元化提供了教師選擇進修課程的多樣性與時間安排的便利性，但容易造成進修課程的零散，流於形式性進修。尤其臺灣缺乏上級主管機關的統整掌管教師進修業務，造成進修管道多元卻自行其道，容易造成進修課程疊床架屋、偏頗零散浪費資源。

## 參、各有所長的教師進修福利配套措施

新加坡教師進修的配套措施包括：一、「專業化發展休假計畫」，按計劃，中小學教師每工作滿6年，就可以申請參加半年「專業化發展休假計畫」的進行留職休假進修，學習期間享有半薪待遇；服務滿12年以上之教師，可以享有一學期的公假（享全薪）進修假期。二、「教師專業與個人發展配套」，透過提升教師之薪資、進修、專業輔助、福利和靈活的工作時間等方面的優厚條件，以確保新加坡擁有一流的教師隊伍。三、提供教師每年400至700元的進修與發展費，教師可以利用這經費進行任何與學習有關的活動。

臺灣的「教師進修研究獎勵辦法」，其教師進修研究之福利與獎勵配套措施可歸納出五點：一、提供教師帶職帶薪、留職停薪、每週公假8小時等進修

方式。二、補助進修研究費用：全額補助薦送或指派參加國內外進修研究；教師經服務學校同意給與半額以下進修費用補助。三、改敘薪級。四、列為校長、主任遴選之資績評分條件。五、協助進修研究成果出版發表或推廣，進修研究成果對教學或服務學校業務有貢獻者核給獎金，請頒獎章給予表揚。

臺灣與新加坡均以薪資、學費補助與進修假期方式，鼓勵教師申請專業進修。惟新加坡PDL是乎更能激起教師從事進修活動的意願，累計年資申請長假，專心投入專業成長進修，對於進修應具有較系統性和時間完整性的效益。臺灣未將研習進修結果納入考評範圍內，僅將其列為教師申請調動或參加校長、主任遴選時資績評分條件。另外，新加坡政府每年提供教師400至700元的進修與發展費購買教學相關配備或書籍，臺灣目前無類似的補助計畫。新加坡對於教師進修的福利規劃比台灣更為完整與豐厚，相對評核機制也較為嚴格，由此更可觀出新加坡對教師進修的重視度遠超過臺灣。

## 肆、新加坡有獨具的二項教師進修創新思維

### 一、擴充教師的生活經歷

新加坡教育部在2004年初推出了「教師實習計畫」，以擴大中小學教師的視野，讓教師擁有不同的工作體驗與社會經驗為目的，教師將全新的觀點帶回學校，和學生分享實習經驗，培養學生的創新意識與企業精神。教師工作滿三年就可以申請一年的無薪假期或利用正常假期到教育部與公司企業、私人機構、公家機關等公私單位工作，讓教師汲取教育以外其他不同類型的工作經驗，體驗社會各個階層的生活文化與思維，政府甚至還提供教師到國外考察和實習的機會。

在臺灣一位教師的養成，通常是由學生角色透過合格教師證書的取得後，直接轉換成教師的角色，缺乏社會經驗，或許早期的學士後師資或現今部分取

得教職的流浪教師或許有一些社會工作的經驗，但是只要進任教職工作後，即很容易與社會主流文化脫結。我們必須認真思考學校的教育功能目的為何？一位沒有社會經驗的教師能很稱職教出未來需適應社會生活、投身社會工作的學生嗎？新加坡將教育的存在定位為是企業經濟服務，故其鼓勵教師參與「教師實習計畫」，體驗社會各個階層的生活文化與思維，了解社會的生存競爭與價值觀，進一步掌握社會脈動，豐富教學內容，培養學生的創新意識與企業精神，落實教育為企業服務的使命。這是臺灣可以引為借鏡的一種教師知行合一的進修方式。

## 二、職業生涯途徑

新加坡在「教育專業發展和職業生涯服務計劃」中為教師職業生涯發展提供了三條可選擇的途徑，包括：「教學途徑」、「領導途徑」與「高級專家途徑」，每條途徑均設有晉升級層，以此提供不同職務、待遇與福利。新加坡教師可在此三項職業生涯途徑中選擇適性的專業途徑，進行相關進修與培訓，設定自己的晉升目標，追逐自己的成長與理想。這是一種分領域、分級的教師生涯規畫概念，有助於教師專業發展的提升，值得臺灣教育改革參考。表5-2，為臺灣與新加坡教師評鑑進修與成長之比較。

表 5-2 臺灣與新加坡教師評鑑進修與成長比較

	新加坡	臺灣	差異影響
提升專業知能	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.每年必須接受 100 小時以上之培訓進修</li> <li>2.課程規劃由教育部統籌規劃由上與下導引方向整合資源</li> <li>3.進修成果列為教師評鑑績效</li> <li>4.進修時間:上班時間的下午 2 時以後及週六假日</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.無強制教師必須進修多少時數</li> <li>2.以各校為主導單位課程規劃以各校為主導單位，自覓資源</li> <li>3.進修時數未列入考核，僅供調動或參校長、主任甄試積分計算</li> <li>4.進修時間:小學每星期三下午進行固定時間的教師進修及寒暑假</li> </ol>	<p>新加坡由於教師進修時數與進修考核的明確規範，故在教師進修的動力與成效上，比臺灣的無時數限定與不關成績考核的進修方式，更能取得相對性的成效。</p>
提供學歷進修	<p>攻讀碩、博士的教師提供獎學金，其他的進修則給予部份資助，以留職停薪或半薪方式進修取得學位</p>	<p>學位進修以留職停薪或帶職帶薪每週公假八小時或利用寒暑假時間進修學位課程，學校同意進修者享半額經費補助</p>	<p>臺灣因各縣市政府及學校預算經費問題，大部分均無予補助進修經費。</p>
進修管道	<p>進修管道的多元化，提供教師選擇進修課程的多樣性與時間安排的便利性</p>	<p>進修管道的多元化，提供教師選擇進修課程的多樣性與時間安排的便利性</p>	<p>臺灣缺乏上級主管機關的統整進修業務，容易造成進修課程疊床架屋、偏頗零散浪費資源</p>
福利配套措施	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.專業化發展休假計畫 (PDL)</li> <li>2.教師專業與個人發展配套(GROW 2.0 package)</li> <li>3.提供教師每年 400 至 700 元的進修與發展費</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.提供教師帶職帶薪、留職停薪、每週公假 8 小時等進修方式</li> <li>2.補助指派或薦送者進修研究費用</li> <li>3.改敘薪級</li> <li>4.列為校長、主任遴選之資績評分條件</li> <li>5.協助進修研究成果出版發表或推廣</li> </ol>	<p>新加坡對於教師進修的福利規劃比台灣更為完整與豐厚，相對評核機制也較為嚴格，新加坡對教師進修的重視度遠超過臺灣。</p>

擴充教師生活經歷	<p>「教師實習計畫」，擴教師的視野，讓教師擁有不同的工作體驗與社會經驗，培養學生的創新意識與企業精神。</p>	無	<p>臺灣可以引為借鏡的一種教師知行合一的進修方式。</p>
職業生涯途徑	<p>「教育專業發展和職業生涯服務計劃」中為教師職業生涯發展提供了三條可選擇的途徑。</p>	無	<p>這是一種分領域、分級的教師生涯規畫概念，有助於教師專業發展的提升，值得臺灣教育改革參考。</p>

資料來源：研究者自行歸納整理

### 第三節 教師評鑑內涵比較

臺灣和新加坡實施教師評鑑的背景儘管有些差異，但在學生學習成就與教師素質提昇上的追求卻是一致的。本節就臺、新兩國教師評鑑的目的、規準與內容、方式與模式、鑑結果的運用等四個主軸面向進行分析比較：

#### 壹、師評鑑目的比較

新加坡的「提升表現管理機制」，是一個依據教師能力表現的管理體系。EPMS 的運作模式主要是配合「教育專業發展和職業生涯服務計劃」中設計的教師職業生涯三途徑發展。每個途徑有不同的評估標準和辦法，各有其進階順序、階級指標、階級職責與薪資、進修課程等，教師依據自己興趣與潛能評估選擇適性發展途徑與進階計畫。EPMS 滿足不同抱負與潛能教師的需求，其評鑑內容分為兩方面：一是教師「平時工作表現評鑑」，用以檢視教師實際表現與工作計畫表現的符合程度與落差；二是對教師「個人發展潛能評估」，透過潛能評估發掘教師的潛能，幫助教師進一步專業成長與發展，兼具形成性（發展與回饋）與總結性（績效和行政決策）的目的，以第二章研究者根據學者意見歸納出教師評鑑目的的三項特點檢視之：

- 一、教學層面：通過制定目標、過程監控和績效檢查，找出教師當前工作的績效不足，幫助教師明確新的專業發展目標。
- 二、教師生涯發展層面：評估教師發展潛能，協助選擇職業生涯途徑，提供合適的進修計畫，致力專業發展。
- 三、教育行政層面：根據績效評鑑結果，作為教師獎勵與晉級之依據，實施教師分級、淘汰不適任教師等人事行政管理。

臺灣教師評鑑是以 2005 年起試辦之高級中等以下學校教師專業發展評鑑制度為主體。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，旨在評估教師教學的優缺點，然後提供改進方案，協助教師達成專業發展的目標，其評鑑結果不涉及教師績效考核部分，亦跟教師分級制度無關。

我國教師專業發展評鑑係屬「形成性評鑑」，仍以研究者在第二章歸納出教師評鑑目的的三項特點檢視之，以利比較：

- 一、教學層面：教師評鑑可以發現教師在教學上的困難點，進而協助教師改進教學方法，提升教學品質，以增進學生學習成果，建立教師專業形象。
- 二、教師生涯發展層面：教師評鑑制度可以協助教師建立教師生涯發展目標，提供專業成長的意見以及辦理教師在職進修活動的參考依據。
- 三、教育行政層面：不作為教師任用、獎懲、晉薪及處理不適任教師等依據。

表 5-3 臺灣與新加坡教師評鑑目的比較

	歸納學者意見	新加坡	臺灣
教學層面	發現教師在教學上困難點，協助教師改進教學方法，建立教師專業形象	通過制定目標、過程監控和績效檢查，找出教師當前工作的績效不足，幫助教師明確新的專業發展目標	發現教師在教學上的困難點，協助教師改進教學方法，提升教學品質，以增進學生學習成果，建立教師專業形象。
教師生涯發展層面	協助教師建立教師生涯發展目標，提供專業成長的意見以及辦理教師在職進修活動的參考依據	評估教師發展潛能，協助選擇職業生涯途徑，提供合適進修計畫，致力專業發展。	協助教師建立教師生涯發展目標，提供專業成長的意見以及辦理教師在職進修活動的參考依據。
教育行政層面	作為教師任用、獎懲、晉薪及處理不適任教師的參考依據，進而實現學校教育目標	評鑑結果，作為教師獎勵與晉級之依據，實施教師分級、淘汰不適任教師等人事行政管理。	不作為教師任用、獎懲、晉薪及處理不適任教師等依據

資料來源：研究者自行歸納整理

臺、新二國的教師評鑑目的主要差別在於新加坡的教師評鑑兼具「形成性評鑑」與「總結性評鑑」之功能，而臺灣教師評鑑僅屬「形成性評鑑」，故其在教育行政面上運用有明顯不同的意義：新加坡藉助評鑑結果進行教師獎勵、晉級、分級、淘汰不適任教師等人事行政管理，符合教師評鑑理論。臺灣則礙於本章第一節所述「政治體制」因素，而臺灣教師評鑑工作無法全面實施，僅能在符合社會期待與降低教師阻力折衷下，失去評鑑應有的「總結性評鑑」績效考評功能。另於「教學層面」與「教師生涯發展層面」則差異不大，惟在「教師生涯發展層面」新加坡除作為規劃教師成長進修計畫外，更作為專業發展依據，結合 Edu-Pac Plan 協助教師選擇職業生涯途徑（見表 5-3）。

臺灣教師評鑑屬形成性評鑑，其目的在確保教師具備教學專業能力，促使教師在教學方法和內容能與時俱進，提升教師的教學效能及學生學習成效，引領學校革新。僅著墨於教師專業發展缺乏績效責任及淘汰機制，狹隘了教師評鑑機制的功能。其優點是消除了教師排斥接受評鑑的意願，但卻無法符合社會對教育改革的期待，達到獎優汰劣，確保教師團隊的品質。同時因無獎懲辦法，僅憑教師本身的職業道德與敬業精神，無法敦促每一位教師積極參與評鑑進而有效的提升教學效能，達到專業發展的目標。

## 貳、教師評鑑的規準與內容

### 一、教師評鑑的規準

臺灣與新加坡教師評鑑在評鑑規準領域及特性上存在著關鍵性的差異，在規準的制定過程，臺灣確實比新加坡更具彈性空間，教育部僅提供參考規準，由學校因地制宜自行形成共識制定適用的規準，而新加坡則是教育部統一制定頒布。但在規準的實施過程則是新加坡比臺灣更符應個別差異需求，新加坡採用教學能力模式評鑑教師，對應不同層級教師設定應達成之目標，分級評鑑，教師依不同的級別能力，設定自己的教學成果目標，接受評鑑；臺灣則是以一套規準，評鑑全校所有教師。

根據本文第二章中歸納出之教師評鑑規準包含的領域及特性對臺灣與新加坡評鑑規準進行分析比較（表 5-4）：

表 5-4 臺灣與新加坡教師評鑑規準比較

地區	評鑑規準領域及特性						內容重點	差異與特色
	課程的教學活動	關注學生學習成效	學生人格特質的形塑	專業團隊的參與度	親師關係與社教責任	級別教師專業標準 結合教師分級制訂各		
新加坡	V	V	V	V	V	V	<p>教師教學能力模式由5叢集能力組成包括一個核心能力「培育健全的兒童」和「培養知識」、「贏得心智」、「與他人合作」及「了解自我與他人」4個主要能力叢集。依職業三途徑、教師4層級、5叢集能力、13關鍵能力製定「教師能力考核表」，每項關鍵能力一張表格。對應不同層級教師應達成之目標，分級評鑑。評鑑內容分二部份，包含「平時工作表現評鑑」與「個人發展潛能評估」。</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.規準實施過程：新加坡符應個別差異需求，結合教師分級制度訂不同教師專業標準</li> <li>2.教師績效責任：新加坡採用學生學習成效評鑑</li> <li>3.進行個人發展潛能評估。</li> </ol>
臺灣	V		V	V	V		<p>教師規準包含 4 項個層面、18 項評鑑指標及 69 項參考檢核重點，評鑑內容分「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」等四大層面，採「自評」與「他評」。</p>	<p>規準制定過程：臺灣尊重學校差異，因地制宜</p>

資料來源：研究者自行歸納整理

### （一）規準制定過程：臺灣尊重學校差異，因地制宜

新加坡 EPMS 建構「教師的教學能力模式」，依職業三途徑、教師四層級、五叢集能力、十三關鍵能力統一製定「教師能力考核表」，每項關鍵能力一張表格。臺灣目前並未訂定全國統一適用的教師評鑑規準，各縣市政府教育主管機關及學校可因地制宜參考教育部提供之教師評鑑規準，自行調整決定之。臺、新二國相較，臺灣中小學評鑑推動小組有較大的自主權制定適合學校屬性之教師評鑑規準及相關評鑑表件。

### （二）規準實施過程：新加坡符應個別差異需求，結合教師分級制度訂定不同級別教師專業標準

教師隨著教學資歷的增長，累積的教學經驗與教學能力自然有所差異，一位新進教師與資深教師放在同一個平台上比較評鑑顯然有失其公平性。新加坡教師的職務級別代表不同的發展階段，在EPMS中職務不同應考核評鑑的標準也不同，級別越高，要求的標準也越高。同一職務等級與薪資條件下進行公平合理的評鑑，有利於全體教師的成長與進步。臺灣中小教師未實施分級制，教師評鑑是採用同一規準內容對參與評鑑之教師進行評鑑，未考慮教師個別差異，無法滿足優秀的教師再成長的機會與目標，容易造成教師成長的怠惰，失去專業成長的熱情。

### （三）教師績效責任：新加坡採用學生學習成效評鑑

新加坡將學生學習成效納入評鑑規準之一，而臺灣教師評鑑目的因不涉及教師分級及績效考核，故在規準設計上避開了學生學習成效此一敏感議題。學生學習成效最直接可觀察的便是學生學習評量成就，透過教師的教學與學生的學習成就的連結，可以提高教師評鑑的客觀性，提供教師教學具體的回饋，提升教師研擬教學策略的動機，但其弊卻是容易造成考試領導教學，模糊了教育

內涵，其信、效度受質疑，且增加教師教學壓力，利弊備受爭議。但若是以教育績效責任潮流而言，教師是必須對學生的學習表現負責的觀點，加上上述的利弊得失而衡量之，則將學習成效納入教師評鑑規準中是較符合評鑑的意義與效益。

## 二、教師評鑑的內容

新加坡 EPMS，其評鑑內容分為兩方面：一是教師「平時工作表現評鑑」，用以檢核與工作計畫表現的符合程度與落差；二是「個人發展潛能評估」，透過潛能評估發掘教師的潛能，幫助教師進一步專業成長與發展。新加坡採教師分級制，以教學能力評鑑教師教學績效，對應不同層級教師應達成之目標設計「教師能力考核表」，實施教師分級評鑑，分年初計畫、年中回饋指導、年末評鑑三階段實施。

臺灣教師專業發展評鑑內容，分為教師自我評鑑（自評）與教師校內評鑑（他評）兩部份，每年至少接受自我評鑑及校內評鑑各一次。

臺灣教師專業發展評鑑之「自評」與「他評」屬同一個類型之評鑑，其評鑑內容為同一規準模型，旨在檢視教學工作效能。新加坡教師評鑑因「教育專業發展和職業生涯服務計劃」而豐富了其內容，除「平時工作表現評鑑」檢視教師實際表現外，另以「個人發展潛能評估」對教師的工作表現和職業潛能進行評估，協助教師規畫職業生涯，提共適性發展機會。

## 參、教師評鑑的方式與模式

綜合本文第二章中歸納之教師評鑑方式與模式及臺灣與新加坡實施教師評鑑方式的現況，在本小節分「評鑑週期」、「評鑑對象」、「評鑑方法」、「評鑑者」、「評鑑形式」、「資料蒐集」、「評鑑模式」與「評鑑結果審議」

等八項評鑑類別進行分析比較（表5-5）：

一、教師評鑑週期：新加坡分三個階段，臺灣二階段實施

新加坡中小學目前的教師評鑑是參照EPMS的教學能力模式，對教師進行一年一次專業表現評鑑，分為年初的計劃、年中的指導和年末的評鑑三個階段，每個階段各有不同的關鍵任務。

臺灣教師專業發展評鑑規定自願參加評鑑之教師每年至少應接受自我評鑑及校內評鑑各一次，通常是在學年度結束前2~3個月開始實施，教師先自我評鑑，然後再接受校內評鑑。

二、評鑑對象：臺灣因尚無法源依據，採自願參加方式辦理

新加坡每位中小學教師均須接受評鑑，教師依職業生涯三途徑按照不同的層級分別實施評鑑。臺灣因尚無法源依據，無法全面實施教師評鑑，目前採用學校、教師自願參加方式辦理，故評鑑對象為自願參加之教師。相信臺灣在教師法修正案通過後，便會全面實施教師評鑑，每位中小學教師均須接受評鑑。

三、評鑑方法：新加坡採年初計劃、年中指導回饋、年末評鑑，評鑑過程是一持續性的過程

新加坡評鑑方法分「平時工作表現評鑑」和「個人發展潛能評估」二種，「平時工作表現評鑑」範圍包括教學工作、班主任工作、課程輔助活動工作、學校委員會工作、特殊計畫工作等五方面。教師評鑑每年實施一次，分為年初的計劃、年中的指導和年末的評鑑三個階段，每個階段各有不同的關鍵任務：年初「計劃」，年中「指導回饋」，年末「評鑑」，督導者在年終評鑑階段會與受評鑑者召開正式的面談會議，討論的內容有兩個部分：一是「平時工作表現評鑑」，檢視教師實際表現與工作計畫表的符合程度；二是對教師「個人發

展潛能評估」，透過「潛能評估」發掘教師的潛能，幫助教師進一步專業成長與發展。最後，在整個評鑑工作完成之後，由學校評鑑委員會召開會議，根據蒐集的評鑑資料，對全校教師的表現進行統一的排名，將教師依序分為 A、B、C、D、E 五個等級。

臺灣教師專業發展評鑑方法分為教師自我評鑑（自評）、校內評鑑（他評）二種。教師應每年至少接受自我評鑑及校內評鑑各一次：「教師自我評鑑」，由受評教師根據自評表，填寫相關資料，逐項檢核，藉以瞭解自我的教學工作表現績效。「校內評鑑」，則由學校教師專業發展評鑑小組安排評鑑人員定期評鑑。整個評鑑結果分為「通過」與「不通過」二種。

臺灣教師評鑑分自評、他評，採接續集中實施，新加坡則分為年初、年中、年末分三階段實施。新加坡的優勢在於年初受評教師與督導者共同擬定「年初評估表」時，即對自己的能力與年度目標有明確的認知並擬定工作計畫，在一整年的教學過程可以隨時檢視自己的工作計畫，修正不及之處，再經年中的回饋指導，最後在年末的評鑑中評定工作表現與評估潛能後完成一年度的評鑑工作，所以新加坡教師評鑑的過程是一持續性的過程。臺灣的自評與他評集中於學年度結束前實施，是一種工作總結式點狀過程，實施容易、省時，但缺乏計畫、執行、考核三聯制的效益，無法讓教師於學年度開始即明確自己的教學工作目標，同時做好年度評鑑的心理準備。

#### 四、評鑑者：皆採「自我評鑑」和「同儕評鑑」

臺灣與新加坡教師評鑑者皆採「自我評鑑」和「同儕評鑑」兩種模式。新加坡教師在年初時，學校會要求其參考教育部、學校及部門的教育目標與計畫，並結合自己的工作任務，以填表方式設定未來一年的工作目標。督導者（即同儕評鑑者）在平時即會監督與觀察教師在個人工作目標與能力目標上的表現，

並經常與教師溝通，適時提供協助，年終除參考協助指導該位教師的高級教師、級主任或科主任的意見，做出對於教師表現的評鑑外，另外還有教師個人的自我評估及第三位檢核者的檢視與評論始完成整個評鑑工作。臺灣的教師評鑑則在一年一次的評鑑中由受評教師填寫自評表，逐項檢核，瞭解自我的教學工作表現績效，在「同儕評鑑」方面則是於教師自評後，由學校教師專業發展評鑑小組安排評鑑人員1~3人進行評鑑。

#### 五、評鑑形式：新加坡將「學生成就」納入評鑑一環

新加坡的評鑑形式有教室觀察、學生成就、作業與教學日誌、訪談、教師自我評鑑等，臺灣的教師評鑑形式則有教室觀察、教學檔案、訪談、教師自我評鑑等。其主要差異在於新加坡將「學生成就」納入評鑑一環，如本文第二章所述「學生成就」其優點是資料取得容易，方便實施，但是影響學生學習成就因素很多，無法單以學生學習成就來評量教師的績效表現。然在教育績效責任下，「學生成就」納入評鑑一環，是有其存在之必要。

#### 六、資料蒐集：臺、新大同小異

臺灣與新加坡的評鑑形式大同小異，包含教師個人的自我評估、評鑑者的觀察及訪談、參考輔導教師（協助者）的意見、教師晤談、學生或家長對教學的反應。另臺灣有教學檔案評量、而新加坡則有教案和學生作業及第三位檢核者的檢視與評論，其中第三位檢核者增加了評鑑結果的客觀性及公正性。

#### 七、評鑑模式：均為「臨床視導模式與目標設定模式」

台灣與新加坡的評鑑模式皆為「臨床視導模式與目標設定模式」。新加坡EPMS，整體來說是融合「臨床視導模式與目標設定模式」的一種評鑑系統，針對不同級別教師設定不同的標準進行評鑑。包括年初時教師填表設定未來一年

的工作目標；年中時，與督導者召開正式的面談，討論其教學表現的優缺點，針對其工作表現提供建設性的批判與支持性的回饋；年末時形成評鑑結果。臺灣教師專業發展評鑑鼓勵教師以自我省思及同儕專業互動為成長手段，透過教師自我評鑑過程，使評鑑雙方瞭解受評者在目標和行動計畫上的完成情形，然後再由評鑑者藉由教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等進行複評，進而提供回饋意見，供受評教師自我改進教學之據，並進行自我專業成長，其評鑑模式兼具「臨床視導模式與目標設定模式」。

#### 八、評鑑結果審議：新加坡較臺灣嚴謹

新加坡在整個評鑑工作完成之後，由校長、副校長、部門主任等組成學校評鑑委員會召開會議，彙整多元來源的評鑑資訊，對全校教師的表現進行統一的排名。校長對教師的考評結論經教師本人看過並同意簽字後才算生效，如果發生爭議，被考評的教師有權向教育部提出申訴申請調查。

臺灣在評鑑結束後，推動小組須將評鑑結果以書面方式個別通知受評教師，並予保密。評鑑結果，如自評與他評的判斷不一致時，評鑑人員可與受評教師就差異部份進行表述說明及討論，經討論後依然對評鑑結果無法取得共識時，則應在綜合報告中載明受評教師的意見。

因新加坡評鑑結果涉及教師的聘任、晉升、分級、薪資、績效、獎金、表現認可、淘汰不適任教師等人事行政管理，故在評鑑結果審議上較為嚴謹。

表 5-5 臺灣與新加坡教師評鑑方式與模式比較

	新加坡	臺灣	差異與特色
評鑑週期	教師進行一年一次專業表現評鑑，分為年初的計劃、年中的指導及年末的評鑑三個階段。	每年至少接受自我評鑑及校內評鑑各一次，通常是學年度結束前。	新加坡分三個階段，臺灣二階段實施
評鑑對象	職業生涯三途徑中所有的教育人員均需接受考核	自願參加之教師(目前)	臺灣因尚無法源依據，採自願參加方式辦理
評鑑方法	分為平時工作表現評鑑、個人發展潛能評鑑二種，分年初、年中和年末三階段評鑑，每個階段各有不同的關鍵任務	分為教師自我評鑑（自評）、校內評鑑（他評）二種	新加坡教師評鑑過程是一持續性的過程
評鑑者	自我評鑑 同儕評鑑	自我評鑑 同儕評鑑	皆採「自我評鑑」和「同儕評鑑」
評鑑形式	1.教室觀察 2.學生成就 3.作業與教學日誌 4.訪談 5.教師自我評鑑	1.教室觀察 2.教學檔案 3.訪談 4.教師自我評鑑	新加坡將「學生成就」納入評鑑一環
資料蒐集	1.教師個人的自我評估 2.督導者的觀察及訪談 3.參考協助指導者意見 4.第三位檢核者的檢視與評論 5.教案和學生作業 6.學生、家長對教師的反應	1.教師個人的自我評估 2.評鑑者的教學觀察與回饋 3.參考輔導教師的意見 4.教學檔案評量 5.教師晤談 6.學生或家長對教學的反應	臺、新大同 小異
評鑑模式	臨床視導模式 目標設定模式	臨床視導模式 目標設定模式	均為「臨床視導模式與目標設定模式」
結果審議	學校評鑑委員統一排名，考評結論要給教師本人同意簽字後才算生效，並予保密。	推動小組須將評鑑結果個別以書面方式通知受評教師，並予保密。	新加坡較臺灣嚴謹

資料來源：研究者自行歸納整理

綜合上述八項臺灣與新加坡教師評鑑形式與模式特點之比較，整理成表 5-6 進行兩國教師評鑑實施程序之比較：

表 5-6 臺灣與新加坡教師評鑑實施程序比較

地區	教師評鑑實施程序										
	建立評鑑共識、訂定標準	教師擬定年度計畫	進行教室觀察	進行晤談	年中召開形成性會議	輔導教師提供協助	教師自評	年度正式評鑑	審議覆核、通知	執行人事決定	依評鑑結果規劃進修研習計劃
新加坡	V	V	V	V	V	V		V	V	V	
臺灣	V		V	V		V	V	V	V		V

資料來源：研究者自行歸納整理

#### 肆、教師評鑑結果運用

新加坡的 EPMS 教師評鑑偏重於對教師進行「鑒定、分級、獎懲」的功能，依據教師評鑑的結果，對教師作出獎勵與懲處的決定，以加強績效管理，確保教師群的素質、提高教學品質。EPMS 採取「強制排序法」的績效責任評鑑，把每一位教師的績效與其他教師進行比較後分成 A、B、C、D、E 五個等級，A 級不能超過 5%，D、E 合占 5%，另 B 級 30%、C 級 60%，績效評鑑數據作為教師的聘任、晉升、分級、薪資、績效、獎金、表現認可、淘汰不適任教師等管理決策上的依據。新加坡的「強制排序法」績效責任評鑑，太過強調等級比例，不夠人性化，給教師造成壓力甚至影響了團隊精神的凝聚與教師

相處的氛圍，如學校領導階層不能保持中立給予教師公平公正的評鑑，則有可能造成同仁之間明爭暗鬥、阿諛奉承，失去教師應有的操守與教育理想。

臺灣教師專業展評鑑乃藉由評鑑結果來診斷分析教師的教學表現及特色，以回饋性的專業成長計畫協助教師進行專業發展，無關教師任用、獎懲、晉薪及不適任教師處理等運作。臺灣教師專業發展評鑑經最後階段的綜合報告撰寫及審議後，其結果僅分為「通過」與「不通過」二項，以此結果分軌進行後續專業成長歷程，學校根據全體受評教師評鑑結果，歸納出所需之專業成長進修內容後，統合資源擬訂進修研習計劃。

從評鑑作用角度分析，臺灣教師專業發展評鑑屬於「形成性評鑑」，而新加坡的教師評鑑則是「形成性評鑑」與「總結性評鑑」的結合。未來臺灣教師評鑑入法後，教師專業發展評鑑是否結合現行之考核辦法而成為一套具有鑒定、獎懲甚至是分級作用的「形成性評鑑」與「總結性評鑑」結合的教師評鑑系統，則有待觀察。表5-7為臺灣與新加坡教師評鑑結果運用比較。

表 5-7 臺灣與新加坡教師評鑑結果運用比較

	評鑑作用	內容重點	差異與特色
新加坡	形成性評鑑 總結性評鑑	強制排序法，將每一位教師的績效與其他教師進行比較後分成 A、B、C、D、E 五個等級，作為教師的聘任、晉升、分級、薪資、績效、獎金、表現認可、淘汰不適任教師等管理決策上的依據	1.績效管理，確保教師群的素質、提高教學品質 2.太過強調等級比例，不夠人性化，學校領導階層人格容易造成評鑑結果失真
臺灣	形成性評鑑	分為「通過」與「不通過」二項，學校根據全體受評教師評鑑結果，歸納出所需之專業成長進修內容後，統合資源擬訂進修研習計劃。	未來臺灣教師評鑑入法後，其評鑑結果之運用應有所改變

資料來源：研究者自行歸納整理

## 結論與建議

本研究總合以上各章之論述，藉由「教師評鑑發展背景」、「教師成長與進修」、「教師評鑑內涵」等向度的資料的蒐集、分析與比較，探究臺灣與新加坡兩國之間教師評鑑的差異及可能影響之因素。本章分二節安排，一是總承前文作成結論，二是掬優汰劣提出策略建議，期能供我國未來全面實施教師評鑑之決策參考。

臺灣與新加坡現行之中小學教師評鑑制度分別 2005 與 2006 年實施，但在發展的動機與政治體制不同的作用下，新加坡於 2003 年從領導途徑教師先行辦理教師評鑑，經過二年，隨即於 2005 年全面實施教師評鑑工作。而臺灣教師評鑑工作自 2006 年推出後至今仍處於無法源依據下，無法全面實施，僅能在符合社會期待與降低阻力兩相折衷之下，鼓勵學校與教師以自願參加方式先行辦理。

本研究從教師評鑑的相關文獻、臺灣與新加坡教師評鑑發展與實施現況之比較研究中，歸納出以下結論：

### 壹、教師評鑑發展背景，臺灣、新加坡存在著明顯的差異

新加坡教師評鑑的發展動機起緣於一個資源缺乏的島國為求國家生存、穩固國家競爭力，為企業經濟體培育人才的自覺需求之下，而所進行一連串教育改革的衍生品，是一種主動性而且目的明顯的進化過程。同時在中央集權與學校自主權相結合的時空背景下，順遂的全面實施教師評鑑。相對臺灣的教師評鑑乃為彌補現行的成績考核辦法之缺失，與企求符合社會對教師專業形象的期

望，而進行的實驗性改革。然而，臺灣在民主政治體制下，教師評鑑因無法源依據，至今仍處鼓勵自願參加的萌芽階段。

## 貳、教師成長與進修，新加坡整合資源重視教師人格特質，福利較優厚，政策較嚴謹

新加坡教師評鑑在「提升表現管理機制」與「教育專業發展和職業生涯服務計劃」結合下，讓教師在「年初計畫」中擬好未來一年應該進修的內容和方向，同時將進修的成果納入教師評鑑的一環，增加進修的動力與成效。在教師的進修歷程中，政府為教師提供一連串多面性的配套措施包括：提升學歷的「專業發展持續進修模式」、「專業化發展休假計畫」；擴充教師的生活經歷的「教師實習計畫」；結合提升薪資、進修、專業輔助、福利和靈活工作時間的「教師專業與個人發展配套」；提供教師每年400至700元的進修與發展費等。而且整個教師進修規劃由教育部直接主導管理，由上與下導引方向、整合資源，提供教師多元的進修管道與內容形式之選擇，並以明確的進修時數，規範教師必須進行年度的進修安排。總言之，新加坡的教師成長進修在目標設定、嚴謹規範、適性發展、整合資源、福利配套及考核評鑑下，建構出一套符合人性卻又有約束效益的機制。

臺灣的教師進修研習課程大部分是各校自行計劃安排辦理，少部分由區域聯合辦理。各校因規模大小、經費與資源條件、規劃人員理念的不同，直接影響進修類型與形式的規劃。正向思維觀之，此種進修研習制度提供學校較大的自主權，因地制宜安排適宜學校教學目標與教師所需之課程，全校教師進行一致的進修活動；負面思維觀之，則此種以學校為主導之進修形式，容易因職掌進修業務人員的異動與喜好，導致進修方向無法延續，甚至產生偏頗，無法提供教師完整性的進修規劃，容易造成經費資源的浪費。在臺灣以「教師進修研

究獎勵辦法」規範教師進修內容、進修方式、福利與獎勵，由各縣市政府學校視財政狀況執行，造成制度不統一，其中「學校同意進修者享半額經費補助」一項，更因各縣市及學校經費情況而有不同之設訂，大部分縣市、學校均採不予補助。臺灣教師進修雖有法令規定，但是內容顯得鬆散又缺乏評鑑機制，臺灣的教育政策並未重視落實教師進修這個領域議題。

新加坡對於教師進修的福利規劃比臺灣更為完整與豐厚，相對評鑑機制也較為嚴謹，新加坡對教師進修的重視度遠超過臺灣。

### **參、教師評鑑內涵，臺灣因無法源依據，顯得處處掣肘**

臺灣的中小教師專業發展評鑑，因無法源依據之故，尚無法全面正式實施，而以鼓勵學校申辦、教師自願參加方式推行之。教師評鑑機制在社會團體贊成與反對的聲浪對峙下，造成在評鑑內涵的設計上受到相當大的限制。如臺灣教師評鑑定義為是一種透過診斷、輔導的方式，協助教師專業成長、增進教師專業素養，其作用僅屬「形成性評鑑」，缺乏獎勵、晉級、分級、淘汰不適任教師等績效管理。比諸其他先進國家教師評鑑皆含「總結性評鑑」作用，我國教師評鑑顯然不符合評鑑的效益訴求與價值。臺灣僅著墨於教師專業發展，缺乏績效責任與淘汰機制，狹隘了教師評鑑機制的功能，較之新加坡兼具發展與回饋的形成性評鑑和績效與行政決策的總結性評鑑作用目的，二者之間便存有顯著的差異：

一、在規準的制定過程，臺灣教師評鑑因未全面實施且設定為無關績效評核的柔性目的，故在規準的制訂上採取較具彈性空間、減少教師排斥的作法，教育部僅提供參考規準，由學校因地制宜自行依校內共識制訂適用的規準；而新加坡則是教育部統一制訂頒布。但在規準的實施過程則是新加坡比臺灣更符應個別差異需求，新加坡採用教學能力模式評鑑教師，對不同層級教師設定不同的

能力目標，分級評鑑，教師依不同的級別能力設定自己的教學成果目標，接受評鑑；臺灣則是一套規準評鑑全校所有的教師。

二、教師評鑑方式與模式，新加坡分三個階段，臺灣以二階段實施。新加坡採教師分級制，以教學能力評鑑教師教學績效，對應不同層級教師應達成之目標設計「教師能力考核表」，實施教師分級評鑑，分年初計畫、年中回饋指導、年末評鑑三階段實施，評鑑過程是一持續性的過程。臺灣教師專業發展評鑑內容，分為教師自我評鑑與校內評鑑兩部份，每年至少接受自我評鑑及校內評鑑各一次，通常是在學年度結束前 2~3 個月集中實施，教師先自我評鑑，然後再接受校內評鑑。新加坡持續性的評鑑過程深值台灣借鏡，尤其是「年初計畫」一項的作用，可以讓教師明瞭自己的能力，對自己一年的努力目標、教學、進修有充分的認知及準備，按部達成計劃要求，取得較好的評鑑效益。

三、教師評鑑形式，臺灣與新加坡主要差異在於新加坡將「學生成就」納入評鑑一環。其實「學生成就」是否納入評鑑一直都有正反意見，影響學生學習成就因素很多，無法單以學生學習成就評量教師績效表現，然而在教育績效責任下，大部分學者還是認為有其存在之必要。臺灣教師評鑑因還處於鼓勵參加的萌芽階段，研究者認為「學生成就」此一教師間競爭意味濃厚的項目如納入教師評鑑形式中，勢必造成中小學教師強烈的反彈，因而降低參加意願，教育部在無法源依據之下，為提高教師自願參加評鑑率，採用降低阻力因子的策略是有其考量之必要性。

四、評鑑結果審議，因新加坡評鑑結果涉及教師的聘任、晉升、分級、薪資、績效、獎金、表現認可、淘汰不適任教師等人事行政管理，故在評鑑結果審議上較為嚴謹。新加坡在整個評鑑工作完成之後，學校評鑑委員會召開會議，彙整多元來源的評鑑資訊，對全校教師的表現進行統一的排名，最後的考評結論是要給教師本人看過並簽字同意後才算生效。如果發生爭議，被考評的教師有

權向教育部提出申訴，調申請查。

臺灣在評鑑結束後，推動小組須將評鑑結果以書面方式個別通知受評教師，並予保密。如評鑑結果自評與他評的判斷不一致時，評鑑人員可與受評教師就差異部份進行表述說明及討論，經討論後依然對評鑑結果未能取得共識時，則在綜合報告中載明受評教師的意見一併提交評鑑小組評議。

#### 肆、教師評鑑結果運用，新加坡重視教學績效，臺灣意在促進專業成長

新加坡的教師評鑑偏重於對教師進行「鑒定、分級、獎懲」的功能。依據教師評鑑的結果，對教師作出獎勵與懲處的決定，以加強績效管理，確保教師群的素質、提高教學品質。其採取「強制排序法」績效責任，將把每一位教師的績效與其他教師進行比較後，分成 A、B、C、D、E 五個等級，作為教師的聘任、晉升、分級、薪資、績效、獎金、表現認可、淘汰不適任教師等管理決策上的依據。

臺灣教師專業展評鑑乃藉由評鑑結果來診斷分析教師的教學表現及特色，以回饋性的專業成長計畫協助教師進行專業發展，無關教師任用、獎懲、晉薪及不適任教師處理等運作。學校根據全體受評教師評鑑結果，歸納出所需之專業成長進修內容後，統合資源擬訂進修研習計劃。

而未來臺灣教師評鑑入法後，教師專業發展評鑑是否結合現行之考核辦法而成為一套具有鑒定、獎懲甚至是教師分級作用的「形成性評鑑」與「總結性評鑑」結合的教師評鑑系統，則有待觀察。

根據上述之結論，對我國教師評鑑機制及未來可能之研究者提出以下建議

:

## 壹、儘快完成教師評鑑入法，減少社會疑慮，提高中小學教師專業形象

誠如本研究前言所言，教育部自 2006 年試辦教師專業發展評鑑以來，各界對於實施「中小學教師專業發展評鑑」的正反意見即紛擾爭議不止。諸如全國家長團體聯盟、中華民國各級學校家長協會、全國校長協會、中華民國學習障礙協會等團體等，均大聲疾呼要求教育部拿出魄力，盡速將「教師評鑑」列入教師法完成立法，進而全面實施教師評鑑，以符合人民對教育改革的企盼與信任。又本章結論歸納，臺灣因無法源依據，教師評鑑機制顯得處處掣肘。

臺灣因法源依據問題無法落實的實施中小學教師評鑑，造成社會議論甚至質疑政府對教育改革的決心，教育監督團體與教師團體之間形成對立和摩擦，導致社會對教師的觀感不佳，低落了中小學教師的專業形象。既是如此，教育部應更積極的推動教師法的修正案，讓教師評鑑早日上軌道，況且根據多數研究顯示，大部份中小學教師並不排斥教師評鑑，只要溝通宣導得宜，完備配套措施，臺灣的教師評鑑工作應可在順應社會期望與提升教師專業形象雙贏下，全面實施。

## 貳、強化評鑑績效目的，制定退場機制獎優汰劣，完備評鑑作用

臺灣教師評鑑屬形成性作用，其目的在確保教師具備教學專業能力，促使教師在教學方法和教學內容能與時俱進，提升教師的教學效能及學生學習成效，缺乏績效責任及淘汰機制，僅著墨於教師專業發展，狹隘了教師評鑑機制的功能。其優點是消除了教師排斥接受評鑑的反感，但卻無法符合社會對教育改革的期待，達到獎優汰劣，確保教師團隊的品質。同時因無獎懲辦法，無法敦

促每一位教師積極參與評鑑進而有效的提升教學效能，達到專業發展的目標。

臺灣雖有「教師考核辦法」但卻流於形式的負面表列條款，人人考績皆為甲等，無實質考核意義。如將教師教學績效表現納入教師專業發展評鑑內涵，又將評鑑結果結合現行的考核辦法，兼具形成性與總結性的評鑑作用，則可趨近新加坡的績效評鑑效益。新加坡教師評鑑制度獎懲明確，但其「強制排序法」容易造成教師間的負面競爭，如果妥善操作導引成良性競爭，則可激勵教師團體的成長；而其退場機制則可有效淘汰不適任教師，保證教師團隊品質。我們可擇其長去其短，打造一套適合臺灣教師文化的教師評鑑制度。

### **參、計畫、執行、考核綿密評鑑過程，設定教師評鑑過程是一持續性的過程**

目前臺灣教師專業發展評鑑計劃設定每位教師每年接受自我評鑑及校內評鑑各一次，通常集中於學年度結束前實施，集中式的評鑑雖然實施容易、省時，但缺乏計畫、執行、考核連貫的評鑑期程與執行的效益，而且可能因實施容易、省時的特性，而流於形式敷衍或作假應付。新加坡教師評鑑每年實施一次，分為年初的計畫、年中的指導和年末的評鑑三個階段，值得我國學習，教師評鑑期程可設定於每學年初時，受評教師與評鑑者共同擬定「年初評估計劃表」，對自己的能力與年度目標作出明確的認知並擬定教學與專業發展計畫，讓教師在一整年教學過程中可以隨時檢視自己的工作計畫，修正不及之處，再經年中的回饋指導持續執行計畫，最後在年末的評鑑中檢視成果，完成一個年度的評鑑工作，建構教師評鑑過程是一持續性的過程。

好的開始是成功的一半，研究者認為年初計畫，可以為教師評鑑的品質提供一定程度的貢獻。

## **肆、實施教師分級制度，分級制訂相對應的評鑑規準與評鑑方式， 進行教師評鑑**

目前臺灣中小學教師並未實施教師分級制度，普遍被認為是無階段的職業，每位教師每年接受相同的評鑑規準指標檢視教師效能，齊一式的評鑑規準與方式無法滿足優秀教師再成長的機會與目標，容易造成教師成長的怠惰而失去專業成長的熱情。教師分級制度在國內外均有許多的探討，先進國家諸如美、英、日、新加坡等國家採用教師分級制度，我國曾在第七次全國教育會議「改進師資培育」分組研討中，在教師資格檢覈證照制度討論中結論提示：配合教師資格檢定，規劃建立中小學教師分級或進階制度，以提高教師生涯規劃能力（教育部，1994）。教育部更於2004年公佈「高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法草案」，雖然至今仍未實施，但可見教育部對教師分級制度的正視與企圖。

臺灣「中小學教師專業發展評鑑」可思考結合「教師分級」一併立法實施，進行整體規劃，分級制訂相對應的評鑑規準與評鑑方式進行教師評鑑，以符合績效責任效益，激勵教師成長動力，發揮評鑑的實質功能。

## **伍、重視專業績效的在職進修，整合資源，妥善福利配套措施**

臺灣的教師進修無明文規定進修時數，一般是利用週三下午進行，課程內容由各校自行安排，兼納入一些硬性規定之教師精進課程，既無系統且浪費資源。教師進修結果無任何考核機制，僅在教師申請調動時列為積分計算的一部分，對教師進修意願無法起激勵作用。又，中小學教師原無需繳納綜合所得稅，政府為取得租稅公平正義，自2012年起中小學教師需依稅法繳納綜合所得稅，其配套措施是降低教師授課節數，將小學教師原本每週應授課節數自原本

20 節調減至 16 節。然，小學教育重在人格培養與學習常規等基礎教育的經營，減課結果造小學級任教師無足夠的時間進行班級經營策略的實施與調整，影響教育品質。以臺中市為例，101 學年度國民小學代理代課教師授課節數比例高於 45%之學校有 30 所（部分學校課稅減課節數，由教師以超鐘點方式進行教學，若全數改由聘任代課教師支援教學，則代理代課教師授課節數比例高於 45%之學校數，預估將達 60 所以上），其中代理代節數比 46~50%佔 17 所，51~60%佔 12 所，更有 1 所學校高於 60%，換言之，該校僅有不到 40%的課務是由正式教師執教而已，嚴重影響教育品質的穩定性與學生受教權。根據該市檢討代課率過高的原因，其中之一即是教師課稅而減少授課節數的措施，可見中小學教師課稅減課政策影響教學品質是何等之鉅，此政策應有相當檢討之必要。

研究者認為，臺灣的中小學教師專業進修制度，如能調整因課稅而減少授課節數的措施，由原本減授 4 節課改為減授 2 節，因作此調整而所擷節之經費，用於仿效新加坡 PDL 的留職半薪進修及資深教師的公假進修制度，併將進修結果納入教師評鑑的項目之一，應可有效提升臺灣中小學教師團隊的專業效能，落實進修制度，同時能改善目前因教師課稅減授課節數失衡而影響教育品質的現象。

## 陸、未來可能可進行之研究方向

- 一、在研究方法方面，本研究採用文獻分析與比較研究法進行資料蒐集與比較，未來之研究者或可增加訪談法進行田野調查，貼近研究對象蒐集一手資料，更深入了解新加坡教師評鑑制度及教師專業成長情形。
- 二、在研究範圍方面，本研究以臺灣與新加坡中小學教師評鑑制度進行比較研究，未來研究者可就評鑑制度對教師專業成長的效益關聯性、教師樂於接

受評鑑的意願、教師評鑑制度對教師專業形象的影響、在職進修可行性等進行研究。

三、研究對象方面，研究者發現大陸學者對新加坡的教育有相當多的研究，其中不乏進行兩國之間的比較，並提出啓示與建議者。大陸近年積極推展教育改革，對教師評鑑機制亦已推行多年，甚至採用教師分級制度，其受新加坡之影響有跡可循。如能對中國大陸與臺灣教師評鑑制度進行研究比較，從中分析歸納異同與成效，或許能從中發現值得我國發展教師評鑑制度參考的建議與借鏡。

## 參考文獻

### 一、中文部份

于紅霞、何志波（2010）素質教育改革：從量到質的轉變-談新加坡「少教多學」教育改革。遼寧師範大學學報，33（5），73-76。

刁致力（2011）新加坡基礎教育教師績效管理政策：特點與效能。門頭溝教育，200，13-17。

王敏（2009）。新加坡基礎教育改革的多層面思考。現代中小學教育，1，69-70。

王學風（2003）。新加坡基礎教育。廣州：廣東教育出版。

付又良（2007）。新加坡的教師資格制度與其啓示。武漢市教育科學研究院學報，5（2），34-37。

李金枝（2009）。中美兩國中小學教師評鑑之研究比較。臺北市立教育大學碩士論文，臺北。

李美惠（2009）。雲林縣國小教師對教師專業發展評鑑實施成效及其相關因素之研究。國立雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，雲林。

林榮彩（2002）。高雄市國小教師專業評鑑實施意見之研究。國立臺南大學行政碩士論文，臺南。

吳清山（1999）。教育革新中學校組織再造之探究。北縣教育，24，10-15。

吳清山、林天祐（2002）。教師評鑑。教育資料與研究，49，102。

- 吳清山（2003）。為下一代選擇好老師-小學培育師資理念的分析。「我國小學師資培育的回顧與前瞻」學術研討會。臺中師範學院。
- 吳金香、陳世穎（2008）。國小教師對試辦教師專業發展評鑑態度之調查研究－以臺中縣市為例。**學校行政雙月刊**，53，211-253。
- 吳偉彬、陳惠萍（2011）。新加坡學校教育市場化的政策與實踐。**城市觀察**，1，94-103。
- 吳寶瑞（2009）。新加坡教師專業發展狀況與啓示。**石家庄學院報**，11（5），116-120。
- 邱音潔（2010）。新加坡中小學教師專業發展之研究。銘傳大學教育研究所  
在職專班碩士論文，臺北。
- 胡友永（2009）。中國與新加坡中小學教師評價比較研究。南洋理工大學國  
立教育學院教育管理碩士課程碩士論文，新加坡。
- 胡殿武（2008）。新加坡經濟與教育發展的影響因素探析。**繼續教育研究**，  
10，158-159。
- 祝懷新、劉曉楠（2004）。新加坡教師專業化發展保障制度評析。**國外教師  
教育**,16（6），70-74。
- 倪俊、黃琳、陳苑、張煒、呂媛、易千、戴芳、趙瀟、馮翔、朱瑩瑩、侯芳、  
曹星（2006）。各國公共教育系統比較。**教育經濟與管理專業**。北京大學  
教育學院教育經濟與管理系。
- 袁銳鏢、李陽秀（1996）。新加坡教育行政管理模式探討。**比較教育研究**，3  
，15-18。

- 陳添丁（2011）。教師專業發展評鑑制度推動情形及展望—以新竹縣為例。《**學校行政雙月刊**》，76，220-233。
- 張其志（2005）。對發展性教師評價的審視與思考--與王斌華教授商榷。《**教育研究與實驗**》，1，61-64。
- 教育部(1996)。《**教師進修研究獎勵辦法**》。臺北：教育部。
- 教育部(2003a)。《**處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項**》。臺北：教育部。
- 教育部(2003b)。《**二〇〇三全國教育發展會議實錄**》。臺北：教育部。
- 教育部（2005）。《**師資培育法**》。臺北：教育部。
- 教育部（2006）。《**試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊**》。臺北：教育部。
- 教育部（2009）。《**中小學教師專業發展評鑑人員參考手冊**》。臺北：教育部。
- 教育部（2011）。《**教育基本法**》。臺北：教育部。
- 教育部（2012）。《**公立高級中等以下學校教師成績考核辦法**》。臺北：教育部。
- 教育部（2013）。《**教師法**》。臺北：教育部。
- 張德銳（2000）。《**師資培育與教師評鑑**》。臺北：師大書苑。
- 張德銳（2005）。形成性教師評鑑的規劃與實施芻議。載於潘慧玲主編，《**教育評鑑的回顧與展望**》（69-89）。臺北市：心理出版。
- 馮華（2007）。新加坡教師專業發展特色及對我們的啟示。《**中小學管理**》，11，52-54。

- 葉至誠（2000）。**社會科學概論**。臺北：揚智文化。
- 游自達（2010）。新加坡師資培育改革之觀點。載於楊思偉主編，**各國師資培育改革政策**（77-88）。臺北市：五南。
- 楊怡姿（2006）。**我國與美國國民教育階段教師評鑑機制之比較研究**。暨南國際大學比較教育學系碩士論文，南投。
- 楊延（2005）。各國教師忙培訓-新加坡用培訓為教師「減負」。上海教育半月刊，7B，34-35。
- 甄曉蘭、胡心慈、陳佩英、吳清鏞、黃居正、黃姿霓、許宛琪、邱于真、崔舜華（2012）。**中等學校教師類（含特殊教育師資類組）專業標準及專業表指標相關內涵暨配套措施計畫-100 年度結案報告**。臺北：教育部。
- 潘慧玲、張素貞、吳俊憲、張錫勳、陳順和、李美穗（2007）。**高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊 2007 年一月版**，臺北：教育部。
- 樂軍（2007）。新加坡中小學教師繼續教育政策淺析。**武漢市教育科學研究院學報**，5（2），25-28。
- 劉冬岩、魏為（2010）新加坡「少教多學」教育改革及其啓示。**全球教育展望**，5，31-35。
- 劉峰（2010）。新加坡如何加強教師隊伍建設。**湖南教育**，9，56-57。
- 鄭淑華（2008）。日本東京都中小學教師評鑑制度之探討。國立臺中教育大學教育學系碩士論文，臺中。
- 曉鶯（2007）。淺淡新加坡中小學教師在職培訓的特點。**武漢市教育科學研**

- 究院學報，5（2），38-40。
- 冀琳琳（2007）。新加坡教師選拔標準和晉升制度。外國中小學教育，2，43-46。
- 蔡怡汝（2006）。國小教師的教師評鑑態度與專業成長之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，屏東。
- 蔡培村（1996）。中等學校教師在職進修內涵與進修體系規劃研究。教育部中等教育司委託國立高雄師範大學研究。高雄：國立高雄師範大學。
- 蔡葵（2007）。中國新加坡中小學教師評價政策比較研究。南洋理工大學國立教育學院教育管理碩士課程碩士論文，新加坡。
- 歐陽教、張德銳（1993）。教師評鑑模式之研究。教育研究資訊，1（2），90-100。
- 歐陽教、高華強、王秋絨、李春芳、張德銳、李孟文、蔡清田（1992）。國立臺灣師範大學教育研究中心專題研究報告-教師評鑑模式之研究。臺北：國立臺灣師範大學教育研究中心。
- 薛理桂主編（1994）。比較圖書館學導論。臺北：臺屋學生。
- 謝瓊（2007）。新加坡中小學教師專業發展現狀探析。武漢市教育科學研究院學報，5（2），12-14。
- 簡惠閔（2003）。從利害關係人之角度看教師評鑑--Scriven 評鑑觀之應用。教育資料與研究，53，38-47。
- 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。

顏國樑、洪劭品（2007）。國民小學教師對「教育部試辦教師專業發展評鑑」意見之研究—以臺北縣為例。《學校行政雙月刊》，50，1-26。

羅清水（1999）。國小教師評鑑的概念與方法。《國教學報》，11，1-16。

閻自安（2007）。台灣地區中小學教師進修的現況、運作方式與未來發展。《香港教師中心學報》，6，162-178。

## 貳、英文部分

Christine Kim-Eng Lee and Mei Ying Tan. (2010) . *Replicating Exemplary Practices in Mathematics Education among APEC Economies : Rating Teachers and Rewarding Teacher Performance: The Context of Singapore*. July 2010 [APEC#210-HR-01.4].

Cogan, M. L. (1973) . *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Goldhammer,R.(1969).*Clinical supervision*.New York:Holt,Rinohart and Winston.

Iwanicki,E.F.(1981).Contract plans: A professional growth-oriented approach to evaluating teacher performance.In J. Millman(Ed.),*Handbook of teacher evaluation*(203-228). Beverly Hills ,CA:Sage.

Iwanicki,E.F.(1990).Teacher evaluation for school improvement. In J.Millman & Darling-Hammond(Eds.) , *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teacher*.Newbury Park,CA:Sage.

Peterson,K.D.(2000). *Teacher evaluation: a comprehensive guide to new directions and practices*.Thousand Oaks,Calif : Corwin Press.

McColskey,W.and Egelson,P. (1993) .*Designing teacher evaluation systems that support professional growth*.Washington,DC:Office of Educational Research and Improvement. ( ERIC Document Reproduction Service No.ED367662 )

Kim H. Koh and Raja Lakshmi Velayutham. *IMPROVING TEACHERS' ASSESSMENT LITERACY IN SINGAPORE SCHOOLS : An Analysis of Teachers' Assessment Tasks and Student Work* .NIE Research Brief No.09-002.

## 參、網路資料

林曉雲、胡清暉（2012）。自由時報電子報〈教師評鑑將入法 最快明年實施〉

。網址：<http://www.libertytimes.com.tw/2012/new/aug/16/today-life2.htm>，

瀏覽日期：2012年9月22日。

香港特別行政區政府教育局（2003）。學習的專業 專業的學習：教師專業能力  
理念架構及教師持續專業發展。

<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=2198>，瀏覽日

期：2012年11月1日。

陳惠文（2011）。教師專業發展評鑑實施現況及成效探究。南華大學社會學研

究所網路社會學通訊 95。網址：<http://society.nhu.edu.tw/e-j/95/A32.htm>，

瀏覽日期：2012年10月14日。

教師專業發展評鑑網。辦理現況統計。網址：

[http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05\\_download/01\\_list.php?fy=34](http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=34)，瀏覽日期：

2012年9月20日。

劉玉祥（2009）。新加坡中小學教師選拔和評價晉升制度，**現代教育導報**。

網址：<http://www.dp.taian.edu.cn/html/waibuxinxi/20091013/4670.html>，瀏

覽日期：2012年6月13日。

濟南市明珠小学（無日期）。新加坡教師選拔標準和晉升制度。網址：

<http://jnmzxx.i.sohu.com/blog/view/164096570.htm>，瀏覽日期：2013年2

月24日。

羅曼（2012）。新撫教育網（我們能為孩子的未來作什麼）。網址：

<http://www.xfqjy.cn/news/2012925/2074287.html>，瀏覽日期：2012年12月

14日。

Lee Ong Kim. Performance Management System : Teacher Evaluation in Singapore. NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION NANYANG TECHNOLOGICAL UNIVERSITY SINGAPORE. 2012/5/21 retrieved from : <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/44695022.ppt>

San Diego County Office of Education. Teacher Evaluation: A Practical Guide for Unit Members and Evaluators. 2012/11/1 retrieved from : [http://www.sdcoe.net/hrt/pdf/Teacher\\_Evaluation\\_Handbook.pdf](http://www.sdcoe.net/hrt/pdf/Teacher_Evaluation_Handbook.pdf)

Singapore MOE. PUTTING PEOPLE AT THE CENTRE OF THE EDUCATION ENTERPRISE : MOE unveils “GROW 2.0” Package to further strengthen Teacher Development and Recognition and Philosophy for Educational Leadership. 2013.2.23 retrieved from : <http://www.moe.gov.sg/media/press/2007/pr20071228.htm>

Singapore MOE. SPEECH BY PRIME MINISTER GOH CHOK TONG AT THE OPENING OF THE 7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON THINKING ON MONDAY, 2 JUNE 1997, AT 9.00 AM AT THE SUNTEC CITY CONVENTION CENTRE BALLROOM : SHAPING OUR FUTURE: THINKING SCHOOLS, LEARNING NATION . 2013.1.24 retrieved from : <http://www.moe.gov.sg/media/speeches/1997/020697.htm>

Singapore MOE. About Us : Our Vision. 2013.1.24 retrieved from : <http://www.moe.gov.sg/about/>

Singapore MOE.Tharman.FY 2005 COMMITTEE OF SUPPLY DEBATE REPLY  
BY MR THARMAN SHANMUGARATNAM, MINISTER FOR EDUCATION  
ON SCHOOL SECTOR. 2013.1.24 retrieved from :  
<http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2005/sp20050309a.htm>

Singapore MOE. Education Statistics Digest 2012. 2013.1.23 retrieved from :  
<http://www.moe.gov.sg/education/education-statistics-digest/files/esd-2012.pdf>

# 附 錄

## 附錄一

### 公立高級中等以下學校教師成績考核辦法

#### 第1條

本辦法依高級中學法第二十一條之一、職業學校法第十條之二及國民教育法第十八條規定訂定之。

#### 第2條

公立高級中等以下學校編制內專任合格教師(以下簡稱教師)之成績考核，依本辦法辦理。

#### 第3條

教師任職至學年度終了屆滿一學年者，應予年終成績考核，不滿一學年而連續任職已達六個月者，另予成績考核。但教師於考核年度內有教師法第十四條第一項各款規定情事之一或教育人員任用條例第三十一條第一項各款規定情事之一，經依法定程序予以解聘或不續聘者，不再辦理年終成績考核或另予成績考核。

教師在考核年度內有下列各款情形之一者，得併計年資參加考核：

- 一、轉任其他學校年資未中斷。
- 二、服役期滿退伍，在規定期間返回原校復職。

教師依法服兵役，合於參加成績考核之規定者，應併同在職人員列冊辦理，並以服役情形作為成績考核之參考。但不發給考核獎金。

教師另予成績考核，應於學年度終了辦理之。但辭職、退休、資遣、死亡或留職停薪者得隨時辦理之。

同一考核年度內再任教師，除已辦理另予成績考核者外，其再任至學年度終了已達六個月者，得於學年度終了辦理另予成績考核。

#### 第4條

教師之年終成績考核，應按其教學、訓輔、服務、品德生活及處理行政等情形，依下列規定辦理：

- 一、在同一學年度內合於下列條件者，除晉本薪或年功薪一級外，並給與一個月薪給總額之一次獎金，已支年功薪最高級者，給與二個月薪給總額之一次獎金：
  - (一)按課表上課，教法優良，進度適宜，成績卓著。

- (二)訓輔工作得法，效果良好。
  - (三)服務熱誠，對校務能切實配合。
  - (四)事病假併計在十四日以下，並依照規定補課或請人代課。
  - (五)品德生活良好能為學生表率。
  - (六)專心服務，未違反主管教育行政機關有關兼課兼職規定。
  - (七)按時上下課，無曠課、曠職紀錄。
  - (八)未受任何刑事、懲戒處分及行政懲處。但受行政懲處而於同一學年度經獎懲相抵者，不在此限。
- 二、在同一學年度內合於下列條件者，除晉本薪或年功薪一級外，並給與半個月薪給總額之一次獎金，已支年功薪最高級者，給與一個半月薪給總額之一次獎金：
- (一)教學認真，進度適宜。
  - (二)對訓輔工作能負責盡職。
  - (三)對校務之配合尚能符合要求。
  - (四)事病假併計超過十四日，未逾二十八日，或因重病住院致病假連續超過二十八日而未達延長病假，並依照規定補課或請人代課。
  - (五)品德生活考核無不良紀錄。
- 三、在同一學年度內有下列情形之一者，留支原薪：
- (一)教學成績平常，勉能符合要求。
  - (二)曠課超過二節或曠職累計超過二小時。
  - (三)事、病假期間，未依照規定補課或請人代課。
  - (四)未經校長同意，擅自在外兼課兼職。
  - (五)品德生活較差，情節尚非重大。
  - (六)因病已達延長病假。
  - (七)事病假超過二十八日。

另予成績考核，列前項第一款者，給與一個月薪給總額之一次獎金；列前項第二款者，給與半個月薪給總額之一次獎金；列前項第三款者，不予獎勵。

第一項第一款第四目、第二款第四目及第三款第七目有關事、病假併計日數，應扣除請家庭照顧假、生理假，及經醫師診斷需安胎休養者，其治療、照護或休養期間請假之日數。

第一項第三款第六目因病已達延長病假之情形，不含經醫師診斷需安胎休養者，其治療照護或休養期間之請假。

各學校於辦理教師成績考核時，不得以下列事由，作為成績考核等次之考量因素：

- 一、依法令規定日數所核給之家庭照顧假、生理假、婚假、產前假、娩假、流產假或陪產假。
- 二、經醫師診斷需安胎休養者，其治療、照護或休養期間請假之日數。

- 三、依法令規定核給之哺乳時間、因育嬰減少之工作時間或辦理育嬰留職停薪。

### 第5條

教師在考核年度內曾記大功、大過之考核列等，除本辦法另有規定外，應依下列規定辦理：

- 一、經獎懲抵銷後，尚有一次記一大功者，不得考列前條第一項第三款。
- 二、經獎懲抵銷後，尚有一次記一大過者，不得考列前條第一項第二款以上。

### 第6條

教師之平時考核，應隨時根據具體事實，詳加記錄，如有合於獎懲標準之事蹟，並應予以獎勵或懲處。獎勵分嘉獎、記功、記大功；懲處分申誡、記過、記大過。其規定如下：

- 一、有下列情形之一者，記大功：
  - (一) 對教育重大困難問題，能及時提出具體有效改進方案，圓滿解決。
  - (二) 辦理重要業務成績特優，或有特殊效益。
  - (三) 在惡劣環境下克盡職責，圓滿達成任務。
  - (四) 搶救重大災害，切合機宜，有具體效果。
  - (五) 執行重要法令克服困難，圓滿達成任務。
- 二、有下列情形之一者，記大過：
  - (一) 違反法令，情節重大。
  - (二) 言行不檢，致損害教育人員聲譽，情節重大。
  - (三) 故意曲解法令，致學生權益遭受重大損害。
  - (四) 因重大過失貽誤公務，導致不良後果。
  - (五) 違法處罰學生，造成學生身心傷害，情節重大。
  - (六) 執行職務知有校園性侵害事件，未依規定通報。
- 三、有下列情形之一者，記功：
  - (一) 革新改進教育業務，且努力推行，著有成效。
  - (二) 對學校校務、設施，有長期發展計畫，且能切實執行，績效卓著。
  - (三) 研究改進教材教法，確能增進教學效果，提高學生程度。
  - (四) 自願輔導學生課業，並能注意學生身心健康，而教學成績優良。
  - (五) 推展訓輔工作，確能變化學生氣質，造成優良學風。
  - (六) 輔導畢業學生就業，著有成績。
  - (七) 對偶發事件之預防或處理適當，因而避免或減少可能發生之損

害。

(八) 教師本人或指導學生代表學校參加各級主管教育行政機關認定之全國校際比賽，成績卓著。

(九) 其他優良事蹟，足資表率。

四、有下列情形之一者，記過：

(一) 處理教育業務，工作不力，影響計畫進度。

(二) 有不當行為，致損害教育人員聲譽。

(三) 違法處罰學生或不當管教學生，造成學生身心傷害。

(四) 對偶發事件之處理有明顯失職，致損害加重。

(五) 有曠課、曠職紀錄且工作態度消極。

(六) 班級經營不佳，致影響學生受教權益。

(七) 在外補習、違法兼職，或藉職務之便從事私人商業行為。

(八) 代替他人不實簽到退，經查屬實。

(九) 對公物未善盡保管義務或有浪費公帑情事，致造成損失。

(十) 其他違反有關教育法令規定之事項。

五、有下列情形之一者，嘉獎：

(一) 課業編排得當，課程調配妥善，經實施確具成效。

(二) 進行課程研發，有具體績效，在校內進行分享。

(三) 編撰教材、自製教具或教學媒體，成績優良。

(四) 教學優良，評量認真，確能提高學生程度。

(五) 對學生之輔導或管教，熱心負責，成績優良。

(六) 辦理教學演示、分享或研習活動，表現優異。

(七) 教師本人或指導學生參加各項活動、比賽，成績優良。

(八) 擔任導師能有效進行品格教育、生活教育足堪表率。

(九) 在課程研發、教學創新、多元評量等方面著有績效，促進團隊合作。

(十) 其他辦理有關教育工作，成績優良。

六、有下列情形之一者，申誡：

(一) 執行教育法規不力，有具體事實。

(二) 處理業務失當，或督察不週，有具體事實。

(三) 不按課程綱要或標準教學，或教學未能盡責，致貽誤學生課業。

(四) 對學生之輔導或管教，未能盡責。

(五) 有不實言論或不當行為致有損學校名譽。

(六) 無正當理由不遵守上下課時間且經勸導仍未改善。

(七) 教學、訓輔行為失當，有損學生學習權益。

(八) 違法處罰學生情節輕微或不當管教學生經令其改善仍未改善。

(九) 其他依法規或學校章則辦理有關教育工作不力，有具體事實。

(十) 其他違反有關教育法令規定之事項，情節輕微。  
前項第三款至第六款所列記功、記過、嘉獎、申誡之規定，得視其情節，核予一次或二次之獎懲。

### 第7條

教師獎懲累計方式如下：

- 一、嘉獎三次作為記功一次。
- 二、記功三次作為記一大功。
- 三、申誡三次作為記過一次。
- 四、記過三次作為記一大過。

前項獎懲同一學年度得相互抵銷。

### 第8條

辦理教師成績考核，應組織成績考核委員會，其任務如下：

- 一、學校教師年終成績考核、另予成績考核及平時考核獎懲之初核或核議事項。
- 二、其他有關考核之核議事項及校長交議考核事項。

### 第9條

成績考核委員會由委員九人至十七人組成，除掌理教務、學生事務、輔導、人事業務之單位主管及教師會代表一人為當然委員外，其餘由本校教師票選產生，並由委員互推一人為主席，任期一年。但參加考核人數不滿二十人之學校，得降低委員人數，最低不得少於五人，其中當然委員至多二人，除教師會代表外，其餘由校長指定之。

委員每滿三人應有一人為未兼行政職務教師；未兼行政職務教師人數之計算，應排除教師會代表。

任一性別委員應占委員總數三分之一以上。但該校任一性別教師人數少於委員總數三分之一者，不在此限。

委員之任期自當年九月一日至次年八月三十一日止。

委員之總數，由校務會議議決。

### 第10條

成績考核委員會會議時，須有全體委員二分之一以上出席，出席委員過半數之同意，方得為決議。但審議教師年終成績考核、另予成績考核及記大功、大過之平時考核時，應有全體委員三分之二以上出席，出席委員過半數之同意，方得為決議。

### 第11條

人事人員辦理教師成績考核前，應將各項應用表件詳細填妥，並檢附有關資料送成績考核委員會初核。

### 第12條

成績考核委員會執行初核時，應審查下列事項：

- 一、受考核人數。
- 二、受考核教師平時考核紀錄及下列資料：
  - (一)工作成績。
  - (二)勤惰資料。
  - (三)品德生活紀錄。
  - (四)獎懲紀錄。
- 三、其他應行考核事項。

### 第13條

成績考核委員會初核時，應置備紀錄，記載下列事項：

- 一、考核委員名單。
- 二、出席委員姓名。
- 三、列席人員姓名。
- 四、受考核人數。
- 五、決議事項。

### 第14條

成績考核委員會完成初核，應報請校長覆核，校長對初核結果有不同意見時，應敘明理由交回復議，對復議結果仍不同意時，得變更之。

校長為前項變更時，應於考核案內註明事實及理由。

各校平時考核獎勵記功以下之案件，成績考核委員會已就相同案情核議有案或已有明確獎勵基準者，得先行發布獎勵令，並於獎勵令發布後三十日內提交成績考核委員會確認；成績考核委員會不同意時，應依第一項程序變更之。

### 第15條

教師平時考核獎懲結果之報核程序、期限，由各主管教育行政機關定之。教師年終成績考核及另予成績考核結果，應於每年九月三十日前分別列冊報主管教育行政機關核定。

前二項考核結果，學校未依規定期限報核者，主管教育行政機關應通知學校限期辦理；屆期仍未報核者，主管教育行政機關得逕行核定。

第一項及第二項考核結果，主管教育行政機關認有疑義時，應敘明事實及理由通知學校限期重新報核；屆期未報核者，主管教育行政機關得逕行改核，並敘

明改核之理由及追究學校相關人員之責任。

前項學校重新考核結果，主管教育行政機關認仍有疑義者，得逕行改核，並敘明改核之理由。

主管教育行政機關就學校所報考核結果，應依下列期限完成核定或改核；屆期未完成核定或改核者，視為依學校所報核定：

- 一、教師平時考核獎懲結果，於學校報核後二個月內。
- 二、教師年終成績考核及另予成績考核結果，於每年十一月三十日前，必要時得延長至十二月三十一日。

### 第16條

教師成績考核經核定後，應由學校以書面通知受考核教師，並附記不服者提起救濟之方法、期間、受理機關。

平時考核之獎懲令應附記理由及不服者提起救濟之方法、期間、受理機關。

前二項考核，應以原辦理學校為考核機關。但主管教育行政機關依前條第三項及第四項規定逕行核定或改核者，以該機關為考核機關。

### 第17條

教師成績考核結果應自次學年度八月一日執行。

第四條所定薪給總額，以次學年度八月一日之本薪（年功薪）及其他法定加給為基準計算之。但職務加給、地域加給，以考核年度七月三十一日所支者為基準計算之。

教師在考核年度內因職務異動致薪給總額減少者，其考核獎金之各種加給均以所任職務月數，按比例計算。

非於年終辦理之另予考核獎金，其薪給總額以最後在職日之本薪（年功薪）及其他法定加給為基準計算之。

### 第18條

成績考核委員會委員於審查有關委員本人或其配偶、前配偶、四親等內之血親或三親等內之姻親或曾有此關係者之事項時，應自行迴避。

委員有下列各款情形之一者，審查事項之當事人得向委員會申請迴避：

- 一、有前項所定之情形而不自行迴避。
- 二、有具體事實，足認其執行任務有偏頗之虞。

前項申請，應舉其原因及事實，並為適當之釋明；被申請迴避之委員，對於該申請得提出意見書，由委員會決議之。

委員有第一項所定情形不自行迴避，而未經審查事項當事人申請迴避者，應由委員會主席命其迴避。

### 第19條

成績考核委員會委員均為無給職。

教師執行委員會委員職務，以公假處理。

對於教師之成績考核，應根據確切資料慎重辦理，辦理考核人員對考核過程應嚴守秘密，並不得遺漏舛錯，違者按情節輕重予以懲處，其影響考核結果之正確性者，並得予以撤銷重核。

#### **第20條**

成績考核委員會對擬考列第四條第一項第三款或申誠以上懲處之教師，於初核前應給予陳述意見之機會。

成績考核委員會基於調查事實及證據之必要，得以書面通知審查事項之相關人員列席陳述意見。通知書中應記載詢問目的、時間、地點、得否委託他人到場及不到場所生之效果。

#### **第21條**

教師留職停薪借調期滿歸建時，其借調期間及前後在校任教年資服務成績優良者，准予併計按學年度補辦成績考核。但不發給考核獎金。

因案停聘准予復聘人員在考核年度內任職達六個月以上者，准予辦理另予考核，其列冊事由並應於備考欄內註明。任職不滿六個月者，不予辦理。

#### **第22條**

教師成績考核所需表冊格式，由各主管教育行政機關定之。

#### **第23條**

教育部依法定資格派任之高級中等學校軍訓教官及護理教師，其成績考核準用本辦法之規定。但軍訓教官之晉級及軍訓教官與護理教師之救濟事項，應依其他相關法令規定辦理，不準用第四條第一項第一款至第三款及第十六條規定。

#### **第24條**

本辦法自發布日施行。

資料來源:教育部（2012）。公立高級中等以下學校教師成績考核辦法。臺北：教育部。

## 附錄二

教師法第十四條第一項第八款所稱「教學不力或不能勝任工作」

### 情事認定參考基準

- 一、不遵守上下課時間，經常遲到或早退者。
- 二、有曠課、曠職紀錄且工作態度消極，經勸導仍無改善者。
- 三、以言語羞辱學生，造成學生心理傷害者。
- 四、體罰學生，有具體事實者。
- 五、教學行為失當，明顯損害學生學習權益者。
- 六、親師溝通不良，可歸責於教師，情節嚴重者。
- 七、班級經營欠佳，情節嚴重者。
- 八、於教學、訓導輔導或處理行政過程中，採取消極之不作為，致使教學無效、學生異常行為嚴重或行政延宕，且有具體事實者。
- 九、在外補習、不當兼職，或於上班時間從事私人商業行為者。
- 十、推銷商品、升學用參考書、測驗卷，獲致利益者。
- 十一、重病或體力並不適宜教學工作，有具體事實者。
- 十二、有其他不適任之具體事實者。

資料來源:教育部(2003)。處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項。附表四。