

「學校本位課程發展」知覺之調查研究

—以臺灣中部地區國民小學教師為例

黃雅瑛／國立嘉義大學國民教育研究所

壹、研究動機與目的

一、研究動機

我國即將邁入實施「九年一貫課程」的新世紀，課程綱要也明白揭示了「學校本位課程發展」的理念，強調以學校為中心，教師為課程發展的主體，以學生的個別需求為起點、結合社區各項資源、發展具有特色的學校本位課程內容（Eggleston, 1980；方德隆，民90）。陳伯璋（民88）提到，此次的課程改革具有重大意義，其中明顯的不同為課程決定權的下放。林偉人（民88）也認為隨著近年來社會的開放，「教育鬆綁」、「權力下放」、「學校專業自主」與「教師專業自主」的理念，影響整個課程改革的權力分配，逐漸由「中央—邊陲模式」（the center-periphery model）走向「由下而上的草根模式」（bottom-up model）。此次課程改革的重心即是藉由中央權力的鬆綁，借重學校中教師們的專業能力，進行課程的規劃與安排；同時期望學校與教師承擔更多的課程責任，來推動課程的革新，以解決課程現存的問題，因此，在此時代的潮流、社會的變遷趨勢下，瞭解我國學校本位課程發展的狀況，是本研究的動機之一。

黃政傑（民88）認為在所有參與課程

規劃與決定者中，教師最為重要，因為教師最接近教學情境，不但要充分了解兒童或青年學習發展過程與需要，還要在環境中與其他人員產生互動。Skilbeck（1984）也特別強調課程的進行是教師、學生及環境互動的經驗，課程的內涵包含學校對課程的整體計劃以及評估內外教學環境的影響因素後，所進行課程的安排與教學的工作。教師是學校本位課程發展中重要的決定與實施者，因為面臨新世紀的課程改革，教師所在的教學層次，直接面對學生的需要，同時也受到社會期許與要求。此為本研究以教師作為學校本位課程發展現況調查的動機之一。

學校本位課程發展的內容，國內學者（蔡清田，民89；曾巧如，民89）曾依據Skilbeck（1976）提出的學校本位課程發展模式出發，嘗試發展適合我國學校本位課程發展的可行策略，包括評估各種情境與需求、擬定目標、設計方案、執行實施、評鑑回饋等步驟。歐洲經濟合作發展組織（OECD，1979）也提出了一個學校本位課程發展模式，包含分析學生、分析資源和限制、訂定一般目標、特定目標、確定方法和工具、評鑑學生的學習、分配人員、設備和時間以及實施、評鑑和修正計畫等步驟。歸納上述兩個模式發現，基本上訂



定學校課程等的整體目標之前，必須先做好評估的工作，瞭解學校所處的情境中，具備哪些資源與優勢、受到哪些因素的限制，進而對課程的方案擬定具體可行的措施或行動策略，並且完成教學與行政支援的準備工作，才能實際展開課程方案的實施，並於執行實施後，確實檢討、評鑑與建立新的課程目標。因此，本研究將發展學校本位課程的基本步驟與內涵，歸納精簡為課程目標、課程內容、課程評鑑、支持與資源四個部分進行，簡單歸納於附錄一中，並以調查研究的方式進行，以瞭解我國國小目前實施學校本位課程的情形。

Ryan & William(1978)提到學校規模大小為影響學校本位課程的發展，尤其小型學校資源通常比較欠缺、人員編制也不足。另外，Mayo(1995)研究發現，學校本位課程發展亟須人力與時間的配合，而小型學校則有此方面的困難。在國內，根據張嘉育(民88)對「山山」國小進行學校本位課程發展研究發現，由於該國小只有六班、八位教師，學校規模太小，以致教師人力不足、也沒有充份時間討論與團隊共事的機會、而且等待教師發展的教材、內容太多，因此使學校本位課程的發展上受限制。因此，瞭解學校規模大小對學校本位發展的影響，是本研究的動機之

一。根據上述的研究動機，本研究的目的如下：

二、研究目的

為瞭解我國國民小學教師所知覺的學校本位課程發展現況，與學校規模大小對學校本位課程發展的影響，以作為我國國小學校本位課程發展之參考。

三、名詞釋義

學校本位課程發展 (School-based curriculum development, SBCD) 係指學校為達到教育目標，以學校為課程發展的中心，教師為課程發展的參與決策者，對於學生的學習內容或活動，結合學校與社區資源及力量，進行一連串課程目標、內容、實施與評鑑的規劃與決定(吳清山和林天佑，民88；張德銳，民84；林偉人，民88；洪福財，民88；Marsh, Day, Hannay 和 McCutcheon, 1990；Skilbeck, 1984；Eggleston, 1980)。

本研究強調：教師根據學校本位課程發展的重要內涵與範圍，來察覺其所服務的學校之學校本位課程的實際規劃與運作的情形。學校本位課程發展現況是依教師在研究者自編的「學校本位課程發展現況問卷」上得分的情形加以判斷，教師在問卷上的得分越高，表示其所服務的學校，

學校本位課程發展狀況較佳；反之，學校本位課程發展的狀況較差。

四、研究限制

本研究探討國小教師之課程決定與學校本位課程發展的現況，並分析有關之影響因素，基於客觀環境因素的囿限，仍有以下的限制：

（一）研究變項選擇上：影響學校本位課程發展的因素諸多，在自變項的選擇上受到限制，某些影響因素必需割捨而無法兼得。

（二）樣本之選取上：由於研究者個人人力、物力的限制，所以僅選擇代表台灣中部地區的都市、鄉鎮地區、一般偏遠地區，北部、南部、山區與離島則未能選取為受試的地區。

貳、研究方法與實施

本研究主要探究我國中區國小級任教師、科任教師與兼任行政工作教師對進行學校本位課程發展可能影響因素之看法，以下就研究對象、研究工具、研究實施，資料處理分述於後：

一、研究對象

本研究對象以台灣中部地區所有國小教師為母群體，以八十九學年度服務於台

灣中部地區之台中市、嘉義市；代表各種性質之縣：台中縣、彰化縣、嘉義縣、南投縣、雲林縣選取本研究之樣本。樣本選取原則包含（1）每一市、縣決定之後，依學校之規模進行分層隨機抽樣。（2）參加施測之教師，包括級任教師、科任教師。（3）依學校規模大小12班以下、13-36班、37-59班、60班以上四個分類方式進行分層隨機抽樣抽取學校樣本，每一類各校依據規模抽取5-30名不等的教師人數，共計抽取642名教師為樣本。

二、研究工具

本研究問卷之編製，係根據本研究文獻探討的內容自行編製成「學校本位課程發展現況知覺問卷」，包含「課程目標」、「課程內容」、「課程評鑑」、「資源與支持」等四個層面。初稿經過多次專家學者的斧正完成後，在民國八十九年八月，以來自全省各地的嘉義大學在職研究專班進修教師為預試的對象，總共收回206份問卷，扣除填答不全者11份，共得可用問卷195份，回收可用率為80.58%。之後，問卷經由項目分析、因素分析、Cronbach α 信度分析，選取信效度較佳的題目，作為本份問卷的正式題目，共25題。

三、研究實施

本研究依據教育部網站中國民小學名冊，於九十年三月中陸續寄發問卷至各國民小學，共642份，並附公函與回郵信封，以及後續催收之工作，以提昇問卷之回收率。至四月中總共回收 478份問卷，回收率0.745 %；可用問卷456份，可用率0.710%。

四、資料處理

調查問卷收回後，將有效問卷逐一編碼，鍵入電腦中以便進一步作為分析的資料，在問卷編碼過程中，逐一審視每一份問卷的填答狀況，對於未依規定填答或是缺答題目過多(超過4題)者的問卷則視為廢卷，不加以採計，在缺答部份則以遺漏值(missing value)處理。最後，再使用SPSS 8.0版統計套裝軟體程式進行統計分析。為了解學校本位課程發展的現況，僅採用「單題平均數」與「單題標準差」以瞭解受試者在「學校本位課程發展現況知覺問卷」整體與各層面的得分情形。另外，依據學校規模12班以下、13-36班、37-59班、60班以上四個分類，進行「單因子多變項分析(One-way MANOVA)」，若達顯著水準則以單因子變異數分析(One-way ANOVA)分析進行考驗，並進一步以「薛費多重比較法」(Scheffe's method)進行事後比較。

參、結果分析與討論

一、教師所知覺的學校本位課程發展整體及各層面現況之比較

本研究以「學校本位課程發展現況知覺問卷」，調查台灣中部地區642位老師或兼任行政工作之教師對現階段所服務的學校「學校本位課程發展」的現況與感受，所得的資料經「平均數」與「標準差」之分析後，獲以下的結果：

(一) 研究發現

根據台灣省中區國民小學教師在調查問卷之得分，求其單題的平均數及標準差，詳見表一。由表一可以發現，在「學校本位課程發展現況知覺問卷」中，就學校本位課程發展「整體」知覺而言，單題平均數為4.51，就學校本位課程發展現況「各層面」知覺而言，依序為「資源與支持」(單題平均數4.88)、「課程目標」(單題平均數4.73)、「課程內容」(單題平均數4.34)、「課程評鑑」(單題平均數4.18)。

(二) 討論

1、綜上所述，台灣省中區國民小學教師所知覺的整體及各層面學校本位課程發展現況是趨於正向的(單題平均數>4)，但由於本研究為七等量尺計分方式從「非常符合」到「非常不符合」，由表一可

表一 國民小學教師學校本位課程發展現況知覺分析摘要表

層面名稱	樣本人數		單題平均數	單題標準差
	有效樣本數	缺失值		
課程目標	452	4	4.73	1.18
課程內容	445	11	4.34	1.18
課程評鑑	450	6	4.18	1.28
資源與支持	452	4	4.88	1.09
整體學校本位課程發展	435	21	4.51	1.04

知，整體及各層面單題平均數皆僅介於4~5間，僅屬於學校本位課程發展的「中等程度」，因此學校本位課程的發展，就中部地區的學校而言，尚有極大的發展空間。此與李鴻亮、王前龍、范信賢（民90）的調查研究類似，根據其調查結果，台灣地區僅有26.96%的受試者勾選所服務的學校曾經或正式實施學校本位課程，填答學校本位課程方案總數卻有1000。因此，可說明我國學校本位課程發展屬於起步的階段。

2、就各層面學校本位課程發展狀況而言，以「資源與支持」（4.88）與「課程目標」（4.73）之單題平均數高於「整體學校本位課程發展」（4.51）、「課程內容」（4.34）與「課程評鑑」（4.18）。「資源與

支持」與「課程目標」其原因可能為台灣省中區的國小，目前已逐漸重視本位課程的發展時，相關的資源的分配與行政人員的支持與配合、社區各種教學資源的運用等；課程目標的規劃上，比以往有更大的彈性自主空間，因此學校發展學校整體的課程目標時，也會漸漸針對學校、地區的特色與需求，家長的期望與需求、經費與資源等進行評估的工作，再者，整體或學校目標的擬定與決策屬於規劃、非執行的階段，相較於課程方案或內容的發展，較易凝聚成員間的共識。至於「課程內容」較低，其原因可能由於本研究「課程內容」的部分，包含非正式課程的實施、選修科目的開設、彈性授課時間、積極發展有學校特色的課程、具有文化傳統內在價值的

課程、安排學生到校外參觀表演、家長協助教學，成立課程小組或課程發展委員會等，目前各個國小的學校的發展狀況不一，所著重的學校課程特色、彈性時間的安排運用也不盡相同。此與李鴻亮等人（民90）的調查研究類似，根據其研究結果發現，對於新興課程或議題課程內容的選擇與組織，各個學校的狀況不同，其中以「資訊教育類」、「英語教學類」所佔的比例較高，反應資訊化與全球化的趨勢。另外，「課程評鑑」的部分也較低，其原因可能學校並沒有正式課程評鑑的單位或成員，也尚未定出課程檢核、評鑑的時間表、教師評鑑的工作也可能受到教師心理上的排拒，以致學校對課程評鑑的部分較不重視。

二、不同學校規模對學校本位課程發展整體及各層面現況之比較

（一）研究發現

依據學校規模大小分析學校本位課程發展整體及各層面的差異情形，採用單因子多變項分析，若達顯著水準則以單因子變異數分析進行考驗，並進一步以「薛費多重比較法」(Scheffe's method)進行事後比較，其獲得結果如下：

四組不同學校規模受試者之學校本位課程發展現況知覺得分之平均數、標準差

列於表二：

表二 不同學校規模受試者之學校本位課程發展現況知覺得分之平均數、標準差

學校規模	人數	平均數	標準差
12 班以下	79	20.61	3.87
13-36 班	132	20.07	3.97
37-59 班	134	19.35	4.44
60 班以上	90	18.08	4.76
全體	435	19.53	4.35

表三 不同學校規模之學校本位課程發展現況知覺變異數分析摘要表

變異來源	Λ	DF	F 值	P 值
學校規模	.915	12/1133	3.24	.000***

*** $P < .001$

(Box's $M = 46.689$)

由表三可知，受試者確因學校規模不同在學校本位課程發展現況知覺上有顯著不同 ($P < .001$)。其各組間在各層面上之差異情形，經單變項 F 值檢定與事後多重比較結果，列於表四：

表四 不同學校規模之學校本位課程發展現況知覺各層面
單變項檢定及事後多重比較結果

學校本位課程發展各層面	F 值	P 值	多重比較結果
課程目標	1.635	.180	
課程內容	3.579	.014**	2>4
課程評鑑	0.302	.824	
資源與支持	60.187	.000***	1>4 ; 2>4

*** $P<.001$ ** $P<.05$ 1→12班以下 2→13-36班 3→37-59班 4→60班以上

由表四可知，單變項F值檢定，不同學校規模在「課程內容」($P<.05$)與「資源與支持」($P<.001$)層面得分上有顯著差異。事後多重比較結果發現，在「課程內容」層面上，13-36班的學校規模之受試得分，顯著高於60班以上學校規模之受試。在「資源與支持」層面上，12班以下的學校規模之受試得分，顯著高於60班以上學校規模之受試；13-36班以下的學校規模之受試得分，顯著高於60班以上學校規模之受試。

(二) 討論

1、就學校規模大小對學校本位課程各層面的發展影響而言，以「課程內容」與「資源與支持」之發展影響性較大，也可說學校規模大小不同，對學校本位課程

發展的課程目標決定、課程內容的安排、及各項行政、教學資源的支持會有差異情形存在。此與Ryan & William(1978)、Mayo (1995)及張嘉育(民88)的研究結果類似。

2、13-36班的學校規模之學校本位「課程內容」層面的發展，優於60班以上的學校。12班以下與13-36班的學校規模，在學校本位「資源與支持」層面的發展，優於60班以上學校規模在學校本位「資源與支持」的發展。其原因可能為班級數、教師數適中的情形，學校對於資源的整合與運用上較為方便，家長與社區人士的參與意願也較佳；相對的大型學校卻因參與人員過多，比較不易凝聚共識。而小型的學校由於學校教職員人數較少，因此，在

資源分配上容易溝通、協調，各項課程方案的推動也較容易獲得成員的支持。此與蔡明貞（民90）歸納參與九年一貫課程改革試辦的學校，以「中小型學校（12班以下為小型、13-36班為中型學校）」辦理的成效較為顯著之結果類似。

肆、建議

本研究發現台灣中部地區國小教師所知覺的學校本位課程趨向「正向—中等程度」的發展現況，但就整體及學校本位課程內容的發展、課程評鑑的工作而言則有賴學校與教育相關人員投注更大的心力參與評估、決策、執行與省思。因此，茲就上述的探討，提出建議，以資參考：

一、確立整體課程的發展流程、方向與重點

設計學校整體的課程發展的流程前，分析評估學校的自身條件、所處的生態環境，發現可能產生的問題與評估各方的需求是首要的工作。一方面必須瞭解學校本身具備哪些有利的條件與人力、資源或整體社區環境的文化與特色，另一方面瞭解學生、教師、家長的需求與期望，以建立學校共同的願景、訂定整體目標的發展與方向。再者，學校的目標與發展方向確立，教師通常會將學校的目標納入自己的

教學目標與課程的架構中，學校本位的課程目標，可以作為教師課程決定預測的方向，也就是教師會根據學校的課程發展目標，來形塑自己的課程與教學的方案。目前學校已有較大的權力與自主空間發展具有學校特色的課程，因此，分析情境、評估需求以建構學校整體課程目標、計畫是學校進行本位課程發展時非常重要的一個環節，學校必須在學期前，做好課程整體的規劃，以利於接下來課程方案、內容的設計與執行。

二、檢核課程內容、方案設計的規劃

學校課程內容與方案的設計，從目標的決定、活動內容與方式的安排、評鑑方案的設計及資源的整合運用，到由誰來執行、誰來支援實際的課程運作等，都須要時間進行詳細的規劃與檢視，以提昇學生學習的品質、達成發展學校本位特色的課程目標。並且，成立「課程發展委員會」、「課程評鑑委員會」以統合各種教師所組成的「各學習領域課程小組」、「各年級課程小組」、「班群小組」等團隊，規劃發展具有學校特色的課程目標、安排學習領域與彈性的課程內容、各項資源的運籌帷幄等重要的改革工作亟為重要，因為新的課程改革任務要在學校中落實，並非只是相關



教育行政命令的公佈或傳達，必須有正式的學校的組織架構肩負起改革的責任，並同時建立起各單位或小組的運作程序與規範，才能使學校本位課程的發展工作真正在學校中推動起來。

課程內容的選擇與組織是學校與教師發展本位課程的重心，哪些是有價值的知識、重要的活動形式，教師必須審慎的選擇與設計；課程內容的順序性、統整性、連續系、銜接性的原則，教師在組織課程內容時，也必須一併納入考慮，尤其是以課程統整為主軸的學校本位課程發展經驗。另外，關於必修、選修或活動課程，除了遵守課程綱要的規定外，應斟酌學校的需要與條件、配合內外在環境的資源，自行規劃與設計學校的課程。再者具體的課程方案還需顧及適性化、生活化課程、並發展新興課程，以利與學生生活的實際經驗結合、因應時代變遷所需的多元教育以及國際化的趨勢。

三、建立課程與教學評鑑制度

發展學校課程評鑑與教學評鑑制度，主要目的是釐清課程發展的需求與方向、確認課程目標與內容發展的周延性、提供成員瞭解本位課程發展的全貌，以激勵參與成員肩負起改革的績效責任、加強各項改革的工作，作為持續學校本位課程發展的動力。學校本位課程評鑑首要的工作，

即選取具有評鑑專業知識的人員對課程與教學進行評鑑的工作，其次為規劃評鑑的主題與項目，實地進行定期而持續的評鑑與檢討。此外，內部評鑑小組的成員可以不斷更迭，提供不同的意見與觀點，甚至引進外部的評鑑，如專家學者、家長或專業社區人士，共同進行評鑑的重要歷程。惟須注意的是，評鑑的歷程與結果，主要為提供教師與學校即時的回饋與參考，並非監督或績效考核的用意，因此評鑑的結果，應給予充分的溝通、對話與檢討反省的空間，才能發揮評鑑的最大效用，否則又流於管理與控制的手段，失去評鑑的意義。

四、各項資源的整合與運用

傳統上，學校是封閉的型態並且孤立於社區之外，與社區關係並不密切，隨著教育鬆綁、自主性增加後，相對的必須爭取更多的資源、經費的來源，尤其加強學校與社區的關係，成為學校的一個重要課題。目前九年一貫課程改革欲藉由家長與社區人士的參與來促進學校本位課程的發展，去除以往國定的課程標準無法適應各地區的風俗民情、鄉土文化的差異、學生學習經驗差距等弊病以改善學校教育的品質。另外，時間、人力、物力資源皆是發展學校本位課程中不可或缺的重要因素，包括各種目標與計畫的短、中、長期的時間規劃與配合；各項教學設備與資源的充

實；組織與成員的相互支援或各種資源教室的成立，都須經過學校的整合與適當的統籌運用，以利學校或教師自主性課程的實施與推動。此外，資源的調配與整合，還應隨時保持機動彈性原則，以便在突發狀況產生或視實際的需要，隨時進行支援與調整。綜而言之，校內各類資源的相互支援、家長與社區人士的支持、甚至政府部門經費的提供、法令、人士的配合等校內、校外資源，皆是觸動學校本位課程實務改革的重要媒介。

五、建立網路資源分享系統以因應不同學校規模

中型的學校規模進行學校本位課程的發展，似乎較有利於資源的整合與運用，因其可減低人力不足或溝通困難的缺點。大型學校可能由於班級數太多、成員也多，雖然有較多人力、物力資源，但相對的進行整合、溝通時，耗時又耗力，甚至有相互推卸責任的情形產生；小型的學校往往較為偏僻，社區環境資源有限，且學校人數成員、班級較少，由於學校較小、人力、物力資源較少的緣故，進行整合時，經常缺乏足夠經驗的教師群，共同協商、推動新課程方案的實施，也由於各年級班級數過少，甚至有的學校每個年級只有一班，進行課程統整時，只能進行跨年級混齡式的統整。

雖然規模大小不同的學校發展各型學校的本位課程時，會面臨不同的困難，但仍可嘗試建立起各校間網路資源的分享，提供各種不同類型的學校，發展學校本位課程的心得交流與參考。訊息與資訊的流通在現今網路通訊極為普遍發達的時代，應該不是難題，只要學校有心致力於課程的發展，學校與教師應可透過網路資訊，或多或少應可取得所需要的課程發展經驗，另外，學校之間除了訊息的流通外，尚可以透過相互教學觀摩、組成跨學校的成長團體或讀書會等，經由相互的學習與討論，共同設計、研發新的課程內容，以提昇自己學校發展本位課程的能力。此外，教育當局應考量各型學校發展本位課程時的需要，提供學校充分的協助與資源、資訊，包含提供經驗與相關的諮詢、成立相關組織的資訊、教師進修管道等，以利本位課程的發展。

伍、結語

隨著教育的鬆綁與開放，學校與教師逐漸獲得更多的課程自主空間，家長與社區人士也漸漸有走入校園、參與決策的趨勢，因此課程改革權力的運作方向，可說剛由中央集權的模式逐漸邁向學校本位課程發展模式的階段。學校本位課程發展中強調「教師間的合作」、「多樣化的課程內容」、「行政與教學單位相互支援」、「家

長、社區人士共同參與」等新的課程發展觀點，對學校中相關的教育人員而言，都是一種新的挑戰。因此，學校本位課程的發展，需要諸多因素的配合，包括學校內外環境各種影響因素，如維持與家長、社區人士良好的互動關係、培養團隊互助合

作的精神，另外，營造積極正向的學校氣氛與學校文化、減低相關人員對變革的抗拒、提昇成員對改革的認同、投入與承諾，並鼓勵參與各項決策與運作等等，皆是推動學校本位課程發展的重要關鍵。

附錄一 學校本位課程發展的內涵與範圍摘要表

課程目標	課程內容	課程評鑑	支持與資源
* 考量學校特性、需求	* 教科書的選用	* 評鑑時間的規劃	* 充分的教學資源與設備
* 考量學校資源	* 學校特色的課程內容	* 課程評鑑	* 充分的行政支持
* 考量地區特性、需求	* 社區文化與特性，安排鄉土教學	* 教師評鑑	* 社區各種資源，包括人力、資金、設備等
* 考量家長期望、需求	* 選修課程的開設	* 校內評鑑小組的成立	* 校長領導與支持
* 考量學生與教師的需求	* 新興的課程內容	* 教師與課程評鑑標準的訂定	
	* 非正式課程的實施		
	* 彈性的學習時間		
	* 「課程發展委員」、「課程發展小組」的成立		
	* 「各學習領域學群」、「各年級學群」的成立		

參考書目

- 方德隆（民90）。學校本位課程的理論基礎。《課程與教學季刊》，4（2），1-24。
- 李鴻亮、王前龍、范信賢（民90）。《課程與教學季刊》，4（2），47-68。
- 吳清山和林天佑（民88）。教育名詞：學校本位課程。《教育資料與研究》，28。

- 洪福財（民88）。學校本位課程發展中小學教師的角色。教育實習輔導季刊，5（1），6-12。
- 林偉人（民88）。淺論學校本位課程發展。國教之友，51（2），3-12。
- 高新建、許信雄、許明欽、張嘉育（民89）。學校本位課程發展手冊。台北：教育部。
- 陳伯璋（民88）。九年一貫課程的理論與分析。本文發表於嘉義大學舉辦之研討會。
- 曾巧如（89）。國民中小學學校本位課程發展策略之研究—以嘉義縣市為例，國立中正大學未出版之碩士論文，嘉義。
- 黃政傑（民88）。課程改革（三版）。台北：漢文。
- 張德銳（民84）。以「學校中心的管理」推行開放教育，輯於尤清主編，台北縣教育改革經驗。高雄：復文。
- 葉連祺（民88）。中小學學校本位課程發展之意涵與取向。教師天地，103，p21-29。
- 蔡清田（民88）。屏縣教育季刊，315-21，1-24。
- 蔡清田（民89）。九年一貫國民教育課程改革與教師專業發展之探究。輯於中華民國課程與教學學會主編，九年一貫課程之展望，p147-169。台北：揚智。
- Eggleston (1980). *School-based curriculum development in Britain*. London:RKP.
- March, C., Day, C., Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing School-based Curriculum Development*. London : The Falmer.
- Mayo, K. (1995). *Teachers as innovators : A case study of teacher change through site-based curriculum development*. Unpublished Ed. D Dissertation. East Texas State university.
- OECD(1979). *School-based curriculum development*. Paris:OECD.
- Skilbeck, M. (1976). School-based curriculum development. In J. Walton & J.Welton(eds.), *Rational curriculum planning: for case studies*. London: Ward Lock Educational.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.
- Ryan , A. S. William, M. C.(1978). A cause of action: Support for school-based curriculum development. *Educational (WA)*,27(2),16-20.