

國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所

碩士論文

指導教授： 潘慧玲 博士

彰權益能評鑑取徑之應用：
兩所國民中學的實踐經驗

研究生：賴怡帆

中 華 民 國 九 十 七 年 六 月

謝 誌

想寫這篇謝誌的念頭早在心中翻轉了千百回，特別是在生活之中遇上一些感動的時刻。每個人踏進研究所唸書都有不同的理由，而我企求能在求學生涯中多帶走一點東西。有段對於成功的定義是這樣說的：「成功是一種能力，讓你能夠過自己嚮往的生活，做自己喜歡做的事，與自己尊敬及喜愛的人在一起。」我以為它總結了自己在這兩年研究進學歲月的複雜感受。

感謝我的指導教授潘慧玲博士，一路從參與專案、修課到論文指導，與老師有密切的接觸，也是在近身的接觸下，對於老師的身教、言教能有深刻的體會。在長期撰寫論文的過程中，我常收看的電視節目就是「超級星光大道」。每每在節目中看見選手們面對比賽的撞牆、努力、成功，我都覺得與自己的心情有所對照。我的老師同樣對我們有不打折的訓練，但在嚴格要求的背後卻是對於學生的殷殷期許。感謝老師對於常常忘記帶腦袋、進度落後的我有著慈母般的包容，如果沒有老師對於學術訓練的堅持，我如何能夠看見不同高度的世界。感謝孫志麟教授、郭昭佑教授、游進年教授擔任學生的口試委員，於百忙之中仍耐心審閱我不成熟的作品，並提出許多睿智的觀點，使得本論文能夠更加地完善。教授們嚴謹的治學態度、對於學術研究的熱忱，是我學習的榜樣。

紀雅玲小姐是我初進師大研究所第一位接觸的前輩，感謝雅玲的賞識引領我進入研究的領域，你的工作態度以及分享予我的人生觀點，讓我受益匪淺。專業的學習難以閉門造車而成功，感謝師大教師群郭為藩教授、謝文全教授、張明輝教授、許添明教授、黃乃熒教授、王如哲教授、吳清基教授、梁恆正教授與盧雪梅教授，你們提供了一個良好的學習環境，鼓舞學生有求好的動機。感謝摯友郭姿蘭同學，你是我最信任的伙伴，謝謝你一路的照顧。世慶學長與建文學長是我在彰權益能評鑑領域上的知音，謝謝你們願意提供研究的場域讓我有機會自實務中學習，並要感謝大大國中的老師們以及美華國中的志工群，這篇論文的完成是我們一同的作品。

感謝師大分部圖書館蔡妍方小姐以及眾多圖書館服務人員，常常提供我研究小間，並關心我的作息、為我留意隨身的物品。謝謝嘉卿幫我審閱計畫口試的文獻，還有一同做報告時的體諒。整個口試的張羅幸虧有鈺婷、若梅、佩伶的協助，方能使我無後顧之憂。在論文最後趕工時期感謝有室友桂伶每天陪同聆聽鳥叫聲，以及秋華學姐、百穗學妹對我紊亂作息的包容。母校大同國中顏福泉老師以及張哲豪老師溫暖的信件，是鼓舞我繼續向前的力量。老友婉瑩在英文摘要的幫忙，學弟妹硯凱、靜濤、俞琪、雅君的協助與關心，我銘記於心。

最後我要感謝一路伴隨的家人，謝謝爸媽讓我沒有後顧之憂得以實現自己的理想，並總在緊要關頭以你們的愛與智慧提醒著我勇往直前；謝謝我的妹妹怡婷，是你在我沮喪低潮時期默默給予我力量，一個溫暖的家庭是我生命的源泉。

感謝生命中所有曾經共事相助的人，是你們使我有今日的成長。

賴怡帆 謹誌

2008 年 7 月

彰權益能評鑑取徑之應用：兩所國民中學的實踐經驗

賴怡帆

中文摘要

本研究旨在探究彰權益能評鑑於兩所試辦學校脈絡化的實踐經驗，研究目的有四：一、探究彰權益能評鑑於不同學校脈絡中的實施情形。二、瞭解個案學校應用彰權益能評鑑的行動循環歷程。三、探討個案學校應用彰權益能評鑑所產生的效益。四、了解個案學校應用彰權益能評鑑存在的影響因素。

本研究採個案研究進行，以參與觀察、訪談及文件分析進行資料的蒐集，主要的發現如下：

- 一、彰權益能評鑑可適用於個案學校之脈絡。
- 二、個案學校應用彰權益能評鑑的結果能產生行動的循環。
- 三、彰權益能評鑑能培育參與成員具有自我決定的能力。
- 四、彰權益能評鑑有助於教育人員解放對評鑑的僵化思維。
- 五、彰權益能評鑑有助於提升個案學校方案的效能。
- 六、彰權益能評鑑能培育參與成員的內在績效責任感。
- 七、彰權益能評鑑的三個步驟具有邏輯次序缺一不可。
- 八、彰權益能評鑑有助於培育參與成員內化評鑑的思維。
- 九、彰權益能評鑑於個案學校中應用有其應克服的影響因素。

關鍵詞：彰權益能、彰權益能評鑑、個案研究

The Application of Empowerment Evaluation Approach :

Two Junior High Schools' Practical Experiences

Yi-fan Lai

Abstract

This study aims to explore how empowerment evaluation approach applied to two junior high schools. The contextualized practical experiences were investigated using case study. Observation, interview, and document analysis were employed to collect data.

In summary, this study reaches the following conclusions based on empirical data :

1. Empowerment evaluation is applicable to the arteries of case schools.
2. Empowerment evaluation applied to the case schools results in active circulation.
3. Empowerment evaluation trains participants to be with the capability of making decision.
4. Empowerment evaluation helps participants to liberate rigid thoughts on the evaluation.
5. Empowerment evaluation improves the efficiency of case school programs.
6. Empowerment evaluation trains participants being accountable for the performance.
7. The three steps of empowerment evaluation are logistic and indispensable.
8. Empowerment evaluation helps participants to integrate evaluation into their mindnest.
9. Some obstacles need to be conquered for empowerment evaluation applied in the case schools.

Keywords: empowerment, empowerment evaluation, case study

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究動機.....	4
第二節 研究目的與待答問題.....	9
第三節 重要名詞釋義	10
第四節 研究範圍與限制	11
第二章 文獻探討.....	13
第一節 彰權益能的相關概念.....	13
第二節 彰權益能評鑑取徑的探討.....	25
第三節 彰權益能評鑑取徑之應用研究.....	46
第三章 研究設計與實施.....	59
第一節 研究方法.....	59
第二節 研究場域與參與者.....	61
第三節 研究實施過程.....	64
第四節 研究資料處理與分析.....	66
第五節 研究者角色與研究倫理.....	69
第四章 踏尋彰權益能評鑑的痕跡	71
第一節 個案學校應用彰權益能評鑑的實施歷程.....	71
第二節 美華國中的彰權益能評鑑脈絡化模式.....	104
第三節 個案學校實施彰權益能評鑑所產生的效益.....	116
第四節 影響個案學校實施彰權益能評鑑的因素.....	131
第五章 結論與建議.....	139
第一節 結論	139
第二節 建議.....	144

參考文獻	146
一、中文部分.....	148
二、英文部分.....	152
附錄	158
附錄一 訪談大綱.....	158
附錄二 「美華國中認輔志工計畫彰權益能評鑑團隊會議」觀察 日期一覽表.....	161
附錄三 「美華國中認輔志工計畫彰權益能評鑑團隊會議」訪談 日期一覽表.....	162
附錄四 「大大國中志願服務計畫彰權益能評鑑團隊會議」觀察 日期一覽表	163
附錄五 「大大國中志願服務計畫彰權益能評鑑團隊會議」訪談 日期一覽表	164

表次

表 2-1	彰權益能與授權的權力關係.....	14
表 2-2	彰權益能評鑑與相關評鑑模式之異同.....	30
表 2-2	彰權益能評鑑與相關評鑑模式之異同(續).....	31
表 2-3	國外彰權益能評鑑學位論文一覽表.....	46
表 2-3	國外彰權益能評鑑學位論文一覽表(續).....	47
表 2-4	國內彰權益能評鑑相關研究.....	54
表 2-4	國內彰權益能評鑑相關研究(續).....	55
表 3-1	「美華國中認輔志工計畫」彰權益能評鑑團隊「參與者基本資料」.....	63
表 3-2	「大大國中志願服務計畫彰權益能評鑑團隊」參與者基本資料.....	63
表 3-2	「大大國中志願服務計畫彰權益能評鑑團隊」參與者基本資料(續).....	64
表 3-3	「美華國中認輔志工計畫彰權益能評鑑團隊會議」觀察日期一覽表.....	66
表 3-4	「美華國中認輔志工計畫彰權益能評鑑團隊會議」訪談日期一覽表.....	68
表 3-5...	「大大國中志願服務計畫彰權益能評鑑團隊會議」訪談日期一覽表.....	68
表 4-1	評鑑會議時程表.....	76
表 4-2	志願服務計畫共同任務.....	93
表 4-3	美華國中十大活動現況檢視評估表.....	97
表 4-4	大大國中十大活動現況檢視評估表.....	99
表 4-5	八大活動新階段目標及發展策略簡表.....	108

表 4-5 八大活動新階段目標及發展策略簡表（續）	109
表 4-6 七大活動新階段目標及發展策略簡表	115
表 4-7 大大國中十項主要活動前後對照評分表.....	126

圖次

圖 2-1 彰權益能的路徑與成分.....	20
圖 2-2 彰權益能的的循環結構	45

第一章 緒論

研究在某方面就像自傳一樣，由你的作品中你所選擇追求的，可反映出你的一些層面。

~Corrine Glesne, 2006

緣起

在談我為什麼投入彰權益能評鑑的個案研究之前，我想先說說我與彰權益能評鑑的因緣際會。有一句朗朗上口的廣告詞是這樣說的：「我是在當了爸爸之後，才學會當爸爸的」，而我與彰權益能評鑑(empowerment evaluation)的結緣亦復如是。

在未上研究所就讀之前，我對於評鑑的既定印象約莫是將其與「督學」的概念劃上等號的。我以為，所謂評鑑不就是「去評人家」嗎？而當時在身旁親友的眼中，我似乎蠻適合去評論的，所以鼓勵我既然走教育行政界，將來可以去擔任督學¹。也剛好在進入研究所就讀前的那個暑假，所上徵求專案研究助理，當我知道所參與的研究主題是探討一個「評鑑」的議題時，雖然自己對於什麼是「彰權益能評鑑」毫無概念，但基於對於議題的興趣，我便以一個學習者的心態加入了研究團隊。因此似乎可以這麼說，我與彰權益能評鑑的結緣，其實是場「美麗的誤會」。

我所參與的「探究彰權益能評鑑取徑及其在學校場域之運用」研究專案，是由指導教授潘慧玲博士所主持的兩年期研究計畫，該計畫在第一年時，是透過台北縣與桃園縣各一所國中為個案學校，協助其採用彰權益能取徑進行評鑑，並從中瞭解本土學校脈絡實施彰權益能評鑑之可能性。我與另外兩位助理（玲與蘭）一起被聘為該專案的的研究助理，與潘教授及兩位評鑑帶領人組成一個六人的研究小組，並由我與蘭助理分別擔任美華國中與大大國中的現場資料蒐集人員，在

¹ 在我碩士班一年級修讀教育行政研究時，我才釐清督學屬於教育視導人員，至於教育評鑑與視導雖有所關連，但仍有分別，擔任督學也比我以為的複雜許多。由此可見個人對於評鑑的片面認知。

每次個案學校運作評鑑會議時，我與蘭均會進入會議現場觀察活動的進行，而研究小組並會定期召開會議，彼此於會議中交換、討論在場域中實施與觀察的心得，並訂出下次的方向。

當我自 95 年 10 月開始隨著彰權益能評鑑的本土化試行，以專案助理的身份進入田野後，彰權益能評鑑對我而言，除了不再是一個躺在書本裡的平面概念外，它也開始在我的生命裡種下了種子。參與專案的經驗不僅解放了自己對於評鑑的刻板觀念，促使個人對於評鑑的再認識與再概念化，也由於質性研究係以研究者作為資料蒐集的工具，在質性研究中，資料蒐集者就是計畫者、分析者以及詮釋者，自然主義典範假設研究者與被研究者或現象的關係是互動、且受主觀價值影響的（丁雪瑛、鄭伯燾、任金剛，1996）。因此，雖然身為一名研究助理，整個觀察與訪談的取向無疑地受到教授及評鑑者的研究取向影響最深，但個人的主觀性也隨時在當中運作著。

參與專案的機緣，使我得以同時接觸兩所試辦學校的實踐經驗，現場操作彰權益能評鑑的兩個個案，美華國中係以學校輔導室的認輔志工方案作為實施對象；大大國中則以橫跨教學輔三處室的志願服務計畫成員作為研究對象，兩所個案學校運作的對象一為針對學校志工，一為針對學校教師，皆在探詢此一評鑑模式在本地學校場域實施的情形。而兩所個案學校實施彰權益能評鑑，經過一個循環，均能見其成果。由於彰權益能評鑑希望能成為學校的內建機制，此需長時間的耕耘累積，亦即，學校中必須長期實施彰權益能評鑑，成為內建評鑑機制的功能才能發揮。兩所個案學校在結束了彰權益能評鑑的第一循環操作後，大大國中之個案因評鑑者之職務異動，未能繼續；美華國中的個案場域，則在完成彰權益能評鑑第一階段後，繼續運作。以學期作為一循環實施的分段，運作至彰權益能評鑑的第三循環。

由於我在此專案中擔任美華國中的資料蒐集人員，對於該場域的實施情形有相當程度的掌握。我從該場域開始運作此模式起，即一路系統地記載與觀察場域中發生的轉變，並留心彰權益能評鑑模式在各循環階段產生的質、量變化。結果

發現，美華國中從第二個循環起，因應脈絡需求進行了彰權益能評鑑取徑的修正。該校評鑑者不再一一依循彰權益能評鑑的實施步驟召開會議，而是將彰權益能評鑑會議與其每學期的行政業務流程：計畫、執行、考核進行結合，於學期初及學期末同時結合彰權益能評鑑的三步驟對認輔志工方案進行評鑑，期利用此種脈絡化的運作方式，使彰權益能評鑑更能成為方案計畫或發展的一部份，而不為組織例行事務之外加。長期進行現場資料蒐集與訪談的經驗，使我感受到彰權益能評鑑促使整個評鑑團隊及其成員之權能不斷提升，參與者並能以團體的經驗為基礎，持續執行並檢驗其策略與目標，形成一個發展性的反思與行動，不斷修正與循環，也不斷促發改變與革新，使得我感受到，彰權益能評鑑可以改進實際、產生知識，很適合用來做為學校轉型的機制。

就在自己對於美華國中持續運作彰權益能評鑑的結果感到樂觀的情況之下，美華國中卻傳來將自第四個循環起暫時不再運作彰權益能評鑑的消息。對於兩所試辦學校均未能長期實施彰權益能評鑑的結果，也引發我思考，要在國民中學廣泛應用彰權益能評鑑，應該如何使其更具可行性？現場操作彰權益能評鑑的兩個個案，分別顯露了不同的應用型態，我好奇它在不同學校脈絡的實施歷程，對於建構評鑑成為學校中的內建機制有無影響？此外，彰權益能評鑑針對不同組織特性團隊的應用，是否均能促使團隊成員彰權益能？成員被彰權益能的程度是否相同？而假如評鑑的應用結果確能促進方案成員及方案運作的彰權益能，那麼影響彰權益能評鑑在個案學校中持續運作的因素又是如何？源於種種內在的困惑，引領著我想去探究，想去理解這些人、這些事，因此，我進入了研究場域，在當中重作新生。

第一節 研究動機

壹、彰權益能評鑑可涵育學校革新的動能

當代的教育體系是一個不斷推展的動態活動，自 1980 年代以來，歐美主要國家普遍以學校本位管理(school-based management)作為教育改革的主流策略，強調學校作為教育決策的主體（張明輝，1997，無日期）。透過全球化的脈絡，台灣近年來的教育改革也走向權力下放的趨勢，提升教育成員的權能與參與(empowerment and involvement)成為發展的重點，學校被賦予更多自主經營的空間，學校成員被鼓勵扮演更為積極的角色，校務決定權力的分享化，也重新塑造學校利害關係人(stakeholder)之間的關係。值此國內倡導「教育鬆綁」和「權力下放」之際，面對學校投入的資源，我們必需對教育的品質提出要求，而教育評鑑可作為改革維新的重要機制。

評鑑實施的目的係了解現象、發現得失，提出改進之道，以謀求組織的成長（邱婉婷，2006），誠如D. L. Stufflebeam所言，評鑑最重要的目的不在於證明，而在於改進（not to prove but to improve）。然而，環顧國內教育評鑑多年來的發展情形，評鑑的概念實過於窄化、評鑑客體以校務評鑑為大宗、評鑑模式主要採擷認可制作法、評鑑目的過於強調績效責任、評鑑實施忽略內部評鑑功能（潘慧玲，2005）。在講求績效責任的思維之下，國內教育評鑑工作，受評鑑的學校往往抱持著苦差事的心態在應付評鑑，而部分評鑑者則有視導心態，使得評鑑的實施流於重視書面資料準備的「表面效度」，學校人員「談評色變」，形成推動者與被評鑑者之間的緊張關係（林邦傑，2001；黃耀輝，2006）。以外部訪評方式提出的評鑑結果，除留下形式上的「了解學校問題與困難」之功能，在實質上既未能發揮對學校的發展改進目的，也未能彰顯績效責任的功能，而學校人員在長期偏重績效責任的評鑑氛圍中，對於評鑑是否具有內部改善功能，亦普遍存有表面上認同但實質上否定之觀念（郭昭佑，2007）。上述教育評鑑所產生的缺失，對希望透過評鑑改進學校教育，產生很大的挑戰。

評鑑的發展演變至 Guba 與 Lincoln 所提出的第四代評鑑(Guba & Lincoln,

1989)，乃修正傳統控制形式的評鑑系統，將評鑑的方式和內涵轉型成「被評鑑者中心」的理念，強調社會建構的多元實體觀，彰顯參與者在評鑑場域中的角色，並考量評鑑的脈絡性。第四代評鑑的概念提出後，重視參與、合作與協商的評鑑模式紛紛提出，彰權益能評鑑的論說即為其一。彰權益能評鑑首由 Fetterman 於 1994 年美國評鑑學會年會的會長專題演講中作介紹，可被視為一種建立評鑑能力的評鑑模式，將彰權益能的觀念與精神引入評鑑過程中，抱持著「我相信你有能力，並能藉由更多機制的協助，引發更多能力」的觀點，期使組織成員獲得權力及知能，並使自我意見受到重視，且能影響及決定與自己有關的計畫，在工作中運用經驗改進表現，進而提升組織的績效（潘慧玲，2006；Fetterman, 1994）。此一評鑑取徑與外部評鑑方式有所不同，評鑑人員的角色被定義為合作者與促進者，而非一位專家及諮商人員，在合作的歷程中，主要的執行者是方案參與者，評鑑者僅是擔任從旁協助的人士，要讓參與者充分了解評鑑之意涵，並具備評鑑實施的知能，希望藉由評鑑的過程讓參與者提升自我能力，自主作決定(Fetterman, Kaftarian, & Wandersman, 1996)。

彰權益能評鑑強調成員參與及自我決定的重要性，並賦予評鑑新的意義，期許將評鑑化為學校的內建機制，從而引發個人、團隊、組織的學習以促進學校的發展與革新，此一內涵不僅與當前學校本位管理、教師彰權益能等教改氛圍相呼應，並可從學校本位的改變著手，由下而上進行深層的校務革新，無疑開啓了教育評鑑的另一個視域。彰權益能評鑑作為一個鋪陳組織學習的設計，它是鼓勵學校將評鑑視為學校運作的一項機制，用以促使革新策略的永續發展。組織學習的目的在於改進現況，最有效的方法乃是由實務工作者在他們的工作情境中實踐所形成的概念（楊振富，2002），因此對此一呼應當前教改脈絡，涵育學校教育革新動能的評鑑新取徑，能於國內的學校場域產生怎樣的影響，值得吾人進行探究。

貳、探究試辦學校應用彰權益能評鑑的脈絡化經驗

研究者於 95 年 10 月至 96 年 6 月參與「探究彰權益能評鑑及其在學校場域

之應用」專案，²有機會實際觀察彰權益能評鑑首度經由試辦學校在國民中學場域的實施，了解對個案學校產生的影響。現場操作彰權益能評鑑的兩個個案，美華國中係以學校輔導室的認輔志工方案作為實施對象；大大國中則以橫跨教學輔導三處室的志願服務計畫成員作為研究對象，兩所個案學校運作的對象一為針對學校志工，一為針對學校教師，皆在探詢此一評鑑模式在本地學校場域實施的情形。在教育領域中，彰權益能概念所應用的對象並不限於教師或校長，尚包括了學生與家長(Shor,1992; Wolfendale, 1992)。根據《教育基本法》之規定，教育的主體為「國民」，而國家、教師及家長皆為教育主體之協助者(教育部，1999)，雖然當前教育改革強調教師的彰權益能，然學生、家長、社區的同步改進也十分重要。近年來，我國強調及推動家長參與學校教育，以教育的觀點言，透過家長參與不僅能夠提昇學校效能、豐富學校的教學資源，也能促進學生產生正面而積極的學習態度(薛明瑤，2003)。兩所試辦學校針對不同應用對象所採行的實踐經驗，因而能夠提供未來國民中學場域欲應用彰權益能評鑑的兩種參考方式。

由於彰權益能評鑑具備行動研究之特徵，它重視行動與反思，也強調持續不斷的修正循環，希望將評鑑視為持續改進過程的一部分，非組織例行事務的外加，如此評鑑方能放入學校發展之中，作為學校發展計畫的回饋機制，以促進「評鑑主流化 (mainstreaming)」之落實(潘慧玲，2006；Fetterman, 2001; Fetterman & Eiler, 2001: 4; Hopkins, 1989; Sanders, 2002)。然評鑑欲成為學校的內建機制，此需長時間的耕耘累積。兩所個案學校在結束了彰權益能評鑑的第一循環操作後，大大國中之個案因評鑑者之職務異動，未能繼續；美華國中的個案場域，則在完成彰權益能評鑑第一階段後，進行至彰權益能評鑑的第三循環。該場域從第二個循環起，因應脈絡需求進行了彰權益能評鑑的簡化修正，期利用修正的模式，使彰權益能評鑑更能成為計畫或管理的一部份，而不為組織例行事務之外加。彰權益能評鑑於美華國中因應脈絡需求而產生的簡化模式，其內涵為何？值得吾人加

² 此研究專案係由台灣師大教育政策與行政研究所潘慧玲教授所主持的兩年計畫，第一年參與團隊成員除潘教授外，尚含林世慶、張建文、紀雅玲、郭姿蘭及研究者。

以探究。

陳美如與郭昭佑（2002）認為，彰權益能評鑑要建立系統性的敘述及集體理解與反省，基本上有四項挑戰性：一、了解彰權益能評鑑；二、建立有系統的資料收集；三、持續常設性的溝通討論；四、資訊的報告。Hopkins 並以爲，評鑑應試圖連結到成員的專長領域，且適合學校節奏，並避免成員不感興趣的領域，因此在學校自我評鑑的不同客體中，找尋合適的切入點，選擇與成員最相關、最有意義，但不帶威脅性的領域，作為彰權益能評鑑在實際學校場域實踐的可能引線，是比較務實的途徑（引自郭昭佑，2007）。研究者好奇，現場操作彰權益能評鑑的兩所學校運作彰權益能評鑑的各個步驟爲何？兩所個案學校如何在其脈絡中找尋其評鑑客體？針對個案脈絡下的不同團隊特性，其運作彰權益能評鑑的內涵如何？兩所個案學校實際操作彰權益能評鑑的內涵，對於建構評鑑成爲學校中的內建機制有無影響？研究者以爲，若能針對試辦經驗進行反省檢討，從中改進相關經驗，將能促使彰權益能評鑑於學校中的應用更有成效，以評鑑促進學校革新的目的才能逐步生根，漸次茁壯。

參、了解試辦學校應用彰權益能評鑑的效益及其影響因素

有關評鑑知識如何被使用，於傳統上學者們所偏重的是「終結性用途」，而彰權益能評鑑之功能，並非僅奠基於結果的應用上，「過程性用途」功能的發揮，爲此取徑之重要特色（潘慧玲，2006）。彰權益能評鑑是一種自我評鑑的方式，在此評鑑中，參與人員就是評鑑人員，整個評鑑的過程，從界定任務到形成計畫、執行計畫，即是一個提供啓蒙、引發動機、自我決定、彰顯主體、醞釀解放的有機歷程，它促使人們自我呈現一種內在的績效責任（楊瑞明，2005）。而有關彰權益能的特性有三：一、蘊含權與能的辯證關係；二、指涉內部權力與外部權力；三、涉及個人與社群，彰權益能的概念涵蓋個人與環境兩個要素，個人要有內發的權能，必需環境提供機會（潘慧玲，2006）。以 Conger 與 Kanungo 之外部權力和內部權力的觀點探討組織成員的彰權益能，彰權益能評鑑所提供的促能

(enabling)經驗，僅在於鋪陳一個支持性的環境條件，此係為外部權力之提供，然唯有在人的內在權能感能夠展現，彰權益能才能真正完成（潘慧玲，2002）。由於現場操作彰權益能評鑑的兩個個案，分別呈現出不同的組織特性，當彰權益能評鑑應用於不同的組織特性中，團隊中的所有成員是否均能被彰權益能？又，影響個案學校應用彰權益能評鑑的可能因素為何？

國外彰權益能評鑑的應用個案在評估彰權益能評鑑的應用結果是否成功時，會關注「參與者的滿意度」、「方案的效能」、「後續在做否」等幾個焦點（Campbell et al., 2004; Schnoes et al, 2000; Strober, E, 2005），如 Campbell 等人(2004)評估彰權益能評鑑應用在性騷擾方案的結果是否成功，即採用下列之多元評估方式：一、了解參與者對於所提供的方案訓練及諮詢服務是否滿意；二、了解評鑑是否有助於方案之發展；三、追蹤評鑑正式結束後評鑑是否仍持續進行，人們是否會使用自評鑑中所獲得的結果去改進方案。因而研究者以為，若能針對個案場域進行後續追蹤，了解參與成員對於該次評鑑經驗的看法，方案的運作是否更具效能，而參與人員是否仍持續進行自評鑑中所獲得的成果等幾個面向，將能了解彰權益能評鑑於學校革新所能產生的效益。

在本研究中，除就彰權益能評鑑於國民中學場域產生的實質效益進行探究，並將一併探討彰權益能評鑑在當前國民中學教育環境下實施，所可能遭遇的困境、限制與必要的相關配套，期以周詳的因應策略，修定出更貼近實務現場的彰權益能評鑑應用方式，如此才得以使學校可以利用此評鑑模式，使學校場域中的實務工作者，以學校為基地，自主性地實施評鑑，在評鑑過程中進行學習，並使評鑑成為促進學校革新與發展的一可用的途徑。

關於彰權益能評鑑於國內的發展情形中，林怡君(2006)的研究在於了解彰權益能評鑑於原住民社區大學的理念接受度；至於實際運作於國民中學場域中之研究，林世慶 (2006)、張建文 (2006)，均以單一學校應用範疇了解此評鑑模式的實施狀況，且其研究僅及彰權益能評鑑的一個循環，未縱貫研究彰權益能評鑑長期實施之效益。本研究藉由探討彰權益能評鑑於兩所試辦學校脈絡化的實踐經

驗，探究彰權益能評鑑於個案學校所發展出的行動循環之內涵，深入了解彰權益能評鑑在學校場域中運用的可行方式，透過上述內容之探討，能提供彰權益能評鑑在我國學校場域應用之啓示。

第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

基於上述對於研究動機之陳述，本研究目的有下列幾項：

- 一、探究彰權益能評鑑於不同學校脈絡中的實施情形。
- 二、了解個案學校應用彰權益能評鑑的行動循環歷程。
- 三、探討個案學校應用彰權益能評鑑所產生的效益。
- 四、了解個案學校應用彰權益能評鑑存在的影響因素。
- 五、根據上述研究結果，探討改進國民中學應用彰權益能評鑑的可行作法，提供學校場域應用彰權益能評鑑之啓示。

貳、待答問題

為達成上述研究目的，本研究提出下列待答問題：

- 一、個案學校在進行彰權益能評鑑的第一循環操作時，於各個評鑑階段中的實施情形如何？
- 二、彰權益能評鑑的應用能否產生行動的循環？個案學校應用彰權益能評鑑所產生的脈絡化修正模式之歷程為何？
- 三、個案學校應用彰權益能評鑑對於評鑑人員的自我決定、解放面向的發展如何？個案學校應用評鑑的結果是否使方案更具效能？
- 四、影響彰權益能評鑑在個案學校中應用的因素有哪些？

第三節 重要名詞釋義

本研究所涉及之重要名詞，為使其意義更為明確，茲將重要名詞定義詮釋如下：

壹、彰權益能

本研究所稱彰權益能為對個體權力、能力、意願、行動與責任促發的動態歷程，藉由權力關係的解放，使個體經由一個支持性的環境或社群，發展參與能力、獲得更多自主決定與自身以及團體有關的決策權力，進而能夠對所隸屬團體產生自發的承諾與責任、致力於群體目標的實踐。

貳、彰權益能評鑑取徑

本研究所稱彰權益能評鑑取徑係指透過使用評鑑的概念、技術與發現，促進改進與自我決定。彰權益能評鑑是一個民主與合作的評鑑設計，係將彰權益能的觀念與精神引入於評鑑過程中，調整評鑑者角色為從旁協助的促進者、教練、批判性朋友，透過創造一個讓參與者彰權益能與自我決定的環境，協助方案所有的利害關係人運用質與量的方法，以自我評鑑與反省的方式，共同建立他們的目標、過程、結果與發揮影響，達成能力的建立並解放。

參、方案評鑑

本研究所稱方案評鑑，有別於針對學校例行性基礎活動所作的評鑑，針對為特定對象需求、或特定問題而規畫推動的方案，所進行的評鑑。在本研究中，所評鑑的方案為認輔志工方案與志願服務計畫。

第四節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

一、研究內容的範圍

本研究旨在探討彰權益能評鑑於兩所個案學校脈絡化的實踐經驗，探究國民中學應用彰權益能評鑑的情形；包含個案學校應用彰權益能評鑑的實施過程、所產生的彰權益能評鑑的行動循環模式之歷程、評鑑團隊成員與方案運作所呈現的效益以及建構評鑑成爲個案學校內建機制的影響因素，均是本研究的主要內容。

二、研究對象的範圍

本研究以兩所試辦彰權益能評鑑學校爲研究對象，兩所試辦學校的評鑑團隊成員爲本研究的蒐集資料對象。

貳、研究限制

一、個案學校中斷運作的限制

本研究希冀縱貫研究彰權益能評鑑於兩所試辦學校長期實施之效益，然現場操作彰權益能評鑑的兩個個案，其中大大國中在結束了彰權益能評鑑的第一循環操作後即中斷運作，使得研究者無法持續研究該校實施彰權益能評鑑所產生之長期效益，爲本研究之限制。

二、研究內容的限制

本研究旨在探討彰權益能評鑑於兩所試辦學校的實踐經驗，由於研究的內容係奠基於參與研究專案的兩所試辦學校經驗之基礎上，而兩所試辦學校應用彰權益能評鑑一個循環的經驗已撰寫出論文成果，使得本研究在寫作內容之呈現上因此受到限制。

三、研究對象的限制

由於個案學校人事異動的緣故，無法全面訪談到所有評鑑參與人員，因此在資料的蒐集方面難免有所遺漏。

四、研究者本身的限制

研究者以研究助理身份進入個案學校進行資料蒐集，由於非任職於個案學校，在資料蒐集與詮釋的過程中，對於個案學校所產生的即時性發展情形，有些未能在第一時間有所掌握，僅能透過所蒐集的資料加以分析，在詮釋的深入性上多少受到此一限制之影響。

第二章 文獻探討

本章共分為三節：第一節探討彰權益能的相關概念；第二節對彰權益能評鑑取徑作一說明；第三節對於彰權益能評鑑的應用研究進行探討。

第一節 彰權益能的相關概念

本研究旨在探究彰權益能評鑑於不同學校脈絡的實踐經驗，了解個案學校應用彰權益能評鑑所呈現的彰權益能情形，因此以下就彰權益能此一詞進行概念分析。

壹、彰權益能的發展與字義

彰權益能是一個複雜與多面向的概念(張建文, 2006; Chamberlin & Schene, 1997; Short & Greer, 1997)。彰權益能此一詞在女性主義、社工、護理、企業、行政、批判教育學、學校革新等領域中的運用有長遠的歷史，在不同領域的應用，也使得彰權益能具有不同的概念性定義(曾淑惠, 2004; 潘慧玲, 2002)。

彰權益能從心理學、社區心理學、社會工作、教育及護理工作而來，Hur (2006) 指出，彰權益能成爲一種理論的起源，可以溯及巴西人類學家與教育學者 Freire(1973)企圖透過教育解放處於這個世界的受壓迫者的主張，彰權益能常是與心理的或是社會的發展相互連結，它關注並倡議本土性的、草根性的社區本位運動，如 Freire 所強調的，彰權益能的目的，是讓群眾「批判意識覺醒」，並且，這個批判意識的覺醒是一個結合「反思」與「行動」的實踐過程，是一個除去壓迫與被壓迫關係的社會變革(曾淑惠, 2004; Freire, 1973)；而發展至 1980 年代後，彰權益能廣泛應用於組織行爲與管理領域上，許多企業認爲對員工彰權益能，可以解決服務不佳與缺乏效率的問題，因此彰權益能的概念除了權力下放以外，也增加了增進做事能力(to make someone to do something)的意涵(吳清山、林天祐, 2005; 張建文, 2006)；在 1990 年代，彰權益能更與

「自我決定」、「支持的願景」(the strengths perspective)、「正義導向的實務」(justice-oriented practice)相結合，在政治、社會及管理領域受到廣泛的接納與應用，而如今，彰權益能已成為社會科學與教育文獻中的焦點，在教育變革的文獻中，教師彰權益能與學校本位管理同樣抓取著改革者的注意力（引自曾淑惠，2004；王麗雲、潘慧玲，2002；張建文，2006；Kreisberg, 1992）。

國內對於 empowerment 之譯名個殊，有授能、灌能、權能、增能、授權、增權、賦能、授權增能、增權廣能、增權益能、彰權益能等同義詞，不同譯詞的可能來自於詞性的差異，與不同學術領域的解讀（王麗雲、潘慧玲，2002；吳清山、林天祐，2005；許如菁，2000；陳育美譯，1996；郭逸瑄，2003）。

彰權益能的英文為 empowerment，此一詞彙尚其他的詞性，包括“empower”、“empowering”、“empowered”等，當運用動詞“em-power”或是形容詞的“empowering”時，譯詞的選用採取「授」、「賦」之字並無疑義，因為從“em-power”的意思來看，即是「授權、允許」與「使能夠」的意思，此意涵蘊含了一行動者(agent)給予他人權力或引發他人能力的意義，而形容詞的“empowering”的使用，如談論校長宜採“empowering leadership”，亦是一種授能給能力低者，使其強化能力(enable)的灌能之旅，然而，當我們使用“empowerment”此一名詞，並特別是在它與教師兩字連用時，“teacher empowerment”的翻譯若將其譯為「教師授（賦）權」、「教師授（賦）能」，或「教師授權賦能」等字，恐將造成誤解，因為，“teacher empowerment”的意義所指的是教師本身權能的增長，而非指教師去授予他人權能，同時，由於翻譯的背後也涉及著隱含某種對教師角色的假設，採用賦權/增能/增權增能/賦權增能等，是否即假設教師原本是比較沒有權力的意思（明日工作室，2007；林志成，2004；范信賢，2005；張建文，2006；潘慧玲，2002），上述考量提醒研究者在選用譯詞上更需加以注意。

彰權益能被視為是一種權力的概念，因為彰權益能與轉換權力、獲得權力、消費權力、減少權力與喪失權力密切關聯，彰權益能運作的可能性基礎有二：

一、視權力是可以轉換的；二、視權力是可以增長的 (Page & Czuba, 1999)。傳統上認為，權力是一種分離的實體與零和的概念，各方權力總和是固定的，在權力分配的過程中，一方之所得（勝利）即另一方之所失（失敗）；而近來，權力被視為是一個分享的概念 (shared power)或稱權力的共享 (power with)，當權力分享給他人，權力的總和可以擴大，各方均可以因其他人的參與而獲利，此種權力共享的觀點提供了彰權益能的基礎（楊証凱，2006；Hur, 2006; Kreisberg, 1992: 57）。林秀聰 (1998) 針對彰權益能 (empowerment) 與授權 (delegation) 概念，談論兩者不同的權力關係：

表 2-1 彰權益能與授權的權力關係

	彰權益能	授權
權力來源	個人本身	組織職位
權力增加	透過學習	層級節制
權力關係	非零和	零和
結果	創造力	成員控制幅度
增加方式	內在的	外在的

資料來源：出自林秀聰(1998: 31)。

傳統的授權權力係來自組織中的職位，權力的增加是層級節制的關係，組織中的權力關係是零和的，授權所增加的是成員的控制幅度；empowerment 的權力則是來自個人本身，權力的增加是透過學習而得來的，組織中的權力是非零和的關係，權力是可以分享的，empowerment 所增加的是員工的能力與創造力，而不只授予必要權力而已。質言之，empowerment 並不是一個從無到有的歷程，而是一個從有到有的歷程，empowerment 是內在的，係釋放原先屬於個人的權力，這種權力是不能被剝奪，也不是從外面賦予增加的，empowerment 基本的假定即

是每一個人的身上都蘊涵著能力，其過程不只是提供權力，增加能力，最重要的是要把每個人身上既有的能力引發出來(林秀聰，1998；陳美如、郭昭佑，2002)。基於 empowerment 並非全由他人力量而來，而是內發的能力，故本研究不採「授」、「賦」之譯字，並採益能之「益」字有助益、增益、獲益、增加等意思，以突顯肯定人的本身即自有能力與權力，只是尚需環境所提供的機會讓每個人原有的能力得以發揮的更好、權力能夠彰顯，因此採用「彰權益能」以示概念的明確性。

貳、彰權益能的意義與特性

彰權益能雖然已成為一個被各領域廣泛使用的名詞，但是至今它仍缺乏一個清晰的定義。在當前的探討彰權益能的文獻中，對彰權益能的意義常採取假定(assumed)的方式，而非去解釋或定義彰權益能 (Page & Czuba, 1999)。這樣的原因在於彰權益能的構成學科多面性，如同 Rappoport (1984)指出，要去定義怎樣的行為是沒有達到彰權益能是比較容易的，但是要在不同的形式、群體與脈絡中去界定所謂彰權益能的行為則很困難。Zimmerman (1984)並認為，追求彰權益能的單一定義固然可以達到一種公式化與形同開處方的效果，但他反對這種僅有的定義。雖然，在為彰權益能下操作性定義上難以獲得一致的共識，但是吾人致力於彰權益能一般性概念的理解仍為必須。

Bush與Folge (1994)認為，彰權益能意謂個人恢復對自我價值之肯定並因應生活中相關問題的能力，這樣的概念是從個體內在自主與權能的知覺來定義彰權益能，而相同的概念也見於其他學者之論述中。如人力資源專家Heathfield (2007)以為，彰權益能不僅是使個人有能力或授權其作自主性的思考、行為、行動並掌控工作及決定的過程，也是自我彰權益能進而掌握自我命運的一種感受；

Blandchard與Randolph (1996)敘述彰權益能並不是給予權力，相反的，是激發人們早已具有的知識、經驗和動機，並讓其充分展現於工作上。而彰權益能評鑑的

倡導者Fetterman.提及彰權益能評鑑受到彰權益能在美國發展的影響，其中 Rappoport (1987)在《彰權益能術語/預防的範本：社區心理學理論》(Terms of empowerment/ exemplars of prevention: Towards a theory for community psychology)一文對彰權益能的定義為：「是一個過程，藉由這個過程，人們、組織及社區團體歷經關切到他們自己的議題而獲得優勢」，他認為藉由彰權益能，可以增進人們控制其生活的能力；相似的概念如 Page與Czuba (1999) 指出，彰權益能是一個多面向的社會過程，它幫助人們得到對自我生命的控制，它是一個促發人們對於所認為與自己以及團體有關之重要專業事務行使權力的歷程。上述的定義是進一步地將彰權益能與環境的賦予及促發的概念相互連結，彰權益能除了涉及個體內發的權能之外，尚需人與環境、人與社群的引發與促進，環境能否提供個人展現能力、感受自主的機會，是影響個人自我彰權益能的重要因素(潘慧玲, 2006)。在社會學導向的歷程之中，最能看出其強調彰權益能乃創造於人際的互動關係之中，表現在行為、知覺、情感、技能與取得的資源等方面，以及社會的結構與活動(引自曾淑惠, 2004)。

王麗雲與潘慧玲(2002)歸納相關學者(如 Foy, 1994; Irwin, 1986; Kreisberg, 1992; Prawat, 1991; Wilson & Collican, 1996)對彰權益能概念的說明，將彰權益能解讀為三個面向，分別是心理的、行動的與政治面向。於心理歷程所講求的彰權益能，是指個人對自己有信心，相信自己具有能力，對自我價值肯定，能夠有信心的運用個人的技能，影響工作的完成 (Irwin, 1986; Kreisberg, 1992)；在行動面向的彰權益能，說明彰權益能除了信念之外，亦伴隨著具體的行動，例如資訊的搜集，自我學習的安排、資源的爭取等，以促使工作的完成與組織的改進；至於政治面向的彰權益能，論及彰權益能具有使別人脫離被壓迫者的角色，此即有賴批判性意識能力，對於自己所處的社會、文化環境，運作批判的覺知，並積極改變個人生活的狀況，進而促進社會正義 (Irwin, 1986)。

潘慧玲(2006)並分析引申彰權益能的三個特性，分別是：(一) 蘊含權與能的辯證關係：當一個人有權力參與和自己專業相關事務的決定時，其能力將隨之

增長，而當其能力增長，有較好的專業判斷，便能受到尊重，進而獲得決策之地位，亦有更多的機會分享做決定，彰顯權力與增益能力乃為一辯證發展的關係。

(二) 指涉內部權力與外部權力：內部權力指的是個人對於事務的內在需求，就像Maslow所談的自我實現、Deci所談的自決 (self-determination)、White所談的能力感 (feelings of competence) 與Bandura所談的個人效能感 (efficacy)；外部權力則是根據個人對於他人行使的權力或控制，個人被賦予的外部權力仍與組織領導者所握有的權力呈現著相對關係。(三) 涉及個人與社群：彰權益能涵蓋個人與環境兩個要素，個人要有內發的權能，必須環境提供機會。人們如果在相互對話與一起工作中開展權能，將使整個社群(community)也能彰權益能。

彰權益能同時是一種歷程也是結果；彰權益能可謂一種歷程，它是流動的，時常是不可預測的，而且能夠隨著時間與地點進行轉換；彰權益能同時也能被視為是一種結果，因為它可得到非預期的成就，並且，雖然彰權益能的過程是較有啟發性的，彰權益能並非僅關注彰權益能的歷程，它也同時關注其結果，是否能夠產生更大的可得資源，處在不利地位者是否也能得到權力(Feire, 1973; Hur, 2006; Spreitzer, Kizilos, & Nason, 1997; Thomas & Velthouse, 1990)。Israel、Checkoway、Schulz 和 Zimmerman (1994)並指出彰權益能所具有的生態學觀點，彰權益能的概念由縱斷面可分為彰權益能的過程及彰權益能的結果，而橫斷面則包含個人或心理性彰權益能、組織和社會三個層級，在不同層級中具有不同的特徵 (Perkin & Zimmerman, 1995; Zimmerman; 2000)。而儘管彰權益能包括三種不同層次，統合而言，彰權益能包含下列五項特徵：一、是一個傾聽、對話、反思與行動的歷程；二、包含彰權益能者與被彰權益能者相互的參與；三、基於對話省思後提供所需的資源 (資源共享)；四、能有自我決策的機會與權力；五、目標是使其有對生活的掌控感並影響更大組織與社會(張麗春、李怡娟，2004)。

Hur (2006)嘗發展一個統合的架構去捕捉彰權益能的過程與認知成分，以提供各學科與在彰權益能領域的實踐者一個邁向彰權益能的共同路徑(見圖 2-1)，他將彰權益能的過程綜合為五個發展階段與並歸結四個同時存在於個別彰權益

能與集體彰權益能的成份，認為欲使彰權益能夠達到預期的效果，必須從整體性的架構來進行準備：彰權益能的兩個相互關聯的面向為個別彰權益能與集體彰權益能，這兩個面向均自有其一組四個成分，個人的彰權益能成份包含一、意義(meaning)；二、能力(competence)；三、自我決定(self-determination)；四、影響力(impact)；團體的彰權益能包含一、集體的隸屬感(collective belonging)；二、社群的參與(involvement community)；三、在所屬團體中的控制力(control over organization in the community)；四、社群的建立(community building)。個別的彰權益能最終的目標在達到解放，發展促進個人、組織及社區參與掌控其生活的一種社會過程，而集體的彰權益能在建立一個社群，給予社群所屬夥伴感受到自由、隸屬感與一種能導致建設性的社會改變的權力。要促進彰權益能的實踐，不論是個別彰權益能與集體彰權益能均須經歷發現社會的混亂實象、喚醒內發意識、產生動員、運作極大化與創造新秩序等五個發展階段：

- 一、 發現社會的混亂實象(social disturbances existing)：社會的混亂源自於一種個體與社會對於現況的無能為力感(powerlessness)。彰權益能的第一個步驟即是去發覺這種社會的混亂實象，這些社會中呈現的弱勢、受壓迫、隔離狀態與階層的情形。
- 二、 喚醒內發意識(conscientizing)：在此一階段，人們必須意識到在改變環境的能力上自我權力的侷限，或是提升權力的內發(power within)。人們與群體發展出批判的意識，並且建立起改變是可能的觀念。
- 三、 產生動員(mobilizing)：在這個階段人們了解如何動員集體的力量並進而行動，藉由支持團體的權力分享，經實際行動解放場域中的弱勢及受壓迫者。
- 四、 運作極大化(maximized)：藉由分享權力給民眾，使彰權益能的能量擴展至極限，彰權益能成爲一種自然的循環狀態。人們在此階段，將感受到能夠運作其自信、渴望與能力去產生「真正的改變」(real change)。
- 五、 創造新秩序(creating a new order)：在彰權益能的最後實踐階段，社會中受壓迫的狀態與階層現象之病態皆能被搬離，進而形成一種新的社會秩序，

達成社會正義。

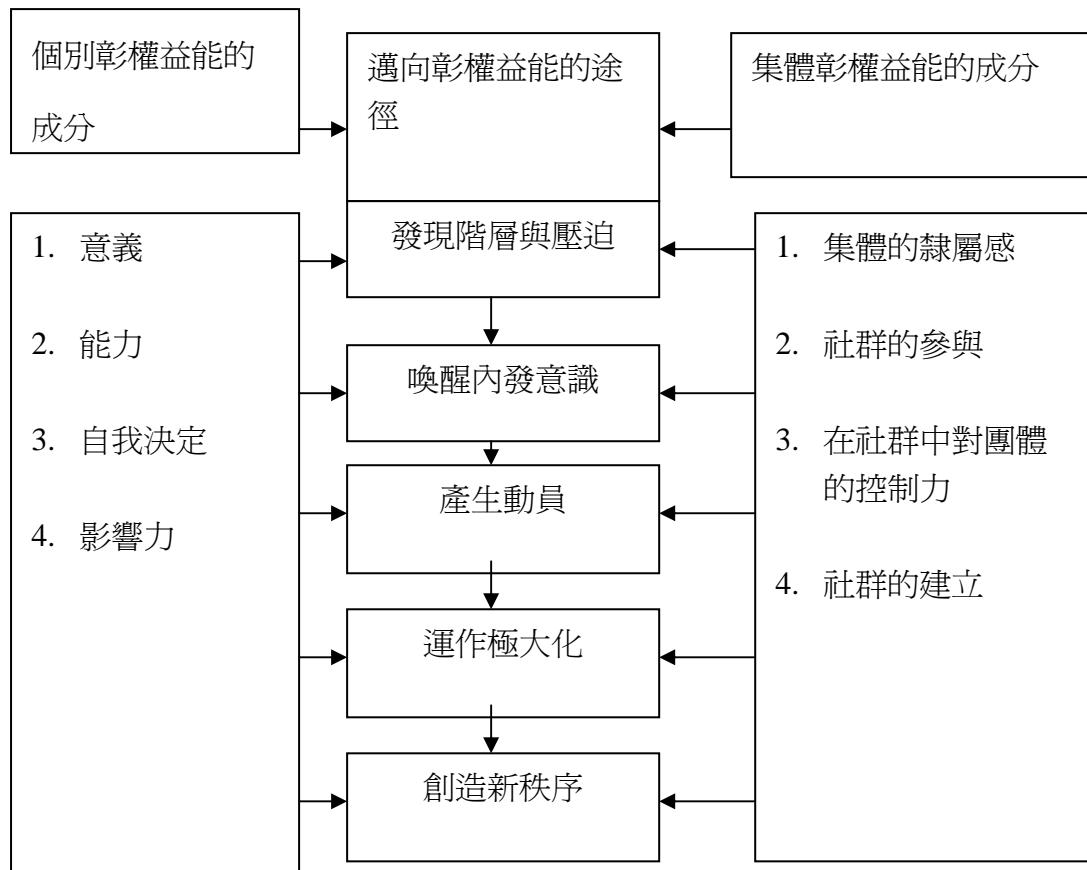


圖2-1 彰權益能的路徑與成分

資料來源：出自Hur（2006: 536）。

從上述討論中可以發現，彰權益能可視為一種促發個體權力、能力、意願、行動與責任的動態過程，藉由權力關係的解放，使個體透過一個支持性的環境或社群，發展參與能力、獲得更多自主決定與自身以及團體有關的決策權力，進而能夠自我覺知、相信自我擁有的權力與能力，彰顯個體的內在動機，對所隸屬團體能夠產生自發的承諾與責任、致力於促進群體事務的改善。彰權益能的目的除重視自我內發意識的覺醒，更重視集體力量的動員，最終希望創造新的社會秩序，實現社會正義。而下面的部份將探討促進彰權益能的原則、影響因素與具體步驟，以為參考。

叁、彰權益能的實施原則及步驟

彰權益能並非是所有個體與社會病症的萬靈丹，學者對彰權益能有以下的批評：彰權益能過度地個人主義與衝突導向，它將導致強調支配與控制，而非合作與社群的建立(Speer, 2000: 58)。亦即，彰權益能雖對重建權能頗有成效，但也可能因為缺乏對彰權益能的正確認知或未掌握彰權益能的實施時機及方法，抑制了彰權益能的成功。因此，以下即就相關文獻，試述促進彰權益能可行的原則及步驟。

組織是否適宜實施彰權益能，以下提供幾個實施的考量因素(胡薇麗，2005；Conger & Kanungo, 1988)：

一、組織文化的準備度

組織上下是否能夠對環境的改變有所體認，具有良好的心理準備，認同彰權益能、支持彰權益能，並予以適切的規劃與實施，此為彰權益能成功的關鍵要素。由於彰權益能意謂著主管權限的限縮，如果組織中的主管害怕將因權力的釋放而失勢，反而將緊握權力不放，或是組織成員本身樂於消極聽命行事，均會影響彰權益能的實施。

二、組織職務的專業程度

若員工的工作性質為例行事務、作業流程一定，那麼標準化的流程將可提高效率；反之，若職務性質並非一成不變，且作業流程改變迅速或所需技術相當複雜時，由於員工本身對於所負責職務與工作技術最為了解，若賦予其適當的權責及能力，當組織面對諸多難以預期的各類情況時，成員將能及時處理，俾掌握時效。

三、組織的發展階段

一個組織會呈現不同的運作階段。例如，當一個組織以「革新」做為發展要務時，實施彰權益能能夠激勵組織成員，促其發揮潛能並擔負責任，並透過團隊合作方式，加速推動革新；而當組織處於「開發或調整職務內容或作業方式」時，

此時由於主管需採行較為嚴密的工作監督方式，以使員工能快速上手，早日熟悉相關作業，此時若貿然實施彰權益能，恐影響組織整體的產出。一旦主管不需做嚴密監督，組織成員均能各盡其分，主動積極達成任務時，則可考慮實施彰權益能，以提升組織績效。

承上，組織在欲推動彰權益能時，必須先加以澄清組織的發展條件，思考實施彰權益能的時機是否適宜，而欲使彰權益能的實施能夠獲得良好的功效，運用時並應有效掌握彰權益能的原則與可採行的實施步驟（胡薇麗，2005；Heathfield, 2007）：

一、彰權益能的原則

（一）以組織的目標為重

彰權益能的目的除了組織成員的個人彰權益能，亦追求組織集體彰權益能的實現，促進組織的成長、發展並提昇組織的生產力。因此，彰權益能的促進應重視組織整體的目標，尤其以組織的長期目標來作為組織行事的動力、行為之指標及共同的努力方向。

（二）領導人採行教導的方式

依據Baker的分類，將實施彰權益能的領導者可分為三種類型：1. 棄權者(the abdicator)：領導者只「放手」卻不「管控」，放棄自己管理及啟動基本變革的責任；2. 干預者(the meddler)：只「管控」卻不「放手」，事事插手，緊迫釘人，要求效果立現；3. 教練(the coach)：致力於基礎建設(infrastructure)之改進，以建立彰權益能的環境，使員工盡力支援團隊的需要，但並不介入其中（引自胡薇麗，2005）。在實施彰權益能的過程中，領導人應兼具教練、協助者(facilitator)的角色，以教導而非管控（control）的方式，指引、訓練並琢磨(polishing)組織成員，使其具備擔當責任的能力。

（三）調整組織的層級型態

過去傳統科層組織型態的運作模式必須有所改變，組織型態應走向以團隊來代替層級組織，如此在組織中人人是平等的，是以夥伴關係(partner)，以合作的

型態達到眾志成城。

（四）賦予成員工作的主導權，分享組織的資訊與知識

組織必須打破由領導者及管理階層獨占的慣例，主管應在一定範圍內授權員工，並給予高度的信任與尊重，使其有充分的自由及裁量權作相關決定，掌握工作的主導權，此外，組織並應公開分享相關的資訊與專業資料，提供作決定的可得資源。

（五）鼓勵成員的學習並使其擔負責任

鼓勵員工學習職務相關知識、技能，並改變以往唯命是從、被動消極的工作態度，確實建立「員工責任制」，增進其參與感及組織承諾感。

（六）建立一個鼓勵對話的空間，回饋成員的行為

應提供一個鼓勵溝通與發聲的空間，相信人們能夠做到，容許成員的犯錯，並當成員表現出你希望他們表現的樣子，讓他們知道他所做的，如此他們能夠持續發展其知識和技能。

二、彰權益能的實施步驟

研究者綜合Latino(1998)與Caudron(1998)的意見，認為欲使彰權益能達到預期的效果，推動之前即應有充分的準備：

（一）讓成員知道為何要改變

人們並非抗拒改變，而是抗拒不知為何而變。因此推動彰權益能前應讓成員了解實施彰權益能的原因、彰權益能的目的、內容及範圍，使其接納彰權益能並有所依循。

（二）慎選彰權益能的對象

在釐清了彰權益能的目的、內容及範圍之後，應加以思考彰權益能職務性質與內容之對象應具的特質、訓練、經驗及資格條件，篩選合適的人員，使彰權益能更能成功。

（三）提供充分的訓練

關於彰權益能的範圍及其依據、督導及評估方式等，均需納為訓練內容，而除專業知識及技能外，如何作決策、聆聽、發問、諮詢、溝通、衝突管理等技巧都是彰權益能中的重要課程。

（四）確立組織的共同願景

組織的願景應該是成員共同的規劃及經營，並且是可以成真的一個美夢。組織必須及早確立明確的目標與願景，願景的決定並非是組織中少數對象所決定的，而應是能受到成員接納與肯定的目標與方向，如此才能成為成員每日行事的動力。

（五）調整主管的角色

彰權益能所涉及的必定是主管原有權力關係的轉變，領導人在實施彰權益能的過程中，以教導而非管控的方式，擔任教練、協助者的角色，領導人必須學習如何「放手」(to let go)，積極服務與協助成員，這是一個重要的學習課題。

（六）建立信任關係

彰權益能是一種權力的移轉，需以主管與部屬之間真正的信任關係為基礎；而充分溝通、資訊共享及主管的支持等均是建立信任關係的必要條件；但更重要的是使部屬有參與感並與其分享成功的果實。

（七）確立責任制度

彰權益能既讓部屬對相關工作有選擇及表達意見的機會，也應讓成員擔負成敗之責。成員因彰權益能對所屬團體有休戚與共之感，自會竭盡所能，圓滿達成任務，另外，對於組織中表現傑出的成員也必須加以獎勵、肯定，激勵其不斷自發性的成長與改變。

（八）有耐心並隨時面對問題

彰權益能如同一項行為改變(behavior modification)，需要時間與經驗的累積。面對變革的挑戰，領導者應有耐心，並隨時面對問題，謀求解決之道，不輕言放棄，以免功虧一簣。

小結

彰權益能的概念源自於西方國家，近來並成爲教育變革運動中一項十分重要的核心概念。彰權益能可視爲一種促發個體權力、能力、意願、行動與責任的動態歷程，藉由權力關係的解放，使個體透過一個支持性的環境或社群，發展參與能力、獲得更多自主決定與自身以及團體有關的決策權力，進而能夠自我覺知、相信自我擁有的權力與能力，彰顯個體的內在動機，對所隸屬團體能夠產生自發的承諾與責任、致力於促進群體事務的改善。本研究旨在探討個案學校應用彰權益能評鑑的脈絡化經驗，是否能促使參與成員及方案彰權益能，爲關注之要點。因而研究者於本節先行爬梳彰權益能的緣起、字義、重要概念與特性，俾對彰權益能有一根本之掌握，而後經由文獻歸納，論及欲使彰權益能的實施能夠獲得良好的功效，運用時並應有效掌握彰權益能的原則與可採行的實施步驟，以利於彰權益能評鑑在國民中學之應用產生實質性的改變。

第二節 彰權益能評鑑取徑之探討

本節分爲四個部份，依序探討彰權益能評鑑的發展情形、理論基礎、意義與內涵，並介紹彰權益能評鑑的實施流程與結構，以歸納出彰權益能評鑑的特徵。

壹、彰權益能評鑑的發展

彰權益能評鑑最初的想法來自於 Fetterman 另外一本書的準備《談論權力的語言：溝通、合作及提倡》(*Speaking the Language of Power : Communication, Collaboration, and Advocacy*)，Fetterman 嘗試尋找一些方法使得評鑑人員或社會科學家能讓方案中運作的人擁有發言權，並將他們所關切的議題帶給政治決策者 (Fetterman, 1994)。彰權益能評鑑的正式發表則是在同年的美國評鑑學會的年會中，Fetterman 擔任學會主席，將之作爲該年專題演講的主題，由於此評鑑取徑

反映了當時評鑑中許多重要的需求與實踐啓示，為評鑑領域帶來了一種即時性的觀點，因此刺激了各界的討論與評議(Fetterman et al., 1996)。

彰權益能評鑑的第一本書《彰權益能評鑑：自我評鑑與自負責任的知識與工具》(*Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-assessment & Accountability*)(Fetterman et al., 1996)，提供了關於彰權益能評鑑的哲學、理論架構與方法之介紹。此書有著相當多彰權益能評鑑在各個範疇的使用，包括基金會、州政府、地方政府、公眾教育、物質濫用預防計畫、創傷婦女庇護所與身心障礙者方案等，透過團隊成員從中分享對評鑑的體認、探究成功的策略、分享學習到的課題，不僅強調了此取徑在許多領域的適應性，透過這些實踐團隊的努力，也界定了彰權益能評鑑的理論與實踐，提供了一個彰權益能評鑑往後發展的基礎(Fetterman & Wandersman, 2007)。

Fetterman 在 2001 年又發表了《彰權益能評鑑的基礎》(*Foundations of Empowerment Evaluation*)一書，它是介紹彰權益能評鑑的一本相當具實用性的書籍，書中提供了運作彰權益能評鑑個案的實例及其可加以運用的實際步驟。透過運用網際網路做為一項宣傳彰權益能評鑑的工具，使得彰權益能評鑑成為評鑑領域的一個迷人的範疇(Fetterman, 2001; Fetterman & Wandersman, 2007)。

彰權益能評鑑自 1993 年創設以來，一方面吸引了相當多的跟隨者，同時卻也引發不少對於評鑑專業性及客觀性的爭論（林怡君，2006）。在這些對於彰權益能評鑑的爭議裡頭，其中一個重大的討論即是彰權益能評鑑此一取徑是否已經發展成熟？彰權益能評鑑同樣重視參與與合作過程的權力分享、能力的建立與評鑑的使用，是否與其他相關取徑，如參與式評鑑、協同評鑑、以應用為焦點之評鑑有所區別？此外，彰權益能評鑑的實踐者無法提供足夠的證據說明方案的成功？彰權益能評鑑強調的原則諸如擁有感(ownership)、含納(inclusion)、民主(democracy)與社會正義(social justice)等，如何在方案的實踐中看到？它所提供的十項原則是否在不同的案例中均被相同的使用（潘慧玲，2006; Miller & Campbell, 2006; Cousins, 2005; Fetterman & Wandersman, 2007; Smith, 2007）？對於彰權益

能評鑑的討論，成了《彰權益能評鑑原則的實踐》(*Empowerment Evaluation Principles in Practice*)(Fetterman & Wandersman, 2005)這本新近出版的彰權益能評鑑著作的養分。由於彰權益能評鑑原則的設計即在導向實踐，Fetterman 和 Wandersman 體悟，若要使彰權益能評鑑能被長期的使用，並建立其地位，概念的精確化是為必須。因此，他們在該書中致力於下列幾項議題的改進：一、重申與重新定義彰權益能評鑑；二、明確的闡述彰權益能評鑑的十項原則；三、提供應用十項原則的個案實例；四、定義高、中、低程度的彰權益能評鑑的表現；五、建議這些原則使用的邏輯順序。該書將彰權益能評鑑取徑與參與評鑑、協同評鑑、解放的評鑑做區分，給予彰權益能評鑑一個更為清晰與令人激賞的定位，清楚的描述其可加以明確施行的十項原則，評鑑者的角色被描述為合作者與促進者，而非專家及諮商人員。經歷早期發展階段的評論，彰權益能評鑑抓住此鍛鍊的機會，延伸各界對於該評鑑見解的挑戰聲音，使得其理論的精鍊度又向上提升(Fetterman & Wandersman, 2005, 2007)。

彰權益能評鑑自 1993 年創發以來已逾十年之久，在 2005 年，美國評鑑年會並進行了一場名為「彰權益能評鑑與傳統評鑑：10 年之後」的論壇，提供一個討論的平台來反映彰權益能評鑑的進化。Fetterman 及其夥伴已經致力了一種評鑑的形式，告訴那些無法表達自身意見的公民，其本身擁有發聲的權力，並且促其處理屬於他們自己的事務(Fetterman & Wandersman, 2007)。由於彰權益能評鑑具有明確的價值取向，彰權益能評鑑的設計用來協助人們幫助他們自己，且採用自我評鑑與反省的方式來改進他們的方案(Fetterman, 1994)，它被歸為 Alkin

(2004) 評鑑理論的三大分支：方法、評價及使用中之「使用」的類別，彰權益能評鑑正在學術領域中創造出一個新的地位。時至今日，雖然彰權益能評鑑仍被視為在發展之中，但是早期彰權益能評鑑發展的未成熟，並非意謂著彰權益能評鑑的今日或明天，彰權益能評鑑植基於社群與評鑑領域的種子已經發芽，它並迎接每一項外界的挑戰，仍不斷致力於概念的澄清、提供更佳化的獨特方法論與強調評鑑自負責任及導向的成果(Fetterman & Wandersman, 2007)，我們期待彰權益

能評鑑更形豐碩與收成的一天，有朝一日，它能夠成爲評鑑主流領域的一員，並激盪出新的火花。

貳、彰權益能評鑑的理論基礎

一項學說的發展並非產自真空狀態，彰權益能評鑑取徑的理念，也來自於許多學科及傳統評鑑領域的影響，如社群心理學(community psychology)、行動人類學(action anthropology)、行動研究(action research)、彰權益能理論(empowerment theory)與合作參與的評鑑(collaborative and participatory evaluation)等，均爲彰權益能評鑑取徑的根源（林志成，2002b；林怡君，2006；Fetterman, 2001; Fetterman et al., 1996; Fetterman & Wandersman, 2005）。

探究社群心理學與行爲人類學兩種領域學理，社群心理學的焦點在人、組織及社群對其事務建立控制的機制，並擴展到市民的參與及社群的發展；行爲人類學的焦點則在於人類學家如何促進團體達到自我決定的目標，兩種學理其中對於「自我決定」(self-determination)概念的重視，發展成爲彰權益能評鑑模式的重要核心精神；「自我決定」在彰權益能評鑑中的定義爲：管理自己本身在生活中各項課題的能力，包含定義並陳述需求、設定目標或期望、建立達成目標的行動計畫、界定資源、從不同的行動中做合理的選擇、採取適當的步驟、評估長期與短期的結果、並堅持追求目標的能力(Fetterman, 1994)。此外，Fetterman(1996)在其與 Kaftarian、Wandersman 合著的專書中亦指出，彰權益能評鑑受到 Zimmerman 對於彰權益能理論的論述影響最多，其中，Zimmerman 彰權益能理論中對於過程及成果的關注，以及其對彰權益能活動中社群心理學家的角色特徵的界定，均成爲彰權益能評鑑的重要基礎。Zimmerman(2000)認爲，區分彰權益能的「過程」與彰權益能的「結果」是重要的，彰權益能評鑑關心參與評鑑的過程與結果中發生了什麼。所謂彰權益能的「過程」，指的是嘗試獲得控制力、取得所需的資源、以批判性的眼光去了解個人的社會環境等等的基本過程，如果能幫助人們發展技

能，讓他們成為獨立的問題解決者和決定者，此即為彰權益能的過程。

彰權益能包含了個人、組織與社會三個不同層級，前一層級是後一層級彰權益能的基礎，而彰權益能在各層級的分析上是不相同的，例如：在個人層級的彰權益能過程，可能包含組織或社會的參與；在組織層級的彰權益能過程，可能包含共同的領導和決定；而在社會層級的彰權益能過程，則可能包含可以獲得的政府、媒體和其他的社會資源(Fetterman, 1995, 2001)。至於彰權益能的「結果」，係指彰權益能的實際運作，讓我們可以研究市民嘗試在社會中獲得更大控制力的結果，或這些以彰權益能參與者為目標介入運作的效果。而彰權益能評鑑的結果在個人、組織與社會文化層級中，關心的重點亦有所不同：在個人層級的彰權益能結果，可能包含獲得控制力的特定狀況、技能和積極主動的行為；在組織層級的彰權益能結果，可能包含組織的網絡、有效的資源取得和決策影響力；在社會層級的彰權益能結果，則可能包含社會多元性的實證、組織聯盟的存在和可使用的社會資源(蔡進雄，2004；Fetterman, 1995, 2001)。

另外，彰權益能的取向，在方案的設計、實施與評鑑上，重新定義了專業人員與目標群體的角色與關係，專業人員的角色成了合作者與促進者，而非專家及諮詢人員，透過合作者的角色，專業人員可以學習參與者的文化、世界觀及奮鬥歷程，專業人員與參與者一同工作，而非為他們提供建議。專業人員的技能、興趣或計畫，不會被強加於社群中，而是專業人員必須成為社區的資源(曾淑惠，2004；Fetterman, 1995; Fetterman, 2001)。如果我們加以對照彰權益能評鑑模式中對於評鑑者角色之界定，即可發現其具有彰權益能理論中「專業人員」界定之影子。

彰權益能評鑑模式的其他主要影響亦來自於「行動研究」，彰權益能評鑑與行動研究取向之間彼此相互影響。例如：彰權益能評鑑與行動研究同樣是由參與方案運作的人授權自己進行探究並採取行動，以簡單並適合任務的方式來進行資料蒐集，重視方案改進的具體性、實用性及及時性，重視行動(action)與反思(reflection)，重視循環結構的發展，然而，彰權益能評鑑與行動研究仍有差異之

處，如彰權益能評鑑所產生的行動循環引力係來自於參與者的自我決定與自我合作概念之導引，而行動研究所產生的行動循環引力則可能是來自個人或群體的努力，研究的過程不一定真能作為研究的主動者，而是協同研究的合作者；另外，彰權益能評鑑將評鑑視為持續改進過程的一部分，通常是方案計畫與管理的一部分，行動研究則建構於從業人員每日例行性責任的外加部份（徐明珠，2004；曾淑惠，2004; Fetterman, 2001）。

彰權益能評鑑取徑的某些特徵及價值並來自於其他評鑑方法的精神，例如：建構式評鑑（constructive evaluation）、參與式評鑑（practicing evaluation）、協同評鑑（collaborative evaluation）及民主式評鑑（democratic evaluation）。以下舉出彰權益能評鑑模式與其他評鑑模式之異同（見表2-2）（王保進，2005；林怡君，2006；馮丰儀，無日期；曾淑惠、顏啓芳，2007；潘慧玲，2006；Fetterman & Wandersman, 2005；O’Sullivan, 2004）：

表 2-2 彰權益能評鑑與相關評鑑模式之異同

相關評鑑模式	與彰權益能評鑑模式之異同	
	相同處	相異處
建構式評鑑	均尋求納入及服務所有的利害關係人，特別是那些原先不具影響力的人。	彰權益能評鑑的評鑑者將權力授予利害關係人，扮演促進、協助的角色。而建構式評鑑的評鑑者仍保有評鑑控制權。
參與式評鑑	一、均強調評鑑歷程中能夠參與與主動的從事活動。 二、均重視對於地方主導(local control)及能力建立的承諾。	一、彰權益能評鑑除強調參入原則之重要性外，社會正義本質，更是其核心。 二、參與式評鑑只強調關係人大量且持續的參與，對參與者屬於被動或主動的角色並不關切；賦權增能評鑑強

表 2-2 彰權益能評鑑與相關評鑑模式之異同（續）

相關評鑑模式	與彰權益能評鑑模式之異同	
	相同處	相異處
參與式評鑑		<p>調受評單位成員的自發性與主體性。</p> <p>三、彰權益能評鑑是由關係人所控制領導的評鑑方式，外部評鑑者是輔導的角色；而參與式評鑑，受評單位的負責人是決策者，外部評鑑者的角色是引導評鑑的進行，因此評鑑者的評鑑主導權較大。</p>
協同評鑑	<p>一、均強調評鑑者要能夠聆聽及與所有參與者分享評價。</p> <p>二、與其他參與者共同合作。</p>	<p>協同評鑑聚焦於有效的結果及增加評鑑的利用，而不是參與者的彰權益能，彰權益能是協同評鑑希望卻非必須得到之結果；同樣的，雖然彰權益能評鑑希望在過程中達到合作的理想，但合作僅是一種期望，亦並非彰權益能評鑑必須得到之結果。</p>
民主式評鑑	<p>一、重視利害關係人之參與，以及利害關係人與評鑑者之間對於方案和決策的對話過程。</p> <p>二、均強調評鑑歷程公開化及透明化。</p>	<p>彰權益能評鑑除強調民主參與之重要性，亦希望評鑑的利害關係人能在參與歷程中習得「自我決定」之能力。</p>

資料來源：修改自林怡君(2006: 48)。

從表2-2中可以知道，彰權益能評鑑取徑吸收了其他評鑑模式（諸如參與式

評鑑、協同評鑑與民主式評鑑等)的精神,強調納入所有的利害關係人、重視參與者在評鑑歷程中能夠參與,彼此進行合作,並主動的從事活動,但是其更增添了希冀透過評鑑歷程,培育個體自我決定、解放的政治性意涵。

參、彰權益能評鑑的意義與內涵

一、彰權益能評鑑的意義與目的

Fetterman 在起初的彰權益能評鑑的論述中,定義彰權益能評鑑為:「使用評鑑的概念、技術與發現,涵育改進與自我決定」(潘慧玲,2006: 8; Fetterman, Kaftarian, & Wandersman, 1996: 5),它可以同時應用質性及量化方法,雖然應用範圍包括個人、組織以及社會或文化層面,但通常聚焦於方案的規劃上面,它並同時關注歷程與結果,彰權益能評鑑有一個清晰的價值導向,它被設計用來幫助人們幫助自己,使用自我評鑑與反思的方式,促進方案的改進(Fetterman, 1995; Fetterman et al., 1996; Fetterman, 2001: 3)。Fetterman 原先對於彰權益能評鑑的定義,一直指引著彰權益能評鑑的發展,而經由時間的淬礪,彰權益能評鑑的概念越發澄清,在 2005 年,彰權益能的評鑑者在原初的定義之上,追求彰權益能評鑑更加精確的概念,將彰權益能評鑑的定義闡述為:「彰權益能評鑑是一種評鑑的取徑,透過下列二種方式提升方案的成功機率:(一)提供方案利害關係人檢測計畫、執行以及方案自我評鑑的工具;(二)將評鑑主流化(mainstreaming),使之成為計畫以及方案管理的一部分。」(Fetterman & Wandersman, 2005: 28)。

Fetterman 認為,評鑑應該是一項基本的技能,任何人都能學會評鑑的基本技能,每個公民在一個社會公益的背景中,均擁有應用評鑑方法來促進自我進步與自我決定的權利,這種彰權益能的力量來自於人們本身,而非由評鑑者所賦予,彰權益能評鑑必須是一個合作性的團隊活動,在民主的基礎上,邀請人們參與,由方案的參與者來處理自己所屬的評鑑事務,以開放性的論壇檢驗整個社群所關切的議題;而外部評鑑者的角色,成為教練與促進者,評鑑者與參與者一同

工作，學習參與者的文化、世界觀與奮鬥歷程，評鑑者非為人們提供建議，評鑑者的技能、興趣或計畫不會強迫性地加諸於社群中，而是評鑑人員要成為社區的資源（陳美如、郭昭佑，2002；Fetterman, 1995; Fetterman et al., 1996）。經由支持與訓練方案的提供，以及資源系統的協助，參與者透過「做中學」運用自我評鑑與反省的形式，逐漸增加追求自我決定的意願與能力，使得彰權益能評鑑的歷程更能運作，而評鑑的結果也更能促發改進，並且，彰權益能評鑑重視自我評鑑過程中產生的豐富資料，亦能做為外部評鑑之基礎（陳美如、郭昭佑，2002；Fetterman, 1995）。

2005年學者對於彰權益能評鑑的重新定義，主要是回應對於彰權益能評鑑只重視歷程不重視結果，或是在成果的達成上是薄弱的批評(Miller & Campbell, 2006; Smith, 2007; Cousins, 2005)。新定義強調，彰權益能評鑑同時重視形成性及總結性評鑑，彰權益能評鑑重視方案的成功，它致力於產生能力建立的成果、標準成績進步的成果、使方案更加明確的成果與學業鑑定改進的成果，彰權益能評鑑中最重要的就是結果，它甚至就是彰權益能評鑑的語言，如GTO(Getting TO Outcomes, GTO)的成分，彰權益能評鑑致力於績效責任，並且將焦點放在最終所達成的成果上面，藉由檢視每一步驟確實執行符合標準，當我們投注越多於過程評鑑中的努力，方案就越可能達到總結性的成果；此外，彰權益能評鑑強調自我決定與能力的建立，而這本就需要某種程度上有意義與可信目標的達成度；且績效責任原則亦原來即為彰權益能評鑑的十項原則之一(Fetterman & Wandersman, 2005:38; Fetterman & Wandersman, 2007: 187-189)。

彰權益能評鑑對於那些確信社區成員具有集體的洞見、智慧與經驗者而言，是一種無價的工具，彰權益能模式是另一種評鑑的選擇，它提供了方案參與者的涉入、方案的焦點目標與策略、方案運作的內部人員視域、為方案發展量身訂做的途徑、一種能終身持續運用的普遍性技術，以及學習社群的承諾（林志成譯，2005）。Fetterman(1996)、Fetterman(1999)與Smith(1998)將彰權益能評鑑的目的闡述如下：

- (一) 透過工作手冊、工作坊、技術協助、諮詢服務或其他教育訓練方式，訓練並幫助參與者評鑑他們自己和他們的計畫，以改善實務，並培養自我決定的能力。
- (二) 它是計畫持續改進過程中的一部分，能持續地評鑑計畫的價值與作用，是一個過程，而非終點。
- (三) 可與其它的評鑑方式相互檢驗，進而產生更密切合作、更具參與性的氣氛。
- (四) 透過不斷的實踐，持續學習、探索與修正、發展各種評鑑的方法與技術。
- (五) 除協助個人改進外，可促進組織重新建構(restructuring)與社會改革(societal reform)。

彰權益能評鑑強調評鑑者與被評鑑者共同參與評鑑，經由討論協商獲取共識，故能得到可信之資料(credible data)，而彰權益能評鑑亦強調聆聽受評者的內在聲音與解決真正的根本問題，故可有效的達到「藉評鑑以改善的積極性發展功能」(林志成，2002a)。如依據Chelimsky(1997)所提評鑑具有三個目的，分別是(一)評鑑是爲了發展；(二)評鑑是爲了績效責任；(三)評鑑是爲了知識(引自潘慧玲，2006)。彰權益能評鑑兼有以上三個目的，彰權益能評鑑旨在「發展」，它尋求人們、方案、及機構的發展，並且，彰權益能評鑑所設計之架構與方法，亦能夠測量方案的結果，也投注於知識之創造，此爲評鑑在「績效責任」與「創造知識」之目的(潘慧玲，2006)。

二、彰權益能評鑑的內涵

Fetterman(1996)表示，彰權益能評鑑的內涵包括訓練(training)、促進(facilitation)、提倡(advocacy)、啓蒙(illumination)及解放(liberation)等五個面向，而至2005年所出版的(Empowerment evaluation principles in practice)一書中，則將彰權益能評鑑模式的內涵擴增爲十項原則，這十大原則爲(一)改進(improvement)；(二)社群擁有感(community ownership)；(三)含納(inclusion)；(四)民主參與(democratic participation)；(五)社會正義(social justice)；(六)社群知識(community knowledge)；(七)證據本位策略(evidence-based strategies)；

(八) 能力建立(capacity building)；(九) 組織學習(organizational learning)；(十) 績效責任(accountability)(林怡君，2006；潘慧玲，2006；Fetterman & Wandersman, 2005)。茲就五大面向及十大原則做一簡單說明如下：

(一) 彰權益能評鑑的五大面向

彰權益能評鑑的五大面向代表了彰權益能評鑑整體過程的構成元素，而非指其發展階段，或是對於評鑑者所添加的職責。這五大面向是彼此關聯的，它們共同的目標在於追求方案的發展、改進與強調終身學習（林世慶，2006；張建文，2006；潘慧玲，2006；Fetterman，1994: 7-16; Fetterman，1995; Fetterman et al., 1996）：

1. 訓練

彰權益能評鑑訓練面向所表示的是彰權益能評鑑本質上所抱持的觀念：「給他一條魚不如給他一根釣竿並教他釣魚」。彰權益能評鑑去除了評鑑的神秘色彩，由評鑑者教導方案的參與者自己做評鑑，參與者在評鑑中學習並成長，乃至於獲得許多相關知識跟經驗，當評鑑者離開，人們從評鑑歷程中獲得的知識與經驗能夠延續下去，如此組織方能內化評鑑，使評鑑成為方案規畫中的一部份，而不僅是一次的彰權益能經驗而已，評鑑者與參與者彼此位於相同的平台上，一同學習並相互受益。

2. 促進

彰權益能評鑑促進面向是強調，彰權益能評鑑中的評鑑者，與傳統的外部評鑑者不同，他必須扮演一個教練或是促進者的角色，其任務在於協助人們執行自我評鑑。評鑑者出席會議，在評鑑的進行中，提供一般性的方針，監督並且促進評鑑研究的進行，他們的任務在於提供有用的資訊，清除障礙及確認和更正錯誤的溝通模式，以確保過程是在一個平等的機會之下，由方案內部人員在掌控而非外部評鑑者。

3. 提倡

彰權益能評鑑的提倡面向強調，在方案的目標及評鑑的設計經由協同方式建立後，彰權益能評鑑的評鑑者必須成為直接的提倡者，幫助群體透過評鑑能夠彰權益能。在彰權益能評鑑中，方案成員經常與監督者及顧客一同合作建立目標、設定策略來達成他們預定的目的，成員從他們自我表現中蒐集資料來進行自我評

鑑，自我評鑑的過程成爲提倡的一種工具，而這種個人自我的評鑑過程可以容易地轉移至整體及方案的層次。在彰權益能的環境下，負有提倡角色的評鑑者允許評鑑者去形塑評鑑的方向，協助參與者在評鑑過程中問題的解決、促使參與者扮演主動性的角色而產生社會的改變。

4. 啓蒙

彰權益能評鑑的啓蒙是一種眼界大開的經驗，乃是透過做決定所產生的價值，與致力於方案進步的過程中，對於角色方案產生的動能，與嶄新的結構變化發展所生的新動見與新體認。彰權益能評鑑在許多層次上啓蒙個人及團體，例如一個絕少或沒有研究背景的行政人員在自我評鑑的討論中，可以發展出可檢測、可研究的假定，此舉不僅啓蒙個體或團體本身，亦是顯露了當我們提供一個給群體思考問題的機會，並提供可運作的選擇、假設與檢驗標準時，人們可以從自我評鑑的歷程中創造出一種動態的學習社群，而所產生啓蒙的經驗，即如同當人們第一次想出一個可研究的問題時所顯現的極度狂喜。

5. 解放

解放是使個體能由現存的角色與限制中掙脫的一種狀態，而啓蒙的基礎通常爲解放架設舞台，啓蒙可以爲自我評鑑釋放有力的解放力量。許多例子證明，彰權益能評鑑幫助人們掌理他們的生命，並且發現有用的方式來評鑑自我，以使他們從傳統期待及角色中解放出來；此外，彰權益能評鑑能使參與者發現新機會，以新的觀點來看待現存的資源，並且重新定義他們的身份及未來的角色；彰權益能評鑑的解放層次更可提升至社會政治的解放層級，透過自我評鑑的方式促成社會的改革。

(二) 彰權益能評鑑的十大原則

彰權益能評鑑與其他評鑑取徑具有共通成分，然而以下這十項原則，代表著彰權益能評鑑最能突顯它異於其他評鑑取徑之處，彰權益能評鑑的十項原則，闡述了彰權益能評鑑的核心價值，也成爲評鑑者實際應用時的參照架構（潘慧玲，2006；Fetterman & Wandersman, 2005）。Fetterman 及 Wandersman（2005）認爲，每一個運用彰權益能評鑑方案的品質將會是不同的，彰權益能評鑑方案的品質取決於其所採用的原則結構，以及採用這些原則所付諸的努力。十項原則的排列雖非具有等級或優先順序的意味，但是十項原則之中的次序具有一組邏輯關

係，並且，一般而言，應用越多彰權益能評鑑的原則，方案的品質也越高，因為十項原則之間具備協同作用，因此，採用整體十個原則之綜效必定優於僅採用部分原則的成果。此十項原則的內涵如下（林世慶，2006；林怡君，2006；張建文，2006；Fetterman & Wandersman, 2005: 29-51）：

1. 改進

彰權益能評鑑的理論與實務由一個基本假設所指引，亦即絕大多數的方案都冀求達成積極的成果，彰權益能評鑑者希冀方案能夠成功，此與傳統的評鑑者通常保持客觀與價值中立截然不同。彰權益能評鑑的此種信仰顯露於許多方面，包括它在對於能力的建立上，幫助人們學習如何使用評鑑的概念與工具去計畫、執行與評鑑；此外，彰權益能評鑑致力於設計與使用評鑑去改善方案的實踐。彰權益能評鑑透過評鑑的步驟與工具，協助人們、方案、組織與社群獲得成果，特別是從中獲得對於評鑑的重新思考與產生回饋。彰權益能評鑑此種訴求也因此吸引了許多厭倦傳統評鑑無成效性之資金提供者。

2. 社群擁有感

彰權益能評鑑的評鑑者相信社群對於影響他們生命的行動擁有作決定的權力。彰權益能評鑑認為，若能將評鑑交由方案人員與參與者手中，使其獲得掌控決策的決策權，人們將更有可能相信、使用與跟隨他們自我提出的發現與建議。在彰權益能評鑑中，社群擁有感是一種累計的經驗，建立在團體的發展階段、能力與歷史之上。社群的擁有感是從第一天開始建立，由社群成員決定其目標與策略，主宰評鑑的設計與方向，而彰權益能評鑑的評鑑者在歷程中扮演促進者、教練、老師以及批判性朋友的角色，不將其專家影響力擴展為篡奪社群決策的權力，協助社群從當前的程度(when they are at)出發，努力邁向更高層次的評鑑能力。當社群成員對於評鑑概念的方向和實際掌控越多，他們越有可能從中培育對群體的責任感，並使用從中的發現與建議，此即為彰權益能評鑑過程性用途(process use)的發揮。

3. 含納

含納是被視為是促進評鑑歷程之社群擁有感的必要條件。彰權益能評鑑的評鑑者有義務去告知相關重要的利害關係人，如資金贊助者、方案工作人員、方案管理者、社區成員、以及參與者，儘可能的參與彰權益能評鑑的活動。彰權益能評鑑者相信方案或組織的評鑑能從利害關係人與工作人員廣泛的參與計畫與決定而獲益。也許起初越多人的含納將使得在進行行程連繫與建立共識上都較為困難，但是這些重要參與者所形成的多元資源，將帶來有價值的洞見，並反而更能避免結果的無效性。

4. 民主參與

對於含納與參與兩項原則之內涵不明瞭者，常將兩者相為混淆，而事實上，含納指的是將所有相關團體共同納入；然而，民主參與則是強調，當相關團體含納在一起後，群體間如何相互影響與共同做決策。彰權益能評鑑假定若提供足夠的資訊與環境，利害關係人有能力作理智的判斷及行動。民主參與原則強調商議 (deliberation) 的重要性，與使用存在於社群中的技術及知識，運作極大化的批判歷程所產生的真正性合作。民主參與原則強調評鑑過程中的公平與合理，與此相連的即重視評鑑過程的透明性，彰權益能評鑑者必須努力使評鑑計畫與方法直接明瞭。而民主參與具有兩種層次，一為確認每一位過程中的參與者都具有表示意見的權力，如投票或取得團體的共識；另一種層次則是關注過程中實質發生的研究、提供證據的論辯與行動的產生。民主參與能夠增進控制感、社群擁有感與對評鑑工具及從中產生的發現的使用程度。

5. 社會正義

彰權益能評鑑者認為社會中的確存在著不公平的基礎，因此它將焦點朝向更廣大的社會議程上面，希望協助人們藉由方法、工具、技能與技術的提供，透過評鑑的運用來改善其方案，協助個體發展明智的判斷力及行動能力，更有能力面對生活中的不公平。社會正義原則並在許多層級具有啟發性，如在個人層級，它影響我們對待他人的方式，「尊重」成爲一個最重要的核心價值；同時，它並提醒我們，在使用與選擇特定方法論工具時，必須對其結果的影響有所思量。如方

案的資料蒐集及呈現是否有助於社會福祉？評鑑的發現是否具備足夠效度？評鑑的計畫會導致不公平的區別嗎？評鑑結果是否更可能被誤用或誤解，而非促進團體的社會福利與公平？彰權益能評鑑者相信並且致力於社會正義——一個公平、平等的資源分配、機會、義務及協商權。

6. 社群知識

在彰權益能評鑑中，社群本位的知識及智慧是受到珍視與提倡的；彰權益能評鑑擁護在地的社群知識，並且肯定人們了解他們自己的問題而且知道如何去找解決之道。社群知識是一種由下而上的知識分享及發展的方法，如果能將此知識加以動員，它能夠形成一種組織變革的驚人催化劑；反之，若我們忽視社群的知識，則將耗費不必要的冗長資料蒐集時間，並會產生不正確的詮釋。

7. 證據本位策略

彰權益能評鑑認為證據本位策略能夠為方案的發展提供幫助，證據本位策略具有追蹤記錄與提升外在可信度的功能，運用證據本位策略可避免重新建立已存在的實務。而每個社群在評鑑中運作證據本位策略時，應視當地的環境、文化與條件，進行調整與修正，而不盲目將一個社群的證據本位策略硬性置於另一個新社群之中。

8. 能力建立

建立能力是彰權益能評鑑中最能識別的特徵之一。彰權益能評鑑被設計去同時增進利害關係人的兩種能力，一為處理評鑑事務的能力，通常稱之為「評鑑能力」；一為方案計畫與執行的能力，通常稱作「方案能力」。社群應該建立他們能力的範疇包括：評鑑的邏輯、評鑑的設計、包含質與量的資料蒐集方法、分析能力、報告能力與評鑑倫理。同時，它們尚應建立的評鑑能力有：作判斷、解釋能力、使用資料進行決策、對方案進行形成性與總結性的評量。方案成員、參與者及資金提供者應參與主要的評鑑活動，使本身在改進其評鑑能力的同時，也能改進其本身管理與運作方案的能力；並且，在評鑑歷程中內化與制度化評鑑，使評鑑成為計畫與管理的一部份。

9. 組織學習

改進是彰權益能評鑑的基本原則，當評鑑的過程鼓勵學習（進行組織學習），與組織的結構是鼓勵學習的形式（學習型組織），改進自然而然會發生。彰權益能評鑑鼓勵方案成員及參與者持續評鑑其表現，彰權益能評鑑者同時具有責任藉由使評鑑過程簡單、透明且具可性度，促進環境利於組織學習，培養出參與者的反思性，此將有助於組織系統性思考的發展，而非僅停留在短程的問題解決與快速修正，此舉的努力將幫助創造一個學習者的社群。

10. 績效責任

彰權益能評鑑對於外在的績效責任是有用的，但是其力量在於促進一種內在的績效責任。彰權益能評鑑將歷程評鑑視為導向結果本位績效責任評鑑的媒介，當績效責任原則與其他彰權益能評鑑的原則，特別是改進、社群擁有感、含納與民主參與相結合時，將創造一種自我導向，而非他人驅動的績效責任概念。而彰權益能評鑑中的績效責任並非是某些人、事對方案的作為，而是資金提供者、評鑑者與參與者之間共同的、交互的責任，績效責任是所有利害關係人藉由彼此力量共同建立的成就結果。績效責任並非僅指社群或是評鑑者，資金提供者也應說到做到(work its talk)。假如他允諾成為夥伴的一員，即不能在方案實施與評鑑中缺席；同樣的，假如他承諾提供資金以幫助參與者建立社群作決定的能力，那麼他就不能突然沒有理由的停止運作。

上述十項原則指引著彰權益能評鑑的理論到實踐。雖然在理想上，十項原則應被相同程度的使用，但是在實務中會依循方案當地的脈絡及對評鑑使用意圖之差異，不同的個案在運作十項原則中，可能會看見十項原則中有某幾項原則比起其他的原則更被重視的現象。此外，彰權益能評鑑的十項原則是一群實踐者所共有的努力成果，這些原則仍可能增加或減少，雖然不盡然百分之百同意每一項原則，團體仍然可以藉由討論，在十項原則中找出彼此的共識(Fetterman & Wandersman, 2005)。而實踐的品質並與每一個參與者角色，包含每一個社群成員、評鑑者與方案贊助者等角色的發揮息息相關。

參、彰權益能評鑑的實施程序

一、彰權益能評鑑的實施步驟

彰權益能評鑑的附屬是關於它的方法與特定的活動。運用彰權益能評鑑的社群能夠自由採用彰權益能評鑑的三個實施步驟模式(Three-step approach)或是十步驟的方法(ten-step approach)，例如 the Getting TO Outcomes ,(GTO)導向成果的模式(Fetterman & Wandersman, 2005)，這是 Fetterman 和 Wandersman(2007)認為彰權益能評鑑所擁有的兩個重要的方法論模式，以下簡要說明兩種模式的內容：

(一) 彰權益能評鑑的三個實施步驟(Three-step approach)

Fetterman及其同僚(Fetterman, 2001; Fetterman, Kaftarian, & Wandersman, 1996)起初發展了彰權益能評鑑實施的四步驟：檢視評估(taking stock)、設立目標(setting goals)、發展策略(developing strategies)及建檔進步情形(documenting progress towards progress)，以使彰權益能評鑑能夠付諸實行，此即為早先彰權益能評鑑的獨特方法論(methodological specificity)，上述四個實施步驟在後來又演化為界定任務(mission)、檢視評估(taking stock)及規劃未來(planning for the future)等三個步驟(Fetterman, 2001)，研究者在此參採潘慧玲(2006)所統整之彰權益能評鑑的實施步驟及其譯詞，說明如下：

1. 界定任務

彰權益能評鑑的第一個步驟是由評鑑者去促進方案執行人員及參與者討論他們的團體任務，讓他們去定義自我的任務。這期間評鑑者扮演的角色是協助進行一個開放性的討論，盡可能讓更多的工作成員及參與者能參與其中。開放性的討論一方面可以讓成員有機會表達他們自己對計畫的願景，一方面也可以讓他們了解到：即使一起工作多年的夥伴之間也有可能在意見上有鉅大的分歧。評鑑者在討論過程中記錄大家的意見，通常是將它寫在海報上。

接者，由其中一位工作坊的成員自願地將大家所寫的語句，改寫成一、兩段文字，透過大家的重新審視、討論，再加以修正。最後得出來的結果將成為大家的共識基礎，雖然不可能每個人都百分之百認同，但至少要是能夠接受的。這樣

的任務陳述，呈現了這個團體的價值，也成爲下個步驟----評估現狀的實施基礎。

通常這一個步驟，可能在幾小時內就可以完成。

2. 檢視評估

(1) 程序一：在產生一系列目前方案的主要活動清單

列出優先順序的活動清單。評鑑人員扮演促進者角色，以採計點投票的方式，評鑑者發給每位參與者 5 點貼紙，參與者可以分散分配給 5 個自己所看重的活動；也可以把所有的 5 點點數集中分配在一個活動上。經過點數計算，可以輕易地找出前 10 項優先的活動。在這個過程中，要避免花太長時間爭辯各個活動的價值及重要性。

(2) 程序二：將活動清單加以評等。由方案參與者進行自評

評鑑人員讓所有參與者以評等的方式對每項活動加以評分。參與者需要做的是：使用 1 至 10 的量表分數（10 代表最高評分；1 代表最低評分），評量每一項活動的執行情形。對於自己的評分，參與者須準備相關文件資料以作佐證。通常，參與者的自評分數會有偏高的現象，但可以靠手邊所蒐集的文件資料幫助參與者修正分數。在評分過程中，通常參與者先將自己的評分寫在紙上，然後再到台上將評分寫在海報紙上，讓其他參與者公開討論。這樣的過程，一方面保持了評分的部分獨立性，一方面則讓參與者透過對話，說出自己評分的理由及所提供的證據，進而澄清自己評分的想法，甚至修正評分，對話可以說是彰權益能評鑑過程中最重要的一部分。

評鑑者在這個步驟中，必須確認每位參與者都有表達他的聲音的機會，並且扮演評論性朋友的角色，透過對話的機制讓評分者說出並提出對每項目給分的理由與證據。透過提問，協助參與者澄清他們的觀點與所做的判斷。

(3) 規劃未來

在此階段中，評鑑人員扮演教練、促進者與評論性朋友的角色，只在適當的時候加入討論。參與人員以檢討評估階段所產生的結果爲基礎，爲每項活動設立特定的目標，定下達成目標的策略，並提出監測目標是否達成之證據。這樣看來，

規劃未來的步驟包含了目標、策略與證據等三個要素，亦即 Fetterman 等人早先所提的設定目標、發展策略與建檔進步情形(Fetterman, 2001; Fettermann et al., 1996)。

- 甲、 設定目標：目標必須務實，選擇與自己活動、資源與可負擔的能力相關聯的中程性目標，而非脫節的高遠目標。
- 乙、 發展策略：腦力激盪、批判性檢視、謀求共識。
- 丙、 建檔有關進步情形之資料。在現狀評估的大約 6 個月之後，正式的評分活動將會進行。方案參與者必須知道什麼樣的建檔資料可以用來檢測目標是否達成，每一形式的資料均須檢視其相關性，以避免投注不相關或沒有用的資料蒐集。

實施彰權益能評鑑的主要目的，不在為受評主體的運作成果進行價值判斷，而在藉由於規劃階段所習得的知識與技能，以及對改進方案運作策略的思考，透過評鑑的歷程達到彰權益能的實際效用。

(二) 彰權益能評鑑的十個步驟(ten-step approach)：導向成果的模式

GTO系統是一套藉由幫助方案人員澄清介入的目標，與確認達成成果必須的步驟，以促進歷程評鑑與結果本位績效責任的工具。透過下述十個步驟，以幫助確認每一步所進行的是有效的介入機制(Fetterman & Wandersman, 2005, 2007)：

1. 需求與資源評估(need and resource assessment)：思考在你的組織、學校、社區或是國家中的需求及資源是什麼？
2. 目標設定(goal setting)：確認在你的組織、學校、社區或是國家中的目標、標的人口與可欲的成果是什麼？
3. 使用科學及最好的實踐方式(science and best practice)：思考如何在這個場域中進行最有效的科學資源與實踐？
4. 合作與文化能力(collaboration ; cultural competence)：要如何與當前所有的其他方案進行適切的融合(fit)？

5. 能力的建立(capacity building)：需要具備怎樣的能力才能使得方案的推行具備品質？
6. 計畫(planning)：這項介入如何加以推行？
7. 過程評鑑(process evaluation)：過程中實施的品質如何？
8. 結果與影響評鑑(outcome and impact evaluation)：介入的成效如何？
9. 全面品質管理、持續改善策略(total management, continuous quality improvement)如何發展持續改善的策略？
10. 介入是否成功？如何維持改革的成果並使其制度化？

當前彰權益能評鑑的實踐多半立基於上述兩種方法，此外，仍有許多特別的工具與方法能被使用於彰權益能評鑑的實施。進入數位化時代，彰權益能評鑑更順應資訊科技的使用，如線上調查軟體(online survey)、視訊會議、影帶教學(video storytelling)、圖像日誌等，都可以作為彰權益能評鑑的使用工具(Fetterman & Wandersman, 2005, 2007)。彰權益能評鑑中方法的多元及權變性，帶給評鑑整體領域進化的參考，惟在使用上仍應注意緊連組織的根本目的。

二、彰權益能評鑑的循環歷程

Fetterman 和 Eiler(2001)在《彰權益能評鑑與組織學習：通往主流評鑑的路徑》(Empowerment evaluation and organizational learning: A path toward mainstreaming evaluation)一文中，提出彰權益能評鑑的循環結構概念（如圖 2-2），認為彰權益能評鑑是一種反思(reflection)與行動(action)的循環歷程。彰權益能評鑑的外圓有一個大循環，內有一系列的小循環。其中，大循環強調團體的行程，從方案中的成員一起工作形成一個團隊開始，然後建立一個評鑑的目的與焦點，研擬測量方案活動的基準，發展改革缺點及發揚優點的行動計畫，考驗假定與優點，並確保朝向團體目標的成長與達成邁進，長期的焦點則在形成一個成熟的、具生產力的工作社群。

彰權益能評鑑中的小循環代表團體每日的行為，從開始形成團隊反思工作、解決問題、產生概念與策略、實施行動計畫、到改進方案實務，每一個小循環的

反思及行動都是發展性的，並為另一個小循環的基礎，直到整個歷程結束。在此循環歷程中，參與者以團體的經驗為基礎，來執行並考驗新的策略與目標；雖然團隊的任務或基礎性的目的不會在短時間改變，但是在循環中的成熟階段，或是遇到環境中的重要改變時，可能會須要再檢驗團隊的基礎性目標。再者，在環境中最複雜且成熟的階段，則屬循環中採用反思及檢驗步驟，以產生知識與行動的整體學習過程。

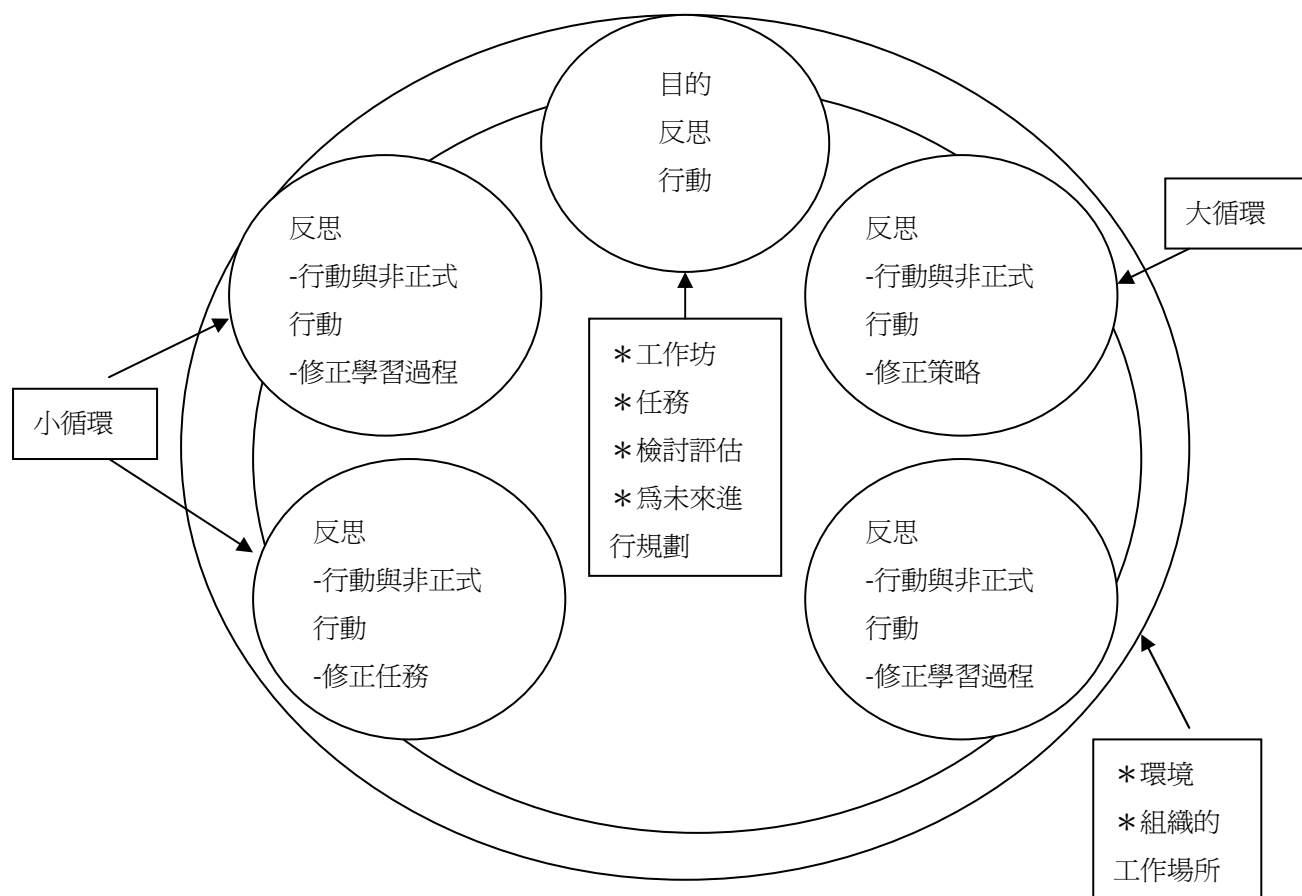


圖2-2 彰權益能的循環結構

資料來源：出自 Fetterman 與 Eiler (2001: 4)。

小結

綜合以上文獻可知，彰權益能評鑑是將彰權益能的觀念與精神引入於評鑑過程中，是一種建立評鑑能力的評鑑模式。彰權益能評鑑中的參與者，不同於傳統評鑑方式中被動的聽命行事，而是成為自我決定與自己有關計畫的評鑑主體。彰權益能評鑑信任人具有自我學習與成長的意願，若能賦予評鑑參與者自主揮灑的空間，調整傳統評鑑者的角色由專家及顧問，轉變為從旁協助的促進者、教練、

批判性朋友，藉由評鑑的過程讓參與者藉由自我評鑑與自我反省，將能引發個人、團隊、組織的學習以促進組織的發展與革新。彰權益能評鑑的實踐方式，係呼應了學校本位精神，能由學校文化的改變著手，由下而上進行深層的校務革新。上述彰權益能評鑑的相關概念探討，提供了本研究建立研究的理論基礎，以及解釋研究發現的重要依據。

第三節 彰權益能評鑑取徑之應用研究

本節對彰權益能評鑑的國內外相關應用案例作一探討，以了解此一主題目前的應用情形，及其值得借鏡之處。

壹、國外彰權益能評鑑取徑的應用情形

一、學位論文之發展

研究者為了解國外彰權益能評鑑取徑應用的情形，首先利用 ERIC、ProQuest 線上資料庫進行關鍵字“empowerment evaluation”查詢，統計截至 2007 年 12 月 20 日止，國外以彰權益能評鑑為題之學位論文共計有四篇，2001 年發表有兩篇，2003 年與 2006 年皆各有一篇，依論文作者、出版年代、論文名稱，列出基本資訊，以表 2-3 加以呈現。

表 2-3 國外彰權益能評鑑取徑學位論文一覽表

作者／出版年代	論文名稱
Sullins,Carolyn Diane(2001)	Using empowerment evaluation to evaluate a consumer-operated drop-in center: A narrative of a case study.

表 2-3 國外彰權益能評鑑取徑學位論文一覽表（續）

作者／出版年代	論文名稱
McQuiston, Thomas Hemmert(2001)	Empowerment evaluation of worker safety and health education programs.
Daniel, Kevin(2003)	An analysis of the implementation of empowerment evaluation by the faculty of a summer remedial program
Lopez, Kimberly Kay(2006)	Youth-focused empowerment evaluation using Photovoice.

研究者自線上閱覽各論文之前二十四頁，從中了解國外彰權益能評鑑應用的情形，發現以學位論文部分，當前彰權益能評鑑的應用，在研究範圍部分，均是聚焦於方案層級，而其發展是應用於教育及社會福利方案；在研究目的上，幾篇論文之目的，乃在於藉由對方案進行彰權益能評鑑之操作，探究彰權益能評鑑取徑的面貌，並瞭解彰權益能評鑑在其方案進行的可行性；而在研究方法方面，皆以個案研究法進行研究，其中較為特別的是 Lopez, Kimberly Kay(2006)的研究，並使用民族誌研究，結合社區本位的參與式研究取徑(Community-based Participatory Research, CBPR)，發展出可使用“Photovoice”(影像發聲)方法做為青少年價值導向(youth-focused)群體的彰權益能評鑑中資料蒐集的工具，此一應用情形係呼應了彰權益能評鑑的目的之一，致力於持續發展其評鑑模式的相關工具及技術(Fetterman, 1999; Fetterman et al., 1996; Smith, 1998)。當前國外彰權益能評鑑取徑的應用，以學位論文研究而言，大抵可見彰權益能評鑑致力於以社群本位為出發，不同的社群可以發展符合他們需求的評鑑方法與技術，結合運用於彰權益能評鑑的架構之中。

二、Miller 和 Campbell 的 47 篇應用案例分析

承上，以彰權益能評鑑為研究論文的篇數雖不多，但是彰權益能評鑑自 1993 年創發以來，其應用遍及於美國及其他國家的高等教育、政府管理、都市公立學校、非營利組織及基金會等範疇中，而相關的應用案例亦可見於 Fetterman、Kaftarian 與 Wandersman 等幾位學者的著作之中。

其中，Miller 和 Campbell 曾在 2006 年系統性地檢驗了彰權益能評鑑自 1994 年至 2005 十年間的 47 個案例，³以了解宣稱使用彰權益能評鑑者實際的應用情形。Miller 和 Campbell. (2006)採用“empowerment evaluation”為關鍵字，就 1994 年 1 月至 2005 年 7 月間的資料，自 14 個資料庫、14 種評鑑期刊、書目索引與 Fetterman 的網站中進行資料的搜尋。排除論文、會議介紹及科技報告之出版品，最終任命出 47 個彰權益能評鑑的應用案例。該研究發現，宣稱使用彰權益能評鑑者其應用的型態並非相同，呈現有蘇格拉底式的訓練（Socratic coaching）⁴、結構式的引導（Structured guidance）⁵、參與的評鑑（Participatory evaluation）⁶與非參與的評鑑（Non participatory evaluation）⁷之四種類型（Miller & Campbell, 2006），而研究者就前三種應用型態進行跨案例之資料分析。

³47 個彰權益能評鑑之案例挑選需符合下列的標準：作者明確陳述其所應用的是彰權益能評鑑，並且至少粗略的描述其方案；此外，這些案例必需能夠提供下列該研究分析所需的編碼內容：一、為何選擇彰權益能評鑑取徑；二、是誰選用了此評鑑取徑；三、評鑑的環境與背景；四、評鑑的意圖與對方案的描述；五、評鑑者是如何涉入評鑑之中；六、描述實施彰權益能評鑑的程序；七、彰權益能評鑑中的利害關係人及其角色；八、方案的目標群體；九、報導評鑑成功的指標（非方案的成功）與測定這些成功的方法。

⁴乃是評鑑者與利害關係人之間維持著一種問與答的關係，由評鑑者促進方案評鑑者發展對於評鑑的知識。團體共同決定評鑑的目標、評鑑的設計及評鑑的程序，且合作地蒐集、分析與報導評鑑的資料，評鑑者如同團體的回聲板，一方面接收、詮釋團體的訊息，同時提出問題讓團體進行思索，以協助團體成員對於方案進行批判性之分析，一共有 15 個（32%）應用案例屬於此種類型。

⁵此種實施方式是將有關評鑑的步驟與細節，由評鑑者事先進行設計。在許多案例中，是事先提供一套樣版（如工作手冊、工作單）來作為評鑑進行的指引，或是評鑑的方法會被發展成為工作的手冊，藉由單一或多元的會議，以一對一或是團體訓練的會議使之成為一種輸入—歷程—輸出架構的標準化作業程序，一共有 17 個（36%）應用案例屬於此種類型。

⁶在此類案例中，評鑑者之角色介入程度較深，直接提供方案的最佳建議、對於適宜的措施主動回饋、直接幫助進行資料蒐集等，但此舉也讓成員的涉入有所受限。幾乎從設計研究階段到實施，均全由或多由評鑑者進行，並且，此類案例除了提供依要求所給予的意見回饋外，評鑑者並未針對評鑑提供訓練或指引，一共有 14 個（30%）應用案例屬於此種類型。

⁷關於這種類型只有一個（2%），其評鑑的設計與實施是由評鑑者來進行，並沒有採用利害關係人之資源或有其意見之涉入。

研究人員依據編碼的內容，建立起彰權益能評鑑應用案例之特徵，包括應用方案環境的特徵、使用彰權益能評鑑的理由、是誰選擇了此評鑑取徑、利害關係人之涉入程度等，藉此了解彰權益能評鑑應用方案之風貌。該研究表示，彰權益能評鑑的應用案例並未凸顯特殊的應用背景、方案型態或標的人口，彰權益能評鑑能針對廣大的多元目標群體，實施於不同的方案之上。不同的研究主題、不同的研究對象與不同的研究範疇，均可以利用其獨有的知識、經驗與社群的價值，應用彰權益能評鑑發展出獨自的樣貌。由於彰權益能評鑑具有對於社會正義的關懷，因此適用於幫助弱勢族群的方案參與者，去評鑑他們自己以及他們的方案，以改進實務工作，並涵育自我決定。

然而，該研究認為關於彰權益能評鑑所稱之特定視野，除了廣泛使用性與社群擁有感的落實外，彰權益能評鑑在理論與實踐上仍存在著落差。研究者探究這 47 個應用案例，當中僅有一個案例能夠完全地彰顯出彰權益能評鑑的十項原則，而在不同的應用型態中原則彰顯的情形亦有差異。在四種應用型態中，蘇格拉底式的訓練 (socratic coaching) 為最接近彰權益能評鑑所述之應用方式，然其亦僅能平均反映出六項原則，如「改進、擁有感、包容、社會正義、組織學習、民主」等原則，這些是其他兩種應用方式中較少得到的成果；至於其他如結構式的引導 (structured guidance) 的應用型態，當中就難以見到「社會正義」與「民主」原則，但是此類案例表現出績效責任原則之比例是最高的；而在參與式評鑑 (participatory evaluation) 的應用型態裡，難以見到「績效責任」原則，且此種方式較其他的應用型態較難建立成員的能力 (Miller & Campbell, 2006)。

Miller 和 Campbell 表示，這些案例應用十項原則的情形，以「社群知識」原則最為普遍，然而「民主參與原則」、「社會正義原則」與「證據本位策略原則」都不常被採用。由於彰權益能評鑑普遍應用在弱勢族群的方案上，但卻很少方案是與「民主參與原則」、「社會正義原則」相連結，且似乎這些使用團體也未發展充分去指出「證據本位策略原則」，這樣的結果應如何歸結出彰權益能評鑑的評鑑者可以運用這十項原則去消除過程的障礙與緊張？Miller 和 Campbell 認為彰

權益能評鑑的歷程與結果之間尚有許多模糊地帶，⁸而彰權益能評鑑之倡導者必須更加明確地說明其理論的轉換機制。此外，Miller 和 Campbell (2006) 表示，判定彰權益能評鑑的應用是否有益，除看方案的成果之外，評鑑的利害關係人及其環境本身是否受益，更是當中之關鍵。然而他們發現，47 個應用案例敘述評鑑的結果屬成功或失敗，多半是以作者或其他評鑑涉入者如印象般的闡述為準，當中僅有 7 個應用案例的作者表示是透過系統性的資料蒐集的方式(方案的文件檢閱、調查、面訪、焦點團體與對實施的利害關係人及參與者有系統的觀察)來形成對於評鑑結果成功與否的判斷。因此，他們認為彰權益能評鑑並無法保證在使用了該評鑑取徑之特定評鑑歷程之後，有超出擁有處理評鑑能力之一般性成果外的其他正向獲益 (Miller & Campbell, 2006 ; Miller & Campbell, 2007)。上述對於彰權益能評鑑之疑慮，皆有待彰權益能評鑑之發展者持續去努力。

三、Miller 和 Campbell 的分析研究所產生之爭論

(一) Fetterman 和 Wandersman 的評論

Miller 和 Campbell 的分析報告提出後，Fetterman 和 Wandersman 在 *American Journal of Evaluation* 中，並對此篇分析研究提出質疑。Fetterman 和 Wandersman (2007) 認為，雖然 Miller 和 Campbell 的分析研究在許多層面上相當具有洞見，然而他們質疑此一研究的根本設計與實施所存在的問題。Fetterman 和 Wandersman 表示，Miller 和 Campbell 之研究使用 “Google’s Scholar Research” 進行資料搜尋，但將限制條件設定為 1999-2005 年，而非 1994-2005 年，因此遺漏了 28 個應用案例。並且，該研究所收錄之分析案例未包括發表於評鑑年會或其他國際性期刊之文章。至於在進行分析的 46 篇案例中，卻僅有 12 篇文章是將其文章歸類

⁸這些模糊的地帶包括：如何去促成評鑑主流化之落實、如何使方案產生改變與增進評鑑的能力、如何透過評鑑的過程轉化出實質權力之發生、所謂達到社會正義與解放的狀態應該要如何去定義、評鑑者所應扮演的合宜角色等均欠缺充足的資訊 (Miller & Campbell, 2007)。而雖然 Fetterman 也敘述該評鑑取徑並未能適用於所有的情境與評鑑的目的，但大眾從中卻難以得知究竟是什麼樣的背景、方案與環境，最為合宜行使彰權益能評鑑 (Fitzpatrick, 2000)。

為彰權益能評鑑。他們認為，對於那些僅歸類為彰權益能之文章，不應該收錄於樣本之中，而該篇研究所採用的案例多距今十年以前，並未能反映彰權益能評鑑的當前發展情形，一些重要的案例被遺漏或被忽略了，例如「彰權益能評鑑：從數位落差到學業成就低落」(Fetterman & Wandersman, 2005: 98-107)、「阿肯色州學業成就低落方案」(Fetterman & Wandersman, 2005: 107-122)、遍及全州的 Tobacco prevention empowerment evaluation (<http://tobaccoprevention.blogspot.com/>) 之計畫、過去出版於 Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of Empowerment Evaluation* 的四個方案 (pp. 43-73)、一些國際性的使用案例，包括澳洲、芬蘭、西班牙、墨西哥、紐西蘭與日本的案例，還有 Youth Empowerment Evaluation 等。由於該研究所分析的案例多早於彰權益能評鑑在 2005 年明述其十項原則之前，Miller 和 Campbell 心中用來判別案例有無表現出彰權益能評鑑之十項原則的採認標準又為何？Fetterman 和 Wandersman 以為，雖然 Miller 和 Campbell 表示該研究之目的並非要去認定怎樣的方式才是彰權益能評鑑，而是選用作者自行認定其屬彰權益能評鑑實踐案例者來進行分析，以了解宣稱使用彰權益能評鑑者實際的應用情形，並明列出其樣本選取的過程及標準。但是，如果 Miller 和 Campbell 所選取之案例，本不為彰權益能評鑑，那麼分析出的結果又何以表述彰權益能評鑑之特徵？也自然削弱了彰權益能評鑑在結果導向成果之記載，Fetterman 和 Wandersman 因而認為該篇研究分析的結果是有待商榷的 (Fetterman & Wandersman, 2007)。

(二) Miller 和 Campbell 之回應

對於 Fetterman 和 Wandersman 所做之評論，Miller 和 Campbell 亦於 *American Journal of Evaluation* 中為文進行回應。Miller 和 Campbell (2007) 表示，Fetterman 和 Wandersman 對其研究的指正並不正確，該篇評論所指之 28 個遺漏案例，事實上有 3 個案例是 47 個檢視案例的其一，⁹而另外 25 個案例則是在經由檢視後因被歸

⁹即 Secret, M., Jordan, A., Ford, J. (1999). Empowerment evaluation as a social work strategy. *Health and Social Work, 24*(2), 120-127. 之使用案例。

類為未屬於彰權益能評鑑之案例而排除於47個案例之外。這些案例之所以被排除的原因在於：1. 其非出版於接受同儕檢視之期刊與有出版之書籍之案例（n=10）；2. 未能提供作者所定義歸為屬於彰權益能評鑑案例之要素（n=11）；3. 提供太少關於編碼所需之描述（n=3）；4. 出版日期在2005年8月之後。他們表示，該篇研究分析之標準即如上述，雖然，Fetterman和Wandersman可能並不同意分析的案例僅包含出版於接受同儕檢視之期刊，與有出版書籍中。而Miller和Campbell也同意，許多的案例並非是Fetterman和Wandersman所認同之彰權益能評鑑，但決定何為彰權益能評鑑之案例，並非該研究的研究問題，該篇研究的焦點在了解宣稱使用彰權益能評鑑者實際運用的情形，與產生的結果如何，他們所選取之研究樣本的確皆符合其研究目的。不過，Miller和Campbell也同意一項觀察，新近的彰權益能評鑑應用案例，平均上較之先前的應用案例表現出較多十項原則之精神，但其認為這樣的進展並未令人驚訝。Miller和Campbell仍然認為彰權益能評鑑中的許多概念並未闡示清楚，使得大眾仍然難以得知究竟是什麼樣的背景、方案與環境，最為合宜行使彰權益能評鑑，這是Fetterman和Wandersman必須去關心的事情。

（三）評析

Miller 和 Campbell 的分析研究所產生的最大爭議，在於其所分析的應用案例，並不為 Fetterman 和 Wandersman 所認同。因而，在研究的樣本被認為有偏差的情形下，所呈現的研究結果即未能反映正確之資訊。研究者在閱覽彰權益能評鑑之相關應用案例時，發現到彰權益能評鑑的操作具有多樣性的表現，對於這種百花齊放的應用情形，研究者也因此閱讀文獻的過程中，產生了究竟怎樣的彰權益能評鑑的應用型態才真正屬於彰權益能評鑑之疑惑。彰權益能評鑑的相關應用案例十分眾多，自當中閱覽收錄於 Fetterman、Kaftarian 與 Wandersman 等幾位學者的著作之中的應用案例，誠如 Fetterman 及 Wandersman 所言，寫於新近的兩本書（Fetterman, 2001; Fetterman & Wandersman, 2005）中之案例，及其於網頁上所揭示的內容（<http://tobaccoprevention.blogspot.com/>），關於實際上如何

去實施彰權益能評鑑是較為明確的，而操作步驟的內涵也較為貼近 Fetterman 所揭示的三個實施步驟模式(Three-step approach)的應用內涵；¹⁰至於在其他非為 Fetterman 及其同僚所操作之應用案例中，應用的方式係擷取彰權益能評鑑步驟之框架進行概念式的應用，所以當中有採用三步驟精神的(Dwyer et al., 2006)，也有擷取十步驟精神的(Campbell et al., 2004; Lackey, J. F., Moberg , D. P., Balistrieri, M, 1997 ; Strober, E, 2005; Sullins, C. D., 2003)。各界之應用案例的操作程序彼此呈現殊異情形，並不同於 Fetterman 該兩本書(Fetterman, 2001; Fetterman & Wandersman, 2005)中所明確闡述的三個實施步驟模式(Three-step approach)之應用內涵，而這些案例，也顯露出如 Miller 和 Campbell 所述之不同應用類型。

或許如倡導者 Fetterman 和 Wandersman (2007) 的說法，評鑑的方法必須講究適應性(to be adapted)，而非被社群所採用(not adopted by community)。彰權益能評鑑講究的是以原則導引評鑑的使用，而非講求特定方法的採用。因此，相關案例所採用的方法，在世界各地應用之情形才會如此地多元。不過，倡導者所鼓勵的評鑑方法適應性，指的應為「應用方法」的多元，而非是「應用原則」的多元。亦即，彰權益能評鑑固然具有鼓勵社群本位精神之目的，因而以提供一個彈性的應用框架，歡迎多樣化所具有的價值，但鼓勵彈性的背後仍應緊連彰權益能評鑑的原則。目前彰權益能評鑑在世界各地的應用發展越來越多，但究竟應用的內涵為何，有必要被重新檢視。Miller 和 Campbell 的大規模分析，提供了彰權益能評鑑的未來發展更多反省辯證之空間，彰權益能評鑑顯然必須處理其「未定型特徵」的問題，並需要提供更多實做的指引，提供應用單位相關的指導，以確保評鑑的實施不會因為缺乏對彰權益能評鑑的正確認知而抑制其功。彰權益能評鑑的倡導者應藉由實踐的回饋中，逐步調整其理論，以建立彰權益能評鑑特有的風貌。

¹⁰ 如三步驟中在界定任務階段要選出「十大」活動、以「貼紙列點」評選等彰權益能評鑑理論如何實施的內涵。

壹、國內彰權益能評鑑取徑的應用情形

至於彰權益能評鑑在國內的發展情形，研究者利用國家圖書館的「全國博碩士論文摘要檢索系統」、「中文期刊篇目索引影像系統」，以「彰權益能評鑑」及其相關譯詞如賦權增能評鑑/授能評鑑/增能評鑑之關鍵字加以檢索，發現累計至今，國內運用彰權益能評鑑為主題者已有林怡君(2006)、林世慶(2006)與張建文(2006)三篇學位論文；而實際採用彰權益能評鑑的概念，進入現場運作者，在期刊部分亦有陳美如(2002)一篇。茲將上述資訊以表 2-4 加以呈現。

表 2-4 國內彰權益能評鑑相關研究

研究者	年份	研究主題	研究對象	研究方法	研究相關結果
林怡君	95	賦權增能評鑑模式在原住民部落社區大學實施之可行性研究	258 位參與 95 年度原住民部落社區大學評鑑之 12 所原住民部落社區大學的行政主管、行政人員和講師	問卷調查法為主，訪談法為輔	<ol style="list-style-type: none"> 1.以自我省思與改進作為評鑑的首要目的具高度可行性。 2.重視在地知識並納入受評者共同參與評鑑獲高度認同。 3.賦予每一位評鑑參與人員共同擁有平等的評鑑權力獲高度贊成。 4.提供受評者透過做中學的方式參與評鑑以建立專業的評鑑能力具高可行性。
林世慶	95	國民中學認輔志工方案評鑑之個案研究：彰權益能評鑑取徑	一所國中的認輔志工方案	參與觀察訪談	<ol style="list-style-type: none"> 1.彰權益能評鑑的實施步驟明確且能不斷循環。 2.彰權益能評鑑是發展成員自我能力的評鑑。 3.彰權益能評鑑中透過評鑑主持人的促進角色吃重。 4.彰權益能評鑑成為提倡及擁護自我的工具。 5.彰權益能評鑑是強調民主並解放階級的評鑑。 6.彰權益能評鑑會改造方案的性質。 7.彰權益能評鑑使方案受到成員的牽制。 8.彰權益能評鑑要考量方案的性質是否合宜。

表 2-4 國內彰權益能評鑑相關研究（續）

研究者	年份	研究主題	研究對象	研究方法	研究相關結果
張建文	95	彰權益能評鑑取徑應用於國民中學志願服務計畫之個案研究	一所國中的志願服務計畫	參與觀察訪談	<ol style="list-style-type: none"> 1.個案學校應用彰權益能評鑑取徑於志願服務計畫有明顯改進成效。 2.彰權益能評鑑建構評鑑團隊成員的社群擁有感。 3.彰權益能評鑑有助於民主參與的組織文化。 4.彰權益能評鑑創造了在地的社群知識。 5.彰權益能評鑑建立參與者的能力。 6.彰權益能評鑑有助於組織學習。 7.彰權益能評鑑成爲學校內建評鑑機制可行性高。 8.彰權益能評鑑取徑的應用涵育志願服務計畫推動的新能量。 9.透過彰權益能評鑑取徑的應用，評鑑團隊成員及團隊之權能得以提升。 10.彰權益能評鑑應用於學校場域有其應克服之限制。
陳美如	91	當教師遇見課程評鑑－轉變與成長	八名國小教師	反省札記焦點團體法	<ol style="list-style-type: none"> 1.專家適時協助輔導有利教師從事課程評鑑，但在學校教師學會評鑑後要逐漸退出學校。 2.專家與教師相互學習，讓教師學會處理比專家更熟悉的事務之課程評鑑理念有助於學校課程發展。 3.教師透過課程評鑑而能真實的受益，是課程評鑑能否永續的主因。 4.經由評鑑能瞭解學校課程發展問題，在個別的反省與集體的討論過程中，促進個人的啓發及學校文化的更新。 5.課程評鑑內容與程序的「自然化與簡化」是教師願意在教學現場持續從事課程評鑑的誘因。 6.「即早安排，事先規劃，訂好時程」是學校課程發展與評鑑運作得當的必要條件。 7. 教師從事課程評鑑的時間壓力與工作負荷需認真考量。

從表 2-4 的 4 篇研究中可以發現，彰權益能評鑑的研究仍為一新興領域。以彰權益能評鑑為相關主題之研究，目前多應用於學校場域中；在研究方法上，多採用質性研究方法；而應用於國民小學之研究，係將彰權益能評鑑的理念應用於課程評鑑中，從彰權益能的觀點探討教師從事課程評鑑的可能；至於應用於國民中學之研究，乃透過實際在學校操作彰權益能評鑑的步驟，初步窺探彰權益能評鑑模式之風貌。此外，林怡君(2006)係兼採質性與量化研究方法，針對彰權益能評鑑之可行性進行探討，但其研究對象並非針對學校教育人員，而在探究於原住民社區大學應用的可行性，研究目的在於瞭解彰權益能評鑑的理念接受度。上述四篇研究的探討內涵，顯示此一以自我省思與改進為目的的評鑑取徑，要在本土實施的可行性高。彰權益能評鑑重視在地的知識且含納方案參與者的聲音，彰權益能評鑑的實施步驟明確且能持續進行循環，然而評鑑要為學校中的內建機制仍有其挑戰。

小結

綜合本節相關研究可知，國外彰權益能評鑑的應用情形已經相當蓬勃，以彰權益能評鑑作為研究論文的篇數雖不多，但是自1993年創設彰權益能評鑑以來，彰權益能評鑑的應用遍及於美國及其他國家的高等教育、政府管理、都市公立學校、非營利組織及基金會等範疇中，而相關的研究亦可見於Fetterman、Kaftarian與Wandersman等幾位學者的著作之中。彰權益能評鑑適用於幫助方案參與者評鑑他們自己以及他們的方案以改進實務工作，並涵育自我決定。彰權益能評鑑的應用，通常可看見方案改革背景的迫切性，彰權益能評鑑因此成為一種變革引擎，藉由其特定方法論帶領方案邁向成功。彰權益能評鑑至今雖仍被視為在發展中，但在評鑑領域中，它已漸次掙得自己的一席之地。

相較於國外，國內彰權益能評鑑的相關應用數量並不多，關於彰權益能評鑑在國民中學之應用的相關研究僅有兩篇，乃透過在學校的試辦，初步窺探彰權益能評鑑模式之風貌，在研究範圍與研究焦點上具有持續開拓的空間。而本研究旨

在探討彰權益能評鑑的脈絡化實踐經驗，了解個案學校實施彰權益能評鑑的運作歷程、發展出的脈絡化行動循環之內涵，以及對於參與成員及方案運作之助益，進而提出學校場域實際應用彰權益能評鑑的相關建議，故本研究對於探討如何在國民中學實施彰權益能評鑑有其價值。

第三章 研究設計與實施

本章旨在說明研究的設計實施過程，內容分爲五節。第一節說明採用的研究方法；第二節說明研究之場域與參與者；第三節說明本研究之研究實施流程；第四節說明資料的處理與分析方式；第五節說明個人的研究者角色以及對於研究倫理之關懷。

第一節 研究方法

本研究以參與彰權益能評鑑試辦經驗的參與者爲主體，探討其應用彰權益能評鑑之脈絡化實踐經驗。本研究採個案研究（case study）進行，以參與觀察、訪談，及文件分析等方法蒐集資料。

壹、個案研究

本研究採用個案研究，係考量研究者選擇有界限的社會單位一個案學校，針對個案學校中之評鑑團隊成員進行研究，爲求有效了解並闡釋當中的現象，研究者需較長期的融入研究情境之中，透過觀察、訪談的方式與研究者互動，並輔以文件分析等方法進行資料之蒐集，以瞭解其中深層意義。

貳、蒐集資料的方法

本研究資料蒐集的方法兼採觀察與訪談法，並蒐集相關書面文件，做爲資料檢核之用。

一、參與觀察

由於個人的思想行爲以及社會組織與其所處之社會文化情境無法切割，因而欲了解個人及社會組織，必須在自然的情境中進行考察，透過與研究對象直接接觸、交談、了解他們的日常生活、社會文化環境以及環境對其思想行爲之影響，

研究者才得以了解事件的發生以及發展的全部過程，故而，了解人類行為的最佳方法，就是融入現場作實際觀察（陳向明，2002）。我為了解彰權益能評鑑在美華國中所產生的行動循環之內涵，於每次評鑑會議召開時，均進入現場觀察會議的實施情形，而在每次彰權益能評鑑會議活動進行時，提早到達現場，除協助場地布置外，並利用此段時間與參與成員進行交談、接觸，而在會議進行時，我列席於參與成員之中，但並不會進入方案中實際運作。在現場觀察的同時，我將看到的相關事件、現象，與我個人的想法、反省記於田野筆記中，並進行錄音。透過參與觀察成員進行彰權益能評鑑活動的學習過程，一方面拉近自己與研究參與者之間的距離，融入參與成員的文化中；一方面也能從中掌握成員產生的彰權益能的發展情形。

二、訪談

本研究除在進入田野時，就所欲探知之問題，非正式訪談兩所個案學校彰權益能評鑑團隊的參與者外，亦擬定訪談大綱（詳見附錄一），針對兩所個案學校彰權益能評鑑團隊的參與者作正式的半結構式訪談，以期獲得參與者最初對於彰權益能評鑑取徑的觀感，以及參與彰權益能評鑑之後的看法。

在進行正式訪談前，我針對個案學校的不同實踐經驗，編製不同的訪談題綱，並於訪談大綱前，附上個案學校應用彰權益能評鑑的相關內容，以協助受訪對象對於受訪內容更有概念；在正式訪談前，我會先與受訪者說明訪談的內容與進行的方式，並徵詢受訪者接受錄音的意願，並在訪談的過程中隨時記下心中的想法與省思。訪談的時間主要配合研究參與者的時間進行，¹¹進行的時間為三十到四十五分鐘不等。在大大國中進行訪談的地點為學校的圖書館、校長辦公室、

¹¹當時參與兩所個案學校試辦經驗的成員，大大國中D老師在代課結束後即離開學校、美華國中丁媽媽舉家搬遷，未能接受訪談；而美華國中子媽媽表示，因為對於彰權益能評鑑的課程內容仍未能了解，經與其聯繫後可感受到其心中的為難，故決定不予勉強，有關本研究需要瞭解的內容，即以相關的文件分析，以及其他志工成員的回饋予以補足。

學務處、導師辦公室等地；在美華國中進行訪談的地點則是學校的小團體輔導教室與進修推廣教室。

三、文件分析

在質性研究中，文件的主要用途是檢驗及增強其他資料來源的證據（黃瑞琴，1991）。本研究之書面資料來源除上述之訪談記錄、現場觀察的田野筆記外，兩所個案學校的重要文件，如「美華國中認輔志工計畫」及「大大國中志願服務計畫」、評鑑團隊歷次會議所印發之相關文件、會議紀錄、評鑑團隊成員之個人基本資料、學校開放性的網頁資料等，均提供觀察、訪談之外的輔助性資料。

第二節 研究場域與參與者

壹、研究場域

一、 台北縣立美華國中

台北縣立美華國中創校於民國七十年八月一日，目前全校班級數近百班，師生數近四千人，教師約兩百位，為台北縣大型學校之一。美華國中學校附近區域為工業區，家長大多早期中南部移居，學生家長社經背景以勞工及小企業主階層為主。由於學生家長經常為生活奔波忙碌，較少時間關心學生，所以當地學生問題複雜且嚴重，學生中輟率曾經進入全國前幾名的排行，而近年來經過學校努力，人數多維持在 10 至 15 人左右。審度學校導師班級經營十分辛勞，且學校正式輔導老師人力有所不足，學校輔導處思索提高輔導能量的方式，於是正式於九十四學年度開始進行辦理社區家長認輔志工隊方案的建議，邀請相關家長志工加入，並進行相關課程訓練研習，並於九十四學年度十月開始進入實際運作，期間一至二週開一次個案督導會議，對於諮商輔導學生的狀況進行討論及回饋。學校輔導處並決定對此一方案進行彰權益能的評鑑工作，用來瞭解方案實施成效及改

進之依據。

二、桃園縣立大大國中

桃園縣立大大國中位於桃園縣桃園市區內，全校學生約三千五百人，班級總數達九十五班，教職員工人數二百餘人，堪稱是桃園縣境內規模最大的國民中學。由於學生人數眾多，學校行政事務和活動自然繁重，加上員額編制有限，在短期內無法因應班級數增加以充實校內人力資源，使得學校行政人員的工作負擔相對吃緊。大大國中亟思提升學校行政效能策略，鑒於社會資源無窮，學校和社區蘊含豐富的人力資源，因此招募學校和社區志工便成為首要考量，並配合校務發展計畫和訓導處工作計畫來規劃志願服務計畫，成立志工組織，善用志工人力資源，與社區維持良好互動，提供社區民眾參與學校事務的機會，減輕學校行政人員的工作負擔，進而達成提升學校行政效能的目的。

貳、研究參與者

本研究旨在瞭解兩所個案學校實施彰權益能評鑑取徑所呈現的彰權益能情形，故以「台北縣立美華國中認輔志工計畫」與「桃園縣立大大國中志願服務計畫」評鑑團隊的參與者作為研究對象。

「美華國中認輔志工計畫彰權益能評鑑團隊會議」，方案中的認輔志工均為本研究之研究參與者。由於在美華國中的研究縱貫三個學期之久，原先美華國中的認輔志工方案在第一學期時，主要相關人員包括有一位主任、一位輔導教師及九位家長志工共十一人，而在第二學期與第三學期，均分別加入一位志工（卯媽媽與申媽媽），因此參與評鑑團隊的成員共有十三人（詳見表 3-1）。

至於「大大國中志願服務計畫彰權益能評鑑團隊」，內含六類志工業務項目，分別為交通導護、愛心導護商店、得勝者、認輔、環保以及圖書，各類志工業務下設一位志工督導，負責志工的招募、訓練、管理以及考核，並以該校的訓導主任擔任志工總督導，負責統籌志願服務計畫和志工組織事務。原本志工業務即屬於跨處室的合作，將實際運用志願服務計畫的志工督導人員納入評鑑團隊成為本

研究之主要參與者，因此評鑑團隊成員包含訓導處生教組、輔導室以及教務處設備組等各處室的教職員工，成員一共七人（詳見表 3-2）。

表 3-1 「美華國中認輔志工計畫」彰權益能評鑑團隊」參與者基本資料

序號	成員代碼	兼任行政工作	職業	學歷
1	甲	輔導主任	中學教師	碩士
2	乙	輔導老師	中學教師	大學
3	丙	無	小學代課老師	高商
4	丁	無	工廠會計	高商
5	戊	無	家管	高商
6	己	無	服飾修改	國中
7	庚	無	家管	高商
8	辛	無	大學講師	碩士
9	壬	無	直銷業	高商
10	癸	無	國小教師	大學
11	子	無	家管	國小
12	丑	無	服務業	高商
13	寅	無	家管	高商
12	卯	無	直銷業	高商
13	申	無	家管	高中

表 3-2 「大大國中志願服務計畫彰權益能評鑑團隊」參與者基本資料

序號	成員代碼	職稱	負責工作	學歷
1	A	訓導主任	志工總督導	台師大教研所碩士
2	B	生教組組長	交通導護志工督導	輔大歷史系
3	C	生教組副組長	愛心導護商店志工督導	中興昆蟲所碩士

表 3-2 「大大國中志願服務計畫彰權益能評鑑團隊」參與者基本資料（續）

序號	成員代碼	職稱	負責工作	學歷
4	D	生教組行政助理	得勝志工督導	國立台灣體育學院運 休所碩士
5	E	輔導組組長	認輔志工督導	東吳社會系社工組、台 師大教心所 40 學分班
6	F	衛生組組長	環保志工督導	台師大物理系
7	G	設備組組長	圖書志工督導	台師大公訓系

第三節 研究實施過程

我從95年10月起，以專案助理的身份進入田野蒐集資料，直至97年6月退出現場。以下分別敘述我在兩個田野中進行研究的情形。

壹、研究美華國中的田野

一、觀察

我在95年10月5日正式進入美華國中進行研究，由甲老師向所有評鑑團隊的成員介紹我的身份，並取得所有成員的同意，說明往後的會議會有我的參與。我在美華國中一共進行十次的會議觀察（見附錄二）。在美華國中前幾次的觀察活動中，一方面是不想打擾到場域的運作，一方面則因當時我也仍在琢磨身為一名研究助理的角色份際，所以多半以旁觀者的角色坐在場地的後頭記錄活動的進行，較少和成員進行互動。在我將自我的困擾提出與研究團隊進行討論後，自第一循環的中期起，我主動拉近自己與成員的距離，並列席於成員之中，雖然未加入評鑑會議中實際運作，但成員逐漸對於我的出現與進行的觀察行為感到習以為常，團隊成員進入活動現場時對於我的在場，會親切的與我打招呼，整個觀察的活動是在一種自然的情境下進行。

二、訪談

我在美華國中進行了多次的非正式訪談與兩次的正式訪談（見附錄三）。我會利用評鑑會議進行前的空檔，以及會議中間的休息時間，主動和團隊成員進行交談，從中了解我於觀察過程中所產生的疑惑，並將透過非正式訪談所獲得的訊息，記錄於田野筆記中。至於正式訪談部分，第一次正式訪談的時間安排於彰權益能評鑑取徑於美華國中運作一個循環後的96年2-4月，由我與同為潘教授專案研究計畫成員之一，也是美華國中的評鑑者甲老師，採分工的方式對參與成員進行正式訪談，內容在於了解成員對於美華國中運作彰權益能評鑑一個循環的看法。第二次正式訪談時間則在美華國中結束彰權益能評鑑三個循環的運作後，自97年4月起，再次進入田野對兩所學校的參與成員進行正式訪談，以了解成員對於實施彰權益能評鑑三個循環下來之感受，以及評鑑對於參與成員以及方案運作所產生的影響。

三、文件蒐集

有關本研究所需的相關資料，如評鑑會議中所發放的文件、成員的出席記錄、給分的評分表等，我均會主動向甲主任進行索取。而甲主任與A主任分別針對美華國中與大大國中應用彰權益能評鑑一個循環的經驗所撰寫的論文成果，也對於我在資料的分析與掌握上有很大的助益。

貳、研究大大國中的田野

我是在95年10月16日，與另一位同為研究團隊成員的蘭助理一同進入大大國中進行現場觀察。在第一次觀察活動結束後，我與蘭助理考量工作的負擔，後來決定以平均分配原則由一人負責一個場域的觀察活動，由我全盤負責美華國中的資料蒐集工作，而蘭助理則負責大大國中的資料蒐集工作。雖然工作分配調整如此，但由於研究團隊成員均會於定期召開的會議中討論場域的運作情形，加上當

時我與蘭助理除同為研究團隊伙伴外，彼此又是室友的關係，兩人常就於場域中觀察、訪談的心得相互討論，因而我對於大大國中運作彰權益能評鑑的情形也能有所掌握。

為了解彰權益能評鑑的試辦經驗對大大國中所產生的發酵作用，了解彰權益能評鑑在學校應用的可能性，我並於97年4月起再次進入大大國中進行後續追蹤，針對當時參與評鑑的成員進行正式訪談，從中蒐集我所需要的相關資料。

第四節 研究資料處理與分析

長期在田野中進行進行觀察與訪談，累積的資料十分豐碩，卻也相當龐雜，由於質的研究要求對所有的資料都進行整理，因為「所有的事實都是資料」（陳向明，2002），因而如何將所蒐集的資料消化、提煉與加工，實為一大功夫。而本研究所處理的資料，包括：觀察資料、訪談資料、反思札記及文件資料，以下即將所採用的資料處理方式進行簡要的說明：

壹、資料的整理

一、觀察資料

我將現場觀察所得如實地呈現並寫成觀察紀錄，清楚註明觀察日期、時間、地點、觀察情境概要以及觀察地點的平面圖，觀察內容為個案學校彰權益能評鑑會議的召開情形、成員發言紀錄以及非正式訪談內容，並附上觀察者評論（observer comments）。為防止記憶遺漏，我在每次觀察之後會及時將觀察的內容整理成田野筆記，按照「資料蒐集方式—個案學校名稱、序號、觀察日期」逐一編號，例如美華國中95年10月05日第一次的田野筆記即以「觀—安—1—951005」的編號註記之。本研究在大大國中個案場域的觀察資料因由指導教授之助理（蘭助理）參與觀察，若有引用蘭助理之觀察資料，則於資料來源處加註觀

察者，如「蘭觀一大-1-951106」即為引用蘭助理之觀察資料。採取此一編號方式有助於資料的找尋，以便隨時檢視與校對。

二、訪談資料

在每次訪談結束後，我會盡量於一星期之內將訪談內容轉錄成逐字稿，清楚註明受訪者名稱與基本資料、訪談日期、時間、地點等，並附上訪談者的反思。自己若於研讀逐字稿的過程中遇有疑問或不確定之處，會重新閱讀於田野中所蒐集到的相關資料，並與受訪者進行確認。訪談資料的編號以「資料蒐集方式-個案學校名稱-受訪者名稱-訪談日期」逐一編號，例如「訪-美-丙-960322」即表示在民國 96 年 3 月 22 日，對美華國中受訪者丙的訪談記錄；而若該次的訪談乃由甲老師所進行，則會標上「甲訪」以為區辨。同樣地，在大大國中係由該校評鑑者 A 老師與指導教授之助理（蘭助理）所訪談，若有引用兩者之訪談資料，則於資料來源處加註訪談者，如「蘭訪一大-1-960212」即為引用蘭助理之訪談資料，「A 訪一大-3-960215」即為引用 A 老師之訪談資料。

三、文件資料

本研究藉由蒐集個案學校重要文件，諸如學校認輔志工計畫、志願服務計畫、學校行事曆、會議紀錄、其他相關刊物等，提供觀察與訪談之外的輔助性資料，以掌握個案學校志工服務方案評鑑之運作情形，作為分析及三角檢定之用。文件分析的編號如「文件-美-1-951005」即表示為我於 95 年 10 月 5 日在美華國中第一次田野觀察所取得的文件。

四、反思札記

反思札記是我在研究歷程中，增進自己具備批判思考能力的一項工具。我會將我於田野觀察與訪談資料中所進行的反思內容，統合歸納成爲一個反思的資料

庫，如「反－美－1－951005」即為我於 95 年 10 月 5 日在美華國中第一次田野觀察筆記的反思；「反－美－丙－960322」即為我在 96 年 3 月 22 日，對美華國中受訪者丙進行訪談所寫下的反思札記。

貳、資料的分析

本研究的資料整理與分析在整個研究中是同步進行的。我在持續比較解讀和檢視所有資料後，根據資料之特性，逐漸進行歸類，同時為了避免研究本身的偏見，從不同參與者、不同資料來源、不同資料蒐集方法，來維持資料分析過程的信效度。

參、資料的檢證

在資料檢證方面，本研究為提昇研究的信實度（trustworthiness），採下述四種方法：

一、澄清研究者的背景與立場

由於我不可能腦袋空空地進入田野，因而對於自己與研究相關的經驗背景、所帶有的理論觀點及預設，於研究初始，將加說明，並於過程中加以反思。透過此一過程，能讓自己明白自身如何觀想與詮釋現象，並能對自己不適當的預設進行即時的調整。

二、長期進駐田野

做研究時，我們觀察受訪者，受訪者也在觀察、研究我們，所謂「自己人」和「他者」的界線，毋寧呈現的是一種漸層式的光譜，人與人彼此間的感情與信任，乃建立在長久的「關係」上面（吳介民，2004）。本研究在自然的情境下，對研究對象進行長期的觀察與訪談，經由上述過程，能對當地文化較為熟悉，也能就自己在田野中所蒐集到的錯誤資訊進行檢核。

三、 使用三角檢定

本研究採用三角檢定方法，進行研究資料與過程的檢核。所謂「三角檢定」，根據Patton (1990)的看法，包含方法的三角檢定（採不同資料的蒐集方法，以檢驗研究發現的一致性）、來源的三角檢定（在同一方法中檢驗不同資料來源的一致性）、分析者的三角檢定（使用多個分析者重新審查研究發現）以及理論－觀點的三角檢定（使用多種觀點和理論去詮釋資料）等四種形式（吳芝儀、李奉儒譯，1994）本研究採用前三種方式進行檢定，在「方法的三角檢定」方面，本研究採觀察、訪談、書面文件分析等多元方法交互佐證；在「來源的三角檢定」方面，透過比較「觀察資料、訪談資料、文件資料」，以瞭解這些質性資料的一致性；在「分析者的三角檢定」方面，在研究進行過程中，會固定與指導教授、論文研究小組、¹²彰權益能評鑑研究專案團隊的成員，共同討論我的研究發現與分析，透過會議討論及對話的過程，協助我澄清許多的研究盲點與偏見。

第五節 研究者角色與研究倫理

壹、我的研究者角色

由於在研究的過程中，我是以一名研究助理的身份進入研究場域，這樣的專業背景，自然使我帶有對於彰權益能評鑑的正向認同，然因我所研究的對象，係為實際於學校中任職的教育人員（包括兼任行政人員），以及來自不同生活世界的認輔志工，雖然自己過去曾擔任過一年的國中實習教師，並對於所研究的學校行政處室之推行工作不致陌生，但因畢竟並非實際於教育職場中服務，而人生的閱歷也尚淺薄，所以在研究的過程中，我將自己定義為一名學習者，以學生、晚輩的態度進行彼此的互動，藉由與之相處與談話的過程中，從中了解他們的思考

¹² 論文研究小組係由指導教授所主持，成員為同為潘教授所指導的碩博班學長姐陳文彥、洪瑞璇、梁振道、陳玟樺、江惠真、黃培培，以及邱鈺婷、高嘉卿、吳詩媛幾位碩士班同儕。對於論文小組於本研究之助益，在此致謝。

與行為模式，進而希望透過研究的過程，清楚自己的視野與盲點，使研究的雙方均於研究中有所收穫。

貳、我對研究倫理的關懷

由於體認自己與研究對象具有截然不同的經驗領域，因此我在研究進行過程中，常反思是否對於他人有過早的詮釋，因此每次於田野中進行觀察，為免曲解他人之原意，均進行完整的描述，並盡量還原發言人的原始內容，以免產生不當的權力關係，若於研究進行當中產生困惑，我會將其寫於反思欄中，並且實際訪談田野中的人，以對照事件的真實性。而所進行的觀察與訪談工作，皆秉著**尊重個人意願，以及保密資料的原則**，希望研究是在研究者與受訪者相互信賴的氣氛下進行。因而我在蒐集資料時，均先行徵得相關人士的同意後才開始，希望儘量在不打擾學校的正常運作下進行，而所蒐集的資料，除了與指導教授、論文小組成員進行討論，並不與其他不相關人士分享或談論，以恪守當中的倫理原則。

第四章 踏尋彰權益能評鑑的痕跡

Fetterman和Eiler(2001)在《彰權益能評鑑與組織學習：通往主流評鑑的路徑》(Empowerment evaluation and organizational learning: A path toward mainstreaming evaluation)一文中，提出彰權益能評鑑的循環結構概念，認為彰權益能評鑑是一種反思(reflection)與行動(action)的循環歷程，長期的焦點則在形成一個成熟的、具生產力的工作社群。本章在節次編排上為凸顯彰權益能評鑑具有行動循環之特徵，故呈現的方式，將以第一節綜合描述彰權益能評鑑於兩所國中所進行的第一循環操作的實施歷程；在第二節單獨說明彰權益能評鑑於美華國中持續運作所產生的第二、三個循環的脈絡化模式。而在本章的第三節，則探討美華國中與大大國中實施彰權益能評鑑對方案成員以及方案運作的效益；第四節分析影響彰權益能評鑑在兩所個案學校中實施的因素。

第一節 個案學校應用彰權益能評鑑的實施歷程

本節主要描述彰權益能評鑑於兩所個案學校所進行的第一循環操作的實施歷程，將從評鑑實施的兩階段來進行說明。第一部分為評鑑預備階段，其中劃分為找尋評鑑客體、招募評鑑團隊、進行評鑑訓練等三步驟；第二部分為正式實施評鑑階段，係配合Fetterman所提出的彰權益能評鑑的三個步驟：界定任務、檢視評估及規劃未來來進行說明。

壹、評鑑預備階段

一、找尋評鑑客體

彰權益能評鑑首度經由試辦學校在國民中學場域的實施，旨在窺探彰權益能評鑑之風貌，同時也藉此試辦經驗，探究於國民中學應用彰權益能評鑑的可能方式。由於學校在進行自我評鑑時，必預先從找尋一個評鑑客體開始，如何在學

校眾多的自我評鑑客體中決定一個合適的方案來進行彰權益能評鑑，是在進行此評鑑取徑的應用時首先將面對的問題。

(一) 美華國中的認輔志工方案：評鑑不為例行工作的一項外加負擔

美華國中的方案評鑑主持人甲主任自師大教育系畢業後，即進入美華國中服務，從事行政工作十餘年。在其十多年的學校行政經歷中，以學務處的服務時間最長，一路由副組長、組長擔任到主任，而轉任輔導室則是近兩、三年的事。

甲主任因在母校師大教育系進修碩士學位，有機會參與指導教授所主持的國科會專案計畫，一方面配合本身的碩士論文研究，考量時間、地點、人脈等因素，以本身所服務的學校作為推動彰權益能評鑑的試辦學校，並由自己擔任當中的方案評鑑者。由於原本在美華國中的輔導室業務中，就有許多由教育部所推動的政策方案，該校之所以選擇以志工作為評鑑對象，有著現實因素之考量。甲主任回憶，當時在評估如何作選擇時，係考量到方案評鑑活動需要安排多次的會議時間，而在該校生態中，要「耽誤」教師的時間，在推動上會比較不易，所以退而求其次，選擇了較有可能、也較有時間參與評鑑會議的志工作為參與者：

因為這些志工的時間是固定，有時間來進行這樣的會議，當初考量是比較從這一點出發，因為你做評鑑的時候你要開很多次會議，那如果是一般老師的話，我們在美華來講，第一個找不到比較好的方案，好，就算你找到你要耽誤老師這個時間喔，就是在推動起來可能比較麻煩。所以當初就先以志工為考量。（訪—美—甲—970417）

在彰權益能評鑑中，關於需要投入的時間是方案成員所普遍反應的抱怨（Campbell et al., 2004）。因而如何讓評鑑工作不成為學校平日業務上的一項外加負擔，為另一項重要考量。甲主任表示，由於原本在該校輔導室所排定的行事曆中，就有為認輔志工所安排受訓的時間，因而若是選擇該方案來進行，學校即不需要再為此一活動多花費時間，而在對個人的影響上，因為學校本來就已排定他

為認輔志工上課，現在只是將原本要為志工上課的時間拿來進行評鑑活動，課程本身可以彈性調整，此舉可與個人的工作業務相結合，不會成為額外的負擔：

甲：……因為這批志工我原本就要帶他們，我原本就要替他們上課，所以對我多出來的時間部分是不多的，我只是把於原本我要帶他們的時間拿來進行 empowerment 的課程去替代而已，所以在這個方案裡面是還 ok。

訪：就像你剛談的，您在選擇時就選本來就定期在做的。

甲：對對。

訪：那你只要再加進去這樣。有的方案可能評鑑也沒有定期安排時間，所以就會是多出來，是外加的。

甲：對，就是多出來，是外加的，沒有錯。

訪：所以可能這樣可能也降低外加的程度。

甲：這個東西會是學校在推的時候一個很重要的考量點，所以怎樣讓這個東西和學校原本的行事曆做結合，是很重要的。（訪—美—甲—970417）

經過層層的思考，甲主任於是選定在美華國中以認輔志工方案作為該校的評鑑客體。

（二）大大國中的志願服務計畫：志工的運用涉及學校的整體組織

至於在大大國中，該校堪稱是桃園縣內規模最大的國民中學，全校學生約有三千五百人，班級總數達九十五班，教職員工人數二百餘人（文件—大—1—951016），由於學生人數眾多，學校行政事務和活動自然繁重，加上員額編制有限，在短期內無法因應班級數增加以充實校內人力資源，使得學校行政人員的工作負擔相對吃緊。為提升學校行政效能，鑒於學校和社區蘊含豐富的人力資源，因此進行學校和社區志工的招募便成為首要考量。學校配合校務發展計畫和訓導處工作計畫來規劃志願服務計畫，成立志工組織，開拓及善用志工人力資源，藉以減輕該校行政人員的負荷，並達到提升學校行政效能的目的。

大大國中的方案評鑑者 A 主任，自 82 年介聘至大大國中後，於大大國中陸續擔任導師、組長、各處室的主任，在該校已有 15 年的服務經歷，也是在其個人擔任訓導主任的四年期間，與志工業務有實際的接觸。在師大教育系進修碩士學位時，A 主任參與了指導教授所主持的彰權益能評鑑研究專案，由於希望「把這樣的研究跟自己工作能夠結合」(訪—大—A—970415)，因而擇定以本身工作範圍內的訓導處的志願服務計畫作為彰權益能評鑑的客體。雖然，身為志工業務的主任，推動、參與志願服務計畫本來就是其工作職責，不過，A 主任表示，被志工為學校奉獻的精神所「感動」，是強化他參與此項志願服務計畫的原因：

我剛開始接觸我們學校的導護志工，其實我蠻敬佩他們的，以我們這群導護志工來講，他們的兒女年紀都已經很大了，甚至我們導護志工裡面有一個 6、70 歲，年紀蠻大的，他們身體健康狀況都還可以擔任，所以這樣幾年的接觸我覺得其實我蠻敬佩他們的，有一點點被感動啦！他們都願意來關心我們的學生，我覺得說那我們老師其實也應該要有這樣子的精神，我覺得我也應該可以做得好！我也可以去做！也讓我更願意在我能撥出我的時間的範圍內、做到的範圍內，我盡量參與這種志工的活動。
(蘭訪—大—A—960313)

在擇定了該校的評鑑應用客體之後，A 主任發現，學校中實際上運用志願服務者的業務範圍不單單只有學務處，在學校的其他處室，如教務處與輔導室也都有志工人力的實際運用，因而 A 主任認為，「既然要作，就整個組織一起來做」，所以一開始彰權益能評鑑在大大國中志願服務計畫上的應用，就選擇了跨三個處室的方式來進行。

我們訓導處有這個導護志工、然後得勝者志工、醫護志工、環保志工，其實像教務處也有圖書志工、輔導室有認輔志工，所以我就想說，一開始我們就把所有有負責志工業務的這些行政同仁，我都問他們是不是願意一起來做這

個研究。後來他們也都願意，所以我一開始就跨了三個處室一起來做這樣子的一個研究。(訪—大—A—970415)

廣邀校內所有志工組織之志工督導共同參與此一評鑑計畫，而非僅限於單一組織之運作，這是 A 主任對於工作的真誠與熱情，而做出這樣的決定也相對使得方案的性質變得較為複雜。

二、 建立評鑑團隊

在擇定評鑑客體之後，接續的動作就是需要招募一個評鑑的團隊實際進行彰權益能評鑑之操作。

(一) 美華國中的認輔志工方案評鑑團隊：個別成員的能力參差不齊

由於美華國中是台北縣的大型學校之一，學校附近區域為工業區，學生家長大多早期中南部移居，以從事中小企業經營為主，經常需為生活奔波忙碌，較少時間關心學生，所以學生問題較為複雜且嚴重(文件—美—2—951019)。鑒於學校導師班級經營十分辛勞，且正式輔導老師人力有所不足，成立認輔志工即成為學校提高輔導能量的方式。雖然招募認輔志工是甲主任甫擔任輔導主任時就存在的構想，但在第一年時只是準備成立，僅有一些簡單的訓練工作¹³，是到甲主任擔任輔導主任的第二年，也就是從 95 學年度開始，才有認輔志工方案的正式成立。由於認輔志工方案一般而言，「就縣政府、教育機構在推，學校就是依據這些計畫去推動，是沒有什麼評鑑的東西，它就是各個學校自行去評估」(訪—美—甲—970417)，所以該校中以認輔志工方案作為自我評鑑的應用客體，透過評鑑的方式來提升方案參與者的能力，對學校而言可謂一項新鮮的嘗試。

95 年 9 月開學初，由甲主任告知方案成員在這學期除了原本定期的督導活動，還要另外進行方案評鑑活動，以瞭解方案實施的成效並進行方案的改進。學

¹³美華國中認輔志工方案係配合縣府友善校園計畫實施，開始時間為民國 94 年的 9 月，學校為志工規劃訓練課程，進行志工訓練，這批認輔志工並於 94 年的 10 月開始進行定期的認輔學生個案輔導活動，定期接受期間一至二週所進行的個案督導活動。如評鑑團隊中的丙媽媽與丑媽媽即是 94 年的 9 月第一學期所招募的第一批認輔志工，學校並於 95 年的 9 月進行新成員的招募。

校為與目前已在進行的團體個案督導課程錯開，便將評鑑會議的時間排定以隔週的方式進行，將實際評鑑會議時間排定如表 4-1。原本志工來學校上課的內容係偏向較為實務性的輔導知能培訓。面對學校進行新課程的調整，雖然志工們並不清楚為何作此調整，但均接受學校的決定：

訪：志工他們當初來，可能是想我是來接個案的部分，可是上您的課程，會不會可能比較變成是他們的「外加」？不是他們預期的東西？

甲：應該是多少啦！多少會有些影響，這可能不是他們當初預期的東西，但是這部分可能也只好，因為也是跟他們也做了說明，但是他們也可能不好意思說不要。（訪—美—甲—970417）

訪：當初加入時了解彰權益能評鑑是什麼嗎？

卯：……我只知道我朋友，庚媽媽啦，她說這裡有輔導啦，她看我的個性很好相處，她一直說你可以啦！就來幫忙這一塊這樣子。……一進來我就跟著就是上課啊，那其實我們就是說有課就來上，只要我有時間就來這樣子。

訪：學校沒有特別去跟你們講在做彰權益能評鑑？

卯：它大概有寫，可是我們一來就是上課就上課，也沒有注意說，特別講這個。（訪—美—卯—970417）

表 4-1 評鑑會議時程表

評鑑會議日期	評鑑會議地點	會議主持人	參加人員	討論主題
95.10.05	大團輔教室	輔導主任	所有認輔志工	界定任務
95.10.19	大團輔教室	輔導主任	所有認輔志工	檢視評估
95.11.02	大團輔教室	輔導主任	所有認輔志工	規劃未來(一)
95.11.16	大團輔教室	輔導主任	所有認輔志工	規劃未來(二)
96.01.18	大團輔教室	輔導主任	所有認輔志工	規劃未來(三) 方案總結評估

所有認輔志工方案的成員，包括學校中協助輔導室相關業務以及擔任志工督導的乙老師，以及學校所招募的主要十位志工，與評鑑主持人甲主任，即形成了該校的方案評鑑團隊。由於美華國中所招募的這群認輔志工，係來自於學校學區內的家長或是民眾，彼此間學歷差異頗大，有碩士學歷，也有國小畢業，職業有大學講師，也有家管。多數志工長期擔任學校中的說故事媽媽、導護志工等，但當中亦有完全沒有任何志工經驗者。美華國中這一群以家長志工為主所組成的評鑑團隊，呈現如「常態編班」下的特性，個別成員在能力、資質上參差的情形相當明顯。

訪：我觀察到這個團體本身比較參差不齊，像有的媽媽教育很高，或是已經接觸很多相關的東西，有的媽媽就完全是陌生的，這對於他們如何去了解彰權益能評鑑或是他們被 empowerment 的時機是否會有影響？

甲：對阿！有些人的領悟力比較高，就像他的背景知識夠，或是他比較有概念，他就比較容易抓到重點，有些人比較容易，有些人比較不容易，的確。這是志工本身，像有的媽媽們上的課多，他就比較……，有些可能就比較沒有辦法，那差異是比較明顯的。

訪：在這個團體中是比較明顯的？

甲：對，是比較明顯的。（訪—美—甲—970417）

如方案成員中的己媽媽就對於自己與其他成員間吸收程度上的差異有所體會，她表示，因為本身受教程度不高，加上在結束了學校教育之後，已久未接觸書本，雖然自己對於學習新知識的興致高昂，但也表示因為自己比較「不會讀書」，與團隊中其他志工經驗較多、學習能力強的媽媽相較之下，在口語表達、思考速度或是學習的吸收程度上，是的確有落差：

自己有吸收大概知道那個意思啦，但是你說，你要我解釋的很完整的地方可能沒辦法。我懂那個意思，就是會懂，但是沒有說，可以這樣子運用自如的可以去轉述的很清楚。……像我覺得壬媽媽她很厲害！因為我覺得她能力很

強，而且就是說她參加的志工很多，經驗也很豐富。……而且我覺得這跟讀書也有關係，像他們有的讀書都比較高，就是比較會讀書的人他可能對這些東西要記住或了解會比較快，那可能像我們受的教育沒有那麼高的人又不常用到的時候，對我們來講那個東西要看的話其實我們還要再思考一下。除非是說中間你是有空的人，也喜歡看看書啊！平常有在寫日記啊！有在寫一些東西的人，可能他會進入的比較快。（訪—美—己—970425）

由於決定了誰應被包含於彰權益能評鑑取徑之方案評鑑中，即決定了誰能夠透過評鑑的歷程被彰權益能(Campbell et al., 2004)，而這樣一群站在不同學習起始點上的媽媽們，在一個偶然接觸認輔志工工作的機緣下，懵懵懂懂的開始展開此趟學習的旅程。

（二）大大國中的志願服務計畫評鑑團隊：教師團隊的素質較為整齊

依據Fetterman、House 與 Howe、Schnoes 等人和 Torres 等人之意見，彰權益能評鑑同時也是一種協同的評鑑(collaborative evaluation)，需要花費大量的時間與精力與部分的利害關係人進行溝通與努力，而要實施一個良好的彰權益能評鑑存在著許多障礙，如過去已經存在於評鑑參與者心中的評鑑哲學與實施基礎就是其中一項障礙（引自Sullins, 2003）。在郭昭佑（2005）的研究中即顯示，多數學校成員遇見評鑑的心理狀態，常會因過去對評鑑的經驗與未知，造成其焦慮知覺，因而遇見類似的評鑑用語，常不去究其用意或實踐差異，不由分說即產生排斥的心態。在大大國中，由於評鑑團隊中的成員均是身兼行政職的學校教師，過去對於評鑑的既定印象，以及參與成員均身負繁重業務的背景，是否會影響其接受此一評鑑取徑的意願？而學校又是如何完成此項「不可能的任務」呢？

團隊中的B老師表示，學校中具有行政頭銜者，表面上看起來似乎具有較大的權力，但是現在的教師自主意識升高，之所以會願意配合相關事務，關鍵不在於行政上的位階，而是因為感受到行政職務是多數教師避之唯恐不及的，但因A

主任願意接手訓導主任這塊「燙手山芋」，因而當他想做事，大家自然是全力配合與協助。

……其實其他老師也不見得說，你是主任你就會比較大。其實這老師之間都知道啊！問題為什麼其他老師有時候他願意配合，重點我覺得，不是因為說他這個職位的問題，而是因為他所做的工作的問題，因為他知道這種事情是沒有人要做的，今天他願意來做這個事情，那代表說好，那我們願意配合他，訓導主任沒有人要做啊！……他錢是一樣的啊，但事情更多啊！那變成是說，有人願意出來做大家就心存感激，那可能就說，好！大家願意配合他！

（訪—大—B—970415）

E 老師談及加入評鑑團隊的原因，表示一開始願意參與這個團隊是礙於人情：「因為他之前是我的長官，然後也對我很好，所以當初他希望我參加這個評鑑的時候，我就答應了。」（訪—大—E—970415），然除此之外，也是因為自己與 A 主任有著相同的理念，「覺得說志工可以增加學校的人力，然後對業務的推廣應該會有所幫助……。」（訪—大—E—970415），再加上 A 主任在邀請大家進來參與這個團隊時，事先將他的研究內容和大家進行溝通，使得她在參與之前能對彰權益能評鑑取徑這個陌生的概念有基本的認識，在諸多因素的交織之下，讓她願意嘗試邁出這一步：

他一開始只跟我們講說，他有一個概念就是，如果增加志工服務的話，可以給業務上面一些協助，然後他的想法我也認同。所以那時候，我就想說好吧！可是對於整個就是彰權益能這個評鑑的一個方式啊，還有方法，其實我一開始覺得它蠻陌生的，可是後來因為主任有之前給我們他的一個研究的理論啊，還有一些基礎，研究目的，有給我們看一下，所以我大概知道，這個是怎樣一個評鑑方式這樣子。（訪—大—E—970415）

人們對於不熟悉的事物，難免開始時會抱持著觀望的心理，如果又是在成員具有對於評鑑的負面印象之下，要讓邀請的同仁願意相信評鑑活動能夠有其助益，顯然是一件不容易的事情。大大國中評鑑團隊中的成員過去接觸各種例行性評鑑的機會不少，對於這些評鑑都感到十分排斥，因透過A主任在推動之前，為成員們充分解說彰權益能評鑑的概念及其實施程序，對於學校同仁願意去相信評鑑能有助於學校改進與幫助教師成長，以及化解學校同仁對於學習評鑑專業能力的恐懼，有很大的幫助：

B：像我們，其實我們會聽到評鑑就很討厭，以前我們常做評鑑，交通安全評鑑啊！我們也有志工評鑑！那個像是變成很多是在作一些假的資料，覺得說，就是做一些書面資料出去給他看而已啦！……那時候是A主任在推動，他其實一開始的時候他就已經很明確的跟我們講，這個評鑑其實基本上是我們對自己的評鑑，是我們對自己未來，我們要達到怎樣一個目標的一個評鑑。……就說目標也是我自己設的，未來達到怎樣也是我們自己去做的，它不會硬性要求說你要怎樣去做。

訪：所以，是因為主任事前的說明讓你可以充分了解，可以化解你可能過去會有的一些疑慮？

B：對。

訪：所以這樣是可以幫助到你去理解它正確的意涵？

B：對。（訪—大—B—970415）

訪：彰權益能評鑑他剛開始接觸的時候會是一個蠻學術的名詞，那對你個人而言會不會有一些運用上的恐懼？

G：當然啊！

訪：所以……

G：恐懼啊！自己能力會不會不足！所以就變成說，這個主任把這個三個那

個過程把它給弄得很清楚以後，那對我們的，對我的影響其實就是說原來我了解它不過就是一種自我評鑑的一種方式，那它就對我而言不再是彰權益能這麼學術性的一個東西，那只是說它的一個模式的三個階段是很明確的架構。(訪—大—G—970415)

大大國中評鑑團隊中的成員均為學校教師，而教師間的素質較為整齊。除了 A 主任之外，其餘的評鑑團隊成員都是第一次接觸到彰權益能評鑑的概念，雖然一開始彰權益能評鑑對成員而言是個陌生的概念，但在這次的評鑑經驗中，教師們要掌握彰權益能評鑑的概念，遭遇的問題不大，反倒是成員間因所負責的業務係來自不同處室，而參與的教師對所負責的志工項目的熟悉度不一，必需等待成員找到其在業務上可以使力之處，對其業務能夠上手，才能夠密切融入於評鑑活動當中。

因為我們的成員第一來自不同的處室，還有他們本身在志工業務上面的經驗也都不太一樣，有些人他已經有好幾年的經驗，有些人是新手，所以他們基本上對於自己的這個志工的業務都有不同的落差。……彰權益能評鑑本身它有很明確的步驟，所以在應用方面，其實不太會產生太多的困擾，反而是要特別留意的是說，評鑑參與者對於他本身所從事的這個計畫或是這個方案本身的熟悉度，他需要時間去熟悉他自己所負責的這個志工組織的這個業務的內容部份。這個部份就變成說，我們也需要時間、耐性去等待他熟悉了他自己的業務之後，那才能夠真正的融入在評鑑的歷程當中。(訪—大—A—970415)

對上述觀點產生的深刻的體會並來自於自己與 F 老師所進行的訪談經驗。姜仁(2008)曾論，先入為主和定位效應是決策中經常出現的一個錯誤，人們在沒有充分資訊的情況下，往往會被自己的第一感覺所影響，容易被 90% 的概率所先入為主地錨定住，而我在判斷 F 老師的反應時也犯了上述的錯誤。在與 F 老師進行訪談前，我對 F 老師的印象是「資深、對志工業務有蠻多經驗，但個性較為內斂的人」，據此印象使我以為，F 老師之所以在大大國中評鑑會議前期並沒有積極的參與發言，是因為他不擅於表達。因而需要待其培養出在團隊中的歸屬感，

才能夠自在的發表意見。然而經過與 F 老師的訪談後，我才發現，原來「沉默，也可能是一種聲音，一種意見」(〈談政治〉，2006)，在評鑑過程中長期表現的較為沈默，是因為 F 老師尚未找到自己在學習過程中的使力點，並不完全是性格的因素。個別成員何時找尋到其應用的切入點，明顯的影響到其被彰權益能的時機 (Timing)：

F：……因為每一個階段主任都會希望說，都有一個成果出來嘛！但是因為我本身原來的那個園藝跟環保的那部份推動有實際上的困難，招募情形也是不理想，所以就沒有辦法去動。那一直到這個快結束的時候，健康中心其中有一位護理師要退休，現在遇缺不補嘛！所以我把我原來規劃的那個環保跟園藝的那個部份就把它轉移到這個醫護醫務這個部份，慢慢從醫護志工的招募喔，把之前所參與討論的一些內容啊，才能夠真正的實際去運用。

訪：也就是說你在運用這一塊，有一部份要去了解這評鑑到底是什麼，有另外一塊就是你要對你的業務內容有一個可以使力的那個地方，才有辦法兩個東西結合在一起？

F：因為光一件事其實，根本不知道實際推動上的困難點大概在哪裡，你學到一些理論以後，那真的可以去試看不可行，經由這樣的一個機會去實際去做了以後，慢慢把之前在會議當中討論到的才能夠慢慢的變成跟我實際業務有關的……。

訪：所以可能推動一個學習的過程，有很長時間因為你那兩個本來要找的志工都一直沒有辦法做，所以當大家要去討論說我們之後要怎麼規劃，你就變成說，也不是沒有表達意見，是因為你實在是沒有辦法去想到那麼多？

F：意見還是有表達，但只是說，變成說都在幫別人在想啦！在做一些評估的工作啦！是幫交通志工或者是說圖書館志工這樣子。那變成本身自己評估自己那一塊只是參與討論，但是沒有實際去做那個招募啦或者是有

關那個組織作業方面的一些事情，則是到後期的事。

(訪—大—G—970415)

彰權益能評鑑在大大國中的應用，成員對於評鑑知識的掌握是不困難的，但是成員間關於業務的熟悉度、業務可運用的具體內容、個性等，都影響了彰權益能評鑑過程中成員被彰權益能的「timing」。F 老師的困境有一部是來自於個性，但很大的因素是因為對於探討的內容沒有著力之處，因此才在會議中多半居於觀望角色。這次的訪談經驗，使我發覺自己事實上具有許多主觀上的先入為主，我是為了了解現象所以訪談他們，但我個人的主觀意識還是在裡頭充分運作。我不應該是為了去驗證我的經驗，而是共同了解彼此。

(反—大—F—70415)

大大國中各類志工成立的時間與規模彼此差異性很大，如交通導護志工是學校中歷史最悠久、組織規模最健全的一類志工，但是輔導志工、圖書志工雖是原本學校中運作的志工類別，但這些志工類別過去所能招募到的志工人數並不多。至於得勝者志工，則是在 95 年度才新增加的志工項目。A 主任表示，該校成立志願服務計畫的目的就是希望透過各類志工業務的相互交流，讓學校中所有的志工組織都能發展健全。

.....有些人數比較多、比較健全，也行之有年，有些人數一直停滯不前，狀況不大一樣，但是我們希望藉由這樣子的評鑑歷程，讓各類志工組織都能夠成長、發展，也很健全的組織。(蘭訪—大—A—960313)

在大大國中的評鑑團隊之中，參與成員間接觸志工業務的經歷不一，所以在團隊中，一開始對於志工業務較有經驗的 B 老師，在這個團體中是扮演著如同教練的協助者角色，是除了 A 主任以外在團隊中的另一名促進者，由他向其他類志工分享志工招募與訓練的經驗：

其實當時那個 A 主任他的意思是說，希望我們來分享在導護志工的一些經驗，因為我們學校在其他志工上面是比較缺少的，比較缺乏的，那如果我們可以分享我們怎樣去招募還有我們訓練的一個過程，他們就比較能夠儘快一點上手。……比較屬於有點像協助者的角色。(訪—大—B—970415)

而所有的團隊成員在這個團體中，皆在進行相互的學習，各自扮演了分享者、傾聽者、教練與學習者的角色，在這個團隊中已醞釀出一個學習型組織的雛形：

我們的評鑑團隊成員當中，有一些他是比較資深的，像 B 老師就是一個明顯的例子。那像 G 老師跟這個 E 老師雖然他們是新手，但是他們不是新進的老師，他們曾經做過其他的行政工作，只是他們是從別的行政工作轉換到這個職務上面，所以他們都有一些自己的想法。那整個團隊當中，有些是新手，有些是新進老師，所以他這方面它的起步比較慢，那有幾位他是比較資深的，所以他比較能夠在一開始的時候，扮演比較多的發言的角色，那其他的成員雖然沉默但是他們也在吸收……。我覺得這就像一個學習的歷程啦！這個團隊當中在剛開始有人扮演這個教練的角色，扮演這個分享者的角色，有些人是扮演傾聽跟學習的角色，那等到大家慢慢成長之後，這就是一個學習型的團隊，我覺得這當中可以觀察得到學習型組織的雛型存在。

(訪—大—A—970415)

三、 進行評鑑訓練

(一) 美華國中：「從做中學」的方案評鑑課程

相較於大大國中，美華國中在進行彰權益能方案評鑑之前，因限於時間，並未能為方案成員進行相關評鑑知能的訓練。並且，因為志工參與學校事務係屬自願性質，學校僅能以鼓勵方式邀請志工參與活動，而未能強制出席，因而甲主任也在這層考量下，為吸引志工的目標，將此一實質評鑑工作以「課程」的名稱加

以包裝，希望使志工們藉由實際參與評鑑的過程，感受到彰權益能評鑑是一個能使參與成員有所獲益的評鑑模式。

甲：他們其實不會有很多之前的訓練，其實是沒有的，就是只是概略性的，……你光是要把彰權益能評鑑的東西向他們講完，那花的時間就更長了。

訪：……我有注意到您上課時都特別講這是一個「課程」，一個活動。

甲：這樣的方式他們會比較容易去注意啦！就是說，雖然我在評鑑他們，可是整個的活動是在幫助他們 empowerment 的課程。我希望他們一開始就抓住說，做這些活動是對你們有益處的。

訪：所以你用「上課」來幫助他們知道這個過程也是幫助他們學習？

甲：對對。因為他們其實很多背景知識都沒有，一般老師可能已經沒有，更何況是他們，他們更不清楚我們做的這些活動的「概念」是什麼，所以，每次上課我就是把主要的東西先跟他們講清楚，讓他們能夠抓住核心的重點，這樣會比較快，比較順，對。（訪—美—甲—970417）

由於志工成員事前對於彰權益能評鑑取徑的相關概念係一無所知，因而要能掌握其中的概念，將隨志工是否實際出席評鑑會議，以及在評鑑會議中個人學習的情形，而有所差異。

（二）大大國中：「知然後行」的方案評鑑活動

在大大國中，如先前所介紹，A 主任在研究初始階段（2006 年 4 至 6 月）建立學校內部評鑑團隊之後，隨即將研究計畫以口頭方式個別向評鑑團隊成員說明，並將研究計畫紙本分送各個成員，透過研究計畫與相關文獻的閱讀，協助評鑑團隊成員充實彰權益能評鑑取徑的知識，也嘗試練習他們內部評鑑的能力。在大大國中進行研究的計畫階段（2006 年 5 至 7 月），個案學校的人事上有所異動，整個評鑑團隊的七位成員更換了四位，使得 A 主任因此在研究執行階段（2006 年 7 月至 2007 年 1 月）的評鑑會議開始之前，又重新為這些新成員另外安排了評鑑說明會議（2006 年 10 月 12 日），好讓新的評鑑團隊成員了解彰權益能評鑑

的內涵與志工督導所需要的相關知識與技巧。上述在評鑑正式上路之前，對評鑑團隊成員所進行的事前說明，為評鑑的進行紮下了基礎。

貳、評鑑實施階段

一、界定共同任務

彰權益能評鑑的第一個步驟是由評鑑者去促進方案執行人員及參與者討論他們的團體任務，讓他們去定義自我的任務。這期間評鑑者扮演的角色是協助進行一個開放性的討論，盡可能讓更多的參與者能參與其中。潘慧玲(2006)表示，進行開放性的討論一方面可使成員有機會表達他們自己對計畫的願景，一方面也可以讓他們了解到：即使一起工作多年的夥伴之間也有可能在意見上有鉅大的分歧。

(一) 美華國中：簡單性質的方案，團隊任務的設定不難

美華國中第一次評鑑會議是在 95 年 10 月 5 日的下午 1 點 15 分舉行，剛開始時只有三位志工到場，甲主任先跟他們閒話家常一番。接下來志工們陸陸續續到場，共有八位志工出席。甲主任首先頒發志工感謝狀以表彰他們去年一整年的辛勞，隨後又頒發這學年的聘書，勉勵他們繼續為學生服務。之後簡要向在場的志工們說明此一研究案的目的，介紹我們幾位研究團隊成員¹⁴給他們認識，說明之後會有我們進入評鑑活動會場參與觀察。

甲主任發下一份事先準備好的彰權益能評鑑書面資料給在場的志工成員，然後花了幾分鐘的時間向志工成員講解彰權益能評鑑的基本概念，包括評鑑的重要面向以及實施的三個步驟，之後點了幾位志工請他們覆誦剛才講解的內容，隨後即正式進入了今日的主題，也就是彰權益能評鑑的第一個步驟「界定任務」。

.....1:36pm 甲主任發送彰權益能文字資料給成員，向他們講解彰權益能的意涵：五面向〈訓練、促進、倡導、闡明與解放〉與三流程《界定任務 (mission)、檢視評估 (taking stock) 及規劃未來 (planning for the future)》。.....1:44 甲主任開始在已準備的海報上書寫今日的主題「界定任

¹⁴ 當天出席美華國中第一次評鑑會議的研究團隊成員有紀雅玲、張建文與研究者三人。

務」，進入會議正題，開始引導成員發言。(觀—美—1—951005)

甲主任只是約略請成員覆誦，並未花費很多時間講解彰權益能評鑑的概念，因此成員是否確實了解彰權益能的意涵不得而解。(反—美—1—951005)

教育行政學者 T. J. Sergiovanni 表示，願景如同一個「教育平台」(educational platform)，能夠創造一個「心靈社群」(community of mind)，建立成員行為規範，因此，一個好的願景，不僅是一個有價值的目標，而且也能鼓舞學校成員，願意接受挑戰，同心協力為學校發展願景而努力(吳清山、林天佑，2001)。甲主任在帶領大家進行願景設定時，首先說明希望大家要先拋開以往的概念，從新去思考自己認為認輔志工方案的主要目的是什麼？而這將形成我們認輔志工往後的“mission”，帶領大家往下走，並將自己的想法與在場的志工一起分享。這樣的方式顯示甲主任既是評鑑者也是方案參與者：一方面帶領成員進行討論，擔任促進者角色，一方面也參與其中表達自己意見，但並非是以諮詢者或專家角色自居。志工成員中的壬媽媽首先主動發表自己對認輔志工方案的看法，而後每位成員依序發表自己對於認輔志工「任務」的看法，甲主任並且將每一位的想法立即寫在海報紙上讓所有人看見。

壬媽媽首先發言，而後每位成員依序發表自己對於認輔志工之「任務」的看法，大家的重點著重於幫助小朋友脫離心理困境等，甲主任亦發表自己看法，他說：「站在我的立場，我覺得我們認輔志工的任務，在於為學校培養更多的輔導人力。」……1:55pm 第一輪發言結束，會場包含甲主任在內，共有十位成員發言，其中包含一位協助今日會議場地的佈置與拍攝工作的輔導室教師。(觀—美—1—951005)

在進行完第一輪的發言後，甲主任發現，大家所提的任務均比較以學生個人

角度為出發點，例如幫孩子減輕心理壓力、協助孩子肯定自我等，比較少關注到學校、社區及志工本身的層次，因而他希望大家再思考一下，再進行一次腦力的激盪。志工中的丙媽媽對此提出自己的看法，她表示「以主任的立場，認為認輔志工的目標是為學校培養人力，但是站在志工角度，陪伴、傾聽才是目標」(觀—美—1—951005)。甲主任對於成員提出不同的意見，表示大家都可以相互討論。

在進入界定方案任務的第二輪發言時，志工成員對於認輔志工方案的思考，已出現了較為宏觀的視野。

……開始第二輪發言。王媽媽又首先發表意見，此輪的發言大家將視野擴大，不僅是鎖定近期的任務，已有較為宏觀的看法出現。例如辛媽媽說：「讓世界變得更美好」、丁媽媽說：「減少社會問題」其中王媽媽的第二次發言：「讓美華國中成為如台北市一樣的書香文化社區，留在自己學區不用去外地明星學校。」得到大家認同，響起一片掌聲，場面氣氛更加熱烈。

(觀—美—1—951005)

成員各自發表意見後，並由甲主任邀請在場一位自願的成員為大家作一個歸納整理，將大家的發言相似的部分歸納在一起。而在座的辛媽媽馬上就舉手發言，並拿出自己所寫的紀錄手稿，在甲主任所準備的第二張海報上寫下兩輪發言的重點：(一) 自我成長；(二) 學習助人技巧，幫助社會更美好；(三) 降低社會成本，培養更多輔導人力；(四) 關心與陪伴，讓孩子更肯定自己。辛媽媽快速歸納重點的功力，立即引發了在座的其他志工的竊竊私語。

辛媽媽的舉動引發成員的竊竊私語，紛紛探問海報的東西要抄嗎？有些成員開始翻閱通訊錄，詢問她的背景。(觀—美—1—951005)

由辛媽媽為大家改寫完成了本方案的四大任務之後，甲主任接著引導成員將

四大目標更細部具體化的描述。甲主任先以第一項為示範，請其餘成員逐一將三點目標具體化描述。但在這個過程中，志工媽媽仍反應，要他們將句子構思成一整段有其困難性，所以進行的方式變成，成員表達意見之後，再由甲主任幫他們把意思寫出來，這些內容經由大家共同檢核後形成團體的共識。甲主任並將目標進行層次性的調整，最後美華國中認輔志工方案所共同決議出的任務內容如下：

(一) 關心與陪伴，讓孩子更肯定自我

抒解孩子心中的憂慮，撫慰孩子受傷的心靈，引導他們認識自我的主體性，勇於表達自己並能明辨是非。幫助他們建立自信，肯定自我，發揮所長，成為社會上有用的人。

(二) 學習輔導與諮商的知能來助人助己

經由訓練與輔導，從中學習溝通、傾聽、觀察與說話的技巧或藝術及同理心來幫助學生，進而有耐心的與家人進行溝通，促進家庭和諧。

(三) 自我成長

透過方案的培訓課程，實際輔導學生的歷程與學員間的互動等來充實自我知能，提升視野，建立更完全的人生價值。

(四) 降低社會成本

善用資源培養輔導人力，減輕老師的壓力，減少校園問題，傳達心中善念，創造和諧的社會。

美華國中的認輔志工方案界定共同任務所花費的時間，比起原先預期的情形順利許多，這或許是因為一方面方案性質較為簡單，成員要去思考當中的內容比較容易；此外，在此次會議中所出現的關鍵人物（辛媽媽），因具有快速歸納重點的能力，卻也是縮短界定任務時間的推手。在 Foucault 的觀點中，知識與權力有其微妙的相生性，權力必然伴隨知識，而知識也不能擺脫權力的糾纏（洪含詩，無日期；舒奎翰，2006），在這個團體中，雖然明顯的成員間的表達能力、吸收速度不一，但在評鑑者有耐心的引導下，構築了一個平等、接納與包容的空間，知識與權力之間的運作變得模糊，志工成員因而能藉由所提供的一個增能環境

下，能順利的完成任務：

我覺得主任有一點就是他試著讓我們了解，一直試一直試。我記得，有一點印象，就講了什麼，我們要拋出回應嘛！那我們有時候回應的跟你回應的彼此好像對焦對不上這樣子，可是主任他通通接受，他就通通幫我們寫在白板上。喔！就是那好像是誰講什麼他全部都寫上去，有的像那個子媽媽，她有時候講不太出來，他也是都幫她換個語氣幫她寫上去。我就覺得，「，那個人講的好像跟主任說的不一樣啊！可是他也接納，所以讓我就覺得，好像更安全了。（訪—美—壬—970417）

（二）大大國中：複雜性質的方案須先釐清個別任務，方能建立團隊任務

彰權益能評鑑的第一個步驟是由評鑑者去促進方案參與者討論他們的團體任務，讓他們去定義自我的任務，而通常這一個步驟，可能在幾小時內就可以完成(Fetterman, 2001)。然而在大大國中的評鑑團隊，為了討論出方案的任務，包括事前的說明會議，卻是花了四次會議才完成，而每次會議並約進行一個小時左右。

大大國中的志願服務計畫評鑑團隊係由不同種類的志工督導所組成，由於學校行政工作每學期的輪替性很高，在運作彰權益能評鑑的該學期中，整個評鑑團隊的七位成員，就有四位成員的行政職務是經過更動的。原本擔任得勝志工的 B 老師在升任生教組長後，改任導護志工督導。另外當中有兩位新進教師 C 老師與 D 老師，兩位分別是新任生教組副組長與新任生教組行政助理，負責導護商店志工與得勝志工的督導工作。此外，輔導志工 E 老師與圖書志工 G 老師，兩位任教職時間約十五年，但也是該年度新任的輔導組長與設備組長。當中唯一行政職務與督導之志工類別不變的僅有衛生組長 F 老師。由於成員多剛接任新職務，對所負責的志工業務的熟悉度不足，勢必要在各自的業務範疇內去釐清自己的任務所在，才有建立團隊共同目標的可能。因而，要如何找到大家的交集，確

實是一個很大的挑戰。團隊中的 E 老師即表示，一開始時要如何於不同的領域中界定出共同的目標是在整個評鑑進行的過程中最感困難的事情：

我們開始我們覺得不同領域啊，志工，像我們學校有交通志工、環保志工、還有圖書館志工、還有輔導志工，那我感覺是不同領域的東西，然後我們怎麼去找出共同的目標，然後共同的任務，覺得好像怪怪的，好像是應該是各做各的。」(訪—大—E—970415)

整體而言，第一次會議的進行尚稱順利，只是發言不甚踴躍，較少有討論的氣氛，較缺乏你來我往的回饋。應該是因為成員所負責的任務內容不同，需要時間才能聚焦。(觀—大—1—951016)

由於在大大國中，雖然評鑑團隊成員都有志工督導這個交集，但過去處理行政業務都是各作各的，對其他志工類別的業務內容不一定有所了解，因此需要藉著團隊成員的各自陳述才有機會讓其他的成員清楚自己的工作內容。對於該校中行之有年的交通導護志工而言，其所設定的任務會希望朝向志工制度化、著重志工訓練等「進階」任務的設定，但因學校中多數的志工類別仍處於規模不足的階段，對於志工任務多以「初階」的招募人力為其目標。

B：我們那時候，就是當時有很多的是新的，基本上是我們先分享我們做過的經驗，一開始的目標可能就是我們要怎樣去招募他們，比如說輔導志工圖書志工的人力部份。……雖然有些其實幾乎都做一陣子，像那個輔導室的老師，其實他有這方面的資源，他知道有很多退休老師對這個有興趣，可是他不知道說我們可以把他們納入到這個志工的管理裡面，但是我們現在提出來這種想法，他就覺得，給了他一些新的一些想法他可以去做。所以我說他們一開始設定的目標可能就是我要怎麼去招募人才，

而我們就分享自己的經驗！

訪：……因為他們是從無到有，從零到有，所以他們一定要先找到人他們才可以設定。

B：對，他才可以設定，所以你看我們一開始界定目標的時候，他們就是幾乎都是在招募，然後可能我的部份我就是設定說他們訓練的部份啦還有組織的部份，我們也是有招募，但是我們招募就是變成說是比較小部份。

訪：就是他們的主要的著力點就在那個地方。

（訪—大—B—970415）

也由於各類志工督導均有著對於志工運用的共同期待，雖然包含評鑑說明會議在內，一共花了四次的會議時間才定出最終的共同任務（如表 4-2），但這樣的過程是匯集團隊凝聚力的一個重要的過程：

訪：你們當初界定任務那個部份，B 老師說，這四項共同任務裡頭的第一項主要是針對他們的交通志工部分。

E：……沒有啦！這個我也想要耶！因為我是想說現在志工人數很少，很少的時候都是我自己要去處理，可是我覺得如果說，當志工達到一個底定的人數，一個組織的時候，他們就可以自主管理。

訪：所以，你是朝期望，他是朝他們真的已經有在做的那個雛形？

E：對，我是朝這個目標，我真的希望他們能自主管理，然後能夠有一個獎勵的制度，就是他們會自己去負責，那我只要做一個評判，稍微去看一下子就好了。

訪：……從你們共同任務裡頭看到說，有要與那個學校的發展連結啦，還是你們自己學校督導自己本身的一些成長要提升管理知能，然後還有到志工對學校認同感這部份，就是怎麼會想到這麼周全？

E：……大家集思廣益耶！那時候就是每個人提出想法，我們就是有共同的

目標，然後覺得說，必須往這四個部分去加強這樣子。因為可能我們大家對志工這個部份是有共同的認同，對學校是可以增加一些人力嘛！……所以我們會覺得說，哪些是我們做的不夠的，然後去加強這部份，所以就提出了這四點這樣子。（訪—大—E—970415）

表 4-2 志願服務計畫共同任務

序 號	任 務 名 稱
1	健全志工組織，達成自主管理。
2	彙集社區人力資源，提升學校效能。
3	充實志工督導的管理知能。
4	提昇志工對學校認同感，成為學校與社區間橋樑。

Schnoes、Murphy-Berman 與 Chambers (2000)認為，必須讓參與者意識到多元性是彰權益能評鑑取徑的一項資產。大大國中評鑑團隊的成員，透過應用此一評鑑的過程中，團隊成員也一步步學習接納、欣賞，和感激差異，逐漸體會出團隊組成所帶來的優勢與益處，能夠借力使力，產生新的發展：

我們一開始覺得好像怪怪的，好像應該是各自各做各的。可是後來發現，參加幾次會議之後，嗯，發現我們真的可以找出共同目標，而且可以借力使力吧，就是看到別人怎麼去推廣，然後他的策略是什麼，然後我就是覺得說這個部份我也可以去參用，然後增加我這部份的志工這樣子，增加學校的人力資源。……就好像感覺有一些構想是從別的志工他推動的裡頭找來的靈感。（訪—大—E—970415）

Fetterman、Kaftarian 與 Wandersman (1996)表示，彰權益能評鑑的目標，在

於透過積極投入於評鑑自己的方案的過程，促進利害關係人的自給自足 (self-sufficiency)。但這樣的理想仍需評鑑者在過程中一步步引導建立團隊成員的信任感。由於彰權益能評鑑的過程是一個適應的歷程，評鑑者透過評鑑的歷程納入利害關係人的實質意見，在評鑑的歷程中進行決定的每個步驟，皆牽涉著利害關係人與評鑑者之間的情感，在方案的利害關係人均有宣稱主體性的權力下，評鑑者需要去平衡利害關係人的資源需求，而評鑑者是否願意從利害關係人身上學習是重要的 (Sullins, 2003)。也是由於該校評鑑者本身就信奉權力分享的觀點，在彰權益能評鑑中，評鑑者本身需要的心境調整或進行權力觀點的適應，就 A 主任來說並不構成太大的問題：

以我而言，我就比較喜歡用任務團隊的方式，來帶領一個處室的組織。那我們的彰權益能評鑑也是以評鑑團隊的方式在進行，所以我覺得蠻適應的。就說，我本來就覺得權力應該要分享，然後也應該要協助組織中的成員，然後去發展他們的能力。那我就不太會覺得說我的角色有太大的轉變，就是在，擔任這個處室的主任，或是擔任這個評鑑團隊的這個評鑑者，並沒有太大的那個矛盾或衝突存在。(訪—大—A—970415)

雖然起初大大國中的評鑑任務是一個複雜性較高的組成，但因為成員皆很清楚此評鑑的意義為何，且具有共同的目標，在評鑑帶領人與處室成員間所營造出的信任關係下，這群工作負荷沈重的行政人員，在逐漸醞釀出的擁有感中持續不停地進行著彰權益能評鑑的定期聚會：

E：一開始曾經參加這個時候我還覺得說，啊大概又是要增加我的工作業務，其實覺得蠻有壓力的。可是後來幾次下來，我覺得不錯，因為可能幾次會議，然後共同目標，然後大家一齊去參加這個會議，然後就覺得，好像感情又比之前就是會覺得很好，而且有向心力，就是我們有一個共

同的目的。

訪：你們平常的業務也是有一個往來，但是因為總是不是像這樣子一個彼此有一個共同的目標，就覺得好像，真的是有一個夥伴的那種感覺。

E：對對對。(訪—大—E—970415)

二、檢視評估

在彰權益能的方案評鑑中提到檢視評估的步驟有著兩大重要任務：一是尋找出需要評鑑的主要活動項目；二是針對成員選出主要活動項目進行現況的評估工作。在過程中評鑑會議的主持人所扮演的是促進者及教練的角色，一切的決定都必須是成員們共同腦力激盪且在民主多數決的方式下達成。

(一) 美華國中：信任人性的自由心證評估

在間隔第一次評鑑會議兩個禮拜後，美華國中於 95 年 10 月 19 日召開了第二次的評鑑會議，而本次會議主題也進入了彰權益評鑑的第二個步驟「檢視評估」活動。評鑑會議一開始，甲主任先向在場成員發問是否記得上次所做的活動？有關彰權益能評鑑的專有名詞一時間難以讓成員馬上喚起記憶，己媽媽疑惑的說著：「彰權益...什麼？」(觀—美—2—951019) 引起大家一陣哄笑，而辛媽媽倒是記得上回的任務，她為大家補充說明：「在做任務界定。」(觀—美—2—951019)，甲主任肯定了辛媽媽的回答，之後向成員們彰權益能評鑑的意義、目的與步驟，帶大家回顧了上回所界定出來的四個任務，接著請成員思索與方案運作有關的重要活動，也是請成員輪流發言，然後將其逐一記錄於海報紙上。

經過一番討論後，成員們總共提出了二十項的重要活動，緊接著要做的是在這些活動中挑選出十大重要活動。由於每一個人所認為的重要活動不太一樣，因此採用民主方式進行挑選。每位成員都有五個點，每一點代表一分，甲主任請每個人上台前評分，平均分配五個點在五項他們認為重要的活動上面，也可以將五個點都給在他們認為最重要的活動上，經過所有成員的評分後，將得到最多分數的前十項活動訂為本次方案所要評鑑的主要活動。

在十大活動出爐後，甲主任請大家針對十大活動目前成員們所感覺及瞭解的「現在狀況」進行評分，給分從 1 到 10 分。等大家先在自己位置上評完分後，接著請成員依序自動上台反應自己的給分情形，並說明原因。成員們所進行的自評（見表 4-3），很明顯地看到彼此的評分標準的不同，但在當時並未看到大家拿出相關的證明作為依據，比較算是自由心證：

己：如果還沒有接個案，是打覺得它重要的分數嗎？

甲：那就打你觀察到其他人接個案的情形。

丙：現在是針對個人部份嗎？

甲：不一定是就個人，就是你們看到覺得的綜合感覺。

丁：剛接個案，督導給她的回饋比較挫折。上下學期的業務人比較不同，所以分數比較低。

癸：未接案。是對團體的期待。

壬：今天我的評比都是指上學年，把兩樣分開，這是我個人的想法。然後其實我打的滿分就是八分，有些狗腿，但是我真的覺得上學年做的很棒。

甲：自己給九分就是滿分了，這是當老師自己的習慣，這樣才有再努力空間。
（觀—美—2—951019）

今日會議甲主任的帶領與 Fetterman 之步驟相較：參與者自評時須準備相關文件資料〈含質與量，如個案晤談紀錄、經費數據、個人的反思札記〉以作佐證，並未看到；另外，在整個對話的過程中，評分者可以依據對話的內容或其他同儕的補充說明，更改其所評定分數，評鑑者並未提醒此可能性，因此成員沒有更動分數的情形。感覺這次的評估動作比較像是自由心證。
（反—美—2—951019）

表 4-3 美華國中十大活動現況檢視評估表

項次	主要活動	丁	己	戊	庚	丙	子	壬	癸	辛	甲	乙	總分	平均
1	個案督導制度，針對接案部分	2	5	4	7	6	5	8	8	5	7	3	60	5.4
2	同儕間的經驗分享	5	5	3	6	8	5	8	7	3	6	6	62	5.6
3	學校負責相關業務人員傳承	2	3	8	5	7	4	8	8	1	7	7	60	5.4
4	個案學生的進步情形檢討	4	5	2	3	4	5	8	7	2	3	5	48	4.3
5	新進志工的培訓課程	5	5	6	5	5	5	8	10	7	5	9	70	6.3
6	籌措志工團體的經費	2	3	1	1	2	2	1	5	2	9	2	30	2.7
7	跟有經驗的輔導人員分享討論	2	5	5	2	6	5	8	7	4	5	5	54	4.9
8	跟個案學生導師、輔導老師及家長的聯繫	2	5	1	1	4	2	5	7	4	5	2	38	3.4
9	跟個案諮商晤談活動的定期進行	8	5	9	9	10	8	8	8	6	9	10	90	8.1
10	個案晤談記錄的確實填寫	10	5	9	9	10	8	8	9	6	9	10	93	8.4
	總分	42	46	48	48	62	49	70	76	40	65	59	605	
	平均	4.2	4.6	4.8	4.8	6.2	4.9	7.0	7.6	4.0	6.5	5.9	60.5	

(二) 大大國中：追求真實與誠實的自我評鑑歷程

Guba 與 Lincoln (1989) 認為，缺乏系統性探究與文件紀錄，會威脅評鑑的廉正性與可信度，也將削弱對於方案產生影響的可能性。而 Fetterman(2001)亦表示，彰權益能評鑑中最重要的就是真實與誠實，所謂「真實」是指評鑑的進行是從參與者對事件脈絡的瞭解與多重觀點來解析方案的情況，再以有意義的目標與策略，以及可信賴的文件來進行改進；至於「誠實」則指參與人員要講實話，在確實瞭解的基礎下，陳述每天在方案中的工作情形。由於當時大大國中在操作檢視評估步驟的時間點是於美華國中之後，在研究團隊定期舉行的會議中，有針對彰權益能評鑑的運作可信度提出相關的討論，因而對於兩位評鑑者能有所提醒。

大大國中的 A 主任在每次的評鑑會議之前，會將相關書面資料給予每一位

參與者或事先提醒參與者要準備資料赴會。該校進行到檢視評估的步驟時，是由評鑑團隊成員用 1 至 10 的量表分數來評量每一項重要活動的執行情形（見表 4-4）。在評分過程中，每一位參與者先在座位上將自己的評分寫在 A 主任所發給事先設計好的評分表上，然後再到白板前將各自的評分寫在海報紙上，讓其他參與者公開討論，並需提出相關資料證明：

訪：那你那個時候有，真的拿出證據來，還是覺得說，啊這業務我都很熟就自己講說嗯這個有做到？

E：有耶！真的，我拿出證據來。我有交一些給那個 A 主任。

（訪—大—E—970415）

而在實地評分的活動過程中，大大國中同樣地也出現評分者給分寬鬆的個別差異，每個人的觀點不盡相同：

如果我覺得已經做了，已經做了蠻多的話，我都會在六分、五分，就是六分以上這樣子，已經做了就會給六分；那如果說我覺得做的不錯，已經做的蠻多的，而且可以蒐集到很多的證據的時候，我就會比較高的分數；那如果覺得我覺得這個部份，有，可是沒有很多，就做的不夠，那我就會給五分這樣子。……也會發現說在團體當中，有的怎麼定的，……有的很嚴苛的分數嘛，自我標準不一樣。（訪—大—E—970415）

大體而言，成員針對已經執行且成效不錯的項目給較高分，針對已有初步構想但還未執行的項目為最低分。且因為各別志工執行程度有差，例如交通志工很有規模，也會影響到成員評分的高低，例如 B 老師（交通志工督導）給分較高。……Fetterman 在文獻中提到，通常參與者自評分數有偏高趨勢，但顯然在這次會議中看不見這種情形，成員給分通常偏低，是否因為成員最

在乎活動已經有實際運作？還沒開始做的部分都給很低分，有些甚至只有 1 分，不過後來成員也慢慢加分。(蘭觀—大—5—951113)

表 4-4 大大國中十大活動現況檢視評估表

項次	活動	G	E	A	B	F	C	D	平均
1	透過多元管道招募志工人力	9	8	8	8	6	5	3	6.7
2	選任志工隊長及志工通訊員	7	1+4	7	8	5	7	5	6.3
3	舉辦聯誼、烤肉活動	4	1+6	7	8	4	7	1+8	6.6
4	志工協辦學校大型活動	8	2+6	6+2	9	8	8	1+7	8.1
5	成立志工辦公室/志工站	7	5	5	5	4	5	1+2	4.9
6	開放志工參加校內相關活動、研習	3	8	6	5	4	3+2	1+4	5.1
7	建置校園志工網站、Blog	4	1	5	5	4	3	1+4	3.9
8	辦理各類志工講習、訓練活動	1+3	1+3	5+1	7	5	7	1+3	5.3
9	邀請資深志工參與志工督導會議	1	1	5	5	4	3	1	2.9
10	辦理志工督導定期聚會	8	8	8	7	8	9	10	8.3
平均		5.5	5.5	6.5	6.7	5.2	5.9	5.3	5.8

藉由 A 主任與其他參與者對評分者提出詰問彼此評分的依據與標準的過程，成員們能在交換彼此想法後，對於評分有較為一致的共識，對自我評鑑中自我決定的意義有了更大的體會：

我覺得這不像那個統計呀，有數字啊，然後可以就是測出它的誤差多少，對不對！可是這像是一種自我評鑑嘛！就是自我的一種效能的反省啦！可是我覺得應該還是有可信度啦，就是說我們在證據的那個呈現的話，我們的分數是可以達到這個程度。(訪—大—E—970415)

三、規劃未來

Fetterman (2001)、Fettermann et al (1996)表示，規劃未來的步驟包含了目標、

策略與證據等三個要素，亦即Fetterman等人早先所提的設定目標、發展策略與建檔進步情形。

(一) 美華國中：高標準、嚴要求的自我監督

在規劃未來此一步驟中，由於內容較為繁複，所以美華國中在運作此一步驟時係將評鑑會議分為兩次來進行。而活動的進行方式是針對在檢視評估階段所選出的十大活動重新設定階段性的目標，然後再經由全體成員的腦力激盪來擬定發展策略，並提出用何種方式及佐證資料來證明方案的運作或是成員的表現已經達到所設定之目標。為考量到思緒及討論的一貫性及完整性，於是針對每一個活動一次討論完三個步驟後，再進行第二個活動的三個步驟，而不是一次先討論完十大活動的目標再回頭討論發展策略及進步證明。

會議一開始由甲主任首先向志工彰權益能評鑑的第三步驟，也就是規劃未來。在這個步驟中必須針對每一個主要活動設定一個短期目標，然後思考要如何達到此一目標的策略，以及足以證明達到目標或是在進行相關活動的證明。美華國中先以兩個月，也就是到學期末的時程，來規劃方案的目標。

甲主任接下來帶領大家進入規劃未來階段。

反應從這次開始，要請成員針對主要十項活動，一項一項重新思考。假定從現在開始，以學期末為期限，設定在兩個月的時間後〈十一月十二月後〉，針對每一項活動，我們要達到的目標與程度是什麼？並思考如何去達到目標？

在進步證明上面我們也要想如何去證明我們達到了目標。

在白板上貼上海報：〈如下格式〉

主要活動：		
設定目標	發展策略	進步證明

(觀—美—3—951102)

標準設定有高標準、低標準，然在這個團隊中，成員在設定標準時都希望

朝向「高標準」來設定。以該方案在設定的志工出席率而言，團隊成員就選擇將標準訂在「九成」，認為既然設定了目標就要有「監督」的作用。而在規劃要「多久」進行一次與輔導老師討論的議題上，大家的意見也十分分歧。因為輔導工作要反映實際，所以相關成員紛紛就個人過去與輔導教師進行聯繫的經驗作一分享，志工成員希望在一兩週就要主動跟老師進行聯繫，這樣的服務熱忱令人感佩，不過也引發某些較實際派的成員提出疑問，認為目標應向現實修正。在甲主任提醒大家希望訂定的是一個「可行的目標」後，最後設定的目標走向一個所有團隊成員均能認同的「適宜水準」。

.....在設定志工出席率一項，最初成員將每個成員出席團體個案督導設定為九成。甲主任發問這樣定會不會太高？

辛媽媽表示：設定目標要設定高一點。

甲主任反應設定目標有高標與實際兩派。高標九成，實際七成。詢問大家意見。

辛媽媽遊說大家設九成，要督導大家當然要設高一點。然後甲主任決議就九成通過。（觀—美—3—951102）

.....進入討論第一項個案督導制度的規劃未來活動，甲主任發問大家覺得兩個星期會不會太快或太慢？向大家再重新講明一次，希望訂定的是一個「可行的目標」。然後大家共識就是修改成一個月。並且發問可使用的策略。

（觀—美—3—951102）

經過兩個月後，美華國中於 96 年 1 月 18 日進行期末的方案檢視評估，進行的方式是由甲主任先行製作一張評分表，然後先由方案成員進行評分，在此同時要求評分時需要針對進步的情形提出證明，無法提出證明者需要作說明解釋。成員先自行評分完畢後，再邀請成員一一輪流上台將自己的評分寫在黑板上，並且

作說明及解釋。每一個成員都可以聽到其他成員對於十大活動的給分及其給分的理由，而且每一個成員也可以聽完其他人給分之後，再一次修正自己原先的評分。在美華國中彰權益能評鑑一個學期的運作結束之後，甲主任並透過於寒假所進行的個別成員訪談，了解成員對於參與彰權益能評鑑方案課程的想法，並說明將聽取成員的意見回饋後，在下一學期繼續運作彰權益能評鑑活動。

（二）大大國中：講實情、求實效的務實化精神

規劃未來的步驟係針對檢視評估階段所討論出的十項重要活動來設定目標以及發展策略。由於大大國中每次會議規劃的時間大約只有一個多小時，因而 A 主任將規劃未來這個階段安排為數週進行，依照活動項次討論目標和策略，之後再進到下一項活動。而所謂規劃「未來」，究竟未來的時間要訂定多遠？在大大國中，雖然 A 主任的理想是希望彰權益能評鑑能成為持續運作的機制，但他僅以「教練」、「促進者」角色為成員提供相關建議，仍希望由成員「自我決定」目標究竟要如何設定：

A 主任問各類志工的招募人數要定多少？G 老師反問，目標人數要定近期的還是最終的？A 主任認為要由成員自己決定。

A 主任回到剛剛 G 老師的問題，A 主任認為目標的志工人數要定一個「終極」的人數，就是理想要達到的人數。G 老師再問理想的志工人數一定要達成嗎？A 主任回答不一定，但如果能達成當然是最好的，因為在招募過程中會遇到很多變數。

……大大國中的得勝課程主要針對一、二年級的學生，而且課程是錯開的（一年級是問題處理，二年級是兩性教育），所以得勝志工可以教一年級，也可以教二年級。A 主任建議得勝志工的理想人數是 31 人，要 D 老師自己再想想看人數定多少。（蘭觀—大—8—951218）

團隊成員在設定目標時，E 老師會從實務面的短期規劃出發，而非從「終

極」目標訂定，如他分享自己當初訂定招募認輔志工人數時，有考量到認輔志工所需要的專業屬性與其他類如交通志工、圖書志工有所不同，因此雖然也希望多增加志工人力，但他的想法是將目標往現實的角度再提升一點。

訪：在那個規劃未來的部份你們當初預期，它是一個理想願景還是設定一個短程的規劃？

E：……我會覺得是一個短程的規劃吧！因為我覺得，就是輔導老師他其實工作量蠻大的，然後又加上他任課的時數又很多，像我們三個年級就三個輔導老師，那另外一個輔導老師還兼行政助理的工作，所以其實我們那時候就覺得說，耶！我必須要有一些志工來協助，那像我，那時候好像是只有六個左右，所以我那時候就想說，若再增加四個，那這樣子對我的業務啊還有對認輔的工作其實有很大的幫助，所以那時候我就設定十個。因為這個比較專業，所以我覺得，好像要參加的人就沒有像其他的那個志工那麼多。

訪：其實就你實務面那樣考量的話，應該，短程我就設定再提升一點點這樣子。（訪—大—E—970415）

F 老師在思考環保志工的招募人數設定時，從自己的實務經驗中設定目標，經驗告訴他，只要保持一樣的人數就好，這就是最適當的人數。G 老師在評估圖書志工時，以本身對業務的了解來進行合適的人數設定，所以這個由各類志工督導所規劃出的「未來發展方向」，既是在地化也是務實化的社群知識之展現。

G 老師保守估計圖書志工（以半天為一個時段，所以 5 個工作天就是 10 個半天）至少 10 人，可是還要其他人幫忙做活動推廣的話，可能就要 15 人。……F 老師說目前環保志工已有 6 人，A 主任再問他的目標人數是多少，F 老師說如果這 6 人都沒有退出的話，應該 6 個人就夠了。D 老師問 F 老師

這 6 個人裡面有包含醫護的嗎？F 老師答沒有（F 老師和 D 老師開始談起醫護志工的人數）……（蘭觀—大—8—951218）

原本大大國中「規劃未來之建檔進步情形」的時間應在 95 年 12 月 26 日即舉行。然因原訂 95 年 11 月 27 日的「規劃未來之設定目標（二）」，因學生偶發事件的處理，評鑑團隊中訓導處同仁皆必須全程處理，當天的評鑑會議無法舉行；原訂 95 年 12 月 4 日的「規劃未來之發展策略一」，因學校承辦該縣的學生音樂比賽，評鑑團隊成員擔任音樂比賽工作人員，故需取消會議再擇期進行，上述在評鑑過程中發生的插曲，使得「規劃未來之建檔進步情形」的實際進行時間較原訂時間延後了許多。為預留充分的蒐集證據時間，學校因而將進行方案評估的時間延後到 96 年 1 月 25 日舉行。

評鑑進行當天，A 主任事先通知成員要帶相關的佐證資料出席，以檢測方案的階段目標是否達成。在 96 年 1 月 25 日完成整個評鑑會議時程後，隨著 A 主任進入了論文的撰寫期，並卸下了訓導主任的職位，這個在大大國中曾經形成的一個“team”也無法再繼續：

我們希望他是，當然那個 A 主任是希望是永續的經營，但是我覺得這個是有困難點，因為學校行政工作是不斷的在換人啦，那，你看接下來，有沒有人在做？沒有，對，就是這樣。（訪—大—B—970415）

現實環境的制約雖然令人無奈，然當教師逐漸在照見自己從評鑑中的真正受益，產生發自內心的行動真誠，而此股燃起的火花又是否會隨著時間而湮滅呢？

第二節 美華國中的彰權益能評鑑脈絡化模式

國外在進行彰權益能評鑑之應用時，通常是由一位訓練有素的外部專家進入委託機構協助人們應用彰權益能評鑑，而彰權益能評鑑首度在本地場域之實施，係由當時參與研究專案的兩位受過訓練的學校教師實際擔任彰權益能評鑑中的

評鑑者，協助學校進行內部評鑑。此種以學校教師而非外部專家擔任評鑑者角色之作法，係爲了使評鑑可以成爲學校的內建機制。

由於彰權益能評鑑於兩所試辦學校中的實施，旨在探究彰權益能評鑑之風貌，並以 Fetterman(2001)所提出的三階段實施模式作爲個案學校進行的藍本，爲配合彰權益能評鑑取徑的實施步驟，每次會議均有一個主題，每一個主題即是一個步驟，藉由觀察歷次會議的召開情形，可以瞭解彰權益能評鑑取徑在不同的情境脈絡之下的應用情形、遭遇問題及實施進度爲何，在學校中以一學期的時間爲試辦期程。兩所試辦學校在結束了彰權益能評鑑的第一循環操作後，兩位評鑑人員也進入了論文的正式撰寫期，大大國中之個案從彰權益能評鑑的第二循環起，即未繼續操作；美華國中的個案場域，則在完成彰權益能評鑑第一階段後，繼續運作。我從 96 年 3 月的新學年起持續於美華國中的研究場域蒐集資料，發現美華國中從彰權益能評鑑的第二循環起，在原先 Fetterman 所提出之彰權益能方案評鑑三階段實施模式架構下，還發展出自己的特色，並成爲一個可與學校行事曆更加密切結合的型態，茲將其應用內涵說明如下。

壹、第二個循環之運作歷程

美華國中的學校輔導室的行事曆中，原本就有安排要爲認輔志工上課的時間，在進入新學期，如要繼續運作彰權益能評鑑，仍然可以持續利用學校爲該方案所排定的時間進行操作，在課程安排的次數與實施內涵上，甲主任也都具有運作之彈性。

當進入彰權益能評鑑的第二個循環，甲主任考量在一學期固定安排給該方案實施的時間中，如排太多彰權益能評鑑課程，勢必將壓縮到原本的個案督導時間，而對於認輔志工而言，可能在輔導技巧的培訓上，是較爲重要的，加上多數的志工成員都是固定的，本學期新加入的志工只有一位，他認爲成員在經過彰權益能評鑑的一個循環操作後，應已能對於彰權益能評鑑的操作有所上手，因而將該校應用彰權益能評鑑課程的形式有所調整且簡化，以符合場域所需。而從美華國中將彰權益能評鑑進行調整與修正，以更貼近場域所需的經驗中，可反映出 Fetterman 與 Wandersman(2005)所述之彰權益能評鑑擁抱社群本位之特質。

甲主任表示將模式進行調整有兩個原因：一、因為排很多彰權益能評鑑課程

會壓縮到個案督導時間，而他認為志工成員上個案督導課程是更實質的，為了增加個案督導的時間，所以在課程上需進行調整；二、為了節省時間：如果重新按照彰權益能評鑑模式再操作一遍，花太多時間，並且新學期的志工成員多是固定參與的，認為他們對於彰權益能評鑑的操作已夠上手。

(觀—安—9—960920)

在 96 年 3 月 15 日新學期第一次召開的評鑑會議中，甲主任向成員說明：「彰權益能評鑑是一個循環的歷程，上個學期第一階段的實踐，每個步驟會比較仔細，進入第二階段，只要針對第一階段的東西進行修正，就可以訂出本學期的目標、策略的部份，因此會進行的較快，而上彰權益能評鑑的課程因此也會較之上學期為少。」(觀—美—6—960315)。之後甲主任發給成員兩張評分表，一張為檢視評估表，一張為上學期末大家建檔進步情形的檢視評估分數，說明了會議重點在針對第一階段的成果進行修正，並再次強調彰權益能評鑑很重視的是大家的「共識」：

empowerment 的東西，它有兩個部分很重要，就是它必須透過團體來決定出一個目標，這個東西是最重要的。團體的討論，大家對這個方案要推行的東西，目標、一致性要出來，方法一致性，然後策略這些出來，那這些東西都決定出來以後，後續其實只要按著它的這些策略執行就好了。

(訪—美—甲—970417)

甲主任首先請在場成員討論上學期所共同設定出的認輔志工方案四大任務，是否有需要調整之處。由於成員對於方案的任務部分均認為沒有調整的需要，所以第二學期認輔志工方案的目標仍與第一學期相同。在任務底定後，甲主任接著帶領大家進行方案重要活動的檢討。本學期仍維持的認輔志工方案四項共同任務是：

- 一、關心與陪伴，讓孩子更肯定自我。
- 二、學習輔導與諮商的知能來助人助己。

三、自我成長。

四、降低社會成本。

甲主任表示，透過寒假時對成員進行個別訪談的過程，許多志工均對方案活動表示意見，因此希望大家可以重新思考認輔志工方案的重要活動內容。在彰權益能評鑑的第一個循環時，「檢視評估」步驟包含了找出評鑑的主要活動項目，以及為主要活動進行現況評估工作的兩大任務。在此次第二循環中，美華國中找出評鑑主要活動的方式，是就第一個循環時所決議出的十大活動進行 1 到 10 的「重要性」評分，如果十項活動中平均未超過三分的，就在這學期刪除。此種作法省掉了在檢視評估步驟中的找出十大活動之步驟，使得原先評鑑所需花費的時間有所減少，方案也變得更加容易執行。

甲主任帶領大家檢討十項活動的設定，說明在與志工進行訪談時聽到許多聲音，有些活動可能不一定合適，因此請大家重新對此十項活動以「重要性」再打一次分數，以 1 到 10 的重要性程度，重新為認輔志工方案十項活動的重要性進行給分，以進行合適活動的調整。(觀—美—6—960315)

此一評選十大活動的進行方式似乎已不同於第一階段的以貼紙評選，再從中篩選出十大活動的方式，而是以評鑑者熟悉的方式來完成同樣的目的。
(反—美—6—960315)

公開透明的評分方式，同樣在第二個循環中被強調。大家把自己的評分寫於甲主任事先發給的評分表上，再由甲主任帶領，請成員紛紛公開向其他參與者說明自己的給分，之後，由甲主任將大家所給的分數寫於海報紙上。方案成員在聽過別人給分的意見後，可以調整自己的分數。進行評分時，甲主任並向在場成員分享他的心理壓力，「我在算大家的成績時，有考慮要不要把自己的分數加上去，來拉起給分低的項目，可是我覺得這樣不好，因為我的立場其實會和大家不同。」(觀—美—6—960315)。最後投票的結果出爐，十大活動中有兩項活動因低於三分而被刪除，分別是「同儕間的經驗分享」與「籌措志工團體的經費」兩項活動，而原先的十大活動也因而修正成八大重要活動。甲主任並申明，除就原先所設定

的活動加以評分外，「大家可以重新加入新的活動，這在活動的進行中都可以隨時提出」（訪—美—甲—970417）。

在方案的任務及重要活動皆定出後，甲主任帶領大家重新為這學期所選出的重要活動「規劃未來」，依序為八項重要活動重新設定目標、擬定發展策略並訂出佐證方案達成所設目標的方式。整個八大活動在規劃未來的部分，總共花兩次評鑑會議才全部討論完成，結果如表 4-5。

表 4-5 八大活動新階段目標及發展策略簡表

主要活動名稱	設定目標	發展策略	建檔進步情形
一、落實個案督導制度，針對接案部分	1.確實參加團體督導課程，出席率達八成以上。 2.能夠『至少一個月一次』與輔導老師針對個案討論。	1.建立全勤獎勵制度。 2.因為老師比較沒空，因此要主動預約時間進行。	1.直接看個案輔導紀錄。 2.簽到表。
二、學校負責相關業務人員傳承。	建立認輔志工資料庫，及運作內容相關資料的保存。	1.業務資料檔案確實交接。 2.認輔志工理念的傳承。 3.志工成員與學校溝通。	歷年書面檔案資料。
三、了解個案學生的進步情形檢討	1.幫助學生建立自信心，能夠正向思考。 2.改善個案人際關係、交到朋友。 3.專注於更有意義、更有興趣的事情。	1.從導師與同學方面得到資訊。 2.具備訪談導師、學生的相關知能、技巧。	1.個案紀錄簿。 2.上課簽到表。
四、新進志工的培訓課程。	設計新進志工培訓課程並完成。	1.參加基金會的課程。 2.參加其他學校課程。 3.本校自行開設。 4.資訊分享管道。	1.上課簽到。 2.結業證書。 3.拍照。 4.上課教材。
五、跟有經驗的輔導人員經驗分享	每學期安排講師來經驗分享	1.排入年度行事曆。 2.介紹志工與心理師認識。	1.上課簽到表。 2.上課的教材、拍照。 3.個案紀錄表。 4.筆記心得。 5.課堂上的分享。

表 4-5 八大活動新階段目標及發展策略簡表（續）

主要活動名稱	設定目標	發展策略	建檔進步情形
六、跟個案學生導師及家長的聯繫。	至學期末至少一次跟導師談個案情況。	主動出擊預約時間聯繫。	直接看個案輔導紀錄
七、跟個案諮商晤談的活動的定期進行。	至少每週一次 30 分鐘以上的晤談	1.排定晤談時間表 2.熟悉運用通知學生的方式。	個案紀錄簿
八、個案晤談紀錄的確實填寫	每次晤談學生、老師、家長都立即紀錄。	杜老師與主任固定時間瀏覽個案的紀錄。	個案紀錄簿

從方案內容的修正情形中，可以看見美華國中的認輔志工方案的內容，不僅更貼近志工的需求，「也讓方案的內容更符合學校現實的情形」。(反—美—6—960315)。這樣的修正方式使得會議的運作流程以及要思考的內容變得簡單許多，而每次會議所要花費的時間和第一個循環時相較減少許多，甲主任並向成員申明「彰權益能評鑑是一種動態的方式，隨時可以再修正」(觀—美—6—960315)，並且「訂定在六月底進行整學期運作的成效驗收。」(觀—美—7—960419)。

在第一階段的成果之下，進入第二階段所要運作的流程及內容相對就簡單許多。在此可看到評鑑帶領人已經以自己的方式進行彰權益能評鑑的簡化與修正，在第一階段規劃未來內容的基礎下，一併進行對任務界定、活動內容與後續發展策略及證據的調整，而不一一按照彰權益能評鑑的三大步驟：界定任務、檢視評估與規劃未來的流程進行。由於會議檢討的內容性質簡單，較之以往每次的開會時間，僅進行了約一個小時即結束。

(觀—美—6—960315)

經過兩個多月的資料蒐集時間後，於期末的 96 年 6 月 28 日，學校安排為成員進行一學期的方案檢視評估。會議進行的方式，與第一個循環時相同，由「甲主任發下總結評分表，請大家直接在書面上進行 1-10 的給分，並寫下給分理由。」(觀—美—8—960628)，請成員自願發表給分的理由並應進行說明與解釋，經由對之前兩次活動所規劃的本學期活動方向之執行情形進行評分，從中檢視方案活動是否有落實當初所設定的學期目標。

由於美華國中於運作彰權益能評鑑的第一循環時，每兩週就進行一次的方案評鑑活動，而自第二個循環起，課程進行調整，實際上為志工成員們進行彰權益能評鑑課程的時間並不多。方案成員中的丙媽媽和庚媽媽即在甲主任發下事前製作的評分表，希望方案成員進行評分時，反應「這學期都沒有上這個課程？」（觀—美—8—960628）：

上學期一次一個步驟的方式或許是印象太深刻了，大家感覺這樣「才是」上課，而對下學期單純修正的進行方式不認為這就是彰權益能評鑑的課程？還是因為進行的次數太少？（反—美—8—960628）

也因此甲主任即先向成員說明了本學期於3月15日以及4月19日所進行的彰權益能評鑑內容，幫助大家連結之前的記憶。而之後進行的方式，與第一個循環時相同，由方案成員於紙上進行評分後，請成員自願發表給分的理由並應進行說明與解釋，經由對之前兩次活動所規劃的本學期活動方向之執行情形進行評分，從中檢視方案活動是否有落實當初所設定的學期目標。

貳、 第三個循環之運作歷程

96年9月20日是彰權益能評鑑在新學期的第一次評鑑會議進行的時間。甲主任首先在評鑑會議中感謝志工伙伴加入認輔志工方案工作，他表示：「認輔志工是所有志工裡頭『最專業』的一群，服務的時間不少，還要上相當多課程。而大家本學期見到他的機會將較少，因為這部份的課程在去年上學期及下學期run過一次，這學期預定兩次，預定是期初與期末兩次會議。」（觀—美—9—960920），而甲主任詢問在場的志工們是否記得這堂課的名稱是什麼？只見壬媽媽很快的說出「彰權益能」，坐在我鄰座的丁媽媽並脫口而出：“empowerment”！由於與前一次開會的時間已間隔兩個多月，對於成員竟能脫口說出彰權益能評鑑的專有名詞，令我感到驚訝，這似乎也透露出彰權益能評鑑應該在他們身上產生了一些作用：

丁媽媽唸得出課程的專業名稱令我蠻驚訝的！令我回想到在第一循環時與丁媽媽的訪談經驗，她滔滔不覺講述對彰權益能評鑑課程的推崇，並且很希望繼續參加課程。（反—美—9—960920）

甲主任接著並說：「此套模式很好，也幫助他完成了論文，但是我們這樣施行，也不是只是為了論文而做，因為事實上它是一個很好的『方法』（觀—美—9—960920）。為喚回大家的記憶，他反問在場成員，在學期初我們要先訂出什麼任務？這時一旁的己媽媽不好意思看看大家說說：「忘了」！並吐吐舌頭看著鄰座的子媽媽。甲主任看看大家的情形，笑一笑打個圓場，複習似的開始在黑板上為大家講起課來。

甲主任向志工們說，彰權益能評鑑是一套具有循環機制的設計，可以不斷幫助我們的方案運作，而此套模式應用在認輔志工上滿好做的，因為方案特色的業務單純，就是上課與跟個案晤談。大家也可以思考之後應用在其他方案，像導護上的運作可能性。甲主任表示：「願景基本上是不動的，除非方案改變。十大活動上學期末經大家討論後修正為八大活動。在進行新學期的彰權益能評鑑設定時，任務不做修改，將從活動進行修正」（觀—美—9—960920）。與第二循環時相同，針對上一個循環所時所決議出的八大活動進行一到十的「重要性」評分。由於該方案的性質較為單純，原本我預期本學期的評鑑會議應該會如第二循環初的經驗相似，能夠在很快的時間就將結果定出，會議也會很早就結束，然而該次會議竟然進行了兩個小時又十分的時間，而成員中的壬媽媽很用心的思考活動與目標間的連結，並重視到確實落實的問題。而甲主任對成員拋出的疑惑，並適時的提出參加活動的「量」和「質」的分別，引領志工的層次又往上提升。成員在此一活動討論的經驗後，對於建立各項活動的目標、策略層面之間應該具有層次性的概念建立，應該有所幫助：

先針對第一項活動進行第一輪的給分並修正：

活動一、落實個案督導制度，針對接案部分		
設定目標	發展策略	進步證明
1. 確實參加團體督	1. 建立全勤獎	1. 直接看個案輔

導課程，個人出席率達八成以上。 2. 能夠『至少一個月一次』與輔導老師針對個案討論	勵制度 2. 因為老師比較沒空，因此要主動預約時間進行。	導紀錄。 2. 簽到表。
--	---------------------------------	-----------------

甲：針對第一項，大家都覺得蠻重要的，所以將它予以保留。如果在策略部份，要把『因為老師比較沒空，因此要主動預約時間進行』刪除，那我們就必須有替代的策略。當初我們所設希望出席率達八成，那要達到出席率達八成，要有怎樣的策略？」

壬：我認為此項重點在於「個案督導」，就是這個個案督導有沒有幫助我們，因此我會覺得針對此項的目標應該是擔任督導的人，要「用愛心說實話」，幫助我們有一個方向。

甲：我覺得壬媽媽很好，他看到的是活動的品質。之前我們看的是比較表面的東西，只看到有沒有來參加。

壬：我看到的是「落實」。我覺得活動一的方法、目標與策略並沒有「match」。

甲：依據成員的共同討論意見，將發展策略二刪除，並將新活動修改如下：

新活動一、確實參加團體督導課程		
設定目標	發展策略	進步證明
個人出席率達八成以上。	建立全勤獎勵制度。	簽到表。

(觀—美—9—960920)

上學期修正新學期活動目標策略的修正方式與本學期是相同的，而本學期期初的規劃，除這些方式外，我以為評鑑者增加了「邀請」修改各項方法、策略的提醒(注意它們之間的邏輯性)，也驅使並促發成員重新的思考與增能。

(反—美—9—960920)

本次會議的決議最終將第二循環所決定出的八大活動併為七大活動（表 4-6），而雖看似僅更改了一項活動，但若對比本學期所修改成的七大活動與上一循環中八大活動之內涵，從中可以看見志工成員中個別成員彰權益能的快速成長。他們在接觸彰權益能評鑑這段日子，不知不覺的，也許是藉由模式的設計，或是評鑑者的促進，可以看見成員們對於團體的向心力更多了，更努力投注於團體的決策，用心去思考與他們本身業務所關連的事宜，而彰權益能評鑑設計的「邏輯概念」，也逐漸促使成員產生了在認知結構上的成長，思想上更具邏輯性：

活動五、跟有經驗的輔導人員經驗分享		
設定目標	發展策略	進步證明
每學期安排 講師來上課 分享。	1. 排入年度 行事曆。 2. 介紹志工 與心理師 認識。	1. 上課簽到表。 2. 上課的教材、拍 照。 3. 個案紀錄表。 4. 筆記心得。 5. 課堂上的分享。

卯媽媽對於活動五和活動一性質不是很了解，甲主任加以解釋活動一是個案督導課程，活動五是與督導人員進行聯繫的情況以外。

丁媽媽反應，活動五安排其他人員來演講的個別需求。

其他人均給 5 分。

甲主任決議將此項活動的目標修訂為下，而在甲主任安排調整目標與策略之間，壬媽媽與庚媽媽會幫忙檢視各目標策略之間的問題。

活動五、跟有經驗的輔導人員經驗分享		
設定目標	發展策略	進步證明
一學期至少 一次。。	1.安排講師來 上課分享。	1. 上課簽到表。 2. 上課的教材、拍

	2. 去參加類似的課程。	照。 3. 個案紀錄表。 4. 筆記心得。 5. 課堂上的分享。
--	--------------	---

(觀—美—9—960920)

此外，在這個團隊中亦逐漸具備了內建評鑑機制的雛形，負責認輔志工業務的個案督導人員，並能藉此評鑑機制，從中獲取真實的資訊以利規劃認輔志工方案的相關課程，可以看見彰權益能評鑑對整個組織發展所產生的轉變：

進入第四個活動討論：

活動四、新進志工的培訓課程		
設定目標	發展策略	進步證明
設計新進志工培訓課程並完成。	1. 參加基金會的課程。 2. 參加其他學校課程。 3. 本校自行開設。 4. 資訊分享管道。	1. 上課簽到。 2. 結業證書。 3. 拍照。 4. 上課教材。

庚：4分。針對新進志工在剛接案的時候需要的一些技巧，應該開課程加以教導基本的概念。

乙：上學年我的確比較疏忽這一塊，所以對於己媽媽、庚媽媽、癸媽媽、子媽媽比較抱歉，所以今年會開始的卯媽媽，我會專門幫她開一堂課程。（其他「老鳥」反映希望也能一起聽課程。）

癸：4分。以為新進來的志工會跟不上，後來發現她們沒有跟不上的問題，覺得志工們都很優秀。

子：5分。覺得參加基金會或是其他課程不是很重要。

甲：那些是管道。

……甲主任最後決議此項活動保留，目標發展策略照舊。

(觀—美—9—960920)

表 4-6 七大活動新階段目標及發展策略簡表

主要活動名稱	設定目標	發展策略	建檔進步情形
一、確實參加團體督導課程	個人出席率達八成以上。	建立全勤獎制度。	簽到表。
二、學校負責相關業務傳承	建立認輔志工資料庫，及運作內容相關資料的保存。	1.業務資料檔案確實交接。 2.認輔志工理念的傳承。 3.志工成員與學校溝通。	歷年書面檔案資料。
三、了解個案學生的進步情形檢討	1.幫助學生建立自信心，能夠正向思考。 2.改善個案人際關係、交到朋友。 3.專注於更有意義、更有興趣的事情。	1.從老師群、同學與家長方面得到資訊。 2.具備訪談導師、學生的相關知能、技巧。	1.個案紀錄簿。 2.上課簽到表。
四、新進志工的培訓課程。	設計新進志工培訓課程並完成。	1.參加基金會的課程。 2.參加其他學校課程。 3.本校自行開設。 4.資訊分享管道。	1.上課簽到。 2.結業證書。 3.拍照。 4.上課教材。
五、跟有經驗的輔導人員經驗分享	一學期至少一次。	1.安排講師來上課分享。 2.去參加類似的課程。	1.上課簽到表。 2.上課的教材、拍照。 3.個案紀錄表。 4.筆記心得。 5.課堂上的分享。
六、跟個案諮商晤談的活動的定期進行。	至少每週一次 30 分鐘以上的晤談	1.排定晤談時間表 2.熟悉運用通知學生的方式。	個案紀錄簿
七、個案晤談紀錄的確實填寫	每次晤談學生、老師、家長都立即紀錄。	杜老師與主任固定時間瀏覽個案的紀錄。	個案紀錄簿

彰權益能評鑑在美華國中三個學期運作下來，到了第四循環，並未繼續運作。該校的評鑑者甲主任表示，以方案的運作而言，因為該校的認輔志工方案性質較為簡單，而該方案的運作當前也邁入穩定期，並無新任務的推展，而成員也較為固定，所以可以預期下一循環的實施，除非該方案的運作有新任務出現，否

則大致會做調整的就僅會是例行性的項目。

就是說，……已經做了三個學期，到了第三個學期的時候該刪的都刪了。其實，它們的那個都變成都是很精簡的，都是重點啦！……我覺得說除非他們有不同的想法或什麼，不然的話可能就是說一段時間之後再從新開始，再重新一個循環會比較好。（訪—美—甲—970417）

在另一方面，甲主任從個人的觀察中表示，方案成員經彰權益能評鑑的三個循環運作，對於認輔志工在學校中應從事的工作內容，已經十分清楚：

就是其實他們做的東西會，即使我不做，這個東西其實他們理念還是一樣清楚。……如果跟著一直做下去他們會很清楚他們在做什麼東西。……所以只是沒有那個東西而已……。（訪—美—甲—970417）

也就是說，對於方案參與者或是認輔志工方案本身，彰權益能評鑑均發揮了實質之功效，在任務達成之後，評鑑活動也可宣告終止。

第三節 個案學校實施彰權益能評鑑所產生的效益

此節主要分析彰權益能評鑑在兩所個案學校中實施所產生的效益，分由對參與成員以及方案運作兩方面的效益來進行討論。

壹、 走在解放之路的參與者

由於彰權益能評鑑取徑吸收了其他評鑑取徑的精神，但其更增添了希冀透過評鑑歷程，培育個體自我決定、解放的政治性意涵。因而以下在彰權益能評鑑之效益面向即從自我決定與解放兩面向加以探討之。

一、開展個體自我決定能力

(一) 我是評鑑的主人

在批判教育學的論述中，教育是使個體開展的行動，教育的最後目的要讓人成為主動的認識者（active knower），使人能自我決定與實現（黃心怡，2005）。彰權益能評鑑帶有批判教育學的教育觀，其尊重人的自我決定權，認為評鑑的資料應該用以增進個人、組織、機構追求價值目標的能力，並且此種自我決定能力的開展，需要被提供機會與策略，長期培養，而首要前提就是必須確保個人追求與達到自我決定目標的機會均等（陳美如、郭昭佑，2002）。

彰權益能評鑑於美華國中的應用，這群所招募的認輔志工團隊成員，過去在學校中擔任的工作內容，多屬性質較為簡單的一般工作人員，通常是站在協助學校任務的配合者角色，並不會有實際參與方案決策的機會，也從來不曾想過自己具有擔任方案規劃者的權力。在評鑑會議初期，除少數幾位常居發言先鋒者的成員之外，其他多數成員對於自己參與決策的能力顯得信心不足，在表達自我意見時顯得膽怯，較不能主動進行自我決定。

壬：我是覺得這個，就是說像我們比較願意說的人喔！我們就比較自在。可是我在那當中我看得有一些姐妹喔！她就是，她比較不敢發表，可是被迫要發表。

訪：比方說？

壬：對！會看得出來說，有一些姐妹，她對於，你那當下會有一點點壓力。因為，我想應該是她比較不喜歡，不喜歡在公共場合上面發表意見。
(訪—美—壬—970417)

事實上，在美華國中第二次的評鑑會議中，成員中吸收能力強的壬媽媽，對於彰權益能評鑑所強調的「主體性」精神已有領會，她在會議上表示，和過去參與認輔志工的經驗相較，參與此一評鑑會議，自己可以是一名「拍桌子」決定自我行動方向的人，如同志工成員的「火車頭」，而不再是被動等待別人下命令的

配合者。

覺得這學期和上學期比較不一樣。因為在這一學期，主任把我們這群人當作是認輔志工的「火車頭」，問認輔志工要哪些資源、要怎麼做、想要達到什麼，跟我們討論對話，可是上學年，我們直接在火車裡面，坐在車廂裡面，有對話和討論，但是是坐著的。當他們幫我們定義在火車頭，我們就像是在行政院拍桌子（做出拍桌子動作）的人。（觀—美—2—951019）

個別成員雖然很快地在評鑑進行當中感受到自我決定的可貴，但溯及集體自我決定能力的開展，卻非一蹴可及，這樣的過程需經長久不斷的辯證對話才能建構而成。Inglis (1997)表示，權力是無所不在的，它遊走在社會的所有場合、關係和存有裡，在美華國中這個異質組成的團隊中，知識／權力所發揮的中界作用卻是相對模糊。美華國中的評鑑主持人甲主任，始終在評鑑過程中適當地扮演促進者與教練的角色，不同於傳統評鑑者如同知識權威的化身，他十分有耐心的為成員「搭橋」，創造出一個示範性的環境，鼓勵成員擁有做決定的自由：

因為它是經由大家討論，不是主任，不是主任規定的，然後就像一個企業啊，它也不是老闆規定！那我們要達，我們要達到這個目標，我們大家就應該要，嗯，應該朝哪個方向去做啊！（訪—美—丁—960308）

整體氣氛與權力運作情形---所有的聲音皆能聽到，團體成員的開放性討論氣氛良好：成員的發言與參與是一種自由式的、高意願的，在每次開放性的邀請後，馬上會有人自願回應。雖然每個人發言的質、量不同（有些人是一句話就結束、有些人是幾個單字、也有些人是侃侃而談他的經驗），對討論的內容也出現了歧異（如辛媽媽的舉動），然而整個團體不論是發言多的或發言少的，我注意到他們在開會時都十分專注，而且儘管是發言較少的，他們提

出的意見仍舊有被採納成為團體最終的重要決議（如癸媽媽）。團體並且能夠包容成員不同的聲音，使成員感到自己的意見回饋能被團體接納，如此能夠確保所有成員的聲音皆能被聽到。（反—美—2—951019）

經由長期所構築的一個接納、互信的環境，志工成員感受到，「差異」是被尊重且被包融的，也終能在從一開始的沉默走向主動發聲，開啓個人自我決定的行動力：

印象比較深刻，就是說經過這樣檢討的方式可以自己知道說自己到底缺的是什麼，需要怎麼去做，不是經過別人告訴你，是你自己去獲得。
（訪—美—丑—970417）

庚：剛開始的時候，我覺得我自己有壓力啦！就是現在我可以這樣子講話，
我是就是在那過程裏面被訓練出來的。

訪：所以你剛開始是等著被點名，後來？

庚：因為主任不會說，比如說我講的比較不對焦，他就說不寫上去。主任蠻能接受的，有鼓勵我們。

訪：是因為你有感覺到你被接納？

庚：被接納，而且一直好像也有增加一些東西，有成長。剛開始我們都等著被解讀，後來我們就很踴躍參加。（訪—美—庚—970417）

在另一所個案中，大大國中的學校教師對於自己在彰權益能評鑑中的「自我決定能力」也深有體會。如 F 老師表示，過去所接觸的評鑑工作都是有固定標準的，但是這些標準是「普遍性」的，並未考量各校的個別差異。而大家爲了要讓評鑑的結果顯得「好看」，只能做些表面功夫，倒是彰權益能評鑑從任務開始直到評鑑標準的訂定，都是由成員們考量學校的真實情形而決定的，實際執行整套

自我評鑑工具的過程，使其感受到這樣的評鑑內容不僅具有可行性，能夠實際落實，也令他們感到在執行上更具熱情！

我們之前的評鑑都是比較偏重於這個上級單位給我們一些標準，要學校去配合去執行，……他們在做這些評鑑的一些標準規劃的時候，他的評鑑標準都是一樣！所以就變成說，我們在做的時候，常常是某些部分我們事實上是沒有辦法執行的，……事實上我們不是不願意做，而是根本沒辦法做。我覺得這個彰權益能評鑑就是因為我們自己本身從頭到尾整個過程中，不只是從那個任務的界定，包括我們整個評鑑標準，我們自己去討論說哪些是可行的哪些是不可行的，……這個是比較符合我們實際學校的需求，因為是自己本身都可以做得到的，這做起來就比較能夠看得到成果啦！所以當然會有比較大的熱情去做這個事情！（訪—大—F—970415）

（二）賦權他人的自我決定能力

美華國中的志工成員除在評鑑過程中學習如何讓自己的「主體性」展現，學習進行自我決定外，也從此經驗中學習如何讓他人的主體性也有所展現、為自己負責。如癸媽媽表示將彰權益能評鑑中設定目標、檢視評估、規劃未來的三策略用在評估認輔個案的輔導身上，希望在助人專業上也能落實與個案間的互為主體性，促使個案能進行「自我決定」。彰權益能評鑑於志工成員身上所產生的影響，在潛移默化中悄然產生，並能轉化成不同的行動出口：

……我們大概從上這個課大概是半年前。也許我們已經有做，只是我們不知道我們做的是類似這一套的東西。像是我會告訴我的個案，你有沒有想要跟我談什麼？那我們來想我們來談什麼好不好？……這個地方我們就已經在建構我們的方向。像他結束前三個禮拜我就告訴他我們剩下三次，那我們要不要設定一下，你有沒有想要特別跟阿姨講什麼？那你回去想一想然後下

一次來你再告訴我。……我會站在那個規劃的主導上面，但是真正主導話題的我會希望是他，就說他來講……。結果下一次來的時候，他就會說，你知道我上次怎麼了嗎？我不用問他就自動告訴我了！我覺得有時候不是我們告訴他要怎麼做，他自己慢慢想他也知道接下來可能應該要怎麼做。

（訪—美—癸—970501）

二、豐碩知識基礎下的理性啓蒙累積解放的能量

解放是彰權益能評鑑的主要精神，目標是要促使參與者能更加深入參與整個評鑑的過程與結果，幫助參與者擺脫「評鑑與運作現狀」的束縛，最終「更能拓展參與者的認知範圍，知道在他們的領域中還有很多的選擇與方向」（郭昭佑，2007）。而在兩所個案學校中，豐碩知識基礎下的理性啓蒙所累積的解放能量能在下面的內涵中看見：

（一）解放教育人員對評鑑的僵化思維

長期以往，評鑑帶給學校現場的觀感是不佳的，即使許多人都同意評鑑有其重要性，然在當前國內偏重績效責任的教育評鑑氛圍中，存在著對於人與人之間，尤其是評鑑者與受評者之間的不信任情形，即使近來許多教育評鑑的政策與措施已逐漸偏向發展與改進的目的，人們長期對於評鑑的恐懼與排斥心理仍舊難以抹去。蘇永明(2006)表示，啓蒙的精神即是人們希望透過自身理性的覺醒，將自己從被控制者轉變為自主的決定者，啓蒙代表著一種讓我們從理性的「未成熟狀態」中走出來的出口，而所謂「未成熟狀態」是指原本屬於某種接受他人權威的狀態，進而走向可以自主使用自身理性的領域。至於人類所以能夠獲得解放之基本要件則在於自我意識的覺醒，解放的基礎則建立於理性的成熟和知識的豐碩之上（馮朝霖，2000）。在本研究中，大大國中的參與者均為學校中業務與評鑑有所接觸之行政人員，一開始對於「不了解、學術味濃」的新興評鑑取徑也是心存排斥，以為這個評鑑又是增加個人的工作負擔，但藉由先前的「理解」，首先卸下對於外部評鑑之排斥，而後經由實際參與的催化，在行動的過程中，證實評

鑑確實能滿足其內部需求，產生了一種心理歸屬感，透過知的啓蒙與實踐的催化，能使教育人員解放對於評鑑的僵化思維，感受到評鑑不再是一個威脅，而是促使改革形成的機制。

以前我對評鑑的感覺就像考試（以前是別人來打分數，現在是自己幫自己打分數），就是時間到了就是要把所學的東西拿出來，可是在彰權益能的評鑑方面，我是覺得它是用一種模式就是：你一邊做一邊學、那一邊調整、一邊改善自己工作的內容，就不會像以前的評鑑就是一種感覺上是一種很大的壓力，一次就要你把所有的東西都表現出來，像是一種考核，感覺上在這裡就，它就像是伴著你成長的一種動力。（A 訪—大—C—960216）

……它讓我感受到就是評鑑也可以是自我內省的一種方式，然後評鑑也不一定是說是上面的架好的架構來要求你要依照它的架構去做，評鑑可以是自己去發展出來的！評量自己在整個活動或計劃推廣的過程當中的一種檢討吧！……這彰權益能的評鑑它就是變成說「自己」去發展出來的自評表，所以說很有可能就是每一個學校每一個地方，它會去發展出來的就不一樣，像它的原創性就會比較強，對！（訪—大—G—970415）

（二）解放參與成員對個人的角色想像

參與美華國中認輔志工方案的評鑑者，本身多半是學歷不高的家庭主婦或是一般工作人員，擔任方案的決策者並不在其原本想像之中，對自己的能力是否足以勝任也有所懷疑，但經過此一評鑑實施歷程，不僅大開眼界，也對自我能力有所肯定：

丁：沒有想到，對，重點是說沒有，原本沒有去想到這一塊。那我們剛開始就是只是想說，要接個案，只是想說幫助學生，根本沒有想到說我們要

那個自己設定目標及後續那麼多東西。

訪：就是你本來沒有想到我們還要涉及那麼多東西，然後就慢慢學習，噢，原來我們可以好像變成一個可以規劃的人這樣子，是不是這樣？

（訪—美—丁—960308）

訪：那你這樣做下來，你覺得它很深奧嗎？它的步驟裡頭要探討的東西？

己：是還好！其實說深奧也不是說很深奧，只是說，它有一個邏輯嘛！我們要思考這樣的東西，那我們就是，做到這樣的時候，因為是在融入我們現在所做認輔這項工作，就是全部融合在一起，.等於是兩個結合在一起的東西。（訪—美—己—970425）

彰權益能評鑑的影響，也表現在升高成員對於自我角色的期許上，志工媽媽們藉由視野的拓展，更加勇於嘗試新的挑戰，能鞭策自己必須不斷的進修成長，與時俱進：

.....我覺得這個活動有一個很好就是對學校更有那種向心力，那也覺得自己好像很重要，大家一起決定目標等好多事情，然後就覺得輔導室，就覺得輔導室好偉大。然後更肯定我們原來可以，我們做的這一件小小的事情，好像原來可以有機會可以做那麼好，那所以也引發我很想再去學那一方面的書或者是學習的影響，我還更去想，我們還在討論說我們應該去上，看有沒有那種進修的課程，修學分的啊，以後我們要走這一方向。

（甲訪—美—壬—960307）

而在大大國中，C 老師表示，自己在當時參與彰權益能評鑑時，不僅是一名新手教師，也剛接任學校行政工作，而過去對於評鑑的印象應該是「一切都做完了才評鑑」，可是怎麼自己一上任，卻「什麼都還沒有做就要開始評鑑」，心中對

此感到十分惶恐。但他表示，經過此次的評鑑經驗，透過與團隊中許多有經驗的教師、組長的相互切磋，使其能成功鬆動心理層面的自我設限，能於評鑑中有所收穫。

一開始的時候，事實上是相當陌生，相當惶恐的，因為一開始就遇到要評鑑，而且是評鑑這種所謂的志願服務計畫，基本上我對於這樣的一個工作，可以說是不了解的，可以說是一個陌生的人。蠻惶恐的怎麼什麼事都還沒有做就開始要評鑑。過程當中，我覺得我算是收穫最多的，因為我從來對這個服務計畫的內容完全不了解的一個新手，然後到這裡面來以後，……就很清楚的把自己分內的工作，還有整個組織要達到的目標，整個都架構得很清楚，讓自己知道我可以做什麼，可以做哪些事情，讓整個的計畫更加的完整，更加的充實，我發覺我在裡面真的學到很多東西。

(A 訪—大—C—960216)

貳、 方案的績效責任

一、提升方案之效能

彰權益能評鑑中最重要的就是結果，其藉由檢視每一步驟確實執行符合標準，將焦點放在最終所達成的成果上(Fetterman & Wandersman, 2005: 38; Fetterman & Wandersman, 2007: 187-189)。由於彰權益能評鑑在美華國中進行了三個循環的運作，原本在第一學期中所訂出的十大活動，到了第二循環時，刪除了兩項與志工成員較不相關的活動，成為八大重要活動，而到了第三個循環時，成員又將相關活動中內涵相近者進行整併，並將各活動中的策略進行重新調整，修訂成為七項重要活動，因該校應用彰權益能評鑑的方案性質較為單純，在經由三個學期的運作實施，認輔志工方案不僅修訂的更佳均質化，也與社群所需更加貼近，彰權益能評鑑對於方案改進的效果也能清楚的看見。

至於在大大國中，彰權益能評鑑的實施雖僅有一個學期，而研究者在評鑑結

束後一年，重新走訪該校訪談當時參與該校評鑑團隊的成員，他們表示，在 A 主任卸下訓導主任的職務後，由於新接任的主任對此一評鑑活動並不了解，未能於該校中繼續運作彰權益能評鑑，但是教師們雖僅經歷短短一學期的彰權益能評鑑運作經驗，卻能感受到彰權益能評鑑對於方案的改進是有實效的，這樣的成果是在一邊耕耘的同時即能一邊收割：

在整個評鑑會議過程中，從一開始的界定任務、形成共同目標、檢視評估、還有各自的一個一個步驟這樣下來之後，就很清楚的把自己分內的工作，還有整個組織要達到的目標，整個都架構得很清楚，讓自己知道我可以做什麼，可以做哪些事情，讓整個的計畫更加的完整，更加的充實。

(A 訪—大—C—960216)

透過這樣彰權益能的評鑑，然後我就知道整個這個志願服務計畫我怎麼去執行，然後我的任務是什麼，對整體的那個計畫概念會很清楚，知道我自己在做什麼，然後也知道這個計畫，要達到什麼樣的任務跟目標。對！更熟悉，然後整個步驟的那個流程都知道，而且，比較有具體的一些策略這樣子。

(訪—大—E—970415)

該校的 G 老師在訪談的過程中就主動表示能在實做的過程中一步步看見彰權益能評鑑對實務改進的「牛肉」，才促其一反剛加入時的被動參與，開展個人自我決定的意願，並在過程中內化了評鑑的運作思維，能夠主動投入於方案的規劃與實踐中：

除了一開始的界定、定義、或是任務、或目標以外，其實後來討論的都是蠻實際的、如何去做的。至少對我而言，我會剛開始只是說比較被動的說，哦！圖書館因為有這樣子的一個機會，然後呢，可能就是學校可能就是對

家長會委員去發布一些公告希望有人來參與這個志願服務的計畫，那，可是藉由參與這個，其實就變成說讓我知道說志願服務它可以達成的目標，還有它可以做的事情，然後會讓你更進一步的去思考說，那我要讓這個圖書館或所謂閱讀的活動的推廣，我要做得更深入、更廣泛，然後也帶動更多人來參與，對，所以會讓我比較有效地去達成。(A 訪—大—G—960216)

它讓我就是不停的在做調整，就是說我已經把它內化到我裡面了，那，所以我在運作的過程裡面我會不停的去檢視，然後我會不停的去發展，去評量現在的運作的狀況如何，我要怎樣去做改進，那同時它也讓我對未來有一個發展的一個方向。(訪—大—G—970415)

大大國中在經過彰權益能評鑑一個循環的運作，對方案的執行有明顯的進步，相關的證據可從檢視該校評鑑團隊於歷次評鑑會議歷程當中前後兩次評分(表 4-7)的相互對照有普遍提升的情形中看見(第一次評分的日期為 2006 年 11 月 13 日；第二次評分的日期為 2007 年 1 月 25 日)。在第一次的評分階段中，七位團隊成員的平均給分是 5.6，到了第二次評分時的平均得分為 7.9，整個評鑑團隊對於彰權益能評鑑的實施在以十項主要活動為指標來檢視是有明顯改進的。

表 4-7 大大國中十項主要活動前後對照評分表

項次	活動 評分者	G	E	A	B	F	C	D	平均
		1	透過多元管道招募志工人力	9 (9)	9 (8)	9 (8)	10 (8)	10 (6)	8 (5)
2	選任志工隊長及志工通訊員	9 (7)	8 (5)	7 (7)	8 (8)	8 (5)	7 (7)	8 (5)	7.8 (6.3)
3	舉辦聯誼烤肉活動	5 (4)	5 (7)	8 (7)	9 (8)	8 (4)	9 (7)	9 (9)	7.5 (6.6)
4	志工協辦學校大型活動	10 (8)	10 (8)	9 (8)	9 (9)	9 (8)	9 (8)	10 (8)	9.4 (8.1)
5	成立志工辦公室	10 (7)	8 (5)	7 (5)	7 (5)	8 (4)	8 (5)	7 (3)	7.8 (4.9)
6	開放志工參加校內相關活動、研習	10 (3)	10 (8)	8 (6)	7 (5)	7 (4)	9 (5)	8 (5)	8.4 (5.1)
7	建置校園志工網站、部落格	7 (4)	5 (1)	7 (5)	7 (5)	7 (4)	7 (3)	6 (5)	6.5 (3.9)
8	辦理各類志工講習、訓練活動	7 (4)	8 (4)	6 (6)	9 (7)	8 (5)	8 (7)	6 (4)	7.4 (5.3)
9	邀請資深志工參與志工督導會議	9 (1)	7 (1)	6 (5)	8 (5)	8 (4)	8 (3)	7 (1)	7.5 (2.9)
平均		7.6 (5.5)	8.0 (5.5)	7.5 (6.5)	8.3 (6.7)	8.2 (5.2)	8.2 (5.9)	7.9 (5.3)	8 (5.7) 7.9 (5.6)

註：評分時間為 2007 年 1 月 25 日；括弧內的評分時間為 2006 年 11 月 13 日。

也是在肯認彰權益能評鑑對方案運作的成效下，負責交通導護志工業務之一的 C 老師並將當時交通導護志工參與彰權益能評鑑過程中所建檔的資料，用來

作為該校參與 95 年度桃園縣交通安全評鑑的成果，而該項評比得到了第一名的殊榮。彰權益能評鑑重視自我評鑑過程中產生的豐富資料，能做為外部評鑑之基礎（陳美如、郭昭佑，2002；Fetterman, 1995），這樣內外部評鑑結合的情形，能於大大國中實現。

今年度已修訂學校志工服務計畫，並且利用彰權益能觀點不斷修正以及評鑑。……今年度創新部份為新增醫護志工，並在各組內設立志工督導，個別實施考核，進一步提出改進建議。召開志工督導會議，由志工督導提出改進建議，並依據改進建議修改本校服務計畫內容。目前主要分為招募、訓練、凝聚向心力三個主要項目。（文件—大—G—970415）

彰權益能評鑑取徑的運用，不僅僅是能夠激發內在的動力啦！像我們這個團隊的成員，他們因為體會到說這個評鑑對他們有一些能力上面權能的提升，也對他們實際的工作有幫助，所以他們願意繼續參與，做出來的一些東西也可以得到外在的一些肯定。以我們團隊來講，比如說我們的那個導護志工，在今年參與那個交通安全教育評鑑的時候就得到很好的績效，那這就是一個在外部的這個績效彰顯可以得到肯定，所以內外都可以得到很好的這樣子一個印證。……它是一個很真實的評鑑取徑，所有的資料如果我們按照這些程序做，是隨時都在建檔的。那即使碰到外部的評鑑，我們就可以把我們平時建立這些的檔案就可以呈現出來。（訪—大—A—970415）

至於當前在該校業務工作的執行情形，各子計畫的負責人至今仍舊持續地運作。如 F 老師即表示，由於其個人職務未有變動，當時在彰權益能評鑑之下所規劃的項目，與其目前的業務仍有關係，他以為，此一評鑑取徑比起其他評鑑是更可發揮實效的，因而在評鑑團隊解散之後，於其個人崗位，仍舊持續執行當時所設定的內容：

訪：就是說你這一部份，還是持續當初自己規劃的構想？

F：對，因為這個部份其實因為跟我現在的業務是有關係的，那我主要是做衛生這個部份，那，健康中心這個業務就是我也是算其中蠻主要的業務，那當然有這樣一個需求，我們就會持續的去做。

訪：你是說可能沒有那個團隊之後？

F：變成說就是承襲既有的架構，然後之前的討論的那個方式，然後自己變成說單打獨鬥，沒有辦法像之前一樣有一個團體，有什麼問題要我們討論一下這要怎麼解決，或者說我們這個方向有沒有走偏，我們要往什麼方向去走，大家來做一個討論。討論其實對於我們一些運作來講，事實上是他的幫助，那單獨自己一個人，因為以我自己感覺，我自己畢竟了解還是有限，那這方面的接觸那其實也是蠻短的，從一開始到現在也不過才一年多而已。

訪：如果持續做下去，其實可以預期到它的效果。

F：我想，只能說從經驗累積裡面然後慢慢的去達到當初我們所計畫推動的一些成果。慢慢慢慢去達成這樣。(訪—大—F—970415)

只是，隨著評鑑團隊成員陸續離開原工作崗位，團隊成員間並再也沒有共同討論的機會，所以雖然各子計畫負責人在其崗位上仍有持續地運作，但是呈現的是一種單打獨鬥的「守成」情形，方案的運作並未再依據新的學期進展在內容上有所更新，這是較為可惜之處。

因為沒有一個主要的一個主導者啦！然後把這個我們這些督導再集合起來，然後定期的開會。那其實認輔志工還是有，只是說沒有像，就是當初那樣子很積極的再去推那樣子，有點緩慢下來。沒有再去擴大。

(訪—大—E—970415)

二、導向績效也培育責任

Fetterman & Wandersman (2005) 表示，彰權益能評鑑對於外在的績效責任是有用的，但是其力量在於促進一種內在的績效責任。當績效責任原則與其他彰權益能評鑑的原則，特別是改進、社群擁有感、含納與民主參與相結合時，將創造一種自我導向，而非他人驅動的績效責任概念。這種績效責任所指不僅是為最後的執行成果負起責任，而是在一步步為未來先訂定目標、設計方案與規劃各種執行所需的資源與能力的過程中就已經悄然啟動。

在美華國中，認輔志工方案的運作除經每一個新循環的操作，修訂的更具效能外，方案成員也在參與決策的過程中，逐漸培育出一份個人必需達成目標的內在責任感。如成員中的癸媽媽接受訪談時，距其上次參與彰權益能評鑑課程的時間已有半年之久，然而癸媽媽敘述彰權益能評鑑予她的感受，記憶猶新彷彿昨日事。由於癸媽媽在小學教書，在第三循環起並未能持續參與認輔志工課程，對於自己無法持續完成當初和大家一同定下的目標，她顯得相當不好意思。

像我們定的任務裡面，像我自己我也檢討說，哎！我後來沒有辦法做我也覺得很不好意思，就說沒有辦法繼續做下去！那我們既然我們也是參與共同訂定目標的人，但是我們卻不能夠一起完成到最後的目標。這中間的過程確實是有時候是有困難的，我沒有辦法來聽啊！.....我就覺得說，沒來上課真的很不好意思！我們當初大家共同任務目標希望可以一起完成，沒想到竟然到最後沒有真正的做完！只是說時間要真的夠，所以我覺得，我們只能說課上完後各自回家去運用這樣子，各自去用這樣子。(訪—美—癸—970501)

此外，美華國中的己媽媽也表示，透過彰權益能評鑑課程，使她個人對於到該校所從事的認輔志工內容能十分地清楚，而她個人亦會將大家於會議中所決定的工作事項牢記於心。雖然她笑稱，這是因為到了期末「老師還要檢查功課」的緣故，然而從其反應中確實可以看到彰權益能評鑑於美華國中的運作促進了成員

的績效責任感。

.....我們訂出這樣的程序出來的時候，我們可以回過頭，我們會再去回過頭思考來檢視評估我們當初界定的任務啊！評估這些東西啊我們大概做了什麼。你可能就會特別，特別對這些事情的印象會比較加深印象。.....你比較會去，把它很認真的會覺得說，我們應該是把它也是很用心在牢記這些東西，比較會去注意到啦！我就會提醒自己說，就像功課一樣啊，這功課是以後還會繼續再用到的，好像我現在還在讀書一樣啊，這功課到學期末可能老師還要再探討，那我就很用心留在心裡的那裏一個地方放著！

（訪—美—己—970425）

大大國中的 E 老師，也回想過去參與彰權益能評鑑一個學期的情景。她表示，由於當時參與彰權益能評鑑的學校同仁都是兼任行政人員，為找到共同的聚會時間，必須是利用到學校放學後的時間來進行，雖然有時會因為工作疲憊有不想來的時候，但是也由於在此一會議中，感受到擁有的感覺以及成長之喜悅，從中也開展出個人參與評鑑會議的內在驅力，即使辛勞也要堅持下去。

訪：而這事實上也要花很多心力的。大家這樣子來做。

E：對啊！那時候，每個人的平常的那個業務就很多了，然後有時候我們要開這個會議，都要到四五六點，晚上五六點這樣子。

訪：那會有不想來的時候？

E：有時候會啊！我是覺得參加這個團體，到後面會覺得說，耶！好像可以給自己一種自我成長，然後同時又對這個計畫非常的清楚，然後可以去，就是 push 自己去加入這個東西，所以我每次幾乎都有到。

（訪—大—E—970415）

「邊做已經有看到它的成效」(訪—大—F—970415)、相較於過去所接觸的傳統評鑑,「彰權益能評鑑我們每一個部份幾乎都能夠做得到」(訪—大—F—970415),此一評鑑取徑之所以迷人之處也是在於此。

第四節 影響個案學校實施彰權益能評鑑的因素

彰權益能評鑑於兩所個案學校中的應用雖然頗有成效,但是在研究進行當中也有一些因素將影響到個案學校的運作,以下陳述這些影響因素。

壹、具有不同起始點的評鑑參與者會影響評鑑的進行

兩所個案學校分別彰權益能的對象有所不同,在美華國中,因參與對象為學校志工,志工參與學校事務屬於自願性質,為其事先舉行評鑑訓練較為不易,使得志工對於彰權益能評鑑相關知能之獲得,均需在參與評鑑會議中「由做中學」。在美華國中此一異質性組成的評鑑團隊中,成員的學習速度、能力有所不同,從中可以觀察到評鑑參與者因資質上的不同在掌握彰權益能評鑑概念的速度有顯著差異。

訪:我觀察到這個團體本身比較參差不齊,就是像有的媽媽教育很高,或是已經接觸很多相關的東西,有的媽媽就完全是陌生的,這對於他們如何去了解彰權益能評鑑或是他們被 empowerment 的時機是否會有影響?

甲:對阿!有些人的領悟力比較高,就像他的背景知識夠,或是他比較有概念,他就比較容易抓到重點,有些人比較容易,有些人比較不容易,的確。這是志工本身像有的媽媽們上的課多,他就比較.....有些可能就比较沒有辦法,那差異是比較明顯的。

訪:在這團體中是比較明顯的?

甲:對,是比較明顯的。(訪—美—甲—970417)

彰權益能評鑑含括界定任務、檢視評估和規劃未來三個步驟,而此三個步驟是一環環相扣的設計,在彰權益能評鑑的第二、三步驟中所要設定方法及策略,基

本上是依憑第一步驟所界定出的共同任務來進行。而成員對於彰權益評鑑課程能感到一份向心力與擁有感，是否參與與認同所共同擬定的任務將是一項關鍵。因志工錯過了界定任務階段，在進入團體的初始就進入下一個檢視評估或是規劃未來的階段，雖在過程中也多少能夠感受此評鑑的自主參與精神，但實質上整個過程中個人「主體性」成分的正當性不足，將僅是作為一名因應評鑑活動設計的被動參與者，所以即使走過此一彰權益能的旅程，會無法充分促發彰權益能。此外，由於每個團體中難免會有成員請假缺席或是遲到的情形發生，對於個別成員的缺席或遲到早退情形，是否產生在能力銜接的問題，加上有新成員之加入，因而成員學習新知的速度會受到個人條件背景與資質所影響，皆需要評鑑者付出更多心力關注個別成員的學習情形。

每位成員彰權益能情形除受背景學歷等影響外，實際參與「評鑑步驟」的有無，有沒有造成影響？全勤參與者僅有丁媽媽、壬媽媽、戊媽媽與辛媽媽四位。如果沒影響，那此套模式關注的又是什麼？

雪媽媽僅出席第一次「界定任務」(mission)步驟，之後完全未出席。倘若之後仍參與此方案評鑑，不過得到的結果，可能會形成「按表操作」。雖然認同共同任務，但是未參與之後的步驟，則不一定都接納大家討論的成果。如此就看不到她彰權益能的情形。

丑媽媽僅參與最後一次四個活動的「規劃未來」(planning for the future)活動。嚴格來說，是無法認同她也進行了彰權益能方案評鑑。她本人能感受到“empowerment”的一面嗎？(反—美—4—951116)

這個 empowerment 一個很重要的過程都是在會議中發生，所以其實第一個觀念是，他必需要到，就是看他每一次會議從頭到尾他都有參加的，他的概念會比較清楚一點，你每一次都要到，你才能去體會說做的這個東西是什麼。所以前面的開會是很重要的，大家討論出來的共識是很重要的。大家最後討論出來的這個十項活動是很重要的，是「過程」很重要。討論的過程是

很重要的，如果那個會議沒有參加到，之後來你就搞不清楚當初這些活動是怎麼訂出來的。（訪—美—甲—970417）

至於在大大國中，因為學校同仁的出席率較能要求，因而相較之下事前為其準備說明會議較為可行，而學校同仁在經由事前說明會議的進行後，能釐清相關概念，對於後續評鑑的進行也有所助益。但參與同仁因各自在負責業務上的熟悉度不一，必需等待成員找到其在業務上可以使力之處，對其業務能夠上手，才能夠投入於彰權益能評鑑。

F：……因為每一個階段主任都會希望說，都有一個成果出來嘛！但是因為我本身原來的那個園藝跟環保的那部份推動有有實際上的困難，招募情形也是不理想，所以就沒有辦法去動。那一直到這個快結束的時候，健康中心其中有一位護理師要退休，現在遇缺不補嘛！所以我把我原來規劃的那個環保跟園藝的那個部份就把它轉移到這個醫護醫務這個部份，慢慢從醫護志工的招募喔，把之前所參與討論的一些內容啊，才能夠真正的實際去運用。

訪：也就是說你在運用這一塊，有一部份要去了解這評鑑到底是什麼，有另外一塊就是你要對你的業務內容有一個可以使力的那個地方，才有辦法兩個東西結合在一起？

F：因為光一件事其實，根本不知道實際推動上的困難點大概在哪裡，你學到一些理論以後，那真的可以去試看不可行，經由這樣的一個機會去實際去做了以後，慢慢把之前在會議當中討論到的才能夠慢慢的變成跟我實際業務有關的……。

貳、評鑑參與者的學習積極性不足將影響彰權益能的發生

根據兩所試辦學校評鑑參與者的經驗，個人的學歷、背景對於個別成員在學習彰權益能評鑑的知能上有所影響；除此之外，評鑑參與者個人在學習新知的積

極性，個人面對壓力與挫折的態度，均會影響到學習彰權益能評鑑知能的情形。潘慧玲(2006)表示彰權益能的特性有三：一、蘊含權與能的辯證關係；二、指涉內部權力與外部權力；三、涉及個人與社群，彰權益能的概念涵蓋個人與環境兩個要素，個人要有內發的權能，必需環境提供機會。以 Conger 與 Kanungo 之外部權力和內部權力的觀點探討組織成員的彰權益能，彰權益能評鑑所提供的促能(enabling)經驗，僅在於鋪陳一個支持性的環境條件，此係為外部權力之提供，然唯有在人的內在權能感能夠展現，彰權益能才能真正完成(潘慧玲，2002)，人們是否能有積極的自我賦權意念，是彰權益能發生的關鍵因素。

Foucault 認為，權力之所以能形成各種社會關係，把人塑造成為主體，分配到各種關係的網絡之中，乃是因為知識源自於權力，權力產生真理，而真理成為約束個人的絕對力量，權力關係的各種論述與實際措施聯合起來製造出溫馴而安於其位的個人(張銘峰、張盈堃，2007)。在美華國中，評鑑知能的學習均於做中學習，在這個異質性組成的團體中，參與者在評鑑帶領人的竭力營造下，模糊了知識與權力的關係，但個人所形構的「主體」意志卻會在當中產生中介效應。雖然同樣面對學習的心理壓力，但成員間學習動機較高昂、遇到挫折能化阻力為助力者，卻能在調整自我心態更加努力學習、找尋其他資源的情形下跟上團隊的學習速度，然相對而言，對於自我處境抱持著較為退縮態度的學習者，很可能就在這種心理牢籠中選擇逃避壓力、逃避學習，而與其他團隊成員的拉鋸也越來越大。

己：你要來上這個課的時候，不是主任給的壓力，是我們自己一直銜接不起來會無形中會有壓力。因為我們很想把這個東西真的做好，也很想參與到這個東西，也很想說「這個真的是很不錯啦！可是就是會，這怎麼辦呢？」

訪：像妳剛才講那個子媽媽，會不會學習有困難？

己：就是因為這樣，有時候我們回去也會聊會不會有壓力？但是我可能沒有像妳這樣吧！因為可能不知道，有的是因為生活環境跟個性都有關係吧！我是覺得還好，只是說有壓力，但是可能我的壓力沒有像她這麼

大！我就覺得說，好回去想一下，至於是說能夠吸收多少我倒覺得其次我不會很在意，只是說最起碼我知道有這些東西，只是沒有辦法說用語言轉述的說非常清楚那個意思給人家聽。(訪—美—己—970425)

參、方案進入運作穩定期，持續運作出現侷限性

認輔志工方案由於本身方案性質單一，彰權益能評鑑於美華國中三個循環進行下來，一來已使得認輔志工方案的運作均質化，二來方案要有新發展，需仰賴新想法、新任務的出現，但因該方案進入運作穩定期，方案成員也未有很大變動，方案的持續未有更多發展空間。

就是說，……已經做了三個學期，到了第三個學期的時候該刪的都刪了。其實，它們的那個都變成都是很精簡的，都是重點啦！……我覺得說除非他們有不同的想法或什麼，不然的話可能就是說一段時間之後再從新開始，再重新一個循環會比較好。(訪—美—甲—970417)

肆、學校行政人員異動，經驗傳承不易

在彰權益能評鑑中，關於需要投入的時間是方案成員所普遍反應的抱怨 (Campbell et al., 2004)。雖然似可預期經由長時間的投入，評鑑將助於成員能力的開展以及方案之發展，但是要如何去平衡方案評鑑者需要與參與成員一同工作的時間，以及鼓勵參與成員持續參與，許多彰權益能評鑑的應用案例均反應這是一件具挑戰性的事情 (Campbell et al., 2004; Sullins, 2001, 2003)。

在中國人的行為中具有相當高的「關係取向」，親近的可以多說點，多幫忙點；疏遠的就少說點，少幫忙點 (文崇一、蕭新煌，1988)，大大國中當時參與彰權益能評鑑的學校同仁都是兼任行政人員，在學校的工作負荷十分繁重，為找到共同的聚會時間，均需要利用到學校放學後的時間來進行，而在評鑑過程中，

並屢次因為學校行政人員需要支援所承辦的行政事務，或是處理學生的偶發事件，使得原定的會議時間必須延後進行。然而學校在上述挑戰之中仍能順利走完彰權益能評鑑的一個循環，該校的評鑑者A主任長期與處室成員間建立的關係與信任感，不可諱言的會是當中的一個關鍵要素。

因為他之前是我的長官，然後也對我很好，所以當初他希望我參加這個評鑑的時候，我就答應了。」（訪—大—E—970415）

……其實其他老師也不見得說，你是主任你就會比較大。其實這老師之間都知道啊！問題為什麼其他老師有時候他願意配合，重點我覺得，不是因為說他這個職位的問題，而是因為他所做的工作的問題。因為他知道這種事情是沒有人要做的，今天他願意來做這個事情，那代表說好，那我們願意配合他，訓導主任沒有人要做啊！……他錢是一樣的啊，但事情更多啊！那變成是說，有人願意出來做大家就心存感激，那可能就說，好！大家願意配合他！

（訪—大—B—970415）

他基本上是讓我們自己去做，對啊！如果說他太多干涉的話，他每天盯著你啣！你達到目標沒啊！比如說你說要招募啊！比如說他給你設個十個，今天你才一個兩個啊！那你其實那種心理的感受是不一樣的，而且你可能做的心理也不是很高興。他就變成一個老師那種角色的話，那可能到最後又變成有點像是外面的力量在壓迫你在做這件事情，變成你不是很志願在做這件事情，那變成後來，你又覺得就是很表面的東西啊！我覺得他這樣子做是蠻好的啦！（訪—大—B—970415）

由於評鑑需要花費心力投入，即需要有理念的領導人在其崗位長期發揮影響力，評鑑思維的轉化以及學校革新的能量才能生根發芽。大大國中的評鑑者在職

務異動後，由於新接任的主任對此一評鑑活動並不了解，另外，經此評鑑經驗已被彰權益能的其他教師種子，雖考慮過延續之前的發展動能持續進行此一評鑑取徑，但一方面考量到行政工作的輪替性高，一方面也怕麻煩別人，未能接續此一評鑑推廣工作，該校的評鑑團隊也走入歷史。

第五章 結論與建議

本研究探討彰權益能評鑑於不同學校脈絡中的實施情形及其相關問題，採個案研究進行，茲將前述章節分析兩所個案學校實際應用的研究結果歸納成主要研究發現，並提出相關具體的建議，作為未來應用及後續研究之參考依據。

第一節 結論

本節以第四章的研究發現與分析為基礎，對照第一章本研究目的與第二章文獻探討中彰權益能評鑑的相關概念，綜合歸納出本研究的結論。

壹、彰權益能評鑑可適用於個案學校之脈絡

從研究結果發現，彰權益能評鑑可應用於兩校之不同學校脈絡中，針對兩所個案學校之不同脈絡進行實施。兩所個案學校根據其脈絡需求在評鑑的預備與實施階段分別找尋不同的評鑑客體，採用不同的應用策略，針對不同的評鑑對象進行實施，而不論是針對學校志工或是針對學校教師實施彰權益能評鑑，均有其可行性。

貳、個案學校應用彰權益能評鑑的結果能產生行動的循環

彰權益能評鑑於美華國中的應用結果發展出彰權益能評鑑的行動循環，並自美華國中應用彰權益能評鑑的第二個循環起，產生出脈絡化的修化模式，持續運作至彰權益能評鑑的第三個循環。在美華國中第二循環中找出評鑑主要活動的方式，係省掉了在檢視評估步驟中的找出十大活動之步驟，乃就第一個循環時所決議出的十大活動進行 1 到 10 的「重要性」評分，並將十項活動中平均未超過三分的加以刪除，因而在第二循環中有兩項活動「同儕間的經驗分享」與「籌措志工團體的經費」被刪除，十大活動修正成為八大重要活動。在方案的任務及重要

活動皆定出後，團隊成員依序為八項重要活動重新設定目標、擬定發展策略並訂出佐證方案達成所設目標的方式。整個八大活動在規劃未來的部分，總共花兩次評鑑會議才全部討論完成。

到了應用彰權益能評鑑的第三循環，係與第二循環相同，直接自前一循環所決議出的重要活動進行修正，於學期初設定新的目標、策略與發展檢核工具，再於期末進行方案的總結評估。第三循環時八大活動併為七大活動，雖看似僅更改了一項活動，但若對比本學期所修改成的七大活動與上一循環中八大活動之內涵，從中可以看見志工成員中個別成員彰權益能的快速成長。個案學校發展出的脈絡化修正模式，使得方案的運作更加快速有效率，在複雜的方案規劃工作於會議中實施後，每學期的方案活動只要依據於評鑑會議中所訂出的結果執行即可。

參、彰權益能評鑑能培育參與成員具有自我決定的能力

彰權益能評鑑針對兩所個案學校的實施有助於兩所個案學校的方案成員培育出自我決定的能力。美華國中的評鑑團隊成員之個別成員對此一評鑑所強調的自我決定精神能於評鑑進行之初即有深刻體會，但團隊成員之集體自我決定能力的開展，需經長久不斷的辯證對話才能建構而成。藉由該校之評鑑主持人始終於評鑑過程中適當地扮演促進者與教練的角色，有耐心的為成員「搭橋」，創造出一個示範性的環境，鼓勵成員擁有做決定的自由，終能使成員由一開始的沉默走向主動發聲，開啓個人自我決定的行動力。而志工成員除在評鑑過程中學習讓自己的「主體性」展現，學習進行自我決定外，亦有成員從此經驗中學習如何讓他人的主體性也能展現。而在大大國中，自我決定能力的開展，也在評鑑進行之中能夠看見。

肆、彰權益能評鑑有助於解除教育人員對評鑑的僵化思維

在當前國內偏重績效責任的教育評鑑氛圍中，存在著對於人與人之間，特別是評鑑者與受評者之間的不信任情形，即使近來許多教育評鑑的政策與措施已逐

漸偏向發展與改進的目的，人們長期對於評鑑的恐懼與排斥心理仍舊難以抹去。在本研究中，大大國中的參與者均為學校中業務多與評鑑有所接觸之行政人員，一開始對於冠上評鑑字眼的此一新興評鑑取徑也是心存排斥，但藉由評鑑事前訓練的先前「理解」，以及從實做中的催化過程，了解此一內部評鑑確實能滿足個案學校脈絡之需求，有助於教育人員解放對於評鑑的僵化思維，感受到評鑑不再是一個威脅，而是促使改革形成的機制。

伍、彰權益能評鑑有助於提升個案學校方案的效能

彰權益能評鑑在兩所個案學校中的運作均有助於方案效能的提升。彰權益能評鑑在美華國中進行了三個循環的運作，原本在第一學期中所訂出的十大活動，到了第二循環時，刪除了兩項與志工成員較不相關的活動，成為八大重要活動，而到了第三個循環時，成員又將相關活動中內涵相近者進行整併，並將各活動中的策略進行重新調整，修訂成為七項重要活動，因該校應用彰權益能評鑑的方案性質較為單純，在經由三個學期的運作實施，認輔志工方案不僅修訂的更佳均質化，也與社群所需更加貼近，彰權益能評鑑對於方案改進的效果能夠清楚的看見。

至於在大大國中，由於該團隊中的多數成員都是第一次參與這種志願服務計畫，原先對於方案的內容是陌生的，卻透過一次次參與評鑑會議的過程對於該計畫的概念越來越清晰，也是因為在短短一個循環的運作歷程中就可逐一看見彰權益能評鑑對於方案改進的成效，即使在評鑑團隊結束後，各子計畫負責人仍持續運作著當時於該會議中所得出的成果。

陸、彰權益能評鑑能培育參與成員的內在績效責任感

彰權益能評鑑對於外在的績效責任是有用的，但是其力量在於促進一種內在的績效責任。這種績效責任所指不僅是為最後的執行成果負起責任，而是在一步步為未來先訂定目標、設計方案與規劃各種執行所需的資源與能力的過程中就已

經悄然啓動。在兩所個案學校中可以看見，當績效責任原則與其他如改進、社群擁有感、含納與民主參與的感受相結合時，將創造一種自我導向，而非他人驅動的績效責任概念，即使辛勞也要堅持下去。

柒、彰權益能評鑑的三個步驟具有邏輯次序缺一不可

彰權益能評鑑於兩所試辦學校中的實施，係以 Fetterman(2001) 所提出的三階段模式作為個案學校進行的藍本，當時為配合彰權益能評鑑取徑的實施步驟，每次會議均有一個主題，每一個主題即是一個步驟，藉由觀察歷次會議開會的情形可觀察彰權益能評鑑在個案學校中運作的情形。由於彰權益能評鑑的三個實施步驟是一個環環相扣的設計，僅接觸其中單一步驟，或是跳過某一步驟皆不完整。由於每個團體中難免會有成員請假缺席或是遲到的情形發生，對於個別成員的缺席或遲到早退情形，是否產生在能力銜接的問題，加上有新成員之加入，因而成員學習新知的速度會受到個人條件背景與資質所影響，皆需要評鑑者付出更多心力關注個別成員的學習情形，才能促使所有的參與成員皆能達到彰權益能之理想。

捌、彰權益能評鑑有助於培育參與成員內化評鑑的思維

彰權益能評鑑具有三個環環相扣的評鑑步驟，此三步驟微妙的將評鑑的設計含括其中，因此一旦參與成員確實能夠完全參與此三步驟，且能體會此三步驟的精神，僅要經歷一次的彰權益能評鑑循環的操作，對於做評鑑的概念即能十分清楚，且能將評鑑內化為教師平日的內在思考，甚至之後未能持續參加下一個行動循環，當中產生的催化效應仍能持續。經由兩所學校的試辦經驗，可發現即使是針對教育程度不高的志工媽媽們，在持續參與評鑑會議後亦能瞭解其概念與步驟，而教師成員則經此評鑑經驗，能將評鑑內化成為日常運作之思考。

玖、彰權益能評鑑於個案學校中應用有其應克服的影響因素

兩所個案學校應用彰權益能評鑑有其應克服的四項影響因素：

第一、具有不同起始點的評鑑參與者會影響評鑑的進行。兩所個案學校分別彰權益能的對象有所不同，針對志工進行彰權益能評鑑的應用，係需在參與評鑑會議中「由做中學」，做中學方式使得成員在學習新知上會受到個人條件背景與資質所影響，需要評鑑者付出更多心力關注個別成員的學習情形。至於教師成員針對彰權益能評鑑之應用，於評鑑知能的掌握上較不具太大問題，反倒應留心成員間對其負責業務的上手程度，評鑑者需要耐心等待評鑑成員對所負責業務有所熟悉，全員方能投入於評鑑的歷程。

第二、評鑑參與者的學習積極性不足會影響彰權益能的發生。雖同樣面對學習的壓力，個人面對壓力與挫折的態度，會影響到學習彰權益能評鑑知能的情形。成員間學習動機較高昂、遇到挫折能化阻力為助力者，卻能在調整自我心態更加努力學習、找尋其他資源的情形下跟上團隊的學習速度，然相對而言，對於自我處境抱持著較為退縮態度的學習者，很可能就在這種心理牢籠中選擇逃避壓力、逃避學習，而與其他團隊成員的拉鋸也越來越大。

第三、方案進入運作穩定期，持續運作出現侷限性。認輔志工方案由於本身方案性質單一，彰權益能評鑑於美華國中三個循環進行下來，一來已使得認輔志工方案的運作均質化，二來方案要有新發展，需仰賴新想法、新任務的出現，但因該方案進入運作穩定期，方案成員也未有很大變動，方案的持續未有更多發展空間。

第四、學校行政人員異動，經驗傳承不易。由於評鑑需要花費心力投入，即需要有理念的領導人在其崗位長期發揮影響力，評鑑思維的轉化以及學校革新的能量才能生根發芽。大大國中的評鑑者在職務異動後，該校的評鑑團隊也走入歷史。

第二節 建議

根據本研究所得之發現及結果，分別從學校、評鑑者及未來後續研究提出以下之建議。

壹、對學校之建議

一、建立大學、中小學、研習中心與社區之間的伙伴關係，鼓勵進修評鑑新知

本研究透過實際於個案學校中運作，將評鑑取向的新知讓教育實務工作者與社區成員一同實踐，從中進行相互的學習。研究結果顯示，過去對評鑑有所排斥的教育工作者能經此對評鑑有重新的認識。因而學術研究機構應廣泛向評鑑關係人引介評鑑取向的新知，強化學校實務現場對於評鑑學理知識概念之釐清，進行大學、中小學、研習中心與社區之間的合作，建立終身進修的專業發展機制，那麼未來學校在運作學校本位評鑑時將能有更多的選擇，彰權益能評鑑也可以成為學校本位評鑑中的一個選項。

二、鼓勵學校設置評鑑專責人員

評鑑需要花費心力投入，若評鑑推動工作由學校內部人員擔任，對於現行教育人員的工作負擔仍是沈重。倘若評鑑成為一項外加事項，即使當事人有心，但也可能逐漸在工作繁忙之後不能太過用心。在適應學校脈絡逐漸走向簡化評鑑模式的同時，是否會扭曲原本的評鑑設計，或是又重回傳統評鑑，值得思考。長遠之計，應為設置學校專責評鑑人員，俾能全心負責評鑑工作。目前配合學校組織再造，各校可彈性調整學校的組織分配，建議學校中設有研發單位者，可讓該單位中負責研發之人員，負責評鑑工作，協助學校同仁進行自我評鑑工作，促進評鑑成為組織內部的常駐機制。

三、妥善規劃評鑑時程，密集操作彰權益能評鑑

由於彰權益能評鑑的三個實施步驟是一個環環相扣的設計，成員是否能夠經由幾次操作彰權益能評鑑步驟的過程，從中掌握彰權益能評鑑的精神，是整個彰權益能評鑑過程中最重要的一個階段。依據在美華國中的運作經驗，當時評鑑會議的安排時間為間隔兩個禮拜，但團隊中吸收速度較慢的成員表示，由於會議的時間間隔較久，記憶有所遺忘，因而每次於評鑑會議中要立即投入於新步驟的學習有其困難度，也影響到其對於彰權益能評鑑概念的掌握。因此建議未來學校規劃安排彰權益能評鑑的會議時間，應盡量安排地較為密集，如集中於兩個禮拜間將三個步驟走完，使成員能充分掌握彰權益能評鑑三個步驟所包括的精神，此舉可降低因會議時間間隔太長，對吸收速度較慢者所可能產生的影響。而在學校將複雜的方案規劃工作密集於會議中討論出後，每學期的方案活動僅要根據會議中所訂出的結果執行即可。

四、由學校高層行政人員進行推動，使評鑑與校務發展計畫更為緊密連結

評鑑必須與學校的校務發展計畫有所連結，方可使評鑑作為促進學校發展的回饋機制。在本研究中，兩所個案學校所執行的方案雖都連結於個案學校的校務發展計畫中，但在實際操作彰權益能評鑑時，個案學校校長係完全交由兩位評鑑者自主運作，而其個人對於彰權益能評鑑的概念並不瞭解，而學校中的其他成員也不清楚彰權益能評鑑之概念。個案學校的實施效益已有團隊學習的層次，但尚未能擴至全校性組織面向的成長。建議未來要於學校中應用彰權益能評鑑，亦可由校長來進行彰權益能評鑑之推動，從學校發展計畫中選擇一個範疇嘗試進行應用，再下放由學校行政人員、學校教師自主應用，如此更可瞭解彰權益能評鑑對於組織面向所可能帶來之效益。

五、採行彰權益能評鑑的其他方法論模式

彰權益能評鑑講究的是以原則導引評鑑的使用，而非講求特定方法之採用。

依據倡導者 Fetterman 與 Wandersman 的說法，其表示彰權益能評鑑擁有兩個重要的方法論模式，亦即三個實施步驟模式（Three-step approach）與十步驟的方法（ten-step approach），例如 the Getting TO Outcomes (GTO) 導向成果的模式，而運用彰權益能評鑑的社群能夠自由地採用此兩種方法論模式來進行操作。在本研究中，個案學校均採用彰權益能評鑑的三個實施步驟模式來進行評鑑的規劃實施，建議未來學校亦可嘗試運用倡導者於其網站中所揭示的十步驟的方法之相關內容來進行彰權益能評鑑之應用。

貳、對評鑑者之建議

評鑑進行過程須留心個別成員的學習情形

彰權益能評鑑的功能完全是在會議的歷程之中產生，因此成員要達到彰權益能的第一前提，是必需確實出席會議。由於每個團體中難免會有成員請假缺席或是遲到的情形發生，或是學習積極性不高的成員，評鑑者在進行評鑑的過程中要留心每位成員的學習狀況，對於個別成員的缺席或遲到早退情形，有必要針對個別成員缺席該次活動的評鑑內容重新進行解說，並進行學習情形的確認。此外，對於學習積極性不足的成員，評鑑者可利用社群增能的功能，鼓勵團隊中學習態度較為積極，學習表現較為良好者，協助當中學習速度較緩慢者，以促使所有團隊成員皆能被彰權益能。

參、對後續研究之建議

一、拓展於不同評鑑客體之運用

國外的研究雖指出，彰權益能評鑑於世界各地之應用，並未凸顯特定的應用背景、方案型態或標的人口，然彰權益能評鑑之應用普遍性，落於本土的文化情境時，是否仍具普適性，是一個需要進行探討的課題。建議未來在研究上除教育領域外，可於不同領域中去應用。而於教育領域的應用，亦可研究如於校務評鑑、

教師評鑑、課程評鑑、不同學校層級應用的可能性，在研究對象上也可擴及到家長、學生、教育行政人員等。

二、研究彰權益能評鑑與現行評鑑模式的結合

評鑑使用者進行評鑑設計可以結合不同評鑑模式權變使用，因此可思考彰權益能評鑑與當前其他現行評鑑模式之間結合的可能性，如與教師專業發展評鑑之結合，與校務評鑑中自我評鑑機制之結合，如此亦可降低學校人員對於評鑑類別多種、應接不暇所產生的心理排斥。

參考文獻

壹、 中文部分

- 丁雪茵、鄭伯壘、任金剛(1996)。質性研究中研究者的角色與主觀性。《**本土心理學研究**》，**6**，354-376。
- 文崇一、蕭新煌（1988）。《**中國人：觀念與行爲**》。台北市：巨流。
- 王保進（譯）(2005)。Ernest R. House and Kenneth R. Howe 著。審議的民主評鑑之實務。載於蘇錦麗（審訂），《**評鑑模式：教育及人力服務的評鑑觀點**》（頁495-511）。台北市：高等教育。
- 王麗雲、潘慧玲（2002）。種子與土壤：校長與教師在學校革新中的角色與作法。載於潘慧玲（主編），《**學校革新：理念與實踐**》（頁102-137）。台北市：學富。
- 吳介民(2004)。台商社群的「關係敏感帶」與「象徵行動群聚」。《**當代中國研究通訊**》，**3**，37-40。
- 吳芝儀、李奉儒（譯）(1995)。Michael Quinn Patton 著。《**質的評鑑與研究**》。台北市：桂冠。
- 吳清山、林天祐（2001）。願景領導。《**教育研究月刊**》，**101**，130。
- 吳清山、林天祐（2005）。《**教育新辭書**》。台北市：高等教育。
- 明日工作室（編）(2007)。《**譯典通線上字典**》。2007年11月15日，取自 <http://tw.dictionary.yahoo.com/search?ei=UTF-8&fr=yfp&p=empower>
- 林世慶(2006)。《**國民中學認輔志工方案評鑑之個案研究：彰權益能評鑑取徑**》。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班論文，未出版，台北市。
- 林志成(2002a)。國民中小學校務評鑑問題與改進策略。《**國教世紀**》，**201**，13-18。
- 林志成(2002b)。授能導向的專業發展評鑑。《**教育政策論壇**》，**5(2)**，81-101。
- 林志成（譯）(2005)。David M. Fetterman 著。增能評鑑的步驟：從加州到凱普鎮。載於蘇錦麗（審訂），《**評鑑模式：教育及人力服務的評鑑觀點**》（頁479-494）。

- 台北市：高等教育。
- 林志成(2004, 1月)。Empowerment 三部曲。新竹市教育電子報, 4。2007年11月18日, 取自 <http://www.hceb.edu.tw/epaper/200501/look/look.htm>
- 林邦傑(2001)。學校評鑑之檢討與反省。2007年12月15日, 取自 <http://www.patc.org.tw/bbs/archiver/?tid-2955.html>
- 林秀聰(1998)。賦能策略應用於機關組織之研究。國立政治大學政治研究所碩士論文, 未出版, 台北市。
- 林怡君(2006)。賦權增能評鑑模式在原住民部落社區大學實施之可行性研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文, 未出版, 台北市。
- 范信賢(2005)。敘說課程實踐的故事——一種敘事性觀看教師經驗的方式。教育研究, 130, 45-55。
- 邱婉婷(2006, 1月15日)。教育行政評鑑理論—CIPP評鑑模式。網路社會學通訊期刊, 52。2007年10月9日, 取自 <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/52/52-26.htm>
- 姜仁(2008)。中國企業經理人常犯的四個決策誤區。2008年7月20日, 取自 <http://big5.ce.cn/gate/big5/blog.ce.cn/html/88/110688-79414.html>
- 洪含詩(無日期)。從 Foucault「知識/權力」觀點析論 1980 年代後英國國定課程政策。2008年7月12日, 取自 <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/52/52-16.htm>
- 胡薇麗(2005)。論組織的灌能。T&D 飛訊, 39, 1-10。
- 徐明珠(2004)。行動研究在教育改革中的問題與價值。國家政策論壇, 春季號, 1-10。
- 許如菁(2000)。教師權能的描繪與分析：一所國民小學及其學校教師會的經驗。國立中正大學教育研究所碩士論文, 未出版, 嘉義市。
- 教育部(1999)。教育基本法。台北市：作者。
- 陳向明(2002)。社會科學質的研究。台北市：五南。

- 陳育美(譯)(1996)。**灌能**。台北市：哈佛企管。
- 陳美如(2002)。當教師遇見課程評鑑：轉變與成長。**師大學報**，**47**(1)，17-38。
- 陳美如、郭昭佑(2002)。賦權增能評鑑的理論探究：對課程評鑑的啓示。**暨大
學報**。**6**(1)，61-93。
- 陳美如、郭昭佑(2003)。**學校本位課程評鑑－理念與實踐反省**。台北市：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**。台北市：五南。
- 郭逸瑄(2003)。**高級中學校長領導行為與教師賦權增能關係之研究**。私立淡江大
學教育政策與領導研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- 張明輝(1997)。教育鬆綁與學校自主改革。載於中華民國課程與教學學會(主
編)，**課程與教學改革實務**(頁 1-24)。台北市：師大書苑。
- 張明輝(無日期)。**學校本位管理與學校本位課程發展**。2008年7月8日，取自
[http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/artical/artical\(schooladmin\)-5.html](http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/artical/artical(schooladmin)-5.html)
- 張建文(2006)。**彰權益能評鑑取徑應用於國民中學志願服務計畫之個案研究**。
國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班論文，未出版，台北市。
- 張銘峰、張盈堃(2007)。**斷臂山效應－基層同志教師與抗拒政治**。載於陳伯璋、
張盈堃(主編)，**學校教師的生活世界：批判教育學的在地實踐**(頁 335-356)。
台北市：師大書苑。
- 張麗春、李怡娟(2004)。**賦權概念分析**。**護理雜誌**，**51**(2)，84-90。
- 馮丰儀(無日期)。**參與者導向評鑑取徑**。2008年3月5日，取自 [http://www.
ed.ntnu.edu.tw/faculty/t16/t16/evaluation/1-7.doc](http://www.ed.ntnu.edu.tw/faculty/t16/t16/evaluation/1-7.doc)
- 舒奎翰(2006，2月25日)。**晚期傅科的主體與權力觀：一個嘗試性的分析**。**文
化研究月刊**，**55**(3)。2008年7月12日，取自 [http://www.cc.ncu.edu.tw/~csa/
journal/55/journal_park425.htm](http://www.cc.ncu.edu.tw/~csa/journal/55/journal_park425.htm)
- 馮朝霖(2000)。**教育哲學專論－主體、情性與創化**。台北市：元照。
- 曾淑惠(2004)。**賦權增能評鑑模式理論探源**。載於**教育評鑑模式**(頁 161-185)。

- 台北市：心理。
- 曾淑惠、顏啓芳(2007)。合作式評鑑的倡議及其對學校自我評鑑的啓示。**學校行政**，**49**，176-188。
- 薛明瑤(2003)。**國民小學家長參與學校教育之個案研究**。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 黃心怡(2005)。自主學習與學生自我賦權：以台北市自主學習實驗計劃為例之研究，**中正教育研究**，**4(2)**，81-113。
- 黃瑞琴(1991)。**質的教育研究法**。台北市：心理。
- 黃耀輝(2006)。學校本位教師專業發展評鑑的規劃與實施。**學校行政**，**43**，212-241。
- 楊振富（譯）(2002)。P. Senge 等著。**學習型學校（上）**。49-107。台北市：天下文化。
- 楊瑞明(2005)。**如何規劃學校問課程以發展學校特色**。2008年6月2日，取自 <http://www.page.phsh.tyc.edu.tw/com/download/document/>
- 楊証凱(2006)。**公民新聞的「翻譯」：以「青年公民新聞平台」為例**。私立輔仁大學大眾傳播研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- 談政治：**Silence**（2006）。2008年7月11日，取自 http://209.85.175.104/search?q=cache:UpPyZnn1GJgJ:www.wretch.cc/blog/annpo/7928456+%E6%B2%88%E9%BB%98%E7%9A%84%E8%81%B2%E9%9F%B3&hl=zh-TW&ct=clnk&cd=6&gl=tw&lr=lang_zh-TW
- 蔡進雄（2004）。邁向授權賦能評鑑導向的校務評鑑。**中等教育**，**55(2)**，4-15。
- 潘慧玲（2002）。緒論：學校革新的脈動。載於潘慧玲（主編），**學校革新：理念與實踐**（頁 1-47）。台北市：學富。
- 潘慧玲（主編）(2005)。**教育評鑑的回顧與展望**。台北市：心理。
- 潘慧玲（2006）。彰權益能評鑑之探析。**當代教育研究**，**14(1)**，1-23。
- 蘇永明（2006）。**主體的爭議與教育—以現代和後現代哲學為範圍**。台北市：心

理。

貳、英文部分

- Alkin, M. C. (2004). *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*. London: Sage.
- Blanchard, K., Carlos, J. P., & Randolph, A. (1996). *Empowerment takes more than a minute*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Caudron, S. (1998). *Ten steps to employee involvement*. London: Sage.
- Conger, J., & Kanungo, R. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Cousins, J. B. (2005). Will the real empowerment evaluation please stand up? In D. M., Fetterman & Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation principles in practice (pp.183-203)*. New York: Guilford Press.
- Campbell, R., Dorey, H., Naegeli, M., Grubstein, L. K., Bennett, K. K., & Bonter, F. (2004). An empowerment evaluation model for sexual assault programs: Empirical evidence of effectiveness. *American Journal of Community Psychology*, 34(3/4), 251-262.
- Chamberlin, J., & Schene. A. H. (1997). A working definition of empowerment. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 20 (4), 43.
- Daniel, K. (2003). *An analysis of the implementation of empowerment evaluation by the faculty of a summer remedial program*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University, GA.
- Dwyer, J. J., Vavaroutsos, D., Lutterman, A., Hier, M., Hughes, M., & Makarchuk, M. J. (2006). Empowerment evaluation in redesigning a public health unit nutrition program. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 67(1), 36-40.
- Fetterman, D. M. (1994). Presidential address: Empowerment evaluation. *Evaluation*

Practice. 15(1), 1-15.

Fetterman, D. M. (1995). *Empowerment evaluation: A form of self-evaluation*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, San Francisco, C.A.

Fetterman, D. M. (1999). Reflections on empowerment evaluation: Learning from Experience. *La Revue canadienne d'évaluation de programm , Canadian Journal of Program Evaluation*, 15(1) , 5-37.

Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Fetterman, D. M., & Eiler, M. (2001). *Empowerment evaluation and organizational learning: A path toward mainstreaming evaluation*. Paper presented at the annual meeting of American Evaluation Society , St. Louis, MO. New York: Guilford Press.

Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J., & Wandersman, A. (1996). *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment & accountability*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Fetterman, D. M., & Wandersman, A. (Eds.). (2005). *Empowerment evaluation principles in practice*. New York: Guilford Press.

Fetterman, D. M., & Wandersman, A. (2007). Empowerment evaluation: Yesterday, today, and tomorrow. *American Journal of Evaluation*, 28(2), 179-198.

Fitzpatrick, J. (2000). Dialogue with David Fetterman. *American Journal of Evaluation*, 21, 242-259.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Heathfield, S. M. (2007). *Top ten ways to make employee empowerment fail*.

Retrieved December 7, 2007, from [http:// humanresources.about.com/ od/ managementandleadership/tp/ empowerment.htm](http://humanresources.about.com/od/managementandleadership/tp/empowerment.htm)

- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Philadelphia: Open University Press.
- Hur, M. H. (2006). Empowerment in terms of theoretical perspectives: Exploring a typology of the process and components across disciplines. *Journal of Community Psychology*, 34 (5), 523-540.
- Inglis, T. (1997). Empowerment and Emancipation. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 119-134.
- Irwin, J. W. (1996). *Empowering ourselves and transforming schools: Educators making a difference*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Israel, B. A., Checkoway, B., Schulz, A., & Zimmerman, M. (1994). Health education and community empowerment conceptualizing and measuring perceptions of individual, organizational, and community control. *Health Education Quarterly*, 21(2), 149-170.
- Kreisberg, S. (1992). *Transforming power: Domination, empowerment, and education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Lackey, J. F., Moberg , D. P., Balistrieri, M. (1997). By whose standards? Reflections on empowerment evaluation and grassroots groups. *Evaluation Practice*, 18(2), 137-46.
- Latino, C. J. (1998). *When it comes to empowerment, are you shifting power or simply passing the buck ?* The University of North Carolina at Chapel Hill, NC.
- Lopez, K. K. (2006). *Youth-focused empowerment evaluation using Photovoice*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas School of Public Health, TA.

- McQuiston, T. H. (2001). *Empowerment evaluation of worker safety and health education programs*. Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill, NC.
- Miller, R. L., & Campbell, R. (2006). Taking stock of empowerment evaluation. *American Journal of Evaluation, 27*(3), 296-319.
- Miller, R. L., Campbell, R. (2007). Taking stock again results in the same conclusions: A reply to Fetterman and Wandersman's defense of empowerment evaluation. *American Journal of Evaluation, 28*(4), 579-581.
- O'Sullivan, R. G. (2004). *Practicing Evaluation: A Collaborative Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Page, N., & Czuba, C. E. (1999). Empowerment: What is it? *Journal of Extension, 37*(5), 24-32.
- Perkin, D. D., & Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology, 23*(5), 569-579.
- Rapport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services, 3*, 1-7.
- Rapport, J. (1987). Terms of empowerment/examples of prevention: Towards a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology, 15*(2), 121-148.
- Sanders, J. R. (2002). Presidential address: On mainstreaming evaluation. *American Journal of Evaluation, 23*(3), 1-19.
- Schnoes, C. J., Murphy-Berman, V., & Chambers, J. M. (2000). Empowerment evaluation applied: Experiences, analysis, and recommendations from a case study. *American Journal of Evaluation, 21*(1), 53-64.
- Secret, M., Jordan, A., Ford, J. (1999). Empowerment evaluation as a social work strategy. *Health and Social Work, 24*(2), 120-127.

- Spreitzer, G. M., Kizilos, M. A., & Nason, S. W. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction, and strain. *Journal of Management*, 23(5), 679-704.
- Short, I. (1992). *Empowering education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Short, P. M. & Greer, J. T. (1997). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Smith, M. K. (1998). Empowerment evaluation: Theoretical and methodological considerations. *Evaluation and Program Planning*, 21(3), 255-261.
- Smith, N. L. (2007). Empowerment evaluation as evaluation ideology. *American Journal of Evaluation*, 28(2), 169-178.
- Speer, P.W. (2000). Intrapersonal and interactional empowerment: Implication for theory. *Journal of Community Psychology*, 28(1), 51-61.
- Strober, E. (2005). "Is power-sharing possible?" Using empowerment evaluation with parents and nurses in a pediatric hospital transplantation setting. *Human Organization*, 64(2), 201-210.
- Sullins, C. D. (2001). *Using empowerment evaluation to evaluate a consumer-operated drop-in center: A narrative of a case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, IL.
- Sullins, C. D. (2003). Adapting the empowerment evaluation model: A mental health drop-in center case example. *American Journal of Evaluation*, 24(3), 387-398.
- Thomas, K. & Velthouse, B. (1990). Cognitive elements of empowerment: An interpretive model intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15, 666-681.
- Torres, R. T., S.P., Butkus, D. L., Hook, B. B. , Casey, J., & Arens, S. A. (2000). Dialogue and reflection in a collaborative evaluation: Stakeholder and evaluator voices. In K. E. Ryan & L. DeStefano (Eds.), *Empowerment as a democratic*

process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation. (pp.3-12). New Directions for Evaluation, 85, San Francisco: Jossey-Bass.

Wolfendale, S. (1992). *Empowering parents and teachers*. New York: Cassell.

Zimmerman, M. A. (1984). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of Community Psychology, 18*(1), 169-177.

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In J. Rapport, & E. Seldman (Eds.), *Handbooks of community psychology* (pp. 2-45). New York: Plenum.

附錄一

一、美華國中部分（評鑑者）

- （一）請簡述您在貴校的服務經歷。
- （二）請問您當初招募這些成員組成評鑑團隊的想法。
- （三）請問在美華國中的評鑑團隊中，志工們要去掌握彰權益能評鑑的概念與步驟是否容易？有無個別差異？
- （四）您如何扮演評鑑中之促進者及教練的角色？
- （五）彰權益能評鑑是一個強調「個別主體性」的評鑑，在評鑑過程中面對團隊中多元意見之表達，您如何處理利害關係人的價值與優先權？
- （六）請談談對於彰權益能評鑑第二循環起修正的考量。
- （七）請談談過去執行自我評鑑的經驗？
- （八）您是否對於認輔志工方案應用彰權益能評鑑的結果感到滿意？
- （九）彰權益能評鑑對您個人的啟發性？
- （十）彰權益能評鑑的理想是成為學校的內建機制？您覺得在貴校中是否可能？
- （十一）從這次的試辦經驗中，對於未來相關學校若欲應用彰權益能評鑑，您的建議是什麼？

二、美華國中部分（志工成員）

- （一）請簡述您的經歷背景。
- （二）請談談您當初被邀請參與彰權益能評鑑團隊的想法。
- （三）可否談談學校事前為您提供彰權益能評鑑訓練的情形？
- （四）請談談評鑑團隊的共同任務與各活動內容是如何界定出來的？
- （五）彰權益能評鑑的方式是否讓你對於認輔志工方案的決定更有必需完成的「責任感、使命感」？為什麼？
- （六）經歷了彰權益能評鑑之後，對於您個人的影響與幫助是？

- (七) 您認為彰權益能評鑑的介入是否對於認輔志工方案有成效？
- (八) 整體而言您對於這樣的經驗滿意嗎？若有機會繼續運作下去，您支持嗎？
為什麼？
- (九) 經歷這次的試辦經驗，對於未來相關學校若欲應用彰權益能評鑑，您的建議是什麼？

三、大大國中部分（評鑑者）

- (一) 請簡述您在貴校的服務經歷。
- (二) 請問您當初招募這些成員組成評鑑團隊的想法。
- (三) 彰權益能評鑑在貴校進行的方式是否類似「做中學」？做中學的方式對於評鑑的進行是否有其影響？
- (四) 評鑑團隊各成員間是否具有不同的先備基礎，您如何扮演當中之促進者與教練的角色？
- (五) 彰權益能評鑑是一個強調「個別主體性」的評鑑，在評鑑過程中面對團隊中多元意見之表達，您如何處理利害關係人的價值與優先權？
- (六) 貴校成員彰權益能的情形是否呈現不同的程度？
- (七) 彰權益能評鑑對於您工作業務的幫助？是否幫助了方案運作的根本問題？
- (八) 彰權益能評鑑的經驗，是否使教師更加肯定自己的專業，以及對於業務的更主動投入？
- (九) 彰權益能評鑑的理想是成為學校的內建機制？您覺得在貴校是可能的嗎？
是否尚須其他資源？
- (十) 內部自我評鑑為人所疑慮的是可信度的問題，請您談談應用彰權益能評鑑中對於「評鑑可信度」之考量。
- (十一) 經歷這次的試辦經驗，對於未來相關學校若欲應用彰權益能評鑑，您的建議是什麼？

四、大大國中部分（團隊成員）

- （一）請簡述您在貴校的服務經歷。
- （二）請談談您當初被邀請參與彰權益能評鑑團隊的想法？對於彰權益能評鑑的最初觀感？
- （三）請問貴校事前為您提供彰權益能評鑑訓練的情形？
- （四）彰權益能評鑑在貴校中的應用係橫跨不同處室，請談談評鑑團隊的共同任務與各活動內容是如何界定出來的？
- （五）您是否認同彰權益能評鑑可是一個反應與行動的循環歷程？
- （六）過去學校進行自我評鑑的經驗為何？您覺得彰權益能評鑑與過去評鑑經驗的差異？
- （七）彰權益能評鑑的方式是否讓你對於工作更有向心力、較有一種必需完成的「責任感、使命感」？為什麼？
- （八）彰權益能評鑑對於您個人的影響與幫助？
- （九）彰權益能評鑑的介入是否對於志願服務計畫有成效？
- （十）彰權益能評鑑的理想是成為學校的內建機制？您認為評鑑在學校中有沒有成為內建機制，朝向「制度化」的可能？
- （十一）你覺得參加彰權益能評鑑對你的工作而言會是一個額外負擔嗎？
- （十二）整體而言您對於這樣的經驗滿意嗎？若有機會繼續運作下去，您支持嗎？為什麼？
- （十三）經歷這次的試辦經驗，對於未來相關學校若欲應用彰權益能評鑑，您的建議是什麼？

附 錄 二

「美華國中認輔志工計畫彰權益能評鑑團隊會議」觀察日期一覽表

序 號	觀察日期	評鑑會議地點	會議主持人	檔案代號
1	95.10.05	大團輔教室	輔導主任	觀—美—1—951005
2	95.10.19	大團輔教室	輔導主任	觀—美—2—951019
3	95.11.02	大團輔教室	輔導主任	觀—美—3—951102
4	95.11.16	大團輔教室	輔導主任	觀—美—4—951116
5	96.01.18	大團輔教室	輔導主任	觀—美—5—960118
6	96.03.15	大團輔教室	輔導主任	觀—美—6—960315
7	96.04.19	大團輔教室	輔導主任	觀—美—7—960419
8	96.06.28	大團輔教室	輔導主任	觀—美—8—960628
9	96.09.20	進修推廣教室	輔導主任	觀—美—9—960920
10	97.01.03	大團輔教室	輔導主任	觀—美—10—970103

附錄三

「美華國中認輔志工計畫彰權益能評鑑團隊會議」訪談日期一覽表

序號	訪談對象代碼	訪談日期	檔案代號	訪談者
1	戊媽媽	96年2月4日	訪—美—戊—960204	本人
2	壬媽媽	96年3月7日	訪—美—壬—960307	甲老師
3	丁媽媽	96年3月8日	訪—美—丁—960308	本人
4	癸媽媽	96年3月8日	訪—美—癸—960308	甲老師
5	子媽媽	96年3月8日	訪—美—子—960308	甲老師
6	丑媽媽	96年3月8日	訪—美—丑—960308	本人
7	丙媽媽	96年3月22日	訪—美—丙—960322	本人
8	己媽媽	96年3月22日	訪—美—己—960322	本人
9	庚媽媽	96年3月22日	訪—美—庚—960322	本人
10	辛媽媽	96年3月22日	訪—美—辛—960322	甲老師
11	甲老師	96年4月19日	訪—美—甲—960419	本人
12	甲老師	97年4月17日	訪—美—甲—970417	本人
13	丙媽媽	97年4月17日	訪—美—丙—970417	本人
14	戊媽媽	97年4月17日	訪—美—戊—970417	本人
15	庚媽媽	97年4月17日	訪—美—庚—970417	本人
16	壬媽媽	97年4月17日	訪—美—壬—970417	本人
17	丑媽媽	97年4月17日	訪—美—丑—970417	本人
18	卯媽媽	97年4月17日	訪—美—卯—970417	本人
19	申媽媽	97年4月25日	訪—美—申—970425	本人
20	己媽媽	97年4月25日	訪—美—己—970425	本人
21	辛媽媽	97年4月25日	訪—美—辛—970425	本人
22	癸媽媽	97年5月01日	訪—美—癸—970501	本人

附錄四

「大大國中志願服務計畫彰權益能評鑑團隊會議」觀察日期一覽表

序號	觀察日期	評鑑會議地點	會議主持人	檔案代號
1	95.10.16	會議室	學務主任	觀—大—1—951016
2	95.10.23	會議室	學務主任	蘭觀—大—2—951023
3	95.10.31	會議室	學務主任	蘭觀—大—3—951031
4	95.11.06	會議室	學務主任	蘭觀—大—4—951106
5	95.11.13	會議室	學務主任	蘭觀—大—5—951113
6	95.11.20	會議室	學務主任	蘭觀—大—6—951120
7	95.12.11	會議室	學務主任	蘭觀—大—7—951211
8	95.12.18	會議室	學務主任	蘭觀—大—8—951218
9	96.01.25	會議室	學務主任	蘭觀—大—9—960125

附 錄 五

「大大國中志願服務計畫彰權益能評鑑團隊會議」訪談日期一覽表

序號	訪談對象代碼	訪談日期	檔案代號	訪談者
1	E 老師	96 年 2 月 12 日	蘭訪—大—E—960212	姿蘭
2	D 老師	96 年 2 月 12 日	蘭訪—大—D—960212	姿蘭
3	G 老師	96 年 2 月 15 日	A 訪—大—G—960215	A 老師
4	C 老師	96 年 2 月 16 日	A 訪—大—C—960216	A 老師
5	B 老師	96 年 2 月 16 日	A 訪—大—B—960216	A 老師
6	F 老師	96 年 2 月 16 日	A 訪—大—F—960216	A 老師
7	A 老師	96 年 3 月 13 日	蘭訪—大—A—960313	姿蘭
8	A 老師	97 年 4 月 15 日	訪—大—A—970415	本人
9	B 老師	97 年 4 月 15 日	訪—大—B—970415	本人
10	G 老師	97 年 4 月 15 日	訪—大—G—970415	本人
11	E 老師	97 年 4 月 15 日	訪—大—E—970415	本人
12	C 老師	97 年 4 月 15 日	訪—大—C—970415	本人
13	F 老師	97 年 4 月 15 日	訪—大—F—970415	本人