

# 國民小學候用校長課程領導指標建構之研究

王聰宜、湯正茂、楊世安、王全興、歐陽兩坤、陳明輝、郭宗烈、巫賢偉

## 摘要

本研究旨在建構課程領導指標，其中以國小候用校長為其主要研究對象。首先，經由國小候用校長課程領導理論內涵與立論依據、候用校長課程領導角色的重要層面等文獻探討，歸納出國小候用校長課程領導角色的重要層面內涵及課程領導層面、項目與指標體系。其次，透過學者專家作為德懷術成員，其主要任務是針對國小候用校長課程領導指標之適切性做評判，進行三個回合的德懷術問卷調查，得出國小候用校長課程領導指標的適切性程度。最後，提出本研究之三項結論，亦即國小候用校長課程領導理論主要包括課程理論、領導經營理論兩大基礎，具有其獨特學術造型；國外學者普遍重視課程領導，臺灣本地因應潮流趨勢逐漸發展出課程領導角色，供校長、候用校長、或其他課程領導者參考；國小候用校長是學校中主要的課程領導者，扮演著多樣的課程領導角色層面，可以擔負起多元的課程領導責任；國小候用校長課程領導包含六個層面、十六個項目、四十九個指標，形成持續動態發展改進的行動策略模式；並據此提出建議，提供有關單位及後續研究參酌。

**關鍵詞：**國小候用校長、課程領導指標、德懷術



# 國民小學候用校長課程領導指標建構之研究

## 壹、緒論（研究動機）

課程改革是當今教育改革中最重要核心工作之一（Eisner, 1995），其中課程領導（curriculum leadership）是這波課程改革中相當受到關注的一項議題，並被視為是落實九年一貫課程改革中的重點工作，尤其校長與候用校長領導角色與任務更是受到重視，目前有關國內外課程領導的研究與發展，從現況瞭解、角色、功能、任務與策略的發展，到較高層次的課程領導理論模式的建構與推廣，都涵蓋其中（陳靜宜，2005；黃旭鈞，2003）。然而由於課程領導實則是涵蓋領導、課程與教學的綜合性工作，具有極高的複雜性，其間個人與團體的交互作用與相互關係，不僅難以只用科學的方法來研究（歐用生，2004），也難以行政、科層、命令、控制或公式化等技術層面的方式來加以處理。

尤有甚者，台灣地區自九十學年度起，在國民小學一年級全面實施國民中小學九年一貫課程改革，進行學校本位課程發展（黃政傑，1999；黃嘉雄，2001；高新建，1999；林明地，2000；方德隆，2001；陳伯璋，2001），一舉打破了過去中央政府集權的學校課程之傳統刻板印象，授權學校教育人員參與課程發展，強調學生主動學習與教師主動詮釋的學校本位課程發展（蔡清田，2002）。其中，課程領導對於學校本位課程發展而言是一關鍵要素（蔡清田，2004），沒有課程領導無法澄清目標和價值、無法發展和實施計畫（Wiles & Bondi, 1993）。為了進行學校本位課程發展，台灣地區的學校校長和教師們開始關心課程領導的議題與方法，教育學術人員也開始大幅增加有關課程領導方面的研究。這一波課程領導的相關研究，不管校長、行政人員、教師都可能擔負課程領導者的角色（高新建，2002）。因此，對於未來與學校課程關係密切的候用校長這一個曖昧角色的課程領導應予重視，本文希冀就此進一步探究。

綜上所述，若能依據相關文獻、參考國外經驗，發展出國民小學候用校長課程領導角色的層面、項目和指標，並透過專家學者和實務工作者的意見，加以整理、歸納、比較、分析、綜合，建構一套候用校長課程領導的指標體系，相信有助於指引如何有效將課程領導的理念應用在學校本位課程發展之上，並進一步勾勒出候用校長未來進行課程發展運作實況的實踐策略，使學校課程領導的作為能更充份結合校長的努力與合作，將課程教學與學習活動作更緊密的結合。由於國外對於課程領導指標的探討有一定的研究基礎，目前國內相關研究大多依據國外的理論或理念進行分析或探討，尚未發展出針對候用校長所應

具備課程領導素養進行探究，故確有其必要就國小候用校長課程領導理論內涵與立論依據、領導角色的重要層面與其課程領導指標體系，進行深入的探究，乃是現今課程改革當中迫不及待的重點要項之一。

由上可知，本研究主要研究目的與待答問題如下：

- 一、探討國小候用校長課程領導的理論內涵與立論依據。
- 二、瞭解國小候用校長實施課程領導角色的重要層面。
- 三、建構國小候用校長課程領導的指標體系。
- 四、根據研究發現與結果提出相關建議，以作為國小候用校長課程領導實務工作及後續研究的參考。

依據上述研究目的，進一步發展相關的待答問題，列述於下：

- 一、國小候用校長課程領導之理論內涵與立論依據為何？
- 二、國小候用校長課程領導角色有何重要層面？
- 三、適切的國小候用校長課程領導指標體系為何？（一）包含哪些層面？（二）包含哪些項目？（三）哪些指標？（四）指標適切性為何？

## 貳、文獻探討

本研究旨在探討國小候用校長課程領導理論內涵與立論依據、領導角色的重要層面及其課程領導指標體系。因此在進行研究之前，先就有關理論及實證文獻加以研討，以作為本研究之理論基礎與發展研究工具之參考，並建立本研究之架構。由於目前尚未有相關研究針對候用校長部分進行課程領導及指標建構的研究；因此，本研究文獻探討主要包含教課程領導角色層面，以及課程領導對學校本位課程發展的影響，以作為後續研究之參考。

### 一、課程領導角色的重要層面

不管是校長、候用校長、行政人員、教師或是家長，都可能擔負課程領導者的角色，不同的角色也影響著課程領導的各項決策。各個角色在進行課程領導者所擔負的工作及任務相當繁重，根據課程領導相關研究顯示：在發展學校本位課程的過程中，課程領導者應是一個充滿熱誠的工作者、以身作則的模範、積極主動的學習者、發現問題的批判者、多方考量的思考者、善於協調的溝通者，也是富有同理心的關懷者與共同協商的合作者，知人善任的工作分配者，及值得信任的行政人員，特別是候用校長是未來規劃全校課程與教學的主持者，攸關著教師教學工作及學生學習的精神（黃建中，2010；李宜欣，2009；黃翠萍，2009；姜文通，2008）。此，課程是否優質？教育目標是否達成？國民教育政策是否貫徹？端看候用校長與未來校長在課程領導作為上能否落

實？行動策略是否合宜妥適？可見其地位之重要可見一斑。

由於各方學者與研究對於校長課程領導的層面人言言殊，研究者嘗試將諸多意見歸納成候用校長課程領導角色的六個重要層面（李郁儒，2007；林威年，2005；林啟泓，2005；林峰毅，2006；洪文鍊，2005；陳美伶，2002；陳榮昌，2004；陳思玓，2005；陳靜宜，2005；彭裕晃，2007；彭明熙，2008；楊式愷，2004；溫素珍，2007；蔡清田，2002；蔡清田，2004；蔡清田，2005），茲分述如下。

#### （一）塑造學校課程願景，構築學校課程目標

候用校長課程領導角色的第一個重要層面是應依據學校願景帶領學校成員訂定學校課程目標，訂定落實學校願景與課程目標的各種方案與計畫，能引導學校成員及社區家長進行檢驗並修正學校願景與課程目標（方德隆，2001；吳清山、林天佑，2001；黃旭鈞，2001；歐用生，2000；Glatthorn，2000）。

#### （二）健全學校課程組織，發展學校課程計畫

候用校長課程領導角色的第二個重要層面是健全學校課程發展組織及運作，依據教師能力專長及學校現況成立各領域課程小組，進行課程規劃（方德隆，2001；吳清山、林天佑，2001；黃旭鈞，2001；歐用生，2000；Glatthorn，2000）。

#### （三）檢核課程正常實施，落實課程評鑑回饋

候用校長課程領導角色的第三個重要層面是探究課程實施的情形與效果，辦理領域教師的教學觀摩，辦理教學研討會，確認課程實施是否符合原先的課程計畫，並持續的進行課程與教學之回饋與校正，進行課程聯結。（單文經等人譯，2000）。

#### （四）提供支持性工作環境，激勵尊重成員分享

候用校長課程領導角色的第四個重要層面，是透過行政的資源與支持，供足夠的時間、經費、人員和材料資源支持課程發展。（方德隆，2001；吳清山、林天佑，2001；黃旭鈞，2001；歐用生，2000；Glatthorn，2000；Henderson、Hawthorne，2000）。

#### （五）強化教師課程專業，鼓勵教師專業成長

候用校長課程領導角色的第五個重要層面是規劃學校教師專業進修，提供教師專業發展機會與時間，進修有關課程實施的專業知能。（單文經等人譯，2000）。

#### （六）結合社區家長資源，營造優良教學環境

候用校長課程領導角色的第六個重要層面是結合社區資源以建立社區－學校互利共生的關係，形成強有力之支援團體，如家長、社區人士或專業人士能

共同參與課程規劃，發展和分享有關學校或學區重要的資訊（方德隆，2001；吳清山、林天佑，2001；黃旭鈞，2001；歐用生，2000；Glatthorn, 2000）。

總之，候用校長課程領導的基本理念，在於候用校長發揮領導角色的功能，設定課程目標，結合各方資源，營造一個有利的環境，並促成團體的合作分享、專業成長，有效的進行課程與教學設計，並落實到實際的班級教學上，以提高學生學習效果為依歸（蔡清田，2002；蔡清田，2004；蔡清田，2005）。

## 二、課程領導對學校本位課程發展的影響

蔡清田從學校教育機構的整體觀點，提出以學校整體課程領導的理念進行學校本位課程發展。是故，學校整體課程發展，應包含課程研究、課程規劃、課程設計、課程實施、課程評鑑與課程經營等課程發展的慎思熟慮構想，以及情境分析、願景建構、方案設計、執行實施、評鑑回饋、配套措施的實踐行動歷程（蔡清田，2002；蔡清田，2004）。其整體課程的理論建構包含：（一）學校整體課程研究；（二）學校整體課程規劃；（三）學校整體課程設計；（四）學校整體課程實施；（五）學校整體課程評鑑；（六）學校整體課程經營等六項課程發展的慎思熟慮構想，同時並提出六項課程發展實踐的行動策略，包含（一）情境分析；（二）願景建構；（三）方案設計；（四）執行實施；（五）評鑑回饋；（六）配套措施，成為整體課程理論建構與行動策略的互動模式（圖1）。

由上可知，學校本位課程發展的永續領導，包括課程研究、課程規劃、課程設計、課程實施、課程評鑑、課程經營。這種學校本位課程發展的永續經營，彰顯學校本位課程發展的基本假定，乃是以學校為課程發展的焦點所在，亦即，學校本位課程發展乃是促進學校改變的有效方法（蔡清田，2002；蔡清田，2004；蔡清田，2005）。首先，候用校長可以透過扮演課程發展委員會的召集人，設法克服成員之間的溝通障礙，激發並深化慎思與討論的過程（Henderson & Hawthorne, 2000），讓課程發展委員會成為學校課程論壇，共同進行情境分析的課程研究（Doll, 1996; Reid, 1999）。

其次，學校共同願景的提出，是用以凝聚團體向心力與齊一努力的目標方向，而非標榜個人風格，所以候用校長應善用轉型的領導，建構學校共同願景（Henderson & Hawthorne, 2000），重視被領導成員的奮鬥目標，注重教師與學生所形成的社區觀念，特別是強調他們所共同擁有的價值情感與信念（Doll, 1996）。是以，候用校長若能領導課程發展委員會進行支持的對話，和課程發展委員會成員一起發展共同的語言和團隊精神，將可引導學校本位課程發展委員會成為一個學習型組織，並進而推動課程革新方案。

再者，學校本位課程發展的方案設計，包含成立學習領域與活動課程的方案設計小組，進行教學活動的設計、教材的編選設計、學生的分組、教學內容的範圍、順序與組織，以及空間、資源與設備的配置等等。校長、候用校長、教務主任、課務組長、教學組長、學年主任或學習領域召集人，是最接近學校教育現場的課程領導者，他們較能夠體會師生在教學情境當中的需求，因此，他們可以帶領教師進行課程方案設計（Doll, 1996）。

又者，學校本位課程發展的實施運作，在於透過適當的課程實施，以減少對改革的誤解與抗拒，在此階段需透過教育人員在職進修與學校組織發展，進行專業反省與溝通，化解歧見，充實課程實施必要的知能，以使方案順利實施。學校是一個複雜的交互影響的系統：改變一處便會在組織的其他部份引起漣漪效應。因為變革是個複雜、連續、以及永遠沒有終點的現象，因為環境是不斷的改變（黃光雄、蔡清田，1999；Fullan, 1992; Glatthorn, 2000）。

接著，學校本位課程發展的評鑑回饋，在於蒐集適當而充分的證據，以判斷並改進課程過程與成效，結合教育行動研究建構不斷循環的評鑑系統，以發揮評鑑與回饋的功能。過程應結合行動研究建構不斷循環的評鑑系統，找出課程發展的實施困境與因應措施，以發揮評鑑與回饋的功能。（陳伯璋，1999；蔡清田，2000）。

最後，學校本位課程發展應留意各項配套措施，透過中央、地方和學校三者的權力與責任的重新分配，以學生的需求為核心，以學校教育人員為主體，以學校的情境與資源為基礎，並考量校外社區的特色及大眾的期望，達成符合中央及地方教育主管機關法令規範等（教育部，2001），並考慮從事課程規劃、設計、實施與評鑑時，搭配各項資源、人力、經費、設備等，便於切合學生、學校和社會需要的課程方案與課程改革（黃政傑，1999；張嘉育，1999；蔡清田，2001）。

綜上所述，目前針對候用校長課程領導的研究相當闕如，惟候用校長係未來推動課程發展、落實與實踐能否順利推展的重要關鍵角色，尤其國小候用校長將來需整體規劃與決策，領導教師進行課程發展，其課程領導關鍵角色不言而喻。依此而論，國小候用校長課程領導良窳與否，應是決定學校本位課程發展與學生學習成果的關鍵因素（Blandford, 2006; Harris, 1999; Harris, Jamieson, & Russ, 1997; Sammons, Thomas & Mortimore, 1997; Wallace & Loughran, 2003）。因此，目前國內雖有學者討論校長課程領導的內涵（游家政、許籐繼，2003；黃嘉雄，2001），然而對國小候用校長課程領導的瞭解仍有不足，更欠缺一套課程領導指標，所以本研究可依據上述相關研究成果，貢獻於建構國小候用校長課程領導指標。

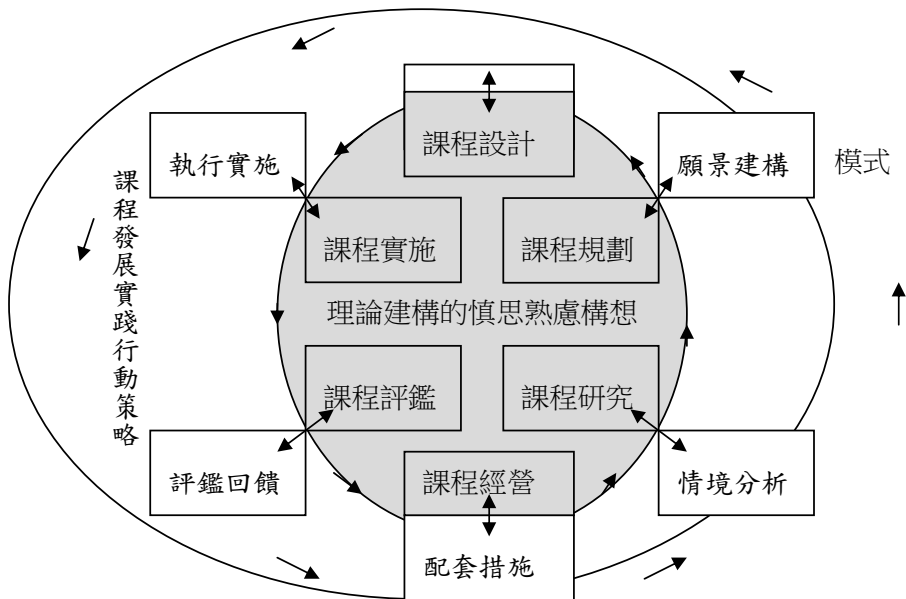


圖 1 學校本位課程發展理論建構與行動策略的互動模式

資料來源：修改自蔡清田（2002：25）

## 參、個案案例說明

### 一、文獻探討與分析

就國外與國內國小候用校長課程領導理論內涵與立論依據、課程領導角色的重要層面做文獻初步探討，並詳加評述與分析，初步建構國民小學國小候用校長課程領導指標體系。

### 二、初步建構指標

針對上述國內外國小候用校長課程領導相關文獻，將課程領導指標體系初步建構出來，形成「國民小學候用校長課程領導指標體系調查問卷」。

### 三、學者專家樣本之選任

選任教育學者專家、教育行政人員、學校行政人員，以及教育實務工作者，作為本研究之 Delphi 專家小組成員。其中課程領域專家兩位（國立中正大學課程研究所教授、台灣首府大學教育研究所教授）、教育行政領導專家兩位（南台科技大學教育領導與評鑑研究所教授、國立中興大學教師專業發展研究所教



授)、國小校長 8 位、國小曾為候用校長 9 位，如下表 1。

#### 四、編製 Delphi 專家問卷

把初步建構之國小候用校長課程領導指標編製成調查問卷，以 Delphi 專家小組成員為對象進行問卷調查，直到達成一致性共識。

#### 五、指標建構完成

等到 Delphi 專家小組成員達成一致性共識後，即是本指標建構完成。

國小候用校長課程領導指標的「適切性」(propriety)，係指該指標做為評定國民小學候用校長的「適用程度」，適切性愈高的指標，愈能反映候用校長課程領導的高低，也是評估學校課程領導時必須優先選用的指標。為了辨別各項課程領導指標之適切性程度為何？研究者自行編製「國小候用校長課程領導指標適切性之判斷標準表」，其內涵說明如下：評判值的平均數在 4.5 以下，或標準差大於 1，代表該項課程領導指標的適切性「較低」；評判值的平均數在 4.5 與 5.0 之間且標準差小於 1，代表該項課程領導指標的適切性「中等」；評判值的平均數在 5.0 與 5.5 之間且標準差小於 1，代表該項課程領導指標的適切性「較高」；評判值的平均數在 5.5 以上且標準差小於 1，代表該項課程領導指標的適切性「極高」。另外，於估算平均數與標準差之「量化分數」之下，再轉化成「質性敘述」，用「捨棄不選用」、「考慮選用」、「優先選用」與「最優先選用」等四個等級，以提供量與質的相關訊息，做為課程領導指標選用之依據。

本研究德懷術以學者、專家作為調查對象，因此本研究考量國小候用校長課程領導特質，首先界定母群與樣本選取原則，然後進行取樣與確認程序，最後將同意參與研究樣本組成「德懷術小組」。

- (一) 母群範圍：本研究之母群包括國小教育行政人員、課程領導與教育行政領導學者；在國小教育行政人員方面，主要包括校長及候用校長。
- (二) 取樣原則：本研究取樣依循下列三項原則進行：(1) 課程領導必須具備課程與領導兩個重要的理論基礎，所以以兼顧理論與實務的樣本做為優先考量。(2) 參與研究的人員必須能審慎考量「國小候用校長課程領導」各分項與整體模式，具備溝通與研究能力。(3) 德懷術須進行一連串問卷調查，因此參與者必須備有參與的熱忱。
- (三) 樣本的特質：本研究透過上述的取樣原則，最後由 21 位成員組成德懷術小組，分為國小教育行政人員，教育學者專家兩類，其中國小候用校長，係指目前為候用校長，或曾經擔任過候用校長職務且目前尚未擔任

校長職務者，總共 21 人，其資料詳見表 1 及表 2 所示。

表 1 德懷術樣本一覽表

專業背景	國小教育行政人員		學者專家	
	校長	候用校長	課程領導	教育領導
人數	8	9	2	2

表 2 德懷術樣本化名及擔任要職表列

編號	化名	職稱	備註
A01	蔡○○	國立大學課程領導教授	
A02	陳○○	私立大學課程領導教授	
A03	洪○○	私立大學教育領導教授	
A04	吳○○	國立大學教育領導教授	
B01	高○○	校長	
B02	傅○○	校長	
B03	周○○	校長	
B04	高○○	校長	
B05	關○○	校長	
B06	梁○○	校長	
B07	林○○	校長	
B08	朱○○	校長	
C01	黃○○	候用校長	
C02	施○○	候用校長	
C03	莊○○	候用校長	
C04	林○○	候用校長	
C05	陳○○	候用校長	
C06	陳○○	候用校長	
C07	林○○	候用校長	
C08	徐○○	候用校長	
C09	黃○○	候用校長	

每一、二次 Delphi 調查問卷之資料分析，乃是將所有 Delphi 成員對各指標與項目的適切性得分（共有 1、2、3、4、5、6 等六種分數）之眾數（ $M_o$ ）、平均數（ $M$ ）與標準差（ $SD$ ）算出，以作為指標修改與否的依據。當「 $M \geq 5.5$ 」時，則維持指標原貌；當「 $4.5 \leq M < 5.5$ 」時，則依據 Delphi 成員對指標修正意見做修改；當「 $M < 4.5$ 」且「 $SD \geq 1$ 」時，則將原指標剔除，然後形成第二次 Delphi 調查問卷之編製。另外，假如 Delphi 成員認為有補充的指標，可在每一個層面下的「開放性意見」空白處闡釋想法或意見。

第三次以上 Delphi 調查問卷之資料分析，乃是將所有 Delphi 成員對各指標與項目的適切性得分（共有 1、2、3、4、5、6 等六種分數）之眾數（ $M_o$ ）、平均數（ $M$ ）與標準差（ $SD$ ）算出，以作為指標修改與否的依據。當「 $M \geq 5.5$ 」時，則維持指標原貌；當「 $4.5 \leq M < 5.5$ 」時，則依據 Delphi 成員對指標修正意見做修改；當「 $M < 4.5$ 」且「 $SD \geq 1$ 」時，則將原指標剔除，最後形成調查問卷之編製。

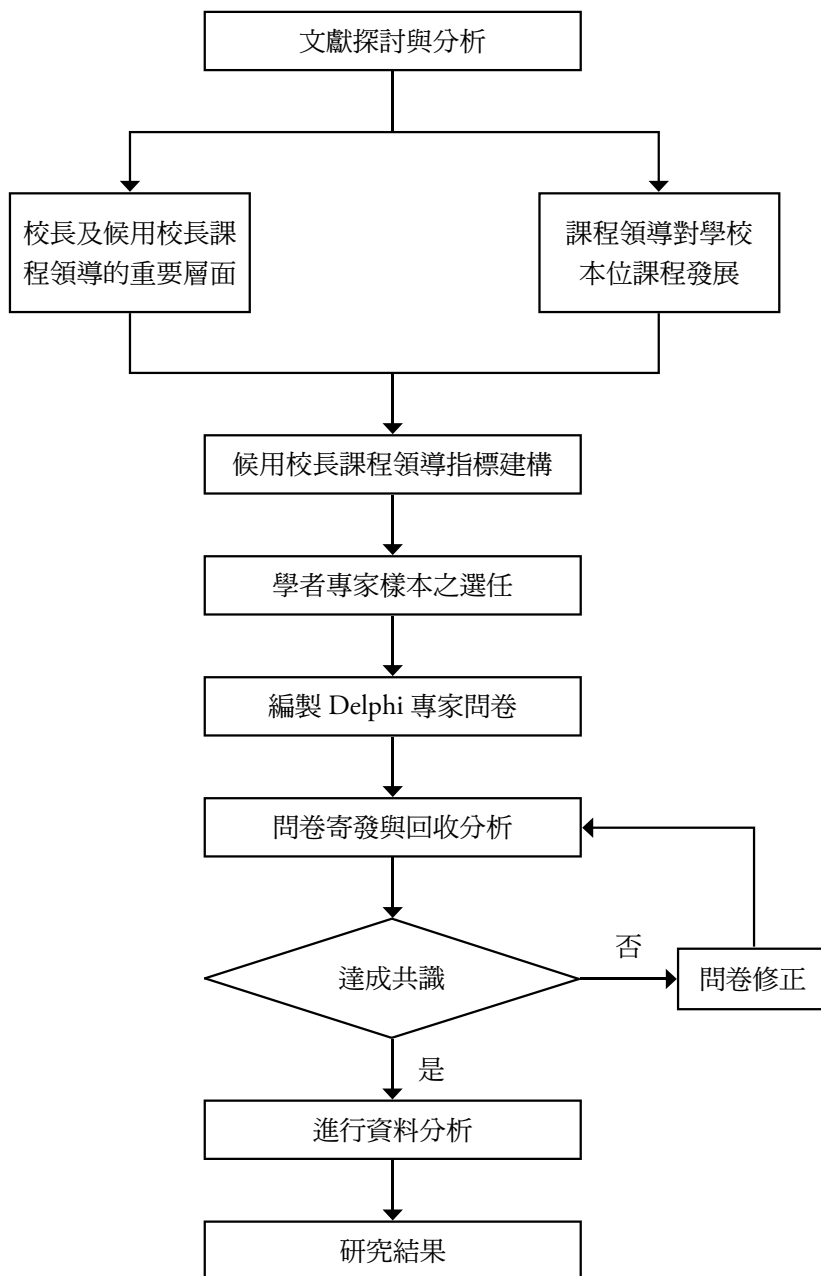


圖 2 研究流程圖  
資料來源：研究者自行繪製

## 肆、問題分析

經過文獻分析研擬初稿、三次德懷術專家問卷，以及研究者內部會議之後，對原始的架構有許多修正、補充與調整。國小候用校長課程領導指標建構過程是本研究的重點，以下從領導課程研究行動（情境分析）、領導課程規劃行動（願景建構）、領導課程設計行動（方案設計）、領導課程實施行動（運作實施）、領導課程評鑑行動（評鑑回饋）、領導課程經營行動（配套措施），以及其他開放性意見等分析與建構課程領導層面、項目及指標。其次，修正後的與能力指標編製為問卷，對專家學者、教育人員與家長進行調查，藉以分析核心能力與指標之重要程度與適切性為何。

### 一、第一次德懷術國小候用校長課程領導指標修訂過程

首先在參酌文獻探討之後，研究者們初擬 6 個課程領導層面、16 個課程領導項目，以及 49 個課程領導指標，如下表 3。其中 6 個課程領導層面分別為：領導課程研究行動（情境分析）、領導課程規劃行動（願景建構）、領導課程設計行動（方案設計）、領導課程實施行動（運作實施）、領導課程評鑑行動（評鑑回饋）、領導課程經營行動（配套措施）。

表 3 第一次德懷術國小候用校長課程領導指標建構調查問卷

A-1 領導課程研究行動（情境分析）
<b>A-1-1 領導進行成立課程相關組織</b>
A-1-1-1 校長（候用校長）支持徵詢當事人同意或妥適協調，以確定該學年度教務處各組長人選、各學年主任、各學習領域召集人、各班級任教師、科任教師名單（含辦理教師甄選事宜、穩定師資陣容）且透過自由選填與局部協調以完成學校整體課務編排
A-1-1-2 成立學校課程發展委員會之組織
<b>A-1-2 領導進行分析學校課程發展情境</b>
A-1-2-1 分析過去課程發展狀況與當前學校課程發展之需求評估，並依「教師專長」、「校務整體運作」、「學校人力編制」及「調查教師任課意願」等，妥適安排教師課務
A-1-2-2 分析學校課程發展影響因素、並善用學校內外資源，且考量學校內外教師之專長，以發展學校課程特色方向與發展方向，塑造學校課程特色
A-2 領導課程規劃行動（願景建構）

<b>A-2-1 領導進行規劃學校願景目標</b>
A-2-1-1 由校長（候用校長）主持課程發展委員會，透過教師、社區家長、專家學者等，共同討論規劃學校課程發展願景
A-2-1-2 規劃學校整體課程目標草案，以作為課程發展委員會成員與教師共同討論規劃學校整體課程目標之參酌依據
<b>A-2-2 領導進行規劃學校整體課程計畫</b>
A-2-2-1 帶領教師共同討論、規劃達成整體學校目標的課程計畫架構與建立學校課程發展特色發展方向
A-2-2-2 確立學校整體課程可行性並擬定教科書評選標準，遴選適切可行之教科書或教師自編課程教材
A-2-2-3 擬定學年教務工作計畫與學校行事曆、教學作息時間與辦理教學相關活動（例如：參觀、踏查、競賽、實作等）
A-3 領導課程設計行動（方案設計）
<b>A-3-1 領導進行成立各學年與各學習領域課程研究小組並確定目標</b>
A-3-1-1 引導成立各學年與各學習領域（教學）研究會（含課程設計小組）
A-3-1-2 引導並確定各學年（各學習領域）之課程（與教學）方案目標
<b>A-3-2 領導進行設計各學年與各學習領域課程方案</b>
A-3-2-1 引導各學年（各學習領域）成員且妥適尊重教師意見，以設計課程方案教學大綱與進度
A-3-2-2 引導各學年（各學習領域）成員且妥適尊重教師意見，以設計、組織課程方案教材與補充教材
A-3-2-3 引導各學年（各學習領域）成員且妥適尊重教師意見，以設計課程方案教學活動
A-3-2-4 引導各學年（各學習領域）成員且妥適尊重教師意見，以設計課程方案評量工具
A-3-2-5 引導設計並協調整合各學年（各學習領域）教學相關配套資源
<b>A-3-3 領導進行各學年與各學習領域課程方案之試用修正與確立</b>
A-3-3-1 透過課程計畫發表、討論與反省，促成各學年（各學習領域）課程試用修正
A-3-3-2 彙整學校整體課程內容，符合縣市政府規定及完成報備
A-4 領導課程實施行動（運作實施）

<b>A-4-1 領導進行實施前的準備</b>
A-4-1-1 領導完成備課並在尊重教師專長與意願下、辦理課程相關教育人員研習，以培訓準備新課程實施知能
A-4-1-2 完成課程實施前的行政支援準備工作
A-4-1-3 引導各學年（各學習領域）教師向學生、家長及社區人士進行宣導
<b>A-4-2 領導進行課程與教學連結</b>
A-4-2-1 妥適運用共同無課的空堂，進行教師專業對話、教學觀摩、鼓勵教師進行協同教學及發展專業學習社群等策略，以引導教學與課程一貫連結
A-5 領導課程評鑑行動（評鑑回饋）
<b>A-5-1 領導進行評鑑學習成效</b>
A-5-1-1 評鑑學生學習效果如定期評量及作業抽查
A-5-1-2 規劃辦理教學成果展，評鑑教師教學成果，並整理教學檔案
A-5-1-3 透過行政支援成效，以進行教務行政自評
<b>A-5-2 領導進行評鑑課程方案</b>
A-5-2-1 透過學生學習成效、學生整理學習檔案、親師生訪談、回饋單等，評鑑各學年（各學習領域）課程方案實施效益
A-5-2-2 協調各學年（領域）之主任與教師，評鑑學校整體課程實施成效
A-6 領導課程經營行動（配套措施）
<b>A-6-1 領導進行課程研究（情境分析）的經營</b>
A-6-1-1 強調並協助校長（候用校長）課程領導的理念與任務，且協助召開課程發展委員會
A-6-1-2 引導課程發展委員會成為課程論壇，充分廣納學校行政人員、教師、學生與家長之各種意見，重視過程的專業化與民主化，而且學生的參與，應考量其認知能力是否勝任
<b>A-6-2 領導進行課程規劃（願景建構）的經營</b>
A-6-2-1 透過課程發展委員會建構學校共同願景
A-6-2-2 透過共同願景，確立明確目標，擬定計畫進程。此階段的學校整體課程規劃，應注意整體目標與計畫的可行性，應清晰訂定目標，周詳擬定計畫，且課程整體目標與整體計畫應經課程發展委員會討論通過
A-6-2-3 定期召開課程發展委員會確定學校課程計畫

A-6-2-4 研擬學校課程計畫整體架構與建立學校課程發展特色
A-6-2-5 定期透過學年主任會議或透過各學習領域召集人會議，或由校長（候用校長）主動召開會議，以促進教學溝通
A-6-2-6 妥適運用學校人力與資源，以規劃數位教學資源建置與網站管理
A-6-2-7 規劃圖書設備、教具資源、專科教室使用、學生學籍資料、作業調閱辦法、定期評量試題審查與管理
<b>A-6-3 領導進行課程設計（方案設計）的經營</b>
A-6-3-1 透過課程領導，引導教師進行課程選擇組織調整與創新。鼓勵教師依據專長，善用資源，配合學校地區特色，進行方案設計
A-6-3-2 重視課程方案設計小組之間的分工與合作。兼重正式課程與非正式課程等學校整體課程的總體課程方案設計
A-6-3-3 透過各課程方案設計小組的連貫統整，注重課程方案領域目標與內容的縱向連貫與橫向統整，合力進行整體課程設計，並經適當的試用程序，增進新課程的實用價值
A-6-3-4 透過標竿學習、經驗分享與討論，以引導教師課程設計學習進階
A-6-3-5 教學藍圖具特定歷程且能解決問題，產出計畫、方案、教材或成果
<b>A-6-4 領導進行課程實施（運作實施）的經營</b>
A-6-4-1 配合校外進修研習、校內專業學習社群、協同合作、專家學者蒞校指導等方式，提昇課程實施知能。
A-6-4-2 配合溝通宣導，塑造積極的課程實施之組織氣氛
A-6-4-3 配合學校組織發展，落實課程實施
A-6-4-4 了解課程實施巡查教學情形、進行教學輔導
A-6-4-5 實施補救教學、辦理課後安親照顧與輔導班，安排多元學習課程
A-6-4-6 研擬教師合作的過程，並發展教師自主的學習型組織
<b>A-6-5 領導進行課程評鑑（評鑑回饋）的經營</b>
A-6-5-1 妥適運用學校人力，成立評鑑小組進行整體課程評鑑，並在其他階段進行形成性評鑑，隨時提供回饋
A-6-5-2 協同教師配合教育行動研究，實踐課程改革理想，落實實務工作者即研究者的理念



## 伍、解決策略分析

經過第一次德懷術專家效度問卷後，依據課程領導指標適切性判斷標準表進行評判，如下表 4、表 5（✓代表選用、△代表修題、×代表刪題或修改）。

表 4 課程領導指標適切性判斷標準表

判斷標準	內涵說明	指標選用性質
$M < 4.5$ 或 $SD \geq 1$	百分等級為 70 以下；評判結果存有差異	捨棄不選用
$4.5 \leq M < 5.0$ 且 $SD < 1$	百分等級介於 70 與 80 之間；評判結果已達共識	考慮選用
$5.0 \leq M < 5.5$ 且 $SD < 1$	百分等級介於 80 與 90 之間；評判結果已達共識	優先選用
$M \geq 5.5$ 且 $SD < 1$	百分等級為 90 以上；評判結果已達共識	最優先選用

表 5 第一次德懷術判斷標準表

題項	最大值	最小值	M	SD	題項是否選用
A111	2	6	5.21	1.20	×
A112	4	6	5.21	.59	✓
A121	3	6	5.87	.92	✓
A122	3	6	5.57	.70	✓
A211	3	6	5.57	.89	✓
A212	3	6	5.64	.89	✓
A221	3	6	5.42	.72	✓
A222	2	6	5.57	.89	✓
A223	2	6	5.57	.89	✓
A311	1	6	5.21	1.10	×
A312	2	6	5.57	.97	✓
A321	2	6	5.35	1.03	×
A322	2	6	5.57	1.03	×
A323	2	6	5.57	.99	✓
A324	2	6	5.57	.99	△
A325	2	6	5.57	1.06	×

A331	2	6	5.35	1.08	×
A332	2	6	5.50	.95	✓
A411	2	6	5.50	1.00	×
A412	3	6	5.64	.65	✓
A413	2	6	5.57	.97	✓
A421	2	6	5.21	.85	✓
A511	4	6	5.28	.59	✓
A512	2	6	5.57	.91	✓
A513	2	6	5.35	1.03	×
A521	2	6	5.14	1.03	×
A522	2	6	5.35	1.09	×
A611	3	6	5.57	.76	✓
A612	2	6	5.57	1.03	×
A621	2	6	5.28	.88	✓
A622	2	6	5.78	.89	✓
A623	3	6	5.42	.73	✓
A624	3	6	5.57	.78	✓
A625	2	6	5.57	.91	✓
A626	2	6	5.78	1.09	×
A627	3	6	5.57	.85	✓
A631	3	6	5.50	.80	✓
A632	3	6	5.64	.84	✓
A633	3	6	5.42	.88	✓
A634	2	6	5.57	1.01	×
A635	2	6	5.50	.98	✓
A641	4	6	5.28	.55	✓
A642	3	6	5.64	.70	✓
A643	4	6	5.42	.66	✓
A644	3	6	5.42	.80	✓
A645	3	6	5.64	.72	✓
A646	2	6	5.64	.95	✓
A651	1	6	5.35	1.18	×
A652	1	6	5.42	1.25	×

最後針對指標的名稱進行調整與更動題項，如下表 6 所示。

表 6 第一次德懷術修正題項

A-1-1-1 校長（候用校長）能徵詢當事人同意或妥適予以協調，以確定該學年度教務處各組長人選、各學年主任、各學習領域召集人、各班級任教師、科任教師名單（含辦理教師甄選事宜，穩定師資陣容）且完成學校整體課務編排
A-3-1-1 引導並協同成立各學年與各學習領域（教學）研究會（含課程設計小組）
A-3-2-1 引導各學年（各學習領域）且妥適尊重教師意見以設計課程方案教學大綱與進度
A-3-2-2 引導各學年（各學習領域）且妥適尊重教師意見以設計課程方案教材
A-3-2-3 引導各學年（各學習領域）且妥適尊重教師意見以設計課程方案教學活動
A-3-2-4 引導各學年（各學習領域）且妥適尊重教師意見以設計課程方案評量工具
A-3-2-5 引導設計並協同整合各學年（各學習領域）教學相關配套資源
A-3-3-1 透過課程計畫發表並經討論與協調促成各學年（各學習領域）課程試用修正
A-4-1-1 領導完成備課並在尊重教師專長與意願下、辦理課程相關教育人員研習，以培訓準備新課程實施知能
A-5-1-3 透過行政支援成效，以進行教務行政自評
A-5-2-1 透過學生學習成效、學生整理學習檔案、親師生訪談、回饋單等，評鑑各學年（各學習領域）課程方案效益
A-5-2-2 協同各學年（領域）之主任與教師，評鑑學校整體課程成效
A-6-1-2 引導課程發展委員會成為課程論壇，應充分廣納學校行政人員、教師與家長之各種意見，重視過程的專業化與民主化，而且學生的參與，應考量其認知能力是否勝任，
A-6-2-6 妥適運用學校人力與資源以規劃數位教學資源建置與網站管理
A-6-3-4 透過經驗分享與討論，以引導教師課程設計學習進階
A-6-5-1 妥適運用學校人力，成立評鑑小組進行整體課程評鑑，並在其他階段進行形成性評鑑，隨時提供回饋
A-6-5-2 協同教師配合教育行動研究，實踐課程改革理想，落實實務工作者即研究者的理念

## 二、第二次德懷術課程領導指標修訂過程

第一次德懷術專家問卷後，研究者將問卷修改成 6 個課程領導層面、16 個

課程領導項目，以及 49 個課程領導指標。其中 6 個課程領導層面仍維持為：領導課程研究行動（情境分析）、領導課程規劃行動（願景建構）、領導課程設計行動（方案設計）、領導課程實施行動（運作實施）、領導課程評鑑行動（評鑑回饋）、領導課程經營行動（配套措施）。

其次，將第一次德懷術專家效度修改後問卷寄發，作為第二次德懷術修訂依據，並參照課程領導指標適切性判斷標準表進行評判，如上表 6（✓ 代表選用、△代表修題、× 代表刪題或修改），其判斷標準表如下表 7。

表 7 第二次德懷術判斷標準表

題項	最大值	最小值	M	SD	題項是否選用
A111	6	2	5.39	.99	✓
A112	6	5	5.78	.42	✓
A121	6	4	5.61	.58	✓
A122	6	4	5.65	.57	✓
A211	6	4	5.57	.59	✓
A212	6	4	5.57	.66	✓
A221	6	4	5.57	.66	✓
A222	6	4	5.43	.66	✓
A223	6	5	5.65	.49	✓
A311	6	3	5.61	.72	✓
A312	6	3	5.61	.72	✓
A321	6	3	5.61	.72	✓
A322	6	3	5.52	.73	✓
A323	6	3	5.52	.73	✓
A324	6	3	5.61	.72	✓
A325	6	3	5.61	.78	✓
A331	6	3	5.43	.79	✓
A332	6	3	5.65	.71	✓
A411	6	5	5.74	.45	✓
A412	6	5	5.87	.34	✓

A413	6	4	5.43	.79	✓
A421	6	3	5.48	.85	✓
A511	6	4	5.74	.54	✓
A512	6	4	5.52	.73	✓
A513	6	2	5.52	.99	✓
A521	6	3	5.70	.70	✓
A522	6	4	5.57	.66	✓
A611	6	4	5.65	.57	✓
A612	6	4	5.43	.66	✓
A621	6	4	5.70	.56	✓
A622	6	3	5.65	.78	✓
A623	6	4	5.61	.58	✓
A624	6	4	5.57	.59	✓
A625	6	4	5.61	.58	✓
A626	6	4	5.48	.67	✓
A627	6	3	5.52	.79	✓
A631	6	4	5.61	.58	✓
A632	6	4	5.48	.67	✓
A633	6	4	5.48	.67	✓
A634	6	4	5.48	.67	✓
A635	6	4	5.57	.59	✓
A641	6	4	5.74	.54	✓
A642	6	4	5.78	.52	✓
A643	6	4	5.70	.56	✓
A644	6	4	5.74	.54	✓
A645	6	4	5.61	.72	✓
A646	6	4	5.65	.57	✓
A651	6	2	5.52	.95	✓
A652	6	4	5.57	.66	✓

最後，雖然根據第二次德懷術評判標準表並無任何針對指標的名稱進行調整與更動，但仍依原訂計畫審視問卷題項與題意，以俾編擬及寄發第三次專家問卷。

## 陸、問題檢討

第二次德懷術專家問卷後，專家們仍將問卷維持成 6 個課程領導層面、16 個課程領導項目，以及 49 個課程領導指標。其中 6 個課程領導層面仍維持為：領導課程研究行動（情境分析）、領導課程規劃行動（願景建構）、領導課程設計行動（方案設計）、領導課程實施行動（運作實施）、領導課程評鑑行動（評鑑回饋）、領導課程經營行動（配套措施）。

為了進行問題檢討，故將第二次德懷術專家效度修改後問卷寄發，作為第三次德懷術課程領導指標修訂依據，並參照課程領導指標適切性判斷標準表進行評判，其判斷標準表如下表 8。

表 8 第三次德懷術判斷標準表

題項	最大值	最小值	M	SD	題項是否選用
A111	6	5	5.65	.49	✓
A112	6	5	5.85	.37	✓
A121	6	4	5.55	.60	✓
A122	6	4	5.60	.60	✓
A211	6	4	5.65	.59	✓
A212	6	4	5.65	.59	✓
A221	6	4	5.75	.55	✓
A222	6	4	5.60	.68	✓
A223	6	5	5.75	.44	✓
A311	6	4	5.60	.75	✓
A312	6	4	5.55	.76	✓
A321	6	4	5.60	.68	✓
A322	6	4	5.50	.69	✓
A323	6	4	5.60	.68	✓
A324	6	4	5.55	.60	✓

A325	6	4	5.60	.60	✓
A331	6	4	5.70	.57	✓
A332	6	4	5.80	.52	✓
A411	6	5	5.75	.44	✓
A412	6	5	5.30	1.01	△
A413	6	4	5.40	.68	✓
A421	6	4	5.65	.59	✓
A511	6	4	5.23	1.05	△
A512	6	4	5.65	.67	✓
A513	6	4	5.60	.68	✓
A521	6	4	5.65	.59	✓
A522	6	4	5.70	.57	✓
A611	6	3	5.70	.73	✓
A612	6	3	5.55	.76	✓
A621	6	4	5.70	.57	✓
A622	6	4	5.70	.57	✓
A623	6	4	5.75	.55	✓
A624	6	4	5.60	.60	✓
A625	6	4	5.60	.68	✓
A626	6	4	5.55	.69	✓
A627	6	4	5.55	.69	✓
A631	6	4	5.80	.52	✓
A632	6	4	5.70	.57	✓
A633	6	4	5.70	.57	✓
A634	6	4	5.65	.59	✓
A635	6	3	5.65	.75	✓
A641	6	2	5.45	.85	✓
A642	6	3	5.70	.73	✓
A643	6	4	5.60	.60	✓

A644	6	4	5.65	.59	✓
A645	6	4	5.50	.76	✓
A646	6	3	5.65	.75	✓
A651	6	4	5.60	.60	✓
A652	6	4	5.55	.60	✓

最後，根據第三次德懷術評判標準表，針對指標 A4-1-2 進行調整與修改，編擬成正式問卷，如下表 9。

表 9 第三次德懷術修正題項

A-4-1-2 完成課程實施前的行政支援準備工作。
A-5-1-1 評鑑學生各項學習效果，如定期評量、作業抽查或其他多元學習結果

由上可知，國小候用校長課程領導指標在歷經三回合德懷術專家問卷之後，其 6 個層面與 16 個項目已無修正，僅有部分指標因為邏輯順序調換、擴充領域，有的則是調整指標意涵，有的則是精確定義指標題意，使其更適合成為國小候用校長課程領導之指標內涵。為利於理解與展示，下圖 3 為國小候用校長課程領導指標體系與行動策略互動模式圖。由上述文獻探討候用校長課程領導的理論內涵與立論依據之外，並經由德懷術結果可以發現下述候用校長課程領導角色層面及其課程領導指標體系與行動策略互動模式等三項要點：

#### 一、候用校長身兼學校課程領導者重責，扮演多樣性的課程領導角色層面

候用校長的角色任務多重複雜，上承校長之意推動課程領導並與教師、家長及社區人士聯繫溝通，是學校課程領導的關鍵者，但有別於學校的最高決策者校長校務領導（林明地，1998），候用校長執掌課程發展、課程編排、教學實施、學籍管理、成績評量、教學設備、網路設備、教育圖書資料、教學研究、教學評鑑等要務，其課程領導之重要性可見一斑（陳靜宜，2005；黃志龍，2000；游家政、許籐繼，2003；甄曉蘭、鍾靜，2002），特別是候用校長課程領導角色，包括領導課程研究行動（情境分析）、領導課程規劃行動（願景建構）、領導課程設計行動（方案設計）、領導課程實施行動（運作實施）、領導課程評鑑行動（評鑑回饋）、領導課程經營行動（配套措施）等六個層面。



## 二、參酌課程領導立論依據與理論內涵，可據以建構候用校長課程領導指標

首先，「國小候用校長課程領導指標」，包括了領導課程研究行動、領導課程規劃行動、領導課程設計行動、領導課程實施行動、領導課程評鑑行動、領導課程經營行動等六大層面，具體指出了候用校長課程領導該評估分析哪些情境、如何願景建構、該採取何種方案設計、運作實施、評鑑回饋、配套措施與不斷反省改進。因此，有助於候用校長跳脫傳統憑藉著摸索、經驗累積等方式來實施課程領導，或者甚至於不需參與課程領導事務。課程領導指標規劃了課程領導可供遵循的重要層面與項目及相關程序或流程，因而具有導引候用校長實施課程領導的功用；其次，透過國小候用校長課程領導的內涵分析與學理分析，奠定課程領導的理論基礎與學理依據，參酌國內外有關課程領導具體作法，以符合發展趨向，並透過相關人員的訪談，修正國小候用校長課程領導指標使其適合特質，並以德懷術調查考驗這些指標之適切性。

## 三、國小候用校長課程領導指標體系包含情境分析、願景建構、方案設計、運作實施、評鑑回饋及配套措施等層面的項目及指標，形成持續動態改進的候用校長課程領導指標體系與行動策略互動模式

本研究經由文獻分析、訪談與德懷術的調查建構出「候用校長課程領導指標體系與行動策略互動模式圖」（詳見圖3），指出候用校長進行課程領導時必須重視領導課程研究行動、領導課程規劃行動、領導課程設計行動、領導課程實施行動、領導課程評鑑行動、領導課程經營行動等六大層面的情境分析、願景建構、方案設計、運作實施、評鑑回饋及配套措施等，並扮演適切的課程領導角色，採取合宜的課程領導行動，藉由評鑑回饋及配套措施，作為改進課程發展的機制，進而提升課程領導效能。上述六大層面及其項目與指標，構成了動態發展的候用校長課程領導模式，具有變通性、多樣性、適應性、持續性與績效性等特點，除了可據以發展成具體的候用校長課程領導指標與項目外，尚可加以推廣實施，有助於引導候用校長實施課程領導，並且透過實際的課程領導實踐持續修正模式，形成不斷改進的動態發展模式。當然，在模式的利用上可以讓候用校長根據實際的情境脈絡需求，靈活而彈性調整指標與項目，並視實際需求或情境脈絡列出輕重緩急的課程領導任務與作為，或是選擇其中幾項學校最迫切需要或是需要強化的部分，採取必要的課程領導行動策略。

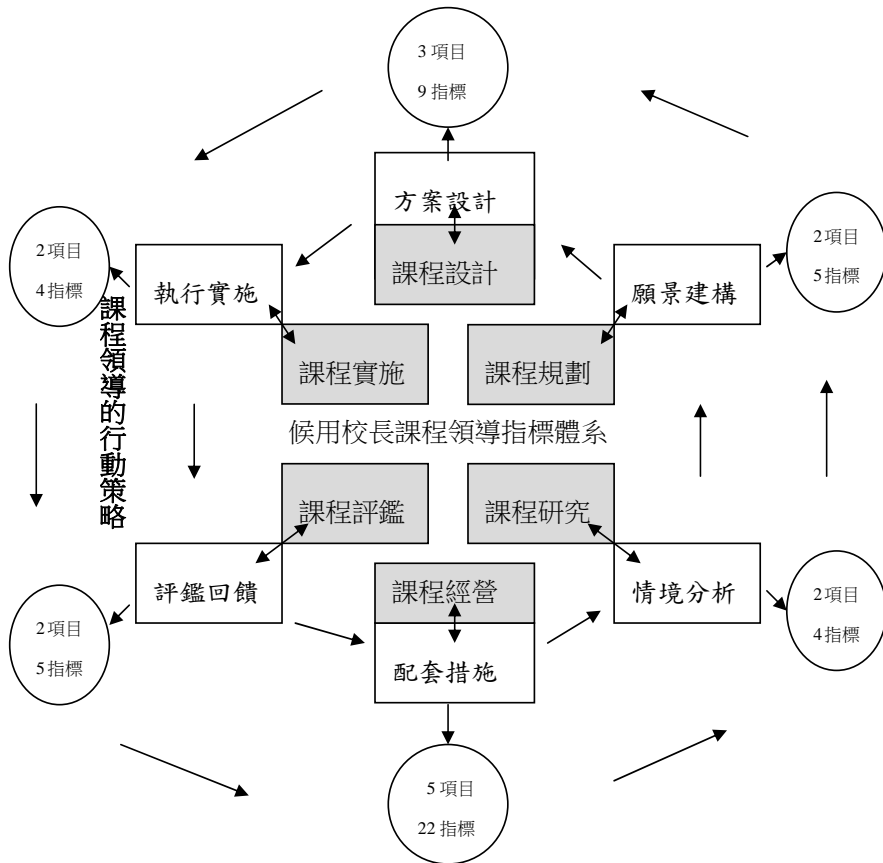


圖 3 國小候用校長課程領導指標體系與行動策略互動模式圖

## 柒、結論與反思

根據文獻分析、德懷術專家問卷結果與討論分析，本研究提出以下結論。

### 一、國小候用校長課程領導主要包括課程理論、領導經營理論兩大基礎，具有其獨特學術理論內涵與立論依據

就國小候用校長課程領導之理論內涵與立論依據而言，國小候用校長課程領導的確具有理論存在，且國小候用校長課程領導理論內涵包含行政領導經營理論與課程學理論基礎，只有課程學理論不足以做好課程領導工作；相對的，若僅有行政領導理論也無法達到課程領導的情境分析、願景規劃、方案設計、

課程實施、評鑑回饋、配套措施等課程領導行動，兩者必須相輔相成，惟有進行課程領域與領導領域的超學科整合，才足以展現國小候用校長課程領導獨有的學術造型。

## 二、國外學者普遍重視課程領導，臺灣本地因應潮流趨勢逐漸發展出課程領導角色，供校長、候用校長、或其他課程領導者參考

就國小候用校長課程領導角色的重要性而言，從上述文獻可發現國外學者指出世界主要國家中課程領導的實施現況，主要可分為主要的課程領導者、課程領導者的角色與任務、課程領導的模式和發展等。近幾年課程領導的相關研究，主要的焦點集中在校長課程領導。但是，課程領導不僅止於候用校長課程領導，候用校長可能透過第二促進者來分擔課程領導的責任，不管行政人員、或教師都可能擔負課程領導者的角色，其中，候用校長身兼學校教務發展重要角色，有其不可忽略的重要性，應該給予重視。

## 三、國小候用校長是學校中主要的課程領導者，扮演著多樣的課程領導角色層面，可以擔負起多元的課程領導責任

就國小候用校長課程領導角色的重要層面而言，學校課程領導與教學領導與課程發展及教學實踐的相關性最高，身為候用校長，在課程改革中似乎也應該負起課程領導責任。另外從德懷術調查結果則進一步指出候用校長進行課程領導角色時，必須重視領導課程研究行動、領導課程規劃行動、領導課程設計行動、領導課程實施行動、領導課程評鑑行動、領導課程經營行動等六大重要的角色層面的情境分析、願景建構、方案設計、運作實施、評鑑回饋及配套措施等。

## 四、國小候用校長課程領導包含六個層面、十六個項目、四十九個指標，形成持續動態發展改進的行動策略模式

就國小候用校長課程領導指標體系與行動策略而言，本研究經由文獻分析、德懷術調查結果建構國小候用校長課程領導指標，發現當前述課程理論與行政理論兩大學理基礎融合之後，在不同課程領導理論與取向指引下，產生了上述國小候用校長課程領導情境分析、願景建構、方案設計、執行實施、評鑑回饋、配套措施等六大層面，並依序發展出相對應的十六項目及四十九指標。特別是透過國小候用校長課程領導動態發展的行動策略模式，一方面重視學校經營團隊所進行的學校本位課程發展方案革新，特別是透過國小候用校長課程領導課程發展委員會與各課程方案設計小組等課程經營團隊，領導進行課程研

究（情境分析）、課程規劃（願景建構）、課程設計（方案設計）、課程實施（執行實施）、課程評鑑（評鑑回饋）、課程經營（配套措施）等慎思熟慮構想與實踐行動策略，群策群力共同經營學校課程的動態歷程，不僅可以實踐十二年一貫課程綱要，更合乎進行學校層次課程發展，落實學校課程的共同經營理念，促成學校本位課程發展的永續經營。

## 捌、建議

### 一、國小候用校長承擔課程領導者角色，宜率先以身作則進行課程發展

依據研究結論一指出國小候用校長課程領導理論主要包括課程理論、領導經營理論兩大基礎，具有其獨特學術造型，是以國小候用校長身為一個課程領導者，不管其所擔任的職務為何，都必須是一位充滿熱忱的工作者，以身作則的模範，積極主動的學習者，發現問題的批判者，多方考量的思考者。因為充滿熱忱是維持課程領導工作持續進行的動力；以身作則的模範讓教師獲得學習的好榜樣；積極主動地學習新知，使課程發展不至於有所偏失；發現問題的批判者不但不會變成追求潮流的盲從者，還能從中獲取經驗，走出一條符合學校所需的學校本位課程。

### 二、候用校長扮演關鍵課程領導角色，可協調校長與教師的關係，全力發展課程

依據研究結論二指出國外學者普遍重視課程領導，臺灣本地因應潮流趨勢逐漸發展出課程領導模式和作法，供校長、候用校長、或其他課程領導者參考。

研究結論三也指出國小候用校長是學校中主要的課程領導者，扮演著多樣的課程領導角色層面，可以擔負起多元的課程領導責任。因此候用校長擔任課程領導者角色，所要面對的不只有教師，還要對社區負責，因此如何求得社區與教師兩者意見間的平衡發展，實屬不易，故候用校長擔任課程領導者，必須是一位善於協調的溝通者。沒有教師的加入就沒有成功的課程改革，教師是課程改革中的重要角色之一，所以候用校長與教師共同發展學校課程時，必須是一位富有同理心的關懷者及共同協商的合作者，與教師共為發展課程而努力。

### 三、候用校長可參考課程領導指標採取適切行動策略，永續學校課程發展經營

依據研究結論四指出國小候用校長課程領導包含六個層面、十六個項目、四十九個指標，形成持續動態改進發展的課程領導行動策略模式。候用校長領

導學校本位課程發展不能過於急躁，要求教師在一夕之間就成為課程專家，候用校長可參考課程領導指標採取適切行動策略如循序策略、模仿策略、團隊策略、分工策略、引導策略、自然調適策略等課程領導之行動策略，讓教師團隊先接收新觀念、吸收他人的成功做法、以及開始透過團隊合作進行課程發展，而非一開始就要求教師能獨當一面。特別是教師在發展課程的過程中，會有疲憊感出現，因此必須有激勵方式，振奮精神，以便進行課程發展的永續經營。

## 參考文獻

- 方德隆（2001）。學校本位課程發展的理論基礎。課程與教學季刊，4(2)，頁1-24。
- 吳清山（2004）。學校教務工作實務。載於學校行政（頁236-237）。台北：心理。
- 吳清山、林天佑（2001）。轉型領導、互易領導。教育資料與研究，24，63-64。
- 李宜欣（2009）。教務主任課程領導之個案研究—以臺北市一所私立國民小學為例。私立中原大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 李郁儒（2007）。國民小學教務主任課程領導角色期待與角色踐履之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 林明地（1998）。學校領導—平衡邏輯與藝術。台北：五南。
- 林明地（2000）。校長課程領導與學校本位課程發展。載於台南師院主編，九年一貫課程：從理論、政策到執行（155-183）。高雄：復文。
- 林威年（2005）。國小教務主任課程領導與教師教學效能關係之研究—以苗栗縣為例。國立新竹教育大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 林峰毅（2006）。一個國小教導主任課程領導之行動研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 林啟泓（2005）。國民小學教務主任教學領導現況之研究—以雲、嘉、南地區為例。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 姜文通（2008）。臺南縣國民小學教務主任課程領導現況及其相關因素。國立台南大學課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 洪文鍊（2005）。國民小學教務主任課程領導之個案研究 -- 以台中縣一所國小為例。國立台中教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 高新建（1999）。學校本位課程發展的成功因素：綜合分析。載於高雄師範大學教育學系主編，新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會論文集。高雄：高雄師範大學教育系。
- 高新建（2002）。學校課程領導者的任務與角色探析。台北市立師範學院學報，33，113-128。
- 張嘉育（1999）。學校本位課程發展。台北：師大書苑。
- 教育部（2001）。國民中小學九年一貫課程試辦工作輔導手冊—Q&A 問題與解答篇。台北：教育部。
- 教育部（2004）。國民教育法施行細則。台北：教育部國民教育司。
- 教育部國民教育司（2000）。國民教育法規選輯。台北：教育部國民教育司。

- 陳伯璋（1999）。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7(1)，1-13。
- 陳伯璋（2001）。學校本位課程發展與行動研究。載於中華民國課程與教學學會主編，行動研究與課程教學革新（頁 33-48）。台北：揚智。
- 陳思玓（2005）。一個國小教務主任教學 / 行政生命自我探究。國立新竹教育大學課程與教學碩士論文，未出版。
- 陳美伶（2002）。教務主任的課程領導之個案研究 以一個國小教務主任推動學校本位課程發展為例。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳榮昌（2004）。國民小學教務主任課程領導行為之調查研究。國立台中師範學院教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳靜宜（2005）。如履薄冰或大步邁進：一位國小教務主任課程領導的自我敘說探究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 單文經、高新建、游家政、蔡清田、張明輝、王麗雲（譯）（2000）。J. G. Henderson & R. D. Hawthorne 原著。革新的課程領導。台北：學富。
- 彭明熙（2008）。桃園縣國民小學初任教務主任課程領導行為及困難之探究。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 彭裕晃（2007）。桃園縣國民小學教務主任課程領導之研究。台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版。
- 游家政、許籐繼（2003）。校長轉型課程領導的角色與任務。教育研究月刊，108，119-132。
- 黃光雄、蔡清田（1999）。課程設計。台北：五南。
- 黃旭鈞（2001）。國民小學校長課程領導模式建構之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 黃旭鈞（2003）。課程領導：理論與實務。台北：心理。
- 黃志龍（2000）。國民小學教務主任角色之研究 - 以台北縣為例。國立臺北教育大學國民教育研究所碩士學位論文，未出版。
- 黃建中（2010）。教務主任課程領導、教師專業承諾與教師教學效能相關之研究—以彰化縣國小教師為例。國立彰化師範大學商業教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃政傑（1999）。課程改革的理念與實際。台北：漢文。
- 黃炳煌（1994）。試為我國建一套適切可行的課程發展模式。台北：心理。
- 黃嘉雄（2001）。課程領導研究領域內涵芻議。載於國立嘉義大學教育學院主編，2001 年海峽兩岸小學教育學術研討會論文集，1-28。高雄：復文。
- 黃翠萍（2009）。臺北縣國小教務主任課程領導現況之研究。國立台北市立教

- 育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 楊式愷（2004）。國民小學教育人員知覺教務主任課程領導與教師教學效能關係之研究—以中部四縣市為例。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 溫素珍（2007）。教務主任課程領導之行動研究—以一所國小建構課程願景為例。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 歐用生（2000）。學校本位課程改革—爭議與回應。國民教育，**40**(3)，2-9。
- 歐用生（2004）。敘說研究與課程領導。載於中華民國課程與教學學會主編，課程與教學研究之發展與前瞻（頁 89-108）。台北：高等教育。
- 蔡清田（2001）。課程改革實驗。台北：五南。
- 蔡清田（2002）。學校整體課程經營。台北：五南。
- 蔡清田（2004）。校長課程領導的理念、角色與策略。載於單文經主編，課程與教學新論（頁 340-357）。台北：心理。
- 蔡清田（2005）。課程領導與學校本位課程發展。台北：五南。
- 蔡清田、王霄燕（2002）。國小校長課程領導實際行動之探究。課程與教學季刊，**5**(2)，21-36。
- Blandford, S. (2006). *Middle leadership in school: Harmonising leadership and learning* (2nd ed). London: Person Education.
- Doll, R. C. (1996). *Curriculum Improvement: Decision Making and Process* (9<sup>th</sup> ed.). Needham, MA: Allyn & Bacon.
- Eisner, E. W. (1995). Educational reform and the ecology of schooling. In A. C. Ornstein & L. S. Behar (Eds), *Cotemporary issues in curriculum* (pp.390-402). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- Glatthorn, A. (2000). *The principal as curriculum leadership* (2<sup>nd</sup> ed). Thousand Oaks, CA: Cowin Press.
- Harris, A. (1999). *Effective subject leadership in secondary school*. London: David Fulton.
- Harris, A., Jamieson, I. M., & Russ, J. (1997). A study of effective departments in secondary school. In A. Harris, N. Bennett & M. Preedy (Eds.), *Organizational effectiveness and improvement in education* (pp. 147-161). Buckingham: Open University Press.
- Henderson, J.G., & Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative curriculum leadership*



- (2<sup>nd</sup> ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- OECD (1999). *School-based curriculum development*. Paris: OECD, 34-39.
- Reid, W. A. (1999). *Curriculum as institution and practice*. London: LEA.
- Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). *Forging link: Effective schools and effective departments*. London: Paul Chapman.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.
- Wallace, J., & Loughran, J. (Eds.). (2003). *Leadership and professional development in science education: New possibilities for enhancing teacher learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Wiles, J. & Bondi, J. (1993). *Curriculum Development: A Guide to Practice* (4<sup>th</sup>). New York : Maxwell Macmillan.