

東海大學教育研究所

碩士論文

學校本位課程發展之個案研究-
以一所臨海偏遠國民小學為例

A Case Study of School-based Curriculum
Development: A Remote Elementary School
along the Sea Front

研究生：傅聖紋

指導教授：江淑真 博士

中華民國一〇六年一月

東海大學教育研究所碩士論文

學校本位課程發展之個案研究— 以一所臨海偏遠國民小學為例

A Case Study of School-based Curriculum
Development: A Remote Elementary School
along the Sea Front

研究生：傅聖紋

本論文業經審查及口試合格

論文考試委員

王文輝

(主席)

陳長俊

江和真

(指導教授)

所

長

林登旋

中華民國一〇六年一月

學校本位課程發展之個案研究-

以一所臨海偏遠國民小學為例

摘要

本研究以一所臨海偏遠小型學校(以下化名海港國小)為研究個案，該校位於風景區旁，漁村社區人口老化、外流嚴重、學生日益減少，且地處偏遠，教師調動率高，卻能發展優質校本課程而成為特色學校。該校榮獲教育部 10 大經典特色學校、縣市之星特色學校及教育部特色學校優等獎項，難能可貴的是其發展課程的經驗不因人員調動而停擺，可供其他偏遠小校參考，故以此為研究主題。

本研究之研究目的有三：首先探討海港國小發展校本課程的歷程為何；其次為探討影響海港國小發展校本課程的困境與其因應策略；最後探討新任校長如何領導學校成員發展校本課程。

本研究藉由訪談、文件分析與參與觀察等方式蒐集資料，並就所蒐集的資料進行整理、分析和歸納，透過探討個案學校校本課程發展的歷程，以及校長、主任及教師們對學校本位課程之角色認知等方面，最後依研究結果提出結論與建議。

依據上述研究目的，本研究將該校發展歷程區分為既有階段與更新階段，在研究中發現該校於發展過程中所面臨之困境包含：教師時間不足、教師相關專業知能缺乏、工作負擔沉重和教師流動率等四個層面，並找出初步因應策略：課程融合、尋求專業協助、課程時間規劃、教師經驗傳承，最後探討新任校長之領導方式，及其透過課程領導帶領學校成員面對及解決困境。

關鍵字：學校本位課程發展、校長課程領導、偏遠國民小學

A Case Study of School-based Curriculum Development:

A Remote Elementary School along the Sea Front

Abstract

This study investigated the process of school-based curriculum development in a remote elementary school along the sea front. This school is located beside a scenic area. This fishing village has an ageing population and high rates of emigration. The number of students is reducing and the turnover rate of teachers is high because of its location. But the case school develops its own school-based curriculum and hence becomes one of the featured schools. The case school won several titles: the top ten Classical and Featured School awarded by Ministry of Education, the County Star School, and the Featured School awarded by Ministry of Education. It is valuable that the development of school-based curriculum was not interrupted by the turnover of teachers. The results of this study can provide guidance for other small schools in remote areas.

There are three objectives for this study: first, to investigate the process of the school-based curriculum development of the case school; second, to analyze the difficulties and strategies of the school-based curriculum development; at last, to explore the principal's leadership in the process of the school-based curriculum development.

The methods for this study include interviews, document analysis and observation to collect data. Based on the information gathered, the study analyzed and summarized. This study analyzed the process of school-based curriculum development, and the principal's, the director's, and teachers' perception under the process of school-based curriculum development. And it provided conclusions and suggestions according to the results of this study.

According to the objectives of this study, this study divided the process into the existing stage and the transition stage. Some difficulties are found as follows: the lack of time, teachers' insufficient knowledge about related profession, the heavy workload for teachers, the high turnover rates of teachers. In this study, it provides the corresponding strategies including plans for curriculum integration, looking for professional assistance, course time planning, and transmission of teachers' experience. Finally, it concludes the principal's leadership in the process of the school-based curriculum development, and how the principal lead school members to face and to solve the difficulties.

Keywords : school-based curriculum development, curriculum leadership for principals, remote elementary schools.

謝 誌

終於到論文收尾的階段，回首研究所求學時歷經人生中的重要大事~結婚與調校，期間每週往返臺北到臺中上課，身心疲累，但心靈卻因學習而感到充實，感謝老天讓我在進修時遇到許多貴人，讓我的論文能順利完成。

首先，感謝指導教授江淑真老師細心的教導，老師心思細膩給的建議都很精闢，讓我受益良多，同時也要感謝口試委員：王文科教授、陳世佳教授百忙中撥冗審閱指導，讓我的論文更加充實及周延，也感謝三位教授總是關心著我的論文進度，一句暖暖的加油，讓我得到滿滿的鼓勵。

最後要感謝的是愛我的家人，感謝爸媽的栽培，也要感謝親愛的老公，常常鼓勵及陪伴我，擔任我的秘書，協助我整理資料，為我分憂解勞，當我的幕後推手。

感謝這兩年來在我身旁幫助我的每一個人，因有您們的鼓勵，讓我的論文能順利完成，謹以此研究結果獻給關心我、協助我的師長親友，願將此喜悅與您們分享。

傅聖紋 謹誌

2017年1月

目次

目次	i
表次	iii
圖次	iv
附錄次	v
第一章 緒論	1
第一節 問題背景與研究動機	1
第二節 研究目的與待答問題	3
第三節 名詞釋義	3
第四節 研究範圍與限制	4
第二章 文獻探討	7
第一節 學校本位課程發展	7
第二節 學校本位課程發展影響因素與遭遇問題	17
第三節 校長課程領導與校本課程發展	24
第三章 研究設計與實施	39
第一節 個案學校和研究對象、研究者的角色與立場	39
第二節 研究流程與方法	44
第三節 資料處理與分析	47
第四節 信度與效度	49
第四章 研究結果分析與討論	51
第一節 海港國小發展校本課程的歷程	51
第二節 影響海港國小發展校本課程的困境及其因應策略	67
第三節 新任校長課程領導學校成員發展學校本位課程發展	77
第五章 研究結論與建議	85
第一節 研究結論	85

第二節 研究建議	89
參考文獻	95
一、中文部分	95
二、英文部分	99

表次

表 2-1 對於影響學校本位課程發展因素之見解	19
表 2-2 校長課程領導的角色	30
表 3-1 海港國小訪談人員編碼表	42
表 4-1 海洋主題課程架構表	54
表 4-2 四大主題課程	58
表 4-3 石蓴主題課程架構表	63

圖次

圖 2-1 Skilbeck (1976) 的學校本位課程發展歷程	11
圖 2-2 OECD 學校本位課程發展模式	12
圖 2-3 Tomas 的學校本位課程發展歷程	13
圖 2-4 黃炳煌的學校本位課程發展程序	14
圖 2-5 整體課程理論建構與行動策略的互動模式	15
圖 2-6 學校本位課程發展的概念圖	17
圖 3-1 研究流程	45
圖 4-1 課程核心概念圖	53
圖 4-2 海港國小四大主題課程	57
圖 5-1 海港國小學校本位課程發展之研究結果圖	89

附錄次

附錄一 訪談同意書	101
附錄二 訪談大綱	103
附錄三 觀察紀錄表	105

第一章 緒論

本章內容主要闡述海港國小學校本位課程發展，目的在深入探究學校本位課程發展歷程及省思學校本位課程發展經驗。本章共分為三節：第一節為問題背景與研究動機，第二節為研究目的與待答問題，第三節為名詞釋義。

第一節 問題背景與研究動機

2001年開始實施九年一貫課程改革，國中小課程朝彈性、多元，強調「開放」、「一貫」、「統整」三大特色(教育部，2001)。其中特色最重要的一點在於強調學校本位課程的發展，也就是說，學校要考慮環境條件、社區的特性、家長期許和學生需要等相關因素，並且結合社區資源及全體教師，發展適合學生們的課程。由此可知，九年一貫課程擺脫了以往由上而下的課程改善模式，宣示學校本位課程發展，開啟了由下而上課程改革的新頁(歐用生，2000)。

學校本位課程發展提供學校一個展現自我特色，突顯不同學習方式的機會。學校本位課程發展的象徵在於學校現場融入豐富的故事性與學校精神，一種動態的課程發展過程(湯維玲，2004)。

孩子的學習過程中需要多元的教育環境，因此許多學校利用本身擁有資源進行學校本位課程發展，塑造學校特色，然而對許多偏遠學校而言，經常在課程發展上卻面對許多問題，包含學校人力、交通及資源的困難，教師流動率高及地區社經背景的問題待學校解決。本研究對象海港國小正是面對以上所述困境的學校—海港國小是一所偏遠的小型學校，該校從過去無法培育出宏觀視野的學生能力而感到焦慮，其課程轉型的過程長達9年，發展歷程主要分為初始階段2007年前、執行階段2007年到2012年，維持現狀2012年到2015年等三階段(依該校校

本課程發展紀錄)。從 2007 年至今在不同校長與其行政團隊接續發展下，接連延續相同的價值與路線，並隨著學生需求、教學方法的改變與社會型態的脈動，持續精進，現在藉由周邊豐富的資源活化學校發展校本課程，以海洋教育為主軸，整合學校課程、統整其他領域，更希望未來隨著時代的脈動持續修正與調整課程內涵。

海港國小的老師異動率高，但大家對這塊美麗的土地有深刻的認知與使命。學校團隊期盼透過發展學校本位課程，結合各項自然資源與家鄉文化，教育孩子們加深對家鄉認同感，因此團隊對課程的反思是持續不斷的。但課程轉型的過程絕非短時間內可達到，在發展的過程中，因學校運作資源及參與人員的不同、運作機制的不同等因素而產生變化，校長、教師、行政人員所具備的專業知識技能、面臨的困境、因應措施，也不盡相同，這些問題是教育人員應試著去探討及釐清。

該校於 2007 年開始進行課程轉型，至今已長達 9 年，歷年來秉持著相同的價值與理念並由不同校長領導團隊持續發展，隨著社會型態的改變及教學方法的精進，學校持續因應學生實際需求與時並進。海港國小將「學生的學習」作為課程轉型的核心價值，隨著時代的脈動持續修正與調整課程內涵，因此目前新任校長積極規劃校本課程發展尋求轉型，在既有的基礎上重新整合校本課程。有鑑於學校這段時間的努力及其成效，研究者的研究動機乃油然而生。

本研究藉由訪談、文件之分析與觀察等方式蒐集資料，就所蒐集的資料進行整理、分析與歸納，探討海港國小發展校本課程的歷程為何，分析影響海港國小發展校本課程可能遇到的限制與其因應策略，及探討新任校長如何領導學校成員發展校本課程，最後依研究結果提出結論與建議。

第二節 研究目的與待答問題

一、研究目的

綜合上述問題背景與研究動機，本研究目的如下：

- (一) 探討海港國小發展校本課程的歷程。
- (二) 分析影響海港國小發展校本課程的影響因素、困難與其因應策略。
- (三) 探討新任校長如何領導學校成員發展校本課程。

二、研究問題

根據研究目的，本研究待答問題如下：

- (一) 海港國小發展校本課程的歷程為何？
- (二) 影響海港國小發展校本課程的困境為何？與因應策略為何？
- (三) 新任校長如何領導學校成員發展校本課程？

第三節 名詞釋義

為使本研究的重要概念更為清楚，茲將研究中的重要名詞加以界定，以使本研究能順利進行。本研究之名詞釋義分別敘述如下：

一、學校本位課程發展

一般通稱的學校本位課程發展簡稱為校本課程發展。校本課程發展，係指學校為解決學校教育問題或達成教育目標，針對學校特色，以學生為主體，由校長、教師、行政人員、家長、社區人員等共同參與，所進行呈現學校與社區特色的課程發展。

二、校長課程領導

本研究所稱的校長課程領導為校長依據本身的教育理念，帶領學校團隊進行教學研究工作、提供相關資源及促進教師專業成長，為提升學生的學習成效，發展優質的校本課程。

第四節 研究範圍與限制

本研究之研究範圍和限制說明如下：

一、研究範圍

本研究的範圍乃就研究對象及研究內容等兩方面加以說明：

(一) 研究對象

本研究係以一所臨海的偏遠國小為個案研究對象，此小學屬偏遠的小型學校，有一甲子以上的校齡。本研究所指的學校相關人員包括學校校長、主任及教師。

(二) 研究之內容

學校本位課程發展的相關因素非常廣泛，例如：校內外人員、社區、學校文化…等。本研究將聚焦於個案學校本位課程發展的歷程、影響校本課程發展的困境與因應策略，以及校長如何領導學校成員發展校本課程。

二、研究限制

(一) 研究時間的限制

本研究以新任校長到任後，積極規劃學校本位課程發展轉型，至課程正式實施前，期間經歷多次課程發展委員會會議，以校長到任時程與研究者參與時間為限，其研究期間為 104 年 8 月至 105 年 6 月。

(二) 研究範圍的限制

本研究採個案研究，選取一所發展特色課程成果良好的特色學校，具有唯一性與獨特性，所得研究成果有一定的參考價值，但研究結論不宜類推至其他縣市或其他學校，這是本研究在結果推論上之限制。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討一所臨海小學之海洋教育融入學校本位課程發展，本章藉由蒐集相關文獻進行探討以做為理論之依據。本章共分三個章節，第一節針對學校本位課程發展之定義、具體作法進行探討，第二節研究關於學校本位課程發展影響因素與遭遇問題，第三節則是關於校長課程領導與校本課程發展。

第一節 學校本位課程發展

一、學校本位課程發展的定義

「學校本位課程發展」一詞的正式出現，是由 Furumark 及 McMullen 於 1973 年在愛爾蘭阿爾斯特大學(The New University of Ulster)舉辦的一場學校本位課程發展國際研討會中率先提出並定義之(莊淑琴，2002)。「學校本位課程發展」是具有多樣化意義的概念，其涵蓋的內涵相當廣泛並且豐富，至今還沒有一個可以放諸四海而皆準的定義。教育實務工作者及課程學者對學校本位課程發展的界定，各有不同的見地，而這些互異的定義，正反應他們所處的教育情境，也反應他們個人所持的立場與傾向(高新建，1998；Sabar, 1985)。

有關學校本位課程的定義眾多，許多專家學者提出自己的見解與看法，從其定義中，可觀察及歸納出一些基本之共通性，以下將藉由這些共通性得知學校關於校本課程發展之具體作法。關於學校本位課程發展之定義，國內、外教育研究者幾個常使用的定義分述如下：

(一) 國外學者的定義

Skilbeck 針對學校本位課程發展，其定義是「教育機構係為學生所制定的學習方案的計畫、應用、設計及評鑑的過程」(Skilbeck, 1984, p.2)。其所指稱的教育機

構是教育環境現場，它與其他的個人、團體與機構形成一種網絡關係，其所稱的課程是有機的與內部的，並非外來的和強加的，另外評鑑也是一個非常重要的過程，可用來不斷修正先前的做法。

Cohen 從課程發展之項目及參與人員兩方面分析，將學校本位課程發展區分成狹義及廣義兩種。狹義方面指由學校少數人員，如校長及部分教師所發展出的課程或大綱。廣義方面是指所有與學校有關人員，包含校長、教師、學生、家長、社區等共同參與決策課程設計、發展、實施及評鑑等相關事宜 (Cohen,1985；引自張嘉育，1999:3)。

Eggleston(1980)認為校本課程發展之過程係由課程發展團隊，依據學生需求與特質，經由相互合作以及討論、計畫、評鑑、課程實驗之追蹤，而設計出合適的課程；然而在這個過程中需要相關資源協助學校的課程發展。

Sabar(1985)認為學校本位課程發展包含兩種涵義。廣義為學校本位課程可視為一決策過程，包含學校課程整體發展性規劃、實施與評鑑。狹義為一系列自主決策，用以實施校長及學校人員採納的已準備的課程。

Harrison 指出學校本位課程發展是意圖課程、運作及知覺課程的結合與互動所產生，在過程中持續的互動及課程決定(引自白雲霞，2003)。

(二) 國內學者的定義

張嘉育(1999:4)認為學校本位課程發展，係指學校為達成教育目的或解決學校教育問題，以學校為主體，由學校成員如校長、行政人員、教師、學生、家長與社區人士主導，所進行的課程發展過程與結果。

陳金春(2001:13)認為學校本位課程發展可以作出下方定義：所謂學校本位課程發展，係以學校之教育理念以及學生的需求作為課程核心；以學校內部的教育人員作為主體，並且結合與課程發展相關的所有人員，其中包括校內之校長、教師、學生和行政人員，以及校外之相關課程學者專家、社區人士和家長等；並以學校的情境以及資源作為基礎，根據學校相關環境、具備之特色資源、社區發展

特色和社會大眾的期望，對課程進行設計、實驗、實施、評鑑與修正的工作。是一種強調學校的自主、自發、並且是依一種由下而上草根性的課程發展。

高新建(1999:13)指出學校本位課程發展是以學校之教育理念和學生的需要作為核心，以學校作為中心，以學校的教育人員作為主體，並為學校的課程所進行的規劃、設計、實施與評鑑。具體而言，乃以學校教育理念以及學生的需求作為核心，並考慮校外社區發展的特色，以及回應中央機關與地方教育主管機關之法令和政策以及社會大眾的期望。再者，以學校環境作為主要的發展場域以及各項資源的主要供應者，但並非必然是限定於校內，而是可以充分運用校外人士與相關機關的資源。最後，由學校校長、各處室主任、學科以及學年主任和教師等相關的教育人員為主體，同時並納入社區人士代表以及家長，並視需要邀請校外專家學者擔任諮詢委員。

葉連祺(1999:22)認為學校本位課程發展為教師與有關人員綜合考量上級機關所訂定之課程規範、地區學校的需求與相關影響的因素，合作發展於校內實施正式課程之歷程，經由理念與制度的興革以及資源的整合，促進有效教學。

楊泯榕(2001:19)指出學校本位課程發展是以學校的背景為基礎，以學生的需求為目標，以社會的期望為依據，在法規授權範圍內，結合校內外資源人力，為達成學校目標及發展特色，所進行的課程規劃、設計、實施與評鑑。

關於學校本位課程發展的定義其實還有許多專家學者提出不同見解，但其主要的精神在於，隨著世界各國的國情而有所不同，其各自的定義皆是依據不同政治、社會與文化背景下的產物 (Sabar, 1985, p.453)。因此，綜合以上專家學者之見解，本研究歸納為，學校本位課程發展為學教教育人員，包含校長、教師、行政人員，以學生需求為目標，以學校背景為基礎，結合校內外人力資源，達成學校目標以及發展學校特色，所進行的課程規劃、設計、實施與評鑑。

二、學校本位課程發展之模式

學校本位課程發展重視團體的合作默契，但也重視整個課程的發展過程。然而學校本位課程發展的實施程序以及課程統整步驟，是學校是否能成功發展課程重要的程序因素（高新建，2000）。因此，學校進行本位課程發展時，必須考慮諸多因素並採適合的發展模式，使各項資源能發揮最大效用，期使整個課程發展歷程能更加完備。許多國內外專家學者就學校本位課程發展的歷程提出見解，其見解如下：

（一）國外學者的模式

1. Skilbeck 學校本位課程發展模式

Skilbeck(1976)認為課程發展首先應該對學校整體情境作仔細分析，再著手進行課程設計。因此於設立目標之前，應該先分析學校的整體情境作為課程目標的依據，Skilbeck 並進一步提出學校本位課程發展的五大步驟：

- (1) 分析情境：情境分析包含學校內部及外部環境兩大因素。學校內部因素包含：學生能力、身心發展狀況、興趣及需求；教師的態度、價值觀、知識、能力及經驗；學校目前的氣氛及權力結構；學校內相關資源之整合；學校課程現況之優缺點。
- (2) 依情境分析結果擬訂目標：目標的內容應該教師和學生行為，並指出預期的學習成果。另外，所有具價值性的經驗及主要的人類經驗、學生學習的知識、當代文化、可能與限制都應該納入訂定目標時的考量重點。此外，目標的陳述應該具體明確，可隨時依實際情況需要作彈性調整。
- (3) 設計課程方案：本步驟需注意的是教學活動之設計(包含教學內容之範圍、結構、順序)、教材的組成與聯結、教學方法、適當的教學情境、師生角色關係之界定、資源的配合提供及時間表。
- (4) 解釋與實施方案：對於課程實施中可能發生的衝突、混淆、抗拒等不確定狀況，需於事前做好預測，並且透過充分的溝通化除誤解與整合歧見。另

外，課程發展可以同時結合教師專業發展並落實於教學中，並隨時監控、回顧及評鑑。

- (5) 評估與評鑑：教師於實施課程後，應該充分蒐集資料，以作為學生學習潛能及表現依據，另一方面，於進行課程設計與實施過程的評鑑，應檢視目標和實施間的差距，來決定是否修正或是重新設計課程。

以上五個步驟是一個非絕對直線進行之模式，可以從任一個步驟開始，亦可選擇數個步驟同時進行，具有相當大的彈性，以上程序如圖 2-1 所示：

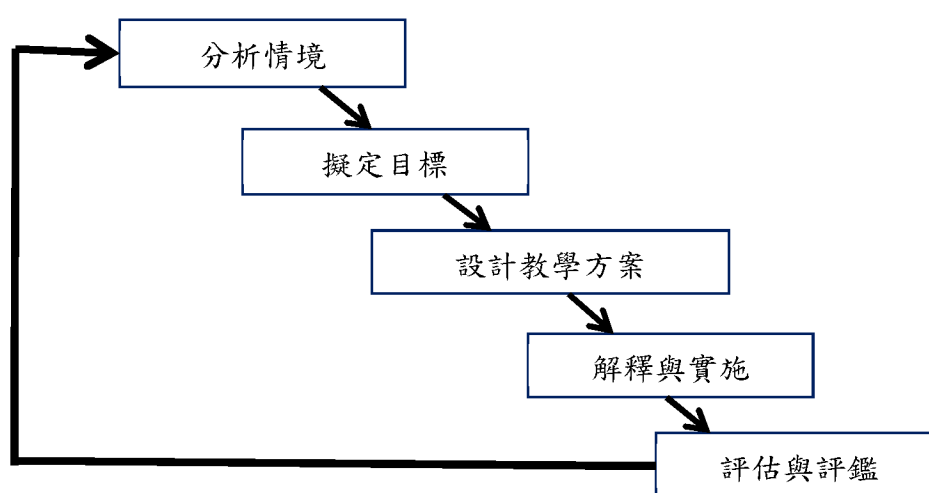


圖 2-1 Skilbeck (1976) 的學校本位課程發展歷程

資料來源：Skilbeck, M. (1976). School-based curriculum development. In J.Walton and J.Walton (Eds), *National Curriculum Planning: Four Case Studies* (p.161).London :Ward Lock Educational.

2. 歐洲經濟合作發展組織 (Organization for Economic Co-operation and Development, 簡稱 OECD) 的學校本位課程發展模式

本項發展模式將學生視為課程主要核心，以學生作為課程發展之重點，緊扣其他環節，形成一互動的網狀機制。實際運用時，可以從其中任何一個節點開始，並且注意與其他七個步驟之關聯性，以下為其八個步驟：

- (1) 分析學生：為了解學生的年齡、先備知識、慣用的學習方式、如何引起學習動機、社經背景等相關問題。
- (2) 分析資料與限制：評估教師的經驗、人數、知識能力、外在的資源與限制、社區資源與空間場域等。
- (3) 訂定一般目標：所指稱的一般目標是指全體教育體系的價值，例如教育目的、價值、宗旨和思維。
- (4) 訂定特殊目標：指的是學生於學習後，應該具備有的能力以及態度。
- (5) 確立方法與工具：指的是確認達成目標適切以及多樣性的方法與工具。
- (6) 評鑑學生的學習：採取多元化之方法與工具以評鑑學生學習成。
- (7) 分配時間、設備與人員：在課程實施的過程中，確實檢視空間、時間、人力等資源規劃與運用，並適時作調整。
- (8) 實施評鑑與修正：在課程實施的過程中同時進行評鑑，以後續回饋作為修正之依據，使課程更符合學校及學生之需求。

OECD 的學校本位課程發展模式如圖 2-2 所示：

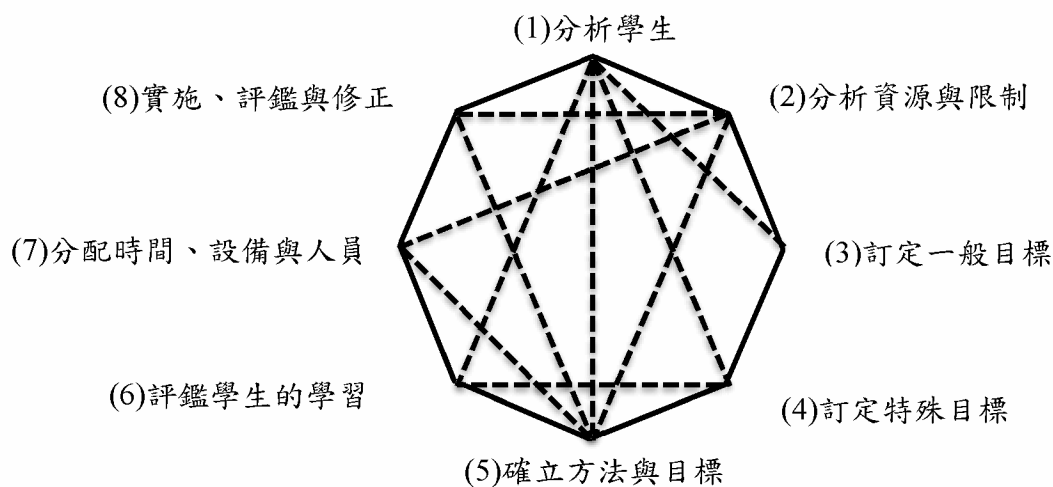


圖 2-2 OECD 學校本位課程發展模式

資料來源：白雲霞(2003)。學校本位課程發展理論、模式(頁 120)。台北市：高等教育

3. Tomas 的學校本位課程發展模式

Tomas(1978)認為在發展學校本位課程前，應該先成立課程發展委員會或是工作小組，用以負責課程的決策以及規劃；其次，確立課程發展的成員和程序；然後，經由成員們的討論規劃後，擬訂課程發展之方向、計畫和目標；最後，進行課程規劃之細部工作。其中，在目標計畫中，需要包含課程類型、時程、課程焦點、行政資源、以及組織結構等。若課程結果為詳細之課程教材，則必須決定課程主題、教學目標、組織順序等，其發展模式程序如圖 2-3：

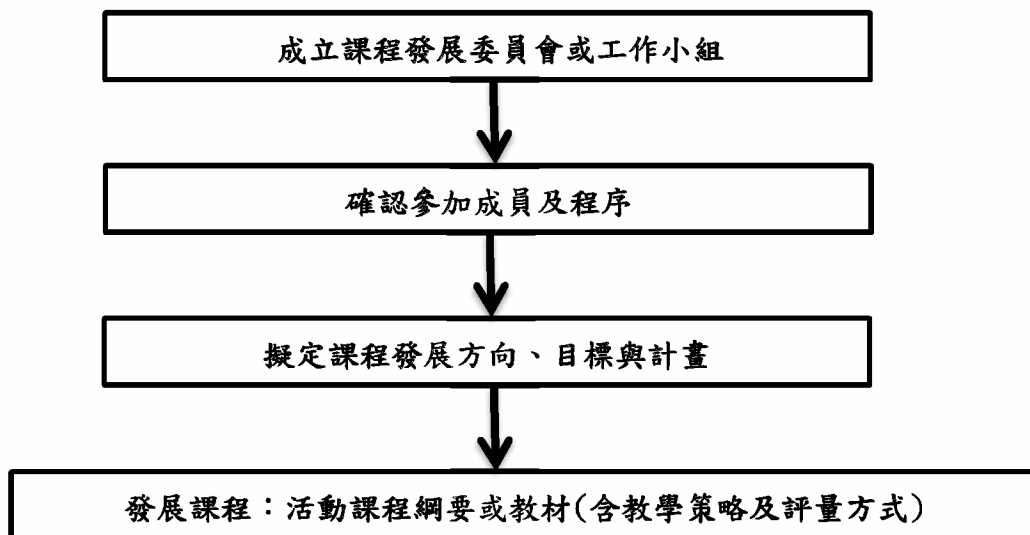


圖 2-3 Tomas 的學校本位課程發展歷程

資料來源：張嘉育(1999)。學校本位課程發展(頁 16)。臺北市：師大書苑

(二) 國內學者提出的模式

1. 黃炳煌的學校本位課程發展模式

黃炳煌(1994)綜合國內外學者的論點，另考量國內的客觀條件及實際需求，提出其課程發展模式，其模式共包含 6 個程序步驟，如下所述：

- (1) 課程規劃：評估需求、課程發展委員會成立、考量資源及經費、確定工作計畫。
- (2) 課程設計：確定課程目標、時數、科目等課程方案及實施計畫。

- (3) 課程發展：發展學科單元目標、教學活動、教材綱要，選擇教學媒體及評量方式。
- (4) 課程實驗：在課程正式實施前，以實驗方式評估實施可行性，若可行則全面實施，若不可行則另行檢核商議，並重新設計及發展。
- (5) 課程實施：包含實施前、中、後之準備、教學及評量。
- (6) 課程評鑑：包含形成性評鑑與總結性評鑑。

黃炳煌(1994)的學校本位課程發展模式如圖 2-4 所示：

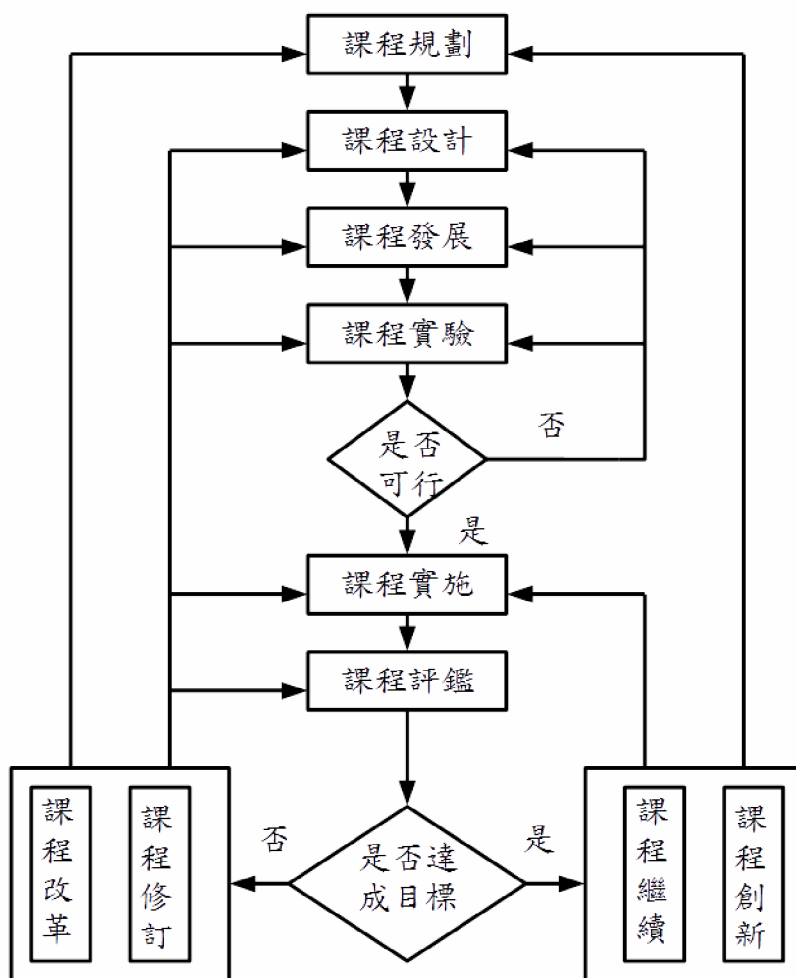


圖 2-4 黃炳煌的學校本位課程發展程序

資料來源：黃炳煌(1994)。試為我國建一適切可行的課程發展模式(頁 213)。臺北：心理。

並且結合學校內教師、學生家長以及社區人士等進行學校整體課程的規劃，其發展程序如下：

- (1) 評估情境：評估情境來發現目前社會變遷所造成之學校內、外情境改變，分析對於學校教育之期望、問題、需求、限制以及可行性。
- (2) 成立工作小組：須成立核心工作小組，並擴大溝通範圍與層面，蒐集資料，評估可行性及限制，擬訂計畫草案。
- (3) 擬定目標：根據實際情境來評估相關結果，找出理想與現況之間的差距後，考量現況條件，並且諮詢相關的專業人士，應於擬定一般目標之後，再考量其他相關的因素，並於分析之後訂定出長期、短期與具體的目標，用以作為學校課程發展之方向。
- (4) 設計方案：應該要顧及學生之發展、興趣、能力，教師的信念、專業以及知能，家長的態度與觀念，學校的經費、資源與設備，社區的反應，以及現有的法令規定等。
- (5) 解釋與實施：觀念釐清以及做好相關措施，在課程方案實施之前，需要與家長以及教師進行溝通說明，聽取他們對於課程實施之相關意見，並且爭取他們的合作與支持，另外在必要時則須修正方案。
- (6) 評鑑與修正：在校本課程發展的過程中應該保留所有的資料，從開始到每一個歷程之中的紀錄與學生表現的成果，另應評量學生學習，來作為評鑑方案成效一部分。

綜合以上國內外專家學者定義，本研究歸納學校本位課程發展的生命週期，以實施課程後之回饋結果，用以不斷修正分析，達到符合學生需求，並且充分利用環境等資源，達成發展學校本位課程及教育之目標。

我國的九年一貫課程綱要中相當重要的特色在於「以學校本位課程發展提供學校及教師更多彈性教學的自主空間（教育部，1999a）」。從《國民中小學暫行課程綱要實施要點（草案）》（教育部，1999b）以及《國民中小學暫行課程綱要（草

案)》(教育部, 2000b) 中, 我們可以整理出與學校本位課程發展相關的具體作法, 為了設計出符合各個學校特色之選修課程、彈性學習節數都是由學校自行進行規劃、教師自訂教材以及設立課程發展委員會等。

第二節 學校本位課程發展影響因素與遭遇問題

我國九年一貫課程中的重點為學校本位課程發展, 其做法與執行成效值得關心。本節首先重點介紹國內外相關文獻之中, 針對學校本位課程發展影響的因素探討, 於其結果之中發現, 即便是在不同的地區, 有些影響因素例如領導者、內部溝通、時間、資源、整合、動機等影響因素的一致性仍相當高。接著研究者從現有的文獻之中整理出目前國內的學校在實施本位課程發展遭遇的問題。

一、影響學校本位課程發展的因素

於目前許多實證研究之中, 大多皆會提到學校本位課程發展之影響因素, Marsh 等人綜合所有影響的因素, 提出的概念圖也許可以提供我們比較完整的架構 (Marsh, Day, Hannay & McCutcheon, 1990, p.176), 概念圖如圖 2-6 所示:

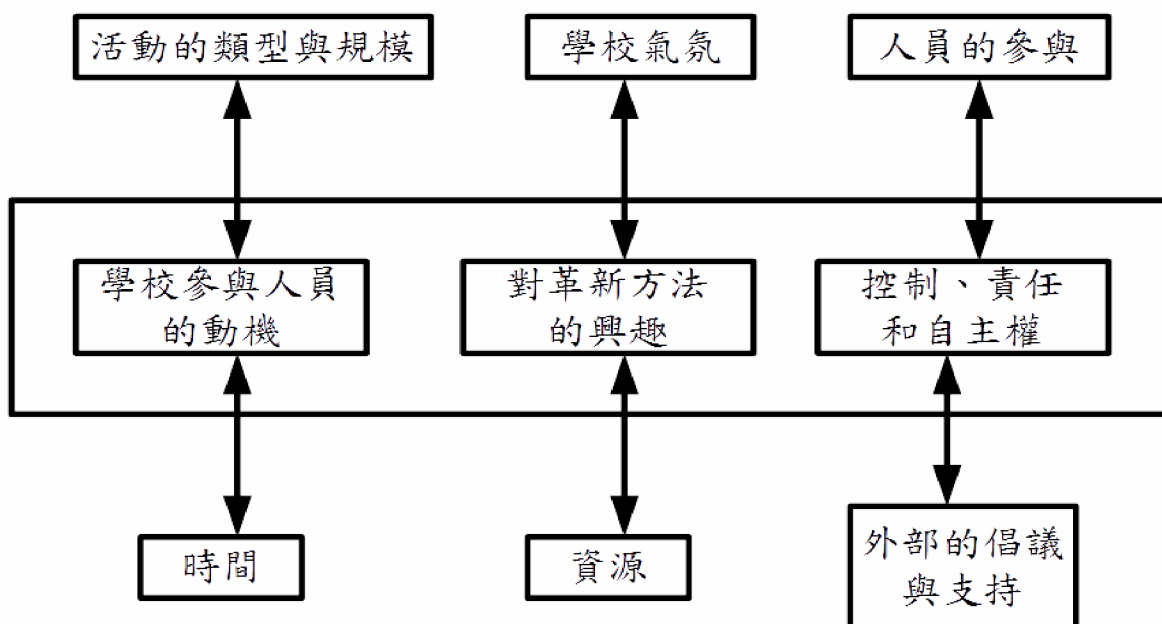


圖 2-6 學校本位課程發展的概念圖 (Marsh et al., 1990, p.176)

圖 2-6 中心部分為學校內部自發性進行學校本位課程發展的內在因素，為學校本位課程發展核心，而外部其他 6 個變項則隨時影響學校課程發展歷程以及內部的動力，各個因素之說明分述如下：

- (一) 學校參與人員的動機：每所學校於推行學校本位課程發展時，都有「革新英雄」(hero innovators)，學校改革或許期望能跳脫固定並且僵化的課程發展模式，或接受某項交辦計劃，帶領學校教師們進行革新行動。領頭者通常都是校長或者是資深教師等，而改革目的有可能是為了校內人員的長遠發展目標亦或者是基於個人野心的期盼。
- (二) 對革新方法的興趣：假若校長或者教師對於目前的現況滿意，他們會選擇具體的方法來解決問題，或許是教師自己的興趣，或是想對自己有所提升，或者是改善學生的學習。然而，除了內在的力量之外，有時外在的壓力也會激發學校裡的成員對於革新感興趣，例如輿論的壓力或是政府的政策，皆會使校長願意嘗試改革。
- (三) 控制、責任和自主權：讓參與者們能在整個發展歷程之中感覺到擁有控制以及自主權是非常重要的，假使做不到，則教師們將不能在課程發展中的扮演中心角色，這個結果只會造成對教師做「控制」(control)，並非「賦與權力」(empowerment)。
- (四) 活動的類型與規模：活動的類型是視教學的目的、資源以及可行性而定，分類方法可分為選擇或直接採用現行的課程產品，或者是創新，然而後者比前者更加的耗費時間。
- (五) 學校氣氛：這點是促使學校進行課程革新的重要因素之一，例如校長的支持程度、教師本身的動機、學校文化以及凝聚力等皆是影響校內氣氛的主要原因。學校的開放程度亦是非常重要的，學校越是開放，越能專注於改革，另外開放的學校可以讓教師們擁有更多的自由和自主權，並且可以鼓勵教師成員之間擁有更高層次的相互合作。

- (六) 領導：學校本位課程發展過程中，校長是重要的關鍵性領導者，校長須引導學校全體邁向共同的願景，並且尋求相關資源以及支援，使得改革方案得以進行，另需要時時監控整體的發展歷程、協助發展組織內以及人際間所需的各類技能。
- (七) 時間：在進行學校本位課程發展時需要耗費大量時間，這點在於原本行程就很滿的學校裡面是非常困難的，即便是發展過程極有成效，但這也很難允許學校成員能夠擁有足夠時間進行省思或者是相互之間進行討論等；尤其對於部分教師而言，在非教學以外的其他活動上花費時間將會增加許多額外的負擔。
- (八) 資源：資源包含許多種類型，如教材、校外專家、資訊的流通以及時間安排等，資源的使用是必須配合學校計畫目的。
- (九) 外部的倡議和支持：像是中央機關或者是地方教育局等外部機構，其擁有可能促使學校改革的相關資源。對於發展學校本位課程較好的狀態是由下而上的草根模式，但實際上，學校是難以避免某些外部的政治勢力介入，另外從很多個案的研究結果中顯示，所謂改革常常都是由外部機構所發起的。

統整 Marsh et al. (1990) 分析後，可以將影響學校本位課程發展的因素區分為，來自於學校內部與外在條件因素的干擾，這些因素將使課程實施的效果造成折扣。反觀國內，表 2-1 為研究者彙整幾位國內教育專家學者所提出對於影響學校本位課程發展因素的見解：

表 2-1

對於影響學校本位課程發展因素之見解

教育專家學者	影響學校本位課程發展因素
高新建(1999)	活動的規模和類型、學校氣氛、願景、環境、領導、時間、

(續下頁)

表 2-1 對於影響學校本位課程發展因素之見解(續前頁)

教育專家學者	影響學校本位課程發展因素
	資源、參與者動機、參與人員及其專業發展、外在的倡導活動和支持、控制責任和擁有感、對創新途徑的興趣等。
張嘉育(1999)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校本身的因素： <ol style="list-style-type: none"> (1)課程領導以及學校組織架構。 (2) 教師流動。 (3) 學校規模。 (4) 資源、經費以及諮詢服務等支援系統。 2. 學校外部的因素：國家的整體政策以及社會觀念。 3. 教師個人的因素： <ol style="list-style-type: none"> (1) 教師的時間負荷。 (2) 教師的認同、意願與知能。
林佩璇(1999)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課程系統。 2. 外在環境系統。 3. 學校系統：學校氣氛、結構以及特性。 4. 四資源系統：教師訓練、獎勵、時間、諮詢人員與社區。 5. 人的系統：教師專業的判斷與實踐智慧。
陳麗莉(2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 領導者的風格。 2. 教師的知能意願。 3. 學校內部和外在環境。
甄曉蘭、鍾靜(2002)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師態度與知能。 2. 行政支援與責任分擔。 3. 課程發展委員會運作機制。 4. 學校生態文化。 5. 政策的誤解與誤導。 6. 課程設計與實施。 7. 課程評鑑。 8. 升學壓力。
蔡清田(2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課程領導的理念與做法。 2. 時間管理、學校與社區、升學考試的因素。 3. 教師的文化結構。 4. 教師課程與教學的設計能力。

綜合以上專家學者的見解，可將影響因素區分為以下幾項，包含教師條件因素的影響、學校行政系統因素的影響、大環境外在因素的影響，其中針對學校行政系統上的影響因素詳述如下：

(一) 校長領導風格

校長領導的風格類型若是以強勢命令的方式，會引起教師們的反感，學校則會陷入衝突的氣氛之中；若是以權威的方式領導者，則先塑造開放的氣氛與進修的習慣，之後再推展到教學與課程的討論；若是以輔導的方式領導者，期望能夠以觀念上的改變促使行為上的改變，其中積極的教師容易變成推行的關鍵教師，這樣教師能較有自信，教師的凝聚力也較容易形成(簡良平，2002)。

由上不難得知，若校長採取民主開放的領導風格，比較能夠引領學校教師們進行學校本位課程發展。

(二) 行政資源的安排

教師團隊於推動學校本位課程發展時，需要學校行政系統進行整體統籌，以便能夠安排統一時段進行課程討論或者是安排提昇相關專業知能的專題演講與研習、排定適當的課表。針對學校專科教室使用以及內部的空間規劃設計，也是須要採全盤性規劃，才不會造成使用上的不協調與衝突。另外，假使課程活動上需要相關支援，學校行政教師也必須有支援的人力。

(三) 學校規模

學校規模的大小，也是一個影響在學校本位課程發展的因素。對於大型學校，在人力上比較充足，但是在空間的規劃設計上以及課表的安排，須有比較高難度的技術；反之小型學校，除了人力資源上的短缺之外，於面對教師調動時，於課程的銜接上會有比較大的衝擊產生。

在推動學校本位課程發展的過程中，校長是重要的掌舵者，透過校長的領導方式建立校內發展氛圍，有效分配校內行政資源，考量校內教師人力資源安排等面向，才能有效率的推動學校本位課程發展，然而，在此過程中，學校需要面對

的問題仍須審慎應對。

二、實施學校本位課程發展所遭遇的問題

自從國內九年一貫課程綱要推動後，有關「學校本位課程發展」的討論越見熱烈，國內相關的實證研究亦不斷出現。黃惠珍（1998）研究的對象是國內一所綜合高中，從其分析結果可知，在於進行學校本位課程發展時個案學校遭遇的困難有「課程相關資訊不足」、「校外資源不足，校際合作困難」、「教師流動率大」、「課程多元化，欠缺評鑑學生的標準」、「課程決定權有限」與「觀念、作法改變的困難」。

林佩璇（1999）以一個行政區域為其研究個案，透過訪談、觀察以及文件分析等方式，探討台北縣鄉土教學活動課程發展歷程，其研究結果發現學校本位課程發展的影響因素，與學校文化氣氛、教師態度、資源、行政系統、人際互動以及國家課程結構有關。

張嘉育（1999）的研究個案「山山國小」，其研究發現學校面對的困難是理念要落實到具體作法上時，將顯現學校整體規劃上的不足；在工作負擔加重的同時，教師們的信心與認同感將開始出現動搖；學校課程的領導體系是不健全的、參與成員角色之間的權責劃分不明確，成員們的誤解、衝突與對立，以及資源、人力、設備不足等等問題皆將會使學校本位課程發展難以發展，最終必須拋棄原有的理念，重新再思索其他的作法。

實際上很難有一種理論可以符合所有的需求；學校本位課程發展的歷程中都有條件限制以及困難，而有許多國內外的研究也曾提出相關看法。Marsh（1997）曾以教師的觀點提出學校本位課程發展中會面臨的問題，包含缺乏時間(計畫、發展課程以及反省)、缺乏專業技術(知識、理解以及技巧)、缺乏財源(材料與教師減課)、具威脅性的學校氣氛(缺乏有效的領導及多數的抗拒改革者)、外在的限制(家長們的意見)。

王文科（1994）認為學校本位課程發展可能面臨的問題在於，以學校為主體的課程發展強調殊異性與區域性，可能會影響共同核心課程，而造成教育機會問題，教師的負擔可能會過重、欠缺專業知能，發展出來的課程品質堪虞，可能引發學校內部權力結構的改變，造成校園抗拒風暴。

張嘉育（1998）綜合其他專家學者意見進而提出學校本位課程發展的問題為時間不足(行政工作以及教學佔用教師大多數時間，若需要加上進行課程發展，則將成為教師的額外負擔)、組織氣氛以及學校領導、學校教師專業知能和認同程度、資源匱乏(學校人力、經費與設備條件不足)。

黃政傑（1999b）認為學校本位課程發展的困難基本上可以區分為校內及校外兩個方面。校內大致包含校內課程發展能力上以及領導者權力分配的問題、學校面對內部及外界各方面壓力的應變能力、學校資源的分配上是否能充分支持、教師本身課程發展的能力是否能擔負這項工作。校外則包含教育權力是否下放、國家教育的行政型態、教育行政視導人員的態度與期望、課程材料的不豐富、經費來源是否獲得支助、學生能力評鑑以及認定上的差距。

林偉人（1999）則認為學校本位課程發展的困難主要包含，資源欠缺、教師抗拒心態、時間不足、教師專業知能不足、學校組織以及社會環境無法配合。

甄曉蘭、簡良平（2001）則認為各校所面臨有關學校本位課程發展的困難不盡相同。基本上歸納後可能困難在於，權責劃分不明、行政支援不足、教師本身的意願不高、課程發展知能欠缺、課程發展認知上的偏差、整體課程結構規劃的欠缺、課程發展的知能不足，課程方案多有缺失、相關法令限制、缺乏充分授權、視導機制的缺乏、課程方案難以有效評鑑、教學生態環境的疏離不利於合作發展課程。

比照國內、外文獻後發現兩者對於影響學校本位課程發展的因素之研究結果相差不遠，所遭遇的問題也是很類似。另可以從實證研究的結果中看出，學校是整體社會其中的一個環節，雖然學校本位課程發展是以學校本身作為出發起點，

但是仍然無法擺脫整體的經濟、社會以及政治層面上的控制，家長、社區人士、校內行政人員的態度以及期望將會直接或者是間接地受到這些條件影響，而資金以及時間上取得的順遂與否也與整體大環境有關，這些將掌控著發展是否能夠有效推動的主要因素之一。另外，針對校內的環境因素而言，欠缺革新氣氛、接受度和負面態度、參與人員的能力不足等，也是學校本位課程發展無法順利進行的主要因素。即便是外在的環境成熟，但是內部人員不配合，課程發展依然無法能夠成功地推展；在過程中，教師的意見分歧、溝通不良以及流動率也會導致改革的力量削弱。因此若是校內、外某一個環節上出現了問題，學校本位課程發展便可能無法順利地進行。學校所須面對的問題，包含了校內及校外，學校本位課程發展推動的過程中與社會環境及校內人員息息相關，學校所需要面對不僅僅是內部溝通及知能培養，亦需要政府、社會及學校間相互配合支持等。

第三節 校長課程領導與學校本位課程發展

偏遠地區小型學校在發展成為特色學校的歷程中，最重要就是發展出具有特色的校本課程，教育界中有句耳熟能詳的話：「有如何的校長，就有如何的學校」，學校校長領導的行為風格深深地影響著學校的走向(謝明燕，2003)。本節探討校長課程領導的意義與內涵、校長課程領導的角色、學校課程領導所遭遇的問題及影響因素、校長課程領導的策略以及學校本位課程發展之課程領導。

一、校長課程領導的意義與內涵

要成為卓越的特色學校不可或缺的就是發展優質的校本課程，因此校長要有效能地領導學校成員願意發展有價值的課程，讓課程順利發展。以下針對校長課程領導的意義與內涵進行探討，以求對其課程領導有基礎的概念。

(一) 校長課程領導之意義

1. 課程領導的定義

課程領導是教育人員對學校的課程相關事務所表現的領導行為。使個體與組織能夠積極參與並且可以促進學校提供一個適切以及活潑的學習計畫，企圖使學校的課程、教師的教學、及學生的學習，能更為理想有效的各項作為(高新建,2002；Gross, 1998)。

領導者本身需具備課程哲學以及知識之基礎，其作為主要是在課程活動中扮演引導、統領課程發展與改革活動。以啟動課程革新，領導從事課程規劃、設計、試用、安裝、推廣、實施與評鑑。提供教學方法、課程設計、實施以及評鑑支持和引導。並幫助教師相關專業知能成長，並且共同積極進行課程發展與決定以提升學生學習效果(王月美,2001；吳清山、林天佑,2001；黃嘉雄,2001；張嘉育,2002)。

Glatthorn 認為課程領導是指學校系統達成課程目標，其目的在於提供學生高品質的學習內容，並且增進學生學習成效(轉引自單文經、高新建、高博銓、蔡清田等譯,2001)。

Gross(1998)則是認為課程領導是指個體及其所屬的組織，積極參與及促使學校提供適切的學習計畫，目的在於協助學生為成功的未來預作準備，並隨著時間展現其成果。

王月美(2001) 則提出課程領導是一系列的課程發展以及課程的決定，包含課程的規劃等過程，目的在促進學生學習效果、發揮潛能，以達教育目標，適應生活世界。

總言之，課程領導概念中，課程領導者不限於校長、主任，而是跟課程相關的人員，只要其發揮領導功能，進行課程的規劃、設計、執行與評鑑，都算課程領導者，目的是增進學生的學習品質、提高學習成效，為生活做預備，而且成果是隨著時間被評鑑出來的。

(二) 校長課程領導的定義

雖然課程領導者不限定於校長或主任，但小型學校校長在學校中扮演著非常具有影響力的角色，因此本研究針對校長課程領導進行探討，以了解在學校層級課程發展之中校長所扮演的角色。

1. 目的方面

延續課程領導的定義而來，校長進行課程領導並不是形式上的一套例行工作，而是講求功能的，目的是追求學生的學習品質。然而校長的角色扮演著校內團隊和上級機關的橋樑，扮演著承上啟下的角色，因此必須確保學校在課程轉化的過程之中，能夠忠於原改革設計，不至走偏（黃政傑，1999）。

2. 功能方面

校長必須具備課程專業的教育理念，並依其課程專業的教育理念進行課程領導的相關作為（蔡清田、王霄燕，2002），協助學校塑造願景與目標，幫助學校成員進行規劃、設計、實施、以及評鑑回饋等工作，決定課程統整的性質與範圍，進行課程連結（林明地，2000）。

3. 學校本位課程發展方面

校長領導學校層級課程發展，除符合課程綱要外，同時需要有適當的調適，以符合學校自身的需要以及特色，使得新的課程能夠在學校中落實，並且發揮自己的特色（黃政傑，1999）。而所謂學校本身特色並不僅只是校園內，更需考慮社區特色，因此校進行課程發展時，必須同時考慮學校、社區特色與學生需求進行課程發展，課程設計要能具情境脈絡、以學生學習為中心，且回應社區期望與需求的優質課程，並且課程發展中需整合社區資源，配合教師興趣與專長，進而達成教育目標（許惠茹，2004）。

4. 學校組織氣氛方面

校長課程領導的定義上，很重要的一點必須考慮的是校長身為學校的大家長，對於學校氣氛的營造有很大的影響力，為利於課程發展校長必須提供支援性環境

下（邱靜宜，2004），帶領校內外課程相關的所有人員在友善的環境中工作，並塑造課程發展所需的專業文化（方正維，2005）。

5. 學校教師方面

教師對於課程發展成功與否扮演著重要的角色，校長必須協助成員專業成長，助長成員根據專長進行課程領導，以持續地推動課程對話（林明地，2000）。

總之，校長的領導任務已不再侷限於行政事務，要在進行課程與教學領導的情境下，以自身的專業知識與課程哲學，塑造學校願景，藉由組織運作、課程規劃設計、整合應用教學相關資源，提供課程實施及有效教學的支持系統，發展符合學校自身需要以及特色的課程，最終目的要增進學生學習品質，提升學校經營效能。

（三）校長課程領導之內涵

學校進行課程發展以及創新需要校長與教師長期投入時間與精力，而教師心態的調整、士氣的鼓舞、專業能力的培養與良好團隊氣氛的營造，皆需要校長的導引，才能正向發展，因此校長所表現的課程領導行為內涵，扮演著重要的角色，而國內外學者對於校長課程領導的內涵看法十分廣泛，茲分成理念層面、課程發展歷程層面、教師成員層面、學校團隊層面、校外關係層面幾點探討（林明地，2000；高新建，2002，2008；黃政傑，1999；單文經等譯，2001；歐用生，1999；Gross, 1998）。

1. 課程領導理念層面

校長進行課程領導，首先必須本身透徹了解課程的理念，課程的精神、目標與內涵，並依此來澄清學校的課程哲學（歐用生，1999；黃政傑，1999）。

2. 課程發展歷程層面

其歷程如同第二節所探討的並無一定的模式與順序，然而校長在發展歷程當中，乃肩負著以下重要的任務。

（1）強調學校願景的塑造：需注意的是學校願景不可和實現願景的策略混雜在

一起。願景的主體是學生，因此願景是以學生為對象，為學生而訂的，勿把策略當願景。另外在訂定願景時，也可以加入與願景相契合的學生圖像(高新建，2008)。

- (2) 評估情境，進行課程領導的條件分析，即學校所具備的條件，如：社區關係、成員參與度、教學和評量間的關聯等情形，並分析課程實施的可能模式，依學校需要加以選擇。
- (3) 尋找學校在課程上可以發揮特色所在，規劃學校特色。
- (4) 從事課程的轉化，設計學校層級的實施計畫。
- (5) 建立組織結構，運用團隊領導。
- (6) 決定課程發展的優先順序，發展成功的課程計畫，並要求與協助教師從事教師層級的課程設計。
- (7) 解釋與準備實施。
- (8) 實施。
- (9) 進行評鑑，以確認實施績效及改進方向，規劃改進方案。

而在課程發展的歷程中，絕不是一帆風順的，因此領導者需主動尋找實施課程時可能遭遇的困難，例如：師資、設備、經費、觀念溝通、學校組織、學生需求、時間安排等，並擬訂解決方案(黃政傑，1999)。領導者必須帶領組織面對無法避免的動盪挑戰，運用各種策略，如：擬定特定計畫並且妥善管理時間、運用例活動促進優質課程，在動盪中求生存且更加茁壯(單文經等譯，2001；Gross, 1998)。

3. 教師成員層面

教師是課程發展成功與否的重要關鍵，在進行課程領導時，除了著重於課程歷程外，更需培養教師課程發展的能力，著重教師專業能力的培養(林明地，2000)。因此學校需視需要安排教師進修，鼓勵教師進行研究，並提供教師必要的諮詢服務，提供教師實施課程必要的支持，或是利用標竿學習安排校內或是校外新課程

實施之觀摩，以拓展校內教師的視野，交換討論課程實施的意見以及心得（黃政傑，1999），這都是提升教師專業的方法。而在教師專業提升的同時，領導者也需要提供參與課程規劃的機會予相關人員（林明地，2000），讓教師有課程的擁有感，將有助於課程發展的推動。

4. 學校團隊層面

學校氣氛會影響學校事務的運行，一個正向的學校氣氛將有助於課程發展的進行，因此領導者需提供支持課程發展的工作環境，保持課程對話的持續性，形成專業社群的關懷，型塑校內課程專業文化（方正維，2005；林明地，2000）。

5. 校外關係層面

雖然學校課程發展是屬於學校層級的課程發展，但學校本位課程發展仍與上級教育機關有所關聯。因此校長扮演著校內團隊與上級機關間溝通的橋樑，需與學區領導者密切配合（單文經等譯，2001），另外學校特色課程發展十分講求與社區的結合，因此校長需注意社區關係的營造與發展，整合與運用社區資源（許惠茹，2004；歐用生，1999）。

二、校長課程領導的角色

參與學校本位課程發展的人員，包含全體的教師成員，而校長無疑是主要的推動者之一，足以影響整體的課程發展方向（蘇美麗，2002）。基本上，校長在學校各項事務發展上，扮演著極重要的關鍵角色，然而校長在課程發展中扮演何種角色？則需從校長在課程發展中有哪些行為內涵來討論，因此以下透過國內外學者的看法探討校長在課程領導中所扮演的角色。

表 2-2

校長課程領導的角色

扮演的角色	學者的看法
理念的追尋者	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在課程發展開端，課程領導者以及參與者一起追尋學校共同的教育理念，並設法將理念付諸實現以及實踐(高新建，2001a)。 2. 校長須清楚學校長遠努力的方向，規劃發展目標以及特色，型塑學校共同願景，確立共同努力的長遠景象 (王月美，2001)，以建立學校團隊共同的理念。
知識建構者	<ol style="list-style-type: none"> 1. 成功的課程領導者不斷追求真理與知識，並基於真理與知識修正自己的立場 (Henderson & Hawthorne, 2000)。 2. 校長面對新課程時必須先自我轉變，必須放棄傳統的反省實踐和權宜考量的評鑑作法，轉而重視創新、關懷、縝密及合作反省實踐的評鑑方式(單文經等譯，2001)。
公開倡導者	<p>課程領導者擁有自己的教育哲學、課程組織與發展的理念，並能以最有利於課程的立場加以倡導(Bradley, 1985)。</p>
共同發展者	<ol style="list-style-type: none"> 1. 引導共同建立之教育理念，並且落實在學校課程的發展方向與內涵，透過協商與討論，統整各方不同意見，配合學校的整體規劃，提供課程發展方向，另外確立發展之優先順序(高新建，2001a)。 2. 要發展優質學校課程，需要以學校的願景以及教育

(續下頁)

表 2-2 校長課程領導的角色 (續前頁)

扮演的角色	學者的看法
共同發展者	<p>目標作為依據，並以校長的課程哲學來引導學校課程發展的方向，規劃合適學生學習的課程，以達到學校教育的總體目標(王月美，2001)。</p>
問題解決者	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="592 607 1353 853">1. 成員在課程發展或實施過程中，難免會遇到困境(情緒、衝突、時間)時的解決者。成員知覺到問題的嚴重性並且需要加以解決，並認為領導者有能力為他們解決問題(Bradley, 1985)。 <li data-bbox="592 891 1353 1137">2. Stake, Briggs 和 Rowland(2000)認為領導者需有效意識到課程的問題及難處，以做出適度的調整，能覺知外部制度環境發展，並協助成員因應新的問題(引自蘇美麗，2002)。
成效的檢核回饋者	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="592 1178 1353 1424">1. 對於學校課程發展情形、實施成效以及學生的學習成效進行評鑑，了解課程發展以及實施過程中的需求，並且適時給予教師回饋和必要的協助(高新建，2001)。 <li data-bbox="592 1462 1353 1787">2. 課程發展成功與否直接影響學生的學習成效，因此校長需關心學生的學習內容，深入瞭解學生學習課程之後，從中探討課程的適切性，並且深入的了解教師課程發展歷程中的困境，以作為課程改進的依據(王月美，2001)。
系統維持者	<p>學校承擔新的任務時，常常需要調整組織架構，為了能讓學校永續經營，領導者除了提供各種協助外，更需確</p>

(續下頁)

表 2-2 校長課程領導的角色(續前頁)

扮演的角色	學者的看法
	<p>立課程發展自我運作機制，也可能需適當的調整校內原有組織結構及職掌，並建立正面、合作的組織氣氛(高新建，2001a)。</p>
<p>知能培育者</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="582 582 1356 840">1. 領導者必須具備多樣的專業知能，也須隨著領導課程發展的需要不斷地進修，並為自己及其他的成員提供進修研習的機會，來培養所需之專業能力，以促進其專業成長(高新建，2001)。 <li data-bbox="582 862 1356 1064">2. Bradley(1985)也認為校長需扮演教導者的角色，必須具備成員缺乏解決問題所需要的知識或者經驗，因此成員會了解到領導者是有能力教導他們。
<p>心態激勵者</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="582 1075 1356 1198">1. 促使成員課程專業成展的激勵者(轉型領導)(Bradley，1985)。 <li data-bbox="582 1220 1356 1344">2. 一開始需要激發學校成員的動機以及參與意願，願意共同進行課程發展或是革新工作(王月美，2001)。 <li data-bbox="582 1366 1356 1848">3. 鼓勵教師從傳統的教書匠轉化為具有批判思考能力的教育專業人員(單文經等譯，2001)。 當中以有意義的使命感建構教師心態，化解教師抗拒心態，並引導教師心態的轉變與了解專業成長的必要性。更一步試著發覺教師興趣並發展教師專長，以及提供舞台讓教師做專業成長的展現(許惠茹，2004)。

(續下頁)

表 2-2 校長課程領導的角色(續前頁)

扮演的角色	學者的看法
創新支持者	<p>必須覺知上級機關所倡導的創新活動，及研究機構的新試驗，並發揮創意將其轉化為合適學校實施的形式，並能夠鼓勵教師嘗試課程以及教學的新作法（高新建，2001a）。</p>
服務者	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校長透過服務進行領導，讓成員自己來做決定(增權賦能)(Bradley, 1985)。 2. 校本課程發展中如要永續經營，教師應改變以往由上而下、聽命行動的模式，因此校長應給老師專業概念的洗滌（許惠茹，2004）。
資源提供者	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提供課程發展所需要的材料、人力以及時間等資源，協助學校教師展現課程規劃以及設計能力，發展優質學校課程。須能整合各類資源，並且適當分配給予參與成員必要且充份的資源，以便能夠進行各項課程發展的活動(高新建，2001a)。 2. 如提供教師充分的行政支援，使得教師於課程發展歷程中無後顧之憂，增加實施的成效（王月美，2001）。 3. 安排校外的諮詢人員給予課程發展成員精神與經驗上的支持，校外諮詢人員經常扮演關鍵性的角色(高新建，2008)。
學習型組織的建立者	<ol style="list-style-type: none"> 1. 身為一個成功的革新課程領導者，應該是一位學習型組織的建立者，並熟稔學習型組織的原則與技

(續下頁)

表 2-2 校長課程領導的角色(續前頁)

扮演的角色	學者的看法
學習型組織的建立者	<p>能，以期建立學校共同願景，具有合作精神的團隊(單文經等譯，2001)</p> <p>2. 應建立共同合作的專業社群，形塑關懷、批判、創造不斷成長的專業文化(Henderson& Hawthorne, 2000)。</p>
團隊人際關係維持者	<p>1. Marsh 提到校本課程發展的所有參與者彼此之間，建立良好的同事情誼，是任何學校發展校本課程活動所必須從事的一項基本過程(引自高新建，2008，頁 193)。</p> <p>2. 需避免團隊的正向氣氛因意見不同而被破壞，校長需要確保溝通管道的暢通，以民主以及平等的立場，發展人際關係的能力，促進成員間的溝通，進行協商以及協調，以獲得共識。開放教師、學生、家長共同討論的空間，擴大參與、決定，使成員有參與感，願意貢獻心力，並營造和諧與積極的學校組織氣氛，使參與成員在優質的學校文化之中，認同學校文化的價值(王月美，2001)。</p>
人際溝通的協調者	<p>在面對社區人士、學生家長、校外的課程決策單位、主管教育的行政機關以及研究單位等，校長必須依不同機關，採取不同溝通技巧(高新建，2001a)。</p>
資源爭取者	<p>課程領導者除了運用現有資源之外，也需要創造新的資源，並且多方面去尋求資源的來源，如：建立學校與地</p>

(續下頁)

表 2-2 校長課程領導的角色(續前頁)

扮演的角色	學者的看法
資源爭取者	方社區及學生家長的合作夥伴關係，以利能資源共享(高新建，2001)。
文化結合者	校長在發展學校本位教育課程，理念之一就是要推動整體課程發展，將學校課程與社區特有文化結合(許惠茹，2004)。
社區協調者	校本課程的發展和社區有相當大的關聯，因為社區是校本課程發展與實施的教室，社區的人士、耆老更是課程中的重要師資來源，因此校長身為學校課程領導者，便必須整合社區資源。但是有時因為社區派系的問題，導致校長推動課程時產生困境，因此校長身為課程領導者便要積極扮演社區派系協調者的角色(許惠茹，2004)。

綜上觀之，有效能的校長要有足夠的專業能力，鼓勵教師合作，建立民主積極的學校氣氛，領導學校本位課程時，需走入社區爭取課程發展所需之資源，因此校長扮演的角色，在校本課程發展中是重要的關鍵人物之一。

三、校長課程領導的策略

校長具學校行政領導、專業領導的重責大任，校長在課程領導時，該採取何種有效策略，以達到提升教學品質，讓學生學習有成效，教師樂於教學、進行專業成長，讓家長樂於參與學校的運作，更是校長進行課程領導時，需要思考的議題，本節整理學者專家的見解，歸納如以下：

(一) 帶領學校投入課程發展歷程策略

塑造學校願景時，需由校長與全校師生共同架構，發現學校的特色，規劃學校特色，發展校本特色課程，且需瞭解課程發展是持續性的歷程。因此需實施課

程評鑑，了解課程實施的困難，從中發現問題，確認實施成效及改進方向。為確保課程走向正確，須不斷檢視結果是否符合原本的設計，避免扭曲新課程之內涵以及目標，督導所有課程關係人的定位及責任，歷程中需時時注意新課程實施時可能遭遇的困難，並且擬定解決的方案來解決(林明地，2000；胡協豐，2003；黃政傑，1999；蘇美麗，2002)。

課程發展時，有效能的校長善用例行活動來促進優質課程，如：看學生午餐時，詢問學生學習概況；將每一次會議視為推動新課程的機會；成績單批閱後，與教師探討學生學習成就…等(單文經等譯，2001)。

(二) 充實校長本身課程領導理念與知能策略

首先校長應不斷追求自我成長，提升課程與教學的領導知能，因課程領導者是訓練出來的。課程領導者不是盲目領導，必須有清晰的課程模式，受決策制定過程研究的引導，徹底了解新課程目標與內涵(胡協豐，2004；黃政傑，1999；Bradley, 1985)。

(三) 營造有利課程發展的學校組織策略

進行課程發展時，需營造有利情境，運用外來的活動來作為動力，提升教師的意願、塑造出開放、分享、參與以及專業的學校文化。建立學校成為課程社群，促進對話與合作，建立組織，如：學習領域小組、課程發展委員會，使其運作良好。並允許參與者有較多的機會深入討論相關議題，達成決議之前，透過參與者的對話與辯論，廣泛而周延的探討各項事務，形成共識，有助於課程參與者共同調解彼此對事務的看法(林明地，2000；胡協豐，2004；蔡麗鳳，2005)。

(四) 激勵學校教師成長與投入課程發展策略

課程發展時，校長要帶頭示範，做教師的榜樣。而教師的專業是課程發展成功與否的關鍵。因此需安排教師進修，推動持續性的專業成長、鼓勵教師研究。另外安排校內或是校外新課程實施的觀摩，拓展教師的視野，交換課程實施的意見以及心得，亦是很好的學習方式。校長也需於發展過程中視情況，賦權於其他

成員，促進成員的課程領導(林明地，2000；黃政傑，1999；Bradley, 1985)。

教師進行課程發展，需要耗費許多時間，領導者需想辦法減少教師行政負擔，讓教師有充分發展課程的時間（胡協豐，2004）。

（五）營造良好的校外關係策略

課程發展絕不是閉門造車，特別是發展具地方特色的課程，更需配合社區特色來進行，必須邀請家長與社區參與，與社區建立良好公共關係，有效結合社區資源。另外若能與校外學術單位、專業團體合作，建立長期的夥伴關係，透過彼此資源共享與相互合作的方式，更有助於課程發展(林明地，2000；胡協豐，2004；蔡麗鳳，2005)。校長身為學校與外界的橋樑，也必須反映學校教師對於新課程的相關意見，提供校外的課程改革單位參考(黃政傑，1999)。

（六）妥善運用資源策略

課程發展中，校長需提供教師必要的支持，包括有物質的、社會的、心理的、環境的…。爭取經費提供各種材料、聘請相關的師資、充實相關的教學設備，協助教師從事教學上的革新(胡協豐，2004；黃政傑，1999；蔡麗鳳，2005)。

校長是學校團隊進行校本課程發展時的關鍵人物，因此本節探討了課程領導的意涵、校長在課程發展中的角色、當中的影響因素和可能遭遇的困難，最後探討可行的策略，和個案學校進行探討分析。然成功的課程發展歷程裡，教師亦扮演不可或缺的角色，教師需有課程發展的專業，才能於相關工作中得心應手。

第三章 研究設計與實施

本研究旨在分析海港國小（化名）學校本位課程發展的運作現況、影響海港國小發展校本課程的困境與因應策略、探討校長如何領導學校成員發展校本課程，並提供相關建議以作為學校發展校本課程之參考。基於研究目的考量，本研究用個案研究法進行研究，並以文件分析以及訪談法為主，以參與觀察法為輔，採用前述三種方法蒐集資料，運用學校本位課程發展的相關理論加以詮釋以及分析，來達成研究目的。

本章共分四節，第一節為個案學校和研究對象、研究者的角色與立場，第二節說明研究流程與方法，第三節說明資料蒐集與分析，第四節為信度與效度。

第一節 個案學校和研究對象、研究者的角色與立場

本節說明研究的對象及場域範圍，並針對研究者參與觀察者角色加以探討。

一、個案學校及研究對象

本研究主要目的之一在探討個案學校本位課程發展的運作現況，基於研究者要求立場客觀性的考量，為避免涉入過多個人主觀的情感，研究者以第三人稱，旁觀者的身分進行研究。

Stake（1995）指出，個案研究主要在研究單一個案之複雜性以及特殊性，在特定的環境之中去理解田野當事人各項的活動。是以為求深入分析學校本位課程發展的脈絡事項，研究者選擇此個案學校作為主要的研究場域。

（一）個案學校的選擇

研究者選擇海港國小（化名），實地探究學校本位課程發展的運作現況、影響

海港國小發展校本課程的困境與因應策略、探討校長如何領導學校成員發展校本課程。海港國小校齡約 66 年，位於海港風景區，海洋生態自然資源豐富，可實施海洋生態與環境教育教學。校地僅 8942 平方公尺，班級數普通班 6 班，幼兒園 1 班，學生總數約 120 人，為一典型的小型學校。

該校為當地「最高學府」，學校教師無不對海港國小這個場域的美麗土地有著深刻的使命與認知，希望海港的下一代能將在地家鄉文化傳承下去，並讓學生能與當地國際級景觀在世界上嶄露頭角，因此深感為在地文化驅動者的校方，努力將教育的功能帶進這片土地，推動相關學校本位課程，並以海洋教育作為課程核心。校內目前共有 22 位教職員工，平均年齡約 41 歲，服務年資以 1~5 年最多。該校於 2007 年開始進行課程轉型，其歷程長達 9 年，在歷年來不同校長與團隊接續發展下，延續相同的價值與理念，並隨著學生實際需求、社會型態的轉變與教學方法的改變，學校持續精進，累積了今天豐富的成果，不過改變必須持續邁進，因此課程亦不可能一成不變。緊扣「學生的學習」是海港國小課程轉型的核心價值，目前新任校長積極規劃校本課程發展尋求轉型，在目前發展基礎上重新整合校本課程，有鑑於這段時間的努力與成效，為吸引研究者的研究動機，因此選擇該校成為研究個案學校，詳細原因細述如下：

1. 天然環境

個案學校位於海港風景區，海洋生態自然資源豐富，可實施海洋生態與環境教育教學，社區有純樸的漁村人文，受到少子化與人口外流因素，學區內學生人數日益減少，至今學生數約 120 位。個案學校從九年一貫學校本位課程實施以來，利用得天獨厚的「地質景觀」、「漁村人文」及「海洋運動」，透過資源整合、策略聯盟等多元支持，實踐學校本位課程、辦理特色遊學、活絡數位行銷，永續經營海洋學園，頗符合學校本位課程發展的基本精神，此為選擇原由之一。

2. 課程規劃

海港國小團隊在校本課程的實踐與反思是持續不斷的，從過去對於無法培育

出宏觀視野學生能力的焦慮，到現在整合學校課程推出海洋教育主題課程以統整其他領域課程，從海角樂園到海洋之星特色學校，更希望在未來隨著時代的脈動持續修正與調整課程內涵，加強整合資源以方案課程的推動帶動社區整體的發展。有鑑於此，研究者認為個案學校的本位課程除了知識的學習之外，在學校生活中時時可提供學生付諸行動的機會，並結合在地家鄉文化及學校周邊自然環境資源，十分符合學校本位課程所標榜的「融合學生生活經驗」之精神，此為選擇原由之二。

3. 研究者個人因素

個案學校為研究者任教學校，可提供研究者較充分且完整的訊息，同時希望利用完整的研究資料佐證學校的努力與成效，此為選擇原由之三。

(二) 訪談對象

選取訪談對象之時，由於個案學校為7班的小校，且考量訪談對象所提供的資料是否具有價值及意義，研究者由低、中、高年級各挑一名級任教師，科任老師則選擇在該校服務資深的老師一名，以增加所提供資料的豐富性。此外，為了解該校行政人員對學校本位課程的參與情形，再選取該校教務主任為訪談對象，因學校本位課程運作屬於教務處之職責範圍，教務主任對整體運作歷程具有一定程度的認知和經驗。訪談對象除了科任、級任教師和行政人員之外，最重要的就屬校長，海港國小校長雖是初任校長，但本身對於課程設計及社交能力亦十分穩健，除了建立起社區內綿密的人脈外，更扮演了學校與外界的橋樑，向企業或民間團體爭取到許多資源，引進校內，以豐富教師的教學與學生的學習。本研究為尊重個人之意願，皆徵得同意後始成為訪談對象。

預計將訪談內容錄音做成逐字稿與訪談資料編碼，訪談的對象有校長、主任及教師等，編碼代號如表 3-1：

表 3-1

海港國小訪談人員編碼表

訪談對象	性別	代碼	編碼說明
校長	女	P01(Principal)	現任校長(自 2015 年帶領學校發展校本課程者，擔任校長年資 1 年)
主任	男	D01(Director Of Academic Affairs)	2015 年借調至該校，過去曾有規畫學校本位課程發展經驗
教師	女	T01(Teacher)	低年級教師，在校年資 2 年
教師	女	T02(Teacher)	中年級教師，經歷過各階段課程的轉型，在校年資 19 年
教師	女	T03(Teacher)	高年級教師，在校年資 6 年
教師	男	T04(Teacher)	資深科任教師，經歷各階段課程的轉型，在校年資 20 年

二、研究者的角色與立場

研究者曾服務於個案學校，所以對於本身角色與立場需要進行明確的定位，茲分述如下：

(一) 研究者的角色

在質性研究中，研究者本身即是蒐集資料的工具，由研究者進行觀察、選擇、協調、分析、解釋等工作(黃瑞琴，1999)。個案學校對研究者而言是一個相當熟悉的環境，當研究者表明研究立場，校長、主任皆同意成為研究對象，並積極主動配合。研究期間，研究者對於訪談校長、教師的意見或所蒐集文件的內容盡量不作評論或建議，也不涉及情緒話題討論，只針對不明白或需澄清之處提問，研究者屬於參與觀察者，於參與的過程中盡量以旁觀者的角色進行研究。

(二) 研究者本身的限制

在本研究中，研究者本身即是研究工具，研究者服務於個案學校，並參與特色課程發展，雖有助於相關資料蒐集及第一手資料取得的方便度，但研究過程中，自我主觀意識容易出現，因此研究者希望藉著訪談、文件蒐集、研究紀錄表等，來加以相互驗證，減少主觀的解讀出現。

（三）研究者的立場

研究者在研究中的角色，將會影響文件蒐集、訪談深度與報告撰寫的角度，因此釐清研究者的立場將有助於研究的發展與影響。由於研究者自身在個案學校擔任行政職務，接觸學校本位課程發展工作的機會頗多，在研究期間是參與的觀察者、訪談者、文件資料蒐集者，並進行資料的分析整理與歸納、研究結果分享者的角色，研究者力求自我去除預設立場的偏見，對研究個案做整體的詮釋，亦應注意避免受個人工作角色的影響

（四）研究倫理

質性研究過程中，常會觸及倫理上的問題，從事質性研究，就必須面對、關懷研究倫理的課題(黃瑞琴，1999)。因為研究的對象是人，就無法忽視人與人之間的互動關係。研究倫理對從事研究的過程而言是相當重要的，為保護研究對象及相關人員的隱私，在本研究中對研究對象及相關人員的資料保密，盡可能不將研究對象的姓名出現在資料中，皆以代碼來代替研究人員的姓名。研究過程中，若研究對象不想參與研究，隨時有權要求退出或要求不得使用從自己身上所蒐集的研究資料。另外，在研究資料的最後處理方面，待本研究結束後，研究者將銷毀所有錄音檔案及觀察記錄等所有資料，以確保資料不外洩且做到保護研究對象和其他相關人員的承諾。

在研究過程中，文件的蒐集都有徵詢個案學校的同意，如由網路下載使用，先告知個案學校下載的目的與數量。對於訪談及參與觀察，先徵得受訪者、受觀察者的同意，並以書面方式由受訪者簽定同意書(附錄一)後始進行研究，書面文件詳載個人在參與本研究進行中可以自主的作為，並在受訪者許可的時間下，再進

行訪談的資料蒐集。關於訪談的紀錄，研究者將錄音內容轉換成逐字稿，有不清楚或不確定意思時，研究者再一次要求當面詢問或透過電子郵件、電話等，務求確實忠於原意；撰寫論文有關內容時，也只對事件、訪談內容做描述分析，不做個人的價值判斷，研究過程中研究者確實謹守研究倫理。

第二節 研究流程與方法

本節分兩大部分，第一部份說明研究流程，第二部份詳述研究方法。

一、研究流程

個案學校由民國 104 年新校長到任後，開始進行校本課程改革，研究者親身參與了課程發展的歷程，體會到課程發展教師們需付出極大的心力，但課程發展也為學校帶來相當大的改變，因此就有研究此主題的興趣。為了確定研究主題具有價值性，研究者透過蒐集、分析現況、研究與主題相關之文獻及資料，擬定研究計畫、訪談綱要，進行深度訪談與進行文獻分析，以獲得個案學校發展特色課程的清楚脈絡。各研究步驟採交叉循環的過程，非直線發展，此流程是反覆的，若有任何疑惑，則再進行觀察、對談，以獲得正確的訊息。研究過程中，研究者邊做整理分析歸納，也一直做修正，直至完成論文，研究流程如圖 3-1，並加以說明。

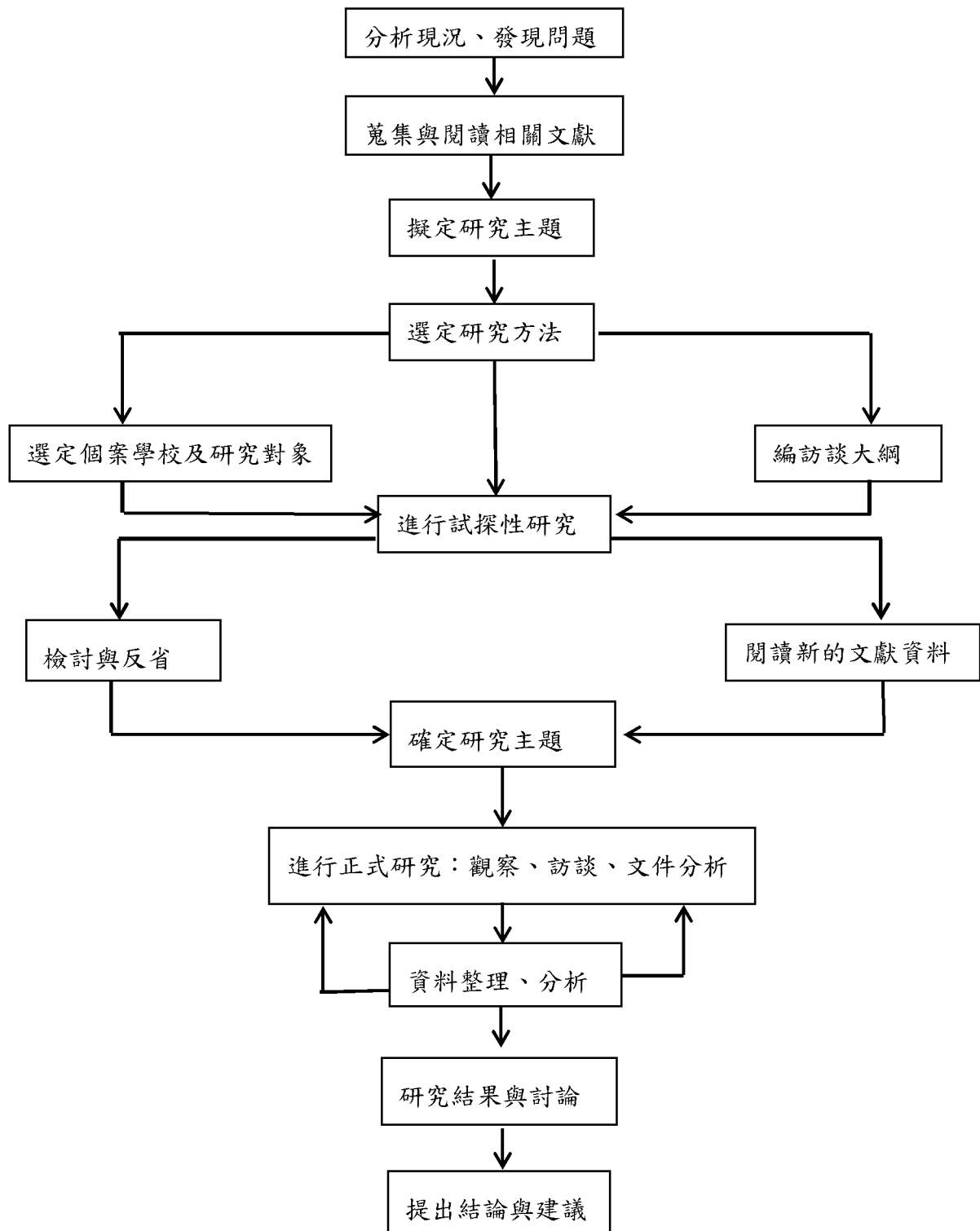


圖 3-1 研究流程

二、研究方法

(一) 研究方法的選擇

本研究採質性研究方法進行，質性研究蒐集資料的方式相當多元，需審視研究目的及研究問題來決定適合的方法。根據林進材（1999）認為通常個案研究法的進行，主要在於了解被研究的單位或個人，重複發生的生活狀態、生活事項、生活事件，或各種結構之間的重要脈絡，進行深入其境的探究與分析，形成研究解釋，以描述各種事件在變遷、改變或成長的影響因素及發展的現象。總言之，個案研究關注的焦點，在個案真實情境脈絡中的現象，以及其中諸多因素之間的關係，並作深入的分析、探討。本研究即是針對單一個案進行深入探究，在自然、真實的情境脈絡中運用各種有效的方法蒐集資料，並藉著研究發現，對個案學校本位課程發展的歷程作系統性的分析與詮釋，因此，研究者採用個案研究法作為研究之進路。

（二）資料蒐集的方式

本研究除分析學校本位課程發展相關理論外，主要透過觀察、訪談與文件分析三種方式進行資料的蒐集，詳述如下：

1. 觀察法

質性的研究中觀察法大致有參與觀察與非參與觀察兩種。參與觀察中，研究者同時身兼參與者和研究者雙重身份。非參與觀察中，研究者不直接涉入被觀察者的活動，而是以旁觀者的身分觀察活動的進行。本研究採非參與觀察的方式，在研究現場完全不參與活動，經幾次進入現場的經驗，與被觀察者較為熟悉後，會視情況提出一些問題，但並不過度介入會議的進行。觀察進行中研究者運用觀察表，範例如附錄三。

2. 訪談

訪談主要是蒐集描述性的資料，陳向明（2002:227）認為訪談的主要功能有：

- (1) 瞭解受訪者的所思所想。
- (2) 瞭解受訪者過去的生活經歷及耳聞目睹的有關事件。
- (3) 對研究對象獲得一個比較廣闊、整體性的視野。

(4) 為研究提供指導，事先瞭解哪些問題可進一步追問，哪些是敏感性的問題須特別小心。

(5) 幫助研究者與被研究者建立人際關係。

(6) 使受訪者感受到更有力量，因為自己的聲音被聽見了。

由上述可知，訪談能讓研究者與受訪者增進彼此的信任感，進而使受訪者在自然、不受壓迫的情況下表述其見解和想法。本研究以個案學校之校長、行政人員、教師為訪談對象，目的在探求受訪者對學校本位課程發展的運作經驗等資料，校長、行政人員與教師受訪時間約四十分鐘至一小時，在訪談之前研究者先擬妥訪談大綱（參見附錄二），並徵得受訪者同意後才正式進行訪談。

3. 文件分析法

質性研究人員常藉由蒐集分析各種檔案資料，以資補充參與觀察、訪談等方法所蒐集得到的資料（Marshall & Rossman, 2006/1999, p.146）。文件資料可用以作為其他資料的有力佐證，因此本研究蒐集的各項文件資料包含：學校 SWOT 分析紀錄、課程發展委員會會議紀錄、課程計畫、學校本位課程資料等。

第三節 資料處理與分析

本部份分為資料處理與資料分析說明本研究所蒐集的資料處理方式。

一、資料處理

本研究資料的蒐集來源有：文件、訪談、觀察紀錄及輔助媒體等。資料處理的方式如下：

（一）文件資料處理

文件資料包含校務簡介、學校課程計畫、成果報告、會議記錄、學校相關照

片等，將蒐集到的相關文件分析整理，編碼方面「文件，F01」代表海港國小所提供的第一份文件資料。

（二）訪談資料的整理

1. 經受訪者同意後的錄音訪談過程，於當天訪談後存檔至電腦中，轉譯錄音檔之訊息為文字資料，轉譯成逐字稿，並詳列訪談的時間與地點，人員資料編碼P代表校長，D代表主任、T代表老師，「教師T01」代表訪談海港國小第一位教師所得的資料。
2. 去除重複及相關的文字敘述，每位受訪者會因職位、身分的不同，對其論述及看法會有所差異，如意見有類似之處，對重複的相似回答給予合併或刪除，並將性質相似之資料作粗略的分配。

（三）觀察資料

觀察資料採文字描述，研究者將觀察到的記錄下來，與文字資料和訪談資料相互佐證。編碼「觀 1040801」，表示觀察於民國一〇四年八月一日新北市海港國小課程發展會議筆記資料。

二、資料分析與檢核

本研究的資料分析，藉由不同時間、方式所得資料與解釋的一致性交互驗證，有疑問或不清楚的地方，再與受訪者或提供者確認，採用下列方式分析：

- （一）比較訪談、文件資料及觀察的一致性。
- （二）由不同時間檢核受訪者之訪談內容。
- （三）尋找相關資料的主題，透過蒐集的文件、訪談、觀察等資料，與相關文獻加以對照、比較，此歷程是不斷循環的，由此發現各主題與其脈絡意義。

第四節 信度與效度

質性研究與量化研究之不同處常被認為僅資料蒐集方式不同，質性研究多用參與觀察、訪談等，而量化研究多用實驗設計及問卷調查等，實際上，量化的研究將信度與效度為其判定標準，重視研究歷程與結果。而質性的研究，信實度 (trustworthiness) 則是其研究結果是否可靠性的重要依據，而質性研究則多屬於自然探究的過程，因此難免流於研究者個人的觀點，所以研究結果被採信的程度與資料的信實度息息相關。研究者能否獲得真實的訊息、展現正確的證據，攸關著研究分析的可靠度 (credibility) 及成果報告的信實度，可藉由資料來源與蒐集方法的多元，來辨識、剔除可能有的錯誤，增加「證據」(evidence) 的豐富與正確性 (甄曉蘭, 2000; Shenton, 2004)。

黃政傑 (1996) 認為，質化研究者強調之信度問題，在於如何讓所蒐集記錄之資料，確為實際情境中發生之現象；效度問題所關注者係蒐集到研究者真正所需之資料。為提升質化研究之品質，進行質性研究之時應關注研究信、效度的問題。

效度是指研究與人類生活相符合或能被推論的程度，其包含外在效度與內在效度。外在效度為研究結果能推論至相同研究情境下不同群體的程度；內在效度為研究結果與事實相符合的程度。

研究者採用以下幾種方式以提高本研究之信度與內外效度：

一、低推論的描述

直接引用受訪者的訪談內容、文件內容、現場觀察紀錄，儘量不予以推論。

二、以多種的工具蒐集資料

運用錄音筆蒐集會議討論及訪談內容，並轉譯成逐字稿。

三、詳細交代資料蒐集、分析與詮釋的方法

四、採價值中立客觀立場，儘量不涉入個人的主觀意識

對於觀察紀錄、訪談或文件內容所呈現的訊息，盡量避免以自己的既有經驗與想法妄加揣測，就疑惑之處必須請當事人再次澄清或確認以提高資料的客觀真實程度。

五、利用參與觀察、深度訪談、文件分析等不同策略蒐集資料

針對同問題訪談不同受訪者，使用訪談、蒐集資料、觀察等方法，並將所得的資料以三角校正法交叉比對以增加研究的有效性。

第四章 研究結果分析與討論

本章旨在將研究者對個案學校所進行觀察、訪談與文件等方式所蒐集到的資料，並根據研究目的與問題加以分析。本章共分三節，第一節為探討海港國小學校本位課程發展的歷程分析，第二節為影響海港國小發展學校本位課程的困境與因應策略，第三節為新任校長課程領導學校成員發展學校本位課程發展。

第一節 海港國小發展校本課程的歷程

有關學校本位課程發展為學教教育人員(包含校長、教師、行政人員)，以學校的背景作為基礎，以學生需求為目標，並且結合校內外可利用之資源人力，來達成學校目標及發展特色，所進行的課程規劃、設計、實施與評鑑，其歷程步驟基本上包含課程研究、規劃、設計、實施、評鑑及經營等幾個步驟。個案學校從2007年開始經過歷任校長及全校教師共同努力，以海洋教育為主軸，發展相關之學校本位課程，依海港國小校本課程紀錄得知，其主要發展歷程可以分為初始階段為2007年前、執行階段為2007年到2012年，維持現狀為2012年到2015年等三階段。

2015年新任校長到任後，積極規劃學校本位課程發展轉型，在目前既有的基礎上重新整合校本課程，以原有海洋教育為基礎，改變學校願景，聚焦於當地稀有海藻上，期盼透過課程轉型，帶給當地學子不一樣世界。本節從參與學校本位課程發展教師之訪談紀錄及相關資料中，分析海港國小學校本位課程發展之各階段轉變。

研究者將新任校長到任前初擬為既有階段，校長到任後課程開始轉型定為更新階段，以及不同校長時期課程發展之差異。

一、既有階段

根據研究者查閱學校相關資料及與校內教師訪談後得到結果，海港國小從2007年開始進行學校本位課程發展，經由歷任校長及學校教師共同努力下，至2015年時已頗有成效，並榮獲相關獎項。其原有的願景為「心繫海港，放眼世界」，全校師生及家長希望教育學生，經由學校本位課程認識自己的家鄉，並培養出宏觀的國際觀，走出海港接軌國際，心繫海港反哺家鄉。對於既有階段的認知在訪談中也獲得進一步證實，其中中年級教師表示如下：

本校願景是「心繫海港，放眼世界」，這是10年前當時全體教師及家長的共同願景，期待海港國小的學生不僅能藉由學校本位課程認識家鄉的特色，更能有宏觀的國際視野。(中年級教師 T021050526)

從其訪談紀錄中可看出，在既有階段中，學校教師與家長已凝聚了共同的願景，期盼透過學校本位課程培養學生宏觀的國際視野。如高新建(1999)所指出之學校本位課程發展，是以學校之教育理念和學生的需要作為核心所進行的課程規劃、設計、實施與評鑑；學校教師及家長，企盼學生能立足家鄉，放眼國際，以這樣的理念及希望補足學生所缺乏的國際視野，基此學校規劃一系列的課程，從中年級教師的訪談紀錄中亦可看出，學校所擬定之願景，係在期盼透過課程加強學生視野，反饋家鄉。

我一來學校的願景是「心繫海港，放眼世界」，就是讓孩子說也許長大了，離開海港了，可是就是說他透過課程中所學，未來會為家鄉做些事情，也可以說從學習學校本位課程的時候去了解，就像地質公園地質景觀，他可認識也許他將來有機會出國到其他地方，他也可透過他在學校所學，去了解其他地方的文化，特色。(中年級教師 T021050526)

個案學校初始發展動機在於期盼發展屬於在地的學習課程，型塑生活即是課程，希望透過課程學習與生活實踐，來建立在地特色，並且提升學生的自信心，

激發學生強大的學習潛能。當地有世界級的景觀，屬國際知名景點，每日都有絡繹不絕的觀光客前來，學校期盼透過這項天然資源，塑造學生宏觀國際觀，導引學生更加廣闊之視野，符合世界潮流。然而在外來文化不斷侵襲之下，使得在地文化不斷流淡化，因此學校在課程發展過程中，亦將在地文化融入其中，透過地方耆老與社區民眾傳承所保存傳統之漁撈文化及漁村風情，扎根融入於班級教學之中，連結學生的學習經驗，使當地漁村文化能永續傳承。在培養學生國際觀中，亦加深學生對家鄉文化的傳承信念。前述可以看出學校是透過課程設計來補足及培養學生所需的知識與觀念，透過課程傳達理念與實現願景。而在 Eggleston(1980) 所認知之學校本位課程發展過程，亦可以看出學校本位課程之重點在於課程發展團隊，係依據學校內部的學生需求與特質而設計出合適的課程。因此學校為了達成前述之目標，透過三個領域來架構學校本位課程，其核心理念及課程領域如圖 4-1 所示。

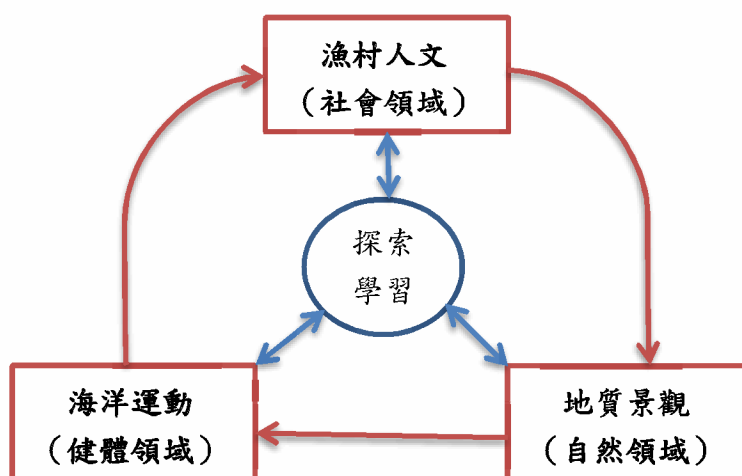


圖 4-1 課程核心概念圖

透過圖 4-1 可以看出，學校將課程之核心價值訂為「探索學習」，利用當地豐富的地理環境及人文特性，使個案學校成為「沒有圍牆的教室」，達成生活中就是一種學習的概念；好奇是學生的天性，探索是生命的本能，利用生活場域作為學習的環境，透過探索提供真實情境的體驗，喚起學生對學習的渴望及喜悅，並且從中建立起學生「專注」、「自信」與「勇氣」的核心素養。

學校以三大主題課程來規劃的相關活動：「漁村人文」以藝文創作例如繪畫及文字創作來作為學習成果；「地質景觀」以導覽地質公園以及自然中心的服務，來作為學習成果；「海洋運動」以畢業典禮「跳港海泳」及「獨木舟薪傳」來作為成果。主題與主題間亦相互連接，例如海洋運動中的「跳港海泳」就是結合當地宗教文化之神明淨港的抬神轎跳港的傳統習俗，而「地質景觀」中地質公園亦是社區之一部分，也是在地漁村文化與社區發展的重點之一。學校期盼學生透過活動中學習到家鄉文化，透過向來賓解說的方式，培養學生的自信，並鼓勵展現自我，透過獨木舟的活動，讓學生能親近海洋，更加認識海洋，緊扣海港國小當地文化，強壯學生自我心靈，達成「專注」、「自信」與「勇氣」的核心素養。

表 4-1

海洋主題課程架構表

年級	地質景觀 (自然領域)	漁村人文 (社會領域)	海洋運動 (健體領域)
一年級	認識海港的奇岩異石	漁港巡禮	
二年級	海港傳說	海港產業	
三年級	位置	海港義人	
四年級	種類和石頭學名	海港漁港	
五年級	岩石的成因	漁村宗教	海泳、獨木舟
六年級	世界級的地質公園	漁村發展	海泳、獨木舟

個案學校在發展學校本位課程時，依據學生特質及需求訂定了學校願景，並設計一系列課程來達成願景，根據受訪的中年級教師訪談中可以看出，學校所設計之課程如表 4-1 中之獨木舟及漁村文化等，係為了透過展現自我的方式補強學生之自信，這也是學校於實現願景之一部分。

現階段學校持續推動的是獨木舟、漁村文化，因 5、6 年級有做漁村文化知識的傳承、訓練孩子做校園解說員、從生活中學習，透過自己的學習有時像來賓來學校時，孩子可當解說員，從中展現自己。我們班最近負責當解說員，我從中發現他平時在教室一直是靜靜沒有說話的人，可是當他當解說員時相當能展現他的自信。(高年級教師 T031050601)

從圖 4-1 為學校課程核心概念圖可以看出，個案學校先將學校本位課程之枝幹架構出來，而透過表 4-1 之相關課程來實現核心價值。由此可以分析出學校學校既有階段之脈絡為將學校及家長之願景化作核心價值，並透過設計之實體課程來達成核心價值，這一切最終目的係在於達成學校教育理念和滿足學生的需要。

二、更新階段

從 2015 年新任校長到任後，其鑑於學校面對著偏鄉經營的瓶頸以及少子化的困境，便開始積極發展學校本位課程，並期盼透過創新的策略及獨特的在地自然資源，培養學生成為環境永續經營的領航角色。以下將新任校長到任後的更新階段區分為發展起始、形塑願景、課程發展步驟、以及課程發展期許。

(一) 發展起始

在新任校長到任前，個案學校已發展完善的學校本位課程，因此新任校長希望從原有學校本位課程的主軸海洋教育，聚焦到當地稀有的綠石蓴，期盼從探究石蓴為起點，擴展到周遭環境的維護，最後能落實海洋生態的永續實踐，藉此來解決學校面臨之困境。從以下校長之訪談紀錄中可以看出，校長如同既有階段中，學校發展學校本位課程之步驟一般，亦從分析學校環境及所面臨之困境作為起始，在訪談中提出了學校所擁有之自然資源，但其除了期盼透過學校本位課程來培育學生知能外，亦表明希望能解決學校偏鄉經營及面臨少子化之困境，這部分比較近似於張嘉育(1999)所認為之學校本位課程發展，係指學校為解決學校教育問題，所進行的課程發展。

「海洋海港，珍愛永蓴」是學校發展的本位課程。本校緊鄰濱海的世界級地質公園和具多樣性的海洋生態環境，但卻面臨偏鄉和少子化所造成的經營困境，因此，學校企盼以創新策略和自然環境的獨特性，突破偏鄉經營瓶頸和少子化的困境，並立足在地資源和環境整合優勢，轉化海港國小學生為海洋教育和環境保護永續創新的領航角色，提供培育學生系統性學習的優質本位課程。(校長 P011050518)

校長於訪談中表示，學校本次以「學生學習」作為主體，培養學生能夠帶著走的關鍵能力，因此這次學校本位課程學校期盼聚焦於綠石蓴的探究學習，讓學生從生活中常見的石蓴去觀察、探索、分析以及歸納，往外擴及到在地社區和整體海洋生態環境。在這個過程之中，使學生能建構系統性的學習脈絡與學習解決問題的方法，由點到面，從石蓴到整體海洋教育，使學生對海洋及家鄉永續實踐。從以下校長訪談中亦看出學校企盼透過當地自然資源配合學校本位課程，突破個案學校之困境。

以「學生學習」為主體，讓學生具備帶著走的關鍵能力，這次的校本課程翻轉浩瀚的「海洋教育」到聚焦於「綠石蓴」的探究學習，從學生生活經驗中常見的海邊石蓴海菜去觀察、探索、分析、歸納，進而擴及社區和整個海洋生態環境的永續經營，在歷程中建構系統性的學習脈絡和解決問題的方法，以在地特色的一片小小的石蓴讓學生能對整個海洋教育的永續實踐。(校長 P011050518)

從以上內容可以看出，學校希望透過一項具體之目標物作為核心，讓學校本位課程能創造出指標性的物件，也就是綠石蓴，把它當作學校本位課程之代表性物件，甚至將其擬人化，如同代言人一般，除了讓學校本位課程活潑化，加強學生對於課程之聯想外，假如課程有一定成效時，亦有作為該校對外宣傳之代言人效果，進而對外行銷藉此突破偏鄉經營之困境。

(二) 形塑願景

海港國小學校本位課程發展以 SWOTS 分析後得出，海港國小擁有的資源包含海洋生態、地質地形、漁村文化和海洋休閒特色等，可由既有的學校本位課程架構下，聚焦於石蓴上，學校希望透過學生的生活經驗，讓學生在生活中學習、學

習中生活，從了解身邊周遭的環境開始，不再侷限於課本上統一的教材，更加貼近自我生活環境，才能從自我出發。因此經由專家學者建議，校長及全校教師共同討論下，以「小兵綠石蓴，舞動海洋新世界」為新的願景，這部分亦如同 Skilbeck(1976)認為之課程發展為，學校需先分析學校情境，擬定目標後，再進行設計課程方案。個案學校於既有階段中亦曾針對學校做過同樣之分析後，始進行課程規劃，而經由主任的訪談紀錄中，亦可看出學校願景係經由 SWOT 分析後結合在地文化特色及校長的經營理念等而確立，而圖 4-2 則為願景確立後所規劃之四大面向架構。

我們的願景：小兵綠石蓴·舞動海洋新世界。綠是海洋生態永續，石是海港特色地質公園，蓴是石蓴生態，透過這一朵小石蓴，激發親師生感動對話，舞動整個海洋永續環境教育。學校願景整合 SWOTS 分析、學校社區在地文化特色、學校成員的個人願景、校長的經營理念、當前教育思潮，透過課發會、家長會逐步架構願景。(主任 D011050623)

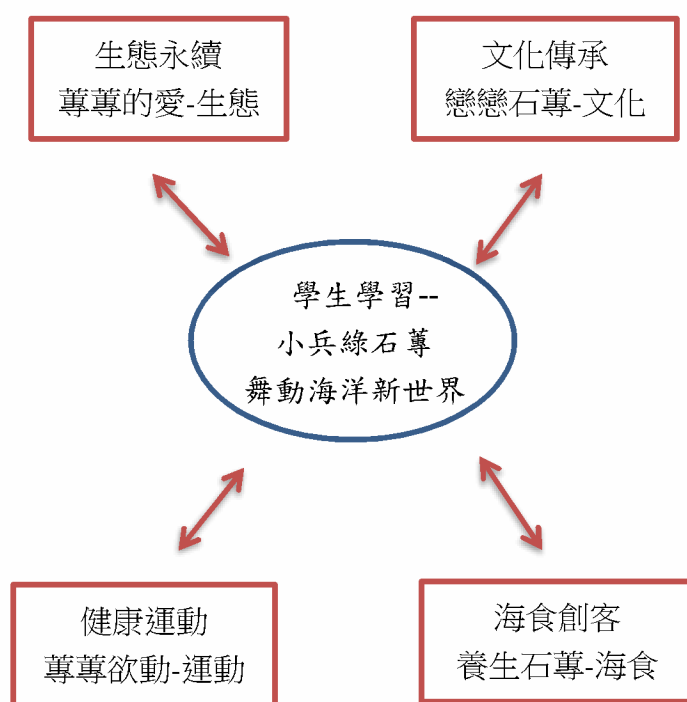


圖 4-2 海港國小四大主題課程

而從科任教師訪談中也可看出，學校訂定願景時亦是考量過學生家長職業及在地環境，這部分也證明學校經由分析相關環境資源後始制定願景。

因學校靠近海，所以當初訂願景時與海洋與社區文化為前提而定，也跟學生家長職業有相關，因大都從事漁業技能。(資深科任教師 T041050615)

另外從中年級教師訪談中看出校長是於請益教授專家後制定學校願景，此部分亦如同陳金春(2001)所言學校本位課程發展是以學校之教育人員作為主體，但並非只限學校成員，係可結合與課程發展相關的所有人員，其中包括校外之相關課程學者專家等。

這學年度，願景為「舞動海洋世界，涵育小兵綠石蓴」，這是校長請益教授專家後制定的願景，希望轉化海港國小為海洋教育和環境保護永續創新的領航角色。(中年級教師 T021050526)

本次海港國小依新的願景「小兵綠石蓴，舞動海洋新世界」所規劃之四大主題課程為文化傳承、生態永續、海食創客、健康運動等四個面向，其主要涵意如表 4-2：

表4-2

四大主題課程

四大主題課程	主要含意
文化傳承	以在地文史意義價值作為根基，讓學生從社區走讀到解說發表，加強學生認同家鄉文化並對外行銷家鄉的特色，從而深耕傳承文化。
生態永續	以豐厚的海洋環境資源作為素材，讓學生可以從石蓴探究出發，而後擴及到周遭環境的研討

(續下頁)

表 4-2 四大主題課程(續前頁)

四大主題課程	主要含意
	維護，並且可以落實海洋生態的永續實踐。
海食創客	以不同的海陸食農場域作為教室，讓學生體驗操作校園農場以及海食採集的歷程，讓學生了解飲食的安全和安心，學習惜福感恩之心。
健康運動	規劃多樣性之海洋健康活動，讓學生從海洋技能學習到維護海洋環境和文化，以生活實踐落實海洋教育永續推動。

從表4-2中可以看出，新的學校本位課程將分為四大面向，其中文化傳承部分中除了加強學生認同家鄉文化外，另一功能在於對外行銷家鄉的特色，本項亦回應校長期盼解決學校偏鄉經營困境之功用。

(三) 課程發展步驟

於研究者之研究開始前，個案學校已成立課發會，召集相關成員加入會議討論規劃，並已初步獲得課程架構交由教師們研擬教案。從校長及主任訪談紀錄中可看出，學校於 SWOTS 分析後，結合相關特色理念後，經由課發會及家長會架構願景再進行課程設計。

學校願景整合 SWOTS 分析、學校社區在地文化特色、學校成員的個人願景、校長的經營理念、當前教育思潮，透過課發會、家長會逐步架構願景。(主任 D011050623) 透過課發會和團隊會議進行課程架構確認和主題課程設計，邀請專家學者進行教師增能研習，再進行教案編寫。(校長 P011050518)

而高年級教師表示學校是利用周三進研習時間，進行討論、規劃，其個人反映成員已有分工並有高度參加意願。

我覺得大家參加的意願都滿高的，就前幾次的週三進修研習，大家一起討論、規劃我覺得大家都滿不錯的，有老師收集資料，有老師做 ppt 的檔案。(高年級教師 T031050620 補充)

而低年級教師亦表示，其加入後有任何意見亦是透過課發會提出。

我目前加入的階段是大家還在架構中，有任何想法或建議都是在課發會中提出。(低年級教師 T011050520)

從上述訪談紀錄中可以看出，學校亦有成立課發會進行課程規劃討論，接受教師意見交流，並分工進行資料收集等工作，這部分便如 Tomas(1978)認為於發展學校本位課程步驟，應先成立課程發展委員會或工作小組，確立課程發展的成員與程序，擬訂課程發展的方向、目標與計畫；最後，進行課程規劃的細部工作。

個案學校經由確定新的學校本位課程之願景為「小兵綠石蓴，舞動海洋新世界」，並以學生學習作為核心價值後，即透過課發會與學校團隊會議等方式進行課程架構確認與主題課程設計，主要以四大領域作為課程發展之方向，從生態、海食、運動以及文化來實現願景，透過邀請專家學者來進行教師增能研習，之後再進行教案編寫。

在國內外眾多學者提出之發展步驟中，如前述之國外學者 Tomas(1978)、歐洲經濟合作發展組織、國內之黃炳煌(1994)以及蔡清田(2000)等，基本上學校於情境分析完後便是擬定目標，接著便是進行課程設計，此一脈絡從前述內容亦可看出，個案學校校長透過校外專家學者、家長、學校成員共同擬定願景、訂定目標，經由課發會討論擬訂課程架構，並在規劃課程細部內容。

經由學校成員進行課程規劃後，本次課程是以石蓴生態研究作為核心，連結到當地社區環境及人文景觀，配合實作石蓴創意養生料理，使學生能關注食農歷程的安全與安心，最後透過過海洋活動學習來傳承海洋教育，透過系統脈絡讓學生能與在地環境對話，達成「紮根在地，放眼世界」。

在課程轉型的過程中，校長已先擬定課程架構初稿，並且透過會議闡述自身理念以及設計原意，期望激發教師成員之認同及熱情，並讓教師們踴躍提出自己的意見和修正想法，課程轉型是需要透過全體教師及行政團隊的配合，然而個案學校是屬於小規模學校，在既有人力資源及規劃時間壓力下，教師有可能因為本身課務、行政工作繁重，導致參與意願不高，甚至有教師對學校本位課程給予學生的功能保持懷疑的態度，由下述主任訪談紀錄中看出，教師於發展過程中意願較薄弱。

校內教師因課務繁重、學校活動多元，教師參與學校本位課程的意願較薄弱。(主任 D011050623)

而低年級教師表示，學校推動之學校本位課程對於學生之幫助是否能達到效果，仍保持著觀望態度。

我本來認為學校的願景或是課程是希望讓小朋友真正能夠可以在情意方面可以關心到自己的生長環境，可是我覺得好像校本課程很難做到，就是我們推了很多的活動，但我不是很確定小朋友有從這些課程中真的有達到我們希望的目的，所以我的態度是學校做我會願意，但有沒有那麼需要我還在觀察。(低年級教師 T011050520)

前述低年級教師所言，因學校仍處於發展步驟前段，如前述Tomas及各學者所歸納之發展步驟，其中於課程規劃完成後，亦有實施及評鑑階段來驗證課程之成效，惟個案學校於研究時間限制內尚未進行實施，因此低年教師對於課程能否帶來幫助仍處於觀望。然而普遍而言，教師對於學校本位課程的轉型仍保持著配合的態度，甚至有些教師對於轉型保持著期待，期待透過教師們的課程規劃設計，能帶給學生更多的幫助；如低年級教師所言，教師配合度很高。

個人認為老師的配合度是滿高的，但意願方面就較不清楚。(低年級教師 T011050520)

而中年級教師及高年級教師則表示期待看到課程實施後之成效，希望能真正帶給學生幫助，此點也是帶領學校成員進行課程發展之動力。

校內教師大多會遵循學校規劃的期程完成課程討論與設計，主動參與意願比例並不高。我在十多年前，也是被動的遵照學校要求進行教學討論與規劃，經過幾年的教學實施後，現在會期待自己能夠與同事共同勾畫出對學生學習有幫助的學校本位課程。(中年級教師 T021050526)

我很期待能看見未來課程發展的結果。(高年級教師 T031050601)

而在海港國小學校本位課程發展的過程中並不是開始就被學校成員所接受，就校長觀察可以看出，學校教師對於發展新課程的態度一開始是拒絕的，而後卻主動積極配合分享資源等，且相互討論提供意見，對於校長而言，亦是另一種收穫，為了教師們態度轉變，認同校長的理念而感動，可從訪談中明顯感受出。

老師的改變，學校課程的推動讓老師從拒絕到主動積極參與是最不容易的，尤其當說「不」的老師默默的為課程增能、分享經驗和提供教學資源，那種感動是莫名的深刻。(校長 P011050603 補充)

在學校發展新學校本位課程期間，教師們態度一開始是拒絕的，如同其他學校一樣，在發展過程中學校會面臨到許多問題，影響其發展的因素有許多，基本上可以歸納出幾點，如學校參與人員的動機、時間、資源、學校氣氛以及領導等多個面向。而本章第二節將探討個案學校於發展過程中所面臨的困境及其因應策略。個案學校在經過多次課發會中，透過校長與教師成員們討論研究，在困境中因應面對，為了當地學生的未來及學習，已初步完成課程架構，並針對原訂之四大面向，區分不同年級以不同授課主題教授學生豐富的課程。

Eggleston(1980)認為校本課程發展的過程是由課程發展團隊，根據學生的特質及需求，經由課程計畫等步驟，所設計出合適的課程活動。從以下校長訪談中亦表示個案學校學生之劣勢在於較害羞單純，表達及創意能力較為欠缺，因此於課

程規劃中，於文化傳承及健康運動兩面向中加入小小解說員及美學設計創作課程，加強學生能力，而學校為各年級所架構之課程，如表 4-3。

本校學生較害羞單純，未能展現出來的能力是「表達」和「創意」。本位課程中規劃小小解說員和 MSSR 閱讀教育，為學生扎根基本語文能力，並透過解說培養學生表達和面對群眾的自信能力，另結合多元活動給學生展現自己創作和才藝的舞台。(校長 P011050518)

表 4-3

石碇主題課程架構表

	文化傳承	生態永續	海食創客	健康運動
低年級	走讀石碇	萼真無邪	香萼可口	追風尋萼
中年級	萼樸小鎮	閱覽萼海	萼齒留香	海港萼蹤
高年級	萼天然石	永萼你心	爐火萼青	海巡石萼

(四) 課程發展期許

海港國小在學校本位課程的發展及實施過程中，期盼能為學生帶來收穫，希望能讓學生更加了解家鄉文化，以家鄉特色為榮。透過參與社區活動等，讓生活及學習連結，加深對於家鄉的認同感；走讀石碇社區的人文景觀，認識家鄉特色文化；以實地踏查和解說了解在地文史特色，並透過雲端推廣以及運用，維護海洋生態永續，而主任認為學校特色課程可讓學生更有自信。

經由結合家鄉特色與學校發展願景，學生能學習擁有海港特色課程，更加深認識學校社區特色，以擁有自身特色而自信。(主任 D011050623)

另外低年級、中年級及科任教師皆是認為利用生活環境結合學校本位課程，可讓學生更易連結生活經驗，並加深家鄉認同；當學生於學習生涯中已對家鄉認

同，另一方面的功能亦是使學生成長後，能迴流家鄉，避免人才外流，亦是回應學校為解決偏鄉經營之初衷。

因我覺得當地的孩子對自己的生長環境很熟悉，校本課程只是幫他做些各種活動的規劃，讓他可以更有系統的去學習跟他有關的生活經驗和知識，讓他更容易在學習上與生活經驗做連結。(低年級教師 T011050520)

學習應該以學生為主體，學校本位課程能夠讓學生有體驗學習、參與社區活動的機會，不只能夠深耕鄉土教育，更期待提升學生對家鄉的認同感。(中年級教師 T021050526)

除了可以學習課本外的知識外，可以更明確的瞭解自己家鄉或是社區的人工作的情形。(資深科任教師 T041050615)

另一部分，從上述訪談紀錄中可看出，學校教師預期學校本位課程給予學生帶來之收穫為透過學校本位課程，培養學生發現、面對及解決問題的能力。這些並不是階段性知識的教授，而是自身能力的培養，是受用一生的能力，不侷限於課本上，透過課程設計及教授，讓學生能擁有觀察、歸納的技巧，有自信及勇氣面對其他人事物，兼具知識及能力的養成。透過石蓴生態進行研究，藉由採集實作，來探究海洋生態環境，除了培養學生觀察、歸納的技巧外，亦是讓學生從生活環境中關心海洋環境議題，並且永續傳承生活實踐。

經由學校團隊研發校本課程，能提高學生自己正式課程成績、學生能力檢測成績，並能擁有發現問題、面對問題與解決問題能力。(主任 D011050623)

我覺得可提升孩子帶得走的能力，不是說學完就沒有了，其實孩子學完化成他自己的能力，將來國高中潛在他身上的能力或選擇就業時，都能提升不同的選擇。(高年級教師 T031050601)

從高年級教師及主任的訪談資料可以看出，學校教師希望學校本位課程帶給學生的收穫，除了豐富學生知識外，另外還有加深學生對於自己家鄉的認識及認同，更重要的是學生能力的培養，除了知識人文上的豐富，學校亦利用海洋資源規劃海洋運動，讓學生親海、愛海、知海，以實際體驗海洋休閒活動，培訓學生

海洋技能，並配合國際活動和交流，打開學生國際視野。

三、影響學校本位課程發展之相關因素

在學校發展學校本位課程的過程之中，有許多的因素將影響課程發展之順遂及其成效，而經由與相關學校成員的訪談紀錄中，我們可以看出某些關係。於學校本位課程的發展及教授過程中，課程除了增加學生知識及能力外，對於學校教師而言，發展過程亦是收穫知能的一種方式。學校教師專業背景並非恰巧符合學校本位課程所需，因此為了配合推動學校本位課程的過程中，教師需要多方面的吸收知識，請求專業管道的協助，無形中補充了教師另一方面的專業能力。另外，以海港國小而言，其學校本位課程需要教授當地家鄉文化，在教師準備課程所需時，更可讓教師加深了解當地環境，了解學生成長環境，於教學過程中可以作為輔助功能。透過家鄉文史生態踏查體驗，與當地藝術工作者、公園解說團隊、石蓴達人、社區發展協會、當地耆老等，相互合作提供學生資源，讓教師們能更加了解不同面貌的人生經驗。如主任所言，發展過程中可使其行政知能及教師專業能力成長。

經由共同架構願景、討論可結合的課程科目單元、校本課程架構定調與分組進行課程撰寫歷程，成長了個人行政知能與教師專業能力。(主任 D011050623)

另外因低年級教師身為外地而來的教師，從學校本位課的發展歷程中更加了解在地學生的生活環境。

我是外地老師所以以目前的校本課程讓我了解在地環境。(低年級教師 T011050520)

而高年級教師亦深受當地耆老對於在地文化介紹之吸引，透過課程與學生共同學習成長。

曾經帶低年級班時，一起去參觀瑪鍊居，當下發現孩子看見舊的船與海洋相關的物品時，他們覺得很新鮮，我也可透過當時有耆老做介紹，對我很有吸引力，因我從小不是住海邊，我也從中學習到許多與海洋相關的東西，像現階段的海泳與獨木舟，我覺得孩子在學習的階段，透過學校課程的規劃，學習海泳與獨木舟，我覺得那可能孩子出社會要再體驗，就要花錢了，以我的經驗，看到獨木舟與潛水課程並不便宜，孩子在課程學習之中，我覺得收穫比以後出社會還大。(高年級教師 T031050601)

從以上訪談紀錄中可以清楚看出，教師成員於學校本位課程的發展及教授中，亦深受課程內容所吸引，也經由學校本位課程提升了自我的專業知能，如同Marsh et al. (1990) 所歸納之影響學校本位課程發展之因素，其中一項為對革新方法的興趣，其含意為對於發展學校本位課程或許是教師自己的興趣，或是想對自己有所提升，或者是改善學生的學習等這些內在的力量，皆會促使學校成員願意進行課程發展，這部分也將影響課程發展之效率。

而經由中年教師的訪談紀錄可以看出，不同校長時期課程發展的領導風格及方式，帶給教師的感受及收穫亦不相同。民國88年時，係由學校主任帶領教師親自作文史踏查，是實際至海港國小周邊漁村深入了解當地文化；至民國94年該校學校本位課程已經規劃完成，帶給學校教師以當地為主的相關專業知識，但從訪談紀錄中得知，為了配合學校本位課程實施，各年級教師在校長要求下，需要在短時間內完成課程教案，採取的是高壓式的管理方式，其中更有懲處及言語上的羞辱，帶給教師們極大壓力，教師們是透過相互鼓勵的方式適應當時情境，在民國104年新任校長到任後，重新以石碇為核心發展學校本位課程，透過各式管道並採循序漸進的方式讓教師們融入新的課程，使教師們有輕鬆的感受。

從以下中年教師們的訪談紀錄中，可以看出在中年級教師認為不同任校長的期間中，校長帶領的風格，對於教師成員心中感受是不同的，其風格影響教師參與的意願，更影響其主動性。

民國 88 年，學校主任邀請教師共同作文史踏查，蒐集海港的漁村文化的資料，學習到田野踏察的方式，也加深對海港的情感。

民國 94 年，學校正式規劃完整的學校本位課程，以地質景觀、漁村人文為兩大主軸，讓我學習到許多與地質有關的專業知識。但當時須在短短兩個月規劃並設計出各年級的教案〔各年級教師負責自己教學年級的教案〕，校長採取高壓式管理，若不能即時交出，將受到懲處或言語的羞辱，對當時的學校氛圍很難適應，所幸教師們會互相打氣、共同合作。

這學年，新任校長就任，重新檢視課程，以石蓴為核心的海洋教育，經由實地踏查、美食體驗、專家教授的研習，讓我們循序漸進認識石蓴，討論規劃起課程，也覺得輕鬆有趣。(中年級教師 T021050526)

如 Marsh et al. (1990) 所言學校本位課程發展過程中，校長是重要的關鍵性領導者，而高新建(1999)、陳麗莉(2001)以及蔡清田(2005)等學者亦表示領導風格係影響學校本位課程發展一重要因素。而從中年級教師之訪談紀錄中亦可看出校長之領導方式深深影響教師內心感受，進而影響課程發展過程，另從本節第四部分新學校本位課程發展過程中，亦可看出學校在發展過程中亦面臨困境，因此在後續的二節中，研究者將針對影響海港國小發展校本課程的困境及其因應策略，與新任校長領導學校成員發展學校本位課程分別加以分析。

第二節 影響海港國小發展校本課程的困境及其因應策略

國內外許多專家學者，針對學校本位課程發展影響因素進行研究歸納，從這些研究結果可以發現，即使學校是在不同的地區，但是有些影響學校本位課程發展的因素仍然十分相似，其本而言，這些因素可以區分為來自於學校內部與外在條件因素的干擾，其中影響學校本位課程發展之成效根據 Marsh et al. (1990) 分析，因素包含時間、資源、人員的參與等。陳麗莉(2001)認為其因素包含領導者的風格、教師的知能意願、學校內部和外在環境等。

研究者根據海港國小教師之訪談結果發現：海港國小在學校本位課程發展的

過程中，遭遇了若干的瓶頸與困境，主要包含：教師時間不足、教師相關專業知識缺乏、工作負擔沉重和老師流動率等四個層面。詳述如下：

一、教師時間不足

對多數教師而言，現行的各項規定，教學時數及行政工作即占去大部分時間，幾乎無空餘的時間從事課程發展（羅清水，1998）。學校中每學期的課程時間是固定的，但是為了增加學校本位課程的教學，就有可能擠壓了既定課程的時間，為了平衡課程的教授，將會使老師加快授課進度，因此影響教師授課品質及學生的知識吸收，另外，為了發展學校本位課程，老師們需要空出額外的時間共同備課討論，在個案學校海港國小中，學校針對學校本位課程的共同備課時間是週三下午進修時間，但卻常常安排了許多其他多元研習，擠壓了可全校可共同備課討論的時間，因此中年級教師則認為學校適合共同備課討論之時間，常安排其他研習，使發展學校本位課程時間減少。

共同備課討論時間不足：發展學校本位課程應當由全校與共同時間討論，以本校課務安排來說，星期三下午是最適合的時間。但常常安排了許多研習，擠壓了可以共同討論的時間。（中年級教師 T021050526）

而低年級教師於訪談中另外表示，除既有課程外，並無充裕時間可以教授學校本位課程。

課程實施的時間，因有老師反映課本內的授課時間已不是很充裕了，但還要額外花時間來上校本課程。（低年級教師 T011050520）

國內外學者如 Marsh（1997）及林偉人（1999）等皆於研究中表示，學校於發展學校本位課程中易遭遇時間不足之困境，而從訪談中亦可看出，教師認為時間不足之表現除了在課程之計畫及發展外，另外則於實施階段時，是否給予教師足

夠時間授課而不影響既有課程。

二、教師相關專業知能缺乏

海港國小學校本位課程發展是以當地資源及海洋教育結合而成，新任校長到任後致力發展的學校本為課程亦以當地特色植物為主軸，然而學校教師們在海洋教育方面並非全部都屬專業，對於當地特色植物也不甚了解，又因為學校任教的教師有許多是從外地來的，對於當地文化亦不是非常熟悉，為了帶給學生正確及豐富的課程內容，在發展學校本為課程的過程中、準備教案及授課內容時，面臨到因專業知識不足帶來的困境，如主任表示，在教師方面，因能力不一可能影響學校本位課程發展。

教師方面：教師課程發展專業、能力不一因素，導師工作負擔沈重，導致意願、時間的不足等因素。(主任 D011050623)

而中年教師則認為學校成員的專業背景並非以海洋教育為主，這是影響校本課程發展的重要因素之一。由於學校為了發展本位課程，以及後續課程規劃及教案設計，學校教師之相關專業知識極為重要，其影響課程內容之完整性及知識之正確性。

教師專長未能符應學校發展的本位課程：以本校為例，我們自上學期重新檢視原有的課程，規劃新的海洋教育課程，以石蓴為研究核心，但大多的教師並非海洋教育方面的專長。(中年級教師 T021050526)

另外科任教師亦認為對於課程發展所需之相關知能，教師並非都很了解。

有時課程發展的知識或技能，因小學校的關係，老師不見得每方面都很了解，必須尋求當地的耆老或一些專業的人士。(資深科任教師 T041050615)

有關教師專業知能方面，如張嘉育（1998）、林偉人（1999）以及甄曉蘭、簡良平（2001）等人亦提出課程發展知能、學校教師專業知能欠缺為學校常見之課程發展的困難。而從訪談中可看出，其教師知能缺乏應包含兩部分，一為對於學校本位課程發展知能缺乏，另一部分為與欲發展之課程本身相關專業知能缺乏。

三、工作負擔沉重

海港國小屬一所偏遠臨海的小型學校，因人力配置的問題，教師除了日常教學、批改作業等例行工作之外，還得兼任行政工作、配合學校各式活動、照顧學生生活、處理學生問題等，因此，許多老師需要在下班或假日時，自行設計課程教案，無形中增加教師許多心理及生理上的負擔。負責學校行政工作的主任亦表示，由於學校規模小，人力不足，行政業務工作是繁重的。

行政支援方面：小校行政人力不足，行政業務繁重。(主任 D011050623)

而中年級教師認為，為配合學校本位課程發展，因時間不足常需花費額外時間準備，無形中增加許多工作負擔，其造成之壓力也深深影響教師成員參與之意願。

增加教師額外的工作：因為共同備課討論時間不足的關係，教師常需要在下班時間設計課程教案，無形中形成一種工作壓力與排斥。(中年級教師 T021050526)

張嘉育(1999)曾表示影響校本課程發展的因素區分為學校本身、學校外部、及教師個人的因素，而學校本身因素中其中一項便是學校規模；學校規模之大小將造成教師除本身教學外，時常需要肩負行政工作，在這樣的狀態下仍須負責學校本位課程發展的工作，使教師們工作負擔加重，除影響行政工作效率及教學品質外，亦將嚴重影響課程發展之步調。

四、老師流動率高

海港國小地處偏遠臨海，校內老師大多都是由外縣市來此任教，許多老師在該校任教時間不長，在發展學校本位課程的過程中，有的教師可能才熟悉學校本位課程內容，有的教師甚至還未熟悉便已轉調他校，在課程的銜接及傳承上容易造成問題。校長亦於訪談中表示教師流動率是學校需面臨之問題，而中年級教師則認為教師流動率高，將造成課程銜接問題。

因偏鄉老師的流動率高，所以學校本位課程的規劃銜接必須讓師生有所期待，主動學習動機強，才能永續執行。(校長 P011050518)

目前老師架構出來，但老師流動率高，設計好的課程新老師來不知能否做銜接。(中年級教師 T021050526)

而高年級教師亦認為，由於教師流動率問題，造成課程經驗傳承易有斷層，這也容易造成課程銜接的問題產生。

教師流動率高，造成學校本位課程的傳承不易。(高年級教師 T031050601)

科任教師則說新任教師可能於熟悉學校本位課程內容時就調動了，因為教師對於課程不熟悉，這樣也容易造成學生一直在接收模糊不清的課程內容。

學校是偏遠學校，老師流動率高，有的老師，說不定等他調走了，他可能都還不是很清楚知道學校推動的課程為何。(資深科任教師 T041050615)

教師流動率問題一直為大多偏鄉學校不可避免的問題，其他學校亦可能因不同因素而有教師流動率問題。其影響在於學校發展及實施學校本位課程時，教師相關專業知能培養需要時間，而新任教師到任後，須重新培養其相關知能，另外課程實施之連貫性問題也將因教師流動而顯現；在國內學者中如張嘉育(1999)亦將

教師流動歸納為影響課程發展因素之一，而黃惠珍（1998）於研究中，其個案學校亦有面臨教師流動率大之困境。

以上由學校教師訪談紀錄中所歸結出的幾個困境，對照第二章文獻探討中影響學校本位課程發展的因素，可得知個案學校目前面臨的困境包括時間不夠、教師相關專業知能缺乏、工作負擔沉重和老師流動率等皆屬一般學校較為普遍的內部因素。而海港國小教師也分別對個別問題提出自我的解決方法，期盼透過課程融合、尋求專業管道協助、課程時間規劃、及教師經驗傳承等方式以應對所面臨的困境。

一、課程規劃及融合

為了避免既定課程授課時間被壓縮，低年級教師認為可嘗試於既定課程架構下與學校本位課程相結合，透過原有課程的基礎融入欲發展的學校本位課程，可使教師們能更快上手，不須再另外花時間獨立教授學校本位課程，如此一來便可避免因擠壓到既定課程的時間，使教師加快授課進度，而影響授課品質。

現架構校本課程時就會想辦法融入至原本的課程，而不是再花時間另外上課。(低年級教師 T011050520)

另外中年級教師認為學校應該在學期初規劃好每學期的行事曆，教師則依時程(行事曆)進行課程討論及備課。這樣可避免佔用教師個人時間與減輕教師心理壓力及負擔，亦可通過共同備課時間進行課程討論，增加教師們的經驗及知識交流，可激化課程內容的不斷進步，亦可使教師知能在交流過程中再強化。

規劃學校本位課程發展時間：學校應於學期初規劃適當的討論時間，可解決上述共同備課討論時間不足和增加教師額外的工作。(中年級教師 T021050526)

學校經由學期開始前規劃下學期之行事曆，於固定時間進行學校本位課程發展之研究與規劃，或是課程實施前之備課及授課後經驗交流與討論。並於課程發展階段時，透過與既有課程之相關性，將學校本位課程融入學校既定課程中，進行整合，如此一來可以減少課程發展之時間，二來可避免學校本位課程壓縮既有課程之實施時間。

二、尋求專業協助

教師在準備教授學校本位課程時所需的知識是相當專業的，但是教師於求學階段所學的知識可能非學校欲發展之本位課程相同，因此教師們需要從各種管道獲取所需知識。以本論文所選之個案學校而言，原先發展之學校本位課程中，與在地文化相關之知識，便須向當地耆老請益；另有關海洋教育相關知識，便須向專家學者或從相關資料中獲取，因此，學校建立可獲得協助之專業管道，便是非常重要的一點。低年級教師認為在課程發展的過程中，可能會面臨到瓶頸，為了課程再突破，可透過校外專業教授提出之建議，進行課程優化。

課程發展到某個點很難再突破的部分，學校會請校外專業的教授或單位幫學校做新的統整或給我們建議。(低年級教師 T011050520)

而中年級教師亦認為在地專家或學者教授的協助亦可使學校課程規劃能更加完備。

尋求專家學者的協助：學校發展的學校本位課程並不一定符合教師的專長，若能尋求在地專家或學者教授的協助，將使課程規劃更加完備。(中年級教師 T021050526)

現今社會快速發展，海港國小一方面為了加深學生對於家鄉認同感，使學生更了解家鄉文化，另一方面亦是家鄉文化的傳承，因此海港國小的學校本位課程

中，與在地文化相關之知識相當豐富。高年級教師認為應尋求當地耆老的協助加以豐富課程，當地耆老是家鄉文化發展的見證者，透過其豐富經驗解說，可使教師、學生從書面文字及圖片等歷史資料中跳脫出來，讓教師及學生能更加貼近既有家鄉文化的面貌。

必要時尋求當地的耆老或一些專業的人士的協助.請他們進入校園領導老師來共同解決。(高年級教師 T031050601)

為了發展學校本位課程時，需要相關專業知能，包含如何發展學校本位課程，以及欲發展之課程內容相關知識，因此，在教師專業各不相同的情形下，欲能順利達成目標則必須要透過專業人士之協助，其中專業人士包含專家教授、當地耆老、其他富有發展學校本位課程經驗之教師甚至家長等，為了豐富學校本位課程，可吸取不同角度、不同區塊之專業經驗，故學校必須尋求專業管道以增加課程發展效率。

三、課程時間規劃及行政與教學的層級強化

個案學校因學校人力問題，因此有許多教師需要身兼教學及行政工作，有關校內的相關活動及學生問題都需要教師解決，又因許多教師非屬個案學校本位課程相關專業，因此教師需要在既有工作壓力下，仍需要準備學校本位課程，包含共同備課討論及教案設計等，這樣造成教師們沉重的負擔。主任認為可從三方面來解決問題，從教師方面需要強化教師層級的課程與教學，從行政方面需要強化行政層級的課程與教學領導和運作機制，第三方面便是從課程方面著手；主任認為需要透過行政及教育的層級強化，透過足夠強大的課程與教學領導者，加強教育及行政工作的效率，分擔教師原有工作的負擔，並將各項課程、資源和教學政策整合到學校既有的課程發展，並透過課發會等相關方式共同架構學校本位課程發展，減輕每個教師的負擔，加快課程發展完整。

教師方面：建立以「學校為基地」的概念，先強化教師層級的課程與教學，成為敏捷的行動者。行政支援方面：強化「行政」層級的課程與教學「領導」和「運作機制」。課程方面：課程討論架構，透過課發會架構特色主題，詳細系統性規劃教師體驗、踏查研習、分組蒐集資料編寫教案、小組檢視討論、教案設計，各組報告教案共同修正，透過全體教師共同備課，架構出課程。(主任 D011050623)

而中年級教師認為，學校應該審慎的規劃學校期程，這樣一來可解決共同備課時間不足的問題。利用共同備課時間，透過意見交流、資源分享等方式，有效率的讓教師能快速吸收並準備好學校本位課程相關工作，便可釋放教師們下班或假日的工作時間，使教師能在教育工作與個人身心靈放鬆取得平衡，這便能使教學更有效率。

規劃學校本位課程發展時間：學校應於學期初規劃適當的討論時間，可解決上述共同備課討論時間不足和增加教師額外的工作。(中年級教師 T021050526)

海港國小因規模小、人力資源不足，因此許多教師需身負教學及行政工作，在準備既有課程的狀況下，於學校本位課程發展階段時需做資料蒐集、課程討論等工作，而於課程實施階段時，還得準備教案、事先備課等，除前述工作外，仍需處理學校例行行政工作，使得教師工作負擔大為增加，因此學校需要透過行政工作效率之提升，透過課程發展分工，以討論交流方式補足教師缺乏部分，有效利用各項資源來發展學校本位課程，使專業能發揮於適當處，這樣將使各項效率提升，避免增加教師負擔。

四、教師經驗傳承

海港國小地屬偏遠，歷年來教師流動率高，許多教師於到任後因非屬該校學校本位課程相關專業，需花費時間了解相關內容，然而可能在初步了解後，卻又因調動問題而離開該校，導致有可能在學校本位課程教授上，教師都屬於非相當

解的狀況下，因此低年級教師認為可以保留舊有教材及教案，讓新教師可以參閱使用，中年級教師認為留下教師教學資料、省思學生學習歷程與檔案等，可供新教師參考修正。

把教案、教材準備好，等新老師來可參閱舊教材去做教學，就比較不會有銜接的問題。(低年級教師 T011050520)

教師教學與學生學習檔案的建立：實施課程時，若能留下教師教學的資料與省思、學生學習歷程與檔案，將有助於課程的傳承，新進教師也可參考以往的教學做修正。(中年級教師 T021050526)

而高年級教師則認為可利用研習時間規劃課程讓新進教師了解學校本位課程內容，因此，透過教師經驗傳承的方式，將學校教師使用之相關教材、教案、課後之省思、課程授課及學生學習歷程等，透過整理後以資料或是講座方式，供新進或是在校教師學習參考，可讓課程所需經驗永續傳承，新進教師便可快速了解課程內容，以利用前輩經驗作為修正的基礎，使課程及教學內容不會有斷層，並可以持續豐富進步。

學校要規劃週三教師研習一些課程，或寒暑假有新進教師時，學校要讓老師了解學校本位課程。(高年級教師 T031050601)

海港國小教師流動率問題，使校內成員擔心課程發展之經驗等，將因此遭受中斷或延遲，因此，為了解決本項問題，可以透過經驗傳承之方式，將課程發展之經驗，以及課程實施之經驗，透過完整資料收集及建構方式留存下來，可以供新任教師作為參考資料，透過學校較有經驗教師之分享講座及經驗交流，可使傳承更加深刻，因此須於發展階段時建立資料庫，於每學期規劃課程時進行分享交流，以達成傳承目的。

不同學校於發展學校本位課程的過程中，多多少少都會面臨到一些困境，依

學校位置、規模大小、教師本身等都有不同困境，但所遭遇的問題類型都很相似，而本節中透過訪談方式歸納出海港國小於學校本位課程發展過程中所面臨的困境，海港國小位處偏鄉，加上學校本身規模小，因此容易造成學校成員於發展過程中時間不足、負擔過重的情形，亦有教師流動率高的狀況產生。因此於本中後段中提出相關解決方法，包含課程融合、尋求專業管道協助、課程時間規劃、教師經驗傳承等，然而在面臨困境時如何有效的利用各項方式來解決問題，這便是另一重要議題，這便需要學校內有力領導者帶領學校成員，尋求各項資源及有效率的安排與規劃，以達成順利發展學校本位課程之目標，故下節中將說明海港國小新任校長於發展學校本位課程所擔任的角色。

第三節 新任校長課程領導學校成員發展學校本位課程發展

經由許多的實證研究之中可以發現，影響學校本位課程發展相關的因素有許多，基本上可以區分為學校內部因素及外在因素的影響。在學校內部的眾多因素中，如何領導課程發展，帶領行政團隊有效率且明確地往目標實現，即是一重要議題。在校本課程發展的歷程之中，學校會面臨許多困難，由誰及如何領導學校本位課程發展極其重要。

一、學校本位課程發展的領導者

在學校本位課程發展的過程中，領導者是影響發展的重要因素之一，領導者的風格引領發展過程之方向，然而在課程領導的概念之中，與課程相關的人員中，只要其發揮領導的功能來進行課程的規劃等都可算課程領導者，另外身為課程的領導者需要適時調整教師的心態、鼓舞士氣、培養相關專業能力，並且營造良好團隊氣氛。而從訪談紀錄中，可以明顯看出個案學校課程發展之領導者為校長，

學校主任亦認為發展過程中，校長係為領頭羊角色，其以身作則，帶領教師們共築學校願景，扮演著教師心態激勵者的角色。

課程領導的主要人物為校長，領導措施應包含了解校長課程領導的影響因素與障礙、涵養校長課程領導的特質與能力、創新校長的課程領導角色、採取漸進過程與持續發展來促進學校課程革新、建立彈性而有效的團隊領導模式、建立校園網路的「數位神經系統」、貫徹執行力。(主任 D011050623)

而低年級教師則認為校長以身作則引導大家如何一起架構學校的本位課程。

校長先帶頭做，再引導大家如何一起架構學校的本位課程。(低年級教師 T011050520)

由上述訪談紀錄可看出，主任及教師皆認為係由校長作為課程領導之角色，這部分如同蘇美麗（2002）曾指出參與學校本位課程發展的人員是包含全體的教師，而其中校長是足以影響整體課程發展的方向。基本上對許多學校來說，校長是校本課程發展的重要人物，作為學校中最高領導者，其握有決策性的權力，可決定學校本位課程發展之方向，預先擬定課程架構，統合教師意見並修正，形成完整課程脈絡，其身為資源提供者，有指揮學校行政體系及分配相關資源的能力，可分析學校教師的相關專業，透過安排研習等加強教師所需知能，塑造學校共同願景，指引全校邁向共同願景。而從王月美(2001)的研究中亦可得到驗證，其認為校長需要清楚了解學校全體長遠努力的方向，用以規劃學校發展的特色和目標，形塑學校的共同願景，建立學校團隊共同的理念。另外從校長訪談紀錄中可看出校長亦認為自己是教師一份子，並以自身理念先初步架構發展方向，透過與學校教師討論後，確定共同發展目標，為其身為理念追尋者的腳色成份。

校長扮演課程領導的角色，延續學校的本位課程發展並分析教師的專業背景，帶領教師在學習社群中進行教師專業同儕領導。校長是學校首席教師，透過身教先擬課程架構初稿，透過會議讓教師們提出意見和修正；校長亦與團隊共同編寫教案，讓

整體課程發展有系統脈絡並符合課程願景理念、目的和學生學習需求。(校長 P011050518)

學校在面對課程發展的過程中，需要各方面資源及協助，在全盤性的了解學校內外可利用的各項資源後，如何有效運用人力資源，適當分配各項物資亦是重要問題；在學校內，校長身為校園權力中心，也身具與外界聯繫的樞紐，其可全面性統籌校內外相關資源，依課程發展所需之專業及特長，分配校內教師各別任務，必要時可尋求外界協助及地方支援，配合課程發展時遭遇之困難，適時調整各項人力及資源分配。這部分於高新建(2001a)的研究中可看出，其指出校長於領導中身為資源提供者，需要提供課程發展中所需要的各項資源以發展優質的學校本位課程。因此，校長必須能夠整合各項的資源，適當的分配成員必要而且充份的資源，以便能夠進行各項相關的課程發展活動。從中年級及高年級教師的訪談中亦可了解，教師們認為校長身為資源提供者需了解學校環境及教師專業等，進而分配資源以利學校本位課程發展。

課程領導的主要人物我覺得應該是校長，校長首先應該先了解學校環境與教師的專長與特質，並做學校 SWOT 分析，了解學校的優劣勢與潛能，再來則要與教師做分享與說明，並適時請專家學者支援課程規劃，讓全校能夠共同為此努力。(中年級教師 T021050526)

而高年級教師認為校長具有協調能力，並可依學校教師能力來分配課程發展之相關工作。

校長或是教導主任，具有協調能力並能因教師的能力做適當的編排與分配。(高年級教師 T031050601)

在學校發展學校本位課程中，學校成員經常會面臨到不同的問題，此時便需要透過固定管道，由相關領導者提出解決方式，而從本章第一節中已可看出，海

港國小已在發展過程中成立了課發會，而從低年級教師的訪談紀錄中得知，教師們於發現問題時，皆在課發會的會議中提出，期盼能得到領導者的回應。

我目前加入的階段是大家還在架構中，有任何想法或建議都是在課發會中提出。(低年級教師 T011050520)

而中、高年級教師及科任教師亦表示會透過課發會來討論問題解決方式。

本校教師通常會在討論學校本位課程時直接提出問題，當下共同討論並尋求解決方法。(中年級教師 T021050526)

藉由課發會提出建議或問題。(資深科任教師 T041050615)

透過教師晨會去做意見反映，或課發會時，校長提要做學校本位課程時，我們要呈現什麼時，當下也有老師主動與校長做溝通。(高年級教師 T031050601)

上述高年級教師亦表示，校長於課發會表示要作學校本位課程時，亦有教師與校長溝通討論，而研究者由104年11月25日會議觀察中亦可看出，校長已將本身想法概念，化作具體資料，並透過簡報方式向教師們說明，企盼能將本身理念傳達與教師，得到教師認同。而會中校長亦回應許多教師們提出之問題，解決教師們的疑慮，並透過各式方式，如盡力以自己跟教務主任的先行作業減輕老師負擔的說法來提高老師認同，盡力扮演好問題解決者的角色。這部分如Bradley(1985)認為在課程發展及實施過程中，常會遇到需尋求解決方法的時候或是需要立即解決的衝突，當成員們發現到問題的嚴重性並且需要解決時，認為課程的領導者有能力替他們解決。亦同王月美(2001)認為，領導者須於一開始時激發學校成員參與意願，以及願意共同進行學校的課程發展與革新工作。

二、領導與被領導

校長作為學校本位課程發展的領導者，在發展的歷程中需面臨許多問題，其

領導的風格將深深影響學校發展的歷程，個案學校經過歷任校長多年來領導，已穩定發展海洋教育為學校本位課程。在新任校長到任後，已預先擬定好新的發展方向，在過去既有基礎上，聚焦於當地特色植物上。在起步發展的時期，校長採取的是溝通方式，透過行政會議討論課程的發展，並於教師會議與教師們溝通，期盼學校教師能到共識，其間遇有不同意見，亦透過其領導措施處理。校長認為有不同意見亦屬教師接受的開端，透過教師意見的解決，可讓教師們更容易放心接受課程發展。至研究者所定之研究期程結束時，已完成學校本位課程大綱，就校長觀察結果，學校教師配合度佳。而高新建(2001a)亦認為，校長應該引導學校全體將共同建立之教育理念，落實於學校課程發展的方向以及內涵，並且透過討論協商，統整學校內部不同的意見，配合學校整體的規劃，提供發展的方向，並確立課程發展的優先順序。

先透過行政會議讓行政同仁討論和規劃校本課程的發展，再透過教師會議良性溝通並凝聚共識，老師剛開始確實有不同的意見，但回歸課程發展的實踐，看不同意見的契機，有意見表示先能思考實踐歷程中的困難點或問題，讓老師放心才能真正實施校本課程，目前老師的配合度佳。(校長 P011050603 補充)

在個案學校中，教師們認為自己是屬於被領導的階層，其中教師們認為主任應屬於領導者及被領導者中間之協調者，教師雖然參與學校本位課程發展，但主要仍屬於教授學校本位課程的執行者，在課程確定後，透過課程內容實際教授過程中，適時回饋相關意見，透過不斷修正及反饋，使學校本位課程能日趨完善。從主任訪談紀錄中可看出，其認為教師為課程撰寫、研發及滾動修正者。

教師：課程架構的參與者，當架構確定後，教師是課程的撰寫與研發；當課程實際教學時，教師是課程的滾動修正者。(主任 D011050623)

其中中年級教師、高年級教師及科任教師皆認為教師為課程之實施、執行者。

教師是參與學校本位課程的行動研究者，也是教學執行者。(中年級教師 T021050526)
老師是引導，去執行課程內容。(高年級教師 T031050601)
教師~授課者。(資深科任教師 T041050615)

而低年級教師表示教師於執行過程需發現問題、提出問題並找尋相關建議以回饋修正。

就執行過程中發現是否適合的地方，可提供修正的建議，因有時課程想時很理想，但以教師角度去發展，但實際上在教室進行教學時，才會發現學生的問題是什麼，或是需要再做修整的部分，我認為我可擔任提供建議的角色。(低年級教師 T011050520)

從訪談紀錄中可以驗證，如高新建(2001)認為校長應對學校課程的發展情形等進行評鑑，來了解課程發展及實施過程中的需求，適時給予教師回饋及必要的協助。換言之，如同訪談結果中所示，教師們便是校長作為課程實施成果反饋之重要管道，透過執行過程中，不斷修正並回饋校長，獲取校長支援並即時修正發展路線，透過滾動檢討方式，一步步建構學校共同課程願景。

另外從訪談結果中看出主任認為自己在課程發展的過程中應屬資源整合及提供者。雖然參與課程發展架構，但於確定架構後，其本身不參與課程計劃撰寫，只決定教師工作分配，其主要工作在於分配資源及工作，並協調學校行政體系配合資源提供等，角色較偏向協助校長。然而教師們認為主任角色應該是協調者，並於教師們有需要時應該支持。

主任：主任是課程架構資源的整合與提供者，也是課程架構的參與者，當架構確定後；主任是課程計畫撰寫的分工者，以低年級、中年級與高年級幫教師行政分成 3 組，分頭撰寫課程計畫。(主任 D011050623)

然而教師們認為主任角色應該是協調者，並於教師們有需要時應該支持，角

色較偏向教師方，如高年級教師表示，主任應大力支持教師。

主任是支持，若老師有任何需要，他們要大力支持才對。(高年級教師T031050601)

而科任教師亦認為主任應作為協調者的角色。

主任是協調者。(資深科任教師T041050615)

基本上，領導一詞本身就有立場對立之成份，其展現在於領導與被領導之主被動，然而絕對的對立將使執行過程造成兩方對抗，因此需要的是中間協調者的幫助，在弱勢的被領導方便期盼較有權力之主任能作為協調或倚靠之力量，由以上教師的訪談內容可知，教師認為主任必須從學校整體的觀點來進行課程的運作，至於課程實施的細節，則需要教師透過專業的判斷選擇適合的教學方式，以達到最佳的教學成效。而教師認為主任應該提供教學支援，並提供教師有力的協助。為了學校本位課程發展的運作，教師與校長之間透過充分的對話來了解對方的需要，並一同為組織達成目標。從教師的訪談對話中，反映出為利於學校政策的推動與執行，該校教師與校長彼此之間對話的機制，需要順暢的溝通管道，才能減少彼此的誤解，而居中的角色則需主任來扮演。

在學校課程發展中，領導者深深影響發展順遂與否，其過程中可能會面臨到許多的困難，如本章第二節所述，個案學校期面臨的困境包含：教師時間不足、教師相關專業知能缺乏、工作負擔沉重和老師流動率等四個面向，並提出相對應之解決方法。然而針對解決方法中，其主要仍然須依靠身為領導者的校長，一一來實現解決方案，如針對時間不足方面，期盼不影響原課程下，透過課程規劃及融合來達成學校本位課程之教授。因此，在學校本位課程發展的脈絡中，就應透過領導方式導引校本課程融入原訂課程，透過課發會集體討論、教案設計等，逐

步實現。

有關教師專業知能缺乏，學校可透過尋求專業協助來培養教師，基本上當課程發展成員們遭遇到問題，認為身為課程的領導者有能力解決問題，因此，身為領導者的校長，應解決問題成員們相關專業知能欠缺的問題，而校長身為校內及校外環境的樞紐，較易取得外界資源，透過尋求地方人士協助，上級機關行政上的支持，專業單位的輔助，透過研習及課程安排，來培養教師們的專業知能。

有關成員工作負擔沉重部分，透過課程時間規劃及行政與教學的層級強化來減輕成員負擔，校長身為課程導者及學校首長，了解各個教師相關專業能力、籍著擁有學校整體行政系統支持，可透過專業分配適合不同成員之工作，透過行政體系的補強，強化行政流程效率，減輕課程發展成員之行政業務協助部分，並整體規劃發展之時程，加速課程發展腳步，提升效率後，減少成員額外付出之時間。

有關老師流動率可透過經驗傳承部分來延續課程連續性及加快新任教師融入學校本位課程，校長可指導在校教師養成課程教案、經驗等相關資料之保存，透過定期的整理，校內教師相互討論及反思，能完整的留存相關資源，透過特定時間之研習或講習，傳承給新進教師，並激發學校成員之意願，加深其對校認同感，使課程之教授能不間斷於校內持續發展。

於本節中經由學校成員訪談紀錄與相關學者之研究相互驗證，可以看出校長是帶領學校前進重要的角色，除了其擁有校內最高權力外，其亦應成為學校成員之模範，透過以身作則、帶頭行動等方式感召校內成員一同努力。在面對困境時，能替成員解決，並且與成員一同面對，其身為校內外聯繫的管道，須從外尋求資源，從內激勵教師的心態，並不斷滾動檢視課程發展狀況，修正發展路線，一步步建構學校共同課程願景。

第五章 研究結論與建議

本研究主要分析個案學校本位課程發展之歷程，影響該校發展學校本位課程的困境與其因應策略，以及新任校長如何領導學校成員發展學校本位課程。首先以文獻探討說明學校本位課程發展之相關基本內涵、影響學校本位課程發展因素與遭遇問題及校長課程領導與校本課程發展。本研究以個案研究法進行，以一所臨海偏遠國民小學為研究對象，並採用訪談、文件分析與參與觀察等方式蒐集資料，深入探究個案學校本位課程發展之歷程，並藉此提出本研究的結論與建議。

第一節 研究結論

研究者依據第四章研究資料分析所得之發現與討論，對本研究歸納出以下結論：

一、海港國小新的校本課程發展緣起於新任校長自身理念

海港國小新任校長到任後，發現學校面臨偏鄉經營的瓶頸以及少子化的困境，因此期盼透過原有的學校本位課程創新來解決學校面臨之困境。學校所擁有之自然資源豐富，經由在地資源和環境整合，培養學生能帶著走的關鍵能力，與培育學生知能外，並將學校本位課程聚焦後將其擬人化，以代表性人物對外行銷。

二、個案學校本位課程發展的運作情況

（一）學校本位課程發展近似於 Tomas 的學校本位課程發展模式

個案學校於新任校長到任後，積極推動學校本位課程發展，其發展模式近似於 Tomas 的學校本位課程發展模式，並融合 Skilbeck 學校本位課程發展模式之特

點。學校經由情境分析後，透過課發會，確定課程相關計畫，其中值得說明的是校長在正式課發會開會前，已尋求專業人士協助，初步分析該校情境後，將欲發展之目標、理念及架構擬定完成，於課發會時向成員說明並尋求認同，而非由成員共同擬定，此處較與 Tomas 的學校本位課程發展模式有所差異。

（二）學校本位課程發展方向之擬定

個案學校校長與專業人士基於原學校本位課程之基礎，並加入校長之理念後，經由分析個案學校之情境，擬定課程目標及四大課程架構。另外新課程之四大架構與原課程亦有共通處，因此取得學校成員認同後，加速課程發展之腳步，並減輕成員工作負擔。

三、海港國小校本課程發展受自然生態、社區產業資源、校內外人力資源等因素影響

海港國小發展之學校本位課程，共架構出四大面向以達成學校願景。其架構基礎在於海港國小周邊之自然環境，包含海洋、岸際景觀以及周邊生態等，其生態週期隨四季皆有些許變化。另外為了加深學生家鄉認同感，亦有包含周邊社區之漁村文化、漁民工作生活、在地廟宇傳統、以及當地歷史等，這些需要當地耆老及社團之配合。而特殊之獨木舟等運動項目，則更需校外專業人士之教授，畢業活動也仰賴地方消防、海巡等機關之協助安全。因此，海港國小學校本位課程與周邊環境、地方社團、社區民眾、機關等息息相關。

四、海港國小發展學校本位課程所遭遇的困難大都與人員因素有關

海港國小遭遇的困難有：教師時間不足、教師相關專業知能缺乏、工作負擔沉重和老師流動率高等問題，分述如下：

（一）時間不足的問題及解決策略

在學校發展本位課程的過程中，成員們需要花費大量時間進行資料蒐集分析、

討論與決策，然而海港國小可供成員共同討論的時間時常遭受擠壓，因此成員得花費下班時間進行相關作業。而教師亦擔心課程實施階段，除教授既有課程外，並無充裕時間可以教授學校本位課程，成員期盼學校透過規劃每學期之行事曆，安排固定時間進行課程發展，並經由學校本位課程與既有課程之融合，解決授課時間不足之困境。

(二) 教師相關專業知能缺乏的問題及解決策略

海港國小欲發展之學校本位課程為海洋教育，然而與大多數老師專業背景並不符合，涉及當地人文歷史方面亦不甚了解，且對於發展學校本位課程方面之知識亦有所缺乏。因此，學校應透過相關研習進行教師發展學校本位課程之培訓，尋求大專院校專家學者之專業輔助，尋訪當地人文經驗豐富之耆老協助，以求順利進行課程發展，然而此方面有待學校與相關單位建立溝通管道，進行相關配合。

(三) 工作負擔沉重的困難及解決策略

許多小型學校都面臨人力不足的困境，海港國小亦是如此。由於人力資源的問題，海港國小教師除教學工作之外，仍需肩負行政工作，在此情形下還須進行學校本位課程發展，使得教師工作負擔大幅上升。因此，學校應透過行政共作之階級強化，以個人專長區分行政工作，經由行政上的階級制度，過濾簡化不必要之行政工作，藉由課程發展之階級區分，透過強而有力之領導者領導課程發展方向及工作之分配，進而增加發展效率。

(四) 老師流動率高的問題及解決策略

海港國小位處偏遠，教師流動率高，且因學校規模小，一旦教師調任後，對於學校本位課程發展之連續性將有嚴重影響。對於新任教師而言，到任後須重新進入海港國小之學校本位課程，恐需花費漫長時間，另外可能於熟悉課程後，又面臨調校可能。因此為了使新任教師能快速進入狀況，學校可以透過參與成員之經驗撰寫、發展過程之會議紀錄、教師授課經驗及教案之保存，透過系統化之整理供教師使用，針對新任教師之培訓研習，帶領教師了解海港國小之理念及願景，

可使教師快速融入成員中。

五、海港國小校長著重課程領導以推展學校本位課程發展

海港國小學校本位課程發展尚屬順利，其中校長為其中關鍵領導性角色。從訪談資料分析校長的課程領導策略，可以得到以下結論：(一)建構自我教育理念，形塑學校共同願景。(二)以身作則的領頭羊。(三)具有決斷性的勇氣。(四)兼聽則明的想法。

海港國小校長於到任後對於學校充滿熱忱與理想，校長了解該校原有學校本位課程後，分析該校情境及優勢後，依自己對教育的理念，期盼能與學校教師共同形塑學校的願景。校長希望引領教師熱情投入發展工作，帶領學生視野能真正走出家鄉，並把該校展現在外界目光之下，因此努力尋求外界及上級機關之資源，努力發展學校本位課程。

校長於課程發展過程中是親身參與的，於發展初始便與專家學者討論，將其本身理念想法化作簡報資料，並以架構出欲發展之四大面向。於會議中或私下盡力說明其本身理念，期盼獲得教師認同及共識，除了盡力參加每次課發會外，亦也透過主任隨時掌握發展進度與方向，適時找尋成員了解面臨的困難，並提供必要之協助及解決方式，在面臨決策時，亦身負領導者角色責任，決斷後再引導成員共同面對解決。

海港國小學校本位課程雖然以海洋教育為主軸，但融入人文、美術、生態、及運動等，可以讓教師們依自身的專長發展課程，得到發揮的舞台。校長採取民主式領導，除溝通管道順暢，校長更願意解決教師所遇到的困難，讓教師能感覺得到支持。而成員間的氛圍亦是融洽的，可以感受到成員間的相互支持，能公開自己所面臨的困難，尋求團體間的協助，成員間不只互相合作、互相幫忙，更願意互相學習，使發展過程能更加順利。

根據以上結論研究者彙整海港國小之學校本位課程歷程，將研究發現以圖 5-1

呈現：

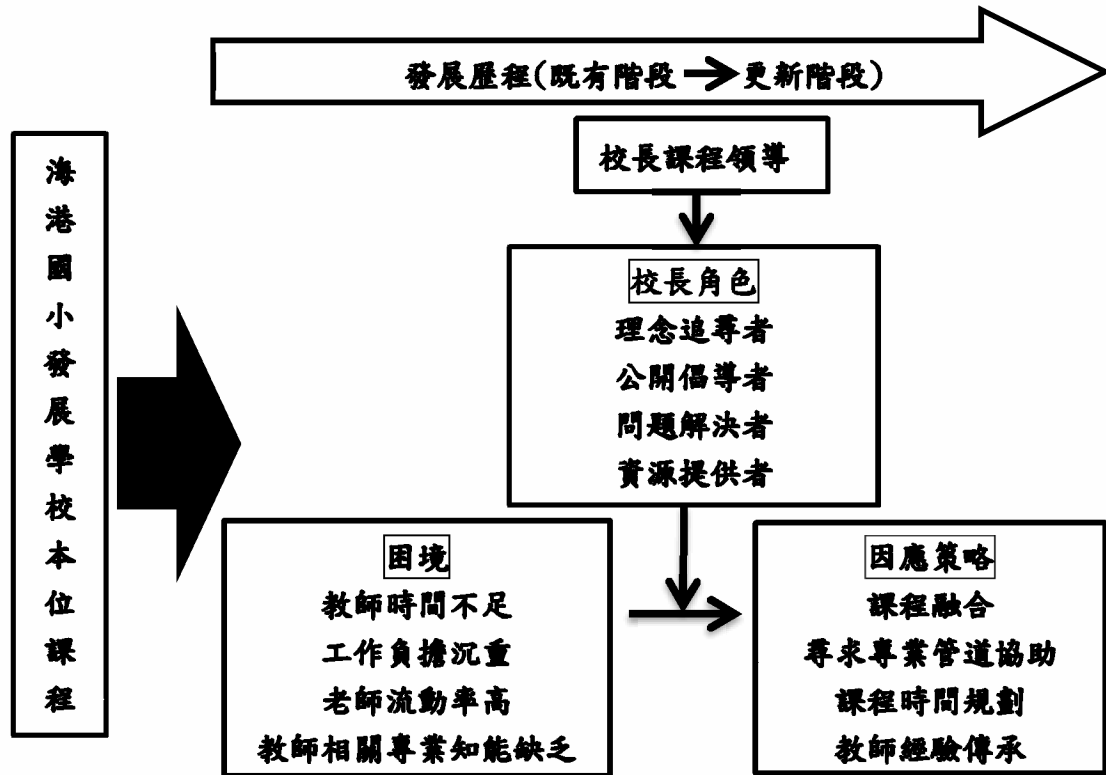


圖 5-1 海港國小學校本位課程發展之研究結果圖

第二節 研究建議

研究者經由本研究結果分別對校長課程領導、學校發展學校本位課程、偏遠學校發展學校本位課程、海港國小課程發展課程及未來研究提出相關建議。

一、對校長課程領導的建議

在研究過程中發現，個案學校校長對於學校有重大理想目標，並期望能帶領學校包含教師及學生走出偏遠的困境。因此在正式進行成員課程發展前，校長已先行尋求專業協助後確立發展方向之目標，並透過會議闡述自身理念想法，使課

程發展之腳步可加快並減輕教師部分負擔，故個案學校於課程發展過程中亦算順遂。

校長在學校本位課程發展中，身為課程領導者需肩負許多責任。其在發展初始其身為理念追尋者，需清楚架構出貫徹學校課程之理念，並與學校全體成員凝聚共識；身為心態激勵者，需激發成員共同發展之心態，使成員能全心投入發展；身為問題解決者，需提供成員暢通之溝通管道，使成員能將實際問題提出，透過校長給予建議及方向，讓全體成員能共同面對及解決問題；身為資源提供者，在學校資源缺乏的狀態下，能夠適時提供發展所需的各項資源，包含人力、物資、時間及專業協助，因此一來在心態及資源等方面都無虞的狀態下，學校便可順利的進行課程發展。

二、對學校發展學校本位課程的建議

(一) 因應十二年國民基本教育課程綱要總綱

教育部已於2014年11月28日發布十二年國民基本教育課程綱要總綱，並於107學年度起逐年實施，其中要求國民小學及國民中學除部定課程外，亦有需有校訂課程(亦即彈性學習課程)之規劃，彈性學習課程由學校自行規劃辦理全校性、全年級或班群學習活動，並落實學校本位及特色課程。十二年國民基本教育課程綱要總綱是為了發展孩子的學習潛能及終身學習能力，因此建議各校於積極進行學校本位課程發展同時，須以總綱中所提出之「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」的課程願景，並且結合「自發、互動、共好」的理念，透過學校本身擁有資源、教學理念與地方特色，發展學校本位及特色課程，期使課程發展能讓孩子潛能得以適性開展，成為終身學習者，而對已有學校本位課程之學校更應重新審視課程內容以達成總綱願景。

(二) 學校本位課程應以整體為考量進行發展

個案學校是屬小型學校，全體教師成員皆為學校本位課程發展之一份子，因

此，課程發展之規劃，皆由全校教師成員共同決定討論，遇有問題可全體面對，動員上較無問題。然而對於其他較大型的學校而言，課發會成員可能只是部分教師而已，對於非屬課發會成員來說，發展學校本位課程的進度及細部內容可能都不甚了解，可能當課程確立才有機會了解全貌，因此一來對於課程內容之問題需反映及修正，可能較耗費時間及人力來修改。且對於非課發會成員而言，發展之課程內容都屬被動接受，嚴重影響其投入之心態，因此，建議學校可透過校長於校內倡導發展之願景及理念，凝聚全校之共識，定時公開發展過程之會議內容及進度，或是不定期請其他教師列席會議，並透過校內公開之意見蒐集，以年級或學科進行二級課程發展群組等方式，使全校皆有參與課程發展之感覺。

（三）型塑團體氣氛

個案學校於發展學校本位課程的過程中，教師成員間皆會互相分享、相互討論，於會議中亦會直言面對之困難，透過共同面對來解決困難，對於學校本位課程發展是有益的。對於學校而言，發展學校本位課程是需要花費時間及精力的，在這種情形下，以團體戰之方式進行，可在過程中使成員能不斷感覺到在旁的協助力，在心態上使成員不懼面對困難。而此時再透過校長在前領導發展方向，並適時提供外界協助，因此一來將使學校在困境中能不斷學習成長，勇往直前。

三、對偏遠學校發展學校本位課程的建議

個案學校於新任校長提出發展新的學校本位課程初始，有教師成員對於此點抱持觀望的態度，但經由校長激勵學校成員，及其他成員之投入及討論，在這種學校氣氛的渲染下，大部分學校成員皆抱持著高度參與心態進行相關課程發展，透過專業協助及成員相互協助下初步發展出了亮眼的課程。個案學校的經驗實可供其他偏遠學校參考，偏遠地區學校雖然在天然環境下，有著先天的弱勢，但學校應抱持著積極的心態，透過開發周邊天然資源、地區人文特色、結合學校成員，發展獨特的特色課程，並透過行銷策略，使學校走出地域的偏遠，關懷當地學生，

讓學生對於家鄉自信，並能開闊其視野。

四、對海港國小課程發展課程的建議

研究者參與了個案學校課程發展部分的发展歷程，從中可以看出學校成員對於面對何種困境及如何面對都有一定的看法與認知，在進行本研究後，研究者發現幾點可供個案學校於課程發展時參考，其中包含以下內容：

(一) 鼓勵教師紀錄省思及授課經驗

海港國小面臨教師流動性高的困境，學校可透過教師經驗傳承方式解決，教師透過閒暇時書寫個人授課省思，配合教師教案等，並於課程發展過程中不斷思考與反省。在這過程中可以使教師反思自我的優缺點，促進自我專業成長，並透過教學檔案及授課經驗的紀錄，可以對於自我專業進行分析整理，將對後續授課提供更大的幫助。

(二) 建構課程發展資訊平台

在資訊高度發展的時代，透過一共用及公開的資訊平台，供相關成員進行知識及經驗的儲存與交流，是一個方便且結構清楚的方式。透過架構的電子化平台，學校成員於課程發展的相關歷程皆可記錄其中，成員可以清楚從紀錄分析發展的軌跡，並藉此找出可以改進的方向，並將課程發展過程中的會議紀錄、教案、省思等系統化整理於平台上供成員使用，使新進成員可快速跟上學校發展的步調，並可提供原先教師更方便搜尋資源的方式，用以改善教案及豐富上課內容。

(三) 透過公開討論平台減輕教師工作負擔

學校為因應校內人力不足，可以透過校長分析學校成員之相關專業及個人特質進行工作分配，如行政工作上常有例行性工作，或是專案性須有創意及臨場應變的工作，因此，可透過不同個人特質進行分配。然而，有時單獨工作恐有壓力過重或工作任務傾斜可能，因此可以透過共同資訊平台，或是派定例行會議時間，進行工作內容之討論，透過單一承辦及團體討論方式，減輕個人工作負擔。這種

討論平台亦可使用於課程發展及授課分享上，由大家共同討論學校決策，所面臨之困難及因應方式等，因為是全體成員決策，使大家更容易全心付出去實施。

五、對未來研究的建議

(一) 研究對象的建議

本研究之對象為一所偏遠臨海的小型學校，並且於學校周邊亦有國際聞名的自然景觀。基本而言，個案學校的規模屬小型學校，但其有自然資源之優勢，學校規模及其周邊環境皆會對學校發展學校本位課程帶來不同的影響，因此，對於擁有不同發展條件的學校，都有其研究價值。建議未來研究者，可選擇不同類型之學校進行個案研究，例如周邊環境並無特殊自然景觀資源之學校等。

(二) 研究主題的建議

在研究者於個案學校進行研究的時間範圍內，個案學校尚未對於發展後之學校本位課程進行全面且正式之實施，因此對於新任校長所領導發展之課程實施後相關成效、評鑑、修正等階段，亦值得探討。另不同校長對於學校未來願景都會有不同看法，其領導課程發展對於發展過程亦有不同影響。本研究訪談過程中，亦可看出校長領導風格對於學校成員帶來不同感受，因此，研究者建議未來有興趣的相關研究者，可探討不同校長領導風格，對學校本位課程發展帶來何種影響？

此外個案學校新發展之學校本位課程是架構於原來的學校本位課程之上，因此，可以加快發展過程腳步，有些課程可以進行微調，或是延續使用，並加入不同面向之課程。新任校長的想想法在於原學校本位課程上的聚焦，並調整願景帶領學校成員及學生達成目標，因此並非全面性改變學校本位課程。在目前時代快速進步的情況下，當學校本位課程確立後，並非可以一成不變的持續使用，有時透過持續些許修正也恐追不上時代變化，因此研究者建議未來可探究學校本位課程發展如何與時並進？

參考文獻

一、中文部分

- 方正維(2005)。偏遠地區國小校長課程領導之行動研究-以推動阿拉巴灣國小課程為例(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，台東。
- 王文科(1994)。課程與教學論。台北:五南。
- 王月美(2001)。國小校長課程領導之個案研究—以九年一貫課程試辦國小為例(未出版之碩士論文)。國立台北師範學院，台北。
- 白雲霞(2003)。學校本位課程發展理論、模式。台北：高等教育。
- 吳清山、林天佑(2005)。教育新辭書。台北：高等教育。
- 林佩璇(1999)。學校本位課程發展的個案研究：台北縣鄉土教學活動的課程發展(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學。台北。
- 林明地(2000)。校長課程領導與學校本位課程發展。載於國立台南師院(主編)，九年一貫課程從理論政策到執行(155-183頁)。高雄：復文。
- 林明地(2000)。校長課程領導與學校本位課程發展。載於臺南師院(主編)，九年一貫課程：從理論、政策到執行(155-183頁)。高雄：復文。
- 林偉人(1999)。淺論學校本位課程發展。國教之友，51，4-12。
- 邱靜宜(2004)。屏東縣國民小學校長課程領導之研究(未出版之碩士論文)。屏東師範學院，屏東。
- 胡協豐(2004)。國小校長課程領導行為實踐之研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 高新建(1998)。學校本位課程發展的多樣性。輯於中華民國課程與教學學會(主編)，學校本位課程與教學創新(61-79頁)。台北：揚智。
- 高新建(2000)。學校本位課程發展的意涵與實施。載於中華民國教材研究發展學會(主編)，邁向課程新紀元(二)(37頁)。台北：中華民國教材研究發展學會。

- 高新建(2002)。學校課程領導者的任務與角色分析。臺北市立師範學院學報，33，113-128。
- 張嘉育(1998)。認識學校本位課程發展。中華民國課程與教學學會(主編)，學校本位課程與教學創新(23-47頁)。台北：揚智。
- 張嘉育(1999)。學校本位課程發展。台北：師大書苑。
- 張劍傑(2001)。學校特色和對特色學校的評價。中國教育和科研電腦網。2016年2月19日，取自 <http://www.edu.cn/20011019/3005732.shtml>
- 教育部(2000a)。學校本位課程發展手冊---學校本位課程發展基本理念與實施策略。台北，教育部。
- 教育部(1998)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。現改為國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部。
- 教育部(1999a)。國民中小學暫行課程綱要實施要點(草案)。
- 教育部(1999b)。國民中小學課程綱要的修訂過程及特色(草案)。
- 教育部(2000b)。國民中小學暫行課程綱要(草案)。
- 莊淑琴(2002)。學校本位課程發展模式之個案分析—以一所國小為例。國立嘉義大學國民教育研究所研究生論文發表會論文集(77-99頁)。嘉義：國立嘉義大學。
- 許惠茹(2004)。國小校長鄉土教育課程領導之個案研究(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義。
- 陳向明(2002)。社會科學質的研究。台北：五南。
- 陳金春(2001)。九年一貫學校本位課程發展—以吳興國小健康與體育為例(未出版之碩士論文)。台北市立師範學院，台北。
- 陳麗莉(2001)。學校本位課程發展之行動研究—以屏東縣仕絨國小為例(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院。屏東。
- 單文經、高新建、高博詮、蔡清田(譯)(2001)。Glatthorn, A.A著。校長的課程領

- 導。臺北：學富文化。(原著作出版於1997)
- 單文經、高新建、高博詮、蔡清田譯(2001)。校長的課程領導。臺北：學富文化。
- 湯維玲(2004)。國民小學學校本位課程發展與實施之省思與批判。載於屏東師範學院初等教育學系(主編)，課程改革與教學創新(91-112頁)。高雄，復文。
- 黃政傑(1996)。質的教育研究：方法與實例。台北：漢文。
- 黃政傑(1999a)。課程改革(三版)。台北：漢文。
- 黃政傑(1999b)。國教九年一貫課程的落實與展望。國民教育，40，11-15。
- 黃政傑(1999b)。課程改革的理念與實際，台北：漢文。
- 黃炳煌(1994)。試為我國建一適切可行的課程發展模式。台北：心理。
- 黃惠珍(1998)。綜合高中學校本位課程發展——一所學校之個案分析(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北。
- 黃瑞琴(1999)。質的教育研究方法。台北市：心理。
- 楊泯榕(2001)。高職學校本位課程發展模式之規劃研究(未出版之碩士論文)。國立臺北科技大學，臺北。
- 葉連祺(1999)。中小學學校本位課程發展之意涵和取向。教師天地，103，21-29。
- 甄曉蘭(2000)。批判俗民誌及其在教育研究上的應用。載於中正大學教育研究所(主編)，質的研究方法(369-393頁)。高雄：麗文。
- 甄曉蘭、鍾靜(2002)。學校本位課程發展相關問題及其相應措施之研究。師大學報，47(1)，1-16。
- 甄曉蘭、簡良平(2001)。學校自主發展課程之相關因素分析。教育研究月刊，46，53-80。
- 蔡清田(2000)。學校整體課程之設計。載於中華術國課程與教學學會(主編)，課程統整與教學(289-331頁)。台北：揚智。
- 蔡清田(2005)。課程領導與學校本位課程發展。台北：五南。

- 蔡麗鳳(2005)。偏遠地區小型學校發展生態課程之個案研究。未出版之碩士論文，國立台北教育大學，臺北。
- 鄭福妹(2006)。偏遠地區小型學校創新經營之研究—以臺北縣特色學校方案參國小為例(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，臺北。
- 謝明燕(2004)。築夢踏實——一位國小校長領導課程重建的行動研究(未出版之碩士論文)。國立台北師範學院，台北。
- 簡良平(2002)。學校課程決定—理論與實證。台北：師大書苑。
- 蘇美麗(2002)。國小校長課程領導角色與策略之研究(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義。
- 饒見維(1999)。從九年一貫課程談「學校本位課程發展」與「學校本位教師專業發展」的同步發展策略。研習資訊，16，13-24。
- 饒見維(2001)。如何激發課程發展的士氣—學校本位課程的四個發展策略。研習資訊，18，1-6。

二、英文部分

- Bradley, L. H. (1985). *Curriculum leadership and development handbook*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Eggleston (1980) . *School-based curriculum development in Britain : a collection of case studies London*. Boston : Routledge & Kegan Paul.
- Kelly, A. V. (1977). *The Curriculum—Theory and practice*. London: A. Wheaton & Company Limited.
- Marshall, C. & Rossman , G. B. (2006) .質性研究：設計與計劃撰寫（李政賢譯）。台北：五南。（原著出版於1999）。
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: The Falmer Press.
- Skilbeck, M. (1984) .*School-based curriculum development*. London : Harper & Row.
- Skilbeck, M. (1976). *School-based curriculum development*. In J. Walton. & J. Welton (Eds). *National curricularum planning: Four case studies* (pp.154-166). London : Ward Lock Educational.
- Sabar, N. (1985). School-based curriculum development: Reflections from an international seminar. *Journal of Curriculum Studies*, 17(4), 452-454.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research* .U.S.A : Sage Publications, Inc.
- Tomas, I.D. (1978) A decision framework for school-based decision making. *The Australian Science Teachers Journal*, 24(2), 63-68.

附錄一 訪談同意書

(校長的訪談同意書)

學校本位課程發展之個案研究-以一所臨海偏遠國民小學為例 徵求訪談暨研究同意說明書

校長您好：

本人目前就讀於東海大學教育研究所碩士在職專班，現在正進行學術論文研究，題目是「學校本位課程發展之個案研究-以一所臨海偏遠國民小學為例」，藉以了解海港國小發展校本課程的歷程，影響海港國小發展校本課程的困境與因應策略，及校長如何領導學校成員發展校本課程，另在本論文中針對「海港國小」將以化名方式進行闡述。

本研究採用「個案研究」法，研究進行中，我將徵求您的同意進行下列事項：

- 1、與您進行多次訪談(每次大約一至兩個小時)並且錄音；
- 2、利用多次機會觀察學校環境的情形，並加以筆記和錄音記錄；
- 3、蒐集學校的內外情境資料、基本資料（班級數、師生數、教師學經歷等）與學校本位課程的規劃、實施、及各種的影響因素，並參考學校相關文件，

例如：學校發展學校本位課程的會議記錄、自編相關教材等，以及學校課程計畫中所呈現之學校願景、課程架構、特色課程等項目相關的書面資料。本研究著墨在您參與學校本位課程發展的實際情形、想法與感受等，不做任何價值判斷，所蒐集之研究內容只作為學術研究用途，為保障您的權益，凡研究中提及之人物、姓名，將採匿名方式處理。對於所蒐集的書面資料、錄音檔等將妥善保存，非經您及相關當事人的同意，絕不對外公開或做其他之用途。

您可以完全依據自由意願接受訪問，隨時可退出我的訪問，如果您有一些話不想被我引述至論文內，請提醒我，我將不引述它們。現在我想請問您是否願意接受我的訪問？(如果您的回答為「是」，我們接著將安排一個適當的時間跟地點以進行訪問。)

非常感謝您對本研究的協助，再次謝謝您！

是：我已詳閱同意書，願意接受訪問，並同意海港國小作為研究對象。

抱歉：我已詳閱同意書，但我不願意接受訪問。

受訪人：

年 月 日

(主任、老師的訪談同意書)

**學校本位課程發展之個案研究-以一所臨海偏遠國民小學為例
徵求訪談同意說明書**

主任/老師您好：

本人目前就讀於東海大學教育研究所碩士在職專班，現在正進行學術論文研究，題目是「學校本位課程發展之個案研究-以一所臨海偏遠國民小學為例」，藉以了解海港國小發展校本課程的歷程，影響海港國小發展校本課程的困境與因應策略，及校長如何領導學校成員發展校本課程，另在本論文中針對「海港國小」將以化名方式進行闡述。

本研究採用「個案研究」法，研究進行中，我將徵求您的同意進行下列事項：

- 1、與您進行多次訪談(每次大約一至兩個小時)並且錄音；
- 2、利用多次機會觀察學校環境的情形，並加以筆記和錄音記錄；
- 3、蒐集學校的內外情境資料、基本資料（班級數、師生數、教師學經歷等）與學校本位課程的規劃、實施、及各種的影響因素，並參考學校相關文件，例如：學校發展學校本位課程的會議記錄、自編相關教材等，以及學校課程計畫中所呈現之學校願景、課程架構、特色課程等項目相關的書面資料。

本研究著墨在您參與學校本位課程發展的實際情形、想法與感受等，不做任何價值判斷，所蒐集之研究內容只作為學術研究用途，為保障您的權益，凡研究中提及之人物姓名，將採匿名方式處理。對於所蒐集的書面資料、錄音檔等將妥善保存，非經您及相關當事人的同意，絕不對外公開或做其他之用途。

您可以完全依據自由意願接受訪問，隨時可退出我的訪問，如果您有一些話不想被我引述至論文內，請提醒我，我將不引述它們。現在我想請問您是否願意接受我的訪問？(如果您的回答為「是」，我們接著將安排一個適當的時間跟地點以進行訪問。)

非常感謝您對本研究的協助，再次謝謝您！

是：我已詳閱同意書，並願意接受訪問。

抱歉：我已詳閱同意書，但我不願意接受訪問。

受訪人：

年 月 日

附錄二 訪談大綱

學校本位課程發展之個案研究-以一所臨海偏遠國民小學為例

【校長訪談大綱】

- 1、請校長簡述貴校的學校本位課程發展情形？學校為什麼需要目前的本位課程發展？您認為學校同仁、家長、學生們的認同程度如何？
- 2、請校長說明貴校本位課程發展願景為何？以及如何將該理念傳播出去？
- 3、請校長說明您對學校本位課程發展的規劃情況？將如何推展？
- 4、請校長說明在學校本位課程發展過程中，您所扮演的角色與任務如何？
- 5、在貴校推行學校本位課程發展過程中，學校老師及行政人員的配合度如何？與家長的互動如何？
- 6、學校同仁有無排斥發展學校本位課程的情形發生？您如何看待及處理？
- 7、與其他學校相比，你覺得貴校學生有些什麼能力處於劣勢？學校本位課程發展如何針對這些能力設計？
- 8、您認為影響貴校學校特色課程發展的因素有哪些？
- 9、在學校本位課程發展過程中，曾遭遇哪些困難？您如何克服？
- 10、學校進行本位課程發展的過程中，令你印象最深刻的因素為何？為什麼呢？
- 11、請校長簡述帶領偏遠地區小型學校發展學校本位課程，有哪些優勢機會與限制？您如何充分利用這些優勢和機會，以及如何突破這些限制？

謝謝您撥冗接受訪談，您所提供的資料幫助本人的學術論文得以順利完成，同時保證我們訪談內容有關的人物姓名，將以匿名的方式來呈現。再次的感謝您！
祝您 事事如意！

東海大學教育研究所碩士在職專班

指導教授：江淑真博士

研究生：傅聖紋

中華民國 年 月 日

【教師/行政人員訪談大綱】

- 1、就您的了解，您認為貴校本位課程發展的狀況為何？影響學校推動本位課程的因素為何？它與教學有什麼相關性？
- 2、請簡單描述貴校發展本位課程的願景為何？該等願景如何訂定？您個人對學校願景有什麼看法？
- 3、請問您認為學校本位課程領導的主要人物是誰？其有哪些領導措施？
- 4、就您的了解，學校目前推動本位課程發展時面臨哪些困難？
- 5、您認為應採取哪些解決的方法及策略去面對發展學校本位課程所面臨的困難點？
- 6、您認為教師在學校本位課程發展上擔任的角色是什麼？
- 7、就您的了解，校內教師參與學校本位課程發展的意願如何？您個人抱持什麼樣的態度看待學校本位課程發展？
- 8、教師對發展學校本位課程有意見想反應時，通常透過什麼管道或方式？行政方面又如何回應？
- 9、請就您自身體驗說明學校本位課程發展帶給您的收穫或經驗？
- 10、您認為學校本位課程發展對學生的意義是什麼？
- 11、您認為學校的本位課程發展還有哪些改善空間？

謝謝您撥冗接受訪談，您所提供的資料幫助本人的學術論文得以順利完成，同時保證我們訪談內容有關的人物姓名，將以匿名的方式來呈現。再次的感謝您！
祝您 事事如意！

東海大學教育研究所碩士在職專班

指導教授：江淑真博士

研究生：傅聖紋

中華民國 年 月 日

附錄三 觀察紀錄表

日期與時間	觀察到的事件	觀察者的整理與歸納
104年11月25日 13點30分 (週三進修)	<p>校長今日將願景、課程架構圖…已做成的一整份完成的資料給與會同仁，並用簡報的方式向全校老師講解，大約獨自講了50分後才問老師有沒問題。</p> <p>三年級老師：校長看完您製作的資料可感覺到您的辛苦，我想提出幾個問題，之前我們去參加教學卓越獎時，評審會問到幾個尖銳的問題，我先針對我個人的問題，個人看完此資料，個人認為有幾項對中年級而言有些牽強，到時我會再做些刪除，接下來是針對資料中有關提升學生學習部分，不知是要依據教學目標是否有提升學習還是要看課程實施後，孩子對學習有何提升？若是第一種表格中已有教學目標，若是要評量有沒提升到孩子的學習，實際上這麼短的時間我們沒將課上過一次就也沒辦法(校長打插說這只是計畫而已，表格中應該是要我們填預期學習成效，再寫此計畫內容時我也有滿多疑問的，當場我有發問教師領導是要寫什麼，林教授說今年的案跟往年不同，希望由此計畫看出老師的增能跟領導，這就是要看老師們發揮的創意，不論怎麼寫，只要說得通，教授就沒意見。此次我們就用預期的學生效益來填寫，教師領導部分我比較建議讓有這</p>	<p>由校長講解可看出校長對本議題的豐富想法，並已作好相關規劃，本次學校教師亦對個人反對及不解處直言，但校長仍以自我認定的想法去說服老師，並盡力以自己跟教務主任的先行作業減輕老師負擔的說法來提高老師認同。</p>

專長的老師來帶領團隊進行，還是大家有不同的意見？)

三年級老師:校長您才剛來這幾個月，我一直以為這案子是明年才要提的，後來才知是今年底就要提，人家會質問你這些課程從哪形成？真正的實施效益是什麼？

校長:這計畫在 105 學年 8 月 1 日才會實施，我在寫這些課程時有看過前前任校長寫的資料，還有前任校長也有參與比賽，我發現二者間送件的資料很像，本來我想偷懶，但前輩校長們都做了，而我沒延續就是我失職的地方，因課程不是校長做，是老師做，本來應該要延續的，不應因為校長異動而改變，本來想將前輩校長資料改一改就送件，不會造成大家的困擾，但教授不想要我們用大海洋來架構細項的四套課程，他希望我們回歸到孩子學習的立場由小議題讓孩子去了解知識學習的歷程，並去探索、省思…。所以我們的課程要重新去發展，個人認為此次的課程與以往不同只多了石蓴的生態這部分，所以個人覺得這課程是延續下來的，反觀此課程以往都是由老師為主軸設計，現是翻轉為孩子為出發點，雖人家會質疑校長如何做課程領導，我會說這課程不是我來才有的，是延續以往課程慢慢延續出來的，我們只是透過新的議題將他放進來而已，現我寫的都是預期效益，由做的過程再來做修正。計畫會寫的就能得到補助，這樣學校的

情境就能有改變。我會花些時間，盡量不讓老師那麼辛苦的重頭開始，但有些東西不是我自己隨便寫就能變出來，還有真正的實做者不是我，105年要做的老師要回歸課程的本質去調整。

四年級老師:校長我覺得這計畫是計畫，到時不會有老師去執行，因有幾個問題，第一是主題架構問題，因校長您的主題是生態、人文、料理、樂活，校長說我們沒有重頭開始，但校長我們要做石蓴就是要重頭開始，就是要推翻原本校本課程重頭開始，跟原本的校本課程是沒有關係的，要有一個新的特色課程的設計，這講義中有些部分與石蓴是完全沒關係的，像之前教務主任在介紹他校蓮花課程時，他是完全針對蓮花、蓮子蓮藕…不會分開，不知校長是否有什麼壓力，硬要把人文的部分放進去，例如彩繪蓴船，若要做實際的話，要每年都能夠執行，或是像設計公仔，我的想法是學校設計公仔，學生用圖案、或彩繪的方式在增減，讓此活動每年都能做，還有資料中的海泳覓石蓴，這是不可能的，不可能海泳時真的游到有石蓴的地方，或是划獨木舟到那，我還覺得料理中的螃蟹季與九孔有關的，我認為我們應該將主題專注於石蓴上，人文與其他延伸出來的部分，可在基本的做得很好後再延伸，尤其資料中提到的到石蓴社區走讀，我們這根本不是石蓴社區，說不定社區裡根本看不到

什麼石蓐，還有海女的部分，他們是採石花，還有神明淨港…活動，我覺得這些根石蓐根本都扯不上關係，我覺得主題的部分要修，當然校長若急著要送件，送這是沒關係，但真的要執行是真的很難，第二點是些課程太多，我上回以提到，這本來就要單獨拉出來設計一個課程，才不會什麼都融入課就變得非常多，實際執行時不可能這樣呀，要上到六節的自然、六節的社會，那我其他課就要落掉啦！我是覺得課程時間分配的部分也沒辦法。第三個剛校長有建議分組，我是不建議，我建議全體教師一起做，包含討論要做哪幾個主題，主題下的子架構要怎麼做…都要老師一起討論，因為我們是小學校，再分組就無法集思廣益，一起討論的好處是大家可集思廣益，還有教師有調動的問題，教師一旦調動就沒人瞭解了，第二個職務改變問題，如我們二人設計自然，但之後改教社會，換別人來教自然以前在做什麼就會不知道，所以為什麼我要提一起做，因這樣大家對每部分都瞭解，就算教師調動或職務異動，大家都有一個基礎的概念，相對的這時間就會拉得比較長，所以要重頭設計課程要很長的時間，所以我建議過週三教師進修除了必要的會外，其他時間都排這，讓老師在學校做，第四個是課程的安排上，我們要設計實際可行的，像我的觀念我要設計主題的子結構就是教學的內容，其他部分課程目標、統整教材，等實際可行的東西出來後

再慢慢放，我認為這樣才是大家會去做的，當然說只要送計畫，這樣的資料真的很漂亮，但實際執行時困難度很高。

校長：這資料的格式是教育部的規定，我贊成你說的先從石蓴部分做專精，我們做時可分四階段進行，明年做可從石蓴開始，剛有提到明明主題是石蓴，為何很多活動都要有蓴字都搭不起來，其實我第一次給各位的資料沒有這麼多蓴字，是因去被指導說主題若是石蓴，其他活動名稱都要有蓴字，我和教務主任絞盡腦汁想了很多與蓴相關的諧音詞，這計畫送要將重點放於小議題上，為何我和教務主任要先做，因覺得這是行政主管幫老師們減輕負擔的部分，若今我請大家一起想名字，就會像四年級老師說的一樣，其實名字不重要，重要的是真正的教學內容是什麼，但送計畫名字就很重要，因要符合教育部的獨特性與創意性。我為何會請大家二人一組，目的是要請大家修正能力指標，因剛教過對版本與能力指標會較清楚，討論課程時就是要這樣大家聚一起。我覺得部裡給的是學習歷程，四年級老師提的是實做的部分，我覺得明年八月錢也拿到了，我們就按部就班的實作，先把石蓴部分好好地完成，在實作過程中有任何問題都可隨時修改，其實石蓴是海洋的一塊，海港國小重頭到尾都是用海洋為大主軸，我們的主標是「海洋海港，珍愛永蓴」所以大的是海洋，小的是石蓴，所以彩繪蓴船也是海洋的一部分，沒跳

<p>脫主題，所以從小小的石蓴，去了解石蓴的生長環境以及在發現石蓴的社區就是人文，這社區到底有什麼人文，石蓴是長於海裡，結合海洋文化，所產出的漁村文化是怎樣的一個人文生態，在料理達人這塊，我希望結合食農和飲食安全的部分，最後擴展到較大的範圍海洋，就是我們的海泳、獨木舟的部分，最後我們回扣回來不是說與石蓴沒關係，而是由小小的石蓴去看全部的海洋，雖我一月會將計畫送出，但我還是覺得課程要實作，明年八月先從石蓴開始做，其他在慢慢加進來，這是絕對沒問題的。</p>	
---	--