

從教育／幼教品質之定義看其對 幼稚園評鑑制度之啟示

簡楚瑛

香港教育學院幼兒教育系

本文探討教育／幼教品質之定義，幼稚園評鑑制度之定義、目的、內容及其與教育／幼教品質的關係。從六個角度來看教育／幼教品質之定義，包括教育成果、標準的符合、不同利害關係人的角度、教育結構與過程、系統角度和全面品質管理。通過文獻分析發現教育／幼教品質之定義充滿主觀性、多元性及相對性，故無論以何角度來下定義，皆涉及主觀判斷。文末提出教育／幼教品質之定義對幼稚園評鑑制度的五點啟示。

關鍵詞：幼兒教育、評鑑、品質

為了確認辦學的品質，政府或是專業團體均推出用來評鑑組織的不同指標和作法。評鑑指標與作法的建立，首在對於幼教品質之定義的確立。不同的定義會產生不同的評鑑制度，本文的產生，是為了讓評鑑制度的設計與應用能有更周全的思考。本文從後設分析(meta-analysis)的角度去看教育品質之定義及其對評鑑制度的啟示，

包括教育品質之定義的探討，幼稚園評鑑制度之定義、目的與內容，評鑑制度與教育品質間的關係，最後談教育品質之定義對幼稚園評鑑制度的啟示。

教育／幼教品質的定義

國內外許多學者針對教育／幼教品質的定義與內涵提出不同的看法，本文予以分類再加敘述及評析。

以成果來定義品質

(outcome-determined quality)(Lee, 2003)

評鑑主要的功用在於解釋一個機構（尤其是接受資助的機構）是否能發揮其效用。此定義是從幼兒的成就表現來定義幼兒園所之品質。評估幼兒表現最常用的工具是：魏氏兒童智力量表（WISC）和比奈智力測驗（SBIT）。有人認為這些智力測驗工具的使用只能測度幼兒在認知上的發展，而忽略了幼兒在其他面向的發展（如情緒、社會能力等），亦有人懷疑這些工具根本無法測出幼兒時期的智力表現。綜合起來，以成果來定義品質有以下的缺點：

1. 大部分的評估工具多應用於發展特殊的認定上，而無法評鑑出一般幼兒在智力上的表現。
2. 測驗結果和機構品質之間的關聯性是很薄弱的，也就是說不能單就智力測驗之結果來推斷一個機構品質的優劣。

以符合標準與否來定義品質

(standard-based quality)(Lee, 2003)

此定義認為所謂的幼教品質乃是指機構達到外部所提供之標準的程度。例如運用一些檢核表或觀察量表來評估幼教之品質，其中以幼兒環境量表（Early Childhood Environment Rating Scale — Revised Edition，簡稱ECERS-R）最為常用，另外全國性或地方性的標準、

州立的標準等等都包含了所謂的立案規定，這些都被用來評鑑機構的表現。

標準取向之定義具有下列的優點：

1. 品質的標準化提供了判斷機構品質的具體指標，讓機構之間得以比較。
2. 提供評鑑委員在發展評鑑設計上的一個基本架構。
3. 對實務者來說，此定義包含比較具體且容易依循的指標。
4. 對新手的評鑑委員來說，它提供了解何謂高品質幼教機構的基礎。

然而標準取向的定義亦有其缺點：

1. 較為忽略情境性的內涵，無法幫助評鑑委員及利害關係人完全了解或判斷一些特殊性的機構，因這些量表只提供對某機構的簡要印象。
2. 在應用這些標準及內容時比較缺乏彈性。
3. 對於同樣的評鑑內容或標準依然可能會產生不同的詮釋。
4. 與成果（幼兒的學習成果）的關聯性較弱。
5. 總結性的使用多於形成性的使用。
6. 注重標準化的環境，關注標準的控制而欠缺對個別機構的表現及功能作深入的理解。

總括來說，以符合標準與否來定義品質，最大的限制是其關注焦點在於標準本身，即是此定義對關懷情境的特殊性較弱，無法反映出一個社會機構的內部文化及其複雜性。

從不同利害關係人的個別角度來看品質之定義

不同幼教利害關係人包括以下的分類，其對幼教品質之關注點分述如下：

一、托育機構領導者的觀點

Textor（1998）提出，根據Blenkin和他的同事在1995年針對548個托育機構領導者所做的訪問，歸納出托育機構領導者認同的幼教

品質指標，前十名包括：成員的品質(74.2%)、和家長的夥伴關係(72.1%)、有助於學習的環境(63.2%)、師生比(43.4%)、資源(32.8%)、成員的經驗(27.8%)、成員的合格證(25.6%)、成員專業成長的機會(25.3%)、兒童的評估(24.7%)，以及兒童學習的持續記錄(22.5%)。

二、教師的觀點

Fthenakis (1996, 轉引自Textor, 1998) 曾訪問328個德國巴伐利亞州幼稚園老師，詢問他們何謂高幼教品質，他們提出的指標包括：團體／班級大小(82.1%)、教師的專業與個人競爭力(68.3%)、幼稚園的氣氛(52.6%)、足夠的時間(50.9%)、家長的協力合作(48.3%)、根據兒童不同發展階段設計不同的活動(35.2%)、兒童自我引發遊戲的機會(32.4%)、幼稚園的教育概念(29.3%)、物理條件(空間、戶外)(25.7%)。

三、家長的觀點

Mitchell, Coopersterin, & Lerner (1992) 指出家長對於幼教品質的觀點比較集中於確保孩子的健康與安全，以及與幼教機構的提供者能有正面積極的互動關係。Miller (1990, 轉引自Cryer, 1999) 則指出家長將成員之間的溫暖關係、良好的教育方案、社會活動、身體活動視為幼教品質的重要層面。Cryer & Burchinal (1997) 指出把孩子收托於嬰幼兒托育機構的父母，認為健康、安全，成人與孩子之間的互動，以及課程對他們的孩子而言是最重要的品質指標。

Ceglowski & Bacigalupa (2002) 的一個調查研究結果是：家長認為影響他們選擇托育機構的因素包含了健康與安全、照顧者個人的特質及照顧者與父母之間的溝通。此外Emlen建議了第四個因素——彈性，也就是說此機構能配合父母在工作上的需求，即使父母需要加班，也能幫他們收托幼兒。

歸納來看，家長認為一個安全、衛生和溫暖的環境，就是有品質的幼教機構。

四、從孩子的觀點

目前在幼教品質的研究上，很少會考慮兒童的觀點，但在一項小型研究中，Ceglowski & Bacigalupa (2002) 指出了兒童對托育機構的看法：兒童希望機構能像家一樣，機構內的成員是很好的，並有人可以陪他們遊戲。

上述不同的幼教利害關係人對品質定義的看法約略可以看出——管理者、專家和老師的看法較偏向與教學直接或間接的要素來看品質的定義，而家長則較強調安全的問題，對與教學有關的要素較少提及。

從結構與過程來定義品質

在美國，比較廣為大眾所接受的定義乃是結構品質與過程品質。所謂的結構品質包含下述的這些變項：教職員的薪水、教師的流動率、家長的費用、教師及職員的訓練、師生比例、班級大小等等；而所謂的過程品質，則是由幼兒在幼教機構中所實際經驗到的層面所組成，例如：師生互動、幼兒同儕互動、空間／活動的類型、孩子所能得到的資源，以及每天的生活作息（例如休息、如廁、用餐時間）等等（Peisner & Burchinal, 1997; Whitebook, Hoews, & Phillips, 1989）。

Dunn (1993) 提出的品質定義也可歸為此類，他將品質之定義分為近端面向 (proximal) 與遠端面向 (distal)，這兩種面向的定義相近於前述所提的過程與結構的品質定義。Dunn認為，幼兒園品質是發生於一個連續的歷程，品質的高低是基於每個品質的特徵和幼兒實際經驗連結的程度。遠端面向是與幼兒平日的的生活經驗較無關的部分，其中包括：師資訓練、課程等較遠離教學現場的面向，相當於結構性的品質。近端面向指的是幼兒每天在園所內所經驗的活動，包括師生或生生互動的動態性品質（亦即過程品質）。

這個定義強調品質包括了結構和過程兩個層面，但並未強調兩個構面間的互動關係。

從系統的角度來看教育品質

Nachlas(1999)和UNICEF(The United Nations Children's Fund, 2000)認為，教育品質指的是一個自我改善的過程，是在最終達成教育目標前一連串改變的過程，而教育品質是由以下三個項目來衡量：(1)投入：如教師的數量、教師訓練的數量、教科書的數量；(2)轉換(transformation，或稱為過程)：如直接教學的時間、主動學習的範圍；(3)產出(或稱為成果)，如考試的分數、畢業率和畢業後的工作表現。

從系統的角度來看，教育品質是由「投入轉換成產出」的過程來衡量，是關乎效率(最低的成本達到最高的產出)與效能(做對的事)的問題。在產出的過程之前，「目標」要素為其前提，才能產出想要的「產品」。此觀點應用到教育領域時，「目標」即指教育目標，「產品」即指學習成果。

這個定義提出之教育品質的構面不僅有投入、過程和結果，同時強調每個構面間的互動關係。

從全面品質管理的角度看教育品質

Dahlgard, Kristensen, & Kanji (1995)認為全面品質管理(total quality management, TQM)是一個管理過程。在此過程中，任何組織可透過長遠的計畫來達到目的，透過使用持續性品質改善計畫，帶領組織逐步實踐願景。全面品質管理的過程中是以層級方式來定義品質的：品質就是滿足顧客持續性的期望；全面性品質就是以最低的成本來達到品質；全面品質管理就是透過每個人的參與來達到全面品質。

Sims & Sims(1995)指出TQM的精神有以下四項：

1. 顧客至上：品質是由顧客所定義的，組織中的每個人都必須定義自己的內外部顧客，並發展自己與顧客之間的工作關係。
2. 強調流程的改進：任何事情都是一種流程，管理者應將工作流程的目標、標準與評估定義清楚。
3. 全員參與：包括鼓勵合作、責任分擔、共同決策和團隊工作，透

過教育訓練可使員工更加容易參與，使員工學習設計工作流程的技巧，全員參與是品質提升的關鍵。

4. 系統化思考：85%在工作上的錯誤導因於系統問題，只有15%的錯誤是由個人表現不佳引起，故應重視整體系統思考的觀念。

Maguad(2003)認為，全面品質管理應用在教育上的涵意是：針對學生的學習目標及預期成果（輸出），採用適當及充足的教學資源（輸入），使得和園所有關的利害關係人獲得有意義、正面的回饋，並且園所會持續不斷地創新、經營、修正園所的價值觀及目標任務。

雖然全面品質管理的概念應用於教育領域，已受到學者廣泛的討論，也有人予以肯定，但也有不少問題存在。像全面品質管理強調「消費者／顧客永遠是對的」口號，當應用到教育上時，就呈現了其侷限性，至少有四個原因。

原因之一是教育系統裏消費者的角色是多重的，不似製造業或企業界裏消費者的角色是單一的。Sallis(1996)認為在教育系統裏，身為最主要顧客的學生具備了三重的身分：

1. 消費者角色：學生是教育的主要消費者，學生期望得到品質良好的教育，學校扮演著賣主的角色。
2. 生產者的角色：學生必須努力從事學習的工作，真正的學習乃是學生成為知識的製造者，而非顧客而已，學習是學生努力後的直接結果，而不是學生可以直接購買的服務。老師是支援者、管理者，必須有系統的組織課程，增進學生學習興趣，並評估學生學習效果，提供他們一個學習、成長及改變的環境，並在這樣的過程中，分享能力與資源去支持學生。
3. 產品的角色：學生同時是產品的角色，老師應負責保證產品的品質。在製造業中，「產品」係指生產線上產出的實體；在服務業中，「產品」是指工作人員提供給顧客之無形勞務；在教育界中，產品定義則有眾多說法，較廣為人知者是把踏出校園的「畢業生」視為教育界的產品，學生在學校中接受教育的過程則比擬為「產品製造」的過程。

原因之二是，在商業機構中顧客的概念範圍是超過購買者的，顧客除了是購買者之外，還可以要求設立購買物品的規格與標準，如果允許學生去設立教育的規格標準，會使教育的服務變成販售的行為而已（Scrabec, 2000），同時會涉及原因三的考量。

原因之三是，許多接受全面品質管理概念的人發現，教育中的有關人士除了學生外，還有其他的人：家長、產業界人士及社會。問題在於這些其他的人並非是顧客，他們是從教育中獲得利益的人。因此，全面品質管理概念中的顧客取向口號缺少了對於誰是主要顧客及誰是設立這些規格標準的人的關注（Scrabec, 2000）。這種以學生滿意度為主要訴求的概念應用到教育領域時，就會忽略了設立這些規格標準的人的滿意度或是忽略了教育領域專業人士的滿意度。

Schwartzman（1995）指出，全面品質管理將學生視為顧客的隱喻並未將學生置於教育過程的中心，而且如果將教育置於商業交易的層級，則會壓縮了教育的目標，所以Schwartzman認為概念應用到教育領域的缺失是：(1)顧客的定義過於狹窄，(2)將短期滿意與長期學習混亂了，(3)對於師生互動未能予以充分的記述。

原因之四是，Winn & Green（1998）提到，當我們在引用全面品質管理於教育過程中時，如果我們能得到學生對於全面品質管理的支持、擔保是很重要的。我們必須讓學生變成解決問題過程中的一部分，以獲得學生的支持與擔保。全面品質管理是一種共享的管理哲學，強調學生必須參與整個努力的過程，因此我們必須讓學生了解有關全面品質管理的基礎概念，然後讓他們了解我們是如何在這個課堂上為了追求品質的卓越而做的各種努力與改變。如果沒有這個教育的過程，我們可能無法獲得學生的支持與擔保。Winn & Green有這樣的提醒，對幼兒教育而言依然是個問題，因為在幼兒教育中，學生（即幼兒）是無法達到他們所期待的支持與擔保的。

歸納前述文獻的探討可以發現，幼教品質的定義是一個複雜的概念，它涉及主觀性的判斷，例如選擇評判的準則、評判的人員等

議題，使得品質的定義充滿了主觀性、多元性及相對性(Cryer, 1999; Munton, Mooney, & Rowland, 1995)。

幼稚園評鑑制度

評鑑制度的定義

隨著測驗及評鑑發展運動之時代的不同，對評鑑一語所下的定義也隨之不同：

1. 評鑑乃是對學生的測驗(evaluation as student testing)

最初，評鑑(evaluation)一詞乃是被教師所使用，被視為是與學生的學習等級相關。評鑑即測驗的觀念被人們廣為接受，而持此看法的學者主要以Thorndike、Ebel等為代表(呂美霓，2004)。

2. 評鑑是在衡量目標與表現一致的程度

1932年，泰勒擔任美國八年研究計畫的指導者，在計畫的執行期間，泰勒不再將評鑑視為對學生的一種鑑定，而是視為對教育機構品質的鑑定。他認為評鑑乃是對教育機構有否達到目標的一種衡量方式，並將評鑑概念化為對預期成果與實際成果的一種比較(Stufflebeam, Madaus, & Kellaghan, 2000)。

3. 評鑑是專業判斷

此觀念源於1970年代，認為評鑑即是專家判斷力的表現，認可的過程是靠專家的經驗及判斷，而評鑑即是利用資料蒐集所做的迅速判斷(呂春嬌，2000)。

4. 評鑑是提供資訊以作為決策依據的觀念

此觀念認為評鑑在於蒐集和解釋有關資料，並把它轉變成決策的資訊，以作為決策人員合理判斷的依據(呂春嬌，2000)

評鑑制度的目的

在教育領域中，評鑑具有以下的目標：促進卓越的追求、取得公眾認同、品質上的保證、促進機構持續性的自我評估與成長機會；

根據資料顯示，NAEYC (National Association for the Education of Young Children, 2003, 2004)的評鑑目的是「提升幼教機構之品質」；而AMS(American Montessori Society, 2003)則期望達到以下四個目的：(1)確保教育品質的提升，(2)協助園所增加招生率，(3)提供園所解決問題的資源管道，(4)協助學校提升經濟效益。

在台灣，根據教育部（2001）所公佈的「教育部公私立幼稚園評鑑及獎勵實施計畫」，明示幼稚園評鑑具有下列四個目的：

1. 引導幼兒教育正常發展並提升幼兒教育品質
2. 了解全國公私立幼稚園現況，輔導幼稚園優質成長
3. 表揚並獎助績優幼稚園，透過視導觀摩，發揮幼稚園特色
4. 配合幼兒教育券的發放，提供民眾選擇績優的幼稚園。

綜合美國和台灣的資料，可以顯示評鑑的最主要目的是在提升幼教機構的品質。

評鑑制度與教育品質間的關係

比較英美兩國的高等教育評鑑後發現，評鑑制度是兩國確保高等教育品質的必要措施，教育評鑑成為追求高效能、高品質教育的工具（許靜雪，2003）

Howes, Whitebook, & Sakai (1997) 曾針對NAEYC的評鑑制度做過一項研究，用以了解其評鑑制度的施行與品質之間的關係，研究結果如下：

1. 凡申請NAEYC評鑑的園所，不論其是否已通過認證資格，在幼兒教育品質上均可達到不同層次的改善及提升。

2. 將近40%已進行改善並通過評鑑的園所，只要能夠持續維持，仍可達到中等水準的園所品質。
3. 被NAEYC評鑑過的園所不會像那些未接受評鑑的園所，去滿足孩子在學習外語上的語言需求。

Herr, Johnson, & Zimmerman (1993) 以問卷調查方式，探究美國NAEYC的幼稚園評鑑制度的成效。他們從曾接受過NAEYC評鑑的1,031所幼兒園中，隨機抽取106位園長，以問卷調查方式詢問園長對該協會幼稚園評鑑制度的意見。他們發現有95%的園長皆表示即使三年的認可期限到期之後，他們仍會再次申請評鑑，再次申請的原因有四：(1)參加評鑑可以讓該園保持成長(49%)；(2)通過評鑑是一種品質的保證，可作為別園的模範(39%)；(3)評鑑過程反應幼教的專業性(32%)；(4)通過評鑑的確可以提高教職員及家長的士氣(24%)。Herr等人(1993)的發現還包括：大部分接受NAEYC幼稚園認可評鑑的園長認為評鑑後園方以「課程」部分進步最多，而其中進步最多的又以「教室的安排」、「教案」和「整體課程的安排」的項目改變最大。薛婷芳和廖鳳瑞(1999)所進行研究的結果，與Herr等人有相同的發現。

李明中(1997)的研究訪談了7位幼稚園園長，以瞭解他們對評鑑的看法。研究發現這幾位園長認為評鑑所發揮的功能包括四點：(1)發現優缺點、改善缺失；(2)促進學校成員反省與更新；(3)作為上級單位管理幼稚園之參考；(4)提供指標導引等四項。

歸納上述的研究結果，我們可以發現評鑑制度對於教育品質的改善遍及園所本身自我成長、行政、課程與教學、教職員工、家長等面向，因此評鑑制度對於教育品質之提升是有其影響力的。

教育品質之定義對評鑑制度的啟示

評鑑過程中涉及之人士與組織，包括被評鑑之幼稚園園長、老師和評鑑委員對評鑑制度常有批評之詞，這是否可從教育品質之定義具主觀性、相對性和多元性的角度去理解？從此問出發，以下提

出五項陳述，即從教育品質之定義來看其對評鑑制度的實施可能帶來的啟示。

一、評鑑目的與教育品質間的關係，會因定義的選擇或定義的不明確而有不同程度的關連性

幾乎每一個評鑑制度（包括NAEYC、AMS、台灣及大陸各縣市之評鑑制度）的目的，都在提升教育的品質，但可能因為對於品質定義的選擇或定義的不明確，就無法達到提升教育品質的目的。例如以成果來定義品質，評鑑結果和教育品質之間的關聯是很薄弱的(Lee, 2003)。因此，謹慎選擇對於品質之定義，並且在發展評鑑工具時需要不時檢驗其指標與定義間的符合程度。

二、品質定義選擇的不同會影響評鑑指標或評鑑重點的選擇

比如選擇的定義是單純從幼教專業人員的角度去看幼教的品質問題時，則評鑑指標就可能不會有強調環境安全的相關指標在內；若選擇的定義是強調結構與過程，評鑑時就會強調人事編制上的師生比是1：15（結構），但在過程評量時不會實質上評鑑上課時的師生比；若是從系統的角度來定義時，從效能和效率的向度就可以發現師生比實質上的表現。台灣公立幼稚園因為種種因素，其實質上課時的師生比常是1：30，這樣一個存在已久的現象在評鑑中是很少被提及的，因此其影響品質的現象也未因評鑑制度的實施而有所改善。

三、對品質定義之理解的一致性，有助於參與評鑑過程中的所有人員有建設性的溝通，進而促進品質的提升

評鑑的目的在於教育品質的提升，若是評鑑人員和被評鑑者之間對評鑑定義的認知差距很大的話，兩者就容易形成對立的關係。彼此之間的焦點放在攻防策略上，而忽略了評鑑是為提升教育品質的終極目的。

四、品質的定義若未具備有理論基礎或核心思想，則在評鑑時，即使是持著同一個定義，在操作時未必會有齊一的詮釋與標準

品質的定義既然涉及主觀性與相對性，那麼如何規範評鑑委員會個人風格與詮釋之影響力？如何決定評鑑的構面、指標與標準，才能達到提升教育品質之目標？研究者認為在定義的背後還要有一個理論的核心。譬如，美國NAEYC的品質指標是以「適性發展」為基礎而研擬的，所以在應用品質的定義時，評鑑委員可以先了解「適性發展」的理論，然後在實際進行評鑑時，較能有一致性的詮釋；AMS是以蒙特梭利的理論為核心的，因此在評鑑蒙氏學校之環境時，其標準就不應與以娃得福學校環境之標準一致。相較台灣而言，由於其缺乏理論基礎或核心思想，因此評鑑委員在詮釋指標上，會因為各自理念的不同而對同一評鑑指標產生各自表述的現象出現，因而產生許多實務界對評鑑的微詞。

五、品質的定義涉及到所謂的專業判斷，因此應該由哪個單位來執行評鑑的工作？

品質的定義涉及到所謂的專業判斷，因此評鑑的執行單位是要交由官方單位來執行，或是交由民間團體來執行？以台灣的文化生態來看是適合由民間團體還是官方單位來執行才不失其客觀性及專業性的判斷，此有待進一步的研究。

參考文獻

- 呂春嬌(2000)。〈從CIPP評鑑模式談圖書館的評鑑〉。《大學圖書館》，第3期第4卷。2004年3月18日擷取自網頁<http://www.lib.ntu.edu.tw/pub/univj/uj3-4/uj3-4cont.htm>。
- 呂美霓(2004)。〈評鑑的意義與內涵〉。《教育趨勢導報》，第8期，頁18-23。

- 李明中(1997)。〈台北市幼稚園園長對幼稚園評鑑觀點之研究〉。未出版碩士論文。中國文化大學兒童福利研究所，台北。
- 許靜雪(2003)。〈1980年代以來英美高等教育市場化之比較研究〉。未出版碩士論文。國立暨南大學比較教育研究所。
- 教育部(2001)。〈教育部公私立幼稚園評鑑及獎勵實施計畫〉。2003年5月7日擷取自網頁<http://class.eje.isst.edu.tw/files/20021105.htm>
- 簡楚瑛(2004)。〈台灣、大陸與美國幼兒園所評鑑制度之研究〉。《國科會研究報告》(NSC 02-2413-H-004-006)。台北：行政院國家科學委員會。
- 薛婷芳、廖鳳瑞(1999)。〈從幼稚園參與評鑑之經驗看幼稚園在教保轉變之歷程——個案研究〉。《國立台北師範學院學報》，第12期，571-602。
- American Montessori Society. (2003). *AMS school accreditation information*. Retrieved September 9, 2003, from <http://www.amshq.org/scanda/std.pol.html>
- Chandler, K. (1996). *Accreditation: a tool for enhancing quality care*. Retrieved May 6, 2004, from <http://collections.ic.gc.ca/child/docs/00000059.htm#footnote>.
- Cryer, D., & Burchinal, M. (1997). Parents as child care consumers. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 35-58.
- Cryer, D. (1999). Defining and assessing early childhood program quality. *The annals of the American academy, 563*, 39-55.
- Ceglowski, D., & Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal, 30*(2), 87-92.
- Dahlgaard, J. J., Kristensen, K. & Kanji, G. K. (1995). Total quality management and education. *Total Quality Management, 6*(5), 445-456.
- Dunn, L. (1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 167-192.
- Herr, J., Johnson, R. D., & Zimmerman, K. (1993). Benefits of accreditation: A study of directors' perception. *Young Child, 48*(4), 32-35.
- Howes, C., Whitebook, M., & Sakai, L. (1997). NAEYC accreditation as a strategy for improving child care quality. Washington, DC: National Center for the Early Childhood Work Force. Retrieved May 6, 2004, from <http://www.ccw.org/pubs/NAEYC.pdf>
- Lee, J. H. (2003). *The quest for quality: Evaluation and early childhood programs*. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois at Urbana - Champaign.

- Mitchell, A., Coopersterin, E., & Lerner, M. (1992). Child care choices, consumer education, and low-income families. New York: National Center for Children in Poverty, Columbia University (ERIC Document Reproduction Service No. 357836)
- Maguad, B. A. (2003). Using total quality to achieve continuous improvement in the classroom. *Education*, 124(2), 412–417.
- Munton, A. G., Mooney, A., & Rowland, L. (1995). Deconstructing quality: A conceptual framework for the new paradigm in day care provision for the under eights. *Early childhood Development and Care*, 114, 11–23.
- Nachlas, J. A. (1999). An alternative view of education quality. *Quality Progress*, 32(6), 81–85.
- National Association for the Education of Young Children. (2003). NAEYC—Building the new NAEYC program standards and accreditation criteria. Retrieved November 22, 2003, from <http://www.naeyc.org/accreditation/nextera.asp>
- National Association for the Education of Young Children. (2004). NAEYC academy for early childhood program accreditation: 2003 Annual Report. Retrieved Jun 1, 2004, from <http://www.naeyc.org/accreditation/AcademyReport.pdf>
- Peisner, E. S., & Burchinal, M. R. (1997). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The cost, quality, and outcomes study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 451–477.
- Schwartzman, R. (1995). Are students customers? The metaphoric mismatch between management and education. *Education*, 116(2), 215–222.
- Sallis, E. (1996). *Total quality management in education*. London: London Kogari Page.
- Sims, S. J., & Sims, R. R. (Eds.). (1995). *Total quality management in higher education: Is it working? why or why not?*. Westport, CN: Praeger.
- Scrabec Jr., Q. (2000). A quality education is not customer driven. *Journal of Education for Business*, 75(5), 298–300.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic.
- Textor, M. R. (1998). International perspectives on quality child care. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 167–172.
- Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1989). *Who cares? Child care teachers*

and the quality of care in America. The National Child Care Staffing Study. Oakland, CA: Society for Research in Child Development.

Winn, R. C., & Green, R. S. (1998). Applying total quality management to the educational process. *International Journal of Engineering Education*, 14(1), 24-29.

Definition of Quality of Early Childhood/Education — Implications for Kindergarten Evaluation

Chu-Ying CHIEN

Abstract

This article examines the definition of quality of early childhood/education and the definition, goals, and content of kindergarten evaluation in relation to this definition. The definitions of quality of early childhood education are discussed from six perspectives: outcome-determined quality; standard-based quality; views of different stakeholders; structural and process quality; quality related to the system and total quality management. The literature shows that there is an element of subjectivity, plurality and relativity in the definition. In other words, the quality of early childhood education is subjectively judged and defined no matter what perspective is taken. The author concludes with five implications of the definition of quality of early childhood/education for the evaluation of kindergartens.

簡楚瑛，香港教育學院幼兒教育系暨台灣政治大學幼兒教育研究所教授。

聯絡電郵：cychien@ied.edu.hk