

當教師遇見課程評鑑：轉變與成長

陳美如

教育部台灣省國民學校教師研習會

當第四代評鑑提出，打破過往強調科學、客觀、專家取向的評鑑傳統後，更多貼近真實現場，更強調實務參與的評鑑不斷出籠，賦權增能評鑑因應而生。台灣近來的課程改革充滿賦權增能的精神，學校要負起課程發展之責，並要對課程與教學進行評鑑。然而，在傳統的評鑑典範中，充滿著「監視、評等、考核與比較」的色彩，學校教師對評鑑不禁聞之色變，能避就避，能逃則逃。也因此，評鑑永遠不能如朋友般和教師親近，幫助教師進行反省，解決課程的問題。

本研究結合賦權增能評鑑理念的提出與此次課程改革的精神，認為教師應是學校課程評鑑的主體，學校本位的課程發展需要課程評鑑的機制才能促進課程發展，而教師即是最佳的課程評鑑者。因此，本研究進入一所學校進行長達八個月的研究，探究教師從事課程評鑑前後的轉變、專業的成長與從事課程評鑑的困難點，最後提出學校教師從事課程評鑑的具體建議。

關鍵詞：教師專業成長 課程評鑑 賦權增能評鑑

研究源起與目的

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（黃嘉雄，1999）。臺灣近來的教育改革受他國教育改革的影響，而有權力下放的趨勢，學校本位的概念逐漸萌芽，在課程改革方面，學校除要負起課程發展之責任外，並要對課程與教學進行評鑑（教育部，2000），因此學校本位課程評鑑將是未來學校進行課程發展重要的一環。然而，在傳統的評鑑典範中，充滿著「監視、評等、考核與比較」的色彩，學校教師對評鑑不禁聞之色變，能避就避，能逃則逃。也因此，評鑑永遠不能如朋友般和學校教育人員親近，幫助教育者進行反省，解決課程的問題。

Guba 及 Lincoln(1989)以「代」(generation)來區隔 1910 年以後各成功的評鑑典範，第一、二代評鑑著重學生表現評量方法的適用性；第三代評鑑則自社會公平的課題出發，教師在學校方案評鑑中產生價值

判斷的需求，而基於既定的規準，評斷方案或學生的表現；第四代評鑑則強調所有相關利害關係人(stakeholder)的涉入，在一個易感應的建構主義觀點下運作，利害關係人在各自的方案利益中相互對待，在資訊的交流中達成共識。當第四代評鑑提出，打破過往強調科學、客觀、專家取向的評鑑傳統後，更多貼近真實現場，更強調實務參與的評鑑不斷出籠，賦權增能評鑑(empowerment evaluation)即是其中之一。Empowerment（賦權增能或授權，視文脈採用適當的用語）不僅是「我給你權力」的概念，更是「我相信你有能力，藉由更多機制的協助，引發更多的能力」，賦權增能評鑑即是依此理念架構而開展的。

臺灣此次的課程改革強調學校本位課程發展，課程評鑑是永續學校課程發展的重要機制（張嘉育、黃政傑，2000）。因此，假如評鑑是定位在瞭解與改進，學校的教師是課程發展者，同時也瞭解學校的脈絡，教師應是最佳的課程評鑑者。過去，臺灣教師因統編

的課程，習以為常教「別人給的教材」教師將教材視為聖經，遑論對課程進行評鑑。課程評鑑的需求伴隨教師課程的自主，教師經由評鑑對課程進行反省，將逐漸養成對課程的敏感度，促進教師的專業。

本研究從賦權增能評鑑理念出發，提出教師作為課程評鑑的主體，結合此次課程改革的精神，實際進入一所學校，桃園縣楊明國小進行長達八個月的研究，實際將賦權增能的理念應用於學校課程評鑑，亦即教師學習課程評鑑的相關知能，實際從事課程評

鑑，學會面對自己的問題，改進問題。期望藉由研究過程，瞭解教師從事課程評鑑的實際感受，及未來學校教師從事課程評鑑的可行途徑。本研究目的如下：
一從賦權增能評鑑的理念探討教師與課程評鑑的關係。

二瞭解教師在課程評鑑前、接受評鑑專業訓練、及實際從事課程評鑑後對課程評鑑覺知的轉變。

三探究教師作為課程評鑑主體的成長與困難點。

四提出未來學校教師從事課程評鑑的具體策略。

文獻探討

一、從賦權增能評鑑談教師作為課程評鑑的主體

賦權增能評鑑正在評鑑的學術領域中創造出一個新的適當位置，這個方法具有濃厚的政治味道，因為它有一個重要的工作——賦權增能 (Fetterman, 1994)。賦權增能評鑑應用於課程評鑑，反對過去教師是被評鑑者、被迫整理資料，甚至評鑑當時「表演」給評鑑者評分的演員。認定每個人都有能力的前提下，強調公平、自由、啟發與解放的精神，主張透過民主、公開的參與過程，來檢視評鑑者自身發展的課程，藉以擬定課程方案、修正方案，改進問題，促進自我決定，並從中養成能力。該理念用於課程評鑑，即是教師作為課程評鑑的主人，針對自己所設計的課程及教學進行自我評鑑。因為最瞭解學校脈絡的是教師，而學校課程發展的問題需在學校的脈絡中解決，很難完全仰賴外部的學者專家常駐學校為學校解決問題。

賦權增能評鑑用於學校課程評鑑，是針對學校本位的課程發展的評鑑需求，它不是其他形式的評鑑或評量的替代品，它強調與位於第一線的學校教師分享這個方法（評鑑的知能、策略與技術），而賦權增能評鑑的推動者也教育教師如何處理他們比評鑑專家更熟悉(或應該更熟悉)的領域裡面屬於他們自己的事

務，同時，他們也在為評鑑專家創造新的角色和任務——幫助他人自助。賦權增能評鑑是計畫持續改進過程中的一部分，評量一個計畫的價值和作用，而非其終點；它也是需要不斷實踐的，其方法還在發展中，還有許多學習、探索、修正和改善的空間，就像其他的評鑑方式一樣，我們越是使用它，就會不停的學到更多有關它的本質與策略，其主要目的如下 (Smith, 1998)：

(一)幫助參與計畫的人評鑑他們自己和他們的計畫，以改善實務，並培養自我決定的能力。

(二)可影響、檢驗其他的評鑑方式，使其產生一種更密切合作、更具參與性的氣氛。

在賦權增能評鑑內的反省和自我評鑑的循環過程中，可形成價值的評斷和相對應的計畫改進方案，這樣的賦權增能評鑑團體應該是在訓練有素的評鑑專家協助之下所發展出來的。因此在賦權增能評鑑應用於課程評鑑過程中，專業評鑑者長期的加入，成為其資源系統是必經的過程。在此，教師預先設定他們自己的目標，學習持續地評鑑自己的進度，並根據這個評鑑結果來修正他們的計畫和策略，漸次培養自我決定的能力，產生啟發，實現解放。

面臨更多元複雜的 21 世紀，賦權增能評鑑理念應用於課程評鑑，更可補充過往評鑑忽略課程發展與實施者——教師本身的自省及檢核的部份，其主要理念是「給

某人一條魚，你只能餵飽他一天；教他如何釣魚，他這一生都能養活自己」。教師在評鑑專家的帶領下，針對校內、學年或學群發展的課程進行評鑑，從中習得課程評鑑的知識與技能，並將評鑑的結果運用於課程的改進，在此不斷的循環當中，教師的能力將逐漸增進。融合賦權增能精神的課程評鑑和過往評鑑的主要差異在於，評鑑專家和教師之間，基本上是地位平等的，他們彼此互相學習，教師向評鑑專家學得評鑑的知能，評鑑專家也從教師處學得學校課程的發展與學校特有的文化脈絡。

二、教師從事課程評鑑可能的發展：賦權增能的觀點

如前所述，臺灣近來的課程改革不離賦權增能的精神，它相信教師有能力進行課程的發展，而學生也有能力進行更自主的學習。課程改革提供更大的空間與彈性，讓師生既有的能力，在實際的運作當中，使能力能持續開展。融入賦權增能評鑑精神的課程評鑑之主要信念在增進課程評鑑的相關性與實用性，並給予教師賦權增能(Smith,1998)，同時，它也是一個鼓勵學校教師自我決定的過程。Fetterman(1994)主張未來的賦權增能評鑑應包含：訓練(training)、協助(facilitation)、主張(advocacy)、啟發(illumination)及解放(liberation)。在這過程中，價值或優點的探索及計畫改善的規劃，基本上都被視為培養教師自我決定、產生啟發和實現解放的手段/工具。這些面向的主要作用並非外部評鑑專家需要額外扮演的角色，而是評鑑過程中的不可或缺的部分，其重點是在幫助教師從事課程的發展、改善與教師自身的終身學習。本研究將參考 Fetterman (1996) 對賦權增能評鑑的闡述，提出賦權增能評鑑對教師從事課程評鑑可能的發展，並分述如下：

(一) 訓練

在訓練這個面向中，評鑑專家教導學校教師如何進行他們自己的評鑑，並藉此讓自己變得更有能力。

經由訓練的過程，讓評鑑變得不那麼敏感和神秘，而且能夠更具理想性地幫助學校組織及教師將評鑑的原則和實務加以吸收、內化，使得評鑑成為方案或計畫不可或缺的部分 (Fetterman, 1996)。過去課程評鑑僅著重學生的學習評鑑，若實際進行評鑑也僅仰賴外部專家的評鑑，這種評鑑模式常常是一種依靠他人的活動，而非賦權增能的經驗，在一些評鑑模式中，當評鑑者離開以後，評鑑過程就結束了，只留下沒有經驗、不知如何自行繼續這個過程的參與者。相反的，由學校教師主事的課程評鑑，其設計是要持續進行，並將評鑑內化到學校課程發展系統當中，創造出能力累積的機會。

融合賦權增能的課程評鑑，在訓練這個面向是用來籌劃課程發展範圍，突顯出課程發展相關的因素和重點；也可用來初步評估課程的組成成分，並且闡明建立課程目標和達成目標的策略，以及紀錄課程設計與實施之潛在或實質進步的情形。

(二) 協助

在賦權增能評鑑中評鑑專家扮演的是教練或協助者的角色，幫助其他人實施自我評鑑，學校要進行課程評鑑，也邀請評鑑專家進入學校，扮演評鑑專業的教練或評鑑協助者。教師在專家的協助下，一旦開始自行設定他們的目標，並找出自己課程發展的表現指標之後，對課程的改善會變成一股強大的力量。教師為自己的表現評定等級，並紀錄等級的變化，在某些狀況下，為了因應團體成員的回饋意見，他們也要調整自己的評等。在這個過程中創造了一條基線(設定的標準)，讓教師依此來觀照未來的進度，建立未來的目標和里程碑，並強調針對達成自我選擇目標與進展情形加以記錄的重要性。透過這樣的歷程，讓評鑑過程不再神秘，專家幫助教師將評鑑吸收、內化成一種思考方式，在既有的基礎上思考他們自己正在做什麼。它同時也讓教師為自己的命運負起責任，因為當他們為了達成提昇學生學習品質以及促進學校文化，形成學習組織等更大、更長期的目標時，必須自

己作決定。

(三)主張 (支持)

在賦權增能的狀況下，評鑑專家鼓勵學校教師主導評鑑的方向，針對他們的問題提出理想的解決方案，然後主動地促使課程產生改變。納入賦權增能精神的課程評鑑理想是教師經常與學校其他教師、學生共同建立課程目標，提出達成這些目標的具體策略，規畫學生學習材料和課程的進度。在這過程中，教師要收集有關自己的教學與學生學習的資料，並呈現他們的案例作為表現評鑑的依據。是故，實際從事課程發展教師沒有必要讓「偶發狀況」來形塑他們課程發展的意義，也沒必要讓其他人（所謂的專家）依據各自不同的目的來決定評鑑的用途，教師或學校應根據自己的願景與課程目標，討論課程評鑑的意義，並決定其用途，這些都在教師的專業權限之內（Mills, 1959）。藉此，教師透過自我評鑑形成支持課程發展的助力，這種個人的自我評鑑將很容易轉化為學校整體或有計畫、有系統的評鑑。

(四)啟 發

啟發是一種打開眼界、顯露真相和教育解惑的經驗。基本上，在決定價值和努力改善計畫的過程中，會發展出有關角色、結構和計畫動力的全新見解或了解（Parlett & Hamilton, 1976）。透過課程評鑑，教師也將開展另一個過去從未關心過或注意過的領域，例如：學生的家庭知識與學校知識的差異、教師認知與學生認知的不同、教師與學校行政觀點的落差、教師如何看待自己等等，透過這樣的理解與反省，教師將有機會更深層的探究學校課程背後的因素，以重新出發。這種啟發的經驗帶給人一種知識的喜悅，就像我們每個人第一次提出可作為研究專題的問題時所感受到的興奮感覺，當人們投入自我評鑑的藝術與科學之中，這個過程將可能創造出很有動力的學習團體。

(五)解 放

「解放」是賦權增能評鑑的主要精神，解放在賦權增能評鑑的概念中，至少包含兩個主要信念：第一，教師的自願參與，由於被評鑑的面向是他們自己設定的，因此與他們有更多的相關，更促進評鑑結果的利用。第二，教師賦權增能的關照（Smith, 1998）。Fetterman 更強調教師參與課程評鑑的價值在於它是一個解放的過程（Fetterman, 1994/1997）。

啟發經常是解放的準備，它能夠為賦權增能評鑑釋放出強大的解放力量。解放，是從先前存在的角色和限制中被釋放出來，或自我釋放的行動，常常涉及重新建立對自我和他人的概念（Fetterman, 1996）。在課程評鑑過程中納入賦權增能的精神，可以促成教師的解放行動，教師從課程評鑑的反省中，進行課程的改進，開展更厚實的專業，也從評鑑的關照裡，開始為學生的學習負責，更進一步為生命負責，並找出有效的方式來評鑑自己，從傳統及社會大眾對教師的期待和角色中解放出來。經由課程評鑑，讓教師找到新的機會，以全新的眼光觀看現存的資源（包括國定課程與學校課程的衝突、潛在課程的問題、課程背後的意識型態、課程對教師及對學生的控制、學校的彈性、社區的資源、學生的能力興趣、家長的資源、自己的專長、學校教師的專長，及現有的教材等等），從教育現場的批判實踐過程中，重新界定他們的身分和未來的角色。

綜上所述，融入賦權增能精神的課程評鑑包含訓練、協助、主張、啟發、解放等五個面向。在訓練方面，重點在於訓練學校教師具備課程評鑑能力，經由訓練的過程，打開課程評鑑的黑箱，讓評鑑不再敏感和神秘，並能幫助學校組織及教師更瞭解評鑑原則與實務，並將這些知能吸收、內化，使評鑑成為學校課程發展中不可或缺的部分。在協助方面，主張要由外部的評鑑專家（可能是學者或是有課程評鑑經驗的學校實務工作者）進入學校，帶領學校教師學習課程評鑑的知能，評鑑專家扮演的是教練或協助者的角色，經由實際的課程評鑑過程，將評鑑內化為教師平日的內在思考。在主張方面所強調的是在賦權增能的

狀況下，評鑑專家鼓勵學校教師主導評鑑的方向，針對實際的問題提出理想的解決方案，然後主動地促使課程產生改變。在啟發方面，教師將開展另一個過去從未關心過或注意過的領域，透過評鑑過程的理解與反省，教師將有機會更深層的探究學校課程背後的因素，以備重新出發，而啟發的經驗將給人一種知識的

喜悅，評鑑過程將可能創造出很有動力的學習團體。最後，在解放方面，教師從更深層的思考與改進的實踐中，發展更多能力，從傳統的桎梏中解放出來，教師更有自覺與批判的精神，甚至對自己的生命負責，成為自由解放的個體。

研究實施歷程與資料收集方法

研究者初次接觸研究學校—桃園楊明國小(以下簡稱楊明)是在1997年夏天，她是研究者服務單位的實驗學校，期間到校和教師討論過課程，也舉辦教學研究會，1999年4月至6月之間，研究者亦至楊明從事教室的教學觀察研究，與學校校長、主任及多位教師熟識。經過與楊明數次的溝通醞釀後，評鑑團隊逐漸成形，整個計畫從2000年11月起至2001年6月底止，歷時八個月。楊明課程發展的脈絡、研究實施歷程，與資料收集方法(陳美如與郭昭佑，2001)：

一、學校課程發展脈絡

(一)面對九年一貫課程的挑戰

楊明一向是桃園地區教育改革的先鋒部隊，「改革」對楊明而言並不陌生，在接受九年一貫試辦學校之前，即自行試辦開放式教育，並接受「國語科實驗」、「英語科實驗」、「資訊科學實驗」、「小班教學精神」等教育實驗，其間遭受不少挫折，但也累積不少經驗與心得，這些基礎是楊明從事課程改革的重要資產。

在「追求歡樂童年」以「生活教育」為中心的教育願景下，楊明進行九年一貫課程實驗方案，88學年度開始即以循序漸進、按部就班的方式進行，在實驗的第一年，規畫各種校內教師專業成長，並安排學校教師到校外學習觀摩，在88學年度已完成學校本位課程發展與設計的模式，並研擬學校課程發展委員會(以下簡稱課發會)的組織、功能與運作方式。經過

一年的醞釀後，89學年度開始發展學群(以學年為單位)及領域組織，運作課發會，並由一至四年級進行九年一貫課程的試辦。在試辦期間，因有既定的課程，校本課程以每學期兩個主題課程(每個主題課程為期一週)為學校本位課程發展的試驗，本學年已完成四個課程方案的設計。本次課程評鑑的主題即以其中一個教師自行規畫的主題課程—感恩母親節為評鑑的課題。

(二)以溝通實踐化解障礙

在改革的路途上，在楊明仍是有障礙的，自創校以來，多項教育實驗進駐學校，在課程標準尚未實施之前即納入鄉土教學、英語課程及電腦課程。雖然學校整體改革的文化與共識已慢慢建立，但過程中仍有阻力，包括教師意見的分歧，對教育想法的堅持，甚至仍有部份少數教師是學校改革的邊緣人，未來如何再凝聚共識，透過溝通實踐化解障礙，是楊明在課程改革中的首要課題。

(三)楊明的未來：另一個里程

這個未滿十年的學校裡，有太多的可能，幾年來，教師來來去去，留下來的，新加入的，為楊明注入新活力。楊明過去八年扮演桃園縣教改的先鋒，在這八年之中，諸多的教育改革措施，在前任校長胡火燈積極推動及學校教師的努力下，確實為楊明創造許多的光環，但在著美麗的光環下，學生快樂、家長有尊嚴，但老師的負擔是沈重的，尤其當只是表面的課

程添加，而無實質的資源提供與詳盡的討論時，教師常是在盲目的嘗試中推動改革，挫折與疲憊也油然而生。

到校已四年的潘主任表示，楊明這幾年的課程其實已到一個高原期，在新任盧校長的帶領下，如何從課程實質面的改善與點滴的討論、溝通協商與行動中，用較適當的策略進行課程的改革，讓教師在彈性、自由與對教育品質要求的均衡下，再造楊明經驗的高峰經驗，是楊明團隊在課程改革中的共同期許。

二、研究實施歷程

(一) 醞釀階段

本研究強調教師為課程評鑑的主體。教師作為一位評鑑者，同時也是被評鑑者時，老師本身的心理建設及對評鑑的正確認知非常重要。在進入楊明時，除考慮學校本身的特性與教師的需求外，更以漸進、和緩的方式進入。

研究者於 2000 年 10 月與楊明國小教務主任—潘主任聯繫，提及從事課程評鑑之構想，並將研究者撰寫的研究計畫及參與研究教師可能的成長、研究內容與負荷之書面資料送給學校，徵詢學校是否有意參與此研究。潘主任向校長報告後，在教師晨會向全校教師說明本研究計畫的精神。兩個星期後，潘主任向研究者表示，學校教師想進一步瞭解課程評鑑，因此研究者於 2000 年 11 月 22 日，到楊明向學校教師說明課程評鑑的內涵與研究計畫的構想，並進一步與學校教師面對面溝通相關問題。此時學校教師大致瞭解本研究的初步精神。

(二) 初步專業訓練 形成團隊在過程中加強專業訓練

在初步的溝通與醞釀後，經過一星期，學校有九位自願參與研究的教師（含校長、教務主任、資料組長、四位學年主任及二位級任教師，名單見文末之說明）。評鑑團隊確定後，研究者邀請學校評鑑小組至教育部臺灣省國民學校教師研習會參與三天（2000 年 11 月 27、28、29 日）密集的學校課程評鑑工作坊（安排於為期兩週的九年一貫種子教師培訓課程之中），評鑑小組的九位成員中，有五位全程參與。此工作坊專業課程內容包括：學校本位課程、學校本位評鑑、學校課程評鑑的理念與實踐、課程評鑑指標的初擬與討論。

在工作坊後，兩位研究者於 2000 年 12 月 18 日正式進入學校，以讀書會的方式進行學校本位課程評鑑的專業成長，專業課程以上課、討論及報告的方式進行，課程內容包括學校課程評鑑專業知能及研究方法（評鑑技術）的訓練兩大部份。課程的安排是隨著研究過程，基於評鑑團隊的需要，由研究者安排、親自授課，授課過程亦加入對學校課程發展實務與問題的探討。專業訓練課程並不是集中或固定的一段時間，而是在初步具備評鑑知能後，實際進行評鑑指標、評鑑工具擬定及實際評鑑過程中，視研究團隊需要隨時加入。除工作坊的集中培訓外，在校研討時間為每週一下午三個小時的時間進行基本訓練及學校本位課程評鑑的研討，地點在該校的校史室，總計進行 11 個週次。約 50-60 小時的學習歷程，研討流程及內容如下：

表 1：楊明國小學校本位課程評鑑基本訓練研討內容

日期	時數	研討內容	備註
2000.11.27-29	24	學校本位課程發展介紹 學校課程評鑑說明 課程評鑑指標初擬	
2000.12.18	3-4	學校課程評鑑基本理念—賦權增能理念	
2001.1.15	3-4	學校課程評鑑的運作原則	
寒假		學校本位評鑑專書研讀	
2001.3.5	3-4	學校本位評鑑問題研討 學校課程評鑑指標討論與詮釋	
2001.3.19	3-4	學校課程評鑑指標討論與詮釋	
2001.3.26	3-4	評鑑工具的編擬與實施	
2001.4.13	3-4	評鑑工具的討論與修訂	
2001.4.23	3-4	評鑑資料（含質化與量化資料）的收集探究	
2001.4.30	3-4	評鑑資料的（含質化與量化資料）的分析探究	
2001.5.14	3-4	實際評鑑資料的收集與分析問題研討	
2001.6.4	3-4	評鑑結果討論、評鑑報告的撰寫與呈現	
2001.6.11	3-4	綜合討論、檢討與反省	

(三)合作評鑑

在學校參與成員初具課程評鑑知能後，即要以「做中學」的方式進行評鑑的學習，因較系統完整的學校課程評鑑的實踐在臺灣是首次，而課程本身的內涵複雜，變因眾多，加上國內外的研究報告中，亦未有學校本位課程評鑑的相關工具，因此在進行合作評鑑時，研究者與楊明課程評鑑小組從事課程評鑑工具的開發修訂，期望藉由評鑑工具的擬定，協助課程評鑑的進行。在評鑑指標與工具具備後，即實際進行評鑑，實地評鑑的過程包括：對全校教師的說明與再度暖身、確定評鑑課題—二年級的「感恩母親節」（配合二年級教師的意願，經由課程評鑑小組討論後確定）、擬定評鑑計畫、收集評鑑資料、分析評鑑結果

等程序。

(四)反省沈澱

反省沈澱包含兩個層次。第一是課程評鑑歷程與結果本身的討論，在二年級學群「感恩母親節」課程方案評鑑後，本研究之課程評鑑小組，再次針對各階段評鑑所收集到的各項資料（問卷、檢核表、訪談）進行報告與討論，確定評鑑結果並提出下學期課程發展的改進方向，亦對課程評鑑結果的適當性提出修正意見，討論時間為 2001 年 6 月 4 日。第二是針對整個評鑑過程的反省，以及學校本位課程評鑑未來如何在楊明生根的反省與討論，討論時間為 6 月 11 日。該兩個會議以焦點團體的方式進行。

(五)建立評鑑機制

自 2000 年 11 月開始至告一段落八個多月的研究時間內，課程評鑑小組對評鑑的概念、想法以及對下學期楊明可能的作法都提出具體建議。研究者也允諾學校參與成員在 90 學年度實際實施九年一貫課程後，仍不定期到校協助課程評鑑，提供課程評鑑的想法與作法。而研究者更於 2001 年 7 月 2 日收到楊明潘主任的電子郵件，有一附件是楊明 90 學年度的九年一貫課程總體課程計畫，「課程評鑑」已列入總體計畫中，信中亦表明，課程發展委員會亦決議課程評鑑將配合課程發展，每隔四週辦理一次課程評鑑會議。至此，在楊明的研究案表面上已經結束，但真正以教師作為課程評鑑主體的學校本位課程評鑑才真正要開始，課程評鑑從目前看來已納入楊明學校課程發展的系統之中，有常駐的規畫，未來的發展有待努力與進一步觀察。

三、資料收集方法

本研究主要在探討教師從事課程評鑑前、後，對課程評鑑覺知的轉變，以及教師從事課程評鑑的成長與困難。為能清楚瞭解並記錄教師在從事課程評鑑過程的想法，本研究採用以下方法進行研究資料的收

集：

(一)反省札記

透過八位教師在評鑑歷程中的反省札記(校長在本研究中參與課程評鑑的專業發展過程，但未實際從事課程評鑑，因此沒有反省札記)，一方面協助教師的自我澄清，一方面收集教師在評鑑過程中的反省與心得。反省札記配合研究的進程，由研究者提供幾個問題思維的向度，此外，教師亦可就自己的想法作深入的反省記錄。而研究者在研究過程也隨時紀錄研究過程的想法。

(二)焦點團體法

焦點團體法運用詮釋學者 Gadamer 的「多元視野交融」的觀點，主張不同理論或經驗背景的人進行對話、溝通，經由多元的視野交融，形成更寬廣的視野。焦點團體係透過利害關係團體的參與，透過「不同觀點」的取得，在短時間內針對研究議題做大量的語言互動和對話，藉此獲得資料和洞識。焦點團體法用於課程評鑑會議的討論，瞭解教師從事課程評鑑在學校所產生的效應、面臨困難時使用之。

結果與討論

本研究在強調教師主動參與評鑑，成為課程評鑑的主人信念下，參與課程評鑑的楊明團隊成員，在八個月的課程評鑑過程中，透過不同階段的反省札記與三次的焦點團體座談，呈顯了對課程評鑑想法的轉變、評鑑過程中的寶貴經驗，及未來如何讓課程評鑑在楊明生根的種種想法與可能作為。

研究資料來源共包含八位評鑑小組成員的反省札記，以及課程評鑑結束後於 2001 年 5 月 14 日、6 月 4 日及 6 月 11 日，進行三次焦點團體訪談的會議紀錄。

一、參與課程評鑑前的想法

在未正式接觸評鑑時，評鑑小組成員的反省札記中寫出了對評鑑的印象：

(一)評鑑是一種考核評比

評鑑長期以來給老師的印象是考核、比較：

* 評鑑就是「考核」，考核你自己對於你自己該做的事項是否都有效，是否都做得好。(反省札記--凱婷)

* 評鑑是一種考核、評鑑是一種比賽、評鑑是獎懲的依據、評鑑是績效成果的展現(反省札記--瑞枝)

* 評鑑是爭功諉過的憑據(反省札記--愛君)

從上面的反省札記中可知，評鑑小組成員對評鑑的想法主要是考核，一方面考核自己做的事是否有效，是績效成果的展現；一方面是與他人的評比，作為獎懲的依據。

(二)評鑑費時且無助於教育改進

教師平常面對繁忙的教學，處理學生的各種突發狀況，若再加上評鑑，對教師是很耗時，而且無益於改進的工作：

「評鑑浪費學生的受教時間，評鑑無法真實呈現優缺點，評鑑結果對校方無實質的幫助，評鑑浪費許多人力物力」(反省札記--信瑩)「評鑑是費時不討好的工作」(反省札記--愛君)。在課程評鑑小組成員的經驗裡，評鑑要做很多的準備，不但耗費自己的教學準備時間，更浪費學生的受教時間，在人力與物力上是很大的消耗，而且評鑑結果對學校通常無實質上的幫助。

(三)評鑑對教師是種「壓迫」

評鑑對評鑑小組成員除了是耗時不討好的工作外，在傳統的評鑑裡，教師也會「被要求」整理資料，「做很多的資料」：

* 評鑑目的就在於監督，由於是由外而內「施壓」，所以會造成「上有政策，下有對策」的情形，被評鑑者對於評鑑項目常會有「臨時趕工」或編造的情況發生，使得評鑑流於表面或制式化，並無實質功效(反省札記--凱婷)。

* 評鑑是為了督促教師更積極的做「對方」要求的事，評鑑是表面功夫，實際的受評者不見得認同受評的內容(反省札記--信瑩)

老師的札記中提及，評鑑是為了督促評鑑小組成員更積極的做「對方」(可能是教育行政當局或學校)要求的事，受評者不見得會認同受評的內容，加上學校面對外來的評鑑，許多做資料的工作就落在教師身

上，編造資料供人查核，流於表面、制式化。

二、課程評鑑專業訓練後對評鑑的感知

在經歷專業訓練後，評鑑小組成員對評鑑的想法有初步的改觀，對評鑑的本質亦提出見解：

(一)「自省與自我檢視」觀點的融入

經過課程評鑑的專業訓練與評鑑小組成員研讀評鑑的相關著作後，從開始認為評鑑是考核、評比的觀感，逐漸認為評鑑是自省與自我檢核的機制：

* 評鑑是「考核」也是「自省」。但我覺得「自省」的能效會遠較「考核」來得有效。相對的外部評鑑多少都是要負績效責任，或多或少都會造成壓力，有壓力又想求得好成績，「流於表面」的情況在所難免。若著重在「自省」，則完全是自發的，無所謂壓力可言，只是要求每位執教者都能自發的作自我檢核，尚需不斷的推廣(反省札記--凱婷)。

* 評鑑是自我檢視、反省的依據(反省札記--瑞枝)

當評鑑小組成員認為評鑑是自省與檢視的功用時，評鑑小組成員面對評鑑將較容易從「被壓迫」的角色跳脫，成為評鑑的主人，面對評鑑議會真誠的面對，提出真實的想法。

(二)評鑑是專業的但是可以學習

評鑑小組成員在未接觸評鑑時，對評鑑有太多的未知，加上實際的評鑑經驗，長期被壓迫，對評鑑總是敬謝不敏。但經過專業訓練後，評鑑小組成員對評鑑有較為正向的想法，認定評鑑是一種專業，但不是專家的專利，也不是長官的職權，應該是教師可以參與的，而且是可以學習的。

「評鑑是專業的，是可以學習的」(反省札記--瑞枝)「評鑑是專業的，但不是專家的權利」(反省札記--信瑩)

雖然評鑑小組成員對評鑑有了正向的看法，但想

法與實際可能還是有落差的，仍待實際參與評鑑後，再觀察。

(三)自發實質的評鑑有助於改進

評鑑小組成員認為評鑑是專業，可以學習外，但評鑑小組成員們認為評鑑要有用，必須有一個重要前題，就是「自發性」，且實際透過評鑑面對問題，才能有助於改進。

「出於自發性的評鑑，有實質存在的價值與必要性。」(反省札記--信瑩)「內外部評鑑可互補優缺點，發揮其相輔相成的作用。」(反省札記--瑞枝)「學校自主的評鑑可作為實施方案之修正、繼續或捨棄之檢討用途。」(反省札記--愛君)。

小組成員表示評鑑要能被教師接受，除對評鑑的正確認知外，有改變的意願與需求是非常重要的，而實質評鑑有賴評鑑計畫及相關工具的提供與評鑑運作的努力。

(四)評鑑應兼具過程與結果的評鑑

評鑑小組成員提到自發性與實質的評鑑的重要性外，亦針對評鑑要能發揮效用，過程與結果的評鑑應該是兼容並蓄的。

「評鑑是有流程的，可評鑑過程也可評鑑結果。」(反省札記--瑞枝)「評鑑可評過程，亦可評結果。」(反省札記--信瑩)。

結果評鑑著重於績效的考評，而過程評鑑的目的在瞭解課程方案的性質與問題，並透過討論研擬改進策略，因此其中一位評鑑小組成員認為過程比結果更重要。

三、經歷課程評鑑之後：對課程評鑑覺知的更新

(一)由外塑到內化的評鑑覺知

經歷八個月的學校課程評鑑研究後，評鑑小組成員在反省札記中清楚的紀錄了評鑑之所以存在，是因

為教師有需求，而且教師也能從中獲益的訊息：

* 評鑑可讓教師更清楚自己在課程設計到實施教學的過程中是否有所疏漏，並能在各階段中，隨時提醒做修正(反省札記--煌鏞)

* 經歷評鑑後最大的受益是評鑑的心態改觀，是一種自我督促，而不是外部的監督。評鑑事先為教學做設計，並隨時作自我評量，是很好的自我「監控」的方式(反省札記--凱婷)。

* 經過評鑑專業訓練及實地的評鑑過程後，我對評鑑有了進一步的瞭解，評鑑可幫助自己檢視自己的工作，自己設計的課程，有指標可遵循(反省札記--瑞枝)

從一開始教師表示對評鑑的想法是作「別人」要求的事，太過形式化，浪費時間，影響學生受教權等等由上而下，由外而內為基調的想法，逐漸感受到，評鑑其實是一種自我瞭解自我督促的過程。

(二)由畏懼評鑑到勇敢面對評鑑

評鑑小組成員原本認為評鑑一定是要有人來參觀、打分數，要整理許多的資料，要佈置教室，最令教師害怕的是教師要被「觀看」。但是經過本研究強調教師作為課程評鑑的主人後，教師是最能自我監督、自我改進的人，從過去畏懼評鑑，到現在能坦然的面對評鑑：

* 評鑑並不難，只要有心即可(反省札記--湘婷)

* 評鑑能使學校方案的推動更為有效率，我不怕評鑑(反省札記--愛君)

* 評鑑是教師自我提昇也是嘉惠學校與學生的利器，加上他並不難，所以不怕評鑑(反省札記--煌鏞)

* 在這次評鑑過程中，我受益最大的地方在於把早期對評鑑認為是恐怖的觀念修正過來，評鑑不再是令人害怕的事了(反省札

記--瑞枝)

小組成員表示評鑑並不難，這也是本研究追求的目標，評鑑要能落實必須在教師教學生活的現場是隨時隨地都可進行反省與檢核的，經過簡單的討論規劃後，即可收集更多改進的資訊。評鑑應該是每位教師的基本專業，經過學習後，教師也可以做，只要有心，評鑑並不可怕。

(三)經歷評鑑後對評鑑的正面肯定

評鑑小組成員經過長期的評鑑專業訓練與合作評鑑後，認為評鑑最大的受益者是教師本身，評鑑對教師是有正面意義的，除教師外評鑑對學生、對學校有都有正面的助益：

- * 我清楚透過評鑑能自我提昇，且教學更符合學生需求，明瞭評鑑對老師的正面意義是受益最大的地方（反省札記--煌鏞）
- * 參與這次的評鑑，讓自己從負面的考量走到對評鑑給予正面的肯定，是最重要的受惠之處（反省札記--信瑩）
- * 其實回想整個評鑑過程，評鑑並不難，只要有心做即可，而且經過彼此間的檢討和討論後，對於自我的教學省思和課程設計也有所助益（反省札記--湘婷）

從上面反省札記的內涵中，成員表示對評鑑的正面肯定，只要有心，落實評鑑，將使學校課程發展的籌畫、設計、實施與成果更有效率。

四、從實踐中獲得專業與自信

(一)從實踐中建立自信

楊明評鑑小組成員從剛開始對評鑑的考核、評比、對教師壓迫、費時不討好的印象，到實施後予以正面肯定，同時也表示自己在實踐中獲得自信：

- * 課程評鑑由自發的意願與專家的協助與輔導，運作得較踏實，也更有自信。（反省札

記--乾芳)

* 做過了一整套的評鑑，對評鑑過程應實施的內容熟悉度較高，將來要進行評鑑時，做起來會更順手（反省札記--凱婷）

* 經過此次評鑑歷程的反覆溝通概念與釐清，加上習得一些研究方法的應用，下回在接觸或實施評鑑時，可以容易進入狀況（反省札記--愛君）

信瑩：以前對評鑑這個領域是陌生、無知的，經過這段時間，雖不敢說完全掌握，但我相信應該有半桶水了，這半桶水在未來的教育現場裡，應能發揮一點功用，而這半桶水也應該會愈來愈滿。（評鑑會議，2001.6.11）

小組成員表示自己除更具自信外，未來若要再實施評鑑應該會更順手更能進入狀況，這種對評鑑的自信，是需要經過實踐的過程才能獲得的，也再次驗證評鑑「做中學」的真諦。

(二)有意義、實質的討論是教學生涯中的高峰經驗

九年一貫課程要求溝通討論與分享的基本能力，對長期獨立作戰的教師而言，也是一項亟需培養的能力。在此次評鑑過程中，不管是評鑑專業的討論，或是課程評鑑問題的研討與分析，成員均表示這一種很好的經驗。

「受益最大的地方應在於瞭解評鑑要如何做及其意義，也很喜歡彼此對一個議題進行有意義討論的感覺。（反省札記--湘婷）「可以知道由哪些向度審視課程的進行，也開始有方向地與夥伴們討論課程的內容，這是教學生涯中一直追求的。」（反省札記--愛君）

有意義、有方向的討論課程實質的問題，是課程評鑑的目標。因此，長期落實課程評鑑，由課程評鑑導引課程的發展，學校這種優質且有意義的討論文化方能持續。

(三)教師專業的提昇獲得肯定

教師的專業不是躲在自己的象牙塔就能提昇，教師必須走出自己的教室外面，去欣賞，聆聽其他教師的教學、分享彼此的經驗。在本研究的過程中，平均每兩週一次的專業討論，楊明課程評鑑小組在專業上有所提昇，專業潛能也被激發。

* 內部評鑑機制運作與工具的建立與運用，已具初步的實證與喚醒同仁專業的潛力，對評鑑已轉化為更高層次的專業成長，不再害怕！同時，經過這次評鑑激發專業潛能，實證楊明的能力（反省札記--乾芳）（反省札記--乾芳）

* 評鑑提昇了教學品質，並提昇教師專業（反省札記--煌鏞）

經過此次課程評鑑也再度實證楊明的能力，教師的能力與基礎具備了，將來如何落實課程評鑑，永續學校課程的發展，是未來努力的目標。

五、教師從事課程評鑑可能面臨的困難

(一)工作量的增加

在楊明，教師肩負的教學份量很重，而教師也對自己的教學及課程存有極高的責任感與使命感，在研究者進入楊明之前，即希望能以最不影響正常教學及減少教師負擔的理想下來進行此研究，加上研究者已有一年在柑園國中的學校本位評鑑經驗，研究過程嘗試摸索的時間很少，大多用於有意義的討論及實際的課程評鑑工具發展上。但實施後，八位小組成員中，仍有一位教師表示在這次評鑑過程中負擔很重：

* 會感到害怕，不是擔心評鑑、或評鑑能力，而是做評鑑比不做評鑑要多做事，教師的負擔加重滿多的（反省札記--凱婷）

* 評鑑結果的資料建立與落實修正，需要人力與意願（反省札記--乾芳）

凱婷真實的說出心裡的感受，而與凱婷同學年的煌鏞也做了說明：「可能是身體健康的因素。凱婷在課程評鑑這一兩個月，身體狀況不太好，重感冒兩次，自然感到疲累。」（評鑑會議，2001.6.11）而研究者仔細反省評鑑過程每一位評鑑小組成員的工作負荷，凱婷除與其他成員進行評鑑工具擬定、訪談二年級學生外，她還獨立完成一份長達 19 頁的評鑑會議紀錄（2001.5.7），這項工作是其他評鑑小組成員沒有的（另有一次 2001.4.30，為湘婷與愛君合作完成，約 5 頁）。這樣的工作負擔當然是繁忙教學之外的教師較難承受的。而主任乾芳也認為評鑑結果資料的建立與落實需要人力與意願的配合。

(二)學校整體成員對評鑑的共識與「自發性參與」非短時間內可達成

在楊明，課程評鑑小組與研究者共進行長達八個月的課程評鑑研討與實作，評鑑小組成員對評鑑已漸有共識，但是成員仍考慮未來學校要實施課程評鑑時，在共識的形成與自發的參與方面，仍有一段須努力的路途：

* 評鑑要落實著實不易，不僅受評者需要相當時間的心理建設與瞭解，評鑑亦須花時間準備、整理、參與等，與其說害怕評鑑，不如說是「不看好」，但若同仁間能有共識，而「自發性」的參與評鑑，相信害怕的程度會減到最低（反省札記--信瑩）

* 我本身不怕評鑑，但是，有朝一日，評鑑未經概念宣導與溝通，在一些常只是提出問題『專家』（只負責丟問題，從不提出優點或建議）發現其重要性，又提出希望教師自省並獨立研究完成，甚至可能形成作業上形式規定，如此一來，評鑑，又將變成教師無奈且沉重的功課（反省札記--愛君）

* 如何提振主動進取的動力或意願，再進一步落實執行，將需要更多人的犧牲奉獻（反省札記--乾芳）

小組成員一致提出課程評鑑要能落實，需要時間對評鑑進行心理建設與瞭解，經由學校制度規劃與資源提供，提振教師主動參與的意願，方能使評鑑切實落實，而且不流於形式。

(三)時間花費的增加

評鑑對參與評鑑的小組成員不再陌生，但是要從事評鑑，時間仍然是很大的壓力：

- * 評鑑須花時間準備、整理、參與等... (反省札記--信瑩)
- * 國小教師編制不足、雜務較多，時間是很大的壓力 (反省札記--乾芳)
- * 工具已做好後，實施上就已不是困難，而是要耗費大量的時間，很累。不論是訪問、會議紀錄、事後稿件整理都很花時間 (反省札記--凱婷)

未來，學校可透過任務編組的方式，將課程評鑑小組設於學校課發會中，成為學校的正式組織並切實發揮效用。最重要的是要簡化課程評鑑的程序，讓每一位教師隨時可以從事評鑑，從事課程教學的反省與改進。

(四)專家可以完全退出嗎？

在楊明八個月的合作行動研究中，兩位研究者全力配合楊明的情況，針對評鑑小組成員的需求，設計專業培訓課程、並親自帶領成員進行評鑑指標的研討、詮釋、課程評鑑工具的編擬與修訂，在實際課程評鑑過程，研究者亦親自到校參與會議，隨時提供諮詢，希望學校成員能從中獲得評鑑的能力，學會處理自己身邊的事務，這即是學校本位課程評鑑的精神，也是賦權增能評鑑的理念。對於專家角色，楊明課程評鑑小組做了以下回應：

- * 課程評鑑由自發的意願與專家的協助與輔導，運作得較踏實 (反省札記--乾芳)

* 如果能請兩位教授再指導一年，相信學校課程評鑑的機制運作完善將不難達成 (反省札記--乾芳)

* 學校課程評鑑當然可行！如果專家再從旁指導，更易收事半功倍之效。(反省札記--信瑩)

主任乾芳認為專家進入校園使得課程評鑑運作得較踏實，而信瑩與乾芳除反省札記外，在評鑑會議中亦多次提到希望研究者下學期能再進入學校輔導 (評鑑會議 2001.6.4 ; 6.11)。除此之外，在這次課程評鑑指標建構部份，專家扮演重要的角色：

「指標的擬定最困難，因為要對課程評鑑的整個向度都很清楚，要是沒有三峽的工作坊及教授的研擬，我想大概很難這麼快完成。」(反省札記--湘婷)；「擬定指標實屬不易，論辯與觀念澄清時需要清晰的思路，否則容易『狀況外』，不過這種腦力激盪讓後來者有例可循，只作增刪的思考即可，倒是提供了不少方便。」(反省札記—凱婷)

研究者答應楊明，未來一年只要學校有需要，不管是專業訓練亦或是評鑑的溝通，很樂意協助，直至學校的課程評鑑正式融入課程發展的過程。

六、反省沈澱再出發：課程評鑑如何在楊明生根？

「課程評鑑如何在楊明生根？」一直是研究者與楊明課程評鑑小組在研究過程中一直探索，大家共同關心，也是不斷討論的議題，未來楊明在課程評鑑的路上如何走得踏實？評鑑小組成員提供了以下幾個思維與可行的方向：

(一)評鑑小組成員具評鑑意願，但需要學校行政的規劃與支持作為後盾

經歷整個評鑑後，評鑑小組成員具備評鑑的意願：

- * 下學年在我的班級我會想用評鑑，我會以手

上有的檢核表來做反省，檢視自己，目標是否達成？若無法達到則隨時修正(反省札記--瑞枝)

* 我會嘗試主動去做，因為那也有一點與自己挑戰的意味。(反省札記--愛君)

教師從事課程評鑑，教師本身的意願是非常重要的，但大多教師仍表示需要學校行政的規劃與支持作為後盾，實施起來會更有效：

* 基本上是配合學校的計畫，若學校不積極推動，可能就不會主動作。(反省札記--凱婷)

* 要個人去做的話，動力大概會不夠；我想行政方面若有要求整個學年針對自己設計的主題來做評鑑，應較易於施行，也較有意義(反省札記--湘婷)

* 領導階層的重視與政策規畫應更明確釋出意圖與決心(有法源依據與實務需要)(反省札記--乾芳)

從上面的反省札記中，小組成員表示自己具有評鑑的意願，但仍需要學校行政的規劃與支持，因此學校領導階層在九年一貫課程綱要，要求學校從事課程評鑑的法源依據與學校本位課程發展的需求下，更應釋出明確的意圖與決心，針對課程評鑑詳加宣導妥善規劃，以鼓勵並提供資源的方式逐步推行，課程評鑑才可能在學校逐漸萌芽。

(二)透過專業成長提昇教師專業能力，逐步將評鑑內化

課程評鑑在學校的施行除要學校行政的規劃與宣導外，亦應針對評鑑的正確認知、從事評鑑應具備的專業能力及從事評鑑所需資源，以及如何進行評鑑做妥善的安排。透過學校教師的專業進修，長期的培養，以提昇教師的專業能力，解除對評鑑的恐懼，並建立評鑑的最大受益者是教師自身，評鑑是為改進，為自己，而不是「上面」要求的正確觀念：

* 要教師從事課程評鑑，當然不是只有「要求」，也希望學校透過進修方式，提昇教師們在專業上的能力，而將評鑑的概念內化，進而減少評鑑可能產生的負面結果，如此評鑑才有其實質回饋、修正、反省等意義！(反省札記--信瑩)

(三)藉由教師間的課程評鑑分享，激勵教師從事課程評鑑的意願

要落實課程評鑑，學校行政的規劃與支持是一大動力，但是教師彼此之間的經驗交流與分享更能促發教師內在的意願：

* 開始努力的地方：從自己做起，當然也可以建議學校在研習進修時間讓各學年教師使用成果發表，交流課程設計教學意見，讓有評鑑與無評鑑的教師參閱比較，一來可以宣傳推廣，二來可以逐步洗腦，無痛式的革命也挺不錯的(反省札記--愛君)

愛君提出未來一年，若學校行政無具體的規劃，她仍然會從自己做起，並在學校教師進修時間，就評鑑成果發表經驗，讓其他教師瞭解課程評鑑是可以做的，而且對自己有幫助，這種無痛式的革命，也可作為另一種落實評鑑的方式。

(四)學校課發會應形成共識擬定實施策略

根據九年一貫課程綱要，學校課程發展委員會(簡稱課發會)肩負起課程評鑑之責，而楊明課程評鑑小組成員，亦有相同的主張：

* 從課發會開始宣導、實施。因為這些委員有些是學年主任，有些是領域召集人，由他們率先做宣導，則全校較有概念，實施起來就事半功倍了(反省札記--瑞枝)

* 課程評鑑要「自發性」，可能有些困難，因此可能需經由課發會來統籌(反省札記--信瑩)

* 課發會的共識與規範，配合領域與學群的統

合與執行，應能小幅度執行。俟內部成就感形成，配合外部的肯定，終將成課程發展中不可或缺的一部份（反省札記--乾芳）

學校課發會有法源的依據，而且其成員是學年主任或領域召集人，和級任教師較接近，也和同學年或同領域的教師共同進行課程發展，推行上較為可行，而且在教師實際從事評鑑，逐漸獲得成就感後，課程評鑑成為學校常駐機制即水到渠成。

(五)課程評鑑指標應融入課程發展，並訂好評鑑時程

課程評鑑並不是課程實施後才進行評鑑，應與課程發展同步，在課程發展的每一階段都要進行評鑑，因此當學校或教師自身決定要從事課程評鑑時，在課程發展之初，就應考量課程評鑑指標，作為課程發展過程中的參考，另外訂定適切的評鑑時程也是評鑑實施必要考量的因素：

- * 如果在每件工作上都能經過「評鑑」的手續，將可增加成功率，減少一些可預防的缺失發生，如果擴大到類似學校整年度的工作績效考量，則有更大的效益。（反省札記--信瑩）

愛君：學校對校本課程發展應有時程，且每個時程應預留空間，不要壓縮得太滿或太趕，例如九月是一學年的開始，學校應可在五、六月確定教師的任教年級，同學群或領域的教師即可利用期末或暑假第一個月的時間進行討論、設計課程，至八月中旬或下旬，學校通常會辦理一星期的課程發展工作坊，屆時就可上午聽課程發展或各領域的基本理念，下午實作時就可根據事先設計好的課程提出討論，共同修正（課程評鑑會議，2001.5.07）。

平日這些話語，是教師很少對學校行政或是課發會表示的，透過此次課程評鑑的諸多討論空間，教師

的聲音能自然的流露，對學校行政在規劃上也有所幫助。據研究者觀察，楊明在今年（2001年）六月底已確定好教師的任教班級，學校對於下學期的課程也即早規劃，七月底已完成初步的課程方案，並利用八月底一週的課程發展工作坊，對課程進行討論、評鑑與修正，這是本研究在經歷評鑑歷程後，見到楊明在課程決定上較明快且有效的改變。

(六)應從小規模的評鑑試驗到學校整體課程評鑑的推動

課程評鑑小組成員表示在有意願、學校行政支持、規劃專業成長工作坊、學校課發會的統籌與落實，及訂定明確的評鑑時程後，並不適合大規模的實行，應從每一學期選擇一課程方案逐步試辦：

- * 希望能建立全校共識，每一學期至少針對一個主題（每個年級、每個領域）執行評鑑，最少做到自我檢核與檢討會議（反省札記--乾芳）。
- * 可開放讓教師或學年自由自評，可從設計課程就開始，如時間太趕或眾人意願落差太大時，可請學年自行在學期中找一主題（單元主題），試做實施階段的自評（反省札記--煌鏞）。
- * 全部的課程都做大概很難，若針對自己設計的主題來評鑑，應是可以做的（反省札記--湘婷）

課程評鑑的落實應是有階段性的，教師應從學習評鑑開始，先選擇一個較單純的方案進行試驗，待上手後逐步擴大範圍，並確實將評鑑結果利用，改進課程，促使學校課程發展更加順暢、有效。甚而與學校同仁或其他學校教師分享課程評鑑的經驗與心得，將課程評鑑的效應擴大，由點到線到面，課程評鑑的影響力才能逐步生根，逐漸茁壯。

結論

一、專家適時協助輔導有利教師從事課程評鑑，但在學校教師學會評鑑後要逐漸退出學校

本研究從賦權增能的理念出發，係依據被研究者的需要進行研究，例如在研究問題的擬定，課程評鑑專業課程的規劃、課程指標與工具的形成以及實際評鑑的時程都配合學校教師的需要與學校課程發展的脈絡。由於專家的常駐與適時協助輔導，讓楊明研究團隊的課程評鑑進行順利，有效率，也能針對課程的問題進行反省與討論，成員的評鑑能力較容易建立，逐漸培養課程的敏感度與判斷力，課程評鑑進行也較順利。

學校課程評鑑的主體是學校及教師，在賦權增能的理念下，當教師習得能力之後，專家要逐漸淡出，不常駐學校，成為諮詢的合作伙伴關係。屆時學校成員將可利用建立的評鑑專業，處理自己學校課程發展的問題，學會自己解決身邊的事務，也在不斷反省實踐的過程中，創發更多的能力。

二、專家與教師相互學習，讓教師學會處理比專家更熟悉的事務之課程評鑑理念有助於學校課程發展

雖然在研究之初，研究者要適度為楊明團隊規劃課程，進行課程評鑑專業的訓練，隨時提供諮詢。然而，研究者從整個研究過程中，確實從楊明團隊及學校，習得學校本位課程發展的真正脈絡、可能的問題，及第一線教育工作者對課程的想法與心聲。這是一個彼此分享知識，創造知識的歷程，在此過程，課程評鑑的黑箱逐漸被打開，我們共同發展課程評鑑指標與工具，建立了課程評鑑的參考模式，同時也累積許多寶貴的經驗。

未來學校課程發展的問題，不能被動的仰賴專家

來解決，專家並不瞭解學校的真實問題與脈絡，而目前的課程專家也無法個別處理台灣目前所有學校的問題，位於第一線的教師應最瞭解課程問題之所在，其所面對的問題，通常要以位於第一線的人為主體，主動探索，尋求資源加以解決。

三、教師透過課程評鑑而能真實的受益，是課程評鑑能否永續的主因

雖然本研究試圖要為學校建立課程評鑑的參考模式，為教師開展更多課程評鑑的資源，但從事評鑑總是比不評鑑要做更多的事，這些負擔是否有意義，常成為教師是否願意持續進行評鑑的主因。如果教師能從實際的課程評鑑中獲益，例如更清楚自己的定位、自己對課程的思考，並幫助課程的發展更為順暢，這些負擔將成為甜蜜的負荷。

四、經由評鑑能瞭解學校課程發展問題，在個別的反省與集體的討論過程中，促進個人的啟發及學校文化的更新

楊明團隊透過課程評鑑的學習與實際評鑑過程，營造了一個優質的討論空間，學校行政與教師能針對課程的問題進行討論，同時也對學校課程管理提出許多改進的建議。過去，教師的聲音在學校生態中不容易發聲，彼此的敵對或誤解容易產生，經過整個研究過程，學校成員能有方向的，進行有意義的討論，對參與此次研究的楊明團隊成員來說是難得的經驗，成員較容易掌握課程的問題，也能透過集體的論辯提出改進的策略。

經由長期的對課程論題的思考，開展另一個教師過去未關心的領域，思考課程背後的因素。此優質的討論文化，造就一個有動力的學習團體，並進一步促

使學校文化更新。

五、從小我到大我，從班級到學校整體—教師參與課程評鑑，關心的層面擴展

過去教師只關心自己班級的事務，但是透過課程評鑑的過程，教師跨越班級的界線，與同不同學年、學校行政人員共同思考課程發展的問題。逐漸地，他所關心的層面也逐漸擴增，關心學校整體的課程發展，對課程決定的相關決策開始思考，並提出誠心的建議；並且開始思考教師在課程改革中的角色，從個人的小範疇擴大到教師群體的定位。教師關切層面的擴展及教師身份與認同的自覺，對學校整體的氣氛與發展是一股正向且積極的力量。

六、一般教師對評鑑的不安是未來推動課程評鑑首要努力的方向

課程評鑑要能真實的落實，需要逐漸透過評鑑專

業的訓練及與第一線從事課程評鑑的教師之經驗分享中，逐漸建立對評鑑的正確認知。讓他們知道評鑑是可以學習的，評鑑的主體在自己，而不是外部的專家，為何要從事評鑑？重點在「我有需要，我想瞭解，我想改進，我想真實的面對自己。」

七、教師從事課程評鑑的時間壓力與工作負荷需認真考量

在學校實際的脈絡中，教師是繁忙的，肩負課程設計與實施的重任，同時也要兼任學校其他事務，而學生突發的問題，更讓教師疲於奔命。若教師再花費時間進行評鑑，無形中對教師的工作是另一個負擔，時間的壓力也遽增。

因此，如何簡化課程評鑑的程序，讓評鑑自然的在學校發生，評鑑在於瞭解自己，而不是無奈的功課，都是未來推動學校本位課程評鑑要考量的重要課題。

建議

一、透過「做中學」建立教師課程評鑑的專業與課程發展的能力

課程評鑑不是學者或專家的專利，而是教師應具備的基本能力，而評鑑知能的養成，無法僅經由閱讀或聽演講。習得評鑑知能的不二法門是從「做中學」，從實際的評鑑歷程，經由課程評鑑指標的修訂、評鑑工具修改、進行評鑑資料的收集、分析評鑑資料等過程，對學校課程發展進行反省，瞭解各方面的意見與相關問題，研擬課程改進的具體策略，從中習得自我決定的能力。在習得自我決定的同時，培養評鑑專業與課程發展的能力，漸漸地，教師對課程不再是一個消費者、傳遞者，面對評鑑也不再是一個「被觀看」的角色，教師成為一個能夠自我批判、反省合作，導向自由解放的個體。

二、課程評鑑內容與程序的「自然化與簡化」是教師願意在教學現場持續從事課程評鑑的誘因

如前所述，課程評鑑與課程發展是與時俱進的，在課程發展的各個階段都應進行評鑑。課程評鑑對教師而言是一個批判反省的歷程，它隨時存在於課程發展之中，教師是課程發展者，同時也是最瞭解課程與學校情境的人，因此教師是學校課程評鑑的最佳人選。

然而，當教師本身是一個課程發展者、課程實施者，同時又要作為課程評鑑者時，系統繁雜的課程評鑑程序是很難讓老師在真實的教學生活中進行的。所以當教師作為課程評鑑者時，評鑑的過程應加以簡化，不需要大量的問卷、資料的處理分析。

而是提供給教師課程評鑑的思考向度（課程評鑑

指標)，以及評鑑工具（例如檢核表、觀察表、訪談大綱、反省札記），教師進行課程評鑑之前，先對這些指標與工具進行意義化與脈絡化的過程，將這些工具存在教師的教室裡，教師隨手拈來即可針對課程設計與實施進行反省檢核，瞭解自身的問題。如何解決，可透過學年或課程評鑑的討論會議，提出自我評鑑的結果，找出共同及個別的問題，針對問題研擬解決策略。

三、「即早安排，事先規劃，訂好時程」是學校課程發展與評鑑運作得當的必要條件

課程評鑑要在學校實施，需要提供足夠的資源給教師，在時程的安排上，也須事先規劃，最好在課程發展之初就給予教師該方面的專業訓練，待評鑑指標與工具確定後，就應隨同課程發展提供給教師，而非進行課程評鑑之前才給評鑑的內容。

此外，配合課程發展的進程，訂定簡要的課程評鑑的計畫時程是必要的。包括課程評鑑的運作方式、所需要的評鑑工具、課程評鑑的資料收集對象、評鑑結果的利用策略及追蹤方式等等都應事先規劃。讓教師清楚做什麼、如何做，將使課程評鑑更容易進行。課程評鑑的運作，一方面可由學群的老師自行訂定，教師先從事自我的檢核反省，再進行課程評鑑會議的討論，定期（可一個月或兩週一次）於學群會議中課程評鑑的討論時間，每次討論依上次評鑑結果進行思考：「經過這段時間我們改進了嗎？改進策略經過課程實施後有無問題？下次可以如何修正？」不斷針對各次評鑑結果進行檢正，使評鑑結果的利用確實發揮。另一方面學校課發會中應設立「課程評鑑小組」，其任務在針對學校整體的課程發展進行評鑑，另外，亦可支援學群教師的課程評鑑，透過該支援，學群或領域的課程評鑑意見更能直接回饋給課發會。

四、關注教師的負荷，適度調整課程方案內容的要求、調整評鑑模式，並減少不必要的工作

教育是對人最真切、長遠的「心靈照顧」，如果教師未被善加對待、未被尊重，負擔過重，我們很難要求教師要尊重我們的學生、善待我們的學生。當教育改革一味要求教師要改變，要行動，要付出，要求改革成效時，卻忽略了教師的實際需求與感受，教師是教育改革中一股龐大且重要的力量，只有當教師的需求與感受被關切被照顧，並給與協助時，教師才有持續改革的力量。

因此，課程的發展或課程的評鑑要落實，學校應考量教師的負荷，在課程管理過程中是否有對教師不需要、繁瑣累贅的要求？將這些對教師要求的功課降到最低，帶領教師，並鼓勵教師從事有意義的改革。畢竟教育改革是對自己、對學生負責，是「我如何看待自己？我如何看待學生的學習？」，而不是對上負責，要時時刻刻思考：「我的教學行動與課程決定是否回歸教育的本質？」，而不是「做資料給別人看」，當這些資料無法用於課程改革的實質時，對教師只是一項沈重且無奈的功課。

五、透過課程評鑑會議傾聽教師聲音，將意見融入學校改革系統，切實執行並長期追蹤

在結論中提及，課程評鑑之所以會永續，課程評鑑結果的切實利用，讓教師與學生實際受益是主要的原因。課程評鑑本身亦要避免成為教師「沈重且無奈的功課」，因此學校的課程評鑑小組應在課程評鑑會議中傾聽教師的聲音，透過討論，將所得的建議與策略，融入學校改革的系統，切實執行並長期追蹤，當教師察覺評鑑的益處時，將會更真切的進行反省評鑑，對學校提出有效且實質的具體建議，學校改革將成為良性的循環，教師與學校行政成為彼此合作支持的力量。

六、善用法源依據，規劃學校課程發展委員會成立課程評鑑小組，對教師課程發展進行具體的協助

在此次課程改革中明訂學校要負課程與教學評鑑之責，在改革時空與法源依據上提供了基本條件，學校可視學校實際脈絡，在適當的時機於課程發展委員會下設立課程評鑑小組。此課程評鑑小組的功能不是在考評、比較，而應提供教師課程發展的協助與支持，對於學校課程評鑑結果作初步的整理與分析，並對評鑑結果的利用切實追蹤。課程評鑑小組的基本成員應該包含學校有課程發展經驗豐富的教師、具課程評鑑專業的教師、學校行政人員，過程中如有需要可邀請課程或評鑑專家的協助，待時機成熟後加入家長與社區人士。

七、教育行政機關鼓勵學校自我評鑑，提供資源並重視評鑑結果的利用，對學校所

提的改革建議確實考量並納入教育政策

教育行政機關在此波教育改革中亦扮演重要的角色，如何提供資源與適度的要求，讓學校有效的進行課程發展是努力的方向。教育行政機關可透過宣導，鼓勵學校進行自我評鑑，在評鑑之前與過程中提供經費（課程評鑑專業訓練）與人力（具課程評鑑專業的人士）及其他資源的支持。

除要鼓勵學校自我評鑑提供適當的資源外，教育行政機關對學校課程評鑑結果的分析與學校對教育行政機關的建議，須切實考量，將有意義者納入教育政策的決定之中，做實質的改進，如此評鑑結果擴大至教育結構與制度上的改進，方能促進教育長期的發展。

參考文獻

- 教育部 (2000), 國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部。
- 陳美如、郭昭佑 (2001), 學校本位課程評鑑之研究。國科會 89 年度研究計畫, NCS 89-2413-H-081B-003。
- 張嘉育、黃政傑 (2000), 以課程評鑑永續學校本位課程發展, 發表於台北市立師範學院主辦「學校本位課程發展與教師專業成長」國際學術研討會。
- 黃嘉雄 (1999), 芝加哥與肯塔基學校學校本位管理模式之比較研究。國立台北師範學院學報, 12, 197-224。
- Fetterman, D.M.(1994).Steps of Empowerment evaluation:from California to Cape town. *Evaluation and Programming Planning*,17(3),305-313.
- Fetterman, D.M.(1996). Empowerment evaluation :an instruction to theory and practice.In D.M..Fetterman, S.J.Kaftarian and A.Wanderaman (Eds.), *Empowerment evaluation: self-assessment & accountability*.(pp.3-48) U.S.A.:SAGE
- Fetterman, D.M.(1997).Empowerment evaluation and accreditation in higher education.In E.Chelimsky & W.Shadish(Eds.), *Evaluation for the 21st century:a handbook*. (pp.381-395) Thousand Oaks,CA:SAGE
- Guba, E.,&Lincoln, Y.(1989).*Fourth generation evaluation*, California: Sage.
- Mills, C.W.(1959).*The sociological imagination*. New York:Oxford University Press.
- Parlett, M., & Hamilton, D.(1976).Evaluation as illumination:a new approach to the study of innovatory programmes.In D. Hamilton(Ed.),*Beyond the numbers game*.London:Macmillan.
- Smith, M.K.(1998).Empowerment evaluation:theoretical and method consideration. *Evaluation and Programming Planning*,21,255-261.

誌謝

本研究期間, 接受國科會計畫補助(NCS 89-2413-H-081B-003) 特此申謝。感謝兩位委員悉心審查論文; 楊明研究團隊盧金鵬校長、潘乾芳主任、陳淑敏、黃愛君、郭湘婷、黃瑞枝、黃煌鏞、莊凱婷及褚信瑩老師的參與, 讓我們共同經歷課程評鑑的探究旅程, 特此致謝。

本論文曾發表於 2001/12/12 淡江大學主辦「新世紀課程改革與教學創新國際學術研討會」, 感謝主持人單文經教授的回饋以及與會人士的討論。

收稿日期: 90 年 8 月 27 日

修正日期: 90 年 11 月 5 日

接受日期: 90 年 11 月 21 日

When Teachers Encounter Curriculum Evaluation : The change and development

Mei-Ju Chen

Taiwan Provincial Institute for Elementary School
Teachers' Inservice Education Ministry of Education

Associate Researcher

Summary

When the fourth generation evaluation appeared and attempted to change the scientific, objective, expert-oriented tradition, there were more and more evaluation methods focusing on real-life practice and participation. As a result, empowerment evaluation showed up. The recent curriculum reform in Taiwan demonstrates the spirit of empowerment: schools must be responsible for curriculum development and evaluate their own curriculum and effectiveness. However, school administrators and teachers, who still view evaluation as supervision, grading, judgment, and comparison, are afraid of traditional evaluation. Thus, we fail to make use of evaluation as a tool to help educators and teachers to reflect and solve their curriculum problems.

This article tries to combine the concept of empowerment evaluation and the spirits of the curriculum reform. We propose that teachers are the subjects of curriculum evaluation in schools. The school-base curriculum development need the curriculum evaluation to accelerate the curriculum change. Thus, teachers are the best curriculum evaluators. This research has been conducted in a school for eight months. We inquiry the change, the professional development and the difficulties of teachers after practicing curriculum evaluation. The last, we propose the suggestions for teachers to implicate curriculum evaluation.

Key words: teacher professional development curriculum evaluation empowerment evaluation