

主題論文

課程研究

2卷1期 2006年9月 頁31-55

## 國小實施學校本位課程評鑑策略之調查研究

丘愛鈴\*、官孟貞\*\*

### 摘要

本研究旨在探討國小教育人員對實施學校本位課程評鑑的意見及不同背景變項間的差異情形，包含：參與評鑑機制設計人員、實施學校本位課程評鑑的方式、實施學校內部評鑑的方式、評鑑小組成員、實施評鑑前的準備工作、評鑑結果的運用、評鑑資料的蒐集方式及實施評鑑時會遭遇到的困難等。以高雄市國民小學教育人員（校長、主任、組長、級任教師與科任教師）為研究對象，採用次數分配、百分比及卡方檢定等統計方法進行資料處理。根據研究結果與發現，提出若干建議，俾供學校、教育主管行政機關參考。

關鍵詞：學校本位課程、課程評鑑、評鑑策略

---

\* 丘愛鈴，國立高雄師範大學教育學系副教授。E-mail: t2551@nknuc.nknu.edu.tw

\*\* 官孟貞，高雄市民權國小教師。

Journal of Curriculum Studies

Sep., 2006, Vol. 2 No. 1, pp. 31-55

## A Survey Study of Elementary School Educators' Opinions on the Implementation of School-Based Curriculum Evaluation Strategies

Ai-Ling Chiu<sup>\*</sup>, Meng-Chen Kuan<sup>\*\*</sup>

### Abstract

This study aims to investigate elementary school educators' opinions on implementation strategies of school-based curriculum evaluation and to explore the differences of opinions on implementation strategies of school-based curriculum evaluation by educators from different backgrounds. There are 8 implementation strategies as below:

1. Those who are more suitable for joining in designing evaluation mechanism.
2. The most suitable method of school-based curriculum evaluation.
3. The best method of internal evaluation.
4. The most proper members of an evaluation team.
5. The preparation tasks in need before evaluation.
6. The implementation of evaluation results.
7. The most acceptable method of evaluation data collection.
8. What are the difficulties while implementing evaluation?

The subjects were educators (principals, directors, section chiefs, homeroom teachers, and subject teachers) from elementary schools in Kaohsiung. Data analysis was processed with the following methods: frequency distribution, percentage, mean, Chi-square Test.

According to the conclusions above, the author proposes suggestions as reference for schools and educational authorities.

**Keywords:** school-based curriculum, curriculum evaluation, evaluation strategies

---

<sup>\*</sup> Ai-Ling Chiu, Assistant Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University.  
E-mail: t2551@nknuc.nknu.edu.tw

<sup>\*\*</sup> Meng-Chen Kuan, Teacher, Kaohsiung Municipal Ming-Chuan Elementary School.

## 壹、問題背景與研究動機

教育部自2000年頒布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》取代行之數十年的課程標準，顯示課程發展（包含選擇教科書）已正式視為教師之一項專業能力，有一些教育工作者認為，這是尋回教師失去的武功，或為賦權增能，提升教師的專業自主權。從挑選、選編教科書，到統整課程設計、彈性課程規劃，及學校本位課程的發展，的確展現了教師的專業能力與自主權之行使。然而，無論是否為恢復武功或是被《九年一貫課程綱要》趕鴨子上架，學校的課程發展已進行幾個年頭了，卻有一股不踏實的感覺，因為以前是統一版本，即使教法有些差異，總不致於差太多，而現在各校有不同的教材版本與自編課程，課程品質是否能得到保證？現在該是為我們的課程發展作一個診斷與修正的時候了。有鑑於課程發展是教育人員應具備的專業能力，而課程評鑑是檢視專業、建立專業的關鍵行動，加上不再有全國標準的統一版本教材，為落實學校本位的課程發展，確保學校教育品質，實有必要建立符合學校層次，及實施聚焦的重點評鑑，做為學校自我覺察與應變機制的基礎。

在國內的教育環境裡，教育評鑑通常代表著一種上對下的視導、檢查，是從外部來對學校評鑑，學校少有自主評鑑的經驗（葉興華，2000；郭昭佑，2000），不僅帶給學校老師負擔與壓力，諺稱「大拜拜」的評鑑方式，勞民傷財，也無法長期持續實施。故「評鑑」對教育現場的教師而言，代表的不僅是「監視」，也是一個不可知的「黑箱」，因而產生恐懼與排斥。其實評鑑的主要功能就如同Stufflebeam（1983）所言：「評鑑最重要的意圖不是為了證明（prove），而是為了改善（improve）」。從1980年代開始，許多國家在學校層級的評鑑發展，已呈現出自外部評鑑逐漸轉變為內部評鑑的趨勢，亦即學校本位之評鑑（陳美如、郭昭佑，2003）。既然學校與教師被賦予課程發展的自主性，課程評鑑已不再適用單一主流價值的評鑑方式，從已出發的學校本位課程評鑑，才能符合學校需求，達到改善學校課程之目的。

隨著課程發展權力的下放，認定課程發展是教師的專業範疇，也認為學校與教師應為課程發展負責，是學校課程評鑑的「發起者」、「參與者」、「實踐者」、「回饋者」、「後設評鑑者」……等（游家政，2000）。《九年一貫課程綱要》也已明訂：「各校應成立課程發展委員會……並負責課程與教學評鑑……」（教育部，2001），學校進行課程評鑑已成為責無旁貸的任務。從實踐面而言，課程的改

革需要透過教師的轉化，才能產生效果，教師是負有教育使命的「轉化型知識分子」，必須主動、負責地檢視並改進學校的課程與教學實務（Giroux, 1994）。因此，無論從課程發展的完整歷程與品質保證的專業職責，或從政策的規範來看，學校本位課程評鑑已是箭在弦上，不得不發了。但就當前現實情況而言，大多數的學校教育人員，仍然缺乏有關學校本位課程發展之系統與充足的知能與經驗，更遑論學校本位課程評鑑了（高新建，2002）。因此，在教育部政策的宣示與學校的執行間，仍存有一段落差，學校對於如何進行有效而深入的課程評鑑，尚需要許多協助與支援。

因此，本研究欲透過實徵調查研究的方式，了解高雄市國小教育人員對實施學校本位課程評鑑策略的看法，做為學校進行課程評鑑及教育主管機關輔導學校進行課程評鑑時，研擬策略之參考。

## 貳、文獻探討

### 一、學校本位課程評鑑的意義與範圍

學校本位課程評鑑屬於學校本位評鑑的一環，係指發生在學校層級的課程評鑑活動，由學校成員對學校的課程發展過程或課程成品進行有計畫、有系統的資料蒐集與分析，以診斷學校課程問題，提升課程品質，根據學者（張嘉育、黃政傑，2000；陳美如、郭昭佑，2001；陳美如、郭昭佑，2003；游家政，2000；潘慧玲，2003）對學校本位課程評鑑所下之定義，可以歸納為：學校本位課程評鑑是學校自發性的，為了監督學校課程決定、發展、實施與改進而規劃的機制，此機制的目的除了確保課程品質、使學校課程發展結果更臻完善外，更具促發教師專業成長、形塑學校學習文化之功能。

### 二、學校本位課程評鑑的範圍

學校本位課程評鑑的對象即是「課程」，由於「課程」的定義眾多，如：目標、學科、經驗、計畫等，因此，課程評鑑的範圍通常包括：課程目標、不同學習活動與學習材料、課程的實施過程、課程效能及學生成就（李子建、黃顯華，2001）。綜合學者（林佩璇，1999；高新建，2002）的看法及教育部（2001）所頒布的《國民中小學九年一貫課程綱要》之規定，學校本位課程評鑑的範圍應涉及課

程發展的歷程、課程產品及課程實施與成果，而課程的產品不應只侷限在學校自行設計的課程，還包括對教材的選擇等，至於課程的實施與成果，即包含了教學的實施與學習成效。

### 三、學校本位課程評鑑的實施策略

#### (一) 實施程序與步驟

學校本位課程評鑑是評鑑的一種，雖然評鑑的程序會依評鑑目的和方法之不同而有變化，但是仍可擬訂一般性的程序，供做參考（黃政傑，2002）。歸納而言，進行學校本位課程評鑑時，可分為四個主要的階段（王巧媛，2004；朱錦繡，2005；張嘉育，2002；陳美如、郭昭佑，2003；黃政傑，2002；Davis, 1980; Felton & McConachy, 1980），茲說明如下：

1.籌備階段：與評鑑關係人溝通課程評鑑的觀念，進行心理建設，並訓練評鑑團隊，以營造有利的評鑑環境。

2.計畫階段：擬訂評鑑計畫，包括確定評鑑的問題與範圍、決定評鑑的向度、資料來源、編製或選用評鑑工具及評鑑實施的時程。

3.執行階段：進行學校課程評鑑實做，包含蒐集學校課程評鑑相關資料，整理分析資料，解釋資料並撰寫評鑑報告。

4.回饋利用階段：課程評鑑結果提供學校進行決策與課程改進之依據，並可印製評鑑報告，做為推廣、宣傳或與他校分享評鑑經驗。

#### (二) 評鑑方式及參與人員

課程評鑑依參與人員的性質，可分為內部評鑑人員與外部評鑑人員。前者是指由課程發展成員來擔任評鑑人員，後者則指由課程發展成員以外的人員，如：校外人士、專家學者，來擔任評鑑人員。前述的內部評鑑，評鑑者多為學校成員，並直接向學校負責（郭昭佑，2001），不過也可由校內委託校外機構來進行評鑑，或邀請外部人員參與評鑑工作。

內部評鑑人員與外部評鑑人員，在課程評鑑中扮演不同的角色，亦各有優劣勢，茲將其優點分析如表1，至於內部人員評鑑與外部人員評鑑的優缺點，則是相對的，凡是內部人員評鑑的優點，即為外部人員評鑑的缺點，反之亦然。

學校進行課程評鑑時，以內部人員來組成評鑑小組，是最容易進行的方式，且減低威脅性，有助於評鑑初期之順利實施，但為了提高評鑑的客觀性與公信力，採用外部人員評鑑的參與則不可避免，因此內外部人員的比例與代表性，是學校進行

表 1 內部人員評鑑與外部人員評鑑的優點分析

類型	內部人員評鑑	外部人員評鑑
優點	1.了解課程發展的脈絡與需要。 2.具備學科知識。 3.具參與的熱忱。 4.能應付突發問題，常駐性高。 5.威脅性低，能真誠溝通。 6.能更深入地進行評鑑工作。 7.評論有助於實施。	1.具備評鑑的專業知能。 2.客觀性高。 3.具公信力。 4.可專注進行系統化評鑑。 5.具有績效責任追求的監控角色。

資料來源：參考黃政傑（2002：62-64）；陳美如、郭昭佑（2003：91-95）。

評鑑工作時必須考量的一點。

### （三）評鑑資料的蒐集技術

課程評鑑涉及許多不同的層面，因此需要利用各種技術來蒐集各方面的資料和證據（歐用生，1991），進行課程評鑑時多方蒐集資料，能使評鑑的結果更具完整性。

以下列舉幾個在學校中適用的評鑑資料蒐集技術（吳清基，1993；張嘉育、黃政傑，2001；郭諭陵，1993；黃政傑，2002；黃政傑，2003；Mash & Stafford, 1988）：

1.觀察法：觀察法的種類很多，有結構性的，也有非結構性的；有直接觀察的，也有間接觀察的，透過觀察法可以了解教室教學實施的過程、學生的學習反應、課程難易度及課程目標是否有效達成之可能性。

2.文件分析：以質性的資料來加強量化資料的結果說明，也可以結合歷史研究的方法，探究學校課程的歷史脈絡和現象成因及影響，包含課程計畫、會議紀錄等，都是蒐集的範圍。

3.內容分析：針對課程及相關材料進行內容的量化和質化分析，探討課程內容出現的數量及趨勢，比較課程內容的差異。

4.訪談：訪談的方式可以個別訪談，也可以小組訪談，至於課程評鑑的訪談對象，可以是所有的課程關係人，如：教師、學生、家長等。

5.問卷調查：問卷調查法是課程評鑑者經常採用的資料蒐集技術，在學校課程評鑑中常用以了解學校成員對課程的意見與感受，問卷調查的對象包含：教師、學生、家長。

6.札記法：由學校課程實施人員，包含：教師、學生，記錄其實施課程或經驗課程之過程、觀點、問題、感受和意見，再由課程評鑑者分析記錄內容，做成價值判斷。

7.測驗法：測驗包含標準化與非標準化兩種，在學校常用非標準化測驗來達成評鑑目標，得知學生的學習成就，以了解課程設計與實施的良窳。

8.作業評定法：作業評定是教師教學常用的方法，教師指定作業，學生依規定完成作業，教師可評鑑學生之作業準備過程和結果，從中了解學習者的表現。

學校本位課程評鑑的實施必須透過多種不同蒐集資料的方法，依據評鑑的目的、問題與性質，做為選用方法之依歸，而學校課程評鑑蒐集資料的對象，包含三方面：學校教育人員、學生及家長，如此對課程的判斷才能更客觀與正確。

#### （四）評鑑結果的運用

「課程評鑑結果的運用」是將評鑑結果用於課程方案之改善或決定（黃政傑，2002）。評鑑最為人們詬病的一點就是「為評鑑而評鑑」，在學校的工作中，要應付大大小小的評鑑何其多，然而，卻少見評鑑後對學校工作帶來哪些改變，換言之，這些評鑑報告被決策者利用的機會很少，也可能被濫用。黃政傑（2002）整理國外學者的分析，發現影響評鑑結果運用的因素有以下10項：

1.角色問題：評鑑者遵循學術傳統的角色，要求自主、獨立，不願受到贊助者任何干預。

2.方法的缺點：決策者會因傳統量化、實驗和控制等方法之缺點，而採取不信任、攻擊態度，不讓研究者知道研究方法的限制，而慎思明辨。

3.無關決策：評鑑報告所提供的資料未能掌握決策者所需的資料，或因時間不能配合，未能及時提出所需資料。

4.缺乏行動建議：研究報告充滿研究術語、統計數字，結論簡短，且未能提供具體可行的建議。

5.形式不當：評鑑報告的撰寫未考慮使用對象的能力背景，而艱澀難懂，阻礙使用者的理解和接受。

6.澆冷水效應：優良的評鑑者被當成是能批評者，評鑑報告無異於只是負增強而已。

7.推廣管道少：評鑑結果的運用，僅止於評鑑報告的傳閱，也只是單向溝通，評鑑者、決策者與評鑑使用者，缺乏雙向溝通的機會。

8.乏公信力：評鑑小組缺乏專業素養，或評鑑報告與使用者的經驗相抵觸，將

影響公信力。

9.使用者未參與：使用者未參與評鑑，較無法認同接受評鑑並推廣之，評鑑的利用程度也降低。

10.組織因素：良好組織氣氛的營造及組織效能的提升，都關係評鑑運用的良窳。

由上可知，學校進行本位課程評鑑時，為避免只是為評鑑而做評鑑及資料的堆砌，而對課程發展毫無幫助，在方法上要多元運用（質量並用），減少方法帶來的限制或過度推論，評鑑報告要針對建議做報告，並注意不同的資料使用對象，如：教師、家長，而有不同的報告形式，如此才能有助於評鑑報告的溝通。對於評鑑結果，問題要真實呈現，提供具體建議，並對優點給予肯定，激勵教師的工作士氣。慎選評鑑小組，注重公開、多元、民主等原則，以提高評鑑之公信力。

從課程評鑑的功能來看評鑑結果的運用，可以協助學校了解課程過程與結果，並改進課程；可以協助教師了解教學成效，並改進課程方案設計與教學；可以協助課程關係人，如：學生、家長，了解學校課程的發展與成果及學生的學習成效；做為總結性的目的，也可用於學校課程發展與實施的績效責任之說明與證成。

## 參、研究設計與實施

### 一、研究對象

本研究以高雄市立國民小學教育人員（含校長、主任、教師兼組長、級任教師、科任教師）為研究對象，校長樣本的部分，利用一次校長工作坊會議發下問卷，共40份，有效問卷37份；其他對象則依學校規模分層抽取樣本，共計抽取25所學校，發出問卷456份，有效問卷400份。總計本研究共發出問卷496份，回收463份，回收率93.35%，有效問卷共437份。

### 二、研究工具

本研究自編「實施學校本位課程評鑑意見之調查問卷」，第一部分為背景變項，包含擔任職務、任教年資、是否曾經擔任課程發展委員會委員、是否曾經擔任領域召集人、學校班級數、學校是否曾經實施過課程評鑑，共6題。第二部分為複選題，旨在探討學校本位課程評鑑可行之實施方式與相關措施，包括，參與評鑑機



制設計的人員、實施評鑑的方式、評鑑人員的組成、評鑑前的準備工作、評鑑結果之運用、評鑑資料的蒐集方式、實施評鑑的困境等意見調查，共8題。本問卷經由10位教育專家學者及國小校長、主任與教師建立專家內容效度。

## 肆、研究結果與討論

### 一、基本資料

本研究對象——高雄市國小教育人員抽樣人數為437人。其中校長有37人（8.5%）、主任有37人（8.5%）、教師兼組長有93人（21.3%）、級任老師有239人（54.7%）、科任老師有31人（7.1%）。任教年資在5年以下者93人（21.3%）、6～10年者111人（25.4%）、11～15年者59人（13.5%）、16～20年者67人（15.3%）、21年以上者70人（16%）。曾擔任課程發展委員會委員有242人（55.4%）、未曾擔任課程發展委員會委員有195人（44.6%）。曾擔任領域召集人有154人（35.2%）、未曾擔任領域召集人有246人（56.3%）。學校班級數在12班以下有12人（2.7%）、13～24班53人（12.1%）、25～48班151人（34.6%）、49班以上有221人（50.6%）。曾實施過課程評鑑的有352人（80.5%）、未曾實施過課程評鑑的有85人（19.5%）。研究對象基本資料如表2。

表 2 正式問卷有效樣本基本資料統計

背景變項	職務類別	人數	百分比%	合計人數
擔任職務	校長	37	8.5	37
	主任	37	8.5	74
	教師兼組長	93	21.3	167
	級任老師	239	54.7	406
	科任老師	31	7.1	437
任教年資*	5年以下	93	21.3	93
	6～10年	111	25.4	204
	11～15年	59	13.5	263
	16～20年	67	15.3	330
	21年以上	70	16.0	400
課程發展委員會委員	曾擔任	242	55.4	242
	未曾擔任	195	44.6	400
領域召集人*	曾擔任	154	35.2	154
	未曾擔任	246	56.3	400

表2 正式問卷有效樣本基本資料統計(續)

背景變項	職務類別	人數	百分比%	合計人數
學校班級數	12班以下	12	2.7	12
	13~24班	53	12.1	65
	25~48班	151	34.6	216
	49班以上	221	50.6	437
實施課程評鑑	曾實施過	352	80.5	352
	未曾實施過	85	19.5	437

註：\*此兩個背景變項不包含校長樣本，故合計人數為400人。

## 二、實施學校本位課程評鑑策略之意見

### (一) 評鑑機制設計的參與人員

意見調查的結果顯示(如表3所示)，教育人員認為適合擔任學校本位課程評鑑機制設計的人員，以「各學習領域召集人」(91.99%)、「學校行政人員(如校長、主任、組長)」(90.62%)、「課程發展委員會委員」(89.47%)、「學年教師代表」(88.56%)及「教育學者專家」(62.93%)為主。而認為「家長代表」(54.45%)、「地方教育局行政人員(如課長、督學)」(39.59%)及學生代表(23.80%)較不適合。

表3 教育人員對參與學校本位課程評鑑機制設計的人員之意見次數分配情形

選項	參與評鑑機制設計人員	次數	百分比%	排序
3	各學習領域召集人	402	91.99	1
2	學校行政人員(如校長、主任、組長)	396	90.62	2
4	課程發展委員會委員	391	89.47	3
5	學年教師代表	387	88.56	4
6	教育學者專家	275	62.93	5
7	家長代表	238	54.45	6
1	地方教育局行政人員(如課長、督學)	173	39.59	7
8	學生代表	104	23.80	8
9	其他	10	2.29	9

註：N=437，本題為複選題。

## (二) 學校本位課程評鑑實施的方式

教育人員對實施學校本位課程評鑑的方式，傾向於「完全採學校內部評鑑（由學校主動辦理）」及「兼採學校內部評鑑與外部評鑑」等兩種方式，各佔50.8%及46.68%（見表4）。只有1.83%的教育人員認為可採「完全採學校外部評鑑（由校外機構辦理）」的方式進行評鑑。可見教育人員希望以學校內部、主動辦理的方式為主，來進行學校本位課程評鑑，再輔以外部的評鑑。

表 4 教育人員對學校本位課程評鑑實施方式之意見次數分配情形

選項	評鑑實施的方式	次數	百分比%	排序
1	完全採學校內部評鑑（由學校主動辦理）	222	50.80	1
3	兼採學校內部評鑑與外部評鑑	204	46.68	2
2	完全採學校外部評鑑（由校外機構辦理）	8	1.83	3
4	其他	3	0.69	4

註：N=437，本題為單選題。

## (三) 實施學校內部評鑑的方式

教育人員所支持學校內部實施評鑑的方式（見表5），依序為：「教師自評」（77.80%）、「同儕互評」（59.73%）、「另外組織評鑑小組評鑑」（56.06%）、「直接由上級評鑑」（7.09%）。顯示教育人員較傾向於教師自主的評鑑方式。而在陳美如、郭昭佑（2001）、邱旭美（2003）、朱錦繡（2005）等人的研究中，採用過成立評鑑小組、教師自我檢核、同僚評鑑等方式，可視不同的目的或向度，採多元的方式進行。

表 5 教育人員對實施學校內部評鑑的方式之意見次數分配情形

選項	實施學校內部評鑑的方式	次數	百分比%	排序
1	教師自評	340	77.80	1
2	同儕互評	261	59.73	2
3	另外組織評鑑小組評鑑	245	56.06	3
4	直接由上級評鑑	31	7.09	4
5	其他	5	1.14	5

註：N=437，本題為複選題。

#### (四) 評鑑小組成員

如表6所示，教育人員認為最適合擔任評鑑小組的成員為「教師」(95.89%)，其他依序為：「主任」(81.69%)、「校長」(64.76%)、「組長」(52.40%)、「學者專家」(49.20%)與「家長」(47.60%)。至於「教育局人員」(24.03%)與「學生」(19.0%)，是認為最不適合的組成成員，可見教育人員傾向由學校內的教職人員，如：一般教師、教師兼任行政人員與校長組成為宜。對於課程的其他關係人(stakeholders)，如：家長與學生，仍持較保留的態度，但學校本位課程重視共同參與的民主精神，強調所有課程關係人，如：教師、行政人員、家長、學生甚至社區人士，皆有權參與學校課程的發展(蔡培村、武文瑛，2004)。Ornstein 和 Hunkins認為，若將學生定位為主動的學習者，學生不僅可以評鑑自己的學習，對於評估課程，也要承擔一些責任，當然學生的參與要考量其成熟度與年級。至於家長，不應只是評鑑報告的讀者，或測驗結果的接受者，應該涉入課程的每一層面，且包括評鑑(方德隆譯，2004)。

表6 教育人員對評鑑小組組成成員之意見次數分配情形

選項	評鑑小組組成成員	次數	百分比%	排序
4	教師	419	95.89	1
2	主任	357	81.69	2
1	校長	283	64.76	3
3	組長	229	52.40	4
8	學者專家	215	49.20	5
5	家長	208	47.60	6
7	教育局人員	105	24.03	7
6	學生	83	19.00	8
9	其他	5	1.14	9

註：N=437，本題為複選題。

#### (五) 實施評鑑前的準備工作

見表7，教育人員認為實施評鑑前所需準備工作依序為：「辦理相關研習，使教育人員了解課程評鑑之內容與目標」(90.84%)、「學校擬訂評鑑計畫，並向

表 7 教育人員對實施評鑑前的準備工作之意見次數分配情形

選項	實施評鑑前的準備工作	次數	百分比%	排序
1	辦理相關研習，使教師了解課程評鑑之內容與目標。	397	90.84	1
2	學校擬訂評鑑計畫，並向評鑑關係人說明評鑑內容與過程。	377	86.27	2
3	與受評者及相關人員共同擬訂評鑑表。	334	76.43	3
4	對評鑑者施予專業訓練。	297	67.96	4
5	其他。	5	1.14	5

註：N=437，本題為複選題。

評鑑關係人說明評鑑內容與過程」（86.27%）、「與受評者及相關人員共同擬訂評鑑表」（76.43%）、「對評鑑者施予專業訓練」（67.96%）。由此可知，學校要實施課程評鑑前，首要的工作應是向老師說明課程評鑑的內容與目標，使老師具備相關概念，經過充分的了解與溝通後，教師才不易產生反彈，其他技術層面的工作準備則可依序慢慢導入，評鑑前的溝通與充分說明是順利實施的關鍵。

#### （六）評鑑結果的運用

評鑑不是目的，評鑑結果的運用才是評鑑更重要的意義，從表8可知，教育人員較認同的評鑑結果運用，依序為：「協助教師了解教學成效，並改進課程方案設計與自身教學」（92.45%）、「協助學校了解學校課程發展過程與結果，並做為課程改進的依據」（90.85%）、「協助家長與學生了解學校課程發展結果與學生學習成效」（67.51%）及「做為學校辦學績效之參考依據」（36.61%）。從中可了解，教育人員認為以協助教師自我了解與改善為最重要的目的，其次才是協助學校了解與改進課程發展，雖然有六成以上的教育人員認同評鑑結果應運用於協助家長與學生了解課程發展及學習成效，但與前二者的相比仍有些差距，顯示教育人員較傾向於將評鑑結果視為內部（學校及教師）的資料，而非公開對外（家長及學生）討論的訊息，可能擔心有評比的效應。

表 8 教育人員對評鑑結果運用之意見次數分配情形

選項	評鑑結果的運用	次數	百分比%	排序
2	協助教師了解教學成效，並改進課程方案設計與自身教學。	404	92.45	1

表 8 教育人員對評鑑結果運用之意見次數分配情形（續）

選項	評鑑結果的運用	次數	百分比%	排序
1	協助學校了解學校課程發展過程與結果，並做為課程改進的依據。	397	90.85	2
3	協助家長與學生了解學校課程發展結果與學生學習成效。	295	67.51	3
4	做為學校辦學績效之參考依據。	160	36.61	4
5	其他。	5	1.14	5

註：N=437，本題為複選題。

### （七）評鑑資料的蒐集方式

課程評鑑不是單一向度，因此所需的資料來源相當廣泛，才能有助於我們了解課程實施的整體樣貌。調查結果顯示（見表9）教育人員認同之評鑑資料蒐集方式依序為：「自我評鑑檢核」（83.98%）、「教學檔案」（70.71%）、「問卷調查（教師、家長、學生等）」（69.57%）、「學生學習評量」（66.59%）、「教學觀察」（64.07%）、「訪談」（55.15%）及「文件紀錄（如會議紀錄、研討紀錄……等）」（52.17%），由此可發現，教育人員能接受的資料蒐集方式相當多元。

表 9 教育人員對評鑑資料蒐集方式之意見次數分配情形

選項	評鑑資料蒐集方式	次數	百分比%	排序
1	自我評鑑檢核	367	83.98	1
5	教學檔案	309	70.71	2
2	問卷調查（教師、家長、學生等）	304	69.57	3
3	學生學習評量	291	66.59	4
4	教學觀察	280	64.07	5
6	訪談	241	55.15	6
7	文件紀錄（如會議紀錄、研討紀錄……等）	228	52.17	7
8	其他	5	1.14	8

註：N=437，本題為複選題。

### (八) 實施評鑑時會遭遇的困難

從表10中可知，本研究所提及實施評鑑時可能遭遇的幾項困難，認同的比例相差不多，在五成至七成左右，可見教育人員對實施課程評鑑並非全然認為不可行，對於實施評鑑時會遭遇困難的意見調查結果，依序為：「可能流於只在評鑑學校辦學績效」（72.78%）、「須準備不少的資料」（70.02%）、「評鑑者專業知能不足」（69.79%）、「影響教師正常教學」（65.45%）、「教師不了解評鑑的用意，進而抗拒」（64.53%）、「評鑑工具不足（如問卷、檢核表等）」（59.95%）、「校內評鑑委員沒有充足的時間進行評鑑」（56.06%）、「教師沒有充足的時間進行課程評鑑（自評部分）」（51.95%）。由以上結果可發現，教育人員最擔心的是進行毫無實質幫助的評鑑工作，評鑑是為了改進，而非對績效的評比，這樣的評鑑對教育人員而言，無益於教學工作的改進。

表 10 教育人員對實施評鑑時會遭遇困難的意見次數分配情形

選項	評鑑時會遭遇的困難	次數	百分比	排序
6	可能流於只在評鑑學校辦學績效。	318	72.78	1
4	須準備不少的資料。	306	70.02	2
1	評鑑者專業知能不足。	305	69.79	3
8	影響教師正常教學。	286	65.45	4
2	教師不了解評鑑的用意，進而抗拒。	282	64.53	5
3	評鑑工具不足（如問卷、檢核表等）。	262	59.95	6
5	校內評鑑委員沒有充足的時間進行評鑑。	245	56.06	7
7	教師沒有充足的時間進行課程評鑑（自評部分）。	227	51.95	8
9	其他。	11	2.52	9

註：N=437，本題為複選題。

### 三、不同背景變項教育人員，於實施學校本位課程評鑑意見之差異情形

將不同背景變項與實施學校本位課程評鑑之意見進行卡方檢定，以探討不同背景變項教育人員，實施學校本位課程評鑑意見之差異情形，結果歸納如表11、12。

表 11 不同背景變項在學校本位課程評鑑實施策略之意見差異

實施策略	卡方檢定達到顯著之不同背景變項的差異情形
1.參與學校本位課程評鑑機制設計的人員	1.校長對「地方教育局行政人員(如課長、督學)」、「教育學者專家」、「家長代表」及「學生代表」等選項上的認同度最高。 2.曾擔任過課程發展委員會委員的教育人員,較能認同家長參與課程評鑑機制的設計。 3.未曾擔任過領域召集人之教育人員,較同意應該有「學年教師代表」參與課程評鑑機制的設計。 4.«12班以下»的學校教育人員,對「家長代表」參與學校本位課程評鑑機制設計的認同度較高,且班級愈多的學校教育人員,對「家長代表」參與學校本位課程評鑑機制設計的認同度愈低。 5.學校曾實施過課程評鑑之教育人員,較支持「教育學者專家」參與課程評鑑機制的設計。
2.學校本位課程評鑑實施方式	「擔任職務」與「不同學校班級數」等變項,對實施學校本位課程評鑑方式之意見有差異,但都傾向「完全採學校內部評鑑(由學校主動辦理)」或「兼採學校內部評鑑與外部評鑑」。
3.實施學校內部評鑑的方式	1.校長及主任對「另外組織評鑑小組」方式,較一般教師(教師兼組長、級任教師、科任教師)贊同。 2.曾擔任過領域召集人之教育人員,較支持可採用「直接由上級評鑑」的方式進行內部評鑑,不過比例不高(12.1%)。 3.13~24班與25~48班的學校教育人員,對採用「教師自評」方式的支持度較低。13~24班及12班以下的學校教育人員,對「直接由上級評鑑」的支持,高於25~48班與49班以上的學校教育人員。
4.評鑑小組組成成員	1.校長及級任教師對「教師」擔任評鑑小組成員的認同度較高;校長與主任對「主任」、「家長」、「專家學者」擔任評鑑小組成員的認同度較高;校長對「教育局人員」擔任評鑑小組成員認同度較高。 2.曾擔任過課程發展委員會委員的教育人員,較認同「主任」與「家長」擔任課程評鑑小組的成員。 3.曾擔任過領域召集人的教育人員,對「教師」擔任課程評鑑小組成員的認同度,相對未曾擔任過領域召集人的教育人員較低;對「教育局人員」的認同度,相對未曾擔任過領域召集人的教育人員較高。 4.12班以下的學校教育人員,相較於其他規模的學校,對「校長」及「教育局人員」的認同度均是最高的,而13~24班的學校教育人員,相較於其他規模的學校,在「家長」的選項中,則是呈現最高的認同度。 5.學校曾實施過課程評鑑的教育人員,較不認同「校長」擔任課程評鑑小組成員。



表 11 不同背景變項在學校本位課程評鑑實施策略之意見差異（續）

實施策略	卡方檢定達到顯著之不同背景變項的差異情形
5.實施評鑑前的準備工作	<ol style="list-style-type: none"> <li>「12班以下」與「13~24班」的學校，較「25~48班」及「49班以上」的學校教育人員，認同「學校擬訂評鑑計畫，並向評鑑關係人說明評鑑內容與過程」此項準備工作。</li> <li>學校曾實施過課程評鑑的教育人員，較認同「與受評者及相關人員共同擬訂評鑑表」此項準備工作。</li> </ol>
6.評鑑結果的運用	<ol style="list-style-type: none"> <li>曾擔任課程發展委員會委員的教育人員，對「協助家長與學生了解學校課程發展結果與學生學習成效」及「做為學校辦學績效之參考依據」此兩項結果，運用的支持度均高於未曾擔任課程發展委員會委員的教育人員。</li> <li>曾擔任領域召集人的教育人員，對於評鑑結果「做為學校辦學績效之參考依據」的運用的支持度，高於未曾擔任領域召集人之教育人員。</li> <li>「12班以下」與「13~24班」的學校教育人員，對評鑑結果做為「協助家長與學生了解學校課程發展結果與學生學習成效」之運用的支持度，高於「25~48班」與「49班以上」的教育人員。</li> <li>學校曾實施過課程評鑑的教育人員，對於評鑑結果做為「協助家長與學生了解學校課程發展結果與學生學習成效」之運用的支持度，高於學校未曾實施過課程評鑑的教育人員。</li> </ol>
7.評鑑資料的蒐集方式	<ol style="list-style-type: none"> <li>校長與主任在「學生學習評量」、「教學觀察」、「訪談」等三個選項上的認同度，高於教師兼組長、級任教師與科任教師等人。</li> <li>曾擔任課程發展委員會委員之教育人員，在「教學觀察」及「訪談」等選項的支持度，均高於未曾擔任過課程發展委員會委員的教師。</li> <li>曾擔任領域召集人之教育人員，對「訪談」此選項的支持度，高於未曾擔任過領域召集人的教師。</li> <li>「12班以下」之學校教育人員，較贊成採用「學生學習評量」做為評鑑資料的蒐集；「12班以下」與「13~24班」之學校教育人員，較「25~48班」、「49班以上」的學校教育人員，支持採用「教學觀察」與「教學檔案」來蒐集資料。</li> <li>學校曾實施過課程評鑑的教育人員，較學校未曾實施過課程評鑑的教育人員，支持「教學觀察」做為評鑑資料蒐集方式。</li> </ol>
8.實施評鑑時會遭遇的困難	<ol style="list-style-type: none"> <li>校長、主任及教師兼組長認為，會遭遇到「教師不了解評鑑的用意，進而抗拒」的困難，高於級任、科任教師；校長、主任認為，會遭遇到「評鑑工具不足（如問卷、檢核表等）」及「校內評鑑委員沒有充足的時間進行評鑑」的困難，高於教師兼組長、級任教師與科任教師；級科任教師與教師兼組長則認為，會遭遇到「影響教師正常教學」的困難，高於校長與主任。</li> </ol>

表 11 不同背景變項在學校本位課程評鑑實施策略之意見差異（續）

實施策略	卡方檢定達到顯著之不同背景變項的差異情形
8.實施評鑑時會遭遇的困難	<p>2.曾擔任課程發展委員會委員之教育人員，認為會遭遇到「校內評鑑委員沒有充足的時間進行評鑑」的困難，高於未曾擔任過課程發展委員會委員的教育人員；而曾擔任課程發展委員會委員之教育人員，認為會遭遇到「影響教師正常教學」的困難，則低於未曾擔任過課程發展委員會委員的教育人員。</p> <p>3.學校曾實施過課程評鑑的教育人員，認為會遭遇到「教師不了解評鑑的用意，進而抗拒」的困難，低於學校未曾實施過課程評鑑的教育人員。</p>

表 12 背景變項對學校本位課程評鑑實施策略的意見之差異情形

背景變項 實施策略	擔任職務	任教年資	是否曾擔任 課程發展委 員會委員	是否曾擔任 領域召集人	學校班級數	學校是否 曾實施課 程評鑑
1.評鑑機制設 計的參與人 員	*		*	*	*	*
2.學校本位課 程評鑑實施 方式	*				*	
3.實施學校內 部評鑑的方 式	*			*	*	
4.評鑑小組成 員	*		*	*	*	*
5.實施評鑑前 的準備工作					*	*
6.評鑑結果的 運用	*		*	*	*	*
7.評鑑資料的 蒐集方式	*		*	*	*	*
8.實施評鑑時 會遭遇的困 難	*		*			*

註：\*表經卡方檢定，變項在該項實施策略的意見有達到顯著差異存在者。

從表11、12的結果發現，「擔任的職務」與「學校班級數」對實施課程評鑑的工作是較有影響的，其次是，「學校是否曾實施過課程評鑑」及「是否擔任過課程發展委員會委員」或「是否擔任過領域召集人」。而至於「任教年資」，則不會對

課程評鑑的實施方式造成影響。

## 伍、結論與建議

歸納文獻探討和問卷調查結果，本研究提出以下的結論和建議。

### 一、結論

(一) 較適合參與學校本位評鑑機制設計之人員為各學習領域召集人、學校行政人員(如校長、主任、組長)、課程發展委員會委員、學年教師代表與教育學者專家。其中學者專家可以在評鑑過程中，提供專業知識的諮詢，對評鑑的創始階段有相當大的助益。教育人員對於評鑑機制設計的參與人員的接受度，以校內人員為主，學者專家次之，對家長的參與則持保留的態度，對於教育行政主管單位與學生的參與則較不考慮。

(二) 學校本位課程評鑑最適合的實施方式為採完全由學校主動辦理的「學校內部評鑑」或「兼採學校內部評鑑與外部評鑑」的評鑑方式。但教育人員對於完全由校外機構辦理的「學校外部評鑑」則較無法接受。所以，辦理學校本位課程評鑑應以學校內部評鑑為主，再視學校需求輔以外部專家進行總結性評鑑，以達到相互學習與客觀檢證之目的。

(三) 實施學校內部評鑑最合宜的方式為「教師自評」、「同儕互評」及「另外組織評鑑小組評鑑」，教育人員對於「直接由上級評鑑」的方式較不能接受。

(四) 最適合擔任評鑑小組的人員為教師、主任、校長、組長，其次為學者專家與家長，最後是教育局人員與學生。教育人員對於評鑑小組的組成成員，傾向校內的人員，對於其他的課程關係人，如家長，則持保留的態度，而對學生的意見則較易忽視，對教育局人員參與評鑑的做法，則呈現排拒的態度。

(五) 實施評鑑前最需要準備的工作是辦理相關研習，使教師了解課程評鑑之內容與目標。教育人員認為實施評鑑前，最需要準備的工作是辦理相關研習，使教師了解課程評鑑之內容與目標，而這也是學校最容易做到的部分，其次是學校要先擬訂好評鑑計畫，並向評鑑關係人說明評鑑內容與過程，接著則與受評者及相關人員共同擬訂評鑑表，另外，也要對評鑑者施予專業訓練。

(六) 評鑑結果的運用主要在協助教師了解教學成效，改進課程方案設計與自

身教學，及協助學校了解學校課程發展過程與結果，並做為課程改進的依據；其次是用於協助家長與學生了解學校課程發展的結果，及學生的學習成效。教育人員較不希望將評鑑結果做為學校辦學績效的參考依據。因此，教育人員傾向認為評鑑的結果是學校內部的資料，主要做為教師與學校的檢討與改進之用。

(七)最能接受的評鑑資料蒐集方式為「自我評鑑檢核」，其次為「教學檔案」、「問卷調查」、「學生學習評量」、「教學觀察」。教育人員可以接受資料蒐集的方式還算多元，其中以「自我評鑑檢核」的方式贊成度最高，其次，教師或學校較容易進行的方式為：「教學檔案」、「問卷調查」、「學生學習評量」及「教學觀察」等，至於「訪談」及「文件紀錄（如相關會議紀錄）」等方式，可能需花費的時間及人力（如建立訪談稿、分析資料等）較多，接受程度較保留。本研究發現，教育人員目前所接受之資料蒐集方式，可涵蓋的範圍包含：課程設計、教師教學及學生學習成效等方面，也包含質性與量化的資料，於實施課程評鑑時才可獲得較完整的資料。

(八)教育人員最擔心評鑑造成的困難就是，評鑑只是流於評鑑學校的辦學績效，並需要準備不少的資料；其次是，擔心評鑑者的專業知能不足，影響評鑑的公平性，而教師在意的就是評鑑會影響正常的教學，另外，教師不了解評鑑用意也會產生抗拒，增添實施評鑑的困難。至於工具與時間也是影響實施評鑑的重要因素，如：評鑑工具不足（問卷、檢核表等）、校內評鑑委員或教師沒有充足的時間進行課程評鑑等問題。

(九)擔任職務與學校班級數，對實施課程評鑑工作較有影響。根據研究發現，擔任不同職務的教育人員，在評鑑機制設計的參與人員、學校本位課程評鑑實施方式、實施內部評鑑的方式、評鑑小組組成成員、評鑑結果的運用、評鑑資料的蒐集方式及實施評鑑時會遭遇困難的意見上，有差異存在；不同學校班級數的教育人員，在評鑑機制設計的參與人員、學校本位課程評鑑實施方式、實施內部評鑑的方式、評鑑小組組成成員、實施評鑑前的準備工作、評鑑結果運用及評鑑資料蒐集方式等的意見上，有差異存在。以擔任職務而言，因職務的不同，立場就不相同，尤其行政與教師的觀點需要多溝通，傾聽彼此的聲音，而不是站在互相對立的角度來進行課程評鑑。而學校班級數，反映了資源（人力及物力）的多寡，對於適合進行課程評鑑的方式也會有差異。

(十)學校是否曾實施過課程評鑑，及教育人員是否擔任過課程發展委員會委員或領域召集人，對實施課程評鑑工作有影響。根據研究結果發現，是否曾實施過

課程評鑑的教育人員，在評鑑機制設計的參與人員、評鑑小組組成成員、實施評鑑前的準備工作、評鑑結果運用、評鑑資料蒐集方式及實施評鑑時會遭遇困難的意見上，有差異存在；是否曾擔任過課發會委員的教育人員，在評鑑機制設計的參與人員、評鑑小組組成成員、評鑑結果運用、評鑑資料蒐集方式及實施評鑑時會遭遇困難的意見上，有差異存在；是否曾擔任過領域召集人的教育人員，在評鑑機制設計的參與人員、實施內部評鑑的方式、評鑑小組組成成員、評鑑結果運用及評鑑資料蒐集方式困難的意見上，有差異存在。而真正實施過課程評鑑的學校與教師，更了解評鑑時的需求，如：專家學者的諮詢與協助等，且實施過課程評鑑的教師對評鑑的觀念會有所改變，對於實施評鑑的方式也將做修正。擔任過課程發展委員會委員或領域召集人的教育人員，因為對課程發展的相關概念有別於其他教師，心態上也較為開放。

(十一) 任教年資不會對課程評鑑的實施工作造成影響。這與傳統上認為資深的教師與資淺的教師心態不一樣的認知有所出入，意即學校實施課程評鑑時，要考量教師屬性的差異來做調整時，年資可能不是應該最先考慮的因素。

## 二、建議

(一) 評鑑機制的設計人員，可以課程發展委員會的成員為主，並視情形邀請學者專家做諮詢。課程發展委員會有法源依據，各校均應依法成立，其職責也包含課程評鑑的工作。委員會的成員必須包括學年主任、領域教師代表、學校行政人員與家長代表等，因為成員以一般教師較多，具有實際發展課程與進行教學的經驗，對於規劃課程評鑑較易凝聚共識，且由他們來進行宣導，比純粹由學校行政單位主導來得事半功倍；而邀請學者專家做諮詢，對評鑑的創始階段幫助最大，能夠彌補教學現場以外的盲點。

(二) 學校應積極主動進行內部評鑑，以備面對外部評鑑。學校先進行自評有助於學校與教師增進自信，了解學校課程發展與實施的情況，並提升教師的專業知能。但只有內部評鑑會有盲點，需要外部評鑑的客觀檢證與對話，才能尋求課程品質的績效責任，而教育行政機關也負有督導與檢核之責，因此，學校先進行內部評鑑，儲存自我的能量後，面對外部的評鑑就能有信心展現自我特色。

(三) 進行內部評鑑時，可先進行教師自評，以增進教師信心，而實施同儕互評與另組評鑑小組評鑑時，要給予充分對話的機會。學校本位課程評鑑宜採循序漸進、合乎人性的方式推動，先進行教師自評，讓教師自我檢核和改進，有助於面對

下一階段的評鑑；實施同儕互評，可以相互檢核與驗證；組織評鑑小組，能進行較具標準觀點的評鑑，但在評鑑的過程中，要給予充分對話、答辯之機會，以確定評鑑結果，並可減少教師因進行評鑑所產生的排拒心理，或同事間產生了誤解。

(四) 訂定課程評鑑人員的遴選辦法，並給予評鑑人員專業的訓練。誰來負責評鑑，不僅是責任，在某種程度上也是權力，因此，如何公正、公開的遴選評鑑委員，必須透過正式的會議研商評選的方式，如藉由校務會議，即是一個較具代表性的管道。就評鑑人員的組成而言，建議內部人員與外部人員都應兼具，只是比例上有所不同。既然學校本位課程評鑑主要為形成性的目的，且經由同儕評鑑，教師的接受度較高，因此，教師人數的比例應較其他人員為高，不過可以有不同職務的代表（如學年代表、領域代表、課發會代表、教師會代表等）。至於比例的分配，可以參考本研究所做的意見調查，了解教師對各類評鑑人員的接受度來規劃。再者，評鑑人員的專業訓練也影響評鑑效度與教師的信任度，尤其是內部人員或家長，對於評鑑的專業知能較陌生，給予專業訓練及標準作業程序，將有助於提升評鑑的品質與價值。

(五) 實施評鑑前必須先做好概念的宣導與溝通，並確實對評鑑的過程及運用交代清楚。實施評鑑前，學校行政單位與教師要有充分的溝通與宣導，使其了解與認同學校本位課程評鑑。在實施前應舉辦相關研習，不僅邀請學者專家，最好也邀請有實務經驗的教師或學校進行分享，卸除教師對評鑑的心防，促使其對課程評鑑產生「意義化」。而整個評鑑的過程與結果的運用必須說明清楚，就如同教師對學生評量也必須說明評量的方式與範圍及成績的計算等，以消除內心的恐懼與不安。

(六) 評鑑結果的運用以形成性目的為主，協助教師、學校、家長、學生了解課程發展、教學與學習成效。評鑑有許多不同的目的，本研究結果顯示教師期待學校本位課程評鑑的主要目的應為形成性的目的，主要為協助教師了解教學成效、學校了解課程發展的結果、家長與學生了解學習成效等，進而做改善，不宜拿來做為辦學績效的參考依據。

(七) 為了使評鑑自主化，讓評鑑機制永續運行，學校有必要安排相關的專業訓練。學校本位課程評鑑應是從學校自行出發的評鑑工作，且根據本研究顯示，教師最能接受的評鑑方式，就是要由學校辦理內部評鑑，評鑑人員也多為校內人員所組成，即走向學校評鑑自主化的趨勢。若要達成學校評鑑自主化，學校宜將提升課程評鑑參與者之評鑑專業素養，列為首要之務。第一線的教師對教學實務均有相當豐厚的知識與經驗，但未必具備評鑑的概念與技能，因此，學校可透過小組工作坊

的方式，邀請專家學者指導實做的訓練，再由小組成員擔任種子教師於校內播種、生根，才能讓課程評鑑的能力成為教師專業知能的一部分，增強教師的自信心與成就感，使課程評鑑機制能永續運行。

（八）學校行政應多體諒教師教學的工作，實施評鑑時應提供人力、工具與時間等資源來協助教師。自一連串的教改、九年一貫課程實施接踵而來，行政的領導方式不再是權威式的命令，而是居於協調、支援的角色。因此，學校行政在規劃實施課程評鑑時，必須考慮到教師除了原有的教學任務外，還加上了評鑑工作的負荷與壓力，所以應提供教師相關的文獻資料與資源，如：規劃週三下午進修的時間，讓老師蒐集資料，進行評鑑工作，蒐集、設計評鑑的工具，來幫助老師完成評鑑。當學校行政多體諒老師，並給予充足的資源，教師進行課程評鑑的工作也將愈順遂。

（九）教育行政機關應輔導並鼓勵學校進行學校本位課程評鑑的內部評鑑。學校人員對於教育行政單位所進行的評鑑工作，多認為是一種形式與壓力，但若學校實施過內部評鑑後，對於外部評鑑的接受度會較高，且學校本位課程評鑑的評鑑者應為教師，因此，教育行政機關應以輔導代替督導學校實施內部評鑑，也可透過獎勵機制，來鼓勵學校進行內部評鑑。

（十）教育行政機關應發展地方層級的學校課程評鑑機制，與學校進行相互檢核。《九年一貫課程綱要》上明定，地方教育行政機關必須規劃及進行教學評鑑，以改進並確保教學成效與品質，以及輔導學校舉辦學生各學習領域之學習成效評量（教育部，2001）。因此，地方教育機關應發展地方層級的課程評鑑機制，尤其在基本能力方面的檢定，讓學校課程評鑑時能有參照的標準，以確保學生學習的成效與品質。

## 參考文獻

- 王巧媛（2004）。國民中學推動學校本位課程評鑑之研究——以一所國民中學為例。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 方德隆（譯）（2004）。A. C. Ornstein, & F. P. Hunkins著。課程基礎理論（Curriculum: Foundations, principles, and issues）。臺北：高等教育。
- 朱錦繡（2005）。學校本位課程評鑑之研究——以穎源國小為例。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 吳清基（1993）。國小課程的發展與評鑑。載於伍振鶯（主編），教育評鑑（頁99-122）。臺北：南宏圖書。
- 李子建、黃顯華（2001）。課程：範式、取向和設計。臺北：五南。
- 林佩璇（1999）。學校本位課程發展的個案研究：臺北縣鄉土教學活動的課程發展。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北。
- 邱旭美（2003）。建構學校本位課程評鑑方案之行動研究——以一所國小之鄉土活動課程為例。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 高新建（2002）。學校本位課程評鑑的相關概念。教育資料與研究，44，5。
- 張嘉育（2002）。學校本位課程改革。臺北：冠學文化。
- 張嘉育、黃政傑（2000）。以課程評鑑永續學校本位課程發展。載於臺北市立師範學院舉辦之「學校本位課程發展與教師專業成長」國際學術研討會論文集（頁135-165），臺北市。
- 張嘉育、黃政傑（2001）。學校本位課程評鑑的規劃與實施。課程與教學季刊，4（2），85-109。
- 教育部（2001）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：作者。
- 郭昭佑（2000）。學校本位評鑑。臺北：五南。
- 郭昭佑（2001）。學校本位評鑑——內外部評鑑的差異與結合。政治大學學報，82，28-61。
- 郭諭陵（1993）。課程評鑑資料的蒐集技術。國立教育資料館館訊，25，60-64。
- 陳美如、郭昭佑（2001）。學校本位課程評鑑之研究。國科會89年度專案研究計畫（NCS 89-2413-H-081B-003）。
- 陳美如、郭昭佑（2003）。學校本位課程評鑑——理念與實踐反省。臺北：五南。
- 游家政（2000）。學校本位課程發展的評鑑。載於中華民國教材研究發展學會舉辦之「邁



- 向課程新紀元（二）」研討會論文集（頁229-241），臺北。
- 黃政傑（2002）。課程評鑑。臺北：師大書苑。
- 黃政傑（2003）。學校課程評鑑的概念與做法。課程與教學季刊，6（3），1-20。
- 葉興華（2002）。以課程設計模式的建立與檢核來進行學校本位課程評鑑。教育資料與研究，44，30-34。
- 蔡培村、武文瑛（2004）。領導學——理論、實務與研究。高雄：麗文。
- 歐用生（1991）。課程發展的基本原理。高雄：復文。
- 潘慧玲（2003）。從學校評鑑談到學校本位課程評鑑。北縣教育，46，32-36。
- Davis, E. (1980). *Teacher as curriculum evaluators*. Sydney: George Allen & Unwin.
- Felton, H., & McConachy, D. (1980). *Giving an account. Part III*. Description and review of a school-based evaluation project. Undertaken with the help of an “outside” facilitator. Teacher as evaluators project. (ERIC No. ED 201601)
- Giroux, H. (1994). Teachers, public life, and curriculum reform. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 35-47.
- Marsh, C., & Stafford, K. (1988). *Curriculum: practices and issues* (2nd ed.). NY: McGraw Hill.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curricular: Foundations, principles, and issues* (4th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.). *Evaluation models* (pp. 117-142). MA: Kluwer-Nijhoff Publishing.