

# 國小教師接受學校課程推廣模式之 調查研究

侯一欣

高雄市嶺口國小 總務主任

## 中文摘要

課程推廣旨在改變教師個人覺知、信念與行動，從而促進教育實質內涵的體現。本來，教師個人的詮釋、奉獻熱誠及在專業上的想像力，才是學校課程革新賴以成功的堅石，因此學校層級的課程推廣實不應忽視教師主體的價值感受。本研究透過問卷調查，擬探討不同背景教師對不同學校課程推廣模式的接受意願，綜合相關實徵結果與文獻參照後發現：

- 一、課程推廣的進行關乎學校革新的成敗。
- 二、課程推廣的模式影響教師接受革新的意願，且其意願亦受教師背景的影響。
- 三、學校層級課程推廣的宗旨在形成校內制度化的氛圍。

關鍵字：課程推廣、課程擴散、課程改革

## 壹、緒論

傳統上學校層級很少指涉到課程推廣該如何進行，國內在 1980 年代邁向課程自由化以前，並不太著重於分享推廣的經驗和做法，西方先進國家如美英兩國，亦是自 1960 年後逐漸有「推廣」(dissemination)的學術研究(侯一欣, 2013; Tamir, 2004)。此因自於教師受雇於政府，乃為廣義公務員，自有道義和責任確保政府課程命令的傳布，而無必要談論到對其他教師「擴散」(diffusion)或「推廣」(dissemination)理念或做法(侯一欣, 2006)，遑論促發成員需求覺知以行銷方式推廣課程(侯一欣, 2009a)。然而近年教改的提倡繽紛多元，推廣活動的進行若持續僅植基於技術官僚的思考架構，長期欠缺理論的反思、實務的驗證，則將如同澳大利亞 70 到 90 年代經常重蹈教改失敗結果，理念與實務產生懸殊落差，我們便不得不重新審視課程推廣的失落環節(Green, 2003; McBeath, 1995)。

本來學校行政與教學系統就呈現「鬆散結合」的狀態，嚴密控制的命令傳布常難以迫使教師真正的熱誠投入。革新未必就是進步的，有時教師會抗拒那些違背他們專業判斷的革新，或是在面對雜亂的衝突、矛盾及政策要求，站在不顯眼的位置，表面地嘗試去達成政策(Carless, 2004)。學校課程革新本不該是盲目地推陳出新或絢爛一時的萬花筒，其要能反映出學童的學習、校內教師共同的專業想像及參與熱誠，建基於理解和認同，促發實質上的體現，才不致人人一把號各吹各的調(侯一欣, 2011)。惟氣餒的是，那些起初就缺乏基層考量的課程，在面臨失敗後，卻反諉過於教師不夠投入而缺乏檢討推廣環節的弊病，教師亦不敢多作批評，以確保職位及應付那些制定標準的要求(Al-Daami & Wallace, 2007)。於是理論和實務的鴻溝漸深，形塑「上有政策、下有對策」的窘境。

與我國在課程推廣的角色分工上頗為相似，加拿大採中央擬訂大致教育方針、學區確保課程綱要實施、學校則明確掌握課程內涵運作，從政府到學校各能發揮其功效(侯一欣, 2008)。由此可知，從理念課程、正式課程乃至於教師知覺轉化的運作層次及學習經驗的落實，課程內涵的運作著實繫於學校層級的推廣功效。學校課程推廣本就涉及理念、教材內容和教學法等層次，有必要對成員澄清和溝通清楚，而校本課程發展的本質應是提供教師專業發展、教育的省思與行動，重視「發展」應優先於「課程」，如此課程權力鬆綁方才具備意義(侯一欣、張小宛, 2009)。即使呈現「鬆散結合」的狀態，學校行政經常可以利用教學觀摩、作業抽查、舉辦測驗或評鑑等方式，檢核教師教學成效及新課程落實的程度；亦可利用研習訊息的分享、會議溝通、專業社群與人際互動的交流，傳播課程革新的理念、內容和教學法等(McNutta et al., 2016)。是故，研究學校層級課程推廣的活動，能釐清教師於基層實務上的課程運作並有效掌握理念、正式課程的落實程度。

基於上述，本研究欲透過問卷調查，探討不同背景教師對不同學校課程推廣模式的接受意願。藉由其接受意願的探討，進而闡析課程推廣的適當進行對革新持續的影響。

## 貳、學校層級課程推廣模式之理論

行政領導或管理的推廣作為除了在輸入和教材有關的資源（資料、產品、專業技術）之外，焦點更在促進知識的移轉及內嵌特色的散佈（Marsh & Huberman, 1984）。要想推廣新課程的構想，使其落實於可供教室使用的教學設計中，並非僅是隨機抽取幾位教師來作課程發展而已，因為即使選擇部分班級實施實驗，革新經驗亦未必推廣到其餘班級（Rudduck, 1976）。而是必須依靠訊息的傳播，使革新達成制度化後，競爭性壓力即會加速推廣的進行，尤其當革新已成規範，人們會避免落後而迎頭趕上，此時教師採用革新的決定依繫於採用人數的壓力，制度壓力（名譽、合法性論述）形成革新持續的關鍵，績效標準甚至因而成為內部規範（Nikolaeva & Bicho, 2011）。

無論是促進成員的認知，或者採取控管和規範形式的課程推廣，皆有其利弊，其對教師信念與行為的影響是複雜的，但行政的資源支持和訊息提供是很重要的推廣關鍵，甚至可以直接改變現場的課程內容和教學法（Colbeck, 2002）。推廣的集中化或許不如去集中化能增強教師採用動機，但卻能更精密的促進覺知、採用與實施過程，而個人的覺知能力和自我效能，會影響之後的推廣階段與實際（Cooke, 2000）。個人的覺知效能，在推廣階段可被分為：初始的創新者、早期支持者、多數的追隨者與疑慮的遲緩者，因應其差異也會產生迥異的推廣實際（侯一欣, 2009b）。行政人員或領導者的推廣任務，就是要利用一些模式策略，使教師有機會接觸、參與並擁有這些課程經驗，則產生認同的教師自會希望別人也能一同分享這些經驗，而促進知識經驗的移轉及課程革新構想的散佈。課程推廣的模式大致為「自上而下」的集中化及「由下而上」的去集中化（侯一欣, 2013），茲陳述如下：

### 一、「自上而下」的集中化模式

在集中化的教育系統會設置有固定常設組織，像是課程研發中心，以延續課程發展和實施活動，克服推廣鬆散的缺失；而為避免發動整體改革及投注大量經費後仍有實施缺陷，故須使用如下有效的推廣架構（Tamir, 2004）。自上而下集中化的推廣尤其著重以上位者的專業知能或權威，來推動課程的落實。且由於老校文化推動課程不易、組織內僵化保守的心態、大部分教師缺乏相關課程經驗與知能、行政人員對教師立場的懷疑等原因（Cooper et al., 2005），自上而下的集中化模式一般被認為效果是最易於立竿見影且結果一致、投入成本也較低廉的。與此模式相應的推廣架構大致如下：

#### （一）權威決策模式：權威者的專業領導

上位者依正式權威施加影響力於成員、過程及資源的使用等，使意圖事項能逐步被完成。由於上級群體是接收自外界的新教育產品、技術和理念的主要群體，只要其掌握內外資源的訊息精確性，自能決定適宜的輸入廣度和範圍（Marsh & Huberman, 1984）。一般來說，上位者介入的推廣活動主要在於信念部分提供成員新知識、理念等，在此階段藉由促進成員對「需求」的覺知，並提供滿足其「需求」的諮詢，則能進一步達成課程推廣的目的（侯一欣, 2009a）。尤其是關於「信念」這部分，教師感受到行政支援，較影響教師覺知與行為，更能直接改變課程內容和教學法（Colbeck, 2002）。

上級群體的資訊提供主要來自於其直覺洞察，而那些直覺知識多是社會建構的，領導者會自行評估隨環境情節變化的策略投入之可行性 (Ow & Morris, 2010)。若以社會網絡分析則可以進一步發現：領導者在網絡的中心位置及接觸團體成員的頻率，顯著影響領導者所處組織的革新氣氛、可支配資源和資訊，並造成不同的教師覺知和散播革新的進程；且由於兼行政職的教師處於前端訊息網絡的接近，通常多會較一般教師感受到革新，更支持自上而下的課程推廣 (Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010)。是故，上位者依據其直覺經驗來判斷情境變化作為推廣策略介入的基礎，運用社會網絡的接近中心位置來提供革新訊息和專業諮詢，則更能廣泛地改變成員覺知，從而達訊息擴散之目的。

Rogers 與 Shoemaker (1971) 是較早期研究此種活動形式的學者，他們認為「權威」對教育系統內的正式組織之運作尤為重要，尤其在僵化、保守、缺乏經驗等情況下 (轉引自何雅芬, 1998)。推廣即是將新理念有計畫性的和積極的擴散於社會系統，Rogers 將推廣階段分為知識、說服、決定、溝通和行動，不同階段需有不同的推廣策略 (Cooke, 2000)。相關推廣活動及概念，如下表 1 所示：

表 1

權威革新決定模式的相關概念與推廣活動

歷程	主要概念	推廣活動	
		決策者	採用者
知識	覺知，資訊的選擇性篩選、訊息的正確性、外部資訊來源	對報告及文件的內部小組討論、外部專家的證明或示範、參觀已有革新實施經驗的學校	來自學校校長和教師的少數非正式代表
說服	尋求資訊、可行性調查、直觀洞察和判斷、權力菁英的操控	隨後的團體內部討論、示範、參觀、初步的正式會議	來自學校校長及成員之非經常性的正式書面請求
決定	正式選擇、優先考慮的事	完成決定與行動的正式和非正式會議	少數教師代表涉入正式會議
溝通	資訊流動、主要是向下的、緊密的鬆散結合、正式部門和處室間的聯繫、科層的管道和模式	與正式官方出版品同等的消息釋放、在職進修日、顧問教師視導、自審查體系與教科書發行的小冊與手冊	與同僚的非正式討論
行動	接受／實施和諧一致的／不協調的實行使用的精確度	同等的教師支援程序 (包括在職進修日、顧問教師視導、實施範例的出版品)	學校初始的非經常性在職進修日與訪視

資料來源：Marsh & Huberman (1984: 55)

上表所揭示的意涵在於上級群體係接收新知識和技術的最前端，由於職務上的便利敏於察覺新資訊的流通與應用性；因此在推廣任務中，他們也是主要被賦予改變成員信念和決定新資訊輸入範圍與廣度的角色。而下級群體賴以獲取知識的精確性主要自決策者傳播與溝通的過程，他們在嘗試理解並選擇性地加以詮釋後，最終會考慮進一步的行動與否。由上述可知，權威者的專業領導在「自上而下」的課程推廣過程中所扮演的關鍵角色。

## (二) RD & D 模式：核心團隊發揮研究、發展與傳播之功能

此模式是由經指派或推派的核心團隊理解方案理念後，致力於課程的研究、發展、

設計與修訂，始將最終完成的成品推廣予學校其他教師使用，如同經學校選派的種籽教師，在研究發展訓練後協助推廣校內課程的實施（侯一欣，2013）。個人若先前已具革新的參與經驗，則能很快地融入此模式的推廣進行（侯一欣，2009b）。此策略包含有四個概念：研究、發展、傳播與接受。研究與發展在於釐清方案構想、結合相關理論與實務，以發展出連結方案構想與教室層級使用的活動設計，其實已包含研究、發明與設計的成分。傳播與接受是由一群已認同方案構想並擁有參與經驗的教師，透過與他人的分享討論或示範、訓練、宣導教材設計，邀請其他教師共同加入發展團隊。這種策略並不在於消極的利用高壓行政權威，而是起初藉由少數人的積極融入，逐漸擴大大學校探究的氛圍，引起更多成員的專業認知與行動。其活動流程如圖 1。

關於此推廣模式的基本假定如下（Havelock, 1978）：

1. 革新的演進和應用應有合理的順序，此順序應包含研究、發展及大量推廣前之產品組裝。
2. 在長期和大規模的革新過程中，應有計畫。
3. 應有分工與合作，以配合合理的順序和計畫。
4. 革新如以適當的形式、時間和地點呈現給那些多少處於被動但理性的採用者，革新將被接受和執行。
5. 提倡此活動者願意接受在發展初期、推廣活動之前花費高昂的事實，因為他們預期革新在效率和品質長期的效益，及產品對大眾推廣的適當性。

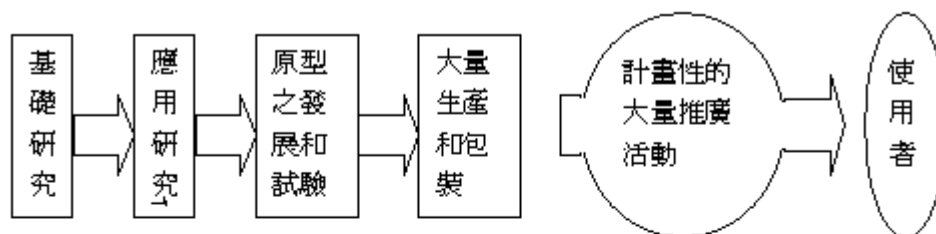


圖 1 研究發展傳播活動流程

資料來源：Havelock（1971：11-6）

### （三）組織發展模式：成員任務以組織發展為中心

此推廣模式的重點在以學校的組織任務為中心，授權專任來凝聚成員的向心力，以共同解決問題並完成組織任務。文化上的改變對革新推廣是較為關鍵，Bhola（1977）認為組織不能界定和解決問題並非出於沒有技術能力的緣故，而是成員彼此間缺乏向心力，使得內部形成不正常的競爭和不安全的環境，那麼組織就很容易形成「科層病症」（bureaupathology）的文化。管理責任在結合內部資源促進文化改變、支持新思考及清晰指令去接觸外部革新，由於外部革新不能全替代內部活動，可倡議員工協同，若財力無以鼓舞參與，則可以建立信任感、利他行為、品牌喜好和名聲、提供機會與創意空間去嘗試以支持開放文化，只有內部組織做好妥善的管理控制才可避免革新過程的失敗（Ollila & Elmquist, 2011）。

知識在特定脈絡的散布過程必須能被理解成社會脈絡、個人特性、推廣方法與方案本身之間的互動，惟目前少有研究去探討採用行為和組織脈絡間的變項關係，瞭解影響推廣過程的變項，也許能改進推廣策略的計畫和發展，以擴大採用率（Cooke, 2000）。尤其在一些百年歷史、成員多屬老舊的僵化組織裡，要想推動課程方案的落實，領導者需要更重視有關組織社會結構的困難，並且必須知道如何界定問題、如何藉重組內部資源或獲得外部專家協助來創造及輸入問題解答。

組織發展的具體作為茲歸納出下列幾項建議（楊龍立，2003）：

1. 形成組織任務，建立特殊工作。
2. 發展出整體組織、次級系統及運作過程有關資料蒐集原則。
3. 在自由氣氛下檢視與反省資料，並且知覺與診斷出問題。
4. 發展出問題解決的目標及可能的解答。
5. 依資料與現有資源建立解決問題之計畫或替代的解答，成員相互支持並增強。
6. 實際進行問題解決工作。

課程發展不能脫離組織脈絡而單獨運作，唯有將其突出的屬性嵌入組織文化，方能引起組織結構內各層級成員的理念與行動上的變革。以學校為中心的實施較常失敗於忠實觀，學校層級課程推廣需經長期計畫、考量組織的地方特性，以提供服膺校本的訓練主題，否不易成功（Gingiss, Gray, & Boerm, 2006）。而課程推廣如果讓其隨意地發展而沒有適當的溝通與支持的結構，則它將失敗於教師流動、需求及教育理念的扭曲（Rudduck, 1976）。故組織欲維持持續的課程發展須致力創造人性化的組織環境、協調組織和成員的目標、建構學習型組織，以維繫組織和成員個人間的價值鏈結。

以上三種模式因具集中化管理的特色，故於研究設計中統歸屬「自上而下」，並將其三種模式的特色形成文字敘述成問卷之題項，以作為後續資料蒐集及數據統計，接下來「由下而上」的部分亦如上述做法。

## 二、「由下而上」的去集中化模式

Marsh 和 Huberman（1984）認為「自上而下」的課程推廣不易使教室層級產生重大變革，他們只是為保住職位而假裝接受。「由下而上」的推廣之所以理想，是因為它是較針對教師需求作出發的，其以拒絕階層控制、合作參與的管理策略、促進教師奉獻來改善教學品質和學生成就（Smith & Rowley, 2005）。90 年代後的課程推廣並非靜態、直線傳遞，它是訊息在成員的社會系統內，隨著時間於特定管道內的溝通，知識在形塑者和接受者的理解形式中化成（Farkas, Jette, Tennstedt, Haley, & Quinn, 2003）。是故課程推廣難以像行政命令般的強制執行，也無法像線性傳遞的生產過程，其涉及主體意識對資訊的偏好、擇取和交流。「由下而上」的課程發展自是被認為似乎較能使教師衷心地奉獻，而不是作表面的應付工作（Magrini, 2015）。關於「由下而上」的去集中化模式，經相關文獻整理，大致羅列以下數種：

### （一）問題解決模式：鼓勵基層主動致力於問題解決

個體或團體植基於「需求」的覺知，而致力尋求解決途徑所展開一連續的活動。此種模式強調基層自行主動尋求訊息的價值，假定教師自會主動形成問題陳述並用以篩選

和形成解決方式。當潛在問題被界定時，使用者關切的焦點即在於是否認同或修正原先方案構想、如何將尋獲的解答具體設計在教室使用的教材中。在這個問題解決的過程可能會尋求外來專家或機構的協助，包括幫助實際工作者瞭解新理念、作特定的評估工作或提供問題解決過程的指引等。但頗值得注意的是：外來專家或機構主要是站在「協助」的立場，而不是代替學校成員界定問題（甚至主導課程發展）；其角色是諮詢的、合作的，而非領導的、控制的。易言之，行政或專業人員須站在輔助的立場，而不是意圖影響教學。

此策略至少有五點強調領導者的定位（Havelock, 1978）：

1. 使用者的需求是最重要的考量也是唯一接受的價值立場。
2. 需求評估必須成為擴散過程的部分。
3. 專業人員與機構須是非指導性的。
4. 內部資源（那些在顧客系統內已存在和容易獲得的資源）應加以妥善利用。  
例如：教師人力資源即屬其一。
5. 自發性的行動應有最佳的應用機會。

重點在於教師要能敏於發覺問題，並主動提出構想、發展及設計教學材料來解決課室問題。優點是這種推動方式是較自主、符合使用者中心的；缺點即是教師需要有足夠專業能力才能自主。

#### （二）行動研究模式：營造教師自發性的教學研究氣氛

雖此模式與問題解決的模式並無多大差異，但它更強調個體經由審慎的研究程序來對實際教學作出反應，最常使用的即是行動研究的方式。教師知識來自於外部提供專業發展與實驗的機會，聚焦在學生學習愈能實施革新；由於外來專業發展經驗，只能達成校內正式組織的專業發展，難以達成校內社會互動的知識流動，因此修正知識以符當地脈絡，則能促進差異的互動以創造知識（Frank, Zhao, Penuel, Ellefson, & Porter, 2011）。從行動研究的小組團隊合作、致力於主體認知及現場問題的解決等歷程，除了能改善實踐者的理解與行動之外，並藉由協同合作、積極參與、諮詢和蒐集資訊以謀求解決方案等歷程，讓既定的課程構想或理念與教材設計的聯結更臻完善。

自發性的教師教學研究團隊若是屬同一學年，較易造成橫向的推廣；若屬同一領域，較易形成縱向推廣。學校行政要能整合橫向與縱向的連結、規劃課表及討論時間的安排，而不是呈現多頭馬車無人駕馭的狀態，即使成員調離或流失，只要行動研究持續進行，教師的專業自主可使他們適應方案而無需諮詢亦依然運作良好（Buston, Wight, Hart, & Scott, 2002）。雖然要產生協同及應用研究的程序不太容易，但對專業知識共享、成員專業成長和文化促進是有顯著助益的（Shatzer, Wolf, Hravnak, Haugh, Kikutu, & Hoffmann, 2010）。

#### （三）社會互動模式：建立人際網路間的互動平台

推廣的方式是植基於關係的建構，而非直接面對個別的成員，結構相似性（Structural similarity）使教師關注在情境內的個人角色，理念會散佈於相似的角色中，主因是有共通資源和規範，必須強化相似性以維持競爭地位和工作上的合作關係（Neal, Neal, Atkins, Henry, & Frazier, 2011）。推廣的過程受兩種趨力：1. 資訊流，2. 主體感受衍伸的人際關

係和壓力；角色規範和社群關係取向的推廣尤其適用於有限資源的學校中（Neal, Neal, Atkins, Henry, & Frazier, 2011）。

社會網絡中的規範、角色、溝通系統和組織結構對課程的推廣有重大影響（McNutta et al., 2016），藉由個體參與和激發社會體系中的人際互動，則提升個體工作表現、滿足感及採納意願，自然會調整教師態度而改變其行為（Havelock, 1971）。

經由研究證實此模式得推廣過程有五項通則（Havelock, 1978）：

1. 屬於社會關係網絡的個別使用者或採納者，其所在的關係網絡甚為影響個人的採納行為。
2. 個體在社會網絡所處的位置（中心、周邊或孤立），能有助於預測其接受新理念的速率。
3. 非正式的人際接觸在影響及採納的過程中佔重要部份。
4. 對團體成員及參照團體的認同，乃是個人採納革新與否的重要預測因子。
5. 社會系統的擴散速率符合 S 型曲線（即初期非常緩慢，然後極其迅速地擴散，最後又回復緩慢）。

目前國內有關課程推廣的論文有：王靜如（1997）欲藉由瞭解新課程推廣的阻力，協助教師重建符合建構主義的教學理念。其發表背景處於 1996 年實施與過去傳統不同的教學模式、「強調透過探討／發現式學習科學概念、過程與態度」的新課程，是為當時期以學科專家立場強勢主導中小學課程與教學、悖離教師專業自主並曾引起輿論嘩然、爭議一時的建構式數學事件。同時期亦有相關推廣研究案的進行，例如：盧秀琴（1998）。以如今眼光端看當時學科專家介入中小學教學實際、欲推廣建構式的理念卻引起廣泛爭議的事件，誠如單文經（2005）評析 J.S. Bruner 所領銜主導「人的研究」：改變幅度之大，與教師教學習慣大相逕庭，教師望而怯步更使課程推廣難度大增，疏離教育脈絡則使熱情的學者好比「誤闖政治叢林的小白兔」，在複雜的政治運作歷程中遍體鱗傷。

尚有部份論文結構則是以探討種籽教師的推廣方式出發，如汪靜明（1997）意圖瞭解學者專家及中小學環境教育種籽教師，對河川環境概念來源、河川生物歧異度與物種種源的概念認知，作為日後推動臺灣河川環境與生物歧異度教育之參考。而洪振傑、鍾靜（2004）旨在瞭解數學種籽教師回校推廣工作的情形、對培育課程的省思、推廣工作上所遭遇的困難及所需的協助等。另外陳人慧、徐新逸（2005）則從教育創新推廣理論出發，調查分析臺北市某資訊重點發展學校的資訊教育種籽團隊對「資訊科技融入教學」的看法。此其種籽教師的推廣方式如 Schön 「分段垂降」（Cascade）或「中央邊陲」（centre-periphery）模式，母中心仍控制課程實施所需資源，是屬於自上而下的推廣形式之研究。目前國內課程推廣仍多採取「自上而下」的方式（侯一欣，2006），即使理想上，「由下而上」的課程推廣較能引起教師認同及發展，但行政立場對此課程推廣方式的效果仍頗有質疑，或許對於推廣的方式，不同職位、角色和經驗的教師可能有不同的想法及顧慮。

由下而上去集中化是為賦權增能，「賦權」基層「專業自主」後還要行政協助「增能」的「互助成事」，是群體共治的關係；不止在所處位置上「我與他」、「我與你」的



關係覺察，亦在「我們」的整體關係作想像和創造，使課程革新在每個層級和環節形成有機、動態與彈性的連結（陳美如、秦葆琦，2011）。自上而下較能透過政府的管控，確保不同種族、階級或性別的學生皆可接受到相同的課程（Superfina, Marshall, & Kelsoc, 2015）；由下而上則能使課程因地制宜以符合學校和地方情境的需求，兩種實施方式各有其優缺點（游家政、黃麗芬、許麗萍、曾祥榕，2011）。交互使用「自上而下」與「由下而上」的形式應是較好的推廣策略，畢竟課程推廣模式是為了使上情能下達、民情能上通，令革新在各層級的專業協作下相互感應與共同創作，期使課程是上下互動的存在體驗歷程（陳美如、秦葆琦，2011）。然而有時這兩形式交互混用、界線亦不是很清楚（Farkas, Jette, Tennstedt, Haley, & Quinn, 2003; Smith & Rowley, 2005）。因此，實徵研究調查不同背景教師對課程推廣模式的意願，做為與理論相互佐證的基礎。

## 參、研究方法

### 一、研究架構

依學校層級課程推廣模式之理論，區分「自上而下」、「由下而上」兩種模式，考量研究問題為不同背景教師對不同學校課程推廣模式的接受意願是否有所差異？本研究假設為不同背景教師對學校課程推廣模式的接受意願有所差異，故調查問卷的設計依據理論探討（區分「自上而下」、「由下而上」兩種模式），以及假設差異（不同背景教師變項），皆以如下研究架構（如圖 2）為編輯調查問卷的藍本。

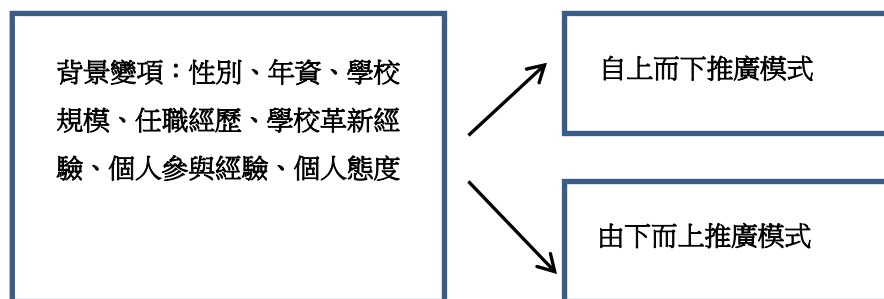


圖 2 研究架構圖

### 二、研究對象

由於國小升學壓力較中學低、中學課程活動的形式受限於分科教學難以施展等原因，故本研究調查層級僅限於國民小學。另外新北市自早期開放教育的鼓勵下，諸多學校有發展特色課程的經驗，因此以新北市作研究範圍應是頗具代表性。至於私立小學佔我國小學數目比率偏低、及為蒐集第一線工作者（指教師）的看法，俾益於學校課程推廣活動的參考，故本研究問卷寄發主要是以新北市公立國民小學教師（或兼行政職教師）為研究對象。單純處理行政業務人員（如校長、職員、或其它專案約聘人員），由於與教學工作較不相關，故不列入抽樣範圍。

研究對象的抽取，依九大學區（雙和區、板橋區、三鶯區、新莊區、三重區、淡水

區、七星區、文山區、瑞芳區)及學校規模(1到12班、13到48班、49班以上各1間為原則)進行分層隨機抽樣,依行政劃分的九大學區各分別抽取一間大型、中型及小型學校為原則。惟因三重區、雙和區及板橋區較缺乏中小型學校及樣本取得殊為不易,故對九大學區所抽取的學校樣本稍作調整(如下表2)。最後再至抽樣的小學隨機抽取5到10位教師,約兩百多位受試者作為研究對象。此外,為有效提昇問卷回收率,擬委託專人發放問卷、及電話催覆以增加樣本的代表性。依106學年度新北市共217間國小及教師數14,113人,若意圖控制在.05以下誤差則需抽樣 $1.96 \cdot \sqrt{14,113}$ 數為233人,而正式問卷總共寄出270份,回收問卷為216份,回收率為80%,汰除無效問卷後共回收212份有效問卷。綜上所述,本研究的抽取樣本應能反映母群特性。

表2

抽樣母群體樣本數

瑞芳區	淡水區	板橋區
牡丹國小(6班)	石門國小(9班)	重慶國小(64班)
吉慶國小(19班)	興仁國小(12班)	廣福國小(134班)
瑞芳國小(55班)	竹圍國小(38班)	莒光國小(106班)
七星區	新莊區	雙和區
中角國小(6班)	同榮國小(46班)	光復國小(59班)
野柳國小(8班)	昌隆國小(72班)	永和國小(117班)
白雲國小(16班)	光華國小(148班)	頂溪國小(40班)
崇德國小(58班)	文山區	三鶯區
三重區	北新國小(105班)	中園國小(32班)
修德國小(79班)	和平國小(6班)	三峽國小(76班)
厚德國小(91班)	永定國小(6班)	安溪國小(60班)
鷺江國小(114班)	安坑國小(110班)	

### 三、研究工具

依據文獻探討、研究架構而自編問卷為「自上而下集中化」題項、「由下而上集中化」題項,預試樣本自正式問卷寄發學校(如表2)中各隨機抽取4人施測(與正式樣本的受試者來源不同),剔除無效樣本12人後共104人,進行信效度的檢定結果如下:

#### (一) 信度分析的檢定結果

##### 1. 項目分析

在項目分析方面,主要是採用極端組檢驗法、主成分分析法、與題目總分相關法。

極端值比較的項目鑑別度檢驗,乃是將所有受試者當中,全量表得分最高與最低的兩極端者予以歸類分組,以 $t$ 檢定或 $F$ 檢定來檢驗各題目平均數在這兩極端受試者中是否有顯著差異,以反應出題目的鑑別力。本研究先採百分等級將觀察值得分最高的27%歸為高分組,得分最低的27%歸為低分組,最後再以獨立樣本 $t$ 檢定,求出高低兩組受試者在每題得分平均數的差異顯著性考驗。若題目的CR值(critical ratio)達顯著水準( $\alpha < .05$ )且高於習慣上3.5之標準,即表示此題目能鑑別不同受試者的反應程度,則保留此題做為日後編製正式題目的依據,未達顯著水準之題目則應予刪除。考驗結果如

表 3 所示，各題目皆有達到顯著水準，且 CR 值均已超過 3.5 之標準。

同質性檢驗部份，則採取主成分分析法處理，以更精確地分析量表的內部同質性。亦即當因素分析設定為一個主成分時，所產生的因素負荷量可用來判斷個別項目與相對因素的關係，通常個別題目的同質性檢驗標準以因素負荷量低於 .3 為標準。檢驗結果如表 3 所示，問卷各題目之因素負荷量皆高於 .3，顯示與量表同質故予以保留。

表 3

項目分析與信度考驗

問卷各題目之 CR 值和因素負荷量			信度考驗之結果		
題項	CR 值	因素負荷量	題項	與分量表的相關係數	刪題後 $\alpha$ 值
3-4-1	6.56***	0.50	3-4-1	0.46	0.93
3-4-2	6.15***	0.55	3-4-2	0.51	0.93
3-4-3	4.83***	0.64	3-4-3	0.59	0.93
3-4-4	6.33***	0.64	3-4-4	0.60	0.93
3-4-5	6.54***	0.61	3-4-5	0.57	0.93
3-4-6	7.61***	0.64	3-4-6	0.59	0.93

## 2. 信度考驗

本問卷題目計分採用五點量表，為分析問卷題目間的一致性以估計信度，適宜採用 Cronbach's  $\alpha$  信度係數，以進行內部一致性考驗， $\alpha$  係數愈大表示題目間一致性程度愈高。本量表以三個層面的分量表求出信度係數：「教師接受新課程的需求程度」為 0.93、「教師接受新課程的外部條件」為 0.91、「學校課程推廣模式」為 0.93。各層面的信度係數皆在 0.9 以上，整體信度更高達 0.96，可見本量表具高信度，為可行的研究工具。

### (二) 效度分析的檢定結果

為驗證本問卷項目分類的理論構念能被加以解釋的程度，乃採建構效度 (Construct Validity) 來考驗理論的構念。本研究問卷的建構效度，主要係以因素分析來加以考驗，其方法為透過主成分分析法 (principle component analysis) 對問卷分量表的各層面獨立題項進行分析，以瞭解該層面是否只包括單一因素。

下表 4 即為學校課程推廣模式的因素分析摘要及結果：

表 4

學校課程推廣模式因素分析結果

題號	因素負荷量	共同性
1-1	0.76	0.58
1-2	0.74	0.54
1-3	0.72	0.52
2-1	0.71	0.50
2-2	0.68	0.46
2-3	0.59	0.35

KMO 值：0.79  
 特徵值：2.95  
 可解釋變異量：49.15%

由上可知取樣適切量數 (KMO; Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy) 均在 0.70 以上, 且球形檢定皆達顯著水準, 各層次的特徵值亦均大於 1, 適宜使用因素分析。各題因素負荷量皆遠大於 0.3, 表示均在該因子具高度重要性; 而共同性 (communality) 亦皆大於 0.3, 故各題均予以保留。

#### 四、資料分析

欲同時進行兩組依變項 (課程廣模式) 在一組自變項的考驗檢定, 採用單因子 MANOVA 考驗; 若自變項僅分成兩種組別 (相當於  $t$  考驗) 則採 Hotelling's  $T^2$  考驗。統計程式以 SPSS 17.0 for Windows 套裝軟體作分析。

### 肆、研究結果與討論

本節將資料數據的統計結果回應文獻討論後, 分析所發現的相關現象及成因如下:

#### 一、任職經歷影響教師接受課程推廣模式之意願

表 5 係不同任職經歷教師, 對課程推廣模式的接受意願之多變量考驗結果。由表 5 可知: 兼職行政的教師較非兼職行政的教師, 偏向認同「自上而下」課程推廣的集中化模式。可能由於兼職行政的教師較易於感知校園保守風氣的存在、成員自主的效率不彰、專業意識的覺醒不足等問題, 於是對由下而上的去集中化課程推廣頗有質疑, 而認為「自上而下」的集中化推廣比較容易促進課程革新效果 (Cooper etc., 2005)。且兼職行政的教師處於訊息網絡的前端, 更能領略上級群體的專業訊息, 更支持自上而下的集中化推廣 (Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010)。綜上可知, 兼職行政經歷的教師因處於訊息前端的資訊網絡位置, 更能體認「自上而下」的集中化推廣, 有助於專業訊息的傳播與專業文化的建立。

表 5

兼職行政教師對課程推廣模式的意願

任職經歷	組別 (n)	推動方式	平均數	標準差	T <sup>2</sup> 值	比較結果
兼職行政	a. 是 (44)	自上而下	12.59	1.26	7.62* ( $p = .027$ )	$F = 7.66^{**}$ ( $p = .01$ ) a > b
	b. 否 (39)		11.54	2.14		
	a. 是 (44)	由下而上	12.98	1.70		$F = 0.78$ ( $p = .38$ )
	b. 否 (39)		12.64	1.75		

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

#### 二、學校革新經驗影響教師接受課程推廣模式之意願

表 6 係不同學校革新經驗的教師, 對不同課程推廣模式的接受意願之差異情形。由表 6 可知各組受試教師在兩種課程推廣模式的接受意願均無顯著異, 然經 LSD 法進行事後比較, 仍檢驗出學校「目前尚無」革新經驗的教師, 皆顯著較其它兩組教師對「由下而上」推廣模式的接受意願低。學校無革新經驗, 則少有可能外來專業協助發展, 少了外來知識促發教師自主研究和行動實踐的部分, 那麼要使內部自發的由下而上產生知

識交流和共享的文化，是很難在缺乏行政的資源支持和訊息提供，就能使新課程順利進行的 (Colbeck, 2002)。譬如文獻中所提國內曾經風行一時的建構式數學，若無外部學者專家的理念引進，則不易促成實質上的推廣。缺乏組織有系統的支持和經驗提供，即使部份班級願意選擇革新，訊息傳播的範圍可能受限而未必將成功的經驗推廣到其餘班級 (Rudduck, 1976)。但若引進外部革新的理念後，亦須調適內部的在地專業，則好促進內外差異的互動，轉化為學校課程革新的動能，否外部革新可能僅淪為絢爛一時的萬花筒而難以持續推廣 (Kane, Johnson, & Majchrzak, 2014)。由此可見，由下而上的去集中化推廣，宜先奠基學校相關革新經驗，才能在已建立專業探究的氛圍下促進由下而上的互動文化。可能是先自上而下然後再由下而上，形成革新在各層級的專業協作下相互感應與共同創作，轉化為上下互動的存在體驗歷程 (陳美如、秦葆琦，2011)。

表 6

學校革新經驗對教師在課程推廣模式的接受意願

背景變項	組別	樣本數	推動方式	平均數	標準差	Wilk's λ 值	比較結果
學校是否有過課程革新的經驗	(1) 有	157	自上	12.12	1.74	0.96 ( $p = .10$ )	$F = 1.39$ ( $p = .25$ )
	(2) 目前尚無	36	而下	11.56	2.29		
	(3) 不清楚	19		11.84	2.22		
	(1) 有	157	由下	12.80	1.60	$F = 3.42^*$ ( $p = .03$ ) (1), (3) > (2)	
	(2) 目前尚無	36	而上	12.06	1.97		
	(3) 不清楚	19		13.00	1.20		

\* $p < .05$

### 三、個人參與經驗影響教師接受課程推廣模式之意願

表 7 係個人參與經驗的教師對不同課程推廣模式的接受意願之差異情形。由表 7 可知各組受試教師在兩種課程推廣模式的接受意願均已達顯著差異，經事後比較發現：個人「有」參與經驗的國小教師對於「自上而下」或「由下而上」的課程推廣模式，皆顯著較「目前尚無」參與經驗的國小教師之接受意願高。可見：(1) 有參與過革新經驗的國小教師，能充分體認課程與教學領導賦予教師個人在專業成長上的價值，並在獲得專業上的自信心後，也能積極於自主性的課程探究與問題解決；(2) 兼且無參與過革新經驗的國小教師，尚缺乏革新訊息的傳播，可能處於訊息末端的遲緩者或多數追隨者，當革新制度化後，競爭性壓力即會使其受迫於多數已做的前提下而消極的接受，自不會是起初被推廣的主要對象 (侯一欣，2009b；Nikolaeva & Bicho, 2011)。因此，個人有參與經驗較有訊息覺知的能力，而且能順利從「自上而下」獲得專業成長的機會，也能從「由下而上」獲取自主探究的空間，對課程推廣的進程有較為正面的助益。

表 7

個人參與經驗對教師在課程推廣模式的接受意願

背景變項	組別	樣本數	推動方式	平均數	標準差	Wilk's $\lambda$ 值	比較結果
個人是否有參與過課程革新的經驗	(1) 有	89	自上	12.43	1.64	0.93** ( $p = .01$ )	$F = 5.03^{**}$ ( $p = .01$ ) (1) > (2)
	(2) 目前尚無	121	而下	11.66	1.99		
	(3) 不清楚	2		13.50	2.12		
	(1) 有	89	由下	13.11	1.44	$F = 6.17^{**}$ ( $p = .00$ ) (1) > (2)	
	(2) 目前尚無	121	而上	12.36	1.73		
	(3) 不清楚	2		14.00	1.41		

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ 

#### 四、個人態度影響教師接受課程推廣模式之意願

表 8 是面對學校課程推廣時採取不同態度因應的國小教師，在兩種課程推廣模式上的接受意願之差異情形。由表 7 得知不同態度的教師在不同推廣模式上的接受意願達顯著差異。經 LSD 事後比較後發現：其中，採第一種態度的國小教師顯著較採第四種態度的國小教師，偏重「由下而上」的課程推廣模式；採第二種態度的國小教師顯著較第三種態度、第四種態度的國小教師，偏重「由下而上」的課程推廣模式。總的來說，個人態度愈趨積極主動則對「由下而上」的推廣模式愈加偏好。本來態度越加主動、積極和正向的教師，自然偏好去集中化的專業互動更甚於「自上而下」的階層控制（侯一欣，2009b；Smith & Rowley, 2005）。因此，對於「主動」性格的教師應以循循善誘利導，而不宜以行政命令般的機械式推廣，服膺於組織脈絡、協同在地專業以內嵌革新屬性，則課程推廣較能順利銜接理論和實際。

表 8

個人態度對教師在課程推廣模式的接受意願

背景變項	組別	樣本數	推動方式	平均數	標準差	Wilk's $\lambda$ 值	比較結果
面對學校革新課程推廣時所採取的個人態度	(1) 主動瞭解及參與課程發展	44	自上而下	12.07	1.76	0.93* ( $p = .03$ )	$F = 0.65$ ( $p = .59$ )
	(2) 經宣導後最早參與及實施他人發展的課程	60		12.25	1.89		
	(3) 當多數人參與及實施亦會跟隨之	104		11.84	1.96		
	(4) 即使經多數人參與及實施仍不會輕易隨之	4		11.75	1.71		
	(1) 主動瞭解及參與課程發展	44	由下而上	12.84	1.61	$F = 4.47^{**}$ ( $p = .01$ ) (1) > (4); (2) > (3), (4)	
	(2) 經宣導後最早參與及實施他人發展的課程	60		13.18	1.50		
	(3) 當多數人參與及實施亦會跟隨之	104		12.41	1.69		
	(4) 即使經多數人參與及實施仍不會輕易隨之	4		11.00	0.82		

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

## 伍、結論與建議

國內關於「推廣」(dissemination)的研究文獻較為少見，本研究創新之處在於明確指出課程推廣再改變教師個人覺知、信念與行動，從而促進教育實質內涵的體現，本研究兼顧理論與實際，對當前新課綱的推廣頗富相當的參考價值。依據研究結果與討論，以及文獻分析後，綜合本研究結論與建議如下：

### 一、結論

#### (一) 課程推廣的進行關乎學校革新的成敗

過去不太著重學校層級的課程推廣，主要受制於學校作為政府機關的下層單位，自是有道義和責任接受行政命令頒布的課程。長期植基於技術官僚的思考架構，忽視行政與教學的「鬆散結合」的狀態，以致上有政策下有對策，理論與實務產生巨大鴻溝。有鑒於此，課程推廣實不應再成為改革發動的失落環節。一如行銷方式以促發成員需求覺知來推廣課程，或如傳播理論以訊息擴散來改變人們覺知進而達成專業交流，在教育經費逐漸萎縮的今日，藉由角色規範和社群關係取向的推廣，尤其適用於有限資源的學校中。

教師在課程潛質的專業顯露，更是能使理念課程、正式課程乃至於教師知覺轉化的運作層次，促成學生學習經驗的落實。因此，課程推廣猶如對教師教育專業新知的在職訓練，可使新課程的內涵作有效運作，對學校層級的課程實施莫不影響甚鉅。

#### (二) 課程推廣的模式影響教師接受革新的意願，且其意願亦受教師背景的影響

「自上而下」和「由下而上」的推廣模式各有其優劣：前者集中化的管控較能克服鬆散的缺失，提振老校士氣及促升專業不足的文化，效果立竿見影且成本也較低廉，但卻有階層化的疑慮。後者去集中化的自主互動較能鼓舞成員動機，促發教師致力於基層問題之解決及形成專業社群的互助文化，但若成員專業不足則卻易扭曲既定革新的理想。

從實徵結果可發現：兼職行政及個人有參與革新經驗的教師，由於位處訊息網絡的前端及曾獲得專業知識的啟發，能夠認同「自上而下」的集中化推廣，相信權威者的專業領導、核心團隊的研發結晶與組織發展的使命。至於個人態度是偏向主動積極和已有相關參與經驗的教師，由於認真求知的性格與專業水平足以支援個體實施革新的緣故使然，他們皆能接受「由下而上」的去集中化推廣，賦予其自主探究的氛圍。

#### (三) 學校層級課程推廣的宗旨在形成校內制度化的氛圍

即便有數名菁英的種籽教師將專業知識付諸教室實際，訊息的散播、成功經驗的分享亦未必能達成校內多數人的仿效。只有當革新達成制度化後，競爭性壓力會使革新成為規範，讓人們會因結構相似性，為了維持競爭地位和工作上的合作關係而迎頭趕上校內革新的步伐。名譽與合法性論述的制度壓力，甚至使績效標準成為組織內部的規範。人們本有跟隨多數的從眾性格，只有達成制度化的普遍性後，課程推廣才算大功告成。

## 二、建議

### (一) 尚待建立完善課程推廣的體系與哲學基礎

推廣的進行不能僅植基於技術官僚的思考架構，以為直線般的行政命令，教師自會有義務和責任實施新課程，長期欠缺理論的反思、實務的驗證，則將如同澳大利亞 70 到 90 年代經常重蹈教改失敗的結果，理念與實務產生懸殊落差，我們便不得不重新審視課程推廣的失落環節。故推廣新課程前，必須思考適當的推廣哲學、尊重教師專業背景，確保教師能內化革新的價值並於實施中扮演促進的角色。為保證革新的推廣皆能獲得適當的資源與行政支持，因此，有必要建立起完善的課程推廣之組織體系，作為銜接理論與實務的橋樑。

### (二) 課程推廣模式的運用分際仍有待進一步的考驗

目前國內課程推廣仍多採「自上而下」的行政模式，即使理想上「由下而上」的課程推廣較能鼓舞教師動機，但去集中化的模式則待校內專業氛圍的成熟，方有利於社群關係的建立。對於推廣的模式，不同職位、角色和經驗的教師自有不同的想法和顧慮，然而有時這兩種模式運用的分際並不易區分清楚，就像研究結果發現個人有參與革新經驗的教師，對集中或去集中的模式皆可接受。或許，專業的領導者需衡諸情境需要，交互使用「自上而下」與「由下而上」的模式，擇取和判斷適宜的推廣策略，方能有效引導校內革新的成功。

## 參考文獻

### 一、中文部份

- 王靜如 (1997 年 12 月)。改變國小教師自然科學教學之研究。論文發表於中華民國科學教育學會、臺灣師範大學科學教育研究所、教育部聯合舉辦之「中華民國第十三屆科學教育學術研討會」，臺北市。
- 何雅芬 (1998)。國民小學課程推廣之研究－臺北縣開放教育個案分析 (未出版碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 汪靜明 (1997 年 12 月)。我國環境教育推廣者之河川環境概念來源與生物歧異度概念認知之研究。論文發表於中華民國科學教育學會、臺灣師範大學科學教育研究所、教育部聯合舉辦之「中華民國第十三屆科學教育學術研討會」，臺北市。
- 洪振傑、鍾靜 (2004)。數學種子教師推廣工作之初探。國教學報，16，29-71。
- 侯一欣 (2006)。教師接受課程方案的考慮因素：學校課程擴散的觀點 (未出版碩士論文)。臺北市立大學，臺北市。
- 侯一欣 (2008)。加拿大的課程管理架構。師說，207，15-18。
- 侯一欣、張小宛 (2009)。社會行動取向自編教材之發展。教科書研究，2 (1)，29-54。
- 侯一欣 (2009a)。學校課程推廣應用教育行銷理論之可能性初探。中等教育，60 (4)，116-133。
- 侯一欣 (2009b)。學校課程擴散的時間因素。研習資訊，26 (3)，81-86。



- 侯一欣(2011)。學校課程決策的另一層思考：以教師為主體。*教師專業研究期刊*，**1**(1)，5-22。
- 侯一欣(2013)。美英兩國課程推廣發展背景之探析：從1960到1980年代。*教育與心理研究*，**36**(1)，63-87。
- 侯一欣、高新建(2014)。縣市推廣課程於學校實施的影響因素：以新北市品德教育家庭聯絡簿為例。「教改20年回顧與前瞻國際學術研討會」發表之論文，臺北市。
- 單文經(2005)。Rugg及Bruner社會領域課程改革經驗的啟示。*教育研究集刊*，**51**(1)，1-30。
- 楊龍立(2003)。課程改革模式的統合。*臺北市立師範學院學報*，**34**，97-114。
- 陳美如、秦葆琦(2011年11月)。地方－學校課程與教學專業協作建構、實踐與評估之研究：我所看見的地方與學校課程教學協作紀實－腳踏實地展望未來。論文發表於國家教育研究院舉辦之「2011年建構中央－地方－學校課程與教學推動網絡學術研討會」，臺北市。
- 游家政、黃麗芬、許麗萍、曾祥榕(2011)。我國國民中小學課程權限的問題與改進。*教育資料與研究*，**98**，55-78。
- 盧秀琴(1998)。落實情意教學的師資培育課程－知情並重的自然科教學範例與其在小學推廣之條件研究(I)。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(NSC88-2418-H152-003-F19)。臺北市：國立臺北師範學院數學教育系。

## 二、西文部份

- Al-Daami, K. K. & Wallace, G. (2007). Curriculum reform in a global context: a study of teachers in Jordan. *Curriculum Studies*, **39**(3), 339-360.
- Bhola, H. S. (1977). *Diffusion of Educational Innovation*. Morristown, NJ.: General Learning Press.
- Buston, K., Wight, D., Hart, G. & Scott, S. (2002). Implementation of a teacher-delivered sex education programme: obstacles and facilitating factors. *Health Education Research*, **17**(1), 59-72.
- Cooke, M. (2000). The dissemination of a smoking cessation program: predictors of program awareness, adoption and maintenance. *Health Promotion International*, **15**(2), 113-123.
- Colbeck, C. L. (2002). Assessing institutionalization of curricular and pedagogical reforms. *Research in Higher Education*, **43**(4), 397-421.
- Carless, D. (2004). Continuity and 'teacher-centred' reform: Potential paradoxes in educational change. *Curriculum Perspectives*, **24**(1), 42-51.
- Cooper, B. S., Ehrensall, P. A. L. & Bromme, M. (2005). School-Level Politics and Professional Development: Traps in Evaluating the Quality of Practicing Teachers. *Educational Policy*, **19**(1), 112-125.
- Farkas, M., Jette, A. M., Tennstedt, S., Haley, S. M. & Quinn, V. (2003). Knowledge dissemination and utilization in gerontology: an organizing framework. *The Gerontologist*, **43**(1), 47-56.

- Frank, K. A., Zhao, Y., Penuel, W. R., Ellefson, N. & Porter, S. (2011). Focus, fiddle, and friends: experiences that transform knowledge for the implementation of innovations. *Sociology of Education*, 84(2), 137-156.
- Green, B. (2003). Curriculum inquiry in Australia: toward a local genealogy of the curriculum field. In Pinar, W. F. (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp 123-141). New York, NY: Routledge.
- Gingiss, P. M., Gray, R. C. & Boerm, M. (2006). Bridge-it: a system for predicting implementation fidelity for school-based tobacco prevention programs. *PrevSci*, 7, 197-207.
- Havelock, R. G. (1971). *Planning for innovation through the dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, NY: Center for Research and Utilization of Knowledge.
- Havelock, R. G. (1978). The Utilisation of Educational Research and Development. In Harris, A., Lawn, M. & Prescott, W. (Eds.), *Curriculum Innovation* (pp. 312-328). New York, NY: Wiley.
- Kane, G. C., Johnson, J. & Majchrzak, A. (2014). Emergent life cycle: the tension between knowledge change and knowledge retention in open online coproduction communities. *Management Science*, 60(12), 3026-3048.
- Marsh, C. & Huberman, M. (1984). Disseminating Curricula: a look from the top down. *Journal of Curriculum Studies*, 16(1), 53-66.
- McBeath, C. (1995). Overcoming barriers to effective curriculum change: a case study in dissemination practice. Retrieved from <http://www.clare-mcbeath.id.au/pubs/bris95.html>
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J. & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.
- Magrini, J. M. (2015). Phenomenology and curriculum implementation: discerning a living curriculum through the analysis of Ted Aoki's situational praxis. *J. Curriculum Studies*, 47(2), 274-299.
- McNutta, J. G., Justicea, J. B., Melitskib, J. M., Ahnc, M. J., Siddiquid, S. R., Cartera, D, T & Klinea, A. D. (2016). The diffusion of civic technology and open government in the United States. *Information Polity*, 21, 153-170.
- Neal, J. W., Neal, Z. P., Atkins, M. S., Henry, D. B. & Frazier, S. L. (2011). Channels of change: contrasting network mechanisms in the use of interventions. *Am J Community Psychol*, 47, 277-286.
- Nikolaeva, R. & Bicho, M. (2011). The role of institutional and reputational factors in the voluntary adoption of corporate social responsibility reporting standards. *J. of the Acad. Mark. Sci.*, 39, 136-157.
- Ow, T. T. & Morris, J. G. (2010). An experimental study of executive decision-making with implications for decision support. *Journal of Organizational Computing and Electronic Commerce*, 20, 370-397.

- Ollila, S. & Elmquist, M. (2011). Managing open innovation: exploring challenges at the interfaces of an open innovation arena. *Managing Open Innovation*, 20(4), 273-282.
- Rudduck, J. (1976). *Dissemination of innovation: the Humanities Curriculum Project*. London: Evans/Methuen Educational.
- Smith, T. M. & Rowley, K. J. (2005). Enhancing Commitment or Tightening Control: The Function of Teacher Professional Development in an Era of Accountability. *Educational Policy*, 19(1), 126-154.
- Shatzer, M., Wolf, G. A., Hravnak, M., Haugh, A., Kikutu, J. & Hoffmann, R. L. (2010). A curriculum designed to decrease barriers related to scholarly writing by staff nurses. *The Journal of Nursing Administration*, 40(9), 392-398.
- Superfinea, A. C., Marshallb, A. M. & Kelsoc, C. (2015). Fidelity of implementation: bringing written curriculum materials into the equation. *The Curriculum Journal*, 26(1), 164-191.
- Tamir, P. (2004). Curriculum implementation revisited. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 281-294.

投稿日期：2019年01月14日  
修正日期：2019年03月28日  
接受日期：2019年03月29日

# The Survey of School Curriculum Disseminative Models from Elementary Teachers' Adoption

Yi-Hsin Hou

Director of General Affairs, Kaohsiung Municipal Lingkou Elementary School

## ABSTRACT

Curriculum dissemination could change teachers' awareness, belief, and action to promote curriculum implementation. Originally, teacher's consciousness of professional imagination and the commitment to contribution are just the successful factors of school innovative curriculum, thus this article declares that school curriculum dissemination should take teacher's aspiration into considerations. So the research would survey different opinions of diverse background teachers. According to the reviews and discoveries, we reach the conclusions as the follows:

1. curriculum dissemination affects the outcome of school innovation.
2. The model of curriculum dissemination affects the opinion of adoption by teachers, and the opinions are different from diverse background teachers.
3. The final goal of school curriculum dissemination is to make innovation be institutionalized.

**Keywords:** curriculum dissemination, curriculum diffusion, curriculum innovation