

七、中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力
指標與培訓課程內涵研究

中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標與培訓 課程內涵研究

張德銳

臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授

李文富

國家教育研究院助理研究員

丁一顧

臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所副教授

摘要

本研究旨在建構中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標，以作為中央及縣市課程與教學輔導人才培訓研習課程規劃、認證等之參考。本研究主要採用文獻探討、焦點團體座談及模糊德懷術，發展出「課程與教學政策協作」、「課程與教學專業知能」、「課程領導」、「教學輔導」等四個向度、十個核心能力指標、54個檢核重點。根據這些核心能力指標，分別進行中央以及縣市輔導團員專業培訓二套課程內涵之發展。

關鍵詞：課程與教學、國教輔導團、輔導人才、核心能力指標

壹、研究動機

國民中小學九年一貫課程實施至今已經將近十年，輔導團的工作也明列於九年一貫課程綱要之中。在總綱「陸、實施要點」的第八點「行政權責」中，要求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。同時，九年一貫課程推動期間，中央層級在原有的輔導團架構下，另規劃教學輔導機制，諸如：新課程試辦輔導小組、工作小組；教學深耕種子教師等，其目的在加強輔導資源。因此，各領域專家學者和實務工作者，紛紛投入新課程的輔導工作，協助解決教學現場問題。

教育部為建構與完善地方教學輔導體系，輔導各縣市國民教育輔導團（以下簡稱輔導團）建立發展，協助各縣市課程發展及教學輔導，落實傳達課程政策，以有效提昇國民教育品質，特於96年7月13日訂定「直轄市及縣（市）國民教育輔導團組織及運作規定（草案）」。

另教育部為建立輔導團法定地位，業已提出國民教育法修正條文草案第二十二條：「直轄市、縣（市）主管機關應成立國民小學及國民中學教學輔導團，輔導教師進行課程發展及教學研究。教學輔導團置團長一位，應指派具課程、教學專長之人員兼任，並得遴選教學優良之國民小學及國民中學教師擔任專職教學輔導員，負責領域教學輔導任務」。

除強化各縣市國教輔導團的組織及功能之外，教育部復於97年5月19日訂定「教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊設置及運作要點」，由各地輔導團擇優推薦團員組成中央輔導團，以協助縣市輔導團發揮功能，落實各項教育政策及教學成效。

由上述三項法規的訂定及修正，可見教育部對於輔導團功能及定位之重視。國民中小學九年一貫課程綱要總綱中，於「實施要點」的第八點「行政權責」中，載明「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」，由是將各學習領域教學輔導團視為協助教師提升其教學專業知能的教師支持系統之一。

人才培育是輔導團功能發揮與否的關鍵，依目前教育發展需求而言，輔導人才的訓練工作可說是非常重要且亟待推動的工作。為此，教育部在歷年舉辦縣市輔導團初任輔導員、召集人及資深輔導員進階之培訓課程外，亦透過精進課堂教學能力補助，希望縣市能針對輔導員之增能與後續人才培育有所規劃。

因此，分析探究團員應備之具體核心能力，據以訂定合宜的標準，對於國教輔導團的健全發展，可說具有重要的意義。此項分析亦需注意，中央輔導團所應具備的核心能力與縣市輔導團可能有所不同，如何更清楚的區分兩者差異，以便符合團員真正需求，發揮課程與教學輔導效益，也是本研究必須考慮的。最後，根據核心能力指標，擬定相關的培訓及進行課程，應可進一步讓這些指標發揮更大效果。

貳、研究目的

無論課程政策如何演變，中央及地方國民教育輔導團，仍是協助推動政策的重要角色，各學習領域教學輔導團仍被視為協助教師提升其教學專業知能的教師支持系統之一，肩負教育輔導重責，可見輔導團團員專業知能養成的迫切性。

本研究透過文獻探討、焦點團體座談、德懷術及問卷調查等方法，發展中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標及專業培訓課程內涵。具體言之，本研究目的有二：

1. 探討中央及縣市國教輔導團團員，在執行課程與教學輔導工作過程，應該具備的關鍵性知識、技能與行動標準，據以發展中央及縣市教學輔導人才核心能力指標。
2. 根據研究所得的核心能力指標，透過焦點訪談等方式，擬定中央及縣市輔導團的培訓進修課程。

依據上述研究目的，本研究擬回答以下問題：

1. 課程與教學輔導人才的核心能力指標內涵為何？
2. 不同層面的核心能力，對於中央輔導團的重要程度有何差異？
3. 不同層面的核心能力，對於縣市輔導團的重要程度有何差異？
4. 如何根據各層面的不同重要程度，規劃合於中央輔導團的培訓課程？
5. 如何根據各層面的不同重要程度，規劃合於縣市輔導團的培訓課程？

參、文獻探討

本研究為形塑輔導團員的核心能力，就「能力的意涵及模式探究」、「中央及縣市國民教輔導的設置及其發展」、「中央及縣市國民教育輔導團組織目標與工作內容演變」，以及「中央及縣市課程與教學輔導人員核心能力之相關研究」等四向度，初步描繪出一位國民教育輔導團員，所應具備的核心能力類別與內涵之輪廓，以為後續研究分析與探究的基礎。

一、能力的意涵及模式探究

何謂「能力」？黃政傑（1985）從行為結果，廣義角度認為有能力是「勝任某一工作」；康自立（1989）則指出個人擔任某項工作必須具備的特質，界定能力為「認知、技能、態度或判斷力之行為特質，而這些特質顯示個人成功履行任務到達某一精通之水準。」維基百科採取類似的角度定義能力為：「個人具備之標準需求（standardized requirement），以求個人得以合宜的完成特定工作要求。」它包含「知識」（knowledge）、技能（skill），以及行為（behavior），三者必須組合運作以促進個人之工作表現（wikipedia, 2009）。

至於專業能力，McClelland（1987）則提出專業能力有四項共同的能力內涵基礎，這四項能力是跨越不同專業領域，所有個體都應具備的能力：（1）詮釋意義的能力（meaning competence）；（2）人際關係能力（relation competence）；（3）學習能力（learning competence）；（4）改變的能力（change competence）。

顯然，能力是讓個體在特定工作、角色或功能，得以表現傑出的特質。而「能力模式」（competence model）就是一種能力架構（competence framework）（wikipedia, 2009），是某項工作所需具備的能力內涵（Spencer & Spencer, 1993）。換言之，能力模式是指在此工作角色中，所需的「一群」能力。其數量多寡由工作特性及複雜度決定，但也同時受到組織文化及其價值觀所影響。

能力模式的探究方式，Spencer 和 Spencer（1993）提出「工作能力評估法」（job competence assessment method），試圖從高績效的工作者身上，找出達成高績效的能力因素。一般而言，核心能力的探究，主要可以分為程序面及實體面兩部份（吳三靈、王崇斌，2006）：程序面係運用在如何有效組織整合相關參與者，進行有效的

溝通及對話，共同完成能力建立的目標及任務。而在實體面方法，則用在從眾多可能的、潛在的能力項目中，萃取出組織所需要的核心能力項目。

二、中央及縣市國民教育輔導團的設置及其發展

探究中央及縣市課程與教學輔導人才究竟應該具備何種核心能力時，我們實有必要透過國教輔導團發展的演變，梳理國教輔導團員在臺灣社會與教育的演進過程中，其角色與任務的演變所透露的意涵，重新理解國教輔導團於當前教育環境中之角色定位與功能內涵，從而再概念中央及縣市國教輔導團員的核心能力向度與內涵。基此，依據臺灣省政府教育廳（1986）、教育部（2004）及李文富（2008）等文件及研究文獻，政府遷臺後國民教育輔導團之發展，可歸納以下兩項發展趨勢：

1. 從「教學」到「課程與教學」並重的趨勢：

從1959年開始一直到2004年「九年一貫課程深耕計畫」出現以前，「課程」這兩個字從沒出現在任何份輔導團有關的文件中，而「教學」卻始終輔導團核心任務。例如：「改進教學方法」、「增進教學效果」。可見在課程標準、國立編譯館統編本的年代裡，教師專業提昇的重點不在課程，而是學習如何把拿到手中的課本教好，強調的是「教學法」。然而，九年一貫課程改革，由於課程鬆綁政策，課程綱要取代課程標準，學習領域取代分科教學，課程政策的宣導與推廣、課程架構、課程設計、能力指標解讀、課程評鑑等，開始成為輔導團重要工作任務。

2004年，教育部九年一貫課程深耕計畫深耕，就提到：「結合所屬縣市輔導團協助帶動縣市學校之課程發展委員會團隊運作；協助學校教師課程發展、實施與評鑑；擔任教育部、教育局課程政策之轉銜者，清楚的在校園傳達課程改革政策，使政策落實執行」。

2. 從「國教視導、輔導」到「課程與教學輔導」的專業分工的趨勢：

九年一貫課程以前的國教輔導團除了教學輔導外，還有學校行政視導的任務。1980年代以後學校視導漸漸由一般行政督學所取代，省輔導團逐漸以教學視導、教學輔導為主。九年一貫課程後，2004年的深耕計畫教育部補助各縣市設置課程督學，輔導團之任務集中在課程與教學，可看出「行政視導」與「課程教學」漸漸專業分途。

綜合上述，國民教育輔導團並非從事「行政視導」，而是負責國民教育現場的「課程與教學輔導」。因此，國民教育輔導團員除了要具備教學專業知能，並進行「改進教學方法」、「增進教學效果」教學輔導，在課程改革後，亦強調需具備課程專業知能，並能進行課程領導，協助學校教師發展課程，以落實教育行政單位的課程政策。

三、中央及縣市國民教育輔導團組織目標與工作內容演變之探討

有關中央及縣市國教輔導團之組織目標與工作內容之探討，李文富（2008）指出九年一貫課程改革後的國民教育輔導團角色定位，已從單向傳播的「政策宣達者」、「教學演示者」之上下關係，轉變為多向溝通的「政策協作者」與「教師專業發展支持者」之對等夥伴。在組織目標中，從「教育視導」、「教學輔導」到「課程領導」與「教師專業支持系統」；在協助教育政策落實的角色中：從「政策宣導」、「政策轉化」到「政策協作」；在與教師專業互動的形式與關係中：從「單向指導」到「社群夥伴協作」。因此，國民教育輔導團員須具備課程與教學政策的協作能力，以促進課程與教學政策之發展、決定、詮釋、推廣、評估與改進。亦須具備課程領導與教學輔導之專業能力，運用資訊網路、人際網絡、專業網脈，以建立教師專業發展之支持體系。

四、中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力之相關研究

本研究廣泛蒐國內「中央及縣市課程與教學輔導人員」、「國民教育輔導」等相關主題的碩博士論文、以及相關實徵研究，藉以歸納、分析其所關注的核心能力面向。但有關中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力之實徵研究卻付之闕如，而從與此相關的研究結果可歸納以下四種與本主題有關的人員之核心能力：（1）督學的核心能力；（2）國民教育輔導團的核心能力；（3）教學視導人員的核心能力；（4）教學輔導教師的核心能力。督學的核心能力（葉于釗、韓士松，1978）除必備的專業知識外，還是較強調「領導、視導、輔導、協調、評鑑」等能力，許籐繼（2005）則以教學觀察與回饋的階段，來說明教學視導人員所應具備的核心能力，所以其就較強調教學視導人員應具備「觀察前、教學觀察、回饋」等工作執行的能力。至於，探究國民教育輔導團團員核心能力的相關實徵研究中，大致認為國民教育輔導團團員的角色與功能包括：提供教育知識、巡迴輔導、安排講習、諮詢服務、訪視輔導、分享資源、示範教學、研究創新、解決問題、資料蒐集、行政運作

與管理、介紹教育理念與趨勢等；較值得一提的是，秦于潔（2006）從「變異管理者」的角度探究國教育輔導團成員專業知能發展的需求，所以，其研究結果則尚強調「變革內容」、「計畫管理」等，是國教輔導團成員較重要的核心能力。

五、小結

綜合上述文獻探討與分析可發現：（1）中央及縣市課程與教學輔導人才仍是教師的身份，所以，其核心能力應具備教師的課程與教學「知」、「能」；（2）中央及縣市課程與教學輔導人才比較特別的角色職責為教育輔導，促進縣市、地區、學校以及現場教師在課程與教學上的革新，所以，課程領導與教學輔導應為其重要能力；（3）從「行政乃是服務眾人事務」的觀點來看，中央及縣市課程與教學輔導人才在服務中央或各縣市國民教育相關的工作，並落實課程與教學之教育政策，所以，亦應具有課程與教學政策協作的行政知能。

肆、研究方法

依據研究目的與文獻探討所得，以下簡要說明本研究所用之研究方法：

一、焦點團體座談

李美華、孔祥明、林嘉娟與王婷玉（1998）認為焦點團體所形成的團體動力，往往可激發出超乎想象的論點，且具有表面效度高、能迅速產生結果等的優點，此外，也可據此所得的論點，作為後續調查研究問卷問題的產生，因此，本研究乃採焦點團體座談方法，以為後續問卷建構的參考依據。

本研究之焦點團體座談乃是針對參與焦點團體座談成員的意見加以蒐集，並將所蒐集的資料提供本研究小組成員進行「中央及縣市教學輔導團核心能力指標」之修訂以及中央輔導團及縣市輔導團的培訓課程之參考。

二、模糊德懷術

模糊德懷術是一種專家判斷法，亦即它是一種整合每位參與專家的意見或偏好判斷，進而求得團體的偏好關係，最後，再利用團體偏好關係進行最佳方案的選擇，其優點乃是參與者透過匿名化的意見回饋、且不用面對面溝通，並且快速有效的獲得共識（吳政達，1999），因此，本研究乃針對焦點團體座談專家面對面討論

所得的論點，以模糊德懷術，進行另一群學者專家匿名化的意見回饋，藉以獲得中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標的共識。

本研究乃是以模糊德懷術，透過問卷蒐集受試之學者專家對指標的看法，並取得其對各個初始指標之評價值。研究人員依據每個規準的三角模糊數之總值，代表受試者對各規準評定量尺的共識，進行各項指標的篩選。

三、問卷調查

本研究問卷調查之主要目的，是為了瞭解各項能力對於中央及縣市輔導團的工作重要程度。問卷填答者需就核心能力指標對於「中央輔導團重要程度」及「縣市輔導團重要程度」加以判斷給分，其評估方式乃是從「非常重要」到「非常不重要」分別給予「5」至「1」分。

本研究首先界定能力的內涵與基本性質，接著探討中央及縣市輔導團的設置發展；然後透過輔導團組織目標與工作內容的演變，探討輔導團成員的角色與工作內容；最後，則分析過去相關實證研究對國教輔導團員專業內涵的研究。經由上述過程，初步擬定「中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標」架構內涵。

在初訂核心能力的架構內涵之後，研究小組於98年9月24日與98年10月30日兩天，邀集教育行政人員、學者專家、中央及縣市課程與教學輔導團相關人員、中小學校長等，辦理兩次的焦點團體座談，據以修定出暫擬之「中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標」的四個向度，並探討四個向度下之指標內容。

再次，於焦點團體座談結束後確定「中央及縣市教學輔導團核心能力指標」，編成模糊德懷術實施問卷。將調查問卷於2009年11月9日寄給教育行政人員、學者專家、中央及縣市國教輔導團員、中小學校長等對象，進行模糊德懷術問卷調查施測，並於2009年11月15日回收完畢。

然後，則針對中央輔導團指導教授、中央及縣市輔導團成員，進行核心能力指標重要程度之問卷調查，作為確認中央輔導團及縣市輔導團課程的訂定依據。將調查問卷於2009年12月4日寄給輔導群教授、中央輔導團教師、課程督學、縣市輔導團幹事、縣市輔導團專（兼）任輔導員等對象，進行核心能力指標重要程度之問卷調查施測，並於2009年12月25日回收完畢。

最後，則與中央輔導團團員以及研究小組為主力，經過多次反覆的座談和討論，逐次訂定中央輔導團和縣市輔導團各階段各領域的課程名稱、對應指標、實施方式、課程內容重點說明等，供中央輔導團及縣市輔導團團員職前培訓及專業發展之參考。

伍、研究發現

一、模糊德懷術之發現

由問卷所蒐集的專家初始規準評估值，利用模糊德懷術整合28位專家的模糊權重評估值，以計算每項初始規準重要性的三角模糊數。以「課程與教學政策協作」向度中「熟悉課程與教學相關學理」檢核重點的模糊權重評估值為例，計算如下：

$$\tilde{W}_{A-1-1} = (0.5, 0.79, 0.9)$$

其中， $a_{1-1-1}=0.5$ ， $b_{1-1-1} = (0.9 \times 15 + 0.7 \times 10 + 0.5 \times 3) / 28 = 0.79$ ， $c_{1-1-1}=0.9$

其次以模糊集合解模糊化的方法，計算出「熟悉課程與教學相關學理」檢核重點所代表的右界值、左界值和總值各為 $\mu R=0.888$ ， $\mu L=0.357$ ， $\mu T=0.765$ ，再以每個規準的三角模糊數之總值，代表受試者對各規準評定量尺的共識。所有指標之三角模糊數與右界值、左界值與總值如下表1。

(一) 篩選後初步保留之核心能力規準

本研究將三角模糊數的總值0.6定為門檻值，以門檻值大於0.6進行評估規準之篩選。校本教學輔導教師方案評鑑規準各題項之統計結果如表1所示，因表1中各題項總值均高低於0.6，故初步保留所有的53項規準。

表1 正式問卷各題項之模糊德懷術統計結果

向度	指標	檢核重點	(a_k, b_k, c_k)	(μ_R, μ_L, μ_T)	總值	≥ 0.6	
課程與教學政策協作	A-1能瞭解政策學理與運作實務	A-1-1	(0.5, 0.79, 0.9)	(0.888, 0.357, 0.765)	0.765	√	
		A-1-2	(0.3, 0.79, 0.9)	(0.888, 0.438, 0.725)	0.725	√	
		A-1-3	(0.1, 0.66, 0.9)	(0.868, 0.500, 0.684)	0.684	√	
		A-1-4	(0.7, 0.84, 0.9)	(0.894, 0.250, 0.822)	0.822	√	
	A-2能參與政策諮詢與推動	A-2-1	(0.7, 0.82, 0.9)	(0.891, 0.250, 0.821)	0.821	√	
		A-2-2	(0.5, 0.81, 0.9)	(0.890, 0.357, 0.766)	0.766	√	
		A-2-3	(0.5, 0.76, 0.9)	(0.884, 0.357, 0.763)	0.763	√	
		A-2-4	(0.5, 0.80, 0.9)	(0.889, 0.357, 0.766)	0.766	√	
		A-2-5	(0.5, 0.71, 0.9)	(0.877, 0.357, 0.760)	0.760	√	
	A-3能反思政策問題與提出新願景	A-3-1	(0.5, 0.76, 0.9)	(0.884, 0.357, 0.763)	0.763	√	
		A-3-2	(0.5, 0.80, 0.9)	(0.889, 0.357, 0.766)	0.766	√	
		A-3-3	(0.5, 0.77, 0.9)	(0.885, 0.357, 0.764)	0.764	√	
A-3-4		(0.3, 0.80, 0.9)	(0.889, 0.438, 0.726)	0.726	√		
課程與教學專業知能	B-1能具備學科領域之專門知識	B-1-1	(0.7, 0.87, 0.9)	(0.897, 0.250, 0.823)	0.823	√	
		B-1-2	(0.5, 0.86, 0.9)	(0.896, 0.357, 0.769)	0.769	√	
		B-1-3	(0.7, 0.88, 0.9)	(0.898, 0.250, 0.824)	0.824	√	
	B-2能具備學科領域之教學知識	B-2-1	(0.7, 0.84, 0.9)	(0.894, 0.250, 0.822)	0.822	√	
		B-2-2	(0.7, 0.88, 0.9)	(0.898, 0.250, 0.824)	0.824	√	
		B-2-3	(0.7, 0.88, 0.9)	(0.898, 0.250, 0.824)	0.824	√	
		B-2-4	(0.5, 0.82, 0.9)	(0.891, 0.357, 0.767)	0.767	√	
		B-2-5	(0.3, 0.78, 0.9)	(0.886, 0.438, 0.724)	0.724	√	
	B-3能發展學科領域之教學知識	B-3-1	(0.7, 0.86, 0.9)	(0.896, 0.438, 0.729)	0.729	√	
		B-3-2	(0.7, 0.87, 0.9)	(0.897, 0.250, 0.823)	0.823	√	
		B-3-3	(0.7, 0.87, 0.9)	(0.897, 0.250, 0.823)	0.823	√	
		B-3-4	(0.5, 0.81, 0.9)	(0.890, 0.357, 0.766)	0.766	√	
		B-3-5	(0.3, 0.76, 0.9)	(0.884, 0.438, 0.723)	0.723	√	
	課程領導	C-1能帶領課程團隊	C-1-1	(0.7, 0.84, 0.9)	(0.894, 0.250, 0.822)	0.822	√
			C-1-2	(0.5, 0.83, 0.9)	(0.892, 0.357, 0.768)	0.768	√
C-1-3			(0.7, 0.81, 0.9)	(0.890, 0.250, 0.820)	0.820	√	
C-1-4			(0.7, 0.85, 0.9)	(0.894, 0.250, 0.822)	0.822	√	
C-2能帶動課程研發		C-2-1	(0.7, 0.81, 0.9)	(0.890, 0.250, 0.820)	0.820	√	
		C-2-2	(0.5, 0.81, 0.9)	(0.890, 0.357, 0.766)	0.766	√	
		C-2-3	(0.5, 0.79, 0.9)	(0.888, 0.357, 0.765)	0.765	√	
		C-2-4	(0.7, 0.84, 0.9)	(0.894, 0.250, 0.822)	0.822	√	
C-3能評鑑改進課程		C-3-1	(0.1, 0.77, 0.9)	(0.885, 0.500, 0.693)	0.693	√	
		C-3-2	(0.1, 0.81, 0.9)	(0.890, 0.500, 0.695)	0.695	√	
		C-3-3	(0.5, 0.83, 0.9)	(0.892, 0.357, 0.768)	0.768	√	
		C-3-4	(0.5, 0.81, 0.9)	(0.890, 0.357, 0.766)	0.766	√	

向度	指標	檢核重點	(a_k, b_k, c_k)	(μ_R, μ_L, μ_T)	總值	≥ 0.6
教學輔導	D-1能展現人際關係與溝通	D-1-1	(0.7, 0.83, 0.9)	(0.892, 0.250, 0.821)	0.821	√
		D-1-2	(0.7, 0.86, 0.9)	(0.896, 0.250, 0.823)	0.823	√
		D-1-3	(0.5, 0.82, 0.9)	(0.891, 0.357, 0.767)	0.767	√
		D-1-4	(0.3, 0.81, 0.9)	(0.890, 0.438, 0.726)	0.726	√
	D-2能參與推展行動研究	D-2-1	(0.7, 0.85, 0.9)	(0.892, 0.250, 0.822)	0.822	√
		D-2-2	(0.7, 0.83, 0.9)	(0.892, 0.250, 0.821)	0.821	√
		D-2-3	(0.5, 0.80, 0.9)	(0.889, 0.357, 0.766)	0.766	√
		D-2-4	(0.5, 0.82, 0.9)	(0.891, 0.357, 0.767)	0.767	√
	D-3能運用教學觀察與回饋	D-3-1	(0.3, 0.84, 0.9)	(0.894, 0.438, 0.728)	0.728	√
		D-3-2	(0.3, 0.84, 0.9)	(0.894, 0.438, 0.728)	0.728	√
		D-3-3	(0.3, 0.83, 0.9)	(0.892, 0.438, 0.727)	0.727	√
		D-3-4	(0.3, 0.86, 0.9)	(0.896, 0.438, 0.729)	0.729	√
	D-4能建構與推廣教學檔案	D-4-1	(0.5, 0.82, 0.9)	(0.891, 0.357, 0.767)	0.767	√
		D-4-2	(0.5, 0.80, 0.9)	(0.889, 0.357, 0.766)	0.766	√
		D-4-3	(0.3, 0.78, 0.9)	(0.886, 0.438, 0.724)	0.724	√
		D-4-4	(0.3, 0.73, 0.9)	(0.880, 0.438, 0.721)	0.721	√

研究小組參照團體座談、專家審題、整合型會議及模糊德懷術之結果，進行綜合討論。茲就修正部分說明如下：

1. 有關核心能力指標名稱部分

- (1) A-1：改為「能瞭解政策內涵與運作實務」
- (2) C-3：「能評鑑改進課程」改為「能實施課程評鑑」

2. 有關核心能力指標檢核重點部分

- (1) A-1-3：改為「瞭解政策運作機制與過程」
- (2) A-2-2：改為「善於溝通協調包容不同意見」
- (3) A-2-4：改為「覺察教育現場生態轉化行動策略」
- (4) A-2-5：改為「促進政策有效連結與資源整合」
- (5) A-3-3：改為「促進理論、政策與實務之有效連結」
- (6) B-3-1：改為「設計學科領域之課程方案與教材」
- (7) C-1-1：改為「協助發展及運作教師專業社群」
- (8) C-1-4：改為「協助團隊成員專業成長」

- (9) C-2-1：原C-3-1「協助縣市、學校連結課程發展目標」調整為C-2-1
- (10) C-2-2：原C-2-1調整為C-2-2，並改為「協助縣市輔導團或教師依課程政策調整教材教法」
- (11) C-2-3：原C-2-2「激發教師課程意識投入課程研發」調整至C-2-3
- (12) C-2-4：原C-2-3「規劃建置課程教學資源分享機制」調整至C-2-4
- (13) C-2-5：原C-2-4調整至C-2-5，並改為「提供縣市輔導團或教師發展課程的支援與諮詢」
- (14) C-3-1：原C-3-2「運用各種方法蒐集課程實施情形及問題」調整為C-3-1
- (15) C-3-2：原C-3-3「分析課程發展需求並反映相關人員處理」調整為C-3-2
- (16) C-3-3：新增檢核重點「協助縣市輔導團或教師實施課程評鑑」
- (17) D-1-1：改為「具有良好的口語與非口語表達能力」
- (18) D-1-2：改為「具有傾聽與同理心的能力」
- (19) D-1-3：改為「營造人際和諧融洽的關係」
- (20) D-1-4：改為「培養人際相互信任的關係」
- (21) D-2-4：改為「引導教師應用行動研究成果改進教學」
- (22) D-4-1：改為「具有建立教學檔案的能力」
- (23) D-4-4：改為「協助教師進行教學檔案的評鑑」

(二) 中央及縣市課程與教學輔導人員的核心能力向度、指標及檢核重點

本研究經由焦點團體座談與模糊德懷術問卷調查之後，再由研究小組討論修正內容，據以擬定中央及縣市課程與教學輔導人才的四項核心能力向度，分別是(1) 課程與教學政策協作；(2) 課程與教學專業知能；(3) 課程領導；(4) 教學輔導。

準此而論，本研究透過焦點團體座談與模糊德懷術發現，中央及縣市課程與教學輔導人才的核心能力指標共包括：「課程與教學政策協作」、「課程與教學專業知能」、「課程領導」、「教學輔導」等4個向度，共13項指標、53項檢核重點。

其中，有關「課程與教學政策協作」的重要性，就如同廖月娟、陳琇玲譯(2001)認為，國教輔導團在整體的課程改革過程中，應是催化深層變革的先導團

隊、變革推動者，而亦正如同李文富（2008）所言，國教輔導團應具「課程與教學政策發展與決定、課程與教學政策詮釋與推廣、教師專業發展與支持系統、課程與教學政策評估與改進」等的夥伴協作機制。

另外，有關國教輔導團應具「課程與教學專業知能」與「課程領導」核心能力，則與葉于釧、韓士松（1978）、蔡文鳳（2004）、徐達海（2005）、陳豐漳（2006）等人的研究結果類似，顯見課程與教學不但是教學相關人員的重要能力，尤其對於國教輔導人員在面對教學現場要進行教學輔導時，如果沒有具備課程與教學等基本能力，則其教學輔導效果就不言而喻，更遑論所謂的「課程領導」了，因此，此兩項當然還是國教輔導團重要的核心能力。

再者，對於「教學輔導」的發現而言，就如同葉于釧、韓士松（1978）、蔡孟宏（2004）、蔡文鳳（2004）、劉清揚（2006）、許籐繼（2005）、賴榮飛（2006）、黃冠鳳（2007）、秦于絜（2006）、陳豐漳（2006）、張德銳、劉春榮、何佳那（2007）、李昭瑢（2007）等人的研究結果，也就是說，本研究與渠等之研究皆認為，訪視輔導是國教輔導團重要的工作之一，所以理應具備「教學輔導」之能力。

二、問卷調查之發現

本問卷主要施測目的在於，判斷各項能力對於中央及縣市輔導團的工作重要程度。問卷共分為4個層面，共13項指標、54項檢核重點，每項檢核重點之後列有「中央輔導團重要程度」及「縣市輔導團重要程度」兩個欄位，分別代表該項能力對於中央及縣市輔導團達成任務的重要程度，其評估方式乃是從「非常重要」到「不重要」分別給予「5」至「1」分。

研究者在完成問卷回收工作之後，開始進行統計分析，求得各項核心能力指標的平均數及標準差，用以判斷各項核心能力對於中央輔導團重要程度之依據。由於全部指標的平均數都高於4分，在五點量表中已經屬於高度表現。為能更清楚區分不同核心能力的重要程度，以利後續課程編排參照，本研究特將平均數得分在4.0 4.33的指標，以「*」表示「重要」；得分在4.34 4.66的指標，以「**」表示「很重要」；得分在4.67以上的指標，以「***」表示「極重要」。

以下根據問卷調查分析結果，就「中央輔導團重要程度」、「縣市輔導團重要程度」以及「中央與縣市輔導團差異比較」等三方面分別說明：

(一) 核心能力指標對中央輔導團重程度調查結果分析

表2為「中央課程與教學輔導人才核心能力指標重要程度」表。由表2可知，「課程與教學政策協作」、「課程與教學專業知能」、「課程領導」、「教學輔導」等四個層面平均數都高於4.6，可見問卷所列各項核心能力指標，能相當程度代表中央輔導團所需能力。

四個層面之中，以「課程與教學政策協作」層面的平均數最高，為4.69，顯示中央輔導團最重要的輔導工作，是在於比較強調整全的「課程與教學政策協作」。其他三項層次，依得分高低序次為「課程與教學專業知能」、「課程領導」、「教學輔導」。

進一步分析各層面所屬指標之不同重要程度，在「課程與教學政策協作」層面，「A-1能瞭解政策內涵與實務」得分為4.74，高於「A-2能參與政策諮詢與推動」及「A-3能反思政策問題與提出新願景」，不過後兩者的得分也並不低，分別為4.68及4.67。顯示中央輔導團的角色，必須能忠實推動或傳達教育部政策，因此，對於政策的瞭解與掌握是相對重要的能力。

在「課程與教學專業知能」層面，「B-1能具備學科領域之專門知識」的得分達4.74，明顯高於「B-2能具備學科領域之教學知識」的4.64及「B-3能發展學科領域之教學知識」的4.62。由於學科領域專門知識代表了輔導團成員的基本能力，但也是團員們加入輔導團的核心條件，而中央輔導團更是各學科領域專家中的專家，自然會看重學科領域的專門知識。

在「課程領導」層面，三個指標的得分介於4.62及4.68之間，差異並不是很大。其中「C-1能帶領課程團隊」與「C-2能帶動課程研發」得分較高，而「C-3能實施課程評鑑」較低。實施課程評鑑的得分較低，可能是因為目前工作重點，主要放在團隊的帶領與課程研發，而課程評鑑工作必須在課程研發比較成熟之後，才會出現階段性的需要。

在「教學輔導」層面，所屬指標可依據得分區隔為兩組，得分較高的指標有「D-1能展現人際關係與溝通」與「D-3能運用教學觀察與回饋」，其得分明顯高於「D-2能參與推展行動研究」及「D-4能建構與推廣教學檔案」兩個指標。四項指標之中，又以「D-4能建構與推廣教學檔案」明顯偏低，僅有4.52。出現上述情形，可

能是因為輔導團在輔導過程中，經常要面對各校的不同教師，彼此相當生疏，團員必須具備良好的人際關係溝通能力，才有辦法能在互動時間有限的情形下，順利完成輔導的任務。而教學觀察與回饋，則長期應用且被認為能直接連結教師需要的主要輔導方式。

表2 中央課程與教學輔導人才核心能力指標重要程度

規 準	平均數	標準差	重要度
A課程與教學政策協作	4.69		***
A-1能瞭解政策內涵與實務	4.72	0.63	***
A-1-1熟悉課程與教學政策相關學理	4.72	0.62	***
A-1-2瞭解政策發展趨勢與變革	4.73	0.61	***
A-1-3瞭解政策運作機制與過程	4.64	0.68	**
A-1-4熟悉所屬領域政策議題與需求	4.78	0.60	***
A-2能參與政策諮詢與推動	4.68	0.62	***
A-2-1論述專業意見並反映實務需求	4.73	0.58	***
A-2-2善於溝通協調包容不同意見	4.68	0.63	***
A-2-3依據政策精神與脈絡擬定行動方案	4.65	0.63	**
A-2-4覺察教育現場生態轉化行動策略	4.64	0.64	**
A-2-5促進政策有效連結與資源整合	4.68	0.62	***
A-3能反思政策問題與提出新願景	4.67	0.64	***
A-3-1以宏觀及微觀角度反思政策實踐意義與限制	4.61	0.69	**
A-3-2檢視方案成效，提出修正意見	4.69	0.60	***
A-3-3促進理論、政策與實務之有效連結	4.68	0.64	***
A-3-4與協作團體真誠對話共築課程願景	4.69	0.61	***
B課程與教學專業知能	4.67		***
B-1能具備學科領域之專門知識	4.74	0.58	***
B-1-1瞭解學科領域之內容性知識	4.77	0.54	***
B-1-2熟悉學科領域之程序性知識	4.70	0.63	***
B-1-3掌握學科領域之新興議題	4.74	0.57	***
B-2能具備學科領域之教學知識	4.64	0.65	**
B-2-1瞭解學科領域之課程設計與發展原理	4.69	0.62	***
B-2-2熟悉學科領域之有效教學策略	4.72	0.60	***
B-2-3掌握學科領域之多元評量方式	4.68	0.61	***
B-2-4瞭解學科領域之班級經營策略	4.48	0.77	**
B-2-5熟悉學科領域之教育科技與媒體	4.62	0.64	**
B-3能發展學科領域之教學知識	4.62	0.65	**
B-3-1設計學科領域之課程方案與教材	4.67	0.60	***
B-3-2發展學科領域之創新教學策略	4.71	0.59	***
B-3-3設計學科領域之多元評量方案	4.67	0.63	***
B-3-4發展學科領域之班級經營策略	4.45	0.78	**
B-3-5設計學科領域之科技融入方案及媒材	4.59	0.65	**

規 準	平均數	標準差	重要度
C課程領導	4.66		**
C-1能帶領課程團隊	4.68	0.62	***
C-1-1協助發展及運作教師專業社群	4.70	0.60	***
C-1-2建立與課程團隊的溝通管道及互動機制	4.67	0.62	***
C-1-3引導課程團隊擬訂發展願景與行動策略	4.66	0.63	**
C-1-4協助團隊成員專業成長	4.68	0.62	***
C-2能帶動課程研發	4.67	0.65	***
C-2-1協助縣市、學校連結課程發展目標	4.66	0.62	**
C-2-2協助縣市輔導團或教師依課程政策調整教材教法	4.69	0.64	***
C-2-3激發教師課程意識投入課程研發	4.59	0.70	**
C-2-4規劃建置課程教學資源分享機制	4.68	0.69	***
C-2-5提供縣市輔導團或教師發展課程的支援與諮詢	4.74	0.61	***
C-3能實施課程評鑑	4.62	0.67	**
C-3-1運用各種方法蒐集課程實施情形及問題	4.64	0.64	**
C-3-2分析課程發展需求並反映相關人員處理	4.64	0.66	**
C-3-3協助縣市輔導團或教師實施課程評鑑	4.60	0.69	**
C-3-4依據課程評鑑結果研擬改進對策	4.59	0.68	**
D教學輔導	4.61		**
D-1能展現人際關係與溝通	4.69	0.63	***
D-1-1具有良好的口語與非口語表達能力	4.67	0.63	***
D-1-2具有傾聽與同理心的能力	4.70	0.61	***
D-1-3營造人際和諧融洽的關係	4.68	0.64	***
D-1-4培養人際相互信任的關係	4.71	0.65	***
D-2能參與推展行動研究	4.58	0.72	**
D-2-1發現教學問題進行行動研究	4.60	0.69	**
D-2-2將行動研究成果進行發表與分享	4.60	0.70	**
D-2-3引領教師發現問題並從事行動研究	4.57	0.74	**
D-2-4引導教師應用行動研究成果改進教學	4.56	0.73	**
D-3能運用教學觀察與回饋	4.64	0.68	**
D-3-1具備教學觀察前會談能力	4.61	0.69	**
D-3-2具備教學觀察與資料分析能力	4.63	0.71	**
D-3-3具備教學觀察後回饋會談能力	4.65	0.65	**
D-3-4具備教學示範與教學經驗分享的能力	4.67	0.65	***
D-4能建構與推廣教學檔案	4.52	0.75	**
D-4-1具有建立教學檔案的能力	4.56	0.73	**
D-4-2將檔案成果進行發表與分享	4.56	0.73	**
D-4-3引導教師建置教學檔案	4.48	0.77	**
D-4-4協助教師進行教學檔案的評鑑	4.49	0.78	**

(二) 核心能力指標縣市輔導團重要程度調查結果

表3為「縣市課程與教學輔導人才核心能力指標重要程度」表。由表3可知，「課程與教學政策協作」、「課程與教學專業知能」、「課程領導」、「教學輔導」等四個層面，平均數至少也有4.39，在五點量表中尚屬中高程度。

四個層面之中，得分最高為「課程與教學專業知能」的4.64，最低則為「課程與教學政策協作」的4.39，顯示縣市輔導團團員的課程與教學專業知能最被看重，而「課程與教學政策協作」則相對的比較不是那麼核心。此一結果也顯示，由於縣市輔導團的主要服務對象為第一線教師，最需要的就是課程與教學的直接對話與協助，因此需要高度的專業知能，才能有效快速的反應。至於中央政策的瞭解掌握甚至協作，相較之下就不是那麼直接必要了。

進一步分析各層面之下的指標得分情形，在「課程與教學政策協作」層面，「A-1能瞭解政策內涵與實務」、「A-2能參與政策諮詢與推動」及「A-3能反思政策問題與提出新願景」，三項指標得分都不高，介於4.33至4.44之間。其中又以A-3得分最低，顯示該項能力並不被認為是縣市輔導團的首要核心工作。在「課程與教學專業知能」層面，則與「課程與教學政策協作」層面相反，三項指標「B-1能具備學科領域之專門知識」、「B-2能具備學科領域之教學知識」及「B-3能發展學科領域之教學知識」，得分都相對較高，在4.63及4.66之間，意見相當一致，從這裡可以看出「縣市輔導團員的課程與教學知能」，被認為是達成其任務的首要核心能力。

在「課程領導」層面，三個指標的得分介於4.39及4.51，其中「C-1能帶領課程團隊」得分最高，而「C-3能實施課程評鑑」最低，顯示直接面對教師帶領學校課程團隊，對縣市輔導團而言是確實的工作，相對的，課程評鑑的可能還處於發展階段。在「教學輔導」層面，也跟中央輔導團一樣，可以依據得分區隔為兩組，得分較高者為「D-1能展現人際關係與溝通」與「D-3能運用教學觀察與回饋」，較低者則為「D-2能參與推展行動研究」及「D-4能建構與推廣教學檔案」。可見人際關係與溝通的能力，是縣市輔導團輔導員在面對各種不同學校狀況，與提供教師不同需求時，所必須具備的核心能力；另一方面，教學觀察也是教學輔導長期以來的重要工作，其原因應與中央輔導團相近。

表3 縣市課程與教學輔導人才核心能力指標重要程度

規 準	平均數	標準差	重要度
A課程與教學政策協作	4.39		**
A-1能瞭解政策內涵與實務	4.40	0.73	**
A-1-1熟悉課程與教學政策相關學理	4.47	0.72	**
A-1-2瞭解政策發展趨勢與變革	4.38	0.73	**
A-1-3瞭解政策運作機制與過程	4.21	0.82	*
A-1-4熟悉所屬領域政策議題與需求	4.52	0.66	**
A-2能參與政策諮詢與推動	4.44	0.72	**
A-2-1論述專業意見並反映實務需求	4.45	0.73	**
A-2-2善於溝通協調包容不同意見	4.53	0.72	**
A-2-3依據政策精神與脈絡擬定行動方案	4.34	0.72	**
A-2-4覺察教育現場生態轉化行動策略	4.51	0.69	**
A-2-5促進政策有效連結與資源整合	4.38	0.72	**
A-3能反思政策問題與提出新願景	4.33	0.76	*
A-3-1以宏觀及微觀角度反思政策實踐意義與限制	4.16	0.82	*
A-3-2檢視方案成效，提出修正意見	4.37	0.74	**
A-3-3促進理論、政策與實務之有效連結	4.33	0.75	*
A-3-4與協作團體真誠對話共築課程願景	4.46	0.73	**
B課程與教學專業知能	4.64		**
B-1能具備學科領域之專門知識	4.66	0.57	**
B-1-1瞭解學科領域之內容性知識	4.71	0.53	***
B-1-2熟悉學科領域之程序性知識	4.62	0.60	**
B-1-3掌握學科領域之新興議題	4.64	0.58	**
B-2能具備學科領域之教學知識	4.63	0.60	**
B-2-1瞭解學科領域之課程設計與發展原理	4.57	0.63	**
B-2-2熟悉學科領域之有效教學策略	4.75	0.50	***
B-2-3掌握學科領域之多元評量方式	4.68	0.56	***
B-2-4瞭解學科領域之班級經營策略	4.58	0.68	**
B-2-5熟悉學科領域之教育科技與媒體	4.58	0.61	**
B-3能發展學科領域之教學知識	4.64	0.58	**
B-3-1設計學科領域之課程方案與教材	4.69	0.57	***
B-3-2發展學科領域之創新教學策略	4.68	0.54	***
B-3-3設計學科領域之多元評量方案	4.66	0.56	**
B-3-4發展學科領域之班級經營策略	4.58	0.64	**
B-3-5設計學科領域之科技融入方案及媒材	4.57	0.60	**
C課程領導	4.46		**
C-1能帶領課程團隊	4.51	0.70	**
C-1-1協助發展及運作教師專業社群	4.47	0.72	**
C-1-2建立與課程團隊的溝通管道及互動機制	4.53	0.67	**
C-1-3引導課程團隊擬訂發展願景與行動策略	4.44	0.75	**

規 準	平均數	標準差	重要度
C-1-4協助團隊成員專業成長	4.61	0.65	**
C-2能帶動課程研發	4.49	0.69	**
C-2-1協助縣市、學校連結課程發展目標	4.45	0.69	**
C-2-2協助縣市輔導團或教師依課程政策調整教材教法	4.50	0.66	**
C-2-3激發教師課程意識投入課程研發	4.45	0.70	**
C-2-4規劃建置課程教學資源分享機制	4.50	0.70	**
C-2-5提供縣市輔導團或教師發展課程的支援與諮詢	4.54	0.69	**
C-3能實施課程評鑑	4.39	0.72	**
C-3-1運用各種方法蒐集課程實施情形及問題	4.51	0.66	**
C-3-2分析課程發展需求並反映相關人員處理	4.41	0.72	**
C-3-3協助縣市輔導團或教師實施課程評鑑	4.31	0.76	*
C-3-4依據課程評鑑結果研擬改進對策	4.34	0.74	**
D教學輔導	4.54		**
D-1能展現人際關係與溝通	4.68	0.58	***
D-1-1具有良好的口語與非口語表達能力	4.66	0.66	**
D-1-2具有傾聽與同理心的能力	4.67	0.56	***
D-1-3營造人際和諧融洽的關係	4.68	0.57	***
D-1-4培養人際相互信任的關係	4.71	0.54	***
D-2能參與推展行動研究	4.41	0.79	**
D-2-1發現教學問題進行行動研究	4.43	0.75	**
D-2-2將行動研究成果進行發表與分享	4.44	0.77	**
D-2-3引領教師發現問題並從事行動研究	4.37	0.80	**
D-2-4引導教師應用行動研究成果改進教學	4.38	0.82	**
D-3能運用教學觀察與回饋	4.58	0.63	**
D-3-1具備教學觀察前會談能力	4.55	0.64	**
D-3-2具備教學觀察與資料分析能力	4.56	0.63	**
D-3-3具備教學觀察後回饋會談能力	4.58	0.63	**
D-3-4具備教學示範與教學經驗分享的能力	4.64	0.63	**
D-4能建構與推廣教學檔案	4.50	0.59	**
D-4-1具有建立教學檔案的能力	4.60	0.71	**
D-4-2將檔案成果進行發表與分享	4.55	0.71	**
D-4-3引導教師建置教學檔案	4.46	0.75	**
D-4-4協助教師進行教學檔案的評鑑	4.39	0.79	**

(三) 中央及縣市輔導團重要程度比較分析討論

綜合上述中央及縣市輔導團，在各項核心能力指標的重要程度得分情形，可以發現其中異同之處。以下僅就「整體重要程度得分情形」、「各層面重要程度得分情形」以及「各項指標重要程度得分情形」等三方面，分別說明於下：

1. 整體重要程度得分情形

由表2及表3中央及縣市輔導團在各層面及指標的得分情形，可知中央輔導團的得分明顯高於縣市輔導團。中央輔導團有多項屬於非常重要的程度，但是縣市輔導團則全部屬於重要程度，而完全沒有任何一項達到非常重要。

此項差異，或可顯示中央輔導團由於經過層層篩選，不管是在能力或是工作任務，都被賦予較高的期待，而此一期待透過問卷調查被顯示出來。

2. 各層面重要程度得分情形

中央輔導團得分最高的層面是「課程與教學政策協作」，「課程與教學專業知能」層面次之；縣市輔導團則是以「課程與教學專業知能」最高，而最低卻恰巧是「課程與教學政策協作」。

造成上述情形的原因，或有以下兩種可能：第一，由於中央與縣市輔導團的工作任務不同，因此需要不同的核心能力，中央輔導團需要的是「課程與教學政策協作」，而縣市輔導團最需要的是「課程與教學專業知能」。第二，不管是中央或縣市輔導團，「課程與教學專業知能」都是基本的核心能力，缺乏此項能力，恐怕無法勝任輔導團各項工作的需要。

3. 各項指標重要程度得分情形

儘管中央與縣市輔導團在各層面的重要程度，表現出相當不一致的情形，但在各層面之下的指標得分，卻呈現相當的一致性：

- (1) 在「課程與教學政策協作」層面，都以「A-3能反思政策問題與提出新願景」得分最低，這或許代表這項議題還有待發展。在將來，這項議題的討論越多，而團員的能力也越強，則有關表現應該也就會越加明顯。
- (2) 在「課程與教學專業知能」層面，「B-1能具備學科領域之專門知識」得分都是最高，這再一次的說明，此項能力對於中央及縣市輔導團員的重要性。
- (3) 在「課程領導」層面，「C-1能帶領課程團隊」得分最高，而「C-3能實施課程評鑑」最低。顯示學校教師透過課程團隊，以求順利達成九年一貫課程目標的需要。課程評鑑雖然也相當重要，但它可能要在課程品質普遍提升之後，有關課程評鑑的討論才能作更深入的推動。

- (4) 在「教學輔導」層面，得分較高者為「D-1能展現人際關係與溝通」與「D-3能運用教學觀察與回饋」，較低者則為「D-2能參與推展行動研究」及「D-4能建構與推廣教學檔案」。造成上述得分現象，主要原因可能在於輔導團工作需要經常的人際接觸，與教學觀察與回饋在教學輔導上所具有的直接效果與這項輔導作法的歷史性。至於行動研究與教學檔案的推廣，則可能是因為各縣市各校的推動情形不一，執行層面還有待進一步推展有關。

三、中央團培訓課程內涵

中央輔導團於94學年度成立，95學年開始辦理團務會議，一學年有三次，分別是期初、期中與期末。此三次會議除了相關政策傳達、工作任務與運作研討之外，並安排專業成長課程。而事實上，現階段中央輔導團主要的專業成長課程，就是透過這三次會議來安排。不過，基於三次會議之定位與任務不同，專業成長課程之安排亦有所差異。此外，除了團務會議，中央輔導團另一條專業培訓途徑是非例行性的，係參加與國教輔導團之建構與發展有相關的研討會。例如：96年淡江大學舉辦的兩場研討會及98年教研院辦理之研討會，教育部給中央輔導團教師公假及補助差旅費。最後，部分中央輔導團教師其所屬之各領域課程與教學輔導群，也會於年度計畫中安排委員的專業成長課程。

依據前述針對中央輔導團教師專業培訓之現況探討，本研究將中央輔導團員之專業培訓課程區分成兩類：(1) 導入性課程；(2) 發展性課程。導入性課程：配合期初團務會議，以新進團員為對象，培訓時間三天（18小時）為原則。建議採取認證機制。發展性課程：由教育部或中央輔導團自行安排實施時間，可融入各次團務會議。

由此發現可知，中央輔導團教師專業培訓除了基本課程之培訓外，亦應有所謂個殊性與發展性的課程，而此種論點就有如張德銳等（2009）的看法相似，亦即，輔導團團員除應參與專業資格認證培訓外，亦應參加所謂的「專業增能活動」。

基此原則，本研究又根據針對四項能力指標以透過問卷結果，採SPSS統計軟體，計算各向度、指標、檢核重點對縣市與中央輔導團相關人的平均數及標準差，所得出的四項核心能力指標在中央輔導團層級的權重，設計四項核心能力指標向度的導入性課程時數如表4。

表4 中央輔導團核心能力指標向度的導入性課程時數表

核心能力指標向度	時數
一、課程與教學政策協作	6小時
二、課程與教學專業知能	3小時
三、課程領導	4小時
四、教學輔導	5小時

至於發展性課程之時數，基於現階段中央輔導團之運作仍未法制化，在其有限時間下，不易有規範性之發展性課程設計。故僅設計51門課，合計155小時之課程，供課程實施單位作為未來培訓課程設計之參考。

中央層級整體培訓課程之設計，係由本研究小組依據能力指標與相關資料進行初擬，再邀請中央輔導團各組組長或代表10人，採專家諮詢會議方式，經過四次嚴謹的討論與修正後編定而成，課程架構與能力指標之對照關係如表5：

表5 中央輔導團核心能力指標向度的導入性課程及發展性課程名稱

A.課程與教學政策協作

層面	核心能力指標	時數	導入性課程 (期初會議)	發展性課程
A.課程與教學政策協作	A-1能瞭解政策內涵與運作實務	6	1-1當前重大課程與教學政策(2hr) 1-2國家課程與教學推動機制現況與運作(2hr)	(1) 課程政策決定(3hr) (2) 課程綱要修訂(3hr) (3) (領域)課程與教學政策(3hr)
	A-2能參與政策諮詢與推動		課程與教學政策協作理論與實務(2hr)	(1) 課程與教學政策推廣實務(3hr) (2) 課程與教學政策轉化及方案(3hr)
	A-3能反思政策問題與提出新願景		課程與教學政策協作之示例(2hr)	(1) 課程與教學政策協作案例研討(3hr) (2) 課程與教學政策協作行動研究(3hr) (3) 課程與教學政策的意識型態(3hr) (4) 國外課程與教學革新趨勢(3hr)

B. 課程與教學專業知能

層面	核心能力指標	時數	導入性課程 (期初會議)	發展性課程
B. 課程與教學專業知能	B-1 能具備學科領域之專門知識	3	九年一貫課程重大議題融入學習領域之探究 (3hr)	(1) 新興議題與學習領域 (3hr) (2) 生命教育與學習領域 (3hr)
	B-2 能具備學科領域之教學知識			(1) 課程組織：主題、專題、議題與問題 (3hr) (2) 課程新議題之教育實踐 (3hr) (3) 革新的教學策略 (3hr) (4) 多元智能的教學與評量 (3hr) (5) 小組合作學習探究 (3hr) (6) 資訊融入教學的理論與實務 (3hr)
	B-3 能發展學科領域之教學知識			(1) 國際與臺灣學生學習成就評量評析 (3hr) (2) 統整課程設計與發展 (3hr) (3) 創造力教育與創意教學方案發展 (3hr) (4) 實作評量設計 (3hr) (5) 高層次認知試題設計 (3hr) (6) 數位學習設計 (3hr)

C.課程領導

層面	核心能力指標	時數	導入性課程 (期初會議)	發展性課程
C. 課程領導	C-1能帶領課程團隊	4	課程領導理論與實務 (2hr)	(1) 教師專業社群運作問題與對策 (3hr) (2) 建構縣市策略聯盟實務探討 (3hr) (3) 團體討論主持技巧 (3hr) (4) 中央輔導團永續發展的行動策略 (3hr) (5) 縣市輔導團團務運作問題與對策 (3hr) (6) 課程領導人才專業增能與發展 (3hr) (7) 中央輔導團教師之自我經營與提升 (2hr)
	C-2能帶動課程研發		課程教學資源之整合應用 (2hr)	(1) 縣市層級課程發展案例研討 (3hr) (2) 課程研發的參與與帶領 (3hr) (3) 課程與教學輔導支援網絡之建立與運用 (3hr)
	C-3能實施課程評鑑			(1) 課程實施問題與對策 (3hr) (2) 課程方案評鑑實務 (6hr)

D. 教學輔導

層面	核心能力指標	時數	導入性課程 (期初會議)	發展性課程
D. 教學輔導	D-1能展現人際關係與溝通	5		(1) 人際互動與領導 (3hr) (2) 組織領導理論與實務 (3hr) (3) 團體動力理論與實務 (3hr) (4) 傾聽與同理心理論與實務 (3hr) (5) 說話技巧理論與實務 (3hr) (6) 衝突管理理論與實務 (3hr) (7) 情緒管理理論與實務 (3hr)
	D-2能參與推展行動研究		行動研究之規劃與帶領-案例討論與推廣 (2hr)	(1) 行動研究評鑑與推廣 (3hr) (2) 行動研究發表與分享 (3hr) (3) 合作式行動研究實施與帶領 (3hr)
	D-3 能運用教學觀察與回饋		認知教練會談技術初階 (3hr)	(1) 認知教練會談技術進階 (3hr) (2) 夥伴協作與教學輔導 (3hr) (3) 課堂教學之標竿學習與對話 (3hr) (4) 教學觀摩理論與實務 (3hr)
	D-4能建構與推廣教學檔案			(1) 教學檔案評鑑與推廣 (3hr) (2) 多元教學檔案建置與對話 (3hr)

四、縣市輔導團各學習領域培訓課程內涵

本研究於參照所建構出之中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標後，進行有關中央及縣市課程與教學輔導人才培訓研習課程重要性之核算，以為各類課程之時數分配。其中，課程與教學政策協作為10小時、課程與教學專業知能為17小時、課程領導為16小時、教學輔導17小時、彈性課程為18小時，總課程時數計78小時。至於，如以培訓人員區分，則輔導員初階為30小時、輔導員進階30小時、領導人員為18小時（詳如表6）。

這樣的課程時間規劃尤如張德銳等（2009）所研究結果有些類似，也就是說，輔導員初階同為30小時、輔導員進階同為30小時、領導人員同為18小時，較不一致的則是，輔導員初階共通課程於張德銳等之研究為13-14小時，而本研究為16小時；輔導員進階則從原本之4-6小時，調整為7小時，顯見輔導團員共同課程的重要性有些許增加，代表輔導團團員應有其基本與共同性之核心能力，相對地，其課程亦是如是。

表6 縣市輔導團各學習領域培訓課程時數

課程		輔導員初階	輔導員進階	領導人員	時數
一	課程與教學政策協作	3共	4共	3共	10
二	課程與教學專業知能	8分	6分	3分	17
三	課程領導	4共	3共	6分	16
			3分		
四	教學輔導	9共	8分	-	17
五	彈性課程	6分	6分	6分	18
合計		30	30	18	78

本研究之縣市課程與教學輔導人才培訓研習課程內涵規劃，主要由本研究團隊與中央團各領域諮詢教師，參照本研究所建構出之中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標、以及前述之研習課程時數進行每一學習領域規劃，且每一學習領域再細分為輔導員初階、輔導員進階、領導人員三部份。

另外，各學習領域之呈現順序依次為：（1）語文學習領域國語文組；（2）語文學習領域本土語言組；（3）語文學習領域英語組；（4）健康與體育學習領域組；（5）數學學習領域組；（6）生活學習領域組；（7）社會學習領域組；（8）藝術與人文學習領域組；（9）自然與生活科技學習領域組；（10）綜合活動學習領域組。各領域課程名稱以及與核心能指標的對應情形茲以語文學習領域英語組為例呈現如表7。至於各學習領域各課程之內涵亦詳列：研習課程名稱、對應核心能力指標、實施方式、課程重點說明等部份。

表7 「國民教育輔導團人才培育課程」課程領域總表—英語

課程		輔導員初階		輔導員進階		領導人員	
一	課程與教學政策協作	3 共	課程與教學政策協作的意義與實務 (3h) (A-1)	4 共	課程與教學政策協作的策略與行動 (4h)	3 共	課程與教學政策協作的規劃與發展 (3h)
二	課程與教學專業知能	8 分	英語科能力指標與教學轉化 (4h) (B-1, B-2) 英語科創意教學設計 (4h) (B-2, B-3)	6 分	1 英語科教材的詮釋與轉化 (6h) (B-2, B-3) 2-1 學生英語學習成就分析與評量改進 (3h) (B-3) 2-2 縣市暨學校本位課程設計與教材發展 (3h) (B-3)	3 分	結合各項資源推展英語之策略分享 (3h) (A-2, B-3)
三	課程領導	4 共	教師領導與溝通行為 (2h) (C-1, D-1) 課程發展與評鑑 (2h) (C-2)	3 共 3 分	組織學習與領導 (3h) (C-2) 英語教師專業社群發展 (3h) (C-1)	6 分	績優輔導團的組織與運作 (3h) (C-3) 團務運作困境探討與解決策略 (3h) (C-3)
四	教學輔導	9 共	教學觀察與會談技術 (6h) (D-3) 教學行動研究實作與分享* (3h) (D-2)	8 分	英語科課室觀察紀錄與實作 (6h) (D-3) 教學檔案建置與推廣 (2h) (D-4)		
五	彈性課程	6 分	英語教學重要議題探究 -- 常見語用錯誤解析 (3h) (B-1) 資訊科技融入英語教學與資源整合應用 (3h) (B-2, B-3)	6 分	英語教學重要議題探究 -- 多元評量方案設計 (3h) (B-2, B-3) 英語科行動研究進階實作與分享 (3h) (D-2)	6 分	英語教學重要議題探究 -- 亞洲地區英語教育現況 (2h) (C-2, C-3) -- 弱勢學童英語教育問題解決策略 (2h) (A-2, A-3, C-3) 1 -- 外籍教師人力資源運用 (2h) (A-3, C-1, C-2) 2 -- 縣市英語教學環境規劃、建置與利用 (2h) (A-3, C-2, C-3)

*註：得依各學習領域教學性質、教材內容，實施分領域課程

核心能力指標代碼對應表	A-1 能瞭解政策內涵與運作實務	B-1 能具備學科領域之專門知識	C-1 能帶領課程團隊	D-1 能展現人際關係與溝通
	A-2 能參與政策諮詢與推動	B-2 能具備學科領域之教學知識	C-2 能帶動課程研發	D-2 能參與推展行動研究
	A-3 能反思政策問題與提出新願景	B-3 能發展學科領域之教學知識	C-3 能實施課程評鑑	D-3 能運用教學觀察與回饋
				D-4 能建構與推廣教學檔案

陸、結論與建議

一、結論

(一) 能力指標建構歷程

本研究有兩項研究目的：一、中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標；二、中央及縣市課程與教學輔導人才培訓課程內涵。

中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標建構方面，本研究針對中央及縣市國教輔導團的發展及其演變進行探討，以瞭解其在我國各教育發展階段中所扮演的角色與任務內容，從而對中央及縣市國教輔導團員於不同階段核心能力之演變有進一步的認識與掌握。研究發現國教輔導團員隨著社會變遷，其組織定位與功能內涵亦有所轉變，以國教輔導團所扮演的角色來說，過去比較偏向教育視導人員的角色，還必須兼及「行政視導」，例如對縣市輔導團及學校進行評鑑。九年一貫課程實施之後，國教輔導團的角色，明顯的轉變為課程領導與教師專業支持的角色；協助政策落實方面，早期的國教輔導團比較是從單向式的「政策宣導」界定其角色，而現在則強調「政策協作」與「政策轉化的角色」；教師專業互動上，過去國教輔導團偏重教學觀摩，現在則強調平等、共學的專業學習社群。

最後，本研究分析歷年此議題有關的實證研究（博碩士論文），歸納研究結果指出國教輔導團員核心能力有以下四方面的知能：（1）做為一位教師的「課程與教學專業知能」；（2）教學輔導與專業診斷所需的「教學輔導知能」；（3）促進在課程與教學的革新，所應具備的「課程領導知能」；（4）協助落實課程與教學政策時應具有「課程與教學政策協作知能」。

綜合前述探討，本研究歸結中央及縣市課程與教學輔導人才（國教輔導團員）有四項核心角色：（1）政策協作者；（2）課程領導者；（3）教學輔導者；（4）專家教師。說明與圖示（圖1）如下：

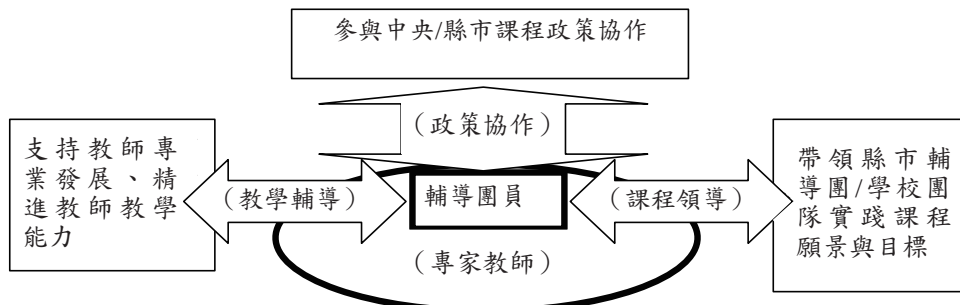


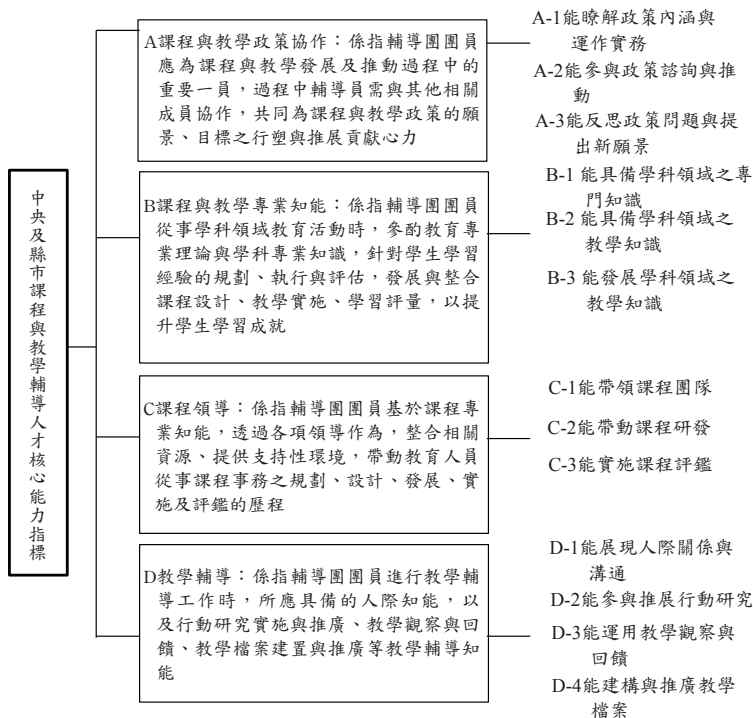
圖1 國教輔導團員的定位與任務

- （一）政策協作者：中央團參與中央層級、縣市輔導團參與縣市層級的課程與教學政策協作。
- （二）課程領導者：中央輔導團帶領全國各縣市之所屬領域輔導團、縣市輔導團帶領學校領域召集人、教學輔導教師及教師專業社群等，共同實踐課程願景與課程目標。
- （三）教學輔導者：教學是落實課程目標的重要環節，教師精進教學是教學品質的保證，中央及縣市輔導團應在同儕夥伴協作關係下，帶領教師發現教學問題、提升教師能力，成為教師專業支持系統。
- （四）專家教師：國教輔導團員本身亦是現職教師，要成功扮演前述三項角色，國教輔導團員必須比一般教師具備更強的課程與教學專業知能，成為一位精熟的專家教師。

（二）能力指標內容

本研究依據前述探討，本研究提出中央及縣市課程與教學輔導人才的核心能力指標向度，有以下四項：（1）課程與教學政策協作知能；（2）課程與教學專業知能；（3）課程領導知能；（4）教學輔導知能等四向度。

本研究以此為基礎透過焦點座談進行此四項能力指標向度的諮詢與其下之能力指標探討，後經研究小組發展與修正後，透過模糊德懷術再次修正，最後發展出能力指標如下：



(三) 中央及縣市課程與教學輔導人才培訓課程內涵

本研究第二項研究目的係發展「中央及縣市課程與教學領導人才培訓課程內涵」。針對此部分，地方國教輔導團員之培訓課程已於97年由教育部委請張德銳教授主持研究專案近行初階、進階與領導人員（三階）之培訓課程規劃。此三階培訓課程，於97年暑假進行試辦，而後再經修正，於98年暑假正式實施。本次，縣市層級國教輔導人才之培訓課程，係以98年度正式實施之三階培訓課程為基礎，依據本研究界定的「中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標」進行課程內涵的再詮釋與修正。

然而，不同層級的輔導員與擔任不同職務之輔導團員，其核心能力理當有所不同。例如：中央輔導團員、縣市專任輔導員、縣市兼任輔導團員這三者的核心能力指標之偏重應各有不同。以「政策協作知能」來說，中央團教師因為必須參與中央相關政策協作，所以此項知能對中央團教師來說尤其重要，但對縣市專任輔導團員除政策協作外，會較重視課程領導。縣市兼任輔導團員和學校教學輔導教師可能較重視參與協作的向度為學校層級的教學輔導，在政策協作知能的強度就遠不若中央團教師。至於學校一般教師較重視學科專業知能，而這學科專業知能也是各級課程與教學輔導人員所必須具備的先決條件，如圖2所示。

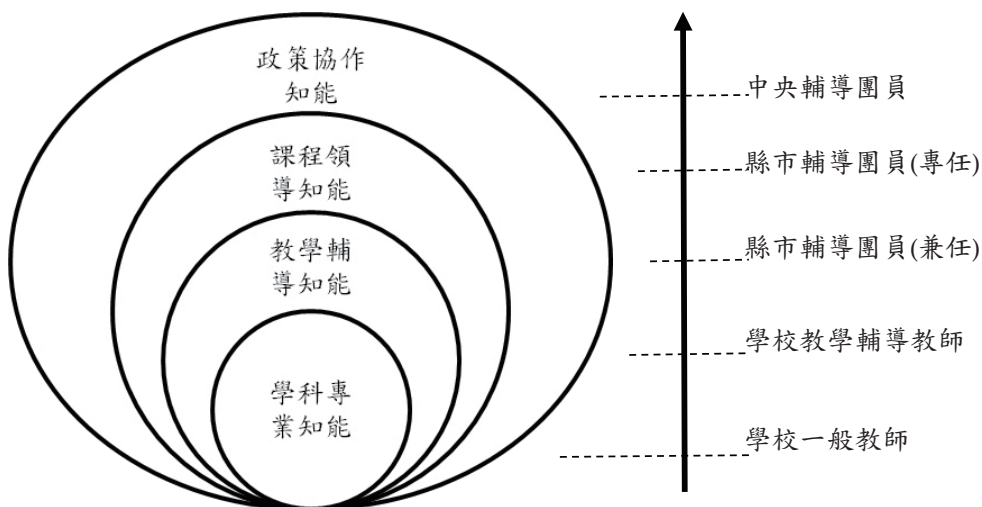


圖2 不同層級課程教學領導人才四項核心能力偏重光譜

因此，本研究為具體釐清四項核心能力在中央輔導團員及縣市輔導團員的權重，以區隔中央及地方層級課程與教學輔導人才之核心能力。故本研究透過問卷進行四項能力指標對中央輔導團員與縣市輔導團員之權重研究。並依據此研究結果，修正縣市輔導團員培訓課程之內涵。

至於中央層級課程與教學領導人才培訓課程，乃配合現階段中央輔導團之實際運用狀況，將培訓課程區分成「導入性課程」與「發展性課程」兩類。「導入性課程」係配合中央輔導團期初團務會議辦理，做為新進中央輔導團員的專業培訓課

程；「發展性課程」相對於「導入性課程」屬於中央輔導團員的進階課程，此部分由教育部與中央輔導團依循其機制，配合相關時間依需要進行培訓。簡言之，「導入性課程」是配合期初團務會議，規劃三天的培訓課程內容；「發展性課程」不框訂培訓總時間，僅依據能力指標提供各類課程名稱與內涵，供中央輔導團未來在設計培訓課程時之參考。

二、建議

（一）指標建構與課程實踐

本研究先建構中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標，再依此發展培訓課程，這樣的建構程序讓培訓課程更具合理性之基礎。不過，如何讓培訓課程之結果能回應能力指標，設計課程實踐中的種種安排。這包括講師對能力指標的理解程度，課程內涵的掌握與課程設計之轉化等因素。因此，建議培訓課程辦理單位，在實施培訓課程時，能與講師充分溝通，提供講師必要的資訊，以協助其課程設計。

其次，課程培訓單位亦應設計相關問卷，於每次培訓課程實施之後，調查學員對課程實施的意見，問卷內容應針對課程實施是否回應核心能力指標，有特別之設計，以作為培訓課程辦理單位檢討培訓課程架構與內容之依據。

（二）儘速完成中央與縣市教學輔導團之法制化

本研究在進行中央與縣市輔導團培訓課程之發展與規劃時，充分感受到因為現階段國教輔導團缺乏法制化，而導致培訓課程在規劃過程中，必須對現實有諸多妥協。例如：中央輔導團員共同培訓時間不易尋覓，導入性課程僅能配合期初團務會議安排三天，後續「發展性課程」在時間壓力下，能實施多少，落實到何種程度，也就不樂觀；縣市國教輔導團的部分，也有人員流動、無法系統培養、認證缺少誘因等實施上的困難。這些困難大體來說，仍是國教輔導團仍未法制化所造成。因此，國教輔導團員的專業化仍需搭配國教輔導團的法制化，才能健全與成功。

（三）儘速聯結學校教學輔導教師建構完成課程與教學輔導三級體制

教育部所擬建構的「課程與教學三層級推動機制」係中央輔導團到縣市輔導團到學校教學輔導教師或領域召集人的三層級運作機制，然目前課程與教學輔導網絡所建構輔導圖像的落實，仍僅限於中央與縣市輔導團之運作，未能普及於學校，對

於學校教師的教學幫助相當有限，也相當可惜。有鑑及此，宜早日落實從中央到地方到學校的三級輔導體制，俾能發揮從點到線到面的功能。換言之，縣市輔導團宜注意聯結、帶領、協助學校教學輔導教師有效輔導初任教師、新進教師、教學困難教師。此外，亦可在「課程與教學三層級推動機制」中，協助教學輔導教師經由帶領各專業學習社群，成為非正式教師領導者（teacher leader），或者協助其擔任各學習領域召集人，成為正式的教師領導者。如何讓基層教師發揮「教師領導」（teacher leadership）的最大潛能，是可以值得努力的方向。

參考文獻

- 吳三靈、王崇斌（2006）。工務人員資源管理導入核心能力之研究：以考選及培吳政達（1999）。國民小學教師評鑑指標體系建構之研究-模糊德菲術、模糊層級分析法與模糊綜合評估法之應用。國立政治大學教育研究所博士論文。未出版。臺北市。
- 吳政達（1999）。國民小學教師評鑑指標體系建構之研究-模糊德菲術、模糊層及分析法與模糊綜合評估法之應用。國立政治大學教育研究所博士論文。未出版。臺北市。
- 李文富（2008）。夥伴協作課程治理機制之研究—中央-地方課程與教學輔導體系的實踐。國立中正大學教育學研究所博士論文。未出版。
- 李文富（2009）。課程與教學輔導體系的建構—朝向夥伴協作的課程慎思平台與治理機制。研習資訊，26（3），35-46。
- 李昭瑢（2007）。高雄市國民教育輔導團組織運作與輔導策略之研究。國立臺南大學教育學系課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 李美華、孔祥明、林嘉娟與王婷玉譯（1998）。社會科學研究方法（上）。（原作者：E, Babbie）。臺北市：石英。
- 徐達海（2005）。桃園縣國民教育教學輔導團實施現況之研究—以國民中學社會學習領域為例。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 秦于絜（2006）。國民教育輔導團成員專業知能發展需求之調查研究。淡江大學教育科技學系碩士論文。未出版，臺北市。
- 康自立（1989）。工業職業專業教師能力之研究。臺北：教育部技職司。
- 張德銳、丁一顧、李文富、吳俊傑、陳惠娟、吳惠花等（2009）。國民教育輔導團人才培育課程規劃研究-第二年計畫成果報告。教育部。
- 張德銳、劉春榮、何佳郡（2007）。教學輔導教師培訓人選遴選指標建構之研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所，未出版。
- 教育部（2004）。教育部九年一貫課程與教學深耕計畫。臺北市教育部。
- 許籐繼（2005）。教學視導人員能力指標建構之研究，臺北市：師大書苑。
- 陳豐漳（2006）。臺北縣國民小學自然與生活科技領域輔導團組織運作與成效之研究。國立教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版，臺北市。

- 黃冠鳳（2007）。臺北縣國小數學領域國民教育輔導團組織運作與功能發展之研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 黃政傑（1985）。**教育與進步**。臺北：文景。
- 葉于鈞、韓士松（1978）。**縣市督學基本能力研究**。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 廖月娟、陳秀玲（譯）（2001）。P. M. Senge原著。**變革之舞**。臺北：天下遠見。
- 臺灣省政府教育廳（1986）。**臺灣教育發展史料彙編（下）**。臺北市：臺灣省政府教育廳。
- 劉清揚（2006）。**綜合活動輔導團專業功能之研究-以南部某縣市為例**。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文。未出版，嘉義縣。
- 蔡文鳳（2004）。**九年一貫健康與體育教學輔導團組織與運作之探討**。國立屏東師範學院體育學系碩士論文，未出版，屏東市。
- 蔡孟宏（2004）。**臺北市國民教育輔導團組織運作與功能發展之研究**。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 賴榮飛（2006）。**國民教育輔導團運作評鑑指標建構與現況之研究**。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge university press.
- Spencer, L. & Spencer, M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. N. Y.: John Wiley & Sons.
- Wikipedia. (n.d.). *Competence(human resources)*. Retrieved October 5, 2009, from <http://en.wikipedia.org/wiki/competence>