

《教育行政與評鑑學刊》

2012 年 12 月，第十四期，頁 59-82

評鑑信任初探—— 校務評鑑制度專業化之可行策略

郭昭佑、陳美如

摘要

信任是教育評鑑研究中一個重要的議題，包括經由評鑑專業所呈現對評鑑結果的信任及面對評鑑歷程中人與人之間的信任。臺灣教育評鑑於 1990 年代起蓬勃發展，典型的代表即為校務評鑑，評鑑結果經常用以判斷學校辦學績效，甚至做為校長遴選參考，而信任的議題在臺灣的校務評鑑中同樣的重要。本研究重點在教育評鑑之專業信任，以調查研究了解在臺灣實施的國民中小學校務評鑑，教育行政人員及學校成員對評鑑專業制度的信任程度，包括評鑑者的專業及評鑑活動規劃，探究如何使臺灣國民中小學校務評鑑制度專業化，以增進專業信任的可行策略，並提供教育行政機關參考。

關鍵詞：信任、評鑑、學校評鑑

郭昭佑：國立政治大學教育學系教授

陳美如：國立新竹教育大學教育與學習科技學系教授

電子郵件：chaoyu@nccu.edu.tw、meiju@mail.nhcue.edu.tw

註：本論文改寫自國科會補助專案計畫「教育評鑑專業信任之研究——台灣中小學校務評鑑制度專業化之可行策略」(NSC94-2413-H-144-001-)。

Journal of Educational Administration and Evaluation

December, 2012, Vol. 14, pp. 59-82

The Study for Trust of Evaluation: A Feasible Method for Specialization of the School Evaluation System

Chao-Yu Guo, Mei-Ju Chen

Abstract

Trust is an important issue in educational evaluation, including trust in evaluation results, through evaluation profession, and among people during evaluation. Educational evaluation have been rising and flourishing in Taiwan since 1990's and the typical sample is school evaluation. The results of school evaluation have been used to judge the performance of a school, even used as reference for principal selections. Consequently, trust is an important issue for school evaluation in Taiwan. This study aims to explore the professional trust of educational evaluation. We used surveys to understand trust in the evaluation profession system of school members and educational administration departments, including the professionalism of evaluators and evaluation activity plans. This study explored how to improve the professionalism of the school evaluation system and introduced a feasible method of profession trust. The results of this study provided reference for educational administration departments.

Keywords: evaluation, school evaluation, trust

Chao-Yu Guo: Professor / Department of Education, National Chengchi University

Mei-Ju Chen: Professor / Department of Education and Learning Technology, National Hsinchu University of Education

E-mail: chaoyu@nccu.edu.tw; meiju@mail.nhcue.edu.tw

壹、研究動機及目的

曾在一場討論中，詢問長期從事教育工作的伙伴三個有關教育評鑑的問題，包括「評鑑重要嗎？」、「喜歡評鑑嗎？」及「了解評鑑嗎？」答案似乎相當一致，多數人認為評鑑是重要的，但並不喜歡，卻又不甚了解。這裡至少有兩個弔詭，其一是「不喜歡&重要」，什麼原因讓人們不喜歡他們認為是重要的評鑑？評鑑是否為必要之惡？其二是「不喜歡&不了解」，為什麼不喜歡並不甚了解的評鑑？是因為不愉快的經驗？來自對它的未知？或只是被嚇慣了的集體潛意識（郭昭佑，2007）？

在臺灣，教育評鑑雖受重視，但在多數人未能深究其義即反覆且大量地執行相關評鑑措施下，教育行政主管機關與學校耗時費力，而接受評鑑的學校為表現出最好的一面，不惜投入大量的學校人力物力，應有的自我評鑑已非「自我評鑑」，僅成為彙整資料以因應外部訪評的準備過程，而外部訪評鑑在短短評鑑時程內，在學校「刻意的準備」下所見亦有限……。學校端在面對校務評鑑時為什麼如此反應？又害怕什麼？

事實上，在評鑑議題直指自身的敏感性及教育領域的不易評鑑性影響下，信任成了教育評鑑的關鍵問題（Henson, 2001; Hopkins, 1997; MacBeath & McGlynn, 2002; Stake, 1997）：一是不信任評鑑真能客觀地反映真實，亦即評鑑的專業信任問題；另一為人與人之間，包括評鑑者與受評者之間的信任問題。其中，評鑑的專業信任是必須建立的，這也是本研究的核心動機。

其次，從研究者與學校第一線教師長期共同合作的研究經驗中發現，只有改變教師們對教育評鑑的知覺是不夠的，因為他們仍得去因應教育行政當局的評鑑作為，因此教育行政當局對教育評鑑想法的改變是另一個關鍵。專業信任須要此一層次的改革，因為包括評鑑活動規劃及評鑑人員的培訓等問題，都不是教師或是學校層級所能解決的問題，勢必往上層提升至教育行政主管當局，唯有如此，才能真正改變教育評鑑的整體環境與氛圍。而從英美等先進國家的教育評鑑發展來看，評鑑體制——包括評鑑活動的規劃及評鑑人員的培訓——都是相當重要的（王保進譯，2002；湯堯，2001；溫明麗，2004），不同國情與不同的評鑑制度自有不同的專業規劃，從先進國家的例子中我們不難找出一些可能的方向，在考量臺灣當前的教育評鑑環境後，集思廣義，應能探究出臺灣校務評鑑專業化的可行策略。

根據上述研究動機，本研究目的主要在探討教育行政機關對校務評鑑人員的專業培訓及適當的評鑑規劃，以促進專業信任的可行策略。

貳、文獻探討

一、評鑑現場的信任問題

在教育現場，多數人把評鑑的目的當作考核、控制，以致引起受評者的恐懼與焦慮。李有在（2005）的研究顯示有 41%並不認同校務評鑑是考核與監督學校辦學績效的良方，顯示校務評鑑的評鑑過程在公平性與客觀性方面還是讓一些教育人員無法信任，表示考核與監督學校辦學績效必須要更多方考量，只看校務評鑑的成績以作為依據的來源，有失客觀性。

孫志麟曾以學校本位教學評鑑為例，彙整許多學者意見，認為其難題相當多元且複雜，涉及技術、社會、心理、政治等方面的問題（孫志麟，2003），而這些問題的內涵多與「信任」有相當的關係（郭昭佑，2007），例如在技術問題上，不信任評鑑成員能力、不信任資料收集的方向（指標）、對象（利害關係人）及資料處理、整合與分析及其完整性、不信任評鑑過程的周延與信效度；在社會問題上，人與人之間，包括評鑑者與受評者之間及利害關係人之間彼此不信任，此一文化形成彼此對評鑑危害性、強制性、威脅性與控制性的不同認知與理解；在心理方面，不信任教師願意成長及其動力，同事間彼此不信任，不信任評鑑目的與公平性，因而防衛、排斥、抗拒；而在政治問題上，仍認為行政機關係掌評鑑權力、以外部委員的控制與制式化，不信任行政機關的授權、支援與協助。據此，「信任」議題是評鑑的重要問題。

Schwarz 及 Struhkamp（2007）認為評鑑應該對於利害關人的信任更加小心地處理，當不受約束的、無計畫的或是無反應的評鑑被當成是官僚政治控制的工具時，將承受破壞信任的危險性。利害關係人很難理解，在評鑑過程中，誰該信任誰，或誰對他來說是值得信任的？他們更質疑評鑑究竟是在建構信任，或破壞信任（Does evaluation build or destroy trust?）。如同 Morley 所說「績效責任、稽核以及不屈不撓的追求專業能力證明，是對信任關係的挑戰」，於是在不信任的氣氛當中，評鑑只變成了需要，稽核文化和標準的規範，成為不信任的指標（引自 Sachs, 2008），Findlow（2008）也有相同的看法。

二、評鑑本質上的信任議題

評鑑的本質在描述與判斷，其中即存在信任的議題（胡中鋒、李方，1999；郭昭

佑, 2007; 潘慧玲, 2004; 蘇錦麗, 2004; Fetterman, 1995; Hopkins, 1997; House, 1980; Peterson, 2000): (一) 描述須要「觀察」, 而被觀察即可能產生壓迫與不安, 除了懷疑透過觀察是否能夠客觀的描述外, 更因為不信任觀察者的專業, 擔心觀察結果影響他人對自己的看法及可能的後效; (二) 對價值「判斷」主觀性的質疑, 導因於對評鑑者或評鑑歷程的主觀性的不信任、不信任資料蒐集及分析程序所產生的判斷、不信任評鑑者的專門或專業素養、不信任由許多的主觀評斷可產生較為客觀的結論。

由此不難理解多數人對評鑑的不信任, Fetterman (1995) 即戲稱, 如果一廂情願地認為評鑑完全是以科學的名義為之, 或者認為它能超乎政治而相信評鑑是客觀的, 這都是自我欺騙。Davis (1981) 亦認為觀眾對於評鑑通常不會全然相信, 或至少是以懷疑的眼光來看待它, 因為人們相信評鑑者是會有偏見的, 對於利害攸關的受評鑑者更是如此。Nevo (1995) 即認為評鑑者的主觀偏見可能導致受評鑑者的憂慮, 並增加受評鑑者的反抗。Mark、Henry 及 Julnes (2000) 則進一步指出, 評鑑能否保護評鑑相關人員的權益與自由是一件重要的事, 那些侵犯個人隱私、貶抑受評者的情形, 將使受評者隱藏其不為評鑑者期待的表現。

三、評鑑「教育」的信任挑戰

教育是一個相當特殊的評鑑議題, 評鑑「教育」時所衍生的相關議題也多與信任有關(陳美如、郭昭佑, 2003; Henson, 2001; Hopkins, 1997; Veale, Morley, & Erickson, 2002): (一) 教育人員長期「教育他人」的習慣性角色, 在自身成為受評者時可能產生困難, 加上對外在評鑑所產生的不安, 導致對評鑑行為的不信任; (二) 影響教育的干擾因素過於複雜, 不信任評鑑方法能釐清關係、了解真相及區隔責任; (三) 教育成效面向多元且無法立竿見影而不易評鑑, 不信任評鑑方法在多元表現情形下能客觀地判斷品質, 不信任評鑑能斷定教育的長遠目標與利益。

由此可知, 教育及人的複雜性可能導致教育工作者對評鑑專業的不信任, 不信任評鑑者真正能了解受評鑑客體的品質, 不信任評鑑者的專業素養。陳瑞榮(1995) 即指出, 臺灣中小學教師對教師評鑑缺乏信心、信任, 甚至因誤解而產生反感、排斥。從上述分析來看, 這是自然, 也是必然會發生的情形。

四、專業信任是首要解決的問題

在臺灣當前如火如荼的教育評鑑氛圍中, 專業信任應是首要解決的問題。許多受

評者總認為教育評鑑過程像是充滿社會與政治性的大黑箱，更不相信評鑑能夠公平且客觀地描繪出自己真實的表現。郭昭佑（2000）研究中的訪談內容即呈現類此質疑：「訪評時間那麼短，又要看資料，又要參觀，還要訪談，這麼倉促能看多少？」、「評鑑結果有些我們學校自認為 4 分卻被拉成 2 分，就不懂是什麼原因？」，大多數人多認為訪評結果會受到表面因素影響（如學校接待、簡介媒體、訪談場地、資料數量及精緻與否），似乎並不信任評鑑過程所得的結果能反映他們的實際表現，並認為臨場的資料整理及表現才是有效的。

因此，為取得相關利害關係人，尤其是受評者對教育評鑑結果的客觀信任，完備評鑑制度與方法的專業性是必要的。Powney 指出，為了使評鑑結果確實發揮效能，評鑑時必須儘可能做到公平、客觀，評鑑流程應該公開化、透明化，評鑑者必須具備良好的專業素養，這也就是何以英國教育標準局對於學校教育評鑑，要求皇家督學在評鑑前必須先了解受評學校，評鑑過程中除了觀察和資料的了解外，也有訪談，且將評鑑結果向受評學校公開並討論以取得對評鑑結果的認同（引自溫明麗，2004）。

許多人要求評鑑或訪視應該講證據、公平、有效、有根據（MacBeath & McGlynn, 2002）。Lunenburg（1995）即指出評鑑方向或指標應先確定並公開公布，使評鑑者與受評者都能了解。Lipham、Rankin 及 Hoeh（1985）亦認為如果評鑑目的在監控教學品質，那麼公平、客觀、證據就相當重要，甚至可以直接地觀察訊息作為評鑑依據。Peterson（2000）則強調多元化的重要性，包括（一）多元的評鑑者：評鑑者須超過一個人以判斷品質和績效；（二）多元的資料來源：使用多元的資料來源以取得有關的品質訊息。

以企業界常用的 360 度回饋為例，透過制度與方法的設計，包括評鑑者的多元性、評鑑工具兼顧質量的有效性、訊息蒐集分析的正確性、在回饋過程中的完善討論等，減少評鑑者的可能偏見及評分誤差，對受評者的了解將更深入、準確與客觀，強化評鑑信、效度，同時提升評鑑結果的可接受性，讓成員信任其公平性（Gail, 2003; Luthans & Farner, 2002; Rachel, 2002），目的在使成員信任評鑑所蒐集的訊息來源與分析方法的公平與客觀，並信任評鑑結果將較能反映他們所表現的真實。由此可知，為取得相關利害關係人對教育評鑑歷程與結果的客觀信任，完備評鑑制度與方法的專業性確有其必要。

參、研究方法

在研究方法上，本研究主要採用訪談及焦點團體訪談。首先蒐集、整理與分析文獻資料，以掌握校務評鑑有關信任——尤其是專業信任之相關文獻——可能遇到的爭議與問題，並了解臺灣目前校務評鑑的實踐情形及相關研究，以為訪談大綱編製之參考依據。

本研究依自編「國民中小學校務評鑑專業信任現況暨改進可行策略調查研究訪談大綱」進行訪談，主要議題集中在對教育評鑑人員及教育評鑑制度規劃的信任上。在研究對象上主要以臺北市及新北市為主，訪談對象包括學者專家、教育行政人員、學校人員等七位校務評鑑相關人員，以了解臺灣目前所執行的校務評鑑過程中，普遍對評鑑專業的信任情形，及評鑑制度規劃或人員培訓以增進專業信任的可行策略。同時，進行兩次焦點團體訪談，透過此探究歷程，取得不同意見的交流，在有關臺灣校務評鑑專業信任情形及增進評鑑專業的規劃策略議題上確認現況，廣徵意見，並進行資料交叉檢證（詳如表 1）。

表 1
受訪者身分一覽表

代號	名稱	身份別	訪談方式	備註
A01	小洋	國小校長	個別訪談	
A02	阿豔	國小主任		
A03	阿正	專家學者		
A04	小美	專家學者		
A05	阿達	教育局人員		
A06	小蘭	國中主任		
A07	阿綸	國中校長		
B01	小容 ¹ 、小芬 ² 、阿文 ³ 、 小光 ⁴ 、阿明 ⁵ 、小玲 ⁶ 、 阿麗 ⁷	甲校（國小）	焦點團體訪談	¹ 校長、 ²³⁴ 主任、 ⁵⁶⁷ 教師
B02	小霞 ¹ 、阿丹 ² 、小傑 ³ 、 小喬 ⁴ 、阿海 ⁵	乙校（國中）		¹ 校長、 ²³ 主任、 ⁴⁵ 教師

肆、研究結果與討論

在教育評鑑專業信任的訪談及焦點團體訪談中，主要的研究結果聚焦在教育評鑑人員及教育評鑑制度規劃兩大部分，分述如下：

一、對教育評鑑人員信任方面

(一) 評鑑人員基本條件的信任

教育評鑑人員本身的基本條件是專業信任的基礎。首先是學歷：「有些評鑑委員學歷較高，有碩士甚至是博士，感覺比較能嚇唬人，大家總是相信學歷高終究讀了較多的書，比較有不同的觀點與視野，能提供較有洞見的想法，給人耳目一新的感覺」，而學歷最好還能與教育評鑑相關：「如果還能符合評鑑專業領域，像是評鑑相關研究所，或是教育行政相關研究所，比較了解學校相關情況（訪談 A02）。」

教育評鑑者的評鑑經歷也能使受評者信服其專業：「如果過去曾經擔任過評鑑委員，經常有一些發表，那也會有點說服力（訪談 A02）。」有些受訪者更以聲望稱之：「經常擔任評鑑委員，看得多，就會有一些多元的想法，評鑑委員的表現也自然會有口碑，逐漸的就會有評鑑的聲望（訪談 A05）。」

評鑑人員的身分是受訪者相當在意的，「例如評鑑校務，評鑑者如果是校長，應該是公認的績優校長才會讓人信服，或是當過教育局督學、課長以上職務，每年至少看幾十、幾百所學校以上，讓受評者你確實是有了解辦學的實務經驗（訪談 A02）。」有些教育評鑑者身分在焦點團體中卻有些爭議：

小喬：像學生、家長就不太適當，或是沒有兼過行政的老師……在評鑑時很多東西看不到。

阿海：我倒覺得剛剛小喬說的家長部分是要考慮的，這並不是職業貴賤的考量，而是專業的考量。也許某家長是一位成功的商人，但商人的專業與教育的專業是不一樣的，所以家長真的不太適合擔任教育的評鑑者。

小霞：不過很多人都認為家長，甚至是學生，是教育的「顧客」，尤其在大學校院，很多機制就是由學生評鑑老師呢！

阿海：大學的學生評鑑老師大多只是網路或是問卷的意見表達，提供老師了解學生對自己的教學反應而已，很少真的拿來評鑑教師，甚至當成聘任與

否的依據。我覺得「顧客」的意見是很重要，但是用顧客來當評鑑者……就不太適當。這就像讓病人來評鑑這一個醫生的醫術一樣，是不太合理的；病人只能提供意見……說這個醫生態度很好，很會幫助人，或是聽說他的醫術很好……等，但真的要評鑑，我想病人不是一個適當的評鑑者。同樣的，對於學校來說，家長或學生也不很適當……。(焦點團體訪談 B02)

由此可知，教育評鑑人員本身的基本條件，包括學經歷及身分背景，確實形成其評鑑專業的表面效度，將使受評客體信任其專業。而在身分上，學生與家長部分受到較大的質疑。

(二) 評鑑人員評鑑專業能力的信任：了解校務並懂評鑑

雖然受評學校相當尊重評鑑委員，但從許多訪談中，明顯看出對評鑑委員專業能力的質疑：

「我覺得評鑑的概念與技術很專業，可是臺灣的評鑑委員好像常常都是臨時性的組合，也不知道懂不懂。」(訪談 A01)

「臺灣的評鑑雖然做得很多，但是對評鑑委員的要求卻很低，有些什麼都不懂，只是憑著評鑑委員的光環，到學校要求東要求西的，自己又沒有料。」(焦點團體訪談 B02)

有的更直言：「我覺得很奇怪，臺灣的評鑑做了那麼多，花了那麼多錢，為什麼沒有讓評鑑委員成為大家信得過的評鑑專業人員？」(訪談 A03)

在評鑑過程中，評鑑人員應展現值得信任的專業評鑑能力，評鑑校務應該了解校務，而不只是來「看看」：

「許多委員在評鑑時隨便翻翻，有些連看都沒看，在綜合座談時又只是就他所看到的隨便說說，打高空，完全沒有具體的看法及意見，不禁讓我懷疑是否了解學校？最後的評鑑報告是怎麼寫出來的？」(訪談 A05)

「有些評鑑委員本身不太了解學校系統，評鑑經驗也不夠，所以總是特別客氣，看到問題也不太敢問，即使問了，學校有解釋就好，也不管學校的解釋有沒有道理，在綜合座談也只能說說好話，或是冠冕堂皇的話，沒有辦法真的

幫助學校找到問題，並討論解決的方法。」(訪談 A06)

「遇到真正的問題是不能客氣的，這樣也才能展現評鑑委員的專業能力啊！」(訪談 A03)

有些受訪者對評鑑委員專業能力的信任則較接近對評鑑的執行上：「評鑑委員主要在蒐集學校表現的訊息並加以解釋，所以他必須熟悉資料蒐集與分析的方法，像是量的或質的資料，要怎麼分析和解釋，這應該是評鑑委員的基本能力吧，包括應關心評鑑的那些議題？怎麼看學校的資料？訪談的抽樣是否有效？怎麼訪談才能確實了解學校的表現，資料怎麼分析與解釋，代表什麼意義……等。」(訪談 A03)

(三) 評鑑人員專業倫理的信任

對評鑑人員專業的信任，除了表現在能力外，倫理也是受訪者相當關心的，尤其是讓學校感受到不尊重時：

「整理這麼多的資料，但是評鑑委員來了，就只是翻一翻，這種感覺很不好，心蠻痛的，覺得辛苦沒有價值。」(訪談 A03)

「評鑑委員應儘量看完資料，因為對學校來說，是一種尊重。」(訪談 A04)

有些評鑑人員的態度更是讓人不舒服：「比如說在簡報的場合中的座位安排、發言順序，或是在參觀行程上的行走謙讓位置，在資料閱讀上的疑難發問……，有時候總讓人有點頤指氣使的感覺。評鑑委員的隨便一句話，或是一個堅持，就會讓學校人員忙上半天，甚至影響學校運作與教學。難道要看個資料就要學校同仁幫忙整理嗎？連抽樣結果也要學校另外製作表格？在抽樣有困難時就一定要那麼堅持嗎？……就是一種我來看你、上對下、高對低、找缺點……一種我有權力，你有義務……總之是一種很不平等的感覺……」(訪談 A05)

由此可知，評鑑人員所展現的專業倫理必須讓受評者信賴，如同訪談中所說：「有些是學校不易做到的，就不要做無理要求，評鑑委員對學校應保持協助的善意(焦點團體訪談 B02)。」

其次，受訪者對評鑑委員保密、利益迴避等倫理問題，也提出一些質疑(訪談 A02、A04、A05；焦點團體 B01)，其中談論最多的是索取資料：

「評鑑者應該是客觀的看待資料，但有些評鑑委員看到學校所準備的一些不錯的資料，有時要求要影印回去參考，有些是學者，有些甚至是學校校長，這種假評鑑權力之便的行為，很不應該。」(訪談 A04)

「更過份的是，看到寶貴的資料，還問我們可不可以拷貝給他？天啊！現在你是評鑑委員，我哪裡敢不給你啊？」(訪談 A01)

「最扯的是，利用職務之便要別人的資料……」(訪談 A03)

(四) 評鑑人員專業的形式信任：培訓、證照及在職進修

許多受訪者都認同，評鑑是須要學習的：「臺灣目前都只在找適當的評鑑者，而沒有讓評鑑者有學習的機會，讓評鑑者變得更適當……。例如，除了學習如何訪談外，資料要如何查閱，也是一種技巧。在評鑑時評鑑者有這麼多資料要看，要怎麼看重點？是不是有特定的標準？」(訪談 A04)、「評鑑委員應該要接受培訓，知道哪些評鑑資料是一定要看的重點，哪些資料是某評鑑項目的關鍵。」(訪談 A05)而評鑑的學習也被認可為專業的重要表徵：「不管如何，最重要的是要受過訓練，成為大家所信服的評鑑者。」(訪談 A06)由此可知，許多受訪者對認為培訓機制可以增加受評者對教育評鑑人員的專業信任感。

另外，更有受訪者對評鑑者的培訓內容表達看法：「我覺得如果有評鑑委員的培訓制度，培訓的內容是須要討論的，包括理論的、實務的、還有實作的、實習的，不但要有經驗，而且能夠示範，而不是只有聽聽演講而已，那是不夠的。」(焦點團體訪談 B02)不管如何，許多受訪者都對評鑑人員的培訓機制存有極大的興趣與期待，可看出，相較於上述評鑑人員的基本條件而言，培訓更是奠定評鑑人員專業信任的重要基石。

另外，是對評鑑人員的形式信任，這部分主要聚焦在證照制度上：

「為什麼沒有機構或是組織專門培訓教育評鑑專業人員，並提供認證，這種證照制度將會讓受評鑑的學校感受到專業性。」(訪談 A03)

「例如評鑑人員的訓練與認證，經過多少小時的訓練後認證，這樣比較容易使人相信他的專業。」(訪談 A01)

而對於教育評鑑人員的培訓與認證組織，甫成立的國家教育研究院似乎是許多人信任的首選：「必要有一個公信力的組織，像是國家教育研究院，或是最近成立的評鑑基金會等類似的組織，如此才能讓學校信服。」(訪談 A07)、「未來國家教育研究院

或許可以下設一個單位，專門研究如何做好一個評鑑。(訪談 A05)」

甚至有受訪者主張認證程序中應加入認證考試：「在培訓結束後應該有一個考試，可能包括剛剛所說的理論、實務和實作的部分，通過了才能頒核發書。(焦點團體訪談 B01)」

實習制度也受到受訪者的青睞：「受訓後的評鑑人員，在正式評鑑前應該跟著資深評鑑委員跑過幾場，做個.....就像 WTO 一樣，做個觀察員，一直到資深評鑑委員認為可以了，才能參與正式的評鑑，這樣會使人感覺更有公信力。(訪談 A03)」甚至有主張應比照教師資格取得的模式：「也許可以比照教師資格，先取得『實習證書』，在一定期限內跟著較有經驗的、資深的評鑑委員一起進行觀摩，或是試評，經認可後才頒發正式的『合格證書』。(焦點團體訪談 B02)」

在職進修亦是專業發展信任的關鍵：「評鑑者應隨時吸取新知，這樣才更能讓學校人員信服他的專業。(訪談 A01)」、「即使成為合格的正式的評鑑人員，還是須要不斷進修，充實知能。(訪談 A05)」

更有受訪者論及退場機制，認為這樣才能維繫大家對教育評鑑人員的信任：「如果在評鑑過程中有受評人員反應不佳，或評鑑同儕的相關反應.....也就是出現不適任的評鑑委員時，即應進行考核機制，甚至取消證照，也就是說應該要有退場機制(焦點團體訪談 B02)。」

二、在教育評鑑制度規劃的信任方面

(一) 聯繫的單一窗口奠定信任的基礎

如果視教育評鑑為一專業行為，在實際執行評鑑的縣市政府部門，應有一長期的單一窗口，提供必要的協助與相關諮詢，奠定評鑑作為的信任基礎：「在評鑑前，建議教育局應該要有一個常設機構，或是一個聯繫窗口，最好有專責單位或任務編組，例如督學室，可以提供必要的協助，從評鑑規劃設計到執行，同時提供受評學校的問題諮詢，成為一個單一窗口，讓評鑑成為長期的專業行為(訪談 A07)。」

(二) 評鑑前的理解平臺規劃影響信任感

在評鑑前，應讓相關人員充分理解，增加對後續評鑑執行的信任：

小芬：其實學校不見得了解評鑑作為，只是依照行政想法胡亂準備，或是參考別的學校依樣畫葫蘆，大家忙成一團，但也不知道在忙什麼？忙得對不

對？

小容：至少應舉辦說明會，讓所有接受評鑑的學校，尤其是承辦處室，可了解一下，有問題也可以先溝通，在正式評鑑的時候，才不會沒有交集。

研：辦理說明會，學校主要是想了解什麼？

阿文：雖然評鑑指標寫得清楚，但每個人對指標的詮釋原就不同，但我們根本不知道評鑑委員對這些指標的理解是不是和我們一樣？他們想看的到底是什麼？

小光：每項評鑑指標後的優、良、可、待改進的……，也應該讓受評學校知道，怎麼樣的表現叫做好，怎麼樣叫做不好，否則只是憑著自己的主觀想法去打分數，這代表什麼意義？學校根本不知道。

阿麗：還有評鑑的方式要怎如何進行，也應先說明。否則學校為了評鑑，準備了很多的行程、資料及「節目」，像大拜拜一樣，但有時評鑑委員一來只是走馬看花。哎！不看早說嘛，就不用這麼辛苦準備了。(焦點團體訪談 B01)

事實上，除了對受評學校進行說明以促進理解的信任外，同時亦應對評鑑委員講習與溝通，以達共識：「曾受邀擔任評鑑工作，其實評鑑委員大多只是參考學校自評成績，再憑著自己的想法主觀地打出分數而已；而且對同一個指標的想法也都不見得相同，因此評鑑委員在評鑑之前，亦應參加講習。(焦點團體訪談 B01)」如此一來，才不會出現評鑑委員之間的見解落差：「我覺得評鑑委員間的溝通是非常重要的，如此評鑑小組才有共識，在訪評時會比較客觀，否則甲跟乙的分數與說法落差過大，即可能影響評分一致性，連帶的信效度也會受質疑。(焦點團體訪談 B02)」

(三) 專長分項評鑑規劃影響信任氛圍

為彰顯評鑑的專業性，不同專長的評鑑委員應適度地專業分工：「除非評鑑委員對這個學校夠了解，而且評鑑的時間夠長，否則很難在帶狀的評鑑流程中理解所有訊息並釐清問題，評鑑委員應依自己的專長選擇所要看的評鑑項目。(訪談 A04)」、「大體上所有委員可每項都看，但重點不一樣，每個人大約一至兩大項就夠了，這樣才能深入了解，在看不同的學校也才能做比較。(焦點團體訪談 B01)」評鑑委員適度地依專長分項評鑑，不僅較有時間深入了解，更能在專長上充分發揮，展現其專業的信任。

(四) 資料收集方式與檢證設計影響評鑑信、效度

許多受訪者都認為評鑑人員不易「看到」真相。一方面是在訪談中，面對評鑑委員的一群受訪者，「多存著『在這裡說的話遲早會傳出去』的心理障礙下，許多話也就不敢講了。(訪談 A04)」，而另一方面，則是學校精心準備的資料：

「大多數的學校都已接受過評鑑，準備資料的功夫已非『吳下阿蒙』，都有一定的功力，且為了呈現好的一面，受評學校都會為了評鑑『整理』資料。」(訪談 A05)

「大多數委員容易被大量的資料所淹沒，倒不是無法判斷學校的辦學好壞，而是這些資料會『模糊』評鑑委員的判斷，降低學校間的『差異』，讓評鑑沒有什麼鑑別度，間接地，也使學校相信準備大量資料的有效性。」(訪談 A04)

即有受訪者表示：「許多評鑑者在評鑑前對受評學校是完全沒有概念的，僅能就學校所提供資料進行了解，而正式評鑑流程也都由學校規劃，此種單一的評鑑訊息來源可能並不準確。(訪談 A04)」因此，在評鑑資料的蒐集上必須更為多元且須經確認，讓受評者相信真相看得到。首先是在評鑑前須對受評學校的基礎理解：

「評鑑者應在評鑑前了解學校現況、過去情形及這幾年的發展，還有未來的願景……等。」(訪談 A05)

「評鑑者中如能有一至二位了解受評學校的實際辦學狀況，並在評鑑前討論，將對學校基礎背景有較充分的瞭解。」(訪談 A04)

「像是督學或是退休校長，或是現任校長……，尤其是督學，經常在學校中進出，較了解各校的狀況，從他們的評論中應可發現這個學校的概況。」(訪談 A06)

由此可知，如能在評鑑前有些基礎的理解，在其後的評鑑過程中，不管是看學校所準備的「漂亮資料」，或是簡報、參觀、訪談……等，應該都比較知道狀況：「較不會受到學校的障眼法所唬弄。(訪談 A04)」

其次，是評鑑過程中訊息蒐集的有效方法與確認：「學生有話是會直說的，但教師和行政人員……只要是成人的訪談，在有戒心的狀態下不一定能真的說，也許在設計上，可以考慮個別訪談或電話訪談。(訪談 A02)」訊息不在多寡，在真實；參觀也是一樣：「參觀時評鑑者不應被學校牽著鼻子走，當評鑑委員有個別需求時，學校即

應在不影響學校運作與教學前提下儘量配合；否則，評鑑委員到校後，好像就被學校『關起來看』的感覺。(訪談 A05)」非預期的資料蒐集亦是方法之一：「我覺得評鑑者最好是提早到學校……，還能看到學生未到校前的狀態、學生的上學情形、學校的導護情形、甚至能與送孩子上學的家長閒談幾句。(訪談 A04)」由此可知，經由多元的資料蒐集與確認，將使得學校的「真實」在評鑑委員心中浮現，不致迷失在資料及學校的「安排」中。

這樣一來，久而久之，也同時讓學校充分信任評鑑者的專業：「學校也才知道評鑑者是有備而來，不是隨便唬弄就可以的，真相仍然可能在評鑑者的『慧眼』中浮現出來，如此評鑑才不會變成做資料比賽，認真辦學才是正軌。(訪談 A04)」

(五) 溝通機制是否充分是信任的前提

溝通是評鑑的重要行為，不論是評鑑過程或結果，甚至是申訴都應有適當溝通的機會，以增加彼此的信任：

「在評鑑過程中，評鑑委員有問題要隨時問，讓學校有隨時說明的機會、補充資料或解釋原因，評鑑委員再來判斷這樣的解釋是否清楚合理。」(訪談 A03)

「評鑑委員在下定論之前，應該與受評學校有更多雙向溝通的機會。」(訪談 A04)

「很多承辦的組長及參與的教師，根本不了解評鑑後結果是什麼？為什麼是這樣？只知道做了好多資料，搬去又搬回來，好像在搬家一樣。因此在評鑑過程中，應隨時與學校保持雙向的溝通，讓學校有更多說明的機會。」(焦點團體訪談 B01)

即使到了最後的綜合座談，亦須給學校最後的說明機會，避免留下諸多疑慮：「有些評鑑委員在綜合座談時只想當好人，盡說些好聽的話，評鑑結果出來卻讓學校感覺錯愕……，有些看到問題也不問，直接就寫進評鑑意見裡，絲毫沒有給學校說明機會。(訪談 A05)」、「在綜合座談時，應該已經是一種綜合的判斷陳述，而且在不同的評鑑委員之間亦應有所共識。而且在綜合座談時應直言不諱，別老是說些好聽的，應包括優點與缺點，在缺點上最好能加上具體建議，讓學校在改進時有所參考，在陳述完後，也應讓學校有最後一次的回應機會，補充說明，以免誤解。(訪談 A03)」

此一溝通即使在評鑑後亦能透過申訴管道進行，讓學校信任評鑑的程序：「評鑑

結果報告一出來應立即給予學校一份，一方面讓學校改進參考，甚至可供教育局進行複評參考，驗證評鑑對學校的實用性。而另一方面，這樣的報告也應讓學校了解，在必要時可提出補充資料申訴，這種救濟管道是必須的。(訪談 A03)」

(六) 評鑑規劃如過度影響學校運作將減低信任感

許多教育評鑑措施易影響學校運作，甚至教學，這將影響受評者對評鑑是否為善意的信任觀感，以訪談抽樣為例：

小芬：評鑑前都要抽樣，除了家長以外，行政要抽，學生要抽，連教師也要抽，大家又不是閒閒沒事幹，等著你來評鑑，學校的例行事務，尤其是教學，還是得繼續呀！難道為了評鑑就可以棄學生的受教權於不顧嗎？所以我認為評鑑不應對學校的正常教學系統造成過多的影響，即使是訪談的抽樣也是一樣。

阿文：我倒覺得假如我們認為評鑑是重要的，確實能改進問題並促進學校的發展，那麼為了評鑑而在學校運作上有些權宜措施是無傷大雅的，就像人們有時也會請假去做健康檢查一樣。

研：意思是……

阿文：要抽樣不是不可以，可是不能嚴重影響教學，否則對學生的影響就很大了。

小光：我覺得在教師的訪談上，應以訪談當節課沒有課的教師為主。除非必要，不應再任意抽有課的老師，影響課務。

小芬：我覺得即使是學生的抽樣也相同，如果有嚴重影響的課程，上課的教師也應該有權力拒絕，否則教師就應在學生訪談後，對於該堂課的內容對這個學生進行補救教學。(焦點團體訪談 B01)

(七) 評鑑結果的應用方式左右評鑑信任

許多受訪者認為評鑑結果應讓受評者信任評鑑對學校有益，首先要「及時」：「評鑑後最重要的原則是『要及時』，除了在評鑑過程中隨時的意見反映外，在評鑑後應儘快提出相關結果。(訪談 A05)」；其次，所提評鑑結論應具體明確且可行：

「我覺得評鑑結果的呈現須能明權責，很多評鑑寫得太客氣，有時打高空，

有時權責不分，搞在一起……。什麼叫各相關單位，應該要明列，也許是哪一個處室，也許有些並不是學校本身就可以改善的，而須要教育當局協助。」(訪談 A07)

「評鑑委員在評鑑完後，不是只有提出一個分數及總分，而能在他們認為表現較差的評鑑項目上，提出一些具體建議。」(訪談 A01)

「評鑑者感覺就像是蜜蜂採蜜一樣，採蜜的同時卻也能傳播種子，孕育新的生命，因此，評鑑者——尤其是外部評鑑者——能夠帶來一種屬於外部的觀點、策略、方法和力量，讓學校跳脫既有的想法，引領學校進步。相對於受評鑑的學校來說，外部評鑑者就像站在一個制高點，因此，應隨時記錄曾經評鑑過學校的優良典範，或是解決學校問題的較佳策略，或善於辦學或解決問題的人才庫，如此才能夠在某校遇到問題時，以不同的觀點提供更好的建議。」(訪談 A04)

評鑑結果除了有效呈現，更應妥適應用，導引並協助學校進行改進，如此才會讓受評者信任評鑑的作為對學校是有益的：「評鑑的一個重要目的不是要改進嗎？在評鑑結束後應協助學校思考改進方向，訂出一個時程讓學校改善，然後進行複評，使評鑑真正有益於學校。」(訪談 A06)

(八) 缺乏後設評鑑機制降低評鑑信任感

「臺灣的評鑑一直做，既惹人嫌，效果也不知道好不好，就一而再再而三地做，就是缺乏後設評鑑，只是一味地相信它的有效性，那變成信仰了——其實應該透過後設評鑑了解其真正的效果。(訪談 A05)」評鑑是不是真的對學校有所幫助，或真能引發學校改進的能量？後設評鑑應具有此一檢視的功能，確保評鑑能持續獲得信任。如無法正式實施，亦可以替代方式實踐：「對整個評鑑過程所產生的各種無法在學校層級解決的困難，或衍生的問題，評鑑委員須隨時將意見反映給教育當局，或許可以改變相關的制度。(焦點團體訪談 B02)」或者，「在評鑑結束後的總檢討會議中，應讓評鑑委員或受評學校提出可能的改進方向。(訪談 A04)」

伍、研究結論與建議

一、研究結論

依據研究結果與討論，依循教育評鑑人員及制度規劃兩面向之專業信任，本研究結論如下：

（一）專業的教育評鑑人員是信任的基礎

1. 評鑑者的學經歷背景是被信任的基本條件

在校務評鑑的專業信任上，教育評鑑人員經常被期待的基本條件即其學經歷背景。在學歷上，如為教育評鑑或行政相關系所畢業，或修習過教育評鑑相關的學程或若干學分者；而在經歷與身分背景上，擔任過相關的教育評鑑工作，如評鑑委員，或是教育行政機關的視導人員，如督學等職務；而在大學任教者，其研究領域或所授課程亦應與教育評鑑或學校行政相關，或為辦學卓著的校長或退休校長。類此學經歷較能在評鑑前贏得受評學校對評鑑人員的專業信任。

2. 評鑑人員的專業能力是最重要的信任基礎：評鑑能力及校務理解

在研究結果中，對評鑑人員的專業信任最受重視的就是專業能力，包括評鑑能力和對校務的理解。在評鑑能力上，包括能釐清評鑑問題與項目、能適當掌握評鑑流程、能適當地蒐集、分析和解釋資料，提供適切的評論並撰寫報告。

除了評鑑能力外，校務評鑑人員應熟悉學校事務，除了基本的辦學知能外，一般在學校運作上經常遇到的問題、可能的解決策略為何，及在某些辦學領域中的最佳標竿為何等，都是校務評鑑者應具備的專業。

如此，才能透過評鑑真實反映學校實況，精準判斷學校的表現，並提出適當且有效的建議；這樣一來，不論在評鑑過程的互動，或是評鑑結果的呈現，都能讓受評學校信任評鑑人員的專業。

3. 評鑑倫理能營造評鑑的信任氛圍

評鑑專業是否受到信任，除了評鑑能力外，評鑑倫理亦能影響評鑑信任的氛圍，包括是否站在協助立場共謀學校發展，而非上對下的檢查？是否在評鑑過程中認真任

事，指陳問題並給具體建議，而非馬虎取巧，隨意看看而意見空泛？是否在評鑑過程中能彼此尊重，或對受評學校任意指使？甚至利用職權獲取受評學校的智慧財產等。類此有關評鑑倫理問題，經常是受評學校反映的焦點，也是營造評鑑信任氛圍的重要議題。

4. 評鑑人員的培訓機制能大幅提升評鑑信任

目前相關的校務評鑑人員多在評鑑前徵詢專家學者或校長同儕意願，不足以滿足利害關係人對評鑑人員的專業需求。臺灣雖已設有教育評鑑相關系所或中心，但尚未能設有評鑑人員培訓機制，較無法有效提升評鑑人員的專業形象與信任。

培訓機制除發給證明或證照以建立專業身分外，亦應建構完整的教育評鑑專業人才庫以備教育評鑑不時之需。在教育評鑑人員在取得證明後，為維繫其專業知能，亦應規劃持續進修機制及適當的退場機制，以取得教育工作伙伴對評鑑人員專業性的信任。

（二）適當的教育評鑑制度規劃強化信任感

除了教育評鑑人員的專業外，適當的教育評鑑制度規劃亦能讓利害關係人感受到對評鑑專業的信任：

1. 常設的評鑑聯繫窗口能增加信任感

評鑑前教育行政當局應設有聯繫的單一窗口，包括承辦學校或教育局處單位，以利評鑑委員、受評學校等之連繫，一旦有相關問題可以馬上獲得解決，或對校務評鑑相關事宜提供諮詢、提供評鑑平台相關訊息等，增加評鑑的信任感。

2. 評鑑前充分理解的平臺是信任的前提

受訪者多認同校務評鑑前應對評鑑全貌有充分的理解，此與第四代評鑑所強調的協商概念接近。尤其對受評學校辦理相關的講習與說明，清楚陳述該次評鑑的目的、指標、時間、流程等，並釐清相關問題，同時亦可藉機指導學校如何進行自我評鑑，使學校的自我評鑑更為完整。除此之外，亦應對受邀的評鑑委員進行講習，除理解評鑑規範外，更應提供受評學校概況，增加評鑑人員在評鑑實務掌握及學校現況理解，使其評鑑專業更被信任。

3.專長分項評鑑制度可增加專業信任

校務評鑑項目與指標相當繁多，評鑑委員無法全面了解，且評鑑委員專長亦不相同，宜適度依其專業分項評鑑，避免專長不符致不理解該項評鑑項目的重要問題，影響其評鑑專業性及受到信任的程度。

4.評鑑資料的多元檢證機制可確保評鑑的專業信任

許多評鑑均妥善規劃資料蒐集方式，包括簡介、參觀、資料查閱、訪談、問卷、座談等，評鑑的規劃應讓資料多元呈現，並讓評鑑人員有機會透過各種顯性及隱性的資料來源了解學校現況，充分掌握擷取資料的自主性，讓學校了解評鑑不只是在「看」學校所準備資料而已，且為確認各資料的真實性或資料間的差異，須在評鑑過程中不斷的交叉檢證，或經委員間共同討論，以確認資訊的真實性，確保評鑑的專業信任。

5.充分的溝通機會能營造彼此信任的感受

在評鑑過程中，由於評鑑委員的資訊來源相當多，而資料來源可能僅是片面觀察，因此對資料的確認須謹慎，除多方查證外，評鑑過程中充分的溝通機會可以營造彼此信任感。即使評鑑報告，在確認前亦應讓學校有理解、說明或申覆的機會，尤其是須公布的報告，如此才能確保評鑑的客觀與準確，並增加評鑑的信任感。

6.評鑑規劃儘量避免影響學校運作，以降低不信任感

學校的首要目的在教學，評鑑過程應儘量避免影響學校運作，尤其是教學，不應為了評鑑，影響，甚至暫停學校的教學運作。以訪談抽樣為例，教師宜以沒有課務的教師為主，而學生抽樣時則應考量學科性質，並請教師視需求進行補救教學。

7.評鑑結果的妥適應用能有效提升對評鑑的信任

在評鑑結束後應及時地呈現評鑑結果，不管是量的數據或質的描述，評鑑結果呈現應考量不同學校的背景差異，並給予學校具體建議或方向，並釐清應改進的權責單位，不僅包括學校各處室，亦可能是教育行政當局，或是利害關係人。評鑑結果一方面提供學校改進依據，並依此持續追蹤學校改進情形，協助學校改進其個別的或是共同的問題，必要時得以複評形式確認；另一方面亦提供教育主管機關了解學校辦學績效，並做為政策制度改進參照。除此之外，亦可透過校際間彼此互評機會或是標竿的設置，促發彼此間的學習，讓評鑑結果的應用充分發揮，提升對評鑑能發揮應有效益的信任感。

8.後設評鑑的規劃能確保評鑑專業的被信任

評鑑是否精確、有效、適當、可行及具績效責任？我們是否都擴張了評鑑的效用？將評鑑無限上綱，認為只要透過評鑑，什麼事都能解決？也許評鑑在勞師動眾下，其實效益是很小的？也許對學校的幫助並不大？也許只是造就了一群很會準備資料的學校成員？甚至影響了正常的辦學及學生的學習？或是根本沒有達到預先的評鑑目的？因此，從評鑑規劃之始，後設評鑑機制即應適當的建置，以了解該次校務評鑑是否須要改進。如此一來，評鑑本身才有改進的空間，也才能獲得評鑑品質的信任感。

二、建議

依據研究結論，本研究之建議如下：

（一）應設立培訓評鑑人員專責機構，促使評鑑者專業化

教育評鑑人員專業遭受質疑是臺灣教育評鑑長久以來的問題。一個好的評鑑人員就像是優秀的醫生一樣，可以對病人做出最適當的診斷、治療與建議。由此可知，評鑑人員的培訓是刻不容緩的事。因此，本研究建議，應儘速設立教育評鑑人員培訓的專責機構。衡酌目前臺灣教育評鑑組織，大學校院的系所或中心規模與空間都可能太小，因此兼具研究與研習功能的國家教育研究院應是最適當的設置場域，可考量設置教育評鑑中心，負責統籌臺灣教育評鑑人員的培訓機制，如此一來，才能達成評鑑者專業化的理想。

（二）教育當局宜廣納建言，妥適規劃評鑑制度，促進專業信任

教育評鑑的專業是否為受評者信任，除了評鑑者專業化外，制度與設計亦是重要因素。當然，如果國家級教育評鑑中心設立，或能規劃完整的評鑑制度與設計讓各級教育行政機關參考。但在此中心未設立前，教育行政當局應廣納建言，依據每年的評鑑反應，隨時調整評鑑方針，妥適規劃評鑑制度與設計，並增列後設評鑑機制，讓評鑑利害關係人更能信任評鑑的專業，而不只是讓許多教育評鑑措施在不了解確實效果如何，亦未見改善措施下，年復一年的實施。

參考書目

- 王保進譯 (2002)。大學自我評鑑 (H. R. Kells 著)。臺北市：正中。
- 胡中鋒、李方 (1999)。教育測驗與評價。廣東：廣東高等教育。
- 李有在 (2005)。台中市國民小學校務評鑑實施之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中師範學院，臺中市。
- 孫志麟 (2003 年 11 月)。新專業主義的展現：學校本位教學評鑑。「社會變遷與中小學課程教學再造國際學術研討會」發表之論文，淡江大學，新北市。
- 郭昭佑 (2000)。學校本位評鑑。臺北市：五南。
- 郭昭佑 (2007)。教育評鑑研究：原罪與解放。臺北市：五南。
- 陳瑞榮 (1995)。工業職業學校教師評鑑模式之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳美如、郭昭佑 (2003)。學校本位課程評鑑——理念與實踐反省。臺北市：五南。
- 湯堯 (2001 年 11 月)。論述英國教育標準辦公室之評鑑內容與制度。「第八次教育行政論壇」發表之論文，國立新竹師範學院，新竹市。
- 溫明麗 (2004 年 5 月)。英國教育評鑑之後設分析。「教育評鑑——回顧與展望學術研討會」發表之論文，國立臺灣師範大學，臺北市。
- 潘慧玲 (2004 年 5 月)。邁向下一代的教育評鑑：回顧與展望。「教育評鑑——回顧與展望學術研討會」發表之論文，國立臺灣師範大學，臺北市。
- 蘇錦麗 (2004 年 5 月)。高等教育評鑑的趨勢與展望。「教育評鑑——回顧與展望學術研討會」發表之論文，國立臺灣師範大學，臺北市。
- Davis, E. (1981). *Teachers as curriculum evaluators*. London, UK: HarperCollins.
- Fetterman, D. M. (1995). Conclusion: Reflection on emergent themes and next steps. In D. M. Fetterman, S. J. Kaftarian, & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. London, UK: Sage.
- Findlow, S. (2008). Accountability and innovation in higher education: A disabling tension? *Studies in Higher Education*, 33(3), 313-329.
doi:10.1080/03075070802049285
- Gail, J. (2003). Shaking things up. *Training*, 40(9), 14-15.

- Henson, K. T. (2001). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hopkins, D. (1997). *Evaluation for school development*. London, UK: Open University Press.
- House, E. R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lipham, J. M., Rankin, R., & Hoeh, J. A. (1985). *The principalship: Concept, competencies, and cases*. New York, NY: Longman.
- Lunenburg, F. C. (1995). *The principalship: Concepts and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Luthans, K. W., & Farner, S. (2002). Expatriate development: The use of 360-degree feedback. *Journal of Management Development*, 21(10), 780-793.
doi:10.1108/02621710210448048
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: What's in it for schools?* London, UK: Routledge.
- Mark, M. M., Henry, G. T., & Julnes, G. (2000). *Evaluation: An integrated framework for understanding, guiding, and improving public and nonprofit policies and programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Tel Aviv, Israel: Masada.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rachel, W. (2002). Leadership style awareness helps managers. *Women in Business*, 54(1), 20-23.
- Sachs, J. (2008). The knowledge society as a trigger for contemporary change in education policy and practice. In C. Sugrue (Ed.), *The future of educational change: International perspectives* (pp. 191-203). New York, NY: Routledge.
- Schwarz, C., & Struhkamp, G. (2007). Does evaluation build or destroy trust? Insights from case studies on evaluation in higher education reform. *Evaluation*, 13(3), 323-339. doi:10.1177/1356389007078625

- Stake, R. E. (1997). Advocacy in evaluation: A necessary evil? In E. Chelimsky & W. R. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century: A handbook* (pp. 470-476). London, UK: Sage.
- Veale, J. R., Morley, R. E., & Erickson, C. L. (2002). *Practical evaluation for collaborative services: Goals, processes, tools, and reporting systems for school-based programs*. Thousand Oaks, CA: Corwin.