

# 國民中小學九年一貫課程實施概況之調查研究

國立臺灣師範大學教育學系◎游進年◎副教授

## 摘要

國民中小學九年一貫課程自民國 91 年全面實施之後，其實施成效與預期目標達成的情形，及其在鉅觀與微觀層面面臨那些有待解決的問題，在在值得深入探討。本研究旨在探討國民中小學九年一貫課程的實施概況，包括精神與特色、課程組織與運作、課程發展與實施、領域教學與多元評量等五個層面，及其對學校親師生可能的影響。

本研究以臺北縣市、基隆與宜蘭縣為研究對象，採用半結構訪談與問卷調查進行資料之蒐集，以立意抽樣方式抽取臺北縣市八位中小學教師為訪談調查樣本，並抽取前述四縣市八所國民中小學 178 位教師為問卷調查樣本，針對九年一貫實施的相關情形與問題進行研究，並將所得之訪談與問卷調查所得資料略做比較分析，以了解受試者對各校前述五個層面內涵的達成情形，以及所面臨的問題。

研究發現前述五個層面達成程度高排行依序為：課程發展與實施、領域教學與多元評量、課程組織與運作、對學校親師生可能的影響與精神與特色；針對各個層面的實施受訪者亦提出包括國民中學學校本位課程發展因學生升學高中的考試壓力，無法有效實踐；但國民小學雖有較大發揮空間，惟亦受校長領導能力與意願，以及整體教師專業知能和參與意願等影響等問題。本研究針對這些問題試圖提出「審慎評估修改國中學生基本學力測驗的實施與結果的運用」等九項建議以為參考。

**關鍵詞：**九年一貫課程、學校本位、課程發展、多元評量

# A Study of the Practice and Impact of the New 1-9 Curriculum

~~Manuscript received March 5, 2007; Modified August 23, 2007; Accepted August 24, 2007~~

---

Chin-Nien Yu, Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

---

## Abstract

The promotion and implementation, since 2002, of the New 1-9 Curriculum is one of the most important educational reforms in Taiwan in recent years. This curriculum comprises seven major categories of learning, in order to offer students a complete “knowledge map” and enhance their creativity. However, the new curriculum has been very controversial. This article explores the impact of the new curriculum on teachers, students and their parents, but also on school goals and characteristics, school-based curriculum development committees, curriculum development and implementation, category instruction and alternative forms of evaluation. The subjects of the study included both high school teachers and their counterparts in elementary schools in Taipei city, Taipei county, Keelung city and Yilan county. Both in-depth interviews and questionnaire survey methods were used to collect the pertinent data through purposive sampling. Eight elementary and high school teachers from Taipei city and county were interviewed, and 178 teachers from eight schools in Taipei city and county answered questions on a questionnaire, giving their points of view on what has changed in their schools after the implementation of the New 1-9 curriculum. According to the results, the greatest impact has been on curriculum development; the smallest impact was on school goals and characteristics. It was widely thought that several problems needed to be solved, including that of the difference between junior high and elementary schools in terms of the preparation of their highest-grade students for the next academic stage. Nine strategies were proposed as possible solutions to the main problems.

**Keywords:** Grade 1-9 Curriculum, school-based, curriculum development, alternative evaluations

# 壹、緒論

## 一、研究動機

1996年行政院教改會總諮議報告書針對中小學傳統學科與評量等缺失，提出課程改革的建議策略至，就中有關發展學校本位與整體性的課程，以提供學生統整知識的學習，落實全人教育的目標建議，是為實施國民教育九年一貫課程決策的重要依據與推力。再者，為回應社會對教育改革的期待，並兼顧國家發展的需求，教育部乃於1998年公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，其基本理念在於使新世紀的中小學學生，透過九年一貫課程的學習之後，能具有人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習的健全國民；並改變中央—地方的課程發展權力，強調學校本位的課程發展，課程設計應以學生為主體，以其生活經驗為重心，以培養帶著走的基本能力。此一攸關國民教育的重大改革，其實施成效如何，厥為社會大眾關注焦點。

但九年一貫課程自民國91年全面實施之後，在鉅觀與微觀層面皆陸續面臨若干的挫折與問題。邇來，有關「一綱多本」與「一綱一本」之爭，即是前者的明顯事例之一。而就後者而言，相關的研究指出各校的課程實施亦遭遇不少問題（林佩璇，2001；張嘉育，1999；甄曉蘭，2001），如僵化的課程概念；行政科層體制的束縛、負擔過重、溝通不足，過於任務導向；課程改變的孤立性；教師的專業能力、時間與負荷；及其對改革的冷漠與抗拒；成員認知與行動之間的落差與衝突、參與層次及面向不足；學校層級課程發展方案過多，干擾教師層級的課程發展；教師異動頻繁；外在環境與法規的限制；欠缺課程品管機制等。這些問題是否僅是過渡期的短暫陣痛，抑或可能成為長期糾結不清的結構性問題，頗值得進一步關注與探究，否則面對高中九五暫行課綱的實施，與九八課綱的全面推行，恐有重蹈覆轍之虞。

針對前述九年一貫課程實施後所衍生的問題，教育部亦積極回應與處理，並於2003年分別針對「九年一貫課程解決策略」、「教師教學能力」、「學習銜接的補強」、「國民中小學教科書實施」與「因應家長疑惑」等，提出改進的措施並研擬有效的解決策略。這些策略的可行性與實施成效為何，亦值得深入了解。

九年一貫課程係近年來國民教育階段重要的教育改革之一，以公共行政學（public administration）的觀點而言，可由「政策產出」（policy output）與「政策影響」（policy impact）兩個層面，進行所謂的政策評估（policy evaluation），但兩者相關聯且密不可分，因為前者為政治目標的陳述與行政行為達成所必需經歷的，而後者所關心的則是諸如績效、目標達成情形與影響因素等議題，這些關注點取決於目標內涵及行

政作為 (Rosenbloom, 1998)。職是之故，前述九年一貫課程實施後所衍生的問題，其成因為何？能否透過這些影響因素的探究與評析，獲致可能的因應策略？等的探討議題，頗能符應政策評估研究的關注點。

## 二、研究目的

綜上所述，本研究除探討國民教育九年一貫課程實施後，其預期目標與特色的落實情形，及其對學校親師生可能的影響之外；並析究國民中小學在課程組織與運作、課程發展與實施、領域教學與多元評量等層面的實施內涵。最後再以訪談與問卷調查方式進一步了解其所衍生的相關問題，試圖提出因應策略以為參考。

# 貳、文獻初探

## 一、九年一貫課程的精神與特色

前述教育部於 1998 公布的「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，強調以「課程綱要」取代「課程標準」，以帶得走的「基本能力」為課程學習的目標；以「學習領域」取代傳統的「分科課程」；以「學生為主體」取代以「教師為主體」的教學思維模式；強調「學校本位」的課程發展，增加學校及教師彈性自主的空間；設置「彈性學習節數」提供學生更多元化的學習空間與機會等。據此析論，九年一貫課程的主要精神與特色至少具有下數端：

### (一) 學校本位

九年一貫課程發展以「課程綱要」取代「課程標準」，由各校成立「課程發展委員會」與「各學習領域課程小組」等課程組織，依照教育部頒訂的課程綱要，負責學校本位課程的發展。此係課程發展權力的下放，由原來「中央—地方」的關係轉變為學校本位的課程發展，強調「由下而上」、「民主參與」、「共同決策」、「自我評鑑」與「學校自主」等精神。此種課程發展機制能隨時融入新的教材與內容，改變以前較忽略因地與因時制宜的「中央—地方」的課程發展模式，使其內涵能較富彈性，適時地將新的社會趨勢與學生的興趣等，納入課程，如性別教育、多元文化教育、藥物教育與消費教育等新興課程都可以隨時加進課程之中，成為學習的教材。

再者，由於學校本位課程發展的概念深受「學校本位管理」(school-based management) 運動的影響，故其能反映出教師專業發展及教學自主性的要求，同時亦能符應對教育的民主參與的呼籲。學校本位課程設計是以學校為中心，社會為背景，

透過中央、地方與學校三者權利、責任的再分配，賦予學校教育人員權力和責任，結合學校內外資源與人力，主動進行學校課程計劃、實施與評鑑（黃政傑，1985）。因此，學校本位課程發展應強調課程的多元性、地方性及適時性，並應能立即回應社區、學校與學生的需求，以增加課程的彈性及機動性，進而發展學校的特色課程。除此之外，亦需賦予學校教師發展課程的自主性，使其在課程發展的脈絡與過程中，能思考課程的適切性、合理性及可行性，以培養教師的課程意識；同時也能進行課程的研究與發展，以提昇教師的專業能力，建構學習型的組織。

## （二）課程統整

九年一貫課程強調知識、經驗、社會與課程設計等的統整，由原來「學科本位」轉變為「學習領域」的課程，將中小學的學習內容統整為語文等七大領域，配合前述學校本位的課程設計，則較能兼顧課程的水平與垂直銜接。Beane (1997)亦指出，課程統整與知識學科可以相容並蓄和平相處，因為透過前述經驗與社會等四個面向的統整，學科知識的重要概念與內涵能與學生的真實生活世界聯結，賦予學習更多的意義與價值。

## （三）彈性課程

九年一貫課程強調學校本位的發展，並設置「彈性學習節數」提供學生更多元化的學習空間與機會。因此，在授課時間的安排上留給各校 20% 的自主時間，各校能考量其特色發展七大學習領域以外的課程，或就各學習領域課程進行加深加廣的學習，或實施彈性課程的教學活動。彈性課程或空白課程能賦予教師較多的教學自主權，亦能提供學生多元與自主學習的機會。

然而彈性課程意涵並非是指放任的課程，而是讓學校及教師擁有更多空間可以自由發揮，追求更加卓越的教學品質，以表現其教師的專業性與學校自主。同時彈性課程的規劃還要不斷地追求多元及開放性，並隨時檢討課程的內涵，以符合學生適性發展的學習需求（王淑宜，2001）。

## （四）學生能力本位

九年一貫課程以「學生主體」取代「教師主體」的教學思維模式，係指教師應站在學生的角度，思考其課程內容與教學活動設計。易言之，學生的學習能力與需求是主要的參照架構，其目的在於提供適才適性的個別化教育，以擺脫「主智主義」（intellectualism）知識取向的集體競爭教育。九年一貫課程旨在培養中小學學生具備「增進自我瞭解發展個人潛能」等十項基本能力，重視學生學習解決問題的能力，亦即生活與應用的能力，而非記誦的能力。

## （五）績效責任

九年一貫課程的實施改變課程發展的權力，學校具有較多的課程決定權，透過

學校本位課程組織與運作，各校的課程實施、教材編輯、審查與選用、課程評鑑、與行政權責等，皆有更多的自主權，相關的利害關係人可共同參與決策，以落實由下而上的本位管理。相對地，學校亦有其應負之責，以為教育行政主管機關績效責任要求參考之依據。

### （六）多元評量

九年一貫課程強調多元能力的培育，因此在學生學習結果的評量上，亦重視多元的評量，包括目標、人員、方法、學習過程與結果等，皆要求採行多種且真實的評量，讓學生的學習能與生活經驗結合。由於傳統紙筆測驗易流於知識的記憶，而無法達到分析、應用、綜合與創造的高層次的學習，且容易將學習內容與真實世界的生活經驗一分為二，徒然造就只會讀書考試，卻無法將所學知識加以應用的學子。因此，使中小學教師具有「真實評量」(authentic evaluation)、「檔案評量」(portfolio evaluation)與「實作評量」(performance evaluation)等多元評量的知能，用以檢驗學生的學習結果，亦為九年一貫課程改革特色之一。

## 二、課程組織與運作

依「國民教育九年一貫課程總綱綱要」規定，各校應成立「課程發展委員會」、「學年／學科／學習領域課程小組」與「教師自組研究小組」等組織，進行學校本位課程的發展，不同的課程組織各有所司。一般而言，「課程發展委員會」的主要任務有以下數端：建構學校課程願景、審查課程計畫、發展本位課程、規畫與呈報總體課程方案。「學習課程領域小組」則類似學校原有的「各科教學研究會」，提供各領域教師專業對話的平臺，彼此進行課程設計、教學與評量、學生輔導等心得與經驗的分享；除此之外，選擇教科書、同儕教學視導、彈性課程的發展等亦為重要的活動內容。至於「教師自組研究小組」並非強制性組織，可由各校積極鼓勵志同道合教師，利用課餘時間共聚一堂，進行教學反省、行動研究與改進教學，使「教師即是研究者」(teachers as researchers)的目標更加落實。

就組織行為的觀點而言，Yukl (2005) 認為參與決定的型態有四種：「獨裁決定」(autocratic decision)、「諮詢式決定」(consultation)、「聯合決定」(joint decision)與「任務編組」(delegation)等。學校本位的課程組織具有任務編組屬性，若能有效運作則能使組織成員「賦權增能」(empowerment)。再者，以本位的角度來看，這些課程組織應具備「由下而上」、「民主參與」、「共同決策」、「自我評鑑」與「學校自主」等特色。

### 三、課程發展與實施

有關課程的定義言人人殊，但主要包括描述性與規範性兩個層面（descriptive, prescriptive or both）（Glatthorn et al., 2006）；而課程的分類，學者的觀點亦有所不同。Goodlad等（1979）將課程計畫分成「理想課程」（ideological curriculum）、「正式課程」（formal curriculum）、「覺知課程」（perceived curriculum）、「運作課程」（operational curriculum）及「經驗課程」（experiential curriculum）等五種型態；Glatthorn等（2006）則將課程分成「建議課程」（the recommended curriculum）、「具體課程」（the written curriculum）、「支持課程」（the supported curriculum）、「任教課程」（the taught curriculum）、「測驗課程」（the tested curriculum）與「習得課程」（the learned curriculum）等六種類型，學校必需教給學生的課程，即所謂的「意圖性課程」（intentional curriculum）則包括建議與習得課程以外的四種課程。

職是之故，為落實九年一貫課程的精神與特色，其課程發展除納入這些意圖性課程或正式課程之外，亦應融入以下概念：學校本位的課程發展、廣泛多元的學習領域、建構主義的課程觀、協同教學的實施以及多元與真實的學習評量等。以學校本位課程發展為例，最後落實在課程設計與教學的層面，會成為「班級本位」或「教師本位」的課程實施與教學活動。這樣的課程設計賦予教師更多的課程實施彈性，較能符應學校本位課程的精神內涵。

若以1970年代「課程與教學再概念化」（re-conceptualization of the field of curriculum and instruction）的觀點來看，諸如：種族（race）、性別（gender）、生態（ecology）、美學（aesthetics）、神學（theology）、哲學、社會理論（social theory）、多元文化、俗民誌（ethnography）、全球化教育（international and global education）以及後現代主義（postmodernism）等議題皆可成為課程的一部分（Slattery, 1995, 4-5），提供較廣泛、真實與多元的學習內涵。這樣的課程，不管是發展與實施的過程，或是類型與內涵，抑或是知識取向或實用性，將有別於傳統的課程，此皆係課程改革改變課程發展的權力關係所致（中華民國課程與教學學會，2000a）。

至於學校本位課程發展的方式則頗為多元，以課程統整為例則包括：相關課程、融合課程、廣域課程、核心課程、生活中心課程、社會中心課程、活動課程、問題中心課程、跨學科課程、科際整合課程、多學科課程、複學科課程與超學科課程等十三種（中華民國課程與教學學會，2000b）。但不管使用何種統整模式，皆應含蓋知識統整、經驗統整、社會統整與課程設計統整等四個面向（Beane, 1997）。而Glatthorn等（2006）認為課程與教學是美國「學校改善方案」（school improvement program）的核心，因此在發展學校本位課程時，校長必需扮演課程與教學領導的角色，

並與各年級與領域教師攜手合作，共同參與新課程的規畫與決策，如此方能促使學校本位課程的發展兼顧縱向的銜接與橫向的連繫。

Marsh (1992) 指出理想的學校本位課程發展情境，應包括以下數端：學校的願景與目標的建構；行政團隊課程領導的能力；教師的專業能力與意願；正向的組織文化與氣氛；教師個人時間的投入情形；校長與行政團隊課程領導方式與成效；課程發展規畫與各項資源的配合；提供相關專業發展活動。然而理想的課程發展則與實施息息相關，學本位課程內涵需透過有效的課程實施方能克竟全功，達成預期目標。Fullen和Park於1981年指出，影響課程實施成效的因素有以十一項（Glatthorn, 2006: 256）：

- 一、教師對新課程需求的知覺程度。
- 二、課程變化幅度小，且能清楚告知教師改變的內涵。
- 三、支持新課程的相關教材容易取得。
- 四、有成功的課程改革經驗。
- 五、校長能扮演課程改革的領導角色，並具備課程領導知能。
- 六、教師能參與新課程的規畫與相關的專業進修活動。
- 七、家長與社區的強力支持。
- 八、審慎規畫具體可行的課程實施計畫，並定期檢視執行進度。
- 九、應避免給予教師過重的負擔，影響新課程的實施。
- 十、校長應扮演主動與支持的角色。
- 十一、教師能建立專業的對話平臺，分享彼此的經驗與心得。

九年一貫課程以課程綱要取代課程標準，將課程發權力適度下放，鼓勵學校發展本位課程，賦予教師更多課程實施的自主權等，皆是課程改變的具體寫照。因此，上述這些影響因素，頗值得實施新課程的借鏡與參考，因為誠如1981年Sabar所言，教師專業化水準決定教育的實施程度，因此，提高教師專業活動如課程發展中的競爭與能力標準，是確保學生學習成就的建構性途徑（轉引自羅厚輝，2002）。而教師專業化水準提升後，其課程實施的知能亦相對提高，若再配合其他條件如校長優質的課程領導、行政團隊與同儕教師及家長的配合與支持等，當能成功有效地達成課程與教學的預期目標，學生的學習亦能更具成效。

#### 四、領域課程教學與多元評量

影響教學的主要因素有二，一為動態因素，一為靜態因素，前者係指教師與學生，後者則包括目標、方法、課程與環境。由於九年一貫課程設計有所改變，因此，其教學活動與策略也必需隨著調整，這些改變包括：教學觀的改變、教學活動與策



略的轉換、師生角色與互動的易位以及教學情境的配置與運用。若以前述教育部所揭櫫的以「學生為主體」取代以「教師為主體」的教學思維模式；以帶得走的「基本能力」為課程學習的目標來看，則建構協同的教學模式與多元與真實評量的觀念與技術，是為不可或缺的要件。因為就學科知識而言，分科教學無法有效將完整的概念教授給學生，加諸九年一貫課程強調知識的統整，以領域教學取代學科教學，因此，採用建構與協同的教學能較能達成與傳統主智取向有別的教育目標。建構與協同的教學過程強調透過與環境的互動，及其對此一互動的詮釋的學習過程，以促使學習者能創造出結合過去經驗與當下知識的世界觀；並透過不斷的修正自我的先前知識（prior knowledge），而主動建構個人對新概念與事物的了解，而不是由教師全盤複製給學生。職是之故，落實九年一貫課程內涵的教學應強調培育符合學生自我學習能力與方式的學習策略；教學者與學習者是建構學習環境與過程的伙伴；主張提供真實的問題解決的情境，配合學生先前知識的程度，進行「認知的模擬與學習」（cognitive apprenticeship）；並應考量學習者「個人變項」（personality variables）的差異及其對學習的影響（游進年，2000）。

而為配合領域教學的不同模式與策略，教師的教學評量觀念與技術亦應有所改變。Levine（1989）與Brigg等人（1991）皆認為教學或學習評量在整個教學過程中，有著舉足輕重的地位。如前所述，九年一貫課程既然以帶得走的「基本能力」為課程學習的目標，並強調學校本位與學生為主體，在評量觀念上則應採行與傳統受到行為主義與認知心理學的影響，強調概念學習的結果／產出（product），不注重學習者的權力與參與的「測驗文化」（testing culture）有別的「評量文化」（assessment culture）。而在評量技術上則應以所謂的多元評量如：檔案評量、實作評量、真實評量、直接評量（direct assessment）或建構式評量（constructive assessment）等，取代傳統以紙筆測驗為主的標準化測驗（張惠博、黃文吟，2000；Birenbaum, 1996）。易言之，教師在進行評量時應將學生真實生活的經驗納入考量，以兼顧學生知識建構的過程與結果，並避免侵犯學生的隱私；產生焦慮並干擾學習；依評量結果將學生分類，傷害學生的自尊；對創意高、較聰明或語文能力較差的學生不公平；測驗或評量無法涵蓋學習的全部；使學產生「自我應驗效應」等負面的影響（王文中，1999；Linn & Gonlund, 1995；Sax, 1989）。

綜上所述，教學評量是整體教學歷程中的一環，無法單獨抽離而存在，其實施方式亦頗為多元。因此，中小學教師應理解九年一貫課程領域教學的多元評量，係指評量觀念多元、評量方式多元、評量人員多元、評量時間多元、評量資訊來源多元、評量結果解釋多元與評量結果運用多元的概念，而非僅止於評量方式的改變而已。至於評量技術上，則可考量採用如合作學習、分組教學、小組討論、團體創作、

學習檔案、實作評量、學習契約（learning contracts）、補救教學與獨立學習等，以提供學生多元展能的機會，培養多元的能力。

## 參、研究方法與實施

### 一、研究方法

爲了解前述各層面在中小學的實施現況，本研究以臺北縣市、基隆市與宜蘭縣爲研究範圍，採用個別訪談與問卷調查進行資料之蒐集，以進一步探究與印證。

#### （一）訪談調查法

本研究採用半結構訪談進行資料之蒐集，並以立意抽樣（purposive sampling）方式抽取臺北市、縣八位中小學教師爲對象，針對九年一貫實施的相關情形與問題進行訪談。研究對象包括完全高中校長、教務主任、國中教務主任、組長、國小教務、輔導主任與教師，以求其具有代表性；任教領域則含蓋語文、數學、自然與生活科技、藝術與人文、健康與體育、綜合領域等領域。訪談對象背景資料如表 1。

本研究以半結構式訪談進行資料蒐集，訪談題綱分成兩個部分，第一部分旨在

表 1 訪談對象背景資料一覽表

訪談樣本代號	現 職	任教（登記）領域	訪談時間
A001	臺北市完全高中校長	語 文	96. 02. 07
A002	臺北市國中教務主任	數 學	96. 02. 07
A003	臺北市國中註冊組長	健康與體育	96. 02. 09
B001	臺北市國小輔導主任	綜合領域	96. 02. 08
C001	臺北縣完全高中校長	自然與生活科技	96. 02. 09
C002	臺北縣完全高中教務主任	自然與生活科技	96. 02. 07
D001	臺北縣國小教務主任	藝術與人文	96. 02. 08
D002	臺北縣國小教師	語 文	96. 02. 08

了解現行九年一貫課程精神與特色落實情形，及其對親師生的影響；第二部分則在於探討各校實施九年一貫課程後，學校課程組織運作與教師教學及評量情形。並進一步將其具體化為五個題綱，每一題綱並包含 4 至 9 個子題（如表 3），以提供受訪教師排序之參考。訪談題綱內容如下：

- 1、現行九年一貫課程精神與特色達成情形？
- 2、學校九年一貫課程組織與運作情形為何？
- 3、學校各學習領域課程發展情形為何？
- 4、學校教師教學與多元評量實施情形為何？
- 5、實施九年一貫課程對學校行政、教師、學生與家長的影響為何？

## （二）問卷調查法

本研究除採用訪談調查之外，並參照文獻初探的相關內涵，編製「九年一貫課程」實施現況調查問卷，進行問卷調查藉以蒐集相關資料。本研究問卷調查部分係以臺北縣市、基隆市與宜蘭縣為範圍，並考慮區域分佈與資料的可用性，乃採立意抽樣進行樣本之選取，以每縣市各一所中小學的分配為原則，共抽取臺北市懷生國中等八所國中小為樣本，進行調查研究。

問卷內容除基本資料之外，並將前述依文獻初探所得的九年一貫課程「精神與特色」等五個層面分成三部分，第一部分共有 15 題，旨在了解各校教師對「現行九年一貫課程精神與特色達成情形」，及其「對學校行政、教師、學生與家長的影響」的看法。第二部分共有 19 題，旨在探究「各校九年一貫課程組織與運作情形」、「學校各學習領域課程發展情形」及「教師教學與多元評量實施情形」。第三部分為開放式問題，共有兩題，旨在提供受試者表達對九年一貫課程待改進的問題與建議。

本研究之調查問卷各題項採 Likert 五點量表（Likert five-point-scale）正向敘述計分，依受試者對各題項看法的同意與符合程度，分別給予 5 至 1 分；各層面的分析比較係依其子題分數累加後的總分為準，藉以了解受試者普遍的看法及其差異的情形。

## 二、研究實施

### （一）訪談調查

本研究自 96 年 2 月 7 日至 2 月 9 日以電話進行訪談，每位受訪者的訪談時間 30 至 50 分鐘不等，訪談分兩部分進行。首先以前述五個訪談題綱各小題內容，分別徵詢八位受訪者的意見，請其就各校符合程度或其同意情形，以五點量表方式表達其看法，藉以了解各校的實施現況；接著再以半結構的訪談方式，請各受訪者進一步說明各校實施九年一貫課程時，可能面臨的問題與困難。

## (二) 問卷調查

本研究以立意抽樣方式抽取臺北市懷生國中、景興國小；臺北縣五峰國中、集美國小；基隆市信義國中、信義國小；與宜蘭縣壯圍國中、員山國小等八所學校為調查研究對象，每校各抽取 25 位教師為樣本，進行資料之蒐集。

調查問卷於民國 96 年 3 月 23 日以郵寄方式，寄給各校校長或教務主任轉請相關教師填寫，並於 4 月 10 日回收所有問卷。總計發出問卷 200 份，回收 185 份，回收率為 92.5%；剔除 7 份填答不全者，可用卷為 178 份，可用率為 89%。有效樣本教師基本資料如表 2。

表 2 有效教師樣本基本資料分析一覽表

類 別	項 目	人 數	百分比(%)
性別	男	42	23.6
	女	136	76.4
教育程度	研究所以上	38	21.3
	師大、師院畢	82	46.1
	一般大學	58	32.6
服務年資	5 年以下	57	32.0
	6-10 年	44	24.7
	11-20 年	63	35.4
	21 年以上	14	7.9
擔任職務	專任教師	26	14.6
	教師兼導師	96	53.9
	教師兼行政職務	56	31.5
任教領域	語文領域	31	17.4
	數學領域	16	9.0
	社會領域	22	12.4
	綜合領域	6	5.0
	藝術與人文	9	3.4
	健康與體育	10	5.6
	自然與生活科技	26	14.6
	跨領域教學	58	32.6
學校規模	12 班以下	13	7.3
	13-24 班	39	21.9
	25-49 班	70	39.3
	50 班以上	56	31.4
總計		178	100.0

回收之問卷調查資料以SPSS for Windows 14.0 處理，在描述統計部分，以平均數與標準差說明受試者對問卷各層面與各題項的看法，藉以了解九年一貫課程的實施成效；在推論統計方面，則以t-test與one-way ANOVA進行不同背景教師看法差異性考驗，若達 $p < .05$ 顯著差異情形，則以Scheffe' Method進行事後比較，以進一步了解組間差異的分佈情形。

## 肆、研究發現

### 一、訪談調查結果

本研究發現依前述訪談工具內容與實施方式，將訪談所得資料整理與歸納後，分成兩部分撰述。第一部分就八位受訪者對每個題綱的各內涵的同意或符合情形看法的平均數，由高而低依序排列，以了解其達成情形。第二部分則將各受訪者普遍的意見予以彙整，並佐以符應的個別訪談內容，以為印證。茲就各層面的研究發現臚列如下：

#### (一) 精神與特色的落實情形

##### 1. 學校實施現況

就九年一貫課程的精神與特色達成情形而言，受訪者對於各校落實其精神與特色符合的程度的看法頗為接近，若按其達成程度高同意的排序分別如下：1、發展學生多元能力；2、落實學生學習多元評量；3、學校本位課程發展；4、落實學校績效責任；5、提供學校授課時間安排較多的彈性；6、規畫空白課程提供學生更多的自主學習。

##### 2. 面臨的問題

進一步探究各校在推動九年一貫課程，以落實其精神與特色時所面臨的問題，可歸納出以下數項：

(1) 國民中學學校本位課程發展因學生升學高中的考試壓力，無法有效實踐。但國民小學則有較大的空間，惟亦受校長領導能力與意願，以及整體教師專業知能和參與意願等影響。

(2) 學生多元能力的培養亦受到知識取向的學習觀的影響，且因升學考試之故，國民中小學的情況有所差異。一般而言，綜合領域與彈性課程或特色課程等，因無升學考試壓力且教師課程設計與實施的自主性較多，其內容亦較引起學生的學習興趣等，教師能運用更多元的教學活動與評量方式。因此，較能提供學生培養多元能力的機會與嘗試。

(3) 學校績效責任的要求需賦予學校更多「本位管理」的權限，如師資、經費預算與更多的課程主導權。另外目前學校權力結構改變，對於校長的領導與辦學有其限制，在績效責任的認定與歸屬上，較難有一致性的共識。以目前相關縣市辦理的「校務評鑑」，校長辦學績效是評鑑的目的之一，但以「機構」的評鑑取代「人員」的評鑑，其指標與內容與績效責任的認定，即易造成認知上的落差。因此，若要有有效落實學校本位的績效責任制，應先釐清其「本位管理」的權責與內涵。

(4) 學生學習多元評量的落實涉及教師的專業能力與意願，以及升學考試的影響。除了後者之外，國民中小學教師除有授課時數與教學進度的壓力之外，學科領域的性質、教師本身既有的評量習慣與多元評量需具備的專業知能等，亦是多數教師不願改變原來的紙筆測驗的重要原因。

(5) 學校彈性授課時間的安排，以學校行政考量優先處理，各學習領域課程小組能利用的時間有限。再者，預期少子化對國民教育階段班級人數的衝擊，學校教師會有授課時數不足之虞，且有減班調校的威脅與壓力，形成各學習領域教師之間有「搶課」的現象，而彈性授課節數即是共同的標的。此種情形與其預期達成的目標相左，頗為可惜。

(6) 國民中小學受限於學生的學習條件及學校行政整體考量等因素，無法規畫空白課程提供學生自主學習。

## (二) 課程組織與運作

### 1. 學校實施現況

就課程組織而言，國民中小學皆依規定成立「課程發展委員會」與「學習領域課程小組」，受訪教師普遍認為這兩個組織皆相當健全，其成員亦符合規定與要求。若就其運作而言，則各學習領域課程小組所發揮的功能高於課程發展委員會。深究其原因可發現，課程發展委員會層級雖然較高，但其角色與功能有所限制。

### 2. 面臨的問題

就課程組織與運作而言，受訪者認為各校的「課程發展委員會」與「學習領域課程小組」的組織與運作皆頗上軌道，且能發揮應有的基本功能，如「召開會議」、「分配任務」、「工作報告」或對已選定的教科書做「最後認可」等。惟歸納言之仍存在以下三項問題：

(1) 學校課程發展委員會雖能發揮應有的行政功能，但是否能成為學校本位課程發展的核心單位，以扮演專業性的組織，校長課程領導的能力及其決心與毅力是為關鍵所在。

(2) 因教學負擔與支援學校行政工作，加諸教師對於前述自組研究小組，利用課餘時間進行教學反省、行動研究與改進教學，使其成為既是教學者亦是研究者尚

無較具體的共識。因此，自主性的「教師自組研究小組」在國民中小學並不普遍。

(3) 各學習領域課程小組主要的工作侷限在「教科書的選編」，如何有計畫地使其具備發展各學習領域本位課程的功能，雖非當務之急但亦是各校應積極面對的重要課題。

### (三) 課程發展與實施

#### 1. 學校實施現況

就各學習領域的課程發展與實施而言，各校符合程度高低依序為：1、大部分係採用現有的教科書；2、教科書的選編訂有評鑑規準；3、教科書的選編符合民主與行政程序；4、教科書的選編會考慮課程縱向的銜接；5、教科書的選編會考慮課程橫向的連繫；6、各學習領域課程大部分由教師自行發展。

#### 2. 面臨的問題

就課程發展而言，受訪者普遍認為各校能編訂課程評鑑規準，進行教科書選編工作，且能符民主與行政程序，各學習領域教師亦能透過專業判斷，運用課程評鑑的知能，選取合宜的教科書；國民中學由各學習領域課程小組負責，國民小學則大部分以學年或高中低年段為單位。就訪談資料歸納得知，以下係各校課程發展與實施時可能面臨的三個問題：

(1) 由於學校本位課程發展與實施，受到領導者能力、決策過程、參與者的動機及其對課程革新的看法與責任感、學校氣氛、時間與空間資源、活動類型以及在支援等因素的影響，目前各校較少自行發展學習領域課程與教材，只能採用現行的教科書。

(2) 課程縱向的銜接尚有可能納入考量，課程橫向的連繫則幾乎無法兼顧。

(3) 教科書選用的評鑑過程中，教師能扮演「參與者」與「研究者」的角色，但較無法勝任「實踐者」與「回饋者」的工作。

### (四) 領域課程教學與多元評量

#### 1. 學校實施現況

就領域課程教學與多元評量的實施情形而言，各校符合程度高低依序為：1、各學習領域課程教師安排共同研習時間；2、共同研習時間對提升教師教學專業有所助益；3、教師能善用各學習領域共同研習時間；4、教師曾配合課程需要實施「實作評量」；5、學習領域教師曾配合課程需要實施「實作評量」；6、學習領域教師曾配合課程需要實施「檔案評量」；7、教師曾配合課程需要實施「檔案評量」；8、學習領域教師曾進行跨班級的協同教學；9、學校教師曾進行跨學習領域的協同教學。

#### 2. 面臨的問題

就領域課程教學與多元評量的實踐情形而言，受訪教師咸認為各學習領域的共

同研習時間，係提供教師進修研習、分享教學經驗與進行專業對話的重要時段，有助於提升教師的教學專業，各校教師亦能善用共同研習時間。但在跨年級、跨班與跨領域的協同教學，以及多元評量的實施仍有以下的幾個問題有待解決：

(1) 學習領域課程教師共同研習時間，除用於開會、舉辦演講或配合行政安排之外，較難有突破性或創新性的同儕活動。因此，如何強化這個部分，如辦理「工作坊」與「產出型」的研習活動，或實施同儕教學視導等，是值得期待的。

(2) 由於教學領域屬性、場地設備、教師能力與意願及時間與進度等因素，國民中小學教師較難實施「協同教學」。

(3) 實施九年一貫課程之後，以學習領域代替學科教學的目標，無法完全達成，部分領域課程仍維持分科教學之實，如語文、社會、自然與生活科技等領域；甚至健康與體育亦受制於師資培育與學科考試壓力等，也只能採用分科授課教學。

(4) 學生學習多元評量的實施與領域課程有密切關聯，無法全面實施；已採行多元評量之教師，亦僅能配合課程及教材性質及需求，偶而採用「實作評量」。再者，國民小學學生無升學考試壓力，教師較常使用多元評量；反觀國民中學教師為配合學生參加基本學力測驗的而求，較難採用紙筆測驗以外的多元評量。而教師之間有關多元評量的專業知能與使用意願，亦有明顯的落差。

(5) 學生家長較無法接受多元評量的客觀性、公平性與多元性，導致教師使用多元評量的意願降低。

### (五) 對學校行政、師生與家長可能的影響

受訪教師普遍認為九年一貫課程實施後，學校親師生可能受影響層面與內涵，其符合程度高低依序為：1、能增進教師之間專業對話的機會；2、會增加學校行政業務的負擔；3、提高家長參與學校教育的機會；4、能提高教師之間的合作精神；5、會增加教師的教學負擔；6、會增加學生家長的負擔；7、能提升教師的專業知能；8、能增加家長與學生共同合作學習的時間；9、會增加學生的學習負擔。

由於九年一貫課程及其他相關的改革，改變學校的生態與組織結構，原來以校長為權力核心的科層體制，轉變成以學生為主體，學校行政團隊、教師專業組織與家長會三足鼎立的多元分配關係。三者為維持此一多元參與以及權力平衡的生態，彼此透過競爭與合作、溝通與協調甚或是談判與協商的方式，解決各項爭議與歧見，以達成學校各項既定的目標。

再者，九年一貫課程強調學校本位改變課程發展權力關係，學校成為課程發展的核心單位，其課程發展的主導權相對提高。此種改變對學校行政運作、教師教學、學生學習與家長參與等，皆有不小的影響。由校長領軍並以教務處為首的行政處室，因需扮演火車頭與推手的角色，衍生的相關會議、溝通協調、研習活動與學生家長



互動等必然增多，額外的時間付出與業務負擔便接踵而至。至於教師教學負擔的增加亦是無可避免，但教師之間專業對話與合作的機會也會相對增多，可用以進行知識分享、同儕教學視導與共同研發輔助教材，這些都將有助於提升教師的專業知能。

最後，學生與家長是否增加負擔則各有不同，端視其本身的能力與意願而定。以家長而言，若有能力且有意願，則參與學校教育的機會將提高，亦能深入參與學生的學習；至於其負擔是否增加則見人見智，這關乎學生家長的教育程度、經濟條件與其對教育的參與程度等因素而定。以學生的學習負擔而言，不同能力的學生之間並無明顯的差別，頂多只是教師給的作業變得多元且數量有增加的趨勢，抑或是面對兩次的基本學力測驗，增加些許的心理負擔。

## 二、問卷調查結果

本研究受試教師對九年一貫課程實施現況各層面的看法如表 3，由表中資料得知，五個層面達成程度高低排行依序為：課程發展與實施（3.64）、領域教學與多元評量（3.52）、課程組織與運作（3.42）、對學校親師生可能的影響（3.41）及精神與特色（3.01），進一步依各層面子題平均數高低分析如下：

### （一）精神與特色

本研究參考文獻初探內涵，以落實學校本位課程發展等六項為九年一貫課程的精神與特色，進行問卷調查。依各題項平均數判斷，僅有前述本位課程發展、發展學生多元能力與以多元方式評量學生學習結果等三項達 3.0 以上，其他三項：「落實學校績效責任」、「提供學校授課時間安排更多的彈性」與「規畫空白課程提供學生更多的自主學習」等，皆未達 3.0。就其分數高低的排列，則與前述訪談所得結果的排序完全相同。

### （二）課程組織與運作

本層面旨在了解學校課程發展委員會與學習領域小組組織與運作，及其功能。由表中資料得知，受試者大抵認為各校課程組織尚稱健全，且能發揮應有的功能，此與訪談所得結果相符。

### （三）領域課程發展情形

各校學習領域課程大部分採用現有的教科書，但訂有教科書選用的評鑑規準，且能依民主與行政程序進行；在教科書的選用考慮課程縱向的銜接符合的程度高於橫向的連繫，至於各校自編教科書的情形相對較不普遍。本項問卷調查結果與訪談內容頗為吻合，顯示各校教師的看法相當一致。

### （四）領域教學與多元評量

在領域教學部分，各校能安排學習領域共同研習時間，教師亦能善加利用以提

升其教學專業，但在跨班級的「協同教學」實施方面，其符合程度最低，是有待加強之處。至於多元評量的實施方面，教師曾配合課程與教學需要，採用「檔案評量」與「實作評量」的情形已漸漸普遍。

### （五）對學校行政、教師、學生與家長的影響

九年一貫課程實施以後，能提高學校教師之間專業對話的機會與合作精神，有助於提升教師的專業知能；再者，受試教師亦認為，家長與學生共同合作學習的時間也有所增加，能落實親子共讀的目標。但相對而言，學生與家長負擔加重的程度，卻遠高於學校行政人員與教師的負擔，此與九年一貫課程強調學校本位課程發展，精減學習內容與教材，以減輕學生負擔的目標相互違背，值得關注與檢討。

本研究進一步以 t-test 與 one-way ANOVA 進行不同性別、教育程度、服務年資、擔任職務、任教領域與學校規模教師之間看法的差異性考驗，結果發現僅有不同職務教師對九年一貫課程實施成效的看法有差異，其分佈情形如表 4。由表中資料得知，不同職務教師看法的差異性，除「對親師生的影響」層面未達  $P < .05$  的顯著水準外，其餘四個層面的看法皆有顯著差異。

表 3 九年一貫課程實施現況調查問卷各層面平均數與標準差分析表

各層面與問題內容	平均數	標準差
一、現行九年一貫課程精神與特色達成情形	18.08	3.98
1、能落實學校本位課程發展	3.12	.83
2、能發展學生多元能力	3.16	.86
3、能落實學校績效責任	2.99	.91
4、能落實學生學習結果多元評量的精神	3.12	.95
5、提供學校授課時間安排更多的彈性	2.94	.97
6、規畫空白課程提供學生更多的自主學習	2.75	.97
二、學校課程組織與運作情形	13.67	3.11
1、課程發展委員會的組織與運作健全	3.49	.80
2、課程發展委員會能發揮應有的功能	3.39	.83
3、各學習領域課程小組的組織與運作健全	3.43	.84
4、各學習領域課程小組能發揮應有的功能	3.37	.90

表3 九年一貫課程實施現況調查問卷各層面平均數與標準差分析表(續)

各層面與問題內容	平均數	標準差
三、學校各學習領域課程發展情形	21.83	3.54
1、各學習領域課程大部分由教師自行發展	3.17	1.08
2、各學習領域課程大部分採用現有的教科書	3.98	.82
3、各學習領域教科書的選編訂有評鑑規準	3.81	.81
4、各學習領域教科書選編符合民主與行政程序	3.96	.79
5、各學習領域教科書的選編會考慮課程縱向的銜接	3.54	.89
6、各學習領域教科書的選編會考慮課程橫向的連繫	3.35	.90
四、學校教師教學與多元評量實施情形	31.67	5.62
1、學校能安排各學習領域教師共同研習時間	3.90	.92
2、共同研習時間對提升教師教學專業有所助益	3.60	.90
3、教師能善用各學習領域共同研習時間	3.53	.86
4、教師曾進行跨學習領域的協同教學	3.22	1.03
5、學習領域教師曾進行跨班級的協同教學	3.18	1.00
6、學校教師曾配合課程需要實施「檔案評量」	3.49	.80
7、學習領域教師曾配合課程需要實施「檔案評量」	3.44	.85
8、學校教師曾配合課程需要實施「實作評量」	3.54	.80
9、學習領域教師曾配合課程需要實施「實作評量」	3.35	.80
五、實施九年一貫課程對學校行政、教師、學生與家長的影響	3.41	.52
1、會增加學校行政業務的負擔	3.03	.94
2、能提升教師的專業知能	3.31	.86
3、能提高教師之間的合作精神	3.38	.89
4、能增進教師之間專業對話的機會	3.68	.93
5、會增加教師的教學負擔	2.98	.95
6、能增加家長與學生共同合作學習的時間	3.67	.88
7、提高家長參與學校教育的機會	3.08	.94
8、會增加學生家長的負擔	3.60	.99
9、會增加學生的學習負擔	3.64	1.03

表 4 不同職務教師知覺九年一貫課程實施情形之變異數分析摘要表

層面	統計量數 樣本類別	樣本數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方和	F 值	Scheffe' Method
精神與特色	專任教師	26	18.7	4.94	組間	94.91	2	47.46	3.07*	
	教師兼導師	96	17.4	3.82	組內	2701.0	175	15.44		
	教師兼行政職務	56	18.9	3.58	總和	2796.9	177			
課程組織與運作	專任教師	26	14.1	3.29	組間	112.7	2	56.39	6.17*	3>2
	教師兼導師	96	13.0	2.98	組內	1598.3	175	9.13		
	教師兼行政職務	56	14.7	2.97	總和	1711.1	177			
領域課程發展情形	專任教師	26	22.0	4.03	組間	173.1	2	85.56	7.43*	3>2
	教師兼導師	96	21.0	3.47	組內	2039.8	175	11.66		
	教師兼行政職務	56	23.2	2.98	總和	2212.9	177			
教學與多元評量	專任教師	26	34.7	6.87	組間	489.3	2	244.6	8.40*	1>2
	教師兼導師	96	30.3	5.34	組內	5094.1	175	29.11		3>2
	教師兼行政職務	56	32.7	4.69	總和	5583.4	177			
對親師生的影響	專任教師	26	31.2	4.80	組間	86.1	2	43.05	1.98	
	教師兼導師	96	30.0	4.46	組內	3806.0	175	21.75		
	教師兼行政職務	56	31.5	4.94	總和	3892.1	177			

\* $p < .05$ ; 1. 專任教師, 2. 教師兼導師, 3. 教師兼行政職務

為深入了解這四個層面各組間的差異情形，乃以Scheffe' Method進行事後比較。就「精神與特色」層面而言，不同職務教師的看法雖達顯著差異，但各組之間並無顯著差異。在「課程組織與運作」與「領域課程發展情形」這兩個層面上，行政兼職教師與導師之間的看法有顯著的差異；至於「領域教學與多元評量」層面，專任教師與導師之間的看法，行政兼職教師與導師之間皆有顯著的差異，易言之，不同職務教師對於教學與多元評量的實施，看法的歧異性較大。

綜上所述，受試教師對於九年一貫課程實施成效整體看法頗為一致，僅有不同兼職的背景變項會影響其觀點，此種現象與這一波教育改革對學校生態的衝擊，連帶地也改變行政、導師與專任教師三者之間權利與義務對價關係的現象，有著密不可分的关系。換言之，國民中小學教師的職務角色，在在影響其對各校九年一貫課程實施成效的看法。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

本研究旨在探討國民中小學九年一貫課程的實施概況，包括精神與特色、課程組織與運作、課程發展與實施、領域教學與多元評量等五個層面，及其對學校親師生可能的影響。透過訪談調查與問卷調查獲致以下結論：

(一) 國民中小學九年一貫課程的實施成效，各層面達成程度高低依序為：課程發展與實施、領域教學與多元評量、課程組織與運作、對學校親師生可能的影響與精神與特色。

(二) 就精神與特色而言：「發展學生多元能力」的達成情形最為教師認同，而「規畫空白課程提供學生更多的自主學習」認同程度最低。

(三) 就課程組織與運作而言：各校皆能依規定成定課發會與領域小組，且能發揮應有的功能；但校長課程領導的能力及其決心與毅力，以及學校教師的專業與參與，是其運作健全與功能發揮的關鍵所在。

(四) 就領域課程發展情形而言：各校課程發展仍以選用現有的教科書居多，但能訂定教科書選用的評鑑規準，且能依民主與行政程序進行；但亦有教師自編教材進行教學。教師進行課程選編時已能考量縱向的銜接，但橫向的連繫則較少兼顧；

至於教科書選用的評鑑過程中，教已師能扮演「參與者」與「研究者」的角色，但較無法勝任「實踐者」與「回饋者」的工作。

(五) 就教學與多元評量實施而言：各校能安排學習領域教師共同研習時間，教師亦能善加利用以提升其教學專業，但因教學領域屬性、場地設備、教師能力與意願及時間與進度等因素，國民中小學教師較難實施跨年級或班級的「協同教學」；另外，九年一貫課程無法達成以學習領域代替學科教學的目標，諸多領域課程仍維持分科教學之實；至於多元評量的實施方面，部分教師已逐漸能配合課程與教學需要，採用「檔案評量」與「實作評量」的情形，惟教師之間有關多元評量的專業知能與使用意願，仍有明顯的落差。

(六) 就對學校行政、教師、學生與家長的影響而言：九年一貫課程實施以後，能提高學校教師之間專業對話的機會與合作精神，有助於提升教師的專業知能；家長與學生共同合作學習的時間也有所增加，有助於學生學習，但相對地，學生與家長負擔亦有所增加；至於提高家長參與教育的機會並未如預期高。

(七) 國民中小學教師的職務角色，影響其對九年一貫程實施的看法，兼任行政教師與導師之間有顯著的差異，導師與專任教師之間亦復如此。

## 二、建議

針對前述九年一貫課程實施的相關問題，提出以下九項可能的因應策略，以供參考：

(一) 審慎評估修改國中學生基本學力測驗的實施與結果的運用，以有效解決升學考試壓力對推動學校本位課程不利的影響。

(二) 賦予國民中小學校長較大的職權，以強化其課程領導知能與意願，有效推動落實學校本位課程。

(三) 強化學校「課程發展委員會」組織，擬定完整的學校總體課程計畫，及課程發展的目標與方向，據以發揮其應有的功能。

(四) 提升教師的課程意識與課程發展能力，以增強「學習領域課程小組」發展學校本位課程的功能。

(五) 鼓勵教師嘗試先以「班群」的方式取代協同教學，進行同儕教師的合作教學，以發揮領域教學的效果。

(六) 有效改變教師「平庸文化」(mediocre culture)的現象與心態，使其積極參與課程改革。

(七) 透過各種行政作為，鼓勵教師積極成立自主性的研究小組，以建構更多元的專業平臺，提供經驗與心得的分享，以型塑學習型的組織。

(八) 培養教師多元評量的觀念與技術，並提供相關的資源與協助，以提高其實施多元評量的能力與意願。

(九) 引導家長團體參與教育專業進修與成長課程，使其具備參與課程改革的能力，並與學校行政團隊、教師與學生共同面對課程改變所帶來的挑戰。

### 參考文獻

- 中華民國課程與教學學會主編 (2000a)。學校本位課程發展：基本理念與實施策略。臺北市：教育部。
- 中華民國課程與教學學會主編 (2000b)。課程統整手冊。臺北市：教育部。
- 王文中等著 (1999)。教育測驗與評量—教室學習觀點。臺北市：五南。
- 王淑宜 (2001)。水兒國小「彈性課程」實施之研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。總諮議報告書。臺北市：作者。
- 林佩璇 (1999)。學校本位課程發展的研究：臺北縣鄉土教學活動的課程發展。國立臺灣師範大學教育系博士論文，未出版，臺北市。
- 張嘉育 (1999)。學校本位課程發展。臺北市：師大書苑。
- 張惠博、黃文吟 (2000)。科學學習的評量理念，科學教育月刊，231，49-57。
- 教育部 (1998)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。臺北市：作者。
- 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：作者。
- 游進年 (2000)。小班教學與多元評量，人文及社會學科教學通訊，11 (4)，52-63。
- 甄曉蘭 (2001)。中小學課程改革與教學革新。臺北市：元照。
- 羅厚輝 (2002)。課和發展的理論基礎。臺北市：學富。
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration*. N.Y.: Teachers College Press.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum & Filip J. R. C. Dochy (Ed.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes, and prior knowledge*, pp.3-29. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Briggs, L. J., et al. (Ed.). (1991). *Instructional design: Principles and applications*. N. J.: Educational Technology.

- Goodlad, J. I. And associates (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York, NY.: Macmillan.
- Glatthorn A., Boschee F., & Whitehead B. (2006). *Curriculum leadership development and implementation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Levine, J. M. (1989). *Secondary instruction: A manual for classroom teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Linn, R., & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching*. (7<sup>th</sup> ed.). NJ: Prentice Hall.
- Marsh, C.J. (1992). *Key concepts for understanding curriculum*. New York : The Falmer Press.
- Nevo, David (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Tel Aviv, Israel: Masada.
- Rosenbloom, D.(1998).*Public administration: Understanding management, politics, and law in the public sector*. Boston: McGraw-Hill Inc.
- Sax, G. (1989). *Principles of educational and psychological measurement and evaluation*. (3<sup>rd</sup> ed.). CA:Wadsworth.
- Slattery Patirck (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland Publisher.
- Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Yukl G., (2005). *Leadership in organizations*. (6<sup>th</sup> ed.) NJ: Prentice Hall.