

「教師即課程評鑑者」理念的實踐與挑戰：澳門中學地理教師的個案分析

謝金枝* 助理教授
孫呈祥 教師
澳門大學教育學院
鏡平學校

摘要

本研究以一位澳門中學地理教師為對象，探討「教師即課程評鑑者」理念的實踐及挑戰。本研究採用深度訪談以瞭解個案教師的課程評鑑實施經驗，並輔以教學觀察。此外，也蒐集與個案教師相關的文件，包括課程大綱、學生作業及教師的省思札記等進行分析。本研究發現，教師認同「教師即課程評鑑者」的理念，在各個課程發展階段都有評鑑的事實，但屬於直覺或未覺察。教師在評鑑中遭遇的困難包括本身缺乏課程評鑑的概念及專業，以及學校未能賦權與支持。本研究最後提出落實「教師即課程評鑑者」理念的四個歷程：「喚醒」、「增能」、「賦權」與「支持」。

關鍵詞：課程評鑑、地理教師、中學、澳門

*本篇論文通訊作者：謝金枝，通訊方式：jjshieh@umac.mo; shieh168@gmail.com。

Practice and Challenge to the Concept amid “Teachers as Curriculum Evaluators”: A Case Study of a Secondary School Geography Teacher in Macao

Jin-Jy Shieh* Assistant Professor

Cheng-Cheong Sun Teacher

Faculty of Education, University of Macau
Keang Peng School

Abstract

This study aimed at discussing the practice and challenge to the Concept of ‘teachers as curriculum evaluators’ through a case study of a secondary school geography teacher in Macao. In-depth interviews were launched to understand a teacher’s experience in the practices of curriculum evaluation, incorporated with an observation of teaching process. In addition, documents regarding to the case teacher, including curriculum, homework, and a teachers note of reflection were also collected for analysis. The findings hereof showed that teachers approved the concept of ‘teachers as curriculum evaluators’ and the fact of assessment exists amid individual development stages of the course, however, it was classified as intuitive or undetected one. The teacher also faces some challenges during assessment which included the lack of concepts, expertise, empowerment and support during assessment. This study concluded four key processes that can carry forward the idea of ‘teachers as curriculum evaluators’: ‘arouse’, ‘training’, ‘empowerment’ and ‘support’.

keywords: curriculum evaluation, geography teacher, secondary school, Macao

*Corresponding author: Jin-Jy Shieh, E-mail: jjshieh@umac.mo; shieh168@gmail.com

壹、前言

Ken Robinson 指出教師是教育系統的一部分，若是教師改變，教育也會跟著改變（未來 Family, 2018）。教師的角色觀確實隨著社會文化及價值不斷產生變化（曾毅，2009）。傳統的教師角色在於「傳道、授業、解惑」，後來轉變為學校教育系統的官定課程執行者。但目前世界教育的趨勢，對教師角色的期待又有所不同。在知識爆炸、資源多元、網路無國界、資訊充斥及社會快速變遷的今日，官定課程常趕不上時代變化與需求。為因應此情勢，各國常以課程綱要或基本學力要求（如臺灣、澳門）、關鍵能力（如澳洲）或素養教育為核心，作為引領課程的指標與方向，把實質的課程設計、實施、評鑑及改善的權責賦予給學校及教師。因此，當代的教師有別於過去課程執行者的角色，被期待扮演課程設計（發展）者、研究者、決定者及評鑑者的角色（王明忠，2014；蔡清田、劉祐彰，2007；Jadhav & Patankar, 2013）。其中「教師即課程評鑑者」是重要的角色（Jadhav & Patankar, 2013; Johnston, 1987），但也是教師較陌生且缺乏經驗的一環（謝金枝，2005，2006，2015）。由於教師能瞭解學習者的心理，覺察不同的教學方法與策略，扮演學習成果評量的評鑑者，是課程與學生之間的中介（Jadhav & Patankar, 2013）而被視為是最佳的課程效能評鑑者（Hollowell, n.d.; The Classroom, 2008）。然而，在學校現場，教師是否真能實踐「教師即課程評鑑者」的理念？是否遇到困難與挑戰？是否有哪一些有助於落實「教師即課程評鑑者」理念的策略？這些議題值得進一步探討。

本研究以一位澳門中學地理教師為對象，透過訪談、文件分析及教學觀察，瞭解個案教師的課程發展歷程的評鑑實務，包括：課程研究（教科書選用／評鑑）、課程設計、課程實施及整體課程的評鑑（黃政傑、張嘉育，1998）及遇到的困難與挑戰，以瞭解「教師即課程評鑑者」理念的實踐情況，並提出落實「教師即課程評鑑者」理念的建議。全文分五個部分：壹、前言；貳、「教師即課程評鑑者」的理念與特徵；參、研究案例；肆、研究結果與討論；伍、結語。

貳、「教師即課程評鑑者」的理念與特徵

一、「教師即課程評鑑者」的理念之發展

「教師即課程評鑑者」意指以教師為主體所進行的課程評鑑。此理念是經過一段發展歷程而逐漸形成（游家政，2009；黃嘉雄，2012）。課程評鑑大約在 1930 年代開始於美國，而在 1950 年代開始於英國，主要是因為社會變革及教育革新的需求大增（Norris, 1998），而於 1960 年代開始受到重視（游家政，2009）。在 1960 年代中期之前，課程評

鑑偏重心理計量法，以客觀且可測量的學生學習成果為主，講求信度及客觀數據（Norris, 1998; Willis, 1981），導致教師認為課程評鑑就是學生期末學習表現的測驗結果。到了1970年代末，學校本位課程發展的概念受到重視，學校本位課程評鑑也受到關注，讓教師有機會參與學校課程的評鑑，也引發學者對「教師即課程評鑑者」理念的重視（Davis, 1981; Johnston, 1987; Russell, 1984）。國內許多學者（陳美如，2001，2002a，2002b，2007；黃政傑、張嘉育，1998）也著手探討教師作為課程評鑑者的議題。

「教師即課程評鑑者」理念的發展，代表著教師主體性的彰顯，從過往只是一個評鑑活動的觀看者到評鑑資料的提供者，再到自己成為課程評鑑的促動者與結果應用者，將課程評鑑者由他人轉移到教師本身。由相關文獻發現，強調教師的課程評鑑角色，主要是基於批判／解放的課程評鑑典範（critical／emancipatory paradigm）。此典範強調自我評鑑及批判的反省實踐，透過增權賦能的途徑，讓實務工作者設定自己的標準，評鑑自己的課程以改善實務（Melrose, 1998）。此外，也基於下列的思考（陳美如，2001，頁96）：（一）課程評鑑是幫助教師瞭解及改進課程發展的重要機制。（二）在教師的真實教學生活中，評鑑即無時無刻不在發生。（三）評鑑應是老師的教學專業知能之一，但除了應用在學生學習的評量外，在擔負起課程發展責任的同時，有關課程與教學的評鑑則顯得相當重要。（四）除了外部的專家外，實際的課程設計與實施者（教師）最瞭解、也最適合從事課程評鑑的工作，且是最佳的課程評鑑者。（五）課程評鑑目的不在考核與評比，而是協助教師瞭解課程並持以改進，真正且最大的受益者是老師及學生。值得注意的是，當教師成為一個評鑑者時，教師必須同時承擔各種評鑑階段的責任，包括：在課程計畫與實施階段對自己行為的反省、在課程實施階段對學生、教材和資源運用的觀察、對資料的分析與判斷及最後應用評鑑結果的行動者，這是與評鑑專家的角色不同的地方。

二、「教師即課程評鑑者」的理念特徵

「教師即課程評鑑者」除了強調教師為主的評鑑角色之外，在實際進行課程評鑑時也會因為教師的多重身分而與國家層級、地區層級及學校層級有些不同。Nevo（1986, 1995）曾經提出十個評鑑議題，包括：評鑑者的類型、評鑑的對象、評鑑的目的與功能、評鑑的規準、評鑑資料的類型、資料的提供者、評鑑的利害關係人、評鑑的程序與探究的方法及評鑑的意義等。以下參考這些議題來說明「教師即課程評鑑者」的理念特徵。

首先由評鑑者的類型來看，「教師即課程評鑑者」是屬於由教師評鑑自己的課程的內部人員評鑑。就評鑑對象而言，是以教師發展的課程為範圍，包含課程研究（情境與課程分析，含教材分析）、課程設計（教學科目及教學單元）、課程實施及評鑑與改進（各階段及整體課程的評鑑）。

就課程評鑑目的而言，黃政傑（1991）歸納出七種不同的目的，包括：「需求評估」、「缺點診斷」、「課程修訂」、「課程比較」、「課程方案的選擇」、「目標達成程度的瞭解」及「績效判斷」。這些目的都可納入教師進行課程評鑑的目的。但從實務來看——瞭解學生需求的「需求評估」、瞭解課程方案優缺點的「缺點診斷」、「課程修訂」及「目標達成程度的瞭解」應是主要的評鑑目的。這些目的也與兩種評鑑功能聯結：形成性評鑑（formative evaluation）（診斷及改善）及總結性評鑑（summative evaluation）（確認目標達成程度）。這兩種評鑑也應包含在教師的課程評鑑中，只是就實務而言，形成性評鑑所占比例較高。

一般評鑑規準的來源可以由目標轉化，或是從評鑑者與評鑑結果應用者的需求來訂定。也可以是專家的建議或是參照其他課程評鑑的品質標準（Nevo, 1986, 1995）。就實務而言，教師可從自己設計的課程目標來轉化為規準，或是依其經驗與需求來擬定。至於評鑑資料的類型，可以分為質性與量化資料兩類，包括：教師的觀察、學生的學習評量等現有之資料，或透過問卷及訪談來補充。資料來源則以學生及教師為主，或加上同儕教師。而評鑑結果的利用，除了教師及學生之外，學校也可將其作為學校績效或是教師評鑑的參照標準。

評鑑程序是一個彰顯系統性的要素。綜合相關文獻（黃政傑，1994；Davis, 1981；Quek, 2017；Print, 1993；Russell, 1981），課程評鑑的程序包括：1.確立評鑑目的；2.決定評鑑對象；3.擬定評鑑問題；4.發展評鑑計畫；5.描述所需資料；6.檢視已有資料；7.決定資料蒐集的時間、方法及資料來源；8.發展或選擇評鑑工具；9.蒐集資料；10.分析資料；11.判斷；12.評鑑結果的解釋與報告、結論與建議；13.評鑑結果的應用。考量教師的脈絡，評鑑目的即是改善與瞭解目標的達成程度，評鑑對象就是課程發展歷程中的各個階段。而評鑑問題可以來自課程發展歷程的關注。例如：目標是否清楚呈現？目標是否真切說明哪些是應達成的？採用的方法或活動是否符合目標？動機策略是否適切？評量方式是否公平？是否能測量到學生所學？學生真地學會了嗎？學生學到了什麼（The Classroom, 2008）？至於探究的方法有質性與量化取向，筆者認為行動研究及自我反思較符合教師的需求。

就評鑑的定義而言，聯合國評鑑小組（United Nations Evaluation Group, UNEG）（2016, p. 10）認為：

評鑑是一種對於活動、計畫、方案、策略、政策、議題、主題、部門、運作的領域或是機構的表現的評量，應做到盡可能的系統化及公正。「評鑑」運用適切的標準（重要性、效能、效率、影響及持續發展性）藉由成果、歷程、脈絡因素及因果來分析預期與非預期結果的成就水準。

Ornstein 與 Hunkins (2013) 視評鑑為蒐集資料以作成決定的歷程；黃政傑 (1994) 認為是對事物價值的判斷。從這些定義發現，價值判斷是評鑑的核心概念，但也強調是「系統」性的探究，意即具備計畫、方法、程序、分析及判斷的歷程。作決定及改善是重要的目的 (Welch, 1969)。據此，課程評鑑是指針對課程進行有系統的價值判斷。「教師即課程評鑑者」則是指以教師為主體，以自己任教的學科為範圍，包括：課程發展的研究 (含教科書選用／評鑑)、設計、實施及整體課程等面向進行系統而有計畫的資料蒐集與分析，以瞭解優缺點及目標達成程度，作為調整與改進課程品質的依據。

參、研究案例

一、研究設計

本研究為個案研究，以一位澳門中學 (正規教育學校) 的地理教師為對象，透過訪談、文件分析及教學觀察瞭解他的課程評鑑經驗及遇到的困難。以下針對研究設計的細節進一步說明。

(一) 個案教師的選擇

是以具備多年教學經驗、具批判思維且有意願探索自己的課程評鑑經驗的澳門中學教師為對象。本研究中的個案教師曾在 2014 年在澳門大學修讀碩士班的課程與教學相關課程，在課堂上經常分享課程改革的想法與洞見，勇於創新，常在自己的課程與教學中融入新的觀點，因此被邀請參與本研究。因為研究者認為若能瞭解一位具有經驗又勇於創新的教師的課程評鑑經驗，一方面可以供他人參考，另一方面亦有助於瞭解澳門的「教師即課程評鑑者」理念的實踐情況。因此選取單一個案作為探索性的研究。

(二) 研究方法與資料編碼

本研究同時運用訪談、文件分析及教學觀察等方法。正式的訪談於 2018 年 4 月 8 日進行約 2 小時。訪談問題除了個案教師的背景資訊、任教班級的特徵及學校的政策與教育理念之外，也包括第一學期初一地理課程的設計過程與評鑑的經驗 (在課程設計各個階段的評鑑，包括：課程評鑑的標準、資料蒐集的類型與來源、方法及時機、評鑑結果的運用及目的) 及遇到的挑戰。之後為了澄清訪談中的一些觀點，也透過 Wechat 進行補充與確認。訪談的資料依訪談日期編碼為「訪 080418」。文件分析是蒐集個案教師的相關文件，包括：教學進度表，編碼為「文 1_進度表」；地理科測驗卷——題型包含：選擇題、填充題、材料分析題、讀圖題及附加題，編碼為「文 2_測驗卷」；初級地理工作紙，是隨堂測驗，編碼為「文 3_工作紙」；比例尺作業，是要學生算出比例尺，

並以學校與住家之間的距離為例題，編碼為「文 4_比例尺」；學生繪圖作業，填地名與著色，編碼為「文 5_學生繪圖」；填圖冊，是習作的一部分，編碼為「文 6_填圖冊」。此外，教師對課程評鑑經驗的反思也按其提供日期編碼為「省 080818」；教師所提供的「學校評鑑實務」編碼為「文 7_學校評鑑實務」；學校網頁的學校簡介資料則編碼為「文 8_學校簡介」；教學觀察則編碼為「教觀_筆記」。

（三）資料分析

訪談內容與教師的省思札記是本研究分析的主要資料，文件及教學觀察則用來作為三角檢證的支持性資料。例如：當個案教師在訪談中提到「學校也會依教育暨青年局的政策從事改革」時（訪 080418），研究者則從文件中找尋支持的證據，發現學校網頁上也提到「為提昇教學品質，配合教育暨青年局……本園大力推動教學改革，改變教學方法……」（文 8_學校簡介）。訪談內容及教師省思札記的分析，是依據本研究的目的，將資料依據教師的背景、任教班級的特徵、教師的課程發展歷程、學校的脈絡及課程評鑑的做法、困難及挑戰來進行分析。為確認資料分析的適切性，本研究的分析結果及呈現，也經過個案教師的審視與認可。

二、研究脈絡

教師的課程評鑑經驗與所處的脈絡有關。為了讓讀者更容易瞭解個案教師的經驗，以下簡要介紹本研究的脈絡，包括：澳門的非高等教育特徵與現況、澳門非高等教育課程評鑑的發展、個案教師任教學校的脈絡及教師的背景與其課程發展概況。

（一）澳門的非高等教育特徵與現況

根據澳門特別行政區第 9/2006 號法律《非高等教育制度綱要法》，澳門的非高等教育由「正規教育」與「持續教育」組成。「正規教育」包括幼兒教育、小學教育及中學教育（初中及高中），除了小學教育的學習年限為六年外，其餘皆為三年。「持續教育」指「正規教育」以外的各種教育活動，包括：家庭教育、回歸教育、社區教育、職業培訓以及其他教育活動。《非高等教育制度綱要法》中有關課程發展與評鑑的指引也提到「私立學校在遵循澳門特別行政區課程框架和基本學力要求的前提下，可自主發展其校本課程」及「小學和初中教育的課程實施應重視課程內容的整合和科目間的相互滲透」。對於學生的評核，是以各個教育階段的目標及基本學力要求為依據，以「促進學生的學習成功為主要目的」，並「通過多元評核實施」。此外，「為保證學校的教育質量，教育行政當局應對學校進行系統的綜合評鑑或專項評鑑」。至於「教學人員職級的晉升標準應兼顧年資、專業發展及考評三方面因素」。在澳門特別行政區第 3/2012 號法律《非高等教育私立學校教學人員制度框架》中訂有「工作表現評核」，規定「在教育暨青年

局登記的教學人員均須接受工作表現評核」。評核結果分五等，分別為「優異」、「十分滿意」、「滿意」、「不大滿意」和「不滿意」。且「學校應對在工作表現評核中獲得「不大滿意」和「不滿意」的教學人員提供專業支援以改善其能力」。

澳門的非高等教育以私立學校為主，享有教學自主權，占學校數的 87.8%，公立學校占 12.2%（教育暨青年局，2016）。澳門實施免費教育，有 74.3% 的私立學校加入免費教育系統，居民從 3 歲到 18 歲可以享有免費教育。2017/2018 學年，接受正規教育的學生為 76,346 人，包括：幼兒教育 18,802 人（24.1%）；小學教育 30,169 人（38.7%）；中學教育 26,608 人（34.1%），職業技術教育 936 人（1.2%）及特殊教育 767 人（1.0%）。教學人員總數為 6,962 人，較 2016/2017 學年增加 3.7%（教育暨青年局，2018a）。澳門的非高等教育學校的教學語言有中文、英文及葡語，其中大部分屬於中文學校。

（二）澳門非高等教育課程評鑑的發展

澳門地區於 2006 年開始進行學校綜合評鑑，包括：參與先導計畫的學校，到 2016 年共評鑑了 81 所學校（教育暨青年局，2018b）。學校綜合評鑑總結報告指出：教職員參與學校發展規劃的程度有所提昇、學校規章的整理更有序、更多學校制定學年整體報告，但有系統的自評仍待加強。在課程與教學的管理方面，過去偏重中、英、數等學科設科組，現在其他學科也設科組；學校一般都是制定教學進度表，評鑑後較多學校發展校本課程或教學大綱。在課程實施方面，80% 的課堂教學中，教師能備齊教材教具，有良好的傳意技巧；70% 或以上的課節中，教師充分瞭解所授單元的內容，並能事先妥善設計、不偏離主題，且注意目標的達成。但是只有 36% 或以下的中小學課堂教師使用開放式問題促進討論，刺激思考，並於課堂結束前指導學生總結。在學習評量方面，過去學校重視學習評量，但把課堂表現、作業、報告等學習過程的表現納入期末成績的不多（教育暨青年局，2018b）。

起初澳門的學校綜合評鑑的構想是以學校自評結合外評為原則，但過程中仍以外評為主，而且發現建立系統自評的學校不多（教育暨青年局，2018b）。但考量自評是學校持續發展的重要機制，因此在 2018 年推行「以學校自評為核心，結合外評的學校綜合評鑑先導計劃」（簡稱學校自評先導計劃），預計於 2020 年起，逐步推廣至所有學校（教育暨青年局，2018c）。

由上可知，澳門非高等教育評鑑的發展是從外部評鑑開始，目前進展到學校自評的推動，仍處於學校層級的評鑑階段。以教師為主體進行的課程評鑑則尚未成為關注的焦點。

（三）個案教師任教學校的脈絡

個案教師所任教的學校是屬於傳統的私立中文學校，也是「一條龍」的學校（包含中小幼教育階段）。學制與大陸較為相近，在澳門算是一個較具規模的學校。學校具有基本的電腦及投影設備；初一、初二設地理科，初三則無，但高中「文科」三年都有地理課。因為地理科是大陸高考（大學入學考試）的考科，所以高三的地理課比重較重，每週有六堂。過去的學校教育目標是協助學生順利考取大陸的大學，但近年來澳門的大學名額較多，加上保送制度，許多學生在澳門就讀大學。由於澳門的大學不考地理科，所以教學方向有些調整。學校在課程改革政策上是跟隨教育暨青年局的指引，例如：當教育暨青年局推動「小班教學」實驗時，學校也會參與實驗，推動「班師比」改革及「專科專教」政策時，學校也會依教育暨青年局的政策從事改革（訪 080418）。

個案學校在澳門的風評佳，培養的學生皆以升讀大學為目標，故其政策非常重視教師的教學能力。所聘教師必需具備學士學歷和師範專業；所有學科均為專科專教，沒有跨科兼教。全校教師規模達百人以上，當中具備碩士或以上學歷的教職員工比例相當高（訪 080418；文 8_學校簡介）。

每個學科都有科組，設科組長負責總體規劃和管理科組內的事務，包括：編排教師、監管質量、審核試卷及評核組員等。每個學科再按教學年級分設「備課小組」，設「備課組長」，負責教學計劃、章節安排、教材選用、補充資料、評核（學生）方式和集體備課等。每次集體備課會由備課組內不同成員作主要發言人，故每位教師均有帶領備課的機會。備課內容多數圍繞教材，故教材對課程的影響較大。教材的選擇權則以科組向學校提議，學校同意後便可使用。學校之地理教材現以大陸教材為主，部分年級再輔以本地教材和香港教材（訪 080418）。

個案學校的中學部約 30 多個教學班，分 6 個年級，每個年級由 5 至 7 個班組成，每班約 30 至 35 名學生。教學多在教室進行，部份學科有實驗室或輔助室。各個學科皆設有競賽或興趣小組以培養特長生。地理科則設有史地室，但以地理興趣小組使用較多，日常教學甚少使用。此外，學校設有各學科期末考核的合格率要求，一般在 80% 以上；測驗的次數依據教學節數決定，初一為 3 次。學校有既定的學習評量政策——考試及測驗各占 50%。考試的比重固定，但測驗可以包括作業或其他評核方式。學校也會定期公佈各學科在升大考試的分數與排名，讓任課老師瞭解其教學成果，作為檢討依據。學校也要求各科積極參與學界競賽，對於競賽中獲獎的師生，也會公開表揚（訪 080418；文 7_學校評鑑實務）。

學校的教育理念以創辦優質教學為目標，務求成為廣受社會認同的好學校。優質的意思是可以反映為數據或排名的前列位置。如升大比率、PISA 成績和學界競賽成績等（訪 080418；文 8_學校簡介），以實際的成績作為優質教學的依據。因此，學校訂有量

化指標如違紀率、操行指標、欠交、遲到統計、合格率和平均分等。學校亦會定期（每半年）公布這些數據排名讓教師檢閱。這些指標也會用於每年期末對教師的評核參考（訪080418）。

個案學校的評鑑活動包括「評學生」、「評教師」、「評課」及「評課程」（文7_學校評鑑實務），作法如下：

1. 評學生

教師可就品德操行和學習成績兩方面評量學生。操行方面，授課教師按學生課堂表現、學習態度和違規違紀等行為，每個學期會給予學生一個操行分數。介於0—10分，分數越高，操行越佳。學習成績方面，主要以平時成績和考試成績兩項來衡量，各占50%。授課教師對平時成績的處理比較多元自主，可以測驗、作業、活動甚至課堂作答等綜合換算成一個分數。至於考試成績則只能以期末學科考試卷上的分數為準，介於0—100分，60分以上為合格。

2. 評教師

學校在每年七月進行教師評鑑，由教師自評、他評（上級）和評核委員會評鑑三部分組成。學校自設教師評鑑表，教師需在該表上填上一些必填項目。例如：一學年內所有任教班級的考試平均成績和合格率、擔任的課外活動職務和成果、非教學職務、個人專業進修時數及請假缺勤等的訊息；亦需要在十六個評鑑指標中為自己填上1至5分的分數。這些指標主要反映教師配合學校發展、專業成長、教學表現、個人素養和班務處理的表現，5分為「表現優異」。在完成個人自評後，自評表先交由教師的直屬上級（科組長）檢閱，科組長有權同意或調整下屬教師在各個指標的分數。待科組長完成評鑑後，所有教師的評核表均會交到學校自設的評核委員會內，委員會最終會參閱教師的自評、他評和就其學年工作表現討論後，給出全校所有教師該學年的最終評核結果——以1至5分為範圍，2.5分以下為「不滿意」、2.5至3.4分為「滿意」、3.5至4.4分為「十分滿意」、4.5分以上為「優異」。若評核結果為「不滿意」，會影響教師的年資計算甚至續聘與否。

3. 評課

以「日常觀課」和「領導觀課」兩個模式進行。所謂「日常觀課」是指教師之間可隨意進行觀課評課活動，授課教師不應拒絕同事間的觀課請求，而且該校訂明每位教師每學年要提交至少10節課的觀課紀錄予學校檢閱。至於「領導觀課」方面，校方規定各學科按人員規模每年提供1至3名教師的課堂作為學校領導觀課評課之用。接受觀課的教師由科組安排選定，教師自定課題與日期，公開讓學校領導和全校教師進行觀察和自由評鑑。所有公開課結束後都會有學校領導和觀課教師的自由點評。評課的目的以提昇課堂教學能力及推動教學內容革新為主，不會直接影響教師評核的分數。

4. 評課程

個案學校對於各個學科的課程評鑑以總結性評鑑為主，課程評鑑者為科組長及任課教師。學校領導負責設定課程發展方向，包括：檢視課程的內容設置是否符合基本學力要求、課程的內容是否有利學生在 PISA 測試中的學習素養及是否有利於高三畢業生於升大考試的表現。各科組根據這些課程方向進行討論後可以對課程內容進行增減調整，可以對教學技術和設備進行強化或增設，亦可對評核方式和方法進行設計或推行。總而言之，學科課程在滿足學校課程發展方向下，各科組有較大空間去設計和優化課程。而學校領導則會按基本學力要求、PISA 和眾多升大考試的歷年成績變化來評鑑課程是否符合發展方向。

（四）教師的背景與其課程發展概況

個案教師是澳門本地人，中小學皆在澳門接受教育，2003 年就讀上海的華東師範大學地理教育系，2007 年大學畢業。畢業後即在目前的學校任教，已有十年的教學經驗。2014 年到澳門大學進修碩士課程，於 2018 年取得碩士學位。目前任教的班級有初一（3 班），高一（2 班）及高二（1 班）地理，每班大約 31 人（訪 080418）。此次的課程評鑑是以 2018 年的初一地理課程為對象。課程長度為 45 週。主題包括「我們身邊的地理知識」、「我們怎樣學地理」、「世界的地形」、「認識地球」、「世界的海陸分佈」、「海陸變遷」、「世界的人口」、「世界的人種」、「世界的語言和宗教」、「天氣和氣候」、「氣溫和降水」、「發展中國家與發達國家」、「國際經濟合作」、「亞洲和歐洲」、「非洲」、「美洲」、「東南亞」、「南亞」、「西亞」、「歐洲西部」、「日本」及「澳大利亞」。一學期安排 3 次測驗及一次考試（文 1_進度表），採用大陸湖南出版社的地理教科書。

地理課程的發展，是以所選用的教科書為主。首先檢視目標，確定已符合教育暨青年局的基本學力要求，有時會加入能力之外的目標如學生上課是否投入。接著檢視教科書裡哪些內容是適合教的，因為選用的教科書是以大陸的課程標準來編寫，有可能有一些內容不適合在初一教。然後安排課題的順序，以基礎的地理能力優先，如「教學生看地圖、方向、經緯線」。接著是主要地理範疇，如地形、天氣、氣候、人口。第二學期進入分大洲及分區（訪 080418；文 1_進度表）。基本上是跟隨教科書的順序，但有些初一不適合教的會跳過去。隨後，備課組長會寫一份概括的教學進度表作為指引，之後是教學內容的準備。教師會先審視教學內容，然後搭配練習冊（文 6_填圖冊），與教材相對應，將內容的知識點及能力變成試題讓學生做（文 3_工作紙），也會思考將內容與澳門的情境相聯結。如「教到地圖時會請學生畫家裡到學校的路線圖」（訪 080418；文 4_比例尺），若有教材不符澳門背景也會加以補充。這些都會先討論過，但是否實施則由個別教師自己決定（訪 080418）。

在初一課程的實施上著重傳統講授，因為學生在小學六年級時沒有地理科，對地理的概念可能還沒建立，缺乏地理基礎。講授時有時會用 Power Point，搭配網路上的圖片及使用地圖與軟件。例如：上課講到某個地方，會用電腦立刻呈現它的位置（訪 080418；教觀_筆記）。有時會安排小組討論，但不多，上學期大概有 3 次。在教學觀察中確實發現教師以講授為主，一節 40 分鐘的課堂中講述概念約 30 分鐘，之後會提出練習題讓學生做，並繼續輔以答案解說（教觀_筆記）。學習評量中，考試占 50%，3 次測驗（文 2_測驗卷）占 50% 中的 70%，其餘的 30% 包括 5% 的課堂表現（是否帶書上課）、10% 的習作（是否按要求完成作業）及 15% 的個人作業（畫地圖或拍攝澳門宗教建築照片）（訪 080418；文 5_學生繪圖）。

歸納個案教師的課程發展經驗，發現教師的課程發展是以教科書為主，透過同儕教師共同備課而完成。課程計畫重在教學進度的安排，課程實施主要以傳統的講述為主，評量跟隨學校政策，偏重量化的考試及測驗，顯示教師的課程發展受到學校脈絡的影響如學校的教育理念（績效、數據）、政策（評量比重的設定）及設備，也受到教育暨青年局政策的引導（如基本學力要求）。因此，若要改變教師的課程發展，教育當局及學校政策的調整可說扮演重要的角色。

肆、研究結果與討論

本研究主要目的是希望透過個案教師的課程評鑑經驗來瞭解教師是如何實踐「教師即課程評鑑者」的理念與角色以及面臨的挑戰與困難。以下以個案教師的訪談與省思資料為主呈現研究結果與討論，包括：個案教師的課程評鑑實務及個案教師課程評鑑的困難與挑戰。

一、個案教師的課程評鑑實務

以下參考 Nevo (1986, 1995) 曾提出的課程評鑑議題及黃政傑與張嘉育 (1998) 的教室本位課程發展的「研究」（在此針對教科書選用）、「設計」、「實施」及「評鑑與改進」（在此指整體課程的評鑑）等階段來介紹個案教師的課程評鑑實務。

個案教師認為「課程評鑑是讓老師獲得一些依據，然後改善課程」。它的目的在於「使課程改得更好」，範圍包括「流程、內容、資源、教材」。個案教師也認為教師應該進行課程評鑑，因為「老師是實施者，又在前線，能獲得第一手的經驗與感受，也知道自己是否遇到一些困難」（訪 080418）。茲將個案教師的課程評鑑對象、方法、評鑑標準說明如下：

（一）教科書選用／評鑑（課程研究）

個案教師在十年的教學生涯中曾有過教科書選用的經驗。學校的初一地理原來是使用人民教育出版社的教科書，大概五年前，出版社送來湖南出版社的版本，於是將兩個版本教科書進行比較，改選湖南出版社的版本。教師也提到未把其他出版社的教科書列入比較的原因。例如：香港教材未列入是因為學校沒有考 A level；沒有用英文教材是因為是中文學校；臺灣的教科書則與學校辦學理念不是那麼符合；而澳門本身沒有地理教科書。在比較與選用教科書時，考慮的標準包括：「目標與教育暨青年局的基本學力要求符合」、「要符合我們一直以來所教的初一地理的內容」、「這套書有沒有配套」（包括習作、地圖及教學軟件）、「能不能吸引學生使用」、「設計和編排適不適合我們學校的初一生」、「用簡單的例子來解釋問題」、「是不是有比較清晰的地理圖」及「有沒有加一些有趣的東西在裡面」（訪 080418）。根據這些標準，初一地理教師選用了湖南出版社的教科書。

（二）課程計畫的評鑑

個案教師對課程計畫的評鑑是採用類似內容分析的方法，著重在教學主題順序安排的邏輯性及前後章節的關聯性，也考慮內容是否能達成目標及內容是否是地理科必要的內容。他說：

我會看教學主題安排的前後順序，前一章的鋪陳是否與下一章關聯，應該有前後關聯或是漸進的；再來是看內容是否能達成初一的目標，教完後，學生是否能達成我預設的目標，掌握一些基礎的地理能力。例如可以讀圖或辨別方向；而且看課程能不能讓學生不怕學地理，對地理有興趣以及內容是不是地理科必要的（訪 080418）。

（三）課程實施的評鑑

課程實施的評鑑主要包括教學及學習評量。在教學方面，教師主要透過觀察及測驗來瞭解教學的效果，包括「學生是否留心聽」、「看學生會不會做習作」、「看他們上課時有沒有產生一些疑問而提問」、「下一堂會不會不記得上一堂的，會不會很快忘記」、「學生喜不喜歡上課」（如：上地理課時，學生是否做非地理課的事情，或者是沒地理課時，學生會說為什麼沒有地理課）及「測驗考試成績是否滿意」。但「測驗就不是看課程的好壞，而是看學生有沒有溫習」（訪 080418）。資料的來源以教師為主，學生的資料來自測驗結果及作業，並沒有提供其他方式讓學生表達意見，因為「學生對課程都是直接接受，很少提供回饋，也沒有提供其他管道讓學生回饋」。至於教學的評鑑也會用來調整教學。例如：

教東南西北時，第一班只用地圖來教，但當我問學生教室的東南西北方向時，學生答不出來，在第二班時，除了用地圖之外，也會讓學生找出教室的東南西北（訪080418）。

在學習評量方面，教師的評量方式是依循學校的政策，透過測驗、考試、作業及課堂表現來評定學生的學習成果。個案教師也會運用學習評量結果來調整教學，例如：「看測驗時學生易犯錯的地方，會在之後的課程強調」、「某次測驗成績好，就會看一下測驗內容是否適合學生」、「測驗難度高，通常成績較差，會調整難度」（訪080418）。個案教師也提到現今的評量方式相較於過去已逐漸多元化，希望讓學生多一些參與，慢慢把測驗的比分降低，但還沒有一個成型的模式。此外，地理科較少指派學生大的 project 作業，因為對比於中英數，學生比較不重視地理，所以學校希望作業基本上是學生可以完成的。當然也擔心測驗少了，其他作業多了，學生可能反感，所以「初一就沒有大量的多元評核」（訪080418）。

（四）評鑑與改進（整體課程的評鑑）

個案教師提到該校教師「很少正式去評鑑一個課程的好壞」。但好像無形中都有做一些，「但就沒有具體寫下正式做一次課程評鑑」。因為「教學中都會獲得一些意見，也有學生的成績、同事的商討、教學政策及社會局勢的改變」（訪080418）。他也提到整個課程的評鑑標準通常包括「學生是否喜歡」、「課程有沒有符合社會的規定」、「教育暨青年局的標準」、「達不達到學校和教師要求的教學目標」及「教師自己有沒有能力做到課程中的要求」。至於評鑑結果的運用，會與其他初一年的老師討論，「如果大家認為要做增加或刪減，可能就會改變或調整」，「也會看一下新的標準，看舊的課程能不能符合」（訪080418）。

整體而言，教師在課程的發展歷程中或多或少都進行了評鑑。評鑑的進行偏重課程實施的學習評量（形成性評鑑），缺少對整體課程的總結性評鑑。在評鑑資料的來源方面，忽略了學生意見的回饋；評鑑的方法以內容分析、觀察、測驗及考試為主。比較明顯的弱點是在評鑑程序上。由於未覺察到課程評鑑的功能，未能事先在課程發展時擬定課程評鑑的計畫。這些課程評鑑的特徵其實也跟澳門非高等教育評鑑的發展脈絡有關。澳門的學校綜合評鑑過程中仍以外評為主（教育暨青年局，2018a），發展學校自評則從2018年開始推行（教育暨青年局，2018b），尚未關注到教師為主的課程評鑑。在此情況下，可能限制了教師接觸或覺察課程評鑑的機會。再者，法令中規定學校每年都要評鑑教師（非高等教育私立學校教學人員制度框架，2012），導致學校以量化的學生成績為評鑑教師的參照，並以評課（課堂教學）作為教師表現的參考指標，使學校把重點放在評學生、評教學和評教師，而忽略了教師的課程評鑑。

二、個案教師課程評鑑的困難與挑戰

(一) 傳統的思維影響教師對課程評鑑必要性的覺察

個案教師在過去的經驗中，有時遇到自己認為教得好，但學生卻學不好時，會先歸咎於學生沒有認真複習。但因為某次學生的回饋，讓他開始思考「評師」、「評課」、「評課程」的議題。他提到：

我試過把「地球自轉與公轉」這一難課準備得好好，從引入到活動內容、難點分析到實作解難、總結到課後佈置都設計周全；實施起來亦頭頭是道、可圈可點。可是到了要測驗考核時，學生卻依然產生好多混淆與誤解……上述情況，從前的我肯定會第一時間歸咎於學生沒有好好複習。因為歸咎於學生是最容易啟齒的理由。但除此以外，老師就獨善其身了嗎？

教好學差，除了歸咎於學生之外，有沒有考慮過歸咎於其他因素？續談上文的例子，助我走出歸咎盲點的是學生的一句話：「老師，你可否先教我重溫一下地球的經緯線啊？」這一句，有點敲開腦門的功效。地球的經緯系統是瞭解地球自轉與公轉的關鍵性先備知識。原來，在地理課程的編排上，我沒有考量到學生已經把先備的知識遺忘這一點。我缺的可能不是教，是缺了補充，也是缺了好好審視我的課程。這個案例，其實只是冰山一角。在傳統教育當中，教多於評，評重於生。這個根深柢固的思維和習慣，是否局部遮蔽了我們的眼睛，令我們沒有去發掘「評師」、「評課」、「評課程」所帶來的好處（省 080818）。

(二)「教學」多於「評鑑」，較少時間思考如何進行課程評鑑

個案教師回顧他的經驗發現，「教」是教師的首要工作，而「評」占的時間較少，所以較少時間思考「如何評」、「評什麼」及「評更好」。他提到：

作為一位具有十年工作經驗的教師，施教、施評頻繁不斷。粗略一算，「教」在教師所有工作量之中，應當之無愧是首位。相對於「評」，其占的時間自然較少。是故，教師在如何教、教甚麼和教更好的工作上花去了很多時間。顯然，花在如何評、評甚麼和評更好上面的也就較少。十年過去，從沒有考慮過「教」與「評」的分配是否合理？權重是否妥當？孰先孰後，是否如此絕對？社會普遍認同「教得好」是好教師。我也一直在追趕著這份認同，在一所澳門中學裡，在不同年級的地理課程裡，用智慧和經驗，努力以赴地以「教」為重任，「評」為輔佐地走過了十載（省 080818）。

（三）課程評鑑受限於時間、能力、觀念與權力，難有機會評鑑課程

個案教師受到時間、能力及權力的限制，難有機會進行課程評鑑工作，尤其是剛入職的階段：

因為需要適應新的教學工作，真正投入到教師崗位的初期，在品嚐著教育理論與教育現實的鴻溝之下，能順利施教已經萬幸。再加上接踵而來的職責任務，使大部分教師都把評課的機會拋諸腦後或交給上級。教師進行的評鑑活動仍是以圍繞學習成效為主，以評價學生居多。能自我抽空完完整整地就一套課程作宏觀評鑑的機會是非常有限的。「教學我來做，評價由領導」的活動模式在入職後十分普遍。當然，這時期教師在反覆教學後、互相觀課後、集體備課後可能都會產生對自身教學的省思，但是要系統地進行一次課程評鑑，受限於能力和權力，對許多入職初期的教師仍然是陌生的。對於教師來說，教育評鑑仍局限於「給學生打分數」和「被領導打分數」兩個面向。評鑑的流程比較單向，一種是領導向教師、一種是教師向學生，而教師的回饋和學生的回饋則較少進行。個人評鑑則以自省式居多，沒有形成正式的書面記錄和成效報告（省 080818）。

上述的「能力」指的是課程評鑑的能力，包括什麼是課程評鑑及如何進行系統的評鑑；「觀念」指的是教師缺乏主動自評的觀念。他說：

首先是自己都不知道怎麼做課程評鑑，能力問題，系統性的評鑑不熟，要包括什麼樣的內容或要設計什麼樣的指標是有些困難的。

其實平常我們讀書時都很重視如何教學，讓學生學到東西，就常忽略評鑑這件事，使得老師覺得評鑑這件事應該是學校的領導在做的，就很少人自身評鑑或以學生評鑑老師。其實我覺得我們在這方面的觀念是缺乏的（訪 080418）。

至於缺乏課程評鑑的能力及觀念的一個導因，可能是來自於師範時期的課程評鑑相關課程與經驗欠缺。他提到：

從中學走到大學的師範培訓當中，學習怎樣教所占的課時和學分依然較多；學習怎樣評鑑則大多是附設於以教為先或以檢查學習成果的課程之中。致使大部分準教師都把精力投放在怎樣教、鑽研教上；投放在怎樣評、評甚麼的則較少。即使有開展評鑑能力的訓練課程，其評鑑的主角仍然是以學習成果為重，即評重於生的傳統。這可能形成了現今學校教育中，重教輕評，評重於生的先天基因。而且，品評教學能力，評鑑課程設置的人，大多被認定是教授所做的事。師範培訓當中準教師還是

處於被評的位置居多。對於評鑑目的、評鑑能力、評鑑角度、評鑑方式和評鑑功能的專業認知比較不足。師範課程或許會給我們就教法教態微觀地評價過幾句，但就整個學科課程宏觀地評鑑，卻依然是一片蒼白的（省 080818）。

（四）教師的課程評鑑尚未受到足夠的重視

個案教師察覺到澳門的評鑑重點，從過去以評鑑學生為主，到後來也「評教師」，及「評課」（教師課堂教學），但似乎忽略了「評課程」（課程評鑑）。他說：

評鑑雖然沒有教學的時間多，但也是恆常發生的事。尤其在評鑑學生方面，它可以讓教師檢驗教學成效，亦可以形成一個評鑑結果以供使用。一般來說，評鑑學生就是指作業、測驗和考試等等。評重於生，但隨著教學理念進步，評鑑也不再局限於教育的接受者——學生上，開始有許許多多的評鑑活動擴展至教育的施予者——教師上。

老師被觀課評鑑，近年已經不是甚麼新鮮事。雖然澳門的評教活動可能起步得比較晚，但相信許多教師多多少少都享受過評課帶來的壓力與裨益。評課活動算是有了，但評課程呢？老師有試過做課程評鑑嗎（省 080818）？

課程評鑑的觀念在澳門仍未盛行，教學人員對課程評鑑的能力和權力亦顯不足。學校課程亦受各種內外因素影響，其形成與設置本來就是一件複雜的事情，使教師感覺課程評了不一定能改、課程改了不一定能好（省 080818）。

評鑑後改變之後都沒有受到肯定，像今年做了些改變，自己覺得是好的，但未受到高層肯定，就沒有推動我們做這樣的事（訪 080418）。

歸納教師所提及的困難與挑戰可包括：「覺察」、「能力」、「權力」及「支持」。就「能力」而言，似乎不單是澳門教師面臨的問題，其他研究（陳美如，2002a；謝金枝，2005，2006，2015；Davis, 1981）也都指出教師進行課程評鑑時會遇到評鑑專業、研究技術、動機及需求等問題。但是「覺察」、「權力」及「支持」則與教育當局，特別是學校的課程評鑑脈絡有關。因為目前澳門的課程評鑑仍處於學校綜合評鑑的自評發展階段，教師進行課程評鑑尚未開啟，學校也未能關注到此面向而賦予教師足夠權力與支持，教師也缺乏覺察課程評鑑的機會。因此，若要落實「教師即課程評鑑者」的理念，法規、制度、學校政策、師範課程及專業進修需要承擔不同的角色，而且顧及四個相應的措施：1.「喚醒」（覺察）：讓教師覺察課程評鑑的重要性及意願；2.「增能」：增進教師實施課程評鑑的概念、能力與經驗；3.「賦權」：教育當局及學校應該賦予教師課程發展與評鑑的自主權，讓教師成為主體進行課程評鑑；4.「支持」：對教師的課程評鑑與改進予以支持與肯定。

伍、結語

本研究是由澳門教師的課程評鑑經驗來檢視「教師即課程評鑑者」理念的實踐與挑戰，以提出建議作為落實「教師即課程評鑑者」理念的參考。從本研究的案例發現，個案教師其實有進行課程評鑑的事實，而且會在不同的課程發展階段實施，且訂有一些標準，只是在方法、程序及資料來源等系統的評鑑仍待補強。這些不足的形成主要歸因於教師缺乏機會接觸與瞭解課程評鑑的知識、技能與方法，也欠缺學校的賦權及支持。此外，教師自我的覺察也很重要，教師要能覺察課程評鑑的作用，才能有意識地從事課程評鑑的工作並且改進及調整。因此，從澳門教師的經驗來看，若要落實「教師即課程評鑑者」的理念，需要四個歷程的努力，包括「喚醒」（覺察）、「增能」、「賦權」與「支持」。「喚醒」可從學生時代（中小幼）開始，讓學生參與「課程評鑑」，透過對課程與教學的感受表達意見，覺察課程評鑑的作用。「增能」則可透過師範教育及專業進修來強化，而「賦權」則需倚賴學校的理念與政策，而「支持」則需要來自教育當局、法令、制度、學校及同儕教師的肯定與鼓勵。然而各地區的脈絡不同，有必要依各地對此四個歷程的需求強度而有不同的作為。

參考文獻

- 王明忠（2014）。教師專業成長社群——「教師即研究者」概念源起與理念。中華科技大學學報，60，215-233。
- 未來 Family（民 107 年 8 月 11 日）。看不到孩子任何興趣或天分該怎辦？世界級教育家、《讓天賦自由》作者來為臺灣家長解答了。取自 <http://www.storm.mg/lifestyle/474635>。
- 非高等教育制度綱要法（2006）。取自 http://bo.io.gov.mo/bo/i/2006/52/lei09_cn.asp。
- 非高等教育私立學校教學人員制度框架（2012）。取自 <http://www.al.gov.mo/uploads/attachment/2016-10/586815812c216294d0.pdf>。
- 教育暨青年局（2016）。第四章學校基本資料。取自 http://202.175.82.54/dsej/stati/2016/c/edu_num16_part4.pdf。
- 教育暨青年局（2018a）2017 年澳門教育年鑑。取自 http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/internet/Inter_main_page.jsp?id=64217。
- 教育暨青年局（2018b）。學校綜合評鑑總結報告摘要。取自 http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/internet/Inter_main_page.jsp?id=8493

- 教育暨青年局 (2018c)。學校自評先導計畫。取自 <https://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/site/aeg/index.jsp?con=intro>。
- 陳美如 (2001)。教師作為課程評鑑者：從理念到實踐。《課程與教學》，4 (4)，93-111。
doi:10.6384/CIQ.200110.0093。
- 陳美如 (2002a)。當教師遇見課程評鑑：轉變與成長。《師大學報：教育類》，47 (1)，17-37。
doi:10.29882/JTNUE.200204.0002。
- 陳美如 (2002b)。『教師即課程評鑑者』之實踐探究：合作評鑑過程的分析。《教育研究集刊》，48 (1)，185-230。
- 陳美如 (2007)。她，從評鑑走來：從教師的「存」「在」再思課程評鑑。《應用心理研究》，33，199-230。
- 曾毅 (2009)。教師角色觀演變的文化闡釋。《肇慶學院學報》，30 (3)，76-79。
- 游家政 (2009)。學校本位課程評鑑的回顧與展望。《課程與教學》，12 (1)，25-48。
doi:10.6384/CIQ.200901.0025。
- 黃政傑 (1991)。課程設計。臺北：東華。
- 黃政傑 (1994)。課程評鑑。臺北：師大書苑。
- 黃政傑、張嘉育 (1998)。教室本位的課程發展。《教師天地》，93，6-11。
- 黃嘉雄 (2012)。臺灣課程評鑑研究的回顧與前瞻。《課程與教學》，15 (4)，25-51。
doi:10.6384/CIQ.201210.0025。
- 蔡清田、劉祐彰 (2007)。國小教師課程設計的實踐與難題。《課程研究》，3 (1)，59-86。
- 謝金枝 (2015)。澳門小學教師課程發展與評鑑之個案研究。《教育論叢》，3，77-94。
- 謝金枝 (2006)。國小教師層級課程評鑑模式建構之研究 (博士論文)。取自華藝線上圖書館系統。(系統編號 U0021-2004200714460450)
- 謝金枝 (2005)。英國教師課程評鑑之個案研究。《初等教育學刊》，21，99-118。
- Davis, E. (1981). *Teachers as curriculum evaluators*. Sydney, AUS: George Allen & Unwin.
- Hallowell, K. (n.d.). The Importance of Teachers in Curriculum Evaluation. *Synonym*. Retrieved from <https://classroom.synonym.com/importance-teachers-curriculum-evaluation-6117774.html>
- Jadhav, M. S. & Patankar, P. S. (2013). Role of teachers' in curriculum development for teacher education. *Research Gate*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/258023165_ROLE_OF_TEACHERS%27_IN_CURRICULUM_DEVELOPMENT_FOR_TEACHER_EDUCATION
- Johnston, P. (1987). Teachers as evaluation experts. *Reading Teacher*, 40(8), 744-48.

- Melrose, M. (1998). Exploring paradigms of curriculum evaluation and concepts of quality. *Quality in Higher Education*, 4(1), 37-43.
- Nevo, D. (1986). The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. In E. R. House (Ed.), *New directions in educational evaluation* (pp. 15-29). London, UK: Falmer.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Tel Aviv, Israel: Masada.
- Norris, N. (1998). Curriculum Evaluation Revisited, *Cambridge Journal of Education*, 28(2), 207-219, DOI: 10.1080/0305764980280206
- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2013). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Print, M. (1993). *Curriculum development and design*. Australia: Allen & Unwin.
- Quek, C. G. (2017). Curriculum evaluation. In L.S. Tan et al. (eds.), *Curriculum for high ability learners*, Education Innovation Series, DOI:10.1007/978-981-10-2697-3_14 (pp.223-236)
- Russell, N. (1984). Teachers as curriculum evaluators. In M. Skilbeck (Ed.), *Readings in school-based curriculum development* (pp.244-255). London, UK: Paul Chapman.
- The classroom (2008, January 4). *The teacher as an evaluator*. Retrieved from <https://fm44.wordpress.com/2008/01/04/the-teacher-as-an-evaluator/>
- United Nations Evaluation Group (2016). *Norms and Standards for Evaluation*. New York, NY: UNEG.
- Welch, W. W. (1969). 4: Curriculum evaluation. *Review of Educational Research*, 39(4), 429-433.
- Willis, G. (1981). Democratization of curriculum evaluation. *Educational Leadership*, May, 630-632.