

## 肆、研究結果分析與討論

本章將針對兩部分的資料進行討論。第一部分為各次座談與訪談的質性資料分析，主要在討論學校推動機制運作現況與問題、學校課程與教學領導人員在推動機制中的角色及其展現的作用，以及目前學校層級與「中央及縣市」課程與教學推動機制的互動狀況。第二部分則依據問卷調查的結果，說明未來學校課程與教學推動機制發展的方向與原則。

### 一、學校內的領導與組織運作

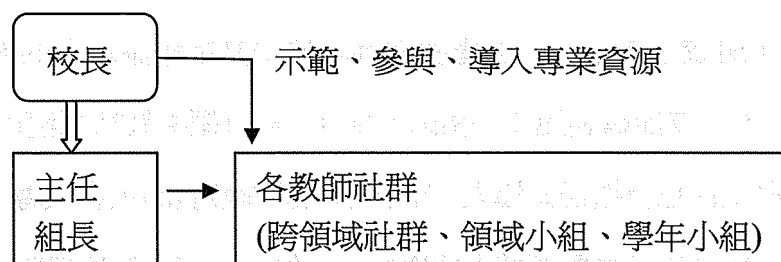
#### (一)學校課程與教學推動的組織與運作

課程發展委員會(以下簡稱課發會)與學習領域小組(以下簡稱領域小組)是九年一貫課程要求學校建立的兩個課程與教學推動組織；前者為學校課程事務的最高決策組織，後者則負有領域課程與教學的研討與規劃的任務。然而，目前許多學校的課發會卻成為例行事務的「橡皮圖章」，唯一引起激烈爭論的大約只有各領域教學時數的增減問題。領域小組多未能落實教學研討的工作，領域會議流於行政事項的傳達或協調。領域召集人(以下簡稱領召)原本應是學習領域課程推展的靈魂人物，卻因為必須參加許多委員會，如圖書館委員會、資訊委員會、課發會，負責與領域成員溝通各項行政事務(歐陽秀幸，0915)，事務繁瑣之餘，導致領召年年異動，成為教師們所形容的「值日生」(陳錦蓮，0816)。至於領域小組的成員，在國中，由於教師皆具教學科目專長認證，教師自然參與其專長領域；但是國小教師則常依據個人意願或被動加入某個領域小組，以致於領域小組成員經常變動，難以成為穩定的組織。然而，在某些具有較強領導中心的學校，課發會則被視為學校課程發展的心臟，具有統合、決策的功能(李美穗，0908；鄧美珠，0915)；而領導者也經由課發會的共議與決策機制，讓學校各項課程教學方案法制化(許銘欽，0819)。領域小組及學年小組則成為課程方案的縱向與橫向發展組織，且致力經營為專業學習社群。李美穗校長舉昌平國小的例子說：

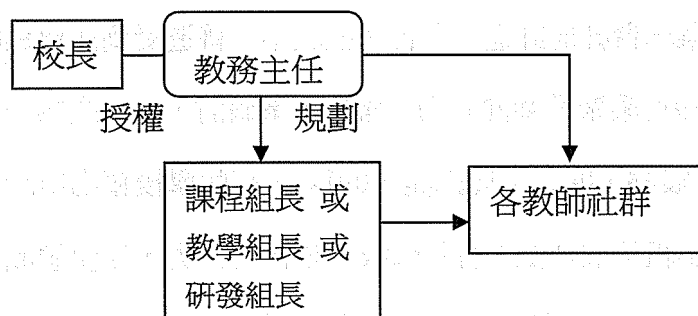
課發會有一個討論和審查機制，所以課發會幾乎每個月開一到二次，對校本課程那個架構、議題融入課程設計的這樣一個討論，我們都是在課發會討論跟修正。領域小組幾乎一個月有兩次對話，課程設計、教材教法或是補充教材研發、教學方法和策略、教學行動研究都要做。…學年的教學研討會是每個禮拜安排個共同備課時間。所以自然而然的，後來的教師專業發展評鑑是百分之九十幾的人在參與，才會衍生後面的八個社群。(李美穗，0908)

由這個案例可見，其實課發會和領域小組、學年小組等原有的組織若能落實其功能，學校的課程教學工作就能順利推展，而其他的新方案如教師專業發展評鑑、教師學習社群，是一種推進力，必須在原來的良好基礎上才能發展。課發會為決策組織，領域小組為研究發展的專業組織，但是要讓這兩類組織正常運作則需要學校的領導管理體系。從各次座談資料中發現，運作較佳的領導體系可分為以下四種型態：

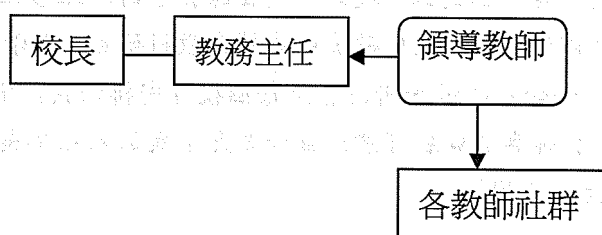
A. 校長為主要課程領導者，帶動主任與教師群



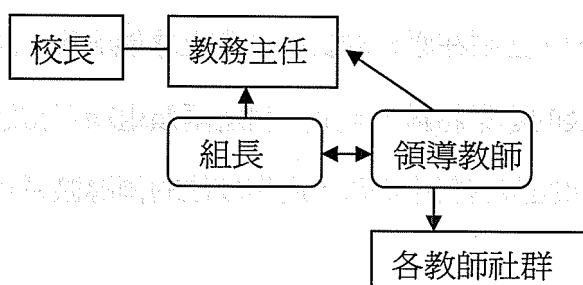
B. 教務主任為主要領導者，校長為支持者



C·教師為主要領導者，校長與主任提供相關行政支援



D·課程組長、教學組長或研發組長與領導教師合作規劃方案



在這些運作型態中，教師社群的組成可能是跨領域的學習社群，也可能是既有的領域小組或學年小組，但這些教師社群未必都申請現有的教師專業社群計畫。但課程方案要能順利運作，教師社群中必然有領導教師；當領導教師不足時，組長或教務主任也會擔任領導人。至於學校課程發展的主要領導人，以教務主任居多數，而校長作為主要領導人的學校，比例並不高。但是那些由校長進行課程領導的學校，課發會決策功能和領域小組的研究發展功能較能發揮。

近年推動的教師專業學習社群計畫，在各次座談中，普遍受到與會教師的肯定。與會者認為社群組織可凝聚教師向心力，落實專業研討，甚至成為一股由下而上的課程發展動力(張宸綿，0421；周錦堯，0914)。有些學校藉由申請此項計畫，為領域小組、學年小組爭取資源；有些學校則是借力使力，促使領域小組組成社群，共同進行專業研討。但這樣正式的教師社群也有潛在問題：

(正式申請的)社群就是有那個壓力，那個壓力就是說，他們覺得好像時間到了，就要把東西弄出來，他們就不斷地提醒自己說，我們是不是要開個會，討論一下，因為我們最後要送出成果來(劉向欣，0915)

我們比較大的壓力是評鑑，他評鑑一定又說，你們有這樣的運作，拿東西出來給我們看哪！你們應該要有會議紀錄啊，要有你們的計畫、最後的成果。可是這個部份對老師來講，他就會打一個折扣。所以為什麼他不要檯面上的社群，卻要地下的社群(楊玲珠，0915)。

林文生校長認為，很多社群其實都是短暫的任務編組型，卻不是長久永續的文化型社群，所以很難有深刻的效果(林文生，0906)。經常是因為有一位教師對某一種活動有興趣(例如陶藝、戲劇、書法、賞鳥)，就跟某個團體合作，帶其他教師一起從事相關活動。但是如果沒有進一步在學校課程裡生根，效果就很有有限。的確，目前的教師社群不乏此類的任務編組型社群。要讓社群在學校課程教學裡紮根，領導者必須看見學校課程發展的願景。

## (二)學校各層級領導者展現的作用

由前述的四種推動體系的型態來看，學校內有四個層級的領導者：校長、教務主任、課程發展組／教學組／研發組長、領導教師。在繁雜的課程教學事務中，若四個層級領導任務皆有適任者擔綱，即可構成健全的校內推動體系；反之，任何一個領導者偏弱，就得由其他領導者設法補強。否則，再多資源的挹注也難以產生作用。

### 1.校長

校長在學校課程教學推展上的重要角色，在過去諸多文獻中已一再證成。所有參與座談者亦一致肯定校長對學校課程教學發展的影響力，如鄧美珠指出：

校長若是有課程觀，能進行教學視導，才能帶領主任、教師，更重要的是，治校方針與方向才會以學校的教學為核心(鄧美珠，0915)。

與會的章翰林主任<sup>1</sup>的一段話道出校長在學校課程發展中的關鍵性：

我們學校的老師雖然很努力卻一直沒有一個很好的共識；本來我們團隊都很堅強，我們校長來的時候一直以為我們學校有很大的問題，但是最後發現問題不是在學校的老師，你想在哪裡？校長。校長很難改變，因為校長領導風格不同，他面臨壓力很大，無法去做這樣好的調適，所以兩任校長都有點不愉快的就離開了。我們後來仔細想想，我歷任四個校長，我一直覺得、感受得到，校長是一盞燈，那個燈一打

<sup>1</sup> 因以下發言涉及對該校校長的評論，為保護當事人，改以化名呈現。

是明亮的、是溫和的、是好的、是看得清清楚楚的那種燈，很重要。他打得好的話那學校的氛圍就會變得非常好。所以我的期待是一個主管是一個有方向感的人、是一個整合資源的人、是一個能帶得動大家的人，我覺得那是最重要的（章翰林，0519）。

從受訪及出席座談會的校長所提供的課程領導經驗中可發現，有課程觀的校長會看見整個學校的學生學習需求以及教學上需要努力的重點，所以能建立學校課程發展的主軸。他們不會因為中央或縣市政策的變化而讓學校課程如同多頭馬車的紛亂，反而是將各種政策方案整合到學校課程的主軸。林文生校長稱此種整合方式為「回歸主流」：

這個主流就是一到六年級的核心課程、正在運作的課程。那個永續校園計畫，是融入到六個年級的，每個領域可能的單元裡，去找它的連結點，不是另外再設計一個課程。但是你會看到永續校園的概念。…所以我們基本上就不做額外的、附加的課程。（林文生，0906）

陳浙雲校長也有相似的作法：

縣市層級一定會推出一些政策，而且這些政策一定都會用一些很響亮的名稱，但是學校都會避免去提這些東西，因為你一提，老師或行政同仁就會說：又來了，又新的，又這些什麼東西。大家都彈性疲乏了，可是學校又得去做。這時候，我就要清楚告訴老師，這些事情就是我們現在做的什麼事情，只要如何放在原來的工作裡就可以…所以我就是把這些案子當作一種資源，把這個拿來做我們原來就在做的事情。（陳浙雲，0810）

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，學校效能越能提升(丁文祺，2007)。以課程與教學思維來領導學校的校長，是學校翹首以待的雲霓。

## 2.教務主任與組長

在過去有關課程與教學領導的研究中，以教務主任為對象的數量不下於校長。教務處的工作範疇原本即是課程與教學，於是教務主任自校本課程推動以來一直就被視為重要的課程領導者，而教學組長也自然負起核心的規劃工作。由於教學組原有的工作已屬繁重，所以有些學校重新調整各處室人力，在教務處之下增置「課程發展組」或「研究發展組」，負責課程與教學的各項政策方案。當校長不以課程領導為重心時，教務主任或組長可能就成為主要領導人。

許朝信(2005)指出學校的課程管理工作主要由教務主任負責；黃翠萍(2009)的研究認為，教務主任的課程領導任務分為建構規劃、組織運作、專業發展、評鑑視導、擴展整合等五個向度。與會的教務主任都指出，目前有太多議題要融入課程，教育局處所推行的方案多與課程教學有關，於是教務處成為最忙碌的單位；教務主任事務繁多，時間明顯不足。凡是與課程有關聯的公文都到了課程組長或教學組長身上(彭博裕，0915)，使得教務主任與組長工作超負載。而未能善盡領導責任的學校行政人員就如吳聰美所言：

是在做「包商」(承接校外方案交由教師執行)，卻未提供支持，在一些細瑣的行政流程上也不協助(吳聰美，0818)。

能負起領導管理責任的主任會看到教師教學和學生學習的需要，主動申請競爭型方案，或是協助教師寫計畫以爭取資源，並且努力整合各項方案，鼓勵教師群進行專業研討。其作法如：

就我這邊的立場是，因為上面有計畫在推行，那我們這邊就是說如果有計畫可以申請，可以嘗試去做看看，在老師可以操作的一個合理的範圍之下，那我們只是去把它設計成可以讓老師真的是比較好操作的，不要讓它就是說好像我就把計畫丟給你，然後就整個毫無頭緒(廖誌平，0908)。

我們九十六年就直接推閱讀，因為我們教育處那時候一直要推學力測驗，老師唉唉叫，老師就說這個教育處要進步百分之二十啊怎麼這樣，然後還有性別平等教育、生命教育所有的評鑑全部都進來了，底下老師很煩，學務處沒辦法，老師也沒辦法，所以我就負責做整合把所有的要做的東西全部來到教務處。我就所有的東西都融入課程，因為你融入課程老師就一定要教，他就不會認為是額外的，所以我把閱讀、把性平、還有那什麼生命教育、交通安全全部都放在課程裡面(毛慧莉，0421)

當校長和主任都「無為」時，教學組長或課程組長只得承接責任。吳怡慧指出，通常組長能做的事就是盡量為各領域安排共同研討的時間，主動研擬領域會議的討論議題，以引導領域會議的焦點，並且告知教師各項補助方案的訊息，若能力可及，就協助撰寫計畫(吳怡慧，0812)。組長在行政位階上並不具有領導的職權，只能協助規劃、提供訊息，無法實際進行領導。

### 3. 領導教師

如前所述，學校課程要能順利運作，教師群中必然要有領導者；這領導者可能是校長、主任，也可能是教師。在小型學校，或許校長或主任直接領導教師群尚屬可行，但在中型以上學校，這將使得校長或主任負擔過於沈重。況且，通常教師對行政人員有一點不信任感，有些教師甚至會質疑教務主任推行方案的動機（張蓓玲，0818；謝幸如，0526）。所以，有教師認為：

由高階教師來領導教師群也比主任或校長更有影響力（歐陽秀幸，0915）。

領域內一定要有一位高階教師或專家教師像教練一樣來協助教師，節省他們摸索和碰撞的時間，讓教師更有機會成長（李美穗，0908）

我們申請了四個社群，發現其實有兩個社群走不太下去，走不太下去的原因，是因為少了那一個可以帶領的人（劉向欣，0915）。

在國中分科精細的情況下，校長在領導時面臨相當大的阻力，薛校長指出：

你很難用哪一種角度去說服那些跟你完全不同的領域…基本上我們還是回歸到任何一個課程領導跟教學都還是要以老師為關鍵（薛春光，0909）。

然而，要尋找合適的領導教師卻不容易。學校有一種螃蟹文化，互相牽制，因為誰也不想強出頭（陳錦蓮，0816），在毫無酬賞機制的情況下，校長必須以情感訴求、賦予教師尊榮感、創造成就感等各種方法，邀請有能力的教師擔任領導人（陳錦蓮，0816；林文生，0906；薛春光，0909）。

張舜傑(2007)研究國小教師的課程領導問題，指出教師領導者感受到的困難有八項：時間不足、教育當局沒有明確的課程決策機制、學校激措施的誘因不足、缺乏專家學者協助、課程領導專業知能不足，以及行政配套規劃不夠完善。領域召集人或教師社群領導人畢竟是沒有行政職權的教師，也未必減少授課時數，且同儕領導經常容易出現紛爭；若缺乏校長、主任在精神上與資源上的全力支持，通常難以為繼。有教師指出，不管正式或非正式的教師社群，由於一般未兼任行政職的教師並不熟悉申請補助方案的程序（吳麗玲，0812），若無人協助撰寫計畫，很難獲得所需資源，這需要學校行政人員主動協助。

## 二、中央和地方的推動組織與學校的關係

在課程與教學推動工作上，教育部除了經費補助之外，與學校較無直接互動；縣市政府各單位在課程教學推展工作上，以輔導團與學校的關係較密切。大體而言，目前地方輔導團對學校的實質協助甚為有限。各輔導團有固定的年度工作計畫，其工作不外乎排定巡迴訪視的行程，辦理研習或受邀前往學校與該領域教師討論。但是許多學校接受輔導團例行的到校輔導，多因縣市政府一紙公文，而實際上卻將到校輔導工作視為一項負擔。教師對參與輔導團所辦理的研習，態度並不積極，主要原因是對研習主題不感興趣；此乃因為學校行政人員向輔導團申請到校輔導時，常抱著填補研習空檔的心態，未必針對教師需求(劉清揚，2006)。

過去的研究發現，輔導團與學校之間常是各行其政，缺乏實質的連繫與協調(游秋樺，2008)。一般教師對輔導團的認識多止於「辦理課程與教學研習」或「示範教學」(黃冠鳳，2007)，而不知輔導團尚有「提供學校諮詢輔導」及「提供教師教學資源」等服務(游秋樺，2008)。結果是，當教師面臨教學困難時自然也不會求助於輔導團(李昭瑤，2007)。許多教務主任指出，地方輔導團雖然有優秀的教師，學校在實施各項方案(如教師專業評鑑、教師社群)或領域小組所發展的課程，很少邀請輔導團具相關專長的教師支援。會主動要求輔導團員到校協助的學校，有些是因為學校本身正發展某些特色課程，尋求輔導團的專業協助(吳杏惠，0812)；國中可能為新興議題、試題方向等基測命題問題而求教於輔導團員。許多與會者認為輔導團是個豐富的課程與教學資源庫，但通常是因為學校本身即是某個領域的中心學校，或者校內有教師擔任輔導團員，才會與輔導團密切互動，甚至引入輔導團人力來發展學校課程方案(吳麗玲，0812；黃麗蓉，0925)。整體來看，學校與縣市輔導團之間的實質互動並不密切；經常與輔導團有互動的學校也侷限於少數學校。

中央政府對學校課程教學推動工作的協助，通常以經費補助的方式為之。地方政府則除了經費補助之外，還有教育局處的相關科室在推動政策或方案。李永烈(2007)探討地方教育行政機關的課程領導角色與行動策略，發現地方教育行政人員並未將課程領導視為優先任務，而實際上的課程領導工作最重要的是「傳達



授權」。或許是行政單位常以傳達授權的方式進行領導，以致造成了學校諸多干擾。學校人員指陳之最大干擾不外乎以下兩項：

### (一)新方案與政策層出不窮，學校忙於配合，教師難以專心教學

中央與地方政府經常因應社會壓力團體訴求而推出新議題，要求學校「融入」課程，寫成課程計畫；或者推出新的政策，要求學校進行研究、辦理研習、提出教學設計案、送件參加競賽。尤其各部會單位在推動各自政策時，總不忘「從教育做起」，於是各項方案蜂擁進入中小學—資訊種子、永續校園、友善校園、閱讀計畫、健康促進學校、生命教育、品格教育、防災教育、交通安全、多元文化教育、家庭教育、能源教育、在地文化...，加上教育局處長基於個人理念所倡導的「教育重點」，這些在教育行政機關未加整合的零碎方案，成為學校人員不可承受之重。其結果是：

我們學校，說實在話已經不知道什麼是校本課程？只知道活動一堆，所以常常是被計畫、活動追著跑(陳正偉，0512)。

每個領域都被分配要融入什麼議題，每個人都要去寫教案，寫到課程計畫裡就是聊備一格，從來沒有去實施(蘇榮宗，0915)。

專案計畫實在太多，再加上考評，太多專案執行、訪視評鑑，已經嚴重影響到教學正常運作，壓力太大(高慈英，0512)。

各層級的研習疊床架屋，時間重疊，導致小學週三下午時間各地都在搶人(陳致豪，0818)。

中央層級不管要做任何計畫，如果沒有完善的配套措施就貿然實行，我覺得學校就是很可憐，就忙著配合；然後就是你要我做我就做，可是我也不知道在做什麼東西(周雅釗，0818)。

儘管學校的課程領導者可以努力整合多項方案，但是這「亂箭齊發」的狀況，終究令人窮於應付，讓教師無法專心教學。加上許多突如其來的公文，要求限時處理，更是嚴重干擾學校正常工作。鄧美珠主任所描述的現象反映學校人員的不解與無奈：

不管是競賽也好，或是要學校配合的活動也好，都不能夠事先規畫嗎？好比說，今

天想到要做什麼，然後就一個文，就要各校至少交幾件作品，這怎麼可能會變成學校課程呢？那就只好跟學校老師說你們有沒有做的，或是說找一兩個班級你們趕快做。我覺得這種東西，我做得很痛苦，可是又不能不做，就是他們都不能提早告訴我們，其實(課程)計畫應該要在開學之前就要做，這種臨時來的東西怎麼可能會變成課程。隨時就來一個文！(鄧美珠，0915)

吳老師<sup>2</sup>借調至教育處協助課程業務，他認為其實有些中央來的公文不應該轉下去的，應該在處裡面、在縣政府的地方，就應該要去整合；這個部分其實是各縣市的教育局處應該要去做的事情。依據他的觀察，認為這現象乃是因為縣市政府內各單位並未就相關計畫進行協調與整合，以致各行其事。但是要整合各科室計畫，除非教育處長重視此問題，也願意投注心力。

## (二)方案變動快，加以講求短期績效，導致學校課程難以深耕

在各次座談與訪談中，所有校長、主任、教師提及「成果報告」、「評鑑」，無不激動陳詞。陳校長指出：

教育部用績效指標來衡量各縣市的教育力，所以他們要看到數字，他們隨時都要數字，我們行政同仁好可憐，要疲於奔命去填寫很多報表。(陳錦蓮，0816)

此外，只要有方案、有計畫，就要提交成果報告，或者接受評鑑。偏偏一般教師視成果報告、評鑑為畏途，只要有此類要求，通常不願意參加這些方案。過去對學校課程領導的研究多建議教育行政機關應減少書面文字的行政業務，整合各項評鑑訪視，避免干擾學校正常的課程與教學工作(陳怡安，2007；姜文通，2008；黃翠萍，2009)。但是，這項呼籲多年來並未採行；同樣的抱怨在不同的座談會裡一再出現。

楊主任認為，課程需要一段時間去討論、規劃，然後在實施中不斷檢討、修正；即使是把範圍縮小到一個單元，也不可能在短時間內就看得顯著的教學成效。但是行政單位常常不能容忍短期內看不到具體績效，總是不停逼著學校報成果。

在一種速食的文化影響下，我們要推課程跟教學的時候，就要老師你今天一定要達到這個目標，而且必須要有績效；那績效的檢核一般來自於比賽，不然就是來自於

<sup>2</sup> 吳老師的發言涉及對其任職教育處之評論，為避免其身份被指認，故隱其名。

最後的一個外顯性的成果，其實這都是非常、非常殘酷的(楊玲珠，0915)。

行政機關講求「績效責任」(accountability)固然無可厚非，但是課程與教學的實施成效無法立竿見影，因為教師需要時間澄清觀念、反思對談，學生需要時間沈澱概念才有外顯表現。然而，由於政策、方案變動性高，政策主導者總是期待在任期內見到績效，於是造成競賽、評鑑不斷。我同意林校長所言：

我們的政策推動，有一個現象，那個現象也會造成一直課程跟教學的深層的專業沒有辦法在現場生根，我們叫做斷裂式的政策指標，什麼意思呢？譬如說我們在推動精進教學，可能是二年或三年都推精進教學，精進教學推完了，覺得差不多了，應該沒有什麼新把戲，所以我們又換一個教育社群，或者再換一個行動研究，也許再換一個，就從來沒有去檢查現場的老師紮根多少…我們是隨興的，就是說今年好像推什麼新的點子，然後明年又換了，好像有換才是有在執行政策(林文生，0906)。

政策方案若無永續性，學校課程很難長期耕耘。針對此，許老師的意見應是一中肯之說：

教育部也不要變太多花樣，就固定玩幾項就好了，讓老師形成習慣後，今年我沒有做可能也怪怪的，然後就會自己做。不要這三年辦這個，後三年又辦另一個，那我就會捨棄前面那個，因為那個沒有錢了；現在新的又有錢了，我又去換新的東西。(許博凱，0812)

學校課程與教學的推動工作看似千頭萬緒，但是從研究所得資料中可發現，事實上學校原本已有健全的組織——在規劃層面上有教務處／研發處；在決策層面上有課發會；在研究發展層面上有領域小組。問題只在於各層面的組織是否落實應有功能。而組織功能的落實程度，關鍵在於各層級是否有勝任的領導人。誠如陳浙雲校長所言，一個正常運轉的學校「該做的事都有做，只是程度不同」。而要建構一個「學校課程與教學的推動體系」，目的也就在於提升學校課程與教學發展的程度。所以，建構此體系應有的思考是：如何培養優秀的各層級課程與教學領導者、強化現有的組織功能。當學校的領導者、組織得以鞏固，那些新方案、補助計畫才可能成為學校發展的助力。目前在課程與教學方面，教育部較大的補助計畫為「精進課堂教學計畫」，重要的新方案為「教師專業發展評鑑」、「教師專業學習社群」，但是這些方案若無適任的校長、主任、領導教師主其事，終究

不免流於「搶資源」。張蓓玲老師有一段話令我印象深刻：

領導者如何解讀一項政策或補助計畫，就會朝什麼方向規劃與執行。行政思維與教學思維完全不同，行政思維會想說我先搶錢，然後想辦法核銷完，不然明年就申請不到這麼多錢了。但是教學思維就會希望把東西放在對孩子有用的地方(張蓓玲，0818)。

事實上，只要落實現有的課發會決策功能、領域小組的社群研究發展功能、教務處的課程與教學規劃功能，以原有的組織即可建構良好的學校層級推動機制；而落實之道就在強化領導人的專業能力。順此而論，校長、主任、課程/教學/研發組長、教師領導人，都應該有專業研修系統。尤其應當有計畫的培養學校內各領域的種子教師，以強化教師層級的領導功能。當學校組織強化，地方輔導團才能找到溝通的組織，各種研習、觀摩教學活動才能以穩定的組織為對象，而達到積累的效果。而學校之間的策略聯盟也才可能發揮相互支援、協同合作的效果。

除了領導體系之外，廣大的教師群才是實際影響課程與教學實施的人，惟有教師的專業精進與高度參與才能促成課程理想的實現。然而，有教務主任指出：

不管你辦多少社群，辦多少研習，就一定有人，好像我們一定有二分之一的老師他永遠都回答沒時間、沒空、沒興趣，他永遠不會去參與。所以在學校執行任何活動、任何課程當中，他是站在反對者的。是局外人還好，他是站在反對者的立場，他永遠是在扯後腿(張成美<sup>3</sup>，0421)。

這些由來已久的問題乃是因為在制度上缺乏對於教師專業精進與課程事務參與的規範，也缺乏對於教師的酬賞機制，於是教師是否從事課程教學知能的精進、是否參與校內各項研發工作，全憑個人意願。所有與會的校長和教務主任皆認為，倘若一直未能建立相關規範，對學校課程與教學的推動必定是一大阻力。當然，太多來自行政單位的干擾，導致學校人員過於繁忙，也是降低參與熱情的因素之一。這些問題皆應在未來的配套措施中納入考慮。

### 三、學校推動機制改善的方向與配套措施

---

<sup>3</sup> 此為化名

本節依據問卷調查的結果，提出未來推動機制的改善方向與配套措施。本研究的主旨在了解學校推動課程與教學的過程所面臨的問題與困難，並研議未來可行之措施。學校層級課程與教學推動應有的相關措施，包含「組織與任務的調整」、「人員的專業精進」及「行政資源的提供」三大範疇，每個範疇均分別以學校類別、學校規模、主要職務、現兼職務及年資加以分析，結果如下：

## (一)三大範疇平均數比較

### 1.組織與任務的調整

在「組織與任務的調整」向度中共有 5 個子題，各子題的平均數及標準差分別如下：

表 4-1 「組織與任務的調整」各題平均數與標準差

問卷題目	樣本數	平均數	標準差
1_1 課程發展委員會應落實學校課程與教學方案的決策功能	427	3.47	.531
1_2 領域小組或學年教學研究小組應成為教師專業社群，以課程和教學的研討為其主要任務	426	3.47	.527
1_3 學校應設置專責單位，以統籌規劃與推動學校內的各項課程與教學方案	426	3.40	.610
1_4 學校應設置教學輔導教師職位，以引導或協助校內教師的教學專業精進	426	3.35	.619
1_5 學校之間應協助建立區域校際聯盟，以共享資源，並協力推動相關的課程與教學方案	427	3.47	.545

由上述的數據可知，受訪的教師對於「組織與任務的調整」個子題的看法均為同意到非常同意之間，其中以「1\_1 課程發展委員會應落實學校課程與教學方案的決策功能」、「1\_2 領域小組或學年教學研究小組應成為教師專業社群，以課程和教學的研討為其主要任務」和「1\_5 學校之間應協助建立區域校際聯盟，以共享資源，並協力推動相關的課程與教學方案」三個子題的平均分數為 3.47，同意程度較高。

### 2.人員的專業精進

在「人員的專業精進」向度中共有 5 個子題，各子題的平均數及標準差分別

如下：

表 4-2 「人員的專業精進」各題平均數與標準差

問卷題目	樣本數	平均數	標準差
2_1 校長與主任需參與一定時數的課程與教學領導進修課程	426	3.54	.535
2_2 教師相互觀摩與討論教學的作法，應成為校內專業發展的必要活動之一	427	3.41	.584
2_3 教師每年必須參與一定時數的專業成長活動	425	3.47	.566
2_4 學校領導者應積極培養校內各領域種子教師	427	3.38	.583
2_5 教師應養成自己在某些學習領域具有特別專精的課程與教學知能	427	3.57	.505

由上述的數據可知，受訪的教師對於「人員的專業精進」個子題的看法均為同意到非常同意之間，其中以「2\_5 教師應養成自己在某些學習領域具有特別專精的課程與教學知能」子題的平均分數為 3.57，同意程度較高。

### 3.行政資源的提供

在「行政資源的提供」向度中共有 8 個子題，各子題的平均數及標準差分別如下：

表 4-3 「行政資源的提供」各題平均數與標準差

問卷題目	樣本數	平均數	標準差
3_1 學校排課應優先考量教師的專業能力	427	3.63	.497
3_2 學校經盡量為各領域或學年教師安排共同的教學研討時間	427	3.53	.509
3_3 學校內擔任各類課程教學領導或研發工作的教師應減少授課時間	423	3.45	.582
3_4 縣市政府應整合來自中央的或縣市內部的各項課程教學方案，以免過多方案造成學校執行困擾	427	3.67	.469
3_5 縣市政府應結合教學輔導團、優秀退休教育人員及區域內大學院校等專業人力，建立課程教學的專業諮詢或視導組職	427	3.52	.532
3_6 縣市政府可建立各校領域召集人與該領域教學輔導團的合作機制，以強化輔導團與學校的溝通	427	3.48	.541

3_7 中央與地方政府提供之補助計畫應具有長期性與穩定性，不宜經常變換	426	3.68	.474
3_8 中央政府應研議將教師的工作時數區分為教學、專業研討及備課時數，讓教師有時間從事專業成長與研發活動	425	3.62	.518

由上述的數據可知，受訪的教師對於「行政資源的提供」個子題的看法均為同意到非常同意之間，其中以「3\_4 縣市政府應整合來自中央的或縣市內部的各項課程教學方案，以免過多方案造成學校執行困擾」子題的平均分數為 3.67 和「3\_7 中央與地方政府提供之補助計畫應具有長期性與穩定性，不宜經常變換」子題的平均分數為 3.68，同意程度較高。

#### 4.三大範疇比較

表 4-4 「三大範疇比較」各向度平均數與標準差

範疇	樣本數	平均數	標準差
組織與任務的調整	427	17.13	2.133
人員的專業精進	427	17.35	2.161
行政資源的提供	427	28.52	2.791

以三大範疇之平均數來看，受訪的教師對於「行政資源的提供」的看法平均數為 28.58，同意程度最高，「人員的專業精進」平均數為 17.35，同意程度次之，「組織與任務的調整」平均數為 17.13，同意程度較低。

## (二)受訪者基本資料及填答百分比分析

### 1.學校類別

學校類別分為國中及國小 2 類，其中國中教師的填答人數為 136 位，占 31.9%；國小教師填答人數為 288 位，占 67.4%，總共的填答人數為 424 位教師。無效問卷 3 份，資料分析如表 4-5 所示。

表 4-5 學校類別資料分析

類別	人數	百分比(%)
國中	136	31.9
國小	288	67.4
有效問卷 total	424	99.3
無效問卷	3	.7
總 total	427	100

### 3.學校規模

學校規模分爲 6 班以下、7-12 班、13-24 班、25-48 班、49 班以上五類，其中 6 班以下填答人數爲 65 位，占 15.2%；7-12 班填答人數爲 47 位，占 11.0%；13-24 班填答人數爲 72 位，占 16.9%；25-48 班填答人數爲 135 位，占 31.6%；49 班以上填答人數爲 101 位，占 23.7%，總共填答人數爲 420 位老師。無效問卷 7 份，資料分析如下表所示。

表 4-6 學校規模資料分析

類別	人數	百分比(%)
6 班以下	65	15.2
7-12 班	47	11.0
13-24 班	72	16.9
25-48 班	135	31.6
49 班以上	101	23.7
有效問卷 total	420	98.4
無效問卷	7	1.6
總 total	427	100

### 3.主要職務

主要職務分爲校長、主任、組長、教師和教育行政機構人員(不含借調之學校人員)五類，其中校長填答人數爲 43 位，占 10.1%；主任填答人數爲 87 位，占 20.5%；組長填答人數爲 105 位，占 24.7%；教師填答人數爲 183 位，占 43.1%；教育行政機構人員(不含借調之學校人員) 填答人數爲 7 位，占 1.6%。資料分析如下表所示。

表 4-7 主要職務資料分析

類別	人數	百分比(%)
校長	43	10.1
主任	87	20.5
組長	105	24.7
教師	183	43.1
教育行政機構人員(不含借調之學校人員)	7	1.6
問卷 total	425	100.0



#### 4.現兼職務

現兼職務分爲中央或縣市輔導團成員、課程督學和未兼任左列職務三類，其中中央或縣市輔導團成員填答人數爲 102 位，占 23.9%；課程督學填答人數爲 25 位，占 5.9%；未兼任左列職務填答人數爲 262 位，占 61.4%。總共填答人數爲 389 位老師。無效問卷 38 份，資料分析如下表所示。

表 4-8 現兼職務資料分析

類別	人數	百分比(%)
中央或縣市輔導團成員	102	23.9
課程督學	25	5.9
未兼任左列職務	262	61.4
有效問卷 total	389	91.1
無效問卷	38	8.9
總 total	427	100

#### 5.年資

年資分爲 5 年以下(含 5 年)、6-10 年、11-20 年、21 年以上四類，其中 5 年以下(含 5 年) 填答人數爲 59 位，占 13.8%；6-10 年填答人數爲 100 位，占 23.4%；11-20 年填答人數爲 161 位，占 37.7%；21 年以上填答人數爲 105 位，占 24.6%。總共填答人數爲 425 位老師。無效問卷 2 份，資料分析如表 4-9 所示。

表 4-9 年資資料分析

類別	人數	百分比(%)
5 年以下(含 5 年)	59	13.8
6-10 年	100	23.4
11-20 年	161	37.7
21 年以上四類	105	24.6
有效問卷 total	425	99.5
無效問卷	2	.5
總 total	427	100

### (三)各子題填答人數及百分比分析

#### 1.組織與任務的調整

在「組織與任務的調整」向度中個子題填答情況均傾向於同意及非常同意，

填答不同意及非常不同意教師所占的比例是很低的，證明組織與任務的調整對於學校層級課程與教學推動網絡發展整體而言是重要的。

表 4-10 「組織與任務的調整」填答人數及百分比分析

子題	非常不同意人數/百分比	不同意人數/百分比	同意人數/百分比	非常同意人數/百分比	總人數/百分比
1_1 課程發展委員會應落實學校課程與教學方案的決策功能	1/2	4/9	217/50.8	205/18.0	427/100
1_2 領域小組或學年教學研究小組應成為教師專業社群，以課程和教學的研討為其主要任務	1/2	3/7	216/50.6	206/48.2	426/99.8
1_3 學校應設置專責單位，以統籌規劃與推動學校內的各項課程與教學方案	5/1.2	13/3.0	214/50.1	194/45.4	426/99.8
1_4 學校應設置教學輔導教師職位，以引導或協助校內教師的教學專業精進	4/9	21/4.9	224/52.5	177/41.5	426/99.8
1_5 學校之間應協助建立區域校際聯盟，以共享資源，並協力推動相關的課程與教學方案	1/2	7/1.6	210/42.9	209/48.9	427/100

## 2.人員的專業精進

在「人員的專業精進」向度中各子題填答情況均傾向於同意及非常同意，填答不同意及非常不同意教師所占的比例是很低的，證明人員的專業精進對於學校層級課程與教學推動網絡發展整體而言是重要的。

表 4-11 「人員的專業精進」填答人數及百分比分析

子題	非常不同意人數/百分比	不同意人數/百分比	同意人數/百分比	非常同意人數/百分比	總人數/百分比
2_1 校長與主任需參與一定時數的課程與教學領導進修課程	1/2	5/1.2	181/4.4	239/56.0	426/99.8

2_2 教師相互觀摩與討論教學的作法，應成爲校內專業發展的必要活動之一	1/2	18/4.2	212/49.6	196/45.9	427/100
2_3 教師每年必須參與一定時數的專業成長活動	1/2	12/2.8	199/46.6	213/49.9	425/99.5
2_4 學校領導者應積極培養校內各領域種子教師		22/5.2	220/51.5	185/43.3	427/100
2_5 教師應養成自己在某些學習領域具有特別專精的課程與教學知能		2/5	180/42.2	245/57.4	427/100

### 3.行政資源的提供

在「行政資源的提供」向度中各子題填答情況均傾向於同意及非常同意，其中「3\_4 縣市政府應整合來自中央的或縣市內部的各項課程教學方案，以免過多方案造成學校執行困擾」教師的填答均爲同意即非常同意，沒有不同意得一見。大致而言，填答不同意及非常不同意教師所占的比例是很低的，證明行政資源的提供進對於學校層級課程與教學推動網絡發展整體而言是重要的。

表 4-12 「行政資源的提供」填答人數及百分比分析

子題	非常不同意人數/百分比	不同意人數/百分比	同意人數/百分比	非常同意人數/百分比	總人數/百分比
3_1 學校排課應優先考量教師的專業能力		3/7	151/35.4	273/63.9	427/100
3_2 學校經盡量爲各領域或學年教師安排共同的教學研討時間		2/5	198/46.4	227/53.2	427/100
3_3 學校內擔任各類課程教學領導或研發工作的教師應減少授課時間	1/2	16/3.7	197/46.1	209/48.9	423/99.1
3_4 縣市政府應整合來自中央的或縣市內部的各項課程教學方案，以免過多方案造成學校執行困擾			139/32.6	288/67.4	427/100

3_5 縣市政府應結合教學輔導團、優秀退休教育人員及區域內大學院校等專業人力，建立課程教學的專業諮詢或視導組織	7/1.6	193/45.2	227/53.2	427/100	
3_6 縣市政府可建立各校領域召集人與該領域教學輔導團的合作機制，以強化輔導團與學校的溝通	9/2.1	205/48.0	213/49.9	427/100	
3_7 中央與地方政府提供之補助計畫應具有長期性與穩定性，不宜經常變換	1/2	136/31.9	289/67.7	426/99.8	
3_8 中央政府應研議將教師的工作時數區分為教學、專業研討及備課時數，讓教師有時間從事專業成長與研發活動	1/2	4/9	149/34.9	271/63.5	425/99.5

#### (四)基本資料與「組織與任務的執行」之分析

##### 1.不同學校類別在「組織與任務的執行」分析

在不同學校類別的分析，國中及國小教師經過獨立樣本 t 檢定後發現顯著性 (p 值) 為 .399 > .05 沒有顯著差異，顯示國中教師和國小教師對於「組織與任務的執行」的看法並沒有顯著差異，分析結果如下表所示。

表 4-13 不同學校類別在「組織與任務的執行」分析

學校類別	樣本數	平均數	標準差	t 值	顯著性
國中	136	17.30	2.15	.713	.399
國小	288	17.07	2.13		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

##### 2.不同學校規模在「組織與任務的執行」分析

在不同學校規模的分析，6 班以下、7-12 班、13-24 班、25-48 班、49 班以上五類經變異數分析(ANOVA)後發現顯著性(p 值)為 .103 > .05 沒有顯著差異，顯示 6 班以下、7-12 班、13-24 班、25-48 班、49 班以上學校的教師對於「組織與任務的執行」的看法並沒有顯著差異，分析結果如下表所示。

表 4-14 不同學校規模在「組織與任務的執行」分析

學校規模	樣本數	平均數	標準差	F 值	顯著性
6 班以下	65	17.20	1.87	1.942	.103
7-12 班	47	17.11	1.91		
13-24 班	72	16.93	2.16		
25-48 班	135	16.86	2.13		
49 班以上	101	17.59	2.30		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

### 3.不同現兼職務在「組織與任務的執行」分析

在不同現兼職務的分析，中央或縣市輔導團成員、課程督學和未兼任職務三類教師經變異數分析(ANOVA)後發現顯著性(p 值)為.002<.05 具有顯著差異，顯示中央或縣市輔導團成員、課程督學和未兼任職務三類教師對於「組織與任務的執行」的看法具有差異，因此繼續進行後檢定，結果發現中央或縣市輔導團成員和課程督學二類教師與未兼任職務的教師兼具顯著差異，而中央或縣市輔導團成員和課程督學二類教師之間則無顯著差異，顯示中央或縣市輔導團成員和課程督學二類教師比未兼任職務的教師同意「組織與任務的執行」在學校層級課程與教學推動網絡發展是重要的，分析結果如下表所示。

表 4-15 不同現兼職務在「組織與任務的執行」分析

現兼職務	樣本數	平均數	標準差	F 值	顯著性
中央或縣市輔導團成員	102	17.51	2.05	6.19	.002
課程督學	25	18.04	2.07		
未兼任職務	262	16.85	2.14		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

表 4-16 不同現兼職務在「組織與任務的執行」交叉分析

(I) 現兼職務	(J) 現兼職務	平均差異 (I-J)	標準誤	顯著性	95%信賴區間	
					下界	上界
中央或縣市 輔導團成員	課程督學	-.530	.472	.533	-1.69	.63
	未兼任職務	.659	.247	.029*	.05	1.27
課程督學	中央或縣市 輔導團成員	.530	.472	.533	-.63	1.69
	未兼任職務	1.189	.443	.028*	.10	2.28
未兼任職務	中央或縣市	-.659	.247	.029*	-1.27	-.05

輔導團成員 課程督學	-1.189	.443	.028*	-2.28	-.10
---------------	--------	------	-------	-------	------

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

#### 4.不同年資在「組織與任務的執行」分析

在不同年資的分析，5年以下(含5年)、6-10年、11-20年、21年以上四類教師經變異數分析(ANOVA)後發現顯著性(p值)為.209沒有顯著差異，顯示5年以下(含5年)、6-10年、11-20年、21年以上四類教師對於「組織與任務的執行」的看法並沒有顯著差異，分析結果如下表所示。

表 4-17 不同年資在「組織與任務的執行」分析

年資	樣本數	平均數	標準差	F 值	顯著性
5年以下(含5年)	59	16.90	1.93	1.520	.209
6-10年	100	17.08	2.07		
11-20年	161	17.02	2.17		
21年以上	105	17.51	2.22		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

### (五)基本資料與「人員的專業精進」之分析

#### 1.不同學校類別在「人員的專業精進」分析

在不同學校類別的分析，國中及國小教師經過獨立樣本 t 檢定後發現顯著性(p值)為.309>.05沒有顯著差異，顯示國中教師和國小教師對於「人員的專業精進」的看法並沒有顯著差異，分析結果如表 4-18 所示。

表 4-18 不同學校類別在「人員的專業精進」分析

學校類別	樣本數	平均數	標準差	t 值	顯著性
國中	136	17.26	2.30	1.037	.309
國小	288	17.39	2.10		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

#### 2.不同學校規模在「人員的專業精進」分析

在不同學校規模的分析，6班以下、7-12班、13-24班、25-48班、49班以上五類經變異數分析(ANOVA)後發現顯著性(p值)為.017<.05具有顯著差異，顯示6班以下、7-12班、13-24班、25-48班、49班以上學校的教師對於「組織與

任務的執行」的看法具有差異，因此繼續進行後檢定，結果發現 6 班以下、7-12 班、13-24 班、25-48 班、49 班以上五類教師交互比對後均無顯著差異，分析結果如下表所示。

表 4-19 不同學校規模在「人員的專業精進」分析

學校規模	樣本數	平均數	標準差	F 值	顯著性
6 班以下	65	16.94	2.344		
7-12 班	47	17.13	1.895		
13-24 班	72	17.56	2.135	3.057	.017
25-48 班	135	17.12	2.165		
49 班以上	101	17.91	2.025		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

表 4-20 不同學校規模在「人員的專業精進」交叉分析

(I) 學校規模	(J) 學校規模	平均差異 (I-J)	標準誤	顯著性	95%信賴區間	
					下界	上界
6 班以下	7-12 班	-.189	.407	.995	-1.33	.95
	13-24 班	-.617	.364	.580	-1.64	.40
	25-48 班	-.180	.321	.989	-1.08	.72
	49 班以上	-.972	.338	.085	-1.92	-.03
7-12 班	6 班以下	.189	.407	.995	-.95	1.33
	13-24 班	-.428	.399	.886	-1.54	.69
	25-48 班	.009	.360	1.000	-1.00	1.02
	49 班以上	-.783	.376	.363	-1.83	.27
13-24 班	6 班以下	.617	.364	.580	-.40	1.64
	7-12 班	.428	.399	.886	-.69	1.54
	25-48 班	.437	.311	.739	-.43	1.31
	49 班以上	-.355	.328	.882	-1.27	.56
25-48 班	6 班以下	.180	.321	.989	-.72	1.08
	7-12 班	-.009	.360	1.000	-1.02	1.00
	13-24 班	-.437	.311	.739	-1.31	.43
	49 班以上	-.792	.280	.093	-1.58	-.01
49 班以上	6 班以下	.972	.338	.085	.03	1.92
	7-12 班	.783	.376	.363	-.27	1.83
	13-24 班	.355	.328	.882	-.56	1.27
	25-48 班	.792	.280	.093	.01	1.58

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

### 3.不同現兼職務在「人員的專業精進」分析

在不同現兼職務的分析，中央或縣市輔導團成員、課程督學和未兼任職務三類教師經變異數分析(ANOVA)後發現顯著性( $p$  值)為 $.000 < .05$  具有顯著差異，顯示中央或縣市輔導團成員、課程督學和未兼任職務三類教師對於「人員的專業精進」的看法具有差異，因此繼續進行後檢定，結果發現中央或縣市輔導團成員和課程督學二類教師與未兼任職務的教師兼具顯著差異，而中央或縣市輔導團成員和課程督學二類教師之間則無顯著差異，顯示中央或縣市輔導團成員和課程督學二類教師比未兼任職務的教師同意「人員的專業精進」在學校層級課程與教學推動網絡發展是重要的，分析結果如下表所示。

表 4-21 不同現兼職務在「人員的專業精進」分析

現兼職務	樣本數	平均數	標準差	F 值	顯著性
中央或縣市輔導團成員	102	17.83	2.015	9.225	.000
課程督學	25	18.60	1.683		
未兼任職務	262	17.07	2.205		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

表 4-22 不同現兼職務在「人員的專業精進」交叉分析

(I) 現兼職務	(J) 現兼職務	平均差異 (I-J)	標準誤	顯著性	95%信賴區間	
					下界	上界
中央或縣市 輔導團成員	課程督學	-.767	.475	.273	-1.93	.40
	未兼任職務	.765	.248	.009	.15	1.37
課程督學	中央或縣市 輔導團成員	.767	.475	.273	-.40	1.93
	未兼任職務	1.531	.445	.003	.44	2.63
未兼任職務	中央或縣市 輔導團成員	-.765	.248	.009	-1.37	-.15
	課程督學	-1.531	.445	.003	-2.63	-.44

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

### 4.不同年資在「人員的專業精進」分析

在不同年資的分析，5 年以下(含 5 年)、6-10 年、11-20 年、21 年以上四類



教師經變異數分析(ANOVA)後發現顯著性(p 值)為.000<.05 具有顯著差異，顯示 5 年以下(含 5 年)、6-10 年、11-20 年、21 年以上四類教師對於「人員的專業精進」的看法具有差異，因此繼續進行後檢定，結果發現年資在 21 年以上的教師對於年資 5 年以下(含 5 年)和 6-10 年的教師具顯著差異，顯示年資在 21 年以上的教師比年資 5 年以下(含 5 年)和 6-10 年的教師同意「人員的專業精進」在學校層級課程與教學推動網絡發展是重要的，分析結果如下表所示。

表 4-23 不同年資在「人員的專業精進」分析

年資	樣本數	平均數	標準差	F 值	顯著性
5 年以下(含 5 年)	59	16.80	2.288	6.496	.000
6-10 年	100	16.97	2.134		
11-20 年	161	17.32	2.099		
21 年以上	105	18.08	2.060		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

表 4-24 不同年資在「人員的專業精進」交叉分析

(I) 年資	(J) 年資	平均差異 (I-J)	標準誤	顯著性	95%信賴區間	
					下界	上界
5 年以下(含 5 年)	6-10 年	-.173	.349	.970	-1.15	.81
	11-20 年	-.526	.323	.450	-1.43	.38
	21 年以上	-1.280	.346	.004	-2.25	-.31
6-10 年	5 年以下(含 5 年)	.173	.349	.970	-.81	1.15
	11-20 年	-.353	.271	.637	-1.11	.41
	21 年以上	-1.106	.297	.003	-1.94	-.27
11-20 年	5 年以下(含 5 年)	.526	.323	.450	-.38	1.43
	6-10 年	.353	.271	.637	-.41	1.11
	21 年以上	-.753	.267	.048	-1.50	-.01
21 年以上	5 年以下(含 5 年)	1.280	.346	.004	.31	2.25
	6-10 年	1.106	.297	.003	.27	1.94
	11-20 年	.753	.267	.048	.01	1.50

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

## (六)基本資料與「行政協助的提供」之分析

### 1.不同學校類別在「行政協助的提供」分析

在不同學校類別的分析，國中及國小教師經過獨立樣本 t 檢定後發現顯著性 (p 值)為.827>.05 沒有顯著差異，顯示國中教師和國小教師對於「行政協助的提供」的看法並沒有差異，分析結果如下表所示。

表 4-25 不同學校類別在「行政協助的提供」分析

學校類別	樣本數	平均數	標準差	t 值	顯著性
國中	136	28.84	2.79	.827	.309
國小	288	28.38	2.78		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

### 2.不同學校規模在「行政協助的提供」分析

在不同學校規模的分析，6 班以下、7-12 班、13-24 班、25-48 班、49 班以上五類經變異數分析(ANOVA)後發現顯著性(p 值)為.097>.05 沒有顯著差異，顯示 6 班以下、7-12 班、13-24 班、25-48 班、49 班以上學校的教師對於「行政協助的提供」的看法並沒有顯著差異，分析結果如下表所示。

表 4-26 不同學校規模在「行政協助的提供」分析

學校規模	樣本數	平均數	標準差	F 值	顯著性
6 班以下	65	28.51	2.59	1.976	.097
7-12 班	47	28.06	2.85		
13-24 班	72	28.85	2.64		
25-48 班	135	28.15	2.91		
49 班以上	101	29.02	2.82		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

### 3.不同現兼職務在「行政協助的提供」分析

在不同現兼職務的分析，中央或縣市輔導團成員、課程督學和未兼任職務三類教師經變異數分析(ANOVA)後發現顯著性(p 值)為.019<.05 具有顯著差異，顯示中央或縣市輔導團成員、課程督學和未兼任職務三類教師對於「行政協助的提供」的看法具有差異，因此繼續進行後檢定，結果發現中央或縣市輔導團成員和

課程督學二類教師與未兼任職務的教師兼具有顯著差異，而中央或縣市輔導團成員和課程督學二類教師之間則無顯著差異，顯示中央或縣市輔導團成員和課程督學二類教師比未兼任職務的教師同意「行政協助的提供」在學校層級課程與教學推動網絡發展是重要的，分析結果如下表所示。

表 4-27 不同現兼職務在「行政協助的提供」分析

現兼職務	樣本數	平均數	標準差	F 值	顯著性
中央或縣市輔導團成員	102	29.12	2.63	4.005	.019
課程督學	25	29.12	2.65		
未兼任職務	262	28.27	2.81		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

表 4-28 不同現兼職務在「行政協助的提供」交叉分析

(I) 現兼職務	(J) 現兼職務	平均差異 (I-J)	標準誤	顯著性	95%信賴區間	
					下界	上界
中央或縣市 輔導團成員	課程督學	-.002	.615	1.000	-1.51	1.51
	未兼任職務	.843	.322	.033	.05	1.63
課程督學	中央或縣市 輔導團成員	.002	.615	1.000	-1.51	1.51
	未兼任職務	.845	.577	.343	-.57	2.26
未兼任職務	中央或縣市 輔導團成員	-.843	.322	.033	-1.63	-.05
	課程督學	-.845	.577	.343	-2.26	.57

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

#### 4.不同年資在「行政協助的提供」分析

在不同年資的分析，5 年以下(含 5 年)、6-10 年、11-20 年、21 年以上四類教師經變異數分析(ANOVA)後發現顯著性(p 值)為.480 沒有顯著差異，顯示 5 年以下(含 5 年)、6-10 年、11-20 年、21 年以上四類教師對於「行政協助的提供」的看法並沒有顯著差異，分析結果如下表所示。

表 4-29 不同年資在「行政協助的提供」分析

年資	樣本數	平均數	標準差	F 值	顯著性
5 年以下(含 5 年)	59	28.75	2.41	.826	.480
6-10 年	100	28.30	2.92		

11-20 年	161	28.39	2.90
21 年以上	105	28.81	2.69

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

## (七)小結

1.三大範疇中，在「組織與任務的調整」項度的 5 個子題中以「1\_1 課程發展委員會應落實學校課程與教學方案的決策功能」、「1\_2 領域小組或學年教學研究小組應成為教師專業社群，以課程和教學的研討為其主要任務」和「1\_5 學校之間應協助建立區域校際聯盟，以共享資源，並協力推動相關的課程與教學方案」三個項目最獲得受訪教師的支持。在「人員的專業精進」向度的 5 個子題中以「2\_5 教師應養成自己在某些學習領域具有特別專精的課程與教學知能」子題最獲得受訪教師的支持。在「行政資源的提供」向度的 8 個子題中以「3\_4 縣市政府應整合來自中央的或縣市內部的各項課程教學方案，以免過多方案造成學校執行困擾」子題最獲得教師的支持。

2.在三大向度的分析中，中央或縣市輔導團成員和課程督學與一般教師間具有顯著差異，而中央或縣市輔導團成員和課程督學之間則無顯著差異。可見兼任課程教學推動相關工作的教師與一般教師之間對於推動工作的方式有相當不同的看法。

3.在「人員的專業精進」的分析中，不同學校規模、不同現兼職務和不同年資均有顯著差異。6 班以下、7-12 班、13-24 班、25-48 班、49 班以上學校的教師對於「組織與任務的執行」的看法具有差異。年資在 21 年以上的教師對於年資 5 年以下(含 5 年)和 6-10 年的教師具顯著差異。