



# 一所偏鄉普通高中推動十二年國教課綱 課程領導之實踐

林官蓓<sup>\*</sup>

## 摘 要

十二年國教課綱於2019年8月正式上路，本研究旨在探討一所南部偏鄉普通高中（陽光高中）實踐課綱的歷程與挑戰。研究目的為：一、瞭解該校推動十二年國教課綱之現況與特殊需求；二、釐清校長、行政與教學團隊在實踐過程中之角色與任務；三、歸納實踐歷程中的成功經驗與挑戰因應。研究方法採質性取向之個案研究，透過深度訪談與現場觀察蒐集資料，訪談對象包含校長、主任與教師團隊，共計10人次。經資料分析後，研究結果發現：一、該校發展特色課程（如TW班、雙語科技班）以吸引學生留鄉就學，逐步建立品牌；二、面臨師資流動率高、地處偏遠與學生需求特殊等困境，導致多元選修與學習歷程推動受限；三、課程發展歷程透過分布式課程領導網絡，仰賴校長引導方向與資源、中層領導推動制度與協調溝通、教師展現教學熱忱與進行專業共備；四、課程教學評鑑應破除形式主義，除一般觀課回饋，宜強化全面教學省思與傳承。綜上，顯見策略性課程領導與在地課程建構的重要性，本研究可提供偏鄉普通高中實施課綱改革之參考。

**關鍵詞：**十二年國教課綱、偏鄉教育、普通高中、課程領導

---

<sup>\*</sup> 林官蓓，國立屏東大學教育行政研究所教授

E-mail: kuanpei@gmail.com

投稿日期：2025年3月30日；採用日期：2025年8月12日

# **The Practice of Curriculum Leadership on the Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education in a Remote General Senior High School**

**Kuan-Pei Lin<sup>\*</sup>**

## **Abstract**

The 12-Year Basic Education Curriculum Guidelines were officially implemented in August 2019. This study aims to examine how a rural senior high school in southern Taiwan promotes and implements these guidelines. The objectives are threefold: (1) to understand the school's current status and specific needs in implementing the curriculum; (2) to explore the roles and responsibilities of the principal, administrative leaders, and teaching staff; and (3) to summarize key experiences, challenges, and strategies adopted during the implementation process. A qualitative approach was employed, utilizing in-depth interviews and observations. Six participants, including the principal, directors, and teachers, were interviewed across ten sessions. After the process of data analysis, the findings indicate the following: First, the school has developed distinctive programs, such as the TW Program and the Bilingual Technology Class, to retain local junior high graduates and strengthen its identity. Second, the school faces challenges, including teacher turnover, geographic isolation, and students with lower academic motivation, which hinder its ability to offer a diverse range of elective courses and support the development of learning portfolios. Third, curriculum leadership

---

<sup>\*</sup> Professor, Graduate Institute of Educational Administration, National Pingtung University  
E-mail: [kuanpei@gmail.com](mailto:kuanpei@gmail.com)  
Manuscript received: Mar. 30, 2025; Accepted: Aug. 12, 2025

follows a distributed model: the principal provides direction and external resources, middle-level leaders coordinate policies and support systems, and teachers actively contribute through professional engagement and interdisciplinary collaboration. Fourth, curriculum and instruction evaluation should transcend formalistic practices; beyond routine classroom observation feedback, it should emphasize systematic pedagogical reflection and the sustainable transmission of effective teaching practices. This study emphasizes the significance of strategic curriculum leadership and localized curriculum design in reforming rural education, providing practical implications for schools facing similar challenges under the 108 Curriculum Guidelines.

**Keywords:** curriculum guidelines of 12-Year Basic Education, remote area education, general senior high school, curriculum leadership

## 壹、前言

偏鄉學校與都會學校擁有不同的教育條件，在《十二年國民基本教育課程綱要》（以下簡稱十二年國教課綱）的推動下，研究者欲瞭解十二年國教課綱在偏遠地區普通高級中學（以下簡稱偏鄉高中）的推動現況，以及學校不同人員運用課程領導的歷程，包括偏鄉高中課程的特殊在地需求、特色、困境等。

### 一、十二年國教課綱與偏鄉普通高中課程變革的重要性

十二年國教課綱（又稱108課綱）於2019年8月1日正式上路，普通高中亦為此波課程改革中改變最大的學校層級（潘慧玲等，2016）。由十二年國教課綱可知，「適性揚才、終身學習」為其主要願景，並延伸理念至包括對學生特殊需求的兼顧、對不同族群與文化的尊重，以及對弱勢團體的關懷（教育部，2014）。據此，十二年國教課綱精神能凸顯偏鄉普通高中課程變革的重要性，理由如下。

教育部（2017）所公布之《偏遠地區學校教育發展條例》（以下簡稱偏鄉學校條例），定義偏遠地區學校為「因交通、文化、生活機能、數位環境、社會經濟條件或其他因素，致有教育資源不足情形之公立高級中等以下學校」。葉連祺（2017）指出，偏鄉學校因地理位置偏僻、教師面臨文化差異、工作壓力重、調動機制引發的偏鄉學校之跳板效應等，以致教師流動頻繁。研究者在與偏鄉教育工作者互動的過程中亦發現，偏鄉學生普遍有基本學力困境，高比例家庭教育失能，加上偏鄉地區社區資源有限，人數少，教師不穩，影響教育成效。林官蓓（2021）指出，高中多元選修課程開設受限於學校資源與師資專長，自主學習亦與學生動機與能力有關，城鄉差距可能影響課程多樣性生涯選擇。是以，十二年國教課綱的精神乃根據學校及學生屬性發展在地化課程，賦予彈性，以期偏鄉高中發展特色，突破偏鄉教育困境，走出自己的路。

### 二、偏鄉高中運用課程領導推動十二年國教課綱之研究的重要性

研究者查詢近10年相關期刊研究發現，以偏鄉學校領導為主軸之研究數量較少，且多聚焦於國中小校長，例如劉世閔與江忠鵬（2013）研究偏鄉國小初任校長之行政困境與因應策略、蔡金田（2014）分析偏鄉校長實踐社會正義之策略、潘淑琦（2016，2017）指出偏鄉國小校長與教師思維的翻轉並聚焦於初任校長如何開拓偏鄉教育等。至於高中校長課程領導，邱湘伶與湯家偉（2019）以高瞻計畫校

長課程領導進行研究，林官蓓（2021）研究二所教學卓越獲獎普通高中校長推動108課綱之課程領導，針對偏鄉普通高中課程領導研究相對較少，僅有Lin與Chen（2024）針對偏鄉一所原住民族高中推動108課綱的研究。

基於上述動機，研究者由教育部統計處搜尋全國偏鄉高中，根據研究目的與交通時程，優先考量位於南部之偏鄉高中，最終選定陽光高中（化名）為研究場域，該校為全國唯二、該區域唯一一所分類屬極偏之普通高中，有個殊性，藉此探討我國此次重大課程變革對陽光高中的影響，並分析校長、行政及教師團隊如何運用課程領導推動十二年國教課綱。研究問題如下：（一）陽光高中推動十二年國教課綱的現況為何？（二）陽光高中推動十二年國教之課程領導歷程為何？校長、教務主任、行政與教學團隊如何運用課程領導策略？如何引領教師共備與增能？課程領導所遇困境為何？

## 貳、文獻探討

本研究之文獻探討主要分兩大部分，一為我國偏鄉高中教育的發展與現況，二為課程領導的意涵與相關研究，並於此二部分兼論十二年國教課綱之相關議題。

### 一、我國偏鄉高中教育的目的與需求

以下說明偏鄉教育之目的，以及偏鄉高中教育的特殊需求。

#### （一）偏鄉教育之目的

國內外許多研究均指出，偏鄉學生在文化刺激、經濟條件與學習動機上普遍處於不利地位（邱皓政、林碧芳，2016；Hackling et al., 2015; Warley et al., 2012）。偏遠地區因地理因素與資源不足，常伴隨家庭貧困、藥物濫用、糧食不安全等問題，加上教師流動率高，導致教學穩定性不足，進而影響學生的學習表現與學業成就（吳清山、林天祐，2009；葉連祺，2017；甄曉蘭，2007；Braconier, 2012; Showalter et al., 2017）。

為了為提升偏鄉地區教育品質，積極實施積極性的差別待遇舉措，教育部（2017）公布《偏遠地區學校教育發展條例》，期望藉由組織、人事、經費及運作等彈性調整，弭平偏鄉教育的弱勢，落實教育公平原則。針對該條例，蔡政宏

（2020）提出，對偏遠地區學校來說，在教育業務推動與教育績效提升上，長年存在不若市區及一般地區具競爭力之現象，該條例的落實，應可為偏遠地區學校之永續經營產生意想不到的積極效果，並可促進社會流動的產生（吳忠勇，2017）。綜合上述，研究者歸納偏鄉教育之目的如下：1. 提升學生學習品質與成效，實踐教育機會平等；2. 活絡社區區域發展，帶動地方創生；3. 解決文化刺激不足困境，拓展生命視野；4. 降低環境交通不利對就學機會的影響；5. 穩定師資來源，提升教師教學效能。

## （二）偏鄉高中教育之特殊需求

我國22個縣市中，110-112學年度被教育部核定有偏鄉高中的計有14個縣市（教育部統計處，2022）。制度上，偏鄉高中型態多元，包括設有國中部的完全中學、兼具高中與高職的綜合高中、同時具備兩種性質的學校，以及技術型高級中等學校（高職），惟無未單設高中部的普通高中。

誠如前文所提，高中教育階段為十二年國教課綱上路中改變最大的層級，其課綱精神尤凸顯普通高中課程變革的重要性（潘慧玲等，2016）。本研究綜合《偏遠地區學校教育發展條例》內文及前人文獻，歸納出偏鄉普通高中教育之特殊需求如下：1. 提升學生基本學力；2. 探詢生涯發展進路；3. 校訂課程、選修課程與彈性學習時間需結合學校特色；4. 培育學生自主學習的能力。

## 二、課程領導的意涵、策略、相關研究與偏鄉普通高中課程領導需求評估

### （一）課程領導之意涵

課程領導概念始於1952年，在學校本位課程大量推動後達到高峰（葉連祺，2014）。我國歷經九年一貫課程與十二年國教課綱兩次重大課程改革，課程領導遂成為重要議題。

Sorenson等人（2011）整合不同觀點，將課程領導定義為連結課程、教學、測驗及評鑑，以強化學習與理解的過程。傳統上，課程領導聚焦於校長，校長在課程領導確具關鍵性（葉連祺，2014）。Henderson與Hawthorn（2000，引自Ylimaki, 2012）提出轉型課程領導，強調行政人員、教師、家長和學生協作參與。隨著分布式領導的概念融入課程領導，教師成為學校課程領頭羊，其角色日益重要，故課程願景的建立亦須納入教師與學生優勢（Jorgensen, 2016）。因此，本研究定義課程



領導為校長、行政與教師團隊依據情境與組織文化，透過課程發展、教學實施、測驗與評量、課程評鑑等歷程，提升學生學習與教師專業成長。

## （二）課程領導的實踐

Glatthorn等人（2006, 2018）認為，每所學校都需要具備課程領導能力的領導者，並應擔任課程變革的推動代理人。有效的課程領導應涵蓋以下實踐策略：發展共享的願景、進行課程需求評估、發展或選擇創新課程方向、確認變革實施的對象、評估可能遭遇的問題與抗拒、形成課程計畫，以及評估並推動課程計畫的變革。

Dematthews（2014）則指出校長在課程領導中扮演關鍵角色，他主張，若校長能結合教學領導、分布式領導與社會正義領導等取向，能更有效地推動課程變革。其課程領導實踐歷程分為五個步驟：1. 明確目的地：校長需確認教學能回應多元文化，並納入師生與利害關係人參與變革歷程，使其能在課程創新中發聲。2. 策略性與細緻規劃：持續發掘並召集具潛力的教師參與革新工作。3. 促進正確實踐：透過教師團隊激發對課程創新的熱情與投入。4. 管理實施歷程：進行課程方向的分析與反思，並在決策過程中納入利害關係人觀點。5. 成果鞏固與永續維持：不需依賴過度民主程序，但應讓教師、學生與家長皆能感受到其聲音被納入課程發展之中。

綜合上述兩位學者之觀點，可歸納出課程領導實踐的六項核心策略如下：

1. 共塑學校願景作為課程變革的起點：有助於凝聚組織共識，明確方向，統整目標，為後續發展奠定基礎。
2. 發展課程方案構成課程創新與改善的具體行動：可將理念轉化為具體規劃，實踐課程藍圖。
3. 促進教師專業發展為課程品質的關鍵保障：可提升教師實作能量，增進執行穩定性。
4. 提供支持性環境：可使革新能於具備資源與安全感的氛圍中推動，透過行政支持與資源配置，增進執行歷程穩定性。
5. 實施課程評鑑構成課程改善的重要依據：可運用數據回饋與制度反思，掌握精進方向。
6. 透過結合分布式領導與教師領導，形成具包容性與持續性的領導網絡：可建構共擔責任與延續成果的的合作機制。

此六項策略不僅奠定課程改革的理論基礎，也回應學校發展實務中的核心需求，構成一套兼具系統性與回應性的課程領導實踐架構。

### （三）偏鄉高中課程領導之研究需求

研究者查詢近年國內外課程領導研究，發現已有不少研究聚焦於一般普通高中課程與教學的運作及十二年國教課綱的推動歷程，涵蓋教師專業成長的實踐、新課綱下校訂課程、多元選修與彈性課程的發展、高中課程轉化與組織學習模式、自主學習課程的評估機制，以及課程領導者面對的挑戰，例如教師人力與專業能力不足、高中升學壓力與特色課程及學生適性學習的衝突（林官蓓，2021；洪詠善等，2018；張秀玲、張輝政，2018；馮丰儀、黃春英，2024）。另有納入不同課程領導者於普通高中的實踐，例如簡菲莉（2017）指出校長透過權力轉化強化中層與教師領導力。

在偏鄉課程領導的研究方面，國內偏鄉課程領導研究多聚焦於國中小校長或教務主任、領域召集人等對象。偏鄉普通高中部分的研究較為稀缺，有Lin與Chen（2024）發現，原住民族偏鄉普通高中推動十二年國教課綱需仰賴不同人員多元的課程領導角色，並與部落密切對話。國外研究則有Jorgensen（2016）納入文化因素探討澳洲偏遠地區原住民學校的課程領導，指出小型偏遠學校之改革受限於教師專長、人力短缺及高流動率，強調引進資源的重要。Showalter等人（2019）分析美國教育部統計，指出約28.5%公立學校位於農村，教育領導者於教師招聘、培育及專業發展中具關鍵角色。Preston與Barnes（2017）則認為美國農村學校校長可平衡地方與學區需求，推動課程改革、提升學業標準，並倡導「社區即課程」，融入在地文化與學生需求。

上述分析或可作為偏鄉普通高中團隊在十二年國教課綱推展時的參酌，包含是否學習僅為應付考試，以及師資的晉用與安排、課程安排與職涯的連結等。在十二年國教課綱實施的現下，偏鄉普通高中如何運用課程領導加以推動，共同備課的現況、校訂課程或多元選修的開課如何結合社區文化或內外資源，以及推動之時，欲達成的理想目標及所遭遇的現實，均為本研究探究的焦點。

研究者認為，十二年國教課綱「自發、互動、共好」的理念需透過課程領導實踐，角色不限於校長，主任、組長領頭羊教師亦具關鍵影響力。故本研究選定分類屬「極偏」之陽光高中為個案，探索其推動十二年國教課綱與課程領導之歷程，如



何在學生人數少、教師流動高、交通不便、家庭教育弱勢等挑戰中發展學校特色，協助學生生涯發展與學習，並分析期間難以克服的限制，希冀描繪偏鄉高中課程領導的樣貌，以供政策修正時參酌。

## 參、研究方法

研究者依序就研究方法的選擇、研究對象、研究者角色、研究流程、資料編碼與分析、研究的信實度及研究倫理等說明如下。

### 一、研究方法的選擇

本研究採取質性研究中個案研究的方式，透過對一所南部偏鄉高中人員的訪談與觀察，理解現場推動十二年國教課綱之詳細運作歷程，以半結構式之深度訪談瞭解研究個案學校不同人員課程領導歷程、理解偏鄉高中教育的理想與現實。

### 二、研究對象

以下說明研究參與者選擇的標準以及訪談大綱之內容：

#### （一）場域及研究參與者的選擇

本研究查詢教育部資料後，扣除掉技術型高級中等學校（高職）後，符合本研究探討範疇之偏鄉普通高中有19所，研究者經南部某教育局推薦，自中選定一校為個案。陽光高中位於臺灣南部山區，為教育部核定之極偏遠高中，符合本研究場域之要求。其創校時為中學分校，後改制為國中，2000年改制至今屬於完全中學，包含國中部及普通高中部。陽光高中部於研究期間（2021年8月至2022年7月）共有六班，學生總數95人，為多元族群，包含閩南、客家、原住民族等，因獨特地理與不同族群文化環境，發展相關文史、生態課程，授課教師為課程改革領頭羊教師，另有橄欖球、合唱團等，專任教師人數（含國中部）為43位，受訪校長於2020年到任。受訪者共計六位，包括校長、處室主任、組長、教師等，每人進行一至二次訪談，總計10人次，多數訪談採面對面進行，但由於研究時遇疫情限制，兩人次是透過Google Meet線上訪談之形式。研究者並於2022年6月14日入校觀察了一位主任和一位組長展示以數位科技協助學生之策略。

## （二）訪談大綱

為方便研究的進行，研究者根據研究目的擬定訪談大綱，增加訪談之可信性與完整性。如文獻探討所述，因不只有校長在課程發展中扮演課程領導角色，故訪談問題聚焦於陽光高中不同成員在課程領導中扮演之角色，以及偏鄉高中課程發展所遭遇之困境，例如：「請問貴校扮演課程變革促動者的人物有誰？」、「上述課程變革促動者運用哪些策略？」（不同人物運用不同策略，而可能策略包括課程願景建構、學生圖像之建立、課程核心小組的成立、行政對教學的支持、教師專業社群的運作、教師共同備課的推展、課程評鑑等）」。

## 三、研究者角色

研究者非個案學校成員，為完全觀察者（王文科、王智弘，2018），可持公正、客觀之態度進行資料之蒐集。加以研究者同時也為資料分析者，質性研究中，最主要的研究工具即研究者本身，於蒐集資料之後，可以客觀態度對資料進行分析與解讀。

## 四、資料編碼與分析

本研究之資料登錄與編碼、分析說明如下：

### （一）資料登錄與編碼

研究者依資料來源、訪談對象加以編碼，以IN代表訪談、OB代表觀察。並以西元年月日方式編排日期，例如：20210801即代表2021年8月1日的資料。編號以P表示校長，D為主任，T代表教師。舉例來說，IN20210801P代表2021年8月1日校長的訪談資料；OB20220614代表2022年6月14日進行的觀察紀錄。

### （二）資料分析

本研究以逐步聚焦的方式進行資料分析，包含：1. 撰寫訪談逐字稿；2. 分類編碼所標記之重點語句並進行主題編碼；3. 進行資料之比較分析。

## 五、研究的信實度

本研究循Lincoln與Guba（1985）所提方向，輔以王文科與王智弘（2010）的

細部觀點來確保研究的品質。採取多位受訪者針對同一議題不同觀點之三角檢證法，以及訪談與觀察兩種資料蒐集方法，提問時不誘導、分析時客觀陳述事實，以求達成研究的真實性、應用性、一致性與中立性。

## 六、研究倫理

因涉及研究者和研究參與者，本研究進行前已送交研究倫理審查通過、<sup>1</sup>經教育局推薦後聯繫校長，並由校長推薦校內受訪者，事前皆徵詢研究參與者的知情同意、並尊重研究參與者隱私與確保研究資料匿名保密，<sup>2</sup>最後如實呈現研究結果。

## 肆、研究結果分析與討論

### 一、十二年國教課綱素養導向課程在偏鄉陽光高中的現狀

陽光高中自十二年國教課綱推動後，在校內有許多討論，關於現況，教師T1的訪談認為十二年國教課綱的課程重點對陽光高中學生來說是一個機會，透過素養導向的教學讓學生從學科習得可以轉化至生活的能力。

我覺得「素養」這東西很重要的，因為我們的小孩對於學科的知識他可能無法記得很清楚，他也許未來也沒有要用到，因為他可能沒有要升學；但是技能、這個能力，他透過學科學習的那些能力運用在生活中。

（IN20211001T1）

#### （一）與國營事業、科技大學合作，協助學生探索與發展生涯進路

陽光高中參酌他校與學界、業界合作的經驗，形成符合該校需求的做法。陽光高中與國營事業TW公司（匿名）合作，開設專屬課程，學生修習八學分的TW核心課程後，可取得參加TW操作人員甄選資格，並享有獎學金與保障名額。若畢業後進入TW職場三年後再攻讀大學，該公司亦提供學費補助。此專班整合課程與職涯發展，對學生而言具有吸引力。

<sup>1</sup> 本研究經成大倫審會（編號110-164）審查通過。

<sup>2</sup> 資料使用者為研究者本人，並於研究計畫執行完成後三年（20250731）銷毀。

畢業之後還同時擁有一個門票，學生可以去參加 TW 的國營事業操作人員的考試，等於是藍領階級、基層人員，因為是國家單位，所以等於是很有保障的啊，而且我們的孩子有保障兩個名額。……TW 還會給你補助讀大學的學費。（IN20210820P）

陽光高中自110學年度起，將該專班課程安排於多元選修時段，不影響原課程結構，亦呼應108課綱鼓勵彈性選修與多元發展之精神（教育部，2014）。此外，陽光高中亦與Y科技大學合作設置產學專班，提供學生進入科技公司實習與未來升學機會，首年並可申請免學費補助，對於家庭經濟弱勢學生而言，是另一條升學與就業兼顧的路徑。這類合作體現了Glatthorn等人（2006）強調課程領導者應主動引進社區與外部資源，促進學生課程參與與未來發展，以及Dematthews（2014）指出，有效的領導者應整合社會資本與機會結構，創造支持性學習環境。然正如主任D1所言，部分偏鄉家長對於產學合作與職場導向的課程仍存有認知落差，課程推動不易：「我們鄉下的家長沒有那麼快接受這個觀念，這麼好的機會，還不足額，我覺得很可惜啦！」（IN20211001D1）。

## （二）雙語科技實驗班的試辦亦為學校特色，增加招生優勢

為提升國中部畢業生在陽光高中升學意願，陽光高中於110學年度試辦雙語科技實驗班，藉此打造課程特色與競爭力，吸引原可能流失的學生。過去每年僅約19至20位學生選擇升讀高中部，設立雙語科技班後，隔年留校升學之學生增至46位。主任D1說明，該班課程由外籍教師授課，涵蓋英語與程式語言，著重實用與跨域整合，包含金融科技、農業與樂齡產業，有效提升學生認同感和參與度。

我覺得這個雙語科技班開了以後是一個很特別的一個班級，像雙語科技的雙語，我們當然希望學生在英文方面呢，能夠多多琢磨，所以我們有外籍老師配這個課，那另外一個語言，我們是希望他們是學一些程式語言。現在非常強調科技力、程式的能力，那之所以會需要科技語言，是因為我們這個班有跑一些（指課程內容），屬於金融科技、農業、樂齡那一類的，它也不是完全是屬於電腦科技。（IN20211001D1）

陽光高中透過外師協同與跨領域課程模組，使雙語科技班展現課程創新與多元發展之精神。符應Glatthorn等人（2018）指出，課程領導者應根據學生興趣與未

來趨勢引入新興學習元素，藉此建構學校特色與課程差異性。Lin與Chen（2024）進一步強調，在偏鄉普通高中背景下，招生與課程發展相互連動，唯有建構特色課程，方能突破人口外流帶來的升學壓力，提升學生續讀的意願。

### （三）陽光高中學生畢業流向中，就業、升學、從事軍警行業各約占三分之一，也影響學習歷程檔案的推動

校長指出，陽光高中學生畢業後約三分之一就業、三分之一透過繁星推薦升學、三分之一服兵役或投身軍警職涯，反映出學生生涯選擇因家庭經濟與社區文化所限，與都會高中以升學導向形成對比。主任D1補充，偏鄉學生因家庭因素傾向畢業即就業或入伍，學校須兼顧多元出路而非僅聚焦升學。此背景也影響學習歷程檔案的推行。主任D2及教師T1、T3均提及，因繁星推薦不採計學習歷程，加上部分學生無升學規劃，導致參與上傳意願不高：

這一屆高三，他們就很不看重學習歷程，學生也是做的很少，他說：「老師我只有兩份！」三年做兩份！（IN20211001T1）

如葉連祺（2017）所述，偏鄉學生的學習選擇常受家庭與文化期待影響，若制度與需求脫節，將難以產生實質成效。Lin與Chen（2024）指出，推動課綱相關政策時，應從偏鄉高中學生真實處境出發，發展兼顧文化需求與生涯探索之多元需求。

教師T3對學習歷程則提出相對正面的觀點，對學業成績不突出的學生而言，學習歷程檔案能記錄其學習過程與努力，補足傳統考試制度無法展現的潛力。T3建議提供範本、辦理教師研習、提升教師對制度的理解與設計能力。

我們學校是小校，又在偏鄉，所以我們學校其實有一個非常好的升學的優勢就是繁星，但是繁星是不看學習歷程的，所以孩子們在操作了一年之後，他們慢慢的發現，好像可以不需要用到這個部分，他們的那個願意參與的力度就比較弱。（IN20220615T3）

### （四）以多元選修與證照導向課程擴展學生發展路徑

校長指出，新課綱上路後，高中與高職的界線逐漸模糊。普通高中強調通識與



升學導向，高職則聚焦於技職訓練與證照取得，兩者在職涯發展上皆無法為學生未來提供絕對保障。對仍未確定生涯方向的學生而言，偏鄉普通高中若能結合多元選修、營隊活動與證照培訓融入高職課程特性，將能發揮更大課程彈性與探索空間。

新課網上路之後，把高中跟高職都模糊化了。高職幫孩子培養他的一門專業技術還有證照……我們學校一樣可以用寒暑假、或是營隊、或是其他的模式……讓他可以培訓證照，但是我們學校的優勢就是這三年當中你還可以到處探索。（IN20210820P）

此課程規劃理念與Glatthorn等人（2006）所主張的課程領導角色相符，校方應依學生需求與社會變遷主動發展具回應性的課程方案。透過選修課、彈性學習、營隊活動及外部資源，陽光高中校長試圖建立以學生需求為本的課程架構。

校長補充，學校規模僅一個年級兩班，若全面轉型為綜合高中，恐在資源與人力配置上產生過大壓力。因此，策略上選擇「類綜合高中化」方向，維持普通高中，藉由多元選修課程對應不同學群與大學／科技大學系所，加強學生對升學及職涯的理解與準備，亦有助於提升國中部學生留校意願與高中部師生整體信心。此策略呼應邱湘伶與湯家偉（2019）所指，校長應依據學校資源條件發展具特色的課程定位，整合政策精神與在地需求，形成前瞻發展藍圖。Lin與Chen（2024）也指出，偏鄉高中課程創新更需從現實可行性與社區文化資本兩端同步切入，避免改革流於形式。

### （五）多元選修的課程安排受限於地理位置，班級數較少，師資不足

陽光高中雖位處偏鄉，仍依教育部（2014）對普通高中課程之規定，開設達班級數1.5倍的多元選修課程，以回應學生興趣及對應大學學群需求。然而，由於班級數少、學生人數有限，即使課程依規劃進行，仍出現選課人數不足或無人選修之情形。此限制影響課程多樣性，形成校方在課程開設上的結構性困境。

像多元選修或是加深加廣這一類的彈性課程，一定就是開到 1.5 倍，我們就會稱為是兩班三組，讓我們的學生有一些選擇，既然只有三個組的話，我們能夠選的就很有限，沒有辦法像外面大型學校可以百花齊放，也受限於我們老師整個結構，不可能每一科都有啦！（IN20211001D1）

更嚴峻的挑戰並非經費，而是「人力不足」。由於學校地處山區，交通不便、



鐘點費低，教師進用困難，兼任教師穩定性極低。即使願意上山任教者，多僅願意兼任一年而已。

我們山上找不到兼課的老師……不會有人為了 400 塊……那都是好！朋！友！（20210820P）

根據訪談，學校正式編制教師與代課教師的比例約為3:1。疫情期間未辦理教師甄試，師資難以補足，加劇偏鄉人力流動。部分教師開學後才到任，造成課程銜接壓力。這些挑戰正如葉連祺（2017）以及劉世閔與江忠鵬（2013）所述，偏鄉學校普遍面臨師資不穩與聘任困難，也呼應Jorgensen（2016）指出偏鄉教育改革須優先處理人力與資源配置。此外，Lin與Chen（2024）提醒，課程創新應根植於現實條件，否則改革恐流於形式。陽光高中雖積極發展課程方案，教師流動與師資結構不均仍是重要瓶頸。

## 二、偏鄉陽光高中推動十二年國教之課程領導歷程

以下就文獻探討中整理出的六個核心課程領導步驟，分成八個主要段落分析陽光高中課程領導歷程。

### （一）校長清晰定位課程方向並實踐反思性的課程領導

陽光高中校長反思自身從都市學校轉任偏鄉後的經驗，認為都會區行之有效的教育策略未必適用於偏鄉，需重新定位課程發展方向，課程應建立在在地文化脈絡之上，回應地方需求與學生生活經驗，而非單純地複製主流政策或成功經驗。這樣的自我反思，符合Dematthews（2014）強調之課程領導者須掌握學校課程發展的「目的地」，才能擘劃符合學校願景與學生需求的課程藍圖。

一樣雙語跟科技，我必須要給自己設定不同方向，要不然我就會被淹沒……我們是不一樣體制的學校。（IN20211001P）

以雙語教育為例，校長指出在升學導向強烈、資源集中的學校，推動較為順利，然偏鄉學生語文基礎與生活脈絡不同，因此，建立適合偏鄉學生的雙語課程模式，是校長持續思考與實踐的重要方向（如前述之雙語科技班）。偏鄉校長與主任角色也必須超越行政管理，深入參與課程與社區脈動。例如，校長提及偏鄉面臨水源短缺，有時須尋找水源以維持學校基本運作，課程發展亦需回應此類生存需

求，設計像是「如何因應山區天災」等生活技能課程。此理念呼應Glatthorn等人（2006）主張，課程領導需重視課程與學生生活經驗之連動，並透過專業學習社群共同發展實踐。

## （二）校長積極結合產、官、學資源，策略性規劃課程發展

陽光高中資源有限，故校長積極整合產官學資源，為課程發展注入能量。例如，結合山區地理環境與多元族群文化優勢，發展文史課程，且為拓展學生不同經驗，與海洋教育中心合作規劃並推動戶外教育基地學校計畫，建立跨校合作基礎。然而，疫情期間交流次數大受影響。課程資源補足方面，校長與行政團隊主動爭取經費，向上級單位說明偏鄉學生實作需求，例如學生剪輯須有高效能的電腦，偏鄉學生僅以手機操作難以負荷。

做（課程）化妝這件事情真的很難，因為學生大部分（電腦功能與容量）並沒有這麼大，其實連我自己的桌機也當了，所以有時候我在申請（設備）的時候就會需要你給我少一點也沒關係，但是你需要一台功能比較完整的，或者是學生可以把他的檔案放來這邊來剪，要不然他們其實用手機剪，手機的隔天就呈現往生（當機）。（IN20220614D2）

校長也指出爭取經費時須突破制度規範，主動向上級說明偏鄉情境，以求實質支援。

最近在跟國教署爭取一個專案，評審委員就質疑我們怎麼買電腦那麼貴啊……我們直接說明為什麼我們需要……我們還是可以突破框架去寫我們有需要的。（IN20220614P）

此策略符合潘淑琦（2017）指出，偏鄉校長需從實踐經驗中學習，並尋求行政與教學結合之突破點，以回應在地學生需求與政策期待。陽光高中校長即展現務實的課程領導實踐。

## （三）培養教師領導力，建立教師參與機制

陽光高中在推動課程改革過程中，展現了明確的教師領導培育與參與機制。校長表示，赴任前，校內已有社會領域教師主導規劃的校訂課程，例如橫跨國中與高

中的「陽光高中文史課」，進行為期六年的整體設計，顯見該校已建立穩固的教師領導基礎。各學科領域召集人亦扮演課程領導者角色，協助規劃並開設足夠的多元選修課程。這與Jorgensen（2016）對偏鄉學校分布式課程領導的描述相符，即由具影響力的教師擔任領頭羊角色，帶動課程發展，並強化學校與社區的連結。

T1為社會科教師，回顧課程設計初衷時指出，校訂課程強調在地連結，陽光高中的地理環境豐富，發展以地方學為核心的「陽光高中文史」與「生態探索」課程，有助於學生建立地方感。惟因自然科教師人力有限而面臨挑戰，未能在課程內容中完全兼顧人文與自然領域。

有一陣子地方學很盛行……最主要應該是培養地方感……可是我覺得很難執行的部分是因為他是生態，比較偏自然科，但高中部自然科老師很少。

（IN20211001T1）

主任D1補充，社會領域教師素有研發經驗與團隊合作文化，在新課綱試行階段即擔負課程研發任務，並延續至今成為學校課程特色核心。

我們社會科一直是特色、亮點，他們幾乎都可以算領頭羊……新課綱一開始在試行的時候都是委託社會科呢……這領域辦的活動最多。

（IN20211001D1）

儘管陽光高中教師人數遠不及市區學校，但多數教師仍願投入教學與課程發展。校長指出，教師雖須跨年級授課、備課壓力大，卻也因此培養出合作與創新意願，形成學校文化。

你知道我們有老師配課要配很多年段耶！但是我們的優勢就是老師也很願意嘗試，這是我們比市區好的。（IN20210820P）

可能偏鄉老師也都年輕，所以大家都知道說「你還是要教30年啊！」，還是得動起來。（IN20211001T1）

T2強調應對學生需求進行規劃與調整，撰寫課程計畫時對應18學群，進一步檢視課程缺口，協助教師反思與創新課程內容。

我們去對應18學群發現我們的課程比較缺什麼，那老師們就可以思考一下，你的課程有沒有對應到什麼學群這樣子。（IN20220614T2）

T3則從國文科觀點指出，課程願景應以學生需求為核心，實施過程中亦需進行滾動式修正，並分享完全中學制度下，高中教師與國中教師透過共備與資源共享，提升教學連結。整體而言，陽光高中透過制度性課程小組與領域召集人制度建立有效的教師參與網絡，回應Glatthorn等人（2018）所強調課程領導應具備組織規劃、執行與評鑑機制，以促進課程品質持續提升。

#### （四）行政團隊組織支持，強化課程實踐動能

陽光高中雖處偏鄉，教職員展現高度教學動能。研究者觀察多數教師住校，經常利用第八節、午休、夜間或週末時間進行課程共備與研習，展現對專業精進的積極態度。教學組長則展現系統性的課程領導力，主動規劃課程撰寫流程，引導教師完成課程設計。主任D1說明：

我們絕大部分的老師住在學校，下班以後晚上還有很多時間可以在一起。很多研習也是辦在晚上的，或者是辦在週末。能夠把那個社群經營得非常好的，他們默契會比較好。（IN20211001D1）

老師其實不太排斥挑戰……他們會用第八節以後，都住校耶！也會留下來在一起研習，也會用午休的時間共備，我覺得這在市區是很難見到的。（IN20210821P）

教師社群的運作正回應Jorgensen（2016）關於偏鄉學校組織文化所需的緊密互動與共享實踐；在陽光高中，教師展現跨領域的合作默契，校長分享美術與歷史教師合作教學，主動協助有此需求的學生跨領域學習並完成學習歷程檔案，即社群自發運作的具體例證。

行政組織方面，研究者觀察校長多次強調教學組長T2與主任D2為學校課程推動關鍵人物，二人分工協作，結合其歷史與資訊專長推動多項課程創新。主任D2主責自主學習與創新課程的設計與執行，亦建立內部課程平台「IF課程」，供教師自主增能與學生反覆回看使用。

他們兩位工作其實有點分流……突破框架的一些案子其實也是D2這邊在做，D2本身的資訊能力很強，所以她就將這些整合起來。（IN20220614P）

那時候就會有開一些（IF課程）……我可能過程當中會錄製，然後留一些紀錄……於這個主題有興趣的東西就可以再回顧。（IN20220614D2）

D2亦會主動將課程活動過程錄製並存檔，使後續教師能有資料參考，減少未來推動類似活動的困難。這種能整合行政與教學的專業實踐，體現了偏鄉學校在資源有限情境下，透過策略性領導與教師專長整合所展現的實踐智慧，也具體體現了Lin與Chen（2024）於偏鄉課程領導研究中指出，行政與課程團隊之協同合作，是推動創新課程的穩定基礎。

### （五）教師專業引導學生學習，創建支持平台

在陽光高中，教師展現出高度專業性與主動性，特別是在自主學習課程支持與平台建構上，展現出課程領導與資源整合能力。主任D2在訪談中提到，她觀察學生需求，並透過資訊平台支持學生的自主學習歷程。例如，某位學生對藝術特別有興趣，因美術課難以因應個別化需求，學校便透過自主學習課程提供支援，包括網路資源、電子書與線上資料庫，強化學生的學習動機與探索能力，並協助教師產出如桌遊、密室脫逃、文史營等課程活動。

我們學生有很多的是由我們學校這邊提供設備，協助學生有發表的機會，所以其實我覺得在自主學習這一塊辦得很好的，是D2辦理整個年段自主學習的發表，提供了很多其他時間的協助，再請學弟學妹們來看學長學姐在做什麼，那麼他們也就有個概念，明年進到這樣子的課程之後，就知道我要朝這個方向去。（IN20220614P）

研究者在2022年6月14日訪談中，實際觀察到由主任D2所建置的線上資源，學生甚至能透過虛擬博物館進行線上發表。D2指出，學生經常更換自主學習主題，為因應此一情形，她強調「不管學生需要什麼，就提供什麼」，並透過堅持與信任支援學生逐步發展學習能力：

主任發現學生容易更換自主學習主題，所以不管學生需要什麼，就提供什麼協助，以及用堅持與相信學生的態度來因應，久而久之，學生能力被信任之後，也能展現出學習的成果。（OB20220614）

該線上博物館平台展現了學校團隊積極為偏鄉學生建立舞台的努力。教師T2亦展現高度資訊能力，與其他教師進行資源共享與技術支援，例如協助不熟悉數位工具的教師進行線上直播與課程設計。此種教師協同合作的文化，使課程推動更具彈性與適應性。主任D2並指出，偏鄉學生個別差異明顯，這使得資料庫的建置尤



為關鍵，不僅可節省教師重複回應的時間，也有助於快速媒合有能力的教師資源以支援學生：

其實說真的，我以往在其他普高，他們其實都不太需要做這麼多的個別修正，所以（進到陽光高中）變成馬上就進入到差異化教學，而且幾乎沒停過。因為學生的進度之間彼此落差，可是其實你要馬上發現，所以我覺得在這邊開發出資料庫的概念。（20220614D2）

主任D2與組長T2所建置的資料庫系統，亦支援學生將自主學習成果轉化為學習歷程檔案中的素材，獲得其他教師的肯定與支持。T3分享與大學端交流時的觀察，指出教授們關注學生是否能在自主學習中展現與科系對應的探索歷程，並反饋校內教師持續優化課程支援與資料整合。

有一些大學教授很明白地告訴我們說，他們很在意就是學習歷程裡面的自主學習這一塊……所以我們學校前不久，她（D2）有辦了那個自主學習的就是成果會。（IN20220615T3）

從陽光高中的自主學習支持歷程可見，其課程領導符合Henderson與Hawthorn（2000，引自Ylimaki, 2012）所提倡的學校課程發展應仰賴多方角色的參與及協作。同時，在具體實踐上，也體現了Dematthews（2014）對課程領導歷程中強調的支持性資源建構，以及Jorgensen（2016）所提到的教師在偏鄉課程發展中所扮演的關鍵角色。

## （六）鼓勵教師自發創新，轉化困境為契機

陽光高中位處偏鄉，雖面臨地理、資源與人力限制，但在課程發展歷程中，校長與教師團隊展現轉化困境的能力，推動具在地特色的課程創新。校長觀察到教師具高度教學彈性與創造力，能跳脫傳統框架，發展符合學生需求的創新課程，成為陽光高中課程轉型的重要動能。主任D1指出，教師能根據在地環條件發展課程內容，掌握學生圖像，以回應偏鄉學生需求，進而形塑正向教育文化。主任D2補充，教師互動密切，經常在非正式對話中激盪出課程構想，行政團隊則整合各類資源與計畫，協助推動教師的創新實踐。

我覺得這邊老師們都有個別一些興趣，有些老師願意分享，分享完之後，一個有趣的東西就會想要施行，那我這邊其實我都屬於支援者，因為你需



要人力、行政，然後脈絡就是我們會掛在不同計畫裡面……所以我會把它整合起來。（IN20220614D2）

此段歷程呼應了Glatthorn等人（2006, 2018）對課程領導者角色的強調：教師應被視為課程創新的主體，學校應營造支持性結構與文化，以促進教師參與課程發展、創造教學內容，並以實務回應教育現場問題。此外，如Jorgensen（2016）所述，偏鄉學校更需仰賴教師的集體領導與共享願景，以建立具回應性的課程系統。陽光高中校內良好的教師互動機制與行政支援體系，實踐了這些課程領導策略，也顯示即使在偏鄉艱困條件中，若能善用人際網路與教師專業，即可形塑具自主性與創新性的學校課程文化。

### （七）師資流動與結構不均為限制因素

前述在探討十二年國教課綱於陽光高中的推動現況時，已指出教師人數不足與流動率高的問題，這些挑戰亦為課程領導帶來結構性限制。此情況為偏鄉學校常見困境，正如葉連祺（2017）所言，偏鄉學校普遍存在師資不穩與專業配對不符的問題，難以建立穩定且具持續性的課程發展脈絡。此外，教師無法長期留任亦不利於課程深耕與專業社群的累積。陽光高中因規模小，教師為達成基本授課時數，經常需要跨領域配課，導致教師無法專注於自身專長科目，也影響課程品質與課程領導的有效性。校長說明，雖積極嘗試策略聯盟與跨校合作，但受限於地理位置與學校規模，跨校選修實際上推動不易，加以顧慮他人對學校印象可能因此過於單一，故尚未能有效執行。

我覺得偏鄉一個很大的困境其實是在員額，我有沒有想過策略聯盟，有啊！可是問題我跟整個山頭（台語），我能夠合作的就只有小學啊！這是一個我們很大的困境，所以你說這個東西要不要有什麼策略或是什麼，我的策略反而變成是我如何去幫老師找出時間他們願意來共備這件事情，那我必須要有所取捨，我的優先順序一定是老師你明天要教的課你好歹要備好。（IN20211001P）

主任D2亦指出，師資結構不均為另一挑戰，部分科別人力相對充足，然有些則嚴重不足。此不均亦造成課程負載分配的失衡。為解決課程推動與教師輪替之問題，學校嘗試以課程模組化設計、標準作業流程（Standard Operating

Procedure, SOP) 制度化, 讓即使非原課程設計者的教師也能進行教學, 並建構教材資料庫, 提升課程可持續性。然而, 由於人力精簡與教學行政雙重負荷, 教師間的共備時間十分零碎, 常只能在走廊間交流。「我們的共備就是在走廊上!」(20211001D2) 主任D2的這句話令人印象深刻, 也點出主任D1及教師T1共同提到的問題, 小校教師數少, 共備觀議課等常無共同時間, 儘管教師多有心且深知共備的價值, 卻常因為排課、行政工作等因素而有心無力。

這是小校的困難, 因為我們就算有行政職, 我們空堂也不是很多, 就會很難有個共同的時間坐下來。因為我們真的太多事情了, 而且像我們社會科就一定要配很多不同的課, 那一個人就是要備很多不同的課, 我一個禮拜可能就五、六種進度在進行的時候, 我很難共備啦! 像我們每次學期初的時候就會有一個領域時間, 大家共同兩個小時, 各科分散去開各自的會議, 就會有老師很尷尬「我到底要去哪一個?」(20211001T1)

主任D2亦補充, 其行政工作負擔極大, 除了主管身分外, 因女性教師常被指派性平、輔導等任務, 會議次數亦遠高於其他教師。與市區學校相比, 偏鄉教師需承擔更多非課程相關的任務, 導致課程領導推動難以集中力量。

我是開會好朋友, 基本上尤其有主管身分、又有女生身分, 所以有更多會議要參加。其實像我也去參觀過別校, 我就覺得, 大家好像就一個中午就可以來把很多事情有系統地討論完, 做完筆記, 我也想啊! 可是我們有五個人可能有四個人在開會。(IN20211001D2)

## (八) 建立課程回饋機制, 推動課程教學評鑑循環

陽光高中依循課綱規範, 實施課程評鑑制度, 惟訪談中可見學校內部對其成效仍存疑慮, 並指出執行過程存在形式化傾向, 顯示課程評鑑在實質應用與循環改進面向仍有強化空間。教師T1表示, 目前校內課程評鑑主要採自評形式, 聚焦於校訂課程與多元選修之課後反思, 部分課程如加深加廣則未納入正式評鑑流程。此外, 教學組亦未針對各學科設計明確的評估架構, 形成課程評鑑機制薄弱的現況。

評鑑我們好像有, 但是都自己寫, 就是自評啊! 可是我們好像沒有針對每一科耶! 教學組那邊要我們交給他的都是校訂課程、多元選修。是一學期

下來的自己反思，一些很制式的問題你去回答這樣。像其他的加深加廣那些他也沒有，目前也沒有說要做。但是因為 108 之後每個老師都要被公開觀課，所以我們是有認真在執行這件事情。（IN20211001T1）

組長T2補充說明，課程評鑑若能落實於學生圖像與學校願景的檢視，確實有助於課程品質控管與教學連續性的建立。T2同時指出，在陽光高中進行課程評鑑時，除遵循行政指標性項目外，也強調質性回饋資料的蒐集，以掌握教師實際教學回饋與課程運作情形，進一步作為課程調整依據，亦利於因應教師流動頻繁所帶來的課程接續困難，協助新進教師快速融入。此外，陽光高中對於108課綱所要求的公開觀課機制有高度落實，教師接受觀課的比例達百分之百，顯示學校推動教學開放與專業對話的積極作為。校長與教學組長皆認為觀課能有效促進教師專業成長，並可作為評鑑機制的延伸工具，建立以回饋為導向的教學文化。

綜合本研究分析，十二年國教部分精神可在偏鄉普通高中實施。以陽光高中為例，透過多元選修等彈性課程規劃（如TW班、雙語科技班），開展出與一般地區高中不同的課程組合。然而，正如葉連祺（2017）、Jorgensen（2016）以及Lin與Chen（2024）所指出，偏鄉高中普遍面臨地理偏遠、學生人數少、師資不均等結構性困境，故陽光高中多元選修開課與學習歷程檔案推動皆具挑戰性。

在此脈絡下，可見陽光高中的課程領導歷程實踐過程展現在本研究所歸納的八個子題與文獻所整合的六項課程領導核心策略，係多對多的交織關係，亦即一個子題可能實踐多項策略，而同一策略也可能出現在多個子題之中。例如，校長清晰定位課程方向，不僅展現共塑學校願景，也影響教師教學實踐；整合產官學資源發展特色課程，則體現課程方案的發展與支持環境的建構；鼓勵教師創新、轉化困境，顯示課程不只是由上而下的推動，也來自基層教師的回應及參與；而課程評鑑制度的建立，則進一步鞏固願景與教學實踐之間的循環。整體而言，課程領導的實踐不能只運用固定模式，而是在真實學校情境中人員與環境交互作用的行動。

陽光高中的實踐也呼應Dematthews（2014）對校長課程領導的主張。校長不僅提供明確方向與資源支持，更主動與教師協同規劃課程，促進多元選修的在地化實踐，這與林官蓓（2021）對普通高中校長角色的觀察一致。同時，學校亦落實分布式領導，校長信任並授權主任與組長發揮專業，部分教師成為課程推動的領頭羊。此一領導模式強調權責共擔及多元參與，展現領導的互動性與共責性，也凸顯在資源有限的偏鄉條件下，行政與教師並非被動接受者，而是積極創造協作與承擔

的行動者。

此外，陽光高中的經驗深化了吾人對Henderson與Hawthorn（2000，引自Ylimaki, 2012）所提出「轉型課程領導」的理解。即使面對資源匱乏與結構限制，學校領導者與教師仍能共同凝聚願景與改革動力，發展具文化意識與社會正義導向的課程內容。更重要的是，該案例顯示轉型不僅來自政策與領導願景，也可能源自教師在教學現場中對地方需求的實際回應。因此，轉型課程領導應納入教師的情境知識與實作經驗，使改革更貼近教育現場的真實需求。

即便在人力吃緊與共備困難的條件下，陽光高中的行政團隊與教師仍透過課後與週末時間自我充實，主動建置學習資源平台，展現出分布式領導的實踐可能與效益。這些行動不僅反映出各層級教育工作者對課程改革的高度參與及承擔，也強化了教育改革在偏鄉場域中可持續推動的基礎。

## 伍、結論、啟示與建議

### 一、結論

#### （一）陽光高中發展課程亮點以吸引學生留鄉就讀

陽光高中位於極偏地區，因學生數下降，面臨招生困難，因此發展出課程特色。透過十二年國教課綱的彈性，設立具特色的TW班以及雙語科技班，雖曾遭遇家長質疑課程方向，仍逐步建立品牌。

#### （二）陽光高中課程發展面臨師資、地理與學生需求挑戰

陽光高中師資流動率高且人數有限，導致多元選修課開課受限，難以全面對應大學學群，地處偏僻與鐘點費吸引力低，難以延攬兼課教師或業師；而需接受學習扶助學生比例高，升學動機與學習歷程檔案上傳意願低，形成學校的壓力。

#### （三）陽光高中課程仰賴校長、主任、組長與教師合作關係

1. 陽光高中校長著重課程願景與資源引進，配合十二年國教發展方向，與國營企業及科技大學合作，豐富課程內容，兼顧升學與就業需求。

2. 主任、組長協同校長推動各項課程政策，建置線上資源與平台，並參與研

習、撰寫選課手冊與協助課程評鑑，為教師提供實務支援，支持教師群並解決實務問題。

3. 陽光高中教師領導的產生來自於對十二年國教課綱的認同，教師因專長與興趣多元，課程發展具活力。不少教師住校，國、高中教師共同備課打破傳統隔閡，增進合作氛圍。但要全面提升課程參與度，仍需持續投入與共識凝聚。

#### （四）陽光高中小校規模限制課程領導的實踐

陽光高中規模小、教師兼行政比例高，行政負擔大，壓縮課程討論與備課時間。備課時間分散且需占用假日，加上部分科目教師單一，社群運作不一，影響課程領導實效。

### 二、對政策與未來研究之建議

根據本研究對陽光高中課程領導實踐的分析，提出以下政策建議：

#### （一）強化課程領導與分布式合作機制

研究結果顯示，校長、主任與教師間的協作是課程改革的關鍵。然而，行政負擔過重與時間不足，限制了課程共備的深化。建議偏鄉學校持續建立支持性制度，適當運用分布式課程領導，培育中層領導者的課程領導能力以及教師在課程設計與決策中的參與度，提升課程創新與持續性。

#### （二）健全偏鄉師資與跨校資源共享

本研究指出，師資不穩與科目人力分布不均，導致多元選修受限。建議教育主管機關優化偏鄉師資留任機制，同時，透過跨校合作平台發展同步課程與聯合選修，並鼓勵教師社群共享教材與課程設計，以補足人力不足問題，確保課程能兼顧政策精神與在地需求。

#### （三）完善課程評鑑與在地回饋循環

研究發現，課程評鑑多流於形式，缺乏對學生需求與地方文化的回應。建議教育主管機關應強化課程評鑑制度，建立滾動式檢核與回饋循環，使課程發展能與偏鄉真實情境連結，進一步支持學生生涯發展與學習成效。



#### （四）未來研究方向

針對偏鄉課程領導，建議可擴大至不同地區與規模的偏鄉學校，並結合量化與質性方法，以比較課程領導的異同並增進數據支持；同時，進一步追蹤其對學生學習成效與教師專業成長的長期影響，以補足本研究在時間與範圍上的限制。

### 致謝

本研究感謝科技部（現國科會）的經費支持（計畫編號：110-2410-H-153-013），使本研究得以順利進行。



## 參考文獻

- 王文科、王智弘（2010）。質的研究的信度和效度。彰化師大教育學報，17，29-50。  
<https://doi.org/10.6769/JENCUE.201006.0029>
- 【Wang, W.-K., & Wang, C.-H. (2010). Validity and reliability of qualitative research in education. *Journal of Education National Changhua University of Education*, 17, 29-50. <https://doi.org/10.6769/JENCUE.201006.0029>】
- 王文科、王智弘（2018）。教育研究法（十七版）。五南。
- 【Wang, W.-K., & Wang, C.-H. (2018). *Research method in education* (17th ed.). Wu-Nan Book.】
- 吳忠勇（2017）。《偏遠地區學校教育發展條例》草案探討。臺灣教育評論月刊，6（11），61-65。
- 【Wu, C.-Y. (2017). A discussion on the draft Act for Education Development of Schools in Remote Areas. *Taiwan Educational Review Monthly*, 6(11), 61-65.】
- 吳清山、林天祐（2009）。偏鄉教育。教育資料與研究，90，177-178。
- 【Wu, C.-S., & Lin, T.-Y. (2009). Rural education. *Educational Resources and Research Bimonthly*, 90, 177-178.】
- 邱湘伶、湯家偉（2019）。高中校長課程領導角色之個案研究——高瞻計畫中的課程發展為例。教育科學期刊，18（1），1-24。
- 【Chiu, H.-L., & Tang, C.-W. (2019). A case study on curriculum leadership roles of high school principals: The case of curriculum development in the high-scope project. *Journal of Educational Science*, 18(1), 1-24.】
- 邱皓政、林碧芳（2016）。孰優、孰弱？臺灣學生學習成就軌跡之異質性分析。當代教育研究季刊，24（1），33-79。  
<https://doi.org/10.6151/CERQ.2016.2401.02>
- 【Chiu, H.-C., & Lin, P.-F. (2016). Who's superior and who's inferior? Study of heterogeneity of students' achievement trajectories in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 24(1), 33-79. <https://doi.org/10.6151/CERQ.2016.2401.02>】
- 林官蓓（2021）。普通高中校長推動 108 課綱課程領導之研究：以兩所教學卓越獲獎學校為例。教育政策論壇，24（2），73-104。  
<https://doi.org/10.3966/156082982021052402003>

- 【Lin, K.-P. (2021). A study of how school principals use curriculum leadership to implement 108 curriculum guidelines: Examples from two general senior high schools receiving Teaching Excellence Awards. *Educational Policy Forum*, 24(2), 73-104. <https://doi.org/10.3966/156082982021052402003>】
- 洪詠善、林佳慧、楊惠娥（2018）。十二年國教課綱自主學習之實踐探究。《教育脈動》，15，1-9。
- 【Hong, Y.-S., Lin, C.-H., & Yang, H.-E. (2018). Exploring the implementation of self-directed learning in the twelve-year basic education curriculum. *Pulse of Education*, 15, 20-28.】
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。[https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta\\_18543\\_581357\\_62438.pdf](https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf)
- 【Ministry of Education. (2014). *Curriculum guideline of twelve-year basic education*. [https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta\\_18543\\_581357\\_62438.pdf](https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf)】
- 教育部（2017）。偏遠地區學校教育發展條例。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070073>
- 【Ministry of Education. (2017). *Act for education development of schools in remote areas*. <https://law.moj.gov.tw/ENG/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070073>】
- 教育部統計處（2022）。110 學年各級教育統計概況分析。[https://dert.moe.edu.tw/ed4500/News\\_Content.aspx?n=63F5AB3D02A8BBAC&sms=1FF9979D10DBF9F3&s=A8441F4B7D2B1D62](https://dert.moe.edu.tw/ed4500/News_Content.aspx?n=63F5AB3D02A8BBAC&sms=1FF9979D10DBF9F3&s=A8441F4B7D2B1D62)
- 【Department of Statistics, Ministry of Education. (2022). *Analysis of educational Statistics for the academic year 2021-2022 at all levels*. [https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News\\_Content.aspx?n=63F5AB3D02A8BBAC&sms=1FF9979D10DBF9F3&s=A8441F4B7D2B1D62](https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News_Content.aspx?n=63F5AB3D02A8BBAC&sms=1FF9979D10DBF9F3&s=A8441F4B7D2B1D62)】
- 張秀玲、張輝政（2018）。配合十二年國民基本教育新課綱校本課程的發展——以弘文中學為例。《臺灣教育》，710，81-89。
- 【Chang, H.-L., & Chang, H.-C. (2018). Development of school-based curriculum in alignment with the new twelve-year basic education curriculum guidelines: A case study of Hongwen High School. *Taiwan Education Review*, 710, 81-89.】
- 馮丰儀、黃春英（2024）。高中校長十二年國教課程領導之探究。《台灣教育研究期刊》，5（6），165-190。

- 【Feng, F.-Y., & Huang, C.-Y. (2024). A study on twelve-year national curriculum leadership of senior high school principals. *Journal of Taiwan Education Studies*, 2024, 5(6), 165-190.】
- 葉連祺（2014）。國小校長課程領導之實踐課題。《學校行政》，91，1-32。https://doi.org/10.3966/160683002014050091001
- 【Yeh, L.-C. (2014). Practical themes of curriculum leadership for principals in elementary schools. *School Administrators*, 91, 1-32. https://doi.org/10.3966/160683002014050091001】
- 葉連祺（2017）。偏鄉師資問題與因應對策。《臺灣教育評論月刊》，6（9），23-32。
- 【Yeh, L.-C. (2017). Rural teacher resource challenges and response strategies. *Education Review Monthly*, 6(9), 23-32.】
- 甄曉蘭（2007）。偏遠國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探。《教育研究集刊》，53（3），1-35。
- 【Chen, H.-L. S. (2007). The issues of inequality of educational opportunity in rural junior high schools and related educational policies: A preliminary investigation. *Bulletin of Educational Research*, 53(3), 1-35.】
- 劉世閔、江忠鵬（2013）。高雄市偏遠地區國民小學初任校長的行政困境與因應策略之研究。《彰化師大教育學報》，24，25-49。
- 【Liu, S.-M., & Chiang, C.-P. (2013). A study of the elementary school beginning principals' administrative predicaments and coping strategies in remote areas of Kaohsiung City in Taiwan. *Journal of Education National Changhua University of Education*, 24, 25-49.】
- 潘淑琦（2016）。偏鄉國民小學校長與教師教學思維翻轉之研究。《學校行政》，104，184-210。https://doi.org/10.3966/160683002016070104010
- 【Pan, S.-C. (2016). The study of principal and teachers flipped teaching cogitation in remote elementary school. *School Administrators*, 104, 184-210. https://doi.org/10.3966/160683002016070104010】
- 潘淑琦（2017）。初任校長從實踐經驗中開拓偏鄉教育之研究。《嘉大教育研究學刊》，38，35-69。
- 【Pan, S.-C. (2017). The study of a new principal developed rural education from his practical experience. *National Chia-Yi University Journal of Educational Research*,

38, 35-69.】

潘慧玲、李文富、張淑惠、陳逸年（2016，10月21-22日）。十二年國教普通高中課程實施綱要轉化探究之規劃與實踐國家教育研究院模式再探〔論文發表〕。2016國家研究院國際學術研討會，臺北市。

【Pan, H.-L., Li, W.-F., Chang, S.-H., & Chen, Y.-N. (2016, October 21-22). *Rethinking the National Academy of Educational Research Model for the transformational inquiry into the implementation guidelines of the twelve-year basic education general senior high school curriculum* [Paper presentation]. 2016 International Academic Conference of the National Academy of Educational Research, Taipei, Taiwan.】

蔡金田（2014）。國民小學校長領導實現社會正義的現況與策略探究——來自八位校長的經驗。新竹教育大學教育學報，31（1），47-76。

【Tsai, C.-T. (2014). Status and strategy of elementary school principal leadership in social justice implementation: The practical experience of eight principals. *National Shin-Chu University of Education Journal of Education*, 31(1), 47-76.】

蔡政宏（2020）。《偏遠地區學校教育發展條例》初探。學校行政，129，166-182。  
[https://doi.org/10.6423/HHHC.202009\\_\(129\).0009](https://doi.org/10.6423/HHHC.202009_(129).0009)

【Tsai, C.-H. (2020). An exploratory study of the “Act for Education Development of Schools in Remote Areas.” *School Administrators*, 129, 166-182. [https://doi.org/10.6423/HHHC.202009\\_\(129\).0009](https://doi.org/10.6423/HHHC.202009_(129).0009)】

簡菲莉（2017）。願景領導的學校實踐之路——以臺北市立中正高中為例。教育研究月刊，274，42-54。  
<https://doi.org/10.3966/168063602017020274004>

【Chien, F.-L. (2017). The practices of visionary leadership in school: A case study of Taipei Municipal Zhongzheng Senior High School. *Journal of Education Research*, 274, 42-54. <https://doi.org/10.3966/168063602017020274004>】

Braconier, H. (2012). *Reforming education in England* (OECD Economics Development Working Papers No. 939). <https://doi.org/10.1787/5k9gsh772h9q-en>

Dematthews, D. E. (2014). How to improve curriculum leadership: Integrating leadership theories and management strategies. *The Clearing House*, 87, 192-196.

Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2006). *Curriculum leadership: Development and implementation*. Sage.

- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (5th ed.). Sage.
- Hackling, M., Byrne, M., Gower, G., & Anderson, K. (2015). A pedagogical model for engaging aboriginal children with science learning. *Teaching Science*, 61(1), 27-39.
- Jorgensen, R. (2016). Curriculum leadership: Reforming and reshaping successful practice in remote and regional indigenous education. In G. Johnson & N. Dempster (Eds.), *Leadership in diverse learning contexts* (pp. 275-288). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-28302-9>
- Lin, K.-P., & Chen, C.-C. (2024). Curriculum leadership in a rural indigenous high school in Taiwan implementing the 108 curriculum guidelines. *British Education Research Journal*, 50(5), 2260-2278. <https://doi.org/10.1002/berj.4023>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Preston, J., & Barnes, K. E. (2017). Successful leadership in rural schools: cultivating collaboration. *The Rural Educator*, 38(1), 6-15. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v38i1.231>
- Showalter, D., Hartman, S. L., Johnson, J., & Klein, B. (2017). *Why rural matters 2015-2016: Understanding the changing landscape*. The Rural School and Community Trust.
- Showalter, D., Hartman, S. L., Johnson, J., & Klein, B. (2019). *Why rural matters 2018-2019*. The Rural School and Community Trust.
- Sorenson, R. D., Goldsmith, L. M., Méndez, Z. Y., & Maxwell, K. T. (2011). *The principal's guide to curriculum leadership*. Corwin Press. [https://doi.org/10.4135/9781506335773\\_14](https://doi.org/10.4135/9781506335773_14)
- Warley, R., Coatta, K., Harris, M., & Enoki, A. (2012). F. I. T. camp: Using an intervention research model for design and development of optimum programming for disadvantaged youth. *The International Journal of Health, Wellness and Society*, 2(2), 67-82. <https://doi.org/10.18848/2156-8960/CGP/v02i02/41213>
- Ylimaki, R. M. (2012). Curriculum leadership in a conservative era. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 304-346. <https://doi.org/10.1177/0013161X11427393>

