

學校本位課程評鑑的回顧與展望

游家政

現行九年一貫課程綱要賦予國中小學發展課程的權責，並要求學校必須針對自身的課程進行評鑑。因此，繼「學校本位課程發展」之後，「學校本位課程評鑑」成為當前學術界與實務界關心的重要議題。本文旨在探討臺灣學校本位課程評鑑的研究現況，首先論述學校本位課程評鑑的概念與途徑，其次分析近十年（1998-2008）學術研究的數量、主題與途徑，最後對未來的研究方向提出建議。

關鍵字：學校本位課程發展、學校本位課程評鑑、學校本位評鑑

作者現職：淡江大學課程與教學研究所教授

壹、前言

「學校本位課程評鑑」(school-based curriculum evaluation)或「校本課程評鑑」的意涵，顧名思義就是對「學校本位課程」(或「校本課程」)進行「評鑑」。所謂的「學校本位課程」係指學校依據國家與地方政府賦予的權力與責任，基於學生、教師與社區之特性與需求，結合校內、外資源所規劃出來以供該校教師教與學生學的「課程」，包括學校總體課程計畫內所列之學校特色課程、選修課程、各領域課程、跨年級或跨班級課程、各年級和各班級課程等正式、非正式課程，以及預期的、未預期的或潛藏的潛在課程(hidden curriculum)，甚至包括應教而未教的懸缺課程(null curriculum)。「評鑑」則指教育評鑑或方案評鑑，對教育事務或現象進行價值判斷的活動，包括問題發現與診斷、績效或優缺點判斷等。由於學校本位課程評鑑是評鑑學校的課程，教育部稱其為「學校層級課程評鑑」(林錦英、劉英淑，2004)，有些學者則以「學校課程評鑑」統括之(黃政傑，2005；蔡清田，2004)。本文採「學校本位課程評鑑」一詞，基於行文通順性，有時亦使用「學校課程評鑑」一詞。

課程與評鑑二者關係至為密切，具有相互包含或互為主客體的特性。評鑑可以龕入或內置在課程發展的歷程中，成為其要素之一。例如國內外的課程發展概念大多包含規劃、設計、實施與評鑑等主要步驟(黃政傑，1991；黃光雄、蔡清田，1999；Marsh & Willis, 1995；Pratt, 1994)。課程也是評鑑的具體對象，對教材的發展歷程或成品、實施的成效或學習結果進行評鑑，例如教科書評鑑或學習領域基本能力測驗等。因此，「課程評鑑」基本上可視為「課程研究」與「評鑑研究」的範圍；一方面受到課程概念的影響，另一方面也受到評鑑概念的影響(黃嘉雄，2004a)。

對於「學校本位課程評鑑」概念的起源，雖然尚未發現有專論，但明顯受到1980年代西方國家因應「學校重整」(school restructuring)運動—學校本位管理(school-based management)的影響(潘慧玲，2003)。中央政府、地方或學區教育當局將全部或部分的人事、經費、課程等權責下放給學校，並由學校實際負起績效責任。因此，「自我管理的學校」(self-managing school)、「學校本位課程發展」、「學校本位評鑑」(school-based evaluation/review)或「學校自我評鑑」(school self evaluation/study)等概念與研究相繼出現，且在後現代思潮的推波助瀾下，蔚為二十世紀末至二十一世紀初學校改革的風潮。

近年來臺灣中小學的課程改革也帶著濃郁的「學校本位管理」氣氛，中央的教育權限逐漸「鬆綁」，賦予地方和學校更大的專業空間。現行的九年一貫課程綱要即賦予學校發展課程的權責，並要求學校必須針對自身的課程進行評鑑。因此，繼「學校本位課程發展」之後，「學校本位課程評鑑」成為當前學校

實務界關心的重要議題，學術界也開始以學校課程評鑑為焦點進行相關的專題研究（黃政傑，2005）。

本文旨在探討近十年來臺灣的學校本位課程評鑑研究現況，透過文獻分析的方法來分析 1998-2008 年國科會專題研究、碩博士學位論文、具外審的學術性期刊論文與專書等，以學校本位課程評鑑為議題的研究情形。主要資料來源為「國科會專題研究計畫查詢資訊網」、國家圖書館的「全國博碩士論文」、「期刊資料」與「圖書資料」資訊網。全文的架構，除前言外，首先論述學校本位課程評鑑的萌發與途徑；其次分析學校本位課程評鑑的研究現況，包括研究數量、研究主題、評鑑途徑與研究方法等三個面向；最後則從科際整合、折衷使用與後設評鑑等觀點，對未來發展與研究方向提出建議。

貳、「學校本位課程評鑑」的萌發與途徑

「學校本位課程評鑑」的概念發展，就像「課程」與「評鑑」一般，有著長遠的過去，卻只有短暫的歷史。在人類的歷史長河，當教育或學校出現時，例如早期的師徒式技藝傳承、私塾或私人書院/學苑等，就有課程與評鑑的事實存在，且都是「場所本位的」(site-based)。即使從評鑑概念的演變來看，「測驗」長久以來就被視為「評鑑」或一種評鑑，學校對其學生實施測驗或考試，藉以了解其學習成效或作為判斷升級、畢業與否的依據，基本上就是一種學校本位評鑑。但是，專門以「課程」為對象所進行的評鑑—即「課程評鑑」，則遲至 1960 年代英語系國家新課程運動時才受重視，認為課程教材在廣泛為學校使用之前必須先經過科學地審核 (Lewy, 1991)。L. J. Cronbach 在 1963 年發表〈以評鑑改進課程〉一文，更引起了各界對課程評鑑及其功能的探討與重視 (詹惠雪譯，2005)。然而，當時之課程評鑑大多為外部人員實施，至於由學校自行實施之課程評鑑—學校本位課程評鑑，則為 1980 年代學校本位管理運動之後，才逐漸受到教育實務界與學術界的關注。

一、學校本位課程評鑑概念的萌發

在 1970 至 1980 年代，英、美等工業化國家面臨嚴重的經濟蕭條與通貨膨脹，傳統的大型政府組織、勞力密集型和集體化的大型工廠或企業無法因應社會多元化與個別化的需要，因而飽受各界的抨擊。企業界或民間組織率先採取「去中心化管理」(decentralized management) 或「高度參與式管理」(high-involved management)，將四種主要資源下放至基層單位：(1)知識，使受雇者能夠了解和貢獻於組織表現的知能，包括工作或提供服務所需的技術知識、人際技能、管理的知識和專業；(2)權力，做出影響組織運作、政策和方向

主題文章

等的決定；(3)資訊，有關組織表現的資訊，包括收益、開支、單位表現、以及在較寬廣的政策與經濟環境之策略性資訊；(4)酬賞，根據組織表現和個人貢獻的報酬與獎勵。它的主要目的在藉由降低中央的控制，鼓勵基層成員的自我管理 (self-management)，使組織的產出表現或績效能達到最大化 (Wohlstetter & Mohrman, 1996)。

受到企業管理的影響，英美等國在政治方面採取了「去中央化」和「解除管制」(deregulation)的公共政策。前者將決策任務(包括財政、人事和設備等管理)，從中央下放到較低的層級。後者則將決策權力向下移轉(devolution)，由基層單位負起「自我管理」的績效責任。在教育方面亦廣為應用企業管理的概念，將決策和管理下放到地方的學校層級。例如英國的「地方管理的學校」(local management of schools)、美國的「學校本位管理」、以及澳洲的「自我管理的學校」(self-managing school)等，儼然「教育管理企業」(education management industry)的時代(Gunter, 1997)。

「學校本位管理」係指教育系統將資源分配的決定權明顯地下放給學校，這些決定權最初為預算、人事與任用、課程/方案等三個領域。到了1990年代，學校可以決定的資源包括知識(學校教育目標、課程)、技術(學習和教學的手段)、權力(做決定的權威)、材料(設備、設施的提供和使用)、人員(人力資源、教學和學習的專業發展和支持)、時間(教學和學習時間的分配)、經費(費用的分配)等(Caldwell & Spinks, 1992)。

「學校本位管理」賦予學校課程決定與執行的權責，衝擊了傳統的科學化課程發展概念。在1970年代前，大多數國家中小學課程教材發展係由專責的課程研發機構或課程中心，雇用專家團隊編寫各科教材與教學指引，發行全國供各地學校採用。學校教師則接受這些教材，並將其忠實地傳遞給學生。這種由上而下或由外而內的模式，具有濃厚的控制作用或「防範教師」(teacher-proof)的特性，雖然能確保學習內容的範圍與品質，但卻未必能符合各校的需要。由於缺乏教師參與，也不易獲得教師的認同與支持。因此，當學校改革運動中的學校本位管理獲得社會認可之後，教師參與課程發展的概念遂於焉而生。

教師參與課程發展有很多的方式或管道，例如加入教材發展團隊並編寫某個科目或領域教科書。但是，最能讓教師們普遍地和長期地「高度參與」的方式，當屬「學校本位課程發展」；亦即，有關學生學習方案或課程的規劃、設計、實施與評鑑，係由校內或其社區內成員所決定和執行。學校本位課程並非反對國家課程標準的規範，而是希望學校能發揮辦學的主體性，依據社區、學校、教師、學生的特殊條件和需要，規劃合適校內學習者的課程，使教育發揮更大的效果(黃政傑, 2005)。

學校課程的範圍包括正式課程、非正式課程和潛在課程，且分佈在理想的/意圖的、書面的/計畫的、知覺的、運作的、經驗的等不同的層次。學校本位課程發展的形式，依據「參與者」(個別教師、團隊教師、全體教師、師生和家長)、「投入時間」(單次、短期、中期、長期)、「活動型態」(科目或領域探究、教材選擇、教材採用、教材研發)等之不同而有多元的方式(Marsh, 1992)。學校課程發展的範圍或任務包括：(1)學校課程委員會組織與運作；(2)課程標準或綱要之詮釋、轉化、實施、彈性之運用與成效等；(3)學校課程設計與發展模式及其運作，課程設計與發展之規劃、歷程、成品等；(4)學校正式課程之實際運作、相關配套措施；(5)學年、學域或學科課程計畫；(6)系列或個別教學單元之設計與實施；(7)教科書、其它書面教材、多媒體教材的選擇和使用；(8)學校非正式課程與潛在課程的規劃、研究、設計、發展、實施與改革；(9)教師個別、協同教學授課計畫；(10)教學實施、學習過程與成果之評鑑；(11)其它學校課程結果之評鑑；(12)學校懸缺課程之檢討與處理；(13)學校課程評鑑結果之運用；(14)學校課程評鑑的後設評鑑與改進等具體項目，皆為學校課程評鑑的對象(黃政傑，2005)。

「評鑑」既是課程發展歷程中的一環，同時也是組織管理的必要機制之一。當中央或地方將教育權力下放的同時，也要求學校負起績效責任，自我評鑑遂成為學校本位管理的必要機制。1970年代末至1980年代中的學校層級評鑑機制大多是績效導向，例如英國的「學校自我評鑑」(school-self evaluation)或美國的學校認可評鑑(accreditation)；另一些則是聚焦在診斷的、改進導向的、發展的「全校評鑑」(whole-school evaluation)或「學校本位評鑑」(school-based review)。學校本位評鑑具有六項主要特性：(1)系統的反省歷程；(2)獲得有關學校的或部門的狀況、功能、目的和產出(效益)等有效的資訊；(3)透過評鑑來引導學校組織或課程面向的行動；(4)由參與者透過同儕歷程進行的團體活動；(5)學校或其所屬系統掌握評鑑歷程；(6)評鑑目的是為了學校改進/發展，期望朝向「問題解決的」或「相對自主的」學校的理想目的邁進(Hopkins, 1989)。課程是包含學校本位評鑑的範圍之內，也可以是學校本位評鑑的主要對象。特別當課程的定義被界定為「學校教育的所有經驗」，或持概念重建的課程觀「教師、學生、環境的互動歷程」，學校本位評鑑其實就是學校本位課程評鑑(Norris, 1998)。

當學校課程成為學校本位評鑑的主要對象，「學校本位課程評鑑」的概念便應運而生。其意指發生在學校層級的課程評鑑活動，且以學校的課程發展過程或課程成品為對象，由學校成員統籌規劃與進行系統而有計畫的資料蒐集與分析，以診斷學校課程問題或判斷其優缺點，進而引導課程發展過程，產出優質的課程成品或成效(張嘉育，1999；陳美如、郭昭佑，2003；游家政，2000)。

主題文章

簡言之，學校本位管理賦予學校層級發展與評鑑課程的權責，即學校本位課程發展與學校本位課程評鑑。學校本位課程發展引導教師跨越「教學者」的角色，扮演起課程的研究者、發展者。學校本位評鑑則帶領教師突破「被評鑑者」的地位，進而成為課程評鑑者、甚至課程改革者（游家政，2002）。

二、學校本位課程評鑑的途徑

目前評鑑界已經發展出許多的評鑑模式或途徑，但每一種模式或途徑都有其特定的功能與限制。Fitzpatrick、Sanders 與 Worthen（2004）根據評鑑背後的驅動力：評鑑所要解決的主要問題和/或評鑑的發起者，將評鑑取向歸類為：目標取向（objectives-oriented）、管理取向（management-oriented）、消費者取向（consumer-oriented）、專家取向評鑑（expertise-oriented）、參與者取向（participant-oriented）等五種途徑。

（一）目標取向的評鑑途徑

目標取向的評鑑源自 R. Tyler 的評鑑傳統，聚焦在課程目的或目標的明確具體化，以及判斷目的或目標的達成程度。依據 Tyler 的課程法則，課程設計的第一個程序是訂定教育目的或目標，接著依據目的或目標選擇教材、組織教材，然後在課程實施之後進行評鑑，確定目的或目標的實際達成程度，藉以了解課程成效。評鑑進行的步驟：(1)建立廣泛的目的或目標；(2)進行目的或目標的分類；(3)以行為術語界定目標；(4)找出顯示目標達成的情境；(5)發展或選擇評量技術；(6)蒐集表現資料；(7)比較表現資料與行為目標之間的差距。

由於目標取向評鑑偏重結果與目標的一致性，屬於總結性評鑑。然而，課程（含教學）的設計與發展是為了達成學校教育目的，若課程無法達成教育目的，不是課程出了有問題，就是教育目的需要調整或修正。因此目標導向課程評鑑，不僅只關注課程目標的達成程度，同時亦可將課程目標列為評鑑對象。

（二）管理取向評鑑途徑

管理取向評鑑途徑旨在服務做決定者，它的假定有二：其一，評鑑資訊是做出良好決定的基本要素之一；其二，有效率的評鑑者能為行政人員、經營/管理者、董事會或委員會成員、實務人員和其它需要者提供有用的評鑑資訊。最典型的管理取向評鑑途徑就是 Stufflebeam 等人的 CIPP 評鑑模式，認為評鑑就是描述、取得和提供有用的資訊以供判斷各種變通的決定。CIPP 評鑑模式的架構分為背景（context）、輸入（input）、歷程（process）與產出（product）等面向，提供經營管理者和行政人員在不同面向做決定所需的評鑑資訊（黃曙東譯，2005；Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004）。

管理取向評鑑途徑具有形成性評鑑的改進功能，即協助方案經營管理者了解方案的規劃、運作和檢討，達成改進方案的目的；也可以發揮總結性評鑑的績效判斷功能，即提供績效的紀錄架構，協助公眾檢視顧客的需求、目標、計畫、活動和結果。管理者取向評鑑途徑可以由機構或組織自行實施，即「內部評鑑」或「自我評鑑」；亦可以由外部管理者實施，即「外部評鑑」或「訪視評鑑」。

(三)專家取向評鑑途徑

專家取向評鑑途徑是倚賴專家對機構、方案、產品或活動進行專業的價值判斷，可說是最老舊的和最廣泛使用的評鑑方式。專家在課程評鑑中扮演至少五種的專業判斷角色：(1)提供的角色，將所知所能提供給課程發展和評鑑小組，以提升課程的品質；(2)選擇的角色，協助課程發展者確定正確和重要的課程要素；(4)批評的角色，指出課程優缺點；(5)支持的角色，肯定課程發展的努力與成就（黃政傑，1987）。

專家評鑑途徑分為四種主要型態：正式評審系統（formal review system）、非正式評審系統（informal review system）、特定目的之小組評審（ad hoc panel review）和特定目的之個別評審（ad hoc individual review）（Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004）。專家判斷資料的蒐集方式則包括送審法、調查法、會議法、對抗式評鑑法、內容分析法（黃政傑，1987）。

(四)消費者取向評鑑途徑

消費者取向評鑑途徑代表長期以來對權力不平衡的反擊，包括對被忽視者或弱勢者的道德關懷，主張所有與評鑑有關的利害關係人的權益都應列入考量，且要讓消費者對評鑑的過程或結果有參與和表達意見的機會。尤其當教材或教科書成為商品之後，業者間激烈的競爭雖然使得行銷策略日益具有創意性，但他們並非居於為消費者或顧客獲取最高利益為考量。因此，教育評鑑界積極推動「消費者教育」（consumer education）和「消費者導向評鑑」（consumer-oriented evaluation）。M. Sriven 即為主要的催生者與推動者之一，為教材、教科書、套裝課程等教育產品提出「關鍵的評鑑檢核表」（Key Evaluation Checklist, KEC）。美國教育部之「方案效能小組」（Program Effectiveness Panel）也制訂標準與消費者導向評鑑系統，要求新的教育方案必須通過該小組的檢核，方能列入「全美推廣網」（National Dissemination Network）行銷學校系統（Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004）。

消費者取向評鑑途徑將方案視為產品，不管方案所宣稱的目標為何，而是從使用者的角度看它達到多少效果，包括了解正面的特性外，還要告知負面的

主題文章

特性（負作用），是一種典型的不受目標約束的評鑑（goal-free evaluation）。

(五)參與者取向評鑑途徑

參與者/參與取向評鑑途徑旨在關心方案參與者或利害關係者的需求與福祉，認為在方案的描述與調查、或資料的詮釋及判斷上，利害關係人可以民主地參與，其意見與專家有相同的份量（Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004）。

參與者取向評鑑途徑有多種變通模式，例如 R. Stake 的「回應式評鑑」（responsive evaluation）主張方案評鑑能夠回應閱讀評鑑報告者的需求，且在方案成功與失敗的報告中呈現不同價值的觀點（顏國樑譯，2005）。又如 E. R. House 與 K. R. Howe 的「審議的民主式評鑑」（deliberative democratic evaluation）強調包容、對話的審議評鑑；包容可以將所有相關的利害關係呈現在評鑑並完整的表達，對話則讓利害關係人和評鑑者、甚至閱讀評鑑報告者一起參與各種形式的對話，確保利害關係人的利益、意見及想法不會被誤解。由於參與者取向評鑑途徑聚焦於由有意使用者所做的有意用途，評鑑者必須仔細考慮評鑑開始至結束的每個細節是否會影響評鑑結果的用途，故又可稱之為「以實際利用為焦點的評鑑」（utilization-focused evaluation）（葉忠達譯，2005）。

學校本位課程評鑑可依據評鑑目的與評鑑對象或範圍來選擇合適的評鑑途徑（如表 1）。例如學校在開學前規劃出全校總體課程計畫，如果學校想要了解該課程計畫是否具可行性或適切性，就可以採專家取向評鑑，邀請校外學者專家進行課程計畫的審查；如果想要落實課程計畫的實施，則可採參與者取向評鑑。教科書選用是例行的學校本位課程評鑑工作，學校可以採用消費者取向評鑑，維護教師、學生與家長等利害關係人的權益。如果學校只單純地要了解學校課程績效，例如特色課程或各學習領域課程的成效，可以採用目標取向評鑑途徑或專家取向評鑑，確認課程目標與學生學習表現的一致性。如果學校不僅要判斷課程績效，也想要發現與改進課程問題，提升教學與學習品質，此時即可採用系統的管理取向評鑑，蒐集背景、輸入、歷程與產出等各面向的資料做為判斷的依據。

表 1 評鑑途徑的適用範圍

評鑑途徑	目標取向	管理取向	消費者取向	專業取向	參與者取向
評鑑目的	確認績效	發現與改進問題、確認績效	選擇課程或教材	確認課程或方案的正確性或適切性、問題與績效	促進評鑑結果利用
評鑑範圍	各種課程或方案、教材等成品	課程或方案的規劃、設計、實施、成果	教科書評選、選修課程	課程或方案的規劃、設計、實施、成果	課程或方案的規劃、設計、實施、成果

課程評鑑的資料蒐集，隨著被評鑑課程之要素的不同，而有多元的方法。目標取向評鑑或管理取向評鑑中的總結性評鑑，需要客觀的課程成果或成效，常採測驗、準實驗、問卷調查等量性方法。如果欲蒐集課程實施歷程的資料，則可採觀察、訪談等方法。黃政傑（2005）針對課程評鑑範疇的特性，提出理想課程、書面課程、知覺課程、運作課程與經驗課程的適合方法（表 2），頗具參考性。此外，新的課程研究與評鑑典範的出現，如藝術鑑賞與批評、批判理論與解放、課程敘說等，提供另類的評鑑途徑，使課程評鑑研究的內涵更為豐富。

表 2 各類課程範疇評鑑之適用方法

評鑑範疇	理想課程	書面課程	知覺課程	運作課程	經驗課程
適用方法	專家審查法 問卷調查法 歷史研究法 座談法 論辯法 實驗法 德懷術	專家審查法 問卷調查法 座談法 論辯法 文件分析法 內容分析法 歷史研究法	問卷調查法 座談法 晤談法 測驗法	觀察法 問卷調查法 札記法 晤談法 文件分析法 內容分析法	觀察法 測驗法 作業評定法 內容分析法 問卷調查法 晤談法 札記法

資料來源：黃政傑（2005，頁 169）

叁、學校本位課程評鑑研究的分析

主題文章

臺灣教育評鑑的發展可溯及 1967 年的「國民教育發展五年計畫」的方案評鑑。針對學校校務的教育評鑑（簡稱「校務評鑑」或「學校評鑑」），則始自 1975 年教育部首次對大專院校實施，隨後教育部亦對各級各類學校相繼實施校務評鑑，其評鑑的內容不外乎辦學方針與目的、行政、課程、教學、輔導等。專門針對「課程」進行的「課程評鑑」，大多伴隨著歷次中小學課程標準修訂而進行的調查研究（省立新竹師範專科學校，1986；教育部研究委員會，1989；陳伯璋、單文經、林山太、游家政、盧美貴，1995），或者在教科書開放之後所實施的教材評鑑（例如中華民國課程與教學學會的教科書評鑑報告）¹。在課程標準或綱要裡使用「課程評鑑」一詞，並明訂中央、地方、學校的課程評鑑權責，則首次出現在 1998 年教育部公布的國民中小學九年一貫課程綱要「總綱」。其中由學校實施的課程評鑑，相關的研究大多將其定位為「學校本位課程評鑑」或「學校課程評鑑」（黃嘉雄，2004b；游家政，2004；陳美如、郭昭佑，2003）。以下即分析 1998 至 2008 年間的學校本位課程評鑑之相關研究文獻，包括國科會補助之專題研究、碩博士學位論文、專書、外審制的學術性期刊論文等，探討其研究數量、研究主題、研究方法與評鑑途徑等。

一、研究數量的概況

檢視近十年來國科會專題研究與碩博士論文（表 3）、專書與學術期刊論文的數量，可以窺知學術社群對學校本位課程評鑑的關注程度。

在國科會專題方面，「課程」研究（436 筆）約為「評鑑」研究（125 筆）的 3.5 倍。其中「課程評鑑」的研究有 14 筆，至於「學校本位課程評鑑」的研究則僅有 7 筆。「學校本位課程評鑑」研究筆數佔「課程」研究整體筆數的 1.60%，佔「評鑑」研究整體筆數的 5.60%。在整體的課程研究與評鑑研究，無論課程評鑑或學校本位課程評鑑之研究議題僅獲少數學術研究者的青睞。

在碩博士論文方面，「課程」研究（2922 筆）約為「評鑑」研究（706 筆）的 4 倍。其中「課程評鑑」的研究只有 28 筆，至於「學校本位課程評鑑」的研究則僅有 16 筆。「學校本位課程評鑑」研究筆數佔「課程」研究整體筆數的 0.55%，佔「評鑑」研究整體筆數的 2.27%。雖然在課程評鑑領域的研究筆數，學校本位課程評鑑則佔將近六成；但是就整體課程研究與評鑑研究而言，無論課程評鑑或學校本位課程評鑑之研究議題也是屬於極少數的一群。

¹中華民國課程與教學學會自 1997 年起至 2007 年間先後對國中小各科/學習領域審定本教科書進行七次的系統化評鑑。

表 3 1998 至 2008 國科會專題與碩博士論文有關課程、評鑑、學校本位課程評鑑的研究量數（單位：筆）

類別	課程研究	評鑑研究	課程評鑑	學校本位課程評鑑
國科會專題	436	125	14	7
碩博士論文	2922	706	28	16

資料來源：2008 年 8 月 15 日國科會專題研究計畫查詢資訊網與國家圖書館全國碩博士論文資訊網

從期刊論文發表與專書出版的產出量，也可以窺知研究的狀況。近十年來發表在學術期刊有關學校本位課程評鑑的論文大約有 14 篇；其中 8 篇集中在郭昭佑、陳美如、林佩璇等 3 位作者²，且發表的內容大多為其國科會專題研究的結果。其餘 6 篇則分散在 6 位作者³，有些為學位論文的科研成果，有些則屬於概念性或理論性探討。在專書方面，黃政傑（1987）出版的《課程評鑑》可說是臺灣第一本課程評鑑專書，至於以「學校本位課程評鑑」為主題的專書，則為陳美如與郭昭佑（2003）出版的《學校本位課程評鑑—理念與實踐反省》一書。其內容包含了二位作者在國科會的專題研究結果和期刊所發表論文。

整體而言，在課程研究和評鑑研究等領域，無論在國科會專題、碩博士論文、或期刊論文發表和專書出版等，學校本位課程評鑑的研究數量並不多，可見此議題的研究尚處於起步階段，有待學術界關心與投入。

二、研究主題的分析

近十年來學校本位課程評鑑的研究主題，依其題目與研究目的性質，可歸納為：(1)學校本位課程評鑑方案或模式；(2)學校本位課程評鑑指標或標準；(3)學校本位課程評鑑的效用；(4)學校本位課程評鑑的實施現況等四類。

(一)學校本位課程評鑑的方案或模式

學校本位評鑑的目的為何？誰來評鑑？根據哪些評鑑指標或標準？如何蒐集評鑑資料？評鑑步驟為何？如何應用評鑑結果？以及如何檢討與改進評鑑？等有關評鑑的規劃與實施—評鑑方案或模式是最多研究者關注的研究議題。

²這 8 篇論文為：郭昭佑（2000）、郭昭佑與陳美如（2001、2003）、陳美如與郭昭佑（2002a、2002b）、林佩璇（2001、2002、2005）。

³其餘 6 篇論文為：張嘉育與黃政傑（2001）、高新建（2002）、徐長安（2002）、黃祝（2002）、葉興華（2002）、黃政傑（2003）。

主題文章

在理論探究方面，例如林佩璇（2001）、高新建（2002）、黃政傑（2003）、郭昭佑與陳美如（2003）等探討學校本位課程評鑑概念或理論基礎，陳美如與郭昭佑（2002a）引介並比較英美兩地學校本位課程評鑑方案，以及張嘉育與黃政傑（2001）、葉興華（2002）論述學校本位課程評鑑的規劃與實施等。在實徵研究方面，陳美如與郭昭佑主持二年期國科會專題研究最具系統性，提出完整的國小學校本位課程評鑑方案、以及跨校的校際合作評鑑模式⁴。前項之研究結果已發表在學術期刊與專書（陳美如與郭昭佑，2002b、2003）。詹惠雪主持一年期國科會專題研究也以國小學校本位課程評鑑為主題，發展出具體、實用的評鑑架構與模式⁵。

前述理論性的專文和實徵性的專題研究，對國內的學校本位課程研究發揮了啟發與引導的作用。近十年 16 篇的學校本位課程評鑑學位論文中，就有 9 篇論文探討該主題。有些研究以鄉土課程為例（古嫻琴，2003；邱旭美，2002；郭貞瑩，2007）、或以主題統整教學或以學校特色為對象（廖春蘭，2006；王巧媛，2003）、或以整體課程為範圍（朱錦繡，2004；吳秀金，2002），建構學校本位課程評鑑方案，然後加以實施。有些則探討評鑑取向的應用，例如陳錦蓮（2006）的 R. Stake 回應式評鑑取向、郭金嬋（2004）的 ISO9001：2000 品質管理系統評鑑模式、謝金枝（2005）探討教師層級課程評鑑模式。這些學位論文大多是以一所學校為個案，具有濃厚的個殊性或場域性，有助於個案學校的課程改進外，其實施歷程也能提供他校的參考。

(二)學校本位課程評鑑的指標與標準

評鑑指標或標準向來是評鑑研究的重要議題之一。前述有關學校本位課程評鑑方案或模式的研究大多包含評鑑指標或標準的制訂，其中經常被引用的研究：其一為張嘉育和黃政傑（2001）從課程發展的過程和成果兩個面向，提出 28 項評鑑指標；其二為陳美如和郭昭佑（2002b、2003）所發展的「學校本位課程評鑑指標」，分為籌劃、設計、實施、整體評鑑等四個階段，共有 20 個項目，144 條評鑑指標。前者偏重在課程發展的組織、領導、決策、文件和成品，後者則供完整的課程評鑑圖像，讓學校和教師能夠像按圖索驥般地進行自我檢核或評鑑。此外，毛連塏等（2004）所建構的學校本位課程評鑑表，分為七大

⁴ 參見陳美如主持與郭昭佑共同主持的 89 計畫年度國科會專題「學校本位課程評鑑之研究」（2000 年 8 月至 2001 年 7 月）成果報告（892413H081B003.pdf）和 90 計畫年度國科會專題「學校本位課程評鑑之研究—從單一學校到校際間評鑑模式的建立」（2001 年 8 月至 2002 年 7 月）成果報告（902413H081B003.pdf）。

⁵ 參見詹惠雪主持的 91 計畫年度國科會專題「學校本位課程評鑑之行動研究」（2002 年 8 月至 2003 年 7 月）成果報告（912413H134019.pdf）。

項目，包含 18 個規準、69 條細目，也頗有參考價值。

在學位論文方面，陳銘偉（2003）、蔡文正（2005）參照課程發展階段，將國小學校本位課程評鑑標準分為籌畫（規劃）、設計、實施、效果（結果）與回饋四個層面。吳錦雯（2006）探討社會學習領域的學校本位課程評鑑指標，則分為籌畫、設計、實施、成效與配套措施等五大層面。另外三篇則參照 CIPP 模式建構學校層級課程評鑑規準（林世昌，2006）或評鑑指標（邱麒忠，2002；莊世雄，2004），大多分為背景、輸入、過程（歷程）、成果（產出）等三至四個層面。前三篇是以某一所學校為研究對象，後三篇則以某一個縣為研究對象。

(三)學校本位課程評鑑的信度與效度

由於學校本位課程評鑑經採內部評鑑或自我評鑑，因此其客觀性常受到質疑，包括評鑑資料的真實性、評鑑結果的有效性和可用性，亦即評鑑的信度與效度，質性研究派典稱其為信實度或可信性（*trustworthiness*）。林佩璇進行三年期的國科會專題⁶（2006 年 8 月至 2009 年 7 月）探討學校本位課程評鑑的信實度，第一年的初步研究結果從實踐者關心課程改進的立場，提出學校本位課程評鑑信實度判準的四個基礎理念：(1)明確（*explicit*），指評鑑資料具備完整性、相關性、理解性與判斷性；(2)有用（*use*），指評鑑能促進對課程的認識、理解與行動；(3)反省（*reflection*），指評鑑能提高個人、團體的高品質察覺力和不同知識形式的交互檢証；(4)互動（*interaction*），指評鑑的信實度建立在個人和經驗、個人和他人之互動和對話的邏輯上。

(四)學校本位課程評鑑的效用

無論就學校組織、學校本位課程發展或學校本位評鑑的觀點，教師是核心人物之一，且被期許扮演課程發展者、課程評鑑者、甚至課程改革者的角色。因此，學校本位課程評鑑與教師專業發展為研究者關心的重要議題之一。林佩璇主持的一項國科會專題研究⁷，即探討教師在課程評鑑時的慎思過程中，其實踐知識的內涵、知識的基礎、引導課程知識實踐的結構。研究結果指出學校本位課程評鑑能促進教師對課程產生新的理解，對課程實踐賦予新的意義，可作為教師實踐知識的伸展台（林佩璇，2005）。

在學位論文方面，蔡佩芳（2005）研究國小教師參與學校本位課程評鑑，

⁶ 參見林佩璇（主持人）95 計畫年度國科會專題「學校本位課程評鑑的信實度研究(I)」成果報告（952413H152010.pdf）

⁷ 參見林佩璇（主持人）91 計畫年度國科會專題「學校本位課程評鑑中教師實踐知識之研究(I)」(2002 年 8 月至 2003 年 7 月) 成果報告（912413H152016.pdf）

主題文章

也指出教師是學校本位課程評鑑的主角與領導者，教師參與評鑑有助於改善學校本位課程發展的品質、解決教學問題、與協助學生提升學習成效。官孟貞（2005）調查研究國小教育人員對學校本位課程評鑑規準及實施策略意見，也認為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、協助學校了解學校課程發展過程與結果，並作為課程改進的依據。

(五)學校本位課程評鑑的實施現況

由於學校本位課程評鑑仍屬起步階段，有關學校本位課程評鑑在教育現場的實施現況之研究並不多。詹淑妃（2006）研究桃園縣國民小學學校本位課程評鑑實施現況，發現：(1)採內部人員評鑑方式，行政人員扮演主要的評鑑規劃者，主任優先擔任校內評鑑小組成員，評鑑範圍著重在課程發展，資料蒐集由教師自行提供教學檔案，評鑑結果優先運用於課程改進；(2)學校本位課程評鑑優先著重的評鑑項目分別是進行學校需求評估、課程內容符合學生學習需求、教師的教學方法運用、學生的學習表現與教師的專業成長。

張秀燕（2006）探討臺北市教師參與學校層級的課程評鑑現況與需求，發現：(1)教師以參與教科書的選用及學生學習評量最積極，但在選編補充教材及成效結果的運用上則有待再加強；(2)教師對教材選用的知能及專業的評鑑知能的需求，高於選編補充教材的能力、資源運用的支援、充足的評鑑時間及多元的評鑑資源等項目；(3)資深教師、擔任課程發展委員會的年資長者、研習時數多的及大中型學校教師參與課程評鑑的態度較積極；(4)資深教師、高學歷、教師兼行政人員、研習時數多的及大型學校教師參與課程評鑑的需求性較高；(5)教師不受課程計畫送審結果的影響，大多能積極參與課程評鑑，且對專業的評鑑知能有相同的高需求性。黃意華（2005）研究學校本位課程評鑑與教師課程專業知能之關係，則指出高課程評鑑參與度的教師對「評鑑計畫」的措施給予較高的肯定，擔任行政職務教師也會對「評鑑利用」給予較高的肯定。

三、評鑑途徑與研究方法

在評鑑途徑方面，國科會專題研究有 2 筆在研究過程中包含實地評鑑，分別為陳美如與郭昭佑之 2000 年專題和詹惠雪的 2002 專題研究，二者的評鑑指標或標準的架構係依據課程發展階段來設計，類似 CIPP 評鑑模式的指標結構；但由校內人員參與訂定評鑑標準或指標，以及擔任評鑑小組的成員，則具有參與者取向評鑑的特徵。碩博士論文則有 7 篇在研究過程中進行個案學校的實地評鑑（王巧媛，2003；古嫻琴，2003；朱錦繡，2004；邱旭美，2002；廖春蘭，2006；蔡文正，2005；蔡佩芳，2005），評鑑指標或標準的架構大多是依據課程發展階段來設計，由校內人員研訂指標或標準，並組成評鑑小組進行評鑑，屬於參與取向評鑑途徑。另一篇採 ISO 品質管理系統評鑑（郭金輝，2004），

則屬管理取向評鑑途徑。

在研究方法方面，7 筆的國科會專題研究中，有 6 筆採合作或協同式的行動研究者，分別為陳美如與郭昭佑之 2000 年與 2001 年專題研究、詹惠雪的 2002 年專題研究、林佩璇 2006-2008 三年期專題研究；資料蒐集方法以座談、訪談、觀察與文件分析等為主或輔以問卷調查。另 1 筆則為林佩璇 2002 年專題研究，採自然派典的個案研究。在 16 篇碩博士論文中，有 9 篇論文採問卷調查法或以問卷調查為主並輔以訪談或座談，另 7 篇則以文件分析、訪談、觀察為主要方法或輔以問卷調查的個案研究和行動研究。整體而言，國科會專題研究明顯偏向質性的行動研究和個案研究，碩博士論文則質性與量性二者的篇數大至相當。就量性方法而言，則全部採問卷調查法；就質性方法而言，則仍不脫離座談、訪談、觀察與文件分析等方法。

肆、學校本位課程評鑑的展望

歸結上述分析結果，就研究的量而言，無論在國科會專題研究、或學術期刊論文的發表和專書的出版等，以學校本位課程評鑑為議題的研究筆數均只占微小的比例，亟需相關領域的學術界的積極投入與合作探究。就已發表的學校本位課程評鑑研究的主題而言，可歸納為學校本位課程評鑑的方案或模式、指標或標準、信度與效度、評鑑效用、實施現況等五個方向。由於學校本位課程評鑑尚處於起步階段，除了這些主題有待繼續從事縱向的深入探究外，亦需從橫向去擴展其它的研究主題，例如學校本位課程評鑑的組織次文化、教師課程評鑑的專業能力、應用評鑑結果改進學校課程的歷程與結果等。就評鑑途徑與研究方法而言，大多數的實徵研究依據課程發展階段來設計學校本位課程評鑑方案，其指標結構類似 CIPP 評鑑模式；但由校內人員研訂指標或標準，並組成評鑑小組進行評鑑，則屬於參與取向評鑑途徑，可謂符合學校本位評鑑或管理的自主特性。至於研究方法，國科會專題明顯偏重行動研究與個案研究，碩博士論文則量性與質性的數量二者大致相當。然而，無論量性或質性方法，仍侷限在傳統的問卷調查法、座談、訪談、觀察與文件分析等，有待嘗試應用新的評鑑典範，如藝術鑑賞與批評、自傳或傳記等課程美學或課程敘說的研究方法，藉以擴展與豐富學校課程評鑑研究的內容。

學校課程評鑑是一門「跨科際」(interdisciplinary)的領域，既涉及課程研究，也與評鑑研究密切相關；其間不僅是課程與評鑑的理論或原理之間整合，同時也是多元途徑與方法的折衷應用。課程評鑑除了以課程做為評鑑對象外，也可以對評鑑本身進行評鑑，亦即「後設評鑑」。以下試著從科際整合、折衷使用與後設評鑑的角度對學校本位課程評鑑研究的發展提出建議。

一、從「科際整合」觀點探究學校本位課程評鑑

根據前述近十年來學校本位課程評鑑研究的分析，可以發現研究者探討的角度大致可分為「課程取向」與「評鑑取向」兩大類。從課程的觀點探討學校本位課程評鑑者，傾向以課程理論與實務做為核心概念，而將評鑑當做一種技術或策略來操作。例如依據課程發展的主要階段來建構評鑑指標或標準，依據課程型態與要素來掌握評鑑範圍或對象，或者從課程發展與實施的關鍵人物——教師——探討其專業發展。

從評鑑的角度來探討學校本位課程評鑑者，則較為關注評鑑理論的建構與應用，而將課程視為客體——接受評鑑的對象。例如探索 ISO 品質管理系統或反應式評鑑應用在學校本位課程評鑑的可行性，或應用 CIPP 評鑑模式來建構評鑑指標或標準，亦或從評鑑參與的觀點探討利害關係者對評鑑的認同、評鑑結果的應用等。

不僅在研究主題上可以看到「課程」與「評鑑」兩種取向，在相關研討會上似乎也會看到二者壁壘分明。有關教育評鑑的研討會似乎很少討論課程評鑑的議題，例如中國教育學會在 1995 出版《教育評鑑》年刊，在 12 篇論文中只有一篇論文與學校課程評鑑有關。臺灣師範大學教育研究中心於 2004 年舉辦「教育評鑑回顧與展望」學術研討會（潘慧玲編，2005）、教育評鑑與發展研究中心於 2007 年舉辦「東亞教育評鑑論壇——新興議題與挑戰」學術研討會（臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心，2007），則幾乎沒有課程評鑑方面的主題。而國立教育研究院籌備處（2004）辦理之「開啟課程評鑑對話，掌握課程改革方向」學術研討會，10 篇論文皆為課程評鑑相關論文，其中有 3 篇為學校本位課程評鑑相關論文。

課程評鑑並不是專屬於某一或各個學門，課程評鑑也無法自成一個領域而不與其它學門互動。特別是在講求創造與創新的知識經濟時代，評鑑將更加科際整合化（潘慧玲，2005）。因此，課程界與評鑑界應攜手合作，並結合其它學門。共同探究學校本位課程評鑑

二、從「折衷使用」觀點調和學校本位課程評鑑途徑與方法

評鑑具有多元觀點的特性，透過評鑑用語的分析（Hopkins, 1989），即可以看出不同觀點的對立。首先，就評鑑目的或功能而言，有二組對立的觀念：(1) 目標本位——不受目標約束（goal-based vs goal-free），評鑑旨在判斷課程目標的達成程度，亦或課程目標本身也需要接受評鑑；(2) 形成性——總結性（formative vs summative），評鑑的功能在於發現與改進課程問題，亦或判斷課程績效。其次，評鑑對象與範圍而言，有二類對立的觀念：(1) 產出一歷程（product vs

process)，評鑑範圍為課程成品或成效，亦或課程發展或實施的過程；(2)個案特殊性—普遍性 (case particular vs generalization)，課程評鑑的對象為個別的課程或方案，亦或整體的全校課程。就評鑑形式與人員而言，有三類對立的觀念：(1)預定的—反應的 (preordinate vs responsive)，課程評鑑為依據目標來設計的，亦或依據方案本身的現象來規劃的；(2)正式—非正式 (formal vs informal)，課程評鑑的形式為正式的系統評鑑，亦非正式的隨機評鑑；(3)內部的—外部的 (internal vs external)，課程評鑑由內部人員實施，亦或由外部人員實施。就評鑑方法而言，有四類對立的觀念：(1)技術性—理論性 (technology vs theory)，學校本位課程評鑑是一種技術取向的評鑑，亦或理論驅動的評鑑；(2)價值中立—價值負載 (value-neutral vs value-laded)，課程評鑑方法是客觀的、價值中立的，亦或帶有個人主觀的價值意識；(3)描述性—判斷性 (descriptive vs judgemental)，課程評鑑的資料分析為事實的描述，亦或價值的判斷；(4)整全性—分析性 (wholistic vs analytic)，課程評鑑將評鑑對象視為整體來進行質性分析，亦或將其分解為各個組成要素後再進行量性分析。

因應這些對立的觀點，評鑑界發展出各種的評鑑模式、取向或途徑，以及量性與質性派典的各種不同方法。其背後有不同的假定、隱喻和認知方法 (蘇錦麗譯, 2005)，且經常陷入意識型態之爭，例如分離主義者意識型態 (separatist ideology)、實徵主義者意識型態 (positivist ideology)、管理者意識型態 (managerial ideology) 和相對主義者意識型態 (relativist ideology) 等 (蘇永明譯, 2005)。

每一種途徑或方法都有其目的、特色、使用的歷史背景、判斷評鑑的規準、對評鑑概念化的貢獻、優點與限制，對課程的不同面向產生啟發作用，因此課程評鑑可以折衷使用 (eclectic uses) 各種變通的評鑑途徑 (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004)。

三、從「後設評鑑」觀點改進學校本位課程評鑑的問題

後設評鑑對評鑑領域的重要性，就如同審計制度對於會計領域的關係一樣。如果只靠會計師的財務資訊，而缺少獨立的審計人員的詳細檢查，這個社會將會處於高度的危險之中。同樣地，如果學校或教育體系只有教育評鑑，家長、學生、教育人員、企業和雇主、以及其他利害相關者又不信任教育評鑑的結果，那麼社會也會陷入危險之中。後設評鑑就是要對教育或課程評鑑進行價值或優缺點的判斷，就消極面而言，能確保評鑑方案的品質，避免利害關係者受到不當教育評鑑的傷害或迫害；就積極面而言，能發揮正面的功能，引導教育評鑑邁向專業化、學術科際化，促進教育評鑑理論和實務的發展 (游家政、曾祥榕, 2004)。

主題文章

國外相關的評鑑專業團體已發展出判斷評鑑的原則或規準，例如「美國評鑑學會」(American Evaluation Association, AEA) 在 1995 年出版《美國評鑑學會方案評鑑原則》(*AEA Evaluation Principles for Program Evaluation*)，「教育評鑑標準聯合委員會」(The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, JCSEE, 以下簡稱「聯合委員會」) 於 1994 年出版的《方案評鑑標準》(*The Program Evaluation Standards*) 可供參考(游家政、曾祥榕譯，2005)。臺灣的學術界與實務界也可以合作發展出本土性的課程評鑑標準，一則對學校本位課程評鑑進行後設評鑑，一則做為引導學校本位課程評鑑的規劃與實施。

參考文獻

- 中國教育學會編(1995)。**教育評鑑**。臺北：師大書苑。
- 毛連塏、吳清山、高新建、楊永慶、洪文向、段懿真、黃幸美、葉興華、張素偵等人(2004)。**學校本位課程評鑑研究**。臺北：國立教育資料館。
- 王巧媛(2003)。**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。
- 古嫻琴(2003)。**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。
- 臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心編(2007)。「**東亞教育評鑑論壇—新興議題與挑戰**」學術研討會論文集。臺北：編印者。
- 朱錦繡(2004)。**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(2002)。**學校本位課程發展之課程評鑑-以台東縣瑞源國小為例**。臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，臺東市。
- 吳錦雯(2006)。**學校本位社會學習領域課程評鑑指標之建構**。淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 官孟貞(2005)。**國小教育人員對學校本位課程評鑑規準及實施策略意見之調查研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 林世昌(2006)。**CIPP 模式學校層級課程評鑑規準建構之研究—以臺南縣國民中小學為例**。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

- 林佩璇 (2001)。學校本位課程評鑑。**教育研究資訊雙月刊**，9(4)，83-96。
- 林佩璇 (2002)。學校本位課程評鑑的知識基礎—教師實踐知識。**師大教育研究集刊**，48(3)，95-124。
- 林佩璇 (2005)。學校本位課程評鑑—作為教師實踐知識的伸展台。**國立台北師範學院學報**，18(1)，183-210。
- 林錦英、劉英淑 (2004)。學校層級課程評鑑規準及運作方式之研發與試用研究。載於國立教育研究院籌備處主辦：「**開啟課程評鑑對話，掌握課程改革方向**」學術研討會論文研討資料集 (頁 202-290)。臺北：國立教育研究院籌備處。
- 邱旭美 (2002)。**建構學校本位課程評鑑方案之行動研究—以一所國小鄉土活動課程為例**。國立新竹師範學院國民教育研究所行政碩士班論文，未出版，新竹市。
- 邱麒忠 (2002)。**苗栗縣國民小學學校本位課程評鑑指標之建立**。國立新竹師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 省立新竹師範專科學校 (1986)。**國民小學課程標準實施成效研究**。臺北：教育部國民教育司。
- 徐長安 (2002)。從全面品質管理觀點談學校本位課程評鑑--以臺北縣和平國小為例。**教育資料與研究雙月刊**，44，38-45。
- 高新建 (2002)。學校本位課程評鑑的相關概念。**教育資料與研究雙月刊**，44，1-13。
- 國立教育研究院籌備處 (2004)。「**開啟課程評鑑對話，掌握課程改革方向**」學術研討會論文研討資料集。臺北：編印者。
- 張秀燕 (2006)。**臺北市國小教師參與學校層級的課程評鑑現況與需求之研究**。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 張嘉育 (1999)。**學校本位課程發展**。臺北：師大書苑。
- 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。
- 教育部研究委員會 (1989)。**國民小學課程標準總綱修訂意見調查研究**。臺北：

主題文章

編者。

莊世雄（2004）。**國民小學學校本位課程評鑑指標之研究-以彰化縣為例**。明道管理學院教學藝術研究所碩士論文，未出版，彰化縣。

郭金嬋（2005）。**以 ISO9001：2000 建構學校本位課程評鑑之研究—以高雄市前鎮區民權國民小學為例**。國立中山大學教育研究所教育行政碩士專班論文，未出版，高雄市。

郭昭佑（2000）。學校本位課程評鑑--對九年一貫課程發展的啟示。**教育研究資訊雙月刊**，8(6)，16-34。

郭昭佑、陳美如（2001）。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。

郭昭佑、陳美如（2003）。學校本位課程評鑑概念與基礎探究。**國立台北師範學院學報**，16(1)，1-28。

郭貞瑩（2007）。**鄉土教學課程融入學校本位課程之實施現況與評鑑之研究：以一所國小為例**。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。

陳伯璋、單文經、林山太、游家政、盧美貴（1995）。學前至高中階段課程與教材的主要問題之研究。**行政院教育改革審議委員會委託研究報告**。花蓮：國立花蓮師範學院。未出版。

陳美如、郭昭佑（2002a）。英美兩地學校本位課程評鑑方案比較研究。**教育學刊**，19，235-257。

陳美如、郭昭佑（2002b）。學校本位課程評鑑之實徵研究：以楊明國小為例。**教育與心理研究**，25，1-33。

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（2003）。**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碩士論文，未出版，臺北市。

陳錦蓮（2006）。**校本課程評鑑—R. Stake 回應式評鑑取向之運用與檢討**。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，臺北市。

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

- 印, **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:編印者。
- 游家政(2002)。教師在學校課程評鑑的角色。**教育資料與研究雙月刊**,44,14-16。
- 游家政(2004)。九年一貫「課程綱要」的發展背景與理念。載於教育部編印,**國民中小學九年一貫課程理論基礎(I)(II):決策篇**(頁 45-78)。臺北:教育部。
- 游家政、曾祥榕(2004)。教育評鑑的後設評鑑。**教育資料集刊**,29:53-94
- 游家政、曾祥榕譯(2005)。評鑑專業的標準與原則。載於蘇錦麗等譯,**評鑑模式:教育及人力的服務觀點**(頁 533-550)。臺北:高等教育。
- 黃祝(2002)。學校本位課程評鑑的實踐。**教育資料與研究雙月刊**,44,35-37。
- 黃光雄、蔡清田(1999)。**課程設計—理論與實務**。臺北:五南。
- 黃政傑(1987)。**課程評鑑**。臺北:師大書苑。
- 黃政傑(1991)。**課程設計**(初版)。臺北:東華。
- 黃政傑(2003)。學校本位課程評鑑的概念與方法。**課程與教學季刊**,6(3),1-20。
- 黃政傑(2005)。**課程改革新論:教育現場虛實探究**。臺北:冠學。
- 黃意華(2005)。**學校本位課程評鑑與教師課程專業知能關係之研究**。國立中山大學教育研究所碩士論文,未出版,高雄市。
- 黃嘉雄(2004a)。課程評鑑概念分析。**教育資料集刊**,29,209-224。
- 黃嘉雄(2004b)。國民中小學九年一貫課程綱要的課程評鑑理念分析。載於教育部編印,**國民中小學九年一貫課程理論基礎(I)(II):設計評析篇**(頁 171-180)。臺北:教育部。
- 黃曙東譯(2005)。CIPP 評鑑模式。載於蘇錦麗等譯,**評鑑模式:教育及人力的服務觀點**(頁 333-384)(D. L. Stufflebeam 著,載於 D. L. Stufflebeam、G. F. Madaus 和 T. Kellaghan 編,2000 年出版)。臺北:高等教育。
- 葉忠達譯(2005)。以實際利用為焦點的評鑑。載於蘇錦麗等譯,**評鑑模式:教育及人力的服務觀點**(頁 515-532)(M. Q. Patton 原著,載於 D. L. Stufflebeam、G. F. Madaus 和 T. Kellaghan 編,2000 年出版)。臺北:高等

主題文章

教育。

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。**教育資料與研究雙月刊**，44，30-34。

詹淑妃 (2006)。**桃園縣國民小學學校本位課程評鑑實施現況之研究**。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。

詹惠雪譯 (2005)。以評鑑改進課程。載於蘇錦麗等譯，**評鑑模式：教育及人力的服務觀點** (頁 281-297) (L. J. Cronbach 原著，載於 D. L. Stufflebeam、G. F. Madaus 和 T. Kellaghan 編，2000 年出版)。臺北：高等教育。

廖春蘭 (2006)。**學校本位課程評鑑--以一所國民小學之布袋戲課程為例**。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。

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。

潘慧玲 (2005)。邁向下一代的教育評鑑：回顧與前瞻。載於潘慧玲主編，**教育評鑑的回顧與展望** (頁 3-36)。臺北：心理。

潘慧玲編 (2005)。**教育評鑑的回顧與展望**。臺北：心理。

蔡文正 (2005)。**學校本位課程評鑑工具設計與實施之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。

蔡佩芳 (2005)。**國小教師參與學校本位課程評鑑之研究**。國立臺北教育大學課程與教學碩士論文，未出版，臺北市。

蔡清田 (2004)。學校課程評鑑。載於國立教育研究院籌備處主辦「開啟課程評鑑對話，掌握課程改革方向」學術研討會論文研討資料集 (頁 356-370)。臺北：編印者。

謝金枝 (2005)。**國小教師層級課程評鑑模式建構之研究**。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。

顏國樑譯 (2005)。強調回應式的方案評鑑。載於蘇錦麗等譯，**評鑑模式：教育及人力的服務觀點** (頁 417-440) (R. E. Stake 原著，載於 D. L. Stufflebeam、G. F. Madaus 和 T. Kellaghan 編，2000 年出版)。臺北：高等教育。

蘇永明譯 (2005)。評鑑的各種意識型態。載於蘇錦麗等譯，**評鑑模式：教育及人力的服務觀點** (頁 299-332) (M. Scirven 原著，載於 D. L. Stufflebeam、

- G. F. Madaus 和 T. Kellaghan 編，2000 年出版)。臺北：高等教育。
- 蘇錦麗譯 (2005)。評鑑的模式、隱喻及定義。載於蘇錦麗等譯，**評鑑模式：教育及人力的服務觀點** (頁 23-40) (G. F. Madaus 和 T. Kellaghan 原著，載於 D. L. Stufflebeam、G. F. Madaus 和 T. Kellaghan 編，2000 年出版)。臺北：高等教育。
- Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (1992). *Leading the self-managing school*. Bristol, PA: Falmer.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston, MA: Pearson.
- Gunter, H. (1997). *Rethinking education: The consequence of jurassic management*. London: Cassell.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Bristol, PA: Open University Press.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The program evaluation standards* (2nd ed.). CA: Sage.
- Lewy, A. (1991). Three decades of curriculum evaluation. In A. Lewy (Ed.) *International encyclopedia of curriculum* (pp. 399-400). New York: Pergamon.
- Marsh, C. J. (1992). *Key concepts for understanding curriculum*. New York: Falmer.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (1995). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Norris, N. (1998). Curriculum evaluation revisited. *Cambridge Journal of Education*, 28(2): 207-219.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum planning: A handbook for professionals*. Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- Wohlstetter, P., & Mohrman, S. A. (1996). *Assessment of school-based management*. Office of Educational Research and Improvement, U.S Department of Education. Retrieved July 17, 2008, from <http://www.ed.gov/pubs/SER/SchBasedMgmt/index.html>

Review and Perspectives on School-based Curriculum Evaluation in Taiwan

Chia-Cheng Yu

The current 1-9 Curriculum Framework empowers elementary and middle schools to develop a curriculum, and requests each to evaluate its own. Therefore, issues of school-based curriculum evaluation, following school-based curriculum development, are concerned and explored in academic and practical circles. This article analyzes conceptualization of school-based curriculum evaluation and different approaches to evaluate school curriculums, the status of research on school-based curriculum evaluation from 1998 to 2008 in Taiwan, and some suggestions dealing with issues of research for the future.

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

Chia-Cheng Yu, Professor, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University