

國立臺灣師範大學教育學系博士論文

指導教授：王麗雲博士

國民小學學校自我評鑑的探究



研究生：阮光勛 撰

中華民國 107 年 1 月

誌謝詞

這本論文的完成首要感謝的是指導教授王麗雲老師。老師的學術專長與當時的教育事件，讓身陷茫然的我，能順利找到研究主題；定期會談的安排，更成為完成論文的進程標竿。尤其是老師百忙中仍不斷修改我的論文，忍受笨拙文筆的摧殘，讓這本論文得以順利誕生。另外還要感謝口試委員黃政傑老師、曾淑惠老師、郭昭佑老師和鄭淑惠老師對於論文寫作的細心指導。從首頁的摘要到末頁的附件都提出寶貴的建議，沒有您們的辛勞審閱，這本論文不會是現在這個樣子。

由衷感謝參與研究的 26 位受訪者，在訪問過程中，知無不言，言無不盡的分享，成為本論文的基石。特別是吳校長素玲與彭麗芝老師，在臨時邀約下，仍能立即答應受訪，令人感動。在訪問過程中，感受到您們對於學校自我評鑑的期盼，希望這本論文能夠忠實地呈現您們的看法，也能在學校實務上產生些許功效。對於 357 位問卷填答者，亦誠心致謝。他們是這本論文得以完成的無名英雄。

七年半的博士生生涯如人飲水，冷暖自知。慶幸的是這段學習讓讀書成為生活的最佳消遣。首年因無法帶職進修而休學，特別感謝謝校長明娜與賴校長明輝能先後允許我帶職進修。陳康國小的佩君、婉如、儀枳、玟蓁與文山國小的詠絮、正裕、碧瓊與憶秋等工作夥伴的協助，讓我能一邊工作一邊進修而無後顧之憂；雅筑、之慎與匡毅的幫忙，讓我能順利完成論文計畫口試與學位口試。對於您們的幫忙也一併致謝。最後，把這本論文獻給我的父親，除了他的女兒是個博士外，他的兒子也沒忘記成為一個博士。

國民小學學校自我評鑑的探究

摘要

本研究主要目的是在探究學校自我評鑑的實施、調查學校自我評鑑的利用與了解學校自我評鑑的評價。最後，根據結論提出建議，以供未來推動學校自評鑑之參考。

為達上述目的，本研究採用混合方法之連續的探究性設計為研究方法。先進行質性資料的蒐集與分析，接著根據質性階段的結果，編製研究工具（問卷）進行調查研究。訪談部分，總共訪談 25 人，以了解校長、主任、組長與教師對學校自我評鑑的看法與意見。問卷部分，共發問卷 503 份，實得有效問卷 359 份。最後，根據訪談結果與問卷調查結果，形成本研究的結論，並據以提出建議，以達研究目的。

根據訪談與問卷調查結果，歸納出下列數項結論：

- 一、學校實施自我評鑑的目的，除了滿足自我改善的需求之外，也是為了因應上級評鑑的要求所做的準備工作。
- 二、學校實施自我評鑑的重點落在指標的了解、工作的分配、佐證資料的蒐集與優缺點的檢核，至於「改善」功能的發揮，仍不理想。
- 三、學校自我評鑑實施人員主要是學校行政人員，學生、教師、家長與其他外部人員少有參與。唯教師、家長與學生參與學校自我評鑑的重要性，受到學校人員的認可。
- 四、激勵學校人員投入自我評鑑的原則計有：「清楚告知自我評鑑的作法」、「簡化工作」、「校長、主任以身作則」、「校長、主任與教師建立良好情誼」、「資深同事經驗傳承」、「提前通知自我評鑑日期」與「有賞無罰」。其中以「清楚告知自我評鑑的作法」、「簡化工作」和「校長主任以身作則」最受肯定。
- 五、學校實施自我評鑑遭遇的困境有七項：文書工作繁重、評鑑次數太多、學校成員投入意願低落、學校成員不清楚自我評鑑的目的、評鑑指標不符合學校需求、教師不信任教育行政單局與教師無法參與決策。其中以文書工作繁重及評鑑次數太多最為嚴重。
- 六、學校人員認為學校實施自我評鑑是「形式」大於「實質」。自主性自我評鑑是學校人員最支持的評鑑類型，並期待與上級外部評鑑維持合作的關係。
- 七、學校自我評鑑的過程利用情況並不理想，僅在個人層面稍具成效，組織層面則是成效有限。
- 八、學校自我評鑑的結果利用優於過程利用，然而利用程度仍不理想。
- 九、阻礙學校自我評鑑利用的因素中，以「教育局（處）的虛應心態」、「缺乏經費」與「同事相互推託工作」等三項因素最為嚴重。
- 十、學校自我評鑑具有許多功能，目前經常達成的功能有：反省學校業務的辦理、改善教師的教學、改善學校的硬體設施、增進教師的專業成長、引導學校資源的分配與改善學校本位課程，其餘優點只是「偶而做到」。
- 十一、學校自我評鑑執行過程中會衍生一些缺失，包括：增加行政工作的負擔、干擾教師的正常教學、破壞學校的和諧、損害教師的專業判斷、成為政府控制學校的手段。其中增加行政工作的負擔、干擾教師的正常教學與成為政府控制學校的手段對學校產生嚴重影響。

十二、學校自我評鑑在維持學校教育品質的必要性遭受質疑，唯今之計是發揮自我評鑑「改善」的功能，進而逐漸建立教師對其的信任感。

關鍵字：學校自我評鑑、混合方法研究、評鑑利用、紮根理論



An inquiry into school self-evaluation in elementary schools

Abstract

The main purpose of this study is to explore the implementation of school self-evaluation, to investigate the use of school self-evaluation, and to understand the assessment of school self-evaluation. Based on the conclusions, suggestions are made for the future reference to promote school self-evaluation.

In order to answer the above-mentioned purposes, this research adopts the continuous inquiry design with mixed methods. First, collected and analyzed qualitative data, based on the results of the qualitative phase collected, the tool of the research, a questionnaire is made. In the qualitative phase, interviews of a total of 25 principals, directors, team leaders and teachers were made to get a holistic view on the school self-evaluation of key persons. Out of 503 questionnaires, 359 valid questionnaires were collected. Finally, conclusions were drawn based on the interview and the survey results.

Suggestions are made accordingly as follows:

1. Apart from satisfying the needs of self-improvement, the purpose of implementing self-evaluation in schools is to fulfill the request of supervisors.
2. The focus of self-evaluation by schools superficially fell on the understanding of indicators, the distribution of work, the collection of supporting information and the examination of strengths and weaknesses, lack of substantial improvement.
3. The personnel engaged in school self-evaluation implementation were mainly school administrators. Students, teachers, parents and other outsiders rarely participated. However, the participation of parents and students in school self-evaluation were recognized by school personnel.
4. Among 7 principles in motivating school personnel in self-evaluation, "clearly informing self-evaluation practices", "simplifying work" and "principal and director lead by example" are the most recognized.
5. Among 7 hindrance factors of school self-evaluation, the hectic paperwork and redundant too many assessments are the most serious.
6. School personnel thought the implementation of school self-evaluation of is rather superficial than substantial. Autonomous self-evaluation is a type of self-evaluation most supported by school personnel and expect to maintain cooperation with higher external reviewers.
7. The result of process use of school self-evaluation limited to individual level than organizational level, which was not ideal.
8. Though the result of result use of school self-evaluation showed a more frequent use than process use of school self-evaluation, which still failed to be ideal.
9. Three most serious factors, including "the perfunctory attitude of Educational authority", "lack of funds" and "mutual dodge work", hindered use of school self-evaluation.
10. School self-evaluation of served in many aspects. Most achieved functions were reflection on school operation, teacher teaching improvement, school hardware facility improvement, teacher professional development, school resource distribution guidance, and school-based curriculum

refinement. Other than above were occasionally functioned.

11. Notorious drawbacks simultaneously generated in the process of school self-evaluation implementation were burdened administrative work, interfered teaching practice, and instrumentalized by government controls.

12. The necessity of maintaining the quality of school education through school self-evaluation was questioned. To re-establish trust among teachers, the researcher suggests that to appropriately perform the function of improvement in school self-evaluation would be a solution.

keyword : school self-evaluation 、 mixed methods research 、 evaluation use 、 grounded theory



目次

誌謝詞	i
中文摘要	ii
英文摘要	iv
目次	vi
表次	viii
圖次	xi
第一章 緒論	1
第一節 研究動機與目的	1
第二節 研究問題與名詞釋義	4
第三節 研究方法與步驟	5
第四節 研究範圍與限制	9
第二章 文獻探討	11
第一節 學校自我評鑑的基本概念	11
第二節 學校自我評鑑的實施	22
第三節 學校自我評鑑實施方案舉例	36
第四節 學校自我評鑑的利用	42
第五節 學校自我評鑑的相關研究與批判	48
第三章 研究設計與實施	59
第一節 研究設計	59
第二節 研究對象	65
第三節 研究工具	68
第四節 實施程序	72
第五節 資料分析與處理	74
第六節 研究效度	79
第七節 研究倫理	81
第四章 訪談結果的分析	83
第一節 學校自我評鑑的實施	83
第二節 學校自我評鑑的利用	108
第三節 學校自我評鑑的評價	116
第五章 問卷調查結果的分析	123
第一節 學校自我評鑑的實施	123
第二節 學校自我評鑑的利用	160
第三節 學校自我評鑑的評價	179
第六章 討論、結論與建議	199
第一節 討論	199
第二節 結論	215



第三節 建議	220
參考文獻	227
中文部分	227
西文部分	229
附錄	237



表 次

表 2.1	內部評鑑與外部評鑑的區分	13
表 2.2	學校自我評鑑的行動者來源	14
表 2.3	學校自我評鑑運作類型	21
表 2.4	有利於與阻礙學校自我評鑑的因素	35
表 2.5	如何選擇最佳的方法與工具	39
表 2.6	評鑑誤用的範圍	44
表 2.7	各級教育階段學校自我評鑑研究篇數統計	51
表 2.8	學校自我研究發表時間統計	51
表 3.1	發展研究的四個層次	59
表 3.2	訪談對象背景資料	67
表 3.3	公立學校抽樣分布圖	68
表 3.4	專家效度意見彙整表	71
表 3.5	專家建議及研究者回應彙整表	73
表 3.6	混合方法資料分析歷程的階段	76
表 3.7	問卷發放及回收情形統計表	77
表 3.8	有效問卷填答者之基本資料分析表	78
表 3.9	混合方法合法化類型的定義	80
表 3.10	提升本研究效度的作法	81
表 4.1	學校自我評鑑之編碼	83
表 5.1	學校實施自我評鑑目的的平均數一覽表	124
表 5.2	不同背景填答者對學校自我評鑑目的的看法	124
表 5.3	不同性別者對學校自評鑑實施目的認知的差異情形	125
表 5.4	不同年齡者對學校自評鑑實施目的認知的差異情形	125
表 5.5	不同學歷者對學校自評鑑實施目的認知的差異情形	126
表 5.6	不同職務者對學校自評鑑實施目的認知的差異情形	126
表 5.7	服務於不同地區者對學校自評鑑實施目的認知的差異情形	127
表 5.8	背景變項差異顯著一覽表	127
表 5.9	學校自我評鑑流程執行程度平均數統計表	128
表 5.10	不同背景填答者對學校自我評鑑流程執行程度看法一覽表	129
表 5.11	不同年齡者對學校自我評鑑流程執行程度看法之差異情形	130
表 5.12	不同學歷者對學校自我評鑑流程執行程度看法之差異情形	131
表 5.13	不同職務者對學校自我評鑑流程執行程度看法之差異情形	132
表 5.14	服務於不同地區者對學校自我評鑑流程執行程度看法之差異情形	133
表 5.15	背景變項差異顯著一覽表	133
表 5.16	學校自我評鑑參與團體重要性平均數統計表	134

表 5.17	不同背景填答者對學校參與者看法一覽表	134
表 5.18	不同年齡者對學校參與者重要性看法之差異情形	135
表 5.19	不同職務者對學校參與者重要性看法之差異情形	137
表 5.20	服務於不同規模學校者對參與者重要性看法之差異情形	138
表 5.21	服務於不同地區學校者對參與者重要性看法之差異情形	138
表 5.22	背景變項差異顯著一覽表	139
表 5.23	學校自我評鑑激勵作法有效性平均數統計表	139
表 5.24	不同背景填答者對激勵有效性的看法一覽表	140
表 5.25	不同性別者對激勵有效性認知之差異情形	141
表 5.26	不同職務者對激勵有效性認知之差異情形	142
表 5.27	服務於不同學校規模者對激勵有效性認知之差異情形	143
表 5.28	服務於不同地區學校者對激勵有效性認知之差異情形	144
表 5.29	背景變項差異程度之分析	145
表 5.30	學校自我評鑑實施困境平均數一覽表	145
表 5.31	不同背景填答者對自我評鑑實施困境符合度的看法	146
表 5.32	不同性別者對實施困境符合度認知之差異情形	147
表 5.33	不同年齡者對實施困境符合度認知之差異情形	148
表 5.34	不同學歷者對實施困境符合度認知之差異情形	149
表 5.35	不同職務者對實施困境符合度認知之差異情形	150
表 5.36	服務於不同規模學校者對實施困境符合度認知之差異情形	151
表 5.37	服務於不同地區學校者對實施困境符合度認知之差異情形	153
表 5.38	背景變項差異程度分析	154
表 5.39	學校自我評鑑理想運作方式平均數一覽表	155
表 5.40	學校自我評鑑理想運作方式成對樣本比較統計表	155
表 5.41	不同背景填答者對理想運作方式的看法	156
表 5.42	學校自我評鑑過程利用平均數一覽表	160
表 5.43	不同背景填答者對過程利用的看法	161
表 5.44	不同性別者對過程利用認知之差異情形	162
表 5.45	不同年齡者對過程利用認知之差異情形	162
表 5.46	不同職務者對過程利用認知之差異情形	163
表 5.47	服務於不同規模學校者對過程利用認知之差異情形	164
表 5.48	背景變項差異顯著一覽表	165
表 5.49	學校自我評鑑結果利用平均數一覽表	165
表 5.50	不同背景填答者對結果利用的看法	166
表 5.51	不同年齡者對結果利用認知之差異情形	167
表 5.52	不同職位者對結果利用認知之差異情形	168
表 5.53	服務於不同規模學校者對結果利用認知之差異情形	169
表 5.54	服務於不同地區學校者對結果利用認知之差異情形	169

表 5.55 背景變項差異顯著一覽表	170
表 5.56 學校自我評鑑利用阻礙因素嚴重性平均數一覽表	170
表 5.57 不同背景填答者對阻礙因素嚴重性的看法	171
表 5.58 不同性別者對阻礙因素嚴重性認知之差異情形	172
表 5.59 不同年齡者對阻礙因素嚴重性認知之差異情形	173
表 5.60 不同學歷者對阻礙因素嚴重性認知之差異情形	174
表 5.61 不同職務者對阻礙因素嚴重性認知之差異情形	175
表 5.62 服務於不同規模學校者對阻礙因素嚴重性認知之差異情形	176
表 5.63 服務於不同地區學校者對阻礙因素嚴重性認知之差異情形	177
表 5.64 背景變項差異顯著一覽表	177
表 5.65 學校自我評鑑功能達成情況統計表	179
表 5.66 不同背景填答者對功能達成的看法	180
表 5.67 不同性別者對功能達成認知之差異情形	181
表 5.68 不同年齡者對功能達成認知之差異情形	182
表 5.69 不同職務者對功能達成認知之差異情形	183
表 5.70 服務於不同規模學校者對功能達成認知之差異情形	184
表 5.71 服務於不同地區學校者對功能達成認知之差異情形	185
表 5.72 背景變項差異顯著一覽表	186
表 5.73 學校自我評鑑缺失嚴重性平均數一覽表	186
表 5.74 不同背景填答者對缺失嚴重性的看法	187
表 5.75 不同性別者對缺失嚴重性認知之差異情形	188
表 5.76 不同年齡者對缺失嚴重性認知之差異情形	188
表 5.77 不同職務者對缺失嚴重性認知之差異情形	189
表 5.78 服務於不同規模學校者對缺失嚴重性認知之差異情形	190
表 5.79 背景變項差異顯著一覽表	191
表 5.80 學校自我評鑑必要性平均數一覽表	191
表 5.81 學校自我評鑑必要性次數百分比一覽表	192
表 5.82 不同背景填答者對學校自我評鑑必要性的看法	193
表 5.83 不同性別者對必要性認知之差異情形	194
表 5.84 不同學歷者對必要性認知之差異情形	195
表 5.85 不同職務者對必要性認知之差異情形	195
表 5.86 服務於不同規模學校者對必要性認知之差異情形	196
表 5.87 服務於不同地區學校者對必要性認知之差異情形	197
表 5.88 背景變項差異顯著一覽表	197

圖 次

- 圖 1.1 研究步驟圖 7
- 圖 2.1 學校自我評鑑流程 25
- 圖 2.2 脈絡特定的學校自我評鑑流程 27
- 圖 2.3 學校自我評鑑剖面圖 38
- 圖 2.4 評鑑利用類型 44
- 圖 2.5 評鑑產生影響的機制 45
- 圖 3.1 連續的探究性混合方法設計圖 63
- 圖 3.2 研究架構圖 65
- 圖 3.3 問卷擬定程序 70
- 圖 3.4 混合方法資料分析歷程模式 75



第一章 緒 論

本章共分為四節。首先陳述本研究的動機與目的；其次，說明研究問題與解釋重要名詞；再次，介紹本研究的方法與步驟；最後指出研究的範圍與限制。

第一節 研究動機與目的

壹、研究動機

全球化造成國與國之間的競爭，也提高對教育品質與學校績效責任的要求。然而，品質是一個主觀的、相對的概念，以價值與信念為基礎。這些價值與信念不僅在社會之內或社會之間有所不同，並且會隨著時間而變化（Moss，1994）。因此，品質保證是需要審核或判斷，才能獲得確認。另外，從近來世界教育改革趨勢可以發現，對於教育系統的改革傾向於授權地方學校，鼓勵學校自主、自立、負責（郭昭佑，2000）。在已開發國家所進行的教育重整中，其最主要特徵是教育系統的分權，如美國、紐西蘭、澳大利亞、加拿大與英國等，皆把權力從中央及地方政府轉移至學校層級（Swanson，1992）。這種藉由授權給學校管理者與教師，並給予他們行使行政管理及課程與教學上專業判斷的自主權，將比較有可能促成改革的成功（Hargreaves，1994）。這種學校本位管理的實施，為了確保學校能落實自主自立與績效責任，並永續進步，學校必須勇於透過自我評鑑與批判，敢於說出自己，全盤說出自己的得失，並努力自我改進，才能讓學校真正產生進步（引自謝文全，2004）。

由於評鑑的意識形態使然，外部與量化的評鑑取向日益在學校評鑑實務上佔有優勢（Olssen, Codd, & O'Neill, 2004）。不過實際情況卻是複雜得很難以一言概括。例如 Nevo（2002）在其著作中即表示，歐洲的大部分地區都令人驚訝地強調學校與教師的自主、自我管理與內部評鑑是學校進步的最佳道路。McNamara 和 O'Harra（2005）在愛爾蘭執行的研究亦發現愛爾蘭官方愈來愈重視學校自我評鑑。有關學校評鑑的政策，明顯轉向更重視內部驅動的自我檢討，並認為學校自我評鑑是達成改善學校與績效責任雙重目的所需的方法。在英國方面，Plowright（2007）的一篇研究指出，許多英格蘭的學校對英國教育標準局（The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Ofsted）印象不佳，一再表示 Ofsted 視導的目的是為了績效責任，而不是促進學校發展。到了 2015 年，Ofsted 終於認同學校自我評鑑的重要性，肯定自我評鑑讓學校有機會審度自身運作狀況，了解自己的優勢與劣勢，並針對劣勢與

缺點擬定改善措施，是維持校務運作的關鍵推手（引自國際教育訊息電子報，2017）。從上述可知，自我評鑑在學校評鑑領域中是佔有一席之地，不能輕忽。

反觀國內，評鑑概念雖起源甚早，不過真正落實推動的中小學評鑑卻是各地方政府根據 1999 頒定之教育基本法第 13 條規定：「政府……應加強教育研究及評鑑工作，以提升教育品質，促進教育發展」，及同年 2 月公布，後於 2016 年 7 月修正的國民教育法施行細則第 11 條規定：「……現職校長依本法第九條之三規定評鑑績效優良者，得考量優先予以遴聘」為依據，所實施的中小學校長（校務）評鑑。及至 2001 年實施九年一貫課程，更讓評鑑全面性地進入學校系統。此次課程改革在評鑑分工上規定應由中央、地方政府與學校分工合作，各依權責實施。其中中央政府負責建立各學習領域能力指標，並督導地方政府及學校課程實施成效；地方政府負責辦理與督導學校舉辦各學習領域表現測驗；學校則負責課程與教學的評鑑，並進行學習評鑑。由此可見，國民中小學必須負責課程與教學的評鑑，並進行學習評鑑。即使 2018 即將實施的十二年國民基本教育課程，仍明訂中小學需負起課程評鑑與學生學習評量的責任。種種現象都顯示在自我改進與績效責任的雙重要求之下，我國已經開始積極推動學校評鑑工作，並且要求學校建立自我評鑑機制。歷經十餘年後，學校自我評鑑的實施情形為何，有必要進行探討。尤其 MeaBeath, Meuret, Schratz 和 Jakobsen 曾以 101 所歐洲國中為樣本，探究國中教師對於自我評鑑的態度，結果顯示只有三分之一的教師與行政人員對學校自我評鑑具有積極的看法（引自 Hofmna, Dijkstra & Hofman, 2009）。這種結果更強化探究學校教育人員對實施自我評鑑經驗的必要性。此為本研究研究動機之一。

國內推動的各項評鑑與視導，不論中央或地方，其具體實施歷程包括自我評鑑階段、訪視評鑑階段與追蹤評鑑階段。不過，就在 2015 年教師節前夕，宜蘭縣、桃園市、新竹市、臺中市與雲林縣卻以執行中央教育政策負擔繁重，造成學校疲於彙整資料，導致時間、人力和財力上的耗費，更影響教師教學與學生學習，因而抵制教育部的統合視導（林曉雲，2015）。不久，臺中市、桃園市、屏東縣隨後接連表示將停止辦理或暫停辦理學校校務評鑑。就連首善之區—臺北市也於 2017 年七月宣布暫停實施校務評鑑二年。一時之間，反評鑑氣氛高漲，從抵制統合視導到停辦校務評鑑，接著是否所有的學校評鑑工作都可以免除？學校教育品質是不是只要「Just do it」就夠了，無須藉由任何形式的評鑑來獲得保證？原本旨在了解學校的教學內容與水準、辨認學校的優缺點，給予改善意見，以及刺激學校不斷經由自我評估而進行自我改善的自我評鑑，竟淪為地方政府抵制教育部統合視導的理由。究竟此時學校自我評鑑的實施遭遇了什麼困難，為什麼會有上述抱怨的產生，值得進一步的研究。此為本研究

研究動機之二。

根據關鍵評論報導（2015）全國 SUPER 教師高雄市瑞祥高中莊福泰，曾經在其臉書上發文表示，在校兼任行政職務讓他感到倦怠。「原因是一直在應付上級沒意義的表單和資料，加上競爭性計畫，很多人都在紙上作業，為了補助款和評鑑，各校都在極力作假」。最後，他選擇了退出行政，回到第一線接觸孩子與基層教師。張輝誠也在翻轉教育 2.0(2015)針對莊福泰的得獎感言，發表其對評鑑的批判：「長期以來，教育部的思維是想用評鑑督促教育成果，但評鑑卻常常變成『防弊勝於創新』，『督過妨害優良』，『紙面成果勝過實際成果』，更慘的是弊也防不了，過也督不了，創新和優良被迫害殆盡，於是大家盡情馳騁寫作與想像力，共造美好的紙面成果」。莊福泰的抱怨與張輝誠的批判清楚地指出其所認為學校實施評鑑的問題所在，以及學校自我評鑑應與外部評鑑應有的關係。學校現場到底如何實施自我評鑑？學校自我評鑑與外部評鑑應該維持何種關係？皆值得進一步探究。此為本研究研究動機之三。

學校自我評鑑的品質對學校品質控管而言是重要的，因此探究學校自我評鑑的品質有其必要。雖然全世界的學校都利用自我評鑑系統，但是對於學校如何利用這些系統、成效如何與成功實施的條件是什麼，卻所知有限（Visscher & Coe, 2003）。換言之，從理論的觀點而言，探究學校自我評鑑的品質是迫切需要，因為關於學校評鑑過程的知識基礎需要去發展；從政策與實務的觀點而言，探究學校自我評鑑的品質也是必須的，因為政府對於學校自我評鑑的實施情形並不清楚。自 2001 實施九年一貫課程以來，以學校自我評鑑為主題的研究雖略為增加，但整體而言仍屬偏少。根據國家圖書館臺灣博碩士論文知識加值系統的紀錄，歷年來有 48 篇以學校自我評鑑為主題進行研究。其中以國民小學為研究對象的只有 13 篇，而以校務自我評鑑為主題只有 5 篇，分別是許籐繼（1995）、連世傑（2004）、彭玉宜（2004）、楊振昌（2005）與卓意屏（2006）。這 5 篇研究中，二篇屬個案研究，另三篇則以單一縣市為研究對象。並且，根據國家圖書館期刊論文索引系統的紀錄，歷年以「學校自我評鑑」為題的期刊論文也只有 14 篇，其探討的主題包含評鑑能力的建立、可行性的探討與觀念釐清，但探討實施現況的研究卻是少見，且都是以個案學校或單一縣市為研究對象。由此可見，為促成對臺灣地區國小學校自我評鑑實施現況、成效與成功實施條件的理解，以達成理論與實務的結合，針對大範圍之質量並重的研究有其價值存在。此為本研究研究動機之四。

貳、研究目的

基於前述四項動機，本研究期能完成下列研究目的：

一、了解學校自我評鑑的實施。

(一) 學校自我評鑑的實施現況(目的、作法與參與人員)。

(二) 學校自我評鑑的實施困境。

(三) 學校自我評鑑的實施期望。

二、調查學校自我評鑑的利用。

(一) 學校自我評鑑的過程利用。

(二) 學校自我評鑑的結果利用。

(三) 學校自我評鑑利用的影響因素。

三、探究學校自我評鑑的評價。

(一) 學校自我評鑑的功能。

(二) 學校自我評鑑的缺失。

(三) 學校自我評鑑的必要性。

四、根據研究結論提供建議，以供未來推動學校自我評鑑工作之參考。

第二節 研究問題與名詞釋義

首先，條列本研究的研究問題，接著解釋研究中所使用的重要名詞。茲說明如下：

壹、研究問題

根據前述研究動機與目的，本研究提出下列七項待答問題，分項條列如下：

一、國民小學學校自我評鑑的實施現況為何？

二、國民小學學校自我評鑑實施困境為何？

三、國民小學學校自我評鑑實施期望為何？

四、國民小學學校自我評鑑的過程利用為何？

五、國民小學學校自我評鑑的結果利用為何？

六、國民小學學校自我評鑑利用的影響因素為何？

七、國民小學對學校自我評鑑的評價為何？

八、不同背景變項（性別、年齡、學歷、職務、學校規模、學校地區）國小教育人員對上述七項待答問題的看法是否存有差異？

貳、名詞釋義

一、學校自我評鑑：

學校自我評鑑係指學校主動發起或回應上級要求，由教師、學生、校長、家長與社區人士共同合作，透過適當的工具使用（如檢核表、訪談、問卷、文件分析、觀察與學生作品）對學校實務進行反省，並激起學校努力，齊力構思行動策略，以求學校不斷改善組織品質及教與學的過程。其內涵包括校務自我評鑑、課程自我評鑑與各種方案自我評鑑。

二、混合方法

混合方法研究是一種具有哲學假設與探究方法的研究設計。作為一種方法論，它包含一套哲學假設，以引導在研究過程之許多階段的蒐集、分析，以及混合質性、量化取向的方向；作為一個方法，它聚焦於單一研究或系列研究中，量化與質性資料的蒐集、分析與混合。它的中心假設是合併使用量化與質性取向，可以對研究問題提供比單一取向更好的理解（Creswell & Plano Clark, 2011,p.5）。本研究採用連續的探索性混合方法設計（sequential exploratory mixed methods design），先進行質性研究，後利用質性研究的結果來幫助發展量化研究部分。

三、評鑑利用

評鑑利用的定義有廣狹之分。狹義的利用係指直接來評鑑結果之特定決定與啟蒙；廣義的利用係指重視實施評鑑過程中的學習，及強化利害關係人對於方案結果與影響的察覺。本研究除了重視評鑑狹義的「結果利用」之外，亦重視評鑑廣義的「過程利用」。換言之，本研究兼取結果利用與過程利用的觀點，探討學校自我評鑑對學校所產生的影響。

第三節 研究方法與步驟

本節就研究方法與研究步驟二部分陳述之。在研究方法方面，探討混合方法；在研究步驟方面，則敘述本研究的進行過程，並以圖示方式簡述研究的主要步驟。茲說明如下：

壹、研究方法

鑒於本研究的目的是探究公立小學如何實施自我評鑑、如何利用自我評鑑和如何評價自我評鑑。另外，本研究亦想了解從少數個案中所獲得之相關看法，可以類推到全體母群的程度如何，再加上國內並無相關研究結果與工具可供利用，於是採用混合方法（mixed method）之連續的探究性設計（sequential exploratory design）作為本研究的研究方法。換言之，先進行質性資料的蒐集與分析，接著根據質性階段的結果編制研究工具（問卷），再進行量化資料的蒐集與分析。研究重點在於質性研究部分，至於所蒐集的量化資料與結果旨在擴大解釋質性研究的發現。換言之，本研究的主要焦點除了探索學校自我評鑑的實施與結果的利用外，也將對質性研

究所得到的結果進行考驗，並判定研究發現在研究母群中的分布情形。

貳、研究步驟

本研究首先蒐集國內外相關文獻資料，藉由文獻資料的閱讀與整理，了解學校自我評鑑的相關研究成果，以訂定研究計畫及蒐集相關資料，旋即如圖 1.1 所示進行本研究。首先，蒐集初步資料以擬定研究計畫；接著，從質性資料的蒐集與分析開始，以探索學校自我評鑑在臺灣的實施概況；第三，研究者以質性階段結果為基礎，發展問卷、確認樣本，並將問卷進行專家效度考驗。這三項工作連結本研究起始的質性階段與隨後的量化階段；第四、研究者執行本研究的量化部分，利用前一步驟所發展的問卷，調查新的樣本；第五、研究者解釋量化結果類推到什麼程度與詳細說明質性結果在母群的分布情形；最後，撰寫論文。茲將從研究主題發想開始，至完成論文撰寫為止。整個歷程詳細說明如下：



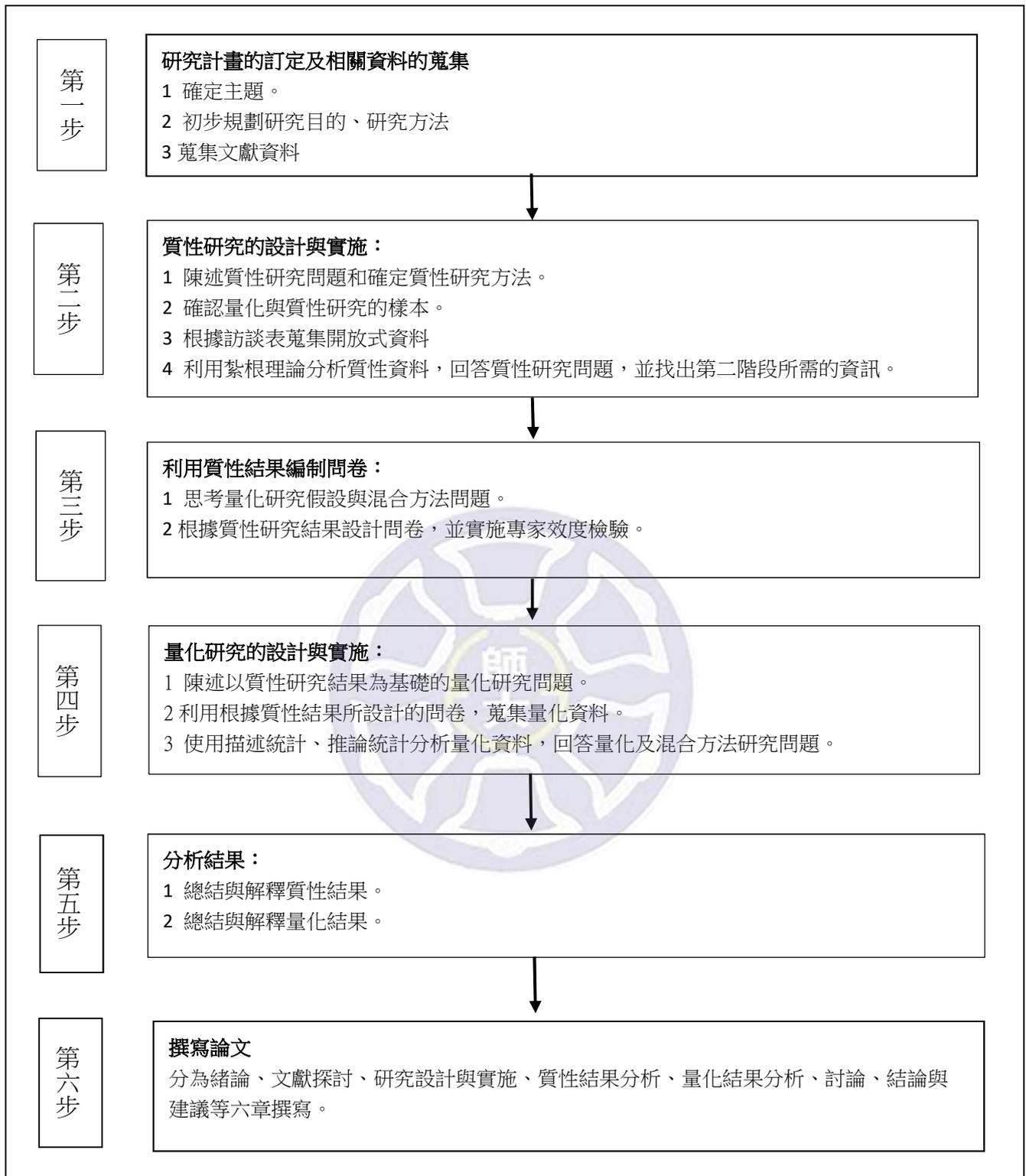


圖 1.1 研究步驟圖

一、訂定研究計畫及蒐集相關資料

經初步蒐集相關資料蒐集與研讀工作，即和指導教授討論研究主題。確定主題後，進行研究目的、研究方法的初步規劃，以及進一步蒐集國內外相關文獻資料。文獻的蒐集主要透過國立臺灣師範大學圖書館之館藏資料查詢系統、ERIC (EBSCOhost 系統) 與電子書，以及國家圖書館之臺灣博碩士論文知識加值系統、臺灣期刊論文索引系統等途徑進行。除此以外，也透過入口搜尋網站 google，獲得相關訊息及資料。經由上述途徑所取得的專書、期刊、論文、報紙、政府政策文件與電子書，經由分析、統整、歸納，撰寫本研究之前三章，與指導教授討論後，作為本研究未來進行的基礎。

二、設計質性研究階段及實施

研究者根據文獻分析結果，陳述質性研究問題，並草擬訪談表。在與指導教授討論確定訪談問題後，隨即衡量研究目的與本身的條件（時間、精力與財力），並參考學者的建議，決定以北部地區各公立小學為對象，先從中採取立意抽樣方法，確定質性立意樣本，進行訪談；接著再根據學校規模，採用分層隨機抽樣，以 1/10 的比率抽取量化階段隨機樣本，進行問卷調查。訪談所蒐集研究資料，除了初步分析以回答質性研究問題之外，也確認量化階段所需要的訊息。

三、利用質性結果編制問卷

此步驟是連結質性階段與量化階段的關鍵步驟。研究者以質性階段結果為基礎，思考量化研究假設與混合方法問題，並發展「國民小學實施自我評鑑調查問卷」。在和指導教授討論確定問卷內容後，隨即邀請專家學者審核，取得相關意見，進行專家效度考驗後定案。

四、設計量化研究階段及實施

研究者以第二步驟所抽取的隨機樣本為對象，寄發前一步驟所編製的問卷，以蒐集資料。問卷回收後，以 IBM SPSS Statistic23 進行統計分析。藉由問卷統計分析結果，了解質性研究結果在母群的分布情形。

五、分析與討論結果

分析的工作在進行訪談時即已展開。在訪談與問卷調查的分析告一段落之後，即整理文獻探討、訪談內容與問卷調查結果，依序總結與解釋質性與量化結果。藉由三方資料相互比較下，進行資料的分析、整合與討論，進而提出本研究的研究結論與建議。

六、撰寫論文

本論文共分成六章，各章節內容如下所示：

第一章 緒論：內容包括研究動機、研究目的、研究問題、名詞釋義、研究範圍與研究限制等。

第二章 文獻探討：藉由對學校自我評鑑基本概念（緣起、意義、特性）、理念主張與評鑑實施（流程、原則、影響因素、實施案例）的探究，另加上國內外相關研究，以加深對學校自我評鑑的體認與了解。

第三章 研究設計與實施：本章主要目的在說明本研究所採用的研究方法（訪談與問卷調查）的設計與實施。內容包括研究設計、研究對象、研究工具、實施程序、資料分析與處理、效度與倫理等過程。

第四章 訪談結果分析：本章將訪談所蒐集的資料，予以分析之後，綜合整理出本研究訪談結果，作為發展調查問卷及形成結論的基礎。

第五章 調查結果分析：本章將問卷調查所得資料予以統計分析，以整理出本研究的問卷調查結果。

第六章 討論、結論與建議：根據文獻探討、訪談與問卷調查所得的結果，進行討論，並綜合整理形成具體結論，最後提出本研究的建議，以供教育行政機構相關人員與學校領導者參考。

第四節 研究的範圍與限制

本節將分成研究範圍與研究限制兩部分分析論之，茲分別陳述如下：

壹、研究的範圍

在研究範圍部分將分成三個部分說明，分別是研究空間、研究對象與研究內容等方面。

一、研究地區方面：

本研究所指涉的地區係指臺灣北部地區，包括臺北市、新北市、桃園市、新竹市、新竹縣、宜蘭縣。

二、研究對象方面：

本研究所指涉的對象係指臺灣地區公立國民小學的教育人員，包括校長、主任、組長與教師，不包括幹事。

三、研究內容方面：

本研究所探討的學校自我評鑑係指學校主動辦理或被動回應上級要求，在上級外部評鑑之前，對學校實務進行反省，並齊力構思行動策略，以求學校不斷改善組織品質及教與學的過程。其內涵包括校務評鑑、環境教育評鑑、特殊教育評鑑…等。

貳、研究的限制

研究限制方面將分成三個方面描述之，依序為研究對象、研究方法與研究推論。茲分項說明如下：

一、研究對象的限制

本研究的限制主要在於研究對象上。如前述所言，學校自我評鑑的參與者可能包括學生、教師、家長、校長和其他社區人士與專業人士。不過，由於中央法規並未規定學校自我評鑑的參與人員組成，因而難以確認各校參與自我評鑑的人員是否包括學生、家長與其他社區人士。因此，本研究不論問卷調查或個別訪談的對象皆僅限於學校的教育從業人員。換言之，研究對象只限於學校的教師、組長、主任與校長，未包含可能參與自我評鑑的學生、家長與其他社區人士。另外，本研究以公立國小為對象，未包括私立國小，係考量公、私立學校的管理制度不同。私立小學享有較多的自主空間，且學校領導者在人事與經費的權限較大，因而產生不同的辦學方式，較適宜另行調查、探討。因此，本研究未將私立國小納為研究對象。

二、研究方法的限制：

本研究採用的資料蒐集方法，不論是個別訪談或是問卷調查，都是利用個人的「自我認知」來探究學校實施自我評鑑的現況、功能、困境與結果利用。這些測量所得的結果，可能會受限於個人認知、態度或情緒，回答（填答）有所保留、顧忌、防衛，使答題時產生偏差。因此，研究結果的解釋應特別的與審慎。

三、研究推論的限制：

本研究以臺灣北部地區公立國民小學為研究對象，故以臺灣北部地區為研究範圍，並未包括其它地區的學校。因此研究結果的推論受到地區限制，不宜過度推論其它地區。再者，本研究並未包括國中、高中等層級的學校，因此研究結果的解釋、推論也須受到學校層級的限制。

第二章 文獻探討

學校自我評鑑政策的實施，應重視理論與實務的結合。理論提供政策堅實的基礎，實務回饋政策改進的方針。本章從學校自我評鑑的基本概念談起，含括緣起、意義、特性、功能與類型，並兼論學校自我評鑑的實施流程、原則、困境與利用，以作為實施學校自我評鑑的理論基礎。最後，引述學者對學校實施自我評鑑的批判與評論相關研究，以為借鏡。

第一節 學校自我評鑑的基本概念

本節首先介紹學校自我評鑑的緣起，接續討論學校自我評鑑的意義、特質與功能，最後提出學者對其之批判，以更深入了解學校自我評鑑的概念。

壹、學校自我評鑑的緣起

由於國家對教育的投資日益增加，促使父母與社會日益重視學校的績效責任，使得當代的教育系統提高對學校效率與品質的要求。今日社會大眾會對學校效率與學校改善的關注會增長如此快速，就是對這些趨勢的回應（Teddlie & Reynolds, 2000）。然而，在充滿不確定性的情況下，為了能更有效率地達成教育目的，學校效率運動乃積極尋找適切與可信的方法，以有效測量教育成果與學校品質。另外，許多研究證明學校改善是相當取決於其所處的脈絡

（Schildkamp & Visscher, 2009），因為學校教師最清楚他們特殊的學校脈絡，也最有立場說出他們想要改善哪一個領域，然後設法完成這些改善。從這個角度來看，學校自我評鑑系統的價值自然顯現。它能夠徹底地監測學校，並及時地提供高品質的學校績效回饋，作為學校改善的基礎（Coe & Visscher, 2002）。

不過，傳統的觀念卻把學校的品質保證視為是政府的責任，因而導致政府制定了以外部評鑑為主的學校評鑑系統。這些以學校視導（school inspection）形式出現的外部評鑑，似乎總是享有一個有點離奇的存在（Vanhoof & Petegem, 2007）。每個人都接受外部評鑑的價值，但是它的執行方式卻總是遭受到嚴厲的批評（Nevo, 2001）。此外，在 1990 年代以後，一方面決策者開始領悟「規則」會阻礙學校決策能力的發揮，另一方面也為了回應有關地方分權與學校自主的趨勢，評鑑方法乃允許更多的參與和自我導向的評鑑（McNamara & O'Hara, 2005）。許多歐洲國家的學校，包括英國、荷蘭和比利時開始擁有更多的自主權，學校自我評鑑也從此更為大眾所注意（Plowright, 2007）。

政府角色的後撤，使得學校在制定與執行政策上日益自主，相對的，學校也必須評鑑自己的教育品質，並提出它們自己的改善計畫（Vanhoof & Petegem, 2007）。最早把學校自我評鑑列入國家教育政策的國家是英國與澳洲的維多利亞省。在 1990 年代，英國與澳洲維多利亞省以設置品質保證機制，作為改革其教育系統的途徑。英國設置教育標準辦公室（Office for Standards in Education）來監督學校品質保證。雖經歷幾次修改，但修改的視察架構至今仍被使用。這表示 Ofsted 的設置彰顯出學校自我評鑑的採用是教育品質保證的重要里程碑。另一個重要里程碑是澳洲維多利亞省的教育改革。名為「學校的未來」的教育改革是以過去自我管理學校的相關研究為基礎，主要特色是設置審查辦公室（Office of Review），作為監督品質保證機制的機構。

除了上述績效責任與權力下放是學校自我評鑑興起之因外，Scheerens（2002）認為教育評鑑方法論的擴展和「學校效能」與「學校改善」的概念化及研究，亦是學校自我評鑑肇始之因。近來在方案評鑑有了一個新趨勢，就是評鑑者與實踐者之間的關係起了變化。傳統上兩者間保持一定距離的關係，如今已改為強調實踐者的參與，而評鑑者則轉為扮演顧問之角色。評鑑者與實踐者同時關心評鑑的客觀性，特別是在一些比較不具威脅性的情境進行評鑑時更是如此。參與、評估、監測與評鑑結果的利用都成為學校自我評鑑的重要構成要素。在此趨勢下，學校自我評鑑乃順勢因應而生。除此之外，在檢閱有關學校效能研究的成果時，可以發現評鑑在這類研究中發揮了重要功能，一些研究亦指出評鑑與學生成績具有正相關（Scheerens & Bosker, 1997）。在學校改善方面，學校自我評鑑一直被認為是激發改革與創新的手段之一。投身於學校效能與學校改善領域的歐洲學者，也越來越肯定評鑑活動在學校層級的重要性，促成學者認定學校效能與學校改善為是有助於增加學校應用自我評鑑的因素之一。

隨著全球重視「績效責任」與「品質保證」的潮流影響下，我國教育部（2001）在 2001 年公布的大學教育政策白皮書建議應加強大學的自我評鑑機制。2005 修正公布的大學法亦明定「大學應定期對教學、研究、服務、輔導、校務行政及學生參與等事項進行自我評鑑，其評鑑規定，由各大學訂之」。在中小學方面，雖未直接提及自我評鑑，卻也在 2001 實施之九年一貫課程總綱裡，提到中小學應負責課程與教學的評鑑，並進行學習評鑑。誠如潘慧玲（2005）所言，將評鑑納為內建機制，可以讓組織文化重視評鑑的價值，並透過持續使用評鑑來改善組織的運作，以達成組織永續發展之目標。在倡導學校本位管理之際，學校自我評鑑的實施才有可能落實學校的自主自律與績效責任。

貳、學校自我評鑑的意義與特性

一、學校自我評鑑的意義

學校自我評鑑具有協助學校發現問題與監控改善計畫的功能，可以提供學校有關學校效能過程變項的資訊，學校則利用這些資料改善教師的教學與學生的成績（Webb, Vulliamy, Häkkinen & Hämäläinen, 1998）。因此，學校利害關係人對於學校自我評鑑應有所了解，才能發揮學校自我評鑑的功能。在進入學校自我評鑑討論之前，先說明內部評鑑與外部評鑑的概念，將有助於學校自我評鑑概念的釐清。

Scheerens (2002, pp.39-42) 曾對教育評鑑、學校評鑑與學校自我評鑑下過定義。首先，他兼顧系統性探究、判斷與適用於教育評鑑決策環境等三類要素，把教育評鑑定義為「為了支持決策與學習，在有系統蒐集資訊的基礎上，評定教育物體（object）的價值」。在定義學校評鑑時，Scheerens 只把對教育評鑑定義中的「教育物體」換成是「學校」。不過，他繼續根據評鑑中四類主要行動者的來源，區分內部評鑑與外部評鑑（如表 2.1）：

表 2.1 內部評鑑與外部評鑑的區分

評鑑類型	行動者來源			
	發起者	資料提供者	評鑑者	結果使用者
外部評鑑	外部人員	內部人員	外部人員	外部人員
內部評鑑	內部人員	內部人員	內部人員	內部人員
內部評鑑	內部人員	內部人員	內部人員	外部人員
內部評鑑	內部人員	內部人員	外部人員	內部人員

資料來源：Scheerens, J. (2002).

Scheerens 根據前述的評鑑行動者的來源與學校自我評鑑的性質，將學校自我評鑑歸類於學校的內部評鑑。換言之，學校自我評鑑的發起者與資料提供者須為校內之人，評鑑者與結果使用者可為校外人員，唯不能同時為校外人員。

郭昭佑（2007）根據評鑑動力源與評鑑者兩個向度來定義學校自我評鑑的意涵。其認為狹義的學校自我評鑑應是內部評鑑者基於內部評鑑動力源所為之的評鑑行為。廣義的學校自我評鑑可以僅以動力源或評鑑者來定義。換言之，只要動力源來自於學校內部，或是評鑑者屬於學校內部人員即屬學校自我評鑑。

本研究參考上述二位學者之主張，採取較寬廣的界定，將學校自我評鑑歸類於學校的內部

評鑑，並根據評鑑的四類主要行動者來源界定學校自我評鑑的內部評鑑特性（如表 2.2）。易言之，學校自我評鑑的發起者可為校內之人或校外人士，資料提供者須為校內之人，評鑑者與結果使用者可為校內人員或校外人員，唯不能同時為校外人員。清楚這些概念，就可以開始說明學校自我評鑑的意義，茲先列舉一些學者對學校自我評鑑意義的界定，然後再作歸納。

表 2.2 學校自我評鑑的行動者來源

評鑑類型	行動者來源			
	發起者	資料提供者	評鑑者	結果使用者
	內／外部人員	內部人員	內部人員	內部人員
學校自我評鑑	內／外部人員	內部人員	內部人員	外部人員
	內／外部人員	內部人員	外部人員	內部人員

資料來源：作者自擬

Barber（引自 Demetriou & Kyriakides, 2012, p150）認為一個成功組織的特質是不斷地尋求改善，而有效的自我評鑑是改善的關鍵。它描述學校自我評鑑是永不停止地尋找學校目的感、行為、人際關係與教室表現的跡象。

Devos（1998）主張學校自我評鑑應該視為是一個由學校發起的過程，目的是蒐集有關學校運作的系統資訊、分析與判斷這個有關學校教育品質的資訊，並且提供建議。

Meuret 和 Morlaix（2003）認為學校自我評鑑是由部分或全部的學校利害關係人（包括管理者、教師、學生和家長）所執行的一個過程。它與由外部機構所發動對學校進行判斷的外部評鑑成對比。

MacBeath（2005）界定自我評鑑是一個系統的、透明的對實務進行反省的過程，並以改善學生、專家與組織學習為目的。

Van Petegem（2005）認為在概念上，學校自我評鑑是一項大部分由學校所發起的行動過程。在行動過程中，適當的參與者描述與評鑑學校的運作，以在學校整體發展脈絡中做決定或主動採取有關學校發展的行動。

Literacy 和 Numeracy（引自 Ryan & Telfer, 2011, p173）認為學校自我評鑑是學校合作執行的一個過程。在這個過程中，成員系統地蒐集與分析證據，以改善學校的表現。

Plowright（2008）把學校自我評鑑看成是一個所有利害關係人團體所推行之具有系統結構，以證據為本的方法，以持續監控與定期檢閱學校的進展與可論證的成果。這些行動旨在促

成學校的戰略努力，以提高標準，並且有助於學校的改善。

綜合上述專家學者所述，可歸納定義如下：學校自我評鑑是學校主動發起或回應上級要求，由相關利害關係人共同合作，採取證據為本的取向，利用適當的工具，對學校實務進行反省，並根據評鑑結果，學校利害關係人齊力構思行動策略，以求學校不斷改善組織品質及教與學的過程。從這項定義中可以歸結下列五項重點：

- (一) 評鑑的發起者可由學校主動發起或回應上級要求。
- (二) 評鑑的主體是學校利害關係人：執行學校自我評鑑的人員包括學生、教師、家長、學校管理人員與其他社區人士。雖然不是硬性規定須納入所有的利害關係人，但是若能納入，則可以更有效發揮自我評鑑的功能。
- (三) 評鑑的過程強調合作反省與共同行動：學校自我評鑑為了達成其目標，相當重視利害關係人能合作進行反省，找出學校之缺失，並透過資料的蒐集與分析，構思行動方案，最後採取共同的行動，以追求學校的持續進步。
- (四) 評鑑工具的選擇具有差異性：學校自我評鑑的對象包括學生、教室、行政處室與整體學校，應針對不同的對象選擇適宜的工具。選擇的標準包括經濟性、資訊性、形成性、適應性與自得性 (MacBeath, 2006)。
- (五) 評鑑的目標是追求改善：學校自我評鑑是一個目的導向的過程，其目的是根據評鑑結果構思策略，以改善組織的品質和改善教與學。

二、學校自我評鑑的特性

評鑑不應視為是一種懲罰，一種麻煩、浪費時間的事，而是好的教學、有意義的學習、有效的領導和證據為本管理之基本與不可或缺的要素 (Jakobsen, MacBeath & Meuret, 2003)。它沒有開始，也沒有結束，因為它總是不斷地成長與改進。學校的任務是持續地設法讓它變得更好、更有系統、更以反思與證據為基礎 (Jakobsen, MacBeath & Meuret, 2003)。學校自我評鑑是建立在組織可以學習的假設上，而不只是個體。換言之，組織像個體一樣，兼具主動與被動特質：它們失去並獲得能量，以及他們取得和學習智慧 (MacBeath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 2000)。綜合多位學者的看法，可以歸結出以下自我評鑑所具有的特性：

- (一) 自我評鑑的理論基礎是學校效能研究

在 Kyriakides, Creemers, Antoniou 和 Demetriou, (2010) 等人所做的後設分析顯示，學校效能研究是自我評鑑的基礎。Hulley 和 Dier (2005) 分析過去三十年的學校效能研究，發現研究結果一再證明學校能夠控制足夠的變項，以確保所有學生的學習和學校功能能夠運作良好。

Scheerens 與 Boske (1997) 回顧 1997 年以前有關教學與學校效能的研究文獻後，提出學校效能的整合模式。作者在模式中把會影響學校效能的因素分為二類：學校層級與教室層級。前者包括成就導向政策的程度、共識與教師合作計畫、學校課程品質、與有秩序的氣氛；後者包括時間與任務、學習的機會與增強。隨後，Marzano (2003) 也認為過去三十五年的學校效能研究對學校提升學生成就的助益非常明顯。Marzano 本人也發展一個類似於前者的分類系統，不過更重要的是他主張若能確認影響學生成就的關鍵因素，學校就有能力確保學生的學習和成就。這個結論點出了學校自我評鑑可以作為促進學校發展，提升學生成就的途徑。Scheerens 與 Boske (1997) 在更早之時已提出學校自我評鑑是學校效能調查的一項重要元素，特別當學生監測系統是整個學校自我評鑑的一部分時，學校層級「過程 - 輸出」關聯的分析就格外引人注意。Scheerens 與 Boske (1997, p321) 說：

「學校自我評鑑與回答效能導向研究問題之間存在著一種循環的依賴。第一，學校自我評鑑工具是根據學校效能的知識庫而發展；其次，藉由學校自我評鑑工具所蒐集的資訊能夠用來助長這個知識庫，成為實際應用的副產品，這是最重要的。」

從以上所述可知，學校實施學校自我評鑑是邁向有能效學校的重要過程。它可以幫助學校確定優勢與缺點，也讓學校得以根據評鑑結果，擬定改善策略，促成進一步的發展，讓學校成為適當的改革之地。同樣的，學校效能研究使學校自我評鑑在評鑑內容與標準上有了根據。學校自我評鑑與學校效能之間相輔相成的關係相當明顯。

(二) 自我評鑑的目的是為了學校改善

關於實施學校自我評鑑的目的，是改善學校或是績效責任，不同的學者有不同的看法。有些學者認為學校自我評鑑的目的純粹是為了改善學校 (Nevo, 2001; Devos & Verhoeven, 2003; MacBeath, 2005; Vanhoof & Van Petegem, 2007; McNamara & O'Hara, 2005; Ryan & Telfer, 2011)；一些學者則認為學校自我評鑑可以同時兼顧改善學校與績效責任的雙重目的 (Leung, 2005; Plowright, 2007)。然而就如同 Earley (1996) 很早就對於「評鑑可以讓績效責任與學校改善的雙重目的舒適地並肩而坐」(p.11) 提出質疑一樣，研究者亦抱持懷疑的態度。要學校自我評鑑扮演判斷績效責任的角色，是一件相當困難的事。因為學校自我評鑑一冠上績效責任的大帽，就很難真實地實施，大眾對於評鑑結果的客觀性也難有高度的信任。其實有關研究已證明學校的改善相當程度取決於脈絡的 (Schildkamp & Visscher, 2009)，而教師最清楚其所處學校的

特殊脈絡，也最有立場決定學校需要改善哪一個領域，然後設法完成這些改善工作。學校的外部審核或許可以兼顧總結性與形成性目的，但是自我評鑑基本上必須是關心學校的發展，以改善學校為目的（Vanhood & Van Petegem, 2007）。自我評鑑能夠徹底監測學校，並及時提供高品質的回饋，作為學校改善的基礎（Coe & Visscher, 2002）。內在動機是建立健全自我評鑑過程的必要條件。來自學校外部的強大壓力無法使自我評鑑真實的發生，反而使自我評鑑的結果與學校實際的運作情形相去甚遠，也無法適用學校改善或績效責任的目的。從這個觀點看，自我評鑑並不是一個為實施總結性評鑑而進行資料蒐集的好方法，因而無須再擔負起績效責任的重責大任。

（三）自我評鑑彰顯自我反省與學習的價值

許多組織理論家主張人類是自然的學習者，能透過經驗進行學習。例如教師為了發展有效教學的必要技能，他會評鑑他所用的方法中，何者是有效的，何者是無效的。因此，所有參與學校自我評鑑的成員應該能夠反省自己的實踐，評鑑自己的行動，並從評鑑結果中學習。這也是說，人們應該被看成是反省的實踐者（Schon, 1983），具有從事持續學習的能力與意向（Fullan & Hargreaves, 1992）。換言之，自我評鑑是一個持續反省的過程，內隱在人類的思考和工作討論之中。它是教師藉由外顯化其所掌握的教室生活資料來建構知識的過程。這是一種典範轉移，從被動的、服從的角色轉變為主動的角色。易言之，教師是自我評鑑的主要行動者，負責其個人與集體的專業發展。然而，大部分的學校文化所重視的是行動的利益，而不是反省的價值，並且大部分教師也都認為評鑑帶有社會控制的威脅。因此，學校應該更開放地運作，而且願意批判地反省學校的運作。這樣的學校情境有助於形成教師的動力感，以推動教師與校長持續地聚焦於學習，讓實踐變得更明確，也透過討論而獲得精進。除了重視個人的學習以外，自我評鑑也強調團體和組織能夠從事學習（MacBeath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 1999）。團體或組織的學習乃透過其所屬成員持續地共同學習，改善個人的心智模式、專業知能與系統思考的能力，持續進行知識的分享與創造，形成團體或組織的集體智慧（吳清山，2007）。MacBeath, Schratz, Meuret & Jakobsen（1999）更進一步指出，想要把學校變得更聰明、更有智慧，工具的使用是不可少的。特別是使用評鑑工具，學校成員將會修正他們的話語，記錄他們的想法，並尋找能夠支持他們理念的證據，這就是學習。

（四）自我評鑑是一個過程，不是一次性活動

在教育的品質保證脈絡下，評鑑被期待能在極端複雜的過程裡，提出令人嘆服的先知卓見。但是若指望一次的評鑑就能達成此目的，也太不實際了。有效的評鑑是一個分析、描述、

結果討論和與增補資料對抗的過程 (Nevo, 2001)。這個過程不可能在一次性的評鑑行動中得到落實。特別是自我評鑑必須強調過程，若把自我評鑑作為一次性學校審核 (school audit) 的準備，將忽略自我評鑑過程相關的特性 (Watling & Arlow, 2002)。自我評鑑的結果雖會以報告的形式呈現，不過這只是暫時性的結果，報告本身很少具有真正的意義，根據結果報告而擬定的後續改善行動才是最重要的事情 (Vanhoof, J. & Van Petegem, P., 2007)。社會心理學家亦指出改革的管理不是技術效率的問題 – 以最有效率的方式引進改革，而是一種從組織內部產生改革的價值承諾。這種價值也是代表一種事情沒有「夠好」(good enough) 的做事心態，不論過程或結果，都持續追求改善 (Gray & Wilcox, 1995)。總而言之，有效的自我評鑑是一個分析發現、呈現發現與討論發現的過程。這個過程無法在一個單一的評鑑行動中完成。若把自我評鑑看成是一次性學校審核的準備工作，乃犯了忽視「自我評鑑是一個過程」的錯誤。自我評鑑的重點必須在於過程。雖然這個過程也會產生成品 (如報告) 作為一個暫時的結果，不過這份報告本身幾乎是沒有甚麼真實意義，根據該報告籌備日後的自我評鑑與後續行動更為重要。

(五) 自我評鑑應由學校決定主題

執行自我評鑑的原因，不同於實施學校視導的理由，因而造成學校自我評鑑與外部視導會有不同的焦點，故用於學校外部視導的參考架構未必是適用於學校自我評鑑的好架構。鑒於學校實施自我評鑑常是政府規定的結果，因而自我評鑑主題的選擇就非常重要的。Scheerens

(2004) 認為只有當學校自我評鑑的所有參與者都認為評鑑主題是真正重要時，自我評鑑所需要的對話才會開始運作。換言之，學校必須擁有評鑑主題的選擇權。對於這些主題，參與評鑑者不是親自涉入，就是擁有相關的專業知識。因此，評鑑主題的選擇必須留給學校決定

(Vanhoof & Van Petegem, 2007)。如果政府強加外部的觀點，那麼就會產生學校只是為了遵守法規而執行自我評鑑，而不是因為內在的動機去做這些事，或是因為學校內部品質保證的需求才這麼做 (Kyriakides & Campbell, 2004)。

(六) 政策有效性是自我評鑑的基礎

執行自我評鑑不僅需要學校具備專門的自我評鑑技術，也需要有夠水準的政策有效性 (policy effectiveness) (Vanhoof & Van Petegem, 2007)。政府期待學校有高品質的自我評鑑，就不能忽視教師的專業發展和實施評鑑所需要的支持。這些支持應該就近提供，讓學校容易取得。另外，也應發展所需的後設評鑑工具，以確認學校實施自我評鑑的優點與缺點。

總而言之，學校自我評鑑應該是起於自發，以改善學校為目的。為了維繫學校的內在動機，評鑑主題的確定、組織的建構與方法的選擇應充分尊重學校的自主性，讓學校能根據各自

的需求與特性，建立學校自我評鑑機制，融入學校日常運作中，成為學校生活過程的一部分，而不是臨時外加的一個活動。政府的任務就只是提供學校所需的支持與教師所要的專業發展，再加上了解學校實施情況而已。學校自我評鑑倡導者應把評鑑參與者看成是反省實踐者，具有從事學習的能力與動機，學校也是個能學習的組織，透過人與人之間、人與物之間的互動而獲得智慧。為了讓學校成員對自我評鑑具有承諾，實施自我評鑑應從學校角度確認需求的內容與優先順序，而不是順從外部機構所作的判定。自我評鑑結果的利用不同於外部審核報告的利用。自我評鑑是追求學校持續的改善，因而它的結果並非用來論斷優劣的最終成果，而是作為後續改善行動擬定的根據。

參、學校自我評鑑的功能

雖然自我評鑑可以做為外部學校審核 (school audit) 的良好基礎，不過自我評鑑並不適合作為一個總結性評鑑的方法 (引自 Vanhoof & Van Petegem, 2007)。做為學校的形成性評鑑與內部評鑑 (Nevo, 2001)，它的主要功能不是在服務決策與績效責任，而是在於促成學校的改善與發展。綜合專家學者的見解，學校自我評鑑具有以下形成性的功能：

一、激發學校改善的動力

學校自我評鑑是一個促成改善計畫與執行改善計畫的催化劑。它讓學校能夠更加了解自己，並且找出可以發揮改革與改善功效的策略 (Ryan & Telfer, 2011)。Schildkamp, Visscher 和 Luyten (2009) 在荷蘭執行自我評鑑的利用與成效的縱貫研究，提供有關學校實施自我評鑑的建議。該研究指出參與學校的教師與校長均表示，「學校自我評鑑的使用，對諮詢、學校功能與品質、專業發展、成就導向與教師在教室使用的教學方法越來越有影響」。換言之，就長期而言，學校自我評鑑是激發學校推動改善的最好方法。

二、改善學校教與學

學校自我評鑑藉由改善教師的教學效率與學生學習，促成學校的改善 (MacGilchrist, 2004)。學校自我評鑑可以增進教師對學生學習風格的敏感度 (Gray, Hopkins, Reynolds, Wilcox, Farrell & Jesson, 1999)，有助於改善教學策略 (MacBeath, 2000)，並利於課程準備與組織 (Harris, 2002)。易言之，學校自我評鑑已成為教師了解自我教學優劣的客觀工具 (Nevo, 1995)。過去三十年執行的有效學校研究 (effective schools research) 也證明，學校實際上可以控制足夠的變項，以確保所有的學生能夠進行有效的學習，讓學校可以運作良好 (引自 Ryan & Telfer, 2011)。

三、引導學校自我管理

學校自我評鑑有助於把學校改造成為一所自我管理的學校 (Caldwell & Spinks, 1992)，讓學校行政人員可藉此評鑑學校的教學品質和不同班級、不同部門的效率，以追求學校的卓越 (MacBeath, 2004)。學校領導者亦可以透過學校自我評鑑，展示堅定的與重大的行動計畫 (引自 Plowright, 2007)，採取參與式的決定模式 (Mortimore, 1998)，也更能授權 (Hopkins, 2001) 與激勵教師 (MacGilchrist, 2004)。

四、激勵教師專業學習

自我評鑑可以透過提升教師的能力，點燃學校改善的火花。學校的任何改革都必須透過教師來實踐，教師無疑是學校最重要的資產。教師的能力若能提升，將有益於學校的改善。另外，藉著學校自我評鑑的過程，學校利害關係人，包括教師、家長與學生能迫使校長接受系統化專業學習 (MacBeath, Schratz, Meuret & Jackobsen, 2000) 和學校本位教師發展 (MacGilchrist, 2004) 的重要性。利害關係人的要求可以確保學校持續的更新與永續發展 (Hopkins, 2001)。

五、精緻學校課程實施

學校自我評鑑可以透過二個途徑改善學校課程的實施：首先，學校自我評鑑能協助教師與校長評估所使用教材的品質，選擇最符合學生需求的高品質教材。其次，學校自我評鑑是任何想要發展自己的教材或調整教材，以符合學校特殊需求的不可或缺的部分 (Nevo, 1995)。透過實施學校本位評鑑所獲得的結果，教師與校長能夠了解需要什麼資源，並確保學校課程獲得適當的實施，以及審查文件與可用的資料 (Nevo, 1995)。

六、強化教師專業互動

學校自我評鑑可以透過建構同事間專業與互動的關係，促成學校的改善。(Hoy, Bayne-Jardine & Wood, 2000)。隨著學校自我評鑑的引進，學校行政人員會理解在學校內與學校間發展具結合力之專業關係的重要性，因而改善了學校文化、人際關係，並增進教師之間的密集互動 (Hopkins, 2001)。學校行政人員也可以藉著學校自我評鑑壓制教師與學生之間的微觀政治，以維持教師的士氣，創造合作與聯合領導的機會 (Hoy, Bayne-Jardine & Wood, 2000)，並建立願景 (Nevo, 1995)。

七、提升教師成就水準

學校自我評鑑可以激勵教師提高對成就的期望，因而促成學校的改善。當教師參與學校自我評鑑的過程，他就等於加入品質改善的循環圈－計畫、執行、檢核、行動。如果教師能進一步參與學校本位績效指標的草擬，他們就會有更大的成就感 (Hoy, Bayne-Jardine, & Wood,

2000)。他們也更願意為學校的發展、家長的滿意、督學的評價與學校畢業生的成就負起更多責任 (Nevo, 1995)。

上述自我評鑑所具有的功能，正是許多國家推動學校自我評鑑政策的理由。對本研究而言，上述學校自我評鑑功能的整理，除了有助於研究者了解學校自我評鑑對學校改善所具有的功效之外，亦有助於研究者解釋未來研究參與者所表達自我評鑑具有改善學校功能的背後理由。

肆、學校自我評鑑的類型

Scheerens、van Amelsvoort 和 Donoughue (1999) 在分析四個歐洲國家學校評鑑的組織與政治脈絡時發現，這些國家的學校自我評鑑可以區分成五個類型，愈是後面的類型，展現出與外部績效責任取向結合的程度也就愈高：

- 一、量身打造的個別學校自我評鑑。
- 二、自我評鑑是包含許多學校參與之改善方案的一部分（評鑑可能具有評估學校整體改善計畫成效的附加目的）。
- 三、明確地以提供外部顧客資訊為目的，以及將資訊用於學校改善歷程的學校自我評鑑。
- 四、學校自我評鑑適用於內部與外部目的，並接受視導團後設評鑑的管制。
- 五、學校自我評鑑是國家或地區評鑑的副產品，評鑑結果回饋給個別學校。

表 2.3 學校自我評鑑運作類型

	自辦評鑑	自主性自我評鑑	因應性自我評鑑	配合性自我評鑑
外部評鑑機構介入程度	無	低（僅做審核）	中	高
內部品質管制成熟度	高	高	中	低
自發性動機	強	強~中	中~弱	弱
主導者	大學校院	大學校院	評鑑機構	政府或評鑑機構
功能與目的	自我管理、自我改進	自我管理、提供訪評參考	自我管理、提供訪評參考	提供訪評參考
學校主體性	強	強	強~中	弱
訂實施計畫	自訂	自訂	依循評鑑機構	依循評鑑機構
訂評鑑指標	需要]	需要	視需要而定	不需要
內部成員參與度	全員參與	全員參與	視需要參與	視需要參與
資料信效度	重視	重視	重視	未重視
結果運用	內部改善提升	內部改善提升、符應辦學承諾	內部改善提升、外部績效責任	外部績效責任與行政獎懲
執行方式	定期、持續性	定期、持續性	定期、間斷性	定期、間斷性

資料來源：池俊吉（2013）。

池俊吉（2013）曾以外部評鑑介入程度、評鑑動機、評鑑主導者、功能與目的等學者提及的要項，並配合學校主體性、訂實施計畫、訂評鑑指標、內部成員參與度、資料信效度、內部

品質管制成熟度、評鑑結果運用、執行方式及實例等項目，將大學自我評鑑運作類型區分為自辦評鑑、自主性自我評鑑、因應性自我評鑑與配合性自我評鑑四類，詳如表 2.3。

從二位學者對於學校自我評鑑的分類結果來看，其對自我評鑑採取較為寬鬆的定義。從 Scheerens、van Amelsvoort 和 Donoughue 的五項分類與表 2.1 可以看出，現階段在國民小學所實施的自我評鑑只能歸類為「外部評鑑的副產品」和配合性自我評鑑。因為所有規畫都來自於外部評鑑機構，學校只是配合辦理，自主性甚低。雖然池俊吉認為其所區分之四種自我評鑑類型並無優劣之分，而應關注在其運用的目的為何。唯根據先前多位學者對於自我評鑑意義與特性的描述可知，只有量身打造的自辦評鑑，或是自主性自我評鑑才能算是真正的學校自我評鑑。

第二節 學校自我評鑑的實施

經由前述對學校自我評鑑的探討，了解學校自我評鑑的基本概念後，對於學校自我評鑑實施實務的探究亦不可或缺。本節將先說明實施流程，接著探討實施學校自我評鑑的幾項原則與構成實施困境的因素，最後提出具體實施方案以供參考。

壹、學校自我評鑑的實施流程

一些學者認為良好的學校自我評鑑奠基於有系統的學校評鑑流程（許繼籐，1995；Kells, 1988）。本段先介紹 Kells 的有校自我評鑑過程、愛爾蘭學校自我評鑑流程與脈絡特定的學校自我評鑑流程，再分析三種流程的異同。

一、Kells 的有效自我評鑑流程

Kells, H.R.（王保進譯，2002, pp.59-60）在其著作《Self-study process：A guild for postsecondary and similar service-oriented institutions and programs》指出有效的自我評鑑過程之流程如下：

（一）準備與設計過程：

準備與設計過程是自我評鑑的前置活動，影響後續步驟地進行甚鉅。此階段重要的工作包括建立必要的條件（領導、技術性專業知識、必要資源、內在動機、機構的需求）與設計評鑑過程（選擇目標與特定焦點、決定評鑑範圍與深度、選擇適當的評鑑活動、安排活動順序與執行時間表、決定組織成員參與評鑑的程度）。

（二）組織評鑑過程：

此階段的重點在於組織自我評鑑的工作小組，並確定評鑑工作相關事宜。主要工作包括組

成工作小組、界定任務與角色、建立指引評鑑的方法、遴選、安置及訓練人員、確保所需資源、建立協調與溝通機制。

（三）執行評鑑過程：

此階段的主要工作包括蒐集事實和意見並進行調查、依據外部機構所訂目標或專業規範，對意圖、輸入、環境、學程、過程與結果進行評鑑。

（四）討論評鑑結果並準備自我評鑑報告：

撰寫自我評鑑報告是一個重要的自省過程。撰寫之前，可先就前三階段自我評鑑的結果進行討論。為使評鑑報告更為完整，可邀請專家參與討論。

（五）辦理外部同儕訪視：

辦理外部評鑑的目的是在彌補自我評鑑本質上可能的缺失，希望能達成相輔相成的效果。實施方式可依實際需求，透過內部協商決定。

（六）做決定：

此階段工作小組必須對實施結果做出改進的具體決定，並規畫後續追蹤的活動。另外，也必須改善自我管制相關的資訊與基礎結構，讓自我評鑑成為一個具有回饋機制，不斷循環的動態歷程。

二、愛爾蘭學校自我評鑑流程

在愛爾蘭教育與技能部（2016）所公布的《學校自我評鑑指導方針 2016 - 2020》。針對其所推行的學校自我評鑑的實施流程做了說明。該方針認為自我評鑑的歷程是反覆的（*iterative*）。這種反覆的歷程促成了分析的重複循環，或是回到整個循環過程的前一個階段。該方針所主張的循環架構（如圖 2.1），強調六個步驟的學校自我評鑑歷程。此架構支持教師檢核、分析、解釋學生學習證據所需專業知能的建構，並採取行動改善結果。

架構的前三個步驟描述歷程的調查階段。這個調查階段可以發生在四年循環的第一年期間，也可以用來界定範圍和發展改善計畫，以及為實施作準備。學校自我評鑑的歷程是從確認焦點領域和探索學校脈絡開始，接著蒐集被挑選領域的證據，之後，分析證據並判斷學校的優點與須改善的領域。下一步的目的是要讓學校能夠保存評鑑紀錄與描述改善行動。這一部發生在調查階段期間或末了，所產生的自我評鑑報告與改善計畫與學校社群分享。最後，改善計畫在為期三年的期限內付之實施，並加以監測與評鑑，直到實踐獲得嵌入，學校又展開另一個循環，不是聚焦於一個新的領域，就是回到同一個領域做更進一步、更深入的改善。茲將流程的六個步驟說明如後。

（一）確認焦點：

學校社群成員需要找出他們希望進行調查的課程領域或有關教與學的事務。這項工作奠基在成員對其所處脈絡的理解，以及他們認為學校可以探索改善的可能性。

（二）蒐集證據：

一旦確認了自我評鑑的焦點，學校就可以開始蒐集相關資料。資料的蒐集應該兼顧各個來源。需要蒐集什麼類型的資料或證據，全視學校評鑑的焦點而定。蒐集的資料或證據應該是可處理的、有用的，而且聚焦，蒐集太多資訊反而可能會破會這些重要的考慮因素。教師的專業反思與對話有助於

（三）分析與判斷：

學校應對其所發現的優點感到慶賀，也應接受列入優先改善的領域。為求客觀，學校應該利用實踐描述來判斷品質。這些描述可協助學校實踐的品質。

（四）撰寫、分享自我評鑑報告與改善計畫：

學校應該保存其自我評鑑的紀錄與改善計畫，並與學校社群分享評鑑的結果與改善計畫。學校自我評鑑報告與改善計畫應該是一個單一的文件，長度不超過三頁，而且應該每年一次完成。

（五）實施改善計畫：

這個步驟是整個歷程中最具關鍵性的。只有改善計畫付之實施，學校的缺失才能獲得改善。所有學校相關人員應該共享行動所有權，這些行動應該成為正常教與學過程的一部分。

（六）監測行動與評鑑影響：

為了了解行動所產生的影響，必須對行動加以監測。全體教師在監測行動上所扮演的角色是重要的。

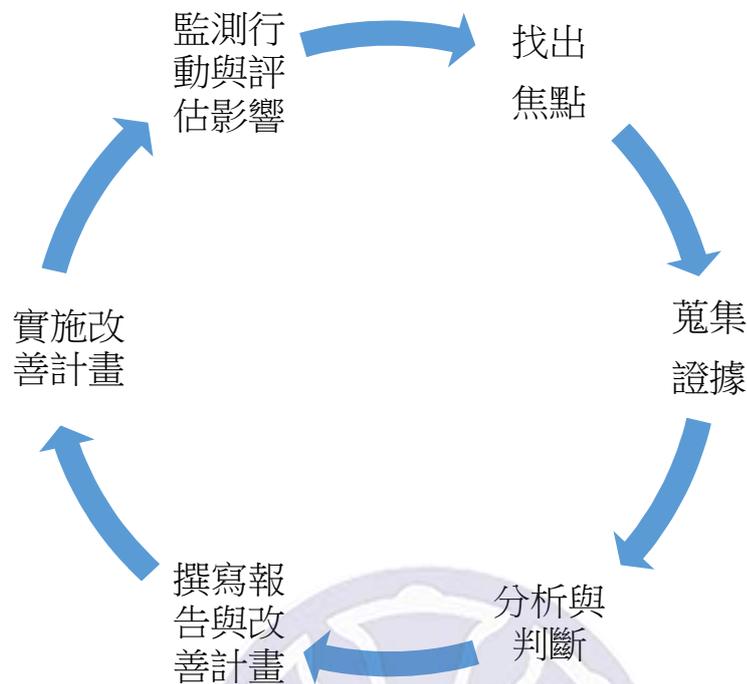


圖 2.1 學校自我評鑑流程

資料來源：The Inspectorate of Department of Education and Science(2016).

三、脈絡特定的學校自我評鑑流程 (Towards context-specific school self-evaluation for school improvement)

Chapman 和 Sammons (2013) 主張在自我評鑑架構、結構與過程的發展過程中，脈絡扮演一個重要的角色，因此發展自我評鑑時必須仔細了解整個學校系統與個別教室的脈絡。建構一個架構，可能比設計單一計劃或介入，更能適應學校自我評鑑的高度差異性。如同協作網絡的架構一樣，自我評鑑架構不僅需要對脈絡與文化具有敏感度，也需要聚焦於能力發展，促成參與自我評鑑過程相關人員之間的有意義對話，生成與驗證新知識和鼓勵參與，以建立參與者間的信賴關係。這個架構包括四個連接的要素，每個要素都有其自己的一套思考議題（如圖 2.2），茲簡述如下（Chapman, 2008, pp415-417）：

（一）脈絡分析：

本架構受行動調查法（action inquiry approach）的支持，包括網絡活動家（network activist）分析其所處的脈絡，以確認學校層級與網絡層級的不同特徵與重要議題、判斷需要什麼進一步的證據，以獲得更深的理解。

（二）同意目的：

蒐集了最佳的可用資料，活動家就可以逐漸了解脈絡並開始同意目的。包括對重要脈絡特

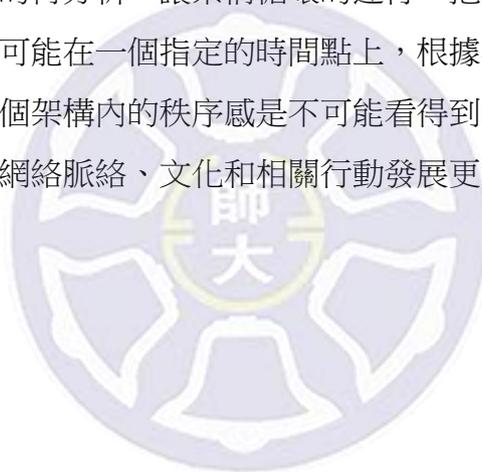
徵獲得共識、確認與同意優先事項及參與、納入與動員關鍵活動家以外的其他人員。同意目的可以提供機會來討論評鑑範圍與協議，並開始建立活動家之間的信任關係。這時候也是網絡希望商訂焦點與建立明確方向的時間點。

（三）利用可用的專業知識：

利用可用的專業知識需先確認與優先行動有關的專業知識在網絡的哪個位置，並動員網絡四周的重要利害關係人，促成知識與最佳實務的分享。再者，此要素也包含查明欠缺什麼專業知識，以及如何最佳地找出與吸收外部專業知識。

（四）採取行動：

採取行動涉及使用高槓桿的改善策略。作法是藉著發展最有效率的轉移知識與生產知識的過程與結構，來利用內部與外部專業知識，讓效果最大化。整個過程中最重要部分是監測行動的影響。此項行動將引發脈絡的再分析，讓架構循環的運行。把這個架構看成是一個直線的模式是過度簡化。實際上，網絡可能在一個指定的時間點上，根據其組成者個別的節奏，進行橫跨數個領域的運作。因此，這個架構內的秩序感是不可能看得到的。我們只能想像參與的活動家利用這個架構，對其所在的網絡脈絡、文化和相關行動發展更深的了解，也因而提高有效聯網的能力。



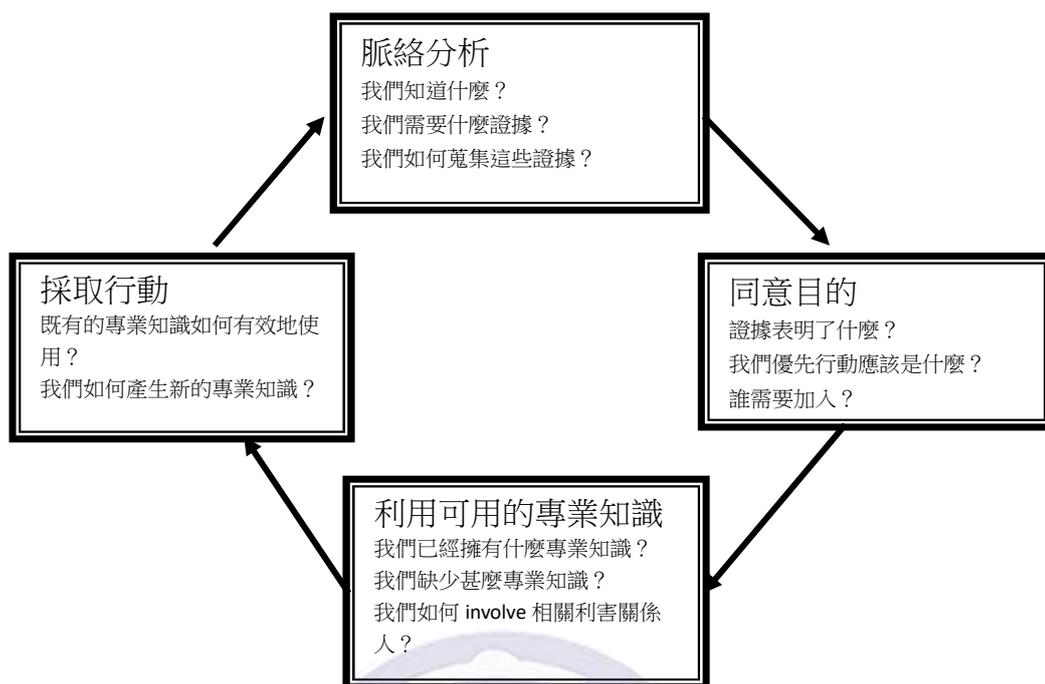


圖 2.2 脈絡特定的學校自我評鑑流程

資料來源：引自 Chapman, C.(2008).

上述三種有關學校自我評鑑流程的主張或許不盡相同，不過還是可以發現有共同之處。例如三者皆強調分析所處脈絡、蒐集相關的證據、客觀分析判斷證據，以求對待改善之處取得共識、最後付諸改善行動，並予以監測。相異之處正是各種流程所具有的特點，例如 Kells 的主張特別重視實施自我評鑑之前的前置工作與外部同儕訪視的安排；愛爾蘭自我評鑑流程則強調評鑑焦點的確認與評鑑結果與改善計畫的社群分享；脈絡特定的學校自我評鑑流程則因重視各個層級的脈絡，而強調架構的建立勝於單一的計畫或方案；也因重視知識的分享，而強調建立最有效率的轉移知識與生產知識的過程與結構。

貳、學校自我評鑑的實施原則

期望方案成功，就必須要有完美的實施。包爾指出：現實世界可能沒有所謂的「完美」，完美的政策實施不是一種烏托邦，就是一種夢靨。(引自李允傑、丘昌泰，1992，p.189)。儘管如此，我們還是可以把完美的實施視為一種標竿，朝著這個標桿奮力向前，追求最好的實施成果。關於學校自我評鑑的實施，許多研究發現都支持自我評鑑過程的品質是由執行自我評鑑的方法所決定 (Vanhoof & Van Petegem, 2011)。如果把學校自我評鑑看成是一項政策行動，實徵證據告訴我們，政策實施過程愈嚴格遵守下列特徵，就會愈有效率 (引自 Vanhoof & Van Petegem, 2011)：對小組成員提供專業與個人的支持、確保利害關係人參與作決定的歷程、協調

將要採取的行動與其它政策領域的活動、使用有效的溝通策略和擁有團隊共同的目標。

McNamara、O'Hara、Lisi 和 Davidsdottir (2011) 等人在研究愛爾蘭與冰島二國實施學校自我評鑑的運作後，提出有效建立評鑑系統的五個原則：利用小組的方法發展評鑑、領導者與教師蒐集、利用與分享資料，以改善教與學、採用授權領導、提供專業發展與成長的機會、學校文化從教師孤立的文化演變成合作的文化。綜合上述及其他相關學者 (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Teddlie & Reynolds, 2000; Visscher & Coe, 2002; Fitz-Gibbon & Tymms, 2002; Kyriakides & Campbell, 2004; Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002; Kyriakides & Campbell, 2003; MacBeath, 2008; Janssens & van Amelsvoort, 2008; Ryan & Telfer, 2011) 的論點，學校自我評鑑的實施原則如下：

一、建置充分共識與理解的目標

對於學校自我評鑑目標具有共識與清楚理解是獲得完美實施的先決條件。若是所有的參與者對於目標認識不清，甚至彼此衝突，實施結果就不容樂觀。雖然共識的形成是成功實施學校自我評鑑的先決條件，不過人們對於變革常有不同的看法，因此想要在所有學校自我評鑑參與者之間形成目標共識，並不是一件容易的事。也因如此，建立適當程序，以確保參與者可以清楚了解學校自我評鑑的目標，並有機會貢獻自己的觀點是相當重要的。比較好的作法是實施自我評鑑之初，能在有意識與開放的情況下，尋查參與者希望達成什麼目標，再經過討論後達成協議。根據這個邏輯來判斷，一個有效的自我評鑑應先思考參與者會如何評鑑自我評鑑的品質，作為實施的第一步。

根據現行的作法，自我評鑑的目標常常是含糊、不嚴謹的。這將造成自我評鑑被當作是與學校整體政策脫鉤的一次性措施。因此，學校首要之務是讓那些參與自我評鑑的人同意自我評鑑的相關目標，並且學校也建立一系列真正的共同目標。建立共同目標可以從思考自我評鑑的不同參與者，希望從這個過程中獲得什麼開始。畢竟，這些人的需求未必一致，而被教師列為優先的事項也未必是學校管理者的優先事項，雖然它們也未必一定是彼此互斥。總而言之，實施自我評鑑之初，不同利害關係人需要同意其所從事之自我評鑑的功能與目標。

二、符合學校需求的實施架構與指標

學校習慣套用上級視導架構作為學校自我評鑑的架構。這麼做的原因，除了是為了減輕學校的工作負擔外，也是為了讓學校與視導員人共用相同的績效指標，使有關學校品質的溝通變得更透明，更容易進行比較。不過這種作法，除了忽視學校之間的個別差異外，也存在一種矛盾：似乎政府提供愈多範本，在學校與教室層級的過程就變得愈缺乏創造性與主動性，以致自

我評鑑就變成一種儀式，或是一種考核的形式。一個量身訂作的學校自我評鑑應該包含學校自己的目標、優先事項和改善範圍，而這些不一定與上級視導架構裡的品質指標相同。因此，套用上級視導架構將會抑制學校的創新能力，並降低擁有感。此外，外部評鑑架構通常是為了績效責任、判斷和品質評估而設計，而一個學校自我評鑑的架構應該包含測量與處理成長的方法。因此，一個開放的，能夠留下彈性空間，放入學校的優先事項與審核路徑的視導架構，應該是一個能夠結合外部視導架構與自我評鑑目標的可行方法。

學校自我評鑑的核心工作是建立一套能測量學校效率的指標。建立指標有兩種作法：其一是閱覽學校評鑑的相關文獻，採用符合學校脈絡的指標；其二是學校利害關係人討論指標、交換理念，最後建立指標。採用後者作法須特別重視討論與協商，以讓所有利害關係人充分了解其他人如何看待學校，對學校有何期望。指標可以是廣泛的或具體的，端視學校目標、可用的資源、可用的時間與學校自我評鑑參與者的關注點而定。所有類型的方案都值得入選，這不是好與壞的選擇，而是備選方案的選擇。

三、樹立良好的溝通與協調

實施學校自我評鑑的過程中，所有的參與者必須在相同的資訊基礎上進行溝通與協調，以充分了解彼此的立場，這樣在實施時就比較容易產生效果。研究顯示，學校自我評鑑的溝通常僅限於告知參與者「到底是怎麼回事」，而不涉及互動環節與討論。這種情形大部分起因於學校校長與協調人員認為參與者對於自我評鑑的實施，不會有任何的意見與懷疑，所以廣泛的溝通是不需要的。這種「視為當然」的想法嚴重低估了實施自我評鑑的複雜性與教師角色的重要性。

良好的溝通係指必須讓適當的人參與建立適當的程序，以確保溝通歷程順利運作。自我評鑑的溝通常常忽視參與者想要知道什麼。換言之，校長或協調人員只傳達他們認為成功實施自我評鑑所需要注意的事項，而不是從多數需要被說服的參與者之視角來從事溝通。學校現場很少或根本沒有人會關心自我評鑑的起因和實施自我評鑑的理由。這種漠不關心的現象可以解釋教師對於學校所實施的自我評鑑所知甚少的原因。即使他們已被告知評鑑的主題，亦很難清楚地說出所以然。因此，校長與協調人員應該在實施自我評鑑的早期階段就把溝通當作工作的重點。

四、展現適當的領導管理策略

學校一旦決定實施自我評鑑，校長就必須要維持教師旺盛的工作士氣、注入教師所需要的能量、刺激教師不斷檢討得失、排除抵制的障礙。MacBeath 和 McGlynn（2002）確認了有效

領導在學校自我評鑑過程中所具有的重要性。他們表示「在許多案例，促使學校把自我評鑑與外部審查看成是機會，而不是威脅的關鍵在於校長的領導」(p129)。在實施自我評鑑的過程中，領導不單只是學校行政單位的事情，「共同決策」更創造一個有利於自我評鑑實施的廣泛基礎。換言之，自我評鑑的領導是由二個要素所組成：學校行政單位的領導與教師參與決定。對照今日學校自我評鑑仍然是由行政單位所主導，教師與家長參與的很少。為了增強教師參與的意願，校長必須扮演支持的角色，相信教師與家長的能力並給予權力。當校長讓出權力，參與合議活動，提供支持而非限制，利用授權行為、分享集體責任與彼此共同決定學校發展方向，如此教師與家長將更有意願參與自我評鑑。換言之，學校領導者應該精於授權與尋求民主程序解決問題。如果學校能夠支持教師與家長參與學校決策，將能釋放並利用常遭隱藏的知識資源和反應專業價值的能力 (Pedder & MacBeath, 2008)。

每一件事情做與不做，都是教師的自由選擇。教師亦相信他們不會被要求去做任何事情。在這種情形下，教師似乎更願意參與新方案 (McNamara, O'Hara, Lisi & Davidsdottir, 2011)。校長與教師堅定地相信，校長的職責並不包括評鑑教師，反而是努力地想把教師從獨自地做教學決定，轉變為提升教師合作、討論和團隊反思的能力與技術。不過，共同領導 (shared leadership) 不是指所有的教師都要參與所有實施階段的一切決定，而是當需要教師參與時，教師必須扮演一定的角色。

五、培育信任、開放的學校氣氛，建立教師反思的習慣

評鑑通常讓人感到威脅與不舒服。從事反省與實施自我評鑑仍然被視為是上級強加的義務，而不是改善學校表現所需的方法。為了讓自我評鑑能夠成功實施，也讓參與者願意主動探索、分析其專業實踐的正面與負面因素，這是需要參與者具有一般所謂的開放態度，而這種開放態度的產生是以學校開放與信任的氣氛為重要條件。換言之，學校自我評鑑是一個鼓勵開放、直率地討論學校優缺點和下一步作法的活動。它在具有信任、開放與合作的學校環境中執行，最能發揮促成學校改善的功能。信任與開放意味著教師可以安心地表達他們在教室實踐所遇到的所有問題。當所有參與者具有信任與開放的態度，就能把相互批評看作是專業實踐的正常行為。若加上學校領導者扮演支持性的角色，傳遞一種相信教師能力的信任感，而且能夠授權，教師就能夠以正面的態度看待學校自我評鑑，而不會視之為一種威脅，如此自我評鑑才有可能產生更好的結果。

實施自我評鑑不僅是蒐集資料而已。如果自我評鑑的過程不能用一種慎思的方式實施，評鑑結果就不會對學校改善有絲毫的助益。只是大部分的學校重視的是行動的價值，而不是反

省，大部分的教師也認為評鑑是一個社會控制的威脅，所以學校應該更開放地運作，並且願意批判地反省學校的運作。唯有如此，自我評鑑才能在學校有效的實施。常有一種直觀的假設，認為年輕教師對自我評鑑的態度會比較年長的教師更積極。其實有關自我評鑑的研究顯示，年齡在這裡並不能發揮影響作用。能發揮影響作用的似乎是相關人員在學校所具有的職務與地位，比如校長對於自我評鑑的態度就比教師來得更有影響力。因此，若繼續認為年輕教師支持實施自我評鑑，並且珍惜加入資料蒐集的過程而指派他們參與，這是一種對現況的錯誤解讀。根本之計還是全力塑造學校信任、開放與合作的氣氛才是上策。

六、謹慎地進行資料的蒐集與應用

在實施自我評鑑的過程中，蒐集實證資料是相當重要的，因為這些資料反映了科學理性的價值（Cohen, Manion & Morrison, 2000）。學校成員藉著參與實證資料的蒐集，表達其對客觀價值的承諾，也願意把蒐集實證資料的責任視為自己工作的一部分，並根據實證資料修正其實踐（Visscher & Coe, 2002），此彰顯利害關係人參與蒐集學校效率實證資料的必要性。在實施自我評鑑初期，學校慣於依賴單一資料蒐集方法，因而無法獲得有用的資料。完成評鑑後的報告，不是陳報上級，就是放進檔案保存，教師無緣知曉評鑑的結果。事實上，蒐集資料的方法不會只有一種，評鑑報告更應公告全校週知，以討論優缺點，改善學校教與學。

學校自我評鑑所蒐集的資料常涉及個人的隱私，例如資料可能有關於個別教師的表現。基於此，學校應建立適當的程序，以管控資料的使用，並且對於蒐集資料的目的也應該取得共識。例如，家長的參與評鑑不是為了要檢查或監督教師的工作，而學校自我評鑑是以了解學校的普遍趨勢為目的，不會引導去評估個別教師的效率。因此，學校自我評鑑的主要目的是協助學校的改善，而不是確認個別教師的表現。這也就是如 Kyriakides & Campbell 所言，資料的蒐集應以「如何影響決定」為焦點，特別是聚焦於學校效率改善計畫的執行或學校伙伴之間的責任分配。

七、建構教師相互支持的合作關係

為了成功地實施自我評鑑，學校必須具有必要的支持基礎。這些支持基礎只能在擁有充足的人力條件下才能發展。當參與者感覺到其不是完全靠一己之力執行被指派的任務，而是受到同事或外部團體的支持，這就是支持性專業關係。在實施自我評鑑時，合議（collegiality）扮演非常重要的角色。在具有合議文化的學校裡，團隊合作被認為是正面的事情，不會被看成會對教師自主造成威脅。不過，教師應有權力為自己選擇願意訴說心聲的人。換言之，學校管理單位無法迫使教師打開心房。在自我評鑑的脈絡裡，如果教師必須與不是其認為值得信任的組員

一起工作，就不能期待「開放」與「合作」是必定發生的事。校長的角色不包括評鑑教師，而是努力促成教師從不參與學校教學事務的決策，改為樂於教師合作、合議討論與團隊反思。

為了達成自我評鑑的支持性關係，學校應該思考是否已經具足所需要的功能與程序。如果能具體設置指導小組、協調者、學科工作小組、教師委員會與教師可以信賴與之交談的人，則自我評鑑的實施將產生較好的結果。特別是指導小組應由校長與教師共同組成，承擔推動評鑑工作的責任。校長是小組當然成員，但未必是小組領導者。成立指導小組也是作為達成內部支持與合作的一種手段，具有激勵的效應，也創造了一定程度的活力。它可以提供健康的動力，讓學校可以順利推動自我評鑑的工作。作為一個小組成員，教師與小組領導者都是從一個相同點出發，也同樣對評鑑過程的發展做出貢獻。

八、引入外部人士參與學校自我評鑑

自我評鑑常讓學校人員誤認為是學校自己關起門來所作的評鑑，因而少有外部人士參與。調查研究結果也指出，受調查的學校幾乎不曾嘗試讓外部人士加入學校的自我評鑑（Kyriakides & Campbell, 2004）。但是學校畢竟是嵌入在學校周遭的環境裡，大眾期待著學校能與環境建立關係，也希望能對來自環境的刺激有所回應。然而目前的學校要把自己攤開在外部世界面前是一件很困難的事情，遂不願意讓外部利害關係人參與學校自我評鑑的實施。雖然教師能理解學校自我評鑑具有改善學校的價值，但是還是憂慮實際去做會產生什麼不良後果。不過，讓學生、家長、其它學校或所謂的諍友（critical friends）參與自我評鑑已逐漸獲得支持。一個容納外部人士參與的自我評鑑，能夠引發學校強大的學習效果。因此，學校不應畫地自限，排斥外部人士參與學校自我評鑑。

實施自我評鑑需要特殊的知識與技巧，若能尋求外部支持，則可以彌補學校的不足。在自我評鑑起始階段，學校很難準確地評估所要的支持需求，也不明白隨著自我評鑑會帶來什麼機會與困難。然而就是這種不知道會發生什麼的感覺，成為帶進外部支持的理由。除此以外，外部支持也是監測客觀性的策略。教師若能把外部人士的參與看成是肯定自己投入的一種鼓勵，而能從不同的觀點檢視學校，也彰顯出外部支持的價值。

九、與外部評鑑合作，共謀學校品質的改善

雖然學校自我評鑑可以促成學校的改善，不過透過外部評鑑來確定學校的績效責任還是有其必要。學校自我評鑑與外部評鑑的關係有三種類型：兩者並行存在（Parallel existence of both types）、序列評鑑（Sequential evaluation）和合作模式（Cooperative models）（Kyriakides & Campbell, 2003）。並行模式與序列模式所隱含的價值是外部評鑑應該控制績效責任的最後判

定，學校自我評鑑只是作為評鑑過程中的形成性工具。只是當外部評鑑在績效責任系統中扮演支配性角色時，就同時獨占界定學校效能標準的權力，而這些標準可能不符合學校成員認為重要的標準。因此，這兩種連結學校自我評鑑與外部評鑑的方式，可能讓教育系統變得更集權化，導致更多的權力會流向外部機構（Kyriakides & Campbell, 2003）。為了避免上述缺失，或許可以這麼主張，當學校系統表現得愈來愈好，評鑑就可以漸進地從外部視導，歷經並行評鑑與序列模式，最後轉移到合作模式。換言之，表現好的學校將只要接受輕度的視導（頻率減少，內容簡化），主要是透過學校自我評鑑來管制學校的品質。學校自我評鑑是在適當搭配外部評鑑的情形下，才能運作得最好（Wong & Li, 2010）。因此，在外部與內部評鑑人員人之間建立資訊的雙向流動，並視此雙向流動是一種相互學習的行動，才能把品質保證程序的利益最大化（Nevo, 2001）。

由上述九項原則可知，學校自我評鑑作為教育評鑑的一環，其有效的實施原則與結果利用可能與其他類型評鑑的實施有相似之處。不過建立符合學校需求的架構與指標、適宜的校長領導、開放互信的學校氣氛是研究者認為最重要的原則。各校共同一致的架構與指標容易產生學校之間的比較。有了比較就會有壓力，有了壓力學校就會想盡辦法力求好表現，而這些辦法通常僅能治標而無法治本，對學校改善難有實質助益。校長為學校的靈魂人物，若無法扮演好技術性與藝術性角色，甚至輕率加以批評，那麼自我評鑑的下場言可喻。至於信任與開放的氣氛則是關鍵，唯有如此，學校成員方能安心的表達看法，也才能把互相批評看成是專業實踐的正常行為。

參、學校自我評鑑實施困境的形成因素

「徒法不足以自行」、「良法美策貴在能行」，無論學校自我評鑑方案如何完備，也不能保證能夠完美的實施。因此，對足以構成學校自我評鑑實施困境的因素加以探討，實屬必要。文獻上關於探究影響學校自我評鑑實施的研究並不多，以下列先舉學者對可能造成學校評鑑實施困境因素的觀點，再舉 MacBeath（2006）對促進與阻礙學校自我評鑑實施的看法，最後，列舉在台灣脈絡實施自我評鑑時，可能導致困境產生的可能因素。

Kells, H. R.（王保進譯, 2002）根據個人從事評鑑的經驗、對相關評鑑的研究發現，以及對變革理論和策略之應用等為基礎，提出下列對自我評鑑過程產生影響的因素：一、領導者的能力：包括建立信賴的氣氛，提升自我管制的動機與確保受人的敬重。二、協調者確保過程設計的一致性：協調者明確地陳述目的與根據意圖選擇適當程序。三、在自我評鑑階段中適當的參與程度：建立成員對評鑑結果的擁有權與外部同儕也可參與。四、提供適切資訊的程度：包括

事實與趨勢的資訊、顧客及同事的意見。五、提供充足資源的程度：提供充足的資源支援評鑑過程、提供不感興趣的個人與單位誘因與提供改善缺失所需的經費。六、政府和協會行政主管能提供適切的時間與自由的程度：提供適切的時間與自由，使學校在建設性的經驗中建立自我管制制度；在充分尊重的情境中執行自我管制；透過同儕機構的壓力，對社會所期待的品質保證，做出適切的回應。

曾淑惠（2006）在其《高職學校評鑑阻礙之研究》一文中，歸納出評鑑實務的阻礙有兩大層次的問題，一是規劃階段的阻礙；二是評鑑實施遭遇到的阻礙。在實施評鑑遭遇的阻礙層次，她提出下列因素：一、評鑑標準規範不清；二、缺乏自我評鑑專業知識；三、自我評鑑機制流於形式或自我評鑑不實；四、受評人員本身的自主性不足，無法對自我評鑑作長遠規劃；五、不清楚自身的缺失及如何辦理自評。

MacBeath（2006）在其《學校視導與自我評鑑：以新的關係工作》（*School Inspection and Self-Evaluation：Working with the new relationship*）一書中指出了促進與阻礙自我評鑑實施的因素。他認為教師會把學校實施自我評鑑是成功或失敗，歸因於外部與內部兩種因素。最常被提及促成學校自我評鑑實施的因素包括：第一，信任所驅動的非評判方法、友好和支持；其次是聚焦於專業發展，而不是強調績效責任；最後，「了解自我評鑑與其重要性」與「願意接受課程的所有權與責任」也被認為是最可能促成學校自我評鑑的因素。若是缺少上述因素則為阻礙學校自我評鑑的實施。他在書中詳細羅列有利於與限制學校自我評鑑的因素，如表 2.4 所示。

表 2.4 有利於與阻礙學校自我評鑑的因素

	有利於學校自我評鑑的條件	阻礙學校自我評鑑的條件
外部因素	* 自我評鑑結果專用於發展的目的	* 視導者過度強調績效責任
	* 教師與視導者進行專業對話的機會	* 來自國家考試的壓力
	* 無先入之見的視導	* 強加自我評鑑標準給學校
	* 鼓勵學校冒險	* 視導者的輕蔑態度
	* 積極的回饋	* 負面的媒體宣傳
	* 尊重教師的專業性	* 利用結果做為績效工資依據
	* 友善非對抗或非威脅的視導	* 不準確的視導報告
		* 文書工作
		* OFSTED 過分詳細檢查
		* 對於視導政策，教師缺少真實的商議
		* 來自外部觀眾的潛在威脅
		* 嚴格外部標準的限制
校內因素	* 學校自我評鑑的目標意識	* 來自 SATS 的壓力
	* 學校對自我評鑑的承諾	* 時間限制與工作過量
	* 彼此信任，並願意與同事分享知識與技能	* 害怕與弄不清自我評鑑的目的
	* 教師能使用學校自我評鑑的資料	* 缺乏與同事分享理念的時間
	* 自我批判的可得性	* 同事恐懼看到弱點失敗
	* 教師自信	* 學校對自我評鑑結果不採取行動
	* 直接適用於學校改善計畫	* 缺乏領導者的支持
	* 分享好的實踐	* 教師不情願改變
	* 整體學校擁有感 (ownership)	
	* 自我評鑑的訓練	

資料來源：引自 MacBeath, J. (2006).

參考以上的文獻探討，本研究提出可能造成學校實施自我評鑑困境的因素如下：

- (一) 目標：目標是否清楚明確、是否偏差、是否具有共識、是否要求過高、是否上級所強加規定、是否過度強調績效責任。
- (二) 資源支持：資源投入不足、是否浪費、時間不足、上級協助不夠、沒提供個人與單位誘因。
- (三) 溝通：校內處室間溝通不順暢、與其他機關的溝通不順暢、教師商議校內評鑑政策的程度不佳、無提供教師與視導者對話的機會。
- (四) 學校特性：決策規則、信任與分享、協調與合作、對於評鑑結果不採取行動、教師工作

繁重、對自我評鑑的承諾。

(五) 人員特性：能力、自信、意願、目標意識、利益衝突、恐懼看到弱點與失敗、視導者態度。

(六) 實施策略：包含合理的規劃、領導的技巧、監督程度、評鑑結果用於學校改善或績效依據、提供積極的回饋、繁重的文書工作。

(七) 外部環境：包括來自上級的壓力、外部觀眾的威脅、負面的媒體報導、威脅性的視導。

當學校實施自我評鑑時，難免會遇到阻礙而無法有效執行。綜合以上有關學者的主張，可以給研究者如下的啟示：一、研究者應該了解實施自我評鑑時，學校是否訂有自我評鑑的目標與標準及如何訂定；二、研究者應該細心去訪查學校的特性與教師的屬性。實施自我評鑑時，學校遭遇什麼困境，教師意願與能力如何，又領導者是否有足夠的決心，教師努力程度又如何；三、研究者應該特別注意學校實施自我評鑑時，決策如何形成，校內外溝通是否順暢，開放參與到何種程度，是否建立監督機制；四、研究者應該積極探究學校實施自我評鑑時，是否得到教育局的協助，教師專業發展是否足夠，以及教師的互動情形；五、研究者應該深入了解學校實施自我評鑑時，是否擁有足的資源，包括經費、人員、資訊與權威。

第三節 學校自我評鑑實施方案舉例

在探究學校自我評鑑的概念、理念與實施後，本節將介紹二個不同的學校自我評鑑實施方案，分別是歐洲的「蘇格拉底計畫」與愛爾蘭的「檢查我們的學校 2016：適用於小學的品質架構」(Looking at our school 2016: A Quality Framework for Primary Schools)，期能藉由國際理解，掌握學校自我評鑑的實施現況。

壹、歐洲的蘇格拉底計畫－「學校教育的評鑑品質」

J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret 和 L. Jakobsen (2000) 在其著作《歐洲學校的自我評鑑：一個改革的故事》一書中，詳細介紹歐洲學校推行自我評鑑的方案：蘇格拉底計畫。茲先摘述計畫重點，再給予評論。

一、計畫內容摘述

此計畫包括來自歐洲 18 個國家的 101 所學校。每一所學校擁有不同的起點與經歷。他們具有大不同的結構與國家、文化背景。一些學校在考慮自我評鑑時，採取相當開明的立場；一些則是少有實施的經驗。在一些學校自我評鑑已經正式化，不過有些學校仍是非正式的，或是在

發展的初期。然而，所有加入此計畫的學校都想學得更多，並同意利用共同的手段和一套共同的工具來運作。這些學校執行此計畫的作法，以及此計畫對這些學校所產生的影響是不同的。但是就是這種過程上的差異與所有權，讓此計畫發揮了鼓舞作用與影響力。

此計畫有許多重要的層面，包括一種歐洲的基礎信念與認可、管理與國家層級的建議，再加上下列三個關鍵的運作特徵：

(一) 自我評鑑剖面圖 (self-evaluation profile)：自我評鑑剖面圖是一種非常簡單的工具，設計來協助學校選擇最重要的領域，以進行進一步的評鑑與改善。這個剖面圖包含一套學校生活的 4 個領域與 12 個項目，可用來開展有關於學校品質與效率的討論，如圖 2.3。利用自我評鑑剖面圖有三個目的：

(二) 在所有利害關係人團體間引發認真且有目的的討論，協助創建一種進一步探究與持續自我評鑑的文化。

(三) 透過教師、學生與家長的眼睛，得到一張學校的圖像。

(四) 有助於確定需要深入探討的優先領域。

根據這個計畫的目的，自我評鑑的過程從學校填寫 SEP 開始。利害關係人團體（包括學生、教師、家長、學校主管、學校董事會或理事會）全部參與，分別在 12 個項目做出他們自己的判斷。學校也必須在所有利害關係人團體中選出代表，組成學校評鑑小組，小組組成人數 8~12 人。小組會議亦可由校內人員或是校外中立人士擔任主席。主席的任務是引導評鑑小組完成 12 個項目的填寫，並留出時間進行討論與辯論。評鑑小組的任務是盡可能尋求共識，但要避免妥協並尊重分歧。評鑑小組也必須持續地尋求證據、質疑所堅持意見的合理性，思考支持小組所做判斷之資訊的效度與信度。

小組評鑑過程的最終結果不在於提供最終陳述或確鑿的證據，而是做為一個「開門器」(door opener)，以進一步在一些個別領域系統地搜尋證據。此計畫要求每所學校挑選五個項目做進一步深入探究，四個主要領域各挑選一項，再加上另一個項目。若學校認為五個項目太多，可挑選較少的項目，甚至可只挑選一個項目。這種學校決定上的彈性是此計畫與個別學校二個層級能夠成功的先決條件。

++	+	-	--		↔	
----	---	---	----	--	---	--

結果

學業成就							
個人與社會發展							
學生目的							

教室層級的過程

時間是學習資源							
學與教的品質							
學習困難的支持							

學校層級的過程

學校做為學習的場所							
學校做為社交的場所							
學校作為專業的場所							

環境

學校與家庭							
學校與社區							
學校與工作							

圖 2.3 學校自我評鑑剖面圖

資料來源：引自 Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, M. D. & Jakobsen, L. B. (2000).

二、評鑑工具

決定了要進一步探究的領域後，下一步是找出最適合的評鑑工具。學校可以從許多資源、研究文獻與越來越多的自我評鑑手冊中做選擇。在過去時代，這些資源是研究者的工具，經常被謹慎的保護，並裹上一層神秘的色彩。在過去幾年內，學校已經可以透過圖書館、書店或國際網路取得這些資源。大部分學校已經使用某種形式的評鑑，如成就測驗、問卷、觀察或訪談。越來越多教師了解如何使用及製做工具，以及尋求使用上的支持，例如在問卷設計上的支持，或是所使用工具在信度與效度上的保證。

歐洲計劃提供學校一套包含許多工具的指導說明。這些工具可以在不同的脈絡裡使用，也可以用以達成不同的目的。大部分的學校使用各式各樣的方法，讓這些方法能夠適合他們自己的脈絡；在另一些情況下，則是自己創造新的工具。不過不應在尚未考慮工具的性質與其使用範圍與限制之前，就隨便選擇使用的工具。在從事工具選擇時，應該考慮許多問題，如表 2.5 所示。這些問題能夠幫助學校選擇最適用的自我評鑑方法。

表 2.5 如何選擇最佳的方法與工具

目的	你需要它甚麼？
結果	誰會利用評鑑結果？
副作用	非預期的成果可能是甚麼？
可行性	你可以做到嗎？
實用性	它能實踐在你既有的架構之內？
時間	它適合你工作環境的時間限制嗎？
均衡	它適用於深度或廣度？
資料	預期的資料是甚麼？
參與	誰參與整個過程？
回饋時間	多久可以得到回饋？

資料來源：引自 Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, M. D. & Jakobsen, L. B. (2000).

三、諍友（critical friend）的支持

歐洲計劃最有價值的一點是由諍友提供支持與挑戰。這些朋友是上級指派給學校，或是學校自己挑選的。他們從專業或外行的背景，帶來廣泛的專業知識。這些諍友身負一個簡單的使命—成為學校的朋友與批評者，卻被要求具有高度複雜的技巧。這些諍友必須在許多不同的競技場工作，並完成下列任務：

- （一） 設置場景，解釋目的和創建良好的氣氛。
- （二） 協助順利通過 SEP。
- （三） 對工具的選擇與使用提出建議。
- （四） 對資料蒐集提出建議。
- （五） 參與資料的解釋。

由於學校的步調、要求與生活的強度，使得教師想要保持客觀的態度來進行反省變得相當困難，也讓教師想從日常壓力中抽身與逃避無盡催逼的暴政變得不可能。因此，學校教師所擁有的時間只夠他們去行動，少有時間讓他們去深刻反省與檢視什麼事情才是真正重要。此時諍友可以提供很多協助，例如（1）幫助教師思索什麼事情是最優先的，教師能夠掌握的條件又是什麼、（2）可以提醒教師守住基本價值，查看教師行為一致與不一致的地方、（3）可以幫助教師堅持信念，打破慣例，做出勇敢的決定、（4）扮演傾聽的角色，讓教師的情緒找得到出口。

歐洲蘇格拉底計畫是一個推行學校自我評鑑的良好方案，具有下述三項優點：第一、本計畫保有彈性，讓學校可以根據自身的條件挑選接受評鑑的項目與執行本計畫的作法。這使得自我評鑑的實施可以符合學校的需求；第二、本計畫鼓勵學校利害關係人透過討論形成決議，除

了可以讓所有利害關係人了解彼此的立場外，亦可透過討論的過程，增進利害關係人對於自我評鑑目標與的理解，有助於自我評鑑的實施；第三、本計畫提供許多評鑑工具供學校選擇，而不侷限於單一方法，可以避免學校慣於使用單一方法，而無法獲得有用的資料；第四、本計畫最大的特色是評友的设置。這讓參與學校自我評鑑的人員除了學校利害關係人之外，更納入外部人士。這除了能擴大學校的學習機會與提升學習效果之外，更讓學校具有回應性。學校自我評鑑的有效實施雖然相當依賴學校的領導、學校的氣氛與教師的特質，不過本計畫確實提供一個良好的實施基礎，讓自我評鑑的實施有一個好的開始。

貳、愛爾蘭的「檢視我們的學校 2016：適用於小學的品質架構」

愛爾蘭的學校與教師必須接受隸屬教育與技能部（Department of Education and Skills）之一個集權督察團的評鑑，已經歷時多年。在 1990 年代初期，這個系統嚴重失效。小學的視導工作變成偶而為之，而且相當獨特；在中學則幾乎完全停擺。規模最大的教師工會支持它的會員拒絕在視導員面前進行教學（McNamara & O'Hara, 2012）。根據三年的先導計畫，以及與教師工會廣泛協商之後，教育與技能部在 2003 公布了學校視導與自我評鑑架構。這個架構象徵愛爾蘭的學校評鑑的發展從評鑑連續體的外部監控轉移到內部審查與自我評鑑（McNamara & O'Hara, 2005）。「檢視我們的學校 2016：適用於小學的品質架構」（Looking at our school 2016：A Quality Framework for Primary School）（Department of Education and Science, 2016）是用來取代 2003 的版本。整個架構包含 2 個層面、8 個領域、31 項標準及 142 條實踐聲明。茲摘錄重點，再加以評論。

「檢視我們的學校 2016：適用於小學的品質架構」包括兩個層面：教與學及領導與管理，旨在透過一套標準的提供，協助學校找出其優點與發展領域，並使其能夠掌握自己的發展與改善。透過這種方式，此架構企圖協助學校把自我評鑑、反思性實踐嵌入學校日常運作機制，並回應學習者的需求。官方視導者評鑑學校時，也會使用此架構。父母與其他社會人士則可透過此架構，了解學校的運作與學生的學習情況。

一、品質架構的原則

此架構視學校是一個動態的學習組織，以學生為中心，且應對其所提供的教育品質負起責任。此架構認為外部與內部評鑑互為補充地促成學校的改善與能力的建構。這種結合外部觀點與學校反省意見的完整評鑑系統是最強有力的學校改良劑。此外，此架構主張領導與管理是服務學校的核心工作：教與學。因此，其最重要的任務是創造與維護有利於良好學習的環境。

二、品質架構的結構

此架構包含兩個層面：教與學和領導與管理。每一個層面又被細分為若干領域；每個領域都具有若干的標準。這些標準是描述於一所有效率、運作良好的學校在行為上與屬性上的特徵。每一個標準又分成兩個層次的實踐說明：有效率實踐描述與超有效率實踐描述。結合此二種描述將可使參與內部或外部評鑑的教師、學校領導者與其他人，對學校所提供的教育品質做出證據為本的評鑑判斷。這些描述也可以讓教師與學校領導者對他們的教學與所提供的教育品質，擬定下一階段的改善計畫。

此架構認為每一所學校不同向度的教育品質，都處在其改善過程中的不同階段。因此，一所學校可能有一些非常好的實踐，但也可能有一些實踐需要改善。這些「標準」的功能就是協助學校找出他們有效率或超有效率的實踐領域，也找出需要列為優先改善的領域，並協助他們詳細計畫改善的行程。

三、品質架構的選擇性利用

此架構提供教師、學校領導者與其他人在教與學、領導與管理上最大可能的範圍，以鑑定優劣並做到精益求精。不過此架構的所有內容不適用於一次性的自我反省或評鑑的活動。尤其，學校校長應該把此架構視為是自我反省與改善的推動者，而不是一份呆板的清單。總之，此架構允許教師或學校做出最有意義、適合個別教師與學校特殊目的之選擇。學校脈絡是決定此架構參與細節的一項因素。然而，無論學校的脈絡如何，幾乎所有的領域與標準都適用於所有的學校。只有在實踐說明層次，由個別的學校脈絡決定使用那些實踐說明。因此，學校應該利用每一個領域與標準從事自我反省，不過學校有很大的彈性去決定聚焦於哪一個描述，來評鑑或描述學校的效率等級。

四、品質架構應用範圍

此架構的設計初衷即是支持整個系統的夥伴，其主要的使用範圍包括進行反省、作為發展與支援教師與領導者的架構、成員徵募的標準、達成透明、績效責任與改善。

整體而言，Looking at our school (LAOS) 可為實施自我評鑑的學校提供範本，外部視導的角色顯著地減少，整個模式與 MacBeath 的理念非常相似。MacBeath (1999) 主張外部視導的角色在於確保評鑑的內部系統與自我審核能夠有效地執行，並且支持外部評鑑的對象主要是聚焦於學校自己的自我評鑑方法。LAOS 架構設計的精神在於強調合作與夥伴關係，而不是監視與績效責任。評鑑是整體學校的共同責任，個別教師不會因為績效不佳而受處罰。評鑑系統是歷經與利害關係人冗長且艱辛的協商後才獲得同意，充分展現民主的意涵。不過官方視導者採用此架構來評鑑學校，恐仍帶給學校壓力，而使學校自我評鑑有失效之虞。

第四節 學校自我評鑑的利用

利用 (use) 是評鑑領域的核心概念，大多數的評鑑者都會盡最大的努力，將其評鑑結果付諸利用 (Henry & Mark, 2003)。評鑑最重要的目標就是提供有意義的資訊，作為設計方案與決策的依據 (Fleisher & Christie, 2009)，因而評鑑領域聚焦於評鑑結果的利用，作為評鑑是否成功的一個指標 (Preskill, Zuckerman & Matthews, 2003)。故探究學校自我評鑑時，亦應查明學校自我評鑑的利用情況。本節先討論評鑑利用的意涵，再論述其影響因素。

壹、評鑑利用的概念內涵

早自 1960 年代的美國即已關注評鑑利用的議題 (Alkin & Taut, 2003)，評鑑研究者也開始討論「利用」的意義。早期有關「利用」的定義範圍狹隘，只包括「直接來自研究結果之特定決定與方案活動的立即的、具體的、看得見的效果」(引自 Baughnan, Boyd & Franz, 2012, p.330)。自 1980 年代開始，「過程利用」的概念開始出現在文獻中 (Kirkhart, 2000)，重視自執行評鑑過程的學習、增強利害關係人對方案影響與結果的察覺。到了 2000 年代，Kirkhart (2000) 和 Henry 與 Mark (2003) 呼籲考慮更廣泛的利用概念內涵，以包含評鑑的所有影響。茲根據此三個時期，說明評鑑利用概念的發展。

一、早期評鑑利用的內涵

此時期的評鑑利用概念強調對評鑑結果的利用。Rich 於 1977 年的著作，把評鑑結果的利用區分為工具性利用 (instrumental use) 與概念性利用 (conceptual use) (引自 Leviton & Hughes, 1981)；隨後，Leviton 和 Hughes (1981) 提出遊說性利用 (persuasive use)，或稱象徵性利用 (symbolic use)。自此，評鑑結果的區分方式就沿用這種分類架構。

(一) 工具性利用

工具利用係指利用知識來影響直接行動，例如做成特別的決定 (Alkin & Taut, 2003)。換言之，工具性利用係指「決策者利用評鑑結果來改變或修正方案」(Fleischer & Christie, 2009, p.159)。這種定義相當於 Patton (2008) 對於「利用」的定義，所蒐集的資訊是以直接的、具體的方式利用。

(二) 概念性利用

概念利用係指沒有做出直接的行動決定，而是修正特定的概念理解，改變利用者思考特定方案的方式 (Alkin & Taut, 2003)。換言之，概念性利用係指方案成員受評鑑結果的影響，而以新的方式了解方案 (Fleischer & Christie, 2009)。Weiss, Murphy-Graham 和 Birkland (2005) 認

為概念性利用也就是啟蒙（enlightenment）、組織學習和認知處理。此類型利用在一個較大的脈絡比在特定的方案脈絡更能提升理解。

（三）遊說性利用

遊說性利用係指利用評鑑證據試圖說服其他人支持一項政治立場，或保護這個立場免受攻擊（Leviton & Hughes, 1981）。這種利用不常被視為是一個正面的利用形式。例如利用評鑑結果證明一個決定是正當的，或是合法化一個已經做出的決定，或是向利害關係人或其他行政決策者證明組織重視績效責任（Fleischer & Christie, 2009）。有時這種利用會被看成是一種結果的政治利用，而沒想要把實際結果或評鑑過程當成一回事，給予認真看待（Patton, 2008）。

二、1980 年代評鑑利用的內涵

此時期的評鑑利用概念採用過程利用的概念。Patton（1997）把因參與評鑑過程而產生的學習稱為是「過程利用」（process use）。他這麼定義過程利用：

由於評鑑參與者在評鑑過程期間產生了學習，導致個人在思維與行為上發生改變，以及方案或組織在程序與文化上產生改變。過程利用的跡象常由評鑑後的陳述來描述：我們方案的影響不僅來自結果，也來自經歷了評鑑所需要的思維過程。（p. 90）

過程利用反映建構學習理論（constructivist learning theory），聚焦在人們如何在評鑑過程中獲得意義（Preskill, Zuckerman & Matthews, 2003）。想在評鑑過程中獲得意義，利害關係人就應該參與評鑑目的、關鍵問題和資料蒐集工具的決定與檢查，以應該協助資料的蒐集與分析、做出建議，並根據評鑑結果發展行動計畫。簡言之，過程利用是「認知的、行為的方案與組織變革。不是直接就是間接投入評鑑過程及學習思考的結果」（Patton, 2008, p.109）。因此，過程利用不是起因於評鑑結果，而是產生於評鑑活動與過程。把過程利用加入評鑑利用的定義中，代表評鑑可以催化學習，以改善、轉化個人與組織（Preskill & Caracelli, 1997）。

Alkin 和 Taut（2003）認為過程評鑑不是與這些利用類型（結果利用）同等的另一類型，而是另一種利用範圍。換言之，評鑑結果可以利用，評鑑過程也可以利用。此外，Alkin 和 Taut（2003, pp.6-7）亦詳細區分過程利用與結果利用。他們二人認為不論是過程利用或是結果利用都具有工具性與概念性的成分，唯獨不同的是結果利用可提供合法化的功能，而過程利用可以提供象徵性的功能。圖 2.3 摘要這些區別。

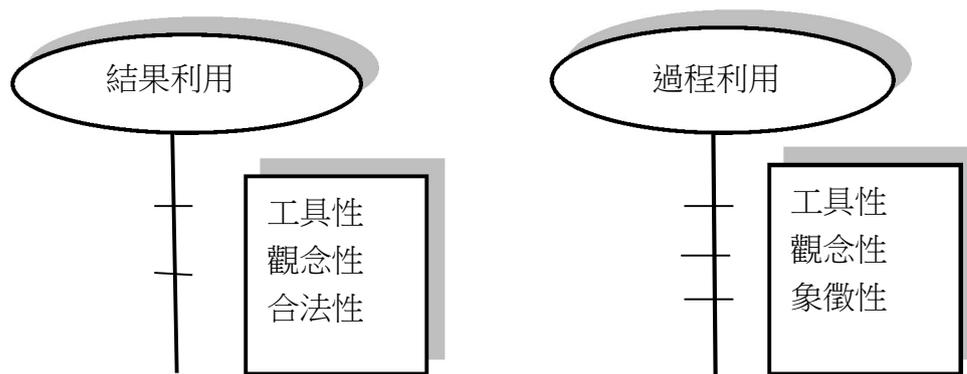


圖 2.4 評鑑利用類型

資料來源：引自 Alkin, M.C. & Taut, S.M.(2003).

在此時期討論「評鑑利用」的文獻中已有「誤用」(misutilization)的概念。在 1970 年代至 1980 年代，「誤用」的考慮 (considerations of misutilization) 時常是討論評鑑利用時的副產物 (Christie & Alkin, 1999)。「誤用」可以分為三種類型：受委託評鑑的誤用 (misuse of the commissioned evaluation)、評鑑過程的誤用與評鑑結果的誤用 (Alkin & Coyle, 1988)，如表 2.6 所示。「利用者行動」一欄所描述的行為是潛在利用者的行為。每一種行為會引發一種相應的結果，包括誤用、公然不利用與不完全評鑑。當利用者投入於一種特定的行動，且誤用是此行動所期望的結果時，誤用就會發生。當評鑑的結果可能影響方案決策時，公然不利用是指故意不作為。當評鑑的過程混亂 (disrupt) 到不能完成的程度時就產生不完全評鑑。

表 2.6 誤用的範圍

評鑑階段	利用者行動	發現的結果
評鑑的委託階段	<ul style="list-style-type: none"> · 政治利益 · 宣傳 (publicity) · 獲得資金 · 公共關係 · 專業聲望 · 先前決定的辯護 	· 誤用
評鑑的過程階段	<ul style="list-style-type: none"> · 拖延重要的決定 · 利用政治力破壞評鑑 	<ul style="list-style-type: none"> · 誤用 · 不完全評鑑
評鑑的發現階段	<ul style="list-style-type: none"> · 重寫結論 · 選擇性的報導結果 · 過分簡化或誇大結果 · 刪除無效的結果 · 輕視結果 · 不正確地傳播結果 · 不完整、不成熟的傳播 · 結果的失真陳述或溝通 	<ul style="list-style-type: none"> · 誤用 · 公然地不利用 (blatant non-use)

資料來源：引自 Alkin, T. M. & Coyle, K. (1999).

三、2000 年代評鑑利用的內涵

2000 年後有學者如 Kirkhart (2000) 與 Henry (2003) 等人主張以「評鑑影響」(evaluation influence) 來取代「評鑑利用」(evaluation use)。Kirkhart 定義「影響」係指「人或事物藉由無

形的或間接的方法對他人（物）產生影響的能力或權力」(p.7)。他進一步指出「影響」的意涵比「利用」廣闊，包括了多向的、遞增的、非意圖的和非工具性的效應，以及那些「利用」所含糊的單向的、片段的、意圖的與工具性的效應。她提出的影響整合理論（an integrated theory of influence）包括三個面向：意向（計畫的 vs.非計畫的）、資源（過程 vs.結果）和時間（立即、end-of-cycle、長期）。Kirkhart 雖然自認為「評鑑影響」一詞比「評鑑利用」佳。不過，她並不主張用「評鑑影響」來取代「評鑑利用」的概念。相反地，她認為有關評鑑塑造、影響、支持和改變個人與系統的方法與程度的問題，只有藉由擴大對評鑑影響的了解（從利用到影響）才能達成。『利用』一詞不完全適用於非結果本位應用、非預期產生的效果和隨著時間逐漸發酵的影響」(p.6)。

Henry 和 Mark (2003) 二人從個人的、人際的與集體的三個層級來分類評鑑所能影響的改變過程與結果。第一層，個人層級係指評鑑過程或結果直接造成個人或眾人在思想與行動的改變，或是改變的過程或問題的差異主要是發生在個體之內；第二層，人際層級係指改變發生在人與人之間的互動，或是指改變的過程與結果主要發生在個人之間的互動；第三層，集體層級係指評鑑直接或間接影響組織的決定和實踐，包含以公開的方式，或是私下的方式為之。更精確地說，當改變的過程或結果是在社會組織機構之內運作時，集體層級的分析就會產生。上述三個層級與每一個層級之具體影響形式摘述在圖 2.4。每一層級都列舉 4~6 個評鑑所引起的具體改變過程或結果。

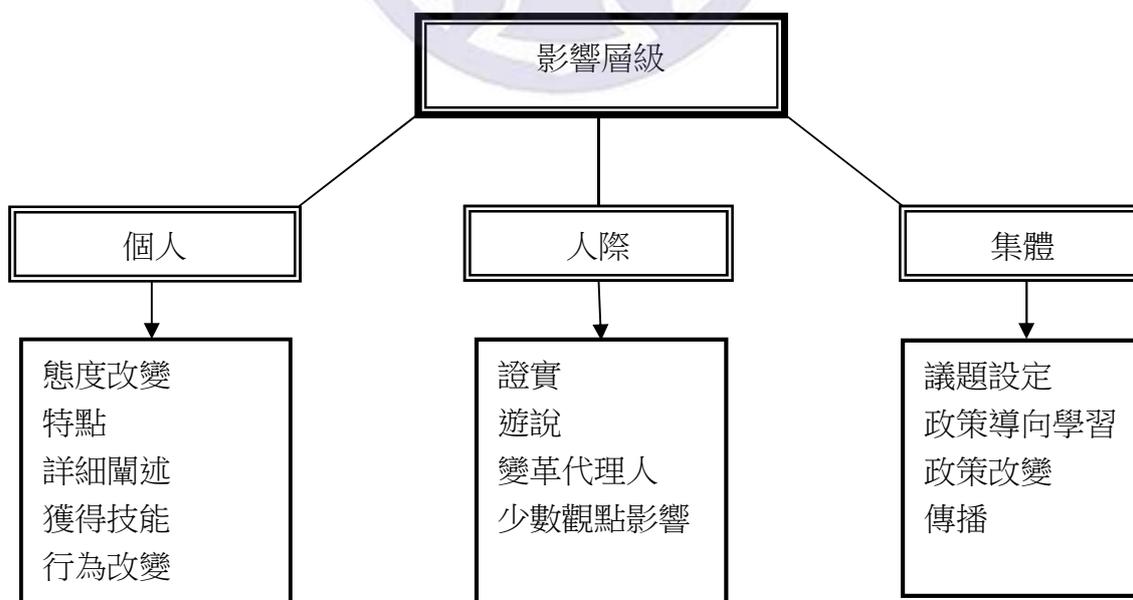


圖 2.5 評鑑產生影響的機制

資料來源：Henry,G.T. & Mark,M. M.(2003).

綜合上述，可知評鑑利用概念隨著學者持續探究而擴展其內涵。早期聚焦於評鑑結果的利用，1980年代以後加入評鑑過程利用的內涵，2000年後另有學者主張以「評鑑影響」取代「評鑑利用」。由於本研究的目的純粹是探究有意圖、可察知的評鑑利用，故不採取「評鑑影響」的觀點。雖然 John, Greenseild, Toal, King, Lawrenz 和 Volkov(2009)等人曾分析自 1986 到 2005 年間 41 篇有關評鑑利用的實證研究之後，認為評鑑結果的利用仍為目前學界從事相關實證研究的主流。不過基於本研究除了重視評鑑結果的利用外，亦重視自我評鑑在個人思維與行為，以及學校程序與文化上所產生的影響，故兼採結果利用與過程利用的觀點進行探究。

貳、學校自我評鑑利用的影響因素

過往已有不少學者發展出一些分類架構，用以探究評鑑利用的影響因素。例如黃政傑（1987）歸納許多國外學者所發現的因素為十類：評鑑者角色的問題、方法上的缺點、評鑑報告與所作決定無關、缺乏行動建議、資料處理與報告形式不當、澆冷水的效應、缺乏推廣管道、不具公信力、缺乏使用者的參與和提倡、組織的惰性。

Cousins 和 Leithwood（1986, pp347~348）檢視從 1971 到 1985 年間，在教育、心理健康與社會服務領域之有關評鑑結果利用的 65 篇實證研究之後，建構出包括 12 項影響利用因素的概念架構。這些因素中的六項是有關於評鑑執行的特徵，另六項是有關於決定或政策設定的特徵。評鑑執行的六項因素分別為：1. 評鑑品質：評鑑過程的特徵，包括方法的複雜性、嚴謹度、評鑑模式的類型；2. 可信性：評鑑者或評鑑過程的可信性；3. 關聯性：評鑑符合決策者資訊需求的程度；4. 溝通品質：評鑑報告對評鑑閱聽者具清晰性；5. 評鑑結果：積極，消極，與評鑑閱聽者的期望、價值一致；時效性：評鑑結果及時傳播給決策者。決定或政策設定的六項因素包括：1. 資訊需求：評鑑閱聽者的需求；2. 決定特質：影響領域、決定類型、方案新奇度和決定或評鑑問題的重要性；3. 政治氣氛：評鑑長官的政治傾向、決策者對外部發起者的依賴，組織內與組織之間的敵對、預算競爭、權力鬥爭；4. 競爭資訊：來自評鑑以外源頭（個人觀察、同儕、工作人員等等）的不相同資訊；5. 個人特質：根據決策者的組織角色、資訊處理風格、組織經驗、社會特質來界定；6. 對評鑑的承諾與接受程度：決策者對評鑑的態度、組織的抗拒與開放心思等等。

Preskill 和 Caracelli（1997）在其一份有關調查 Evaluation Use Topical Interest Group（TIG）成員有關評鑑利用知覺的研究發現，促進評鑑利用的最重要策略是包括在評鑑開始時即計畫如何利用評鑑、確認並優先處理預期利用者和評鑑的計畫用途、在資源的限度內設計評鑑、讓利害關係人參與評鑑評鑑過程、傳達評鑑結果給利害關係人與發展一份溝通與報告計

畫。

Preskill, Zuckerman 和 Matthews (2003)在《An Exploratory Study of Process Use: Findings and Implications for Future Research》的研究中，根據其資料分析，提出影響過程利用的五個變項如下 (pp430~434)：(一) 評鑑過程的促進：會議有效進行可促成團體學習；(二) 管理支持：管理者支持從評鑑中學習；(三) 諮詢小組 (advisory group) 成員的特徵：成員的個性、動機、興趣、態度、職位和經驗會影響評鑑中的學習；(四) 溝通的頻率、方法與品質：高品質與持續的溝通有利於評鑑過程中的學習；(五) 組織的特徵：組織的議題與限制經常阻礙成員參與評鑑。

Johnson (2009) 等人為了因應評鑑典範與評鑑關注焦點的轉移，在 Cousins 和 Leithwood 的分類架構上另增「評鑑者能力」與「利害關係人參與」二類因素，重新進行研究。他們的研究結果支持評鑑執行、決定或政策設定、評鑑者能力與利害關係人參與等四項都是影響評鑑利用的重要因素。

Fleischer 和 Christie(2009)以美國評鑑學會會員為對象，調查填答者對於列舉的 15 項影響因素程度的看法。此 15 項因素被勾選為「有影響」和「非常有影響」合計比例超過 50%，由高而低依序如下：1.評鑑發動時即為利用而規劃；2.界定評鑑的計畫利用方式並列為優先事項；3.隨評鑑之進展向利害關係人溝通評鑑結果；4.評鑑過程中納入利害關係人之參與；5.發展溝通與報告計畫；6.把評鑑納入組織的運作過程；7.請利害關係人對評鑑設計提供設計並採納之；8.在資源條件限制下設計評鑑；9.將評鑑連接到早已建立的組織生活形式；10.遵守高標準的方法嚴謹度；11.在評鑑後續活動中，維持有意義的參與；12.採取措施以防止評鑑結果的誤用；13.展現評鑑的利益多於成本。

黃嘉雄 (2012) 則在其《影響小學對課程與教學評鑑發現利用之因素研究》中發現評鑑報告的明確性、評鑑設計與實施過程、學校情境脈絡、評鑑者與評鑑利用者特質等五類因素會影響評鑑結果的利用，其中以評鑑報告明確性和評鑑設計與實施過程兩者之影響程度最高。

上述之影響因素雖非針對學校自我評鑑利用而為，但亦可作為探究學校自評鑑利用時的參考。本研究根據 Johnson (2009) 等人的分類架構，參酌上述學者的分析，逐項說明影響評鑑利用的可能因素如下：

一、評鑑的執行：包括遵守高標準的方法嚴謹度、組織文化的支持程度、組織的穩定程度、納入組織的運作過程並連接組織生活形式、高品質與持續的溝通、界定評鑑的預期利用者與利用方式、評鑑發動時即為利用而規劃。

- 二、決定或政策設定：包括評鑑報告的明確性、評鑑建議與閱聽者需求的相關性、評鑑長官的政治傾向與組織內的競爭、來自評鑑以外的不同資訊。
- 三、評鑑者能力：包括評鑑者先前評鑑的訓練與教育、評鑑者先前的評鑑經驗、評鑑者的聲望。
- 四、利害關係人的參與：包括利害關係人的動機、職位、態度與經驗、對評鑑的承諾與收穫、可參與的事項，如評鑑的設計、執行、解釋與後續活動。

第五節 學校自我評鑑的批判與相關研究

本節首先整理一些學者對於學校自我評鑑的批判，從另一個視角認識學校自我評鑑。接續分別探討國內、國外以「學校自我評鑑」為主題之學位論文、專案研究成果，希冀以之為本研究設計與實施之參考，並歸納此等相關研究的重點，指出對本研究在研究方法、研究主題、研究結果等方面的啟示。

壹、對學校自我評鑑的批判

雖然不少學者主張學校自我評鑑可以促成學校改善，然而也有學者認為它桎梏於市場意識形態與對應的監管架構（Stromquist, 2002），亦有學者聲稱學校自我評鑑是「偽造證據以證明技術專家控制的政策是有效的」（Wrigley, 2007, p199）。茲歸納學者對學校自我評鑑的批評如下：

一、學校自我評鑑讓學校成為管理主義的馴兔

Ball（2003）認為學校自我評鑑是一種管理主義、監管評鑑主義（surveillance evaluationism）、表演（performativity）。這是一種技術、文化和管理的形式，用來判斷、比較，以及作為激勵、控制、磨損和改變學校的手段。在這種制度下，學校莫不「上命是從」、「家長為先」。因此，學校自我評鑑被歸類為是「要求生產適當市場信號的監視系統，既為消費者的利益，也是一種讓人敬而遠之的國家控制形式」（Ball, 2003）。Bauman（1996）遂譴責學校自我評鑑是「對人工作而不是與人合作」（working on people instead of working with people）（p.22）。Weiler（1993）則呼籲學校自我評鑑的決策者要尋找務實的解決辦法，並與教師及學校達成共識，讓教師與學校能在「現代性反思」（reflective modernity）中獲得更多的公眾信任與尊重，進而促成公民社會的成熟。

二、學校自我評鑑從未讓學校自我管理

從表面看來，學校自我評鑑彰顯學校自我管理的特徵，但在深層結構裡，「國家撤退」(retreat of state)從未發生，只是轉換成「遠距離操縱」(steering at a distance) (Popkewitz & Brennan, 1998)。自我評鑑的實施，通常會配合一些管理策略，例如表面的分權、棍子與紅蘿蔔，使自我評鑑始終被學校感覺像是「有人在那兒監視我」(p.154) (Perryman, 2006)。此種陰影下，使得學校無法真正落實自主管理，即使在學校本位管理已提倡多年的今日，依舊如此。此外，學校自我評鑑也被批評很少考慮學校的脈絡 (Brighouse & Woods, 1999)，比如 Harris (2000) 就批評學校自我評鑑並未隨著學校不同的社會經濟環境，而採取不同的作法。同樣一套制度施行於整個縣市，奢談「自主」管理。

三、學校自我評鑑塑造學校造假惡習

初看「學校自我評鑑」一詞，會讓人認為這是一個「由下而上」的評鑑取向，學校教師與行政團隊是一個能夠檢討自身工作的反省實踐者。然而，就如 Crowie, Taylor & Croxford (2007) 所言，事實上，這些自我評鑑系統所採用的是上級規定的指標，而不是學校自選的目標，因此是由上而下的系統。這種系統創造「表演」(performativity) 的文化，這是一種監管的技术、文化與模式，利用評判、比較展示，做為控制和改變的手段。至於個別主體或組織的表現則可以作為生產力、產出或品質展示的測量根據 (Ball, 2001)。結果學校為了獲得好名聲或經費補助，評鑑指標就成了鼓勵學校捏造「假表現」的幫兇，以博取他人的好評，而不是作為學校改善所需要的真實評鑑。

四、學校自我評鑑讓教師去專業化

Ball (2003) 主張學校自我評鑑製造大批難懂的圖表、指標、比較和競爭，教師的靈魂因而充滿內在的衝突，包括對自我價值、工作價值、努力優先性的質疑，以及產生自我懷疑感和焦慮。這種衝突、懷疑與焦慮，讓教師對其專業失去信心，也喪失追求的渴望。另外，學校在自我評鑑得了低於標準的分數，就會被歸類於績效不佳學校。這種羞辱和責難的評語給不同的闡釋團體提供建構其論述合法性的依據，例如大眾與家長對學校與教師的各種批評 (Rea & Weiner, 1998)。換言之，學校自我評鑑鼓勵大眾或非專業者在網路社會中操縱專業教師該做什麼和何時做 (Castells, 2001)。這個反過來又成為去專業化的根源，造成教師所能獲得的尊崇感與安全感愈來愈少 (Carlyle & Woods, 2002)。

五、學校自我評鑑讓學校成為權力下的告白動物

學校自我評鑑聲稱運用政府強而有力的權力，以共同的行動實現其意志，甚至打擊在過程中表達抗拒的教師 (Gerth & Mills, 1991)。教育行政部門對學校具有影響力，可以要求學校上

傳他們在學校自我評鑑報告上所要求的績效證據，並派員給以複審。對於複審結果不佳者，要求其承認錯誤，並撰寫改善計畫，以進行追蹤。這種學校本來不會做的告白行動在上級的威權下不得不做了。這種從學校被迫接受教育行政部門的影響，將轉變成學校自動對學校本身的影響，接受向教育行政部門告白的要求，這就可以證明教育體系的「圓形監獄」(panopticon)

(Foucault, 1979) 塑造的是多麼成功。結果，學校在恐懼與孤立的氣氛下，屈服於教育行政部門的權力 (Arrowsmith, 2001)。更甚者，透過網路，學校資訊攤開在大眾之前，教師與學校再度被迫成為「告白的動物」(劉北成、楊遠嬰譯, 1992)，且是對大眾告白了。Perryman (2006) 就使用「全景敞視表演」(panoptic performativity) 描寫監督學校的警戒之眼 (vigilant eye) 如何在學校運作上發揮強大的監督功能，讓人可以輕易理解這種告白對學校形成的壓力有多大。

六、學校自我評鑑忽略學校裡信任、尊重、情感與道德的價值

如前所述，學校自我評鑑桎梏於市場意識形態與對應的監管架構，因而常忽視信任、尊重、情感與道德的價值。Sergiovanni (2000) 曾提出抗衡學校自我評鑑管理控制殖民化的三個要素。第一、系統世界的行政觀點重視效能與效率的重要性，不過 Habermas 的生活世界觀點則更關心信任與尊重的建立。在推行改革時，不應只強調前者，而忽視後者。第二、學校應該是一個感情的社群。教師與學生的關係、教師與教師的關係和教師與行政人員的關係應該表現出情感、集體主義、特殊主義、歸屬、擴散、實質性和無私的愛。第三、道德權威才是教師專業主義的真正驅動力量。因此，學校雖然實施自我評鑑，亦應重視學校情感的維繫，也應該盡可能如 Sergiovanni (1995) 所主張，從情感與信念上激發教師的動機，而非外控的力量。

上述有關學者的批評雖對推動學校自我評鑑構成不輕的打擊，不過卻也提供另類觀點，讓學校自我評鑑的價值可以被更公平的檢視。對本研究而言，這些批評具有三點貢獻：第一、促成研究者了解教師對「專業」、「成功」與「學習社群」的另一種定義，而不是完全支持行政系統所主張的定義。教師談到專業可能會想到自主，行政系統談到專業可能是更強調責任；教師談到成功可能會強調「過程」的價值，行政系統講說成功可能是更重視最後的績效；至於學習社群，教師可能會認為它是當局創造的另一個行政單位（缺乏感情凝聚），行政系統可能認為它是一個專屬於教師的專業組織；第二、有助於研究者深思學校自我評鑑可能帶來的負面影響與在專業與控制之間要如何維持平衡。或許「最大的專業，最小的控制」是較佳的作法；最後，可以讓研究者重新思考學校自我評鑑可以保持多少「自我」的成分。同樣是名為學校自我評鑑的方案，在不同的脈絡下實施，可能造成不一樣的實施成效。換言之，最佳的自我評鑑方案設計應該是能夠保持最大的彈性，以因地制宜。

貳、國內外學校自我評鑑的相關研究

一、國內相關研究

根據國家圖書館博碩士論文統計，至 105 年 10 月已有 58 篇博碩士論文以或自我評鑑為題進行研究，其中有 48 篇以學校為研究對象，又以大學為最多（如表 2.6）。另從表 2.7 可知自 1994 年第一篇有關自我評鑑論文問世後，至 2002-2006 期間論文發表篇數達到高峰，隨後就逐漸退去熱潮。

表 2.7 各級教育階段學校自我評鑑研究篇數統計

研究對象	幼兒園	小學	國中	高中職	大學	其他
發表篇數	2	13	3	13	18	10

表 2.8 學校自我評鑑研究發表時間統計

發表時間	1992-1996	1997-2001	2002-2006	2007-2011	2012-2016
發表篇數	3	4	25	16	7

分析上述博碩士論文可以發現：目前有關自我評鑑的學位論文幾乎都是碩士層級的論文（博士論文僅有一篇）。再把 13 篇以國小為對象的碩士論文加以分析，可以發現在研究主題上，以教師自我評鑑及校務自我評鑑篇數最多，各為 5 篇，評鑑指標 3 篇居次；在研究方法上，有八篇論文是採用問卷調查研究，三篇論文是採用個案研究，另有二篇論文是以調查法為主，晤談法為輔；在研究範圍上，以台北市為對象者占大多數。茲簡述以校務自我評鑑為主題之論文的重要內容如後：

許籐繼（1994）在其論文《台北市國民小學自我評鑑之研究》中，以問卷調查法調查台北市國民小學教育人員。結果發現：（一）學校自我評鑑是解決實際問題，提升辦學績效的重要途徑；（二）學校自我空間影響學校自我評鑑落實的程度；（三）學校自我評鑑各校普遍實施，然整體而言缺乏主動性與主體性；（四）學校自我評鑑的實施對辦學績效雖有幫助，然無特別彰顯功能；（四）目前落實學校自我評鑑的條件仍不足，有待改善。

彭玉宜（2004）在其碩士論文《桃園縣國民小學校務自我評鑑之研究》中，採用問卷調查法調查桃園縣 45 位校長、234 位兼任行政教師與 324 位一般教師對於學校實施自我評鑑的看法，另輔以半結構式訪談晤談 2 位校長、2 位主任與 4 位教師之看法。結果發現桃園縣學校校務自我評鑑：（一）目前桃園縣國民小學實施自我評鑑的因素是由於教育行政機關要求，並非學校主動決定實施的評鑑制度；（二）目前實施各校自我評鑑小組成員主要是：校長、各處室主任、各處組組長、各學年教師代表為主；（三）目前各學校所實施校務自我評鑑指標是參考教育

行政機關指標；(四)目前學校實施自我評鑑的困境主要有以下幾點：學校教育人員對於校務自我評鑑的認知不足、教育人員缺乏評鑑專業能力、教育人員工作繁重無暇負擔評鑑工作、自我評鑑缺乏激勵或賞罰機制、對於評鑑缺失未提出改善之道；(四)實施學校校務自我評鑑預期的困難最主要是形成教育人員額外的負擔；(五)國小教育人員對學校實施校務自我評鑑制度大多數持贊成的看法；(六)國小教育人員認為應該由校內不同處室自行訂定不同評鑑項目與標準，再與學校評鑑小組討論後定案。

連世傑(2004)在其碩士論文《台北市國民小學校務自我評鑑之個案研究》中，以台北市二所標竿小學為對象，以問卷調查法調查教師 120 位教師與 100 位家長的看法，並採半結構式訪談晤談校長、家長會長、教師會長、主任與承辦組長的意見。結果發現台北市校務自我評鑑：(一)準備與設計階段為整個自我評鑑工作的關鍵所在，激勵成員全面性共同參與，積極投入自我評鑑，以發揮其應有的功能；(二)設置專業的組織運作，負責評鑑的工作分組、專業訓練，並提供資源經費、支援與諮詢，以解決自我評鑑問題；(三)執行階段是整個評鑑過程的核心工作，確立評鑑項目、確定計畫、資料蒐集與分析建議，皆是影響自我評鑑成效的因素；(五)撰寫兼顧效用、可行、適當及精確等標準之報告結果，以達成改善品質與績效責任的校務自我評鑑目標。

楊振昌(2005)在其碩士論文《一所國民小學實施校務自我評鑑實務之研究》中，以台北市個案國小為對象，採用問檢核表檢核自我評鑑規劃小組、執行小組既一般教師共 25 人的意見，並以半結構性訪談晤談 6 位行政人員及 1 位教師代表的看法，結果發現台北市校務自我評鑑：(一)工作小組彙整評鑑報告初稿，由自我評鑑委員會進行檢核，以完成正式報告，並提出改善意見；(二)個案國小實施校務自我評鑑的過程大致符合校務自我評鑑檢核表的機制，但在選訓評鑑人員及與他校互評上未能完成；(三)教育當局應協助辦理自我評鑑研究坊，引入同儕評鑑，以加強各校自我評鑑專業技術，提升校務自我評鑑效能；(四)成員認同校務自我評鑑為全面參與的工作，但評鑑工作主要由行政人員負責，加以評鑑指標無法平均分配，造成勞逸不均；(五)配合評鑑之標準規範，許多資料必須重新整理或重複出現，造成資源浪費，而成員要兼顧教學及行政業務之正常運作，必須加班才能完成評鑑工作；(六)成員認為在評鑑過程中有助於對行政工作的了解，並檢視缺失、凝聚向心力，但繁瑣的評鑑指標降低了評鑑原有之理想性。

卓意屏(2006)以台北市轄區內 149 所公私立國民小學校務評鑑實際負責人為對象，採取問卷調查法調查 149 校務自我評鑑負責人之看法。結果顯示台北市自我評鑑：(一)國民小學實

施校務自我評鑑的原因主要是被動配合教育行政機關的要求；(二)國民小學「一學年辦理一次校務自我評鑑」和「配合訪視評鑑才辦理校務自我評鑑」的比率各半；(三)台北市國民小學校務自我評鑑的項目與訪視評鑑的項目相同；(四)國民小學校務自我評鑑的內容多為配合訪視評鑑；(五)學校務自我評鑑委員會負責人多由校長指派；(六)國民小學校務自我評鑑參與者以校長、各處室主任、行政人員代表、教師代表為主。家長、學生、職工、專家學者的參與比例仍低；(六)國民小學實施校務自我評鑑之標準主要是根據教育行政機關訂定的標準；(七)台北市國民小學會將校務自我評鑑之結果在朝會及網站上公布；(八)國民小學實施校務評鑑遭遇主要困難是成員擔心增加額外工作負擔。

除了上述學位論文之外，在學術期刊上也有三篇相關實徵研究成果。郭昭佑（2005）曾經對實施過自我評鑑的學校進行深度訪談或團體訪談，探究其對學校自我評鑑實施問題與可行性的看法，以及在行政上應扮演的角色與可行策略。調查發現：一、由於學校成員長期對評鑑的經驗與未知，造成焦慮知覺，因而解除焦慮成為首要工作；二、長期的職業知覺使得教師在學習上比其他行業的人更需要安全的學習環境，因此，學校自我評鑑的成行需要時間醞釀，營造安全學習的環境；三、在現階段的中小學氣氛中，學校自我評鑑宜從課程評鑑開始，因課程與教師最為相關，又不像教師評鑑或教學評鑑那麼具有威脅性；四、學校成員面對教育行政主管的制式評鑑措施，需準備很多的評鑑資料，因此除了學校行政不斷擴散自我評鑑的正確認知與作法外，教育行政主管機關，也必須調整對評鑑的知覺及對學校評鑑的做法，扮演好支持輔導或主動引導的角色；五、學校的差異相當大，因此在學習自我評鑑的起點與過程中，因應學校不同需求，因允許學校自我評鑑的多元存在形式。

許添明、劉智豪（2008）以台北市一所個案學校為對象，透過訪談，探討學校進行自我評鑑的歷程，以了解學校自我評鑑是否能提升教育品質及其問題和原因。研究發現，學校自我評鑑仍只為外部評鑑的訪視依據，內容偏重隱惡揚善，更遑論作為反省或未來改進的參考。其原因不全在學校人員缺乏評鑑專業知識與技能，而在於教育局對學校自我評鑑制度的設計偏向績效評估，也沒有提供學校自我評鑑的配套工具與學生學習常模資料，且與校務發展計畫脫勾。

鄭淑惠（2015）採文件分析法，分析個案縣市國民中小學的校務評鑑報告中，與自我評鑑相關的向度與項目的內容，以探討校務經營中自我評鑑的現況、優點與亟待改進之處。其研究發現：一、部分學校在校務發展計畫中能自我評鑑的作法，也會善用會議與表單，唯規劃的具體性與完整性可再加強；二、學校透過會議、非正式訪談與觀察等，蒐集與分析資料，部分會建置資料管理系統，唯宜再強化自我評鑑的執行程度；三、學校大多會參考自我評鑑結果以求

改進，唯對結果的理解、運用與回應仍可再加強。

二、國外相關研究

Plowright (2008) 以英格蘭一個當地政府 (local authority) 的 12 位國小校長為對象，透過混合方法探究小學校長對於實施學校自我評鑑的準備程度如何。研究成果顯示，校長們正面看待學校自我評鑑促成學校改善的功能，並在兩者之間做出明確的鏈接。不過，這些校長是否真正準備好使用自我評鑑是值得懷疑的。末了，此研究對於政府用來支持學校的自我評鑑結構提出質疑：引入這些結構是否代表學校朝向更大的自主與對學校專業主義的承認，還是政府放棄其該擔負的責任。其次，學校自我評鑑的實施將使學校面臨持續不斷的監督，彷彿陷入邊沁的圓形監獄 (Bentham's Panopticon) 而蒙受極大的壓力。在這種處境下，學校的行為表現都能順從期望。同樣地，在持續與看不見的監視下，學校被迫把視導標準作為學校日常生活的重點，遵守 Ofsted 的規範與程序，最後將之內化。

Janssens 和 van Amelsvoort (2008) 以歐洲七個國家的八個教育視導團為對象，採用文件分析與訪談，探究學校自我評鑑的實施成效。研究結果顯示，在這些國家，學校自我評鑑強烈納入學校視導系統之內，且相當大幅度由視導團操縱自我評鑑的形式與內容。當一個國家強調自我評鑑的績效責任要求時，自我評鑑在視導系統的地位就會比較強 (英格蘭、蘇格蘭、北愛爾蘭與荷蘭)，國家評鑑脈絡同等地支持績效責任導向與改善導向的學校自我評鑑；當國家評鑑脈絡比較鼓勵學校改善時，學校自我評鑑在評鑑系統的地位就會比較弱 (比利時、丹麥、黑賽德國、下薩克森德國)，國家評鑑脈絡比較支持改善導向的學校自我評鑑。關於自我評鑑的架構問題，此研究也建議採用國家的視導架構，但必須留有一些空間，以納入學校自己的目標、優先與改善項目。

Vanhoof、Van Petegem 和 De Maeyer (2009) 以比利時法蘭德斯地區 96 所中小學之 2716 位校長與教師為對象，採用問卷調查法，探究校長、教師對自我評鑑的態度，以及調查學校特徵是否能夠解釋個人態度上的差異。其研究結果顯示，學校並不是心甘情願地執行自我評鑑，仍把自我評鑑視為奇怪的東西。儘管如此，校長與教師仍認為自我評鑑能夠產生有價值的結果，只是其所採用的作法會讓人想要推遲實施自我評鑑，甚至抗拒外部強加的自我評鑑。造成這種小心翼翼態度的原因是源於自我評鑑的「過程」，而不是自我評鑑的「結果」。研究者也發現，校長表現出比教師更積極的態度。校長與教師對自我評鑑的態度有相當大程度連結到學校運作的特徵 (學校文化、學校效率和學校是否符合專業學習社群的標準)。

Hall 和 Noyes (2009) 以英格蘭中部地區的八所國民中學 (secondary school) 的教師為對

象，進行深入訪談，以分析英國教師對於學校自我評鑑的知覺與了解。研究進行時，英國的自我評鑑被當成是具高度風險之外部視導的基礎。研究發現學校系統與自我評鑑的文化是多樣的、複雜的與學校特定（school-specific）的。一些學校享受這種自我評鑑所帶來的智力挑戰，並且對於詮釋過程已發展出清晰的目的感與擁有感。這些學校的教師已能共同努力，質問不同來源的資料，綜合相關資訊，並針對問題提出答案。其他學校則較多聚焦於資料的蒐集，而不是資料意義的解釋。在一些學校，把輸出測量與教育成果搞混。在這些學校裡，主要焦點似乎是在「測量可測量的」系統，教師感覺被壓迫與放棄專業，所投入的活動也都是順從，而不是教育工作。此研究也指出自我評鑑會引發的三種副作用：信任危機、作假與增加工作負擔。

Hofman、Dijkstra 和 Hofma（2009）以荷蘭 81 所國小的資料庫與 2099 位學生為對象，採用問卷調查法，分析學校自我評鑑與學生學習成就的關係。其研究結果增添一些證據，支持學校自我評鑑對學校品質與學生認知成就有正面效應，特別是由績效責任與改善需求所驅動的學校自我評鑑政策，有正面的影響。另外，Demetriou 和 Kyriakides（2012）也曾研討建立學校自我評鑑機制的三種不同作法對學生數學成績會產生什麼影響。研究者採用隨機選擇團體，產生了四組學校。提供不同類型的支持措施給前三組學校，以協助他們建立學校自我評鑑機制。第一組學校利害關係人獲得的支持是提供參與的機會，以發展學校自我評鑑機制和設計符合需求的改善策略；第二組獲得的支持與第一組相同，不同的是第二組在引入學校自我評鑑之前，支持措施即提供給利害關係人，以滿足並減低他們對學校自我評鑑的擔憂；第三組學校是只被要求發展學校自我評鑑機制，並決定他們的改善策略，而這些策略須符合教育效能研究的知識基礎。所有的三個實驗組學校都比控制組學校有更好的結果，不過第三組學校對學生成績的影響，高於其他兩組學校的影響。研究者解釋第三組學校會有最高的影響，乃是因為第三組學校具有具體理論架構來引導學校自我評鑑機制的發展，並且此組學校在設計改善策略與行動計劃時，不只考慮自我評鑑所提供的優先改善事項而已，還要考慮教育效能研究對相關因素改善方法的建議。

McNamara, O'Hara, Lisi & Davidsdottir（2011）以愛爾蘭與冰島兩個國家為對象，採用文件分析法，研究兩國學校自我評鑑的運作情形。在愛爾蘭的研究顯示，雖然理論上自我評鑑是愛爾蘭國家評鑑系統的重要成分，但實際上，在學校實踐上很少出現自我評鑑的徵象。相反地，在冰島的研究顯示，經過一個緩慢的開始，冰島的學校自我評鑑現在已見成效。根據這些差異的經驗，研究者認為愛爾蘭失敗之因在於學校實施自我評鑑之後，須接受外部組織的詳細檢查與評斷。最後，有關品質與價值的最後判定是由視導團所決定，並透過報告的出版，把評鑑結

果傳達到外界。因此，最終評鑑判斷的所有權是一個複雜，有時是一個有爭議的話題。另一方面，冰島幾乎完全避開評鑑的外部元素，卻把教育品質判斷的責任授予學校社群。此時校長的角色是教師專業發展的促進者，其中一個重要角色是提供教師技能與結構，讓個別的教師能對其專業實踐做出全面的、有意義的和可操作的判斷。

Schildkamp、Vanhoof、Petegem 和 Visscher（2012）採用文件分析法比較分析兩篇分別在荷蘭與法蘭德斯地區（比利時）進行的學校自我評鑑結果利用情形的研究。研究焦點在於學校如何利用自我評鑑的結果與其間的差異現象如何解釋。其比較分析結果顯示，關於荷蘭與法蘭德斯利用學校自我評鑑結果的程度是相當類似的。從常模參照的觀點而言，學校之間似乎呈現很大的差異，一些學校似乎比另一些學校更能夠利用學校自我評鑑的結果；就標準參照的觀點而言，似乎大部分的學校未能符合高標準，換言之，學校自我評鑑結果的利用是有限的。再者，學校自我評鑑結果的利用與學校組織的運作有關。學校與使用者具有積極的創新態度，則會對自我評鑑結果有較多的利用。其他如學校創新的能力、清晰的願景、所有權（ownership）與合作、反省的意願等，也會對學校自我評鑑結果的利用產生影響。另外，學校自我評鑑本身的特徵也會影響其結果的利用，如提供的資訊符合使用者的需求、時間與相關資源的提供和學校自我評鑑結果具有令人信服的信度與效度。

參、國內外相關研究的評論

研究者根據上述國內外對於學校自我評鑑相關研究之探討，以下分別就研究方法、研究對象、研究主題與研究結果等四個方面評論之。

一、在研究方法方面

綜合上述國內外對於學校自我評鑑的研究，可知其研究方法大致包括問卷調查、訪談、實驗法、文件分析、個案研究等五類，其中以問卷調查與文件分析最多，亦有兼採上述之兩種方法者。由於文件分析可適時納入文獻探討與分析之中；實驗法企圖操弄自變項，本研究並無任何影響特定變項的企圖；個案研究則與本研究所欲全面探討學校自我評鑑的實施現況有所不合。因此，本研究乃根據研究目的的需要，決定以連續的探究性混合方法設計（sequential exploratory mixed methods design）為本研究的研究方法，先以文獻分析作為訪談與調查分析設計的基礎與架構，再透過訪談自我評鑑的參與者，了解我國學校自我評鑑的實施現況。另外，並輔以問卷調查，藉助廣泛調查學校自我評鑑參與者之意見來了解現況，以彌補訪談資料之不足。

二、在研究範圍與對象方面

綜合以上國內外對於學校自我評鑑之研究，可知國外研究多以國家或地區為範圍，國內則多以單一縣市或單一學校為範圍；其研究對象，國外包括地方政府視導團、學校校長、教師、學校支援人員、學生與家長，國內則大多限於校內成員（校長與教師）為主。鑑於國內學校自我評鑑多作為外部評鑑歷程的一個形成性工具，不具獨立評鑑的功能，其參與人員多限於校內成員，因此基於上述現象，並參酌相關文獻對於學校自我評鑑參與者的分析，本研究在考量研究目的、學校現實情況與研究者本身的限制後，乃決定以北部地區小學的校長、主任、組長與教師作為研究對象。

三、在研究主題方面

本研究所蒐集的有關國內外對於學校自我評鑑的研究，其研究主題各不相同。有探究小學校長對於實施學校自我評鑑的準備程度如何；有探究學校自我評鑑的實施成效與問題；有探究校長、教師與家長對自我評鑑的態度；有分析教師對於學校自我評鑑的知覺與了解；有比較不同國家學校自我評鑑的運作情形；有研究學校如何利用自我評鑑的結果與其間存在的差異現象如何解釋；有探究學校時失自我評鑑的可行性；有了解學校自我評鑑的功能；有分析現行校務自我評鑑的現況。由於上述研究大多針對單一主題，以個案或小範圍地區做分析（國內尤是）。基於此，本研究乃以學校自我評鑑的全面探討作為基調，企圖為學校自我評鑑建構一整全的論述，故研究的主題包括自我評鑑的實施現況、自我評鑑的利用與自我評鑑的實施成效。另外，也想要異中求同，為我國學校自我評鑑歸納出概略的現況。

四、在研究結果方面

透過上述對於學校自我評鑑之相關研究的分析，歸納其與本研究相涉較多，且足以做為參考的研究結果，包括（一）校長比教師更正面看待學校自我評鑑促成學校改善的功能，不過這些校長是否真正準備好使用自我評鑑是值得懷疑的；（二）學校自我評鑑附屬於外部視導的一環，學校會被动配合教育行政機關的要求，卻不是心甘情願地執行自我評鑑，這讓學校面臨持續不斷的監督，而蒙受極大的壓力。最後，學校只能隱惡揚善，無法做為反省與改善的參考；（三）以教育效能理論引導學校自我評鑑機制的發展，並據之為設計改善策略與行動計畫的依據，將會對學校品質產生正面效應；（四）學校自我評鑑之後，尚須接受政府視導團的檢視，並由視導團作成有關學校品質的最後判定，將導致自我評鑑的失敗。自我評鑑應完全避開評鑑的外部元素，把教育品質判斷的責任授與學校社群；（五）學校自我評鑑結果的利用是有限的，學校之間的利用情形也呈現很大的個別差異，其原因與學校組織的運作及自我評鑑本身的特徵有關；（六）學校自我評鑑的指標與架構多為採用訪視評鑑的指標與架構，只是學校的差異頗大，

應允許多元形式自我評鑑的存在，以符合學校的個別需求；(七) 教師長期對評鑑的偏見，造成焦慮知覺。因此，教師在實施評鑑上，需要安全的學習環境，需要更長時間的醞釀，以營造安全的學習環境。



第三章 研究設計與實施

在前一章分析學校自我評鑑的相關文獻之後，接著於本章敘述本研究的設計與實施，共有研究設計、研究對象、研究工具、實施程序、資料分析與處理、研究效度與研究倫理等七項主題，分節加以敘述。

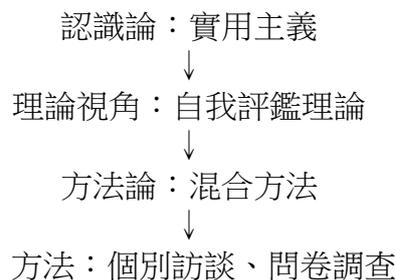
第一節 研究設計

本研究的目的是探索各校實施自我評鑑的方式、如何利用自我評鑑結果，又自我評鑑發揮了什麼功效、遭遇什麼困境，以及何以致之。因此所採用的資料蒐集方法，應以質的方法為宜。不過，研究者亦想了解從少數個案中所獲得之看法，在母群分布的情形和可以類推到全體母群的程度，因而量的方法也不可缺少。為了達成此目的，本研究乃採取連續的探究性混合方法設計（sequential exploratory mixed methods design）進行研究，以收相互印證之效。

壹、研究方法的哲學基礎

為了能詳細說明本研究的設計原理，將採用 Crotty (1998) 的概念來說明本研究所採取研究方法的哲學基礎（如表 3.1）。Crotty 認為在發展一個研究計畫或設計一項研究時，涉及四項主要元素：認識論（epistemology）、理論視角（theoretical perspective）、方法論（methodology）與方法（methods）。茲分述如下：

表 3.1 發展一項研究的四個層次



資料來源：修改自 Crotty, T. M. (1998).

一、認識論：實用主義

本研究採取的認識論是實用主義（pragmatism）。就歷史的角度來看，實用主義者促成社會科學的重建（Maxcy,2003），主張知識來自活動，來自個體與環境的交互作用，而在這個交互作

用的過程中，不僅要用到人的感官，也要用到人的理性。一個觀念是真是假，完全取決於它能否對人生產生好的效果。凡是能產生好效果的就是真理，否則沒有意義。換言之，只要是有效能的概念就是可行的、好的，也就可以成為研究的基礎（Tashakkori & Teddlie, 1998）。實用主義利用許多的概念，包括利用「什麼會有效」，利用不同的取向，並兼顧主觀與客觀的知識（Creswell & Plano Clark, 2011）。Tashakkori 和 Teddlie（2003）這兩位學者正式連結實用主義與混合方法研究，其提出以下觀點：

- （一）單一研究可以並用量化與質性二種研究方法。
- （二）研究問題應該是最重要的，比任何方法或構成方法的哲學觀還要重要。
- （三）禁止後實證主義與建構主義之間強迫選擇的二分法。
- （四）避免抽象概念的使用（例如真理、實在）。這些抽象概念將引發無盡的（多半無用的）討論與辯論。
- （五）方法論的選擇應該由實踐的與應用的哲學所引導。

另根據 Cherryholmes、Murphy 及 Creswell 的觀點，實用主義在研究方法上提供以下知識主張（Creswell, 2004）：

- （一）實用主義非定位於任何哲學或現實系統之中，它運用在混合方法的研究中，以使研究者在其研究上得以自由地游移於質化與量化兩種研究取向之中。
- （二）獨立的研究者有選擇的自由。他們可依個人的研究需要與目的，自由地選擇研究方法、步驟與研究過程。
- （三）實用主義者將世界視為非絕對的一致。從另一角度來說，混合方法研究者傾向利用許多方法來蒐集、分析資料，而非以單一的方式進行研究。
- （四）真理是在當時可行的。它並非立基於心智與完全不受心智所影響的真實之這樣絕對的二元論上。因此，在混合方法的研究上，研究者使用量化與質化兩種不同的資料是想要針對研究問題找出最好的解釋。
- （五）混合的研究者需要為他們所使用混合方法建立一個目的，一個對為什麼要在一開始就把質性與量化的資料混合的解釋。
- （六）實用主義者認為研究總是產生在社會、歷史、政治和其他的背景環境中。就這方面而言，混合方法的研究應包含了後現代的趨勢，反應社會公正的理論視界和政策上的目的。
- （七）實用主義者認為，我們應該停止對真實和自然的法則提出疑問，「他們只想單純地改變研

究主體」。

從以上學者所述的觀點，我們可以了解實用主義在研究方法上以「實用需求為根本，效能結果為導向」（宋曜廷、潘佩妤，2010）。反對質、量不相容的觀點，而是應該根據研究問題與研究發展階段，巧妙使用質性與量化兩種資料，以適當地回答研究問題。這也彰顯實用主義所強調「問題重於方法」主張。最重要的是一個觀念是真是假，完全取決於它能否對人生產生好的效果。凡是能產生好效果的就是真理，否則沒有意義。就本研究而言，實用主義給予本研究二項啟示：一、在方法論上，對本研究採取混合方法設計提供正當性的支持；二、在知識論上，強調知識的「功效性」。研究須能產生具有良好效果的觀念，以有助於改善社會，這才算是知識。

二、方法論：混合方法

有時單靠量化研究方法或質性研究方法並無法充分掌握詳細情況，就如 Tashakkori & Teddlie（1998）所主張，質性方法與量化方法的混合才能對研究現象做出最精確與完整的描述，因此本研究將兼採質性方法與量化方法蒐集相關研究資料。兼顧質性與量化二種方法，將能彼此補充，並對研究問題提供比較完整的圖像（Johnson & Turner,2003; Tashakkori & Teddlie, 1998）。Tashakkori & Teddlie（2003）在編輯《Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research》一書時，提出混合方法研究的五項原則。這五項原則完整地描述混合方法的特性：

- （一）混合可能在研究的任何階段發生，從目的／問題到資料蒐集程序、資料分析技巧和最後的結論。
- （二）研究設計決定了混合方法資料蒐集的做法，不過那些做法也是彼此獨立的。多元的資料蒐集做法可以使用在混合方法研究之量化與質性二個組成部分（例如焦點訪談與觀察）。
- （三）資料蒐集的做法無關於資料分析的技術（例如透過觀察所得的資料可以二種方式進行分析：質性與量化）。蒐集的資料可以在混合方法研究的任何點上加以轉化，也可以量化與質性二種方式進行分析。
- （四）如果資料不能陳述理論現象（theoretical phenomena）或正在研究中的屬性，那麼研究設計就沒有其它事情是重要的。
- （五）資料品質是結論品質的必要條件，但是不是充分條件。評鑑資料品質與結論品質的標準是不同的。

本研究採用連續的探索性混合方法設計（sequential exploratory mixed methods design），包

括質性與量化兩個不同，卻相互作用的階段（Creswell & Plano Clark, 2010; Tashakkori & Teddlie, 1998）。整個研究過程中，開始的質性階段佔有較重要的角色，負起發展論述或分類系統的責任，量化階段則扮演第二角色，承擔詳細說明質性研究結果的任務。換言之，研究者根據質性研究的發現，構思量化研究的問題與設計研究工具（問卷），接著執行量化研究來回答這些問題。研究設計如圖 3.1 所示，研究者首先蒐集、分析質性資料，以探究現象（該圖前面二個方框）。從這個初始階段到第二階段的交接點上，研究者發展一種工具（問卷）並使用這項工具，蒐集第二階段的量化資料，並解釋前後二個階段所得的資料以作結論。因為探究性設計乃先由質性研究展開，因此，在構思研究問題與研究日時，質性部分在整個設計中的考量，占有更大的優先性。一般而言，研究者在第一階段研究時遵循建構主義的原則，重視多元的觀點與深入的理解，但是當研究者進入量化研究階段時，其基本假設則轉移到後實證主義，以確認、測量變項和統計趨勢（Creswell & Plano Clark, 2011）。



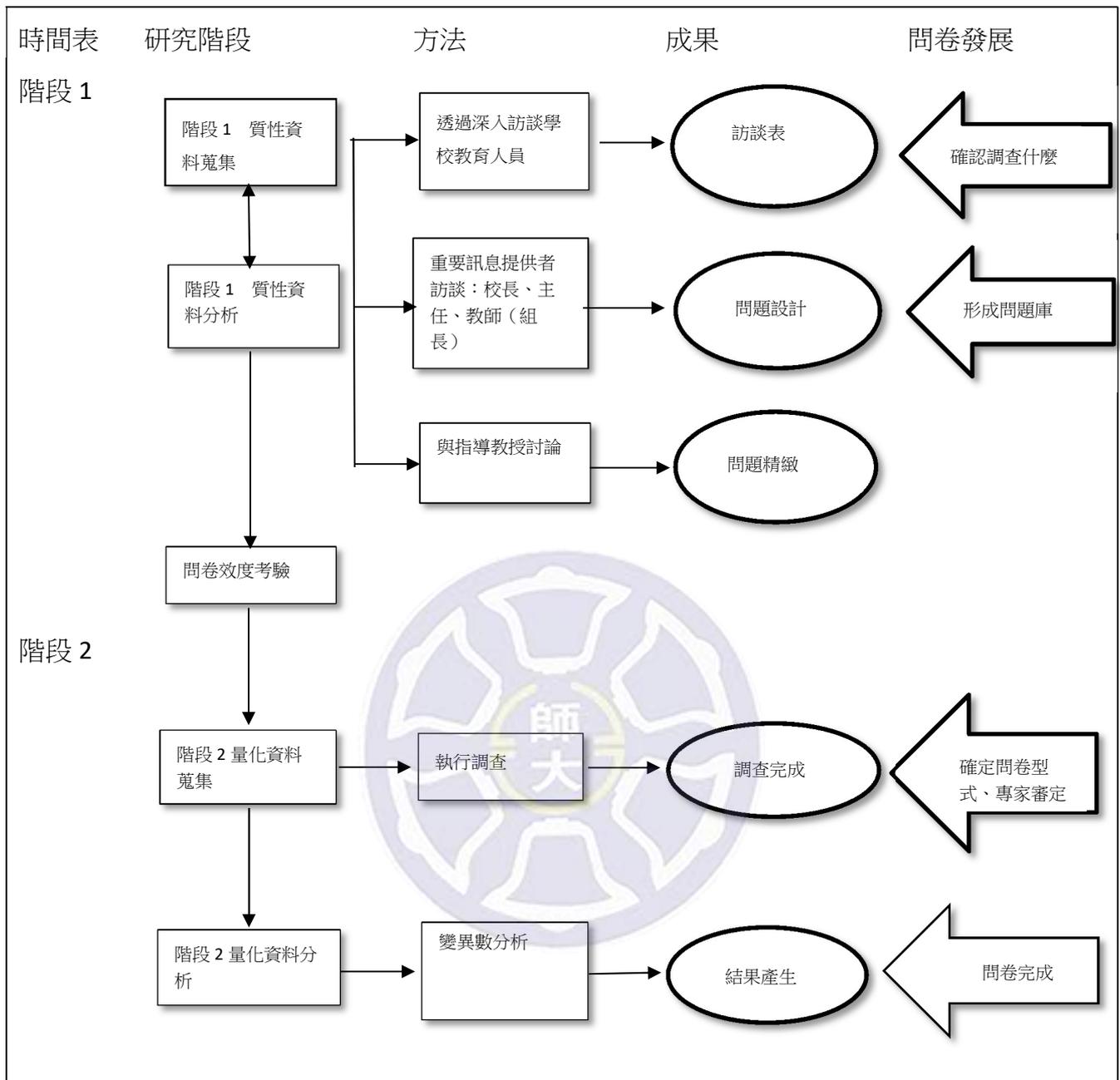


圖 3.1 連續的探索性混合方法設計圖

資料來源：參考 Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011).

三、資料蒐集方法：個別訪談與問卷調查

由於本研究旨在探究學校實施自我評鑑的經驗，以及捕捉學校人員對學校自我評鑑的感受與知覺，因此個別訪談是最適當的資料方法。藉由訪談，可以讓研究者進入受訪者的關照之中，讓研究者可以掌握受訪者的關照取向（吳芝儀、李奉儒譯，1995）。又研究者亦想了解臺灣北部地區所有國小教育人員如何感受學校自我評鑑的實施現況，因而必須採用問卷調查法，謹慎選取一些樣本作為研究對象來進行調查，再把調查的結果推論到全體國小教育人員的特徵。

在訪談部分，為了減少受訪者因線索不足而不知如何回答的困窘，也為了讓訪談資料易於分析與整理，本研究將於訪談前段，採用標準化開放式訪談形式（吳芝儀、李奉儒譯，1995），而在結束前，開放探求任何話題的自由。不論是個別訪談或是問卷調查，都必須藉助於研究對象的「自我陳述」。透過研究者對研究對象直接「發問」（包括個別訪談與問卷調查），以蒐集研究資料。本質上，問卷調查或個別訪談都是溝通的歷程，其有效的進行是建立在三項假設上（吳明清，1991）：第一，受訪者有足夠的認知能力，能聽懂或看懂題目，且能以口語與書寫回答；其次，受訪者具有充分的知識與信息，能了解題目的內容，且能正確的回答；最後，受訪者願意據實回答。因此，只有這三項假設都成立時，也就是受訪者都能回答，也願意回答，研究者才能蒐集到可靠的資料。

吳明清(1991)曾從「答問歷程」來分析受訪者會提出不確實或不完整的答案的原因不外是認知與動機二大因素。例如受訪者不了解題目的意義、受訪者信息不足、記憶不清、是訪者無訪確認答案的適切性、受訪者覺得有傷自尊和與研究者的預期目標不符等。為了增進受訪者的問答動機，研究者將採下列措施：

- （一）地位的認可：推崇教師在實施學校自我評鑑所扮演的角色，其重要性更甚於校長，讓教師覺得受到重視與尊重，可增強受訪意願。
- （二）同情的了解：表示自己亦是教師兼主任的身分，對於花時間準備資料以接受評鑑之苦有深刻的體會，以博得受訪者認同，可增強受訪意願。
- （三）意義的需求：問卷與訪談問題的取捨，儘量與學校實務相關，少談理論，以激起受訪者探討相關問題的價值與意義。
- （四）利他的訴求：告訴受訪者本研究的目的與訴求的要點，讓受訪者感覺此項訪問有教育意義，則教師較願接受訪問。
- （五）期望的實現：除告訴本研究是研究者的博士論文外，亦強調改善學校評鑑現況的企圖，讓受訪者清楚研究者的目標，或許會儘力配合受訪。

貳、研究架構

本研究的研究架構係分成自我評鑑的實施、自我評鑑的利用與自我評鑑的評價三個部分，三個部分的研究內容如圖 3.2 所示。為了能深入探索複雜的研究問題，本研究採用混合方法設計，以盡可能蒐集充分的資料。首先以訪談法蒐集資料，並加以分析；接著探索以問卷調查法得到的量化資料，再回到質性資料，以精緻量化分析結果。此循環不斷重複，直到令人信服的結果形成，可據以歸納出研究結論，本研究方告結束。

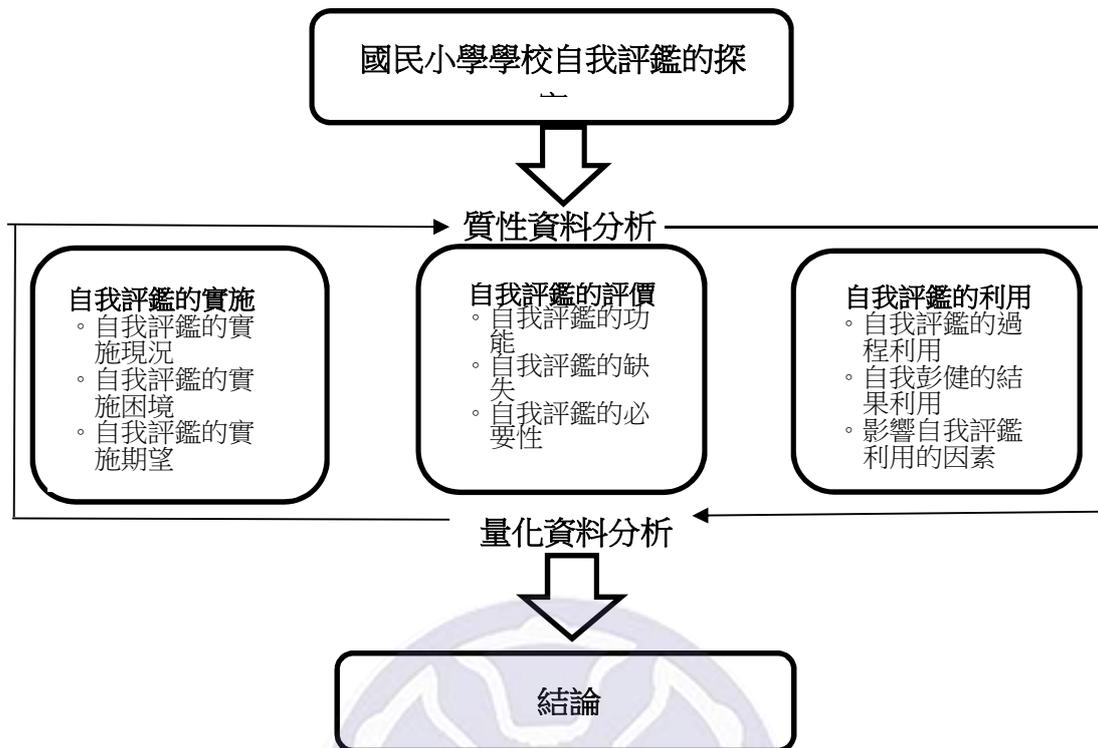


圖 3.2 研究架構圖
資料來源：作者自擬

第二節 研究對象

由於混合方法的探究設計（exploratory design）先蒐集質性資料，接著分析這些資料，再利用所得結果編制問卷，進行量化資料的蒐集。因此，樣本選取發生在二個時點：質性階段與量化階段。為了對混合研究的樣本選取有較清晰的了解，本節先簡要介紹混合方法設計的取樣原理，再分別說明質性階段（個別訪談）與量化階段（問卷調查）的樣本選取。

壹、混合方法設計的取樣原理

為了能夠同時提升結論的內在效度與信實度，混合方法經常有必要採用兩種樣本：隨機樣本（為了增加可推論性（generalizability）／可移動性（transferability））與立意樣本（為了增加結論的品質）（Kemper, Stringfield & Teddlie, 2003）。在連續的探究性混合方法設計中，質性樣本通常是透過立意抽樣程序而產生，量化樣本的抽取則以隨機抽樣，抽取較大的樣本。

貳、個別訪談對象與樣本選取

一、個別訪談對象

本研究質性部分以紮根理論作為分析取徑，故在對象選取上，乃採行理論抽樣（*theoretical sampling*）。所謂理論抽樣並非在研究之前就決定好抽樣的方法，而是在研究過程中逐步形成的，不過真正抽樣的對象不是參與者本人，而是其所述說的事件（吳芝儀、廖梅花譯，2001）。抽樣與分析是連續進行的，且以資料分析結果引導後續的抽樣，符合立意抽樣的特性。在此抽樣的過程中，研究者將爭取最大可能的機會來比較不同的事件，來發展類別，進而提高其密度，最後讓每個類別都達到飽和的境界。

二、抽樣的程序

本研究依循 Strauss 和 Corbin（吳芝儀、廖梅花譯，2001）所主張紮根理論的三種抽樣方法進行抽樣：

（一）開放編碼中的抽樣【開放性抽樣（*open sampling*）】：

在此階段，研究者將以可以找到的人來蒐集資料，同時進行概念比較。經由比較各個事件後而提出的問題，將成為進一步抽樣的指引。

（二）主軸編碼中的抽樣【關係性與變異性抽樣（*relational & variation sampling*）】：

此階段的抽樣將以選出最大變異情形的事例與事件為原則。只是在見到受訪者之前，研究者無法確定這些人是否可以提供最大的變異事件、事例，因而將以可接觸的受訪者為對象，進行資料蒐集，並拉長資料蒐集時間，把握任何可以獲得事件、事例的機會，找出差異，並根據這些差異點進行比較，以發現所存在的變異情形。

（三）選擇編碼中的抽樣【區辨性抽樣（*discriminate sampling*）】：

此階段高度選擇性的抽樣（刻意選擇可以增加或減少差異性）變得非常重要（吳芝儀、廖梅花譯，2001）。因此，研究者再訪原來的對象、翻閱原有的訪談文件，也找尋新的目標，以選取可以提供最大機會進行比較分析的人物與文件。

（四）抽樣工作的中止：

本研究的抽樣將持續到每項類別都達到「飽和」才終止。換言之，當各類別再也沒有新資料出現時，以及類別之間的關係已經過驗證，則抽樣的工作將告一段落

根據上述抽樣程序，本研究最終訪談 25 位受訪者，其背景資料如表 3.2：

表 3.2 訪談對象背景資料（校長 7 位，主任 9 位，組長 6 位，教師 3 位）

編碼	性別	現職年資	教育程度	學校規模	訪問時間
校長 A-2017/01/16	女	2	碩士	小型	1:28:34
校長 B-2017/01/17	男	5	碩士	小型	52:18
校長 C-2017/01/17	男	11	碩士	大型	47:18
校長 D-2017/01/20	男	13	大學	大型	1:37:45
校長 E-2017/01/20	男	12	碩士	大型	43:01
校長 F-2017/01/24	女	10	碩士	大型	1:34:35
校長 G-2017/02/03	女	5	碩士	小型	1:38:27
主任 A-2017/01/13	男	3	碩士	中型	45:24
主任 B-2017/01/17	男	17	碩士	超大型	1:20:42
主任 C-2017/01/19	男	8	大學	小型	46:51
主任 D-2017/01/23	男	8	碩士	大型	1:19:13
主任 E-2017/02/02	男	18	碩士	超大型	1:29:23
主任 F-2017/01/07	男	10	碩士	大型	1:30:28
主任 G-2017/02/07	女	7	碩士	中型	1:07:29
主任 H-2017/02/08	女	1	碩士	大型	1:17:47
主任 I-2017/02/10	女	6	博士	中型	1:22:56
組長 A-2017/01/13	女	1	碩士	小型	43:37
組長 B-2017/01/25	女	12	碩士	大型	52:18
組長 C-2017/02/02	女	5	碩士	小型	1:05:49
組長 D-2017/02/08	女	18	大學	超大型	1:07:35
組長 E-2017/02/10	女	2	大學	超大型	1:23:44
組長 F-2017/02/21	男	8	大學	大型	1:45:31
教師 A-2017/01/13	女	30	大學	大型	1:32:23
教師 B-2017/01/18	男	15	碩士	中型	1:10:10
教師 C-2017/02/09	女	20	碩士	大型	1:01:07

貳、問卷調查對象與樣本選取

一、問卷調查對象

本研究係以國民小學教育人員為問卷調查對象。所謂教育人員係指服務於台北市、新北市、桃園市、基隆市、新竹市、新竹縣與宜蘭縣之公立國民小學之校長、主任、組長與教師。

二、樣本選取

本研究為求樣本代表性，乃採取分層隨機抽樣。分層的依據是行政區域與學校規模：首先，根據教育部 105 年 3 月公佈之「104 學年度臺閩地區國民小學學校概況統計」資料，依據

學校規模將班級數在 12 班以下者設定為小型學校，班級數在 13~23 之間者設定為中型學校，班級數為 24~60 班者設定為大型學校，班級數為 61 班以上者為超大型學校，並予以編號。其次，以學校為單位，藉亂數表實施比率取樣以抽取樣本，每一縣市抽取 1/10 校數為原則，未滿 10 校者，採四捨五入法計算，抽樣學校分布情形如表 3.3 所示。問卷發放依據學校規模分配填答人數：超大型學校抽樣 10 人，其中校長 1 人、主任 2 人、組長 3 人、教師 4 人；大型學校抽樣 9 人，其中校長 1 人、主任 2 人、組長 3 人、教師 3 人；中型學校抽樣 6 人，其中校長 1 人，主任 1 人、組長 2 人、教師 2 人；小型學校抽樣 4 人，其中校長 1 人、主任 1 人、組長 1 人、教師 1 人，總共抽取樣本 503 人。

表 3.3 公立學校抽樣分布表

地區	超大型學校		大型學校		中型學校		小型學校	
	母群校數	抽樣校數	母群校數	抽樣校數	母群校數	抽樣校數	母群校數	抽樣校數
台北市	11	1	59	6	44	4	25	3
新北市	49	5	71	7	24	2	69	7
桃園市	15	2	74	7	32	3	69	7
基隆市	0	0	10	1	9	1	24	2
新竹市	0	0	10	1	4	0	6	1
新竹縣	3	0	21	2	8	1	53	5
宜蘭縣	1	0	11	1	19	2	45	5
小計	79	8	260	25	140	13	291	30

第三節 研究工具

本研究所採用的方法包括個別訪談與問卷調查。其工具是由研究者自編之「訪談表」與「問卷」，用以調查學校教育人員實施自我評鑑經驗與其所知覺的困境與成效。茲將訪談大綱與問卷的編製，分述如後。

壹、訪談大綱的編製與內容

一、訪談大綱編製過程

研究者根據文獻探討編擬訪談大綱作為訪談最初依據。訪談大綱經指導教授討論、修正，最後編製 9 題開放式問題探究學校自我評鑑的實施，6 題開放式問題探究自我評鑑的利用，3 題開放式問題探究其對學校自我評鑑的評價。在正式進行訪談前，將擇一位教師進行預試，把訪談大綱作最後一次修正。唯紮根理論主張最初草擬的問題是暫時的，會被所蒐集資料所顯現的

概念所取代。因此，研究者將保持彈性，隨蒐集資料所顯示的概念來修改訪談問題。

二、訪談大綱內容

- 1-1 貴校實施自我評鑑的目的是什麼？
- 1-2 貴校什麼時候會實施自我評鑑？
- 1-3 貴校自我評鑑實施的成員包括哪些人？為什麼是這些人？
- 1-4 當實施自我評鑑時，您多常與您的上司或同事溝通？如何溝通？
- 1-5 您如何讓老師能投入學校自我評鑑的實施？（校長、主任）
- 1-6 貴校同仁怎麼看待學校自我評鑑？
- 1-7 貴校實施自我評鑑時，有什麼伙伴、團體或網絡提供協助支持？
- 1-8 您認為學校自我評鑑應該和外部（上級）評鑑保持什麼樣的關係？
- 1-9 在自我評鑑實施期間，您曾經遇到那些困難？原因是什麼？
- 2-1 貴校會採用那些方式或管道，向校內人員溝通、說明或討論自評結果？
- 2-2 貴校完成學校自我評鑑後，如何利用自我評鑑結果？
- 2-3 學校實施自我評鑑對你個人有產生什麼改變？
- 2-4 您認為貴校有因實施自我評鑑而有產生什麼改變？
- 2-5 貴校相關人員對於學校自我評鑑所發現的缺點，會做哪些因應？
- 2-6 貴校在利用自我評鑑結果時，有遇到什麼困難？
- 3-1 如果學校自我評鑑能產生功能，是什麼功能？
- 3-2 如果學校自我評鑑會帶來缺失，是什麼缺失？
- 3-3 您認為學校有必要實施自我評鑑嗎？

貳、調查問卷的編製與內容

一、問卷編製過程

（一）擬定問卷大綱

本研究根據研究目的、文獻探討與第一階段個別訪談的結果，再經由指導教授討論後，擬定問卷大綱，其程序如圖 3.2。問卷大綱內容包括學校如何實施自我評鑑、如何利用自我評鑑結果與過程中產生什麼學習，以及實施學校自我評鑑獲得什麼成效等方面，作為設計問卷的架構。

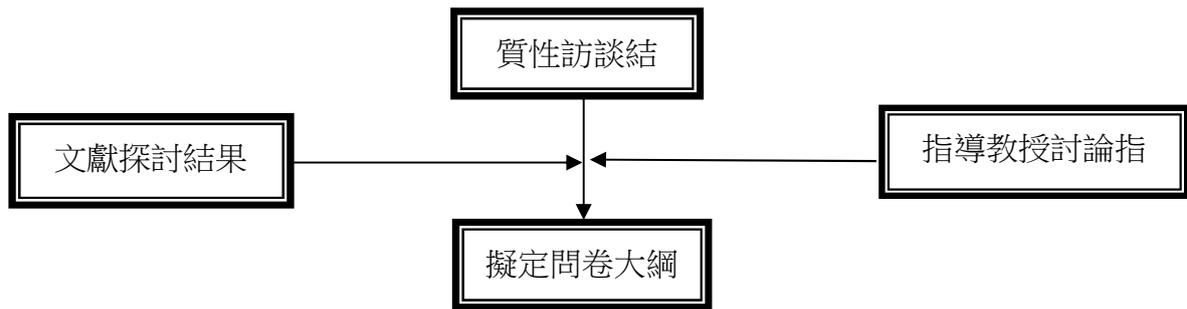


圖 3.3 問卷擬定程序
資料來源：作者自擬

(二) 編擬問卷初稿

根據上述問卷大綱，編擬問卷內容。在問卷內容上，係根據訪談結果與文獻探討內容，進行問卷題目的設計。最後，經由指導教授討論後，並請教學現場服務的校長、主任、組長與教師，針對問卷的題意表達、題目適切性進行討論之後，形成問卷初稿，作為建構問卷的表面效度（如附件一）。

(三) 進行專家效度

完成初稿後，延請 7 位教育評鑑領域的專家學者和 6 位學校現場的資深從業人員（校長 3 位、教務主任 3 位）提供意見，以進行專家效度檢測。於各專家學者與學校資深從業人員所填之問卷版本中，針對問卷各題目皆列三個選項：適合、修正後適合、不適合等，並於各選項下，列出「修正意見」空格，請各專家學者針對問卷內容及合宜性提出意見。茲將上述格式呈現如下：

	4 非常符合	3 符合	2 有些不符合	1 不符合
一、下列是實施學校自我評鑑的可能目的，貴校符合的程度如何？				
1. 蒐集資料，供外部評鑑檢視.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 保障學生學習機會.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 自我檢視學校表現是否符合教育局（處）要求.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 發現缺失，進行改善.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 其它(請說明)_____				
<input type="checkbox"/> 1. 適合 <input type="checkbox"/> 2.修正後適合 <input type="checkbox"/> 3. 不適合				
修正意見：				

彙整各專家學者意見，整理如表 3.4 所示。由表 3.4 可知，第一、三、五、七、八、九題各

有一位專家學者認為問題題目應進行修正，第九題則另有一位專家建議刪除。學者專家的建議與本研究的回應如附件二所示。

表 3.4 專家效度意見彙整表

題號	適合(人)	修正後適合(人)	不適合(人)
一	12	1	0
二	13	0	0
三	12	1	0
四	13	0	0
五	12	1	0
六	13	0	0
七	12	1	0
八	12	1	0
九	11	1	1
十	13	0	0
十一	13	0	0

二、正式問卷內容

本研究依據文獻探討與個別訪談結果，提出「學校自我評鑑之調查問卷」。其內涵包括三個主題：學校自我評鑑的實施、學校自我評鑑的利用與學校自我評鑑的評價。經由上述專家學者的意見修正後，本研究正式問卷包括個人基本資料與問卷內容二大部分（如附件三），說明如下：

（一）個人基本資料：旨在瞭解填答者的背景資料，包括性別、年齡、職務、學歷、學校規模等 6 項。

（二）問卷內容：本問卷係以研究目的為骨架，以第一階段質性研究結果為基石，編製本研究的調查問卷。問卷內容分成九大類，分別說明如下：

- 1 「學校自我評鑑實施目的」題組，旨在測量填答者對學校為什麼實施自我評鑑的看法。
- 2 「學校自我評鑑實施流程」題組，旨在測量填答者對學校實施自我評鑑應有步驟的看法。
- 3 「學校自我評鑑優點」題組，旨在測量填答者對於學校實施自我評鑑發揮那些功能的看法。
- 4 「學校自我評鑑缺失」題組，旨在測量填答者對於學校實施自我評鑑遭發生那些缺點的想法。

- 5 「學校自我評鑑結果利用阻礙因素」題組，旨在測量填答者對於那些因素阻礙學校利用自我評鑑結果的看法。
- 6 「激勵學校人員投入自我評鑑」題組，旨在測量填答者對於何種方法可以有效激勵學校人員投入自我評鑑的看法。
- 7 「學校自我評鑑困境困擾程度」題組，旨在測量填答者對於不同自我評鑑實施困境，困擾學校的程度如何看法。
- 8 「學校自我評鑑的參與人員」題組，旨在測量填答者對於不同人員參與學校自我評鑑重要性的看法。
- 9 「學校自我評鑑的運作」題組，旨在測量填答者對於學校自我評鑑運作方式的看法。
- 10 「學校自我評鑑必要性」題組，旨在測量填答者對於學校自我評鑑有否實施必要的看法。

第四節 實施程序

本節針對問卷調查實施程序與個別訪談實施程序兩部分，分別說明之。

壹、個別訪談部分

就研究工具而言，研究者本身是資料蒐集與分析的主要工具。在質性研究裡，研究者是「記錄人類團體、社會結構的文化與描述、詮釋個人行為」的工具（Goetz & LeCompte,1984）。換言之，質性資料的傳達（mediated）是透過以人為工具而非其它工具（Creswell,2004）。本研究的訪談方式包括面談與電話。茲簡要敘述訪談程序如下：

一、訪談前：

- （一）取得受訪者同意。本研究探詢對象以臺北市、新北市、桃園市為主，基隆市、新竹縣市與宜蘭縣為輔。在聯絡過程中，將盡可能給與參與者親切的感受，建立共融(rapport)的關係（吳芝儀、李奉儒譯，1995）。
- （二）傳送訪談大綱。參與者同意接受訪談後，將透過傳真或電子郵件方式，傳授訪談大綱給參與者，讓參與者能夠事先瞭解訪談內容，以深入思考，並減少未知的恐懼。
- （三）確定訪談時間、地點。由於訪談內容可能涉及對單位與個人的批評，因此所有訪談都採取一對一的方式進行。至於時間與地點的選定，完全依照參與者的要求作為安排。讓參與者有安全感以便吐露心聲是最高指導原則。

二、訪談時：

- (一) 尊重參與者。每一位同意接受訪談的人都是花時間來回答研究者的問題，因此要心懷感激。訪談要有禮貌的進行，並且能在約好的時間內準時開始與結束。
- (二) 保持自然。不刻意表現出某種行為，以求獲得參與者的信賴。在進行訪談時，任何形式的欺騙都不被允許的。
- (三) 與參與者發展適當的關係。訪談初期藉著與參與者閒聊，有助於營造和諧的關係。但不可操之過急，以免使訪談的關係變質。
- (四) 避免指引式問題。採用開放式問題，讓參與者有一個可以發揮的空間。
- (五) 切忌插話。即使參與者說出令人興奮的話題，也不能打斷參與者的談話。應該是記下筆記，在稍後空檔再插入這項議題。

三、訪談後：

- (一) 檢視、推敲訪談的過程。找出參與者談話中模糊不清或不確定的地方，透過電話，請參與者做澄清。
- (二) 謄寫逐字稿。以代號代替真實姓名，並透過電子郵件傳送給參與者確認，以提高研究的可信度。

貳、問卷調查部分

本研究是以臺灣北部地區公立國民小學教育人員為調查對象。正式問卷完成和抽樣完畢後，以掛號信寄送至各受測學校，超大型學校大型學校 8 所，大型學校 25 所，中型學校 13 所，小型學校 30 所，合計 76 所，共發出問卷 503 份。各受測學校除委託教務主任協助分發、回收問卷，待收齊彙整後，以隨附的掛號信封寄回。問卷回收後，研究者則以感謝函向各校教務主任致謝。本研究寄出之問卷回收後，將根據職務、學歷、學校規模等面向作有效樣本分布分析。

第五節 資料分析與處理

Creswell & Plano Clark (2011) 主張混合方法探究設計 (exploratory design) 的資料分析發生在三個階段：最初質性資料蒐集之後、接續量化資料蒐集之後，以及研究者連結二個資料庫，提出後續分析如何協助推論或擴大最初質性探究的發現的詮釋階段。重要的分析任務包括最初質性結果如何用在後續量化階段的資料蒐集、工具在心理測量上的品質、如何分析問卷所蒐集的資料，以及量化結果如何建立在 (或詳細說明) 最初質性發現。本節將先介紹混合方法的資料分析架構，接續說明標準化開放式訪談、問卷調查與混合方法問題等三部分的分析。

壹、混合方法研究的資料分析架構

一、混合方法資料分析的邏輯依據

Onwuegbuzie & Teddlie (2003) 主張代表性 (representation) 與合法化 (legitimation) 是混合方法資料分析的兩個主要邏輯依據。代表性係指從基本資料抽取適當資訊的能力，合法化係指資料詮釋的效度。混合方法資料分析亦可以實現 Greene, Caracelli 和 Graham (1989) 所描述的五種混合方法評鑑的目的：三角測量 (triangulation)、補充 (complementarity)、發展 (development)、創始 (initiation) 與擴展 (expansion)，因而可以強化研究的代表性。另外，混合方法資料分析可以從兩種資料類型 (量化與質化) 評估資訊，因而提供比量化或質性方法更全面的合法化方法。

二、混合方法資料分析歷程模式

本研究的資料分析將依循 Onwuegbuzie 與 Teddlie (2003) 所提出的混合方法資料分析歷程模式 (如圖 3.4)。本模式主張資料分析是一個包含四個構成要素 (資料蒐集、資料分析、資料詮釋和合法化)、互相影響、且具週期性研究過程的一部分。這四個要素在圖 3.4 中以橢圓形代表。資料分析包括七個階段：資料縮減 (階段一)、資料展示 (階段二)、資料轉化 (階段三)、資料關聯 (階段四)、資料鞏固 (階段五)、資料比較 (階段六) 與資料整合 (階段七)。這些資料分析階段在圖 3.4 中以長方形代表。這七個階段是有先後順序，但是它們不是直線的。例如從資料分析階段到資料詮釋階段，研究者可能只經歷資料縮減與資料展示二個階段。圖 3.4 的箭頭表示研究者可以採行的路徑。這些資料分析階段的定義如表 3.6。

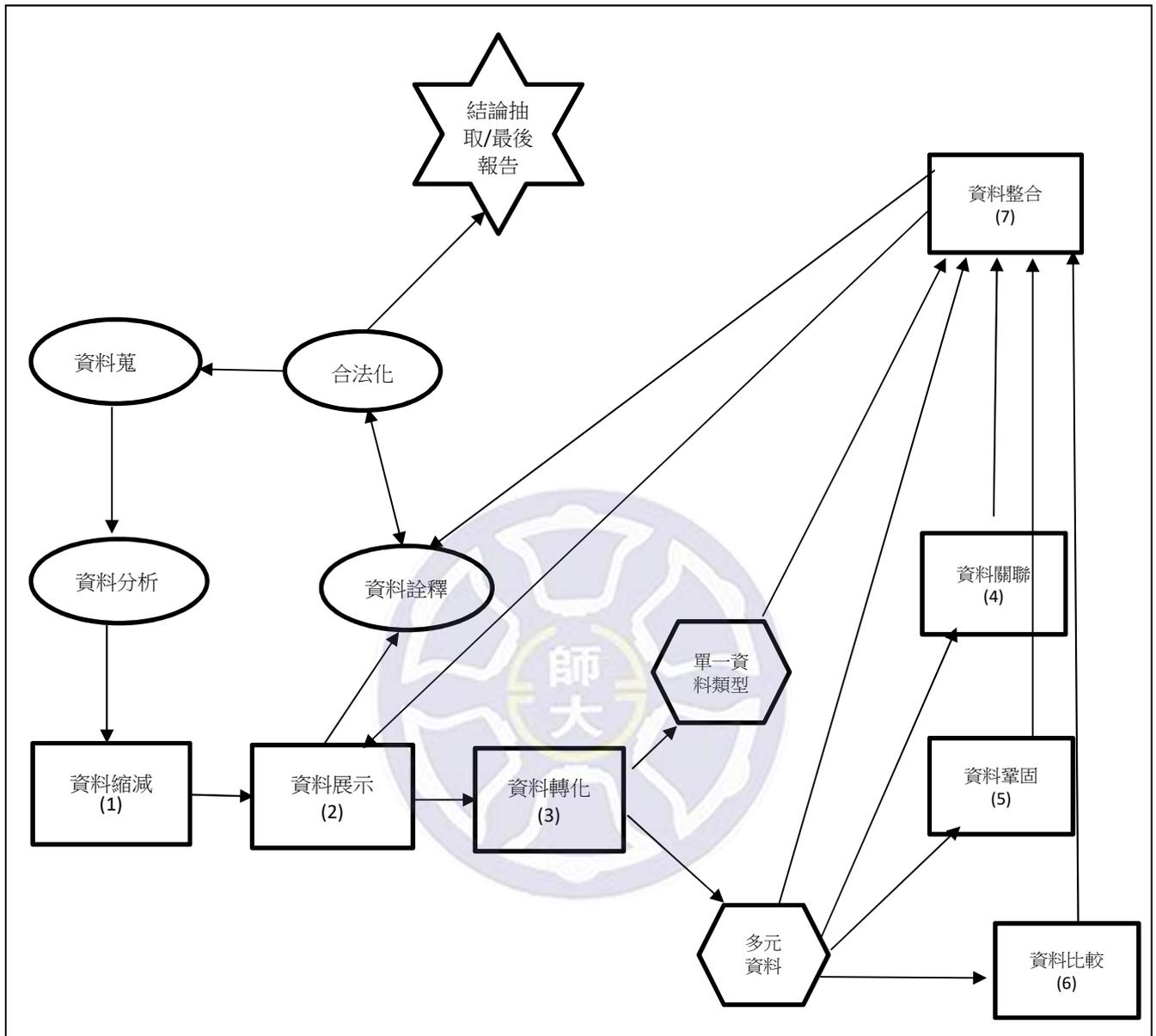


圖 3.4 混合方法資料分析歷程模式

資料來源：引自 Onwuegbuzie, A. J. & Teddlie, C. (2003).

表 3.6 混合方法資料分析歷程的階段

階 段	定 義
1 資料縮減	縮減量化資料（如描述統計、探索性因素分析）和質性資料（如探索性主題分析、備忘錄）
2 資料展示	縮減量化資料（如表、圖）和質性資料（如矩陣、圖表、圖形、網絡、專欄與圖解）
3 資料轉化	量化（quantitizing）和質化（qualitizing）資料（效果量的利用、探索性因素分析）
4 資料關聯	使量化資料與質化資料相互關聯。
5 資料鞏固	結合兩種資料類型，創造新的或統一的變項或資料集
6 資料比較	比較不同來源的資料
7 資料整合	整合所有的資料成為一個協調的整體，或是協調整體的兩個分離部分（如量化的或質性的）

資料來源： Onwuegbuzie, A. J. & Teddlie, C. (2003).

貳、個別訪談的分析

一、訪談資料的編碼

本研究之質性資料分析是依據紮根理論進行編碼與分析。紮根理論著重在實地蒐集資料，將零碎片段的資料歸納、分析、統整為某些類別或主題，在持續不斷地蒐集更多的資料以求理論的飽和。Strauss 與 Corbin 認為分析資料的程序包括開放式編碼（open coding）、主軸編碼（axial coding）和選擇編碼（selective coding）：

（一）開放編碼

開放性編碼是對資料中所蘊含的概念類別進行發掘與命名的過程。它要求研究者保持開放的心態，對資料進行「逐句」或「逐行」的分析，剔除無意義和頻率低的節點，整合意義相同與相近的節點，然後加以命名。換言之，此階段主要是發掘類別，針對訪談逐字稿所出現的片語或段落給予概念性標籤，以真實呈現受訪者原意。

（二）主軸編碼

主軸編碼的任務是發現與建立概念類別之間各種聯繫，以表現資料中各個部份之間的有機關聯。這些關係可以是因果關係、時間先後關係、語義關係、對等關係、類型關係、結構關係、功能關係、過程關係、策略關係等。換言之，此階段主要在發展類別，亦即尋找浮現出來

和既有類別有關的概念或段落，加以編碼，作為主要類別的屬性或面向，成為這個主要類別的次類別。

（三）選擇編碼

選擇編碼旨在主軸編碼已發現的所有概念類別中找一個或幾個核心概念類別。核心概念類別是對所有概念類別的歸納與總結，在已有概念類別中起一個統整的作用。它是揭示研究主題的關鍵所在。所採用的具體作法有二：其一是從已經建立的概念類別中，選擇一個或數個核心概念類別，或是從已經建立的概念類別中，依據對核心現象解釋的需要，在更抽象的層次上進行概括，並提煉出核心概念類別。

二、訪談資料的分析

紮根理論強調研究者應同時進行資料的蒐集與分析，也應不斷檢視這些資料與分析結果與整個研究目的的關係。因採取理論抽樣蒐集資料，故研究者所分析的參與者說辭，不是以個人的遭遇為單位，而是從其對遭遇的述說中，以事件為單位，從中找出有理論發展潛力的部分，加以定義，用一個概念來囊括，給與命名，藉此概念化具體的故事片段，並進一步使它成為下一波提問、比較、抽樣的基礎。待更多實地資料對此一雛型概念及其與其他概念和現象的關係獲得驗證、支持後，逐步發展對現象的詮釋。

參、問卷調查的分析

一、問卷的整理、登錄

問卷回收後，先行加以整理與淘汰廢卷。只要一題未填寫或答案填寫呈現規律性即予汰除，再利用 IBM SPSS Statistic 23 統計軟體登入資料。為確保登入資料的正確性，隨機核對已經登錄的資料，最後以 IBM SPSS Statistic 23 進行統計分析。

二、問卷回收情形

本研究共寄發問卷 503 份，扣除無效問卷後，有效比率達 70.8%。詳細數字如表 3.7 所示：

表 3.7 問卷發放及回收情形統計表

	發放份數	回收份數	回收率(%)	有效份數	有效比率(%)
小型學校	120	97	80.8	97	80.8
中型學校	78	51	73.1	51	73.1
大型學校	225	159	70.6	158	70.2
超大學校	80	51	63.8	51	63.8
總計	503	357	71.0	356	70.8

在回收問卷中，有效樣本填答者的基本資料，經統計分析後，各項基本資料的分布情形如表 3.8 所示。

表 3.8 有效問卷填答者之基本資料分析表

基本資料	項目	人數	百分比(%)
性別	女	191	53.7
	男	165	46.3
年齡	30 歲以下	14	3.9
	31-40 歲	105	29.5
	41-50 歲	182	51.1
	51 歲以上	55	15.4
學歷	大學以下	107	30.1
	碩士以上	249	69.9
職務	校長	47	13.2
	主任	82	23.0
	組長	132	37.1
	教師	95	26.7
學校規模	12 班以下	97	27.2
	13-23 班	50	14.0
	24-60 班	158	44.4
	61 班以上	51	14.3
學校地區	城市地區	224	62.9
	鄉鎮地區	63	17.7
	偏遠地區	69	19.4

二、統計分析

(一) 個人基本資料處理

在個人基本資料方面，利用 IBM SPSS Statistic 23 統計軟體進行描述性統計分析，計算各樣本的次數分配與百分比分布情況，以了解有效樣本之個人背景變項之分布情形。

(二) 問卷內容處理

首先，採用描述性統計分別計算各個大題中，各個子題的平均數與標準差。第 10 大題則另外計算各個子題的次數百分比；其次，利用單因子變異數分析，了解各選項的填答結果是否會因填答者的背景變項的不同而會有不同的意見。若發現差異已達顯著性差異，則進一步使用 Scheffe 事後比較法，以了解不同背景變項填答者之間的差異。

肆、混合方法問題的分析

由於探究性設計的質性階段主要目的之一是發展量化階段的研究工具（問卷），因此研究者將分析質性資料，找出有用的引語、規則和主題，用來設計問卷的細目。研究者亦將依循 Meijer, Verloo 和 Beijaard（2001）所建議的程序：利用質性類別來組織問卷、借用教師的措辭寫成問題、把問題設計成 Likert 型式的量表、轉化問卷為研究參與者的語言，來進行問卷的設計。其次，關於混合方法研究中跨階段合併資料的詮釋，本研究遵循 Creswell & Plano Clark（2011）所提出之「抽取結論」（drawing conclusions）或「抽取推論」（drawing inferences）的作法，不分別在每個階段（質性或量化）後抽取推論（inferences），而是在整個研究結束時抽取後設推論，以求後續量化階段能夠對研究問題提供更廣泛的理解。

第六節 研究的效度

效度與研究者所下研究結論的適當性、意義性與正確性有關（吳淑娟譯，2004）。為讓本研究的推論能獲得足夠的效度，將採用適合混合研究的效度驗證。本節先介紹混合研究的效度理論，再說明提升研究效度的作法。

壹、混合研究的效度理論

雖然「效度」一詞在量化研究上的使用已成慣例，不過許多質性研究者卻不好使用此一名詞。因此，Teddlie & Tashakkori（2003）先建議以「推論品質」（inference quality）代替「效度」。接著又根據「推論品質」的主張，提出品質的綜合模式（integrative model of quality）（Teddlie & Tashakkori, 2006）。不過本研究將採用 Onwuegbuzie 與 Johnson（2006）所提出之「合法化」（legitimation）進行效度驗證。

Onwuegbuzie 與 Johnson（2006）二人認為「合法化」的概念在二個層面上優於「推論品質」的主張：第一，「合法化」是一個過程，而不只是一個結果。合法化檢查將發生在混合研究過程中的每一個階段；其次，合法化是一個持續的歷程，而不是一個特定研究的固定屬性。混合研究是反覆的與相互作用的，這種情形下，「推論終止」（inference closure）可能無法在一個特定的研究裡完全達成。針對「合法化」，Onwuegbuzie 與 Johnson（2006）也提出可讓使用混合方法研究者參考的類型：樣本整合合法化(sample integration legitimation)、內-外合法化(inside-outside legitimation)、缺點最少化合法化(weakness minimization)、順序合法化(sequential legitimation)、轉換合法化(conversion legitimation)、混合範式合法化(paradigmatic mixing

legitimation)、均衡合法化 (commensurability legitimation) 複合效度合法化(multiple validities legitimation)及政治合法化(political legitimation)。其定義如表 3.9：

表 3.9 混合方法合法化類型的定義

合法化類型	描 述
樣本整合	量化與質性抽樣設計關聯的程度
內 - 外	研究者精確的呈現與適當的利用內部人員與觀察者的觀點
缺點最小化	源自某取向的缺點可由另一取向的優點所彌補的程度
順序	藉由翻轉量化與質性階段的順序，以減少順序可能威脅後設推論的程度
轉換	利用量化技術與質化技術，以產生高品質後設推論的程度
混合範式	研究者的認識論、本體論、價值論、方法論與修辭學信念成功地結合或交融成一個有用套裝的程度
複合效度	滿足量化與質性研究二部分合法化的程度
均衡	後設推論反映出以完形 (Gestalt) 轉換與整合認知過程為基礎之混合世界觀的程度
政治	混合方法研究的利用者重視量化與質性二部分研究所產生後設推論的程度

資料來源：引自 Onwuegbuzie, A. J. & Johnson, R.B. (2006)。

貳、提升研究效度的作法

Onwuegbuzie 與 Johnson (2006) 主張透過從質性透鏡完形轉化到量化透鏡，來來回回，一次又一次，可以創發第三種觀點。這個第三種觀點不僅脫離，更超越原本純質性與純量化的觀點。不過他們二人亦說明，若有人不認同上述主張，亦可忽略均衡合法化。由於研究者未受過 Onwuegbuzie 與 Johnson 所說之認知與移情訓練，無法理解質性透鏡與量化透鏡之間何以能完形轉化，因此除了均衡合法化以外，本研究將採用其他合法化類型，以提升本研究的效度，如表 3.10：

表 3.10 提升本研究效度的作法

合法化類型	本研究的作法	對應的研究階段
樣本整合	量化樣本採用分層隨機抽樣抽取，質性樣本則自量化樣本中採理論性抽樣，直到每個類別都達到飽和。	資料蒐集
內·外	採用同行評審(外聘委員)獲取合理的外部人士觀點；採用成員檢查(指導教授)獲取內部人士觀點；邀請博士班同學與研究參與者檢視資料與整合，以獲得合理的後設推論。	研究計畫、資料分析、報告寫作
缺點最小化	在設計、結合、權衡與詮釋時，小心地利用量化/質性取向的優點彌補另一取向的缺點。	研究計畫、資料分析、報告寫作
順序	若質性研究與量化研究的順序會對研究結果與詮釋產生影響，則把順序設計改為多波段設計（再做一次個別訪談）。	資料分析、報告寫作
轉換	藉由計算主題呈現在質性資料的次數與描述量化資料的敘事概況型態（即典型概況、平均概況、整體概況、比較概況與基準概況），避免研究者過度重視或忽視意外出現的主題，並可在資料中獲得更多的意義。	資料分析
混合範式	把量化與質性取向的認識論、本體論、價值論、方法論及修辭信念視為分離但互補的，不極端的使用。	研究計畫、資料分析、報告寫作
複合效度	研究過程中滿足與達成量化研究效度（Shadish, Cook & Campbell 的統計結論效度、內在效度、建構效度與外在效度）與質性研究效度（Guba & Lincoln 的可靠性、可移動性、可信性與可確認性）要求。	資料蒐集、資料分析
政治	支持多元論的觀點，努力產出實踐性的理論或結果，以回答問題與提供可行的解決方法。	資料蒐集、資料分析、報告寫作

資料來源：作者自擬

第七節 研究倫理

Hesse-biber 和 Leavy(2011)發現以往研究者對倫理的討論，經常與研究方案的討論分割，或根本忽視倫理的議題。不過，他們二人堅持研究者在道德上的完整是確保研究過程與發現值得讓人信賴的重要標準。Fraenkel 和 Wallen 曾思索美國心理學會所屬「科學與專業倫理委員會」為規範那些將涉及以人為對象的研究行為所公布的倫理原則的含意，指出三點研究者均應注意的議題：保護參與者免於受害、確保研究資料的保密，以及對研究對象隱瞞的問題（黃柏

叡譯，2003)。Flick (2007) 及 Hennink, Nutter 和 Bailey (2011) 等人也先後對所有研究階段提出所應注意的倫理問題。基於倫理的反省不僅限於實地工作，而是涉及所有的研究階段。研究者將在整個研究歷程中，隨時反省三項學者最常提及的倫理規則：

一、告知的同意

告知的同意亦係指提供有關研究目的、程序、可能危險、利益與變通方案的訊息給參與者，讓參與者了解這個資訊，並能自主決定是否加入及持續參與。這是保護參與者免於傷害與剝奪的方法，故研究者在執行研究之前，應獲得參與者告知的同意。所有「告知的同意」是否皆需要要求所有參與者簽署表格，至今未有定論 (Liamputtong, 2007)。研究者將在訪談前，以口頭方式告知參與者有關本研究的性質，並提醒他們有權利拒絕參與。這項工作將與訪談內容一併進行錄音。

二、保密

保密 (confidentiality) 的目的是隱藏參與者的真正身分 (Liamputtong, 2007)。基於尊重自主權的原則，個體應該有權力維持秘密，決定誰可以知道他們的身分 (Israel & Hay, 2006)。因此，研究者將盡最大努力保護參與者所透露的一切隱私，如個人資料、訪談錄音檔與逐字稿。同時，也不把參與者的名字出現在資料之中，而是經由參與者的同意，以代號的方式呈現。逐字稿的內容將經過受訪者的核對，且研究者將妥善保管所有資料，並於資料分析完成後予以銷毀。

三、避免傷害

在所有研究倫理中，最重要的，也是每位研究者的基本責任，即是盡全力地確保參與者免於在研究過程中受到心理上與生理上的傷害 (黃柏叡譯, 2003)。研究者必須確定參與者不會因為參與研究而受到不利的影響 (Israel & Hay, 2006)。這樣的話，如同前述「告知的同意」，研究者將詳盡告知在研究中所有可能的風險，讓參與者自主決定是否參與研究。

最後，對於研究者本身而言，為了避免對學校實施自我評鑑既有偏見的影響，在調查過程中，研究者將時時反省自己所扮演的研究者角色與定位，儘量保持研究者本身的中立性。

第四章 訪談結果分析

本章針對訪談結果進行分析討論，首先分析學校自我評鑑實施的現況，其次分析學校自我評鑑的利用情形，最後則分析學校自我評鑑的評價。

本論文是依據 25 人的個案訪談，共得 315 則開放編碼總數，11 項主軸編碼，3 項選擇編碼。紮根理論的階段編碼分析如表 4.1 所示。據此敘述學校自我評鑑的主要範疇與次範疇，並節錄個案訪談的之部分編碼節點於內文，以作為相關範疇標題的說明。

表 4.1 學校自我評鑑之編碼

主範疇／選擇編碼	次範疇／主軸編碼
學校自我評鑑的實施 (191)	1. 學校自我評鑑的目的 (15) 2. 學校自我評鑑的作法 (98) 3. 學校自我評鑑的困境 (52) 4. 學校自我評鑑的期待 (26)
學校自我評鑑的利用 (71)	1. 學校自我評鑑的過程利用 (27) 2. 學校自我評鑑的結果利用 (27) 3. 學校自我評鑑利用的影響因素 (17)
學校自我評鑑的評價 (53)	1. 學校自我評鑑的功能 (24) 2. 學校自我評鑑的缺點 (14) 3. 學校自我評鑑的必要性 (15)

第一節 學校自我評鑑的實施現況

本節針對國小實施學校自我評鑑的現況進行分析。首先，分析學校自我評鑑的目的；其次，分析學校自我評鑑的作法與困境；最後分析學校自我評鑑的評價。藉此冀能深入了解當今國小學校自我評鑑的實施。

壹、學校自我評鑑的目的

雖然學者皆主張學校自我評鑑的目的是「追求改善」，但是實際實施時，常因學校的各種原因，導致實際目的有所不同。茲將受訪者對學校自我評鑑的實施目的與實施時機，分項說明如下：

一、自我評鑑的目的

受訪者對學校自我評鑑目的之看法包括下列二種：

(一) 應付教育局（處）評鑑的要求

一些受訪者提供簡單而直接的答案，直指學校自我評鑑就是為了「因應教育局評鑑的要求（校長 D-2017/02/03）」而辦理，也就是說「自我評鑑是上頭叫我們自評，我們就先自評（主任 A-2017/01/13）」。它是「為了應付教育局啊，教育局的公文啊。它有來，我們才要評鑑；沒來，我們就不用做。（教師 A-2017/01/13）」，而實際目的就是「為了交成果（組長 F-2017/02/21）」，也就是「為了蒐集教育局評鑑的資料（組長 D-2017/01/25）」。另一些受訪者會提及前述的目的，但是擺在最後一個項目。例如一位受訪者說明其學校自我評鑑的目的是「降低本身行政工作的缺失…，還有一個比較消極的是配合外部的評鑑（校長 C-2016/01/17）」。一位受訪者雖未提及學校自我評鑑的目的是為了應付教育局學校評鑑而來，但從後續其對評鑑結果利用的回答：「沒有幹嘛，擺在那邊等外部評鑑（教師 B-2017/01/18）」，亦可知應付教育局的評鑑亦是其學校自我評鑑的目的之一。

(二) 了解學校現況，改善學校問題

一些受訪者認為學校自我評鑑的目的是瞭解學校現況與改善學校問題。「自評才知道有所不足啊，有所不足，我們再來改進（主任 A-2017/01/13）」。一些個別受訪者則提到學校自我評鑑是為了「檢查實施方案或計畫有沒有不周全，能不能夠真正回應你原來的目標（校長 G-2017/02/03）」；是為了「檢測學校是否達到教育局要求達到的目的（教師 B-2017/01/18）」和「看看計畫做的成效是否達到預期的效益（主任 C-2017/01/19）」。說法雖不同，但其意涵還是不脫了解學校現況與改善學校問題，以保障學生的學習機會。

二、自我評鑑的時機

由於大多數的受訪者皆表示其學校自我評鑑是因應教育局（處）之學校評鑑而做，因此學校自我評鑑的實施時間也都安排在教育局（處）公文所列外部評鑑之前。以校務評鑑為例，一些學校會提早至前一年 12 月進行自我評鑑的工作，有些學校更是提早至前一年 8 月即已開始。也因校務自我評鑑是因應四年一次的外部評鑑而生，所以這四年當中學校是不會做校務自我評鑑的。有人想做，也可能被潑冷水。「在校務評鑑這四年中間，我提一些校務評鑑什麼，通常有些人會說這以後再說，等評鑑那一年再說。這就是問題，為什麼平時不能講評鑑，你一定要等外部評鑑時候才能講（主任 E-2017/02/02）」

少數受訪者則表示，其學校自我評鑑並不侷限於因應上級外部評鑑而做的自我評鑑，而

是在日常的學年會議、處室會議、行政會議、期末學校會議做工作的檢討。這些各式會議的檢討雖然「沒有那麼嚴謹地對著指標在做，不過它更屬於是更為實質的一種自省評鑑（校長 F-2017/01/24）」。一位受訪者表示其重視日常的工作檢討甚於因應外部評鑑的自我評鑑，他說道：

「為了因應學校評鑑所做的自我評鑑，可能會是個期中考或期末考一樣，一張考卷下來那種感覺，就比較不像我們平常的平常考，像我剛才講的每個禮拜一次的，或者是說一個學習活動一次地那麼溫和。所以自我評鑑對我自己來講，我大概不會用形式化的自我評鑑，但是會每一天、每個禮拜、每個月在做自己的自我檢討。（校長 D-2017/01/20）」

從上述受訪者的意見中，可以歸納出二項重點：一、學校自我評鑑的最主要目的是蒐集佐證資料，以備上級外部評鑑的檢視。其它的目的包括檢測學校是否達到教育局要求的目標與檢視計畫執行成效是否達到預期的效益；二、學校自我評鑑是因應教育局（處）外部評鑑的要求而辦理，所以沒有外部評鑑，學校也不會實施自我評鑑。

貳、學校自我評鑑的做法

學校自我評鑑的實施經緯萬端，為能充分了解學校實施自我評鑑的現況，茲就流程、人員、溝通與實施原則等主題分述如後。

一、學校自我評鑑的流程

關於學校自我評鑑的流程，綜合所有受訪者的陳述，可以分為二種類型：二階段式、三階段式。不管是二階段或三階段，「了解指標」是自我評鑑的第一個階段；接著進行「資料檢核」。這個階段是先分配各處室負責的指標，再依指標蒐集佐證資料，進行完成程度的檢核。若遇有困難，直接與校長討論。

「我們會在主管會報哩，針對學校評鑑的九個向度去做分工，去討論，由分配到的處室主任去思考內容，這是第一部分。通常第一部分結束後，我們會回到各處室去蒐集所需要的資料。如果遇到困難，我們會直接跟校長討論，去討論這些東西還有哪些東西可以加在裡面。（主任 E-2017/02/07）」

三階段自我評鑑流程是除了前述二個階段之外，再加上「會議討論」。這個階段係指利用行政會議討論各處室自評的結果，並謀求改善之道。在行政會議上，「各處室可以提出其所遇到的困難，大家一起想辦法處理好（主任 B-2017/01/17）」外，也可以「對評鑑表填寫的妥適性，共同來做一個討論，再集思廣益做一個修正（校長 C-2017/01/17）」。校長亦可利用此會議「分享其過往執行學校評鑑的經驗，也給各處室回饋，除了鼓勵表現良好的優點外，也會提醒處室共有的問題，做一個行政的教導（校長 F-2017/01/24）」。

比較特別的是一位受訪者指出，其把學校自我評鑑的「資料檢核」擴大為四個步驟，包括處室檢核、處室互評、資深校長檢核與企業人士檢核。這位受訪者清楚地描述整個資料檢核的過程：

「各處室要去檢核自己，就是教育局有訂出各項的指標，他們先要去檢核他們是不是每一項指標都達到了。如果沒有達到的話，他們就要就指標的部分，再去做一些補強，然後一定要能夠達到那個指標。這個部分做完之後，我會另外再做第二個階段，就是處室和處室之間會互評，互相去看對方，從他的書面資料、卷宗、佐證資料，他的電子檔，看看是不是真的有對應到指標上面的標準。因為有時候每個人對於指標的理解不同，你怎麼樣去解讀指標，是不是有達到，我覺得自己看會有盲點，所以就各處室交換看。這個有另外的意義在於我也希望處室跟處室之間橫向的，對於別處室的業務也能夠有一定的熟悉度和橫向的了解、聯繫那個部分。第二階做完後會進入到第三階段。第三階段我會請外部的，比如比較資深的校長，請他們來看我們學校評鑑的資料，就硬體方面，或者是書面資料給予我們指導的意見。第三階段做完後我會再請一批人，這批人就比較不屬於教育圈，我希望他從企業的觀點，或者是，我另外我有請一個是廣播節目主持人，他主持很多教育廣播節目，從不一樣的角度來看我們現在所做出來的一些內容，給我們很多寶貴的意見。通常我都是鼓勵我的夥伴，其實我們已經做很好了，可是如果因為別人從不同的角度，提供給我們不一樣的觀點，跟不一樣思維的話，我是覺得這對我們來講是很大的幫助（校長 F-2017/01/24）」。

從以上受訪者的談話中，可以了解學校實施自我評鑑的流程有「了解指標」與「資料檢核」的二階段，亦有學校加上「會議討論」而成為三階段。一所學校為求謹慎，在「資料檢核」部分採用多重檢視的做法，包括處室自評、處室互評、資深校長檢視與企業人士檢視。

二、學校自我評鑑的人員

雖說學校自我評鑑的主體是學校利害關係人，它的實施可以由部分或全部的學校利害關係人所為之，包括學生、教師、行政人員、家長與其他社區人士。學生、教師與學校行政人員是學校內部人員，家長與其他社區人士則屬學校外部人員。從訪談內容中可知，參與學校自我評鑑的人員都是學校內部人員，鮮有外部人員參與。

(一) 內部人員

在內部人員當中，行政人員與教師是較有機會參與學校自我評。尤其是行政人員，幾乎包辦自我評鑑所有的工作。學生則常因不成熟、不具有相關知識而被忽視。「學生憑什麼進來，對課程，對什麼都不熟啊，學生我堅決反對（教師 A-2017/01/13）」。因此，學生的角色最多只是填一填問卷，表示意見而已。「比方對社團的意見，或是對某一個活動做一個簡單的問卷（校長 G-2017/02/03）」。教師的參與程度則與學校的規模有關。在小型學校（特別是六班的學校），教師有較深的參與。「像我們這種小型學校其實都會參與，只是大家參與的大概是針對自己的教學及行政業務部分（校長 B-2017/01/16）」。在規模較大的學校，教師參與學校自我評鑑的機會大概只是勾選校方所給的自我評鑑表，「他要照那個指標去勾，勾了之後也要作質性描述（校長 F-2016/01/24）」，以及提供教師教學檔案給學校，「行政人員要求我們交教學檔案，我們會交，可是其他的活動不是我能做的啊，所以老師能做的就是提供教學檔案啊（教師 C-2017/02/09）。如果一位教師身兼學年主任或領域召集人，可能就會有更多的機會參與學校自我評鑑。因為一些學校會把學校自我評鑑放在會議裡談，「在學年會議，還有我們的行政會議，還有擴大行政會議，就是把學年、領域的老師拉進來，所有要談的事情都在這裡面談（主任 E-2017/02/02）」。

學校行政人員是辦理學校自我評鑑的主要人員。「目前實質上評鑑幾乎都是行政人員在忙嘛（主任 E-2017/02/02）」、「這些東西大部分都是行政在主導、在準備（主任 F-2017/02/07）」、「學校評鑑就是累翻那些行政人員，學校評鑑就是行政人員在忙（教師 C-2017/02/09）」。

(二) 外部人員

雖然學者主張學校不應畫地自限，排斥外部人士參與學校自我評鑑。但是根據訪談結果可知，能邀請外部人士參與自我評鑑的學校，仍屬稀有。

一些縣市規定學校自我評鑑必須邀請他校進行互評，不過這種作法被評為「效果不大，他們很客氣，因為自己人很客氣（主任 B-2017/01/17）」。當然免不了會有人認為無須引入外部

人士參與學校自我評鑑，「因為來也只是走馬看花，他真的能幫助什麼嗎，幫你把表格、檔案設計好，不可能，他頂多跟你講一些你的目標方向，但是我覺得這個我們自己就有辦法做(主任 D-2017/01/23)」；或是主張需先仔細評估引入後的利弊得失再為之，「他們有自己的立場，如果學校跟他們是十分契合的話，那個是加分，如果今天你們的關係並不是那麼的好，彼此不認同的話，其實外面進來反而會有問題(主任 C-2017/01/19)」。

在所有受訪者的學校，家長並未參與學校自我評鑑的執行。理由包括「家長不關心這一塊，家長只關心老師跟學生(教師 B-2017/01/18)」、「他只想知道誰教我的孩子，誰做什麼職務，自我評鑑這一塊他不會覺得是他該管的(組長 A-2017/01/13)」、「家長也在工作中，你找他，他無法來，能來的搞不好沒代表性(主任 B-2017/01/17)。當然也有不少學校是因為本身開放性不夠，拒絕家長於千里之外：「怕家長來學校走動，會看到你學校平時的情況(主任 A-2017/01/13)」、「擔心家長知道太多，會有不一樣的想法(組長 F-2017/02/21)」。最後，家長對教育專業了解多少也被質疑，「你讓家長進來，那家長就是專業了嗎？讓家長也進來，那意思教育隨便誰都可以來指導啊！現在社會有一股氛圍，教育不受尊重(教師 C-2017/02/09)」。總而言之，現今學校對於家長參與決定的態度，就如一位受訪者所言，「家長不一定要參與，因為對教育的理念不同，家長專業領域也不同，對學校支持態度也不一樣，這些都會左右學校邀請家長參與的意願(校長 E-2017/01/20)」。

雖然對於引入外部人士參與學校自我評鑑，學校的態度相對保守，不過還是有少數學校引入外部人士的參與，例如前段所提的企業人士。另有一所學校則引入退休校長與大陸教師至校進行觀課、備課與議課。

從上述受訪者的意見中，可以得知學校自我評鑑的實施主要是落在行政人員的手中。小型學校的教師因分擔行政工作的關係，因而有比中、大型學校教師更深的涉入。教師在自我評鑑過程所需完成的工作是填寫自評表與繳交教師教學檔案，若是擔任學年主任或是領域召集人則有機會參加評鑑的相關會議。至於學生與家長，則分別因為不同的原因而少有介入。

三、學校自我評鑑的溝通

學校自我評鑑通常持續一段頗長的時間，牽涉的人與事亦多，為了能順利執行，需要有效的溝通。在實施時間，學校為這項工作而做的溝通可分為正式的會議討論與非正式的人際分享。

(一) 正式的會議討論

就正式會議討論而言，大部分學校會把評鑑工作列為每週(或每二週)一次的行政(主

管)會議之討論相關議題。一些學校則是在外部評鑑前的一個月會比較密集地討論評鑑議題，場合不限於行政(主管)會議上，「隨時發現就會去討論(主任-2017/02/07)」。另一些受訪者則表示學校是利用擴大行政會議來討論校務自我評鑑相關事宜。成員除了校長與主任之外，再加上組長與各年級學年主任。「行政的觀點，畢竟跟從老師的觀點不太一樣，我們希望它是比較全面完整的，所以請學年主任來看(主任F-2017/02/07)」。此外，學年主任也可以作為行政部門與教學部門溝通的橋樑。「他可以知道說我們評鑑到底做了哪些事情，可以回去跟老師們傳達，那我們也可以透過那個小組知道說他們配合一些措施的時候，有沒有什麼樣的困擾(教師E-2017/02/02)」。不過有的校長極為低調，為了避免過於強調評鑑而干擾平常的教學與行政工作，採取「個別去找他們(主任、組長)溝通(校長B-2017/01/16)」的作法。至於會議討論的議題包括「檢討一下，我們究竟做得好不好?(組長F-2017/02/21)」，「叮嚀你們哪裡要注意一下(主任-2017/02/07)」、「澄清一些問題(主任C-2017/01/19)」、「了解準備資料的狀況，需要什麼協助(校長A-2017/01/16)」或「對評鑑表的填寫妥適性，共同來做一個討論，再集思廣益做一個修正(校長C-2017/01/17)」

不過一位受訪者表示「評鑑」是很敏感的東西，他的作法就是化為無形，不會直接在會議上提出批評與要求，以降低同事自我防衛的心理。

「所謂『化為無形』就是我通常會跟老師說你們哪些地方做得很好，如果哪個地方再怎麼做，效果就會更好，好到不行。聽在老師的耳朵裡，他不覺得你在評鑑或批評他，而是給一種建議，讓他們參考看看。(校長F-2017/01/24)」

(二) 非正式的人際分享

非正式的人際分享大部分發生於處室之內的成員，少有發生於處室與處室之間，至於教師之間和行政人員與教師之間則不曾聽聞。整體而言，評鑑的話題並不是學校成員之間常分享的主題。分享的內容大抵以尋求「問題解決」與「相互取暖」為主。例如告訴同事問題解決的作法，「那些東西怎麼做，才會是評鑑上需要提供的資料(教師E-2017/02/02)」，或是抱怨工作過於繁重，「我就唸給組長聽，給主任聽(教師E-2017/02/02)」。一些受訪者表示會在會議上分享過去服務學校的評鑑經驗，作為學校同事的借鏡。不過，一位常在會議中分享其過去評鑑經驗的受訪者，對其分享經驗的作法提出這樣的檢討：

「基本上我們必須知道，在學校現場來看，老師的回應是被動的，我倒認為應該在平日的互動，或者是非正式的場合裡面，這樣的回應才會比較真實。…校長當久了，都會自以為是，我就是常犯了這樣的錯誤，第一個就是理所當然，第二個就是自以為是。（校長 E-2017/01/20）」

另一位受訪者則指出經驗分享必須小心為之，以免弄巧成拙。這位受訪者好意的經驗分享，卻遭受學校教師這樣的抗議：「校長，你拿前一個學校羞辱我們！（校長 D-2017/01/20）」因此，從事經驗分享時，應「注意被評鑑者或是我們相處同仁的心情（校長 D-2017/01/20）」。

至於教師之間非正式地分享，學校之間可能存有很大的個別差異。一位受訪者深切感受其前後二所服務學校之間的不同。對於前一所服務學校，教師樂於分享，至今仍然懷念。「我們六個老師有空堂時間就一起討論，六個人就腦力激盪，活動怎麼做，然後要辦哪些事情，學習單怎麼寫，那一整年都是這樣做。（教師 C-2017/02/09）」。對照於目前服務的學校，則有不少的差異。「大部分老師都在自己的教室，是一個王國。有一個大辦公室，可是一般不太會去，所以幾乎就在你的王國裡面（教師 C-2017/02/09）」。縱使教師之間有分享，亦少有分享有關個人或學校的事務，多是「討論學生個案，討論家長（教師 C-2017/02/09）」。

為了提升學校教師分享的風氣，一位受訪者曾刻意利用教師晨會、學年會議，或教師社群糾眾辦理，結果仍是功敗垂成。原因是「他會自己覺得我哪有那麼好，他也不不好意思分享，那也不好意思耽誤大家的時間，大家也認為說不要講那麼多，就變成大家就不太願意分享，因為講了，大家也是嫌累贅（主任 F-2017/02/07）」。

從上述受訪者的意見中，可以了解學校自我評鑑的溝通主要是透過正式會議進行。會議參與人少則包括校長、主任，多則包括校長、主任、組長與教師。至於非正式人際分享，則只有在處室之內會分享有關評鑑的話題。一些校長會在會議中分享其過去的評鑑經驗，不過這並非好的做法，經驗的分享應以非正式的方式進行較為適宜，分享時應注意同事的心情感受。教師間的分享各校之間存有差異，只是學校行政端的刻意作為，也難得到效果。

四、學校自我評鑑的激勵技巧

學校是根據教育局（處）制定的評鑑指標蒐集佐證資料，基本款的資料包括實施計畫、活動照片與自評表格。有些學校還會另加活動檢討、家長與學生問卷、與影音資料。為了順利完成資料蒐集，受訪者會使用一些激勵技巧。綜合受訪者所使用的技巧為八項，茲說明這

些原則如下：

（一）澄清觀念

行動始於觀念，有正確的觀念才能產生有效的行動。為了使學校人員以有效的行動落實學校自我評鑑，應先對學校自我評鑑有正確的認識。學校評鑑常被學校教師認為是為校長而做，與校長下一個任期有關，因此如何說服教師，讓教師改變觀念，把學校評鑑看成是全校的評鑑，「不是校長的，不是你的，不是我的，是大家的，所以這種苦差事是難得的經驗，要大家來參與和加入（主任 A-2017/01/13）」，就變成是學校領導者首要的工作。除此之外，讓教師了解自我評鑑不只是增加工作負擔，亦對自己的工作有所助益，這亦是一項重要的觀念啟蒙。就如一位受訪者賣力地對教師訴求「共好」的觀念。他如此說：

「因為我們都知道老師教學的東西很多很多，大部分老師都放著，那我們可以藉著這個幫你檔案化，我幫你照指標一個一個分類好，那你可能這十幾年來的教學資料，可能本來都是堆積，那現在我藉著這個幫你打，幫你分門別類，將來你要做什麼，你的東西就是清清楚楚的，讓你更好用。我可以有自己的教學檔案，我可以從哪一塊，很快地找到我的東西，我以前經驗累積的東西，我可以拿出來用，讓老師覺得我做這件事情，不是沒有意義的（主任 D-2017/01/23）」。

不僅教師須對評鑑有正確的觀念，校長本身亦需對評鑑有正確的體認。最重要的體認是能放下得失心，不刻意為了學校評鑑而做些塗脂抹粉的工作。「把得失放太重，你反而沒辦法領導（校長 D-2017/01/20）」。「面對老師對於教育評鑑的質疑吼，校長自己本身的價值觀要釐清楚，當你清楚知道說你不在乎學校評鑑跟你的前途有關係的時候，你就能很客觀超然做這件事情（校長 D-2017/01/20）」。「不然「想盡辦法把學校評鑑做得很漂亮很漂亮又如何，真正解決學校問題了嗎？不見得有啊（校長 D-2017/01/20）」。唯有放下校長個人的得失心，真實評鑑才有可能發生。

（二）簡化工作

由於評鑑的資料蒐集是一項繁雜的工作，「簡化工作」就成為一些受訪者提及的實施策略之一。「我們這邊最好能夠轉化一些他們能夠清楚，比較簡易呈現，最好是幫他們設計一些他們能很簡單就能夠呈現結果。（主任 C-2017/01/19）」。「通常我都幫他想比較簡單的方式，譬如說 A 方案是很複雜很詳細的，那我就想一個 B 方案是簡單的，他們做得到的（組長 F-

2017/02/21)。「表格化」是一項簡化工作的策略。「在(外部)評鑑前，我們需要老師什麼東西，我們全部規劃，全部表格化弄好，他只要把平常的教學資料上傳，丟上去，一個一個丟，就這樣子(主任 D-2017/01/23)」。同時為了便於整理資料，也有利於業務交接，所有受訪者皆表示學校會利用雲端硬碟，建立網路資料庫，平時分門別類地把佐證資料存入。一位受訪者得意地說明他的做法：

「我是希望做一個知識管理，e化，所以我的雲端硬碟就是一個專案一個 folder，然後，計畫資料夾下就放你原先的計畫，然後經費核銷，然後有一些是要有評審委員的，那他的計分，而且我喜歡他們去 scan 變成 pdf 檔，我不太喜歡留很多書面的，那書面資料很難找啦，我都叫她們掃描起來，比如剛才講的，老師的評審成績，最後的名次啊，那個成果都把它 scan 起來，然後照片就挑幾張有代表性的，這個不是亂挑的捏，包含場地的布置，實施的過程，頒獎，統統要有一系列的把它蒐集起來，放到那裡面去，還有一個資料夾是成果彙整，最後是檢討改進，我是這樣子啦(主任 F-2017/02/07)」。

(三) 以身作則

以身作則是學校領導階層會使用的策略，希望藉此能影響教師投入自我評鑑的工作。「我蠻喜歡僕人領導，就是你自己要以身作則，你帶這大家去做(校長 F-2017/01/24)」。「上頭交代每位教師要交出教學檔案，那我就生出兩本給他們看，就很臭屁分享給大家看，不會太難，隨便做就好，就是都是身先士卒來做啊(主任 A-2017/01/13)」。「要寫方案的時候，校長帶頭做嘛，反正我就先把一些架構弄出來，讓方案有系統性，我大標題都確定好(校長 G-2017/02/03)」。學校領導階層的以身作則，也符合教師「大家一起動起來(組長 A-2017/01/13)」的期待。「他不要覺得說把這件事丟給你，你就是要生出東西給我。如果校長自己帶頭做，主任也帶頭做，也都做得很晚，大家有一種共同奮鬥的感覺，那我們就會更努力(組長 A-2017/01/13)」。

(四) 傳授經驗

佐證資料的蒐集工作大多由組長承擔，偏偏會去擔任學校重要組長的人，都是學校的「菜老師」。這些資淺教師除了不熟悉學校行政業務外，對於學校生態的掌握亦有不足，因而工作上常遭挫折，此刻就是主任發揮其救火隊功能的時候。「組長有時候沒辦法做事，是因為

他搞不清楚，他會慌。那我會跟他講清楚這是什麼，需要提供什麼內容，弄懂了就把東西變出來了（主任 B-2017/01/17）」。「去幫忙他吧，因為他有時候會碰釘子，他碰釘子的時候就換人出馬了，就去協調吧，他有困難就幫忙接手（主任 E-2017/02/02）。標竿學習也是常用來解決組長行政經驗不足的問題。「聯絡之前評鑑結果很好的學校，幫我們做簡報啊，教我們資料要怎麼整理，這一個指標佐證資料要怎樣弄，取經回來，他們就知道要怎麼做（校長 F-2017/01/24）」。

（五）建立情誼

建立良好的情誼，是讓教師願意投入學校自我評鑑的有效方法。但是要如何與教師維持好交情，也是一件兩難的事。「跟他博暖，但是你也不能被牠牽著鼻子走，可是你又要收買他的人心（主任 F-2017/02/07）。受訪者提及的做法包括「解決親師衝突」。「我陪著他們去跟家長聊天，或是說那個家長主動會找教務主任，我會去幫她圓掉那個衝突（主任 H-2017/02/10）」；「口頭鼓勵」也是一些受訪者常用的策略。「利用公開場合，哪一個老師公開課做得很好啊，資料準備的很齊全啊，外部訪視評鑑的時候，公開表揚承辦組長（主任 F-2017/02/07）」；「說故事」也是建立情誼的好技巧。「學校就是比較講究情感嘛，它比較沒有辦法說依法行政，你常常要跟他們動之以情也好，說之以理也好，所以你那種說故事的本領要很強（校長 G-2017/02/03）」。

（六）有賞無罰

雖然有人相信「蘿蔔與棍子」策略，但在學校現場，「棍子」不僅讓人憎惡，也是行不通的策略。因為「這樣子其實還蠻傷人的。標準是他們訂定的，那這樣感覺好像說，我沒有配合他們的一些部分，我就一定是不好，我覺得這樣有點太過極端吧（教師 E-2017/02/02）」，並且「校長沒有人事權，連保一個專長教師都沒辦法（校長 D-2017/01/20）」，如何揮舞棍子。至於獎勵方面，「給老師休假派代（主任 G-2016/02/08）」與「給個人獎金（主任 H-2016/02/10）」雖不是學校所能為之，教育局（處）若能採用，將有助於教師的投入。其實要投入教師投入自我評鑑，也不一定非用休假與獎金不可。能讓自我評鑑能確實發揮其真正的功能，也是促使教師投入的有效做法。「如果評鑑可以真正對學生學習產生最大的利益，我就願意投入（組長 B-2017/01/25）」。「有價值的我才會投入，有意義的我才會投入。如果你只是做形式上的東西的話，我們也就是應付應付就好了（主任 G-2017/02/08）」。

（七）提前通知，清楚告知

由於佐證資料的產生，相當部分依賴教師平日的教學活動，所以「學校所有的活動應清

楚登載在學校行事曆上，讓老師事前就能夠知道（主任 C-2017/01/19）」。學校的「上頭要把他要的東西明確地講出來，告訴我們說要怎麼做，而不是亂無章法，就是為了那些評鑑要的東西，然後要我們去產生這個東西給他，這樣我們才有辦法跟他一起去做（教師 A-2017/01/13）」。

（八）積少成多，時間複利

最後一個受訪者提到的技巧是積少成多，發揮時間的複利效果，也就是累積小改變成為大改革。「我一次都要求一點點，這裡改了，久了久了習慣了，我再請他們改另外一個。就是用這樣的方式，就像煮青蛙一樣，他們會不知不覺地做一些些的改變（主任 H-2017/02/10）」。

在受訪者的談話中，「簡化工作」、「以身作則」是最常被提及的原則。所有的原則雖非來自理論的啟發，卻多來自實際工作的體驗，深具參考性。

參、學校自我評鑑的困境

從上述訪談結果的分析，即可感受學校自我評鑑的實施並非一帆風順。茲將學校實施自我評鑑可能遭遇的困境，分項說明如下：

一、誤解自我評鑑的問題

行動始於觀念，有正確的觀念才能產生有效的行動。學校自我評鑑是學校相關人士齊心反省學校實務，齊力構思行動策略，以持續改善學校品質的過程。受訪者表示最常見的誤解是忽視自我評鑑改善「學校」品質目的，而把自我評鑑的目的看成是「為了校長的遴選才做的，等同於校長評鑑，是替校長做的（校長 D-2017/01/20）」。不少受訪者表示教師視它為「校長之事」，如「是替校長做的啊，替校長下一任著想啊（校長 D-2017/01/20）」、「和校長的評鑑可能有一點關係（主任 A-2017/01/13）」、「說是為了學校的名聲，說穿了就是為了校長的名聲（主任 E-2017/02/02）」。由於大部分受訪者所屬縣市的學校評鑑日期跟校長的任期綁在一起，而學校自我評鑑又安排在上級校務評鑑之前，難怪也就會有一些教師會覺得「好像不是在做學校評鑑，是在做校長的評鑑（校長 B-2017/01/16）」。因此，一些對校長不滿的教師私底下就會互傳「你這樣做啊（認真做），就是在幫助校長（主任 A-2017/01/13）」，也會私下放話「學校評鑑當天的訪談，要讓他好看（組長 B-2017/01/25）」，或是「要怎麼處理這幾塊（有關校長的向度），看當時的氛圍狀況（主任 A-2017/01/13）」。其次是忽略自我評鑑「自省」的功能，因而會有「我們招生夠了，我們學校成績很亮眼，為什麼還要勞師動眾再去做評鑑（組長 F-2017/02/21）」的質疑，教師也才会有「害怕自己的缺點被人看見，才害怕觀課（主任 F-2017/02/07）」的心態。至於「如果這個學校做了六本，那我這個學校至少也要六本

(組長 D-2017/02/08)，這種在資料數量上「輸人不輸陣」的心態，更是離自我評鑑的目的更遠了。不過一位受訪者質疑評鑑者（教育局）本身可能也忽視了學校自我評鑑應具有「改善」的功能：

「評鑑過了給學校獎狀，這不是反過來了嗎？既然講評鑑只是給你一個健康檢查的資料，作為學校治校的改進，最後還是大張旗鼓表揚通過評鑑的學校。…（重點是）評鑑之後做了哪些改進？發現哪些問題？針對這些問題，建立比較好的制度，建立一個支持學校發展的條件、情境才是對嘛。（校長 D-2017/01/20）」

從上述受訪者的談話中，可以確信學校自我評鑑是為了「自省」，為了「改善學校」的理念並未深植人心。如何讓學校端相信自我評鑑的目的是為了「自省」，是為了「改善學校」，有待各方一起努力。

二、意願低落的問題

設計再好的自我評鑑方案，若是執行者的實施意願低落，恐流於紙上談兵，無實際效用。茲將學校實施評鑑意願低落的事實與原因，分項說明如下：

（一）意願低落的事實

教師是學校的主體，所有教學活動的執行者，不過參與評鑑的意願並不高，常是「被動接受（校長 A-2017/01/16）」。「非到必要時刻，時間緊急，學校評鑑人家就要看啦，規定要做，他才做。平時太平盛世，他就覺得可以不做，就沒有去做了（主任 F-2017/02/07)」。甚至有受訪者遭受教師的嗆聲，「我有，我就是不傳給你，我就是不上傳。現在有沒有一個法令說強制老師一定要有這些東西？（主任 E-2017/02/07)」。這麼低的意願，讓行政人員大嘆「他不配合的話，當然就做不起來，就變成說你不停在用各種方式，去讓他完成這件事情（教師 E-2017/02/02)」。意願低落的不只是教師而已，行政人員的意願也不高。在行政人員心中的想法常是「工作來了，你也只能算是認了，就算抱怨也沒辦法，所以就是做了，趕快做完這件事就結束了（組長 A-2017/01/13)」。

（二）意願低落的原因

為什麼教師參與自我評鑑的意願這麼低？一種說法是教師心中普遍存在一種看法：「評鑑不具效用」，故不會重視它。如一位受訪者所言，「我們只要勾完就結束了，沒有後續，也沒有下文（教師 C-2017/02/09)」。一位受訪者更露骨的說出：「會直接影響教學的會做，不做不

會影響的，就不想做（組長 E-2017/02/10）」，而自我評鑑就是他所指的不做不會影響教學的事情。另一種說法是教師「不喜歡改變（校長 G-2017/02/03)」。可能「當老師這一行業的人都是生性比較保守，不願意改變（主任 A-2017/01/13)」，所以「以不變應萬變。你要做改變，對他來講是比較大的衝擊（主任 H-2017/02/10)」。至於行政人員意願低落的原因也是因為「評鑑無效用」。「一個殘障電梯 20 年弄不來，問題出在哪，那這評鑑會有什麼意義！慢慢連我都會心灰意冷（主任 B-2017/01/17）」；「反正評鑑好壞結果對學校、對個人沒有任何影響。如果會造成減班，那當然會啊（投入）。如果沒有造成減班，就那樣啊（應付）（組長 F-2017/02/21)」。

從上述受訪者的意見中，可以了解不僅教師從事自我評鑑的意願低落，學校行政人員本身亦意興闌珊。一些教師甚至會消極抵抗資料的提供，讓學校行政人員頭疼不已。不論教師或是行政人員，「評鑑無效用」是造成其意願低落的原因。「教師不願改變」的心態也可能是造成意願低落的原因之一。

三、領導與決策的問題

學校的領導與決策會影響學校事務的推展，自我評鑑也不能獨免，茲將受訪者對於領導與決策對學校自我評鑑所造成的困境與解決之道，分項說明如後：

（一）炫耀心態與不當領導

校長對於學校自我評鑑所抱持的態度與其領導風格，將影響學校自我評鑑的實施。性喜炫耀學校榮譽的校長不利於學校自我評鑑的實施，因為「會讓人家覺得校長很在意這種名聲，所以當他在講自我評鑑這件事情，就會認為校長就是為了你的名聲，這時候就會有些話比較不好（主任 E-2017/02/02)」，反而那些淡泊名利的校長，當他說起自我評鑑這件事的時候，「那種感覺會不一樣，那時候我們來看這一件事情，當然就在同一條陣線上（主任 E-2017/02/02)」。在領導上，大權獨攬，獨信一人，亦會造成實施的障礙。「大小統包，不能授權，又只聽某主任的話，造成某主任成為紅人（組長 B-2017/01/25)」。如何解決因校長不當心態與領導所造成的實施阻礙呢？一些受訪者直指這是校長個人「領導風格」的問題，「領導風格我覺得是既定的（校長 G-2017/02/03)」，難有改變的可能。不過也有一位受訪者認為校長的心態與領導是可以改變的，就如一位受訪者認為校長可以從錯誤中學習。「你的領導風格與心態會影響評鑑的成敗，如果風格是比較權威的，但是發現行不通，他會自我調整，這主權威式，老師不會接受嘛，那你勢必要調整你的心態與風格（主任 D-2017/01/23)」。

（二）教師無法參與決策

關於學校自我評鑑的決策，大部分是在學校的主管會議中由校長與主任們做成。以工作的分配為例，一位無法參與主管會議的受訪者表示：「一定有時候會覺得工作分配不均嘛，然後說這不是我的，為什麼我要負責（組長 F-2017/02/21）」。對此問題，有的當事人只是私下抱怨，「不會說出來（不會提至主管會議討論），我們通常分了就會執行（組長 F-2017/02/21）」。有些當事人會說出來，至於在主管會議裡會如何處理？一位受訪者說出他的處理方式：「我請大家來討論，有沒有人可以幫忙，如果沒有人的話，我就會裁示說，這部分還是要請你們幫忙（校長 F-2017/01/24）」。不過也不是每個人都那麼容易妥協的，一位受訪者即表示他遇過的麻煩事：

「在主管會議裡有人員跟我說那不是他的工作，不是應該他負責的。有幾次公文來的時候，他也不願意做，甚至也白紙黑字簽上來說，這不是他的職責、他的工作。這只能私底下再溝通……。後來他還是白紙黑字簽出來，我說很抱歉，仍然請 000 主政。剛開始只能溝通，那如果沒有辦法就白紙黑字直接交辦。（校長 A-2017/01/16）」

對於上述的問題應該如何解決？一位受訪者表示在自我評鑑期間，教師應該參與有關評鑑的決策，「而不是時間點到了，我們就要照你的吩咐做這個評鑑（組長 D-2017/02/08）」。就像一些學校的主管會議會邀請各年級學年主任參加，目的是讓學年主任可以了解評鑑到底做了哪些事情，並回去向老師們傳達，行政部門也可以「透過學年主任知道說要他們配合一些措施的時候，有沒有什麼樣的困擾，或是說我們沒有幫他們想到的部分（教師 E-2017/02/02）」。更有學校是讓全體教師參與有關自我評鑑的相關決策，「問老師說這個部分你們可以做些什麼？就是這個，你們會想到什麼，你們能提供什麼？因為要去討論，就會有很多對話出來，某些地方會引導學校走向不一樣的方向。（主任 H-2017/02/10）」

雖然教師參與決定符合當今民主的潮流，不過一位受訪者卻認為基於效率的理由，透過會議團體決定，不如校長一人決定，他的主張是：

「我那個學校就是每次都是開會大家一起討論，常常也是議而不決啊，時間拖更久，又何必呢！那乾脆校長直接決定下來，我覺得這樣也不錯啊，我也不用去溝通啊，我也覺得沒什麼不好啊！（組長 F-2017/02/21）」

從上述受訪者的意見中，可以發現校長的人格特質，或是「領導魅力」是影響學校自我評鑑實施的因素。校長性喜炫耀、大權獨攬與偏聽會成為實施學校自我評鑑的阻礙。對於抗拒自我評鑑的教師，學校只能靠「溝通」來解決。至於教師是否要參與有關評鑑的決策，受訪者的看法不一。有的教師認為教師應該參與學校的決策，校長不應專斷獨行；有的教師認為基於效率的考量，會議討論並不是一個好方法。

四、資料作假的問題

雖然一些受訪者表示學校自我評鑑會真實呈現佐證資料，「我們不會去無中生有，沒有就是沒有（主任 B-2017/01/17）」，「如實呈現，不要造假，誠實比成功重要（校長 A-2017/01/16）」。但是為了應付上級的外部評鑑，「糖果是有的，包裝也是有的（主任 G-2017/02/08）」的情形不算太少。這種資料作假，將讓學校自我評鑑無法喪失其「檢視」與「改善」的功能。茲將學校作假的原因與後果，分項說明如後：

（一）作假的原因

有的學校是為了「免得被追蹤三年，當然就會想要做一些。不敢拉到很誇張啦，可是至少會拉到一個 safe 的成績（主任-2017/02/10）」；有的學校是「因為大家都在比啊，…一旦有可能公布或洩漏的時候，我怎麼會讓自己學校比別人差（主任 G-2017/02/08）」；有的學校則是為了「配合外部評鑑，我資料做得漂亮，上級也可以收到漂漂亮亮的報告（組長 D-2017/02/08）」，因而就有「為了一個舉手過馬路，然後我們站導護的時候，那個生教組長還來拍照，就是為了那些東西。可是等到這些評鑑做完之後，學生過馬路也不會舉右手啦（教師 A-2017/01/13）」，或是懇請教師幫忙，「我要這樣子，拜託你們，學生拿個書，做個什麼活動，臨時應付我，一節課都好，這樣我是不是可以拍出成果（主任 H-2017/02/10）」。最後，弄得校內同仁都會說「好像都在造假好多資料，產生非常多的假資料，只是在虛應外部評鑑（主任 C-2017/01/19）」。

（二）作假的後果

作假雖應付了上級的外部評鑑，卻讓教師對學校自我評鑑的功能感到質疑，產生確認學校品質「不是一定要透過評鑑，評鑑很多都是假的，很表面的（教師 C-2017/02/09）」的印象。如果紙上作業的自我評鑑結果也能獲得外部評鑑的肯定，那真的是無言，就如這位受訪者所舉的例：「我們之前有一個輔導主任，他做家庭教育，他只是從網路抄一些資料，這樣也能得優等，因為他的資料做得很漂亮，可是他在學校根本沒有實施（教師 A-2017/01/13）」。

從上述受訪者的說明中，為了避免因外部評鑑成績不佳而被上級追蹤，學校因而興起作

假的念頭。當然資料作假後，上級可以拿到學校漂亮的報告，做為更上級單位視導之資料。只不過這種作假，卻讓學校成員懷疑自我評鑑的實際功能了。

五、指標妥適性的問題

現今的教育現場，學校自我評鑑與外部評鑑是共用相同的架構與指標。對於教育局（處）所制定的學校評鑑指標，受訪者亦認為會構成實施上的困擾。茲先說明指標不當之處，再說明適宜的指標制定方法於後：

（一）指標的不當

首先，有些評鑑指標籠統模糊，很難明確瞭解其內涵底蘊。例如「像校務評鑑的學校發展就寫著圓融領導，類似這樣的字眼，對我來說我很難去理解圓融領導要怎樣去呈現（主任 C-2017/01/19）」。就是因為指標意義不清，遂造成學校內部人士需耗費心力去解讀指標意涵。「老師光要做他眼前那些的教學跟行政工作，就已經很忙，忙到已經有點心力交瘁。還要去這些指標，才會被人家覺得說真得很累（校長 F-2017/01/24）」。指標不具有具體的好壞判斷標準也易引起爭端，就如一位受訪者所舉例，「什麼樣的作業算是批閱良好，也許每個老師的認知一定不一樣（組長 D-2017/02/08）」。評鑑指標數量太多亦會產生困擾，「其實只要幾個重要核心就可以了，不用再列出一些雞肋，沒有用的指標，好像寫那個沒有用（主任 F-2017/02/07）」。指標訂得太細也是個麻煩，讓評鑑指標與學校實際執行現況產生落差。「譬如說我們申請五萬塊經費，他要我們做到十萬塊的事情，就會覺得啊，好難噢，就覺得學校的條件沒有辦法達到它的要求（教師 I-2017/02/02）」。

（二）指標如何制定

對於這些由外部制定的指標，一些受訪者表示並不符合學校的需求，應改由學校自訂才對。「應該是由學校制定吧，因為學校比較知道自已的需求是什麼啊，可是現在都是上面在制定，好像就不符合我們的需求，我們只是為了他而做，不是為了我們做啊（教師 A-2017/01/13）」。雖然由外部訂定自評鑑指標有一些缺點，不過多數受訪者還是支持由上級專家制定指標。理由是「老師訂定指標不夠具體、細緻（主任 H-2017/02/10）」、「專家訂的指標比較全面性（主任 A-2017/01/13）」。雖由上級專家制定指標，學校應該具有選擇權，而非全盤被動接受。一位受訪者提出應該允許學校在不同發展階段，選擇不同的自我評鑑的指標：「（指標）應該是可以選擇性的吧，比方說我今年完成某個階段，以後完成另一個階段（組長 D-2017/02/08）」。

不過指標的制定應該是「可以雙軌的，留下一些空白，由學校自己填（主任 A-

2017/01/13)」。一位受訪者支持上級專家訂定完整的評鑑指標，學校根據這些指標進行自我反省，不過學校應該也有自訂特色指標的空間。「我們覺得是學校的特色，我們就可以弄上去，就是留一點空白（組長 A-2017/01/13)」。總而言之，「你不要要求這麼多，訂得太細，真的就是形式，我真的會做給你看，但是我覺得對我們的幫助很少（主任 G-2017/02/08)」。學校應該要有選擇權，他可以訂五十個指標，我來選其中三十五個，學校應該有加分題可以寫（組長 A-2017/01/13)」。

從上述受訪者的表述中，可以發現評鑑指標過多、過細，用詞籠統模糊，缺乏具體的好壞判斷標準都是構成自我評鑑困境的成因。解決之道是讓學校有決定評鑑指標的權力。或許是讓學校自訂指標，或許是讓學校選擇本次評鑑所使用的指標。

六、工作負擔的問題

「工作負擔」的問題造成學校實施自我評鑑的困難已不是新鮮事，先前已有數篇研究指出這個問題。本研究仍將受訪者所表述的「肇因」分述如下：

（一）評鑑次數多，人力不足

在執行學校自我評鑑時，學校除有日常工作須推動之外，還常會有其它上級臨時交辦的工作。一位受訪者就這麼表示：「每個學期都已經安排好了，可是突發狀況很多，臨時這個單位要學校配合宣導什麼，那個單位交辦什麼事，馬上就得去做，臨時來的很多啊(教師 C-2017/02/09)」。並且一年當中也會有數個評鑑或視導，因此整體工作負擔是很大的。「其實有時候我們不只是這個評鑑，還會有其它的訪視，而且這個評鑑指標算非常多，要準備的資料也非常的多，所以我覺得它的工作量真得是蠻大的（組長 A-2017/01/13)」。偏偏學校員額編制少，「人手不足，行政人員很少，所以要求在評鑑上呈現東西，真的有困難（校長 G-2017/02/03)」。就難怪一位受訪者也表示，完成評鑑後，總會撫慰學校人員疲憊的身心。「評鑑完之後，大家是精疲力盡，元氣大傷，我就會告訴同仁好好休養身心(校長 A-2017/01/16)」。

（二）繁重的文書工作

對行政人員而言，為了提供充分的佐證資料，通常會從事大量的文書工作。例如一位受訪者加重語氣，描述其學校豐富的文書成果：「如果你去校長室就看得到的，一期一期，每四年就一堆，一堆，一堆，一堆（主任 B-2016/01/17)」。難怪一位受訪者抱怨說：「不要每天在那邊 paperwork，paperwork，我真覺得那能夠展現什麼，大家都會做啊，照片還不容易生（做），有什麼意義！（主任 G-2017/02/08)」。學校自我評鑑會去準備這麼多的文書資料的真

正目的是提供外部評鑑委員檢視之用。雖然最近已有檢討的呼聲，教育行政當局也給了正面回應。不過學校評鑑現場卻未必如此。一位受訪者說出他 102 學年度接受校務評鑑時「誤信」的經驗：

「前一年我就跟主任一起去聽它的說明會，當時他就一直強調說，我們不要再那種資料的堆積，…在每一項指標都會講，我根本不要你的文件，我是用觀察或訪談來的。…當時就是因為我們很相信這樣子，所以我們只做這些東西，就把協作平台上的東西印下來，那他的意思就是走 PDCA 的模式啊，可是等到評鑑委員走到我們學校的時候就不是這回事，他就說我們的資料太少了。我就跟他說明這個是什麼什麼，然後他就說事後再把資料寄給我看（校長 G-2017/02/03）」。

學校行政人員為文書工作而煩憂，對教師來說亦是如此。「一個處室如果一個評鑑，那四個處室可能就四個東西要評鑑，一學期有這麼多東西要做，其實老師的負擔很重（教師 A-2017/01/13）」。這麼沉重的負擔將造成二種副作用。其一是「為了做這個評鑑，我可能在教學方面就不是那麼的盡心盡力（教師 A-2017/01/13）」；其二是「因為評鑑太多，有些行政人員就覺得不要再做行政（校長 B-2017/01/16）」。面對這麼多的工作負擔與所產生的副作用，一位受訪者把矛頭指向教育局與教育部，直指教育局與教育部是始作俑者，學校只是奉命行事。「錯不在學校，是上面要求要做，學校只好要求老師配合啊，錯不在學校（教師 C-2017/02/09）」。

從上述受訪者的意見中，可以知道學校評鑑次數多，學校行政人力卻不足。在求好心切的情況下，繁重的文書工作確實帶給學校很大的工作負擔。雖然教育行政當局已經發現這個問題，不過學校現場改善的情況有限，上級外部評鑑仍倚重學校所提供的佐證資料。

七、學校溝通的問題

多年以前，教育部曾經喊出「教訓輔三合一」的政策，企圖透過教師與教訓輔行政人員的最佳的溝通，以帶好每一位學生。不過以學校自我評鑑實施為例，教訓輔三處室之間的溝通情況不容樂觀，教師與行政人員之間亦是如此。

（一）學校各處室的溝通

從一些受訪者的訪談中可以感覺，教訓輔三處室彼此的溝通似有待加強。尤其是學校自我評鑑牽涉的人與事繁多，加上執行自我評鑑期間，日常學校仍要如常運作。在限期完成的

壓力下，繁重的工作讓學校內的溝通容易發生問題。一位受訪者即表示：「因為那時候真的很趕，很多處室在溝通上會有火氣，因為工作壓力大，我覺得評鑑就是在短時間內要完成許多項目，所以那時候我會覺得會，各處室也可能會意見不合的情況出現(主任 G-2017/02/08)」。

就連處室之間評鑑相關工作的分配也難以喬定，因而需要詢問他校「你們學校誰負責什麼，你們哪個處室負責什麼，你們是怎麼分的(主任 E-2017/02/02)」。

最後的工作分配內容亦無法令人心服，而需動用校長的裁示。另外，根據一些受訪者的陳述，學校各處室常是各自為政，彼此協調並不理想。「有些資料必須和其他處室做配合，這個部份的呈現上我覺得會困難，不管是去取得資料或是提供給別人，這個牽涉到整個學校運作的機制(主任 C-2017/01/19)」。

一位受訪者明白地描述他向別處是要資料所遭遇的困難：

「有些資料是要跟各處室要，例如說我講的功課表是要跟教務處拿，可是我發現有時候教務處那邊會拖拖拉拉，那拖到最後你要去跟他三催四請，他才會給你資料。然後友善校園也是一樣，有一些處室口氣好像不是很好，我要訓導處的資料，他們有些人就說，那是他自己做的，不方便給你。(教師 A-2017/01/13)」

(二) 學校行政與教師的溝通

從受訪者的訪談中，除了極少數受訪者的學校會邀請學年主任參與相關的評鑑會議之外，大部分學校都是把自我評鑑「歸為行政評鑑，算是行政業務(主任 B-2017/01/17)」，教師少有機會參與。由於教師少有參與，從訪談中就可以感覺出對於學校自我評鑑一事，教師與學校行政之間猶如隔著楚河漢界。「老師會覺得那是你的事情，他會覺得他幹嘛要配合你。…變成說行政歸行政，教學歸教學，而不是行政與教學互相搭配(教師 A-2017/01/13)。也難怪一位受訪者會回覆其學校自我評鑑的參與人員是「校長、主任、組長和『有良知』的老師(主任 A-2017/01/13)」。

一些受訪者可能深知教師與學校行政之間的隔閡，因此特別重視二者之間的非正式溝通：

「花很多時間跟老師作溝通，跟老師溝通不是我在晨會上發言就好，在會議之前，會議下花的功夫才多。在會議上是沒辦法溝通，你有意見在會議上是解決不了的，會議上只是做一個正當程序的表決，私底下這些溝通，都必須要先去做，這些是最耗時的。(主任 D-2017/01/23)」

「我的模式就是先拋出去，先釋放訊息，主任比較清楚做什麼，老師比較不敢和校長談這些事情，可是如果主任透過有一點像非正式的，也不算會議，只是私底下會談的方式，好像比較容易傳達我們想要做這件事情的目標，還有效率會強一點。(校長 G-2017/02/03)」

從上述受訪者的話語中，可以明白不是所有的學校的溝通狀況都是良好的。不僅是行政與教師之間的溝通出了問題，就連各個處室之間的溝通協調亦不順暢。不過為了拉近行政與教師之間的立場，對自我評鑑的實施產生共識，一些學校非常重視私下進行的非正式溝通。

八、教師信任的問題

反思是學校自我評鑑的關鍵因素，信任又是促成反思的重要因子。教師能信任學校與教育行政當局，就能安心的進行反思。茲依序說明教師對學校與對教育行政當局之不信任如下：

(一) 教師對學校的不信任

每到學期末，校方總會發給教師自我檢核表。教師如何看待這些自我檢核表？「我不會勾選沒做到啦，我不知道勾選這個，對我會有什麼影響。結論是大家都認為應該勾選好一點的會比較好，老實地勾選不好，不知道會遭受什麼後果(教師 C-2017/02/09)」。不只是自我檢核表，甚至近來教育部極力倡導的共同備課與觀課，目的即促成教師的集體反思，但是「老師們都覺得行政做的這些事情，就是讓他們很累，或是怎樣，或是說藉評鑑的機會，要去檢視他們，然後把好的、不好的挑出來(教師 E-2017/02/02)」。校方在這種氣氛下也頗為左右為難，「你都一直稱讚他，好像在做表面工夫，那你講了一些，他就可能不以為然，認為你是在挑剔他(主任 F-2017/02/07)」。

(二) 教師對教育行政當局的不信任

這種不信任不只是存在學校的教師與行政人員之間，也發生在教師與教育行政當局之間。一位受訪者頗為激動的說：「現在教育局的做法就是把老師當小孩在管教，你用這種評鑑，用這種方法來限制老師。你就是要這樣做，才能做出效果，這就是不信任老師(教師 C-2017/02/09)」。此外，在處理家長與學校、教師之間的糾紛，教育行政當局的處置，亦讓教師覺得不公，因而對教育行政當局的信任度消失殆盡。

「1999 打進去，有理沒理他不管，就算你有理，可是教育局會聽你的嗎？不會，他會聽家長的。家長無理取鬧，他覺得沒關係，因為他是家長，就聽他的，就要你學校去應付，就叫學校寫報告，學校寫不完的報告。(教師 C-2017/02/09)」

九、形式主義的問題

學校自我評鑑旨在發現問題，解決問題，不過學校成員卻普遍質疑這個功能。「做這有什麼用，學校又不會進步(主任 B-2017/01/17)」、「評鑑出來的結果能夠改變什麼？(主任 G-2017/02/08)」、「評鑑後有哪些工具或資源可以支持評鑑結果做改進？(校長 D-2017/01/20)」。為了應付這些評鑑，讓學校做了許多表面的事，例如「把消防宣導海報換一個面，同一個時間也可以拍出好幾個宣導來做(教師 C-2017/02/09)；「有沒有覺得我們學務處與輔導處還蠻厲害的，兩小時之內可以開 12 個會議，統統一次開掉(校長 D-2017/01/20)」。受訪者都希望任何一項評鑑都能帶來一些實際的功效，只是結果總是令人失望。

「每一學期就寫完上傳，然後就結束了，沒有後續，也沒有下文，也沒有解釋，也沒有任何東西，所以我們不知道。我們自評結果上去了，好像學校也沒做任何處理嘛，什麼回饋都沒有嘛，所以你會覺得它很形式。(教師 C-2017/02/09)」

「評鑑出來真的沒有意義啊，學校棒棒棒，好幾顆星，真的我們學校也是很多顆星，好啦，我們的招生有幫忙，但是招生有幫忙，然後對學校老師來說，然後咧？我還是書照教啊，對他們來說真正的意義在哪裡。(主任 G-2017/02/08)」

一位受訪者語重心長的說出為什麼所有的評鑑都不受學校現場人員重視的原因：

「因為他不認同評鑑說你評鑑完沒有要幹什麼，如果後面它有很多是有意義的話，我不相信誰會說評鑑不好，我相信不會，但就是認為我評鑑做完了，會怎麼樣嗎，什麼都不會，你大費周章評鑑完了，這個老師會少一點薪水嗎，會影響他什麼嗎，都不會，所以大家都認為這是在浪費時間，這叫做形式主義。(主任 E-2017/02/02)」

因為貼上「形式主義」的標籤，就有教師會開始質疑自我評鑑的價值。「為什麼要做這一

塊？不做會怎麼樣？（主任 C-2017/01/19）」，「把自我評鑑看成是額外的工作（組長 B-2017/01/25)」。甚至少數教師索性不配合提供佐證資料，令校方感到頭痛。「我有，我就是不傳給你，現在有沒有一個法令說強制老師一定要有這些東西，能夠被檢驗的，你要拿出來，好像沒有（主任 E-2017/02/02)」。即使教師願意做，也不乏認為是「很無聊，不得不做（教師 C-201701/18)」。這也難怪一些受訪者會認為多數教師是「交差了事（主任 G-2017/02/08)」。主任會以消極的態度對組長道德勸說：「不管你對評鑑的認知是正面或負面，我們就是自己的業務，把功課交出來，交作業把它完成（主任 B-2017/01/17)」。

從上述受訪者的談話中，可以了解有一些教師對於學校與教育行政當局並不信任。在這種不信任的氛圍下，學校自我評鑑將難以成為一種可以落實的政策。

肆、學校自我評鑑的期望

經歷了前述的實施現況，學校教育人員對於學校自我評鑑抱有什麼期望，是本段落探究的主題。雖然受訪者對於目前實施的學校自我評鑑多所質疑，但是絕大都數的受訪者都認為學校有必要繼續實施自我評鑑。不過他們對於自我評鑑的型態，及自我評鑑與外部評鑑的關係維持，各有自己的期待，與現行的制度並不相同。

一、學校自我評鑑類型的期待

在研究者所提之「自辦評鑑」、「自主性評鑑」、「因應性評鑑」與「配合性評鑑」之中，受訪者期待學校自我評鑑是「自主性評鑑」的人數略多於期待是「因應性評鑑」。可見受訪者仍重視學校的主體性。選擇自主性評鑑的理由有三：第一、從自我評鑑的本質而言，它本應由學校自主辦理。「自我評鑑應該就是要由全部人自主去做，他才不會質疑啊，出於他自主性的話，這種評鑑才會比較真實（主任 C-2017/01/19)」。第二、從學校的需求而言，學校最了解自己的需求，由學校自訂計畫、指標，最能符合學校真正需求，學校也無須做假，阻力也會比較小。

「學校應該最清楚我要的走向是什麼，所以我會覺得自辦評鑑比較符合學校所真正需要的。我們沒有做的事情，也不需要再刻意去偽裝我有做這件事情。（組長 D-2017/02/08)」

「評鑑還是以自己的需求比較不會遭到學校排斥，因為這些評鑑就是我的需求，而且我是主動的，不是被動的，一般被動的就是比較有阻力。（主任 D-2017/01/23)」

第三個理由則是從行政流程而言，所有的業務執行完畢後，必須加以檢核，以獲知得失及原因，並據以改進。

「今天你所做的業務內容，你自己就要不斷地去檢核，這就是滾動式的一種績效管理，你隨時馬上就會發現，這個地方我可能做得不夠周延，你就會隨時不斷的在做自我的評鑑跟檢核，我覺得這樣教育才會進步啊。(校長 F-2017/01/24)」

進一步分析，選擇自主性評鑑而不選擇自辦評鑑的理由是「前者還有些外控，可是這外控又不會太強(校長 F-2017/01/24)」，「畢竟老師不是評鑑專業這一塊，那如果只有老師，有可能會關起門自己玩自己的(主任 C-2017/01/19)」。「完全沒有上級長官指導，也有可能流於形式啦，因為你沒有任何壓力，人是有惰性的(主任 D-2017/01/23)」。

不過一些選擇「自主性評鑑」的受訪者提出二項前提，此前提也是選擇「因應性評鑑」與「配合性評鑑」的受訪者對「自主性評鑑」的顧慮。第一、教師缺乏主動的意願，因而仍需教育局(處)行政命令要求方能行之。「今天全部要自己做，應該也沒人要做啦，很累啦!(主任 G-2017/02/08)」，「政策要由上而下，會讓校長有一個說服老師的理由(校長 D-2017/01/20)」；第二、教育局(處)制定好項目與指標，再由學校做選擇。因為「學校在自己訂規準或面向，這部分還蠻弱的(組長 F-2017/02/21)」。這些受訪者認為能滿足這二項前提，自我評鑑成功實施的機率將大大提升。只是若是滿足此二項前提，「自主性評鑑」與「因應性評鑑」就相差無幾了。

二、學校自我評鑑與外部評鑑關係維持的期待

雖然學校自我評鑑有許多好處，但是外部評鑑終不可少。「自我評鑑喚醒它本身省思的能力，外部評鑑是從外面給予一些不同的意見跟文化刺激(主任 F-2017/02/07)」。在研究者所提之「平行關係」、「先後序列關係」與「合作模式」中，大部分受訪者選擇「合作模式」，理由有三：第一、能顧及學校的需求。「可以為學校量身訂做，真的可以考慮學校需求(主任 D-2017/01/23)」；第二、能獲得專家的指導，亦可阻止專家過分理想化。「過程中可以獲得專家的協助。當專家的意見太過理想化，也可以在對話的過程裡面，找到一個比較可行的方案(主任 H-2017/02/10)」；第三、可以免除過多佐證資料的蒐集。「不用事前做很多書面資料，如果我是委員，我根本就不要看那個東西，我就是進去學校觀察或訪談，就可以收集一些資

料來診斷學校（校長 F-2017/01/24）」。

「平行關係」是由學校主導自我評鑑，亦能讓學校的需求獲得重視，為何不受青睞？理由有二：第一、自我評鑑結果難獲得認可。「平行的就會讓人覺得說，你學校內部做自己的，有什麼意義存在（教師 E-2017/02/02）」。第二、自我評鑑有了偏失，難以自知。「如果各做各的，也許你走偏了你都不知道。畢竟時代潮流跟教育思維趨勢會不一樣，我覺得我們不能再把學校封閉起來（主任 C-2017/01/19）」。

那些不選擇「合作模式」的受訪者又是基於何種原因呢？主要原因是「合作模式」型態的自我評鑑「曠日廢時（主任 F-2017/02/07）」。就學校而言，「沒有那麼多的時間讓內部與外部一起來共同討論（主任 E-2017/02/07）」，而且「學校人員的編制沒有一種單位處理這些事情，如果你要臨時把人抽去做這種任務的話，原來的任務還是自己要完成，他就沒有辦法很投入（主任 B-2017/01/17）」；就教育局（處）而言，他能否聘請足夠的專家參與學校自我評鑑也是大有疑問。「以金門來講好了，金門的學校 21 所，教育處要找出多少人與學校溝通協調，而這種溝通協調絕對不會是一天、二天的事情，…更不用講台中市了（組長 D-2017/02/08）」。

從上述受訪者意見中，「自主性評鑑」較受受訪者歡迎，理由有三：(1)自我評鑑本應由學校自主辦理、(2)學校本身最了解自己的需求與(3)業務執行後應隨即自我檢核。「自主性評鑑」必須接受上級單位或外部評鑑機構的審核，讓它比「自辦評鑑」更具可行性。不過一些選擇「自主性評鑑」者所提出的二項前提，將使「自主性評鑑」失去了「自主」的特徵，而更像是「因應性評鑑」了。至於學校自我評鑑與外部評鑑應維持何種關係？大部分受訪者都屬意「合作模式」，期待學校人員與上級委派的專家學者，共同討論、磋商自我評鑑與外部評鑑的實施。不過採用「合作模式」須妥善解決在時間與人員安排上的問題。

伍、小結

在此彙整上述訪談分析，歸納出本節的小結，茲簡述如下：

- 一、學校自我評鑑的目的包括蒐集佐證資料，以備上級外部評鑑的檢視；保障學生的學習；檢測學校是否達到教育局要求達到的目標；檢視計畫執行成效是否達到預期的效益。
- 二、學校自我評鑑是因應教育局（處）外部評鑑的要求而辦理，所以沒有外部評鑑，學校也不會實施自我評鑑。
- 三、學校自我評鑑的實施流程包括分配指標、蒐集佐證資料，進行檢核、行政會議檢討自評結果，並謀求改善。「解讀指標」是事先的準備工作。

- 四、實施學校自我評鑑時的溝通主要是正式會議討論，非正式人際分享則是少有。
- 五、學校實施自我評鑑常用的技巧包括簡化工作、以身作則、傳授經驗、建立情誼、有賞無罰、提早通知、積少成多。
- 六、學校實施自我評鑑困境：誤解自我評鑑的問題、意願低落的問題、領導與決策的問題、資料作假的問題、指標妥適性的問題、工作負擔的問題、學校溝通的問題、教師信任的問題和形式主義的問題。
- 七、受訪者喜好「自辦評鑑」與「自主性評鑑」的程度強於「因應性評鑑」與「配合性評鑑」。不過有二項前提：(一) 需上級要求實施自我評鑑；(二) 須由上級制定好指標，再由學校選擇。
- 八、在學校自我評鑑與外部評鑑關係之維持上，「合作模式」獲得最多的支持。理由有：能顧及學校的需求；能獲得專家的指導，亦能阻止專家過分理想化；可以免除過多佐證資料的蒐集。

第二節 學校自我評鑑的利用

本節針對國小學校自我評鑑的利用情況進行分析。首先，引用 Patton (1997) 所提的「過程利用」概念，分析學校自我評鑑的過程利用；其次，引用 Rich (1977) 對於評鑑結果利用的主張，分析學校自我評鑑的結果利用；最後，分析學校自我評鑑所產生的改變。

壹、學校自我評鑑的過程利用

一、個人思維與行為的改變

評鑑過程對個人所造成的改變包括參與者思維與行為上的改變，本研究發現這些改變主要以下列三種類型呈現：

(一) 引發工作的自省

在評鑑的過程中會促發個人對其工作表現及情境進行檢討，以謀求更好的表現。「重新檢視現況跟資源的整合，透過這樣的檢視可以知道學校的優勢與劣勢，會再思考我們的劣勢有沒有可以做為轉機的可能 (主任 E-2017/02/07)」。「你一定會去咀嚼，去反思，思索我這樣做到底好不好，有沒有更好 (主任 F-2017/02/07)」。「問問自己的中心思想有沒有錯誤，如果中心思想沒有錯誤，那態度上呢？步調上是不是太快，還是太慢，還是說明不夠，溝通不足 (校長 D-2017/01/20)」。「我做事情是不是只侷限在我們自己的學校，我們都沒有看到外面人

在做什麼，所以我就想我們是不是太封閉了（組長 F-2017/02/21）」。

（二）增進專業的成長

在評鑑的過程中，由於評鑑所帶來的刺激與回饋，可以增進個人專業的成長。「如果沒有這些，我不必去設計表格，去花很多時間跟老師做溝通…，無形中增加我的工作，往好的方面說多一些經驗，自己也可以說多一點成長（主任 D-2017/01/23）」。「了解一些東西更透徹一點。例如說，對特教方面、輔導方面我可能了解比較透徹一點，對我的觀念上及專業上的素養（教師 A-2017/01/13）」。「你可以看到自己看不到的缺點…，沒有評鑑的相互回饋是不會跑出來的，所以在學校經營與個人視野部分其實是會擴展的（主任 H-2016/02/10）」。「有很多東西我也不是全部都了解，但是因為有不同的評鑑進來，在我們的認知上就可以產生不同的想法（主任 C-2017/01/19）」。

（三）促成行動的改變

在評鑑過程中，由於反省發現了不足，就會改變作法。「主動去關心老師，給人家多一些支持（主任 E-2017/02/02）」、「在資料蒐集部分會修正原本的做法…，你需要做一些脈絡的呈現，所以就變成你要有步驟性（教師 E-2017/02/02）」

二、學校文化與管理程序改變

評鑑過程對組織所造成的改變包括文化與程序二方面。本研究將以「評鑑文化」與「管理程序」二方面作為分析的主軸。

（一）學校評鑑文化的改善

在學校自我評鑑的實施過程中，學校文化是否隨之產生改變？正反兩面的看法皆有。反面看法認為學校文化是經過長時間所形塑而成，不易短時間受自我評鑑影響而改變。「畢竟學校的文化已經存在多年，甚至它的成形不會因為一個評鑑就改變，我覺得那個改變是一時性的（主任 C-2017/01/19）」。「學校組織文化平常就已經定型了，不會因為一個評鑑來，一個指標來就改變，改變也是表面的（主任 D-2017/01/23）」。一位受訪者表示自我評鑑若能落實，則可以改變學校的文化，只是在現實環境裡，自我評鑑無法獲得落實。「如果真的很落實去做，會改變啦。但是以目前現實面，不可能。因為評鑑並沒有真正達到大家都動起來，只有少數行政人員在動，那其他的只是被動地在跟著做而已（校長 B-2017/01/16）」。

正面看法認為學校自我評鑑帶來的反思與對話，有助於形塑優質的學校文化。「把整個行政團隊的凝聚力拉高起來（校長 F-2017/01/24）」，「它是一個風氣，每個人他教學完，或課程完了之後，你就要做一個省思，做一個自我的評鑑，讓這個課程精進，讓教學更精緻（主任

F-2017/02/07)。「校長帶領做檢核，組長也去做檢核，老師也被要求做教學檔案。因為我們帶著他去做，這個會變成一種老師們跟行政之間有更多專業的對話，整個學校會更積極，更努力在做教育這件事（校長 F-2017/01/24）」。

（二）學校管理程序的改善

在學校自我評鑑的實施過程中，學校管理程序是否隨之產生改變？同樣的，呈現正反兩面的看法皆有。反面看法認為學校自我評鑑的實施無法改善學校的管理。由於自我評鑑無法對學校管理階層構成壓力，因而對於學校內部管理程序無力產生改變，「一定要外部評鑑才有影響(組長 A-2017/01/13)」。有些受訪者表示學校管理的改善是建立在「人際關係」上，而非學校自我評鑑。如果學校領導者與教師的關係良好，除了有利於學校管理的改善外，還可以讓這種人際關係變得更好，形成一個正向循環；如果學校領導者與教師的關係不良，學校自我評鑑只會讓學校的管理變得更差。更悲觀的受訪者則認為學校自我評鑑會挑起「觀點的衝突」，因而只會讓學校領導者與教師的關係惡化，學校的管理不會變好。

「老師們和校長之間的關係還不錯，老師們大部分都蠻配合的，今天學校做什麼事情，再累大家也會把它完成。(教師-2017/02/08)」

「除非是處理好雙方的關係，不然（自我評鑑）只是會讓學校的管理變差而已。這要看雙方的關係本來是什麼樣的關係，那如果沒有處理好的話，（自我評鑑）不是反而讓學校的管理變得更不好嗎？(教師 B-2017/01/18)」

「在過程當中，也許評鑑我們可以認為它是做事，但這中間牽涉到做人，那講白一點，有一點是你自我想法的折衝耶，有時候你跟長官或是下面承辦人的意見就不同，他要這樣做，我覺得不要這樣做，我覺得反而會造成衝突。(主任 C-2017/01/19)」

正面的看法認為學校自我評鑑能讓行政人員清楚自己的業務範圍，且管理程序攸關自我評鑑的成敗，所以學校的管理程序會隨著評鑑的過程而調整。「自我評鑑會讓行政人員清楚自己的業務範圍與成效，趁這個機會作補救（主任 B-2017/01/17）」。「因為你會去想，怎麼樣讓整個團隊運作更順暢，來完成這項工作（主任 F-2017/02/07）」。「學校管理會影響評鑑的成敗，譬如溝通的過程，一開始是比較權威型，但是發現行不通，就自我調整，這種權威式老

師不會接受嘛，那你勢必要調整你的風格（主任 D-2017/01/23）」。

從上述受訪者的意見中，可以理解在學校自我評鑑的過程中，可以使個人的思維與做為產生改變，包括引發工作的自省、增進專業的成長和促成行動的改變。不過在學校自我評鑑的過程中是否對學校的文化與管理產生改變，則有不同的看法。正面看法者認為自我評鑑帶來的反思與對話將促成學校文化的改變，且可以讓行政人員清楚業務內容與成效，故而會隨之改變管理的程序。負面看法者認為自我評鑑所引發的改變只是短時間的改變，無法成為學校的文化，又學校的管理是講究「關係」，有好的「關係」可以促成自我評鑑的順利完成，也連帶改善學校的管理程序，但是自我評鑑對於促成好的「關係」是無能為力的。換言之，自我評鑑是無法讓學校管理改善。

貳、學校自我評鑑的結果利用

「評鑑結果」的利用是最早對評鑑「利用」的概念。在本主題裡，研究者將先描述學校對自我評鑑結果的處置(包括如何溝通與如何改善缺失)，接著說明學校自我評鑑的結果利用。

一、學校自我評鑑結果的處置

(一) 學校自我評鑑結果的溝通

大部分學校並未向學校教師溝通自我評鑑的結果。未將自我評鑑的結果向教師溝通的原因，是認定學校自我評鑑是屬於學校行政的工作項目。「這一塊是行政業務，所以沒跟老師說明（主任 B-2017/01/17）」。一些學校則是等到外部評鑑結果出爐後才會告知教師。「自評就是自評，但是到外部評鑑來，教授指正我們哪些部分需要修正的時候，這個我們才會提出來（主任 A-2017/01/13)」。原因是「外面人講的話學校老師比較會聽啊，我自己覺得，因為他覺得他們是專家啊，而且這些都是我們平常講的啊，他們一定聽膩了」（組長 F-2017/02/21)。這正符合另一位受訪者表示不確定學校是否公布自我評鑑的結果，「好像沒有（說），會不會我們學校有說，我不知道，平常在報告事情也都沒有人注意」（教師 C-2017/02/09)。

少數受訪者表示會利用教師集會（晨會或夕會）的時間說明學校自我評鑑的結果，好讓校內人員了解自我評鑑的結果。「讓大家知道整個流程裡面，我們看到什麼東西，或是需要改進的地方是什麼（主任 C-2017/01/19)」。當然也有利用這個機會順便慰勞大家的辛勞，並拜託日後的改善工作。「會在教師晨會跟老師講大家都很努力，哪些部分還需要老師多幫忙（校長 F-2017/01/24)」。

(二) 學校自我評鑑缺失的改善

學校自我評鑑的主要目的是發現缺失，進行改善，以謀求學校發展。不過一些受訪者表

示，學校完成自我評鑑後，只是把評鑑結果上傳教育局（處），等候教育局（處）的外部評鑑，並無其它利用作為。原因是「應付的心態」。「我們每年都這樣寫啊，也不會怎麼樣啊，你也不會處罰我們，你也不會扣我們的經費，那我就送出去就好（組長 F-2017/02/21）」。「另一些受訪者則表示，學校除了上傳了自評報告，還會在外部評鑑之前，改善所發現的學校缺失。其中一位受訪者表示會努力改善補強，直到要完全達到指標的要求為止：

「我們會一次一次去改善，這個部份我就會這樣，比如說上一次你們處室自我評鑑之後，你們大概有五項沒達到，每個處室可能有不一樣的項目嘛，等下一次會議的時候，我們就先追蹤這些項目，一次一次的減少，到最後就一定要全部都達到。（校長 F-2017/01/24）」

其它學校就沒有如此的積極，「可以馬上改善的就改善，需要長時間的就持續追蹤，做成待改進的意見（主任 C-2017/01/19）」、「如果確實能達成的我們就做，不是我們短時間能夠做的就慢慢來（校長 A-2017/01/16）」。但是這種列入日後改進的缺失，常是「因為時間久，通常會一再出現（教師 D-2017/01/18）」。一位受訪者甚至坦率指出，「沒辦法改善的，或是自古以來都這樣，就不會去提（主任 A-2017/01/13）」。

二、學校自我評鑑的結果利用

由於學校利用自我評鑑結果的情形並不相同，因此有些學校的自我評鑑不會給學校帶來任何改變，有些學校的自我評鑑則會讓學校產生改變，而所引發的改變亦有所不同。

（一）自我評鑑結果不會引發改變

一些受訪者表示，學校少有因為自我評鑑而產生改變。「自我評鑑是為了外部評鑑，不會有什麼意義，也不會有什麼改變（教師 B-2017/01/18）」。「自我評鑑不會產生改變，會想辦法去補齊資料而已，一定要做過外部的才會有（改變）（主任 A-2017/01/13）」。外部評鑑真能讓學校產生改變嗎？其實「外部評鑑」有時也只是校方要求教師改變的比較好「理由」而已。「以我教務主任的立場，我會用這個（外部評鑑）要求老師們說，為了這件事情（外部評鑑），你們去做一些改變過來（主任 H-2017/02/10）」。

（二）自我評鑑結果會引發的改變

一些受訪者指出自我評鑑結果利用所帶給學校的改變，包括：

1. 反省學校業務的辦理：一些受訪者表示，透過學校自我評鑑可以檢視學校業務的辦理情

形。「平常有時候會自我感覺良好，這時候就可以檢視平常沒有注意到(校長 B-2017/01/16)」，「引導行政在做這些事情的時候，他會有一個比較全體的，全面的關照(校長 F-2017/01/24)」。

2. 改善教師的教學：許多受訪者表示，透過學校自我評鑑可以改善學校的教與學。「自我評鑑如果是放在我自己看我的教學的話，通常會使自己的教學進步(組長 D-2017/02/08)」。

「你只要那個反思，你就會去回想你剛才教得怎樣，課程好不好，那你有自己再想過，你就會朝好的方向去發展(主任 F-2017/02/07)」。「透過評鑑的觀課，他可以知道座位的形式，教室的布置、教案的書寫、如何讓學生更多創意思考，會有很大的幫助(校長 F-2017/01/24)」，而且「透過自我評鑑，他的自我專業意識能夠做一個更新及提升，相對的這就會影響到他的教學品質(主任 C-2017/01/19)」。「透過同儕觀察可以發現一些盲點，那種夥伴式關係的建立是挺好的，可以改善老師的教學(校長 D-2017/01/20)」。

3. 改善學校的本位課程：一些受訪者表示學校自我評鑑可以改善學校的本位課程。透過學校自我評鑑可以「提醒要去注意課程，就會去考慮課程設計得好不好(教師 B-2017/01/18)」；可以了解「這些課程對學校、對學生、對老師的幫助有哪些(主任 G-2017/02/08)」，也可以透過學校自我評鑑「重新檢視學校本位課程到底做到什麼程度，然後我們可不可以讓它更好(教師 E-2017/02/02)」。例如一位受訪者即表示，他的學校申辦教育部的防災校園建置計畫，「經過自我評鑑後，學校課程架構也有了改變，教學、活動跟軟硬體就會朝這方面努力(校長 A-2017/01/16)」。當然了，由於「課程是比較客觀中性的東西，不去牽涉到評價個人，更容易顯示出效果(校長 D-2017/01/20)」。

4. 增進教師專業互動的關係：一些受訪者表示學校自我評鑑可以強化教師的專業互動。通常「一個評鑑評的可能是教師的態度及素養，這過程中要建立專業社群，會玩桌遊、演戲及討論，這可以增進老師專業互動(校長 A-2017/01/16)」。「做完專業自主分享，我們就會互相說，欸，你剛剛講得怎麼樣，對我們同儕之間的關係，我覺得還蠻有幫助(教師 A-2017/01/13)」。「因為自我評鑑，大家會去分享你的檔案怎麼做，你這個部分怎麼做，你怎麼設計你的教學活動(校長 F-2017/01/24)」。不過，有個前提是學校能夠「給他安全的環境(校長 D-2017/01/20)」。

5. 引導學校資源的分配：一些受訪者表示學校自我評鑑可以引導學校資源的分配。「評鑑呈現出來的結果一定會影響行政或領導階層對資源的一些分配，這是無庸置疑的(校長 E-2017/01/20)」。當你「評鑑過程中發現一些需要改善的，這部分會有多一點經費(校長 B-2017/01/16)」。「檢核過程中，可能會發現某一區塊的孩子我們沒有關注到，這部份我們就會去

做調整(校長 F-2017/01/24)」。不過，學校「整體經費是不足的，所以效果有限(校長 D-2017/01/20)」。

其它因學校自我評鑑利用而產生的改變還包括：「學校硬體設施有了增加(主任 H-2017/02/10)」、「老師改變他的評量方式(主任 E-2017/02/02)」、「也會讓老師退休(主任 G-2017/02/08)」。

不過也有一位受訪者則指出學校事務繁多，評鑑也很多，常無力全盤顧及，於是就會「根據自我評鑑看重的項目，我們就先去做，就會焦點集中，你說有什麼改變，就是頭痛醫頭，腳痛醫腳(主任 C-2017/01/19)」。

從上述受訪者的意見中，可以知道學校自我評鑑的結果只有少數學校會告知教師，大部分學校未告知，更不用說是進行討論了。究其原因有二：其一是自我評鑑「做而無用」所衍生的應付心態；另一原因則是就算告之教師亦無法產生任何效用。至於結果的利用，有些學校只是做了「上傳」就結束了，因而不會帶來任何改變；有些學校則會在外部評鑑之前，進行缺失改善，因而引發學校的改變。不過自我評鑑的結果利用所引發的「頭痛醫頭，腳痛醫腳」效應，值得注意。

參、阻礙學校自我評鑑利用的因素

在前段敘述「學校自我評鑑缺失的改善」時曾指出，學校所發現的缺失會有一再出現的現象。經進一步探訪，造成此現象的可能原因有二：資源的缺乏與心態的作梗。茲分述如下：

一、資源的缺乏

除了臺北市的受訪者之外，其他縣市受訪者之校長與主任都提出因為缺乏經費之故，讓自我評鑑的缺失無法解決。「有些東西牽涉到經費的很難。經費的部分對學校來說是很大的負擔，因為學校在經營上很缺錢(主任 G-2017/02/08)」。

巧婦難為無米之炊，公立學校的經費完全依賴上級撥給，就如一位受訪者所言，「如果政府單位沒有按照這些評鑑的結果，去發現這些學校的問題，把資源投進來，你要靠被評鑑者的努力很難的(校長 D-2017/01/20)」。

二、心態的作梗

(一) 教育局(處)的心態

教育局(處)對「學校自我評鑑」抱持什麼心態，將影響學校如何利用評鑑的結果。如果上級重視，學校就會重視。「上級如果重視，就是教育局，它會綁一些功獎，甚至懲處，這會影響我們對評鑑結果的看待(主任 C-2017/01/19)」。

另一面是上級不重視，學校就會輕忽。「這個評鑑我們每年都做，我們每年都這樣寫，也不會怎麼樣啊，你也不會處罰我們，也不會扣我們的錢(組長 F-2017/02/21)」。

一位受訪者更說出他一次詭異的評鑑經驗：「評鑑的目的是什

麼，就是體檢嘛，看到你不足的地方，明明我缺人缺錢，那你還讓我硬把評鑑通過，這不是很弔詭的事嗎？（校長 D-2017/01/20）」。評鑑委員「要求通過」的舉動，讓這位受訪者質疑一切評鑑的真實性與實質意義：「真實的評鑑應該是真正評鑑到現場好的跟不好的才算是嘛，…現在的評鑑是通過就貼紅榜，就代表你以後就很好很好嗎？不是吧，那問題是實質上是什麼？（校長 D-2017/01/20）」

（二）校長的心態

校長對評鑑的重視程度與行事動機將影響學校自我評鑑結果的利用。就前者而言，如果校長重視自我評鑑，「那結果就不會流於空泛或紙本（主任 C-2017/01/19）」。更具體而言，如果一位校長重視某一項學校工作，或輕視某項學校工作，那麼對自評結果的重視程度，就會有所差異。「如果這件事校長很重視的話，大家會很快處理（主任 B-2017/01/17）」。以一位受訪者的學校為例，他的校長重視英語教學，因而連帶地重視英語的自我評鑑。與本土語言相較，「英語教學評鑑，全部人都會弄；又如鄉土語言，那個只有教學組與本土老師這些人在弄（組長 F-2017/02/21）」。對於評鑑缺失的改善效率，更有極大的差異。「英語還蠻密集開會的，可以隨時掌握英語教學的狀況，有問題或有需求，直接在會議，直接跟主任校長說，然後他們很快就會協助我們了（組長 F-2017/02/21）」。不過若是校長重視自我評鑑的動機是一味的想要配合上級追求績效的要求，而不是從學校的角度、學生的利益做出發點，那麼學校教師對於這種自評結果是嗤之以鼻的，隨之亦不會有良好的學校自我評鑑結果利用。

「一個校長，如果他只是為了要達到上級交辦的，要我們衝業績這種的，跟會承擔上面來的壓力，所做的都是為了我們的學生，為了學校，這兩種觀念一定會產生老師不同的感受與反應，如果像第一種，老師絕對是表面應付你。（主任 D-2017/01/23）」

（三）教師的心態

對教師而言，要讓學校自評鑑結果能夠付諸利用，必須先能夠接受自我評鑑的結果。「當我被評鑑到某個項目不好的時候，那不是否定我這個人，而是幫我發現我的問題（校長 D-2017/01/20）」。換言之，教師必須「要有『開放的心』，因為有的人一聽到批評就無法接受（主任 F-2017/02/07）」。並且教師具有「善忘」的特性，「這一次講了，老師可能聽了，但是也忘了（主任 H-2017/02/10）」，想要教師確實的改變，「你必須不斷的提醒（主任 H-2017/02/10）」。另一位受訪者雖用不同的說法，但所指的仍然是「教師不易改變」的事實：「這種改變還要去思

考『江山易改，本性難移』，可能改變到一、二個月，又回復到常態，這時候校長就要經常提醒（校長 D-2017/01/20）。教師對工作互相推拖的心態，亦阻礙學校自評結果的利用，就如一位受訪者所指出：「比如說 A 處室可能說這個是 B 處室哪一個環節沒有做好，導致產生這個結果，然後 A 和 B 就要去扯說未來改善要怎麼分工（主任 F-2017/02/07）」。

從上述受訪者的意見，可以明白缺乏資源與心態作梗是阻礙學校自我評鑑利用的因素。這與過去探究影響評鑑利用因素的研究發現，有很大的不同。缺乏資源，縱使學校發現了缺失也無力改善；心態更是關鍵，不重視它，當然不會想要利用它。校長一味追求績效和教師心態封閉亦有礙於評鑑結果的利用。

肆、小結

- 一、評鑑過程對個人所造成的改變包括引發工作的自省、增進專業的成長與促成行動的改變。
- 二、評鑑過程是否導致學校的「評鑑文化」與「管理程序」產生改變，正反主張皆有。
- 三、大部分受訪者對於自我評鑑所產生的結果，並未立即向學校教師做說明與討論；少部分受訪者則會利用教師晨(夕)會向教師說明。
- 四、部分受訪者學校僅把自我評鑑結果上傳給上級單位，並未做實質性利用；部分受訪者學校則會在外部評鑑前，改善所發現的缺失。
- 五、由於自我評鑑結果利用的情形不一，故其所引發學校的改變亦不相同。一些學校不會因為自我評鑑而改變；一些學校則會因為實施自我評鑑而改變，包括增加硬體、改變教學、強化行政團隊的凝聚、促成教師退休與破壞學校和諧。
- 六、阻礙學校自我評鑑利用的因素包括經費的缺乏與教育局（處）、校長和教師心態的作梗。如果教育局（處）與校長不重視自我評鑑，自我評鑑結果就不會產生好的利用。如果教師不具有開放的心胸，或是互相推託工作，自我評鑑結果亦不會產生好的利用。

第三節 學校自我評鑑的評價

為了瞭解學校自我評鑑在學校發揮了什麼功能，研究者在個別訪談的最後階段，請受訪者根據其工作經驗，答覆「學校自我評鑑具有甚麼功能」、「學校實施自我評鑑會衍生什麼缺失」與「學校需不需要自我評鑑」三個問題。以下先敘述受訪者認為學校自我評鑑所具有的功能與缺失，接著再敘述質疑學校自我評鑑必要性之受訪者的看法。

壹、學校自我評鑑的功能

綜合受訪者的看法，學校自我評鑑具有下列的功能：

一、可以反省學校業務的辦理

一些受訪者表示，透過學校自我評鑑可以檢視學校業務的辦理情形。「平常有時候會自我感覺良好，這時候就可以檢視平常沒有注意到(校長 B-2017/01/16)」，「引導行政在做這些事情的時候，他會有一個比較全體的，全面的關照(校長 F-2017/01/24)」。

二、可以改善教師的教學

許多受訪者表示，透過學校自我評鑑可以改善學校的教與學。「自我評鑑如果是放在我自己看我的教學的話，通常會使自己的教學進步(組長 D-2017/02/08)」。「你只要那個反思，你就會去回想你剛才教得怎樣，課程好不好，那你有自己再想過，你就會朝好的方向去發展(主任 F-2017/02/07)」。「透過評鑑的觀課，他可以知道座位的形式，教室的布置、教案的書寫、如何讓學生更多創意思考，會有很大的幫助(校長 F-2017/01/24)」，而且「透過自我評鑑，他的自我專業意識能夠做一個更新及提升，相對的這就會影響到他的教學品質(主任 C-2017/01/19)」。「透過同儕觀察可以發現一些盲點，那種夥伴式關係的建立是很好的，可以改善老師的教學(校長 D-2017/01/20)」。

三、可以改善學校的本位課程

一些受訪者表示學校自我評鑑可以改善學校的本位課程。透過學校自我評鑑可以「提醒要去注意課程，就會去考慮課程設計得好不好(教師 B-2017/01/18)」；可以了解「這些課程對學校、對學生、對老師的幫助有哪些(主任 G-2017/02/08)」，也可以透過學校自我評鑑「重新檢視學校本位課程到底做到什麼程度，然後我們可不可以讓它更好(教師 E-2017/02/02)」。

例如一位受訪者即表示，他的學校申辦教育部的防災校園建置計畫，「經過自我評鑑後，學校課程架構也有了改變，教學、活動跟軟硬體就會朝這方面努力(校長 A-2017/01/16)」。

當然了，由於「課程是比較客觀中性的東西，不去牽涉到評價個人，更容易顯示出效果(校長 D-2017/01/20)」。

四、可以增進教師專業互動的關係

一些受訪者表示學校自我評鑑可以強化教師的專業互動。通常「一個評鑑評的可能是教師的態度及素養，這過程中要建立專業社群，會玩桌遊、演戲及討論，這可以增進老師專業互動(校長 A-2017/01/16)」。「做完專業自主分享，我們就會互相說，欸，你剛剛講得怎麼樣，對我們同儕之間的關係，我覺得還蠻有幫助(教師 A-2017/01/13)」。「因為自我評鑑，大家會去分享你的檔案怎麼做，你這個部分怎麼做，你怎麼設計你的教學活動(校長 F-2017/01/24)」。

過，有個前提是學校能夠「給他安全的環境(校長 D-2017/01/20)」。

五、可以引導學校資源的分配

一些受訪者表示學校自我評鑑可以引導學校資源的分配。「評鑑呈現出來的結果一定會影響行政或領導階層對資源的一些分配，這是無庸置疑的(校長 E-2017/01/20)」。當你「評鑑過程中發現一些需要改善的，這部分會有多一點經費(校長 B-2017/01/16)」。「檢核過程中，可能會發現某一區塊的孩子我們沒有關注到，這部份我們就會去做調整(校長 F-2017/01/24)」。不過，學校「整體經費是不足的，所以效果有限(校長 D-2017/01/20)」。

貳、學校自我評鑑的缺失

綜合受訪者的看法，學校實施自我評鑑會衍生下列的缺失：

一、增加行政工作的負擔

一些受訪者表示學校自我評鑑會增加學校人員的工作負擔，特別是行政人員，因而造成行政荒。一位受訪者為其學校行政人員抱屈：「學校正規走，該做的都有在做，可是為了要評鑑，他們就去做很多的資料出來，…他們做出很多很多的資料，每天很忙，然後很累(教師 C-2017/02/09)」。況且學校每年的評鑑不會只有一次，「因為評鑑太多，有些行政人員就覺得不要再做行政(校長 B-2017/01/16)」。

二、干擾教師正常教學

一些受訪者表示學校自我評鑑會干擾學校教學。學校自我評鑑常為了外部評鑑而蒐集許多佐證資料。在蒐集過程中常干擾了正常的教學。

「上課的時候隨時在拍照，你可能活動進行一下子，暫停，拍照，那會不會浪費很多時間，占很多時間，你拍完照之後上傳，然後要做很多資料。(教師 C-2017/02/09)」

「在評鑑的當下，那一段時間要送交成果的時間，其實是會干擾到老師正常的一個教學程序，或是他在課餘時間，他本來在備課，可能在輔導孩子的那些時間，會被我們這些評鑑給吞掉了。(主任 H-2017/02/10)」

三、破壞學校的和諧

一些受訪者表示學校自我評鑑會破壞學校的和諧。其一原因是技術操作不當；另一個原因是教師面對檢討的心態。就技術操作而言，如果學校行政單位抱著「為了評鑑，你老師就得交

出這些東西，但是你沒有讓老師很方便，不增加負擔之下，這就會(破壞學校和諧)(主任 D-2017/01/23)」。或者是把「校內評鑑張的很大，大家又不知道在做什麼，只是攪一團亂而已，大家都很生氣，又沒有正面的結果(主任 B-2017/01/17)」；就教師心態而言，自我評鑑雖名為「自我」，但是免不了會有某種程度的公開檢討。「要公開到什麼程度？讓每個人都知道會不會造成傷害？會不會有耳語？我覺得傷害力最大是在耳語方面(組長 D-2017/02/08)。特別是牽涉到「比較」，「破壞和諧」就更難避免了。

「我們會開檢討會，委婉地來講是說需要改善的地方，但其實就是誰做好，誰沒有做好，就有點像被檢討。不管你用再漂亮的言辭去遮掩，但他一聽就知道是指我的班級做的不好，這難免就會造成學校的不和諧。(主任 C-2017/01/19)」

四、損害教師的專業判斷

一些受訪者表示學校自我評鑑會損害教師的專業判斷。學校自我評鑑所使用的指標常是由教育局(處)所制定，然而這些指標卻未必適用於所有的學校。加上校方「在乎外面對它的評價(校長 D-2017/01/20)」的緣故，有些地方應該相信教師的專業，實情卻不是這樣。「我覺得你必須符合規範，也許他想做得更多或更好，也被抹煞掉了。畢竟有些老師還是很有想法、很創新(主任 C-2017/01/19)」。一位受訪者即感慨地說身為一位教師應對自己的教育信念有所堅持，作為一位校長又何嘗不是如此：

「我們當校長一定要支持老師敢於對抗體制，敢去思考這個政策到底對不對，有些政策是可以好好做，有些政策是可以應付過去，不要花費太多心力在上面的。還是一句話，你自己心理面對教育的想像是什麼，你自己的哲學是什麼，你都可以在教室裡做啊，如果你沒有中心思想，只是隨波逐流，外界說你好，你就高興，外界說你不好，你就失望，唉，不要當老師了啦。(校長 D-2017/01/20)」

五、成為政府控制學校的手段

一些受訪者表示學校自我評鑑不可避免地成為政府控制學校的手段。政府「希望你朝它預定的目標去做發揮(教師 E-2017/02/02)」，就「透過評鑑去掌握學校是不是有依規定去做(校長 B-2017/01/16)」。不過這種控制也獲得一些受訪者的認同，「上級機關管理學校，沒有任何工具

怎麼管理？(主任 B-2017/01/17)」。「除非是說我們這個東西(自我評鑑)已經形成，已經有很大的成熟度的時候，已經變成我們習慣的一部份的時候，才不會需要外控(校長 F-2017/01/24)」。「要自由發展勢必要有很高的水準才有可能發生，目前還沒有(主任 B-2017/01/17)」。

參、學校自我評鑑的必要性

雖然每位受訪者都能說出學校自我評鑑的目的與功能，可是並非每一位受訪者都認為學校需要自我評鑑。茲將正反雙方的觀點說明如下：

一、學校有必要實施自我評鑑

全部 25 位受訪者中，有 23 位受訪者認為學校有必要實施自我評鑑。他們認為學校可以藉著自我評鑑了解學校的運作，避免自我感覺良好的失誤；可以藉著自我評鑑檢核學校的工作，透過自我要求，以達完善；可以藉著自我評鑑檢討學校每一階段的發展情況，做為調整體質的依據。

「我覺得需要。第一個目的是檢核嘛，透過自我評鑑可以讓自己求得更好啊。再來就是說檢查哪一個地方是該做而未做的(校長 G-2017/02/03)」

「學校本身的發展每個時間點也不太一樣，每個校長著力的東西也不同，是不是該在某個時間點做檢討改進，我覺得是有必要的(組長 D-2017/02/08)」

「你不評鑑，你等於瞎掉一半，你自認為這樣做很好，你根本不知道你出了狀況是怎麼樣，因為自我感覺良好很容易，但是要多一些善意的眼睛吧，而且要真實的聲音(主任 E-2017/02/02)」

「我們需要自我檢視啊，自己的狀況自己最知道，外部評鑑也可以，但是反求諸己，自己先看清楚自己，先了解自己。你充分了解自己之後，別人再進來，可能這個對話會更有效果(主任 F-2017/02/07)」。

「外部評鑑來，學校勢必還是要做預校跟彩排。我們做事情會要求自己有一個品質，沒有規定我們還是會做，那是自我要求啊(主任 B-2017/01/17)」

「如果學校想要調整它的體質，我覺得需要。…我們現在是可以調整體質的時候，我覺得適合做，也應該做，這是對學生有幫助，對老師有幫助的事情（主任 G-2017/02/08）」

綜合以上所述，不論理由如何，其基本立場是學校必須能夠自我檢視、自我要求，方能保證學校教育品質，並與時俱進。

二、學校無必要實施自我評鑑

有 2 位受訪者認為學校不需要自我評鑑，另有一位受訪者雖認為學校自我評鑑有其必要性，但也提到其服務學校的教師，以及他所接觸的其它學校的教師，甚至是行政人員並不認為學校自我評鑑有其必要性。

（一）理由

歸結反對者的理由，學校自我評鑑沒有發揮其應有功能是最主要的原因。例如質疑者認為「評鑑出來的結果能改變什麼？會有什麼作為？（主任 G-2017/02/08）」；「學校自我評鑑能幫助學校獲得更大的改善？能獲得更多的經費？學校事情已經很多了（組長 E-2017/02/10）」。另一位受訪者更直接嗆聲「評鑑才能讓教育品質上升嗎？評鑑是保證教育品質的法寶嗎？不是一定要靠評鑑，評鑑很多是假的，很表面（教師 C-2017/02/09）」。

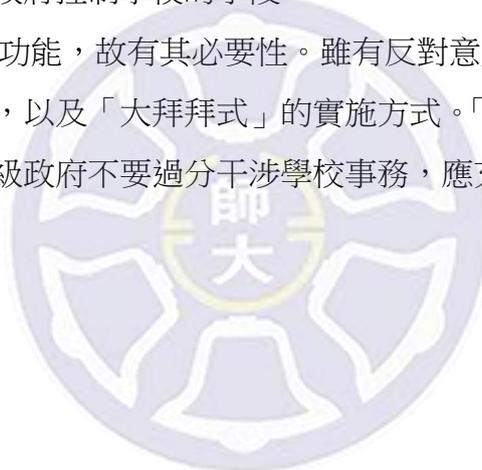
（二）取代的作法

至於如何確保學校教育品質，「日常檢核即可，像巡堂、作業抽查、學生考試成績，不需要特別再做自我評鑑（組長 E-2017/02/10）」。另一位受訪者想了一會，提出「信任」這兩個字。相信學校的校長與教師會為了維持學校的教育品質，採取適當的做法。例如他舉例不應以提升教師專業素養為名，強迫教師必須參加某些活動或研習，而是應該相信教師能為自己的專業負責。「小孩越強迫，他越不願做，不是嗎？。我已經是個大人了，需要你這種一天到晚逼著你禮拜三去研習？…你要試著信任他，他才會表現越好，不是嗎？（教師 C-2017/02/09）」；對於校長，亦是如此。相信校長會做該做的事。「你就信任校長啊，你既然讓他當校長，就要信任他啊（教師 C-2017/02/09）」。從上述二位受訪者所提的取代做法，事實上是學校自我評鑑的特性與實施原則：強調學校日常多次檢核，非一次性活動與重視信任的價值。因此，這二位受訪者並不是真正地反對學校自我評鑑，而是反對目前回應上級要求而做的自我評鑑。巡堂、作業抽查、學生考試成績雖不是上級所要求自我評鑑的作法，但亦屬於學校自我評鑑可以利用的策略之一。「信任」更明白指出上級政府不要過度干涉學校事務，應讓學校自主地為其學校的品質負起責任。對於學校自我評鑑是否實施，何時實施，如何實施，應充分尊重學校。

從上述受訪者的意見中，可以知道學校教育人員對自我評鑑的評價。可以檢視學校行政業務的運作、可以改善教師的教學、可以改善學校的本位課程、可以增進教師專業互動的關係、可以引導學校資源的分配是自我評鑑具有的功能；增加行政工作的負擔、干擾教師正常教學、破壞學校的和諧、損害教師的專業判斷、成為政府控制學校的手段則是實施自我評鑑所衍生的缺失。學校自我評鑑的價值受到大部分受訪者的肯定，質疑者的起因皆是起於自我評鑑無法發揮其功能，因而只是增添學校教育人員的工作負擔。

肆、小結

- 一、學校自我評鑑的功能包括利於檢視學校行政業務的運作、可以改善教師的教學、可以改善學校的本位課程、可以增進教師專業互動的關係與可以引導學校資源的分配。
- 二、學校自我評鑑衍生的缺失包括增加行政工作的負擔、干擾教師正常教學、破壞學校和諧、損壞教師的專業判斷、是政府控制學校的手段。
- 三、學校自我評鑑具有實質的功能，故有其必要性。雖有反對意見者，不過其反對的理由是起於自我評鑑無法發揮功能，以及「大拜拜式」的實施方式。「信任」的呼籲則彰顯學校自我評鑑的特性，更是指出上級政府不要過分干涉學校事務，應充分尊重學校。



第五章 問卷調查結果分析

本章旨在針對問卷調查分析結果加以分析與討論。首先分析填答者整體性意見，以了解所有填答者對學校自我評鑑相關議題的看法；其次，依據填答者背景變項的不同進行差異性分析，以了解背景變項是否會影響填答者的填答反應。為了和訪談結果相呼應，在章節分配方面，完全採用第四章的章節段落安排；進行討論時，也將適時引用簡要的訪談結果進行論述。

在判斷填答者所得平均數意義時，為簡化問卷調查結果，讓其簡單易懂，在判斷時所應用的規則如下：

1. 3.5 分以上，表示非常符合、總是做到、總是達成、非常嚴重、非常有效、很大阻礙、非常同意。
2. 2.5 分以上，未滿 3.5 分，表示符合、經常做到、經常達成、嚴重、有效、阻礙、重要、同意。
3. 1.5 分以上，未滿 2.5 分，表示有些符合、偶爾做到、偶爾達成、不嚴重、不大有效、不阻礙、有些不重要、不同意。
4. 未滿 1.5 分表示不符合、從未做到、從未達成、非常不嚴重、無效、很不阻礙、不重要、非常不同意。

第一節 學校自我評鑑的實施

在分析學校自我評鑑實施現況（包括目的、作法、困境與期望）方面，皆先進行全體填答者整體分析後，再依據填答者背景變項不同，分析各問題所得分數排序情況及進行差異性分析；最後，表列每一問題的每一選項隨著背景變項的不同所產生差異的情況。

壹、學校自我評鑑實施目的分析

問卷第一題旨在分析學校實施自我評鑑的目的。首先，針對整體填答者的填答反應，分析四項目的符合程度；其次，分析不同背景填答者對四項目的之看法，及其是否會因背景變項不同而有所差異。

一、全體填答者意見分析

全體填答者對實施學校自我評鑑目的的看法（詳如表 5.1），得分皆介於 2.5 分以上而未滿 3.5 分，屬於「符合」程度。換言之，目前學校實施自我評鑑的目的同時兼顧自我改善與提供訪

評參考的雙重目的。雖然「檢視學校學習環境，保障學生學習機會」與「發現缺失，進行自我改善」的平均數得分略高於「蒐集資料，供外部評鑑檢視」與「檢視學校表現是否符合上級要求」，但是差距微小，無法證明目前學校自我評鑑的目的是自我改善重於提供訪評參考。

表 5.1 學校實施自我評鑑目的平均數一覽表

選項編號	目的類型	平均數	標準差	排序
1	蒐集資料，供外部評鑑檢視	2.85	.57	3
2	發現缺失，進行自我改善	2.86	.61	2
3	檢視學校表現是否符合上級要求	2.81	.54	4
4	檢視學校學習環境，保障學生學習機會	2.91	.64	1

二、不同背景填答者意見分析

以下將分析性別、年齡、學歷、職務、學校規模、學校地區等不同背景填答者的意見。首先，分析填答者對四項目的所得平均數排序變化；其次，分析不同的背景變項是否會影響填答者的看法。

表 5.2 不同背景填答者對學校自我評鑑目的的看法

背景變項		符合 (2.5 < M < 3.5)			
性 別	女性	1 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	2 蒐集資料，供外部評鑑檢視	3 發現缺失，進行自我改善	4 自我檢視學校表現是否符合上級要求
	男性	1 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	2 發現缺失，進行自我改善	3 蒐集資料，供外部評鑑檢視	4 自我檢視學校表現是否符合上級要求
年 齡	30 歲以下	1 自我檢視學校表現是否符合上級要求	2 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	3 蒐集資料，供外部評鑑檢視	4 發現缺失，進行自我改善
	31-40 歲	1 蒐集資料，供外部評鑑檢視	2 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	3 發現缺失，進行自我改善	4 自我檢視學校表現是否符合上級要求
	41-50 歲	1 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	2 發現缺失，進行自我改善	3 蒐集資料，供外部評鑑檢視	4 自我檢視學校表現是否符合上級要求
	51 歲以上	1 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	2 蒐集資料，供外部評鑑檢視	3 發現缺失，進行自我改善	4 自我檢視學校表現是否符合上級要求
學 歷	大學以下	1 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	2 自我檢視學校表現是否符合上級要求	3 蒐集資料，供外部評鑑檢視	4 發現缺失，進行自我改善
	碩士以上	1 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	2 發現缺失，進行自我改善	3 蒐集資料，供外部評鑑檢視	4 自我檢視學校表現是否符合上級要求
職 務	校長	1 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	2 發現缺失，進行自我改善	3 蒐集資料，供外部評鑑檢視	4 自我檢視學校表現是否符合上級要求
	主任	1 蒐集資料，供外部評鑑檢視	2 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	3 發現缺失，進行自我改善	4 自我檢視學校表現是否符合上級要求
	組長	1 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	2 蒐集資料，供外部評鑑檢視	3 發現缺失，進行自我改善	4 自我檢視學校表現是否符合上級要求
	教師	1 發現缺失，進行自我改善	2 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	3 自我檢視學校表現是否符合上級要求	4 蒐集資料，供外部評鑑檢視
學 校 規 模	12 班以下	1 蒐集資料，供外部評鑑檢視	2 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	3 自我檢視學校表現是否符合上級要求	4 發現缺失，進行自我改善
	13-23 班	1 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	2 蒐集資料，供外部評鑑檢視	3 發現缺失，進行自我改善	4 自我檢視學校表現是否符合上級要求
	24-60 班	1 發現缺失，進行自我改善	2 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	3 蒐集資料，供外部評鑑檢視	4 自我檢視學校表現是否符合上級要求
	61 班以上	1 發現缺失，進行自我改善	2 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	3 蒐集資料，供外部評鑑檢視	4 自我檢視學校表現是否符合上級要求
學 校 地 區	城市地區	1 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	2 發現缺失，進行自我改善	3 蒐集資料，供外部評鑑檢視	4 自我檢視學校表現是否符合上級要求
	鄉鎮地區	1 蒐集資料，供外部評鑑檢視	2 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	3 發現缺失，進行自我改善	4 自我檢視學校表現是否符合上級要求
	偏遠地區	1 蒐集資料，供外部評鑑檢視	2 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	3 自我檢視學校表現是否符合上級要求	4 發現缺失，進行自我改善

(一) 不同性別填答者意見分析

由表 5.2 及表 5.3 可知，不同性別填答者對這四項自我評鑑實施目的的看法大同小異。男、女填答者皆認為四項目的皆符合學校實施自我評鑑的現況。另外，只有「蒐集資料，供外部評鑑檢視」一項，男、女性的差異達顯著性。這顯示女性填答者比男性填答者更同意自我評鑑是為了蒐集資料，供外部評鑑檢視。

表 5.3 不同性別對學校自我評鑑實施目的認知的差異情形

目的類型	樣本類別	樣本數	平均數	標準差	t 值
1 蒐集資料，供外部評鑑檢視	女	188	2.92	.511	2.63*
	男	164	2.76	.62	
2 發現缺失，進行自我改善	女	188	2.90	.53	1.74
	男	164	2.79	.67	
3 自我檢視學校表現是否符合上級要求	女	188	2.85	.54	1.72
	男	164	2.75	.51	
4 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	女	188	2.94	.59	1.11
	男	164	2.87	.68	

* p < .05. ** p < .01

(二) 不同年齡填答者意見分析

由表 5.2 可知，不同年齡填答者對這四項目的的看法，大同小異。從平均數分布狀況來看，不同年齡填答者皆認為這四項目的「符合」學校實施自我評鑑的現況。另從表 5.4 發現，四項目的中，只有第一項目的差異達顯著性。然使用 Scheffe 事後比較發現在統計結果上，無法呈現三個選項中不同年齡間的差異情形。造成此一結果的原因，可能是因為 Scheffe 事後比較對差異的認定較嚴格所致。整體而言，不同年齡填答者，對這四項目的之認知，基本上是較為一致的。

表 5.4 不同年齡者對學校自我評鑑實施目的認知之差異情形

目的類型	年齡類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	Scheffe
1 蒐集資料，供外部評鑑檢視	30 歲以下	14	2.57	群組之間	2.90	3	.96	3.00*	
	31-40 歲	104	2.97	群組內	111.37	346	.32		
	41-50 歲	178	2.81	總計	114.27	349			
	51 歲以上	54	2.81						
2 發現缺失，進行自我改善	30 歲以下	14	2.57	群組之間	1.47	3	.49	1.33	
	31-40 歲	104	2.90	群組內	127.37	346	.36		
	41-50 歲	178	2.86	總計	128.85	349			
	51 歲以上	54	2.81						
3 自我檢視學校表現是否符合上級要求	30 歲以下	14	2.85	群組之間	1.39	3	.46	1.65	
	31-40 歲	104	2.89	群組內	97.39	346	.28		
	41-50 歲	178	2.77	總計	98.78	349			
	51 歲以上	54	2.72						
4 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	30 歲以下	14	2.78	群組之間	.76	3	.25	.61	
	31-40 歲	104	2.92	群組內	141.49	346	.40		
	41-50 歲	178	2.88	總計	142.25	349			
	51 歲以上	54	3.00						

* p < .05. ** p < .01

(三) 不同學歷填答者意見分析

由表 5.2 可知，不同學歷填答者對這四項目的的看法，大同小異。從平均數分布狀況來看，不同學歷填答者皆認為這四項目的「符合」學校實施自我評鑑的現況。另從表 5.5 發現，四項目的中，只有第三項目的「自我檢視學校表現是否符合上級要求」的差異達到顯著水準。在這一項「大學以下」填答者比「碩士以上」填答者認為更符合學校實施自我評鑑的現況。換言之，大學以下填答者比碩士以上填答者更同意學校自我評鑑是為了自我檢視學校表現是否符合上級要求。

表 5.5 不同學歷者對學校自我評鑑實施目的認知之差異情形

目的類型	樣本類別	樣本數	平均數	標準差	t 值
1 蒐集資料，供外部評鑑檢視	大學以下	107	2.88	.50	.79
	碩士以上	243	2.83	.60	
2 發現缺失，進行自我改善	大學以下	107	2.86	.60	.24
	碩士以上	243	2.85	.61	
3 自我檢視學校表現是否符合上級要求	大學以下	107	2.89	.41	2.14*
	碩士以上	243	2.76	.57	
4 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	大學以下	107	2.90	.55	-.09
	碩士以上	243	2.91	.67	

* p < .05. ** p < .01

(四) 不同職務者意見分析

由表 5.2 可知，不同職務填答者對這四項目的之看法，大同小異。從平均數分布狀況來看，不同職務填答者皆認為這四項目的「符合」學校實施自我評鑑的現況。另從表 5.6 發現，不同職位填答者，對於四項學校實施自我評鑑的目的之看法中，只有第一項目的「蒐集資料，供外部評鑑檢視」，差異達到顯著性。其它類型目的不會因填答者職務的不同，有不同的看法。進一步經由 Scheffe 事後比較發現，主任與教師的差異達到顯著，其餘各組間之差異未達顯著水準。換言之，主任比教師更同意學校自我評鑑的目的是為了蒐集資料，供外部評鑑檢視。

表 5.6 不同職務者對學校自我評鑑實施目的認知之差異情形

目的類型	職務類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 蒐集資料，供外部評鑑檢視	校長	46	2.78	群組之間	2.83	3	.94	2.93*	(2) > (4)
	主任	81	3.00	群組內	111.43	346	.32		
	組長	128	2.85	總計	114.27	349			
	教師	95	2.75						
2 發現缺失，進行自我改善	校長	46	2.78	群組之間	.39	3	.13	.35	
	主任	81	2.86	群組內	128.45	346	.37		
	組長	128	2.85	總計	128.85	349			
	教師	95	2.89						
3 自我檢視學校表現是否符合上級要求	校長	46	2.71	群組之間	.57	3	.19	.67	
	主任	81	2.81	群組內	98.21	346	.28		
	組長	128	2.84	總計	98.78	349			
	教師	95	2.78						
4 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	校長	46	2.93	群組之間	1.07	3	.35	.87	
	主任	81	2.94	群組內	141.18	346	.40		
	組長	128	2.94	總計	142.25	349			
	教師	95	2.82						

* p < .05. ** p < .01

(五) 服務於不同學校規模填答者意見分析

由表 5.2 服務於不同規模學校填答者所得平均數來看，對學校自我評鑑的目的之看法大同小異。從平均數分配來看，分數皆介於 2.7 分至 3.0 分之間，差異不大。換言之，服務於不同規模學校填答者，一致認為這四項目的「符合」學校實施自我評鑑的現況。另統計分析發現，填答者對各項目的之認知，並不會因為服務學校規模的不同，而有顯著不同的看法。

(六) 服務於不同地區學校填答者意見分析

由表 5.2 服務於不同地區學校填答者所得平均數來看，對這四項學校自我評鑑目的之認知大同小異。從平均數分配來看，分數皆介於 2.7 分至 3.0 分之間，差異不大。換言之，服務於不同地區學校填答者，一致認為這四項目的「符合」學校實施自我評鑑的現況。另從表 5.7 可知，服務於不同地區學校填答者，對於四項學校自我評鑑實施目的認知中，只有第二項目的「發現缺失，進行自我改善」，差異達到顯著性。其他目的則不會因為填答者服務學校地區不同，而有不同的看法。進一步經由 Scheffe 事後比較發現，都市地區學校與偏遠地區學校的差異達到顯著，其餘各組間之差異則未達到顯著水準，且都市地區學校填答者比偏遠地區填答者更同意學校自我評鑑的目的是發現缺失，進行自我改善。

表 5.7 服務於不同地區者對學校自我評鑑實施目的認知之差異情形

目的類型	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 蒐集資料，供外部評鑑檢視	都市地區	220	2.80	群組之間	1.06	2	.53	1.63	
	鄉鎮地區	61	2.91	群組內	113.21	347	.32		
	偏遠地區	69	2.92	總計	114.27	349			
2 發現缺失，進行自我改善	都市地區	220	2.93	群組之間	3.30	2	1.65	4.57*	(1) > (3)
	鄉鎮地區	61	2.73	群組內	125.54	347	.36		
	偏遠地區	69	2.72	總計	128.85	349			
3 自我檢視學校表現是否符合上級要求	都市地區	220	2.79	群組之間	.90	2	.45	1.59	
	鄉鎮地區	61	2.73	群組內	97.88	347	.28		
	偏遠地區	69	2.89	總計	98.78	349			
4 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	都市地區	220	2.94	群組之間	1.155	2	.57	1.42	
	鄉鎮地區	61	2.78	群組內	141.09	347	.40		
	偏遠地區	69	2.92	總計	142.25	349			

* $p < .05$. ** $p < .01$

三、背景變項差異程度分析

茲將各個背景變項顯著差異情形，臚列如表 5.8：

表 5.8 背景變項差異顯著一覽表

目的類型	性別	年齡	學歷	職務	學校規模	學校地區
1 蒐集資料，供外部評鑑檢視	女 > 男	無	無	主任 > 教師	無	無
2 發現缺失，進行自我改善	無	無	無	無	無	都市 > 偏遠
3 自我檢視學校表現是否符合上級要求	無	無	大學以下 > 碩士以上	無	無	無
4 檢視學校學習環境，保障學生學習機會	無	無	無	無	無	無

貳、學校自我評鑑實施方法分析

一、學校自我評鑑的流程

本題(問卷第二題)旨在分析學校自我評鑑各步驟的實際執行程度。首先，針對整體填答者的填答反應，分析七項步驟的執行程度；其次，分析不同背景填答者對七項步驟的看法，及其是否會因背景變項不同而有所差異。

(一) 全體填答者意見分析

全體填答者對學校自我評鑑流程執行程度的看法(詳如表 5.9)，得分介於 2.5 分以上，未滿 3.5 分之間，屬於「經常做到」程度，計有六項步驟，依序為：根據處室職責分配指標 (2.86)；蒐集佐證資料 (2.85)；了解指標 (2.79)；檢核與判斷優、缺點 (2.76)；討論改善策略 (2.57)。最後一個步驟「評估改善成效」得分最低，屬於「偶而做到」程度。整體而言，從平均數來看，填答者對於學校自我評鑑各步驟執行程度的看法，七項步驟中只有「評估改善成效」未達「經常做到」。然而從評鑑流程的後三個步驟(討論改善策略、實施改善行動與評估改善成效)是所有步驟中，平均數得分最低的三項，可見當前學校實施自我評鑑是比較輕忽自我評鑑「改善」步驟的執行。

表 5.9 學校自我評鑑流程執行程度平均數統計表

選項編號	實施流程	平均數	標準差	排序
1	了解指標	2.79	.64	3
2	根據處室職責分配指標	2.86	.66	1
3	蒐集佐證資料	2.85	.65	2
4	檢核與判斷優、缺點	2.76	.67	4
5	討論改善策略	2.57	.68	5
6	實施改善行動	2.56	.68	6
7	評估改善成效	2.48	.64	7

(二) 不同背景填答者意見分析

以下將分析性別、年齡、學歷、職務、學校規模、學校位置等不同背景填答者的意見。首先，分析填答者對七項步驟所得平均數及排序的變化；其次，分析不同的背景變項是否會影響填答者的看法。

表 5.10 不同背景填答者對學校自我評鑑流程執行程度看法一覽表

背景變項	經常做到(2.5<M<3.5)	偶爾做到(1.5<M<2.5)
性別	女性 1 根據處室職責分配指標 2 蒐集佐證資料 3 檢核與判斷優、缺點 4 了解指標 5 討論改善策略 6 實施改善行動	7 評估改善成效
別	男性 1 根據處室職責分配指標 2 蒐集佐證資料 3 了解指標 4 檢核與判斷優、缺點 5 實施改善行動 6 討論改善策略	7 評估改善成效
年齡	30 歲以下 1 蒐集佐證資料 2 根據處室職責分配指標	3 實施改善行動 4 評估改善成效 5 了解指標 6 檢核與判斷優、缺點 7 討論改善策略
	31-40 歲 1 蒐集佐證資料 2 了解指標 3 根據處室職責分配指標 4 檢核與判斷優、缺點	5 討論改善策略 6 評估改善成效 7 實施改善行動
	41-50 歲 1 根據處室職責分配指標 2 蒐集佐證資料 3 了解指標 4 檢核與判斷優、缺點 5 實施改善行動 6 討論改善策略	7 評估改善成效
	51 歲以上 1 根據處室職責分配指標 2 討論改善策略 3 蒐集佐證資料 4 實施改善行動 5 評估改善成效 6 了解指標 7 檢核與判斷優、缺點	
學歷	大學以下 1 蒐集佐證資料 2 根據處室職責分配指標 3 檢核與判斷優、缺點 4 了解指標	5 討論改善策略 6 實施改善行動 7 評估改善成效
	碩士以上 1 根據處室職責分配指標 2 蒐集佐證資料 3 了解指標 4 檢核與判斷優、缺點 5 討論改善策略 6 實施改善行動	7 評估改善成效
職務	校長 1 根據處室職責分配指標 2 蒐集佐證資料 3 討論改善策略 4 實施改善行動 5 了解指標 6 檢核與判斷優、缺點 7 評估改善成效	
	主任 1 根據處室職責分配指標 2 檢核與判斷優、缺點 3 蒐集佐證資料 4 了解指標 5 實施改善行動 6 討論改善策略 7 評估改善成效	
	組長 1 根據處室職責分配指標 2 蒐集佐證資料 3 了解指標 4 檢核與判斷優、缺點	5 實施改善行動 6 討論改善策略 7 評估改善成效
教師	1 蒐集佐證資料 2 了解指標 3 根據處室職責分配指標 4 檢核與判斷優、缺點	5 討論改善策略 6 實施改善行動 7 評估改善成效
學校規模	12 班以下 1 蒐集佐證資料 2 根據處室職責分配指標 3 了解指標 4 檢核與判斷優、缺點 5 實施改善行動	6 討論改善策略 7 評估改善成效
	13-23 班 1 根據處室職責分配指標 2 蒐集佐證資料 3 了解指標 4 檢核與判斷優、缺點 5 實施改善行動 6 討論改善策略	7 評估改善成效
	24-60 班 1 根據處室職責分配指標 2 蒐集佐證資料 3 了解指標 4 檢核與判斷優、缺點 5 實施改善行動 6 討論改善策略	7 評估改善成效
	61 班以上 1 檢核與判斷優、缺點 2 蒐集佐證資料 3 了解指標 4 根據處室職責分配指標 5 評估改善成效 6 實施改善行動	7 討論改善策略
學校地區	都市地區 1 根據處室職責分配指標 2 蒐集佐證資料 3 檢核與判斷優、缺點 4 了解指標 5 討論改善策略 6 實施改善行動 7 評估改善成效	
	鄉鎮地區 1 蒐集佐證資料 2 根據處室職責分配指標 3 了解指標 4 檢核與判斷優、缺點	5 實施改善行動 6 討論改善策略 7 評估改善成效
	偏遠地區 1 根據處室職責分配指標 2 蒐集佐證資料 3 了解指標 4 檢核與判斷優、缺點 5 實施改善行動	6 評估改善成效 7 討論改善策略

(1) 不同性別填答者意見分析

由表 5.10 可知，男、女填答者對學校自我評鑑執行程度的看法大同小異。在七項實施步驟上，男、女填答者一致認為學校「經常做到」前六項步驟，「偶爾做到」第七項步驟，只是平均數得分高低排列有些出入。進一步分析不同性別填答者對自我評鑑執行程度的看法，是否會因性別不同而有不同的看法。據統計分析發現，對自我評鑑執行程度的看法，不會因性別不同而

有不同看法。

(2) 不同年齡填答者意見分析

由表 5.10 可知，不同年齡的填答者，對學校自我評鑑流程執行程度的看法存有差異。51 歲以上填答者，認為七項步驟學校都能「經常做到」；41-50 歲填答者認為有六項步驟學校可以「經常做到」，有一項步驟是「偶爾做到」；31-40 歲填答者認為有四項步驟可以「經常做到」，另三項步驟是「偶爾做到」；30 歲以下填答者認有二項步驟是「經常做到」，另五項步驟是「偶爾做到」。易言之，年齡愈輕之填答者，對於自我評鑑的執行程度的認知，愈傾向於「偶爾做到」。

進一步分析不同年齡填答者對學校自我評鑑各項步驟執行程度的看法（詳如表 5.11），「了解指標」、「討論改善策略」、「實施改善行動」與「評估改善成效」等四個選項，差異達到顯著性，其它選項則不會因填答者的年齡不同，而有不同的看法。進一步經由 Scheffe 事後比較發現，在「了解指標」方面，31-40 歲填答者優於 30 歲以下填答者；在「討論改善策略」、「實施改善行動」與「評估改善成效」方面，51 歲以上填答者優於其他三組填答者，給予最高的肯定。

表 5.11 不同年齡者對學校自我評鑑流程執行程度看法之差異情形

評鑑流程	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe	
1 了解指標	30 歲以下	14	2.35	群組之間	3.48	3	1.16	2.75*	(2) > (1)	
	31-40 歲	105	2.87	群組內	148.29	352	.42			
	41-50 歲	182	2.76	總計	151.77	355				
	51 歲以上	55	2.78							
2 根據處室職責分配指標	30 歲以下	14	2.64	群組之間	1.73	3	.57	1.29		
	31-40 歲	105	2.84	群組內	157.06	352	.44			
	41-50 歲	182	2.85	總計	158.79	355				
	51 歲以上	55	3.00							
3 蒐集佐證資料	30 歲以下	14	2.78	群組之間	.99	3	.33	.74		
	31-40 歲	105	2.91	群組內	156.81	352	.44			
	41-50 歲	182	2.80	總計	157.80	355				
	51 歲以上	55	2.89							
4 檢核與判斷優、缺點	30 歲以下	14	2.35	群組之間	2.82	3	.94	2.07		
	31-40 歲	105	2.82	群組內	159.87	352	.45			
	41-50 歲	182	2.76	總計	162.70	355				
	51 歲以上	55	2.72							
5 討論改善策略	30 歲以下	14	2.28	群組之間	9.66	3	3.22	7.27*	(4) > (1)	
	31-40 歲	105	2.45	群組內	155.85	352	.44		(4) > (2)	
	41-50 歲	182	2.53	總計	165.51	355			(4) > (3)	
	51 歲以上	55	2.92							
6 實施改善行動	30 歲以下	14	2.50	群組之間	9.18	3	3.06	6.87*	(4) > (2)	
	31-40 歲	105	2.37	群組內	156.69	352	.44		(4) > (3)	
	41-50 歲	182	2.57	總計	165.87	355				
	51 歲以上	55	2.87							
7 評估改善成效	30 歲以下	14	2.50	群組之間	6.42	3	2.140	5.367	(4) > (2)	
	31-40 歲	105	2.38	群組內	140.35	352	.399		*	(4) > (3)
	41-50 歲	182	2.43	總計	146.77	355				
	51 歲以上	55	2.78							

* p < .05. ** p < .01

(3) 不同學歷填答者意見分析

由表 5.10 可知，不同學歷填答者對學校自我評鑑流程執行程度的看法，存有不同。不管何種學歷填答者，皆認為學校經常做到「了解指標」、「蒐集佐證資料」、「根據處室職責分配指標」及「檢核與判斷優、缺點」等步驟，「評估改善成效」則被認為是偶而做到；至於「討論改善策略」與「實施改善行動」的執行程度，大學以下填答者認為是偶而做到，而碩士以上填答者認為是經常做到。

從表 5.12 可知，七項評鑑步驟中，計有三項步驟的執行程度認知會因為學歷不同，而有不同的看法。分別是：討論改善策略、實施改善行動與評估改善成效。由平均數觀之，這三項步驟得分，碩士以上填答者的得分均高於學以下填答者，這顯示碩士以上填答者對學校自我評鑑「改善」功能落實程度的認知，較大學以下填答者來得更具樂觀。

表 5.12 不同學歷者對學校自我評鑑流程執行程度看法之差異情形

評鑑流程	樣本類別	樣本數	平均數	標準差	t 值
1 了解指標	大學以下	107	2.70	.61	-1.62
	碩士以上	249	2.82	.66	
2 根據處室職責分配指標	大學以下	107	2.79	.61	-1.36
	碩士以上	249	2.89	.69	
3 蒐集佐證資料	大學以下	107	2.83	.62	-.30
	碩士以上	249	2.85	.68	
4 檢核與判斷優、缺點	大學以下	107	2.72	.68	-.58
	碩士以上	249	2.77	.67	
5 討論改善策略	大學以下	107	2.43	.58	-2.28*
	碩士以上	249	2.61	.71	
6 實施改善行動	大學以下	107	2.42	.64	-2.47*
	碩士以上	249	2.61	.69	
7 評估改善成效	大學以下	107	2.38	.60	-1.76*
	碩士以上	249	2.51	.65	

* $p < .05$. ** $p < .01$

(4) 不同職務填答者意見分析

由表 5.10 可知，對於學校自我評鑑執行程度的看法，校長與主任看法一致，組長與教師一致。前者認為全部七項步驟都已達到「經常做到」程度，後者則認為只有「根據處室職責分配指標」、「蒐集佐證資料」、「了解指標」與「檢核與判斷優、缺點」達到「經常做到」程度；「實施改善行動」、「討論改善策略」與「評估改善成效」則是「偶而做到」。

由表 5.13 可知，經由單因子變異數分析後，可知七項評鑑步驟都達到顯著差異，再經 Scheffe 事後比較發現，校長、主任的平均數較高，組長、教師的平均數較低，而且達到顯著差異。這凸顯校長與主任對於學校自我評鑑執行程度有較佳的認知。換言之，校長與主任填答者比組長與教師填答者，更認為學校自我評鑑被更徹底地執行。

表 5.13 不同職務者對學校自我評鑑流程執行程度看法之差異情形

評鑑流程	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 了解指標	校長	47	3.06	群組之間	6.70	3	2.23	5.42**	(1)> (4)
	主任	82	2.82	群組內	145.06	352	.412		
	組長	132	2.78	總計	151.77	355			
	教師	95	2.61						
2 根據處室職責分配指標	校長	47	3.25	群組之間	17.00	3	5.66	14.07**	(1)> (3)
	主任	82	3.00	群組內	141.78	352	.40		
	組長	132	2.86	總計	158.79	355			
	教師	95	2.56						
3 蒐集佐證資料	校長	47	3.12	群組之間	8.07	3	2.69	6.32**	(1)> (4)
	主任	82	2.91	群組內	149.73	352	.42		
	組長	132	2.85	總計	157.80	355			
	教師	95	2.64						
4 檢核與判斷優、缺點	校長	47	3.02	群組之間	11.42	3	3.80	8.85**	(1)> (3)
	主任	82	2.96	群組內	151.28	352	.43		
	組長	132	2.69	總計	162.70	355			
	教師	95	2.54						
5 討論改善策略	校長	47	3.19	群組之間	29.75	3	9.91	25.71**	(1)> (2)
	主任	82	2.73	群組內	135.76	352	.38		
	組長	132	2.42	總計	165.51	355			
	教師	95	2.30						
6 實施改善行動	校長	47	3.12	群組之間	27.30	3	9.10	23.12**	(1)> (2)
	主任	82	2.74	群組內	138.56	352	.39		
	組長	132	2.43	總計	165.87	355			
	教師	95	2.28						
7 評估改善成效	校長	47	2.93	群組之間	15.48	3	5.16	13.83**	(1)> (2)
	主任	82	2.54	群組內	131.29	352	.37		
	組長	132	2.42	總計	146.77	355			
	教師	95	2.25						

* p < .05. ** p < .01

(5) 服務於不同規模學校填答者意見分析

由表 5.10 可知，不同規模學校的填答者對學校自我評鑑執行情況的看法略有差異。13-23 班與 24-60 班學校，只有「評估改善成效」一項步驟偶爾做到；61 班以上學校則是「討論改善策略」偶爾做到；12 班以下則是「討論改善策略」與「評估改善成效」二項評步驟皆是偶爾做到。進一步進行單因子變異數分析發現，學校自我評鑑執行情況，不會因填答者服務學校規模的不同，而有顯著不同的看法。

(6) 服務於不同地區學校填答者意見分析

由表 5.10 可知，服務於不同地區學校填答者對七項評鑑步驟執行程度的看法，存有不同。服務於都市地區的填答者，認為其學校自我評鑑的七項步驟都是「經常做到」，而偏遠地區學校則有「評估改善成效」、「討論改善策略」屬「偶爾做到」；鄉鎮地區學校則有「實施改善行動」、「討論改善策略」與「評估改善成效」列為「偶爾做到」。進一步分析不同評鑑步驟的差

異狀況（如表 5.14）發現，服務於不同地區學校填答者，在七項評鑑步驟中，只有「評估改善成效」達到顯著差異。經由 Scheffe 事後比較發現，都市地區學校所得平均數高於鄉鎮地區學校，而且達到統計上的顯著差異。這意味在這一步驟上，都市地區學校落實得比鄉鎮地區學校好。

表 5.14 服務不同地區者對學校自我評鑑流程執行程度看法之差異情形

流程	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe	
1 了解指標	都市地區	224	2.83	群組之間	2.30	2	1.15	2.72		
	鄉鎮地區	63	2.80	群組內	149.47	353	.42			
	偏遠地區	69	2.62	總計	151.77	355				
2 根據處室職責分配指標	都市地區	224	2.90	群組之間	1.42	2	.71	1.60		
	鄉鎮地區	63	2.88	群組內	157.36	353	.44			
	偏遠地區	69	2.73	總計	158.79	355				
3 蒐集佐證資料	都市地區	224	2.87	群組之間	2.20	2	1.10	2.50		
	鄉鎮地區	63	2.93	群組內	155.60	353	.44			
	偏遠地區	69	2.69	總計	157.80	355				
4 檢核與判斷優、缺點	都市地區	224	2.79	群組之間	1.63	2	.81	1.78		
	鄉鎮地區	63	2.79	群組內	162.70	353	.45			
	偏遠地區	69	2.62	總計	161.07	355				
5 討論改善策略	都市地區	224	2.62	群組之間	2.71	2	1.35	2.93		
	鄉鎮地區	63	2.49	群組內	162.80	353	.46			
	偏遠地區	69	2.42	總計	165.51	355				
6 實施改善行動	都市地區	224	2.60	群組之間	2.20	2	1.10	2.38		
	鄉鎮地區	63	2.39	群組內	163.66	353	.46			
	偏遠地區	69	2.53	總計	165.87	355				
7 評估改善成效	都市地區	224	2.54	群組之間	4.42	2	2.21	5.48*	(1) > (2)	
	鄉鎮地區	63	2.25	群組內	142.35	353	.40			
	偏遠地區	69	2.43	總計	146.77	355				

* p < .05. ** p < .01

（三）背景變項差異程度分析

茲將各個背景變項顯著差異情形，臚列如表 5.15：

表 5.15 背景變項差異顯著一覽表

實施流程	性別	年齡	學歷	職務	學校規模	學校地區
1 了解指標	無	無	無	校長 > 教師	無	無
2 根據處室職責分配指標	無	無	無	校長 > 組長、校長 > 教師 主任 > 教師、組長 > 教師	無	無
3 蒐集佐證資料	無	無	無	校長 > 教師	無	無
4 檢核與判斷優、缺點	無	無	無	校長 > 組長、校長 > 教師 主任 > 教師	無	無
5 討論改善策略	無	51 以上 > 30 以下 51 以上 > 31~40 51 以上 > 41~50	大學以下 < 碩士以上	校長 > 主任、校長 > 組長 校長 > 教師、主任 > 組長 主任 > 教師	無	無
6 實施改善行動	無	51 以上 > 31~40 51 以上 > 41~50	大學以下 < 碩士以上	校長 > 主任、校長 > 組長 校長 > 教師、主任 > 組長 主任 > 教師	無	無
7 評估改善成效	無	51 以上 > 31~40 51 以上 > 41~50	無	校長 > 主任、校長 > 組長 校長 > 教師、主任 > 教師	無	都市 > 鄉鎮

二、學校自我評鑑的參與人員

本題是問卷第八題，目的在分析除了校長與行政人員外，還有哪些人員或團體需要參與學校自我評鑑。首先，分析填答者對五個不同團體的看法後，再分析各選項平均數的差異是否達到顯著；其次，分析不同背景填答者的看法及差異性分析。

(一) 全體填答者意見分析

全體填答者對學校自我評鑑參與人員重要性的看法（詳如表 5.16），得分介於 1.5 分以上，未滿 2.5 分之間，屬於「有些不重要」程度；得分介於 2.5 分以上，未滿 3.5 分之間，屬於「重要」程度。從表 5.16 可以看出填答者對於誰最需要參與學校自我評鑑的意見。從填答者所得平均數來看，教師、家長與學生參與學校自我評鑑是重要的；社區人士與專家學者則是有些不重要。

表 5.16 學校自我評鑑參與團體重要性平均數統計表

選項編號	團體類型	平均數	標準差	排序
1	學生	2.51	.74	3
2	教師	3.11	.63	1
3	家長	2.67	.70	2
4	社區人士	2.47	.68	4
5	專家學者	2.43	.71	5

(二) 不同背景填答者意見分析

首先，從整體面分析不同背景答者，反映在平均數及排序的變化，以了解填答者整體看法；其次，再進行個背景變項差異性分析，以了解填答者的反應中，有多少成分會受到填答者背景因素的影響。

表 5.17 不同背景填答者對學校自我評鑑參與者看法一覽表

背景變項	重要(2.5<M<3.5)					有些不重要(1.5<M<2.5)				
性別	女性	1 教師	2 家長	3 學生		4 社區人士	5 學者專家			
	男性	1 教師	2 家長			3 學生	4 社區人士	5 學者專家		
年齡	30 歲以下	1 學生	2 社區人士	3 教師	4 家長			5 學者專家		
	31-40 歲	1 教師	2 家長	3 學者專家		4 學生	5 社區人士			
	41-50 歲	1 教師	2 家長	3 學生		4 社區人士	5 學者專家			
年齡	51 歲以上	1 教師	2 家長	3 社區人士	4 學生	5 學者專家				
學歷	大學以下	1 教師	2 家長	3 社區人士	4 學者專家	5 學生				
	碩士以上	1 教師	2 家長	3 學生		4 社區人士	5 學者專家			
職務	校長	1 教師	2 家長	3 社區人士	4 學者專家	5 學生				
	主任	1 教師	2 家長	3 學生	4 社區人士	5 學者專家				
	組長	1 教師	2 家長	3 學生	4 社區人士		5 學者專家			
職務	教師	1 教師				2 學者專家	3 家長	4 社區人士	5 學生	
學校規模	12 班以下	1 教師	2 家長	3 社區人士	4 學生		5 學者專家			
	13-23 班	1 教師	2 家長			3 學者專家	4 社區人士	5 學生		
	24-60 班	1 教師	2 學生	3 家長		4 社區人士	5 學者專家			
學校規模	61 班以上	1 教師	2 家長	3 學生		4 社區人士	5 學者專家			
學校地區	都市地區	1 教師	2 家長	3 學生		4 學者專家	5 社區人士			
	鄉鎮地區	1 教師	2 家長	3 學生		4 學者專家	5 社區人士			
	偏遠地區	1 教師	2 家長	3 社區人士		4 學生	5 學者專家			

(1) 不同性別填答者意見分析

由表 5.17 可知，男、女填答者對誰該參與學校自我評鑑的看法，略有差異。主要差異在於學生，女性填答者認為學生的參與是重要的，男性填答者卻覺得學生的參與是有些不重要。然進一步分析不同性別填答者對於各參與團體重要性的看法，是否會因性別的不同，而有不同的看法。統計分析發現，對於各參與團體參與重要性的看法，不會因填答者的性別不同，而有顯著不同的看法。

(2) 不同年齡填答者意見分析

由表 5.17 可知，不同年齡填答者對參與者重要性的看法存有差異。整體而言，教師與家長的參與被所有年齡層的填答者視為是重要的。但是對於其他團體參與的重要性認知，就有了分歧。進一步進行差異性分析發現，在五個團體中，教師團體與家長團體差異達到顯著性，其餘學生、社區人士與專家學者的差異皆未達到顯著性。進行 Scheffe 事後比較發現（詳如表 5.18），就教師團體而言，51 歲以上的平均數得分高於其他年齡組，甚至與 30 歲以下、41-50 歲的差異達到顯著水準；就家長團體而言，51 歲以上填答者的平均數得分同樣高於其他年齡組，與 31-40 歲、41-50 歲的差異亦達到顯著水準。換言之，51 歲以上填答者比其他年齡組填答者，更重視教師團體與家長團體參與學校自我評鑑。綜合以上發現，年齡愈長填答者，對於外部人士參與學校自我評鑑，抱持著愈開放的態度。

表 5.18 不同年齡者對學校自我評鑑參與者重要性看法之差異情形

團體類型	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 學生	30 歲以下	14	2.85	群組之間	3.29	3	1.09	2.01	
	31-40 歲	105	2.40	群組內	191.60	352	.54		
	41-50 歲	182	2.54	總計	194.89	355			
	51 歲以上	55	2.54						
2 教師	30 歲以下	14	2.64	群組之間	7.20	3	2.40	6.22 * *	(4) > (1)
	31-40 歲	105	3.09	群組內	135.83	352	.38		
	41-50 歲	182	3.08	總計	143.04	355			
	51 歲以上	55	3.38						
3 家長	30 歲以下	14	2.57	群組之間	6.90	3	2.30	4.74 * *	(4) > (2)
	31-40 歲	105	2.55	群組內	170.59	352	.48		
	41-50 歲	182	2.67	總計	177.49	355			
	51 歲以上	55	2.98						
4 社區人士	30 歲以下	14	2.71	群組之間	3.32	3	1.10	2.36	
	31-40 歲	105	2.40	群組內	165.44	352	.47		
	41-50 歲	182	2.44	總計	168.77	355			
	51 歲以上	55	2.65						
5 學者專家	30 歲以下	14	2.42	群組之間	1.79	3	.59	1.17	
	31-40 歲	105	2.50	群組內	179.72	352	.51		
	41-50 歲	182	2.36	總計	181.51	355			
	51 歲以上	55	2.52						

* p < .05. ** p < .01

(3) 不同學歷填答者意見分析

由表 5.17 可知，不同學歷填答者對對參與者重要性的看法略有不同。大學以下填答者認為所有團體參與者都是重要的，碩士以上參與者卻認為社區人士與學者專家有些不重要。然而進一步分析不同學歷填答者對於各參與團體重要性的看法，是否會因學歷的不同而有不同。統計分析發現，對於各參與團體參與重要性的看法，不會因填答者的學歷不同，而有顯著不同的看法。

(4) 不同職務填答者意見分析

由表 5.17 可知，不同職務填答者對於團體參與重要性的看法存有不同。主任認為所有的團體的參與都重要，教師則認為只要教師團體的參與是重要的。校長認為除了學生以外，其他的參與團體都是重要的；組長則是認為除了學者專家以外，其他參與團體是重要的。進一步進行差異性分析發現（詳如表 5.19），不同職務填答者對五個參與團體中的學生、教師與家長的重要性認知，會因職務別不同，而有不同的看法。經 Scheffe 事後比較發現，主任填答者與組長填答者對學生參與重要性的看法，比教師填答者的得分高，而且達到顯著性差異。換言之，主任與組長填答者比教師填答者，更認同學生參與學校自我評鑑的重要性；校長填答者對教師參與重要性的看法，比教師填答者高，亦達到顯著性差異。換言之，校長填答者比教師填答者更認為教師應該參與學校自我評鑑；校長對家長參與重要性的看法，比組長填答者和教師填答者的得分高，亦達到顯著性差異；主任填答者對家長參與重要性的看法，亦比教師高，也達到顯著性差異。換言之，校長、主任填答者，比組長、教師填答者，更熱切家長團體參與學校自我評鑑。綜合以上發現，可以粗略地說，校長填答者對於外部人士參與學校自我評鑑的態度是最開放的，教師填答者就保守許多。

表 5.19 不同職務者對學校自我評鑑參與者重要性看法之差異情形

團體類型	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 學生	校長	47	2.42	群組之間	8.91	3	2.97	5.62**	(2)>(4)
	主任	82	2.60	群組內	185.98	352	.52		(3)>(4)
	組長	132	2.65	總計	194.89	355			
	教師	95	2.28						
2 教師	校長	47	3.31	群組之間	3.71	3	1.23	3.13*	(1)>(4)
	主任	82	3.17	群組內	139.32	352	.39		
	組長	132	3.10	總計	143.04	355			
	教師	95	2.98						
3 家長	校長	47	2.97	群組之間	11.09	3	3.69	7.82**	(1)>(3)
	主任	82	2.79	群組內	166.39	352	.47		(1)>(4)
	組長	132	2.68	總計	177.49	355			(2)>(4)
	教師	95	2.43						
4 社區人士	校長	47	2.53	群組之間	2.99	3	1.00	2.12	
	主任	82	2.56	群組內	165.77	352	.47		
	組長	132	2.50	總計	168.77	355			
	教師	95	2.32						
5 學者專家	校長	47	2.51	群組之間	1.58	3	.52	1.03	
	主任	82	2.51	群組內	179.92	352	.51		
	組長	132	2.35	總計	181.51	355			
	教師	95	2.44						

* p < .05. ** p < .01

(5) 服務於不同規模學校填答者意見分析

由表 5.17 可以發現，服務於不同規模學校填答者，對這五個團體重要性的看法略有不同。教師與家長是所有填答者都認為是重要的，學者專家屬有點不重要的。唯獨學生與社區人士是呈現分歧的現象。12 班以下填答者認為社區人士是重要的；13-23 班填答者認為學生是有點不重要。進一步分析不同學校規模的差異情形（詳如表 5.20）發現，服務於不同學校規模填答者對學生與社區人士的差異，且達到顯著水準。經 Scheffe 事後比較發現，24-60 班填答者對於學生重要性的看法，比 13-23 班填答者的得分高；12 班以下填答者對於社區人士重要性的看法，比 13-23 班填答者和 24-60 班填答者的得分高。換言之，小型學校比中、大型學校更重視社區人士的參與。

表 5.20 不同學校規模者對學校自我評鑑參與者重要性看法之差異情形

團體類型	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 學生	12 班以下	97	2.52	群組之間	6.12	3	2.04	3.80*	(3) > (2)
	13-23 班	50	2.20	群組內	188.77	352	.53		
	24-60 班	158	2.59	總計	194.89	355			
	61 班以上	51	2.56						
2 教師	12 班以下	97	3.13	群組之間	.17	3	.05	.14	
	13-23 班	50	3.16	群組內	142.86	352	.40		
	24-60 班	158	3.10	總計	143.04	355			
	61 班以上	51	3.09						
3 家長	12 班以下	97	2.81	群組之間	3.57	3	1.19	2.41	
	13-23 班	50	2.72	群組內	173.91	352	.49		
	24-60 班	158	2.57	總計	177.49	355			
	61 班以上	51	2.70						
4 社區人士	12 班以下	97	2.65	群組之間	5.49	3	1.83	3.94*	(1) > (2)
	13-23 班	50	2.32	群組內	163.27	352	.46		
	24-60 班	158	2.39	總計	168.77	355			
	61 班以上	51	2.50						
5 學者專家	12 班以下	97	2.45	群組之間	.77	3	.25	.50	
	13-23 班	50	2.44	群組內	180.73	352	.51		
	24-60 班	158	2.39	總計	181.51	355			
	61 班以上	51	2.52						

* p < .05. ** p < .01

(6) 服務於不同地區學校填答者意見分析

由表 5.17 可以發現，服務於不同地區學校填答者，對這五個團體重要性的看法，略有不同。教師與家長是所有地區學校填答者皆認為是重要的，而專家學者則被認為是有些不重要。較為特殊的是偏遠地區學校對於社區人士與學生的看法與眾不同：視社區人士是重要的，而學生是有些不重要的。進一步進行差異性分析發現（詳如表 5.21），在五個團體中，只有教師參與與社區人士參與達到統計上的顯著性差異。經 Scheffe 事後比較得知，在教師參與方面，都市地區填答者比鄉鎮地區填答者更支持教師參與學校自我評鑑的重要性；在社區人士參與方面，偏遠地區比鄉鎮地區更支持社區人士參與學校自我評鑑的重要性。

表 5.21 不同地區學校者對參與者重要性看法之差異情形

團體類型	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 學生	都市地區	224	2.53	群組之間	.15	2	.07	.14	
	鄉鎮地區	63	2.47	群組內	194.7	353	.55		
	偏遠地區	69	2.50	總計	194.8	355			
2 教師	都市地區	224	3.16	群組之間	2.53	2	1.26	3.18*	(1) > (2)
	鄉鎮地區	63	2.93	群組內	140.51	353	.39		
	偏遠地區	69	3.14	總計	143.04	355			
3 家長	都市地區	224	2.68	群組之間	1.70	2	.85	1.71	
	鄉鎮地區	63	2.55	群組內	175.79	353	.49		
	偏遠地區	69	2.78	總計	177.49	355			
4 社區人士	都市地區	224	2.46	群組之間	4.45	2	2.22	4.78**	(3) > (2)
	鄉鎮地區	63	2.30	群組內	164.31	353	.46		
	偏遠地區	69	2.66	總計	168.77	355			
5 學者專家	都市地區	224	2.48	群組之間	1.32	2	.66	1.29	
	鄉鎮地區	63	2.34	群組內	180.18	353	.51		
	偏遠地區	69	2.36	總計	181.51	355			

* p < .05. ** p < .01

(三) 背景變項差異程度分析

茲將各個背景變項顯著差異情形，臚列如表 5.22：

表 5.22 背景變項差異顯著一覽表

團體類型	性別	年齡	學歷	職務	學校規模	學校地區
1 學生	無	無	無	主任>教師 組長>教師	24-60 班>13-23 班	無
2 教師	無	51 歲以上 >30 歲以上 51 歲以上 >41~50	無	校長>教師	無	都市>鄉鎮
3 家長	無	51 歲以上 >31~40 51 歲以上 >41~50	無	校長>組長 校長>教師 主任>教師	無	無
4 社區人士	無	無	無	無	12 班以下>13-23 班 12 班以下>24-60 班	偏遠>鄉鎮
5 學者專家	無	無	無	無	無	無

三、學校自我評鑑的激勵方法

本題是問卷第六題，旨在了解何種做法，可以激勵教師投入學校自我評鑑。首先，將先分析填答者對於各種可能做法所產生實際效果的看法，再根據填答者不同的背景變項分析平均數及排序情況，最後進行差異性分析。

(一) 全體填答者意見分析

表 5.23 顯示填答者對各種激勵做法所生效果的相關統計數據。從平均數來看，所有的激勵做法都是「有效」作法（平均數介於 2.5 分以上，未滿 3.5 分）。得分高於 3 分以上計有三項做法，依平均數高低排序如下：清楚告知自我評鑑的作法、簡化工作與校長、主任以身作則。

表 5.23 學校自我評鑑激勵做法有效性平均數統計表

激勵類型	個數	總和	平均數	標準差	排序
1. 簡化工作	356	1075.00	3.01	.74	2
2. 校長、主任以身作則	356	1069.00	3.00	.68	3
3. 資深同事經驗傳承	356	1049.00	2.94	.68	5
4. 有賞無罰	356	946.00	2.65	.70	7
5. 校長、主任與教師建立良好情誼	356	1054.00	2.96	.65	4
6. 提前通知自我評鑑日期	356	1043.00	2.92	.69	6
7. 清楚告知自我評鑑的作法	356	1088.00	3.05	.72	1

(二) 不同背景填答者意見分析

以下分析不同性別、年齡、學歷、職務、學校規模與學校地區變項填答者，對於這七項激勵做法是否有效的看法。首先，分析平均數與排序的變化，之後再進行個背景變項差異性分析，以了解填答者的反應中，有多少成分會受到背景變項的影響。

表 5.24 不同背景填答者對激勵有效性的看法

背景變項	有效 (2.5<M<3.5)
性別	女性 1 校長、主任以身作則 2 簡化工作 3 清楚告知自我評鑑的作法 4 資深同事經驗傳承 5 校長、主任與教師建立良好情誼 6 提前通知自我評鑑日期 7 有賞無罰 男性 1 清楚告知自我評鑑的作法 2 簡化工作 3 校長、主任與教師建立良好情誼 4 校長、主任以身作則 5 提前通知自我評鑑日期 6 資深同事經驗傳承 7 有賞無罰
年齡	30 歲以下 1 提前通知自我評鑑日期 2 校長、主任以身作則 3 清楚告知自我評鑑的作法 4 資深同事經驗傳承 5 校長、主任與教師建立良好情誼 5 簡化工作 7 有賞無罰 31-40 歲 1 簡化工作 2 校長、主任與教師建立良好情誼 3 校長、主任以身作則 4 清楚告知自我評鑑的作法 5 資深同事經驗傳承 6 提前通知自我評鑑日期 7 有賞無罰 41-50 歲 1 清楚告知自我評鑑的作法 2 校長、主任以身作則 3 簡化工作 4 提前通知自我評鑑日期 5 資深同事經驗傳承 5 校長、主任與教師建立良好情誼 7 有賞無罰 51 歲以上 1 簡化工作 1 清楚告知自我評鑑的作法 3 資深同事經驗傳承 4 校長、主任與教師建立良好情誼 5 提前通知自我評鑑日期 6 校長、主任以身作則 7 有賞無罰
學歷	大學以下 1 清楚告知自我評鑑的作法 2 校長、主任以身作則 3 資深同事經驗傳承 4 提前通知自我評鑑日期 4 簡化工作 6 校長、主任與教師建立良好情誼 7 有賞無罰 碩士以上 1 清楚告知自我評鑑的作法 2 簡化工作 3 校長、主任與教師建立良好情誼 4 校長、主任以身作則 5 提前通知自我評鑑日期 5 提前通知自我評鑑日期 7 有賞無罰
職務	校長 1 清楚告知自我評鑑的作法 2 簡化工作 3 資深同事經驗傳承 3 校長、主任與教師建立良好情誼 5 提前通知自我評鑑日期 6 校長、主任以身作則 7 有賞無罰 主任 1 簡化工作 2 校長、主任與教師建立良好情誼 3 校長、主任以身作則 3 資深同事經驗傳承 5 清楚告知自我評鑑的作法 6 提前通知自我評鑑日期 7 有賞無罰 組長 1 清楚告知自我評鑑的作法 2 校長、主任以身作則 3 簡化工作 4 提前通知自我評鑑日期 5 校長、主任與教師建立良好情誼 6 資深同事經驗傳承 7 有賞無罰 教師 1 清楚告知自我評鑑的作法 2 校長、主任以身作則 3 資深同事經驗傳承 4 校長、主任與教師建立良好情誼 5 提前通知自我評鑑日期 6 簡化工作 7 有賞無罰
學校規模	12 班以下 1 校長、主任以身作則 2 簡化工作 3 資深同事經驗傳承 4 清楚告知自我評鑑的作法 5 校長、主任與教師建立良好情誼 6 提前通知自我評鑑日期 7 有賞無罰 13-23 班 1 簡化工作 1 校長、主任與教師建立良好情誼 1 清楚告知自我評鑑的作法 4 校長、主任以身作則 4 資深同事經驗傳承 4 提前通知自我評鑑日期 7 有賞無罰 24-60 班 1 清楚告知自我評鑑的作法 2 簡化工作 3 提前通知自我評鑑日期 4 校長、主任以身作則 5 校長、主任與教師建立良好情誼 6 資深同事經驗傳承 7 有賞無罰 61 班以上 1 清楚告知自我評鑑的作法 2 校長、主任與教師建立良好情誼 3 簡化工作 3 資深同事經驗傳承 5 提前通知自我評鑑日期 6 校長、主任以身作則 7 有賞無罰
學校地區	都市地區 1 清楚告知自我評鑑的作法 2 簡化工作 3 校長、主任與教師建立良好情誼 4 提前通知自我評鑑日期 5 校長、主任以身作則 6 資深同事經驗傳承 7 有賞無罰 鄉鎮地區 1 校長、主任與教師建立良好情誼 2 簡化工作 2 校長、主任以身作則 4 清楚告知自我評鑑的作法 5 提前通知自我評鑑日期 6 校長、主任與教師建立良好情誼 7 有賞無罰 偏遠地區 1 清楚告知自我評鑑的作法 2 簡化工作 3 校長、主任以身作則 4 校長、主任與教師建立良好情誼 5 資深同事經驗傳承 6 提前通知自我評鑑日期 7 有賞無罰

(1) 不同性別填答者意見分析

由表 5.24 可知，男、女填答者對七項激勵作法有效性排序情況，大同小異。男、女填答者均一致認同七項激勵做法的有效性。進一步進行差異性分析（表 5.25），在七項激勵作法裡，女性填答者的平均數得分皆高於男性填答者，顯示女性比男性更認同此七項做法的激勵效果。進一步進行差異性分析，發現男、女不同性別會對「校長、主任以身作則」、「資深同事經驗傳承」二項做法的認知差異達顯著差異。女性填答者的平均數得分高於男性填答者，顯示女性對

這二項激勵做法的認同度，較男性來得高。

表 5.25 不同性別者對激勵有效性認知之差異情形

激勵作法	樣本類別	樣本數	平均數	標準差	t 值
1. 簡化工作	女	191	3.06	.70	1.17
	男	165	2.96	.78	
2. 校長、主任以身作則	女	191	3.08	.67	2.55*
	男	165	2.90	.69	
3. 資深同事經驗傳承	女	191	3.02	.61	2.36*
	男	165	2.85	.75	
4. 有賞無罰	女	191	2.69	.69	.97
	男	165	2.61	.70	
5. 校長、主任與教師建立良好情誼	女	191	2.96	.61	.08
	男	165	2.95	.69	
6. 提前通知自我評鑑日期	女	191	2.95	.64	.67
	男	165	2.90	.75	
7. 清楚告知自我評鑑的作法	女	191	3.05	.71	.03
	男	165	3.05	.74	

* $p < .05$. ** $p < .01$

(2) 不同年齡填答者意見分析

由表 5.24 可知，不同年齡填答者對七項激勵作法有效性的認知大同小異，且一致認為這些激勵做法是「有效」的。進一步進行單因子變異數分析發現，對於這些激勵做法的有效認知，皆不會因為填答者年齡的不同，而有不同的看法。

(3) 不同學歷填答者意見分析

由表 5.24 可知，不同學歷填答者對七項激勵做法有效性的認知大同小異，且一致認為這些激勵做法是「有效」的。進一步進行單因子變異數分析發現，對於這些激勵做法的效果認知，皆不會因為填答者學歷的不同，而有不同的看法。

(4) 不同職務填答者意見分析

由表 5.24 可知，不同職務填答者對七項激勵做法皆一致同意其有效性，不過在排序上有些不同。進一步進行差異性分析發現（詳表 5.26），在「提前通知自我評鑑日期」與「清楚告知自我評鑑的作法」二項激勵做法上，組長與主任兩組之間的差異達到顯著，且組長的填答分數皆高於主任身分的填答者。換言之，組長比主任填答者更肯定這二種激勵作法的功效。

表 5.26 不同職務者對激勵有效性認知之差異情形

激勵作法	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1. 簡化工作	校長	47	3.10	群組之間	2.12	3	.708	1.279	
	主任	82	3.06	群組內	194.73	352	.553		
	組長	132	3.05	總計	196.86	355			
	教師	95	2.89						
2. 校長、主任以身作則	校長	47	2.93	群組之間	2.45	3	.819	1.731	
	主任	82	2.89	群組內	166.54	352	.473		
	組長	132	3.09	總計	168.99	355			
	教師	95	3.00						
3. 資深同事經驗傳承	校長	47	3.04	群組之間	.767	3	.25	.53	
	主任	82	2.89	群組內	167.21	352	.47		
	組長	132	2.93	總計	167.98	355			
	教師	95	2.96						
4. 有賞無罰	校長	47	2.51	群組之間	4.85	3	1.62	3.36*	
	主任	82	2.50	群組內	169.33	352	.48		
	組長	132	2.72	總計	174.19	355			
	教師	95	2.76						
5. 校長、主任與教師建立良好情誼	校長	47	3.04	群組之間	.516	3	.17	.40	
	主任	82	2.91	群組內	150.93	352	.42		
	組長	132	2.96	總計	151.44	355			
	教師	95	2.94						
6. 提前通知自我評鑑日期	校長	47	3.00	群組之間	6.05	3	2.01	4.25*	(3)>(2)
	主任	82	2.70	群組內	167.18	352	.47		
	組長	132	3.04	總計	173.24	355			
	教師	95	2.92						
7. 清楚告知自我評鑑的作法	校長	47	3.12	群組之間	5.63	3	1.87	3.64*	(3)>(2)
	主任	82	2.84	群組內	181.24	352	.51		
	組長	132	3.16	總計	186.87	355			
	教師	95	3.05						

* p < .05. ** p < .01

(5) 服務於不同學校規模填答者意見分析

由表 5.24 可知，不同規模學校填答者對七項激勵作法皆一致認同其有效性，不過在排序上有些歧異。進一步進行差異性分析發現（詳如表 5.27），在「提前通知自我評鑑日期」與「清楚告知自我評鑑的作法」二項激勵做法上，達到顯著差異。經 Scheffe 事後比較發現，24-60 班與 12 班以下兩組之間的差異達到顯著，且 24-60 班的填答分數皆高於 12 班以下的填答者。換言之，24-60 班填答者比 12 班以下填答者更肯定這二種激勵作法的功效。

表 5.27 服務不同規模學校者對激勵有效性認知之差異情形

激勵做法	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1. 簡化工作	12 班以下	97	2.96	群組之間	1.16	3	.387	.697	
	13-23 班	50	3.12	群組內	195.70	352	.556		
	24-60 班	158	3.04	總計	196.86	355			
	61 班以上	51	2.94						
2. 校長、主任以身作則	12 班以下	97	3.08	群組之間	2.56	3	.855	1.809	
	13-23 班	50	2.88	群組內	166.43	352	.473		
	24-60 班	158	3.03	總計	168.99	355			
	61 班以上	51	2.86						
3. 資深同事經驗傳承	2 班以下	97	2.89	群組之間	.91	3	.30	.64	
	13-23 班	50	2.88	群組內	167.07	352	.47		
	24-60 班	158	3.00	總計	167.98	355			
	61 班以上	51	2.94						
4. 有賞無罰	12 班以下	97	2.62	群組之間	1.19	3	.39	.81	
	13-23 班	50	2.80	群組內	172.99	352	.49		
	24-60 班	158	2.63	總計	174.19	355			
	61 班以上	51	2.64						
5. 校長、主任與教師建立良好情誼	12 班以下	97	2.80	群組之間	3.97	3	1.32	3.16	
	13-23 班	50	3.12	群組內	147.47	352	.41		
	24-60 班	158	3.00	總計	151.44	355			
	61 班以上	51	2.96						
6. 提前通知自我評鑑日期	12 班以下	97	2.78	群組之間	4.31	3	1.43	2.99*	(3) > (1)
	13-23 班	50	2.88	群組內	168.93	352	.48		
	24-60 班	158	3.04	總計	173.24	355			
	61 班以上	51	2.90						
7. 清楚告知自我評鑑的作法	12 班以下	97	2.84	群組之間	7.239	3	2.413	4.72*	(3) > (1)
	13-23 班	50	3.12	群組內	179.63	352	.510		
	24-60 班	158	3.18	總計	186.87	355			
	61 班以上	51	3.00						

* p < .05. ** p < .01

(6) 服務於不同地區學校填答者意見分析

由表 5.24 可知，不同規模學校填答者對七項激勵作法皆一致認同其有效性，不過在排序上有些歧異。進一步進行差異性分析發現（詳如表 5.28），除了「有賞無罰」以外，其他六項激勵做法都達到顯著差異。分別為簡化工作、校長、主任以身作則、資深同事經驗傳承、校長、主任與教師建立良好情誼、提前通知自我評鑑日期、清楚告知自我評鑑的作法。經 Scheffe 事後比較發現：

- 1 簡化工作：都市地區與鄉鎮地區的差異達到顯著，且是都市地區填答者所得平均數高於鄉鎮地區。換言之，都市地區填答者比鄉鎮地區填答者更贊同簡化工作的功效。
- 2 校長、主任以身作則：偏遠地區與鄉鎮地區填答者的差異達到顯著，且是偏遠地區填答者所得平均數高於鄉鎮地區。換言之，偏遠地區填答者比鄉鎮地區填答者更贊同校長、主任以身作則的功效。
- 3 資深同事經驗傳承：都市地區與鄉鎮地區的差異達到顯著，且是都市地區填答者所得

平均數高於鄉鎮地區。換言之，都市地區填答者比鄉鎮地區填答者更贊同資深同事經驗傳承的功效。

- 4 校長、主任與教師建立良好情誼：都市地區與偏遠地區的差異達到顯著，且是都市地區填答者所得平均數高於偏遠地區。換言之，都市地區填答者比偏遠地區填答者更贊同建立良好情誼的功效。
- 5 提前通知自我評鑑日期：都市地區與鄉鎮地區的差異達到顯著，且是都市地區填答者所得平均數高於鄉鎮地區。換言之，都市地區填答者比鄉鎮地區填答者更贊同提前通知評鑑日期的功效。
- 6 清楚告知自我評鑑的作法：都市地區分別與鄉鎮地區及偏遠地區的差異達到顯著，且是都市地區的平均數最高，鄉鎮地區的平均數最低。換言之，都市地區填答者最贊同清楚告知自我評鑑做法的功效。

表 5.28 服務不同地區學校者對激勵有效性認知之差異情形

激勵做法	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1. 簡化工作	都市地區	224	3.09	群組之間	4.76	2	2.38	4.37 *	(1) > (2)
	鄉鎮地區	63	2.79	群組內	192.09	353	.54		
	偏遠地區	69	2.97	總計	196.86	355			
2. 校長、主任以身作則	都市地區	224	3.01	群組之間	4.20	2	2.10	4.49 *	(3) > (2)
	鄉鎮地區	63	2.79	群組內	164.79	353	.46		
	偏遠地區	69	3.14	總計	168.99	355			
3. 資深同事經驗傳承	都市地區	224	3.01	群組之間	4.56	2	2.28	4.92 *	(1) > (2)
	鄉鎮地區	63	2.71	群組內	163.42	353	.46		
	偏遠地區	69	2.92	總計	167.98	355			
4. 有賞無罰	都市地區	224	2.70	群組之間	2.07	2	1.03	2.12	
	鄉鎮地區	63	2.65	群組內	172.11	353	.48		
	偏遠地區	69	2.50	總計	174.19	355			
5. 校長、主任與教師建立良好情誼	都市地區	224	3.05	群組之間	7.16	2	3.58	8.76 **	(1) > (3)
	鄉鎮地區	63	2.90	群組內	144.28	353	.40		
	偏遠地區	69	2.69	總計	151.44	355			
6. 提前通知自我評鑑日期	都市地區	224	3.02	群組之間	5.39	2	2.69	5.67 *	(1) > (2)
	鄉鎮地區	63	2.73	群組內	167.85	353	.47		
	偏遠地區	69	2.81	總計	173.24	355			
7. 清楚告知自我評鑑的作法	都市地區	224	3.20	群組之間	13.52	2	6.76	13.76 *	(1) > (2)
	鄉鎮地區	63	2.77	群組內	173.35	353	.49		
	偏遠地區	69	2.82	總計	186.87	355			

* p < .05. ** p < .01

三、背景變項差異程度分析

茲將各個背景變項顯著差異情形，臚列如表 5.29：

表 5.29 背景變項差異顯著一覽表

激勵做法	性別	年齡	學歷	職務	學校規模	學校地區
1. 簡化工作	女>男	無	無	無	無	都市>鄉鎮
2. 校長、主任以身作則	無	無	無	無	無	偏遠>鄉鎮
3. 資深同事經驗傳承	女>男	無	無	無	無	都市>鄉鎮
4. 有賞無罰	無	無	無	無	無	無
5. 校長、主任與教師建立良好情誼	無	無	無	無	無	都市>偏遠
6. 提前通知自我評鑑日期	無	無	無	組長>主任	24-60 班>12 班以下	都市>鄉鎮
7. 清楚告知自我評鑑的作法	無	無	無	組長>主任	24-60 班>12 班以下	都市>鄉鎮 都市>偏遠

參、學校自我評鑑實施困境分析

本題（第七題）主要目的在了解學校實施自我評鑑可能面臨的困境。首先，針對整體填答者的填答反應，分析 11 項可能困境的符合狀況；其次，分析不同背景填答者對 11 項困境的看法，以及是否會因背景變項不同而有所差異。

一、全體填答者意見分析

全體填答者對學校自我評鑑困境現況的看法（詳如表 5.30），得分介於 1.5 分以上，未滿 2.5 分，屬於「不嚴重」程度；介於 2.5 分以上，未滿 3.5 分，屬於「嚴重」程度。屬嚴重程度計有七項困境，依序為：1 文書工作繁重（3.21）、2 評鑑次數太多（3.04）、3 學校成員投入意願低落（2.96）、4 學校成員不清楚自我評鑑的目的（2.81）、5 評鑑指標不符合學校需求（2.71）、6 教師不信任教育部、教育局（處）（2.67）、7 教師不能參與相關決策（2.60）。其餘的佐證資料作假、教師不信任學校、領導階層領導不當、行政與教師溝通不良的得分較低，屬於「不嚴重」程度。

表 5.30 學校自我評鑑實施困境平均數一覽表

困境類型	個數	總和	平均數	標準差	排序
1. 學校成員不清楚自我評鑑的目的	356	1003.00	2.81	.60	4
2. 學校成員投入意願低落	356	1054.00	2.96	.63	3
3. 領導階層不當領導	356	839.00	2.35	.67	9
4. 教師不能參與相關決策	356	927.00	2.60	.65	7
5. 佐證資料作假	356	822.00	2.30	.68	11
6. 評鑑指標不符合學校需求	356	968.00	2.71	.61	5
7. 評鑑次數太多	356	1085.00	3.04	.69	2
8. 文書工作繁重	356	1145.00	3.21	.64	1
9. 行政與教師溝通不良	356	884.00	2.48	.59	8
10. 教師不信任學校	356	836.00	2.34	.62	10
11. 教師不信任教育部、教育局（處）	356	951.00	2.67	.62	6

二、不同背景填答者意見分析

以下將分析性別、年齡、學歷、職務、學校規模、學校位置不同背景填答者的意見。首先，分析填答者對 11 項困境所得平均數及排序的變化；其次，分析不同背景變項是否影響填答者的看法。

表 5.31 不同背景填答者對自我評鑑實施困境符合度的看法

激勵做法	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1. 簡化工作	都市地區	224	3.09	群組之間	4.76	2	2.38	4.37 *	(1) > (2)
	鄉鎮地區	63	2.79	群組內	192.09	353	.54		
	偏遠地區	69	2.97	總計	196.86	355			
2. 校長、主任以身作則	都市地區	224	3.01	群組之間	4.20	2	2.10	4.49 *	(3) > (2)
	鄉鎮地區	63	2.79	群組內	164.79	353	.46		
	偏遠地區	69	3.14	總計	168.99	355			
3. 資深同事經驗傳承	都市地區	224	3.01	群組之間	4.56	2	2.28	4.92 *	(1) > (2)
	鄉鎮地區	63	2.71	群組內	163.42	353	.46		
	偏遠地區	69	2.92	總計	167.98	355			
4. 有賞無罰	都市地區	224	2.70	群組之間	2.07	2	1.03	2.12	
	鄉鎮地區	63	2.65	群組內	172.11	353	.48		
	偏遠地區	69	2.50	總計	174.19	355			
5. 校長、主任與教師建立良好情誼	都市地區	224	3.05	群組之間	7.16	2	3.58	8.76 * *	(1) > (3)
	鄉鎮地區	63	2.90	群組內	144.28	353	.40		
	偏遠地區	69	2.69	總計	151.44	355			
6. 提前通知自我評鑑日期	都市地區	224	3.02	群組之間	5.39	2	2.69	5.67 *	(1) > (2)
	鄉鎮地區	63	2.73	群組內	167.85	353	.47		
	偏遠地區	69	2.81	總計	173.24	355			
7. 清楚告知自我評鑑的作法	都市地區	224	3.20	群組之間	13.52	2	6.76	13.76 * *	(1) > (2)
	鄉鎮地區	63	2.77	群組內	173.35	353	.49		
	偏遠地區	69	2.82	總計	186.87	355			

(一) 不同性別填答者意見分析

由表 5.31 可知，不同性別填答者對這 11 項困境嚴重程度的看法略有不同。男、女填答者皆認為「嚴重」的困境計有七項：1. 文書工作繁重；2. 評鑑次數太多；3. 學校成員投入意願低落；4. 學校成員不清楚自我評鑑的目的；5. 教師不信任教育部、教育局（處）；6. 教師不能參與相關決策；7. 評鑑指標不符合學校需求。

男、女填答者皆認為不嚴重的困境項目計有三項，分別為：教師不信任學校、領導階層不當領導、佐證資料作假。進一步進行差異性分析（詳如表 5.32）可知，11 項困境中，只有一項差異達到顯著水準：「學校成員投入意願低落」。換言之，男性填答者比女性填答者更同意學校成員投入意願低落的嚴重性。

表 5.32 不同性別者對實施困境符合度認知的差異情形

困境類型	樣本類別	樣本數	平均數	標準差	t 值
1. 學校成員不清楚自我評鑑的目的	女	191	2.76	.623	-1.59
	男	165	2.87	.586	
2. 學校成員投入意願低落	女	191	2.89	.695	-2.11*
	男	165	3.03	.539	
3. 領導階層不當領導	女	191	2.36	.681	.29
	男	165	2.34	.677	
4. 教師不能參與相關決策	女	191	2.60	.663	.10
	男	165	2.60	.642	
5. 佐證資料作假	女	191	2.32	.631	.46
	男	165	2.29	.740	
6. 評鑑指標不符合學校需求	女	191	2.69	.627	-.92
	男	165	2.75	.598	
7. 評鑑次數太多	女	191	3.05	.726	.28
	男	165	3.03	.652	
8. 文書工作繁重	女	191	3.23	.682	.60
	男	165	3.19	.603	
9. 行政與教師溝通不良	女	191	2.46	.621	-.76
	男	165	2.50	.558	
10. 教師不信任學校	女	191	2.34	.627	-.25
	男	165	2.35	.624	
11. 教師不信任教育部、教育局 (處)	女	191	2.70	.606	.98
	男	165	2.63	.644	

* $p < .05$. ** $p < .01$

(二) 不同年齡填答者意見分析

由表 5.31 可知，除了 30 歲以下的看法（11 項困境皆符合）比較不同外，其他三個年齡組對 11 項困境的符合程度看法大同小異。所有年齡填答者皆認為嚴重的困境計有六項：1. 文書工作繁重；2. 評鑑次數太多；3. 學校成員投入意願低落；4. 學校成員不清楚自我評鑑的目的；5. 評鑑指標不符合學校需求；6. 教師不信任教育部、教育局（處）。

進一步進行差異性分析，由表 5.33 可知，11 項困境中，只有三項困境的差異達到顯著水準，分別為：學校成員投入意願低落、佐證資料作假、評鑑次數太多。在「學校成員投入意願低落」方面，31-40 歲與 41-50 歲填答者所得平均數均高於 51 歲以上，而且達到顯著差異。換言之，年齡愈低填答者愈認為學校成員投入意願低落的問題愈嚴重；在「佐證資料作假」方面，30 歲以下填答者所得平均數高於 41-50 歲，而且達到顯著差異。換言之，30 歲以下填答者比 41-50 歲填答者，更認同佐證資料作假的嚴重性；在「評鑑次數太多」方面，31-40 歲填答者所得平均數高於 41-50 歲。換言之，31-40 歲填答者比 41-50 歲填答者更認同評鑑次數太多的嚴重性。至於「評鑑指標不符合學校」則無法呈現不同年齡間的差異，可能是 Scheffe 事後比較對差異的認定較為嚴格所致。

表 5.33 不同年齡者對實施困境符合程度認知之差異情形

困境類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1. 學校成員不清楚自我評鑑的目的	30 歲以下	14	3.00	群組之間	2.84	3	.95	2.60	
	31-40 歲	105	2.93	群組內	128.28	352	.36		
	41-50 歲	182	2.76	總計	131.13	355			
	51 歲以上	55	2.72						
2. 學校成員投入意願低落	30 歲以下	14	3.00	群組之間	11.97	3	3.99	10.85 **	(1) > (4)
	31-40 歲	105	2.97	群組內	129.47	352	.36		
	41-50 歲	182	3.07	總計	141.44	355			
	51 歲以上	55	2.54						
3. 領導階層不當領導	30 歲以下	14	2.57	群組之間	2.50	3	.83	1.82	
	31-40 歲	105	2.44	群組內	161.19	352	.45		
	41-50 歲	182	2.32	總計	163.69	355			
	51 歲以上	55	2.23						
4. 教師不能參與相關決策	30 歲以下	14	2.78	群組之間	.93	3	.31	.73	
	31-40 歲	105	2.64	群組內	150.21	352	.42		
	41-50 歲	182	2.58	總計	151.15	355			
	51 歲以上	55	2.54						
5. 佐證資料作假	30 歲以下	14	2.78	群組之間	4.29	3	1.43	3.11 *	(1) > (3)
	31-40 歲	105	2.36	群組內	161.71	352	.45		
	41-50 歲	182	2.24	總計	166.01	355			
	51 歲以上	55	2.30						
6. 評鑑指標不符合學校需求	30 歲以下	14	3.00	群組之間	3.85	3	1.28	3.47 *	
	31-40 歲	105	2.83	群組內	130.05	352	.36		
	41-50 歲	182	2.63	總計	133.91	355			
	51 歲以上	55	2.69						
7. 評鑑次數太多	30 歲以下	14	2.78	群組之間	6.15	3	2.05	4.40 *	(2) > (3)
	31-40 歲	105	3.20	群組內	164.03	352	.46		
	41-50 歲	182	2.94	總計	170.18	355			
	51 歲以上	55	3.14						
8. 文書工作繁重	30 歲以下	14	2.92	群組之間	2.91	3	.97	2.34	
	31-40 歲	105	3.33	群組內	145.43	352	.41		
	41-50 歲	182	3.17	總計	148.34	355			
	51 歲以上	55	3.20						
9. 行政與教師溝通不良	30 歲以下	14	2.71	群組之間	2.04	3	.68	1.95	
	31-40 歲	105	2.56	群組內	122.85	352	.34		
	41-50 歲	182	2.44	總計	124.89	355			
	51 歲以上	55	2.40						
10. 教師不信任學校	30 歲以下	14	2.50	群組之間	.71	3	.23	.60	
	31-40 歲	105	2.36	群組內	138.09	352	.39		
	41-50 歲	182	2.31	總計	138.80	355			
	51 歲以上	55	2.40						
11. 教師不信任教育部、教育局(處)	30 歲以下	14	2.71	群組之間	.03	3	.01	.03	
	31-40 歲	105	2.67	群組內	138.51	352	.39		
	41-50 歲	182	2.66	總計	138.54	355			
	51 歲以上	55	2.67						

* p < .05. ** p < .01

(三) 不同學歷填答者意見分析

由表 5.31 可知，不同學歷填答者對這 11 項困境符合學校現況程度的看法略有不同，除了「行政與教師溝通不良」，大學以下學歷填答者將之列為嚴重，碩士以上學歷填答者將之列為不嚴重以外，其餘「嚴重」與「不嚴重」的項目完全相同。進一步進行差異性分析發現（詳如表

5.34)，不同學歷填答者面對 11 項困境，只有一項差異達到顯著水準：領導階層不當領導。在這項困境的平均數得分，大學以下填答者得分高於碩士以上填答者，顯示大學以下填答者較碩士以上填答者更為贊同學校領導階層的不當領導。

表 5.34 不同學歷者對實施困境符合程度認知之差異情形

困境類型	樣本類別	樣本數	平均數	標準差	t 值
1. 學校成員不清楚自我評鑑的目的	大學以下	107	2.88	.58	1.43
	碩士以上	249	2.78	.61	
2. 學校成員投入意願低落	大學以下	107	2.94	.62	-.32
	碩士以上	249	2.96	.63	
3. 領導階層不當領導	大學以下	107	2.48	.74	2.36*
	碩士以上	249	2.30	.64	
4. 教師不能參與相關決策	大學以下	107	2.70	.66	1.84
	碩士以上	249	2.56	.64	
5. 佐證資料作假	大學以下	107	2.40	.61	1.68
	碩士以上	249	2.26	.70	
6. 評鑑指標不符合學校需求	大學以下	107	2.77	.60	1.14
	碩士以上	249	2.69	.61	
7. 評鑑次數太多	大學以下	107	3.06	.69	.31
	碩士以上	249	3.04	.69	
8. 文書工作繁重	大學以下	107	3.28	.59	1.40
	碩士以上	249	3.18	.66	
9. 行政與教師溝通不良	大學以下	107	2.56	.60	1.62
	碩士以上	249	2.44	.58	
10. 教師不信任學校	大學以下	107	2.41	.62	1.24
	碩士以上	249	2.32	.62	
11. 教師不信任教育部、教育局 (處)	大學以下	107	2.72	.55	1.14
	碩士以上	249	2.64	.65	

* $p < .05$. ** $p < .01$

(四) 不同職務填答者意見分析

由表 5.31 可知，不同職務填答者對這 11 項實施困境的看法略有不同，尤其教師與校長填答者差異更為明顯。從平均數分布情形來看，不同職務填答者皆認為「嚴重」程度者，計有：1. 文書工作繁重；2. 評鑑次數太多；3. 學校成員投入意願低落；4. 學校成員不清楚自我評鑑的目的；5. 評鑑指標不符合學校需求；6. 教師不信任教育部、教育局（處）。

另外，「教師不信任學校」與「佐證資料作假兩困境」，所有職務填答者皆一致認為「不嚴重」。進一步分析不同職務者的差異情況（詳如表 5.35），可知 11 項困境符合度中，有四項達到顯著差異，分別是第三項領導階層不當領導、第五項佐證資料作假、第六項評鑑指標不符合學校需求與第七項評鑑次數太多。經由 Scheffe 事後比較發現，在第三項困境中，教師填答者所得分數高於組長填答者。換言之，教師填答者比組長填答者更認為領導者領導不當的問題嚴重；在第五項困境中，組長填答者所得分數低於主任與教師填答者。換言之，組長填答者比主任與教師填答者更不贊同學校佐證資料有作假的問題；在第六項困境中，組長填答者得分高於教師

填答者。換言之，組長填答者比教師填答者更認為評鑑指標不符合學校的需求；在第七項困境中，教師填答者得分低於主任與組長填答者，換言之，教師填答者不像主任與組長填答者一樣，認為評鑑次數過多。

表 5.35 不同職務者對實施困境嚴重性認知之差異情形

困境類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1. 學校成員不清楚自我評鑑的目的	校長	47	2.78	群組之間	.05	3	.01	.05	
	主任	82	2.82	群組內	131.07	352	.37		
	組長	132	2.81	總計	131.13	355			
	教師	95	2.82						
2. 學校成員投入意願低落	校長	47	2.87	群組之間	1.60	3	.53	1.34	
	主任	82	2.92	群組內	139.84	352	.39		
	組長	132	3.04	總計	141.44	355			
	教師	95	2.91						
3. 領導階層不當領導	校長	47	2.27	群組之間	4.76	3	1.58	3.51*	(4) > (3)
	主任	82	2.42	群組內	158.93	352	.45		
	組長	132	2.23	總計	163.69	355			
	教師	95	2.50						
4. 教師不能參與相關決策	校長	47	2.36	群組之間	3.51	3	1.17	2.79	
	主任	82	2.64	群組內	147.63	352	.41		
	組長	132	2.60	總計	151.15	355			
	教師	95	2.68						
5. 佐證資料作假	校長	47	2.27	群組之間	7.98	3	2.66	5.92*	(2) > (3) (4) > (3)
	主任	82	2.51	群組內	158.02	352	.44		
	組長	132	2.13	總計	166.01	355			
	教師	95	2.38						
6. 評鑑指標不符合學校需求	校長	47	2.72	群組之間	3.68	3	1.22	3.32*	(3) > (4)
	主任	82	2.75	群組內	130.22	352	.37		
	組長	132	2.81	總計	133.91	355			
	教師	95	2.55						
7. 評鑑次數太多	校長	47	3.10	群組之間	8.10	3	2.70	5.86*	(2) > (4) (3) > (4)
	主任	82	3.17	群組內	162.08	352	.46		
	組長	132	3.12	總計	170.18	355			
	教師	95	2.80						
8. 文書工作繁重	校長	47	3.12	群組之間	1.699	3	.56	1.359	
	主任	82	3.31	群組內	146.647	352	.41		
	組長	132	3.23	總計	148.346	355			
	教師	95	3.14						
9. 行政與教師溝通不良	校長	47	2.36	群組之間	2.536	3	.84	2.432	
	主任	82	2.40	群組內	122.363	352	.34		
	組長	132	2.49	總計	124.899	355			
	教師	95	2.60						
10. 教師不信任學校	校長	47	2.25	群組之間	2.869	3	.95	2.476	
	主任	82	2.30	群組內	135.940	352	.38		
	組長	132	2.30	總計	138.809	355			
	教師	95	2.49						
11. 教師不信任教育部、教育局(處)	校長	47	2.72	群組之間	.292	3	.09	.248	
	主任	82	2.65	群組內	138.256	352	.39		
	組長	132	2.64	總計	138.548	355			
	教師	95	2.69						

* p < .05. ** p < .01

(五) 服務於不同學校規模填答者意見分析

由表 5.31 可知，不同規模學校填答者對這 11 項實施困境的看法存有差異。所有填答者皆認為文書工作繁重、評鑑次數太多、學校成員投入意願低落、學校成員不清楚自我評鑑的目的、評鑑指標不符合學校需求、教師不信任教育部、教育局（處）等八項是屬嚴重困境，只是平均數得分高低排序略有出入。「領導階層不當領導」、「佐證資料作假」是所有學校規模填答者一致認為「不嚴重」的困境。進一步進行差異性分析（詳如表 5.36），發現第六項困境中，13-23 班填答者所得平均數高於 24-60 班及 61 班以上填答者，顯示 13-23 班填答者比其他更大型學校，更覺得評鑑指標不符合學校需求的嚴重性；第九項困境中，24-60 班填答者所得平均數低於 13-23 班、61 班以上的填答者，顯示 24-60 班填答者比 13-23 班與 61 班以上填答者更認為行政與教師溝通不良的問題嚴重；第十項困境的差異性分析與第九項困境相同，顯示 24-60 班填答者比 13-23 班與 61 班以上填答者更不信任學校。

表 5.36 服務不同規模學校者對實施困境符合程度認知之差異情形

困境類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1. 學校成員不清楚自我評鑑的目的	12 班以下	97	2.81	群組之間	.64	3	.21	.58	
	13-23 班	50	2.92	群組內	130.48	352	.37		
	24-60 班	158	2.79	總計	131.13	355			
	61 班以上	51	2.78						
2. 學校成員投入意願低落	12 班以下	97	3.01	群組之間	.54	3	.18	.45	
	13-23 班	50	3.00	群組內	140.90	352	.40		
	24-60 班	158	2.92	總計	141.44	355			
	61 班以上	51	2.94						
3. 領導階層不當領導	12 班以下	97	2.44	群組之間	1.98	3	.66	1.43	
	13-23 班	50	2.20	群組內	161.71	352	.45		
	24-60 班	158	2.34	總計	163.69	355			
	61 班以上	51	2.37						
4. 教師不能參與相關決策	12 班以下	97	2.55	群組之間	.64	3	.21	.49	
	13-23 班	50	2.64	群組內	150.51	352	.42		
	24-60 班	158	2.59	總計	151.15	355			
	61 班以上	51	2.68						
5. 佐證資料作假	12 班以下	97	2.43	群組之間	3.42	3	1.14	2.47	
	13-23 班	50	2.12	群組內	162.58	352	.46		
	24-60 班	158	2.31	總計	166.01	355			
	61 班以上	51	2.25						
6. 評鑑指標不符合學校需求	12 班以下	97	2.72	群組之間	5.18	3	1.72	4.72*	(2) > (3)
	13-23 班	50	3.00	群組內	128.72	352	.36		(2) > (4)
	24-60 班	158	2.67	總計	133.91	355			
	61 班以上	51	2.58						
7. 評鑑次數太多	12 班以下	97	3.05	群組之間	2.35	3	.78	1.64	
	13-23 班	50	3.24	群組內	167.83	352	.47		
	24-60 班	158	2.99	總計	170.18	355			
	61 班以上	51	3.01						

(續下頁)

8. 文書工作繁重	12 班以下	97	3.18	群組之間	2.94	3	.98	2.37	
	13-23 班	50	3.44	群組內	145.40	352	.41		
	24-60 班	158	3.17	總計	148.34	355			
	61 班以上	51	3.19						
9. 行政與教師溝通不良	12 班以下	97	2.42	群組之間	5.69	3	1.89	5.60**	(2)>(3)
	13-23 班	50	2.68	群組內	119.20	352	.33		(4)>(3)
	24-60 班	158	2.39	總計	124.89	355			
	61 班以上	51	2.68						
10. 教師不信任學校	12 班以下	97	2.37	群組之間	6.37	3	2.12	5.65**	(2)>(3)
	13-23 班	50	2.52	群組內	132.43	352	.37		(4)>(3)
	24-60 班	158	2.21	總計	138.80	355			
	61 班以上	51	2.54						
11. 教師不信任教育部、教育局(處)	12 班以下	97	2.69	群組之間	.44	3	.15	.38	
	13-23 班	50	2.72	群組內	138.09	352	.39		
	24-60 班	158	2.63	總計	138.54	355			
	61 班以上	51	2.70						

* p < .05. ** p < .01

(六) 服務於不同地區學校填答者意見分析

由表 5.31 可知，不同職務填答者對這 11 項實施困境的看法存有差異。從平均數排序來看，服務於都市地區填答者認為有 8 項困境嚴重，另 3 項困境不嚴重；服務於鄉鎮地區填答者認為有 6 項困境嚴重，另 5 項困境不嚴重；服務於偏遠地區填答者認為有 9 項困境嚴重，另 2 項困境不嚴重。從數量來說，偏遠地區學校實施學校自我評鑑所發生的困境是最嚴重的。

所有填答者一致認為嚴重的困境包括：文書工作繁重、評鑑次數太多、學校成員投入意願低落、教師不信任教育部、教育局(處)；皆認為不嚴重的困境計有：行政與教師溝通不良、教師不信任學校。進一步進行差異性分析發現(詳如表 5.37)，11 項可能困境只有領導階層不當領導、教師不能參與相關決策與佐證資料作假等三項達到顯著，其餘皆未達顯著差異。進行 Scheffe 事後比較發現，在「領導階層不當領導」方面，偏遠地區填答者的平均數得分高於都市地區及鄉鎮地區，差異達到顯著水準。這樣的結果表示在偏鄉地區學校的不當領導情況最為嚴重；在「教師不能參與相關決策」方面，都市地區填答者的平均數得分高於鄉鎮地區與偏鄉地區，前者之差異還達到顯著水準，可見在市區學校教師較難參與學校決策；在「佐證資料作假」方面，偏遠地區填答者的平均數得分高於都市地區與鄉鎮地區的平均數得分，可見「作假」的情況，偏遠地區學校較為嚴重。

表 5.37 服務不同地區學校者對實施困境符合程度認知之差異情形

困境類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1. 學校成員不清楚自我評鑑的目的	都市地區	224	2.83	群組之間	2.31	2	1.15	3.16	
	鄉鎮地區	63	2.65	群組內	128.82	353	.36		
	偏遠地區	69	2.89	總計	131.13	355			
2. 學校成員投入意願低落	都市地區	224	2.97	群組之間	1.16	2	.58	1.46	
	鄉鎮地區	63	2.84	群組內	140.28	353	.39		
	偏遠地區	69	3.01	總計	141.44	355			
3. 領導階層不當領導	都市地區	224	2.33	群組之間	5.78	2	2.89	6.47*	(3)>(1)
	鄉鎮地區	63	2.19	群組內	157.90	353	.44		(3)>(2)
	偏遠地區	69	2.59	總計	163.69	355			
4. 教師不能參與相關決策	都市地區	224	2.64	群組之間	2.80	2	1.40	3.33*	(1)>(2)
	鄉鎮地區	63	2.41	群組內	148.35	353	.42		
	偏遠地區	69	2.63	總計	151.15	355			
5. 佐證資料作假	都市地區	224	2.27	群組之間	3.60	2	1.80	3.92*	(3)>(1)
	鄉鎮地區	63	2.20	群組內	162.40	353	.46		(3)>(2)
	偏遠地區	69	2.50	總計	166.01	355			
6. 評鑑指標不符合學校需求	都市地區	224	2.75	群組之間	1.68	2	.84	2.24	
	鄉鎮地區	63	2.57	群組內	132.22	353	.37		
	偏遠地區	69	2.73	總計	133.91	355			
7. 評鑑次數太多	都市地區	224	3.06	群組之間	.25	2	.12	.26	
	鄉鎮地區	63	3.03	群組內	169.93	353	.48		
	偏遠地區	69	3.00	總計	170.18	355			
8. 文書工作繁重	都市地區	224	3.24	群組之間	.58	2	.29	.69	
	鄉鎮地區	63	3.19	群組內	147.76	353	.41		
	偏遠地區	69	3.14	總計	148.34	355			
9. 行政與教師溝通不良	都市地區	224	2.52	群組之間	1.84	2	.92	2.64	
	鄉鎮地區	63	2.33	群組內	123.05	353	.34		
	偏遠地區	69	2.47	總計	124.89	355			
10. 教師不信任學校	都市地區	224	2.36	群組之間	1.39	2	.69	1.79	
	鄉鎮地區	63	2.22	群組內	137.41	353	.38		
	偏遠地區	69	2.42	總計	138.80	355			
11. 教師不信任教育部、教育局(處)	都市地區	224	2.69	群組之間	.55	2	.27	.70	
	鄉鎮地區	63	2.66	群組內	137.99	353	.39		
	偏遠地區	69	2.59	總計	138.54	355			

* p < .05. ** p < .01

三、背景變項差異程度分析

茲將各個背景變項顯著差異情形，臚列如表 5.38：

表 5.38 背景變項差異顯著一覽表

困境類別	性別	年齡	學歷	職務	學校規模	學校地區
1. 學校成員不清楚自我評鑑的目的	無	無	無	無	無	無
2. 學校成員投入意願低落	女<男	31-40>51 以上 41-50>51 以上	無	無	無	無
3. 領導階層不當領導	無	無	大學以下>碩士以上	教師>組長	無	偏遠>都市 偏遠>鄉鎮
4. 教師不能參與相關決策	無	無	無	無	無	都市>鄉鎮
5. 佐證資料作假	無	30 以下>41-50	無	主任>組長 教師>組長	無	偏遠>都市 偏遠>鄉鎮
6. 評鑑指標不符合學校需求	無	無	無	組長>教師	13-23>24-60 13-23>61 以上	無
7. 評鑑次數太多	無	31-40>41-50	無	主任>教師 組長>教師	無	無
8. 文書工作繁重	無	無	無	無	無	無
9. 行政與教師溝通不良	無	無	無	無	13-23>24-60 61 以上>24-60	無
10. 教師不信任學校	無	無	無	無	13-23>24-60 61 以上>24-60	無
11. 教師不信任教育部、教育局(處)	無	無	無	無	無	無

肆、學校自我評鑑實施期望分析

本題（第九題）在探究填答者對學校自我評鑑運作方式理想圖像。選項是採用自主性自我評鑑與配合性自我評鑑的特徵，成對排列，供填答者勾選。首先，分析填答者對不同運作方式的看法，接著分析各選項平均數的差異是否達到顯著；其次，分析不同背景填答者的看法及差異性分析。

一、全體填答者意見分析

全體答者對對學校自我評鑑理想運作方式看法（詳如表 5.39），得分介於 1.5 分以上而未滿 2.5 分，屬於「不同意」；介於 2.5 分以上而未滿 3.5 分，屬於「同意」。從表 5.39 可以看出填答者所同意的學校自我評鑑理想運作方式有：1. 以自我管理為目的；2. 由學校主導；3. 學校自訂評鑑指標；4. 學校成員全員參與；5. 學校成員視需要參與。根據上述填答結果，可知填答者最「同意」的學校自我評鑑運作方式，應是採取如下方式：以自我管理為目的、由學校主導、學校自訂評鑑指標與學校成員全員參與。換言之，自主性自我評鑑是全體填答者優先採用的學校自我評鑑運作模式。「以自我管理為目的」獲得最高的平均數（3.22）與最小的標準差

（.047），可見全體填答者期待的學校自我評鑑是以自我管理為目的，而非以提供上級評鑑參考為目的。

表 5.39 學校自我評鑑理想運作平均數一覽表

運作類型	個數	總和	平均數	標準差	排序
1 由學校主導	356	1073.00	3.01	.55	2
2 由教育局（處）主導	356	749.00	2.10	.62	8
3 以自我管理為目的	356	1149.00	3.22	.47	1
4 以提供上級評鑑參考為目的	356	858.00	2.41	.77	6
5 學校自訂評鑑指標	356	1038.00	2.91	.59	3
6 教育局（處）訂定指標，交由學校依循	356	851.00	2.39	.69	7
7 學校成員全員參與	356	993.00	2.78	.74	4
8 學校成員視需要參與	356	924.00	2.59	.70	5

二、成對樣本比較分析

本題利用成對樣本 t 考驗，比較相對選項間平均數差異是否達到顯著。統計分析（詳如表 5.40）發現：運作 1 - 運作 2、運作 3 - 運作 4、運作 5 - 運作 6、運作 7 - 運作 8 各組平均數差異達到顯著水準。換言之，填答者最認同以自我管理為目的、由學校主導、學校自訂評鑑指標與學校成員全員參與的自我評鑑運作方式無誤。

表 5.40 運作方式成對樣本比較統計表

	平均數	成對標準差	成對差異		自由度	t 值
			差異的 95%信賴區間			
			上限	下限		
配對 1 運作 1 - 運作 2	.91	.82	.82	.99	355	20.92**
配對 2 運作 3 - 運作 4	.81	.80	.73	.90	355	19.19**
配對 3 運作 5 - 運作 6	.52	.93	.42	.62	355	10.59**
配對 4 運作 7 - 運作 8	.19	1.18	.07	.31	355	3.08*

* p < .05. ** p < .01

三、不同背景填答者意見分析

本段將僅從整體面分析不同背景填答者，反應在平均數及排序的變化，以了解填答者整體看法，不進行各背景變項的差異性分析。

表 5.41 不同背景填答者對運作方式的看法

背景變項		同意 (2.5 < M < 3.5)			不同意 (1.5 < M < 2.5)		
性別	女性	1 以自我管理為目的 4 學校成員全員參與	2 由學校主導 5 學校成員視需要參與	3 學校自訂評鑑指標	6 以提供上級評鑑參考為目的 8 由教育局(處)主導	7 教育局(處)訂定指標, 交由學校依循	
	男性	1 以自我管理為目的 4 學校成員全員參與	2 學校自訂評鑑指標 5 學校成員視需要參與	3 由學校主導	6 以提供上級評鑑參考為目的 8 由教育局(處)主導	7 教育局(處)訂定指標, 交由學校依循	
年齡	30歲以下	1 以自我管理為目的 4 學校成員全員參與	2 由學校主導 5 學校成員視需要參與	3 學校自訂評鑑指標	6 以提供上級評鑑參考為目的 8 由教育局(處)主導	7 教育局(處)訂定指標, 交由學校依循	
	31-40歲	1 以自我管理為目的 4 學校成員全員參與	2 由學校主導 5 學校成員視需要參與	3 學校自訂評鑑指標	6 以提供上級評鑑參考為目的 8 由教育局(處)主導	7 教育局(處)訂定指標, 交由學校依循	
	41-50歲	1 以自我管理為目的 4 學校成員全員參與	2 由學校主導 5 學校成員視需要參與	3 學校自訂評鑑指標	6 以提供上級評鑑參考為目的 8 由教育局(處)主導	7 教育局(處)訂定指標, 交由學校依循	
	51歲以上	1 以自我管理為目的 4 學校成員全員參與	2 由學校主導 5 學校成員視需要參與	3 學校自訂評鑑指標	16 教育局(處)訂定指標, 交由學校依循	7 教育局(處)訂定指標, 交由學校依循	
學歷	大學以下	1 以自我管理為目的 4 學校成員全員參與	2 由學校主導 5 學校成員視需要參與	3 學校自訂評鑑指標	6 以提供上級評鑑參考為目的 8 由教育局(處)主導	7 教育局(處)訂定指標, 交由學校依循	
	碩士以上	1 以自我管理為目的 4 學校成員全員參與	2 由學校主導 5 學校成員視需要參與	3 學校自訂評鑑指標	6 教育局(處)訂定指標, 交由學校依循	7 以提供上級評鑑參考為目的 8 由教育局(處)主導	
職務	校長	1 以自我管理為目的 4 學校自訂評鑑指標	2 學校成員全員參與 5 教育局(處)訂定指標, 交由學校依循	3 由學校主導	7 學校成員視需要參與	8 由教育局(處)主導	
	主任	1 以自我管理為目的 4 學校自訂評鑑指標	2 學校成員全員參與	3 由學校主導	5 教育局(處)訂定指標, 交由學校依循	6 學校成員視需要參與 7 以提供上級評鑑參考為目的 8 由教育局(處)主導	
	組長	1 以自我管理為目的 4 學校成員視需要參與	2 學校自訂評鑑指標 5 學校成員全員參與	3 由學校主導	6 以提供上級評鑑參考為目的 8 由教育局(處)主導	7 教育局(處)訂定指標, 交由學校依循	
	教師	1 以自我管理為目的 4 學校成員視需要參與	2 由學校主導 5 學校成員視需要參與	3 學校自訂評鑑指標	6 以提供上級評鑑參考為目的 8 由教育局(處)主導	7 教育局(處)訂定指標, 交由學校依循	
	學校規模	12班以下	1 以自我管理為目的 4 學校成員全員參與	2 由學校主導 5 學校成員視需要參與	3 學校自訂評鑑指標	6 以提供上級評鑑參考為目的 8 由教育局(處)主導	7 教育局(處)訂定指標, 交由學校依循
學校地區	13-23班	1 以自我管理為目的 4 學校成員全員參與	2 由學校主導 5 學校成員視需要參與	3 學校自訂評鑑指標	6 教育局(處)訂定指標, 交由學校依循	7 以提供上級評鑑參考為目的 8 由教育局(處)主導	
	24-60班	1 以自我管理為目的 4 學校成員全員參與	2 由學校主導 5 學校成員視需要參與	3 學校自訂評鑑指標	7 以提供上級評鑑參考為目的	8 由教育局(處)主導	
	61班以上	1 以自我管理為目的 4 學校成員全員參與	2 由學校主導 5 教育局(處)訂定指標, 交由學校依循	3 學校自訂評鑑指標	7 以提供上級評鑑參考為目的	8 由教育局(處)主導	
學校地區	都市地區	1 以自我管理為目的 4 學校成員全員參與	2 由學校主導 5 學校成員視需要參與	3 學校自訂評鑑指標	8 由教育局(處)主導		
	鄉鎮地區	1 以自我管理為目的 4 學校成員全員參與	2 由學校主導 5 學校成員視需要參與	3 學校自訂評鑑指標	6 教育局(處)訂定指標, 交由學校依循	7 以提供上級評鑑參考為目的 8 由教育局(處)主導	
	偏遠地區	1 以自我管理為目的 4 學校成員全員參與	2 由學校主導	3 學校自訂評鑑指標	5 學校成員視需要參與	6 以提供上級評鑑參考為目的 7 教育局(處)訂定指標, 交由學校依循 8 由教育局(處)主導	

(一) 不同性別填答者意見分析

由表 5.41 可知, 男、女填答者對學校自我評鑑運作方式的看法大同小異。在八項運作方式中, 二者均同意以「自我管理為目的」、「學校自訂評鑑指標」、「由學校主導」、「學校成員全員參與」、「學校成員視需要參與」。前四項充分展現自主性評鑑特色。

(二) 不同年齡填答者意見分析

由表 5.41 可知, 不同年齡別填答者對學校自我評鑑運作方式的看法亦大同小異。在八項運作方式中, 不同年齡者均同意以「自我管理為目的」、「學校自訂評鑑指標」、「由學校主導」、「學校成員全員參與」、「學校成員視需要參與」。前四項亦充分展現自主性評鑑特色。

（三）不同學歷填答者意見分析

由表 5.41 可知，不同學歷填答者對學校自我評鑑運作方式的看法亦大同小異。在八項運作方式中，不同學歷者均同意以「自我管理為目的」、「學校自訂評鑑指標」、「由學校主導」、「學校成員全員參與」、「學校成員視需要參與」。前四項亦充分展現自主性評鑑特色。

（四）不同職務填答者意見分析

由表 5.41 可知，不同職務填答者對學校自我評鑑運作方式的看法，存有不同。最大的差異在於對「學校成員全員參與」與「學校成員視需要參與」的看法不同，校長與主任不同意「學校成員視需要參與」，而主張「學校成員全員參與」；組長與教師卻同時同意此二項，且「學校成員視需要參與」的順序在「學校成員全員參與」之前。這種選擇結果讓學校自我評鑑增添了一些配合性評鑑的味道。

（五）服務於不同學校規模填答者意見分析

由表 5.41 可知，服務於不同規模學校填答者對學校自我評鑑運作方式的看法，略有不同。「自我管理為目的」、「學校自訂評鑑指標」、「由學校主導」、「學校成員全員參與」、「學校成員視需要參與」為不同規模學校填答者所共同同意的項目，其中「自我管理為目的」、「學校自訂評鑑指標」、「由學校主導」、「學校成員全員參與」排序位在前四位，可見自主性評鑑仍為不同學校規模填答者最期待的運作模式。

（六）服務於不同地區學校填答者意見分析

由表 5.41 可知，服務於不同地區學校填答者對學校自我評鑑運作方式的看法，仍是大同小異。「自我管理為目的」、「學校自訂評鑑指標」、「由學校主導」、「學校成員全員參與」、「學校成員視需要參與」、「以提供上級評鑑參考為目的」、「教育局處訂定指標，交由學校依循」為不同地區學校填答者所共同同意的項目，且「自我管理為目的」、「學校自訂評鑑指標」、「由學校主導」、「學校成員全員參與」排序皆位在前四位，可見自主性評鑑仍為不同地區學校填答者最期待的運作模式。

伍、小結

以下將分成學校自我評鑑實施目的、方法、困境與對學校自我評鑑的期望等四個部分撰寫。首先描述整體填答者的意見後，再描述不同背景填答者的看法。

一、四項學校自我評鑑實施目的中，全部屬「符合」程度，依序為檢視學校學習環境，保障學生學習機會、發現缺失，進行自我改善、蒐集資料，供外部評鑑檢視、檢視學校表現是否符合上級要求。

- 二、不同背景填答者對學校自我評鑑實施目的之看法，同中有異。其中以女性、主任、大學以下等背景填答者，對學校自我評鑑實施目的較偏向提供訪評參考；都市地區填答者較偏向自我改善。
- 三、七項學校自我評鑑實施步驟中，只有評估改善成效屬「偶爾做到」，其它都屬「經常做到」。流程的後三步驟（討論改善策略、實施改善行動與評估改善成效）之平均數得分偏低，可見當前學校實施自我評鑑比較輕忽「改善」的執行。
- 四、不同背景填答者對學校自我評鑑實施目的之看法，同中有異。其中以 51 歲以上、校長、碩士以上與都市地區等背景填答者，對學校自我評鑑各步驟實施狀況抱持較樂觀的態度。
- 五、教師、家長、學生參與學校自我評鑑的重要性受到填答者的肯定；社區人士與專家學者的重要性則被質疑。
- 六、不同背景填答者對學校自我評鑑參與者重要性的看法，同中有異。51 以上、校長與都市地區等背景填答者較強調教師的重要性；主任、組長與 24~60 班等背景填答者較強調學生的重要性；51 以上、校長與主任等背景填答者較強調家長的重要性。
- 七、所有七項激勵教師投入學校自我評鑑的做法的效果，都受到填答者的肯定。其中又以清楚告知自我評鑑做法、簡化工作與校長、主任以身作則，最受肯定。
- 八、不同背景填答者對激勵做法效果的看法，以學校地區背景填答者差異最大。都市地區填答者最看好其中六項激勵做法的效果；組長、24~60 班等背景填答者看好提前通知日期與清楚告知做法的效果；女性填答者則較看好簡化工作與資深同事經驗傳承的效果。
- 九、11 項學校自我評鑑實施困境中，填答者認為嚴重者計有 7 項，其中以文書工作繁重、評鑑次數太多、學校成員投入意願低落最為嚴重。佐證資料做假、教師不信任學校、領導階層不當、行政與教師溝通不良則是不嚴重。
- 十、不同背景填答者對學校自我評鑑實施困境的看法，略有不同。51 歲以上與男性等背景變相填答者認為學校成員投入意願低落的問題較不嚴重；大學以下、教師與偏鄉地區背景填答者認為領導階層不當領導的問題較嚴重；都市地區填答者認為教師不能參與相關決策的問題較嚴重；30 歲以下、主任、教師與偏遠地區背景變項填答者認為佐證資料做假較嚴重；組長與 13-23 班背景變項填答者認為指標不符合學校需求的問題較嚴重；31-40 歲、主任、組長等背景變項填答者認為評鑑變數太多的問題較嚴重；24-60 般填答者認為教師與行政溝通不良與教師不信任學校的問題較不嚴重。
- 十一、關於學校自我評鑑的運作，填答者同意採取下列方式：以自我管理為目的、由學校主

導、學校自訂評鑑指標與學校成員參與。不同背景填答者對學校自我評鑑運作方式的看法，大同小異。其中不同職務填答者同意學校成員應視需要參與學校自我評鑑。



第二節 學校自我評鑑的利用

在學校自我評鑑的利用分析方面，將分析自我評鑑的過程利用、結果利用與阻礙利用的因素等三項。在過程利用分析方面，分析自我評鑑在過程中所產生的功效；在結果利用分析方面，分析自我評鑑結果所帶來的功效；在阻礙因素分析方面，則分析填答者對於六項阻礙因素的看法。在各題分析方面，首先進行全體填答者的整體意見分析，再依據填答者背景變項的不同，分析各問題所得平均數的排序情形後，再進行各項選項的差異性分析。最後，表列每一問題的每一選項隨著背景變項的不同而產生差異的情況。

壹、學校自我評鑑過程利用分析

本主題取用第三題的第一、四、七、八、九等五個選項分析之。這五項功能是在學校自我評鑑過程中產生，故適合做為過程利用的分析。首先針對五項過程利用項目分析填答者的看法，以了解整體填答者對這些問題的看法；其次，分析不同背景填答者對於五項過程利用的看法，並分析填答者結果是否會受到填答者背景變項不同而有差異。

一、全體填答者意見分析

全體填答者對自我評鑑過程利用程度的看法（詳如表 5.42），得分介於 1.5 分以上而未滿 2.5 分，屬「偶爾達成」；介於 2.5 分以上而未滿 3.5 分，屬「經常達成」。從表 5.42 可知，屬於「經常達成」的選項有二項：反省學校業務辦理（2.80）與增進教師專業成長（2.63）；另三項屬於「偶爾達成」的項目分別是：改變學校的管理程序（2.48）、改變行政人員行政作為（2.43）與改變學校評鑑文化（2.25）。整體而言，由於各選項的平均數得分不高，標準差又在 .60 以上，所以學校自我評鑑的過程利用情形並不算好。除了用於反省平時行政業務執行情形與增進教師專業成長外，少有用於改變行政人員作為、學校管理程序與學校評鑑文化。

表 5.42 學校自我評鑑過程利用平均數一覽表

選項編號	過程利用項目	平均數	標準差	排序
1	反省學校業務的辦理	2.80	.65	1
2	增進教師的專業成長	2.63	.62	2
3	改變行政人員的行政作為	2.43	.60	4
4	改變學校的管理程序	2.48	.62	3
5	改變學校評鑑文化	2.25	.64	5

二、不同背景填答者意見分析

首先，從整體面分析不同背景的填答者，反應在平均數及排序的變化，以了解填答者整體看法；其次，再進行各背景變項差異性分析，以了解填答者的反應中，有多少成分會受到填答者背景因素的影響。

表 5.43 不同背景填答者對過程利用的看法

背景變項	經常達成 (2.5 < M < 3.5)		偶爾達成 (1.5 < M < 2.5)		
性別	女性	1 反省學校業務的辦理 2 增進教師的專業成長	3 改變行政人員行政作為 4 改變學校的管理程序	5 改變學校評鑑文化	
	男性	1 反省學校業務的辦理 3 改變學校的管理程序	2 增進教師的專業成長	4 改變行政人員行政作為	5 改變學校評鑑文化
年齡	30 歲以下	1 反省學校業務的辦理 3 改變學校的管理程序	2 改善教師的教學	4 改變行政人員行政作為	5 改變學校評鑑文化
	31-40 歲	1 反省學校業務的辦理	2 增進教師的專業成長	3 改變學校的管理程序	4 改變行政人員行政作為 5 改變學校評鑑文化
	41-50 歲	1 反省學校業務的辦理	2 增進教師的專業成長	3 改變行政人員行政作為	4 改變學校的管理程序 5 改變學校評鑑文化
	51 歲以上	1 反省學校業務的辦理 3 改變學校的管理程序 5 改變學校評鑑文化	2 增進教師的專業成長	4 改變行政人員行政作為	
學歷	大學以下	1 反省學校業務的辦理 3 改變學校的管理程序	2 增進教師的專業成長	4 改變行政人員行政作為	5 改變學校評鑑文化
	碩士以上	1 反省學校業務的辦理	2 增進教師的專業成長	3 改變學校的管理程序	4 改變行政人員行政作為 5 改變學校評鑑文化
職務	校長	1 反省學校業務的辦理 3 改變學校的管理程序 5 改變學校評鑑文化	2 增進教師的專業成長	4 改變行政人員行政作為	
	主任	1 反省學校業務的辦理 3 改變學校的管理程序	2 增進教師的專業成長	4 改變行政人員行政作為	5 改變學校評鑑文化
	組長	1 反省學校業務的辦理	2 增進教師的專業成長	3 改變學校的管理程序	4 改變行政人員行政作為 5 改變學校評鑑文化
	教師	1 反省學校業務的辦理	2 增進教師的專業成長	3 改變學校的管理程序	4 改變行政人員行政作為 5 改變學校評鑑文化
學校規模	12 班以下	1 反省學校業務的辦理 3 改變學校的管理程序	2 增進教師的專業成長	4 改變行政人員行政作為	5 改變學校評鑑文化
	13-23 班	1 反省學校業務的辦理 3 改變學校的管理程序	2 增進教師的專業成長	4 改變行政人員行政作為	5 改變學校評鑑文化
	24-60 班	1 反省學校業務的辦理	2 增進教師的專業成長	3 改變學校的管理程序	4 改變行政人員行政作為 5 改變學校評鑑文化
	61 班以上	1 增進教師的專業成長	2 反省學校業務的辦理	3 改變行政人員行政作為	4 改變學校的管理程序 5 改變學校評鑑文化
學校地區	都市地區	1 反省學校業務的辦理	2 增進教師的專業成長	3 改變學校的管理程序	4 改變行政人員行政作為 5 改變學校評鑑文化
	鄉鎮地區	1 反省學校業務的辦理	2 增進教師的專業成長	3 改變學校的管理程序	4 改變行政人員行政作為 5 改變學校評鑑文化
	偏遠地區	1 反省學校業務的辦理 3 改變學校管理程序	2 增進教師的專業成長	4 改變行政人員行政作為	5 改變學校評鑑文化

(一) 不同性別填答者意見分析

由表 5.43 可知，男、女填答者對自我評鑑過程利用的看法，略有不同。差異之處在於對第四項「改變學校的管理程序」的看法的不同。女性認為此項功能是「經常達到」，男性卻認為是「偶而達到」。進一步進行差異性分析發現，此項的性別填答結果差異達到顯著水準（詳如表 5.44）。

表 5.44 不同性別者對過程利用認知之差異情形

利用類型	樣本類別	樣本數	平均數	標準差	t 值
1 反省學校業務的辦理	女	191	2.82	.664	.66
	男	165	2.77	.637	
2 增進教師的專業成長	女	191	2.64	.597	.76
	男	165	2.62	.647	
3 改變行政人員行政作為	女	191	2.45	.568	.50
	男	165	2.41	.643	
4 改變學校的管理程序	女	191	2.38	.538	-3.34*
	男	165	2.6	.687	
5 改變學校評鑑文化	女	191	2.27	.597	.43
	男	165	2.24	.699	

* p < .05. ** p < .01

(二) 不同年齡填答者意見分析

由表 5.43 可知，不同年齡者對自我評鑑過程利用的看法，頗有差異。第一項：反省學校業務的辦理是所有填答者認為是「經常達成」的；第五項：改變學校評鑑文化則被認為是「偶爾達成」；第四項：改變學校的管理程序，一些填答者認為是「經常達成」，另一些填答者卻認為是「偶爾達成」。進一步進行差異性分析發現，第二項與第三項的年齡填答結果差異達到顯著（詳如表 5.45），51 歲以上填答者平均數得分高於 41-50 歲填答者。換言之，51 歲以上填答者比 41-50 歲填答者，更同意學校自我評鑑發揮增進教師專業成長與改變行政人員行政作為的功能。另外，第四項與第五項的填答結果差異一達到顯著，51 歲以上填答者的平均數得分高於 31-40 歲與 41-50 歲的填答者。換言之，51 歲以上填答者比 31-40 歲與 41-50 歲填答者，更同意學校自我評鑑發揮改變學校行政人員行政作為與管理程序的功能。至於「反省學校業務的辦理」無法呈現不同年齡間的差異，造成此一結果的原因，可能是因為 Scheffe 事後比較對差異的認定較嚴格所致。

表 5.45 不同年齡者對過程利用認知之差異情形

過程利用類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 反省學校業務的辦理	30 歲以下	14	2.85	群組之間	3.39	3	1.13	2.69*	
	31-40 歲	105	2.72	群組內	147.45	352	.41		
	41-50 歲	182	2.77	總計	150.84	355			
	51 歲以上	55	3.01						
2 增進教師的專業成長	30 歲以下	14	2.64	群組之間	3.75	3	1.25	3.31*	(4) > (3)
	31-40 歲	105	2.53	群組內	132.77	352	.37		
	41-50 歲	182	2.62	總計	136.52	355			
	51 歲以上	55	2.85						
3 改變行政人員行政作為	30 歲以下	14	2.14	群組之間	4.85	3	1.61	4.56*	(4) > (3)
	31-40 歲	105	2.32	群組內	124.66	352	.35		
	41-50 歲	182	2.46	總計	129.51	355			
	51 歲以上	55	2.63						
4 改變學校的管理程序	30 歲以下	14	2.57	群組之間	7.20	3	2.40	6.51**	(4) > (2)
	31-40 歲	105	2.37	群組內	129.69	352	.36		
	41-50 歲	182	2.44	總計	136.89	355			
	51 歲以上	55	2.80						
5 改變學校評鑑文化	30 歲以下	14	2.07	群組之間	5.65	3	1.88	4.65*	(4) > (2)
	31-40 歲	105	2.20	群組內	142.57	352	.40		
	41-50 歲	182	2.21	總計	148.22	355			
	51 歲以上	55	2.54						

* p < .05. ** p < .01

(三) 不同學歷填答者意見分析

由表 5.43 可知，不同學歷者對自我評鑑過程利用的看法，大同小異。差異之處在於對第二項「改變學校的管理程序」的看法的不同。大學以下填答者認為此項功能是「經常達到」，碩士以上填答者認為是「偶而達到」。進一步進行差異性分析，發現學歷上的不同並不會造成填答者對各個選項的看法，有顯著的不同。

(四) 不同職務填答者意見分析

由表 5.43 可知，不同職務者對自我評鑑過程利用的看法，存有差異。「反省學校業務的辦理」是所有填答者認為是「經常達成」的；第三項：改變學校評鑑文化則被認為是「偶爾達成」。第二項：改變學校的管理程序時而被認為「經常達成」，時而被認為是「偶爾達成」。進一步進行差異性分析發現，五項過程利用皆達到顯著差異（詳如表 5.46）。經 Scheffe 事後比較發現：在第一、三、五項過程利用，校長與主任填答者平均數得分皆高於組長與教師的得分，且差異達到顯著；在第二項過程利用，校長填答者平均數得分高於主任、組長與教師，且差異達到顯著，主任填答者得分高於組長，且達到顯著；在第四項過程利用，校長填答者平均數得分高於主任、組長與教師，且差異達到顯著，主任填答者平均數得分高於組長與教師，且達到顯著。根據以上統計結果，可以推知校長與主任對於學校自我評鑑的過程利用有最好的評價。

表 5.46 不同職務者對結果利用認知的差異情形

過程利用類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 反省學校業務的辦理	校長	47	3.14	群組之間	16.70	3	5.56	14.61 **	(1) > (3)
	主任	82	3.04	群組內	134.13	352	.38		(1) > (4)
	組長	132	2.64	總計	150.84	355			(2) > (3)
	教師	95	2.63						(2) > (4)
2 增進教師的專業成長	校長	47	3.02	群組之間	11.10	3	3.70	10.38 **	(1) > (2)
	主任	82	2.70	群組內	125.42	352	.35		(1) > (3)
	組長	132	2.46	總計	136.52	355			(1) > (4)
	教師	95	2.61						(2) > (3)
3 改變行政人員行政作為	校長	47	2.85	群組之間	18.19	3	6.06	19.17 **	(1) > (3)
	主任	82	2.64	群組內	111.32	352	.31		(1) > (4)
	組長	132	2.31	總計	129.51	355			(2) > (3)
	教師	95	2.22						(2) > (4)
4 改變學校的管理程序	校長	47	2.97	群組之間	22.46	3	7.48	23.03 **	(1) > (2)
	主任	82	2.68	群組內	114.43	352	.32		(1) > (3)
	組長	132	2.35	總計	136.89	355			(1) > (4)
	教師	95	2.24						(2) > (3)
								(2) > (4)	
5 改變學校的評鑑文化	校長	47	2.70	群組之間	19.88	3	6.63	18.18 **	(1) > (3)
	主任	82	2.46	群組內	128.33	352	.36		(1) > (4)
	組長	132	2.03	總計	148.22	355			(2) > (3)
	教師	95	2.16						(2) > (4)

* p < .05. ** p < .01

(五) 服務於不同學校規模填答者意見分析

由表 5.43 可知，不同學校規模填答者對自我評鑑過程利用的看法，差異不大。差異之處在於對第二項「改變學校的管理程序」的看法的不同。12 班以下與 13-23 班填答者認為此項功能是「經常達到」，24-60 班與 61 班以上填答者則認為是「偶而達到」。進一步進行差異性分析，發現三項過程利用選項的學校規模填答結果差異達到顯著（詳如表 5.47）。然經由 Scheffe 事後比較發現：僅第一項「反省學校業務的辦理」的 13-23 班與 61 班以上的差異達到顯著差異，其中前者平均數高於後者。換言之，13-23 班的學校，其利用學校自我評鑑反省學校業務辦理的情況，比 61 班以上學校來得好。至於其餘二項並未呈現不同學校規模間的差異情況。其原因可能是因為 Scheffe 事後比較對差異的認定較為嚴格所致。

表 5.47 不同學校規模者對過程利用認知的差異情形

過程利用類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 反省學校業務的辦理	12 班以下	97	2.75	群組之間	4.00	3	1.33	3.20 *	(2) > (4)
	13-23 班	50	3.04	群組內	146.83	352	.41		
	24-60 班	158	2.79	總計	150.84	355			
	61 班以上	51	2.66						
2 增進教師的專業成長	12 班以下	97	2.60	群組之間	.33	3	.11	.29	
	13-23 班	50	2.68	群組內	136.18	352	.38		
	24-60 班	158	2.62	總計	136.52	355			
	61 班以上	51	2.68						
3 改變行政人員行政作為	12 班以下	97	2.44	群組之間	.71	3	.24	.65	
	13-23 班	50	2.52	群組內	128.79	352	.36		
	24-60 班	158	2.39	總計	129.51	355			
	61 班以上	51	2.47						
4 改變學校的管理程序	12 班以下	97	2.52	群組之間	3.31	3	1.10	2.91 *	
	13-23 班	50	2.68	群組內	133.58	352	.37		
	24-60 班	158	2.43	總計	136.89	355			
	61 班以上	51	2.35						
5 改變學校的評鑑文化	12 班以下	97	2.28	群組之間	3.48	3	1.16	2.82 *	
	13-23 班	50	2.48	群組內	144.74	352	.41		
	24-60 班	158	2.18	總計	148.22	355			
	61 班以上	51	2.19						

* p < .05. ** p < .01

(六) 服務於不同地區學校填答者意見分析

由表 5.43 可知，不同學校位置填答者對自我評鑑過程利用的看法，大同小異。差異之處在於對第二項「改變學校的管理程序」的看法的不同。偏遠地區學校填答者認為此項功能是「經常達到」，其餘地區填答者則認為是「偶而達到」。進一步進行差異性分析，填答者對各選項的看法，並不會因學校地區的不同，而有顯著不同的看法。

三、背景變項差異程度分析

茲將各個背景變項顯著差異情形，臚列如表 5.48：

表 5.48 背景變項差異顯著一覽表

過程利用類別	性別	年齡	學歷	職務	學校規模	學校地區
1 反省學校業務的辦理	無	無	無	校長>組長、校長>教師 主任>組長、主任>教師	13-23>61 以上	無
2 增進教師的專業成長	無	51 以上>41-50	無	校長>主任、校長>組長 校長>教師、主任>組長	無	無
3 改變行政人員行政作為	無	51 以上>41-50	無	校長>組長、校長>教師 主任>組長、主任>教師	無	無
4 改變學校的管 理程序	女<男	51 以上>31-40 51 以上>41-50	無	校長>主任、校長>組長 校長>教師、主任>組長 主任>教師	無	無
5 改變學校的評 鑑文化	無	51 以上>31-40 51 以上>41-50	無	校長>組長、校長>教師 主任>組長、主任>教師	無	無

貳、學校自我評鑑結果利用分析

本主題取用第三題的第二、三、五、六等四個選項分析之。這四項功能是利用自我評鑑結果所產生，故適合用於結果利用的分析。首先針對四項結果利用項目分析填答者的看法，以了解整體填答者對這些問題的看法；其次，分析不同背景填答者對於四項結果利用的看法，並分析填答者結果是否會受到填答者背景變項不同而有差異。

一、全體填答者意見分析

全體填答者對自我評鑑結果利用程度的看法（詳如表 5.49），得分介於 2.5 分以上，未滿 3.5 分之間，屬「經常達成」程度。從表 5.49 可知，四項結果利用皆屬「經常達成」，依序為 1. 改善教師的教學（2.65）、2. 改善學校的硬體設施（2.64）、3. 引導學校資源的分配（2.59）、4. 改善學校的本位課程（2.58）。

整體而言，雖然四項結果利用全屬「經常達到」，不過平均數得分卻都不高，標準差也皆在.58 以上。換言之，應有不少填答者的結果利用情況並非如此認知。因此，對於自我評鑑在結果利用上的成效，不宜太過樂觀。

表 5.49 學校自我評鑑結果利用平均數一覽表

選項編號	結果利用項目	平均數	標準差	排序
1	改善教師的教學	2.64	.62	1
2	改善學校的本位課程	2.58	.58	4
3	引導學校資源的分配	2.59	.64	3
4	改善學校的硬體設施	2.64	.65	2

二、不同背景填答者意見分析

首先，從整體面分析不同背景的填答者，反應在平均數及排序的變化，以了解填答者整體看法；其次，再進行各背景變項差異性分析，以了解填答者的反應中，有多少成分會受到填答者背景因素的影響。

表 5.50 不同背景者對結果利用的看法

結果利用類型	經常達成 (2.5<M<3.5)			偶爾達成(1.5<M<2.5)	
性別	女性	1 改善教師的教學	2 引導學校資源的分配	3 改善學校的硬體設施	4 改善學校的本位課程
	男性	1 改善學校的硬體設施	1 改善教師的教學	3 引導學校資源的分配	4 改善學校的本位課程
年齡	30 歲以下	1 改善學校的硬體設施	2 改善教師的教學	3 改善學校的本位課程	4 引導學校資源的分配
	31-40 歲	1 改善學校的硬體設施	2 改善教師的教學	3 引導學校資源的分配	4 改善學校的本位課程
	41-50 歲	1 改善教師的教學	2 改善學校的本位課程	3 引導學校資源的分配	4 改善學校的硬體設施
學歷	大學以下	1 改善學校的硬體設施	2 引導學校資源的分配	3 改善教師的教學	4 改善學校的本位課程
	碩士以上	1 改善教師的教學	2 改善學校的硬體設施	3 改善學校的本位課程	4 引導學校資源的分配
職務	校長	1 改善教師的教學	2 改善學校的硬體設施	3 改善學校的本位課程	4 引導學校資源的分配
	主任	1 改善教師的教學	2 改善學校的硬體設施	3 改善學校的本位課程	4 引導學校資源的分配
	組長	1 改善教師的教學		2 改善學校的本位課程	3 改善學校的硬體設施
	教師	1 引導學校資源的分配	2 改善學校的本位課程	3 改善學校的硬體設施	4 改善教師的教學
學校規模	12 班以下	1 改善教師的教學	2 改善學校的本位課程	3 改善學校的硬體設施	4 引導學校資源的分配
	13-23 班	1 改善教師的教學	2 改善學校的本位課程	3 改善學校的硬體設施	4 引導學校資源的分配
	24-60 班	1 改善學校的硬體設施	2 引導學校資源的分配	3 改善學校的本位課程	4 改善教師的教學
	61 班以上	1 引導學校資源的分配	2 改善學校的硬體設施	3 改善教師的教學	4 改善學校的本位課程
學校地區	都市地區	1 改善學校的硬體設施	2 引導學校資源的分配	3 改善教師的教學	4 改善學校的本位課程
	鄉鎮地區	1 改善學校的本位課程	2 改善教師的教學	4 引導學校資源的分配	5 改善學校的硬體設施
	偏遠地區	1 改善教師的教學	2 改善學校的硬體設施	3 改善學校的本位課程	4 引導學校資源的分配

(一) 不同性別填答者意見分析

由表 5.50 可知，男、女填答者對自我評鑑結果利用的看法，幾乎相同。不同之處僅是平均數高低排序的不同。不分男女一致認為四項結果利用皆「經常達成」，包括：改善教師的教學、引導學校資源的分配、改善學校的硬體設施與改善學校本位課程。進一步進行差異分析，填答者對各結果利用選項的看法，並不會因為性別不同，而有顯著不同的看法。

(二) 不同年齡填答者意見分析

由表 5.50 可知，不同年齡填答者對自我評鑑結果利用的看法，略有差異。「改善學校的硬體設施」與「改善教師的教學」是所有年齡填答者一致認為經常做到的結果利用；「改善學校的本位課程」、「引導學校資源的分配」等二項結果利用則是一些填答者認為經常達成，另一些填答者卻認為偶爾達成。進一步進行差異性分析發現（詳如表 5.51），在四項結果利用選項中，有二項差異達到顯著性，分別是：「改善學校的本位課程」與「引導學校資源的分配」。然而使用

Scheffe 事後比較發現，在統計結果上，「引導學校資源的分配」的結果利用無法呈現不同年齡別間的差異情況，造成此一結果的原因，可能是 Scheffe 事後比較對差異的認定較為嚴格所致。

「改善學校的本位課程」則呈現不同年齡間的差異情況，且達到顯著性，51 歲以上填答者的平均數得分高於 31-40 歲填答者。換言之，51 歲以上填答者比 31-40 歲填答者，更贊同學校自我評鑑在改善學校本位課程上的功效。

表 5.51 不同年齡者對結果利用認知的差異情形

結果利用類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 改善教師的教學	30 歲以下	14	2.57	群組之間	2.55	3	.85	2.18	
	31-40 歲	105	2.58	群組內	136.85	352	.38		
	41-50 歲	182	2.63	總計	139.40	355			
	51 歲以上	55	2.83						
2 改善學校的本位課程	30 歲以下	14	2.42	群組之間	4.68	3	1.56	4.67 *	(4) > (2)
	31-40 歲	105	2.44	群組內	117.61	352	.33		
	41-50 歲	182	2.62	總計	122.30	355			
	51 歲以上	55	2.78						
4 引導學校資源的分配	30 歲以下	14	2.21	群組之間	3.48	3	1.16	2.83 *	
	31-40 歲	105	2.55	群組內	144.27	352	.41		
	41-50 歲	182	2.60	總計	147.75	355			
	51 歲以上	55	2.74						
5 改善學校的硬體設施	30 歲以下	14	2.85	群組之間	2.51	3	.83	1.95	
	31-40 歲	105	2.65	群組內	151.17	352	.42		
	41-50 歲	182	2.57	總計	153.69	355			
	51 歲以上	55	2.78						

* $p < .05$. ** $p < .01$

(三) 不同學歷填答者意見分析

由表 5.50 可知，不同學歷填答者對自我評鑑結果利用的看法，幾乎一致。不同之處僅是平均數高低排序的不同。不同學歷填答者一致認為四項結果利用經常達成，包括：改善學校的硬體設施、引導學校資源的分配、改善教師的教學與改善學校的本位課程等。進一步進行差異分析，填答者對各結果利用選項的看法，並不會因為學歷不同，而有顯著不同的看法。

(四) 不同職務填答者意見分析

由表 5.50 可知，不同職務填答者對自我評鑑結果利用的看法，存有差異。校長與主任填答者認可四項結果利用皆是「經常達成」；組長填答者卻僅有「改善教師的教學」一項為經常達成。「改善教師的教學」是所有年齡填答者共同認為是經常達成的結果利用。進一步進行差異性考驗，四項結果利用全部達到顯著（詳如表 5.52）。進行 Scheffe 事後比較發現，在「改善教師的教學」，校長與主任所得平均數得分皆高於組長與教師，而且達到顯著水準。這表示校長與主任填答者比組長與教師填答者，更同意學校經常發揮自我評鑑改善教師教學的功能；在「改善學校的本位課程」，校長平均數得分高於於組長與教師，且達到顯著水準。這表示校長填答者比組長與教師填答者，更同意學校經常發揮自我評鑑改善學校本位課程的功能；在「引導學校資

源的分配」，校長平均數得分高於主任與組長，教師平均數得分亦高於組長，而且達到顯著水準。這表示校長填答者是最同意學校經常利用自我評鑑結果引導學校資源分配的人，組長填答者則是最不同意的人；在「改善學校的硬體設施」中，校長與教師填答者平均數得分皆高於組長。這表示關於學校利用自我評鑑結果改善學校硬體設施的議題，組長填答者是最同意程度最低的人。

表 5.52 不同職務者對結果利用認知的差異情形

結果利用類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 改善教師的教學	校長	47	2.95	群組之間	11.86	3	3.95	10.91 **	(1) > (3)
	主任	82	2.84	群組內	127.53	352	.36		(1) > (4)
	組長	132	2.50	總計	139.40	355			(2) > (3)
	教師	95	2.52						(2) > (4)
2 改善學校的本位課程	校長	47	2.91	群組之間	7.63	3	2.54	7.81 **	(1) > (3)
	主任	82	2.65	群組內	114.66	352	.32		(1) > (4)
	組長	132	2.46	總計	122.30	355			
	教師	95	2.52						
3 引導學校資源的分配	校長	47	2.93	群組之間	10.12	3	3.37	8.63 **	(1) > (2)
	主任	82	2.60	群組內	137.62	352	.39		(1) > (3)
	組長	132	2.41	總計	147.75	355			(4) > (3)
	教師	95	2.66						
4 改善學校的硬體設施	校長	47	2.95	群組之間	10.44	3	3.48	8.55 **	(1) > (3)
	主任	82	2.69	群組內	143.24	352	.40		(4) > (3)
	組長	132	2.44	總計	153.69	355			
	教師	95	2.71						

* $p < .05$. ** $p < .01$

(五) 服務於不同學校規模填答者意見分析

由表 5.50 可知，服務於不同學校規模填答者對自我評鑑結果利用的看法，略有不同。13-23 班填答者把所有的結果利用項目都評為「經常達成」是比較突出的。在四項結果利用項目中，填答者均同意「改善學校的硬體設施」與「改善教師的教學」是經常達成的；「改善學校本位課程」與「引導學校資源分配」則是呈現分歧。進一步進行差異性考驗發現（詳如表 5.53），僅有「改善教師的教學」一項達到顯著，其餘項目皆未達到顯著差異。進行 Scheffe 事後比較發現，13-23 班與 24-60 班的填答反應，差異達到顯著水準。這表示 13-23 班的學校填答者比 24-40 班填答者，更同意學校會利用自我評鑑結果，改善校師的教學。

表 5.53 服務於不同規模學校者對結果利用認知的差異情形

結果利用類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 改善教師的教學	2 班以下	97	2.71	群組之間	4.71	3	1.57	4.10 *	(2) > (3)
	13-23 班	50	2.88	群組內	134.69	352	.38		
	24-60 班	158	2.56	總計	139.40	355			
	61 班以上	51	2.54						
2 改善學校的本位課程	2 班以下	97	2.61	群組之間	.71	3	.23	.69	
	13-23 班	50	2.64	群組內	121.58	352	.34		
	24-60 班	158	2.58	總計	122.30	355			
	61 班以上	51	2.49						
3 引導學校資源的分配	2 班以下	97	2.48	群組之間	2.60	3	.11	2.10	
	13-23 班	50	2.52	群組內	145.14	352	.38		
	24-60 班	158	2.65	總計	147.75	355			
	61 班以上	51	2.70						
4 改善學校的硬體設施	2 班以下	97	2.577	群組之間	.63	3	.21	.48	
	13-23 班	50	2.64	群組內	153.05	352	.43		
	24-60 班	158	2.67	總計	153.69	355			
	61 班以上	51	2.68						

* p < .05. ** p < .01

(五) 服務於不同地區學校填答者意見分析

由表 5.50 可知，服務於不同學校規模填答者對自我評鑑結果利用的看法，頗為不同。四項結果利用項目，填答者一致認為只有「改善教師的教學」是經常達成；偶爾達成的項目則是從缺。進一步進行差異性分析發現（詳如表 5.54），四項結果利用項目中，達到顯著差異的有「引導學校資源的分配」與「改善學校的硬體設施」二項。進行 Scheffe 事後比較發現，在「引導學校資源的分配」方面，都市地區填答者的平均數分別高於鄉鎮地區、偏遠地區填答者的平均數，且差異達到顯著水準。這顯示都市地區填答者對學校利用自我評鑑結果引導學校資源分配的程度，比鄉鎮地區與偏遠地區高；在「改善學校的硬體設施」方面，鄉鎮地區填答者平均數分別都低於都市地區與偏遠地區填答者的平均數，且差異達到顯著水準。這顯示鄉鎮地區填答者對學校利用自我評鑑結果引導學校資源分配的程度，比都市地區與偏鄉地區低。

表 5.54 不同地區學校者對結果利用認知的差異情形

結果利用項目	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 改善教師的教學	都市地區	224	2.66	群組之間	.64	2	.32	.81	
	鄉鎮地區	63	2.55	群組內	138.76	353	.39		
	偏遠地區	69	2.65	總計	139.40	355			
2 改善學校的本位課程	都市地區	224	2.58	群組之間	1.32	2	.66	1.93	
	鄉鎮地區	63	2.63	群組內	120.97	353	.34		
	偏遠地區	69	2.46	總計	122.30	355			
3 引導學校資源的分配	都市地區	224	2.70	群組之間	7.29	2	3.64	9.16 **	(1) > (2)
	鄉鎮地區	63	2.41	群組內	140.46	353	.39		(1) > (3)
	偏遠地區	69	2.40	總計	147.75	355			
4 改善學校的硬體設施	都市地區	224	2.73	群組之間	7.29	2	4.23	10.28 **	(2) < (1)
	鄉鎮地區	63	2.31	群組內	140.46	353	.41		(2) < (3)
	偏遠地區	69	2.65	總計	147.75	355			

* p < .05. ** p < .01

三、背景變項差異程度分析

茲將各個背景變項顯著差異情形，臚列如表 5.55：

表 5.55 背景變項差異顯著一覽表

結果利用項目	性別	年齡	學歷	職務	學校規模	學校地區
1 改善教師的教學	無	51 以上>31-40	無	校長>組長、校長>教師 主任>組長、主任>教師	13-23>24-60	無
2 改善學校的本位課程	無	無	無	校長>組長、校長>教師	無	無
3 引導學校資源的分配	無	無	無	校長>主任、校長>組長 組長>教師	無	都市>鄉鎮 都市>偏遠
4 改善學校的硬體設施	無	無	無	校長>組長、教師>組長	無	都市>鄉鎮 都市>偏遠

參、學校自我評鑑利用阻礙因素分析

本題（第五題）旨在分析阻礙學校自我評鑑利用的因素。首先，針對六項可能因素，分析填答者的看法，以了解整體填答者對這些問題的看法；其次，分析不同背景填答者對阻礙因素的看法，並分析填答者結果是否會受到填答者背景變項的不同而有差異。

一、全體填答者意見分析

全體填答者對阻礙學校自我評鑑利用因素的看法（詳如表 5.56），得分介於 1.5 以上而未滿 2.5 分，屬於「不嚴重」程度；介於 2.5 分以上而未滿 3.5 分，屬於「嚴重」程度。從表 5.56 可知，屬於「嚴重」程度計有三項，依序為：教育局（處）的虛應心態（2.73）、缺乏經費（2.72）、同事相互推拖工作（2.50）；屬於不嚴重程度者亦有三項，分別是：校長過於追求績效表現（2.42）、同事無法接受缺失指正（2.34）與校長不重視自我評鑑的結果（2.24）。從教育局（處）的虛應心態與缺乏經費二項因素高居阻礙因素的前二名，就可以知道阻礙學校自我評鑑利用的因素主要是來自學校的外部環境，而非學校的內部環境。

表 5.56 自我評鑑利用阻礙因素嚴重性平均數一覽表

選項編號	阻礙因素	平均數	標準差	排序
1	缺乏經費	2.72	.63	2
2	教育局（處）的虛應心態	2.73	.64	1
3	校長過於追求績效表現	2.42	.74	4
4	校長不重視自我評鑑的結果	2.24	.64	6
5	同事無法接受缺失指正	2.34	.65	5
6	同事相互推託工作	2.50	.70	3

二、不同背景填答者意見分析

以下將分析性別、年齡、學歷、職務、學校規模與學校位置不同背景填答者的意見。首先，分析填答者對六項因素所得平均數及排序變化；其次，分析不同背景是否會影響填答者的看法。

表 5.57 不同背景填答者對阻礙因素嚴重性的看法

背景變項	嚴重 (2.5<M<3.5)	不嚴重(1.5<M<2.5)
性別	女性 1 教育局(處)的虛應心態 2 缺乏經費	3 同事相互推託工作 4 校長過於追求績效表現 5 校長不重視自我評鑑的結果 6 同事無法接受缺失指正
	男性 1 缺乏經費 2 教育局(處)的虛應心態	3 同事相互推託工作 4 校長過於追求績效表現 5 同事無法接受缺失指正 6 校長不重視自我評鑑的結果
年齡	30 歲以下 1 校長過於追求績效表現 2 教育局(處)的虛應心態 2 同事相互推託工作	4 缺乏經費 5 校長不重視自我評鑑的結果 6 同事無法接受缺失指正
	31-40 歲 1 教育局(處)的虛應心態 2 缺乏經費 3 同事相互推託工作	4 校長過於追求績效表現 5 同事無法接受缺失指正 6 校長不重視自我評鑑的結果
	41-50 歲 1 缺乏經費 2 教育局(處)的虛應心態	3 同事相互推託工作 4 同事無法接受缺失指正 5 校長過於追求績效表現 6 校長不重視自我評鑑的結果
	51 歲以上 1 缺乏經費 2 教育局(處)的虛應心態	3 同事相互推託工作 4 校長過於追求績效表現 5 校長不重視自我評鑑的結果 6 同事無法接受缺失指正
學歷	大學以下 1 缺乏經費 2 教育局(處)的虛應心態	3 校長過於追求績效表現 4 同事相互推託工作 5 同事無法接受缺失指正 6 校長不重視自我評鑑的結果
	碩士以上 1 教育局(處)的虛應心態 2 缺乏經費 3 同事相互推託工作	4 校長過於追求績效表現 5 同事無法接受缺失指正 6 校長不重視自我評鑑的結果
職務	校長 1 缺乏經費 2 教育局(處)的虛應心態 3 同事相互推託工作	3 長過於追求績效表現 4 校長不重視自我評鑑的結果 4 同事無法接受缺失指正
	主任 1 缺乏經費 2 教育局(處)的虛應心態	3 同事相互推託工作 4 同事無法接受缺失指正 5 校長過於追求績效表現 6 校長不重視自我評鑑的結果
	組長 1 教育局(處)的虛應心態 2 缺乏經費	3 同事相互推託工作 4 校長過於追求績效表現 5 同事無法接受缺失指正 校長不重視自我評鑑的結果
	教師 1 教育局(處)的虛應心態 2 缺乏經費 3 同事相互推託工作	4 校長過於追求績效表現 5 同事無法接受缺失指正 6 校長不重視自我評鑑的結果
學校規模	12 班以下 1 缺乏經費 2 教育局(處)的虛應心態	3 校長過於追求績效表現 3 同事相互推託工作 5 同事無法接受缺失指正 6 校長不重視自我評鑑的結果
	13-23 班 1 教育局(處)的虛應心態 2 缺乏經費	3 同事相互推託工作 4 校長過於追求績效表現 5 同事無法接受缺失指正 6 校長不重視自我評鑑的結果
	24-60 班 1 教育局(處)的虛應心態 2 缺乏經費	3 同事相互推託工作 4 校長過於追求績效表現 5 同事無法接受缺失指正 6 校長不重視自我評鑑的結果
	61 班以上 1 教育局(處)的虛應心態 2 缺乏經費 3 同事相互推託工作	4 校長過於追求績效表現 5 同事無法接受缺失指正 6 校長不重視自我評鑑的結果
學校地區	都市地區 1 教育局(處)的虛應心態 2 缺乏經費 3 同事相互推託工作	4 校長過於追求績效表現 5 同事無法接受缺失指正 6 校長不重視自我評鑑的結果
	鄉鎮地區 1 缺乏經費 2 教育局(處)的虛應心態	3 校長過於追求績效表現 4 同事相互推託工作 5 同事無法接受缺失指正 6 校長不重視自我評鑑的結果
	偏遠地區 1 缺乏經費 1 教育局(處)的虛應心態	3 校長過於追求績效表現 4 同事相互推託工作 5 同事無法接受缺失指正 6 校長不重視自我評鑑的結果

(一) 不同性別填答者意見分析

由表 5.57 可知，不同性別填答者對這六項阻礙因素嚴重性的看法大同小異。男、女填答者皆認為嚴重的項目計有二項：教育局(處)的虛應心態與缺乏經費。男女填答者皆認為不嚴重項目計有四項：同事相互推託工作、校長過於追求績效表現、校長不重視自我評鑑的結果、同事無法接受缺失指正。進一步進行差異分析發現(詳如表 5.58)，在六項阻礙因素中，只有「校長不重視自我評鑑的結果」的差異達到顯著水準，是男性比女性認為不嚴重。換言之。男性比女性更不同意校長不重視自我評鑑的結果是阻礙自我評鑑利用的因素。

表 5.58 不同性別者對阻礙因素嚴重性認知的差異情形

因素類型	樣本類別	樣本數	平均數	標準差	t 值
1 缺乏經費	女	191	2.70	.63	-.48
	男	165	2.73	.63	
2 教育局（處）的虛應心態	女	191	2.75	.65	.63
	男	165	2.71	.64	
3 校長過於追求績效表現	女	191	2.44	.73	.56
	男	165	2.40	.75	
4 校長不重視自我評鑑的結果	女	191	2.31	.58	2.20*
	男	165	2.16	.70	
5 同事無法接受缺失指正	女	191	2.30	.61	-1.39
	男	165	2.40	.68	
6 同事相互推託工作	女	191	2.47	.68	-.99
	男	165	2.54	.71	

* $p < .05$. ** $p < .01$

（二）不同年齡填答者意見分析

由表 5.57 可知，不同年齡的填答者，對這六項阻礙因素嚴重程度的看法大同小異。所有年齡填答者皆認為程度嚴重的因素有：教育局（處）的虛應心態；另有二項原則不嚴重：校長不重視自我評鑑的結果、同事無法接受缺失指正。缺乏經費、同事相互推託工作、校長過於追求績效表現等三項因素，則是被認為嚴重與不嚴重皆有，另進一步差異分析發現（詳如表 5.59），不同年齡填答者對六項阻礙因素嚴重性的看法，只有三項差異達到顯著水準，分別為：教育局（處）的虛應心態、校長過於追求績效表現及同事無法接受缺失指正。然而使用 Scheffe 事後比較發現，在統計結果上，除了「校長過於追求績效表現」呈現不同年齡之間的差異情況（30 歲以下者比 41-50 歲者認為嚴重），其餘二項並無呈現出差異情況。造成此一現象的原因，可能是 Scheffe 事後比較對差異的認定較為嚴格所致。

表 5.59 不同年齡者對阻礙因素嚴重性認知的差異情形

因素類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 缺乏經費	30 歲以下	14	2.35	群組之間	2.95	3	.98	2.46	
	31-40 歲	105	2.65	群組內	140.51	352	.39		
	41-50 歲	182	2.76	總計	143.46	355			
	51 歲以上	55	2.80						
2 教育局（處） 的虛應心態	30 歲以下	14	2.57	群組之間	3.84	3	1.28	3.11 *	
	31-40 歲	105	2.89	群組內	144.86	352	.41		
	41-50 歲	182	2.68	總計	148.70	355			
	51 歲以上	55	2.65						
3 校長過於追求 績效表現	30 歲以下	14	3.00	群組之間	6.24	3	2.08	3.84 *	(1) > (3)
	31-40 歲	105	2.47	群組內	190.70	352	.54		
	41-50 歲	182	2.34	總計	196.95	355			
	51 歲以上	55	2.45						
4 校長不重視自 我評鑑的結果	30 歲以下	14	2.35	群組之間	.25	3	.08	.20	
	31-40 歲	105	2.21	群組內	147.48	352	.41		
	41-50 歲	182	2.24	總計	147.73	355			
	51 歲以上	55	2.25						
5 同事無法接受 缺失指正	30 歲以下	14	2.35	群組之間	3.30	3	1.10	2.62 *	
	31-40 歲	105	2.44	群組內	147.50	352	.41		
	41-50 歲	182	2.35	總計	150.80	355			
	51 歲以上	55	2.14						
6 同事相互推託 工作	30 歲以下	14	2.57	群組之間	.98	3	.32	.66	
	31-40 歲	105	2.58	群組內	174.00	352	.49		
	41-50 歲	182	2.46	總計	174.98	355			
	51 歲以上	55	2.47						

* $p < .05$. ** $p < .01$

（三）不同學歷填答者意見分析

由表 5.57 可知，不同學歷填答者對這六項阻礙因素嚴重性的看法略有差異。所有學歷填答者皆認為嚴重的因素包括：缺乏經費與教育局（處）的虛應心態。所有學歷填答者皆認為不嚴重的因素包括：校長過於追求績效表現、同事無法接受缺失指正、校長不重視自我評鑑的結果。由表 5.60 中可知，在六項阻礙因素之中，只有「同事無法接受缺失指正」一項差異達到顯著水準，是碩士以上填答者比大學以下填答者，更同意「同事無法接受缺失指正」阻礙學校自我評鑑利用的嚴重性。

表 5.60 不同學歷者對阻礙因素嚴重性認知的差異情形

因素類型	樣本類別	樣本數	平均數	標準差	t 值
1 缺乏經費	大學以下	107	2.70	.58	-0.40
	碩士以上	249	2.73	.65	
2 教育局（處）的虛應心態	大學以下	107	2.66	.58	-1.44
	碩士以上	249	2.77	.67	
3 校長過於追求績效表現	大學以下	107	2.42	.70	-.06
	碩士以上	249	2.42	.76	
4 校長不重視自我評鑑的結果	大學以下	107	2.21	.58	-.56
	碩士以上	249	2.25	.67	
5 同事無法接受缺失指正	大學以下	107	2.24	.61	-2.00*
	碩士以上	249	2.39	.66	
6 同事相互推託工作	大學以下	107	2.40	.69	-1.83
	碩士以上	249	2.55	.70	

* $p < .05$. ** $p < .01$

（四）不同職務填答者意見分析

根據表 5.57 可知，不同職務填答者對這六項阻礙因素嚴重性的看法，大同小異。較大的差異是校長與教師填答者認為「同事相互推託工作」的情形嚴重，主任與組長填答者卻不這麼認為。從平均數分布狀況來看，不同職務填答者皆認為「嚴重」程度者包括缺乏經費與教育局（處）的虛應心態；另外，校長過於追求績效表現、校長不重視自我評鑑的結果與同事無法接受缺失指正三項因素，不同職務填答者皆一致認為「不嚴重」。

進一步進行差異分析（詳如表 5.61）發現，不同職務者對學校可能面臨的六項阻礙因素嚴重性看法差異不大。在六項因素中，有三項因素差異達到顯著性，分別是缺乏經費、校長過於追求績效表現、校長不重視自我評鑑的結果。然而使用 Scheffe 事後比較發現，只在「校長不重視自我評鑑的結果」上，呈現職務間（教師與組長）的差異達到顯著，亦即教師填答者比組長填答者更同意校長不重視自我評鑑結果，將嚴重影響學校自我評鑑的利用。至於其他二項因素則無法呈現差異，造成此一結果的原因可能是 Scheffe 事後比較對差異的認定較嚴格所致。

表 5.61 不同職務者對阻礙因素嚴重性認知的差異情形

因素類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 缺乏經費	校長	47	2.80	群組之間	3.60	3	1.20	3.02 *	
	主任	82	2.79	群組內	139.86	352	.39		
	組長	132	2.59	總計	143.46	355			
	教師	95	2.80						
2 教育局（處）的虛應心態	校長	47	2.65	群組之間	.57	3	.19	.45	
	主任	82	2.71	群組內	148.13	352	.42		
	組長	132	2.74	總計	148.70	355			
	教師	95	2.78						
3 校長過於追求績效表現	校長	47	2.29	群組之間	4.33	3	1.44	2.64 *	
	主任	82	2.40	群組內	192.61	352	.54		
	組長	132	2.35	總計	196.95	355			
	教師	95	2.60						
4 校長不重視自我評鑑的結果	校長	47	2.27	群組之間	6.33	3	2.11	5.26 * (4) > (3)	
	主任	82	2.21	群組內	141.40	352	.40		
	組長	132	2.10	總計	147.73	355			
	教師	95	2.44						
5 同事無法接受缺失指正	校長	47	2.27	群組之間	1.45	3	.48	1.14	
	主任	82	2.41	群組內	149.35	352	.42		
	組長	132	2.28	總計	150.80	355			
	教師	95	2.41						
6 同事相互推託工作	校長	47	2.61	群組之間	3.81	3	1.27	2.61	
	主任	82	2.47	群組內	171.17	352	.48		
	組長	132	2.39	總計	174.98	355			
	教師	95	2.63						

* $p < .05$. ** $p < .01$

（五）服務於不同規模學校填答者意見分析

由表 5.57 可知，不同規模學校填答者對阻礙因素嚴重性的看法，大同小異。除了 61 班以上填答者與眾不同，把「同事相互推託工作」視為嚴重之外，其他因素嚴重性則是大同小異。從平均數分布狀況來看，不同規模學校填答者皆認為「嚴重」程度者包括缺乏經費、教育局（處）的虛應心態；皆認為「不嚴重」的因素包括校長過於追求績效表現、校長不重視自我評鑑的結果、同事無法接受缺失指正三項。

進一步進行差異分析（詳如表 5.62）發現，服務於不同規模學校者對學校可能面臨的六項阻礙因素嚴重性的看法，差異不大。在六項因素中，有二項因素差異達到顯著性，分別是教育局（處）的虛應心態、同事無法接受缺失指正。前者，13-23 班及 24-60 班的平均數得分大於 12 班以下的填答者；後者，61 班以上填答者的平均數高於 12 班以下填答者。此一結果顯示：中大型學校填答者對於教育局處虛應心態的感受比小型學校填答者強烈，且大型學校填答者感受同事無法接受缺失指正的程度亦比小型學校填答者嚴重。

表 5.62 服務於不同規模學校者對阻礙因素嚴重性認知的差異情形

因素類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 缺乏經費	12 班以下	97	2.60	群組之間	2.07	3	.69	1.72	
	13-23 班	50	2.84	群組內	141.39	352	.40		
	24-60 班	158	2.74	總計	143.46	355			
	61 班以上	51	2.74						
2 教育局（處）的虛應心態	12 班以下	97	2.53	群組之間	6.88	3	2.29	5.69**	(2)>(1)
	13-23 班	50	2.92	群組內	141.82	352	.40		(3)>(1)
	24-60 班	158	2.82	總計	148.70	355			
	61 班以上	51	2.68						
3 校長過於追求績效表現	12 班以下	97	2.41	群組之間	.35	3	.11	.21	
	13-23 班	50	2.36	群組內	196.59	352	.55		
	24-60 班	158	2.43	總計	196.95	355			
	61 班以上	51	2.47						
4 校長不重視自我評鑑的結果	12 班以下	97	2.20	群組之間	2.71	3	.90	2.19	
	13-23 班	50	2.16	群組內	145.02	352	.41		
	24-60 班	158	2.22	總計	147.73	355			
	61 班以上	51	2.45						
5 同事無法接受缺失指正	12 班以下	97	2.24	群組之間	4.14	3	1.38	3.31*	(4)>(1)
	13-23 班	50	2.24	群組內	146.66	352	.41		
	24-60 班	158	2.37	總計	150.80	355			
	61 班以上	51	2.56						
6 同事相互推託工作	12 班以下	97	2.41	群組之間	2.70	3	.90	1.84	
	13-23 班	50	2.56	群組內	172.28	352	.48		
	24-60 班	158	2.48	總計	174.98	355			
	61 班以上	51	2.68						

* p < .05. ** p < .01

(六) 不同地區學校填答者意見分析

由表 5.57 可知，不同地區學校填答者對阻礙因素嚴重性的看法，大同小異。除了都市地區填答者與眾不同，把「同事相互推託工作」視為「嚴重」之外，其他因素的嚴重性則是大同小異。從平均數分布狀況來看，不同地區學校填答者皆認為「嚴重」程度者包括缺乏經費、教育局（處）的虛應心態；皆認為「不嚴重」的因素包括校長過於追求績效表現、校長不重視自我評鑑的結果與同事無法接受缺失指正三項。

進一步進行差異分析（詳如表 5.63）發現，服務不同地區學校者對學校可能面臨的六項阻礙因素嚴重性的看法，差異不大。在六項因素中，有二項因素差異達到顯著性，分別是教育局（處）的虛應心態、同事相互推託工作。前者，都市地區填答者的平均數得分高於鄉鎮地區與偏遠地區；後者，都市地區填答者平均數得分高於鄉鎮地區。此一結果顯示：都市地區填答者感受教育局（處）虛應心態的程度高於鄉鎮與偏遠地區，且都市地區填答者感受同事相互推託工作的程度亦高於鄉鎮地區。

表 5.63 不同地區學校者對阻礙因素嚴重性認知的差異情形

阻礙因素類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 缺乏經費	都市地區	224	2.78	群組之間	2.47	2	1.23	3.09	
	鄉鎮地區	63	2.60	群組內	140.99	353	.39		
	偏遠地區	69	2.62	總計	143.46	355			
2 教育局（處）的虛應心態	都市地區	224	2.83	群組之間	6.54	2	3.27	8.12**	(1)>(2)
	鄉鎮地區	63	2.50	群組內	142.16	353	.40		(1)>(3)
	偏遠地區	69	2.62	總計	148.70	355			
3 校長過於追求績效表現	都市地區	224	2.43	群組之間	.95	2	.48	.86	
	鄉鎮地區	63	2.31	群組內	195.99	353	.55		
	偏遠地區	69	2.47	總計	196.95	355			
4 校長不重視自我評鑑的結果	都市地區	224	2.26	群組之間	.35	2	.17	.42	
	鄉鎮地區	63	2.19	群組內	147.38	353	.41		
	偏遠地區	69	2.21	總計	147.73	355			
5 同事無法接受缺失指正	都市地區	224	2.37	群組之間	.45	2	.22	.53	
	鄉鎮地區	63	2.31	群組內	150.35	353	.426		
	偏遠地區	69	2.28	總計	150.80	355			
6 同事相互推託工作	都市地區	224	2.59	群組之間	5.05	2	2.52	5.24*	(1)>(2)
	鄉鎮地區	63	2.30	群組內	169.93	353	.48		
	偏遠地區	69	2.40	總計	174.98	355			

* p < .05. ** p < .01

三、背景變項差異程度分析

茲將各個背景變項顯著差異情形，臚列如表 5.64：

表 5.64 背景變項差異顯著一覽表

阻礙因素	性別	年齡	學歷	職務	學校規模	學校地區
1 缺乏經費	無	無	無	無	無	無
2 教育局（處）的虛應心態	無	無	無	無	13-23 > 12 以下 24-60 > 12 以下	都市 > 鄉鎮 都市 > 偏鄉
3 校長過於追求績效表現	無	30 以下 > 41-50	無	無	無	無
4 校長不重視自我評鑑的結果	女 > 男	無	無	教師 > 組長	無	無
5 同事無法接受缺失指正	無	無	碩士以上 > 大學以下	無	61 以上 > 12 以下	無
6 同事相互推託工作	無	無	無	無	無	都市 > 鄉鎮

肆、小結

根據學校自我評鑑的過程利用、結果利用與阻礙因素嚴重性的統計分析結果，歸納出下列結論：

- 一、學校自我評鑑的五項過程利用中，只有反省學校業務辦理與增進教師專業成長「經常達成」；改變行政人員的行政作為、改變學校管理程序與改變學校評鑑文化則是「偶爾達成」。
- 二、不同背景變項填答者對學校自我評鑑過程利用的看法，略有差異。在五項過程利用中，51 歲以上與校長、主任等背景變項填答者對學校自我評鑑的過程利用抱持較樂觀的看法；女性填答者對改變學校管理程序較樂觀；13-23 班對反省學校業務辦理較樂觀。
- 三、學校自我評鑑四項結果利用皆是「經常達成」，只是平均數得分都不高(2.58~2.64)，各選項

的標準差也都在.58 以上。

- 四、不同背景變項填答者對學校自我評鑑結果利用的看法，略有差異。校長背景變項填答者對學校自我評鑑結果利用抱持較樂觀的看法；都市地區背景變項填答者對引導學校資源分配與改善學校的硬體設施持較樂觀的看法；51 歲以上與 13-23 班等背景變項填答者對改善教師的教學持較樂觀的看法。
- 五、六項阻礙學校自我評鑑利用的因素中，填答者認為嚴重的因素計三項：缺乏經費、教育局處虛應心態與同事相互推拖工作。
- 六、不同背景變項填答者對阻礙學校自我評鑑利用因素的看法，同中有異。都市地區填答者認為教育局處虛應心態與同事互相推拖工作的影響較嚴重；12 班以下填答者則認為教育局處虛應心態的影響不嚴重；30 歲以下填答者認為校長過於追求績效表現的影響較嚴重；碩士以下與 61 班以上等背景變項填答者認為同是無法接受缺失指正的影響較嚴重。



第三節 學校自我評鑑的評價

本節將進行學校自我評鑑功能、缺失與必要性的分析。在各題目分析方面，首先進行全體填答者的整體意見分析，再依據填答者背景變項的不同，分析各問題所得平均數排序情形後，再進行各項選項的差異性分析，接著表列每一問題的每一選項隨著背景變項的不同而產生差異的情況。

壹、學校自我評鑑功能達成分析

本題（第三題）旨在分析學校自我評鑑功能的達成情形。首先分析填答者對學校自我評鑑功能達成狀況的整體性看法；其次，分析不同背景填答者對學校自我評鑑功能達成情況的看法，及不同變項是否造成填答者意見的差異。

一、全體填答者意見分析

全體填答者對於學校自我評鑑功能達成狀況的看法（詳如表 5.65），得分介於 1.5 以上而未滿 2.5 分，屬於「偶爾達成」；得分介於 2.5 分以上而未滿 3.5 分，屬於「經常達成」。從表 5.65 可知，在九項功能中，有六項功能屬「經常達成」，依序為：反省學校業務的辦理（2.80）、改善教師的教學（2.64）、改善學校的硬體設施（2.64）、增進教師的專業成長（2.63）、引導學校資源的分配（2.59）、改善學校本位課程（2.58）。另外有三項功能是「偶爾達成」，依得分高低排序如下：改變行政人員行政作為（2.43）、改變學校的管理程序（2.25）與改變學校的評鑑文化（2.25）。

表 5.65 學校自我評鑑功能達成情況統計表

選項編號	功能	個數	平均數	標準差	排序
1	反省學校業務的辦理	356	2.80	.65	1
2	改變學校的管理程序	356	2.25	.62	8
3	改變學校的評鑑文化	356	2.25	.64	8
4	改善教師的教學	356	2.64	.62	2
5	改善學校的本位課程	356	2.58	.58	6
6	增進教師的專業成長	356	2.63	.62	4
7	引導學校資源的分配	356	2.59	.64	5
8	改善學校的硬體設施	356	2.64	.66	3
9	改變行政人員行政作為	356	2.43	.60	7

整體而言，從表面數量看之，學校自我評鑑的功能達成程度似乎不錯，但是從「經常達成」項目的平均數得分並不高，不容許過度樂觀。

二、不同背景填答者意見分析

以下將分析性別、年齡、學歷、職務、學校規模與學校位置不同背景填答者的意見。首先，分析填答者對九項因素所得平均數及排序變化；其次，分析不同背景是否會影響填答者的看法。

表 5.66 不同背景填答者對功能達成的看法

背景變項	經常達成 (2.5 < M < 3.5)			偶爾達成 (1.5 < M < 2.5)		
性別	女性	1 反省學校業務的辦理 4 增進教師的專業成長	2 增進教師的專業成長 5 引導學校資源的分配	3 改善教師的教學 6 改善學校的硬體設施	7 改變行政人員行政作為 9 改變學校的評鑑文化	8 改變學校的管理程序
	男性	1 反省學校業務的辦理 4 增進教師的專業成長 7 改善學校的本位課程	2 改善學校的硬體設施 5 引導學校資源的分配	3 改善教師的教學 6 改變學校的管理程序	8 改變行政人員行政作為 9 改變學校的評鑑文化	
年	30 歲以下	1 反省學校業務的辦理 4 改變學校的管理程序	1 改善學校的硬體設施 4 改善教師的教學	3 增進教師的專業成長	6 改善學校的本位課程 8 改變行政人員行政作為 9 改變學校的評鑑文化	7 引導學校資源的分配
齡	31-40 歲	1 反省學校業務的辦理 4 引導學校資源的分配	2 改善學校的硬體設施 5 增進教師的專業成長	3 改善教師的教學	6 改善學校的本位課程 8 改變行政人員行政作為 9 改變學校的評鑑文化	7 改變學校的管理程序
	41-50 歲	1 反省學校業務的辦理 4 改善學校的本位課程	2 改善教師的教學 5 引導學校資源的分配	3 增進教師的專業成長 6 改善學校的硬體設施	7 改變學校的管理程序 8 改變行政人員行政作為 9 改變學校的評鑑文化	
	51 歲以上	1 反省學校業務的辦理 4 改變學校的管理程序 7 引導學校資源的分配	2 增進教師的專業成長 4 改善學校的本位課程 8 改變行政人員行政作為	3 改善教師的教學 6 改善學校的硬體設施	9 改變學校的評鑑文化	
學歷	大學以下	1 反省學校業務的辦理 4 改善教師的教學 7 改變學校的管理程序	2 改善學校的硬體設施 5 增進教師的專業成長	3 引導學校資源的分配 6 改善學校的本位課程	8 改變行政人員行政作為 9 改變學校的評鑑文化	
	碩士以上	1 反省學校業務的辦理 4 改善學校的硬體設施	2 增進教師的專業成長 5 改善學校的本位課程	3 改善教師的教學 6 引導學校資源的分配	7 改變學校的管理程序 8 改變行政人員行政作為 9 改變學校的評鑑文化	
職務	校長	1 反省學校業務的辦理 4 改善教師的教學 7 引導學校資源的分配	2 增進教師的專業成長 5 改善學校的硬體設施 8 改變行政人員行政作為	3 改變學校的管理程序 6 改善學校的本位課程	9 改變學校的評鑑文化	
	主任	1 反省學校業務的辦理 4 改善學校的硬體設施 7 改變行政人員行政作為	2 改善教師的教學 5 改變學校的管理程序 8 引導學校資源的分配	3 增進教師的專業成長 6 改善學校的本位課程	9 改變學校的評鑑文化	
	組長	1 反省學校業務的辦理	2 改善教師的教學		3 改善學校的本位課程 4 增進教師的專業成長 5 改善學校的硬體設施 6 引導學校資源的分配 7 改變學校的管理程序 8 改變行政人員行政作為 9 改變學校的評鑑文化	
	教師	1 改變學校的評鑑文化 4 增進教師的專業成長	2 引導學校資源的分配 5 改善學校的本位課程	3 反省學校業務的辦理	6 改善教師的教學 8 改變行政人員行政作為 9 改變學校的評鑑文化	7 改變學校的管理程序
學校規模	12 班以下	1 反省學校業務的辦理 4 增進教師的專業成長	2 改善教師的教學 5 改善學校的硬體設施	3 改善學校的本位課程 6 改變學校的管理程序	7 引導學校資源的分配 9 改變學校的管理程序	8 改變行政人員作為
	13-23 班	1 反省學校業務的辦理 3 增進教師的專業成長 7 改變行政人員行政作為	2 改善教師的教學 5 改善學校的本位課程	3 改變學校的管理程序 5 改善學校的硬體設施	8 改變行政人員行政作為 9 改變學校的評鑑文化	
	24-60 班	1 反省學校業務的辦理 4 增進教師的專業成長	2 改善學校的硬體設施 5 改善學校的本位課程	3 引導學校資源的分配 6 改善教師的教學	7 改變學校的管理程序 9 改變學校的評鑑文化	8 改變行政人員行政作為
	61 班以上	1 引導學校資源的分配 3 反省學校業務的辦理	2 增進教師的專業成長 4 改善教師的教學	2 改善學校的硬體設施	5 改善學校的本位課程 7 改變學校的管理程序 8 改變學校的評鑑文化	6 改變行政人員行政作為
學校地區	都市地區	1 反省學校業務的辦理 4 增進教師的專業成長	2 改善學校的硬體設施 5 改善教師的教學	3 引導學校資源的分配 6 改善學校的本位課程	7 改變學校的管理程序 8 改變行政人員行政作為 9 改變學校的評鑑文化	
	鄉鎮地區	1 反省學校業務的辦理 4 改善教師的教學	2 改善學校的本位課程	3 增進教師的專業成長	5 改變學校的管理程序 7 引導學校資源的分配 8 改變學校的評鑑文化 9 改善學校的硬體設施	6 改變行政人員行政作為
	偏遠地區	1 反省學校業務的辦理 4 改變學校的管理程序	1 改善教師的教學	1 改善學校的硬體設施	5 增進教師的專業成長 7 引導學校資源的分配 8 改變行政人員行政作為 9 改變學校的評鑑文化	6 改善學校的本位課程

(一) 不同性別填答者意見分析

由表 5.66 可知，不同性別填答者對這九項功能達成的看法大同小異。男、女填答者皆認為「經常達成」的功能，計有六項：反省學校業務的辦理、增進教師的專業成長、改善教師的教學、增進教師的專業成長、引導學校資源的分配與改善學校的硬體設施；「偶而達成」的功能分

別是：改變行政人員行政作為、改變學校的評鑑文化。另有一項「改變學校的評鑑文化」，女性填答者認為是偶爾達到，男性填答者卻認為是「經常達成」。進一步進行差異分析（詳如表 5.67）發現，只有「改變學校的管理程序」的差異達到顯著水準，而且是女性低於男性。此一結果顯示：男性填答者比女性填答者，更同意學校常利用自我評鑑改變學校的管理程序。

表 5.67 不同性別者對功能達成度認知的差異情形

因素類型	樣本類別	樣本數	平均數	標準差	t 值
1 反省學校業務的辦理	女	191	2.82	.66	.66
	男	165	2.77	.63	
2 改變學校的管理程序	女	191	2.38	.53	-3.34*
	男	165	2.60	.68	
3 改變學校的評鑑文化	女	191	2.27	.59	.43
	男	165	2.24	.69	
4 改善教師的教學	女	191	2.62	.60	-.57
	男	165	2.66	.65	
5 改善學校的本位課程	女	191	2.61	.59	1.06
	男	165	2.55	.57	
6 增進教師的專業成長	女	191	2.64	.59	.29
	男	165	2.62	.64	
7 引導學校資源的分配	女	191	2.58	.57	-.28
	男	165	2.60	.72	
8 改善學校的硬體設施	女	191	2.58	.59	-1.76
	男	165	2.70	.71	
9 改變行政人員行政作為	女	191	2.45	.56	.67
	男	165	2.41	.64	

* $p < .05$. ** $p < .01$

(二) 不同年齡填答者意見分析

由表 5.66 可知，不同年齡填答者對這九項功能達成的看法存有差異。所有年齡階段填答者皆認為經常達成的項目計有四項：反省學校業務的辦理、改善學校的硬體設施、增進教師的專業與改善教師的教學；皆認為是「偶而達成」的功能有二項，分別是：改變行政人員行政作為與改變學校的評鑑文化。另有「引導學校資源的分配」一項，只有 30 歲以下填答者認為是「偶爾達到」，其他年齡階段則認為是「經常達到」。

進一步進行差異性分析（詳如表 5.68）發現，九項功能有四項達到顯著水準。分別是：改變學校的管理程序、改變學校的評鑑文化、改善學校的本位課程與增進教師的專業成長。經 Scheffe 事後比較發現，在「反省學校業務的辦理」、「改變學校的評鑑文化」、「改善教師的教學」與「引導學校資源的分配」等功能上，51 歲以上填答者所得平均數皆高於「31-40 歲」填答者，而且達到顯著水準。這表示，在上述四項功能上，51 歲以上填答者皆比 31-40 歲填答者，更同意學校自我評鑑在這些功能上，發揮得更好。在「改變學校的評鑑文化」上，51 歲以上填答者所得平均數同樣高於 31-40 歲填答者，而且達到顯著水準。這表示 51 歲以上填答者比 31-40 歲填答者，更同意學校自我評鑑在改變學校評鑑文化上，有更好的發揮。在「改善學校的硬體設施」與「改變行政人員行政作為」二項功能上，51 歲以上填答者所得平均數皆高於 31-

40 歲與 41-50 歲填答者，且達到顯著水準。這表示在上述二項功能上，51 歲以上填答者比 31-40 歲與 41-50 歲填答者，更同意學校自我評鑑在改善學校的硬體設施與改變行政人員行政作為上，有更好的發揮。

表 5.68 不同年齡者對功能達成認知的差異情形

功能類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 反省學校業務的辦理	30 歲以下	14	2.87	群組之間	3.39	3	1.13	3.25*	(4)>(2)
	31-40 歲	105	2.70	群組內	147.45	352	.41		
	41-50 歲	182	2.75	總計	150.84	355			
	51 歲以上	55	3.01						
2 改變學校的管理程序	30 歲以下	14	2.56	群組之間	7.20	3	2.40	2.236	
	31-40 歲	105	2.58	群組內	129.69	352	.36		
	41-50 歲	182	2.62	總計	136.89	355			
	51 歲以上	55	2.82						
3 改變學校的評鑑文化	30 歲以下	14	2.37	群組之間	5.65	3	1.88	4.92**	(4)>(2)
	31-40 歲	105	2.44	群組內	142.57	352	.40		
	41-50 歲	182	2.60	總計	148.22	355			
	51 歲以上	55	2.77						
4 改善教師的教學	30 歲以下	14	2.62	群組之間	2.55	3	.85	2.89*	(4)>(2)
	31-40 歲	105	2.53	群組內	136.85	352	.38		
	41-50 歲	182	2.60	總計	139.40	355			
	51 歲以上	55	2.82						
5 改善學校的本位課程	30 歲以下	14	2.31	群組之間	4.68	3	1.56	2.20	
	31-40 歲	105	2.55	群組內	117.61	352	.33		
	41-50 歲	182	2.58	總計	122.30	355			
	51 歲以上	55	2.74						
6 增進教師的專業成長	30 歲以下	14	2.75	群組之間	3.75	3	1.25	1.64	
	31-40 歲	105	2.63	群組內	132.77	352	.37		
	41-50 歲	182	2.56	總計	136.52	355			
	51 歲以上	55	2.75						
7 引導學校資源的分配	30 歲以下	14	2.25	群組之間	3.48	3	1.16	4.09**	(4)>(2)
	31-40 歲	105	2.31	群組內	144.27	352	.41		
	41-50 歲	182	2.43	總計	147.75	355			
	51 歲以上	55	2.63						
8 改善學校的硬體設施	30 歲以下	14	2.50	群組之間	2.51	3	.83	6.145***	(4)>(2)
	31-40 歲	105	2.37	群組內	151.17	352	.42		
	41-50 歲	182	2.42	總計	153.69	355			
	51 歲以上	55	2.77						
9 改變行政人員行政作為	30 歲以下	14	2.12	群組之間	4.85	3	1.61	4.639**	(4)>(2)
	31-40 歲	105	2.20	群組內	124.66	352	.35		
	41-50 歲	182	2.21	總計	129.51	355			
	51 歲以上	55	2.53						

* p < .05. ** p < .01

(三) 不同學歷填答者意見分析

由表 5.66 可知，不同性別填答者對這九項功能達成的看法大同小異。大學以下與碩士以上填答者皆認為「經常達成」的功能，計有六項：反省學校業務辦理、增進教師專業成長、改善教師教學、改善學校硬體設施、改善學校本位課程、引導學校資源分配；「偶而達成」的功能有二項，分別是改變行政人員行政作為與改變學校的評鑑文化。另有「改變學校的管理程序」一項，大學以下填答者認為是「經常達到」；碩士以上填答者則認為是「偶而達成」。進一步進行差異性分析，發現學歷上的不同並不會影響填答者對各個選項的看法。

(四) 不同職務填答者意見分析

由表 5.66 發現，不同職務別填答者意見差異頗大。從平均數的分布來看，校長填答者九項功能都屬「經常達成」，但是組長卻有七項功能屬「偶而達成」。「反省學校業務的辦理」是唯一一項所有填答者一致同意屬「經常達成」的功能。進一步進行差異性考驗（詳如表 5.69），發現九項功能全達到顯著差異。經 Scheffe 事後比較後發現，在第一、二、三、四、九項功能中，校長與主任所得平均數皆高於組長與教師，而且達到顯著水準；在第七項功能中，校長平均數得分高於主任與組長，組長平均數得分高於教師，而且達到顯著水準；在第五項功能中，校長的平均數得分仍高於於組長與教師，且達到顯著水準；在第八項功能中，則是校長與教師的所得平均數高於組長，且達到顯著水準。整體而言，在九項功能達成度方面，除了第八項以外，校長與主任對於學校自我評鑑功能的達成程度，比組長與教師更為樂觀。

表 5.69 不同職務者對功能達成認知的差異情形

功能類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 反省學校業務的辦理	校長	47	3.14	群組之間	16.70	3	5.56	14.61 **	(1) > (3)
	主任	82	3.04	群組內	134.13	352	.38		(1) > (4)
	組長	132	2.64	總計	150.84	355			(2) > (3)
	教師	95	2.63						(2) > (4)
2 改變學校的管理程序	校長	47	2.97	群組之間	22.46	3	7.48	23.03 **	(1) > (2)
	主任	82	2.68	群組內	114.43	352	.32		(1) > (3)
	組長	132	2.35	總計	136.89	355			(1) > (4)
	教師	95	2.24						(2) > (3)
								(2) > (4)	
3 改變學校的評鑑文化	校長	47	2.70	群組之間	19.889	3	6.63	18.18 **	(1) > (3)
	主任	82	2.46	群組內	128.33	352	.36		(1) > (4)
	組長	132	2.03	總計	148.22	355			(2) > (3)
	教師	95	2.16						(2) > (4)
4 改善教師的教學	校長	47	2.95	群組之間	11.86	3	3.95	10.91 **	(1) > (3)
	主任	82	2.84	群組內	127.53	352	.36		(1) > (4)
	組長	132	2.50	總計	139.40	355			(2) > (3)
	教師	95	2.52						(2) > (4)
5 改善學校的本位課程	校長	47	2.91	群組之間	7.63	3	2.54	7.81 **	(1) > (3)
	主任	82	2.65	群組內	114.66	352	.32		(1) > (4)
	組長	132	2.46	總計	122.30	355			
	教師	95	2.52						
6 增進教師的專業成長	校長	47	3.02	群組之間	11.10	3	3.70	10.38 **	(1) > (2)
	主任	82	2.70	群組內	125.42	352	.35		(1) > (3)
	組長	132	2.46	總計	136.52	355			(1) > (4)
	教師	95	2.61						(2) > (3)
7 引導學校資源的分配	校長	47	2.93	群組之間	10.12	3	3.37	8.63 **	(1) > (2)
	主任	82	2.60	群組內	137.62	352	.39		(1) > (3)
	組長	132	2.41	總計	147.75	355			
	教師	95	2.66						
8 改善學校的硬體設施	校長	47	2.95	群組之間	10.44	3	3.48	8.55 **	(1) > (3)
	主任	82	2.69	群組內	143.24	352	.40		(4) > (3)
	組長	132	2.44	總計	153.69	355			
	教師	95	2.71						
9 改變行政人員行政作為	校長	47	2.85	群組之間	18.19	3	6.06	19.17 **	(1) > (3)
	主任	82	2.64	群組內	111.32	352	.31		(1) > (4)
	組長	132	2.31	總計	129.51	355			(2) > (3)
	教師	95	2.22						(2) > (4)

* p < .05. ** p < .01

(五) 服務於不同學校規模填答者意見分析

由表 5.66 可知，服務於不同學校規模填答者對這九項功能達成的看法存有差異。從平均數

分布的情形來看，不同規模學校填答者皆認為「經常達成」的功能包括：增進教師的專業成長、改善學校的硬體設施、反省學校業務的辦理與改善教師的教學；皆認為「偶爾達成」的功能只有「改變學校的評鑑文化」一項。進一步進行差異性考驗（如附件五之表 5.70），發現九項功能達成度中，有四項達到顯著水準。分別是：反省學校業務的辦理、改變學校的管理程序、改變學校的硬體設備與改變行政人員的行政作為等四項。經 Scheffe 事後比較發現，在「反省學校業務的辦理」與「改善學校的硬體設施」項目上，13-23 班與 61 班以上二者間的差異達到顯著，而且 13-23 班的填答分數高於 61 班以上的填答者。換言之，13-23 班的填答者比 61 班以上的填答者，更同意學校自我評鑑在「反省學校業務的辦理」與「改善學校的硬體設施」上，有更好的發揮。在「改變學校的管理程序」與「改變行政人員行政作為」項目上，13-23 班與 24-60 班二者間的差異達到顯著，並且是 13-23 班的填答分數高於 24-60 班的填答者。換言之，13-23 班的填答者比 24-60 班的填答者，更同意學校自我評鑑在「改變學校的管理程序」與「改變行政人員行政作為」上，發揮得更好。

表 5.70 不同學校規模者對功能達成認知的差異情形

功能類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 反省學校業務的辦理	2 班以下	97	2.75	群組之間	4.00	3	1.33	3.16*	(2) > (4)
	13-23 班	50	3.00	群組內	146.83	352	.41		
	24-60 班	158	2.79	總計	150.84	355			
	61 班以上	51	2.62						
2 改變學校的管理程序	2 班以下	97	2.70	群組之間	3.31	3	1.10	3.71*	(2) > (3)
	13-23 班	50	2.84	群組內	133.58	352	.37		
	24-60 班	158	2.56	總計	136.89	355			
	61 班以上	51	2.53						
3 改變學校的評鑑文化	2 班以下	97	2.61	群組之間	3.48	3	1.16	1.06	
	13-23 班	50	2.64	群組內	144.74	352	.41		
	24-60 班	158	2.56	總計	148.22	355			
	61 班以上	51	2.46						
4 改善教師的教學	2 班以下	97	2.60	群組之間	4.71	3	1.57	.127	
	13-23 班	50	2.66	群組內	134.69	352	.38		
	24-60 班	158	2.61	總計	139.40	355			
	61 班以上	51	2.64						
5 改善學校的本位課程	2 班以下	97	2.49	群組之間	.71	3	.23	1.35	
	13-23 班	50	2.52	群組內	121.58	352	.34		
	24-60 班	158	2.64	總計	122.30	355			
	61 班以上	51	2.64						
6 增進教師的專業成長	2 班以下	97	2.56	群組之間	.33	3	.11	.34	
	13-23 班	50	2.62	群組內	136.18	352	.38		
	24-60 班	158	2.64	總計	136.52	355			
	61 班以上	51	2.64						
7 引導學校資源的分配	2 班以下	97	2.45	群組之間	2.60	3	.11	.93	
	13-23 班	50	2.52	群組內	145.14	352	.38		
	24-60 班	158	2.37	總計	147.75	355			
	61 班以上	51	2.42						
8 改善學校的硬體設施	2 班以下	97	2.52	群組之間	.63	3	.21	3.39*	(2) > (4)
	13-23 班	50	2.66	群組內	153.05	352	.43		
	24-60 班	158	2.41	總計	153.69	355			
	61 班以上	51	2.32						
9 改變行政人員行政作為	2 班以下	97	2.29	群組之間	.71	3	.24	3.11*	(2) > (3)
	13-23 班	50	2.47	群組內	128.79	352	.36		
	24-60 班	158	2.18	總計	129.51	355			
	61 班以上	51	2.17						

* p < .05. ** p < .01

(六) 服務於不同地區學校填答者意見分析

由表 5.66 可知，不同地區學校填答者對這九項功能達成的看法存有差異。從平均數來看，所有地區填答者皆認為「經常達成」的功能，計有「反省學校業務的辦理」與「改善教師的教學」二項，「偶爾達成」的功能則包括：改變學校的管理程序、改變行政人員行政作為 及改變學校的評鑑文化等三項。進一步進行差異性考驗（如表 5.71），發現九項功能達成度中，有二項達到顯著水準，分別是引導學校資源的分配和改善學校的硬體設施。經 Scheffe 事後比較發現，在「引導學校資源的分配」功能上，都市地區學校填答者所得平均數高於鄉鎮地區與偏遠地區，而且達到統計上的顯著差異。換言之，都市地區的填答者最認為學校自我評鑑充分發揮引導學校資源的功效。在「改善學校的硬體設施」功能上，都市地區學校填答者與偏遠地區學校填答者的平均數得分都高於鄉鎮地區，而且達到統計上的顯著水準。換言之，鄉鎮地區填答者最不認為學校自我評鑑可以發揮改善學校硬體設施的功效。

表 5.71 不同地區學校者對功能達成認知的差異情形

功能類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 反省學校業務的辦理	都市地區	224	2.83	群組之間	1.89	2	.94	2.24	
	鄉鎮地區	63	2.82	群組內	148.94	353	.42		
	偏遠地區	69	2.65	總計	150.84	355			
2 改變學校的管理程序	都市地區	224	2.48	群組之間	.07	2	.03	.09	
	鄉鎮地區	63	2.46	群組內	136.82	353	.38		
	偏遠地區	69	2.50	總計	136.89	355			
3 改變學校的評鑑文化	都市地區	224	2.23	群組之間	.46	2	.23	.55	
	鄉鎮地區	63	2.33	群組內	147.76	353	.41		
	偏遠地區	69	2.26	總計	148.22	355			
4 改善教師的教學	都市地區	224	2.66	群組之間	.64	2	.32	.81	
	鄉鎮地區	63	2.55	群組內	138.76	353	.39		
	偏遠地區	69	2.65	總計	139.40	355			
5 改善學校的本位課程	都市地區	224	2.66	群組之間	1.32	2	.66	1.93	
	鄉鎮地區	63	2.55	群組內	120.97	353	.34		
	偏遠地區	69	2.65	總計	122.30	355			
6 增進教師的專業成長	都市地區	224	2.68	群組之間	1.92	2	.96	2.53	
	鄉鎮地區	63	2.61	群組內	134.59	353	.38		
	偏遠地區	69	2.49	總計	136.52	355			
7 引導學校資源的分配	都市地區	224	2.70	群組之間	7.29	2	3.64	9.16**	(1)>(2) (1)>(3)
	鄉鎮地區	63	2.41	群組內	140.46	353	.39		
	偏遠地區	69	2.40	總計	147.75	355			
8 改善學校的硬體設施	都市地區	224	2.73	群組之間	7.29	2	4.23	10.28**	(1)>(2) (3)>(2)
	鄉鎮地區	63	2.31	群組內	140.46	353	.41		
	偏遠地區	69	2.65	總計	147.75	355			
9 改變行政人員行政作為	都市地區	224	2.45	群組之間	.19	2	.09	.26	
	鄉鎮地區	63	2.42	群組內	129.32	353	.36		
	偏遠地區	69	2.39	總計	129.51	355			

* p < .05. ** p < .01

三、背景變項差異程度分析

茲將各個背景變項顯著差異情形，臚列如表 5.72：

表 5.72 背景變項差異顯著一覽表

功能類別	性別	年齡	學歷	職務	學校規模	學校地區
1 反省學校業務的辦理	無	51 以上>31-40	無	校長>組長、校長>教師 主任>組長、主任>教師	13-23>61 以上	無
2 改變學校的管理程序	女<男	無	無	校長>主任、校長>組長 校長>教師、主任>組長 主任>教師	13-23>24-60	無
3 改變學校的評鑑文化	無	51 以上>31-40	無	校長>組長、校長>教師 主任>組長、主任>教師	無	無
4 改善教師的教學	無	51 以上>31-40	無	校長>組長、校長>教師 主任>組長、主任>教師	無	無
5 改善學校的本位課程	無	無	無	校長>組長、校長>教師 主任>組長、主任>教師	無	無
6 增進教師的專業成長	無	無	無	校長>主任、校長>組長 校長>教師、主任>組長	無	無
7 引導學校資源的分配	無	51 以上>31-40	無	校長>主任、校長>組長 組長>教師、	無	都市>鄉鎮 都市>偏鄉
8 改善學校的硬體設施	無	51 以上>31-40 51 以上>41-50	無	校長>組長、教師>組長	13-23>61 以上	都市>鄉鎮 偏鄉>鄉鎮
9 改變行政人員行政作為	無	51 以上>31-40 51 以上>41-50	無	校長>組長、校長>教師 主任>組長、主任>教師	13-23>24-60	無

貳、學校自我評鑑缺失嚴重性分析

本題（問卷第四題）目的在了解學校自我評鑑所衍生缺失的嚴重性。首先，分析填答者對學校自我評鑑衍生缺失嚴重性的整體性看法；其次，分析不同背景填答者對學校自我評鑑衍生缺失嚴重性的看法，及不同變項是否造成填答者意見的差異。

一、全體填答者意見分析

針對學校自我評鑑衍生缺失的嚴重性，表 5.73 顯示五項學校自我評鑑衍生缺失的嚴重性。得分介於 1.5 分以上而未滿 2.5 分，屬於「不嚴重」程度；得分介於 2.5 分以上而未滿 3.5 分間，屬於「嚴重」程度。從表 5.73 可知，在五項缺失中，有三項缺失屬「嚴重」程度，依序為：增加行政工作的負擔、干擾教師的正常教學及成為政府控制學校的手段。另破壞學校的和諧與損害教師的專業判斷屬於「不嚴重」程度。整體而言，從平均數來看，填答者對於學校自我評鑑所衍生缺失嚴重性的看法，在五項缺失中有三項屬嚴重程度。但是除了「增加行政工作的負擔」的平均數得分跨越 3 分以外，其他缺失項目的得分並不高。

表 5.73 學校自我評鑑缺失嚴重性平均數一覽表

選項編號	缺點類型	平均數	標準差	排序
1	增加行政工作的負擔	3.12	.64	1
2	干擾教師的正常教學	2.76	.70	2
3	破壞學校的和諧	2.44	.71	4
4	損害教師的專業判斷	2.43	.71	5
5	成為政府控制學校的手段	2.62	.83	3

二、不同背景填答者意見分析

以下將分析性別、年齡、學歷、職務、學校規模與學校位置不同背景填答者的意見。首先，分析填答者對五項缺失所得平均數及排序變化；其次，分析不同背景是否會影響填答者的

看法。

表 5.74 不同背景填答者對衍生缺失嚴重性的看法

背景變項	嚴重 (2.5<M<3.5)			不嚴重(1.5<M<2.5)	
性別	女性	1 增加行政工作的負擔 手段	2 干擾教師的正常教學	3 成為政府控制學校的	4 破壞學校的和諧 5 損害教師的專業判斷
	男性	1 增加行政工作的負擔 手段	2 干擾教師的正常教學	3 成為政府控制學校的	4 損害教師的專業判斷 5 破壞學校的和諧
年齡	30 歲以下	1 干擾教師的正常教學 2 增加行政工作的負擔 3 破壞學校的和諧 4 成為政府控制學校的手段 5 損害教師的專業判斷			
	31-40 歲	1 增加行政工作的負擔 手段	2 干擾教師的正常教學	3 成為政府控制學校的	4 破壞學校的和諧 5 損害教師的專業判斷
	41-50 歲	1 增加行政工作的負擔 手段	2 干擾教師的正常教學	3 成為政府控制學校的	4 破壞學校的和諧 5 損害教師的專業判斷
	51 歲以上	1 增加行政工作的負擔	2 成為政府控制學校的手段		4 損害教師的專業判斷 5 干擾教師的正常教學 6 破壞學校的和諧
學歷	大學以下	1 增加行政工作的負擔 的手段	2 干擾教師的正常教學	3 成為政府控制學校	4 損害教師的專業判斷 5 破壞學校的和諧
	碩士以上	1 增加行政工作的負擔 手段	2 干擾教師的正常教學	3 成為政府控制學校的	4 破壞學校的和諧 5 損害教師的專業判斷
職務	校長	1 增加行政工作的負擔	2 干擾教師的正常教學		4 損害教師的專業判斷 5 破壞學校的和諧 6 成為政府控制學校的手段
	主任	1 增加行政工作的負擔 手段 2	2 干擾教師的正常教學	3 成為政府控制學校的	4 損害教師的專業判斷 5 破壞學校的和諧
	組長	1 增加行政工作的負擔 手段	2 干擾教師的正常教學	3 成為政府控制學校的	4 破壞學校的和諧 5 損害教師的專業判斷
	教師	1 增加行政工作的負擔 手段 4 破壞學校的和諧 5 損害教師的專業判斷	2 干擾教師的正常教學	3 成為政府控制學校的	
學校規模	12 班以下	1 增加行政工作的負擔 手段 4 損害教師的專業判斷 5 破壞學校的和諧	2 干擾教師的正常教學	3 成為政府控制學校的	
	13-23 班	1 增加行政工作的負擔 手段 4 損害教師的專業判斷	2 成為政府控制學校的手段	3 干擾教師的正常 教學	5 破壞學校的和諧
	24-60 班	1 增加行政工作的負擔 手段	2 干擾教師的正常教學	3 成為政府控制學校的	4 損害教師的專業判斷 5 破壞學校的和諧
	61 班以上	1 增加行政工作的負擔 手段	2 干擾教師的正常教學	3 成為政府控制學校的	4 破壞學校的和諧 5 損害教師的專業判斷
學校位置	都市地區	1 增加行政工作的負擔 手段	2 干擾教師的正常教學	3 成為政府控制學校的	4 破壞學校的和諧 5 損害教師的專業判斷
	鄉鎮地區	1 增加行政工作的負擔 手段	2 干擾教師的正常教學	3 成為政府控制學校的	4 損害教師的專業判斷 5 破壞學校的和諧
	偏遠地區	1 增加行政工作的負擔 手段	2 干擾教師的正常教學	3 成為政府控制學校的	4 破壞學校的和諧 5 損害教師的專業判斷

(一) 不同性別填答者意見分析

由表 5.74 可知，不同性別填答者對這五項缺失嚴重性的看法大同小異。男、女填答者皆認為「嚴重」的缺失，計有三項：增加行政工作的負擔、干擾教師的正常教學及成為政府控制學校的手段；皆認為「不嚴重」的缺失有破壞學校的和諧與損害教師的專業判斷二項。由表 5.75 可知，五項缺失中，只有「成為政府控制學校的手段」這項缺失達到顯著水準。女性填答者平均數得分高於男性填答者。換言之，女性填答者認為學校自我評鑑成為政府控制學校的手段之程度，比男性更為嚴重。

表 5.75 不同性別者對缺失嚴重性認知的差異情形

缺失類型	樣本類別	樣本數	平均數	標準差	t 值
1 增加行政工作的負擔	女	191	3.14	.60	.72
	男	165	3.09	.68	
2 干擾教師的正常教學	女	191	2.77	.67	.39
	男	165	2.74	.73	
3 破壞學校的和諧	女	191	2.49	.65	1.36
	男	165	2.39	.77	
4 損害教師的專業判斷	女	191	2.46	.75	.79
	男	165	2.40	.66	
5 成為政府控制學校的手段	女	191	2.72	.81	2.42*
	男	165	2.51	.83	

* p < .05. ** p < .01

(二) 不同年齡填答者意見分析

由表 5.74 可知，不同年齡填答者對這五項功能缺失嚴重性的看法存有差異。特別的是 30 歲以下與 31-40 歲二組皆認為所有的缺失都已達嚴重的程度。從平均數分布來看，所有年齡階段填答者皆認為「嚴重」的項目共有二項：增加行政工作的負擔與成為政府控制學校的手段；破壞學校的和諧與損害教師的專業判斷，則是不同年齡填答者皆認為「不嚴重」。進一步進行差異考驗，由表 5.76 可知，五項缺失中，只有「干擾教師的正常教學」的差異達到顯著水準，經 Scheffe 事後比較發現，51 歲以上填答者的平均數得分均低於 30 歲以下、31-40 歲、41-50 歲三組。換言之，51 歲以上填答者最不同意學校自我評鑑會嚴重干擾教師正常教學。第三項「破壞學校的和諧」在 scheffe 事後比較無法呈現不同年齡間的差異情況，可能是因 scheffe 事後比較對差異的認定較為嚴格之故。

表 5.76 不同年齡者對缺失嚴重性認知的差異情形

缺失類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 增加行政工作的負擔	30 歲以下	14	2.85	群組之間	2.95	3	.98	2.41	
	31-40 歲	105	3.16	群組內	143.60	352	.40		
	41-50 歲	182	3.17	總計	146.56	355			
	51 歲以上	55	2.96						
2 干擾教師的正常教學	30 歲以下	14	3.00	群組之間	10.41	3	3.47	7.43**	(1) > (4)
	31-40 歲	105	2.93	群組內	164.28	352	.46		
	41-50 歲	182	2.74	總計	174.70	355			
	51 歲以上	55	2.41						
3 破壞學校的和諧	30 歲以下	14	2.78	群組之間	4.62	3	1.54	3.09*	
	31-40 歲	105	2.56	群組內	175.46	352	.49		
	41-50 歲	182	2.40	總計	180.09	355			
	51 歲以上	55	2.29						
4 損害教師的專業判斷	30 歲以下	14	2.78	群組之間	2.22	3	.74	1.45	
	31-40 歲	105	2.56	群組內	179.15	352	.50		
	41-50 歲	182	2.40	總計	181.38	355			
	51 歲以上	55	2.29						
5 成為政府控制學校的手段	30 歲以下	14	2.71	群組之間	5.24	3	1.74	2.56	
	31-40 歲	105	2.80	群組內	239.81	352	.68		
	41-50 歲	182	2.54	總計	245.05	355			
	51 歲以上	55	2.52						

* p < .05. ** p < .01

(三) 不同學歷填答者意見分析

由表 5.74 可知，不同職務填答者對這五項缺失嚴重性的看法大同小異。所有填答者皆認為「嚴重」的缺點共有三項：增加行政工作的負擔、干擾教師的正常教學與成為政府控制學校的手段；皆認為是「不嚴重」的缺失有二項，分別是損害教師的專業判斷和破壞學校的和諧。進一步進行差異性分析，發現學歷上的不同並不會影響填答者對各個選項的看法。

(四) 不同職務填答者意見分析

由表 5.74 發現，不同職務別填答者對這五項缺失嚴重性的看法存有差異。從平均數的分布來看，所有填答者一致認為「增加行政工作的負擔」與「干擾教師的正常教學」二個缺失屬嚴重程度；另外，「破壞學校的和諧」與「損害教師的專業判斷」則是不同背景填答者一致認為不嚴重。進一步進行差異性考驗，從表 5.77 發現不同職務填答者對於五項缺失嚴重性的看法中，第三選項「破壞學校和諧」與第五選項「成為政府控制學校的手段」，差異達到顯著性。進行 Scheffe 事後比較發現，在「破壞學校和諧」方面，教師的平均數得分高於校長、主任與組長的得分，且達到顯著水準。換言之，教師填答者最認為學校自我評鑑會嚴重破壞學校的和諧；在「成為政府控制學校的手段」方面，教師的平均數得分高於校長，亦達到顯著水準。換言之，教師填答者比校長填答者更同意學校自我評鑑已成為政府控制學校的手段。

表 5.77 不同職務者對缺失嚴重性認知的差異情形

功能類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 增加行政工作的負擔	校長	47	2.97	群組之間	1.49	3	.49	1.20	
	主任	82	3.19	群組內	145.06	352	.41		
	組長	132	3.14	總計	146.56	355			
	教師	95	3.10						
2 干擾教師的正常教學	校長	47	2.57	群組之間	1.99	3	.66	1.35	
	主任	82	2.78	群組內	172.70	352	.49		
	組長	132	2.81	總計	174.70	355			
	教師	95	2.76						
3 破壞學校的和諧	校長	47	2.29	群組之間	9.72	3	3.24	6.69 * *	(4) > (1)
	主任	82	2.28	群組內	170.36	352	.48		(4) > (2)
	組長	132	2.42	總計	180.09	355			(4) > (3)
	教師	95	2.70						
4 損害教師的專業判斷	校長	47	2.31	群組之間	2.37	3	.79	1.55	
	主任	82	2.37	群組內	179.00	352	.50		
	組長	132	2.41	總計	181.38	355			
	教師	95	2.55						
5 成為政府控制學校的手段	校長	47	2.27	群組之間	7.53	3	2.51	3.72 *	(4) > (1)
	主任	82	2.63	群組內	237.51	352	.67		
	組長	132	2.65	總計	245.05	355			
	教師	95	2.75						

* p < .05. ** p < .01

(五) 不同學校規模填答者意見分析

由表 5.74 發現，不同學校規模填答者對這五項缺失嚴重性的看法存有差異。所有的填答者都同意其中三項缺失：增加行政工作的負擔、干擾教師的正常教學和成為政府控制學校的手段的嚴重性；對於破壞學校的和諧與損害教師的專業判斷二項缺失，則認為不嚴重。進一步分析不同缺失的差異狀況（詳如表 5.78），發現服務於不同學校規模的填答者，在五項缺失嚴重性的看法中，有三項達到顯著水準，分別是：增加行政工作的負擔、損害教師的專業判斷與成為政府控制學校的手段。經由 Scheffe 事後比較發現，在損害教師的專業判斷方面，12 班以下填答者所得平均數高於 24-60 班，且達統計上的顯著差異。換言之，12 班以下填答者比 24-60 班填答者，更同意學校自評鑑嚴重損害教師的專業判斷。在成為政府控制學校的手段方面，13-23 班填答者所得平均數高於 24-60 班，亦達到統計上的顯著差異。換言之，13-23 班填答者比 24-60 班填答者，更同意學校自我評鑑已成為政府控制學校的手段。

表 5.78 不同學校規模者對缺失嚴重性認知的差異情形

缺失類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 增加行政工作的負擔	12 班以下	97	3.19	群組之間	3.87	3	1.29	3.18 *	
	13-23 班	50	3.32	群組內	142.68	352	.40		
	24-60 班	158	3.03	總計	146.56	355			
	61 班以上	51	3.07						
2 干擾教師的正常教學	12 班以下	97	2.89	群組之間	3.50	3	1.16	2.40	
	13-23 班	50	2.84	群組內	171.20	352	.48		
	24-60 班	158	2.68	總計	174.70	355			
	61 班以上	51	2.66						
3 破壞學校的和諧	12 班以下	97	2.56	群組之間	1.95	3	.65	1.29	
	13-23 班	50	2.44	群組內	178.13	352	.50		
	24-60 班	158	2.40	總計	180.09	355			
	61 班以上	51	2.37						
4 損害教師的專業判斷	12 班以下	97	2.60	群組之間	6.47	3	.65	4.34 *	(1) > (3)
	13-23 班	50	2.56	群組內	174.90	352	.50		
	24-60 班	158	2.32	總計	181.38	355			
	61 班以上	51	2.29						
5 成為政府控制學校的手段	12 班以下	97	2.61	群組之間	8.36	3	2.79	4.14 *	(2) > (3)
	13-23 班	50	3.00	群組內	236.68	352	.67		
	24-60 班	158	2.55	總計	245.05	355			
	61 班以上	51	2.52						

* p < .05. ** p < .01

(六) 不同地區學校填答者意見分析

由表 5.74 發現，服務於不同地區學校填答者對這五項缺失嚴重性的看法一致性很高。服務於都市地區、鄉鎮地區與偏遠地區的填答者皆同意其中第一項增加行政工作的負擔、第二項干擾教師的正常教學與第三項成為政府控制學校的手段的嚴重性；對於破壞學校的和諧與損害教師的專業判斷二項缺失，則認為不嚴重。進一步分析各項缺失的差異狀況，發現學校地區的不同，並不會影響填答者對各個選項的看法。

三、背景變項差異程度分析

茲將各個背景變項顯著差異情形，臚列如表 5.79：

表 5.79 背景變項差異顯著一覽表

缺失類別	性別	年齡	學歷	職務	學校規模	學校地區
1 增加行政工作的負擔	無	無	無	無	無	無
2 干擾教師的正常教學	無	30 以下 > 51 以上 31-40 > 51 以上 41-50 > 51 以上	無	無	無	無
3 破壞學校的和諧	無	無	無	教師 > 校長 教師 > 主任 教師 > 組長	無	無
4 損害教師的專業判斷	無	無	無	無	12 以下 > 24-60	無
5 成為政府控制學校的手段	女 > 男	無	無	教師 > 校長	13-23 > 24-60	無

參、學校自我評鑑的必要性

針對問卷第 10 題：對於學校自我評鑑必要性的看法，本研究將採用平均數分析與次數分析二種方法，分析全體填答者對自我評鑑必要性的填答反應；其次，分析不同背景填答者對學校自我評鑑必要性的看法，及不同變項是否造成填答者意見的差異。

一、全體填答者意見的平均數分析

針對學校自我評鑑必要性，表 5.80 列出四項學校自我評鑑必要性的選項。第一個選項代表學校自我評鑑是必要的；第二選項、第三選項與第四選項則是代表學校自我評鑑是不必要的，可以其它途徑取代。在四項必要性選項中，有三項選項屬「同意」（平均數介於 2.5 分以上而未滿 3.5 分），依序為：

1. 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑（2.64）
2. 學校自我評鑑可以維持學校教育品質（2.59）
3. 「信任」可以取代學校自我評鑑（2.57）

從各選項平均數得分來看，「日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑」雖獲得最高平均數得分，卻與其他選項的差距極小。換言之，無任何一個選項獲得壓到性的支持。填答者對於學校自我評鑑必要性的態度，仍存著很大的歧異。

表 5.80 學校自我評鑑必要性平均數一覽表

選項編號	必要性態度	平均數	標準差	排序
1	學校自我評鑑可以維持學校教育品質	2.59	.74	2
2	日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑	2.64	.72	1
3	學生成績考查可以取代學校自我評鑑	2.09	.64	4
4	「信任」可以取代學校自我評鑑	2.57	1.22	3

二、全體填答者意見的次數分析

再從表 5.81 可知，在四項必要性選項中，其獲得正面評價（包括同意與非常同意）百分比，依序為：

1. 學校自我評鑑可以維持學校教育品質（56.5）
2. 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑（54.8）
3. 「信任」可以取代學校自我評鑑（42.7）
4. 學生成績考查可以取代學校自我評鑑（20.8）

從各選項次數百分比來看，第一選項獲得最多正面評價，但與第二選選項的差距微小。再次顯示填答者對於學校自我評鑑是否必要，存有很大的歧異。值得注意的是第四選項亦獲得 42.7% 填答者的正面評價，其中有 12.4% 是「非常同意」，這顯示「信任」仍是不少填答者所重視的價值。

表 5.81 學校自我評鑑必要性次數百分比一覽表

選項 編號	必要性態度	負面評價		正面評價		總計
		非常不同意	不同意	同意	非常同意	
1	學校自我評鑑可以維持學校教育品質	6.2	37.4	47.2	9.3	100.0
2	日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑	2.2	43.0	42.4	12.4	100.0
3	學生成績考查可以取代學校自我評鑑	13.5	65.7	18.3	2.5	100.0
4	「信任」可以取代學校自我評鑑	2.8	54.2	30.3	12.4	100.0

三、不同背景填答者意見分析

以下將分析性別、年齡、學歷、職務、學校規模與學校不同背景填答者的意見。首先，分析填答者對四種態度所得平均數及排序變化；其次，分析不同背景是否會影響填答者的看法。

表 5.82 不同背景填答者對自我評鑑必要性的看法

背景變項	同意 (2.5 < M < 3.5)	不同意 (1.5 < M < 2.5)
性別	女性 1 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑 2 「信任」可以取代學校自我評鑑	3 學校自我評鑑可以維持學校教育品質 4 學生成績考查可以取代學校自我評鑑
	男性 1 學校自我評鑑可以維持學校教育品質 2 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑	3 「信任」可以取代學校自我評鑑 4 學生成績考查可以取代學校自我評鑑
年齡	30 歲以下 1 學校自我評鑑可以維持學校教育品質 2 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑	3 「信任」可以取代學校自我評鑑 4 學生成績考查可以取代學校自我評鑑
	31-40 歲 1 學校自我評鑑可以維持學校教育品質 2 「信任」可以取代學校自我評鑑 3 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑	4 學生成績考查可以取代學校自我評鑑
	41-50 歲 1 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑 2 「信任」可以取代學校自我評鑑 3 學校自我評鑑可以維持學校教育品質	4 學生成績考查可以取代學校自我評鑑
	51 歲以上 1 學校自我評鑑可以維持學校教育品質 2 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑	3 「信任」可以取代學校自我評鑑 4 學生成績考查可以取代學校自我評鑑
學歷	大學以下 1 學校自我評鑑可以維持學校教育品質 2 「信任」可以取代學校自我評鑑 3 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑	4 學生成績考查可以取代學校自我評鑑
	碩士以上 1 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑 2 「信任」可以取代學校自我評鑑 3 學校自我評鑑可以維持學校教育品質	4 學生成績考查可以取代學校自我評鑑
職務	校長 1 學校自我評鑑可以維持學校教育品質 2 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑	3 「信任」可以取代學校自我評鑑 4 學生成績考查可以取代學校自我評鑑
	主任 1 學校自我評鑑可以維持學校教育品質 2 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑	3 「信任」可以取代學校自我評鑑 4 學生成績考查可以取代學校自我評鑑
	組長 1 「信任」可以取代學校自我評鑑 2 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑	3 學校自我評鑑可以維持學校教育品質 4 學生成績考查可以取代學校自我評鑑
	教師 1 「信任」可以取代學校自我評鑑 2 學校自我評鑑可以維持學校教育品質 3 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑	4 學生成績考查可以取代學校自我評鑑
		12 班以下 1 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑 2 「信任」可以取代學校自我評鑑
學校規模	13-23 班 1 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑 2 學校自我評鑑可以維持學校教育品質	3 「信任」可以取代學校自我評鑑 4 學生成績考查可以取代學校自我評鑑
	24-60 班 1 學校自我評鑑可以維持學校教育品質 2 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑	3 「信任」可以取代學校自我評鑑 4 學生成績考查可以取代學校自我評鑑
	61 班以上 1 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑 2 「信任」可以取代學校自我評鑑	3 學校自我評鑑可以維持學校教育品質 4 學生成績考查可以取代學校自我評鑑
	學校地區	都市地區 1 學校自我評鑑可以維持學校教育品質 2 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑 3 學校自我評鑑可以維持學校教育品質
鄉鎮地區 1 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑 2 學校自我評鑑可以維持學校教育品質		3 「信任」可以取代學校自我評鑑 4 學生成績考查可以取代學校自我評鑑
偏遠地區 1 「信任」可以取代學校自我評鑑 2 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑		3 學校自我評鑑可以維持學校教育品質 4 學生成績考查可以取代學校自我評鑑

(一) 不同性別填答者意見分析

由表 5.82 發現，不同性別填答者對這四項態度的看法略有差異。男、女填答者皆同意的態度是「日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑」；皆不同意的態度是「學生成績考查可以取代學校自我評鑑」。進一步進行差異性分析發現，在四種態度中，有三項態度會因性別的不同而

有差異，且達到統計上的顯著性差異（詳如表 5.83）。在「學校自我評鑑可以維持學校教育品質」方面，男性所得平均數高於女性。這表示男性填答者比較認同學校自我評鑑可以維持學校教育品質；在「日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑」女性填答者所得平均數高於男性。這表示女性填答者比較認同日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑；在「信任」可以取代學校自我評鑑方面，女性填答者所得平均數高於男性。這表示女性填答者比較看重信任的價值。

表 5.83 不同性別者對必要性認知的差異情形

態度類型	樣本類別	樣本數	平均數	標準差	t 值
1 學校自我評鑑可以維持學校教育品質	女	191	2.49	.68	-2.85*
	男	165	2.71	.78	
2 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑	女	191	2.74	.76	2.68*
	男	165	2.53	.65	
3 學生成績考查可以取代學校自我評鑑	女	191	2.10	.68	.36
	男	165	2.08	.58	
4 「信任」可以取代學校自我評鑑	女	191	2.72	1.54	2.52*
	男	165	2.40	.66	

* p < .05. ** p < .01

（二）不同年齡填答者意見分析

由表 5.82 發現，不同性別填答者對這四項態度的看法，略有差異。不同年齡填答者皆同意的態度是「學校自我評鑑可以維持學校教育品質」與「日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑」；皆不同意的態度是「學生成績考查可以取代學校自我評鑑」。「信任可以取代學校自我評鑑」，則是兼有同意與不同意者。進一步進行差異性分析發現，填答者並不會因年齡不同，而影響對學校自我評鑑必要性的看法

（三）不同學歷填答者意見分析

由表 5.82 發現，不同學歷填答者對這四項態度的看法，大同小異。不同學歷填答者皆同意的態度是「學校自我評鑑可以維持學校教育品質」、「日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑」與「信任可以取代學校自我評鑑」；皆不同意的態度是「學生成績考查可以取代學校自我評鑑」。進一步進行差異性分析發現，在四種態度中，有二種態度會因學歷的不同而有差異，且達到統計上的顯著性差異（詳如表 5.84）。在「日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑」方面，碩士以上填答者所得平均數高於大學以下填答者。這表示碩士以上填答者較為同意「日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑」。在「學生成績考查可以取代學校自我評鑑」方面，碩士以上填答者所得平均數高於大學以下填答者。這表示大學以下填答者比較不同意以學生成績考查取代學校自我評鑑。

表 5.84 不同學歷者對必要性認知的差異情形

態度類型	樣本類別	樣本數	平均數	標準差	t 值
1 學校自我評鑑可以維持學校教育品質	大學以下	107	2.68	.80	1.44
	碩士以上	249	2.55	.71	
2 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑	大學以下	107	2.50	.71	-2.48 *
	碩士以上	249	2.71	.71	
3 學生成績考查可以取代學校自我評鑑	大學以下	107	1.89	.61	-3.96 *
	碩士以上	249	2.18	.63	
4 「信任」可以取代學校自我評鑑	大學以下	107	2.55	.77	-.24
	碩士以上	249	2.58	1.38	

* p < .05. ** p < .01

(四) 不同職務填答者意見分析

由表 5.82 發現，不同職務填答者對這四項態度的看法存有差異。不同職務填答者皆同意的態度是「日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑」；皆不同意的態度是「學生成績考查可以取代學校自我評鑑」。至於學校自我評鑑可以維持學校教育品質與「信任」可以取代學校自我評鑑則是兼有同意與不同意者。進一步進行差異性分析發現，在四種態度中，有二種態度會因職務的不同而有差異，且達到統計上的顯著性差異（詳如表 5.85）。在「學生成績考查可以取代學校自我評鑑」方面，主任與組長填答者所得平均數高於校長。這表示校長填答者比主任與組長填答者，更不同意以學生成績考查取代學校自我評鑑。在「信任可以取代學校自我評鑑」方面，並無呈現不同職務間的差異情況。造成此結果的原因，可能是因為 Scheffe 事後比較對差異的認定較為嚴格所致。

表 5.85 不同職務者對必要性認知的差異情形

態度類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 學校自我評鑑可以維持學校教育品質	校長	47	2.78	群組之間	3.34	3	1.11	2.03	
	主任	82	2.64	群組內	192.40	352	.54		
	組長	132	2.49	總計	195.75	355			
	教師	95	2.60						
2 日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑	校長	47	2.65	群組之間	2.85	3	.95	1.83	
	主任	82	2.54	群組內	182.25	352	.51		
	組長	132	2.75	總計	185.11	355			
	教師	95	2.57						
3 學生成績考查可以取代學校自我評鑑	校長	47	1.82	群組之間	6.60	3	2.20	5.57 *	(2) > (1)
	主任	82	2.18	群組內	138.95	352	.39		(3) > (1)
	組長	132	2.21	總計	145.55	355			
	教師	95	2.00						
4 「信任」可以取代學校自我評鑑	校長	47	2.27	群組之間	13.04	3	4.35	2.92 *	
	主任	82	2.37	群組內	523.90	352	1.48		
	組長	132	2.78	總計	536.95	355			
	教師	95	2.61						

* p < .05. ** p < .01

(五) 服務於不同學校規模填答者意見分析

由表 5.82 發現，服務於不同學校規模填答者對這四項態度的看法存有差異。所有填答者皆

同意的態度是「日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑」；皆不同意的態度是「學生成績考查可以取代學校自我評鑑」。至於學校自我評鑑可以維持學校教育品質與信任可以取代學校自我評鑑，則是兼有同意與不同意者。進一步進行差異性分析發現，在四種態度中，有三種態度會因學校規模的不同而有差異，且達到統計上的顯著性差異（詳如表 5.86）。在「學校自我評鑑可以維持學校教育品質」方面，13-23 班與 24-60 班填答者所得平均數高於 12 班以下填答者。這表示 13-23 班與 24-60 班填答者比 12 班以下填答者，更同意學校自我評鑑可以維持學校教育品質。在「日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑」方面，13-23 班填答者所得平均數高於 24-60 班填答者。這表示 13-23 班填答者比 24-60 班填答者，更同意以日常例行巡是與檢查取代學校自我評鑑。在「學生成績考查可以取代學校自我評鑑」方面，並無呈現不同職務間的差異情況。造成此結果的原因，可能是因為 Scheffe 事後比較對差異的認定較為嚴格所致。

表 5.86 不同學校規模者對必要性認知的差異情形

態度類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 學校自我評鑑 可以維持學校教 育品質	12 班以下	97	2.41	群組之間	7.36	3	2.45	4.58 *	(1) < (2)
	13-23 班	50	2.80	群組內	188.38	352	.53		
	24-60 班	158	2.68	總計	195.75	355			
	61 班以上	51	2.47						
2 日常例行巡視 與檢查可以取代 學校自我評鑑	12 班以下	97	2.73	群組之間	6.70	3	2.23	4.40 *	(2) > (3)
	13-23 班	50	2.92	群組內	178.40	352	.50		
	24-60 班	158	2.53	總計	185.11	355			
	61 班以上	51	2.58						
3 學生成績考查 可以取代學校自 我評鑑	12 班以下	97	2.10	群組之間	3.12	3	1.04	2.57 *	
	13-23 班	50	2.28	群組內	142.43	352	.40		
	24-60 班	158	2.01	總計	145.55	355			
	61 班以上	51	2.17						
4 「信任」可以 取代學校自我評 鑑	12 班以下	97	2.72	群組之間	3.26	3	1.08	.71	
	13-23 班	50	2.60	群組內	533.68	352	1.51		
	24-60 班	158	2.49	總計	536.95	355			
	61 班以上	51	2.52						

* p < .05. ** p < .01

（六）服務於不同地區學校填答者意見分析

由表 5.82 發現，服務於不同地區學校填答者對這四項態度的看法，存有差異。填答者皆同意的態度是「日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑」；皆不同意的態度是「學生成績考查可以取代學校自我評鑑」。至於「學校自我評鑑可以維持學校教育品質」與「信任可以取代學校自我評鑑」，則是兼有同意與不同意者。進一步進行差異性分析發現，在四種態度中，有二種態度會因學校地區的不同而有差異，且達到統計上的顯著性差異（詳如表 5.87）。在「學校自我評鑑可以維持學校教育品質」方面，都市地區填答者所得平均數高於偏遠地區填答者，這表示都市地區填答者比偏遠地區填答者，更支持學校自我評鑑可以維持學校教育品質；在「學生成績考查可以取代學校自我評鑑」方面，鄉鎮地區填答者所得平均數高於都市地區與偏遠地區填答

者，這表示都市地區與偏遠地區填答者較不支持以學生成績考查取代學校自我評鑑。

表 5.87 不同學校地區者對必要性認知的差異情形

態度類別	樣本類別	樣本數	平均數	變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe
1 學校自我評鑑 可以維持學校教 育品質	都市地區	224	2.68	群組之間	5.67	2	2.83	5.27*	(1)>(3)
	鄉鎮地區	63	2.50	群組內	190.07	353	.53		
	偏遠地區	69	2.37	總計	195.75	355			
2 日常例行巡視 與檢查可以取代 學校自我評鑑	都市地區	224	2.62	群組之間	.50	2	.25	.48	
	鄉鎮地區	63	2.73	群組內	184.60	353	.52		
	偏遠地區	69	2.63	總計	185.11	355			
3 學生成績考查 可以取代學校自 我評鑑	都市地區	224	2.07	群組之間	3.43	2	1.71	4.26*	(2)>(1)
	鄉鎮地區	63	2.30	群組內	142.12	353	.40		
	偏遠地區	69	2.00	總計	145.55	355			
4 「信任」可以取 代學校自我評鑑	都市地區	224	2.54	群組之間	3.39	2	1.69	1.12	
	鄉鎮地區	63	2.47	群組內	533.55	353	1.51		
	偏遠地區	69	2.76	總計	536.95	355			

* p < .05. ** p < .01

三、背景變項差異程度分析

茲將各個背景變項顯著差異情形，臚列如表 5.88：

表 5.88 背景變項差異顯著一覽表

態度類別	性別	年齡	學歷	職務	學校規模	學校地區
1 學校自我評鑑可以維持學校教 育品質	女 < 男	無	無	無	12 以下 < 13-23 12 以下 < 24-60	都市 > 偏遠
2 日常例行巡視與檢查可以取代 學校自我評鑑	無	無	碩士以上 > 大學以下	無	13-23 > 24-60	無
3 學生成績考查可以取代學校自 我評鑑	無	無	碩士以上 > 大學以下	主任 > 校長 組長 > 校長	無	鄉鎮 > 都市 鄉鎮 > 偏鄉
4 「信任」可以取代學校自我評鑑	女 > 男	無	無	無	無	無

肆、小結

一、九項學校自我評鑑功能中，有六項功能「經常達成」，依序為：反省學校業務的辦理、改善教師的教學、改善學校的硬體設施、增進教師的專業成長、引導學校資源的分配、改善學校本位課程；另外有三項功能是「偶爾達成」。

二、不同背景填答者對學校自我評鑑功能達成情形的看法，有同有異。其中校長與主任等背景變項填答者對於所有功能的達成情況抱持較樂觀的態度；51 歲以上填答者對其中六項功能的達成情況抱持較樂觀的態度；13-23 班填答者對其中四項功能抱持較樂觀的態度；都市地區填答者最看好引導學校的資源分配；鄉鎮地區學校最不看好改善學校的硬體設施。

三、五項學校自我評鑑衍生的缺失中，有三項缺失屬「嚴重」，其中以「增加行政工作負擔」得分最高。但對於「破壞學校和諧」、「損壞教師專業判斷」二項，則持反對意見，認為不嚴重。

四、不同背景填答者對於缺失嚴重性的看法，同中有異。51 歲以上填答者最不同意「干擾教師

的正常教學」；教師填答者最贊同「破壞學校的和諧」和「成為政府控制學校的手段」；12班以下填答者較認同「損害教師的專業判斷」；13-23班填答者較贊同「成為政府控制學校的手段」。

五、對於學校自我評鑑必要性的看法，沒有任一個選項獲得壓倒性的支持。填答者對於學校自我評鑑必要性的看法呈現很大的歧異。

六、不同背景變項填答者對於學校自我評鑑必要性的看法，略有不同。男性、12班以下較支持自我評鑑可以維持學校教育品質，都市地區學校填答者則較不支持；碩士以上或13-23等背景填答者較支持日常例行巡視與檢查可以取代自我評鑑；碩士以上或鄉鎮地區學校背景填答者較支持以學生成績考查取代學校自我評鑑，校長背景填答者則較不支持；女性背景填答者較支持信任可以取代學校自我評鑑。



第六章 討論、結論與建議

本研究的研究目的包括瞭解學校自我評鑑的實施、調查學校自我評鑑的利用、探究學校自我評鑑的評價與探討不同背景變項（性別、年齡、學歷、職務、學校規模、學校地區）國小教育人員在上述研究目的之差異情形。根據前述研究目的提出七項代答問題：（一）國民小學學校自我評鑑的實施現況為何？（二）國民小學學校自我評鑑實施的困境為何？（三）國民小學學校自我評鑑實施期望為何？（四）國民小學學校自我評鑑的過程利用為何？（五）國民小學學校自我評鑑的結果利用為何？（六）國民小學學校自我評鑑利用影響因素為何？（七）國民小學學校自我評鑑評價為何？本章乃根據上述待答問題，提出本研究的討論、結論與具體建議。

第一節 討論

根據前兩章質性與量化的研究結果，針對學校自我評鑑的實施現況、困境和學校自我評鑑的實施展望，進一步討論如下：

壹、學校自我評鑑實施現況的討論

一、學校自我評鑑的目的

第一階段訪談結果發現，學校自我評鑑的目的可歸結為二類：應付教育局（處）評鑑的要求與改善學校缺失，保障學生學習機會。大部分受訪者都認為學校自我評鑑是因應外部評鑑而生的準備工作。其目的就是為外部評鑑蒐集資料，繳交學校辦學成果。這種想法與國外眾多學者（Devos & Verhoeven, 2003；MacBeath, 2005；McNamara & O’Harra, 2005；Nevo, 2001；Ryan & Telfer, 2011；Vanhoof & Van Petegem, 2007）所主張，「學校自我評鑑的目的純粹是為了改善學校」有很大的差別，也犯了「把自我評鑑作為一次性學校審核之準備」（Watling & Arlow, 2002）的錯誤。因此，就如 Hall 和 Noyes（2009）所研究的英格蘭國民中學一樣，學校自我評鑑的工作多聚焦於資料的蒐集，而不是資料意義的解釋。符合前述學者視「自我評鑑是一過程」主張之受訪者僅是少數。受訪時，這些少數受訪者就表示與前述學者相同的看法：學校自我評鑑的目的是為了「了解學校現況和改善學校問題」。另有一些受訪者把自我「評鑑」等同於「檢查」、「檢測」、「評估」和「了解」，卻忘了把這些行為的目的與「改善學校」做連結，殊為可惜。或許在他們心中，能發揮「改善學校」功能的是上級的外部評鑑，而不是學校自我評鑑。值得一提的是沒有任何一位受訪者把學校自我評鑑與績效責任連結在一起。學校自我評鑑是

為了改善學校，或是績效責任的爭議，在這裡並未發生。

第二階段的問卷係參考第一階段訪談結果後，提供四項自我評鑑的目的，供填答者選擇。從問卷調查的結果可知，在四項可能的自我評鑑目的中，填答者認為四項目的皆符合學校當前實施自我評鑑的現況。其中以「檢視學校學習環境，保障學生學習機會」的得分最高，「自我檢視學校表現是否符合上級要求」的得分最低。比較各選項平均數得分，可知符合自我評鑑精神之目的選項（第二選項與第四選項）的得分皆高於另二項選項。只是差距微小，無法斷言現今學校實施自我評鑑的目的，就如國外學者所言，純粹是為了改善學校，而應是如前段訪談結果所歸結的兩項目的：應付教育局（處）評鑑的要求與改善學校缺失，保障學生學習機會。換言之，目前學校實施自我評鑑的目的，除了滿足自我改善的需求外，也是為了因應上級外部評鑑要求所做的準備工作。

由於學校的自我評鑑是配合教育局（處）之外部評鑑而做，因而在實施自我評鑑的時間上，也都配合教育局（處）外部評鑑的時間而安排。這和許籐繼(1994)與卓意屏(2006)的研究發現相同，學校自我評鑑仍缺乏學校的主動性與主體性。想要讓學校自評鑑能夠真正具有自我評鑑的特性，而非是外部評鑑的準備。首要之務就是實施自我評鑑之前，能詢問學校成員希望藉由學校自我評鑑達成什麼目標，再經過討論達成協議。另外，參照 McNamara, O'Hara, Lisi 和 Davidsdottir(2011)比較愛爾蘭與冰島二個國家學校自我評鑑運作所得到的結論，做為推動自我評鑑的準則，較為妥適。愛爾蘭失敗之因在於學校實施自我評鑑之後，須接受外部組織的詳細檢查與評斷，最後有關品質的判定由視導團決定；冰島則幾乎完全避開評鑑的外部元素，而把教育品質判斷的責任受與學校。或許這個結論讓人十分意外且大膽，不過減少學校自我評鑑與外部評鑑的連結強度是必要的。值得一提的是少數受訪者所表示，其學校在日常的定期會議（處室會議、行政會議、學年會議與校務會議）所做的工作檢討，也是一種自我評鑑。雖然這些會議檢討在方法嚴謹度上值得商榷，卻更貼近自我評鑑是「為了改善」、「一個過程」、「自選主題」與「強調自省」的特性。因此，如能把學校自我評鑑與學校日常定期會議做結合，所有的行政決定都是講求證據本位，或許是實施學校自我評鑑的一個可行方法。

另統計結果分析發現，填答者對問卷所列四項目的看法，會因性別、學歷、職務與地區不同，而有差異。在性別背景變項上，女性填答者更認同學校自我評鑑的目的是「蒐集資料，供外部評鑑檢視」；在學歷方面，大學以下填答者更認同自我評鑑是為了「自我檢視學校表現是否符合上級要求」；在職務方面，教師填答者更認同自我評鑑是為了「蒐集資料，供外部評鑑檢視」；在學校地區方面，都市地區學校更認同自我評鑑是為了「發現缺失，進行自我改善」。

二、學校自我評鑑的做法

(一) 學校自我評鑑實施流程之討論

研究者從文獻探討與訪談結果，歸結出學校自我評鑑七個步驟：了解指標、根據處室職責分配指標、蒐集佐證資料、檢核與判斷優缺點、討論改善策略、實施改善行動與評估改善成效，作為學校自我評鑑應有的步驟。根據問卷調查結果，除了「評估改善成效」之外，其他各項步驟皆屬「經常做到」。換言之，評估改善成效是目前學校實施自我評鑑最易被忽略的一環。另從評鑑流程的後三項步驟（討論改善策略、實施改善行動與評估改善成效）是平均數得分最低的三項步驟來看，亦可推知學校自我評鑑的實施，應是重視資料蒐集重於缺失改善。

其實在第一階段的訪談結果即發現這種現象，受訪者學校的自我評鑑流程僅具有 Kells(王保進譯, 2002)所主張之有效自我評鑑流程的「執行評鑑過程」與「討論評鑑結果並準備自我報告」，或是愛爾蘭學校自我評鑑流程的「蒐集證據」、「分析與判斷」與「撰寫自我評鑑報告」等步驟，卻忽略 Kells 所提的「準備與設計過程」與「組織評鑑過程」，或是愛爾蘭學校自我評鑑流程的「確認焦點」、「監測行動與評鑑的影響」。究其原因應是學校所有的自我評鑑都是被動的配合上級外部評鑑而行，所以評鑑的準備與設計、脈絡分析或是評鑑焦點的確認就不是學校的工作重點。其次，執行學校自我評鑑的單位是利用學校現有的行政處室，並無另立評鑑小組，故「評鑑過程的組織」亦不是學校自我評鑑的重點。然而把學校自我評鑑視為是上級外部評鑑的準備，因而輕忽了後續追蹤改善行動與評鑑影響，可是目前學校自我評鑑的致命傷。誠如 Coe 和 Visscher (2002) 所言，自我評鑑的價值就在於能夠監測學校，並及時提供高品質的回饋，作為學校改善的基礎。如果不根據自我評鑑的結果撰寫改善計畫，並追蹤其改善的執行，自我評鑑等於沒做。由於目前學校自我評鑑的「自我」成分不足，Chapman 和 Sammons (2013) 所主張的「脈絡特定的學校自我評鑑流程」就難有用武之地，不過其指出各階段的思考議題值得學校深思。

另根據統計結果分析發現，填答者對實施流程的看法，會因年齡、學歷、職務不同，而有差異。在年齡背景變項上，51 歲以上填答者對於後三步驟的執行，抱著更樂觀的態度；在學歷背景變項上，碩士以上學位對於後三步驟的執行，亦抱持較正面的看法；在職務背景變項上，校長填答者對各項步驟的執行情況，比其他填答者明顯樂觀，教師相對就較為保守。

(二) 學校自我評鑑實施策略的討論

根據第一階段訪談結果可知，受訪者所屬學校實施自我評鑑所採用的工具以活動照片及自評表為主，略顯簡單而不夠多元。學校常慣於利用單一資料蒐集方法，而無法獲得有用的資

料。事實上，可用的蒐集方法也不會只有這兩種。學校選擇的評鑑工具應具有差異性，根據不同的對象，選擇適宜的工具（MacBeath, 2006）。學校採用的實施策略方面，例如透過表格化，減輕教師負擔、建立網路資料庫，利於分類整理等都是成功實施自我評鑑所需要的支持基礎。其它如以身作則、標竿學習、提供協助等，都是讓教師能感受到他們並不是一人單獨地執行指派的任務，而是受到同事或外部團體的支持。值得注意的是積少成多，時間複利的效果。大張旗鼓的一次性改革，少有成功案例。小幅度的逐步改善，若能深植教師心中，才有成功的機會。就如 Kells(王保進譯, 2002)所言，政府與協會行政主管應提供適切的時間與自由，使學校在建設性的經驗中建立自我管制制度。不過少有學校能在自我評鑑之前，能對所處脈絡加以分析，並把因自我評鑑而獲得的知識加以分享，是最大的不足。

研究者根據上述訪談結果，歸結出問卷中所提出的提升教師投入自我評鑑的七項激勵作法。根據問卷統計結果可知，所歸結的七項激勵作法，皆受到填答者的認同。尤其以「清楚告知自我評鑑的作法」、「簡化工作」與「校長主任以身作則」最受到填答者的肯定，平均數得分皆達3分以上。從訪談結果可以得知每一項激勵做法受到肯定的理由：清楚告知教師自我評鑑的作法，才可讓教師有所遵循，不致茫然如無頭蒼蠅；透過表格化、建立網路資料庫，以簡化工作，讓自我評鑑不會成為沉重的負擔；領導者的以身作則，讓教師感受到他們不是單兵作戰；資深主任協助與標竿學習，可以解決年輕組長經驗不足的問題；提早宣布評鑑日期，好讓同事預先準備；多獎勵，少責罰，並打好與學校同事的關係網絡，建立學校有情的氣氛等，這些都是成功實施自我評鑑的基礎。

另統計結果分析發現，填答者對上述七項激勵做法的看法，會因性別、職務、學校規模與學校地區不同，而有差異。在性別背景變項上，女性填答者更重視「校長、主任以身作則」與「資深同事經驗傳承」；在職務背景變項上，組長填答者更強調「提前通知自我評鑑日期」與「清楚告知自我評鑑的作法」；在學校規模背景變項上，24-60班填答者更重視「提前通知自我評鑑日期」與「清楚告知自我評鑑的作法」；在學校地區背景變項上，都市地區學校對於七項激勵作法，都給予較高的認同。

三、學校自我評鑑參與人員

從訪談結果得知，學校自我評鑑的實施是由學校校長與行政人員所主導，教師與學生涉入的少。至於外部人員的參與，除了少數縣市有規定須進行學校互評之外，學校極少引進外部人員參與學校自我評鑑。國外調查研究結果亦指出，受調查的學校幾乎不曾嘗試讓外部人士加入學校的自我評鑑(Kyriakides & Campbell, 2004)。為了了解學校教育人員對於其他人士參與學校

自我評鑑的看法，研究者遂提出可以參與學校自我評鑑的五個人選：學生、教師、家長、社區人士與專家學者，進行進一步探究。根據問卷統計結果可知，教師、家長與學生參與學校自我評鑑皆獲得填答者的認同。其中，教師平均數得分更超過3分。雖然社區人士與專家學者不受學校教育人員歡迎，但是歐洲蘇格拉底計畫（MacBeath, Schratz, Meuret, Jakobsen, 2000）就明確指出學校成員的時間只夠他們去行動，少有時間讓他們去深刻反省與檢視，因而學校引入外部人士參與自我評鑑就顯得有其必要。雖然一個容納外部人士參與的自我評鑑，能夠引發學校大規模的學習效果。不過學校與教師還是會憂慮實際去做會產生什麼後果。因此，外部人士應由學校自選較為妥當。只有能獲得學校信任的人，學校才可以安心地說出他們的學校實踐。學校自我評鑑也只能在信任、合作的環境中執行，才能有效的促成學校改善。學校自我評鑑需要特殊的知識與技巧，學校教育人員不一定俱足，若有外部人士的支持，可以彌補學校的不足。

另統計結果分析發現，填答者對五種人選看法，會因年齡、職務學校規模與學校地區不同，而有差異。在年齡背景變項上，51歲以上填答者其他人年齡填答者更重視教師與家長加入；在職務背景變項上，校長、主任、組長填答者重視學生、教師、家長加入的態度，都強過教師填答者；在學校規模變項上，12班以下填答者比其他規模學校更重視社區人士的加入；在學校地區變項上，偏遠地區學校比其它地區學校更重視社區人士的參與。

貳、學校自我評鑑的困境

根據第一階段訪問結果的分析，學校實施自我評鑑的困境包含八類問題，與過往探討學校評鑑困境的研究結果相較，本研究所發現的問題少了「資源支持」與「外部環境」二種類型。茲將相關實施困境類型如後：

一、工作負擔的問題

從訪談結果得知，學校平時的工作量已不少，若再加上自我評鑑的實施，負擔就更重了。目前學校所實施的評鑑或視導數量繁多，每一項重大議題與政府的政策都必須執行評鑑，以判斷學校的執行成效。這每一項的評鑑或視導，學校都必須事前實施自我評鑑，以備齊佐證資料接受上級檢視。這麼多的評鑑與視導所需準備的文書工作，增添學校不少的工作負擔。特別是對小型學校而言，更是如此。彭玉宜(2004)在其碩士論文結論指出，桃園縣教育人員工作繁重，無暇負擔評鑑工作是實施自我評鑑的困境之一。卓意屏(2006)也在其說是論文結論指出，台北市國民小學實施校務自我評鑑的主要困難是成員擔心增加額外的工作負擔。面對這麼龐大的工作量，不只如 MacBeath (2006) 所言，阻礙了學校自我評鑑本身的實施，甚至產生外溢效應，連

學校平日的教學與行政工作都受到不良的影響。因此，教育行政主管機關在要求學校自我評鑑的同時，亦應調整本身對評鑑的知覺與對學校評鑑的作法，扮演好支持輔導或主動引導的角色（郭昭佑，2005）。如何減少學校評鑑與視導的次數，或是謀求評鑑的新方法、新工具以減輕學校的工作負擔，乃亟待為之的事情。

二、意願低落的問題

從受訪的結果得知，教師與行政人員本身投入自我評鑑的意願普遍低落。首先，關於教師不願提供個人教學資料的問題，這是很容易理解的問題。自我評鑑所蒐集的問題常涉及個人隱私與教師教學的表現。因此，校方應建立適當的程序，以控管資料的使用，並且對於資料蒐集的目的也應該與教師取得共識。換言之，應該讓教師相信，學校自我評鑑的目的是協助學校的改善，而不是確認個別教師的效率。其次，MacBeath（2006）已明白指出學校對於自我評鑑結果不採取行動，將導致自我評鑑的失敗。因此，若只把學校自我評鑑當作是外部評鑑的資料準備，不積極對所發現的缺失採取改善行動，終將導致學校成員產生「評鑑無效用」的認知，投入的心態也跟著大受影響。此刻教育局（處）應發揮監督的功能，要求學校落實自我評鑑流程的「撰寫改善計畫」、「實施改善計畫」與「監測行動與評鑑的影響」（愛爾蘭教育與技能部，2016）等三步驟。最重要的是教育局（處）對於學校自我評鑑的實施不應置身度外，反而應該依循 Kells（王保進譯，2002）所提建議：提供充足的資源支援評鑑過程和提供改善缺失所需的經費，以發揮學校自我評鑑的功效，進而扭轉「評鑑無效用」的不良印象，提升學校成員實施自我評鑑的意願。

三、誤解自我評鑑的問題

從受訪的結果得知，一些受訪者因對自我評鑑的本質認識不清，因而誤認學校自我評鑑等同於校長評鑑，也才會質疑學校自我評鑑的存在價值。學校自我評鑑的目的是改善學校，其途徑是透過自我反省。因此，學校自我評鑑是關心學校的發展，以改善學校為目的（Vanhoof & Van Petegem, 2007），而不是關心校長的前途，以考核校長為目的。實施自我評鑑時，學校成員應該被看成是反省的實踐者（Schon, 1983），能夠反省自己的實踐，評鑑自己的行動，並從評鑑中學習。教育行政當局也應對學校自我評鑑有正確的認識，「調整對評鑑的知覺及對學校評鑑的作法，扮演好支持輔導或主動引導的角色」（郭昭佑，2005）。有效執行自我評鑑不僅需要學校具備專業的自我評鑑技術，也需要有夠水準的「政策有效性」（Vanhoof & Van Petegem, 2004），以及後續有利於評鑑結果利用的支持系統。

四、指標妥適性的問題

從受訪的結果可知，評鑑指標的「籠統模糊」、「數量太多」、「欠缺明確判斷標準」與「學校欠缺選擇權」會阻礙自我評鑑的實施。其實在楊振昌(2005)的碩士論文即已指出，繁瑣的評鑑指標降低了評鑑原有的理想性。曾淑惠(2006)在《高職學校評鑑阻礙之研究》一文中，也發現評鑑標準規範不清，會阻礙自我評鑑的實施。MacBeath(2006)在《學校視導與自我評鑑：以新的關係工作》亦明確指出，強加自我評鑑標準給學校，會限制學校自我評鑑的實施。由此可知，受訪者所指出有關評鑑指標的缺失，的確會阻礙自我評鑑的實施。愛爾蘭教育與技能部在2016年所公布的《檢查我們的學校2016：適用於小學的品質架構》中，每一項的標準都附有二個層次的「實踐說明」(有效率實踐描述與超有效率實踐描述)，供學校對其所提供的教育品質，做出證據為本的判斷。歐洲的蘇格拉底計畫(引自 MacBeath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 2000)允許學校在四個主要評鑑領域中各挑選一項，再加上另一個項目，總共五個項目作為自我評鑑的範圍。若學校還是覺得太多，可以挑選更少的項目進行自我評鑑，而這種彈性被認為是此計畫能夠成功的先決條件。由上述資料可知，受訪者所指出的「籠統模糊」、「欠缺明確判斷標準」可以取法《檢查我們的學校2016：適用於小學的品質架構》的實踐說明來解決；至於「數量太多」、「學校欠缺選擇權」則可以參考 Janssens 和 van Amelsvoort(2008)的研究建議，國家需訂定一個國家級視導架構，但並須留有一些空間，以納入學校自己的目標、優先與改善項目，也應如歐洲的蘇格拉底計畫，賦予學校具有選擇評鑑項目的權力，讓 Vanhoof 和 Van Petegem(2007)的呼籲，「評鑑主題的選擇必須留給學校決定」能夠落實。一個量身打造的學校自我評鑑應該包含學校自己的目標、優先事項和改善範圍，因而建立適當的程序，確保自我評鑑參與者可以有機會貢獻自己的觀點是相當重要的。若能在上級專家制定的評鑑指標之外，留下彈性空間放入各校的優先事項與審核路徑，應該是一個能夠結合外部視導架構與自我評鑑目的的可行方法。

五、教師信任的問題

從訪談結果得知，當前學校教師與學校行政部門，或是教育行政當局之間的互信狀況並非良好。只是 Kells(王保進譯，2002)與 MacBeath(2006)早已指出「信任」是有利於實施學校自我評鑑的因素；在具有信任的環境中，學校自我評鑑最能發揮促成學校改善的功能(Kyriakides & Campbell, 2004)；Sergiovanni(2000)也指出推動改革不可只強調效能與效率，而忽視了信任與尊重。尤其現在的學校自我評鑑相當重視教師個人或集體的反思，並且這些反思須以表格或紀錄的方式上陳學校行政部門。若彼此之間缺乏互信，導致教師缺乏安全感，此種「反思」的真實性是堪慮的。換言之，要有效實施學校自我評鑑，應該塑造一個安全的內外環境(郭昭佑，

2005)。近來社會「人民作主意識高漲」，家長對於學校的經營亦有其定見，因而學校與家長之間的衝突時有所聞。只是「投訴教育行政當局」漸漸成為家長解決衝突的有力手段，此刻教育行政當局如何解決「民主(粹)」與「專業」之間的衝突，影響學校成員對於教育行政當局的信任感甚鉅。簡言之，教育局(處)必須找出務實的解決辦法，並與學校及教師達成共識。誠如 Weiler (1993) 所言，讓教師與學校能在「現代性反思」(reflective modernity) 中獲得更多的信任與尊重，進而促成公民社會的成熟。

「信任」是學校成功實施自我評鑑的重要條件。這意味著學校應是一個能夠鼓勵開放，坦率討論學校優缺點與改善措施的地方。如果學校領導者與教育行政當局能夠扮演支持性的角色，傳達一種相信教師能力的信任感，而且能夠授權，「從情感與信念上激發教師的動機，而非外控的力量」(Sergiovanni, 1995)，那麼教師就不會把反思看成是一種威脅，如此自我評鑑才有成功的可能。

六、領導與決策的問題

雖然學者主張採用授權領導，尋求民主程序解決問題有助於建立學校自我評鑑系統 (McNamara、O'Hara、Lisi & Davidsdottir, 2011)。不過從訪問的資料得知，大部分受訪者學校有關自我評鑑的決策都是在學校中的主管會議(行政會議)中做成的。極少數學校會讓教師(代表)參與決策，至於家長參與決策則未曾聽聞受訪者提起。由校長或少數行政主管做成決策，雖有「快速之利」，但它的實際效果是值得懷疑的。就如主任 F 所感嘆教師「只是應付而已」；或是如主任 E 被教師質疑「教師為何要做」。在實施自我評鑑的過程中，「共同決策」可以創造一個有利於實施的廣泛基礎。校長要讓出權力，參與合議活動，如此教師與家長將更有意願參與學校自我評鑑。換言之，學校領導者應該相信教師與家長的能力，精於授權，透過民主程序解決問題。學校能夠支持家長參與學校決策，將發揮 Pedder 和 MacBeath (2008) 所形容之自我評鑑的效果—「釋放並利用常遭隱藏的知識資源和反應專業價值的能力」。

七、資料作假的問題

從受訪的結果可以推知，學校作假的原因，不論是「避免追蹤」，或是「給上級漂亮的資料」都是起於把學校自我評鑑當作是一個外部評鑑的準備。為了展現績效，避免因績效不佳而被「追蹤」，學校因而做了假資料；為了讓教育局(處)有漂亮的資料，應付教育部的視導，學校也做了假資料。換言之，學校作假資料的原因其實是 MacBeath (2006) 所言之「恐懼看到弱點與失敗」。只是學校自我評鑑基本上必須是關心學校的發展，以改善為目的(Vanhood & Van Petegem, 2007)，如今拿來作為外部評鑑前的準備，實是不智。再者，就如 Crowie, Taylor &

Croxford (2007)所言，採用上級所定指標的學校自我評鑑，本質上是一種監管的技術、文化與模式。學校為了好名聲，或是逃避處罰，評鑑指標就成為做假的幫兇。因此，學校自我評鑑與外部評鑑的連結應予減弱，不論是在指標產生或是時間安排上。外部壓力無法讓自我評鑑真實的發生，只是讓自我評鑑的結果與學校實際的運作情形相去更遠。若是自我評鑑的「偽結果」能獲得外部評鑑的好評，學校成員日後對於所有評鑑的態度是可想而知。

八、學校溝通的問題

從訪談結果可知，由於學校自我評鑑有完成的時間壓力，因此在實施過程中，學校成員的情緒難免有所起伏，遂造成溝通上的一些波折；也可能因為學校各個處室習慣於各自為政，因而在自我評鑑的工作協調上也出了狀況。尤其學校教師少有機會參與自我評鑑會議，因此對於學校自我評鑑的態度相對冷漠。參與者在相同的資訊基礎上進行溝通與協調，以了解彼此的立場，將有利於學校自我評鑑產生預期的效果 (Janssens & van Amelsvoort, 2008)。若是將教師排除於自我評鑑的決策會議之外，或只告之「是怎麼回事」，而不是溝通實施自我評鑑的理由，教師與校方將很難互相了解彼此的立場，這樣將有礙於自我評鑑的實施。最值得留意的是學校各處室「各自為政」的現象。既然自我評鑑相關事宜是經過行政會議討論而作成的決議，各處室若仍是各行其是，不依會議結論而行，這就代表會議的溝通與協調是無效果的。會議的溝通需從被說服參與者的視角來進行，才能發生實質的效果 (Ryan & Telfer, 2011)。若只是淪為傳達單方面的要求，是很難達成溝通的目的。

根據第一階段訪談所得的八類實施問題，研究者歸結出 11 項學校自我評鑑實施的可能困境。問卷調查統計結果顯示，填答者同意文書工作繁重、評鑑次數太多、學校成員投入意願低落、學校成員不清楚自我評鑑的目的、評鑑指標不符合學校需求、教師不信任教育部、教育局（處）與教師不能參與相關決策等七項困境情況嚴重；佐證資料作假、教師不信任學校、領導階層領導不當、行政與教師溝通不良等四項困境則屬不嚴重。其中又以「文書工作繁重」與「評鑑次數太多」二項困境最為嚴重，平均數得分皆超過 3 分。就如前述訪談所言，學校日常工作本就繁重，再加上評鑑次數若多，卻不增加人力。學校在求好心切的情形下，繁重的文書工作確實會帶給學校很大的負擔；自我評鑑無法發揮實際效用，一些教師又以不變應萬變，遂造成實施自我評鑑的意願普遍低落；學校成員不清楚自我評鑑的目的，錯把學校評鑑當成校長評鑑，又忽略自我評鑑「自省」的功能，也讓實施自我評鑑的路途蹣跚難行；套用外部評鑑的架構與指標，又缺彈性，使自我評鑑無法符合學校的需求，再加上教育行政機關無法堅持教育專業，重傷學校人員對其的信任，除了有可能產生「造假」之情事外 (Crowie, Taylor &

Croxford, 2007), 也會抹煞教師的創意與主動性, 讓教師失去其專業信心, 也喪失追求的渴望 (Ball, 2003), 因此留有彈性空間的評鑑架構是比較適宜的作法, 也能落實學校自我管理的精神。雖然佐證資料作假、領導階層領導不當與行政與教師溝通不良未被問卷填答者評為嚴重, 然而從訪問結果可知, 這些困境的確帶給一些學校在執行自我評鑑上的困擾。

另從統計結果可知, 對 11 項困境的看法會隨背景變項的不同而有差異。在性別背景變項上, 男性填答者更加強調「學校成員投入意願低落」的苦處; 在年齡背景變項上, 51 歲以上填答者卻最不認同「學校成員投入意願低落」可以構成困境; 在學歷背景變項上, 大學以下填答者更認為「領導階層不當領導」是一個困境; 在職務背景變項上, 教師填答者最能對「領導階層不當領導」感同身受; 主任填答者最能體會「佐證資料作假」的苦; 組長填答者對「評鑑指標不符合學校需求」有最深的感受, 而教師卻最無法體會「評鑑次數太多」所帶來的勞累。在學校規模背景變項上, 13-23 班填答者對「評鑑指標不符合學校需求」最有感; 61 班以上填答者則認為「行政與教師溝通不良」最嚴重。在學校地區背景變項上, 偏遠地區學校填答者對「領導階層不當領導」與「佐證資料作假」感受最深; 都市地區學校填答者則對「教師不能參與相關決策」印象最深。

參、學校自我評鑑的期望

在討論學校教育人員對自我評鑑的展望之前, 先討論學校教育人員對學校自我評鑑存有什麼印象。由於學校自我評鑑、上級外部評鑑和校長調動遴選三者緊密接合, 因而讓教師把學校自我評鑑看作是「校長評鑑」, 而不是「學校評鑑」; 是為了校長的績效而做, 而不是為了改善學校而做。因此, 學校不是有超乎尋常的驚人表現, 就是表現不如預期, 甚至可能成為教師藉機修理校長的工具。為今之計, 就是切斷學校自我評鑑與校長績效之間的臍帶, 讓學校自我評鑑純粹是為了學校發展而做, 而不是為了校長的績效。唯有如此, 學校自我評鑑才有可能真正的落實。「形式主義」是學校自我評鑑常給人的另一個印象。究其原因是評鑑之後的無所作為, 也就是「為了評鑑而評鑑」。如果校長視學校自我評鑑是為了改善學校, 而不是為了自己的績效, 那麼他應勇於揭露學校的缺失, 也不會急於在外部評鑑之前匆促地進行表面改善, 弄的全校人仰馬翻; 如果教育局(處)視學校自我評鑑是為了促成學校自我改善, 而不是考核校長的績效, 那麼它不會只知表揚績優學校, 而不去協助不佳的學校進行缺失改善。真正學校自我評鑑的落實, 除了重視自我評鑑的實施外, 更應重視自我評鑑的利用。唯有如此, 才能消弭學校自我評鑑「形式主義」的不良形象。

從第一階段訪談結果得知, 自主性自我評鑑受到受訪者最多的支持。不過從一些支持者所

提出的二項前提：需教育局（處）行政命令要求方能執行和教育局（處）制定好項目與指標，再由學校做選擇，也正代表其對學校教師的主動性與能力仍不具信心。這是「理想」與「現實」的衝突，也是一些受訪者選擇因應性自我評鑑或配合性自我評鑑的理由。研究者進一步擷取池俊吉（2013）對學校自我評鑑所做分類的八項特徵，以探詢填答者心目中理想的運作方式。問卷調查結果顯示，問卷填答者「同意」理想的學校自我評鑑的運作應以自我管理為目的、由學校主導、讓學校自訂評鑑指標，以及學校成員全員參與等自主性自我評鑑特徵為原則。不過，如前段所述，教師的評鑑知能可能不足於應付採用此模式的需要，故在實施自主性自我評鑑之前，養成教師足夠的評鑑知能是必要的。另從訪談結果亦可得知，「合作模式」是大部分受訪者所認同的學校自我評鑑與上級外部評鑑所應維持的關係模式。這意味著學校仍不願意完全放棄自主性，期望在學校評鑑事務上，能與上級單位共同合作完成，而不是如目前處於完全配合的角色。這與問卷調查所呈現自主性自我評鑑獲得最多支持的結果相互呼應。目前廣被採用的「序列評鑑」方式，已顯現 Kyriakides 和 Campbell（2003）所指出「教育系統集權化」的缺失。Hall 和 Noyes(2009)在其研究亦指出，把自我評鑑當成是外部評鑑的基礎，有可能使學校聚焦於資料的蒐集，而不是資料意義的解釋；教師則是感覺被壓迫與放棄專業，所投入的活動都是順從，而不是教育工作。因此，學校自我評鑑與上級外部評鑑之間的關係，是考慮改採「合作模式」的時候了。雖然這麼做，會產生專家不足與時間難喬的問題，不過也只有努力克服這些問題後，學校自我評鑑才有真正落實的可能。總而言之，學校自我評鑑應該可以「因應性自我評鑑」開始，當學校表現愈來愈好，則可以進入「自主性自我評鑑」，甚至是「自辦評鑑」。學校自我評鑑與外部評鑑的關係維持上，也應導向合作模式。在外部與內部評鑑人員之間，建立資訊雙向流動，並把雙向流動視為是一種相互學習的行動，才能把品質保證程序的利益最大化（Nevo, 2001）。

另在問卷的不同背景變項分析方面，不同背景填答者看法趨於一致，除組長與教師填答者認為「學校成員視需要參與」先於「學校成員全員參與」外，其餘背景填答者均一致認同強調學校主體性的自主性評鑑的運作方式。

肆、學校自我評鑑的過程利用

從第一階段訪談結果發現，參與學校自我評鑑的人員在思維或行為上會產生三種改變：引發工作的自省、增進專業的成長與促進行動的改變；至於是否促成學校評鑑文化或管理程序上的改變，則有不同的看法。不過一位擔任導師的受訪者，其在學校自我評鑑的唯一任務就是提供教師個人的教學檔案，而他自承自己並未在自我評鑑過程中有任何改變發生。這說明想要發

生過程利用是有條件的，就如 Patton (2008) 所言，過程利用的產生需要「不是直接就是間接投入評鑑過程及學習思考的結果」。換言之，想要在自我評鑑過程中產生過程利用，雖然未必要如 Preskill, Zuckerman 和 Matthews (2003) 所描述的從頭至尾的「完全參與」，也應該具有某種程度以上的參與才可能發生。另受訪者認為學校自我評鑑能促學校評鑑文化或管理程序產生改變者，是基於學校自我評鑑所帶來的反思與對話，將促成學校文化的改變，而且可以讓行政人員清楚自身業務內容與成效，故而會隨之改變學校的管理程序。至於認為無法促成學校評鑑文化或管理程序產生改變者，從其訪談內容，可以確認其原因不是屬於評鑑過程階段的「誤用」，就是屬於評鑑過程階段的「不完全評鑑」(Alkin & Coyle, 1988)。前者是起因於拖延完成自我評鑑後所需做成的改善決定；後者則是因為某些政治因素（只有少數行政人員在做、人際關係不良、觀點衝突）而破壞了自我評鑑的實施。

研究者歸結文獻探討與訪談結果後，設計五項有關過程利用的自我評鑑功能，供問卷填答者選答。在這五項有關過程利用的評鑑功能中，填答者同意「反省學校業務的辦理」與「增進教師的專業成長」是學校執行自我評鑑時經常達成的。至於「改變行政人員行政作為」、「改變學校的管理程序」與「改變學校評鑑文化」則是屬於偶爾達成。前述有關過程利用所具有的自省與增進專業成長的功效，在問卷調查結果裡獲得印證，不過促成個人行動的改變之功效，則無法從問卷調查中獲得證實。至於讓學校的管理程序與評鑑文化產生改變，則是雙雙落馬。由此可知，前述「自我評鑑帶來的反思與對話，將促成學校文化的改變，而且可以讓行政人員清楚業務內容與成效，因而隨之改變管理程序」的功效，恐怕不是學校裡的普遍現象。或許前述「參與不足」、「不完全評鑑」與「誤用」是造成「改變行政人員行政作為」、「改變學校的管理程序」與「改變學校評鑑文化」功效不如預期的始作俑者。除去教師個人層面的專業成長不論，就學校組織層面而言，學校自我評鑑過程利用僅發揮「檢視」的功能，少能產生「改變」的功效，或許是起因於學校自我評鑑常被視為是上級外部評鑑的準備，因而重點聚焦於「結果」，而忽視了「過程」。

另統計結果分析發現，填答者對五項過程利用的看法，會因性別、年齡、職務、規模的不同而有差異。在性別背景變項上，男性填答者更加肯定自我評鑑在「改變學校的管理程序」的成效；在年齡背景變項上，51 歲以上填答者更認可自我評鑑在「增進教師的專業成長」、「改變行政人員行政作為」、「改變學校的管理程序」與「改變學校評鑑文化」所發揮的功效；在職務背景變項上，校長與主任填答者更是贊同自我評鑑在所有五項過程利用所產生的功效；在學校規模背景變項上，13-23 班填答者對自我評鑑在「反省學校業務的辦理」的效果有較深的印象。

伍、學校自我評鑑的結果利用

Schildkamp、Vanhoof、Petegem 和 Visscher (2012) 的研究結果顯示，荷蘭與法蘭德斯境內的學校，利用自我評鑑結果的程度呈現很大的個別差異，而且大部分學校未能符合高標準。本研究的訪談資料亦顯示相同的結果。學校若是把自我評鑑視為外部評鑑的準備，或是外部評鑑的附屬物，那麼自我評鑑的結果少有被學校所利用，甚至連傳播、溝通的機會都沒有。縱使評鑑結果獲得利用，大多是如補足所欠缺的佐證資料與上傳交與上級，作為外部評鑑的參考，或是添購學校所缺的硬體設備等。若要論及廣泛的結果利用，則是外部評鑑結果產生以後的事情了。

研究者歸結文獻探討與訪談結果後，設計四項有關結果利用的自我評鑑功能，供問卷填答者選答。在四項可能的結果利用中，填答者都表示學校自我評鑑「經常達成」此四項結果利用。不過每項結果利用的平均數得分都不高，介於 2.58 與 2.65 之間。其可能原因就如先前訪問的發現一樣，學校只是把自我評鑑結果上傳上級，並不會把自我評鑑的結果告知教師，更不用說是與教師討論評鑑結果的利用。值得注意的是「結果利用」的達成情況比「過程利用」的達成情況好，這證明了學校教育人員「結果重於過程」的普遍心態。另外，四項結果利用的平均數得分是以「改善教師的教學」最高。合併前段過程利用亦以「增進教師的專業成長」成效較佳，可見學校自我評鑑的利用，似乎是「個人」層面優於「組織」層面。

另統計結果分析發現，填答者對四項結果利用的看法，會因不同的年齡、職務、規模與地區而有差異。在年齡背景變項上，51 歲以上填答者更認可自我評鑑在改善學校本位課程的功效；在職務背景變項上，校長填答者在所有結果利用選項上，都得到最高的分數；在學校規模背景變項上，13-23 班填答者更肯定自我評鑑在增進教師自我評鑑上的功效；在不同地區學校上，都市地區學校最認為自我評鑑最能引導學校資源的分配，鄉鎮學校最能透過自我評鑑，改善學校的硬體設施。

陸、學校自我評鑑利用的阻礙因素

除了台北市的受訪者之外，所有的受訪者皆表示「缺乏經費」阻礙了學校對於自評結果的利用。這項因素並未在國外有關評鑑利用的研究結果中出現，即使在國內的研究(如黃嘉雄，2012)亦未有此發現。至於「心態作梗」的因素，其實 Plowright(2008)的研究結果即已指出，雖然校長正面看待學校自我評鑑促成學校改善的功能，卻未必等同於其已準備好利用自我評鑑。對教育局（處）而言，亦應如此。因此，如果教育局（處）與校長不重視學校自我評鑑，或校長對自我評鑑的重視是出自於配合上級追求績效的要求，那麼自我評鑑結果利用的成效不彰也

是必然之事。在 Cousins 和 Leithwood(1987)的研究結果也指出，決策者對評鑑的態度會影響其對評鑑結果的利用，也將影響其對政策的制定(Johnson, 2009)，而其所制定的政策勢必又再影響學校自我評鑑的實施。其次，「開放的態度」是有效實施學校自我評鑑的重要因素，尤其是對教師而言，更是如此。教師的開放態度不是自然形成，而是以開放與信任的氣氛為條件。學校能夠開放與信任，即意味著教師在這裡可以安心的表達他們的教室實踐。就如愛爾蘭 LAOS(2016)強調合作與伙伴關係，而不是監視與績效責任。學校自我評鑑是整個學校的共同責任，個別教師不會擔心因為績效不佳而受到處罰。那麼教師將更願意投入自我評鑑的工作。就學校而言，亦是如此。如果整個教育環境是開放與信任的，個別學校不必擔心因為評鑑結果不佳而遭受另眼的對待，相信學校將更樂於執行自我評鑑的工作。

研究者根據第一階段訪談結果，歸結出六項阻礙學校自我評鑑利用的因素，分別是：缺乏經費、教育局（處）的虛應心態、校長過於追求績效表現、校長不重視自我評鑑的結果、同事無法接受缺失指正與同事相互推託工作。透過問卷調查發現，問卷填答者同意「教育局（處）的虛應心態」、「缺乏經費」與「同事相互推託工作」等三項因素嚴重阻礙學校自我評鑑的利用，其餘因素則是不嚴重。第一階段訪問時，一些受訪者即直指教育局（處）若是不重視學校自我評鑑，甚至誤用學校自我評鑑，那麼學校輕忽學校自我評鑑的利用，也是理所當然之事。關於「缺乏經費」而生阻礙，「巧婦難為無米之炊」是最常聽到的說法。缺乏經費，縱使學校發現了缺失，也無力改善。至於因「同事相互推託工作」而阻礙學校自我評鑑的利用，是淺顯易懂的事。工作分不清而導致同事之間互推工作是學校領導的問題；同事間斤斤計較於誰多做一點，誰少做一點，則是學校文化的問題。

在不同背景填答者對學校自我評鑑阻礙因素看法方面，在性別變項中，女性填答者認為校長不重視自我評鑑結果，嚴重影響自我評鑑利用；在年齡變項中，30 歲以下填答者認為，校長過於追求績效表現，反是阻礙自我評鑑利用的嚴重因素；在學歷變項中，碩士以上學位填答者強調，同事無法接受缺失指正，阻礙學校自我評鑑的利用；在職務變項上，教師填答者指出，校長不重視自我評鑑的結果，嚴重阻礙自我評鑑的利用；在學校規模變項上，13-23 班填答者最認為教育局（處）的虛應心態，阻礙了自我評鑑的利用；61 班以上填答者則最認為同事無法接受缺失指正，阻礙了自我評鑑的利用；在學校地區變項上，都市地區填答者認為「教育局（處）的虛應心態」與「同事相互推託工作」，最阻礙自我評鑑的利用。

柒、學校自我評鑑的評價

一、學校自我評鑑功能達成分析之討論

從有關自我評鑑有關功能的訪談結果可以確認，受訪者傾向於把學校自我評鑑當作是學校的形成性評鑑與內部評鑑，目的在於促成學校的改善與發展，而不是在服務決策與績效責任。學校透過自我評鑑檢視學校行政運作，可以讓學校更瞭解自己，也有助於找出可以發揮改革與改善供校的策略（Ryan & Telfer, 2011）。學校自我評鑑可以激起教師反思，提升教師的專業意識，透過觀課，改善自己的教學。換言之，學校自我評鑑已經成為教師瞭解自我教學優劣的客觀工具（Nevo, 1995）。學校自我評鑑亦可協助教師評估課程實施的程度和課程的品質，甚至調整課程，以符合學校的特殊需求（Nevo, 1995）。在安全的環境下，學校自我評鑑可以藉由建立教師學習社群，強化教師的專業和互動，進而促進學校的改善（Hoy, Bayne-Jardine & Wood, 2000）。

研究者經由文獻探討與訪談的結果，歸結出九項實施學校自我評鑑所產生的功能，包括：反省學校業務的辦理、改變學校的管理程序、改變學校的評鑑文化、改善教師的教學、改善學校的本位課程、增進教師的專業成長、引導學校資源的分配、引導學校資源的分配、改善學校的硬體設施、改變行政人員行政作為等。經由統計分析發現，計有反省學校業務的辦理、改善教師的教學、改善學校的硬體設施、增進教師的專業成長、引導學校資源的分配與改善學校的本位課程等六項功能獲得填答者的。先前的訪談結果亦顯示，學校自我評鑑已經成為教師瞭解自我教學優劣的客觀工具，亦可協助教師評估課程實施的程度和課程的品質，甚至藉由建立教師學習社群，強化教師的專業和互動，進而促進學校的改善。總言之，學校自我評鑑是有其正面功效。

在不同背景填答者對學校自我評鑑功能看法方面，在性別背景變項方面，男性填答者更認同學校自我評鑑帶來學校管理程序的改變；在年齡背景變項方面，51歲以上填答者對於學校自我評鑑在「改變學校的管理程序」、「改善學校的本位課程」、「增進教師的專業成長」、「改變行政人員行政作為」等方面的成效給予最多的肯定；在職務背景變項方面，校長與主任填答者對於學校自我評鑑的九項功能，都給予最高的評價；在學校規模背景變項方面，13-23班填答者在「反省學校業務的辦理」與「改善教師的教學」上，給予最高的評分；在學校地區背景變項方面，都市地區填答者給學校自我評鑑在「引導學校資源的分配」與「改善學校的硬體設施」二項功能最高評分。

二、學校自我評鑑衍生缺失分析之討論

學校自我評鑑繁重的文書工作，不僅增加行政工作的負擔，也干擾教師正常的教學。不過這是一個老問題，在彭玉宜(2004)與卓意屏(2006)二位的碩士論文即已指出實施校務自我評鑑最

主要的困難是增加學校人員的工作負擔，國外學者 MacBeath(2006)也指出文書工作與工作過量是阻礙學校自我評鑑的因素。在本研究的問卷調查中，問卷填答者亦同意實施學校自我評鑑會嚴重「增加行政工作的負擔」、「干擾教師的正常教學」與「成為政府控制學校的手段」，並且「增加行政工作的負擔」的平均數得分還跨越 3 分。評鑑所帶來的文書工作，其目的絕大部分是為了提供外部評鑑檢視所需的佐證資料。為了蒐集這些佐證資料，又因而干擾教師正常教學。因此，想要避免「增加行政工作的負擔」與「干擾教師的正常教學」二項缺失，只能重新思考自我評鑑與外部評鑑的關係和改變外部評鑑實施方法二方面著手。Popkewitz 和 Brennan (1998)曾批評學校自我評鑑是政府的「遠距離操控」，學校始終會覺得「有人在那而監視我」(Perryman, 2006)。Plowright (2008)的研究結果也指出，實施學校自我評鑑將使學校面臨持續不斷的監督，彷彿陷入邊沁的圓形監獄 (Bentham's Panopticon) 而蒙受極大的壓力。本研究的問卷填答者亦同意學校自我評鑑「成為政府控制學校的手段」的情況嚴重。欲減輕此缺失的嚴重性，大概只能強化學校在自我評鑑過程中的主體性，由學校主導自我評鑑的實施。

雖然「損害教師的專業判斷」與「破壞學校的和諧」等二項缺失的嚴重性並不被本研究問卷填答者所認同。不過從訪談結果可知，學校自我評鑑損壞教師的專業判斷之因，在於學校自我評鑑所使用的指標是教育局處所制定的，未必適用於學校，卻不得不遵循。萬一得了低於標準的分數，就會被歸類於績效不佳的學校，最後成為大眾與家長批評學校與教師的證據 (Rea & Weiner, 1998)。學校自我評鑑破壞學校和諧之因，主要是學校缺少了信任與開放的氣氛。如果學校所有人員都具有信任與開放的態度，就會把相互批評看作是專業評鑑的教室實踐。再加上學校領導者若能傳遞相信教師的信任感，教師就能夠不把缺點的檢視與改善看成是一種威脅。若能注意這二項可能衍生的缺失，將有利於學校自我評鑑的實施與利用。

不同背景填答者對學校自我評鑑所衍生缺失的嚴重性看法不一，會因為填答者的性別、年齡、職務與規模不同而有差異。在性別背景變項上，女性填答者較擔心學校自我評鑑成為政府控制學校的手段；在年齡背景變項上，51 歲以上填答者最不認同學校自我評鑑會干擾教師的正常教學；在職務背景變項上，教師填答者最擔憂學校自我評鑑會破壞學校的和諧；在學校規模背景變項上，12 班以下填答者較擔憂學校自我評鑑干擾教師的正常教學；13-23 班填答者則較擔憂學校自評鑑成為政府控制學校的手段。

三、學校自我評鑑的必要性

根據第一階段訪談結果可知，絕大部分受訪者皆認為學校自我評鑑有其存在的價值，而主張不需要的受訪者，其想法是起於學校自我評鑑沒有發揮其應有的功能。因此，要讓這些受訪者感

受學校自我評鑑的必要性，首要之務是要能夠發揮自我評鑑的功能，以及落實自我評鑑的結果利用。至於二位受訪者所提的取代作法，其實是凸顯目前學校實施自我評鑑的缺失：把學校自我評鑑視為是一次性外部評鑑的準備，而非一個改善的過程，以及信任的價值遭受忽視。巡堂、作業抽查、學生考試成績雖不是上級所要求自我評鑑的作法，但亦屬於學校自我評鑑可以利用的策略之一。「信任」更明白指出上級政府不要過度干涉學校事務，應讓學校自主地為其學校的品質負起責任。對於學校自我評鑑何時實施，如何實施，應充分尊重學校。「信任」是目前高度重視效率與效能的時代所應特別注意的(Sergiovanni, 2000)。學校自我評鑑的推動，應如 Sergiovanni(1995) 所言，從情感與信念上激發教師的動機，而非外控的力量

第二階段問卷調查結果呈現填答者對於學校自我評鑑必要性的態度相當分歧。從各選項平均數得分來看，「日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑」獲得最高的平均數得分，但與其他選項平均數差距極小；從各選項次數百分比來看，「學校自我評鑑可以維持學校教育品質」獲得最高的次數百分比，然與其他選項百分比差距亦極小。不過就如第一階段訪談結果所得到的啟發，假如學校自我評鑑只是一次性外部評鑑的準備，沒有發揮其應有的功能，又無法讓教師有充足的信任感，那麼其遭受質疑是意料中的事情。

不同背景填答者對學校自我評鑑必要性的問題看法不一，會因為填答者的性別、學歷、職務、規模與地區的不同而有差異。在性別背景變項上，男性填答者較支持「學校自我評鑑可以維持學校教育品質」，女性填答者則較支持「日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑」；在學歷背景變項上，碩士以上填答者更支持日常例行巡視與學生學習成績可以取代學校自我評鑑；在職務背景變項上，校長較不認同可以利用日常例行巡視與學生學習成績來取代學校自我評鑑；在學校規模背景變項上，12班以下填答者最不認為學校自我評鑑可以維持學校教育品質；在學校地區背景變項上，鄉鎮地區填答者最支持以學生成績考查可以取代學校自我評鑑。

第二節 結 論

依據文獻探討、訪談及問卷調查結果，將學校自我評鑑之研究結論歸納如下：

壹、學校實施自我評鑑的目的，除了滿足自我改善的需求之外，也是為了因應上級評鑑的要求所做的準備工作。

根據問卷調查結果發現，在四項可能的學校自我評鑑目的中，填答者認為四項目的皆符合學校當前實施自我評鑑的現況。雖然符合自我評鑑意涵的選項（第二選項與第四選項）所得平

均數皆高於另二項選項。只是差距微小，很難斷言現今學校實施自我評鑑的目的，純粹是為了改善學校。另從自我評鑑實施時機的訪談中可知，大多數受訪者皆表示學校自我評鑑是因應上級外部評鑑而做，所以最好的說法是學校實施自我評鑑的目的，除了滿足自我改善的需求外，也是為了因應上級的要求而做的準備工作。

貳、學校實施自我評鑑的重點落在指標的了解、工作的分配、佐證資料的蒐集與優缺點的檢核，至於「改善」功能的發揮，仍不理想。

根據問卷調查結果發現，在學校自我評鑑實施流程中，除了評估改善成效屬偶爾做到之外，了解指標、分配指標、蒐集佐證資料、檢核與判斷優缺點、討論改善策略與實施改善行動皆屬於經常做到。第一階段訪談的結果亦是顯示，遺漏評估改善成效這一個步驟。再從評鑑流程的後三項步驟（討論改善策略、實施改善行動與評估改善成效）平均數得分低於前面四個步驟的事實，可間接證實目前學校自我評鑑的實施重點是落在資料蒐集，而非學校改善。

參、學校自我評鑑實施人員主要是學校行政人員，學生、教師、家長與其他外部人員少有參與。唯教師、家長與學生參與學校自我評鑑的重要性，受到學校教育人員的認可。

根據訪談結果發現，學校自我評鑑的實施主要是落在學校行政人員手中，少有其他人士參與，外部人士更少。根據問卷統計結果可知，教師、家長與學生參與學校自我評鑑的重要性，獲得填答者的認同。其中，教師平均數得分更超過 3 分。由此可見，教師、家長與學生不應該在學校自我評鑑中缺席。雖然社會人士與專家學者的重要性不受學校人員的認可，不過研究者認為基於學校自我評鑑需要特殊的知識與技巧，並且忙碌的學校教育人員很難能夠有充足的時間進行真實的反省與檢視。因此，在學校人員確實掌握自我評鑑的知識與技巧和工作量減輕之前，社區人士與專家學者等校外人士的參與，還是有其必要的。

肆、有效激勵學校人員投入自我評鑑的作法計有七項，其中以「清楚告知自我評鑑的作法」、「簡化工作」和「校長、主任以身作則」最受肯定。

根據問卷調查結果可知，訪談所歸結的七項激勵作法：「清楚告知自我評鑑的作法」、「簡化工作」、「校長、主任以身作則」、「校長、主任與教師建立良好情誼」、「資深同事經驗傳承」、「提前通知自我評鑑日期」與「有賞無罰」。皆受到填答者的認同。尤其以「清楚告知自我評鑑的作法」、「簡化工作」與「校長主任以身作則」最受到填答者的肯定。從訪談結果可知，清楚告知教師自我評鑑的作法，才可讓教師有所遵循，不致茫然如無頭蒼蠅；透過表格化、建立網路資料庫簡化評鑑工作，才可讓自我評鑑不會成為學校人員沉重的負擔；領導者的以身作者，才可讓教師感受到他們不是孤獨的單兵作戰；資深主任協助與標竿學習，可以解決年輕組

長經驗不足的問題；提早宣布評鑑日期，好讓同事預先準備；多獎勵，少責罰，並打好與學校同事的關係網絡，建立學校有情的氣氛等，這些都是成功實施自我評鑑的基礎。

伍、學校實施自我評鑑遭遇的困境計有七項，其中以文書工作繁重及評鑑次數太多最為嚴重。

根據問卷調查結果可知，十一項可能困境中屬於嚴重程度者計有七項，依序為：文書工作繁重、評鑑次數太多、組長與教師投入意願低落、學校成員不清楚自我評鑑的目的、評鑑指標不符合學校需求、教師不信任教育行政單局與教師無法參與決策等。其中又以文書工作繁重及評鑑次數太多最為嚴重。從訪談結果可知，學校日常工作本就繁重，再加上評鑑次數若多，卻不增加人力，學校在求好心切的情形下，繁重的文書工作確實會帶給學校很大的負擔；評鑑無法發揮實際效用，一些教師又以不變應萬變，遂造成實施自我評鑑的意願普遍低落；錯把學校評鑑當成校長評鑑，又忽略自我評鑑「自省」的功能，也讓實施自我評鑑的路途蹣跚難行；套用外部評鑑的架構與指標，又缺彈性，使自我評鑑無法符合學校的需求，再加上教育行政機關無法堅持教育專業，重傷學校人員對其的信任，亦阻礙學校自我評鑑的執行。

陸、自主性自我評鑑是學校人員最支持的評鑑類型，並期待與上級外部評鑑維持合作的關係。

根據訪談結果可知，學校的自我評鑑無法發揮其「發現問題，解決問題」的實質功能，是一個嚴重的問題。當學校人員在大忙一場後，就只是感受到把「自我評鑑」做完而已，對個人無影響，對學校也無助益。花了許多時間，製造了許多「資料」，卻產生不了意義，因而被批為是形式主義，徒增學校負擔而已。根據問卷調查結果可知，填答者認為學校自我評鑑的運作應該「以自我管理為目的」、「由學校主導」、「讓學校自訂評鑑指標」和「學校成員全員參與」，充分展現自主性自我評鑑的特徵。另從訪談結果亦可知，自主性自我評鑑是最受支持的類型，並且在自我評鑑與外部評鑑的關係選擇上，「合作模式」是最受愛戴的。

柒、學校自我評鑑的過程利用情況並不理想，僅在個人層面稍具成效，組織層面則是成效有限。

根據訪談結果可知，在學校自我評鑑的執行過程中，可以使個人的思維與作為產生改變，如激起工作反省、增進專業成長與促成行動改變。然而在組織層面則是看法分歧：持樂觀看法者，認為隨自我評鑑而來的反思與對話，將促成學校管理程序與文化的改變；持悲觀看法者，卻認為學校組織縱有改變發生，亦是暫時的，無法產生長效，進而影響學校的管理程序與文化。問卷調查的結果支持悲觀的看法。在五項過程利用項目中，只有「反省學校業務的辦理」與「增進教師專業的成長」二項「經常達成」；「改變學校管理程序」、「改變學校評鑑文化」與「改變行政人員作為」則是「偶爾達成」。

捌、學校自我評鑑的結果利用優於過程利用，然而利用程度仍不理想。就教師專業而言，不論學校自我評鑑的過程利用或是結果利用，都發揮了正面功效。

根據問卷調查結果可知，改善教師的教學、改善學校的本位課程、引導學校資源的分配與改善學校的硬體設施等四項學校自我評鑑的結果利用都達到「經常達成」的程度。利用程度優於過程利用，只是利用的程度仍不理想（平均數得分介於 2.58~2.64 之間）。其實從訪談內容中，即可看出端倪。因為在實施學校自我評鑑的過程中，教師少有參與，也少有學校會把自我評鑑結果向教師說明，而是上傳教育局（處）後，就等待上級外部評鑑的到來。另外，四項結果利用是以「改善教師的教學」的利用程度最高。合併前段過程利用亦以「增進教師的專業成長」成效較佳，可見學校自我評鑑對於教師的專業，確實產生了助益。

玖、阻礙學校自我評鑑利用的因素中，以「教育局（處）的虛應心態」、「缺乏經費」與「同事相互推託工作」等三項因素最為嚴重。

根據問卷調查結果發現，目前學校自我評鑑利用遭受阻礙的情況並不嚴重。六項阻礙因素中，只有「教育局（處）的虛應心態」、「缺乏經費」與「同事相互推託工作」等三項因素達到嚴重程度；「校長過於追求績效表現」、「校長不重視自我評鑑的結果」與「同事無法接受缺失指正」則屬不嚴重。教育局（處）若是不重視學校自我評鑑，甚至誤用學校自我評鑑，那麼學校輕忽學校自我評鑑的利用，也是理所當然之事。關於缺乏經費的問題，「巧婦難為無米之炊」是最常聽到的說法，讓人覺得學校少了經費，很多改善就無從發生。一般人總會認為學校硬體的改善需要大量經費的支持，至於人的改變則無需太多經費。可是從一位受訪校長自述其塑造學校教師公開觀課、議課的做法，也證明人的改變亦需要投入相當的經費。至於因「同事相互推託工作」而阻礙學校自我評鑑的利用，則是淺顯易懂的事。研究者認為工作分不清而導致同事互推工作是學校領導的問題；同事斤斤計較誰多做一點，誰少做一點，則是學校文化的問題。

拾、學校自我評鑑具有許多功能，目前經常達成的功能計有六項，其餘功能只是「偶而做到」。

綜合文獻探討與訪談結果可知，學校自我評鑑具有九項功能，分別是：反省學校業務的辦理、改變學校的管理程序、改變學校的評鑑文化、改善教師的教學、改善學校的本位課程、增進教師的專業成長、引導學校資源的分配、改善學校的硬體設施與改變行政人員行政作為。經問卷調查後發現，在學校實際執行自我評鑑過程中，經常達成的有六項，包括：反省學校業務的辦理、改善教師的教學、改善學校的硬體設施、增進教師的專業成長、引導學校資源的分配與改善學校本位課程；至於改變行政人員行政作為、改變學校的管理程序與改變學校的評鑑文化則屬於偶爾做到。根據第一階段訪談內容，研究者認為把學校自我評鑑視為上級外部評級的

準備，是造成此三項功能無法發揮的原因。為了準備成果作為外部評鑑的參考，學校的一切評鑑作為都是結果導向，以展現學校最好的一面為目的。至於改變行政人員行政作為、改變學校的管理程序與改變學校的評鑑文化等，需要長時間逐漸累積改變的功能，就無暇顧及了。

拾壹、學校自我評鑑執行過程中所衍生一些缺失，以增加行政工作的負擔、干擾教師的正常教學與成為政府控制學校的手段三項最嚴重。

根據問卷調查結果顯示，增加行政工作的負擔、干擾教師的正常教學與成為政府控制學校的手段等三項缺失達到嚴重程度；破壞學校和諧與損害教師專業判斷則是不嚴重。然而在實施學校自我評鑑時，仍需小心這二項缺失的產生。從訪談結果可知，學校自我評鑑的實施，常帶來很多文書工作，這些工作不僅增加行政人員的工作負擔，也干擾教師的正常教學。這些文書工作絕大部分是為了提供上級外部評鑑所需的佐證資料。因此，想要避免前述的二項缺失，只能重新思考自我評鑑與外部評鑑的關係和改變外部評鑑實施策略二方面著手。至於「成為政府控制學校的手段」此一缺失，雖有受訪者如此表示，卻也承認這是無可避免的，一些受訪者則認為這樣的控制是有必要的。

拾貳、學校自我評鑑在維持學校教育品質的必要性遭受質疑，改用「例行巡視與檢查」或是「信任」取代學校自我評鑑，受到不少支持。

根據問卷調查結果發現，對於學校自我評鑑是否必要的問題，填答者的態度相當分歧。就「學校自我評鑑可以維持學校教育品質」本身而言，持正面評價者為 56.5%，持負面評價者亦有 44.5%；就平均數得分而言，「學校自我評鑑可以維持學校教育品質」、「日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑」與「信任可以取代學校自我評鑑」三者的差距皆微小；就次數百分比而言，「學校自我評鑑可以維持學校教育品質」亦僅高於「日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑」1.7%。可見學校自我評鑑在維持學校教育品質的必要性，並未獲得填答者絕對的支持。從訪談結果可知，質疑者的原因皆是起於自我評鑑無法發揮其功能，而只是徒增學校的工作負擔而已。對於「日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑」與「信任可以取代學校自我評鑑」能獲得不少填答者支持，研究者認為這只是突顯目前學校實施自我評鑑的缺失：把學校自我評鑑視為是一次性外部評鑑的準備，而非一個改善過程，以及信任的價值遭受忽視。

拾參、不同背景變項填答者對學校自我評鑑實施、利用與評價的看法，同中有異。

不同背景填答者對於學校自我評鑑實施、利用與評價的看法，同中有異。整體而言，對於學校自我評鑑的實施目的、實施流程、參與人員、利用阻礙因素與衍生缺失的看法頗為一致。實施目的大抵兼顧學校改善與提供外部評鑑參考；實施流程大抵是偏於佐證資料蒐集與檢核，

輕忽改善的執行；結果利用優於過程利用；肯定教師與家長參與學校自我評鑑的重要性；對於利用阻礙因素與所衍生的缺失亦有一致的看法。不過在一些部分，填答者的某些背景變項的確造成一些差異的出現。例如在過程利用、結果利用與必要性的看法即不相同。校長、主任與 51 歲以上填答者對過程利用抱著較為樂觀的看法；校長與都市填答者亦對結果利用有較樂觀的看法；至於必要性的四個選項，則各有不同背景變項填答者的支持。上述三個部分的差異情況最具有意義性，其它看法則差異不大。

第三節 建 議

本節擬綜合問卷調查與訪談結果，提出本研究的建議。首先是針對學校自我評鑑的執行，提出相關建議；其次則是針對學校自我評鑑的利用提出建議；最後，對進一步研究提出建議。

壹、對學校自我評鑑實施的建議

一、純化學校自我評鑑目的為自我改善。

根據問卷調查結果發現，現今學校自我評鑑目的，除了是滿足自我改善的需求外，亦為了因應上級外部評鑑而做。後一個目的常讓學校自我評鑑產生質變，讓自我評鑑成為一次性活動。最佳的作法是逐步切斷學校自我評鑑與外部評鑑的鏈結，讓自我評鑑不在成為外部評鑑的準備。學校自我評鑑與外部評鑑的連結，應是人員的交流與合作，而不是你先我後，你主我屬的關係。具體作法是由教育局處提供學者專家名單，由學校自行選擇其所信任的「誼友」，真實有效的進行自我評鑑，並針對評鑑結果，提供並要的資源以進行缺失改善。

二、學校自我評鑑的重點宜轉移至討論改善策略、實施改善行動與評估改善成效等步驟的落實上。

根據研究結果發現，學校自我評鑑實施在討論改善策略、實施改善行動與評估改善成效等步驟的執行程度較差。因此未來在規劃學校自評鑑時，應將上述問題列為政府或學校努力的方向。針對上述的問題，本研究的建議如下：

(一) 規劃學校自我評鑑時，應把自我評鑑視為一個循環過程，而不是一次性外部評鑑的準備。可以四年為一個循環，第一年是調查階段，它的任務包括確認評鑑焦點、蒐集相關證據與判斷優缺點。接著是根據缺失討論改善策略，並做成紀錄。第二階段是後三年，改善計畫必須在三年內付諸實施，完成改善成效評估後，再展開另一個循環。

(二) 為了落實行動，必須對於行動加以監測。監測者不限於行政人員，全體教師都應扮演監

測者的角色。當所有的人都是監測者時，總會有一雙眼睛是清醒的。

三、自我評鑑不是學校行政人員負責的一項「行政」，而是學校全體人員承擔的一項「任務」。
因此，執行與落實學校自我評鑑過程中，應重視教師、家長、學生、社區人士與專家學者等對象的參與。

由研究結論可知，目前學校自我評鑑的執行者主要是學校行政人員(包括校長、主任與組長)。雖然學生、教師、家長的參與受到認可，但實際情形是少有參與。因此，未來規劃學校自我評鑑時，除了目前所倚重的學校行政人員之外，更應重視尚未發揮影響力的教師、家長與學生，以加強上述對象的參與程度。由於學校的步調相當緊湊，要學校人員有充分的時間停下來反省與檢視，並不容易。因此，社區人士與專家學者扮演諍友的角色就顯得重要。茲將利用社區人士與專家學者的可行作法，分述如下：

- (一) 社區人士方面：鼓勵或辦理社區人士參與學校教育的活動，或是透過學校刊物的發送，加深社區人士學校的認識，以拉盡社區與學校的距離。
- (二) 專家學者方面：提供專家學者管道，鼓勵其走進學校提供服務；或由教育行政機關提供學校可利用專家學者協助的管道。

四、要解決學校實施自我評鑑的困境，需同時解決工作繁重、意願低落、觀念不清、指標不合、信任不足與教師參與決策困難等問題，尤其首應解決工作過於繁重的問題。

根據研究發現，在許多阻礙學校自我評鑑實施的困境中，以學校人員工作繁重最為嚴重。因此。未來規劃學校自我評鑑時，首先要解決這一項問題，之後再解決其它問題。茲提出下列幾項策略以供參考：

- (一) 在工作繁重方面：1. 避免透過立法程序或行政命令，不斷增加學校教育內容與任務；2. 整合學校評鑑項目，讓學校評鑑的次數降到最低。
- (二) 在意願低落方面：1. 發揮自我評鑑的效用，讓自我評鑑具有存在的價值，而不只是一個年度儀式而已；2. 增加學校對於自我評鑑的決定權，而非強硬規定評鑑時間、評鑑方式與評鑑主題；3. 適時提供誘因，激勵改變動機。
- (三) 在觀念不清方面：1. 學校自我評鑑應儘量與外部評鑑脫鉤，避免讓自我評鑑被誤認為是外部評鑑的準備；2. 教育局（處）避免只知獎勵評鑑優良者，而應給有缺失者更多的關注與實質協助，進行缺失改善。
- (四) 在指標不合方面：1. 給與學校選擇指標、自訂指標的空間；2. 指標用語應淺顯明確，避免學術用語；3. 指標不宜太多、太細，而且須具備明確的績效判斷標準。

(五) 在信任不足方面：1. 鼓勵、讚賞教師直率地討論學校的優缺點與改善方法；2. 相信教師的能力，並勇於授權；3. 宣示評鑑資料只用於改善缺失，而非考核績效，並落實於行動；4. 支持教師專業，抗拒民粹不當的侵犯。

(六) 在教師參與決策方面：1. 落實會議代表制，保障教師名額；2. 落實會議決策功能，避免議而不決；3. 因事制宜，巧用參與方式；4. 給與教師領導機會，發揮教師領導功能。

五、學校自我評鑑宜因應學校的狀況，採取適當的運作模式，但應以導向自主性自我評鑑為目標，政府與評鑑機構扮演協助的角色。政府代表與評鑑專家應與學校代表共同討論、磋商自我評鑑與外部評鑑的實施與利用。

學校自我評鑑的運作有數種模式可循，可根據學校的成熟度而採取適宜的運作方式。不過根據研究結果發現，學校人員較支持自主性自我評鑑的方式，且在與外部評鑑的關係維持方面，也較支持保持合作的關係。以下提出三項原則，作為未來規劃學校自我評鑑的參考：

- (一) 當學校表現得愈來愈好，自我評鑑就可以逐步從配合性自我評鑑轉為自主性自我評鑑。
- (二) 表現好的學校只接受輕度的外部評鑑（頻率減低，內容簡化），而以學校自我評鑑為主。
- (三) 外部評鑑人員與學校人員之間，宜建立資訊互享的管道。透過資訊互享行動，把實施評鑑的利益最大化。

六、發展多元的評鑑工具，建置充分共識與理解的自我評鑑目標與架構，以降低執行學校自我評鑑所衍生的缺失。

根據研究結果發現，學校實施自我評鑑的過程中，可能衍生增加行政工作負擔、干擾教師正常教學與成為政府控制學校的手段等三項缺失。因此，未來實施學校自我評鑑時，應未雨綢繆，防範這些缺失的發生。茲將防範上述缺失的方法，分述如下：

- (一) 防範增加行政工作負擔方面：1. 整合學校自我評鑑的種類，讓學校每年評鑑次達到最少；2. 避免評鑑指標過於細微，只針對核心內容進行評鑑即可。
- (二) 防範干擾教師正常教學方面：1. 重新定位學校自我評鑑，不再只是為外部評鑑蒐集資料；2. 發展多元的評鑑工具，如問卷、訪談表、檢核表，以減少對教學現場的干擾。
- (三) 防範成為政府控制學校的手段方面：1. 透過討論，對學校實施自我評鑑的目標達成協議，而非由上而下的規定；2. 不再完全套用上級視導架構與指標，應加入學校本身的優先事項與審核路徑。

貳、對學校自我評鑑利用的建議

一、強化學校自我評鑑的過程利用與結果利用。在過程利用上，應加強自我評鑑對學校組織的影響；在結果利用上，除了落實評鑑結果的工具性利用外，也應深化評鑑結果的概念性利用。

根據研究結果發現，目前學校自我評鑑的利用情況，並未達到理想狀況。例如學校層面的過程利用就非常有限；評鑑結果的概念性利用也很少見。因此，未來在執行自我評鑑時，可落實下列原則，以提升評鑑的利用：

- (一) 過程利用方面：1. 重視自我評鑑的價值與功能，不再視為是外部評鑑的準備；2. 評鑑過程中，做好任何有關改善的決定，不拖延至評鑑結果產生後才決定；3. 評鑑過程中，持續激勵個人主動投入，產生個人學習，進而形成學習的集體意識，導致學校組織學習的產生；4. 評鑑過程中，透過持續的反思與對話，精益求精，形塑優質的評鑑文化。
- (二) 結果利用方面：1. 評鑑結果的呈現，既沒選擇性報導，也不失真陳述；2. 評鑑過程中，透過持續不停止的溝通與對話，使評鑑結果與建議符合學校需求，有利日後的利用 3. 妥善傳播評鑑結果，透過學校利益關係人共同努力，實踐改善建議；4. 實施評鑑結果與改善計畫的社群分享，以深化評鑑結果的概念性利用。

二、為了提升學校自我評鑑的利用，應先解決「教育局（處）虛應的心態」、「缺乏經費」與「同事相互推託工作」等三項問題。

根據研究結果可知，「教育局（處）虛應的心態」、「缺乏經費」與「同事相互推託工作」等三項問題，影響學校自我評鑑的利用甚鉅。因此，未來應從導正行政機關的心態、充實學校經費與減少勞逸不均等三方面著手，以提升學校自我評鑑的利用程度。在具體作法上，可以利用下列手段：

- (一) 導正教育局（處）虛應心態方面：1. 培養局（處）成員對自我評鑑具有正確的觀念，重在缺失改善；2. 確實編列預算與提供人才資源庫，供學校改善之用。
- (二) 充實學校經費方面：1. 除了經常性預算，應對學校的缺失改善，提供充足經費；2. 提高經費運用績效獎勵，給予認真做事者正向鼓勵；3. 建立良好公共關係，結合家長社會資源。
- (三) 減少勞逸不均方面：1. 檢討工作分配，力求勞逸均衡；2. 招募志工，組成志工團體，提供教師額外協助；3. 對於因執行自我評鑑而工作大增的教師，提供物質性補償，如減課、記功嘉獎、額外休假。

三、為提升學校自我評鑑利用程度，應將職務及學校地區因素列為重要影響因子，從中尋求提高利用程度的方法。

根據調查結果可知，填答者會因職務與學校地區等背景變項的不同，而影響其學校自我評鑑利用程度的認知。因此，未來應更關注組長與教師，以及鄉鎮與偏鄉學校教育人員對於學校自我評鑑利用的看法，並從中獲取學校自我評鑑利用的資訊與問題，以提升利用程度。在具體作法上，可以運用下列手段，以提升學校自我評鑑利用程度：

- (一) 提供機會並要求學校每一位教育人員參與學校自我評鑑的工作。
- (二) 鼓勵學校教育人員從事個人反思，並提供機會進行集體反思，並將反思所得具體化，改變日常行動。
- (三) 對於鄉鎮與偏遠學校提供更多資源，以利其針對評鑑結果，進行缺失改善。

參、對學校自我評鑑評價的建議

一、為讓學校自我評鑑能夠成功永續的實施，應防範實施學校自我評鑑而產生的重大缺失：增加行政工作、干擾教師教學與成為政府控制的手段。

根據研究發現，因實施學校自我評鑑而衍生的缺失中，以增加行政工作、干擾教師教學與成為政府控制手段最嚴重。因此在學校自我評鑑實施前與實施中，應採取必要的措施，防範這些缺失的產生。茲提出下列幾項策略以供參考：

- (一) 改變外部評鑑看資料的傳統，增加實地觀察與訪談的比例。
- (二) 減少使用拍照與錄影等評鑑途徑，多利用問卷、學生焦點訪談與資料統計分析等方法。
- (三) 逐步降低外部評鑑單位的介入程度，讓學校的主體性能更為彰顯。最直接的做法是讓學校對於評鑑的領域與指標具有選擇權。

二、落實學校自我評鑑改善學校的功能，並加強相關實施宣導，以提升學校教育人員對於學校自我評鑑的滿意與信任。

根據訪談結果可知，反對者質疑學校自我評鑑必要性乃起於學校自我評鑑只是徒增學校行政工作，卻無產生應有的功效。因此，落實學校自我評鑑的功能是重拾學校教育人員信心的最重要工作。除此以外，也應加強學校自我評鑑的宣導，讓所有教育從業人員能夠對學校自我評鑑有正確的認識。在具體作法上，可以應用下列手段：

- (一) 建立專門網站，發揮網際網路無遠弗屆的傳播功能。
- (二) 善用電子信箱寄發相關訊息，加深教育從業人員對學校自我評鑑的了解。
- (三) 利用大眾傳播媒體，進行學校自我評鑑的形象塑造與消息傳遞。

肆、對進一步研究的建議

一、擴大研究對象層面，讓研究結果更為周延。

本研究旨在探討學校實施自我評鑑、利用自我評鑑的情況，研究對象遂以學校人員為主，包括校長、主任、組長與教師。然而從本研究的研究發現可知，學生與家長的參與是受到學校人員的贊同的。故日後若進行後續研究應擴大研究對象層面，將學生與家長均納入研究對象，如此將使研究結果更加的真實與周延。

二、針對學校自我評鑑進行後設評鑑，以維持學校自我評鑑的品質。

從本研究調查結果可知，針對其本身的目標、系統、內容、歷程、結果等各方面重新進行評鑑，將評鑑所得資料加以描述、分析、應用和判斷，用以了解評鑑所產生的價值和缺失，做為辦理下一次評鑑的參考依據。換言之，實施後設評鑑的研究，可以維持學校自我評鑑之品質，並引導評鑑實施更能有效符合專業化標準，如此學校利害關係人才能認真檢視評鑑之優缺點與價值，並決定如何回應評鑑結果與進行改善。

三、採取縱貫性研究，以了解學校在實施自我評鑑後，各方面改變的情形與趨勢。

目前有關學校評鑑的研究都屬於橫斷性研究，針對某一個時間學校的表現狀況，進行全面性研究，不過卻缺乏縱貫性研究。因此，本研究建議，在橫斷性研究充斥的此刻，應由政府單位進行整體性、長期性的研究，讓研究結果更具說服力，不論是用以支持學校自我評鑑的實施，或是改善學校自我評鑑的缺失。

四、探討未來師資培育過程，如何培養教師具有自我評鑑的素養，以滿足學校實施自我評鑑的需求。

未來，若要將學校自我評鑑形成政策，特別是採取自主性自我評鑑取向，在師資培育過程中，是否能培育出具有自我評鑑素養的師資，將是未來師資培育的挑戰。因此，可以針對自我評鑑的養成課程設計，進一步進行相關研究，以了解師資培育課程是否滿足此需求。



參考文獻

一、中文部分

- 王保進（譯）（2002）。H. R. Kells 著。大學自我評鑑（Self-study processes : a guide for postsecondary and similar service-oriented institutions and programs）。新北市：正中。
- 李允傑、丘昌泰（2009）。政策執行與評估。臺北市：元照。
- 宋曜廷、潘佩妤（2010）。混合方法在教育研究的應用。教育科學研究期刊，55(4)，97-130。
- 吳明清（1991）。教育研究：基本觀念與方法之分析。臺北市：五南。
- 吳芝儀、廖梅花（譯）（2001）。A. Strauss & J. Corbin 著。紮根理論研究方法（Basics of qualitative research）。嘉義市：濤石文化。
- 吳芝儀、李奉儒（譯）（1995）。M. Q. Patton 著。質性評鑑與研究（Qualitative evaluation and research methods）。臺北縣：桂冠。
- 吳淑娟（譯）（2004）。信度與效度。載於黃光雄總校定，教育研究法規劃與評鑑（原作者：J. R. Fraenkel & N. E. Wallen）。高雄市：麗文。（原著出版年：2003）。
- 林曉雲（2015，9月25日）綠營五縣市拒絕教部統合視導。自由時報。取自由時報。
<http://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/918482>。
- 林葦芸（譯）（2006）。S. Lukes 著。權力：基進的觀點（Power : A radical view）。臺北市：商周。
- 卓意屏（2006）。臺北市國民小學效務自我評鑑（未出版碩士論文）。臺北市立教育大學國民教育研究所，臺北市。
- 許籐繼（1995）。臺北市國民小學自我評鑑之研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 連世傑（2004）。臺北市國民小學效務自我評鑑之個案研究（未出版碩士論文）。臺北市立師範學院國民教育研究所，臺北市。
- 郭昭佑（2000）。學校本位評鑑。臺北市：五南。
- 郭昭佑（2005）。學校自我評鑑可行性探究。教育政策論壇，8(1)，159-184。
- 郭昭佑（2007）。教育評鑑研究：原罪與解放。臺北市：五南。
- 許添明、劉智豪（2008）。從國小校務評鑑論教育品質與管理之問題與對策。教育資料與研究雙月刊。81，153-178。
- 國際教育訊息電子報(2017年5月16日)。英國中小學的自我評鑑做為校務評鑑的一環【部落格

- 文字資料】。取自 <http://fepaper.Naer.edu.tw/print?edm-no=125&content-no=6264>
- 黃政傑（1987）。**課程評鑑**。臺北市：師大書苑。
- 黃嘉雄（2012）。影響小學對課程與教學評鑑發現利用之因素研究。**課程與教學季刊**，**15**(3)，1-26。
- 黃柏叡（譯）（2003）。研究倫理。載於黃光雄總校定，**教育研究法規劃與評鑑**（原作者：J. R. Fraenkel & N. E. Wallen）。高雄市：麗文。（原著出版年：2003）。
- 曾淑惠（2006）。高職學校評鑑阻礙之研究。**教育政策論壇**，**9**(3)，73-98。
- 彭玉宜（2004）。桃園縣國民小學校務自我評鑑之研究（未出版碩士論文）。國立新竹教育大學進修部學校行政進修班，新竹市。
- 楊振昌（2005）。一所國民小學實施校務自我評鑑實務之研究（未出版碩士論文）。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所，臺北市。
- 潘慧玲（2004）。邁向下一代的教育評鑑：回顧與前瞻。載於國立臺灣師範大學教育研究中心主編，**教育評鑑：回顧與展望學術研討會**（頁 11-23）。臺北市：臺灣師範大學教育研究中心。
- 鄭淑惠（2015）。國民中小學校務經營中的自我評鑑現況研究。**教育行政與評鑑學刊**，**17**，67-78。
- 劉北成、楊遠嬰（譯）（1992）。**規訓與懲罰：監獄的誕生**（原作者：M. Foucault）。臺北市：桂冠。（原著出版年：1990）
- 關鍵評論（2015年9月24日）。得獎教師：政府的善意缺乏對基層的了解，反而是拖垮教育的元兇【部落格文字資料】。取自 <https://www.thenewslens.com/article/25286>
- 盧增緒（1995）。論教育評鑑觀念之形成。載於中國教育學會主編，**教育評鑑**（頁 3-60）。臺北市：師大書苑。
- 謝文全（2003）。**教育行政學**。臺北市：高等教育
- 翻轉教育 2.0(2015年9月23日)。104年全國 SUPER 教師獎，高中職組全國首獎莊福泰老師的得獎感言【部落格文字資料】。取自 <https://sites.google.com/a/dlsh.tc.edu.tw/flipall/home/xue-si-da-shi-shi-xin-de-fen-xiang/104nianquanguosuperjiaoshijianggaozhongzhizhiquanguoshoujiangzhuangfutailaoshidedejianganyan>

二、西文部分

- Adems, J. E. (1994). Implementing program equity: Raising the Stakes for educational policy and practice. *Educational Policy*, 8(4), 518-534.
- Alkin, M. & Coyle, K. (1988). Thoughts on evaluation misutilization. *Studies in Educational Evaluation*, 14(3), 331-340.
- Alkin, M.C. & Taut, S.M.(2003). Unbundling evaluation use. *Studies in Educational Evaluation*, 29, 1-12.
- Arrowsmith, R. (2001). *A right performance :The performing school*. London, U.K. : Routledge.
- Ball, S. J. (2001). Performativities and fabrications in the education economy. In D. Gleeson & C. Husbands.(Eds.), *The performing school: Managing teaching and learning in a performance culture*(pp.210-216). London, U.K.: Routledge Falmer.
- Ball, S. J. (2003). The teachers' soul and the terrors of performativity. *Journal of Educational Policy*. 18(2), 215-228.
- Bardach, E. (1977). *The implementation game: What happens after a bill becomes a law*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Baughman, S., Boyd. H.H. & Franz, N. K.(2012). Evaluation and program planning. *Evaluation and Program Planning*, 35, 329-336.
- Bauman, R. (1996). From pilgrim to tourist-or a short history of identity . In S. Hall, & P. DuGay, (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp.18-36). London, U.K.: Sage .
- Brighouse, T. & Woods, D. (1999). *How to improve your school ?*. London, U.K.: Routledge.
- Caldwell, B. & Spinks, J.M. (1992), *Leading the self-managing school*. London, U.K.: Falmer Press.
- Castells, M. (2001). Information technology and global capitalism. In W. Hutton & A. Giddens (Eds.), *On the edge living with global capitalism*. London, U.K. : Vintage.
- Carlyle, D. & Woods, P. (2002). *Emotions of teacher stress*. London, U.K. : Cromwell Press.
- Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*, 50(4), 403-420.
- Chapman, C. & Sammons, P. (2013). School self-evaluation for school improvement : What works and why ? Retrieved from :
https://www.educationdevelopmenttrust.com/~/_media/EDT/Reports/Research/2013/r-school-self-evaluation-2013.pdf
- Christie, C. A. & Alkin, M. C. (1999). Further reflections on evaluation misutilization. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 1-10.
- Church, C.& Rogers, M.M. (2006). *Designing for results: Integrating monitoring and evaluation in conflict transformation programs*. Washington, DC: Search for Common Ground. File: ///c:Users/user/Downloads/manualpart1.pdf
- Coe, R. & Visscher, A. J. (2002). Drawing up the balance sheet for school performance feedback

- systems. In A. J. Visscher & R. Coe (Eds) *School improvement through performance feedback*. Lisse, Netherlands : Swets & Zeitlinger B. V.
- Coe, R. & Visscher, A. J. (2002). *School improvement through performance feedback*. Rotterdam, Netherlands : Swets & Zeitlinger.
- Cohen, D., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*(5th Ed.). London, U.K. : Routledge.
- Cousins, J. B. & Leithwood, K.A.(1986). Current empirical research on evaluation utilization. *Review of Educational Research*, 56, 331-364.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches*(2nd ed). Thousand Oaks,CA : Sage.
- Creswell, J.W. (2004). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*(2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*(2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London, U.K. : SAGE.
- Crowie, M. , Taylor, D. & Croxford, L. (2007). Tough, intelligent accountability in Scottish secondary schools and the role of Standard Tables and Charts: A critical appraisal. *Scottish Educational Review*. 39(1), 29-50.
- Demetriou, D. & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomization study. *Oxford Review of Education*, 38(2),149-170.
- Department of Education and Science.(2016). *Looking at our school 2016: A quality frame work for primary school*. Dublin, Ireland : DES.
- Department of Education and Science.(2016). *School self-evaluation guidelines 2016-2020(primary)*. Dublin, Ireland : DES
- Devos, G. (1998). Conditions and caveats for self-evaluation. The case of secondary schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA (ERIC Document Reproduction Service No. 421493).
- Devos, G. & Verhoeven, J. C. (2003). School self-evaluation — conditions and caveats: The case of secondary schools. *Educational Management and Administration*. 31(4), 403-420.
- Earley, P. (1996). School imorovement and Ofsted insoection: the research evidence. In P. Earley, B. Fidler & J. Ouston(Eds), *Improvement through inspection ? Complementary approaches to school development*(pp.11-22). London, U.K. : David Fulton.
- Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation* .Thousand Oaks, CA : Sage..
- Fitz-Gibbon, C.T. & Tymms, P. (2002). Technical and ethical issues in in dicator systems: Doing things

- right and doing wrong things. *Education Policy Analysis Archives*. 10(6), 1-25.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. London, U.K. : Sage.
- Fleischer, D.F. & Christie, C. A.(2009). Evaluation use : Results from a survey of U.S. American evaluation association members. *American Journal of Evaluation*, 30(2), 158-175.
- Foucault, M. (1979). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp.87-104). Chicago: The University of Chicago Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds.) (1992). *Teacher development and educational change*. London, England : Falmer.
- Gallagher, M. (2010). Are schools panoptic? *Surveillance & Society*, 7(3/4),262-272.
- Gerth, H.H. & Mills, C.W.(Eds.)(1991). *From Max Weber: Essays in Sociology*. London, England : Routledge.
- Gray, J. & Wilcox, B. (1995). *Good school and bad school: Evaluating performance and encouraging improvement*. Buckingham, England : Open University Press.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., & Jesson, D. (1999). *Improving schools: Performance and potential*. Buckingham, England : Open University Press.
- Greene, J. C. , Caracelli,V.J. & Graham, W.F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11,255-274.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA : Sage.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, Changing time: teachers' work and culture in the postmodern world*. London, England : Cassell.
- Hargreaves, A. (Ed)(1998). *International handbook of educational change*. Dordrecht, Netherlands : Kluwer.
- Hall, C. & Noyes, A. (2009). School self-evaluation and its impact on teachers' work in England. *Research Papers in Education*, 24(3),311-334.
- Harris, A. (2000). Effective leadership and departmental improvement. *Westminster Studies in Education*. 23, 81-90.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools ?* New York, NY : Routledge Falmer.
- Hesse-Biber, S.N. & Leavy, P. (2011). *Practice of qualitative research*(2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hennink,M., Nutter,I. & Bailey, A. (2011).*Qualitative research methods*. London, England : Sage.
- Henry, G.T, & Mark, M.M. (2003). Beyond use: Understanding evaluation's influence on attitudes and actions. *American Journal of Evaluation*, 24(3), 293-314.
- Hofman, R.H., Dijkstra,N. Hofman, W.H.A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*,20(1),47-68.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London, England : Routedge Falmer.
- Hoy,C., Bayne-Jardine, C., & Wood, W. (2000). *Improving quality in education*. London, England : Falmer Press.
- Hulley, W. & Dier, L. (2005). Harbours of hope: *The planning for school and student success process*.

- Bloomington, IA: National Educational Service.
- Israel, M. & Hay, I. (2006). *Research ethics for scientists: Between ethical conduct and regulatory compliance*. London, England : Sage.
- Janssens, F.J.G. & van Amelsvoort, G (2008). *School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study*. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15-23.
- Johnson, R. B. (1995). *Qualitative research in education*. *SRATE Journal*, 4(1), 3-7.
- Johnson, B. & Turner, L.A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In Tashakkori , A. & Teddlie, C.(Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*(pp.297-320). Thousand Oaks, CA: Sage
- Johnson, K., Greenseid, L.O., King, J.A., Lawrenz, F. & Volkov, B.(2009), Research on evaluation use: A review of the empirical literature from 1986 to 2005. *American Journal of Evaluation*, 30(3), 377-410.
- Kemper, E. A., Stringfield, S. & Teddlie, C. (2003). Mixed methods sampling strategies in social science research. In Abbas Tashakkori & Charles Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*(pp273-319). Thousand Oaks, CA: Sage..
- Kirkhart, K.E.(2000). Reconceptualizing evaluation use: An integrated theory of influence. *New Dikection Evaluation*, 88, 5-21.
- Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2003). Teacher evaluation in Cyprus : Some conceptual and methodological issue arising from teacher and school effectiveness research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 21-40.
- Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*,30,23-36.
- Kyriakides, L., Campbell, R.J. & Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School effectiveness and School Improvement*, 13(3), 291-325.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P. & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830.
- Leung, C. K. L. (2005). Accountability versus school development: Self-evaluation in an international school in Hong Kong. *International Studies in Educational Administration*, 33(1), 2-14.
- Liamputtong, P. (2007). *Researching the vulnerable: A guide to sensitive research methods*. London, England : Sage.
- Leviton, L.C. & Huges,E.F.X.(1981). *Research on the utilization of evaluations: A reiew and synthesis*. *Evaluation Review*, 5, 525-548.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London, England : Routledge Falmer.
- MacBeath, J. (2000). *Self-evaluation in European schools: A story of change*. UK: Taylor.
- MachBeath, J. (2004). *Democratic learning: The challenge to school effectiveness*. New York, NY :

Routledge Falmer.

- MacBeath, J. (2005). *Self-evaluation: Background, principles and key learning*. Nottingham, England : NCSL.
- MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation : Working with the new relationship*. London, England : Routledge..
- MacBeath, J. (2008). *Leading learning in the self-evaluating school, School Leadership and Management, 28(4)*, 385-399.
- MacBeath, J. & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: What's in it for school?.* London, England : Routledge Falmer.
- MacBeath, J. Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in European schools: A story of change*. UK: Routledge Falme.
- MacGilchrist, B. (2004). *The intelligent school*. London, England : Sage.
- Maxcy, S.J. (2003). Pragmatic threads in mixed methods research in the social sciences: The search for multiple modes of inquiry and the end of the philosophy of formalism. In Tashakkori , A. & Teddlie, C.(Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*(pp.51-90). Thousand Oaks, California: Sage
- Madeus, G. , Scriven, M., & Stuffledeam, D. (1983). *Evaluation models*. Lancaster, England : Kluwer-Nijhoff.
- Marsh, D. & Odden, A. R. (1991). Implementation of the California mathematics and science curriculum frameworks. In Odden, A. R.(Ed.), *Education policy implementation*(pp219-240). Albany: State University of New York.
- Marzano, R.J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McNamara, G. & O'Hara, J. (2005). Internal review and self-evaluation- The chosen route to school improvement in Ireland ? *Studies in educational Evaluation, 31*, 267-282.
- McNamara, G. & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation,34*,173-179.
- McNamara, Gerry, O'Hara, J., Lisi , P.L. & Davidsdottir, S. (2011). Operationalizing self-evaluation in schools : experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies, 30(1)*,63-82.
- Meijer, P.C., Verloop, N. & Beijaard, D. (2001). Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Journal of Educational Research, 94(3)*, 171-184.
- Mertens, D. M. (1999). Inclusive evaluation: Implications of transformative theory for evaluation. *American Journal of Evaluation,20(1)*, 1-14.
- Mertens, D. M. (2003). Mixed methods and politics of human research: The transformative-emancipatory perspective. In Abbas Tashakkori & Charles Teddlie(Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp.135-164). Thousand Oaks , CA : Sage
- Meuret, D. & Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: Some lessons of a

- European experience. *School Effectiveness and School Improvement*. 14(1), 53-71.
- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement: Reflections on school effectiveness*. Lisse, Netherlands : Swets & Zeitlinger.
- Moss, P. (1994). Sure start. *Journal of Education Policy*, 19, 631-634.
- Narciss, S., Koerndle, H. & Dresel, M. (2011). Self-evaluation accuracy and satisfaction with performance: are there affective costs or benefits positive self-evaluation bias? . *International Journal of Educational Research*, 50, 230-240.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Oxford, England :Pergamon.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external ? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95-106.
- Nevo, D. (2002). Dialogue evaluation : combining internal and external evaluation, In D. Novo. (Ed.). *School-based evaluation:An international perspective (pp3-16)* . Oxford, England : Elsevier Science.
- Olssen, M., Codd, C. & O'Neill, A.(2004). *Education policy, globalization, citizenship and democracy*. London, England : Sage Publications.
- Onwuegbuzie, A.J. & Johnson,R.B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Onwuegbuzie, A.J. & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In Abbas Tashakkori & Charles Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research (pp351-384)*. Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Patton, M. Q. (2001). Utilization-focused evaluation in Africa. Paper presented at the Inaugural Conference of the African Evaluation Association, Nairobi, Kenya. Retrieved from <http://preval.org/documentos/00552.pdf>
- Patton, M.Q.(2008). *Utilization focused evaluation*(4th ed.). Thousand Oaks, CA : Sage .
- Pedder, D. & MacBeach, J. (2008). Organisational learning, approaches to school leadership and management: Teacher's values and perceptions of practice. *School Effective and School Improvement*. 19(2), 207-224.
- Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanism and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2),147-161.
- Plowright, D. (2007). Self-evaluation and Ofsted inspection. *Educational Management administration & Leadership*,35(3),373-393.
- Plowright, D. (2008). Using self-evaluation for inspection: how well prepared are primary school headteachers?. *School Leadership & Management*. 28(2),101-126.
- Popkewitz, T. S. & Brennan, M. (1998). Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices. In T. S. Popkewitz & M. Brennan (Eds.) *Foucault's challenge : Discourse, knowledge, and power in education (pp.3-35)*. NewYork, NY : Teachers College Press.

- Preskill, H. & Caracelli, V.(1997). Current and developing conceptions of use TIG survey results. *Evaluation Practice*, 18, 209-225.
- Preskill, H., Zuckerman, B. & Matthews, B.(2003). An exploratory study of process use: Findings and implications for future research. *American Journal of Evaluation*, 24, 423-442.
- Rea, J. & Weiner, G. (1998). Cultures of blame and redemption when empowerment becomes control: Practitioners' views of the effectiveness schools movement. In R.Slee, G. Weine & S. Tomlinson (Eds.), *School effectiveness for whom ? Challenges to the school effective and school improvement movement* (pp21-31) . London, England : Falmer Press.
- Rosenholtz, S.J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
- Russel, N. & Willinsky, J. (1997). Fourth generation educational evaluation: The impact of a post-modern paradigm on school based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 3(3),187-199.
- Ryan, T. G. & Telfer, L. (2011). A review of school self-assessment processes: Ontario and beyond. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(3), 171-191.
- Sabatier, P. & Mazmanian, D. (1980). The implementation of public policy: A framework of analysis. *Policy Studies Journal*, 8 (4) , 538-559.
- Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation. In David Nevo(ed.). *School-Based Evaluation: An Internstional Perspective* (pp35-69) . Amsterdam, Netherlands : Oxford.
- Scheerens, J. (2004). The evaluation culture. *Studies in Educational Evaluation*, 30(2), 105-124.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, England : Elsevier Science Ltd.
- Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 69-88.
- Schildkamp ,K., Vanhoof, J. Petegem,P.V. & Visscher, A. (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38(1),125-152.,
- Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. London, England : Temple Smith.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective* (3 rd Ed.). Boston, MC : Allyn Bason.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *The life world of leadership* . San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spring, J. (2004). *How educational ideologies are shaping global society*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stromquist, N. P. (2002). *Education in a globalized world: The connectivity of economic power, technology, and knowledge*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield.
- Swanson, A.D. (1992). Educational restructuring: international perspectives. *Journal of Education Policy*, 7(2),135-137.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage.

- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research : From data triangulation to mixed model designs. In Abbas Tashakkori & Charles Teddlie(Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp.671-702). Thousand Oaks, CA : Sage
- Teddlie, C & Reynolds, D. (2000). *The international Handbook of school effectiveness research*. London, England : Falmer Press.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In Tashakkori , A. & Teddlie, C.(Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*(pp.3-50). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Teddlie, C. & Tashakkori,A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28.
- Vanhoof,J. & Ven Petegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: lessons from a flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*,33,101-119.
- Vanhoof, J. & Ven Petegem, P. (2011). Designing and evaluating the process of school self-evaluations. *Improving Schools*,14(2),200-212.
- Vanhoof, J., Ven Petegem, P. & De Maeyer, S. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*,35,21-28.
- Van Meter, D. S. & Van Horn, C. E. (1975). The policy implementation process: A conceptional framework. *Administration and Society*, 6(4), 445-488.
- Van Petegem, P. (2005). *Shaping school policy: School effectiveness research as a source of inspiration for school self-evaluation*. Leuven, Belgium : Acco.
- Visscher, A. J. & Coe, R. (2003). School performance feedback systems: conceptualization, analysis and reflection. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 321-350.
- Watling, R., Arlow, M. (2002). Wishful thinking: Lessons from the internal and external evaluations of an innovatory education project in northern Ireland. *Evaluation & Research in Education*, 16(3), 166-181.
- Webb, R., Vulliamy, G., Häkkinen, K. & Hämäläinen, S. (1998). External inspections or school self-evaluation ? A comparative analysis of policy and practice in primary schools in England. *British Educational Research Journal*, 24(5), 539-566.
- Weiler, H. N. (1993). Control versus Legitimation. In Hannaway & M. Carnoy(Eds.), *Decentralization and school improvement* (pp.55-83). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Weiss, C. H., Murphy-Graham, E. & Birkland, S.(2005). An alternate route to policy influence: How evaluation after DARE. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 12-30.
- Wong, M.N.C. & Li, H. (2010). From external inspection to self-evaluation: a study of quality assurance in Hong Kong kindergartens. *Early education and Development*,21(2),205-233.
- Wrigley, T. (2007, July 1). Book Review [Review of the book *School inspection and self-evaluation: working with the new relationship*, by J. MacBeach]. *Improving Schools*, 10(2), 199-200.

附錄一：國民小學學校自我評鑑調查問卷（專家效度用卷）

敬愛的教育先進，您好！

我是臺灣師範大學博士研究生，在王麗雲教授的指導下，進行學校自我評鑑的研究。研究目的在了解我國國民小學自我評鑑的執行情況，以及學校教育人員對學校自我評鑑的意見。本調查採無記名填答方式，您的填答內容將絕對保密，所得結果僅作整體分析，不作個人、個別學校與個別縣市的比較。您的意見對本研究相當寶貴，懇請撥冗填答。請您依照填答說明逐題填寫，並於五日內填妥，將問卷送交貴校收發問卷人員處彙整寄回。非常謝您的支持與協助。

阮光勛 敬啟

中華民國 106 年 月 日

【名詞釋義】

學校自我評鑑：本研究所指的學校自我評鑑是學校主動辦理或被動回應上級要求，在上級外部評鑑之前，對學校實務進行反省，並激起學校努力，齊力構思行動策略，以求學校不斷改善組織品質及教與學的過程。其內涵包括校務評鑑、環境教育評鑑、特殊教育評鑑…等。

【填答說明】

本調查問卷分成二部分，第一部分是基本資料，第二部份問卷內容。請依各個題項之說明逐一填寫，並在適當的□內打"V"。如勾選「其它」者，請於題目後的橫線上附加說明。

【基本資料】

1. 性別： (1) 女性 (2) 男性
2. 年齡： (1) 30 歲以下 (2) 31-40 歲 (3) 41-50 歲 (4) 50 歲以上
3. 學歷： (1) 大學 (2) 研究所以上
4. 職務： (1) 校長 (2) 主任 (3) 組長 (4) 教師
5. 學校規模： (1) 12 班以下 (2) 13-23 班 (3) 24-60 班 (4) 61 班以上
6. 學校位置： (1) 一般地區 (2) 偏遠地區 (3) 特殊偏遠地區
7. 105 學年度年您參與幾次學校自我評鑑（視導）： (1) 0 次 (2) 1~2 次 (3) 3-4 次
 (4) 5 次以上

一、下列是實施學校自我評鑑的目的，貴校符合的程度如何？

1 不符合
2 有些符合
3 符合
4 非常不符合

- | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 蒐集資料，供外部評鑑檢視..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 發現缺失，進行自我改善..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 自我檢視學校表現是否符合上級要求..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 檢視學校學習環境，保障學生學習機會..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 其它(請說明)_____ | | | | |

(1) 適合 (2) 修正後適合 (3) 不適合

修正意見：

二、下列是實施學校自我評鑑的流程，貴校實際執行各步驟的情形如何？

1 從
未
做
到
2 偶
爾
做
到
3 經
常
做
到
4 總
是
做
到

- | | | | | |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 了解指標..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 根據處室職責分配指標..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 蒐集佐證資料..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 檢核與判斷優、缺點..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 討論改善策略..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 實施改善行動..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 評估改善成效..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(1) 適合 (2) 修正後適合 (3) 不適合

修正意見：

三、下列有關實施學校自我評鑑的優點，貴校實際達成的情形如何？

1 從未達成
2 偶爾達成
3 經常達成
4 總是達成

- | | | | | |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 檢視學校行政業務的運作..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 改善教師的教學..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 改善學校的本位課程..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 增進教師的專業成長..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 引導學校資源的分配..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 改善學校的硬體設施..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 促成個人行動的改變..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 改變學校的管理程序..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 改變學校的評鑑文化..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 其它(請說明)_____ | | | | |

(1) 適合 (2) 修正後適合 (3) 不適合

修正意見：

四、下列有關學校實施自我評鑑所衍生的缺點，貴校面臨的嚴重程度如何？

1 非常嚴重
2 嚴重
3 不嚴重
4 非常不嚴重

- | | | | | |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 增加行政工作的負擔..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 干擾教師的正常教學..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 破壞學校的和諧..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 損害教師的專業判斷..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 成為政府控制學校的手段..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 其它(請說明)_____ | | | | |

(1) 適合 (2) 修正後適合 (3) 不適合

修正意見：

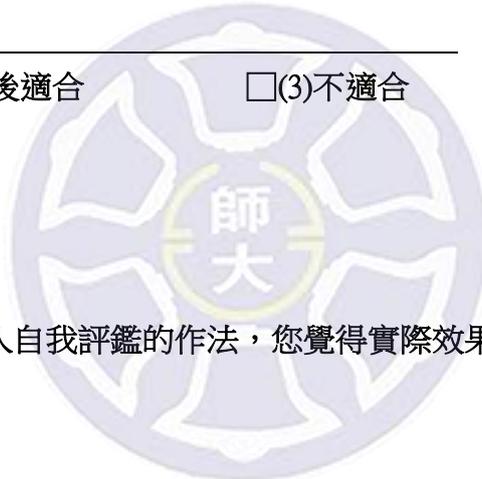
五、下列是阻礙學校利用自我評鑑結果的因素，您覺得嚴重程度如何？

1 非常嚴重
2 嚴重
3 不嚴重
4 非常不嚴重

- | | | | | |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 缺乏經費..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 教育局（處）的虛應心態..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 校長過於追求績效表現..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 校長不重視自我評鑑的結果..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 同事無法接受缺失指正..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 同事相互推託工作..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 學校成員評鑑能力不足 | | | | |
| 8. 其它(請說明)_____ | | | | |

(1) 適合 (2) 修正後適合 (3) 不適合

修正意見：



六、下列是激勵學校人員投入自我評鑑的作法，您覺得實際效果如何？

1 無效
2 不大有效
3 有效
4 非常有效

- | | | | | |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 簡化工作..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 校長、主任以身作則..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 資深同事經驗傳承..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 有賞無罰..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 校長、主任與教師建立良好情誼..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 提前通知自我評鑑日期..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 清楚告知自我評鑑的作法..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 其它(請說明)_____ | | | | |

(1) 適合 (2) 修正後適合 (3) 不適合

修正意見：

七、下列有關學校實施自我評鑑的困境，其阻礙實施的程度如何？

1 極大阻礙
2 阻礙
3 不阻礙
4 極不阻礙

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 學校成員不清楚自我評鑑的目的..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 學校成員投入意願低落..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 領導階層不當領導..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 教師不能參與相關決策..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 佐證資料作假..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 評鑑指標不符合學校需求..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 評鑑次數太多..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 文書工作繁重..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 行政與教師溝通不良..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 教師不信任學校..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. 教師不信任教育部、教育局（處）..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(1) 適合 (2) 修正後適合 (3) 不適合

修正意見：



八、下列人員或團體參與學校自我評鑑的重要性如何？

1 不重要
2 有些不重要
3 重要
4 非常重要

- | | | | | |
|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 學生..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 教師..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 家長..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 社區人士..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 學者專家..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 其它(請說明) _____ | | | | |

(1) 適合 (2) 修正後適合 (3) 不適合

修正意見：

九、關於學校自我評鑑與上級外部評鑑之間的關係有下列三種類型，您同意的程度如何？

4 非常同意
3 同意
2 不同意
1 非常不同意

1. 學校與上級各自執行自己的評鑑，最後雙方對照與分享彼此的評鑑結果。.....
2. 學校實施自我評鑑，並提供自評結果作為上級外部評鑑的基礎。.....
3. 學校代表與上級代表分別加入對方評鑑的執行，共同討論、磋商自我評鑑與外部評鑑的實施與利用。.....
4. 其它(請說明)_____

(1) 適合 (2) 修正後適合 (3) 不適合

修正意見：

十、學校自我評鑑的運作，應採取下列何種作法？

1 非常不同意
2 不同意
3 同意
4 非常同意

1. 由學校主導.....
2. 由教育局（處）主導.....
3. 以自我管理為目的.....
4. 以提供上級評鑑參考為目的.....
5. 學校自訂評鑑指標.....
6. 教育局（處）訂定指標，交由學校依循.....
7. 學校全員參與.....
8. 學校成員視需要參與.....

(1) 適合 (2) 修正後適合 (3) 不適合

修正意見：

十一、您對學校自我評鑑在維持學校教育品質上的必要性，看法如何？

1 非常不同意
2 不同意
3 同意
4 非常同意

- | | | | | |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 必要的，學校自我評鑑可以維持學校教育品質…… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 不必要，日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 不必要，學生成績考查可以取代學校自我評鑑…… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 不必要，「信任」可以取代學校自我評鑑…… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 其它(請說明)_____ | | | | |

(1) 適合 (2) 修正後適合 (3) 不適合
修正意見：



附錄二：專家建議及研究者回應彙整表

題號	學者專家修正建議	研究者的回應
一	自我評鑑的目的不止於此，是否需限於訪談結果？	從文獻探討得知，自我評鑑的目的是追求改善，亦即根據評鑑結果，改善組織品質和教與學。此目的與選項二相同。
三	第 4 選項與第 7 選項的區別為何？	第 4 項係指增進教師的專業成長；第 7 項的「改變」係指行政人員的行政作為。
五	影響學校利用自我評鑑結果的外部的因素只有 2 項，內部因素 4 項？	本研究採混合方法之連續的探究性設計，問卷的編製係根據質性研究的結果。本研究的訪談結果是 2 項外部因素，4 項內部因素，故問卷的編製亦僅包括此 6 項因素。
七	「阻礙實施的程度如何」是指阻礙誰？	所稱阻礙係指阻礙學校，故題幹改為「阻礙學校的程度如何」。
八	增加「校長」、「行政人員」二選項。	完成第一階段訪談後，得知校長與行政人員乃實施學校自我評鑑的基本成員，其他人員在各校之間存有很大差異，因而設計此題，探究其他人員在學校自我評鑑實施上的重要性如何。
九	1.前提不清楚，本題填答人員無法回答。 2.邏輯不通，是沒有意義的問題。尤其第一種類型有何者先做後做，指標範圍是否相同的問題；第三種類型既然雙方都有加入對方團體，做兩次評鑑有意義嗎？	在受訪者的談話中，研究者發現今的國民小學自我評鑑與上級外部評鑑具有緊密的關係，而這種關係類型會影響到學校自我評鑑的實施，故在問卷中設計此一道題目。其目的在確認學校自我評鑑與上級外部評鑑究竟是保持「並行存在」，或是「前後序列」，或是「彼此合作」的關係較受學校教育人員青睞。唯專家學者認為此題不妥，故予以刪除。

附錄三：國民小學學校自我評鑑調查問卷(正式用卷)

敬愛的教育先進，您好！

我是臺灣師範大學博士候選人，在王麗雲教授的指導下，進行學校自我評鑑的研究。研究目的在了解我國國民小學自我評鑑的執行情況，以及學校教育人員對學校自我評鑑的意見。本調查採無記名填答方式，您的填答內容將絕對保密，所得結果僅作整體分析，不作個人、個別學校與個別縣市的比較。您的意見對本研究相當寶貴，懇請撥冗填答。請您依照填答說明逐題填寫，並於五日內填妥，將問卷送交貴校收發問卷人員處彙整寄回。非常謝您的支持與協助。

阮光勛 敬啟

中華民國 106 年 9 月 16 日

【名詞釋義】

學校自我評鑑：本研究所指的學校自我評鑑是學校主動辦理或被動回應上級要求，在上級外部評鑑之前，對學校實務進行反省，並激起學校努力，齊力構思行動策略，以求學校不斷改善組織品質及教與學的過程。其內涵包括校務評鑑、環境教育評鑑、特殊教育評鑑…等。

【填答說明】

本調查問卷分成二部分，第一部分是基本資料，第二部份問卷內容。請依各個題項之說明逐一填寫，並在適當的□內打"V"。如勾選「其它」者，請於題目後的橫線上附加說明。

【基本資料】

1. 性別： (1) 女性 (2) 男性
2. 年齡： (1) 30 歲以下 (2) 31-40 歲 (3) 41-50 歲 (4) 51 歲以上
3. 學歷： (1) 大學以下 (2) 研究所以上
4. 職務： (1) 校長 (2) 主任 (3) 組長 (4) 教師
5. 學校規模： (1) 12 班以下 (2) 13-23 班 (3) 24-60 班 (4) 61 班以上
6. 學校位置： (1) 城市地區 (2) 鄉鎮地區 (3) 偏遠地區

一、下列是實施學校自我評鑑的目的，貴校符合的程度如何？

1 不符合
2 有些符合
3 符合
4 非常符合

- | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 蒐集資料，供外部評鑑檢視..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 發現缺失，進行自我改善..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 自我檢視學校表現是否符合上級要求..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 檢視學校學習環境，保障學生學習機會..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 其它(請說明)_____ | | | | |

二、下列是實施學校自我評鑑的流程，貴校實際執行各步驟的情形如何？

1 從未做到
2 偶爾做到
3 經常做到
4 總是做到

- | | | | | |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 了解指標..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 根據處室職責分配指標..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 蒐集佐證資料..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 檢核與判斷優、缺點..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 討論改善策略..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 實施改善行動..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 評估改善成效..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

三、下列有關實施學校自我評鑑的功能，貴校實際達成的情形如何？

1 從未達成
2 偶爾達成
3 經常達成
4 總是達成

- | | | | | |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 反省行政業務的辦理..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 改善教師的教學..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 改善學校的本位課程..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 增進教師的專業成長..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 引導學校資源的分配..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 改善學校的硬體設施..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 改變行政人員行政作為..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 改變學校的管理程序..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 改變學校的評鑑文化..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 其它(請說明)_____ | | | | |

四、下列有關學校實施自我評鑑所衍生的缺點，貴校面臨的嚴重程度如何？

	1 非常不嚴重	2 不嚴重	3 嚴重	4 非常嚴重
1. 增加行政工作的負擔.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 干擾教師的正常教學.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 破壞學校的和諧.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 損害教師的專業判斷.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 成為政府控制學校的手段.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 其它(請說明)_____				

五、下列是阻礙學校利用自我評鑑結果的因素，您覺得嚴重程度如何？

	1 非常不嚴重	2 不嚴重	3 嚴重	4 非常嚴重
1. 缺乏經費.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 教育局（處）的虛應心態.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 校長過於追求績效表現.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 校長不重視自我評鑑的結果.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 同事無法接受缺失指正.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 同事相互推託工作.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 其它(請說明)_____				

六、下列是激勵學校人員投入自我評鑑的作法，您覺得實際效果如何？

	1 無效	2 不大有效	3 有效	4 非常有效
1. 簡化工作.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 校長、主任以身作則.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 資深同事經驗傳承.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 有賞無罰.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 校長、主任與教師建立良好情誼.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 提前通知自我評鑑日期.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 清楚告知自我評鑑的作法.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 其它(請說明)_____				

七、下列阻礙自我評鑑實施的困境，您覺得嚴重程度如何？

1 非常不嚴重
2 不嚴重
3 嚴重
4 非常嚴重

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 學校成員不清楚自我評鑑的目的..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 學校成員投入意願低落..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 領導階層不當領導..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 教師不能參與相關決策..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 佐證資料作假..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 評鑑指標不符合學校需求..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 評鑑次數太多..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 文書工作繁重..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 行政與教師溝通不良..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 教師不信任學校..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. 教師不信任教育部、教育局（處）..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

八、下列人員或團體參與學校自我評鑑的重要性如何？

1 不重要
2 有些不重要
3 重要
4 非常重要

- | | | | | |
|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 學生..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 教師..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 家長..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 社區人士..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 學者專家..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 其它(請說明) _____ | | | | |

九、理想的學校自我評鑑的運作，應採取下列何種作法？

1 非常不同意
2 不同意
3 同意
4 非常同意

- | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 由學校主導..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 由教育局（處）主導..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 以自我管理為目的..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 以提供上級評鑑參考為目的..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 學校自訂評鑑指標..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 教育局（處）訂定指標，交由學校依循..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 學校成員全員參與..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. 學校成員視需要參與.....

十、您對學校自我評鑑在維持學校教育品質上的必要性，看法如何？

1 非常不同意
2 不同意
3 同意
4 非常同意

1. 必要的，學校自我評鑑可以維持學校教育品質.....

2. 不必要，日常例行巡視與檢查可以取代學校自我評鑑...

3. 不必要，學生成績考查可以取代學校自我評鑑.....

4. 不必要，「信任」可以取代學校自我評鑑.....

