

主題論文

課程研究

2卷1期 2006年9月 頁1-30

學校本位課程評鑑工具設計與實施之研究

方德隆*、蔡文正**

摘要

本研究根據文獻探討所建立的研究架構，運用焦點團體訪談法與學者專家問卷檢核，設計學校本位課程評鑑工具，並選擇一所學校據以實施。本研究之研究目的有：

- 一、建構學校本位課程評鑑指標。
- 二、設計學校本位課程評鑑工具。
- 三、運用學校本位課程評鑑工具實施課程評鑑。

本研究經由資料蒐集的分析結果，得到下列二方面的結論：

- 一、學校本位課程評鑑指標與工具方面。
- 二、學校本位課程評鑑實施方面。

並根據研究的結論，提出相關建議：

- 一、對學校本位課程評鑑指標和工具的建議。
- 二、對學校本位課程評鑑實施的建議。
- 三、對東東國小學校本位課程發展的建議。
- 四、對進一步研究的建議。

關鍵詞：學校本位課程、課程評鑑、課程評鑑工具

* 方德隆，國立高雄師範大學教育學系教授兼師培中心主任。E-mail: t1667@nknuc.nknu.edu.tw

** 蔡文正，屏東縣烏龍國民小學校長。E-mail: twcheng@so-net.net.tw

Journal of Curriculum Studies

Sep., 2006, Vol. 2 No. 1, pp. 1-30

The Study of School-based Curriculum Evaluation of Instruments Design and Implementation

Der-Long Fang^{*}, Wen-Cheng Tsai^{**}

Abstract

In this study, researcher uses focus group interview and questionnaires survey method to design school-based curriculum evaluation of instruments in elementary school.

The purposes of this study are: 1.To construct the indicators of school-based curriculum evaluation. 2.To design the instruments of school-based curriculum evaluation. 3.To understand how this instruments works by performing school-based curriculum evaluation in elementary school.

The conclusions of the study are presented as follows: 1.About the school-based curriculum evaluation of indicators and instruments. 2.About the implementation of school-based curriculum evaluation

Finally, The suggestions were made from three aspects: 1.The school-based curriculum evaluation of indicator and instruments. 2.The school-based curriculum evaluation of implementation. 3.The school-based curriculum development for Dong-dong elementary school. 4.The further researches .

Keywords: school-based curriculum; curriculum evaluation; curriculum evaluation instruments

* Der-Long Fang, Professor, National Kaohsiung Normal University. E-mail: t1667@nknuc.nknu.edu.tw

** Wen-Cheng Tsai, Ping-Tung County Wu-Long Elementary School Principal. E-mail: twcheng@so-net.net.tw

壹、緒論

我國國民中小學這波的課程改革，強調以學校為中心的本位課程發展，在我國是前所未有的課程發展方向。學校本位課程的發展與實施情形為何？需要透過課程評鑑的實施，進而能回饋、修正學校本位課程的發展方向。

我國國民中小學課程改革名為「九年一貫課程綱要」，規定學校課程計畫要經由課程發展委員組織，考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程，並審慎規劃全校課程計畫（教育部，2003a）。顯示我國課程改革的核心，是將部分課程的決定權下放至學校層級，以學校為中心來設計、發展學校本位課程（陳美如，2003；陳美如、郭昭佑，2003）。而非如以往中央集權統一，一致性的課程標準規定，教師只是課程的「實施者」非「發展者」（教育部，2003b；陳美如、郭昭佑，2003）。

學校本位課程從2001年的國小一年級開始實施之後，陸陸續續在課程的規劃、設計與實施等各層面上，分別發現許多大小不一的問題浮現，如：教材編寫、協同教學、課程的統整、師資的配合、學校規模、教師意願、經費資源等實施與基本假設的衝突問題（方德隆，1999，2000，2004；王嘉陵，2002；楊龍立，2002；甄曉蘭，2001），並欠缺系統化的課程評鑑（張嘉育，1999；黃嘉雄，1999）。顯示出課程評鑑在學校本位課程中，對於課程研究、發展、規劃與實施循環歷程中的重要性，並扮演關鍵性回饋學校本位課程發展的角色（方德隆，2004；甄曉蘭，2001；蔡清田，2003）。

林維哲（2005）、甄曉蘭、鍾靜（2002）和張嘉育（1999）提出許多參與課程發展的教師，都深深感受到發展與欠缺課程評鑑指標及工具的迫切性；陳美如、郭昭佑（2001a）也認為課程評鑑指標與評鑑工具，是課程評鑑最缺乏的資源。陳銘偉（2004）提出空有評鑑標準，沒有具體的評鑑工具，教師們要進行課程評鑑時仍會窒礙難行。因此，設計適合的評鑑工具，這些評鑑工具應包括問卷、訪談大綱、觀察表、檢核表及反省札記等，可提供教師進行修正，或給教師做為平日課程設計或教學的檢核與反省，值得進一步研究與設計。

陳美如（2001）認為課程評鑑指標與工具，應隨學校脈絡的不同，評鑑思考的向度有所差異。因此，學校課程評鑑指標與工具應再意義化與脈絡化，課程評鑑需要實踐與不斷更新的歷程。學校本位課程評鑑工具設計，其「實用性」與「可行

性」尚需在教育現場中，以「實踐性」的實務運作，建立其脈絡與意義來衡鑑學校本位課程評鑑工具使用在實務上的「實用性」。是故，學校本位課程評鑑指標建構與工具設計完成後，能在學校教育現場做具體實施歷程，則為本研究之研究重點。

貳、文獻探討

為建構本研究之研究理論基礎，以及探究此一題旨的邏輯論理分析。依序為學校本位課程發展之探討、學校本位課程評鑑之探討、學校本位課程評鑑指標工具與實施之探討，申論內容如下所述：

一、學校本位課程發展之探討

我國中小學學校課程改革的實施，在九年一貫課程綱要的規範下，對於課程的發展、設計與實施方向，明確指出學校課程計畫應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程，並審慎規劃全校課程計畫（教育部，2003a）。羅清水（1998）指出，在九年一貫的新課程規劃設計中，改變了課程發展模式，過去中央對中小學的課程控制具有威權性，亦即「中央——邊陲課程發展」（center-periphery curriculum development），是以中央主導課程的發展，建構全國性的課程方案，對於課程標準、學習資源、教材選擇組織、教學時數，都規定的鉅細靡遺。在中央集權的課程決定下，學校教師只是課程的實施者，此種課程發展無法顧及學生差異、學校社區的需要，導致教育僵化；教師角色成為教材的傳遞者或宣傳者，也造成課程發展與課程實施之分離，使教師對課程產生抗拒或誤解，課程方案實施成效不彰，造成教育改革失敗（Marsh, Day, Hannay, & McCutcheon, 1990）。因此，在課程改革運動中，教師不應只是課程的實施者，也是課程的發展者（黃光雄、周淑卿，1993），這波以學校為中心，教師為主體的學校層級課程設計、發展與實施的課程改革，稱為「學校本位課程」（school-based curriculum）。曾振興（2001）認為，為解決學校教育問題達成學校願景目標，以學生為主體，充分運用校內外資源，結合學校成員、家長和社區人士，主動進行課程規劃、設計、實施、評鑑的發展歷程與結果。林佩璇（2001）指出，學校本位課程發展的概念乃基於：（一）課程發展須配合特定社區環境與學生需要；（二）以學校做為課程發展中心；（三）教師課程決策自主權是課程發展的基礎；（四）學校本位課程發展是結合群力的過程。

美國則於1960~1970年代，將課程由中央控制的決定權，改採分權化方式，將課程的決定權下放給教師與學校做決定，以此分權化的策略，來促進課程的革新，而這波的課程改革被稱為「學校本位課程發展」(school-based curriculum development)，澳洲與英國則相繼採用相同的課程改革趨勢(Lo, 1999)。近三十幾年來，不論是中央集權國家或地方分權國家，學校本位課程發展已在許多國家施行，英、美、澳等國體認到全國課程方案發展的失敗，認為學校與教師才是課程發展的關鍵(方德隆，2001)。教育部(2000)雖認為學校、教師與學生本來就是課程發展的主體，但學校本位課程仍需國家與地方教育行政機關的監督與協調。以往的課程設計與發展忽略了基層教師的需求與學生為主體的關照，以致於課程偏離實際的教學情境與學生的生活經驗(楊洲松，2001)。Lo(1999)認為學校本位課程發展能提升教師的專業化與自主，進而能滿足學生的需求與社區發展。Marsh等人(1990)認為學校本位課程發展，是一種強調「參與」、「草根式」的課程發展，重視師生共享決定，創造學習經驗的教育哲學，也是一項課程領導、組織變革的技巧。依據上述，要對學校本位課程下一個周延的定義，並不容易，但仍可歸納出下列五項重要內涵：

(一) 學校本位課程發展以學校為基礎，發展時重視校內外人力、資源的運用與整合。

(二) 學校本位課程發展強調學校、教師、家長及學生的需求，因而必須考量多樣化，地區化及適切性。

(三) 學校本位課程發展重新定位教師與課程的關係，教師不再只是課程的實施者、詮釋者、消費者，教師角色也可能轉變為課程的生產者、設計者、研究者、發展者，甚至是評鑑者的角色。

(四) 學校本位課程發展能立即回應社會脈動，使課程更新與社會變遷同步，使學生所學能面對急遽的社會變遷和快速進展的知識科技。

(五) 學校本位課程發展是草根式的課程發展，強調教育環境相關人員的「參與」，由下而上的共同建構課程。

二、學校本位課程評鑑之探討

評鑑最重要的目的不是為了證明(prove)，而是為了改進(improve)(Stufflebeam, 1983)。學校本位課程發展，在我國尚處於初步發展階段，而學校本位課程評鑑則是促進與提升學校本位課程發展的品質為其核心價值。

教育部（2001）將學校本位課程評鑑的意義，定義為：學校教育中，一切與課程相關的活動與事物為評鑑對象，是為了解課程發展與運作的成效，使學校持續發展與進步。而從「課程」的層次觀點來看，包括國家、地方、學校、教室等課程層次，就如同Goodlad（1979）所界定課程層次一般，由大家所共同期盼，希望制定的理想課程，進而發展與制定官方所公布的正式課程（九年一貫課程綱要）、教師理解的知覺課程、教學時實際執行的運作課程（教室課程），以及學生實際學到的經驗課程（學生的學習結果）。McCormick和James（1989）也指出，課程的評鑑應著重正式課程、經驗課程、潛在課程與學習的結果。蔡清田（2002）提出學校整體課程的理論建構包含：學校整體課程研究、學校整體課程規劃、學校整體課程設計、學校整體課程實施、學校整體課程評鑑及學校整體課程經營等。在學校整體課程評鑑部分，則強調學校人員應共同合作，對課程品質審慎評鑑，採取整體且具體的評鑑行動。換言之，學校本位課程的評鑑必須具有整體性的概念，從課程的規劃、設計、實施與結果等整體面向來實施課程評鑑；而就評鑑的內容而言，必須呈現學生學習效果、教師教學成效、行政系統的支持與課程方案成效等面向。因此，學校本位課程評鑑，在於以學校本位課程發展的整體面向的階段歷程，來實施課程評鑑。學校本位課程評鑑，在學校本位課程尚處發展階段，重點在於發展學校課程特色，強調學校情境的個殊性。相對於以往的課程評鑑方式，以上級評鑑、外部評鑑與專家評鑑居多，評鑑規準劃一，評鑑結果，大多做為判斷、選擇、績效責任之用。並未考量學校情境的個殊性，也較少針對專業發展的觀點做輔導、支持與資源的提供及再評鑑。學校或教師對於評鑑則處於「神經敏感」或「敬謝不敏」的狀態，使得學校在評鑑的歷程中，始終處於被評鑑的消極地位，不願意積極參與評鑑（游家政，2000）。因此，學校本位課程評鑑，應以學校為主體，強調學校的情境差異，從課程發展歷程的觀點來做課程的評鑑，使得學校本位課程評鑑著重於課程發展歷程的修正與回饋，學校本位課程評鑑的範疇，包含課程的規劃、設計、實施與結果等階段。

三、學校本位課程評鑑指標工具與實施之探討

學校本位課程評鑑需要學校本位課程評鑑指標，做為課程評鑑的標準，進而依據此一標準，做為學校本位課程評鑑工具設計的依據。以便能蒐集學校本位課程評鑑的內容，藉以成為判斷、選擇、修正學校本位課程的基礎，確保學校本位課程的品質。

黃政傑（2000）認為在課程評鑑方面，無論從課程發展的過程和成品、課程實施與成果，都需要明確的規準，藉以診斷課程的問題和判斷課程的價值。學校本位課程評鑑指標之建構，需考量學校的情境脈絡、與課程發展的階段，做為課程評鑑指標產生的參考。而黃政傑（2005）則提出從課程的定義與層面展開來看，學校課程評鑑包含正式、非正式與潛在課程，包含「課程設計與發展面向」、「課程實施面向」、「課程結果面向」，並且認為學校課程評鑑宜將教學評鑑與學習評鑑兩面向納入。而課程的設計與發展歷程包含課程規劃、課程研究、課程設計、課程發展、課程實施及課程改革等階段。

本研究綜合國內相關文獻已發展出之學校本位課程評鑑指標為基礎，依據實徵研究內容與實務上的需求，加以整理分析，選擇重要、可行與適切且具共同性的指標，做為本研究學校本位課程評鑑工具設計之依據。茲將國內相關學校本位課程評鑑指標建構之研究分析，整理如表1所示。

表 1 學校本位課程評鑑指標建構相關文獻分析

研究者	年度	題目	研究對象	建構方法	指標內容
陳美如 郭昭佑	2001b	學校本位課程發展評鑑指標建構初探	1.評鑑專家 2.校長 3.主任 4.教師	1.文獻分析 2.焦點團體 3.專家座談	1.四個階段：籌劃階段、設計階段、實施階段、成果階段。 2.共 144 條評鑑指標。
邱麒忠	2003	苗栗縣國民小學學校本位課程評鑑指標之建立	1.專家 2.校長 3.主任 4.教師	1.文獻分析 2.專家問卷 3.問卷調查	1.三個階段：輸入層面、歷程層面、產出層面。 2.15個向度。 3.共 62 條評鑑指標。
陳銘偉	2004	國小學校本位課程評鑑標準建構之研究	1.課程專家 2.基層實務工作者	1.專家問卷 2.焦點訪談 3.問卷調查	1.四個層面：課程籌劃、課程設計、課程實施、課程效果與回饋。 2.12個向度。 3.60條評鑑指標。

表 1 學校本位課程評鑑指標建構相關文獻分析（續）

研究者	年度	題目	研究對象	建構方法	指標內容
教育部	2004	學校層級課程評鑑 規準及運作方式之 研發與試用研究	1.課程專家 2.課程督學 3.校長 4.基層實務工 作者	1.專家座談 2.焦點訪談 3.問卷調查 4.試用 5.訪談	1.5個評鑑項目，分 別為課程規劃、 課程實施、成效 評估、專業成 長、行政支援與 資源整合。 2.15條評鑑規準。 3.50個評鑑重點。 4.並增列55條評鑑 細目。

資料來源：研究者分析整理。

依據表1所示，顯示出學校本位課程評鑑指標的建構，是以學校本位課程發展的階段歷程內容，做為學校本位課程評鑑指標的建構分類基礎，以此為基礎，多數研究者將學校本位課程評鑑指標內容，以學校本位課程發展階段做劃分，並建構出三個階層指標項目，包含階段、向度（項目、重點）、指標敘述，以符合與涵蓋學校本位課程發展內容與階段歷程。

參、研究方法與設計

本研究經文獻探討分析以建立研究之理論基礎，本章旨在說明研究方法與設計及實施程序。茲將申論內容分述說明如下：

一、研究架構

茲將本研究之研究架構重要相關概念，整理成如圖1所示。

二、研究對象

本研究之研究對象選取係以立意抽樣的選取方式，選擇東東國民小學做為學校本位課程評鑑實施之研究對象。茲將研究對象之選取理由說明如下：

研究對象為筆者所服務學校，能長時間與近距離的深入觀察與研究，也就是說，本研究在研究的實施上，能有長期的觀察機會，便於蒐集與觀察更多詳細與豐富的學校本位課程規劃、設計、實施與結果的資料。東東國小校長同意本研究的實

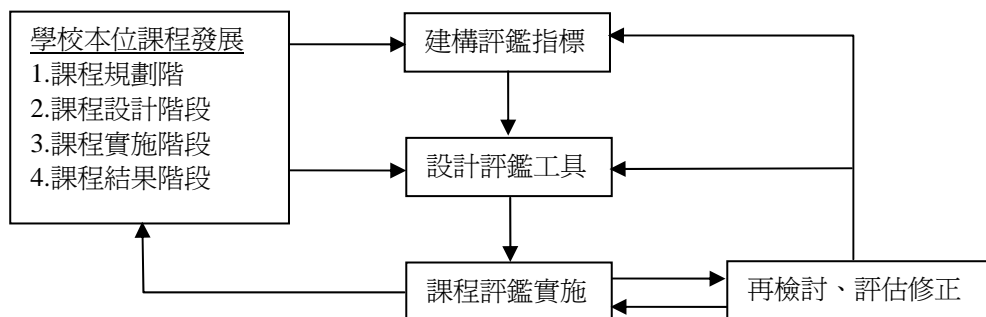


圖 1 研究架構概念圖

施，也簽署本研究實施同意書，加上學校本位課程發展的重要推手教務主任為筆者過去之同事，現又是同事，彼此至為熟習，也願意支持本研究在東東國小實施。東東國小之學校本位課程，係以學校為中心，以教師為學校本位課程發展的主體，組成學校課程發展委員會，以學校的發展願景為依歸，考量學校特性、學生需求、家長期望、社區資源等來規劃、設計學校課程計畫。再依據所設計之學校課程計畫內涵，據以實施學校本位課程，符合本研究之研究主旨所稱「學校本位課程」內涵之實施學校。

三、研究方法

本研究在研究的歷程中，大致可分為三個階段，依序分別為，學校本位課程評鑑指標建構與工具設計階段、學校本位課程評鑑實施階段與學校本位課程評鑑實施後修正階段。基本而言，綜合上述研究歷程階段，在學校本位課程評鑑指標建構與工具設計階段，則採用文獻分析法、焦點團體訪談法與量化的學者專家適用問卷調查法。在學校本位課程評鑑實施階段，則在研究方法運用的趨向，也運用了量化問卷、參與觀察、訪談調查與焦點團體訪談等方式。本研究將針對所使用的重要研究方法，做如下論述：

（一）焦點團體訪談法

焦點團體訪談（focus group interview），能由參與者針對議題做深入的討論溝通，以確實掌握與會者內心的想法，並蒐集所需資訊，焦點團體訪談的意義在於通過互動的形式，探究教師內心真正的想法與看法，透過互動與即時回饋（洪志成、廖梅花譯，2003）。並能在短時間內針對焦點問題，提供觀察大量語言互動的機會（胡幼慧，1996）。也就是說，透過團體成員的參與，在焦點團體訪談實施之後，

能蒐集到豐富互動與團體成員內心表達的資訊。在本研究中，焦點團體訪談的參與者，為學校教師以及課程發展委員會委員，由筆者擔任主持人，一同聚焦共同討論學校本位課程評鑑指標建構、評鑑工具設計，以及課程評鑑事宜。焦點團體訪談採開放的回答方式，使筆者有機會蒐集到豐富的資料。因此，可以獲得較深層具有意義的資料，不致於淺化訪談議題。本研究運用焦點團體訪談方法，蒐集參與成員對學校本位課程評鑑指標建構、評鑑工具設計，以及課程評鑑的深度看法，作為本研究蒐集研究資料之重要方法。

（二）調查研究法

本研究在調查法上運用「問卷調查法」（questionnaire survey）與「訪談調查法」（interview survey）兩種方法。調查研究是一種發現事實現況的研究方式，配合研究主題，設計調查或訪談問卷，達成研究目標。本研究依據研究目的設計學校本位課程評鑑工具，並依據研究目的來選定調查的目標對象，採用抽樣方式，進行調查（葉重新，2001）。運用所設計的學校本位課程評鑑工具，依據工具內容所需之填答對象，調查相關學校本位課程發展資料，以作為後續分析的資料依據。訪談調查法是一種口述問卷方式的調查，其優點可以有較大彈性，重述問題或有補充說明的機會，也可以觀察到非語言的行為，可以問較複雜的問題等。

（三）參與觀察法

參與觀察是指觀察者參與受試者群體的活動，成為該群體的一分子，從中去觀察群體中成員的行為（葉重新，2001）。人類的活動是個持續的過程，人類行為現象需透過互動才有意義，意義會因時、地、人不同而有不同（嚴祥鸞，1996）。本研究中筆者身為研究現場的教師，對於進入現場和建立關係並不會造成困擾，參與學校課程發展相關會議與課程實施歷程。觀察學校人員對於學校課程發展會議的參與、討論及學校課程發展教師與行政參與等情形，並與其他方式所蒐集的資料做交叉比對，以釐清事件的真相。

肆、研究結果與討論

一、學校本位課程評鑑指標與工具

在學校教師焦點團體訪談部分與學者專家所提供之意見，對於本研究之指標與工具提供修改意見。以下茲就指標與工具修正結果，做如下說明：

（一）學術與實務兼具再聚焦

在學者與實務工作者視野交融下，對學校本位課程評鑑指標與工具之適用性，能提供學理與實務兼具之修正意見。因此，實務工作者與學者專家的合作，在兼具不同面向下，能更有利於對學校本位課程發展的修正與回饋。

（二）向度分類更清晰

古嫫琴（2004）指出，如果課程評鑑細目太多，在實務執行上會有其困難度，評鑑焦點易被模糊，不利課程評鑑實施。因此，在向度的分類若能更清楚，對於工具內容填答的選擇上，顯然較無重複性概念或內容，可避免填答困難，而導致無法作答。其次，向度分類清晰性愈佳，愈能對學校本位課程發展歷程所做的評鑑檢核面向，產生實際診斷的效用。

（三）指標語句說明更具體

學校本位課程指標與工具，在語句的修正上，避免艱澀的學術用語，使得語句內容之閱讀更具流暢性與普遍性，能更精準的說明指標與工具內容之詞意與句子表達的用意。陳美如、郭昭佑（2001b）認為指標語句，要能清楚表達指標意涵，否則，會有詮釋差異性問題。教育部（2004）也指出，對於指標中能力指標的達成過於抽象，範圍過廣，會有不易評鑑的問題，因此，指標用語要能清楚具體說明。

（四）指標與工具語詞之慣用性與統一性

學校本位課程乃課程決定權之下放，回到學校層級的課程發展之後，或有因地方、學校情境脈絡之差異性，如：在九年一貫課程綱要規範下，課程發展委員會有統一稱謂。教育部（2004）指出，學校層級的課程評鑑指標，學校可依據自身脈絡與情境做調整。朱錦繡（2005）認為，制定一套合宜的學校本位課程評鑑指標，要以學校情境為依歸。因此，本研究之因課程發展所衍生的組織稱謂不一問題，以學校本位課程評鑑實施對象（東東國小）之慣用稱呼為修正方向，對於日後不同學校如欲使用本指標與工具實施課程評鑑，可依據學校現況做彈性修正，非一成不變。

（五）指標內涵解讀與工具項目之配合

古嫫琴（2004）指出，課程評鑑提供老師思索與釐清概念，課程評鑑指標提供學校課程發展的規準，教師依指標檢核自己的課程設計與實施，更能接受評鑑目的是為了「改進」的觀念。本研究之工具文句內容，解讀自指標內涵而得，依據指標內涵來檢核課程，能達成課程評鑑改進的目的。

二、學校本位課程評鑑指標與工具內容

(一) 課程規劃層面

1. 課程宣導與專業發展

1-1-1. 學校能有計畫的向教師宣導課程發展的願景與方案。

1-1-2. 學校能依據學校課程發展的願景及教師專業需求，辦理相關的研習活動。

1-1-3. 教師能積極參與課程發展的專業研習活動。

2. 組織建置、運作與成員參與

1-2-1. 學校課程發展的組織健全，分工明確，且正常的運作。

1-2-2. 學校課程發展組織成員，具有代表性。

1-2-3. 定期召開學校課程發展組織會議，並依多數共識作成決定。

1-2-4. 學校課程發展組織與其他行政單位，能相互配合運作。

1-2-5. 校長與行政同仁，能積極參與學校課程發展組織的運作。

3. 情境分析

1-3-1. 學校課程計畫的擬訂，能考量教育法令、學校願景、教師專長、社區特性、學生需求等背景資料。

1-3-2. 課程發展的規劃能考量與學年領域間的統整與銜接。

4. 行政資源支持

1-4-1. 學校能提供課程發展組織規劃課程時，所需要的資源。

1-4-2. 學校能提供各項支援與諮詢管道。

(二) 課程設計層面

1. 學年、領域小組的運作與聯繫

2-1-1. 成立學年課程設計組織，設計學年課程。

2-1-2. 學年課程設計組織的成員，能定期或不定期聚會溝通，使學年課程計畫獲得多數認同。

2-1-3. 學年課程設計組織，能與課程發展委員會、領域小組及相關行政人員定期開會，以掌握時程與進度。

2. 計畫架構與課程目標

2-2-1. 各學年課程計畫能包含設計理念、教學目標與教學活動、評量活動。

2-2-2. 各學年課程計畫能依據學校課程發展的願景。

2-2-3. 各學年課程計畫能兼顧學校課程目標、年級階段學習目標，形成相互銜接的關係。

2-2-4.各學年課程目標，包含認知、技能和情意層面的具體目標。

2-2-5.各學年課程計畫的內容，能配合學生的學習能力。

2-2-6.各學年課程計畫，能符合年級階段能力指標。

3.教學策略與資源

2-3-1.教材設計透過蒐尋、分析與選擇，內容呈現適當且實用。

2-3-2.教材組織與選擇能考量銜接統整，並符合學生的身心發展。

2-3-3.要實施學年課程計畫時，各項資源能滿足需求。

2-3-4.依據課程內容，設計有趣的教學活動，引發學習者的興趣。

2-3-5.配合教材性質，運用多元教學策略，持續學習者的學習動機。

4.學習評量

2-4-1.評量的內容能評量出學習者所要學習到的基本能力。

2-4-2.設計生活化與適性化的評量內容，兼重形成性與總結性評量的安排。

(三) 課程實施層面

1.教學前準備

3-1-1.教師對課程內涵的了解與詮釋，符合課程設計的理念。

3-1-2.教師能事先備妥，與課程有關的教材、空間、設備及社會資源。

3-1-3.教師能依據教材內容，研擬教學策略。

3-1-4.教師能了解學生的學習起點行爲。

3-1-5.教師能向家長說明課程實施的內容，並獲得支持。

2.教學實施與檢核

3-2-1.教師能運用多種教學方法，能達成課程目標。

3-2-2.教師能運用教具，幫助學生學習。

3-2-3.教師能協同教學，進行有效教學。

3-2-4.教師運用的評量方法與工具，能符合課程目標與內容。

3.教學自省與研討因應

3-3-1.教師透過學生的表現與反應，能完成自我的教學省思。

3-3-2.教師的自省結果，能回饋教師的專業成長面向。

3-3-3.教師的自省結果，能回饋到課程內容與教學實施的修正。

3-3-4.學年組織能研討課程實施問題，相互提供建議，解決課程實施問題。

(四) 課程結果層面

1.教師對課程實施滿意情形

- 4-1-1對於課程實施的結果，感到滿意。
- 4-1-2教師樂意並有信心推動下學期的課程。
- 4-1-3課程實施的結果，合乎教師預期的想法。

2.學習結果滿意情形

- 4-2-1.學生學習課程之後，多數能達到分段能力指標。
- 4-2-2.學生對於學習的內容，能維持一定的參與意願。
- 4-2-3.家長對於課程實施的結果，感到滿意。

3.評鑑結果回饋與修正運用

- 4-3-1.教師能依據學生的學習結果，檢討與修正課程計畫。
- 4-3-2.教師能依據檢討課程計畫的建議，落實於下次課程計畫中。
- 4-3-3.能把評鑑結果，具體反應到課程計畫與行政支援，做為改進依據。
- 4-3-4.能把評鑑結果，回饋給教育行政機關參考。

依據上述學校本位課程評鑑指標，茲將學校本位課程評鑑工具修正後的內容，列述如表2表示：

表 2 工具 1：學校本位課程評鑑——規劃階段檢核表

日期： 填寫者：

向度	指標內容	符合程度				補充說明
		完全符合	多數符合	多數不符合	完全不符合	
一、課程宣導與專業發展	1-1-1.學校能有計畫的向教師宣導課程發展的願景與方案。					
	1-1-2.學校能依據學校課程發展的願景及教師專業需求，辦理相關的研習活動。					
	1-1-3.教師能積極參與課程發展的專業研習活動。（例如：校內外與課程發展有關之研習課程，包含九年一貫課程各領域專業研習，課程理論與實務的研討）					
二、組織建置、運作與成員參與	1-2-1.學校課程發展的組織健全，分工明確，且正常的運作。					
	1-2-2.學校課程發展組織成員，具有代表性。					
	1-2-3.定期召開學校課程發展組織會議，並依多數共識作成決定。					

表 2 工具 1：學校本位課程評鑑——規劃階段檢核表（續）

向度	指標內容	符合程度				補充說明
		完全符合	多數符合	多數不符合	完全不符合	
二、組織建置、運作與成員參與	1-2-4.學校課程發展組織與其他行政單位，能相互配合運作。					
	1-2-5.校長與行政同仁，能積極參與學校課程發展組織的運作。					
三、情境分析	1-3-1.學校課程計畫的擬訂，能考量教育法令、學校願景、教師專長、社區特性、學生需求等背景資料。					
	1-3-2.課程發展的規劃能考量與學年領域間的統整與銜接。					
四、行政資源支持	1-4-1.學校能提供學校課程發展組織規劃課程時，所需要的資源。					
	1-4-2.學校能提供各項支援與諮詢管道。					

可以改進的做法是：_____

表 3 工具 2：學校本位課程評鑑——設計階段檢核表

日期：

填寫者：

向度	指標內容	符合程度				補充說明
		完全符合	多數符合	多數不符合	完全不符合	
一、學年、領域小組的運作與聯繫	2-1-1.成立學年課程設計組織，設計學年課程。					
	2-1-2.學年課程設計組織的成員，能定期或不定期聚會溝通，使學年的課程計畫獲得多數認同。					
	2-1-3.學年課程設計組織，能與課發會、領域小組及相關行政人員，定期開會，以掌握時程與進度。					
二、計畫架構與課程目標	2-2-1.各學年課程計畫能包含設計理念、教學目標與教學活動、評量活動。					
	2-2-2.各學年課程計畫能依據學校課程發展的願景。					

表3 工具2：學校本位課程評鑑——設計階段檢核表（續）

向度	指標內容	符合程度				補充說明
		完全符合	多數符合	多數不符合	完全不符合	
二、計畫架構與課程目標	2-2-3.各學年課程計畫能兼顧學校課程目標、年級階段學習目標、領域課程目標間，形成相互銜接的關係。					
	2-2-4.各學年課程目標，包含認知、技能和情意層面的具體目標。					
	2-2-5.各學年課程計畫的內容，能配合學生的學習能力。					
	2-2-6.各學年課程計畫，能符合年級階段能力指標。					
三、教學策略與資源	2-3-1.教材設計透過蒐尋、分析與選擇，內容呈現適當且實用。					
	2-3-2.教材組織與選擇能考量銜接統整，並符合學生的身心發展。					
	2-3-3.實施學年課程計畫，各項資源能滿足需求。（例如：人力資源、社區的協助、教學設備、行政服務與支援）					
	2-3-4.依據課程內容，設計有趣的教學活動，引發學習者的興趣。					
	2-3-5.配合教材性質，運用多元教學策略，持續學習者的學習動機。					
四、學習評量	2-4-1.評量的內容能評量出學習者所要學習到的基本能力。					
	2-4-2.設計生活化與適性化的評量內容，兼重形成性與總結性評量的安排。					

可以改進的做法是：_____

表 4 工具 3：學校本位課程評鑑——實施階段檢核表

日期： 填寫者：

向度	指標內容	符合程度				補充說明
		完全符合	多數符合	多數不符合	完全不符合	
一、教學前準備	3-1-1.教師對課程內涵的瞭解與詮釋，符合課程設計的理念。					
	3-1-2.教師能事先備妥，與課程有關的教材、空間、設備及社會資源。					
	3-1-3.教師能依據教材內容，研擬教學策略。					
	3-1-4.教師能了解學生學習的起點行為。					
	3-1-5.教師能向家長說明課程實施的內容，並獲得支持。					
二、教學實施與檢核	3-2-1.教師運用多種的教學方法，能達成課程目標。					
	3-2-2.教師能運用教具，幫助學生學習。					
	3-2-3.教師能協同教學，進行有效教學。					
	3-2-4.教師運用的評量方法與工具，能符合課程目標與內容。					
三、教學自省與研討因應	3-3-1.教師透過學生的表現與反應，完成自我的教學省思。					
	3-3-2.教師的自省結果，能回饋教師的專業成長面向。					
	3-3-3.教師的自省結果，能回饋到課程內容與教學實施的修正。					
	3-3-4.學年組織能研討課程實施問題，相互提供建議，解決課程實施問題。					
	3-3-5.根據評量結果，擬妥補救教學。					

可以改進的做法是：_____

表 5 工具 4：學校本位課程評鑑——結果階段檢核表

日期： 填寫者：

向度	指標內容	符合程度				補充說明
		完全符合	多數符合	多數不符合	完全不符合	
一、教師課程實施滿意情形	4-1-1.對於課程實施的結果，感到滿意。					
	4-1-2.教師樂意並有信心推動下學期的課程。					
	4-1-3.課程實施的結果，合乎教師預期的想法。					
二、學習結果滿意情形	4-2-1.學生學習課程之後，多數能達到分段能力指標。					
	4-2-2.學生對於學習的內容，能維持一定的參與意願。					
三、學習結果回饋與修正運用	4-3-1.教師能依據學生的學習結果，檢討與修正課程計畫。					
	4-3-2.教師能依據檢討課程計畫的建議，落實於下次課程計畫中。					
	4-3-3.能把評鑑結果，具體反應到課程計畫與行政支援，做為改進依據。					
	4-3-4.能把評鑑結果，回饋給教育行政機關參考。					

可以改進的做法是：_____

表 6 工具 5：學校本位課程評鑑——課程發展委員會調查問卷

評鑑項目	學校的具體做法或情形	建議改進措施
1.學校辦理學校課程發展宣導與專業研習的情形。		
2.課程發展委員會運作的方式與任務之適切性。		
3.學校行政對課程發展參與的情形。		
4.學校課程架構規劃的適切情形。		
5.學校行政對課程發展資源的投入情形。		
6.課程銜接與補救教學計畫。		
7.自編教材內容的適切性。		

表 6 工具 5：學校本位課程評鑑——課程發展委員會調查問卷（續）

評鑑項目	學校的具體做法或情形	建議改進措施
8.重大議題融入各學習領域統整的情形。		
9.其他項目。		
評鑑人員簽名 (課程發展委員)		日期： 年 月 日

表 7 工具 6：學校本位課程評鑑——學校課程計畫檢核表

日期： 填寫者：

檢核項目	檢核結果				學校具體說明事項	建議改進事項或措施
	完全做到	大多做到	部分做到	有待努力		
1.學校背景分析。						
2.學校願景與教育目標的契合。						
3.學校組成課程發展委員會及實際運作並有紀錄。						
4.學校訂有各學習領域教學進度。						
5.學校課程計畫包括學年目標、教學進度、教學活動、評量活動等。						
6.學校對於領域基本教學時數與彈性教學時數依規定安排。						
7.列出選用版本並訂有教科書選用辦法。						
8.課程計畫中有設計課程銜接補救教學計畫。						
9.學校課程計畫內容符合學生學習能力與興趣。						
10.課程計畫的實施具可行性。						

表 8 工具 7：學校本位課程評鑑——教材檢核表

日期： 填寫者：

檢核項目	符合程度				補充說明
	完全符合	多數符合	多數不符合	完全不符合	
1.教材內容能與學校願景、教育目標契合。					
2.教材內容與各年級課程目標能銜接。					
3.教材內容考量學生學習經驗與能力。					
4.教材內容的完整性包含學習內容、教學活動與評量活動等。					
5.教材內容具統整性。					
6.教材內容能配合教學策略的運用。					
7.教材內容符合年級階段學習目標。					
8.教材的版面設計，圖文配置呈現適當。					
9.教材的印刷清晰。					
10.教材內容的文句敘述具流暢性。					
11.教材能幫助學生進行自我學習					
12.教材能引發學生學習興趣。					

可以改進的做法是：_____

表 9 工具 8：學校本位課程評鑑——主題課程設計教師調查問卷

日期： 填寫者：

項目內容	評鑑結果				建議改進方案
	完全符合	多數符合	多數不符合	完全不符合	
1.課程設計的需求符合學校特色與社區環境。					
2.課程設計符合課程綱要之內涵與階段能力指標。					
3.課程設計架構的完整性。					

表 9 工具 8：學校本位課程評鑑——主題課程設計教師調查問卷（續）

日期： 填寫者：

項目內容	評鑑結果				建議改進方案
	完全符合	多數符合	多數不符合	完全不符合	
4.課程設計能考量不同社經背景的學生參與能力。					
5.課程內容能與學生生活經驗結合。					
6.教學計畫內容完整、正確與適切性。					
7.教材內容難易度分配適當。					
8.課程內容組織的統整性。					
9.教學活動設計能引起學生學習興趣。					
10.依據課程設計內容運用不同的教學策略。					
11.教學資源能配合教學的設計內容。					
12.教學活動與評量能相配合的情形。					

表 10 工具 9：學校本位課程評鑑——課程發展委員會委員訪談大綱

日期： 訪談者： 訪談對象：

- 一、您身為課程發展委員會委員，您能不能談一談課程發展委員會的任務功能為何？
- 二、您認為目前課程發展委員會在執行的過程遭遇到哪些困難？
- 三、您覺得您身為課程發展委員會委員，您需要哪些協助？
- 四、課程發展委員會的運作如何？包括何時召開？有無前置作業？
- 五、課程發展委員會所討論的內容為何？
- 六、課程發展委員會所做的決議執行的情形為何？

表 11 工具 10：學校本位課程評鑑——課程設計教師訪談大綱

日期： 訪談者： 訪談對象：

- 一、在設計課程時，您遭遇的困難有哪些？最需要的協助是什麼？
- 二、在課程設計時，您會考量哪些因素或依據什麼來設計課程？

表 11 工具 10：學校本位課程評鑑——課程設計教師訪談大綱（續）

- 三、教師對自行課程設計的看法？（意願、態度、建議……）
- 四、課程設計時教師是如何表達與溝通想法？
- 五、課程是否有補救教學或充實方案之設計？若有，其內容為何？
- 六、您採用哪些評量方式？對這些評量方式，您有何看法？
- 七、課程實施是否依照您原先的設計，或有所出入？若有出入為何？

表 12 工具 11：學校本位課程評鑑——結果階段教師訪談大綱

- 日期： 訪談者： 訪談對象：
- 一、請問您對目前學校本位課程發展的課程實施結果感到如何？看法為何？
 - 二、請問您認為學校本位課程內容或進行方式有那些優點及需要改進的？
 - 三、請您就目前教學情形來看任教年級學校本位課程，談談學生的學習結果您有何看法？
 - 四、學校本位課程實施的結果，您如何傳達給下一年級教師，以進行課程的銜接？

三、學校本位課程評鑑的實施

（一）學校本位課程評鑑需要專家協助實施

東東國小學校本位課程評鑑的實施，在筆者的主動協助下，開啓了學校課程評鑑的第一步，然而，在參與教師大都不清楚的狀況下，課程評鑑與教師的賦權增能需求，成爲學校本位課程評鑑實施成敗的關鍵，教師對於課程發展的專業能力，也成爲學校本位課程評鑑實施的關鍵。在教師課程專業能力不足之下，筆者成爲唯一的「校內專家」，一手協助與指導學校本位課程評鑑的實施，讓學校本位課程評鑑實施得以順遂進行。

（二）學校本位課程發展與課程評鑑相輔相成

陳美如、郭昭佑（2001c）的研究也指出課程發展與課程評鑑並進，課程發展每一階段都需評鑑。王巧媛（2004）的研究也發現學校本位課程評鑑是貫穿課程發展的綜合性評鑑，課程發展與課程評鑑應同步進行。顯示出課程評鑑對課程發展階段的相輔相成，課程評鑑與課程發展階段是相互的回饋與修正，同步並肩而行。

（三）課程發展組織運作，溝通不足，無法深入

諸如課程發展組織成員，也大多是學校內部成員，包含校長、行政代表、領域

召集人、學年主任等，雖然內部成員具代表性，但也因委員一年一任的組織運作，許多委員對於課程發展組織運作，稍有認知，卻即將卸任。而在東東國小課程發展委員會的討論上，也常因討論時間的不足與教師對課程發展組織的瞭解與運作有限，教師參與意願問題，使得學校本位課程發展在規劃階段，在課程發展的起步就沒有相當穩健。

（四）學校本位課程設計欠缺多元參與，深入討論

在學校本位課程評鑑的設計階段，學年依據課程發展組織的決議，進行課程設計，課程設計應是多元參與，共同深思、對談討論的結果。然因，課程設計成為學年主任主要負擔，欠缺深度溝通與討論。陳美如、郭昭佑（2001c）研究發現教師個別反省與集體討論後，使得課程評鑑能了解課程發展問題，也能促進學校文化更新。吳秀金（2004）也發現學校本位課程發展或評鑑，「對話機制」是課程評鑑與發展的重點，顯示出教師參與討論的重要。再加上課程設計的資源與教師課程設計能力不足，使得課程設計變成學年主任的苦差事。

（五）學校本位課程實施教師深感支援不足

在學校本位課程評鑑的實施階段，教師最需要的是社區資源（解說員、教學活動的接洽），這也顯示出教師課程實施的過程，需要社區資源的引進與整合，對於上課內容，教師本身對課程內容的知識認知有限，又無編訂教師教學資源手冊可參考，甚至是相關的課程資源也難以獲得資訊，而教師個人對課程內容的認知理解差異不一，導致課程實施過程，學生的學習內容有淺化與深度不夠的危機產生，這都需要學校編訂課程教學資源手冊或鼓勵教師進行協同教學，透過教師間的合作教學，克服這些課程實施的困難。

（六）學校本位課程評鑑結果無法回饋課程發展

教師最期望的是，希望課程實施的結果，能真實回饋給相關單位知悉，了解課程實施結果，真正改善課程發展的各階段，而非只是結果的呈現或只是書面的報告，說說就算了，對於課程實施結果能回饋至課程發展所需資源的需求評估與投入，確實反省課程發展的問題。

（七）教師為評鑑主體的省思

學校本位課程評鑑在東東國小開始的實施，起因於筆者自我的推薦，希望與學校合作來實施評鑑，除筆者自我進修學位之外，也能回饋學校課程的發展。學校本位課程評鑑的實施，學校是被動大於主動，評鑑的實施也是由筆者一手所主導，學校教務主任配合演出，教師的參與程度，因對課程發展的了解，會有深淺不一的情

形。因此，本研究在課程評鑑的實施上以學校為主體，以教師為核心的學校本位課程評鑑方式，應為適宜但尚需時間的檢驗，學校與教師自身對於課程評鑑的準備程度仍顯不足，但筆者也發現課程評鑑的實施，也是教師課程專業成長的開始。

（八）課程評鑑是要協助課程發展，不是評斷課程成敗

提到課程評鑑，大家都有疑慮與恐懼，對於長期以往對評鑑活動的實施，教師心存是否要來找麻煩？是否又有一堆事情要做？是否又要交出一堆書面資料？是否要考核自己的表現？這些存疑，大都以績效責任的角度看待學校課程的評鑑。陳美如、郭昭佑（2001c）與教育部（2004）的研究都提出相同的觀點，指出課程評鑑的目的不宜做績效的評比，否則課程評鑑將流於形式，無法協助學校做課程發展修正。吳秀金（2004）也提出課程評鑑應著重在校內教學人員的內部評鑑角度。因此，筆者對校長、教務主任，以及學校課程發展委員會委員、學校教師，在任何公開與私下場合，都一再強調說明，本次學校本位課程評鑑，其目的純粹以了解學校當前課程發展的問題，協助學校課程發展為前提，並非是評鑑教師的績效考核。

（九）學校課程評鑑的機制不能成為教師負擔

學校本位課程評鑑，是為了回饋課程發展，修正課程發展方向，提昇學校課程品質，但此次的學校本位課程評鑑，是由筆者主動提出，學校配合協助。王巧媛（2004）與陳美如、郭昭佑（2001c）的研究也指出，課程評鑑機制需常駐於學校的課程發展歷程中。換言之，學校課程評鑑的實施已有經驗與基礎，在學校本位課程發展的歷程中，學校本位課程評鑑也具有常態性實施的基礎，也就是說學校將學校本位課程評鑑的實施列入課程發展歷程中，常駐於學校本位課程發展的歷程，持續回饋學校課程發展。

（十）課程評鑑欠缺專家的指導與協助

在學校課程發展的歷程中，學校外部專家的參與是缺席的，而課程發展組織在學校本位課程評鑑的實施，也只是配合，並未表示任何意見，完全由筆者全權處理完成學校本位課程評鑑工作，如果筆者不主動，又沒有外部專家協助與參與，評鑑要順利實施，恐怕不容易。王巧媛（2004）和陳美如與郭昭佑（2001c）的研究，也指出專家對於學校本位課程評鑑實施指導與協助的重要性，包含方向的指導與問題的回饋，使校內外意見有交流機會，否則，校內人員容易有盲點。古嫻琴（2004）的研究則認為，在課程發展初期以教師內部自我的課程評鑑，在推行上比較可行，教師透過評鑑過程，理解課程發展每階段性的任務，但需有學者專家指導，再逐步擴展至校內成員的外部評鑑、校外成員外部評鑑，以建立其客觀性。顯

示出當前學校本位課程評鑑，除教師的課程專業能力外，尋求專家協助，也是另一個協助課程發展與評鑑的方向。

伍、結語

一、對學校本位課程評鑑指標與工具方面

（一）學校本位課程評鑑指標為工具設計的依據，能診斷課程發展階段歷程的問題

學校本位課程評鑑指標乃依據學校本位課程發展的內涵與歷程，課程的發展階段分為規劃階段、設計階段、實施階段、結果階段，依據各階段的課程發展內涵，建構有效評鑑課程發展歷程的評估標準，做為學校本位課程評鑑指標，再依據此一指標內容，設計學校本位課程評鑑工具（檢核表、問卷、訪談大綱）。因此，學校本位課程評鑑指標的標準所設計而成的課程評鑑工具，能診斷出學校本位課程發展歷程的問題，有效回饋至學校本位課程發展。

（二）學校本位課程評鑑工具有實用性，能適用學校教育現場的情境脈絡

學校本位課程工具的設計，歷經學校教育現場實務工作者、學者專家，以及實際運用在學校本位課程發展的現場，對於學校本位課程評鑑工具的實用性，符合學校教育現場的課程發展情境與脈絡。因此，學校本位課程評鑑工具有實用性。

（三）學校本位課程評鑑指標與工具，兼具理論與實務的驗證歷程

學校本位課程評鑑指標與工具是依據學校本位課程發展相關理論所建構之評鑑指標而來，再歷經實務工作者的討論、學者專家的意見修正，對於學校本位課程評鑑指標工具的修正歷程具嚴謹性，兼具了理論的基礎與實務性的驗證歷程。

（四）學校本位課程評鑑指標與工具，歷經多元的檢核

學校本位課程評鑑工具的設計，以焦點團體訪談方式、學者專家以問卷填答方式，再經實務工作者以焦點團體訪談等多元方式，而參與檢核的對象也包含：學校教師、學校課程發展委員會委員、學校校長、大專院校課程領域的學者專家等不同對象的檢核。更經課程評鑑實施歷程的再修正，因此，學校本位課程評鑑指標與工具乃歷經不同方式、不同對象的多元檢核歷程。

（五）學校本位課程評鑑指標與工具內容，語句清晰，可清楚解讀

學校本位課程評鑑指標與工具由於要在學校本位課程發展的現場中實施，因

此，對於學校本位課程評鑑工具內容的語句，必須具備清晰可讀，避免填答對象因語句內的詮釋差異，導致錯誤解讀，無法正確的回答。因此，對於評鑑工具中語句的表達，在逐題、逐項的檢視與實務工作者的討論下，修正為教師所能清晰解讀的語句內容。因此，學校本位課程評鑑工具的語句，內容具體，具清晰性與可讀性，沒有解讀困難的疑慮。

（六）學校本位課程評鑑工具內容，需增列填答說明，以利教師填答

學校本位課程評鑑工具做為學校本位課程評鑑實施歷程主要的蒐集課程發展相關資料，在工具內容的填答上，需要讓教師在工具內容填答時，正確與完整的回答工具內容之填答題項。因此，本研究所設計的學校本位課程評鑑工具，尚需在工具內容中做清楚與詳盡的填答方式與填答內容。

（七）學校本位課程評鑑實施與教師的賦權增能相互呼應

學校本位課程評鑑實施，參與對象也是以教師為核心。因此，教師在參與的過程中，也須具備對課程發展的認知與了解，才能實施學校本位課程評鑑。因此，課程評鑑與教師課程專業能力是相輔相成，一體兩面。

（八）學校本位課程評鑑實施需要教師的參與和專家的協助

學校本位課程評鑑以校內教師為核心，做自我課程的審視，但在以校內為核心的教師參與過程，也發現教師在課程發展與課程評鑑實施上，自身專業能力的不足之處，需要借助專家的指導與協助，否則在課程發展歷程與課程評鑑的實施上，會有不知課程發展方向與課程實施做法是否為正確決定的疑慮。

（九）學校本位課程評鑑實施能有效回饋課程發展歷程的問題

從學校本位課程評鑑實施的結果，依據學校本位課程評鑑工具所蒐集到的資料發現，確實能診斷學校本位課程發展歷程的問題，並回饋到課程發展的歷程，對於學校本位課程的發展也能有修正、檢討與反省的機會，促進、修正學校本位課程的發展方向，對學校本位課程發展助益甚大。

（十）學校本位課程發展需要不斷對話機制、深度討論與溝通

學校本位課程的發展與評鑑實施，都是不斷對話的歷程，在學校本位課程評鑑的實施歷程上也發現，教師間、學年間、教師與行政間、校內與校外、教師與家長間的溝通機制，不夠深入也欠缺對談機會，對於學校本位課程發展歷程的問題，正因溝通機制與深入對談機制的不足，導致學校本位課程發展產生不順遂的情事，不利於課程發展。因此，學校本位課程評鑑與發展都需要透過不斷對話的機制，產生共識、相互支援、協同合作才能解決課程發展的問題。

（十一）學校本位課程發展需要相關配套措施，資源投入，才能完善

從學校本位課程評鑑中發現，無論在課程發展的規劃、設計、實施及結果等各階段歷程，都需要相對配套措施，諸如：教師的專業成長研習、家長的配合程度、社區資源的提供、學校行政資源的投入與支持、校長對課程領導的重視等，在學校本位課程發展各階段中環環相扣，做最完善的配套與因應措施，學校本位課程的發展與實施，才能克盡全功。

（十二）課程評鑑之後的檢討分析，有助於評鑑歷程的反省

學校本位課程評鑑在實施之後，對於學校本位課程評鑑實施的價值與實施問題，也歷經多一次的檢核修正歷程，以確保過程中的問題，也能在實施後之分析檢討歷程中呈現出來，對於未來學校本位課程評鑑實施有修正與引導的作用，對於評鑑方式、做法等都能有效回饋至學校本位課程評鑑的實施層面上。

（十三）學校本位課程發展與評鑑，教師主體性不足

學校本位課程的發展與評鑑，在學校本位課程發展的基本立論上，以學校教師為課程發展與評鑑主體。但在實務運作上，顯然教師參與的程度與參與的能力，並不如原先在學校本位課程發展之基本假定，而在學校教育現場，發現其實教師對於學校本位課程發展與評鑑之參與的主體性是不夠的。探究其因，可能是教師課程發展專業能力的欠缺、教師參與的熱誠、教師本身工作的負擔、學校行政支援與支持、校長的課程領導等諸多因素所形成。

參考文獻

- 方德隆（1999）。課程與教學研究。高雄：復文。
- 方德隆（2000）。學校本位課程的設計方向。2003年07月25日，取自<http://www.kta.kh.edu.tw/學校本位課程的設計方向.html>
- 方德隆（2001）。學校本位課程發展的理論基礎。課程與教學季刊，4（2），1-24。
- 方德隆（2004）。九年一貫課程改革的理論與實務。高雄：麗文。
- 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，臺北市。
- 王嘉陵（2002）。九年一貫課程的問題陳顯。國立高雄師範大學教育專題研究（三）期末報告，未出版，高雄市。
- 古嫻琴（2004）。學校本位課程評鑑之研究——以一所國小鄉土教育課程為例。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 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，高雄市。
- 吳秀金（2004）。學校本位課程發展之課程評鑑——以臺東縣瑞源國小為例。國立臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，臺東市。
- 林佩璇（2001）。臺灣學校本位課程發展的背景與理念。載於中華民國教材研究發展學會（編），邁向課程新紀元（六）：兩岸三地學校本位課程發展學術研討會論文集（頁6-20）。臺北：中華民國教材研究發展學會。
- 林維哲（2005）。學校本位課程評鑑之回顧與展望。載於國立高雄師範大學教育學系舉辦之「2005年第一次研究生教育學術論壇」（頁133-146），高雄市。
- 邱麒忠（2003）。苗栗縣國民小學學校本位課程評鑑指標之建立。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 洪志成、廖梅花（譯）（2003）。焦點團體訪談。臺北：濤石。
- 胡幼慧（1996）。焦點團體法。載於胡幼慧（編），質性研究，理論、方法及本土女性研究實例。臺北：巨流。
- 張嘉育（1999）。學校本位課程發展。臺北：師大書苑。
- 教育部（2000）。學校本位課程發展基本理念與實施策略。臺北：教育部。
- 教育部（2001）。教學創新九年一貫課程問題與解答。臺北：教育部。
- 教育部（2003a）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：教育部。

- 教育部（2003b）。國民中小學九年一貫課程新課程實施配套措施手冊。臺北：教育部。
- 教育部（2004）。學校層級課程評鑑規準及運作方式之研發與試用研究。載於國民中小學九年一貫課程評鑑模式及規準之研發與試用研究成果報告。臺北：教育部。
- 陳美如（2001）。促發課程改革的永續機制：「教師即課程評鑑者」的理論探究。國立政治大學學報，83，55-87。
- 陳美如（2003）。學校本位課程評鑑。教育研究月刊，111，149-151。
- 陳美如、郭昭佑（2001a）。教師如何從事課程評鑑：從賦權增能評鑑理念談起。教育研究，88，83-93。
- 陳美如、郭昭佑（2001b）。學校本位課程發展評鑑指標建構初探。師大學報：教育類，46（2），193-212。
- 陳美如、郭昭佑（2001c）。學校本位課程評鑑之研究。國科會89年度專案研究（NSC89-2413-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。
- 陳銘偉（2004）。國小學校本位課程評鑑標準建構之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 曾振興（2001）。學校本位課程發展之行動研究——以高雄市太平國小為例。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 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（編），邁向課程新紀元（二）：學校本位課程發展工作坊資料集（頁229-241）。臺北：中華民國教材研究發展學會。
- 黃光雄、周淑卿（1993）。英國國定課程評析。教育研究集刊，34，181-202。
- 黃政傑（2000）。課程評鑑。臺北：師大書苑。
- 黃政傑（2005）。課程評鑑與課程改革虛實篇。載於課程改革新論——教育現場虛實探究（頁153-176）。臺北：冠學。
- 黃嘉雄（1999）。評國民教育階段九年一貫課程總綱綱要的課程評鑑規定。載於中華民國教材研究發展學會（編），邁向課程新紀元（一）：九年一貫課程課程研討會論文集（下）（頁470-476）。臺北：中華民國教材研究發展學會。
- 楊洲松（2001）。九年一貫課程之分析——課程典範轉移的觀點。載於國立暨南大學教育學程中心（編），教育的微觀工程——小班教學與九年一貫課程（頁123-140）。高雄：復文。
- 楊龍立（2002）。九年一貫課程的問題與解決對策。人文及社會學科教學通訊，13

(3) , 7-24。

葉重新 (2001) 。教育研究方法。臺北：心理。

甄曉蘭 (2001) 。中小學課程改革與教學革新。臺北：元照。

甄曉蘭、鍾靜 (2002) 。學校本位課程發展相關問題及其相應措施之研究。師大學報，47 (1) , 1-16。

蔡清田 (2002) 。學校整體課程經營——學校課程發展的永續經營。臺北：五南。

蔡清田 (2003) 。學校整體課程的理論建構與行動策略。載於歐用生、陳伯璋 (主編) ，課程與教學饗宴 (頁103-126) 。高雄：復文。

羅清水 (1998) 。九年一貫課程與學校本位課程發展。研習資訊，15 (5) , 1-8。

嚴祥鸞 (1996) 。參與觀察法。載於胡幼慧 (編) ，質性研究，理論、方法及本土女性研究實例。臺北：巨流。

Goodlad, J. I. (1979). The scope of curriculum field. *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

Lo, Y. C. (1999). School-based curriculum development: The Hong Kong experience. *Curriculum Journal*, 10(3), 419-443.

Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. New York: Falmer.

McCormick, R., & James, M. (1989). *Curriculum evaluation in schools* (2nd ed.). London: Routledge.

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.