

教育政策論壇，2005 年
八卷一期，159-184

學校自我評鑑可行性探究

郭昭佑*

國立台灣藝術大學師資培育中心副教授

摘要

學校教育品質是本次教育改革的重點，但對整日面對課程與教學，位於第一線的教師而言卻感陌生，如何進行學校的改革與發展，在學校發展中如何透過自我的評鑑，確保學校教育的品質，讓評鑑永續學校的發展，是教育工作者與位於第一線的教師關切的重要課題。本研究以訪談及焦點團體法，訪談台灣已執行過自我評鑑的學校成員，目的在探究學校自我評鑑的可行策略，並提供學校及教育行政單位參考。

關鍵詞：教育評鑑、學校自我評鑑、學校評鑑

* 國立政治大學教育研究所博士，研究領域在教學視導與評鑑、學校行政、教育研究法、著有學校本位評鑑（五南）、學校本位課程評鑑（五南）等書。

一般來說，就專業與個人而言，我們都比自己
想像中的更不能接受關於對自己的批評 (p.241)
~House (1980)

壹、前言

從評鑑者角度來看，內外部評鑑一向是重要的區隔，1980年代後，許多國家的學校評鑑發展已逐漸轉為以學校內部自我評鑑為主，或是環繞在評鑑者與教師的合作過程上 (Alvik, 1995; Lau & Lemahieu, 1997; Nevo, 1995; Torres, 1996; Young, 1983)。受到後現代思潮的影響，在歐美等重要國家，學校自我評鑑 (school self-evaluation) 已然成為學校評鑑的核心，由校內教育成員自我診斷學校問題與缺失，並據以研訂改進學校發展方案；外部評鑑僅站在指導的立場，協助學校自我改進；而教育行政機關則依據學校自我評鑑結果，提供必要的資源與協助，鼓勵學校發覺問題與改進缺點 (游家政, 1994)。許多經濟合作發展組織 (Organization of Economic Cooperation Development, OECD) 的會員國亦經常使用學校自我評鑑、學校本位評鑑 (school-based evaluation)、或學校整體評鑑 (whole-school evaluation) 方式協助學校改進辦學 (Alvik, 1995)，即使近在咫尺的日本、香港等地區，對於學校自我評鑑系統的建構亦都不遺餘力 (彭新強, 2001; Baba, 1995)。

目前台灣教育評鑑已受到相當的重視而大量實施，許多評鑑亦為學校改進有甚多貢獻，然而以外部評鑑為主的作法，使得訪評前的自我評鑑成為學校準備資料以應對外部評鑑的工具，在追求績效責任同時，不但可能影響學校正常辦學與教師教學，更衝擊學校涵詠誠實的品格與道德價值。

據此，本研究將在探討自我評鑑趨勢對台灣教育評鑑現階段發展的重要意義下，以調查研究方式，針對過去曾以較真實方式實施過自我評鑑的學校進行深度訪談或焦點團體訪談，探究其對學校自我評鑑實施問題與可行性的看法，及在行政上應扮演的角色與可行策略，以提供參考。

貳、文獻探討

本研究為探討自我評鑑在台灣之可行性，茲從幾個地區學校自我評鑑方案的經驗來看台灣的評鑑現況，探究自我評鑑趨勢對台灣教育評鑑現階段發展的重要意義與啟示。

一、幾個學校自我評鑑方案

美國舊金山聯合學區的「人文教育、研究和語言發展」計畫，任務在透過教師研究及豐富的人文課程，促進種族多樣性的學校學生的口語及書面語的能力，評鑑即以學校自我評鑑為主，依循計畫發展需求修正實施，此一經由與外部專家緊密的合作過程顯示，教師不再是一個害怕新實驗的人，反而能對結果負責。他們將真實注入新的教學實施評鑑裡，評鑑成為不具威脅的媒介，促使改革的形成（Lau & Lemahieu，1997）。

在英格蘭西南部地區一項名為「合作的學校本位評鑑」計畫，經由學者專家的協助，目的為協助新任教師瞭解學校課程，並引領學校經由自我評鑑進行課程方案的革新。此一具詮釋性之合作式學校評鑑成為學校成員批判與反省的基礎，不但有益於新任教師，也是學校成員專業發展的契機，經由學校自我的課程評鑑導引教師反省、實踐與行動，成為典型的行動研究過程（Ackland，1992）。

1989 年，挪威教育部與 Lillehamer 的 Oppland 學院簽署協定中一個「在教育單位的領導、評鑑與發展」的三年研究計畫（Indrebo，Monsen & Alvik，1993），重點放在學校本位評鑑上。自 1991 至 1994 年，此計畫在位於郊區的初級中學 Hovseter 執行，並達成學校許多實務上的改變，至 1994 年，教育部門首先將辦學決定權及結果完全交由學校負責，讓學校得以獲得自行反省與發展的著力點，中央教育當局更希望每個學校都能自我評鑑，並於 1994 年出版評鑑手冊「在途中」（On the way），提供學校本位評鑑如何實施的想法（Alvik，1995）。

香港在 1997 年發佈了「教統會第七號報告書-優質學校教育」，其中建議

一個鼓勵學校進行「自我評估」藉此制定自我完善的改進計畫。但依教育署質素保證視學組人員先後在 1998-2000 連續三年分別在 26、46 及 56 所中小學校進行了總體視學，發現大部分的學校最薄弱的環節就是學校自我評估，因為大部分的學校都缺乏這方面的認識和適當資源，因此如果期望學校自發建立自我評估機制是不切實際的。有鑑於上列因素，香港中文大學教育學院於 2000 年推出一項名為「學校自我評估與校本表現指標」的學校改進計畫，在二十所中小學試行為期二年，其主要目的之一即在學校建立一套恆常的「自我評估」機制（彭新強，2001）。

二、台灣教育評鑑的蓬勃發展與困境

台灣的教育評鑑思潮受美國影響，最早可追溯到「國民教育發展五年計畫」（1964 至 1969 年）所實施的方案評鑑，但較為全面性的評鑑則始於 1975 年由大專校院學門評鑑開始，並逐漸擴展至高級中等學校與國民教育（江啓昱，1993；秦夢群，1997；盧增緒，1995）。1992 年教學與學校評鑑研究中心在國立新竹師範學院成立，引領台灣教育評鑑研究，1996 年由行政院主導的「教育改革總諮議報告書」亦強調教育評鑑工作的重要性，2000 年台灣教育政策與評鑑學會成立，2003 年台北市立師範學院成立教育行政與評鑑研究所，為教育評鑑專業與研究挹注更多人力，評鑑在台灣教育改革的重要性已不言可喻。

而真正影響教育評鑑實施的是各項法令修訂所賦予教育行政機關的評鑑權責。例如在校長職務採遴選制度後，依法須以校長辦學績效評鑑結果作為遴選依據；近年台灣教育的重大改革「九年一貫課程總綱綱要」亦明列課程評鑑要項：「課程評鑑應由中央、地方政府和學校分工合作，各依權責實施」。即使是引領所有教育政策的「教育基本法」，第九條及第十條更明訂中央與地方政府的評鑑權限規範，足見教育評鑑在法制化方面已具良好的法源基礎（蘇錦麗，2003）。評鑑或訪視字眼不僅時見於各項教育法令規定，即便教育行政機關所研訂的各項計畫、辦法、要點，亦都隨處得見軌跡。

然而，台灣教育評鑑在以教育行政機關之外部評鑑為主的大量實施下，是否真的達到追求學校績效責任與發展改進目的？答案並不完全正向，常見的教育評鑑生態是，評鑑前行政單位詳擬計畫，學校緊張應對，評鑑時間不足而無法深入，訪評委員與學校耗時費力，評鑑後訪評結果甚少追蹤，甚至有些評鑑想到就做，沒有急迫性時就停擺，教師對評鑑仍充滿疑懼（郭昭佑，2000；陳美如和郭昭佑，2003；游進年，2003；潘慧玲，2003），此一以外部評鑑為主的訪評方式，除了使學校備受疲勞轟炸，聞評鑑色變，甚而產生排拒外，即使在教育行政機關與專家學者勞師動眾下，實際上是既未協助學校改進或發展些什麼，也未能在績效責任上見諸功效，因而造成評鑑缺乏著力點，不知為何而評鑑。

三、自我評鑑趨勢對台灣教育評鑑的啟發

雖然自我評鑑在台灣仍多附屬於外部評鑑而不受重視，學校成員也沒有機會習得評鑑知能，然而其趨勢已逐漸影響台灣教育評鑑生態。教育部自 86 學年大學評鑑後，未再對大學進行大規模的評鑑工作，僅以經費補助方式鼓勵大學進行自我評鑑，唯許多大學校院在申請經費後，即運用該筆經費委請校外委員進行評鑑工作，如此，來年是否須再申請經費才能再次進行自我評鑑？這好比是給魚吃的例子，這筆經費是否用來鼓勵學校學習並建構自我評鑑機制，以爲不斷自我檢核與改進較爲適宜？

Cheng 認爲對學校效能的監控，如能同時確保學校的內部發展與績效責任是最好的，但同時將這兩種功能最大化並不容易，因爲強調績效責任的結果自然會促發學校自我防禦機制，將妨礙學校自我學習與改進（Cheng，1997），而自我防禦更可能使內部成員面臨誠實品格問題，吳怡靜（2003）在論企業倫理成爲核心能力時，即談到企業在追求績效時所面臨的品格教育衝擊：「中間幹部在落實的時候，會面臨績效與品格並不是馬上能夠取得平衡的處境」。Nevo 亦認爲外部評鑑可能造成學校成員內在教育價值的衝突，因此嘗試在以色列的

教育系統中協助學校自主評鑑機制的建立，並尋求與外部評鑑的溝通途徑（Nevo，1995）。

以學校自我評鑑為主的思考也許是台灣學校評鑑發展的轉捩點，期望透過此一評鑑觀念的革命性轉變，使台灣學校評鑑在量增後產生優質的質變效果，使評鑑真正有益於教師專業成長、學校改進發展與教育品質的提升，並提供未來評鑑思維的重要導引。

參、研究方法

為深入瞭解學校自我評鑑在台灣現行教育體制的可行性，本研究以訪談及焦點團體訪談進行研究。在深度訪談上，參酌自編訪談大綱（如附錄 1），針對過去曾實際執行過自我評鑑的學校成員，依循其執行過程中的流程及實際執行情形，個別訪談其相關意見，深入瞭解自我評鑑在學校中可能面臨問題及可行策略。

在焦點團體訪談上，亦參考自編訪談大綱針對一所曾實際執行過自我評鑑且實施歷程較完整的學校成員進行研究，依循其執行過程中所面臨問題及可行的解決策略相關議題進行討論。

焦點團體法係透過焦點團體的參與，在短時間內針對研究議題做大量的語言互動和對話，經由彼此意見激盪與角色互補，研究者可以藉此取得較週延的資訊與洞識，適宜探索性的研究。因此本研究在訪談外，佐以焦點團體訪談，可補深度訪談只針對個別的單一對象且未有多元角色互動的不足之處，使研究資料取得更為週延。

在研究工具上，以文獻探討學校自我評鑑理念及各地區實踐方案之相關問題，並參酌研究者過去相關研究成果及可能問題，「學校自我評鑑可行性研究訪談大綱」進行訪談，並參考訪談大綱中相關議題進行焦點團體訪談。

在研究對象上，因本研究目的在瞭解學校自我評鑑的可能問題及可行性，這對未實際執行過學校自我評鑑的人來說，其訪談結果可能產生偏誤。而學校

自我評鑑在台灣並未廣泛實施，因此在研究對象的選取上，以曾經實際執行過學校自我評鑑相關措施的人員為研究對象進行深度訪談，訪談對象計五人，包括大學教授、國中主任、國小校長、主任及教師等。另在焦點團體訪談中，由研究者與一所曾完整參與學校本位課程評鑑的學校成員，以焦點團體訪談方式進行，焦點團體成員包括校長、主任、二位組長及六位教師（研究對象詳如附錄 2）。研究結果與討論如後。

肆、研究結果與討論

一、學校自我評鑑實施首要克服的議題

（一）學校（教師）面對評鑑的三種焦慮

第一線的學校成員們在談論到評鑑時，難免流露出敬畏與不安的焦慮氣氛，這在許多訪談歷程中皆不斷呈現：

「因為先前評鑑經驗帶給老師們的刻板印象，讓老師們對評鑑心生排拒」（訪談 A03）。

「面對評鑑還談不上排斥，但的確是不喜歡，過去接受評鑑的經驗多是外部評鑑，比較表面，並未對學校有實質上的幫助」（訪談 A05）。

「老師們面對評鑑，除了過去經驗所形成的恐懼外，總是有一些未知的焦慮，雖然學習是必要的，但我覺得一開始不宜給老師們太多東西，否則可能會造成另一個對評鑑知的恐懼與排斥」（訪談 A02）。

同樣的對談亦出現在焦點團體訪談中：

相婷：剛接任教學組長時，主任告訴我寒假會比較累，因為有校務評鑑，因為剛接任這個職務，不曉得評鑑要來看什麼，感覺很有壓力，無法預期會如何？

大朋：這樣的壓力可能來自於求好心切吧！

阿潘：過去我們曾遇過一位評鑑者，當時是 SARS 期間，我們要求他要戴口罩，他說了一句：你要是要求我戴口罩評鑑就零分！也許是開玩笑，但是我們可以發覺到那種「上對下」對話不平等的感覺及主觀成分（焦點團體訪談 B01）。

由上述訪談可知，學校成員面對評鑑時或多或少呈現三種類型的焦慮：

1.經驗的焦慮：導因於過去接觸或準備評鑑的一些痛苦或不愉快經驗，而對

評鑑產生成見，一提到評鑑即喚起過去的經驗，又要再來一次的心理所產生的焦慮。

2. 莫名的焦慮：這有點像是心理學所談的集體潛意識，由於評鑑隱喻的是被觀看、壓力與控制，因此即使未有接觸或準備評鑑的經驗，遇見類似評鑑字眼即產生的莫名焦慮。
3. 知的焦慮：對評鑑專業缺乏認知所造成，面對外部評鑑時疑懼評鑑目的與評鑑結果將作何用，或在自我評鑑時不知道評鑑的意涵與作法，因認知不足而產生焦慮。

(二) 教師的「專業」藩籬

專業是教師群體極力捍衛自主權的重要根源，然而某種程度上卻像裹著糖衣的毒藥，專業的漂亮外衣形成了一道藩籬，同時阻絕了教師學習與進步的動力：

「很多老師並不覺得「教師」是須要再學習的，不覺得教師是可以再改進的，我看到太多這種情形了，多數教師都覺得自己蠻專業，而且老師又很會講話，當你給他一點改進建議時，他或許不正面回應，就轉過去了」（訪談 A04）。

「有些老師自以為很資深，對於他的教學很有自信，因此雖然我們告訴老師在自評後如果覺得須要協助的話，我們有教學輔導的機制，可是你想，會有老師說他須要輔導嗎？」（訪談 A04）。

教師角色一向是施教者，因此不習慣受教者的角色，使得教師習慣性的穿著「專業」外衣，形成專業學習的自我限制藩籬。

(三) 對評鑑單一思維走不出來的迷思

台灣教育評鑑的發展已使得學校成員習慣外部績效責任式的評鑑氣氛，這種對評鑑的單一思維容易抑制評鑑的其他目的，包括發展與改進，教育體制由下到上陷入走不出來的評鑑迷思：

「老師們對評鑑不信任，會覺得說我怎麼知道你做評鑑目的要做什麼，何況最近教育部開會說要做教師評鑑，就有爭論教師評鑑與教師考核是否應放在一起，這些訊息老師們都接觸得到，試問他怎麼坦然的面對評鑑？」（訪談 A04）。

「我們常說評鑑目的在幫助學校成長，其實自己內部評鑑時學校可以掌握這一個精神，比較擔心的是外部評鑑我們無法掌控，而外部評鑑卻常被用來考核學校，所以

會感受壓力是在這個層面」(焦點團體訪談 B01)。

常期以外部評鑑為主，追求績效責任已造成外部評鑑者與學校內部成員的彼此不信任，自評已成為學校用來準備資料以應付外部評鑑的工具，這樣的單向思維似乎容易造成內外部評鑑間的對立，學校隱瞞缺點尚且來不及，如何期待學校自曝其短以尋求問題的改進策略呢？無怪乎一次次表演式的評鑑不斷的上演...

「評鑑時學校或老師要作假實在太容易，因為對學校或老師來說，只要評鑑委員來的那一天，要看的是那些準備好就好了。必要時將原先教學的精力挪一部份來做資料以滿足位居上位或來評鑑的人，尤其是小學校，人手少，學生可以放著或者混班教學，只由一個老師帶領，其他老師就忙於準備資料...因為你想，老師時間有限，人手又少，如何能做出那麼漂亮的東西？到評鑑時學生也會跟老師一起合作，變成一個表演的老師，一群表演的學生」(訪談 A04)。

這樣為應付評鑑的準備資料心態，乍看下影響學校辦學與教師教學，其實影響更鉅的是教師的專業態度，及一群群孩子們品格與道德價值負面的潛在學習。

(四) 解放自我評鑑的另一端價值

評鑑的目的不外乎績效責任及發展改進，自我評鑑雖然在短期內無法監控學校與教師的績效責任，但卻能在安全的、學習的評鑑氛圍中，使學校成員較能坦然面對自己，發掘問題據以改進：

「要讓老師深入瞭解評鑑，知道過去不喜歡評鑑是基於不佳的評鑑經驗與對評鑑的一知半解，瞭解評鑑在績效責任以外的發展改進目的，強化評鑑對學校、對學生、對自己的優點」(訪談 A04)。

「學校整體的自我評鑑，是一個能讓學校學習自我反省、接受他校經驗、引導辦學新概念，並讓校務運作不斷更新的重要機制」(訪談 A02)。

由此可知，學校成員對評鑑觀念的解放，也就是對評鑑的再認識是重要的關鍵，暫且將評鑑的績效責任目的放在一旁，導引學校成員進入一個不斷自省

與更新的專業成長中，此一以發展改進為主的思維是自我評鑑所追尋評鑑的另一端價值。

二、學校自我評鑑的有利條件

(一) 起步的動能是須要蘊釀的

對評鑑有正向的理解與認知是一回事，真正要實際動手做又是另一回事。由於先前對評鑑根深蒂固的焦慮及「專業」所構築的藩籬，評鑑的起步動力須要一些時間蘊釀：

「把評鑑帶入學校同仁心裡面的速度一定要慢，就像小朋友要入小學，家長會跟他說學校很好玩，有鞦韆，有玩具，偶爾會帶他到附近的學校看看一樣」(訪談 A04)。

「我不贊成學校老師僅僅聽完兩個小時的演講後就開始執行，做出來的可能也只是檢核表勾一勾就交給學校，醞釀的過程要慢，或許要花一個學期慢慢去討論校內所關切的問題何在，並為此準備，做一些功課，它的發酵是須要一段時間的」(訪談 A01)。

蘊釀評鑑的能量是有些策略的，首先，評鑑要能激起教師的意願及熱情，最好能從教師所關心的問題開始：「不是我要做評鑑所以我去學習評鑑，我學習評鑑的目的是要解決我的問題才對」(訪談 A01)。其次，教師感知評鑑的存在對他自己是否有意義的追尋也是強有力的動能：「我覺得有必要讓老師們覺得評鑑有意義，追尋意義的目的在讓老師們知道為誰而戰，為何而戰，即使在他們疲倦或遭遇困難時，能振作起精神，主動犧牲奉獻」(訪談 A05)。另外，他人成功的案例與經驗也能蘊育起步的能量：「別人的成功案例可作為我們的借鏡，讓大家覺得說沒那麼可怕，最主要還是解除老師們對評鑑的原始防備與戒心」(訪談 A04)。

(二) 課程是當前最佳媒介

學校自我評鑑的可能客體很多，包括計畫、方案、教師、校務、課程、教學等，當問及較為合適的切入點時，課程卻是一致的首要選擇：

「因為課程與老師息息相關，感覺並不陌生，且九年一貫課程的施行已讓教師習慣課程變革，較容易接受與課程相關的議題，尤其當有些老師對自編課程的信效度及品質有疑問時...我想評鑑的動因如果是在老師本身，那應該會是比較容易施行的，而且課程不像教學評鑑會讓老師們將字面意思解讀為評鑑教師，我覺得解除老師們對評鑑的心理防備是很重要的」（訪談 A02）。

「近來九年一貫課程的實施讓老師經常接受挑戰，且各學年都須設計主題課程，評鑑課程正好可以審視自己課程設計的優缺來改進」（訪談 A05）。

「目前正逢九年一貫課程的施行，不但有法令的依據與上級的壓力，重要的造成一種『時勢所趨』的氣氛，所以目前非常適合執行課程評鑑」（訪談 A03）。

由此可知，因九年一貫課程的推行，課程的評鑑與教師直接相關，又確實對教師發展課程有益，帶點強制壓力，又不太具威脅性，是當前最佳的學校自我評鑑媒介。在焦點團體訪談中阿潘說得真切：「如果學校認知到評鑑的重要性，有必要在學校內執行自我評鑑，要試著做做看的話，最好的客體，正好恭逢其盛的，也跟老師滿相關的，但是又不會太威脅性的，就是課程」（焦點團體訪談 B01）。

（三）謙卑學習的「專業」自覺

在學校自我評鑑的過程中，不管是對評鑑，或是評鑑的客體（如課程），教師都須要再學習，且應該是自我覺知專業須再成長的謙卑學習：

「當老師『說教』給學生聽習慣了，『聽教』對他們來說是很刺耳的，因此要讓老師們願意褪下自我防備的專業外衣，謙虛的去強化屬於自己的專業，願意理性且真誠的面對改變與成長，這樣的教師心態，在面對評鑑時，就容易真誠的去理解，能理解，正向的態度就可能產生，而不只是消極的應付評鑑而已」（訪談 A03）。

「第一線老師背後應有一個系統讓他們不斷的學習，其實不管是學校成員或是專家學者，不間斷的學習都是必要的，這只是回到其本職而已」（訪談 A01）。

教師漂亮的「專業」外衣容易阻絕其再學習，因此不管是對評鑑或是課程的再認識或再學習，理解自己的不足，願意謙卑學習才是真正的專業自覺，就像是教師專業學習願意內外環境中的「內在」環境：承認自身的不足而願意謙卑學習。

(四) 安全學習的「專業」氛圍

除了教師願意卸下專業外衣營造再學習的自身「內在環境」外，一個安全的學習「外在環境」亦能促發教師學習的意願：

「我願意成長，但不要給我難堪，這個想法存在大多數老師的心理，評鑑更是這樣一個議題，面對評鑑，我相信老師不是不願意改變與成長，只要能給他一個安全，較沒有壓力的環境，其實每一個人都願意成長的」（訪談 A04）

「其實沒有不願意進步的老師，只是在他們改變得過程中，須要一些尊重，他們會排斥不安全的進步」（訪談 A05）

因此，適度的規劃學習情境，降低評鑑予人的不安全感是可行的策略：「如果一開始只提供一些對他教學有幫助的錄影帶或其他資源供其參考，久而久之，當習慣且互信感覺有了以後，就應該可以接受面對面的彼此意見交流了」（訪談 A03），或是以另類型態出現：「如果假設我們只是共同接了一個計畫，做學校的自我評鑑，就跟學校老師說這只是某一個實驗而已…研究嘛，總是比較容易讓人家放心」（訪談 A04），都是可行的作法。

三、體現學校自我評鑑可能的行政作為

(一) 行政的腦袋是另一個關鍵

學校只是一個系統，存在於更大的教育與社會系統中，因此學校自我評鑑追求發展改進目的之意涵並不是學校教師理解就好，學校行政更應首先接納這樣的觀點：「以在學校為例，我覺得比較好的著力點是校長們或主任們應該要先接受這樣的一個觀念」（訪談 A04），其次是教育行政主管機關：

「學校在執行自我評鑑後，我們對評鑑的意義已經改觀了，也知道評鑑真正能協助學校，而不是準備一大堆的資料，但教育局要來評鑑時卻仍是須要學校做很多資料的彙整，我們還是要做一些應付性的東西，所以我們面對這樣的情形非常困擾，我覺得要改變評鑑的刻板印象最好是從教育局，甚至教育部官員的想法改起，否則很不容易老師們已經對評鑑改觀且有意義的執行評鑑，但外部評鑑時教育局又要求不一樣的東西，通常會帶給老師們挫敗感」（訪談 A05）。

據此，教育行政當局對評鑑的思維應該隨著修改，甚至主動導引學校自我評鑑，否則學校行政將須顧及「上級」的評鑑需求：「如果教育局心態沒有改變，學校心態就容易偏差，壓力就無法解除，教師仍要擔心須準備很多資料」（焦點團體訪談 B01），甚至影響學校對教育行政主管的不信任：「其實真正要先改變觀念的還是教育行政主管機關，它不改，學校的質疑與矛盾就會出來，甚至第一線的學校成員難免會覺得：我在執行的自我評鑑你又不見得懂，憑什麼來評鑑我？」（訪談 A01）。

（二）找到第一群種子

「假設現在學校如果有 10-20%的老師有參與自我評鑑的意願跟熱情，有 60-80%持觀望態度的老師，可做可不做，另外 10%到 20%是不願意改變…首先就要先找到這願意做的 10%-20%」（訪談 A04）。

在找尋第一群種子的過程中，能力與熱忱是兩項重要的指標：「參與的老師最好要有研究方法的基本素養及資料收集分析的認知，多數學校都不乏這種老師，要把這些老師邀約出來，當然要事先評估其表現及參與度，即使是能力很強的老師，若比較被動，我也不考慮去邀約他，因為參與評鑑終究是額外的工作負擔，所以意願與熱忱非常重要」（訪談 A03）。

其次還有什麼？「嗯…位置。例如受邀者本身就是行政職，如主任、組長…如果是課程評鑑，則課程發展成員，像課發會委員或是領域召集人等，因具有這樣的身份，感覺就會有職責，在邀約時將這個當成理由，對方很難回絕」（訪談 A03），有些受訪者更認為這些重要行政人員更應該要加入：「一開始就要讓學校的課程領導群，包括校長、主任或是課程發展委員會的委員參與，他們必須先能充分理解課程評鑑或評鑑在學校的好處，更必須認同，否則…」（訪談 A04）

另受訪者認為「再不然就是動之以情了，因為擔任主任職務，平時與許多教師都有些情誼，努力邀約一下也應不成問題」（訪談 A03），「以我過去的經

驗，不是只有告訴他評鑑很好就可以了，純宣導是沒用的，我覺得有時須要一些人情的關係，一種團體動力，用大家關心的議題來凝聚這一群人」（訪談 A04）。

在學校中的第一群種子是教師群，如果教育行政主管機關認同而試著推展，尋找第一群種子的策略差不多，而這些種子就是學校群，支持並鼓勵學校形成自我評鑑風氣，並等待其發酵。

（三）提供必要協助及所須資源

學校自我評鑑須要教育行政或是學校行政的協助並提供所須資源：

「教育局必須先調整對評鑑的知覺與態度，如果教育局要求學校要執行自我評鑑時能提供適度的導引，雖有點半強迫性，但教育局卻能提供充分的資源，例如成立工作坊、提供經費、說明如何辦研習等，讓學校有評鑑的基本認知並能實際執行自我評鑑」（訪談 A05）。

「學校行政可協助的包括人力、資訊、空間、設備、排配課及經費資源充分的提供，以及信心喊話等等，老師也可能因為看到上級主管的重視，自然也就重視了」（訪談 A03）。

由此可知，行政上有許多教師無法擷取的資源與便利，包括人力、物力與資訊等相關資源，以排課為例：「除了週三及週五的課儘量排開，讓老師們有整體的時間安排進修外，同組老師也必須有些共同討論的空堂，而討論又須安排足夠的空間」（訪談 A02），當然，學習所須資源或管道也是相當重要的：「評鑑免不了須瞭解資料如何收集、分析與報告，許多老師對這些部分都不太熟悉，因此在執行前是須要學習的，而這些學習的管道與資源…行政應較有機會取得吧？」（訪談 A03）。

（四）專家學者與有經驗的教師同等重要

在學習自我評鑑的過程中，專家學者就像是遠來的和尚，具有說服力：「有時候專家講話份量不一樣，這不只是觀念的溝通較為清楚而已，也因其名為『專家』，所以比較有信服力」（訪談 A03），從焦點團體訪談中亦可看出這個趨勢：

小婷：專家講話比較有份量，譬如諮詢或介紹概念，對於老師們來說，好像都比較容易接受。

阿媛：由我們來講的話有很多老師會有質疑，可能因為我們跟老師們的距離太近了，說服力不夠。

小婷：而且專家給人的感覺是額外協助，不是行政要求。

小如：可是有可能專家講的話跟你們講的話是一樣的？

阿媛：但是效果可不一樣（焦點團體訪談 B01）。

當然，曾執行過自我評鑑的教師，其經驗也許比專家學者更為貼近教師立場：「我覺得各有優缺點，真正實際執行過的老師較能理解老師們在執行上的顧慮及考量，並以同等的角度去設想，因為有經驗，比較有說服力，但專家學者具有專業說服力，尤其是曾經與學校共同合作過的專家，因此最好是專家與有經驗的學校教師一起來」（訪談 A03），據此，在學習自我評鑑的過程中，專家與有經驗的教師同等重要。

（五）彙整案例交流分享機會

學校教師在面對自我評鑑學習時，一些案例的彙整或交流分享是很重要的：「像一些手冊式的東西，導引有那些方法？要如何進行？最好能提供若干學校的實施情形給予參考或分享」（訪談 A03），即使在校內，嘗試執行自我評鑑的人也應做分享：

「可以一面進行自我評鑑，一面透過大家都在一起的時間跟所有老師分享，一來讓未參與的老師知道有這麼一件事在學校內執行，另外也可讓他們瞭解評鑑是在做什麼，而且已在人在做了，以後真要做，也有東西可以參考，有人可以問」（訪談 A04）。

交流分享提供二個訊息，一是已有人做，可提供參考，增加安全感；另一是可瞭解實作的可行流程、方式及可能遇到的問題與解決策略，避免重蹈覆轍。

（六）行政的支持與輔導角色

「我建議教育局不要再以外部評鑑的心態來考評學校，反而是要瞭解學校自我評鑑過程，用外部引導學校內部做自我評鑑，並相信學校所提出的建議及優缺點，他們只要扮演好輔導者的角色」（訪談 A03）。由此可知，行政所扮演

的主要是支持與輔導學校自我評鑑的角色：「教育行政主管機關可以站在完全支持，輔導的立場，其作用在輔導學校自我評鑑的成形，觀照每一個學校的自我評鑑時是不是能做的完整，是不是能自我更新，不斷地去追求成長」（訪談 A01）。

當然更有受訪者認為學校應扮演主動規劃的角色：「學校行政在評鑑推展中所扮演的主要是輔助角色，但老師平常很忙，也許先前的規劃…學校行政也可事先想好策略（訪談 A03），且必須展現真誠：「學校要很積極，但不能太強勢，不管是半強迫或不斷溝通，都應該呈現真誠，且與老師站在一起，而不能是壓迫的」（訪談 A03）。

（七）行政更可主動引導

在行政上亦可能有些引導自我評鑑推展的作為：「當行政的評鑑觀念調整後，也許可以思考如何導引才能不致於讓老師覺得壓迫然後受益：一方面以半強迫的方式要求學校須進行自我評鑑，另一方面告知評鑑結果只做改進用，不另作其他用途；且不斷提供評鑑所須的學習、資源與協助，一段時間後，只要等到那個氣氛與文化出來就 OK 了，一旦學校的老師幾乎都能接受評鑑的概念，而且經常在評鑑，也透過評鑑不斷在改進，當大家都有這個雅量時，新進的老師便能很快融入學校文化中，慢慢的，整個教育的改進文化就容易形成」（訪談 A04）。

當談到由行政半強迫式的推展自我評鑑時是否仍會有不做或作假的問題時，小珊率真的回答：「如果在過程中學校不會，行政就提供學習資源，學校自然沒有不做的藉口」「行政適度壓力也許可讓學校自我評鑑與改進文化早日實現，當然一開始我們會擔心它的失真，因為有的時候不是只有老師作假，行政人員從校長主任開始也會想要作假，這是導因於過去的評鑑經驗；但是行政主管機關只要真實的，不以考核角度的，鼓勵學校自我評鑑並改進的態度，一次，二次，當學校發現不須要作假時，觀念也就改過來了」（訪談 A04）。

（八）中心學校的想法

從教育行政的觀點，當有若干學校具備自我評鑑經驗或成效時，則可以思考較為全面性的推廣時機，此時中心學校也許是可考量的策略：「在學校與學校的合作形式中，亦可以考量形成一個中心學校的概念，它是學校學習評鑑、分享經驗，資源彙整的一個重要節點，可以是學校間自組而成，也可以由教育行政主管機關依學校區域安排，讓對學校自我評鑑的蘊釀與學習形成一個風氣，也代表行政機關的重視」（訪談 A01）。

（九）學習企業界 R&D 機制

評鑑若已成為學校自我檢核以成長的重要機制，即可考量參照企業界的研究發展單位一般，在學校內設置相關單位，負責有關自我評鑑與成長相關事宜：

「我們是國立學校，設有研究處，目前業務包括課程的研發與評鑑，老師的專業成長進修、國際間的教育交流，還有實習老師的各項業務等」（訪談 A04）。

「有了職稱、職位或組織，就能有減課或加給等相關優點，如果評鑑要能成為校內的一個常駐機制，定位是遲早要考量的，其功能必須強調是將資源提供給在評鑑過程中須要協助的同仁，而不是評鑑同仁」（訪談 A03）。

相同的議題也在焦點團體訪談中呈現：

阿潘：減課也許是一個誘因，但只減一兩節，簡直...不過一旦他在那個位置了，也瞭解減課的目的是為了什麼，他所做的會比所減的課多得多，這是一個感受的問題，對那樣一個位置的尊重，而不只是減課那麼膚淺的東西，不過這仍是須要的，表達行政對這一個位置的尊重，並給予這個位置的「微不足道」的補償。

小如：其實評鑑在一個學校運作了幾次之後，如果能夠成為一個常駐機制，當然沒辦法完全比照企業研發的組織，不過它的定位要做的可能是：當同仁有需求的時候，它提供資源、協助並建立長期資料收集，包括評鑑結果、樣本、過去用過的工具及改進的方向等等，可讓以後要做同樣事情的人不須再從零開始。如同知識管理包括如何創新知識、如何蒐集知識，進行處理、貯存，然後做分享或提供較好的使用」（焦點團體訪談 B01）。

學校組織的確是須要一個自我反省時時改進的機制，也許自我評鑑是一個契機，正逢政府推動學校組織再造，也許如同企業界的研究發展機制將逐漸在

台灣教育脈絡中萌芽。

四、允許評鑑在學校中的不同「存在」

在五次個別的深度訪談及一次十個學校成員的焦點團體訪談中，深刻感受到不同學校在面對學校自我評鑑所展現的不同的風貌與生命力，行政也應容許類此「不同的存在」：

（一）不同的起點

每個學校有其獨特文化與本質，因此在自我評鑑的起始點即呈現不同情況，以蘊釀期為例：「我覺得蘊釀時期的長短，要考量的是學校老師特性與學校文化，有些學校規模小，或行政與同仁間的互信夠，或老師自主意識沒這麼強，那可以直接先做再說；但有些學校，你沒有先把評鑑目的、做法及將帶給老師的負擔等問題說清楚，是不太可能先做的」（訪談 A04）。

「評鑑在學校的樣貌又為何呢？每個學校都不一樣的，我們可能要容許各校有不同的觀照起點，這樣子的話，才有可能讓每個學校開始學會站在自己的角度，去思考自己的問題和解決之道」（訪談 A01），就像訪談中小如所說：「不同的學校文化，您會期待他長出一樣的東西嗎？」（訪談 A01）。

（二）多元的形成

各個學校文化起始點不同，其形塑學校自我評鑑的過程也應考量學校脈絡，例如在學習自我評鑑的各種方式，或是評鑑結果的呈現方式，都應允許學校因多元差異所呈現的不同存在：

「自我評鑑的學習可依實際需求與學校現況安排，『一校一組』可讓同仁知道已試行過，也可找出未來可行策略，但試辦者會讓其他同仁覺得壓力；『一校多組』則各組間可以彼此交流經驗，但意味著行政要求，可能比較被動；『多校多組』則能減少經費，且學校間可以彼此分享學習，但時間、場地不容易找；總之須看學校情形而定（焦點團體訪談 B01）。

「行政機關怎麼看學校的自我評鑑，我覺得行政機關應該容許學校有不同呈現評鑑結果的報告形式，現在很多都是一致性的書面報告，卻也是學校人員最詬病的一個部分」（訪談 A01）。

正如在許多訪談結束後所呈現出來的一點共識：「行政單位怎麼去看學校自我評鑑，在最剛開始時必須容許學校用它自己最適合的方式去發展，其實現在就有很多學校不同的做法，就依照學校的文化去做，並沒有所謂固定的模式」（訪談 A01）。

（三）一定得叫做「評鑑」嗎？

既容許學校自我評鑑不同的「存在」，當然更不須要去執著其名了：「有可能學校在實行自我評鑑卻不講評鑑？也就是說不用『評鑑』的用語，而導入評鑑的精神？因為目的不是在做評鑑，目的是在改善問題，只要能改進，不管用任何的字眼都可以，訪視、視導、訪查、輔導、協助…等」（訪談 A01）。

事實上，現在許多學校亦是這種情形：「像市北師張德銳教授帶領的教學輔導系統，就一直強調是以訪視而不是評鑑，因此以輔導的角度切入」（訪談 A03），「我們一開始並不是使用評鑑用語，而是『課程發表會』，雖名為發表會，其實已是在實行評鑑，然而卻能讓老師們比較不會有評鑑壓力」（訪談 A02），「我認為若是一般學校要進行自我評鑑，從「對談」的方式開始最恰當」（訪談 A01）。

伍、研究結論與建議

本研究經過訪談與焦點團體訪談的過程，所得主要結論如下：

一、學校成員對評鑑存有焦慮

從研究中可知道，由於學校成員過去長期對評鑑的經驗與未知，造成其焦慮知覺，遇見類似評鑑用語，而不去究其用意或實踐差異，不由分說即產生排斥心態，這是當前多數學校成員遇見評鑑的心理狀態。

二、教師的學習須要安全的環境

教師是教人的行業，長期的職業知覺使得教師在學習上，比其他行業的人更須要安全的學習情境，因此，學校自我評鑑的成形是須要時間蘊釀的，因為

教師的「專業」外衣所形成阻絕學習的藩籬長期如此，應漸次的卸下這樣的教師心態，此時一個安全學習的內外環境會有所幫助的。

三、課程是目前學校進行自我評鑑最適當的第一個媒介

學校自我評鑑的進行總得找一個評鑑客體先開始，讓學校同仁逐漸熟悉評鑑的概念與方法，在研究過程中，所有接受訪談者皆一致認定，在現階段的中小學校氛圍中，課程是目前最適當的媒介，因為適逢九年一貫課程改革的法令要求，學校原就須要執行，且課程是與學校老師最為相關，也是目前教師最關心的，但卻又不像教師評鑑或教學評鑑那般的具有威脅性，因此學校在學習或實施自我評鑑時，建議學校自課程開始。

四、調整行政的評鑑認知與作法

許多第一線的老師反映，即使學校成員改變對評鑑的看法，但仍須要面對教育行政主管機關的制式評鑑措施，仍須準備很多的評鑑資料，因此除了經由學校行政不斷擴散自我評鑑的正確認知與作法外，教育行政主管機關，包括中央教育部、縣市政府教育局的官員也都必須調整對評鑑的知覺及對學校評鑑的作法。

五、學校自我評鑑的多元形式

學校的差異相當大，文化、歷史、區域、大小也各有異同，因此在學習自我評鑑的起點與過程中，因應學校的不同需求，產生了不同的自我評鑑方式，各有其優缺點與適用性。

依據以上研究結論，本研究建議如下：

一、首要解除學校成員對評鑑的焦慮

因為學校成員對評鑑的既有焦慮難以消除，因此在實施學校自我評鑑之前，首要解除學校成員對評鑑的武裝，讓他們完整的理解評鑑的正確圖像，引發正確的認知，並使評鑑朝向發展改進目的，走出評鑑在績效責任的單一迷

思，逐漸轉向以發展改進的另一端評鑑價值。

二、營造安全學習的內外環境

由於教師在學習上須要安全的學習情境，而安全的學習情境是須要營造的：在內在環境上從教師心理著手，讓老師理解自己專業的不足而須要謙卑的學習與改進，而在外在環境上，則營造一個尊重的安全學習情境，將教師心中實際是願意學習的那顆心帶出來。

三、學校自我評鑑宜由課程評鑑開始

在學校自我評鑑的客體中，建議從目前教師們最相關，也最關心，且感脅感並不大的課程評鑑開始，當透過課程評鑑熟悉自我評鑑的運作方式後，未來再朝向其他的學校評鑑客體發展。

四、行政所能扮演的支持輔導或主動引導角色

在學校形成自我評鑑系統的過程中，學校行政，包括校長、主任、組長等，或是教育行政，包括教育部、局等，在行政上所應扮演的角色，期望不再是過去那種屬於監視及控制的形式化角色，而是改以支持輔導的正向角色，甚至能夠主動引導，尋求第一群種子，提供必要資源協助、專家諮詢與分享管道，或可經由中心學校的推展進而促使自我評鑑成為學校的常駐機制，如此學校與老師間，教育行政主管機關與學校間才能真正建立在一個彼此互信的基礎上，學校自我評鑑系統的建置也才能真正實現。

五、允許學校自我評鑑的多元存在形式

由於學校的情境差異甚大，因此自我評鑑機制的形成亦須因應學校需求，亦即自我評鑑的成形，其樣貌與在學校的實施形式，或是未來常駐機制的落點，都可依循學校的文化而有所不同，不宜一致性的規範或要求。

參考文獻

- 江啓昱 (1993)。CIPP 評鑑模式之研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學教育研究所，台北。
- 吳怡靜 (2003)。企業倫理成爲核心能力。天下，海闊天空，7，248-254。
- 秦夢群 (1997)。教育行政：實務部分。台北：五南。
- 郭昭佑 (2000)。學校本位評鑑。台北：五南。
- 陳美如和郭昭佑 (2003)。學校本位課程評鑑：理念與實踐反省。台北：五南。
- 彭新強 (2001)。香港優質學校教育的發展。發表於國立台灣師範大學主辦之知識經濟與教育發展國際學術研討會，台北。
- 游家政 (1994)。國民小學後設評鑑標準之研究。未出版之博士論文，國立台灣師範大學教育研究所，台北。
- 游進年 (2003)。中小學教育評鑑之評析：以校務評鑑爲例。教育研究月刊，112，47-61。
- 潘慧玲 (2003)。教育評鑑之概念釐清與展望專訪。教育研究月刊，112，22-30。
- 盧增緒 (1995)。論教育評鑑觀念之形成。輯於中國教育學會 (編)，教育評鑑 (頁3-59)。台北：師大書苑。
- 蘇錦麗 (2003)。談教育評鑑之專業性專訪。教育研究月刊，112，31-36。
- Ackland, J. W. (1992). *Collaborative school-based curriculum evaluation: A model in action*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco.
- Alvik, T. (1995). School-based evaluation: A close-up. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 311-343.
- Baba, M. (1995). *Current issues in Japanese university evaluation: The accreditation of teacher education seminar*. Taiwan: Taipei municipal library.
- Cheng, Y. C. (1997). *Monitoring school effectiveness: Conceptual and practical*

possibilities and dilemmas in developing a framework. Paper Presented at the Asia-Pacific Economic Cooperation(APEC) Education Forum on School-based Indicators of Effectiveness. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407 730).

House, E. R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills, CA: SAGE.

Indrebo, A. M., Monsen, L., & Alvik, T. (1993). *School-based evaluation: Three Norwegian studies*. Paper presented at the AERA annual meeting, Atlanta, GA.

Lau, G. & Lemahieu, P (1997). Changing roles: Evaluator and teacher collaborating in school change. *Evaluation and Planning*, 20(1), 7-15.

Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Tel Aviv, Israel: Masada.

Torres, R. T. (1996). *Evaluation strategies for communicating and reporting: Enhancing learning in organizations*. London: Sage.

Young, K. E. (1983). *Understanding accreditation*. CA: Jossey-Bass.

2004 年 04 月 23 日收件

2004 年 10 月 11 日修正

2004 年 11 月 08 日接受

附錄 1 學校自我評鑑訪談大綱

一、在將評鑑帶入學校之前，事先的暖身（蘊釀）是否必要？

如何讓學校同仁「初（再）識評鑑」？有沒有什麼機會、誘因或適合切入的契機？有沒有什麼要先克服的心理障礙？用什麼方式進行較恰當（行政力？）有沒有什麼要考量的？

二、如要將評鑑帶入學校，基本的學習（基本訓練）是否必要？

您認為學校同仁須要學習那些有關評鑑的基本知能（如概念、如何釐清評鑑問題、預擬評鑑指標、工具、計畫、如何收集、分析資料、報告、改進、及其他激勵性課程...），那些最須要？學習過程須注意什麼？經驗分享？做中學？...學校可能須要什麼資源（如行政機關或大學）？學習過程有沒有什麼須要注意的？

三、實際評鑑前須考量那些問題？

如團隊組成（那些人最好能參與？是否須考量自願性？是否有誘因如減課...？）、專家學者是否須持續參與及其角色？第一個評鑑客體的選擇要考量什麼？當前最好的評鑑客體是？是否須事先安排時間與空間？

四、實際評鑑過程須注意那些問題？

如專家學者角色的調整？對校務（教學）的影響？評鑑結果發表分享與討論？瞭解是否真能夠改進問題？同儕間的學習？

五、如何才能使評鑑成為學校的常駐機制

如評鑑團隊的定位（設組或任務編組？設在何處？減課？加給？）、評鑑長期的、系統的資料建立（包括評鑑結果、樣本、工具等）、各評鑑的整合？其他學校的觀摩學習？簡化評鑑流程？

六、校際間如何合作彼此協助

學校的主動性（而非被動）？彼此互為外部成員（經驗的分享）？

七、行政當局或其他可能有助於學校系統自我評鑑的機制？

如教育行政主管當局本身對教育評鑑的再認識、及各項評鑑的整合？政府是否須介入（即快速的全面實施之必要性）？所須資源（實施手冊）？鼓勵學校自我評鑑？制度改變（設處、組、酌減時數）？外部訪評觀念的改變（共負改進責任？彼此觀摩學習？）學校領導者支持的重要性？充足的組織資源（人力、資金、時間、資訊）

附錄 2

學校自我評鑑訪談暨焦點團體訪談受訪者身份及訪談時間一覽表

代號	身份別	訪談方式	訪談日期	地點	備註
A01	教授	個別訪談	2003.04.21	辦公室	小如
A02	國小校長	個別訪談	2003.05.02	辦公室	小玄
A03	國中主任	個別訪談	2003.05.15	辦公室	小媛
A04	國小主任	個別訪談	2003.05.22	辦公室	小珊
A05	國小教師	個別訪談	2003.05.28	電話	梅香

焦點團體受訪者身份一覽表

代號	身份別	訪談方式	訪談日期	地點	備註	
B01	甲校	焦點團體訪談	2003.06.12	學校	備註	
代號	稱謂			身份別		性別
C01	研			研究主持人		男
C02	小如			共同主持人		女
C03	大朋			校長		男
C04	阿潘			主任		男
C05	小瑩			組長		女
C06	阿媛			組長		女
C07	小君			教師		女
C08	小婷			教師		女
C09	小庸			教師		男
C10	小良			教師		男
C11	相婷			教師		女
C12	阿枝	教師	女			

The Plausible of Construction for School Self-Evaluation

Chao-Yu Kau

Associate Professor, Teacher Training Center, National Taiwan University of Arts

Abstract

Currently, school educational quality is one of crucial work in educational reform. However, the reform process seems not so familiar with for elementary teachers when they confront with instructional tasks and the developmental curricula every day. During the developmental process of schools, how can they guarantee the quality of education through self-evaluation during the developmental period to keep evaluation in the schools development? The process is an important theme that will be concerned by elementary teachers. The current research will apply interview and focus group methodology for the staffs of schools that implement school self-evaluation. This study aims to explore the essence and plausible of construction for school self-evaluation, and provide the suggestions for educational administration departments.

Keywords: educational evaluation, school evaluation, school self-evaluation,