

從學校效能到學校改進之探析：兼論無靈魂的評鑑

蔡進雄

摘要

學校治理與經營應是不斷改進的過程，是故學校改進已逐漸取代學校效能之探究，改進學校是由學校內部開始的，由此可見，重視改善及更新過程的學校改進議題值得我們深入探討。質言之，學校效能是學校教育所欲達成的最終目標，而為了促進學校效能的達成必須要有不斷的改進過程，此乃學校效能的達成無法一次到位，需要長期持續的改進過程，亦即學校教育的目標達成並不是一觸可及，而是要持續不斷地改善努力。爰此，學校改進已逐漸取代學校效能之探討，故本文分析學校效能與學校改進的差異，並闡述學校改進的策略與思惟，最後評析無靈魂的評鑑與學校改進的關係，以供學校領導者及教育行政之參考。

關鍵字：學校效能、學校改進、無靈魂的評鑑

Exploring School Effectiveness and School Improvement: Discussing the Soulless Evaluation

Chin-Hsiung Tsai

Abstract

School governance and management is a process of improvement. School improvement is much more important than school effectiveness during school governance. It is important to improve schools from within. Therefore, we should emphasize school improvement. Through school improvement, it is easier to reach school effectiveness. Besides, the author tries to examine the difference between school improvement and school effectiveness, and discuss soulless evaluation. In short, the article is to provide some suggestions for school leaders and education administration to improve school education.

Keywords: school effectiveness, school improvement, soulless evaluation

壹、前言

學校治理與經營應是不斷改進的過程，是故學校的教學或行政系統應隨時掌握教育需求的變動，持續不斷地檢討及重新規劃，不斷地找出推行的障礙和可行的解決方案並加以改善（張家宜，2002）。概括地說，學校經營大致可從穩定維持、漸進改進與轉型突破三種模式來觀照，就穩定維持而言，係指保持某種的標準表現，或維持及傳承現況。漸進改進則是指學校累積式的進步成長，國內學校經營大多是在既有基礎上，擬訂短中長期校務發展計畫，採漸進方式辦學。至於學校之突破或創新轉型，則需要更多動能加入及學校經營策略的調整，才能產生跳躍式的轉變，例如因少子女化及社會環境的變遷，許多私立高級職業學校所設類科常必須適時調整或突破轉型，否則不易吸引學生前來就讀。質言之，學校經營常融合穩定維持、漸進發展與轉型突破三種模式，穩定維持學校正常運作比較容易，漸進改進發展則要投入相當的心力，才易見到成效或改變，至於轉型突破則是更需要智慧的判斷、魄力及對教育的熱情，甚至是狂熱。

基於上述，茲因大體說來學校治理與經營是點滴工程，學校漸進改進模式是多數學校採用的方式與策略，且學校改進(school improvement)已逐漸取代學校效能(school effectiveness)之探討(Hargreaves, 1994)，改進學校是由內部開始的(improving schools from within)(Barth, 1990)，Goodlad也曾剴切呼籲以更新(renewal)來取代改革(reform)，他指出改革意味學校沒有能力、學校做錯事、學校必需受外人指揮來改變，而更新則是認為每一個學校基於知識、基於自己探究出來的問題、自我導向地進行改變（梁雲霞譯注，2008），由此可見，重視改善及更新過程的學校改進議題更值得我們深入探討。基於上述，本文聚焦探討學校改進的相關面向，首先分析學校效能與學校改進的差異，其次說明學校改進、學校變革與學校效能的關係，接著探討學校改進的策略與思惟，以及評析無靈魂的評鑑與學校改進的關係，以供學校行政領導者之參考。

貳、學校效能與學校改進的意涵與差異

對於學校經營為何要從學校效能轉移到學校改進，應先探討學校效能與學校改進的意涵及差異。進言之，由於學校效能與學校改進常一併被討論，剖析學校效能與學校改進兩者的意涵與差異，有助於了解為什麼學校治理要由學校效能轉移為學校改進的探究。關於學校效能的定義，吳清山（1998）認為學校效能是指一所學校在各方面都有良好的績效，包括學生學業成就、校長領導、學校氣氛、學習技巧策略、學校文化和價值，以及教職員發展等，因而能夠達到學校所預訂的目標。蔡進雄（2000）提出學校效能是指學校在教育目標達成的程

度，它包括行政溝通、環境規劃、教師工作滿意、教師教學品質、學生行為表現、學生學習表現、家長與學校關係等方面之表現程度。關於學校改進的意涵，Van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer與Robin於1985年指出學校改進是一種系統而持續的努力，旨在改變校內之學習環境及其它相關的內部環境，最終能讓學校更有效地實現教育目標，學校改進可視為學校變革（school change）的一種策略（梁歆、黃顯華，2007）。Hopkins, Ainscow與West（1994）表示學校改進是一種不同的教育變革途徑，以提升學生學習成效及強化學校管理變革能量，學校改進是透過聚焦在教與學以提升學生學習成就，且在促進優質教育的時代裡，不會盲目接受中央政府的官方命令。

了解學校效能與學校改革的意涵後，學校效能與學校改進的差異值得我們進一步探析，Reynolds等人（1996）曾剖析學校效能與學校改進的差別，表1即是學校效能與學校改進兩者不同關注面向的分析，概要地說，學校效能重視目標的達成，而學校改進關心改善的過程，學校效能是靜態的，學校改進是動態的。換言之，學校效能比較是屬於總結性的，而學校改進是屬於形成性的，兩者對於學校經營而言，都是重要且不可或缺的，良好的學校改進策略有助於學校效能的提升，而學校效能的檢視也可提供學校改進的方向。

表1

學校效能與學校改進

學校效能	學校改進
聚焦在學校	聚焦在個別教師或教師團體
聚焦在學校組織	聚焦在學校活動過程
數據導向及強調結果	較少進行實徵評鑑
量的取向	質的取向
缺乏如何實踐改變策略的知識	只關注於學校的改變
較為關注學生成果的改變	關注學校改進的過程多於其目的
較為關注在某一時間的學校情況	較為關注改變中的學校
以研究的知識為基礎	以教育工作者的知識為基礎
限制於結果為範圍	關注多元的結果
關注學校的效能	關注學校變得更有效能
靜態的	動態的

資料來源：Reynolds, et al., 1996:101

此外，Creemers與Reezigt（1997）更進一步分析學校效能研究與學校改進研究的差異，也有助於我們更能深入了解兩者的差別，如表2所示，學校效能研究傾向以科學化、理論化的取向判斷學校，但學校改進研究則集中於如何幫助學校面對變革及進行改進計畫（趙志成、何碧愉、張佳偉、李文浩，2013）。學校效能與學校改進兩個專門研究無論在定向、方法及

理論的取向，都存在著極大的分歧，學校效能之研究者是渴望留在實證主義的架構內，而學校改進之研究人員則寧取質性的研究立場，也不採用評鑑立場（黃婉儀、馮施鈺珩、吳國志、陳壘譯，2002），不過如前所述學校效能與學校改進兩者對於學校發展來講都是不可或缺，且可以相輔相成的，至於整合的方向可以是將彼此研究成果或實務運用情形進行對話與印證。

表2

學校效能研究與學校改進研究的差異

學校效能研究	學校改進研究
（重視）學校改進效能	（重視）創新改革項目
無時間限制	需即時行動
關注理論及其解釋	關注變革和解難
尋覓具體的效能	應對變革的目標和方法
尋覓客觀知識	處理主觀知識
嚴格的研究方法和分析架構	以設計/發展為主導而不是以評估為主
關注學生的學習與課室情況	擴展不同的影響因素和參與者

資料來源：引自趙志成、何碧愉、張佳偉、李文浩，2013：3；Creemers & Reezigt, 1997:399

參、學校改進、學校變革與學校效能的關係

研究領域中的學術用語常不是十分精確，變革（change）、改進（improvement）、改革（reform）這些詞常可以互用（王如哲等譯，2004），而檢視國內之教育行政相關文獻，可以發現過去長期以來，國內對於學校效能、學校變革（school change）、學校革新（school reform）及學校創新（school innovation）的探討較多，而對於學校改進的研析較為缺乏，但我們若仔細思量便可以得知，學校原本就是需要持續不斷改進、改善過程，且學校改進是學校進行變革的重要基礎，無法進行校內改進的學校就沒有動能進行較為巨大的學校變革，也無法有卓越的學校效能之表現，是故學校改進應該要獲得更多的關注。事實上，探究學校改進之內容並加以靈活運用，對於教育領導者在治理校務將會有更多的啟發及指引策略。為使學校改進、學校變革及學校效能三者關係脈絡更為清楚，筆者進一步繪圖如圖1所示，也就是說，學校變革與學校改進彼此互為影響，學校變革會影響學校改進的方向，而學校改進是學校變革的基礎，且兩者的目的都是為了高學校效能的達成。

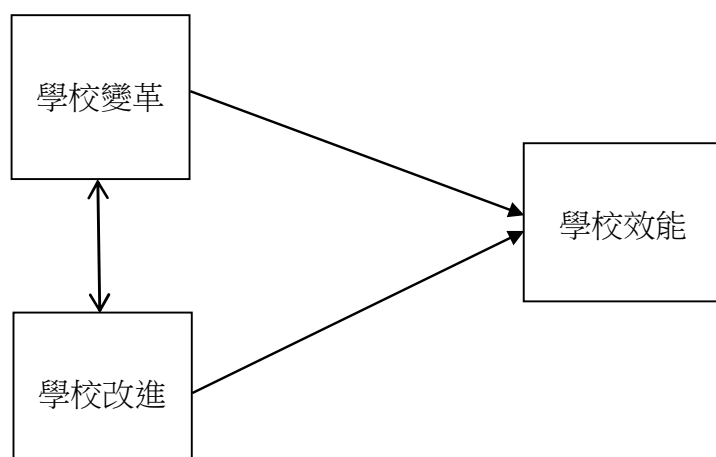


圖1 學校改進、學校變革與學校效能三者關係

肆、學校改進的策略與思維—如何讓學校變得更好？

Louis, Toole與Hargreaves指出檢驗七個與學校改進研究及實務有重要啟示的核心問題，值得參考，引述如下（王如哲等譯，2004）：問題一：我們如何評鑑學校改進的成果；問題二：界定學校改進的終點；問題三：選擇學校改進的方法；問題四：學校改進問題頑劣的本質；問題五：學校是動態且不穩定的變革環境；問題六：發展應付頑劣問題的解決方法；問題七：重新裝配學校研究知識的需要。而從事教育工作者我們更常問兩個問題，第一個問題是什麼教育活動及措施最能讓學生受益？第二個問題是如何才能比現在做得更好？第一個問題是在於學校教育對於學生學習成效的影響，此乃高效能學校的重要表現指標，第二個問題則是關注教育改革與學校改進在學校的實施（趙志成、何碧愉、張佳偉、李文浩，2013；Stoll & Fink, 1992），準此，第一個問題是注重結果，而第二個問題則是關注過程（趙志成、何碧愉、張佳偉、李文浩，2013）。學校改進（school improvement）是一種系統而持續的努力，旨在改變校內之學習環境及其它相關的內部環境，最終能讓學校更有效地實現教育目標，學校改進可視為學校變革（school change）的一種策略（梁歆、黃顯華，2007），是故我們應該跳脫學校效能（school effectiveness）的框架，進行學校改進（school improvement），針對學校改進的思維敘述如下（趙志成等，2013）：1、從探究學校效能的領域解放出來，轉移為從學校改進的領域看問題，不只是問為什麼（why?）還提出如何做（how）；2、從單一或數個改進模式，轉為分析學校本位的改進個案，並體會到每所學校的獨特性及條件的差異。換言之，沒有一套放諸四海而皆準的「學校改進方程式」，因為影響學校改進的因素繁多，故有效的學校改進策略應該是以學校為本位進行分析的；3、從尋找量化數據及指標來作為改

進憑證，進而以多角度分析學校效能，包括質性研究及多元評鑑；4、以政策推動及專家帶領的由上而下模式對學校改進固然重要，但學校的持續改進必須要有機會讓校內各利害關係人有更強的協作（collaboration），從尋找改革專家轉為尋找改革團隊；5、學校改進的層面應由「點」（即教師個人成長）到「面」（即學校整體努力），也就是說從倚靠高能量教師的發揮，轉為發揮團隊綜效。楊振昇（2006）亦陳述在組織展的步驟應重視凝聚組織成員的危機意識、察覺與診斷組織內外部問題所在、建立堅強組織發展團隊、蒐集與分析學校相關資料、重視專家諮詢過程、進行資料回饋、研究提出組織發展方案、採取行動階段以及評鑑組織發展之結果等。質言之，有效的學校改進應該是強調如何做、了解各校間的差異性、提出客製化改進策略、採取多元角度分析學校、進行學校全面性的整體努力及關注改革團隊的綜效能展現等。

綜合上述，茲從「了解各校的差異性」、「進行校務研究」、「重視更多的協作」、「強調全面性的發展」、「善用學校改進的20-60-20法則」、「聚焦於學生學習的改進」、「運用大齒輪、中齒輪與小齒輪的連動關係」、「發揮高槓桿原理」、「兼顧微觀與宏觀的校長領導」等九方面闡述學校改進的具體策略與方式如下：

一、了解各校的差異性

學校改進應是有機式的改變取向，提供基本理念及方向，具體如何做應該由學校自行發揮，而機械性的改進取向並不考慮學校間的差異，假設各校的情況是一致的（趙志成等，2013），可見有效的學校改進應是有機式的改變取向，是故我們必須要承認每個學校因環境背景的不同，所面臨的問題及挑戰是不一樣的，最常見的做法是進行優勢、劣勢、機會點及威脅點分析，藉此尋找學校的問題並加以改善解決。因此，在提出學校改進策略時，應先分析學校的狀況與問題所在，而不是以一套放諸四海而皆準的作法去套用於各校。舉例來說，趙志成等人（2013）曾分析弱勢中學、中等中學與強勢中學之學校改進方向的差異，相當值得參考，分述如下：1、學生學業成績偏低及學校所處區域不佳的弱勢中學之校本改進策略為：（1）引入新的領導風格，團結團隊；（2）以立竿見影的行動計劃建立變革的氣氛和能量；（3）以一校多制促成新舊過渡；（4）加強關愛氣氛，讓學生愛上學；（5）讓學生重拾學習信心和動機，製造豐富的學習環境；（6）改變評量模式；（7）增強教師教師能量。2、穩定狀態及學生程度不算差亦不太突出的中等中學之校本改進策略為：（1）強化領導角色；（2）建立學校自我探索機制，找出發展的突破點；（3）有計劃地提升教學效能；（4）促進教師之間的專業討論。3、學生成績已經超過一般水準的強勢中學之校本改進策略為：（1）賦權承責，重塑學校文化；（2）改變傳統教學範式；（3）加強教師專業協作；（4）重新檢視現行的訓輔政策。

此外，又如國內國民小學之校園文化情況，學校領導者宜視學校規模情況採不同情理法的比例，如果是大型學校的國民小學，因人員較多，故宜多運用制度化來領導，在小型或偏鄉的國民小學，因人數較少易溝通且也容易營造家的感覺，故可在法規基礎之下多採理情來治校。

綜言之，雖然各校教育目標相當一致，都是為了培育下一代，然學校改進應考量各校的脈絡性及差異性，實踐學校為本位的學校改進策略，否則東施效顰，事倍功半、效果不彰，總之，如何分析規劃客製化的學校改進措施及方案值得教育領導者深思。

二、進行校務研究

誠如前述，各校的問題不一，沒有一套放諸四海而皆準的學校改進策略，在分析學校的問題及解決問題方面，校務研究（*institutional research*）值得參考。所謂校務研究是對個別學校的研究，校務研究不僅適合於高等教育，對於中小學經營也有其價值性，因為研究自己，才能超越自己，也就是說學校想要自我超越，就必需先研究個別學校的情況與問題（蔡進雄，2015a），換言之，由於學校間的獨特性，各校的優勢及問題也是不一，故進行校務研究應先剖析學校的問題，進行系統性的研究並提出相對應的問題解決策略，另外各類教育資料庫及大數據都可以善加利用。要言之，以學校為本位的學校改進作為及策略是學校因應內外部轉變的趨勢，而校務研究是精進校本學校改進的利器，值得教育人員之參考。

三、重視更多的協作

協作（*collaboration*）是在工作或學習中，與他人關係的連結，是與人相處的方式，尊重差異，分享知識（MITE6104 Learning Portfolio, 2015）。協作重視的是與他人的連結、尊重及分享，強調過程、互動關係及成員為中心（蔡進雄，2015b）。吳清山與林天祐（2011）曾從行政領導的角度指出協作領導（*collaborative leadership*）的要素包括合作環境、激勵學習、溝通機制、權力分享與共享願景，吳清山與王令宜（2011）也認為協作領導逐漸成為領導新取向並有其教育應用的意義。

目前校園內推動之教師專業學習社群的發展重點也是強調協作，值得一提的是，近年來倡導學校轉型領導，惟轉型領導過於強調領導者一人之力，偏向英雄式領導，有必要納入團隊及協作的力量（蔡進雄，2005，2015b），如此才能在學校改進過程中發揮更大的動能。

四、強調全面性的發展

倘若以點線面來看，有效的學校改進應是全面性的發展而不是單點的進步，也就是說不是僅有一兩位明星教師或行政人員的學校，而是群星教師及行政人員匯聚的學校，此乃全面性所產生的力量大於個別一兩位的力量。另一方面，學校的行政系統及教學系統雙軌道也要

一起發展，而不是行政有啟動，教學系統卻停滯未精進改善，易言之，學校改進應全面性的發展，而不是單點的發亮而已。謝傳崇（2014）也認為卓越的校長應與教師、家長、社區與外部團體建立密切聯繫，激發全面性之集體智慧，以提升學校能量。

五、善用學校改進的20-60-20法則

如前述學校改進應是全員參與及進行全面性的發展，而動員方式與策略可以參酌「20-60-20」法則。任何組織都有所謂的「20-60-20」法則，第一個20%指的是不論公司狀況好壞都會努力工作的社群人，另一個20%是代表不論公司狀態好壞都是不斷消極批評的人，夾在中間的60%則是會看狀況變化的人（林文娟譯，2011）。準此，大致而言，對於學校改進，教師群中亦可分為百分之二十是積極者、百分之六十是觀望者及百分之二十是消極抗拒者，在帶領學校改革時，應以帶動前百分之二十之積極者為首要著力點，俟種子核心教師及「領頭羊」教師浮現後，大部分的觀望者就會往積極面及改革方向靠攏，而消極者就無法產生負面影響力進而亦會跟著大家一齊動起來，此時學校改進就會順勢發酵而達成所預定的目標。質言之，有效能的變革領導者會把重心放在支持的認同者，同時借力使力地幫助那些態度開明，但前進速度不夠快的人加把勁，並學著不再白廢唇舌說服那些不相信的人（許妍飛譯，2015）。因此，吾人進行學校改進可以善用「20-60-20」法則，以使立意良善的改進措施，由於此一策略的運用而獲得較佳的成效。

六、聚焦於學生學習的改進

學校改進一直以來最令人困惑的問題是如何在教與學的實質核心做出變革，也就是說教師在班級裡真正做什麼，常見有一大堆的學校改進活動，最後卻與學生學習的改進無關（王如哲等譯，2004）。事實上，卓越的校長是密切關注於學生的學習並確保教師在課堂裡有良好的教學活動（謝傳崇，2014）。具體而言，學校是以教與學為核心任務的服務性組織，任何學校改進措施都應直接或間接讓學生受益，並以學生最大的利益為考量，這樣的思惟與理念是教育界的共識，也是教育工作者奮鬥努力的最終目的與使命。

七、運用大齒輪、中齒輪與小齒輪的連動關係

如果以大齒輪來比喻以校長為首的學校行政團隊，以小齒輪來比喻學校的教師群，則學校之行政大齒輪應該來帶領學校教師團隊之小齒輪往前邁進，事實上學校雙系統之行政與教學間，在進行各項學校改進時，普遍來看大都是行政來帶動教師進行學校改進，由此可見，學校行政領導者及各處室對學校發展及變革的重要性。此外，吾人亦可發現，學校行政人員與教師間如果能建立信任關係，則是兩個齒輪間很好的潤滑劑，易言之，行政與教師缺乏信

任關係則各項學校改進措施是不易滾動與落實的。另一方面，我們也發現倘若該校教師文化相當優質且積極，則反過來教師會扮演大齒輪的角色來帶動行政系統的前進，例如由下而上之教師專業決定或教師參與，反而是督促學校行政的動力。

值得一提的是，在學校行政之大齒輪與教師教學群之小齒輪間，教師之「領頭羊」常常扮演中齒輪的角色，而使行政與教師間的連動及互動運作更為順暢，是故在學校改進過程中不可忽略「領頭羊」教師的挖掘與培養。

八、發揮高槓桿原理

阿基米德曾說：「給我一根足夠長的槓桿和一個強大的支點，我就可以移動地球。」所以要發揮槓桿效果，策略家必須察覺可以集中精力和資源效益的支點，把努力集中在少數或有限的目標，往往獲益更大，這便是找到關鍵支點與集中力量的回報（陳盈如譯，2014）。爰此，所謂高槓桿原理是指如果找到關鍵的支點並加以集中施力，就可以用最少的投入獲得最大的產出，是以吾人在學校改進過程，不管是透過校務研究、SWOTS分析或專家諮詢等，應該努力去找尋學校的關鍵支點並集中力量加以施力，將可獲得預期效果，簡言之，教育領導者並非盲目從事學校改進，應找出改進的重點或目標，之後再加以貫徹努力，才易顯現辦學績效。

此外，教育政策也倡導運用高槓桿政策行動策略，也就是說當教育當局掌握好政策槓桿點，設定政策執行之重點項目及了解執行變因，則較有可能促進教育系統的改變（陳佩英、鍾蔚起、林國楨、高家徽，2012）。準此，學校改進運用高槓桿原理與行動策略的步驟有四，第一是先分析設定學校改進的優先順序目標，因為沒有改進的目標也就沒有改進的施力處；第二是執行相關方案，亦即為了實踐大目標，必須規劃各項方案並加以執行，否則是空談及紙上談兵；第三是掌握執行的變因及阻礙因素，並適時加以排除；第四是評估改進，執行之後必須進行評估並加以修正調整。綜言之，在學校改進過程中若能善用高槓桿原理與策略，將可發揮意想不到的改進效果，常見教育領導者花多很大的力氣卻未見具體成效，其原因可能是未能找到關鍵之支點及未集中力量於支點，故學校改進之高槓桿原理值得教育人員深思與運用。

九、兼顧微觀與宏觀的校長領導

校長領導可分為微觀之教室內領導與宏觀之教室外領導，微觀教室內領導是偏向學習領導，關注教師課程教學與學生學習，而宏觀教室外領導是偏向行政領導，關注學校內外部的經營策略與發展。

基本上，在學校改進過程中，校長應兼顧微觀與宏觀的領導，因為教師教學及學生學習

是學校辦學的核心任務，爰此校長不能忽略教室內的領導；而宏觀的教室外領導更是校長領導角色異於教師領導之處，是故體察校內學校文化及外部環境變遷，尋找學校改進的有效辦學策略，且能將政策或願景加以轉化成為具體作法，並能統整相關教育資源，發揮更大的學校效能，是校長教室外之宏觀領導的重責大任。

整體來看，在學校改進過程，校長的微觀領導及宏觀領導兩者是可以相輔相成的，進行微觀之教與學領導時，也要同時了解外在科技時代之轉變及教育政策之動態，而進行宏觀之教室外領導時，也要體認任何一項學校改進及教育資源的引入，在在都是要促進學生的學習與成長。扼要言之，校長領導分為教室內與教室外的領導，前者屬於學習領導，後者屬於行政領導，不論是學習領導或行政領導都是校長在進行學校改進過程的重要領導面向，宜加以兼顧。

伍、無靈魂的評鑑與學校改進

教育評鑑的目的主要有二，其一是改進，其二是證明，亦即透過教育評鑑可以讓學校得以改進，另一方面也可以證明學校的辦學績效是否達到預期目標。王保進（2013）指出過於強調績效責任導向的評鑑，對於教育品質的改善未能有顯著的助益，亦即將評鑑目的置於績效責任之確保，將不利於教育品質之改進與革新。王保進（2013）進一步表示，當評鑑的目的是辦學成果驗收或注重績效責任時，特別是評鑑結果與校長遴選或經費補助有關連時，學校勢必盡可能掩飾學校經營的缺失及困難，以避免負面影響學校評鑑之結果，相反地，將評鑑的目的置於改進的取向，則難以判斷學校教育之績效與辦學成果。

綜觀國內目前中小學之各類教育評鑑仍以績效責任為主並以評鑑指標為基礎進行評鑑，Hargreaves（2003）陳述標準化的結果可能會形成無靈魂的標準化（soulless standardization），準此，過於強調評鑑指標的總結性教育評鑑也容易成為無靈魂的評鑑（soulless evaluation），且有其盲點與侷限。Hargreaves和Fink（2006）亦曾愷切指出標準化之教育改革取向的負面影響包括：1、窄化課程及破壞教室的創意；2、限制了具有創意精神的學校；3、鼓勵斤斤計較於分數；4、傷害教師自信與能力；5、增加壓力與離職；6、擴大對改革的抗拒等。

由於學校改進具有情境性及脈絡性，對於學校改進項目評鑑的研究與實踐仍得不到系統的發展，因此學校改進更應重視及發展學校改進項目及歷程的評鑑（趙志成等，2013），以使學校好上更好，而非僅是統一的總結性評鑑向度及指標。質言之，倘若是為了學校改進，則各類教育評鑑應該著重落實於自我評鑑及質性評鑑，不應該過於強調結果之指標評鑑衡量，因為過度注重辦學結果的教育評鑑不會聚焦於學校改進的歷程，且學校會盡量掩飾缺點或迴

避缺失。一言以蔽之，過於強調一致性標準的量化評鑑指標之評鑑看不到學校改進的過程及動態生命力，也看不到各校間背景條件的差異性及脈絡性，成為一種沒有靈魂的評鑑。

陸、結論

Goodlad認為學校應當更為自我導向(self-directing)，學校有關的人員必須發展一種促進更新的能力，並建立一套自我改進的機制（梁雲霞譯注，2008），可見學校改進對學校發展的重要性。進言之，學校效能是學校教育所欲達成的最終目標，而為了促進學校效能的達成必須要有不斷的改進過程，此乃學校效能的達成無法一次到位，需要長期持續的改進過程，亦即學校教育的目標達成並不是一觸可及，而是要持續不斷地改善努力。爰此，學校改進已逐漸取代學校效能之探究，故本文分析學校效能與學校改進的差異，並闡述學校改進的策略與思惟，最後評析無靈魂的評鑑與學校改進的關係，以供教育行政及學校領導之參考。

參考文獻

- 王如哲等譯（2004）。**教育行政研究手冊**。（J.Murphy與K.S.Louis原著）。臺北市：心理出版社。
- 王保進（2013）。自我評鑑潮流下反映辦學成效之評鑑項目設計。**評鑑雙月刊**，42。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2013/03/01/5939.aspx>。
- 吳清山（1998）。**學校效能研究**。臺北市：五南。
- 吳清山、王令宜（2011）。協作領導的意涵及其在教育上的應用。**教育行政研究**，1（2），1-29。
- 吳清山、林天祐（2011）。協作領導。**教育研究月刊**，210，117-118。
- 林文娟譯（2011）。**槓桿管理**。（本田直之原著）。臺北市：商周出版。
- 林清江（1982）。**教育社會學新論**。臺北市：五南。
- 許妍飛譯（2015）。**未來教育新焦點**。（D.Goleman與P.Senge原著）。臺北市：遠見天下文化。
- 張家宜（2002）。**高等教育行政全面品質管理理論與實務**。臺北市：高等教育。
- 陳佩英、鍾蔚起、林國楨、高家徽（2012）。教育部高中優質化輔助方案之高槓桿發展政策。**臺灣教育評論月刊**，1（11），43-50。
- 陳盈如譯（2014）。**好策略壞策略**。（R.P.Rumelt原著）。臺北市：遠見天下文化。
- 楊振昇（2006）。**學校組織變革與學校發展研究**。臺北市：五南。
- 梁歆、黃顯華（2007）。從實施策略的視角簡述美國學校改進的發展歷程。**全球教育展望**，8，36-40。
- 梁雲霞譯注（2008）。**一個稱為學校的地方：未來的展望**。（J. I. Goodlad原著）。臺北市：聯經。
- 趙志成、何碧愉、張佳偉、李文浩（2013）。**學校改進：理論與實踐**。香港：香港中文大學。
- 黃婉儀、馮施鈺珩、吳國志、陳壘譯（2002）。**組織效能與教育改進**。（A.Harris, N.Bennett與M.Preedy編）。香港：香港公開大學。
- 蔡進雄（2000）。**轉型領導與學校效能**。臺北市：師大書苑。
- 蔡進雄（2005）。超越轉型領導：國民中小學校長新轉型領導影響教師組織承諾之研究。**國民教育研究集刊**，13，37-63。
- 蔡進雄（2015a）。精進中小學學校治理的新利器：校務研究（Institutional Research）。載於「**東吳大學2015年雙溪教育論壇第四屆全國學術研討會會議手冊**」。主辦單位：東吳大學師資培育中心。
- 蔡進雄（2015b）。教育連結理論的建構與發展。**臺灣教育評論月刊**，4（9），78-82。

鄭燕祥 (2001)。學校效能及校本管理。臺北市：心理。

謝傳崇 (2014)。「國民小學校長永續卓越領導量表」之建構與衡量。教育研究月刊，12，73-91。

Barth, R.S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.

Creemers, B.P.M., & Reezigt, G.J. (1997). School effectiveness and school improvement: Sustaining link. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 396-429.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York, NY: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Buckingham: Open University.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. New York: Teachers College Press.

MITE6104 Learning Portfolio (2015). P: 協作"Collaboration"和"Cooperation"的分別。取自：
<http://1010120060.blogspot.tw/2012/11/collaboration-cooperation.html>

Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., & Lagerweij, N. (1996). *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.

(本文曾發表於「2016東亞地區校長學學術研討會」，主辦單位：國立臺北教育大學教育經營與管理學系、中華民國中小學校長協會。)