

# 九年一貫課程改革實施成效之研究

王全興\*

## 摘要

相關研究對九年一貫課程之試辦階段大部分持正向、肯定的態度，但在正式推展九年一貫課程改革後，卻發現實施上有諸多問題；然截至目前為止，針對九年一貫課程改革實施成效的評估仍為數不多。因此，本文藉由「九年一貫課程改革實施成效調查問卷」之探索式及驗證式因素分析，並加入透過訪談，本文發現約60%之實施成效屬「中度成效」，並析論國小九年一貫課程實施後衍生的問題，最後，提出11項結論與8項相關建議，以供參酌。

**關鍵詞：**九年一貫課程、課程改革、課程實施、探索式因素分析、驗證式因素分析

---

\*王全興，台南市東光國民小學教師

電子郵件：tntkt099@tn.edu.tw

來稿日期：2009年8月27日；修訂日期：2010年1月18日；採用日期：2010年1月26日

# The Outcome of the Implementation of Grade 1-9 Curriculum Reform

Chuan Hsing Wang\*

## Abstract

Related studies shown that grade 1-9 integral curriculum has received much positive and affirmative feedbacks during its trial procedure; However, more questions and problems turned up during its formal stage. Since assessments of the effects of this policy are still rare, this study attempts to offer an objective review of its implementation. Our analysis of the answers of the "Questionnaire Survey Research of grade 1-9 Curriculum Reform" and its implementation outcome, as well as our analysis of interviews on expert validation, content validation, exploratory factor, and confirmatory would give us a more objective view of such policy. Here, one would find its obstacles and the cause of difficult implementation. Our study submits eleven main conclusions and EIGHT suggestions for consideration.

**Keywords:** grade 1-9 curriculum, curriculum reform, curriculum implementation, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis

---

\*Chuan Hsing Wang, Teacher of Tung-Kuang Elementary School, Tainan City

E-mail: tntkt099@tn.edu.tw

Manuscript received: August 27, 2009; Modified: January 18, 2010; Accepted: January 26, 2010

## 壹、前言

21世紀是個資訊化、科技化與人文化的社會，也被稱為後工業化社會，知識社會或知識經濟時代，這些稱呼雖然有別，然而均反映出變遷快速、溝通頻繁、訊息膨脹、尊重多元、分享合作及終身學習的面貌。為因應全球競爭及教育內涵變遷的壓力，世界進步國家先後進行教育改革，其中以課程改革為主要部分，期透過課程改革帶動教育改革提昇國家的整體發展，以迎接新世紀的挑戰（王全興，2007a）。

1980年代以來，許多國家在因應社會轉型時，課程仍被視為整體變革的關鍵環節，課程改革也成為教育研究的重要議題。我國也不斷進行教育改革，課程與教學改革也被當作改革中的優先事項（黃政傑，1997），教育部在1998年9月30日公佈《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》（教育部，1998），2000年9月30日公布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》（教育部，2000），2003年一月起陸續發布與修正《國民中小學九年一貫課程綱要》（教育部，2003；教育部，2005；教育部，2006；教育部，2008），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，能具有人本情懷、統整能力、民主素養、本土與國際意識，以及能進行終身學習的健全國民；並改變中央一地方的課程發展權力，強調學校本位的課程發展，課程設計應以學習者為主體，以學生的生活經驗為重心，培養帶著走的基本能力。

國民中小學九年一貫課程改革可謂為臺灣國民教育課程的重大變革（黃政傑，1999；陳伯璋，2001；歐用生，2000），強調以學校為課程發展的主體（王文科，1997；方德隆，2001a；張嘉育，2002；高新建，1999；黃嘉雄，1999；蔡清田，2002），透過課程領導，建構學校教育願景與型塑學校課程特色（黃嘉雄，1999；歐用生，2004；蔡清田，2005），授權學校進行課程發展，授予學校教師進行課程改革實驗的空間（蔡清田，2001），發展適合學校與學生經驗的教材（黃光雄、蔡清田，2004），避免受限於統編本教科書，而忽略教育專業創造力（蔡清田，2004）。

新的課程改革方案始於課程專家或學者的「理念課程」（ideal curriculum），或稱官方政策的「正式課程」（formal curriculum），但只有當教師在教育情境中執行或實施上述的理念課程時，才能將它轉化為學校的「知覺課程」（perceived curriculum）、教師的「運作課程」（operational curriculum）與學生的「經驗課程」（experienced curriculum）（黃光雄、蔡

清田，2004；Goodlad, 1979: 60）。由此顯示課程改革的核心實施者是教師，故不能忽略教師在課程改革中的立場（林進材，2000；饒見維，1999）。此次課程改革增加了課程的彈性，激發學校教師的專業自主與專業發展的需求，教師的角色已轉變為課程的設計者、主要的研究者及能力的引發者，因而影響教師專業發展的需求。同時九年一貫課程革新是學校再生運動，教師增權賦能，要有能力參與校務、決定課程、設計教學以及對自己的言行舉止作全面覺醒，扮演研究者、學習者及反省者的角色（黃光雄、蔡清田，2004；歐用生，2000；蔡清田，2006；Bradley, 1991; Ellis, 1984; Sabar, 1983）。

九年一貫課程改革不只是改革課程，也要改革實施課程的相關人員，其中最重要的是教師（周淑卿，2004；莊明貞，2003；黃政傑，2005）。教師的專業素養與專業知識影響教師的專業行為，更進而決定教師的教學信念、思考與決定。因此，教師不僅負有傳承知識的責任，更要創新知識，主導社會的進步，而教師的專業發展是影響九年一貫課程改革的關鍵因素，教育理念的落實需要教師以厚實的專業知識與專業素養為基礎，故教師必須終身學習。

九年一貫課程改革自2002年全面實施以來面臨若干問題。例如，「一綱多本」與「一綱一本」之爭（林佩璇，1999；張嘉育，1999；甄曉蘭，2002），僵化的課程概念、行政科層體制的束縛、教師負擔過重、溝通不足、過於任務導向、課程變革的孤立性、教師的專業能力、時間與負荷、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、欠缺課程品質機制等（游進年，2007）均屬之。雖然九年一貫課程改革相關理念、方向獲得部分支持（邱才銘，2002；盧美貴、方慧勤、陳勤妹，2000），但其實施成效、配套措施、宣導溝通、執行策略、資源提供、教育人員意願與能力等常成為批評的焦點（張欣儀，2001；詹志禹，2000；楊益風，2001）。此時課程研究可以探索課程改革面臨的問題，研擬課程改革方案，進行試用或實驗、判斷方案可行性、評鑑方案成效與問題，進而促發新一波的改革（黃政傑，2005；歐用生，2003；蔡清田，1999；蔡清田，2001）。九年一貫課程改革之目的不但教師要改變自己，對於教師專業發展及教學創新之成效、需求及困境處亦需適時、適地的評估與支援（王全興，2007b）。尤其當中小學教師開始質疑九年一貫課程推行的可行性及教師執行的能力之際更應加以檢討，因此，本文乃深入探討九年一貫課程改革的實施成效。依據上述目的，本文提出下列待答問題：

- 一、九年一貫課程改革實施成效之主要因素為何？
- 二、九年一貫課程改革實施成效之各因素與各題項評估情形如何？
- 三、國民小學教師個人背景變項、學校背景變項對九年一貫課程改革之實施成效有無差異？
- 四、九年一貫課程改革實施成效與近年相關研究之差異為何？
- 五、九年一貫課程改革實施成效之模式為何？

## 貳、課程發展與課程實施的概念

「課程發展」(curriculum development)係指經由發展的歷程與結果，強調演進、生長的課程觀念，將教育目標轉化為學生學習的課程方案或教學方法，並強調教育理念的發展演進與實際的教育行動(李子建、黃顯華，1996；黃光雄、蔡清田，2004)。許瓦伯(Schwab, 1971)亦強調課程發展歷程是個兼具彈性、變化和反覆的動態過程，透過實際與務實的教育慎思歷程，將教育目的、教學方法有關的事實因素，置於具體的課程發展個案中，以追求理想的課程決定。由於課程發展在本質上是一種充滿政治氛圍的知識權力互動發展歷程(Tsai, 1996)存在著許多觀點理念的矛盾與利益衝突；因此，需要各級政府、學科專家、教育學者、課程教學顧問、學校行政人員、教師、家長，以及社會人士互相合作，以促進課程發展的良性演進與成長歷程(方德隆譯，2004；黃光雄、楊龍立，2004；蔡清田，2007)。

當課程經過設計與發展後，若沒有經過課程實施的教育行動，則無法落實課程的教育理念，更無法達到課程設計與課程發展之課程目標的預期成效(方德隆，2001b；李子建、黃顯華，1996；黃光雄、蔡清田，2004；Marsh & Willis, 1999; Synder, Bolin & Zumwalt, 1992)。換言之，實際執行「實施」階段的歷程中產生何種改變，可以提醒教育決策人員避免忽略課程實施的重要性，有助於課程研究與發展人員瞭解學生學習結果與各種影響因素之間的複雜關係，作為改進課程設計發展、教師教學過程與學生學習品質的依據(黃政傑，1997；黃光雄、蔡清田，2004；Marsh & Willis, 1999)。是故，落實九年一貫課程改革的精神與特色，除納入正式課程或學校必須教給學生的課程外，亦應融入學校本位的課程發展、廣泛多元的學習領域、建構主義的課程觀點、協同教學的實施，以及多元且真實的評量等概念。

另外，必須要能協助教師獲致反思能力，組織結構亦應有所改變，例如必

須停止在中央化與去中央化之間擺盪，並提供教師更多進行學校本位課程的時間（Marsh, Day, Hannay & McCutcheon, 1990; Skilbeck, 1984）。以課程統整為例，學校本位課程發展的方式頗為多元，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、科技整合課程、多學科課程、複學科課程與超學科課程等（中華民國課程與教學學會，2000）。但不論採行何種統整模式，皆應涵蓋知識統整、經驗統整、社會統整及課程設計統整等面向（Beane, 1997），因此在發展學校本位課程時，校長必須扮演課程與教學領導的角色，並與各學年與領域教師攜手合作，共同參與課程改革的擘劃與決策，方能促進學校本位課程發展，同時兼顧縱向的銜接與橫向的聯繫。

Fullan和Park（1981）指出，影響課程實施成效的因素有下列11項：（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）容易取得新課程的相關教材；（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劃與相關的專業進修活動；（七）家長與社區的強力支持；（八）審慎規劃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台，分享彼此的經驗與心得。上述因素值得檢視九年一貫課程改革實施成效的參考。所謂「發現問題正是解決問題的開始」，如何賦予課程實施新的生命與意義，創造多元而有意義的學習活動，是本文探討九年一貫課程改革實施成效仍須持續關注的方向。

### 參、九年一貫課程實施的現況與困境

以下彙整過去有關九年一貫課程改革實施現況與困境之相關研究（王進量，2003；王振鴻，2000；李宛芳，2002；吳佩芳，2002；邱兆偉、邱才銘，2002；易丕修，2001；林進財，2000；洪瑛璘，2001；柯銘祥，2001；莊明貞，2001；陳宣伯，2001；黃義良，1999；游進年，2007；鄒裕泰，2002；薛梨真，2000；韓明梅，2002；謝文仁，2003）：

## 一、課程實施現況

就達成九年一貫課程的精神與特色情形而言，各項研究（邱兆偉、邱才銘，2002；游進年，2007；薛梨真，2000）認為九年一貫課程大抵具有以下特色：發展學生多元能力、落實學生多元學習評量、學校本位課程發展、提供學校授課時間安排較多彈性、落實學校績效責任、規劃彈性或空白課程提供學生更多的自主學習。就課程組織而言，大部分國民小學教師認為成立「課程發展委員會」與「學習領域課程小組」組織相當健全，其成員亦符合規定與要求；若就運作而言，各學習領域課程小組所發揮的功能高於課程發展委員會，探究其原因，課程發展委員會層級雖然較高，但其角色與功能受到限制。就各學習領域的課程發展與實施而言，各校落實程度不一：多數學校採用現有的教科書，教科書的選編訂有評鑑規準，教科書的選編亦符合民主行政程序，但須考慮課程縱向的銜接與橫向的聯繫（王振鴻，2000；李宛芳，2001；謝文仁，2003）。就領域課程教學與多元評量的實施情形而言，各學習領域教師能安排共同研習時間，有助於提升教師專業能力，教師多願意配合課程實施多元評量，也曾進行領域教師之間的協同教學（王振鴻，2000；李宛芳，2001；莊明貞，2001；謝文仁，2003）。

## 二、課程實施困境

歸納各校推行九年一貫課程改革的問題如下：首先，國民小學學校本位課程發展相較於國中有較大的空間，惟易受課程領導者的能力與意願，以及整體教師專業知能與參與自主性等因素影響；其次，學生多元能力的培養容易受到知識取向的學習觀點影響，同時升學或考試壓力多少會間接抹殺多元能力的發展；再者，教師除了有授課時數與教學進度的壓力外，學科的性質、教師的習慣與多元評量專業素養等，使多數教師不願改變原有紙筆測驗方式；又，依據學校績效責任，需賦予學校如師資、經費預算與更多的課程主導權等「本位管理」的權限，如何有效落實「學校本位」的績效責任制，是應持續關注主題；最後，學校彈性或空白課程時間的安排，由於受限學生學習條件、學校行政考量、各學習領域有限時間、少子化效應衝擊，各學習領域教師授課時數不足，而彈性與空白課程即為各領域「借用」的共同標的。

再者，課程組織運作也存在下列困境：首先，學校課程發展委員會雖能發揮應有的行政功能，但是否成為學校本位課程發展的核心，扮演專業性的組

織，課程領導者的能力、決心與毅力是關鍵因子；其次，因教師教學負擔與支援學校行政工作，造成多數教師認為缺少時間與體力進行教學反省、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；最後，各學習領域課程小組的主要功能侷限在「教科書的選編」，如何有計畫使其具備發展各學習領域本位課程的功能，是各校應積極面對的重要課題。

此外，課程發展與實施亦存在下列困境：首先，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、對課程革新的看法與責任感、學校氣氛、空間與時間資源、活動類型及外在支援等因素影響，各校較少自行發展學習領域課程與教材，大都採用現行的教科書；其次，課程縱向的銜接與橫向聯繫無法同時兼顧，有重複學習的現象；再者，教科書選用的評鑑過程，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；又，學生學習內容統整不易，以致勉強進行統整教學並不順暢，加上領域課程內容更新過大，教學創新有待突破；最後，課程發展需要時間醞釀，課程實施欠缺評估、回饋與修正。

至於領域課程教學與多元評量實踐情形亦可以歸納下列問題：首先，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外，較難有突破性或創新性的同儕活動，如何強化如「工作坊」、「產出型」研習，或讀書會、研究小組、同儕視導、教學視導等研習活動，是一大考驗；另由於教學領域屬性、場地設備、教師能力與意願及時間與進度等因素，國小教師實施協同教學已不復見；至於多元評量與領域課程無法全面實施，已採行多元評量教師亦僅能配合課程及教材偶而運用「實作評量」，加上學生家長較無法接受多元評量的客觀性、公平性與多元性，而且只重視紙筆測驗成績，導致教師施行多元評量的意願減低；又，課程與社區結合立意良好，但校外參觀影響授課時數，學生安全亦是隱憂，如何讓課程與社會經驗緊密連結是教師關注的課題；更何況大多數教師認為九年一貫課程實施後不僅增加教師負擔，連帶影響家長與學生的負荷，尤以學習單的影響較大。

### 三、影響教師推展九年一貫課程實施之因素

教師對課程改革的態度相關影響因子龐雜，相關研究指出性別、服務年資、最高學歷、任教年級、擔任職務、任教學校規模、學校所在地等教師個人背景變項會影響到教師對課程改革態度，因此，本研究由上述七個層面探究與分析。

### （一）性別

國外學者Corwin（1975）研究發現男性教師比女性教師的改革態度積極；但Carr（1985）研究美國佛州職業學校教師對教育改革的態度發現，女性教師比男性教師更具革新傾向；國內學者陳淑嬌（1989）研究發現，不同性別的國中教師在工作投入上有顯著差異，男教師在工作樂趣上高於女教師；郭騰淵（1991）指出，不同性別的國中教師在工作投入上有顯著差異，女教師在工作評價上高於男教師；沈翠蓮（1994）則指出，不同性別的教師在教學承諾上有顯著差異，女教師高於男教師。另徐鶯娟（1994）發現，國小教師工作投入程度的不同因性別的不同而有顯著的差異；此外，陳嘉彌（1996）在〈中等學校教師接受創新程度〉中指出，性別因素並不影響教師接受創新之程度；王定一（1999）在〈研究花蓮縣國小教師教育改革接受度〉亦指出，性別對於教育改革接受度並無不同；王振鴻（2000）在〈國小教師對九年一貫課程變革關注〉中指出，教師性別對教育變革態度有顯著差異；柯銘祥（2001）在〈國民中學教師對教育改革支持度及相關因素〉指出，教師性別在教育改革行動方案各層面支持沒有顯著差異；李宛芳（2001）在〈國小教師對實施九年一貫課程態度〉指出，女性教師對於九年一貫課程態度較男性教師積極；洪瑛璘（2001）在〈高雄地區國小教師教學效能感與教育變革關注〉指出，不同性別教師對於教育變革支持度並無顯著差異；吳佩芳（2002）研究國民小學教育人員對教育改革之態度結果指出，不同性別之教師與教育行政人員對教育改革之態度並無顯著差異。由上述研究發現，不同性別的教師對變革關注可能有差異，但究竟是男性或女性教師對變革較積極，則未有一致的結論。儘管國內外研究未有一致定論，但性別因素一項對於課程改革實施成效仍具一定關鍵影響因子，所以一併納入探討。

### （二）服務年資

國外學者Wangen、Sederberg和Hendrix（1982）發現，資深且較少流動的教師較易接受變革；Huberman（1988）發現，資深教師對學校改革表現較為沉默及退縮，而且坦率形容自己對學校改革的態度較少參與、不主動、沒有理想、無活力、抱持懷疑及悲觀的看法。不過Ruch和Perry（1993）的研究發現，一般教師認為資深教師傾向抗拒變革是刻板印象而非事。Butler-Williams和Kpo（1990）發現，美國中學愈資深教師對學校改革法案改革焦慮感愈高、認同感愈低；相反地，資淺教師（服務10年以下教師）對這項改認同感較高、焦慮感較低；Clarke、Ellett、Bateman和Rugutt（1996）亦指出資深教師傾向

抗拒變革。

國內學者徐鶯娟（1994）發現，服務21年以上的教師在工作投入高於20年以下的教師，且以年齡在51歲以上的教師工作投入情形最佳。沈翠蓮（1994）發現，任教11-20年、21-30年以及31年以上的教師，其教學承諾優於任教第1年及6-10年的教師；王振鴻（2000）亦指出，服務年資較長者對課程變革之關注程度較低；柯銘祥（2001）也發現，教師服務年資對教育改革行動方案支持度有顯著差異。相對的，李宛芳（2001）指出，服務年資較長者在九年一貫課程態度量表之平均得分較服務年資較短者為低，但未達顯著差異；洪瑛璘（2001）指出，不同任教年資對教育變革支持度並無顯著差異；吳佩芳（2002）指出，不同服務年資之教師對教育改革之態度並無顯著差異，而不同服務年資之教育行政人員對教育改革之態度有顯著差異。

由上述研究發現可推知，教師服務年資對變革的態度有顯著差異。

### （三）最高學歷

國外學者Carr（1985）發現，美國具有博士學位的教師比大學畢業的教師更具革新傾向，並發現教育背景可以預測教師的革新傾向。Corwin（1975）的研究亦有相同的發現。國內學者王定一（1999）則指出，教育程度對於教育改革接受度並無不同；但王振鴻（2000）則發現，研究所畢業之教師較關注「修正改進」；然而柯銘祥（2001）、洪瑛璘（2001）及吳佩芳（2002）則發現，不同教育程度教師在教育改革行動方案各層面支持沒有顯著差異。

由上述研究得知，不同學歷背景的教師對教育改革之態度是否有差異，並未有一致結論。

### （四）任教年級

國外學者Carr（1985）發現，任教於社區學院的教師其對學校革新的態度高於綜合高中的教師，並發現任教層級可以有效預測教師的革新傾向。國內學者王振鴻（2000）也指出，教師任教年段不同在關注「角色任務」上有顯著差異；反之，李宛芳（2001）、吳佩芳（2002）指出，任教於不同年段之國小教師對九年一貫課程態度並無不同，其可能原因為其研究對象為九年一貫試辦學校，規劃大部分不分年段，以致差異顯現不出來。

由上可推，不同任教年級的教師對教育改革之態度是否有差異，並未有一致的結論。

### （五）擔任職務

徐鶯娟（1994）、沈翠蓮（1994）發現，國小教師擔任職務不同在「工作投入」上有顯著差異，教師兼任行政工作者在工作投入上高於級任及科任教師。陳淑嬌（1989）、郭騰淵（1991）亦發現工作投入的某些層面因工作職務的不同而有顯著差異。

### （六）任教學校規模

王定一（1999）指出「大班大校」是推展「開放教育」最艱難的挑戰；徐鶯娟（1994）發現，服務於學校規模較小的教師有較高的工作投入。王振鴻（2000）、洪瑛璘（2001）、吳佩芳（2002）指出，國小教師對教育變革態度在學校規模上並無顯著差異；而柯銘祥（2001）指出，國中教師服務之學校規模在教育改革行動方案部分層面支持度有顯著差異。可見，教師任教於不同的學校規模對教育改革之態度有多數研究指出有顯著差異。

### （七）學校所在地

國外學者Butler-Williams和Kpo（1990）發現，美國中學教師對學校變革的焦慮感及認同感學校所在地並無顯著差異；但徐鶯娟（1994）發現，任教於偏遠地區的教師「工作投入」較高；沈翠蓮（1994）也發現，任教於地區不同的國小教師在教學承諾上有顯著差異，學位居城市的教師優於鄉鎮的教師；陳嘉彌（1996）指出，服務學校所在地點並不影響教師接受創新之程度。王振鴻（2000）、柯銘祥（2001）洪瑛璘（2001）、吳佩芳（2002）等人均指出，教師對教育變革態度在學校地區上並無顯著差異。

綜上所述，性別、服務年資、最高學歷、主要任教年級、任教學習領域、主要擔任職務、任教學校規模及學校所在地，可能影響教師對於課程改革的態度與傾向。再者，教師認為教育行政機關提供配套措施的充分程度，關係到教師本身的知覺課程，亦可能影響教師對於課程改革的整體觀點與態度，因此本文一併列入背景變項進行探究。

## 肆、研究方法與工具

### 一、研究方法

本文採用文獻調查、檔案資料分析（documentary analysis）、訪談及問卷調查等方式進行，茲分別說明如下：

### （一）文獻調查

包括蒐集國內外有關國民教育、課程理論、課程改革、以及九年一貫課程等相關著作與碩博士論文、期刊，作為編製問卷及研究結果解釋之依據。

### （二）檔案資料分析

即分析教育部及教育主管單位官方文件，包含九年一貫課程綱要（教育部，2008）、七大學習領域課程綱要（教育部，2008）、學習領域能力指標（教育部，2008）、教育改革諮議報告書（行政院教育改革審議委員會，1996）、全國各縣市教育局（處）課長會議（教育部，2008）等相關資料，作為評估各學校實際情況之參考資料，並作為發展研究工具、發現問題、解釋研究結果之參考。

### （三）訪談調查

本文透過與教育部官員、教育局（處）官員、國民小學校長、教務主任，以及學校教師的訪談結果，深入瞭解九年一貫課程改革之實際情況，問卷總題數共7題，設計架構包含：請問您對九年一貫課程改革的整體評估為何？請問您認為九年一貫課程改革有哪些成效或優點？請問您認為九年一貫課程改革呈現出哪些困境或缺點？請問您認為課程政策（理念）與課程實施（實踐）之間是否存在著落差？在哪些層面（地方）最明顯？大多數教師認為課程改革的理念很好，但實踐層面卻有一些問題，您覺得呢？針對下列問題你有哪些看法？請問您贊同還是反對九年一貫課程改革的繼續推行？原因為何？請問您對九年一貫課程改革還有其他的建議或期望嗎？等，期進一步與問卷調查結果相互驗證，據以佐證、解釋研究結果。

### （四）問卷調查

根據文獻、檔案資料分析，及訪談調查所獲得的結果編製問卷，以全國各縣市國民小學教師為施測對象，進行分層隨機抽樣調查，以瞭解目前九年一貫課程改革之實施成效，並依各教師背景變項進行分析與差異比較，最後針對各量表進行驗證式因素分析，俾驗證各因素結構的正確性。

## 二、研究樣本

問卷調查之對象為90學年度至97學年度正式實施九年一貫課程之國民小學（含國(市)立教育大學附屬小學，以及國民中小學國小部），並使用「九年一貫課程改革實施成效之評估調查問卷」為工具，透過分層隨機抽樣調查，以

瞭解國民小學推動九年一貫課程的實施成效之評估。

為顧及母群樣本結構特徵分佈狀況及研究需求，乃採分層隨機方式抽取全國2,616所國民小學，先依教育部（2007）公布之全國各縣市學校數抽取1/8，再依大型（37班以上）、中型（13~36班）、小型（12班以下）學校比率進行隨機抽取，共計抽取327所學校，回收校數為289所，回收率達88.4%；同時，各校抽取行政人員及低、中、高各年段級任或科任教師各1名，共計抽取學校行政327人，教師981人，總計1,308人，問卷回收1,108份，回收率為84.7%；扣除填答時漏頁以及資料填寫不全，可用有效問卷為1,089份，達83.3%。

### 三、問卷效度與信度

#### （一）專家效度、內容效度

1. 教育部相關文獻與訪唔活動蒐集問卷題項：主要經由教育部「國民中小學九年一貫課程綱要」（教育部，2006，2008），及透過教育部官員、教育局（處）官員、國民小學校長、教務主任及學校教師的訪談結果進行訪唔活動，由其提供之相關資料作為問卷編製題項之參考。其中專家效度名單包含：蔡清田教授（國立中正大學課程研究所教授兼所長）、邱兆偉教授（國立高雄師範大學教育學系教授）、方德隆教授（國立高雄師範大學教育學系主任）、傅粹馨教授（國立高雄師範大學教育學系教授）、張淑美教授（國立高雄師範大學教育學系教授）、鄭彩鳳教授（國立高雄師範大學教育學系教授）、李奉儒教授（國立中正大學教育研究所教授兼所長）、林永豐副教授（國立中正大學課程研究所副教授）、陳聖謨副教授（國立嘉義大學教育學系副教授）、丘愛鈴副教授（國立高雄師範大學教育學系副教授）、張炳煌助理教授（國立高雄師範大學教育學系助理教授）、許朝信助理教授（國立屏東教育大學初教系助理教授）、邱才銘助理教授（私立長榮大學師資培育中心助理教授）等。至於受訪人員如下表1所述。

2. 小組討論提供問卷修訂依據：編擬問卷時舉行1次小型研討會，邀請多位國民小學主任以及教師，針對問卷格式與題項進行修訂，再經過小型研討會後，完成問卷初步草案，最後進行2次學者專家會議，據以修正問卷的格式、題項與內涵。

3. 預試活動綜合討論，提供進一步修訂問卷之建議：預試活動分別於台南市、台南縣、嘉義縣，與嘉義市4所國民小學舉行，預試結果作為問卷增刪

題目之參考，藉以補強本問卷的專家效度。最後，藉由小型研討會中的教授、校長、教師及博士班研究生，進行問卷題項的審視，以彌補本問卷的內容效度，再加以確定成為正式問卷。

表1 受訪人員基本資料及訪談時間表

編號	職稱	性別	年齡	教育程度	服務年資	訪談時間
A01	教育部○○司○○科 ○○○科長	男	42	研究所	18	98.02.05
A02	教育部○○司○○科 ○○○專員	男	53	師範學院	23	98.02.05
A03	台北市教育局○○科 ○○○科員	男	30	研究所	5	98.04.10
A04	台北市教育局○○科 ○○○科員	男	30	研究所	5	98.04.10
A05	雲林縣教育處○○室 ○○○課程督學	女	35	研究所	10	98.04.07
A06	雲林縣教育處○○室 ○○○課程督學	女	34	一般大學	9	98.04.07
A07	屏東縣教育處○○科 ○○○科長	女	52	一般大學	24	98.04.24
A08	屏東縣教育處○○科 ○○○科員	女	30	一般大學	5	98.04.24
A09	基隆市○○國小 ○○○校長	男	48	一般大學	28	98.04.11
A10	苗栗縣○○國小 ○○○主任	男	41	研究所	16	98.04.12
A11	台北縣○○國小 ○○○老師	男	34	師範學院	9	98.04.11
A12	雲林縣○○國小 ○○○校長	男	53	研究所	29	98.04.07
A13	彰化縣○○國小 ○○○主任	男	43	師範學院	18	98.03.31

編號	職稱	性別	年齡	教育程度	服務年資	訪談時間
A14	彰化縣○○國小 ○○○ 老師	男	35	師範學院	10	98.03.31

表1 受訪人員基本資料及訪談時間表（續）

編號	職稱	性別	年齡	教育程度	服務年資	訪談時間
A15	台南市○○國小 ○○○ 校長	男	46	研究所	26	98.04.03
A16	高雄縣○○國小 ○○○ 主任	女	48	研究所	24	98.04.21
A17	高雄市○○國小 ○○○ 老師	女	33	研究所	9	98.04.21
A18	花蓮縣○○國小 ○○○ 校長	男	54	研究所	28	98.03.27
A19	台東縣○○國小 ○○○ 主任	女	44	一般大學	20	98.03.28
A20	台東縣○○國小 ○○○ 老師	女	28	一般大學	4	98.03.28

## （二）構念（建構）效度分析（探索式因素分析）

本文之「九年一貫課程改實施成效之評估調查研究」量表採取共同因素分析，以主軸因素分析（principal axis analysis）配合直接斜交法（direct oblimin）進行斜交轉軸，分析此量表的之因素結構。由表2可知，兩因素間的相關為 $|\ .783 |$ ，「九年一貫課程改革之實施成效」量表以分析此量表之因素結構結得到2個因素，分別命名為「課綱要旨、教材編選、校本課程、彈性課程、課程評鑑及教學評量」，以及「課程統整、協同教學及重大議題」，其特徵值分別為15.26，及1.10，解釋變異量分別為61.06%，以及4.41%，而累積解釋變異量為65.47%，顯示其解釋量尚佳，其因素分析結果如表2。至於2個因素與「九年一貫課程改革之實施成效」量表間的相關，如表3所示，根據表3，各因素與量表間的相關係數為.983 與.924，且均達顯著水準，屬於高度相關。由此可知，「九年一貫課程改革之實施成效」量表的同質性頗高。

表2 九年一貫課程改革實施成效量表因素相關矩陣

因素	因素一	因素二
因素一	1.00	-.783
因素二	-.783	1.00

表3 九年一貫課程改革實施成效之因素分析摘要表

問卷題項及內容	因素一	因素二	共同性
21本校課程評鑑結果，能協助我有效落實九年一貫課程目標	.863	-.604	.785
23本校學生學習評量結果，能協助我有效落實九年一貫課程的能力指標	.845	-.676	.745
22本校課程評鑑方法，能協助我有效提升課程的品質	.842	-.618	.769
17本校學校本位課程實施後，我能有效發展出學校特色課程	.820	-.670	.723
18本校學校課程計畫實施後，我能依據全校課程計畫進行教學	.811	-.741	.721
16九年一貫課程實施後，我能透過各領域課程小組進行課程設計	.802	-.664	.714
24本校教學評量方式，能協助我有效測出學生學習的成效	.794	-.678	.695
25整體而言，我認為九年一貫課程改革實施成效良好	.793	-.567	.641
14九年一貫課程實施後，我能積極參與學校本位課程設計	.791	-.710	.737
15九年一貫課程實施後，我能透過課程發展委員會進行課程規劃	.790	-.661	.740
19本校彈性課程實施後，我能發展出全校性或全年級活動	.789	-.696	.668
20本校選修課程實施後，我能提供不同情況學生學習不同的課程	.782	-.652	.637
02我參與本校課程與教學活動，能夠落實課程綱要中的十大課程目標	.758	-.743	.790
05我參與本校課程與教學活動，能夠落實現代國民所需的基本能力	.754	-.721	.659
01我參與本校課程與教學活動，能夠落實課程綱要中的五大基本理念內涵	.732	-.732	.763
03一綱多本的教科用書，能協助我達成多元價值理念的實現	.701	-.580	.738
04一綱多本的教科用書，能協助我增進專業上的發展（成長）	.697	-.558	.738
09九年一貫課程實施後，我能與同事相互溝通課程發展的意見	.656	-.863	.753
08九年一貫課程實施後，我能將學生生活經驗融入各類教學	.679	-.849	.706
12九年一貫課程實施後，我能將重大議題融入學習領域	.700	-.835	.816
10九年一貫課程實施後，我能與同事彼此分享教學資源	.613	-.826	.732
13九年一貫課程實施後，我能將重大議題融入各類教學	.710	-.826	.810
11九年一貫課程實施後，我能與同事在課程實施上相互合作	.667	-.812	.694
07九年一貫課程實施後，我能投入於課程統整活動	.744	-.800	.697
06九年一貫課程實施後，我能依學習領域之能力指標施行教學	.739	-.787	.681
特徵值	15.26	1.10	
累積解釋變異量（%）	61.0	65.47	

表4 九年一貫課程改革實施成效之各因素與量表相關摘要表

因素名稱		
	課綱要旨、教材編選、校本課程、 彈性課程、課程評鑑及教學評量	課程統整、協同教學 及重大議題
實施成效量表	.983***	.924***

\*\*\*p &lt;.001

## 伍、綜合討論與分析

調查問卷採六點量表，分別為：「6——符合程度約90%以上；5——符合程度約75%；4——符合程度約60%；3——符合程度約40%；2——符合程度約25%；1——符合程度約10%以下」，總分愈高者，表示受試者對該題項的符合程度愈高；反之，則相對較低。基於此，以下針對四個部分進行討論。

表5 九年一貫課程改革實施成效之各因素及各題項分組平均數、百分比摘要表

問卷題項及內容	符合程度						項平均數	因素平均數
	6 次數 百分比	5 次數 百分比	4 次數 百分比	3 次數 百分比	2 次數 百分比	1 次數 百分比		
因素一：課綱要旨、教材編選、校本課程、彈性課程、課程評鑑及教學評量。								3.95
21本校課程評鑑結果，能協助我有效落實九年一貫課程目標	24 2.2	239 21.9	486 44.6	244 22.4	72 6.6	24 2.2	3.84	
23本校學生學習評量結果，能協助我落實九年一貫課程能力指標。	25 2.3	272 25.0	517 47.5	198 18.2	59 5.4	18 1.7	3.96	
22本校課程評鑑方法，能協助我有效提升課程的品質。	29 2.7	249 22.9	484 44.4	228 20.9	77 7.1	22 2.0	3.87	
17校學校本位課程實施後，我能有效發展出學校特色課程。	43 3.9	271 24.9	468 43.0	216 19.8	75 6.9	16 1.5	3.95	
18本校學校課程計畫實施後，我能依據全校課程計畫進行教學。	48 4.4	330 30.3	444 40.8	193 17.7	60 5.5	14 1.3	4.07	

表5 九年一貫課程改革實施成效之各因素及各題項分組平均數、百分比摘要表  
(續一)

問卷題項及內容	符合程度						項平均數	因素平均數
	6 次數 百分比	5 次數 百分比	4 次數 百分比	3 次數 百分比	2 次數 百分比	1 次數 百分比		
16九年一貫課程實施後，我能透過各領域課程小組進行課程設計。	40 3.7	256 23.5	467 42.9	225 20.7	85 7.8	16 1.5	3.90	
24本校教學評量方式，能協助我有效測出學生學習的成效。	31 2.8	314 28.8	493 45.3	182 16.7	54 5.0	15 1.4	4.04	
25整體而言，我認為九年一貫課程改革實施成效良好。	19 1.7	220 20.2	475 43.6	249 22.9	96 8.8	30 2.8	3.75	
14九年一貫課程實施後，我能積極參與學校本位課程設計。	46 4.2	329 30.2	432 39.7	196 18.0	64 5.9	22 2.0	4.03	
15九年一貫課程實施後，我能透過課程發展委員會進行課程規劃。	45 4.1	303 27.8	416 38.2	230 21.1	67 6.2	28 2.6	3.95	
19本校彈性課程實施後，我能發展出全校性或全年級活動。	48 4.4	304 27.9	435 39.9	223 20.5	66 6.1	13 1.2	4.01	
20本校選修課程實施後，我能提供不同情況學生學習不同的課程。	40 3.7	288 26.4	456 41.9	207 19.0	76 7.0	22 2.0	3.95	
02我參與本校課程與教學活動，能夠落實課程綱要中的十大課程目標。	26 2.4	286 26.3	528 48.5	200 18.4	39 3.6	10 0.9	4.03	
05我參與本校課程與教學活動，能夠落實現代國民所需的基本能力。	31 2.8	322 29.6	470 43.2	208 19.1	52 4.8	6 0.6	4.05	
01我參與本校課程與教學，能夠落實課程綱要中的五大基本理念內涵。	27 2.5	304 27.9	516 47.4	192 17.6	40 3.7	10 0.9	4.05	
03一綱多本的教科用書，能協助我達成多元價值理念的實現。	27 2.5	264 24.2	442 40.6	263 24.2	74 6.8	19 1.7	3.86	
04一綱多本的教科用書，能協助我增進專業上的發展（成長）。	27 2.5	263 24.2	438 40.2	257 23.6	88 8.1	16 1.5	3.85	
因素二：課程統整、協同教學及重大議題。								4.26
09九年一貫課程實施後，我能與同事相互溝通課程發展的意見。	88 8.1	414 38.0	390 35.8	153 14.0	34 3.1	10 0.9	4.31	

表5 九年一貫課程改革實施成效之各因素及各題項分組平均數、百分比摘要表  
(續一)

問卷題項及內容	符合程度						項平均數	因素平均數
	6 次數 百分比	5 次數 百分比	4 次數 百分比	3 次數 百分比	2 次數 百分比	1 次數 百分比		
08九年一貫課程實施後，我能將學生生活經驗融入各類教學。	93 8.5	452 41.5	389 35.7	115 10.6	35 3.2	5 0.5	4.40	
12九年一貫課程實施後，我能將重大議題融入學習領域。	60 5.5	393 36.1	430 39.5	153 14.0	45 4.1	8 0.7	4.23	
10九年一貫課程實施後，我能與同事彼此分享教學資源。	121 11.1	408 37.5	379 34.8	140 12.9	30 2.8	11 1.0	4.38	
13九年一貫課程實施後，我能將重大議題融入各類教學。	62 5.7	382 35.1	445 40.9	152 14.0	39 3.6	9 0.8	4.23	
11九年一貫課程實施後，我能與同事在課程實施上相互合作。	84 7.7	389 35.7	400 36.7	166 15.2	41 3.8	9 0.8	4.26	
07九年一貫課程實施後，我能投入於課程統整活動。	42 3.9	333 30.6	466 42.8	199 18.3	40 3.7	9 0.8	4.10	
06九年一貫課程實施後，我能依學習領域之能力指標施行教。	44 4.0	366 33.6	470 43.2	153 14.0	50 4.6	6 0.6	4.17	
總平均數							4.11	

說明：題項依轉軸後因子矩陣高低排序，其題號為原來問卷題號。

## 一、各因素之評估分析

回應待答問題一：「國小教師評估九年一貫課程的實施成效之主要因素為何？」詳如表4。

(一) 經過因素分析，共獲得2個因素：

因素一：課綱要旨、教材編選、校本課程、彈性課程、課程評鑑及教學評量。

因素二：課程統整、協同教學及重大議題。

(二) 此2個因素的平均數為3.95與4.26，總平均為4.11，其中以因素二「課程統整、協同教學及重大議題」較高，因素一「課綱要旨、教材編選、校本課程、彈性課程、課程評鑑及教學評量」較低，但2個因素間的差異不算太大。綜而言之，國小教師對於九年一貫課程改革之實施成效平均數為4.11，百分比為61.65%，屬「中度成效」。

## 二、各題項之評估分析

回應待答問題二：「此等主要因素與相關題項之成效情形如何」如表5。

(一) 實施成效量表25題項中，大多數成效屬中度符合或溫和符合；所有題項的平均數介於3.75與4.40之間，總平均為4.11。

(二) 2個因素25個題項中題項平均數達4.00~4.49之間者屬「中度符合」，共計15題，前三高依序為：

第8題「九年一貫課程實施後，我能將學生生活經驗融入各類教學」。

第10題「九年一貫課程實施後，我能與同事彼此分享教學資源」。

第9題「九年一貫課程實施後，我能與同事相互溝通課程發展的意見」。

(三) 2個因素25個題項平均數最低者為第25題——「整體而言，我認為九年一貫課程改革實施成效良好」，僅達3.75，屬「溫和符合」。

## 三、背景變項對實施成效之實徵分析

此乃回應待答問題三：「國小教師個人背景變項、學校背景變項，其對九年一貫課程改革之實施成效有無差異？其對主要因素與相關題項之差異為何？」分析情形如次：

### (一) 背景變項與實施成效各因素之評估

不同背景變項中，教育行政機關配套措施及服務學校行政配套措施在因素一「課綱要旨、教材編選、校本課程、彈性課程、課程評鑑及教學評量」，及因素二「課程統整、協同教學及重大議題」皆有顯著差異，經事後比較，不同配合程度亦皆達顯著水準。性別、最高學歷、主要擔任職務等在因素一達顯著差異；任教區域在因素二有顯著差異，經事後比較，不同符合程度或配合程度部分亦達顯著水準。

### (二) 背景變項與實施成效各題項之評估

1. 性別：不同性別在「一綱多本的教科用書，能協助我達成多元價值理念的實現」、「一綱多本的教科用書，能協助我增進專業上的發展（成長）」、「我參與本校課程與教學活動，能夠落實現代國民所需的基本能力」及「九年一貫課程實施後，我能透過課程發展委員會進行課程規劃」等「男性教師」的自評高於「女性教師」。但在「九年一貫課程實施後，我能與同事相互溝通課程發展的意見」、「九年一貫課程實施後，我能與同事彼此分享教學資源」等，則「女性教師」的自評高於「男性教師」。

2. 服務年資：不同服務年資僅在「一綱多本的教科用書，能協助我達

成多元價值理念的實現」，以及「本校選修課程實施後，我能提供不同情況學生學習不同的課程」兩個題項上有顯著差異，經事後比較，各組的差異未達顯著水準。

### 3. 最高學歷：

(1) 不同最高學歷在「我參與本校課程與教學活動，能夠落實課程綱要中的五大基本理念內涵」、「本校學校本位課程實施後，我能有效發展出學校特色課程」等題項有顯著差異，經事後比較，各組的差異未達顯著水準。

(2) 不同最高學歷在大部分題項發現「研究所(含四十學分班)畢業(結)業」的自評高於「師範校院(含教育大學)畢業」；且在「本校學生學習評量結果，能協助我有效落實九年一貫課程的能力指標」上，「一般大學校院畢業」的自評高於「師範校院(含教育大學)畢業」。

4. 主要任教年級：不同任教年級在「九年一貫課程實施後，我能與同事在課程實施上相互合作」、「本校學校本位課程實施後，我能有效發展出學校特色課程」，以及「本校選修課程實施後，我能提供不同情況學生學習不同的課程」三個題項上有顯著差異，經事後比較，各組的差異未達顯著水準。

### 5. 主要擔任職務：

(1) 不同擔任職務在「我參與本校課程與教學活動，能夠落實課程綱要中的十大課程目標」、「本校學校課程計畫實施後，我能依據全校課程計畫進行教學」等題項有顯著差異，經事後比較，各組的差異未達顯著水準。

(2) 不同擔任職務在「九年一貫課程實施後，我能積極參與學校本位課程設計」等題項有顯著差異，其中「擔任學校行政」的自評高於「擔任級任教師」和「擔任科任教師」。

(3) 不同擔任職務在「九年一貫課程實施後，我能透過課程發展委員會進行課程規劃」、「本校課程評鑑結果，能協助我有效落實九年一貫課程目標」、「本校課程評鑑方法，能協助我有效提升課程的品質」等題項有顯著差異，其中「擔任學校行政」的自評高於「擔任級任教師」。

6. 任教學校規模：不同任教學校規模僅在「本校學校本位課程實施後，我能有效發展出學校特色課程」該題項上有顯著差異，經事後比較，各組的差異未達顯著水準。

### 7. 學校所在地(城鄉差距)：

(1) 不同學校所在地在「一綱多本的教科用書，能協助我達成多元價值理念的實現」、「九年一貫課程實施後，我能積極參與學校本位課程設

計」、「九年一貫課程實施後，我能透過各領域課程小組進行課程設計」等題項有顯著差異，其中「偏遠」的自評高於「城市」。

(2) 不同學校所在地在「一綱多本的教科用書，能協助我增進專業上的發展(成長)」、「本校課程評鑑方法，能協助我有效提升課程的品質」等題項有顯著差異，其中「一般鄉鎮市」及「偏遠」的自評高於「城市」。

#### 8. 任教區域：

(1) 不同任教區域在「九年一貫課程實施後，我能依學習領域之能力指標施行教學」、「九年一貫課程實施後，我能與同事彼此分享教學資源」、「九年一貫課程實施後，我能透過課程發展委員會進行課程規劃」等題項有顯著差異，其中「北區」的自評高於「南區」。

(2) 不同任教區域在「九年一貫課程實施後，我能投入於課程統整活動」、「九年一貫課程實施後，我能與同事相互溝通課程發展的意見」、「九年一貫課程實施後，我能與同事在課程實施上相互合作」、「九年一貫課程實施後，我能將重大議題融入學習領域」、「九年一貫課程實施後，我能將重大議題融入各類教學」等題項有顯著差異，經事後比較，各組的差異未達顯著水準。

(3) 不同任教區域在「本校學校本位課程實施後，我能有效發展出學校特色課程」該題項有顯著差異，其中「北區」的自評高於「中區」和「南區」。

9. 教育行政機關配套措施：不同教育行政機關配套措施在實施成效25題項中皆達顯著差異，經事後比較，不同配合程度亦達顯著水準。

10. 服務學校行政配套措施：不同服務學校行政配套措施在實施成效25題項中皆達顯著差異，經事後比較，不同配合程度亦達顯著水準。

#### 四、本研究與相關研究差異情況

回應待答問題四：「九年一貫課程改革實施成效與近年相關研究之差異為何？」之情況分述如次：

邱兆偉和邱才銘(2002)在評估國小階段九年一貫試辦學校的課程模式及其實施結果，發現國小教師對於課程改革理念認同成效、試辦結果正面回饋成效、課程與教學專業成長成效，以及其他相關試辦結果成效皆達4.80以上(六點量表)，其總平均為5.03，足見試辦國小對於辦理九年一貫課程結果具高度成就感，而且各因素及各相關題項都全面均衡地獲得認可。

群策會也於2000年就各項教改政策進行民意調查，關於九年一貫課程的部分有41.84%的民眾覺得沒有信心，有信心的民眾只有30.41%；至於吳清山的調查則發現，對於九年一貫課程的實施，約有56%的受訪者表示支持，不過，滿意的民眾只有31%左右（吳清山，2007）。此外，張鈿富和葉連祺（2003）電話訪查發現，贊成民眾有61.37%，不贊成者占22.64%。根據歷來的相關研究（對象為全體國民）與本研究相較（對象為國小教師），大部分的民眾支持實施九年一貫課程，但其成效卻有很大改進空間。

根據本文「九年一貫課程改革實施成效之評估調查問卷」量表統計分析結果的二個因素平均數分別為3.95與4.26，屬「溫和符合」及「中度符合」。總體而言，本文之發現與其他相關研究皆認為九年一貫課程之實施有一定效益，但程度上呈現明顯差異；若與試辦階段或正式實施前相較也可以發現，九年一貫課程推展至今，其實施成效不斷呈現下滑樣態，值得有關單位、檢討改進。

另一方面，教師對於課程的組織與運作及發展與實施各個細項呈現參差不齊的景象，認為課程統整、協同教學及重大議題的實施成效較佳；而在課綱要旨、教材編選、校本課程、彈性課程、課程評鑑及教學評量的實施成效較低。尤其「整體而言，我認為九年一貫課程改革實施成效良好」該題項最低（低於平均值甚多），顯現九年一貫課程改革在課程綱要相關配套仍有很多因素會影響實施成效，甚至是造成課程落差之重要原因，值得後續持續探究。

## 五、實施成效模式建構

回應待答問題五：「考驗九年一貫課程改革實施成效之資料是否符合所建立的模式？最適當的模式為何？」說明如下（如圖1所示）：

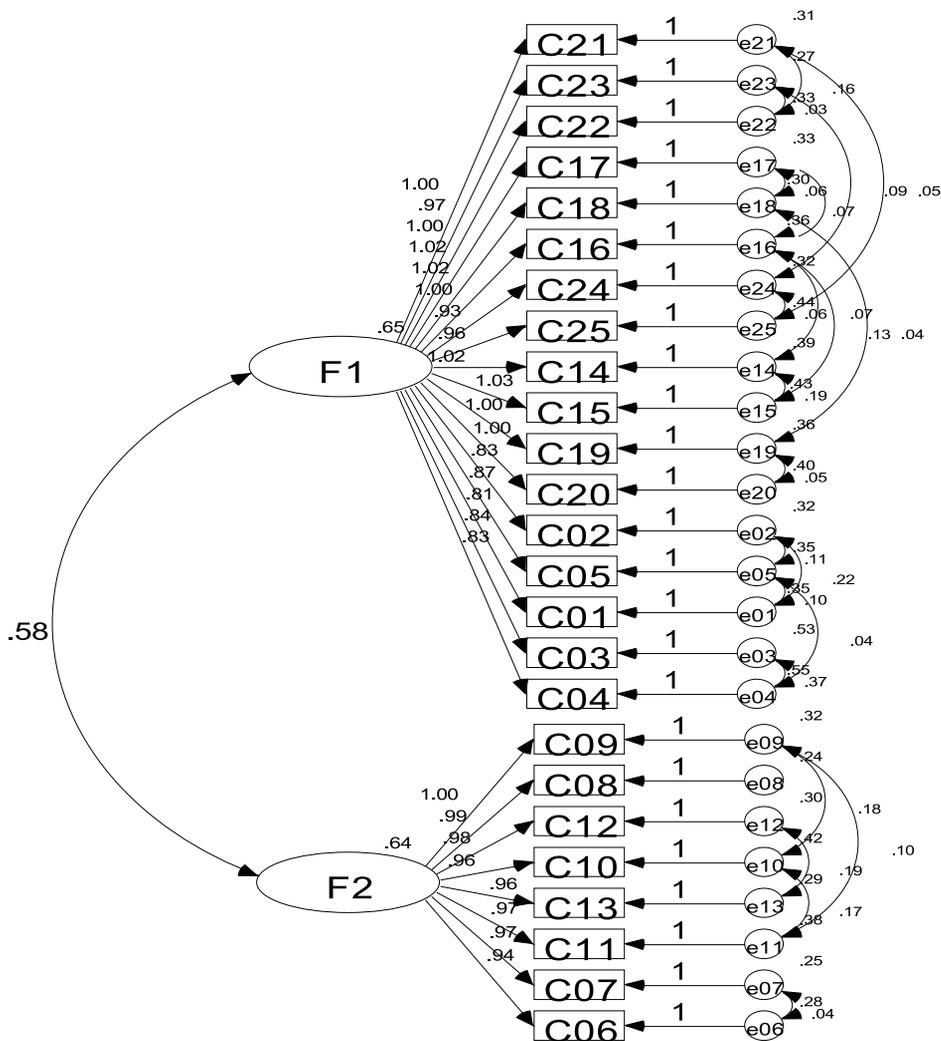
（一）二因素實施成效修正模式大致與理論構念層面及資料相適配，是個可行的模式。

（二）題目沒有橫跨因素之現象：雖然有些測量誤差有橫跨到潛在變項的情形，但從題意發現二者間所代表的概念並不相同，會產生違反結構方程模式基本假設之情形，可能是受試者誤答、猜答、題目內容相似等問題所造成，而非真正有橫跨現象。

（三）二個潛在變項間具有相關：從結構方程模式執行後結果發現，二個潛在變項存在相關。

（四）測量誤差之間並非完全獨立相關：經過變項釋放，發覺測量誤差間並非完全獨立無關，而存在部分相關。

圖1 實施成效模式修正後確認圖



## 陸、結論與建議

### 一、結論

(一) 九年一貫課程改革之實施成效整體評估為「中度符合」

本文經過因素分析獲得實施成效量表兩個因素，因素一：課綱要旨、教材編選、校本課程、彈性課程、課程評鑑及教學評量；因素二：課程統整、協同教學及重大議題。其中以因素二層面較高，因素一層面較低，但2個因素間的

差異並不大。綜合言之，國小教師對於九年一貫課程改革之實施成效平均數為4.11，占1.65%，實屬「中度成效」。

#### （二）課程統整、協同教學及重大議題之實施成效較高

九年一貫課程改革實施成效以「課程統整、協同教學及重大議題」符合程度較高，諸如：「九年一貫課程實施後，我能將學生生活經驗融入各類教學」、「九年一貫課程實施後，我能與同事彼此分享教學資源」、「九年一貫課程實施後，我能與同事相互溝通課程發展的意見」、「九年一貫課程實施後，我能與同事在課程實施上相互合作」、「九年一貫課程實施後，我能將重大議題融入學習領域」、「九年一貫課程實施後，我能將重大議題融入各類教學」，以及「九年一貫課程實施後，我能投入於課程統整活動」等題項符合程度較高。其原因或許是在試辦階段時期，課程統整、協同教學及重大議題融入最受重視，亦最先被提起，同時與教師實地進行教學有關。

#### （三）課綱要旨、教材編選、校本課程、彈性課程、課程評鑑及教學評量之實施成效較低

九年一貫課程改革之實施成效以「課綱要旨、教材編選、校本課程、彈性課程、課程評鑑及教學評量」符合程度較低。其原因或許是課綱要比較抽象且屬於理念性質、教師對於自行編輯教科用書意願不高、學校本位課程需全體教職人員共同合作、彈性課程常被用來補救教學、課程評鑑在各校實施與運作不強、教學評量結合能力指標尚待加強等原因使然，以致影響教師對其實施成效的符合程度，相對其實現的可能性較低。

#### （四）男性教師在部分題項自評分數高於女性

不同性別在「一綱多本的教科用書，能協助我達成多元價值理念的實現」、「一綱多本的教科用書，能協助我增進專業上的發展（成長）」、「我參與本校課程與教學活動，能夠落實現代國民所需的基本能力」、「九年一貫課程實施後，我能與同事相互溝通課程發展的意見」、「九年一貫課程實施後，我能與同事彼此分享教學資源」、「九年一貫課程實施後，我能透過課程發展委員會進行課程規劃」、「九年一貫課程實施後，我能透過各領域課程小組進行課程設計」，以及「本校學校本位課程實施後，我能有效發展出學校特色課程」這些題項達顯著差異，其中「男性教師」的自評高於「女性教師」。其原因或許是男性教師是學校行政人員，需要常常參與課程發展委員會或各領域小組會議；而女性教師則因為家庭因素，相對較不利於參與各項會議。

#### （五）研究所畢結業教師在部分題項分組平均數高於師範校院畢業教師

不同最高學歷在「我參與本校課程與教學活動，能夠落實課程綱要中的十大課程目標」、「我參與本校課程與教學活動，能夠落實現代國民所需的基本能力」、「九年一貫課程實施後，我能依學習領域之能力指標施行教學」、「九年一貫課程實施後，我能積極參與學校本位課程設計」、「本校學校本位課程實施後，我能有效發展出學校特色課程」、「本校學生學習評量結果，能協助我有效落實九年一貫課程的能力指標」、「本校教學評量方式，能協助我有效測出學生學習的成效」，以及「整體而言，我認為九年一貫課程改革實施成效良好」等題項達顯著差異，經事後比較，發現「研究所（含四十學分班）畢（結）業」的分組平均數高於「師範校院（含教育大學）畢業」，其原因或許是師範校院（含教育大學）畢業的教師在課程哲理基礎、研究設計能力、課程教學專業內涵較研究所畢業教師不足。

#### （六）主要擔任職務影響到教師的實施成效

不同擔任職務在「九年一貫課程實施後，我能積極參與學校本位課程設計」、「九年一貫課程實施後，我能透過課程發展委員會進行課程規劃」、「本校課程評鑑結果，能協助我有效落實九年一貫課程目標」，以及「本校課程評鑑方法，能協助我有效提升課程的品質」上述題項達顯著差異，其中「擔任學校行政」的自評高於「擔任級任教師」，或者「擔任學校行政」的自評高於「擔任科任教師」，其原因可能是學校行政人員常需整合學校本位課程、課程發展委員會，及進行課程評鑑等相關工作或資料，以利上級機關視導或考評之用。

#### （七）學校所在地（城鄉差距）影響到教師的實施成效

不同學校所在地在「一綱多本的教科用書，能協助我達成多元價值理念的實現」、「一綱多本的教科用書，能協助我增進專業上的發展（成長）」、「九年一貫課程實施後，我能積極參與學校本位課程設計」、「九年一貫課程實施後，我能透過各領域課程小組進行課程設計」，以及「本校課程評鑑方法，能協助我有效提升課程的品質」等題項達顯著差異，其中「偏遠」的自評高於「城市」，或「一般鄉鎮市」的自評高於「城市」。其原因或許是位於城市地區的教師受到北北基一綱一本的影響，再加上大型學校在進行學校本位課程或各領域課程設計時，教師所分擔的工作份量相對較少所致。

#### （八）任教區域影響到教師的實施成效

不同任教區域在「九年一貫課程實施後，我能依學習領域之能力指標施行教學」、「九年一貫課程實施後，我能與同事彼此分享教學資源」、「九年一

貫課程實施後，我能透過課程發展委員會進行課程規劃」，以及「本校學校本位課程實施後，我能有效發展出學校特色課程」上述題項達顯著差異，經事後比較，其中「北區」的自評高於「中區」或「南區」。其原因或許是身處於北區的教師周邊的資源較豐富，有關教學分享、課程規劃、發展特色課程時，可以藉由區域的便利性及時獲取。

#### （九）教育行政機關配套措施影響到教師的實施成效

不同教育行政機關配套措施在實施成效25個題項中皆達顯著差異，經事後比較，不同配合程度亦達顯著水準。由此顯現，教育行政機關是否提供配套措施的充分程度，影響到教師對九年一貫課程改革的實施成效甚鉅。極度配合、高度配合或溫和配合在所有因素或題項皆明顯優於溫和不配合、高度不配合或極度不配合。由此顯現，教育行政機關若能充分提供基層教師配套措施，教師相對會認為九年一貫課程比較具有高度成效。

#### （十）服務學校行政配套措施影響到教師的實施成效

不同服務學校行政配套措施在實施成效25個題項中皆達顯著差異，經事後比較，不同配合程度亦達顯著水準。由此顯現，教育行政機關是否提供配套措施的充分程度，影響到教師對九年一貫課程改革的實施成效甚鉅。極度配合、高度配合或溫和配合在所有因素或題項皆明顯優於溫和不配合、高度不配合或極度不配合。由此顯現出服務學校行政若是能充分提供基層教師配套措施，尤其學校行政單位往往視基層教師為工作上的伙伴，教師相對認為九年一貫課程比較具有成效。

#### （十一）二因素實施成效修正模式大致與資料相適配

由驗證式因素分析結果得知此2因素實施成效修正模式大致與理論構念及文獻相適配，是可行的模式，不僅題項沒有橫跨因素之現象、2個潛在變項也存在相關，同時測量誤差之間並非完全獨立相關，經過變項釋放，發現彼此間存在部分相關。經比對實施成效模式修正後徑路圖及本文問卷之9個構念，發現兩者符合程度相當高，顯示出理論構念層面與探索式因素分析、驗證式因素分析相互吻合。

## 二、建議

（一）教育部應將課程實施決策回歸教育專業，兼顧課程的理念、運作及實際教學現場：教育系統內的人員眾多，相關利害團體的人員更多，非專業的決策容易忽視課程實施過程的複雜性，有意或無意的意識型態介入，會破壞

課程原先的理想性與完整性，影響到教育人員實施的意願和實施的成效。當然「畢其功於一役」是許多課程改革原初的理想，但也容易讓教育現場的人員對有可能解構的系統產生畏懼，因此建議課程改革設計時必須考量既有的制度結構、社會文化與價值體系；另一方面，教育部除了將課程實施決策的制訂過程廣納各方意見之外，對於決策機制則應尊重教育的專業判斷，讓學者專家的理念課程能夠具體落實於課室情境中，才可能兼顧課程的理念、運作及教學現場層出不窮的各類問題。

(二) 正視教師不同個人背景，善用鼓舞與激勵，倡導教師行動研究：本文發現性別、最高學歷、主要擔任職務、學校所在地，以及任教區域，皆會影響九年一貫課程的實施成效。因此，應優先整合學校、地方與中央各區的研習活動，建立全國系統性教師研習活動的進修架構、研習類別、進修內涵，以及自我成長資料庫；此外，各校或各區也可透過讀書會、工作坊，選擇教育經典著作或班級經營專書，以導讀方式進行；教育部也應訂定獎助辦法，鼓勵教師公開發表自發性的研究或給予經費補助；當然透過行動研究並結合教學理論，以解決個人、團隊或全校的實務性問題作為目標亦是可行的策略；最後，藉由同儕演練、團隊學習、標竿學習、教學檔案、觀察回饋、教學輔導系統、班級間試教，以及誼友等方式進行專業發展或成長亦是可行方式。唯有藉由上級機關精神與物質上的支持，透過多元的鼓舞與激勵，方可將教師不同背景變項所產生的差異減輕到最低。

(三) 強化教育行政機關的組織運作與溝通協調，規劃彈性權變的課程管理與宣導：本文發現教育行政機關配套措施的充分程度，嚴重影響到九年一貫課程改革的實施成效。因此，建議教育部應努力開源，整合民間資源，建立資訊交流平台，協助地方、學校與教師將民間資源妥適納入教學資源；改革啟動後，更應設法節流，系統性地擬定各項實施計畫，以確實掌握外部資源並充實內部資源系統。再者，課程實施後教育部必增加許多新的業務，各歸屬哪些單位、人力如何增派調整、各單位可循哪些機制進行業務協調等，在課程實施時都需一併考量，作為所轄機關學校的典範。而臨時任務編組之非常態運作模式，在成員眾多且不一定常任的情況下（例如商借方式），運作容易出現困難，專人專治下責任亦不易釐清。最後，教育行政機關在講求績效責任與追求效率的同時，應斟酌彈性權變且更人性化的課程管理方式，以利各類事項的宣導與推廣。

(四) 落實縣市政府推動權責，發揮承上啟下之功能：教育部的任務是頒

佈課程綱要，提供輔助手冊，適時發佈重點公文提示，同時也建置網路平台；依據《教育基本法》、《國民教育法》、《地方制度法》之相關規定，國民教育係屬地方政府權責，有關中小學師資改進、課程推動等事宜，宜由縣市主導方能發揮功效，惟中央與學校層級間難以直接跨越，教育部無法直接帶領地方所屬國中小進行課程改革，各縣市教育局（處）行政人員也難以領導該縣市所有學校動課程改革；各校校長更不可能取代全校每個教師的角色，逐一進行課室層級的教學變革。因此，建議各層級的領導者應具備整體觀，致力於所屬成員的專業成長，其中以地方教育局（處）更應具有承上啟下的全面觀點，為中央與學校之間搭起一座橋樑，不僅能縮短彼此之間的距離，在課程推動與政策推行將更為順暢。

（五）提升學校校長、教務主任及學年主任課程領導能力，確保學校課程有效實施：本文亦發現學校的行政配套措施影響九年一貫課程改革實施成效甚大。因此，校長強而有力的領導是決定課程領導範圍的重要因素，如果校長採取積極主動進取的領導風格，將能確保學校課程之有效實施；至於教務主任、學年主任的工作職責與課程教學的相關性最高，在學校課程推動與實施的重要性不可忽略。本文建議教育部、地方教育局（處）、教育大學、各師資培育中心，應開設相關研習課程，強化校長、教務主任、學年主任課程領導與管理知能。另外，校長、教務主任或學年主任應組織校內課程發展團隊，鼓勵教師參與課程決定；規劃學校本位教師進修，推動持續性的專業發展；調整教師創新心態，並溝通課程改革的必要性，推動新課程的實施；瞭解教師專長和校內外資源，整合校內外的教育資源；督導課程的實施，透過行動研究，持續進行課程教學的回饋與修正，以確保整體教育的品質。

（六）重視運作課程的實踐要領，落實課程在教室內的教學轉化與實踐：本文建議國小教師應從認識學生開始，並建立支持性的合作學習環境、提供創意思考學習活動、鼓勵積極參與並給予激勵回饋，及兼採多元教學評量方式，以促成課程理念的實現。另一方面，在課程教學轉化過程中，教師必須傾聽學生的意見，據以評估學生的經驗課程，據以檢討改進，進而獲得較為理想的教學成效。再者，國小教師應隨時觀察和記錄學生的學習態度、學習方式、學習動機、學習興趣、學習習性等，以瞭解學生在學習過程中的認知發展與行為變化，並透過作業記錄、考核結果、意見回饋，確實省思課程實施對學生的意義。最後，教師要積極地將課程方案轉化為教學實際，在轉化過程中發揮教師的課程領導能力，幫助學生獲取知識、產生理解、培養技能、改變態度、價值

觀及涵養鑑賞能力，進而改進課程與教學實務，讓理念課程到運作課程及經驗課程之間的銜接更為順暢。

(七) 逐漸補實初等教育經費，注重弱勢學生教育補助，以減少城鄉差距及區域差別：從國際間之比較數據顯示，台灣初等教育經費的投資的確不足，依據行政院主計處（2009）之分析，地方政府教育人事、退休、撫卹經費就占了85%，各縣市預算書，若不列教育局（處）的經費，國小人事費更高達95%。因此，學校的業務費、維護費及軟硬體設備費明顯不足，經常需仰賴教育部挹注，使地方政府與學校難有足夠資源發展自主性特色、因地制宜、投資在最有利學生及教師的教學上，故建議由中央負擔人事費或核實補助、檢討經費補助給縣市政府的計算公式，並依先進國家學生單位成本為經費編列目標，採取逐校核算方式，分年補足初等教育經費。

(八) 妥適充實各項配套措施，落實九年一貫課程改革實施成效：新課程的實施需要各級政府提供各項有利的配套措施，諸如法令的鬆綁（如人事、會計制度）、教師專業成長的研習、新舊教材的銜接、加強新課程實施的宣導、相關經費的補助、辦理績效考核等，教育部都已積極進行中，然而成效仍有待評估，故建議相關單位提供周全的配套措施，如：師資的再培訓；鬆綁教育經費；強化溝通協調機制；建構整合式的資源網絡；研究與發展課程；發展教師專業；強化學校與教師對課程改革的認知；提高教師員額編制以減少教師壓力；創造和諧共融的學校氛圍等，讓基層教師發揮教學良知並運用其所長，在班級中行動其課程、教材與研究。其實九年一貫課程除了需要學校教師的參與外，也需要宣傳和改變家長的觀念，更需要一套客觀可以測量學生相關能力的指標，讓九年一貫課程之學習更輕鬆、課程更多元等目標可以達成，尤其更應該紮實學生基本能力。

## 參考文獻

- 中華民國課程與教學學會（主編）（2000）。**課程統整手冊**。台北市：教育部。
- 方德隆（2001a）。**課程理論與實務**。高雄市：麗文。
- 方德隆（2001b）。學校本位課程發展的理論基礎。**課程與教學**，4（2），1-24。
- 方德隆（譯）（2004）。A. C. Ornstein & F. P. Hunkins著。**課程發展與設計**（Curriculum development and design）。台北市：高等教育。
- 王文科（1997）。學校需要另一種補充的課程：發展學校本位課程。論文發表於中華民國比較教育學會、中華民國課程與教學學會、日本課程學會、日本國際教育學會舉辦之「中日課程改革」國際學術研討會，南投縣。
- 王全興（2007a）。九年一貫課程改革實施困難之研究：以台南縣市國小教師為例。**中等教育**，58（4），72-93。
- 王全興（2007b）。九年一貫國小課程計畫之評鑑。**教育學術彙刊**，1（2），57-79。
- 王定一（1999）。花蓮縣國小教師教育改革接受度影響因素之研究——以「小班教學精神」政策為例。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 王振鴻（2000）。國小教師對九年一貫課程之變革關注及其影響因素研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 王進量（2003）。桃園縣國民小學教師實施九年一貫課程行政配合之探討。元智大學管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 行政院主計處（2009）。**中央政府總預算**。2010年1月4日，取自<http://www.dgbas.gov.tw/ct.asp?xItem=3374&CtNode=1690>
- 吳佩芳（2002）。國民小學教育人員對教育改革態度之研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 吳清山（2007）。1994-2006台灣教育改革的檢討與策進。**教育資料集刊**，32，1-21。
- 李子建、黃顯華（1996）。**課程：範例、取向和設計**。台北市：五南。
- 李宛芳（2001）。國小教師對實施九年一貫課程態度之研究——以台灣東區試辦學校為例。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花

- 蓮市。
- 沈翠蓮（1994）。國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 周淑卿（2004）。課程發展與教師專業。台北市：高等教育。
- 易丕修（2001）。九年一貫課程試辦小學組織發展之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 林佩璇（1999）。學校本位課程發展的研究：台北縣本土教學活動的課程發展。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 林進材（1999）。教學理論與方法。台北市：五南。
- 林進材（2000）。從課程改革論教師層面的課程實施——以九年一貫課程為例。載於財團法人國立台南師院校務發展文教基金會（主編），九年一貫課程：從理論、政策到執行（頁99-116）。高雄市：復文。
- 邱才銘（2002）。國民小學九年一貫課程的辦理模式與成效評估之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 邱兆偉、邱才銘（2002）。國民小學試辦九年一貫課程之成效評估－課程的實施模式與結果。教育學刊，18，1-25。
- 柯銘祥（2001）。國民中學教師對教育改革支持度及相關因素之研究。國立彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 洪瑛璘（2001）。高雄地區國小教師教學效能感與教育變革關注相關之研究－以「九年一貫新課程」為例。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 徐鶯娟（1994）。國民小學教師成就動機、參與決定與其工作投入關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 高新建（1999）。學校本位課程發展的成功因素：綜合分析。論文發表於國立高雄師範大學舉辦之「新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會，高雄市。
- 張欣儀（2001）。生活領域中社會課程轉化之研究－以兩位九年一貫課程試辦小學之教師為例。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 張鈿富、葉連祺（2003）。2002年台灣地區教育政策與實施成效調查。教育政策論壇，6（1），11-35。
- 張嘉育（1999）。學校本位課程發展。台北市：師大書苑。

- 張嘉育（2002）。學校本位課程改革。台北市：學文。
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北市：作者。
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北市：作者。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北市：作者。
- 教育部（2005）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北市：作者。
- 教育部（2006）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北市：作者。
- 教育部（2007）。各級學校資訊網站。2008年2月20日，取自<http://www.edu.tw/content.aspx>
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要總綱（修訂）。台北市：作者。
- 莊明貞（2001）。九年一貫課程實施初步成果及問題與因應策略。載於莊明貞（主編），學校本位課程的理念與實踐（頁1-6）。台北縣：財團法人林文和基金會。
- 莊明貞（主編）（2003）。課程改革：反省與前瞻。台北市：高等教育。
- 郭騰淵（1991）。國中教師工作價值觀、角色壓力與工作投入關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳伯璋（2001）。新世紀課程改革的挑戰與省思。台北市：師大書苑。
- 陳宣伯（2001）。國民小學教師對九年一貫課程的意見調查研究。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。
- 陳淑嬌（1989）。國民中學校長領導形式、教師工作投入與組織效能關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳嘉彌（1996）。中等學校教師接受創新程度之分析。教育研究資訊，4（3），86-103。
- 游進年（2007）。國民中小學九年一貫課程實施概況之調查研究。中等教育，58（4），48-71。
- 黃光雄、楊龍立（2004）。課程發展與設計：理念與實作。台北市：師大書苑。
- 黃光雄、蔡清田（2004）。課程設計：理論與實際。台北市：五南。
- 黃政傑（1997）。課程與教學實務。台北市：師大書苑。
- 黃政傑（1999）。課程改革。台北市：漢文。
- 黃政傑（2005）。課程改革新論：教育現場虛實探究。台北縣：冠學文化。
- 黃義良（1999）。從認知與態度看中小學教師如何因應九年一貫課程。國教輔

- 導，39(4)，40-43。
- 黃嘉雄(1999)。落實學校本位課程發展的行政領導策略。國民教育，40(1)，29-34。
- 楊益風(2001)。國民中小學教師在九年一貫課程改革中之角色衝突及其因應。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 詹志禹(2000)。九年一貫課程改革春秋。教育研究月刊，80，1。
- 鄒裕泰(2002)。國民小學教師對九年一貫課程的看法及其因應行為之研究—以桃園縣為例。國立新竹師範學院學校行政研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 甄曉蘭(2002)。中小學課程改革與教學革新。台北市：高等教育。
- 歐用生(2000)。課程改革。台北市：師大書苑。
- 歐用生(2003)。九年一貫課程改革—反省與前瞻。載於國立臺灣師範大學實習輔導處地方教育輔導組舉辦之「課程綱要實施檢討與展望」研討會論文集，台北市。
- 歐用生(2004)。課程領導——議題與展望。台北市：高等教育。
- 蔡清田(1999)。課程研究現況分析與趨勢展望。載於中正大學教育學研究所(主編)，教育學研究方法論文集(頁153-172)。高雄市：麗文文化。
- 蔡清田(2000)。教育行動研究。台北市：五南。
- 蔡清田(2001)。課程改革實驗。台北市：五南。
- 蔡清田(2002)。課程研究與課程發展理念的實踐。中正教育學刊，1(1)，1-21。
- 蔡清田(2004)。課程發展行動研究。台北市：五南。
- 蔡清田(2006)。課程創新。台北市：五南。
- 蔡清田(主編)(2005)。課程領導與學校本位課程發展。台北市：五南。
- 蔡清田(主編)(2007)。學校本位課程發展的新猷與教務課程領導。台北市：五南。
- 盧美貴、方慧勤、陳勤妹(2000)。教改何價—台北市立師院實小模式：學校願景及其本位課程實踐反思。載於台北市立師範學院、中華民國教材研究發展學會舉辦之「邁向課程新紀元—學校本位課程發展」工作坊資料集(頁73-135)，台北縣。
- 薛梨真(2000)。國小教師統整課程實施成效之評估。課程與教學季刊，3(1)，39-58。

- 謝文仁（2003）。澎湖縣國小教師對九年一貫課程的教學信念及其教學行為之研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 韓明梅（2002）。九年一貫課程實施與教師專業之探究——以一所小學為例。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 饒見維（1999）。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。載於中華民國教材研究發展學會舉辦之「邁向課程新紀元—九年一貫課程」研討會論文集（下冊）（頁305-323），台北縣。
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration*. NY: Teachers College Press.
- Bradley, H. (1991). *Staff development*. London: Falmer.
- Bulter-Williams, L. A., & Kpo, W. (1990 April). *A study of teachers' attitude toward school reform*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 324774)
- Carr, G. E. (1985, December). *Characteristics of Florida vocational educators and their receptivity to and attitude toward educational change and innovation*. Paper presented at the American Vocational Association Convention, Atlanta, GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 266299)
- Clarke, A. M .C., Ellett, C. D., Bateman, J. M., & Rugutt, J. K. (1996, November). *Faculty receptivity/ resistance to change, personal and organizational efficacy, decision deprivation and effectiveness in research I university*. Paper presented at the 21st annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, (Memphis, TN. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 408846)
- Corwin, R. G. (1975). Innovation in organization: The case of schools. *Sociology of Education*, 48, 1-37.
- Ellis. (1984, April). *The work-life experience of teachers and orientation toward professional growth and development*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Fullan, M., & Park, P. (1981). *Curriculum implementation*. Ontario: The Ontario Government Bookstore.

- Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. (2006). *Curriculum leadership development and implementation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Goodlad, J. I. (1979). The scope of curriculum field. In J. I. Goodlad et al (Eds.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. NY: McGraw-Hill.
- Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Curriculum Studies*, 20(2), 119-132.
- Marsh, C., & Willis, G. (1999). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. NY: The Falmer Press.
- Rusch, E. A., & Perry, E. A. (1993, April). *Resistance to change: Fact or stereotype*. Paper presented of the American Educational Research Association, NY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 396394)
- Sabar, N. (1983). Towards school-based curriculum development: Training school curriculum co-ordinators. *Journal of Curriculum Studies*, 15(4), 31-34.
- Schwab, J. J. (1971). The practical: A language for curriculum. In M. Levit (Ed.), *Curriculum* (pp. 307-330). Chicago: University of Illinois Press.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). NY: Macmillan.
- Tsai, C. T. (1996). *Approaches to curriculum development: Case studies of innovation in the social studies curriculum in the UK and Taiwan*. Unpublished Ph. D. thesis. Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, Norwich, UK.
- Wangen, N. R., Sederberg, C. H., & Hendrix, V. L. (1982, March). *Receptivity to change in small schools: A study of teachers willingness to accept the risks of innovation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research, NY. (ERIC Document Reproduction Service ED 242082)