

職業學校教師對職業學校群科課程綱要之學校本位課程 認知與態度研究

廖錦文* 盧建余* 黃重發** 鄞樹富** 蘇育民**

*國立彰化師範大學工業教育與技術學系(所)副教授

**國立彰化師範大學工業教育與技術學(所)系研究生

摘 要

本研究旨在探討不同教師背景變項及不同學校環境變項之高職教師對職業學校群科課程綱要之學校本位課程認知與態度，以及其認知與態度之相關。本研究採用問卷調查法，以「高職教師對職業學校群科課程綱要之學校本位課程認知與態度調查問卷」為研究工具，針對中部地區高職學校教師，採分層隨機抽樣方式進行問卷調查，共寄發問卷 704 份，回收 443 份問卷，扣除無效問卷 7 份，計有效問卷 436 份，有效問卷回收率為 61.9%。問卷回收後所得資料採用次數分配、百分比、平均數、標準差、t 檢定、單因子變異數分析等相關統計方法進行研究假設考驗與資料分析，而就本研究發現做成結論，並提出建議，以做為未來高職學校實施學校本位課程之參考。

根據研究結果綜合歸納以下結論：

- 一、中部地區高職學校教師對於學校本位課程的認知情況為「大部分了解」；對於學校本位課程的態度傾向為「同意」程度。
- 二、中部地區高職學校教師因年齡、有無兼任行政職務、是否曾參加學校本位課程研習及學校位置，在對學校本位課程的認知上有顯著性差異。
- 三、中部地區高職學校教師因有無兼任行政職務、是否曾參加學校本位課程研習及學校位置，在對學校本位課程的態度上有顯著性差異。
- 四、中部地區高職學校教師在學校本位課程的認知與態度呈現顯著中度正相關。

關鍵字：高職教師、職業學校群科課程綱要、學校本位課程



The Study of Teachers' Cognition and Attitudes of Vocational High School Toward School-Based 2010 Year Curriculum

**Chien-Yu Lu Chin-Wen Liao Shu-Fu Yin Chung-Fa Huang
Yu-Min Su**

Department of Industrial Education and Technology, National Changhua University of Education

Abstract

This study intends to explore the differences and correlation between different backgrounds and schools variance for vocational high school teachers' cognition and Attitudes toward school-based curriculum of 2010 Curriculum. This study used survey questionnaire method, in terms of the questionnaire, we compiled the "Survey Questionnaire of Vocational High School Teachers' cognition and Attitudes toward School-based Curriculum of 2010 Curriculum" as our survey tool. By stratified cluster random sampling, 704 questionnaires were sent to the teachers in vocational high school, account recovery questionnaire 443, 436 valid questionnaires were recovered, with the valid recovery rate of 61.9%. The data was under the process of frequency, percentile, means, stand ard deviation, t-test, and one-way ANOVA. Based on the research conclusions, several suggestions were made for vocational high school implement School-based Curriculum.

The conclusions of this study were as follows:

1. The cognition toward school-based curriculum of teachers of vocational high school in the Middle Region is "understanding for the most part". And the attitudes toward school-based curriculum is "agreement".
2. There is a significantly positive difference in regard to teachers' cognition toward school-based curriculum, due to their age, administration duty, credit of training courses and the school location.
3. There is a significantly positive difference in regard to teachers' attitude toward school-based curriculum, due to their administration duty, credit of training courses and the school location.
4. Noticeable positive relationship is presented regarding to vocational high school teachers' cognition and Attitudes toward school-based curriculum.

Key Words: Vocational high school teachers, 2010 Curriculum, School-based curriculum.



壹、前言

我國的課程政策，受到政治、經濟和社會等因素的影響，長期屬於由上而下的課程決定過程，其課程制定，基本上是由教育部統一制定課程綱要、再由國立編譯館審查教科書後發行，學校只能被動的接受，教師僅扮演教學的角色，主要的任務是把既定的課程教授給學生。這種由上而下且一元化的課程發展方式，在昔日的政治社會背景下，容或有其存在的價值，但隨著社會不斷的變遷，這些作法早已不符合現代民主社會要求共同參與、民主決策的需求；人民開始將焦點關注於教育的議題之上，中央集權式的課程政策已經不能為時人所接受，期待教育改革之聲四起。

民國八十三年由民間發起的「四一〇教改大遊行」，提出「制定教育基本法、落實小班小校、廣設高中大學與推動教育現代化」四大訴求，明確表達民間期待教育改革的聲音。而政府為順應教改之浪潮，於民國八十三年九月成立「教育改革審議委員會」，經過兩年之研議，發表了「教育改革總諮議報告書」，書中提出五項重大教改方向：「教育鬆綁」、「帶好每位學生」、「暢通升學管道」、「提升教育品質」與「建立終身學習社會」（行政院教育改革審議委員會，1996）。

教育部為因應各界對提昇教育品質需求之殷切，期盼加快教育改革之速度，於是對職業教育體系提出各種不同層面的教育改革方案。其中一項教育改革方案是規劃高級職業學校採行「試辦學年學分制」之研究，此方案是一項針對職業學校課程制度之革新方案。此一方案賦予學校和學生較具彈性與自主性的課程與教學安排，以適應學生個別差異，並落實能力本位教育的理想。這個課程改革方案中，與以往最大的不同處在於除了原有的部定科目外，更開放了5~15%的校訂必修科目，及10~25%的校訂選修科目，給予學校自訂科目的彈性空間。這也是自教育鬆綁以來，官方賦予職業學校發展「學校本位課程」的第一個教育革新方案。

教育部於民國八十七年九月公布職業學校課程標準，並通令全國高職自民國八十九年學年度起全面實施。在這次公布的新課程中，依循「試辦學年學分制」給於學校彈性發展課程的精神，同樣開放15~35%的校訂科目，給予學校自主課程發展的彈性空間。教育部並為配合技職一貫課程的規劃，於是委請台北科技大學技術及職業教育研究所規劃「技職校院學校本位課程發展模式」，於八十九年元月公布，同時提供了「發展學校本位課程工作手冊」供各校配合新課程的實施參考使用。台北市政府教育局更為促使台北市各公私立高職能落實學校本位課程的實施，於民國八十九年十月舉辦「高職學校本位課程實施種子人員研習會」，希望將學校本位課程規劃的精神，落實在各校新課程的實施上。

而後，職校新課程暫行綱要自95學年度起正式實施，重點在於：以職業群集的概念統整學科，將現有78科統整為15個群；強調學校本位課程發展應符合產業迅速變遷需求，同時，亦具有培養核心能力、發展學校特色、均衡後期中等教育、強化實習等特色（教育部，2005）。學校本位課程發展(SBCD)是高職新課程的核心精神之一，它是由下而上的課程發展；主要的概念，是希望學校能夠負起課程設計發展的責任。各學校依照所處的環境特性、學生需求、家長期望、發展方向、以及師資和資源的不同、乃至國家課程綱要的需求因素加以統合，規劃適合本校的課程，發展學校具地區性的特色。所以，學校本位課程發展最主要的理念，是重視學校主體性的課程。

九十九學年度高職即將正式實施新課程，新課程更確立且強調學校本位課程發展的

重要性；同時也強調學校課程自主的精神，期許各校進行學校本位管理，希望透過學校本位課程發展，提供學校發展特色以及提供學生更適切課程的機制，以落實職業學校充分展現學校特色及進行學校本位課程發展，讓學校更具辦學特色及優勢，以迅速回應社會變遷及學生需求，提昇更完善的課程品質。學校本身是課程發展的中心，由實際在現場教學的教育人員發展出適合學生在特定學校及社區環境下需要的課程，由於學校具有發展學校本位課程的權利與義務，原本學校內部組織勢必有所更動，促使各校成立「課程發展委員會」以落實各項學校本位課程設計。「課發會」的成立，賦予學校老師決定課程實施與自編教材的權利，但長久以來，師資培育機構缺乏開設相關培訓課程，教師長期以來亦習慣於執行現有統編本教材。因此，順應教改潮流傾向民主參與、共同決策之趨勢，而宣示尊重教師專業能力，並賦予教師更多外部權力。但是此理想卻又面臨教師個人內在的專業能力尚未提昇，再加上學校舊有體制不易改變，造成推動學校本位課程發展面臨如下的困難：（一）教師意願不高、缺乏課程發展經驗；（二）權責劃分不明、行政支援不足；（三）課程發展認識偏差、缺乏整體課程結構的規劃；（四）課程發展認知不足，課程方案多所缺失；（五）疏離的教學生態環境，不利於合作發展課程；（六）缺乏視導、評鑑機制，難以有效落實課程方案；（七）相關法令限制、缺乏充分授權（甄曉蘭，2002）。

教師是課程實施與運作的主體性角色，學校本位課程發展要能發揮實際教育成效，應尊重及信任教師在課程發展上的專業決策。高素質的教育來自於高素質的教師：在教育改革中，教師的投入是其成敗的關鍵；（台灣師大教育政策研究小組；2004）學校本位課程是學校組織共同參與運作的課程發展型態，目的是希望結合更多力量作為學校運作的重要資源，透過學校辦學自主權與教師參與決策，以推動學校本位課程的理念。

潘慧玲、楊錦心（2004）對高職學校層級課程領導之研究，研究中闡明了個別教師的課程領導角色，是「課程的建議者、課程發展的協助推動者、課程的執行者」。前教育部長林清江指出，影響教育改革成敗的重要關鍵人物之一即為「形成內在改革動力的教師及教育行政工作人員」，他提出建議認為「教師及教育行政工作人員不應習於傳統的教育體系與方法，而應做教育改革理念的宣揚者、教育改革工作的參與者、及教育改革成效的評鑑者，才能使教育改革成功」（林清江，1997）。高職教師是職校實施學校本位課程的關鍵所在，高職教師對職業學校群科課程綱要的內涵是否充分了解與認同，是否有充足時間參與及討論新課程，與學校組織是否具有共識，都將影響到高職學校本位課程的品質與實施成效，也間接決定了新課程落實的成功與否，此為本研究最主要的動機。

貳、研究目的

根據上述之研究背景與動機，本研究之目的為：

- 一、探討職業學校群科課程綱要之學校本位課程內涵。
- 二、瞭解高職教師對職業學校群科課程綱要之學校本位課程認知與態度之現況。
- 三、分析不同高職教師與學校背景變項，對職業學校群科課程綱要之學校本位課程認知與態度的差異情形。
- 四、分析高職教師對職業學校群科課程綱要之學校本位課程認知與態度的相關程度。

參、研究設計與實施



一、待答問題與研究假設

為達上述目的，本研究之待答問題如下：

- (一) 高級職業學校群科課程綱要之學校本位課程內涵為何？
- (二) 高職教師對職業學校群科課程綱要之學校本位課程認知與態度之現況為何？
- (三) 不同背景（性別、年齡、服務年資、兼任行政職務、最高學歷、學校性質、學校位置）之高職教師對職業學校群科課程綱要之學校本位課程認知與態度是否無顯著性差異？
- (四) 高職教師對職業學校群科課程綱要之學校本位課程認知與態度是否存在相關性其程度為何？

二、研究方法與步驟

本研究旨在探討高職教師對職業學校群科課程綱要之學校本位課程認知與態度，為有效達成本研究的目的，本研究採用下列研究方法及步驟，茲分述如下：

(一) 研究方法

1. 專家審查：本研究首先以文獻探討做為相關理論的基礎與研究架構的設計依據，初擬「高職教師對職業學校群科課程綱要之學校本位課程的認知與態度之調查問卷」，邀請專家學者針對初稿之內容與結構進行討論，根據專家學者們所提供之意見來確立量表之內容，並修改成為預試問卷。
2. 問卷調查法：本研究擬採問卷調查方式，瞭解高職教師對職業學校群科課程綱要之學校本位課程認知與態度，根據調查所得的資料使用統計套裝軟體進行統計分析。

(二) 研究步驟

本研究進行之步驟主要如下：

1. 擬定研究計畫：確定研究方向與研究主題後，依據研究背景與動機，擬定本研究的目的是，並組織研究架構，以研擬本研究所採用的研究方法與步驟、研究進度等。
2. 文獻探討及蒐集：蒐集與閱覽國內、外有關學校本位課程發展之學術教育資料、研究報告，並加以分析彙整、綜合歸納，以建立本研究之理論基礎與架構。
3. 發展研究工具：本研究依據文獻探討與分析，並蒐集文獻中的相關問卷及量表後，修訂成本研究之問卷初稿。
4. 專家審查及修正：問卷初稿擬定完成後，先請指導教授審閱指導，再邀請學者專家針對初稿之內容與結構進行討論，根據專家學者們所提供之意見來確立量表之內容，並修改成為預試問卷。
5. 實問卷預試：預試問卷的施測預計國立苗栗高商、私立光華高工、私立大慶商工、國立埔里高工及國立虎尾農工教師為施測樣本。
6. 實問卷調查：實問卷調查的主要工作為寄發問卷與回收問卷。以電話或信件委請相關學校的教務主任或組長協助教師填寫問卷。將問卷以郵寄方式寄發至各學校，並請各科辦公室代為轉發至各科教師，待填答完畢後，再煩請各科辦公室教師回收問卷，並以所附之回郵進信封，郵寄或轉送至研究者。
7. 調查結果分析：本問卷經正式施測後，將所後之有效樣本資料輸入電腦，以統計分析軟體，進行資料描述、統計分析與變異數分析，以驗證本研究之研究目的。
8. 撰寫研究成果報告：經文獻探討、相關資料的整理與施測結果的統計分析後，著手撰

寫研究報告，整理與施測結果的統計分析後，著手撰寫研究成果報告，並提結論與建議。

三、研究範圍與限制

(一) 研究範圍

本研究之範圍分研究對象與研究內容分別說明如下：

- 1.研究對象：本研究僅針對中部地區(苗栗、台中、彰化、南投、雲林)高職學校專任教師為研究對象。
- 2.研究內容：本研究主要內容分為兩部分，第一部分為高職教師對學校本位課程的認知，包括法規與配套、課程與教學、師資與能力、經費與資源等之認知程度；第二部分為高職教師對學校本位課程的態度，包括教師角色、組織效能、學校資源、鼓勵獎賞等態度傾向情形。

(二) 研究限制

由於人力、時間、經費等考量，所以本研究有以下的限制：

- 1.研究對象：本研究的調查對象係採分層隨機對中部地區(苗栗、台中、彰化、南投、雲林)高職學校專任教師進行資料蒐集，故調查結論可能不宜推論至其他地區教師。
- 2.研究時間：本研究結果所呈現之中部地區(苗栗、台中、彰化、南投、雲林)高職學校專任教師對職業學校群科課程綱要之學校本位課程認知與態度，只限於研究時間內所蒐集到的資料分析，而高職預計於九十九年度起實施正式課程綱要，在這段時間內教育主管單位及學校行政單位仍持續辦理學校本位課程的宣導與研習，因此教師之認知與態度可能會有所改變。

四、研究架構：

依據研究目的與相關文獻探討結果，以個人變項及學校變項為背景變項，教師對學校本位課程的認知與態度為依變項，探討不同個人變項及學校變項的教師，對於學校本位課程認知與態度的差異情形，研究架構如圖 1 所示。本研究相關變項內容說明如下：

(一) 背景變項

1.教師背景變項

- (1)性別：分為男、女。
- (2)年齡：分25~30歲、31~40歲、41~50歲、51歲以上。
- (3)服務年資：分5年(含)以下、6~10年、11~15年、16~20年、21年(含)以上。
- (4)兼任行政職務(主任、組長、科主任或導師)：分有、無。
- (5)最高學歷：分大學(含專科畢業)、研究所(含碩士、博士及40學分班)。
- (6)曾參加學校本位課程研習(指教師曾參加學校本位課程相關研習)：分有、無。

2.學校環境變項

- (1)學校性質：指學校的屬性，分公立、私立。
- (2)學校位置：指學校所在地區，分都會區(省轄市或縣轄市)、城鄉地區(鄉或鎮)。



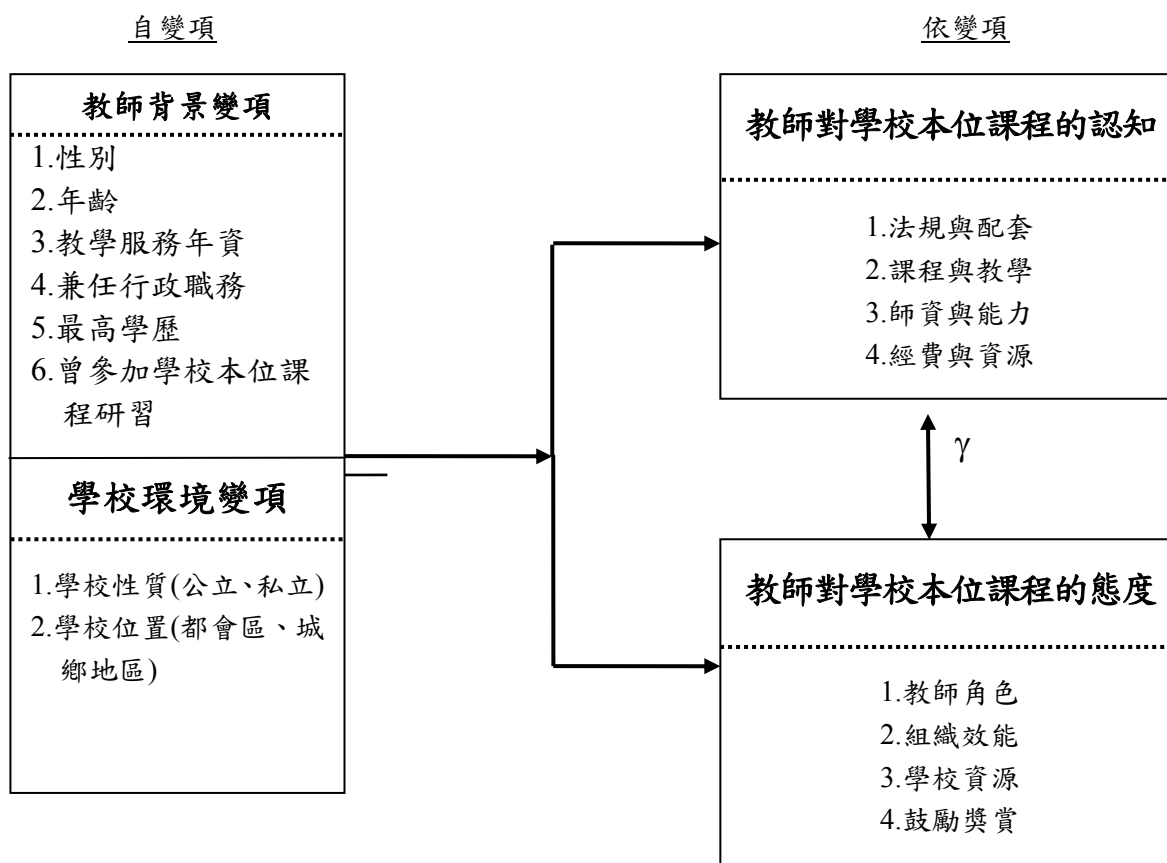


圖 1 研究架構圖

(二) 依變項

1. 教師推動學校本位課程的認知:分法規與配套、課程與教學、師資與能力、經費與資源。
2. 教師推動學校本位課程的態度:分教師角色、組織效能、學校資源、鼓勵獎賞。

五、研究對象

本研究針對台灣中部地區公私立高職學校進行調查研究，採用問卷調查法實施研究。茲就本研究對象之背景變項說明如下：

(一) 研究對象

本研究的研究對象以中部地區(苗栗、台中、彰化、南投、雲林)公、私立高級職業學校專任教師為研究之母群體，共40所高職學校，計專任教師人數4,212人。

(二) 抽樣方法與樣本

本研究採「分層比例隨機抽樣」方式，依中部地區五個縣市(苗栗、台中、彰化、南投、雲林)專任教師人數比例1:3.16:3.05:1.26:1.57(苗栗：420人，台中：1325人，彰化：1279人，南投：529人，雲林：659人)。

本研究的樣本計算係採Krejcie和Morgan(1970)所研究之樣本數決定公式來計算最小之抽樣樣本數。公式如下：

$$n_i = \frac{X^2 N_i P(1-P)}{d^2 (N_i - 1) + X^2 P(1-P)}$$

公式說明：

n_i ：所需抽樣的樣本數大小。

N_i ：樣本母群數。

P ：母群比例（Population Proportion） P 值在上述公式中設為 .5時將產生最大樣本數。

d ：設定為 .05。

X^2 ：在一個自由度，95%信賴區的卡方分配下，其值為3.84。

在本研究中 $N_i=4212$ ，計算出抽樣樣本為352人，計算結果如下：

$$n_i = \frac{3.84(4212)(0.5)(1-0.5)}{(0.05)^2(4212-1)+(3.84)0.5(1-0.5)} = \frac{3.84(1053)}{(0.05)^2(4211)+(3.84)0.25} = \frac{4043.52}{10.53+0.96}$$

$$= 351.92$$

再依縣市地區教師人數比例分配，如表1所示

表 1 中部地區各縣市高職學校樣本數比例

地區	教師人數	比例	樣本數比例	樣本數
苗栗縣	420	1	35.06	35
台中縣/市	1325	3.16	110.79	111
彰化縣	1279	3.05	106.93	107
南投縣	529	1.26	44.17	44
雲林縣	659	1.57	55.04	55
總計	4212	10.04	352	352

（三）抽樣學校及樣本數

本研究依據上述步驟及公式所計算出之抽樣人數為實際樣本數，進行問卷發放，研究母群體共有4212人；依據上述的抽樣樣本計算公式，計算得出最低抽樣數為352人；因考慮問卷回收及其無效問卷的情況，本研究以隨機叢集取樣方式抽取中部地區高職學校22所，專任教師704人為抽樣樣本如表2所示，進行問卷施測。



表 2 正式問卷抽樣學校名稱及抽樣數一覽表

區域	抽樣數	抽樣學校	發出問卷
苗栗縣	128	國立大湖農工	32
		國立苗栗高商	32
		私立育民工家	32
		私立龍德家商	32
台中縣/市	192	國立霧峰農工	32
		國立沙鹿高工	32
		國立台中家商	32
		國立台中高農	32
		國立台中高工	32
		私立光華高工	32
彰化縣	160	國立彰師附工	32
		國立彰化高商	32
		國立員林農工	32
		私立大慶商工	32
		私立達德商工	32
南投縣	96	國立埔里高工	32
		國立草屯商工	32
		私立同德家商	32
雲林縣	128	國立虎尾農工	32
		國立西螺農工	32
		私立大成商工	32
		私立大德工商	32
總計			704

六、研究工具

本研究採問卷調查法，為達成本研究目的，從文獻探討過程蒐集相關資料，再依據本研究之研究架構，進行整理修正，編撰成「高職教師對職業學校群科課程綱要之學校本位課程的認知與態度調查問卷」，以作為本研究之研究工具。本調查問卷係採用李克

特式 (Likert Type) 五點量表方式填答，根據研究目的，探討教師對學校本位課程分「認知」及「態度」兩部分，由受試者就每一項問題之描述，而從量尺上的五個選項中，填答認為與自己感受最相近的、最適切之選項；其中「認知」為填答者對該項目之了解程度，由強到弱分別依序給五分到一分，填答者在量表所得分數愈高，表示受試者對學校本位課程了解程度愈高；而「態度」則為填答者對該項目之認同程度，由強到弱分別依序給五分到一分。填答者在量表所得分數愈高，表示受試者對學校本位課程認同程度愈高。關於調查問卷編製之過程，茲敘述如下：

(一) 編定問卷架構及初稿

本研究為能客觀分析職校教師對學校本位課程認知與態度，以文獻探討作為本研究之理論基礎，並發展問卷初稿。問卷內容分為三部份，第一部份為填答者個人基本資料；第二部份為教師對學校本位課程的認知問卷，內含「法規與配套」、「課程與教學」、「師資與能力」、「經費與資源」四個因素面向共計 34 個題目如表 3-4 所示；第三部份為教師對學校本位課程的態度問卷，內含「教師角色」、「組織效能」、「學校資源」、「鼓勵獎賞」四個因素面向共計 30 個題目如表 3 所示。

表 3 職校教師對學校本位課程認知與態度因素面向

	因素面向	題數	小計
學校本位課程 的認知	法規與配套	12	34
	課程與教學	10	
	師資與能力	6	
	經費與資源	6	
學校本位課程 的態度	教師角色	9	30
	組織效能	9	
	學校資源	8	
	鼓勵獎賞	4	
合 計			64

(二) 建立內容效度

問卷初稿編製完成後，經由指導教授初閱與修訂後，再推薦技職教育相關領域之學者專家及高職學校教師代表，進行填答並提供修正意見。於 97 年 8 月底委請 8 位專家學者（名單如附錄一）填答「高職教師對職業學校群科課程綱要之學校本位課程的認知與態度調查問卷（專家審查）」（詳如附錄二）。針對本研究調查問卷之題目適切性，文字用詞等提供修正意見，以建立本研究工具之內容效度，並作為修訂正式問卷的重要參考依據。

根據專家學者們所提供的修正意見及勾選資料，逐一與論文指導教授就各題項逐一討論，並針對問卷各題之題意不清、語句不通順、及不適切的題目進行修正，以作為本研究發展正式問卷的依據之一。

(三) 預試及結果分析

問卷初稿編製完成後，隨即準備進行預試，本研究以方便抽樣方式，獲取有效樣本82位，茲將預試樣本學校人數分配情形詳列如表4。

表4 預試學校人數分配表

縣 市	學校名稱	發出問卷	回收問卷
苗栗縣	國立苗栗高商	25	6
台中縣/市	私立光華高工	25	12
彰化縣	私立大慶商工	25	22
南投縣	國立埔里高工	25	22
雲林縣	國立虎尾農工	25	20
合 計			82

預試回收後，以統計軟體進行項目分析、因素分析及 Cronbach α 係數檢定以考驗本研究量表之效度及信度，進而作為正式問卷選題之參考依據，說明如下：

1. 項目分析

本問卷項目分析時，係根據吳明隆（2006）所述，將受試者在量表上的得分依高低順序遞增排序，得分高者前27%定義為高分組，得分低者後27%定義為低分組。並以高低分組受試者在每一題項得分之平均數進行差異顯著性檢定，求出各題項決斷值（critical ratio）；並進行同質性考驗，求出「題項與總分的相關係數」與「題項刪除後的Cronbach α 係數」作為刪題的判斷依據。其刪題原則如下（Ground&Linn, 1990）：

- (1) 量表總分高分組與低分組，進行t考驗各題項平均數差異比較，未達.05顯著水準者。
- (2) 各題項與總分相關係數未達.05顯著水準者。
- (3) 刪除該題後，量表內部一致性係數Cronbach α 係數將會提高.001者。

教師對學校本位的認知量表中包括34題，分為四個向度，依序為法規與配套、課程與教學、師資與能力、經費與資源。經SPSS統計分析，所得結果如表3-6；依上述刪題標準，其中第4、16、22題刪除後Cronbach α 值大於總量表Cronbach α 值，故此三題予以刪除，其餘則予以保留。

教師對學校本位的態度量表中包括30題，分為四個向度，依序為教師角色、組織效能、學校資源、鼓勵獎賞。依上述刪題標準，其中第8、9、12、16、18、20、26題刪除後Cronbach α 值大於總量表Cronbach α 值，故此七題予以刪除，其餘則予以保留。

2. 因素分析

經項目分析後，為了解問卷各構面下所對應的題目是否能確實測出受試者的認知與態度，本研究以主成份分析法（Principal Component Analysis）抽取因素，並以最大變異法進行直交轉軸，分析共同因素成分，以特徵值大於1為選取因素之標準，找出各題項所屬之向度，及界定各向度名稱；取樣適切性量數KMO（Kaiser-Meyer-Olkin，簡稱KMO）數值愈大時表示變項間的共同因素愈多，愈適合進行因素分析（吳明隆，2006），根據學者Kaiser（1974）觀點，如果KMO的值小於.5時，較不宜進行因素分析。

本研究預試問卷之「教師對學校本位課程的認知」在刪除第4、6、12題後，因素分析KMO值為.921，適合進行因素分析，此外從Bartlett球形考驗的 X^2 值為2358.471（自由度為465）達顯著，代表母群體的相關矩陣間有共同因素存在，適合進行因素分析。分析結果如下表3-8所示。

本研究預試問卷之「教師對學校本位課程的態度」在刪除第8、9、12、16、18、20、26題後，因素分析KMO值為.885，適合進行因素分析，此外從Bartlett球形考驗的 X^2 值為1261.015（自由度為253）達顯著，代表母群體的相關矩陣間有共同因素存在，適合進行因素分析。

3. 信度分析

預試問卷經項目分析及因素分析後，再進行信度分析，本研究係以Cronbach α 係數檢定量表的內部一致性，刪題標準為：刪除該題後，量表內部一致性 α 係數會提高.001者， α 係數越高表示量表的內部一致性也越高。

「教師對學校本位課程的認知」整體量表的 α 係數為.938，四個分量表的內部一致性 α 係數分別為.948、.934、.934、.824，均在.80以上；「教師對學校本位課程的態度」中第四個分量表的第30題刪除後， α 係數提高.019，故刪除之。整體量表的 α 係數為.942，四個分量表的內部一致性 α 係數分別為.909、.906、.893、.847，均在.80以上，信度係數符合學者看法，由此可見刪題後的問卷分量表與整體量表的內部一致性均屬良好。

4. 正式問卷

本研究預試問卷經專家學者所提供修正意見進行修訂、並經由項目分析、因素分析及信度分析，刪除不適宜之題目後編製成正式問卷，其中包含四部份，分別為填答者基本資料、教師對學校本位課程的認知、教師對學校本位課程的態度，以及相關具體建議事項。詳細問卷內容請參考附錄四。

七、研究實施

本研究採問卷調查法方式實施，以電話或信件委請相關學校的教務主任或老師協助發放問卷。問卷以郵寄方式，於97年10月初開始陸續寄發問卷，10月4日完成所有問卷寄發，請老師進行問卷的填寫，於10月17日對於未回收問卷進行電話催收，於10月28日完成問卷回收。研究樣本數共704位，問卷共回收443份，回收率62.9%，其中無效問卷7份，有效問卷共436份，有效回收率為61.9%。

八、資料處理

本研究調查問卷的資料處理，採用統計電腦套裝軟體SPSS v12.0進行分析與討論，



半開放性問卷則依類別進行資料整理。調查問卷與半開放性問卷之資料處理部份分別說明如下：

(一) 調查問卷資料處理

1. 次數分配、百分比、平均數、標準差：以次數分配、百分比、平均數、標準差計算，分析受試者各項基本資料，及在認知與態度兩分量表之反應情形。
2. 獨立樣本 t 考驗：此法用於考驗兩組獨立無關聯性之母群體平均數有無差異情形。本研究用於分別考驗以下兩者：
 - (1) 教師背景變項中不同「性別」、「最高學歷」、「兼任行政職務」、「參加學校本位課程研習」，在認知與態度分量表中的表現有無顯著性差異情形。
 - (2) 學校環境變項中不同「學校性質」、「學校位置」，在認知與態度分量表中的表現有無顯著性差異情形。
3. 單因子變異數分析 (one-way ANOVA)：此法適用於只有一個自變項下，考驗數個平均數間顯著差異性，若達顯著水準，則以薛費法 (Scheffé method) 進行事後比較，了解各組間之差異情形，本研究用於考驗教師背景變項中不同「年齡」、「服務年資」在認知與態度分量表中的表現是否有顯著性差異水準。
4. 皮爾森積差相關 (Pearson Product-Moment Correlation)：利用此方法探討分析高職教師對學校本位課程的認知與態度之間的相關。本研究的各項統計考驗水準均訂為 $\alpha = .05$ ，若達到顯著水準 ($p < .05$)，即以薛費事後比較法 (Scheffé method) 進行事後比較，了解變項之間的差異程度及其順序，有助於對於變項間關係的適切性解釋。

(二) 半開放性問卷資料處理：

本研究針對半開放性問卷所蒐集資料，進行資料整理，並編列入相對應的項目內容，並加以歸納分析。在研究目的引導下，就統計資料與半開放性問卷資料相互對照與印證，作為本研究之研究結果與具體建議的依據。

肆、研究結果分析與討論

依據「高職教師對職業學校群科課程綱要之學校本位課程認知與態度調查問卷」所蒐集之數據資料，進行統計分析與討論。

一、教師背景變項與學校環境變項分析

本研究以中部地區 (苗栗、台中、彰化、南投、雲林) 公、私立高級職業學校專任教師為調查研究對象，以分層隨機抽樣方式實問卷調查。樣本依各縣市專任教師人數比例分別為：苗栗縣：128 人；台中縣市：192 人；彰化縣：160 人；南投縣：96 人；雲林縣：128 人，總計抽樣 22 所學校 704 位教師。

教師背景變項包括：性別、年齡、服務年資、兼任行政職務、最高學歷、曾參加學校本位課程研習，及學校環境變項：學校性質、學校位置等基本資料，以次數分配及百分比等描述性統計方法呈現，以瞭解問卷樣本之基本資料分佈情形，統計結果如下：

二、教師背景變項與學校環境變項分析

- (一) 性別：在 436 個樣本數中男、女性比例分別為 53.2% 及 46.8%，大致來說男、女性人數比約為 1:1。

- (二) 年齡：在有效填答的樣本中，25-30 歲教師佔有效樣本的 24.3%，31-40 歲教師佔有效樣本的 42%，41-50 歲教師佔有效樣本的 26.6%，51 歲以上教師佔有效樣本的 7.1%，主要年齡層為 31-40 歲及 41-50 歲教師，約 68.6%。
- (三) 服務年資：教師服務年資 5 年以下者佔有效樣本的 34.9%，服務年資 6-10 年者佔有效樣本的 23.9%，服務年資 11-15 年者佔有效樣本的 15.6%，服務年資 16-20 年者佔有效樣本的 13.3%，服務年資 21 年以上者佔有效樣本的 12.4%，顯示高職教師服務年資大部分在 10 年以內，約 58.8%。
- (四) 兼任行政職務：高職教師有無兼任行政職務比例分別為 36%及 64%，大致來說教師兼任行政職務比例約為 3 成 5。
- (五) 最高學歷：高職教師最高學歷大學、研究所比例分別為 42.7%及 57.3%，大致來說高職教師學歷為研究所比例約為 6 成。
- (六) 曾參加學校本位課程研習：高職教師曾參加學校本位課程研習比例分別為 47.2%及 52.8%，大致來說高職教師曾參加學校本位課程研習比例約為 1：1。
- (七) 學校性質：在 436 個樣本數中，公立學校有 275 位，佔有效樣本的 63.1%，私立學校有 161 位，佔有效樣本的 36.9%。
- (八) 學校位置：學校位於都會地區有 143 位，佔有效樣本的 32.8%，位於城鄉地區有 293 位，佔有效樣本的 67.2%，可知中部地區高職學校位置以城鄉地區為主。

三、高職教師對學校本位課程認知與態度之分析

經本研究統計分析與討論後，有關於高職教師對學校本位課程認知與態度之分析如下述：

- (一) 高職教師對學校本位課程認知之分析：高職教師在「師資與能力」、「課程與教學」、「經費與資源」層面認知程度較好，而「法規與配套」層面則不若前者良好，尚有改善的空間。整體平均得分為 3.54，顯示教師對學校本位課程認知屬「大部分了解」。
- (二) 高職教師對學校本位課程態度之分析：高職教師在「教師角色」、「學校資源」、「組織效能」及「鼓勵獎賞」等四個層面的平均分數介於 3.63 至 3.90 之間，顯示各層面態度傾向為「同意」，整體平均得分為 3.73，顯示教師對學校本位課程態度屬「同意」傾向。

四、討論教師背景變項與教師對學校本位課程認知的關係

本研究待答問題：不同背景變項之教師對學校本位課程認知之差異為何？茲將統計分析後，其研究結果彙整如下：

- (一) 教師性別與學校本位課程認知統計分析：不同性別之教師對「師資與能力」、「課程與教學」、「經費與資源」、「法規與配套」等四個層面的認知程度未達顯著差異；在整體方面其差異分析結果亦未達顯著。表示不同性別的教師，對於學校本位課程認知程度相當，並不因其性別不同而有所差異。
- (二) 教師年齡與學校本位課程認知統計分析：不同年齡之教師對「師資與能力」、「課程與教學」、「法規與配套」等三個層面及「學校本位課程整體認知」的認知程度達顯著差異，亦即在整體上不同年齡之教師對學校本位課程認知達顯著差異。
- (三) 教師服務年資與學校本位課程認知統計分析：不同服務年資之教師對「師資與能力」、「課程與教學」、「經費與資源」、「法規與配套」等四個層面的認知程

度未達顯著差異；在整體方面其差異分析結果亦未達顯著。表示不同服務年資的教師，對於學校本位課程認知程度相當，並不因服務年資不同而有所差異。

- (四) 教師兼任行政職務與學校本位課程認知統計分析：有無兼任行政職務之教師對「師資與能力」、「課程與教學」、「經費與資源」、「法規與配套」等四個層面及「學校本位課程整體認知」的認知程度達顯著差異，表示有兼任行政職務的教師，對於學校本位課程認知程度高於無兼任行政職務的教師。
- (五) 教師最高學歷與學校本位課程認知統計分析：不同學歷之教師對「師資與能力」、「課程與教學」、「經費與資源」、「法規與配套」等四個層面的認知程度未達顯著差異；在整體方面其差異分析結果亦未達顯著。表示不同學歷的教師，對於學校本位課程認知程度相當，並不因其學歷不同而有所差異。
- (六) 教師曾參加學校本位課程研習與學校本位課程認知統計分析：有無參加學校本位課程研習之教師對「師資與能力」、「課程與教學」、「經費與資源」、「法規與配套」等四個層面及「學校本位課程整體認知」的認知程度達顯著差異，表示曾參加學校本位課程研習的教師，對於學校本位課程認知程度高於未曾參加學校本位課程研習的教師。

五、討論教師背景變項與教師對學校本位課程態度的關係

本研究待答問題：不同背景變項之教師對學校本位課程態度之差異為何？茲將本研究分析，其研究結果彙整如下述：

- (一) 教師性別與學校本位課程態度統計分析：不同性別之教師對「教師角色」、「學校資源」、「組織效能」、「鼓勵獎賞」等四個層面的態度傾向未達顯著差異；在整體方面其差異分析結果亦未達顯著。表示不同性別的教師，對於學校本位課程態度傾向相當，並不因其性別不同而有所差異。
- (二) 教師年齡與學校本位課程態度統計分析：不同年齡之教師對「教師角色」、「學校資源」、「組織效能」、「鼓勵獎賞」等四個層面的態度傾向未達顯著差異；在整體方面其差異分析結果亦未達顯著。表示不同年齡的教師，對於學校本位課程態度傾向相當，並不因其年齡不同而有所差異。
- (三) 教師服務年資與學校本位課程態度統計分析：不同服務年資之教師對「教師角色」、「學校資源」、「組織效能」、「鼓勵獎賞」等四個層面的態度傾向未達顯著差異；在整體方面其差異分析結果亦未達顯著。表示不同服務年資的教師，對於學校本位課程態度傾向相當，並不因服務年資不同而有所差異。
- (四) 教師兼任行政職務與學校本位課程態度統計分析：有無兼任行政職務之教師對「教師角色」、「學校資源」、「組織效能」、「鼓勵獎賞」等四個層面及「學校本位課程整體態度」的傾向程度達顯著差異，表示有兼任行政職務的教師，對於學校本位課程態度傾向高於無兼任行政職務的教師。
- (五) 教師最高學歷與學校本位課程態度統計分析：不同學歷之教師對「教師角色」、「學校資源」、「組織效能」、「鼓勵獎賞」等四個層面的態度傾向未達顯著差異；在整體方面其差異分析結果亦未達顯著。表示不同學歷的教師，對於學校本位課程態度傾向相當，並不因其學歷不同而有所差異。
- (六) 教師曾參加學校本位課程研習與學校本位課程態度統計分析：有無參加學校本位課程研習之教師對「教師角色」、「組織效能」、「鼓勵獎賞」等三個層面及「學校本位課程整體態度」的態度傾向程度達顯著差異，表示曾參加學校本位課程研

習的教師，對於學校本位課程態度傾向高於未曾參加學校本位課程研習的教師。

六、討論教師學校環境變項與教師對學校本位課程認知的關係

- (一) 不同學校性質之教師與學校本位課程認知統計分析：不同學校性質之教師對「師資與能力」、「課程與教學」、「經費與資源」、「法規與配套」等四個層面及「學校本位課程整體認知」的認知程度未達顯著差異；表示不同學校性質的教師，對於學校本位課程認知程度相當，並不因學校性質不同而有所差異。
- (二) 不同學校位置之教師與學校本位課程認知統計分析：不同學校位置之教師對「課程與教學」、「經費與資源」、「法規與配套」等三個層面及「學校本位課程整體認知」的認知程度達顯著差異，表示都會地區的教師，對於學校本位課程認知高於城鄉地區的教師。

七、討論教師學校環境變項與教師對學校本位課程態度的關係

- (一) 不同學校性質之教師與學校本位課程態度統計分析：不同學校性質之教師對「教師角色」、「學校資源」、「組織效能」、「鼓勵獎賞」等四個層面及「學校本位課程整體態度」的態度傾向未達顯著差異；表示不同學校性質的教師，對於學校本位課程態度傾向相當，並不因學校性質不同而有所差異。
- (二) 不同學校位置之教師與學校本位課程態度統計分析：不同學校位置之教師對「教師角色」及「學校資源」二個層面的態度傾向達顯著差異，表示都會地區的教師，對於學校本位課程態度中「教師角色」及「學校資源」態度傾向高於城鄉地區的教師。

八、討論高職教師對學校本位課程認知與態度的相關情形：經本研究統計結果顯示，教師對學校本位課程認知各層面對學校本位課程態度各層面呈現中度的正相關。

伍、結論與建議

本研究旨在探討高職教師對職業學校群科課程綱要之學校本位課程認知與態度之關係，根據文獻探討瞭解 職業學校群科課程綱要、學校本位課程、教師對學校本位課程認知與態度的基本概念及相關研究與理論基礎，據以提出研究架構、編製研究工具、實問卷調查研究，總計蒐集有效問卷 436 份，並將研究結果經平均數、標準差、t 考驗檢定、單因子變異數分析、Scheffé 事後比較法及皮爾森積差相關分析等統計分法，將所得資料加以統計分析與討論。

將分別說明研究主要發現，歸納成結論並據以提出建議，以供教育行政機關、高職學校及未來研究之參考。

一、結論

綜合上述資料分析與討論結果，茲將研究結果依據研究目的，依序敘述如下：

(一) 高職教師對學校本位課程有高度的認知

本研究將學校本位課程認知分成「師資與能力」、「課程與教學」、「經費與資源」、「法規與配套」等四個層面，研究結果顯示高職教師對學校本位課程認知屬「大部分了解」，其中在「師資與能力」、「課程與教學」、「經費與資源」層面認知程度較好，

而「法規與配套」層面則不若前者良好，尚有改善的空間，與開放式問卷所提到的在實施學校本位課程時，希望能有充分的配套措施，才不會無所適從。

(二) 高職教師對學校本位課程的態度傾向為同意

本研究將學校本位課程態度分成「教師角色」、「學校資源」、「組織效能」、「鼓勵獎賞」等四個層面，研究結果顯示高職教師對學校本位課程態度各層面態度傾向為「同意」程度。

(三) 不同教師背景變項對學校本位課程認知有顯著差異存在

1. 教師年齡較長者對學校本位課程認知程度高於年齡較輕者：在「師資與能力」、「課程與教學」、「法規與配套」等三個層面及「學校本位課程整體認知」的認知程度達顯著差異，亦即在整體上教師年齡較長者對學校本位課程認知程度高於年齡較輕者。
2. 教師有兼任行政職務對學校本位課程認知程度高於無兼任者：有無兼任行政職務之教師對「師資與能力」、「課程與教學」、「經費與資源」、「法規與配套」等四個層面及「學校本位課程整體認知」的認知程度達顯著差異，表示有兼任行政職務的教師，對於學校本位課程認知程度高於無兼任行政職務的教師。
3. 教師曾參加學校本位課程研習對學校本位課程認知程度高於未曾參加者：有無參加學校本位課程研習之教師對「師資與能力」、「課程與教學」、「經費與資源」、「法規與配套」等四個層面及「學校本位課程整體認知」的認知程度達顯著差異，表示曾參加學校本位課程研習的教師，對於學校本位課程認知程度高於未曾參加學校本位課程研習的教師。

(四) 不同教師背景變項對學校本位課程態度有顯著差異存在

1. 教師兼任行政職務對學校本位課程態度傾向高於無兼任者：有無兼任行政職務之教師對「教師角色」、「學校資源」、「組織效能」、「鼓勵獎賞」等四個層面及「學校本位課程整體態度」的傾向程度達顯著差異，表示有兼任行政職務的教師，對於學校本位課程態度傾向高於無兼任行政職務的教師。
2. 教師曾參加學校本位課程研習對學校本位課程態度傾向高於未曾參加者：有無參加學校本位課程研習之教師對「教師角色」、「組織效能」、「鼓勵獎賞」等三個層面及「學校本位課程整體態度」的態度傾向程度達顯著差異，表示曾參加學校本位課程研習的教師，對於學校本位課程態度傾向高於未曾參加學校本位課程研習的教師。

(五) 不同學校環境變項對學校本位課程認知有顯著差異存在：

都會地區之教師對學校本位課程認知高於城鄉地區之教師：不同學校位置之教師對「課程與教學」、「經費與資源」、「法規與配套」等三個層面及「學校本位課程整體認知」的認知程度達顯著差異，表示都會地區的教師，對於學校本位課程認知高於城鄉地區的教師。

(六) 不同學校環境變項對學校本位課程態度有顯著差異存在：

都會地區之教師對學校本位課程態度傾向高於城鄉地區之教師：不同學校位置之教師對「教師角色」及「學校資源」二個層面的態度傾向達顯著差異，表示都會地區的教師，對於學校本位課程態度中「教師角色」及「學校資源」態度傾向高於城鄉地區的教師。

(七) 高職教師對學校本位課程認知與態度具有中度的正相關：

根據本研究結果顯示，教師對學校本位課程認知與態度各層面及兩者整體間的相關係數均達顯著水準 ($p < .01$)，顯示教師對學校本位課程認知各層面及整體與教師對學校本位課程態度各層面及整體之間，具有顯著中度正相關；說明了教師對學校本位課程的認知會影響教師對學校本位課程的態度，當教師對學校本位課程的認知程度愈高時，態度也愈趨正向。

二、建議

本研究根據問卷調查蒐集現況資料分析結果，針對教育主管機關、高職學校、教師及後續研究等方面提出建議：

(一) 對教育主管機關方面

1. 經研究發現高職教師對學校本位課程認知有頗高的瞭解程度，但在「法規與配套」層面之認知程度較低，建議對於實施學校本位課程的法規與配套應多讓教師瞭解，使教師推動學校本位課程時，更瞭解實施要領並能依據相關配套措施順利發展學校本位課程。
2. 經研究發現中部地區高職教師仍有接近二分之一教師，未曾參加任何有關學校本位課程之研習，教育主管機關與行政單位應加強學校本位課程發展之宣導。
3. 經研究發現都會地區(省轄市或縣轄市)教師對於學校本位課程認知高於城鄉地區(鄉或鎮)教師，凸顯教師對於學校本位課程認知存有城鄉差距，教育主管機關應協助城鄉地區學校推動學校本位課程，以消弭城鄉差距。

(二) 對高職學校方面

1. 由研究結果顯示，有無兼任行政職務會影響教師對學校本位課程認知與態度，無兼任行政職務的教師於各層面上的得分較低，建議學校應讓未兼任行政工作之教師，參與各項學校本位課程推動工作。
2. 由研究結果顯示，曾參加學校本位課程相關研習之教師對於學校本位課程認知與態度各層面得分較高，建議學校可以多舉辦相關研習會，鼓勵教師參與，以提升教師對學校本位課程認知與態度。

(三) 對後續研究方面

1. 在研究方法方面：本研究僅以問卷調查法來瞭解不同教師背景及不同學校背景之教師對學校本位課程認知與態度的差異情形，其結果無法完全呈現教師對學校本位課程認知程度與態度傾向的情形，建議在未來的研究中，可以加入實地訪談法，以得到深層且符合實務情形之意見，使研究成果更具參考價值。
2. 在研究對象方面：本研究僅以中部地區高職學校教師為研究對象，後續研究若時間及人力許可，建議研究對象可擴大到全國高職學校教師，以瞭解各區域的教師對學校本位課程認知與態度的情形，使得研究更具代表性及完整性。
3. 在研究時間方面：本研究問卷施測時間在 97 年九月，適逢高職學校實施 95 暫行綱要剛滿二年，而高職學校預計於九十九年度起實施正式課程綱要，因此建議未來的研究可考慮於 99 課程綱要實施後進行，繼續追蹤教師對學校本位課程認知與態度情形，作為高職學校課程發展之參考。

參考文獻

一、中文部份

- 白雲霞(2003)。學校本位課程發展理論、模式。台北市：作者。
- 朱桂芳(1999)。學校自主的課程設計—談柑園國中、北政國中、曉明國中的教育實驗方案。本文為國立台北師範學院課程與教學研究所舉辦九年一貫課程研討會之研習資料，1999年4月21日，台北。
- 何景標(2005)。職校工業類科教師對新課程及學校本位課程的認知與態度之研究。國立彰化師範大學工業教育與技術學系碩士論文，093NCUE5037158，彰化。
- 吳春和(2007)。職業學校電機科專業科目教師對95課程綱要規劃與實施看法之研究。國立彰化師範大學工業教育與技術學系碩士論文，095NCUE5037054，彰化。
- 吳素貞(2004)。高級職業學校教師學校本位課程規劃能力之研究—以高高屏地區商業類群為例。國立屏東科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，092NPUST677007，屏東。
- 吳清山、林天祐(2000)。全人教育。教育資料與研究，33，76-78。
- 李隆盛(2004)。職校課程綱要的規劃現況與展望。技術及職業教育雙月刊，81，53-57。
- 李隆盛(2004a)。職校課程綱要的規劃現況與展望。技術及職業教育雙月刊，81。取自 http://211.72.57.174/93_80/81_期/11_職校.pdf。
- 李隆盛(2004b)。職校新課程要成就每一名學生。自由時報 A 版 15。
- 李錫津(1997)。學校本位之課程經營與實施。中華民國課程與教學學會主編：課程與教學改革實務。25-34，台北，師大書苑。
- 林文生(1999)。學校為本位的課程發展以一所學校課程發展的經驗為例。教育資料與研究，26，28~32，台北。
- 林秀美(2002)。高雄市國民小學學校本位課程發展相關因素之探討。國立中山大學教育研究所碩士論文，091NSYS5331030，高雄。
- 林俊彥(2003)。技職學校本位課程評鑑。發表於「技專校院課及課程發展研討會」，國立台灣師範大學，2003年6月7日，台北。
- 林俊彥、翁上錦、黃孟樑、楊泯榕、李怡穎等(1999)。技職校院學校本位課程發展之研究。教育部委託規劃案，未出版，台北。
- 林燕秋(2007)。高職會計事務科95年新課程教師態度與適應之研究。國立彰化師範大學商業教育學系碩士論文，095NCUE5316093，彰化。
- 高新建(1999a)。學校本位課程發展的成功因素。2005年11月30日，取自：<http://www.nknu.edu.tw/~edu/neweduweb/08Learning/learning%20thesis/learning%20thesis-4/item4-article4.htm>。
- 高新建(1999b)。邁向成功的學校本位課程發展。台北，台北市立師範學院。
- 高新建(2000)。學校本位課程發展的意涵與實施。中華民國教材研究發展學會，18-44。台北。
- 涂武雄(2005)。國小校長轉型領導行為與學校本位課程發展關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，093NKNU1142030，高雄。
- 張明輝(1998)。學校改革的研究內涵與學理基礎。教育研究集刊，40，1-21。台北。
- 張春興、楊國樞(1983)。心理學。台北，三民書局。

- 張嘉育(1999)。國民中小學學校本位課程發展。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，087NTNU0331008，台北。
- 教育部(2000)。技職教育白皮書。台北，教育部。
- 教育部(2003)。高級職業學校課程綱要草案。台北，教育部。
- 教育部(2005)。開創高職新願景—高職新課程暫行綱要正式公告。2005年10月9日。
取自：<http://epaper.edu.tw/news/940205/940205g.htm>。
- 曹志宏(2003)國民小學學習型組織與學校本位課程發展之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，092CCU00331021，嘉義。
- 郭昭佑、陳美如(2003)。學校本位課程評鑑：理念與實踐反省。台北，五南出版社。
- 陳伯璋(1999)。九年一貫課程的理念及理論分析。本文發表於中華民國教材研究發展學會與國立台北師範學院主辦九年一貫新課程系列研討會，1999年3月10日，台北。
- 黃廷合(2000)。發展學校本位課程之策略與重要性。技術及職業教育雙月刊，59，2-7。
- 黃政傑(1992)。課程改革(第二版)。台北，漢文書局。
- 黃政傑(2000)。技職教育的發展與前瞻。台北，師大書苑。
- 黃炳煌(1982)。課程理論之基礎。臺北，文景出版社。
- 楊瑞明(2004)。落實學校本位教育強化學校特色。技術及職業教育，84，54-60。
- 廖錦文(2008)。98課綱規劃原理與學校本位課程規劃實務。九十七年度群科課程動力機械群「98課綱課程暨101年四技二專測驗考科研討會」，國立彰師附工，2008年6月13日，15-17。
- 劉豐溢(2007)。高職學校本位課程發展影響因素之研究。國立台北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，095TIT05677006，台北。
- 歐用生(1999a)。從「課程統整」的概念評九年一貫課程。教育研究資訊，7，22-32。
- 歐用生(1999b)。落實學校本位的課程發展。國民教育，39(4)，2-7。
- 蔡清田(2007)。學校本位課程發展的再研究。教育研究月刊，154，139-150。
- 蔡清田、黃光雄(1999)。課程設計：理論與實際。台北，五南出版社。
- 蔡清波(2000)。從新課程校訂科目中規劃發展學校特色。職教園地，33，19-21。
- 蔡耀德(2007)。由學校本位課程談教師對課程發展應有的體認。研習資訊，24，63-69。
- 鍾培音(2001)。一個學校本位課程發展的行動歷程—以一所小學為例。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，089NKNU0332022，高雄。
- 韓春樹(2006)。我國高級工業職業學校群科課程暫行綱要實施之研究。國立彰化師範大學工業教育與技術學系碩士論文，094NCUE5037029，彰化。
- 饒達欽、廖錦文(1999)。落實學校為本位的高職新課程之實施。載於載於教育部技術及職業教育司主編：第十四屆全國技術及職業教育研討會論文集。

二、英文部分

- Cohen, D. (1985). *School-based curriculum decision making*. In J. Husen & T.N. Postlethwaite(Eds), *The international encyclopedia of education research and studies*(Is ed).Oxford : Pergamon.
- Eggleston, J.(1980). *School-based curriculum development in Britain*. London : RKP.



- Finch, C. R., & Crunkilton, J. R. (1999). *Curriculum development in vocational and technical education: Planning, content, and implementation* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Gopinathan, Saravanan & Deng, Zongyi (2006). Fostering School-Based Curriculum Development in the Context of New Educational Initiatives in Singapore. *Planning and Changing*, 37(1), 93-110.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational & Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Li, Hui (2006). School-Based Curriculum Development: An Interview Study of Chinese Kindergartens. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 223-229.
- Marsh, C. D., Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing School-based curriculum development*. London: The Falmer.
- McKernan, J. (1984). Curriculum development in the Republic of Ireland. *Journal of Curriculum Studies*, 16(3), 233-246.
- National Association of State Directors of Career Technical Education. (2004). *Career clusters: Focusing education on the future*. from <http://www.careerclusters.org/ClusterDocuments/general/brochure.pdf>.
- OECD (1979). *School-based curriculum development*. Paris: OECD.
- Skilbeck, M. (1976). *School-based curriculum development*. In J. Welton (Eds), *Rational curriculum Planning: Four case studies*. London: Ward Lock Educational.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.