國立臺南大學
「教育研究學報」第 47 卷第 1 期（民國 102 年）：19~38
DOI：10.3966/199044282013044701002

教育政策與學校對策－偏鄉小學轉型優質計畫實施之個案研究

陳聖謨[1]

國立嘉義大學教育學系 副教授

摘要

本研究以雲林縣政府所推展的小學優質轉型計畫政策為例，關注學校變革政策在偏鄉小學內部是如何被學校人員所詮譯、理解以及實施。本研究採用質性的個案研究方法，選取雲林縣海線某一偏鄉小型、並獲得評鑑績優學校作為研究場域。利用連續性密集訪談方式，共有五位教師、一位主任與校長接受訪談。經主題式網絡分析資料、歸納後，獲致以下啟示：改革政策的擬議與推展需要使教師獲得更完整的理解。當學校自發改革力道薄弱時，由上而下的課程改革政策，仍有其正面效果。人是學校課程發展的關鍵。教師的背景、專長與理念決定學校課程的走向。學校課程發展路線的需要專業指引，學校改革成效如何評鑑需要進行興革、審慎規劃。而溝通是學校改革運作推展所需的潤滑劑。

關鍵字：偏遠小學、轉型優質計畫、學校變革

[1] 通訊作者 e-mail：momo5815@gmail.com

壹、緒論

從教育部（2011a）的統計資料顯示，我國六班以下的小學共有908所，約占全國所有小學校數的34%；人數一百人以下的小學數亦高達706所，比率占約27%（教育部，2011b）。而隨著少子化、地方縣市政府財務吃緊的現實條件下，越來越多的這類小型學校勢必面臨更大的被整併、裁撤的壓力。Carlson與Buttram (2004) 指出：小校整併儘管是立意良善，但面對實際的偏遠交通不便、學校與社區的政治性反應問題，這種政策並不是唯一能提供偏遠地區優質教育的作法。2007年起，雲林縣政府針對縣府所屬小學學生數不及100人的小型學校，訂頒了小型學校轉型優質計畫，其目的就在排除裁撤小校的激進性作法，激勵學校活化課程教學活動，提高學生學習品質，期使小校能重現生機。

任何的改革政策都是富含合理化與正當化的訴求，但教育變革政策規劃與執行間需要無縫的接軌，改革政策的美意良法，都必須藉由學校教育現場的實施，才能體現改革的成效。不論是來自於學校主事者的心態或學校現實環境的因素使然，當學校出現「上有政策，下有對策」的現象，意味著政策意圖之實現情形將大打折扣。霍秉坤、甘國臻與陳健生（2010）研究發現學校政策制訂者對新課程的軟、硬性質有不同理解；而且他們基於這些理解，決定課程的取向。因此，政策制訂者與現場教育人士對於偏鄉學校如何轉型成功的知覺，實有待關注。畢竟，教育政策規劃與頒布後，到教育現場的實施，其間有賴於學校人員的詮釋、理解或轉化。在學校課程發展過程中，校長、中層管理人員、教師等扮演非常重要的角色 (Klein, 1991；Marsh & Willis, 2007)。

按學校變革的策略形式，一般可區分爲：由上而下策略 (top-down strategies) 及由下而上策略 (bottom-up strategies) 兩種。前者是由中央或教育行政主管當局所策動的變革，變革驅動的來源是上級的新政策。後者則是由學校內部所發起，當學校成員感知面臨的問題，個別教師或伙伴彼此互相鼓舞，開展新的變革。然而學校文化傾向保守，學校通常是維持性組織，要自行促動新觀念與新行動實屬少見。Louis與Dently (1988) 就提出的一個以關注學校條件，以學校爲焦點的中間往上變革策略 (middle-up strategy)，認爲成功有效的學校本位變革，需要學校教師具備相關資訊的理解，並將之轉化爲計畫，且能彼此分享交互激勵。

導向以學校爲本的偏鄉學校改革政策，似乎成爲一股潮流。1997年，美國國會通過爲期三年的學校全面改革方案 (Comprehensive School Reform Demonstration , CSR)，一些績效不彰或偏鄉的學校被鼓勵踴躍申請這項經費補助，申請通過的學校每年至少可以獲得5萬美元補助，以實施有研究基礎的學校改進方案。這項CSR方案是長期性的、學校可以彈性自主選擇適合的模式，並有外部的專家提供協助(Carlson & Buttram , 2004)。就雲林縣的偏鄉小型學校的變革政策而言，縣府僅是訂出計畫的大原則與方向，實際轉型計畫的開展，仍需要靠學校本身的策略規劃。改進偏鄉小型學校的政策意旨如何藉由學校的對策而體現，實有待關注。過去學校組織變革的研究偏重組織層次的分析，以學校組織變革的內容、重點及策略爲探討重點，而忽略個人層次的觀點，以致難以理解教師對於組織變革的感受、知覺及關注（孫志麟、陳建銘，2007）。因此，本研究乃以雲林縣政府所推展的小學優質轉型計畫政策爲例，關注偏鄉學校變革政策在學校內部是如

何被詮釋、操作與評價。以了解學校人員對政策的理解是否與政策設計者的意圖相應；又學校如何實際執行政策方案，其相關的影響因素爲何，以及政策實施後的改變情形與認同度爲何。

貳、文獻探討

一、偏鄉學校的主體性變革

由於地域條件、經濟、文化及生源有限等交錯性因素，一些偏鄉地區的學校能見度甚低，學校發展狀況也容易成爲教育界的暗角。吳清山與林天祐（2009）指出：由於受到地理位置的影響，偏遠地區的居民有學習動機相對較弱，人口結構相對老化、文化刺激相對不足、社會風氣較爲封閉、日常生活勢比較貧困等諸多不利教育推動之狀況，政府雖然對偏遠地區教育投入相當大的資源，諸如：教育優先區、攜手計畫---課後扶助、離島地區計畫、縮短城鄉落差數位計畫等等。然而，提振偏遠地區學校教育品質，除了政府的資源投入、由中央頒訂政策外，更需要新的思維與策略。

Carlson與Buttram (2004) 認爲小校整併儘管是立意良善，但面對實際的偏遠交通不便、學校與社區的政治性反應問題，這種政策並不是唯一能提供偏遠地區優質教育的作法。即便是居住在都會區以外的孩童，不應接受次級教育的待遇 (Bryant, 2010)。Miller與Hans (2010) 對美國教育部針對薄弱學校 (low performing school) 所提出邁向頂峰方案(race to the top)的批評中指出：偏鄉學校有其獨特性的情境，需要獨特性的解決方案；城市取向的改革政策，並不適用於偏鄉學區，應該讓偏鄉學校有更大的空間發展自己的改進計畫。

二、偏鄉學校的振興條件與影響因素

Watt (2002) 應用企業革新的概念，指出學校變革的因素包括：組織的人力資源；鼓勵興革的文化；組織的結構與運作過程及領導者的能量等四者。

Smallwood (2003) 研究一所偏遠小學轉型成功的個案後發現有助於學校成功發展的因素有：學校成員關注於教學；親、師與校長之間的溝通與合作；班級規模在20人以下；興辦各種鼓勵方案；家長積極的參與及學生認輔制度 (mentoring program)；校內氣氛和諧，教師被以專業人員看待，學生能感受到被關懷與支持。

日本學校教育改革的學者佐藤學，在長期實際到校研究並參與之後，曾表示學校是頑固的組織，學校改革無法立竿見影，學校改革的障礙常常是組織成員心理傾向保守、激發動力不足所導致（李季湄，2003）。林元婷（2010）的研究也發現：學校實施再生策略是受到是政府部門、家長與社區、校長、教師等四方關係人的因素所交互影響。

上述有關的觀點，符應了Christopher與McDonald (2002) 所指：薄弱學校的改進無法一蹴可幾，需要長期持續的努力，除了經費資源以外，還要專業人力，更需要時間，也需要穩定的政策來支持學校改進。偏鄉學校的改革，除了要有理念、方向外，更需要結合各方力量與各項配套措施。學校要蛻變有成的關鍵因素繫於「人」的能力與作爲。校長領導功能的發揮，教師的積極參與，兩者扮演驅動角色。而專注學生學習成就是改

革的焦點，學校各種機制與作爲都是環繞在支持與提升學生學習效果而來。

三、雲林縣小型學校轉型優質計畫

雲林縣小型學校轉型優質計畫的政策產出，是源自於縣政府爲提昇偏遠迷小學校辦學品質，擬採取併校方案下之「轉型」結果。由於在全縣156所公立國民小學中，計有1/3小學是百人以下，六班以下的學校就佔了1/2，小型學校比例偏高，教育品質相當值得關切。該縣蘇治芬縣長競選期間走察鄉里，深切感受偏遠地區教育資源缺乏，心生對當地學子的不平與疼惜。她在「雲林縣政府爲何推動小校轉型優質計畫」的新聞稿中表示（蘇治芬，2006）：

> 當我雙腳踏在偏遠的社區聚落，鄉親們的困苦生活，落後的民生設施，每每讓我難過得吃不下飯。我也曾經駐足在空蕩得一無所有的分校分班，對孩童們貧乏的受教環境，心生不忍。

當她順利當選縣長後，縣府參照教育部的學校裁併指標，決定分三階段逐年裁併縣屬100人以下的小型學校（含分校、分班），第一階段將把學生人數未滿30人的學校裁撤或併校，以期能讓孩子享有公平的教育資源與優質學習環境。

當併校計畫經報紙披露後，卻引發地方人士與民意代表一波波陳情抗議風潮。認爲政府美其名爲有效整合教育資源，營造多元、適性與特色化的學習環境，以保障學生學習及受教權益，增進同儕互動關係，培養群性，追求自我實現，而倡導小校裁併。但偏鄉地區住民幾乎將學校當作社區存在與否的圖騰，認爲廢校除了子弟上學不方便之外，更代表著社區的衰敗、走向消失。於是雲林縣政府決定化裁併校的壓力爲動力，規劃全縣的偏遠學校教育發展政策，讓原本要裁併的偏遠地區小校，可以提出優質轉型發展計畫，希望從小校開始，示範學校轉型，改變體質、發展特色，再將經驗推廣至其它學校。

2006 年 3 月通過雲林縣小型學校轉型優質計畫，邀集專家學者、學校代表、民間人士及行政人員組成雲林縣小型學校轉型優質審議委員會，負責執行相關事宜與審查各校所提出計畫。雲林縣的學校轉型優質計畫即在此背景下誕生。

依據縣府頒佈的轉型優質計畫，其實施對象是依學校學生總數劃分實施階段。第一階段：學生人數30人（含）以下之本校、分校或分班。第二階段：學生人數50人（含）以下之本校、分校或分班。第三階段：學生人數100人（含）以下之本校或分校。

小型學校在轉型發展上的策略或作法有（陳振淦，2008）：（一）、結合在地資源，發展學校特色課程。（二）、強化學生不足之處，提升學生多元能力。（三）、配合政府計畫與尋求其他公部門合作。（四）、學校融入社區，共同發展。（五）、善用其他方面的社會資源。爲確保轉型優質計畫的品質，落實政策的可實踐性、開放性及永續性。學校所提出的計畫，需經過向輔導小組簡報，接受審查，在獲得審查通過後才得以照案實施。至於計畫尚不夠完備者需擇期接受複審。而計畫實施屆滿一年後，需接受轉型優質學校評鑑。

四、偏鄉小校轉型變革的相關研究

林佳銘（2009）分析小校轉型優質計畫具有：增進教師課程設計能力、擴展學生的學習面向，社區參與與支援學校事務更加活絡，及偏鄉學校主體性價值重新獲得認同的正面價值。然而此計畫之推展，也遭遇一些困難，包括：一些學校對學校轉型優質計畫的推展仍感困惑，不知如何具體「操作」，又教師因工作負擔增加而產生抗拒與排斥的心理，甚至有部分學校對計畫認同度不高，消極配合的結果，使計畫流於表面形式，而忽略實質內涵。

在學校人員心目中，轉型優質計畫卻又是最能被接受的小校發展政策。郭秀玉（2008），以曾經參與雲林縣小型學校轉型優質計畫的學校校長、教師、家長及縣府人員爲抽象對象的調查結果顯示：在各種雲林縣小型學校發展策略中，以「轉型優質策略」最受認同，其次才是維持現狀策略。而在小型學校發展面向中，各種因素權重以：「教育機會均等」、「學生學習效果」、「社區文教中心」、「地方文化傳承」等四項因素被認爲較重要。由此可知，雲林縣針對小型學校規劃轉型優質方案，普遍獲得最高的肯定。支持這項方案背後的考量，是以學生受教機會的公平正義觀點出發，認爲學生學習權益與品質應予優先保障，並有利於使學生文化背景和學習內涵相對應，具有文化回應教學的效用(culturally responsive teaching) (Bowers & Flinders, 1991)。

Carlson與Buttram (2004) 研究五所小型偏鄉學校的學校改革方案實施方式與情形。研究發現學校改革方案的實施，有其助力與阻力。研究結論中特別指出：即使小型偏遠學校，受限於經費與人力資源不足，但不能限制學校改進的能量。只要有適當的政策扶助與資源挹注，學校還是可以推動改革方案，小校並沒有特定的因素可以限制改進的可能。

成虹飛與黃志順（1999）研究二位教師參與課程改革的經驗後指出，雖然教師會認同改革的理念，但在實施時卻面臨到理論與實際間差距所帶來的常規問題、課程進度壓迫、行政體系的衝突，以及與家長溝通等四個方面的困境。

Robertson、Wohlstetter 與 Mohrman (1995) 的研究表明相較於資源豐沛與否，學校決策的參與、專業知識等層面，更是決定的因素。Harmon、Gordanier、Henry 與 George (2007) 的研究指出：受到教師觀念與習性的固著、地理偏遠、資源不足等因素，小型偏鄉學校的改革並不容易。偏鄉學校的教育人員很容易將學生學習成就低落視爲：文化不利環境下理所當然的結果，要改變這種態度是嚴峻的挑戰。

由上可知，雖然學校轉型是長期、充滿阻力的歷程。但外在條件並不是限制學校變革的決定性因素。學校即使面對資源不足的窘境，只要勇於承擔，樂於以赴，仍可以開展出一片天地。

參、研究方法

一、研究設計

本研究採用質性的個案研究方法。按 Merriam (1998) 表示質化研究是要了解人們所建構的意義，他們是如何對其生活世界解讀與建構意義。Creswell (2005) 也表示質化研究是使用於研究的問題所知有限，需要對現象細節作深入了解。由於本研究旨在了解學校人員對於轉型優質計畫實施的詮釋、操作與評價，故採用訪談作爲資料蒐集的方法。始能深入一個人思考的觀點，這也是掌握個別人員的思考、想法、關注的較佳方法 (Patton, 1990)。

本研究依據研究問題，使用半結構晤談方式 (semi-structured interviews) 和研究參與人員進行晤談。以此方式可避免因過於標準化的結構性晤談方式，限制了在某些議題上可以獲得更深入資訊的可能。除暖身問題：您在這邊服務多久了？任教過那些年級？有兼任行政工作嗎？本研究所預先設定之訪談大綱如下：

（一）、學校所推展的轉型方案其發展緣由與目的爲何？

（二）、學校所推展的轉型計畫方案之方向如何決定，內涵有那些？

（三）、在優質轉型方案實施的過程中，有那些助力或阻力的因素？如何因應？

（四）、學校實施轉型計畫帶來影響是什麼？

（五）、學校轉型優質計畫推展至今有何心得與感想？

二、研究現場與研究對象

在研究樣本選擇方面，係著眼於樣本具有代表性，且又能提供、表達豐富訊息者爲主要考量。因此選取雲林縣海線某一偏鄉小型學校（學生數 62 人）作爲研究場域。按研究者曾多次參與該校活動，發現該校成員勇於表達看法，並獲得轉型優質計畫評鑑優等佳績。經電話洽詢後，並先行寄送訪問題綱後，順利於約定時間到校進行訪談。本研究主要以連續性密集訪談爲主，研究者於當天整天密集且接續訪談五位教師（以英文字母區別）及一位主任，直至察覺資料訊息持續重複，已達飽和，沒有更多發現爲止。由於當天校長公出，研究者再行約定到校補行訪問校長。研究受訪對象背景如下：

表 1　**研究對象背景概述表**

代碼	性別	擔任職務	到校年資
A 師	男	六年級導師	8
B 師	男	五年級導師	6
C 師	男	四年級導師	5
D 師	男	科任教師	2
E 師	男	三年級導師	2
F 主任	男	教導主任	2
E 校長	男	校長	7

三、資料蒐集分析與研究信實度

晤談所得資料之蒐集方式，除現場筆記外，並在晤談前取得受訪者同意後進行錄音，經整理成逐字稿後，再進行主題式網絡分析 (Attride-Stirling, 2001) 後，進行歸納與解釋。為增進研究結果的信實度，整個晤談過程係在雙方信任與氣氛融洽下進行，資料蒐集並經多位受訪者陳述而來。訪問過程中並適時澄清確認受訪者意思之表達，並透過錄音工具輔助，確保轉譯為文字資料之齊全性。

四、研究倫理與限制

本研究為信守研究倫理，所採取之作為包括：研究目的、研究問題與資料處理方式均充分告知受訪者，在受訪者無心理壓力或虞慮下進行資料蒐集。唯研究者並未訪談個案學校之家長及學生。

肆、研究結果與討論

一、學校轉型優質方案的理解

「溝通觀念、建立共識」是方案啓動的第一步。但研究發現，個案學校初始對計畫方案並未充分理解，甚至缺乏善意地看待。

（一）教育政策的片面解讀

小型學校轉型優質計畫是由縣政府所頒佈。一開始，教師可以說是掛上政治眼鏡來看待此一計畫，老師們會覺得「好像在作秀的感覺」(B 師)；「趕鴨子上架」(F 主任)。學校只能被動、消極的遵照上級政策實施，學校人員憂心於以後會變得很操、很忙、很累。政策的訴求不僅不被正面解讀，連帶政策意旨也缺乏關注。有人抱著「政策像月亮」觀點，也有教師猜想「是不是九年一貫課程之後，有人說無法實施統整課程，所以才有小校裁併的議題出現？」(A 師)。政策意旨與政策理解的落差，如同陳健生、甘國臻與霍秉坤（2008）研究所指的：行政當局設計和強調的理念與教師理解和施行的實況，確有明顯的差異。

（二）學校內部初始的觀望心態

教師一開始對政策的政治性解讀，連帶對校內在推動這項計畫時，普遍存有消極觀望的態度，「不只是逃避，根本就是在看好戲」(A 師)，也對此政策的持續性有存疑心態。「其實當時大家都在猜測這個計畫是不是會持續實施」(A 師)。「優轉這個歷程給人家很大的一個不安全感，政策會不會持續？」(D 師)。「我各個領域的時間已經都被壓縮到那麼多了，他到底對學生的學習真的有幫助嗎？」(B 師)

顯然政策的清晰度與訴求的信任度對學校教師而言是不足的。成虹飛和黃志順（1999）的研究也表明：教師的經驗脈絡並非局外人（如學者專家或學校行政人員）所能輕易掌握，外部事先規劃主導的課程改革政策，和教師既有課程理念未必能契合，甚至造成與學校行政體系之間的緊張關係，認為學校為了配合上級的政策執行，行政人員經常對老師提出許多要求，造成了教師的負擔。但就算有所不滿，基於教師角色的信念

與對校長的尊重，仍會勉爲配合。

二、學校轉型方案的發展

由於縣府所頒布的學校轉型優質計畫內容，僅提示政策框架，學校必須自行研發具體實施方案。研究發現，個案學校轉型優質計畫的推展可說是在摸石頭過河中前進，歷經嘗試、調整與轉折。

（一）有方向、沒地圖的摸索與模仿

早在 97 學年度之初，個案學校在轉型優質方案尚未正式實施時，已經耳聞、見及之前各校的作法而開始熱身，但教師對課程路線的決定、課程方案的內容仍感到茫然，校長表示「一開始大家都不知道要怎麼做，我就找主任討論，打聽辦得不錯的學校及找富有學校實務與理論背景的專家來給我們指導。」教師們也是硬著頭皮上路，「其實剛開始推這個計畫的時候，學校都不知道該怎麼辦」（C 師）。「因為我們從無到有，所以我們都先模仿第一、二階段的學校。」（F 主任）

（二）決定與社區有關的主題

透過研習及聘請專家的指導，並觀摩「第一、二階段學校他們都是結合社區的一些特色來發展校本課程」（F 主任）。學校很自然的將課程發展內涵聚焦在與社區結合的題材上。但是跟「社區結合」的課程設計，對教師而言仍是陌生的「技術」，當教師們在討論、研擬時，拼湊感十足。「因為學校附近有一些田、鰻魚池，二年級的部分就種洛神花；三年級就養鰻啦」（C 師）。學校在找尋發展特色時，地域資源成爲理所當然的焦點，到底我們以在地素材作爲課程內容的作用與目的何在？孩子從中可獲得什麼？似乎不是關注的焦點。

當偏鄉小校的農特產、生態環境課程被報導、公開分享，就形成「課程正確」的氛圍。課程素材是取之學校周邊自然環境，方法是校外參觀，談不上嚴謹的計畫，或經課程價值與目標的慎思 (Walker, 1971)，只要教師認爲這是可供學生學習的便可上路。

（三）專家對課程路線統合扮演重要角色

即使對政策質疑，當要求教師進行自主課程設計時，教師其實還是相當主動的。由於學校對課程計畫如何規劃並沒有先前經驗，因此整個學校優轉課程的發展方向，學者專家發揮著關鍵的引導角色。「林校長是真正有學術及實務背景的專家」（校長）；「林校長說一定要跟社區做結合，這樣的課程發展才有永續性」、「林校長來，我們可以省掉很多的摸索」（F 主任）；「林校長進來給我們指導之後，比較一個清楚的焦點。」（C 師）

（四）課程路線的轉折

如同 Fullan (1993) 所指：課程改革不是既定的藍圖，而是一趟未知的旅途。或來自於學校人事異動的因緣，產生教師結構的新局面；引入具個人專長、理念與風格的教師或來自於課程實踐後的沈澱省思，使得學校課程路線，在原有確立與社區地層下陷有關的主題外，擴展了自主空間也注入了變異的機緣。

1. 因緣際會的新進人力

學校轉優計畫剛起步時，有人剛好有機會選擇離開，「有些老師不願意推這個而換學校」，「我趕快跑啊，我趕快跑啊…」（F 主任），而產生新的人事氣象，改變了學校課

程原有的樣貌。98 學年度由具有鮮明理念的兩位新進教師與積極有衝勁的新行政陣容組合下，爲課程推展既定航路線注入了新風向。「F 主任來跟我說他想要來這裡學優轉的東西，我就聘他來當主任，給他發展空間。」（校長）

教學風格鮮明獨特的 D 師，由於其個人對鳥類生態的熱衷，當進入學校任教後便結合另一位志同道合的 E 師，「剛好來的時候我們兩個都住宿的，我們就會一直聊」（E 師）。醉心於全校自然生態及鳥類課程的開發設計。人是組織發展的關鍵，學校新的師資人力導致了新的計畫風貌。

2. 課程路線的衝撞與順勢修調

當教師課程自主意識萌發，動力就源源不絕。然而不受規約的風格，加上鮮明的課程路線，仍與行政之間產生認知分歧。行政單位認爲課程計畫本身應該是有必備的要素，對成果展現需求而言，更需要有完整或標準的架構。對於個別教師的課程實踐，一開始是持著不放心的態度，隱然產生些許衝突，「曾發現一年級也出去看鳥，二、三、四年級也出去看鳥」，我跟他講說：「有點偏了。」可是他有一套說詞，他說：「課程有啊，為了連結呀！」（F 主任）。由於教師自發堅持的興趣，行政觀察發現可引發學生的學習樂趣，並諮詢專家，「我們就去徵詢林校長」，他說：「應該可以」（F 主任）。在獲得認可，於是學校鳥類生態的校本課程儼然取代了原先所編寫好的教案。

（五）課程開發的迷濛

學校的課程路線在那裡？又如何設計課程？如何實施？如何看出課程成效？等等課程開發問題。在學校實施轉優計畫後，便是一連貫要去處理與面對的問題。課程開發對學校人員而言是全新的「技術」，學校的課程發展便是在摸索中前進。「我是覺得有時候大家好像方向抓不到，有的就會變的很像有點父子騎驢」（C 師）。課程發展的嘗試錯誤現象，也是 C 師的感受，並認爲只要願意去嘗試，就沒有所謂的失敗。「我是覺得我們這間學校還蠻有自己的路線，其實走到底總是有一些新的東西。」（C 師）

A 師也表達了學校課程發展在摸索中前進的感受。「覺得我們一路走來一直在變，一直在修正，我們一直在修正我們的觀念和做法」（A 師）。也有教師表示在努力過程中，是「用心，用心去看，用心去走，頭腦就一直在想。」（E 師）

雖然轉優計畫賦予教師課程發展的自主空間，正如歐用生（1999）對於校本課程落實的主張，每一間教室都應成爲課程的實驗室；每一位教師不只是課程消費者，更是課程設計者。但現場教師在面對這種新觀念、甚至「新技術」，仍不免感到無所適從，或僅能按自己的想法，摸著石頭過河。

三、轉型優質計畫帶來的改變

儘管政策一開始並未被正面解讀，研究發現，學校人員在行動中有所成長與收穫，並從中賦予轉型優質計畫的合理化詮釋。

（一）對政策取得合理化認同

雖然抗拒變革的態度在學校教育現場顯而易見，教師一開始是硬著頭皮勉強上路，改變的行動一旦上路之後，隨著教師的實際體驗與心態的轉化，以及追求成就感的動機因素，在實際參與轉優方案後，其實對這項政策有著更正面的認同。B 師就表示：「至

少我已經改變掉起初對縣政府推動的理解…，現在應該轉向教育目標比較多」。

從 97 學年開始熱身上路，到 100 學年的三年間之實施下來，教師們對轉型優質計畫政策的解讀，原本從負面的感受中，漸漸的加入正面肯定，有來自於對政策內涵的理解與接受，也可說是來自於轉優方案本身賦予學校空間，更真確的說應該是，讓教師增能賦權，可以有更多課程自主的決定權。因而可使自己的理念或興趣有發揮的舞台。「一直到目前為止，應該是已經釐出了優質轉型他要的東西。」（F 主任）

前述的 D 師雖然對書面工作表示抱怨，但對卻這項方案，對又表示「喜歡」。D 師表示:「如果沒有優轉這舞台的話，我來這邊絕對不可能，校長絕對不允許我做這些事！」而 C 師則表示一開始是被推著走，但是課程的自由彈性，爲教學注入活水，「課程我可以在外面上，這樣上課方式其實蠻有效，無形中我就會覺得還蠻喜歡」。另一位與 D 師走得較近的 E 師也同樣表示:「他並不 care 轉優本身的東西」，而是認爲「優轉只是我的踏板；只是一個舞台，提供一個舞台給我就對了」（E 師）。顯然，與其說教師對政策的緣由與行政要求感到關心，倒不如說教師在乎的是，政策是否賦予教師個人理念發揮空間。

（二）將壓力轉化為動力

校內的課程改革計畫能否成功，教師的態度與意願可以說是關鍵，即使改革是被要求的；政策是由上而下頒行的；外部的轉優方案種子能在學校著床生根，與其說是內部行政人員的借力使力，倒不如說是教師在聽命後的成就動機驅使，而在實踐中自我注入動力。教師們表示：

> 這個政策喔!我覺得這是一個轉機啦!如果你都沒有嘗試去改變的話，你根本不曉得經過這個轉變你會帶給人什麼不一樣的東西。（A 師）
>
> 這個計畫來了之後，我就比較有那個動機、動力想要去了解這整個社區。（B 師）
>
> 在學校，我們可以看到整個團隊的凝聚力。（F 主任）
>
> 其實我是藉由這樣一個機會去發展自己想要做的東西。（E 師）

學校自發性動力是方案成敗的關鍵。就如 Hargreaves（2001）所指學校改進的形式應該從傳統的回應外部要求所進行的機械式改變，轉而朝向重視學校本身的內在因素、條件和需要，發展以學生爲本的改進計畫，這種屬於「有機性改變」的模式，將有助於學生在致力提升學生學習成效時，也可強化學校的「改進能量」。

（三）教師的專業增能

改變心智習性是學習組織的一項重要要素。學校在經過轉優計畫的洗禮後，學校教師的觀念在改變，願意去嘗試改變，更強化了學習型組織的色彩。F 主任表示：「改變的不僅是教師思維還有課程設計的能力」。

A 教師也表示了教師想法與觀念的改變，「至少我們現在所談論教學上，不會像以前僅限於課本、考試那方面」；教師的教學觀念與行爲的改變，產生了擴散遷移的效果，發展出了學校組織的學習氛圍。「同儕有這麼優秀…，看到同事在付出，有時候也會想我們也能夠做些什麼，見賢思齊啊。」（B 師）

如同 Winther、Volk 與 Shrock (2002) 指出教師所做的課程決定是高度個人化的，與

他們的認知轉變息息相關。由於新課程完全與教師舊有的做法不同，因此教師在實施新課程時會調適他們的需要及修訂他們的教學。

（四）發展文化回應的教學

由於學校一開始的課程計畫是以探討社區地層下陷爲主題，透過實地參觀、踏查，使學生獲得實際體會與一手經驗，教師們表示藉此提高了學生學習的深刻性，「不要讓知識只是停留在課本上」（B 師）。

將課室轉移到社區現場，可以使原本對社區不熟的教師更了解學生所生活的環境，「更能融入當地這群小孩子的生活、知識、文化裡面」（C 師）。在理解與尊重學生文化，並以此做爲教學基礎，不僅拉近了師生關係，也使教學活動更具備文化回應教學的效果。「對學生來講他會覺得老師跟他是同一線的、同一國的，因為用他們的語言來上課」（C 師）。教師認爲學生「比以前更加認識他自己所住的地方」（D 師）。

（五）學生基本學科能力的遷移效果不足

對於計畫對學生學習的幫助，受訪教師均不約而同的表示，對學生學習態度改變的肯定，學生學習態度與動機的鼓舞是因爲「這邊的小孩比較弱勢，當他有所轉變的時候，可能不是成績上的轉變，可能是態度上的轉變，就覺得很欣慰，就覺得你努力好像是有價值的。」（F 主任）

即使教師對學生學習態度感到滿意，但計畫對學生學科成就的成效卻又模糊不彰，如 B 師表示：「我們種子是種在學生的身上，他將來是怎麼去生長，我們也不曉得」；C 師也對成效表示「好難去評估喔！」轉優計畫似乎不在於提昇其基本學科能力，而是讓學生「到學校來學習感覺比較快樂，尤其知道我們要去社區踏查」；「國語、數學，這個好像是學生還沒影響」（A 師）。C 師對所謂的成效感到「存疑」，認爲「學生學習成效這種東西很難去評估，然後我看到學生的改變，只是在於說他們喜歡他們的情意上，某一方面的課程。」（C 師）

實施領域以外的校本課程，提昇了學生學習興趣，但對於基本學科能力的學習態度與能力並沒有顯著性效果。F 主任表示「曾經看到學生教那些數學、國語，發現他打瞌睡，他真的聽不懂，而我們校本課程時間他特別的活躍」。有的教師認爲轉優計畫注重的是過程而不是具體的成績數字，很難顯示具體的改變。教師認爲戶外課程對學生學習是有益的，但不會馬上開花結果。「這種東西有點是潛在的課程這樣子，你出去的話視野一定會不一樣。」（B 師）

四、實施轉型優質計畫的衝突

研究發現，學校在執行轉優計畫過程的衝突是明顯易見。轉型優質計畫實施的過程中，教師理念與行政人員觀點是否一致，或可達成共識；教師在面對更多的工作負荷所伴隨而來的壓力與情緒，是否被理解與關懷，是計畫能否穩健推動的關鍵。

（一）教師與行政觀點的衝突

教師之所以認同轉優計畫的主要因素在得更大的課程自主空間，然而在行政人員看來，教師自主不能自行其是，畢竟實施計畫與成果還是要接受外部的審查與評鑑。因此，行政人員所關注或要求的不見得與教師的想法一致，當教師自主意志不能遂行時便感到

挫折。有教師表示：「我目前想做的，跟上頭是有差距、有落差的…，我最近是不斷在挑戰，所以會有些挫折。」（E 師）

E 師並以商業上的客戶觀點來說明，與行政主管認知之所以不同，「就像我的客戶就是學生家長，可是對上頭而言，他的客戶是縣政府。」如此，教師當然可以理解行政人員的壓力與期待，只是理念與立場的不同，似乎只能被同理，而無法取得共識。

D 師也表示了行政與教學立場的差異，認爲「其實整個優轉的歷程，我覺得大家不停的在妥協啦！」;「整個歷程我們做了很多東西，其實是跟校長要我們做的是不一樣的啦！」

而教師想要進行一些校外教學活動，儘管用意良善，行政方面對安全顧慮也使教師的活動計畫受到影響。像 B 教師就表示：「你要親近這個社區、關懷我們這個社會，有時候校長、或者行政會比較不放心，畢竟出去有安全的問題。」而校長認爲：「校內教師的構想與教學活動，我是儘量尊重，但也要考量安全。」

教師表示：「校長希望有很完整的書面資料出來，越詳細越好。但如果我要把校長你想要的東西弄出來，我哪還有什麼時間、精力去帶我們學生去上那些課程呢？」（D 師）

上面要看的和教師自己所關注的並不一樣，形成「汝愛其羊，我愛其禮」的現象。這如同簡良平（2003）研究所發現的：中小學學校課程決定角色轉變過程充斥著權力運作因素，學校領導人員是否授權教師課程決定的理想與實際之間差距很大。

（二）教師自我及親師間理念的衝突

由訪談中發現，教師在實施對轉優計畫的過程中，其實是面對著教育觀念與課程重心的心理衝突。這種心理衝突來自於自我教育價值觀念的矛盾；課程重心與家長的意見不一。

1. 自我內在教育理念的衝突

有教師則是陷在教育理念的衝突中，一方面認爲在這文化不利地區，應該要把學生的基本能力「顧好」，一方面又會覺得光讀書不一定能夠出息，更該給學生多一點體驗。而讓教師感到衝突與矛盾，「我巴不得我的學生有很多的練習，練習基本學力的東西，可是我又覺得這個課程下來之後，會帶給他們不一樣的視野。」（B 師）

而教師在學生考試的前後更是感到課程著力點的掙扎，教師甚至用「精神錯亂」來表示內心對對不同課程份量的拿捏衝突。B 師表示：「當他們快要考試，我會很希望他們把基本能力顧好，可是他們過了考試之後，我就覺得是不是要玩一點不一樣東西，增加一點視野。」但也使得 B 師覺得「在這個計畫底下變得有點很矛盾，真的很矛盾。」

教師陷入方向與重心的矛盾，也是來自理想與現實的拔河，因爲帶的班級是應屆畢業的六年級，必須考慮到接續的國中升學需求，家長也會給教師一定的壓力。「我到底要迎合家長的口味呢，還是說我有某一部分的自我堅持呢？」（B 師）。而跳脫制式分數的教育，擴展學生學習視野，又是教師的教育價值與自我呼喚，以至陷入矛盾之中，難以尋得平衡之道。

2. 與家長觀念的矛盾衝突

教師對於學校轉型課程的作爲，與家長期望的產生落差現象，與家長觀念的落差，

成爲學校在推動轉優計畫的一股拉扯的力量。有老師認爲計畫對家長的影響幾乎看不出來，反而是注重傳統的成績的力量在拉扯，「而且這個拉扯，我覺得一直到這個時刻對我們都還是有拉扯」（A 師）。C 師也表示：「家長有時候會質疑說，你數學不多出些，讓他們多練習這些東西，多練習數學？」

而家長會長孩子的轉學事件，導師爲此感到相當挫折，教師認爲自己所做的是要擺脫過去城鄉差距的命運，但家長的觀念並沒有改變。「他還是認為到都市學校比較有競爭力」（E 師）。因此，教師認爲與家長教育觀念的差異是構成推動轉優計畫的最大阻力「因為這邊的家長還是非常非常 care 考試成績」。F 主任也表示有些家長的觀念會讓老師感到氣餒，甚至心灰意冷，「有一個學生轉學，我們跟校長就去拜訪他。他第一句話單刀直入就說：『你們學校沒有競爭力！』」

教師覺得轉優計畫的方向是對學生有幫助的，然而面對家長的質疑，甚至「用腳投票」而選擇出走。如何拿出具體的證據改變家長觀念固然需要時間，如何與家長溝通，取得共識或信任是重要的任務。

（三）行政的領導、溝通與協調

在方案推展過程中，行政與教師之間；教師與家長之間觀念、做法的存在著矛盾與衝突。行政主管是否能發揮領導、溝通與協調能力，凝聚共識，化解歧異，是方案推展順利與否的關鍵。畢竟啓動學校的改革工程，必須在學校凝聚關鍵的變革力量 “critical mass for change ” (Erskine-Cullen, 1995)。由於新學年學校人事的大幅變動，有不願或畏懼新的工作加諸身上而選擇轉調出去，有想要來接受磨練的主任加進來，又有懷有自我教育理想的外縣市教師調進來，也有教師則是因家庭因素需求轉調來學校。這些新教師來到這種學校之前，就有實施轉型計畫的心理準備，爲學校推展轉優計畫增添了新的可能，但新舊教師觀念歧異的化解，團隊動力的激發，也充滿了挑戰性。因此，行政的溝通協調作爲扮演計畫推動的重要角色。F主任就表示：「我們不斷的在居中溝通、協調」。F主任也提到了學校領導者的重要性，「校長是掌舵者角色，遇到什麼阻力，老師有什麼意見，要不斷的去修正；如果老師有一些負面的聲音，如何去溝通，甚至去安撫、去滿足他們的期望。」

五、轉型優質計畫實施的評價

如同林佳銘(2008)的研究發現，個案學校教師對於轉優計畫的實施評價，有正面的肯定與自我期許，但在實施過程中，也提出一些懸而未決的問題，顯示對後續的期待。

（一）成果評鑑的壓力與負面評價

課程改變並不會使教師的工作更加輕鬆簡單，教師的工作量與壓力其實是隨之增加的。「畢竟學校不是只有在做轉型優質計畫（C 師）」，教師們對於做計畫成果資料，普遍感到吃重與乏力。教師們對於成果資料的彙整工作感到壓力，甚至認爲是「做資料、做秀遠大於做事」（D 師），對於資料成果的書面作業充滿負面感受。「除了前面的備課，然後教學，我還要花時間在整理後續的成果呈現，會覺得很累。」（B 師）

教師們普遍對計畫推動所伴之而來的評鑑有負面評價，除了學校評鑑項目本來就過於頻繁以外，有人質疑評鑑時間過短，如何顯示學校的真正表現；「怎能一個上午就決

定它好不好」（D 師）；或爲了成果「用一些手段，而這些手段可能會弄壞小朋友學習的胃口」（E 師）。有人認爲成果不是短期可以見效，實施一、二學期就有所謂的成果是表面功夫，「我可以應付你，但是我可以把照片貼下來，可是這個真的是小孩子他得到的東西嗎?」（C 師）

（二）家長溝通的需求

來自家長會長孩子的轉學事件；來自於家長的有限訊息回饋，使學校教師認爲如何使計畫的推動，課程的目的，甚至學校教育理念如何獲得更多家長理解、接受與認同，是需要再繼續努力的地方。

A 老師認爲家長可能只知道學校帶學生出去教學，「他們可能沒有知道我們真正的用意在什麼」。「或許他們還執著在分數」。A 師也憂心如果家長不夠了解學校作法的目的，不知道學校是爲了要給學生能力，而學校不能取得家長的支持，會再出現一些問題。

D 師認爲「優轉真正的核心到底在幹什麼，我覺得家長是不了解的」，而需要「跟家長坐下來溝通」。C 師則期待行政方面可以多承擔一些與家長溝通的工作，「有時候來自家長的阻力，你學校部分…要去克服排除」。

E 師也是覺得跟家長的重要性，他將課程實施的「失落感」，歸因於「是不是我班級的家長或學校的家長並不是非常了解我們到底在搞什麼」，而認爲「這方面真的還有很大的努力空間」。

（三）內部溝通的需求

教師願意投入於課程變革，與其說是上級的要求，倒不如說是自發自主的力道所然。這股自發動機也對課程規劃與實施有著相當強烈的主見。反應而出的便是與校長意見的相左。E 師就表示「我跟我們校長挑戰是很有趣的」，教師想做的課程教學，校長可能會予以踩煞車或減速。E 師認爲可能是不同的世代及養成背景的差異，但他能從中了解校長的考量點，肯定校長觀念的優點與價值，而從中取得平衡。

這種內部溝通的需求不只存在於上下之間，同事之間共識的建立，更是重心。任何一個發生在學校內，但並非源自於學校需求、配合學校環境、缺乏成員共識的改革，都很難在學校內匯聚出改革的啓動力量（朱嘉穎，2002）。面對轉型優質計畫，不同教師之間的冷熱度有別，課程方向的歧異也是時常需要進行溝通。學校原來的校本課程，因爲新教師的醉心於鳥類課程而產生變化，以至「資深教師就有話，認為課程走向太個人化了」（F 主任）。到底計畫的路線、課程的主軸是什麼，仍待持續的溝通。

伍、結論與啟示

一、結論

根據資料分析結果，本研究獲得以下結論：

（一）教師對轉型優質政策的源由，理解並不充分，甚至朝向負向解讀。

學校教師對於轉優計畫的推出，有的是以「將小校裁併政策轉個彎」的政治動作進行理解，認爲是包裝著裁併校的居心。有的則是對政策的延續性的信任度不足，對政策持著觀望的態度。有的則是對爲何要推此一政策，感到困惑。顯然：希望重現小校生機，

發展學校特色政策訴求似乎不被教師所理解，遑論受認同與接納。

（二）學校採取「摸著石頭過河」的方式推展改革計畫。「專家」對學校計畫推展具有關鍵的影響力。

教師們即使不信任政策的作用，但學校仍積極的面對，透過觀摩、對話與研習，共同發展學校計畫。但對個案學校而言，實施轉優計畫是頭一遭，對學校長期以來的慣性運作方式，無疑是將之攪亂。在有方向、沒地圖的狀況下，學者專家發揮著關鍵的引導角色，學校借重富有學術與實務經驗的指導，結合與社區議題有關的課程路線也爲之定調。而學校的計畫架構的發展，先頭實施學校的作法也起了參照的作用。

這些取自在地資源的課程，很容易賦予其編排的理由。包括：課程設計以學生生活爲中心；由學生的真實經驗出發；大自然就是最好的教室；要培養學生認識與關懷家鄉的能力等等。然而教師爲何要選擇這種題材作爲課程？是否經過慎思？甚至我們如何選擇課程材料？這些都是有待進一步思索的課題。

（三）學校自主課程的路線，因人員異動，而歷經衝撞與轉折。但課程開發著重技術操作，課程開發過程缺乏專業支撐。

學校轉型優質計畫推展之初，有人選擇調校。因而加入了教學理念鮮明，深富理想色彩，及自我風格的人力。幾位新血輪在因緣際會下來到個案學校，不僅形成志同道合的共同體，對於學校改革的動力產生「新枝帶動老幹」的效應，課程路線也因教師強烈個人色彩，而與既定的課程路線發生碰撞，造成課程路線順勢修調的結果。

學校課程發展是由教師隨自己喜好成形，教師喜歡帶領學生進行自然生態的校外教學或社區踏查，校本課程傾向活動主義與體驗主義。而行政人員爲使書面計畫獲得縣府審核通過，就必須謹慎留意要怎麼寫、要包含那些架構、要交出多少內容，而注重計畫格式與教案撰寫。但教師並不習於撰寫詳盡的書面教案，人員異動因素更使得計畫與實施有脫節現象。

（四）計畫有助於發展文化回應教學，拉近師生關係，並助長教師增能，但對於學生基本學科能力的遷移效果仍顯不足。

一開始雖然被動性的上路，但計畫實施之後，教師對於政策產生合理化的認同。教師在計畫實施中，安排社區踏查課程，使教師更了解社區的環境，而更能融入孩童的生活文化。對學生而言，透過實地參觀、踏查，使學生獲得實際體會與一手經驗，不僅提高學習的深刻性，學生對於這種無壓力的體驗學習，更是感到輕鬆快樂。

教師也漸漸從自主的校外教學活動形式，轉而省思課程意義的界定，因而提昇了教師課程目標的意識。教師也在實踐中促成內在成就感的良性循環。願意去嘗試改變，驅動彼此間的相互學習的氛圍，使學校朝向學習型組織的色彩。

即使教師對學習學習態度感到滿意，但計畫對學生學科成就的成效影響情形，並沒有獲得具體改變成果。教師認爲回歸到課堂的學科教學，學生又變的沈悶、無從參與。計畫對學生基本學科能力的遷移效果仍顯不足。

（五）計畫的推展是在學校成員的意見衝突磨合中前進，評鑑方式與時機受到質疑。

學校在執行轉優計畫過程中，不同角色有不同的關注點，行政方面有較多規範性的考量，希望計畫成果能對應上級所要求的架構。但教師期待有較多的自主空間，渴望有

更多的資源與鬆綁。教師也有陷入「基本能力」與「快樂學習」取向的取捨困境，課程重心與家長的意見不一，同儕、校際之間作法的不同，也使得成員感受到矛盾與衝突。所幸學校成員經過溝通協調與理解後，儘管未必接受，仍能在可被接受的範圍內積極任事。

該校雖然獲得評鑑優等佳績，但教師對於計畫的評鑑方式與功能仍感到質疑，有教師表示本來已很忙碌的小學校，再增加工作的負荷；尤其爲了接受評鑑，要花許多時間作成果，更是讓教師覺得做資料、作秀遠多於做事，並無多大意義。有人質疑評鑑時間過短，如何顯示學校的真正表現；有人認爲成果不是短期可以見效。

二、啟示

本研究根據研究發現與結論，獲得以下啓示：

（一）改革政策的擬議與推展需要使教師獲得更完整的理解。

教育行政當局基於學校競爭力，及學生受教品質，頒布學校轉型計畫固然立意良善，但政策的順利推展仍須以理解及共識爲前提。儘管個案學校教師仍相當「配合」政策指示，實際也產生了改變的效果。研究發現教師對轉優計畫的緣起偏向負面解讀，充滿對於政策延續性的不確定感，且對轉型優質政策的詮釋，有許多揣摩或流於片段，有失周延。政策的美意傳達到基層教師可能早已扭曲，而讓教師對教育行政機關存有不信任感。顯然，改革政策的擬議與推展需要讓教師獲得更完整的理解。

（二）當學校自發改革力道薄弱時，由上而下的課程改革政策，仍有其正面效果。

個案學校之所以會規劃課程改革方案，是來自於縣政府的公文指示。因此，學校改革的緣由是得自於上級主管機關的規定，並非學校內部的自發而起。雖然由上而下的教育改革。政策之頒布實施，忽略學校作爲辦學主體的學校自發改革可能性。但學校所顯露的保守與封閉性，可以從教師對計畫推動伊始的存疑、觀望及逃避心態可以看出。學校也許具有改革的條件，但在傳統的氛圍下，自發式的改革似乎無從著床滋生。本研究個案學校的計畫推進過程顯示，學校改革的火種，仍待外部驅迫的力量使之成形、奏功。

（三）人是學校課程發展的關鍵，教師的背景、專長與理念決定學校課程的走向。

本研究顯示雖然個案學校經由外部專家的指導發展與社區地層下陷有關的主題課程但隨著人員的異動，新血輪的加入使得課程走向呈現出另一番風格。教師不免對政策所加諸的工作有所抱怨，對無法完全自主教學活動也頗有微詞，但由於教師有工作意義感的清晰體認，對計畫要求仍勉力以赴，一切的羈絆因素似乎不再變得那麼顯著。教師的特質、想法與偏好等人的因素，決定了學校改革的走向與成效情形。

（四）學校課程發展路線的需要專業指引，學校改革成效如何評鑑需要進行興革、審慎規劃。

學校的校本課程是取自在地環境議題作爲課程素材。這種以地方特產爲主軸的課程並不少見。而教師的興趣與專長也是左右課程發展路線的重要因素。地方產業與教師專長成了課程發展的關鍵力量。然而若對課程發展沒有專業背景基礎，課程發展很容易流於：爲發展而發展、爲特色而特色，課程發展能否永續；課程組織有無章法；課程結果是否能使學生獲益等等問題，都是有待進一步省思。

轉型優質計畫被視爲壓力與負擔，質疑評鑑方式與時機。教師的質疑不無道理，透過總結性評鑑決定學校實施成果的優劣，引導了學校但求呈現盡善盡美的成果，而不論學校實際實施情形如何，投入心力於做評鑑成果，就會扭曲學校教育的本質。雖說政策必須即由評鑑得知績效，但學校改革的評鑑指標架構、或者需不需要預設指標、評鑑的時機、時間與方式仍有許多考量的空間。

（五）溝通是學校改革機制運作推展所需的潤滑劑。

學校在規劃與推展過程中，來自行政與教師的意見相左、不同學校間的辦學理念差距，乃至學校與家長之間的溝通不足是明顯存在的現象。教師與行政之間因不同角色有不同關注點，透過溝通了解彼此觀點差異的緣由，儘管未能取得表面的共識，至少也能獲得理解與諒解，而不至於使衝突擴大。而家長的認同與支持與否，影響學校人員士氣的消長，如何使家長可理解學校改革的路線與作法，取得家長支持，讓家長成爲協助學校改革的力道，也是有待著力的地方。顯然，溝通是學校改革運作歷程中不可或缺的潤滑劑。

參考文獻

朱嘉穎（2002）。**初探學校文化與學校改革的關係**。2011 年 11 月 2 日取自 http://www.fed.cuhk.edu.hk/~qsp/new/passage1.php?sdo=21

李季湄（譯）（2003）。**靜悄悄的革命**（原作者：佐藤學）。中國：長春出版社。（原著出版年：2000）

吳清山、林天祐（2009）。教育名詞：偏鄉教育。**教育資料與研究雙月刊，90**，177-178。

林佳銘（2009）。**小校裁併政策下的出路—以雲林縣轉型優質計畫爲例**（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義。

郭秀玉（2008）。**以分析層級法探究雲林縣小型學校發展策略**（未出版碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。

孫志麟、陳建銘（2007）。學校組織變革中的教師關注：發展階段與類型分析。**師大學報：教育類，52**（1），159-180。

陳振淦（2008）。沃植台灣教育的先驅地－小校優質轉型的真諦。**閱讀雲林，2**，4-6。

蘇治芬（2006 年 11 月 9 日）。**讓雲林的孩子具備真正的競爭力！—雲林縣政府爲何推動小校轉型優質計畫**。雲林縣政府新聞資料參考稿。

教育部統計處（2011a）。**小規模國中小縣市別分布。2011 年 10 月 1 日**，取自 http://www.edu. tw/files/site_content/B0013/overview41.xls

教育部統計處（2011b）。**102-5 國小小校學生數—按學校所在地別及性別分**。2011 年 10 月 1 日，取自 http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/102-5.xls

陳健生、甘國臻、霍秉坤（2008）。從教師層面看課程的「軟」和「硬」政策。「**第十屆兩岸三地課程理論研討會**」發表之論文，（頁 233-243），香港，香港中文大學。

成虹飛、黃志順（1999）。從教師成長看課程改革的意義。**應用心理研究，1**，69-97。

歐用生（1999）。行動研究與學校教育革新。**國民教育，39**（5），2-12。

霍秉坤、甘國臻、陳健生（2010）。學校決定的課程基礎：政策制訂者對課程政策的理

解。**教育政策論壇，13**（1），143-176。

簡良平（2003）。**學校課程決定—理論與實證**。臺北：師大書苑。

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analysis tool for qualitative research. *Qualitative Research, 1*(3), 385-405.

Bowers, C. A., & Flinders, D. J.(1991). *Culturally responsive teaching and supervision: A handbook for staff development*. New York: Teachers College Press.

Bryant , J. A. (2010). Dismantling rural stereotypes. *Educational Leadership, 68*(3), 54-58.

Carlson, R. V., & Buttram, J. L. (2004, April 14). *Case studies of rural schools implementing comprehensive school reform models*. Paper Presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association. San Diego, CA.

Christopher, C., & McDonald, D. H. (2002). *What works with low-performing schools: A review of research*. AEL, Charleston, West Virginia.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Erskine-Cullen, E. (1995). School-University partnerships as change agents: One success story. *School Effectiveness and School Improvement, 6*(3),192-203.

Fullan, M. G. (1993). The complexity of the change process. *In Change forces: Probing the depth of educational reform*, pp. 19-41. Falme Press.

Harmon, H. L., Gordanier, J., Henry, L., & George, A. (2007). Changing teaching practices in rural schools. *The Rural Educator, 28*(2), 8-12.

Hargreaves, D. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal, 27*(4), 487-503.

Klein, M. F. (1991). A conceptual framework for curriculum decision making. In M. F. Klein (Ed.), *The politics of curriculum decision-making* (pp. 24-41). Albany: State University of New York Press.

Louis, K. S., & Dently, R. A. (1988). Knowledge use and school improvement. *Curriculum Inquiry, 18*(1), 33-62.

Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and case-study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miller, L. C., & Hansen, M. (2010). *Rural schools need realistic improvement models*. Retrieved from http://www.urban.org/url.cfm?ID=901342

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Robertson, P. J., Wohlstetter, P., & Mohrman, S. A. (1995). Generating curriculum and instructional innovations through school-based management. *Educational Administration Quarterly, 31*(3), 375-404.

Smallwood, Z. W. (2003). *One rural elementary school's experience in becoming a schoolof*

distinction. Dissertation of Doctoral Education of Virginia Polytechnic Institute and State University.

Walker, D. F. (1971). *Strategies of deliberation in three curriculum development projects*. Unpublished Ph.D. thesis, Stanford University.

Watt, D. (2002). *How innovation occurs in high schools within the network of innovative schools: The four pillars of innovation research project*. The Conference Board of Canada. Retrieved from http://www.schoolnet.ca/nisrei/e/research/pillars/index.asp

Winther, A. A., Volk, T. L., & Shrock, S. A. (2002). Teacher decision making in the 1st year of implementing an issues-based environmental education program: A qualitative study. *The Journal of Environmental Education, 33*(3), 27-33.

投稿日期：2012 年 04 月 26 日
修正日期：2013 年 02 月 11 日
接受日期：2013 年 03 月 25 日

A Case Study on the Effect of Yunlin County's Small Rural Elementary School Improvement Project

Sheng-Mo Chen[2]

Associate Professor, Department of Education, National Chiayi University

Abstract

The Educational Bureau of Yunlin County proposed the Rural School Improvement Project in 2007 with the intent to help improve the performance of small rural schools. This study examined how the school improvement policy has been carried among school staff by focusing on perceived interpretation, understanding and implementation. This study used the qualitative case study method. Purposive sampling was used to select a small rural school of Yunlin County, which had received a reward for excellence as the site of research. Using intensive interviews to collect data, we interviewed a total of five teachers, a director of academic affairs and a principal. Through data analysis, the implications of the study show that teachers still need to gain a more complete understanding of the background of the proposed reform policy. However, even with the lack of initiative on the part of the school, the top-down school improvement policy still has its positive effects. Furthermore, the findings reveal that sound communication is the critical operation mechanism for promoting school improvement.

Key words：rural elementary school, School Improvement Project, school improvement

[2] Corresponding Author's e-mail: momo5815@gmail.com