

《教育行政與評鑑學刊》

2011年12月，第十二期，頁29-58

師資培育職前教育課程評鑑之研究 ——以特殊教育導論為例

張素貞、吳俊憲

摘要

本研究從師資養成核心能力的觀點切入，進行師資職前教育課程之「課程評鑑」。研究方法採行動研究，選擇研究者所教授的「特殊教育導論」課程作為研究範疇，以師資培育大學為研究場域，並以修習該課程之師資生為對象。研究目的有三：一，探討師資培育職前教育課程評鑑的實施歷程；二，檢視師資培育職前教育課程評鑑的實踐成果；三，根據研究發現提出相關建議。研究結果如下：其一，特殊教育導論課程評鑑實施歷程共分為三個循環、五個階段。其二，特殊教育導論課程評鑑實施結果，確實有助於課程目標的達成，對於提升師資生核心能力具有重大影響。最後針對師資培育大學教師、課程評鑑工具及後續研究提出建議。

關鍵詞：師資培育、課程評鑑、特殊教育

張素貞：國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處助理教授

吳俊憲：靜宜大學教育研究所暨師資培育中心副教授

電子郵件：hn12735832@gmail.com、chwu3@pu.edu.tw

收件日期：2011.12.26；修改日期：2012.1.12；接受日期：2012.1.13

註：本論文改寫自教育部補助國立臺灣師範大學2010學年度發展卓越師資培育計畫，「新世紀卓越師資精進計畫：創新、優質、專業」總計畫之子計畫「師資職前教育課程評鑑——以特殊教育導論為例」之研究，特別感謝鄭宇珊博士、江智勇、詹雅鈞師資生協助蒐集和整理資料。

Journal of Educational Administration and Evaluation

December, 2011, Vol. 12, pp. 29-58

The Study of Pre-Service Educational Curriculum Evaluation of Teacher Education

Su-Chen Chang, Chun-Hsien Wu

Abstract

This study examines curriculum evaluation of the teacher pre-service education class from the view of the core abilities of teacher education development. Action research was conducted in the study to choose the course of special educational introduction taught by the author. The participants were the teacher education students in the teacher education university. The purposes of the study were (a) to investigate the execution progress of the teacher training pre-service education curriculum evaluation; (b) to examine the fulfillment outcomes of the teacher training pre-service education curriculum evaluation; (c) to provide related suggestions according to the research findings. The findings are as following: (a) the special educational introduction curriculum evaluation progress was divided into three cycles and five phases; (b) the execution results of the special educational introduction curriculum can truly facilitate the accomplishment of the curriculum objectives and have significant effects on promoting teacher education students' core abilities. Finally, suggestions are provided to aim on teacher training university teachers, curriculum evaluation instrument, and future studies.

Keywords: teacher education, curriculum evaluation, special education

Su-Chen Chang: Assistant Professor / Office of Teacher Education and Careers Service, National Taiwan Normal University

Chun-Hsien Wu: Associate Professor / Graduate Institute of Education and Center for Teacher Education, Providence University

E-mail: hn12735832@gmail.com; chwu3@pu.edu.tw

Manuscript received: 2011.12.26; Revision received: 2012.1.12; Accepted: 2012.1.13

壹、緒論

師資職前教育課程、教育實習及教師資格檢定，為師資養成的三項重要歷程。近年來有為數不少的研究關注於探討師資培育制度變革的相關議題，尤其是針對政策的基本價值、教師檢定和實習規劃、師資培育職前教育課程內涵，以及教師角色的定位等（白亦方，2008，2010；吳清山，2006；李克難，2005；郭丁熒，2006；湯維玲，2007；黃嘉莉，2008；楊巧玲，2002；楊智穎，2010；歐用生，1997）。本研究的焦點在於職前教育課程，希冀探討如何透過職前教育課程的陶冶，培養出一位教師應有的知識與能力，進而塑造優質教師。換言之，職前教育課程可說是培養優秀教師基礎的前哨站，對於形塑教師基本素養具有正面積極的意義（翁子雯，2006）。然而，我國自 1994 年師資培育政策開放所造成的轉變，職前教育課程如何轉型因應，方能達到「培育能教、會教且願意教的優質教師」的目標，此為本研究動機之一。

其次，觀諸師資培育職前教育課程的相關議題研究，Reynolds（1993）檢視師資培育基礎理論課程，認為和教室實際的關聯性存有距離，因此提出師資職前課程應均衡基礎理論與技巧訓練兩部分。沈翠蓮（2004，頁 437）指出職前教育課程缺乏有經驗的指導教授，情意目標難以達成，非正式課程、潛在課程、價值內化等都有待充實內容。另有多位學者提出，師資職前教育課程需要連結社會實際和教學實況，強化理論與實務的連結，適時地採用自我導向學習、合作學習、問題解決技能及同儕教練等教學方法，以呼應真正教學現況的需求（吳芝儀，2009；吳武典等，2005；吳清山，2010；周祝瑛，2009；靳知勤，2009）。

承上，師資職前教育課程涵蓋專業課程與專門課程，影響師資生之專業能力甚鉅，也是未來成為優秀教師的關鍵，因此，如何規劃出一套適切合理的職前教育課程，成為本研究關注重點。研究者認為，課程的發展、設計、實施及改進，需要藉由評鑑進行有系統的資料蒐集，針對課程的部分或全部，判斷其內在價值或效用，以提供教師進行下一波課程發展與設計的參考依據，並成為教師持續改進教學的動力來源，最後確保達成課程目標及提升教學品質。爰此，實施課程評鑑（curriculum evaluation）對於師資職前教育課程有其必要性。此為本研究動機之二。

基於上述，本研究從師資養成核心能力的觀點切入，進行師資職前教育課程之「課程評鑑」，選擇研究者所教授的「特殊教育導論」課程作為研究範疇，以師資培育大學為研究場域，並以修習該課程之師資生為對象，研究方法採行動研究。具體而言，本研究有三項研究目的：

- 一、探討師資培育職前教育課程評鑑的實施歷程；
- 二、檢視師資培育職前教育課程評鑑的實踐成果；
- 三、省思研究發現，據以調整課程發展和教學實施，供作未來師資培育機構教授從事課程評鑑之參考。

貳、文獻探討

一、課程評鑑的意義與功能

評鑑之目的不是為了證明，而是為了改進（Stufflebeam, 1983, 2000）。課程評鑑的本質乃是一種教育評鑑，是指針對五種課程在不同層次的運作施以評鑑，分別為理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程及經驗課程（Klein & Goodlad, 1978）。更明白來說，課程評鑑是指運用系統化的方式來蒐集課程資料，範圍涵蓋課程目標、課程內容、課程計畫、學習經驗、學習科目及學習材料等，然後針對課程的全部或一部分，判斷其內在價值或效用的過程（黃政傑，1991，1994；黃嘉雄，2000），目的在於提升課程決定與課程內容的合理性（吳清山、林天祐，2001），使課程評鑑成為一種價值引導的依據，用來判斷課程材料和教學活動的價值及效用，並指出未來課程改革的方向（蔡清田，2002；Norris, 1990）。誠如黃嘉雄（2010，頁 12）曾歸納國內外多位學者的觀點，為課程評鑑做了一個綜合性的定義：「乃針對某一課程範圍，就其發展、實施與結果等層面之一部分或全部，採系統探究方法蒐集、解釋、報告和運用其相關資料，判斷其本質價值（內在品質）和效用價值，以增進評鑑委託者和該課程範疇利害關係人之理解與做決定的過程」。

再者，實施課程評鑑的必要性為何，又具有何種功能？Eisner（2001）認為課程評鑑的功能有「診斷」、「修正」、「比較」、「預測」、「確立」五項。Stufflebeam（2000, p. 283）認為課程評鑑功能要特別突顯「改進」之目的。游家政（2009）認為評鑑是課程發展中重要的一環，具有確認課程特質與需求、診斷課程問題、判斷課程績效、進行課程研究及提升課程專業等五項功能。黃嘉雄（2010，頁 30~34）則提出課程評鑑在課程發展上具有以下功能：瞭解現象、推估需要、診斷問題、修正改進、評估成效及比較與選擇；在行政上具有以下功能：激勵、監督實施、績效判斷、改進與取捨、安置與認證及展現權威；在社會政治上具有以下功能：增進社會對學校和課程的瞭解並彰權益能。

二、課程評鑑的實施與模式

課程發展與課程評鑑密切相關，因為課程發展在「研究」、「發展」、「推廣」和「採用」的四個階段歷程中，實施「評鑑」可以提供回饋和改進（黃政傑，1994）。例如早期的「泰勒模式」（Tyler's Model，見圖 1）即是依循線性發展的一種課程發展模式，乃至後來的「英格李斯模式」（Inglis' Model，見圖 2）都主張課程發展的最後階段必須進行課程評鑑，評鑑完成後課程告一段落，並將評鑑結果回饋並應用到下一個課程發展（Inglis, 1975）。

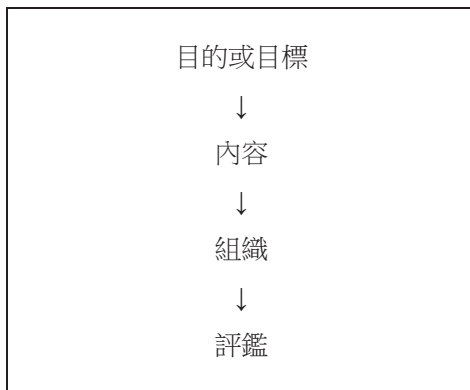


圖1 泰勒模式

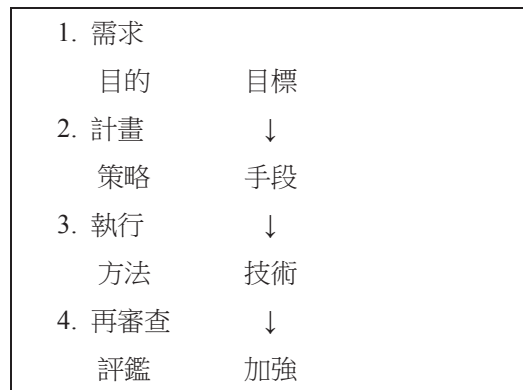


圖2 英格李斯模式

課程發展的線性模式的缺點在於無法循環修正每一個階段的問題，後來 Nicholls 與 Nicholls（1972）針對此項缺陷加以修訂並發展出課程發展的循環模式，但該模式也有一項缺點，在課程發展的過程無法即時回饋修正，一直要等到課程評鑑完成後始得修正。因此，Brown（1989）提出「設計與維持語言課程之系統方法」（systematic approach to designing and maintaining language curriculum），儘管此模式最初是為語言課程所規劃，卻是最符合課程發展的理念與實務，加強了課程發展與課程評鑑各階段與各元素之間的重要關係。後來，曾琦芬與王威傑（2008）綜合 Brown（1989）的模式與 Pratt（1994）的課程元素，提出一套以評鑑為核心的課程發展新模式，運用雙箭頭方式與其他課程元素進行連結。

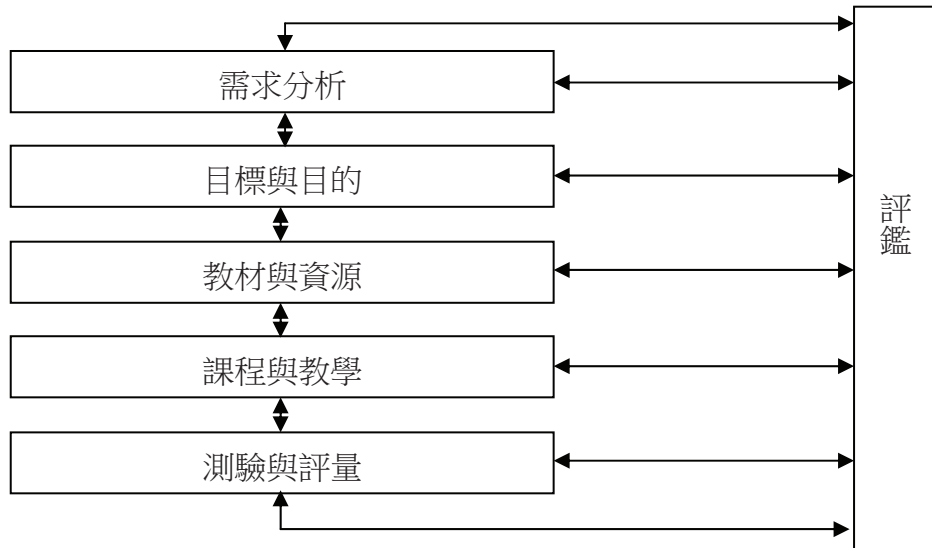


圖 3 以評鑑為核心的課程發展新模式

課程評鑑的模式與實施途徑很多，各有不同的特色與功用（Madaus, Scriven, & Stufflebeam, 1983）。不過，CIPP 模式經常被視為在使用上相當簡便的一種方案評估模式，它包含了四項評鑑內涵，分別為背景評鑑、輸入評鑑、過程評鑑及成果評鑑（Steinert, Cruess, Cruess, & Snell, 2005）。CIPP 模式從核心價值出發，展開四個評鑑焦點，分別為目標、計畫、行動與結果。各個評鑑焦點與 CIPP 四個評鑑類型間相互對應，運用雙箭頭方式來表示之間的互動關係（詳見圖 4）。以下詳細說明 CIPP 模式的內涵（吳炳銅，2005）：

- （一）背景評鑑：目的在於衡量核心價值問題並幫助設定目標。至少須包含：政策背景、環境背景及需求背景三項要素。
- （二）輸入評鑑：目的在於幫助修正方案的執行方向，至少須包含：計畫、設備、經費及人力資源等要素。
- （三）過程評鑑：目的在於考核，並定期提供回饋，以確保方案執行效率及成果。
- （四）產出評鑑：目的在合理解釋評鑑結果，最後協助決策者做出有效的判斷。

由於 CIPP 模式著重在改進而非驗證，因此廣受許多研究單位和機構採用（游家政，2000；Stufflebeam, 2002）。

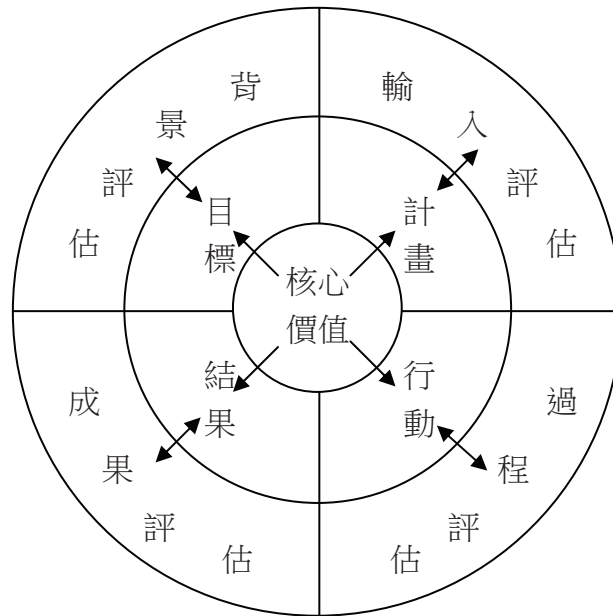


圖 4 CIPP 課程評鑑模式的內涵

資料來源：” The CIPP model for evaluation: An update, a review of the model development, a checklist to guide implementation,” by D. L. Stufflebeam, 2003. Retrieved from <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>

三、特殊教育導論課程的特性與重要性

近年來，師資培育職前教育課程受限於現有師資專長與組織架構，大都未能適當的回應社會發展的實際需求，許多課程仍侷限在傳統領域中，比較缺乏跨領域、多元及新興的專業內涵，例如結合心理諮商、特殊兒童物理治療、各種外國語言、網路學習及閱讀等多樣化的內涵，導致忽略了新一代學生的學習需求（周祝瑛，2008；林新發、王秀玲、鄧珮秀，2007）。

Miller 和 Savage (1995) 曾指出，美國自從《94-142 公法》公布實施後，在普通班級裡接受教育的身心障礙學生（即融合教育），人數上有逐年增加的趨勢。例如 1994 年教育部向國會報告的資料顯示，超過 70% 以上的身心障礙學生就讀於普通班。美國教育部在 2004 年統計資料顯示，已有超過 80% 身心障礙學生被安置在普通班級與資源教室中進行學習 (Data Accountability Center, 2011)，足見這已成為當前特殊教育發展的重要趨勢。只是如此一來，普通班級教師受到不小的衝擊，因為這些教師需要具有一定的特殊教育知識、教學方法與課程編排能力，才能滿足特殊需求學生的學習，這點也往往成為融合教育能否成功的重要關鍵 (楊坤堂, 2003; Hadadian & Chiang, 2007)。基於此，特殊教育導論課程已成為師資培育職前教育的重要課程之一。

王天苗 (2001) 研究一所公立幼稚園，指出融合教育成功的關鍵條件在於：普通班級教師心態、特殊教育師資專業及溝通能力。鄭雅莉與何東墀 (2010) 的研究指出，學齡前階段的教師在面對融合教育時，期望專業成長和進修的內涵，包括：融合教育理念、課程與教學、環境規劃與課室管理、家庭合作、社會資源等。Idol (2006) 訪談四所中學教師，發現教師在面對融合教育時，有三大範疇需要進行調整，分別為：課程設計、教學適應及課堂管理。研究者認為，倘若師資培育機構能夠教導師資生修習特殊教育導論等相關課程，認識特殊需求學生的學習型態，學習如何與特教老師溝通協調，相信必能為班上特殊需求學生的學習提升效果，進而發展潛能。

誠如 Brown、Welsh、Hill 與 Cipko (2008) 也指出，如果在一般師資培育職前教育課程中，能加入相關特殊教育課程，師資生未來在面對特殊需求學生時的自信程度，比未曾接受過特殊教育課程者高出 60%。徐瓊珠和詹士宜 (2008) 的研究也發現，特教系所畢業或特殊教育學分班的普通班教師在對身心障礙學生安置於普通班的正向看法，顯著高於修習較少或沒有修習相關特殊教育學分或特教研習的教師。

總之，面對融合教育時，隨著特殊需求學生的多樣性，普通班級教師除了需要具備一般教育的教學知能外，更要不斷地增進特殊教育相關的教學專業知能。基於「未雨綢繆」的理念下，若能在師資培育職前教育課程教導師資生修習特殊教育相關課程，不但能強化普通班級教師對融合教育的正向看法，且在未來面對特殊需求學生時能夠增加自信。因此，特殊教育導論課程對師資生具有深遠的影響，教導本課程的大學教授如何藉由課程評鑑的回饋機制，來充分掌握課程目標及核心能力的達成，益顯重要性。

參、研究設計與實施

一、研究方法

本研究方法採行動研究取徑。行動研究是指情境的參與者基於解決實際問題的需要，與學者專家或組織成員共同合作，將問題發展成研究主題，然後進行系統化的探討。「課程行動研究」乃是以課程作為對象，教師從課程實踐中產生現實行動取向的知識，澄清個人的價值，並對於未來行動產生共識的探究歷程（陳伯璋，1989；Brunnrt & Guzman, 1989, p. 11）。

在課程行動研究中，教師即研究者，研究的課題是教師平日教學時所關心的問題，透過行動與省思可以引導並發展出教師實踐知識、理論及實務（Arieli, Friedman, & Hirschfeld, 2009; Reason & Bradbury, 2008）。據此，研究者認為本研究的課程規劃與教學歷程，正符合採取行動研究，從研究者的課堂教學中發展出研究問題，持續規劃解決問題的行動策略，然後進一步改進教師教學與學生學習。

二、研究設計

本研究自 2009 年 8 月至 2010 年 8 月底，歷時一年。本研究透過教學觀察、焦點團體訪談、專家深度訪談、問卷調查、教學省思札記及師資生筆記等方法進行資料蒐集。以下說明研究設計歷程：

（一）組織研究團隊，定期討論、研讀文獻及蒐集資料

本研究邀請教學助理組成研究團隊，協同進行課程的規劃與實施。實施期間進行定期討論並研讀國內外重要文獻，一方面尋繹出研究的理論依據，另一方面則設計合適的工具來蒐集資料。

（二）採取 CIPP 課程評鑑模式的雙循環設計進行教學

根據文獻探討，本研究採取 CIPP 課程評鑑模式。研究者實施為期一年的「特殊教育導論」，透過 CIPP 課程評鑑模式蒐集上學期教學後的回饋意見，據以修訂、調整下學期的課程規劃與實施。爰此，研究者發展出課程評鑑雙循環設計（見圖 5），每個循環都涵蓋五項主要實施步驟：設計、發展、執行、資料蒐集、評量，根據上一個循環的評量結果，作為下一個循環的設計基礎。

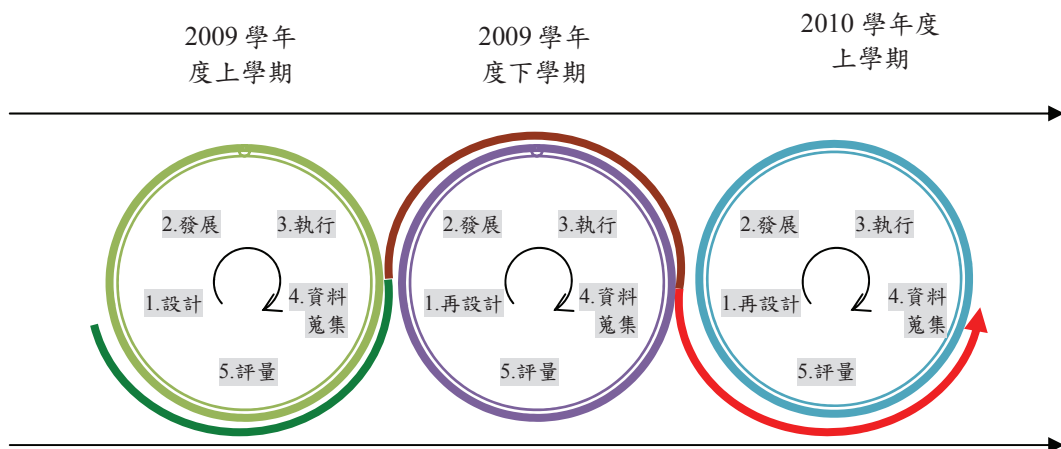


圖 5 CIPP 課程評鑑的雙循環設計

三、研究資料分析與信效度

(一) 資料編碼分析

本研究的資料蒐集方式採「助益程度評鑑量表」、「小組的同儕評鑑量表」、「學習成效自我檢核表」與學校教學評鑑的「評分與意見說明」。另外，再輔以「學生焦點團體訪談」、「師資生筆記」等資料，藉以互相檢視並確認量化資料所呈現的結果。各類研究資料的編碼方式，研究者在資料來源名稱後加註數字作為區分，例如：「評分與意見說明-上-01」，即表示為 2009 學年度上學期評分與意見說明內容彙整後的第一位修課師資生建議，其餘依此類推。

(二) 研究信效度

研究者在課程評鑑實施的各階段，一方面蒐集來自調查問卷、焦點團體訪談、專家深度訪談、師資生筆記等資料外，另一方面也蒐集教學者（即研究者）的省思札記及協同研究者之觀察紀錄等資料，透過三方的資料可進行三角校正，以提高研究資料來源的可信度。

四、課程設計與目標

茲分成正式課程、非正式課程及潛在課程加以說明。

(一) 正式課程方面

本課程的設計，乃根據 2009 學年度上學期學生對於各課程單元的回饋建議來修改而成，另於 2009 學年度下學期課程實施期間，依據修課師資生的學習狀況，適時的調整教學進度與方法。以下分別從認知、情意及技能三個層面說明課程目標：

1. 認知層面

包括有：帶領學生瞭解特殊教育政策、行政、法令；普通班教師教學融合班之專業知能；特殊學生（身心障礙及資賦優異兩類）鑑定、安置與鑑輔會功能；特殊學生家長參與之管道與權益；教育身心障礙學生之社會資源；探討專業團隊之運作與輔具；身心障礙者的職能評估與就業。另外，安排師資生前往社會福利單位和特殊教育學校進行參訪，使具備特殊教育的基本認知及素養。

2. 情意層面

包括：願意接納特殊需求學生並提供積極協助；瞭解資賦優異學生之特質，提供適性發展管道。另外，教學者在課堂上運用影片欣賞，安排師資生前往社會福利機構或特殊教育學校參訪，並拜訪中等教育學校之資優教師和學生，藉由實際接觸經驗來瞭解特殊教育學生的學習實況及面臨問題，期許在情意層面激起學生更多的想法與討論，進而內化成為態度。

3. 技能層面

包括：能分析特殊需求學生之身心特質，以及獲得參與「個別化教育計畫(IEP)」之基本能力，據以進行教育、輔導。因此，教學者採學習單方式，讓師資生針對自己未來執教的學習領域設計特殊需求學生之「個別化教育計畫」，並分析專業團隊鑑定報告，帶領師資生學習瞭解特殊需求學生之能力。

(二) 非正式課程方面

教學者在課程中安排實地參訪活動，旨在幫助師資生瞭解特殊教育的社會資源和融合教育的教學實況。由於參訪後必須進行課堂報告，教學者安排小組同儕藉由

與授課教師討論的方式，培訓師資生從一開始的訪談題綱設計、訪談的技巧到學習如何將訪談資料進行彙整與分析，然後轉化成為有結構、系統化、邏輯性的課堂簡報，並能上臺進行專題報告，而在臺下聆聽的其他小組則給予回饋。透過上述安排，師資生可以獲得邏輯思考、批判思考、溝通技巧、報告技巧及教學表現方式等能力。

（三）潛在課程方面

為培養師資生具有良好的教師教學素養，教學者藉由潛在課程的理念，在教學過程中特別強調「境教」與「身教」，一方面提示師資生充分瞭解每一單元的課程所運用的教學策略及臨場應變的方式，另一方面透過教學者自身的教學理念，經常在課堂上分享實務經驗並提出問題來引導學生反思。

肆、研究結果與討論

一、特殊教育導論課程評鑑的實施歷程

特殊教育導論課程評鑑實施的歷程共分為三個循環、五個階段。在第一個循環包括三個階段，首先要審視 2009 學年度上學期課程實施結果，瞭解課程修訂需求，然後進行課程的調整和規劃，最後研訂 2009 學年度下學期課程大綱與評鑑工具。第二個循環則是在 2009 學年度下學期課程中，透過調查問卷、焦點團體訪談、專家深度訪談、師資生省思札記等方式來蒐集資料。第三個循環再根據評鑑結果進行省思及成效檢討。以下分述課程評鑑各階段實施詳況：

（一）第一階段（2010 年 2 月 1 日至 5 日）：審視 2009 學年度上學期課程實施結果及意見

以 2009 學年度上學期的課程實施結果為基礎，一方面整理教學者（即研究者）的省思札記，另一方面蒐集師資生對於學校實施教學評鑑的回饋意見並予以分析，作為下學期課程規劃的參考依據。學生的意見有正面評價，也有針對課程的建議。例如：

「對於法令的學習，學生顯得無趣（省思札記上-02-2009/10/12）、體驗活動到教室外會有較佳的效果（省思札記上-03-2009/11/12）；上課都無法照原進度，教學時間的控制待加強」（省思札記上-04-2009/12/12）。

「老師會提供時事給我們，並提醒我們教育最新動態。」(評分與意見-上-26);「……是真的用身教在教導我們，我可以感覺得出來……」(評分與意見-上-01)。

「……在這堂課裡，我看見的不只是特殊教育的初步知識，還有更多更多是老師對教學的理念與對我們的期望。」(評分與意見-上-02)

(二) 第二階段 (2010 年 2 月 6 日至 2 月 10 日): 根據 2009 學年度上學期課程結果及意見修訂課程，研訂 2009 學年度下學期課程計畫

研究者依據原本的課程設計架構，參照第一階段的課程實施結果及意見，然後與教學助理討論對話，共同研擬下學期的課程計畫與教學方式，包括課程評鑑實施時程、資料蒐集工具及評鑑結果運用等。課程計畫的設計目標與原則如下：

1. 以「融合教育」為基本信念，培養師資生未來成為普通班教師也能具有特殊教育的教學素養和能力。
2. 展現「教師的教師」之角色，採取的教學方法、態度與策略能對師資生產生示範作用。
3. 接軌「理論與實務」的功能，邀請任教於中等學校特教班級的老師，以及任職於社會福利機構對特殊需求學生教學有心得的工作者，到課堂上來分享重要議題及進行體驗學習。此外，在學期中安排師資生分組前往特殊教育學校和社會福利機構參訪，以達到理論與實務結合之目的。
4. 研訂課程內容重點，包括：特殊教育行政、特殊教育的理念與趨勢、融合教育的理念與實際、資源教室方案介紹、十二類身心障礙及六類資賦優異定義及鑑定標準、學習障礙認識與體驗、早期療育、專業團隊功能與運作、IEP 及 ITP 撰擬實務、過動學生之班級經營、介紹點字、體驗視障、無障礙環境、自閉症與遊戲治療、教導身心障礙學生常見之教學法、身心障礙學生的家長權益、親職教育及就業等 (文件 3)。
5. 一方面安排小組同儕討論、對話分享、主題探討及上臺報告時，另一方面教學者 (研究者) 提供同儕評量回饋。

(三) 第三階段 (2010 年 2 月 22 日至 2 月 28 日): 研發課程評鑑工具

教學者 (研究者) 在課程計畫中結合 CIPP 課程評鑑模式，期許合乎「師資的核心能力」及「課程目標」。在此階段，發展出針對教學單元之「助益程度評鑑量表」、「小組的同儕評鑑量表」、「學習成效自我檢核表」、學生焦點團體訪談及專家深度訪

談題綱。此外，也納入任教學校之「教學評鑑評分與意見說明」，藉以蒐集學生對整體課程的回饋建議。茲說明如下：

1. 安排校外專家到班進行主題實務經驗分享，然後教學者設計「助益程度評鑑量表」，選擇兩項教學單元進行評量，分別是「視障體驗課程」與「自閉症與遊戲治療—教導身心障礙學生常見之教學法」，藉以瞭解實務經驗對於學生在特殊教育主題的助益程度。
2. 針對學生的主題探討、參訪心得及上臺報告，各組除了在報告時與臺下同學互動外，教學者亦設計「小組同儕評鑑量表」，進行同儕評量回饋，評鑑指標包括：報告內容之目標明確、組織具邏輯性、充實且豐富性、呈現方式吸引注意程度、組員合作程度等。
3. 於學期結束前一週實施「學習成效自我檢核表」，教學者根據課程目標設計量表，提供學生自評。自我檢核表每位學生填寫一份，採四點量表，統計時以平均數 3.5 以上為「佳」、2.6~3.4「尚佳」、2.5~1.6 為「勉強」、1.5 以下為「不佳」，藉以瞭解自己在各單元課程目標之達成程度。
4. 設計學生焦點團體訪談題綱，瞭解學生修習完本課程後的體驗、優缺點、法令資源、教學應用、實習助益、專業知能及其他建議。
5. 設計專家深度訪談題綱，針對本課程目標、課程內涵、實施方式、使用媒材、參訪地點及強化師資生具備推動融合教育之信念與作法，請專家提供修改意見和建議。三位專家分別為國立臺北教育大學特殊教育學系 A 教授、臺北市立教育大學特殊教育學系 B 教授、臺北市立體育學院 C 教授。

（四）第四階段（2010 年 3 月 1 日至 6 月 30 日）：教學實施並進行課程評鑑

本研究採行動研究法，教學者一面進行教學，也一面進行課程評鑑，透過蒐集資料來瞭解學習者的學習歷程與想法。此階段為增加課程評鑑蒐集資料的可信度，採用教學者省思札記、調查問卷、學生焦點團體訪談、專家深度訪談、師資生回饋筆記、學校教學評鑑等方式。茲詳細說明如下，研究方法運作歷程參見圖 6。

1. 問卷調查：於第 10 週與第 12 週進行「助益程度評鑑量表」，於第 14 至 16 週進行「小組的同儕評鑑量表」，第 17 週進行「學習成效自我檢核表」施測。
2. 學生焦點團體訪談：於學期末邀請學生進行訪談，受訪對象是 2009 學年度下學期修習特殊教育導論的 7 位師資生，編碼為「焦點團體訪談下 01-07」。
3. 師資生撰寫回饋筆記：為比較上、下學期的課程實施結果，由於課程的各授課單元主題並未改變，僅調整部分教學內容，因此 A、B 兩班各邀請 2009 學年度上學期修課之師資生兩名，針對各主題課程實施之建議撰寫回饋筆記，編碼為「師

- 資生筆記 A 上-01、B 上-02；B 下-01、B 下-02」。
4. 學校實施教學評鑑結果：每學期末學校教務處會針對各課程進行教學評鑑，由修課學生填寫，評分標準採五等第，也有開放性的問題讓學生可填寫回饋意見。共有 2009 學年度上學期學生 A 班 15 名、B 班 13 名，編碼「評分與意見-上 01 至 28」；2009 下學期 A 班 13 名、B 班 13 名、C 班 10 名，編碼「評分與意見-下 01 至 34」。
 5. 專家深度訪談：於 2009 學年度下學期末邀請三名具有特殊教育領域背景的學者專家，以專業及客觀的角度提供本課程改進建議，編碼「專家訪談 A、B、C」。
 6. 教學省思札記：由教學者針對課堂觀察及自我反思撰寫教學省思札記，同時也會納入教學助理協同進行課堂觀察的紀錄，2009 學年度上學期 7 筆，2009 學年度下學期 6 筆，編碼「省思札記上-01-07-日期；省思札記下-01-06-日期；」。

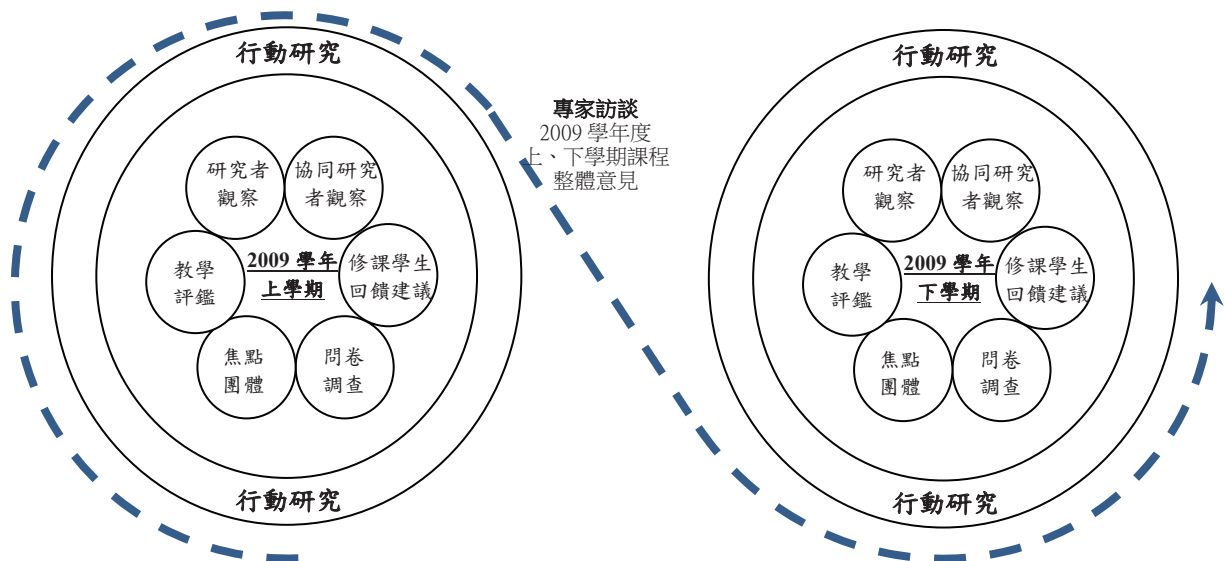


圖 6 研究方法運作歷程

(五) 第五階段 (2010 年 7 月 1 日至 8 月 31 日): 課程評鑑結果的省思與運用

基於行動研究的理念與精神，本研究於課程評鑑實施歷程的各階段，皆會持續進行檢討與省思，並做適當的調整與修正。於 2009 學年下學期末進行課程評鑑，以作為下一個循環推動課程評鑑的依據。在此階段，本研究焦點在於課程評鑑對於課程目標的達成及師資生核心能力的影響。實施課程評鑑過程中，一方面瞭解課程評鑑的成效，另一方面也檢討改進，裨利於下一個學期的課程實踐行動。

二、特殊教育導論課程評鑑的實踐成果

本課程綜合多元資料的搜集與分析進行評鑑的實踐成果，說明如下：

(一) 協同教學單元課程的助益程度分析

主要是針對視障與自閉症兩個單元的協同教學課程進行助益程度問卷調查。由下表 1 和表 2 可知，師資生認為在視障單元的學習，對於「視覺障礙認知」、「將來與視障學生互動」、「接納視障學生」、「引導視障學生行動」的助益程度，九成七以上表示課程是「很有助益」及「非常有助益」。在自閉症與遊戲治療單元的學習，對於「自閉症認知」的受益程度最高，其次是「接納自閉症學生」、「未來與自閉症學生互動」，再次是「瞭解自閉症與亞斯伯格症特徵及差異」，最後是「指導自閉症學生學習」，表示約有一成左右的師資生對於未來指導自閉症學生學習，雖然在本課程中有感到有助益，但自信心方面還有待加強。整體而言，顯示本課程在視障和自閉症單元教學內容的安排，相當符合師資生的需求。此助益概況，從師資生回饋教授的教學評鑑意見中提到，如：

希望課程多一些類似安排視障者的體驗活動，讓我們親身體驗視障者的不便，這樣比較能激發同理心 (評分與意見-下-022)。

原本上課老師提到對於視障者的概念，再加上熱力十足的雪芳老師帶動體驗，有相輔相成之效果，我們希望師培的課都這樣上，理論與實務才能搭配 (評分與意見-下-018)。

對於分享遊戲治療的課程建議增加時數，這些操作性的遊戲對於我們與不說話的自閉症學生溝通很有幫助 (評分與意見-下-034)。

表 1
2009 學年度下學期「視障單元」助益程度調查

		非常有助益	很有助益	有助益
視障單元	視障單元的學習對於視覺障礙認知之助益程度	75.74%	21.89%	2.37%
	視障體驗課程對於將來與視障學生互動之助益程度	84.62%	14.79%	0.59%
	視障單元的學習對於接納視障學生之助益程度	76.33%	22.49%	1.18%
	視障單元的學習對於引導視障學生行動之助益程度	84.62%	15.38%	

表 2
2009 學年度下學期「自閉症與遊戲治療教學單元」助益程度調查

		非常有助益	很有助益	有助益	普通
自閉症與遊戲治療教學單元	自閉症單元的教學，對於自閉症認知之助益程度	76.29%	22.68%	1.03%	
	自閉症單元的教學，對於了解自閉症與亞斯伯格症特徵及差異之助益程度	57.73%	34.02%	8.25%	
	自閉症單元的教學，對於接納自閉症學生之助益程度	67.01%	28.87%	4.12%	
	遊戲治療之教學，對於未來與自閉症學生互動之助益程度	70.10%	24.74%	5.16%	
	自閉症單元的教學，對於指導自閉症學生學習之助益程度	63.92%	24.74%	9.28%	2.06%

(二) 小組報告之同儕評量結果分析

從表 3 可知，比較 2009 學年度上、下學期小組報告同儕評鑑結果，由於下學期教學者有特別要求師資生於參訪前必須與授課教師討論訪談題綱，另外也要針對上臺報告的內容做系統化的整理歸納，並加入適當的批判及提供具建設性的建議。結果發現，下學期同儕評量結果在各評量項目及整體評量得分均有微幅提升，顯示校外參訪前提供指導有助於提升師資生小組報告的水準。

「公告一份參訪重點在數位平台上，發現到師資生未到報告的前一個月，提問者幾乎付之闕如，下學期針對此的現象，特別安排討論時間，同

時，為鼓勵學生小組討論與對話，利用晚餐或午餐時間以提供便當為誘因，由我先擬定問題單寄給小組成員，希冀展現合作的力量進行討論，前一個半月感受到小組密切與我約時間，這個月報告內容之深度，整體而言，較上學期的有系統，且較有結構。」(省思札記下-06-2010/6/10)

表 3
2009 學年度上、下學期同儕評量結果的比較

評量項目	2009 學年度上學期 同儕評量	2009 學年度下學期 同儕評量
報告內容之目標明確 (5 點量表)	4.2	4.2
報告內容之組織具邏輯性 (5 點量表)	4.0	4.2
報告內容充實且豐富 (5 點量表)	4.2	4.4
報告呈現方式吸引注意 (5 點量表)	4.0	4.0
組員合作程度 (5 點量表)	4.1	4.1
其他特色 (5 點量表)	4.3	4.5
整體評分 (以 100 分計算)	88.66	89.31

(三) 實施學習成效自我檢核結果分析

研究者彙整學習成效自我檢核的資料，見下表 4，以「◎」代表 2009 學年度上學期，以「*」代表 2009 學年度下學期。分析結果發現，雖然修習上、下學期課程的並非同一群學生，但對於相同單元課程來說，在「特殊教育法令」、「融合教育理念與實際」、「鑑定基準」、「功能與運作」、「身心特質與教學輔導」、「升學、就業及輔導」及「家長權益與親職教育」，均顯示在下學期有比較佳的學習成效評定；不過，由於是不同一群學生，並不適合用來比較，只是整體趨勢的了解。

(四) 學校教學評鑑之評分與意見分析

研究者彙整學校在學期末實施教學評鑑的資料，從學生的回饋意見得知，師資生認為在本課程中有很大收穫的地方有：教學者提供的時事、課程資源、補充資料、教師身教、學習方式、教師甄選、教學實習及未來的教學應用等。此外，從體驗活動中建立同理心，從具體的特殊需求來瞭解特殊學生，從學習過程中強化融合教育理念，這些都讓師資生更加瞭解到特殊教育在普通班教學的重要性。例如：

「教學內容綜合多項資源，教學更是能結合時事，並用課外時間補充參觀，讓我們獲益斐淺。」(評分與意見-下-02)

表 4
2009 學年度上、下師資生學習成效自我檢核表

單 元	學 習 成 效			
	佳	尚佳	勉強	不佳
特殊教育行政、法令、特殊教育的理念與趨勢			*	◎
融合教育的理念與實際、資源教室方案介紹		*	◎	
十二類身心障礙及資賦優異鑑定基準-1 (含鑑定與安置)		*	◎	
十二類身心障礙及資賦優異鑑定基準-2 (含鑑定與安置)		*	◎	
觀賞、討論《心中的小星星》影片及學習障礙體驗	◎	*		
早期療育、專業團隊功能與運作		*	◎	
自閉症、過動學生的案例分析、教學注意事項及班級經營	◎	*		
IEP 及 ITP 撰擬實務			◎	*
介紹點字、體驗視障、無障礙環境	◎	*		
資賦優異身心特質與教學輔導		*	◎	
手語學習、聽障體驗	◎	*		
身心障礙學生的升學、就業及輔導		*	◎	
身心障礙學生的家長權益、親職教育		*	◎	

註：2009/上成效以◎為代表；2009/下成效以*為代表。

「課程豐富，兼顧專業及活潑性，評量多元且安排參訪活動讓同學實地體驗。」(評分與意見-下-03)

「……準備了超完整的資料，讓我們有很充足的資源可以好好準備教師考試……。」(評分與意見-下-34)

「……課程內容對未來教師生涯相當有幫助，兼具知識性及實務性內容。」(評分與意見-下-06)

「希望自己未來面臨特殊需求學生時也能以最好的方式面對學生。」(評分與意見-下-34)

(五) 學生焦點團體訪談暨師資生筆記分析

研究者分析學生焦點團體訪談及師資生筆記，得出以下結果：

1. 能認識並發覺特殊需求學生的特徵和需求

「最有收穫的是，各個單元的特殊兒特徵和跡象，當老師可以如何發現。在實習時，有遇到類似的學生，讓我知道類似的狀況可以如何解決，或加以避免……當我們沒有很了解特殊學生時，可能接觸這類是有困難的。上完這門課之後，比較能夠先了解該生的需求，可以先瞭解病理化的部分，而不是一味的包容。」(焦點團體訪談-下-01、06、07)(師資生筆記-A 上-02)

「在還沒上課之前，我無法面對自閉的孩子。在上完課程之後，就可以瞭解自閉兒。」(焦點團體訪談-下-02)

「上完特導課程最為深刻的是，用影片讓我們認識障礙學生的身心特質，比看鑑定標準印象深刻、比較具體……」(焦點團體訪談-下-01、03、04)(師資生筆記-A 上-02、師資生筆記-B 上)

2. 能學習以同理心接納特殊需求學生

「(之後)在幼稚園實習，印象比較深刻是強調同理心的部分。老師在課堂上滿強調同理心，如此才能接納。」(焦點團體訪談-下-02、03)

3. 體驗課程搭配概念提示，加強師資生印象

「體驗課程的部份，老師在體驗歷程中搭配觀念，是我比較印象深刻，有收穫的地方。」(焦點團體訪談-下-01、04)(師資生筆記-A 上-01)

4. 小組報告之同儕評量與回饋，強化回饋和評析的能力

「報告當日，會有負責回饋的組別，記得老師上學期有教我們回饋的幾個原則，回饋應有的架構等，受益良多。」「學到如何回饋學生的報告方式和作法，爾後就不會只有用紙筆測驗了！」(師資生筆記-B 下-01、B-02)「老師提供我們回饋和評析同學報告的經驗，引導委婉又有效的方法，可以學到東西！」(焦點團體訪談-下-01、03)

(六) 專家深度訪談結果分析

研究者邀請三位具有教導特殊教育領域課程的專家進行訪談，分析訪談結果如下：

1. 課程宜加入「資優教育白皮書」內的基本內涵

在現今升學主導的教學下，資優教育容易被一般人誤解為只是在培育社會菁英人才的途徑，但事實不然，應加強此方面的課程內容，受訪者具體提到：

「建議未來課程修訂時，可納入教育部公布《資優教育白皮書》的一些基本內涵，幫助師資生瞭解國內資優教育的趨勢和作法，例如特殊群體資優、資優生鑑定與安置、資優生面臨問題及未來發展策略等（專家訪談 A、B）。

2. 課程宜加入「障礙學生的優勢才能發展」的內容

一般來說，教育現場比較關心的是身心障礙學生的補救教學，而忽略了身心障礙學生的優勢才能，這些學生會在普通班學習希冀要特別重視，並建議未來應幫助師資生瞭解特殊教育的範疇，乃是兼重身心障礙的補救與優勢才能的發展，受訪者舉例說明：

「事實上，像是患有高功能自閉症者（或稱學者症候群），經常在某方面的能力表現相當傑出，也有一些學習障礙或過動兒童擁有某方面的資優才能（專家訪談 C）。

3. 「過動學生的班級經營」可擴大成「資源教室的班級經營」

對一般教師而言，如何教導普通班級裡的過動學生的確是一個棘手的問題，在普通班上課的探討固然重要，由於部分時段會接受資源教室方案的服務，顯然，要擴大探討範疇，受訪者意見如下：

「未來修訂課程時，可以先談論資源教室的班級經營，再談論一般班級中有過動學生的班級經營應如何進行，普通班教師先了解過動學生在資源教室班級經營方式及規範，較能安排其返回普通班與其他同學的互動，管教也較能銜接」（專家訪談 B）。

4. 能安排具代表性之參訪地點，促進師資生實際體驗學習

本課程安排實地參訪之地點具代表性，讓師資生實際了解目前社會福利機構與特殊資源學校的現況，受訪者指出：

「選擇的文山特殊教育學校、喜憨兒烘焙屋等這些參訪地點具代表性，讓學生了解實際情況，未來比較不會畏懼 SEN¹，同時，又安排體驗無障礙設施和實際了解就業概況，這種作法等於是提供師資生學習特殊教育情意表現的機會，相當有助於培養日後協助及接納特殊學生的行為表現」。(專家訪談 B)

(七) 整體教學成效評估分析

研究者綜合上述多元資料，從課程規劃與內容、教學實施與方式，及師資生專業能力養成三方面評估分析整體教學成效。

1. 課程規劃與內容

在課程規劃與內容方面，對於「認識」特殊需求學生身心特質的課程規劃之必要性，有助於師資生學習判斷特殊需求學生的特徵，以利未來到教學職場上對 SEN 學生的接納，從焦點團體訪談及師資生筆記內容、教學評鑑回饋意見等管道反應都可見到此部分成效；再者，規劃小組報告事前的引導以及設計小組討論時間，從同儕報告的深度及廣度之提升，也看見其發揮一定程度的效果；此外，未來課程上可再增加「特殊族群資優」、「資優生鑑定安置、面臨的問題」，以及「障礙學生的優勢才能」、「資源教室的班級經營」之內容，以符應教育現場的需求。

2. 在教學實施方面

引進協同教學者帶領體驗或是實地到校外具代表性的特殊教育學校及社會福利機構參訪行政運作及教學實況之規劃，從學生自我檢核學習成效、問卷調查、師資生筆記及焦點團體訪談內容等資訊，發現師資生的感受深刻、能引發「同理心」，對於學習成效有較佳的認定、亦認為助益程度高，是可以繼續保留的。

再者，結合時事的教學、提供完整的教學資源、帶領師資生進行校外教學參訪，有助於能夠加深師資生對特殊教育領域的認知，拓展師資生的學習視野；此外，透

¹ SEN 為特殊需求學生的英文 Special Education Need 之簡稱。

過影片觀賞教學，引導學生討論影片中的角色觀點、剖析角色立場，深入省思特殊需求學生的學習需求與問題，有助於融合教育理念的實踐。這些教學實施方式未來應可持續精進和發展；然而，師資生對於特殊教育行政或是探討理念之學習成效則尚待突破，針對此單元須再進一步探討如何有效教學，以提升師資生的學習成效。

3. 師資生的專業能力

師資生的專業能力要在理論與實務不斷的遇合中提升，課程結合理論與實務運作，裨益師資生職前教育與在職展現的接軌；本課程設計合作學習與批判反思的作法，藉特殊教育內容學習「小組合作」、「同儕評鑑」、「回饋學生報告」，其對強化師資生「合作」、「評析」、「回饋」的能力有所幫助；再者，學習瞭解學生需求以利從需求切入，提供在普通班學習的特殊需求學生適性的教學。以上專業能力的養成，在本研究已顯現端倪。

此外，透過影片或實際案例的探討，以及專題式的報告等方式，對於未來進入職場面對融合班的教室管理、融合教育實施可能產生的問題之因應，在焦點團體訪談、教學省思都有深刻的感受，深信再經教育實習階段的應用，感受應可以內化漸進成為能力。

三、綜合討論

綜合以上研究結果，職前教育課程設計必須兼顧基礎理論與技巧訓練，一方面引導師資生在課堂中習得情意動機，方能培育出能教、會教且願意教的優質教師。然而，究竟要如何規劃出一套適切合理的職前教育課程，此為本研究關注重點。因此，研究者以自身教授的「特殊教育導論」課程為例，進行課程的發展、設計、實施及改進，然後藉由課程評鑑，進行有系統地蒐集資料及判斷價值效用，以提供下一波課程發展與設計的參考依據，並確保達成課程目標與提升教學品質。

透過行動研究的歷程發現，實施課程評鑑確實可以達到診斷和改進課程之目的。本研究參考國內外學者（游家政，2009；黃嘉雄；2010；Eisner, 2001; Stufflebeam, 2001）主張的課程評鑑模式，自行規劃出一套 CIPP 雙循環設計的課程評鑑模式，特殊教育導論課程評鑑實施歷程共分為三個循環、五個階段。研究結果顯示，特殊教育導論課程目標及教學活動設計特別強調引導師資生具有融合教育的精神理念，以及接納特殊需求學生的態度，此結果與前述文獻中提及徐瓊珠和詹士宜（2008）、Brown 等人（2008）以及 Hadadian 與 Chiang（2007）的研究結果相符合。

此外，由於本研究方法採行動研究，亦即研究者即教學行動者。研究結果顯示，在行動研究的歷程中，透過課程評鑑實施，一來，研究者（即教學者）可以幫助自己檢視課程目標的達成程度與師資培育核心能力的符合程度；二來，能夠強化教學者的專業表現；三來，可促使師資生獲得有效能的學習，提供師資生具有一定的特殊教育知識、教學方法與課程編排能力，以便日後進入教育職場可以滿足特殊需求學生的學習，以實現融合教育的理想目標，此結果與王天苗（2001）、鄭雅莉與何東墀（2010）、Idol（2006）的研究結果有異曲同工之處。由於類似的研究較少見於國內外文獻，本研究結果具有一定的學術價值和貢獻。

伍、研究結論與建議

師資培育職前課程對於師資生而言，是培養優秀教師基礎的前哨站，能塑造一位教師的基本素養（翁子雯，2006）。既然這項課程那麼重要，實施課程評鑑有助於瞭解課程實施的成效，裨利於日後課程與教學的調整和改進。以下本研究提出結論與建議。

一、結論

茲針對特殊教育導論課程評鑑實施歷程及實踐成果兩方面，歸納研究結論如下：

（一）實施歷程方面

本研究採行動研究法，研究者即教學者，以自己開設的特殊教育導論作為研究範疇，以修讀本課程的師資生作為研究對象，並在教學歷程同時進行課程評鑑實施，透過課程評鑑蒐集資料來作為調整和改進課程的依據。特殊教育導論課程評鑑實施的歷程共分為三個循環、五個階段：第一個循環包括三個階段，首先是檢視前一個學期課程實施結果，了解課程修訂需求；其次是進行課程調整和規劃工作；最後是研訂下學期課程大綱與課程評鑑工具（包括助益程度評鑑量表、小組的同儕評鑑量表、學習成效自我檢核表、學生焦點團體訪談及專家深度訪談題綱等）。第二個循環是在下學期的課程實施中，透過課程評鑑蒐集資料。第三個循環是根據課程評鑑結果進行教學省思及成效檢討。

（二）實踐成果方面

特殊教育導論課程評鑑實施結果，確實有助於課程目標的達成，對於提升師資生核心能力具有重大影響。

1. 特殊教育導論課程目標與教學活動設計，須兼重認知技能與態度養成

特殊教育導論課程目標除了培養師資生的專業知識與技能外，更重要地，必須具有專業熱忱與接納特殊需求學生的態度。當前國內教育政策主流提倡融合教育，師資生未來擔任教職後，在普通班級裡都有機會遇到特殊需求的學生。因此，本課程目標及教學活動設計特別強調引導師資生具有融合教育的精神理念，以及接納特殊需求學生的態度和初步的能力。

2. 藉由專題導向的學習方式，師資生習得真實教學情境下的問題解決能力

一般來說，師資職前教育很難單靠一門科目就能達到真實教學情境的學習轉移。為促使師資生能夠提早認識教學工作的複雜性及其問題，特殊教育導論課程評鑑結果顯示，專題式學習的教學方法確實有助於師資生獲得真實教學情境下所需要的解決問題能力，例如多重情境的思考能力、反省能力、問題處理能力等。

3. 透過合作學習與批判反思，能提升師資生的邏輯思維、表達及學習成效

教學者規劃讓師資生進行小組合作學習、同儕評鑑及檢核自我學習成效，因此，學生在進行小組報告陳述時更有系統化、邏輯性，磨練上臺技巧並培養教學批判思考能力，也能促進同儕間的交流互動。

二、建議

以下針對師資培育大學教師、課程評鑑工具及後續研究提出建議：

（一）對於師資培育大學教師的建議

身為師資培育大學的教師，必須體認所教導的師資生能學以致用、因應教學現場需求，因此，對於教育政策與教學實務的趨勢變化應隨時掌握，並調整課程教材內容。建議在師資培育大學教授特殊教育導論的教師，未來在課程設計時可再增加

「資優教育白皮書內的基本內涵」、「障礙學生的優勢才能發展」、「資源教室的班級經營」等內容。

(二) 對於課程評鑑工具的建議

本研究探討特殊教育導論課程評鑑實施，希冀提前讓師資生理解到教學專業自主的重要性，也帶領學生接觸理論實務並拓展特殊教育領域視野，最終期許師資生能建立融合教育的理念和行為。據此，本研究雖已研發多項課程評鑑工具，建議可以在未來發展出評量學生是否具有批判反思的相關具體指標，以真正瞭解師資生的學習成果。

(三) 對於後續研究的建議

本研究採行動研究取徑，在研究範圍、研究對象及時間人力上都有受限，因此，研究結果的推論性較為不足。建議未來研究者可以本研究為基礎，採更長時間的參與觀察法，或採教學實驗法，所獲得的研究結果將可彌補本研究之不足。

參考文獻

- 王天苗(2001)。運用教學支援建立融合教育的實施模式：以一公立幼稚園的經驗為例。**特殊教育研究學刊**，**21**，27-51。
- 白亦方(2008)。九十六年度國民小學師資類科評鑑報告。教育部中教司、國家教育研究院籌備處委託之專題研究成果。花蓮縣：國立東華大學。
- 白亦方(2010)。美國優質師資培育的底蘊分析。**教育研究與發展期刊**，**6**(1)，21-38。
- 吳芝儀(2009)。從學校諮商師專業角色與職能指標省思我國中等學校師資培育「輔導科」專門課程結構。**諮商與輔導**，**286**，30-34。
- 吳武典、楊思偉、周恩文、吳清山、高熏芳、符碧真、陳木金、方永泉、陳盛賢(2005)。**師資培育政策建議書**。臺北市：中華民國師範教育學會。
- 吳炳銅(2005)。**教育專業概論**。臺北縣：冠學文化。
- 吳清山(2006)。師資培育評鑑的理念與實踐。**教育研究與發展**，**2**(1)，1-31。
- 吳清山(2010)。**師資培育研究**。臺北市：高等教育。
- 吳清山、林天祐(2001)。課程領導。**教育資料與研究**，**38**，47。
- 李克難(2005)。教師資格檢定：從教師角色的觀點探討。**現代教育論壇**，**12**，478-489。
- 沈翠蓮(2004)。**臺灣小學師資培育史**。臺北市：五南。

- 周祝瑛 (2008)。臺灣教育怎麼辦？臺北市：心理。
- 周祝瑛 (2009)。臺灣地區師資培育政策之檢討與展望。中等教育，60 (3)，8-20。
- 林新發、王秀玲、鄧珮秀 (2007)。我國中小學師資培育現況、政策與展望。教育研究與發展期刊，3 (1)，57-79。
- 徐瓊珠、詹士宜 (2008)。國小教師對不同類別身心障礙學生就讀普通班意見之調查研究。特殊教育與復健學報，19，25-49。
- 翁子雯 (2006)。師資培育法變革對提昇優質教師素質之教育實習核心策略探討。學校行政雙月刊，41，176-187。
- 郭丁瑩 (2006)。是「連續」還是「斷裂」？~台灣小學教師角色變遷知覺之研究。師大學報，51 (1)，49-75。
- 陳伯璋 (1989)。教育行動研究。臺北市：師大書苑。
- 曾琦芬、王威傑 (2008)。以 CIPP 模式整合課程規劃與課程評鑑。載於黃政傑主編，課程評鑑理念、研究與應用 (頁 84-113)。臺北市：五南。
- 游家政 (2000)。學校本位課程發展的評鑑。載於中華民國教材研究發展學會編印，邁向課程新紀元 (二)：學校本位課程發展工作坊資料集 (頁 229-241)。臺北市：中華民國教材研究發展學會。
- 游家政 (2009)。學校本位課程評鑑的回顧與展望。課程與教學季刊，12 (1)，25-48。
- 湯維玲 (2007)。師資培育理念與實踐之對話：教育專業課程之調查研究。載於周淑卿、陳麗華主編，教育改革的挑戰與省思 (頁 3-26)。高雄市：麗文。
- 黃政傑 (1991)。課程設計。臺北市：東華。
- 黃政傑 (1994)。課程評鑑。臺北市：師大書苑。
- 黃嘉莉 (2008)。臺灣解嚴以來中小學師資培育的變革。載於蘇永明、方永泉主編，解嚴以來臺灣教育改革的省思 (頁 241-272)。臺北市：學富。
- 黃嘉雄 (2000)。轉化社會結構的課程理論：課程社會學的觀點。臺北市：師大書苑。
- 黃嘉雄 (2010)。課程評鑑。臺北市：心理。
- 楊巧玲 (2002)。師資培育課程／教學的創新與九年一貫課程／教學的改革之對應與省思。教育學刊，19，187-207。
- 楊坤堂 (2003)。書寫語文學習障礙學生：認識與教學。臺北市：臺北市立師範學院特殊教育中心。
- 楊智穎 (2010)。1994 年之後師資培育課程歷史變遷之研究：以師資培育學系為例。教育研究與發展期刊，6 (1)，39-64。
- 靳知勤 (2009)。中等科學師資培育機構評鑑指標之發展研究。科學教育學刊，17 (4)，

275-292。

歐用生 (1997)。教師專業成長。臺北市：師大書苑。

蔡清田 (2002)。學校整體課程經營——學校課程發展的永續經營。臺北市：五南。

鄭雅莉、何東墀 (2010)。特殊幼兒融合教育的社會互動、教師課程及教學之研究。

東臺灣特殊教育學報，12，25-43。

Arieli, D., Friedman, V. J., & Hirschfeld, M. J. (2009). The establishment of an academic nursing faculty: Action research in Israel. *International Nursing Review*, 56(3), 299-305.

Brown, R. D. (1989). Language program evaluation: A synthesis of existing possibilities. In R. K. Johnson (Ed.), *Second language curriculum* (pp. 222-241). Cambridge, UK: University of Cambridge.

Brown, K. S., Welsh, L. A., Hill, K. H., & Cipko, J. P. (2008). The efficacy of embedding special education instruction in teacher preparation programs in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2087-2094.

Brunnrt, I., & Guzman, A. (1989). Participatory evaluation: A tool to assess projects and empower people. *New Directions Programs*, 42, 9-17.

Data Accountability Center (2011). *Number of students ages 6 through 21 served under IDEA, Part B, in the U.S. and outlying areas, by disability category, educational environment and year: 1996 through 2005*. Retrieved Feb. 10, 2011, from http://www.ideadata.org/arc_toc7.asp

Eisner, E. W. (2001). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Hadadian, A., & Chiang, L. (2007). Special education training and pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 22(1), 103-106.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial & Special Education*, 27(2), 77-94.

Inglis, F. (1975). Ideology and the curriculum: The value assumptions of system builders. In M. Golby, J. Greenwald, & R. West (Eds.), *Curriculum design*. London, UK: Croom Helm for the Open University Press.

Klein, M. F., & Goodlad, J. I. (1978). *A study of curriculum decision making in eighteen selected countries*. Retrieved from ERIC database. (ERIC Document Reproduction Service No. ED206093).

Madaus, G. F., Scriven, M. S., & Stufflebeam, D. L. (1983). *Evaluation models*. Boston,

MA: Kluwer-Nijhoff.

Miller, K. J., & Savage, L. B. (1995, March). *Including general educators in inclusion*. Paper presented at the Conference of American Council on Rural Special Education, Las Vegas, NV.

Nicholls A., & Nicholls, S. H. (1972). *Developing curriculum: A practical guide*. London, UK: Allen and Unwin.

Norris, N. (1990). *Understanding educational evaluation*. London, UK: Kogan Page.

Pratt, D. (1994). *Curriculum planning: A handbook for professionals*. Orlando, FL: Harcourt Brace.

Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Introduction. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed.), 1-10. London, UK: Sage.

Reynolds, R. (1993). Foundational studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 44(5), 346-351.

Steinert, Y., Cruess, S., Cruess, R., & Snell, L. (2005). Faculty development for teaching and evaluating professionalism: From programmed design to curriculum change. *Medical Education*, 39(2), 127-136.

Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven, and D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 117-142). Boston, MA: Kluwer Nijhof.

Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 279-317). Boston, MA: Kluwer Nijhof.

Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation checklists: Practical tools for guiding and judging evaluations. *American Journal of Evaluation*, 22(1), 71-79.

Stufflebeam, D. L. (2002). *CIPP evaluation model checklist*. Retrieved Feb. 14, 2011, from <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/>

Stufflebeam, D. L. (2003). *The CIPP model for evaluation: An update, a review of the model development, a checklist to guide implementation*. Retrieved Feb. 12, 2011, from <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>

