

校本課程之回應式評鑑設計與實施案例

黃嘉雄

如同很多西方國家般，標準本位或預定式評鑑取向在國內教育評鑑中具有優勢地位。然而，自 1980 年代以來，也有一些學者強烈建議另一種稱為回應式評鑑的取向。他們主張，評鑑應更試著去回應方案內外利害關係人所關注的議題，更導向於方案的活動，以及更能反應方案中人們的各種不同價值觀點。此種回應式評鑑，值得採用於國內學校的校本課程評鑑。本文根據回應式評鑑的核心觀念與方法，詳述了一個運用回應式評鑑於校本課程的例子，包括其規劃、實施步驟和評鑑發現之描述，以作為國內學校採用此種評鑑取向於其校本課程評鑑之參考。

關鍵字：課程評鑑、回應式評鑑、史鐵克

作者現職：國立臺北教育大學教育學系教授兼教務長

壹、前言

學校本位課程發展乃國民中小學九年一貫課程改革所倡導的重要觀念之一（陳伯璋，2000；歐用生，2000）。而課程發展是一種持續不斷的歷程，在發展歷程中需伴隨以評鑑，以之提供發展歷程中的回饋資料，俾貢獻於課程品質的不斷提升。（黃政傑，2000；黃嘉雄，2004；Oliva, 2001）因之，國民中小學九年一貫課程綱要乃規定學校需與中央和地方政府分工合作，各依權責實施課程評鑑（教育部，2003）。所以，國內學校不但需發展校本課程，而且需以評鑑促進課程發展的品質，這不祇是一種理論上的應然，而且是法令規定上的當然。

然而，許多實證研究卻常發現，課程評鑑是國內學校層級課程發展與課程領導歷程中極弱的一環（王月美，2001；王嘉陵，2001；蔡孟育，2000）。即使有些學校宣稱已實施了校內的課程評鑑工作，但常會發現這些所宣稱的評鑑，大都是參酌學者所發展出的內涵具全面性、完整性而其評鑑項目與指標數極為龐大的評鑑規準系統，加以修改轉化為校內的課程評鑑檢核表，然後由校內人員就校內課程勾選其在各指標上的優劣等級，頂多再加上一些簡要的評語或建議而完成評鑑報告。這樣的評鑑方式，在評鑑方法論上顯現出若干缺失：首先，教師的自我檢核常流於主觀的判斷，其檢核結果的可信性不高。其次，檢核表所獲得的等第量化資料和簡要評論、建議，是一種簡約的，有時甚至是屬表象性資料，其一方面鮮能展現課程過程及其情境的豐富性特質與品質狀態，另一方面亦難以從中診斷出課程問題的原因，以貢獻於課程改進。最後，檢核指標是一種 Robert E. Stake（2004）所謂的預定（preordinate evaluation）式、標準本位（standards-based evaluation）評鑑取向，依此種取向所獲得的評鑑發現，往往未能有效回應和滿足現場人員的資訊需求，因而其貢獻於課程決定之效用性乃較弱。因此，就當前的國內學校情境而言，所需加強者不祇是於課程發展的過程中落實評鑑之實施而已，更大的挑戰在於如何改變學校人員早已習以為常的簡約式、表象式和預定式評鑑文化。而其中一個可行有效的方法，是為國內教育和評鑑人員提供更多有別於既有評鑑文化的另類評鑑取向案例，尤其是其評鑑設計和實施過程的案例。Stake 的回應式評鑑，可謂係相對於預定式和標準本位評鑑的最佳代表，本文乃就自己運用 Stake 回應式評鑑取向對個案校本課程實施評鑑的實際案例，說明其評鑑設計和實施之過程與結果，以作為國內學校實施之參考。

貳、回應式評鑑的觀點與方法

一、核心觀念

Stake 認為若一項教育評鑑能「更直接導向於方案之活動而非意圖」，能「回應於評鑑報告閱聽者之資訊需求」，並且能「參照現場情境中人們不同的價值觀來報告方案之成敗」，符合這三項要件者，則可稱之為回應式評鑑（Stake, 2000, p.348）。

Stake 對回應式評鑑的這簡短三要件定義，僅指出此種評鑑的基本精神，尚未能充分說明此種評鑑的整體形貌和特徵。茲再綜合 Stake 之論著及其他學者之闡釋，說明回應式評鑑的核心觀念（Abma, 2005; Abma & Stake, 2001; Schwandt, 2001; Stake, 1975, 1991, 1995, 1997, 2000）：

(一)服務取向

他認為評鑑設計最重要的是要發揮服務之功能，所以在一個評鑑研究中，評鑑者需花相當多的時間來了解評鑑委託者及方案利害關係人的資訊需求，以及他們對方案所關注的重點。因此，評鑑之進行應先了解委託者所關心之事項及其目的，設法去界定各利害關係人之旨趣和關注事項，進而形成評鑑之議題或問題。

(二)議題導向

Stake 主張以議題（issues）而非既定的目標和假設，作為引導評鑑研究進行的組織核心。議題是評鑑委託者、方案實施者及其他重要利害關係人所關心或感受到有關方案的問題、潛在問題或爭議性議題，當評鑑者透過與委託者、方案實施者及其利害關係人溝通互動，甚至在方案活動的觀察中而逐漸熟悉方案時，議題清單將逐漸產生。這些議題應作為設計評鑑的主要依循方向，但是隨著評鑑之開始實施，可能會新生若干新議題或刪減一些不重要之原有議題（Abma, 2005; Stake, 1975, 2000）。

(三)彈性化評鑑過程

一般預定式評鑑通常會有一套規範評鑑項目、資料蒐集與分析方法、評鑑詳細進度等的合約書或計畫。但回應式評鑑則因隨著評鑑之開展，關注和議題之調整，新事證之發現，以及委託者和利害關係人對評鑑初步發現之質疑和挑戰，而彈性調整評鑑之議題、資料蒐集之方法與來源、以及評鑑的工作流程（Stake, 2000）。

(四)重視方案的運作過程及其情境脈絡知識

預定式評鑑強調目標與其實際表現結果資料之測量，重視投入與輸出間之符應關係。Stake 則認為教育和課程之因果關係絕非是直接的，而是各種複雜因

主題文章

素在運作歷程中產生了諸多彼此相關聯的課程結果，因此，評鑑探究應更將心力投入於方案的運作歷程及其情境脈絡之了解。

(五)鼓勵採社會人類學 (Social Anthropology) 取向的個案研究

Stake 指出，若認為回應式評鑑一定需採自然主義探究 (Naturalistic study) 方式，則這是一種誤解，因回應式評鑑仍需視與委託者、方案人員和相關人士之討論結果，以及評鑑議題之性質才能決定探究之方法。然而，他強烈建議採類如俗民方法論 (Ethnography)、自然主義探究和現象學 (Phenomenology) 等社會人類學取向的探究方法，將所欲評鑑之方案界定其個案範圍，進行其個案研究，這樣才能充分理解方案中歷程與活動之意義，以及其中多元複雜的情境脈絡知識 (Stake, 1991, 1995)。

(六)由外來評鑑人員設計與實施評鑑

有些評鑑學者如 D. M. Fetterman (2000) 因強調發揮評鑑的效用性和對方案人員的彰權賦能 (empowerment)，乃主張由方案人員規劃與實施自我評鑑；或者，建議採取內部評鑑但其過程邀外來評鑑者參與評鑑之規劃與實施。對此，Stake 持反對看法，他認為無論是方案人員的自我評鑑，或者邀請外來評鑑人員參與的內部評鑑，其評鑑規劃與實施之控制權威將由方案人員所掌握，評鑑的專業性和可信性乃易受質疑。他主張，在回應式評鑑中係由外來評鑑人員以其評鑑專業素養和訓練，經由投入時間與心力來觀察和了解方案利害關係人所關注之事項或議題，進而形成評鑑之問題並據以進行專業的評鑑設計與實施，以之回應方案人員之參與投入，而非將評鑑權直接交由方案的內部人員控制。

(七)價值多元取向

Stake 認為方案如同藝術工作，本身並非僅具單一價值，而是具有許多價值；而且，不同的人因不同的目的所看到的價值，亦有所不同；何況，價值常因時間之流動、時代之變遷而有所變化 (Abma & Stake, 2001; Stake, 1997)。因此，他主張評鑑者不應該去創造一個根本不存在的價值共識，在評鑑中，評鑑者反而應設法去了解、詮釋方案中各不同利害關係人的各種不同期望、不同的價值，將其展現給評鑑報告的閱聽者。但他亦認為，這並不表示評鑑者完全不做價值判斷，而是提供一種溫和的、軟性架構式 (softly framed) 的結論或價值判斷，讓評鑑報告閱聽者從各方案人員、各利害關係人和評鑑者的各種判斷中做最後之判斷。Stake 主張，在人類行動中決定、判斷和詮釋三者是無法區分開的連續體，該做決定而產生行動的是閱聽者而非評鑑者，若欲閱聽者產生行動而發揮評鑑之服務功能，則應由閱聽者去做判斷 (Stake, 1991)。

(八)以易理解的人性化語言提出評鑑報告，協助閱聽者產生替代性經驗

回應式評鑑強調評鑑之效用性，希望閱聽者成為價值判斷之最後仲裁者而促發其決定行動，因此主張評鑑報告應具可理解性和整全性，希望報告中的概念和語言型態能近似於閱聽者的自然化語言，使閱聽者即使未能直接親自體驗方案情境，亦能形成一種替代性經驗（vicarious experience），而非類如傳統的評鑑報告使用太多的抽象化、簡約化、數學化和理論化的語言。而欲形成替代性經驗，則評鑑報告需採用近似於閱聽者使用之語言和概念，而且，最好需設法描繪情境中的整體性和複雜性，包括其整體印象、氣氛，乃至隱默的知識和特徵，這些鮮活、具體、近似於人的直接語言經驗，最能形成替代性經驗（Stake, 1991, 1997, 2000）。

二、回應式評鑑的實施方法

Stake 不喜歡人家以模式（model）來稱呼其評鑑觀，以避免學界或實務者將他的評鑑觀點理解為一種具固定順序與步驟的方法流程；這也反應他欲強調回應式評鑑的彈性化精神。不過，為了對評鑑者提供引導，他曾經提出所謂實質結構（substantive structure）和功能結構（functional structure）的觀念來說明回應式評鑑的實施方法。

(一)實質結構

實質結構乃 Stake 用以提示評鑑者蒐集和觀察受評方案實質資料內容的參照架構，主要包括三大要項（Stake, 2000）：

1.以議題為評鑑的組織核心

如前所述，議題是方案委託者、實施者及其他重要利害關係人所關心或感受到有關方案的問題、潛在問題或爭議性議題。進行評鑑規劃設計時，評鑑者須先與委託者及方案之利害關係人討論出暫定的議題清單，再配合議題內容設計所欲蒐集之資料內容及其蒐集方法和來源，唯議題清單可能隨著評鑑之開展而有所調整。

2.資料蒐集矩陣

當議題已形成後，評鑑者即可參照議題內容，採適當之方法蒐集課程方案在先存、過程和結果要素上的意圖性和實際表現資料，以充分描述和判斷課程各要素之特質。

主題文章

3.人類觀察者

Stake 雖不排斥量化資料之蒐集，但因他強烈建議採社會人類學取向個案研究精神，並強調對方案歷程深入理解之重要性，他乃特別強調人類觀察者（human observer）之重要性，認為評鑑之實施有賴人類觀察者深入現場觀察方案之運作，並從各種可信賴的資料來源中參照議題內容蒐集和獲取充分之資料，以對人類現象做豐富、深度的描述，並對其意義加以理解和判斷。因之，他乃界定人類觀察者為人類經驗的描繪者，其對現象賦予意義和價值。（Stake, 2004）

(二)功能結構

功能結構係 Stake 提示評鑑工作要項的參考性思維架構，如圖 1 時鐘型的評鑑工作要項。他強調這些要項並非每項評鑑均需採行，亦非一定從 12 點鐘方向順時鐘逐次進行，評鑑可從任一項開始，或順時鐘，或逆時鐘，或跳躍式來回穿梭均可，完全視委託者和評鑑之需要而定。

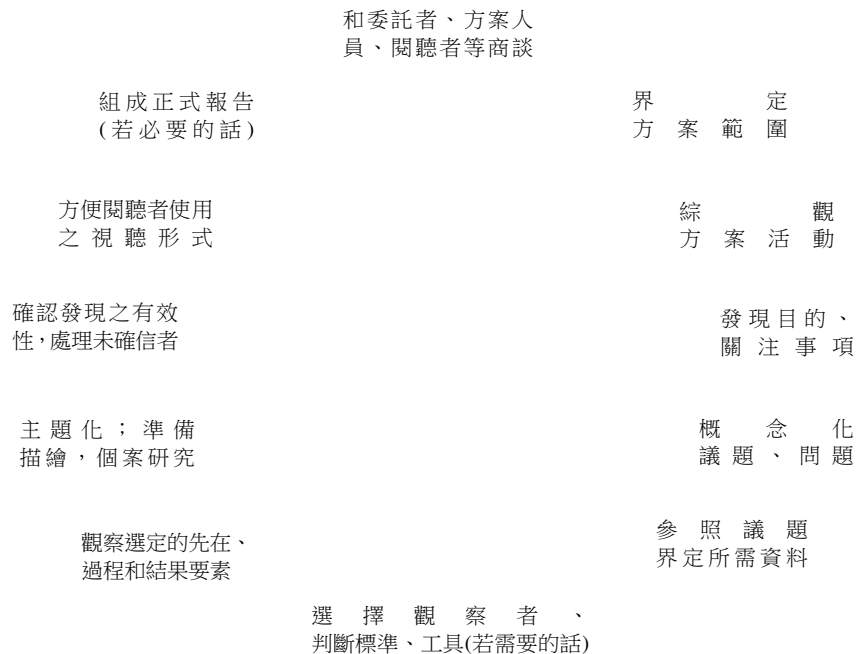


圖 1 回應式評鑑中的顯著要項
資料來源：Stake, 2000: 352。

雖然 Stake 強調圖 1 這些工作要項不必由 12 點鐘採順時針方向實施，但順時針之工作流程較符一般的工作邏輯順序，所以目前所看到的評鑑實例，均採此種流程；另外，一般的評鑑實例也如同 Stake 之看法，不會依列舉的 12 要項全部實施。例如，Curran、Christopher、Lemire、Collins 與 Barrett（2003）等人所實施的醫學教育課程方案之回應式評鑑，是將 Stake 的 12 個工作要項，修正簡化為下列五個要項，依序為：(1)界定利害關係人與閱聽者，磋商與探究議題；(2)利害關係人關注事項和議題之分析；(3)界定評鑑之標準和規準；(4)評鑑方法之設計與實施；(5)分析和報告資料。又如，Stake 與 Pearsol（1981）所實施 Radnor School 人文課程之回應式評鑑，採取如下項目實施評鑑：(1)與委託者磋商評鑑研究之架構；(2)從委託者身上抽引出其關注之議題或問題；(3)形成先導性問題作為開始時的引導；(4)進入評鑑場域並觀察之；(5)選取並濃縮資料，質疑檢證之，界定所發現之主題和議題；(6)於期中報告發表初步發現；(7)更充分地探究先前之議題和關注事項；(8)尋找可能導致一些無效發現的衝突性證據；(9)以敘說形式向閱聽者報告結果。因之，本文的評鑑案例在設計上亦採圖 1 的順時針工作順序，同樣也未將所有 12 個工作要項均逐一辦理。

叁、評鑑設計與實施實例

由於體認到回應式校本課程評鑑之實際實施有助於調整國內學校既有的膚淺式、標準本位評鑑文化，也認識到評鑑即是一種系統化探究過程。於是，我乃於 2006 年 7 月向國科會申請一項將回應式評鑑運用於四所學校校本課程之研究計畫，並奉核定辦理。在執行此評鑑研究案的過程中，我主要參酌前述 Stake 回應式評鑑的核心觀念及其所提示的評鑑過程、方法與原則，設計與實施了四所學校個案校本課程之回應式評鑑。茲舉其中一案，說明評鑑設計與實施之過程，以及其評鑑結果。

一、評鑑設計與實施過程

在整個評鑑之設計與實施上，此次評鑑研究基本上是區分為彼此可相互跨越的下列四大階段：

(一)評鑑準備階段

這次評鑑的主要準備工作有三：首先洽定個案學校，其次界定擬評課程範圍，第三則為選訓 Stake 所謂的人類觀察者（以下簡稱觀察者）。

1.洽定個案學校

主題文章

國內的教育評鑑通常由行政機關或學校依法規或施政計畫而發動，本案的評鑑研究則係國科會核定補助的研究案，經費由國科會負擔，評鑑的發起者是本人。在這種情形下，此次評鑑案的首要工作乃是洽定願意參與本研究而樂於提供其校本課程接受評鑑的學校。於是，我於 2006 年 9 月寄發一封信給鄰近我服務大學且交通方便的約百所小學校長，信中說明回應式評鑑的一些基本觀念，並強調本次評鑑之經費由國科會負擔，以徵求自願參與評鑑之學校。徵詢截止後，計有七所學校校長表達意願，我則從中選定交通較便利且其對擬評課程方案之說明較明確者計四校，作為此次評鑑研究案的伙伴學校。下列案例小學是其中一校，此校是位於臺北縣板橋市的公立小學，乃班級數超過 60 班的超大型小學，距臺北縣政府縣政大樓、縣立體育館、縣警察局海山分局等重要縣屬公共設施，步行距離不超過一個小時。學校之校本課程主要由學年教師設計與實施，其中的二年級重視鄉土教育活動，將其列為校本課程的重要題材。

2. 界定擬評課程範圍及其利害關係人士

學校的校本課程範圍頗廣，有些是學校層級所設計於彈性學習節數實施的課程，有的則係於各領域節數中實施的課程，一項評鑑不可能涵蓋太多範圍的課程，而且一般實施評鑑時，也需將受評對象明確界定。因之，我於洽定好學校後的另一準備工作，乃邀受評學校校長和教務主任開會，向學校說明界定範圍的必要性。這次會議於 2006 年 11 月 15 日召開，會中我再次向學校說明回應式評鑑的觀念與方法，並提供若干文章供學校閱讀；最重要的，是向校長和主任說明界定受評課程範圍的重要性，請學校經由校內溝通協商的程序，確定一擬接受評鑑的校本課程。

經本案例學校校長邀教務主任、組長和二年級老師研商後，決定以二年級楊、李兩教師（化名）所設計而於綜合活動領域中實施之「誠實小寶貝」和「戶外活動去」兩校本課程為接受評鑑之對象。故案例小學參與本研究而接受評鑑的校本課程其實是有兩套，唯限於篇幅，本文僅以其中「戶外活動去」課程為例說明之。

「戶外活動去」校本課程包括「鄉土地圖尋寶」、「行前準備」、「拜訪運動場和警察局海山分局」和「我的收穫」等活動，規劃的教學節數為 12 節，主要教學目標為：(1)學生能知道社區中重要活動場所及地理位置，進而認識社區特色與資源；(2)能正確使用縣立體育場的設施，以及運用運動場和警察局的資源，培養學生愛護鄉土的情懷，其詳細活動內容如表 1。

表 1 「戶外活動去」課程方案內容

活動名稱	活動內容摘要	上課時間
活動一 「鄉土地圖尋寶」	教師帶領學生認識鄉土地圖，並找出所在位置，及其路線圖。	第一、二節課 2007 年 10 月 26 日
活動二 「行前準備」	介紹海山分局與運動場的功能，說明當天外出的注意事項，以及完成「校外教學攜帶物品備忘單」	(9:35~11:00)
活動三 「拜訪海山分局和運動場」	校外教學出發前 性侵害防治講座 參觀海山分局一樓、地下一樓和四樓層。 往縣立體育館前進，用餐與畫圖。 視聽中心內午休及觀賞體育館簡介史之影片。 體育生活館。	校外參觀一天 10 月 30 日 (9:00~15:30)
活動四 「我的收穫」	請學生發表參觀心得，教師引導學生完成行為檢核表並省思。	第三、四節課 11 月 2 日 (9:35~11:00)

受評課程確定後，接著則是界定此課程的主要利害關係人。按 Stake 的觀點，評鑑之規劃與實施，尤其是評鑑議題之形成，應設法去回應主要利害關係人的需求。就此受評課程而言，我界定出的主要利害關係人包括：學生家長、設計和實施課程的李老師，以及學校的校長與教務主任、教學組長。在這些利害關係人中，校長可視為評鑑的委託者，教務主任和教學組長乃課程的直接主管，李老師為課程的設計和實施者，家長則為消費者。其中，除家長外，其餘均設定為評鑑報告的閱聽者。未將家長列為評鑑報告閱聽者的考量，乃擔心報告中若提出一些負面的價值判斷，恐因而損及原先良好的師生關係，而這會有違反研究倫理之虞。

3.選訓觀察者

Stake 力主應採取社會人類學取向的個案研究法實施評鑑，也因此進而主張評鑑過程中應借重觀察者深入教育現場去蒐集和分析現場情境中的厚實資料，以提出自然語言式的評鑑報告。基於此，此次評鑑乃從大學課程與教學研究所

主題文章

中徵聘一位碩二研究生，擔任此工作。此生在課程與教學上的專業已有相當的基礎，然在評鑑專業和觀察法的能力上仍需進一步提升。因此，我乃要求這位學生研讀我所指定的評鑑和質化研究方面的文獻。另外，亦要求其參加我與學校間有關規劃此次評鑑的所有會議，以便其一方面提升評鑑和觀察分析之素養，另一方面與學校的校長、老師建立起溝通管道，且更熟悉彼此。

(二)評鑑設計階段

Stake 認為引導評鑑進行的應是來自於課程利害關係人所關注的議題，而非既定的評鑑項目和標準。因此，接下來評鑑設計階段的最重要工作，乃是協商出利害關係人所關心的有關此受評課程的評鑑議題。我於 2007 年 5 月 2 日赴個案學校，與學校校長、教務主任、教學組長、李老師和此班學生家長代表 2 人，一起商議有關此次評鑑的議題。會中大家訂出的議題如下：

- 1.各項活動能扣連並實踐所欲達成的綜合活動領域本階段能力指標？教學目標的達成程度如何？**
- 2.所選定的戶外活動場所（如海山分局、體育場等）和教學過程中教師與解說人員的解說內容適合二年級學生？活動順暢？學生表現高度興趣？能理解解說的內容？**
- 3.各項活動和全部單元的時間量合宜？**
- 4.前往戶外活動場所之前，教師與學生對擬參觀地點及其活動的準備度如何？**
- 5.學習單的內容合宜？學生感受的負擔程度？其實質效果為何？**
- 6.學生對教師選定的這些參觀場所的感受為何？學生自己可有覺得更值得探訪的其他場所？**

這些議題成為觀察者赴學校進行資料蒐集的引導；也就是說，所採用之資料蒐集方法、來源和種類皆受這些議題所引導，以便試著回答這些議題。

(三)評鑑實施

評鑑的進行，主要是依前述議題，進入實施現場蒐集「戶外活動去」課程的相關資料，據以進行分析而回答各該議題。此方面的工作由前述的觀察者與李老師約定時間後，採取包括文件分析、觀察和訪談等的探究方法，進行資料的蒐集與分析工作。

在資料蒐集部分，主要針對甲老師的實際教學現場，並參照該班的教學活動與學習單之設計進行教學觀察與紀錄。課程實施期間的課堂觀察，每次教學時均前往觀察，共計三次（如表 1）。教學觀察記錄內容是對照教學活動設計的安排，逐項記錄師生上課的對話內容與學生的課堂表現。此外，課程實施後之下課時間，觀察者再針對評鑑議題、教學活動設計與學生表現狀況有疑惑的部分進行訪談；復次，也訪談有關學生對於學習主題的感受與看法。訪談時間皆為每次教學觀察實施後的下課時間，約莫五至十分鐘。評鑑分析部分則是以老師設計的教案、教學內容、教材、學生的學習單、課堂上師生互動的觀察，以及對師生的訪談結果進行綜合分析與判斷，試著回答各評鑑議題。

(四)評鑑結果溝通

在前一階段評鑑實施過程中，觀察者一方面進入現場蒐集與分析資料，另一方面依評鑑議題撰寫評鑑結果報告草案，草案則經我審閱修改。在撰寫中，我要求觀察者依 Stake 所強調的情境化、自然化語言撰寫，力求貼近於現場並對課程運作情形有豐富、鮮活的描述，以能產生替代性經驗。

評鑑報告撰寫完成後，經我複閱無重大缺失，且已能回答這些議題時，則分送校長、主任、組長及李老師。

二、評鑑結果報告

自 2007 年 10 月開始進場蒐集和分析資料，至 11 月完成評鑑報告，計耗時 1 個月。評鑑報告按各議題逐項提出評鑑結果，以下是從原報告中擷取的部份內容。（原報告字數高達兩萬多字，限於篇幅，僅呈現重要部份，唯力求按原報告稿呈現）

議題一：各項活動能扣連並實踐所欲達成的綜合活動領域本階段能力指標？教學目標的達成程度如何？

本課程設計欲實踐的綜合活動領域能力指標有，第一、認識並欣賞週遭環境（2-1-4）；第二、蒐集相關資料並分享各類休閒生活（2-1-3）；第三、體會團隊合作的意義，並能關懷團隊的成員（3-1-2）。

在活動一的安排中，老師帶領孩子們從鄉土地圖觀察與尋找此次的校外教學的地點。由世界地圖縮小至板橋市的範圍，先讓孩子們了解參訪的地理位置後，才進一步引領孩子認識家鄉中兩個據點的社區特色。這樣的活動確實扣緊能力指標一，但受限於教學工具的安排，查詢地圖上的所在位置時，孩子無法跟上老師正在說明的地點，且老師大多只能靠著口語說明來讓孩子理解，致使仍有孩子無法完全體會參訪的所在地。

主題文章

李師：「你在放大的板橋式地圖中，有沒有找到運動場呢？」

生：「有找到了！」有些學生回答

李師繼續說：「我剛剛有說過，我們接著會去參觀海山分局，就在運動場的對面，大家找找看喔！」

生：「老師，我沒有看到啊！」由於運動場在地圖上有被標示，但海山分局則無，因此數位學生表示沒看到。(07/10/26，第一節觀察)

老師安排活動二，做為校外教學的行前準備。李老師根據過去校外教學的規劃經驗，以及過去安排運動場或文物館的參觀常使低年級學生感到無趣的現象，故此次老師接洽參訪地點時，除透過參訪地的工作人員提供相關資訊外，還密切協調適宜孩子們能進行的活動。此外，老師透過對話與討論，讓孩子思考印象中的警察局和運動場有哪些東西、該地方會提供哪些功能，慢慢引導孩子認識該地方的特色與資源，促使孩子了解下週將抵達的參訪地，並請孩子討論自己應該準備哪些物品，讓孩子親自寫下或畫下來，使同學能確實做到校外教學的行前準備，有的同學還曾提醒老師要帶垃圾袋與鈴鼓(07/10/26，第二節觀察)。由此可見，此活動能扣緊能力指標一與指標二，能加深孩子對社區地點的了解，以及分享出遊時應注意的行為表現，如交通安全、團隊行動的規則、注意自己的物品保管等等。

校外教學當天，由於老師事前的再三叮嚀與愛心媽媽的配合，步行到參訪地時，小朋友們能手牽手，保持有禮貌，且路上同學們會互相提醒交通安全；甚至有同學感到身體不適時，另一位同學會告知愛心媽媽。又有同學物品遺失，也會協助尋找；甚或於體育生活館中遊戲時，孩子們仍遵守團體行動的規則，種種表現都能具體實踐能力指標三所述「體會團隊合作的意義並關懷團隊成員」。

在參訪警察局時，首先安排性侵害防治講座，本期望藉以讓孩子能理解警察叔叔和阿姨們除了能保護學童的交通安全外，也能保護兒童人身安全。但解說過程時間有限，且解說語言與簡報內容不易使孩子們理解。

女警一邊操作投影片一邊解說：「…不可以隨便讓他人看或摸自己的身體，除了家人例外喔！嘴巴也不能讓人放東西進去喔，除非有正當理由；例如，媽媽帶你去看醫生的時候，請你張開嘴巴，檢查喉嚨有沒有問題的時候，就可以喔。但是像之前有個棒球教練帶著練習的小朋友一起住在宿舍裡，教練要小朋友脫衣服或要求碰觸身體，這樣就是不可以喔，小朋友要自己會去分辨喔！」

女警繼續說：「小朋友你知道什麼是家庭暴力嗎？家庭成員間發生精神上或身體

上的不法侵害就是暴力的一種，例如，父母可能因為工作壓力而對你發脾氣，打你或罵你…。」

「那小朋友你告訴我，要怎樣才能預防傷害呢？壞人不會自己說是壞人啊，有可能會騙走你到任何地方，然後…」整場解說長達三十分鐘，講者一直怕時間不夠，說得有些急，未適度與學生互動，有些專有名詞學生並不了解，所以，剛開始時有些小朋友會時而抓頭、把玩椅子，有時會仰頭張望，後來有些小朋友則趴在桌上，少部份後排者甚至彼此交談起來。(07/10/30，上午觀察)

不過，接續的另一警察叔叔介紹參觀派出所、拘留所和刑警辦公室等活動，除了口語與實物配合解說外，也讓孩子親自觸碰與裝備的試戴。此等確實能讓孩子加深了解警察局的特色與資源，同時達到能力指標一所述「認識並欣賞周遭環境」的目標。

在參訪運動場時，從一開始的中午用餐、小組團體進行繪畫、到自由活動時間、甚或下午的影片欣賞、以及體育生活館的運動等，小朋友都隨時以小組進行，且遵照老師與愛心媽媽的指導來體現行前曾說的種種規則，並且同儕間互相關照與注意行為表現。例如，繪畫運動圖像時，會關心他人畫的情形；自由活動時，會關心組員的去向；在體育館的體適能運動時，小組成員並不會因為自己很想玩，就私自脫隊到別的關卡運動，反而會協同學趕完成，以便進行下一關卡。這些能體現能力指標三的團隊合作之意義。

當孩子進入運動場時，其實已經開始觀察裡面的陳設，諸如場外的遊樂設施、看臺、運動區、視聽中心、文物館與生活館等等，以及其他在運動場上活動的運動者。另外，透過仔細觀察圓柱上的運動圖像之活動，以及實際於諾大操場中的嬉戲，甚或配合影片介紹讓孩子重新回想方才經過的各角落。這些更讓孩子加深對運動場的資源與提供人們運動項目的印象，以了解運動場是可以邀請家人與朋友來此從事各類休閒活動的場所。整體而言，活動三「校外教學」之安排，確實能達到能力指標一所述，讓孩子親身參與社區活動與資源，且從對參訪點的初步認識到實際走訪，能加深對社區環境的認識，並了解自己與家人平時出外時可以到哪些地方從事休閒活動。另外，從學生出遊表現上，可以顯見達到能力指標三的團隊合作之表現。

活動四「我的收穫」中，老師安排學生發表參觀心得，並引導學生完成行為檢核表及省思要如何表現才是愛護鄉土的行為。首先，老師先讓孩子回顧自己所見的事物，如警察局中參觀哪些地方，看到哪些東西等等。從學生的回應中，警察的角色一直是孩子心中所想的正義者，對於陳設、裝備與刑警任務記

主題文章

憶最深，唯大多是男孩子很熱衷回應老師所提的問題，女同學則較少。在運動場方面，學生較記得廣闊的操場、卡通影片和體育生活館等有趣的活動，不過也有少數同學能提到更小細節，例如一間間的藝文活動空間、運動場上其他的活動者等（07/11/02，第三節觀察）。相較於警察局的討論時間，運動場部份就明顯較少些。此等師生對話，可以加深孩子對社區特色的了解。但到了活動四的第一節課尾聲，老師請學生想想自己的出外表現是否適當時，因時間有限故孩子回答簡短，較無法發揮綜合活動的反省與深刻體會的精神。

總之，整體所規劃與實施的活動大都能扣緊到當初所設定的綜合活動能力指標和教學目標，讓孩子知道社區中活動場所的位置，以及要參觀地點的資源與功能；且透過實地走訪，體會對當地設施的了解與使用狀況，在過程中亦能讓學生體現團隊合作及關懷他人的精神。但若干教學實施則有改進之空間，活動一的地圖閱讀引導，缺乏教師在地圖上的明確指引，也缺乏監控孩子是否正確找到地圖上位置的活動安排，以致有些小朋友產生了疑惑。另外，活動三中警察局的性侵害防治講座與影片解說太艱深，不易使孩子完全體會活動用意。最後，活動四的檢核活動過於單一化，且討論時間太短，尚難引導學生深入思考要如何正確使用這些社區資源，並培養學生愛護鄉土的情懷。

議題二：所選定的戶外活動場所（如海山分局、體育場等）和教學過程中教師與解說人員的解說內容適合二年級學生？活動順暢？學生表現高度興趣？能理解解說的內容？

校外教學當天，到了海山分局之後，就先進到禮堂聆聽性侵害防治講座，警察阿姨一開始是延續曾經到過學校演講的話題，時間長達三十分鐘之久。之後，從身體的保護開始說明，到甚麼是家庭暴力，以及怎麼預防性侵害，還有面臨侵害了之後該如何，並說明驗傷、報案與專線電話的處理等內容，希望傳達小朋友自我保護的概念。然而，演講者和學生互動不多，且人數過多（兩班一起），且場地又太大，加上投影片的呈現和學生間的距離過遠，雖然演講者採用了一些例子來說明，例如棒球教練性侵兒童的案件，但效果並不佳。有時候小朋友有疑問時，演講者也沒有做回應。此外，有些投影片的專有名詞與文字敘述太過於艱深。所以，對小朋友而言，有無投影片，其影響並不大，許多小朋友會趴在桌上，後面幾排的同学甚至自己相互交談起來。因此，顯見孩子們雖然目光向著前方演講者，但對於演講內容的吸收效果不大。

結束兩班一起聆聽演講後，參訪警察局時，兩班各自帶開。其中，一位警察叔叔帶著一班的小朋友去參觀一樓，他從最簡單的警察帽子上的標誌說起，並指出大門入口為一般人就能報案的櫃檯，進而轉到外頭介紹各式警車等等；接著，再到地下一樓，讓孩子進去參觀拘留所，最後到四樓刑警偵查大隊的辦

公室，說明警察配備和偵訊犯人等的一般程序。過程中，可以看到黃叔叔（警察）的說明與時間的分配很有彈性，會讓孩子去試乘警車，以及介紹他們外出時會針對不同任務需求而搭乘不同的交通工具。

「好帥喔！好酷喔！這是多少 c.c.的啊！」當黃叔叔讓學生輪流坐警用機車時，小朋友此起彼落地讚嘆著。（07/10/30，上午觀察）

到了拘留所，也讓孩子走進去確實感受被拘留的感覺，並讓他們盡量發問，解說者也會提醒孩子哪些東西可以去摸而哪些東西不能觸碰。說明的內容，較符合低年級孩子的心智層次。尤其介紹槍械配備的時候，學生具有高度興趣，很期待黃叔叔能讓他們去摸摸看。整個樓層的參觀，在這個部份的時間分配和解說難易度較為適中。

結束警察局的參訪後，接著是參訪體育場。從孩子們對參訪運動場的表演中顯見，孩子是感到新奇的，孩子們吃得很快，也不斷提醒著夥伴趕緊吃完要去哪裡玩及討論著要玩甚麼樣的遊戲，學生很喜歡這個地方。到了畫運動圖像的時候，由於風有點大，導致孩子們都要趴在地上畫畫；時間上還算充裕，小朋友們都可以先慢慢欣賞圓柱上的每個圖案，有不懂處還會問老師和愛心媽媽。另外，畫完圖之後，還可以畫出自己對運動場的整體感覺。因此在中午這段參訪過程中，有些人在操場跑步，有些人畫畫，有些人席地而談，顯見孩子們很高興且也很樂意地和同伴一起在這個地方活動。

中午運動完後，參訪本場的視聽中心時，本來為了讓孩子能夠休息一小時而播放卡通，然而意想不到的這反而是孩子最高興的時間，有些孩子甚至會因為被擋住視線而變換位置，大家都很專注的看著影片，幾乎沒有人真正在休息。至於播放體育館簡介時，許多孩子會因為內容太過艱澀而不懂其意，因此，在體育場的郭叔叔進行簡單的有獎徵答時，同學會忘記內容，或是不太懂題意而不知道如何回答，但為了要拿到獎品，許多小朋友還是奮力舉手。例如，第一題：「運動火把台有多高？」很多小朋友舉手想搶答，但卻無人說出正確答案。（07/10/30，中午觀察）

之後，孩子們到了體育生活館，裡面設置的每個活動關卡能夠清楚指出每個運動的目的，包含有量身高體重、仰臥起坐、跳遠測量、跑步機、投籃機、兒童式的攀爬運動、腳踏車、射箭、測量跳躍力、反射運動訓練，以及百米跑步等關卡。此能讓孩子確實體驗自己活動後的成績，有立即回饋的效果。不過，由於其中有一兩個關卡當機而重新開機，導致小朋友等了一會兒的時間，後來仍有兩到三個關卡無法使用而影響了部分孩子參與的興趣。另外，由於每組人

主題文章

數稍多，後面的學生會因等待而感到不耐煩。此外，帶隊媽媽為了紀錄分數及兼顧到小朋友，有時候會限制小朋友的走動，造成他們必須再等待。到了接近活動結束前十五分鐘，由於孩子們能夠樂在其中並看看自己的佳績，又可以和同學一起活動，且師長不再限制孩子的行動，大家就都很盡情地嬉戲。

整體而言，此次安排海山分局和縣立體育場兩場所的戶外教學活動中，有兩個活動之內容和採用之詞彙對二年級學生過於艱澀，包括海山分局的性侵害防治講座和體育場播放的體育館簡介影片，此兩者的內容和語言都是為一般成人而非低年級學童之需要而設計的。其餘的活動內容，大都能適合學生的心智發展情形，難易適中，學生對其表現出高度的投入興趣，尤其是警局和體育場中的實做和體驗性活動，讓孩子們興致勃勃地投入其中。

另在此兩場所的教學過程中，僅少部份活動較不順暢，包括性侵害防治講座中的問答不完整、視聽中心卡通和體育場簡介兩類影片之播放順序宜對調，以及體育生活館中若干關卡機器運作不順和排隊等候時間稍久等，其他絕大部份教學活動之進行相當順暢，活動間之轉換也頗自然。

議題三：各項活動和全部單元的時間量合宜？

就各項的活動安排而言，活動一查詢鄉土地圖的時間有些不足，且老師亦不能夠具體了解到孩子是否跟得上老師的路線指導腳步及充分理解地圖上的意義，或者學生對地圖的認知是否能夠和實際熟知的社區所在地做一連結。在活動二行前準備上，老師既需進行分組的安排，還要協助學生想想要帶哪些物品，兩節課的時間切割，使得教學流暢性稍顯降低且略顯匆忙。校外教學當天的安排上，除了講座部份的解說過於快速外，其他的時間分配都很適宜。但是，中午看卡通的時間稍微長了一些，若是能排在參觀體育生活館之後會更佳，孩子才能有更長的時間可以體驗到每一種器材。

議題四：前往戶外活動場所之前，教師與學生對擬參觀地點及其活動的準備度如何？

在活動一時，教師帶領學生尋找地圖上校外教學的地點，老師和學生每人均持一張地圖，老師一個點一個點的解釋，並從全世界地圖的範圍縮小至所要找的自己學校、分局和體育館等地點。由於是從大範圍到小的範圍尋找，這能夠增進學生了解自己學校在不同範圍地圖中的所在位置，即在全世界、全臺灣、甚至全臺北縣中的地理位置。此一教學解說，能符合具體化的教學原則；又校園內的牆壁上已經有放置這張圖了，所以孩子對於這張鄉土地圖有一定的熟悉感。但由於老師的地圖大小跟小朋友的一樣，未能以放大的地圖來加以說明，造成部份學生未能找出海山分局位置的現象。另由於老師的地圖太小，致無法

確切指出要指的路名之所在位置，只能靠口頭補充描述，這使得部份小朋友感到困惑。另外，老師在路線說明時，同時也開始穿插了行前準備的說明，例如注意安全，隊伍要排好，要表現出本校學生的好榜樣等等，以做為下一活動「行前準備」的鋪陳。

進行活動二「行前準備」時，由於是接續第一節課的後半段，時間有點不足，老師乃佔用到下課時間來繼續說明警察的功能，以及回答孩子所提出甚麼是家暴的問題，並提醒孩子到了參觀地不可隨意觸碰觀察的物品。此外，有些小朋友對老師說明校外教學當天會去的兩個地點，似已有了一些認識，或其爸媽曾經帶他們去過，他們會在討論過程中提出來急於要和大家分享自己所知道的事物，可見他們對這次的活動，有了幾分的期待和新奇感。除了說明地點外，老師不斷強調小朋友外出的行為舉止要乖，不可以到處觀望或脫隊，此點主要是擔心孩子們安全的問題，以及對班級活動的掌握。

「行前準備」活動中，另一重要教學活動是老師以所設計的「校外教學攜帶物品備忘單」，在課堂上說明其內容並請孩子們自我檢核後填寫之，另此備忘單需經家長核閱，以作為親、師共同協助學生完成行前準備的重要工具。

有關此次校外活動兩個地點的決定，從訪談中得知，老師首先與警察大隊連絡，對方回應因當天已另安排其他活動，無法提供場地給學校進行參訪，乃轉而與海山分局連絡，並進一步詢問當天會安排那些參觀內容。李老師指出：「這些活動細節大都由海山分局的警察人員自行安排，事先所知道的訊息並不多，因此，也無法得知當天該分局會如何為孩子們進行解說。」（07/11/02，訪問李老師）

還有，李老師表示：「去年去運動場時，因為適逢下雨、天氣狀況不佳，活動進行得不是很順利，孩子不能到處走動。這次情況較佳，風雖大了點，但沒有下雨，也多了解說的老師。相較於去年到縣府大樓參觀，孩子比較喜歡今年的活動，主要是除小孩對運動設施本就較熟悉且較感興趣外，體育生活館的體驗活動，讓學生從實做中親自去感受自己體能的極限，深深吸引了學生。去年安排到文物館參觀，孩子不太有什麼感覺，這次改換到體育生活館，學生的感受就好很多。」（07/11/02，訪問李老師）

從上述可知，此次戶外教學活動前的準備度，就學生這方面而言，李老師主要是透過帶領學生查尋地圖上的校外教學地點與相關位置、師生分享和討論兩場所的印象和功能、教師交代外出時的言行和安全注意事項，以及攜帶物品備忘單之填寫和檢核等來增進學生的行前準備度。此方面的成效相當顯著。就教師之教學準備而言，李老師主要著力於洽請參訪機構之同意參訪及其整體活動項目與流程之商議，但尚未進一步就詳細內容與參訪機構之人員研商，此方面幾由機構全權處理。若未來能就參訪機構所安排活動項目之內容有更深入的磋商，則將更能符合學習之需要。

議題五：學習單的內容合宜？學生感受的負擔程度？其實質效果為何？

李老師設計了一份「校外教學攜帶物品備忘單」學習單，藉以讓孩子清楚了解自己校外教學時所必須攜帶的物品，以及回家之後也能順利告知家長。此份學習單在課堂中完成，透過師生一起想想看當天會用到哪些東西，請同學發表，經老師確認後，再請小朋友把想到的東西寫下來或是畫在學習單上，以加深孩子的印象，並對自己需帶物品負責，不可以倚賴愛心媽媽。老師是依照校外教學當天的流程，讓小朋友思考各活動可能會用到的東西，甚至針對午餐的準備，也經過詳細的討論。最後，再請同學唸唸看自己所寫的有哪些，老師也一邊記在黑板上，讓寫得較慢的孩子能夠順利填寫完畢。(07/10/26，第二節觀察)換言之，這份學習單的用意，主要是希望學生都能清楚了解當天自己要準備的物品，並把它記錄下來，回到家與父母說明時，也較能有明確的概念。李老師表示，此學習單的用意是為了改善過去只靠老師發放通知單，以及教師單向傳遞校外教學訊息的做法，以期望孩子能實際參與行前的準備。

另一學習單是行為檢核表，是於校外教學之後讓孩子們回去完成，並於活動四中作為討論的材料。檢核內容主要是針對自己很棒的行為或是要改進的行為做一個描述，以及哪些事物令自己印象最深刻，而這些場所提供哪些功能等。基本上，此學習單符合孩子能理解的程度，且能呼應教學的目標。從實際上參觀後的想法表達顯示，孩子大多對於自己體驗過的事情會印象較深。另外，在活動四「我的收穫」中的教學進行時，經過教師的引導，孩子大都能夠了解學習單的陳述與提問，也能確實寫出自己的想法。教師也表示，學生大都能寫出自己的參訪心得。

從上述可知，此課程所設計與實施的物品備忘單和行為檢核表兩學習單，乃教學活動進行中的一部份而非是純粹的回家作業，其內容與教學目標之結合度高，且能適合孩子的理解程度。另由於此兩學習單有相當部份是在校內完成，故學生所感受到的負擔並不高；而其對教學目標之達成，確實能產生積極性效果。

議題六：學生對教師選定的這些參觀場所的感受為何？學生自己可有覺得更值得探訪的其他場所？

老師利用活動四「我的收穫」的尾聲，即第二節課後半部，詢問學生是否喜愛這兩個參觀地點，孩子們回答表示都很喜歡。老師也問孩子下次還想要去哪些地方？大家都很熱烈的參與討論，同學們說了很多地方。

老師：「那你還想去哪些地方看看呢？」

「淡水、陽明山、屏東水族館、動物園、皮卡丘、美國…」學生們紛紛接續著搶答。

「還有學校啦，每天都來，我家也可以，植物園也不錯。」甚至有一位同學頑皮地這樣回答。(07/11/02，第四節觀察)

孩子對校外教學都很期待，因此，老師問孩子們還有沒有想去的地方時，孩子們會不加思索地直接想到他們曾經在電視上看到過而自己還沒有去過的地方，例如美國、或是皮卡丘樂園等等，但這些地點在當下的可行性實在太低。因此，老師乃轉而開始用是非題的方式，讓孩子表達對老師提出的一些地點是否同意的看法。大致上，學生對於這次的參觀是有正面的評價，對於下一次的出遊有著高度的期待，不過其期望之地點往往未考慮可行性；對低年級學生而言，他們仍是處於想法非常天真的階段。

(四)總結

1.議題一

活動一的安排能確實扣緊本課程所欲達成的綜合活動能力指標一，協助孩子初步認識社區景點的地理位置。然而，實際教學過程，缺乏教師在地圖上的明確指引，致影響少數學生未能順利理解地圖上之路線。活動二能扣緊指標一與指標二，以加深孩子對社區地點的了解，以及注意出遊時的行為表現，並確實協助學生行前準備。校外教學當天，步行到參訪地時的行為表現，能具體實踐指標三所述「體會團隊合作的意義並關懷團隊成員」。此外，實際參觀過程中已能達到指標一所述，讓孩子親身參與社區活動與資源的目標。活動四，透過發表參觀心得，學生能反思自我行為表現，並加深對參訪環境的印象。然而，其行為檢核活動過於單向且單調，加上討論時間短促，這將影響學生省思的深度。

2.議題二

校外教學當天，除了性侵害防治講座與體育簡介影片的解說內容讓學生感到理解困難外，其他活動安排的內容難易度大都合適，也能引起學生投入之興趣。

3.議題三

活動一引導孩子閱讀鄉土地圖的時間有些不足。活動二之行前準備上，受限於課堂節數的安排，使得教學時間受到切割。校外教學當天整體時間安排屬恰當，活動四討論參訪心得的時間稍顯短促。

主題文章

4. 議題四

教師透過與海山分局和運動場相關工作人員之接洽，並依據過去的規劃經驗，能事先決定何種場所適合學生參觀，然而，對於參觀場所的解說人員與其內容未能事先評估其合適性。學生經過活動一與活動二的學習後，能對參訪場所初步的了解，並對兩者的功能與設施有基本的認識，且對校外教學的準備物品和外出時的安全注意事項已能熟悉。

5. 議題五

「校外教學攜帶物品備忘單」學習單的內容合宜，學生能透過教師引導與同儕討論，順利完成學習單，並能於校外教學當天攜帶必備物品。「校外教學之行為檢核表」之內容符合學生理解的程度，透過師生對話與討論，學生能針對參訪心得與其自我行為表現進行反思與表達。此兩學習單不致讓生感受到太大負擔。

6. 議題六

學生們對此次的參訪感到滿意，然從詢問孩子下次欲參觀場所的回應中得知，學生受限於認知和見識尚不夠成熟，乃較無法提供實際可行的值得探訪之場所。

肆、結語

本文的目的不在於評論回應式評鑑理論之優劣，也不在驗證此種評鑑取向的假設及檢證此次評鑑過程之符合後設評鑑標準的情形，而在於提供一次回應式校本課程評鑑過程與結果的實例，希藉此來突破臺灣教育界過度採用簡約式、預定式評鑑的行政文化，而採用另一種評鑑取向於校本課程發展的可能性。從前述案例觀之，這樣的可能性是值得期待的，僅以此案例邀請國內學界和教育現場人員一起來評估它的價值。

參考文獻

- 王月美（2001）。**國小校長課程領導之個案研究—以九年一貫課程試辦學校為例**。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 王嘉陵（2001）。**學校本位課程發展的歷程與困境—一所國民小學之個案研究**。

- 國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳伯璋 (2000)。「邁向新世紀的課程」—九年一貫新課程的理念、內涵與評析。載於教育部臺灣省國民學校教師研習會編，**九年一貫課程試辦學校研習參考資料** (頁 32-40)。臺北縣：編者。
- 教育部 (2003)。**國民中小學九年一貫課程綱要**。臺北：教育部。
- 黃政傑 (2000)。**課程評鑑**。臺北：師大書苑。
- 黃嘉雄 (2004)。課程評鑑概念分析。**教育資料集刊**，**29**，229-224。
- 歐用生 (2000)。**課程改革**。臺北：師大書苑。
- 蔡孟育 (2000)。**一所國民小學鄉土教學活動課程發展、實施、評鑑之研究**。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- Amba, T. A. (2005). Responsive evaluation: Its meaning and special contribution to health promotion. *Evaluation and Program Planning*, *28*, 279-289.
- Abma, T. A., & Stake, R. E. (2001). Stakes' responsive evaluation: Core ideas and evaluation. *New Directions for Evaluation*, *92*, 7-21。
- Curran, V., Christopher, J., Lemire, F., Collins, A., & Barrett, B. (2003). Application of a responsive evaluation approach in medical education. *Medical Education*, *37*, 256-266.
- Fetterman, D. M. (2000). Steps of empowerment evaluation: From California to Cape Town. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 395-408). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Oliva, P. F. (2001). *Developing the curriculum* (5th ed.). New York: Longman.
- Schwandt, T. A. (2001). Responsiveness and everyday life. *New Directions for Evaluation*, *92*, 73-88.
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Stake, R. E. (1991). Retrospective on the countenance of educational evaluation. In M.W. McLaughlin, & D.C. Phillips (Eds.), *Evaluation and education: At quarter*

主題文章

century (pp. 67-88). Chicago: NSSE.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Stake, R.E. (1997). The fleeting discernment of quality. In L. Mabry (Ed.), *Advances in program: Evaluation and the postmodern dilemma* (pp. 41-59). Greenwich, Connecticut: JAI Press.

Stake, R. E. (2000). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In D.L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 343-362). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Stake, R. E. (2004). *Standards-based & responsive evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, R. E., & Pearsol, J. A. (1981). Evaluating responsively. In R. S. Brandt (Ed.), *Applied strategies for curriculum evaluation* (pp. 25-33). Alexandria, Virginia: ASCD.

A Case of Design and Implementation of Responsive Evaluation for School-Based Curriculum

Chia-Hsiung Huang

The Standard-based, or preordinate, evaluation approach has assumed a dominate position in educational evaluation in Taiwan as well as in many western countries. Some scholars have also strongly recommended an alternative approach, named responsive evaluation, since 1980's. They argued that evaluation should be more responsive to the concerning issues of the stakeholders in and around the program, more oriented to the program activities, and more reflective to the different values of the peoples in the program. It is worth of making use of the responsive evaluation in school-based curriculum development in Taiwan schools.

The article describes the planning, operating steps, and findings of an evaluation case of a school-based curriculum, according the core ideas of ways of the responsive approach. It aims to present a good example for Taiwan schools when they are trying to use a responsive evaluation approach in their school-based curriculum.

Keywords: curriculum evaluation, responsive evaluation, R. E. Stake.

Chia-Hsiung Huang, Dean of Academic Affair and Professor of Depart of Education, National Taipei University of Education

