

學校本位課程評鑑

林佩璇

課程發展是一個繼續不斷的修正歷程。學校本位課程發展成了目前教育改革的重心之一，主要是期望學校課程能立即反應社會變遷所帶來的議題，考量學校在特殊環境下的脈絡，展現課程活潑彈性的特質，以滿足學生學習的需求。在學校本位課程發展中，課程發展和評鑑是一體兩面的活動，評鑑不僅在了解課程的優缺點，更要藉以改進課程品質。本文作者認為學校本位課程評鑑應是一種行動研究，一種協商、合作、和學習的過程。評鑑主要發揮它的形成性功能，作為診斷、改進、修正的參考；同時也具有啓蒙的作用，以作為意義的追求和專業成長的功能。文中也就評鑑的途徑、範圍、參與人員和評鑑標準提出討論，以作為實施學校本位課程評鑑的參考。

關鍵字：學校本位課程發展、學校本位課程評鑑、課程評鑑、行動研究

Key words: School-Based Curriculum Development, School-Based Curriculum Evaluation, Curriculum Evaluation, Action Research

課程評鑑是為了解課程優缺點所作的研究歷程(Sanders, 1991)。有些學者認為學校本位課程評鑑在概念上和課程評鑑並沒有太大的差異，課程評鑑中所應用到的模式、設計方式、或途徑均可應用於學校本位課程評鑑中(Lewy, 1991)。然而，因學校本位課程評鑑強調課程必須考量學校的環境脈絡，評鑑結果除了提供資料作為了解課程優缺點之外，更要能落實課程實踐的改進。因此，本文進一步分析學校本位課程評鑑的特色和功能，接著說明評鑑的途徑、參與人員的特質、評鑑的範圍、和評鑑的標準，以供評鑑實施的參考。

壹、學校本位課程評鑑的特點

課程是一個不斷改變的現象(Hamilton, 1976)。在學校本位課程發展中，課程發展和課程評鑑是一體兩面的活動，評鑑旨在蒐集資料以改進課程品質，提升教學技巧，並增進學習者的知能和價值判斷。評鑑應具有一些特性：

一、評鑑為一協商的過程

評鑑是一種有系統的探究過程(Alvik, 1995)，參與者藉由磋商的過程引導評鑑方向；決定蒐集的資料，和有效應用評鑑發現，對課程獲得更深入的了解。Guba 和 Lincoln (1989) 也認為評鑑的中心要素為協商。第一，評鑑結果並非對靜態事實的描述，而是意義建構的詮釋。經由互動的過程，評鑑參與者對課程產生意義感。第二，人們經由對情境所產生的意義建構是藉由分享共同價值而形成的。第三，意義的建構是在特定的物理、心理、社會、文化情境下相互交織而成的 (Guba & Lincoln, 1989)。因此課程評鑑不只在獲得事實的資料，參與評鑑活動的人員更應學習與人及環境進行有效的互動。

二、評鑑是一種行動研究

行動研究是由實踐者所進行的活動，以改進實踐。McKernan (1991) 將行動研究定義為「在一既有的問題情境中，個人所作的反省過程，以增進個人的實踐和思考能力」(p.4)。亦即，評鑑所進行的探究過程是由課程實踐者所執行，他們首先要清楚地界定問題；其次，更要明確訂定行動計畫來引導評鑑的進行。簡言之，評鑑的過程是建立在行動研究的基礎上，認為教育的專業是建立在教師即研究者的觀點上。在評鑑過程中，自我反省不僅有助於對評鑑資料的分析和澄清；考驗個人信念；並能引導新的行動經由資料的蒐集，產生一種行動取向的知識，提升對課程的覺醒，以澄清個人的價值和判斷，並對未來的行動達成一種共識(Acland, 1992; Garaway, 1995)。

三、評鑑是一種學習的過程

在學校本位課程評鑑中，「做中學」是很重要的概念。因此參與評鑑者必須在過程中學習新的評鑑方法與技巧，學習欣賞不同的觀點及人際互動的方式，以及有效的表達評鑑的發現與人分享。

四、評鑑是一協同合作的過程

在評鑑互動過程中，參與人員必須尊重他人的觀點、價值判斷和隱私。以參與的觀點，評鑑是由評鑑者和被評對象間產生的合作關係。增進合作關係有賴在一個完全信任的情境下進行，而評鑑參與者應免於被威脅和操控的感覺，以能自在地展現個人的責任和價值。

貳、評鑑的功能

課程評鑑具有許多功能，可以作為課程目標與課程價值的評估的依據；課程編制和教材編選的依據；檢討課程結構與內涵的依據；分析教學目標檢討教育設計的目的；改進教學加強學業輔導的依據；檢討教師教學成果以及學生學習成效的依據；和作為修訂課程，擬定新課程設計的依據（黃光雄、蔡清田，民 88）。Eisner (1994) 認為課程評鑑具診斷、修正課程、比較、預測教育需要、和確定目標達成程度等功能（Eisner, 1994; 黃政傑，民 76）。而 Scriven (1967) 將評鑑區分為形成性的功能及總結性的功能。前者在找出課程發展過程中的優缺點，以作為改進之用，而後者強調績效的作用，以作為決策參考之用。

傳統的課程評鑑由課程理論學者所設計，期能廣泛地應用於不同的情境和脈絡中，因此較著重於總結性的功能。然而，學校本位課程評鑑主張評鑑能考慮學校社區的獨特背景，評鑑的目標應放於改進課程品質上，而非只在證明績效。這種強調改進的特性植基在一個假設上，即學校人員奠立在原有的知識和教育經驗上，所作的分析和思考，在評鑑上應發揮其功

能。評鑑的結果要能提供資料改正錯誤，修正課程教材內容，以反映課程革新及現代化的功能 (Nevo, 1995; Payne, 1974)。

除了上述兩種功能之外，學者(Reynold, 1992) 也指出評鑑提供參與人對課程現象產生新的理解；對課程實踐賦予新的意義。換言之，學校本位課程評鑑可以協助對課程的性質和品質獲更好的理解，改進課程品質。Carr 和 Kemmis (1986) 更進一步提出改進應包含三層面：實踐的改進、實踐者理解的改進、以及實踐情境的改進。具體而言，評鑑不只是一要改進課程和課程所在的環境，也能啓發理解能力，發揮啓蒙的功能。Stake (1995)也主張評鑑的功能在於提供評鑑關係人對評鑑的發現產生新的理解，此觀點與 Eisner 主張的教育鑑賞相互呼應，認為評鑑應能啓發讀者擴展其視野，見其所未見。而 Lewy (1977)認為評鑑的價值取決於評鑑的發現能否對未來的行動產生影響。學校是教師與學生共同生活的場所，教師白天的活動均在學校中進行，在參與評鑑過程中，教師會成爲更主動的參與者，深入探討課程中的弱點，刺激其覺察力，對潛在的議題更具敏銳感，進而提升其專業知能(Nixon, 1992; Nevo, 1995)。

參、評鑑的途徑

學校本位課程評鑑的途徑受到一些新興典範的影響；諸如相對於「目標模式」的「過程模式」(Stenhouse, 1975)；相對於「農業典範」的「人類學典範」(Parlett & Hamilton, 1972)；相對於「實徵典範」的「自然典範」(Lincoln & Guba, 1985; 1989)。

Stenhouse (1975) 認為人文學科不能以「目標模式」來界定，因此提出「過程模式」，主張學習過程必須賦予學習者更多的空間以鼓勵他們「透過探索和討論的過程來表達個人的創思能力，以成爲主動的建構者。」(Elliot, 1997, p.21)。因此，他提倡「人文學科方案」(Humanities Project)，別於目標模式的課程改革，以允許學校能發揮更多的自主空間 (Elliot, 1997)。

另一個途徑，是由 Parlett 和 Hamilton 所提出的「闡明模式」(Illuminative Evaluation)。1972 年 12 月他們受邀參加劍橋大學 Churchill College 的會議，在會議中，他們宣稱闡明模式建立在人類學的典範的基礎上，是不同於傳統的「農業典範」。他們說明：

傳統途徑是依據實驗和心理測量的傳統，其目的在獲得客觀的方法，因此也限制了研究的範圍。我們認為如此的評鑑並不適合面對複雜的問題，對決策的過程幫助也有限 (1972)。

在第一次劍橋會議之後，第二次的會議於 1975 年舉行，會議重點著重在個案研究上；而第三次會議於 1979 年舉行，會議則在討論評鑑中的自然典範。

Lincoln 和 Guba (1985; 1989) 更進一步倡導自然模式。他們從本體論、認識論、以及方法論的假設上區分了傳統「實徵典範」和「自然典範」的異同。第一，自然典範反對實徵典範將主—客二分的觀點，而採用相對主體觀，認為現象中存在著多元的社會建構主體，對多元主體的了解不能以共通的法則來統攝。所謂真理(Truth) 是建立在不同資料以及互動過程中所建立的共識。第二，自然典範也不同意實徵典範中採取二分的客觀認識觀，將評鑑者獨立於現象之外，保持價值中立；相反地，符應相互主體的認識觀，認為知識是社會所建構的，評鑑者及受評鑑者是相互影響的。最後，自然典範不同意實徵典範將方法論獨立於情境脈絡之外，而主張研究方法是不斷分析和對話的過程，以了解評鑑或研究現象。

而 Stake (1995) 認為學校本位課程評鑑應著重整體課程的了解，因此將個案研究有系統地應用於課程評鑑上。個案研究 (case study) 的評鑑途徑旨在探討課程方案在特定情境脈絡下的活動性質，以了解它的獨特性及複雜性。評鑑的興趣通常在於了解過程而不在於結果；在於了解情境脈絡而非一個特殊的變項；更希望藉由評鑑的發現和理解，回歸到課程實踐的問題上 (Stake, 1995; Merriam, 1988)。

個案研究應用於評鑑上，主要受俗民方法學、歷史研究、以及社會學等學科的影響，促使評鑑更能注意到文化及社會脈絡，直接蒐集現場的資

料，以對評鑑現象做一個整全的認識。Merriam (1988)定義個案研究為對一個有界限的現象（諸如對一個課程方案）作詳實整全的描述和分析。Yin (1989)認為個案研究是一種實徵的探究，它運用多元的資料以探討真實生活情境下的現象 (Yin, 1989)。Sanders (1981)認為個案研究應建立在歸納理解、多元資料、描述、特殊性、以及啓發性等基礎上。Stake (1995)則強調個案研究的經驗理解、詮釋、實徵、和同理心等特性。亦即，個案研究所要了解的是參與事件的人類經驗，而非因果關係，所關心的是個案的獨特性。因此，個案研究所獲取的評鑑資料具有以下特色：(Stake, 1981; Merriam, 1988)。第一，它能和個人的經驗結合，因此更生動，更具體，不只是抽象的概念。第二，因經驗植基於情境中，因此更能掌握研究課程在特定情境脈絡下的互動及關係。第三，提供更多的空間由讀者自行發展他們的詮釋，以將個人的理解和經驗融入個案研究中，而產生通則概念。

肆、評鑑參與人員

在評鑑活動中，一般將參與評鑑人員分為內部人員和外部人員，由內部人員進行的評鑑通常稱之為內部評鑑；由外部人員進行的稱之為外部評鑑。外部評鑑通常由學校以外的教育部、局或學術單位來進行，由外部人員所進行的評鑑主要是基於幾個理由（黃政傑，民 76）：第一，外部評鑑常聘用專家，他們較了解評鑑的方法和技術；第二，易於看到內部人員不易察覺的問題；第三，認為外部人員較具公信力，且能專注於評鑑的活動中。

然而學校本位課程發展主張學校教師應為課程發展的中心人員，因此將課程發展方式將傳統由上而下的途徑轉移到學校或教室情境中。因此，外部評鑑也受到一些質疑：第一，評鑑人員對學校情境脈絡了解不足，評鑑的進行多流於表面問題的描述，不能了解課程的實際問題；第二，評鑑通常著重於結果或績效的考核，對課程發展的過程了解有限；第三，外來人員易於對學校的人員產生威脅作用。

Werner (1978)認為如果傳統的評鑑是基於結果的了解，而學校本位課程評鑑則強調反省的功能。因此主張由學校本位課程發展的小組進行的內部評鑑，更熟悉課程所在的環境；了解課程設計上的需要；以及更能反應課程發展的及時問題等。Grundy (1982)將評鑑分為三類：技術的評鑑、實踐的評鑑、以及解放的評鑑。技術的評鑑，課程評鑑的活動是基於控制和績效的標準上，因此特別重視總結性的功能。實踐的評鑑，評鑑關心的是課程本身隱含的意義，因此課程評鑑著重在課程情境的詮釋，以增進課程實踐者自我了解。而解放的評鑑除了解課程的選擇和發展，更要探索課程結構背後的議題。因此課程評鑑的目的是在透過自我反省的歷程來改善課程的實踐；更期望透過評鑑提升教師的覺醒力以刺激他們注意一些習焉不察的課程議題。Schwandt (1994)也認為課程評鑑不僅要揭示課程內文中的正反觀點；更要探討其背後所潛藏的意識型態，如種族、性別等議題。

簡言之，在學校本位課程評鑑中，學校人員應作為評鑑的主體，從社會互動過程中，主動尋求意義，學習與人溝通以澄清課程的問題，改進課程的品質。

伍、評鑑的範圍

課程評鑑的範圍，因著學者對課程觀點的差異而有不同的評鑑焦點。Lewy (1977)認為課程評鑑的焦點應包含課程方案的中心理念、教材的組織、教學的策略、教室管理、以及教師的角色等。而 Hill (1986)說明課程包含計畫、結果、課程設計、教學方法、資源、教師發展、以及學習經驗等要素。Eisner (1994)認為評鑑涵蓋課程本身、教學、以及結果三方面。上述不同要素，可簡要歸納為課程目標、課程內容、課程實施、和課程結果四個面向。課程目標包含課程的中心理念等；課程的內容涵蓋教材組織和選擇；課程的實施重在教學方法及教室管理等；而課程結果除學生表現外也涵蓋教師的角色反省等。以下分別敘述這四個面向。

Tyler 的理論認為課程目標是評鑑的依據。然而有些學者認為評鑑不

能只在決定是否達成課程目標，而應考量目標是否具有價值(Jackson,1992; David,1980)。且在行為目標之外，並要考慮到其他的不同目標，如「問題解決目標」和「表意目標」(Eisner, 1994;Jackson, 1992)，並對目標的適切性作一整體的評估。內容評鑑的層面主要包含教材的組織；教材中建議的教學策略；課程內容的順序及彈性等 (David, 1980)。

課程實施的評鑑主要在了解教材內容是否適用於學校的特殊情境。教學在課程實施中佔有很重要的地位。Eisner (1994)指出課程實施的過程著重在活動而非結果的了解。課程實施者，尤其是教師的人格及態度影響了學科內容的選擇和師生互動關係等，因此課程評鑑也應考慮課程實施者背後的價值和理念。

課程結果除了學生的表現外，尚有一些很重要的潛在結果，如教職員的表現、理解、態度和觀點；以及環境和組織的改變等 (David, 1980)。Eisner (1994)認為課程結果應較目標廣泛。他提出了三種結果是課程評鑑所應涵蓋的。第一是學科結果。此結果直接和課程內容有關，可類比於 Goodlad (1983)所提出的正式課程中預期的學習結果。第二是學生結果。此結果可類比於 Goodlad (1983)所提出的經驗課程，亦即學生受其背景、先前的學習經驗、動機、和興趣等所影響而知覺到和經驗到的課程。第三是教師結果。此結果類比於 Goodlad (1983)課程的教學層級。亦即，教師受其哲學、知識、喜好等因素所影響，而決定課程的定義和課程實施的方式。

實際上，進行評鑑時，課程目標、內容、實施、和結果都應視為課程的一體。評鑑應突破狹隘的行為目標，考慮不同目標的價值和型態。而教材的組織應配合學生的發展和經驗水準，反應出學校的特殊情境。課程實施的過程，也應了解教師的價值觀以及師生的互動情形。課程結果的了解更不應侷限在學科目標上，學生經驗到的，教師體會到的結果，也需在評鑑中納入考量。

在學校本位課程發展中，評鑑是一繼續不斷的工作，評鑑工作也必須配合課程發展的設計來進行。課程發展的工作如區分為發展計畫，發展中，以及課程使用三階段，那評鑑在每階段有不同的任務及重點，最後也必須

整體評估學校本位課程發展對學校、學生、以及教師的影響。

一、課程發展的計畫階段

在課程革新和課程發展之前，評鑑的工作在了解發展課程所需的背景資料，Stufflebeam 等人認為背景評鑑首先要了解課程是否能配合需求，存在那些問題。因此在發展前，評鑑工作應著重於幾個重點 (Lewy, 1991)：

- (一)蒐集現有的資料及材料。
- (二)了解與課程相關人員，如教師、課程諮詢人員、和其他學校人員的想法、經驗、和期望。
- (三)分析現有課程教材的品質。
- (四)了解學生一般的學習記錄，如成就評量等。
- (五)分析新的課程方案方向。

二、課程發展階段

在課程發展階段，評鑑的重點在於檢驗課程的結構、組織、內容的要素、學習活動的順序等。評鑑的重點著重在了解課程的特質而非課程的效果，因此評鑑的重點包含 (Lewy, 1991)：

- (一)課程目標的適切性。
- (二)教材內容和目標的一致性。
- (三)內容的精確性。
- (四)課程內容的範圍。
- (五)建議教學策略的妥切性。

三、課程使用階段

在課程使用階段，評鑑的功能在了解整體課程方案的缺失，並提供具體的建議增進課程的可用程度。評鑑的重心為：

- (一)課程應用於教室教學中與課程發展者原有理念的符合程度。
- (二)激發教學者使用該課程的興趣。

(三)課程具有彈性，能提供更新、修正的機會。

(四)課程資源的取得。

(五)提供在職訓練的機會，有系統的介紹教師使用該教材。

四、學校本位課程發展的影響

學校本位課程發展不只是一個用以發展教材內容的方法而已，學校內必須結合各種資源，支持教師發揮課程自我決策的專業角色。因此，評鑑上，主要考驗它對學校整體氣氛的影響，對教師的影響，以及對學生的影響。

(一)學校氣氛方面。例如，學校本位課程的發展是否改進學校氣氛，創造一個更和諧、合作、接納不同意見的學校環境？

(二)教師方面。學校本位課程發展是否能影響教師的表現？更了解課程內容教材的性質？更願意分享自己的經驗？教師對學校以及革新方案更能產生認同感？

(三)學生方面。課程內容更能適應學生的需求？學校使用該課程教材後，更能提升學生的知能和技巧？

學校本位課程發展因其發展階段應有所不同，在課程發展的過程中，應著重於形成性的功能；而課程完成之後，總結性的功能有助於了解課程對學校、教師、學生所帶來的衝擊，依此作為下一階段的參考。因此評鑑的過程也呈現一連續的發展關係。

陸、評鑑的標準

在傳統的評鑑中，通常主張依據四個規準來檢核評鑑的嚴謹性：真實性(內在效度)、應用性(外在效度)、一致性(可信程度)、及中立性(客觀)。然而學者認為(Lincoln & Guba, 1986)因學校本位課程評鑑要考慮到個別學校的背景，因此建議採用確信性(trustworthiness)和真實性(authenticity)作為評鑑的嚴謹性的判斷標準。

所謂確信性是平行於傳統典範的規準，以可信(credibility)類比於內在效度；遷移(transferability)類比於外在放度；可靠(dependability)類比於可信程度；而一致(conformability)則相應於客觀性。同時，Lincoln 和 Guba (1986)反對傳統的評鑑忽略了情境的影響，而提出公平性作為評鑑的內在規準。所謂公平性是一種磋商的過程，也就是整體的評鑑過程必須尊重受評對象的權益，建立並維持信任和尊重的關心。

學校本位課程評鑑是群力的工作，評鑑的對象不僅止於教材內容，也涉及參與課程發展中的人和事，因此評鑑的進行，也應遵守一般評鑑中所設定的一些準則。美國評鑑協會(American Evaluation Association)(1994)認為評鑑者應具有系統探究的能力、評鑑技巧、誠實並尊重評鑑參與者及評鑑關係人和一般大眾的福祉。

美國「教育評鑑標準聯合委員會」(The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994) 提出了方案評鑑的四組標準：實用(utility)、可行(feasibility)、正當(propriety)、和精確(accuracy)等標準。

所謂實用是指評鑑的資料應能反應評鑑雇主以及評鑑關係人的實際需要及利益。實用的標準包含確認評鑑關係人、建立評鑑人員的可信賴性、選擇適切的資料範圍、評鑑報告顧及時效、推廣、和可能的影響。

可行是指評鑑要確實、審慎、機智、和經濟有效。也就是，評鑑的程序要切合實際；並考慮不同團體的立場和觀點；並有效地運用各種資源。

正當是指評鑑的實施要合法合理，並考慮到參與評鑑者以及可能受影響者的福祉。評鑑的標準包含了以服務為取向；尊重評鑑參與者的權益；取得同意；並進行有效的人際互動等。

精確是指評鑑能很有技巧地展現及傳達資料以顯示評鑑方案的特色及優缺點。評鑑的標準包含評鑑應建立在充分、可靠、系統、有效的文件資料上；並對情境脈絡及資料作質的與量的分析；公正公允地呈現評鑑的發現；並作後續的追蹤活動。

結語

課程發展和評鑑是一體兩面的活動。學校本位課程評鑑是一繼續不斷的活動，是一種協商、行動研究、學習、和合作的過程。學校本位課程發展強調課程必須配合學生和學校所在的環境特色，因此也漸以過程模式、闡明途徑、自然典範、和個案研究取代傳統由上而下的結果和績效取向的評鑑模式；主張課程發展人員作為評鑑的主要參與人，並尋求外部人員的協助，以展現內部評鑑的專業判斷能力。而評鑑的活動配合課程發展的階段有不同的任務和重點；評鑑範圍主要含蓋課程目標、內容、實施、和結果的了解。目標評鑑應突破狹隘的行為目標，考慮不同目標的價值和型態。課程內容的評鑑則要了解教材的組織和結構順序是否能配合學生的發展水準和經驗背景，反應出學校的特殊情境。課程實施的評鑑，也應了解教師的價值觀以及師生的互動情形。而課程結果的了解更不應侷限在學科目標上，學生經驗到的，教師體會到的結果，也需在評鑑中納入考量。雖然評鑑旨在對課程優缺點作判斷，實際上它更涉及人、事、物、和環境的互動過程，因此評鑑仍需遵循實用、可行、正當和精確等標準，以確保評鑑的品質和倫理。

參考資料

- 黃光雄、蔡清田（民 88）。課程設計—理論與實際。台北：五南。
- 黃政傑（民 76）。課程評鑑。台北：師大書苑。
- Acland, J. W.(1992, April). **Cooperative School-Based Curriculum Evaluation: A Model in Action**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Alvik, T.(1995). School-based evaluation: A close-up. **Studies in Educational Evaluation**, 121, 311-343.
- Carr, W. & Kemmis, S.(1986). **Becoming Critical: Education, Knowledge and Action**

Research. London: Flamer.

David, E.(1980). **Teachers as Curriculum Evaluators.** London: George Allen & Unwin.

Eisner, E. W.(1994). **Educational Imagination (3rd ed).** New York: Macmillan.

Elliot, J.(1991). **Action Research for Educational Change.** Philadelphia: Open University Press.

Elliot, J.(1997). School-based curriculum development and action research in the United Kingdom. In S. Hollingsworth (Ed.). **International Action Research: A Casebook for Educational Reform** (pp.17-28). London: Falmer.

Garaway, G. B.(1995). Participatory evaluation. **Studies in Educational Evaluation, 21,** 85-102.

Goodlad, J.(1983). **A Place Called School.** New York: McGraw-Hill.

Grundy, S.(1982). Three modes of action research. In S. Kemmis & R. McTaggart (1988), (Eds.), **The Action Research Reader (3rd ed,** pp. 353-364). Victoria: Deakin University.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S.(1989). **Fourth Generation Evaluation.** Newbury Park, CA: Sage.

Hamilton, D.(1976). **Curriculum Evaluation.** London: Open Books.

Hill, C. J.(1986). **Curriculum Evaluation for School Improvement.** Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Hopkins, D.(1992). A new "era" for school self-evaluation. Indrebo, A. M., Monsen, L. & Alvik, T.(Eds.). **Theory and Practice of School-Based Evaluation: A Research Perspective** (publication no.77). Lillehammer: Oppland College.

Jackson, P. W.(Ed.) (1992). **Handbook of Research on Curriculum.** New York: Macmillan.

Lewy, A.(1977). **Handbook of Curriculum Evaluation.** New York: Longman.

Lewy, A.(1991). **National and School-Based Curriculum Development.** UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G.(1985). **Naturalistic Inquiry.** Beverly Hills, CA: Sage.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G.(1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in Naturalistic evaluation. In D. D. Williams (Ed.), **Naturalistic Evaluation** (pp.73-84). **New Directions for Program Evaluation, 30.** San Francisco: Jossey-Bass.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G.(1989). **Fourth Generation Evaluation.** Sage.

McKernan, J.(1991). **Curriculum Action Research.** New York: St. Martin's Press.

Merriam, S. B.(1988). **Case Study Research in Education: A Qualitative Approach.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Nevo, D.(1995). **School-Based Evaluation: A Dialogue for School Improvement.** New York: Elsevier Science.

- Nixon, J.(1992). **Evaluating the Whole Curriculum**. Milton Keynes: Open University Press.
- Parlett, M. & Hamilton, D.(1972). **Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovatory Programs**. Center for Research in the Educational Sciences, University of Edinburg.
- Payne, D. A.(Ed.).(1974). **Curriculum Evaluation**. London: Heath, D. C.
- Reynolds, J. & Skilbeck, M.(1976). **Culture and Classroom**. Macmillan.
- Sanders, J. B.(1981). Case study methodology: A critique. In Welsh, W.W.(ed.), **Case Study Methodology in Educational Evaluation**. Proceedings of the 1981 Minnesota Evaluation Conference. Minneapolis: Minnesota Research and Evaluation Center. (ERIC Document No. ED 249 285)
- Sanders, J. R.(1991). Curriculum Evaluation Research. In Lewy (Ed.). **The International Encyclopedia of Curriculum** (pp.409-410). New York: Pergamon.
- Stake, R. E.(1995). **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. E.(1998). Case studies. In Lincoln (Ed.), **Strategies of Qualitative Inquiry** (pp.86-109). Sage.
- Stenhouse, L.(1975). **An Introduction to Curriculum Research and Development**. London: Open University.
- Schwandt, T.A.(1994). Constructivist, interpretivist approaches to Human Inquiry. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S.(Eds.), **Handbook of Qualitative Research** (pp.118-137). Thousand Oaks, CA: Sage.
- The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation(1994). **The Program Evaluation Standards (2nd ed)**. London: Sage.
- Werner, W.(1978). Evaluation: Sense-making of school programs. **Curriculum Evaluation in a New Key**, 1, 5-24.
- Yin, R. K.(1989). **Case Study Research: Design and Methods**. Newbury Park, CA: Sage.

林佩璇，現任台灣省國民學校教師研習會教務組組長