

教育研究集刊

第四十八輯第一期 2002年3月 頁185-230

「教師即課程評鑑者」之實踐 探究：合作評鑑過程的分析

陳美如

摘 要

臺灣在此次九年一貫課程的改革熱潮中，教師成為課程發展者，即需要自我反省，如何經由反省回顧，以踏實向前，是目前投身於教改中教師群的心聲。

而「教師即課程評鑑者」以教師作為課程評鑑主體的理念與作法，將有助於長期進行課程改革，也唯有當課程評鑑成為教師教學生活中的一環時，透過評鑑促發改進的動力才能源源不絕，課程改革之路方能長久。

本研究實地進入一所學校，與教師合作從事課程評鑑，了解教師從事作為課程評鑑者在合作評鑑過程中（指標詮釋、評鑑工具擬訂、實地評鑑）的想法。研究結果有以下結論：「教師即課程評鑑者」理念可行，但須專家支持；專家適時協助輔導有利課程評鑑的進行，但在教師學會評鑑後要逐漸退出；合作評鑑過程的指標詮釋與評鑑工具的擬訂，有助於教師了解課程評鑑內涵；教師參與課程評鑑，其關心的層面擴展；教師從課程評鑑中真誠的反省與討論，可促進自我的理解，亦能提升教師的專業。

關鍵字：課程評鑑、教師專業成長、課程改革

本文作者為教育部臺灣省國民學校教師研習會副研究員。

電子郵件為：Meiju@mail.iest.edu.tw

投稿日期：2001年9月16日；修改日期：2001年12月13日；

採用日期：2002年2月6日

Teachers as Curriculum Evaluators : Analysis of Cooperation Evaluation Process

Mei-Ju Chen

Abstract

Facing the recent nine-year consistent curriculum reform in Taiwan, teachers become curriculum developers. They need to be self-reflective and try to learn how to progress through self-reflection.

Therefore, the concept and practices of "teachers as curriculum evaluators" are useful in promoting ongoing curriculum reform. Only when curriculum evaluation becomes a part of teachers teaching career, will the motivation power generated by evaluation be long-lasting to give continuous impetus to curriculum reform. The research entered a school and cooperated with teachers to evaluate curriculum in order to understand the ideas of teachers in cooperation evaluation (including curriculum evaluation indicators interpretation, developing curriculum evaluation tools, and practicing curriculum evaluation). The results of the research are as follows : firstly, the concept of "Teachers as curriculum

Mei-Ju Chen is the associate researcher at the Taiwan Provincial Institute for Elementary School Teachers' Inservice Education, Ministry of Education. E-mail address: Meiju@mail.iest.edu.tw

Manuscript received: Sep. 16, 2001; Revision received: Dec. 13, 2001;

Accepted: Feb. 6, 2002.

evaluators" is applied, but the assistants of professional researcher is necessary. Secondly, when teachers can evaluate curriculum, the professional researcher shall leave teachers. Thirdly, teacher can understand the meaning of curriculum through evaluating curriculum. Fourth, teachers expand their awareness about curriculum through evaluating curriculum. The last, teachers improve the self-understanding and professional development by reflection and discussion in curriculum evaluation.

Keywords: curriculum evaluation , teacher professional development, and curriculum reform

壹、研究動機與目的

在Stenhouse 1980年代提倡教師即研究者的概念，強調教師在課程發展的主動位置，再經由1990年代以來諸多學者提倡教師應進行評鑑的理念後（陳美如、郭昭佑，2001a；Fetterman 1994/1996；Smith, 1998；Zimmerman, 1996），「教師即課程評鑑者」再也不是一個教育工作者極度陌生的領域，只是在近來諸多國家的課程改革經驗中，這些理念需要不斷的澄清、實踐、並逐漸深化。

反觀臺灣，此次九年一貫課程的改革熱潮中，有的教師以冷漠回應，有的教師多所觀望，也有的教師從課程的改革中體會教育的真諦，樂在其中，正在其崗位上以行動實踐理念，而許多動人的課程與教學故事也不斷展開。

然而，教師在持續改革行動的時間序流中，也有許多質疑與不安。教師如何經由反省的歷程，掌握課程發展的方向，是目前投身於教改中教師群最需要的支柱之一。理想上，課程評鑑是協助學校教師蒐集訊息、了解問題、研擬策略、改進問題的重要機制，但是長期以來教師在課程評鑑中，始終是一個被「觀看」的角色，評鑑對教師而言，無疑是一種「評等」與「審判」，處於一種被動、壓抑的地位，在評鑑的系統中，教師僅是客體，而非主體，此主客二分的思維，已無法解釋當前課程改革的情境，在評鑑的系統中，教師應是主體，因為唯有課程發展者才最了解課程，最有資格對自己的課程進行評鑑，但一方面教師同時也是客體，教師也需要經由他人的意見與回饋中了解自己的盲點，以利課程的改進。

因此，本研究即以此理念出發，深入一所學校與學校教師進行合作評鑑，我們從課程評鑑指標的詮釋、課程評鑑工具的研發到實際的課程評鑑，讓教師評鑑「我們關心的事物」，評鑑的內容由評鑑的主體決定，而不是外部的專家或上級長官，讓教師在學習課程評鑑的過程中，逐漸成為課程

評鑑的主體。期望透過具體的實踐過程，了解教師作為課程評鑑者的優勢與缺失，逐漸澄清教師即課程評鑑者的理念，並深化其意義。本研究目的如下：

- 1.了解教師在合作評鑑過程中指標擬訂與詮釋過程的反省與心得。
- 2.探究教師實地發展課程評鑑工具的想法、困難與成長。
- 3.分析教師實際從事課程評鑑的感受與想法。

貳、文獻探討

一、從知識的變革看「教師即課程評鑑者」

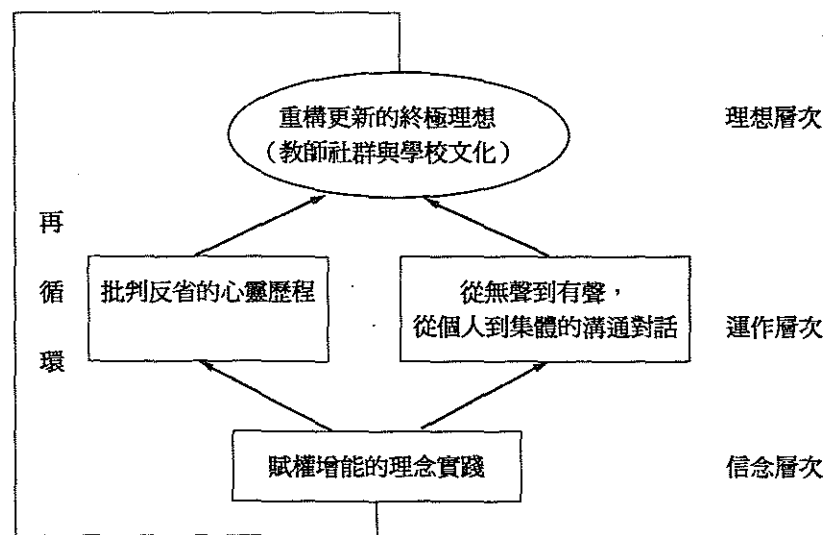
在20世紀期間，學者的思維集中於理論與實際的強烈不均衡之間。大多數的研究者致力於理論（知識）的形成，並用以解釋、預測行為的教學。近來許多不同領域及不同專業的教育學者專注於理論與實際間鴻溝的連結問題上。在過去數十年間，理論與實踐的問題在各領域中被不斷探討（諸如：教育的Schoen、Fenstermacher、人類學的Geertz、認識論的Rorty、Toulmin、Lyotard、倫理學的Nussbaum），以不同層面不同方式開展出各種「另類的知識模式」（alternative models of knowledge），而逐漸形成「實踐的知識革命」（陳美如，1998；Jos & Fred, 1996）。面對紛雜、變動的教育場域，教育研究亟需科技整合，以突破化約主義的靜態知識觀，並從動態的觀點追求教育知識的整合，追求教育實踐的改善（楊深坑，1987）。

教師即課程評鑑者本身即是結合理論應用於教育實踐，並於教育實踐創發理論的永續過程。教師即課程評鑑者應用於學校課程發展中是實務導向的，目的在解決學校課程發展的問題，它關切課程發展歷程裡真實的情況，貼近課程的現場也關心課程發展的利害關係人的感受及聲音。另一方

面，在實踐的過程當中除解決實際問題外，關於教育現場的原有假設，也在實踐當中不斷被檢驗，經過辯證的過程，逐漸形成理論（例如關於知識的生成、學習的歷程、教師專業理論、課程改革等等相關的理論）。因此，教師即課程評鑑者彰顯的是一種實踐性理論，在問題解決與理論形成的兩軸之間是彼此交錯、相互生成的。

二、教師即課程評鑑者的理念架構

教師即課程評鑑者在解決問題與理論形成的循環歷程中，其本身的理論基礎何在？理論是教育實踐的最大後盾，一項新的作法若無理論的支持，很可能是空的，也可能失去方向。教師即課程評鑑者理論的建立將能為未來落實該理念時，提供更厚實的基礎。對於教師即課程評鑑者的理論，本研究提出的理論架構如圖一：



圖一 「教師即課程評鑑者」的理論關係架構

從圖一的架構中就教師即課程評鑑者本身的特質、運作的歷程及終極的理想，分別就信念層次提出「賦權增能的理念實踐」，該理論基礎彰顯教師在課程發展與課程評鑑體系中之主體性；另外，在運作層次上，從後現代的觀點思維課程，課程應起於對話和反思，它應具備豐富、雙向、相關和嚴謹的特性：豐富指課程要有深度，提供不同的可能性和詮釋，有適當的混亂、失衡和放鬆，允許對話、解釋、假設和類化；雙向是指反省的歷程，對意義創造者和文本加以思索、討論和研究，以發展組織、連結和詮釋的能力；相關是指課程結構的關聯及其與不同的文化脈絡的關聯；嚴謹則指揭露潛在的假定，及假定中磋商的语言，使對話有意義且具轉化的能力（Doll, 1993/1999），因此在運作層次上提出「批判反省的心靈歷程」與「從無聲到有聲，從個人到集體的溝通對話」，作為教師從事課程評鑑運作的基本精神與程序；理想層次提出教師社群與學校文化的「重構更新之終極理想」等三個層次的理論基礎，以下分別簡要說明其與教師即課程評鑑者之間的內在關係。

（一）賦權增能的理念實踐

賦權增能（Empowerment）除認定每一個人的身上都蘊涵著能力外，賦權增能的過程也不只是提供權力、增加能力，最重要的是要把每個人身上既有的能力引發出來，因此賦權增能不是一個從「無到有的歷程，而是從有到有的歷程」。而賦權增能就在幫助人們在授權的條件下，獲得掌握資源、運用資源、批判問題的能力，成為獨立的問題解決者及作決定者。

為何「教師即課程評鑑者」展現賦權增能的理論？其間有何關係？Transitions（1992）強調長久以來在人們每日生活的基礎中，其間的問題最好能在當地的層級被解決。而最能解決學校課程發展問題的是學校自身，教師即是最主要的代表者。賦權增能應用於課程評鑑時認為透過評鑑將使教師本身、學校或教師社群獲得優勢（mastery）並促進能力，賦權增能在教師的專業裡是基本的策略（Rappaport, 1987; Perry & Backus, 1995）。

亦即，教師在課程發展系統及課程評鑑系統之中，教師必須被授權成為改變的決定者，透過機構和組織解決他們自身的問題。

在賦權增能的架構底下，教師即課程評鑑者尊重教師的自主決定權，而課程評鑑資料應該用於增進學生、教師和學校追求價值目標的能力；它提供教師有用的資訊，幫助教師們調整眼光，面對那些能夠從他們自身、組織和機構內部激發和造成改變的「適當挑戰」（Mithaug, 1996）。在不斷改變的過程當中，教師即課程評鑑者展現賦權增能是面對挑戰的最大期望之重要機制，它授權課程發展者與實施者——教師去調整他們個人、社會和組織的問題解決策略，以達成目標；而在引導所有人解決問題，並創發才能和醞釀更多精力的過程中，它同時也創造了一種團體意識，獲致共同目標、得到最大受益所必須的團體意識。

總之，賦權增能理論提供教師即課程評鑑者基本的信念，即是在認定每個人有能力的前提下，主張透過民主、公開的參與過程，來檢視評鑑者自身關心的議題或進行的方案，藉以擬訂計畫、修正計畫，改進問題，促進自我決定與解放，並從中養成能力。教師即課程評鑑者，正在課程改革的學術領域中創造出一個新的適當位置，這個方法的政治味是濃厚的，因為它有一個重要的工作——賦權增能（Fetterman, 1996）。教師即課程評鑑者的定義應在課程發展系統中逐漸明晰、面對未來的課程改革趨勢也會越來越有用、越來越廣為接受，教師即課程評鑑者終會被吸收，並融入評鑑的主流當中。

（二）批判反省的心靈歷程

批判反省（Critical reflection）是教師即課程評鑑者實際運作的基本條件。傳統的評鑑注重工具理性，評鑑關懷的重點局限在「做得好不好？」的問題上，而非「為何要做？」、「我為何要如此做？」、「未來該往何處去？」等問題，著重課程與教學問題的表象，忽略本質的探討。而教師與評鑑的距離並不那麼遠，教師每天即在從事評鑑，課程評鑑的最大的功

能在幫助教師更有系統、更客觀的從事課程發展與實施的反省，在面對繁瑣的班級教學事務的過程中，將過去視為理所當然的想法、信念與作法，以批判的角度與多元視野的反省理解，去思維日常的課程發展與教學。而批判理論與Gadamer的詮釋學對於實踐理性的追尋，可作為教師即課程評鑑者在批判反省的心靈歷程之立論基礎。

在批判理論的架構裡，主張透過教師進行課程評鑑的批判歷程，將減少教育事實與教育價值的分離，不再執著於計算和測量，不再具控制與支配的慾望，進而更重視課程發展過程中的溝通、理念應用與課程實施的過程、情境脈絡及其間的互動情形，彰顯教師的實踐理性，協助教師個人與群體文化的成長（Gibson, 1986）。

而Gadamer的詮釋學主張理性是詮釋學的基本原則，而實踐理性在指導人類行為，而理性則必須建基在「自我反思與自我理解」的基礎之上（嚴平，1997）。反省在批判的過程中也是必要的，反省是一種社會歷程，透過反省，受過非理性傷害或破壞的知識將可獲得修復，並得到理性的補救。而教師即課程評鑑者即是在自我反思的基本信念之下，形成課程的實踐性理論，自我反思對教師而言是永不休止的，教師在課程與教學的境域裡，在實踐的過程中，自我反思即相隨之。

（三）從無聲到有聲，從個人到集體的溝通對話

批判反省是教師即課程評鑑者運作的基本精神，而「從無聲到有聲，從個人到集體的溝通對話」（Voice and communication）是教師即課程評鑑者實際運作具體程序的彰顯。教師即課程評鑑者在運作層次方面，基本上是一個從無聲到有聲的歷程。聲音是讓他人理解自己並參與溝通的媒介，聲音存在於個體，且能使個體參與社群，聲音始於一個人想與他人做有意義的溝通，而發現文字、自言自語，及從他人之處所聽到的感覺等都是溝通的一部分（陳美如，2000）。此外，聲音也顯示關係，個人和他人的意義關係，存在於敘述或探究歷程的開始，所有參與者在彼此的關係中，擁

有聲音是極重要的（Connelly & Clandinin, 1991）。另外，聲音也提供一個批判的指標，用以分析人何以在特定情境中不被允許說話，或只被允許說哪些話，失去聲音就表示失去權力，透過這層的批判更能了解知識、課程、權力、文化和意識型態的關聯（歐用生，1998）。

教師在過去的課程發展與課程評鑑系統中是「無聲」的，而教師從事課程評鑑的批判反省，將了解自己的定位、盲點，也同時了解課程設計與實施的特質與缺陷，掌握教學生活的各種現象與現象背後的本質，經由內外體系的理解反省與批判，教師要將批判反省之所得，發聲於學校的課程評鑑運作之中，讓他人了解並研擬解決之道，因此教師即課程評鑑者促發了教師在課程發展與課程評鑑系統中從「無聲到有聲」的運作程序。聲音在教師從事課程評鑑的系統中，不僅是傳遞的媒介，更呈顯著某種關係，是教師參與論辯，找尋定位，決定行動的依歸，亦是一種批判的指標，代表著權力，沒有聲音亦即喪失權力，教師擁有聲音亦即擁有自由，面對課程改革不會無力，促發了對課程發展更大的想像與創造，更加強了教師與學生、其他教師、學校與更大的生活世界的連結。

具備聲音的基本條件後，如何進行溝通對話？須有共通的語言及合理的溝通情境作為前提，透過不同利害關係人的溝通對話才能吸取彼此的知識、經驗與思想，擴展學校課程發展的基礎。溝通對話與批判反省對「教師即課程評鑑者」而言，應是一種啟蒙、一種批判，檢討教師自身及社會現象是否不自覺的反應某一階層的利益，批判相關的措施是否有意灌輸某些偏狹的文化意識或觀點，唯有透過如此的分辨，課程才能超越意識型態宰制工具的桎梏，喚醒人類的意識，促發師生的集體反省，透過不斷的辯證、溝通與對話，才能建立共識，促發社會集體的行動，實踐社會的理想。

（四）重構更新的終極理想

教師即課程評鑑者，在以賦權增能為基本信念，鼓勵並提供支持讓教師進行課程評鑑下，經由個人的批判反省到從無聲到有聲、從個人到集體

的溝通對話歷程，其終極的理想在達到教師及學校文化的重構與更新（reconstruction and renew）。

在重構更新的架構底下，如同Brameld（1956）所言，「社會重構是一烏托邦哲學」（social constructionism as a utopian philosophy），任何想像的建構在超越「此時此刻」，以達到社會更理想的狀態。教師即課程評鑑者是一種對教育實踐的想像建構，一方面在超越教師對此時此刻的限制，以教師為主體對課程與教學進行反省，跨越課程的限制與意識型態的宰制；另一方面也是當下的，關懷切身的問題，對問題進行理解、反省與改進。

當然，要教師馬上成為批判反省者，並進行集體的溝通對話，達到更新並不是一蹴可幾的。特別是深層的價值認同與信念，及一般認為「理所當然」及「機構化的過程與關係」的影響，教師通常做他們認為他們會做的，並以他們成長過程中所接受及內化的作為工作的整體，且視為理所當然的去實行。教師作為課程評鑑者，將引導教師將習得的知能運用在教學之中，並透過自我的評鑑幫助自己去檢證一些強迫、命令式及視為理所當然的信念運用於課程設計合理性，並檢證自身對學生教學是否產生壓迫。因此教師即評鑑者雖然可能製造危機，但卻促發個體及教師社群共同面對危機，處理危機，並化危機為轉機。

而且，當教師作為課程評鑑者時，處於系統之內自發的反省批判，勢必會有許多的不穩定性（包括更多的聲音，更多的調整嘗試，更多的協調、溝通與聯繫），這對長期穩定的學校課程系統（或學校文化）而言，通常是很大的威脅。然而，學校課程發展本身就是一個複雜的歷程，充滿許多變因，學校本位課程發展如同「模糊理論」的精神，一個模糊邏輯的方法會探索環境，持續紀錄資料，並在任何時候做出相對的反應，承認「現實」是不斷再改變的事實（Fetterman, 1996）。而教師作為課程評鑑者對教師本身而言，是一個開放系統，對學校而言亦是，開放系統指的是各種層次的「自我組織」（Self-organizing）、「自我創化」（Autopoietic）、「自我更新」（Self-regenerating）的有機體（馮朝霖，2000；Kratky, 1990），

混亂與秩序，雖然是敵對的，但在開放系統中二者卻以某種方式彼此合作而組織宇宙。教師即課程評鑑者的設計即是要應用在一個變化無盡的現實世界中，因為課程與教學的過程充滿太多變因，評鑑過程需要高度容忍混亂和模糊的忍受力，在模糊中找到一些定律，在既定的規約中尋求更多的彈性。

三、合作評鑑的概念

合作評鑑源自學校本位評鑑（學校本位評鑑的歷程包含：醞釀階段、基本訓練階段、團隊組成、合作評鑑、建立常駐機制及內外部對話等六個階段），此階段是整個學校本位評鑑中最重要的階段（Nevo, 1995），同時也是第一線的學校成員實際參與評鑑的階段。所謂合作評鑑即是專家與第一線的教師，配合學校（或教師）的需要與需求，彼此合作，共同參與評鑑的歷程。合作評鑑援引合作行動研究的精神，在合作評鑑過程中，並非專家「指導」「主導」一切，或放任讓老師自生自滅，而是主張外部專家（研究者）進入學校，長期與學校共教師同進行評鑑計畫，研究的主體是學校、是教師，而不是外部的研究者。

合作評鑑具體的實施步驟，亦是學校教師最感困難的部分（郭昭佑，2000）。針對合作評鑑，有許多評鑑學者提出看法（郭昭佑，2000；Guba & Lincoln, 1981；Nevo, 1995；Provus, 1971；Stake, 1967；Stake, 1975；Stufflebeam, 1971）。基本上合作評鑑的歷程包括：評鑑問題的釐清、評鑑指標的預設、評鑑計畫的擬訂、資料的蒐集、資料的分析、評鑑發現的報告及後設評鑑等七個程序。

在這過程中，研究和行動是在實踐中緊密結合、相輔相成，研究者是「爲了被研究者的需要」，與被研究者一起進行研究，而不是爲了「研究者的企圖」（甄曉蘭，1995），因此在評鑑過程中評鑑課題、評鑑時程的選擇與安排是學校內的評鑑團隊決定的。同時在合作行動研究的理念下，

應是「經驗」與「反省」之間的覺醒和自我批判的歷程，使個體的概念、實踐及經驗能週而復始的不斷被調整修正，進而培養出兼容並蓄的整體意識，足以顧及行動中的直覺、理性、自身的行動以及外在世界等等（甄曉蘭，1995；Reason, 1988；Torbert, 1991）。

由此觀念所組織的合作評鑑，更主張評鑑要涵括多元的觀點，是一個民主的過程，包括重點的協商、資料蒐集、及如何運用新發現，最重要的，要在機構裡發展一個探索的文化。

參、研究對象、程序與方法

一、研究對象

在研究對象方面，因學校本位課程評鑑的具體落實於學校在世界相關研究仍相當稀少，在我國是首次的實驗，爲能深入掌握課程評鑑的實質與具體運作程序，僅以一所學校——桃園縣楊明國小爲合作對象，學校課程發展的脈絡如下（陳美如、郭昭佑，2001b）：

（一）楊明課程改革的過去與現在

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」爲中心的教育願景下，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，規劃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設計的課程方案——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，甚至仍有部分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任務。

（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。

以上是學校課程發展的脈絡，在參與課程評鑑的成員方面，依本研究的理念及此次課程改革之精神，因此本研究之課程評鑑小組，係在研究者至楊明國小向全校教師說明計畫的精神，經兩週後，學校以自願方式徵求有興趣參與的教師，參加的小組成員包括一位校長、一位教務主任、一位資料組長、四位學年主任及二位教師（附錄一）。

二、研究程序：合作評鑑的過程

合作評鑑是學校課程評鑑的主要過程（本研究之學校課程評鑑包含醞釀階段——專業訓練形成團隊——合作評鑑——反省沈澱——建立常駐機制等過程）（陳美如、郭昭佑，2001b）。合作評鑑的過程即是要以「做中學」的方式進行課程評鑑的學習。本研究自89年11月即開始醞釀及專業訓練，合作評鑑的時間自90年3月初至5月為止，共經歷兩個多月。「教師即課程評鑑者」最重要的就是對自己所發展的課程進行評鑑，配合此次九年一貫學校本位課程之精神，學校本位課程發展是教師的首要任務，因學校本位課程的評鑑在臺灣是首次，而課程本身的內涵複雜，變因眾多，加上從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。本研究援引合作評鑑的精神，配合楊明的脈絡作適度的調整。實際合作評鑑的程序如下：

（一）詮釋指標，發展課程評鑑工具

在該部分，評鑑團隊在2001年3月過後開始進行，在指標討論與詮釋方面共兩週的研討進行，以郭昭佑與陳美如（2001c）初擬的課程評鑑指標為基礎進行溝通，討論結束後，會後楊明評鑑團隊以分組的方式，針對各階段的指標進行詮釋與修正，以使課程評鑑指標更符合學校的脈絡。在確定

評鑑指標，了解評鑑指標內涵後，學校參與成員在研究者的指導下對各種可能的評鑑工具進行了解，並由研究者設計出參考格式，在說明評鑑工具編擬的注意事項後，課程評鑑小組成員以分組方式針對四個評鑑階段所需的評鑑工具進行編擬。編擬完成後再提評鑑研究會議討論修正，討論到定稿的時間花費將近一個月（2001.3.19-2001.4.13）。

確定課程評鑑工具後，即要實地針對學校本位課程進行評鑑，對於第一次的試驗，本研究的評鑑小組以嚴謹、逐步的方式進行，因此再度對全校教師進行說明。

(二)對全校教師的再度說明與暖身

雖此次的課程評鑑只是小規模的試驗（以某一學年的課程方案為評鑑課題），但學校表示仍須對全校教師說明，可讓學校成員進一步了解該評鑑的精神，或評鑑過程可能要協助的事項，因此研究者於2001年4月13日再度與全校教師接觸，說明學校本位課程評鑑的精神、教師與課程評鑑的關係、教師作為課程評鑑者的內涵、課程評鑑的流程、評鑑的功能、評鑑的注意事項及問題討論等。

(三)確定評鑑課題

評鑑課題的決定，並非由學校行政或評鑑研究小組決定，而是受評鑑的二年級教師主動提出。因本研究的評鑑小組中有兩位成員是二年級教師，當初主動加入本計畫時，就想了解課程評鑑，因二年級學群在九年一貫課程實驗之初就參與學校本位課程發展，但卻不知方向是否正確，加上兩位成員每次參與研究會議後，都會在二年級學群中向其他教師報告，所以二年級教師對本研究的精神與進行的過程有初步的了解，在兩位評鑑小組成員強力的邀約下，二年級學群便提出要參與此次課程評鑑，經課程評鑑小組於2001年4月13日討論後，確定評鑑課題為「感恩母親節」課程方案，實施時間為一週，自2001.4.30-2001.5.4，該方案配合五月的母親節、九年一貫

課程綜合活動、語文、數學、生活（含社會、自然科技、藝術與人文）網要的能力指標，以及現行課程（審定本教科書）的內容設計而成。

四、擬訂學校課程評鑑計畫

在經過暖身，具備評鑑知能，且有具體的評鑑指標與工具，並確定評鑑課題後，即要開始評鑑。進行評鑑前，評鑑研究小組配合二年級學群「感恩母親節」主題活動週的實施，擬訂課程評鑑計畫時間表：

表一 楊明國小學校本位課程評鑑計畫時間表

對象：二年級學群

目的：檢核與討論課程發展、設計的優點與缺失，同時對目前的課程發展方式提供建議與修正。

	時 間	工 具	二年級學群	評鑑小組
設計階段	4/26(四)		學群會議	- 參與討論 - 記錄、錄音 - 訪談資料整理 - 提供回饋
	4/27(五)	檢核表	教師自我檢核	
	4/30(一)	訪談大綱	課程評鑑會議 (校史室)	
實施階段	4/30(一) ↓ 5/4 (五)	5/1發課程評鑑檢核表 5/4發學生問卷(利用晨光時間)	5/4體育課發問卷 5/4教師自我檢核 5/4之前每班兩位小朋友接受訪談	- 看課程實施 - 問卷分析整理 - 訪談學生 - 參與討論 - 提供回饋
成果階段	5/7 (一) ↓ 5/11(五)	訪談大綱 檢核表	教師自我檢核 教師受訪 課程評鑑會議 (二年六班教室)	- 參與討論 - 記錄、錄音 - 訪談資料整理 - 提供回饋

從上面的評鑑計畫時間表可知，此次評鑑並未將籌畫階段放入，主要原因為當評鑑小組決定評鑑課題時已四月中旬，二年級學群已完成課程設計，為能配合課程發展過程進行評鑑修正的原則並考慮此次評鑑仍屬試驗階段，評鑑小組決定以實際課程發展的時程進行評鑑，依設計、實施與成果評鑑階段分階段實施。

(五)分階段評鑑並蒐集評鑑資料

課程評鑑計畫時間表確定後，二年級學群及評鑑小組，依據計畫分階段進行評鑑資料的蒐集，過程中有教師的自我檢核、評鑑會議、學生的訪談、問卷及教師的訪談等等。運用的評鑑工具有檢核表、問卷、訪談大綱，蒐集到的資料有學生、家長填妥的問卷、對教師與學生的訪談逐字稿、評鑑會議紀錄，以及二年級學群教師的檢核表等質與量的資料。

(六)評鑑結果分析與討論

在每個階段評鑑完成後，二年級學群與評鑑小組會選擇週一下午進行評鑑結果的分析，量的資料分析方面包括問卷的輸入、統計及分析，在研究者的指導下，由學校參與成員親手操作；質的資料分析部分由研究者教導學校參與成員如何從質的資料中尋找意義、歸類、形成類目的過程。待量與質的資料經過初步分析後，提送評鑑會議討論，以了解課程發展過程中的狀況、問題、探究可能原因，研討的時間為2001年4月30日、5月7日、5月14日。研究者在此部分是教學者（課程評鑑專業知能與評鑑技術等研究方法的教學）、觀察者及提供諮詢的角色，並非評鑑者。

三、研究方法

(一)反省札記

透過教師在合作評鑑歷程中的反省札記，一方面協助教師的自我澄清，

一方面蒐集教師在合作評鑑過程中的反省與心得。

(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，了解教師從事課程評鑑想法。

肆、結果與討論

根據上述研究方法蒐集的資料，以下將對合作評鑑過程教師的想法、心得困難討論分析如下：

一、課程評鑑指標擬訂與詮釋過程的反省與心得

評鑑小組成員在討論指標與詮釋指標的過程中，紀錄下指標的功能與進行指標詮釋時產生的困難：

(一)課程評鑑指標有什麼功能？

1.指標可導引課程發展，提供課程修改方向：評鑑小組成員認為課程評鑑指標可以導引課程的發展，對課程發展有「指標」作用，讓教師一目了然，對課程發展有參考的依據：

(1)課程評鑑指標的擬訂對課程發展有「指標」的作用，也就是課程發展會以指標為發展的重點，若指標訂定的愈完善、可行，對課程發展愈能提供發展的方向（反省札記～凱婷）。

(2)有了課程評鑑指標（針對自己學校的），可讓學校教師在發展課程時作為參考及檢視的功能（反省札記～湘婷）。

(3)讓參與課程設計者能有參考的依循，讓執行課程教學者能從中對照和審視（反省札記～愛君）。

評鑑小組成員對認為指標可幫助課程發展者從中對照和審視，檢視課程有無疏漏，對課程發展將有實質的幫助。

2.指標提供課程評鑑的重要參考，並用以改進：評鑑指標除對課程發展有導引的功能外，最重要的指標本身即是課程評鑑的依據，評鑑小組成員也有相同的看法：

(1)指標可作為課程發展評鑑的基礎或藍本，進行再修正或推廣的參考（反省札記～淑敏）。

(2)指標內容愈完善，對各層次（學生、班級、教師、教師群、學校……等）愈能提供有效的建議、檢測、改進、監督……（反省札記～信瑩）。

(3)建立參考的工具，提供課程評鑑的基礎（反省札記～乾芳）。

(4)可提供即時修正與改進的功能（反省札記～煌鏞）。

課程評鑑指標作為課程評鑑的基礎，可提供即時修正與改進的功能，並有助於學校課程發展時自我檢視與改善。

3.研討課程評鑑指標即教師專業提升過程：課程評鑑指標的研討，由兩位專家（一為課程，一為評鑑）帶領課程評鑑小組共進行2-3個下午的討論。會後，成員以分組的方式對各階段指標進行詮釋，在此歷程，小組成員認為研討的過程即是專業提升的過程：

(1)指標研討過程亦是專業提升的過程（反省札記～乾芳）。

(2)讓更多教師能吸取更多清楚的學校課程發展的觀念或概念，進而參與討論，能給予課發會審查課程計畫時參考依據並提供建議（反省札記～愛君）。

藉由指標研討的過程，將會讓更多教師吸取更多學校課程發展

的觀念或想法，進行凝聚共識，提供具體的建議，無形中也提升教師的專業。

指標雖有上述功能，但成員在進行指標討論與詮釋時，仍面對如下的困難。

(二)從事課程評鑑指標討論與詮釋面臨的困難

1.評鑑指標本身及指標詮釋的文字斟酌費周章：「指標」對位於第一線的教育工作者是很陌生的，在本研究的合作評鑑過程中，課程評鑑小組成員初次接觸課程評鑑指標的初擬與詮釋，在指標文字的適當性上，花費極多的時間，幾乎每位成員都有相同的感受：

(1)指標文字的理解程度往往因人而異，而詮釋要寫多詳細呢？如果詳細會不會太囉唆？（反省札記～淑敏）。

(2)指標擬訂與指標詮釋最感困難的是措辭的選用，評鑑團體或受評者不一定能完全了解（反省札記～瑞枝）。

(3)要以簡短明確的語詞來詮釋單項指標有時頗感不易（反省札記～煌鏞）。

(4)評鑑成員澄清指標內容時間過長，且要以簡要文字表達詳盡內涵須做作文字腦力激盪（反省札記～愛君）。

指標的措辭如何簡潔、清楚，文句是否符合指標的內涵，對課程的想法在轉化成文字時都須待斟酌，成員以腦力激盪的方式進行，期望能以大多數教師能理解的語言呈現，最重要的是要能適應學校課程發展的脈絡。

2.指標周密性與可行性的考量是最大困難：指標文字的表現會影響評鑑者及被評鑑者對指標所評鑑的內容看法。但更重要的是，整體指標的周密性是否能涵蓋學校本位的課程發展，以及指標與指標之間的內涵有無重複？指標本身的可行性如何？是評鑑小組成員在擬訂指標與詮釋指標時最感困難的：

- (1)指標擬訂時受限於自己經驗不足，看事情的層面與角度較為狹隘，以致無法面面俱到，擬出來的指標較不完善（反省札記～信瑩）。
- (2)課程評鑑各階段內的「項目」的順序安排及項目內的「細項」指標擬訂，需有較縝密的思考，最好能匯集校長、行政及教學……方面的意見、溝通、討論，並切實考量校內的狀況而擬訂，指標內有些名詞時有不了解及較難詮釋者，以及指標和指標間的關係詮釋都是很大的困難（反省札記～湘婷）。

從上面的反省札記內容可知，小組成員因對指標擬訂的經驗不足，雖有將近一年半的學校本位課程發展經驗，而教師一般所關心的課程也限於自己班級的教學，面對學校本位課程評鑑指標詮釋時，必須將過去所關心的視野擴大，從自己的班級、學年逐漸擴大到學校整體的課程發展，從各個向度思考指標的周密性、適當性與可行性。

3.專業不足及角色的模糊致詮釋指標時易混淆：除指標周密性與可行性的考量外，教師本身專業性不足，以及角色不同時，指標詮釋時易產生混淆：

- (1)專業用語概念的缺乏，例如診斷性評量，因此需要查閱資料，以能有正確的概念解釋（反省札記～愛君）。
- (2)本身定位容易模糊，討論時有時為執行者，有時為評鑑者，因此對指標詮釋內容較易混淆（反省札記～愛君）。
- (3)做指標詮釋時，擬訂指標者與詮釋指標者不同時，常會有思考向度不同而理解不同的狀況，但透過充分溝通，也不會造成太大的困難（反省札記～凱婷）。

在本研究所參考的課程評鑑指標設計階段的評鑑指標有「評量與補救方案設計」的項目，因涉及學校整體課程的補救方案，一個單一的課程方案並不能看出，因此經討論後仍予以保留，列入評鑑學校總體課程時使用之，而單一課程方案的評鑑，僅列為參考指標。

另外，在學生的診斷性評量與安置規劃的指標方面，診斷性評量多用於特教領域，對一般教師是比較陌生的，因此評鑑小組成員必須查閱相關資料方能完成指標的詮釋。另一方面小組成員因本身大多為教師，又身兼課程評鑑小組成員，未來可能是評鑑執行者（自評），同時也要肩負學校評鑑者的角色，在身兼兩個角色的情況下，較無法從單一的角度去看指標，也因為要從不同的視野來看指標，在轉換時容易產生混淆。

4.評鑑指標是否可行必須經過實際的檢證，加以修正、更新：經過數次的研討與指標詮釋，評鑑小組完成此次在楊明進行課程評鑑的評鑑指標，但小組成員認為雖然經過多次的討論與修改，指標是否真的可行，必須經過實際評鑑後的檢證：

- (1)教師對評鑑指標可能因了解程度的不同，而有不同層次的反應，實施情形仍以實施後才有更具體的結論（反省札記～信瑩）。
- (2)指標用語尚需經過實證或訪談再修正（因為團隊已接觸評鑑一段時間，觀念較清晰）（反省札記～乾芳）。
- (3)討論指標的時程可再縮短，實際進行操作，可有更實際的問題討論與充分的時間回饋與修正，指標用語具體可行，一般其他教師大部分能了解其內涵，但評鑑者仍須加強概念的溝通與確定，宣導或評鑑時，評鑑效度和信度則會更高（反省札記～愛君）。
- (4)基本上，此次的指標擬訂是由專家主導，團隊再進行研討，在時效上較有利，但因不是「原創性」，教師對指標本身缺少「深思」的過程（反省札記～信瑩）。

從上述小組成員的想法中可知，指標本身須不斷經過實踐再修正，他本身不是最後的結果。另外，在指標的形成過程上，兩位成員亦提出不同的看法，愛君認為討論的時程可再縮短，實際操作過程所累積經驗，將有助於指標的修改；而信瑩則認為此次指標擬訂由專家主導，因不是小組成員「從無到有」的創造，因此對指標缺少「深思」的過程。該問題，將可

藉由未來進行評鑑時，指標須由參與評鑑的教師進行理解溝通與討論，做初步的修改，修改後經由實際評鑑，再對評鑑指標進行修正。透過此歷程將可使課程評鑑指標更適用於學校。

二、發展課程評鑑工具的心得

針對課程評鑑工具，評鑑小組參與較深入，評鑑工具的編擬，係由研究者提供不同類型的評鑑工具參考格式，說明各種工具的功能與編擬技巧後，再由楊明評鑑小組成員合作完成初稿，再研究者與評鑑小組團隊討論後定稿。在此過程，成員對課程評鑑工具的功能，報以正面肯定的態度，也提出編擬課程評鑑工具的困難與成長：

(一)課程評鑑工具有何功能？

- 1.評鑑工具可協助課程發展全程的反省、回饋與修正：課程評鑑工具與評鑑指標亦具類似的功能，經過不同形式的設計，可協助教師在課程發展過程中的反省回饋與修正，評鑑小組成員也都予以肯定：
 - (1)協助被評鑑者了解課程設計到實施後全程的反省、沈澱及再思（反省札記～淑敏）。
 - (2)在平時可作為自我督促及檢核的功用，甚至在事前可當作前置的參考。也可以在事後反省、檢討，並作為績效責任之用（反省札記～凱婷）。
 - (3)在課程設計以前，可將工具內的各項指標作為課程設計時的依據；課程實施時，評鑑工具有提醒、檢測的功能；實施後，工具有反省、回饋、再修正的功能（反省札記～信瑩）。
- 2.建立共同的評鑑標準及評鑑內容具體化，讓課程評鑑變成可執行且有意義：評鑑工具提供實際評鑑的依據，較評鑑指標更具實用性，教師據此從事評鑑，也易建立共同的評鑑標準，同時評鑑工具更將

評鑑指標與評鑑的過程具體化，讓課程評鑑變成可執行，不再是一個黑箱，讓評鑑變得有意義：

- (1)有共同評鑑的標準（反省札記～瑞枝）。
- (2)評鑑更具有具體的評鑑內容，對受評者及評鑑者有共同的評鑑標準（反省札記～信瑩）。
- (3)協助課程評鑑量化或具體化，讓課程評鑑變成可執行且有意義（反省札記～乾芳）。

雖然評鑑工具易建立共同的評鑑標準，但是在實際執行上，亦應容許教師（或學群）有自己的空間，只要敘明理由，課程評鑑工具的形式與內容應該是可以調整的。

- 3.不同評鑑工具間有不同的功能且彼此互補：在本研究中，研究者參考課程評鑑在學校實施的可行性，經與楊明課程評鑑小組討論後，決定三種評鑑工具的形式，分別是檢核表、問卷與訪談大綱，對此三種評鑑工具，湘婷與愛君指出其功能：

檢核表

- (1)讓被評者了解自己在課程設計、實施前後，檢視自己是否達到課程重要的指標，以做修正或反省（反省札記～湘婷）。
- (2)提供課程設計者或實施者有參考表格，或依各類型內容有不同的自評討論或互評檢核表，達到自省而修正之用途（反省札記～愛君）。

問卷

- (1)容易以量化或數據百分比，明確表現出課程的特色或問題點（反省札記～湘婷）
- (2)將評鑑指標量化，可提供各項檢討或修正之功能（反省札記～愛君）。

訪談

- (1)幫助評鑑者更了解課程從一開始到實施後一連串的過程，了解較

無法從檢核表、問卷中看出的部分（反省札記～湘婷）。

(2)最能藉此方式了解課程設計者或教學實施者及相關配合人員深入之問題，找出真正癥結。雖費時，但仍最具真實性（反省札記～愛君）。

(3)煌鏞：我認為在評鑑過程中，檢核表是最具實用性的，教師隨手可得，隨時可進行反省（評鑑會議，2001.6.4）。

從湘婷與愛君兩人的想法可知，不同評鑑工具有其不同的功能，彼此間是可以互補的。而煌鏞則認為檢核表是最容易施行的，問卷能在短時間內了解多數人的意見，而訪談更較深入掌握受訪者的想法，補充檢核表與問卷的不足。

經歷近一個月的評鑑工具編擬與討論修正，評鑑小組成員於反省札記中寫下編擬課程評鑑工具的困難點。

(二)發展課程評鑑工具的困難點

1.發展評鑑工具時決定哪些指標適用於何種評鑑工具時煞費苦心：課程評鑑工具在目前課程評鑑裡是非常缺乏的，本研究過程，更進行課程評鑑工具的開發。課程評鑑小組成員在思考哪些指標適用在檢核表、問卷或訪談大綱時煞費苦心：

(1)評鑑工具由評鑑指標出發，困難度較低，但在何項指標須擬何種工具方面則較花心思考量（反省札記～凱婷）。

(2)要判斷何種工具適用在哪些指標，不是件容易的事（反省札記～瑞枝）。

(3)決定訪談、問卷內容時，哪些指標該列入時感覺困難（反省札記～煌鏞）。

在決定各項工具內適用的指標時，課程評鑑小組針對指標再次進行反省，不同指標資料的蒐集方式會有差異，要因指標本身的性質做適當的安排，除評鑑工具的考量外，亦須考量各個指標的資料

蒐集對象（教師、行政人員、學生或家長），在同一類評鑑工具裡，會因對象的不同而有兩種以上（本研究所發展的課程評鑑工具清單請見附錄二）。

2.評鑑工具內文句的淺詞用字頗費思量：評鑑工具的用語對學校教師及學校行政人員而言，程度與專業術語較趨一致，但因資料蒐集的對象可能擴及家長及學生，加上指標的用語變成評鑑工具的用語時也要有適度的轉化，小組成員為此頗費思量：

(1)擬訂檢核表的用語之措辭不易達到共識；訪談大綱的問題不易達到想要的效果；問卷依對象不同，措辭的深淺、難易程度不易掌握（反省札記～瑞枝）。

(2)擬訂指標時措辭部分有些爭議，因為解讀出來的結果有差異，如何達到共識頗感困難；如何擬出訪談的問題才能取得所要的訊息，相當不容易；問卷依對象不同，措辭程度的難易、深淺不容易拿捏（反省札記～信瑩）。

從評鑑小組成員的反省札記中可知，不同的評鑑工具有不同的困難，例如檢核表的用語措辭因解讀的結果不同，而不易達到共識；訪談大綱的問題如何能問出想要的訊息，煞費苦心；而問卷因對象的不同，措辭的難易、深淺不容易拿捏。

3.專家的協助有助於課程評鑑工具的完成：此次課程評鑑工具的擬訂主體為楊明的課程評鑑小組，成員參與較深，但是小組成員表示，專家的協助有助於評鑑工具的完成：

(1)若非專家協助指導，評鑑工具較不易成形，可見本身專業有待提升（反省札記～乾芳）。

(2)在擬訂訪談大綱時，第一次方向錯誤，經專家指導才較易了解如何擬訂（反省札記～湘婷）。

(3)在編擬訪談大綱時，則忽略了工具的目的是要提供給眾人使用的，經過討論後，才逐漸明晰（反省札記～凱婷）。

評鑑工具並不是一兩個人就可以完成的，須經整體的合作與討論過程，而專家適度的協助與輔導有助於評鑑工具更適切可行。

雖然課程評鑑工具的編擬是辛苦的，但是經過該歷程，成員對課程評鑑、課程發展與群體合作的心得也有所斬獲。

(三)實際從事課程評鑑工具的編擬有何成長？

1.透過評鑑工具的編擬，對課程評鑑指標再進一步釐清：評鑑工具是使評鑑過程具體化的重要資源，透過評鑑工具的編擬，評鑑小組成員除了了解檢核表、問卷、訪談大綱的格式及設計的流程外，對先前討論的課程評鑑指標有了再理解與澄清的過程：

- (1)從此次研擬課程評鑑工具的過程中，對整個評鑑指標有較具體的認知，藉由評鑑工具的擬訂，讓自己發現到評鑑也可以是真正落實在教學中，對課程設計確實有實質幫助（反省札記～信瑩）。
- (2)對指標觀念的再進一步釐清，該用何種評鑑工具來加以評鑑，讓自己跳脫出被評鑑者的情境，而以評鑑者的角度來看課程（反省札記～湘婷）。

2.對課程發展的思考向度增廣並開展多元的視野：在擬訂評鑑工具的過程中須對各階段評鑑指標進行思量，評鑑小組成員無形中體認到學校整體的課程發展向度，不再只局限於自己班級的教學：

- (1)做課程全程運作時的整體考量向度增廣，因為有些因素成敗不在自己，比較清楚自己和別人的配合度如何影響課程（反省札記～淑敏）。
- (2)無形中也讓自己在「課程」上的認知有更深、更廣的不同見解，從其中學到的轉化為自己的看法的過程的確可貴！（反省札記～信瑩）。
- (3)從編擬課程評鑑工具的過程中，我逐漸學會站在各種角度看事物（反省札記～瑞枝）。

從小組成員的回應裡，成員逐漸學會從多元的角度思考問題，擴展自己對課程的認知，而信瑩在評鑑指標的反省札記中指出，因為評鑑指標專家主導較大，教師較無「深思」的過程，透過評鑑工具的親自參與，她經歷了「深思」的過程，也體認到從指標、工具轉化為自己看法過程的可貴。

3.從合作學習中建立評鑑工具的經驗難能可貴：如前述，此次課程評鑑工具的編擬是評鑑小組成員分組合作討論，再經與研究者討論修訂完成的，多位成員提到從此過程中習得與人溝通的技巧與合作學習的重要性：

- (1)從編擬課程評鑑工具中，學到與人溝通的技巧，並體會到合作的重要性（反省札記～瑞枝）。
- (2)學習型組織是教師專業成長的重要模式，透過腦力激盪，凝聚共識與知識分享，獲益匪淺（反省札記～乾芳）。
- (3)從討論和合作中學習研擬評鑑工具，這種經驗很難得（反省札記～湘婷）。

在此過程中成員透過腦力激盪凝聚共識，並進行知識的分享，本研究過程如同學習型組織一般，教師在此專業得以成長，並從參與評鑑中獲益，再度得到肯定。

三、實際課程評鑑過程的感受與想法

本研究經過各學年意願的考量及討論後，即以二年級學群的「感恩母親節」為評鑑課題，二年級教師將實際面對課程評鑑，對此他們在反省札記中表示為何要參與這次評鑑（而且評鑑的是自己設計、實施的課程方案），同時也指出接受評鑑可能的負擔：

(一)為何要從事課程評鑑？

1. 想了解什麼是課程評鑑：二年級教師在學校接受九年一貫課程試辦後，即參照九年一貫課程綱要進行課程的發展實驗，過程中教師有許多的成長，對課程也有許多的疑問，而教師對課程評鑑也想一探究竟：

- (1) 想知道評鑑的方式、程序與內容（反省札記～愛君）。
- (2) 想了解「評鑑」是什麼？（反省札記～玉嬌）。
- (3) 想了解一下什麼是「評鑑」（反省札記～麗蕓）。
- (4) 看看「評鑑」是？（反省札記～婷慧）。

2. 學群夥伴的強力邀約：除二年級教師本身想了解什麼是評鑑外，同樣兼具課程評鑑小組成員，又是二年級教師的湘婷與愛君強力的邀約，也是二年級學群勇於接受挑戰的主因：

- (1) 愛君、湘婷的強力邀約，不敢不從（反省札記～玉嬌）。
- (2) 愛君、湘婷熱情邀約（反省札記～麗蕓）。

同樣是教師，在彼此具感情與合作基礎下，去說明課程評鑑的意義，並說服同學年的教師參與評鑑，其他二年級教師容易接受，不會有「被行政壓迫」的感受，教師也較樂於從事評鑑。研究者亦曾經在實施評鑑前詢問愛君，是否需要研究者與二年級教師面對面溝通，以減輕二年級教師的心理負擔並更清楚了解評鑑的精神，愛君對研究者答覆：

研：二年級教師對此次要針對他們設計的課程進行評鑑，會不會感到恐懼，有沒有需要與他們再進行溝通？

愛君：應該不用，我們學群從一年級開始，都有做課程的發展與討論，但覺得缺少方向，且在發展過程中缺少具體的思考向度和工具。另外，老師們已經知道是要評鑑課程，而不是評鑑教師，威脅較不大。而且他們說如果評鑑結果不理

想，下次就不用做了（自嘲，減輕心理負擔）（評鑑會議2001.4.）。

因為愛君與湘婷參加課程評鑑小組後，會在二年級每週的學群會議中向其他教師說明評鑑小組做了什麼？二年級教師對評鑑有初步的了解，而且本研究也一直強調，要評鑑的課題是課程本身，而不是評鑑教師，教師較不會產生抗拒。

3. 透過課程評鑑改進課程：在想了解評鑑及同儕的強力邀約的前提下，二年級教師仍有一個共同的期待，就是透過課程評鑑進行課程的改進：

- (1) 我想參與此次的評鑑，對自己或學年未來設計課程會有較明確且有效率的方向，也對自己有多一些專業成長。目前的評鑑只是小規模的試驗階段，但希望界此次的評鑑，甚或未來的評鑑，能在過程中就予指導或修正，讓未來教師在設計課程時更有方法、方向，省去一些不必要且繁瑣的事務（反省札記～湘婷）。
- (2) 評鑑扮演旁觀者，「旁觀者清」較能給予無私的建議及客觀的分析（反省札記～宗平）。
- (3) 輔導、督導、提供諮詢，能確明探出所設計課程的方向、形式、內容謬誤與否（反省札記～玉嬌）。

教師指出自己進行課程設計仍存在一些盲點，希望透過評鑑協助未來進行課程設計時有較明確的方向，增加效率，並促進專業成長。

(二)從事課程評鑑可能有什麼負擔？

1. 工作負擔可能加重，同時也需要額外的時間：二年級教師雖然願意接受課程評鑑，但面對此次的評鑑前認為可能仍有負擔，尤其在工作量與須耗費的時間方面：

- (1) 可能須花額外的時間填表格，做訪談、整理資料……（反省札記

～湘婷)

(2)需要一些時間(反省札記～麗蘋)。

(3)太多繁瑣事務，專心致力的時間及精神皆不足，動機降低許多(反省札記～宗平)。

三位教師表示參與此次課程評鑑可能需要填檢核表，受訪問等等，工作負擔可能加重，而時間的耗費也是必然的，教師面對平日繁瑣的事務，可能會降低參與評鑑的動機。

2.心理壓力是另一種無形的負擔：教師平日的工作常常是獨自進行的，在九年一貫試辦後，楊明二年級的學群會議開始運作，學群教師間彼此默契與合作的精神皆不錯，但是課程評鑑時，課程評鑑小組將參與課程評鑑會議的討論，甚至要接受訪談時，教師也不諱言的表示心理壓力是存在的：

(1)如果要被訪問，會有心理壓力！(粉重唷！)(反省札記～婷慧)。

(2)第一次將參與課程評鑑，無形中的心理壓力較大，亦會謹慎思索教學，上起課來也較慎重(反省札記～湘婷)。

(3)不希望有人因此來參觀，問東問西，看來看去，壓力很大，也很心虛(反省札記～麗蘋)。

(4)還是有些恐懼，與評鑑小組意見交流時，會感覺有壓力，怕自己會有做錯的課程(反省札記～愛君)。

課程評鑑撼動教師平日的工作習慣，教師要將自己對課程的想法提出，和其他同事討論，甚至也要受訪說出對課程方案的看法，面對課程評鑑小組，也怕自己的課程不好或做錯，無形中心理壓力大。

以上為二年教師接受課程評鑑前的想法，以下將討論課程評鑑過程中，課程評鑑小組及二年級教師的心得。

(三)參與評鑑過程的心得感受

1.先訂定簡要的評鑑計畫有助於課程評鑑的施行：在實地進行課程評鑑前，若非實際「評鑑」，雖然已有評鑑指標與評鑑工具，但課程評鑑活動如要順利運作，則有賴課程評鑑計畫的擬訂，課程評鑑研究小組在2001年4月30日進行課程評鑑之前，即運用一次會議擬訂課程評鑑計畫，除簡要說明主旨外，亦分階段實施，訂出各階段評鑑所需的評鑑工具，以及二年級學群及評鑑小組成員的工作事項，並將時間訂出，這樣的簡要計畫，有助於評鑑的施行：

由於將各階段評鑑的工具，以及資料蒐集的對象，時間與評鑑與受評教師的工作明訂出來，在兩週的評鑑過程中不會手忙腳亂，而且也知道自己要什麼，怎麼做(反省札記～淑敏)。

2.透過檢核表真實面對自己是切實自我了解的旅程：在評鑑過程中，二年級教師即評鑑小組成員均肯定檢核表的功能，檢核表可隨時提供教師反省的依據，而且在任何地方任何時間都可進行反省，是教師真時面對自己切實自我了解的旅程：

(1)透過檢核表的自省，我看到自己課程設計及教學上的強處與弱處，在過去這些只是模糊的想法，透過這樣的歷程，我清楚的看見…(反省札記～宗平)。

(2)我認為檢核表是最實用的，而且也是最省事的評鑑工具，除自己反省了解外，還可透過學群本身或與評鑑小組的討論回饋，尋求解決策略(研究札記～煌鏞2001.4)。

兩位教師表示檢核表是幫助自我反省的最佳利器，但檢核表除用於自我反省外，它更須透過群體的討論，了解原因，尋求解決策略，方能使其功能發揮到最大。

3.評鑑促進自我的理解與探索，更具備專業語言與外來評鑑者平等對話：在過往的評鑑經驗裡，教師面對外來評鑑者的詢問，不是不敢

回應，就是極度的抗辯，對實際問題助益不大。本研究以「教師為課程評鑑者」的精神為核心，學校教師經過自我的評鑑，了解到自己的問題，同時也對這些問題經過深思與討論，面對外來評鑑者，教師對課程發展的掌握會增加，同時將更有信心與外部專家平等對話。

信瑩：這些參考指標及工具，學年可以先討論。外來評鑑者評鑑我們時，我們自己已先想過，對於課程發展本身會更清楚，同時也會有專業性的語言可以和專家對話。（研究札記～2001.4.）

教師面對外來的專家，經常不敢啟齒，常常是因專家的語言與教師的語言是有落差的，透過教師實際從事課程評鑑，會在學校會形成專業對話的群體，對課程發展會進行較深入的討論，除課程的思考深化外，專業性的語言也不斷增長，增加教師與專家平等對話的勇氣。

4.開誠布公，真誠的討論有助於問題的澄清與解決：評鑑要能切實了解問題，參與評鑑的教師必須要解除心防，真心誠意的提出問題，才能促進問題的澄清與問題的解決：

研：這次評鑑過程二年級教師好像不會把自己在各指標的表現特意打高？反而會主動找問題。

愛君：其實，我們學年會主動表示要參加評鑑，最主要也是要了解自己在課程發展上的盲點，找出方向。課程發展近兩年的經驗下來，學群討論的共識很高，但是總覺得方向不知道在那裡，透過評鑑的過程，學群會更仔細的思考課程發展的問題，提出問題，指出原因，未來進行課程發展時，會更有方向（評鑑會議紀錄，2001.6.11）。

從上述的討論可知，評鑑要能施行，且要能有助於改進，最重要的是教師應有改革的需求，在教師自發的情況下，將能開誠布公真誠的進行討論，評鑑的功能方得以發揮。

5.評鑑結果的確實利用是永續課程評鑑的不二法門：課程評鑑除用於了解課程發展的問題外，最重要的是用於改進，因此評鑑結果的切實利用是需要加強的。在此次評鑑過程中，課程設計階段評鑑結果因時間的關係，無法做立即回饋，下次課程評鑑需要加以注意，而學校成員透過評鑑促進學校課程發展的改進，學校教師與學生能從中獲益，將是課程評鑑能否持續的重要因素，而該部分也是評鑑最重要的歷程，同時也是最困難的：

- (1)評鑑回饋的有效運用與修正（尤其設計階段），似乎不易實施。
- (2)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）。

乾芳在反省札記中指出，評鑑回饋的機制是要加強的，而評鑑結果的資料建立與落實，需要更多的人力與教師的意願，這是學校面對評鑑的主要問題，若這些問題能解決，評鑑將能運作得當，而學校成員也會更樂意從事評鑑，促發學校的改進，透過該良性的循環，評鑑方能永續。

伍、結 論

根據上述研究結果分析與討論，提出以下的結論：

一、「教師即課程評鑑者」理念可行，但需專家支持

本研究經歷學校成員從不知課程評鑑如何進行，到課程評鑑專業的訓練、課程指標的擬訂、課程評鑑工具的研發、訂定課程評鑑計畫、實際進行課程評鑑、發現原因研擬改進策略，到反省課程評鑑本身及自己的專業

成長，至課程評鑑機制建立，因此教師為課程評鑑主體的理念是可行的，但可能需要專家的支持。在這過程中參與本研究的楊明研究團隊從對評鑑的恐懼，對評鑑的負面想法，到認識評鑑，知道課程評鑑如何實施，切實進行課程評鑑，建立對評鑑正確的認知，也有自信未來能在學校進行課程評鑑。

二、專家適時協助輔導有利課程評鑑的進行，但在教師學會評鑑後要逐漸淡出

本研究過程係依據被研究者的需要進行研究，例如在研究問題的擬訂，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成員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。

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，成為諮詢的合作夥伴關係。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。

三、合作評鑑過程的指標詮釋與工具的擬訂，有助於教師了解課程評鑑的內涵

雖然在研究之初，研究者提供專業知識，過程中隨時提供諮詢。但研究者從整個研究過程中，亦從楊明團隊及學校，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，這樣的合作評鑑過程，有助於教師了解課程評鑑的內涵，評鑑的內容是教師自己討論出來的，而不是評鑑「別人決定的內容」。

未來學校課程發展的問題，不能被動的仰賴專家來解決，專家並不了解學校的真實問題與脈絡，真正了解問題的是自己，也只有自己最能解決自己的問題。

四、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，從小我到大我，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，這對學校整體的氣氛與發展是一股正向且積極的力量。

五、真誠的反省與討論，促進自我的理解，提升教師的專業

教師作為課程評鑑者，其目的在促進自我的了解與改進，不再重複過去的評鑑模式「做資料給別人看」，當教師能真誠的自我反省並參與課程評鑑的討論時，過去的「漫不經心」將會逐漸剝離，教師透過群體的討論與溝通，對抗教學生活中的「習以為常」。

在這個評鑑的過程中，教師對課程的概念將會逐漸明晰，專業成長變成對自我的要求，教師的專業才有可能確立。

陸、建 議

一、引入人與物的資源協助教師從事課程評鑑，並建立以教師專業發展為核心的學習型組織

教師作為課程評鑑者只能在組織成員認同此想法並提供充足的資源時才能進行，另外如果沒有管理者熱誠地參與認同，教師即課程評鑑者的精神在學校課程發展系統中是很難成功的。所以，學校對教師專業成長應逐步納入課程評鑑的知能，適時引介專家或其他已實施過課程評鑑的學校與學校教師分享，透過長期的溝通與討論，去除對評鑑的刻板印象，建立對評鑑正確的認知。教師在進行課程評鑑時，這些專家與教師都是學校從事課程評鑑的重要諮詢對象。

教師作為課程評鑑者並不只是要求符合科學、客觀的評鑑，更重要的是整體的評鑑過程對教師而言，可能是一個解放、促進他們自我決定以及自我價值感的經驗，教師透過評鑑的專業訓練，實地進行評鑑，討論評鑑結果，研擬改進之道的整個過程是一個學習型的組織，其目的在促發教師的專業成長。

二、教師溝通討論文化的形塑與深化

在教師即課程評鑑者裡，須要教師自身批判反省的歷程，而溝通對話更是存續於課程發展與課程評鑑之中，因此教師進行課程評鑑必須建立在教師的溝通與討論文化之上。如何促發教師的溝通討論文化？這也是學校進行課程發展的最大癥結，涉及教師對「教師」這個身分的認同，「教師」是否是一個主體，教師的生活世界是孤伶伶的存在，還是彼此肩並肩的夥

伴關係？在此，惟有教師本身的自覺與需求方是開啓教師群體溝通對話之鑰。

然而，學校面對教師身分認同的複雜性時，並不是被動的等待教師的意願，應刻意的經營教師對話的空間與機會，例如在排課方面營造同學年或同領域的教師有共同的討論時間（一星期約一至兩個下午），討論的內容可以從讀書會開始，可能是閱讀繪本、文學作品、到教育小品等；或可安排其他學校教師分享課程與教學或課程評鑑的經驗，在彼此共同的經驗下，由教師去影響教師，對教師會有較大的啓發；慢慢的將討論的主題回歸至學年的課程發展，教師們共同去完成一件事，逐漸產生彼此間的夥伴關係，經歷較長的一段時間後，教師的討論文化將會出現，對教師從事課程評鑑是很好的助力。

三、鼓勵教師的書寫：展開教師敘述、教學故事的敘寫——教學檔案的建立

教師作為課程評鑑者並非建基於科學的工具理性，而是以情境脈絡與問題解決為基調，重視教師主體性的彰顯，並鼓勵教師針對課程與教學的理念與實踐發聲。教學檔案是紀錄教師教學生活與反思的具體呈現，教師平日的教學反省、教學故事及教師共同進行的評鑑是教師教學檔案中的一部分，教學檔案的內容不僅是課程的設計、教學活動的流程與學習單，應有更多教師主體性的思維「我為何會作至這樣的教學規劃？」、「課程實施其間面臨的困難？」、「我如何因應？」、「師生互動過程的點滴？」、「學生的回饋」、「自己的反省」及「其他同儕的回饋」等等，都是建構教師教學檔案的來源，在這些檔案中，將可清楚的看見教師的思維、懷疑、行動與肯定。

另一方面，教師應嘗試敘述自己的教學故事，並將故事分享給其他同儕，因此教師彼此對話的舞臺是需要建立的，唯有當教師願意發聲，願意

述說自己的教學故事時，才能在教師文化中集結成一股強大的改革力量，讓教師經驗原來「我們是彼此緊密的存在」，也透過教師彼此的分享，讓教師有更豐富的理由，有更大的勇氣往前邁進。

四、課程評鑑融入教師的教學生活：隨手拈來即可從事評鑑

如前所述課程評鑑不在課程發展之後，它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與實施之中，教師是課程發展者，同時也是最了解課程與學校情境的人，因此教師最有資格對課程進行評鑑。

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，應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），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，了解自身的問題。如何解決，可透過學年的討論會議，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。

五、評鑑指標與評鑑工具的具體化、意義化與脈絡化

在澳洲，教師即評鑑者的研究即指出，評鑑工具對教師是有用的，能協助教師進行課程評鑑。但因課程本身的複雜度及太多的變因，課程評鑑指標與評鑑工具是目前進行課程評鑑最缺乏的資源，該部分在本研究的合作評鑑中已建立初步的基礎。

然而，其他學校或教師面對課程評鑑指標及評鑑工具並非照單全收，

因為每個學校的脈絡不同，評鑑的思考向度也有差異，因此教師進行課程評鑑時應配合學校的特質，將既有的課程評鑑指標修正，發展適合學校課程發展的評鑑指標，而評鑑工具也同時要作調整，將評鑑工具再意義化與脈絡化，變成學校教師適合使用的工具。並且在課程評鑑的實踐過程中，進一步將課程評鑑指標與評鑑工具更新，透過不斷實踐更新的歷程，課程評鑑將變成學校常駐的機制。

六、減輕教師的負擔，專心從事課程設計、實施、評鑑與改進

教師的教學生活是繁忙、瑣碎的，但仔細檢視教師忙碌的內容，許多與教學無直接相關，例如班級的突發狀況、班級常規、全校性的活動、外來的參訪及額外的行政工作等，另外教師也花費許多時間在批改作業上，這些作業的內容有學生的回家功課（例如生字簿）、各學科的習作、練習單、作文、考前的測驗卷等等，這些額外的工作與作業批改的時間占據了教師實際教學與空堂的時間，致使教師無法靜下來思考課程與教學的實質問題。

未來建議學校行政配合學校課程發展，雖然各學習領域仍有課本與習作，但在以學校課程為核心的狀況下，只要是經由學年教師設計、學校課程委員會審查過的課程，並不一定要完成每課或每單元的習作。學校行政對過去檢查學生作文簿、習作的內容與型態應作調整；而學校的全校性活動以及各種專案應統整入學校課程及行政運作之中，而非不同的委託案（例如教訓輔三合一、小班教學精神、九年一貫課程實驗）各自獨立運作，因應評鑑也另作資料，這些都應納入學校願景及學校整體的課程發展；另外，對外來的參訪與研究亦應有所選擇，安排固定的時間供外來的參訪或研究，避免影響學校正常的教學。再者，各配合授課時數的彈性調整，學校應為教師的教學生活留白，這些留白的時間是教師個人或教師群從事課程設計、

評鑑與研擬改進策略的時間。惟有學校對校內及校外的各種安排，有所為有所不為，經仔細的考量作決定，方能協助教師在一個安適、從容的環境與相互接納包容的氣氛中，將課程改革的實驗持續下去。

教師即課程評鑑者並不是一項未來的推薦做法，它是有關現行狀況的宣言，是教師專業與課程自主理念的具體化，以學校為本位的課程發展需要該課程評鑑精神的融入，因為它能夠回應課程發展與實施現場的基本需求，協助改進課程發展實務，更而提升教師的專業，達到教師與學校文化的更新。假如教師體認自身從事課程評鑑的重要性，用以促進自我決定與自我尊重，就必須以更親近的態度去思考教師從事課程評鑑實施的方法論與實踐的論題，並在實地的評鑑過程中將課程評鑑的策略、步驟與工具具體化、意義化與脈絡化。最後，成為教學生活中的一環，不感覺在「從事課程評鑑」。而能時時反省，改進，這將是評鑑的最終理想。

謝誌：1.感謝楊明研究團隊的參與合作，以及兩位審查委員寶貴意見。

2.本研究為國科會89年度補助專題研究計畫「學校本位課程評鑑之研究」，關於「教師」向度之初步探究，特此致謝。

參考書目

- 陳美如（1998）。多元文化教師專業與師資培育的再概念化。載於中華民國教育學會主編：教師專業成長——理想與實踐。臺北：師大書苑。
- 陳美如（2000）。多元文化課程的理念與實踐。臺北：師大書苑。
- 陳美如、郭昭佑（2001a）。邁向21世紀的課程評鑑：賦權增能評鑑理念在課程評鑑的應用，未發表。
- 陳美如、郭昭佑（2001b）。學校本位課程評鑑之研究。國科會89年度專案研究計畫計畫編號NSC89-2413-H-081B-003。

- 郭昭佑（2000）。學校本位評鑑。臺北：五南。
- 郭昭佑、陳美如（2001c）。學校本位課程發展評鑑指標建構初探。師大學報，46(2)，頁1-3-212。
- 馮朝霖（2000）。教育哲學專論—主體、情性與創化。臺北：元照。
- 楊深坑（1987）。理論、詮釋與實踐。臺北：師大書苑。
- 歐用生（1998）。後現代社會的課程改革。國民教育，38(5)，頁3-11。
- 嚴平（1997）。嘉達美。臺北：東大。
- Brameld, T. (1956). *Toward a reconstructed philosophy of education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1991). Narrative inquiry: Storied experience. In Short, E. C. ED. *Forms of curriculum Inquiry*, 121-154. NY: State University of New York.
- Doll, W. E. (1993/1999). *A post-modern perspective on curriculum*. 王紅宇（譯）。後現代課程觀。臺北：桂冠。
- 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). Conclusion: Reflection on emergent themes and next steps. In Fetterman, D. M., Kaftarian S. J. and Wanderman, A. Eds, *Empowerment evaluation: Self-assessment & accountability*. U. K.: SAGE.
- Gibson, M. A. (1986). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumption. *Anthropology and Education*, 7, 7-18.
- Jos, P. A. & Fred, A. J. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classis. *Educational Research*, 25(3), 17-23.
- Mithaug, D. E. (1996). Fairness, liberty, and empowerment evaluation. In Fetterman, D. M., Kaftarian S. J. and Wanderman, A. Eds, *Empowerment evaluation: Self-assessment & accountability*. U.K.: SAGE.
- Perry, P. D., & Backus, C. A. (1995). A different perspective on empowerment in evaluation: Benefits and risks to the evaluation process. *Evaluation Practice*, 16(1), 37-46.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of Prevention. *Towards a the-*

- ory for Community Psychology, 15, 121-148.
- Smith, M. K. (1998). Empowerment evaluation : Theoretical and method consideration. *Evaluation and Programming Planning*, 21, 255-261.
- Transitions. (1992). *Battle creek*. MI: W.K. Kellogg Foundation.
- Zimmerman, M. A. (1996). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In Rappaport, J. & Seldman, E. (ed.), *Handbook of community psychology*. New York: Plenum.

附錄一 楊明國小學校本位課程評鑑團隊名單

職 稱	姓 名
校長	盧金鵬
教務主任	潘乾芳
資料組長	褚信瑩
教師兼學年主任	黃煌鏞
教師兼學年主任	黃瑞枝
教師	莊凱婷
教師兼學年主任	郭湘婷
教師	黃愛君
教師兼學年主任	陳淑敏

附錄二

一、課程籌畫階段

學校本位課程評鑑課程籌畫階段檢核表

二、課程設計階段

學校本位課程評鑑課程設計階段檢核表

三、課程實施階段

學校本位課程評鑑課程實施階段檢核表

學校本位課程評鑑課程實施階段訪談大綱—學生

學校本位課程評鑑課程實施階段問卷—學生

四、課程成果評鑑階段

學校本位課程評鑑成果評鑑階段檢核表

學校本位課程評鑑課程實施階段訪談大綱—教師

學校本位課程評鑑課程實施階段問卷—家長

教育研究集刊

第四十八輯第一期 2002年3月 頁231-266

高職新任教師專業實踐理論發展之研究

陳美玉

摘要

新任教師階段乃是決定一位教師日後是否能順利專業發展的關鍵期，尤其是新任教師在專業上的教與學經驗，更會強而有力的反映在教師生涯態度及專業行為上。筆者基於對高職新任教師專業發展的關懷，乃透過文獻分析、合作自傳法、晤談法與內容分析法等，藉由新任教師專業實踐理論的建構與發展作為媒介，針對七位公私立高級職業學校的新任教師，進行為期十個月的研究，期能更實質的協助高職新任教師進行更有效的專業發展。本研究結果所獲得的重要結論，包括：新任教師專業實踐理論的建構確具有提升個人專業知覺，引導新任教師專業實踐與未來發展方向的價值；新任教師專業實踐理論發展大多與個人的直接經驗有關，且具有高度生活史的特性；新任教師的專業發展過程顯得相當孤立與具個人主義色彩等六項。

關鍵詞：新任教師、教師專業實踐理論、合作自傳法、生活史分析

本文作者為國立屏東師範學院初等教育系副教授。

電子郵件為：mychen99@sinamail.com.

投稿日期：2001年9月20日；修改日期：2001年12月13日；

採用日期：2002年2月6日