

## 探究國民小學教師對課程改革之因應策略 ~台灣地區學校本位課程發展調查研究

郭俊呈

台灣國立屏東教育大學教育行政所

湯維玲

台灣國立屏東教育大學教育學系

**摘要：**本文旨在探討台灣地區國民小學教師面對學校本位課程發展，所採取的因應策略。透過文件分析與問卷調查法，蒐集與分析資料。分析的文件包括台灣地區於 1998 年教育部公布的「國民中小學九年一貫課程總綱綱要」與官方資料，以及學校本位課程發展的理論與相關研究等。而問卷調查則以自編的「學校本位課程發展現況調查問卷」為研究工具，從全國公立小學，分層隨機抽樣 124 所的 1222 位國民小學教師為研究對象，並於 2005 年 10 月施測，回收 850 份有效樣本。本文依據調查研究結果，做成以下結論：

一、國民小學男性教師、科任教師或兼行政職之教師，這三類教師易採取正向積極的學

校本位課程發展因應策略。

二、學校規模方面，大型學校的國小教師較易採正向積極的學校本位課程發展因應策略。

三、大多數國民小學教師以正向積極的因應策略，面對學校本位課程發展。

本文也依據研究結論，提出具體之建議。

【關鍵字】 課程發展、學校本位課程發展、因應策略、curriculum development、school-based curriculum development

### 壹、前言

台灣中央教育當局「教育部」(Ministry of Education)自 2001 年正式實施「國民教育階段九年一貫課程」(Grade 1-9 Curriculum Guidelines)，迄今已屆滿五週年。回顧此波課程改革的進程，教育部在進行此項重大議題時，深受四一〇 教改運動及行政院教育改革審議委員會所提出之「教育改革總諮議報告書」之影響。「教育鬆綁」成爲此波改革的精神象徵；課程改革即是落實改革的主要重心，尤其積極推動課程改革模式由下而上的草根模式(grassroots model)進行，使學校重新思考學校本位課程發展(school-based curriculum development)的定位與推行。然而學校本位課程發展的精神、特色、理念與作法之本質爲何？對於每位從事學校本位課程發展的執行者而言，是否真能體驗此概念並確實落實，將成爲此波課程改革成功與否的關鍵所在。因此在課程改革歷程中，身爲課程改革決策者更應審慎地規劃相關的進程及配套措施，使教師在進行課程設計與教學實踐時，不致因課程改革的躁進而如脫韁野馬般毫無目標或不知所措，而教師也能正確地接受課程改革的資訊及實踐相對應的因應策略，此點正是此波課程改革中相當重要的一環。由此可知，教師對於學校本位課程發展的知與行，已成爲此波課程改革所關注的重點。因此，對於教師在學校本位課程發展歷程中，探究其在知覺學校本位課程發展之相關概念後，所執行之因應策略將益形重要。

本文主要目的，首先論述學校本位課程發展之理論背景；其次，說明運用的研究方法；再次，探究當今國民小學教師對於學校本位課程發展的因應策略；最後，提出

結論與建議。期望本文能對國民小學教師在學校本位課程發展的因應策略上，引起些許共鳴，並能在學校本位課程發展上略盡綿薄之力。

## 貳、台灣地區發展學校本位課程之背景

### 一、學校本位課程發展的沿革

綜觀我國課程改革進程，可以發現學校內所進行之課程改革模式多採取由上而下的行政模式，以及由外而內的非學校本位模式進行，例如我國於 1993 年由教育部公佈的「國民小學課程標準」。爲了因應二十一世紀的來臨，和呼應四一〇教改運動及行政院教育改革審議委員會出版的「教育改革總諮議報告書」中所建議的教育鬆綁訴求，遂於 1998 年公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，並朝向實施九年國民義務教育、推動國教發展計畫，以及推動課程改革等三項進行（教育部，2005）；其中第三項教育改革中強調的學校本位課程發展即是本文主要探討的重點所在。

然而學校本位課程發展是由何時正式實施呢？端看教育部於其網頁（<http://history.moe.gov.tw/milestone.asp>）所提供資訊及學者專家的認定，研究者認爲「學校本位課程發展」已實施許久，只是實施的形式與執行並未受到教育團體的突顯、大聲疾呼與長久具體落實。自有正式的學校教育以來，已有以學校爲中心來從事課程計畫的史實，只是並沒有學校本位課程之名稱，例如我國的私塾、書院或西方古代的學園，都需要自行規劃課程（黃政傑，1999）。1960 年代末期，在美、英、澳盛極一時的全國性課程發展方案，因爲由校外學者專家所主導，未能兼顧社會實際、學生需求，也忽視了學校成員的課程主體，而產生困境；此時學者倡導「學校本位課程發展」的論述，希望藉此鼓勵學校成員對課程批判反省，強化學校改革機制，落實課程改革的理想（Skilbeck，1984）；迄自八〇年代末期，各國的課程發展又有回歸中央之趨勢；直到九〇年代，學校本位課程發展甚至成爲許多國家教育改革的口號，例如：英國、美國、法國、澳大利亞、加拿大、瑞典、以色列等（白雲霞，2003；張嘉育，1999；Eggleston，1979；Eggleston，1980；Marsh，1990；OECD，1979）。

回顧我國學校本位課程發展得以推動，主要是因爲社會變遷與對課程的理念有所轉變，例如：傳統的中央-邊陲模式（center-periphery model）無法及時隨新興的議題修正；同時政府呼應民間要求改革的聲浪，逐漸將課程發展的權力下放到地方或學校的層級。從國內外的教育發展來說，我國學校本位課程發展在正式推行的時間上，並未與國外同步推展，學校本位課程發展仍處於萌芽階段。而我國學校本位課程發展受到九年一貫課程政策直接的影響，似乎也是在課程決策後，再找出理論的依據。儘管陳伯璋（1999）認爲九年一貫課程反映了二十世紀末的時代精神：反集權（或權威）、反知識本位（或專業）、及反精英導向。但從理論的觀點檢視九年一貫課程總綱綱要，可發現十項基本能力的規劃傾向行爲主義，主張能力導向的目標模式，而學校本位課程發展則採取七大學習領域進行課程統整，其又具有進步主義的意涵（陳伯璋，1999）。方德隆（2000）則認爲新課程對哲學知識論與知識社會學的探討不足，而七大學習領域統整的理論基礎薄弱。研究者深信台灣地區的學校本位課程發展，仍屬於萌芽階段與概念層次的發展，而非理論層次的發展。具體言之，台灣地區發展學校本位課程，乃是先探索學校本位課程發展的概念，爾後進行實施與修正，再成爲學校發展課程的具體依據。

進一步了解後，教師仍需審慎覺察學校本位課程發展的脈絡、原因，以及實施學校本位課程的精神；並評估發展學校本位課程的需求與重要性。使教師在推行學校本

位課程發展時，並非落入僅是形式的運作，更使學校所推行的學校本位課程發展是合乎社會變遷的需求、學生與教師的需求，又不失發展為擁有各自特色且能共同分享的課程。

## 二、學校本位課程發展的理念

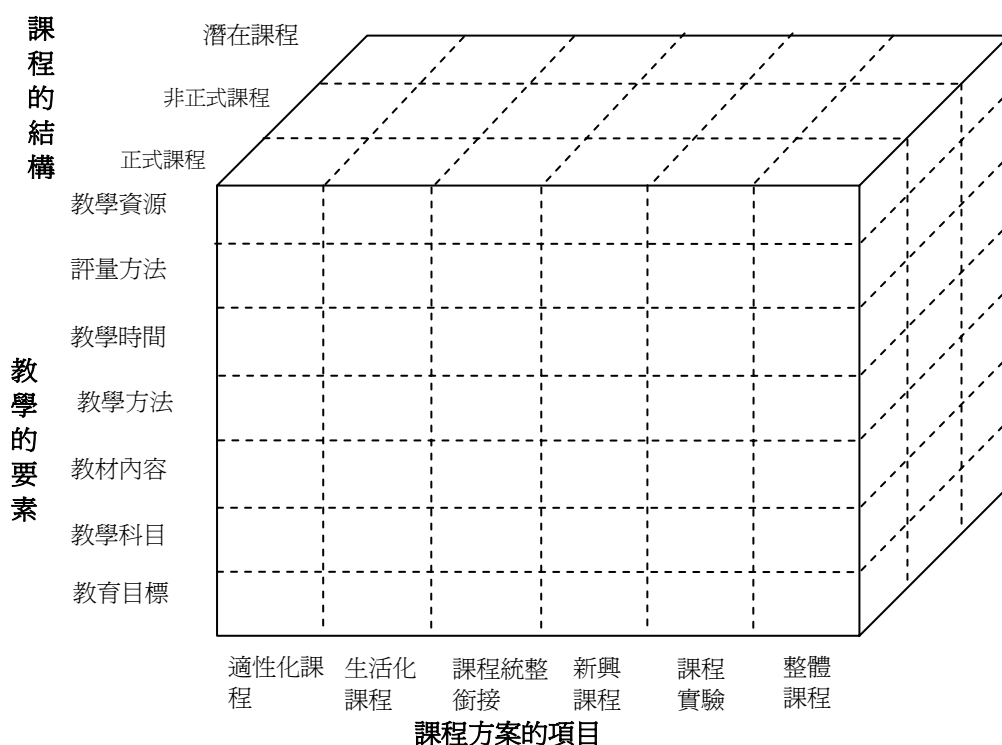
根據「教育改革總諮議報告書」中所呼籲「教育鬆綁、帶好每一位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會」（行政院教育改革審議委員會，1996：3），以及「國民中小學九年一貫課程綱要」之基本理念：應該培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民（教育部，2003：3），可知學校本位課程發展的理念，即是讓教師由原本課程實踐者的單一角色轉變為課程發展者、課程研究者、課程設計者等多元角色；並使教室成為課程實踐、課程的選擇與組織、課程評鑑、課程發展、教學實踐等的多元場域。讓學校能有更多專業自主的空間，並打破以往中央至邊陲的課程發展模式，改以學校為中心的課程發展模式。更重要的是，由課程標準改為課程綱要，並由學科本位導向轉為基本能力導向，使學生透過課程所學習到的，不再只是基本知識，而是更能培養當下時勢所需要的基本能力。因此課程內容的取材不再是統一標準的，而是因地制宜的多元教材。另外，課程參與者亦有別於以往，除原有教育人員與學者專家之外，也納入了家長、社區人士等，如此多元的課程參與者，使學校在進行學校本位課程發展時，能更充分的被了解、支持及協助，並使學校本位課程發展更具意義。在這其中亦可發現，從事教育實踐工作的教師，在學校本位課程發展歷程中，因扮演多元的角色，故其對學校本位課程發展中包含的目的、精神與脈絡等的了解程度，以及將對學校本位課程發展落實與否具有極大的影響(郭俊呈，2005)。

## 三、學校本位課程發展的範圍

由於「國民中小學九年一貫課程綱要」及「教育改革總諮議報告書」均明白揭示教育鬆綁，其用意是在既定的統一教育目標原則下，將課程發展及教學專業自主權下放至各級學校。各級學校依據教育政策，以學校為中心進行相關的情境分析，並統合相關資源，由學校各自進行課程發展，使學校更具特色。有別於以往一條鞭式的課程內容及共同性高的課程實施，顯現出學校本位課程發展的範圍更加寬廣。

研究者發現學校本位課程發展的範圍極為廣泛，可由課程結構向度切入，包含了教學與課程活動中所指稱的顯著課程及潛在課程；或由教學要素切入，其範疇包含了教學目標、教學科目、教學內容、教學方法、教學時間、教學評量與教學資源等；亦可由課程方案的項目切入，其包含適性化課程、生活化課程、課程統整銜接、新興課程、課程實驗與整體課程等(郭俊呈，2005)。若考量其組合方法，則多達 126 種組合方式(詳見圖一)。由此可知學校本位課程的範圍甚為多樣化，並非單一向度的觀點，如

何實施端視課程領導者或是課程實踐者對學校本位課程的定位。



圖一學校本位課程發展的範圍

資料來源：張嘉育（1999）

研究者認為學校在發展學校本位課程時，並無最佳模式或範圍，且依據教育部所公佈的正式綱要中，已清楚規定「學校課程發展委員會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，並審慎規劃全校總體課程計畫」（教育部，2003：14）。因此學校本位課程發展的模式與範圍較不可能成為統一規範的模式，僅有適當模式或範圍可言。教師應先考量學生的學習需求及學校相關的情境分析，之後再考量學校所要進行的學校本位課程的範圍，且隨時在課程發展歷程中進行評鑑與修正。更重要的是教師之間、教師與學生之間、教師與學校行政人員之間、教師與學生家長之間，以及教師與社區之間，都能進行妥適的回饋及經驗分享，使教師在扮演多元角色時，能更快速地掌握其學校本位課程發展的需求、目的與脈絡。

### 叁、學校本位課程發展因應策略之概念

國民小學教師對於學校本位課程發展的因應策略，乃是針對教師在面臨學校本位課程發展時，教師本身在課程實施所採行的作法為主。本文乃從教師表現出的態度為研究角度，而根據張春興（1994）所指稱之「態度」是指個體對人、對事、對週遭的世界所持有的恆久性與一致性的傾向。態度是由認知、情感、行動三個成份所組成。其中，情感成份是指對態度對象的喜愛程度；認知成份是指對態度對象的看法及信念；行動成份則是指對態度對象的行為傾向。準此，本研究僅針對態度中所謂的行動層面進行研究與探討。因此，研究者以課程實施的取向、課程實施層面、課程實施層次，以及課程實施的關注階段等四方面，進行相關文獻收集與探究。

綜觀學校本位課程發展的定義，大部分認為學校本位課程發展的成員包含學校行政人員、教師、學生、家長、社區人士、專家學者等，且學校本位課程發展並沒有固

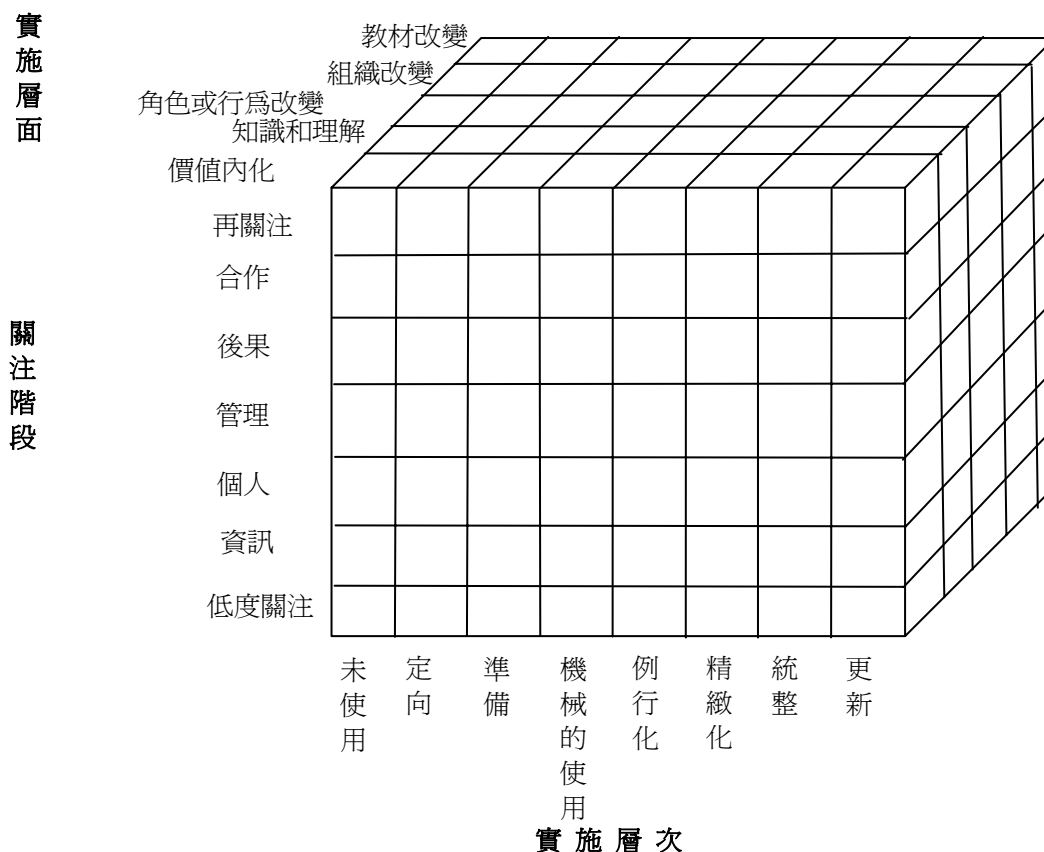
定的範圍及類型。但由於學校教師身負課程實施的成敗關鍵，在於教師扮演著教學實踐的角色，故應對學校本位課程進行更深入的實踐及探究。例如：OECD(1979)將教師在進行學校本位課程發展時，其各階段的角色定位於決策者與討論者，詳見表一。

表一：學校本位課程發展各階段的角色定位

步驟	參與人員	角色
情境分析	1.教師、主任與校長 2.學生 3.家長 4.校外諮詢人員（如教育行政機關、大學、研究機構、他校人員） 5.學校行政人員	1.決策、討論 2.討論 3.討論 4.諮詢 5.支持
目標訂定	1.教師、主任與校長 2.學生 3.家長 4.校外諮詢人員 5.學校行政人員 6.中央政府各部門 7.各種計畫小組	1.決策 2.討論 3.討論 4.諮詢 5.支持 6.諮詢 7.支持、諮詢、討論
方案建構	1.教師、主任與校長 2.學生 3.家長 4.校外諮詢人員 5.各種計畫小組	1.決策 2.討論 3.討論、諮詢、支持 4.諮詢 5.支持、諮詢、討論
解釋實施	1.教師、主任與校長 2.學生 3.學校行政人員	1.決策 2.討論 3.支持
評鑑與修正	1.教師、主任與校長 2.學生 3.校外諮詢人員 4.學校行政人員 5.政府各部門	1.決策 2.討論 3.諮詢 4.支持 5.支持、諮詢

資料來源：OECD（1979：34）

由表一可知教師在學校本位課程發展歷程中所扮演角色的重要性，也證明了探究教師對於學校本位課程發展之因應策略的重要性，因為教師在學校本位課程發展歷程中，無論在「知」與「行」的角色扮演上皆有其關鍵性。然而，當下往往出現所謂課程改革「知」與「行」上的落差，研究者認為此部分與教師對於課程改革的態度有關，因此想藉由探究教師對於學校本位課程發展的因應策略，來了解教師對於課程改革的態度。而研究者認為學校本位課程發展的因應策略可從課程實施層面與層次，以及關注階段等四方面，進行深入探討，詳見圖二。茲分述如下：



圖二 學校本位課程實施概念圖

資料來源：研究者歸納自黃政傑（1991）、蔡清田(2002)

### 一、課程實施的層面

黃政傑（1991，403-404）認為課程實施的層面應包含：教材的改變、組織的改變、角色或行爲的改變、知識和理解與價值內化等五項，敘述如下：

#### (一)教材的改變

課程實施的第一個層面是教材的改變，即革新教師所要傳授給學生的內容，或學生必須學習的內容，這包含內容的範圍、順序，甚至是傳授的媒介，例如文字、語言、視聽器材。有時課程發展人員也設計了測驗或其他評鑑工具，藉以了解學生學習狀況。

#### (二)組織的改變

課程實施的第二個層面，是組織的改變。所謂組織改變，包含了學生分班分組的安排、空間與時間的安排、人員的分配，及新教材的供應。這個層面和教材層面一樣，不在要求使用新課程者本身的改變，而在要求使用者互動情境的變化。因此，這是課程改革比較容易實施的一部分。

#### (三)角色或行爲的改變

角色或行爲的改變，是課程實施的第三個層面，有些人將這一項納入組織改變層面。課程實施不只要求教材改變、組織改變，同時也要求人的行爲或角色改變。例

如：新課程常常包括新的教學方式、新的教學任務(如課程設計與發展)、新的角色關係(教師與學生、教師與教師，教師與其他學校行政人員)，這些新的角色或行為獲得改變，新課程才算是實施了。

#### (四)知識和理解

課程實施的第四個層面是知識和理解。這是指課程的實施者認識了課程的各種成分，如它所隱含或明示的哲學與價值，它的基本假定、目標、教材、實施策略、角色關係等。

#### (五)價值內化

課程實施的第五個層面，是使用者「重視」且「致力」於執行課程的各組成因素。評鑑實施的此一層面，應以課程的各組成因素為主，而不以課程整體為主，以免過於空泛。

## 二、課程實施的關注階段

根據蔡清田(2002)針對課程實施的關注階段所提出之說明可知，透過「關注本位的採用模式」(Concern-based adoption model)針對課程實施提供一項新思維，其認為光憑校內的教育人員本身，不足以協助學校獲得成功的課程實施，有必要透過校外的課程改革推動者之協助，以促成課程革新方案的達成。「關注階段」可以用來追蹤教師在實施新課程時，教師關注的焦點所在之處，並藉由此結果探討教師在執行課程的過程中，關注焦點的變化，以便適時讓課程改革推動者或是學者專家提供相對應的實施策略，或提供提升教師專業自主的措施，詳見表二。

表二：課程實施的關注階段

階段0 (低度關注)	顯示很少關心或投入參與學校課程革新方案。
階段1 (資訊)	對課程革新資訊表示關注，並有興趣了解課程革新的實質特點與含意，但參與者尚未關注自己與課程革新的關係。
階段2 (個人)	個人尚未肯定課程革新對自己的要求，也不確定自己在課程革新過程中所要扮演的角色。但是，已經開始焦慮必須付出的個人成本，與分析其在整個學校組織中的角色，並考慮實施新方案後，需要作出的決定和與現存結構之間可能的衝突等。
階段3 (管理)	實施課程革新方案的過程、任務與所需的新行為，成為主要的關注焦點，以了解如何使用資訊和資源的最佳方法。效率、組織、管理、時間表及後勤需求成為主要關注議題。
階段4 (後果)	課程革新方案對學生的衝擊影響成為關注焦點，該課程方案對學生的適切性、學生能力及表現等成果的評鑑，以及改進學生成果所需的改變等成為關注主題。
階段5 (合作)	實施課程革新方案時，教師涉及與他人合作協調，成為關注焦點，並考慮學生利益，改進實施策略。
階段6 (再關注)	探討課程革新方案帶來的普遍優點，並關注主要改變的可能性，考慮由更有利的另類變通方案取代的可能性。個人並且對另類變通課程革新方案有明確的想法與建議主張。

資料來源：蔡清田(2002：176)

## 三、課程實施的層次

課程的實施不是全有全無的現象，在有無之間，可劃分出許多層次來（郭俊呈，2005；黃政傑，1991）。根據 Hall 和 Loucks 所訂定的八個層次分別是「未使用」、「定向」、「準備」、「機械地使用」、「例行化」、「精緻化」、「統整」與「更新」（黃政傑，1991）。如果採用有無的二分法，前三者可視為尚未使用，後五者可視為已在使用。第一個層次「未使用」，是完全無知且無意。第二個層次「定向」，是開始接近課程革新的資訊，即求知階段。第三個層次「準備」，則為預備行動的階段。第四個層次「機械地使用」，係逐步地熟練課程革新要求的任務，未加反省檢討。第五個層次「例行化」，是更進一步地成為例行公事，或者說成為習慣，變成生活中極自然的一部分。第六個層次「精緻化」，是能夠依照學生需要，將課程加以變化，以加強效果。所以，第六個層次已經進入調適的階段，課程革新不是千篇一律地被使用，而是依照情境和當事人的變化而調整。第七個層次「統整」，是課程實施者互相接觸，結合彼此的努力，企圖造成課程對學生的更大影響。最後的層次是「更新」的階段，課程實施者再度評鑑所執行的課程，試圖做大幅度的調整或改變，可能又是一波課程革新的開始。

再者，所謂課程實施，應直接觀察課程採用的基本單位-教師，其所做所為，才最為有效。基本上，Hall 和 Loucks 的觀念，屬於課程實施的忠實觀，其所謂實施層次，係指使用者所做所為，符合原先計畫的程度。但他們所提出的最後三個層次，又涉及了原課程計畫的精緻與統整，似乎又結合了相互調適觀（黃政傑，1991）。

從課程實施層次的概念，可得到許多啓示。長久以來，各種課程實驗和課程評鑑，時常忘卻課程實施自身的重要性，因此所得研究結果之正確性亦值得懷疑（黃政傑，1991）。有鑑於此，研究者認為對於 Hall 和 Loucks 所提出的課程實施層次的概念，需做進一步探討及釐清。故研究者針對課程實施層次的概念，依據蔡清田(2002)對於 Hall 和 Loucks 所提出之課程實施層次概念的說明，進行進一步界定，以便使本研究在此一概念上能分析教師在課程實施層次上的落點，並藉以成為課程實施使用層次之決斷點，來考量教師實施的使用層次（蔡清田，2002），茲說明課程實施層次如下：

#### （一）未使用層次

係指教師對於新興課程及教材，呈現出不具任何知覺且依據現有教材進行教材，完全不去接觸新興課程及教材。此一使用層次的決斷點：採取行動，以獲取課程改革的資料。

#### （二）定向層次

係指教師對於新興課程及教材有所知覺，並對新興課程與教材的相關資訊進行了解。其決斷點為：決定採用新課程，建立實施時間表。

#### （三）準備層次

係指教師對於新興課程及教材能有所知覺，除針對新興課程與教材進行了解外，更能針對課程與教材的使用及教學進行準備。此層次的決斷點為：依使用者的需求使用課程，必要時加以改變。

#### （四）機械的使用層次



係指教師對於新興課程及教材能逐步熟練，對其課程目標、教學目標與教材的使用原則，能知悉其目的並能熟練使用，但對於課程的實施結果並無反省檢討。而其決斷點在於：建立例行式的使用形式。

#### (五) 例行化層次

係指教師對於新興課程及教材能逐步熟練，且將課程與教材的使用視為自然，或是將課程與教材的實施轉換為習慣的層次。其決斷點為：依據正式或非正式評鑑，改進課程，以增進效果。

#### (六) 精緻化層次

係指教師對於新興課程及教材，能依學生的需要或依課程評量後的結果，進行反省檢討。並將課程與教材進行修正或加以變化，以增加學生的學習效果。此使用層次的決斷點在於：與同事協調合作，開始合作進行改變。

#### (七) 統整層次

係指教師對於新興課程及教材實施前獲實施後，能針對課程的同質性亦或是重疊性進行統整。透過課程實施者相互討論及統整彼此的意見，使課程與教材的實施能更佳符合課程目標及學生的學習需求，並使課程與教材的實施能對學生的學習需求形成最大的影響。其決斷點為：開始探討革新的變通方案或主要修正方向。

#### (八) 更新層次

係指教師對於新興課程及教材，能依學生的需要或依課程評量後的結果，使課程實施者能針對課程與教材的實施，能否符應課程目標及學生的學習需求進行反省及討論，並將討論結果反應在較不足之處，且進行大幅度的調整及改變。

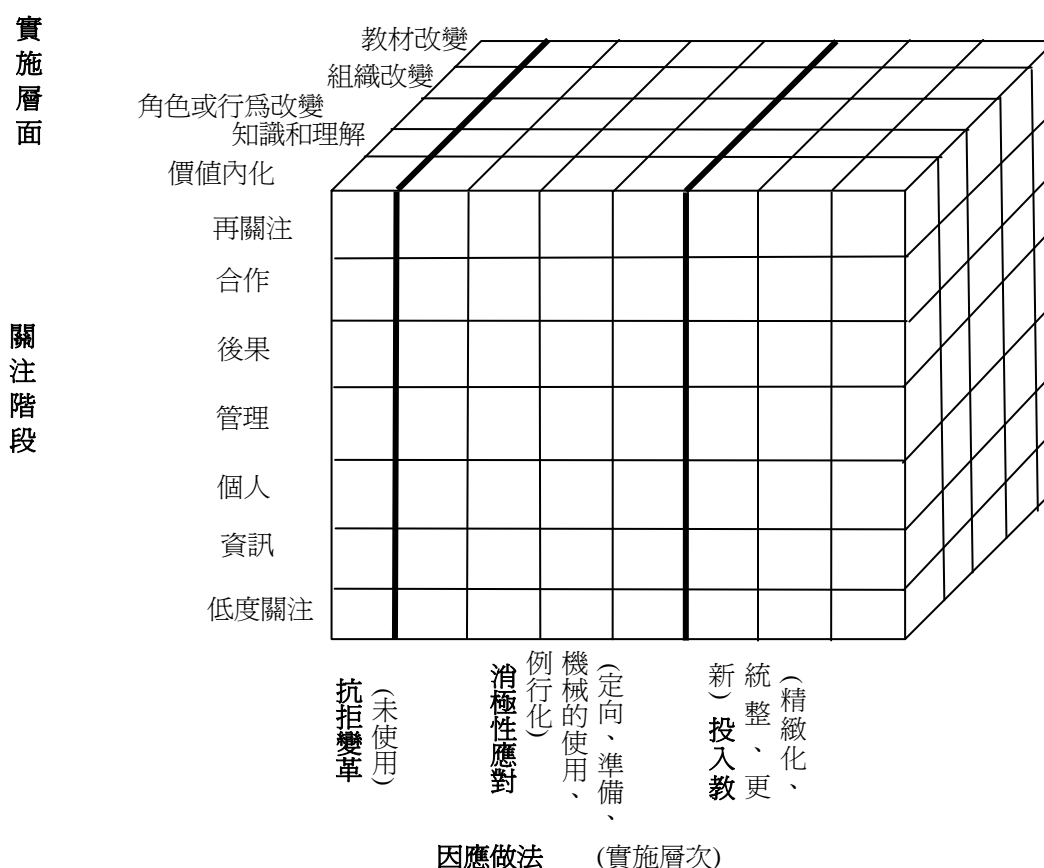
綜上所述，研究者對於探究教師對學校本位課程發展之因應策略，可由課程實施層面、關注階段，以及課程實施層次等三個向度進行探究。研究者可藉由課程實施層面，來分析教師特定學校本位課程發展時，其所著重進行的層面；再者藉由課程實施層次與課程實施關注階段，來探究教師在其所持之學校本位課程實施取向，最常實踐的因應策略。然而，此三個向度並非各自獨立用來探討教師在學校本位課程實施的層面、層次與關注階段，而是如研究者前述的立體方格的概念(圖二)，其需藉由課程實施層面、課程實施層次，與課程實施的關注階段等三個向度進行綜合探討。

### 四、相關研究之探究

接續上述之課程實施的理論後，研究者著手對學校本位課程發展之課程實施進行國台灣地區相關碩博士論文之文件分析發現，相關研究者所探討之主題可分：課程實施(古金蓮，1998；阮光勳，1999)、課程實施意見(黃秀蓮，2004)、課程實施後的工作壓力與因應策略(林家任，2003；邱義烜，2002；顏進博，2003)、課程實施後工作壓力與調適策略(曾守誌，2004)、以批判教育學觀點探究課程實施(王嘉陵，2006)以及課程關注階段與使用層次(邱慧玲，2002)等五項；而相關研究中所使用之研究方法大多以調查研究(古金蓮，1998；阮光勳，1999；林家任，2003；邱義烜，2002；曾守誌，2004；黃秀蓮，2004；顏進博，2003)法與個案研究法(王嘉陵，2004)等兩項為主，而研究對象則以教師為主。

綜觀研究者所收集之相關研究可發現：多數研究者皆在探討課程實施歷程中，教師的知與行兩大層面，且將研究重點放於教師在知覺到實踐課程改革後，其所產生之相關問題，例如：教學時數不足(王嘉陵，2004)、增加工作負荷量(林家任，2003；邱義烜，2002；曾守誌，2004；顏進博，2003)、教師與學校行政人員溝通問題(曾守誌，2004)以及教師教學專業(王嘉陵，2004；古金蓮，1998；阮光勳，1999；黃秀蓮，2004)等方面。

有少數研究則是在探討課程改革中教師對課程實施的知覺程度(黃秀蓮，2004)；或是課程改革中之課程實施所涉及的層面，例如：課程實施的關注階段(阮光勳，1999；邱慧玲，2002)以及課程實施層面(邱慧玲，2002)。而在課程改革因應策略的相關研究中可發現：其所研究之面項多屬因課程改革造成實踐上壓力的產生，透過社會心理學的理論層面進行探討，因此相關研究中對於因應策略的定義多屬社會心理學層面所採用之定義，例如：問題解決(林家任，2003；邱義烜，2002；邱慧玲，2002；曾守誌，2004；顏進博，2003)、尋求改變(邱義烜，2002)、尋求支持(林家任，2003；曾守誌，2004；顏進博，2003)、情緒宣洩(顏進博，2003)、情緒調適(林家任，2003；顏進博，2003)、消極調適(曾守誌，2004)、暫時擱置(邱義烜，2002)、延宕逃避(曾守誌，2004)、逃避避免(邱義烜，2002)、消極性抗拒(王嘉陵，2004；阮光勳，1999)以及積極性抗拒(王嘉陵，2004)等層面，但鮮少看到教師對於課程改革中，對於課程改革本身「知」之後與其所「行」之間的真正影響，意即教師在知覺課程實施之目的、精神、特色、程序與範圍等層面後，對於影響教師在課程實施中實踐的因素以及教師態度的改變部份。



圖三 學校本位課程發展因應策略圖

資料來源：研究者自行歸納

綜上所述，研究者在本研究中首次透過教師在課程實施歷程中所實踐之作法，針對國民小學教師對課程改革之因應策略進行探究，意即探究小學教師在學校實施學校本位課程發展時，教師本身在課程發展與實施的過程中，對該次課程實施之理念、目的、特色、範圍，以及課程實施層面等向度之了解後，教師在課程實施歷程中所呈現行為上的改變。本研究藉由對相關研究，以及課程實施的關注階段與實施層次等相關文件，進行文件分析。研究者根據分析結果發現：在課程實施關注階段中可分七大階段，而在課程實施層次中又分八大層次，若考量其組合則可發現共有 56 種因應策略，但藉由相關研究所得的結果發現在因應策略中大致可分「投入教學」、「消極性應對」以及「抗拒變革」等三層次，因此為了使本研究避免因應策略結果解釋上過於複雜，且顧及研究的周延及準確性，研究者決定將因應策略分「投入教學」、「消極性應對」以及「抗拒變革」等三層面進行探究，至於如何將 56 種因應策略轉化為此三層次，研究者在此進行說明：從課程實施的關注階段及課程實施層次可發現，其皆論即低層次至高成次的轉變，意即在課程實施關注階段中談到從低度關注到再關注，另外在課程實施層次中亦談到從未使用到更新。從此結果皆可說明課程實施的因應上皆可分抗拒、消極以及投入等三層次。因此，本研究則以課程實施層次的「未使用層次」與課程實施的「關注階段的七大階段」，所產生的 7 種現象，訂為本研究因應策略中屬於「抗拒變革」的層次；另以課程實施層次的「定向」、「準備」、「機械的使用」以及「例行化」等四大層次與課程實施的「關注階段的七大階段」，所產生的 28 種現象，訂為本研究因應策略中屬於消極性應對的層次；最後以課程實施層次的「精緻化」、「統整」以及

「更新」等三大層次與課程實施的「關注階段的七大階段」，所產生的 21 種現象，訂為本研究因應策略中屬於投入教學的層次，詳見圖三。準此，作為本研究對於國民小學教師對課程改革之因應策略進行探究，此概念亦成為因應策略研究工具編製上的參考依據。

## 肆、研究設計與方法

本研究旨在探討國民小學教師對學校本位課程發展的因應策略。為了達成此目的，本研究先以「訪談」及「文件分析」為編製問卷與資料收集的依據，並以「問卷調查法」（questionnaire survey）為資料蒐集的主要方法。

### 一、研究架構

本研究所擬定之國民小學教師背景變項為：（1）性別，（2）最高學歷，（3）年齡別，（4）教學年資，（5）任教職務，（6）目前任教年級，（7）曾經任教年級，（8）兼行政職，（9）參與課程發展委員會與否，（10）學校規模，（11）學校所在地，與（12）學校所在區域等十二項。而教師因應策略層面為：（1）投入教學，（2）消極性應對，與（3）抗拒變革等三個向度。

### 二、研究方法與步驟

本研究方法是以「問卷調查法」蒐集研究資料，再進行分析討論。然而在進行正式調查問卷前，問卷中所訂定的變項及探討因素，則是透過文件分析及相關文獻收集閱讀，並施以訪談，訪談對象為台南市兩所國民小學共 8 位現職教師，訪談時間分別是 2005 年 4 月 5 日上午及下午，各進行兩個小時的訪談。其目的在使所要研究的變項及探討因素之焦點能更加集中，待研究問卷之變項及探討因素確定，即編訂預試問卷，並進行專家效度。之後，根據學者專家所給之建議進行預試問卷題項的保留、修正或增刪，進而完成正式研究問卷。

本研究之研究步驟依序分為：（1）文件分析，（2）相關文獻資料收集，（3）學校本位課程發展的定位，（4）設計調查問卷，（5）針對國民小學教師學校本位課程發展的因應策略進行調查，（6）根據調查結果進行資料分析討論，（7）提出結論及建議。

### 三、研究工具的編制

本研究首先依據文件分析法，收集相關文獻資料，並參酌相關研究的研究工具自行編製問卷使用。問卷經過題項擬定、內容效度評析、修正、完成預試問卷、實施預試，以及預試問卷分析等，編擬成正式問卷，其中在實施預試部份，研究者考量在不排擠正式問卷施測之母群體樣本數的情形，以及研究者施測的便利性的考量下，於台灣地區的北部縣市抽取一大型學校及南部縣市抽取一大型學校和一小型學校，共三所學校，進行預試施測，發出 40 份預試問卷，回收 37 份問卷，回收率為 92.5%，而後隨即透過項目分析與信度分析等步驟，進行預試問卷分析，得問卷之信度係數為.9806，顯示本問卷信度良好且可使用。

### 四、研究實施程序

本研究之抽樣對象為台灣地區 93 學年度公立國民小學之合格在職教師，研究者初步先將台灣地區分北、中、南、東等四個區域，而後依據教育部（2005）所公佈 93 學年度之各級學校名冊，得知學校所在區域之學校數比例（北：中：南：東）約為 2.62：1.56：2.62：1，準此作為學校所在區域之學校數比例，總共抽取 124 所學校，以取得正式進行問卷施測的學校，並依此原則分別於所抽取之樣本學校預定各發送 10 份正式問卷，總計共發送 1222 份正式問卷，經排除無效問卷後，共計有 850 份有效問卷，有效問卷率為 69.56%。

## 五、資料處理

除了文獻探討外，本研究資料處理的方式首先將施測所得的原始資料，編碼登入於電腦上，建成資料檔，再利用社會科學統計套裝程式 SPSS 10.0 中有關之程式進行百分比次數分配、獨立性樣本 t 考驗與單因子變異數分析等統計分析處理。

## 伍、研究結果

本研究於 2005 年 9 月針對台灣地區國民小學教師進行「教師對學校本位課程發展的因應策略」進行抽樣調查，並相所得之相關資訊，透過社會科學統計套裝程式 SPSS 10.0 中有關之程式，進行量化的統計分析，並將所得結果分述如下：

### 一、國民小學教師在學校本位課程發展的因應策略現況

#### (一)投入教學層面

此一層面以「我認為課程設計應是在進行教學後實施調整，才會更加完整」、「為了瞭解學生的學習狀況，我可以進行適當的課後評量」與「我願意在進行課程計畫的規劃時，一同討論及分享自己的想法」等三部分的得分最高。此顯示國民小學教師之因應策略，在投入教學層面已著手進行「統整」、「精緻化」，以及「更新」的部份，但在「為了進行校本課程發展，我認為本校現有的組織結構應進行調整」平均得分最低。此一結果顯示，教師認為學校本位課程發展在學校現有的組織結構應進行調整上略顯困難，由於現行的學校本位課程發展政策中，明訂需設立課程發展委員會，此與以往傳統式教學的學校組織系統相互比較，可說是新設立的學校組織，再加上學校組織的調整往往涉及權力分配(簡良平，2001；鄧靜蘭，2003)，因此對於學校組織結構的調整，易讓教師感到困難。

#### (二)消極性應對層面

在此部份「我知道可以改變教材內容」與「我會對新增的學習知識（課程內容）作準備」等反應較佳，顯示國民小學教師在學校本位課程發展的因應策略，在消極性應對層面上已著手進行「定向」與「準備」等部份。而以「我對於學校組織方面的調整，感覺很容易」平均得分最低。此項結果顯示學校在進行學校本位課程發展時，教師認為在現有組織結構調整上，仍有不足或不明顯之處，此結果與簡良平(2001)所提：現階段學校課程決定角色轉變過程充斥著權力運作因素，可相互呼應。

### (三)抗拒變革層面

此一層面以「我認為我的教學方法適合學生學習需求」與「我認為我的教學方法已足夠因應課程需要」之平均得分較高，其顯示國民小學教師在學校本位課程發展的因應策略，在抗拒變革層面上採用「未使用策略」的部份，意即國民小學教師認為自己現今所使用的教學方法，已能因應學校推行學校本位課程發展時的課程教學，而對於因應學校本位課程發展所修正之新興教學法，則採較不認同的因應行為。另外則以「我認為班級教師只要進行教學即可」平均得分最低，其顯示國民小學教師在學校本位課程發展的因應策略，在抗拒變革層面上較不採用「未使用策略」的部份。此一結果顯示，教師認為班級教師只進行教學這一方面略顯困難，此表示小學教師認為學校推行學校本位課程發展時，其任務並非只有教學而已，此與現行學校教師兼行政職的現狀有相符應之處。

## 二、不同教師背景變項的國民小學教師對學校本位課程發展的因應策略分析

研究結果以各層面平均數高低來代表。所謂「平均數」的意義，在「投入教學」部分其平均得分若趨於高分，則表示教師在此部分的態度趨於認同投入教學；反之，則表示教師在此部分的態度趨於不認同投入教學。其次，在「消極性應對」部分其平均得分若趨於高分，則表示教師在此部分的態度趨於認同採取消極性應對；反之，則表示教師在此部分的態度趨於不同意採取消極性應對。最後，在「抗拒變革」部分其平均得分若趨於高分，則表示教師在此部分的態度趨於認同採取抗拒變革；反之，則表示教師在此部分的態度趨於不認同採取抗拒變革。

根據研究結果發現，國民小學教師對於學校本位課程的因應策略，除了在性別、任教職務、兼行政職與否、參與課程發展委員會與否，以及學校規模等五項，顯示有顯著差異外，其他如：最高學歷、年齡別、教學年資、目前任教年級、曾經任教年級、學校所在地與學校所在區域等七項，則顯示無顯著差異。因此，本研究僅就性別、任教職務、兼行政職與否與參與課程發展委員會與否等四項，進一步說明如下：

### (一)性別

不同性別的國民小學教師在學校本位課程發展因應策略問卷總量表的得分，在獨立樣本t考驗下，其p值小於.05，有顯著差異。顯示不同性別之國民小學教師對學校本位課程發展的因應策略有差異，亦即男性教師對於學校本位課程發展的因應策略，比女性教師更趨於認同三個層面所檢測的標準；意即男性教師對學校本位課程的因應策略，在投入教學、消極性應對，以及抗拒變革等方面都比女性教師的認同更為明顯。研究者進一步分析後發現，在投入教學層面，男性教師較女性教師易採「更新」的因應策略，亦即男性教師對於進行學校本位課程發展上，易採對現行課程進行檢討，並尋找另類變通方案或修正方案。在消極性應對層面，男性教師比女性教師易採「定向」與「機械性使用」的因應策略。但在抗拒變革層面，此部分的結果則呈顯男性教師較女性教師易採抗拒變革的因應策略。此則表示男性教師在面對學校本位課程發展時，其所採的因應策略相對地比女性教師更為顯著。就整體觀之，可發現男性教師在面對學校本位課程發展時，較女性教師能更清楚學校本位課程發展的意涵，且在推動學校本位

課程發展上感到容易，並抱持更新的因應策略。至於何種因素導致男性教師較女性教師易產生抗拒變革的因應策略，此部分則有待日後著手進行更深入的研究。

## (二)任教職務

不同任教職務的國民小學教師在學校本位課程發展因應策略問卷總量表的得分，在獨立樣本t考驗下，其p值小於.05，有顯著差異。顯示不同任教職務之國民小學教師對學校本位課程發展的因應策略有差異。亦即科任教師較級任教師更趨瞭解學校本位課程發展，並在其因應策略上採取定向、準備以及機械的使用等策略，以因應學校本位課程發展。

## (三)兼行政職與否

國民小學教師兼行政職與否在學校本位課程發展因應策略問卷總量表的得分，在獨立樣本t考驗下，其p值小於.05，有顯著差異。顯示國民小學教師兼行政職與否對學校本位課程發展的因應策略有差異，且有兼行政職教師較沒有兼行政職教師，更趨於符合因應策略三層面所訂定之檢測標準。研究者進一步分析後發現，有兼行政職的教師對學校本位課程發展的因應策略，就整體而言較趨於正向積極的認同態度；意即有兼行政職的教師較未兼行政職教師，更瞭解學校本位課程發展，且容易推動課程發展，對於採用的教學內容、教學方法等，能進行通盤檢討或尋找另類變通方案或修正方案。

## (四)參與課程發展委員會與否

國民小學教師參與課程發展委員會與否，在學校本位課程發展因應策略問卷總量表的得分，在獨立樣本t考驗下，其p值小於.05，有顯著差異。顯示國民小學教師是否參與課程發展委員會，對學校本位課程發展的因應策略有差異。意即有參與課程發展委員會之教師，較無參與課程發展委員會之教師，易採消極性應對的因應策略，且在此層面所採取之策略為「定向」與「機械的使用」，以因應學校本位課程發展，而無參與課程發展委員會之教師，則採用更消極性的因應策略。

## (五)學校規模

不同學校規模之國民小學教師在學校本位課程發展因應策略問卷的「投入教學」層面的得分，有顯著差異( $F=8.302$ ,  $p<.05$ )。此部分之總平均分數為 3.04，而以學校規模為 25 班以上之國民小學教師得分平均數最高有 3.08，以學校規模為 13-24 班之國民小學教師得分平均數最低有 2.96。因為F值達顯著水準，所以在此部分採用薛費法進行事後比較，且獲得學校規模為 25 班以上與學校規模為 12 班以下之國民小學教師，此部分的因應策略，皆較學校規模為 13-24 班之國民小學教師的因應策略，易採投入教學的因應策略。研究者針對「投入教學」層面進一步分析後發現，學校規模為 25 班以上與學校規模為 12 班以下之國民小學教師，皆較學校規模為 13-24 班之國民小學教師易採「精緻化」、「統整」與「更新」等因應策略。不同學校規模之國民小學教師在學校本位課程發展因應策略問卷的「消極性應對」層面的得分，有顯著差異 ( $F=8.389$ ,  $p<.05$ )。

此部分總平均分數為 2.97，而以學校規模為 25 班以上之國民小學教師得分平均數最高有 3.02，以學校規模為 13-24 班之國民小學教師得分平均數最低有 2.90。因為 F 值達顯著水準，所以此部分採用薛費法進行事後比較，且獲得學校規模為 25 班以上之國民小學教師，此部分的因應策略，比學校規模為 13-24 班之國民小學教師，易採消極性應對的因應策略。研究者針對「消極性應對」層面進一步分析後發現，學校規模為 25 班以上之國民小學教師，較學校規模為 13-24 班之國民小學教師易採「定向」、「準備」、「機械的使用」與「例行化」等因應策略。不同學校規模之國民小學教師在學校本位課程發展因應策略問卷的「抗拒變革」層面的得分，無顯著差異 ( $F=.242, p>.05$ )。不同學校規模之國民小學教師在學校本位課程發展因應策略問卷總量表的得分，有顯著差異 ( $F=7.124, p<.05$ )。此部分總平均分數為 2.96，而以學校規模為 25 班以上之國民小學教師得分平均數最高有 2.99，以學校規模為 13-24 班之國民小學教師得分平均數最低有 2.89。因為 F 值達顯著水準，故在此部分採用薛費法進行事後比較，且獲得學校規模為 25 班以上之國民小學教師，對於學校本位課程發展的因應策略，比學校規模為 13-24 班之國民小學教師的因應策略，趨於採用投入教學與消極性應對的因應策略來因應學校本位課程發展。意即學校規模為 25 班以上之國民小學教師，比學校規模為 13-24 班之國民小學教師，在學校本位課程發展上，較能清楚瞭解且準備有關推行課程發展的工作，並對於其所採用的教學內容、教學方法等，較能透過精緻化、統整、更新、定向、準備、機械的使用與例行化等策略進行通盤檢討，或尋找另類變通方案或者修正方案。

## 陸、結論與建議

本研究透過統計分析後所得之研究結果，經歸納統整，提出以下結論與相關之建議：

### 一、結論

(一) 國民小學男性教師、科任教師或兼行政職之教師，這三類教師易採取正向積極的學

#### 校本位課程發展因應策略

根據研究結果顯示：教師個人背景變項除了性別、任教職務、兼行政職及參與課程發展委員會與否等四項，在學校本位課程因應策略上，有顯著差異外，其他如最高學歷、年齡別、教學年資、目前任教年級及曾經任教年級等五項，在學校本位課程發展的因應策略上，並無顯著差異。故國民小學教師對學校本位課程的因應策略，會因教師的性別、任教職務、兼行政職與否與參與課程發展委員會與否的不同，而有所影響，例如：男性教師對於學校本位課程發展的因應策略比女性教師更趨於正向積極；科任教師較級任教師所採取之因應策略較為正向積極；有兼行政職教師較沒有兼行政職教師，易採投入教學的因應策略；有參與課程發展委員會之教師，所採取之因應策略，比無參與課程發展委員會之教師，更趨正向積極。

(二) 國民小學教師對於參與課程發展委員會與否，皆採消極性因應策略



根據研究結果顯示：國小教師對於其是否參與課程發展委員會，皆顯示其對於學校本位課程發展，所採行之因應策略係屬消極性因應策略。經研究者進一步分析

(三)學校規模方面，大型學校的國小教師易採取正向積極的學校本位課程發展因應策略

根據研究結果顯示：學校規模的不同，其教師在學校本位課程發展的因應策略上，有顯著差異。國民小學教師對學校本位課程的因應策略，會因學校規模的不同而有所影響。學校規模為 25 班以上的教師在學校本位課程發展因應策略上，比學校規模為 13-24 班的教師趨於正向積極。

(四)國民小學教師認為調整現有組織因應學校本位課程，或者定位教師角色均感到有限

依據研究結果可知：教師認為學校本位課程難以調整現有的組織結構。此表示對於因應學校本位課程發展時，學校要調整現有組織結構，或許受現階段學校課程決定角色轉變過程充斥著權力運作因素，以及教師在現有時間及員額配置有限之情境下，其多願意扮演「教學者」角色，而對於教師扮演課程設計者與研究者的角色仍有待加強等因素之影響，學校課程與教學領導者若對此一困境加以妥適解決、規劃及運作，可以提高推行學校本位課程發展的效能。

(五)國民小學教師認為現有教師員額編制與教學時數不足

從研究者所進行的開放式問題分析結果可知：填答者對於學校本位課程發展的現況，提供不少寶貴的意見，使研究者在國民小學教師對學校本位課程發展的知覺程度與因應策略的調查研究中，對於現況分析能有些許驗證。填答者所提供的意見中，顯示現今國民小學學校本位課程發展的現況，仍有可改善之處，例如：教育人員員額編制不足與教學時數不足等，將影響學校本位課程發展的品質。此或許可提供學校課程與教學領導者，發展學校本位課程時的參考，也可作為教育相關單位，推行學校本位課程時的改進依據。

## 二、建議

(一)教師與學校可善用社區資源，以提升教師課程實施效能

依據研究結論一與結論二可知：學校在發展學校本位課程時，會因性別、任教職務、有無兼行政職，以及是否參與課程發展委員會等項目在其因應策略上有所差異。更在「教師在進行學校本位課程發展中，只進行教學即可」之問題上，教師則相對認為難以符應此一情況。該結果顯示教師認為學校在推行學校本位課程發展時，不只是扮演教學者的角色，此亦突顯現今國民小學一般教師或許需要兼任行政職，而非僅擔任教學者的角色。因此學校可善於利用社區資源，例如：課程與教學學者專家、志工媽媽或愛心導護爸爸等，藉由社區人員的參與，不但可以更加認識學校，也能讓教師能有充裕的時間準備教學及進行教學。另外，可藉由與課程與教學之學者專家的諮詢與討論，幫助教師在實踐學校本位課程發展上，有更多有關於課程設計與課程實施等方面的創意與資訊。

(二)學校應對行政組織進行調整，以因應學校本位課程發展

從研究結論三可知：教師皆認為以現今的行政組織結構，發展學校本位課程，確實存在著些許的困難。因此學校課程與教學領導者及教師，應對學校本位課程的理念

及概念進行確實與深入的瞭解，並對現今學校的行政組織進行適度的調整，以符應學校在推行學校本位課程發展時，所應具備的運作效能。

(三)教育行政機關宜與學校針對教師員額編制進行妥適規劃，以提升教師課程實施效能

依據研究者所擬定之開放性問題與研究結論四可知，國民小學教師對於學校推行學校本位課程發展現況所提之部分意見，提出學校教師員額不足，又現今國民小學教師中有部分教師需身兼行政職，雖然對於身兼行政職之教師，其授課時數較一般教師少，但仍使國民小學教師感到學校教師員額不足。因此教育行政機關宜與學校針對教師員額編制進行妥適規劃，例如：教改政策中所宣誓的小班小校，使學校教師員額編制，能由現今國小每班編制 1.5 名教師提升至 2 名教師。以使學校在推行學校本位課程發展時，降低因教師員額不足所造成的影響，並提升教師教學效能。

(四)教育行政機關宜與學校針對教學時數進行妥適規劃，以提升教師課程實施效能

依據研究結論四與本研究對於開方式問題的研究結果所示，對於學校在推行學校本位課程發展時，皆提出教學時數有不足的疑義及意見。由此可知，推展學校本位課程方面，在教學時間的安排上，與九年一貫課程綱要所提之妥適統整教學時間的理念，有些許實施上的差異。因此，教育行政機關與學校宜針對教學時數進行妥適規劃，並落實統整教學的理念及作法，使教師推行學校本位課程上，能有更充裕的教學時數，以提升教師教學效能。

(五)教育部在政策與執行上宜妥適規劃，並逐步建立完善推行學校本位課程的配套措施

依據本研究的研究結果顯示，雖然國民小學教師對於學校本位課程發展的因應策略，態度皆趨向正向，但仍有值得努力及改善的部分。另外在相關研究探討，所獲得的寶貴意見，例如：鄧靜蘭(2003)所提的研究結果：「政府在推行學校本位課程發展這一政策時，將其置於全國相同的普遍原則之下，並未考慮原住民學校的個殊性」。因此，教育部對於學校本位課程發展的政策與執行，宜妥適規劃其進程與執行要點。例如：輔導學校成立課程發展委員會的組織、編訂課程發展委員會的功能與工作要項，以及籌設因應學校本位課程發展所需參與之教師研習營，並逐步建立完善配套措施，又如：妥適規劃行政支援、實施學生家長的宣導說明、加強規劃教學過程與課程連結與落實行政支援與課程視導，以使學校在推行學校本位課程發展時，能有更具體的政策依歸及執行準則，進而達成學校本位課程發展的理念，並提升教師教學的品質。

## 參考文獻

- Eggleston, J. (1979). *School-based curriculum development*. In OECD (Ed.), *School-based curriculum development*. Paris: OECD.
- Eggleston, J. (1980). *School-based curriculum development in Britain*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L. & McCutcheon, G (1990). *Reconceptualizing School-based curriculum development*. London: The Falmer press.
- OECD (1979). *School-based curriculum development*. Paris: OECD.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.

- 王嘉陵 (2006)。國小場域九年一貫課程實施之探究～批判教育學觀點。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版。
- 方德隆 (2000)。九年一貫課程學習領域之統整。《課程與教學季刊》，3(1)，1-18。
- 白雲霞 (2003)。《學校本位課程發展理論、模式》。台北：高等教育文化。
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。《教育改革總諮議報告書》。台北：編者。
- 林家任 (2003)。九年一貫課程實施後國民小學教師的工作壓力與因應策略之相關研究。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文，未出版。
- 邱義烜 (2002)。國民小學教師知覺九年一貫課程實施工作壓力與因應策略之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 邱慧玲 (2002)。國民小學教師對九年一貫課程的關注階段與使用層次之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 教育部 (2003)。《國民中小學九年一貫課程綱要》。台北：教育部。
- 教育部 (2005)。重大教育政策發展歷程-國民教育。網址：[http://history.moe.gov.tw/policy\\_list.asp](http://history.moe.gov.tw/policy_list.asp)。2005年1月。
- 陳伯璋 (1999)。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。《教育研究資訊》，7(1)，1-13。
- 郭俊呈 (2005)。國民小學教師對於學校本位課程發展的知覺程度與因應策略之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版。
- 張春興 (1994)。《教育心理學：三化取向的理論與實踐》。台北：東華。
- 張嘉育 (1999)。《學校本位課程發展》。台北：師大書苑。
- 曾守誌 (2004)。九年一貫課程實施國民中學導師工作壓力與調適策略之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃秀蓮 (2004)。九年一貫課程實施意見之研究—以屏東縣國民小學為例。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版。
- 黃政傑 (1991)。《課程設計》。台北：東華。
- 黃政傑 (1999)。《課程改革》(第三版)。台北：漢文。
- 蔡清田 (2002)。《學校整體課程經營-學校課程發展的永續經營》。台北：五南。
- 鄧靜蘭 (2003)。學校本位課程發展的省思~以一所原住民小學為例。國立南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版。
- 簡良平 (2001)。中小學學校課程決定之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 顏進博 (2003)。國中自然與生活科技教師對九年一貫課程實施之工作壓力與因應策略研究。國立彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版。