

校外評核對香港學校透過自評 促進改善的效能研究

(校外評核效能研究)

終期報告

英國劍橋大學 John MacBeath
教授的獨立研究

教育局質素保證分部
二零零八年七月

校外評核對香港學校透過自評促進改善的效能研究

(校外評核效能研究)

終期報告

摘要

學校發展與問責架構在首個周期推行以來，普遍為參與的學校帶來重大且正面的影響。學校自我評估(自評)備受重視，同時亦促進了學校改善和問責的意識。這階段取得的成效令人滿意，值得稱許。教育局把「自上而下」的視學模式，轉變為以自評為本，校外評核(外評)為輔的「序列」模式。香港在這方面是走在最前線的一群，「序列」模式在國際間亦是被廣泛視為最合適的學校發展與問責機制。

在轉變模式的發展初期，不少問題仍有待解決，尤其是如何在學校改善與問責之間取得平衡。首個周期共有724所學校參與外評；從中獲得的正面評價為學校發展與問責架構在下一階段的推行，奠下良好基礎；而學校教職員的一些關注事項，則為日後發展提供了議題，作深入探討。現時的挑戰是協助學校把自評融入校園及課堂生活，以及教師的思維和恆常工作。現階段首要的工作是透過持續專業發展，以及定期檢視和修訂外評的架構和性質，以達至上述目標。

全文摘要

背景

1. 《校外評核對香港學校透過自評促進改善的效能研究》(效能研究)是一項由英國劍橋大學的John MacBeath教授於2003/04年度展開的獨立研究，評估學校發展與問責架構的實施情況，其目的旨在評估：

- 在學校發展與問責架構首個周期（2003/04至2007/08年度），外評推行的情況；
 - 外評對學校透過自評持續改善所帶來的影響，及；
 - 比對於其他國家所倡議的措施，香港推行自評及外評的情況。
2. 隨著外評自2003/04年度開始進行，效能研究已連續蒐集了五個年度的學校數據，包括質化及量化，主要來自與學校教職員的面談、與跨校持分者的小組會談，及以不記名方式進行的問卷調查結果。問卷調查的範圍包括外評的目的及程序、學校為外評所作的準備工作、外評過程的開放性及透明度、教師對工作量及壓力的看法、外評的效能、自評的可持續性，以及自評和外評對學校帶來的影響。
 3. 自2003/04年度至2008年4月，效能研究計劃透過各類不記名方式的問卷調查，不斷蒐集教師及校長的意見，當中648所已接受外評的學校（包括小學、中學及特殊學校），逾42,000名教師或校長，以及203個學校改善小組回應問卷，總回收率達70%。是次研究蒐集的數據十分豐富，為政府機構所開展的同類研究中最全面和深入的其中一項。

自評及外評的整體效能

4. 自評和外評相輔相成，自推行以來，是促進變革和學校改善的催化劑。外評核實及支援自評以促進學校持續改善是效能研究的主要目的，所帶來的影響主要歸納為下列五方面：

推動學校孕育自評文化

5. 不同的數據均顯示外評在推動學校建立反思文化方面，一直擔當重要的角色，外評亦是促進學校持續改善的催化劑。根據在2003/04至2007/08年度，向教師及校長發出的『外評後問卷』調查顯示，就外評能準確指出學校的優點和有

待改善的地方，以及能幫助學校制定未來目標和計劃方面，教師正面的回應穩步上升。

推動學校運用數據和實證作為自評的依據

6. 教師對運用數據的憂慮正日漸減少，他們更多進行自我檢視、反思和同儕交流。教育局提供的自評工具，能幫助學校把過往「印象式」的自評，轉變為「以實證為本」的模式評估學校表現。

在校內建立更開放、透明及協作的文化

7. 學校蒐集各持分者的意見，能從不同角度審視工作成效。再者，一些學校已開始實行分權領導模式，讓更多教職員在政策發展過程發揮領導角色，尤其是透過參與學校改善小組的工作。

促進認同感及提升團隊精神

8. 自評能促進教職員對學校發展的認同感、提升團隊精神，及突顯學校成就，既能肯定成功經驗，亦有利自評加強反思。實證顯示，學校經過外評後，為教師提供更多機會進行跨課堂及科組的交流，攜手合作及承擔改善教學工作。

為學與教帶來正面影響

9. 教師藉著共同備課及同儕觀課，更願意開放課室，促使課堂教學變得更以學生為中心，學生更投入參與。回應外評報告的相關建議，學校領導層提供系統化的支援，為教師創造空間和機會，進行反思和交流教學策略。

建議

增強對改善過程的認同感及內部問責

10. 學校漸熟悉學校發展與問責架構，並從自評中獲益，亦更

加意識到向學生、教師、家長、校董會及辦學團體問責的需要，力求不負所託。這種內部問責正是對外問責的先決條件。換言之，當學校教職員愈能同心為自評盡力，也愈能認同學校工作，也愈有信心接受校外評核。證據顯示，部分學校的問責架構根基已固，部分仍在萌芽茁壯。證據亦顯示，教師不時探索學生的學習經歷、機會及成果，並時刻以青少年的需要作為學校的首務，教師就愈歸心學校，亦愈具信心。教育局精簡及重組表現指標，透過「策劃—推行—評估」循環，以及新增的要點問題，協助學校採用探究式的方法進行自評。不過，鑑於其他國際經驗，運用自評工具時切勿流於機械化，以免窒礙其他獨特及嶄新的自評方法。

提升專業素養

11. 教育局應繼往績而前進，並重申自評及外評如何裨益學校，尤其着眼於教師的士氣與工作的樂趣，凡此種種，至為重要。提升學校的專業素養，是一項長期任務，尤其要關注學校於外評後如何能持續自評不息。這亦有賴各方協力培育新一代致力推動自評的教師，使他們掌握自評技巧與工具，及享有持續專業發展機會。
12. 外評人員的職能與專長需與日俱增，這是一項持續的挑戰。素養、才具、資歷每因人而異，因此外評人員的甄拔務求審慎，入職培訓務求深入，亦須予以督導，不斷指引，並灌輸新知及時加策勵。

加強學校改善小組的職能

13. 學校改善小組是校內問責與內化自評的關鍵，其成員宜代表校內不同組別，並深得同事信任。他們需有空間創新，協力同心，帶領學校以自評促進改善。學校領導層須持開放態度，調動教師參與學校改善工作，讓新舊教師均享支援同儕致力改善學校的機會。教育局所設之「透過學校自評及校外評核促進學校發展的網上資源系統」（「網上資源系統」），學校改善小組正可以此為參照之視點、資訊

之源頭，藉此自省其職分與權責。「網上資源系統」將會繼續發展，並作為一個溝通平台，讓學校領導層、學校改善小組、教師及其他持分者分享推動學校改善的經驗，就關注事項及工作優次交流心得。

加強外評後的支援

14. 學校發展與問責架構的要務之一，是確保在全個教育系統乃至每所學校，均能為教育之興革而自強不息。自評能否逐漸生根茁長，有賴各方諍友持續的支持及批評，如他校的校長及學校改善小組優秀成員，以及教學優異的教師，以至資源的善用，例如「網上資源系統」等。區域教育服務處在支援及督導學校方面扮演重要角色，特別是對表現薄弱及一般的學校而言。他們有發揮其職能的餘地，針對外評建議，為學校訂定發展優次籌謀。教育局需加強外評後的支援，組織協作網絡，並為學校領導層、學校改善小組及教師提供同儕互相學習的機會。

學生參與自評：提升優次

15. 採納學生的意見雖漸見雛型，猶未蔚然成風，其作用相對尚小。學校尚可探討如何加強聽取學生意見，以促進學生學習及學校邁向學習社群。現時教育局「網上資源系統」，展示有關成功經驗的示例，但仍可繼續發展，豐富內容。學校可將校外成功經驗的示例列入專業發展之常規議程，供教職員討論。外評隊伍及支援學校發展的有關人員，對此宜加鼓勵。

營造及維持有利學校自評的氛圍

16. 教師的工作量一向備受爭議，尤以文書工作最受關注。自2005/06年度以來，此類意見銳減，可能與質素保證分部要求學校削減為外評準備冗餘文件之訊息有關。教育局會持續地透過溝通蒐集意見，藉此回應關注及紓減學校及教師因變革而承受的壓力與負擔。主要的自評工具，包括表現指標、學校表現評量及持分者問卷調查，已按精簡、重組及修訂原則進行修訂，目的是幫助學校更務實及聚焦地檢

視工作，從而減輕教師的負荷。究其實，自評應視作教師的日常工作，既非一樁大事，亦非費神瑣務。要言之，自評與工作量並非直接相關，否則與既有認知大相徑庭。

17. 學校各級領導人應履行職責，重申上述訊息，並營造有利於自評和改革的氣氛，同時善用撥款與支援，以確保其功效最大。

自評的內化

18. 學校發展與問責架構的最重要目的，是把自評融入教師的思維及學校的恆常工作。這項長遠目標，不同持分者均可貢獻力量，包括：

- 學校管理委員會／校董會／法團校董須掌握學校的發展，並給予學校教職員支援及考驗，為學校持續改善而共同努力。
- 學校領導層應讓學校管理委員會／校董會／法團校董會知悉學校發展的最新情況，以身作則地帶領同儕，視內化自評為要務。
- 中層管理人員作為學校領導層及教師之間的橋樑，應鼓勵科組內的同事跨越科際門戶，縱目全校通盤的改進。
- 學校改善小組統率全校自評工作，應主動支援教師，並承擔內化自評的重任。
- 教師是推動自評的關鍵人物及倡導者，要以實證為本的方法，持續反思課堂學與教的質素，以求改進。
- 教養子女是父母的天職，他們須與教師保持聯繫，攜手支援子女的學習。
- 學生要成為成功的終身學習者，須反躬自省，亦能向學校提供改善學校生活的良方，令校政日臻完善。

多元化的外評模式

19. 身處不同發展階段的學校，行將面對多元化模式的校外評核，這是未來的最大考驗。總結學校發展與問責架構首個推行周期及其他國家的寶貴經驗，教育局在策劃第二個周期的工作時，宜參照經驗及積極回應教師的關注。數年的經驗總結，必須善用於第二周期的籌劃工作。倘能以學校第一周期外評的改善建議為起點，並參照學校所訂的發展優次，未來的外評將更切合校情，深得要領。
20. 多元化的外評模式，或許會被指為不公。可是，依據善用公帑、因應校情的原則而推行外評，其務實而公平之處，不言而喻。教育局應徵求同心同德的學校與辦學團體多惠高見，藉此重申以上訊息。
21. 談到觀課，外評隊伍尚需詳加介紹，亦需向教師申明觀課之目的及準則，以及觀課後教師能否得到回饋。至於觀課之目的與本質，尚需詳加討論，細心思量。

校外評核對香港學校透過自評促進改善的效能研究

(校外評核效能研究)

終期報告

1. 引言

效能研究的目標

1.1 學校發展與問責架構首個周期（2003/04至2007/08年度）的推行目標為：

- 推動學校實行有系統和嚴謹的學校自評機制；
- 透過推行相輔相成的學校自我評估（自評），以及校外評核（外評），為學校帶來裨益；
- 推動學校運用各種易於取用的表現評量和持分者調查等數據，以憑證為依歸，嚴謹地進行自評，從而提升專業能量；
- 提高學校的開放性及透明度，以及校內問責，並為教育體系和公眾人士提供學校表現的資料；及
- 促使學校以改善學生的學習成效為關注重點。

1.2 為引入外間評估和參照國際經驗，教育局委託劍橋大學的 John MacBeath 教授進行一項獨立研究，評鑑外評機制及其成效。《校外評核對香港學校透過自評促進改善的效能研究》（效能研究），旨在評估：

- 在學校發展與問責架構首個周期（2003/04至2007/08年度），外評推行的情況；

- 外評對學校透過自評持續改善所帶來的影響，及；
- 比對於其他國家所倡議的措施，香港推行自評及外評的情況。

研究方法

- 1.3 隨著外評自2003/04年度開始進行，教育局逐漸修訂外評的實施細則，效能研究已連續蒐集了五個年度的學校數據，透過縱向研究，顯示隨時間而轉變的趨勢，評估學校教職員對漸進修訂的回應。
- 1.4 效能研究按質化及量化的方法得出研究結論。有關數據主要來自與學校教職員面談、與跨校持分者小組的會談，以及不記名方式進行的問卷調查結果。學校問卷調查的回覆率甚高，問卷除包括一些既定問題外，亦讓受訪者作開放式的評論，以表達正面及負面的不同看法。問卷調查的範圍包括外評的目的及程序、學校為外評所作的準備工作、外評過程的開放性及透明度、教師對工作量及壓力的看法、外評的效能、自評的可持續性，以及自評和外評對學校所帶來的影響。

數據

來自己接受外評的學校

- 1.5 自2003/04年度至2008年4月，教育局透過各類問卷調查，不斷蒐集教師及校長的意見，當中648所已接受外評的學校（包括小學、中學及特殊學校），逾42,000名教師或校長，以及203個學校改善小組回應問卷，總回收率達70%。是次研究所蒐集的數據十分豐富，為政府機構所開展的同類研究中最全面和深入的其中一項。
 - 已接受外評的小學、中學及特殊學校，於外評報告初稿發出後，所有教師及校長均被邀請回答『外評後問

卷』¹。從2003至2008年間已接受外評學校的問卷回應統計，回收率約為81%。問卷以不記名方式進行，確保教師能隨意表達學校進行自評及外評的實況。

- 在外評後的下一學年，向外評學校所有教師及校長發出的『外評後評核問卷』²，旨在就外評對學校發展及自我評估的影響徵集意見。從2003至2007年間曾接受外評的學校中，蒐集了來自597所學校受訪者的問卷回應，回覆率約為57%。
- 『學校發展與問責架構問卷』³的受訪對象為已接受外評學校的學校改善小組。他們就其擔當的角色及外評對自評和學校發展的影響表達意見。從2003至2006年間曾接受外評的學校中，蒐集了203個學校改善小組的回應，回覆率約為82%。
- 在2003/04及2004/05年度，觀察了20所學校進行外評的過程，以及對16所已接受外評的學校進行個案研究。
- 與辦學團體、校董會、校長、學校改善小組、基層教師、家長及學生進行17次跨校持分者小組會談。

來自外評隊伍

- 外評隊伍成員1,074人次及校外評核人員207人次回應問卷調查，回覆率分別為33%及43%。回覆率相對較低的原因，是由於同一組質素保證分部的評核人員，參與多個不同外評隊伍的工作，而某些評核人員認為在並無新觀點提出的情況下，沒有必要在每次外評後均

¹『外評後問卷』由經歷過自評及外評的教師及校長填寫，提供有關自評／外評的實施及影響的資料。

²『外評後評核問卷』是向接受過外評的學校校長及全體教師發出，蒐集學校在外評後對自評及外評的看法。

³主要蒐集學校進行外評後的具體改變，以及自評是否及如何融入學校恆常工作的質化及量化數據。

填寫問卷。

- 1.6 從決策者的角度來看，如此龐大的數據對釐定政策頗有助益，而來自648所學校的綜合數據，實際上隱含著學校間及校內教職員群體間的重大差異。有關受訪者所屬的學校類型及教師的背景等數據有助分析多方觀點，從而更清晰地了解問題所在。按照受訪者所在的學校類型（小學、中學及特殊教育學校）及職位（校長、中層管理人員及教師），將其觀點分析得愈透徹，便愈能看清複雜及細微的問題。

2. 建基於第一及第二階段效能研究

成就及關注事項

- 2.1 第一階段效能研究，對評估在2003/04年度，99所接受外評學校的外評實施情況。對應學校發展與問責架構首個周期的推行目標，證據清楚顯示問責架構的推行能使學校加深了解外評和自評的目的為學校持續改善，促進學校運用數據及實證作為自評的依據，並發展一套更系統化和以實證為本的方法進行自評，更能在校內為持分者營造一種更開放及具透明度的良好氛圍，以及協助學校找出優點及有待改善之處，尤其在學與教範疇。
- 2.2 第二階段效能研究透過分析來自99所和139所分別在2003/04及2004/05年度接受外評學校的更多數據，確認下列成就及關注點：
- 學校教職員對自評和外評的了解更清晰及更具信心；
 - 課堂教學變得更以學生為中心，學生更投入參與，教師對學生的意見持開放及接納的態度；
 - 學校認同外評隊伍能提供具啟發性的意見，並根據建

議於外評後訂出清晰的改善計劃；

- 外評隊伍的評核技巧有所提升；
- 教師超越課堂界限，進行整校的交流和經驗分享；
- 教師日漸關注和願意從過往憑印象評估質素和表現的方式，轉而採用更具系統、嚴謹和以實證為本的模式評估工作；及
- 對教師工作量及壓力的關注。

修訂外評推行細則，回應教師的關注

2.3 在效能研究的各階段，能提供機會引發下列各方討論：在教育局內、質素保證分部員工、受邀參加研討會及工作坊的學校等。檢視外評程序是一項進展性及協作性的工作，教育局定期參照效能研究結果，以及藉內部和外間機制蒐集的各方意見，精簡外評程序和減少所需文件的數量。有跡象顯示，一些學校為自評及外評作過度的準備，令學校反思過程有所變質，流於報告形式，因此在2005年7月，教育局修訂外評推行細則如下：

- 學校及外評隊伍不再就十四個表現指標範圍進行評級；
- 由於學校關注到傳媒可能會選擇性地報導外評報告的內容，而令校譽受損；不再把外評報告上載該局網頁供公眾閱覽；
- 學校只需為外評擬備三份文件，即學校在外評前就十四個表現指標範圍編寫的學校自我評核報告、學校表現評量及持分者問卷調查結果；及
- 學校自我評核報告的篇幅不應超過二十頁。

- 2.4 回應措施亦包括開發「學校發展與問責數據電子平台」，協助學校網上蒐集和有系統地管理數據；以及修訂持分者問卷調查。

3. 第三階段效能研究的主要結果

- 3.1 第一及第二階段效能研究報告整體指出以自評作為學校改善及問責的核心，未來主要的挑戰是協助學校把自評融入校園及課堂生活，以及教師和學校領導的思維和恆常工作。故此，需要持續地進行教師專業發展、定期檢討外評的架構和性質，以及繼續完善和加強學校自評和外評兩者的關係。
- 3.2 在推行學校發展與問責架構的首個周期，效能研究跨越了五個年度，第三階段效能研究建基於前兩個階段（第一階段及第二階段），透過分析學校對外評程序及外評隊伍的工作兩方面的回應及評價，就自評及外評對推動香港學校發展的成效作出總結性的評論。此外，效能研究關注自評及外評對已接受外評的學校，在學校管理及學與教方面的影響。研究結果不僅反映這些影響對學校發展產生的作用，亦闡述了在2003/04至2007/08五個學年間，學校教職員所作出的回應。

外評的效能

- 3.3 對於「外評程序在回應問責、公開性及透明度上的成效如何？」這問題，學校人員均給予正面評價。同意外評過程是公開、具透明度的教職員，由2003/04年度的59%明顯上升至2007/08年度的68%。
- 3.4 在外評推行的五個年度，就「你對外評過程的滿意程度如何？」，教職員對這問題大多表示滿意。滿意的評價由2003/04年度的59%上升至2007/08年度的63%。在眾多正面評價中，不乏欣賞讚美之詞，例如：

「我對外評的看法已完全改觀。這是一項具意義和專業的評核。」（小學教師）

3.5 一些教師認為外評過程時間短促、外評隊伍採用「同一尺度」、沒有充分考慮學校的校情。然而，就「學校對外評活動涵蓋範圍的滿意程度如何？」這問題，教職員均給予正面評價，認同率從2003/04年度的60%提升至2007/08年度的71%。

3.6 教師重申對觀課的看法，包括不清楚評估準則，以及在觀課後缺乏個別回饋。教師感受到觀課帶來的壓力和不滿情緒加劇了外評的壓力。

3.7 雖然從開放式的問題蒐集到的意見可能來自一些不滿缺乏機會表達意見的學校人員，或可能來自領導薄弱的學校，然而從當中蒐集了不少具體的意見，值得認真考慮。我們從開放式問題蒐集約1,260項回應，佔受訪者總數的3.0%，除了部分嘉許外評隊伍的專業工作表現外，從開放式的問題蒐集到的意見大致傾向負面，主要包括：

- 在進行外評時，外評隊伍沒有足夠時間核實學校表現；
- 學校沒有足夠時間準備外評和對外評報告初稿作出回應；
- 工作量及壓力與準備文件及觀課掛鉤；
- 觀課的性質及過程，以及未有為教師作個別觀課後的回饋；
- 外評隊伍未能因應個別學校的校情，作出準確和客觀的判斷；及
- 未能為學校提供具體的改善建議。

3.8 外評時間、給予教師回饋的機會，與外評隊伍判斷的效度

之間的相互關係，須由外評的情境作了解。有教師對外評隊伍因為時間限制，對學校表現的評鑑易流於主觀表示關注，這實在是很難避免的；但值得注意的是，亦有教師認為外評人員具洞察力，能準確地作出判斷。在眾多爭議中，與觀課相關的關注尤其明顯。觀課是一項敏感議題，教師經常質疑觀課的評估準則。教師的關注包括觀課時間的長短及所得出的結論，對整體教學效能判斷的影響，以及外評人員未有為教師作出觀課後的個別回饋。在問卷調查中，提出這些意見的教師人數雖然不多，但在教職員面談及跨校持分者小組會談中，亦有與會者提出有關意見，因此在發展及完善外評機制時，亦要持續審視如何處理教師的關注及訴求。

學校如何評價外評隊伍的工作

3.9 效能研究結果的第二個重點涵蓋學校教職員如何評價外評隊伍的工作。在外評推行的五個年度，學校對外評人員的評價為態度誠懇、友善，認同率從2003/04年度的76%升至2007/08年度的81%。對「校外評核人員工作專業」的認同率亦有上升趨勢，由2003/04年度的69%提升至2007/08年度的76%。這趨勢清楚顯示外評隊伍更具洞察力、對學校人員更親切，並且更掌握整個外評的過程和當中的難處。

3.10 就「外評對學校表現評價的準確程度如何？」，學校的回應反映他們對外評隊伍工作範圍及質素的評價日趨正面，認同率從2003/04年度的58%升至2007/08年度的70%。

透過自評及學校自我評核促進學校改善

3.11 學校自我評核亦獲得極為正面的評價。於2006/07年度問卷調查，首次加入以下兩項題目，均獲得正面的回應：

「透過學校自我評核，我更了解學校的整體表現。」，85%的教職員同意／非常同意。

「學校自我評核的過程促使教職員就學校發展進行專業

交流。」，78%的教職員同意／非常同意。

3.12 教育局向2003/04、2004/05及2005/06年度接受外評的學校，發出『學校發展與問責架構問卷』，邀請學校改善小組就下列七項內化自評的主要因素，評價所屬學校在這方面的情況：

- 擁有共同信念：自評是促進學校改善的基要因素；
- 自評不被視為一樁大事，而是一個持續過程，尋求實證及具批判性和創意地使用憑證；
- 教師及學生較慣常地評估課堂的教學質素，以及探索其他策略以改善學習；
- 教師歡迎同儕透過觀課及其他座談會，彼此分享教學心得、互相支援、批評，以反思教學；
- 因應教職員、學生及家長持續的回饋，學校修訂學校架構，騰出空間及創造機會，進行反思及同儕交流；
- 制定策略，確保當有關教師及學校領導層離任時，自評仍是學校的核心工作；及
- 有系統地蒐集實證，令學校對外評持開放及歡迎的態度。

3.13 總體而言，學校改善小組成員對自評／外評的價值及影響持非常正面的態度。與中學相比，小學明顯地較能採用一個全校參與的模式。進一步分析有關資料顯示，小組成員對自評融入學校和課堂的恆常工作，並成為教師的思維習慣，認同程度不高。既然有成員對自評的可持續性表示存疑，這同時表明學校領導層及學校改善小組所面臨的持續挑戰，正是如何支援教師更有系統地運用工具及實證進行自評。

- 3.14 學校改善小組成員普遍認為系統化地蒐集實證、文件處理和數據管理，是實證為本自我評估不可或缺的一部分。他們亦一致同意自評是一個持續的過程，需使用自評工具，並以實證為依歸。
- 3.15 教師十分支持學校為他們安排共同備課和同儕觀課時段（在2003至2006年度的認同率均接近100%）。儘管稍遜於同儕互評（2003/04年度為96%、2004/05年度為93%及2005/06年度為97%），觀課作為教師考績的一部分，亦獲得正面評價（在2003至2006年度均超過84%）。
- 3.16 絕大多數小組成員認為賦權及權力下放的機制，是培育分權領導使學校自強不息的關鍵因素（在三個外評年度學校均有約95%認同這觀點），其次是學校領導層的第二梯隊部署（在2003/04及2004/05年度學校均有約85%認同，在2005/06年度為87%）。但就教師對自評的擁有感，小組成員的認同程度較低（在2003/04及2004/05年度均有72-73%認同，在2005/06年度為80%）。
- 3.17 就改善學校進行持續溝通普遍被認為是很重要，但對於何人須參與此過程，則仍有較多異議。小組成員差不多一致認為教師積極參與討論學校發展優次（在2003至2006年度均超過94%），對教師積極參與討論學校核心價值，在三個外評年度，認同率均下降至約84%。然而，就學生積極參與討論學校核心價值，認同率即驟跌（2003/04年度為20%，2004/05及2005/06年度為25%）；而就學生積極參與討論學校發展優次方面，認同率則更低。儘管家長被認為有更大機會參與討論學校發展優次和核心價值，但亦只有小部分小組成員給予正面的評價。

修訂外評程序後的適切性

- 3.18 效能研究其中一個目標，是評估自2005/06年度修訂外評程序的實施細則後，外評在學校的實施情況，以回應學校所關注的教師工作量及壓力，以及評估外評隊伍在核實學校自評工作的質素。

3.19 在修訂外評程序的實施細則後，第三階段的效能研究探討下列問題：

「學校對修訂實施細則的看法如何？經修訂後的外評程序及要求，如何能回應學校的關注？」

3.20 從蒐集的數據顯示，教育局就自評及外評所修訂的實施細則，以及推出的多項支援措施，普遍受學校歡迎。教師對工作量的關注，亦能在很大程度上得到紓緩。最明顯的改善是關於外評前探訪能為學校提供有用的資訊。至2007/08年度為止，同意（包括同意及非常同意）外評前探訪有資訊價值的，從2003/04年度的77%上升至86%；而在「外評前探訪能回應教師就外評提出的查詢和關注之處」這問題上，同意程度由53%大幅升至81%。升幅如此大的原因有兩個：首先，此增幅在去年出現，而當時外評程序已作出修訂；其次，外評前探訪主要針對紓緩教師情緒及憂慮，而非單為教師提供資訊。多年來，教師對「外評給我的壓力不大」的評價在2003/04年度至2005/06年度之間一直變化不大，而在2007/08年度即變得較為正面。在最近一次問卷調查中，同意或非常同意的從先前約23%升至32%。但教師不同意這說法的百分率由約18%降至2007/08年度的13%。

3.21 隨著社會人士對學校的期望提高，在世界各地，教師工作量及壓力是一個普遍關注的議題，兩者亦息息相關。在這方面，有效和高瞻遠矚的學校領導是關鍵因素。自評和外評常被視為增加教師壓力和工作量的來源，其實在準備外評的過程中，領導的質素往往顯露出來。在優越和具自信的領導帶領下，整個準備過程，安排妥善，對學校日常運作的影響，以及教師的工作量和焦慮亦減至最低。倘若領導的能力薄弱，焦慮和對日常學校運作造成的混亂會在學校蔓延；校長個人的焦慮和欠缺自信，會感染其他教職員，導致教師過度準備外評。

4. 自評及外評的整體效能

4.1 自評和外評相輔相成，自推行以來，是促進變革和學校改善的催化劑。作為效能研究的主要目的，外評在核實及支援自評，以促進學校持續改善方面，帶來的影響主要歸納為下列五方面：

推動學校孕育自評文化

4.2 從不同數據歸納出的實證很一致，均顯示在推動學校透過嚴謹及有系統的自評，以建立反思文化方面，外評一直擔當重要的角色，並成為推動學校持續改善的催化劑。外評後，許多學校更著意按學校目標和教育願景，嚴謹地檢視整校規劃及科組工作計劃的配合。部分學校教職員對自評的態度有明顯轉變，他們願意嚴謹地自我批評，亦能對同儕的教學工作提出專業摯誠的批評。

4.3 自2003/04至2007/08五年期間，根據『外評後問卷』調查結果，整合的教師意見如下：

- 對於2006/07及2007/08年度問卷調查中的新增題目「校外評核有助我反思學校工作的成效」，在該兩年度均約有80%的教師表示同意。
- 就「校外評核能準確指出學校的優點和有待改善的地方」，自2003/04年度的58%認同率上升至2007/08年度的70%。
- 在五年間，每年均有超過71%教師同意「校外評核有助學校制定未來的目標和發展計劃」。

4.4 從『外評後評核問卷』調查顯示，自2003/04至2006/07四年間，就「本校已逐步建立有系統的自評機制」，教師的認同率均頗穩定，維持在71%之間，另約64%同意「外評有助學校透過自評促進持續發展」。

推動學校運用數據和實證作為自評的依據

- 4.5 教職員對運用數據的憂慮，尤其是關乎數字和難懂的統計，正日漸減少，這普遍與數學和統計學的掌握有關。在自評過程中進行評核時，能加強學校自我檢視及反思意識，增加教師彼此交流的機會。學校運用教育局提供的自評工具，包括學校增值資料系統、情意及社交表現評估套件、表現評量和持分者問卷，以及校本問卷調查蒐集數據，進行實證為本的自評。學校逐漸由過往「憑印象」轉變為「以實證為本」的方式評估學校的表現。根據『學校發展與問責架構問卷調查』，在2003至2006年度，每年均約有92%的學校改善小組同意「學校已從主觀判斷過渡至實證為本的評估方法」。

在校內建立更開放、透明及協作的文化

- 4.6 在學校自評過程中，引入各持分者（包括教師、學生及家長）的參與，鼓勵學校從不同角度審視工作成效。『外評後評核問卷』調查結果顯示，過去數年，在小學、中學及特殊學校，約三分之二的受訪者同意「在制定政策過程中，學校會考慮不同持分者的意見」。學校向持分者提供渠道，讓他們了解學校表現，並鼓勵教師參與制定學校計劃及關注事項。結果亦顯示教師更樂於接納不同的觀點及一起討論學校發展優次。教師以往多依賴中層及領導層作出決策，現時則樂於承擔責任，肩負個人及團體決策。自評／外評能促進分權領導，一些學校已讓更多教職員透過加入學校改善小組，參與政策制定的工作。

促進認同感及提升團隊精神

- 4.7 自評能促進教職員對學校發展的認同感，進而提升教職員的團隊精神；自評亦能突顯學校成就，讓教職員為共同取得的成就感到自豪。外評對教職員的工作作出了肯定，其中一所學校的書面回應表示，透過外評，學校教職員的士

氣顯著提高，教職員之間的交流更為頻密、更講求實證和更為自省，從而令學校政策更有效地落實。

「接受外評後，自評著眼於學校的關注事項。我們進行了更徹底的討論，教職員建立了更強的認同感及參與意識。」（中學校長）

- 4.8 問卷調查結果顯示，接受外評後，教職員有更多機會打破課堂及科組的界限，攜手合作。一位科組成員表示：「接受外評前，這是個別學科的工作；接受外評後，變成了跨科共同參與的工作。」過去只有中層管理人員了解學校的整體表現，但現在全體教職員均清楚了解學校的表現。

為學與教帶來正面影響

- 4.9 學校愈來愈意識到要改善學生學習，需透過實例、課堂顯證，因此現時教師更願意開放教室，及接受同儕及學生的評估，並從同儕專業摯誠的批評中建立互信。課堂教學變得更以學生為中心，學生更投入參與，而對於同儕、領導層及學生給予的批判性評價，教師也持更開放的態度。儘管教學法的改進並不能完全歸因於自評／外評的推行，自評確能促使教師對同儕意見持更開放的態度。同儕觀課及共同備課能為教師帶來更大的動力，而外評提供的建議，有助促使學校領導層更有策略地支援教師，為他們創造空間和機會，進行反思和交流，例如編訂彈性時間表和安排特定時段讓教師進行共同備課。在『學校發展與問責架構調查』問卷中，就「自評及外評對改善本校學與教的質素帶來正面的影響」，自2003/04至2005/06三年期間，學校發展小組的認同率高達97%。

5. 國際觀點

- 5.1 世界各國的質素保證機制均在不斷演變和發展，這是因為藉校內和校外評估來判斷學校質素及效能，各國尚未找到

理想的平衡點。目前有兩種極端的觀點，一種認為只有嚴謹客觀的外評機制，才能真實地反映學校的工作表現；另一種則認為，唯獨學校才能憑藉對自身的了解去評鑑學校的表現。現時，大多數評論者及政策部門均認為綜合進行學校自評及校外評核是理想的機制；在已建立穩健自評的學校，校外評核最能發揮其效能，而適切的校外支援對有效的自評起推動作用。例如，在2004年，在歐洲進行 Standing International Conference on Inspection (SICI) 的研究發現：

探訪學校作為研究計劃的一部分，顯示一些國家在學校自我評估過程中給予最強的外界支援，自評的成效亦最大，同時亦營造一種文化和風氣，促進有效的學校自評。

- 5.2 在這種全球的發展趨勢中，香港是走在最前線的一群，把「自上而下」的視學模式轉變為從自評到外評的「序列」模式，而「序列」模式現已被廣泛視為最合適的學校發展與問責機制。英國的新視學機制「與學校的新關係」(New Relationship with Schools)與「序列」模式有異曲同工的效用；該視學重點在審視學校如實反映校內實況的能力與自信。學校無法於朝夕間具備上述能力，故需要政府及地區教育當局給予鼓勵及支援，以提升專業能量。
- 5.3 自評的發展歷程在許多國家如英國、德國、澳洲、新加坡、泰國及香港等，都是建基於自下而上的學校自評模式。首先由個別學校或一群學校，透過與大學、分區學校或社區合作，開始建立自評程序，再進而在國家的教育體系整體施行。這些自發形成的自評，往往因獨具學校特色而顯得生機勃勃，但同時又因缺乏廣泛的網絡或系統支援而成效欠佳。從推行經驗顯示，政府在培育校本機制的同時，應擬訂一個促進性而非強制性的架構，並提供適當的自評工具和策略。當學校能營造學習型文化，學校改善往往成為教師及領導層恆常工作中不可或缺的一環。在這種學習型文化的建立過程中，自評正植根其間，而外評則擔當支援及諍友的角色。
- 5.4 從以往視學模式或質素保證機制轉變至現時進行的外評，

教師往往並不了解外評的主要目的。因此，要消除教師的憂慮及誤解，必須進行大量的基礎培訓。決策者及外評隊伍應承擔責任，並透過建立架構及系統，使準備外評工作具正面意義，並將對學校運作有可能引致的影響減至最少。

- 5.5 無論是現在或是從長遠來看，最重要的是掌握其他國家的最新發展，並謹記：「了解發展經驗，切忌盲目抄襲」。同時更要以積極回應消弭來自本港體制內及全球化日益加劇所帶來的壓力。在學校及辦學團體中不乏學校自評的支持者，宜與他們保持溝通，交流意見，凝聚力量及成功經驗，共建以實證為本的自評文化；與此同時，亦要繼續借助富有成功經驗的前線教育工作者，讓他們擔當評核、支援、培訓及指導的角色。

6. 總結和建議

增強對改善過程的認同感及內部問責

- 6.1 學校漸熟悉學校發展與問責架構，並從自評中獲益，亦更加意識到向學生、教師、家長、校董會及辦學團體問責的需要，力求不負所託。這種內部問責正是對外問責的先決條件。
- 6.2 內部問責反映校內實況，以及學校如何回應校外政策帶來的壓力。可從以下各方面評鑑內部問責的水平或程度：學校教職員對個人的職責（責任）和機構的職責（期望）的認同度，以及內部機制和工作過程所反映的問責（問責架構）。具有穩健內部問責的學校，往往能迅速回應外間對提升學校工作表現的壓力。探究式的問責觀，能為學校提供專業討論的切入點，讓教師探索學生學習經歷、機會及成果，並以青少年的需要作為學校的首務。
- 6.3 換言之，當學校教職員愈能同心為自評盡力，便愈能認同學校工作，也愈有信心接受校外評核。證據顯示，部分學校的問責架構根基已固，部分仍在萌芽茁壯。教育局精簡

及重組表現指標，透過「策劃—推行—評估」循環，以及新增的要點問題，協助學校採用探究式的方法進行自評。不過，鑑於其他國際經驗，推行既定的架構，往往引致學校因循而行，從而減低學校自發創新及校本特色。因此，運用自評工具時切勿流於機械化，以免窒礙其他獨特及嶄新的自評方法。

提升專業素養

- 6.4 眾所周知，系統性的改革有賴系統內每一層面都具備專業能力及抗逆力。無論個人或群體，都掌握及具備能力和工具去推行改革，以致教職員不會抗拒變革，反而願意迎接挑戰。因此，教育局應繼往績而前進，並重申自評及外評如何裨益學校，尤其着眼於教師的士氣與工作的樂趣，凡此種種，至為重要。提升學校的專業素養，是一項長期任務，尤其要關注學校於外評後如何能持續自評不息。這亦有賴各方協力培育新一代致力推動自評的教師，使他們掌握自評技巧與工具，及享有持續專業發展機會。同時，要裝備教師面對教育政策的轉變，與大專院校師資培訓工作者就教師職前培訓加強溝通，亦極其重要。
- 6.5 外評人員的職能與專長需與日俱增，這是一項持續的挑戰。素養、才具、資歷每因人而異，因此外評人員的甄拔務求審慎，入職培訓務求深入，亦須予以督導，不斷指引，並灌輸新知及時加策勵。
- 6.6 教育局須多關注對外評隊伍的期望及隊伍所承擔的工作壓力，尤其是隊長。若低估了外評隊伍的工作壓力和其性質的高風險程度，可能會對他們的工作質素及持續性產生不良影響。各層面政策的制訂，宜一再考慮工作和生活的平衡。
- 6.7 教師專業培訓將繼續扮演重要的角色，以裝備學校人員面對如新高中課程等改革。要提升學校及系統層面的專業能量，為學校發展的關鍵人物如學校領導層、中層管理人

員、學校改善小組及參與外評隊伍的借調校長及教師，舉辦相關的工作坊是不可或缺的專業培訓。參加借調計劃的校長、教師及外評人員所積累的經驗，不僅能提升其學校的領導及專業素養，亦能強化學習社群網絡。

加強學校改善小組的職能

6.8 學校改善小組是香港推行學校發展與問責架構的主要強項。學校領導層謹慎地甄選小組成員、提供適切的支援，均對加強校內問責及內化自評起關鍵作用。經驗顯示，學校改善小組成員若來自校內不同組別，並深得同事信任，以及有自主空間發揮創意，協力同心，探索如何藉自評促進學校改善，他們往往能發揮影響力，令學校有顯著的進步。學校領導層須持開放態度，調動教師參與學校改善小組，確保小組能包括獲同事信任的成員，並讓新舊教師均享支援同儕致力改善學校的機會。

6.9 學校領導層需具洞察力，有勇氣推展分權領導，並為學校改善小組提供空間與支援，讓小組發揮主動性，勇於承擔及嘗試，並向同事問責。儘管傳統學校文化對較民主的管理模式會產生抗拒，但一些成功個案顯示，學校能建立分權領導，確可提升工作效能。因此，教育局的「網上資源系統」可作為學校參照之視點、資訊之源頭，讓學校有系統和謹慎地運用，以幫助學校改善小組自省其職分與權責。「網上資源系統」將會繼續發展，並作為一個溝通平台，讓學校領導層、學校改善小組、教師及其他持分者分享推動學校改善的經驗，將有助學校回應關注項目及訂定工作優次。效能研究的證據顯示：

- 小組成員宜來校內不同組別，並獲得同事的高度信任。
- 學校改善小組享有自主空間，發揮創意。
- 教師願意並能夠提出具挑戰性的問題，逐步營造問責之風。

- 團隊合作能超越和凝聚所有小組成員的專業能量。
- 小組成員具主動性和擁有感，能藉此增強他們的信心及共同承擔領導。
- 抱持自評能促進學校改善的願景。

加強外評後的支援

6.10 研究顯示，從開始變革到廣泛推行改革，需要一定時間。一般來說，在視學或外評後，學校會暫時回復原有的運作模式。維持自評的動力是十分重要的，使自評能逐漸融入學校恆常工作和課堂教學。單靠學校去完成這項任務並不容易，大部分學校均需要領導層及外間的持續支援和挑戰。

6.11 學校發展與問責架構的要務之一，是確保全個教育體系乃至每所學校，均能為教育之興革而自強不息。自評能否逐漸生根茁長，有賴各方諍友持續的支持及批評，如他校的校長及學校改善小組優秀成員，以及教學優異的教師，以至資源的善用，例如「網上資源系統」等。區域教育服務處在支援及督導學校方面扮演重要角色，特別是對表現薄弱及一般的學校而言。他們有發揮其職能的餘地，針對外評建議，為學校訂定發展優次籌謀。教育局需加強外評後的支援，組織協作網絡，並為學校領導層、學校改善小組及教師提供同儕互相學習的機會。

學生參與自評：提升優次

6.12 大概在過去十年間，世界各地開始察覺學生在學校自評及改善過程中扮演重要的角色。效能研究顯示，採納學生的意見雖漸見雛型，猶未蔚然成風，其作用相對尚小。或許學生的意見參考價值不大，或太富挑戰性，又或學校未能掌握如何處理及有策略地運用這些數據。部分學校對學生的意見及參與方面或會作出回應，但卻限制學生發表意見和參與的空間。

- 6.13 學校尚可探討如何加強聽取學生意見，以促進學生學習及學校邁向學習社群。現時教育局「網上資源系統」，展示有關成功經驗的示例，但仍可繼續發展，豐富內容。
- 6.14 學校可將來自「網上資源系統」、同儕專業交流或探訪他校蒐集所得的成功例子，列入專業發展之常規議程，並在規劃工作的過程中多參考有關的成功經驗。外評隊伍及支援學校發展的有關人員，對此宜加鼓勵。

營造及維持有利學校自評的氛圍

- 6.15 自評為教師所認同，學生亦投入參與，學校能營造反思、探究及共同分享經驗的氣氛時，便見得有效。若自評被視為負擔並增加額外工作，學校便不會熱衷於自評。效能研究結果顯示，教師的工作量一向備受爭議，尤以文書工作最受關注。學校為準備外評付出的時間和引致的壓力，正是一個清晰的指標，反映學校於日常行政運作，未能妥善保存數據和文件，或未能營造嚴謹的學校自評文化。自2005/06年度以來，此類意見銳減，可能與質素保證分部要求學校削減為外評準備冗餘文件之訊息有關。
- 6.16 教育局會持續地透過溝通蒐集意見，藉此回應關注及紓減學校及教師因變革而承受的壓力與負擔。主要的自評工具，包括表現指標、學校表現評量及持分者問卷調查，已按精簡、重組及修訂原則進行修訂，目的是幫助學校更務實及聚焦地檢視工作，從而減輕教師的負荷。究其實，自評應視作教師的日常工作，既非一樁大事，亦非費神瑣務。要言之，自評與工作量並非直接相關，否則與既有認知大相徑庭。
- 6.17 學校各級領導人應履行職責，重申上述訊息，並營造有利於自評和改革的氣氛，同時善用撥款與支援，以確保其功效最大。

自評的內化

6.18 以上各項建議，都有一個共同的目標——將自評融入教師的思維及學校的恆常工作，並致力培育有問責感的團隊。任何一個教育體系也不能藉由上而下，或說教式去達成這個目標。這項長遠目標，不同持分者均可貢獻力量，包括：

- 學校管理委員會／校董會／法團校董須掌握學校的發展，並給予學校教職員支援及考驗，為學校持續改善而共同努力。
- 學校領導層應讓學校管理委員會／校董會／法團校董會知悉學校發展的最新情況，以身作則地帶領同儕，視內化自評為要務。
- 中層管理人員作為學校領導層及教師之間的橋樑，應鼓勵科組內的同事跨越科際門戶，縱目全校通盤的改進。
- 學校改善小組統率全校自評工作，應主動支援教師，並承擔內化自評的重任。
- 教師是推動自評的關鍵人物及倡導者，要以實證為本的方法，持續反思課堂學與教的質素，以求改進。
- 教養子女是父母的天職，他們須與教師保持聯繫，攜手支援子女的學習。
- 學生要成為成功的終身學習者，須反躬自省，亦能向學校提供改善學校生活的良方，令校政日臻完善。

6.19 在學校整體的改善過程中，持分者各有貢獻，而非各自為政。各人的職分緊扣而互補，又時有重疊。這是學習型組織的特徵。因此，校內人人學習，為學校的進步貢獻所長，不僅造福學生，連員工及來客亦蒙受其惠。

多元化的外評模式

- 6.20 身處不同發展階段的學校，行將面對多元化模式的校外評核，這是未來的最大考驗。總結學校發展與問責架構首個推行周期及其他國家的寶貴經驗，教育局在策劃第二個周期的工作時，宜參照經驗及積極回應教師的關注。數年的經驗總結，必須善用於第二周期的籌劃工作。倘能以學校第一周期外評的改善建議為起點，並參照學校所訂的發展優次，未來的外評將更切合校情，深得要領。
- 6.21 多元化的外評模式，或許會被指為不公。可是，依據善用公帑、因應校情的原則而推行外評，其務實而公平之處，不言而喻。教育局應徵求同心同德的學校與辦學團體多惠高見，藉此重申以上訊息。
- 6.22 許多教師仍未能掌握觀課目的及實施細則，因而產生不滿情緒，學校及決策者需就這方面與教師加強溝通。談到觀課，外評隊伍尚需詳加介紹，亦需向教師申明觀課之目的及準則，以及觀課後教師能否得到回饋。至於觀課之目的與本質，尚需詳加討論，細心思量。此外，教育局仍需探討其他可行的安排，以便更有效地檢視整體學與教的成效，並回應教師對觀課後得到個別回饋的期望。