

第二章 文獻探討

本章主要在探討桃園縣九十二學年度資優教育評鑑成效的理論基礎及相關研究，以做為本研究理論架構與研究設計之依據。

第一節 資優教育實施要件與概況

一、資優的概念與定義

(一) 資優教育意涵

根據郭靜姿(民 89)指出資優概念近年來朝多元化的方向發展。資優之發展軌跡包含 1965 年 Guilford 所提出的智力結構模式 (Structure of Intellect)，指出智力組成的因素有一百二十種能力，之後修訂為一百八十種。1968 年 Taylor 之多元才能圖騰，強調學校應重視與發掘學科才能以外的才能，包含：創造才能、決定才能、預測才能、計劃才能、溝通才能等。1983 年 Gagne ' 提出五種資優類別：1. 普通能力；2. 創造力；3. 社會 情意能力；4. 感覺動作能力及 5. 其他能力，並區分資優(giftedness)與特殊才能(talent)之不同。1983 年 Gardner 提出多元智力理論，認為智力至少可表現在下述幾個領域：1. 語文智能；2. 邏輯-數學智能；3. 視覺-空間智能；4. 音樂智能；5. 肢體動作智能；6. 人際智能；7. 自我智能及 8. 自然環境智慧。1985 年 Sternberg

則主張智力三元論，以智力為一體三面的組合：1. 認知能力；2. 運用經驗解決問題的能力及 3. 適應外在環境的能力。

由於資優概念的多元化，美國早在 1975 年將資優教育對象界定為五類：1. 一般能力優異；2. 學術性向優異；3. 創造能力優異；4. 領導才能優異；5. 視覺及表演藝術能力優異。而 1988 年頒布之資優教育法案更以「特殊才能」(exceptional talent)一詞代替「資優」(giftedness)，期望改變傳統以高智商鑑定資優的觀念，重視兒童在各領域的實際表現。

資優教育對象擴充至各類才能的發展，不侷限於學科資優及藝能資優的培育，目的係在培育更多特殊才能，提供更多學生充實教育的機會，資優教育的施行，可真正落實因材施教，人盡其才的教育理念。

(二) 我國資優的定義與分類

民國七十三年之特殊教育法中將資優教育的對象分為三類：1. 一般能力優異；2. 學術性向優異及 3. 特殊才能優異。不過新法已將之擴充為六類，此種改變符合世界的潮流。民國八十七年通過訂定之「身心障礙及資賦優異學生鑑定基準、鑑定原則」，界定資優多元發展的概念，各類資優之定義如下：

1. 一般智能優異：指在記憶、理解、分析、綜合、推理、評鑑等方面較同年齡具有卓越潛能或傑出表現者。
2. 學術性向優異：指在語文、數學、社會科學或自然科

學等學術領域，較同年齡具有卓越潛能或傑出表現者。

3. 藝術才能優異：指在視覺或表演藝術方面具有卓越潛能或傑出表現者。
4. 創造能力優異：指運用心智能力產生創新及建設性之作品、發明、或問題解決者。
5. 領導才能優異：指具有優異之計畫、組織、溝通、協調、預測、決策、評鑑等能力，而在處理團體事務上有傑出表現者。
6. 其他特殊才能優異：指在肢體動作、工具運用、電腦、棋藝、牌藝等能力具有卓越潛能或傑出表現者。

資優教育係指為了以上有卓越潛能或傑出表現對象所實施的適性教育，讓其發揮潛能，造福社會及人群。

二、資優教育的實施要件與概況

關於我國實施資優教育的要件與概況，根據王振德（民 86）的研究將資優教育的實施要件與概況分述如下：

資優教育的實施，涉及三個層次：(一)指導層次，包括資優教育法規政策的制定、教育行政機關的督導與管理以及研究與教學輔導；(二)運作層次：包括資優學生的定義與鑑定程式、資優課程設計與教材之編輯、師資的培育及教育方案與教學方法的實施；(三)支援層次：包括學校行政的支援、家長的參與及社區資源的充分利用等。實施層面包括地區國民中小學資優教育的運作

有三個重要內涵：資優學生的鑑定、課程與教材、師資與教學方法。運用、學校行政的配合等，此為支援層面，詳如圖 2-1-1 所示。

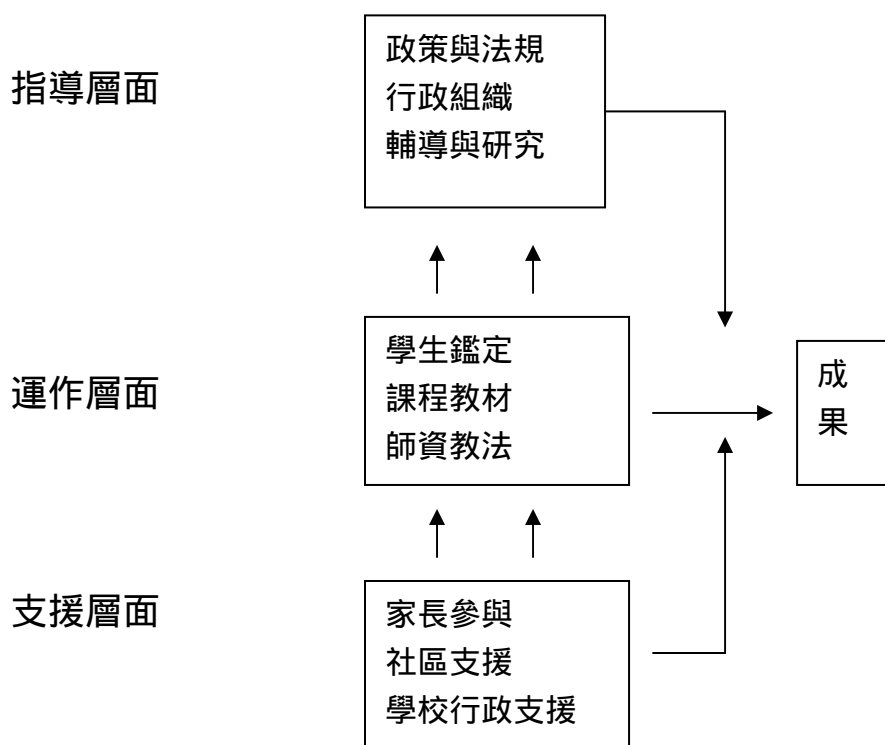


圖 2-1-1 台灣地區資優教育的實施

資料來源（王振德，民 86）

根據吳武典（民國 85）及王振德（民國 86）得知，我國資優教育萌芽於民國 61 年的第四次教育會議，在這次會議中確立了資優學生接受適當教育機會的原則，並提出發展資優兒童教育計畫，翌年由臺北市陽明、福興二所小學試辦兩年的資優兒童教育研究。而正式訂定資優教育目標、組織、師資等具體項目，予以有計劃的實施。於民國 62 年起開始連續三階段的國民中小學

資賦優異教育實驗計劃。民國 69 年頒布「藝術科目成績優異學生出國進修辦法」。民國 71 年公布實施的中學數學及自然科學資賦優異學生輔導升學要點。以及民國 72 年起推動之高中數理科學習成就優異學生輔導實驗計畫。民國 73 年頒行的「特殊教育法」，將特殊教育分為身心障礙教育與資優教育兩大領域。在該法第二章「資賦優異教育」，規定了資賦優異之類別、獎助、學校間的銜接、學力的鑑定(提早入學)及縮短修業年限，資優教育政策與制度乃大體確定。民國 75 年的「特殊教育課程、教材及教法實施辦法」。民國 76 年的「特殊教育法施行細則」，也規定了資優學生的鑑定程式與標準、就學輔導與「中等學校美術資賦優異學生輔導升學要點」。民國 77 年的「特殊教育學生入學年齡、修業年限及保送甄試升學辦法」及「中小學資優學生提早升學學力鑑定實施要點」等相關法規。民國 81 年「中等以上學校運動成績優良學生輔導升學要點」。民國 82 年「高級中學國文學科資賦優異學生保送升學輔導辦法」、「高級中學英文學科資賦優異學生保送升學輔導要點」及民國 83 年頒行「中等學校學生參加國際數理奧林匹亞競賽保送升學要點」、「高級中學試辦學生提早選修數理基礎課程作業要點」等。政策乃是行動的指引，資優教育政策之良窳可以促進或限制資優教育的發展（Passow, 1993），良好的資優教育雖然因地而異，但卻有一個共同點，它可以提供適切的教育以滿足資優生的特殊需求。

三、資優學生的鑑定與安置

現行特殊教育法中，資優教育之對象較以往擴充許多，尤以其他特殊才能部分更包含多類特殊才能。由於資優是一個相當複雜及多元的概念，故傳統的鑑定方式、鑑定標準及教育安置，已無法滿足不同能力及不同地區學生的需求，未來國內資優教育在鑑定及安置方式上，應該朝著多元化的方向發展，過去國內之鑑定方式多採量化的資料，強調客觀、公平，對於特殊個案考慮較少，不論哪一項資優鑑定，都應重視質的評量。未來國內在鑑定工具上，應由重視量化資料的運用到觀察、晤談等質化資料採取；在鑑定內容上，應由注重認知的評量到兼顧情意評量，提供更適性化、彈性化的鑑定與安置方式，才能培育更多元的人才(郭靜姿，民85)。

四、課程與教材

王振德(民86)認為，資優教育對象多元化後，資優教學內容不僅止於學科教學，也不限於單一類科教學。各校教學應提供多元智能的發展機會，由教師導向走向學生導向的課程設計方式，打破過去僵化、統一的教學模式，使課程更開放、更彈性，以符合多元智能教學的理念。根據「特殊教育課程、教材及教法實施辦法」之規定，學校辦理資優教育，應以教育部所訂各級學校課程標準為主，另依據學生之個別差異，採加深、加廣及加速方式，設計適合學生需要之課程。

特殊才能資優班的專門課程，每週上課約八節。美術資優班的課程有，素描、繪畫(水彩、國畫、版畫)、設計、雕塑及工藝等科目；舞蹈資優班主要有身體動作訓練、中國民族舞、土風舞、芭蕾舞、現代舞及藝術欣賞等科目；音樂資優班的課程有樂理、音樂鑑賞、合唱、合奏等共同課程及樂器個別指導(王振德，民86)。英語資優班則是屬於學術性向優異，課程設計主要是提昇同學英文、聽、說、讀、寫的能力，英語資優班課程有閱讀指導、寫作指導、聽寫練習等。

五、師資培育

據王振德(民86)的看法，資優教育的實施主要是在具有專業素養的教師。臺灣地區特殊教育師資有資格上的規定，必須大學特殊教育系畢業或普通教師接受三十個學分的特殊教育專業訓練，才是合格的特殊教育教師。資優教師的專業課程主要為：創造力與特殊才能、人格發展與輔導、資優教材教法、資優教育專題研究、教學實習、特殊兒童心理與教育、特殊兒童教育診斷。

民國83年，頒布了新的「師資培育法」，教師的培育，須修畢職前教育課程，經初檢合格，教育實習一年，再經複檢，才能正式取得任教的資格。師資的條件因多重的品管及教學實習的落實，在品質上可以有所提昇。根據資優班教師合格率，根據國立臺灣師大特教中心完成的全國高中數理資優教育評鑑報告指出臺灣地區十八所辦理資優教育之高中，有專任資優教育教師三

十八人、兼任二十一人，其中受過特殊教育訓練者四十五人，合格教師比率僅佔百分之十三（郭靜姿，民 83）。

六、教育模式與教學方法

資優教育的模式主要有兩種型態：其一為課程的充實，如增加課外補充資料、進行額外的專題研究、或加深教材的難度；另一為學制上保留較大的彈性，使資優生可以縮短修業年限。前者稱為充實制(enrichment)，後者稱為加速制(acceleration)。臺灣地區資優教育的模式同時採用充實制及加速制。

至於資優學生的教育安置方式，主要是設置特殊班，又分為集中式與分散式兩種方式。集中式的資優班係在普通班之外，另成立一特別班，課程由專任資優班教師負責。分散式的資優班，學生分散在各班，每週固定的一些時間（通常約有六至十節課），由資優班教師提供充實的課程。

七、情意教育與心理輔導

資優學生的情意教育與心理輔導問題，長久以來被忽視。事實上，培養積極的自我概念、教導良好的人際技巧、訓練情緒控制的能力、輔導生涯規劃的能力，以及協助學生建立自主的學習態度，都是資優教育重要的內涵。因而，學校應落實資優生的情意教育與心理輔導，以增進學生有效的學習與良好的適應。

八、家長的參與

資優學生的潛能是否能充份的發揮，環境的滋養與激發，相當重要。特別是父母的參與支援與配合，可以幫助學校資優教育的效果。有些學校主動協助資優生的家長成立家長後援會，彼此交換教養孩子的經驗，甚至提供學校教學的支援（王振德，民86）。

九、人力資源與研究

資優支援系統的建立，可以提供充足的資優教育人力及物力資源，以協助學校教師運用資源，設計適合資優學生的教材及教法，讓資優教育的目標更易達成。

十、社區資源的利用

據王振德（民86）指出資優教育需提供學生豐富的學習經驗，教學活動往往不局限於教室內，有效的利用社區的資源，可以提供學生多彩多姿的學習經驗。特別是一些社教機構如：圖書館、文化中心、天文館、美術館、博物館等，常是資優生課外教學或參觀活動的地方。社區的人力資源，也可提供資優學生專題研究的指導。

民間的社團或基金會，也常辦理一些夏令營、小領袖成長營，不論是知性或感性的活動，也提供了學生充實與學習的機會。

十一、學校行政工作的支援

辦理資優教育需學校行政人員與普通班教師的支持與配合。尤其校長及處室主任，需要有資優教育的理念，才能給予資優班教師協助與鼓勵。

目前在國中、高中之資優教育，因為學生需參加競爭激烈的高中或大學聯合入學考試，許多學校為求聯考有好成績，把資優班變成超級升學班，而扭曲了資優教育的理想(王振德，民 85)。

此外，資優教育的實施，呈現區域性不均勻的現象。因為早期資優教育實驗工作，大都在都會區辦理，鄉下與偏遠地區的學校則無資優教育方案。

十二、資優教育的新課題

吳武典(民 86)認為，就台灣當前教育改革的訴求而言，資優教育面臨以下的課題：1. 規劃以學生為主、學校本位、專業取向的方案；2. 發展「弱勢族」與「頑皮族」的資優；3. 以創意思維帶動校園革新；4. 暢通升學管道，以培養學生的實力與活力；5. 開拓與分享教育資源，以提昇教育品質；6. 加強生涯規劃與追蹤輔導，建立終身學習社會。此外如何導正社會觀念，使資優教育與升學主義分開，一直是難以排解而又必須面對的課題；升學主義已嚴重扭曲了資優教育的本質，甚至影響到它的存在價值。

總而言之，資優兒童與青少年是國家的瑰寶，對於社會的進步具有潛在的貢獻力量。這些人中可能產生下一代的領導者、科

學家、文學家、或企業家。沒有一個國家願意蒙受因為忽略這些潛在的貢獻所帶來的損失。因此，明智的政府，應重視這項人力資源的開發而用心地辦理資優教育。

第二節 評鑑的理論

壹、評鑑的意涵

中國自周朝即有評鑑的概念，但正式的教育評鑑卻起使於美國。美國1910年代的效率運動和 1960年代的評鑑運動，皆是受到績效概念的影響。在績效的要求之下，導致教育上各種評鑑的實施；然而評鑑的同時並不只是為了績效的考核，評鑑也可以用來瞭解學生的學習困難、發展課程、改進教育方案的實施（Stufflebeam, 1971）。因此，教育的實施績效需要透過教育評鑑加以瞭解，但是評鑑本身並不一定是為了績效而已，更在於協助改善、發展方案（謝建全，民84）。本節將就評鑑的意義、主要評鑑模式與教育評鑑模式的建立，分別析述如下：

評鑑一詞代表了品質與價值，因此可有「質」與「量」兩種向度。1930年代當Tyler，將評鑑即測量的觀念擴大時，有人認為評鑑應該是一種專業判斷，美國的認可或授證方式的評鑑即是評鑑的專業判斷概念（郭昭佑，民89）。美國著名的評鑑學者Scriven 曾說：「評鑑的目的不在證明什麼，而在求改進」。因此完整的評鑑必須符合以下要件：（一）評鑑須是有用的：評鑑可協助受評者確認其優點與缺點、問題所在及改進的方向。（二）評鑑須是可行的：評鑑應運用評鑑程式，並有效的予以管理（三）評鑑應是倫理的：評鑑應提供必要的合作、維護有關團體的權益、不受任何利益團體之威脅與妥協，謹遵應有之倫理。（四）

評鑑應是精確的：評鑑應清楚描述評鑑對象之發展，顯示規劃、程式、結果等，並提供有效之研究結論與具體建議。中外評鑑專家及學者對其定義著墨甚多，整理國內外學者的看法如下：

- 一、Alkin (1969) 認為評鑑是選擇、蒐集和分析資訊、並將結論資料報告給決策者，以協助其抉擇各種方案的歷程。
- 二、Stufflebeam (1971) 認為，評鑑是描述、取得與提供有用的資料，以作為方案決定之用。其目的在於改良 (improve) 而不在於證明 (prove)。
- 四、張植珊 (民68) 認為評鑑是一種技術、一種態度、一種革新教育的新觀念。以教育為對象，收集各種有效的資料，以判斷教育計畫、歷程、成果、目標或達成特定目標的各種方法之價值。
- 五、美國教育評鑑標準聯合委員會 (Joint Committee On Standards for Evaluation, 1981) 對評鑑的定義：對一些客體的價值或優點的系統性調查研究。
- 六、Cronbach (1983) 認為，評鑑是蒐集與利用資訊以對教育方案作決定的活動，此方案可能是全國性的教學材料、某一學校的教學活動、或某一學生的教學活動。
- 七、黃政傑 (民76) 認為評鑑包含四方面的概念：1. 將評鑑視為價值或優點的判斷；2. 此一判斷包括量與質兩方面的描述；3. 評鑑不但是為了評定績效，更是為了作決定；4. 評鑑扮演多元角色，不僅可針對個人特質，亦可

針對課程方案或行政措施。

八、Worthern & Sander (1987) 認為，評鑑是由評鑑者選擇一個或多個評鑑標準，收集評鑑對象的相關資料，並根據評鑑標準決定評鑑對象的價值，最後再根據評鑑結果，督促評鑑對象改進其服務品質的歷程。

九、黃光雄 (民78) 認為，評鑑乃是有系統的評估某一對象的價值或優點。

十、Fidle Cooper (1992) 認為，評鑑在教育園地中的特徵，已經由被認為是一種評鑑的過程，到被認為是教師專業發展的運用，進而到被認為是整體教師管理的一部份，其過程主要是對過去工作表現的評鑑，及未來訓練計劃或設定目標的結合 (引自傅木龍，民84，頁275)。

十一、王文科 (民83) 認為評鑑至少包括：

(1) 評鑑應是一種繼續不斷的、有系統的過程。(2) 評鑑的過程至少包含三項重要的步驟，即敘述待答問題以及確定有待獲得資訊、取得資訊、提出結果的資訊以供決策者修正或改良現存的教育方案。(3) 評鑑支持決策的過程，可就諸項供取捨的方案進行選擇，並追蹤決策的影響。(4) 所謂「改良」係針對評鑑結果的後續工作，以判斷哪種方案最有價值。

總而言之，評鑑是提供決策的基礎，它是使用一種有系統的活動，採用具體合作的方式來蒐集資訊，根據所蒐集到的資料來

判斷事物價值的一種歷程。所謂教育評鑑，是以有系統的方式，來評估教育活動主體的實施成效與價值。教育活動主體包括：教師的「教學」與學生的「學習」，及相關人員、組織、硬體、軟體、課程和教學等相關因素。

貳、評鑑的目的

Stufflebeam (1971) 認為：「評鑑之目的在求改進，而不在證明什麼」，這句話道出了評鑑的真諦是在求教育設施之改進，而非在證明教育成果或教育計劃的優劣成敗。教育評鑑的目的在掌控教育品質，瞭解教育活動實際落實教育目標的程度，進而做為現況改進及日後發展之參考依據。因此，教育評鑑對於學校行政效能具有整體診斷之作用(張植珊，民68；黃政傑，民76；黃光雄，民78)。

總而言之，教育評鑑希望達成的功能大致可分為六項：(一)激勵的功能：可促進學校教育向上提昇品質，以求最佳之辦學績效。(二)回饋的功能：即對整體校務進行檢討反省、蒐集資訊、提示希望達成之成果、彙整各項教育計劃與決策相關有用之資料。(三)績效責任的功能：根據事實呈現以確定其價值，評斷其績效與成就，以做為學校改善之參考。(四)改進與發展的功能：評鑑的目的在改進和促進發展，改進的決策應由機構全體共同參與。(五)成長的功能：評鑑可使整體學校辦學之執行歷程不斷修正成長，藉由自我評鑑和外部專家評鑑，不斷自我提和注重品質

管制。(六)診斷的功能：教育評鑑透過對各校現存資料的蒐集和分析，可發覺出其中之問題和困難，作為改進之依據。

參、評鑑模式

模式(model)是指過程與方法上的規範(孫淑柔,民89),任何計畫或研究都可以有其個別的模式。模式過多固然令人混淆,然而在教學、研究、訓練、製作或評鑑的領域中,模式仍有其重要的價值。模式主要的功能是協助評鑑者在進行評鑑研究時,有一清楚明確的方向、步驟來遵循。

評鑑因時代的變遷而有不同的意義,目前多數學者一致同意的是,將評鑑視為對事物的價值判斷(黃政傑,民76)。歸納教育評鑑主要模式包括:外貌模式(countenance model)、目標達成模式(goal-attainment model)、背景輸入過程成果模式(context, input, process, product, 簡稱CIPP)、評鑑研究中心模式(center for the study of evaluation, 簡稱CES)、差距模式(discrepancy evaluation model, 簡稱DEM)以及認可模式(accreditation model)等(黃光雄,民78;孫淑柔,民87;郭昭佑,民89)。以下將常見的教育模式分述如下:

一、目標達成模式(Goal-attainment Model)

由Tyler(1942)提倡,主要是針對教學節目或教材作評鑑。強調教育目標的建立是課程設計最重要的工作,評鑑需依

照目標，設計資料蒐集方法，確定目標達成與否。如果目標達成，整個計劃便算成功，否則即是失敗。主張教材或軟體必須要有目標，否則無法對學生的學習作任何評鑑。由於對教學節目目標的重視，轉移了傳統評鑑只偏重「學生」本身的評量。對於系統化教學以及評鑑對象的區分有很深遠的影響。

二、CIPP 模式

課程評鑑學者 Stufflebeam 於 1971 年主張課程評鑑的目的在於改良現狀而非驗證；並提出課程評鑑模式，分別從背景(context)、輸入(input)、過程(process)、結果(produce)等向度提出 CIPP 模式(黃光雄，民 78)，此模式旨在描述、取得及提供有用的資料，作為判斷各種決定變通方案之用。其評鑑類型及流程圖如下：

- (一)背景評鑑(context evaluation)：提供確定目標的依據。
- (二)輸入評鑑(input evaluation)：確定如何運用資源以達目標。
- (三)過程評鑑(process evaluation)：提供定期回饋，給予負責決策人員作為改進和解釋教育成果的依據。
- (四)成果評鑑(produce evaluation)：瞭解教育系統產生的結果。

其功能分別以背景評鑑形成計畫性決定，以輸入評鑑做成結構性的決定，以過程評鑑形成實施性決定，以結果評鑑達成裁決性決定(江啟昱，民82；遊進年，民88)。

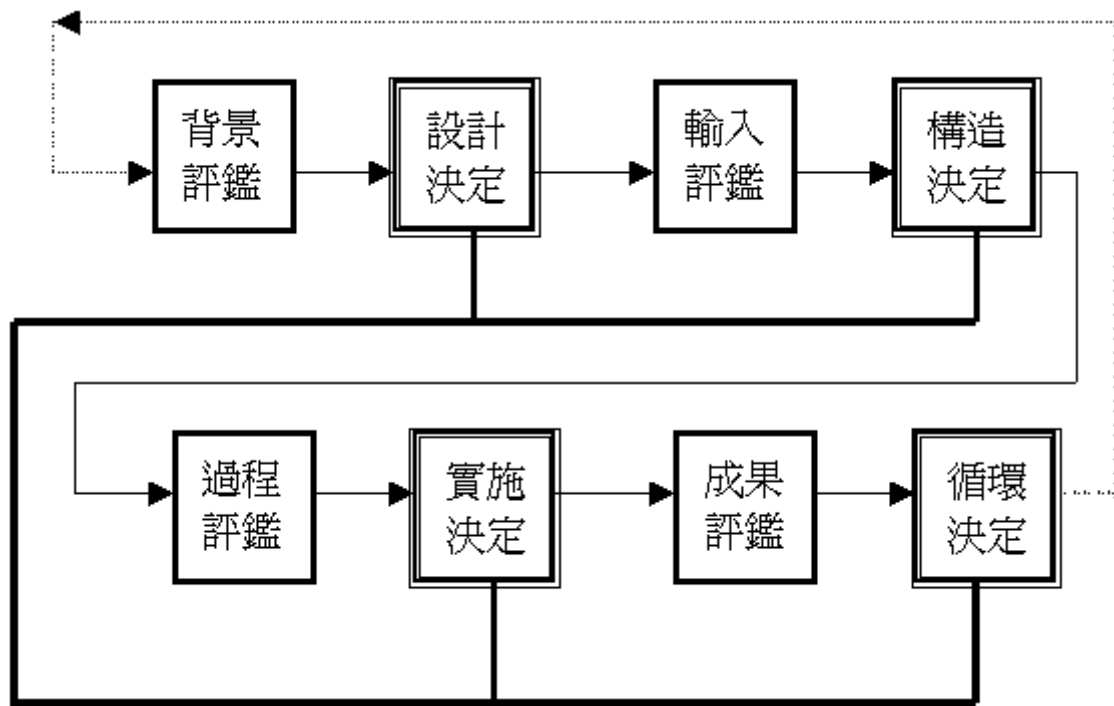


圖2-2-1 CIPP模式 資料來源：Stufflebeam (1971)

三、認可模式：

認可協會或機構公開地建立它判斷學校或專業課程的標準，學校根據這些目標，在認可機構指導下，從事廣泛的自我評鑑、研究並以書面將自我評鑑結果報告給認可機構，所有學校認可能定期審查。

四、外貌模式 (accreditation model)：

由Stake(1967)所提倡，主張評鑑應具描述和判斷成分，而且不論是描述或判斷，都要蒐集計劃的先前因素、過程因素和結果因素。認為評鑑應當直接由「人」身上來收集資料，在

評鑑計劃中，評鑑者應直接和對象面對面的討論，收集許多人的意見。評鑑模式的重點：

- (1)強調「人」為主要資料收集對象；
- (2)以直接、非正式的方式與人接觸，來收集資料；
- (3)資料的來源宜反應出各種不同觀點及
- (4)彙整的資料可再提供給不同對象作回應。

五、差異模式

又稱差距模式（Discrepancy Model），由Provus（1971）所提出，強調評鑑主要的目的在比較評鑑標準與實際表現者之間的差距，做為計劃改進的依據。

六、CSE模式：

又稱為評鑑研究中心模式（CSE Model）由美國洛杉磯加州大學校區的評鑑研究中心（Center for the Study of Evaluation，簡稱CSE）提出，強調評鑑是一種過程，從選擇、蒐集、分析決定所需的資料，向決策者提出報告（Alkin, 1969），其主在促使決策者趨於明智。

七、自然評鑑模式（Naturalistic Evaluation Model）

由Guba和Lincoln（1981）所提出的新興的評鑑模式，此模式拒絕古典、系統的評鑑，強調多元實體及主客觀交融觀點，透過評鑑人員直接進入現場長期觀察、訪談等方法來實施評鑑。

八、藝術鑑賞評鑑模式 (Art Criticism Evaluation Model)

由Eisner (1985) 所發展的，將評鑑以評論家或鑑賞家的身分，對作品作批判性的評鑑。評鑑對她而言，即是藝術評論。她主張成立許多評鑑委員會，各種委員會由不同「專業人士」組成，這些有經驗且學識豐富的專家小組便可以勝任專精的評鑑工作。此模式的作法，類似電影評鑑工作，由一群專家仔細觀賞影片內容，然後提出專家的看法，然而卻較不能反映出真正觀眾或使用者的反應。

九、對抗評鑑模式 (Adversary Evaluation Model)

由Wolf (1979) 所提出的，鑑於評鑑時評鑑者會疏忽一些重要資料，而引進了法院中常運用的告訴程式，以被告或原告的方式，提供各類正反兩面的資料，做裁決之用。此模式固然能呈現出不同的觀點和較詳盡的資料，然在人力和收集資料方面，耗費過多資源，在辯論(競爭)的過程中亦容易造成衝突，且評鑑者也必須「痛苦地」作最後的裁決。

十、無目標評鑑模式 (Goal Free Evaluation Model)

由Scriven (1972) 鑑於許多的評鑑均為目標導向，但忽略了真實情境中許多寶貴的資料，而提出的無目標模式。認為評鑑者需要維持其客觀性及獨立性，在執行評鑑時，不需要先告訴評鑑者評鑑的目標為何，讓評鑑者自己去發覺。評鑑者進

行評鑑時不知道目標，仍會得到一些「重要」但被忽略的資料。此種評鑑模式通常可以和以目標為導向的評鑑配合運用，然而無目標的評鑑者訓練相當重要，不適當的評鑑者很可能帶給計劃中的工作人員相當大的壓力，因為他們不知道他要來收集什麼樣的資料。而評鑑的結果可能有新的發現，但也可能只是平常的現象報導。

十一、決策評鑑模式 (Decision-making Evaluation Model)

由Stufflebeam (1980) 所倡導，認為評鑑者最重要的工作，不是在作判斷或決策，而是提供資料給決策者。此模式常運用問卷和訪談來收集使用者的意見及使用記錄，並強調環境、過程及結果等因素，對評鑑是同等的重要。通常決策評鑑模式較為教育行政者採用，作為某些課程或教學軟、硬體評鑑的模式，以立即取得評估資料作為重要決策的資料。

總而言之，評鑑的模式相當多元化，評鑑者可針對評鑑所要達到的目的，來選擇評鑑模式，讓評鑑者在進行評鑑規劃時，有一清楚明確的方向、步驟來遵循。

肆、後設評鑑意涵

係指對一個評鑑的再評鑑，1969年Scriven正式提出「後設評鑑」一詞，他認為後設評鑑就是第二層次的評鑑(second order evaluation)，亦即評鑑的評鑑。也就是說，後設評鑑是將原來

的評鑑置於受評者的位置，對該評鑑及其活動進行價值判斷（游家政，民83；蘇錦麗，民89）。後設評鑑可用來改進評鑑或增加評鑑結果的可信度，以確保評鑑的品質，因為評鑑結果將無法避免的會受到評鑑計畫、方法和對象，評鑑委員背景、專業、經驗或偏見所影響。Stufflebeam(2000)定義為陳述、獲取或應用，有關評價評鑑的實用性、可行性、適當性及正確性資料的過程，以用來修正評鑑及提出評鑑的優缺點。雖然國內所進行的評鑑活動往往忽略後設評鑑一環（楊振昇，民89），不過學者在教育評鑑議題上確實有些反省的聲音（許蕙穎，民90）。歸納相關學者對於國內教育評鑑之反省，楊振昇（民89）整理出六個常見的缺失：1.評鑑參與者對於評鑑目的未建立正確認知，也未形成共識，有損評鑑的成效；2.評鑑人員的適當性問題，選擇時常涉及人情包袱之爭議；3.評鑑訪視時間不足難以了解學校全貌；4.評鑑規準的可行性與周延常受質疑；5.量化或質性的評鑑方法與評鑑結果之優劣利弊之爭；6.報告之撰寫與應用如何有益。故建議應從建立正確評鑑觀念、慎選評鑑人員、延長訪視時間、考量利害相關人意見訂定評鑑指標、兼採質化與量化的評鑑方法、檢討評鑑報告格式與內容等方面加以改進。（楊振昇，民89）

根據後設評鑑的定義，Smith (1981) 認為後設評鑑的目的與任務有：1. 評估評鑑工作的品質、影響；2. 探討評鑑的品質；3. 預防可能發生的評鑑誤用；4. 提供評鑑的績效以證明評鑑的成效；5. 說明和控制評鑑實施的偏差；6. 評估新評鑑取向的實效性。總而言之，後設評鑑標準，最主要的功用在於指引及改善評鑑規劃、設計，並用以判斷評鑑方案的品質與價值（林劭仁，民 89）。

後設評鑑應該誰來做？做什麼？陳漢強（民 90）認為通常有兩種方式執行後設評鑑：1. 是主辦單位自己做（如教育局），這有點球員兼裁判的味道，可能會有偏差、盲點；2. 是委外處理，如師資培育機構或公正的幼教學術團體，比較有公信力、客觀、沒有預設的立場。後設評鑑主要是針對初始評鑑的下列問題，做一次客觀的評估分析：1. 評鑑的設計；2. 評鑑的前置作業；3. 評鑑的標準；4. 評鑑的人員；5. 評鑑的過程；6. 評鑑的方法；7. 評鑑的報告書；8. 評鑑結果的處理。

根據 Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994)，判斷評鑑品質的標準，可劃分為四大類：

1. 效用性標準 (utility standards): 旨在確保評鑑能夠提供有用的資訊，且具有時效性和影響力。效用性標準要求評鑑者必須熟知與評鑑結果有關的當事人，確認其資訊需求，並清晰地、適時地提供這些當事人相關的資訊。
2. 可行性標準 (feasibility standards): 要求評鑑必須在「自然的」而非「實驗的」情境下實施，以及評鑑所需的資源和人員的時間必須符合成本效益。

3. 適切性標準 (propriety standards): 由於評鑑經常會從不同的方式影響許多人, 適切性標準即在確保評鑑是合法的和合倫理的, 以及所有的評鑑參與者和受評鑑結果影響者的福祉必須獲得應有的保障。

4. 精確性標準 (accuracy standards): 旨在確保評鑑能夠蒐集正確的資訊, 以決定受評對象的優缺點。精確性標準要求獲得資訊的技術必須適當的, 結果與資料的連結關係必須合乎邏輯的。

綜合言之, 後設評鑑可稱之為「一種對原先的評鑑計劃加以評鑑的科學過程, 透過後設評鑑的施行, 提供了評鑑計劃的品質保證即評鑑結果的可靠性, 且可作為評鑑計劃改善與設計的依據」(蘇慧雯, 民 92)。本研究是參考後設評鑑的概念, 來對桃園縣資優教育評鑑進行調查研究, 其目的是確保資優教育評鑑的品質及未來規劃評鑑之參考。

第三節 資優教育評鑑意涵

壹、資優教育評鑑原則

特殊教育評鑑是一複雜的歷程，其中包含許多不同的變數，如沒有確定評鑑的原則，將導致評鑑結果的失真性，故在實施時需注意到各種不同的向度、掌握住原則，才能使特殊教育評鑑達到有效性。因評鑑涉及許多不同的層面，而且評鑑本身是一個極為複雜的歷程，綜合學者（毛連塏，民78；林三木，民85；楊文雄，民69；蔡保田，民80）的看法，認為特殊教育評鑑的原則應包含以下幾點：

1. 要樹立正確的特殊教育觀念

要有正確的特殊教育的觀念，第一是尊重人權，第二是肯定特殊教育的功能，第三要減少來自社會的壓力，此外，我們要建立正確的評鑑觀念，評鑑的目的主要在改善缺失，而不是在找麻煩。評鑑實施程式的最後目的應是改善教學和行政的品質，其基本的方法應是積極的鼓勵而非消極的懲罰。

2. 評鑑目標明確化

特殊教育評鑑，是以特殊教育的價值或目標為基準，來評量學生的學習活動或教育計畫，是否接近其價值或目標。評鑑時，除了「量化」外，對於不能用客觀量化的，尚須「質化」。因此要訂定評鑑工作的目標，有了目標，資優教育評鑑才能發揮其應有的之功能，因評鑑是實際表現與理想目標相互比較之歷程，因此評鑑應與目標一致，這樣評鑑才會有目

的、有方向，不致流於主觀或偏狹。

3. 要研討分類的評鑑標準

特殊教育的對象分為身心障礙及資賦優異類，在實施特殊教育評鑑時，需就兩者之差異在教學設備、師資培育、課程安排、圖書應用、輔導活動、行政配合及教育成果等方面，研訂分類評鑑標準。

4. 評鑑項目應兼顧特殊教育領域的各種要素

評鑑的範圍與項目應面面俱到，力求評鑑的整體性與全面性，實施特殊教育評鑑時，將特殊教育領域的各種要素，以測量的技術，將其所產生的結果與特殊教育目標相比較，來解釋其成果並分析其利弊得失。

5. 特殊教育評鑑人員應有適當的溝通

特殊教育評鑑人員一方面要具備評鑑類科領域的專業知識，另一方面需具備有參與評鑑的理論知識和技術。各評鑑委員需在事前作評鑑工作有關理論實際與技術方面的溝通，溝通內容應包括特殊教育評鑑的目的、評鑑小組的功能、評鑑的項目和標準、評鑑實施程式的建議、評鑑資料蒐集的方法、評鑑應注意事項及評鑑報告的格式和範例等，充分發揮評鑑功能。

6. 評鑑的方法應採綜合的方式

評鑑活動是複雜的歷程，它包括很多方面的活動，沒有一種單獨的方法可以代表評鑑活動的複雜性。因特殊教育評鑑活動是複雜的歷程，它包含著多方面的活動，如果只採用一種

單獨的方法，難以代表評鑑活動綜合性功能的發揮。評鑑應採用多種方法以蒐集不同的資料，如：查閱文件、觀察、訪問、問卷、調查表、評量表、測驗、座談會等，均可同時採用。

7. 評鑑前學校應先自我評鑑

重視自我評鑑的特殊教育，評鑑的目的在於協助各特殊教育學校（班）瞭解其各自之優、缺點，經由全校教職員工之自我瞭解、自我研究而刺激學校不斷改進。

8. 重視評鑑後續的追蹤研究與輔導

特殊教育學校（班）的評鑑過程分為準備、評鑑及追蹤三個階段。針對評鑑小組委員所提問題，尋求解決的方法或改進之策略，便需要追蹤研究與輔導。

在整個評鑑的歷程中，各校的自我評鑑和評鑑委員小組的實地訪規可謂初步階段，真正達到高潮階段是追蹤研究。

9. 充分發揮特殊教育行政決策的功能

教育需要適應社會的變遷，特殊教育也不能例外。特殊教育要迅速地適應社會型態的變遷有「革新」或有「計畫」的改變。評鑑的基本功能在於提供行動的資訊，評鑑有助於決策歷程的合理化。因此，革新需要透過評鑑來蒐集和分析可靠的資訊，並且使特殊教育評鑑的資料成為特殊教育行政決策的主要參考，成為特殊教育革新的主要依據。

10. 評鑑訪問的時間應充分

訪問評鑑的時間通常只有半天至一天，以如此短暫的時間進

行評鑑學校的優點及缺點，時間稍嫌不夠，需有更充分的時間。由上述評鑑原則可知，具有正確的評鑑觀念、研定評鑑標準、採行適當之評鑑方法、評鑑人員做好事前充分之溝通、並給予充分的時間評鑑，最後依據評鑑結果，針對缺失及欲解決之部分實施追蹤輔導，皆是評鑑時須掌握的原則。

另根據九十一學年度台北市資優教育評鑑報告，得知美國國家資優教育資源中心（National Research Center on the Gifted and Talented）對資優教育評鑑提出了七項原則來作為評鑑規劃或執行之參考：

1. 在資優教育方案設計之初即應擬定評鑑計畫，並利用早期評鑑中之發現，來改進資優教育方案或設計新的計畫。
2. 應多利用不同來源（如：家長、教師、學生 等）的資料，以發展明確的方案及計畫。
3. 對於評鑑的規劃、執行與分析，必須提供足夠的經費與時間。
4. 盡可能將行政、教育、學術界及關心資優教育的人士，納入評鑑系統中。
5. 發展或選用適當的評鑑工具，
6. 使用多元的方式進行評鑑。
7. 將評鑑結果加以推廣，並為未來的評鑑工作樹立可供參考之模範。

Borland（2003）表示，資優教育評鑑的困難在於，即便在未設定目標的資優教育模式中，對教育目標的了解仍屬必要，然

而要適切的訂定資優教育目標，並非易事。資優教育目標不但較難被清楚而明確地定義，在評鑑執行時，亦增添技術層面的困難度。除了資優教育目標評鑑的困難外，評鑑工具的缺乏與限制、評鑑設計之客觀性與嚴謹性、評鑑結果的運用方式等都是資優教育評鑑工作在規劃及執行上重要的課題。

綜合以上中外學者所言，資優教育評鑑工作相當複雜，要考慮的面向較廣，歸納其原則有：1. 在資優教育方案設計之初即應同時擬定評鑑計畫，讓相關人員了解資優教育之目標；2. 建立正確的資優教育觀念；3. 建立正確的評鑑觀念；4. 評鑑目標明確化；5. 多利用資優教育實際參與者的意見來規劃及設計資優教育評鑑方案；6. 對於評鑑的規劃、執行與分析，必須提供足夠的經費與時間；7. 使用多元及綜合的方式進行評鑑；8. 評鑑前學校應先自我評鑑；9. 重視評鑑後續的追蹤研究與輔導；10. 將評鑑結果加以推廣，並為未來的評鑑工作樹立可供參考之模範；11. 資優教育評鑑的結果資料成為資優教育行政決策的參考。評鑑是為了了解資優教育目標是否達成，所進行的檢核、描述、檢討，並提出建議。然而，資優教育評鑑工作要做的成功，達到理想的績效及功能，並不容易（吳武雄，民92）。

貳、資優教育評鑑模式

以下根據林寶山（民73），張煌熙，謝金枝（民89）及陳育君、謝建全（民91）等，僅就以下較為著名的資優評鑑模式加

以介紹：

一、差異評鑑模式

任汝禮 (Renzulli) 與華德 (Ward) 二人在1969年所發展出資優學生差異評鑑模式 (Diagnostic and Evaluation Scales for Differential Education for the Gifted ; DESDEG) 此一模式可供自我評鑑及外在的實地訪問評鑑。其主要的目的是試圖在連接資優教育評鑑領域內的理論與實際之差距。可以用來設計及發展方案，主要包含五個部分：1. 第一部份「手冊」(manual)，說明評鑑方法的理論依據以及實施步驟；2. 第二部份「評鑑量表」(Evaluative Scales)，包含十五項被認為是資優方案的重要特點依彼此所屬的領域分成五種「主要特徵」，包括該教育方案的哲學及目的、學生的鑑定與安置、課程、教師、組織及運作；3. 第三部份包括基本資料 (The Basic Information Forms)，提供評鑑人員一種綜合性且實際的有關教育方案各層面的資料；4. 第四部份是評鑑人員手冊 (The Evaluation 's Workbook)，目的在協助評鑑者處理得自基本資料表的資料及實際訪視觀察所得的資料；5. 第五部份是摘要報告 (The Summary Report)，以統計及圖表摘要的計量方式呈現，並得列舉此一方案優缺點及特色，如表2-3-1所示。

表2-3-1 Renzulli 與 Ward 的DESDEG評鑑模式

| |
|---|
| 主要特徵 A：哲學及目標 (philosophy and objective) 必要條件1：文獻的存在及正確性 必要條件2：文獻的應用 |
| 主要特徵 B：學生的鑑定及安置 (Student Identification and |

| |
|--|
| Placement) 必要條件3：概念的效度及程序的充分性 必要條件4：能力及課程之間關係的適切性 |
| 主要特徵 C：課程 (The Curriculum) 必要條件5：概念的關聯性 必要條件6：綜合性 必要條件7：明晰程度 必要條件8：教學設備的充足 |
| 主要特徵 D：教師 (The Teacher) 必要條件9：選拔 必要條件10：訓練 |
| 主要特徵 E：方案的組織及運作 (Program Organization and Operation) 必要條件11：一般教師的始業訓練 必要條件12：行政的責任及領導 必要條件13：組織功能的適當 必要條件14：經費的分配 必要條件15：評鑑的準備條件 |

資料來源：林寶山 (民73)

二、區分性評鑑模式 (Differential Evaluation Model)

Eash於1971年所提出的區分性評鑑模式 (Differential Evaluation Model),由於資優課程方案經常強調彈性(flexible)及創新(innovation),所以他提出了三階段的評鑑方法論(evaluation methodology)。評鑑是一個連續的的階段,每一階段的評鑑,都將依該階段課程方案的獨特活動及目標為主要對象。

Eash的三階段資優課程評鑑模式為：1. 起始的模式；2. 發展的模式；3. 統整的模式，如表2-3-2所示。

Eash認為每一種課程方案模式的評鑑過程所要考慮的層面有三：1.努力（effort）層面，時間的利用；2.效果（effect）層面例如產品及成果；3.效率（efficiency）層面，指「努力」與「效果」之關係。但這些因素在每一種課程模式中的角色也不盡相同，因此所要尋求的資料也就不同。

表2-3-2 Eash的三階層區分性評鑑模式

| | 起始模式 | 發展模式 | 統整模式 |
|------|---|---|---|
| 努力層面 | <ol style="list-style-type: none"> 1.課程委員會主要的努力方向為何？ 2.課程委員會成員們參與的程度為何？ 3.課程委員會是否受到更多支持？瞭解其努力的社會政治性層面？ 4.在課程發展的某些階段花費了多少時間？ | <ol style="list-style-type: none"> 1.課程方案主要努力的重點為何？ 2.哪些目標最受重視？ 3.課程方案參與的程度如何？是自願或強制？ 4.課程方案受到哪些支持？全部的投資有多少？經費與精神上的？ 5.全部花費了多少時間？哪一部份的課程方案用最多的時間？ | <ol style="list-style-type: none"> 1.課程方案所想要達成的主要目標為何？哪些人參與？ 2.教師及學生參與課程方案的百分比為何？全部時間有多少？ 3.哪些資料可用來說明各種努力的經驗，並指出未來努力的願景？ 4.哪些努力的領域是被不同的參與者所共同指出的？ |
| 效果層面 | <ol style="list-style-type: none"> 1.資優課程方案委員會所宣示的知識目標層次為何？ 2.委員會的成員有無彼此討論課程方案的問題、趨向及方案本身？ 3.課程發展目前是到了哪一階段？是否接近實際運作了？ 4.要進入發展的模式有哪些主要的障礙？ | <ol style="list-style-type: none"> 1.有哪些課程運作的資料已收集到或能夠再收集到？ 2.課程方案針對參與學生及未參與的學生、教師、家長及行政人員成效為何？ 3.有關課程方案效果的資料是否被用來修正、改變方案及尋找可代替的方法？ 4.對於學生的學習成效是否歸因為實施方案的成果？ 5.有無任何事先未被預 | <ol style="list-style-type: none"> 1.哪些是課程方案短期的成效？有哪些資料可以用來評估歷程及品質方面的效果？ 2.有無任何準備條件可供研究方案的長程效果？ 3.在課程方案最初所揭示的理想成效與方案有無因果關係？ 4.有無任何事先未被預期的效果？ |

| | | | |
|------|--|---|---|
| | | 期的效果？ | |
| 效率層面 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 課程委員會有無計畫去實現其課程方案？並訂定有各種活動的最後截止日期？ 2. 課程委員會是否明確的對教育委員及局長負責？ 3. 課程方案所投入的時間及金錢是否發生有用的成果？與實際施行方案有多大差距？ | <ol style="list-style-type: none"> 1. 有無證據顯示課程方案的問題被很有系統的處理及解決了？ 2. 在本學區或其它學區的該課程方案與其它方案之投資比較情形如何？ 3. 方案內的目標實現了哪些？有哪些未被實現？ 4. 根據方案實施的經驗，一種統整的課程方案模式大約要花費多少？ | <ol style="list-style-type: none"> 1. 課程方案的問題有無經過系統化的研究？參與者有無彼此討論決策的制訂？有無被仔細研究？ 2. 此一方案的費用與同一學區內其它方案或相似的方案之費用相比較情況如何？ 3. 這些花費大的專案計劃是為了將來的發展所需？ 4. 為了獲得某些成果，花費了多少？為了節省經費，又犧牲了多少？ |

三、資優評鑑與監督模式 (Evaluation and Monitoring of a gifted Program)

Rimm (1977) 則提出輸入 (資源) (Input , Souce)、過程 (活動) (Process , Activities) 及結果 (目標達成) (Outcome Objectives) 三個步驟的資優評鑑與監督模式 (Evaluation and Monitoring of a gifted Program) 如圖2-3-1 : Rimm發展之資優評鑑與監控模式 :

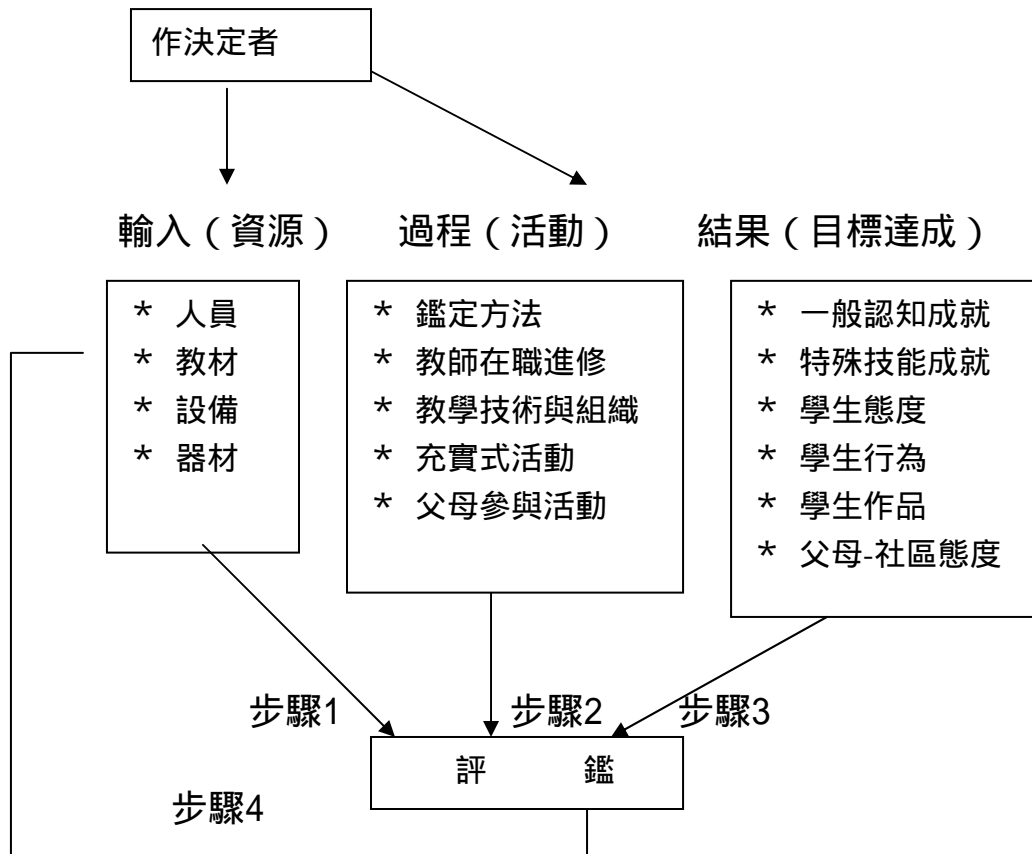


圖2-3-1：Rimm發展之資優評鑑與監控模式

資料來源：Davis & Rimm, 1994

四、資優教育方案形成性的模式

Carter 與Hamilton (1985) 提出資優教育方案形成性的模式，其主要包括：(1) 評鑑的哲學基礎：總結性與形成性評量；前者強調結果、效能，以符合社會個人需求；後者強調方案的改進及過程的發展；(2) 評鑑過程：強調目標具體明確、標準客觀化；(3) 評鑑模式：以過程導向的評鑑（內容分析）及結果導向評鑑（結果表現）為主；其過程導向包括：資優定義、哲學理念、鑑定過程及標準、方案目標、課程設計、教師在職進修、

親職教育、經費預算、方案評估計畫等。結果導向包括：確認目標行為結果、發展適切的研究設計、收集分析資料、評估資料價值及做成結論與建議。

五、PZB模式

為Parasuraman、Zeithaml 與 Berry(簡稱為P.Z.B.)等學者於1985年提出的一個服務品質模式，其強調顧客是服務品質的唯一決定者，而顧客經比較其事先對服務的期望以及事後對服務的感受，由兩者之間的差異來評定服務品質的高低(引自陳育君、謝建全，民91)。教育亦是一種非營利的服務事業，教育品質若能從教育顧客(customers)學生、家長及社會的角度來詮釋它的內涵，不失為一可行的模式(周碩樑，民88)。陳育君、謝建全於民國91年採用PZB服務品質模式對資優班獨立研究教學進行評鑑。

六、合作研究法

Corey認為合作研究法的緣起可以追溯到Lewin和Lippert在40年代將社會心理學應用到企業領導行為研究，也可以追溯到社會學家Collier在1945年的「行動研究」(action reearch)。其後數十年間，陸續有學者對教育間進行合作研究(引自張煌熙，謝金枝，民89)。

張煌熙，謝金枝於民國89年，對大學研究人員與從事資優教育教學的國小教師共同合作，發展評鑑模式的可行性進行研

究。大學研究人員與學校實務人員的合作並非易事，因為在合作的過程中兩類人員對合作態度及行為頗多分歧。雖然大學研究人員與學校實務人員的合作存有一些限制，但是合作研究法仍有其可取之處。藉由學校人員的實務經驗形成有用的概念，進而蒐集資料，驗證理論，發展出切合實務的研究成果。

另外，有學者Monaco 與 Goodner (1989) 建立一套評鑑程序包括：學生鑑定、課程設計、成效評估等，學生的表現及生活的成長與發展，可以做為成效評估的重要決定要項，如圖2-3-2所示。

學生鑑定

成效評估

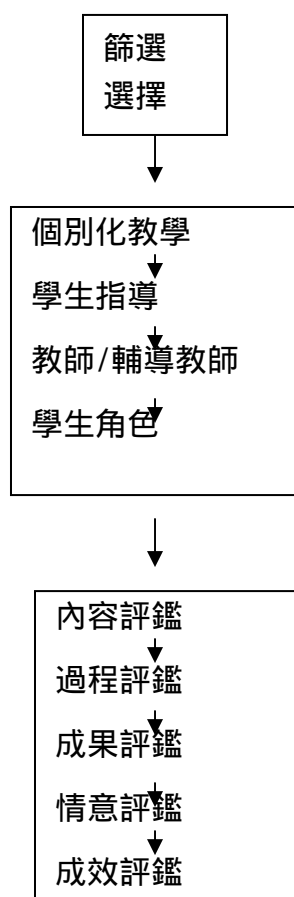


圖2-3-2 資料來源：Monaco & Goodner (1989)

特殊教育評鑑是近幾年才受到重視，根據林寶山（民73），得知我國資優教育方案不多，學校教育人員亦多欠缺評鑑資優方案能力，亦因為未能進行系統化、科學化的評鑑，故未能了解資優教育的成效。從以上資優教育評鑑模式，可發現評鑑工作的重點，會因評鑑者不同評鑑信念而改變。在特殊教育評鑑過程中，相同的評鑑工作也同樣可能會因為評鑑者或政治、財政等因素的考量，而影響整個評鑑的方向。因此在規劃評鑑時，須瞭解自身的信念及主觀性將會帶給評鑑工作重大的影響。

參、美國資優教育評鑑工作之辦理經驗

參考九十一學年度台北市資優教育評鑑報告得知，美國的資優教育評鑑工作辦理並非十分理想。Callahan（1980，引自謝建全，民85）指出，美國資優教育方案執行人員並不願以評鑑技術驗證資優教育方案的實際效益；Ayers（1990，引自謝建全，民85）亦表示，評鑑工作並非在地方的資優教育方案中落實，以德州地區為例，即使是認同評鑑可為資優教育帶來助益的教育人員，也總是未能應實際需要持續辦理評鑑，而使得評鑑成效大打折扣，美國因為資優教育評鑑制度不健全，以致於教育當局無法拿出具體資料證明，支持資優教育執行成效，使得資優教育經費不再獲得地方行政單位支持，資優教育之推展與落實也因此面臨了許多阻礙。

想要成功地評估資優教育方案的成效，並非易事。美國教育

當局由於在評鑑執行上曾遭遇到許多問題，故對資優教育評鑑執行之困難，有深刻地了解與體認。Callahan(1986,引自謝建全,民85)指出，資優教育方案評估的困難在於：1.所謂「好的方案」並無一致的標準；2.評鑑目標至為複雜難以界定。而Carter(1986,引自謝建全,民85)亦強調，資優教育評鑑之設計應與評鑑目的相呼應，在評鑑時應了解整個方案的需求、過程、結果及成本效益，才能使評鑑情境具有代表性並獲得成效。

肆、國內資優教育評鑑工作之回顧

九十一學年度台北市資優教育評鑑報告，將國內資優教育評鑑工作資料整理如下：我國早在民國五十年代初即實施資優教育，然四十年來評鑑工作之辦理過於零散，大都未定期實施各類資優評鑑，並且彼此之間亦缺乏組織與整合，致使「幫助各校透過評鑑結果來改善教育品質」的評鑑目標大打折扣。

回顧國內，資優教育辦理評鑑工作已有近四十年的歷史。早在民國五十二年，教育部就委託賈馥茗教授對台北市福星國小、陽明山國小所辦理的「優秀兒童教育實驗」進行實驗成效評估，而後四十年間，教育部除陸續對「才賦優異學生教育計畫」、「國民中小學資賦優異兒童教育研究實驗」等進行小規模實驗方案成效評估外，亦曾對高中數理資優班及音樂、美術、舞蹈等藝術才能資優班分別進行大規模的評鑑工作。各縣市教育局在最近幾年才開始對縣內資優教育進行評鑑。

一、早期以方案成效評估為主的評鑑

早期所進行的評鑑工作，多為針對「優秀兒童教育實驗」、「才賦優異學生教育計畫」及三階段「國民中小學資賦優異兒童教育研究實驗」等各項實驗方案所進行的實驗成效評估。由早期幾次評鑑中可發現：隨著評鑑的施行，評鑑方式及內容漸次增進，更具雛形。如民國六十七年教育部委託國立台灣師範大學辦理的「國民中小學資賦優異兒童教育研究實施第一階段」實驗成果評估中，僅針對學生在智力、焦慮反應、自我概念、國語科學習成就、數學科學習成就等方面進行評量，尚未包含與方案相關的行政資源、軟硬體設備、教學輔導等評估，然在其後緊接幾次的評鑑，如該實驗的第二階段評估，及針對此方面進行改善。

分析早期以方案成效為主的評鑑評估，其特色在於：受評的對象為音樂、美術、舞蹈及一般智能等實施方案，規模普遍較小，目的皆著重在「為未來資優教育方案之規劃所做的試驗與準備」。其主要貢獻有二，一為我國日後資優教育之規劃提供堅實的基礎，一為增益資優教育評鑑方式及內容規劃，使其日趨完善。

二、學術性向類-數理資優教育之評鑑

國內較正式的數理資優教育評鑑，為八十二學年度教育部中教司委託國立台灣師範大學特殊教育中心對對全國十八所設有數理資優班之高級中學所進行的數理資優班評鑑。

該次評鑑，在評鑑委員方面，邀集國內數理相關學科教授、資優教育專家學者及教育主管機關行政人員共二十人組成評鑑

委員，評鑑方式包含「各校自評」及「專家學者訪視評鑑」兩大部分。在評鑑項目方面，共有：1.行政配合；2.師資；3.教學設備；4.教材教具；5.學生鑑定及輔導；6.課程與教學；7.評鑑與研究；8.學生反應；9.教師意見；10.學校特色等十項。在評鑑結果的運用上，由於該次評鑑的重點在了解各校辦理資優教育之優點、特色及提供改進方向，故並未以等第方式公布評鑑結果。

三、藝術才能類-音樂資優教育之評鑑

音樂資優班之評鑑除前述早期的實驗方案評估外，教育部也曾於民國七十九年十月間曾對全國國民中小學音樂資優班進行評鑑。臺灣省政府教育廳於民國八十四年間，亦曾委託彰化師範大學特殊教育中心對台灣省各私立國小、國中及高中等四十所設有音樂資優班學校進行評鑑，這次評鑑延續以往，在評鑑委員組成方面邀請特殊教育及音樂教育兩方面的專家學者擔任評鑑委員，在評鑑方式上亦分為「學校自評」及「專家他評」兩階段。較特別的是，該次評鑑在內容方面分為「音樂教育」及「資優教育」兩部分前者包含教學設備、教材教具、課程教學實施及學習成效等四項，由音樂領域專家學者負責評量，後者則包括行政措施、師資及學生輔導等三項，由特殊教育專家進行評等；此外，在評鑑結果的運用上，則針對受評學校的整體表現以甲、乙、丙、丁等四等級評定之。

民國八十七年，教育部為了解音樂資優教育之辦理現況及所遭遇的困難、問題，依據所頒訂的特教法施行細則對全國六十三

所公私立國民中小學音樂資優班進行全面性評鑑。此次評鑑在設計上大致延續八十四年的經驗與精神，其內容則涵蓋五大向度，共十七個項目，為：1.行政組織與人事編制（行政管理與經費運用、工作計畫與執行情形、學生入學工作甄別）；2.師資與研究（師資之聘用、資歷及教學經驗之程度、進修及教學研究之風氣、其它）；3.課程與教學（教學單元設計與課程目標之配合、教學之實施、成績之考察、其他）；4.經費與設備（經費與社會資源之運用效益、專業教室之設置及其運用情形、各種製作器材之運用及維護、其他）；5.成果與特色（學生之學習態度及演唱/演奏程度、藝文活動之成效、追蹤輔導、其他）。

四、藝術才能類-美術資優教育之評鑑

我國美術資優教育自民國七十年頒佈「國民中小學美術教育實驗班實施計畫」，並設立美術實驗班以來，教育主管單位曾分別於七十五學年度及民國八十七年針對美術資優班進行評鑑。

此兩所評鑑，在評鑑委員方面，皆邀請美術及特殊教育領域專家學者擔任評鑑委員。在評鑑內容方面，包括：1.行政與管理；2.師資與研究；3.課程與教學；4.經費與設備；5.成果與特色等五大項，其下面細分20個子項。在評鑑結果的運用方面，七十五學年度之評鑑在單階段外即進行排名，而八十七年的評鑑則分為階段進行。

五、藝術才能類-舞蹈資優教育之評鑑

舞蹈資優班之評鑑，迄今共辦理過三次，民國七十五年，教育部為了解各舞蹈班辦理的情形及所遭遇之困難，邀請舞蹈領域專家學者6人及心理學領域專家學者4人擔任評鑑委員，首次對全國19所辦理舞蹈資優班之國民中小學進行評鑑，其評鑑方式分「學校自我評鑑」及「評鑑委員訪視評鑑」二部分，評鑑項目則涵蓋：行政管理、師資與研究、課程與教學、經費與設備、成果與特色等五大項。

民國七十八年，教育部為了解民國七十五年受評學校之發展及改善情形，並希望由評鑑達到督導目的，所以委託國立台灣體育學院針對24所國中小舞蹈資優班進行第二次評鑑工作。此次評鑑方式大致於前次相同，亦分為「自評」和「他評」兩階段辦理，惟在評鑑項目上稍作修正，以「組織與計畫」取代「行政與管理」，並新增「生理及心理之輔導」項目。此外，在評鑑委員之組成方面，除舞蹈、教育心理學領域專家學者之外，並增加中央及地方教育行政主管機關人員。

民國八十七年，教育部委託台北市立體育學院辦理，再次針對全國32所國中小舞蹈資優班進行評鑑。此次評鑑，在方式上仍維持「自評」和「他評」兩階段，然在評鑑委員組成方面，保留舞蹈、教育心理學領域專家學者，而排除教育行政主管機關人員。

瞭解上述資優教育評鑑的基本概念及模式，有助於研究者對評鑑設計及實施的認識；資優教育成效的評估，亦須透過系統評鑑過程來發展。

特殊教育評鑑是利用所有可行的評價技術以評量特殊教育所預期的一切效果（毛連塏，民78），國內特教學者林三木（民82）指出特殊教育評鑑是主管特殊教育機關對特殊教育計畫或活動所作的價值評量及判斷。換言之，特殊教育評鑑是先由資訊提供，對特殊教育活動進行評價，並提出糾正與建議，再予連續不斷的追蹤輔導，謀求改進，以達成特殊教育目的的一個系統歷程，資優教育評鑑也就是主管特殊教育機關利用可行的評價技術及程式，評量資優教育工作內容，如行政協調、鑑定安置與輔導、課程與教學、人力資源與研究、經費與設備、學習成果與辦理特色、學校特色等項目，所做的價值判斷與未來發展方向之建議。

第四節 桃園縣資優教育實施現況與 資優教育評鑑方案探討

壹、桃園縣資優教育實施現況

桃園縣於民國 70 年在桃園國小成立美術班，經過 20 年的發展，桃園縣目前共有 19 所學校設有資優班，研究者將桃園縣辦理資優教育現況整理如下：

一、行政組織

在民國八十八年以前，桃園縣政府特殊教育行政業務，係由教育局「學務管理課」承辦，由一名視障巡迴輔導員兼辦特教業務。自八十八年元月起經核定於教育局下增至「特殊教育課」，設置課長一人、課員、約聘僱員及專業人員共七人，負責特殊教育（含資優與身心障礙）之規畫、執行、評鑑與研發等相關行政業務。而後為因應幼稚教育之業務需求，「特殊教育課」旋即於九十年二月起改名為「特殊與幼稚教育課」，簡稱「特幼課」。

二、資優班設置狀況

桃園縣於民國 70 年最早於桃園國小成立美術班，往後 20 餘年陸續增設了音樂班、舞蹈班及英語資優班，共設立了 79 班資優班，服務的資優生人數為 2,151 人，桃園縣資優班設立時間概況及桃園縣資優班設置概況請參見（附錄二、附錄三）。

三、師資與學生狀況

桃園縣資優班師資人數依據特教通報系統，合格教師比率為8%，顯示出資優班教師之養成的問題（請參見附錄四），桃園目前資優班類型較偏重於藝術才能班，有61班；英語資優班有18班；完全採集中式安置。任教於資優班之合格特教師資為13位，合格率偏低僅達8%，教育當局應儘速謀求解決之道，以提昇教師專業能力。

桃園縣目前資優教育除了成立集中式資優班外，尚有實施「資賦優異學生降低入學年齡」、「資賦優異生縮短修業年限」及「資優教育方案」等。

貳、桃園縣資優教育評鑑方案探討

桃園縣九十二學年度資優教育評鑑是以CIPP模式來設計，實施計畫及相關資料，整理如下：

一、評鑑背景

特殊教育法自八十六年六月公布，帶動特殊教育的量變與質變，隨後相關子法的規劃與擬定，目的均為落實特殊教育法之精神，提供學生「適性」、「無障礙」之生活及學習空間。

特殊教育法實施細則於八十七年五月二十九日修正公佈，其中第二十一條中明示：「主管教育行政機關對各階段特殊教育，應至少每兩年評鑑一次，其評鑑項目，由各級主管教育行政單位定之。」特殊教育評鑑的規劃，將導引未來縣市特殊教育的方向，

影響該縣市特殊教育之品質甚鉅。因此，桃園縣政府教育局依法應針對所轄國民中小學特殊教育狀況辦理「績效評鑑」。並於九十三年六月底前完成特殊教育評鑑工作。

二、評鑑目的

- (一) 落實特殊教育法之精神，提高特殊教育服務品質，強化特殊教育督導系統，以保障特殊教育學生就學權益。
- (二) 追蹤本縣八十九、九十一學年度特殊教育評鑑後，各校依建議事項改進之情形。
- (三) 瞭解本縣學校特殊教育辦理現況，以協助學校提升特殊教育品質，做為未來規劃本縣特殊教育之參考。

三、法規及行政規劃依據

- 一、特殊教育法施行細則第二十一條。
- 二、桃園縣辦理縣轄各級學校(含幼稚園)評鑑實施要點。
- 三、桃園縣鑑輔會九十二年度工作計畫。
- 四、桃園縣九十二學年度特殊教育(資賦優異類)評鑑實施計畫。

四、資優教育評鑑重點項目與指標

桃園縣九十二學年度特殊教育評鑑之重點項目由鑑輔會草

擬，經全評鑑委員討論定稿，並編成「資優教育評鑑自評表」。評鑑重點項目分為六大項，針對每一重點項目並訂有評鑑指標，及建議應建立之書面資料：

第一大項：行政與管理：包含八項指標

- (一) 設有特殊教育推行委員會，並定期召開會議。
- (二) 訂定明確之資賦優異教育中、長程發展計畫，內容規劃適當。
- (三) 每學年度訂定資賦優異教育工作計畫及行事曆。
- (四) 年度計畫之執行與管控良好，達成目標之方法與策略適當，並能定期檢討執行成效。
- (五) 各處室配合支援解決資賦優異班各項問題。
- (六) 與普通班協調合作良好。
- (七) 特教通報系統各項資料如期建置，資料完整確實，並能有效管理與運用。
- (八) 其他

第二大項：鑑定、安置與輔導：包含八項指標

- (一) 成立甄選小組，聘請學者專家協助甄選工作
- (二) 歷年甄選資料詳備，每年舉辦甄選工作檢討會
- (三) 學生各項資料及輔導記錄建檔完整，並擬定個別輔導學習計畫。
- (四) 能依學生狀況，彈性調整教學與教育安置措施。
- (五) 對於學習欠佳學生能進行補救教學及輔導。
- (六) 提供充分生涯發展資訊，進行生涯規劃之輔導與諮詢。

(七) 定期辦理親職教育活動，宣導資賦優異教育理念。

(八) 其他

第三大項：課程與教學：包含十項指標

(一) 成立課程及教學研究小組，訂定課程目標、課程大綱與教學進度表，且定期研討課程事宜。

(二) 課程與教學內容與資賦優異教育理念、學生興趣、能力與需要一致。

(三) 專業課程、教學與教材內容兼重認知與情意發展，且適合學生的學習特性、程度與需要。

(四) 兼顧教學品質、學生人數、學生生理與心理發展、能力與興趣做適當教學編組。

(五) 評量方式多元，且能符合學生學習特性。

(六) 充實而有系統的設計或編選適當課程、教材、教具提供學生學習。

(七) 運用各項教學媒體、器材或其他資源進行創新教學。

(八) 因應教學與學生需要，規劃多種功能學習空間、情境以利學習。

(九) 適當規劃，提供學生獨立研究、展演，提供學生自主學習機會。

(十) 其他

第四大項：人力資源與研究：包含七項指標

(一) 依編制安排專任特殊教育合格教師。

(二) 外聘專業教師專長與教學品質適當。

(三) 合格特殊教育教師積極參與進修、專業進階研習、相關資賦優異教育專業訓練。

- (四) 未具資賦優異資格教師積極參與資賦優異教育專業訓練、研習或學分班。
- (五) 定期舉辦教師教學或專題研究成果發表、展演活動、資賦優異相關研習、教學心得分享與專業對話等活動。
- (六) 資賦優異班教師積極從事課程教材發展、教學研究或專業發表等。
- (七) 其他

第五大項：經費與設備：包含八項指標

- (一) 資賦優異及藝術才能班經費（含教育部及教育局補助）專款專用，並能有效運用於教學。
- (二) 教室及校內有足夠的活動及教學空間供學生使用。
- (三) 各項教學設備、器材、教材、教具及圖書已建檔並備有目錄。
- (四) 各項教學設備、器材、教材、教具及圖書充足且符合教師及學生需求。
- (五) 規劃短、中、長期設備需求。
- (六) 普通班與資賦優異班資源能共享。
- (七) 能主動開闢社會資源與爭取經費補助。
- (八) 其他

第六大項：學習成果與辦理特色：包含六項指標

- (一) 積極舉辦或參與校內、外之競賽、營隊、展演或充實活動。
- (二) 分析學生學習成果、展演表現、及作品，有系統建立學習檔案，並能妥善運用。
- (三) 引導學生從事獨立研究、發展專長，並適當呈現成果。
- (四) 辦理親師觀念溝通，並具有成效。

(五) 其他學校辦理特色。

(六) 其他

五、評鑑小組

桃園縣九十二學年度資優教育評鑑小組組成人員包括：

(一) 特殊教育相關學者、專家。

(二) 教育行政人員

(三) 學校行政人員

(四) 資深特教教師

六、評鑑對象

桃園縣九十二學年度資優教育評鑑之評鑑對象為設有資優班(含美術、音樂、舞蹈及英語)之學校全部接受評鑑，但新勢國小資優班因上年度評鑑特優免評。(包括高中2所，國中10所，國小7所，共計19所)。

七、評鑑方式

桃園縣辦理資優教育評鑑方式包括：

(一) 自我評鑑：

各校可邀請校外特教工作者(如學者、專家、特教組長或特教教師)或校內相關人員組成自我評鑑小組，依評鑑項目做校內自我評鑑檢核，並據以填寫學校自評表，於九十三年二月二十日前將自評表一式五份寄(送)桃園市東門國小彙整。

(二) 問卷調查：

由評鑑小組設計問卷，並由本縣北區特教資源中心逕寄學生家長填寫後，由家長直接寄回該中心彙整。

(三) 實地評鑑：

由評鑑小組到校實地瞭解以下事項辦理情形：

1. 本縣八十九、九十一學年度資優教育評鑑報告建議事項之改進情形。
2. 其他實地發現事項。

八、評鑑流程

桃園縣九十二學年度資優教育實地評鑑當天之流程包括簡報、教學活動及環境設備參觀、評鑑資料檢閱、與相關人員訪談及綜合座談五大主題活動，時間或地點得視學校需要彈性調整。

九、撰寫評鑑報告並公告評鑑結果

1. 彙整、分析自我評鑑、問卷調查及實地評鑑資料，並撰寫評鑑報告（含身心障礙及資賦優異）分析結果，提出結論與建議，做為廣續執行或檢討改進之參考。
2. 評鑑報告撰寫完成後，送交東門國小彙整編印，再分送各校（一校一本）參考。

十、獎勵及觀摩

1. 依評鑑結果，實地評鑑績優學校相關工作人員予以敘獎，並辦理全縣觀摩會供各級學校交流及經驗分享。
2. 各校特殊教育評鑑資料提供本縣校務評鑑(輔導、特教評鑑指標)參考。

表 2-4-1 桃園縣九十二學年度資優教育評鑑流程表

| 時間 | 項 目 | 參加人員 |
|--|------------------------------------|---|
| 9 : 00-9 : 15 (13 : 30-13 : 45) | 簡報 (約 15 分鐘) | 評鑑小組、校內相關人員 (含校長、各處室主任、各特教班教師及其他相關人員出席) |
| 9 : 15-9 : 45 (13 : 45-14 : 15) | 教學活動 及環境設備參 觀 (約 30 分鐘) | 評鑑小組、特教班教師 (各班需教學演示)、校內相關人員 |
| 9 : 45-10 : 45 (14 : 15-15 : 15) | 評鑑資料檢閱 (約 60 分鐘) | 評鑑小組、特教班教師、有關之行政人員 |
| 10 : 45-11 : 10 (15 : 15-15 : 40) | 與相關人員訪 談 (約 25 分鐘) | 評鑑小組、學校行政人員、特教班教師、特教班學生家長、特教班學生等 |
| 11 : 10-12 : 00 (15 : 40-16 : 20) | 綜合座談 (約 50 分鐘) | 出席人員同簡報，並邀請學生家長出席 |

十一、追蹤輔導及研習培訓

1. 各校依評鑑結果擬定改進計畫，並據以改善。
2. 結合特教專家學者、本縣督學及特教輔導團人力，持續輔

導各校改進；九十三學年度規劃相關特殊教育研習，提昇學校及教師執行知能。

3. 針對各自評學校提出之困難及建議事項，由本府特教輔導團協助各校解決問題。

十二、評鑑獎懲及督導

(一) 本次評鑑成績分身心障礙班及資賦優異班二類分別計算及評比，並依評鑑成績給予績優學校獎勵，標準如下：

1. 身心障礙班類：

(1) 特優(即學校於行政與支援及課程與教學二方面評鑑成績皆特優)：學校校長、負責特教班業務之主任、組長各一名、特教班教師依照編制員額(國中每班最多三名，國小每班最多二名)各敘嘉獎二次獎勵。

(2) 優等(即學校於行政與支援及課程與教學二方面評鑑成績皆優等)：學校校長、負責特教班業務之主任、組長各一名、特教班教師依照編制員額(國中每班最多三名，國小每班最多二名)各敘嘉獎一次獎勵。

(3) 特別獎：係指學校於行政與支援或課程與教學之經營具有特色值得他校學習者，由本府給予學校相關人員敘嘉獎以茲獎勵。

* 行政與支援績優學校(以評鑑指標第壹、伍、陸大項為原則評比)：學校校長、負責特教班業務

之主任、組長各一名敘嘉獎一次獎勵。

* 課程與教學績優學校(以評鑑指標第貳、參、肆大項為原則評比):特教班教師依照編制員額(國中每班最多三名,國小每班最多二名)各敘嘉獎一次獎勵。

2. 資賦優異班類:同上開身心障礙班類之敘獎,惟特別獎之行政與支援績優學校,係以評鑑指標第壹、肆、伍大項為原則評比;課程與教學績優學校係以評鑑指標第貳、參、陸大項為原則評比。

3. 同時設有身心障礙班及資賦優異班之學校,如二類評鑑成績皆優良均予以敘獎,惟其學校行政人員部分不重複敘獎,只能擇一類敘獎。

(二) 評鑑成績未理想之學校,列入下年度繼續追蹤輔導及特教評鑑對象。

(三) 評鑑成績特優者,下年度特教評鑑得免受評。

十三、其它縣市資優評鑑方案比較

各縣市所發展出來的資優教育評鑑項目各有不同,項目數也有差異,以下表列台灣三縣市:包括台北市、高雄市及桃園縣之資優教育評鑑項目,並做共通性之比較,由表 2-5-2 中發現,桃園縣評鑑項目,大致與台北市與高雄市相似,但其中未包含師資與研究、教學資源及班級經營等項目。相關評鑑項目指標之比較,學校行政部分(附錄五);經費與設備部分(附錄六)鑑定、

安置與輔導部分（附錄七）；課程與教學部分（附錄八）；成果與特色部分（附錄九）及人力資源與研究部分（附錄十）。

表 2-4-2 台北市、高雄市及桃園縣資優教育評鑑項目表

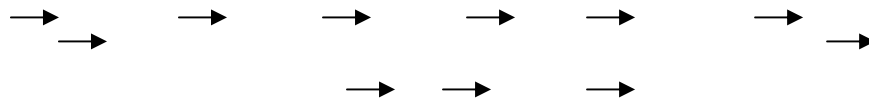
| 縣市別 | 評鑑項目 | | | | | | | | | |
|-----|------|-------|-------|---------|-------|-------|---------|------|------|------|
| | 行政管理 | 經費與設備 | 師資與研究 | 鑑定安置與輔導 | 課程與教學 | 成果與特色 | 人力資源與研究 | 學校特色 | 教學資源 | 班務經營 |
| 台北市 | √ | √ | √ | √ | √ | √ | | | | |
| 高雄市 | √ | | | √ | √ | | √ | | √ | √ |
| 桃園縣 | √ | √ | | √ | √ | √ | √ | √ | | |

十四、桃園縣資優教育評鑑方案比較

根據桃園縣八十九學年度國民中小學藝術才能班評鑑、九十一年度各級學校特殊教育（資賦優異類）評鑑及九十二年度資優教育評鑑各級學校特殊教育（資賦優異類）評鑑方案整理如表 2-4-3。

表 2-4-3 桃園縣資優教育評鑑實施計畫比較表

| 年度評鑑 | 八十九學年度藝術才能班評鑑 | 九十一學年度特殊教育(資賦優異類)評鑑 | 九十二學年度特殊教育(資賦優異類)評鑑 |
|------|---|--|--|
| 背景 | 源於特殊教育法施行細則第二十一條 | 源於特殊教育法施行細則第二十一條 | 源於特殊教育法施行細則第二十一條及桃園縣辦理縣轄各級學校(含幼稚園)特殊教育評鑑實施要點 |
| 評鑑目的 | 能： 一、發揮形成性評鑑功能。 二、達成總結性評鑑功能。 三、消極性功能。四、積極性功能。 目標： 一、落實特殊教育法之精神。 二、提高特殊教育藝術才能班之服務品質。 三、強化特殊教育藝術才能班督導系統。 | 功能： 一、發揮形成性評鑑功能。 二、達成總結性評鑑功能。 三、消極性功能。 四、積極性功能。 目標： 一、落實特殊教育法之精神。 二、提高特殊教育(資賦優異類)之服務品質。 三、強化特殊教育(資賦優異類)督導系統。 | 一、落實特殊教育法之精神，提高特殊教育服務品質，強化特殊教育督導系統，以保障特殊教育學生就學權益。 二、追蹤本縣八十九、九十一學年度特殊教育評鑑後，各校依建議事項改進之情形。 |
| 評鑑重點 | 一、行政與管理；二、師資與研究；三、課程與教學；四、經費與設備；五、成果與特色。 | 一、行政與管理；二、師資與研究；三、課程與教學；四、經費與設備；五、成果與特色。 | 一、行政與管理；二、鑑定、安置與輔導；三、課程與教學；四、人力資源與研究；五、經費與設備；六、學習成果與辦理特色；七、學校特色。 |
| 主辦單位 | 桃園縣政府教育局 | 桃園縣政府教育局 | 桃園縣政府教育局 |
| 評鑑小組 | 一、專家學者部份。 二、教育行政人員。 三、學校行政人員。 四、資深特教教師代表。 五、聯絡人 | 一、專家學者部份。 二、教育行政人員。 三、學校行政人員。 四、資深特教教師代表。 五、聯絡人 | 一、特殊教育相關專家、學者。 二、教育行政人員。 三、學校行政人員。 四、資深特教教師或家長代表或本縣特教輔導團團員。 |
| 評鑑對象 | 縣內設有藝術才能班之各國中小，其中包括國中 9 所，國小 7 所，合計 16 所。 | 桃園縣九十一學年度高級中學暨國民中小學特殊教育(資賦優異類)評鑑，評鑑對象為縣內設有資優班(美術班、音樂班、舞蹈班及英語班)之各高中及國中小，其中包括之各高中及國中小，其中包括高中 2 所、國中 10 所、國小 7 所，合計 19 所。 | 一、自我評鑑： 本縣校內有通過縣內資賦優異(含特殊才能)鑑定學生之學校。 二、實地評鑑： 以設有特殊教育班學校為主，設有資賦優異班(含美術、音樂、舞蹈及英語)之學校全部接受評鑑。 |
| 評鑑方式 | 一、學校自評 二、實地評鑑 | 一、學校自評 二、實地評鑑 | 一、學校自評 二、實地評鑑 |
| 評鑑週期 | 二年 | 一年 | 二年 |



(續)

| | | | |
|--------------|-----------------------------------|---------------------------------------|--|
| 評鑑流程 | 簡報 教學參觀 資料查閱 綜合座談 | 簡報 資料查閱 參觀教學活動及環 境設施 訪談 綜合座談 | 簡報 資料查閱 參觀教學活動及環境設施 訪談 綜合座談 |
| 評鑑結果 處理應用 | 一、評鑑結果以獎勵為主，以輔導代替獎懲。 二、出版評鑑報告。 | 一、評鑑結果以獎勵為主，以輔導代替獎懲。 二、出版評鑑報告。 | 一、評鑑結果以獎勵為主，以輔導代替獎懲。 二、出版評鑑報告。 三、出版桃園縣資優教育白皮書。 |