

國立臺東大學教育系所  
碩士論文

指導教授：侯松茂 先生

臺東縣國小學校本位課程發展及學校本  
位教師進修之研究

研究生：林秀珍 撰

中華民國 九十七 年六月

NTTU Library



國立臺東大學教育系所

碩士論文



臺東縣國小學校本位課程發展及學校本  
位教師進修之研究

研究生：林秀珍 撰

指導教授：侯松茂 先生

中華民國 九十七 年六月

國立台東大學  
學位論文考試委員審定書

系所別：教育系(所)教育行政碩士在職專班

本班 林秀珍 君

所提之論文 台東縣國民小學學校本位課程發展與學校本位教師  
進修之研究

業經本委員會通過合於  碩士學位論文 條件  
 博士學位論文

論文學位考試委員會：

陳國奇

(學位考試委員會主席)

魏俊華

侯松茂

(指導教授)

論文學位考試日期：97年 6月 1日

國立台東大學

附註：1.一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2.本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

# 博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立台東大學 教育學 系(所)  
九十六 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：臺東縣國小學校本位課程發展及學校本位教師進修之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單位
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	國家圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	本人畢業學校圖書館

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：\_\_\_\_\_，請將全文資料延後半年再公開。

## 公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
			<input checked="" type="checkbox"/>

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未鉤選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：侯松茂 (親筆簽名)

研究生簽名：林秀珍 (親筆正楷)

學 號：1794023 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 06 月 16 日

- 1.本授權書(得自<http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載)請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。
- 2.依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化,並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2005/06/09

## 誌謝辭

經過漫長的煎熬，論文終於完成。過程中雖然充滿著艱辛與挑戰，然而最後所得到的結果令人感到無比珍貴，心中除了欣喜之外，就是無盡的感謝，感謝這三年來，在背後支持我的師長、家人及朋友。

首先需要感謝指導教授侯松茂老師，在百忙之中撥冗給予我適時的指導與協助，讓我在研究歷程中，學習得以更寬廣，思考更多元，順利完成此篇論文。侯老師的支持與鼓勵，不僅引導我一窺學術殿堂的奧秘，同時亦提供了求學處世的最佳典範。感謝所上師長的諄諄教誨，讓我能夠在溫馨的環境中學習，學會做學問的方法；感謝魏教授俊華、陳教授國彥在研究計畫及論文口考時的愷切指導，為論文提供更多思考及修正的方向；感謝林校長庭瑤、羅主任道勳、趙主任蓮英、高老師彩珍、葉老師宗河、蘇老師吉勝在百忙之中為訪談大綱編寫過程中提供許多寶貴的意見，使論文撰寫過程更為順利。感謝謝主任明秀、溫主任昇勳、在寫作過程中給我指點迷津。

接受我訪談的教育界好伙伴，感謝您們撥冗出寶貴時間分享貴校經營成果，讓我的論文得以順利完成，在此由衷的向您們說聲「謝謝」。研究所同學王淑冠、巫志城、陳安川在寫論文這段期間，給我的鼓勵打氣，讓我增加無比的信心與動力，同學！有您們真好。

最後特別感謝家人的支持與鼓勵，才使得我能無後顧之憂的盡心在自己的工作和學業上。外子雲豹一路走來的支持，把家事處理得有條有理，讓我安心寫作論文，他是幕後的最大功臣。大姊來好於外子不在家時補位，她的辛勞我永記心銘。洋兒、曼曼——我一對可愛的兒女，三年來對您們的疏忽，今後一定加倍補償。亡母生前的鼓勵茲茲在耳，通過論文口試，上一炷清香報告喜訊。

最後願以此論文獻給所有愛護我和關心我的人，感謝你們為我生命中留下值得紀念的一頁。

林秀珍謹誌

中華民國九十七年六月

# 臺東縣國小學校本位課程發展及學校本位教師進修之研究

作者：林秀珍

國立臺東大學教育系所

## 摘 要

本研究主要針對臺東縣國小學校本位課程發展及學校本位教師進修之現況；臺東縣教育人員對學校本位課程發展及學校本位教師進修的看法；並探討實施學校本位課程發展及學校本位教師進修所遭遇的問題及改進措施。

本研究採用質化取向的研究方法，經由文獻探討、深度訪談及文件資料的蒐集，得到以下結論：

- 一、專業知能方面：學校本位課程發展教師專業知能不足，多辦理學校本位教師進修以提昇教師專業能力。
- 二、節數安排方面：各領域授課時數不足及活動辦理太多擠壓本位課程，把可以融入到領域教學的部份盡量融入，活動改到假日辦理，避免影響學生正常課程。
- 三、資源不足方面：資源不足部分，可以利用網路、圖書館、博物館或拜訪當地耆老。
- 四、進修時間方面：臺東縣教育處規定每學期開學二週前送審，學校本位教師進修計畫，但開學後上級單位常會陸陸續續的公佈必須執行的活動，以致各校必須不斷變更學校本位教師進修時間，請教育處在學期前即有明確規劃活動，若非重大活動勿中途安插。
- 五、聘請講師方面：臺東隸屬文化不利地區講師人才匱乏，除請臺東大學教授支援外，再請資深又對學校本位課程概念清楚之校長、主任、教師做分享。
- 六、經費問題方面：從九十二學年度起學校本位教師進修就不再有經費來辦理，不易請到大師級講師上課，應多編經費聘請名師以提昇教師專業能力。

**關鍵詞：**學校本位課程發展、學校本位教師進修

# **A Study on Understanding the Present Situation of the School-based Curriculum Development and the School-based in-service Teacher Education in Taitung County Elementary Schools**

Author : Lin Hsiu - Chen

## **Abstract**

This research mainly aims at understanding the present situation of the school-based curriculum development and the school-based in-service teacher education in Taitung County Elementary schools, the awareness of educational administrators in Taitung County of that situation, and exploring about the questions and the improving measures of that situation.

This research uses the qualitative research method, by way of the literature discussion, the in-depth interview and the collection of reference materials, to obtain the following conclusion:

1. **The teaching profession:** the teachers' professional knowledge and abilities to develop the school-based curriculum are insufficient, so the school-based in-service teacher education is urgent in promoting the teaching profession.
2. **Class period arrangement:** teaching hours in various domains are insufficient, and the extra curricular activities are too many to realize the school-based curriculum. The study suggests that we integrate the school-based curriculum into the domain teaching part as far as possible, and hold those the extra curricular activities events on weekends to avoid impacting the student curriculum.
3. **Resources insufficiency:** the research shows that we use the Internet, the libraries, and the museums or ask advice of the local old people as a solution to the resources insufficiency.
4. **Time for teacher education:** according to the regulation of Taitung county education office, the school should report to the office for approval of the school-based curriculum plan two weeks before school begins for each semester. Nevertheless, after school begins, the authorities usually post announcement, one after another, about activities to be carried out in schools, and schools are forced to change the time, though planned, for teacher education. In sum, the research hints that the education office have a clear plan of the schedule in advance before the school begins for each semester.

5. The need of the lecturers: Taitung is culture disadvantageous area and lecturers are deficient. The study tells that we invite professors in Taitung University as well as those educators who have clear notions in school-based curriculum.
6. Funds: since 2003, there 's no funds for the school-based curriculum teacher education and it is not easy to invite the “grant master” as a lecturer. The study suggests that the authorities should fund to promote the teaching profession.

**Key words: school-based curriculum development, school-based in-service teacher education**



# 目 次

第一章	緒論.....	1
第一節	研究背景與動機.....	1
第二節	研究目的與待答問題.....	3
第三節	名詞解釋.....	4
第四節	研究範圍與限制.....	5
第二章	文獻探討.....	7
第一節	學校本位課程發展意義及特徵.....	7
第二節	影響教師參與學校本位課程發展的因素與問題.....	13
第三節	學校本位教師進修的意涵.....	22
第四節	學校本位課程發展與學校本位教師進修的相關理論與研究.....	26
第三章	研究設計.....	44
第一節	研究架構.....	44
第二節	研究對象.....	45
第三節	研究方法.....	47
第四節	研究工具.....	48
第五節	實施程序.....	51
第六節	資料處理與分析.....	54
第七節	研究倫理.....	56
第四章	研究結果與討論.....	58
第一節	臺東縣國小實施學校本位課程發展及學校本位教師進修的現況 .....	58

第二節 臺東縣國小教師對學校本位課程發展及學校本位教師進修的看法.....	66
第三節 臺東縣國小實施「學校本位課程發展及學校本位教師進修」之遭遇問題及改進.....	88
第五章 結論與建議.....	103
第一節 結論.....	103
第二節 建議.....	108
參考文獻.....	112
中文部分.....	112
英文部分.....	117
附 錄	
附錄一 臺東縣國小學校本位課程發展及學校本位教師進修」訪談大綱初稿.....	119
附錄二 臺東縣國小學校本位課程發展及學校本位教師進修」之正式訪談大綱.....	122
附錄三 專家效度芳名錄.....	125
附錄四 臺東縣總體課程審查表.....	126
附錄五 臺東縣教師研習管理要點.....	131
附錄六 訪談邀請函.....	135
附錄七 訪談同意書.....	136

## 表 次

表 2-1 國內外學者對「學校本位課程發展」意義彙整表.....	7
表 2-4 國內外學校本位課程發展與學校本位教師進修相關研究歸納表.....	37
表 3-2 受訪對象背景資料一覽表.....	45
表 3-4 研究者個人經歷.....	49
表 4-1 學校願景本位課程及教師本位進修彙整表.....	64
表 4-2 受訪者對學校本位課程發展及學校本位教師進修活動看法分析表.....	81
表 4-3 受訪學校本位課程發展與學校本位教師進修所遭遇問題分析彙整表.....	93



## 圖 次

圖 2-1 學習型組織的特性.....	28
圖 3-1 研究架構圖.....	44
圖 3-5 研究流程圖.....	53



# 第一章 緒論

學校本位課程發展已成為世界各國的教育發展趨勢。隨著學校本位課程的發展推行，對於本位課程之相關知能日形重要，例如：課程的創新、規畫、教學、評量、教學情境管理…等等，教師勢必不斷求新求變，以符合學校本位課程發展之需要。本章共分為四節。第一節研究問題背景與動機；第二節研究目的與待答問題；第三節名詞解釋；第四節研究範圍與限制。

## 第一節 研究問題背景與動機

### 壹、研究問題背景

在 1960 年代，世界各主要國家如美國、澳洲...等，由於其「國定課程」施行效果不佳，因此大家普遍體認：學校與教師才是課程發展的關鍵者，趙克中(2005)。Furumark 與 McMullen 於 1973 年率先提出「學校本位課程發展」(school-based curriculum development)之概念與名詞，此後陸續有許多教育學者投入此領域之研究，(引自李淑玲，2005)。隨著理論基礎逐漸充實，目前「學校本位課程發展」已成為世界各國的教育主流政策。我國教育部亦於 2000 年發表——學校本位課程發展基本理念與相關知能，其內容包括課程規畫、教學活動、評量方式與教學情境管理...之創新與改革。

隨著環境的瞬息萬變，例如：知識經濟時代來臨為滿足終生學習之需求；數位化時代學習型態轉變；全球化時代競爭激烈...等挑戰的衝擊，課程更需符合社會需求。據洪明洲(1999)指出：美國一億三千萬就業人口之中，近 70%工作者的技能是暴露在快被淘汰的狀態之中。學校與教師之主要工作在於教育未來社會之公民，因此，更必須不斷進行課程發展與教師進修，始可符應社會之期待，而不致遭時代「進步洪流」所淹沒淘汰。

師資培育過程中師範體系或教育學程，只提供了擔任教職所需知能的 20%，其餘的 80%，則是在工作崗位上，藉由不斷的在職進修而獲得(引自李淑玲, 2005)。教師在職進修的方式很多，包括：出國短期進修、國內外學位進修（帶職帶薪或留職停薪）、國內外學分進修（帶職帶薪或留職停薪）、自我進修、社區進修、校內進修、校外進修、讀書會...等等。其中，以各校自辦的「校內教師進修」次數最多，這也是教師進修日益受到重視的原因。學校所規劃的「教師在職進修」是否具有效能？也成爲值得研究的議題。

臺東古稱「後山」，許多條件均處於弱勢地位，爲文化不利之教育優先區，其在「學校本位課程發展」及「學校本位教師進修」之實施狀況，是值得我們關心與探討。諸如：「學校本位課程」是否有助於學生的學習成效？是否會增加普通教師與行政教師之間的意見矛盾？是否會增加教師的工作量而損及教學？是否會造成教師因工作分配問題，產生衝突與關係緊張...等，這些問題都值得我們深入探討，因爲它們會決定「學校本位課程」制度是否能夠讓我們的孩子「真正」受益，「學校本位教師進修」是否能真正帶給老師最所需要成長的課程。

## 貳、研究動機

臺東縣各國小爲因應九年一貫課程的實施與學校本位的發展，皆規劃了週三下午的「學校本位教師進修」活動或策略聯盟進修活動，特殊教育中心、國教輔導團亦精心規劃各領域的研習活動，期盼教師能在研習中自我激勵、自我覺醒、認知到進修的需求與重要，爾後共創教與學雙贏的目標。目前各校大都因進修方式、種類、時間限制、研習規劃、師資、課程內容、教師意願等未顧及教師的需求與期望，而至間接影響到進修研習的成效。教師進修必須搭配學校本位課程發展，進修內容是否符合教師之所需，在在都會影響教師進修之意願，要如何才能不留於形式呢？才能收到進修研習的成效？因此，教師進修所迫切需要的是什麼？乃爲本研究動機之一。

臺東縣政府亦於民國93年8月公佈「臺東縣獎勵教師進修研究實施要點」；民

國96年1月24日修訂「臺東縣教師研習管理要點」，明確的規範了進修的權利與義務關係，其主要目的是要透過教師在職進修方式，來鼓勵教師主動參與進修。研究者於民國95年8月1日接任教師研習中心業務前，兼任教務主任工作多年，每逢學期初，即為學校本位進修內容安排所苦，應該安排什麼樣的進修內容，才能符合教師的需求？令人費盡心思；在這個多元化的時代裡，教師想進修的種類五花八門，常讓主事者有不知如何安排之感。如今有這個機會，對臺東縣的學校本位教師進修概況做深入探討，故乃以臺東縣各國小校長、主任及教師為探討的對象，也期望藉由此研究來省思臺東縣學校本位教師進修狀況，作為未來學校規劃本位教師進修之參考，此為本研究動機之二。

臺東縣地形狹長、高山多平原少，生活資源缺乏，每平方公里居民約 80 人，人口密度約僅為臺北都會區的五分之一，是全國（1）人口密度最低（2）低收入戶比例最高（3）每戶可支配所得最低的縣份，行政院主計處（2005）。基於上述地理及人文因素，臺東縣目前每年歲入約 70% 尚需仰賴中央補助，教育經費並不寬裕。除臺東市區以外，90% 以上學校屬於 100 人以下之「非經濟規模學校」，教師人數則在 15 人以下，縣政府負擔每位學生的教育成本，約為西部都會區的 6 倍，行政院主計處（2005），以上都是因為臺東的特殊人文風情與地理環境，所衍生的現象。因此，臺東這個特殊區域的「學校本位課程」與「學校本位教師進修」相關問題，可能有其「地域性」或「特殊性」，更值得我們深入探討，此為本研究動機之三。

## 第二節 研究目的與待答問題

### 壹、研究目的

根據以上研究動機所述，本研究目的包括以下三項：

- 一、瞭解臺東縣國小學校本位課程發展及學校本位教師進修現況。
- 二、探究臺東縣國小教育人員對實施學校本位課程發展及學校本位教師進修看法。
- 三、探討臺東縣國小實施學校本位課程發展及學校本位教師進修所遭遇問題及改進措施。

## 貳、待答問題

根據上述研究動機及目的，本研究之待答問題如下：

- 一、臺東縣國小學校本位課程發展及學校本位教師進修的現況為何？
- 二、臺東縣國小教育人員對學校本位課程發展及學校本位教師進修的看法為何？
  - (一) 臺東縣國小教育人員對參與學校本位課程發展及學校本位教師進修計畫擬訂的看法為何？
  - (二) 臺東縣國小教育人員對參與學校本位課程發展及學校本位教師進修活動的看法為何？
- 三、臺東縣國小實施「學校本位課程發展及學校本位教師進修」之問題及改進措施為何？
  - (一) 臺東縣國小實施「學校本位課程發展及學校本位教師進修」所遭遇問題為何？
  - (二) 臺東縣國小實施「學校本位課程發展及學校本位教師進修」改進措施為何？

## 第三節 名詞解釋

### 一、學校本位課程發展

學校本位課程發展係指學校結合區域特色、資源、家長期望、教師專業及學生能力、性向...等，自主規劃、實施與評鑑課程的過程與結果，以充分發揮學校的辦學特色，是一種學校自主的課程改革運動，教育部（2000）。本研究之學校本位課程係指由學校人員自行規劃、開發、實施、評量、評鑑之課程，不包括市面上各版本所提供之課程。

### 二、學校本位教師進修

本研究所謂學校本位教師進修，顧名思義是以學校為主體，指學校在運作過程中，規劃能落實學校發展目標和教師需求的學校本位教師進修方案，

因應自己學校需要而排定的進修方式。整個進修的規劃由學校行政人員及教學團隊的教師主導，進修內容必須是學校教師所最迫切需要的主題，且是延續性，能真正增長教師教學效能及專業知能提升；進修場地在自己所服務學校，謂之學校本位教師進修。

## 第四節 研究範圍與限制

### 壹、研究範圍

本研究是以臺東縣國小「學校本位課程發展及學校本位教師進修」現況為主題，於實際進行時，為顧及可行性與明確性，在研究主題方面僅限於部分重要事項，在資料蒐集方面亦有範圍限制，茲分述如下：

- 一、研究地區方面：本研究係以臺東縣的國小為研究範疇。
- 二、研究對象方面：本研究係以臺東縣國小的校長、主任、級（科）任教師為研究對象，為取樣對象，但不包括公立小學「國幼班」教師在內。

### 貳、研究限制

本研究是以臺東縣國小為研究對象，並對各校實施「學校本位課程發展及學校本位教師進修」實施的現況進行研究。本研究力求周延，但由於時間、人力、經費...等因素，所以有一些限制：

- 一、研究對象的限制：本研究以臺東縣國小為對象，故推論上有其地域性限制。
- 二、研究方法的限制：本研究訪談部分，臺東縣國小的校長、主任、級（科）任教師，共選取六位受訪者進行訪談，訪談資料代表性與客觀性有其限制。
- 三、難以建立「學校本位課程發展」及「學校本位教師進修」成效的「客觀評定標準」：

由於學校本位課程發展及學校本位教師進修成果，須經過相當期間的醞釀與

內化，始能呈現於教學活動之中；即使已呈現於教學活動之中，目前亦缺乏客觀的評鑑標準；加上學校本位課程發展及學校本位教師進修「評鑑」相關研究亦不多見，因此，目前尚難以建立「學校本位課程發展」及「學校本位教師進修」成效的客觀評定標準。



## 第二章 文獻探討

本章旨在探究學校課程發展與學校本位教師進修的相關理論概念及國小教師進修實施現況。本章共分為四節：第一節學校本位課程發展定義及特徵；第二節影響教師參與學校本位課程發展的因素與問題；第三節教師進修的意涵；第四節學校本位課程發展與教師進修的相關研究。

### 第一節 學校本位課程發展意義及特徵

#### 壹、學校本位課程發展的意義

根據Schön與Havelock的說法：「核心改變及問題解決模式」即是「學校本位課程發展」的思想源頭，（引自林秀容，1998）。但發展至今，國內外學者對於學校本位課程發展的定義，仍有不同的看法與見解，茲將國內外學者對學校本位課程的定義，彙整如表2-1。

表 2-1 國內外學者對「學校本位課程發展」意義彙整表

學者（年份）	對學校本位課程發展的定義
陳伯璋（2001）	學校本位課程發展是以學校為主體，結合校內外教學資源，在教師專業自主的運作下所進行的課程設計、規劃、實施與評鑑的歷程與結果。
游宗穎（2002）	學校本位課程發展是學校教育人員針對學生及學校發展的需求，結合學校行政人員、教師、社區人士及專家學者，從事一連串有關課程的研究、設計、實施與評鑑的過程。

表 2-1 國內外學者對「學校本位課程發展」意義彙整表(續)

---

詹見平 (2002)	學校本位課程發展係指學校為達教育目的並解決學校層級的教育問題，以學校為主體，由學校成員包括校長、行政人員、教師、學生、家長與社區人士等共同參與，以學校的情境及資源為基礎，並依據教育原理所進行的課程發展之歷程與結果。
林佩璇 (2004)	依據學生所在的地區及學校環境脈絡，結合同一學校內教師或不同學校教師的智慧，主動參與課程的研發、選擇或採用課程教材以配合學生的學習需要。
Elbaz (1991)	在以「學校為中心」的課程發展中，一切有關課程的計畫、設計、實施與評鑑，皆應由校長、教師、家長及學生共同決定，而非由外界將想法強迫帶入學校，學校成員在課程發展中具有相當的自主。
Brady (1992)	學校本位課程發展是以學校為主體，透過學校成員與校外人士共同合作參與，以自主性調整組織或建構創造教材而發展。
Murphy (1993) 與 Blythe (1996)	學校本位課程發展是將課程的決定權下放給學校，其中包括：課程計畫、教學方法、教材內容及教學材料的運用等等，教育行政機關則保留統整與協調的權力，提供專業指導，以維持一定的教育標準。

---

資料來源：研究者整理

綜合以上國內外學者的看法，研究者認為「學校本位課程發展」的意義，應可歸納出以下幾個層面：

- 一、本位課程參與人員：綜合以上學者意見認為，學校本位課程發展規劃設計者應包括一校長、主任、教師、教育行政人員、社區人士、學生、家長及學者專家，以上都應算是廣義的學校本位課程發展參與者。
- 二、規劃特色課程發展的過程：學校本位課程發展的過程，大都會先評估學校本身的優劣勢、學生之需求、各方所能提供之資源、進行課程的設計與規劃、實施本位課程、最後進行評鑑。
- 三、本位課程發展的目的：必須符應社會對教育文化的期望，找到能發揮學校與社區特色的課程，配合學生及地區的需求，並能提升整體教育成效。
- 四、權力結構的再分配：學校本位課程發展是權力與責任的重分配—包括學校、地方與中央三部份。地方與中央行政機關將權力下放給學校，本身則扮演統整協調與評鑑的角色，學校擁有課程的發展與決策時，也要為課程品質做把關的工作，並為課程的成敗負擔責任。

由以上各種不同的角度論述得知，學校本位課程發展的定義是多樣性的，每個專家學者所切入的角度和所運作的過程皆不相同，分別從課程參與者、課程運作、課程發展、權力結構再分配...等方面切入。由此可看出從不同的角度切入，就會形成不同的定義。為了有明確的研究方向，本研究所謂的學校本位課程發展，較傾向界定為：學校擁有課程的發展與決策時，同時也要為課程品質做好把關的工作，並為課程的成敗負擔責任；所以也必須透過教師本位進修，不斷提升教師知能。

## 貳、學校本位課程發展的特徵

由上述諸多學者對學校本位課程發展的定義得知，有些學者強調課程發展的過程；有些則重視課程發展的結果；有些認為學校本位課程發展應以學校教育人

員為對象；有的主張學校內外部人員，包括教職員、學生、家長與社區人員、專家…等的參與；也有人認為學校本位課程發展的關鍵乃在權力結構的重組；有的則重視整體學校情境的變革，林偉人（1999）。但可以確認的是，學校本位課程發展有別於中央—邊陲課程發展。中央—邊陲課程發展是以中央為課程發展主體，著眼於全國性課程方案的建構，舉凡政策指示、課程標準、教材編撰、教學時數、學習資源、評鑑方式等皆鉅細靡遺，規定嚴謹。學校或教師的唯一任務即是奉命行事，扮演好課程實施者的角色，張嘉育（1998），其特點在於重視一致性、共通性，忽略了學校的自主性，教師的專業知能及學生的個別差異，嚴格區分課程實施者和課程設計者，課程為校外的學者專家所發展，學校和教師僅處於邊陲地位，林佩璇（2000）。綜合上述可知：學校本位課程發展強調以學校作為課程發展的場所與中心，主張課程實施者即為課程發展者，以展現地方及學校的特色及需要，作為課程發展的主要依據。

Eggeston（1980）認為，學校本位課程發展的理念，是以學校本身自發性活動和學校的課程需求為基礎，所做的課程發展過程。中央和地方的教育權限、責任與限制必須加以重新分配，使學校擁有法律上和行政上的自主與專業權威，邁向自我發展課程之過程。曾振興（2001）則分析學校本位課程發展的特徵，歸納如下：

- 一、課程目標：回應學校與學生的特殊需求。
- 二、課程內容：教育情境與師生互動的過程與結果。
- 三、教學活動：引導學生主動學習，激發學習潛能。
- 四、學生學習：因應個別差異、達成適性化、個別化學習。
- 五、教師角色：是課程的研究者、詮釋者、發展者、實施者、評鑑者。
- 六、參與人員：以學校為主體並結合校內外人力資源。
- 七、資源運用：整合運用多元的各類資源。
- 八、實施程序：把握觀察、計畫、行動、反思的動態歷程。
- 九、社區文化：建立適合特定社區文化學習活動。

- 十、組織結合：發展由下而上的課程發展模式。
- 十一、課程範圍：在學校指導下，學生所習得的一切經驗。
- 十二、課程主導：以學校為主體，兼採校外發展結果。
- 十三、政治權力：涉及權力協商分配，具有政治權力色彩。
- 十四、學校興革：發展學校本位課程，即在進行學校興革。
- 十五、專業成長：發展歷程充滿教育專業對話與成長。

方德隆(2001)歸納學者對於學校本位的課程發展，發現有以下幾項重要特徵：

- 一、採取廣義的課程定義：認為課程是學校為其教育目的所採用的方案，包括在學校指導下學生所具有的一切經驗。故許多學者的定義也是傾向廣義的學校本位課程發展。
- 二、以學校為課程發展的中心：學校本位課程發展源於學校，教師則為推行課程發展的火車頭，學校成為行動的主體。以學校為中心，適時結合校外人力和資源，例如：校長、主任、教師、家長、社區人士與學者專家等；適切選用校外課程發展的成果，例如審定版的教科書及他校的課程方案。
- 三、以學習者的需求作為課程發展的起點：學校本位課程發展是為迎合特定學校個別學生的需求，係由學校對學生的學習方案所做的計畫、設計、實施與評鑑。
- 四、強調各層次教育機構的權力分配：重視中央、地方與學校權力和責任的重新分配，透過民主的參與，促進學校教育人員的專業自主和責任。
- 五、兼重課程發展的過程與結果：認為學校本位課程發展既重視課程發展的結果，也強調過程中學校成員的參與、互動、溝通、協商與自我發展。
- 六、重新定位學校在課程發展中的地位：使社會、社區、學校和教師之間發展成為伙伴的關係，共同合作為發展適合學生的課程而努力。進行學校課程總體營造，透過「整體教師」與「整體學校」的組織發展，進行學校組織再造，發展學校的總體課程方案。

七、發展學校特色：強調課程的多元性、地方性及適時性，能立即回應社會、社區、學校與學生的需要。

八、配合教師專業成長：將課程研究、課程發展與課程實施結為一體。教師不再像以往只負責課程實施，也需發揮專業能力，進行課程研究和發展，藉以增進其專業知能的成長。

游宗穎（2002）歸納學者的主張，提出學校本位課程發展有以下特徵：

- 一、課程發展目的在符合學生和學校的需求。
- 二、課程發展的參與人員是以學校相關人員為主體。
- 三、學校本位課程發展範圍的擴大，包括學生一切的生活經驗。
- 四、學校本位課程發展是動態的歷程。
- 五、學校本位課程發展的影響是廣泛而深遠的。

陳麗莉（2001）則以一個國小校長的身份，綜合學者的觀點，提出學校本位課程發展，有以下特點：

- 一、教師是課程發展的主角。
- 二、學校是教育改革中心。
- 三、課程發展是行政領導核心。
- 四、符合學生與社會需求。
- 五、立即回應社會變遷。

顏曉湘（2004）綜合學者的觀點，歸納出學校本位課程發展的特色如下：

- 一、以學校為課程發展的中心。
- 二、教師是課程發展的要角。
- 三、兼重課程發展的過程與結果。
- 四、立即回應社會、社區、學校與學生的需要。
- 五、課程發展是教育專業對話和成長。

林佩璇（2004）分析學校本位課程發展背景和定義後，提出四個基本特徵：

- 一、課程發展必需配合學生在特定學校及社區環境下的需要。
- 二、學校是課程發展中心而非外在機構的課程實驗場所。
- 三、教師的行動研究是課程發展的基礎。
- 四、學校本位課程發展仰賴溝通合作的教育環境。

綜合以上各學者的看法，研究者認為學校本位課程發展的特徵，可簡略歸為以下三點：

- 一、學校本位課程發展目的在符合學生和學校的需求。
- 二、學校、教師及學生是學校本位課程發展的中心。
- 三、學校本位課程發展的結構是民主的，重視多元、開放性的溝通。

不過，目前我國實施之學校本位課程明白規定，其課程計畫須事前送教育主管機關（縣、市政府）核備，始准予施行，並未完全授權各校自主。且各校對教科書版本的選擇有限，目前以康軒、南一、翰林...等為主，各版本為拓展其銷售業績，也「越俎代庖」為教師備妥統一格式之課程計畫，因此各校送至縣、市政府之課程計畫，往往有雷同或類同之現象，這種換湯不換藥的狀況，使學校本位課程發展之原始意涵大打折扣。

## 第二節 影響教師參與學校本位課程發展的因素與問題

學校本位課程發展，主要是反應以往中央統籌的傳統課程，所以強調以學校情境作考量，兼顧學校環境條件、學生特質、社區特性與家長期望，能顧及個別差異，滿足個別需求等訴求，固然有其優點，但是並非學校本位課程就是最理想的課程發展模式，事實上，也有其限制及各方面之影響因素及問題，茲分述如下：

## 壹、影響學校本位課程發展的因素

學校本位課程發展是一個非常複雜的過程，它不僅包含教師角色的執行或是課程本身的決策過程，而且也包含教育系統中其他事務的決定與協調，因此，受到許多因素的影響。

Marsh et al. (1990) 分析不同國家課程發展的實例後，提出影響學校本位課程發展的影響因素如下：

- 一、學校參與人員的動機：學校參與推動與實行學校本位課程的動機為何？其強烈程度為何？都會影響學校本位課程實施的情形、成效與品質。
- 二、對革新方法的興趣：若教師或校長對於當前狀況不甚滿意，他們會選擇具體的方式以解決問題，改善學生的學習，當然，也有可能是基於教師的內在興趣，想對自己的能力有所提升。
- 三、控制、責任和自主權：最初的動機有可能會因為缺乏支持、資源、時間等不利因素而削弱，所以，讓參與者感覺得到在整個歷程中擁有控制和自主權是很重要的。
- 四、活動的類型與規模：活動的類型視可行性，資金和教學目的而定，通常分類的方式可分為創新、選擇或直接採用現行課程產品，前者自然比後者來得耗時。
- 五、學校氣氛：學校本位課程的推動，學校人員的共識與士氣相當重要，也就是說學校須兼具有自主合作的組織氣氛，才更能促進學校本位課程的落實。
- 六、人員的參與：人的因素是學校本位課程發展的重要關鍵，人員參與的層面、參與的層次都是影響其成敗的因素，尤其校長應發揮領導者的深度影響力，適時適切的引導。
- 七、時間：執行學校本位課程發展的活動時常須耗費許多時間，這在原本日程表就很擁擠的學校理面是很有困難的，即使過程很有效率，也很難允許有足夠

的時間自我反省或相互討論；對於個別教師而言，將時間花在非教學以外的活動是一種非常昂貴的付出，也會增加許多負擔，如何安排適當的時間是必須思考的重要課題。

八、資源：人力、物力資源的支持都是學校本位課程發展所必須具備的，許多學校常因資源的缺乏或資源無法控制，而影響學校本位課程的推展。

九、外部的倡導和支持：雖然學校本位課程發展是由下而上的草根模式，但仍無可避免受到外部勢力的影響，如果外部能多予學校支持和配合，學校本位課程推動就有更多的助力。

黃政傑（1993）綜合國外諸多學者分析，指出影響課程實施的障礙在使用者本身、課程設計、實施策略、機構情境、大社會政治單位的支持。

一、首先，使用者本身的因素來自教師教學自主，少與其他教師互動，不受別人影響也不願影響別人；另一方面來自於面對改革感覺原有能力的喪失之「不安全感」。

二、其次，課程因素來自於對課程優劣的詮釋不一、明確性不夠的爭議；至於實施策略因素端看在職進修、資源支持、參與決定、給予回饋的多寡；而實施機構的因素源於課程實施的動機、學校氣氛、學校領導、學校環境與學校特質。

高新建（1999a）引用Day、Hannay、Marsh與 McCutcheon等人研究澳洲、加拿大、英國及美國等四個國家的學校本位課程發展個案後的發現，成功的學校本位課程發展與下列因素有密切的關係：

一、「校長的支持度」是預測學校本位課程發展活動成功與否，最穩定的一個預測變項；近年來許多針對校長所進行的研究指出，不論是中學或小學的學校本位課程發展，校長所扮演的角色都是關鍵的推動者（Key agent）。

二、活動的類型及規模、學校氣氛、領導、學校願景、參與者動機、外在的倡導與支持等。

張嘉育（1999b）研究認為影響學校本位課程發展的因素有：

- 一、教師個人的因素：教師的認同意願與知能、教師的時間與負荷。
- 二、學校本身的因素：課程領導、學校組織結構與氣氛、經費資源、諮詢服務等支援系統、教師流動、學校規模。
- 三、學校外部的因素：國家整體政策、社會觀念。

蔡清田（2002）則將影響台灣地區學校本位課程發展的主要因素，分為時空因素、專業因素、與相關配套因素三方面，茲分述如下：

- 一、時空因素：包括外源的課程改革動因，如學校本位經營、學校為課程發展主體等理念的興起；以及內發的課程改革動因，如理念倡導、行政規範等因素。
- 二、專業因素：包括組織課程發展委員會，進行情境分析；規劃學校教育共同願景，擬訂學校整體課程目標；成立課程設計小組，進行課程方案設計；協調學校整體教育人員，進行課程實施；重視教育績效，進行評鑑回饋等。
- 三、配套因素：包括配合校長課程領導，帶動學校本位課程發展；配合明確的整體課程目標，引導學校本位課程發展；配合教師專業發展，進行學校本位課程發展；配合理念宣導，實施學校本位課程發展；配合行動研究，評鑑學校本位課程發展；配合行政支援，促進學校本位課程發展等。

林佩璇（2004）指出影響學校本位課程發展的因素有：

- 一、外在環境系統：指的是政治、社會、文化以及教育的因素。
- 二、學校系統：指的是在學校內教師能夠自主參與課程決策的程度。
- 三、課程系統：指的是教學的內容及性質。
- 四、資源系統：指的是支持課程發展的人力、經費、教材、時間資源等因素。
- 五、人的系統：指的是教師參與課程發展的角色任務與經驗心得。

研究者根據上述文獻，綜合分析影響學校本位課程發展的因素如下：

- 一、學校內部環境：學校的願景，學校的氣氛，行政的支援，時間的規劃，經費的運用，校長的理念及課程領導方針，教師的教育專業發展，參與人員的動機與互動情況，學校組織結構的規劃是否兼顧功能性及機動性，用人是否適才適用，組織各部門的溝通協調能否暢通無阻，運作能否順利進行，校園環境規劃的教育性及軟硬體設備的充足與否，是否重視學習型組織的建構，評鑑及獎勵制度是否客觀公平公開，均會影響課程的發展與推動。
- 二、學校外在環境：政治經濟及文化的發展，教育最高主管機關的教育政策，教育主管機關對學校的授權，社區的結構及文化，專家的支援，社區家長的教育價值觀是否正向無偏頗，家長對學校教育的期望、支持和參與的意願是否積極而適當，社會文化水準的高低與文化刺激機會的多寡，諮詢系統的支持是否充足等，也是影響學校本位課程發展優劣的重要因素。

## 貳、學校本位課程發展的問題

任何一種理論很難做到符合所有的需求；學校本位課程發展與傳統的中央—邊陲課程發展模式一樣，都有它的條件限制與困難。國內外許多研究也曾提出相關看法如下：

Skilbeck（1984）認為學校本位課程可能遭遇的困難為：

- 一、教師與其他參與者的能力與技巧。
- 二、教師的態度、價值觀、動機、非主流的價值取向。
- 三、組織、管理和資源。
- 四、作為普遍化策略的學校本位課程發展的效率與效能。
- 五、地方色彩、鄉土觀念和保守主義。

Marsh（1992）也由教師的觀點提出學校本位課程發展所面臨的問題：

- 一、缺乏時間：包括計畫、反省、發展課程的時間。

二、缺乏專業技術：缺乏知識、理解和技巧...等。

三、外在的限制：家長的意見與干擾。

四、具威脅性的學校氣氛：多數的抗拒改革者、缺乏有效的領導。

張嘉育（1998）綜合學者意見提出學校本位課程發展的問題為：

一、時間不足：教學與行政工作佔去老師大部分時間，若加上課程發展時間，則成爲一額外負擔。

二、資源匱乏：學校經費、人力與設備條件不足。

三、學校教師知能與認同程度：是否具備相當的能力或參與度值得憂慮。

四、學校領導與組織氣氛。

五、社會整體環境的配合。

黃政傑（1999）則提到學校本位課程發展的限制，約可分爲校內與校外兩方面：

一、校內所產生的限制

（一）校內領導者權力分配與課程發展能力上的問題。

（二）學校資源分配是否能充分支持。

（三）學校面對各方壓力的應變能力。

（四）學校教師本身課程發展能力是否足以擔負此項工作。

二、校外所產生的限制

（一）國家教育行政型態，教育權力是否下放。

（二）教育行政視導人員的態度與期望。

（三）經費來源是否有效獲得支助。

（四）課程材料的不豐富。

（五）學生能力評鑑與認定上的差距問題。

林偉人（1999）認爲學校本位的課程發展其困境主要有以下六項：

一、時間不足。

二、資源匱乏。

- 三、教師抗拒。
- 四、教師知能不足。
- 五、學校組織無法配合。
- 六、社會環境無法配合。

甄曉蘭、簡良平(2001)認為推動學校本位課程各校所面臨的困難雖不盡相同，但歸納有以下困難：

- 一、教師意願不高，缺乏課程發展知能。
- 二、權責劃分不明、行政支援不足。
- 三、課程發展認知偏差、缺乏整體課程結構的規畫。
- 四、課程發展知能不足，課程方案多有缺失。
- 五、疏離的教學生態環境，不利於合作發展課程。
- 六、缺乏視導機制，難以有效評鑑課程方案。
- 七、相關法令限制、缺乏充分授權。

研究者綜合以上學者看法及個人意見，認為現階段推動學校本位課程發展可能有以下困難與限制：

- 一、基層人員對學校本位發展認知不足，並產生抗拒的態度

從學校本位課程發展的定義尚未獲得明確界定，學校及教師不知何謂學校本位課程，學校與教師的權責未能清楚畫分，以致在發展課程時，不易建立共識。課程學者普拉特(Pratt)借用鄉村社會學者Rogers的理論，認為一般人對課程改革的態度，呈現出類似常態分配的模式。有反對者、拖延者、沈默者、支持者、熱誠者五類，以中立者最多，有40%，其次支持者與拖延者各有25%，熱誠者與反對者最少，各為5%。「熱誠者」看起來具有活力且獨立性強，樂意參與課程革新方案的設計與發展；「支持者」不像熱誠者那麼急進，但一樣會參加專業訓練，如果有好的計畫，也可以很快說服他們；「沈默者」通常比較固執，對課程改革會深思熟慮，在改革準備階段通常不採取主動，

抗拒少，表面上採納課程改革方案；「拖延者」一向採取低姿態，生活方式已經固著於某一型態，除非大多數同事已經改變，否則不可能接受某一課程改革；「反對者」通常是機構中的孤獨者，對課程根深蒂固，可能主動或被動的破壞某一課程改革（引自黃政傑，1993）。學校、教師對學校本位課程發展的參與意願不高，甚至抱持反對的態度，張嘉育（1999b）。或許來自於對國定課程與教科書的依賴，對教育改革的不安，對課程變革的漠視及對自己能力的質疑，都使教師對學校本位課程發展的任務，產生害怕、抗拒、冷眼觀察...等態度，阻礙了學校本位課程發展的推動。

## 二、教師發展課程的時間及能力的不足

從師資培育機構的職前教育到教師在職進修，教師在課程設計的能力少被強調，大部分的訓練內容以教學方法與班級經營為主，就連教材的選擇也被忽視，目前師資養成訓練似乎尚無法完全勝任課程發展工作，批判教育學者，Apple（1990）即認為過去師資教育課程的培訓背後，隱藏著工具理性至上的意識型態，他強調師範教育課程的工具理性的意識型態，把權力、文化、意識型態和霸權等概念從整個課程中剝離，使課程成為空殼子。所以，目前大多數的教師在教學知能上，能勝任課程執行的任務，但課程發展的能力，就較為缺乏。事實上由於過去採「由上而下」的課程發展程序，許多老師早已認為教師是「傳道、授業、解惑」的工作，編選教材是專家學者及少數教師所組成的編輯小組的事。因此，對學校本位課程的發展不甚了解，也缺乏課程發展的知能，是可以理解的，因此要發展學校本位課程，是必須提昇教師此方面之能力。另外，教師目前的教學時數規劃均以傳統課程實施的模式來進行，課程進行改革的過程當中，對於教師將從事課程發展研究工作的相關配套措施，完全沒有考慮，發展課程時間的不足的問題，遲遲沒有提出令教師信服的解決方式。

### 三、升學主義的箝制

目前受到社會價值仍以升學績效為學校辦學指標，學生家長也僅重視與升學相關之課程，多元入學方案仍然擺脫不了一試定江山的窘境。學校本位課程發展受到透明的成就指標之壓力的威脅，學校願意花多少心力從事學校本位課程發展，就值得思考了。

### 四、教育機會均等的爭議

國定課程的支持者肯定國定課程提供所有學童相同的學習，不管其出身、性別、種族、文化等，因此，可促進教育機會均等。但也有不少學者指出：依據教育機會均等而提倡國定課程，是強迫知識，是疏離和不滿的根源，更是一種社會控制，導致社會的不平等，歐用生、楊慧文（1999）。因此，在「教育機會均等」是指所有學生都接受相同的教育、都有相同的機會接近相同的課程，或是表示課程要適合不同學生的需求的不同觀點下，學校本位課程是否真正符合教育機會均等與社會公平正義，就有了爭議。

### 五、教師工作負擔的沈重

國民教育階段的教師，授課時間比高中以上的教師要多，國小教師更要擔負學校行政工作，級任導師的級務處理更是繁瑣，教師常常因時間匆促而無法做好教學準備，課程發展更被教師視為一種沈重的額外負擔，在工作環境、勞動條件沒有改變之前，教師當然不能，也不願意騰出足夠的時間與精力從事學校本位課程發展。

### 六、支持系統的匱乏

學校本位課程發展需要充足的軟硬體設備、人力支援、經費支持。但學校往往設備、經費不足；行政人員致力於行政領導多於專業領導，對課程不甚重視；教育行政主管機關也因業務繁重、專業素養不足，幾乎無法發揮課程視導的功能；師資培育機構的地方教育輔導單位，也常因教授太忙、負責區域太廣，無法一一關照，而少有良好的輔導績效，師資培訓過程與教師個

人不重視課程發展知能的培養，張嘉育（1999b）；社區家長的認知、參與能力與興趣、時間都相當有限，更有些懷疑學校本位課程的價值。因此，支持系統的缺乏，使教師常常陷入單打獨鬥的局面而勢單力薄。

#### 七、相關法令限制，缺乏充分授權

雖然學校本位管理已是目前世界潮流，但相關法令並未配合修改，所謂的學校本位管理、學校本位發展，仍未落實。

### 第三節 學校本位教師進修的意涵

學校本位教師在職進修的主要概念，認為教師在職進修應該在學校進行，因為學校是教和學、理論與實務，以及缺點呈現的地方。因此，學校應將教師的繼續訓練當作學校的基本任務之一。為了更清楚學校本位教師進修的基本理論概念，本節將針對學校本位教師進修的基本概念、意義及校本位管理，做統觀性的分析介紹。

#### 壹、教師在職進修的意義及目的

##### 一、教師在職進修的意義

教師進修指的是教師的在職進修，已經具有教師身份的人為了提升教學素質，一面執教一面學習，謂之「在職進修」，何福田（1998）。在職進修係指現職人員，在已具備一定專業能力的基礎上，參加與工作有關的學習活動，一般都會在工作場所中進行，黃富順（1997）。在教師的生涯發展過程中，必須透過不斷的進修，才能促進專業知能的成長。知識的日新月異，教師又扮演著「知識傳遞者」的角色，所以需要不斷的在職進修。再則，是因為藉由不斷地在職進修，可以達成專業成長與成熟，有助於教師教學理念的自我實現，羅清水（1998）。因此，教

師擴展教育專業知能、熟悉教學理論與學習歷程是要不斷在職進修的，教師在職進修可以說是改進教學方法與態度，發展人群關係技巧，培養教學專長與教學研究能力，更是提高教師專業資格與地位的必要途徑，蔡芳坤（1995）。

自從教育部公佈與教師相關的一些法令，如：師資培育法、教師法、教師法施行細則、高級中等以下學校幼稚園教師在職進修辦法、教師進修研究獎勵辦法...等，我國中小學教師在職進修已經正式邁入法制化了。尤其在高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法中規定，五年內至少應累積90小時或五學分之進修，或教師每學年必須進修至少18小時或一學分，使教師在職進修有了法源的依據，進修更成為教師應享的權利和不可推卸的義務。

吳清基（1989）認為教師進修可分為廣義與狹義二種：

（一）廣義：

- 1、教師的自我充實或自我教育，及教師自行研究、閱讀與吸收新知識。
- 2、教師參加校內舉辦的各類型教師進修活動。
- 3、教師參加校外長、短期的在職進修活動。

（二）狹義：「在職進修」是指由政府或師培機構舉辦的校外教育專業進修而言。

由以上學者的看法得知：不管是廣義、狹義或正式、非正式的進修活動，只要能夠促使教師專業成長或改進教學方法的進修活動，都能稱為「在職進修」。

## 二、教師在職進修的目的

以下是學者們對教師在職進修的目的所提出的看法：蔡明昌（2000）認為教師在職進修的主要目的，在於促進教師專業發展，增進教學品質與效能，使教師能對教學相關工作勝任愉快。吳清基（1988）認為教師進修之目的，主要在於促進教師專業知能之提升，以期能改進教學方法及提升教學效果。高華強（1996）認為教師進修的目的，包括：教育競爭力的維持、增進教學品質與效能、專門知識的多元學習、各學科教材教法的融入及彈性化、激勵自我意識與專業責任，延續夥伴承傳之校園倫理。蔡明昌（2000）歸納出教師進修的目的主要包括教育專業知能、

各領域學科能力、專業態度三方面的增進與培養。以一種更寬廣的觀點來說，教師進修的目的上包括一般能力，如解決問題、創造思考、批判思考、情緒管理等能力。

綜觀上述，研究者認為教師在職進修的目的，有以下六項：

- (一) 藉由教師在職進修，來提供教師多元進修機會，維持適當的教學品質與效能，使教師在職場上能工作愉悅，並扮演好教師的角色。
- (二) 鼓勵教師在專門科目的教學歷程當中，能有所創新和革新，並有積極研究進修精神。
- (三) 鼓勵教師投入多元知識領域，或發展新的專長領域，以提升其學術上和專業上的成就，促進課程與教學的革新。
- (四) 協助教師瞭解學校結構、組織關係、行政管理之理念或運作等，讓教師能在職場上更投入。
- (五) 增進學校組織間的溝通和人際關係，鼓勵教師兼顧個人工作成長與滿足，充分發展個人的能力，並能與社區、家長建立良好和諧的互動。
- (六) 鼓勵教師樂在擴充經驗、變換角色、承擔不同的責任或職務時，都能以喜悅的心，迎接新的生涯旅程。

## 貳、學校本位教師進修的意涵

李鴻章（2000）則指出，促進教師專業知能的學校本位教師進修意涵，應包含以下三方面：

### 一、教師通用知能

係指適用各種情境的一般知識和能力，除語文、數學等基本知識外，還包括各種進階能例如人際溝通、問題解決、個案研究、創造思考、批判反省等能力。

### 二、學科知能

指教師任教某學科，對該學科內容所具備的知識和技能。

### 三、教育專業知能

中小學教師特別需要強調的一項專業內涵，又可細分為教育目標與教育價值知識、課程與教學知能、心理輔導知能、班級經營、以及教育脈絡知識等五項。

李鴻章（2000）認為學校本位教師在職進修，在場所上，應以學校為基礎的在職進修場所；另一方面在功能上，能夠解決學校的實際問題，即係雖然在職進修地點不在學校，但其內容如果是以學校的實際需要為基礎，就功能上講，即是學校本位的教師在職進修。

彭仁晃（2000）則指出：促進有效教師專業發展的進修活動，應該由學校來做整體規劃並推動，而不是指派個別教師到校外接受再教育或再訓練。因學校不僅是學生學習和成長的所在，亦是促進教師專業成長的重要場所。該報告書中明白指出：在職進修，應該以中小學教師所服務的學校為中心，因為學校室發生教學活動、發展課程和技術、以及呈現缺點的地方。學校應將教師的繼續訓練當作學校的基本任務之一，所有的成員均將負共同的責任。

因此，在教育部（1996）公佈的《高級中學以下學校及幼稚園教師在職進修辦法》中，即明訂辦理教師在職進修的機構，包括教師任職的學校、政府設立或核可在職進修機構或師資培育機構等（第四條）；在教育部 285 期公報中，載有《教師終生進修制度之具體計畫措施》，其第六點亦規定建立「以學校為中心」的進修制度。可見現職教師任職所在的學校，亦是辦理教師在職進修的重要機構，而且居於核心的地位。換言之，我國中小學教師的在職進修，已朝向學校本位的模式發展，黃三吉（1998）。

周麗玉（1989）認為提高教師素質，應發展以校內為主的教師進修方式。他是教師進修中，最根本且具體有效的方法。由此可知，學校本位教師在職進修的意義，具體而言就是以學校作為教師進修的主要場所，辦理一系列能夠促使教師成長或改進教學的活動，藉以解決學校問題，改善教學，提升教師專業成長。

研究者認為：所謂學校本位，係指為達到專業自主的目標，學校成為決定的主體，也是負擔責任的單位，而教育行政主管機關則僅在維護學生學習權利的前

提下，對學校保有監督，評鑑與協助的地位，行政院教育改革委員會（1996）。因此，「學校本位教師進修」就是由學校人員所規劃，並善用環境中的人、事、時、地、物而實施的教師進修活動來達到學校本位經營的理念。學校的功能在於教育，要如何培養出知識、態度、價值觀和敏銳性的學生，需要學校及實際負責教學的教師，做出有意識有系統持久性的努力。因此，理想的教師專業發展活動應把握三個原則：（一）盡量配合學校及學生的需求；（二）盡量在學校或學區內進行；（三）師資培育機構應該把教學及研究活動移到中、小學進行，和學校實務情境直接結合，並直接協助學校推動專業發展活動。

## 第四節 學校本位課程發展與學校本位教師進修的相關理論與研究

### 壹、學校本位教師進修的相關理論

學校本位教師進修主要是以學校做為進修的主要場所，依據教師的需求，考慮學校發展和目標，由學校來主導規劃及推動的進修活動，以提昇教師之專業成長為主要目的。就其發展的脈絡來看，它是建基於許多理論的應用之上，其中比較重要者除了學校本位經營理論外，至少尚有學習型組織、生態取向的專業發展、終生教育和成人學習等，以下分別論述。

#### 一、學習型組織（learning organization）的理論

依據 Senge 的說法，學習型組織是一種可供成員繼續學習與成長的組織。在此組織中可以養成有系統的思考型態，培養團隊合作的學習，共同塑造發展的願景。如果學校能成為一種學習型組織，學校本位教師進修理想才能實現，郭進隆（1994）。營造學習型組織的方法，必須從組織過程來分析。依據 Senge 的主張，組織成員必須致力於五種「修練」（discipline）才能塑造學習型組織。換言之，在

學習型組織中，全部成員可以獲得五方面的素養，作為未來繼續學習與成長的基礎。以下分別說明這五項「修練」的內容。

第一項：系統思考（Systematic thinking）：所謂系統思考，就是一種統觀全局和掌握全局的能力。在學習型組織中，必須培養系統思考的能力，以統整的概念架構，超越零碎思考的限制，唯有具備系統思考，始能了解事物之間的明確關係並掌握事物變遷的整體型態，進而構思有效的變革方法。

第二項：個人精熟（personal mastery）：所謂精熟，意指特殊程度的精通和熟練，透過此種修練，可以讓組織中的成員持續澄清並深化自己的願景，集中精力，發展耐性，並客觀看待現實。

第三項：心理模式（mental model）：一個人成長的過程中，由於經驗的累積，逐漸形成根深蒂固的基本假定（assumption）、普通原則（generalizations）或意象（images），即稱為心理模式。一般而言，個人對自己的心理模式及其影響並非全能察覺，修練之道，首重自我反省，將內心的世界圖像展現出來，並予以審視；其次則要練習有效表達內在的思想，並接納別人的質疑和影響。

第四項：塑造共同願景（building shared vision）：所謂「願景」（vision），實即我們憧憬或想望的「未來圖像」（a picture of future），其中包含目標、價值和任務。學習型組織不但要培養個人的願景，更要創塑組織的共同願景，以引導組織永續發展。

第五項：團隊學習（team learning）：團隊學習可以激發集體的洞察，培養合作的能力，並促進學習的速度，以發揮更大的學習效果。

吳明清(1997)認為五項修練看起來是五個分開的要素，實際上卻是一組以「系統思考」為核心的整體結構和特色。如圖 2-1 所示，以「系統思考」為首務，先著手培養組織成員統觀氣勢和能力，然後致力知能的精熟，心胸的開放，團隊學習以及共同願景塑造。如果五種修練兼容並蓄，且相輔相成，則效果更為顯著。



圖2-1 學習型組織的特性

資料來源：彭仁晃，2000，國民小學實施學校本位教師進修現況及其成效之研究，53頁

依據上述學習型組織的特性來看，以學校組織部份而言，教師的心理模式似乎仍不能開放，專業知能似乎不夠精熟，團隊學習尤顯不足。因此，若要落實學校本位教師進修成效，學校必須發展成爲學習型組織。進修內容應以「系統思考」爲核心，以提昇五項基本素養的能力層次爲考量，並採用對話、互動、自省、接納等多元的進修方式，來提昇教師的能力。

## 二、生態取向的專業發展模式

生態取向模式有兩項基本假定：

### (一) 學校發展與專業成長是一體兩面

學校是教師教學、活動的場所，教師進入學校，一定受該校環境、文化結構與制度規範的影響。隨著時間的發展，教師與學校互動逐漸增加，教師也學習新的思考與行爲的方式，教師的成長同時在正式與非正式的學校情境中發生。我們從許多學校發展的研究中看出，學校是提供教師反省教學的地方，更是培養教師發展教學研究與團體互動的溫床，透過同儕鼓勵性的發展，能促成教師個人的成長。因此教師發展與學校發展有極其密切的關係。站在教師發展的另一角度來看，學校發展的計畫必需與教師專業成長的計畫相結合，所以有教師發展才能導致學校發展，反之，沒有學校發展也就沒有教師發展。事實上，教師專業成長活動的

實施，有可能是學校結構的再調整，其結果必然導向學校的進一步發展。因此學校的發展有賴教師的參與與發展，教師參與發展的過程中，其專業也逐步的成長。

## （二）專業成長有賴生態合作系統統整

教師是學校發展的重要成員，他們在教學上常遇到困難與問題。因此，教師必須發展課程、設計方案或參與學校改進與發展計畫，以改善班級教學或課程，這些計畫目的在解決問題，要達成這些目標，教師必須具備計畫課程、教學研究及問題解決技巧等能力，Sparks 與 Loucks-Horsley（1990）。培養教師前述能力方式很多，其中以學校為本位發展，對教師而言係相當有效的途徑。學校固然是教師成長的地方，然而教師在學校中常呈現孤立的場景，合作對於學校中教師可以減少孤立感，透過彼此經驗的分享，促使彼此專業的成長。由於合作的積極意義，Fountain 與 Evans在其合作改變模式中採用系統改變過程、建構主義學習、學校文化、有效學習及教師專業發展的研究，作為其設計重點，Fountain 與 Evans（1994），其模式係將教師成長視為系統合作與統整的歷程。Alvarez（1992：218）也以系統觀點來檢視專業成長。他以為教師在參與決定過程，常需要分享決定、解決衝突、參與管理、建立共識與批判探究的技能，這些能力與技巧的獲得，必須在學校提供反省時間、祛除溝通障礙並增加合作的可能性，也就是要在學校整體系統上培養，方能達成。生態取向模式，認為學校在教師專業發展中更能扮演舉足輕重的角色，以學校為中心的專業成長方式，透過組織系統與合作的途徑，使教師能在學校中獲得支持鼓勵與資源的協助。歸納此模式之優點如下：

- （一）以學校教育目標為導向，學校教職員需求為主體的計畫方案，生態取向模式之專業成長方案與學校課程改革及教師需求有直接關係，因為生態取向模式，強調以學校為中心，針對教師、學生需求及課程，將其規劃為系統計畫方案，並結合學校內外資源，協助教師成長，故能切合學校教育目標及學生需求。

- (二) 統整與持續過程生態取向模式，兼重學校組織與個人目標，統整學校各人員參與的需求，將之化為工作任務，為達成目標必須結合學校行政組織的合作，將行政阻礙化為助力，並經由長期深入系統的整體發展過程，協助教師成長。
- (三) 每位教師有機會參與學校課程研究，以合作式的改革學校方案，並透過協調各部門或自行組成同儕指導及研究團體，參與行動研究。方案強調共同學習及專家分享的合作，鼓勵學校管理人員與教職員參與，以專業成長活動打破行政階層，也鼓勵教師合作性參與，以減少孤立。

## 貳、終生教育的理念

當今時代進步，使得知識的累積與新陳代謝節奏飛越的加速，資訊成長得太快，每天都有新知需要學習。教師是教育的領航員，必需認清這個事實，率先充實自己，進德修業，提昇自己的專業水準，才能愉快的作育英才，體會教學相長的樂趣。因此，終生教育的理念可作為我國實施學校本位教師進修的參考。以下擬就終生教育的意義、內涵、特性和對學校本位教師進修的啟示，略述如下：

### 一、終生教育的意義與內涵

終生教育的意義，依據學者 Dave (1976) 的說法，以一種整體的觀點來檢視教育的理念。其內涵包括正式、非正式和體制內、體制外的教育型態。因此，終生教育乃是從時間因素和空間的領域加以貫穿、統整所有的教育階段和結構，其主要特徵在於時間、空間和學習類型上皆具有相當的彈性。是故，終生教育目的的達成，需要採用自我導向 (self - direction) 的學習。終生教育是持續個人一生、系統性以應變遷需求，想要達成自我實現目標，增進自我導向的能力和動機。必須要有正規與非正式的教育，終生教育必須包括下列三個內涵，才算完備：

### (一) 視學習為終生的歷程

終生教育的首要觀念是終生進行有意義、有目的的行動。終生教育強調的是入學前和受正規教育後的成長學習。因此，態度與價值觀的養成重於學習結果。

### (二) 學習發生於各種情境中

終生教育除了視學習為終生的歷程之外，並指出很多重要的經驗學習並非僅來自於正規教育中，學校的學習只是人生中部份經驗而已。換言之，終生教育強調在各種情境中學習的理念，也強調來自未受專業訓練，不付費教師的貢獻；不僅重視教學中的學習，更重視學校以外的各種教學經驗。

### (三) 實現終生教育的重要條件是個人做終生學習

終生教育的另一項重要原則是教育目的的實現，係由個人來完成。因此，個人要具備自我導向學習的能力，不必依賴傳統形式或體制內的學校教育而能夠獨立學習。由以上論述得知，終生學習是指一個人在一生當中，將自己視為學習者，能在不同時間和環境下，進行有意義、有目的之自我導向學習，以發揮真正潛能，實現生涯發展理想。

## 二、終生教育的特性

- (一) 持續性：終生教育，應該是貫穿個人一生的學習，是一種持續不斷的學習活動。
- (二) 開放性：終生教育，應向全民開放，沒有資格的限制。
- (三) 整體性：終生教育，應包括個人一生中所有的教育活動。
- (四) 連貫性：終生教育，應強調各種教育體系的連繫貫串。
- (五) 統整性：終生教育體系下，各種教育型態應有機制協調與統整。
- (六) 彈性化：終生教育的學習目標、方式、時間、地點、內容及過程，應具備

彈性。

(七) 生活化：終生教育，應強調教育的內容、生活與工作相結合。

(八) 多元化：終生教育的內容，應包括各種知識、概念、經驗的學習，強調族群的融合，多元文化的包容與相融。

(九) 人性化：終生教育，追求的不僅是科技、效率、卓越、績效等外在指標，同時也充實人文精神內涵，強調人性自我實現價值。

(十) 樂趣化：終生教育，是一種強調「樂在學習中」的教育活動。

### 三、終生教育對學校本位教師進修的啟示

由於終生教育時代的來臨，大眾對教育改革的殷切，事實上，對一個教師而言，終生學習的理念，含有三種意義，李保興（1996）：

(一) 維護：終生學習可將原有的知識、能力能夠繼續保留意念並繼續使用。

(二) 更新：對於新的觀念、知識、技術、方法加以吸收或補充，以確保教師自我知識能力能夠累積成長，或取得優勢地位。

(三) 持續：不間斷的「維護」和「更新」，促進知識、技術的積極發展。

對教師而言，在生命的歷程中，採行「終生學習」模式，才能持續自我成長，並能將所學融入及內化於教學的行為之中。何雲光（1996）認為隨終生教育時代的來臨，教師在職進修活動的實施與規劃也應掌握此一脈動，對教師進修的啟示有：

#### (一) 建立教師正確的學習觀念

在終生教育的時代中，終生學習的社會裡，教育已無終止的一刻，而是個人終生的歷程。因而，教師的專業成長不應僅止於師資培育課程中，而應視學習為終生的歷程。秉持著「活到老，學到老」的精神，不斷地汲取新知，充實內涵。教師在職進修的規劃實施，應以此理念為主，設計相關且實用的課程，落實教師「再學習」的成效。

## （二）培養教師有終生學習的意念與態度

以往教師在職進修的實施，礙於整體制度的規範，教師自我意識的扞格，僅侷限於某些專業領域的課程，理論與實務無法相互結合印證。教師在職進修活動，無法真正符合教師的需求。今後，在課程規劃與實施過程中，有需要從培養教師終生學習的意願與態度著手。讓每位教師「時時學習、處處學習」，並且持之以恆形成習慣，以培育教育專業形象。

## （三）培育自我學習的能力和方式

以往師資培育過程中，忽略教師自我學習能力和方式的培育。導致教師在教學過程中，無法發揮其應有的主體意識，成為「被動者」、「應聲筒」或「傳聲器」。遇到問題無法主動去思考、分析、批判、再形成解決之策略。因而，教師在職進修方面，應重視教師自我學習能力和方式的培育。包括評估自己的學習需要，擬訂學習的計畫，尋找專業成長學習資源，進行學習活動，評鑑學習的結果等。如此，有助教師主體意識的建立。

## （四）課程設計符應終生的特性

教師在職進修課程的規劃，政策導向（policy - oriented）、學科導向及教材探討的考量之外，也應將終生的特性：持續性、開放性、整體性、連貫性、統整性、彈性化、生活化、多元化、人性化、樂趣化等融入課程中。如此，才能符合教師實際上的需要，配合時代的脈動，掌握教育的精神，以達到適性化的目標。

## （五）提供各種進修的管道

教師在職進修的規劃與實施，不應僅在制度上著墨，也應重視課程內容；重視量的擴充，同時兼重質的提升；強調結果，也應著重過程。現行的教師在

職進修途徑，除了研習活動的推展之外，也應結合民間組織、宗教團體、工商企業、傳播媒體等，開設各種教育課程，突破制度上的約束、時間與空間的阻隔、地點與方式的囿限，使教師容易獲得學習與進修的機會，以達到「終生學習」、「終生成長」的效果。

由以上終生學習的意涵、特性及對教師進修的啓示，教師做爲一個終生學習者，學校如果要實現終生學習的理念，就必須建立一套完善的進修模式，讓教師可以不斷的充電，而不是只有短時的訓練。因此，以學校情境去落實的學校本位教師進修，結合工作與學習，應是最符合教師終生學習需求的進修模式。

## 參、成人學習

有效的教師進修方案，必須要把握教師學習的特性，教師是成人，教師進修屬於成人學習。學校在規劃進修方案時，不論是學習內容和方式的設計，學習過程的互動，或是學習結果的評鑑均應符合成人學習的特性和原則。有關成人學習的理論擬就成人學習的特性與影響成人學習因素兩方面來探討：

### 一、成人學習的特性

美國成人教育學者 Knowles 指出，與兒童相比較，成人在學習上的特性有四點，引自黃富順（1997）：

- （一）成人是個自我導向的成熟個體，成人的自我觀念認爲自己是個自我導向的成熟個體，能夠自我決定、計畫自己的生活，並要求別人以獨立個體相待的需要，這與兒童處於需要依賴的環境下，處處需要成人意見的指引不同。亦即成人可以對自己的學習負責，了解自己的學習需要，能自己釐訂學習計畫。
- （二）成人所累積經驗是學習的重要資源，成人在繼續成長過程中所累積的經驗，是學習的重要資源。每個成人都有不同的學習經驗，而兒童則很少有自己的經驗，成人的經驗是學習起點，也是學習的助力。

(三) 成人依發展任務需要而學習，青少年的發展任務則來自生理與心理的成熟，而成人的發展任務則依據社會角色的演化而來，因此，成人的教育活動應配合成人發展任務變遷的需要，並在具有相同任務同質團體中學習較有效果。

(四) 成人學習偏向立即的應用，成人的學習取向是「立即的應用」(immediacy of application)，其從事學習活動多是對當前生活情境反應，教育是增進解決當前問題的能力，故成人係以一種「問題中心」(problem-centered)的心理架構參與教育活動。兒童的學習取向則是「延宕的應用」(postponed application)，小學係為進中學，中學係為進大學做準備，大學所學則為以後成人生活準備，是一種學科中心(subject-centered)的心理架構參與學習。

## 二、影響成人學習之因素

簡建忠(1995)認為影響成人參與學習的因素可分為學習動機與學習阻礙兩種：

### (一) 學習動機

成人相當忙碌，白天工作八小時，下班後處理家庭事務，其學習動機值得重視。成人學習的動機具多元性，並非單純因素，而「務實」則是成人學習的最常見動機。不同的成人，不同的生命週期中，會反映出不同的學習動機，但成人比起未成年人，仍顯現出強烈的自發動力。

### (二) 學習阻礙

無法參與學習的成人相當多，幾乎所有的研究都指出時間和金錢是最主要的阻礙因素。Carp.Peterson 與 Roelfs (1974)的研究則指出阻礙成人學習的因素有下列三類：

1. 情境因素：指個人工作和生活中與學習相關的事務，包括費用、時間、家務負擔、工作負擔、托兒、交通、讀書環境、親友反對等。

- 2.制度因素：指提供學習機構的特質或制度，包括修習時間過長、課程確定時機不當、缺乏資訊、沒有需要的課程、未達修習標準等。
- 3.個人因素：指學習者的個人特質，包括覺得自己年齡太大、過去成績不好、缺乏信心、精神體力不足、不喜歡學習、不喜歡學校和教室、不知道如何學習等。

由以上成人學習的特性和影響成人學習的因素得悉，在規劃成人的學習時，必須考慮成人學習的主動性、經驗性、發展階段性與立即應用性。並把握有效成人學習因素，激發學習動機，同時避免阻礙成人學習的情境因素、制度因素和個人因素。

綜合前述，研究者歸納學校本位教師進修相關理論如下：就學習型組織理論而言，學習型組織五項修練：系統思考、個人精熟、心理模式、塑造共同願景和團隊學習等的學習，對現代組織發展提供提綱挈領的方向。學校是一個教與學的組織，組織中的成員也最好具備五項修練的能力，才能在不斷更新的社會潮流中，日新又新、與時俱進。五項修練如何培養？其特性是以系統思考為核心，五項修練相輔相成的學習模式，對學校本位教師進修的規劃和發展方向有很大的啓示。學校本位教師進修由學校成員共同塑造學校發展願景，經由個人學習，團隊學習，同儕互動反省中，改善僵化的心智模式，共同為改進學校而努力，而帶動整個組織的學習。就生態取向的專業發展模式而言，學校與教師關係密切，一方面學校是教師工作的場所，所有學校的制度、文化、環境脈絡都會影響教師的言行和思考方式，學校裡的同儕相互鼓勵、對話、討論也會促進教師的專業成長；另一方面教師在工作環境中不斷發現問題，研究解決問題，或經由參與進修成長計畫，不僅發展自己的專業，也導致學校進一步的發展。因此，生態取向的專業發展強調學校發展與教師專業發展是相輔相成的，也是重視統整合作的歷程，此與學校本位教師進修意旨相符。就終生教育的理念而言，當今社會資訊、知識的不斷更新、科技發展一日千里，人人學習、時時學習、處處學習的終生學習是現

代人必備的能力。學校本位教師進修，因能將教師的專業成長和每日的工作結合，因此，以學校為中心的進修活動也必須是長期的、持續的學習過程，且每個階段的結束即是另一個學習的開始，如此持續學習，不但能完成生涯階段的任務發展，也使教師在潛能開發的同時，體驗自我實現的成就感和滿足感。就成人教育的理念而言，教師是成人，針對教師所規劃的進修成長活動一定要符合成人學習的特性——實用導向、經驗為主、主動參與等，依此設計的進修方案才能使教師實質上獲得進修成效。學校本位教師進修主要是由校內的教師主動參與規劃實施、評鑑的過程，其所發展出來的方案也必能符合教師需求和學校需求。此外，尚需去除所有教師學習之障礙因素，使教師得以隨時保有學習的動機和熱忱，做一個快樂的學習者。

#### 肆、學校課程發展與學校本位教師進修的相關研究

在探討學校本位課程發展的意義及特徵與學校本位教師進修的意涵後，研究者蒐集國內外學校本位課程發展與學校本位教師進修相關實證研究，以提供本研究參考之用，在國內部份，1998年以前，相關研究相當的少，1998年以後相關的研究則如雨後春筍般大量出現。國外部份，則在1973年 Furumark 與 McMullen 以來，即陸續有相關論文發表，（引自李淑玲，2005）。綜觀國內外學校本位課程發展相關研究資料，研究者歸納如表 2-4：

表 2-4 國內外學校本位課程發展與學校本位教師進修相關研究歸納表

學者	（年份）	研究分類或題目	研究重點或重要發現
蔡宗河	（2000）	國民小學學校本位課程發展－以一所國小圖書館利用教育之個案研究為例	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.課程發展程序：規劃、設計、實施、評鑑。</li> <li>2.課程發展動機：以校內教師為主、校外人員有限、教師多屬被動參與、動機不強。</li> <li>3.參與人員互動少、各自詮釋、課程發展受到限制。</li> <li>4.遭遇的困難：專業知能不足、動機不</li> </ol>

表 2-4 國內外學校本位課程發展與學校本位教師進修相關研究歸納表(續)

		<p>強、欠缺圖書經費、校外資源不足、缺乏評鑑機制。</p> <p>5.教師方面：教師多以講述教學為主，並配合不同的活動引導學生，需教師理念影響課程設計。</p>
曾巧如 (2000)	國民中小學學校本位課程發展策略之研究－以嘉義縣市為例	<p>1.九年一貫課程改革強調學校本位課程發展。</p> <p>2. 校長為重要的學校課程領導者。</p>
曾振興 (2001)	學校本位課程發展之行動研究－以高雄市太平國小為例	<p>一、學校本位課程發展的實施基礎</p> <p>1.應建立於既有理論內涵與實務經驗的基礎上。</p> <p>2.學校及教師認同、願意主動參與。</p> <p>3.學校組織文化與組織氣氛的塑造。</p> <p>4.整體環境系統的支持。</p> <p>二、學校本位課程發展的實踐歷程</p> <p>1.組織是引領學校課程發展的重心。</p> <p>2.學校的課程發展是持續修正的動態過程，是不斷實踐與省思的。</p> <p>3.課程發展歷程，也是教師團隊專業成長同步發展的歷程。</p>

表 2-4 國內外學校本位課程發展與學校本位教師進修相關研究歸納表(續)

陳美伶 (2002)	<p>教務主任的課程領導之個案研究~以一個國小教務主任推動學校本位課程發展為例</p>	<p>一、教務主任推動學校本位課程發展的步驟，包括成立學校課程發展組織、澄清教師觀念、分析學校情境、建立學校特色、發展願景目標、規劃課程方案、解釋與實施課程。</p> <p>二、在教務主任推動學校本位課程發展下，對學校造成的影響有：形成一股合作的氣氛、教師獲得更大的自主權、願花時間設計課程、讓課程發展變得更為多元活潑。</p> <p>三、教務主任推動學校本位課程的領導過程中，受到個人人格特質、背景經驗、年齡年資、對於「領導」的認知等個人因素，以及時間不足的壓力、工作職責、校長授權與支持、學校組織氣氛、政策模糊不清等外在因素的影響。</p>
陳麗莉 (2001)	<p>學校本位課程發展之行動研究---以屏東縣仕絨國小為例</p>	<p>課程組織與運作方面</p> <p>一、小型學校課程組織任務艱鉅。</p> <p>二、小型學校教師無討論對象較惶恐。</p> <p>三、校際課程組織有其運作的困難。</p> <p>四、課程綱要規定之填報備查待商榷。</p>

表 2-4 國內外學校本位課程發展與學校本位教師進修相關研究歸納表(續)

		<p>五、課程組織運作時間太多會影響教學，教師與家長的態度方面：</p> <p>(一)教師由疑惑厭煩、努力嘗試到成就創新。</p> <p>(二)家長由質疑不安、排斥負擔到欣慰，依課程規劃與實施方面：</p> <p>1.學校教育願景的建構。</p> <p>2.全校性主題活動。</p>
彭仁晃 (2000)	國民小學實施學校本位教師進修現況及其成效之研究	<p>一、進修前的準備工作情況大致良好。</p> <p>二、學校重視本位進修的實施，卻忽略評鑑。</p> <p>三、成效以教學成長和個人成長較佳，校務發展稍顯不足。</p> <p>四、實施現況及其成效受學校屬性之影響。</p> <p>五、實施現況及其成效和教師學歷有關聯。</p> <p>六、學校本位教師進修有三個主要部分：進修活動之準備、進修活動之實施與進修活動之成效三者間有密切關聯。</p>
陳慧淑 (2003)	校本課程發展影響因素之研究 —以高雄市國民小學為例—	<p>一、國小校本課程發展的影響因素可歸納成「組織規劃、成員資歷、教師知能、環境設備、諮詢支持」等五大層面。</p> <p>二、國小學校人員認為五大層面的</p>

表 2-4 國內外學校本位課程發展與學校本位教師進修相關研究歸納表(續)

		<p>影響因素中，以「教師知能層面」的重要性最高。</p> <p>三、國小學校人員認為「教師團隊合作的情形」是影響校本課程發展最重要的因素。</p> <p>四、不同「性別」、「年齡」、「服務年資」、「職務」的學校人員，對校本課程若干層面影響因素的重要性看法不同。</p> <p>五、「學校所在地區」不同的學校人員，對校本課程「組織規劃層面」因素的重要性看法不同</p>
汪瓊嬌 (2002)	台中市國民小學學校本位教師在職進修之研究	學校本位教師進修活動的困難：經費不足，活動不夠多元化；課務繁重，無暇參與進修；教師受組織文化、進修內容、時間等因素影響進修意願；課程無法針對單一主題深入研究、相關資料不足、缺乏優良師資訊息等；缺乏整體性、一貫性與目標性的規劃，且課程的內容不夠實務化。

表 2-4 國內外學校本位課程發展與學校本位教師進修相關研究歸納表(續)

楊秋南 (2003)	學校本位進修與教師專業發展：行動研究的嘗試和反省	「由下而上」社團式教師進修運作結果與發現：教師樂擁自主的權利，卻逃避相對的義務；「由下而上」，教師準備度不足；提供進修時數，利弊兼具；對學校自辦研習的管制過多；教育措施不可偏重「防弊」而輕「興利」。
陳麗娟 (2005)	學校本位教師進修規劃與實施之研究 一以臺北市兩所國小為例	<p>一、學校本位教師進修規劃過程成效之優：優質的組織文化；過程安排事宜：1.營造積極的學校文化 2.確定需求優先順序 3.運用溝通 4.擬訂完善的進修計畫 5.建立有效能的傳遞系統 6.觀察成員互動參與反應 7.對成果進行評鑑了解。</p> <p>二、學校本位教師進修實施方式成效之優：多元化的進修型態 1.進修主題、時間、參加原則；多樣化的實施方式、專題演講、教學研討會、教學觀摩、校外參觀、讀書會、行動研究、協同成長團體、工作坊、群組學校、學分學位進修、專案研究。</p>

表 2-4 國內外學校本位課程發展與學校本位教師進修相關研究歸納表(續)

李淑玲 (2005)	臺北縣國民小學實施學校本位教師進修之研究	<p>學校本位教師進修的現況：</p> <p>學校本位教師進修的型式，以「專題演講」居多；時間以「週三下午」為主；課程安排以「教師教學知能」最高；進修次數「11-20 次」為最多；最有幫助的「專題演講」佔39%；時間是安排在「週三下午」，佔43%；內容是「教師教學知能」佔29%。</p>
蕭靜娥 (2003)	台北市國小藝術與人文領域教師進修需求與模式調查之研究	<p>一、台北市國小藝術與人文領域教師未來想從事的進修模式排序為：1.到特定地點從事進修活動 2.利用網路同步與數位電視教學進修 3.利用網路非同步進修 4.利用廣播進修。</p> <p>二、台北市國小藝術與人文領域教師在進修過程中，所面臨的問題方面： 1. 欲參加進修活動時，找不到代理教師代課；2.進修地點太遠，增加教師交通往返的時間；3.平常的工作負擔重；4.學校業務繁忙，沒有時間參加進修研習活動；5.政策與措施不明確。</p>

資料來源：研究者整理

綜上所述，研究者歸納：學校本位課程發展的相關研究有教師參與權探究、理論及發展模式建構、教師認知程度及專業成長分析、實際施行情況的調查、深入學校教育現場，實際從事課程發展的個案研究或行動研究，但在國中階段的研究顯然較少，且多是以教師為研究對象的調查研究，較少見到以國中學校本位課程發展實施現況為研究主題，更未有研究者以區域之國中學校本位課程內容及實施方式為研究主題；尤其目前各相關研究中，均未見到將私立學校納入研究範圍的。國中階段可能處於強大升學競爭壓力之下，而私立學校是以何種心態及方式面對新一波的課程改革？在目前之相關研究中，並未看到相關文獻。



# 第三章 研究設計

本研究主要採用訪談法，旨在探討「臺東縣國小學校本位課程發展及學校本位教師進修之現況」，並分析及統計影響學校本位課程發展與教師進修成效的重要因素。本章根據研究目的提出研究設計，包括：研究架構、研究對象、研究方法、研究工具、實施程序、資料處理分析及研究倫理等項目，本章分為七節分別敘述於後。

## 第一節 研究架構

本研究架構是依據研究動機、研究目的、待答問題及文獻中的相關研究，歸納提出研究架構（圖3-1）。首先透過文獻分析，探討學校本位課程發展與學校本位教師進修相關理論，及各主要國家的教師進修研習規劃實施現況，再以訪談方式，調查臺東縣教師對學校本位課程發展與學校本位教師進修的經驗與期望，進而提出具體建議。

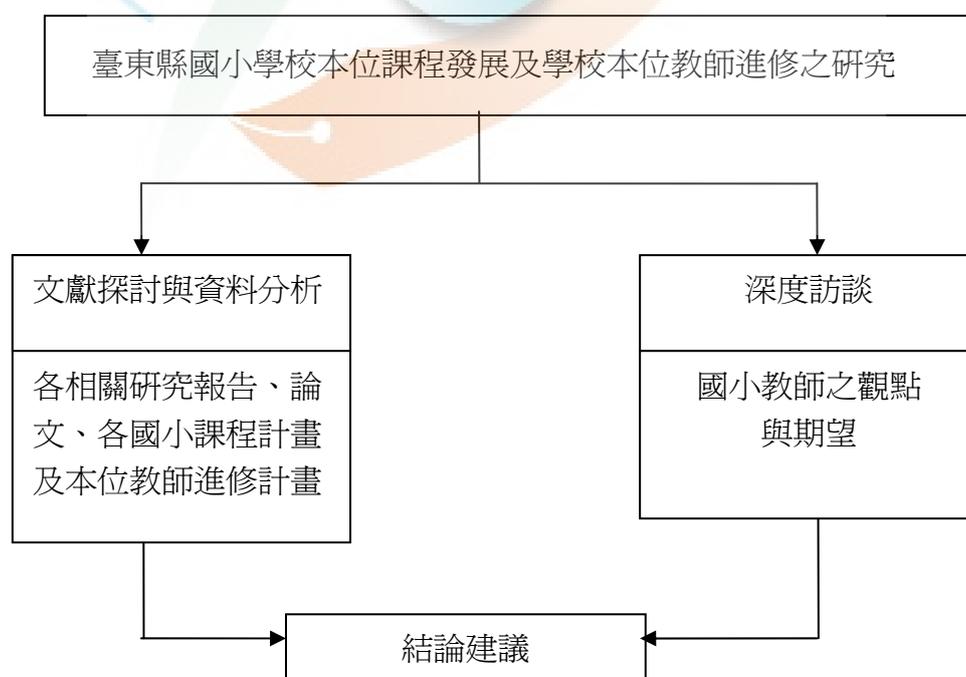


圖 3-1 研究架構圖

## 第二節 研究對象

本研究的目的，在於深入了解：教育人員對臺東縣國小學校本位課程發展及學校本位教師進修之看法，不是要考驗假設，也不是要研究或控制相關變項。因此，本研究將依據實際需要，採「立意取樣」的方式選取研究對象。

### 壹、深度訪談對象

本研究訪談對象，以臺東縣政府所屬公立國小，實施學校本位課程及學校本位教師進修之學校（事實上，臺東縣目前已全縣實施），校長 2位、主任 2位、級任（科）老師 2位為訪談對象，共計 6位，並不包括私立小學在內（註：臺東縣目前尚無私立小學），取選訪談對象如下：

- 一、校長 2位：市區1位、郊區 1位
- 二、主任 2位：市區1位、郊區 1位
- 三、級任（科）老師 2位：市區 1位、郊區 1位

### 貳、訪談對象的篩選條件

- 一、教師：採「立意取樣」方法，年資深、淺各半、男、女各半。
- 二、行政職務教師：年資深、淺各半。

### 參、受訪對象背景資料

表 3-2 受訪對象背景資料一覽表（相關教育人員部分）

化名	性別	教育背景	服務地區	學校規模	行政(教學)年資	備註
A 校長	男	研究所肄業	市區	12 班以下	7 年	
B 校長	女	研究所畢業	郊區	12 班以下	3 年	
A 主任	女	研究所畢業	市區	12 班以下	7 年	

表 3-2 受訪對象背景資料一覽表（相關教育人員部分）（續）

B 主任	男	研究所肄業	郊區	12 班以下	1 年
A 老師	女	研究所肄業	市區	25 班以上	25 年
B 老師	男	大畢學業	郊區	13~24 班	4 年

資料來源：研究者整理

本研究所取樣之受訪者背景：A校長有一顆縝密的心，做事態度嚴謹，為人和善，投身教育工作行列已三十餘載，有相當完備的行政資歷，在第一次派校長時所經營的學校無論在教學、訓導、輔導、總務各方面的表現均獲得上級肯定，並被評定為辦學績優學校。榮調市區更是積極經營學校，為提升自己課程專業知能，經常自費前往北部取經，作為教師之表帥。B校長年輕有為，在學校本位課程方面相當的投入、著磨很深，是本縣輔導團課程小組成員。A主任是資深主任，對學校本位課程概念清晰，從她服務的學校的各項成果及學生比賽成績即可看出，對課程的投入及用心。B主任從事教職將近十年，實際擔任教導主任一年，但因他在擔任教師期間即對課程有深入鑽研，轉換角色後勝任愉快。A教師有近三十年的教學經驗，在市區的大學校是課程發展委員會的成員，每逢學期開始對課程的審核扮演舉足輕重的角色。B教師年資四年，在學校擔任教務組長的工作，對學校本位課程規劃與發展皆能與主任及教師有良好的搭配。

以上樣本因都有實際參與學校本位課程發展及學校本位教師進修之規劃與執行較具代表性。

## 第三節 研究方法

根據研究設計與研究目的，本研究是以訪談為主，以蒐集臺東縣國小實施學校本位課程發展及學校本位教師進修現況及改進措施，並瞭解影響教師本位進修成效的因素等資料。現將研究方法說明如下：

### 壹、資料蒐集的方法

#### 一、文獻分析

研究者先行閱讀國內外相關文獻，瞭解學校本位課程發展及學校本位教師進修相關議題，並參酌國內外之研究論文、期刊、書籍以及相關媒體報導等，藉以多方面蒐集相關資料。

#### 二、深度訪談

研究者希望進入被研究者的真實世界，運用深度訪談的技巧，來瞭解研究對象對研究問題的詮釋與看法。基於上述理由，本研究採取質性研究方法，過程中不斷參酌相關文獻資料，在資料的蒐集上，則是以深度訪談為主，文件分析為輔。

本研究深度訪談內容，主要為三部份：

- (一) 瞭解臺東縣國小「學校本位課程發展及學校本位教師進修」之現況，包括型式及內容…等。
- (二) 探究教師對實施「學校本位課程發展及學校本位教師進修」之看法。
- (三) 探討臺東縣國小實施「學校本位課程發展及學校本位教師進修」所遭遇問題及改進措施。

因此，本研究基於研究的屬性，利用「有引導取向的訪談」（即半結構式訪談）為主，也就是在訪談進行前先擬訂訪談主題，但是仍需依當時的情境與互動

方式進行調整，再視情況與受訪者進行開放對話，以求研究者獲得更完整、更適切的資料，有助於問題的分析。訪談大綱是以相關文獻為主要的理論依據，並就本研究所欲了解的部分，與指導教授討論後，形成初稿（附錄一），經過預試及多位教授、校長、主任…等專家意見修訂後，形成正式的訪談大綱（附錄二）。

### 三、文件分析

相關文件的蒐集，是質性研究不可或缺的資料。文件分析的用途在於作為其他資料來源的佐證，或增加資料之效度與信度。如果發現文件、觀察或訪談所得的資料相互矛盾時，研究者即需進一步的研究（黃瑞琴，1999；李思宏，2006）。本研究除了採上述訪談記錄外，其他文件對研究之進行與分析，亦有重要的作用，包括：

- （一）教師的部分，如：教學計畫、研習紀錄、研習心得...等。
- （二）其他如：學校本位課程發展會議記錄、學校本位教師進修實施記錄、家長意見、活動照片等。

## 第四節 研究工具

### 壹、研究者

訪談法屬於質性研究方法之一，在質性研究中，研究者本身也是主要的研究工具。質性研究訪談結果的價值，研究者的訪談技巧與能力及工作嚴謹的程度都是影響的原因之一。在深度訪談過程中，訪談者要有豐富的想像力馬上進入受訪者描述的情境，感同身受。因此研究者除了參閱質性研究的相關文獻外，為求受訪資料客觀性，研究者本人的意見及態度應盡量保持客觀中立，避免將個人的喜

好、偏見及價值觀投射在訪問過程中。無可諱言的在整個質性研究的過程中，資料收集、分析、歸納及詮釋，皆會隱然若現研究者個人的主觀判斷，因此，有必要對研究者的背景角色仔細探討。

研究者在九年一貫試辦階段，均在分校服務，沒有參與學校願景規劃，九十學年度九年一貫課程正式上路，研究者被聘至他校擔任總務主任，是年一月正式接教導主任。研究者在擔任教導處主任這些年當中，對學校本位課程發展及本位教師進修，參與規劃及執行，也參加過許許多多場次的進修。每逢學期初，即為學校本位進修內容安排所苦，應該安排什麼樣的進修內容，才能符合教師的需求？令人費盡心思。研究者於 2006 年 8 月 1 日接任教師研習中心業務，有這個機會，對臺東縣的學校本位課程發展及本位教師進修概況做深入探討，對本身行政工作亦有相當助益。

所以，本次研究之角色除具備研究者之角色外，亦為資料之分析者，因具備四年教導主任及二年研習中心業務經驗，因此具有本次研究所需具有的實務及研究經驗。

表 3-4 研究者個人經歷表

年資	時間	學年	職務	個人事件	備註
1	1995	84	教務組長	男女童軍團長	
2	1996	85	教務組長	男女童軍團長	
3	1997	86	教務組長	自然科輔導員	
4	1998	87	科任教師		
5	1999	88	四年級級任		
6	2000	89	一年級級任		
7	2001	90	總務主任		
8	2002	91	教導主任	推行九年一貫課程	

表 3-4 研究者個人經歷表（續）

9	2003	92	主任調局	支援教育局－國教輔導團幹事
10	2004	93	教導主任	推行九年一貫課程
11	2005	94	教導主任	推行九年一貫課程
12	2006	95	主任調局	辦理研習中心業務
13	2007	96	主任調局	辦理研習中心業務

資料來原：研究者整理

## 貳、訪談大綱

使用的研究工具，是研究者參考有關文獻及其他研究報告所得，依研究架構自編訪談大綱做為調查工具。為蒐集本研究所需之訪談資料，研究者事先需要瞭解訪談內容及訪談重點，並著手編擬訪談大綱並提出初稿，初稿由教授、候用校長、教導主任及教師共九位（附錄三）提出專家效度，再與指導教授討論及參酌部分專家意見後修改訪談內容，並形成正式訪談大綱，共有校長題目十九題、主任題目二十二題及教師題目二十題（附錄一、二）。

## 參、文件資料

研究者對研究對象進行訪談，了解其想法後，所轉譯之訪談逐字紀錄外，研究者尚須蒐集訪談對象之相關文件，以做為訪談資料之對照、補充與印證。文件資料包括訪談對象編寫之教學計畫、研習紀錄、研習心得...等；以及學校本位課程發展會議記錄、學校本位教師進修實施記錄、家長對學校本位課程之意見、活動照片...等。

## 第五節 實施程序

本研究經參考相關文獻後，建立研究架構，並開始進行研究，其實施流程如圖 3-2 所示，並簡述如下：

### 一、準備階段

本研究自民國九十六年二月確定研究主題以後，即著手蒐集及閱讀國內外「學校本位課程發展及學校本位教師進修」之相關文獻及相關研究，並草擬研究計畫。研究計畫確定之後，隨即開始進行文獻探討，並決定訪談大綱之架構。隨後，根據文獻探討，研究目的與待答問題，草擬訪談大綱，在指導教授的指導之下，完成訪談大綱初稿，並由八位專業人士，如表3-1（一位教授，一位校長，三位主任，三位教師）針對訪談大綱初稿做訪談預試，共同討論修正意見，再經指導教授討論修正後，確定正式調查問卷。其過程大約如下：

- （一） 形成研究主題
- （二） 蒐集相關文獻資料
- （三） 確定研究架構及方法
- （四） 確定研究對象
- （五） 擬訂訪談大綱

### 二、實施階段

預定於民國九十七年二月開始以「分區取樣方式」決定訪談人選，並預作訪談前之溝通協調工作。其過程大約如下：

- （一） 聯繫訪談對象
- （二） 正式實施訪談
- （三） 蒐集文件資料

### 三、資料分析階段

- (一) 整理訪談資料及文件分析
- (二) 訪談資料綜合歸納。

### 四、完成階段

- (一) 撰寫結果與討論
- (二) 撰寫結論與建議
- (三) 研究論文完稿



## 五、研究流程

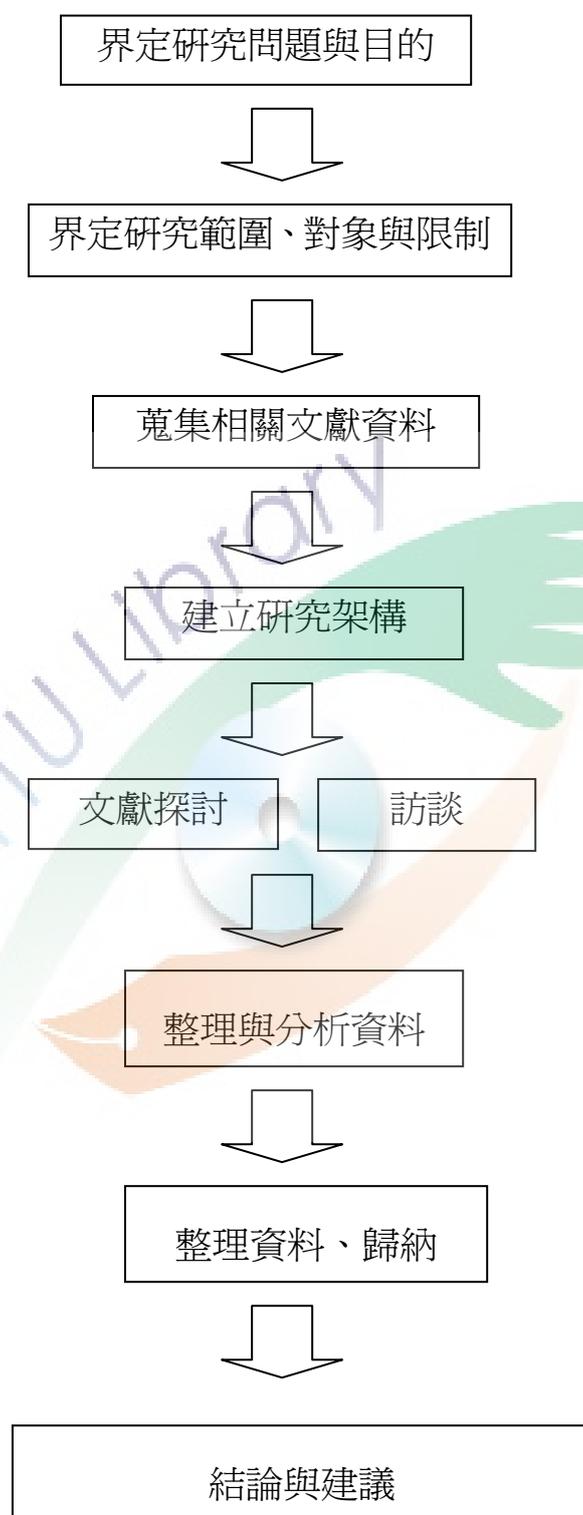


圖 3-5 研究流程圖

## 第六節 資料處理與分析

研究者與符合篩選條件的研究對象進行深度訪談及相關文件蒐集，並將所蒐集資料做如下的整理及分析。

### 壹、資料處理

#### 一、轉譯訪談資料

在訪談中，將訪談者的資料及收集的錄音帶轉譯成文字，形成訪談逐字紀錄稿。訪談逐字紀錄註明日期及受訪者、訪談地點、訪談內容等。一面進行訪談，一面進行資料校正工作，核對訪談對象所提供資料是否一致。經過仔細整理後，再進行編碼及分類整理，以分析教師對學校本位課程發展及學校本位進修的看法。

#### 二、訪談紀錄代號說明

為方便呈現資料，研究者將訪談對象加以編號。訪談資料引用在論文時，該資料以標楷體呈現，並加註代號，以完整說明訪談資料的來源及日期。另外，將訪談對象加以編號呈現，尚有下列作用：

- (一) 隱藏訪談對象之真正身份，使其可暢所欲言。
- (二) 保障訪談對象之隱私權。

#### 三、資料信度與效度問題

研究者在蒐集資料過程中，為力求研究資料的可信度，除了與受訪對象建立互信關係，使受訪對象在安全、受尊重、可信賴的情境下，自由談出其看法外，也必須經常進行研究過程中的反思，並與受訪對象達成互為主體的確認（李思宏，2006）。在訪談的過程中，研究者也會從各種角度來分析研究對象的經驗世界。在

文本可靠性方面，則需與受訪對象進行語意確認，並和所蒐集的文本資料進行檢證，以判斷資料的可靠性，提高資料的信度，並確保資料分析的深度及廣度。

至於效度問題，本研究主要蒐集資料的方式是以深度訪談來進行，為提高本研究的內容效度，訪談大綱初稿先經教授、校長、主任...等專家修訂後，形成正式的訪談大綱。同時，亦針對研究對象之相關文件進行蒐集分析，檢覈資料之正確性。另外，在篩選訪談對象時，針對不同性別、教育背景、服務地區、學校規模及擔任職務等要項，分別篩選出差異性較大的訪談對象，以求得較完整的觀察面向，以增進內在效度。

## 貳、資料分析

本研究採用邱兆偉（1996）所建議之五項分析資料的策略，來進行資料分析。

### 一、縮減與組織資料

以研究者預設的概念架構、研究問題，對蒐集到資料進行篩選與摘要。在不斷地解讀資料的過程中，將資料簡化、轉化為具有意義的類型，並對類型間進行初步的編輯。

### 二、逐漸形成範疇主題類型

將上述初步形成的分類架構，依「聚斂」原則找出哪些事物可以安排在一起以形成同一類型，然後就所形成的類型或主題之間，進行互相比較與比對，以達到同一範疇中具「內部同質性」（internal homogeneity），而不同範疇中具有「外部異質性」（external heterogeneity）；依此逐步形成新的類型系統，以便進一步以其他資料探索此類型資料的合宜性。

### 三、考驗資料

此階段的資料分析，是利用三角測量法，從不同的資料來源、不同的角度來進行資料考驗。

## 四、尋求變通的解釋

研究者在此階段所形成的範疇、主題、模式都不輕率地做定案，研究者再試圖從各種角度，以各種可能的解釋來詮釋資料，進而修訂原有的類型系統，或是以反面的資料來修正已有的解釋，這種尋求反面或變通的解釋方式，使得本研究對原案資料所作的詮釋更具正確性。

## 五、撰寫報告

最後階段，研究者綜合這些資料的詮釋結果，撰寫成研究報告。

# 第七節 研究倫理

## 壹、深度訪談

### 一、尊重受訪者的權益

尊重受訪者的時間選定權，且在受訪者同意之情況下才進行訪談。再者，研究者事先告知，若受訪者在研究過程中有不舒服的感受時，可隨時提出或中斷訪談之權利。

### 二、受訪者充分被告知的權利

研究者先自我介紹本身之現況、研究之目的、進行方式及時間等，並在徵得受訪者同意情況下，方可進行錄音或錄影。

## 貳、撰寫研究報告

為顧及研究對象之隱私及權益，本研究對於研究場域及研究對象，均以化名及編號方式呈現，以做好保密工作。在研究場域及研究對象的身分描述方面，亦謹慎處理，避免使人於報告中窺得研究對象的身分，造成當事人的困擾或麻煩。

### 叁、研究者與受訪者角色

本項研究訪談前，研究者先與受訪者充分溝通，說明本研究之目的及動機，並請受訪者能毫無顧忌的說出對於學校本位課程發展及學校本位教師進修的看法；訪談過程中，研究者依訪談情況適時調整訪談大綱，導引受訪者深入剖析真實的看法；訪談結束後，訪談紀錄也須由受訪者親自確認檢核，以保證訪談資料的真實性與正確性。

本項研究研究者盡量站在客觀、中立之立場，以同理心的角度來進行訪談，以蒐集受訪者的看法。對於受訪者未有任何預設立場，以避免落入刻板化的評價。



## 第四章 研究結果與討論

本章主要目的在呈現本研究所獲得的結果。研究者透過深度訪談及搜集臺東縣各國小學校課程計畫及學校本位教師進修計畫作為佐證，再加入相關文獻的對照及研究者個人的思考所得，進一步做分析與討論。全章共分為三節：第一節為臺東縣國小學校本位課程發展及學校本位教師進修的現況，第二節臺東縣國小學教師對學校本位課程發展及學校本位教師進修的看法，第三節臺東縣國小實施「學校本位課程發展及學校本位教師進修」之遭遇問題及改進措施。

### 第一節 臺東縣國小實施學校本位課程發展 及學校本位教師進修的現況

#### 壹、學校本位課程發展現況

臺東縣素有「臺灣後花園」之稱，除風光明媚之外更有看不完的特殊地理景觀，同時也是全國最多族群群居的縣市（漢人、民國三十八年以後來的新臺灣人、客家人、原住民六族及外籍新娘等），多元的族群豐富了學校本位課程的內容。

民國八十九年九月三十日頒布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」，教育部（2000），並於九十及九十一學年度陸續從一、七年級開始推動。學校本位課程發展的理論與實務更獲得了長足的發展，並成為九十學年度以後逐年實施之九年一貫課程的主要特色之一。

臺東縣各國小配合教育部實施九年一貫課程，從九十學年度起由一個年級（一年級）開始總體課程計畫送審，九十一學年增加四年級共二個年級課程送審，並

請全縣校長做總體課程報告，九十二學年度再增加二、五年級共四個年級送總體課程計畫，並將總體課程計畫改為備查，再請專家學者檢視，教育局辦理總體課程與專家對話，讓學校經過專家診斷看出盲點，作為課程微調參考依據與方向，更開放及補助學校指定學者專家到校定期檢視課程並與教師面對面對話，至九十三學年度起國小全面實施九年一貫課程，並取消校長總體課程報告、專家對話，將課程審查工作由國教輔導團課程發展小組審查。

世界許多先進國家，包括美國、英國、澳大利亞、加拿大及紐西蘭等國家，近年來的發展趨勢，將學校教育系統朝向學校本位途徑發展。吳清山（1995）亦認為將學校教育系統朝向學校本位途徑發展主要是藉著學校本位的在職進修，來激發教師潛能及主動省思探究的精神，以便逐漸提昇教師的專業素養，來改善基層教育的品質。前教育部長林清江（1998）亦特別強調，教師需要不斷提升專業素養，並加強與其他領域教師教學合作，才能落實新課程的目標。

## 貳、學校本位教師進修實施現況

臺東縣在九年一貫課程起跑後，為能落實新課程所強調以學校為本位，以兒童為中心的精神。於九十一學年度及九十二學年度補助各校經費辦理學校本位教師進修。九十三學年度訂臺東縣教師研習管理要點於 93 年 11 月 22 日府教督字第 0933037629 號公佈，正式有法源依據，更明確規範教師研習的權利與義務，讓教師的進修得到保障。因臺東有百分之八十皆為小班小校，鄰校文化背景同質性很高，鼓勵資源共享，在此環境下策略聯因應而生。為讓教師的進修不流於形式，於 96 年 8 月 16 日府教學字第 0963025509 號再度修訂，更明確規定學校本位教師進修實施對象以教師為主。每場次出席率應達該次參加研習教師員額十分之七，始得採計研習時數。多校合辦之研習，以校別計算出席率。研習期間教育處會派員做不定期訪視，如查有不實情事者，該場次研習時數不予採認，並追究相關人員之行政責任。

臺東縣教育處於每學期開學前二週要求各國小，將本學期學校本位教師進修計畫函送教育處教師研習中心核定，並辦理研習進修掛網，掛網完成，學校始可上網報名，實施學校本位教師進修活動，學校本位教師進修之研習活動以學校自行辦理為原則。若有學期中變更計畫需再傳資料至教師研習中心更正。

## 參、受訪校長、主任及教師學校本位課程及教師進修規劃 現況

### (一) A校長

A校長做事積極、認真，全部心力投入學校經營，校園中處處充滿驚奇，眼見的生物都會是教材、都有一個故事，讓學校教師、學生、社區家長能在豐富的生態中培養情感、尊重生命，把喜悅分享鄰近的學校，更是各校校外教學的好地方。談到課程規劃他都能面面俱到，並朝符合九年一貫的精神的大方向來規劃：

我來這個學校之前本位課程已開始發展，據我的了解主任他們是有經過學校內部的討論，所以，我來了以後其實會根據當時的狀況做一個修正，當初發現孩子的問題很大，因為家長很多是隔代教養，父母親都不在，孩子回到家裡以後狀況非常的多，影響到老師的教學，我們認為要孩子有能夠專心的學習必須要從最基本的開始，所以我們就做了適度的修正學校的願景。我們達成一個共識，用生命教育當主軸來推動學校本位課程發展。教育處推的閱讀活動及○○文化的一些主要的活動也加進來，其餘要推的融入領域教學。(A校長訪，970324)

A校長在學校經營上屬於高倡導高關懷型，本身除了有良好的治校理念外，更能放手讓主任有揮灑空間，尊重每位教師的專業，在團隊課程規劃的用心就可以看出兼顧本地族群文化、資訊、閱讀能力提升、生命教育倡導、鍛鍊學生務實勤

勞倡導勞動教育、把環保概念引進校園，生態教育在他的學校成功落實，在校園中處處驚奇。本位教師進修的規劃更能滿足教師專業需求。

## （二）B校長

B校長是第一任校長的第三年，在她認真經營之下，於地方上得到許多家長認同，甚至有學生越區就讀。B校長除了學有專精，治校理念更是新穎，融合了傳統文化與新世紀思維，對老師更是尊重，能認同教師的想法再加上本身的優勢與政府的政策，從學校願景勾勒出學校發展的大方向：

其實學校本位課程大方向，我之前是考慮學校過去的願景，願景的部分我先做一點詮釋，然後把願景的東西跟老師談清楚，學校課程的部份做一點了解，把一些可以跟願景結合的部份先畫上去，不足的部份再找一些課程可以發展的方向再把他補充起來，像我們學校願景是健康、快樂、新世紀，過去有一些是讀經或是資訊的部份，那我就把它拉到新世紀的部份，那健康的比較不足的部份就再設定一些課程把他補進去，這是大方向。（B校長訪，970325）

年輕有為的B校長術德兼備，雖才當第一任校長，就能把學校經營的有聲有色，從常常協助上級單位辦理多項活動即可看出團隊的向心力，學生的各項比賽履獲佳績更可看出校長經營的用心，學校本位進修方面經常分享自身經驗及不吝指導後進，更能以身作則，真不愧是學校的首席教師，最佳領導人。

## （三）A主任

A主任歷經代課教師、教師、組長、主任將近三十年，教學經驗豐富外，行政歷練也很資深，在校做事態度積極，原本擔任總務主任工作，替老師提供完善服務，讓老師教學支援（資原）不虞匱乏，轉換工作後表現更加出色，是校長與教師最佳橋樑，校長最得力的助手。在課程規劃方面，總是站在學校角度來思考：

通常我們都是在課發會的時候，把主要的議題通通提出來討論，當然這個提出來的議題裡面是有校長提供的議題，然後大家討論再去做決定，其實我覺得這不是協助，我覺得這是整個學校會議決定的結果。(A主任訪，970329)

A主任對自己工作的深入了解，總是在準備階段即有完善的規劃，執行起來駕輕就熟。

#### (四) B主任

做事積極、樂觀的 B 主任有一股永遠用不完的精力，聰明、幹練處事總有自己獨到見解，雖然不是來自師範體系，但對教育的投入，在各項表現上深獲好評，尤其在資訊教育這一塊貢獻良多。初任主任抱著學習的態度，在校長的指導下，對學校本位課程規劃，皆能掌握大方向：

主任最主要是做比較細項的規劃和評估，校長做大方向，而主任是提供資料跟評估，或大概推測一下這些案子需要多少錢、多少人力、校內老師可不可以配合或者是請社區人士配合之類的，我覺得做主任最主要的工作是給校長足夠的資料。

#### (五) A教師

A教師從事教職二十餘載，一路從代課教師到○○師範學院進修取得正式教師資格，一步一腳印，在教育這塊園地努力辛勤耕耘，尤其在文學領域造詣很深，是指導學生創作的常勝軍，桃李滿天下，A教師熱愛教學，一直留在第一線之教學現場，為了讓自己的輔導技巧更上層樓，她又從拾課本到○○大學特教研究所繼續深造，相信在她指導之下的孩子會更幸福。

在大學校屬於資深優良教師，學年主任與課發會委員的角色，都讓她在課程規劃上肩負重要責任。

我在學校本位課程上面負責什麼樣的角色？這幾年來好像有轉換過，也有不同的角色體驗，學年主任就是實際要去執行、去參與，如果是課發會委員的時候，我就是來幫忙看整個學校本位課程內涵架構的問題，有沒有什麼樣缺失的問題，不過我們學校很好，就是所有老師都會動員，都會來參與，根據自己的能力來做一部份的協助。(A 教師訪，970329)

## (六) B教師

B老師是土生土長的臺東人，大學念的也是臺東大學，畢業後又能留在家鄉服務，是他感到最榮幸的事，剛畢業就被分發到某鄉鎮的中心學校，因在校表現良好，很被校長賞識，雖然年資很淺就被校長指派擔任行政工作，目前擔任教務組長的職務。

B老師在學校本位課程規劃上，處處為老師們著想，並給予最大的協助。

基本上我們學校在規劃課程上每個學年都有學年小組，會規劃他們想要教的課程內容，我主要負責的工作就是去協調他們想要做的教案或課程。我自己擔任五年級的自然科教學，我會參與五年級的課程規劃。(B老師訪，970404)

## 貳、臺東縣學校本位課程及學校本位進修現況分析

### 一、分析與討論

#### (一) 受訪學校願景、本位課程及進修內容整理

研究者將九十六學年度受訪六校送審總體課程計畫學校願景、學校本位課程及教師本位進修計畫整理如下4-1表：

表 4 - 1 學校願景、本位課程及教師本位進修彙整表

序號	學校願景	本位課程	本位進修內容
01	自信樂觀、 積極進取、 尊重關懷、 省思創新	生命教育、環境覺知、 資訊教育、環境行動經 驗、兒童閱讀	教師資訊倫理與自 由軟體、鳥類生態行 為研究、自然與生活 科技教學活動、同儕 視導策略與專業發 展、人權法治
02	感恩、好學、 健康、欣賞	游泳、資訊、 國語補救教學 數學補救教學	閱讀指導策略、資訊倫 理研習、教學成果分 享、課程與教學討論、 閱讀與理解、教學媒體 使用
03	負責、守法、 感恩、超越	資訊、音樂	分組進修活動（七 場）、知本森林遊樂區 步道解說研習、輔導、 特教知能研習
04	快樂、健康、 新世紀	閱讀、電腦、 英語、鄉土	語文教學研究、社會領 域教學研究、自然領域 教學研究、聯盟領域小 組教學研究會（二 場）、聯盟教師進修

表 4-1 學校願景、本位課程及教師本位進修彙整表（續）

05	快樂學習， 健康成長 尊重關懷， 適性發展 多元創新， 熱心負責	書法教學、 閱讀活動、 電腦教學	資訊設備研習、班級網 頁建置、教師專業成長 研習（七場）、數學領 域研習（二場）、語文 領域—繪本創作教學
06	用心學習、 健康活力 感恩惜福、 快樂成長	性別平等、鄉土、 資訊、英語	鄉土體驗、教學觀摩分 享、心得分享（四場）、 語文實務教學研討。

資料來源：研究者整理

從上表可知，各校討論出來的學校願景，在學校本位課程上均已落實，發展出學校自己的特色，從學校用心規劃的學校本位教師進修，更可以看出學校推展本位課程與本位教師進修不遺餘力。

## 二、課程規劃分析：

林佩璇（2004）依據學生所在的地區及學校環境脈絡，結合同一學校內教師或不同學校，教師的實踐智慧，主動參與課程的研發、選擇或採用課程教材以配合學生的學習需要。彭仁晃（2000）則指出：促進有效教師專業發展的進修活動，應該由學校來做整體規劃並推動。

### （一） 受訪校長課程規劃依據、方向分析：

受訪的A、B校長表示他們在規劃學校本位課程是依據前任校長任內所規劃願

景、本位課程，經學校內部所有成員的討論，視當時的狀況做一個修正。是符合全校師生社區家長所期待。受訪者對於學校本位課程規劃依據、方向，這項結果與曾巧如（2000）的結果頗為接近。

## （二）受訪主任協助規劃方向分析：

受訪的 A、B 主任他們相同的部份，在課程的規劃上除了縣教育處要推的部份先扣除外，再跟老師討論學校的願景怎麼搭配，尊重校長的價值觀及想推的東西。

A 主任服務的學校百分之九十都同一族群，課程的規劃上她不會有什麼困擾或是壓力。反觀 B 主任，因學校本身族群很多元，不能讓每個人都滿足，站在學校的立場來講就是利益最大取向或是共同爭取取向，困擾多少都會有一些，受訪者對於協助規劃學校本位課程方向分析，這項結果與高新建（1999a）、張嘉育（1999b）的研究結果頗為接近。

## 第二節 臺東縣國小教師對學校本位課程發展及教師進修的看法

本節分析臺東縣國小教育人員對學校本位課程發展及本位教師進修之看法。分別從學校本位課程發展及本位教師進修計畫擬訂、學校本位課程發展及本位教師進修活動，加以探討。

### 壹、臺東縣國小教師對學校本位課程發展及教師進修計畫擬訂的看法

透過深度訪談及文件資料蒐集分析，研究者將受訪者對學校本位課程發展及教師進修計畫擬訂歸類為校長、主任及教師三個層面，茲分別敘述之。

## 一、學校本位課程發展及教師進修計畫擬訂層面

### (一) 校長層面

A校長認為發展一套完善學校本位課程及教師進修計畫擬訂，不僅要能符應學生需求，發展學校特色，更能讓教師在教學上更加得心應手，發揮其專業。至於要有那些人參與規劃？由誰主導？決策過程如何？他覺得應是團對所有成員及家長吧！

校長和全部老師都參與，課程架構的形成及多元進修內容是由教導處的主任和組長及對課程概念上較清楚的老師，透過課程發展委員會決定，由這樣的一個團體大家共同參與來決定。家長通常在規劃這一塊會缺席，但在每個學期親師座談會向他們報告規劃內容即可。

我們本位進修大概分兩個，週三下午的進修及每一個禮拜五課程發展委員會，學校進修內容的擬訂就是在學期開始之初由老師們共同提出，我們在期末校務會議就會提出下學期希望有哪些進修，那這就很多元。像鳥類生態、同儕視導等等。(A校長訪，970324)

A校長的貼心讓教師能用心的去編寫本位課程，開放空間讓教師展現其成果。提供適當活動機會讓家長了解學校及老師的用心。他覺得只有教師全力配合，家長高度支持學校才能提供最優質課程。

整體來講我覺得滿好的，學期要開始之前我們就會讓老師擬訂課程計畫，計畫擬訂完成之後會有一個針對課程的發表，然後給每一個老師做回饋，再經過修飾，變成我們學校整個課程發展的走向和依據，所以整個來講老師的配合度都滿好。家長會長是學校課程發表委員會裡面的成員，事實上開會的時候他通常都不會來，因他有他的事業，但我們會透過所謂的

班親會、母姊會或是親子教育的時間跟家長做宣導，同時在每學期開學發課程的行事曆給學生帶回去，家長雖然社經地位不高，因為透過學校這樣的宣導，他們會有粗淺的概念，雖然他們沒有參與，但是大概認知上還是會具有最基本的了解。(A 校長訪，970324)

B校長認為要能讓教師在教學上更加得心應手，發揮其專業及符應學生需求，發展學校特色。發展一套完善學校本位課程及學校本位教師進修計畫，是不容忽視的。至於要有那些人參與規畫？由誰主導？決策過程如何？她覺得應是團隊所有成員並邀請家長參加！

我們學校在學校本位課程的擬訂，大概就是校長、主任和課發會的成員，學校當然有家長和社區人士來幫忙，但是在規劃的層面可能比較沒有介入，在後面參與的部份會請他們來協助。主導的部份還是在學校，至於本位課程的大方向是我跟主任做一些討論，透過理念宣導讓老師慢慢接受、認同這樣子的本位課程，讓老師再來討論可以做些什麼東西，基本上還是由我們課發會來做主導。在教師進修這個部份，我們分校內、全縣研習，現在縣裡面比較沒有規劃，所以我們都有策略聯盟，策略聯盟的部份就是透過聯盟一起來討論不同學校的需求，幾間學校的需求連起來以後，就可以排定一些時間來研討，會針對前、後學期一些延續的關係，接下來用什麼內容和方式來進行會比較好，這個研習的部份可能是我跟教導主任那邊決策比較多。(B校長訪，970325)

B校長非常用心的去了解每個年級的課程需求，知道老師執行的困難之處。讓老師在開學前的前置作業有相當充分的準備，即能對課程的進行做有效的掌控。如此老師才能教學愉快，更加願意配合及支持行政。家長對孩子最基本的要求，學會教科書的內容，也很重視孩子的學習成效。教師、家長高度的支持是校長最大的辦學動力：

在本位課程上面，不同的項目裡面狀況都不太一樣，比如說資訊低年級較能夠配合，讀經要讀跟背，中、高年級就比較難配合，學生學習的內容太多了，沒有時間去教讀經了。文化體驗的部份因全校共同來進行，時間不會超過兩個禮拜的活動，老師是願意配合的，基本上如果不會影響正課太多的狀況，老師的配合是OK的。老師對於他自己本身該任教的科目還是滿堅持的，在開學前規劃好讓他們有預期的心理調整課程，多出來的空檔時間對本位課程的配合會比較高。(B校長訪，970325)

家長對本位課程的要求，就是在教科書該教的內容裡面都能夠完成再推行，他們就覺得OK，家長其實很重視學業成績，如果覺得會影響的話就比較會有一點誤解，基本上我們都會用晨間活動或彈性時間來進行，大活動影響教學的時間都不會超過一天，這樣的狀況讓家長是覺得OK的。(B校長訪，970325)

## (二) 主任層面

A 主任在學校本位課程規劃上依九年一貫精神及程序，召開課程發展委員會，根據學校願景發展出自己的本位課程，為提升教師專業能力強化本位教師進修。對主導者、參加成員及教師、家長是否支持都有自己的看法。

我們是六班的學校，全校教師皆是課發會成員，家長參與的部份是掛名而已，其實每一位老師都實際參與課程討論，那主導權還是在校長。

老師大部分都可以配合，那因為我們還有一些就是後面檢核的機制，所以老師不配合大概也很難。家長都很配合，都滿支持的，因為我們學區百分之九十都是同一族群，所以沒有族群的問題。(A主任訪，970329)

A 主任無論扮演任何角色皆能如魚得水，除了有一顆熱誠的心，對教育無怨無悔的付出，堅守崗位、待人真誠，學校的開心果，更是校長最得力的左右手。專業領域的投入，總是在評鑑上看到她努力的成果。

B 主任在學校本位課程規劃上依九年一貫精神及程序，召開課程發展委員會，但全校教師都相當尊重校長的意見，課程進行上學校教師也都能相互支援，為能讓教師專業提升強化教師進修。對主導者、參加成員及教師、家長是否支持都有自己的看法。

我們學校沒有多少人，全校都參與課程發展委員會，主要主導的是校長，主任傾向執行的部份。老師的配合度都還好，因為有些本位課程不是那個老師的專長，其他老師會來幫忙帶，這個大部分老師都可以接受。因為各族群所佔比例差不多，站在族群融合互相了解對方文化，其實也都還好，跟家長溝通大部分都可以接受。文化活動方面，跟他們的文化有關的就會特別支持，我覺得學校本位課程跟文化、歷史因素有關的，跟族群也有關的，就很可能都會有這樣的問題。(B 主任訪，970329)

本位教師進修決定是主任，通常會尊重校長及對學校教師做需求調查，教育處規定要辦的以外，餘依學校的老師需求辦理，資訊類別的辦最多，然後是在地教學素材及本地文化。(B 主任訪，970329)

談到課程發展與本位進修擬訂 B 主任相當尊重他們校長的意見，在學校資源的應用與分配均能讓教師們無後顧之憂的專心教學，雖然為了尊重多元文化，在取捨間有些輕微的困擾與壓力，但都能在 B 主任優良的溝通技巧下迎刃而解。

### (三) 教師層面

A 教師認為在九年一貫課程中教務主任、各領域教師、學區家長對學校本位課程都應扮演重要角色，校長對學校中、長期的發展目標確定，課程發展委員會依據學校願景，擬訂學校本位課程與本位教師進修。至於學校本位課程的主導、參與人員及家長對學校本位課程的推行，支持狀況，都會影響實施成效。

據我所知，教務主任他是一個很重要的角色，因他同時兼任課發會的委員

或承辦人，主要是他指導、運作。校長多少有他的中期、長期或者是短期的規劃，不過實務上是教務處主任。有哪些人參與？課發會委員各領域的成員，學年的成員代表，我們學校現在運作的滿順暢的，該有的程序，該嚴謹的部份，該看課程的部分都有做。我們學校本位課程是音樂、資訊，當我們開會的時候家長代表是會過來的，這個音樂課程的發展跟他的孩子發展實實在在有關聯，所以說家長這時候會來參與，那至於課程設計部分他會提出他的理念。(A 教師訪，970329)

教導主任把教師進修要怎樣改變作法在網路上 PO，徵求所有人的意見，然後大家開會，確定我們要的週三校內進修，要回應專業成長，喜歡資訊的去招募他們的成員，去規劃想進修的內容，大家可以輪流當主講、做教學的分享、談遭遇到的困難、針對個別教材作批判，所以我們現在可以說百花齊放。四個人就可以組一個團隊，在運作的過程裡面都要留資料，最後要考核的，大家就是變成小團體，活動力很夠，也會有比較多的互動，互動多了，大家進行的會比較有趣的。(A 教師訪，970329)

A 教師的教學態度與熱忱是廣受家長的讚賞，除了有純熟的教學技巧，更有豐沛的專業知能，在課程發展委員會中，對課程架構的概念清晰，無論縱的延續或橫的聯結，都能規劃嚴謹。對孩子觀察敏銳度高，輕微學習障礙很快獲得適當的輔導，因學有專精無論在教學或課程歸規劃都不會造成困擾。

B 教師在九年一貫課程當中，課程發展委員會扮演相當重要角色，學校成員必須在百分之二十彈性節數中，擬訂學校要發展的特色與教師本位進修。至於學校本位課程的主導、參與人員及家長對學校本位課程的推行，支持狀況，都會影響實施成效。

我們學校有個專門的課程小組，主要以學年主任為主，再以學年主任去找他們學年的老師來寫這個課程。由我跟教務主任來主導這個課程的會議。我們學校的課程會用到很多社區的資源，像我們學校在推「米」的課程，「米」的課程需搭配學校附近的休閒農業推廣中心，我們有很多家長在農會或農業休閒中心上班，找他們來支援，在我們做過幾次課程之中覺得他們都還蠻支持學校的這個課程。教師進修由教務處做規劃，然後再找我來一起討論看看要怎樣實施才會讓老師比較有收穫。(B 老師訪，970404)

從學校本位課程的發展可以看出當地生態、人文、景觀、家長背景及社區生態，B老師雖然教學年資不長，但從本位課程的規劃上，可以看出在課程擬訂上，老師群已凝聚一股向心力，家長在本位課程的支持，帶動了整個學校的學習風潮，讓學生能對本地文化更加了解，進而有愛家愛鄉的情懷。

## 二、學校本位課程與教師進修擬訂及參與層面分析與討論

Elbaz (1991) 在以「學校為中心」的課程發展中，一切有關課程的計畫、設計、實施與評鑑，皆應由校長、教師、家長及學生共同決定，而非由外界將想法強迫帶入學校，學校成員在課程發展中具有相當的自主。陳伯璋(2001) 學校本位課程發展是以學校為主體，結合校內外教學資源，在教師專業自主的運作下所進行的課程設計、規劃、實施與評鑑的歷程與結果。彭仁晃(2000) 則指出：在職進修，應該以中小學教師所服務的學校為中心，因為學校教室是教學活動、發展課程以及呈現缺點的地方。學校應將教師的繼續訓練當作學校的基本任務之一，所有的成員均將負共同的責任。

### （一）受訪校長學校本位課程發展與教師進修擬訂及參與層面分析

受訪的 A、B 校長表示，他在擬訂學校本位課程是讓學校所有成員均參與擬訂，社區家長代表因事業較忙碌，於開學後辦理親師座談再向家長說明。學校本位教師進修部分，A 校長學校教導主任級全體教師共同擬訂。B 校長學校由他及教導主任及全校教師共同擬訂，這項結果與游宗穎（2002）、詹見平（2002）、陳麗娟（2005）的研究結果頗為接近。

### （二）受訪主任學校本位課程發展與教師進修擬訂及參與層面分析

受訪的 A、B 主任表示全校教師皆是課發會成員均參與擬訂課程與本位進修，主導權還是在校長，社區家長代表是掛名而已，因為我們後面有檢覈的機制，所以老師很配合。

### （三）受訪教師學校本位課程發展與教師進修擬訂及參與層面分析

受訪的 A、B 教師表示是課發會成員及各領域教師參與擬訂課程，主導權是在教務主任，社區家長代表。學校本位教師進修是教務主任及全校教師參與。陳麗莉（2001）、曾振興（2001）、彭仁晃（2000）的研究結果頗為接近。

在六位受訪者當中僅有一位表示家長實際參與他們學校課程委員會運作，有二位表示家長參與本位課程教學，三位表示家長相當支持學校推行的本位課程，但礙於專業不足無法協助教學。

在學校本位教師進修方面，除了教育處需要各校配合執行的政策外，學校所規劃的皆是透過各校教師所提出之需求，無論各校自行辦理或透過區域聯盟合辦的教師進修活動，皆能及時解決教師現場疑難問題，獲得良好回應。但在 A 教師的學校今年度有重大突破，不再僵化式的集體進修，在全校集思廣益下為學校本位進修帶來一番新氣象，讓校內教師選擇自己喜歡的領域，四人以上即可組成一個小團體，規劃自己想成長的內容，將教師彼此專業做分享，於期末送成果並考核，落實學校本位教師進修，讓學校本位教師進修不再成為大拜拜，小週末。

## 貳、臺東縣國小教師對學校本課程發展及教師進修活動的看法

透過深度訪談及文件資料蒐集分析，研究者將受訪者對學校本位課程發展及學校本位教師進修活動歸類為同儕關係、專業知能、學校本位課程學生受益與取消週三下午教師進修等三個層面茲分別敘述之。

### 一、學校本課程發展及學校本位教師進修活動的看法

#### (一) 同儕關係層面

##### 1. 校長

校長是學校的領導者，亦能稱為學校的首席教師，對學校本位課程的發展寄於厚望，本位課程能否凸顯學校特色，站在校長的立場，當然希望學校所規劃出來的課程，除了能代表其特色外對教師是否能勝任，有一定期盼與要求。通常有要求就會有競爭，是否會損害同儕情誼。

其實不會，因為這是一個共識，就是本位課程的進行他不是由上而下，雖然這基本的理念是由我們行政階層提出來，但是因為老師認同，而且我剛剛強調的是說我們本位課程的進行，他不會讓老師覺得說有額外的負擔太多，因為它是融入在我們所有的課程裡面，其他人在彈性課程裡面實施，所以我們延伸的附加活動不會太多。(A 校長訪，970324)

本位課程是我們討論出來要進行的東西，老師不會不認同，但是如果說工作量增加很大的狀況下，也許會有一些意見不合的地方。本位課程是每個學期都要研發的，我們的課程是從無到有的狀況，就變成說老師可以去討論，打破一個教室是老師的王國的一個限制，老師走出來跟別人一起討論、一起研擬、一起執行，我覺得這可以增進老師的同儕關係。(B 校長訪，970325)

## 2.主任

在校園生態中主任的角色，是學校校長與教師間的橋樑、政策執行者，亦是協助者，和諧人際關係的營造，有利於工作的順利推展。對上尊重，對下能了解每位教師專長，提供最完善資訊，在學校本位課程發展上才不會處處瓶頸造成對學校不利。

我也覺得不會有所謂損害，而是增進同儕關係啦!如果說硬要說的話我是覺得如果這個課程發展很好的話，大家與有榮焉，那時候關係就會有一點引起共識，大家有向心力感情會好一點，像我們學校的游泳課程已經可以到比較高位階的等級，從他開始怕水到他會閉氣、會游泳，那種成就感，還有再加上外界的肯定和家長的肯定份。(A 主任訪，970329)

我是覺得應該沒有什麼影響，如果勉強要算的話大概是在決定本位課程要上什麼的時候，大家會有一些討論，但這討論基本上都還好啦!只是有些老師覺得說為什麼我的工作又要增加了，國小又沒有超鐘點費，所謂本位進修課程的項目並不像正規課程有這麼大的進步壓力或者是職場上的壓力，那增進同儕關係應該還好。(B 主任訪，970329)

## 3.教師

在校園環境中，教師彼此之間的相處會比外面一般私人企業競爭小，因為工作安定有保障，也無升遷壓力。通常學校教師較不吝分享自身之經驗，無論是教材教法、對學生的輔導管教方式、班級經營乃至檔案分享等等。

學校本位課程的部份，我覺得一方面來講他反而會因為這樣而增能，講到課程而且要設計，我們把資訊與音樂定為學校本位課程，那他逐年發展下來所累積經驗，再加上我們學校教師流動不多，所以說彼此互相檢討累積，對學校是很有利的，至於說還有什麼欠缺的，應該是我們沒有足夠的時間去分享，也沒有足夠的時間把遇到的困難讓大家瞭解之後，找別人一起協力解決。(A 教師訪，970324)

其實平常學校在上課時，老師們之間都很忙，就可能沒有機會在一起討論，做一些事情，在寫課程的時候，由於這些課程大部分都是要用學年合作的方式去做，所以我覺得對於老師同儕關係是好的。(B 老師訪，970404)

## (二) 專業知能層面

### 1. 本位教師進修方式與內容

九年一貫新課程綱要中，爲了增進學校及教師更多彈性教學自主空間，以「學校爲本位的課程發展」是各校未來百分之二十「彈性教學節數」落實實施的關鍵，這些都有待教師本位專業能力的提升。學校本位教師進修是否能滿足老師專業需求，其進修方式與內容就顯得格外重要。

形式是滿多元的，最常見的就是我們所謂的經驗分享，或者是專家學者到校來做專題報告，還有工作坊。我們的生態課程需要，那我們就到很多地方，像是海生館、大南的後山、都蘭灣，我們去作海生植物的觀察，所以內容是很多元的，主要就是專題報告，經驗分享，工作坊或者是到野外去看。(A 校長訪，970324)

我們在教師進修的部份，分校內、策略聯盟及教育處規劃，訓導的話有一些性侵害或是老師必須進修的時數，輔導方面的那當然也有。最常辦的內容還是語文，較常辦的方式：專題講座、經驗分享、工作坊。(B 校長訪，970325)

我們比較常見的大概就是講座的部份，請講師然後大家上課，第二種就是校內老師分享，比方說推動閱讀的成果或是老師擬的計畫大家來分享，這樣做回饋，那第三種就是屬於比較休閒的，他不是直接跟教學有關的，不過這個部份其實比較少，其實這樣排下來也沒有幾次啦！總括說這些進修方式還是改善精進教學的部份。(A 主任訪，970329)

最常見的方式大概是講座吧!講座就是一個人講大家聽,然後有問題就提出來這樣,那內容就非常多樣化,內容通常也涵蓋到教學的各科或是重大的議題,那有一些部分,甚至是與議題無關,只是大家感興趣,舉例來說像我們曾經特別去看植物、步道,類似像這些東西,他就不見得跟教學的課綱有直接的相關,只是大家感興趣的項目。(B 主任訪, 970329)

本位教師進修內容非常多樣化,像自然那一組就有滿多的對外參訪,我參加的那一組是讀寫的分析課文,還有資訊的藝術人文…反正只要四個人就可成立一小組。進修方式由各小組自行決定輪流經驗分享、參訪皆可。(A 教師訪, 970324)

我們今年做很多,像互相討論、分享、專書研讀、作文教學的分享啦,那我們今年是比較常做,請學者講座,也曾經邀請過老師來教我們摺創意的汽球,我覺得像摺氣球實作方面老師學起來都還很有興趣,對他們教學上也有很多的助益。(B 老師訪, 970404)

## 2.學校本位教師進修辦理單位與獲益

學校本位的教師進修,多數學者主張所服務的學校就是教師進修的場所,透過進修活動以解決教師各類問題,增進教學效能為主。但臺東縣礙於地形狹長人口分布非常零散,形成許多小校,在九年一貫課程中學校必須發展本位課程,各校為讓課程進行順利,在教師專業成長這一塊採取更多元的進修方式。

我經常會到臺北去參加所謂的師大或者是國北師他們的課程的一些發表,原因就是我覺得當一個學校的領導者必須隨時保持在一個最佳的狀態,而且對課程應該要有最多的認知,以前縣內也有辦,但後來我發現我們處裡面辦的類似的研習次數頻率比較低啦! (A 校長訪, 970324)

我們學校辦的我幾乎都會參加,而且是全程參加,所以我參加最多的是我們學校,至於縣府指定參加的都會參加,這兩個單位最多。我覺得我們學校進修的獲益比較多。(B 校長訪, 970325)

我比較有疑問的是較多時數還是次數?次數的話大概就是學校的校內進修最多次，再過來就是教育處辦的。獲益較多的進修：是教育處辦的。

(A 主任訪，970329)

第一個就是校內，第二個教育處，教育處委辦定期會議的研習。實質獲益最多的應該是教育處辦的啦!學校老師辦的有時候會不夠深入啦!

(B 主任訪，970329)

學校辦的教師進修，次為教育處，再過來就是一般民間團體。(A 教師訪，970324)

學校辦的教師進修最多，次為教育處。(B 老師訪，970404)

### (三) 學校本位課程學生受益與取消週三下午教師進修層面

現在的老師教的是未來的公民，為能讓學生能在二十一世紀的地球村有一席競爭之力，學校無論是在課程規畫、學生能力培養、家長期待的任一環節均不得疏忽，尤其在文化不利的臺東縣，週三下午該回歸給學生上課？或是繼續讓老師做專業成長？

生命教育這整個主軸對孩子的影響在我這邊已經第三年了，那我從孩子的言行舉止來看確實已經收到一些成效，舉例說對人基本的一個尊重跟同學互動，還有對自然，就是對週遭環境包含我們講的蝴蝶校園，對生命的尊重他們其實已經可以體現，體認出來。(A 校長訪，970324)

取消週三下午教師本位進修的話我們希望能夠利用早上，在正課之前的晨光時間，那一個禮拜選個一到兩次來上，要讓老師犧牲假日嚴格上比較不可能，而且阻力也會比較大，或者是下班之後留下來我想這個做法都不是很符合現代人的需求，所以我是建議取消的話適當的時機是每一個禮拜的晨光時間當中選出一到兩次來做。(A 校長訪，970324)

我覺得是，在本位課程當時設定的時候就是透過我們的願景：健康、快樂、新世紀，那我們在回頭檢視我們本位課程的項目的話，那像我們的讀寫就會讓我們的教學更活潑，比較能夠提昇實質的能力，學生的受益應該是OK的。(B 校長訪，970325)

其實我是覺得OK，因為說實在老師其實常常喊說上課的時間不夠，但是這部份的考量應該是說到底全校作息的時數變更，或者說用課輔、課後照顧其他補救教學方案來變更，這部份可能要全盤考量。但是取消週三下午教師的進修不代表取消教師的進修，因為也許取消週三下午進修的話也許教師研究的時間就可以透過排課的技術做調整，我覺得這可以技術上做調整，沒有什麼一定的。(B 校長訪，970325)

首先我要說的是所謂的本位課程在我們的理解裡面是依照學校的需要去做推展，但是在中央的政策裡面還是有受到一些限制，所以我會覺得本位課程這個部份已經不是回歸到學校。(A 主任訪，970329)

沒有意見，照常上課，OK 啊!但是我是比較想知道如果取消教師的進修，那這個時段是要擺在哪裡?如果是照常上課，反正我們那個時候也都是上班時間啊!所以是無所謂，也不可能週三下午跑去做什麼，就是上班啊!兩種方式，一個就是去上課，一個就是去開會研習啊! (A 主任訪，970329)

每個國民對於過去自己族群的歷史文化或者是對一些社區鄉土之類的做了解，那本位課程是真的有受益。(B 主任訪，970329)

取消週三下午教師進修學生照常上課，我可以理解，我也可以接受，但是我反對，如果沒有其他的配套的話，反而會造成負面的效果，對學校週三進修而言。(B 主任訪，970329)

資訊的部份就是透過課程、活動，比如說小朋友製作光碟，或許是

一群人，如果少數幾個人製作畢業光碟他要蒐集資料的時候會面對難題。音樂：低年級的節奏，中年級的直笛到高年級各式各樣的樂器，真的有受益。(A 教師訪，970324)

這樣的話請問我們教師的進修是要拿到禮拜六早上嗎?這個部份臺北縣其實是在做了，因為他們充實了一節英文，但是他們是不是外加的？就是不影響老師的基本時數。(A 教師訪，970324)

我覺得讓學生受益的方面就是能夠讓他們更了解自己家鄉的米，雖然我們的主題是米，可是其實他們反而像我們都知道關山那邊的米是很有名的，可是小朋友並沒有這樣實際上的感覺，他是覺得說好像聽說很有名，並不知道他有名在哪裡，為什麼有名，所以我在寫這課程的時候，是讓小朋友有實際的參與，他會更了解自己的家鄉。(B 老師訪，970404)

我想其實像學生都已經習慣禮拜三下午可以稍微休息，如果突然取消禮拜三下午可以休息時間，要來上課的話，對學生來講可能比較累，那對老師來講如果取消這個禮拜三下午，我想老師要處理一些級務啦，或者要參加校內研習都比較困難。(B 老師訪，970404)

## 二、分析與討論

### (一) 學校本課程發展及學校本位教師進修活動的看法分析

研究者將受訪者對學校本位課程發展及教師進修活動歸類為同儕關係、專業知能、學校本位課程學生受益與取消週三下午教師進修等三個層面，茲整理如表 4-2 所示：

表 4-2 受訪者對學校本位課程發展及本位教師進修活動看法分析

學校本課程發展及本位教師進修活動的看法分析			
受訪者化名	同儕關係	專業知能	學校本位課程學生 受益與取消週三下 午教師進修
A 校長	不會破壞同儕關係	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 形式：專題講座、專題研究、踏查</li> <li>2. 內容：生命教育、資訊教育、環境生態教育、閱讀指導</li> </ol>	<p>1.生命教育這整個主軸對孩子的影響從孩子的言行舉止來看確實已經收到一些成效。</p> <p>2.不反對取消週三下午教師本位進修，取消的話建議每一個禮拜的晨光時間當中選出一到兩次來做。</p>
B 校長	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.工作量增加很大會有一些意見不合的地方。</li> <li>2. 一起討論、研擬、執行，可以增進老師的同儕關係。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.形式：專題講座、經驗分享、工作坊</li> <li>2.內容：性侵害、輔導知能、語文</li> </ol>	<p>1.我們的讀寫就會讓我們的教學更活潑，比較能夠提昇實質的能力，學生的受益應該是OK的。</p> <p>2.取消週三下午進修的話也許教師研究的時間就可以透過排課的技術做調整，我覺得這可以技術上做調整，沒有什麼一定的。其實我是覺得OK。</p>

表 4-2 受訪者對學校本位課程發展及本位教師進修活動看法分析(續)

A 主任	<p>不會有所謂損害，發展很好的話，大家還與有榮焉！</p>	<p>1.形式：講座、經驗分享、工作坊 2.內容：輔導知能、閱讀成果、休閒</p>	<p>1.受到中央的政策一些限制，所以我會覺得本位課程這個部份已經不是回歸到學校。 2.取消週三下午教師的進修，沒有意見，照常上課 OK 啊！反正我們那個時候也都是上班時間啊！</p>
B 主任	<p>應該沒有什麼影響</p>	<p>1. 形式：專題講座、經驗分享、踏查 2. 內容：各領域學科、重要的議題、環境生態</p>	<p>1.每個國民對於過去自己族群的歷史文化或者是對一些社區鄉土之類的做了解，那本位課程是真的有受益。 2.取消週三下午教師進修學生照常上課，我可以理解，我也可以接受，但是我反對，如果沒有其他的配套的話，反而會造成負面的效果，</p>

表 4-2 受訪者對學校本位課程發展及本位教師進修活動看法分析(續)

A 教師	<p>不會破壞同儕關係，反而會因為這樣而增能</p>	<p>1.形式：經驗分享、踏查、工作坊 2.內容：作文、資訊、音樂、自然科技等題材</p>	<p>1.資訊的部份就是透過課程、活動，比如說小朋友製作光碟。音樂：低年級的節奏，中年級的直笛到高年級各式各樣的樂器，真的有受益。 2.不影響老師的基本時數。</p>
B 教師	<p>我覺得對於老師同儕關係是好的</p>	<p>1.形式：經驗分享、踏查、工作坊、教學觀摩 2.內容：班級經營、本位課程（米食文化）、創意汽球</p>	<p>1.我覺得讓學生受益了，是讓小朋友有實際的參與，他會更了解自己的家鄉。 2.突然取消禮拜三下午，學生已習慣週三下午可以稍微休息。</p>

資料來源：研究者整理

綜合上表所述，以個別受訪者對學校本位課程發展及教師進修活動看法分析，A 校長、B 主任在「同儕關係」層面認為不會破壞同儕關係；B 校長認為工作

量增加很大會有一些意見不合的地方。但一起討論、研擬、執行，可以增進老師的同儕關係這一點與 A 主任、A 老師、B 老師相同。「專業知能」層面，辦理形式：「專題講座」的有 A 校長、B 校長、A 主任、B 主任的學校；辦理「專題研究」的只有 A 校長、B 校長的學校；辦理「踏查」的有 A 校長、B 主任、B 老師的學校；辦理「工作坊」的有 A 校長、B 校長、A 主任、A 老師、B 老師的學校；辦理「經驗分享」的有 B 校長、A 主任、A 老師、B 老師的學校。「專業知能」層面，辦理內容：「生命教育」的只有 A 校長的學校；辦理「資訊教育」的只有 A 校長、A 老師的學校；辦理「環境生態教育」的只有 A 校長、A 主任、B 主任的學校；辦理「閱讀指導」的只有 A 校長、A 主任的學校；辦理「性侵害」的只有 B 校長的學校；辦理「輔導知能」的只有 B 校長、A 主任的學校；辦理「語文」的只有 B 校長的學校；辦理「各領域學科」的只有 B 主任的學校；辦理「重要的議題」的只有 B 主任的學校；辦理「作文」的只有 A 老師的學校；辦理「音樂」的只有 A 老師的學校；辦理「自然科技」的只有 A 老師的學校；辦理「班級經營」的只有 B 老師的學校；辦理「鄉土教育」的只有 B 老師的學校；辦理「創意汽球」的只有 B 老師的學校。

以六位受訪者對專業知能分析，發展學校本位課程不會損及同儕關係。「專業知能」層面分析發現各校教師進修皆能針對提升教師本位課程發展設計專業能力為主。此研究發現與蔡宗河（2000）、彭仁晃（民 2000）、顏曉湘（2004）的研究結果有相似之結果。

以六位受訪者對「學校本位課程學生受益與取消週三下午教師進修」層面分析，有五位受訪者皆認本位課程對學生確定有益，僅 A 主任認為受到中央的政策一些限制，所以本位課程這個部份已經不是回歸到學校。是否取消「週三下午」教師進修，有三位受訪者完全同意，一位受訪者同意，但教師授課鐘點不能增加，有二位受訪者不同意。

## (二) 不同變項之分析討論

本研究選取六位受訪者進行深度訪談及文件資料分析，在訪談資料代表性、客觀性及推論上，均有其限制。故僅對六位受訪性別、服務地區、歷資及擔任職務等方面做初步分析討論。

### 1.性別方面

受訪者對學校本位課程發展及學校本位教師進修活動看法分析，在性別方面，女性的 B 校長在「同儕關係」上，扣除工作量增加很大會有一些意見不合的地方。一起研究關係會更好的，有女性的校長、主任及老師均認為關係是好的。男性校長、主任認為不會破壞同儕關係。「專業知能」上，受訪學校辦理的本位教師進修皆能針對提升教師本位課程發展設計專業能力為主，在性別上並無差異。與蔡宗河（2000）、彭仁晃（2000）、顏曉湘（2004）的研究結果有所相似。「學校本位課程學生受益與取消週三下午學校本位教師進修」層面分析，有男性校長、主任、老師及女性的校長、老師五位受訪者皆認本位課程對學生確定有益，僅女性主任認為受到中央的政策一些限制，所以本位課程這個部份已經不是回歸到學校。是否取消「週三下午」學校本位教師進修，校長及女性主任及老師完全同意。

### 2.服務地區

受訪者對學校本位課程發展及教師進修活動看法分析，服務於市區及偏遠之校長、主任及老師均認為不影響「同儕關係」。與（Marsh et al., 1990）、張嘉育（1999b）的研究結果有所相似。「專業知能」層面分析發現無論服務於市區或偏遠的受訪者都認為本位教師進修能搭配本位課程發展。與陳麗娟（2005）、彭仁晃（民 2000）的研究結果有所相似。「學校本位課程學生受益與取消週三下午教師進修」層面分析，服務於市區及偏遠之校長、主任與老師均認為本位課程發展對學生確實有益，只有服務於市區的主任認為受限於中央規定時數，不力學校本位課程發展。取消週三下午學校本位教師進修，服務於市區的校長、主任、老師及偏遠的校長同意。

### 3. 資歷

受訪者對學校本位課程發展及學校本位教師進修活動看法分析，校長、主任及老師無論屬於資深（現職職務）或資淺（現職職務），均認為不影響「同儕關係」。「專業知能」層面分析，校長、主任及老師無論屬於資深（現職職務）或資淺（現職職務），均認為學校本位教師進修能搭配學校本位課程發展設計，提升教師專業能力。與陳麗莉（2001）、顏曉湘（2004）、蕭靜娥（2003）的研究結果有所相似。「學校本位課程學生受益與取消週三下午學校本位教師進修」層面分析，校長、主任及老師屬於資深（現職職務）或資淺（現職職務），認為學校本位課程發展對學生確實有益，資深（現職職務）的 A 主任認為受限於中央規定時數，不利學校本位課程發展。取消週三下午學校本位教師進修，有同意取消但也有反對取消。

### 4. 擔任職務

受訪者對學校本位課程發展及學校本位教師進修活動看法分析，A 校長、B 校長均認為不影響「同儕關係」。A 主任、B 主任均認為不影響「同儕關係」。A 老師、B 老師均認為不影響「同儕關係」。「專業知能」層面分析，A 校長、B 校長均認為學校本位教師進修能搭配學校本位課程發展設計，提升教師專業能力。A 主任、B 主任均認為學校本位教師進修能搭配學校本位課程發展設計，提升教師專業能力。A 老師、B 老師均認為學校本位教師進修能搭配學校本位課程發展設計，提升教師專業能力。與方德隆（2001）、游宗穎（2002）、陳麗娟（2005）的研究結果有相似之結果。「學校本位課程學生受益與取消週三下午學校本位教師進修」層面分析，A 校長、B 校長認為本位課程發展對學生確實有益。B 主任為本位課程發展對學生確實有益。A 主任認為受限於中央規定時數，不力學校本位課程發展。A 老師、B 老師認為本位課程發展對學生確實有益。取消週三下午學校本位教師進修，有同意取消但也有反對取消。

### 三、與相關文獻之分析討論

本研究發現，受訪者對學校本位課程發展及學校本位教師進修活動看法，均能符合相關學校本位課程發展及學校本位教師進修活動理論。Eggeston (1980) 認為，學校本位課程發展的理念，是以學校本身自發性活動和學校的課程需求為基礎，所做的課程發展過程。方德隆 (2001) 認為學校本位課程發展源於學校，教師則為推行課程發展的火車頭，學校成為行動的主體。以學校為中心，適時結合校外人力和資源，例如：校長、主任、教師、家長、社區人士與學者專家等。強調課程的多元性、地方性及適時性，能立即回應社會、社區、學校與學生的需要。李鴻章 (2000) 認為學校本位教師在職進修，在場所上，應以學校為基礎的在職進修場所；另一方面在功能上，能夠解決學校的實際問題，即係雖然在職進修地點不在學校，但其內容如果是以學校的實際需要為基礎。彭仁晃 (2000) 則指出：促進有效教師專業發展的進修活動，應該由學校來做整體規劃並推動。周麗玉 (1989) 認為提高教師素質，應發展以校內為主的教師進修方式。以學校作為教師進修的主要場所，辦理一系列能夠促使教師成長或改進教學的活動，藉以解決學校問題，改善教學，提升教師專業成長。由六位受訪者的訪談及文件資料分析發現：各校課程發展不但不會損害同儕關係，所規劃之課程均能符合以學校為中心，以學生需求為目標，結合社區發展特色為依歸之本位課程。在專業成長上與辦理方式和內容皆能以學校作為教師進修的主要場所，解決學校問題，改善教學，提升教師專業成長。而這些結果印證了上述的理論模式，若再經過學校落實推行一定可以提升學生競爭力及文化函養。

### 第三節 臺東縣國小實施「學校本位課程發展及學校本位教師進修」之遭遇問題及改進措施

#### 壹、臺東縣國小實施「學校本位課程發展及學校本位教師進修」所遭遇問題

透過深度訪談，研究者將六位受訪「學校本位課程發展及學校本位教師進修」所遭遇問題歸類為「專業知能」、「節數安排」、「資源不足」、「進修時間」、「遴聘講師」及「經費問題」等六種問題，茲分別敘述之。

##### 一、專業知能

一個有特色的學校，在本位課程的規劃，除了需搭配願景之外，還須要有專業知能充足可以勝任課程的教師。部分受訪者在面對專業知能不足時，會先尋求校長、主任協助，有的會尋求社會資源。受訪者有A校長等三位老師表示，面對本位課程的規劃會考慮「專業知能」。

這些課程必須我們自己去設計，那我們在對課程的先備知識不是很充足的時候，或許我們會變成在行政層級我們要推的人必須負擔比較大的知識傳授或是知識灌輸。(A 校長訪，970324)

如果說老師在本位課程這部份不專長，我們就直接找外面的人支援，由他們取代老師的教學，有時我們也會找外面的老師先幫學校教師做進修。(B 校長訪，970325)

我們學校原有的師資來發展本位課程，就是不再外聘老師，因為我們老師現在調動都不大，我們不希望再外聘了，就應用我們老師有的專長來發展。(A 主任訪，970329)

某個專長的老師消失了，或是找不到相關的師資，有些回饋可能會推不下去。(B 主任訪，970329)

## 二、節數安排

九年一貫課程實施後，各領域課程節數占 80%，彈性課程節數暫占 20%，在語文、數學領域節數上，受訪者認不足，常常會擠壓到本位課程時間，造成本位課程無法落實之困境。

本校教導主任對課程概念很強，在本位課程節數安排上，均不會增加老師負單，有很多部份融到領域內去上。(A 校長訪，970324)

活動太多的時候，就會變成趕課是一個通常的現象，那時候就會壓迫到學校本位課程執行的一個實質的程度。(B 校長訪，970325)

上級規劃要推的像美學的、禮貌的，就放在彈性裡面幾節去上，學校原來在推的若時數不足就融入到領域教學。(A 主任訪，970329)

因為要統整整個 1~6 年級那個直向的連絡，他有的時候還要看怎麼跟跨領域搭配，這個跨領域很有可能是彈性課程，要利用你的時間，我要利用縱合活動的時間。(A 教師訪，970329)

最主要的困境就是在於我們學習的節數方面比較難去安排，尤其像現在有一些主科學習，像國語、數學這些原先的節數就已經很少了，但是我們還要從這之中來做學校本位課程的話，可能就要用融入領域的方式，或者是使用到彈性課程的方式才能夠實施。(B 老師訪，970404)

## 三、資源不足

學校本位課程發展除了老師的課程設計能力，課程發展能力外，還須具備教學能力，學校在規劃本位課程通常會考慮的是師資問題，學校教師專業不足社區資源當然是首選，有三位受訪者之學校面臨資源不足的困境。

本位課程的部份也是還有一些痛處就是說，可能我們真的老師要去蒐集很多的素材跟外援，那個鄉下地方沒有那麼方便，那些資源像說到圖書館或是博物館之類的，這些地方就是比較難取得的社會資源啦！（B校長訪，970325）

我可能在本位課程發表的時候有師資就做，沒有師資的時候這個工作就推不下去，不過這幾年來我們已經回歸到說不從外面找老師。（A主任訪，970329）

我覺得推行學校本位課程，特色部分有時也會遇到一些困境，學校會尋求社區資源來協助。（B主任訪，970329）

#### 四、進修時間

規劃學校本位教師進修依臺東縣教育處的規定是每學期開學二週前送審，是以自己學校為中心或和鄰近學校策略聯盟，安排參與教師所須要的課程，共同成長、分享。但開學後上級單位常會陸陸續續的公佈必須執行的活動，以致各校必須不斷變更學校本位教師進修課程。

我們主要是週三下午進修，因為我們現在課程都很緊，所以都是利用週三下午做進修的活動，不然就是禮拜五的第一節課以前，就是禮拜五早自修的時間，大概一個小時，七點半到八點半的晨光時間。（A校長訪，970324）

大概老師都來就是在週三，六日的話一學期大概會排個一次兩次，基本上就是徵求大家的同意，不要太多。（B校長訪，970325）

教育處常會在開學後才來文要學校配合辦理各種活動，或各項評鑑，造成已排定的進修大亂。（A主任訪，970329）

在實施的第一現場遇到困難最主要的是協調每一週做不做的出來，那

麻煩的時候因為學期初排的表不一定會明確，所以到最後實際執行的時候很可能一半以上的場次都必須換日期，不斷的調整。(B主任訪，970329)

有時候進修時間恰好重疊，如果每個課程都很好就不知道我可以優先選擇哪一個？若放棄了其中一個，有的時候想要再把他追回來，就會比較困難。(A教師訪，970329)

## 五、聘請講師

臺東後山是文化不利地區，資源相當缺乏，在學校本位進修課程方面想要聘請專家學者非常困難，常利用臺東大學資源，老師們又會覺得講師都是老面孔，了無新意。

受訪者認為聘請不到好的講師亦是執行學校本位教師進修的困境。

本位教師進修因講師不易聘請，若有大師級來，聯盟學校會互相邀請參加讓資源不浪費，大家一起成長。(B校長訪，970325)

週三牽扯到的話是講師的問題，那不太可能說大老遠兩個小時到這邊半天，我們又分擔她的出差旅費住宿費什麼的。(A主任訪，970329)

困難是像有些課程，某些老師他不太容易發掘新的東西來，有時候在課程安排上就只能捨棄掉某些老師，若再去找尋新的題目或是大家有需要的部份，那教師進修活動最大的希望應該是不斷引進新的活水，不斷的跟外界交流，這對老師的教學成長可能是最好的。(B主任訪，970329)

因講師不易聘請，我們今年改自己學校教師彼此分享，剛開始老師們意願很低，經過一學期的分享後，現在老師們不會把分享當成是一種負擔。(B老師訪，970404)

## 六、經費問題

從受訪者的訪談中經費問題是進行學校本位課程發展與學校本位教師進修讓各學校覺得最困擾的事情，學校本位課程發展所須材料費、社區文化參訪等。學校本位教師進修講師鐘點費、住宿費、交通費等等。這些問題均不是學校本身所能去解決，都要仰賴上級來決解。

經費應該是行政層面要考量比較大的困境，因為本位課程裡面那些錢都要另外想辦法找，如要聘請外面的講師、要帶孩子去戶外教學、請人家提供一些材料之類的，這些都要有經費，其實沒有一個課程實施固定的一個經費，這也是一個很大的問題。經費如果說有固定，因為老師的專業進修應該是持續性要延續的，那他其實應該是持續性的針對區域形態應該要有一些經費可以規劃，我是覺得這個應該要這樣規劃。(B校長訪，970325)

經費給的時候如果能配合學年度對我們來講是最好，因為我們在進行本位進修的時候不管是行動研究或者是研習，通常都會碰到一個問題就是他很慢核定很快核銷，所以其實很多計畫並沒有按照學年度給錢的時候，學校在實施都很困難。(B校長訪，970325)

進修活動目前主要是週三下午，週三下午牽扯到的是講師的問題，第一個是經費。(A主任訪，970329)

礙於經費很可能一部份要限縮到校內老師分享，因他們可以不用收鐘點費，如果我要引進外面的活水，引進外面的訊息，請外面的人來講課，主要的困難度就是經費。(B主任訪，970329)

## 貳、分析與討論

### 一、臺東縣國小實施「學校本位課程發展及學校本位教師進修」

#### 所遭遇問題分析

研究者將六位受訪學校本位課程發展與學校本位教師進修所遭遇問題歸類為「專業知能」、「節數安排」、「資源不足」、「進修時間」、「聘請講師」及「經費問題」等六種問題。茲整理如表 4-3所示：

表 4-3 受訪學校本位課程發展與本位教師進修所遭遇問題分析彙整表

學校本位課程發展與學校本位教師進修所遭遇問題分析						
受訪者 化名	專業知能 問題	節數安排 問題	資源不足 問題	進修時間 問題	聘請講師 問題	經費問題
A 校長	先備知識 不足，行 政傳授或 是知識灌 輸	本位課程 節數安排 上，均不 會增加老 師負擔， 有很多部 份融到領 域內去上		通常我們 是週三下 午，週五 早自修的 時間，大 概一個小 時，七點 半到八點 半的晨光 時間		

表 4-3 受訪學校本位課程發展與本位教師進修所遭遇問題分析彙整表(續)

B 校長	<p>老師專長不足，就直接找外面的人支援，取代表老師來協助教學</p>	<p>活動太多就會變成趕課是一個通常的現象，就會壓迫到學校本位課程的執行</p>	<p>老師要去蒐集很多的素材跟外援，像說到圖書館或是博物館之類的</p>	<p>大概老師都來就是在週三，六、日的話一學期大概會排一個一次兩次，基本上就是徵求大家的同意，不要太多</p>	<p>學校本位教師進修因講師不易聘請，若有大師級來，聯盟學校會互相邀請參加讓資源不浪費，大家一起成長</p>	<p>學校本位課程中，聘請講師、帶孩子去戶外教學、請人提供一些材料之類都要有經費。老師的專業進修應該是持續性要延續的應該要有一些經費可以規劃</p>
A 主任	<p>不再外聘現有師資來發展出本位課程</p>	<p>上級要推的像美學的、禮貌的，會在彈性裡面上，學校原來在推的若時數不足就融入領域教學</p>	<p>本位課程有師資就做，沒有師資工作就推不去，不過這幾年來我們已經回歸到說不從外面聘請</p>	<p>通常我們是週三下午，教育處常會在開學後來文要學校配合辦理各種活動，或各項評鑑，造成已排定的進修大亂</p>	<p>週三牽扯到的話是講師的問題，那不太可能說大老遠兩個小時到這邊半天，我們又分擔她的出差旅費住宿費什麼的</p>	<p>進修活動目前現場的話是週三，週三牽扯到的話是講師的問題，第一個是經費</p>

表 4-3 受訪學校本位課程發展與本位教師進修所遭遇問題分析彙整表(續)

<p>B 主任</p>	<p>某個專長的老師消失，或找不到相關的師資，可能會推不下去。</p>	<p>我覺得推行本位課程，尤其是有一些較有特色東西的困境，應該是來自尋求社區資源</p>	<p>通常我們是週三下午，因為學期初排的表不一定會明確，所以到最後實際執行的時候很可能一半以上的場次都必須換日期，不斷的調整</p>	<p>進修最大的希望應該是不斷引進新的活水，不斷的跟外界交流，這對老師的教學成長可能是最大的</p>	<p>引進外面的活水，引進外面的訊息，請外面的人來講課，第一個大的困難度就是經費</p>
<p>A 教師</p>	<p>因為要統整 1~6 年級直向的連絡，還要看怎麼跟跨領域搭配，這個跨領域很有可能 是彈性課程的時間</p>		<p>通常我們是週三下午進修，規劃的時間恰好重疊，如果每個課程都很好就不知道我應該優先選擇哪一個</p>		

表 4-3 受訪學校本位課程發展與本位教師進修所遭遇問題分析彙整表(續)

B 老師	<p>學習的節數方面比較難以去安排，可能就要用融入領域的方式</p>	<p>通常我們是週三下午。因講師不易聘請，我們今年改自己學校教師彼此分享，剛開始老師們意願很低，經過一學期的分享後，現在老師們不會把分享當成是一種負擔</p>
------	------------------------------------	---

資料來源：研究者整理

綜合上表所述，受訪六位學校本位課程發展與學校本位教師進修所遭遇問題，以「進修時間」及「彈性節數」問題讓大家最困擾。本研究結果就學校本位課程發展與本位教師進修所遭遇問題而言，與張嘉育（1999b）、林佩璇（2004）、楊秋南（2003）的研究結果相似。而「經費問題」與「講師聘請」是行政人員的困擾。

## 二、不同變項之分析討論

本研究選取六位受訪者進行深度訪談，在訪談資料代表性、客觀性及推論上，均有其限制。故僅對六位受訪者性別、服務地區、資歷及擔任職務等方面做初步分析討論。

### (一) 性別方面

受訪者對學校本位課程發展及學校本位教師進修所遭遇問題分析，在性別方面，並無明顯差異，都認為專業知能會影響本位課程發展。本研究結果就學校本位課程發展與「專業知能」所遭遇問題而言，與曾振興（2001）、方德隆（2001）的研究結果相似。

「節數安排」上，受訪學校辦理的本位課程發展分析，在性別方面，並無明顯差異，認為上課節數不足而必須融入至領域教學的，有女性的主任、男性的老師；認為不增加教師負擔而融入至領域教學的，有男性的校長，認為因活動擠壓而必須融入至領域教學的，有女性的校長；認為因統整縱向、橫向聯絡而必須借用彈性時間，有女性的老師。針對「節數安排」所遭遇問題而言，在性別方面，並無明顯差異。

「資源不足」上，受訪學校辦理的本位課程發展分析，在性別方面，認為資源不足必須尋求外援，有女性的校長、男性的主任；認為本位課程有師資就做，沒有師資工作就推不下去，有女性的主任。本研究結果就學校本位課程發展與「資源不足」所遭遇問題而言，與方德隆（2001）、陳麗莉（2001）的研究結果有相似之結果。「進修時間」上，受訪學校辦理的本位教師進修分析，在性別方面，並無明顯差異，認為利用週三下午較恰當，有女性的校長、主任及老師；男性校長、主任及老師。本研究結果就學校本位課程發展與進修時間所遭遇到問題而言，男、女主任均認為上級單位臨時加的活動太多以致影響到進修時間安排，與李淑玲

(2005)、陳麗娟(2005)的研究結果有所相似。「聘請講師」上，受訪學校辦理的本位教師進修分析，認為聘請講師不易，有女性的校長、主任；男性主任及老師。本研究結果就學校本位課程發展與「聘請講師」所遭遇問題而言，與汪瓊嬌(2002)的研究結果有所相似。

「經費問題」上，受訪學校辦理學校本位課程發展分析，認為學校本位課程發展聘請講師、帶孩子去戶外教學、請人提供一些材料之類都要有經費，有女性的校長；辦理學校本位教師進修聘請講師要有經費，有女性的校長及主任；男性主任。本研究結果就學校本位課程發展與「經費問題」所遭遇問題而言，與汪瓊嬌(2002)的研究結果有所相似。

## (二) 服務地區

受訪者對學校本位課程發展及學校本位教師進修所遭遇問題分析，服務於市區及偏遠地區之校長、主任及老師，均認為學校本位課程發展教師必須要有「專業知能」。與陳麗娟(2005)、彭仁晃(2000)的研究結果有所相似。「節數安排」上，受訪者對學校本位課程發展所遭遇問題，認為上課節數不足而必須融入至領域教學的，有市區的主任及偏遠的老師；認為不增加教師負擔而融入至領域教學的有市區的校長，認為因活動擠壓而必須融入至領域教學的，有偏遠的校長；認為因統整縱向、橫向聯絡而必須借用彈性時間的，有市區的老師。針對「節數安排」所遭遇問題而言，在服務地區方面，並無明顯差異。「資源不足」上，受訪學校辦理的本位課程發展分析，認為資源不足必須尋求外援，有偏遠的校長及主任；認為本位課程有師資就做，沒有師資工作就推不下去的有市區的主任。本研究結果就學校本位課程發展與「資源不足」所遭遇問題而言，與方德隆(2001)、陳麗莉(2001)的研究結果有所相似。「進修時間」上，受訪學校辦理的本位教師進修分析，在服務地區方面，並無明顯差異，認為利用週三下午較恰當，有市區

的校長、主任及老師；偏遠的校長、主任及老師。本研究結果就學校本位課程發展與「進修時間」所遭遇問題而言，與李淑玲（2005）、陳麗娟（2005）的研究結果有所相似。「聘請講師」上，受訪學校辦理的本位教師進修分析，在服務地區方面，有城鄉差異，認為聘請講師不易，有偏遠的校長、主任、老師及市區的主任。本研究結果就學校本位課程發展與「聘請講師」所遭遇問題而言，與汪瓊嬌（2002）的研究結果有所相似。「經費問題」上，受訪學校辦理學校本位課程發展分析，認為學校本位課程發展聘請講師、帶孩子去戶外教學、請人提供一些材料之類都要有經費，有偏遠的校長；辦理學校本位教師進修聘請講師要有經費，有偏遠的校長、主任及市區的主任。本研究結果就學校本位課程發展與「經費問題」所遭遇問題而言，與汪瓊嬌（2002）的研究結果有所相似。

### （三） 資歷

受訪者對學校本位課程發展及學校本位教師進修所遭遇問題分析，資深（現職職務）校長及主任；資淺（現職職務）校長及主任，均認為要發展學校本位課程教師必須要有「專業知能」。與陳麗娟（2005）、彭仁晃（2000）的研究結果有所相似。「節數安排」上，受訪者對學校本位課程發展所遭遇問題，認為上課節數不足而必須融入至領域教學的，有資深（現職職務）的主任、資淺（現職職務）的老師；認為不增加教師負擔而融入至領域教學的，有資深（現職職務）校長，認為因活動擠壓而必須融入至領域教學，有資淺（現職職務）的校長；認為因統整縱向、橫向聯絡兒而必須借用彈性時間的，有資深（現職職務）的老師。「資源不足」上，受訪學校辦理的本位課程發展分析，認為資源不足而必須尋求外援，有資淺（現職職務）的校長及主任；認為本位課程有師資就做，沒有師資工作就推不下去的有資深（現職職務）的主任。本研究結果就學校本位課程發展與「資源不足」所遭遇問題而言，與方德隆（2001）、陳麗莉（2001）的研究結果

有所相似。「進修時間」上，受訪學校辦理的本位教師進修分析，在資歷方面，並無明顯差異。無論資深（現職職務）或資淺（現職職務）的校長、主任及老師均認為利用週三下午較恰當。本研究結果就學校本位課程發展與「進修時間」所遭遇問題而言，與李淑玲（2005）、陳麗娟（2005）的研究結果有所相似。「聘請講師」上，受訪學校辦理的本位教師進修分析，在資歷方面，有差異，認為聘請講師不易，有資淺（現職職務）的校長、主任、老師及資深（現職職務）的主任。本研究結果就學校本位課程發展與「聘請講師」所遭遇問題而言，與汪瓊嬌（2002）的研究結果有所相似。「經費問題」上，受訪學校辦理學校本位課程發展分析，認為學校本位課程發展聘請講師、帶孩子去戶外教學、請人提供一些材料之類都要有經費，有資淺（現職職務）的校長；辦理學校本位教師進修聘請講師要有經費，有資淺（現職職務）的校長及主任；資深（現職職務）的主任。本研究結果就學校本位課程發展與「經費問題」所遭遇問題而言，與汪瓊嬌（2002）的研究結果有所相似。

#### （四）擔任職務

受訪者對學校本位課程發展及本位教師進修所遭遇問題分析，認為學校本位課程發展教師必須要有「專業知能」的有校長、主任、。與陳麗娟（2005）、彭仁晃（2000）的研究結果有所相似。「節數安排」上，受訪者對學校本位課程發展所遭遇問題，認為上課節數不足而必須融入至領域教學的，有主任及老師；認為不增加教師負擔而融入至領域教學的，有 A 校長，認為因活動擠壓而必須融入至領域教學的，有 B 校長；認為因統整縱向、橫向聯絡而必須借用彈性時間的，有 A 老師。「資源不足」上，受訪學校辦理的本位課程發展分析，認為資源不足必須尋求外援，有 B 校長、B 主任；認為本位課程有師資就做，沒有師資工作就推不下去的，有 A 主任。本研究結果就學校本位課程發展與「資源不足」所遭遇問題

而言，與方德隆（2001）、陳麗莉（2001）的研究結果有所相似。「進修時間」上，受訪學校辦理的本位教師進修分析，在擔任職務方面，並無明顯差異，所有受訪者均認為利用週三下午較恰當。本研究結果就學校本位課程發展與「進修時間」所遭遇問題而言，與李淑玲（2005）、陳麗娟（2005）的研究結果有所相似。「聘請講師」上，受訪學校辦理的本位教師進修分析，認為聘請講師不易的，有 B 校長、A 主任、B 主任及 B 老師。本研究結果就學校本位課程發展與「聘請講師」所遭遇問題而言，與汪瓊嬌（2002）的研究結果有所相似。「經費問題」上，受訪學校辦理學校本位課程發展分析，認為學校本位課程發展聘請講師、帶孩子去戶外教學、請人提供一些材料之類都要有經費的，有 B 校長；認為辦理學校本位教師進修聘請講師要有經費的，有校長及主任。本研究結果就學校本位課程發展與「經費問題」所遭遇問題而言，與汪瓊嬌（2002）的研究結果有所相似。

### 三、與相關文獻之分析討論

本研究發現，受訪者對學校本位課程發展及學校本位教師進修問題，均能符合相關學校本位課程發展及學校本位教師進修活動理論。蔡清田（2002）認為，規劃學校教育共同願景，擬訂學校整體課程目標；成立課程設計小組，進行課程方案設計；協調學校整體教育人員，進行課程實施，配合教師專業發展，進行學校本位課程發展。林佩璇（2004）指出，在學校內教師能夠自主參與課程決策的程度，支持課程發展的人力、經費、教材、時間資源等因素。汪瓊嬌（2002）認為，國小學校本位教師進修活動的困難是經費不足、缺乏優良師資。李淑玲（2005）指出，學校本位教師進修時間以「週三下午」為主。

受訪者認為發展學校本位課程，教師專業知識的提升必須配合學校發展之需要，節數安排可以用技術克服對於推行本位課程發展並不會造成衝擊，資源不足、講師不易聘請、經費沒有著落，才是大家覺得推行上的困難，本研究 and 上述研究有所相似。

## 參、臺東縣國小實施「學校本位課程發展及學校本位教師進修」改進措施

### 一、學校本位課程發展改進措施

- (一) 改善學校本位課程發展設計及教學，教師教學專業知能不足，解決教師專業問題是獲得最多共識。
- (二) 改善學校本位課程發展教學節數安排問題，因領域課程擠壓或活動太多，造成學校本位課程上課時數不足，將本位課程內容融入至各領域教學，獲得最多共識。
- (三) 改善學校本位課程發展教材資源不足問題，利用當地資源如到圖書館、博物館、社區資源，獲得最多共識。

### 二、學校本位教師進修改進措施

- (一) 為改善學校本位教師進修時間問題，希望臺東縣教育處能及早規劃該年度活動，避免臨時告知，讓本位教師進修已排定時間大亂，獲得最多共識。
- (二) 為改善學校本位教師進修聘請講師問題，因臺東地處偏遠，要請到大牌講師不易，採策略聯盟辦理，獲得最多共識。
- (三) 改善學校本位課程發展與學校本位教師進修的經費問題，因沒有經費而會影響到學校本位課程發展與學校本位教師進修，希望上級能補助經費，獲得最多共識。

# 第五章 結論與建議

本研究旨在探討臺東縣國小實施學校本位課程發展與學校本位教師進修的現況、看法，所遭遇的困境及改進措施。為達成研究目的，首先經由文獻探討，針對學校本位課程發展與學校本位教師進修相關理論加以探討與分析，以作為本研究的理論基礎。本研究採質化取向，以臺東縣國小校長、主任、老師為研究對象，共計訪談六名對象（校長、主任及老師各二名），透過深度訪談及文件分析，了解臺東縣國小實施學校本位課程發展與學校本位教師進修的現況。本研究將總結研究的討論結果，進一步作成結論並提出建議，以作為改進國小實施學校本位課程發展與學校本位教師進修之參考。本章共分二節，第一節是結論，第二節是建議。

## 第一節 結 論

本節依據前章的研究結果與討論，綜合歸納成以下的結論，以作為提出建議的依據，茲分述如下。

### 壹、 臺東縣國小教師學校本位課程發展及學校本位教師進修現況分析

研究者將九十六學年度受訪六校送審的總體課程計畫：學校願景、學校本位課程及學校本位教師進修計畫，各校討論出來的學校願景，在學校本位課程上均已落實，發展出學校自己的特色，從學校用心規劃的本位教師進修，更可以看出學校推展本位課程與教師進修不遺餘力。

## 貳、臺東縣國小教師對學校本位課程發展及學校本位教師進修的看法

### 一、國小教師對學校本位課程發展及學校本位教師進修計畫擬訂層面分析

受訪的校長、主任、教師、對學校本位課程發展及本位教師進修計畫擬訂，依照九年一貫課程所規範來執行。

#### (一) 校長層面

在課程發展委員會的模式下運作，校長和全體老師都參與，共同決定課程架構，家長通常在規劃這一塊會缺席，但在每個學期親師座談會時向他們報告規劃內容。學校本位教師進修內容在開課程發展委員會時，由與會教師共同擬訂。

#### (二) 主任層面

課發會成員擬訂，每一位老師都實際參與課程討論，那主導權還是在校長。家長參與的部份是掛名而已。大部分老師都很配合，因為有檢核的機制。同一個族群的學區沒有族群的問題，所以學校本位課程在擬訂時較會獲得支持。反觀各族群所佔比例差不多學區，就必須兼顧各族群文化。

#### (三) 教師層面

課發會成員中教務主任、各領域教師及學區家長對學校本位課程都應扮演重要角色，校長對學校中、長期的發展目標確定，課程發展委員會依據學校願景，擬訂學校本位課程與學校本位教師進修。

### 二、國小教師對學校本課程發展及學校本位教師進修活動的看法

研究者將學校本位課程發展及學校本位教師進修活動歸類為「同儕關係」、「專業知能」、「學校本位課程學生受益與取消週三下午教師進修」三個層面，整體分析受訪學校之本位課程發展及本位教師進修活動。

## （一）學校本位課程發展及學校本位教師進修活動的看法分析

### 1.同儕關係層面

受訪者皆認為學校本位課程理念雖然由行政層級提出，但經過整個課發會討論出來老師都認同，大部分都融入領域教學，不會增加老師負擔，所以不會傷害同儕關係，一起討論、一起研擬、一起執行，還可以增進同儕關係。

### 2.專業知能層面

各校落實學校本位課程發展及學校本位教師進修，在教師專業成長這一塊非常積極在成長，校內與策略聯盟並行，各校辦的形式與內容均符合教師期待，形式大致有專題講座、經驗分享及工作坊等等，內容大致有生態課程、閱讀活動、生命教育、資訊等等。由專業知能層面分析，認為教師參加學校本位進修越積極，學校本位課程設計及教學問題就會越少。

### 3.學校本位課程學生受益與取消週三下午教師進修層面

學校本位課程實施從訪談資料分析，受訪者一致認為學校本位課程確實讓學生受益，A 校長更表示他從學生行為表現、對生命的尊重，感到欣慰。關於取消週三下午教師進修，大部份受訪者同意，有二位受訪者反對。有一位受訪者認為只要不增加老師授課時數，他可以接受。但週三下午若學生來校上課，恐怕有與民爭利之嫌。

## （二）不同變項之差異分析

### 1.性別方面

受訪者對學校本位課程發展及本位教師進修活動看法分析，在「同儕關係」上，性別方面並無明顯差異，只有女性的校長認為工作量增加很大會有一些意見不合的地方。「學校本位課程學生受益與取消週三下午教師進修」層面分析，受訪者均認為學校本位課程真的讓學生受益；取消週三下午教師進修，男性主任及老師不同意。

## 2.服務地區

學校本位課程發展及學校本位教師進修活動看法分析，服務於市區、偏遠均認為不影響「同儕關係」。「專業知能」層面分析，發現無論服務於市區或偏遠的受訪者都認為本位教師進修能搭配本位課程發展。「學校本位課程學生受益與取消週三下午教師進修」層面分析，受訪者均認為學校本位課程真的讓學生受益；取消週三下午教師進修，男性主任及老師不同意。

## 3.資歷

學校本位課程發展及學校本位教師進修活動看法分析，資深、資淺（現職職務）教育人員均認為不影響「同儕關係」。「專業知能」層面分析，發現無論資深、資淺（現職職務）的受訪者都認為本位教師進修能搭配本位課程發展。「學校本位課程學生受益與取消週三下午教師進修」層面分析，受訪者均認為學校本位課程真的讓學生受益；取消週三下午教師進修，男性主任及老師不同意。

## 4.擔任職務

學校本位課程發展及本位教師進修活動看法分析，校長、主任、老師均認為不影響「同儕關係」。「專業知能」層面分析，發現無論校長、主任、老師都認為本位教師進修能搭配本位課程發展。「學校本位課程學生受益與取消週三下午教師進修」層面分析，受訪者均認為學校本位課程真的讓學生受益；取消週三下午教師進修，男性主任及老師不同意。

## 參、國小實施「學校本位課程發展及學校本位教師進修」 之遭遇問題及改進措施

目前「學校本位課程發展及學校本位教師進修」所遭遇問題，透過深度訪談結果，依序是「專業知能」、「節數安排」、「資源不足」、「進修時間」、「遴聘講師」、「經費問題」。茲分述如下：

### 一、專業知能

學校本位課程發展教師專業知能不足，多辦理教師進修以提升教師專業能力。

### 二、節數安排

各領域授課時數不足及活動辦理太多擠壓本位課程，把可以融入到領域教學的部份盡量融入，活動改到假日辦理，避免影響學生正常課程。

### 三、資源不足

資源不足部分，可以利用網路、圖書館、博物館或拜訪當地耆老。

### 四、進修時間

臺東縣教育處規定每學期開學二週前送審，學校本位進修計畫，但開學後上級單位常會陸陸續續的公佈必須執行的活動，以致各校必須不斷變更學校本位教師進修時間，請教育處在學期前即有完善活動規劃，若非重大活動勿中途安插。

### 五、聘請講師

臺東隸屬文化不利地區講師人才匱乏，除請臺東大學教授支援外，再請資深又對本位課程概念清楚之校長、主任及教師做分享。

### 六、經費問題

從九十二學年度起學校本位教師進修就不再有了經費來辦理，不易請到大師級講師上課，應多編經費聘請名師以提升教師專業能力。

## 第二節 建 議

根據上述的研究發現與結論，本研究提出下列建議，以供教育主管單位、師資培育機構、學校、校長及未來研究者參考。

### 壹、對教育主管單位的建議

#### 一、辦理學校本位課程設計及學校本位教學專業訓練，提升教師課程設計及教學專業能力

由訪談中得知，辦理學校本位課程設計及學校本位教學的問題是專業能力的問題，包括學校本位課程設計及學校本位教學師資的缺乏，講師遴聘不易，學校本位課程與學校本位教師進修沒有經費，都是屬於專業能力的問題。學校本位課程設計及本位教學能力不足，將影響到學校本位教學的品質與功能。因此，建請教育主管機關排除萬難編列預算，辦理學校本位課程設計及本位教學的專業訓練，由各校種子教師參加培訓，使之具有學校本位課程設計及本位教學的基本能力，再回到學校萌芽，自然就可解決學校本位課程設計及本位教學的問題。所以教育主管機關若能寬列預算，辦理學校本位課程設計及本位教學培訓工作，定能解決學校本位課程設計及本位教學專業能力不足的現象，進而發揮學校本位課程設計及本位教學之成效，提升教學品質。

#### 二、建立學校本位課程的資訊平臺，以因應不同學校發展本位課程的問題

由訪談中得知，市區學校教師在學校本位課程發展的專業能力提升，獲得較多資源，偏遠學校教師專業能力提升資源不足。市區學校在發展學校本位課程時，因有較多人力、物力等資源的整合與運用，訪談中發現，偏遠地區的學校在資源方面較缺乏，市區學校的教師在資訊與文化等方面的接觸機會較多及參與各項研習或活動較為便利。針對城鄉差距而產生的問題，教育行政機關應建立資訊平臺，

以提供學校及教師在發展學校本位課程的相關訊息與分享；而學校彼此之間可以藉由相互的教學觀摩，或跨校的策略聯盟，相互的學習與分享，分享彼此的經驗或共同設計課程。

### **三、完善的規劃年度行事曆及經費補助問題**

由訪談中得知，學校於開學前規劃好的學校本位教師進修，常會因教育處臨時活動或專案計畫要執行而被迫更正，建請教育處能在學年度開學前即有完善的活動規劃，讓學校能配合進行，勿讓學校中途更改，否則造成多數教師對進修無法連慣性的學習而影響其成效及意願。經費部分應依學校所需給予補助，因臺東地處文化不利地區，要聘請講師不易，若能給各校全額經費補助，讓學校可以依照教師之需求來規劃一系列教師專業成長課程，對老師的教學品質及學生的學習成效一定有極大的助益。

### **四、辦理學校本位教師進修評鑑，為教師進修活動品質把關**

由訪談中得知，只有一位受訪學校在學校本位進修後有檢覈機制，來把關學校本位教師進修辦理成效。辦理學校本位教師進修最主要的是改善學校教學現場所產生的各種問題，藉由全體教育人員共同成長，不斷的對話及分享，發展出學校特色課程，提升辦學效能。若能定期辦理學校本位教師進修評鑑，藉由內部評鑑及外部評鑑，發現問題，解決問題。所以定期實施學校本位教師進修評鑑，提升教師進修活動的品質，是臺東縣今後應努力之目標。

## 貳、對師資培育機構的建議－規劃學校本位課程設計與本位教學的師資培育課程

由本研究結果得知，教師在參與學校本位課程設計與本位教學的「課程專業知能」層面所具備的程度最低。而九年一貫課程的內涵，如各學習領域的統整、學校本位課程的設計、教材的編攥、協同教學的需求及多元評量的發展等等，皆與課程標準實施時有很大的差異性，教師在課程發展與教學設計等方面都必須作改變，不能再用已往的方式。針對此一變革，師資培育機構應規劃與學校本位課程發展及學校本位課程設計的相關課程，以增強回流教師及準教師本位課程設計與本位教學的專業知能。

## 參、對學校與校長的建議

### 一、學校行政人員應積極支持學校本位課程發展所需之相關配合措施

學校本位課程發展上行政人員扮演非常重要的角色，教師在課程發展與教學進行時需要行政人員的支持與配合，學校本位課程發展亦需要行政人員的參與，藉由行政與教學的結合，才能減少發展學校本位課程的諸多問題。因此在教師協同教學的各項聯繫、授課時數的安排、社區資源的運用、學生學習活動，多元評量等所需的教學設備、學校環境的規劃及學校本位教師進修的安排，都需要行政人員的配合。

### 二、校長帶領全校教師落實學校本位教師進修，並提供優質的進修環境

從訪談及送審核的學校本位教師進修成果資料分析，校長必須整合校園中所有的教育資源，建構一個教師專業團隊，不斷提升專業成長，營造學習型組織，必能促進教師專業成長。學校本位教師進修是一種時代的趨勢，學校應多用鼓勵

的方式，增進教師的參與及成就感，建構良好的校園文化。希望學校行政人員在實施學校本位進修時，皆能以實際行動參與，並給予參加活動的教師關懷與鼓勵，營造優質的進修環境，提升教師專業知能。

## 肆、對未來研究的建議

### 一、研究內容方面

本研究旨在探討臺東縣國小實施學校本位課程發展與學校本位教師進修現況，遭遇的問題及改進措施。以目前各校實施學校本位課程發展與學校本位教師進修現況，各有各的困難，也都不盡相同，本研究未能盡然涵蓋，建議未來研究者可增加專業知能及教師進修評鑑。

### 二、研究對象方面

研究的對象以臺東縣國小校長、主任及教師為主，因限於時間及經費的因素，只訪談六位校長、主任、教師。而實施學校本位課程發展與學校本位教師進修遍及臺灣地區，但花、東兩縣同質性較高。因此建議，未來研究可擴大研究對象，探討花、東兩縣國小學校本位課程發展與學校本位教師進修之研究，將使研究對象更具全面性。

### 三、研究工具方面

本研究所使用的研究工具係以訪談大綱為主，文件蒐集為輔。透過受訪者的訪談資料及文件進行資料分析，雖經專家學者提供眾多寶貴意見，然而只針對研究者的研究需求而編製。因此，建議未來研究可針對訪談內容，再擬訂更符合研究需求之訪談大綱，將使研究工具更嚴謹。另外也建議在資料蒐集上加入觀察、錄影等方式，讓資料來源更加充實。

## 參考文獻

- 行政院主計處 (2005)。中華民國社會指標統計。臺北：行政院。
- 方德隆 (2001)。學校本位課程發展的理論基礎。課程與教學季刊4 (2)，頁1-24。
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。教育改革總諮議報告書。臺北：師大書苑。
- 吳清山 (1995)。教師生涯發展之探討。載於國立教育資料館、中華民國師範教育學會主編，邁向廿一世紀師範教育：頁 231-262。臺北：師大書苑。
- 吳明清 (1997)。營造學習型教育專業社群：教師進修的政策目標與制度規劃。載於國立花蓮師院進修暨推廣部主編，進修推廣教育的挑戰與展望。臺北：師大書苑。
- 吳清基 (1989)。教師與進修。臺北：師大書苑。
- 吳清基 (1988)。國內目前教師與進修問題面面觀。國教之友，40 (1)，頁36-41。
- 何福田 (1998)。教師在職進修的現況與展望。海峽兩岸教師在職進修教育研討會論文集，頁1-10。臺北：師大書苑。
- 何雲光 (1996)。從終生教育的意涵談教師在職進修的理念。研習資訊，13(6)，頁31-34。
- 李淑玲 (2005)。臺北縣國民小學實施學校本位教師進修之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士學位論文，未出版，臺北市。
- 李思宏 (2006)。台東縣國民中學初任教師工作壓力與因應策略之研究。國立臺東大學教育研究所碩士學位論文，未出版，臺東縣。
- 李鴻章 (2000)。國小教師參與學校中心在職進修的現況與改進途徑之研究。國立臺東師院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。

- 李保興（1996）。**終生學習的實踐價值 — 最小負擔的成長途徑**。人力發展，第35期，頁34-38。
- 汪瓊嬌（2002）。**臺中市國民小學學校本位教師在職進修之研究**。暨南大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，南投縣。
- 周麗玉（1989）。**提高教師素質提升教師地位**。國教研究，8，頁9-11。
- 邱兆偉（1996）。**教育哲學**。臺北：師大書苑。
- 林秀容（1998）。**淺談學校本位課程的課程與教學**。中華民國課程與教學學會主編，學校本位課程與教學創新。臺北：揚智。
- 林佩璇（2000）。**學校本位課程發展的背景探討**。研習資訊，17（1），頁50-62。
- 林佩璇（2004）。**學校本位課程-發展與評鑑**。臺北：學富。
- 林清江（1998）。**邁向學習社會白皮書**。臺北市：教育部。
- 林偉人（1999）。**淺論學校本位課程發展**。國教之友，51（2），頁3-13。
- 洪明洲譯（1999）。**現代競爭分析**。臺北：華泰。
- 高強華（1996）。**變遷社會中的教師在職進修**。載於中華民國師範教育協會，師範教育的挑戰與展望。臺北市：師大書苑。
- 高新建（1999a）。**學校本位課程發展的立論基礎與理想情境**。87 學年度市立台北師範學院教育學術研討論會論文集，頁86-95。臺北：市立台北師範學院。
- 陳伯璋（2001）。**新世紀課程改革的省思與挑戰**。臺北：師大書苑。
- 陳美伶（2002）。**教務主任的課程領導之個案研究-以一個國小教務主任推動學校本位課程發展為例**。國立中正大學教育研究所，未出版，嘉義縣。

- 陳慧淑（2003）。**校本課程發展影響因素之研究**—以高雄市國民小學為例。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。
- 陳麗娟（2005）。**學校本位教師進修規劃與實施之研究**—以臺北市兩所國小為例。臺北市立師範學院國民教育研究所，未出版，臺北市。
- 陳麗莉（2001）。**國民小學學校本位課程發展之行動研究**~以屏東縣仕絨國小為例。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。
- 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，頁23-47。臺北：揚智。
- 張嘉育（1999b）。**國民中小學學校本位課程發展之研究**。台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。臺北市。
- 教育部（1996）。**高級中學以下學校及幼稚園教師在職進修辦法**。臺北：教育部。
- 教育部（2000）。**學校本位課程發展基本理念與實施策略**。臺北：教育部。
- 郭進隆（1994）譯，P.M.Senge 原著。**第五項修練：學習型組織的藝術與實務**。臺北：天下文化。
- 彭仁晃（2000）。**國民小學實施學校本位教師進修現況及其成效研究**。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃三吉（1998）。**兩岸教師在職進修制度改革之比較與討論**。海峽兩岸教師在職進修教育研討會論文集。頁205-215。
- 黃政傑（1993）。**社會變遷、意識形態與學校課程**。載於中國教育學會、中正大學成人教育中心（主編），文化變遷與教育發展。嘉義：中正大學成人教育中心。

- 黃政傑（1999）。**國教九年一貫課程的落實與展望**。國民教育，40（1），頁11-15。
- 黃富順（1997）。**從大學成人教育的發展論我國師範學院推廣教育功能的發展**。載於國立花蓮師範學院進修暨推廣部主編：進修推廣教育的挑戰與展望。臺北：師大書苑。
- 黃瑞琴（1999）。**質的教育研究方法**。臺北：心理。
- 曾巧如（2000）。**國民中小學學校本位課程發展策略之研究~以嘉義縣市為例**。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 曾振興（2001）。**學校本位課程發展之行動研究—以高雄市太平國小為例**。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。
- 游宗穎（2002）。**台中市國民小學「學校本位課程發展」實施情形之研究**。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 詹見平（2002）。**國民小學學校本位課程發展之研究~以台中縣「自然與生活科技」領域為例**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。臺中市。
- 楊秋南（2003）。**學校本位進修與教師專業發展：行動研究的嘗試和反省**。國立屏東師範學院國民教育研究所，未出版。屏東縣。
- 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，頁53-80。
- 蔡宗河（2000）。**國民小學學校本位課程發展—以一所國小圖書館利用教育之個案研究為例**。台北師範學院課程與教學所碩士論文，未出版，臺北市。
- 歐用生、楊慧文（1999）。**國民教育綱要的內涵與特色**。發表於教育部八十八學年度國中校長九年一貫課程研討會。教育部中等學校教師研習會，豐原。

- 趙克中（2005）。**台南市國民中學學校本位課程發展實施現況之研究**。國立中山大學教育研究所碩士學位論文，未出版，高雄市。
- 蔡芳坤（1995）。**開放教育在瑞芳**。載於**現代開放教育**，頁457-464。高雄市：復文書局。
- 蔡明昌（2000）。**中學教師在職進修學習成效相關因素之研究**。載於教育部中等教育司主辦：八十八學年度師範學院教育學術論文集。
- 蔡清田（2002）。**透過行動研究實施九年一貫課程進行學校本位課程發展**。教育研究月刊，93，頁54-58。
- 簡建忠（1995）。**人力資源發展**。臺北市：五南。
- 顏曉湘（2004）。**國民小學學校本位課程發展之調查研究~以雲嘉地區為例**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 羅清水（1998）。**教師專業成長與教師進修制度-談國民小學教師進修**。國教天地，130，頁43- 48。
- 蕭靜娥（2003）。**台北市國小藝術與人文領域教師進修需求與模式調查之研究**。國立新竹師範學院美勞教育系碩士論文，未出版，新竹市。

## 二、外文部份

- Alvarez,D.S. ( 1992 ) *Professional growth seminars encourages share decision making ,collaborative*.NASSP Bulletin,840 ( 76 ) , 70-75.
- Apple,M.W. ( 1990 ) *Ideology and curriculum*.New York : Routledge.
- Blythe,M. ( 1996 ) . *Research, development, and validation of a training handbook for development of integrated units of study through a systemic approach*. Unpublished doctoral dissertation , Kansas State University.
- Brady,L. ( 1992 ) . *Curriculum development ( 2nd ed )* . Sydney : PrenticeHall.
- Carp. Peterson & Roelfs, P.(1974).*Adult Learning Interests and Experiences*.In K. P. Cross, J.R.Valley , and Associates(Eds.),*Planning Nontraditional programs : An Analysis of the Issues for Postsecondary Education*.San Francisco , California : Jossey-Bass.
- Dave, R.H. (1976). *Foundations of lifelong education*. Oxford : Pergamon Press.
- Eggleston, J. ( 1980 ) .*School-based curriculum development in Britain : A collection of case studies*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Elbaz,F. ( 1991 ) . *Teacher's participation in curriculum development*.In A. Lwey (Ed) , *The International Encyclopedia of Curriculum*.B. Oxford : pergamon.
- Furumark, A. M. (1973). *A Swedish approach to decentralized curriculum innovation*. OECD/CERI , mimeographed.
- Fountain & Evans ( 1994 ) *Beyond shares rhetoric : A collaborative change model for*

*integrating preservice and inservice Urban educational delivery systems.* Journal of Teacher Education, 45 (3), 218.

Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing School-based curriculum development.* London: The Falmer Press.

Marsh, C. (1992). *Key concepts for understanding curriculum.* London: The Falmer Press.

McMullen, I. (1973). *School-based curriculum development.* OECD/CERI, mimeographed.

Murphy, J. (1993). *Restructuring schools.* London: Villiers House.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* Newbury Park: Sage.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline.* London: Century Business.

Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development.* In J. Walton, & J. Welton (Eds.), *Rational curriculum planning: Four case studies* (pp. 154-166). London: Ward Lock Educational.

Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). *Models of staff development in Houston.* W. R. et al. (eds.) *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators.* New York: Macmillan.

## 附錄一：「臺東縣國小學校本位課程發展及學校本位教師進修」 訪談大綱初稿

### 一、校長訪談大綱：

- (一) 您是如何（或根據什麼）來規劃學校本位課程發展的大方向？
- (二) 學校本位課程的擬訂，有哪些人參與？由誰主導？
- (三) 教師對學校本位課程的推行，配合狀況如何？
- (四) 家長對學校本位課程的推行，支持狀況如何？
- (五) 依您的觀察，學校本位課程是否「真的」能讓學生受益？
- (六) 依您的觀察，學校本位課程是否會損害或增進教師的同儕關係？
- (七) 實施學校本位課程，您曾經遭遇哪些困境？如何改進？
- (八) 學校本位教師進修運作方式及內容，是由哪些人決定？決策過程如何進行？
- (九) 您所舉辦的校內教師進修中，常見的進修方式與內容有哪些？
- (十) 您所舉辦的校內教師進修，較常辦理的時間是何時？
- (十一) 如果取消週三下午教師進修，學生照常上課，您的意見為何？
- (十二) 如果取消週三教師進修，較適合辦理進修的時間是何時？
- (十三) 整個學年度您大約參加了幾次校內教師進修？是否全程參與？
- (十四) 你參加較多次的進修，是哪些單位舉辦的？
- (十五) 你認為讓您獲益較多的進修，是哪些單位舉辦的？
- (十六) 實施學校本位教師進修活動，您曾經遭遇哪些困境？如何改進？

### 二、主任訪談大綱：

- (一) 您是如何協助校長規劃學校本位課程發展的大方向？
- (二) 您參與學校本位課程規劃時，負擔哪些工作？這些工作是否造成您的困

擾或壓力？

- (三) 學校本位課程的擬訂，都有哪些人參與？由誰主導？
- (四) 教師對學校本位課程的推行，配合狀況如何？
- (五) 家長對學校本位課程的推行，支持狀況如何？
- (六) 依您的觀察，學校本位課程是否能夠「真的」讓學生受益？
- (七) 依您的觀察，學校本位課程是否會損害或增進教師的同儕關係？
- (八) 實施學校本位課程，您曾經遭遇哪些困境？如何改進？
- (九) 學校本位教師進修的運作方式及內容，是由誰決定？
- (十) 您所參加的校內教師進修中，常見的進修方式與內容有哪些？
- (十一) 您參加的校內教師進修中，對您有幫助的進修內容有哪些？
- (十二) 您所參加的校內教師進修，較常辦理的時間是何時？
- (十三) 您認為校內教師進修活動，較適合辦理的時間是何時？
- (十四) 如果取消週三下午教師進修，學生照常上課，您的意見為何？
- (十五) 如果取消週三教師進修，較適合辦理進修的時間是何時？
- (十六) 整個學年度您大約參加了幾次校內教師進修？
- (十七) 你參加較多的進修，是哪些單位舉辦的？
- (十八) 你認為讓您獲益較多的進修，是哪些單位舉辦的？
- (十九) 實施學校本位教師進修活動，您曾經遭遇哪些困境？如何改進？

### 三、教師訪談大綱：

- (一) 您參與學校本位課程規劃時，負擔哪些工作？這些工作是否造成您的困擾或壓力？
- (二) 學校本位課程的擬訂，都有哪些人參與？由誰主導？
- (三) 家長對學校本位課程的推行，支持狀況如何？
- (四) 依您的觀察或記錄，學校本位課程是否能夠「真的」讓學生受益？

- (五) 依您的觀察，學校本位課程是否會損害或增進教師的同儕關係？
- (六) 承上題，實施學校本位課程，您曾經遭遇哪些困境？如何改進？
- (七) 學校本位教師進修的運作方式及內容，是由誰決定？
- (八) 您所參加的校內教師進修中，較常見的進修方式（例：演講、實作...）  
與內容（例：學科能力、班級經營...）有哪些？
- (九) 您參加的校內教師進修中，對您有幫助的進修內容有哪些？
- (十) 您所參加的校內教師進修，較常辦理的時間是何時？
- (十一) 您認為校內教師進修活動，較適合辦理的時間是何時？
- (十二) 如果取消週三下午教師進修，學生照常上課，您的意見為何？
- (十三) 如果取消週三教師進修，較適合辦理進修的時間是何時？
- (十四) 整個學年度您大約參加了幾次校內教師進修？
- (十五) 你參加較多次的進修，是哪些單位舉辦的？
- (十六) 你認為讓您獲益較多的進修，是哪些單位舉辦的？
- (十七) 實施學校本位進修活動，您曾經遭遇哪些困境？如何改進？

## 附錄二：「臺東縣國小學校本位課程發展及學校本位教師進修」 之正式訪談大綱

### 一、校長訪談大綱：

- (一) 您是如何（或根據什麼）來規劃學校本位課程發展的大方向？
- (二) 學校本位課程的擬訂，有哪些人參與？由誰主導？
- (三) 教師對學校本位課程的推行，配合狀況如何？
- (四) 家長對學校本位課程的推行，支持狀況如何？
- (五) 依您的觀察，學校本位課程是否「真的」能讓學生受益？
- (六) 依您的觀察，學校本位課程是否會損害或增進教師的同儕關係？
- (七) 實施學校本位課程，您曾經遭遇哪些困境？如何改進？
- (八) 學校本位教師進修運作方式及內容，是由哪些人決定？決策過程如何進行？
- (九) 您所舉辦的校內教師進修中，常見的進修方式與內容有哪些？
- (十) 您所舉辦的校內教師進修，較常辦理的時間是何時？
- (十一) 如果取消週三下午教師進修，學生照常上課，您的意見為何？
- (十二) 如果取消週三教師進修，較適合辦理進修的時間是何時？
- (十三) 整個學年度您大約參加了幾次校內教師進修？是否全程參與？
- (十四) 你參加較多次的進修，是哪些單位舉辦的？
- (十五) 你認為讓您獲益較多的進修，是哪些單位舉辦的？
- (十六) 實施學校本位教師進修活動，您曾經遭遇哪些困境？如何改進？

### 二、主任訪談大綱：

- (一) 您是如何協助校長規劃學校本位課程發展的大方向？
- (二) 您參與學校本位課程規劃時，負擔哪些工作？這些工作是否造成您的困擾或壓力？

- (三) 學校本位課程的擬訂，都有哪些人參與？由誰主導？
- (四) 教師對學校本位課程的推行，配合狀況如何？
- (五) 家長對學校本位課程的推行，支持狀況如何？
- (六) 依您的觀察，學校本位課程是否能夠「真的」讓學生受益？
- (七) 依您的觀察，學校本位課程是否會損害或增進教師的同儕關係？
- (八) 實施學校本位課程，您曾經遭遇哪些困境？如何改進？
- (九) 學校本位教師進修的運作方式及內容，是由誰決定？
- (十) 您所參加的校內教師進修中，常見的進修方式與內容有哪些？
- (十一) 您參加的校內教師進修中，對您有幫助的進修內容有哪些？
- (十二) 您所參加的校內教師進修，較常辦理的時間是何時？
- (十三) 您認為校內教師進修活動，較適合辦理的時間是何時？
- (十四) 如果取消週三下午教師進修，學生照常上課，您的意見為何？
- (十五) 如果取消週三教師進修，較適合辦理進修的時間是何時？
- (十六) 整個學年度您大約參加了幾次校內教師進修？
- (十七) 你參加較多的進修，是哪些單位舉辦的？
- (十八) 你認為讓您獲益較多的進修，是哪些單位舉辦的？
- (十九) 實施學校本位教師進修活動，您曾經遭遇哪些困境？如何改進？

### 三、教師訪談大綱：

- (一) 您參與學校本位課程規劃時，負擔哪些工作？這些工作是否造成您的困擾或壓力？
- (二) 學校本位課程的擬訂，都有哪些人參與？由誰主導？
- (三) 家長對學校本位課程的推行，支持狀況如何？
- (四) 依您的觀察或記錄，學校本位課程是否能夠「真的」讓學生受益？
- (五) 依您的觀察，學校本位課程是否會損害或增進教師的同儕關係？

- (六) 承上題，實施學校本位課程，您曾經遭遇哪些困境？如何改進？
- (七) 學校本位教師進修的運作方式及內容，是由誰決定？
- (八) 您所參加的校內教師進修中，較常見的進修方式（例：演講、實作...）與內容（例：學科能力、班級經營...）有哪些？
- (九) 您參加的校內教師進修中，對您有幫助的進修內容有哪些？
- (十) 您所參加的校內教師進修，較常辦理的時間是何時？
- (十一) 您認為校內教師進修活動，較適合辦理的時間是何時？
- (十二) 如果取消週三下午教師進修，學生照常上課，您的意見為何？
- (十三) 如果取消週三教師進修，較適合辦理進修的時間是何時？
- (十四) 整個學年度您大約參加了幾次校內教師進修？
- (十五) 你參加較多次的進修，是哪些單位舉辦的？
- (十六) 你認為讓您獲益較多的進修，是哪些單位舉辦的？
- (十七) 實施學校本位進修活動，您曾經遭遇哪些困境？如何改進？

### 附錄三 訪談大綱專家效度名錄

臺東縣國小學校本位課程計畫及學校本位教師進修之研究訪談大綱，協助內容效度之專家背景介紹：

姓名	性別	教育背景	擔任職務	服務年資	備註
侯松茂	男	博士	大學教授	26	
魏俊華	男	博士	大學教授	20	
林庭瑤	男	研究所肄業	候用校長	15	
羅道勳	男	研究所畢業	教導主任	14	
巫志城	男	研究所肄業	教導主任	16	
趙蓮英	女	研究所畢業	教導主任	8	
高彩珍	女	研究所畢業	教師	12	
蘇吉勝	男	研究所畢業	教師	8	
葉宗河	男	研究所肄業	教師	6	

附錄四：臺東縣總體課程審查表（所附表格均供學校參考，各校可斟酌調整使用。）

(表 1) 學校基本資料

校名		班級數			
校址		電話		傳真	
網址					
校長		E-mail			
教務(導)主任		E-mail			
教職員工數					
學生數					

(表 2) 學校背景分析

評估期	自 ( ) 學年度 至 ( ) 學年度		<input type="checkbox"/> 無修正 <input type="checkbox"/> 有修正	最近一次 修改日期	年 月 日
分析向度	S (優勢)	W (劣勢)	O (機會點)	T (威脅點)	S (行動策略)
校園環境					
教學設施					
師資結構					
學生特質					
家長期望					
社區特性					
其他.....					

(表 3) 重要教育工作納入課程規劃實施情形(全校彙整於 1 表 1 檔案)

96 學年度 重要教育 工作	納入課程規劃實施情形 (請視實際情形自行增列，內容須與各年級彈性學習節 數或教學進度表相符)				備 註
	學期	年級	彈性學習節 數或領域別	週次	
性別平 等教育	上	1	生活課程	10-12	每學期 至少 4 小
	下	2			

(範例)	上	3	社會領域	4-5	時
		4			
		5			
		6			
家庭教育課程					每學年至少2小時
(以下請自行增列欄位…)					

備註：請填寫各年級納入重要教育工作之規劃情形。

(表4) 課程發展委員會、領域課程小組預定工作進度(全校彙整於1表1檔案)(合列或分別列表均可)

日期	會議別 課發或領域	研討主題(條列式)	主持人	參加對象	內容或決議簡要 說明 (條列式)

(課程發展委員會組織成員及職掌、會議資料、會議紀錄等，均請自行留校提供駐區督學訪視參考，毋需上傳。)

(表5) 學習節數分配(全校彙整於1表1檔案)

臺東縣\_\_\_\_\_國民中小學\_\_\_\_\_學年度\_\_\_\_學期學習節數分配表

學習領域		年級									
		一	二	三	四	五	六	七	八	九	
語文	國語文										
	鄉土語言										
	英語										
健康與體育											
數學											
生活課程	社會										
	藝術與人文										
	自然與生活科技										
綜合活動											
領域學習節數 合計	綱要規定節數	20	20	25	25	27	27	28	28	30	
	學校實際節數										
彈性學習節數	綱要規定節數	2-4	2-4	3-6	3-6	3-6	3-6	4-6	4-6	3-5	
	學校實際節數										
每週學習總節數	綱要規定節數	22-2 4	22-2 4	28-3 1	28-3 1	30-3 3	30-3 3	32-3 4	32-3 4	33-35	
	學校實際節數										
備註	採上下學期總量管制彈性排課 <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/> 是 (請簡略說明節數安排方式) 說明：										

※三至九年級英語、鄉土語言請計入語文學習節數內。

(表 6) 教科書選用或自編情形一覽表(全校彙整於 1 表 1 檔案)

臺東縣\_\_\_\_\_國民中小學\_\_\_\_\_學年度教科書一覽表

(本表含上、下學期)

領域別		年級 版本別		一	二	三	四	五	六	七	八	九	
		學期											
語 文	本 國 語 文	國語文	上										
			下										
		閩南語	上										
			下										
		客家語	上										
			下										
		原住民 語	上										
			下										
	英語		上										
			下										
健康與體育		上											
		下											
數學		上											

		下									
生活課程	社會	上									
		下									
	藝術與人文	上									
		下									
	自然與生活	上									
		下									
科技	上										
	下										
綜合活動	上										
	下										
資訊教育	上										
	下										

※備註：請依學校選用領域教科書實際情形，自行檢核與勾選。

1.同一學習階段內，更換教科書版本之領域，需提列版本銜接計畫，並經課發會審查通過且有紀錄。

無更換

有更換：無課發會決議與紀錄 有課發會決議與紀錄—如表四

2.採用領域自（改）編教材，需提列課程計畫，並經課發會審查通過且有紀錄。

無領域自（改）編教材

有領域自（改）編教材：無課發會決議與紀錄 有課發會決議與紀錄—如表四

3.相關版本銜接計畫、自（改）編教材課程計畫請留校備查，並提供開學後駐區督學訪視參考。

## 附錄五：臺東縣教師研習管理要點

- 一、臺東縣政府（以下簡稱本府）為鼓勵教師參與研習，增進教師專業知能，提升教師教學效能，特訂定本要點。
- 二、本要點所稱教師，指本縣所屬高級中等以下學校及幼稚園之校（園）長、教師。
- 三、教師應向本府申請核發終身進修電子護照，作為申請推薦、獎勵、甄試或介聘之依據。
- 四、本要點所稱研習，指下列六類研習活動：
  - (一)主管教育行政機關與各師資培育機構辦理或委辦之研習活動。
  - (二)經本府核定之學校本位進修研習活動。
  - (三)經本府核定各機關團體辦理之研習活動。
  - (四)經教育部核定法人機構辦理之研習活動。
  - (五)經本府核定之線上研習、行動研究活動等。
  - (六)其他經本府核定之研習活動。
- 五、研習活動應具備下列三款條件，始得採計研習時數。
  - (一)聘有專任講師。
  - (二)課程表：敘明講題與具體實施時間。
  - (三)課程內容：具有講綱或講義。
- 六、研習時數採計以實際講座時間計算，每五十分鐘採計一小時，連排九十分鐘採計二小時。  
參觀活動車程、簽到、退時間、午休、中場休息、茶敘等不採計研習時數。  
研習員兼任講師者，其研習時數扣除講課時數採計之。

曠課不核予研習時數。單次研習曠課或請假達總時數三分之一者，該次研習不核予時數。

七、參加各大學與師資培育機構所辦各種學分班或學位進修班，領有學分證明書或學位證書者，不另採計其研習時數。

八、研習報名應於研習開始前一日於研習系統完成報名，如無法於研習日前完成線上報名者，於研習場地可容納的人數範圍內，授權承辦研習單位可以准予現場報名。

九、學校本位進修之研習活動，以學校自行辦理為原則。

學校本位進修實施對象以教師為主，每場次出席率應達該次參加研習教師員額十分之七，始得採計研習時數。多校合辦之研習，以校別計算出席率。

各校應於開學後二週內將該學期實施計畫函送本府核定，如有變更者亦同。

研習期間本府將派員做不定期訪視，如查有不實情事者，該場次研習時數不予採認，追究相關人員之行政責任。

各校應於學期結束後三週內將研習成果〔含簽到簿、課程表、講綱或講義、會議紀錄或心得、每場次成果照片至少二張〕，函送本府核定研習時數。

前項成果照片內應有各場次全體學員照片、各講師照片、研習主題等內容。

十、線上研習係指以下二類活動：

(一)專書研讀。

(二)本府認可之網路線上遠距研習。

前項第二款研習活動之申請方式、書寫格式、收件時間另以注意事項規定之。

十一、行動研究係指教師自發性之研究，經評審委員會評定具教育推廣價值者屬之。

行動研究以具備一般論文之形式為原則，並應以契約授權本府不限次數無償收錄、重製、傳播。

行動研究可隨時提交教師研習中心，每學期結束一個月內，由評審委員會進行審查並公布結果。

評審委員會聘任委員七人，均為無給職。由辦理機關代表一人、教師代表一人、國教輔導團資深輔導員二人、學者專家三人組成。

## 十二、獎勵方式如下

(一)教師每學年參加研習總時數一百小時以上，且未有曠課紀錄者，由本府核頒獎狀乙紙。

(二)教師每學期於公餘時間參加研習，達八十小時者嘉獎一次；達一百二十小時嘉獎二次；教師於寒暑假期間研習屬之。

(三)行動研究案經評選為特優者，核發研習時數三十五小時，並核予嘉獎二次（如係團隊合作案，至多二人核給嘉獎二次，其餘成員每人嘉獎一次）；評定為優等者，核發研習時數二十小時，並核予嘉獎二次（如係團隊合作案，至多一人核給嘉獎二次，其餘成員每人嘉獎一次）；評定為甲等者，核發研習時數二十小時，並核予嘉獎一次；評定為乙等者，核發研習時數十五小時。

(四)線上研習經評選為特優者，核予三十五小時研習時數；優等者核予二十小時研習時數；甲等者，核予時十五小時研習時數；乙等〔含〕以下不予核時數。

以上各種獎勵可併行之。

十三、為確保研習效能與品質，各類研習活動應辦理相關研習評鑑，辦理方式另定之。

## 訪談邀請函

\_\_\_\_\_ 校長/主任/老師，您好：

我是國立臺東大學教育研究所在職進修專班三年級的研究生。目前正在侯松茂教授的指導下，撰寫碩士論文。我的碩士論文題目是「臺東縣國小學校本位課程發展與學校本位教師進修之研究」。主要的目的是想瞭解臺東縣國小學校本位課程與學校本位教師進修的現況、教師看法、所遭遇問題及改進措施。為方便資料分析，期望能對訪談內容進行錄音，並謄寫成逐字稿。

而針對此次訪談，您將有以下的權益：

1. 訪談過程中，有涉及任何個人隱私或不便他人知曉的部分，您可以拒絕回答或錄音。
2. 研究論文中，凡有疑似暴露您身分之任何相關名稱，基於研究倫理，將一律匿名處理。
3. 所蒐集的資料將僅供本研究資料分析之用，為確保您的權益，研究者會將所有訪談內容予以保密。
4. 為確認與您的訪談內容不為研究者所曲解，研究者會將訪談逐字稿，讓您過目，以確認您的本意。

感謝您的參與，若有任何疑義或建議，歡迎您與本人聯絡。

敬祝

教安

國立臺東大學教育研究所在職進修專班  
指導教授：侯松茂博士  
研究生：林秀珍敬上

中 華 民 國 年 月 日

## 訪談同意書

本人\_\_\_\_\_同意參與研究者林秀珍之研究：

「臺東縣國小學校本位課程發展與學校本位教師進修之研究」。

本人接受研究者基於研究所需而進行之訪談，並同意研究者錄音。

在此研究中，本人的相關權益如下：

1. 訪談過程中，有涉及任何個人隱私或不便他人知曉的部份，本人可以拒絕回答或錄音。
2. 研究論文中，凡有疑似暴露本人身分之任何相關名稱，將一律匿名處理。
3. 所蒐集的資料將僅供本研究資料分析之用，研究者需將所有訪談內容予以保密。
4. 為確認訪談內容不為研究者所曲解，研究者需將訪談逐字稿，讓本人過目，以確認本人的原意。

若造成受訪人士權益受損，研究者林秀珍願負起責任。

訪談地點：

受訪人：

研究者：

中 華 民 國 年 月 日