

貳、文獻探討

一、縣市輔導團對學校課程教學推動的協助

縣市政府的課程教學推動組織居於中央與學校橋樑位置。現階段各縣市國教輔導團的成立，大抵因襲省教育廳於民國 63 年所公布的行政命令而組成，而民國 87 年精省後，縣市國教輔導團因經費無著，形同解散狀態（謝金城，2004）。其後教育部公布國民中小學九年一貫課程暫行綱要，並於「實施要點」中規定「各級政府應編列預算，成立各學習領域教學輔導團，定期到校協助教師進行教學工作」（教育部，2001），才又賦予各縣市國教輔導團轉型的依據。國教輔導團的功能，旨在負起縣市課程領導的職責，並以兼重教學「學理」與「實務」之專業成長及實踐能力為核心，建構教師專業支持體制，轉化與宣達各學習領域課程精神與內涵，協助落實課程與教學政策，以達政策目標（湯碧美，2008；吳春梅，2007）。

在省府教育廳時期，各縣市即設有國民教育輔導團，負責推動中央的課程與教學方案。惟，過去由於實施課程標準與教科書統編制，「課程」並非推動重點，主要仍以教學觀點與方法的推展為主。九年一貫課程實施之後，由於注重校本課程發展，課程與教學開始雙向並重。然而，在其後的政策推動檢討中，批評者指出：中央、地方與學校組織與組織間缺乏相互調適與互動學習，基層官員行為偏重行政執行考量較少專業思維，學校、教師團體欠缺專業執行能力反感工作壓力驟增；家長或民意代表、利益團體對政策認知不清而有反制行為。因而，九年一貫課程政策的推動有政策目標與執行結果不一致，政策執行結果未能解決學校教育本身的問題（陳寶山，2010）。一個大型政策的推動必然牽涉多方環節，本研究關注的焦點乃在於縣市機構如何協助學校進行課程與教學方案的發展。

在地方教育行政機構中，皆有專責國民中小課程教學行政事務的科室，但誠如李永烈(2007)研究的發現，地方教育行政人員未將課程領導放在優先地位，在其領導工作的實踐程度上，最高的是「傳達授權」，較低的是「倡導創新」與「輔

導評鑑」。而地方教育行政人員認為最佳的課程領導行動策略是「培訓課程領導者，健全學校課程領導系統」與「編列足夠經費，提供課程發展之用」。事實上，縣市單位中與課程教學事務最為相關的專業組織即是「各領域課程與教學輔導團」（以下簡稱輔導團），且輔導團具有專業推動課程與教學及彌補視導制度之不足的功能(謝金城，2005)。是以，本節以縣市輔導團與學校的關係作為探討焦點。

(一)輔導團功能的應然與實然

自九年一貫課程實施以來，各縣市輔導團對學校的協助以教學演示、教學方案分享、專題講座、辦理座談與疑難問題解析、辦理教學訪視與意見交流、辦理課程設計工作坊、設置教學資源網、辦理專業論壇與對話、設置諮詢專線規劃或帶領行動研究等為主要實施方式。而學校人員期望輔導方式多元化、避免流於形式，希望輔導員提供優良課程設計；輔導內涵強調實際的教學演示、外國教育的新知、規劃教師實用性的課程(張素貞、王文科、彭富源，2006)。

1.輔導團所提供各項資源未被善加運用

教師對輔導團組織本身及其功能雖有概括性的認識，然而基於學校工作繁忙且輔導團也鮮少針對所提供的各項服務加以宣導，故教師對輔導團的知覺程度多半僅止於「辦理課程與教學研習」或「示範教學」(黃冠鳳，2007)，而不知道輔導團尚有「提供學校諮詢輔導」以及「提供教師教學資源」等服務(游秋樺，2008)。李昭瑢(2007)的研究亦指出，校長及主任等行政人員對輔導團組織運作及輔導策略之認識優於一般老師。其結果是，當教師面臨教學困難時自然也不會尋求輔導團的協助，不啻為一種資源的浪費。

2.國教輔導團與研習、師資養成機構、學校缺乏實質的聯繫

依民國 63 年輔導工作實施要點的規定，輔導團宜與研習機構、師資養成機構以及學校密切聯繫，共築一個完整的輔導網。然而調查結果顯示，輔導團年度工作計畫之擬定，甚少主動與有關的師資養成機構聯繫、協商，也未與學校或教

師溝通意見；甚至於各種研習活動的設計與規劃，也是由各科輔導員或組長擬定，少有相關人員的代表參與（楊茂壽，1988）。故今後輔導計畫之擬定、研習內容之選擇、研習方式之決定等方面，應邀集有關人員如相關的研習機構、師資養成機構、教育行政人員以及學校校長、教師等代表共同參與輔導，提升教育輔導效果。

3.輔導團人員的量與質皆有窘況，影響工作成效

現階段輔導團成員來源有二：一是由教育局人員兼任；二是由國中小學校長、主任、教師調兼。這樣的兼任制度雖可減輕政府經費的負擔，但卻造成校務與團務的衝突以及輔導員分身乏術的窘境。對學校而言，大多不願意主動推薦優秀人選加入輔導團，認為借出教師對學校而言，只有損失人才，沒有貢獻與其它附加價值（吳春梅，2007），更遑論這會給學校行政帶來許多課務及職務安排上的困擾（楊茂壽，1988）。而對外調至輔導團的教師而言，要同時兼顧本身教學工作並執行輔導團交辦之業務，實在分身乏術、焦頭爛額（蕭素芳，2006）。

蔣華容(2008)的研究發現，輔導團的工作雖事先規劃，但仍會受到時間及人力的限制影響實行成果；輔導員執行教學視導任務時，與現場老師的互動行為，也成為影響實施成效與預期結果的因素。輔導員背負著全縣市教師與教育局的深切期待，工作內容充滿創新與挑戰，每個人都必須不斷吸收新知與從事研究，方足以勝任引導教師改進教學的重任，然而輔導團的團員除了接受短期的培訓外，少有系統性的專業知能精進的機會。這對於輔導員執行課程與教學視導或政策協作的工作而言，是一大限制。

(二)輔導團功能的提升

1.廣為宣導，增加教師對輔導團運作與功能之理解

研究發現，教師對輔導團服務的知覺程度愈高，就會愈常運用輔導團提供之教學資源或參與輔導團舉辦之各項活動（游秋樺，2007）。由此可見，國教輔導團的首要工作乃加強宣導其所提供之各種服務項目。舉例而言，可以定期辦理服

務成果分享、利用各種研習場合或到校服務機會加以推廣、透過各學校網頁或教育相關網站傳達服務資訊等，以提高教師對輔導團服務的認知。除此之外，前已指出輔導團與學校之間通常是各行其政，缺乏實質的聯繫與協調。因此輔導團也應該多與學校及教師進行雙向溝通，交換彼此意見，以了解教師在服務內容或其它方面的需求，如：研習活動的時間或地點安排等。

2.輔導團應和師資培育機構積極合作，發揮更大的專業協作功能

國教輔導團員增能的方式大多透過團務會議或專題研習，但因大家相聚分享的時間有限，再加上許多時候增能的主題是爲了配合委辦的教育政策，以致能從中獲得專業成長的空間被壓縮。因此，教育行政機關若能蒐集並整合各種專業進修之管道和訊息，提供輔導團員更多元的專業發展空間，例如讓團員與教授和研究生一起進行主題研究計畫，或是邀請一位教授長期到團做臨場教學指導、實作分享與行動研究（黃冠鳳，2007）。如此，一來可使輔導團員原本欲進行的研究工作獲得更專業的指導與協助，二來可讓研究工作之成果更加貼近教學現場所需，更重要的是可避免人力、物力的重疊與浪費。

3.強化輔導團研究成果資料的蒐集與傳遞，提供學校更即時的協助

研究創新爲教師成長之根本，故需能經常性蒐集輔導團員或教師研究創新之成果，且彙集成冊，以供各校教師教學參考。對向來忙於教學與班級經營事務的教師而言，如能有一個管道可以協助蒐集、分享相關的教育新知，教師一定可以獲益更多。換言之，在此強調知識管理的社會裡，資源的整合尤爲重要，應提供一個兼具資源與服務的教學資源中心。然而考量輔導團員的工作負荷，故建議由教育行政機關統籌辦理各領域教學研究創新、教材教法競賽等，再將成果彙集成冊或透過網路方式提供下載作資源共享，並設立一個專責單位來統整資源（黃冠鳳，2007）。

4.應善加運用輔導團所提供各項資源，並重視學校教師與學生的需求

輔導團的認知與教師的需求，向來有所落差（劉清揚，2006）。教育人員對國教輔導團所辦理的研習多半態度不夠積極，主要原因除場次太大、參與人數過

多之外，就是教師對研習主題不感興趣。此乃因為學校行政在向輔導團提出到校輔導申請時，總是抱持著一種填補研習空檔的心態，而非考量到學校、教師以及學生真正的需求，自然也大大降低國教輔導團的輔導效能，而參與的教師也大多覺得浪費時間、一無所獲。因此，學校行政應先調查教師在課程與教學過程中，可能遭遇的困難或問題，並進行評估與回饋的歷程，若真的有空礙難行之處，再與國教輔導團進行討論、尋求協助，藉以有效解決教師教學實施的困境、提升輔導的效能。

輔導團的功能，旨在負起縣市課程領導的職責，並以兼重教學「學理」與「實務」之專業成長及實踐能力為核心，建構教師專業支持體制，轉化與宣達各學習領域課程精神與內涵，協助落實課程與教學政策，以達政策目標（湯碧美，2008；吳春梅，2007）。輔導團工作如果只是一門附加的形式工作，那麼對學校或教師而言無異是增加其工作負擔。然而事實上，國教輔導工作與教師專業自主的發展息息相關。也因此，國教輔導工作應與教師的知識體系、專業技能、態度與信念相輔相成，以不斷地提升教師專業能力；而教師專業自主能力的提升，也會有助於國教輔導工作的施行與課程的品質，實現學校的教育願景。在未來，若國教輔導工作能進一步與行動研究相結合，藉此幫助教師進行教學省思，並解決課程發展的問題，將會是令人期待的發展。

二、學校課程與教學領導的相關研究分析

課程教學政策或方案無論起自中央、地方，但最終皆須由學校執行。在推動政策或方案的過程中，學校內部必然要有一套運作機制，而這套機制裡包含了領導、管理或視導等組織與功能。學校在發展與實施課程的過程中，首須建立健全的課程發展組織，加強教師課程研發能力，溝通課程發展與評鑑觀念，並擬定課程發展之短、中、長期計畫，確實管理各項事務與進度(鄭淵全，2005)。許朝信(2005)的研究也指出，要讓學校課程順利推動，學校的領導者必須在課程組織運作、課程計畫訂定、課程指標訂定、課程專業知能增進、課程資源等方面著力。本節即以學校內各層級的課程教學領導與管理為探討重點，了解學校內部的推動機制運作。

(一)校長的課程領導

有關國中、小學校長的課程領導方式以及對學校課程教學的影響，國內自九年一貫課程實施以來即累積了相當多研究。隨著課程領導觀念的倡導與普行，近幾年來的研究也對校長的課程領導狀況有新的發現。

陳敏哲(2006)探討高高屏三縣市公立國民中學校長課程領導的行為，透過問卷調查方式，針對高高屏 126 所公立國民中學之校長與教師進行問卷調查。結果指出，校長課程領導實際行為未達到學校人員的期望，建議國中校長應在六個方面有所努力：1、建立學校課程願景，構築學校課程目標。2、強化學校課程組織，發展學校課程計畫。3、監控課程正常實施，落實課程評鑑回饋。4、以身作則自我成長，勇於嘗試課程改革。5、強化教師課程專業，鼓勵教師專業成長。6、促進課程組織合作，有效溝通經驗分享。

黃昱碩(2006)研究桃竹苗四縣市國小校長教學領導與課程發展委員會組織再造之現況，探討不同背景變項的國民小學校長、課程發展委員會行政人員代表與教師代表，對校長教學領導與課程發展委員會組織再造在知覺上的差異、校長教學領導與課程發展委員會在應然面與實然面之間的差異、及校長教學領導與課程

發展委員會組織再造之間的關係。研究以問卷調查法並輔以訪談法進行研究。其主要發現為：1. 學校人員均認為教長教學領導的重要性；2. 學校人員所知覺到的校長教學領導與課程發展委員會組織再造之應然面與實然面之間顯然有落差；3. 校長教學領導越落實，越能促進課程發展委員會的組織再造；4. 校長愈能以其領導方式「確保課程品質」與「促進教師專業成長」，愈可能促使課程發展委員會組織再造。

張黛華(2007)「中部四縣市國民小學校長課程領導現況、困境與因應策略之調查研究」在瞭解國民小學校長實施課程領導的現況，並探討國民小學校長推動課程領導所遭遇的問題與其在學校推動課程領導所採用之策略。研究結果發現中部四縣市國民小學校長認為其課程領導現況良好，整體領導現況及各層面的實施程度頗高，其中以「獎勵與支持」層面最高。校長在課程領導實施遭遇困境程度有高有低，但在各層面的困境中以「政策因素」層面最高。其因應策略採用願景策略、專業成長策略、團隊策略、資源整合策略、支持策略、獎勵策略為主。該研究建議教育行政機關，辦理校長儲訓時應重視校長課程領導知能的培養；研擬適切的專業評鑑機制及地方教育訪視功能；提供更多課程發展所需資源支持校長推動學校課程發展。

丁文祺(2007)以台灣地區公立國民中學的教師為調查對象，探討國民中學校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐與學校效能之關係，聚焦於國民中學校長教學領導能力、教師社群互動的情境、教師專業實踐的歷程對於學校效能的影響。並建構國民中學教學領導效能的模式。該研究將校長的教學領導工作分為「凝塑教學目標」、「激發教學省思」、「分享創意教學」、「營造支持環境」四個層面，其中，校長的教學領導能力以「凝塑教學共識」的領導行為最強。而國民中學教師的社群互動行為，在「社群認知」、「情感凝聚」、「觀摩學習」、「專業對話」四個層面中，以「社群情感」的知覺程度最高；學校效能以「學生表現」、「教師成長」、「學校活力」、「家長認同」四個面向中，以「學校活力」最具有顯著表現。整體而言，校長的教學領導能力越強，教師社群互動性就越高，教師專業實踐的

表現就越好，學校效能就能提升。此外，學校愈重視教師社群互動，教師專業實踐的表現就越好，學校效能就愈能提升。研究結果顯示，校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐對學校效能皆具有直接影響。

林世元(2009)研究國民小學校長教學視導實施之現況。該研究透過校長焦點團體訪談、校長及教師的深度訪談進行研究，其研究指出，國小校長教學視導的具體內容為巡視教室與校園、了解學生學習情形、教學觀摩、進行教室觀察、協助教師在職進修或專業成長、帶領學校課程發展、促進教師行動研究。基於這些工作內涵，校長須具有課程與教學的知識、教室觀察能力、協助班級經營能力、時間管理的能力及良好人際技能。然而，在教學視導的工作中，校長與教師教育理念不同，立場與利益考量亦不同，兩方各有不同的策略運用。校長採取策略包括以身作則、解釋規範、分工授權、會議控制、說之以理、強勢策略、結合權威人士、群體壓力、酬償交易等；在教師方面，所採取之策略包括順從配合、消極逃避、結盟策略、選擇性解讀、說之以理、試探對方虛實。顯見校長與教師雙方在教學視導實施過程中呈現一種攻防的微觀政治現象。

以實際狀況來看，由於教學視導缺乏法源依據，且教師原有的教學工作負荷重、教學輔導教師不足，而視導本身對教師造成的威脅感頗大，都在客觀條件上造成進行教學視導的阻礙。此外，校長的教學觀察知能，以及可投注在教學視導的時間，則又是另一層面的困難。該研究建議：在教育行政上，可修訂教師法以取得教學視導的法源；適度降低教師授課節數以減輕教師工作負擔；有效培育教師領導者和教學輔導教師。在學校行政上，可建立教學視導團隊，並營造學校成為關懷的專業學習社群。

從過去到近年的研究皆肯定校長在學校課程教學領導上的重要地位，也發現良好的校長領導對學校課程發展、教師專業發展、教學效能等各方面的正向影響。然而，多數研究也指出，校長的課程教學領導面臨許多困境，主觀面向如校長個人的課程教學專業知能不足、可運用的時間有限；客觀面向上如教師的工作負荷重、對學校課程推動的認同程度、中層領導者不足等。

(二)教務主任的領導與管理

雖然校長的領導角色普遍受到重視，但在多數學校中，實際上的課程教學領導與管理工作落在教務主任身上。許朝信(2005)研究發現，在學校層級課程管理之現況上，學校課程管理工作主要是由教務主任負責。其原因在於，課程與教學的事務在學校行政職責的劃分原本即歸屬教務處。

姜文通(2008)研究臺南縣國民小學教務主任課程領導的現況，並探討台南縣國民小學教務主任實施課程領導的相關因素。該研究普查臺南縣公立國民小學之現職教務主任，發現多數教務主任認為自己在「健全學校課程發展組織與運作」方面有較佳的表現，而在推動課程實施與評鑑方面則有待加強；他們認為課程領導受到外部因素影響最大，如上級政策因素的干預、各項學校校務評鑑訪視對正常事務運作的干擾。研究者建議，未來上級單位應授權並協助學校發展學校本位課程，並協助建立學校課程評鑑機制，簡化外部評鑑。

黃翠萍(2009)探討臺北縣國小教務主任的課程領導現況，以瞭解其課程領導任務的執行情況，及在進行課程領導時所遭遇的困境，並探究不同變項之課程領導任務的執行與困境是否有顯著差異。研究以 97 學年度臺北縣國小教務主任為問卷調查對象，了解教務主任在「建構規劃任務、組織運作任務、專業發展任務、評鑑事導任務、擴展整合任務」等面向的執行狀況與問題。研究的主要結果如下：

1. 臺北縣國小教務主任的課程領導任務執行情況良好，其中以「專業發展任務」的執行情況最佳。
2. 缺乏完善課程評鑑機制，教務主任在「評鑑視導任務」的執行有待努力。
3. 臺北縣國小教務主任普遍感受到課程領導的困境，以「政策」、「資源」因素的困境知覺程度最高。
4. 在課程領導困境中，多數教務主任認為「時間不足」是其在進行課程領導時面臨最大的難題。
5. 缺乏課程發展獎勵機制，影響教師參與課程發展組織與課程設計意願之動力。

該研究建議教務主任做好個人時間管理，擬定課程發展進程，循序漸進推動學校課程。網羅各學習領域專長教師，健全課程組織運作，透過溝通對話模式，

確定課程走向與目標。規劃多元的專業成長研習，以小而美的學習型組織，激發創意教學。廣泛蒐集資料，暢通溝通管道，建立教師正確的課程評鑑觀念。善用社區資源，積極開發人力支援，建立友好的親師關係，降低教師及行政負擔。對行政機關建議，確定明確的課程政策與配套措施，減少書面文字的行政業務。建立課程評鑑規準，落實課程評鑑。強化候用主任課程評鑑領導的養成教育，辦理教務主任的課程領導知能研習。提供課程研發獎勵機制，提升教師研究動力。

陳正原(2008)以雲林縣、嘉義縣、嘉義市、台南縣與台南市國民小學教務主任為問卷調查對象，探討國民小學教務主任進行課程領導的行動、困境與因應策略的情形。研究發現：雲、嘉、南五縣市國民小學教務主任認為其課程領導行動實踐情況良好，對課程領導的困境的評估為中低程度；而在各項困境因素中，以「學校外部因素」的困境感受程度最高，在「教務主任個人因素」的困境感受程度最低。教務主任在進行課程領導時，最常運用的是自我精進策略及教師增能策略，較少運用願景再建構策略及文化革新策略。該研究建議教育行政機關，應辦理各項課程領導研習，強化課程領導人員的專業知能；整合學校課程與教學的相關活動，避免影響學校課程實施；整合各項教育資源，均衡學校發展。

(三)教師同儕領導

除了校長、教務主任等在行政職權上負有課程教學領導責任者之外，在同儕視導、同儕教練(peer coaching)、教師專業學習社群、教學輔導教師(teaching mentor)等觀念的倡導下，教師領導者也成為備受重視的課程教學領導者。尤其學校內的學習領域小組、學年教學研究小組，原本即需要教師成為團體中的領導人。

丁雪華(2009)探討國民小學教師同儕課程領導與專業發展的關係，首先瞭解國小教師同儕課程領導與教師專業發展的現況，其次探討不同背景變項之國民小學教師在教師同儕課程領導與教師專業發展之差異情形，最後分析國小教師同儕課程領導與教師專業發展之相關。

研究發現一、臺北縣國小教師同儕課程領導以「團隊合作激勵士氣」層面最

佳，而「共塑願景掌握方向」層面最有待努力；在教師專業發展行為的表現上，以「專業態度」層面最佳，而「課程與教學知能」層面尚待加強。教師同儕課程領導的「協作檢討精進教學」層面為預測教師專業發展整體及各層面中最有力的預測變項；教師同儕課程領導的「團隊合作激勵士氣」層面為預測教師專業發展的「一般知能」層面最有力的預測變項；教師同儕課程領導的「建立社群形塑文化」層面則為預測教師專業發展的「研究進修」層面最有力的預測變項。

張舜傑(2007)探討台北縣國民小學教師在課程領導上的現況與困難情形，首先以文獻探討分析教師課程領導的相關理論與研究，其次，以問卷調查法為研究方法進行實證資料蒐集，藉以了解：(1) 台北縣國民小學教師在課程領導的現況與困難。研究的主要結果為：台北縣國小教師課程領導行為的實踐在中等以上，其中以「引導教師課程發展過程」最高，而「共同規劃教師專業成長」最低。教師領導的困難主要有「時間不足」、「教育當局沒有明確的課程決策機制」、「缺乏課程領導之經驗，不知如何進行課程領導」、「行政機關急於追求立竿見影的績效」、「學校激勵措施的誘因不足」、「缺乏專家學者之協助」、「對於課程領導專業知能不足」與「行政配套規劃不夠完善」等八項。「學校行政領導不支持」、「學校教師文化不利課程領導」、「欠缺專業進修機會」與「教學評鑑制度尚未落實」等四項則不被認為是主要的困難。然而，不同學校規模與公私立學校之台北縣國小教師在課程領導上感受到困難程度有顯著差異。

該研究建議，在教育行政機關上，建立明確課程決策機制，使學校教師能有可循的法規依據。鼓勵師資培育機構與教師合作，促進理論與實務的結合，藉由相關研究促進課程領導的發展。了解課程領導的發展，提供相關培育課程，而不是急於求立竿見影之成效。在學校行政單位上，建議提供相關配套措施，減輕教師課程領導負擔，學校提供適當的獎勵措施，提升教師課程領導的參與度。

(四)學校內課程教學領導的一般狀況

陳怡安(2007)「台南縣國民小學課程領導現況、困境與因應之調查研究」在

探討台南縣公立國民小學課程領導行為的實施現況、遭遇的困境、因應策略，並了解不同背景變項之課程領導現況、遭遇的困境、期望因應策略之差異情形。該研究所謂「課程領導」是課程專業與領導理念交互作用下的產物，以課程發展計畫為核心，透過願景塑造、情境分析、團隊的組織、課程的規畫、設計、實施、評鑑等過程，確保學生的學習內容品質。同時結合校內外資源、塑造激勵分享的校園文化、提昇教師專業、擴大參與層面來支援課程的革新和教學的改進。研究發現：課程領導所遭遇的困境以教育行政機關因素及社區家長因素向度佔大部分；教育評鑑太多影響課程實施及教師工作負荷與壓力大；課程規劃時間不足較為嚴重。此外，溝通理念，凝聚共識、強化相關人員課程與教學的領導知能及加強教師進修與研習等，則是學校教育人員最希望採行的因應策略。

呂孟潔(2008)探究國小生活課程視導之實施現況及其實施意願的影響因素。該研究以臺北縣市國民小學生活課程教師為調查對象，研究發現經常擔任生活課程視導者依序為「同學年教師」、「領域召集人」、「課程發展委員」、「主任」、「學者專家」和「校長」。2. 台北縣市國民小學生活課程教師進行「課程設計階段的視導」，以「生活課程單元教學活動」為最高項目，主要視導方式是「提供書面資料」，最重視「非正式的對話回饋」，改進方式主要為「在同儕教師或行政人員協助下，一起改進生活課程設計」。3. 教師進行「課程實施階段」的視導，以「學生反應情形」與「師生互動情形」為頻率最高，主要視導方式為「檢核教學活動資料」，最重視「非正式的對話回饋」，改進方式主要為「在同儕教師或行政人員協助下，一起改進生活課程實施」。4. 教師進行「課程評鑑階段」的視導，其中「生活課程的評量活動」和「教師對生活課程設計的滿意度」為頻率最高項目，主要視導方式為「應用檢核表方式進行回饋」，改進方式主要為「在同儕教師或行政人員協助下，一起改進生活課程評鑑」。

許馨瑩(2007)探討高雄市國民小學教育人員對教學視導模式、運作機制與功能的知覺情形。該研究所指稱之「教學視導模式」，包括臨床視導模式、同儕視導模式與發展性視導模式。「臨床視導」(clinical supervision)係指視導人員(受

過訓練的視導人員或外部專家)走進教室,直接與教師接觸的一種現場視察與輔導教師的教學歷程。「同儕視導」(peer supervision):係指教師同儕組成小組進入教室,以合作學習的方式促進教師同儕對話與經驗分享的一種現場視察與輔導教師的教學歷程。「發展性視導」(development supervision):係指依照教師其本身不同階段性的專業需求、教學能力、工作動機等與評估教師的發展層次,採取不同的視導方式,以增進教師的教學效果。

「教學視導運作機制」包括校長領導角色、教師學習文化與視導運作要件。「校長領導角色」係指校長所從事與教師教學或學生學習有直接關係的領導行為或活動;「教師學習文化」係指教師對自身專業角色的維護,應來自於個人的付出與努力,教師社群中先產生自我認同、共同演化的學習文化業之精神。「教學視導功能」,即包括教師教學方法、教師評量方法、教師課程規劃能力、教師班級經營能力與學生學習成效。「改善教師教學方法」係指教學視導的功能可以改善教師教學策略與方法,包括合作教學、協同教學、探究教學等,並創新教學方法以引起學生學習動機增進學習效果。「改善教師評量方法」係指教學視導能改善教師評量方法,包括發表、討論、操作、測驗等評量方式以適切的診斷學生的學習。「協助教師課程規劃能力」係指教學視導能協助教師增進課程設計與發展的能力,包括教學活動的設計、教材的選用、課程發展的模式等以幫助教師專業成長。「增進教師班級經營能力」係指教學視導能協助教師增進班級經營的能力,包括營造學習氣氛、建立班級常規、有效的親師合作等以幫助教師輔導學生與管理班級。「提升學生學習成效」係指教學視導能協助教師提升學生學習成效,包括有效引起學生學習動機、重視學生學習經驗、適性發展與補救教學等以幫助教師關注學生、帶領學習。

研究發現教育人員對教學視導模式、機制及功能皆有正面的知覺,認為教學視導功能的發揮繫於教學視導模式與教學視導運作機制的配合。但校長與行政人員在教學視導的知能上仍需加強,尤其是校長宜擔負起教學領導的角色,進而建立學校本位教學視導良善發展之利基。研究者據以建議教育行政單位應致力於培

訓教師教室觀察與工具的使用能力，進而協助各校建立教學輔導教師的人力資源，具體落實教學視導工作。

近年在學校推行的教師專業發展評鑑計畫，經由教師群之間的相互教學觀察與合作反思，增進教學專業知能，即為教學視導工作的一部分。在許多研究中亦顯示此項計畫的成效，並受到學校人員的肯定(顏國樑，2010)。

由以上的相關研究可發現：學校課程教學領導工作主要倚重校長與教務主任。教師作為領導者的狀況隨著教師專業社群的推動逐漸增加。然而，每一層級的領導者都認為時間不足、專業知能有待加強，也都認為外部的政策干預、過多的評鑑干擾、教師工作量過大等，是造成學校課程教學領導困難的主要因素。

在許多研究中，研究者都發現，學校課程教學領導工作主要倚重校長與教務主任。教師作為領導者的狀況隨著教師專業社群的推動逐漸增加。然而，每一層級的領導者都認為時間不足、專業知能有待加強，也都認為外部的政策干預、過多的評鑑干擾、教師工作量過大等，是造成學校課程教學領導困難的主要因素。