

研究論文

課程研究

1卷1期 2005年9月 頁 103-117

校本課程領導與課程評價

李子建^{*}

摘要

校本課程發展可說是課程改革的一個核心議題。本文嘗試把課程領導和課程評鑑在校本課程發展的脈絡中作一綜合討論。文章分為四部分：第一部分探討課程領導及課程評價的意涵；第二部分討論課程領導、課程評鑑及校本課程發展三者的關聯；第三及第四部分分別探討校長課程領導，以及技術與非技術取向的校本課程領導與課程評鑑。

關鍵詞：校本課程發展、課程領導、課程評價

* 李子建，香港中文大學教育學院課程與教學學系教授。E-mail: jcklee@cuhk.edu.hk

鳴謝：筆者曾參予「課程領導與課程評價的理論與實施：第五屆兩岸三地課程理論研討會」，本文得到不少與會的啟發，謹此致謝。

Journal of Curriculum Studies

Sept., 2005, Vol. 1 No. 1, pp. 103-117

School-based Curriculum Leadership and Curriculum Evaluation

Chi-Kin Lee^{*}

Abstract

School-based curriculum development is seen as one of the core issues in curriculum reform. This article attempts to discuss, in an integrated manner, curriculum leadership and curriculum evaluation under the context of school-based curriculum development. The article is divided into four parts. The first part explores the meaning of curriculum leadership and curriculum evaluation. The second part discusses the association among curriculum leadership, curriculum evaluation and school-based curriculum development. The third and fourth part explores principal's curriculum leadership as well as technical and non-technical approaches to curriculum leadership and curriculum evaluation respectively.

Keywords: school-based curriculum development, curriculum leadership, curriculum evaluation

* Chi-Kin Lee, Professor, Department of Curriculum and Instruction, The Chinese University of Hong Kong. E-mail: jcklee@cuhk.edu.hk

校本課程發展（又稱學校本位課程發展）可說是課程改革的一個核心課題。不少文獻探討校本課程發展的概念、取向和模式（如李子建，2002，2003；崔允漷，2000；靳玉樂，2001）。近來，有部分文獻分別討論在校本課程發展脈絡下之課程領導和課程評鑑的角色和功能，但較少把兩者綜合討論。本文嘗試把課程領導和課程評鑑在校本課程發展的脈絡中作一綜合處理。

壹、課程改革脈絡下課程領導及課程評價的意涵

在校本課程發展的文獻裡，課程領導逐漸成為一個重要的議題。學者對課程領導的理解不盡一致，例如李定仁與段兆兵（2003：60）指出課程領導是課程管理的重要職能，而課程領導的職能主要表現在決策、組織、引導三方面。就決策而言，課程領導需要處理課程目標的制定、課程內容和學習機會的選擇及組織、課程的實施與評價，以及課程的修訂和改革；就組織來說，課程領導關注制定課程實施的規章制度，協調各種人事關係，以促進課程實施的效果；就引導來說，課程領導著重課程實施狀況的監督和修正，尤其當實施過程中出現問題時，能及時分析問題成因，以及採取適當的措施加以引導修訂，以確保課程實施的運作。

部分學者把課程領導和課程管理截然區分，李子建與戴望舒（Lee & Dimmock, 1999）則把課程領導與管理作為一整體的概念，和Hallinger與Murphy（1987）所述之「教學管理」及「教學領導」互為相通。就學校發展的觀點而言，Hargreaves與Hopkins（1991：17）把「發展」（development）與「維持」（maintenance）兩個概念區分出來：「發展」是指學校進行變革，藉以實施教育改革所衍生的不同措施；「維持」是指變革宜與以往實踐方式維持連續性，而並非徹底改革學校現時所做的一切事情（李子建、張月茜、鍾宇平，2002）。

Day、Hall、Gammage與Coles（1993）指出課程領導需兼顧三方面：生存（survival）、維持（maintenance）及願景（vision）。「生存」層面涉及教師對課程變革的焦慮和變革過程中要面對個人在信念、實踐方式、習慣及自我觀的轉變；「維持」關心課程規劃的監察、質素的保證及課程於銜接性（continuity）和漸進性（progression）的狀況；「願景」則注意校本課程與整體學校發展的配合。

課程管理一方面要「維持」學校運作的穩定性和為校本課程發展奠下基礎，另一方面課程領導需視校本課程變革作為「發展」，而課程領導與管理宜互相平衡和照應，使校本課程發展得以持續改進。課程領導與管理包含下列元素（Lee &

Dimmock, 1999: 457)：(1)目標訂定和規劃；(2)監察、檢討和發展學校的教育學程；(3)監察、檢討和發展學校的員工；(4)建立文化；(5)分配資源。

Sergiovanni (1998) 則相對於科層領導、願景式領導和企業式領導，而提出教學領導 (pedagogical leadership) 的觀念，此觀念著重社群建立 (community building)：透過學校成為關懷社群 (caring communities) 而發展社會資本；透過學校成為以教學為本的聚焦社群 (focused communities) 而發展學術資本；透過學校成為探究社群 (inquiring communities) 而發展智力資本；透過學校成立實踐社群 (communities of practice) 而衍生專業資本。

Hall (1996: 7) 把「課程領導」界定為「引導課程的設計、發展、改進、實施與評鑑者。」（黃旭鈞，2003：21）。在領導 (leadership) 的討論中，部分學者主張將「領導」和「領導者」 (leaders) 區分出來，前者是指一種相互 (reciprocal) 過程，使社群成員共同建構一種對學校教育目標的共識，它是一種在學校文化內所存在的參與式學習機會；後者是一個人——任何一位學校社群內的人，包括校長、教師、家長、學生或社區人士——能扮演和發揮「領導」的角色 (Lambert, Collay, Dietz, Kent, & Richert, 1996)。過去，領導者的觀念通常以科層角度出發，而引申出領導者—追隨者的觀念，然而這種角度限制了領導者的空間（只屬於行政領導者、校長等範圍）。Lambert等人 (1996) 則從人本和建構主義的角度提出領導者僅為學校社群的參與者 (participants) 而已，從平等和共同責任的觀點建議「人人皆可成為領導者」，每一個人都有機會表現對學校社群有益的領導行為。

課程評鑑也有不同的定義，Brady與Kennedy (1999: 164) 指出課程評鑑可以涉及：(1)測量學生表現達致行為目標的程度；(2)比較學生表現與某些標準（之間的差異）；(3)描述和判斷課程；(4)辨別課程決策的範圍，以及選擇和分析與這些決策範圍相關的資訊；(5)利用專業知識去判斷涉及課程實施的持續過程。

評鑑其實可分為過程評鑑和產品評鑑，前者有三個目的：(1)提供課程實施程度的資訊；(2)提供支援去改變或澄清實施的計畫；(3)評估教師及變革輔助者執行其角色的程度。後者的主要目的在於蒐集、詮釋和評價課程的成果 (Sowell, 1996: 257)。就評鑑的目的來說，評鑑可分為：(1)為辯解和問責而評鑑 (evaluation for justification and accountability)；(2)為改善而評鑑 (evaluation for improvement)。郭昭佑 (2003: 112) 認為學校本位評鑑是內部評鑑與外部評鑑的連結和互補，透過評鑑自主機制的建立，促進學校發展改進和績效責任。此外，就教育評鑑含蘊的價值立場而言，評鑑包含下列兩極的向度 (Marsh & Willis, 2003: 281)：

診斷式及形成性	_____	總結性
非正式	_____	正式
標準參照	_____	常模參照
過程	_____	產物
學習者判斷	_____	教師判斷
內部的	_____	外在的
融合的、包容的	_____	排他的、獨有的
自由論者	_____	技術論者

由於課程評鑑與學校整體發展結合，不少課程文獻可提及學校評鑑（school evaluations/reviews），例如Marsh（1997: 234）指出學校評鑑涉及目的之檢視、教師課程之理念與結構、與學生互動（包括家長和社區投入）之脈絡分析，以及學生經驗之分析等。

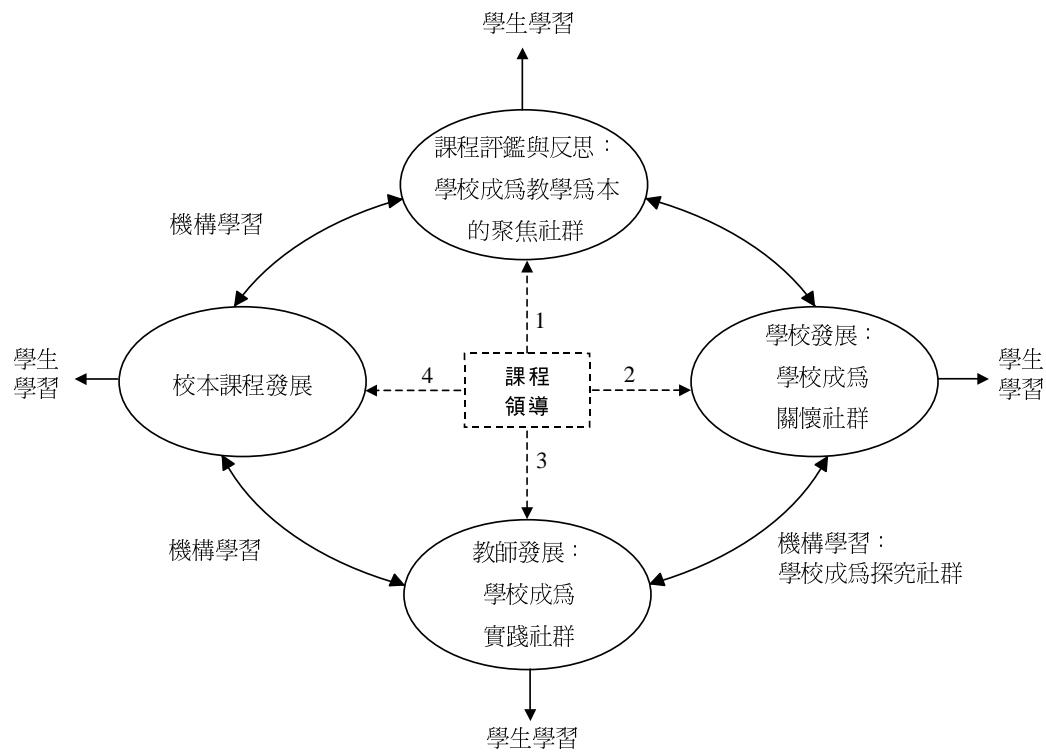
貳、課程領導、課程評鑑與校本課程發展三者的關聯

從上可見，評鑑可算是校本課程發展和學校發展的重要一環。以校本課程發展而言，學校需自律自覺地不斷自我評價，「不斷地反思校本課程開發過程中出現的各種問題，自我批評、自我激勵、自我改進，保證校本課程開發的健康順利進行」（崔允漷，2000：71）。另一方面，課程領導的其中一個環節在於監察和檢討校本課程的實施和成效。黃顯華、徐蔣鳳與朱嘉穎（2002）亦指出，課程與教學領導可在課程設計、課程決定、課程實施和課程評估四個環節中產生作用，而課程評估包括對學生的評估、教師的評估和對課程本身的評估。

如圖1所示，校本課程發展、教師發展、課程評鑑與反思及學校發展存在著緊密而互動的關係，而課程領導透過不同的角色和功能，使這些環節得以暢順地運作，不斷促進學生與機構的學習，使學校邁向一個學習型組織（李子建，2004）。

參、課程領導的角色、模式和相關任務

就角色來說，不少學者建議校長成為一個轉化式課程領導。Henderson與Hawthorne（2000）提出了轉化式課程領導應包含五項希望：(1)作為教育理想家，



1. 課程實施的評鑑者
2. 趨勢與新興議題的感知者；各種資源的整合者
3. 課程專業文化的倡導者；成員進修的帶動者
4. 課程發展的管理者；課程問題的解決者

圖 1 課程領導、課程評鑑與校本課程發展三者間之關聯

資料來源：修訂自李子建（2004：18）；黃旭鈞（2003：311）；課程發展議會（2002：13）；Sergiovanni (1998).

徹底改變傳統教育；(2)作為系統改革者，以系統改革來影響同事；(3)作為協同的合作者，著重建立尊重、容忍、敏感和相互關懷的工作環境；(4)作為公開的支持者，堅持自己的道德信念，並願意承擔因改革而帶來問題的責任；(5)作為建構認知者，願意在環境中主動尋求真知，持續學習。

於澤元（2003：9）綜合了轉化式課程領導的特徵，包括合作性、民主性、建構性、遠景性及批判反思性。

雖然不少校長知道他們應發揮「教學領導」的理想取向，不過在現實的環境裡，他們的表現往往與理想相去甚遠（Lieberman & Miller, 1999: 39-40）：

黃旭鈞（2003：311）透過文獻分析、訪談和德懷術，建構一個校長課程領導

理想／期望	實際／表現
領導者	管理者
幫助者、支持者及發展者	監督者及評鑑者
分享知識	保守秘密
民主式	獨裁式
關心個別的問題和個人的成長	爲了整個學校發展和實際的考慮，通常會犧牲個人的想法
長程的思考	短程思考以至即時的決定
同事	上司
創新者	維持現狀者
意念的提供者	掌握具體細節的執行者

模式，此模式包括下列組成部分（圖2）：

- (1)脈絡：環境趨勢、制度結構、學科性質、學校文化。
- (2)角色：校長課程領導角色，包括課程事務的協調者；課程發展的管理者；課程實施的評鑑者；課程專業文化的倡導者；課程問題的解決者等。
- (3)內涵：包括課程願景、目標的建立；課程發展與管理；學生學習改造；社區參與的鼓勵；課程專業文化塑造；以及課程與教學評鑑。
- (4)結果：課程領導效能，包括課程目標的達成；課程與教學的品質；學生學習成果；學校成員的滿意度；以及社區的評價等。
- (5)評鑑、反思及改進：評鑑是指在課程領導背景脈絡、角色、內涵（過程）及效能（結果）四個因素間不斷進行「評鑑」，並在課程領導角色、過程和結果三個因素間不斷反省和改進。

校長若要發揮課程領導的作用，就應執行下列十項任務（Sergiovanni, 1998）：

- (1)目標建立（purposing）——建立共同願景，並有力地把願景的訊息傳播至不同持分者（校長、教師、家長和學生）。
- (2)維持平衡（maintaining harmony）——一方面建立大家對學校目標和功能有共意的理解，另一方面尊重個人觀感的差異。
- (3)在機構確立價值（institutionalizing values）——在學校價值和取向轉化為一套可操作的結構和程式。
- (4)激勵人心（motivating）——滿足學校成員基本心理的需求，並使他們經驗有意義的學校生活。
- (5)解決問題（problem solving）——動員他人去處理棘手的問題及協助他們了解自己面對的問題。

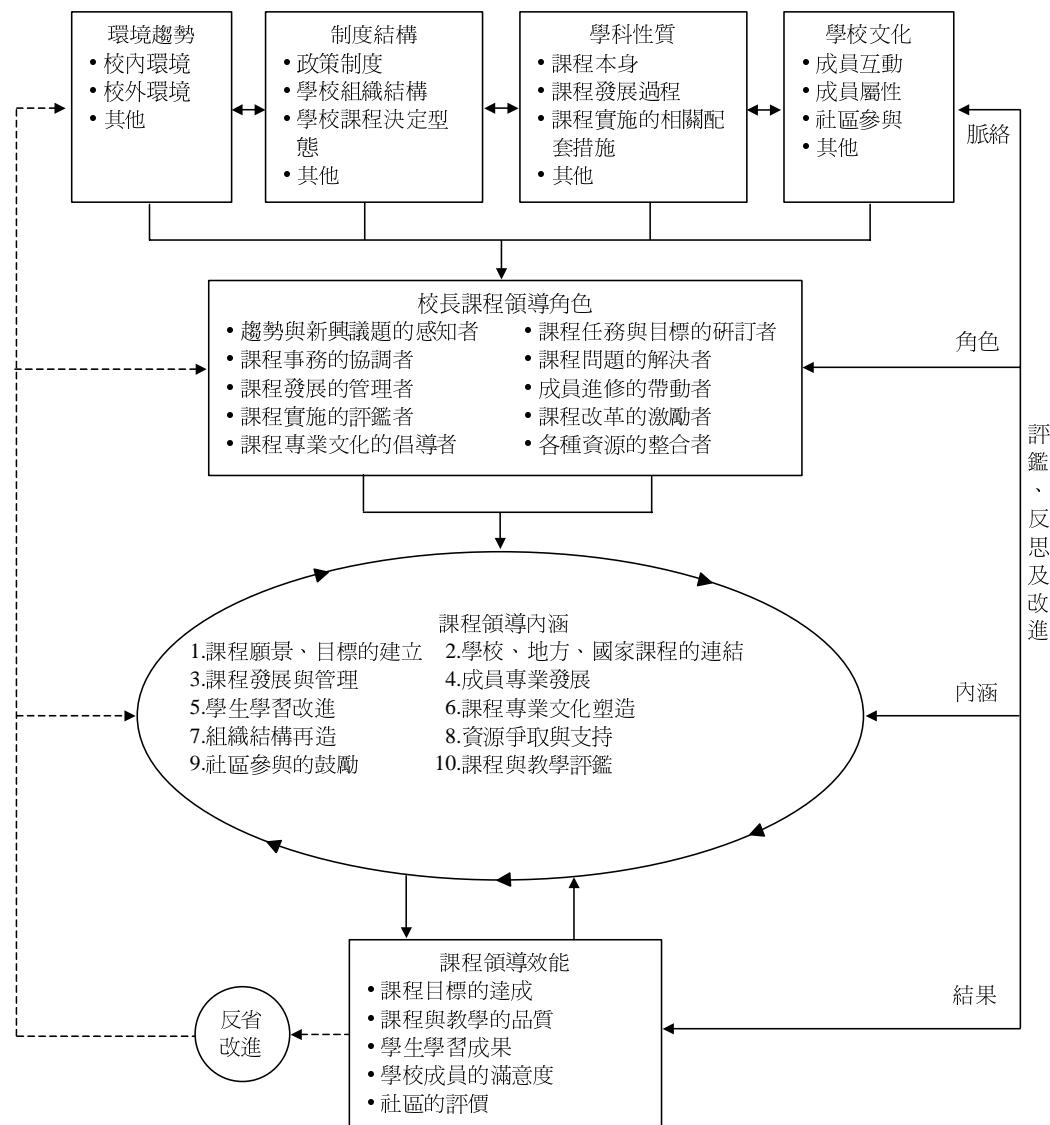


圖 2 校長課程領導模式（定案）

資料來源：黃旭鈞（2003：311）。

(6)管理 (managing)——提供每日必須的支援（如規劃、組織、訂立議程、動用資源、提供步驟、保留紀錄等），以確保學校有效地運作。

(7)解釋 (explaining)——把學校成員所做之事，連結至整個大情勢（或圖畫）。

(8)輔助 (enabling)——消除障礙並提供資源和支援，以便成員投入改革工作。

(9)建立楷模（modelling）——透過自己的思想與言行，表現學校的目標和價值。

(10)監督（supervising）——保證學校達致目標；遇有困難，能找出原因，並幫助成員處理問題。

肆、校本課程領導與課程評鑑：技術與非技術取向

正如校本課程發展一樣，不同的課程取向對校本課程領導及課程評鑑有一定的影響。課程取向大體上可分為技術取向與非技術取向，兩者之間的差異源於對現實的詮釋。技術取向對現實持有一種客觀的理解和詮釋，而課程發展的過程偏於理性與系統化，通常涉及行為目標的訂定和外在專家（及其權威知識）的參與；非技術取向對現實持有一種主觀的詮釋，而課程發展著重實施的脈絡，沒有要求學習成果的預設，強調不斷調整和修訂，並重視教師的參與、師生的協商及社區人士的互動（Sowell, 1996）。

就技術取向而言，課程領導多考慮領導者所需的技能，例如Brady與Kennedy（1999: 212）引用Hughes等建議領導者、追隨者及處境所需的技能分別為：

（一）針對領導者的技能（及示例）

- 1.溝通：傳遞清楚的訊息。
- 2.聆聽：避免保衛性態度。
- 3.表達己見：使用「我」之字句；選擇地說「不」。
- 4.提供建設性回饋：保證回饋是有幫助的、簡潔的和具描述性的。
- 5.處理壓力：學習放鬆；發展支援性關係。

（二）針對追隨者的技能

- 1.建立技術性能力：發展專業技能；拓闊經驗。
- 2.建立與上司的有效關係：適應上司的風格；理解上司的工作。
- 3.建立與同儕的有效關係：確認共同的興趣和目標；了解同儕的工作、問題和獎賞。

- 4.訂立目標：使目標變得清晰；促成目標的達成。

- 5.委派下屬（delegating）：發展追隨者。

（三）針對處境所需的技能

- 1.解決問題：辨別問題；分析成因；選擇和實施最佳的解決方法；評估解決方

法的影響。

2.處理衝突：利用策略來解決衝突。

3.診斷在個人和小組的表現問題：理解該表現是建基於能力；對任務的理解；資源；小組因素；組織因素和選擇權。

4.協商：聚焦於事件；尋求雙贏方案。

除了領導相關的技能外，部分學者利用診斷工具輔助校本課程發展，以及對課程發展過程的評鑑。例如關注為本採用模式（Concerns-based Adoption Model）：利用一個度向——包括關注階段、使用水準及創新構形——去描述和記錄在個別教室和學校層次的變革過程（李子建、黃顯華，1996；Hall & Hord, 2001）。此外，外在變革輔助者可根據校長及校內變革者的風格對干預活動的比例和方式作出調整，例如若校長和校內人員都是啓動者（initiator），外在人員就不用干預太多；但校長如果是管理者（managers），外在人員要注入與校長相同比例的干預活動；若校長是反應者（responder），他／她可能對創新的實施缺乏系統的支持和跟進，外在人員便需要強化干預（Hall & Hord, 2001）。

就課程評鑑來說，技術取向重視差別的需要評估（discrepancy needs assessment），例如需要教授與實際施教內容之間的差別。此外，該取向強調過程及產品評鑑，一方面確定教師是否使用課程創新，另一方面分析課程的意圖及非意圖影響，以及課程的實施是否符合發展者的預設目的（Sowell, 1996）。

非技術取向則重視診斷式需要評估，尤其是學生的強弱處及社會團體的教育觀點。由於非技術取向之課程發展強調締造（enactment）（李子建，2003），因此評鑑以產品為主。非技術取向強調個人的主體性，也假設教師是研究者、評鑑者，而學校是一個自律自主的自我評鑑機構，評鑑之目的以持續改進為主。課程領導則以脈絡和人本為導向，前者著重因時因地制宜，領導者「知道如何在各種實際狀況中，善加審度得失輕重，明瞭利害關係，並能做出對其自身整體向善的生命最為適當選擇的人。」（張鼎國，1997：68；陳伯璋，2003：24）後者強調溝通、協調而達致共意的課程決策和協作的課程發展。非技術取向的課程領導也重視課程慎思，透過對課程「共同要素」（包括學生、教師、學科知識及環境）的思考和折衷藝術之運用，在不同的課程變通方案或實施別徑（alternatives）中選擇最合適的答案，並以慎思或集體審議方式解決校本課程問題（徐玉珍，2003；歐用生，2003）。根據Pereira（1984）之分析，慎思可大致分為四種藝術（McCutcheon, 1995: 16）：

(1)感知問題（perception）：列出出現問題的徵兆；描述相關的細節。

(2)診斷問題（problemation）：診斷出錯的狀況和原因；形成需要注意的問題。

(3)制定解難的處方（prescription）：分析資源和限制；發展行動計畫以解決問題。

(4)解決問題的決心（commitment）：預演（rehearse）建議行動的後果；停止慎思、開始行動。

值得注意的是，非技術取向的課程評鑑宜考慮學校所處的脈絡，例如在農村地區評鑑新課程的落實程度，如果只以沿海發達地區和新課程的宗旨為標準，不切實際的要求可能會桎梏農村地區校本課程發展的步伐和帶來負面效應（張廷凱，2003）。質化評鑑也需要建基於實用性判斷，這種判斷正如Eisner（2002: 370）所言：此並非非理性而是反映出對複雜現實的欣賞和批判。更重要的是，任何一個人包括學生、教師、校長、校監、教授、家長等都可成為教育批評者。

此外，非技術取向視評價為一種平等而真誠的對話（楊小薇、王凱，2003），就校本課程發展而言，評價的重點可由全面評價轉移至焦點或「亮點」評價，尤其是一些新課程理念，例如「為了每位學生的發展」、「使學生學會學習」如何詮釋以至轉化於具體目標、學習活動過程和促進學生締造經驗，都可以評價的重點。另外，教師和同儕（如外在專家或教研員）不一定要根據校本課程的標準「文本」打分或等級，反而可以重視個體之間的真誠交流和研討，了解對方的判斷標準及其價值基礎，此取向的課程評鑑可說是「走向理解的教育評價」（楊小薇、王凱，2003：117）。

非技術取向的領導除了重視專業社群的建構、校長作為轉化型領導者外，教師也作為建構型領導者（constructivist leaders），學校宜在下列專業發展環節加以強化，以助教師領導的發展（Lambert et al., 1996）：

(1)投入：加強教師對合作工作的投入和承諾；對持續學習的承諾；願意與同儕建立學習社群，以正面方式處理衝突；對事物有多角度（multiple-perspective）取向。

(2)知識：加強教師對學生、學科內容、課程與教學的知識；在學校環境中成人學習的知識（例如成人學習的建構式取向；提供成人學習機會的途徑）；變革的認識。

(3)技能：加強教師的合作技能——包括溝通的能力；學習技能——包括反思性探究的能力；社區建立技能——包括離開學校與他人建立學習對話的情景。

此外，Lambert（1998）認為發展探究文化是重要的一環，學校可以利用下列策略：

- 1.利用對話草案修訂新的教學實踐和檢視學生作品。
- 2.不同方式的探究，如文獻回顧、在網路中蒐集資料、探訪他人、參與會議等。
- 3.分析學校數據。
- 4.同儕指導和評鑑。

雖然校本課程發展的趨勢較配合非技術取向的課程領導和課程評鑑，但是技術取向仍有其可取之處：它一方面符合現實的期望和要求，另一方面提供系統化策略和工具讓學校工作者監控校本課程的進展和成果。事實上，從範式的角度來看，兩者並不一定互相排斥，學校員工可以因應實際的情況把兩種取向兼收並蓄、取長補短，以促進校本課程的發展。

參考文獻

- 李子建（2002）。課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展。香港：中文大學。
- 李子建（2003）。學校本位課程發展：理論與取向。課程與教學季刊，6（3），105-128。
- 李子建（2004）。課程領導與教師專業發展：知識管理的觀點。香港教師中心學報，3，15-27。
- 李子建、張月茜、鍾宇平（2002）。「大學與學校伙伴協作共創優質教育」計畫：尋找學校發展及改革的理論基礎。載於李子建（編著），課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展（頁177-211）。香港：中文大學。
- 李子建、黃顯華（1996）。課程：範式、取向和設計（第二版）。香港：中文大學。
- 李定仁、段兆兵（2003）。試論課程領導與課程發展。載於課程領導與課程評價的理論與實施：第五屆兩岸三地課程理論研討會論文集（頁59-66）。中國蘭州：西北師範大學。
- 於澤元（2003）。校本課程發展與轉型的課程領導。載於課程領導與課程評價的理論與實施：第五屆兩岸三地課程理論研討會論文集（頁1-16）。中國蘭州：西北師範大學。
- 徐玉珍（2003）。校本課程開發的理論與案例。北京：人民教育。
- 崔允漷（2000）。校本課程開發：理論與實踐。北京：教育科學。
- 張廷凱（2003）。革新課程領導的現實意義和發展路向。載於課程領導與課程評價的理論與實施：第五屆兩岸三地課程理論研討會論文集（頁121-126）。中國蘭州：西北師範大學。
- 張鼎國（1997）。「實踐智」與新亞理斯多德主義。哲學雜誌，19，66-84。
- 郭昭佑（2003）。學校本位評鑑之理念與實踐——臺灣經驗。載於黃顯華、孔繁盛（編）課程發展與教師專業發展的伙伴協作（頁109-136）。香港：中文大學。
- 陳伯璋（2003）。實踐智慧（phronesis）與校長課程。載於課程領導與課程評價的理論與實施：第五屆兩岸三地課程理論研討會論文集（續）（頁23-32）。中國蘭州：西北師範大學。
- 黃旭鈞（2003）。課程領導：理論與實務。臺北：心理。
- 黃顯華、徐蔣鳳、朱嘉穎（2002）。課程與教學領導定義與角色的探究。載於黃顯華、朱嘉穎（編著），一個都不能少：個別差異的處理（頁29-46）。臺北：師大書苑。
- 楊小微、王凱（2003）。評價是一種對話——以義務教育課程標準的評價研究為例。載於

課程領導與課程評價的理論與實施：第五屆兩岸三地課程理論研討會論文集（頁113-120）。中國蘭州：西北師範大學。

靳玉樂（2001）。校本課程的實施：經驗、問題與對策。教育研究，9，53-58。

歐用生（2003）。課程慎思與課程領導。載於課程領導與課程評價的理論與實施：第五屆兩岸三地課程理論研討會論文集（續）（頁33-42）。中國蘭州：西北師範大學。

課程發展議會（2002）。基礎教育課程指引。香港：政府印務局。

Brady, L., & Kennedy, K. (1999). *Curriculum construction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Day, C., Hall, C., Gammage, P., & Coles, M. (1993). *Leadership & curriculum in the primary school: The roles of senior and middle management*. London: Paul Chapman.

Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Allyn & Bacon.

Hall, J. M. (1996). *Curriculum leadership as perceived by North Dakota elementary school principles and teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Dakota, Dakota.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Instructional leadership in the school context. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: Concepts, issues and controversies* (pp. 179-203). Boston: Allyn & Bacon.

Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (1991). *The empowered school: The management and practice of development planning*. London: Cassell.

Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative curriculum leadership* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lambert, L., Collay, M., Dietz, M. E., Kent, K., & Richert, A. E. (1996). Who will save our schools? *Teachers as constructivist leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Lee, J. C. K., & Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: A Hong Kong case study. *School Leadership and Management*, 19(4), 455-481.

Lieberman, A., & Miller, L. (1999). *Teachers: Transforming their world and their work*. New York: Teachers College Press & ASCD.

- Marsh, C. J. (1997). *Planning, management & ideology: Key concepts for understanding curriculum 2*. London: Falmer.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- McCutcheon, G. (1995). *Developing the curriculum: Solo and group deliberation*. White Plains, NY: Longman.
- Pereira, P. (1984). Deliberation and the act of perception. *Journal of Curriculum Studies*, 16, 346-366.
- Preedy, M. (2001). Curriculum evaluation: Measuring what we value. In D. Middlewood & N. Burton (Eds.), *Managing the curriculum* (pp. 89-103). London: Paul Chapman.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37-46.
- Sowell, E. J. (1996). *Curriculum: An integrative introduction*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.