

建構縣市層級課程政策執行機制之研究

劉鎮寧*

摘 要

本研究目的旨在建構縣市層級課程政策執行機制，並驗證該機制的模型適配度。首先，根據文獻分析結果，建立縣市層級課程政策執行機制的架構雛形。接著，透過三場次焦點團體訪談文本的分析與歸納，進一步修正縣市層級課程政策執行機制的架構雛形，並據此編製成調查問卷後，以某一縣市的國民中小學教師為母群體，採分層隨機取樣方式，共計抽取351人，最後獲得有效問卷339份。研究結果顯示：一、縣市層級課程政策執行機制係由政策分析與現況評估、制度化的運作、培力與跨校協作三個面向所組成，各面向皆有各自的主要重點和運作策略。二、三個面向量表的Cronbach's α 係數分別為.79與.81、.75至.79之間、.85與.90，顯示各量表具有良好的信度。三、三個面向量表的組合信度均大於.60，平均變異抽取量均大於.50，皆符合檢定門檻，表示三個面向具有良好的收斂效度。四、透過驗證式因素分析檢驗其模型適配度，在各面向的一階分析與整體的二階分析，各項配適度指標多符合標準值，表示模型適配度理想。最後，本研究分別對地方政府、國民中小學與未來研究方向提出建議。

關鍵詞：焦點團體、課程政策、課程政策執行、驗證式因素分析

* 劉鎮寧：國立屏東大學教育行政研究所暨師資培育中心教授



壹、前言

綜觀臺灣課程政策的沿革，從1972年頒布的《國民中學課程標準》到1975年的《國民小學課程標準》，再到2003年的《國民中小學九年一貫課程綱要總綱》（以下簡稱九年一貫課綱），接續至2019年實施的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱108課綱），反映出課程政策的改革，已從國家事務轉向國際間重要思潮與發展趨勢的緊密連結。

108課綱主要是以核心素養（core competencies）作為課程政策的核心，整合課程標準時期的教材大綱與九年一貫課綱的能力指標，進一步建立各教育階段間的連貫與各領域／科目間的統整（教育部，2014）。此課程政策以素養和學習成果為觀點，將內容輸入轉變為成果的產出，素養成為學生可應用、可轉移的能力（Tahirsylaj, 2018）。

然而，面對課程政策的更迭，地方政府往往處於缺乏積極設計與執行的領導環境中，提供給學校所需的支持和諮詢也不足（Bhetuwal, 2022）。即便地方政府有意願推動相關工作，但大多數與教學有關的決策還是交給學校，校長又轉交給教師（Cohen et al., 2018）。而實際上，新的課程政策對教師專業知能的要求只增不減（Datnow & Hubbard, 2016）。即便教師對教案撰寫一事不陌生，但要將領綱中的學術目標、專業知能與教材相連結，若未提供必要的協助，大多數教師其實難以做到（Cohen et al., 2018）。

據此觀之，臺灣課程政策的推動其實也面臨諸多挑戰，尤其中央、地方與學校對課程歸屬的看法不一，常造成執行上的衝突（吳俊憲與黃政傑，2010）。108課綱實施迄今，仍有許多問題待解決，包括：學校如何進行核心素養的課程規劃與課程統整設計；如何撰寫學習目標；如何選擇與組織學習重點的學習內容進行教學設計，並透過學習內容的教學以引導學生的學習表現；如何透過課程實施的公開授課落實素養導向的教學與評量等（蔡清田，2021）。

如果課程改革的問題持續存在教育現場，即便教師一次次地認可課程政策並配合辦理，最終還是會因對課程改革內涵的理解不清、時間緊促與執行繁瑣，只能形式上配合，以致改革名存實亡（王郁雯，2017）。因此，課程政策的落實必須正視執行者的能力及其對變革的反應（Viennet & Pont, 2017）。當政策沒有按計畫執行，或沒有達成預期效益，就必須將重點置於政策執行的過程，並尋求解決之道

（Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016）。

整體來說，臺灣的教育行政制度為中央集權，課程權屬教育部（秦夢群與鄭文淵，2019）。但課程政策的治理建立在中央、地方與學校三個層級的基礎上，縣市層級扮演承上啟下的角色，而該層級卻存在許多問題。因為從九年一貫課綱到108課綱的推動，中央始終透過精進教學計畫的支持與介入，提供縣市與學校層級必要的協助，長期下來，地方政府有可能已習慣於中央所提供的配套措施。

其次，國民教育輔導團（以下簡稱輔導團）可謂與課程政策執行息息相關，但各縣市團員的聘任方式卻存有差異，有的縣市借調現職教師專職輔導團工作，並考量各領域相關人員的專業背景與意願進行選任。但有些縣市則是以兼任方式聘任，甚至是由召集人邀請或請託所組成（王全興，2013；潘淑琦與熊治剛，2018），致使輔導團難以成為良好的課程與教學實務之銜接管道。且輔導團隸屬地方政府就是問題的關鍵（黃騰與李文富，2010），因為地方政府對輔導團團員的組成與聘任方式具決定權，若重視輔導團的運作，理應不會出現上述南轅北轍的現象。

再者，部分縣市面對課程政策的執行只是被動因應。例如：將課程政策相關工作直接交辦學校，或直接將教育部來文轉文給各級學校，又或是直接交辦課程督學、輔導團等，就認為相關工作已獲得開展，更何況並非所有地方政府都能主動提出個別計畫或成立專案辦公室，積極推動課程政策。質言之，地方政府面對課程政策執行若仍抱持蕭規曹隨的心態，一味地複製個人工作經驗在新任務中，勢必影響課程政策的執行與成效。

職是之故，為能對地方政府課程政策執行進行有效的研究，本研究根據一項名為《當代政策執行研究途徑之發展趨勢（1970-2010）：歷史脈絡分析》的研究發現，個案研究是政策執行的主要研究途徑（柯三吉，2013）。因為個案研究是充分使用資料來源系統化地調查某一事件的方法，對於瞭解或解釋某一現象有相當大的助益（Wimmer & Dominick, 1994）。如果不同資料來源的分析結果呈現一致性，就可藉由個案研究發展理論雛形，進行下一階段的資料蒐集與分析（Yin, 2009）。

總而言之，基於地方政府面對課程政策執行時的現況與條件各不相同，情境分析不可變成一種外部因素。為確保課程政策執行機制研究的脈絡性，本研究以某一縣市執行108課綱為個案研究的範圍，進行縣市層級課程政策執行機制建構之研究，無需概括所有相類似的個案。

綜上所述，本研究提出下列兩個研究目的：

- 一、建構縣市層級課程政策執行機制的架構與內容。
- 二、驗證縣市層級課程政策執行機制的模型適配度。

貳、文獻探討

一、縣市層級課程政策執行的重要內涵

本研究根據相關文獻的探討，歸納出縣市層級課程執行的四點重要內涵，茲分述如下：

（一）共同理解是課程政策執行的首要之務

共同理解（shared sense-making）係指對課程改革的意義及其對學校實務的影響，透過專業對話及討論，進而形成集體共識（März & Kelchtermans, 2013; Pietarinen et al., 2017; Pyhältö et al., 2018）。透過共同理解，可在新、舊課綱間進行有效連結，展現對新課綱的認識、詮釋、期待與具體行動（Pietarinen et al., 2019）。回顧過往，九年一貫課綱時期就曾發生政策制定者與教師溝通不明的情形（王郁雯，2017）；108課綱也出現地方政府、學校與教師認知程度上的落差（鍾昌宏，2019）。為此，地方政府應思考如何串接學校、所有教師與利害關係人對108課綱的共同理解，奠定課程政策執行的基石。

（二）協作是促進課程政策共同理解的要素

協作與共同理解是課程政策執行過程中發展集體意識、提升參與能力的重要因素，課程改革要成功，取決於參與者是否具有協作學習的能力（Hargreaves & Fink, 2012）。Pietarinen等人（2017）認為課程政策的執行，若能建立有效的協作結構，將有助於發展集體意識。故地方政府可透過討論並完備執行的目標與結果、持續提供反饋與知識的共享與共作、建立課程政策執行的夥伴關係等，進而對課程政策執行產生正向作用。

（三）學校領導者對課程政策的執行至關重要

面對課程政策的執行，地方政府必須重視學校領導者對政策落實的關鍵性，尤其是面對108課綱許多待解決的問題，例如：教師不瞭解跨領域統整課程、不會撰寫素養導向教案（吳俊憲與吳錦惠，2021）、教師缺乏對素養課程設計與評量的

掌握、學校課程評鑑有待精進等（顏佩如，2019）。凡此種種，皆直指學校領導者在課程政策執行時的職責所在（Gouëdard et al., 2020）。學校領導者可在學校層級發起、維持、改善及創造一種變革的校園文化（Thompson et al., 2004）。

（四）教師是課程政策執行成功與否的關鍵

課程政策的成功與教師如何理解和執行課程政策有關（Bongco & David, 2020）。課程改革需要教師將其轉化為課堂的實踐（Fullan, 2015）。但對教師來說，課程改革是具有挑戰性的，例如：角色的轉變、新課綱的目標與當前課堂實務間的落差等（Vilches, 2018）。照理來說，教師要對新課綱抱持積極的態度，也要減少阻礙其執行課程改革的壓力、恐懼與不確定性（Gouëdard et al., 2020）。為此，地方政府有其職責使教師能夠為新課綱進行專業的學習與投入。

二、縣市層級課程政策執行相關研究之探討

根據相關研究的蒐集、分析與歸納，獲致下列三點啟示：

（一）課程政策執行容易受到舊經驗、抗拒變革與形式化等負向因素所影響

教育政策執行之所以複雜，係相關因素會破壞原本政策理想的實踐（Signé, 2017; Viennet & Pont, 2017）。研究指出，課程政策很可能只影響教師的教學內容，未必能改變教師的教學方式，甚或可能只是象徵性的敷衍（Coburn et al., 2016）。更有教師懷疑108課綱能否真的產生改變，擔憂只是一時的熱頭後又恢復原狀（呂秀蓮，2017）。尤其在改革結果不確定的環境中，更容易抱持維護現狀、不願改變的立場（OECD, 2016, 2017）。簡言之，課程政策執行過程中所出現的問題，往往比預期結果更為複雜（Fullan & Stiegelbauer, 1991）。故地方政府要有效地執行課程政策，必須有具體的執行策略。

（二）課程政策執行是一變革的過程，需要建立完善機制

課程政策執行必須改變學校與教師的做法和觀念，在此過程中，需要地方政府建立有效的支持和管理系統（OECD, 2017），因為縣市層級被視為是課程政策執行的關鍵（Spillane, 2009）。成立任務型的組織或團隊，係地方政府推動課程政策的必要手段（Priestley & Minty, 2012），目的在於將課程發展流程與相關工作相結合，建立層次性的課程改革方案（Pietarinen et al., 2019）。因此，地方政府

必須有計畫地評估並建立有效的執行機制，積極推動相關工作。

（三）課程政策執行需提供教師適切的專業發展與相互協作

研究指出，地方政府不太重視教師是否具備與新課綱相關的知能及態度，造成課程與教師及運作間產生不當的落差（蔡清田與陳延興，2013）。尤其教師要在有限時間內大量學習，若學用不符，勢必影響課程政策的執行（Porter et al., 2015）。即使大部分教師具有豐富經驗，但課程發展需要彼此協作，並非由教師獨自完成（Tronsmo, 2019），實有必要提供教師更多專業協作的支持（So & Kang, 2014; Tronsmo, 2019; Yin et al., 2011）。因此，課程政策應透過有效的執行，才能在問題點上取得進展（Ingram & Schneider, 1990）。

三、縣市層級課程政策執行機制的架構雛形

關於政策執行的研究，從1973年至1990年代已有相當豐富的文獻，累積超過300個以上影響政策執行的變數。為整合這些變數，相關研究相繼提出整合性的政策執行評估架構（戴元峰與李仲彬，2021）。但關於縣市層級課程政策執行的研究，卻是付之闕如，實難借用任何一種政策執行模式進行縣市層級課程政策執行的套用。

由於臺灣的課程政策主要採取由上而下的方式，即政策制定先於政策執行。若在課程政策執行時不能具體掌握關鍵因素，必定會影響課程政策的執行過程與結果。換言之，課程政策執行所投入的變項係執行流暢與產出的主要因素。課程政策的產出，絕不是在訂頒一個好的課程政策後，好的結果就會自然而生。

本研究為建置縣市層級課程政策的執行機制，根據林水波等人（1993）、翁興利等人（1998）、陳彥博（2007）、Goggin等人（1990）、Hrebiniak（2005）、Morgan等人（2007）以及Winter（1990）所提出的政策執行重點，進行分析歸納後，提出縣市層級課程政策執行機制的初步架構。面向一為政策分析，包括政策內容的認同、標的團體的支持、掌握執行目標等重點。面向二為制度化的運作，計有適當的人力配置、充足的財務支援、提升組織的學習力、落實績效回饋等重點。面向三為領導與協作，包括發揮組織領導力、建立同步協調機制等重點。如表1所示。

表 1
縣市層級課程政策執行面向與主要重點之初步架構

面向	主要重點	資料來源
政策分析	1. 政策內容的認同 2. 標的團體的支持 3. 掌握執行目標	林水波等人（1993）；翁興利等人（1998）； Goggin等人（1990）；Winter（1990）
制度化的運作	1. 適當的人力配置 2. 充足的財務支援 3. 提升組織的學習力 4. 落實績效回饋	林水波等人（1993）；陳彥博（2007）； Goggin等人（1990）；Hrebiniak（2005）； Morgan等人（2007）
領導與協作	1. 發揮組織領導力 2. 建立同步協調機制	林水波等人（1993）；翁興利等人（1998）； Hrebiniak（2005）

接著，本研究以表1的三大面向與主要重點為基礎，進一步綜整前述關於縣市層級課程政策執行的重要內涵和相關研究的啟迪，以及配合表2資料來源的相關文獻進行分析、歸納後，將表1各面向的主要重點進行文字的修正，力求符合課程政策執行的用字遣詞，並提出相對應的運作策略，如表2所示。

表 2
縣市層級課程政策執行機制的架構雛形

面向	主要重點	運作策略	資料來源
政策分析與現況評估	1. 教師的專業差異與增能 2. 增進家長的了解與支持	1. 確認新舊課綱的差異，掌握新課綱的目標 2. 強化教師對新課綱的共理解 對家長進行宣導並促進對新課綱的認同	呂秀蓮（2017）；吳俊憲與吳錦惠（2020）；郭添財與王全興（2020）；鍾昌宏（2019）；Pietarinen等人（2017）；Pietarinen等人（2019）；Pyhältö等人（2018）
制度化的運作	1. 專業導入	1. 強化輔導團的功能與聘用專業輔導員 2. 成立任務型團隊	王全興（2013）；吳俊憲與吳錦惠（2020）；黃騰與李文富（2010）；郭添財與王全興（2020）；潘淑琦與熊治剛（2018）；Gouëdard等人（2020）；Priestley & Minty（2012）；Pyhältö等人（2018）
	2. 經費的編列與執行	1. 輔導團與任務型團隊的經費 2. 學校與專業導入的必要經費	王全興（2013）；郭添財與王全興（2020）；潘淑琦與熊治剛（2018）

表 2
縣市層級課程政策執行機制的架構雛形（續）

面向	主要重點	運作策略	資料來源
	3. 績效責任	1. 推動課程評鑑 2. 學習成效的循證決策 3. 落實追蹤、輔導與改善	吳俊憲與吳錦惠（2020）；張茵倩與楊俊鴻（2019）；郭添財與王全興（2020）；Figlio & Loeb（2011）；Hase 等人（2014）；Honig & Coburn（2008）；Priestley & Minty（2012）
培力與協作	1. 課程領導	1. 學校課程領導人的定期培訓與回流教育 2. 學校課程領導人的實作能力與專業表現	黃騰與李文富（2010）；郭添財與王全興（2020）；張茵倩與楊俊鴻（2019）；Priestley & Minty（2012）；Pyhältö 等人（2018）
	2. 校際協作	1. 跨校人力資源與知識的共享 2. 夥伴學校的協作	呂秀蓮（2017）；張茵倩與楊俊鴻（2019）；郭添財與王全興（2020）；黃騰與李文富（2010）；Gouëdard 等人（2020）；Pietarinen 等人（2017）；Pietarinen 等人（2019）

整體而言，縣市層級課程政策執行機制架構雛形的三大面向與主要重點，涵蓋本研究提出地方層級課程政策執行的四個重要內涵。因為政策分析與現況評估可視為促進共同理解的前置作業；培力與協作係具體連結學校領導與協作平台的建立；至於制度化的運作，則是地方政府從政策執行與資源整合的角度，積極導入必要的作為，協助並確保相關人員對課程政策展開具體且有效的行動。

參、研究設計與實施

一、研究方法

本研究為個案研究，在程序上包括界定研究問題、具體指出研究目的、確認分析單位，以及根據命題輔以證據進行分析，並進一步解釋研究發現（Yin, 2009）。為此，本研究透過焦點團體訪談所獲得的多重文本進行分析，藉以修正縣市層級課程政策執行機制的架構雛形。至於問卷調查，則是依據上述結果發展問卷，進行資料的蒐集與分析，茲分述如下：

（一）焦點團體與研究參與者

焦點團體可藉由團體互動取得研究參與者的經驗及意見，進而透過集體討論獲得更深入的對話，修正並強化本研究所建構的縣市層級課程政策執行機制架構雛形之內容。本研究採立意取樣選取研究參與者，條件為該縣市教育處的相關人員、課程督學、108課綱前導學校，以及負責執行該縣市精進計畫的校長或主任。本研究總計辦理三場次的焦點團體，研究參與者共22人，包括四位教育處人員、四位國中校長、六位國小校長、四位國中主任、四位國小主任。每場次研究參與者最少五人，最多九人。

（二）問卷調查法與研究對象

問卷調查法係在驗證縣市層級課程政策執行機制的模型適配度。該縣市在2022學年度的國小教師人數為2,595人，國中教師人數為1,476人，國民中小學教師總計4,071人（不含專輔教師）。為求樣本具代表性，本研究的信心水準設定為95%，抽樣誤差設定在正負5%之間，所需樣本數必須達351人。本研究依據國民中學和國民小學所占母群的比例，採分層隨機抽樣，國民小學抽取223人、國民中學抽取128人。

二、資料蒐集與分析

（一）焦點團體訪談

本研究焦點團體訪談採線上方式，於2022年10月下旬至11月中旬完成，研究者會在訪談前以口頭及書面方式說明訪談知情同意書的內容，並尊重研究參與者個人意願後，雙方簽署訪談知情同意書。

每場次訪談時間約2.5小時，主要由研究參與者針對事前已取得的訪談題綱自由發言，研究者也會視實際情況提供必要的引導，避免訪談失焦並確保訪談文本的正確性。在分析步驟上，包括：1. 逐字稿的檢視和摘記；2. 反覆閱讀文本找出與研究主題有關的敘述句，並同時檢視可完整表達某一現象、經驗或概念的段落；3. 進行概念的提取並建立分類架構；4. 進行逐字稿的覆核；5. 確認概念類屬與架構。本研究以A、B、C作為三場次焦點團體的資料代碼。A1-1指第一場次第一位研究參與者在第一題題綱的文本。訪談題綱如表3所示。

表 3
訪談題綱一覽

- | |
|---------------------------------------|
| 1. 您在學校執行108課綱的相關工作時，有面臨哪些窒礙難行之處？ |
| 2. 您認為地方政府在108課綱的推動上，應該成立哪些任務型的組織或團隊？ |
| 3. 您認為地方政府在推動108課綱的政策上，需要提供學校哪些經費項目？ |
| 4. 您認為地方政府在108課綱的推動上需要建立哪些檢核與輔導的相關做法？ |
| 5. 您認為地方政府和學校可透過何種機制推動108課綱？ |

（二）問卷調查法

本研究調查問卷係依據焦點團體分析結果，修正縣市層級課程政策執行機制的架構內容後進行編製，於2023年2月下旬發出351份，經催覆後，於2023年3月底共回收349份問卷，剔除無效問卷10份，有效問卷339份，有效問卷回收率為96.58%。在模型適配度方面，本研究以最大概似法進行參數估計，採取整體適配指標、比較適配指標、精簡適配指標，作為模型適配度評定的依據，當各向度組合信度大於.60以上，表示模型內在品質佳（Fornell & Larcker, 1981）。

三、研究信、效度

為強化本研究信、效度，主要措施如下：（一）在訪談前，先徵詢部分研究參與者對訪談題綱的理解情形，經確認各題綱之題意為研究參與者所掌握後，始進行焦點團體，訪談過程並同時確認文本資料的正確性。（二）研究者透過整體、部分再回到整體之方式來回檢視進行文本脈絡的分析，有助於對研究結果的理解與詮釋。（三）調查問卷以縣市層級課程政策執行機制的架構雛形為基礎，再根據焦點團體結果進行問卷編製，問卷回收後經驗證性因素分析與信度考驗，確保本研究具有良好的信、效度。

四、研究倫理

本研究在邀請研究參與者時，即主動說明知情同意書的內容，包括每一位參與者皆以代號稱之，過程中會尊重個人意願，可選擇暫停或退出研究。且基於學術研究的嚴謹規範，對於訪談文本皆予以真實且完整的呈現，並以價值中立作為文本分析的基礎。在問卷調查部分，在問卷首頁即檢附問卷知情說明頁，主要包括：問卷

採編號與不記名方式處理；紙本資料與電子資料的保存方式、期限，以及銷毀、刪除等資訊，並進一步說明研究結果採整體分析，任何填答者皆不會被辨識出，研究結果並無衍生任何商業利益。

五、研究限制

本研究所獲得的訪談文本與統計資料，係以某縣市為研究範圍，故本研究所建立的縣市層級課程政策執行機制，不可直接套用在直轄市，此為本研究限制之一。至於縣市層級的應用，本研究結果並無法保證完全符合所有縣市層級的特質，故可參考本研究所提出的執行機制與問卷的各題目，進行現況的分析與診斷，擇取或增加必要之作為予以應用，此為本研究限制之二。

肆、研究結果分析與討論

一、縣市層級課程政策執行機制的焦點團體分析與討論

本研究以縣市層級課程政策執行機制的三大面向為核心類屬，依據文本分析結果歸納出六項主要概念與18項從屬概念，如表4所示。接著，根據編碼結果進行文本分析與討論，藉以修正縣市層級課程政策執行機制的架構雛形內容。

表 4
焦點團體編碼結果

面向（核心類屬）	主要概念	從屬概念	數量
政策分析與現況評估	促進理解	形式宣導	10
		專業落差	14
		虛應配合	11
制度化的運作	專業導入	輔導團	18
		協作基地	4
		協作團隊	8
	績效責任	課程計畫	5
		學力檢測	9
		評量專業	8
		課程評鑑	19
		經費挹注	7
	經費挹注	講師費用	7

表 4
焦點團體編碼結果（續）

面向（核心類屬）	主要概念	從屬概念	數量
	整合平台	設備教材	4
		推播功能	3
		資源連結	8
		諮詢作用	3
培力與協作	校際協作	跨校連結	14
		公開授課	16
		專業學習社群	9

（一）政策分析與現況評估

根據文本分析結果可知，形式化的政策宣導、教師的專業落差與虛應配合，凸顯出課程政策推動初期就有的困境。儘管課程政策宣導一直為中央和縣市層級所重視，但其實際效益難以確保課程政策能夠被正確執行。

就很像政策宣導，各講各話，教師們聽聽就算了，也不一定要去做。（A8-1）

因為會加入個人詮釋，或者再加入個人覺得哪些是不重要的東西，就算全部都解釋了，都還不一定是正確的。（B1-1）

地方政府對於108課綱的推動比較流於形式的一個宣講，教師對政策的理解有限，對自己學校的課程脈絡也沒有做深入的瞭解。（B2-1）

本研究也發現，教師對課程變革所抱持的心態使其在參與相關研習或執行108課綱時，在觀念與做法上產生負面影響。

教師不相信108課綱可以改變什麼，他們覺得既有模式可以把學生教好，不願意嘗試、改變新的教法。（B5-1）

教師聽完研習也沒有真的去看總綱、領綱，對應學習內容、學習表現都是

錯的，還是依照自己原來認知在寫。（B9-1）

教師缺乏對課程改革的課程觀，他們對校訂課程、部定課程，還有我們要實施的課程評鑑，其實他們都有疑慮。（A2-1）

他們從來不會想說要去看領綱的學習重點，比如學習內容、學習表現，然後去設計核心素養的教案。（A3-1）

綜觀上述，地方政府為促進教師的課程專業與執行意願，應當側重於如何透過有效的介入程序藉以產生變化；即過程是有目的的、能被詳細描述，能夠評估相關策略的執行與實施強度（Fixsen et al., 2005）。因此，不僅教師面對108課綱要能知所改進與有效執行，地方政府更必須提出相對應的策略。本研究結果係呼應課程政策執行有助於促進教師共同理解（März & Kelchtermans, 2013; Pietarinen et al., 2017; Pyhältö et al., 2018）的主張，也符合課程政策執行容易受到舊經驗、抗拒變革與形式化影響（Coburn et al., 2016; OECD, 2016, 2017）的發現。

（二）制度化的運作

本研究對照表2與表4，除了具體獲得學校的講師費、設備教材費等經費外，另歸納出三個重點，茲分述如下：

1. 透過學力檢測、評量專業化、課程計畫與課程評鑑，促進108課綱的落實

教育政策執行過程中，即使政策目標暫時獲得實現，也不表示已取得成果。因此，如何鞏固和提高政策的效益，成為政策制定者與執行者的重要工作（袁振國，2010）。簡言之，確保課程政策執行的績效責任必須受到更大的關注，而學力檢測被視為是必要的機制。

我們學校之前有被要求語文學力要再精進，參與學力檢討會的教師也覺得的確學生的表現比較落後，透過檢討會，教師們是有感覺的。（A7-4）

有必要針對學力檢測跟會考的成績來規劃相關領域的評量設計、有效教學策略，提升教師專業，增進學生學習成效。（B4-4）

國小有三、五年級的學力檢測，另外就是科技化評量，還有識字量的檢測，國小端其實蠻需要數據為學習品質把關。（B8-4）

我們會去瞭解學力檢測的結果，會針對相關授課教師規劃增能活動，產出有效的教學策略，對學生的學習才會真正有收穫。（C2-4）

另一方面，研究參與者也指出如何促進教師在評量上的專業表現，亦為108課綱執行過程中表現績效責任的必要作為。

我覺得在評量上真的可以多一些著力。大家都會講多元評量，但是其實多元評量大家喊久了，好像也有點後繼無力的感覺。（A6-4）

我覺得在制定相關評量的時候，要多去思考學校在操作這些事務的時候，到底有沒有具體去檢視試題的品質，是否可以評量出學生的真實情形。（A7-4）

我們要先給教師一個很明確的東西：什麼樣是素養導向評量，不要又變成教師個人自己的解讀，對學生可能就是未蒙其利、先受其害。（B6-4）

你的教學設計做了什麼，孩子評出來的東西又是如何，我覺得課綱真的要把教學跟評量聚焦在一起，否則過去的錯誤就是不斷地再重演。（B9-4）

至於課程計畫審查，一直是地方政府檢核學校執行課程政策的必要機制，但從計畫審查到實施、再到成效的評估，此一過程必須建立有效的連結機制，方能竟其功。

每年我們會做課程計畫的檢核，表現不好的學校，縣府端會持續追蹤跟入校輔導，協助學校做一些改善；實際上改善的效果真的有限。（B4-4）

有些學校愛好面子就會影響到課程計畫資料的真偽程度，並不是所有的審查委員都願意當壞人，就得過且過吧。（B8-4）

目前只能從課程計畫當中去看學校在課綱的規劃層面，即使課程計畫寫完，實際上可能又不是這麼教，所以課程評鑑就很重要。（C1-4）

課程計畫都要送縣府審查，通過後就可以在新學年度實施，我們希望可以透過課程評鑑的推動、定期和不定期的檢視，讓學校重視108課綱。（C2-4）

從表4可知，課程評鑑是被檢索出數量最多的從屬概念，不僅是地方政府執行課程政策的工作重點，也是學校面對績效責任的必要作為。地方政府若能有效落實課程評鑑的相關工作，應有助於108課綱的推動。

綜上所述，建立課程政策的檢核機制，目的在於實現課程政策的願景（Gouëdard et al., 2020）。地方政府不僅要引導學校重視成效評估，更要掌握學校整備進度和所遭遇的問題，並定期檢視執行成果（吳俊憲與吳錦惠，2020），也要解決或改善有礙於課程政策執行的問題，梳理出有效的驅動因素（Priestley & Minty, 2012）。

2. 建置具資源檢索、推播與諮詢功能的整合平台，有助於108課綱的推動

本研究發現，提供教師108課綱相關重要資源與訊息具實務上的必要性。因為政策宣導與增能活動往往受限於辦理的地點與時間，並無法滿足所有教師的需求，然而，教師在課程政策執行過程中所面對的問題往往具時效性，需要即時協助，故地方政府可評估建立資源檢索、推播與諮詢三種功能兼具的資源整合平台。

我一直都有關注○○市的課諮中心，每個月也會拜託○○市的校長把他們的課諮會報簡報和一些資料寄給我參考。（A5-2）

○○市的課程與教學諮詢輔導中心，每個月會主動出一份月報，分享一些不錯的教材跟他們要分享的東西，不少教師認為這個很實用。（A9-2）

在我們想要尋求資源的時候，可以有這樣的一些資源，可以尋找到我需要的檔案，而且是隨時都可以進入使用。（B1-2）

當我遇到困難的時候，有一個固定的平台可以問，或是可以搜尋到這些資

料，而不是讓我像多頭馬車到處去找。（B6-2）

值此現況，誠如Iansiti與Lakhani（2021）所言，在知識運用加速的網路世界，學習和擴大網路功能的人工智慧模式不失為好方法。換言之，具資源檢索、推播與諮詢功能的資源整合平台，可解決學校因地理位置、交通不便等因素聘請不到專業講師蒞校指導，或因講師未充分瞭解學校教師現況，導致理論與實務、實務與實務的對接出現落差，亦可藉此補強單一主題、單場次研習難以對教學現場帶來實質改變的問題。

3. 建立縣市層級的協作專業團隊，有助於108課綱的落實

本研究發現，地方政府若能藉由專業團隊的成立，發揮在地協作的功能，有助於108課綱的落實。例如：大學端專業教授所組成的協作團隊，對學校提供支持與協作。

如果教育處能支持教授組成的培力團，就可以定期到學校協助，我們也比較有一種使命感，這個東西也真的對教師們有幫助。（A2-2）

很感謝王教授（以假姓稱之）去年協助教育處對全縣建立一個課程評鑑的觀念，否則我們的課程評鑑一直停留在我為什麼要做、我要如何做，大家知道這很重要，但都流於表單填寫。（A3-2）

地方政府可以跟大學端合作，有專業的教授來帶領我們做課程，來協助學校做課程的一個推動，形成一個協作文化。（B2-2）

此外，考量地理環境與交通因素，亦可評估在不同區域成立分區協作基地，帶動該區學校教師的專業協作，此一支持系統的建立對偏鄉地區來說，值得評估其可行性。

專家不可能進到每個學校，所以透過基地的設立我覺得非常的重要。（A3-2）

如果能成立區域中心學校，讓這區的教師覺得背後有一個支持的力量，有

人可以幫助我們、告訴我們、告訴其他人我們可以一起努力。(B1-2)

地方政府可規劃諮詢輔導團隊，規劃辦理分區協作工作坊，而且是內容很精實的工作坊、要有產出的工作坊，這樣對實務的改善才有作用。(B5-2)

綜上所述，教育政策的推動若未能考慮教育生態與學校特性，將難以得到有效執行，尤其政策執行過程中所產生的落差，已是常規而非例外(Honig, 2006; Odden, 1991)。因此，地方政府不可不考慮學校本身及區域差異的影響，有可能因此導致課程政策執行與成效間的落差。整體來說，協作團隊與分區協作基地的設立，係與Priestley與Minty(2012)、Pietarinen等人(2019)的研究結果相同。

至於輔導團的部分，本研究發現該縣市輔導團似乎未能發揮課程領導的功能，而且還有許多待解決的問題，例如：領域召集人異動，輔導員就跟著調整(B9-2)；教師參與輔導團的意願不高(A1-3, A4-2)；減授的鐘點數不足以執行地方輔導工作(A6-2)；未聘專任輔導員等(A1-3)。上述情形與王全興(2013)、黃騰與李文富(2010)、潘淑琦與熊治剛(2018)等研究結果相符。此一問題值得地方政府加以重視。

(三) 培力與跨校協作

本研究發現，校際協作所統整出的三個從屬概念，普遍受到研究參與者的關注，針對跨校協作可透過教師專業學習社群、公開授課、跨校連結等機制，促進學校人力資源與知識的共享。

可建立跨校的社群，不同學校有不同的文化跟生態，能夠激盪出一些火花，彼此相互學習。(A5-5)

校長跟校長之間可以申請校長社群，校長間如果關係近了，學校之間的夥伴關係就容易建立。(C1-5)

把跨校教師的共同不排課時間抓出來，實施校際備觀議課，不是單單只有校內的備觀議課，透過跨校的合作提升教師的專業。(A1-5)

夥伴關係很重要，尤其偏鄉教師的師資結構本來就有點失衡，如果鄰近幾個學校在一起做寒暑假的共備，其實這個過程會很有趣。（B3-5）

我蠻認同跨校師資的連結，有些區域的資源原本就弱一點，教師的專長分配不均，教師之間如果可以交流，可以協助學校和解決一些師資的問題。（B9-5）

綜上所述，透過校際協作促進教師同儕的互動，必須受到地方政府的重視。此一機制的建立，反映出為確保國家課程政策獲得重視，縣市層級必須為學校提供必要的支持（OECD, 2018）。本研究結果呼應黃嘉莉等人（2020）所論，即同儕的合作關係讓教師個人及與其合作的同儕，能藉此同步再塑或調整自身形成專業認同，從而產生不同的行動。

（四）縣市層級課程政策執行機制的實證架構

教育政策的執行是一種有目的、多方向的變革過程，旨在將具體政策付諸實踐（Viennet & Pont, 2017）。因此，教育政策頒布後要順利推動，必須在不同層級建立相對應的機制。本研究綜整上述分析結果，對表2的架構雛形進行修正，包括：第二面向制度化的運作，第一個主要重點改為績效責任，第二個主要重點：經費的編列與執行，進行運作策略的文字修正，增加第三個主要重點：建置整合型平台，並提出一項運作策略，第四個主要重點為專業導入，增加運作策略並進行文字修正；第三面向的名稱修正為培力與跨校協作，第一個主要重點修正為強化學校課程領導，第二個主要重點修正為跨校人力資源協助，並進行運作策略的修訂。如表5所示。

二、縣市層級課程政策執行機制的模型適配度考驗

本研究根據表5編製「縣市層級課程政策執行機制調查問卷」，俟問卷回收後，進行縣市層級課程政策執行機制三大面向及主要重點的驗證式因素分析（Confirmatory Factor Analysis, CFA），檢驗其模型的適配度。主要目的係透過CFA檢驗測量指標與潛在變項間的關係，確認其效度。本研究經CFA刪題後的各主要重點所屬問卷之題目，詳見本研究附錄。

表 5
縣市層級課程政策執行機制的實證架構內容

面向	主要重點	運作策略
政策分析與 現況評估	教師的專業 差異與增能	1. 掌握新課綱的目標並釐清教師在新舊課綱間的專業差異 2. 評估當前的現況，擬定具體可行的行動方案 3. 透過相關增能活動促進教師對課綱的共同理解
	增進家長的 瞭解與支持	1. 透過宣導協助家長對新課綱的認識與瞭解 2. 促進家長對新課綱的支持
制度化的 運作	績效責任	1. 推動課程評鑑 2. 建立學生學習成效的循證決策 3. 重視追蹤、輔導與改善
	經費的編列 與執行	1. 輔導團、協作基地與協作團隊的經費 2. 學校講師費、設備教材與跨校協作的必要經費
	建置整合型 平台	建置具資源檢索、推播與諮詢功能的平台
	專業導入	1. 成立專業、專職化的輔導團 2. 成立分區協作基地 3. 成立協作團隊
培力與跨校 協作	強化學校課 程領導	1. 學校課程領導人的定期培訓與回流教育 2. 學校課程領導人的實作能力與專業表現
	跨校人力資 源協作	1. 推動跨校教師專業學習社群 2. 推動跨校教師公開授課 3. 推動跨校間的資源連結

（一）政策分析與現況評估的一階CFA

政策分析與現況評估原有七個題項，經向度分析結果發現，除了第一題（e1）因素負荷量.36，未超過.5外，其餘各題的因素負荷量均達到標準值。經刪除第一題（e1）後，進行第二次CFA，各題因素負荷量介於.72至.79之間，符合介於.50至.95的標準，且各題項沒有負的誤差變異（殘差），誤差變異皆達顯著水準，符合基本適配標準，如圖1所示。

根據第二次CFA結果可知，卡方自由度比值3.324，達到小於5的標準。其中RMSEA值為.083，未達小於.08的標準，但仍算是可接受範圍，其餘數值均達適配標準，顯示本向度適配度良好。如表6所示。

圖 1
政策分析與現況評估的驗證性因素分析

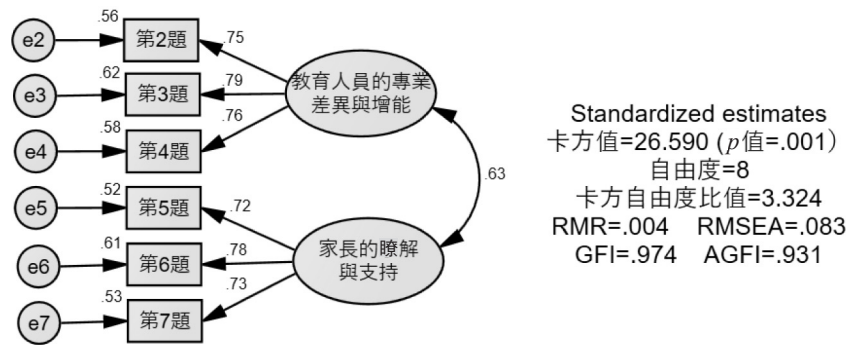


表 6
政策分析與現況評估整體模型適配度檢定

檢定值指標	標準	修改前 檢定數值	修改前 適配判斷	修改後 檢定數值	修改後 適配判斷
整體適配指標					
χ^2/df	< 5	3.315	是	3.324	是
GFI	> .9	.966	是	.974	是
AGFI	> .9	.926	是	.931	是
RMR	< .08	.004	是	.004	是
SRMR	< .08	.0451	是	.0358	是
RMSEA	< .08	.079	是	.083	可接受
比較適配指標					
NFI	> .9	.950	是	.965	是
CFI	> .9	.965	是	.975	是
RFI	> .9	.919	是	.934	是
IFI	> .9	.965	是	.975	是
精簡適配指標					
PNFI	> .5	.588	是	.515	是
PCFI	> .5	.597	是	.520	是

接著，根據表7說明檢驗違犯的結果，誤差變異（Equipment Variation, EV）介於.027至.54之間，全數為正數。標準因素負荷量（Standardized Factor Loading, SFL）應超過.50，且未超過.95的檢測標準（黃芳銘，2004），本量表SFL值在.724

至.790之間，均介於標準值內。標準誤差（Standard Error, SE）在.060至.083之間，均無過高情形，且 t 值均達顯著。綜上可知，結構模型檢驗的參數並無超出可接受之範圍，故檢驗過程並無違犯估計。

至於收斂效度，Fornell與Larcker（1981）認為組成信度（Composite Reliability, CR）需大於.60，平均變異抽取量（Average Variance Extracted, AVE）需大於.50。本量表分析結果，CR值為.811和.790，符合標準，AVE值為.589和.556，亦達標準。綜上所述，本向度檢驗結果具有良好的收斂效度。如表7所示。

表 7
政策分析與現況評估一階因素分析模型之驗證性分析

題項	SFL(t)	SE	SMC	EV	Cronbach's α	CR	AVE
A問題界定與處置							
A1教育人員的專業差異與增能					.806	.811	.589
第二題	.746(14.470)	.070	.556	.041			
第三題	.790(15.680)	.060	.624	.027			
第四題	.765(14.996)	.070	.585	.039			
A2家長的瞭解與支持							
第五題	.724(13.709)	.079	.525	.054	.788	.790	.556
第六題	.783(15.168)	.083	.614	.050			
第七題	.729(13.920)	.079	.532	.053			

（二）制度化的運作一階CFA

制度化的運作原有13題，分析結果顯示除第八題（e8）因素負荷量為.32，未達大於.50的標準外，其餘各題的因素負荷量均符合標準。經刪除第八題（e8）後，進行第二次CFA，各題的因素負荷量介於.67至.82之間，符合.50至.95的標準，且各題項沒有負的誤差變異（殘差），誤差變異亦皆達顯著水準，符合基本適配標準，如圖2所示。

本向度經刪題後，進行修正後的第二次CFA，卡方自由度比值為2.259，達到小於5的標準。此外，除了RFI值為.892，未達大於.90的標準，但仍屬可接受的範圍，其餘數值均達適配標準，顯示本向度適配度良好。如表8所示。

圖 2
制度化的運作驗證性因素分析

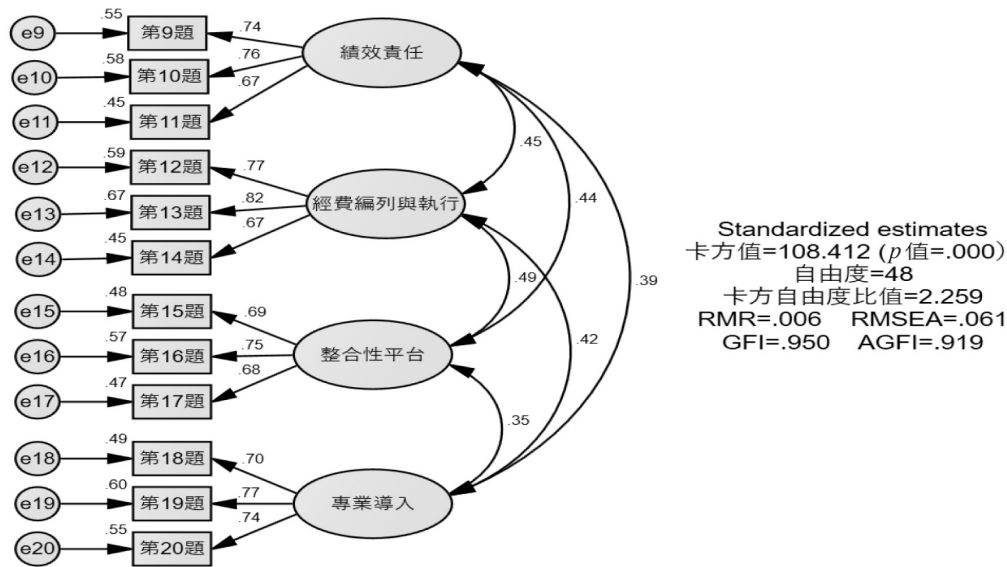


表 8
制度化的運作因素分析整體模型適配度檢定

檢定值指標	標準	修改前 檢定數值	修改前 適配判斷	修改後 檢定數值	修改後 適配判斷
整體適配指標					
χ^2/df	< 5	2.207	是	2.259	是
GFI	> .9	.947	是	.950	是
AGFI	> .9	.919	是	.919	是
RMR	< .08	.007	是	.006	是
SRMR	< .08	.0435	是	.0426	是
RMSEA	< .08	.060	是	.061	是
比較適配指標					
NFI	> .9	.909	是	.922	是
CFI	> .9	.947	是	.954	是
RFI	> .9	.880	否	.892	可接受
IFI	> .9	.948	是	.955	是
精簡適配指標					
PNFI	> .5	.688	是	.970	是
PCFI	> .5	.717	是	.694	是

根據表9可知，檢驗違犯的分析結果，EV值為.047至.88，全數為正數。SFL值介於.668至.772之間，符合SFL值須超過.50，且未超過.95的檢測標準。SE值介於.081至.107，並無過高情形，且 t 值均達顯著。職是之故，結構模型檢驗的參數並無超出可接受之範圍，故檢驗過程並無違犯估計。

關於收斂效度的檢驗，本量表的CR值在.752至.796之間，AVE值為.504至.568，符合CR值需大於.60、AVE值需大於.50的標準。即本向度檢驗結果具有良好收斂效度，如表9所示。

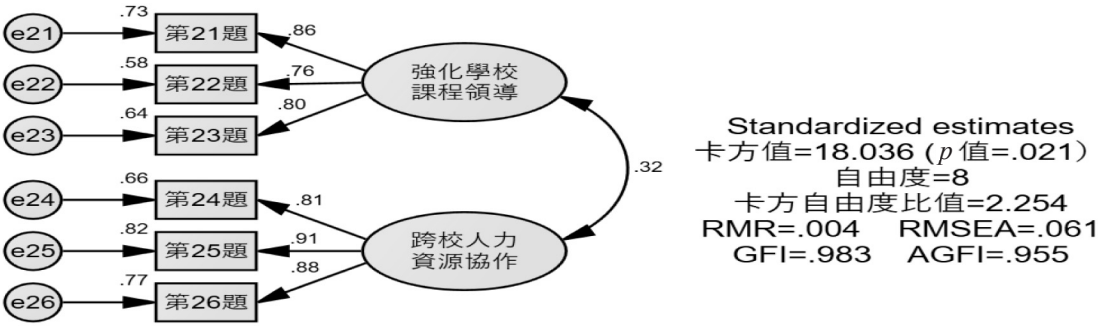
表 9
制度化的運作一階因素分析模型之驗證性分析

題項	SFL(t)	SE	SMC	EV	Cronbach's α	CR	AVE
B制度化的運作							
B1績效責任					.764	.767	.524
第9題	.739(13.695)	.104	.546	.085			
第10題	.761(14.167)	.098	.579	.07			
第11題	.668(12.132)	.098	.447	.088			
B2經費編列與執行					.790	.796	.568
第12題	.766(14.896)	.099	.587	.076			
第13題	.816(16.060)	.100	.665	.064			
第14題	.671(12.628)	.081	.451	.063			
B3整合性平台					.750	.752	.504
第15題	.691(12.528)	.083	.478	.059			
第16題	.754(13.741)	.081	.569	.047			
第17題	.682(12.164)	.083	.465	.058			
B4專業導入					.781	.783	.547
第18題	.699(13.015)	.099	.489	.086			
第19題	.772(14.461)	.095	.596	.063			
第20題	.745(13.806)	.107	.555	.087			

(三) 培力與跨校協作一階CFA

培力與跨校協作原有六題，分析結果發現全數題項的因素負荷量皆達到標準，符合介於.50至.95的標準範圍，各題項亦無負的誤差變異（殘差），且誤差變異皆達顯著水準，符合基本適配標準，如圖3所示。

圖 3
培力與跨校協作驗證性因素分析



根據表10可知，本向度卡方自由度比值為1.542，達到小於5的標準。其餘數值均達適配標準，顯示本向度適配度良好。

表 10
培力與跨校協作因素分析整體模型適配度檢定

檢定值指標	標準	檢定數值	適配判斷
整體適配指標			
χ^2/df	< 5	1.542	是
GFI	> .9	.988	是
AGFI	> .9	.969	是
RMR	< .08	.004	是
SRMR	< .08	.0213	是
RMSEA	< .08	.040	是
比較適配指標			
NFI	> .9	.989	是
CFI	> .9	.996	是
RFI	> .9	.980	是
IFI	> .9	.996	是
精簡適配指標			
PNFI	> .5	.528	是
PCFI	> .5	.531	是

表11係檢驗違犯的結果分析，EV值介於.032至.74之間，全數為正數，SFL值為.760至.890之間，SE在.075至.096之間，均符合檢驗標準之範圍，且 t 值均達顯著。由上述三項數據可知，在結構模型檢驗的參數無超出可接受之範圍，故檢驗過程並無違犯估計。

表 11

培力與跨校協作一階因素分析模型之驗證性分析

題項	SFL(t)	SE	SMC	EV	Cronbach's α	CR	AVE
C培力與跨校協作							
C1強化學校課程領導					.847	.848	.651
第21題	.856(17.769)	.081	.733	.037			
第22題	.760(15.324)	.077	.577	.051			
第23題	.802(16.318)	.082	.643	.005			
C2跨校人力資源協作							
第24題	.812(17.556)	.095	.660	.071			
第25題	.907(20.643)	.093	.822	.039			
第26題	.877(19.623)	.095	.769	.052			

在收斂效度方面，本量表CR值為.745和.766，均達標準，AVE值為.497和.523，雖然強化學校課程領導的AVE值未大於.50之標準，但數值相當接近。故本向度檢驗結果仍具有良好的收斂效度。

綜觀上述一階CFA結果，三個面向的檢驗過程皆無違犯估計，均具有良好的收斂效度，表示三個面向各自所屬題目都可歸其面向之下。此一檢驗主要目的即在於驗證理論架構與實證數據兩者之間是否貼近。

（四）整體模型適配度二階CFA

整體模型適配度的二階CFA，經分析結果卡方自由度比值為2.433，符合小於5之標準。GFI值為.875，未達大於.9標準；AGFI值為.847，未達大於.9標準；NFI和RFI值分別為.847和.827，未達大於.9標準，但上述結果仍屬可接受範圍之數值。至於其他適配度檢定數值均達到標準，顯示整體模型適配度尚屬良好，如表12所示。

表 12
課程政策執行機制整體模型適配度檢定

檢定值指標	標準	檢定數值	適配判斷
整體適配指標			
χ^2/df	< 5	2.433	是
GFI	> .9	.875	可接受
AGFI	> .9	.847	可接受
RMR	< .08	.010	是
SRMR	< .08	.0725	是
RMSEA	< .08	.065	是
比較適配指標			
NFI	> .9	.847	可接受
CFI	> .9	.903	是
RFI	> .9	.827	可接受
IFI	> .9	.904	是
精簡適配指標			
PNFI	> .5	.749	是
PCFI	> .5	.798	是

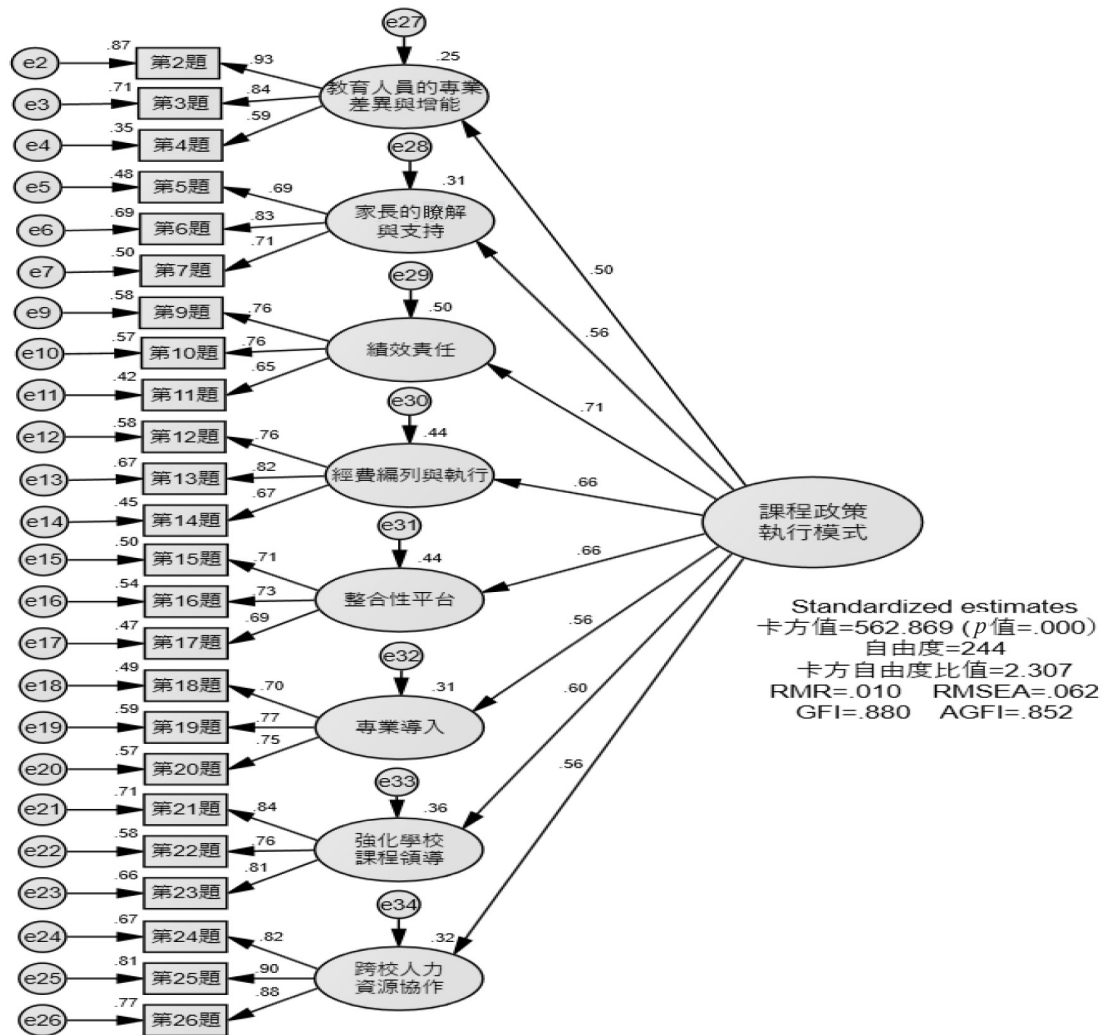
根據圖4可知，整體模型適配度共分為八個向度、24個題項，全數題項之因素負荷量均達到標準值，皆符合介於.50至.95間之標準，各題項沒有負的誤差變異（殘差），且誤差變異皆達顯著水準，即整體模型符合基本適配標準。

伍、結論與建議

一、結論

本研究透過文獻探討與焦點團體文本分析，建構縣市層級課程政策執行機制的架構內容，其主要由三大面向及各自所屬的重點和運作策略所組成。面向一為政策分析與現況評估，包括教師的專業差異與增能、增進家長的瞭解與支持兩項重點。面向二為制度化的運作，包括績效責任、經費的編列與執行、建置整合型平台、專業導入等四項重點。面向三為培力與跨校協作，包括強化學校課程領導、跨校人力資源協作兩項重點。

圖 4
課程政策執行機制的二階八因子



在CFA部分，三個面向的Cronbach's α 係數分別為.79與.81、.75至.79之間、.85與.90，顯示各量表具有良好的信度。三個面向的CR值分別為.79與.81、.75至.80之間、.85與.90，均大於.60之標準；AVE值則分別為.56與.59、.50至.57之間、.65與.75，均大於.50，表示三個面向具有良好的收斂效度。三個面向的模型適配度，在各面向的一階分析與整體的二階分析，各項配適度指標大多符合標準值，模型適配度理想。上述結果表示本研究模型之檢定符合預期的研究假定，量表具有效度且可加以應用。

總而言之，本研究所建立的縣市層級課程政策執行機制具有其價值及必要性。地方政府執行課程政策需透過適切的運作機制，才能促使課程政策的意圖有效轉化為預期的政策結果。

二、建議

地方政府在運用本研究所建構的縣市層級課程政策執行機制時，應避免分散式的做法，必須讓各面向、主要重點與運作策略相互支援，才能促進課程政策執行的整體效益。此外，可先依據各項重點進行現況分析，釐清所需面對的挑戰與改變的可能性，確認必須執行的重點、策略和步驟。在過程中，應具體掌握組織運作、專業實踐、溝通協調、評估與督導等相關工作的重要性，更要重視教育處相關人員的課程領導知能與協作能力，強化與學校之間的互動關係，亦可根據自身的教育環境與條件，增列其他工作重點與執行策略，因應個別差異。

至於國民中小學則應掌握執行機制的相關重點，將其導入學校日常事務，強化與地方政府的連結。例如：重視教師對課程政策的認知落差，積極確保教師在課程政策的正確做法，或可依學校所需，連結制度化運作過程中的相關資源，適時提供教師必要的協助以及落實課程評鑑機制，更須持續精進個人在課程領導上的專業表現，運用不同策略促進校際之間的教師協作等。

最後，在未來研究建議部分，可根據調查問卷進行較大規模的實證研究，藉以從不同背景變項的角度，分析對縣市層級課程政策執行機制的看法與差異；或以直轄市為研究對象，進行課程政策執行機制的研究；亦可針對本研究所建構的縣市層級課程政策執行機制的整體或不同面向，進行地方政府執行課程政策的現況診斷或執行成效評估等相關研究。

謝誌

感謝匿名審查委員、編輯委員會提供的寶貴修正意見，本研究為國家科學及技術委員會補助專題研究計畫「落實課程政策的執行——建置地方層級課程政策運作機制之研究」（MOST 111-2410-H-153-022-SSS）的成果，特此致謝。

參考文獻

- Iansiti, M., & Lakhani, K. R. (2021). 領導者的數位轉型（李芳齡譯）。天下文化。（原著出版於2020年）
- 【Iansiti, M., & Lakhani, K. R. (2021). *Competing in the age of AI: Strategy and leadership when algorithms and networks run the world* (F.-L. Li, Trans.). Commonwealth. (Original work published 2020)】
- 王全興（2013）。教育部精進課堂教學計畫的規劃與實施之探討：以數學領域為例。《教育理論與實踐學刊》，27，1-33。https://doi.org/10.7038/JETP.201306_(27).0001
- 【Wang, C.-H. (2013). Research on advancing classroom instructional design and implementation: An example in mathematics learning areas. *Journal of Educational Theory and Practice*, 27, 1-33. https://doi.org/10.7038/JETP.201306_(27).0001】
- 王郁雯（2017）。從九年一貫課程到十二年國民基本教育：教師專業認同變化。《課程研究》，12（2），37-59。https://doi.org/10.3966/181653382017091202003
- 【Wang, Y.-W. (2017). From grade 1-9 curriculum to 12-year basic education: The change of teacher's professional identity. *Journal of Curriculum Studies*, 12(2), 37-59. https://doi.org/10.3966/181653382017091202003】
- 呂秀蓮（2017）。十二年國教新課綱的使用：現況、困境與解決。《教育研究月刊》，278，95-109。https://doi.org/10.3966/168063602017060278007
- 【Lu, H.-L. (2017). The use of new curriculum standards for twelve-year basic education: Current situation, problems and their resolutions. *Journal of Education Research*, 278, 95-109. https://doi.org/10.3966/168063602017060278007】
- 吳俊憲與黃政傑（2010）。中小學課程政策改革之研究：九年一貫課程的回顧與前瞻。《課程研究》，5（2），47-62。
- 【Wu, C.-H., & Huang, J.-J. (2010). A study on curriculum reform policies of elementary and secondary school: Focusing on the grade 1-9 curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 5(2), 47-62.】
- 吳俊憲與吳錦惠（2020）。地方政府因應新課綱的思惟與作為：課程領導觀點。《台灣教育》，721，35-42。
- 【Wu, C.-H., & Wu, J.-H. (2021). The thoughts and actions of the local government in response to the new curriculum: Curriculum leadership perspectives. *Taiwan Education*

Review, 721, 35-42.】

吳俊憲與吳錦惠（2021）。國小2019課綱校訂課程計畫系統發展與問題評析。臺灣教育評論月刊，10（8），1-7。

【Wu, C.-H., & Wu, J.-H. (2021). The development and problems analysis of curriculum planning system for elementary school 2019 curriculum standards. *Taiwan Educational Review Monthly*, 10(8), 1-7.】

林水波、施能傑與葉匡時（1993）。強化政策執行能力之理論建構。行政院研究發展考核委員會。

【Lin, S.-P., Shih, N.-J., & Yeh, K.-S. (1993). *A theoretical construction on enhancing policy implementation capacity*. Research, Development and Evaluation Commission, Executive Yuan.】

柯三吉（2013）。當代政策執行研究途徑之發展趨勢（1970-2010）：歷史脈絡分析。空大行政學報，26，1-34。

【Ke, S.-J. (2013). Research approaches of public policy implementation during 1970-2010: Historical analyses. *Open Public Administration Review*, 26, 1-34.】

翁興利、施能傑、官有垣與鄭麗嬌（1998）。公共政策。國立空中大學。

【Weng, H.-L., Shi, N.-G., Guan, Y.-Y., & Zheng, L.-J. (1998). *Public policy*. Nation Open University.】

袁振國（2010）。教育政策學。高等教育。

【Yuan, Z.-G. (2010). *Education policy*. Higher Education.】

秦夢群與鄭文淵（2019）。圖解教育行政實務。五南。

【Qin, M.-Q., & Zheng, W.-Y. (2019). *Graphical educational administrative practice*. Wu-Nan.】

張茵倩與楊俊鴻（2019）。從校訂到校本：校長課程領導的行動策略。課程研究，14（2），49-65。https://doi.org/10.3966/181653382019091402003

【Chang, T.-C., & Yang, C.-H. (2019). From school-developed curriculum to school-based curriculum: The action strategies for curriculum leadership of principals. *Journal of Curriculum Studies*, 14(2), 49-65. https://doi.org/10.3966/181653382019091402003】

黃芳銘（2004）。社會科學統計方法學：結構方程模式。五南。

【Huang, F.-M. (2004). *Statistical methodology for the social sciences: Structural equation model*. Wu-Nan.】

黃嘉莉、桑國元與葉碧欣（2020）。十二年國民基本教育課程改革中教師能動性之使動與制約因素：社會結構二元論觀點。《課程與教學》，23（1），61-92。https://doi.org/10.6384/CIQ.202001_23(1).0003

【Huang, J.-L., Sang, G.-Y., & Ye, B.-X. (2020). The enablement and constraint factors on teacher agency of 12-year basic education reform: A perspective of social structure duality. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 23(1), 61-92. https://doi.org/10.6384/CIQ.202001_23(1).0003】

黃騰與李文富（2010）。國家課程與教學推動網絡的困境與想像：以地方國教輔導團為例。《教育研究集刊》，56（4），59-93。https://doi.org/10.6910/BER.201012_(56-4).0003

【Huang, T., & Lee, W.-F. (2010). The obstacles facing the national curriculum and instruction promotion network and its future: Using local compulsory education advisory groups as examples. *Bulletin of Educational Research*, 56(4), 59-93. https://doi.org/10.6910/BER.201012_(56-4).0003】

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。https://cirn.moe.edu.tw/Upload/Website/11/WebContent/35922/RFile/35922/96146.pdf

【Ministry of Education. (2014). *The general curriculum guideline of 12-year basic education*. https://cirn.moe.edu.tw/Upload/Website/11/WebContent/35922/RFile/35922/96146.pdf】

陳彥博（2007）。《執行力》。久佑達。

【Chen, Y.-B. (2007). *Execution*. Jiuyouda.】

郭添財與王全興（2020）。地方政府推動新課綱的責任與展望。《台灣教育》，721，43-50。

[Guo, T.-C., & Wang, Q.-S. (2020). Responsibilities and prospects of local governments in promoting the new curriculum. *Taiwan Education Review*, 721, 43-50.】

潘淑琦與熊治剛（2018）。國教輔導團領導人所面臨團務困境之研究：以綜合活動學習領域為例。《學校行政》，114，209-235。https://doi.org/10.6423/HHHC.201803_(114).0010

【Pan, S.-C., & Shiung, J.-G. (2018). A study on the mission dilemma faced by the leaders of compulsory education counseling group: Taking the leaders of integrative activities learning area as an example. *School Administration*, 114, 209-235. https://doi.org/10.6423/HHHC.201803_(114).0010】

蔡清田（2021）。十二年國民基本教育課程改革之評論。《台灣教育研究》，2（1），171-189。

【Tsai, C.-T. (2021). Comment on the curriculum reform of 12-year basic education. *Journal*

of Taiwan Education Studies, 2(1), 171-189.】

蔡清田與陳延興（2013）。國民核心素養之課程轉化。《課程與教學》，16（3），59-78。

[https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16\(3\).0003](https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16(3).0003)

【Tsai, C.-T., & Chen, Y.-H. (2013). Curriculum transformation of the key competencies for nationals. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 16(3), 59-78. [https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16\(3\).0003](https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16(3).0003)】

鍾昌宏（2019）。以教師專業發展縮小十二年國教新課綱課程轉化落差。《臺灣教育評論月刊》，8（8），13-21。

【Zhong, C.-H. (2019). Narrowing the gap in the transformation of new curriculum standards for 12-year basic education through teachers' professional development. *Taiwan Educational Review Monthly*, 8(8), 13-21.】

顏佩如（2019）。十二年國教課綱課程實施問題與解決之道。《臺灣教育評論月刊》，8（8），57-61。

【Yen, P.-R. (2019). The implementation problems and solutions of the 12-year curriculum stand. *Taiwan Educational Review Monthly*, 8(8), 57-61.】

戴元峰與李仲彬（2021）。產業政策執行評估初探：以太陽光電發展為例。《空大公行學報》，35，1-36。

【Dai, Y.-F., & Lee, C.-P. (2021). Evaluation of policy implementation: An exploratory analysis of Taiwan's solar photovoltaic development policy. *Open Public Administration Review*, 35, 1-36.】

Bhetuwal, K. P. (2022). Effectiveness of local curriculum implementation in Nepal. *Journal of Humanities and Social Science*, 27(2), 28-33. <https://doi.org/10.9790/0837-2702022833>

Bongco, R. T., & David, A. P. (2020). Filipino teachers' experiences as curriculum policy implementers in the evolving K to 12 landscape. *Issues in Educational Research*, 30(1), 19-34.

Cohen, D. K., Spillane, J. P., & Peurach, D. J. (2018). The dilemmas of educational reform. *Educational Researcher*, 47(3), 204-212. <https://doi.org/10.3102/0013189X17743488>

Coburn, C. E., Hill, H. C., & Spillane, J. P. (2016). Alignment and accountability in policy design and implementation: The common core state standards and implementation research. *Educational Researcher*, 45(4), 243-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X16651080>

- Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change*, 17(1), 7-28. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2>
- Figlio, D., & Loeb, S. (2011). School accountability. *Handbook of the Economics of Education*, 3, 383-421. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00008-9>
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.610.6226>
- Fornell, C. R., & Larcker, F. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-51. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers College.
- Goggin, M. L., Bowman, A. O. M., Lester, J. P., & O'Toole, L. (1990). *Implementation theory and practice: Toward a third generation*. Scott, Foresman.
- Gouëdard, P., Pont, B., & Huang, S. H. P. (2020). Curriculum reform: A literature review to support effective implementation. *OECD Education Working Papers*, 239, 1-59. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2012). *Sustainable leadership*. John Wiley & Sons.
- Hase, C., Matos, R., & Styer, M. D. (2014). *Evidence based decision making: Techniques for adding rigor to decision support processes in complex organizations*. <http://www.modsimworld.org/papers/2014/MS1480-Decision%20Making%20MODSIM%202014%20Paper.pdf>
- Honig, M. I. (2006). Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field. In M. I. Honig (Ed.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (pp. 1-24). State University of New York.
- Honig, M. I., & Coburn, C. (2008). Evidence-based decision making in school district central offices: Toward a policy and research agenda. *Educational Policy*, 22(4), 578-608. <https://doi.org/10.1177/0895904807307067>
- Hrebiniak, L. (2005). *Business strategy: Execution is the key*. Financial Times.

- Ingram, H., & Schneider, A. (1990). Improving implementation through framing smarter statutes. *Journal of Public Policy*, 10(1), 67-88. <https://doi.org/10.2307/4007346>
- März, V., & Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.004>
- Morgan, M., Levitt, R. E., & Malek, W. (2007). *Executing your strategy: How to break it down and get it down*. Harvard Business School Press.
- Odden, A. (1991). The evolution of education policy implementation. In A. Odden (Ed.), *Education policy implementation* (pp. 1-12). State University of New York.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). What can governments do to implement education policies effectively? In *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world* (pp. 69-87). <https://doi.org/10.1787/9789264252059-5-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Systems approaches to public sector challenges: Working with change*. <https://doi.org/10.1787/9789264279865-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal: An OECD review*. <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2017). Large-scale curriculum reform in Finland: Exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*, 28(1), 22-40. <https://doi.org/10.20190/09585176.2016.1179205>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2019). Shared sense-making in curriculum reform: Orchestrating the local curriculum work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 491-505. <https://doi.org/10.20190/00313831.2017.1402367>
- Porter, R. E., Fusarelli, L. D., & Fusarelli, B. C. (2015). Implementing the common core: How educators interpret curriculum reform. *Educational Policy*, 29(1), 111-139. <https://doi.org/10.1177/0895904814559248>
- Priestley, M., & Minty, S. (2012). *Developing curriculum for excellence: Summary of findings from research undertaken in a Scottish local authority*. University of Stirling.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2018). Dynamic and shared sense-making in large-

- scale curriculum reform in school districts. *The Curriculum Journal*, 29(2), 181-200. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1447306>
- Signé, L. (2017). Policy implementation: A synthesis of the study of policy implementation and the causes of policy failure. *OPC Policy Center*, 3, 1-28.
- So, K., & Kang, J. (2014). Curriculum reform in Korea: Issues and challenges for twenty-first century learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(4), 795-803. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0161-2>
- Spillane, J. P. (2009). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy*. Harvard University.
- Tahirsylaj, A. (2018). Curriculum reform as a political statement in developing contexts. *Transnational Curriculum Inquiry*, 15(2), 38-49.
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online*, 28(1), 1-15. <https://doi.org/10.20190/19404476.2004.11658173>
- Tronsmo, E. (2019). Investigating teachers' work with multiple knowledge resources in local curriculum development. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(4), 555-574. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1539025>
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework*. <https://www.bvekennis.nl/wp-content/uploads/documents/18-0047.pdf>
- Vilches, M. L. C. (2018). Involving teachers in the change process: One English language teacher's account of implementing curricular change in Philippine basic education. In M. Wedell & L. Grassick (Eds.), *International perspectives on teachers living with curriculum change* (pp. 15-37). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54309-7_2
- Winter, S. (1990). Integrating implementation research. In D. J. Palumbo & D. J. Calista (Eds.), *Implementation and the policy process: Opening up the black box* (pp. 19-38). New Greenwood Press.
- Wimmer, R. D., & Dominick, J. R. (1994). *An introduction to mass media research*. Wadsworth.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage.
- Yin, H., Lee, J., & Jin, Y. (2011). Teacher receptivity to curriculum reform and the need for trust: An exploratory study from Southwest China. *The Asia-Pacific Education*

Researcher, 20(1), 35-47. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0161-2>

2023年07月04日收件

2023年07月28日修改

2023年11月29日接受

附錄 建構縣市層級課程政策執行機制問卷題目

主要重點	問卷題目
教師的專業差異與增能	教育處： 1. 可透過必要的增能研習，提升教師對新課綱的理解程度 2. 可透過必要的增能研習，促進教師在新舊課綱間建立有效的連結 3. 應針對教師在新課綱執行上須具備的專業知能，提供必要的增能研習
增進家長的瞭解與支持	教育處： 1. 可透過不同管道的宣導，讓家長瞭解新課綱的精神與重要觀點 2. 可透過與家長團體的合作，共同促進家長對新課綱的認識 3. 可透過家長對新課綱的認同，支持學校教師的專業作為
績效責任	教育處： 1. 應建立追蹤、輔導與改善等績效責任的做法，落實新課綱的推動 2. 應提升教師評量命題的專業能力，有效檢測學生學習的真實情形 3. 應建立課程評鑑的運作機制與檢核規準，促進學校對新課綱的落實
經費的編列與執行	教育處： 1. 應編列國教輔導團專任輔導員的經費預算，實質聘任專任輔導員 2. 應編列協作團隊與區域性協作基地的運作經費，確保機制能有效運作 3. 應提供學校所需的講師費與設備教材費，因應學校實際的需求
建置整合型平台	教育處應建立資源檢索、推播與諮詢功能的整合型平台： 1. 滿足學校或教師個人在新課綱執行上的需求 2. 應有專人管理，加強與學校教師的真實互動 3. 應主動傳遞新知、成功案例與重要資訊
專業導入	教育處： 1. 可與大學合作成立協作團隊，為學校培養專業人力與入校協作 2. 可透過區域性的協作基地，就近辦理相關研習，並提供學校必要協助 3. 可透過專職化國教輔導團，協助教師課程的研發，教學與評量的改善
強化學校課程領導	教育處： 1. 應定期培訓國民中小學課程領導人才，促進學校課程決策的專業表現 2. 應定期培訓國民中小學課程領導人才，協助學校課程目標的實踐 3. 應定期辦理國民中小學課程領導人才回流教育，提升實作能力
跨校人力資源協作	教育處： 1. 應鼓勵並推動跨校教師專業學習社群，促進教師的協作與專業成長 2. 應鼓勵並推動跨校教師共備觀議課，促進教師的專業對話與協作 3. 應鼓勵並推動跨校教師的寒暑假共備、校際間師資共聘、協同教學等

A Study on Constructing County Level Curriculum Policy Implementation Mechanism

Jen-Ning Liou^{*}

Abstract

The purpose of this study was to construct a county level curriculum policy implementation mechanism and verify its model fit. A prototype model was first established by reviewing relevant literature. Subsequently, the prototype model was revised through the analysis and induction of data obtained from 3 sessions of focus group interviews. Based on the model, a questionnaire survey was then administered to 351 elementary school and junior high school teachers selected from a nonmunicipal area in Taiwan through stratified random sampling, with 339 valid responses received. The collected responses revealed the following results: 1. The county level curriculum policy implementation mechanism comprised 3 dimensions, namely “policy analysis and status assessment,” “institutionalized operating,” and “capacity building and interschool collaboration.” Each of these dimensions involved unique primary execution focuses and operational strategies. 2. The Cronbach’s α coefficients were .79, .81, .75-.79, and .85, .90 for “policy analysis and status assessment,” “institutionalized operating,” and “capacity building and interschool collaboration,” respectively, indicating that the 3 dimensions had satisfactory reliability. 3. The three dimensions exhibited a convergent reliability of $> .60$ and average variances extracted of $> .50$; both figures met relevant thresholds and indicated favorable convergent validity. 4. A confirmatory factor analysis was performed to verify the model fit. The first-order analysis examined the individual

^{*} Jen-Ning Liou: Professor, Graduate Institute of Educational Administration & Center for Teacher Education, National Pingtung University

dimensions, and the second-order analysis evaluated the entire model. The results revealed that most of the fit indices met the standard thresholds, indicating an ideal model fit. Finally, this study provided suggestions for local government policymakers and elementary and junior high school administrators, and future research directions.

Keywords: focus group interviews, curriculum policy, curriculum policy implementation, confirmatory factor analysis

