

潘慧玲 (2002, 6月) **綜合高中評鑑的概念與實施**。專題講演於台北市九十學年度綜合高中辦理學校業務研討會 (文章刊於手冊頁 85-100), 台北。

綜合高中評鑑的概念與實施

潘慧玲

臺灣師大教育系教授兼教育研究中心主任

壹、前言

國內開始實施教育評鑑之年代,如果溯及民國五十二年教育部為改進及發展國民教育,與聯合國兒童教育基金會,簽署了國民教育實施方案,在方案中規劃有完整的評鑑計畫(盧增緒,1995),至今可說將近有四十年的歷史,只是其中的發展未具連續性,僅出現一些局部性與試辦性質的評鑑工作,諸如民國五十七年,由前省政府教育廳公布「臺灣省國民中學校務設施評量表」,作為評鑑國民中學輔導工作之依據;民國五十九年,台北市教育局辦理公私立小學之學校評鑑;民國六十三年,教育部進行高中試辦學生評量與輔導工作評鑑(郭昭佑,2000)。直至民國六十四年,方開始第一個全面性的大專院校評鑑,而也由於這次的評鑑較具規模,使得一般人誤認為國內的教育評鑑始於六〇年代。

自大專院校進行評鑑後,高中、高職、國中、國小階段亦陸續實施。其中在後期中等教育階段,近幾年來教育部除推動綜合高中評鑑外,亦針對普通高中、高職、與完全中學進行校務評鑑,然由於所推動的業務司不同,使得同時存有多種學制的高中、職,在連續幾年內,需同時接受上述的多種評鑑,造成學校極大的負荷。所幸的是,目前教育部業已開始著手解決後期中等教育不同學校評鑑的整合問題,不過,在尚未完成之前,綜合高中繼今(九〇)學年度第三屆評鑑後,仍將進行第四屆評鑑之規劃。

綜合高中評鑑雖已實施三年,然許多人對其本質與意義仍不甚了解;對於其與校務評鑑有何不同,亦不太明瞭。故而,本文企圖說明綜合高中評鑑的概念,並立基於這些概念,說明現行綜合高中評鑑的作法以及未來改進之道。

貳、綜合高中評鑑的概念：從方案評鑑談起

一、方案評鑑的緣起與意義

方案評鑑一詞誠如 Robson (2000) 所言,係源自北美的情境脈絡,易言之,在英國,教育評鑑的緣起與課程評鑑相結合,因之,較少使用方案評鑑一詞。至於在美國,一九六〇年代的詹森總統為推展大社會理想,企圖透過教育實現社會平等,故隨著一九六五年通過的「初等與中等教育法案」,聯邦政府投注大量經費推動不同的教育方案,而評鑑也因教育方案的成效需要檢視而大為風

行，進而促使教育評鑑自一九七〇年代起逐漸步入專業之途。這樣的背景使得在美國的文獻中，凡談及評鑑，多出現「方案評鑑」一詞，雖然有時「方案」、「計畫」(project) 與「政策」亦會並列出現。

對於「方案」的解釋，事實上，學者們仍有不同的看法。有人(如 Cook, Leviton 與 Shdish) 保留此詞指涉由政府補助的人類服務 (human services)；然有些人則較寬鬆地使用此詞，例如教育評鑑標準聯合委員會 (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation) 即曾針對「方案」一詞做過簡單的界定：「一種持續性提供的教育活動，例子可含學區的閱讀方案、軍事或工業訓練方案、醫事教育方案、或是專業的繼續教育方案」(The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994: 3)。如對此詞再作進一步的解釋，則可將其視為是一涵蓋人員、組織、管理與資源的集合體，提供持續性的教育活動以達成既定目標。

如對「方案」有此認識，則可知其有別於教育中已經制度化的例行性教育活動。教育方案係針對特定教育對象的需求、或是特定教育問題的產生，試圖謀求發展或尋求改進的教育活動，故與原已例行進行的基礎性活動有所差異(吳明清，1997)。由這樣的意義往下延伸，便可瞭解目前國內所作的校務評鑑係針對基礎性活動所作的評鑑，而融入式資優教育、兩性教育等的評鑑方屬方案評鑑。至於現今綜合高中評鑑也可視為一種方案評鑑，因其旨在對於一個完整的教育方案進行評鑑，故與目前高中、高職或完全中學所實施的校務評鑑在內涵與本質上有所不同。

二、方案評鑑的模式

評鑑領域經過四十多年來的發展，模式種類繁多，其間至少有六十種正式、非正式的評鑑模式或取徑 (approaches) 被提出來 (Worthen, Sanders & Fitzpatrick, 1997)。近年來，新的評鑑模式仍不斷地創發，例如 Empowerment Evaluation (Fetterman, 1994, 1997, 2000； Fetterman, Kaftarian, & Wandersman, 1996) 與 Cluster Evaluation (Sanders, 1997) 等。針對不同的評鑑模式，學者嘗有不同的分類方式，其中 Worthen 與 Sanders (1987)、Worthen、Sanders 與 Fitzpatrick (1997) 所區分的六類模式：目標導向模式、經營導向模式、消費者導向模式、專家意見導向模式、抗詰導向模式、以及參與者導向模式，頗為周延。深究這些不同的評鑑模式，可發現其哲學基礎不同，反映出客觀與主觀的知識論立場；而其方法論背景的差異，則反映出量化與質化的評鑑方式。

在目標導向模式中，評鑑所著重的是確定目標以及決定方案目標所達成的程度，此模式源自 Ralph W. Tyler 於一九三〇年代所作的八年研究。Tyler 曾提出六個步驟進行評鑑：(一) 將目的或目標加以分類；(二) 用行為術語定義目標；(三) 尋找能顯示目標達成的情境；(四) 發展或選擇測量的技術；(五) 蒐集表現資料；(六) 將表現的資料以行為表達的目標做比較。

經營導向模式強調資訊的蒐集，以滿足決策者作決定所需的資訊需求，此模

式最為著名的當屬 Stufflebeam (1971, Stufflebeam & Shinkfield, 1985) 的 CIPP (context, input, process, product) 模式，其鑒於目標模式的不周全性，漸次發展出包括四階段的評鑑模式：情境、輸入、過程與結果評鑑，此四類評鑑並非需要一氣呵成全部執行，而是可配合所需而選擇採用。

消費者導向模式旨在發展產品的評鑑資訊，以便消費者從中選擇所需產品或服務，Scriven 所發展的產品檢核表可說是此模式之典型代表 (Stufflebeam & Shinkfield, 1985; Worthen, Sanders & Fitzpatrick, 1997)。

專家意見導向模式所仰賴的是專家對於評鑑對象進行專業判斷，這類模式最常見到的是認可 (accreditation) 制度。Kells (1983: 9-10) 曾對美國的認可制下一定義：「係一『自願的過程』，透過『非官方的學術團體』，採用『同僚評鑑』(peer evaluation)，以檢視被認可之機構，是否已達成『自我研究』(self-study) 中所定的『目標』，並符合『評鑑的標準』。」從這樣的定義中，可以瞭解美國的認可制是一自願、自我管制的活動，通常由民間的專業組織而非政府承擔起教育品質維持與確保的工作，而認可工作的進行，除請外部的專業人員進行專家評鑑，亦側重機構內部的自我評鑑。現今認可制包含幾個重要要素：(一) 公佈的標準、(二) 機構的自我研究、(三) 外部評鑑小組、(四) 實地訪評、(五) 實地訪評小組的報告，通常包含建議、(六) 由一些知名人士組成小組審查報告、(七) 最後的報告以及認可機構所做的認可決定 (Scriven, 1984, 引自 Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 1997)。美國許多的專業團體，如全國性的「高等教育認可審議會」(The Council on Higher Education Accreditation, 簡稱 CHEA)、「全國師範教育認可審議會」(National Council for the Accreditation of Teacher Education, 簡稱 NCATE)，以及區域性的「新英格蘭學院與學校學會」(New England Association of Colleges and Schools) 等均定期進行專業認可的工作。國內雖未實施正式的認可制度，唯在各級學校的校務評鑑概採此類評鑑模式。

抗詰導向模式係以計畫性的方式呈現贊成與反對雙方評鑑者的觀點，與許多評鑑模式試圖減少個人偏見的情形不同的是，此類模式知覺到偏見是無可避免的，因此力求偏見的平衡。Owen (1973) 與 Wolf (1975) 是此類模式的代表人物，他們修正法庭模式，由正反雙方評鑑者蒐集相關資料，於公聽會中交叉辯論。在這類模式中，處理抗詰程序的規則十分具有彈性，並以自由評鑑證據的方式代替繁複的證據規則，最後的評鑑結果則由仲裁者加以評斷 (引自潘慧玲譯，1989)。

最後一類的參與者導向模式，源自質性研究的傳統。一九六七年開始有學者對於教育評鑑被機械式取徑所主導的情形加以回應，故於一九七〇、八〇年代開始興起另一種評鑑取徑，強調以整體方式瞭解評鑑情境，偏好自然探究的方法，並側重方案參與者的聲音。Stake (1978) 的反應式評鑑 (Responsive Evaluation)、Guba 與 Lincoln (1981) 的自然式評鑑 (Naturalistic Evaluation) 均屬此類模式。

三、方案評鑑的意義

相對應於不同的評鑑模式，學者對於評鑑意義的詮釋便有所不同。有人將其界定為對於既定目的是否達成的評定；有人主張是有系統地蒐集與提供資訊，以便作決策；有人將其定義為判斷事物的價值；有人則將其等同於專業判斷。雖有不同的界定，然不可否認的是，對於事物價值的評估是評鑑廣為接受的一種定義方式（Hopkins, 1989）。不過，對於這樣的定義，亦有學者提出異議，評鑑不僅在評估價值，亦在改進方案（Cronbach et al., 1980）。這樣的主張與英國 Stenhouse 所提倡的教師為課程發展者與評鑑者之想法相符應，而 Hopkins（1989）更倡議發展取徑（developmental approach）的評鑑，主張評鑑與發展宜加以融合，學校評鑑是為了學校發展，這樣的論調使得評鑑者的角色產生變化，亦即過去只有將外部評鑑者視為唯一有能力且適合執行評鑑的想法，開始受到質疑。

四、方案評鑑人員與參與者

擔任方案評鑑的人員究應為內部評鑑者（internal evaluator）抑或外部評鑑者（external evaluator），素來有許多的討論。由於內部評鑑者熟知評鑑環境，故可省卻摸索時間較易上手，然評鑑目的若為瞭解方案之績效，內部評鑑者之客觀、公正性便將受到質疑。反之，外部評鑑者扮演一獨立、客觀之角色，較易受到信賴，但卻因對評鑑場域之陌生，需要一段熟悉適應時間。一般而言，內部評鑑者較適於進行形成性評鑑，謀求方案之改進，而外部評鑑者則較適於總結性評鑑，以瞭解方案的整體成效。

至於在評鑑過程中，誰是參與者，從過去偏於實證典範的模式中，如目標導向、經營導向等模式，學校中的人員僅扮演資料提供者的角色，然而隨著自然典範的興起，參與者導向的評鑑模式中，學校內部人員扮演了更為積極的角色，他們在評鑑過程中更能表達自己的需求與價值。

四、方案評鑑資料蒐集方法

過去在評鑑領域中雖曾歷經量化與質性方法的論爭，唯現今評鑑者均以實務為考量，咸認就實用的立場言，質量方法均是評鑑應當使用的方法。因之，評鑑者在規劃方案評鑑時，因應不同的評鑑問題，常考量文件分析、問卷調查、測驗、訪談、觀察等方法的使用。這樣的作法，與國內偏向專家意見導向模式的校務評鑑有些不同。亦即在專家意見導向評鑑模式中，常在評鑑正式實施前，由一群專業人士針對評鑑之方案，發展一供自評與訪評用之評鑑指標或標準。而在自評、訪評過程中，雖亦可運用問卷調查、訪談等方法蒐集資料，但最後的評鑑結果卻是依賴外部評鑑者根據半天至數天的實地訪評在各項指標或標準上進行評斷。

異於專家意見導向的其他模式，則有不同的作法：評鑑者並未於事前決定評鑑工具，他們通常以較長期的時間進入評鑑現場，除瞭解方案的背景外，更

與利害關係人共同研討評鑑的目的、問題，以及所需蒐集的相關資料與配合事項，因此，問卷調查、測驗、觀察、訪談等方法的使用，是在評鑑現場針對評鑑問題逐漸設計、發展與使用的。

參、綜合高中評鑑的實施

一、現行綜合高中評鑑的作法

(一) 評鑑模式

教育部為瞭解綜合高中之辦學績效，自八十八學年度起，開始就已辦理滿三年之學校進行評鑑，至今(九一)年六月完成第三屆之評鑑工作。就目前三屆所實施之評鑑，可知所採的是一專家意見導向之評鑑模式。評鑑分兩階段進行：先由學校進行自評，再由外部評鑑人員到學校進行實地訪評(on-site evaluation)。這類的評鑑，雖可透過學校的自評，幫助學校對於本身的運作情形與問題作一診斷與瞭解，進而促使學校反思、檢討，並謀求改進，唯其尚有一重要目的，即在於藉由外部評鑑人員，以一超然、客觀之立場，對於受評單位之辦理績效作一評估。因而，在這類類似美國認可制作法的評鑑中，外部專家的訪評意見即是評鑑結果，學校自評資料僅作為訪評參考用。

(二) 評鑑表設計

為推動綜合高中之評鑑，教育部委託臺灣師範大學教育研究中心發展評鑑工具，並辦理評鑑工作。自八十八學年度起至今所使用之評鑑表，在架構上大致未做太大的改變，唯每年視前一年實施狀況與因應外界法令的增修，而作小幅度的調整。

就九十學年度而言，綜合高中自評與訪評評鑑表之內容一致，惟為求簡化，「學校基本資料」、「參考指標資料」因專供受評學校填寫，僅出現於自評表中，而「判斷參考」因專供訪評委員填寫評鑑結果之參考，僅出現於訪評表中。整體評鑑表之設計兼顧質與量的觀點，例如：各評鑑指標項目的自評結果包括量的指標值與質的描述(具體成果、遭遇困難、待改進事項與各範圍自評結果評述)；訪評結果包括量的圈選與質的描述(優點與各範圍訪評結果評述)；學校基本資料亦包括文字(屬質的描述)，以及量的數值資料。

評鑑表內容包括「文前頁」、「學校基本資料」、「參考指標資料」、「評鑑範圍」與「綜合評述」等五大部份，茲分別說明如下：

1. 文前頁

包括封面、關防頁及填表注意事項三部份：

- (1) 封面—標示主辦單位、承辦單位、受訪學校校名與日期。
- (2) 關防頁—包括學校名稱、校長與聯絡人姓名，以及學校之電話、傳真、E-mail、地址及網址等基本聯絡資料，並由學校蓋上關防章，以示負責。
- (3) 填表注意事項—包括 a. 「評鑑目的」、b. 「評鑑表內涵」、c. 「名

詞解釋」與 d.「填表說明」等四大部分。簡要說明此次綜合高中之評鑑目的、評鑑對象與評鑑項目，並說明學校進行自評計算指標值及撰寫自評結果時，宜遵守的原則與注意事項，以協助受評學校順利進行自評及完成自評結果之填寫。受評學校與訪評委員必須在評鑑前完全瞭解整個評鑑內容，才能確實進行自評或訪評。

2.學校基本資料

學校基本資料包括(1)「學校概況」(內容包括學校類型、校地面積、學校成立時間、教職員工人數、專任教師師資結構、學生班級與人數、綜合高中部學生人數、各學年綜合高中部學生核定與註冊人數、綜合高中部上一學年度畢業生加註主修學程人數與綜合高中部上一學年度預修大學、四技與二專學分人數);(2)「綜合高中辦理情形」(包括辦理規模、學程名稱及學生數);(3)「實施綜合高中之理念」;(4)「學程分析表」(包括各學年度學程開設/課科目與學分數);以及(5)「全校教師專長授課分析表」等質化與量化的基本資料，以協助訪評委員進行訪評時能對學校先有概括性的瞭解。

3.參考指標資料

因考慮各受評學校設校背景及成立綜合高中相關條件的差異，故將不適合用來評比的項目改列為參考指標資料。參考指標資料包括受評綜合高中的「基礎設施」、「學生結構與入學」、「圖書資源與設備」、「經費」、「諮商」、「師資」、「學生活動與服務」以及「教育成果」等八項目，共 16 個指標，以協助訪評委員瞭解學校若干辦學概況。

4.評鑑範圍

評鑑範圍包括「行政」、「課程與教學」、「輔導」、「學程實施概況」及「計畫執行」等五大範圍，其下又分「評鑑層面」、「指標項目」、「操作型定義」、「資料來源」、「自評結果」或「訪評結果」六個項目加以設計，茲分別說明如下：

- (1) 評鑑層面：每一範圍之下含有若干評鑑層面，以涵蓋該範圍之重要辦學重點。
 - a. 「行政」範圍包括：「招生」、「行政配合措施」及「教學資源」等三個層面。
 - b. 「課程與教學」範圍包括：「課程實施」、「教學實施」、「師資與進修」及「教育成果」等四個層面。
 - c. 「輔導」範圍包括：「學生輔導」與「學生活動與服務」等兩個層面。
 - d. 「學程實施概況」範圍包括各「開課學程」。
 - e. 「計畫執行」範圍包括：「執行計畫」、「課程計畫」、「師資調整」、「設施及儀器」、「圖書設備」、「校舍空間」及「中長程計畫」等七個層面。

每個層面皆包括「指標項目」、「操作型定義」、「資料來源」、「自評結果」或「訪評結果及判斷參考」(或備註)等欄。同時在每一層面之最後,皆列有「自評(或訪評)結果敘述」,以質性陳述方式敘述各層面之「具體成果(或優點)及特色」與「待改進事項」。

(1) 指標項目:每一評鑑層面之下定出一至八個評鑑指標項目,為學校在該範圍需達成之重要辦學項目,亦為判斷學校辦學績效或優缺點的依據。

(2) 操作型定義:各指標項目均列出操作型定義,以說明指標項目的計算公式,期使受評學校確實瞭解指標項目的意義,並能正確求得指標值以填寫相關數據。

(3) 資料來源:為求確實掌握資訊,評鑑表上有專欄說明該指標項目須蒐集之資料可能來源,以供受評學校蒐集資料與訪評委員進行判斷時之參考。

(4) 自評結果:

在自評結果部分,除「計畫執行」範圍僅含質的描述外,其他評鑑範圍均含量的指標值結果與質的描述,由受評學校填寫,除指標值依據操作型定義加以計算並填寫外,受評學校亦可簡要敘述具體成果、遭遇困難及待改進事項,以提供受評學校解釋指標值之機會。

(5) 訪評結果:

在訪評結果部分,除「計畫執行」範圍僅含「優點與建議(質的描述)」與「量的結果」外,其他評鑑範圍均含「指標值」、「優點與建議(質的描述)」、「量的結果」及「判斷參考」,由訪評委員依據受評學校所提供之表冊等資料,以及自評結果之指標值與相關文字敘述,配合實地訪評所見,參考「判斷參考」欄的說明後,圈選 5、4、3、2、1 等量化數值。各量化數值所代表之意義如下:

5 係指「受評學校或訪評委員對學校評鑑結果或指標值認為非常理想」;

4 係指「受評學校或訪評委員對學校評鑑結果或指標值認為理想」;

3 係指「受評學校或訪評委員對學校評鑑結果或指標值認為尚可」;

2 係指「受評學校或訪評委員對學校評鑑結果或指標值認為需要改進」;

1 係指「受評學校或訪評委員對學校評鑑結果或指標值認為亟待改進」。

當訪評委員圈選 1、5 或其它特別情況時,必須在「優點與建議」欄中簡要敘述理由。

此外,由於各指標項目之訪評結果需以五等第量表的形式呈現,故特設計「判斷參考」,以提供訪評委員圈選五等第時的參考依據,以避免不同學校由不同委員訪評時,所持標準不一之缺失。絕大部份之指標項目僅提出第 3 與第 4 的判斷依據,提供訪評小組較大的判斷空間與彈性。

綜言之,本次量和質的評鑑內容共包括五個評鑑範圍、17 個評鑑層面及 61 個指標項目。各評鑑範圍所包含之評鑑層面及指標項目數請參見表一。

表一：各評鑑範圍所包含之評鑑層面及指標項目數

評鑑範圍	評鑑層面	指標項目
一、行政	3	13
二、課程與教學	4	23
三、輔導	2	11
四、學程實施概況	1	7
五、計畫執行	7	7
合計	17	61

5.綜合評述

綜合評述的目的在於一方面讓受評學校將其辦理綜合高中的自評結果，作一總結性的歸納，並將其具體成果（優點及特色）、遭遇困難或待改進事項列舉出來，填入自評結果欄中；另一方面讓訪評委員將所訪評的各項結果，作一整體性的結論，針對學校之優點與建議事項由訪評小組召集人填入訪評結果欄，以供學校改進參考。

（三）成效指標設計

教育部為更明確瞭解在推動數年綜合高中政策後，受評學校是否確實配合部裡政策，掌握綜合高中應有之精神，乃委託臺灣師範大學教育研究中心除評鑑表外，另擬綜合高中成效指標。這份成效指標的設計，曾先後透過部裡所召開之相關會議以及臺灣師大教育研究中心所召集之會議中，徵詢學校意見，目前確認十五項指標，作為教育部核可受評單位是否可繼續辦理以及進行獎勵或輔導之參考依據。而這十五項成效指標開始於九十學年度第三屆綜合高中評鑑中使用，在所有訪評委員完成評鑑表所需評鑑之項目後，就學校在各項成效指標上的表現，逐一討論填寫。以下就十五項的成效標作一條列：

- 1.*符合綜合高中學生高一課程不分化的原則。
- 2.*提供學生自由選擇學術或職業導向學程的機會。
- 3.*綜合高中學程調整能配合學校中長程發展計畫及配合課程區域合作之辦理。
- 4.連續三年新生註冊人數達到核定人數 50% 以上。
- 5.學校逐年增辦綜合高中班級數且逐漸轉型成為全校辦理。
- 6.本學期實施跑班科目數至少是學程數的兩倍（含）以上。
- 7.本學期教師專長符合教學科目達 80%（含）以上。
- 8.上一學年度綜合高中部畢業生未升學、未就業比率低於 20%。
- 9.上一學年度綜合高中部學生中輟（含轉出）率低於 5%。
- 10.上一學年度綜合高中部畢業生在校三年期間辦理生涯規劃輔導活動平均每學年四次以上。
- 11.上一學年度綜合高中部畢業生在校三年期間所有學程開課（實際開班上課）

專門科目選修學分數是應修 40 學分的 1.5 倍以上。

上述第一至三項打星號者，需全部符合，第四至十一項需至少四項符合，此將作為教育部決定是否繼續辦理之參考依據。

二、綜合高中評鑑的改進

(一) 對外部評鑑機構而言

教育部所推動的綜合高中評鑑雖僅三屆，唯在評鑑過程中，亦在經驗累積中發掘問題，圖謀改進。為使評鑑工作更臻完善，在本(第三)屆的評鑑中，臺灣師範大學教育研究中心更針對訪評委員與受評學校進行意見之蒐集，請其就此次評鑑工作所覺察到之問題與建議，填寫於發送之表件中。就一外部評鑑機構而言，可改進之處初步構擬如下：

1. 評鑑工具之改良

沿用三年之評鑑表，雖含量化與質性資料，唯整體而言，較偏於量化部分。其中多數的評鑑指標要求具體數據之呈現，如此作法恐將遺漏學校中許多動態或過程性面向之觀照，使得整體、全面瞭解學校運作之目的較難達成。故為使訪評委員到校評鑑時，不僅檢核學校數據填寫是否無誤，更能以統整觀點檢視學校運作，評鑑表的設計理念可加調整。此外，評鑑指標項目過多、有些評鑑指標之計算方式宜更明確化等均是第四屆評鑑工作可改進之處。

2. 訪評人員之安排

此次第三屆綜合高中評鑑，在訪評人員之安排上，特別納入地域性與專業性的考量。訪評人員盡量勿集中於某一區域，而專業性部分，則以瞭解綜合高中或曾參加綜合高中評鑑者為前提，再進行不同專長者之安排，所安排之專家學者包括評鑑專家、一般教育專家與技職教育專家，另除大學院校學者外，亦安排行政實務工作者參與。

為使訪評人員負擔不致過重，每校安排七位訪評委員。除召集人負責學校整體之觀照或機動性協助其他委員外，其他每兩位委員共同負責一至二個評鑑範圍。唯此次評鑑，或因有些學校規模較大、學程數較多，或因少數評鑑委員臨時因故無法出席，致使出現一些人力調配較為吃緊情形，此均有待規劃改進。

(三) 對學校而言

1. 靈活參採適宜的評鑑模式

就學校而言，評鑑本身並非僅是消極性地因應外部評鑑機構的要求，對於教育部所推動的綜合高中評鑑，學校應掌握機會，切實做好自評工作，並體認到評鑑的目的除瞭解自己的績效責任外，更可促進學校的發展。此外，學校更應對於

評鑑模式有所掌握，就如前面所分析的，評鑑模式有多種，只是國內多是清一色地採用專家意見導向模式。如果撇開需配合教育部所作的評鑑不談，事實上，學校仍可就校內不同的評鑑課題，參採適宜的評鑑模式。例如，學校如欲瞭解學生在綜合高中的學習情形，可參考目標導向模式之精神，共同討論學生學習後所欲達成之目標，以較長時間蒐集學生各項量化與質性資料，以瞭解目標達成情形；學校如欲整體評估綜合高中成效，可參照經營導向的 CIPP 模式，就背景、輸入、過程與結果等各項要素進行評鑑。

2. 透過評鑑發揮彰權益能 (empowerment) 之功

將評鑑視為學校發展中的一部份，可見於英國學校脈絡中。英國的教育評鑑與課程發展是緊密連結的，故而評鑑並非僅是外部評鑑者對於學校中某一課程方案的成效評估，評鑑是課程發展的一環，也因此，評鑑常與課程發展、教師行動研究相提並論。

近幾年的臺灣，教育改革如火如荼地展開，而觀其精神大致吻合西方教改的脈動，學校本位經營、教師彰權益能、促進組織學習是整個教改努力的核心概念（潘慧玲，2000），如此作法，擴大了學校自主空間，也提升了教師主體地位。評鑑在此氛圍下，不應僅被作為績效責任評估的工具而已，將評鑑化為學校內建機制，以促進學校發展與革新，並進而帶動教師的彰權益能，應是評鑑所該被賦予的新意義。

參考書目

- 吳明清（1995）。大學教育學程及其評鑑。載自陳漢強（主編），**大學評鑑**（頁 327-368）。台北：師大書苑。
- 郭昭佑（2000）。**學校本位評鑑**。台北：五南。
- 潘慧玲（譯）（1989）。Owens 與 Wolf 的抗詰式的評鑑途徑。載自黃光雄（主編），**教育評鑑的模式**（頁 301-322）。台北：師大書苑。
- 潘慧玲（2001，6 月）。**學校革新研究的構思與作法**。發表於台灣師大教育學系主辦之「學校革新研討會」，台北。
- 潘慧玲（出版中）。**方案評鑑的緣起與概念**，**教師天地**。
- 盧增緒（1995）。論教育評鑑觀念之形成。中國教育學會主編，**教育評鑑**（頁 3-59）。台北：師大書苑。
- Cronbach, L. J., Ambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R. D., Hornik, R. C., Phillips, D. C., Walker, D. F., & Weiner, S. S. (1980). *Toward reform of program evaluation: Aims, methods and institutional arrangements*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Fetterman, D. M., Kaftarian, S., & Wandersman, A. (1996). *Empowerment evaluation:*

Knowledge and tools for self-assessment and accountability. Thousand Oaks, CA: Sage

- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment evaluation: Presidential address. *Evaluation Practice, 15*, 1-15.
- Fetterman, D. M. (1997). Empowerment evaluation and accreditation in higher education. In E. Chelimsky, & W. R. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century* (pp. 381-395). London: Sage.
- Fetterman, D. M. (2000). *Empowerment evaluation*. London: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kells, H. R. (1983). *Self-study process: A guide for post-secondary institution* (2nd ed.). New York: Macmillan Publishing.
- Robson, C. (2000). *Small-Scale Evaluation*. London : Sage.
- Sanders, J. R. (1997). Cluster evaluation. In E. Chelimsky, & W. R. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century* (pp. 396-404). London: Sage.
- Stake, R. E.(1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher, 7*, 5-8.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education, 5*, 19-25.
- The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The program evaluation standards* (2nd ed). London: Sage.
- Worthen, B. R., Sanders, J. R. & Fitzpatrick, J. L. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (2nd ed.). New York:Longman.