

# 國立政治大學教育學系碩士論文

指導教授：黃譯瑩博士

## 大學院校系所實際開課科目之 課程評鑑指標建構研究

Curriculum evaluation of courses offered by the  
university department : Indicator construction study

研究生：李文琪

中華民國 九十九年七月

# 大學院校系所實際開課科目之課程評鑑指標建構研究

## 謝辭

碩士生涯中，是求學生涯中遭遇最多挫敗的時候，例如：研究論文換題並重寫三次、研究論文資料遺失等情況，加上與老師的討論常常缺少火花，論文讓我像奔跑在漫長看不到盡頭的道路上，有種無力而絕望的感受。

幸好有家人們的支持與激勵，讓我改變學習態度，學著思考老師心中談論的大學與研究，找到論文寫作的方向。終於能在跑道上看到終點站透出的曙光，歷經漫漫長路，才完成了這份研究。

感謝指導老師黃譯瑩博士、口試委員黃炳煌老師、薛曉華老師，讓我學習到論文寫作的精隨與研究的實質。感謝林永豐老師，在初始問卷中給了很多建議。感謝願意填答問卷的課程領域專家學者們，讓我從問卷調查意見中成長，進而調整指標題項。感謝共患難的方渝學姐，聽我吐苦水。

最重要的，感謝我親愛的家人們與好友們。感謝我的父親，無條件支持我、鼓勵我畢業後買杯珍珠奶茶回報你，現在終於能讓你喝到了。感謝我的母親，提醒我鞭策我陪伴我，讓我懂事讓我學習成長，替我擔心煩惱，現在終於能減輕你的些許負擔。

感謝在美國的姐姐捎來的關心。感謝最帥氣的弟弟，給我建議。

感謝我的朋友正一，陪我走過這麼多年，當我的明燈，指引我方向。感謝李媽媽、李爸爸，陪我去台北，給我奮鬥的勇氣。感謝好朋友們，為我祈福、為我加油。

謝謝家人們、親友們及師長們的支持鼓勵，給我前進的動力。

因為旅途中有你們，讓我能帶著力量與微笑，繼續新的旅程。

謝謝，謝謝；謝謝。



# 大學院校系所實際開課科目之課程評鑑指標建構研究

## 摘要

有鑑於高等教育評鑑中的課程評鑑混入行政評鑑、教學評鑑或是研究評鑑中，忽視課程評鑑的實際。從學習者被提供的課程選擇機會、以及從系所有意規劃的學習內容來看，實際開課科目是課程整體中最具體、也最能被直接檢視的部分。故本研究試圖以大學院校系所開課科目為研究重點，建構其課程評鑑指標，希望未來能有助於各系所檢視其實際開課的情況，進而做為開課科目課程評鑑的參考。

因此，本研究透過研究者文獻探析、小型專家座談、問卷調查法，彙整課程領域專家學者的意見，再經由研究者調整修改指標後，建構出本研究的大學院校系所開課科目課程評鑑指標。

本研究所建構出的大學院校系所實際開課科目課程評鑑指標共計十七條，除了作為各系所檢視與評鑑實際開課的參考，也提供未來相關研究在指標建構與課程評鑑研究的建議。

**關鍵字：**實際開課科目、課程評鑑、指標建構、  
高等教育、高教評鑑。

# **Curriculum Evaluation of Courses Offered by the University**

## **Department : Indicator Construction Study**

### **Abstract**

Higher education evaluation is emphasis on administration evaluation, instruction evaluation or research evaluation, but ignores the curriculum evaluation on course offerings. Besides, from the opportunities of choosing courses by learners and from the point of view of courses planning, course offerings are the most substantial and can be examination directly from curriculum. Therefore, my research is focused on the course offerings in universities and to construct a curriculum evaluation indicator to help universities examine the effectiveness of the curriculum offered, in addition, to provide a comparison on evaluating the course offerings.

In order to complete this research, the following methods were used: research literature review, small expert panel, the questionnaire survey, and compiling opinions from scholars and experts in the field course. The researcher then adjusted the index by combining the data collected to construct the indicators for the higher education curriculum evaluation.

From this research at universities and colleges concerning curriculum evaluation, a total of seventeen indicators of curriculum evaluation were developed. These seventeen indicators not only can help universities examine the effectiveness of the curriculum offered, but also can help future educators plan their curriculum in an effective manner.

**Keywords : Courses Offered, Curriculum Evaluation, Indicator Construction, Higher Education, Higher Education Evaluation.**

# 目錄

目錄.....	I
表目錄.....	IV
圖目錄.....	VII
<b>第一章 緒論.....</b>	<b>1</b>
第一節 研究動機.....	1
第二節 名詞釋義.....	7
第三節 研究目的與待答問題.....	9
第四節 研究範圍與研究限制.....	11
<b>第一章 文獻探析.....</b>	<b>13</b>
第一節 課程與課程評鑑.....	14
一、 課程的意涵與類別.....	14
二、 課程選擇、課程組織、課程設計與發展.....	21
三、 課程評鑑.....	36
四、 課程評鑑指標的內涵.....	52
第二節 高等教育評鑑.....	56
一、 高等教育的發展與任務變化.....	57
二、 高等教育評鑑之相關研究.....	66
三、 高等教育評鑑的指標.....	69
四、 草擬大學院校系所實際開課課程評鑑指標.....	82

<b>第三章 研究方法與實施.....</b>	<b>101</b>
第一節 研究架構.....	102
第二節 研究方法.....	105
第三節 填答對象.....	111
第四節 問卷設計.....	114
第五節 資料處理方法.....	119
<b>第四章 資料整理與分析.....</b>	<b>127</b>
第一節 問卷回收統計.....	127
一、 問卷回收情況的討論.....	128
二、 問卷整理分析.....	129
第二節 背景資料分析探討.....	130
一、 背景資料填答統計.....	130
二、 背景資料整理分析.....	132
三、 設計背景資料題目的提醒.....	142
第三節 指標內容分析探討.....	144
一、 獨立樣本 t 檢定.....	145
二、 指標內容填答統計.....	146
三、 指標內容整理分析.....	149
四、 指標內容之專家意見彙整.....	177
五、 研究結果對照.....	185
第四節 綜合討論.....	191

<b>第五章 建議</b> .....	<b>195</b>
一、 有關指標使用的建議與提醒.....	196
二、 研究反思與期許.....	203
<b>參考資料</b> .....	<b>205</b>
<b>附錄</b> .....	<b>215</b>
附錄一 大學院校系所開課科目課程評鑑指標問卷.....	215
附錄二 課程評鑑相關研究.....	218
附錄三 高等教育評鑑相關研究.....	222
附錄四 研究初始問卷.....	228
附錄五 獨立樣本 t 檢定分析結果.....	231



# 表目次

表 2-1	課程的意涵.....	16
表 2-2	課程的四種意涵.....	17
表 2-3	課程組織的原則.....	27
表 2-4	工學模式之學者與學說.....	35
表 2-5	評鑑的意義.....	38
表 2-6	課程評鑑的意義.....	41
表 2-7	國外課程評鑑之相關研究.....	48
表 2-8	國內課程評鑑之相關研究.....	50
表 2-9	國外高等教育課程評鑑之相關研究.....	67
表 2-10	國內高等教育課程評鑑之相關研究.....	68
表 2-11	泰晤士報 2009 年世界大學排名之規準、指標與權重.....	73
表 2-12	上海交大 2009 年世界大學排名之規準、指標與權重.....	76
表 2-13	國外世界大學排名指標比較.....	77
表 2-14	臺灣之大學學術聲譽排名指標系統與分項指標.....	78
表 2-15	大學院校系所評鑑實施計劃之參考效標.....	79
表 2-16	課程研究所之修業規定 .....	43
表 2-17	課程研究所之課程規劃 .....	45

表 3-1	研究初始指標之修改.....	106
表 3-2	專家所屬學校單位.....	112
表 3-3	專家判別預設表格.....	123
表 3-4	質性意見彙整預設表格.....	125
表 4-1	背景資料中名義變項的次數分配表.....	130
表 4-2	背景資料第一題意見彙整.....	132
表 4-3	背景資料第二題意見彙整.....	134
表 4-4	背景資料第三題意見彙整.....	135
表 4-5	背景資料第四題意見彙整.....	136
表 4-6	背景資料第五題排序次數分配表.....	137
表 4-7	背景資料第五題意見彙整.....	139
表 4-8	背景資料修正情形與內容.....	142
表 4-9	指標內容表專家判別統計.....	146
表 4-10	指標內容第一題意見彙整.....	151
表 4-11	指標內容第二題意見彙整.....	153
表 4-12	指標內容第三題意見彙整.....	155
表 4-13	指標內容第四題意見彙整.....	157
表 4-14	指標內容第五題意見彙整.....	159
表 4-15	指標內容第六題意見彙整.....	160

表 4-16	指標內容第七題意見彙整.....	163
表 4-17	指標內容第八題意見彙整.....	165
表 4-18	指標內容第九題意見彙整.....	167
表 4-19	指標內容第十題意見彙整.....	169
表 4-20	指標內容第十一題意見彙整.....	171
表 4-21	指標內容第十二題意見彙整.....	173
表 4-22	指標內容第十三題意見彙整.....	174
表 4-23	指標內容第十四題意見彙整.....	176
表 4-24	指標內容之專家意見彙整.....	177
表 4-25	指標內容建構前後對照表.....	185



# 圖目次

圖 2-1	課程的類別.....	21
圖 3-1	研究架構圖.....	103
圖 4-1	指標層級關係圖.....	188



# 第一章 緒論

有鑑於高等教育品質日益受到重視，臺灣對於高等教育的品質也做出了許多的措施，像是：五年五百億、邁向頂尖大學、獎勵大學教學卓越計畫等政策，皆應證了政府對於提升高等教育品質的重視；然而，檢視這些計畫在課程評鑑的內涵，主要偏重在行政評鑑、教學評鑑或是研究評鑑，課程評鑑似有被忽視之嫌，而要真正提升高等教育品質，課程評鑑需要被更加的看重。

臺灣的高等教育，為大眾型的高等教育型態，廣設高等教育機構之際，提高了高等教育的在學率，讓人民有普遍學習的機會，然而，品質的關注是必要的。近年來所推動的高等教育卓越等計畫，對於實際開課的評鑑是尚待處理的一環。

對於課程整體而言，實際開課是課程中最具體、最能被直接檢視的部分；除此之外，從系所或機構有意提供的課程規劃與學習者被提供的學習選擇機會來看，實際開課能比系所的課程架構或課程地圖看出更真實的內容。

綜上所述，研究者以高等教育中的大學院校為起點，針對大學院校中的系所開課科目為對象，建構其課程評鑑指標。希望透過指標的評鑑，可作為系所實際開課的參考。

為了說明本研究的思考脈絡，第一章的第一節為研究動機，闡明研究者的動力來源，並歸納研究動機的重點。第二節為名詞釋義，針對本研究常出現的名詞予以解釋。第三節為研究目的與待答問題，扣緊研究的設計與問卷對象的選擇。最後，第四節為研究範圍與限制，加以界定說明研究的範疇，並期待未來有後續的研究加深探討本研究力有未逮之處。

## 第一節 研究動機

在全球化競爭的趨勢下，高等教育之競爭力幾乎等同國際競爭力，追求卓越也成了這一波高等教育革新的主要目標（薛曉華，2005）。高等教育要追求卓越，「教育」包含著教學與課程，要達到卓越，則需要關注每個細節。

本研究欲建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標，將研究動機說明如下：

### 一、高等教育追求卓越，各種高等教育評鑑隨之增加

高等教育的競爭力幾乎等同國際競爭力，臺灣為了提升高等教育品質，做出了許多推動的措施，像是：五年五百億、邁向頂尖大學、獎勵大學教學卓越計畫等政策。然而，在高等教育越來越普及的情況下，教育經費的提撥使用是政府面臨到的新問題，高等教育學府為了要爭取到經費，品質良窳是重要的評判標準。

因此，各種高等教育評鑑類型逐漸增加，成為判斷教育品質的依據。各國的高等教育都面臨到類似的問題，為了追求受教權的公開與平等，高等教育邁向普及化是種趨勢。以美國為例，美國高等教育本來是少數人的受教專利；第二次世界大戰後，政府開放給美國軍人免費與優先就讀的權利，沒想到入學人數超乎預期、供不應求。於是，法令經過修改後，現今的美國高等教育已是大眾型（mass type）甚至是普及型（universal type）的教育型態，傳統的菁英型（elite type）大學已無法符合社會多元化的需求（戴曉霞，2004）。

可惜的是，各種媒體新聞管道，對於高等教育品質提出了質疑與擔心，低分進大學更是讓臺灣高等教育別於過去的入學情況，進大學就讀已經不再遙不可及，而是唾手可得般簡單。在這樣的情況下，加上大環境諸多的變化，例如：全球化、市場化、自由經濟、資金挹注等趨勢，於是，為了要獲得資金運作，許多機構紛紛降低入學門檻，搶學生成為重頭戲，品質不再是關注的重點，高等教育的品質令人惶恐憂慮。

## 二、世界大學排名機制成為高等教育評鑑的觀察重點

在追求高等教育卓越的現在，有各種高等教育評鑑機制的產生，近年來，莫過於以世界大學排名最為人所稱道。近年來，深受重視的世界大學排名機制儼然成為判斷高等教育品質良窳的標準。

然而，Altbach（2006）卻對世界大學排名系統的指標與內容有所質疑，認為世界大學排名機制所採用的聲譽調查，藉由受訪者的主觀意見了解大學學術表現，就有如「人氣競賽」（popularity contests）一般，令人質疑其信度。

當然，世界大學排名機制固然有值得效法之處，卻也存在值得反省與調整之處，若過份看重世界大學排名機制及指標，且以其作為改善高等教育品質的準則，並非妥當的做法。高等教育品質的提升，還需要仰賴課程與教學的改善，絕非僅透過世界大學排名機制作為主要的考量。舉例來說，在英國泰晤士報公佈 2009 年世界百大的排名，臺灣大學躍升百大行列；然而，洪蘭（2009）卻提出對臺灣大學醫學系學生上課情況的隱憂和擔心。因此，要提升品質就必須打好根基，從基礎做好。

### 三、高等教育評鑑中針對課程評鑑的考量很少

回到臺灣的高等教育評鑑來看，政府對高等教育評鑑採取的諸多政策是卻只是為了要提升高等教育學府在世界大學的排名。為了追求國家之國際競爭力與世界排名，教育部推行「頂尖大學」、「教學卓越計畫」和「五年五百億前」、「成為世界百大」等政策與措施，期許追求台灣高等教育之卓越發展，然而，檢視這些內涵，對於課程評鑑的考量仍是不足而缺乏的。



舉例來說：在這樣的時空脈絡下，為高等教育師資所設立之專職機構「教學發展中心」應運而生，教學發展中心的成立是為了整合校內教學資源，提供全校師生諮詢服務，以創造積極活潑的學習環境和全面提升教學品質。

但是，高等教育評鑑中，對於課程評鑑相關機構設置或是政策推行等都是缺乏關注的情形，若要追求高等教育的卓越，課程需要更多的關注。課程等卻難以被窺見，加深研究者從高等教育課程面著手的動機。換句話說，教育的兩大支柱為課程與教學，高等教育評鑑應當包含著對兩者的評鑑，在缺乏對課程植基考量的現在，促使研究者欲探究高等教育評鑑中的課程評鑑之動機。

#### **四、要追求卓越，課程評鑑需要更注意**

要提升品質，必須自教育根本做起；又，教育的兩大基石是課程與教學，若要提升高等教育品質，基礎必須穩固，若是僅以外在表現指標為標準則略顯不足。在高等教育評鑑風靡雲蒸的現在，若要達真正的卓越，課程評鑑更需要被注意。

為了要對高等教育評鑑中有關於課程評鑑的資訊多加瞭解，須從基本面著手，研究者先以課程評鑑為基礎，接著從高等教育評鑑中的課程評鑑比較探究，做為瞭解現今高等教育評鑑中針對課程評鑑的內涵與相關研究。

目前針對高等教育的實際授課未能有確切之研究，本研究不是僅從各系所的課程規劃當作評判的依據，而是從實際開課切入，分析與瞭解課程整體最具體且最能被直接檢視的實際開課著手，可作為改善課程的一步。

這是研究者考量系所有意提供的學習內容和學習者被提供的課程選擇來看，實際開課是課程整體中最具體且最能被直接檢視的內容，因此，本研究試圖以大學院校系所的實際開課科目為對象，建構其課程評鑑指標。

希望透過本研究建構的指標，未來可以提供各系所開課的參考，也提供其再檢視與再規劃實際開課的依據，逐步對課程有更完備的考量，以追求真正的高等教育卓越。

## 第二節 名詞釋義

本研究是以大學院校系所開課科目為對象，建構課程評鑑指標。而本節針對本研究中常出現的重要詞彙釐清其概念。臚列如下所示：

### 一、開課科目

「開課」一詞可能會與「開設」一詞混淆，開課科目指的是已經確定會開出來的科目，至於開設科目則包含未來教師將開設哪些科目，尚有不確定的因素。因此，開課科目指的就是某系所在該學期，實際、真正開出來的科目，這些科目能提供給學習者選擇。

### 二、指標

研究者進文獻探析時，遇到原文與翻譯因不同專家學者而有出入時，會以原文為主要的譯詞，舉例來說：指標為 indicator、規準為 criteria、原則為 principle、項目為 item。

### 三、課程領域專家學者

本研究中提及之課程領域專家學者，係以臺灣教育部高等教育司 2010 年於「大學院校一覽表」(<http://reg.aca.ntu.edu.tw/college/search/>)中公告的教育系所、課程相關系所或師資培育中心的教師為主，不論年資之長短，凡專長或教導課程相關領域者，即為本研究提及的「課程領域專家學者」。

### 第三節 研究目的與待答問題

針對研究動機進行說明之際，研究目的與待答問題亦隨之浮現。

究竟建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標的重點是什麼？為了

呈現本研究的研究目的與待答問題，臚列如下所示：

#### 一、 研究目的

- (一) 分析高等教育評鑑中關於課程評鑑的內涵與相關研究。
- (二) 建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標。
- (三) 提供大學院校系所檢視其實際開課的參考。

#### 二、 待答問題

- (一) 目前高等教育評鑑中關於課程評鑑的內涵與相關研究為何？
  - 1. 目前課程評鑑與高等教育評鑑的內涵為何？
  - 2. 目前高等教育評鑑中是否有關於課程評鑑的相關研究？
- (二) 建構實際開課科目的高等教育課程評鑑指標內容為何？
- (三) 課程領域專家學者以開課科目為對象的高等教育課程評鑑指標  
建構之意見為何？
- (四) 以開課科目為對象而建構高等教育課程評鑑指標，對大學院校  
發展卓越有何啟示？

基於研究目的與待答問題，第二章文獻探討就是在回答待答問題(一)，討論目前高等教育評鑑中對於課程評鑑的內涵及其相關研究為何。此外，在第二章承接第三章的段落，會討論建構以開課科目為對象的高等教育課程評鑑指標的方法，並於第三章時對於施行的內容加以討論，旨在回答待答問題(二)。

綜合待答問題(一)、(二)有助於回答待答問題(三)；這部份會在第四章時討論，除了針對指標量化統計標準的討論和質性意見回饋的討論之外，尚想瞭解並討論背景資料是否對指標內容的勾選上有所差異。儘管填答是否有差異並非本研究主要研究的重點，然而，透過這部份的討論，亦可作為未來研究者參考。

最後，綜合待答問題(一)、(二)、(三)的討論，旨在回答待答問題(四)，透過研究結果與建議，希望有助於未來討論高等教育中的課程評鑑相關研究進行；此外，亦希望能給予大學院校各系所未來在開課的參考。

## 第四節 研究範圍與研究限制

本研究在研究者時間、經費與資源有限的情況下，以大學院校系所為主，並以課程整體中最具體的實際開課為起點，建構大學院校系所開課科目的課程評鑑指標，希望有助於各系所未來在開課的評估與參考。茲下詳細說明本研究的研究範圍與研究限制：

### 一、 研究範圍

高等教育包含各種體制，研究者以自身所處的大學院校系所為研究範圍。此外，大學院校的系與所，其組織與管理機制雖不盡相同，但是在實際開課的規定相差不大，例如：大致會分為必修、選修等。因此，即是以大學院校系所開課科目為本研究的研究範圍，建構其課程評鑑指標。

大學系所開課的依據可能是系所手冊、或官網公開資料，例如：課程大綱、課程規劃、課程架構、或課程地圖等，從這些資料雖然可以得知系所可能會開出哪些課程；但是，對於開課的時間順序先後與究竟開設的科目有哪些，是無法得知的。

然而，實際開課是可以看到每個學期系所提供給學習者哪些選擇，是課程整體中最直接且能被檢視的部份。課程當然不只包含實際開課、不只有正式課程；在研究限制之下，有關於非正式課程、潛在課程與懸缺課程、或是各系所的生態文化、次級文化等，則不在本研究的討論範圍。

## 二、 研究限制

本研究建構指標乃以文獻分析、小型專家座談、問卷寄發國內課程領域專家學者，研究者再整理與分析各方意見後，建構出大學院校系所開課科目課程評鑑指標。

從研究的限制來看，首先是問卷回收的限制，一般樣本問卷的回收要達到百分之百的回收已不容易，本研究問卷發放以母群體為填答對象，且是由國內課程領域專家學者提供程度勾選或意見回饋，因此，要問卷完全回收率亦是本研究考量的研究限制。

本研究以文獻探析後的小型專家座談，草擬出十四條指標，再由國內課程領域專家學者勾選程度並調整指標，作為建構本研究大學院校系所開課科目課程評鑑指標的內容與方法。但是，若要建構更為縝密的指標，需要試行後修改，不斷地持續交叉試驗的過程；但是，受限於研究者時間、財力、物力等因素，難以將指標試行後再修改，為本研究第二個研究限制。

綜上所述，儘管研究有其範圍與限制，亦擔憂指標的建構或許有不足之處，但仍期盼本研究所建構的大學院校系所開課科目課程評鑑指標能有助於課程品質之提升，並且有助於高等教育提升並追求卓越。





## 第二章 文獻探析

臺灣推動頂尖大學、五年五百億、獎勵教學卓越計畫等政策，給予重視高等教育有力的證明，要使高等教育品質提升或是達到卓越，會透過高等教育評鑑作為判斷與考量其良窳的依據。

教育的根基是課程與教學，課程的良窳的是影響教育品質的重要因素。現今的高等教育課程評鑑似乎被教學評鑑、行政評鑑或是研究評鑑所稀釋，如果要達到高等教育品質的卓越，課程評鑑需要更被注意。本研究基於此，試圖先以課程整體中最具體可見且最能被直接檢視的實際開課著手，建構高等教育體系中的大學院校系所開課科目的課程評鑑指標。

第二章為文獻探討，共分為兩節，第一節是課程評鑑，課程評鑑先於高等教育評鑑，係課程此概念是所有後續文獻探討的基礎，將從課程之意涵、類別、選擇、組織、設計與發展、和評鑑進行探討，以助於鞏固本研究建構指標之文獻基礎。

第二節是高等教育評鑑，首先瞭解高等教育的現況，接著對高等教育的評鑑歷史及其相關研究、和世界大學排名指標做出探析，再整合分析第一、二節，以試圖建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標草案，待第三章透過國內課程領域專家學者以問卷施測後後，修改指標：研究者最後進行整理與分析，建構出正式的指標。綜合第二章之文獻探討，使第三章之研究方法與設計更紮實。

## 第一節 課程與課程評鑑

隨著政治、政策、經濟等時代環境因素，近年來對於高等教育之大學質與量的提升日益重視。翻查坊間之書籍文獻，對於教育評鑑甚至高等教育評鑑的重視加深了，不僅是書籍、論文、期刊質量的增加，學術研討會議以此為主軸的亦不少。但是，高等教育評鑑中有關於課程評鑑的專論，卻是較為缺乏的一塊。

教學與課程實是教育之兩大根基，缺一不可。然而，多數之評鑑僅以教學評鑑為主，對於課程評鑑之著墨較少。因此，本研究企圖透過文獻之分析探究課程及課程評鑑與高等教育評鑑中關於課程評鑑的內容與相關研究，作為本研究之草擬指標的基礎。因此，第二章第一節先透過課程意義、類別、組織、設計與發展等，分析探討課程的意涵、選擇、組織、設計與發展等文獻；再對課程評鑑進行探究，是希望課程評鑑是植基於課程各種文獻的支持，而非僅是以課程評鑑做為單一的文獻來源，以建構出更完備的指標。

### 一、課程的意涵與類別

本研究為臺灣大學院校系所開課科目課程評鑑指標之建構，首先從「課程」之意義開展，接著討論課程與教學之關係和課程的類別，在這樣的文獻基礎上，針對課程選擇、課程組織、課程設計與課程發展等內容加以彙整討論，是作為本研究欲建構課程評鑑指標的重要支持內容。首先，先針對課程的意義進行討論：

## (一) 課程的意義

### 1. 課程的意義眾多

課程之定義對於不同人而言界定之範疇或是涵義皆不同，Portelli (1987) 指出專業的教育文獻中已有超過 120 種以上的課程定義出現，要為「課程」下一個適切的定義不容易。

但是，「課程」是本研究主要探討的方向，又課程的重視與提及皆為近代之思潮，其定義眾說紛紜，難有標準的答案，研究者翻閱諸多以課程為名的書籍，茲列舉國內外學者對課程之定義，並試圖找出切合於本研究之意涵。

「課程」寫成英文為「Curriculum」，係源於拉丁文 *currere*，原指奔跑、跑馬場，至今為學習的進程之意。最先使用這字的人，是羅馬哲人西塞祿 (Marcus Tullius Cicero)，後來轉變為名詞 *Currus*，其意為「車子」，再演變成 *Curriculum*，含有「人生的過程」的意義，然後再演化為「學識過程」、「生平」、「思想步驟」、「言談程序」等意義，其中已隱含現今所言之課程意涵 (王文科，1988；李子健、黃顯華，1994；鐘啟泉，2005)。

國外學者對課程之定義，一開始對於課程係將其定為四種不同之意義，分別為：課程即目的或成果、課程即經驗、課程即科目和課程即有計畫的學習；當然，課程的意義不僅於這四種意義，為了呈現國內外各學者對課程的不同解讀，臚列如表 2-1 所示：

2. 課程四種主要的意涵：課程即科目、課程即目標、課程即計畫、  
課程即經驗

表 2-1 課程的意涵

年份	學者	定義
1912-	W. M. Alexander	課程四種意涵：課程即目的或成果、課程即經驗、課程即科目、課程即有計畫的學習。
1919-	A. J. Lewis	課程四種意涵：課程即目的或成果、課程即經驗、課程即科目、課程即有計畫的學習。
1924	Bobbitt	以建造鐵路的任務比喻課程的創造；亦即先規劃路線，再勘查測量特殊處，最後才鋪上鐵軌
1980	Daniel Tanner & Laurel N. Tanner	將課程分為九類：綜合且有組織的知識傳統、思考方式、種族經驗、引導的經驗、有計畫的學習經驗、認知及情意的內容與歷程、教學方案、教學的目的或成果、技術性的生產系統。
1984	J. Wiles & J. C. Bondi	課程是學習成果、課程是經驗、課程是學校有計畫的學習內容、課程是目的或結果。
1985	Taylor & Richards	認為課程有六種定義：教育內容、學習進程、教育經驗、學習科目、教材、教育活動。
1992	黃政傑	綜合課程的定義，應至少包含科目、經驗、計畫、目標、研究假設等五種課程意義。
2001	Peter F. Oliva	課程為學校指導下提供學生各種經驗的計畫。
1994	李子健、黃顯華	大體而言，課程的概念可分為：學科、目的及其組織；計畫；目標；經驗；其他。
1999	黃光雄、蔡清田	課程之五定義：課程即科目、課程即經驗、課程即計畫、課程即目標、課程即研究假設。
2005	鍾啟泉	認為課程存在許多層次，每一層次都是特殊決定造成的結果。

- 資料來源：1. Developing the curriculum (p.10). Oliva, Peter F, 2001. New York: Longman, 5th ed.  
 2. How to Make a Curriculum (p.2). Franklin Bobbitt, 1924. Boston: Houghton Mifflin.  
 3. 課程論 (pp.4-20)。王文科，1988。臺北市：五南。  
 4. 課程設計 (p.68)。黃政傑，1991。臺北：東華圖書。  
 5. 課程：範式、取向和設計 (pp.1-10)。李子建、黃顯華，1994。香港：中文大學。  
 6. 課程設計-理論與實際 (p.6)。黃光雄、蔡清田，1999。臺北市：五南。  
 7. 統整課程系統 (p.43)。黃譯瑩，2003。高雄市：復文。  
 8. 現代課程論 (p.7)。鍾啟泉，2005。臺北市：高等教育。

課程在國內外學者不斷的激盪下，使得課程表示了更多的定論，像是：課程當作學習經驗、學習活動、學科、知識、內容、結果、成品及有關的計畫等。

黃譯瑩指出課程自二〇年代成為一研究學門以來，視其為一系列經由組織的學科、目標、計劃、或人類經驗，反映實証分析主義的意識形態……從當代文獻中歸納出七種課程定義，浮現了不同論述者（與其支持系統）視課程為一可掌控之「實物」、以「人類」為課程之尺度的習慣（黃譯瑩，2003）。

課程的定義可以由目的、內容或策略加以說明，也可以採取目的、手段、環境、個人、專家負責或教師自編、預定預期與未預期、預期與實際發生等不同方向。把課程置於學校之內談論，在受到後現代主義或是多元文化的衝擊與影響下，對於課程的再檢視與再建構成了相當重要的課題。課程不再只是單純的樣貌，需透過多元角度去瞭解與檢視。

儘管如此，仍有許多學者對課程意義解釋以表 2-2 的四種意涵為主，像是課程即目的、課程即經驗、課程即科目、課程即有計畫之學習等意涵是最常被提及的，至於課程即研究假設則是第五種常被提及的課程的意涵。研究者彙整課程主要的四種意涵，如表 2-2 所示：

表 2-2 課程的四種意涵

年份	學者	課程意涵
1912	W. M. Alexander	課程四種意涵 (1) 課程即目的或成果 (2) 課程即經驗 (3) 課程即科目 (4) 課程即有計畫的學習
1919	A. J. Lewis	
1984	J. Wiles & J. C. Bondi	
1991	黃政傑	
1994	李子健、黃顯華	課程五種意涵 (5) 課程即研究假設
1999	黃光雄、蔡清田	

資料來源：研究者整理。

綜合表 2-1 及表 2-2 呈現出國內外學者對於課程意義的見解，研究者可發現課程的意義眾多，但是，對於課程最基本的觀念仍不離課程的四種意涵，換言之，課程即科目、課程即目的、課程即經驗和課程即有計畫的學習，是最常被提及的課程意涵的討論。

### 3. 課程即科目是課程意涵中最普遍且最具體的意涵

研究者整理文獻後，認為課程是有計畫的學習，在研究假設的前提下，包含科目、經驗與目標。然而，課程之涵意眾多，但是課程即科目是最傳統、最普遍且最具體的意涵（黃政傑，1991；黃光雄、蔡清田，1999）。

此外，考量研究者之時間、精力及能力，能處理的範疇有限；僅從「課程即科目」的立場上去進行研究，當然，這並非課程唯一的意涵，但是，考量學習者被提供的學習選擇機會，與大學院校系所有意的課程規劃來看，科目可謂是課程整體中最具體且最能被直接檢視的一部份。接著研究者從課程與教學的關係、課程的類別、課程組織、課程設計與發展、和課程評鑑的角度作為指標建構的依循。

#### （二）課程與教學的關係

課程與教學乃教育的兩大支柱，缺一則偏頗。Oliva 對於課程與教學的關係提出四種解釋（Oliva，2001）：

##### 1. 課程與教學的關係有四種解釋

- （1）二元模式（Dualistic Model）：課程與教學相互區隔，不相干涉，若此模式在教室中，可說是教師的教學不理會課程計畫，或課程設計忽視教師教學。

- (2) 聯鎖模式 (Interlocking Model)：指課程與教學各自獨立，但是仍存在關連與交集的部分，這種關係亦指示出課程與教學應有統整之關係。
- (3) 同心模式 (Concentric Model)：此模式指出兩種情況，可能是課程包含教學或是教學包含課程，至於誰包含誰，取決於不同個體對課程與教學的界定而決定的。
- (4) 循環模式 (Cyclical Model)：此模式指出課程與教學乃相互獨立，但是存在著互動性，所以會相互影響、相互牽動。

Oliva (2001) 最後將課程與教學的關係做出普羅共同的信念之解讀，認為課程與教學是不同卻有關連性的、課程與教學是相互依賴與聯結的、課程與教學可以被研究與分析卻不能被獨立運作與隔離。

## 2. 課程與教學存在關聯卻又各自獨立的關係

綜上所述，研究者認為課程與教學實乃不同、獨立卻存在關連相互影響之關係。然而，在教育之中，課程與教學就像車子的前輪與後輪，缺一不可，卻可能常常將課程與教學混為一談，把課程認為教學或把課程挪為教學而不自知。

「課程是先於教學存在，必須事先計畫，教學則是課程的執行或達成課程目標的手段」(黃政傑，1987，p.39)。

從這句話，更可體會到將課程與教學的關係攤開來看，兩者有所不同，而課程評鑑是否被教學評鑑、行政評鑑或研究評鑑稀釋了。然而，若要達到高等教育的卓越，課程評鑑不應該被稀釋。

因此，瞭解課程與教學的四種關係模式，有助於釐清兩者的關係。針對課程的類別加以討論，從課程類別的釐清更有助於找出本研究在建構指標時的定位。

### （三）課程的類別

課程類別是課程各部分的配合，它可謂是課程體系的骨架，主要規定了組成課程體系的學科門類，以及各學科內容的比例關係、必修課與選修課、分科課程與綜合課程的搭配等，體現出一定的課程理念和課程設置的價值取向。因此，若說課程類別是課程目標轉為教育成果的紐帶，亦是課程實施活動順利開展的依據不為過。

對於高等教育而言，必修、選修、跨校修課等等的類別比中小學更為複雜，大學院校內的系所擁有比中小學的各科更多的課程彈性、規劃自主的力量也比較大。課程類別是針對整個課程體系而言的，課程的知識構成是課程類別的核心問題，因此，課程類別有助於找到本研究建構指標的定位。

#### 1. 課程主要分為實有課程與懸缺課程兩種類別

課程主要可以分成兩種類別，亦即容易明顯感受到的實有課程和亦遭忽略的懸缺（空無）課程。實有課程指的學校的課表、行事曆或是教師言行等潛在課程；懸缺課程指的是學校該教而未教、疏忽的教材、科目或情意陶冶等。由於潛在課程與懸缺課程若是在實際開課的研究基礎上探討研究會更紮實，此外，考量研究者時間能力有限的情況下，不在本研究中討論，亦期待未來針對潛在課程與懸缺課程建構時評鑑指標的相關研究。



## 2. 實有課程之下可分為外顯課程與潛在課程

黃政傑（1991，p.76）實有課程之下又可區分出外顯課程和潛在課程兩種，外顯課程包含正式課程和非正式課程；而潛在課程則是指是間接產生的課程，往往在學校環境、學校文化、制度措施、教師言行中不自覺傳遞給學習者。正式課程指的是預定好的計畫、課綱、教材等，是最顯而易見的資訊；而非正式課程則是指朝會、演講、比賽等可靈活調整之非正式的活動。

為了要讓課程類別有更清晰的呈現，以圖 2-1 所示：

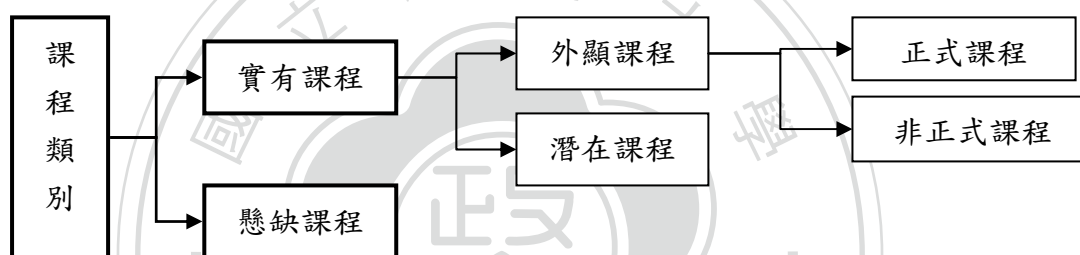


圖 2-1 課程的類別

資料來源：黃政傑（1991）。課程設計。臺北：東華圖書。

## 3. 本研究以外顯課程下的正式課程之「開課科目」為對象

從圖 2-1 的課程類別來看，在本研究是以實有課程下的外顯課程中的正式課程為主，而正式課程包含朝會、演講、各式比賽等，本研究則是以課程整體中最具體且最能被檢視的「開課科目」為對象。考量研究目的、研究範圍與限制後，有關於非正式課程、潛在課程和懸缺課程則暫且無法納入本研究的討論中。

為了建構大學院校系所開課科目的課程評鑑指標，除了對於課程的意義和課程的類別加以論述探討後，還需從課程的選擇、課程的組織、課程設計與課程發展著手，才能讓課程指標有更穩固的基礎。

## 二、課程選擇、課程組織、課程設計與發展

Tyler (1949) 提出編制與開發課程時考慮四個問題的基礎：學校應該要追求哪些教育目標、如何選擇達成教育目標的學習經驗、學習經驗如何有效的組織以使教學更有用、如何評價學習經驗的效果；上述四點構成泰勒法則 (the Tyler's rationale)，亦可歸為「目標→選擇→組織→評鑑」(王文科，1988；鐘啟泉，2005)。

從泰勒法則來看，目標之後的選擇與組織，其實都是課程設計與發展中的重要內容。在眾多的課程之中，各大學院校系所思考判斷給予學生哪些選擇，以俾於學生在課程組織上的學習效果。因此，以下先討論課程選擇與課程組織，接著針對課程設計與課程發展加以討論。

### (一) 課程選擇 (curriculum selection)

課程選擇和課程組織是課程設計與發展中重要的內容。依照 Tyler (1949) 提出編制與開發課程時考慮四個問題的基礎或稱為泰勒法則的四個步驟來看，課程選擇是在目標的討論後選擇，目標的來源是透過學習者本身、當代校外生活、學科專家的建議；而課程選擇則是在這來源之下，選擇學習經驗，以達到目標。

#### 1. 課程選擇會影響課程組織的優劣

從泰勒法則來看，選擇的下一步為組織，當系所開課時，從課程規劃或是課程地圖中，選擇出哪些課程，會對課程組織有所影響。但是，課程選擇是困難的。

課程選擇之所以是一大難題，在於學生「可學的」總比他「能學的」多（黃政傑，1991，p.260）。

當大學院校各系所進行整體的課程規劃或是課程地圖的內容討論時，這份課程規劃表或課程地圖是廣泛的整體，可是學生「能學的」限制下，不論是時間或是課業壓力等情況，能提供給學生的需要透過課程選擇，接著才是課程組織。因此，課程選擇是很重要的，會影響課程組織，在課程設計與課程發展中都是不可獲缺的重要內容。

## 2. 課程選擇的良窳可從課程組織中釐清

課程選擇會因為不同的立場或考量而改變，但是，課程選擇不該離課程目標過遠，否則在學習時，目標與學習內容造成的出入，對於教育而言都是令人惋惜的結果。課程選擇一直是課程設計的難題，遺憾的是一般課程著作卻談得很少；而課程選擇基本上是優先與均衡兩個問題（黃政傑，1991）。

首先在課程選擇時，孰先孰後或是如何做到兼顧，都是困難的工程；其次，針對課程選擇的討論是比較缺乏的，在課程選擇的內容或是規準比較少有趨於統一的情況下，加上本研究旨在建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標，從開課科目的角度來看，已經是課程選擇後的結果，因此，透過泰勒法則步驟選擇之後的組織，再來看課程的選擇好壞，亦是研究者有其用意的編排。

然而，課程選擇的討論也促發研究者考量各系所在開課科目的選擇上是否針對優先與均衡這兩個問題加以思考，因此，研究者會在背景資料時，瞭解國內課程領域專家學者對於各自所屬的單位其課程選擇情況，以排序的方式設計題項。例如：本系（所）各學期的開課以

\_\_\_\_\_為考量（依重要性高→低排序）。(1) 行政管理效能；(2) 教師研究領域；(3) 學生特質需求；(4) 系所現訂目標；(5) 外部環境時局變動；(6) 課程組織原則。

以泰勒法則的步驟來看，下一步是組織的討論。研究者以課程組織與課程組織的規準加以討論，而課程組織也是研究者在整理課程選擇文獻後，不是以課程組織的討論作為研究者草擬指標的主要依據，而是希望從課程組織中的討論，可再對課程選擇檢視，以作為本研究建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標的有力支持。

## (二) 課程組織

課程選擇會影響課程組織，課程組織亦會因課程組織的規準而有不同的類型。課程選擇與課程組織都會影響課程設計與發展的表現，甚至更會影響到課程評鑑，因此，課程組織是相當重要的一環，需要慎重的討論。

黃光雄（2000）認為課程組織係根據課程規準，將課程要素妥善加以設計，安置排列其組合關係之課程類型與課程類別，以增進學習效果的累積學習之功能。

課程組織的規準牽引著課程設計與發展，課程組織與課程設計與發展乃具有一定程度的關連，因此，談論課程組織時，課程設計與發展的概念也會蘊含其中。

研究者的淺見認為課程設計先於課程發展，而課程設計的良好受到課程組織的牽引，不論是課程設計與發展，或是課程組織，都是對於建構指標的重要參照。

「良好的課程組織，使學生學習之際易於理解課程各要素的關係，而不是陷入零碎片斷之知識矩陣中，因此可以迅速掌握意義，容易發現所學之應用途徑（黃政傑，1991）」。

不論是否有上述之言論，組織一詞即具備結構之意涵，因此，課程組織也表示對於課程組成要素的好壞，所以透過課程組織的要素，受到課程組織的規準之影響，故茲下先以課程組織的型式加以論述；接著討論課程組織的規準，與研究者草擬指標的方向。

### 1. 課程組織的型式

課程的組織可以分為垂直組織與水平組織兩種課程組織類型。水平組織（horizontal organization）的規準即「統整」，如：學科內容之統整、學科關係之統整、學習者個人經驗之統整、校內與校外領域之統整等。上述提及的課程組織規準之一的統整性屬於課程組織的水平組織（Tyler，1949，p.86）。Tyler主張把課程內不同的學習經驗建立適當的關聯，以期達最大累積效果，並變成更有效的教育方案。

垂直組織（vertical organization）的規準在合乎課程目標下進行，如由簡單到複雜、由具體到抽象、由近而遠、由部分到整體、先決條件的優先學習、探索關聯順序等（黃政傑，1991）。

除了課程組織之類型外，常見的組織結構可分為六類，即：科目或稱學科本位課程、相關課程、融合課程、廣域課程、核心課程、和經驗本位課程（林本、李祖壽，1970）。然而，高等教育的課程多半屬於科目本位課程（黃光雄、蔡清田，1999）。因此，這並未有太大的爭議，於本研究指標設計時，不列入問卷中。

## 2. 課程組織的規準，以 Tyler 所提為基礎

Tyler (1949) 首先針對有效的課程組織三個規準 (Criteria)，分別是繼續性 (continuity)、程序性 (sequence) 和統整性 (integration)。

其後的學者亦在 Tyler 所提及的規準上有所增減，但仍是基於 Tyler 所提的三個規準。

像是 Oliver (1977) 亦對課程組織提出考慮三個層面，簡稱課程組織 ABC，分別是銜接性 (articulation)、均衡性 (balance) 與繼續性 (continuity)。

從 Tyler 所提出的課程組織規準，後出轉精，意涵更為精緻，像是 Ornstein 和 Hunkins (1988) 認為課程設計需要注意六個層面，分別是範圍、統整性、順序性、繼續性、銜接性和均衡性。

這幾項規準不僅是用在課程組織，也可以透過發展心理學的規準解釋學習者的學習情形，像是黃炳煌 (1986) 提出的繼續性、程序性或階段性、個別性、分化性、統合性、互關性等規準。

為了能清楚呈現國內外學者針對做出不同的課程組織規準，如下表 2-3 所示：(Tyler, 1949; Oliver, 1977; Ornstein&Hunkin, 1988; 黃炳煌, 1986; 黃政傑, 1991; 李子健、黃顯華, 1994)

表 2-3 課程組織的規準

年代	學者	課程組織的規準
1949	R. W. Tyler	繼續性、程序性或階段性、與統整性
1977	A. I. Oliver	銜接性、均衡性、與繼續性
1988	Ornstein&Hunkin	範圍、統整性、順序性、繼續性、銜接性、與均衡性
1986	黃炳煌	繼續性、程序性或階段性、個別性、分化性、統合性、互關性【註：發展心理學的原則與課程組織規準於此能相互對應】
1991	黃政傑	繼續性、順序性、統整性、與銜接性
1994	李子健、黃顯華	說明範圍、繼續性、順序性、統整性、與銜接性

資料來源：研究者整理。

綜合上表，大多數的學者會提到課程組織規準的繼續性、程序性、銜接性、統整性。而這四點即是編制課程或進行課程時的重要參照，但是是否能為高等教育課程做出最好的註腳？在說明課程組織規準前，要先考量高等教育學習者的身心發展情況，才能選擇適合高等教育學習者的課程組織規準。

### 3. 大學院校學習階段與 Tyler 所提的課程組織規準之間的關係

因為課程可以說是透過哲學、心理學、社會學、歷史學等不同學科和流派的影響而有多維性，課程取向也意見紛陳，莫衷一是（李子健和黃顯華，1994，p.51）。心理學的學說對於課程組織規準的選擇與本研究建構的指標亦具有關聯性，以下依據之心理學學說與選擇的課程組織規準加以說明。

首先，從廣泛的學習階段來看，以 Cattell (1965) 提及的智力型態論，認為智力分為晶體智力 (Crystallized intelligence) 與流體智力 (Fluid intelligence)，智力與學習成效並非完全相關，卻存在影響力。

Cattell (1965) 認為流體智力，例如記憶力等，是與生理相關的，會隨年齡增長會呈現上升下落的曲線，流質智力在 20 歲時達最高峰，30 歲後逐降；而晶體智力，則與經驗相關，不會隨年齡增長而減少。

即便 Cattell 並未在著作中強調高等教育學習者應給予的教育方式，研究者仍認為對於高等教育的學習者而言，適逢流質智力的高峰，反覆誦的教育適用於年齡較低的學習者，像是中小學的學習者，而高等教育的學習階段則較不適合。

另一位心理學者 Bruner (1960) 提倡發現學習 (Learning by discovery)，鼓勵學習者去思考、比較、對照、運用各種策略，去發現教材所含的重要概念。Bruner 認為「教材的結構」與學習者的「認知結構」必須配合，學習者才能得到最好的知識。

Bruner 認為一個科目或相互有關連的一些科目之教學，最終目的在使學習者對教材的結構有通盤了解，亦即能夠使其他許多事物有意義的關連在一起。因此，Bruner 在有關教學的應用上，提出了四個原則，分別是：動機原則 (principle of motivation)、結構原則 (principle of structure)、順序原則 (principle of sequence)、以及增強原則 (principle of reinforcement)。

從 Bruner 的教學原則，可以看到課程組織規準也提到的程序性規準的概念，對於高等教育學習者而言，課程的編排也是要合乎身心發展，以達成良好的學習效果。



此外，Gagné（1985）主張學習執行的先後，稱「學習的九個階段（Nine Events of Instruction）」，分別是：（1）獲取注意（Gaining attention）、（2）確定學習者的目標（Informing the learner of the objective）、（3）刺激先備知識（Stimulating recall of prior learning）、（4）呈現刺激（Presenting the stimulus）、（5）提供學習者指導（Providing learner guidance）、（6）誘發表現（Eliciting performance）、（7）提供回饋（Providing Feedback）、（8）評估成效（Assessing performance）、（9）提高保留和遷移（Enhancing retention and transfer）。

從 Gagné 的九個階段，又可簡單分成：1~3 準備學習期、4~7 獲得與表現期、8~9 學習遷移期。而高等教育學習者已能學習遷移，太多增強與並非適用，而是要提供適度的刺激，引發學習者加一（plus one）的學習成效。

#### 4. 課程組織規準對大學院校學習階段是重要的

綜合三位心理學家對於不同方面的論述，在選定課程組織規準會影響學習成效，課程組織規準也要考量身心的發展，因此研究者從表 2-3 取最多學者提及的課程組織規準作為指標建構的依據。

由於高等教育涵蓋大學一詞，從大學院校系所的學習者身心發展階段來看，並且針對繼續性規準、程序性規準、以及統整性規準的內容，討論是否作為草擬本研究大學院校系所開課科目課程評鑑指標的文獻依據。

課程組織規準多用在中小學教育階段，對於高等教育，或甚至是大學院校的課程而言，課程組織規準是比較少被顧及的。然而，從部份心理學理論來看，課程組織規準在大學院校學習階段中也是被提及的；若是大學院校階段中不顧及課程組織原則是危險的。

大學院校系所，進行課程規劃與開課時，必須考量其組織的規準是否合宜，像是：一個學期中是否出現太多重複內容的課程，例如：某系所同一個學期的課表是「中國詞選」以及「宋代詞選」。或是，課程並非從簡單而複雜，而是在大學一年級先進行教育實習，大學四年級才能修教育概論的情形。

上述的舉例是為了擴大未注重課程組織會造成嚴重的問題。畢竟，未能考量課程組織而進行課程，是危險的；因此，本研究會以課程組織的規準，作為建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標的內容。

#### 5. 以繼續性規準、程序性規準、與統整性規準為課程評鑑指標的內容

透過大學院校系所學習者身心發展階段等理論與課程組織的規準，以 Tyler (1949)) 所提及的繼續性規準、程序性規準、統整性規準，以這三個規準作為建立大學院校系所開課科目的課程評鑑指標。

首先是繼續性規準，繼續性規準指的是課程中包含的因素在不同學習階段予以直線性的重複敘述，猶如鐘擺 (黃炳煌，1986)。對於大學院校系所的學習者而言，繼續性規準是較少被考量或評鑑的內容。

部分學者或許認為大學院校系所學習者不適合繼續性規準，但是，繼續性規準不僅是知能的重複，而是對於重要概念的多加提及，對於大學院校系所學習者亦是重要的規準；此外，從表 2-3 不同課程學者不同的意見，不脫 Tyler (1949) 的見解，繼續性規準可作為本研究建構指標的要項之一。

程序性規準從英文直接翻譯，可被理解為順序性規準，然就程序性規準比順序性規準更多了階段性的表示，故本研究以程序性規準稱之。程序性規準係指如何有效處理課程要素，以促使學習者累積與持續的學習。

Smith、Stanley 提出課程設計者面對程序性規準的方式，例如：從簡單到複雜的學習、先備知識、整體部分的學習、按年代順序的學習；而 Posner 和 Strike 則是提供四種決定課程組織的順序性：概念關聯、探究關聯、學習關聯、和使用關聯 (Ornstein & Hunkins, 1988)。

無論任何學習階段，程序性規準皆是很重要的組織規準，以教育學院為例，一年級修教育概論、四年級進行實習，就是具備程序性規準的安排，而程序性規準會納入本研究建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標的項目之一。

統整性規準指的是連接各類型的知識與經驗，Tyler (1949) 認為統整性不僅包含科目之間的統整，還包含能讓學生將學科知識與生活統整的概念。「統整」一詞是持續受到關注的課程組織規準，對大學課程來說也是檢視與評鑑的重要參照，因此，統整性規準也納入本研究建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標的內容之一。

在編制高等教育課程時，每個學系各以其專業性為課程編制的重點，所以想學中國文學不會去選多媒體模式與設計，當然，系所編制課程時，也不會、不應以教授自身的喜好而改變原來系所的宗旨與培育目標。所以，課程組織規準是在整個開課科目之系所目標與宗旨考量下，納入本研究建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標的項目。

在分述課程組織規準的繼續性規準、程序性規準、和統整性規準之後，得知每種課程組織規準對於課程編制與設計發展皆具有相當重要的影響力；因此，研究者先以繼續性規準、程序性規準、統整性規準，作為本研究建構大學院校系所開課科目的其中三項課程評鑑指標。

這些課程組織規準雖並不表示是所有系所課程設計與課程發展的所有來源，卻是要達到良好學習效果的重要規準，希望能幫助檢視系所實際課程的好或壞，或是提供大學院校各系所的參考。

#### 6. 研究者依據課程組織規準所草擬的指標

透過課程組織之規準，對於反思現今的實際開課，亦能歸結出課程所屬之型式。而課程編制之邏輯應符合其知識與教學邏輯，考量 Tyler (1949) 良好課程應有的三項規準，而非想到什麼就給學習者什麼；而教學內容與教材的選擇亦須考量時代性、學生身心發展等因素加以選擇，而非以主觀的方式選擇太過片段的素材。

因此，課程組織規準是作為本研究建構指標的依據之一。除了課程組織與其規準外，課程選擇與課程設計與發展亦是影響大學院校系所實際開課的重要因素，接下來先討論課程選擇，接著對課程設計與課程發展加以討論。

### （三）課程設計與課程發展

課程設計（curriculum design）與課程發展（curriculum development）兩者不同卻相互影響的。以下先個別討論，並對影響研究者草擬指標多加討論。

#### 1. 課程設計重在考量科目、學生與社會層面

Klein 認為課程設計基於兩個層面，分別是理論基礎、與方法技術。理論基礎，包含課程設計的三個基礎：科目、學生和社會；而方法技術則是依照理論基礎，對課程因素進行安排。進行課程設計時，需要從理論基礎為依據（Klein，1985）。

研究者透過 Klein 對課程設計的說明，在草擬指標時，考量實際開課設計時，從學科、學生、社會三個因素設計開課與否。例如：系所的開課科目是否考量學生特質與需求、系所實際開課是否因應外部時局變動而調整或更動等指標。

#### 2. 課程發展過程影響因素包含：人員、權力、程序、和參與

至於在課程發展的討論，Gay 認為課程發展旨在針對課程設計所依據的過程來進行，因此，有別於課程設計，卻與課程設計相互影響。Gay 認為課程發展過程的基本因素，是人員、權力、程序和參與。這些因素的互動，使課程發展具有不同特質（Gay，1985）。

研究者考量課程設計針對科目、學生、社會進行課程因素的安排後，課程發展時會受到人員、權力、程序以及參與等因素影響。然而，課程發展過程中的這些因素又會對進行下次課程設計時有所影響。換句話說，課程設計後課程發展，課程發展後課程再設計，兩者雖是獨立有各自的考量，卻是相互影響的。

### 3. 課程設計與課程發展雖不同卻相互關聯

課程設計與課程發展單從字面來看，已有不同的概念呈現，以 Pratt 對課程設計與課程發展的討論來看，他認為指出課程設計與課程發展的差異在於前者強調精確性觀念，而後者著重於演進、生長的意涵 (Pratt, 1980)。

再從先前對課程設計與課程發展個別的討論來看，課程設計會影響課程發展、課程發展也會對日後再進行課程設計時有所影響。研究者在草擬指標時，亦會在課程設計與課程發展的考量上出發。

在說明課程設計與課程發展的意涵與要素後，接著對課程設計與課程發展的模式多加討論，從討論中再加強研究者草擬指標的文獻基礎。

### 4. 泰勒法則在課程設計與課程發展的角色

在課程選擇的討論時，已將 Tyler (1949) 提出編制與開發課程時考慮四個問題的基礎加以說明，並說明泰勒法則的四個步驟或階段，分別為：目標→選擇→組織→評鑑。對於課程設計與課程發展而言，課程設計與課程發展的主角是選擇與組織。

先前已針對課程選擇與課程組織多加討論，茲下討論泰勒法則，以清楚瞭解研究者文獻編排的依循來源。

從泰勒法則延伸到課程的應用，似乎成為線性發展。且此後許多課程學者提出的課程設計模式，都在探討泰勒法則的不同層面，唯強調的重點不同而已（歐用生，1988，p.28；黃譯瑩，2003，p.88）。

工學模式的代表學者，像是：Taba、Wheeler、Kerr、Rowntree、Posner & Rudnitsky、和 Goodlad & Richter 所提出的課程設計模式雖有強調的不同或多寡，但仍不脫泰勒法則或工學模式的精神與內涵。

為了清楚說明工學模式之專家學者的論述，臚列如表 2-4 所示（Tyler，1949；Taba，1962；王文科，1988；李子健、黃顯華，1994；黃譯瑩，2003）：

表 2-4 工學模式的步驟

年代	學者	工學模式與其變型的步驟
1949	Tyler	目標、選擇、組織、評鑑。
1962	Taba	將泰勒四段模式改為七個步驟：診斷需求、形成目標、選擇內容、組織內容、選擇學習經驗、組織學習經驗、評鑑方式與內容。
1967	Wheeler	將泰勒四段模式改為五個步驟：目標、選擇學習經驗、選擇內容、組織與統整學習經驗和內容、評鑑。
1971	Kerr	目標、知識、學校的學習經驗、評鑑。
1982	Rowntree	目標、設計學習、評鑑、改進。

資料來源：本研究整理。

課程設計與課程發展的模式當然不只有工學模式，也不是只以泰勒法則為所有設計與發展的依據；然而，從課程的意涵與課程的類別來看，或是從大學院校各系所有意的課程規劃，與學習者被提供的學習選擇機會來看，實際開課是課程整體中最具體的部份。

從課程設計與課程發展的角度來看，工學模式的步驟，從目標開始，逐步針對課程的選擇與組織做探討後，最後施以評鑑，這是最基本且都是需要的步驟；這也是研究者在文獻的編排上考量的依據。

此外，研究者整理文獻時，能看到不同專家學者提出的課程設計與發展模式，但仍以泰勒的工學模式或稱泰勒法則為雛型，因此，本研究以泰勒法則對於課程設計與發展的步驟作為草擬指標的方向。

#### 5. 研究者草擬大學院校系所實際開課指標會從目標、選擇、組織、與評鑑等文獻著手

從課程設計與發展的文獻中，不僅本身即為提供機構設計與發展課程藍圖時的資訊或是參照，更是作為本研究建構指標的依據，例如：系所開課科目多元，提供學生充分的選擇權；系所的開課科目考量學生需求；系所的開課科目考量外部環境變化而調整或更動。

在課程選擇、課程組織、課程設計與發展的討論之後，就泰勒法則的步驟，下一步即是評鑑。課程評鑑是本研究的題目重點，研究者從現今的課程評鑑情況加以討論，希望找出作為本研究建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標的重要支持。

### 三、課程評鑑

文獻探討之第一節，首先以「課程」揭開序幕，討論對於課程的意義，並瞭解課程與教學的關係有關連卻不同且獨立的領域，接著討論課程選擇、課程組織與規準，再對課程設計與發展加以討論，從這些討論中，給予研究者在草擬大學院校系所開課科目課程評鑑指標建構有力的支持。

從泰勒法則來看，最後一個步驟是評鑑。透過先前討論的文獻，皆是研究者草擬指標的基礎，但是，這些指標仍需要從評鑑中多加考



量後參酌討論。因此，以下討論評鑑的意義，再延伸到課程評鑑的意義、現況及其相關研究，使草擬的指標有更多檢視的依據。

### （一）評鑑的意義

#### 1. 評鑑於二十世紀時，仍與測量、測驗、評分等混淆

二十世紀的考試、測驗、測量與評分常與評鑑混為一談；可是，在教育工作者仔細檢視後，認為考試、測驗、評分等概念，導致評鑑單純化或走錯方向（黃政傑，1987）。

過去與評鑑相關之兩個術語，即測量和研究，因此在科學測量與客觀測量觀念盛行之際，評鑑被視為加上決策判斷（楊龍力，2004）。二十世紀初，科學主義盛行，出現科學化測量運動，這些科學化之測量主要在於客觀且科學的檢測出學生的各種成就、表現或能力，至今這兩者仍有高度關聯。

現在只要提到「評鑑」的意涵，容易聯想到 Daniel L. Stufflebeam（1971）等人，說：“The purpose of evaluation is not to prove, but to improve.” 「評鑑的目的在於改善」這句話也讓評鑑成為各行各業不可獲缺的要項。

#### 2. 評鑑意義於 70 年代以降，認為是優點或價值的評估

其實，「評鑑（Evaluation）」的意義包含了許多的層面，而評鑑觀點的流變，主要可分五種，第一種視評鑑等如測驗，在 1920-1930 年間出現，代表人物為 Thorndike 和 Hagen。第二種視評鑑為確定表現與目標間的一致性，代表人物有 R. W. Tyler、Tuckman 和 Taba。第三種視評鑑為專業的判斷，代表人物有 Stufflebeam。（李子建、黃顯華，1994）

70 年代以來有更多學者認為評鑑是優點或價值的評估，例如：Scriven、Stake、Guba&Lincoln 和 Eisner。第四種視評鑑為一種政治活動。第五種視評鑑為蒐集與提供資料，讓決策人員從事有效決策的歷程。(李子建、黃顯華，1994)

為了清楚呈現不同學者對於評鑑意義的觀點，依年代與作者製成表 2-5，臚列如下 (Tyler，1949；黃政傑，1987；王文科，1988；李子健、黃顯華，1994)：

表 2-5 評鑑的意義

年代	學者	評鑑的意義
1949	R. W. Tyler	評鑑為一種過程，為了測定目標在方案中被實現多少。
1967	Stake	評鑑為一種既有描述又有判斷的活動。
1979	Tuckman	評鑑是確定一套教學輸入所導致的成果是否配合預期或預先訂定的成果。
1985	Stufflebeam	評鑑為專業的判斷，目的在於改善。
1985	Eisner	評鑑就是要就某些價值評估方案的長短，舉凡內容、活動、目標、順序、呈現方式或反應方式等。
1981	Guba & Lincoln	界定評鑑為描述評鑑對象及判斷其優點(merit)或價值(worth)的過程。
1988	王文科	評鑑是一種有系統的過程，其包含了敘述待答問題、確定有待獲得的資訊、提出結果給決策者改良教育方案。

資料來源：本研究整理。

### 3. 評鑑是一過程，旨在於評價並反映須改善的內容

從表 2-5 可以瞭解國內外學者對評鑑的解釋，可以知道評鑑是一種過程，旨透過評價，改善被評鑑對象的內容，是提供給決策者改良的依據。

根據相關研究，舉評鑑的三種特徵：評鑑乃一「歷程」；2.此一歷程係一種有系統的 (systematic)、正式的 (formal) 歷程；3.評鑑之

中心永遠是對諸種可行的途徑予以價值之評判，以供決策者就中則一而行（黃炳煌，1986）。

然而除了瞭解評鑑的意義之外，在進行評鑑時，亦常須時時去探究為什麼評鑑？評鑑什麼？誰來評鑑？如何評鑑？何時評鑑？評多久？評鑑標準怎麼訂定的？評鑑結果出來後是如何？因為，考量評鑑的目的、內容、人員、方法、時間、標準與結果應用後，再回頭看表 2-5 眾多學者的對評鑑意涵的意見後的歸結，會更妥善。

研究者試圖在諸多專家學者的論點中找出評鑑的意義，實屬不易。縱合學者的意見，可歸納出「評鑑」係一種系統性的歷程，針對評鑑的事物或個體進行是非善惡與績效優劣之考核判斷，具有一種價值引導的意義與目的；其過程包含確定評鑑標的物、收集資料、根據評斷標準加以評析，並提出結果；而此一連串有系統的過程可以提供給被評鑑者參考改進之用。

評鑑現今廣泛運用在各行業、各領域，最多是用在管理的範疇之中。但是，若將課程與評鑑擺在一起，又會是如何？是否僅是將評鑑直接套在課程上？以下將從評鑑的意義出發，下個環節針對「課程評鑑」的意義進行論述。

## （二）課程評鑑

本研究旨在建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標，於是，課程評鑑是相當重要的根基，已經探討了課程與評鑑的意涵，但是，要瞭解課程評鑑與教學評鑑的差別，即是下個段落要討論的重點。

## 1. 課程評鑑的意涵

### (1) 課程評鑑的意涵應該有別於一般評鑑的意涵

「課程評鑑 (Curriculum Evaluation)」若從字面上來看，簡言之就是判斷課程的優劣；然而，課程評鑑的意義應該要不同於先前所討論評鑑的意義，應該是要具有課程本身內容在其中的意義。

先前所討論的評鑑意義，這意義在各行各業是廣泛被使用的，但是，課程評鑑的意義應該從課程本身的涵義與課程發展的根基為出發點，不能僅是從「評鑑」的角度去看課程，要從課程角度看評鑑。然而，諸多課程評鑑相關之文獻與書籍，多半是以評鑑的角度去看課程，可能模糊了課程評鑑的本質。

此外，研究者搜尋課程評鑑的意義時，會遇到課程評鑑的意涵與教學評鑑或教育評鑑的意涵有被混淆之情況，課程評鑑的意義要釐清也不容易。

儘管課程評鑑與教學評鑑明確劃分不易，而截然不劃分則又不妥當，所以課程評鑑與教學評鑑乃是不同且獨立之兩塊，不能混為一談，但是也不能全然切割。

為了更詳盡、更清晰地瞭解何謂課程評鑑，列舉國內外學者對於課程評鑑的看法，如表 2-6 所示：

表 2-6 課程評鑑的意義

年代	學者	課程評鑑的意義
1963	Cronbach	課程評鑑是只收集和運用資料，作為教育方案的決定。
1979	Eisner	評鑑在課程上具有以下功能：診斷、修正課程、比較、預測教育的需求、確定目標達成的程度。評鑑可以用來診斷課程、教學和學生的學習。
1987	黃政傑	課程評鑑是確認目標達成程度的過程，所以，評鑑要先確認目標，而目標可視為行為的改變，評鑑人員要蒐集資料和預定的行為改變相比較而言之。且課程評鑑包含課程的品質、效能、或價值從事正式的價值判斷，主要的活動包括，確認判斷品質的標準，蒐集相關的資料，以及將標準應用在品質的判斷上。
1988	王文科	課程評鑑包含在整個計畫歷程中，用以判斷所選擇的課程方案是否得當。

資料來源：1.課程論 (p.354)。王文科，1988。臺北市：五南。

2.課程評鑑 (p.37)。黃政傑，1987。臺北市：師大書苑。

## (2) 課程意義影響課程評鑑的意義

從不同學者的觀點可得知對課程的定義不同，其評鑑的範疇及重點也有所不同。提及課程評鑑，仍要以課程為主軸，再考量評鑑的意涵。課程本身定義觀之，如果認為課程是目標或學科，課程評鑑即是針對目標與學科進行評鑑；如果認為課程是計畫，則課程評鑑則包含課程目標、課程設計與課程實施；如果認為課程是學生在學校環境中，經由教材及環境的安排，與教師、同儕互動後經驗的總和，課程評鑑的範圍就包含學生在學校學習的種種相關經驗與互動的歷程。

## (3) 本研究的課程評鑑是檢視大學院校各系所開課科目是否合宜

本研究從泰勒法則，對於如何確知教育目標達成的程度為何，亦即能反思課程實施情況適切與否，就需要課程評鑑；然而在本研究在考量研究者時間與精力有限的情況下，僅能先從顯而易見的「課程即科目」著手，並以明顯課程為研究重點，以泰勒課程規劃步驟為建構指標的步驟。

## 2. 課程評鑑的類型

### (1) 課程評鑑的類型依照不同需求而選擇

課程評鑑的類型有許多，依照不同的需求、不同階段、不同領域皆要考量適切的課程評鑑類型。大致上，課程評鑑可分為：形成性或總結性評鑑、測驗本位評鑑、真實評鑑、交流評鑑、和目標本位的評鑑等類型，為了找出貼合本研究的課程評鑑類型，一一分述所提及的課程評鑑類型為何。

首先是形成性評鑑與總結性評鑑的部份，表示形成性評鑑發生在課程形成的過程中，總結性評鑑則指草案或是原型定案後進行評鑑。評鑑的時間通常需要長時間的觀察與評估，遺憾的是受限於研究者的時間、精力，難以採用此課程評鑑類型。

接著是測驗本位的評鑑，其強調預設一套已有正確答案的問題，蒐集學習者個人資訊，用以評斷是否達成課程目標的情境測驗。第三種課程評鑑類型是真實評鑑，乃著重在實務生活「真實任務工作」，讓教師引導學習者思考與解決實際生活問題，並協助學習者在實際生活中統整習得的知識技能，確保學生獲得真正的理解。然而，不論是測驗本位評鑑或是真實評鑑，皆不適切於本研究之主旨與根基，決定不列入本研究建構大學院校系所開課課程之依據。

最後一種為目標本位的評鑑，係指評鑑課程目標究竟被實現了多少？這樣的課程評鑑類型與本研究針對高等教育課程評鑑的類型是較為適切的。

## (2) 目標本位課程評鑑助於研究者確定草擬指標的方向

課程評鑑的類型其來有自，在課程評鑑之前必有相關之理論基礎，於是，從課程設計與發展可見端倪。課程設計與發展會影響到課程評鑑，在課程評鑑採目標本位評鑑的情況下，對於課程發展模式的處理亦考量課程評鑑而設計。

從表 2-4 工學模式之學者與學說中，各學者對課程發展提出的步驟，可以歸納出課程的發展乃存在著先後順序的編排，必在有目標、目的之情況下，對於課程加以組織，最後才有課程評鑑的一連串步驟。

儘管目標本位的評鑑不一定是完整、最完善的課程評鑑類性；然而，在研究目的與限制的考量下，再加上僅先以就最具體易見的開課科目，建構大學院校系所的開課科目課評鑑評鑑指標。

而不論是任何高等教育的系所，其實在培育目標、修業規定和實際開課應該相互對照呼應，Tyler (1949) 便提及目標對於整體教育方向的重要性，也是對高等教育各體系的提醒。

對於指標的應用，本研究希望未來指標實施於大學院校各系所的開課科目課程評鑑時，先看待該系所之宗旨與培育目標，再依據課程組織與規劃的方式，對照課程發展的步驟一一核對之。研究者從目標本位評鑑的文獻中，作為建構的課程評鑑指標參考，研究者建構的指標像是：系所的開課科目是否呼應該校的特色與精神、系所的開課科目是否符合該系所的成立宗旨與教育目標……等等。因此，目標本位評鑑可謂是最適合本研究的課程評鑑類型。然而，文獻探悉至此，仍要反覆思考研究的目的與價值為何。

從泰勒法則來看，評鑑是存在的，課程評鑑是判斷執行的關注，課程評鑑的結果可以提供被評鑑者再檢視或是自我省思的依循，課程評鑑的現況是促使研究者欲建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標的重要原因。

### 3. 課程評鑑的指標之現況

國內針對開課科目課程評鑑指標仍尚未有嚴謹的討論，因此課程評鑑指標的現況主要有以下三點：

- (1) 課程評鑑指標多用於中小學階段。
- (2) 課程評鑑指標多與 CIPP 評鑑模式相互討論。
- (3) 課程評鑑指標的誤用。

針對上述三點，研究者事前整理國內外針對課程評鑑的相關研究，並臚列十年間的資料，發現課程評鑑的相關研究主要以中小學為對象，或是研究主題多為學校本位、CIPP 模式等，因此，課程評鑑指標也以這部份為多。又或可能是在課程評鑑中出現教學評鑑、行政評鑑或研究評鑑的內容，像是課程評鑑相關研究中，課程評鑑會與教師發展成長等放在一起討論。

以 CIPP 模式與課程評鑑的相關研究來說，郭昭佑和陳美如分析課程評鑑模式後，認為 CIPP 模式比以往的課程評鑑模式更具有系統性（郭昭佑、陳美如，2003，p.22）。儘管 CIPP 模式的背景、輸入、過程與產品此一流程簡單易懂，可以廣泛運用到各業界，然而運用在課程評鑑時，往往會出現課程評鑑指標與教學評鑑、行政評鑑、研究評鑑等交互使用的情形。



可是，檢閱 CIPP 模式的 Stufflebeam (2002) 的各種評鑑指標，存在不適合於課程評鑑中指標項目，例如：Secure agreements on the evaluation budget and payment amounts and dates 或是 Assess the program's budget for its sufficiency to fund the needed work；又或是 Assess the program's strategy against pertinent research and development literature 等，屬於預算與資料之指標，都不是屬於課程評鑑之範疇；又在郭昭佑與陳美如 (2003) 著作所附錄的學校本位課程發展設計階段評鑑指標中的看見：「經費需求人力規劃」的評鑑指標。

舉例來說：郭昭佑與陳美如 (2003) 於著作中的附錄提及學校本位課程發展實施階段評鑑指標中的事前研討與教學準備，評鑑指標出現：社區與家長的支持與參與。然而，課程評鑑是否必要這些部份？是否會與行政評鑑重疊？是否需要更小心且更仔細的討論？

又或是南投永樂國小 (2010) 的課程評鑑表內夾雜教學資源應用與行政支援等項目，即：能有效運用視聽媒體輔助教學、能與家長進行課程的溝通與合作等項目。這些部份與課程的關聯性並不是十分密切，對於課程的設計與發展也並非絕對重要的因素，但是卻出現在課程評鑑表之中，也值得令人討論。

更或者是在彰師大對於課程評鑑的問卷也加入了教學評鑑、行政評鑑等項目，例如：系所能提供適切的教學設備，如資訊設備、無限網路、圖書、視聽媒體；系所能訂定教師教學相關獎勵辦法，鼓勵老師進行自我專業成長；系所能規劃多元化學習空間，滿足教與學的需求；系所能藉由專題演講、學術研討、專業對話、短期出國進修等多元化的方式，協助教師專業成長等 (林素卿，2008)。

基於上述所舉的各種例子，及課程評鑑國內外相關的研究，讓研究者體認到現行的課程評鑑指標，著重在中小學義務階段的研究較多，且課程評鑑模式與指標採 CIPP 模式，卻有部份指標不適合用在課程評鑑之中。

因此，研究者在建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標時，不能僅依賴課程評鑑的文獻，而是要回到課程本身，考量課程選擇、課程組織與規準、還要考量課程設計與發展等基礎，再擬定出本研究所需的課程評鑑指標會比較適切。

#### (4) 課程評鑑指標需要從課程設計與發展的文獻中建構

分析與探討課程評鑑之意義後，課程評鑑到底有何重要性？為何需要課程評鑑？課程評鑑並非評斷課程的良窳，而是一連串的動作，從有系統的蒐集與分析資料的過程開始，據之以評斷課程發展過程、結果，或現存課程優劣的歷程，目的是提高課程決定及課程內容的合理性與適切性。

在進行整個教育過程之前，課程的討論與規劃是更為重要且必須的，當搜尋有關於高等教育方面的「評鑑」文獻與書籍時，高等教育課程評鑑可能被教學評鑑、行政評鑑或研究評鑑稀釋。

然而，臺灣要追求高等教育的卓越，課程評鑑理應該被看重。課程評鑑與教學評鑑是不同的。大致來說，課綱與課表之訂定無法隨時在學期中做出幅度改變，教學卻隨時能隨外在環境變化、學生反應需求要即時調整教學進度。

從課程的意義、類別、選擇、組織與規準、設計與發展等文獻，再看課程評鑑的文獻，研究者所理解的課程意涵與類別等在課程評鑑中的呼應不夠，課程評鑑的意涵與內容偏向於行政管理的討論。因此，本研究建構指標雖會參考課程評鑑的文獻，但是需要回歸到課程本身的意涵、類別、選擇、組織與規準、設計與發展的文獻中去建構。

### (三) 課程評鑑相關研究

課程與教學實為教育重要支柱，課程與教學各有其特色，但是研究者進行整個教育評鑑的文獻搜尋時，教學評鑑似乎比課程評鑑的文獻來得更多，而課程評鑑的文獻也以中小學為主要的對象。故臚列十年間（1998～2008）有關於課程評鑑之相關研究，說明資料庫的選擇與搜尋結果：

#### 1. 國外相關之研究

為了尋找確定資料庫，以教育為主的資料庫眾多，每個資料庫開始載入文獻的時間、提供的領域內容、涵蓋的期刊與文獻量皆有出入，經過篩選並考量搜尋時提供的質與量後，決定以 Muse 整合資料庫 ProQuest Dissertations and Theses（以下簡稱 ProQuest）和 ERIC（EBSCOhost）為主要搜尋引擎。ProQuest 是提供學位論文的平台，而 EBSCO 則是提供期刊文獻、研究報告及會議記錄之索引與摘要。

研究者欲呈現國外「課程評鑑」的相關研究，且不能僅侷限在期刊，亦要包含碩博士論文的搜尋，才能更貼合欲探究的本質面。透過 ProQuest 搜尋到 1998 年到 2009 年之博碩士論文有 312 筆；而 EBSCOhost 則是有 120 筆，這個數量並不代表課程評鑑的期刊文章少，而是研究者剔除有數萬筆以上的資料庫之後，評估其內容而決定採用的。

為了精簡國外對於課程評鑑之相關研究，以下之表格讓搜尋的數量更系統的呈現，如表 2-7：

表 2-7 國外課程評鑑之相關研究

年份	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
論文	30	23	28	20	26	29	17	33	35	21	31	16
期刊	11	12	7	6	18	11	8	10	7	16	10	4

資料來源：ProQuest～<http://proquest.umi.com/login?COPT=REJTPTFjNWUmU01EPTEmsU5UPTAmVkVSPTI=&clientId=23855>；EBSCOhost～<http://web.ebscohost.com/ehost/search?vid=14&hid=4&sid=667e07bb-2590-4d2d-8573-a9c3d79ac503@sessionmgr4>；搜尋時間：2009.11.18。

由於本研究進行資料蒐集僅在 2009 年末，所以 2009 年的數據供參考之用。從表 2-7 可以發現課程評鑑之研究在這十年內是穩定卻沒有特別大波動的變化。但是，若從博碩士論文與期刊的篇名（附錄二）來看，有值得探討之處。

從 1998 年以來，課程評鑑多半用以研究國中小之學習階段，要擴展到其他學習階段是少之又少。研究者從 EBSCOhost 除了搜尋「curriculum evaluation」再加上「higher education」所有年份的尋找僅有五篇文獻。

課程評鑑集中在中小學雖是事實，然而，課程評鑑應該增加其他年齡或其他學習階段的文獻也是需要的，而這點也是促使本研究對高等教育學習階段進行研究的原因之一。

## 2. 國內相關之研究

臺灣在教育相關領域設立之資料庫，莫過於以國家圖書館的資料庫種類最多也最齊全，所以，為了呈現國內「課程評鑑」之相關研究，以國家圖書館的「全國博碩士論文資訊網」、「中文期刊篇目索引影像

系統」和國立教育資料館的「教育論文全文索引資料庫」三者為本研究的主要搜尋引擎。

全國博碩士論文資訊網原為全國博碩士論文摘要檢索系統，完整收錄臺灣地區八十七學年度至今的博碩士論文；而中文期刊篇目索引影像系統則是由國家圖書館期刊文獻中心建立，合併原中華民國期刊論文索引及影像系統與國家圖書館期刊目次服務系統之資料。

資料庫收錄台灣及部份港澳地區所出版的中西文期刊、學報約 3,000 餘種，提供自 1994 年起，即這近十年以來所刊載的各類期刊論文篇目。教育論文全文索引資料庫則是收錄自 1971 年迄今國立教育資料館典藏之教育論文索引及已取得授權之全文。研究者認為要探究課程評鑑之相關研究只看博碩士論文是略顯不足的，仍需要博碩士論文與期刊的相關研究佐證。

研究者首先在全國博碩士論文資訊網輸入「課程評鑑」、年份兩個搜尋條件後，尋得 36 篇文獻，最早出現課程評鑑的碩博論文始於 2002 年（九十一學年度），大部份的課程評鑑研究以國中小義務階段的論文為主。

於中文期刊篇目索引影像系統的進階搜尋中輸入查詢條件：課程評鑑、劃定年份和學術性三個搜尋條件後開始瀏覽，自 1998 至 2009 年共尋得 100 筆資料。

特別說明的是在查詢條件中有「一般性」和「學術性」兩種，一般性則是指報紙等文章，若加入一般性搜尋可得 103 篇；但是，為了更貼合課程評鑑相關研究之「研究」二字，所以剔除一般性。最後在

國立教育資料館之全文索引資料庫輸入課程評鑑並限定年份後，得 126 筆資料。

此外，尚無 2009 年課程評鑑相關研究博碩士論文與期刊兩部份，乃因搜尋的時間點是在年尾，可能在資料傳遞上仍為完全，所以 2009 年之數據僅供參考。

以下以表格方式清晰地呈現國內對課程評鑑之相關研究數據，如表 2-8 所示：

表 2-8 國內課程評鑑之相關研究

年份	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
論文	0	0	0	0	3	3	6	6	8	8	8	0
期刊	2	4	2	10	23	21	8	14	7	4	4	0

資料來源：全國博碩士論文資訊網 <http://etds.ncl.edu.tw/theabs/index.jsp>；教育論文全文索引資料庫 [http://192.192.169.230/edu\\_paper/index.htm](http://192.192.169.230/edu_paper/index.htm)；中文期刊篇目索引影像系統 [http://readopac1.ncl.edu.tw/nclserialFront/search/search.jsp?search\\_type=sim&la=ch](http://readopac1.ncl.edu.tw/nclserialFront/search/search.jsp?search_type=sim&la=ch)；搜尋時間：2009.11.17。

綜合表 2-8「全國博碩士論文資訊網」、和「中文期刊篇目索引影像系統」兩個主要搜尋引擎中，從年次、數量能窺見國內博碩士論文對於課程評鑑要到了 2001 年開始有較多的研究。

在期刊的部份，則是在 2002 年到 2005 年為多，其他年份的數量僅維持一定的數量。

有關於國內博碩士論文與期刊的研究篇名（附錄二）可以看到以下幾點特色：許多博士論文，尤其是 2002 與 2003 年幾乎全是與學校本位課程評鑑相關之研究。

而大多數的博碩士論文與期刊是以國小或國中等義務階段的研究為主，對於高等教育的課程評鑑是不易尋得，這一點與國外對課程評鑑相關之研究不謀而和。下個段落讓國內與國外課程評鑑相關之研究多加討論。

### 3. 國內外課程評鑑相關研究缺乏對大學階段的討論

為了瞭解課程評鑑相關之研究內涵，本研究從國外與國內相關之研究著手，並在國內與國外文獻中分別探究博碩士論文與期刊文獻等年份、研究數量、與篇名（附錄二）中分析課程評鑑相關之研究的實際情況。

彙整國外與國內對課程評鑑之相關研究後，課程評鑑的研究主要放在國中、國小或高中的階段中討論，大學階段的課程評鑑卻缺乏相關之研究。

此外，近三分之一之博碩士論文把課程評鑑與學校本位及 CIPP（context、input、process、product，CIPP Model）的概念合在一起研究，又有近三分之一的研究將課程評鑑與教師專業發展有關（附錄）。

綜上所述，課程評鑑不應侷限在特定學習階段，在高等教育風靡雲蒸的時刻，更需要注重高等教育學習者的課程是否合宜，要提升高等教育競爭力，達到高等教育卓越，課程評鑑需要更加的助益，相關研究亦需要被多加討論。

於這部份得知高等教育階段的課程評鑑相關研究是比較缺乏的情況，那麼現今對於課程評鑑指標的內涵為何呢？在下個環節中會針對課程評鑑指標的內涵多加討論。

#### 四、課程評鑑指標的內涵

##### (一) 指標的意涵

指標 (indicator) 係指衡量或判斷事物的標準。指標可以套用在很多詞彙下，例如：醫療指標、體育指標、經濟指標等，若運用在教育之中，就有教育指標、教學指標、和課程指標的出現。

隨著不同領域、不同學者，指標內涵隨之而變，但是，用以衡量或判斷事物的本質並不會改變。指標不會侷限限定的呈現形式，指標可以是數字、符號或是文字等，表達事物的狀態或變化，並提供作為價值判斷的依據與參考。

指標表示某種變化，隨時間或地區的不同，相對於基期的變化情形，其並非對所檢驗的事物本質做清楚的評論，而是能傳達約略正確的普遍性意見。指標是一種統計的測量，能反映重要層面的主要現象，能對相對的層面加總或分化，以達到研究分析的目的 (張鈿富，1999)。

##### (二) 課程評鑑指標的內涵

教育的齒輪為課程與教學，教育指標的建構會影響課程指標的建構。教育指標依據變項對指標形成的貢獻程度，分為代表性、分化性和綜合性 (Johnstone, 1981)。

依照本研究所欲建構的指標來看，屬於分化性的教育指標，分化性指標的每一個變項互相獨立，係針對教育現象中的主要特徵、成分或獨立要素予以分割，作為指標呈現的參考。



而張鈿富（1999）認為指標可以將質的印象以量的數據表示，反映真實的情況，或檢驗出接近或達成既定目標的程度。就本研究的主題而言，可能缺乏相關的研究，因此，較適合以分化性指標的方式建構指標，以文獻探析的課程選擇、課程組織、課程設計與課程發展等各種獨立要素建構之，再將指標改以成問卷的四點量表方式讓國內課程領域專家學者修改調整，以建構出本研究正式的指標。以下討論研究者所草擬的課程評鑑指標內涵的依據與參酌。

### （一）課程評鑑指標內涵的選擇

先前針對課程評鑑與指標的現況加以討論，可知現今的課程評鑑指標多是放在中小學階段，缺乏對高等教育階段的討論，且課程評鑑指標常以 CIPP 模式呈現，並有與教學評鑑、研究評鑑或行政評鑑誤用的情形。因此，研究者不能只是依照課程評鑑的文獻作為草擬指標的依據，而是要回到課程本身，對課程選擇、課程組織與規準、課程設計與課程發展等文獻，作為擬定出本研究所需的課程評鑑指標的基礎會比較適切。

至於在課程評鑑指標的內涵中，即是研究者從文獻探析第一節中，找出對於本研究在建構指標的助益之討論。

### （二）研究者草擬的課程評鑑指標會回到課程本身考量

課程評鑑評鑑指標的內涵應該為何？從本研究的主題與討論來說，現今的課程評鑑指標，比較不適合在建構本研究的課程評鑑指標；而是要回到課程本身來考量。

而課程的諸多學說，其實有一定的根基，Tyler 於 1949 年所著的《Basic principles of curriculum and instruction》至今已重刷 36 次，奠定課程設計看似簡單卻穩固的基礎，即泰勒法則 (Wikipedia, 2010)。

泰勒法則是 Tyler (1949) 所提及的目標、選擇、組織與評鑑的課程組織規劃的步驟。研究者從 Tyler 的泰勒法則能得知評鑑是持續循環的歷程，而課程評鑑應是用以檢視課程目標、內容與學習經驗的選擇，以改善或增進成效。這對於研究者在草擬課程評鑑指標時，有重要的影響。

因此，研究者以最具體可被檢視的實際開課為對象時，Tyler (1949) 一書的重點是重要的依循，而比較不是以課程評鑑的專著作為建構本研究指標來源，本研究的課程評鑑指標建構回歸到課程的組織規準、課程設計與發展等面向。

研究者依此草擬出的課程評鑑指標分別是：

系所各學期的開課科目呼應該校的特色與精神、系所各學期的開課科目符合該系所的成立宗旨與於公開資訊所揭示之教育目標、系所開課科目除理論基礎外，亦涵蓋實務應用、系所各學期的開課多元，讓學生有充份的選擇權、系所各學期的開課科目考量學生特質與需求、系所各學期的開課科目考量外部時局變化而調整或更動、系所開課科目符合課程組織的繼續性 (continuity) 規準、系所開課科目符合課程組織的程序性 (sequence) 規準、系所開課科目符合課程組織的統整性 (integration) 規準。

綜合第一節的文獻探析，從課程的意義、類別、選擇、組織與標準、設計與發展開始，在此基礎上探討課程評鑑的國內外相關研究和課程評鑑指標的現況，將本研究所欲建構指標的源頭回到課程本身。從研究者草擬的指標，承接本研究關注另一環之第二節高等教育評鑑，再從高等教育評鑑中討論指標又應該可以如何增或減，試圖以揭櫫本研究整體文獻脈絡，讓指標有更完整且紮實的基礎。



## 第二節 高等教育評鑑

本研究旨在建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標，希望這份指標並非只侷限在大學系所內實施，而是能給所有高等教育各種體系之系所提供評鑑開課的參考與再檢視之依據。因此，文獻探析包含高等教育評鑑中關於課程評鑑的相關文獻，可作為建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標的基礎。

高等教育主要涵蓋大學院校、技職體系或體院等，而，高等教育評鑑肇始於美國，美國大學受到環境、政策、經費等影響，高等教育評鑑之呼聲起，並付諸實際，堪謂先鋒。受到美國高等教育評鑑之衝擊，歐陸、大洋洲、亞洲各國紛紛對於高等教育評鑑給予莫大的關注。

本節先從高等教育之沿革談起，接續高等教育的現狀與趨勢。從高等教育的脈絡展開，瞭解高等教育評鑑的情形，並從國內外相關研究中瞭解高等教育評鑑研究的方向為何。接著，從高等教育評鑑與指標的現況談起，分析以大學排名作為今日高等教育評鑑方向及其指標等內容。綜合上述種種作為衡量高等教育評鑑的參照，最後參照高等教育評鑑指標的內涵與建構的方法，並以此作為研究者草擬指標之重要參考。

透過上述步驟一一呈現出高等教育的發展與現況，從這樣的脈絡中得知高等教育評鑑受到重視的原因是如何的。在瞭解高等教育評鑑的重要性後，接著探討高等教育評鑑的、相關研究、和指標建構等議題才有順序性。此外，透過文獻探究之第二節高等教育評鑑，再結合第一節課程評鑑，讓本研究在建構指標時有更穩固的基石。

## 一、高等教育的發展與任務變化

### (一) 高等教育之沿革與目的

高等教育學府在東方與西方各有不同展現，但是學術界公認的大學起源不是埃及的高級學府，也不是中國的國子監、太學，而是西元前四世紀的希臘大學（林玉體，1994）。以下分兩部分討論中國與西方對高等教育之沿革與目的。

#### 1. 中國高等教育學府之沿革與目的

##### (1) 中國高等教育可追溯至上庠，旨在培養仕人與文人

中國古代的高等學校可以追溯到公元前兩千多年，即虞舜時的「上庠」，上庠即「高等學校」的意思，後來出現其他類似於大學的高等教育機構，如：太學、國子監，及高等書院。高等書院指聚集在特定地點整理、研究和傳播高深領域知識的機構。

不過，中國古代的高等學校和西方現代的大學存在差別，尤其官辦學校以培養治理政府的仕人及從事文化教育的文人為主，自然科學尤為缺乏，所以近代整個的傳統教育體系都面臨著轉型與革新。

##### (2) 中國高等教育缺乏對自然科學的培養

中國近代與西方交流接觸後，西方的「University」早期被翻譯成「書院」，後又稱為「大學堂」、「大學校」，民國以後「大學」成為正式的稱呼。

1894 年中日甲午戰爭後，中國開始大量興辦近代學堂，日本的學校成為官辦學堂最主要的借鑒對象。1912 年中華民國成立後，轉為效法美國大學。

(3) 中國高等教育師法西方高等教育，逐漸重視自然科學的培養

1949 年中華人民共和國成立後，改為完全學習蘇聯的教育模式。1978 年改革開放以後，逐步回覆民國時期的道路，美國的大學成為主要的借鑒指針。沿襲至今，西方高等教育可謂是臺灣高等教育發展的前導。綜上所述，東方的高等教育發展還需要對照西方的高等教育發展，故在下一個環節中，會回溯到西方高等教育之起源與目的談起。

## 2. 西方高等教育學府之沿革與目的

(1) 西方高等教育可追溯至希臘大學，重視言論與講學自由

從高中歷史課本讀到雅典與斯巴達係兩種不同教育模式，沒想到這思想一直被帶到現在，就連看電影也不自覺去加以應證是否為真，雅典以自由人和思辯聞名，斯巴達則重視軍事教育。普遍來說，學術最異口同聲肯定中世紀乃大學之母，然而，仍有部份的學者認為大學起源是受到貝里克（Pericles）民主理念影響的希臘大學，希臘大學講究言論開放與講學自由（林玉體，1994）。

其實不論是言論開放或是講學自由都是今日大學所擁有的特色，這樣的特質得以保存與後來希臘三哲之出現亦有莫大的關連。從希臘大學到中世紀歷經了很長一段時間的醞釀，從希臘時期自由人、博雅的特色到雅典大學、亞歷山大大學之成立；從羅馬時期所設立之羅馬大學、君士坦丁堡大學與賦予教師免稅、免役、免公共義務之特權，或多或少奠定中古大學之根基。

## (2) 中世紀母大學與行會組織深刻影響現代化大學的發展

到了中世紀，有三所現今稱為母大學的活躍，影響至今許多其子大學，多數子大學還超越了母大學的成就。中世紀的三所母大學各有其特色，像是巴黎大學正值基督教義論辯之時，以神學聞名；義大利的波隆納以研究羅馬法律出名；最後一間也是位於義大利的沙列諾大學，則以醫學舉世。為何中世紀大學有大學起源之稱呢？

因為，中世紀大學除了保存希臘大學言論和講學的自由之外，還成立了國際同鄉社團，這種跨國社團超越了希臘大學為先驅；還有，中世紀的三級學位制影響至今（林玉體，1994）。上述的狀況乃是受到中世紀發生的十字軍東征之影響，讓商業活動更欣欣向榮，「行會（guild）制度」形成，影響學者自組的學者集團誕生；此外，還強化重視技藝之養成而衍生出的「藝徒教育」，當時的藝徒要成為工匠也是要經過三級學習，這些對中世紀大學造成顯著的改變。

有一句話讓中世紀母大學的重要性更突顯：「The Italians have the Papacy, the Germans have the Empire, and the French have Learning.

（Haskins，1923）」將母大學的重要性顯現於此，而為何會有這句話，係因為巴黎大學的子大學是牛津，其後有劍橋，再來是哈佛，才有耶魯，這四間至今皆是舉世聞名的大學，可見巴黎母大學的影響力。

## (3) 現代化大學兼顧希臘大學與母大學的特色，且開始重視研究

中世紀之後，高等教育學府的發展越來越接近今日大學的樣貌，但是，還要經過些關卡。地理大發現時期，科學儀器的發明和新工具的問世，被稱為現代科學之父的笛卡兒，以懷疑和實驗的精神影響許多學者，包括牛頓也是這時期的重要科學家。

於是，高等教育注重事實真相、邏輯推理和原創性研究等，有別於中世紀大學對傳統的重視。德國哈列大學為柏林大學的前身，柏林大學之成立被譽為第一所現代化大學（The First Modern University）。

到柏林大學的成立，可以窺知高等教育的發展漸趨成熟，除了言論自由、講學自由之外，還加入了研究的精神，從柏林大學之後，高等教育的發展更快速且更貼近大眾，為了說明這點要從美國看起。

#### （4）現代大學已經不是能用一個字所表達

美國許多學生到柏林大學學習後，將柏林大學重視研究的傳統帶回美國，隨後成立的約翰霍普欽斯大學（John Hopkins University）即是仿照柏林大學重視研究的精神。

美國的約翰霍普欽斯大學除了強調研究，還因為當時政府捐地而受到重視的農工業而在大學廣設實用科領域，這樣的模式被許多國家和高等教育學府學習和效法。當時的大學還只是 University，要到了後來美國研究受到企業贊助的情況越來越盛行，Multiversity 遂成為主流。因為大學的性格已不是 University 一字所能表達的（金耀基，2003）。

綜上所論，高等教育的發展具備階段性，受到環境主要都是因外在環境的變化，而改變高等教育的特色。高等教育發展至今可以說其特質就是自由（講學自由、言論自由、教自由、學自由）和自主。大學培育的人才也從本來學習拉丁文、神學、醫學、法學走到不同領域，能學習本國語文，學習的科目也較為擴展。高等教育的目的亦有所變化，從原本的自由人，到後來的重視研究、客觀真相和實用性的人才培育。



大學之前身的母大學是歐陸之產物，現代化大學亦在德國開花結果，而現代化的大學，如：柏林大學和約翰霍普欽斯大學，除了延續希臘言論與講學自由的風氣之外，再傳承中世紀母大學的特色，加入研究的精神，上述種種都對於今日高等教育學府有深刻的影響。所以，下個環節從高等教育沿革的基礎開展，論述高等教育的現況和趨勢，並找出對於本研究具重要性的文獻資料，以作為本研究建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標的重要基礎。

## (二) 高等教育之現況與趨勢

高等教育歷經數世紀的發展，不僅目的改變，角色任務也不同了。就在高等教育經過一波又一波的轉變與成長，究竟目前高等教育的現況為何呢？又高等教育的趨勢為何？以下先就高等教育的現況討論後，在從現況上對高等教育的趨勢多加討論：

### 1. 現代大學的性格是 Multiversity，不再只是 University

金耀基（2003）對於高等教育目的或是角色任務提出一些見解，他認為高等教育以往是學術的象牙塔，如今受到外在環境的改變和資金挹注等影響，高等教育不再是學術的象牙塔，轉變成替社會服務並與企業密切合作的組織，他舉加州大學課程多達一萬之數為例，教授用心著力於研究，教學越來越被忽視。

### 2. 現代大學逐漸著重研究，對於教學的關注減少

高等教育的現況也確實是如此，企業透過贊助研究，提高企業商品的價值或創意，教授或學生也能獲得獎勵，可是這種情況也會讓人質疑是否過份脫離教育的精神。

### 3. 高等教育擴張，走向普及型的高等教育

二次大戰結束後，高等教育不論是西方，在東方也是大量的擴張。高等教育由菁英型（elite type）轉變為大眾型（mass type）甚至是普及型（universal type）教育，傳統的菁英式大學已無法符合社會多元化的需求（戴曉霞，2004）。

以往少數人能進入的高等教育學府也不存在了，高等教育趨向普及化成為必然。舉例來說，英國保有菁英教育的傳統，但是，受到人民的要求而增設高等教育學府；又或是美國的高等教育機會是提供給軍人，人數卻超出預期而廣設學校或社區大學。

把焦點移回臺灣，依照臺灣的高等教育機構總數、招生數與入學人數，亦即粗在學率來看，可判定臺灣的高等教育為普及型，一半以上的學生能進入高等教育學府就讀。

上述之各種跡象都呈現出中世紀母大學缺乏的特色，推翻只有少數人能進入高等教育機構就讀的傳統，讓高等教育的機會輕易掌握在每個人的手中，這也是高等教育的現況之一。可是，令人值得擔憂的是，臺灣高等教育普及化的情況下，許多學校招不到學生，面臨停招或是關閉的危機，於是許多學校為此紛紛降低入學標準，造成高等教育品質的一大隱憂。

### 4. 高等教育邁向全球化、市場化；卻面臨少子化的威脅

除了上述高等教育角色任務和普及化的現況之外，大環境的改變，包括全球化、少子化、市場透明公開化、資金補助與高等教育的獨特表徵的選擇性等因素，高等教育學府無不使出渾身解數以招攬學習者。

於是，各國對於高等教育品質的重視成為不可阻擋的趨勢，以臺灣為例，為了追求高等教育卓越，提出五年五百億、世界一流大學、教學卓越等計畫。然而，現今臺灣面臨少子化的處境，已轉變為普及型高等教育的臺灣，必須在課程內容、教學方法、經費來源、研究取向上做出努力，以便保有固定的學生來源，避免停招或是減招的命運；於是，高等教育品質成為學生選擇與經費補助的重要參照。

#### 5. 高等教育品質日益受到重視，高等教育各式評鑑增加

在高等教育大眾普及的情況下，近代對學術象牙塔做出了挑戰，為了取得經費，單就國家補助已顯不足，於是，企業的補助顯得日益重要，培養為社會有用之才，成為高等教育新習題。高等教育受到市場的牽引，也是現今別於十九世紀以前的角色任務。基於此，高等教育在市場機制下，優勝敗劣的情況會更明顯，品質會成為標記市場選擇的重要機制。

從上述可窺知高等教育在品質、評鑑的洪流中，為了讓保障並保存學習者，競爭成為淘汰或是壯大的模式，而公開且開放的評鑑或是世界大學評比成為不可阻擋的趨勢。

#### 6. 世界大學排名機制成為高等教育評鑑的觀察重點

世界一流大學需具備的特質，像是：世界知名度（如世界大學排名）、卓越的學術研究成就、優秀的畢業生、和國際能見度（泰晤士報、上海交通大學，2009）。上述四點是常見的特質，但能否為高等教育評鑑品質保關有待商榷。

教育的兩大齒輪是課程和教學，透過本質上提高課程與教學，才是治本非治標的作法。若僅就成果面去檢視高等院校的品質與排名，會容易遭到質疑。

就在高等教育評鑑受到重視現在，把世界大學排名與高等教育品質劃上等號的現在，高等教育評鑑的實際狀況不應如此。

為了讓高等教育評鑑的能清楚的呈現，研究者檢視世界大學排名的系統，發現皆由各自發展的指標進行世界大學的排名。因此，下個環節先討論國內外高等教育評鑑的研究現況；接著再從著名的世界大學排名系統的指標看高等教育評鑑如何解讀與使用。

在高等教育普及化的情況下，高等教育對大眾而言不再遙不可及，進入高等教育學府學習不再困難重重，但是，高等教育的品質深受考驗，如果是讀大學就像吃飯一樣簡單，高等教育難道會變成這種樣貌？

此外，在高等教育尚未普及之前，研究與教學受到政府大力的資助，然而，廣設高等教育機構之後，多數政府僅能以有限分配的方式供給高等教育機構經費，於是，企業的贊助是高等教育的現況，儘管企業贊助之下，會受到爭議，但是為了爭取資金，這是高等教育不可阻擋的趨勢之一。

更重要的是高等教育受到整體環境的影響，學習者的爭取成為各校競爭的動力來源。普及化高等教育學習和獲得補助經費形成各高等教育學府前進的方向。

同時，高等教育面臨到經濟困境、少子化、全球化、市場化等衝擊，為了維持機構的運作的經營，無不以提高自身教育為目標。於是，教育品質與特色是學習者考量的要素，高等教育評鑑亦是相繼而起，並蔚為潮流。

過去高等教育未面臨到的新狀況，現今卻有了重大的改變，從科技的發展與交通工具的精進，造就全球化的世界，加上經濟、市場透明化、市場選擇化等觀念的普及，和少子化的影響，使得高等教育不得不做出改變與成長，於是重視品質的時代來臨，被品質帶出的評鑑也是高等教育至今最受矚目的課題。

從上述可窺知高等教育在品質、評鑑的洪流中，為了讓保障並保存學習者，競爭成為淘汰或是壯大的模式，而公開且開放的評鑑或是世界大學評比成為不可阻擋的趨勢。以下先就高等教育評鑑於國內外的相關研究有哪些，再對現今知名的世界大學排名系統與加以討論。

## 二、高等教育評鑑之相關研究

高等教育評鑑在近年來受到外部環境的改變而風靡雲蒸，許多機構的成立也是呼應此一現象的最佳代表；而高等教育評鑑之相關研究是作為實際瞭解高等教育評鑑現況的錦囊妙策之一，於是在這一環節將要分析與探討國外與國內對於高等教育評鑑的相關研究為何？又有何值得注意的地方呢？

然而，本研究旨在建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標，高等教育涵蓋大學、專科、技職等體系，故以高等教育整體的國外與國內相關研究兩個段落詳述之：

### (一) 國外相關之研究

由於高等教育評鑑是近幾年有比較大的重視，所以文獻總研究量不及課程評鑑或其他學習階段的研究量。研究者試過單一資料庫或多種資料庫後，決定以 Muse 整合資料庫進行本研究瞭解高等教育評鑑相關研究之主要搜尋引擎。

而所查詢的資料庫共計 13 個，綜合了博碩士論文與期刊文獻，資料庫名稱分別是：Digital Dissertation Consortium、Networked Digital Library of Theses and Dissertations、ProQuest Dissertations and Theses。

其次是期刊文獻的部份，分別是：AskERIC、EdD Online、ERIC (CSA)、ERIC (EBSCO)、ERIC (ProQuest)、EBSCOhost、ProQuest Education Journals、The Educator's Reference Desk。

在 Muse 整合資料庫分兩次查詢，第一次限制僅在篇名，輸入「curriculum evaluation」，得到 1519 筆，在此搜尋條件下再加入「higher education」不限欄位，僅得到 160 筆。研究者為瞭解課程評鑑的研究內容多半為何，於是再使用其他關鍵字「elementary school」和「secondary school」，合併計算得到 607 筆，而這數據也是高等教育的 3.79375 倍。

由於 Muse 整合搜尋得到的母數過大，於是決定只以 ProQuest Dissertations and Theses 為主要資訊統計來源。光是在 ProQuest Dissertations and Theses 輸入「curriculum evaluation」，即可得到 833 筆，淘汰不適合的年份，剩下 314 筆。再從 314 筆加入「higher education」不限欄位搜尋後，僅得到 55 筆，扣除非本研究分析之年份後，共剩 37 筆（詳細篇名請參見附錄三）。

為了精簡國外對於高等教育評鑑之相關研究，以下之表格讓搜尋的數量更系統的呈現，如表 2-9 所示：

表 2-9 國外高等教育課程評鑑之相關研究

年份	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Pro Quest	5	2	7	3	2	2	1	5	4	4	1	1

資料來源：Muse 整合系統 <http://muse.lib.nccu.edu.tw:8000/muse/servlet/MusePeer>；搜尋時間：2009.11.25。

不論是從搜尋到的文獻數量或是表 2-9 所呈現的高等教育評鑑文獻數，都能得知高等教育評鑑在課程評鑑專門研究的數量少之又少，課程評鑑卻是以中小學為主要研究對象。然而，課程評鑑不應只存在特定學習階段，而是各階段各領域皆不可獲缺的研究。

仔細觀察高等教育評鑑的研究篇名，發現以「課程」為主要的研究聊幾可數，多是以某機構或某校的方案評鑑（program evaluation）為主要研究範疇。綜合上述兩點，也是促使本研究針對大學院校系所實際開課課程評鑑指標建構為主題的重要動力。

## (二) 國內相關之研究

為了瞭解國內對高等教育評鑑相關之研究，於第一節時搜尋課程評鑑之資料內搜尋有關高等教育評鑑議題的論文或是期刊，於全國博碩士論文資訊網、中文期刊篇目索引影像系統、和教育資料庫三個主要搜尋引擎得到的文獻中進階搜尋。

國內的博碩士論文與期刊文獻分別以全國博碩士論文資訊網和中文期刊篇目索引影像系統為主要搜尋引擎。首先在全國博碩士論文資訊網輸入「高等教育評鑑」、「大學評鑑」之後，得到 31 篇資料。其中 2001 年和 2002 年時，無相關博碩士論文產出。

其次，是中文期刊篇目索引影像系統的部份，當輸入「高等教育評鑑」、「大學評鑑」搜尋後，得出 48 筆結果。而 1998 到 2009 年之間的斷層是在 2001 年並無有關的文獻與資料出現。

以下透過表格方式清晰地呈現國內對課程評鑑之相關研究數據，如表 2-10 所示：

表 2-10 國內高等教育課程評鑑之相關研究

年份	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
論文	1	1	2	0	0	2	2	3	8	2	7	0
期刊	1	1	0	2	2	7	5	9	7	6	5	0

資料來源：1. 全國博碩士論文資訊網 <http://etds.ncl.edu.tw/theabs/index.jsp>； 2. 中文期刊篇目索引影像系統 [http://readopac1.ncl.edu.tw/nclserialFront/search/search.jsp?search\\_type=sim&la=ch](http://readopac1.ncl.edu.tw/nclserialFront/search/search.jsp?search_type=sim&la=ch)；搜尋時間：2009.11.17。



### (三) 國內外高等教育評鑑相關研究缺乏對課程評鑑的重視

綜合上表，對照於第一節「課程評鑑」相關之研究的文獻數量，少了很多。足見高等教育課程評鑑是缺乏的，且就相同資料庫的搜尋結果而言，課程評鑑多是以中小學義務階段為主要研究對象。這些也點出大學院校系所開課科目相關議題的缺乏，基於此，更加深研究者對於本研究的動力。

### 三、高等教育評鑑的指標

高等教育在評鑑呼聲四起的情況下，相關的評鑑機制應運而生，國內外對於高等教育評鑑機制的實際究竟為何？從高等教育評鑑的現況來看，高等教育評鑑是各國各界關注的重點，臺灣也以擠進世界百大為努力方向，以藉此提高學校整體名聲；但是，高等教育的品質是否真的透過百大而提升了？

於英國泰晤士報所公佈的 2009 年世界百大排名，臺灣大學躍升百大之列。然而，洪蘭（2009）在《天下》雜誌中對於臺灣大學的學生的上課情況有比較嚴格的意見發表，認為學生在課程上吃泡麵、啃雞腿、遲到等行徑，對課程和教師的不尊重與漠視，有尸位素餐之嫌。研究者認為課室品質遭到質疑，要提升教育品質更加困難。

在高等教育評鑑受重視之際，高等教育品質的把關，需要透過評鑑的實施。然而，檢視課程評鑑以及高等教育評鑑的相關研究，高等教育課程評鑑是有被忽視之嫌，若想要達成真正的卓越，課程評鑑要被看重的。

然而，現今的高等教育之中的課程評鑑指標難以獨立被尋獲，若有，又多是納在教育指標範疇內談論，缺乏獨立的探討。

教育指標的發展源於經濟指標和社會指標的研究，直到 1987 年美國教育部邀請各國加入 OECD，一個教育指標的國際討論組才於華盛頓成立（張鈿富，1999）。

教育指標的發展雖然起步比較晚，可是高等教育的課程評鑑指標需要更被重視且建構。研究者從第一節的文獻基礎和高等教育的發展等來看，從最能被直接檢視且是課程整體中最具體的實際開課開始，希望作為高等教育課程評鑑指標的一小步，先建構大學院校系所開課科目的課程評鑑指標，而這件事情也是亟需完成的。

究竟現行的高等教育評鑑指標是什麼？又以什麼作為重要的參考？這些問題也是研究者日後草擬指標需要的參考。而，高等教育的擴張、市場化與強調績效、標竿等趨勢不可阻擋，從高等教育沿革與評鑑的現況來看，高等教育排名似乎成為判斷高等教育品質的標準。

排名系統甚至還能成為業界決定是否與其合作的要素，如：Ellen 針對世界大學排名進行研究，57% 的受測者認為排名會影響其他機構或是研究人員與其合作的指向（Ellen Hazelkorn，2009）。

高等教育排名並不是近幾年的產物，只是近來受到越來越多的關注與看重，所以，高等教育的排名及其結果成為熱門的議題，從排名結果有約六成高比率的影響力可見一斑。因此，研究者透過國外世界大學排名系統的指標與國內的重要排名指標及財團法人高等教育評鑑中心的指標，作為建構本研究指標的參考。

## (一) 國外世界大學排名指標

首先是國內知名的世界大學排名系統及指標的論述。自 1983 年美國「美國新聞與世界報導」以「學術聲譽調查」的方式，公佈了第一次單一國家全國性「大學排名」，正式揭開了「大學排名」的序幕（侯永琪，2008）。而目前全球兩大最有影響力的世界大學排名——大陸上海交通大學的「世界大學學術排名」(Academic Ranking of World Universities, ARWU) 與英國「時報高等教育增刊」(The Times Higher Education Supplement)（侯永琪，2007）。

研究者即以這兩個具代表性的世界大學排名系統，加上國內大學排名系統的指標和財團法人高等教育評鑑中心基金會的指標來加以說明討論，並找出是否有助於建構本研究課程評鑑指標的參照。

### 1. 世界大學排名的討論於 2002 年探討大學排名品質標準的評鑑方法

而世界大學排名系統的討論在 2002 年，由聯合國教科文組織歐洲高等教育研究中心 (UNESCO-CEPES) 和美國華盛頓高等教育政策研究所 (IHEP) 等單位，發起組織大學排名的第一次國際研討會。這次的研討會旨在加強大學排名研究，探討大學排名本身的品質標準與評價方法。

後來於 2004 年時，UNESCO-CEPES、IHEP、德國高等教育發展研究中心 (CHE)、上海交通大學高等教育研究所等機構的參與之下，於美國華盛頓成立了「國際排名專家團體協會 (International Ranking Expert Group, 簡稱 IREG)」，並召開了第一屆 IREG 國際會議。IREG 的成員包括排名機構代表、政策研究人員和高等教育學者等（侯永琪，2007）。

## 2. 世界大學排名日益受到重視，卻令人質疑採用的評比指標

大學排名受到重視，卻也受到許多學者質疑世界大學排名的指標本身即存在的問題，Philip Altbach 就相當關心近年來大學排名的發展，他指出：「大學排名所產生的問題已不是理念原則性的，而是該如何運作它」。他在「排名的困境 (Dilemmas of Ranking)」一文中指出，目前所有的大學評比最大的困境，其實是如何確實地評量出大學的品質。如許多大學排名所採用的聲譽調查，藉由受訪者的主觀意見了解大學學術表現，就有如「人氣競賽」(popularity contests) 一般，令人質疑其信度 (Altbach, 2006)。

根據「國際排名專家團體協會」2006年所公布的「高等教育機構排名的柏林原則」(Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions)，大學排名研究除了須確立目的、對象、指標權重等之外，資料蒐集與正確性是所有大學排名中最重要的一部分，這也是「世界網路大學排名」計畫主持人 Isidro F. Aguillo 承認其所面臨最為困難之處 (侯永琪, 2008)。

## 3. 國外知名世界大學排名系統為英國泰晤士報與上海交通大學

後來陸續有其他非單一國家的大學排名系統，儘管世界大學的排名系統雖各有其旨趣，仍以英國泰晤士報 (THE-QS World University Rankings) 和上海交通大學所做的排名為馬首是瞻。

舉例來說，臺灣各高等院校在泰晤士報排名的部分，臺灣大學進入百大的行列，排名第 95 名，該排名主要選用的指標及權重是採英國泰晤士報的世界大學排名系統。

或是清華大學於學校網頁公告「2009年上海交大世界大學評比出爐 清華逐年攀升名次」之標題，則是採上海交通大學的世界大學排名系統。

#### 4. 英國泰晤士報的世界大學排名系統

##### (1) 於2004年與QS公司合作，公布大學排名

英國泰晤士報始於1971年，本為《泰晤士報》的一部份；2008年出版形式才轉為雜誌。2004年時與QS (Quacquarelli Symonds) 公司合作，公布世界大學排名；又於2009年擴大與美國新聞和世界報導、加拿大湯森路透集團 (路透社) 合作，影響力日漸增加。

其在「高等教育增刊」(Times Higher Education Supplement, 簡稱THES) 中，公告世界大學的排名指標分為學校聲望、研究、教學及國際化四個面向。

其排名所選用的指標及權重比例如下表2-11所示：

表2-11 泰晤士報2009年世界大學排名之規準(Criteria)、指標(Indicator)與權重(Weight)

面向	指標名稱		權重
聲望	學術同儕評量	Academic Peer Review	40%
	雇主評量	Employer Survey	10%
研究	每位教師論文被引用次數	Citations per Faculty (citation data supplied by Scopus)	20%
教學	師生比	Faculty Student Ratio	20%
國際化	國際教師數	International Faculty	5%
	國際學生數	International Student	5%

資料來源：泰晤士報網站 <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=408562>，搜尋時間：2009.12.03。

## (2) 排名指標過於重視聲望的權重

從上表 2-9 的泰晤士報的各規準指標權重來看，學校聲望佔了一半的權重，顯示出泰晤士報對於世界大學排名的關注重點，也是泰晤士報在世界大學排名的特色。

如同先以 Philip Altbach (2006) 對大學排名的質疑，認為像是許多大學排名採用的聲譽調查，有如人氣競賽般令人質疑其信度。

從泰晤士報的指標權重來看，世界百大前幾名的變動不會有太大的起伏，因為歷史悠久或是知名的大學似乎不需要太多的變革，只需要透過學校聲譽的維持，就能繼續獨占鰲頭，對於欲急起直追或是力爭上游的高等教育學府而言，要爬升到高名次是比較困難的。

## (3) 排名系統缺乏對課程直接的考量

究竟這樣的做法是好是壞並非在本研究探究的重點，本研究要看重的是泰晤士報所列出的高等教育指標包含「課程」面向的有哪些，可以作為建構本研究大學院校系所開課科目課程評鑑指標的參照。比較遺憾的是，從泰晤士報的排名面向與指標的呈現，缺乏對課程直接的提及。

此外，從指標來看高等教育的排名，缺少課室的評比，多以外在成果為衡量重點，高等教育的品質是否真是透過外在成果的展現來決定亦有待商榷。

除了英國泰晤士報對於世界大學所做的排名常受到關注，上海交通大學的世界排名系統也是備受注目的。研究者希望能從上海交通大學的世界排名系統，或可有不同的指標或面向的討論。

## 5. 上海交通大學的世界大學排名系統

### (1) 於 2003 年率先公布第一份全球性的大學排名

上海交通大學於 2003 年 6 月率先公布第一份全球性的大學排名，即「世界大學學術排名」(Academic Ranking of World Universities, 簡稱 ARWU)。

之後陸續出現其他世界大學排名系統，如：THE-QS 英國泰晤士報、Webometrics 等知名的世界大學排名機制。

### (2) 排名指標重視國際認可與學術表現

上海交通大學別於泰晤士報重國際聲望，是以國際認可的學術成果與學術表現作為主要評比指標，對世界眾多大學進行排名。

上海交通大學的世界大學學術排名，將指標分為：教育品質、教師品質、研究成果及機構規模四大類。

且上海交通大學重視的是學術表現，包括諾貝爾、菲爾茲獎的獲得、論文或研究的發表量等，皆是對於學術表現之重視的最佳註解。

此外，在機構的學術表現 (PCP) 的計算方式是五項指標，亦即 Alumni、Award、HiCi、N&S、和 PUB 的總和，除掉機構的教師人數，所得到的數值佔所有權重的百分之十。

為了讓上述的說明更清晰，詳見表 2-12 所示，而列在英文指標名稱後的括號內為指標的代號：

表 2-12 上海交大 2009 年世界大學排名之規準(Criteria)、指標(Indicator)與權重(Weight)

面向	指標名稱與指標代號 (Indicator & Code)		權重
教育品質	獲得諾貝爾與菲爾茲獎的校友人數	Alumni of an institution winning Nobel Prizes and Fields Medals (Alumni)	10%
教師品質	獲得諾貝爾與菲爾茲獎的教師人數	Staff of an institution winning Nobel Prizes and Fields Medals (Award)	20%
	在 21 個主題類別被高度引用的研究	Highly cited researchers in 21 broad subject categories (HiCi)	20%
研究成果	發表在自然與科學領域的研究數量	Papers published in Nature and Science (N&S)	20%
	科學引文索引 (SCIE) 和社會科學引文索引 (SSCI) 收錄的研究	Papers indexed in Science Citation Index-expanded and Social Science Citation Index (PUB)	20%
機構規模	機構的學術表現	Per capita academic performance of an institution (PCP)	10%

資料來源：上海交通大學網站 <http://www.arwu.org/Methodology2009.jsp>。搜尋時間：2009.12.03。

### (3) 排名系統缺乏對課程直接的考量

綜合表 2-9 及 2-10，不論是英國泰晤士報或是上海交通大學對於世界大學所做的排名規準和指標，都是著重在結果論的評比，難以發現高等教育評鑑的現況缺乏專對「課程」面的看重與提及，更別論是實際課室的評比。但是，課程乃為教育的重要支柱，是否透過國際聲譽或是研究成果就能對於課程的本質面產生良好的影響，進而提昇課程的品質呢？是否著重於外在成果的展現，能代表教育品質的提高，是值得深思的問題。

## 6. 英國泰晤士報與上海交通大學世界大學排名系統需要多考量課程

教育的兩大支柱是課程與教學，研究者認為要評鑑課程應回到課程的本質，因此，世界大學排名的指標比較少涉及到這部份，應該可以多考慮從課程組織與規準或課程設計與發展等方向建構指標。



以下列舉泰晤士報與上海交通大學在世界大學排名的比較表格，讓兩個世界大學排名系統的特色整理如表 2-13 所示：

表 2-13 國外世界大學排名指標比較

指標項目	英國泰晤士報	上海交通大學
歷史	2004~	2003~
組織	媒體（報紙）	學術機構
指標項目	六項	六項
指標偏向	學術聲譽	學術研究成果

資料來源：侯永琪（2007）。大學排名的另類思考—西班牙世界大學網路排名。評鑑雙月刊，10，34-43。研究者再整理。

綜合表 2-9、2-10、2-11，得知國外知名的世界大學排名系統，都是缺乏對課程各種面向直接的提及，指標也是極為缺乏的部份。

Joao E. Steiner 在其「世界大學排名—主成分分析」(World University Rankings—A Principal Component Analysis) 一文中，分析三大排名的 13 指標面向發現，48%的指標屬於學術成果，14%為國際化，8%為師生比，但這三者的相關性相當低。

除了英國泰晤士報與上海交通大學的世界大學排名之外，國內對於高等教育品質亦透過各種管道，企圖讓臺灣知名大學站上世界舞台，如臺灣大學於 2009 年泰晤士報公佈的世界排名大學中名列百大行列。以下針對國內高等教育評鑑機構與其所擬定的指標加以討論：

## （二）國內高等教育評鑑的指標

### 1. 大學學術聲譽排名指標

國內建構類似於國外大學排名的研究，以陳伯璋、侯永琪（2004）的大學學術聲譽排名指標系統為代表，臚列如表 2-14 所示：

表 2-14 臺灣之大學學術聲譽排名指標系統與分項指標

指標項目	分項指標	分類權重
學術聲譽	學術界調查	25%
學生素質	研究生人數比率	10%
	碩博士班研究生比例	
教師資源	助理教授以上職級之專任教師比例	20%
	教師具有博士學位比例	
	專任教師比例	
	師生比	
財務資料	每生單位成本	15%
研究成果	教師研究風氣指數	12%
續學率	大一新生續學率	5%
畢業率	續學率	5%
數位環境	平均電腦接點數	10%
	平均每人電腦台數	

資料來源：陳伯璋、侯永琪（2004）。我國大學學術聲譽與學門排名研究實施之比較。資料蒐集之檢討與反省。二十一世紀高等教育的挑戰與回應學術研討會。

### （1）排名指標首重學術聲譽，其次看重教師的資源。

從表 2-14 的指標與權重，可謂是結合英國泰晤士報與上海交通大學的世界大學排名指標而成，不論國外或是國內的大學排名指標，皆重視學校聲譽或外在學術表現。

而在臺灣進行的學門排名研究實施時，會遭遇的問題為（陳伯璋、侯永琪，2004）：問卷回收率不高、資料蒐集困難，以官方統一資料為主，但官方資料未健全、指標操作定義不夠明確，容易造成誤解。而上述提及的問題，可作為研究者建構指標的參考。

### （2）指標缺乏對課程各面向的提及

再整理一下表 2-11 到表 2-14，針對國內外大學排名的指標截至目前為止，對於學校聲譽、學術表現或稱研究成果等指標是較為被注意的，至於在課程或是教學的指標都是比較少處理到的部份。然而，要達到教育的卓越，課程指標是需要增加且被看重。

## 2. 財團法人高等教育評鑑中心大學校院系所評鑑教育學門評鑑項目

國內除了以學術聲譽與學門排名指標做討論，其次，針對國內高等教育評鑑主要透過的財團法人高等教育評鑑中心基金會的評鑑指標，討論其高等教育評鑑指標又是如何。

研究者以財團法人高等教育評鑑中心基金會的網站裡，選擇大學校院校務評鑑評鑑的部份，依照大學校院校務評鑑評鑑項目，包括學校自我定位、校務治理與經營、教學與學習資源、績效與社會責任及持續改善與品質保證機制等五大項；至於在系所評鑑的部份，會依照系所類別而有不同的建議效標，研究者以教育學門為例，列舉九十八學年度評鑑項目中的「大學院校系所評鑑教育學門評鑑項目」，如表 2-15 所示：

表 2-15 大學院校系所評鑑教育學門評鑑項目

項目	參考效標
目標、特色與自我改善	1-1.系所設立宗旨及教育目標與校務發展計畫之相符程度為何？ 1-2.系所教職員與學生對教育目標的認識程度為何？ 1-3.系所依據教育目標，訂定學生應具備之基本素養或核心能力為何？ 1-4.系所行政管理運作機制（如系務會議、教評會……）之運作情形如何？ 1-5.系所自我評鑑機制之組織與運作為何？ 1-6.系所之招生情形如何？ 1-7.系所與相關系所相較下之辦學特色為何？ 1-8.系所自我改善品質之機制與成效為何？
課程設計與教師教學	2-1.系所規劃課程架構之理念（例如符合學生核心能力培養，以滿足市場需求和社會發展的情形）為何？系所課程架構和內容與設立宗旨及教育目標間之關係為何？ 2-2.系所課程規劃設計之機制（組織，參與人員）為何？定期開會及決議執行情形為何？ 2-3.系所透過指引手冊或相關管道，提供學生有關修課輔導的方式為何？ 2-4.系所根據師生對課程意見回饋，檢討修正課程規劃與實施情形為何？

表 2-15 大專院校系所評鑑教育學門評鑑項目 (續)

項目	參考效標
課程設計與教師教學	2-5.專兼任教師之數量與素質滿足教學和學生學習需求程度為何？ 2-6.系所確保學生充分瞭解學科之教學目標與內容情形為何？ 2-7.系所空間（如：教師研究室）與設備，滿足教師教學與研究需求為何？是否有專門人力提供教學等相關支援服務？ 2-8.教師教學科目能與個人學術研究領域相結合，以及教學工作負擔為何？ 2-9.系所提供教師教學專業成長管道與機會，以及獎勵教師卓越教學表現的情形為何？ 2-10.教師根據學生教學意見回饋，進行教學改進與提升教學品質的程度為何？
學生學習與學生事務	3-1.系所專業課程開課滿足學生需求，達成有效學習目標之程度為何？ 3-2.系所教師運用多元教學和提供學生學習作業與學習評量情形為何？ 3-3.系所圖書儀器、資訊科技、實驗室、或專科教室設備為何？數量與品質能否符應學生學習之需求？ 3-4.系所管理與維護圖書儀器、資訊科技、實驗室、與專科教室設備的辦法和執行情形為何？ 3-5.系所規劃校內外各項實習以及實施成效為何？ 3-6.系所學生參與校內外競賽之成績表現情形為何？ 3-7.系所提供學生學習輔導、生活輔導和生涯輔導等服務為何？ 3-8.導師制為何實施？系所教師提供學生特定晤談時間（office hour）之情形為何？ 3-9.系所提供學生各種相關課外學習活動為何？ 3-10.系所提供學生獎助學金、工讀等情形為何？ 3-11.系所輔導學生會運作，並建立學生意見反應與回饋之機制為何？ 3-12.系所學生通過外語檢定測驗之情形？ 3-13.系所鼓勵學生參與國際學習活動為何？ 3-14.教師指導研究生論文指導與互動情形為何？（※研究所適用） 3-15.校院級導師制之實施情形為何？ 3-16.學校辦理畢業生生涯發展輔導之作法為何？
研究與專業表現	4-1.教師研究與專業表現成果之數量與品質為何？ 4-2.系所師生參與國內和國際學術或創新活動之情形為何？ 4-3.教師申請和獲得研究計畫獎(補)助情形為何？系所產、官、學、研合作之成效如何？ 4-4.教師參與整合性計畫之情形為何？ 4-5.教師研究與專業表現與社會、經濟、文化與科技發展需求之相關為何？ 4-6.教師提供產、官、學界社會服務之情形為何？

表 2-15 大學院校系所評鑑教育學門評鑑項目（續）

項目	參考效標
研究與專業表現	4-1.教師研究與專業表現成果之數量與品質為何？ 4-2.系所師生參與國內和國際學術或創新活動之情形為何？ 4-3.教師申請和獲得研究計畫獎(補)助情形為何？系所產、官、學、研合作之成效如何？ 4-4.教師參與整合性計畫之情形為何？ 4-5.教師研究與專業表現與社會、經濟、文化與科技發展需求之相關為何？ 4-6.教師提供產、官、學界社會服務之情形為何？ 4-7.教師指導研究生的情形（含人數、方式及成果）為何？（※研究所適用） 4-8.系所所培育博士、與碩士之數量與品質為何？（※研究所適用） 4-9.研究生的研究與專業表現之成果或出版狀況為何？（※研究所適用）
畢業生表現	5-1.畢業生專業能力符合系所教育目標之程度為何（如：通過教師檢定、公職考試等）？ 5-2.畢業生在升學與就業上之表現為何？ 5-3.畢業生對學校所學與自我工作表現和市場競爭力之關聯的滿意度為何？ 5-4.系所蒐集並參考畢業生與相關機構或人員(例如雇主、社區、家長…)之意見，做為系所持續品質改善之作法為何？ 5-5.系所建立聯繫管道，追蹤畢業生生涯發展之情形為何？

資料來源：財團法人高等教育評鑑中心基金會（2010）。大學校院系所評鑑教育學門評鑑項目。研究者整理。

### （1）無以實際開課為主的參考效標

從表 2-15 來看，指標雖提及課程設計與教師教學的項目，然而，在實際開課上的提及是較為缺乏的。其次，從課程設計與教師教學來看，以課程規劃表的討論為主，然而，課程需要更縝密的思考，不能僅以課程規劃為主要考量。誠如先前的討論，要追求高等教育卓越，課程評鑑不能被忽略，課程評鑑指標作為評鑑的方向與標準，是急需建構與被討論的部份。

## (2) 各效標宜再增加對開課科目的考量

研究者思考若缺乏實際開課的參考效標，表 2-15 的參考效標或許可以作為參考，但是，亦需要將課程規劃的參考效標予以細分。從 48 條參考效標來看，是著重在特定題項的提問，而非課程面向。

舉例來說，「2-1.系所規劃課程架構之理念（例如符合學生核心能力培養，以滿足市場需求和社會發展的情形）為何？系所課程架構和內容與設立宗旨及教育目標間之關係為何？」，這項參考效標宜細分為兩指標。

整理討論國內外針對大學或高等教育評鑑的指標，從英國泰晤士報、上海交通大學的世界大學排名的指標與國內大學聲譽與學門排名的指標、財團法人高等教育評鑑中心的大學院校系所評鑑實施計劃，極為缺乏直擊課程的指標。針對高等教育階段或是大學院校系所而言，課程評鑑指標的缺乏是令人遺憾的事，因此，需要從實際開課著手，建構其課程評鑑指標，以助於大學院校系所檢視與評鑑開課。

而本研究欲建構大學院校系所開課科目的課程評鑑指標，透過第一節的討論後，課程評鑑指標的建構需要回到課程的意涵與類別、課程選擇、課程組織與規準、課程設計與課程發展的文獻中。

下個部份即是研究者結合高等教育評鑑與課程評鑑兩大節的文獻探析後，所草擬大學院校系所開課科目課程評鑑指標的內涵，俟後作為進行問卷施測的依據。

#### 四、草擬大學院校系所開課科目課程評鑑指標

由於高等教育評鑑指標尚未像國中小有較為標準且嚴格的定論，僅能就一般指標建構的文獻、目前具代表性之高等教育評鑑各機構的文獻為本研究建構指標的參考。然而，高等教育評鑑仍缺乏完整的規劃，且若提及高等教育評鑑，不免會考量到全球化下的世界大學排名系統，在這樣的情況下，世界大學排名系統成為關注的重點。

至於在世界大學排名具代表性的不外乎是英國的泰晤士報和大陸的上海交通大學所做的世界大學排名。為了尋求本研究建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標之來源，而泰晤士報和上海交通大學的指標內涵以及其建構的方法，經由國內外專家學者歷經長時間的醞釀而成，然而指標偏重於外在表現結果，尚未妥善的處理課程指標。

高等教育課程評鑑指標是很重要的，誠如之前所言，在建構高等教育課程評鑑指標之前，在研究目的與限制等考量上，加上研究者先從課程整體中可謂最具體且最能被直接檢視的實際開課為起點，草擬大學院校系所開課科目的課程評鑑指標。

以下先說明高等教育課程評鑑指標之重要性，再將現有之高等教育評鑑指標的內涵與建構方法加以說明後，試圖作為建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標的依據。

## （一）為何要建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標？

### 1. 要提升高等教育品質，課程絕對不能被忽視

受到全球化影響之下，加上高等教育型態的轉變與全球化、少子化等情況，臺灣高等教育學生來源已經面臨新的考驗，這股不可被阻擋的力量讓許多高等教育機構需做出應變。

此外，市場透明化與市場選擇性觀念之普及，學習者能更多元且自由地決定高等教育機構的去留；於是乎，高等教育機構有些甚至面臨招生不足，更甚至面臨了關閉學校的命運。

在這樣的大環境之下，高等教育品質受到重視，高等教育評鑑更是衡量品質之重要參照。為了呼應高等教育評鑑，諸多高等教育評鑑機構之設立、教學發展中心的創建、政府法令的補助與鼓勵措施、世界大學排名系統的盛行，種種現象讓高等教育評鑑受到莫大看重的事實更得到有力的佐證。

### 2. 高等教育缺乏對課程評鑑指標關注

就在高等教育品質受到重視的同時，同為教育兩大支柱的課程與教學亦是為高等教育品質把關的門神，因此，高等教育課程評鑑理應受到同等的看重。遺憾的是，事實上，高等教育中的課程評鑑在課程評鑑與高等教育評鑑的國內外相關文獻，是亟待關注與討論的部份。

但是，高等教育課程評鑑的相關研究極為缺乏，單就課程評鑑的研究來看，其重點為放在中小學或是學校本位等議題，需要有關注在高等教育課程評鑑的研究。



### 3. 大學院校系所開課科目與課程評鑑指標的重要性

從文獻探討的第一節與本節中，能得知高等教育課程評鑑之相關研究不多，且高等教育品質的提升，不能單從外在學術表現作為努力的方向，從根本上對課程的重視，才能真正提升品質。

教育兩大支柱其中之一為課程；課程的意義豐富，諸多國內外學者對於課程的意義有相似或相異的見解，儘管如此，尚可歸納課程最傳統且最普遍的定義是課程即科目此意涵（黃光雄、蔡清田，1999）。可是在檢視課程評鑑指標的文獻時，並非研究者所理解具有課程獨特的意義、選擇、組織或設計與發展等元素，而是與教學評鑑、研究評鑑或行政評鑑有所混淆。

此外，在課程評鑑指標的研究多以中小學階段為主，高等教育中有關課程評鑑的指標難以彰顯與獨立，故以大學院校系所為對象。加上本研究考量各系所有意的課程規劃與學習者被提供的選擇機會，實際開課是課程整體中最具體且最能被直接檢視的一環，課程評鑑指標是協助各系所再檢視或評鑑開課科目的方向與標準。

當開課科目已經顯現編排設計的疑問時，學習者在選擇與組織上更是難以整合；因此，亟需建構大學院校系所的開課科目課程評鑑指標。

#### （二）指標建構的程序

由於本研究缺乏相關的研究，指標的建構文獻需要從教育指標建構的文獻和課程評鑑的文獻中取得，換言之，研究者會以教育指標為指標建構的參考。

教育指標則是源於經濟指標與社會指標的研究，要到了 1987 年美國教育部邀請各國加入 OECD，一個教育指標的國際討論組才於華盛頓成立，教育指標能提供更客觀、更公平的參考資訊，有助於教育品質的提升（張鈿富，1999）。

此外，指標的運用、效用與限制相當重要，建構指標是極為艱鉅的任務。以下臚列各學者對教育指標建構的步驟或階段，作為指標建構的參考：

#### 1. 各類指標建構的步驟與階段

- (1) Alkin 認為比較完整的指標建構系統應該考量各個階段，分別是：概念化及選擇、成分的測量、資料蒐集、建構尺度、脈絡化、溝通（Alkin，1992）。
- (2) Burstein、Oskes、Guiton 認為指標建構的程序包含六步驟，分別是：概念建構與選擇、指標項目的組成、設定量尺與建構指標、資料分析與運用、宣導與溝通（Burstein,Oskes,& Guiton，1992）。
- (3) 孫志麟經由比較分析後，認為指標發展程序大致包含：確立體系目標、決定概念模式、蒐集資料、編制指標、分析、解釋與檢討、修正與評估等六個步驟（孫志麟，1998）。
- (4) 張鈿富則是認為教育指標發展的程序，分別是：建構教育指標的流程設計、概念性指標的整合、具有代表性系統細目的選取、基期或基地的決定、權值的選取、選取合適的統計方式和度量方法及實證資料轉換（張鈿富，1999）。

(5) Earl Babbie 認為建立指標的四個步驟：題目的選定 (selecting possible items)、實證關係的檢驗 (examining their empirical relationships)、將數個題目結合成指標 (scoring the index)、讓指標有效 (validating it) (Babbie, Earl R., 2010)。

綜合上述，研究者整理指標建構的各個步驟或階段，以概念的選擇、量尺的決定、資料的分析與應用、檢討與修正四個步驟作為本研究依據的步驟說明如下：

## 2. 本研究建構指標的步驟

### (1) 概念的選擇

首先是概念的選擇，經由文獻探析，現今的高等教育中關於課程評鑑的部分微乎其微，故需要從課程的意涵、組織與規準、設計與發展等概念去建構本研究指標。然而，研究者在建構指標時，缺乏文獻與實證研究討論，加上研究教育指標的建構有文獻基礎的差距，概念的選擇亦有限。研究者以現有的文獻基礎篩選研究範圍所需的概念。此外，建構指標以文獻探討為主要的研究，如湯家偉的台灣地區大學排名指標建構之研究 (湯家偉，2006，p.95)。

### (2) 量尺的決定

其次是量尺的決定，在確定指標包含的概念後，把指標改為問卷的方式，以李克特四點量表的提供填答者勾選符合的程度，例如：1 表示非常不符合、2 表示稍不符合、3 表示符合、4 表示非常符合。

由於量尺的決定可能依照研究的需求而有不同尺度的設計，研究者為了減少中介分數的選擇，故以四點四點量表為主。至於在背景資料的勾選則是以單純的名義尺度為主，例如：1 表示有、2 表示無。

### (3) 資料的分析與應用

第三個步驟是資料的分析與應用，研究者以高等教育體系中的大學院校、課程整體中最具體且最能被直接檢視的實際開課開始。

針對資料的處理，研究者採描述統計的方式進行資料的整理與分析，統計以 SPSS 進行分析，至於手寫資料則採質性編碼的方式登錄，詳細之研究方法會於第三章中說明。因為，若不顧差異而硬記算比較，會失去編制指標的意義（張鈿富，1999）。

### (4) 修正與檢討

第四個步驟是修正與檢討，指標的建構與內容對於評鑑的結果有深遠的影響，指標的使用亦有其限制，以本研究為例，在使用指標時，需搭配該系所的實際開課課表、成立宗旨、教育目標等資料。透過指標第三步驟資料的整理與分析後，研究者必會再修正並自我檢討原先草擬出的指標，希望所建構出的指標會有助於未來各系所檢視其實際開課。以上這四個步驟即是研究者草擬出本研究開課科目課程評鑑指標的依據。

此外，研究者草擬指標的呈現方式則是以 Scriven（2005）的文獻為參考。Scriven 認為一套用來判斷標準的品質與價值之規準，是一種檢核清單（Checklist）。檢核清單指一套列出要素、屬性、面向、內容、規準、任務或層面之具體細目清單。

本研究參考了 Scriven 的意見、文獻與研究目的後，指標的建構依照品質規準檢核清單（criteria of merit checklist）來判斷研究對象課程品質的情形（Scriven，2005）。

本研究建構的課程評鑑指標，相關的文獻與研究不易取得，故研究者透過國內外世界大學排名系統指標、國內現有的高等教育評鑑指標建構步驟或階段的文獻後，以下為研究者所草擬的大學院校系所開課科目課程評鑑指標參考的類別與原則。

### (三) 指標建構的類別與原則

在列舉了建構指標的步驟或階段後，接著要說明的是指標包含或需要哪些原則。至於教育指標建構的方式依照不同立場而有不同論點，研究者試圖整理專家學者的意見，找尋建構指標的來源。首先是針對世界大學系統指標建構類別的討論，接著討論指標建構原則。

#### 1. 指標建構的類別

以 OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (1993) 教育指標的分類和 Usher&Savino (2006) 對世界大學排名指標的修正與分類來說，他們認為世界大學排名指標建構模式不脫背景、過程、結果，亦即基礎性指標、投入性指標、輸出性指標和成果指標。這與 CIPP 模式其實是大同小異，多數的研究也是以不脫這種架構。

因此，本研究也參考了上述四類指標、以及學習者和課程的關係後，試圖草擬部份指標，以下先 OECD (1993) 教育指標的分類；再臚列 Usher 和 Savino (2006) 的指標與內容：

#### (1) OECD (1993) 教育指標類別

OECD 決議採用 CIPP 評鑑模式作為建構指標的架構，並於 1992 年出版的教育概覽中將指標系統分為脈絡指標、輸入與歷程指標、成果指標 (Battani & Tuijnman, 1994, p.51; Nuttall, 1992, p.18; 王世英, 2007, p.29)。

- a. 教育背景。
- b. 成本、資源和學校過程：包含四個向度，如：經費、人力資源、教育參與和決定特徵。
- c. 教育結果。

到了 1998 年，OECD 對過去的教育指標重新檢視，提出六大項教育指標，分別為：教育的人口統計、社會經濟背景；財政、人力資源在教育的投入；教育通路、參與和進展；學校到工作的轉換；學校環境和學校組織；學生成就和教育的社會勞動成果（張鈿富，1999，p.33）。除了 OECD 針對教育指標的分類之外，Usher&Savino（2006）針對世界大學排名指標的修正與分類有不同討論。

#### （2）Usher&Savino（2006）世界大學排名指標的修正與分類

- a. 基礎性指標（basic characteristics）：列入學生入學能力、特質與屬性。
- b. 學習投入性指標（learning inputs）：分成資源和教職員兩塊。資源，指學生與教師可獲取財務與設備資源；教職員，則指教職員人數、教學品質、學習環境、師生互動的頻率、學生與教職員學習評量等。
- c. 學習輸出性指標（learning outputs）：畢業生學習經驗與獲取能力、續學率、畢業率等。
- d. 最終成果指標（final outcomes）：學業表現等。

#### （3）世界大學排名指標的修正與分類，與 CIPP 模式相似

從上述對 OECD 或是 Usher&Savino 指標分類的討論，其分類或類別與 CIPP 評鑑模式相似，唯內容有所差異。

儘管 CIPP 評鑑模式與上述討論的指標不全是本研究建構指標的所有依據，但可以用來參考現今高等教育評鑑指標與世界大學排名指標的分類可能為何。雖現今高等教育評鑑與世界大學排名的指標較少著重在課程各面向的評鑑，但也不能不考慮；因此，研究者考量上述四步驟後，把教師與課程的因素放入草擬的指標內，例如：系所開課科目是否符合教師專長而開課等。

儘管 OECD (1993) 與 Usher&Savino (2006) 的指標分類有助於草擬本研究的指標，然而，指標的編制標準要注意的原則，以下分點說明。

## 2. 指標建構的原則

(1) JCSEE (1994) 方案評鑑規準為適切、效用、可行、準確規準

首先以美國 JCSEE (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation) 的方案評鑑規準 (Program evaluation standards) 為參考。

JCSEE 是 1975 年由美國十餘個教育專業團體所組成的聯合委員會，在 1994 年的方案評鑑規準中分為四大類三十個指標，分別是：適切性標準 (Propriety Standards)、效用性標準 (Utility Standards)、可行性標準 (Feasibility Standards)、準確性標準 (Accuracy Standards) (JCSEE, 1995)。

從 JCSEE 的評鑑標準可以作為本研究發展指標的重要依據，能適切、有效用、且可行和具準確性之考量後，Nuttall 認為一套有效的教育指標其選擇規準包含：反映教育制度的特徵、可測量教育內容、用具信效度的測量提供指標間的分析、施行時具備變通性及普效性 (Nuttall, 1992)。

## (2) OECD 指標選擇七個原則

指標不僅適用在教育方面，各式指標的重要參照可以以 OECD 作為選擇指標時考量的標準 (OECD, 1982)：

- a. 結果性：指標須重視輸出導向或可藉以描述社會結果。
- b. 政策相關性：應對公共政策的改善有參考價值。
- c. 穩定性：即在一定時間內具有可應用性，其操作型定義不隨意變更。
- d. 可分割性：指標可分割並應用至個別情境。
- e. 可比較性：可應用於區域間之比較或進行時間序列之預測。
- f. 可描述性：能描述大眾所關注的社會現象與問題。
- g. 實用性：即理論能與實際統整，且具實用性。

## (3) 財團法人高等教育評鑑中心基金會評鑑系所八個原則

那麼國內在高等教育評鑑指標的建構原則又是什麼？以財團法人高等教育評鑑中心基金會為例，在五年發展計畫 (2007) 中提出系所評鑑的八個原則。儘管系所評鑑與高等教育評鑑不能劃上等號，然而就指標原則上，仍值得參考，分述其原則如下：

- a. 明確性：系所評鑑的評鑑程序強調正式之書面文件公布，以明確與一致之文字敘述，讓受評鑑單位清楚地瞭解整個評鑑之流程、效標、檢核方法、結果評定等資訊。
- b. 一致性：系所評鑑之結果評定，係與相同學術性質之國際卓越標準一致。
- c. 可信性：為使評鑑結果能作為政府擬定相關政策之有效依據，因此系所評鑑之評鑑方法論、格式及過程，均強調能獲得受評鑑單位之信賴。



- d. 自我管制：系所評鑑旨在藉由評鑑，協助各大學校院系所根據設立宗旨與目標，進行品質改善以邁向卓越，因此整個評鑑歷程強調大學之學術自主性。各大學校院系所應根據設立宗旨、願景、與目標，參照評鑑項目，規劃與設計符合本身需求之自我評鑑機制，落實大學自我管制之評鑑精神。
- e. 統整性：為符應系統化評鑑之國際潮流，並適合各大學校院系所設立宗旨與目標之獨特性，系所評鑑項目強調系統化與統整性之取向，採參考效標方式設計評鑑項目，由受評系所根據本身實況，因應性質之個別差異，提出證據說明品質，以落實評鑑項目之統整性。
- f. 中立性：為能公正評鑑各大學之教學品質，系所評鑑的評鑑過程不鼓勵任何特定形式之準備、研究活動，同時也不對各系所整體品質之改善提供任何刺激或線索，以確保評鑑作業之中立性。此外，在某些系所亦導入非本國籍之國際知名學者，確保作業之中立與公正。
- g. 等值性：系所評鑑不因受評大學校院之型態、規模、過去聲望、或產出之形式、格式不同而有任何個別差異之評鑑，使各大學校院站在相同立足點上，純就「品質」進行評鑑。
- h. 透明性：系所評鑑之可信性，會藉由整個過程之透明性而獲得增強。包括評鑑前之作業規劃、系所分類、評鑑方法論、實地訪評小組組成、評鑑結果公布等均強調透明性。

不論是國內外皆對於評鑑指標的原則進行相似或相異的描述，而 Nevo 認為評鑑指標的選擇應有以下幾種多元考量：實際與潛在顧客的需要、理想或社會價值、參考專家及其它相關群體所建構的標準、所選擇之評鑑客體的品質 (Nevo, 1995)。

### 3. 本研究建構指標的原則討論

據此，評鑑指標如過於詳細繁瑣及追求一致性，無法符應個別情形，是不具備信度的；此外，評鑑指標的建構除考量社會價值及專家意見外，應允許不同人的參與，以共同提供資訊，使指標能反映各種群體的需要，和能實際評鑑品質。

因此，研究者綜合指標建構的類別與原則後，並非以指標的類別作為建構本研究指標的依據，而是參考類別之下的內容，檢視是否值得與合乎本研究的主題與目的。至於在原則的選定與考量，則是以可描述性、中立性、結果性為草擬指標時，時時檢視的原則。

#### (四) 研究者與小型專家座談所草擬的指標內涵

本研究的指標係依照第二章文獻探析而來，此外，許多研究採專家問卷調查法或德懷術進行指標建構。

因此，當研究者先擬出 20 條指標後，經由小型專家座談後，精簡為 14 條指標。研究者草擬的指標是考量課程本身的意涵、課程組織與規準、課程設計、課程發展、高等教育評鑑指標建構的原則等面向。為了讓脈絡更清楚，分各個重點說明：

#### 1. 課程選擇

課程選擇的討論使研究者思考大學院校各系所在開課科目的選擇上是否針對課程選擇的優先與均衡這兩個問題加以思考。

因此，研究者會在背景資料時，瞭解國內課程領域專家學者對於各自所屬的單位其課程選擇情況，以排序的方式設計背景資料的題項。而這些選項皆由指標內容而來。

例如：本系（所）各學期的開課以\_\_\_\_為考量（依重要性高→低排序）。(1) 行政管理效能；(2) 教師研究領域；(3) 學生特質需求；(4) 系所現訂目標；(5) 外部環境時局變動；(6) 課程組織原則。

## 2. 課程組織與規準

Tyler (1949) 所提出有效的課程是考量三個規準，即繼續性、程序性與統整性。從大學院校各系所的實際開課來說，雖然不能得知潛在課程等內容，可是在四年或是兩年的所有學期開課來看，還是能從中判斷對這三個規準的重視或是比較忽略之處。基於此，研究者所草擬的指標為：

- (1) 系所開課科目符合課程組織的繼續性 (continuity) 規準。  
(如：指開課科目間，能讓重要概念重複出現，有繼續探討的機會。)
- (2) 系所開課科目符合課程組織的程序性 (sequence) 規準。  
(如：指開課科目間，能依基礎延伸至深化的程序規劃。)
- (3) 系所開課科目符合課程組織的統整性 (integration) 規準。  
(如：指開課科目間，能彼此統整〔相互支援〕、且能與生活統整〔應用於生活中〕。)

### 3. 課程設計與發展

以 Tyler (1949) 提出編制與開發課程時考慮四個問題的基礎：學校應該要追求哪些教育目標、如何選擇達成教育目標的學習經驗、學習經驗如何有效的組織以使教學更有用、如何評價學習經驗的效果；亦即泰勒法則。泰勒的課程規劃法則涉及三個層面，即目標、學習經驗和評鑑，此後許多課程學者提出的課程設計模式，都在探討上述三個不同層面，唯強調的重點不同而已（歐用生，1988）。從泰勒法則及相關文獻，研究者草擬的指標為：

(4) 系所各學期的開課科目呼應本校的特色與精神。

(5) 系所各學期的開課科目符合該系所的成立宗旨與於公開資訊所揭示之教育目標。

因為系所的教育目標與學校的特色和精神應是能相互支持，而非相互悖離，在開課科目上亦然，雖然學生能自由選擇所需的科目，但是原始開出來哪些課程仍由系所決定，多數學習者進入系所就讀，亦與其宗旨與目標有關。從 Tyler (1949) 一書中亦可得知課程的重要來源為目標，系所在設計與發展課程時，亦因時常考量這兩項指標。

此外，各系所設置的課程委員會是否對於課程設計與發展上發揮其功能，研究者基於此，草擬以下指標：

(6) 系所各學期的開課科目皆通過課程委員會的討論決定。

(7) 系所的課程委員會定期討論各學期開課科目及整體發展方向。

最後，課程設計與發展中考量課程的發展是否兼顧學生的需求或是環境變化等等，研究者草擬出以下指標：

(8) 系所各學期的開課科目除理論基礎外，亦涵蓋實務應用。

(9) 系所各學期的開課多元，讓學生有充分的選擇權。

(10) 系所各學期的開課科目考量學生特質與需求。

(11) 系所各學期的開課科目考量外部時局變化而調整或更動。

從這四條指標來看，開課科目並非每個學期固定不變，而是要在課程設計與發展的彈性下，不斷調整不會只因某種因素而偏向特定領域的開課，而是可以有從基礎到應用的思考，能學以致用，課程隨著外在環境的變遷與進步，也能在學期或是學年的系務會議中調整，並讓學生能有應對各種變化的能力。

#### 4. 世界大學排名指標修正與分類的啟示

高等教育課程評鑑指標是缺乏的，但是從泰晤士報的「研究」面向、上海交通大學的「教師品質」面向、Usher 和 Savino (2006) 的學習投入指標，對於教師和課程的關係有相當的重視，研究者整理相關文獻後，亦草擬了以下的指標：

(12) 系所的開課科目均符合教師的研究專長。

(13) 系所教師針對開課科目進行評估或與同儕討論其合宜性或可行性。

中小學教師必定是符合教師的專長，但是對於高等教育的教師來說，有時候專長並非等同於開課，新進教師可能被系所分配到的開課與專長有所出入，而較為資深的教師或許能優先選擇想要的開課。然而，學生不應是在這樣或可能的前提下學習，透過指標也希望能瞭解情況究竟為何。

此外，開課科目開設出來，教師們是否也會加以討論，或許在同一個學期中，開出重疊的科目時，會於之後的開課上更注意其合宜與否，而這對於學生來說是很重要的。

學生固然有選擇課程的權力，但是在系所有意的規劃和提供給學生的選擇機會來看，開課科目是需要不論正式或非正式的討論。

(14) 其他，以開放式題目為主。

這題項的設計為開放性填答，係因研究者或有視野死角，當指標提供未來的各大學院校系所填答時，本指標能讓系所有表達的管道，而不是研究者單向的詢問，可以提供系所說明的機會。

因此，研究者草擬的開放性指標為：針對大學院校系所開課科目的課程評鑑指標，除上述指標外，需要增加的項目為何？

綜上所述，為了要建構本研究大學院校系所開課科目課程評鑑指標，並兼顧文獻探討所提及之內容後，說明不同立場對於指標採取的建構方法各異，然而就本研究的目的而言，指標的建構依照指標原則下建構。

然而，本研究所建構的課程評鑑指標，不僅考慮高等教育評鑑的相關指標，尚需納入課程組織與規準、課程設計與發展等內涵。

本研究所欲建構的指標是以實際開課為對象，而不是課程規劃，課程規劃似乎較能看到課程組織與規準、課程設計與發展的雛形；然而在實際開課能夠做到合乎課程組織規準或課程設計與發展的內涵卻是比較困難的。因此，研究者以現實的情況為主要評判對象，建構以大學院校系所開課科目的課程評鑑指標應該有哪些？這些指標能否作為日後納入現實考量中的依據。

當然在實際開課上受到很多因素的影響，例如：學生本身的需求、興趣、時間等因素決定；又或是教師時間、進修、專長、資歷等。可是，不論是系所的文化或是次級文化等各種因素，系所有意的規劃或是呈現已是提供給進入系所就讀或是學生可以選擇哪些科目的第一道關卡。但是，指標不應只是對現實的討論，而是需要針對不足的現況或是具有對未來思考的旨趣。

第二章文獻探析對課程意涵、課程類別、課程選擇、課程組織與規準、課程設計、課程發展、課程評鑑、課程評鑑指標和高等教育沿革與發展、高等教育現況與趨勢、高等教育評鑑與原則等文獻後，草擬大學院校系所開課科目課程評鑑指標，最後呈現研究者草擬的指標透過小型專家座談修改後的指標。指標尚須經由國內課程領域專家學者的意見調整與回饋，最後再以量化統計與質性資料分析的整理，以建構出正式的大學院校系所實際開課科目之課程評鑑指標。





### 第三章 研究方法與設計

現今的高等教育課程評鑑與教學評鑑、行政評鑑、研究評鑑有被混淆之嫌，屬於課程評鑑難被彰顯，然而，要追求高等教育卓越，高等教育課程評鑑需要更被看重。從學習者被提供的選擇或大學院校系所有意的規劃來看，實際開課是課程整體中最顯而易見且最能被直接檢視的部份，因此，希望透過本研究建構開課科目的課程評鑑指標，有助於大學院校各系所檢視或評鑑實際開課，未來在開課時，有更縝密的思考，追求高等教育真正的卓越。

經由第二章文獻分析與探討課程評鑑、高等教育評鑑後，是研究者草擬指標的重要參考，而由研究者所草擬的指標，在小型專家座談後精簡為 14 條指標；最後將這些指標，透過國內課程領域專家學者的修改與回饋後，研究者再整理並分析意見，建構出正式的指標。以下說明本章的各節編排：

本章的第一節為研究架構，透過研究架構將第一章與第二章以更簡單且明確的方式呈現，並揭櫫第二節的研究方法。第二節為研究方法，列舉本研究於資料蒐集、問卷分析整理時將會使用何種研究方法。第三節為填答對象，首先說明問卷填答對象的選取，再列出建構指標的專家學者之所屬單位。第四節為問卷設計，為研究者草擬之指標，再透過小型專家座談後修改的結果。第五節為資料處理方法。

## 第一節 研究架構

本研究主要在建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標，指標建構可分為草擬指標與由課程領域專家學者兩大步驟，首先說明第一步草擬指標是透過文獻探析和小型專家座談而成；第二步驟則是將草擬出的指標以問卷型式寄發國內課程領域專家學者，修改指標內容後，再由研究者整理與分析而得。

文獻探析包含課程評鑑與高等教育評鑑兩部份，而課程評鑑指標，在課程評鑑指標下，透過文獻分析，瞭解課程的涵義深遠且繁多，但是，在研究限制之下，先課程整體中最顯而易見且最能被直接檢視的實際開課此基石上，依據適合大學學習階段的課程組織規準、課程設計與發展文獻，和課程評鑑的意義與模式，作為課程評鑑指標建構的參照之一。

第二部份則是透過問卷調查的方式，將文獻探析和小型專家座談所草擬出的大學院校系所開課科目的課程評鑑指標，交由國內課程領域的學者專家們加以修改調整後，研究者以內部一致性和內在效度檢驗其信效度後，再以專家判別和獨立樣本 t 檢定等方法分析，最後參酌課程領域專家學者的意見，建構出大學院校系所開課科目課程評鑑指標。

為了讓研究架構更清楚的呈現，以圖 3-1 說明，如下所示：

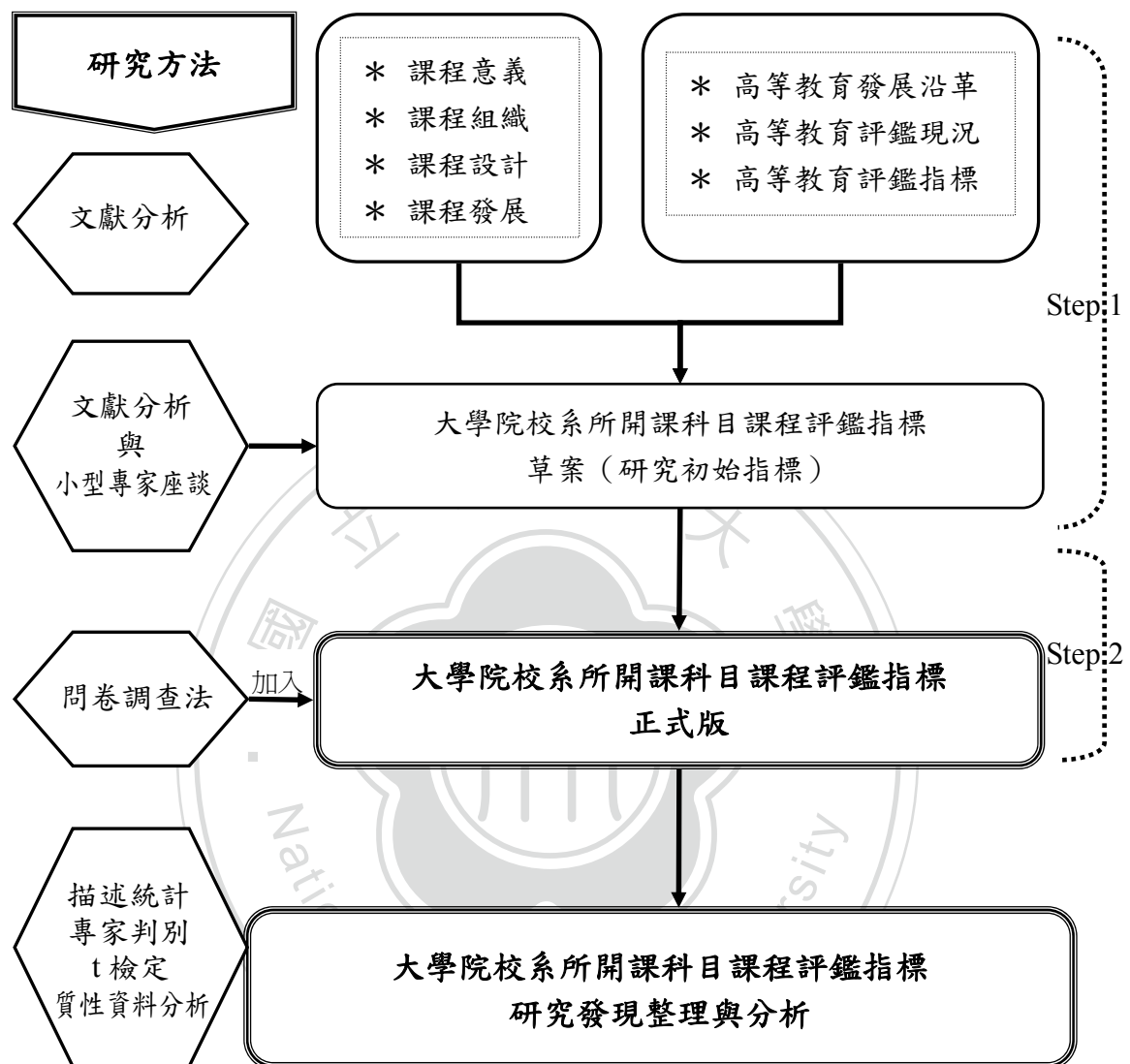


圖 3-1 研究架構圖

資料來源：研究者自製

從圖 3-1 的研究架構與步驟，能清楚看到第一章的研究目的與問題下，界定研究範圍與限制，透過第二章的文獻探析，從課程評鑑和高等教育評鑑兩部份著手整理文獻，透過文獻的基礎，研究者草擬出大學院校系所開課科目課程評鑑指標；這份指標再以小型座談，由課程領域專家與高等教育領域專家修改而成。

接著，第二步驟就是將第一步所草擬的指標，改為問卷的方式，針對國內課程領域專家學者寄發問卷，勾選符合程度與提供意見回饋，希望使本研究在建構指標時更完備。

綜合第一步驟與第二步驟後，研究者將問卷回收的結果以描述統計記錄每一項指標之值、獨立樣本 t 檢定討論背景資料與指標內容是否相關，並採內部一致性與內容效度作為指標的信效度分析；此外，專家學者的意見，研究者會以質性資料分析的方式編碼整理與分析。透過這些步驟，以建構出本研究正式的大學院校系所實際開課之課程評鑑指標。

在研究架構之後，以下各節研究者會說明研究方法的選用、問卷填答對象的選擇、問卷的設計與資料處理方法，作為進行問卷寄發前的重要基礎。

## 第二節 研究方法

本研究旨在建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標，茲下分述建構指標的研究方法。

### 一、文獻探析

本研究以課程意義、課程類別、課程組織與規準、課程設計與發展、課程評鑑、高等教育發展、高等教育評鑑現況、高等教育評鑑的內容草擬出 20 條大學院校系所開課科目的課程評鑑指標；作為小型專家座談的資料；透過小型專家座談，刪減為 14 條指標，這些指標係作為問卷寄發給國內課程領域專家學者的依據。

### 二、小型專家座談

在初始研究時，研究者原本設計由與課程相關系所的所長填寫指標問卷，經由小型專家座談將原有的 27 條指標精簡與深化，且考慮所長時間與施測者樣本較小，而改變施測對象，並整理出 14 條指標。

回溯到研究者訂出指標的六種類別，再從類別下逐一增列指標，而指標類別，分別為：課程涵義、課程組織、課程評鑑、實際情況、高等教育課程狀況、高等教育課程評鑑指標，詳細類別與指標項目請參考附錄四。

然而，僅由研究者歸納出六種類別，卻缺乏足夠的研究佐證理應有哪些類別，因此，小型專家座談中，討論刪除類別，改為條列式指標。此外，過多的開放性問題，易增加缺填的問卷，故整合開放性問題，如下表所示：

表 3-1 研究初始指標之修改

研究初始指標	專家意見	經專家座談調整後的指標
1.課程即科目與教材。 2.課程即經驗。 3.課程即目標。 4.課程即有計劃的學習經驗。	研究者宜明確說明問卷中所指的「課程」為何，而非由填答者回答。	刪除。
6.課程和教學的關係有兩種，一種是課程包含教學，另一種解讀是教學包含課程。 16.課程與教學是不同的，卻存在關連性。	僅為課程文獻中對課程與教學的討論，故不採納。	刪除。
10.課程的安排存在一定程度的關連性。	修飾內容，納入課程規準中。	刪除。
11.系（所）教師根據課程目標選用適切的教材。	與課程的關聯低。	刪除。
18.高等教育課程評鑑指標實則為教學評鑑指標	不是評判系所開課的重要參考。	刪除。
12.依據課程評鑑結果，重新調整課程內容。 9.建立課程自我評鑑機制，據以評估課程實施成效。 14.依據課程評鑑結果，檢討課程目標與架構。 15.依據課程評鑑結果，提出課程實施改善策略。	課程評鑑與自我評鑑難以斷定，且本研究指標即是在評鑑，將這些概念縮影到其他指標之中。	刪除。
5.在系（所）創設的架構下，規劃課程之目標。 13.依據課程計畫，擬定課程教學計畫大綱進行教學。 23.課程規劃時，慎重決定系所之必修與選修課程。	改變指標的層級，包含從學校、系所的宗旨等，檢視實際開課。	1.本系（所）各學期的開課科目呼應本校的特色與精神。 2.本系（所）各學期的開課科目符合本系（所）的成立宗旨與於公開資訊所揭示之教育目標。
17.課程規劃能依據學生學習需要、社會動態、雇主需求，調整課程目標。	分項指標。	8.本系（所）各學期的開課多元，讓學生有充份的選擇權。 9.本系（所）各學期的開課科目考量學生特質與需求。 10.本系（所）各學期的開課科目考量外部時局變化而調整或更動。

表 3-1 研究初始指標之修改 (續)

研究初始指標	專家意見	經專家座談調整後的指標
20.系(所)課程委員會成員能瞭解課程架構與課程實施途徑。	深入瞭解課程委員會的功能是否彰顯，將指標增加為兩條。	3.本系(所)各學期的開課科目皆通過課程委員的討論決定。 4.本系(所)的課程委員會定期討論各學期開課科目及整體發展方向。
7.系(所)課程架構兼重各年級專業領域縱向的銜接。 8.系(所)課程架構兼重各年級專業領域橫向的統整。 24.課程的安排合乎順序性 25.課程的安排合乎銜接性 課程內容是否能有效銜接學習者之先備知識 26.課程的安排合乎統整性(橫向與縱向) 27.課程的安排合乎範圍	依據 Tyler 課程組織的規準，明確指出出處，並修改文字敘述，增加填答者對指標的理解度。	11.本系(所)開課科目符合課程組織的繼續性(continuity)規準。(Tyler, 1949)(如：指開課科目間，能讓重要概念重複出現，有繼續探討的機會。) 12.本系(所)開課科目符合課程組織的程序性(sequence)規準。(Tyler, 1949)(如：指開課科目間，能依基礎延伸至深化的程序規劃。) 13.本系(所)開課科目符合課程組織的統整性(integration)規準。(Tyler, 1949)(如：指開課科目間，能彼此統整〔相互支援〕、且能與生活統整〔應用於生活中〕。)
21.現階段之高等教育評鑑指標能檢核課程的實際。 22.現階段之高等教育評鑑重視課程面之評鑑。	修改為開放性問題，直接詢問指標適切與否。	14.(開放性問題)針對大學院校系所開課科目的課程評鑑指標，除了上述的指標之外，本系(所)需要增加的项目為何？懇請惠賜高見：_____。
無。	增列指標，教師對於開課的掌握度納入在評鑑的指標項目中。	5.本系(所)的開課科目均符合教師的研究專長。 6.本系(所)教師針對開課科目進行評估或與同儕討論其合宜性與可行性。 7.本系(所)開課科目除理論基礎外，亦涵蓋實務應用。

資料來源：研究者整理。

研究者草擬的初始指標，許多在文字描述的精準性和統整性仍有待改進的空間，透過小型專家座談大大提升指標的內容與呈現，基於此，便能再著手進行下一步—問卷調查的討論。

### 三、問卷調查 (Questionnaire) 法

問卷調查法為調查研究法 (Survey Research) 的一種；而調查研究法是透過抽樣設計來詢問並記錄受訪者的反應，是一種與研究對象實質接觸、溝通，以蒐集相關原始資料之研究方法，以探討社會現象諸變數之間的關係。

本研究採取普查 (census) 的問卷調查法，對所欲調查的對象加以調查，不需要從樣本推估母群體 (population)。如果客觀條件允許，對母群做全面性的普查是最正確、周延的方法 (林生傳，2003)。

問卷調查法是以問卷的方式，從回收的資料去推估母群體的特性，問卷回收的多寡則需依賴受訪者的合作程度、能力、及意願。本研究無樣本推估的問題，但仍有許多需注意之處。

首先臚列問卷調查的優缺點、本研究採取的尺度與量尺、和問卷需要回收的數量；接著是統計工具的選擇。

#### (一) 問卷調查法的優點與缺點：

1. 優點：提供受訪者個殊且自由的表達、可以同時探究許多變項間的關係、可以蒐集大樣本的資料。
2. 缺點：回收率難以控制、不易掌握回收時間、不易深入、無法瞭解受訪者的真實心境、研究結果易受預設立場所影響、誤解變項間的關係。

因此，研究者為了降低問卷調查的缺點，首先會以增加回收率為主，其次，參照填答對象的背景資料與回答的內容，接近真實的描述。



## (二) 問卷使用的尺度與量尺

本研究旨在建構指標，問卷是調查的管道，為了便於描述性統計之用，需說明尺度的設計與選擇。總的來看，測量尺度共分為四類，分別是：名義尺度 (nominal scale)、順序尺度 (ordinal scale)、等距尺度 (interval scale) 及比率尺度 (ratio scale)。

名義尺度是以號碼代替不同的類別，例如：性別的題項。順序尺度是依某特性排序，由高至低或由少到多，例如：名次、等級的題項。等距尺度除了具備順序尺度的特性外，其尺度任何兩點的距離都是相等的，例如：智商、溫度的題項。比率尺度，指含有實際的 0 的等距尺度稱之，例如：成交量、報酬率的題項(江明修, 2002; Jack & Wallen, 2000)。

本研究的指標轉為問卷時，以名義尺度和順序尺度作為轉換的依循，問卷第一部份為背景資料，題項除了有手寫填答的題項外，還有以兩種類別的勾選題項設計，故列為名義尺度。問卷第二部份的指標內容則以順序尺度的勾選為設計方式，且第二部份指標內容是以李克特四點量表為呈現，讓填答者勾選符合程度，分為：非常不符合 (1 分)、稍不符合 (2 分)、符合 (3 分)、非常符合 (4 分)。

## (三) 問卷回收的數量

由於本研究是透過普查的方式調查，因此是以母群體為填答對象，研究者在搜尋統計學、教育研究法等著作，對於普查的回收率是遠少於對樣本回收率的討論。

Babbie 認為調查的資料要能分析報告，回收率至少達 50%始為適當，回收率達 60%則視為良好，回收率若高達 70%以上則視為非常良好（Babbie，1990）。

研究者在寄出問卷時，總共寄出 112 份問卷，扣除七份以不同管道回覆不適合填答，於是調整母群體為 105 份。研究者希望達成問卷回收非常良好的標準，無條件進位後則需要 74 份以上的問卷。

接下來，針對問卷所寄發的對象選擇實際情況為何，將下一節填答對象中討論。



### 第三節 填答對象

高等教育追求卓越的同時，課程評鑑有遭到忽視之嫌，若要達成卓越，任何環節都應該要兼顧，且課程評鑑指標的建構有助於大學院校系所對課程整體中最具體且最能被直接檢視的實際開課再次評估。因此，研究者採普查（census）的方式，邀請國內課程領域專家學者為母群體，提供寶貴的意見，作為建構出本研究指標的重要參酌。

研究者先以文獻為基礎草擬出 20 條指標，再透過三人小型專家座談後，精簡為 14 條指標，由草擬出的這些指標，改為問卷勾選的題型後，再交由國內課程領域專家學者回饋與建議。以下列出本研究課程領域專家學者的選擇步驟與依據：

1. 大學院校系所中為課程相關系所、教育系（所）、或有設置師資培育中心的教師；
2. 從這些機構網頁中，找出有宣稱專長或授課科目有包含「課程」相關領域的教師；
3. 合乎上述條件後，教師的研究或著作有與「課程」相關的即為本研究問卷寄發的對象。

研究者考量以國內課程相關研究所的主管與教師為指標建構的填答對象，然而，為了讓指標建構時能蒐集更多人的意見，填答對象改成國內專長或是授課科目包含課程相關領域的老師。

當研究者寄發問卷後，回收達到 100% 是非常困難的，可能會遇到無意願填答或是研究者歸類後，專家學者回信告知不適合填答等情況。若遇到類似的情形，經由回收資料更正後，研究者則會將母群體數量再調整。

以下為課程專家學者所屬之學校與單位，如表 3-2 所示：

表 3-2 專家所屬學校單位

學校名稱	單位名稱	學校名稱	單位名稱
國立臺北教育大學	課程與教學研究所	高雄師範大學	教育學系與師培
臺北市立教育大學	課程與教學研究所	中央大學	學習與教學所
淡江大學	課程與教學研究所	清華大學	師資培育中心
臺中教育大學	課程與教學研究所	國立臺北大學	師資培育中心
中正大學	課程研究所	元智大學	師資培育中心
臺南大學	課程與教學研究所	輔仁大學	師資培育中心
東華大學花師教育學院	課程設計與潛能開發研究所	東吳大學	師資培育中心
暨南國際大學	課程教學與科技研究所	逢甲大學	師資培育中心
臺灣師範大學	教育學系	華梵大學	師資培育中心
新竹教育大學	教育學系	臺灣科技大學	師資培育中心
屏東教育大學	教育學系	臺北科技大學	師資培育中心
文化大學	教育學系	屏東科技大學	師資培育中心
嘉義大學	教育學系	屏東商業技術學院	師資培育中心
臺東大學	教育學系	高雄應用科技大學	師資培育中心
東海大學	教育研究所	樹德科技大學	師資培育中心
靜宜大學	教育研究所	朝陽科技大學	師資培育中心
中山大學	教育研究所	臺南科技大學	師資培育中心
海洋大學	教育研究所	文藻外語學院	師資培育中心
中原大學	教育研究所	南華大學	師資培育中心
慈濟大學	教育研究所	亞洲大學	師資培育中心
銘傳大學	教育研究所	大葉大學	師資培育中心
彰化師範大學	教育研究所	大同大學	通識教學組

資料來源：各學校之公開網頁，研究者整理。

步驟說明：首先，研究者從教育部高等教育司的大學院校一覽表中，檢索公私立之大學院校，包含科技大學、技術學校、各類管理學院的教育系所與師資培育中心，以網頁公開之資訊。

逐一點選進入格大學院校的單位介紹，若尋找到教育系所與師資培育中心等單位後，再從大學院校系所單位網頁中的師資介紹或是系所成員介紹，將專長與授課包含「課程」之專家學者列為一表。

其次，檢視搜尋到的專家學者逐一檢視其研究、發表或著作，凡與主題與課程相關者即為問卷寄發與填答對象。

綜合問卷寄發的條件設定後，共計寄發 112 份問卷。研究者亦擔心回收的結果，因為寄發問卷的對象是專家學者，在學務或教學等工作繁忙的情況下，增加額外的工作，研究者深感抱歉，但是為了要讓指標更周延，務必需要課程專家學者的意見回饋或建議，以作為指標修正的依循。因此，研究者為了增加回收率，採取以下的策略：

1. 控制問卷的題數，將總題數控制在 20 題以下，包含背景資料與指標內容等題項的填答。
2. 說明問卷的目的與為何要建構指標的原因。
3. 提供填答誘因，隨問卷寄送。
4. 署名郵寄問卷的單位。
5. 考量問卷寄送的時間，避免假期與學期初或學期末時寄送。
6. 催收問卷，透過 Email 或是以電話方式催收問卷。

本研究旨在建構指標並非在確立因果關係或是預測結果，加上問卷寄發對象並非母群體，即以普查的方式進行，因此，回收率不適用信賴區間的計算，而是以 Babbie (1990) 所提出的論點為依循。

依照本研究所寄發的件數來看，要達到 70%，則需要回收至少要 74 份以上（無條件進位）。問卷於四月時寄出，回收截至六月底。至於問卷的編制與內容將於下一節中說明；而問卷的回收情況與整理分析將於第四章中說明。

## 第四節 問卷設計

本研究旨在建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標，將指標轉為問卷的形式，旨在利於調查國內課程專家學者對於建構指標的意見與建議。而問卷分為兩部分，第一部份為背景資料、第二部份則為指標內容，以下分述之：

### 一、背景資料

大學院校系所開課科目課程評鑑指標的設計依照課程的原理原則而設計，問題環繞在未來大學系所的實際開課是否考量課程的本身。本問卷第一部份為背景資料，背景資料並不是主要判斷指標去留的參考，而僅是作為研究者瞭解填答對象的資料，及其回答可能的對應。

首先，將第一部份背景資料的題項列出，如下所示：

1. 任教年資：0~10年      11年以上。
2. (曾)開設與課程相關之科目名稱。
3. (曾)兼任系(所)的主管或行政職務：有      無。
4. (曾)擔任系(所)或校院的課程委員會委員：有      無。
5. 本系(所)各學期的開課以\_\_\_\_\_為考量(懇請依重要性高→低排序)。行政管理效能；教師研究領域；學生特質需求；系所現訂目標；外部環境時局變動；課程組織原則。

本研究旨在建構指標，問卷是調查的形式，為了便於描述性統計之用，有尺度的設計。背景題項設置有名義尺度與描述性填答的部份，研究者將第一題、第三題和第四題，這三個題項設計為名義尺度；首先是第一題的任教年資，以十年為區隔，1 表示十年以下，2 則為十一年以上；其次是第三題與第四題，1 表示有、2 表示無。至於第二題和第五題則是手寫填答的設計。

研究者亦思考若第一部份背景資料有手寫的題項，若遇到第一部份未填寫或填寫不全、只填寫第二部份的情況時應該如何處理。

首先在編碼時，會在代碼前加上「#」號。其次，進行 SPSS 統計分析時，將會以把遺漏值排除後，從有效的數據中分析。至於第二部份指標內容都是透過李克特四點量表，接下來即是第二部份指標內容題項設計的討論。

## 二、指標內容

指標依照本研究之進行，蒐集國內外課程評鑑、高等教育評與指標建構之相關學術論文與報告等，整理比較各種指標建構方法後，列出適切於本研究之大學院校系所開課科目課程評鑑指標。

指標內容的構思來自於課程、課程組織、課程設計與發展、課程評鑑和高等教育發展、高等教育評鑑與高等教育評鑑指標等文獻。經由研究目的與文獻探討，因此指標包含了課程組織、課程設計與發展等方向，未來提供大學院校各系所於開課的參考與再檢視課程的依據。此外，有關於非正式課程和潛在課程的部份，有待後續的研究。

設計問卷時，考量文獻分析的課程評鑑與高等教育評鑑兩部份的原理與重要事實，然而，課程評鑑受到行政的影響較深，所以本研究在進行課程評鑑時，會回歸到課程最基本的意涵、課程組織的規準與課程設計與發展的理論。

問卷施測的題目是按照李克特（Likert Scale）四點量表方式填答（Likert, 1932），將每題的符合程度勾選分為：非常適用（4分）、適用（3分）、不太適用（2分）、非常不適用（1分）；研究者採四點量表旨在減少中介分數之選擇，且屬於順序尺度的採用。

研究者以文獻探析草擬 20 條指標後，再透過小型專家座談而有所調整，精簡為 14 條指標；此外，在字句的調整亦有更動，像是「該系所」改為以第一人稱，即以「本系所」代替；此外，將目標等題項放在前面。以下即為草擬出的指標內容之題項：

1. 本系（所）各學期的開課科目呼應本校的特色與精神。
2. 本系（所）各學期的開課科目符合本系（所）的成立宗旨與於公開資訊所揭示之教育目標。
3. 本系（所）各學期的開課科目皆通過課程委員的討論決定。
4. 本系（所）的課程委員會定期討論各學期開課科目及整體發展方向。
5. 本系（所）的開課科目均符合教師的研究專長。
6. 本系（所）教師針對開課科目進行評估或與同儕討論其合宜性與可行性。



7. 本系（所）開課科目除理論基礎外，亦涵蓋實務應用。
8. 本系（所）各學期的開課多元，讓學生有充份的選擇權。
9. 本系（所）各學期的開課科目考量學生特質與需求。
10. 本系（所）各學期的開課科目考量外部時局變化而調整或更動。
11. 本系（所）開課科目符合課程組織的繼續性（continuity）規準。  
（Tyler, 1949）（如：指開課科目間，能讓重要概念重複出現，有繼續探討的機會。）
12. 本系（所）開課科目符合課程組織的程序性（sequence）規準。  
（Tyler, 1949）（如：指開課科目間，能依基礎延伸至深化的程序規劃。）
13. 本系（所）開課科目符合課程組織的統整性（integration）規準。  
（Tyler, 1949）（如：指開課科目間，能彼此統整〔相互支援〕、且能與生活統整〔應用於生活中〕。）
14. （開放性問題）針對大學院校系所開課科目的課程評鑑指標，除了上述的指標之外，本系（所）需要增加的項目為何？懇請惠賜高見：\_\_\_\_\_。

綜上所述，希望透過這 14 項指標瞭解對於學校應該追求哪些教育目標，對於目標的決定和系所的走向、學生的學習都是息息相關的（Tyler, 1949）。接著，課程是否經常被討論，以及課程是否經常依照大環境而變動，透過這些變化而更改每個學期開設的課程對於學習者是相當重要的。

由於課程的變動彈性不及教學的即時，所以在學期開課的決定是更為重要的。此外，開課是否依照大局勢的變化、系所宗旨與目標而決定課程，並非是教師能力取向，不是依照教師意願開課，而是要顧及學生應習得的課程。

有效的規準對於系所開課方向具有重要的影響，若是缺乏對課程組織規準的關注，開課時會容易出現科目重疊、科目不足或是科目太鬆散等問題，從課程組織規準的考量有助於各系所評鑑或檢視開課情況的參考。



## 第五節 資料處理方法

本研究將問卷回收後，統計工具使用 SPSS for Windows 17.0 版統計套裝軟體。進行 SPSS 資料輸入時，會依照題項設定名義或順序尺度、數值的名稱、及遺漏值的定義。

遺漏值 (missing data)，為研究中常常遇到的問題。可能原因為受試者對於問題拒答或漏答，一般使用的處理方法有兩種，面對名義尺度時，以特定數值表示遺漏，計算時會略過；另一種是填入中間值，即平均數置換 (Darren & Paul, 2010; 吳明隆, 2000; 榮泰生, 2006)。

研究者考量問卷第一部份有手寫的題項，會比較憂慮有遺漏填答的情形，因此在資料輸入時會定義遺漏值，將其他部份有填寫、唯該題無填寫者定義為遺漏，SPSS 系統進行統計分析時，會出現「系統界定的遺漏」之字句。

至於，從問卷調查法的優缺點、尺度與量尺的選擇、回收數量的計算、及統計工具的使用，因此，下一段是關於資料處理的討論：

### 一、信效度分析

#### (一) 信度分析

本研究要具備信效度，而信效度的方法是考量研究限制來選擇。本研究採內部一致性作為測量信度的方法，內部一致性能檢視本研究的指標是否測量一致的概念。

本研究以大學院校系所開課科目為對象，指標環繞實際開課的考量，故採內部一致性。而內部一致性是以 Cronbach's Alpha 值 ( $\alpha$  值) 高低為判斷依據。

Cuieford 對於  $\alpha$  值做出說明，他提出 Cronbach's Alpha  $< 0.35$  為低信度； $0.35 \leq$  Cronbach's Alpha 值  $< 0.7$  則尚可；若 Cronbach's Alpha 值  $\geq 0.7$  屬於高信度 (Cuieford, 1965)。

換句話說，Cronbach's Alpha 值 ( $\alpha$  值) 越接近 1，則內部一致信度越高。本研究基於此，檢驗信度時，以 Cuieford (1965) 為依據，當  $\alpha$  值高於 0.7，視為具備高信度，若低於 0.35 則視為低信度。

## (二) 效度分析

在效度分析方面，本研究將採用專家效度。研究者在草擬指標時並非以因素關係研究的方向，而是透過文獻草擬指標，並交由課程領域專家學者共同建構。因此，效度是透過專家來檢驗，瞭解指標是否符合所預期的內容。

## 二、描述統計 (descriptive statistics)

統計分析分成描述統計和推論統計兩大類。統計值 (statistic) 指的是對一個樣本中一個變項分數某一面向的分配做摘要 (summarize) 後所得之數值。相對於統計值的是母數 (parameter)，亦即對母群體中同一變項分數某一面向之分配做摘要後所得之數值。

簡單來說，描述統計是用以整理、描述、解釋資料的系統分法與統計技術，欲直接了解整體資料分布情況，常透過數據資料圖像化的處理，如以多邊圖、直方圖、餅圖、散點圖等方式呈現。

整體來說，推論統計測量樣本的集中量數與變異量數都是變數的不偏估計值，以平均數、變異數、標準差的有效性最高。因此，也可使用分析數據資料，去了解統計量數集中與分散的情況。

(一) 次數分配 (frequency distribution) :

將原始資料初步分析後劃記，獲得次數分配表。透過次數分配表，研究者可瞭解國內課程領域專家學者填答的集中或分散等情形。

(二) 眾數 (mode, 簡寫為 Mo) :

眾數用來代表一個團體分數的集中趨勢。本研究在指標項目的考量上，除了考量其平均數外，當眾數趨於高分，則表大多數課程領域學者認同的情形。

(三) 算數平均數 (arithmetic mean, 簡寫為 M), 亦可稱平均數 :

平均數用來代表一個團體分數的集中趨勢。本研究採四點量表，因此，當課程領域專家學者的平均數大於 2.5，則表指標的符合程度較達中間分數，為了提高指標建構標準，研究者將平均數之值提高至 3 為本研究評判的標準，作為刪減指標的依據。

(四) 標準差 (standard deviation, 簡寫為 SD) :

標準差用來代表一個團體分散情形的統計量數。以標準差表示等距變數分散情形最為精確，但易受到極端值的影響。標準差越大，表示團體中各份子越分散。因此，表研究在指標的考量，亦會考量各指標標準差的分數。

本研究進行資料處理時，若各項指標項目在標準差上的得分小於 1，表示課程領域專家學者的意見集中，反之則否。

綜上所述，本研究在問卷第一部份背景資料的次數分配表。第二部份指標內容每條指標的處理標準，整合專家的意見，本研究亦以專家學者為對象，以專家判別標準為主，將每一題或是有提出意見回饋之課程領域學者，列出其平均數、標準差、和眾數減平均數的絕對值。

### 三、專家判別

#### (一) 專家一致性判別

張豔華(2002)的研究中提及，專家勾選重要程度的平均數越高，表示重要程度夠高；而本研究採四點量表，平均數為 2.5，將平均數提高標準至 3，若未達標準則考量予以刪除。此外，標準差用來代表一個團體分散情形，數值越大，表示團體中各份子越分散。當標準差小於 1，表示具有一定的專家共識。研究者亦將標準差列為評判指標的標準之一。

此外，的統計量數。以標準差表示等距變數分散情形最為精確，但易受到極端值的影響。標準差。因此，表研究在指標的考量，亦會考量各指標標準差的分數。

#### (二) 專家穩定度判別

由統計數據中，取得平均數 (M)、眾數 (Mo)，當兩者之差的絕對值小於 1， $|Mo - M| \leq 1$ ，表示專家學者的意見較為相同；但若其值大於 1，則表示意見分歧 (蘇俞禎，2007)。

因此，當指標該題項其值小於 1，表示課程領域專家學者的意見較為相同，本研究的指標內容具備專家效度。

### (三) 本研究採用標準

採用標準方面，參考徐敏榮（2001）、張美蘭（2002）、張豔華（2002）、蘇俞禎（2007）、許丞芳（2008）的研究處理方法，並與指導教授討論後，評判標準與未來第四章指標內容每一題呈現的方式，列舉如下所示：

1. 平均數在 3 以上 ( $M > 3$ )；
2. 標準差在 1 以下 ( $SD < 1$ )；
3. 眾數、平均數絕對值之差小於等於 1 ( $| Mo - M | < 1$ )。

表 3-3 專家判別預設表格

統計方法	眾數 Mo	平均數 M	標準差 SD	$  Mo - M  $
第 N 題	4	3	1	0.5

資料來源：研究者自製。

表 3-3 的舉例是該題完全合乎評判標準的呈現。當上述其中任一點不符合，則予以刪除。至於指標詞句等細部調整，則依照國內課程領域專家學者質性意見回饋調整指標，以建構大學院校系所開課科目的正式課程評鑑指標。

### 四、獨立樣本 t 檢定

研究者透過 t 檢定瞭解：任教年資的長短、兼任行政職務的有無、擔任課程委員會的有無，對於指標的符合程度勾選是否存在差別。

### 五、問卷質性資料處理

本研究以描述性統計為主，但是在建構指標並非僅有統計的重點，至於在課程專家學者的意見回饋資料的登錄亦是相當重要的，這可以作為質的描述。以下說明處理步驟：

1. 謄寫：將問卷包含文字修改的內容，逐一謄寫，再經由研究者外之其他人確認字詞與內容是否正確，確認無誤後完成第一步。
2. 編碼：研究者與學校單位的研究專長者討論後，對蒐集到的資料所執行的工作，藉由仔細檢驗而為現象取名字或加以分類的分析工作，採開放編碼（open coding）的方式處理。

需要用開放性譯碼將蒐集來的資料分解成一個個單位，仔細檢視，比較其間異同，針對資料裡所反映的現象，提出問題；經此過程才能針對研究者或別人的假設，提出質疑、探索，並進一步導出新發現。」(Strauss & Corbin, 1998)

3. 若遇到問卷匿名等情況，研究者加以註記。
4. 本研究書寫時，資料處理皆以匿名方式登錄。且會將意見依照同質性高低於第四章時呈現，對於意見予以分類歸納，作為刪減或增列指標之參考。

至於在資料回收後研究者會將回收的問卷依照每一題做成一個表格，首先是橫向欄位，第一欄為草擬出的題目，第二列之後則為課程專家學者的意見與回饋，而上方列是小幅度、細部修改的意見、越靠下方的欄位則是比較大幅度的意見。

至於縱向列位的第一列為專家學者的代碼，若是第一部份背景資料未填、第二部份指標內容卻有勾選之專家學者，則會在代碼前加上「#」號；第二列為修改的建議或回饋；最後一列為該題項的分數。

將可能發生的情況及表格格式，預列如表 3-4 所示：



表 3-4 質性意見彙整預設表格

原題項 問卷代碼	本系(所)各學期的開課科目呼應本校的特色與精神。	分數
2000	無須修改。	4
# 3000	將呼應改為符合。	3
# 4000	語意不清楚。	2
9000	刪除指標。	1

資料來源：研究者自製。

列舉出資料整理時，每一題的固定表格後，會將意見彙整並討論，最後以「★」表示確定的指標內容。如：「★指標 1：本系(所)……。」

本研究的大學院校系所開課課程評鑑指標不是固定不變的準則，而是能考量立場而做出的變化，讓研究對象有發聲與闡明的機會；並希望指標能作為後續研究與編制之參考。透過第三章第一節的研究架構，將研究流程一步一步有規劃的進展，第二節為研究方法，第三節則為問卷設計。

透過本研究大學院校系所開課課程評鑑指標經過研究者草擬指標、小型專家座談和問卷調查所建構，這是作為本研究第四章與第五章的根基，因此，第四章將會把問卷回收後，其統計與描述的實際情形論述，亦包含寄送問卷時遭遇的困難與補正的歷程。

綜上所述，詳細實施統計與資料編碼後的呈現皆將於第四章的資料整理與分析討論。



## 第四章 資料整理與分析

研究者於第二章草擬的大學院校系所開課科目課程評鑑指標，加入小型專家座談的意見調整後，改成問卷的題項，並寄發給國內課程領域專家學者。第三章是針對問卷題項統計情況與資料分析編碼加以討論。第四章是綜合所有步驟後，修整與呈現指標的建構。

透過第四章的內容，呈現問卷量化的專家評判結果，和質性的意見的彙整。第一節整理問卷回收的情況；第二節是問卷第一部份背景資料的統計與討論；第三節則是問卷第二部份指標內容，透過內部一致性與專家判別進行分析後，為刪減指標的依循；再參酌國內課程領域專家學者質性回饋的意見，作為指標的調整修改之考量；第四節為綜合討論，綜合第四章的整理分析，是第五章建議的依據。

### 第一節 問卷回收統計

首先是背景資料的整理與分析，問卷總共寄發 112 份。四月寄出問卷後，截至六月二十日共回收 90 份，考量填答者時間或意願，扣除退回七份表明不適合填答的問卷，視為母群誤差，調整母群為 105 位，依照回收率達非常良好 70% 的標準，無條件近位至少需要回收 74 份問卷。本研究的有效問卷共計 84 份，回收率為 80%。

而研究者在回收問卷時，遇到些許問題；此外，背景資料的填答亦有些情況出現。以下先從問卷回收時遇到的問題，再將填答的情況說明加以說明。

## 一、問卷回收情況的討論

研究者發放問卷前於問卷上有編號，編號僅是作為問卷回收與催收的填答情況瞭解之用，可能是未在問卷說明中告知統計情況是以匿名方式處理，回收時的遇到部份專家學者將編號頁撕掉的情況。

研究者應找到比在問卷上編號更好的方式，或可增加填答的意願。像是寄出問卷後，再找出每位專家學者的電子郵件地址或以紙筆信件的方式告知研究結果係以匿名處理，此催收問卷的動作後，再增加六份問卷的回收。

此外，以高等教育司中公告的大學院校系所網頁之單位職稱專長等內容為問卷寄送的對象來源，然而，課程專家學者是否有遺漏亦是研究者思考的問題。

譬如有些課程專家學者已是榮譽教授或是講座教授，並非能在教育系所或師資培育機構中尋得，需使用其他管道尋找，在逐一文獻中推敲的過程、和從研究者有限的所知與尋找中，雖已盡量寄發問卷，是否存在不足之處，亦是讓研究者再反思的問題。

並未回擲問卷的課程專家學者可能的情况或許有留職進修、時間難以撥空、事務繁忙等，研究者事後再回想應先寄送同意信函，待回覆後再寄送問卷會比較禮貌，將問卷直接寄送比較欠缺周延的考量。上述遭遇到的問題與情況，是提供研究者未來處事的重要提醒，亦可作為未來進行研究的借鏡。

## 二、問卷整理分析

除了針對問卷件數的統計後，接下來將分別依照量化統計與質性資料方式，以量化數據為主，再參考質性資料回饋，進行最後確定指標的處理與整理，以確定本研究大學院校系所開課科目課程評鑑指標。

當然指標要合乎信效度，效度採專家效度、信度採內部一致性，以  $\alpha$  值表示。本研究進行內部一致性信度分析後，問卷第二部份指標內容總信度之值為「0.917」，屬於高信度（Cuieford，1965）。

除此之外，本研究問卷主要分為背景資料與指標內容兩部份。指標內容的題項是以 Likert 四點量表評判指標合適程度，以「4」代表非常符合、「3」為符合、「2」為稍不符合、「1」為非常不符合。數字越大表示對指標的修改較低。此外，採開放填答的方式請國內課程領域專家學者提供意見回饋，以作為調整、刪除或增加指標之依循。

各問卷的統計分析，各指標將以  $M$ （平均數）、 $SD$ （標準差）、 $|Mo - M|$  等四個統計值作為指標採用標準，亦為問卷第二部份指標內容的刪減的表格依據。此外，眾數的數值也會列在表格內，但並非為刪減指標的判定。本研究指標刪減或保留的判定如下：

1. 平均數在 3 以上 ( $M > 3$ )；
2. 標準差在 1 以下 ( $SD < 1$ )；
3. 眾數、平均數絕對值之差小於等於 1 ( $|Mo - M| < 1$ )。

## 第二節 背景資料分析探討

背景資料的填答分為名義尺度和手寫填答兩種方式。因此，在資料處理上，第一、三、四題為名義尺度，研究者會先列出次數分配表，再針對課程領域專家學者的建議，參酌修改。第二、五題為手寫填答的題項，亦會將程領域專家學者的建議列表討論。

以下先討論背景資料中名義變項填答的次數分配表，再針對每一題逐題討論修改。

### 一、背景資料填答統計

第一部份背景資料，共計五題。第一、三、四題屬於名義變項，將次數分配表臚列如表 4-1 所示：

表 4-1 背景資料中名義變項的次數分配表

題項 \ 件數	代碼 1 件數	代碼 2 件數	缺填 件數
第一題	26	33 (Mo)	25
第三題	39 (Mo)	22	23
第四題	51 (Mo)	11	22

資料來源：研究者整理。

#### 1. 欄位說明

- (1) 縱向欄位：為題項，共計三題，會計算出每一個題項在不同代碼的填答件數，並標示眾數。
- (2) 橫向欄位：為問卷代碼，以及缺填次數的欄位。而第一題的 1 表示十年以下、2 則為十一年以上；第三題和第四題的 1 為表示有、2 表示沒有。

2. 從表 4-1 次數分配表中，有以下討論：

(1) 缺填件數過多

缺填件數佔所有填答件數的 30%，在遺漏值的情況中，是佔過高的百分比。研究者再檢視問卷回饋的內容與寄發問卷的說明後，思考缺填的原因，本研究問卷是希望透過國內課程領域專家學者共同建構指標；然而，研究者未於問卷中說明，背景資料不是建構指標的來源，而是瞭解填答者的參考。

可能未標示清楚，使課程領域專家學者有所誤解，造成許多問卷第一部份背景資料缺填的情形。換句話說，未提及背景資料的用途，部分課程領域專家學者會誤解，以為背景資料是指標的一部份，因而缺填的情形較為嚴重。

(2) 本研究的背景資料是用以對照指標內容修改的參考

本研究也並非在討論背景資料的相關性之研究，亦非針對背景資料與填答內容差異性之研究。設計背景資料僅是作為研究者在進行問卷第二部份指標內容的修改時，意見的背景有哪些部份需要特別看重的參酌。

儘管本研究並非探討課程領域專家學者在不同背景下填答的差異情形，而研究者透過獨立樣本 t 檢定可以作為瞭解不同背景填答者對指標建構的看法是否有顯著差異。因此，在第四章第三節的指標內容整理分析時，會透過背景資料與各個指標題項的 t 檢定之使用，瞭解背景資料是否影響指標內容的勾選。

### (3) 未來的研究應於問卷中說明背景資料的用途

問卷時用時，研究者宜說明背景資料於研究的討論並非屬於指標建構的範疇，避免缺填。另一個原因，是問卷第一部份的背景資料有兩題需要手寫填答的題項，若是改成勾選的方式會增加填答意願。

此外，扣除缺填件數後，有填答的課程專家學者的背景資料說明如下：以任教十一年者為多，以曾兼任行政職務為多，以擔任課程委員者為多；然這三者研究者並不會討論因果關係。

除了討論背景資料中的名義變項次數分配表，接下來針對課程領域專家學者對每一題的回饋，未來可以作為日後背景資料可能納入指標的參考；且可作為問卷寄發前的參考。

## 二、背景資料整理分析

(一) 第一題：任教年資，0~10年 11年以上。

### 1. 填答情形

本題項旨在瞭解課程領域專家學者於大學院校中各種不同領域的任教年資。十年以下 26 人、十一年以上 33 人，缺填 25 人。

### 2. 專家學者意見彙整

表 4-2 背景資料第一題意見彙整

原題項 問卷代碼	任教年資： <input type="checkbox"/> 1~10年 <input type="checkbox"/> 11年以上。
15	以前不是在大學，年資若加上以前填 2，沒有填 1。
#35	年份要再細分，因任教年資會影響見解。
#87	再細分年限？
#54	加入課程領域相關科目的授課年資？性別？職位？
#84	為何以十年為間距？是否具特殊意涵？
#103	建議區隔縮小，個人想法為 5 年左右為宜。

資料來源：研究者自製。



### 3. 研究者的調整

#### (1) 任教年資的界定

首先是對於年資的判斷有所疑問的處理，研究者宜說明是哪個階段或是教導哪些範疇的年資。

然而，研究者設計任教年資此題項時，係針對教師在大學院校系所，教導課程或其他領域的年資。是因教師的研究不一定只會在課程領域中，可能一開始是以哲學為基礎，後來轉為研究課程，可是這些年資都是重要的，因此任教年資是以所有領域的資歷，包含非大學院校的時間。

#### (2) 說明以十年為間距的原因

從表 4-2 來看，任教年資以十年當作間距有部份專家學者有所討論，認為在年限的設計上，宜再斟酌細分。

然而，研究者在劃分年限時，採二分法，是考量之後將進行背景資料與指標填答的 t 檢定時，會更簡單且清楚，故本研究暫無細分年限之考量。但是，未來的研究則可以依照所設計之檢定或是研究目的進行不同年限的劃分。

### 4. 未來研究可參考之調整結果

綜上所述，未來研究參考可將題目調整為：

★於大學院校系所的任教年資：0~10 年                      11 年以上。

(二) 第二題：曾開設與課程相關之科目名稱：\_\_\_\_、\_\_\_\_、\_\_\_\_。

### 1. 專家學者意見彙整

表 4-3 背景資料第二題意見彙整

原題項 問卷代碼	(曾) 開設與課程相關之科目名稱： <input type="checkbox"/> 有 <input type="checkbox"/> 無。
#57	建議開設科目名稱，是否應限制是近 N 年內？
#103	1.修改敘述→"(曾) 開設課程科目"; 2.增加 1~2 個填寫格子; 3.建議增加"2 年內"之時間限制。
#62	列出選項勾選。
95	科目名稱提供選項勾選。

資料來源：研究者自製。

### 2. 研究者的調整

#### (1) 題項沒有年限限制

本題項的設計僅是瞭解有或沒有開設過與課程相關的科目，誠如先前所討論，教師研究領域並非固定不變，教學亦然，因此，不做題項是限制在哪些年內的敘述。

#### (2) 題項改為列出選項勾選

從回收的問卷在本題項的填答，以課程設計與發展為多，其次如：課程理論、課程評鑑等科目名稱。此外，考量填答者時間與加強填寫意願等因素，可將本題項列出選項供填答者勾選，並在最後加上「其他」的開放性欄位供填寫。「其他」一欄則是研究者企圖在沒有範圍限制的情況下，能看到更多元的科目名稱；例如，課程趨勢研究、新興課程議題等。

### 3. 調整結果

綜上所述，未來研究參考可將題目調整為：

★ (曾) 開設與課程相關之科目名稱 (可複選)。課程設計與發展、課程理論、課程評鑑、學校本位課程、多元文化課程、其他\_\_\_\_。

(三) 第三題：(曾)兼任系(所)的主管或行政職務：有 無。

### 1. 填答情形

扣除 23 件缺填問卷，有兼任系(所)主管或行政職務者為 39 人，沒有有兼任系(所)主管或行政職務者為 22 人，有教學兼行政職務者大約是沒有兼任的兩倍。研究者從數據，或能思考大學院校系所教師除了教學之外，兼任行政職務的可能性是相當高的。

### 2. 課程領域專家學者的意見彙整

表 4-4 背景資料第三題意見彙整

原題項 問卷代碼	(曾)兼任系所的主管或行政職務： <input type="checkbox"/> 有 <input type="checkbox"/> 無。
#57	主管與行政職務兩者屬性不同，系所主管也是(學術)行政職務，但一般的行政可能與課程較無關聯性。
#62	題意不清。

資料來源：研究者自製。

### 3. 研究者的調整

本題項並非詢問一般行政，而是教學兼行政職務之有無，旨在瞭解教學兼行政的情形是否對於高等教育評鑑的情況更熟稔，或許在指標的意見會有別於僅只有教學背景的意見。

透過建議研究者會再修改題目的書寫，研究者原意是瞭解課程領域背景的專家學者是否有兼任行政業務，並尚未考量行政的細部工作職務，會將題目再修改使題意更清楚。因此，研究者思考題項或許可以將行政職務說明得更清楚。

### 4. 調整結果

綜上所述，未來研究參考可將題目調整為：

★(曾)兼任系所主管或行政職務(教學兼行政)：有 無。

(四) 第四題：(曾)擔任系所或校院的課程委員會委員。

### 1. 填答情形

本題項旨在瞭解課程領域專家學者同為課程委員會委員之有無。扣除 22 件缺填問卷，曾擔任系所院校的課程委員會委員有 51 人，沒有擔任系所院校的課程委員會委員為 11 人。在填答者中，課程委員會的委員數比非課程委員會的委員數多出五倍以上。

### 2. 課程領域專家學者的意見彙整

表 4-5 背景資料第四題意見彙整

原題項 問卷代碼	(曾)擔任系所或校院的課程委員會委員： <input type="checkbox"/> 有 <input type="checkbox"/> 無。
21	改為"系(所)院或校"。

資料來源：研究者自製。

### 3. 研究者的調整

本題項設計上，是在瞭解填答的課程領域專家學者是否擔任不同級別，只要是大學院校層級內的課程委員會委員即是勾選 1 有，若是並無在大學院校任何層級下擔任課程委員會委員則勾選 2 無。

針對課程領域專家學者的建議，研究者考量本研究題目與大學院校系所層級的順序，且課程委員會可分為校、院、系等不同級別；綜上所述，將級別高低排序後。因此，將原本的校院改為「院校」，能統合研究中的用語且能使題意更清楚。

### 4. 調整結果

綜上所述，未來研究參考可將題目調整為：

★(曾)擔任系所或院校的課程委員會委員：有 無。

(五) 第五題：排序系所各學期開課的考量。

本題項有別於其他題項的設計，需要以重要性排序六個選項。因此有獨立的次數統計及表格，討論如下：

### 1. 填答情形

(1) 開課主要考量「系所現定目標」，較少考量「行政管理效能」

本題項是以排序開課考量作為填答方式，填寫本題項共 54 人。研究者將排序先後整理歸納，依照開課考量的重要性，依高低、一到六排列，且會標示每一層級的眾數，如表 4-6 所示：

表 4-6 背景資料第五題排序次數分配表

重要程度 選項名稱	一	二	三	四	五	六
行政管理效能	1	1	0	2	5	44(Mo)
教師研究領域	17	8	13(Mo)	10	8	1
學生特質需求	7	19(Mo)	13(Mo)	9	5	2
系所現定目標	27(Mo)	9	11	6	1	0
外部環境時局變動	1	5	7	9	29(Mo)	5
課程組織原則	4	13	11	19(Mo)	6	1

資料來源：研究者自製。

為了要比較各個選項的表現，研究者採取各個選項在不同級別眾數的表現。第一個選項為「行政管理效能」，主要分佈在第六個級別。第二個選項「教師研究領域」，主要平均分佈在一到五個級別，以第一級別次數最多。第三個選項「學生特質需求」，分佈在第二、三級別為多。第四個選項「系所現定目標」，在第一級別次數最多。第五個選項「外部環境時局變動」，在第五級別次數最多。第六個選項「課程組織原則」，平均分佈在第二到四級別，以第四級別次數為多。

從表 4-6 的排序次數表來看，填答的課程領域專家學者所屬之單位開課最先考量「系所現定目標」，此外，先考量「教師研究領域」的次數也不少。至於第六個級別，則是開課比較少考量的是「行政管理效能」。

研究者要讓各選項的排序情況有更清楚的解釋，研究者將第一級別設為六分、以此類推，第六級別為一分，分數越高的選項，表示是開課考量最重要的選項。計算後，「行政管理效能」為 71 分、「教師研究領域」為 241 分、「學生特質需求」為 228 分、「系所現定目標」為 271 分、「外部環境時局變動」為 147 分、「課程組織原則」為 203 分。

依照加權後的分數排序開課考量重要性，優先考量的選項排序在先，較缺乏考量之選項排序在後，由重到輕分別為：系所現定目標、教師研究領域、學生特質需求、課程組織原則、外部環境時局變動、行政管理效能。

## (2) 開課的考量難有定見

總結來看，在排序各學期開課考量的重要程度時，難以有定見，開課可能還受到各單位文化或次級文化等影響。例如：教師研究領域、學生特質需求的分數並不會相差太多，若是調換兩位第一級別的填答，重要性排序的結果就可能會有變動。未來進行相關研究時，可以增加母群或是樣本的數量，當樣本數量越多，信賴水準高越能推論母群，且可將本題項的排序方法改為量表方式，或許更能找出各學期開課考量的依據為何。

### (3) 課程領域專家學者應如何思考所屬單位的開課

本題項設計時，除了想要瞭解課程領域專家學者在所屬的單位中，是以哪些項目考量開課；此外，是提供課程領域專家學者思考是否在開課上有考量這些因素。

歸結上述，研究者建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標，亦是希望有助於系所思考開課是否考量課程本身或課程設計與發展。

## 2. 專家意見彙整

表 4-7 背景資料第五題意見彙整

原題項 問卷代碼	本系(所)各學期的開課以__為考量(懇請依重要性高→低排序)。 ①行政管理效能；②教師研究領域；③學生特質需求； ④系所現訂目標；⑤外部環境時局變動；⑥課程組織原則。
24	學生特質需求，改為"學生需求"。
21	外部時局變動，改為"外部時局"。
47	外部環境時局變動，改為"時代與社會潮流"。
#103	外部環境時局變動，是否改為"重要教育議題"(增例)。
#62	系所現定目標改為系所目標。
#57	這些考量因素是否周延，有無必要列出其他項目供填寫？
39	比較不容易。
14	應將每個題項改為五點量表。
95	排序的題目，有些老師不知道"各"學期，但各系開課則可以知道，排序有困難的是，有的因素同等重要，改為量尺評定較好。

資料來源：研究者自製。

## 3. 研究者的調整

對於這六個選項，當初是依照課程選擇，參酌課程理論、課程組織、課程設計與發展等文獻而設計出問卷第二部份指標內容後，選取指標內容的重點後，設計出六個選項。

本題項旨在瞭解課程領域專家學者現在所處的單位，是否將所學或所教應用在所屬單位的開課上，在各學期開課的考量又是如何。因此，針對本題項，有以下討論：

#### (1) 選項詞句的討論或修改

學生特質需求一詞包含在開課時，各個系所有對學生的情況加以考量，考量程度儘管不能用量表來界定，但是，學生特質與需求仍是重要的，因此，不修改詞語，仍為「學生特質需求」。

外部環境時局變動，為避免語意的疑義且要與指標內容所用之詞會相同，因此將選項調整為「未來變遷與社會責任」，詳細請參酌指標內容第十題的討論。

而上述這兩個詞句亦會對問卷第二部份指標內容中的詞句調整有所影響。至於系所現定目標，暫不改為系所目標，因為系所目標是可以調整的，可以理解為各系所依照當時的目標考量開課此意涵。

#### (2) 選項增加與否的討論

本題項的選項設計是來自於第二章文獻整理，可與研究者草擬的指標內容相對照。

此外，誠如先前對排序次數與選項的討論中提及大學院校系所開課難有定見，開課受到的因素並非本研究所要探討的主題，因此，項目的增列有待未來針對大學院校開課因素考量的研究討論探究，本研究仍暫以這六個選項為主。



### (3) 將排序改為評分表或量表

研究者進行排序比較與整理時，遇到其中的困難是當次數差別不多時，難以判定該選項對於學期開課考量的重要程度。因此，將排序改為量表評定可以解決這個問題。但是，若是量表分數相同時，亦會是排序的困難。

此外，研究者設計的原意是想知道各選項之間重要的程度，卻尚未顧及教師與系所之間的差異，應該改為以教師的觀點來看，認為孰輕孰重的排序或是每一題讓教師評選重要的程度為何。

因此，研究者思考可將排序改為分數評定的方式，從一到十分，直接的給分作為瞭解開課考量的重要程度。亦將觀點改為填答者第一人稱，即「以您的觀點來看，系所各學期的開課考量」的敘述。

#### 4. 調整結果

綜上所述，未來研究參考可將題目調整為：

★請依您的經驗與看法，系(所)各學期的開課考量的輕重為何？

(懇請依一到十評分，分數越高，考量程度越重)。

①行政管理效能\_\_\_\_分；②教師研究領域\_\_\_\_分；

③學生特質需求\_\_\_\_分；④系所現訂目標\_\_\_\_分；

⑤未來變遷與社會責任\_\_\_\_分；⑥課程組織原則\_\_\_\_分。

### 三、設計背景資料題目的提醒

將背景資料經由討論整理分析後，以國內課程領域專家學者的意見，做為未來研究在設計背景題目的參考，如表 4-8 所示：

#### (一) 各題項的修正內容

表 4-8 背景資料修正情形與內容

	原題目	調整內容
1.	任教年資： <input type="checkbox"/> 0~10 年 <input type="checkbox"/> 11 年以上。	於大學院校系所的任教年資： <input type="checkbox"/> 0~10 年 <input type="checkbox"/> 11 年以上。
2.	(曾)開設與課程相關之科目名稱：__、__、__。	(曾)開設與課程相關之科目名稱(可複選)。 <input type="checkbox"/> 課程設計與發展、 <input type="checkbox"/> 課程理論、 <input type="checkbox"/> 課程評鑑、 <input type="checkbox"/> 學校本位課程、 <input type="checkbox"/> 多元文化課程、 <input type="checkbox"/> 其他。
3.	(曾)兼任系(所)的主管或行政職務： <input type="checkbox"/> 有 <input type="checkbox"/> 無。	(曾)兼任系所主管或行政職務(教學兼行政)： <input type="checkbox"/> 有 <input type="checkbox"/> 無。
4.	(曾)擔任系(所)或校院的課程委員會委員： <input type="checkbox"/> 有 <input type="checkbox"/> 無。	(曾)擔任系所或院校的課程委員會委員： <input type="checkbox"/> 有 <input type="checkbox"/> 無。
5.	本系(所)各學期的開課以__為考量(懇請依重要性高→低排序)。 <input type="checkbox"/> 行政管理效能； <input type="checkbox"/> 教師研究領域； <input type="checkbox"/> 學生特質需求； <input type="checkbox"/> 系所現訂目標； <input type="checkbox"/> 外部環境時局變動； <input type="checkbox"/> 課程組織原則。	請依您的經驗與看法，系(所)各學期的開課考量的輕重為何(懇請依一到十評分，分數越高，考量程度越重)。 <input type="checkbox"/> 行政管理效能__分； <input type="checkbox"/> 教師研究領域__分； <input type="checkbox"/> 學生特質需求__分； <input type="checkbox"/> 系所現訂目標__分； <input type="checkbox"/> 未來變遷與社會責任__分； <input type="checkbox"/> 課程組織原則__分。

資料來源：研究者整理

綜合表 4-8 的內容，已是研究者參酌國內課程領域專家學者所給予的意見回饋及對填答情況的反省後，對題項的修改與調整，亦是提供未來進行相關研究時，在設計背景資料時要注意的重點。研究者再將題項修改或調整重點討論如下。

## (二) 綜合討論

### 1. 說明背景資料的用途

背景資料缺填件數過多，研究者深刻反省原因，未在背景資料填答前，說明背景資料於本研究的用途與處理，使部分課程領域專家誤解背景資料的用途，認為無修改的必要而避開填寫。未來相關研究進行時，宜在題項前說明使用用途與設計的原因，以增加填答者對填答與否的了解。

### 2. 詞語使用的一致性

研究中的用語應有一致性，避免概念的混淆。例如：本研究題目為「大學院校系所」，然而，背景資料第三題卻將「校與院」的順序混淆。未來相關研究進行時，宜注意詞語使用的一致性，避免填答者對概念的混淆。

### 3. 減少手寫題項

背景資料的設計有兩題並非設計為勾選的型式，當填答者面臨需要手寫的題項往往需要花費較長的時間填寫，考量填答的時間與意願，將手寫題項改為勾選或是數字的填答是比較好的做法。例如：將第三題改為勾選的題項。未來進行研究時，減少手寫題項能增加填答意願，且降低缺填的情況。

### 4. 減少難以評定的選項設計

背景資料第五題為排序的設計，有部份填答者反映排序不容易，且研究者進行後續統計處理亦有難以定見的難度。於是，將排序改為評分方式或量表會是比較好的做法；亦可作為未來相關研究的參考。

### 第三節 指標內容分析探討

研究者所草擬的指標共計 14 項，於問卷寄發給填答者時，將問卷第二部份的指標內容，改為四點量表，以便於課程領域專家學者對符合程度的勾選，並提供下方欄位作為意見修改與回饋之用。

指標內容效度採專家效度，具備效度；信度採內部一致性檢驗，本研究的 14 條指標具備高度內部一致性，Cronbach's Alpha 值 ( $\alpha$  值) 為 0.917。

首先，研究者還會採獨立樣本 t 檢定，旨在瞭解背景資料的不同，對於指標內容判別是否有填答差異，亦可有助於研究者思考指標是否適切。

其次，填答的情形，研究者先以次數分配表與眾數的標示來呈現，透過次數分配表與眾數，有助於瞭解國內外課程領域學者填答集中或分散的情形。

接下來，則是每條指標以專家判別標準，研究者會採平均數、標準差、眾數減平均數的絕對值，作為評判指標留存的依據。

最後，討論每一題項質性意見的建議與回饋等方式，作為調整指標之參酌。

## 一、獨立樣本 t 檢定

除了針對指標的篩選進行整體統計討論之外，研究者尚想從背景資料中的「任教年資的長短、兼任行政職務之有無、和擔任課程委員會之有無」，在指標內容的勾選上是否有差異的情形，因此，採取獨立樣本 t 檢定，分別針對上述三者進行考驗。

從背景資料中「任教年資的長短、兼任行政職務之有無、和擔任課程委員會之有無」，透過 t 檢定信賴區間 95% 的考驗下，指標內容的勾選上並沒有顯著情形出現，亦即背景資料對於指標內容的填答沒有存在差異（t 檢定之表格詳見附錄四）。有以下討論：

### 1. 第一部份缺填件數過多，造成資料分析基礎的不足

背景資料缺填件數過多，儘管 SPSS 在檢定時會將同一位填答對象的資料相對應討論，仍有不足之處。

### 2. 勾選已落在圖形的拒絕區

使用 t 檢定時，圖形要呈常態分配，以區別虛無假設與對立假設；然而，研究者對於指標的設計採李克特四點量表，旨在減少中介分數的產生，卻造成中間分數的減少，形成偏向高分的偏態的圖形。因此，進行 t 檢定時，填答的選擇不多，要呈現常態分佈較為困難，難以達成顯著。因此，研究者建議，未來要將李克特量表採 t 檢定時，量表可以有中介選項的設計，進行 t 檢定時會比較容易有顯著情形出現。

從正面角度來看，建構指標希望獲得課程領域專家學者的肯定，對於勾選上以數值越大者為佳；就本研究的統計結果來看，雖非常態分配曲線，而是偏在高符合程度的偏態曲線。

## 二、指標內容填答統計

問卷第二部份的指標內容，共計十四題，將專家判別標準列出如表 4-9 所示：

表 4-9 指標內容表專家判別統計

統計方法 題項	眾數 Mo	平均數 M	標準差 SD	Mo—M
第一題	3 (32)	3.21	.629	.21
第二題	4 (38)	3.41	.596	.59
第三題	4 (41)	3.42	.671	.58
第四題	4 (45)	3.47	.560	.53
第五題	4 (44)	3.47	.509	.53
第六題	4 (31)	3.16	.711	.84
第七題	4 (37)	3.47	.560	.53
第八題	4 (39)	3.38	.550	.62
第九題	4 (47)	3.35	.594	.65
第十題	4 (32)	3.21	.724	.79
第十一題	3 (31)	3.04	.776	.04
第十二題	4 (33)	3.23	.726	.77
第十三題	3 (34)	3.10	.746	.10
第十四題	4 (22)	3.30	.555	.70

資料來源：研究者整理。

### 1. 欄位說明，共計十四題

- (1) 會計算出最後每一題在各個統計量的分數與眾數 (Mo)，因為當眾數趨於高分，則表大多數課程領域學者認同的情形，本研究的眾數以 4 為多、3 次之。
- (2) 第二欄為平均數，當平均數大於 3 ( $M > 3$ ) 才會保留指標。
- (3) 第三欄為標準差，標準差小於 1 ( $SD < 1$ )，表示專家意見趨向一致，可以保留指標。
- (4) 第四欄為眾數減平均數的絕對值，絕對值小於 1 ( $| Mo - M | < 1$ )，表示專家有相似的看法，可以保留指標。

(5) 第十四題原本的眾數為缺填的件數，調整為次一多的眾數，將調整的原因討論如下。

2. 從表 4-9 統計表中，有以下討論：

(1) 指標內容缺填件數較少

問卷背景資料與指標內容在遺漏值上有不同表現，先前針對背景資料缺填的討論，研究者思考缺填的原因可能包含，未在問卷說明中標示清楚，且有手寫題項，填寫較為不便，造成遺漏的情況過多。但是，在問卷第二部份指標內容是以四點量表方式，供課程領域專家學者勾選，因此缺填情況減少，遺漏值亦降低。

(2) 眾數 (Mo) 作為指標篩選的參考之一，且以 4 為多、3 次之

為了建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標，除了研究者草擬指標經由小型專家座談修改為 14 條指標後，再由國內課程領域專家學者意見整合，作為保留或增減指標的依據。

在第三節對於指標內容的整理與分析時，是一評判的要素。從眾數來看，普遍分佈在 4 或 3 勾選，極少 2 或 1 的勾選。從眾數來看，表示專家意見為認同程度較高。

唯第十四題，眾數落在缺填的欄位。然而，針對第十四題眾數的原因與調整的內涵。研究者檢視第十四題指標敘述的內容，易與建議混淆，導致缺填人數給了建議，而無勾選，詳細情形待於第十四題整理分析討論，是否宜在字句上調整。研究者為了進行指標的刪減或保留，將落於第十四題缺填件數的眾數不看，以 1 到 4 的次數作為依據，眾數調整為次一多的 4。

(3) 指標內容的平均數 (M) 皆大於 3

平均數有助於瞭解課程領域專家學者認為指標適合的程度，平均數越高，適合程度越好。從指標內容平均數來看，皆合於標準。

(4) 指標內容的標準差 (SD) 皆小於 1

標準差有助於瞭解課程領域專家學者對於指標在符合程度勾選的集中或分散情形。當標準差小於 1 時，表示課程領域專家學者意見較為一致。從本研究指標內容的標準差來看，其值皆在 1 以下，合於標準。

(5) 指標內容的眾數減平均數絕對值 ( $|M_o - M|$ ) 皆小於 1

眾數減平均數絕對值有助於瞭解課程領域專家學者在指標符合程度勾選的填答穩定度判別，當眾數減平均數絕對值小於 1 時，表示穩定度高。從本研究指標內容的眾數減平均數絕對值來看，其值皆小於 1，穩定度合於標準。

(6) 從專家判別結果來看，指標內容的統計值皆達專家判別的標準

綜合表 4-9 的統計量，本研究指標內容的表現皆合乎標準。平均數大於 3 ( $M > 3$ )、標準差小於 1 ( $SD < 1$ )、眾數減平均數絕對值小於 1 ( $|M_o - M| < 1$ )。從量化的角度來看，本研究指標內容在國內課程領域專家學者的意見中，是具有穩定且一致的取向，且有保留的價值。

(7) 指標內容尚需考量質性意見回饋，作為細部修改的依循

除了以量化統計作為篩選指標的依據；研究者未求謹慎，尚需慎重考量課程領域專家學者的意見回饋或建議，以作為本研究調整或修改指標內容的參考。



### 三、指標內容整理分析

問卷第二部份的指標內容，共計十四題，上述已針對專家判別結果進行討論，每一條指標皆合於研究設立的標準；接下來則是以國內課程領域專家學者意見回饋或建議，針對指標詞句加以調整或修改，建構更完善的大學院校系所開課科目課程評鑑指標。

要特別說明，指標所提及的實際開課科目有兩個不同的使用時機與意涵。換句話說，本研究所建構的指標，並不是針對每一個科目的評鑑，而是針對單一科目或是實際開課整體的評鑑。舉例來說：評鑑開課與否需經由課程委員會討論決定，開課指的是單一科目，換言之，單一科目是否經由課程委員會討論決定。

又或是在評鑑開課是否合於統整性，開課即是針對整體開課來看，表示修業學制內或稱某學生進入到系（所）內，在正規的修業規定之下所接觸到的實際開設的科目整體來看。例如：大學生的實際開課整體包含四學年所有接觸到的實際開課出來的科目，稱之為實際開課整體。

釐清本研究對實際開課的不同使用之後，接下來，即是針對每一條指標的調整與修改。首先，在每題題項會先說明本研究設計的本意，然後列出專家意見的彙整表格，接著研究者彙整專家的意見與設計的本意後加以討論，最後呈現每一條指標的調整結果。

將十四條指標逐一討論後，最後整理指標調整的內容，乃為本研究大學院校系所開課科目課程評鑑指標的總結，亦提供第五章建議的重要依據。

### (一) 第一題

本題設計的原意是想讓系所再次思考學校整體的特色與精神所在，依 Tyler (1949) 的觀點，教育目標應是有一致的方向。因此，學校特色與精神能在系所成立宗旨、培育目標中看見縮影。

舉例來說：某校大學畢業生須通過全民英檢中高級，系所開課時，有全英文授課之科目或是英文導讀訓練等科目。當然，學校特色精神的拿捏或展現的程度可以因系所宗旨或目標而異，本題項重點是在開課科目上的有無，而不是強調合乎程度的高低詢問。

#### 1. 專家意見彙整

本題項旨在檢視實際開課對於學校的取向，亦即其特色與精神是否有加以考量。然而，敘述時或許有不夠清楚之處，對於特色與精神的概念有些籠統，因此在詞句上需要有調整之處。將課程領域專家學者給予回饋，列舉如表 4-10 所示：

表 4-10 指標內容第一題意見彙整

原題項 問卷代碼	本系（所）各學期的開課科目呼應本校的特色與精神。	分數
95	如何呼應也很重要。	4
67	特色改為"理念"。	4
14	呼應改為"符合"。	3
69	建議保留"特色"即可。	3
56	精神改為教育目標。	3
81	再加上與學院目標的結合。	3
#80	特色與精神改為教育目標。	3
#35	改為"呼應本校的辦學特色、設校宗旨與精神"。	3
#65	特色與精神，改為"教育理念與辦學特色"。	3

表 4-10 指標內容第一題意見彙整 (續)

原題項 問卷代碼	本系(所)各學期的開課科目呼應本校的特色與精神。	分數
#28	應改為呼應"系所目標或課程架構"較佳。	2
22	系小於校小於綜合型大學。	*
93	可分為兩題。	3
#103	修改文字,建議"符合"、"各學期"可省。	3
66	刪除"各學期"。為何強調各學期?宜整體觀之。	3
34	不是所有課皆有學校層級的特色。	2
47	只有通識科目才會呼應學校的特色。	2
21	各學期的開課科目呼應,改為:課程架構經討論符合。	2
49	這會變成評鑑課程規劃非實際開課。	2
#10	此指標可刪除。	2

資料來源:研究者整理。

## 2. 研究者意見彙整

### (1) 詞句的討論

原題項的特色與精神是對學校廣泛的意像討論,若依照課程領域專家學者所建議的學校目標或目標則會過於制式,失去原本設計的用意,且要系所的開課科目符合學校目標,則指標難以達成其用意。研究者再三考量後,仍維持原意「特色與精神」不變。

此外,呼應一詞與符合又有差別,呼應可以是程度的差別,不似符合一詞嚴格,而本題項設計本意亦然,故維持「呼應」一詞不變。

### (2) 指標雖擴展到學校層級,但並非要求所有的開課皆要呼應

有課程領域專家學者提及刪除指標的意見,對於刪除指標的意見需要更注意原因為何,由於該課程領域專家學者於背景資料是缺填的情況,研究者難以從背景資料中判斷。

因此，研究者參酌同題項不同專家學者的意見與該專家學者在其他題項的意見來看，可能是學校層級過大，系所開課時確實有難以呼應之處，亦或是實際開課與課程架構表中呈現出的科目有差別，課程架構比較有可能呼應實際開課。

### (3) 課程架構或課程地圖絕非本研究要評鑑的主題

然而，綜合這兩種解讀來看，研究者要評鑑的是實際開課而非評鑑課程架構或課程地圖的編排。各系所的課程架構或課程地圖，所列出各種不同學習範疇或階段的科目，這些科目有哪些出現在實際開課上，是本研究要將指標用於評鑑的部份，從開課科目對於學校的特色或精神是否有所呼應，而不能只是存在於課程架構中可被看見。

當然，不是所有的實際開課科目都能呼應學校特色與精神，但是，指標不應只是針對現況而設計，而是希望帶有對未來可能可以做哪些事情的方向或建議。因此，研究者從專家判別結果與質化意見的討論後，保留指標。

### (4) 開課科目詞彙的調整

開課科目一詞使部分課程領域專家學者以為是課程架構，研究者為了使語義更清楚，接下來的指標調整或修改，將開課科目依照題意，皆可改為實際開課科目，以降低對開課科目一詞的誤解。

## 3. 調整結果

針對上述的建議，研究者彙整後，本題指標修改為：

★本系（所）各學期的實際開課科目呼應本校的特色與精神。

## (二) 第二題

本題項設計的原意，旨在讓系所檢視每個學期實際開課是否是考量系所成立宗旨與教育目標。當然在各系所的課程架構或稱課程地圖，必然會討論成立宗旨與教育目標，可是，在真正開出來的科目中是否亦是經由慎重的考量或規劃，即是研究者欲探究的問題。例如：某系所的成立宗旨與教育目標為培養研究的專才與培養就業所需的能力，開課科目包含理論、專題研究、實作或實習等科目，亦可視為本指標欲探究之要點。

### 1. 專家意見彙整

表 4-11 指標內容第二題意見彙整

原題項 問卷代碼	本系（所）各學期的開課科目符合本系（所）的成立宗旨與於公開資訊所揭示之教育目標。	分數
66	刪除"各學期"。為何強調各學期？宜整體觀之。	4
# 18	刪除"成立宗旨與於公開資訊所揭示之"。	4
# 103	修改文字，"各學期"、"於公開資訊"省略。	4
# 4	"於公開資訊所揭示之教育目標"括號內語意不清楚，或可刪除。	3
31	題項模糊，建議直接改為"符合本系之教育目標"。	3
# 35	刪除"於公開資訊所揭示之"。	4
67	刪除"於公開資訊所揭示之"。	4
34	刪除"於公開資訊所揭示之"。	3
# 54	刪除"於公開資訊所揭示之"。	3
# 57	刪除"於公開資訊所揭示之"。	3
# 62	刪除"於公開資訊所揭示之"。	3
# 80	刪除"於公開資訊所揭示之"。	3
# 87	刪除"於公開資訊所揭示之"。	3
95	刪除"於公開資訊所揭示之"。	3
29	刪除"於公開資訊所揭示之"。	*
30	建議分為兩道題目。	3
76	建議分為兩道題目。	3

表 4-11 指標內容第二題意見彙整（續）

原題項 問卷代碼	本系（所）各學期的開課科目符合本系（所）的成立宗旨 與於公開資訊所揭示之教育目標。	分數
93	建議分為兩道題目。	3
71	系所本位課程	3
69	雙重命題，且有些系所成立較久，原來的宗旨會有更迭。	2
22	教大方向，教育系課程變化有限。	*
21	各學期的開課科目呼應，改為"課程架構經討論符合"	2
49	這會變成評鑑課程規劃非實際開課。	2

資料來源：研究者整理。

## 2. 研究者彙整意見

### (1) 刪除「於公開資訊揭示之」之詞句

許多課程領域專家學者認為可將「於公開資訊揭示之」，而研究者本意是強調各系所教育目標是存在且公開的資訊，其後反覆思考，認為將「於公開資訊揭示之」刪除會使指標更為簡潔，因此予以刪除。

### (2) 未分為兩道题目的原因

指標盡量減少兩種概念或詞語的出現，本題項包含對各系所成立宗旨與教育目標的考量，然而，使用這兩個詞語係使概念較為連貫，系所應在成立宗旨之下有教育目標，透過兩者的連貫，使指標更完整。

### (3) 是要評鑑實際開課而非課程架構或課程地圖

對於第一、二條指標所造成疑惑是課程架構，研究者認為雖然以實際開課評鑑較為困難，若使用課程架構進行評鑑，結果比然會以實際開課進行評鑑來得好，但這也絕非研究的本意。指標仍須有對未來改變的旨趣，而並非僅以目前情況來設計指標。

## 3. 調整結果

針對上述的建議，研究者彙整後，本題指標調整為：

★本系（所）各學期的實際開課科目符合本系（所）的成立宗旨、以及教育目標的設定。

### (三) 第三題

本題項設計的本意，係研究者從大學院校系所在課程上的設置與特殊的管道和訊息，課程委員會主要的功能是在「行政決議」的討論，例如：某某課可以開、某某課不能開。課程委員會的功能應該不是如此而已，因此，本題項是瞭解實際情況究竟為何，亦提供系所考量課程委員會是否如是運作的評判。

針對課程委員會相關的指標不僅於此，這是作為下一條指標的重要鋪陳。

#### 1. 專家意見彙整

表 4-12 指標內容第三題意見彙整

原題項 問卷代碼	本系(所)各學期的開課科目皆通過課程委員的討論決定。	分數
# 13	皆改為"須"；課程委員後面加入"會"一字。	4
# 79	討論決定，改為"討論與決定"。	3
# 28	刪除"各學期"。	3
# 103	修改文字，"各學期"刪除。	4
66	刪除"各學期"。為何強調各學期？宜整體觀之。 課程委員前加入"三級"、後加上"會"。	4
# 65	課程委員前加入"三級"、後加上"會"。	3
14	皆改為皆或經由。	3
24	課程委員會或系。	3
# 10	課程委員會之前加入"系所"二字。	3
34	課程委員會之前加入"系所"二字。	3
# 62	要說明課程委員會層級，系？院？校？	3
93	宜明定是哪個層級的課委會。	3
47	刪除"決定"，因為最後必經過系務會議議決才能定案。	3
21	刪除。	1

資料來源：研究者整理。

## 2. 研究者彙整意見

### (1) 課程委員會層級說明

當初撰寫指標時，未將課程委員會層級說明清楚，在校、院、系不同級別中各有其課程委員會；而本題項的設計是指系／所級別的課程委員會。

### (2) 字詞的刪減

指標列出「討論決定」這四個字，本意是在瞭解是否真是在討論後才決定，包含兩個動作的進行。為了要讓指標的動作簡單清楚，將討論決定四字改為「決議」一詞。

### (3) 對於刪除指標的釐清

針對有「刪除」指標的課程領域專家學者，研究者從其背景資料來看，係是在任教十年以上、曾兼任系所主管或行政職務，亦曾擔任課程委員會成員，就該課程領域專家學者的背景資料與其他題項填答的意見，再參考同一題項其他填答者的意見，思考建議「刪除」的原因可能是考量系所開課時，皆是經由課程委員會討論決定而成，指標有多此一舉之嫌。然而，研究者設計的本意除了讓系所填答是否有經由課程委員會討論的用意，尚希望透過本題項讓系所再思考是否課程委員會的會議決定是否有漏開或不足之處。本條指標確有保留之存在，但是，可以將指標內容更精簡清楚的呈現，分為兩條指標。

## 3. 調整結果

針對上述的建議，研究者彙整後，本題指標調整為：

★本系（所）實際開課之單一科目皆通過系（所）課程委員會的決議。

★本系（所）各學期實際開課科目的整體規劃皆通過系（所）課程委員會的決議。



#### (四) 第四題

本題項設計齊中一部份是要加強詢問課程委員會是否除了決議各學期開課與否，是否針對實際開課的整體發展進行討論。課程委員會的功能當然也不能只是針對開課與否的討論，亦是要有對每個學期前或後的評估，以作為下個學期開課科目的調整。例如：某廠牌手機要推出第 N 代，市調公司進行調查時，也不會只問如果推出第 N 代手機會不會買，必然還會對上一代手機的缺點進行調整。各系所在開課時，系所的課程委員會運作情況是否能針對開課進行討論其整體，即是本題項設計的用意。

##### 1. 專家意見彙整

表 4-13 指標內容第四題意見彙整

原題項 問卷代碼	本系(所)的課程委員會定期討論各學期開課科目及整體發展方向。	分數
#35	改為：定期"召開並"討論。	3
#65	討論改為"檢視"；整體後面加上"課程架構與"。	3
#103	"整體發展方向"這六字可以思考改為"課程規劃"。	4
66	改為：課程委員"能"定期討論開課科目及整體"課程"發展方向。	4
21	刪除「各學期開課科目及」。	4
22	定期？指學期或學年？	*
71	定期，改為：每學期。	3
14	整體發展？語意不清。	3
34	建議分為兩道題目。	3
93	建議分為兩道題目。	3
#54	建議分為兩道題目。	2
#57	第四題可分為兩題，一為定期討論開課科目、二為討論整體發展方向。	3
#62	將第三、四題改成以下：第三題、本系所各學期的開課目標符合本院的教育目標。第四題、本系所有依規定成立課程委員會。	3
49	這會變成評鑑課程規劃非實際開課。	2

資料來源：研究者整理。

## 2. 研究者彙整意見

### (1) 詞句的討論與調整

首先是有關於「定期」一詞是的用意課程委員會討論的時間不一定，或可一個學期兩次也有可能一學年一次。本指標未來施行時，不一定是作為量化指標評定，亦可用於質性研究討論，定期一詞具有彈性，因此，於本研究中暫不修改。

至於在本題項的連接詞有部分課程領域專家學者予以調整，改為「課程委員會〈會〉定期討論」，其實本題項原意為「課程委員，會定期討論」，研究者基於此，修改指標加入逗號，使題意更清楚。

### (2) 概念的討論

針對較有別於本題項用意的意見回饋，研究者皆會對照意見回饋的課程領域專家學者在不同題項的意見與背景資料；亦會對同一題項不同課程領域專家學者所提出的意見回饋進行討論，試圖找尋最接近的填答原因。

首先是「#62」的課程領域專家學者的意見，本指標設計皆有不同用意，因此，研究者參酌其他的課程領域專家學者意見，暫不採納。

其次，關於「49」的課程領域專家學者，會在十四條指標都討論過後予以綜合該課程領域專家學者的意見。

最後，對於本題項有部分課程領域專家學者認為可分為兩道題目的回饋，研究者原意並非如此，為了讓指標更簡單明瞭，而有所修改調整。

## 3. 調整結果

針對上述的建議，研究者彙整後，本題指標調整為：

★本系（所）課程委員會針對各學期／學年的整體規劃，進行定期評估或調整。

### (五) 第五題

本題項有別於第三、四題，第三、四題係針對課程委員會，即教師代表的評鑑；至於在第五、六題則是擴大到系所的所有教師，評鑑與教師有關的指標內容。本題項旨在瞭解系所開課考量，是否以教師專長作為實際開課的依據，或是依照僅是年資選擇開課科目

#### 1. 專家意見彙整

表 4-14 指標內容第五題意見彙整

原題項 問卷代碼	本系（所）的開課科目均符合教師的研究專長。	分數
# 13	均改為"能"。	3
55	改為均符合"本系所"教師。	3
# 18	研究改為背景。	4
56	改為研究"領域與"專長	4
# 54	改為"研究或教學"專長。	2
# 4	研究專長改為"學術"專長。	3
# 65	研究專長改為"學術"專長。	4
66	研究專長改為"學術"專長。	4
48	研究專長改為"學術"專長。	3
95	研究專長改為"學術"專長。	3
90	開課科目改為的授課科目。	4
22	理論上是如此。	*

資料來源：研究者整理。

#### 2. 研究者彙整意見

本題項在課程領域專家學者的回饋較集中在詞句替換的討論，考量填答的觀感與想法，調整研究與學術兩者間的概念，為新指標。

#### 3. 調整結果

針對上述的建議，研究者彙整後，本題指標調整為：

★本系（所）的實際開課均符合教師的研究興趣與學術專長。

## (六) 第六題

系所的課程委員會組成是系所中部分的教師，必會有非課程委員會的教師未在第三、四題時被考量。因此，本題項設計的用意，旨在擴大課程討論的參與者，瞭解各系所內所有的教師能否對每個學期的開課，討論是否有偏頗是否有過與不及之處，討論的場合不限、評鑑方式不限，而是有教師討論的文化或風氣。未來將指標試行時，誠如先前所言，指標不一定是量化的程度勾選，亦可採質性意見回饋方式進行評鑑。

### 1. 專家意見彙整

表 4-15 指標內容第六題意見彙整

原題項 問卷代碼	本系(所)教師針對開課科目進行評估或與同儕討論其合宜性與可行性。	分數
67	刪除"與同儕討論"。	4
91	刪除"與同儕討論"。	4
#52	教師後面加入"定期"。	3
#65	教師後面加入"能"。	3
#4	不宜有模擬兩可字句。或可改為".....開課科目評估其合宜性與可行性"。	3
16	改為：本系(所)教師針對開課科目及"教學計畫"進行評估或與同儕討論其"時"宜性。	4
#18	改為：本系所課程委員會定期針對開課科目進行評估，亦即討論其合宜性與可行性。	4
#13	1.針對開課科目"定期"進行評估、2.刪除"與同儕討論"和"可行性"、3.合宜性→時宜性指標。	3
93	評估、討論、合宜性、可行性為不同概念。	3
46	建議分為兩題。	4
#62	建議分為兩題。	*
73	建議分為兩題。	4
74	此點如何評估？	3
69	雙重命題。評估是自評或他評？	2

表 4-15 指標內容第六題意見彙整 (續)

原題項 問卷代碼	本系(所)教師針對開課科目進行評估或與同儕討論其合 宜性與可行性。	分數
22	系規模小，執行上有困難。	*
48	教師改為"課程委員會"。	3
#10	與第三題有重疊。改為：各開課科目應在委員會上討論其 合宜性。	2
#35	"評估、合宜性、可行性"這些用語應白話且具體。	2
#103	1.每一位老師一定都會進行評估，不論是何種課程制度下。 2.似乎與探討的議題相關性不大。	2
#54	語意不清，教師於何種場合討論？	2
66	語意不明，難以得悉有無討論。 改為："理論、實務比例符合系所特質"。	2
34	語意不清。	2
95	這題是問教師個人？可問學系課委會是否定期評估。	2
49	這會變成評鑑課程規劃非實際開課。	2

資料來源：研究者整理。

## 2. 研究者彙整意見

### (1) 詞句調整與討論

部分課程領域專家學者認為宜將本題項分為兩題，與同儕討論為一題；合宜性與可行性為另一題。再者另一部分課程領域專家學者認為將定期、討論、合宜性、可行性的概念分化細緻，又或是認為應要合併概念等不同意見。總結來看，是屬於詞句與概念的調整，變動幅度不大。研究者將上述意見整理後，會將詞句調整精簡，使指標更為簡潔明瞭，修改情形尚須參照以下其他意見後，再呈現指標內容。

至於合宜性與可行性則是動作的連接，例如：開課不僅是合宜，亦要能開成；開課開成了，要考量是否合宜。兩者相互參照考量，即是研究者設計的用意，因此，本研究暫不將兩者分為兩題。

## (2) 概念釐清的討論

本題項評鑑對象有別於課程委員會成員與其組織的討論，是擴大到系所每一位教師是否自發性或受他人影響，不論在任何場合，公開或私下；不論使用何種評鑑，自評或他評、質性或量化等。

本題項旨在瞭解各系所在追求卓越的現在，對於實際開課的重視，是否能達到卓越或是只是複製上學年上上學年的課表。在實際開課上，止步於課程委員會之內，課程委員會以外的人是否關注實際開課，對於實際開課的合宜與可行性又是如何？因此，絕非是以課程委員會為對象，且是評鑑實際開課非課程架構。

## (3) 本題項旨在整個系所的教師能否形成討論實際開課的文化

本題項旨在詢問教師而非課程委員會，原因是各系所會有設置課程委員會，有一定的工作職責，但是，教師能否於演講中正式場合、或非正式場合討論每個學期的開課，是重要的文化。

## (4) 主動蒐集教師的意見

研究者增列一條指標，係考量系所成員，像是：教師與學生，有參與課程討論權利與責任，因此，系所要主動蒐集其意見，而非僅是提供意見的管道。此外，蒐集的意見不是單一科目的教學意見表，而是對實際開課整體的討論。因此，這對於系所考量每學期實際開課科目是很重要的意見。

## 3. 調整結果

針對上述的建議，研究者彙整後，本題指標調整為：

★本系（所）教師能針對實際開課科目定期與同儕討論其合宜性或可行性。

★本系（所）主動蒐集教師對開課整體規劃的意見，作為調整實際開課的參考。

### (七) 第七題

本題項旨在瞭解大學院校系所是否在課程架構或課程地圖之外，實際開課亦考量理論基礎的奠定與實務應用的培養。例如：數學系某學期開課科目為：線性代數、數值分析，線性代數屬於理論基礎的開課、而數值分析則是除了理論基礎之外還包含了應用的內容，像是統計計算等使用。又或是美容美髮科的開課科目為：化妝品概論、推拿按摩之實作等科目，化妝品概論屬於理論基礎，而推拿按摩之實作則為實務應用。

當然有些系所偏重理論基礎，例如：哲學、數學、物理；有些系所則偏向在實務應用，例如：美容美髮、服裝設計等。各系所偏重的不同，但是，研究者仍是要對理論基礎與實務應用上討論，在比重可以有所差異。至於在比重差異的多寡或是哪些系所的偏向為何，尚不在本題項的考量之中。

#### 1. 專家意見彙整

表 4-16 指標內容第七題意見彙整

原題項 問卷代碼	本系(所)開課科目除理論基礎外，亦涵蓋實務應用。	分數
#18	改為：亦涵蓋"進階課程以及"實務應用	3
#35	開課科目後加入"內涵"	3
66	改為："理論、實務比例符合系所特質"。	3
47	有些系所的課程偏重理論，如哲學、物理……等	3
46	再說明清楚"涵蓋實務應用"	2
#54	語意不清，指科目開設兼顧理論或開課有理論基礎？	2
49	這會變成評鑑課程規劃非實際開課	2

資料來源：研究者整理。

## 2. 研究者彙整意見

### (1) 詞句的討論

理論基礎指的是開課科目中有包含或關於理論類的科目，像是：課程理論、教學原理、教育哲學等科目；實務應用則是開課科目中有包含或關於實作或實習等科目，像是：數學領域教材教法、教學實習等科目。當然，課程名稱與實際上課的內容是否相符，雖不在本研究討論的範圍之中，但是，從實際開課科目名稱仍是見到是否考量從理論到實作的彈性運用。

### (2) 並非著重在「涵蓋」程度多寡

部分課程領域專家學者對於涵蓋多少理論基礎、或又涵蓋多少實務應用有所疑問，然而，本題項採涵蓋一詞，即是在瞭解是否考量開課調配的有無，涵蓋一詞具備彈性空間，提供系所偏向基礎理論或是實務應用之學科領域特色。

### (3) 實際開課要關注理論基礎與實務應用的開課

儘管課程架構或課程地圖設計編排時，能針對理論基礎與實務應用多加考量，可是在實際開課上，是否真能如課程架構或課程地圖所宣示的開設？本研究旨在瞭解實際開課而非課程架構，本題項的設計用意亦然。

## 3. 調整結果

針對上述的建議，研究者彙整後，本題指標調整修改為：

★本系（所）實際開課整體除理論基礎外亦盡可能涵蓋與生活實務之連結。



### (八) 第八題

本題項旨在評鑑學生在各系所提供的課程規劃下的學習選擇機會是否足夠？本題項的「多元」則指開課科目的多樣性，亦即旨趣的多樣。例如：三民主義系所開課科目包含對馬克斯主義、資本主義等科目與討論，學生從旨趣不同的科目中，亦能習得為何要學三民主義的原因。此外，本題項並非評鑑各學期；而是評鑑實際開課整體的評鑑，亦即以整個修業學制來看。

#### 1. 專家意見彙整

表 4-17 指標內容第八題意見彙整

原題項 問卷代碼	本系（所）各學期的開課多元，讓學生有充份的選擇權。	分數
# 62	選擇權改為選擇"機會"。	4
# 103	"各學期"三字刪除。	4
34	選擇權改為"選修課程"。	3
# 65	開課多元，改為開課"科目"多元。	3
# 35	改為：開課"具"多元"性"，"能夠"讓。	3
# 18	開課多元改為"開設多元的選修科目"。	3
14	開課多元改為"開課科目多樣"。	4
73	開課多元改為"所開設之科目多元，足以讓學生有……。"	4
# 13	讓學生有充分的選擇機會改為"讓學生有選擇機會"。	4
21	「多元」？開 N 倍的學分數？	3
66	刪除「各學期」。為何強調各學期？宜整體觀之。 開課多元？定義是指？開多種科目？一科開多班？	3
55	"多元"一詞是否有兩種意涵？一是科目類別多，二是科目數量多，本題指的是哪一種？	3
50	多元太抽象。	4
# 54	建議分為兩題。	*
22	理論上是。	*

資料來源：研究者整理。

## 2. 研究者彙整意見

### (1) 「多元」一詞的討論

綜合課程領域專家學者的意見，對於「多元」一詞有較多的討論。

研究者考量題意是否有模糊不清之處，像是認為「多元」一詞，表示兩種涵義，一種可解釋是開課數量多、另一種可解釋是開課主題多樣。

### (2) 本題項的「多元」一詞指的是旨趣的多元

本研究在上一條指標是在瞭解開課科目是否包含理論基礎與實務應用的涵蓋；至於本條指標乃別於上一條指標，本題項旨在瞭解開課科目其包含的主題，或是以「旨趣」來看，是否有多元多樣豐富的內容。

綜上所述，研究者為了要讓題意更清楚，在多元一詞之前，加上「旨趣」，使填答者瞭解旨趣就是包含讓開課的主題內容具有異質性的意涵。

## 3. 調整結果

針對上述的建議，研究者彙整後，本題指標調整為：

★本系（所）實際開課整體旨趣多元，讓學生有充分的選擇。

### (九) 第九題

本題項設計用意，旨在瞭解系所實際開課是否依照課程設計與發展的文獻作為參酌，考量每一學習階段或不同學生的特質與需求設計。

例如：師資培育剛開始開放給其他系所學生考入就讀時，師資培育單位在開課上宜做出調整，讓學生更能體驗或認識教育基礎運作的科目。或是某一屆班級招收的學生有一半以上的國際學生，程度參差不齊，針對這一屆班級的學生在實際開課考量上，確有其要斟酌之處，可能原先的課程議題專題研究改為課程議題專題導讀。或是，非本科系考其他研究所時，必會依照學生程度稍加修改內容。

開課科目不是固定不變的，因不同的訴求，開課科目要具有可調整的彈性。

#### 1. 專家意見彙整

表 4-18 指標內容第九題意見彙整

原題項 問卷代碼	本系（所）各學期的開課科目考量學生特質與需求。	分數
#103	"各學期"三字刪除。	4
66	刪除「各學期」。為何強調各學期？宜整體觀之。	4
#65	考量前加入"能"；學生特質"、能力"。	4
#13	特質改為"興趣"。	3
#57	似可刪除"特質"一詞。	3
95	第九題到第十四題凡開課科目一詞，皆刪除"科目"二字。	4
93	可分為兩題	4
59	雙重命題。"特質"是由上而下、"需求"是由下而上	4
71	師資培育課程的規定及特質與需求。	3
21	各學期開課科目，改為：課程架構。	2
22	本末倒置	*

資料來源：研究者整理。

## 2. 研究者彙整意見

### (1) 詞句的討論

研究者考量課程領域專家學者的建議，思考將特質改為能力、興趣等意見，則因特質包含其能力與興趣，因此，本研究仍使用特質一詞。

### (2) 特質與需求可以分開考量

此外，學生需求往往是高等教育競爭下，爭取學生的重要環節，研究者再三考量後，決定將本題項分成兩條指標，從特質、從需求兩個不同出發點作考量。至於如何決定其內容，參酌課程設計與發展的文獻和課程領域專家學者的意見後而決定，以需求為出發點的指標，乃是詢問系所是否定其蒐集學生對實際開課的結構良窳的意見，這是系所能有主動的動作，透過各種管道，取得學生的意見與想法，瞭解實際開課整體是否恰當。

### (3) 概念的討論

本題項有人提出「本末倒置」的意見，研究者以該課程領域專家學者的背景資料與在其他題項的意見，並參酌同題項其他課程領域專家學者的意見後，認為該課程領域專家學者認為系所不應是以學生特質或是需求作為實際開課的考量。然而，研究者認為若是忽略學生特質或需求，當學生無法吸收內化時，再好的學習內容也是種浪費，學生特質或是需求作為實際開課的考量是不能被看輕的部份。

## 3. 調整結果

針對上述的建議，研究者彙整後，本題項分為兩條指標，分別為：

- ★ 本系（所）各學期實際開課科目考量學生特質。
- ★ 本系（所）主動蒐集學生對開課整體規劃的意見，作為調整實際開課的參考。

(十) 第十題

本題項旨在評鑑系所的開課是否是固定不變的模式？或者會因為外在環境的改變或是整個時局的影響，而調整實際開課？例如：全球化的現在，系所是否不僅是在課程架構的調整，亦能在開課科目有不同的呈現，像是：全球議題與課程教學研究等科目，系所開課不應是固定或過於相似的內容，這即是研究者欲評鑑的重點。

1. 專家意見彙整

表 4-19 指標內容第十題意見彙整

原題項 問卷代碼	本系（所）各學期的開課科目考量外部時局變化而調整或更動。	分數
# 65	考量前加入"能"。	3
# 10	各學期所開設科目必須符合各屬的課程架構表，不可能隨時增加新科目。	4
66	刪除「各學期」。為何強調各學期？宜整體觀之。外部時局變化，改為："社會/職場需求"。	4
# 103	"各學期"三字刪除。"或更動"三字刪除。第九題與第十題這兩題與基本資料第五題有重複。	4
# 87	可分為產業人才需求、學科知識發展、產業發展方向。	4
# 13	時局變化改為"條件"。	4
# 4	時局變化改為"社會變遷"。	3
3	外部時局變化改為"社會責任"。	3
14	考量外部時局變化，改為"會因社會的"變化。	3
16	外部時局變化，後面加入"及社會未來需求"。	4
47	"外部時局"易讓人聯想政治，建議改為"時代與社會潮流"。	4
39	外部時局變化？產業變遷？就業考量？	4
50	外部時局太抽象	3
# 35	外部時局變化？WHAT？	3
# 54	題意不清，是否為配合教育部政策或社會需求？	3
34	應是修正課程科目及學分表，非只是開課科目改變。	3
22	專業向度或是就業向度？	*
21	各學期開課科目，改為：課程架構。	2

資料來源：研究者整理。

## 2. 研究者彙整意見

### (1) 詞句的調整

其實從意見的回饋來看，多半是對於成「外部時局」一詞的討論與調整。背景資料第五題曾列出六個選項供課程領域專家學者排序，其中一個選項外部環境時局變動就是出自於本題項。當初以外部時局為指標用語時，係考量外部整體環境的變化，包含局勢、政令等。

研究者考量為了讓指標更簡單明瞭，將外部時局一詞，改為「未來變遷與社會責任」一詞。以使題意不會聯想到是政局、或侷限在學校層級的改變；此外，並非專指產業需求，若是專指產業需求會誤解大學的角色任務。

### (2) 開課科目的變動較為緩慢

部分課程領域專家學者認為開課科目的改變植基於課程架構或是課程地圖之下，開課科目的變動不夠即時。當然，研究者亦能瞭解更改課程架構或是課程地圖需要經過一些程序，完成這些程序後，實際開課才有可能改變；但是，研究者認為指標不應只是對現況的評判，帶有對於未來可以怎麼做，雖然困難、雖然有阻礙，仍是能夠作為改進的一種標準。因此，研究者仍會保留本條指標，唯在詞句上略為調整。

## 3. 調整結果

針對上述的建議，研究者彙整後，本題調整為：

★本系（所）回應與考量未來變遷與社會責任變化，作為調整實際開課科目的參考。

### (十一) 第十一題

從第十一題到第十三題是植基於 Tyler (1949) 對良好的課程組織應具備的三項規準進行設計。由於這三項規準多半放在中小學階段討論，高等教育階段較為缺乏，研究者透過課程組織規準旨在評鑑大學院校系所的實際開課是否能合於繼續性、程序性與統整性。

#### 1. 專家意見彙整

表 4-20 指標內容第十一題意見彙整

原題項 問卷代碼	本系(所)開課科目符合課程組織的繼續性(continuity)規準。(Tyler, 1949)(如:指開課科目間,能讓重要概念重複出現,有繼續探討的機會。)	分數
66	重要「概念」重複出現;不只概念,另有技能、情意。	4
#4	continuity 或可翻譯為"連貫性"。	3
#54	第十一題到第十三題刪除作者與年限。	3
#52	1.建議直接具體陳述何種方法、2.Tyler 理論偏向科目的評鑑。	3
#57	第十一題到第十三題不要用專業術語,而改用一般通俗性敘述。	3
63	第十一題到第十三題只需保留舉例的描述,其餘刪。	3
#80	第十一題到第十三題只需保留舉例的描述,其餘刪。	3
#87	第十一題到第十三題刪除"作者、年代"等字;如→也就是。	2
#35	第十一題到第十三題的修改重點:1.去除 Tyler、2.刪掉如,改為:也就是科目之間.....此方式舉例。	2
34	第十一題到第十三題勿太學術化、宜白話。且大學不同科目間,難以考量到繼續性。	2
#28	在大學課程中,繼續性並不太重要(不像中小學那樣重視)。	3
17	繼續性未必需要,部分有階層性課程才需要,若無階層性課程,可能稱不適用;可再斟酌此指標。	4
#103	第十一到十三題,這三個問題是對應理論,各科系的開課應都有些考量,是否須留存,請參考。	2
46	不夠具體。	3
22	理論上是。	*
47	有時不是開課科目的問題,而是課程內容的問題。	3

表 4-20 指標內容第十一題意見彙整（續）

原題項 問卷代碼	本系（所）開課科目符合課程組織的繼續性（continuity）規準。（Tyler，1949）（如：指開課科目間，能讓重要概念重複出現，有繼續探討的機會。）	分數
21	各學期開課科目，改為：課程架構。	2
49	這會變成評鑑課程規劃非實際開課。	2
24	第十一題到第十三題都是非常不適合的。	1

資料來源：研究者整理。

## 2. 研究者彙整意見

### （1）指標宜減少專業術語

部分課程領域專家學者認為指標宜減少專業術語，研究者思考未來若要將指標適用在其他大學院校系所時，專業術語，像是：繼續性規準一詞，容易造成誤解。因此，研究者調整指標敘述的方式，將主要概念改為白話敘述，次要概念則是專業術語，如繼續性規準，作為備註之用。

### （2）繼續性是否需要保留

繼續性的確在大學院校系所的開課上難有組織，但是，繼續性的考量亦是重要的。研究者思考未來若將指標試行，指標的比重上亦需要有調整，繼續性的比重宜減輕，但是，仍有考量的需要。

### （3）課程組織規準套用在實際開課有難度

課程組織規準若用在評鑑課程架構或課程地圖，是比用在實際開課的評鑑上容易。然而，實際開課才有評鑑的需要，儘管有難度，但是卻不可或缺。

## 3. 調整結果

針對上述的建議，研究者彙整後，本題調整為：

★本系（所）實際開課科目之間，能讓重要概念重複出現，有持續探討的機會。（指實際開課符合課程組織的繼續性（continuity）原則。）



## (十二) 第十二題

第十一題到第十三題是植基於 Tyler (1949) 對良好的課程組織應具備的三項規準進行設計。程序性規準，有別於繼續性規準，是將基礎延伸的編排。無論是何種學習階段，程序性是相當重要的規準。

### 1. 專家意見彙整

表 4-21 指標內容第十二題意見彙整

原題項 問卷代碼	本系(所)開課科目符合課程組織的程序性(sequence)規準。(Tyler, 1949)(如:指開課科目間,能依基礎延伸至深化的程序規劃。)	分數
66	深化的,改為:深化做。	4
#4	Sequence 或可翻譯為順序性。程序性會與 procedure 混淆。	3
69	改為順序性會比較容易理解。	4
95	程序性改為"順序性"。	3
#79	程序性改為"順序性"。	3
#87	程序性改為"順序性"。	2
56	程序性改為"順序性"。	1
#35	基礎延伸深化一再白話	2
46	不夠具體	3
#103	第十一到十三題,這三個問題是對應理論,各科系的開課應都有些考量,是否須留存,請參考。	2
21	各學期開課科目,改為:課程架構。	2
22	理論上是。	*
49	這會變成評鑑課程規劃非實際開課。	2
24	第十一題到第十三題都是非常不適合的。	1

資料來源:研究者整理。

### 2. 研究者彙整意見

Sequence 就翻譯而言,為「順序」之意涵,為何會翻成程序性,係因程序性比繼續性多了階段性的編排。然而,回到英文本身的意涵,與部分課程領域專家學者的意見,考量後,將本題的程序性改為「順序性」規準,作為未來指標應用的語彙。

### 3. 調整結果

針對上述的建議,研究者彙整後,本題調整為:

★本系(所)實際開課科目之間,能依基礎延伸至深化的程序規劃。(指實際開課符合課程組織的順序性(sequence)原則。)

### (十三) 第十三題

第十一題到第十三題是植基於 Tyler (1949) 對良好的課程組織應具備的三項規準進行設計。統整性一詞被廣泛應用在各種行業或各種場合。

本研究依照 Tyler 於 1949 年著作所提的統整性規準為主，指的是科目間的統整，或能將所學應用在生活之中。

#### 1. 專家意見彙整

表 4-23 指標內容第十三題意見彙整

原題項 問卷代碼	本系(所)開課科目符合課程組織的統整性(integration)規準。(Tyler, 1949)(如:指開課科目間,能彼此統整〔相互支援〕、且能與生活統整〔應用於生活中〕。)	分數
66	相互呼應,改為:"相互支援"。大學似乎不那麼強調「生活」統整。	4
匿 99	"與生活統整"?部分科系以理論為基礎導向,如:物理、數學、哲學或文學,此題之設定對象為應用學科,應考慮此評鑑指標之預設對象是否限於應用學科。	3
76	大學階段之課程應和業界實務統整。	3
21	各學期開課科目,改為:"課程架構"。	2
56	統整性改為"銜接性"。	1
34	統整性有多個面向,不光是科目與科目間的統整,以更明確、白話的語詞說明	2
# 35	宜再修改。	2
46	不夠具體。	1
22	理論上是。	*
49	這會變成評鑑課程規劃非實際開課。	2
# 103	第十一到十三題,這三個問題是對應理論,各科系的開課應都有些考量,是否須留存,請參考。	2
24	第十一題到第十三題都是非常不適合的。	1

資料來源：研究者整理。

## 2. 研究者彙整意見

### (1) 詞句的討論

統整性應用在各行各業中，統整已經形成一個詞彙，若要將統整列出所有的解讀，則不是本研究欲探究的重點。本研究的統整性規準是以 Tyler (1949) 所提的意義為依循。

又 Tyler 針對統整性做出兩個解釋，研究者考量將指標明確指向意義的討論，因此，將與生活統整結合到第七題；本題改以科目間是否相互支援為評鑑重點。

### (2) 第十一題到第十三題綜合討論

- A. 規準改為「原則」，儘管在翻譯上來看是規準之意涵，但是在中文來說，規準宜更為嚴謹，故改為原則一詞。
- B. 宜以口語為主：原先指標都是以專業術語為主概念，有不夠白話的問題，因此，調整上將對於課程組織規準的解釋移至前面，為主要概念；將課程組織規準之名，移至後面，作為副概念使用。
- C. 實際開課要合乎課程組織三個規準，仍需要努力：課程領域專家學者認為課程組織規準在課程架構上才適合評鑑，實則不然，實際開課雖是由課程架構表中選出來的課，可是這樣的選擇與呈現能否合於課程組織規準才是要關注的重點。

## 3. 調整結果

針對上述的建議，研究者彙整後，本題調整為：

★本系（所）實際開課科目之間，能彼此相互支援。（指實際開課符合課程組織的統整性（integration）原則。）

#### (十四) 第十四題

本題項旨在提供填答者自述的管道。但是，第十四題未勾選符合程度者共 38 人，沒有勾選卻給予質性意見回饋者有 43 人。

對於這樣的統計結果，思考可能的原因是課程領域專家學者誤以為本題項就是給予意見回饋之說明。研究者應該將這一題再描述清楚，避免結果和建議混淆，以為本題項就是專家學者給予回饋或建議的題項。首先，先針對本題項關於描述的編排列於表 4-23；再彙整課程領域專家學者對於本研究的總結建議與意見回饋，如表 4-24 所示：

##### 1. 題意修改

表 4-23 指標內容第十四題意見彙整

原題項 問卷代碼	(開放性問題) 針對大學院校系所開課科目的課程評鑑指標，除了上述的指標之外，本系(所)需要增加的項目為何？懇請惠賜高見：_____。	分數
#65	除了上述的指標之外，改為"除了上述指標外"。	3
47	題意不清。	3
#84	語意不清，項目？	*
#35	填答者不易理解，是指指標層面或其他？	2
22	師資培育系需單獨處理，不是嗎？	*

資料來源：研究者整理。

從表 4-23 來看，多半是針對題意敘述的討論，研究者考量要使填答者更清楚本題項，將題目調整修改，依照專家判別結果仍保留題項。

##### 2. 調整結果

針對上述的建議，研究者彙整後，本題調整為：

★(開放性問題) 本系(所)對實際開課科目及整體，有其他的決議與重要考量：\_\_\_\_\_。

#### 四、指標內容之專家意見彙整

問卷第二部份指標內容除了透過獨立樣本 t 檢定、專家判別標準檢驗、與每一題的質性意見回饋討論後，表 4-24 是課程領域專家學者對於整份問卷的意見回饋，及認為指標應刪減的內容為何。研究者將課程領域專家學者的意見以逐字稿條列如下表，再針對意見的異同予以排序。

##### (一) 專家意見彙整

研究者在問卷最後表明希望課程領域專家學者能提供建構本研究指標的寶貴意見，為了呈現這些意見，研究者詳實列出，絕未刪減或隱藏任何意見，臚列如表 4-24 所示：

表 4-24 指標內容之專家意見彙整

原題項 問卷代碼	
匿 100	懇祈惠賜卓見，除了上述的指標之外，提供大學院校系所開課科目課程評鑑指標需要增減或改進之意見或建議。
63	指標簡潔，具包容性，可提高其實用價值。
89	課程若能與生活結合，或培養能力指標是目前大學課程之趨勢。
48	所提課程評鑑指標已頗完備，且語意清晰用詞精簡，或可考慮增加"與國際接軌"項目。
3	增加"本系所開課科目符合國際化同步或趨勢"
25	增加：學術發展趨勢、社會變遷需求、核心能力指標等。
81	應增加：評鑑指標為符合業界需求。
94	課程與未來學生就業需求的連結性
66	可以增加課程將來就業的實用性規準，即是否能符合業界內容與程度上的要求。
# 75	1.部份系所、學程之開課須依教育部之規範，ex：教育學程。 2.課程委員會組成成員之結構亦未納入評鑑，ex：業界學生之參與。
# 103	大學院校課程的開設是否顧及顧客端（業界）及學生的需求（課程委員會是否納入學生與業界代表）應為一條重要指標。
	增加建議，ex 產業需求、基本能力、XX 能力……，這一個問題現適用，但若所回收問卷答案非常廣泛，需注意整理問題。

表 4-24 指標內容之專家意見彙整 (續)

原題項 問卷代碼	懇祈惠賜卓見，除了上述的指標之外，提供大學院校系所開課科目課程評鑑指標需要增減或改進之意見或建議。
#87	1.增加銜接性指標。2.參考多迴圈的課程設計，增加若干題目。3.課程委員會延聘校外委員，反映產業方向的意見與需求。4.校友意見回饋於課程規則，亦有納入題目之必要。
39	1.學術科目的邏輯似乎也相當重要！2.系所特色也是指標？
27	開課性質，EX：共同必修、主修、選修。
90	增加：1.各科目學分數之訂定適切性。2.畢業總學分數之規定合宜。
55	增加：本系所開課科目均由相關專長教師授課。
47	建議增加：1.本系(所)……考量該領域新的知能。2.本系(所)……考量系所每位教師都能達到最低授課總時數的要求。
6	增加：1.開課科目達成培養系所基本能力的程度。2.系所開課科目經由外審及校內三級課程委員會的審查。
21	增加： 1.檢視各科的大綱。 2.檢視學生每學期教學評量的結果。
61	考量加入：如何評估學生的學習成效(EX：適切的評量方式)。
1	增加：是否實施課程評鑑？教師如何課程慎思？課程內容符合社會需求？教學方式對達成課程指標？評量多元且適切？
#8	建議增加下列題目：1.本系所課程委員會邀請學生代表參加，提供開課科目的相關意見。2.本系所各學期開課科目能以教學計劃方式，公告學生周知。3.本系所開設的必修科目足以達成本系所的基本目標。4.本系所的教育目標均有相對應的開課科目以達成之。
50	增加：開課前能進行學生意見調查，以其意見作為開課依據。
29	探討開課科目是後端的部份，大學院校的開課是依據課程架構，這才是比較重要的部份。
72	建議第十一到十三題，每個規準編成 2-3 個題目，以增加題目。
匿 98	各項指標下，擬子題作為評估該項指標之用；如：統整性，即可能需要數個題目加以評估，才不致過於籠統。
93	1.一個指標檢測一個概念為宜。2.課程評鑑指標之後設評鑑宜檢視是否符合 I.P.O 及 Feedback 的完整性？
69	1.題目不多，能增加填答意願。2.整體而言，較以課程工學模式來評鑑開課的架構。3.有關開課的回饋機制，包含停開，或可以作為另一種思考向度。
56	評鑑題目似乎太少了，畢竟還需要經過預試篩選，建議先訂出評鑑層面，EX：校教學層面、系課程目標與發展特色層面、教師開課自主化與民主化層面、符合教師專長層面、學生需求層面、課程組織規準層面、課程實施合理性層面等。

表 4-24 指標內容之專家意見彙整 (續)

原題項 問卷代碼	懇祈惠賜卓見，除了上述的指標之外，提供大學院校系所開課科目課程評鑑指標需要增減或改進之意見或建議。
#4	可考慮增加一些題項。
46	可以再增加指標，建議參考大學院校評鑑規準。
#103	大學系所開課狀況，一方面在評鑑時委員都有看實際開課科目；另一方面，開什麼課有很多影響的因素，包括教師個人偏好、個人期望、時段影響、學生不選老師.....等因素，而這些因素在問卷中似乎沒有看到相關的題目反應出來，會讓這份問卷內容無法示出"實際"開課的意義及特殊性。
95	<p>研究題目為：大學院校系所開"課"科目，開課已包含科目的意思，直接用開課或是開"設"科目。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.系所在學科目表所列科目是否能全開？</li> <li>2.至少多少人選課才確定開課？</li> <li>3.教師出缺或出國進修、休假，其專長的課如何（停開中？）</li> <li>4.選修科目佔多少百分比（全部多少科，多少列為必修）</li> <li>5.必修一定要開課出來。</li> <li>6.開課到班或開課後學生選課可以被班級建置。</li> <li>7.選課科目的選擇機會，即學生有多少選擇？</li> <li>8.若各系課程分組的話，各組的課的多少？學生可以選擇？</li> <li>9.開課的教師是否多元，讓學生可選擇？</li> <li>10.開課教師是否自主具有學術專長？</li> <li>11.科目的課程內容是否有不當的重疊？</li> <li>12.(一般程序：課表課程委員會→系務會議→院課委會→校課委會) 各系有在學術科目表或課程表，其架構是否合宜（必修、選修、分組、跨組）？有無自由選修（方法學、跨校）？有無跨校選修（認定授課多少）？</li> <li>13.多久修訂一次各系課程表？什麼情形下局部修訂？</li> <li>14.繼續性、順序性與統整性不能由一學期看，應由 N 年的整體來看。</li> <li>15.各科目的教學計畫？</li> </ol>
#28	是否增加負面題項，上述多為正向，較無爭議。例如：1.本系所各學期的開課科目重複性高。2.本系所各學期的開課科目間配置不當（各主修領域之開課科目數配置）。3.本系所各學期的開課科目性質比例不佳。
#84	課程評鑑指標應為更完整的面向，不知以上各題之理論依據為何？課程規劃、課程設計、課程實施、課程評量；以上各面向是否也包含在指標內？如果只有 14 題，對系所幫助有限。

表 4-24 指標內容之專家意見彙整 (續)

原題項 問卷代碼	意見內容
	懇祈惠賜卓見，除了上述的指標之外，提供大學院校系所開課科目課程評鑑指標需要增減或改進之意見或建議。
43	大學為高教機構，為專精分化之學術課程學習，只用 Tyler 之課程組織規準似有扞格不適處，且規準間似有相互矛盾衝突之處，如：因應外部環境變遷、既有學科架構之系統循序或被調整或被取捨，重心移轉。
70	這份問卷感覺很像在"自評"每個系所自己的課程規劃情形，若是發展建構課程評鑑指標，在選取的陳述上，可能還有修改空間，如：從不同面向，詢問大家其在課程評鑑的重要性程度，似乎比較好讓填答者判斷。
91	所列的指標各題意卻探詢受訪者課程規劃或實施成效，若建構指標需明列各分層構面及細項指標，以便審思完整性與周延性。若只是調查各系課程規劃落實情形，則本問卷方具效度。
#35	建議：1.應有些開放性問題。例如：整體而言，對於系所.....制度／作為，有何建議或看法？2.請參照課程評鑑的內涵，逐一檢視其對應性（即這 14 題的層面是否周延及完整）～如果要維持"課程評鑑"此字眼。
#54	請參酌教育評鑑、課程評鑑專書，重新擬定課程評鑑規準或開課科目規準。多元、經濟、實用似乎未被考慮在內，各系所"專業、專門"與各校通識課程的關係需要澄清，有無納入考慮？
49	指標似乎分兩部份，一是開課規劃、二是實際開課情形； 建議增加：1.開課科目是否符合原先課程科目表的規劃。2.每學期的選修開課量是否足夠？3.必修和選修的比例是否恰當？4.選修科目中不同學群的開課是否平均？5.開課科目與授課教師的專長是否符合？

資料來源：研究者整理。

從問卷回收率和課程領域專家學者意見回饋的比例，超過七成。另外，表 4-24 所回饋的意見，其內容別於現今高等教育評鑑的指標。研究者認為高等教育評鑑盛行，但是缺乏對課程評鑑的關注，因此有諸多意見可補足高等教育評鑑指標；換句話說，研究者認為高等教育評鑑指標仍有調整修改的空間。



## (二) 研究者彙整意見

### 1. 指標要關注社會責任與未來變遷環境

部分課程領域專家學者，例如：89、48、3、25、81、94、66 等，提及系所的實際開課要考量與國際接軌或是考量就業需求，所以在指標建構上，需要指明這一點。

然而，因應社會與未來雖是大學重要的課題，卻只是大學的角色的一種，大學不應只是為了就業做準備，知識的傳承、對大眾的服務、更深入的研究，都是大學的角色任務。

研究者考量與業界結合並非適合所有的系所，且本研究亦在指標中有提「本系（所）各學期的開課科目考量外部時局變化而調整或更動」，這是研究者用以瞭解系所之實際開課是否兼顧國際接軌或就業等考量而設計。但是，部分課程領域專家學者會有這樣的意見，因此，研究者從這點與指導教授討論，並參酌指標在各題討論的情況後，將指標的陳述修改，以回應課程領域專家學者的意見。

### 2. 學校特色精神與系所宗旨、教育目標的連結

系所的實際開課不僅要考量社會責任與未來變遷，學校特色與精神也是影響著學校文化的重要因素，在學校文化下，或多或少會影響系所的成立宗旨、教育目標等，對系所的實際開課會有影響。

但有課程領域專家學者質疑這點，研究者從謹慎的立場思考，不能將之棄而不顧或完全不討論。

### 3. 系所成員與指標內容

研究者擬訂指標時，認定需要被評鑑的不僅是系所實際開課的部分與整體，還要考量課程委員會、學生、與教師等。因此，研究者將就這三部分，分別回應課程領域專家學者的意見。

#### (1) 課程委員會的功能

課程委員會是審核開課的重要守門員，課程委員會應做什麼和做了什麼實有其差距，指標即可針對這部份加以檢視。例如：#8、#87、#103 等，都提出關於課程委員會的意見。

針對課程委員會的指標分三個層次，亦即：單一科目、實際開課整體、學期與學年的規劃，從這三個層次，作為瞭解課程委員會功能在哪些部分彰顯得宜的參酌，也是課程委員會是否對實際開課有謹慎思考的提醒。

#### (2) 學生意見與評量

實際開課不僅要關乎課程委員會，更重要的是學生所學所接收到的課程是什麼、能否有順暢的管道能反映意見等。

像是：50、53、#8、95 等，提及實際開課要考量學生需求與意見。研究者認為學生的意見很重要，但是並非所有學生都有足夠的課程專業背景，不能全然作為系所實際開課的單一參考。亦即系所要積極從學生的特質、選擇和意見，考量實際開課是否適切，提供實際開課的另一種參考。

### (3) 教師專長與意見

系所成員除了課程委員會、學生之外，教師就是系所實際開課重要的參酌。大學院校系所與中小學不同，實際開課往往受到職缺與系所導向而有不同，教師的學術領與或專長容易影響實際開課科目的開設。像是：95、47、56、#103 等，都提及教師對實際開課的影響。這也提醒系所重視與尊重教師專長與意見，使實際開課有更多被討論的機會。

## 4. 課程組織原則的討論

多數課程領域專家學者針對課程組織原則有較多的討論，例如：72、匿 98、#87、69、95、43 等。課程組織原則不同學者提出不同見解，但是不脫繼續性、銜接性和統整性這三個原則，而這些原則可大可小，未來還可作為質性評鑑的一種，所以研究者未考慮增設其他指標或細項。

但是，在指標的陳述上可能主副概念影響解讀和判斷的精準，細化指標與否可待後續研究之討論。

## 5. 指標旨在評鑑實際開課，而非課程架構或課程地圖

本研究旨在建構大學院校系所開課科目的課程評鑑指標，然而，仍有部分課程領域專家學者認為是在評鑑課程架構或是課程地圖。

課程架構或課程地圖是系所成立後既有的內容，但是，實際開課卻是可看到系所當下給予學生哪些課程規劃，提供給學生哪些選擇。

或許在實際開課的評鑑，一開始可能會有意見紛亂或是難以達成的困難，儘管如此，實際開課的課程評鑑仍需要進行。指標不能只是對現況的評判或評鑑，研究者認為指標需要帶有對未來的旨趣，亦即未來能逐漸做哪些事情的方向或標準，才是本研究指標建構的方向。

此外，研究者考量填達者對於「開課科目」一詞的討論，認為開課與科目重複了科目的意涵，亦有部分課程領域專家學者誤解開課科目的意涵，為了強調開課科目一詞，研究者再與指導教授反覆討論後，決定將開課科目一詞，在指標中改為「實際開課」。換言之，本研究所建構的指標，凡提及開課科目一詞，皆以實際開課替換之。

綜合課程領域專家學者的意見，研究者得知課程評鑑指標有極為豐富的討論，值得作為現今高等教育評鑑對課程評鑑的新思考；且在蒐集和整理意見時，也逐漸釐清指標的層級與關係，讓指標語句的陳述更為清楚。

經歷了這麼多討論，本研究的大學院校系所實際開課課程評鑑指標，有了研究的結果，亦即有了正式版的大學院校系所實際開課課程評鑑指標。

## 五、研究結果討論

研究者在彙整課程領域專家學者的意見時，發覺課程領域專家學者關注的方向和表達的方式不同，但仍有些共同的旨趣值得討論，以下整理出本研究指標之研究結果對照表。

### (一) 本研究指標之建構前後對照表

研究者歷經文獻探討、小型專家座談、問卷調查，並逐題討論本研究的指標內容之後，研究者將本研究原有的 14 條指標，調整為 17 條指標。故本研究指標的建構前後對照表，如表 4-25 所示：

表 4-25 指標內容建構前後對照表

	原指標內容	修改情形	正式版大學院校系所實際開課課程評鑑指標
1.	本系（所）各學期的開課科目呼應本校的特色與精神。	修改指標	本系（所）各學期的實際開課科目呼應本校的特色與精神。
2.	本系（所）各學期的開課科目符合本系（所）的成立宗旨與於公開資訊所揭示之教育目標。	修改指標	本系（所）各學期的實際開課科目符合本系（所）的成立宗旨、以及教育目標的設定。
3.	本系（所）的開課科目均符合教師的研究專長。	修改指標	本系（所）實際開課科目均符合教師的研究興趣與學術專長。
4.	本系（所）教師針對開課科目進行評估或與同儕討論其合宜性與可行性。	修改指標	本系（所）教師能針對實際開課科目定期與同儕討論其合宜性或可行性。
5.	本系（所）各學期的開課科目考量學生特質與需求。	增列指標	本系（所）主動蒐集教師對開課整體規劃的意見，作為調整實際開課的參考。
6.	本系（所）開課科目除理論基礎外，亦涵蓋實務應用。	修改指標	本系（所）實際開課整體除理論基礎外，亦盡可能涵蓋與生活實務之連結。

表 4-25 指標內容建構前後對照表

	原指標內容	修改情形	正式版大學院校系所實際開課課程評鑑指標
7.	本系(所)各學期的開課多元，讓學生有充份的選擇權。	修改指標	本系(所)實際開課整體旨趣多元，讓學生有充分的選擇。
8.	本系(所)各學期的開課科目考量學生特質與需求。	修改指標	本系(所)各學期實際開課科目考量學生特質。
9.	本系(所)各學期的開課科目考量學生特質與需求。	增列指標	本系(所)主動蒐集學生對開課整體規劃的意見，作為調整實際開課的參考。
10.	本系(所)各學期的開課科目考量外部時局變化而調整或更動。	修改指標	本系(所)回應與考量未來變遷與社會責任變化，作為調整實際開課科目的參考。
11.	本系(所)開課科目符合課程組織的繼續性(continuity)規準。(Tyler, 1949)(如：指開課科目間，能讓重要概念重複出現，有繼續探討的機會。)	修改指標	本系(所)實際開課科目之間，能讓重要概念重複出現，有持續探討的機會。【指實際開課符合課程組織的繼續性(continuity)原則。】
12.	本系(所)開課科目符合課程組織的程序性(sequence)規準。(Tyler, 1949)(如：指開課科目間，能依基礎延伸至深化的程序規劃。)	修改指標	本系(所)實際開課科目之間，能依基礎延伸至深化的程序規劃。【指實際開課符合課程組織的順序性(sequence)原則。】
13.	本系(所)開課科目符合課程組織的統整性(integration)規準。(Tyler, 1949)(如：指開課科目間，能彼此統整〔相互支援〕、且能與生活統整〔應用於生活中〕。)	修改指標	本系(所)實際開課科目之間，能彼此相互支援。【指實際開課符合課程組織的統整性(integration)原則。】
14.	本系(所)各學期的開課科目皆通過課程委員的討論決定。	分化指標	本系(所)實際開課之單一科目，皆通過系(所)課程委員會的決議。
15.	本系(所)各學期的開課科目皆通過課程委員的討論決定。	分化指標	本系(所)各學期實際開課科目的整體規劃，皆通過系(所)課程委員會的決議。

表 4-25 指標內容建構前後對照表

	原指標內容	修改情形	正式版大學院校系所實際開課課程評鑑指標
16.	本系（所）的課程委員會定期討論各學期開課科目及整體發展方向。	修改指標	本系（所）課程委員會針對各學期／學年的整體規劃，進行定期評估或調整。
17.	（開放性問題）針對大學院校系所開課科目的課程評鑑指標，除了上述的指標之外，本系（所）需要增加的項目為何？懇請惠賜高見：_____。	修改指標	（開放性問題）本系（所）對實際開課科目及整體，有其他的決議與重要考量：_____。

資料來源：研究者整理

表 4-25 的 17 條指標，即是本研究正式版大學院校系所實際開課課程評鑑指標，透過問卷意見回饋而修改或增減的指標建構前後對照表。

本研究指標內容的建構，其層級呼應了指標內容涵蓋的面向和相互牽動的關係。

研究者將指標建構前後對照表，以本研究正式版的指標，劃出指標內容層級圖。

簡單來看，共分成四個層級，包含最外層的社會責任與未來變遷、第二層的學校特色與精神、第三層的系所成立宗旨與教育目標、以及最內層的系所實際開課與課程組織原則。

為了讓指標層級關係更清楚，繪製圖 4-1，如下所示：

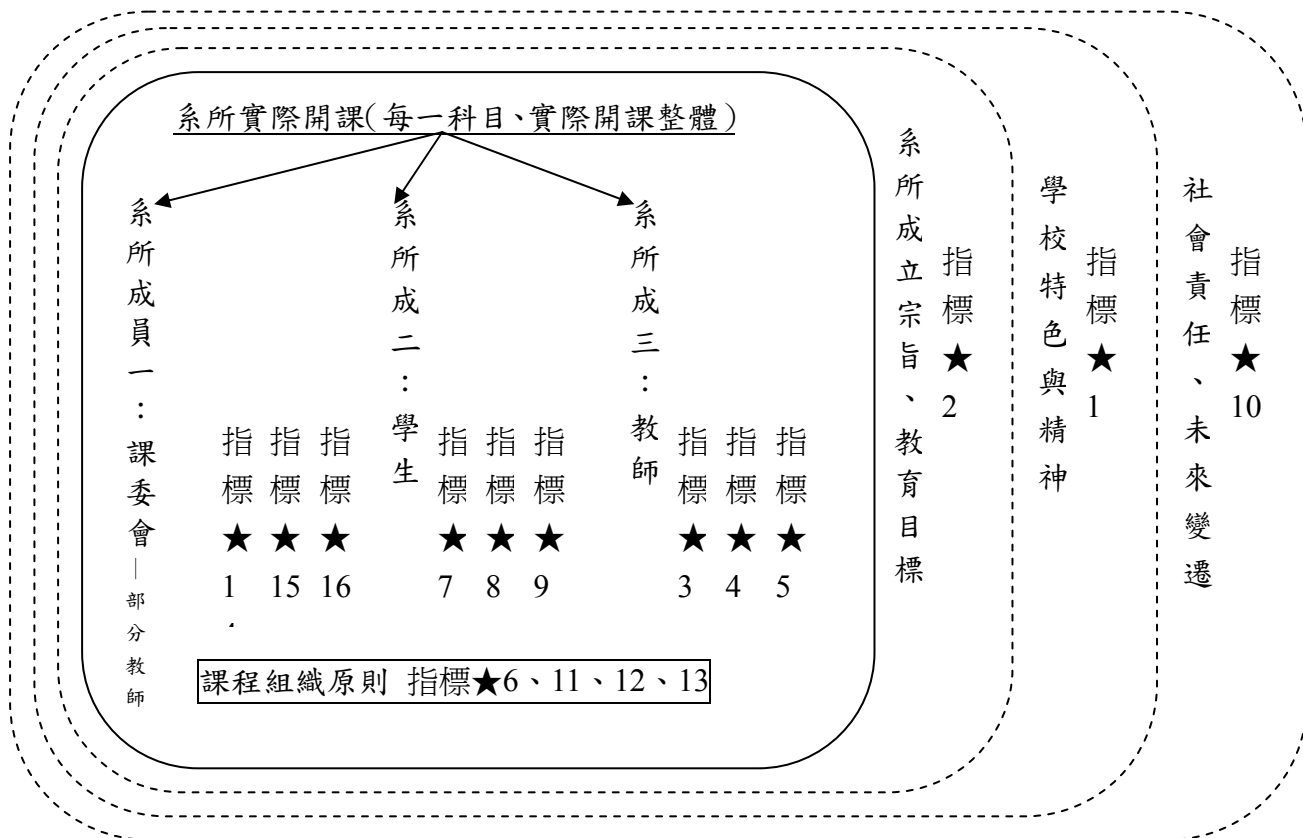


圖 4-1 指標層級關係圖  
資料來源：研究者自製

研究者整理分析課程領域專家學者對指標內容的意見，將指標繪製成圖 4-1 的指標層級圖。

從圖 4-1 指標層級圖來看，每一層級之間的關係、每一指標所屬的層級都更清楚。換言之，系所的實際開課不能忽略對這些層級的考量。



## (二) 指標內容調整的意見彙整

研究者整理分析課程領域專家學者對指標內容的意見後，針對研究結果的討論內容陳述如下：

### 1. 指標層級的關係

首先是層級的討論，像是：教師、學生、課程委員會、課程組織原則的討論，是屬於系所內實際開課科目與實際開課整體的評鑑，基於此，擴大一級則是對系所成立宗旨與教育目標的評鑑；基於上述，再擴大一級，則是對學校特色與精神的評鑑；最後，再擴大到因應或考量未來變遷與社會責任。換句話說，實際開課整體，有對於學習者未來步出學校，作為社會參與者的開課規劃。

其次，關於課程委員會的題項調換到課程組織原則之後，是因為課程委員會主要是關於行政議程的決議，與研究者在設計其他指標時，立場點已有不同的考量。調換後，連續到開放性問題的自述指標，除了提供填答者的省思檢討，也是增加填答者填答意願的設計。

### 2. 將指標由原有的 14 條指標，增加為 17 條指標。

像是系所是否主動蒐集系所成員（教師、學生）對實際開課整體的意見。如：「」維持指標共計兩條，分別為：「本系（所）各學期的實際開課呼本系（所）主動蒐集教師對開課整體規劃的意見，作為調整實際開課的參考」，以及「本系（所）主動蒐集學生對開課整體規劃的意見，作為調整實際開課的參考」。

此外，研究者希望更突顯課程委員會對於課程委員會在行政議程的任務宜再細化，包含對單一科目與實際開課整體的決議，因此，將原先第三題指標分化為兩條指標，如：「本系（所）實際開課之單一科目，皆通過系（所）的課程委員會的決議」、以及「本系（所）各學期實際開課科目的整體規劃皆通過系（所）課程委員會的決議」。

### 3. 課程組織原則是對實際開課整體的考量

課程組織原則的評鑑不是針對各學期的實際開課評鑑，而是要放大到整體修業學制的評鑑。舉例來說，以大學生為例，則是要對照連續四學年的實際開課，瞭解是否符合良好的課程組織原則。

此外，將統整性在 Tyler 兩種意涵分別放在原本的第七題（涵蓋實務應用）與第十三題（統整性原則）內，不僅讓統整性原則評鑑得更為單純，也將原本第七題的指標修改得更為清楚（涵蓋生活實務應用之連結）。

### 4. 其餘指標皆為修改指標的部分，係針對課程領域專家學者意見參酌修改而成。

研究者依照題意需要，將實際開課或開課科目，分為實際開課科目（單一科目），與實際開課整體（依照學習者修業學制的考量）。換言之，部分指標指在評鑑各學期實際開課科目，像是：「本系（所）各學期的實際開課科目呼應本校的特色與精神」、「本系（所）各學期的實際開課科目符合本系（所）的成立宗旨、以及教育目標的設定」。

透過第四章對指標的調整，下一節的綜合討論中提供未來使用指標的提醒。

## 第四節 綜合討論

本研究草擬指標後，透過小型專家座談，將指標透過問卷施測，寄發問卷給國內課程領域專家學者，透過專家學者對指標的意見回饋，最後建構出本研究的指標，由原先的 14 條指標，增加為 17 條指標。

第四章共分四小節，第一節是問卷回收統計，第二節是背景資料分析探討，第三節是指標內容分析探討，從第三節已得出本研究正式版的大學院校系所實際開課課程評鑑指標；因此，透過第四節綜合這些內容，討論研究方法的精進和指標建構的旨趣。

### 一、從研究方法改善背景資料缺填的情況

研究者建構指標原先設計背景資料勾選的題項，除了希望從指標內容的勾選做為建構指標方法，仍希望從背景資料作為指標內容程度勾選是否有存在差異的參考。然而問卷回收後，缺填背景資料的課程領域專家學者較多，研究者難以以少數有填寫背景資料者來推論，因此無法進行這方面的討論。

考量缺填背景資料的情況嚴重造成難以使用統計方法，無法比較背景資料與指標內容填寫的情況是否存在差距。或許未來在進行建構指標的研究時，可以使用不同的研究方法，改變研究方法以改善背景資料缺填的情況，增加背景資料與指標內容在勾選程度是否存在差異的討論。

## 二、從教育指標建構的思維到課程評鑑，精進指標建構的方法

目前指標建構的方法都是在教育指標之下討論，缺少從課程的意涵、組織、規準等，以建構指標的原則或標準之研究。研究者需要回到教育指標中去尋找指標建構的研究，可能會模糊了課程討論。未來有更多研究能著重重要課程指標建構的討論是需要被關注的。

此外，研究者建構指標主要以專家意見問卷作為主要修改調整的依據，未來在指標建構的研究方法上，或許可以再詢問多方意見，以不同方法、不同對象為研究母群。

研究者設計問卷時，是採量化方式蒐集意見。未來在建構指標的研究方法，或許可以從質性研究方法著手，蒐集更深入的意見，作為建構指標的另一種方法。

### 三、課程領域專家學者意見的分歧，現在大學院校系所實踐有其困難

研究者從文獻分析中，發覺當以目標為評鑑的指標放在中小學討論時，會強調目標是否達成的評鑑，但是若是用於大學院校系所，課程領域專家學者卻有意見分歧的情況出現，認為以目標作為評鑑的指標似乎不適合。另一方面，中小學常討論的課程整體，亦有部分課程領域專家學者認為這項指標用在評鑑大學院校系所實際開課，實踐有困難。

但是仍有多數的課程領域專家學者認為本研究的課程評鑑指標，是可以評鑑大學院校系所實際開課。那麼課程領域專家學者的意見有所分歧的原因可能是認為大學院校系所其實際開課或課程整體難以評鑑。

然而，課程的品質不應受到學習階段而不同，大學院校系所的課程整體和實際開課亦應該像中小學能被檢視評鑑，並不應是難以評鑑或是難以實踐就將大學院校系所的實際開課擱置。換言之，本研究所建構的課程評鑑指標，現階段是希望評鑑大學院校系所的實際開課，未來還希望能用在中小學的課程評鑑中。

#### 四、系所成員暢通的溝通管道亟需被建立

課程領域專家學者有許多意見回饋，但是這些意見有些是可以直接與系所溝通的，像是實際開課能合乎教師專長，不會因系所缺某方面的課而要求非其專業領域的教師開課等。或許在系所成員的溝通上有不足之處，卻亟需有暢溝的溝通管道，提供系所成員意見表達的機會。

此外，部分課程領域專家學者認為學生的意見也很重要，但是就研究者自身的經驗來看，學生參與系務會議似乎是少數人的權利，並非學生人人都有機會能發言，也亟需有暢通的溝通管道。

當系所成員有暢通的溝通管道，實際開課被討論的機會多，應該會有更完善的規劃與實質，從課程領域專家學者的建意來看，極為重要且需要建立系所成員間，包含系所與老師、老師間、老師學生間、系所與學生間的暢通溝通管道。

#### 五、實際開課不是課程架構，不能被混淆

儘管在問卷回收彙整意見時，部分課程領域專家學者認為理想課程與實際開課差異不大。但是，理想課程，有些稱之為課程架構或課程地圖，是系所成立時既有的、公開宣示的內容，但是，實際開課卻是可看到系所真正開設出的科目，實際提供哪些科目給學生選擇。

或許在實際開課的評鑑，一開始可能會有意見紛亂或是難以達成的情況，儘管如此，實際開課的課程評鑑不能被忽視。指標不能只是對現況的評判或評鑑，研究者認為指標需要帶有對未來的旨趣，未來能逐漸做哪些事情的方向或標準。

## 六、結論

追求高等教育卓越，任何環節都要謹慎處理，從實際開課開始，從每一個科目、從學生在學制上能真正接收到的選擇做起，一定能改變，讓教師學術專業得以發揮、學生特質與需求得以滿足、課程委員會功能得以彰顯，系所成員有良好的溝通管道，才能像樹木一樣慢慢茁壯、追求卓越的高等教育品質。





## 第五章 結論與建議

本研究旨在建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標，可是在追求高等教育卓越的環境下，高等教育評鑑卻較少關注到課程評鑑。

課程評鑑的內涵與研究者從文獻探析中所理解的不同，課程評鑑與教學評鑑、行政評鑑或研究評鑑混淆，課程評鑑不能是這樣的被呈現或是沿襲這樣的課程評鑑內涵。

舉例來說：當研究者在彙整課程領域專家學者的意見時，會看到增列指標的意見，像是：對教師授課時數的指標、教學方式達成課程指標等意見，但是，這都已經不再是研究者所理解的課程評鑑的範疇。

因此，本研究回到課程本身的意涵、類別、選擇、組織、及課程設計與課程發展的文獻上建構大學院校系所開課科目課程評鑑指標。

研究者從課程整體中，最能被直接檢視亦是最直接的部份著手，草擬助於大學院校各系所有意的課程規劃和學生被提供的學習選擇機會的指標。

其後，經由小型專家座談後，將指標精簡明確；再由國內課程領域專家學者提供修改的意見；最後，研究者將其整理分析後，建構出大學院校系所開課科目課程評鑑指標。

至於大學校院所設立時，有其宗旨目標，或有其課程架構與課程地圖等清楚而公開的資訊，從這些資訊中透露的內容能從實際開課能窺見其影，是易於用課程評鑑指標檢視的。此外，實際開課是否考量課程委員會的建議、教師間的討論、學生的需求等，也可以從指標中檢視。

因此，實際開課科目能檢視系所實際考量開課的內容，作為課程整體中最具體且最能被直接檢視的部分。儘管實際開課在評鑑上，仍會有不夠多的討論，或是有不夠成熟的地方，這些都值得未來繼續研究。

基於文獻探討、研究整理與分析，研究者建議未來進行課程評鑑相關研究時，宜再從課程本身的意涵、課程設計與課程發展的基礎上考量。並將本研究所遇到研究的問題，列出討論，大學院校系所檢視或評估開課科目的建議，提供未來研究的參考。

## 一、有關指標使用的建議與提醒

研究者從三個 W (WHO、WHOM、HOW)，提供未來試行大學院校系所實際開課科目課程評鑑指標的使用參考，也可以作為後續研究的參酌。

## (一) Who & Whom :

這裡分兩個角度討論這兩個 W，首先討論 Who，即誰來用本研究所建構的指標？其次討論 Whom，亦即被評鑑的對象是誰？

### 1. Who

從現有的高等教育評鑑來看，評鑑成員的組成不一，有些評鑑團體以高等教育領域背景的專家學者為多、有的以課程領域背景的專家學者為主，難以有定見。研究者反思，高等教育評鑑中，若缺乏某一領域的專家學者，不是真正追求高等教育卓越應有的考量。

研究者從文獻和研究方法的探討，再到建構大學院校系所實際開課科目課程評鑑指標，這些時間裡，常會反思誰來用本研究的指標？若是全以課程領域背景的專家學者為評鑑成員，固然能讓本研究的課程評鑑妥善發揮，但是在追求高等教育品質卓越的力道會不夠。

因此，誰來用本研究的評鑑指標，研究者建議評鑑成員的組成宜從他校專家、高等教育領域背景、各系所領域背景的人才，最重要的還必須有課程領域背景的人才做為指標評鑑成員。

為什麼呢？首先是他校專家的部分，評鑑成員加入他校專家，可以讓評鑑結果更具公平和公信的效力。

其次，評鑑成員要有高等教育領域背景的人才，是因為指標所施行的場域是在大學院校系所，所以，高等教育領域的人才是需要的。

接著，尚須各系所領域背景的人才，像是國文系所的評鑑，需要有文科系所成員代表，作為評判各系所特色、目標、與開課的另一種參考。

最後，評鑑成員需要課程領域背景的專家學者，係因本研究以課程為基礎，建構大學院校系所實際開課科目的課程評鑑指標，課程領域專家學者可以作為施行指標時，能提供更有經驗且專業的意見和解釋。

從上述的說明，告知並非拿到指標就可以開始評鑑，而是要施行本研究指標，其評鑑成員組成的建議，是研究者提供未來使用本研究指標的重要參考。

## 2. Whom

本研究所建構的指標並非直接套用在所有系所的實際開課評鑑，而是有條件的使用。

因此，針對本研究指標用來評鑑的對象是誰？誰適用本研究所建構的指標？研究者的建議如下：

- (1) 學校課務組織事先提供被評鑑系所，其成立宗旨、教育目標、修業規定、理想課程的規劃等資料，作為指標評鑑的參考。

(2) 至少畢業過一屆畢業生的系所。換句話說，實際開課課表準備，大學部要準備連續四學年（八學期）的課表、研究所要準備連續兩學年（四學期）的課表、博士班要準備連續三學年（六學期）的課表，即從學制上的考量一位新生在最基礎的學習時間會接觸到的實際開課情況課表，作為評鑑的依據。

(3) 被評鑑的系所回應指標的資料。被評鑑系所事前會被告知有哪些評鑑指標，作為系所陳述和回應指標的機會。

會列出這些條件，乃因研究者曾收集過課程相關系所實際開課的資料，發現從系所宗旨、目標、理想課程的規劃，對照其實際開課，往往有些差距。而本研究所建構的指標，部分指標針對這些差距進行評鑑，因此，在資料準備上是需要的。

此外，被評鑑者仍須至少畢業過一屆的學生，是因為有些系所的課程規劃有跨學期、甚至跨學年的情況，若是單就一學期或一學年進行評鑑，是不適切的。而檢視一位新生到畢業的實際開課，可以清楚了解到這位學習者自始至終接收到的實際開課科目有哪些。

除了針對高等教育為被評鑑的對象，研究者希望這份指標未來還可用在評鑑各層級學校教育，檢視各學習領域建構課程規劃之適切性。

從高等教育課程評鑑指標的基礎上，可以提供各層級學校教育各科目領域在課程評鑑中，另一種角度與思維再檢視各領域課程的規劃與實際；進而以本研究所建構的指標評鑑各層級學校教育各領域科目對學校精神與特色、系所成立宗旨、社會責任與變遷是否做出足夠的回應。

## (二) How：

研究者建構指標時，曾遇到些問題，在討論指標使用的同時，亦希望從遭遇的問題中，提出建議供未來研究參考。

### 1.背景資料的設計可在寄發前先設定

研究者寄發問卷給國內課程領域專家學者時，在問卷第一頁中有提及，採匿名方式處理各課程領域專家學者的意見，但是，研究者為了確定回收問卷的來源，在問卷上有編號。或許這樣的方式對於部分課程領域專家學者造成不便，部分課程領域專家學者將編號處撕掉或塗改，影響研究者對問卷回收對象判斷的準確度，這也可能會影響問卷的回收率。

從上述的經驗來看，研究者在指標建構已鎖定是國內課程領域學者，儘管說明會匿名，部分課程領域專家學者仍存在疑慮。

因此，未來若碰到需要背景資料與問卷內容相互對照的情況時，研究者建議設計背景資料題項，先將背景資料納入程不同的問卷格式，以增加問卷回收率。從本研究問卷發放的對象為例，首先將男生用藍色紙張為問卷、女生以白色紙張為問卷，確定性別。接著，同一所學校採用一種字體，研究者再附註該課程領域專家學者所屬的學校與系所別，這樣研究者可以更確定收到問卷的對象為何，就可以判斷職務應為何、任職年限大約為何。

研究者所建議的問卷設計方法固然需要花費較多的時間與心力，但是可以增加統計的樣本數，若研究者要再次設計背景題項，上述的方法會是研究者戮力的方向，亦是提供後續研究或建構指標方法的參考。

## 2. 指標的解釋與量表

在指標建構方面，研究者寄發的問卷為四點量表，程度的劃分可以依照評鑑的系所而有不同的方法。舉例來說，評鑑團體依照評鑑系所，可以將原先的四點量表改為五點或七點量表，增加符合程度的級別；亦或可以將量表改為質性陳述，評鑑進行前，以開放性問題讓各系所有說明陳述的機會，評鑑時，評鑑委員依照指標，和應當準備的資料，評鑑委員妥善討論實際開課與指標各面向符應程度，而公正嚴謹的處理質性評鑑的結果。

換句話說，研究者提醒要施行本研究指標時，需要關注評鑑委員的組成、被評鑑系所其宗旨、目標、精神、理想課程等資料、被評鑑系所事先被告知評鑑而回應的資料。

不過，在評鑑系所實際開課的方法與結果解釋，研究者認為不論是以量化方式或是採質性方法，皆是研究者在建構指標時考量的重點，所以指標的描述可以依照量化而有符合程度的評鑑分數結果；若以質性方法評鑑系所，指標亦留有空間供被評鑑系所、和評鑑委員討論評鑑結果。

綜合大學院校系所實際開課科目課程評鑑指標的討論，研究者認為這份指標不僅是用來評鑑大學院校系所實際開課科目，還在實際開課基礎上，提供後續研究的參考。

至於未來相關研究可以從哪些內容著手？本研究係以課程整體中最具體且最能被直接檢視的實際開課為起點，關於潛在課程、懸缺課程等都是亟待被探討的重點，雖然這些重點更難以被評鑑，但是，不能因為難以評鑑而忽略這些課程其他類別的討論。

除了可以研究潛在課程或懸缺課程的相關議題之外，像是哪些因素影響實際開課，亦是研究者極感興趣的內容，例如：教師文化、學生選課文化與因素、學校或系所生態等內容。



未來可以針對這些議題透過質化或量化等方式討論研究，瞭解對實際開課的主要影響因素可能還有哪些，以便對實際開課時，能採取更好的立場或更好的角度來處理，是未來實際開課或課程規劃可以思考的方向。

## 二、 研究反思與期許

總結來說，試行大學院校系所實際開課科目課程評鑑指標時，要顧及評鑑成員的組成及相關資料的準備，以達到最好的評鑑效果，提供大學院校系所實際開課的參酌。

此外，指標不只是給現況的改進，更要有對未來期許的旨趣，研究者戮力使本研究所建構的指標，不僅是給各系所在實際開課的再省思與參酌，亦是作為高等教育追求卓越時的根基。

# 參考資料

## 一、中文部分

- 王文科 (1988)。課程論。臺北市：五南。
- 王文科 (2002)。教育研究法 (七版)。臺北市：五南。
- 王世英 (2007)。參與 OECD 教育指標概覽發展之研究。王世英計畫主持；張鈿富研究主持；吳慧子協同主持。臺北市：國立教育資料館。
- 江明修 (2002)。研究方法論。臺北：智勝。
- 李子建、黃顯華 (1994)。課程：範式、取向和設計。香港：中文大學。
- 林生傳 (2003)。教育研究法：全方位的統計與分析。臺北市：心理。
- 林玉體 (1994)。西洋大學教育的發展與回顧。載於黃政傑、歐陽教主編，大學教育的理想，263-271。臺北市：師大書苑。
- 林本、李祖壽 (1970)。課程類型。王雲五主編，雲五社會科學大辭典。臺北：商務，134。
- 金耀基 (2003)。大學之理念。香港：牛津大學。
- 侯永琪 (2007)。大學排名的另類思考—西班牙世界大學網路排名。評鑑雙月刊，10，34-43。
- 侯永琪 (2008)。大學排名的解藥-柏林原則。評鑑雙月刊，3，32-37。
- 吳明隆編 (2000)。SPSS 統計應用實務。臺北：松崗。

- 洪蘭 (2009)。不想讀就讓給別人吧。《天下》雜誌。434，188。
- 孫志麟 (1998)。國民教育指標體系的建立與應用。未出版：國立政治大學博士論文。
- 徐敏榮 (2001)。國民小學教師評鑑規準之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版，屏東縣。
- 許丞芳 (2008)。國民中小學校長科技領導指標建構之研究。國立政治大學教育行政碩士在職專班。未出版，臺北市。
- 陳伯璋、侯永琪 (2004)。我國大學學術聲譽與學門排名研究實施之比較檢討與反省。二十一世紀高等教育的挑戰與回應學術研討會。
- 郭昭佑 (2001)。教育評鑑指標建構方法探究。《國教學報》，13，257-282。
- 郭昭佑、陳美如 (2001)。學校本位課程發展評鑑指標建構初探。《師大學報：教育類》，46 (2)，193-212。
- 郭昭佑、陳美如 (2003)。學校本位課程發展評鑑-理念與實踐反省。臺北市：五南。
- 黃光雄 (2000)。課程統整。臺北：學富。
- 黃光雄、蔡清田 (1999)。課程設計-理論與實際。臺北市：五南。
- 黃炳煌 (1986)。課程理論之基礎 (二版)。臺北市：文景。
- 黃政傑 (1987)。課程評鑑。臺北市：師大書苑。
- 黃政傑 (1991)。課程設計。臺北：東華圖書。

- 黃譯瑩 (2003)。統整課程系統。高雄市：復文。
- 張鈿富 (1999)。教育政策與行政-指標發展與應用。臺北：師大書苑。
- 張美蘭 (2002)。國民中學生命課程目標之發展。國立政治大學學報，  
84，119-154。
- 張豔華 (2002)。建構中學教師專業評鑑指標之研究。國立高雄師範  
大學工業科技教育研究所碩士論文。未出版，高雄市。
- 湯家偉 (2006)。台灣地區大學排名指標建構之研究。國立政治大學  
碩士論文。未出版，臺北市。
- 榮泰生 (2006)。SPSS 與研究方法 (二版)。臺北市：五南。
- 歐用生 (1988)。課程發展的基本原理。臺北：復文。
- 楊龍力 (2004)。評鑑發展史對課程評鑑的啟示。載於單文經主編，  
課程與教學新論，95-120。臺北：心理。
- 戴曉霞 (2004)。大學評鑑的興起、模式與問題。學術評鑑的新思考。  
反思臺灣 (人文與社會) 高教學術評鑑研討會。國家圖書館國  
際會議廳。
- 薛曉華 (2005)。淡江大學因應全球化趨勢的課程革新。載於淡江大  
學高等教育研究與評鑑中心 (主編)，21 世紀高等教育的挑戰與  
回應：趨勢、課程、治理，465-521。臺北縣淡水鎮：淡大出版  
中心。
- 鐘啟泉 (2005)。現代課程論。臺北市：高等教育。

蘇俞禎 (2007) 。我國國民小學校長專業能力指標建構之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。未出版，臺北市。

## 二、英文部分

Alkin, Marvin C.( 1992 ). *Encyclopedia of Educational Research*( 6<sup>th</sup> ed. ).  
New York : Macmillan.  
sponsored by the American Educational Research Association

Babbie, Earl R. ( 1990 ) . *Survey Research Methods* ( 2<sup>nd</sup> ed. ) . Belmont,  
Calif : Wadsworth.

Babbie, Earl R. ( 2010 ) . *The practice of social research* ( 12<sup>th</sup> ed. ) .  
Belmont, Calif : Wadsworth Cengage Learning.

Barelson, B. ( 1952 ) . *Content Analysis in Communication Research*.  
Glencoe, Ill : Free Press.

Bobbitt, F.( 1924 ). *How to make a curriculum*. Boston : Houghton Mifflin.

Bottani, N. & Tuijnman, A.( 1994 ). The design of indicator systems. In A.  
C. Tuijnman & T. N. Postlethwaite( Eds. ). *Monitoring the standards  
of education* , 47-77. Oxford, England ; Tarrytown, N.Y. : Pergamon.

Bruner, J.( 1960 ). *The Process of Education*. Cambridge, Mass. : Harvard  
University Press.

Bryman, A., & Cramer D. ( 1997 ) . *Quantitative data analysis with SPSS  
for Windows : a guide for social scientists*. London ; New York :  
Routledge.

Cartwright, D.( 1953 ). Analysis of Qualitative Material. In L. Festinger & D. Katz (Eds. ) , *Research Methods in the Behavioral Sciences*, 421-470. New York : Holt, Rinehart, and Winston.

Cattell, R. B. ( 1965 ) . *The specific analysis of personality*. Baltimore : Penguin.

Cronbach, L. J. ( 1951 ) . Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 ( 3 ) , 297–334.

Cronbach, L. J. ( 1963 ) . Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 83-672.

Cuieford ( 1965 ) . *Fundamental Statistics in Psychology and Education* ( 4<sup>th</sup> ed. ) . New York : McGraw-Hill.

Darren, G., & Mallery P.( 2010 ). *SPSS for Windows step by step :a simple guide and reference, 17.0 update ( 10<sup>th</sup> ed. )* . Boston, Mass. : Allyn & Bacon.

Edwards, A. L. ( 1957 ) . *Techniques of attitude scale construction*. New York : Appleton-Century- Crofts.

Fraenkel, Jack R., & Wallen, Norman E. ( 2000 ) . *How to design and evaluate research in education* ( 4<sup>th</sup> ed. ) . Boston, Mass : McGraw-Hill.

Gagné, R. M. ( 1985 ) . *The conditions of learning and theory of instruction* ( 3<sup>rd</sup> ed. ) . New York : Holt, Rinehart and Winston.

Gay, G. ( 1985 ) . Curriculum development. In T. Husen & T. N.

- Postlethwaite (Eds.) . *International Encyclopedia of Education* ,  
1170-1179. Oxford, England : Pergamon Press.
- Haskins, C. H. ( 1923 ) . *The Rise of Universities*. Henry Holt and  
Company, New York.
- Jarratt, T. ( 1985 ) . *Report of the steering committee for efficiency studies  
in university*. London: Committee of Vice- Chancellors and  
Principals.
- Johnstone, J. N. ( 1981 ) . *Indicators of Education System*. London :  
UNESCO.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation ( 1994 ) . *The  
program evaluation standards*. Thousand Oaks, CA : Sage  
Publications.
- Klein, M. F. ( 1985 ) . Curriculum design. In T. Husen & T. N.  
Postlethwaite (Eds.) . *International Encyclopedia of Education* ,  
1169-1163. Oxford, England : Pergamon Press..
- Likert, Rensis ( 1932 ) . A Technique for the Measurement of Attitudes.  
*Archives of Psychology*. 140 , 1-55.
- Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. ( 1998 ) . *Psychological testing :  
Principles and applications* ( 4<sup>th</sup> ed. ) . Upper Saddle River, NJ :  
Prentice-Hall.
- Nevo, D. ( 1995 ) . *School-based evaluation : A dialogue for school  
improvement*. Oxford : Pergamon.

- Nuttall, D. L. (1992). The functions and limitations of international education indicators. In OECD, *The OECD international education indicators : A framework for analysis*. Paris : OECD.
- OECD (1982). *The OECD list of social indicators*. Paris : Author.
- OECD (1993). *Education at a glance : OECD indicators*. Paris : Author.
- Oliver, A. I. (1977). *Curriculum Improvement : A Guide to Problems, Principles, and Process* (2<sup>nd</sup> ed.). New York : Harper & Row.
- Oliva, Peter F (2001). *Developing the Curriculum* (5<sup>th</sup> ed.). New York : Longman.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum : Foundations, Principles, and Issues*. N.J. : Prentice-Hall.
- Philip G. Altbach & Patti McGill Peterson (2007). Higher Education in the New Century : Global Challenges and Innovative Ideas. Rotterdam, Netherlands : Sense Publishers. 35-55.
- Portelli, J. P. (1987). On defining curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (4) , 354-367.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum : Design & Development*. New York : Harcourt Brace Jovanvich.
- Scriven M. (2005). *The logic and methodology of checklists*. Available from [www.wmich.edu/evalctr/checklists/](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/).



- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O., & Provus, M. M. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, IL : Peacock.
- Stufflebeam, D. L. (2002). *CIPP evaluation model checklist*. Available: Western Michigan University Evaluation Center Web site : [www.wmich.edu/evalctr/checklists](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists).
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development : Theory and Practice*. New York : Harcourt, Brace & World, Inc.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago : University of Chicago.
- Uhl, N. P. (1990). Evaluation model and approaches—Delphi technique. In Walberg, H. J., & Haertal, G. D., *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford : Pergamon.
- Usher, A. & Savino, M. (2006). A world of difference : A global survey of university league tables. Toronto : *Educational Policy Institute*, 15.
- Wiles, Jon & Bondi, Joseph (2007). *Curriculum development : A guide to practice* (7<sup>th</sup> ed). Upper Saddle River, N.J. : Pearson Merrill Prentice Hall.

### 三、網路資源

#### (一) 網路文獻

Academic Ranking of World Universities(AUWU)。2009年12月3日，  
取自：<http://www.arwu.org/Methodology2009.jsp>。

Ellen Hazelkorn (2009)。The problem with university rankings. 2009年  
12月3日，取自：[http://www.scidev.net/en/opinions/  
the-problem-with-university-rankings.html](http://www.scidev.net/en/opinions/the-problem-with-university-rankings.html)。

Times Higher Education Supplement (THES)。2009年12月3日，取  
自：<http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=408562>。

Wikipedia。2010年2月10日，取自：  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Ralph\\_W.\\_Tyler](http://en.wikipedia.org/wiki/Ralph_W._Tyler)。

林素卿 (2008)。子計畫：發展課程與教學評鑑機制：系(所)課程  
評鑑指標問卷。彰化師範大學96學年度獎勵大學卓越計畫。2009  
年12月12日，取自：  
[http://cte.ncue.edu.tw/cte/achi\\_up\\_file/20080227160150\\_1.pdf](http://cte.ncue.edu.tw/cte/achi_up_file/20080227160150_1.pdf)。

南投縣永樂國民小學課程評鑑實施計畫。2010年2月2日，取自：  
<http://ms1.ulps.ntct.edu.tw/classplant/08.doc>。

財團法人高等教育評鑑中心基金會(2007)。九十六年度計畫書。2010  
年2月2日，取自：<http://www.heeact.edu.tw/mp.asp?mp=2>。

財團法人高等教育評鑑中心基金會(2010)。大學校院系所評鑑教育  
學門評鑑項目。2010年4月1日，取自：[http://www.heeact.edu.tw/  
lp.asp?ctNode=485&CtUnit=215&BaseDSD=7&mp=2](http://www.heeact.edu.tw/lp.asp?ctNode=485&CtUnit=215&BaseDSD=7&mp=2)。

## (二) 資料庫

EBSCOhost。2009 年 11 月 17 日，取自：<http://search.ebscohost.com/>。

Muse 整合系統。2009 年 11 月 25 日，取自：

<http://muse.lib.nccu.edu.tw:8000/muse/servlet/MusePeer>。

ProQuest。2009 年 11 月 17 日，取自：<http://proquest.umi.com/>。

中文期刊篇目索引影像系統網站。2009 年 11 月 17 日，取自：

<http://readopac.ncl.edu.tw/nclJournal/index.htm>。

全國博碩士論文資訊網。2009 年 11 月 17 日，取自：

<http://etds.ncl.edu.tw/theabs/index.jsp>。

高等教育司大學院校一覽表。2010 年 4 月 13 日，取自：

<http://reg.aca.ntu.edu.tw/college/search/>。

教育論文全文索引資料庫。2009 年 11 月 17 日，取自：

[http://192.192.169.230/edu\\_paper/index.htm](http://192.192.169.230/edu_paper/index.htm)。

## 附錄一：大學院校系所開課科目課程評鑑指標問卷

敬愛的老師您好：

首先感謝您撥冗閱讀本問卷，本問卷係透過文獻分析與小型專家座談而成。近年來有鑑於高等教育評鑑偏重行政、教學與研究，對於實際開課的評鑑有忽視之虞；此外，從學習者被提供的課程選擇機會、以及從系所有意規劃的學習內容來看，實際開課科目是課程整體中最具體、也最能被直接檢視的內容，故本研究試圖以大學院校系所開課科目為研究重點，建構其課程評鑑指標，希望未來能有助於各系所檢視其實際開課的情況，進而做為開課科目課程評鑑的參考。

素仰師長於課程研究領域的專業學識，懇請師長檢閱本問卷，並以師長專業且豐富的實務經驗與觀點給予指導，師長寶貴的意見將是本問卷修正之重要依循。本研究雖僅是碩士論文，但晚生對本研究抱有極大的熱忱，師長寶貴的意見對於本研究有莫大的影響與激勵，再次懇請師長不吝惠賜卓見，感謝您！

恭請

道安

國立政治大學 教育學系碩士班

指導教授：黃譯瑩 博士

研究生：李文琪 謹上

Mail：95152019@nccu.edu.tw

中華民國九十九年四月

### 【問卷填寫說明】

一、問卷包含兩部份：

- (一) 第一部份為基本資料，共計 5 題。
- (二) 第二部份為指標內容，共計 14 題。

二、懇請師長協助調整本研究指標，請於五個欄位中勾選或提供您寶貴的意見：

1. **非常適用**：指題目切合本研究宗旨，非常適合提供大學院校各系所評鑑其開課科目。
2. **適用**：指題目合乎本研究宗旨，適合提供大學院校各系所評鑑其開課科目。
3. **不太適用**：指題目不合本研究宗旨，不太適合提供大學院校各系所評鑑其開課科目。
4. **非常不適用**：指題目不合本研究宗旨，非常不適合提供大學院校各系所評鑑其開課科目。
5. **修改建議**：指題目修改後能切合本研究宗旨，適合提供大學院校各系所評鑑其開課科目；懇請於題項下方惠賜修改的方向或建議。

**第一部份、基本資料：共計五題，請圈選適合的 。**

- 1.任教年資：1~10年                       11年以上。
2. (曾) 開設與課程相關之科目名稱：  
\_\_\_\_\_、\_\_\_\_\_、\_\_\_\_\_。
3. (曾) 兼任系 (所) 的主管或行政職務：有                      無。
4. (曾) 擔任系 (所) 或校院的課程委員會委員：有                      無。
- 5.本系 (所) 各學期的開課以\_\_\_\_\_為考量。行政管理效能；教師研究領域；  
學生特質需求；系所現訂目標；外部環境時局變動；課程組織原則。  
(懇請依重要性高→低排序) \_\_\_\_\_、\_\_\_\_\_、\_\_\_\_\_、\_\_\_\_\_、\_\_\_\_\_、\_\_\_\_\_。

**第二部份、指標內容：共計十四題。**

- 一、本研究旨在建構大學院校系所開課科目的課程評鑑指標，從學習者被提供的課程選擇機會及系所有意規劃的學習內容來看，每學期的開課科目是課程整體中最具體且最能被直接檢視的內容；基於此，試圖建構大學院校系所開課科目的課程評鑑指標，希望能有助於各系所做為開課或評鑑的參考。
- 二、每題皆設有修正指標的欄位，懇請師長不吝惠賜寶貴的意見或建議。

大學院校系所開課科目課程評鑑指標	非常適用	適用	不太適用	非常不適用
1.本系 (所) 各學期的開課科目呼應本校的特色與精神。 修改建議：_____				
2.本系 (所) 各學期的開課科目符合本系 (所) 的成立宗旨與於公開資訊所揭示之教育目標。 修改建議：_____				
3.本系 (所) 各學期的開課科目皆通過課程委員的討論決定。 修改建議：_____				
4.本系 (所) 的課程委員會定期討論各學期開課科目及整體發展方向。 修改建議：_____				
5.本系 (所) 的開課科目均符合教師的研究專長。 修改建議：_____				
6.本系 (所) 教師針對開課科目進行評估或與同儕討論其合宜性與可行性。 修改建議：_____				
7.本系 (所) 開課科目除理論基礎外，亦涵蓋實務應用。 修改建議：_____				

大學院校系所開課科目課程評鑑指標	非常適用	適用	不太適用	非常不適用
8.本系（所）各學期的開課多元，讓學生有充份的選擇權。 修改建議：				
9.本系（所）各學期的開課科目考量學生特質與需求。 修改建議：				
10.本系（所）各學期的開課科目考量外部時局變化而調整或更動。 修改建議：				
11.本系（所）開課科目符合課程組織的繼續性（continuity）規準。（Tyler，1949） （如：指開課科目間，能讓重要概念重複出現，有繼續探討的機會。） 修改建議：				
12.本系（所）開課科目符合課程組織的程序性（sequence）規準。（Tyler，1949）（如：指開課科目間，能依基礎延伸至深化的程序規劃。） 修改建議：				
13.本系（所）開課科目符合課程組織的統整性（integration）規準。（Tyler，1949） （如：指開課科目間，能彼此統整〔相互支援〕、且能與生活統整〔應用於生活中〕。） 修改建議：				
14.（開放性問題）針對大學院校系所開課科目的課程評鑑指標，除了上述的指標之外，本系（所）需要增加的項目為何？懇請惠賜高見：_____。 修改建議：				

懇祈惠賜卓見，除了上述的指標之外，提供大學院校系所開課科目課程評鑑指標需要增減或改進之意見或建議：

---



---



---



---

～問卷結束，感謝師長惠賜寶貴的意見與建議，謝謝您！～

## 附錄二：課程評鑑相關研究

### 一、國外之相關研究

篇數較多，以 ProQuest 與 EBSCOhost 資料庫之最近年代 2009 年為代表。

#### (一) ProQuest 資料庫

年代	篇名	作者
2009	1. Anger management treatment groups in a community mental health setting: A program evaluation	Lawson, Alicia E.
	2. A program evaluation of response to intervention implementation in the Clark County School District	Michael J Shaf
	3. A program evaluation of school-wide positive behavior support in an alternative education setting	Elana Rachel Weinberger
	4. A program evaluation of United States Agency for International Development funded legislative development in El Salvador and Nicaragua	Reed, Gerald Gregory
	5. A program evaluation: The effectiveness of the Healthy Obsession Program for weight loss in a general population of overweight adolescents	McSorley, Kevin Francis
	6. Asynchronous online instruction: Generation and validation of a program evaluation instrument	Smith, Henry L.
	7. A tale of two cities: Examining nonprofit accountability through program evaluation	Nava, Marcela
	8. Effects of model-centered instruction and levels of learner expertise on effectiveness, efficiency, and engagement with ill-structured problem solving: An exploratory study of ethical decision making in program evaluation	Lee, Jeongmin
	9. Factors affecting learner satisfaction in EFL program evaluation	Balint, Dennis Martin
	10. Influencing adaptive functioning in school-age children: Implementation and program evaluation of the Coping Power Program	Russell, Aaron
	11. Newly hired registered nurse assessment abilities, critical thinking skills, confidence in assessment and critical thinking, self-efficacy, and orientation program evaluation in hospital settings utilizing and not utilizing simulation based orientation	Cimino, Linda Marie
	12. Personal responsibility and work opportunity outcomes for welfare recipients: Measures of success in welfare reform, a program evaluation	Fountain-Oshita, Rene M., M.A.

(一) ProQuest 資料庫 (續)

年代	篇名	作者
2009	13. Program evaluation: The effects of a district-led leadership preparation program on aspiring school leaders	Reel, Tammra Bethune
	14. Program evaluation: The inclusion process at Chesapeake High School	Gill-Jacob, Keisha Q.
	15. Strength-based rehabilitation for adolescents with chronic acquired brain injury: Participant profiles and program evaluation	Saunders, Jennifer N., M.Sc.
	16. Teacher retention: Program evaluation of a beginning teacher and mentor program	Anthony, Janet B.

資料來源：ProQuest～<http://proquest.umi.com/login?COPT=REJTPTFjNWUmU01EPTEmSU5UPTAmVkJVSPTI=&clientId=23855>；搜尋時間：2009.11.18。

(二) EBSCOhost 資料庫

年代	篇名	作者
2009	1. The Way They See It: An Evaluation of the Arts across the Curriculum Project	Coutts, Glen; Soden, Rebecca; Seagraves, Liz
	2. Evaluation of Undergraduate Curriculum Reform for Interdisciplinary Learning	Sufen Chen; Ian C. Hsu; Chien-Ming Wu
	3. Curriculum Evaluation and Revision in a Nascent Field: The Utility of the Retrospective Pretest-Posttest Model in a Homeland Security Program of Study	WV Pelfrey
	4. A Comparative Analysis of Assessment and Evaluation Exercises Included in Geography Textbooks Written According to the 2005 Secondary Education Geography Curriculum and Textbooks of the Former Curriculum in Turkey	Yasar, Okan

資料來源：EBSCOhost～<http://web.ebscohost.com/ehost/search?vid=14&hid=4&sid=667e07bb-2590-4d2d-8573-a9c3d79ac503@sessionmgr4>；搜尋時間：2009.11.18。



## 二、國內之相關研究

以國家圖書館的「全國博碩士論文資訊網」、和「中文期刊篇目索引影像系統」兩者為主要搜尋引擎。以最近年代為代表：

### (一) 全國博碩士論文資訊網

年份	篇名	作者
2006	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學校本位社會學習領域課程評鑑指標之建構</li> <li>2. 校本課程評鑑—R.Stake 回應式評鑑取向之運用與檢討</li> <li>3. 學校本位課程評鑑—以一所國民小學之布袋戲課程為例</li> <li>4. CIPP 模式學校層級課程評鑑規準建構之研究—以臺南縣國民中小學為例</li> <li>5. 桃園縣國民小學學校本位課程評鑑實施現況之研究</li> <li>6. 臺北市國小教師參與學校層級的課程評鑑現況與需求之研究</li> </ol>	吳錦雯 陳錦蓮 廖春蘭 林世昌 詹淑妃 張秀燕
2007	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 臺灣高級中學英語文資優班課程規劃原則建立與其轉化成課程評鑑規準之研究</li> <li>2. 數位訓練規劃師培訓課程評鑑指標建構之研究</li> <li>3. 圖畫書共讀課程評鑑之行動研究</li> <li>4. 成人非正規數位課程評鑑指標建構之研究</li> <li>5. 九年一貫課程評鑑架構之研究—以健康與體育學習領域為例</li> <li>6. E. G. Guba 和 Y. S. Lincoln 的自然典範評鑑觀對臺灣課程評鑑之啟示</li> <li>7. 聖賢國小以「讀經教育」為學校本位課程之評鑑研究</li> <li>8. 應用 CMMI 於改善國民小學課程評鑑流程</li> </ol>	曾琦芬 江楹涓 詹益賢 楊傳蓮 江逸萍 劉玉慧 潘昭蓉 廖晉璋
2008	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 「中醫於護理之應用」課程評鑑之初探</li> <li>2. 「學校本位課程評鑑」信實度之個案研究</li> </ol>	黃美瑤 黃恕懿
2009	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. 臺北市國民小學鄉土語言課程評鑑指標之研究</li> <li>8. 建構以環境教育為國小校本課程評鑑指標之研究</li> </ol>	張文壽 陳卓薰

資料源：全國博碩士論文資訊網 <http://etds.ncl.edu.tw/theabs/index.jsp>；搜尋時間：2009.11.17。

(二) 中文期刊篇目索引影像系統

年份	篇名	作者
2006	1. 課程評鑑概念的分析—從 <u>泰勒</u> 談起	席榮維
	2. 從評鑑與課程的衍變分析課程評鑑的概念	席榮維
	3. CIPP 評鑑模式應用於高職學校新課程評鑑	曾素絲
	4. 國中綜合活動課程評鑑規準暨補充說明的設計與實施	張瓊文、張景媛
	5. 學校本位課程評鑑工具設計與實施之研究	方德隆
	6. 國小實施學校本位課程評鑑策略之調查研究	丘愛玲
	7. 學校本位課程評鑑—CIPP 評鑑模式的應用	黃月美
2007	1. 她，從評鑑走來：從教師的「存」「在」再思課程評鑑	陳美如
	2. 從課程評鑑的研究探討學校本位課程評鑑	吳善得
	3. 課程評鑑概念模式的演進與發展	孫建行、鄭增財、鄭清國
	4. 大學數位教學設計課程模式與課程評鑑	吳美美
2008	1. 教師理解與課程發展：另類高中科學課程評鑑之個案研究	高薰芳、邱瑋芸
	2. 幼兒園課程評鑑的教師賦權議題之探究	林麗玲、陳儒晰
	3. 探討班級及課程評鑑因素對資優生在科學高層思考能力影響之研究	廖啟榮
	4. 多元文化課程評鑑指標之建構—以新臺灣之子學校課程為例	吳瓊洳

資料來源：中文期刊篇目索引影像系統 [http://readopac1.ncl.edu.tw/nclserialFront/search/search.jsp?search\\_type=sim&la=ch](http://readopac1.ncl.edu.tw/nclserialFront/search/search.jsp?search_type=sim&la=ch)；搜尋時間：2009.11.17。

## 附錄三：高等教育評鑑相關研究

一、國外之相關研究：以 Muse 整合資料庫為來源。

年代	篇名	作者
1998	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Development and implementation of strategies for a curriculum evaluation plan to assess the professional values and attitudes of nursing students</li> <li>2. Impact of mixed method designs on knowledge gain, credibility, and utility of program evaluation findings</li> <li>3. Metodologia de la evaluacion de programas: Evaluacion de programas de postgrado en la universitat de Valencia</li> </ol>	<p>McVay, Joan A</p> <p>Potts, Shelly Ann Keiming</p> <p>Perez Carbonell, Amparo</p>
1999	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The effect of library automation at Richard Bland College: A program evaluation</li> <li>2. Program evaluation in higher education: A case study</li> </ol>	<p>Cherry, Virginia Rose</p> <p>Steele, Elizabeth Delavan</p>
2000	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Using program theory to improve social program evaluation: A qualitative study of the College Reach-out Program in Florida</li> <li>2. Systematic development and evaluation of a model for institutional effectiveness through program evaluation for American state senior colleges</li> <li>3. Project S.T.A.R.S.: A program evaluation of a freshman peer support retention program</li> <li>4. Leadership, Integrity and Change program evaluation</li> <li>5. An exploration of program evaluation in baccalaureate nursing education</li> <li>6. Essays in program evaluation</li> <li>7. An educational administration doctoral program evaluation: A view through multiple lenses</li> </ol>	<p>Davis, Rozalia Williams</p> <p>Herrera, Alberto Jose</p> <p>Sanders, Elizabeth A</p> <p>Harris, Nina Patrice</p> <p>Sauter, Marcia K</p> <p>Stanley, Marcus Magnus</p> <p>Lang, Ranelle J</p>
2001	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The development, evaluation, and implementation of a curriculum evaluation protocol for Beulah Heights Bible College</li> </ol>	<p>McMichael, Kelly Joe</p>

一、國外之相關研究（續）

年代	篇名	作者
2001	2. Polishing the virtual classroom: Attributes and factors of formative program evaluation that lead to program improvement 3. A qualitative study and program evaluation of the partnership between the United States Department of Agriculture and the Hispanic-serving institutions	Stanek, Mary E Luna, Patricia G
2002	1. A program evaluation of a living-learning housing option at a large midwestern university 2. A piece of peace: A program evaluation of the Peace Studies Certificate Program at the University of Wisconsin-Milwaukee	Thompson, Sharon Smith Popp, Constance M
2003	1. Thirty years of affirmative action at Harvard Medical School: A mixed-method program evaluation 2. A program evaluation of an academic self-management training as an intervention for post-secondary students with learning disabilities	Shanks, Alane Karen Stoll, Peter C
2004	Program evaluation of Practicum III: Marshall University's summer enrichment program from a school psychology student's perspective	Ferrebee, Melissa L
2005	1. A case study of the first year of a new online RN from LPN program: Evaluation of program and student outcomes 2. An examination of multiple roles training in clinical psychology: A program evaluation 3. A program evaluation of the NCA-UNL school improvement specialist program 4. Online health education curriculum evaluation: Differential findings among college students 5. Program evaluation of the Texas TWO-STEP Project: An analysis of project success	Brown, Karen M Day, Jonathan R Millis, Shirley J Wall, Andrew Eaton, Kevin J

一、國外之相關研究（續）

年代	篇名	作者
2006	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A faith-based program evaluation: Moral development of seminary students at the Louisiana State Penitentiary</li> <li>2. Formative research on a program evaluation model</li> <li>3. A program evaluation of athletic academic support programs at two land-grant universities</li> <li>4. A program evaluation of the Clery Act as it relates to California State Universities, Fresno and Sacramento</li> </ol>	<p>Sabin, Bruce M</p> <p>Schankman, Lawrence H</p> <p>Thomas, Carlos A</p> <p>Spearman, Marion Eliot</p>
2007	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The training of church ministers at a distance by means of correspondence study: A program evaluation</li> <li>2. Assessment Technology Institute test scores, NCLEX-RN pass-fail, nursing program evaluation, and catastrophic events in Pennsylvania</li> <li>3. The effect of Marshall University's Summer Enrichment Program on reading gains: Program evaluation, II</li> <li>4. Improvement-focused program evaluation of a first-year experience program</li> </ol>	<p>Meyers, Charlotte Alice</p> <p>Carl, Linda C</p> <p>Potoczny, Kelli A</p> <p>Chester, Cathie L</p>
2008	Fast track program evaluation of a new nursing curriculum incorporating student characteristics, Institute of Medicine core competencies, HESI Exit Exam, and NCLEX-RN results	Morris, Tama L
2009	Effects of model-centered instruction and levels of learner expertise on effectiveness, efficiency, and engagement with ill-structured problem solving: An exploratory study of ethical decision making in program evaluation	Lee, Jeongmin

資料來源：Muse 整合系統 <http://muse.lib.nccu.edu.tw:8000/muse/servlet/MusePeer>；  
 搜尋時間：2009.11.25。

## 二、國內之相關研究

### (一) 全國博碩士論文資訊網

年份	篇名	作者
1998	以 CIPP 評鑑模式建構我國遠距高等教育評鑑項目之研究	黃慧文
1999	大學評鑑指標選取模式之建構—考慮外部競爭環境與模糊群體決策之情況	黃聖凱
2000	1. 中英高等教育評鑑制度之比較研究 2. 臺灣地區實施大學評鑑制度之探討	廖鴻裕 鄭立輝
2001	N/A	
2002	N/A	
2003	1. 英國大學研究評鑑(RAE)制度之研究及其對台灣高等教育評鑑制度之啟示 2. 績效評估運用在大學評鑑制度之研究	吳文月 吳安妮
2004	1. 應用模糊層級分析法之知識產業績效評估模式—以大學評鑑系統為例 2. ISO/IWA2 國際教育品質管理系統應用於我國大學評鑑標準之研究	馬麗莎 陳姿吟
2005	1. 日本的大學評鑑制度之研究 2. 中美兩國高等教育評鑑制度之比較研究 3. 大學分類與評鑑—以英國高等教育評鑑為例	李丁權 林奕成 余竹郁
2006	1. 高等教育評鑑對我國學術自由之影響—以 95 年度系所評鑑為例 2. 北歐四國與我國高等教育評鑑機制之比較研究 3. 大學評鑑量化指標之多準則決策 4. 台灣高等教育評鑑中心基金會與英國高等教育品質保證署組織與運作比較之研究 5. 從澳洲高等教育評鑑反思我國高等教育評鑑之發展 6. 我國大學評鑑制度之研究：歷史制度主義的觀點 7. 企業大學評鑑指標建構之研究 8. 北歐四國與我國高等教育評鑑機制之比較研究	藍婉心 鄭如芳 卓新惠 陳文家 張元興 吳明錡 江曉林
2007	1. 英國、美國、台灣高等教育評鑑制度之比較研究 2. 從柏拉圖的知德合一談台灣的大學評鑑指標	鄭如芳 林奕成
2008	1. 台灣高等教育評鑑利害關係人互動模式建構：評鑑政治學理論之應用與評析 2. 德國與台灣高等教育評鑑機制之比較研究 3. 臺灣與中國大陸高等教育評鑑制度比較之研究 4. 香港高等教育評鑑制度之研究	林松柏 王怡文 張元興 張瑩

(一) 全國博碩士論文資訊網 (續)

年份	篇名	作者
2008	5. 高等教育評鑑指標與大學畢業生結構性失業之相關研究-以國內公共行政相關學系為例	余純奇
	6. 我國大學評鑑制度設計與實務運作之分析-以 95 年度大學評鑑為例	曾秀梓
	7. 我國科技大學評鑑後續調查研究	陳蕙均

資料來源：全國博碩士論文資訊網 <http://etds.ncl.edu.tw/theabs/index.jsp>；搜尋時間：2009.11.17。

(二) 中文期刊篇目索引影像系統

年份	篇名	作者
1998	1. 從行政法看大學評鑑可能的影響	邱垂泰
	2. 「大學評鑑」之研究：行政法的觀點	邱垂泰
1999	論大學評鑑	張鏡湖
2000	N/A	
2002	1. 管理主義、市場化與大學評鑑—香港的經驗	李曉康
	2. 大學評鑑之必要與過程建議	范麗娟
2003	1. 社區大學評鑑的內容與項目芻議	林振春
	2. 大學評鑑的爭論話題	黃政傑
2004	1. 英法兩國大學評鑑制度之解析	簡惠閔、高家斌
	2. 大學評鑑的顯性與隱性功能--以社會科學為例	顧忠華-
	3. 中國大陸大學評鑑之探討--以「中國大學評價」為例	張嘉彬
	4. 2005 教育部擬實施全國最大規模大學評鑑之省思	林恩賜
	5. 高等教育評鑑--英國 1996 年大學研究評鑑作業的回顧與啟示	王如哲
	6. 英國高等教育評鑑制度	揚瑩
	7. 我國大學評鑑政策爭議之探討	顏秀如
2005	1. 淺談大學評鑑與護理學系評鑑之規劃	陳怡懋、徐南麗、羅惠敏
	2. 析論教育部公佈大學評鑑單一指標所引發之反彈及其對策	李鴻章、王揚智
	3. 大學評鑑之省思	張瑞雄
	4. 威力十足的大學評鑑制度	劉牧璇
	5. 臺、美大學評鑑制度比較之分析研究	林恩賜

(二) 中文期刊篇目索引影像系統 (續)

年份	篇名	作者
2006	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 從專業評鑑機構標準發展檢視我國大學評鑑標準</li> <li>2. 從教學評鑑指標析論我國大學評鑑之改進</li> <li>3. 標竿取向的高等教育評鑑標準設計之研究</li> <li>4. 大學評鑑未來展望與國際趨勢</li> <li>5. 高等教育評鑑之必要與實踐</li> <li>6. 中英大學評鑑比較研究</li> <li>7. 大學評鑑之反思</li> <li>8. 以學生學習為中心的大學評鑑：大學生能力及其與大學評鑑結果關係初探</li> <li>9. 英國高等教育評鑑對我國餐旅觀光休閒學門評鑑之啟示</li> </ol>	<p>王保進 王如哲 王保進 吳慧子、林松柏、鄧進權 林佳慧 張蕊 杜佳靜 張雪梅 洪久賢、鄧之卿、李銘輝、劉元安</p>
2007	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 競值架構對我國高等教育評鑑國際化指標之啟示</li> <li>2. 日本大學評鑑之發展與現況--以認證評鑑制度與評鑑團體為中心</li> <li>3. 大學評鑑指標訂定與高等教育政策規劃執行之落差</li> <li>4. 西班牙大學評鑑制度研究</li> <li>5. 我國大學評鑑：挑戰、因應策略與發展方向</li> <li>6. 臺灣高等教育評鑑制度的實務探究</li> <li>7. 我國高等教育評鑑之研究--以 95 年度大學校院系所評鑑為例</li> </ol>	<p>陳麗玉 楊武勳 開一心 莊小萍 吳清山、王令宜 湯堯 林政逸</p>
2008	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 提升教育品質才是大學評鑑目的</li> <li>2. 我國高等教育評鑑制度建構的省思</li> <li>3. 高等教育評鑑相關法規與時代脈動的意義分析</li> <li>4. 析論教育部「大學評鑑辦法」之適法性與合憲性</li> <li>5. 大學評鑑與勞力密集教育產業的關係</li> </ol>	<p>吳清山 楊瑩 王順節 陳文政 翁裕峰</p>
2009	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 我國科技大學評鑑制度與現況</li> <li>2. 試論大學評鑑結果之法律性質--兼評教育部臺訴字第○九七○○八九九七○A 號訴願決定</li> <li>3. 荷蘭高等教育評鑑機制之評析與啟示</li> <li>4. 試論我國大學評鑑法制之司法審查基準</li> <li>5. 「評鑑合法嗎？大學系所評鑑法治之反省」議題討論</li> </ol>	<p>寇健玲 李建良 張良丞、王保進 陳文政 陳文政</p>

資料來源：中文期刊篇目索引影像系統 [http://readopac1.ncl.edu.tw/nclserialFront/search/search.jsp?search\\_type=sim&la=ch](http://readopac1.ncl.edu.tw/nclserialFront/search/search.jsp?search_type=sim&la=ch)；搜尋時間：2009.11.17。



## 附錄四：研究初始指標

### 國立○○大學課程評鑑指標問卷

敬愛的師長您好：

首先感謝您撥冗填答本問卷，本問卷係透過文獻探討，歷經與論文指導教授多次討論後，採用德懷術(Delphi Technique)研究法，匯集校外相關領域專家學者之意見。研究目的在於建構全校性的課程評鑑機制，以幫助系(所)自我檢視課程組織與規劃之良窳，達到教學卓越之長遠目標。

以下問題分為個人資料與問卷內容兩部分，填答結果僅作為問卷修正之參考，請安心填答。麻請填寫完畢後，將問卷放入牛皮紙袋中給由郵務人員。敬致萬分謝意。崙

此

敬頌

道安

國立政治大學 教育研究所

指導教授：黃譯瑩 博士

研究生：李文琪 敬啟

中華民國九十八年九月

## 一、個人資料：請圈選「○」適切的□

1.性別：□1女	□2男		
2.身份：□1專任教師兼任系（所）主管	□2專任教師		
3.任教年資：□1未滿5年	□25~未滿10年	□310~未滿20年	□420年以上

## 二、符合程度（量化）

依照實際情況，於「符合程度（1~6分）」欄位中圈選「○」出適當的分數，分數越高表示符合程度越高，反之則否；請盡量減少中介分數的選擇。

		符合程度					
		不符合	稍微符合	部分符合	多半符合	大致符合	完全符合
(一) 何謂課程？							
1.	課程即科目與教材。	1	2	3	4	5	6
2.	課程即經驗。	1	2	3	4	5	6
3.	課程即目標。	1	2	3	4	5	6
4.	課程即有計劃的學習經驗。	1	2	3	4	5	6
(二) 課程組織與指標							
5.	在系（所）創設的架構下，規劃課程之目標。	1	2	3	4	5	6
6.	課程和教學的關係有兩種，一種是課程包含教學，另一種解讀是教學包含課程。	1	2	3	4	5	6
7.	系（所）課程架構兼重各年級專業領域縱向的銜接。	1	2	3	4	5	6
8.	系（所）課程架構兼重各年級專業領域橫向的統整。	1	2	3	4	5	6
9.	建立課程自我評鑑機制，據以評估課程實施成效。	1	2	3	4	5	6
10.	課程的安排存在一定程度的關連性。	1	2	3	4	5	6
11.	系（所）教師根據課程目標選用適切的教材。	1	2	3	4	5	6
12.	依據課程評鑑結果，重新調整課程內容。	1	2	3	4	5	6

(二) 課程組織與指標		符合程度					
		不符合	稍微符合	部分符合	多半符合	大致符合	完全符合
13.	依據課程計畫，擬定課程教學計畫大綱進行教學。	1	2	3	4	5	6
14.	依據課程評鑑結果，檢討課程目標與架構。	1	2	3	4	5	6
15.	依據課程評鑑結果，提出課程實施改善策略。	1	2	3	4	5	6
16.	課程與教學是不同的，卻存在關連性。	1	2	3	4	5	6
17.	課程規劃能依據學生學習需要、社會動態、雇主需求，調整課程目標。	1	2	3	4	5	6
18.	高等教育課程評鑑指標實則為教學評鑑指標	1	2	3	4	5	6
19.		1	2	3	4	5	6
20.	系（所）課程委員會成員能瞭解課程架構與課程實施途徑。	1	2	3	4	5	6
21.	現階段之高等教育評鑑指標能檢核課程的實際。	1	2	3	4	5	6
22.	現階段之高等教育評鑑重視課程面之評鑑。	1	2	3	4	5	6
23.	課程規劃時，慎重決定系所之必修與選修課程。	1	2	3	4	5	6
24.	課程的安排合乎順序性	1	2	3	4	5	6
25.	課程的安排合乎銜接性 課程內容是否能有效銜接學習者之先備知識	1	2	3	4	5	6
26.	課程的安排合乎統整性（橫向與縱向）	1	2	3	4	5	6
27.	課程的安排合乎範圍	1	2	3	4	5	6

### 三、符合程度(質化)詳述高等教育課程評鑑指標於以下面向應包含：

評鑑項目	說明
課程組織	
課程評鑑	
實際狀況	
高等教育課程評鑑現況	
高等教育課程評鑑指標	

## 附錄五：獨立樣本 t 檢定表格

### 一、任教年資對指標內容的 t 檢定

		變異數相等的Levene檢定		平均數相等的 t 檢定	
		F 檢定	顯著性	T	顯著性(雙尾)
第一題	假設變異數相等	2.814	.099	.249	.804
	不假設變異數相等			.257	.798
第二題	假設變異數相等	1.735	.193	1.100	.276
	不假設變異數相等			1.125	.266
第三題	假設變異數相等	1.167	.285	.542	.590
	不假設變異數相等			.563	.576
第四題	假設變異數相等	4.252	.044	.949	.347
	不假設變異數相等			.987	.328
第五題	假設變異數相等	.808	.372	.444	.659
	不假設變異數相等			.446	.658
第六題	假設變異數相等	3.091	.084	.293	.771
	不假設變異數相等			.287	.775
第七題	假設變異數相等	3.542	.065	-1.174	.245
	不假設變異數相等			-1.149	.256
第八題	假設變異數相等	.011	.918	-.614	.542
	不假設變異數相等			-.619	.538
第九題	假設變異數相等	.017	.898	.838	.405
	不假設變異數相等			.835	.408
第十題	假設變異數相等	.459	.501	-.007	.995
	不假設變異數相等			-.007	.995
第十一題	假設變異數相等	.069	.794	1.216	.229
	不假設變異數相等			1.213	.231
第十二題	假設變異數相等	.193	.662	.740	.462
	不假設變異數相等			.739	.463
第十三題	假設變異數相等	.058	.810	.323	.748
	不假設變異數相等			.320	.750
第十四題	假設變異數相等	22.540	.000	2.024	.055
	不假設變異數相等			2.283	.032

資料來源：研究者整理。

二、行政職務對指標內容的 t 檢定

		變異數相等的Levene檢定		平均數相等的 t 檢定	
		F 檢定	顯著性	T	顯著性(雙尾)
第一題	假設變異數相等	9.232	.004	.268	.789
	不假設變異數相等			.306	.760
第二題	假設變異數相等	3.692	.060	-.801	.427
	不假設變異數相等			-.879	.383
第三題	假設變異數相等	4.661	.035	-1.344	.184
	不假設變異數相等			-1.562	.124
第四題	假設變異數相等	2.540	.117	-.714	.478
	不假設變異數相等			-.775	.442
第五題	假設變異數相等	2.413	.126	.927	.358
	不假設變異數相等			.905	.371
第六題	假設變異數相等	.012	.914	1.261	.212
	不假設變異數相等			1.225	.229
第七題	假設變異數相等	.072	.790	.244	.808
	不假設變異數相等			.243	.809
第八題	假設變異數相等	.325	.571	1.270	.209
	不假設變異數相等			1.286	.205
第九題	假設變異數相等	3.398	.070	-.726	.471
	不假設變異數相等			-.791	.433
第十題	假設變異數相等	2.212	.142	-.232	.817
	不假設變異數相等			-.248	.805
第十一題	假設變異數相等	2.045	.158	.093	.926
	不假設變異數相等			.096	.924
第十二題	假設變異數相等	.145	.705	.677	.501
	不假設變異數相等			.664	.511
第十三題	假設變異數相等	.115	.736	.146	.884
	不假設變異數相等			.144	.886
第十四題	假設變異數相等	2.406	.135	1.539	.137
	不假設變異數相等			1.467	.164

資料來源：研究者整理。

三、課程委員會對指標內容的 t 檢定

		變異數相等的Levene檢定		平均數相等的 t 檢定	
		F 檢定	顯著性	T	顯著性(雙尾)
第一題	假設變異數相等	7.137	.010	.593	.555
	不假設變異數相等			.813	.426
第二題	假設變異數相等	3.257	.076	1.217	.229
	不假設變異數相等			1.547	.148
第三題	假設變異數相等	.459	.501	.697	.489
	不假設變異數相等			.876	.393
第四題	假設變異數相等	.674	.415	1.965	.054
	不假設變異數相等			1.978	.069
第五題	假設變異數相等	.242	.625	.279	.781
	不假設變異數相等			.266	.794
第六題	假設變異數相等	1.616	.209	-.130	.897
	不假設變異數相等			-.110	.915
第七題	假設變異數相等	.662	.419	.298	.767
	不假設變異數相等			.256	.803
第八題	假設變異數相等	.069	.794	.000	1.000
	不假設變異數相等			.000	1.000
第九題	假設變異數相等	1.280	.263	.459	.648
	不假設變異數相等			.534	.601
第十題	假設變異數相等	5.231	.026	.372	.711
	不假設變異數相等			.497	.625
第十一題	假設變異數相等	.064	.801	.890	.377
	不假設變異數相等			.759	.463
第十二題	假設變異數相等	.246	.622	1.049	.298
	不假設變異數相等			.825	.427
第十三題	假設變異數相等	.011	.917	1.410	.164
	不假設變異數相等			1.147	.276
第十四題	假設變異數相等	.867	.361	.797	.434
	不假設變異數相等			.740	.482

資料來源：研究者整理。