

學校本位課程評鑑

—對九年一貫課程發展的啓示

郭昭佑

學校本位評鑑係透過工作坊的訓練增進學校成員的自我評鑑能力，並透過內、外部評鑑的對話，以達成學校改進及績效責任的需求，而在九年一貫課程發展的不同階段，有其不同的評鑑需求，期望透過學校本位評鑑理念的應用，在課程發展上經由成員的專業發展與專家的協助下，使得學校本位課程發展愈臻成熟。

關鍵字：學校本位、課程評鑑

Key words: School-Based, Curriculum Evaluation

壹、緒論

九年一貫課程綱要的公布，使得學校本位課程發展如火如荼的推展開來，試辦學校無不兢兢業業，邊學邊摸索，然而在學校本位課程發展過程中，評鑑的回饋機制之重要性不言可喻，由九年一貫課程綱要的實施原則中即明列評鑑為要項可知，評鑑促使學校成員在發展課程時自我檢視，並不斷回饋、修正，因此評鑑知能是教師在發展課程時應具備的基本能力。

美國自 1930 年代，Tyler 的「八年研究」將測驗的概念轉為評鑑的概念以來，評鑑已成為學校改革不可或缺的一環。評鑑的主要功能在於改進與績效責任，更是瞭解學校概況、引導學校進行改革的重要機制(郭昭佑，民 88b；黃政傑，民 82)。

近十數年來，許多西方國家推動教育改革呈顯了兩個重要的趨勢，以英國 1988 年教育法案為例，一方面強調中央的教育決策權；另一方面則強調學校本位的管理。目前已實施學校本位管理的國家，至少包括美國、英國、澳大利亞、加拿大、荷蘭、比利時、西班牙、瑞典、以色列及土耳

其等國家（黃嘉雄，民 88）。此一學校本位管理的教改運動，無非是想藉由學校自主的管理與自我檢視，以提高學校教育的效能；而此一目的正與評鑑不謀而合。

台灣在教育改革的鬆綁過程中，學校本位管理的概念已漸漸影響校園生態，尤其學校本位的課程發展，在九年一貫課程的推波助瀾下已蓬勃發展。但不管是學校本位管理，或是學校本位課程發展，評鑑都是一項重要的自我檢視功能。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要中即明列：「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」（教育部，民 87），而在學校層級，則負責課程與教學的實施，並進行學習評鑑，且評鑑的範圍包括課程教材、教學計劃與實施成果等。

評鑑主要可區分為內部與外部評鑑，各有其功能與優缺點，學校本位評鑑即使內外部評鑑在某一狀態下結合，透過彼此間的對話與溝通，成為互補而非對立的機制（郭昭佑，民 88a），而此一機制在課程發展中即為學校本位課程評鑑，本文擬從學校本位評鑑的相關課題及以色列的實施參考架構出發，瞭解學校本位課程評鑑的理念及運作方式，並探討對台灣實施九年一貫課程有何啓示？期能提供我國進行學校本位課程評鑑之借鏡。

貳、九年一貫課程發展的評鑑需求

民國 87 年 9 月 30 日「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」公布，在強調帶得走的十大基本能力之餘，亦改變長久以來制式的課程「標準」形式，以「綱要」模式現身，並將分科教學的眾多科目，改以統整的語文、數學、社會、自然與科技、健康與體育、藝術與人文以及綜合活動等七大學習領域，更重要的是，在課程架構中，留給了學校較大的課程自主的空間，而為「學校本位課程發展」起了頭。

從九年一貫課程的規劃來看，未來國民中小學的學校課程自主範疇相當大，包括總教學節數中 20%的彈性教學節數，及在基本教學節數中的 10-30%的選修節數（一至六年級 10-20%，七至九年級 20-30%），如將選修節

學校本位課程評鑑—對九年一貫課程發展的啓示

數換算成學校彈性自主比例則為 8-24%(一至六年級為 8-16%，七至九年級為 16-24%)，總計學校課程自主總比例達 28-44%，可見學校自主的空間相當大(如表 1)。

表 1 九年一貫課程綱要學校課程自主比例表

一至六年級				七至九年級			
基本教學節數		彈性教學節數		基本教學節數		彈性教學節數	
80%		20%		80%		20%	
必修	選修	學校行	班級教	必修	選修	學校行	班級教
80-90%	10-20%	20%		70-80%	20-30%	20%	
佔總節數比例				佔總節數比例			
64-72%	8-16%	20%		56-64%	16-24%	20%	
學校課程自主總比例				學校課程自主總比例			
28-36%				36-44%			

其中 20%的彈性教學節數，係指除各校必須之最低教學節數外，留供班級、學校、地區彈性開設的節數。其中又分為學校行事節數與班級彈性教學節數，學校行事節數可提供學校規劃辦理全校性和全年級活動、執行教育行政機關委辦活動及依學校特色所設計的課程或活動等；而班級彈性教學節數則可提供各班老師實施補救教學、充實教學、班級輔導，及增加學科教學節數等(教育部，民 87)，可見學校課程自主的彈性不只在時間比例上，在課程與教學設計規劃上都有很大的彈性自主空間。

以權責相稱的觀點來看，教師擁有較大的課程自主權，同時也須負有課程設計與規劃的責任與能力，為此，學校應依規定組織「課程發展委員會」審查全校各年級的課程計畫，以確保教育品質(教育部，民 87)，從這裡即可看出九年一貫課程所隱涵的「學校本位課程發展」的架構了。事實上，在現今課程權力下放的教育改革階段中，學校本位課程發展是一項必然的趨勢，而學校本位課程發展的重要意涵如下(張嘉育，民 87)：

- 一、雖以學校為主體，但也重視校內外各種人力、資源的運用與整合。
- 二、宜採用廣義的課程定義，即為學校指導下的一切學生經驗。
- 三、既重視課程發展的成果，也強調過程中學校社群成員的參與及學習。
- 四、能使「社會-社區-學校-教師」發展成爲一種伙伴關係。

- 五、重視學校教育人員的自主與專業，將課程研究、課程發展與課程實施結合為一體。
- 六、強調課程的多樣化、地方化以及適切性，同時可立即回應社會、社區、學校與學生的需要。
- 七、能使課程潛能獲得重視與理解。
- 八、是口號、哲學觀點、也是一套學校經營技術的改變。

學校本位課程的發展為求縝密與周延，有其一定的規則可循，Skilbeck (1984)即指出學校本位課程發展應有五大步驟：

- 一、情境分析：包含校內外因素。外部因素如社會變遷、社區價值觀、教育系統要求或教師支持系統等，而內部因素如學生身心發展、能力與需求、學校權力結構、資源的配合情形等。
- 二、目標訂定：依情境分析而擬訂最適切的目標，其中應包含師生的行為結果等。
- 三、方案建立：所建立的方案中應載明教學活動的設計、達成目標的教材需要及情境設計等。
- 四、解釋與執行：依課程方案實施並解釋。
- 五、評鑑修正：透過追蹤與溝通機制，並蒐集資料以解解目標與執行是否有差距，並藉以判斷是否需重新設計方案。

在 Skibeck 的課程發展步驟裡，評鑑修正是一項得以不斷進步的機制，而在九年一貫課程綱要之實施原則中，亦明列評鑑項目：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(教育部，民 87)：

- 一、中央：建立各學科學力指標，並督導地方及學校課程實施成效。
- 二、地方政府：負責辦理與督導學校的課程實施及各學科表現的測驗。
- 三、學校：負責課程與教學的實施，並進行學習評鑑。

其中，評鑑的範圍包括：課程教材、教學計劃、實施成果等；而評鑑方法應採多元化方式實施，兼重形成性和總結性評鑑，並定期提出學生學習報告；更指出評鑑結果應做有效利用，包括改進課程、編選教學方案、提升學習成效、以及進行評鑑後的檢討(教育部，民 87)。

由以上不難發現，課程評鑑在中央、地方政府與學校各層級雖各有所司，但在未來大量的課程彈性空間下，學校本位課程發展過程中，學校層級的課程評鑑將是課程發展的重要課題。

蔡清田(民 88)更將九年一貫課程改革的學校課程發展步驟明顯區分為規劃、設計、發展、實施、評鑑五個階段，並從學校課程發展步驟、主要的學校課程發展工作項目、主要參與成員、注意事項等詳細探討九年一貫課程發展的重點(如表 2)：

表 2 九年一貫課程各階段發展步驟、主要項目與參與成員

階段	學校課程發展步驟	主要的學校課程發展工作項目	主要參與成員
一、 規劃	1.1 草擬學校課程發展革新計畫與目標	1.1.1 參考國民教育階段九年一貫課程綱要並尋求相關理論或法令依據	學校課程發展委員會可以包括：校長、主任與組長等學人、課程專家、學科專家、七大學習領域授課教師與級任導師代表、學生代表、學生家長代表、專業組織代表(學會、公會、商會)、地方社區關心教育資源的人士、鄉鎮公所人員、縣市政府人員與評鑑專家等
	1.2 成立課程發展組織	1.1.2 檢討過去辦理經驗得失 1.1.3 草擬初步的學校課程發展革新計畫與目標	
	1.3 評估課程發展需求	1.2.1 成立學校課程發展委員會	
	1.4 評估學校課程發展影響因素	1.3.1 評估社會需求與特性 1.3.2 評估學校需求與特色	
	1.5 確立學校課程發展革新計畫與目標	1.3.3 評估學生需求與特質 1.3.4 進行課程發展任務分析 1.4.1 評估學校特色，地方文化、地區特性、師資、設備、時間、經費等影響因素 1.5.1 評估計畫可行性並修正學校課程發展革新計畫草案 1.5.2 確定學校課程革新計畫 1.5.3 確定學校課程發展目標	
二、 設計	2.1 設計學校整體課程方案	2.1.1 成立學校課程設計小組	學校課程設計小組包括：學校課程發展委員會代表、課程專家代表、課程專家、學科專家、七大學習領域授課教師與級任導師代表、學校
	2.2 設計七大學習領域課程實施方案	2.1.2 確立七大學習領域課程具體目標	
		2.1.3 選擇七大學習領域課程領域、科目或主題	
		2.1.4 設計七大學習領域、科目或主題的時數與順序	
		2.1.5 評鑑、修正及確定學校整體課程方案	
	2.2.1 安排七大學習領域所需師資		

階段	學校課程發展步驟	主要的學校課程發展工作項目	主要參與成員
二、設計		2.2.2 規劃相關支援人力、經費、設施、器材等配合措施 2.2.3 評鑑、修正及確定學校整體課程實施計畫	行政人員代表、諮商人員(評鑑專家、學生家長代表、地方社區關心教育的資源人士、學生代表)等。
三、發展	3.1 研究七大學習領域教學大綱 3.2 編選七大學習領域教材 3.3 發展七大學習領域教學活動 3.4 發展七大學習領域教學媒體 3.5 發展七大學習領域評量工具 3.6 試用、評鑑修正	3.1.1 研訂七大學習領域、科目或主題的目標 3.1.2 研訂七大學習領域、科目或主題的內容綱要 3.2.1 選用或編撰七大學習領域、科目或主題的教材 3.3.1 發展七大學習領域教學型態及學習活動 3.4.1 安排及規劃七大學習領域相關教學媒體教具 3.5.1 編擬七大學習領域、科目或主題的評量工具 3.6.1 進行試用並評估可行性	學科專家、教師代表、媒體專家、評鑑專家、諮詢人員(課程專家、學生代表、相關專業人員)等
四、實施	4.1 課程實施前準備 4.2 正式實施教學 4.3 進行教學評鑑	4.1.1 進行教師協調連繫或辦理教師進修或學校本位教師研習 4.1.2 進行相關支援人員協調連繫 4.1.3 進行學校課程方案宣傳 4.1.4 進行教學資源準備及教學情境的佈置 4.1.5 完成外聘教師接待事宜 4.1.6 完成學生編組 4.2.1 按學校課程方案實施 4.2.4 督導教學過程 4.2.3 督導各項行政支援措施 4.3.1 實施學習過程與結果的意見調查	學校課程發展委員會、課程設計小組，外部評鑑人員
五、評鑑	5.1 評鑑學校課程方案及課程實施方案的成效 5.2 改進學校課程方案及課程實施方案	5.1.1 評鑑學生學習效果 5.1.2 評鑑教師教學成果 5.1.3 評鑑行政支援成效 5.1.4 評鑑課程方案成本效益 5.2.1 分析各項成效評鑑資料 5.2.2 根據評鑑結果修訂課程方案及課程實施方案	學校相關人員、教師、其他支援人員(在其他階段中，也應經常進行形成性評鑑、隨時提供回饋)

資料來源：蔡清田(民 88)。九年一貫國民教育課程改革與學校課程發展。北縣教育，30，20-27。

由此可清楚的看出，在規劃、設計、發展、實施、評鑑五個階段中，不僅是評鑑階段須要評鑑而已，在每一階段、步驟，或是工作項目，甚至在參與人員部分，評鑑在在都是課程發展中的回饋與再修正的動力，而專業評鑑人員的介入也是學校本位課程發展需要評鑑時所必須的重要成功因素。

參、學校層級評鑑的主要缺失

課程發展中的評鑑雖如此重要，然而評鑑在學校過去的執行過程中經常有若干缺失。基本上，各校對教育評鑑的實施尚抱著「上級視察」的心態，被評鑑較差者則頻頻叫屈。陳漢強即指出，我國的各項學校評鑑多半不超過一天，評鑑人員倉促成軍，且評鑑標準則含糊不清，評鑑報告只是列舉學校優缺點，很少能提出具體改進意見(引自秦夢群，民 86)。

Gallegos(1994)亦指出學校評鑑實施的一般弱點(p51)：

- 一、評鑑者是否受過學校評鑑的重要訓練並沒有清楚的界定。
 - 二、在評鑑方案或產出時，幾乎無法證明評鑑係基於可接受及可理解的標準？
 - 三、無法證明學校評鑑的系統取向被理解或實施。
 - 四、嘗試以任何有意義的方式強調品質議題的評鑑有限
 - 五、學校的個人評鑑的後設評鑑之實施是否執行或被建議，並無清楚界定
- 而在各縣市執行前台灣省政府教育廳、八十六與八十七學年度「國民中學校務工作評鑑」，依一般行政、教務、訓導、輔導、總務五大檢核重點，每一重點又分目標、資源投入、協調運作、與效能四項，計一般行政 51、教務 55、訓導 50、輔導 50、總務 34 等約 240 項檢核細目，選擇部分學校進行評鑑，而在其後設評鑑會議中，即可看出許多台灣現行學校評鑑的缺失(台中市政府，民 87；台北縣政府，民 88)，茲歸納如下：

一、時間太短

「評鑑內容包羅萬象，檢核時間不足」，有些人更直接反應「評鑑時間太短，建議評鑑委員多翻閱資料，本校有一處室反應評鑑工作小組成員未翻資料」，由此可知，學校並不信任評鑑委員在短時間內即能瞭解學校整體表現情形，而評鑑委員亦有此一擔心。

二、對指標的疑慮：過多、不適個別學校、質疑指標訂定方式

「此次評鑑細目繁瑣，缺乏整體規劃，校務工作評鑑應打破各處室之行政界線朝向全校整體目標之規劃為主」

「自評表上滿意程度，個別差異太大不夠具體，是否以目標達成率做為指標較為具體」

「未來校務工作評鑑方向，是否能提昇到教師教學效果及班級經營成果之評鑑，且指標要具體，如此對學校領導行政較有助益」

「評鑑細目籠統繁多，與各處室之重點工作項目不甚符合，且頗多重複，下次訂定檢核表時是否也請國中教師參與，且依本市實際情況略為修訂」

由此可知，學校認為評鑑指標過於詳細繁瑣及追求一致性，無法符應學校個別情形，且認為指標訂定應更具體，並須有多元的參與以訂定合適的指標。

三、溝通對話障礙問題與學校之辯護、防禦行為

「委員在填寫評鑑時，文字措詞請多斟酌」、「本校教師在實施多媒體教學上，次數可能不多，但在錄音機、錄音帶的使用卻是普遍且頻繁」、「校內同仁合作良好，並無溝通不良現象」，而這種辯護在後設評鑑會議上，或評鑑檢討會議中亦不斷顯現：「建議評鑑委員多翻閱資料，本校有一處室反應評鑑工作小組成員未翻資料」、「學校評鑑呈現出來的資料與學校本身的先天條件有很大的關係，先天條件好的學校所呈現的資料非常豐富」。

在被評鑑者的立場上，學校的防禦行為似乎可以被理解，但也揭露出

評鑑時的溝通與對話障礙，如何使評鑑者與被評鑑者間的溝通隔閡減至最低，甚而產生良好的互動是評鑑實施過程中的重要目標。

四、個殊性與真實性的需求

在評鑑過程中，有些人開始質疑「評鑑資料呈現的方式是否需要統一？」，有些人認為「建立各人心中的一把尺，與自己做比較，有成長、有進步就是可賀可喜」，其間更有「評鑑時請尊重各校校風及特色」的需求。而在台北縣的案例中，評鑑委員則有學校個殊性的看法：「本人所評鑑的兩個學校是類型不同的學校，一所是新設校，充滿生機，在評鑑過程中給予的期所相當高，而另一所學校是具 50 年的老學校，背負有傳統的包袱，且又新遷校，在面臨此種種複雜的環境及不利的條件下…」，由此可見，學校希望評鑑機能符應學校個殊性的需求。

而在真實性需求方面，「評鑑的內容應以第一線工作人員的實際工作重點為主，不只是書面資料的呈現而已」，由此可知，同一標準與流程的學校評鑑無法滿足學校發展的個殊性與評鑑的真實性。

五、學校自評未落實

台北縣在八十六學年度國民中學校務工作評鑑總結報告之後設評鑑中即反映「評鑑時間太短，須透過面談交換意見，以補時間的不足，若碰到新接任的主任或工作人員，因對業務尚未充分熟悉，此時看到的資料較有限制性」，由以上反應不難想像，學校自評過程的疏略，顯現學校自評方式是否嚴謹與自評能力是否充足之疑義，更間接使得評鑑者與被評鑑者間對話無法彼此溝通說服。

由以上之學校評鑑的缺失可知，學校對評鑑的要求，有逐漸個殊性與真實性的趨勢，也因為時間的不足、自評的未落實、及對評鑑委員「上級視察」角色的不信任，造成學校內部成員與外部訪視委員間對話的障礙，及防禦與辯護的行為，另外對評鑑指標的訂定也有個殊化與具體化的要求等，這些都是學校層級評鑑應改進的方向。

肆、學校本位評鑑理念

以色列教育部在幾年前，結合地方教育權力，開始對一些試圖聯結內部與外部評鑑之新的學校評鑑計畫產生興趣，此一計畫的主要目標為協助學校發展其自我的評鑑系統，並結合內、外部評鑑，以互補而非抵觸的途徑，提供學校內在與外在的決策，此一取向即稱為學校本位評鑑(school-based evaluation)，雖然此一學校評鑑計畫的目標為發展學校本位評鑑的機制，然其運作係透過教育部、及地方教育權力當局的推動，且全國各校一致參與，此計畫的運作包含四項基本內涵及其實際實施步驟(Nevo,1995、郭昭佑，民 88b)

一、基本訓練(basic training)

發展學校本位評鑑的歷程始於一個區域的在職訓練工作坊，使校長與教師對學校本位評鑑產生興趣，一個單一的工作坊約能容納代表 10 至 12 個學校的 30 個參與者，每一學校由校長及一至三位教師代表參與，以每週一至二次為基礎，或假期中一星期的集中研討，繼之以幾個月一次的會議加強等，提供 50 至 80 小時的基本訓練，主要是方案評鑑、測驗、資料收集程序、及資料分析等，係特別為學校成員發展的結構性的方案、及教學材料。

此工作坊之進行主要為演講、應用練習與小團體討論，僅有單一代表的學校不被允許，工作坊參與者被鼓勵與其學校成員共同應用練習，並討論其自己學校的相關評鑑議題，此工作坊的成員由專業評鑑者、有經驗的學校評鑑者、曾受訓者且在其學校擔任評鑑團隊成員者所組成。

此工作坊有兩個主要目標，第一個目標是幫助學校熟悉學校本位評鑑的本質，第二個目標是教導「評鑑的語言」(language of evaluation)，使那些即將實際參與評鑑行動的人在其學校特殊需求下瞭解評鑑的潛在利益。事實上並不期待校長與教師在工作坊中即能學習「如何做評鑑」(how to do

)，也不期望他們在回到學校後，能在沒有任何協助下做評鑑。因此，學習如何做評鑑是在下一階段，在外部評鑑巡迴者的協助下，實際在他們的學校執行評鑑時「做中學」，而工作坊的一個重要的結果是其所學能在下一階段有所用。

二、建立學校評鑑團隊(establishing school evaluation teams)

決定執行評鑑發展的學校須建立其內部評鑑團隊，由三至四位教師組成，參與團隊的教師至少應有部分參與過基本訓練工作坊；而決定是否建立此團隊經常在第一階段結束時，由校長，或校長與教師，依據學校的管理風格來決定，假如僅由校長或與少數領導教師諮詢後即決定，則應向全體教師解釋此一決定的重要性，並尋求他們在實施過程時的支持。

評鑑團隊建立後，必須選擇第一個評鑑客體。它可以是學校計畫、教學方案、或一些校內的活動領域，如成員發展或家長參與等，學校將針對此客體，練習其內部評鑑能力，評鑑團隊將在外部評鑑巡迴者的專業協助下，將實際的學習如何進行評鑑，評鑑客體應由校長與學校全體成員共同選擇，因此第一個評鑑客體應是重要的，其次，此客體不應太複雜，以確保學校評鑑團隊的第一個設計可以成功的完成。

以學校為組織，評鑑團隊為評鑑者，此階段係透過評鑑巡迴者的協助，學習如何執行學校評鑑，巡迴者係以每週一次或二次到校為基礎，密集的與學校合作進行評鑑工作，他到學校不是為了持續基本訓練，而是直接與評鑑團隊一起合作在其設計評鑑、發現或發展適當的測量工具、收集及分析資料、及評鑑發現的報告等特殊問題時予以協助，在巡迴者的專業協助下，評鑑團隊將在約六至八個月的期間內完成一個評鑑的完整週期，並向學校管理者及全體成員報告其發現。

三、評鑑制度化(institutionalizing the evaluation)

當學校經歷了幾個不同計畫的評鑑，並藉由內部評鑑的執行，考量評鑑的有用性，及其與學校行政及教學活動確實有密切相關後，即到了學校

評鑑制度化的時機。此時，內部評鑑團隊須成爲學校結構中的重要成分，而團隊組成應階段性的改變，每年有一至二位成員替換，使所有有興趣的教師在其教學生涯的部分階段，都有機會參與學校評鑑團隊。

團隊所須的專業協助應持續安排，但與前一階段的所須的協助及滿足團隊需求比較起來，應愈來愈少。團隊將依據學校的需求，每年持續評鑑一個或二個計畫或學校的活動，所有評鑑的結果將被收集在學校基本資料中，與其他有用的資訊放在一起：例如測驗分數、觀察結果或學校外部評鑑結果等。學校基本資料必須被有效的組織，才能對教師與學校行政者的每日工作有用，也才能提供學校發展學校整體品質的卷宗時的基礎。

一個學校本位評鑑制度化的學校也應對評鑑工具的樣本及參考資料做收集。一個學校評估的試題庫、其他評鑑的樣本工具、及各種有關學校評鑑主題的最近出版品等小型收集，都將對教師改進其評鑑活動有幫助。

四、建立內外部評鑑的對話(establishing a dialogue between internal and external evaluation)

在發展的最後階段，學校應準備好接受國家或區域教育權力的外部評鑑，學校不應僅學習如何應對強迫式的外部評鑑，他們也應委託由專業評鑑者、家長群體、或由其他學校的教師團隊所組成的外部評鑑，由學校主動的外部評鑑更能直接的評鑑學校特別關心的客體，也是延伸內、外部評鑑對話的重要契機。

綜上所述，Nevo(1995)在學校本位評鑑的實施過程中，有相當多的實施方式與原則，茲將其詳細的實施步驟，依歷程及實施方式與原則兩面向歸納如下表：

表 4 以色列學校本位評鑑實施流程表

歷程	實施方式與原則
<p>壹、基本訓練 ：工作坊</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 區域性(各校二至三位代表，含校長) ◦ 每週一至二次，70-80 小時；或假期中一星期的集中研討，再隨時加強 ◦ 內容：方案評鑑、測驗、資料收集、分析 ◦ 方式：演講、應用練習與小團體討論、分享 ◦ 成員：專業評鑑者、有經驗的學校評鑑者、曾受訓且擔任學校評鑑團員者
<p>貳、建立學校 內部評鑑 團隊</p>	
<p>一、成立評鑑 團隊</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 在基本訓練結束時組成 ◦ 評鑑團隊成員由 3-4 位教師組成(至少部分參加過工作坊) ◦ 免除團隊成員 4-6 小時、協調者 4-8 小時義務
<p>二、選擇第一 個評鑑 客體。</p>	<p>選擇學校中任一評鑑客體以練習內部評鑑能力</p>
<p>三、評鑑實施</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 須外部巡迴者專業協助(每週一至二次) ◦ 六至八個月完成一週期 <p>實施步驟：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、瞭解評鑑問題 2、評鑑計畫 3、資料收集 4、資料分析 5、評鑑發現報告。 6、提供評論
<p>參、評鑑制度 化</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 內部評鑑團隊成爲學校結構的重要成分 ◦ 每年應有 1-2 位成員替換 ◦ 妥善彙整所有評鑑結果、樣本、與工具 ◦ 應對學校全體成員維繫一個訓練方案，使其瞭解評鑑
<p>肆、建立內外 部評鑑對 話</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 接受國家或區域教育權力的外部評鑑 ◦ 亦可由學校主動：委由專業評鑑者、家長群體、或其他學校的教師團隊以進行外部評鑑

從上述的步驟可知，學校本位評鑑的首要步驟是選取內部評鑑的相關人員，並開始進行評鑑專業知識的訓練與討論，以提升評鑑人員的專業知識；其次需選擇學校本位評鑑的主題，進行實地的評鑑與反省；在評鑑制度化的過程中，該評鑑小組的成員亦應做適度的更迭，爲評鑑小組注入新

血，並提供不同的觀點；在進行學校內部評鑑的同時或之後，即可引進外部評鑑，進行學校事物的瞭解，並與內部評鑑人員對話，如此的歷程，是學校本位評鑑的基本步驟。

伍、學校本位課程評鑑的實施

評鑑在課程發展中的主要價值為(黃政傑，民 82)：

- 一、診斷：藉以協助課程發展人員發現每一個階段中存在的問題。
- 二、修正：評鑑不只在找缺點、矛盾與問題，它也在找處方，以「治療」課程發展中的問題。
- 三、評鑑能指出課程的內在價值：由課程本身的特質，剖析其優缺點，透過評鑑規準，檢視課程的價值。
- 四、比較：可與其他課程比較，透過比較，以瞭解現行課程的狀況。
- 五、判斷結果的價值：評鑑可確定課程達成目標的程度，亦可從中發現在課程發展中所產生未預期的結果。
- 六、選擇與決定：評鑑所收集的資料，有助於課程發展人員作決定和選擇。

評鑑在課程發展中的主要價值為(黃政傑，民 82)：

Nevo 其專業的課程發展經驗，應用在學校層級中，他主張學校本位的教學單位(instructional unit)的發展有四個主要階段，而每一階段都有其不同的評鑑需求(Nevo,1983,1995)：

一、計畫一個教學的單位(Planning an instructional unit)

在此階段應清楚的定義此教學單位的目標、決定單位所涵蓋的主題事物、選擇所應用的教學方法、定義單位的全部結構、並發展一個暫時性的時間表。因此，發展團隊須要各種不同的資訊，如學生需求的資訊、一般的教育目標(如教學大綱所描述的目標)、不同的教學方法、及教學材料的形式(如書面材料、電腦課程軟體、視聽材料等)，這些都能應用在單位的

發展上。此一資訊能經由文獻、官方文件、教育諮詢者，或藉由在班級中的直接觀察及與師生互動等而獲得。

而在評鑑方面，Nevo 認為教學單位的發展由計畫階段開始，在此階段，發展團隊須釐清其工作，並決定發展此一教學單位的本質，及其與學校課程間的相關。而在計畫階段應提供脈絡評鑑(context evaluation)，主要為定義目標人口的本質，及評估該教學單位的相關目標。

二、發展單位的第一張草圖(Developing the first draft of the unit)

當該教學單位計畫完成後，此一階段即可開始。團隊準備書寫教學單位各部分的第一張草圖，包括學生目標、閱讀材料、實際練習、實驗室的實驗、及測驗題目等，團隊也可發展單位的補充材料如模式、圖形、曲線、及電腦磁碟。

發展出所有材料的第一張草圖後，團隊即應討論並決定範圍，並決定如何讓其他人瞭解此教學單位、及在實際試用於班級之前，什麼範圍尚能大幅改進？在此階段，單位中仍應有許多能透過專家及其他教師而可以改進的地方。由此可見，對於單位的改進而言，經常透過專家提供回饋，比起不成熟的實地嘗試而獲得資訊而言，是較有價值的。

在此階段的主要評鑑活動，係由專家及有經驗的教師對單位材料做檢查，此材料可在先前階段即請相同的專家及教師審視過，或因材料的本質而有需求的其他人參與，此一審視可以書面或口頭形式，理想的方式，應由發展團隊提出特殊的問題，而非提供材料品質的全部意見。唯有在材料的第一張草圖基於專家的回饋而修訂後，單位才算準備妥當，才可在實際班級中「實地測試」(field trial)。

三、發展單位的實驗版本(Developing an experimental version)

單位的實驗版本是第一張草圖的修訂本，而準備在一個或二個班級中試驗，參與試驗的教師必須是發展團隊的一員，且須在實施的最適條件下，包含物質資源的品質、學生的動機、及適當的行政支持，此一條件當然

無法代表學校中所有時間及所有班級的真實條件。然而，在此一發展階段，問題並不是單位是否能在一般班級及任何條件中實施，而是它究竟是否能被實施。在良好的條件下，單位的實驗成果之價值不應低估或高估。在最佳條件(optimal)下實施之後，我們必須去學習如何在一般的班級中實施。

在實驗階段的主要評鑑活動將聚焦於實驗班級中單位實施過程的觀察，可以使用多種觀察技術進行。團隊可藉由外部評鑑諮商者的專業協助，或在學校評鑑團隊的協助下，發展結構式的觀察工具；也可使用不太須要專業技術的非結構式觀察方法。由參與此單位發展的教師所執行的印象的(impressionistic)方法所得的洞見，有時較源自於客觀觀察者所執行的結構式觀察更有價值性，因為他們對單位的本質僅有表面的瞭解，且不熟悉所觀察的班級脈絡。實驗階段的評鑑計畫也應包含傾向於評估學生成就的測量活動，標準化成就測驗的使用，係提供其與單位教學目標的相關。在很多個案中，特殊測驗及其他評估工具已發展成教學單位的一個完整部分，此一工具被使用以測量直接與單位的特殊目標相關的成就，並提供測驗品質的最基本標準，如信度與效度。

四、發展單位的最後版本(Developing the final version of the unit)

在此階段，經不斷修訂的最後版本，將被介紹至學校的所有班級，其測試必須在平常的條件、任何一位教師、一般班級的自然情形下實施，在此一階段有兩個主要問題：

- (一) 在一般的班級中實施，即未提供如實驗階段的特殊條件下，是否可行？
- (二) 此一單位對一般班級中的學生成就有何影響？

而在此階段的評鑑中，觀察與評估是必須的，必須評估單位使用於班級之前與之後的學生成就。在先前階段發展的觀察方法及學生評估工具，在有效的使用並修訂後，在此階段是否能再次使用。

由此可知，Nevo 認為學校在嘗試發展其自我的課程材料，以符應學校特殊需求的過程中，評鑑是其中一個完整的重要部分，亦即在教學單位

發展的每一個階段中，均應由發展團隊或學校評鑑團隊施以適當的評鑑活動，提供各階段的特殊需求。

依據上述學校本位課程發展與評鑑的過程，歸納學校本位課程評鑑之要旨如下：

(一) 評鑑在學校本位課程發展的各階段有其不同的需求

在教學單位發展的每一個階段中，均應由課程發展團隊或學校評鑑團隊實施適當的評鑑活動，提供各階段的特殊課程發展需求，而其實施的人員、重點均有其差異。

(二) 評鑑過程中需有專家的介入

在發展學校本位課程前，評鑑概念與方法的基本訓練，及在學校本位課程發展過程中，外部評鑑巡迴者(tutor)的專業協助，都是學校本位課程評鑑成功的重要因素。

三、課程發展歷程應以評鑑活動所提供的資訊為基礎，而採用螺旋結構進行。

在學校本位課程發展中，從一個階段轉變至另一個階段。每一階段包含課程材料的發展、評鑑及修訂，此一歷程的螺旋本質，意味著在特定個案中，有時須要重複同一階段好幾次，直到材料成熟才可以繼續下一階段的發展。

綜上所述，學校本位課程發展是一個由學校為主體，並經外部專家協助而發展課程的過程，經由學校教師的自我專業成長，並在不斷的測試與評估下，發展出最適合學生身心發展、興趣與能力的課程，以符應各地區學校間的個別差異，透過最適課程的實施以達教育目的。而為達此一課程發展的完整性，評鑑的實施實在必要。

陸、對九年一貫課程發展的啓示—代結語

由以上學校本位課程評鑑的要旨可看出，未來在學校本位課程發展中，評鑑實為重要的發展環節，對於台灣適值發展九年一貫課程時機，其啓

示如下：

一、評鑑為學校本位課程發展的必要步驟

不管九年一貫的學校本位課程發展過程的步驟如何，評鑑應是一個必要的回饋機制，藉以引為修正、或持續發展的動力，以使課程發展進入不斷往前發展的循環軌道，使課程發展臻於成熟。

二、強化學校內部成員課程評鑑能力

以往台灣的評鑑在學校實施自評時，通常只是由業務負責人進行評量表的勾選，流於形式，對整體的評鑑亦無助益。未來學校成員應在發展九年一貫課程時，以研習或工作坊等方式，先行接受評鑑與課程評鑑的基本概念與能力的訓練，隨機進行學校的內部評鑑，教師亦能藉由課程評鑑澄清自己的課程設計與教學方法的想法。

三、隨時提供評鑑的專業協助

在進行學校內部及外部的課程評鑑過程中，因為評鑑人員本身專業素養的限制，為能確實落實學校本位評鑑的精神，隨時提供評鑑的專業協助是非常重要的。學校可邀請外部的評鑑專業人員擔任學校的顧問，隨時提供諮詢及協助，或於教師進修時間，提供評鑑的知能，如此方能提昇學校評鑑人員的能力與信心。

四、內外部評鑑的對話機會的提供

內外部的評鑑人員在評鑑的場地脈絡與專業素養上各有優劣勢，但現行的評鑑結果多由外部評鑑專家掌控，而評鑑的歷程中，也無機會進行溝通與對話，經常作無謂的辯解，各執己見，徒生敵意，如此誰無法從評鑑中獲益。未來，在進行九年一貫課程評鑑的過程中應提供內外部評鑑人員溝通對話的機會，進行相互的瞭解與疑點的澄清，並藉由該對話歷程，形成學校改進的藍圖，將可提昇評鑑的效用。

五、評鑑在學校本位課程發展中的起承轉合：螺旋的機制

在九年一貫課程發展中，每一階段均包含課程的發展、評鑑及修訂，此一歷程的螺旋本質，評鑑佔有著極重要的位置，在特定個案中，每一個課程發展階段都應不斷發展、評鑑、修訂至成熟，才可以繼續下一階段的發展。

總而言之，評鑑在學校本位課程發展過程中是極為重要的，在九年一貫課程即將實施之際，學校本身對課程發展的能力確實須要加強的同時，評鑑的知能也是學校成員所必須具備的，否則學校成員在發展課程時，因缺乏回饋機制所產生的不確定感，將使得九年一貫課程的發展看不到願景，而相信在專家的介入與協助下，學校本位課程評鑑在學校課程發展的起承轉合的重要位置上，將有極大的貢獻。

參考書目

- 台中市政府(民 87)。台中市八十六學年度國民中學校務工作評鑑總結報告。台中：作者。
- 台北縣政府(民 88)。台北縣八十七學年度國民中學校務工作評鑑總結報告。台北：作者。
- 秦夢群(民 86)。教育行政：實務部分。台北：五南。
- 張嘉育(民 87)。認識學校本位課程發展。載於中華民國課程與教學學會主編，學校本位課程與教學創新，25-47。台北：揚智。
- 教育部(民 87)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北：作者。
- 郭昭佑(民 88a)。學校本位評鑑的觀點及其建構。師友，389，40-43。
- 郭昭佑(民 88b)。學校層級評鑑的新趨勢-學校本位的觀點。研習資訊，16(5)，69-79。
- 黃政傑(民 82)。課程評鑑。台北：師大書苑。
- 黃嘉雄(民 88)。芝加哥與肯塔基學校本位管理模式之比較研究。國立台北師範學院學院，12，197-224。
- 蔡清田(民 88)。九年一貫國民教育課程改革與學校課程發展。北縣教育，30，20-27。
- Gallegos,A.(1994). Meta-Evaluation of School Evaluation Models. *Studies in Educational Evaluation*, 20,41-54.
- Nevo, D.(1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. *Review of Educational Research*,53(1),117-128.
- Nevo,D.(1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*.Tel Aviv,Israel:Masada.
- Skibeck,M.(1984). *School-based curriculum development*. London:Harper & Row.
- 郭昭佑，現任台北縣政府教育局督學