



「穩定現在，追求卓越」

八個學習領域管理模式
計劃研究報告



優質教育基金贊助

	頁數
第一章 導言	1
1.1 背景	
1.2 八個學習領域的理念及精神	
1.3 本港學校的原有行政架構及成效	
1.4 計劃目的及目標	
1.5 計劃範圍與限制	
第二章 獅子會中學的學與教中層管理實踐	7
2.1 推行八個學習領域管理模式	
2.2 學習領域的組織	
2.3 實施進程及困難	
第三章 校方對新管理模式的支援及計劃初步成效	15
3.1 授權及行政架構重組	
3.2 培訓	
3.3 中層人員對培訓課程的意見	
3.4 計劃評鑑方案	
3.5 學校成員對新管理模式的成效評鑑	
第四章 校方對新管理模式的支援及計劃初步成效(訪談結果)	27
4.1 模式的發展	
4.2 新模式的運作過程中出現過的困難	
4.3 從各方面支援新模式的運作	
4.4 新管理模式的成效	
第五章 結語	33
5.1 八個學習領域管理模式帶來的變化	
5.2 推行新模式過程中的醒覺	
5.3 建議	
參考附件一 學習領域總科主任及科主任職責簡介	37
參考附件二 中層管理培訓課程一覽	43
參考附件三 培訓課程反思表示例	44



第一章 導言

1.1 背景

獅子會中學是一所政府津貼中學，由國際獅子會中國港澳 303 區籌款興辦，創校於 1996 年 9 月，現有中一至中七共二十四班，學生人數逾 1,000 名。

教育署（即現時教育統籌局，下稱教統局）於 2001 年推行「校本管理」的目的，是要把更多權責下放給學校，讓學校有更大的自主權，更靈活地管理校務，運用資源和發展學校計劃，並同時加強對學校的問責性。透過校本管理，學校可發展一套管理方法，保證學與教的質素。這表示教育統籌局充分授權並尊重學校自主決定的方法，學校則由校董會、校長、副校長、中層管理教師、教師、家長及學生共同參與決定，並擔負成敗之責。故此，校本管理增加了對教師的授權，其專業取向模式是基於分權化的理念，是將學校經營轉化為分享式決策系統，決策中心由校長轉移至中層管理教師，因此，擔當中層管理的教師之職任自然較昔日更加重要及重大。

此外，根據課程發展議會於 2001 年發表的《學會學習——課程發展路向》，本校在該年度（2001-2002 年度）將各科納入 8 個學習領域的範疇內，由學習領域統籌老師統領所屬領域科目的課程規劃及發展路向，以及如何推動 4 個關鍵項目：專題研習、德育及公民教育、資訊科技及從閱讀中學習，令學生能從中建構 9 種共通能力，所以學校對中層管理老師的培訓確實有其迫切性。現時香港學校仍未全面落實以學習領域統籌老師管理所屬學習領域的科目。故此，本校亦會藉著是次計劃，同時探討有關學習領域統籌老師對課程規劃及發展路向，以及推動 4 個關鍵項目及建構 9 種共通能力的成效，以便日後給其他學校作參考之用。

中層管理的教師之責任重大了，而相對地亦要面對問責的問題。其實，教育統籌局為了加強學校的問責性，日後是需要學校建構校本的評估模式，以促進學校的發展和問責。學校的自我評估的工作，更有賴中層管理老師執行與監察，共同推動整體發揮問責的精神。

現時，學校面對教育統籌局發放不同類型的資源問題，老師管理財務機會大增，若能透過有效中層管理，善用資源，營造學校團結合作的氣氛，必定能提升老師教學質素及士氣，並同時提高學生各方面的成就。總括而言，學校需要有效率的行政組織。假若有了行政的支援，校方便能充分發揮教育的功能。

本研究旨在分享本校的學與教行政管理模式的實踐經驗，以及共同探討出一些可行的組織運作方法。

1.2 八個學習領域(課改方向)理念及精神

根據<學會學習>一書所述，課改的路向容許不同廣度及深度的課程內容，和靈活的學習策略及風格，以照顧個別的需要。課程架構由三個互相聯繫的部份：(i) 學習領域；(ii) 共通能力；以及(iii) 價值觀和態度等組織起來。

從學習領域的角度來看，教統會建議要透過制定靈活開放的課程架構來改革課程，把所有科目適當地納入下列八個的學習領域內：

- (一) 中國語文教育
- (二) 英國語文教育
- (三) 數學教育
- (四) 科學教育
- (五) 科技教育
- (六) 個人、社會及人文教育
- (七) 藝術教育
- (八) 體育教育

每個學習領域的概念提供之結構，可組成不同形式的課程，同時亦是培養專業智能發展和終身學習的基礎。

綜觀各國的教育發展，均以學習領域來組織課程的內容，例如以亞洲區的台灣為例。台灣的「九連一貫」課程的學習領域則以語文、自然與生活、科技、教學、社會、健康與體育、藝術與人文及綜合活動作為七個不同的學習領域；至於澳洲方面，則以英文、外語、科學、技術、數學、社會及環境教育、健康及體育與藝術。由此可見，以「學習領域」作為課程內容的組織已成為未來教育界的新趨勢。

可是，除了學習領域外，要促進學生學會學習，甚至更有效地學習，是需要配合課時的安排及課業上的設計，因為這兩者對引起學生的學習動機有著密切的關係。根據愛潑斯坦 (Epstien, 1998) 的 Target 架構指出，時間 (Time) 的管理能提升學生的學習動機與學習成效。他指出若教師有較長的課時，便可透過不同的方式，以增加學生的參與度及投入感。除此之外，教師亦可給予學生較多的時間去完成習作及個別地跟進學生的學習差異。

可是，除了時間安排外，課業 (Task) 的設計亦十分重要 (Epstein, 1989)。課業除了要根據所教授的同儕之興趣而設計外，還應具備趣味性、新鮮感、挑戰性及個人意義 (personal meaningfulness)。

基於以上原因，〈學會學習〉一文便建議把過往以科目為本的課程改變為中國語文教育、英國語文教育、數學教育、科學教育、科技教育、個人、社會及人文教育、藝術教育和體育教育等八個學習範疇。

除了以「學習領域」發展課程外，教統局會於 2003 年發表的《教育制度檢討——改革方案》諮詢文件內指出，要成功推行課程改革，必須要在過往及現行的教育文化上加以改革。

過往及現行的學習取向著重以灌輸學生知識為主，亦即是以「教師為主導」，讓學生被動地去接受知識。可是，在未來的課程及教學文化上，則著重學生如何「學會學習」及「主動學習」。因此，課程或學科亦由過往固有的科目框框而推行至整合性的學習。而課程亦由過往以「課本為主」的學習模式，一轉而為採用多元化的教材，以提升學生的理解及綜合能力。

鑒於上述課程的改變，學校的課時亦要作出相應的轉變是必須的，藉此把過往學校傳統的上課時間表，轉變為綜合而富彈性地編排學習時間，能有助課程的發展。

1.3 本港學校的原有行政架構及成效

1981年之教育署(即教育統籌局的前身)通函顯示，教學的管理上，課程主管需藉著與教師的協商，設定課程的目的和目標，從而決定在不同級別與不同班級設計課程內容，並定時進行檢討、修訂及確保老師的工作量能夠得到妥善及平均的分配。此外，課程主管亦必須提供資源，包括人力、時間及設施，從而對課程作出全面的檢視，包括界定課程與其他課程之間的關係，及與外界相關團體保持接觸(包括教育署【即教育統籌局的前身】、香港專上學院及香港考試局【即香港考評局的前身】)。

為了使學生在學習上發展潛能，課程主管需與老師進行協商，設計有效方法來診斷學生能力及學習困難，並關注及決定採取最合適的教學方法，為學生提供指引，就課程領域方面，老師在學科教學上的責任包括有：

1. 制定各學科的課程政策，並與課程學習的政策保持一致；
2. 為學生訂立及維持課程範圍；
3. 為老師提供足夠的課程教材，包括教科書及設備；
4. 在各學科提供有效的評估方法(例如測驗及考試)；
5. 設定教學時間表(如有需要，採用特別課室促進學生學習)；

6. 協調課程的不同層次及界定彼此之間的關係；
7. 提供有效督導及支援新入職老師與學生建立師生良好關係；
8. 為老師提供有效資源以助教學相長(例如相關研究資訊、討論材料、各推行課程工作夥伴的責任、職責進修課程及與教師中心的聯繫)；
9. 聯繫外界團體(包括教育署【教育統籌局的前身】、大學、香港考試局【即香港考評局的前身】等)；
10. 確保適當使用視聽學習資源，包括圖書館；
11. 定期與其他教育單位(例如大學)保持聯繫，及定期為老師進行督導；
12. 透過不同課程活動提升老師對教學及學習的見解。

(教育署【教育統籌局的前身】，1981)

可是，根據教育統籌局(2005)最近的視學周年報告顯示，超過五成學校在「策劃與行政」方面只被評為尚可，只有兩成的學校獲評為良好或優異，其中三分之一的學校未能適當規劃其組織架構，以致部分科組職務欠清晰，其中約四成的學校且未能配合教改和課改的需要。

在「專業領導」方面，只有約兩成的學校在專業領導能力和態度方面獲評為良好，而在表現好的學校中，領導層與教職員大多有足夠溝通，能領導員工推展學校工作，促進科組間的協作。至於表現欠佳的學校，領導層未能有效發揮團隊領導及中央監察的角色，中層管理人員的專業領導能力一般，未能有效監察和推動科目發展自評和學與教工作，員工上下溝通不足，協作氣氛薄弱。

按以上情況推論，過往行之有效之學科管理模式似乎未能配合課改的要求。若要推動學校的持續發展，領導層和中層管理人員須加強與教職員的溝通，科組主管必須自我增值，提升個人的領導及決策能力，特別是對教育發展趨勢和課程改革的認識，以充分發揮計劃及監察的職能。

1.4 計劃目的及目標

透過推行八個學習領域管理模式，能達到確立學習領域統籌教師的角色及職責；建立校本問責制度；培養團體精神及工作的願景；建立合作教學的共識與習慣；建立校內教學觀摩交流的文化；提升教師教學專業知識及技能，讓學生在學習上取得更大的成果等目的。

計劃的目標：

1. 透過實踐反思及資料搜索，探究由學習領域統籌教師規劃所屬學習領域內各科課程規劃、教學策略與成效、研究發展等事宜之可行性。
2. 透過培訓課程、教學實踐及教學研究行動等，提升中層管理教師的管理能力及增進中層管理人員及教師的自我評鑑能力。
3. 擬定中學學習領域管理小組組織運作參考模式。

1.5 計劃範圍與限制

就計劃推行時間而言，本校對課程發展議會之八個學習領域理念始自 2001 年，所以八個學習領域模式的實踐年資僅得數年，經驗較為薄弱。至於資料內容選取方面，亦僅限於校本的範圍，而觀點之討論亦然。

第二章 獅子會中學的學與教中層管理實踐

2.1 推行八個學習領域管理模式

根據學者 Rutter et al (1976) 的研究發現，與學校效能相關的因素包括學術效能，亦即是學校能兼顧學習能力較高和學業成績稍遜的學生，並能協助學生訂立清晰的學習目標，提高學生的學習興趣和動機等。此外，Mortimore et al (1988) 亦從校長領導、中層人員的參與、教師參與及相處、課堂教學、師生溝通、家長參與及校風等作出有系統辨識。根據香港教育統籌局的界定，學校應在管理與組織、學與教、校風及學生支援與學生表現方面追求最佳的組織方法，並從中選定一些優次項目。在這個問題上，獅子會中學(下稱本校)則認定了管理與組織及學與教範疇的重要性，亦選擇了中層管理的專業發展計劃作為一個重要的介入點，作為「穩定現在，追求卓越」的基石。

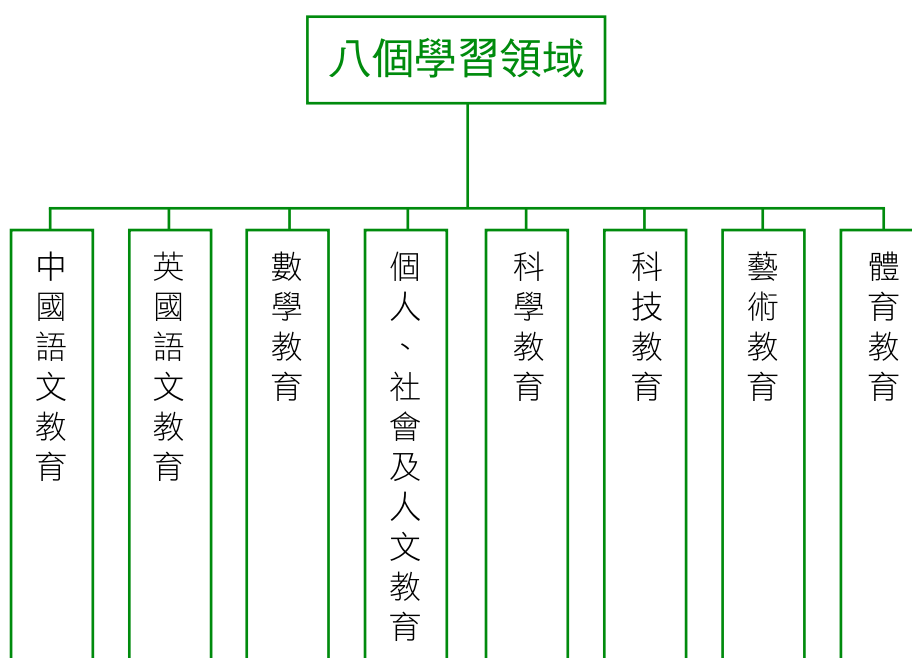
為了加強組織中層管理效能，學校特別在 26 名科主任之上，再開 8 名學習領域統籌老師的職位，並冠以「總科主任」的職銜。此舉既可增加學校中層管理人員數目，擴闊學校教職員的參與，同時更可針對教改方向開展更多學與教的組織發展項目，例如師徒制專業計劃、教案編寫、協同教學及同儕觀課等。

縱觀這項新推出的「八個學習領域管理模式」(以下簡稱為「新管理模式」)，實為一個以八名學習領域統籌老師為骨幹的學校行政管理架構，旨在加強學校的中層管理，做好學與教的管理、人事管理、資源管理、關係管理、責任管理及其他規劃性的工作。

2.2 八個學習領域管理模式下各學習領域的組織

本校在新管理模式下，各學科的學與教管理組織的模式有別於單純以單一學科組合的組織。

本校以校本的形式，按各科目的性質及特點，將之歸入以下八個學習範疇（見下圖）



在中國語文教育學習領域的範疇下，分別設置中國語文、中國語文及文化與普通話科。而英國語文教育學習領域的範疇下，設英國語文及英語運用。

在數學教育學習領域的範疇下，分別設置數學科、附加數學、純粹數學及數學與統計科。

在個人、社會及人文教育學習領域的範疇下，分別設置通識教育、會計學原理、企業概論、商業、經濟、經濟與商貿、中國歷史、政府與公共事務及地理科。

在科學教育學習領域範疇下，分別設置綜合科學、生物、物理及化學科。

在科技教育學習領域範疇下，分別設置電腦與設計、科技與設計、電子與電學、圖像傳意、家政、電腦與資訊科技、科技概論、旅遊及旅遊業及電腦應用科。

在藝術教育學習領域範疇下，分別設置視覺藝術科及音樂科。

在體育教育學習領域下，則以體育科為主。

在本校的新管理模式下，校長及所有中層管理人員分別就「學與教的管理」、「人事管理」、「資源管理」、「責任管理」及「發展性的規劃」訂下了不同的策略，現就上述五項範疇分述如下：

2.2.1 學與教的管理工作重點

在新管理模式下，學習領域總科主任負起促進各科員對課程認知及學科教學協調的重要任務。在同一學習領域下，各科員對不同學科亦要有所了解，以促進相互間的支援及協調。除此以外，各學習領域總科主任及科員亦須對初中及高中的課程有深入的理解，從而就課程的銜接上（包括各級的銜接與初、高中的銜接）作出調適。

在教學策略方面，各學習領域總科主任除了要就全年的學與教活動（例如：全方位學習、跑出課程）作統籌及安排外，還要帶動屬下同工推行多元化的學與教模式，例如統籌老師舉行非正式的午間茶聚，讓同工分享彼此的教學策略。另外，總科主任亦要向屬下同工推廣不同的學習方法及策略（例如腦力動盪法、溫氏圖、歸納法、演繹法、六何法及六帽子思維法等），讓同工商討及嘗試融入於課堂中。

2.2.2 人事管理

為了促進校內的人事管理及同工的專業發展，校方會於每學年初期，以問卷形式了解各同工未來一年或數年的教學目標、工作計劃、工作期望及預期成效與個人的專業發展意向，以配合學校人力資源管理的安排及分配。校方亦會就各同工的意向作出正面的回饋及支援。

就同工專業發展來說，校方及總科主任除了為校內同工舉行各種不同主題的研討會、工作坊外，亦會組織不定期的會議、茶聚及分享會（Forum），讓各領域同工商討問題，分享學與教的經驗和心得。除此以外，各同工亦要就自己所屬的學習領域定期編寫教案及進行行動研究（Action Research），以提昇或改善自己在學與教方面的成效。

2.2.3 資源管理

資源的開發、管理與運用亦是學校工作中重要的一環。要推行不同的課程改革，優化學與教的計劃，增加學生活動的資源及校內的多媒體設備是不可缺少的環節。各領域總科主任須盡力從社會上開發不同的財政資源，例如優質教育基金、校本課後學習支援計劃等，從而增加學校的財政資源。

善用資源亦是學校不可缺少的一環。為了善用校內的資源，各學習領域總科主任須就各科的資源加以綜合運用，以讓學校靈活運用資源，減少資源的重疊。

2.2.4 責任管理及具體發展性規劃

各學習領域總科主任須就書刊、考評局刊物及網上資源的版權加以了解及認識，以防違犯版權條例。另外，總科主任亦要向屬下同工詳細說明上述的版權指引，並督促及監管同工遵守以上條例。

在帶領學生進行活動時（校內或校外），各總科主任須向負責同工清楚說明應要遵守的活動規則及守則，以確保活動能順利進行。

此外，各學習領域小組亦要就學制改革、課程改變所帶來的人力及資源變化作良好及具體的規劃，並要預先構思應變的工作，並要促使科員多加認識新課程，以配合學校整體及長遠的發展。

2.3 實施進程及困難

● 起始階段 (2001年-2002年)

本校在 2001-2002 年度已將學校科目納入 8 個學習領域內，由學習領域統籌老師管理轄下科目的課程發展及活動安排。此外，8 個學習領域籌老師及圖書館主任組成了「課程發展及評估組」。透過定期會議，共同商討有關課程策劃及評估事宜。

● 執行階段 (2002年-2005年)

本校於 2002 年 - 2005 年度更持續推行長時段排課、教案編寫、協同教學、同儕觀課及師徒制專業計劃等多項學與教管理措施。並於 2004-2005 年度起將學習領域統籌老師的職銜提升為學習領域總科主任。

● 發展性階段 (2005年起)

本校確切認定領導和管理對變革的重要性。本校透過不斷改善八個學習領域管理模式，促進課程變革，以作出最佳的課程安排。在發展性階段中，本校積極提高學校教師(特別是學習領域總科主任)的教學法及學科內容專業知識；並加強總科主任與人溝通及人際關係技能的培訓；同時亦會重視科主任的規劃變革實施的知識和技能。

2.3.1 在實施過程中的方針

從理論的角度看來，本校自開始階段一直貫徹著 Emore(1996)的幾個方針：

1. 建立規範，提高認受性
透過不斷的實踐、專業意見及改良，發展出最佳的八個學習領域管理模式，並爭取外間及同事間對新管理模式的認受性；
2. 挑戰傳統教學實踐，發展出最佳的組織架構；
3. 刻意增加成功的次數
本校透過研討及交流活動，多分享學校的計劃成果，提高全校成員的士氣及信心；
4. 創立不同的架構，支援新管理模式的實踐
從課程、教學安排和教學模式等各方面設計誘因，促進新管理模式的實踐。

2.3.2 困難

學者 Fullan(1991) 曾提及過數項與課程變革實施有關的因素，包括外在環境的因素、學校組織因素、改革的本質因素及實施策略因素等四方面。現從各方面探討本校推行八個學習領域模式的困難：

● 外在環境方面

1. 教育統籌局推行多項學校發展與問責方面的政策，為學界帶來不少工作的壓力；
2. 教育統籌局未能給予充足的教育資源，令學校的發展工作變得困難，士氣亦大受影響。

● 學校組織方面

1. 本校的學習領域總科主任及科主任之平均教學年資尚淺，缺乏組織經驗；
2. 不少教職員皆為迎接教改及課改的挑戰，以致不少教職員皆忙於進修，缺乏時間，令他們無暇兼顧及充分面對轉變；
3. 小部分教師未能適應改變。

● 改革的特質方面

1. 在新管理模式下，小部分教師對總科主任的認受性產生懷疑。有個別總科主任表示他們的認受性低，往往會帶來同事不合作，以及堅決不肯承擔任較多的人事管理問題；
2. 新管理模式亦往往帶來責任、角色、分工及職權的問題。有個別總科主任表示他們在規劃者、分析者、帶領者及推動者等責任角色上出現定位的問題。在新管理模式下，資源、課程、學生學習及工作均出現更多的複雜性，令他們難於應付；

3. 在缺乏先例的情況下，新管理模式亦需面對清晰度及複雜性的問題。正如一位總科主任表示會遇到教師間目標不一、意見分歧、不能達致共識的情況；
4. 然而，總科主任多缺乏學習領域的管理工作經驗，往往令教職員產生對新模式的運作所帶來的好處存疑。而在本校 26 位科主任之上設置 8 位總科主任，亦存在了相容的問題。

● 設施策略方面

1. 新管理模式的推行過程，雖已包含了理性思考及溝通，當中亦出現了一些下行傳意方面的問題。在模式運作的起始階段及執行階段，教職員並不太清楚總科主任的要求和期望，以致未能達到共識及缺乏共同信念；
2. 推行八個總科主任的初段，校長及總科主任皆希望以轉化舊的領域方式帶領教職員適應新管理模式。可是，在各方面因素的影響下，不少教職員皆感受到一份強迫感和壓力：
3. 在最初實施過程中，校方未有提供系統性的在職培訓及人力資源的配合，為新管理模式帶來了阻礙，並出現了教職員工作量增加及工作表現未如理想的情況。

縱觀上述各項困難處，本校所遇到的障礙是多方面的，當中尤以教職員對改革的疑慮及策略的執行等兩方面為新管理模式帶來重大的挑戰。

第三章 校方對新管理模式的支援及計劃初步成效 (問卷調查部分)

3.1 授權及行政架構重組

從學校及教師層面看來，推行優質教育實踐的因素可分為專業領導、共同的願意及目標、教師對教與學的重視、監察制度及教師發展等因素 (Sammons, 1997)。本校亦在新管理模式的推行過程中給予同事莫大的支援，並透過授權的方式賦予一些法定的權力給八個學習領域總科主任，以助他們發展出有助參與及專業發展的管理架構，促進教職員協作及專業發展。

3.2 培訓

為支援學校的新管理模式，本校曾多次舉辦中層管理培訓課程，以加強學校中層人員對新資訊的獲取及思考。學校於 2004~05 年度舉行了約二十節的中層管理培訓課程，課程內容圍繞中層管理技巧（主題包括變革管理、策略管理、領導角色及組織效能等）；中層管理人員溝通技巧（主題包括管理者與傳意、有效的團隊建立等）；課程規劃及教學技巧（主題包括學校課程的剖析、課程發展與素質監察、課程取向與活動組織型態）及教學評鑑技巧（包括考績的理念及評估報告撰寫技巧）等課程。

培訓課程的目的及範圍旨在為全校 26 名總科主任及科主任而設計，目標在於強化中層人員作為課程領導者、管理者、執行者、監察者及考績者的多元角色。

在評估培訓課程方面的評鑑，研究員會以問卷調查的方式，並引用 Cheung & Cheng(1996) 所提出的多層次自我管理概念，以探討培訓課程對中層人員在自我管理 (Self Management Process At Individual Level)、小組自我管理 (Self Management Process At The Group Level) 及學校層面的自我管理 (Self Management Process At The School Level) 等各方面的促進作用。此外，培訓課程對不同自我管理階段工作的幫助，包括環境分析 (Environmental Analysis)、規劃及建立結構 (Planning & Structuring)、人事安排/培訓和指導 (Staffing、Developing & Directing)、實施 (Implementing)、監察和評鑑 (Monitoring & Evaluating) 等亦是本研究探討的重點，務求能仔細評鑑培訓課程對新管理模式帶來的支援。

3.3 中層人員對管理培訓課程的意見

下列是綜合學校 26 名中層人員參加完十數節的管理培訓課程的意見：

3.3.1 促進中層人員進行環境分析方面(課程領導者角色的強化)

問卷中，16 名 (61.6%) 中層人員認同課程能促進他們從個人層面進行反思。對他們而言，培訓課程的價值在於引導他們把注意力集中在個人的優勢、弱點、契機和威脅等各方面，並引導他們思考個人與外在環境的關係。而持中立及不同意的人員分別有 3 人 (11.5%) 及 6 人 (23.1%)，另有 1 人 (3.8%) 表示沒有意見。

從小組層面作剖析，約有 17 名中層管理人員 (65.4%) 認同課程能促進個人對所管轄的小組之優點和不足處作反思。他們皆認同培訓課程能促進他們思考及與小組生存產生關鍵影響的內外環境，並引導他們集中思考小組的優勢、弱點、契機和威脅。而在這方面持中立及不同意見的中層人員為 5 人 (19.2%) 及 4 人 (15.4%)。

3.3.2 促進中層人員對規劃和建立結構方面(課程管理者角色的強化)

大約有 14 名 (53.8%) 的中層人員認為認同課程能夠促進他們在指定的框架內訂立個人的目標及行動方案，並能夠專注於籌劃和設計教育計劃在技術上的問題，認識到與同事、學生、家長及社區建立聯繫和關係的重要性。而在這方面持中立及不同意的中層人員為 7 人 (26.9%) 及 5 人 (19.2%)。

從小組層面剖析，約有 16 名中層管理人員 (61.5%) 認同課程能促進小組管轄的技巧，以及訂立與學校任務及政策有一致方向的行動方案。在決定時，小組成員能夠進行協商、作出妥協，並專注處理諸如工作設計、釐清關係及信息流傳等問題。而在這方面持中立及不同意的中層人員為 7 人 (26.9%) 及 3 人 (11.5%)。

而從學校層面作剖析，約有 16 名中層管理人員 (61.5%) 認同課程能夠促進學校訂立政策及行動方案，並專注處理結構性問題，包括組織結構、財政預算及資源分配。而在這方面持中立及不同意的中層人員為 7 人 (26.9%) 及 3 人 (11.5%)。

3.3.3 促進中層人員對人事安排(培訓)和指導(課程領導者角色的強化)

大約有 17 人 (65.4%) 的中層人認同課程能夠發展個人在專業上的勝任力，讓中層人員能夠更加專注於自我學習和分配個人資源。而持中立及不同意見的中層人員為 3 人 (11.5%) 及 6 人 (23.1%)。

從小組方面剖析，約有 18 名中層管理人員 (69.2%) 認同課程能夠促進個人對所管轄的小組、人員調配、成員的專業度及小組學習的能力。而持中立及不同意見的中層人員為 3 人 (11.5%) 及 5 人 (19.2%)。

而從學校層面作剖析，約有 18 位中層人員 (69.2%) 認同課程有助學校發展及協調不同小組員工的人事安排能力，並能夠作出招聘和人力資源員調動，例如在員工培訓及任務事派上作出指導。而持中立及不同意的中層人員為 4 人 (15.4%) 及 4 人 (15.4%)。

3.3.4 促進中層人員對計劃實施的意見(執行者角色的強化)

大約有 13 人 (50%) 的中層人員認同課程有助個人執行學校計劃的能力。對他們而言，課程能夠幫助個人專注在計劃的表現，並確保有效地運用分配所得的資源。而持中立意見及不同意的人員分別有 7 人 (26.9%) 及 6 人 (23.0%)。

從小組層面作剖析，大約有 14 位 (53.8%) 中層人員認同課程能夠促進個人所管轄的小組能夠適當地分配資源及確保成員互相指引和支援，使問題得以有效解決。而持中立及不同意的中層人員分別有 6 人 (23.1%) 及 6 人 (23.1%)。

而從學校層面分析，大約有 16 位中層管理人員 (61.5%) 認同課程能夠對學校提供資源、指導和支援方面作出反思，並專注於處理學校實際計劃相關的問題。而在這方面持中立及不同意的中層人員為 5 人 (19.2%) 及 5 人 (19.2%)。

3.4.5 促進中層人員對監察和評鑑者角色方面的意見(監察及教職員角色的強化)

大約有 17 位 (65.4%) 中層人員認同課程有助個人評鑑工作表現及制定個人的表現標準，並能夠作出自我觀察、監察和調節個人的工作進度，可利用信息作為推動個人進行一個週期的自我管理，以確保個人在職效上的表現。而在這方面持中立及不同意的中層人員分別為 5 人 (19.2%) 及 4 人 (15.3%)。

從小組層面作分析，大約有 17 位 (65.4%) 的中層人員認同課程能促進個人對所管轄的小組制定工作標準，以調節工作小組的進度，確保小組在推行計劃時的表現作出評鑑，並利用信息推動小組進行下一個週期的自我管理。而這方面持中立及不同意的中層人員分別為 5 人 (19.%) 及 4 人 (15.3%)。

而從學校層面作剖析，約有 17 位中層管理人員 (65.4%) 認同課程能夠促進學校制定計劃的工作標準、監察及控制的制度、調節計劃實施的進度及評鑑，以及學校整體的表現，以推動學校進行自我管理及確保學校的活動計劃達到滿意的質量。而在這方面持中立及不同意的中層人員分別為 5 人 (19.%) 及 4 人 (15.3%)。

3.4 計劃評鑑方案

3.4.1 新管理模式的初步成效

總括而言，推行八個學習領域管理模式、舉辦中層管理培訓及開展行動學習計劃等策略的主要目的，乃在於加強學校的學與教管理、人事管理、資源管理、責任管理及具體發展性規劃。要做好以上各項的管理工作，學校須加強組織的一致性及協同作用，以及達致組織的效能及個人、小組和學校層面的積極性。而本地學者 Cheung & Cheng (1996) 所提出的一致性 (Congruence) 及協同作用 (Synergy) 等概念正能夠為學校過程、運作技術及學校文化提供一個分析框架。

在這個分析框架下，研究員將會從學校過程的一致性 (Congruence In School Process)、教育技術的一致性 (Congruence In Technology) 及學校文化的一致性 (Congruence In School Culture)，以評估學校在推行八個學習領域所達到的過程一致性及協同作用。而在評估培訓課程方面的評鑑，研究員亦打算引用 Cheung & Cheng (1996) 所提出的多層次自我管理概念以探討培訓課程對中層人員在自我管理 (Self Management Process At Individual Level)、小組自我管理 (Self Management Process At The Group Level) 及學校層面的自我管理 (Self Management Process At The School Level) 等各方面的促進作用。此外，培訓課程對不同自我管理階段工作的幫助，包括環境分析 (Environmental Analysis)、規劃及建立結構 (Planning & Structuring)、人事安排/培訓和指導 (Staffing、Developing & Directing)、實施 (Implementing)、監察和評鑑 (Monitoring & Evaluating) 等方面亦是本研究探討的重點。

在評估以上各方面，研究員採用了 3 種資料方法：問卷調查(Questionnaire Survey)、日誌內容分析(Diary/Journal Content Analysis)及行動研究報告內容分析(Case Report Content Analysis)。第一種方法主要針對計劃的成效作評估；而第二種方法則旨在探討中層人員對管理問題的思考；而第三種方法則旨在描述及詮釋學校成員在行動過程中的協作教學經驗。

3.4.2 研究對象

參與問卷調查的對象為學校全體教師，當中所有學校教師均參與八個學習領域管理模式的意見調查，而中層管理人員培訓課程的成效問卷調查只邀請 26 名中層人員來進行。

至於日誌內容分析及行動研究報告分析的樣本，則以 26 名曾參與培訓課程及帶領協作式行動研究的中層人員為主。

3.4.3 研究數據記錄及分析方法

研究員以問卷調查方式收集全體教師對新舊學與教管理模式在達致學校過程一致性、教育技術一致性及學校文化一致性的程序的比較作統計分析，從而推論新學與教管理模式所產生的協同作用及成效。

3.4.4 研究限制

由於經費、時間及研究人員的學養所限，是次研究的評鑑方法著存有不少限制：

- 評鑑中採用的調查問卷由研究人員自行設計，雖已由富經驗的人員評定及加以修改，但在效度方面仍有一些局限。
- 研究對象方面，因經費及時間因素，以致未能進行更全面及深入的管理活動反思。

3.5 學校成員對新管理模式的成效評鑑

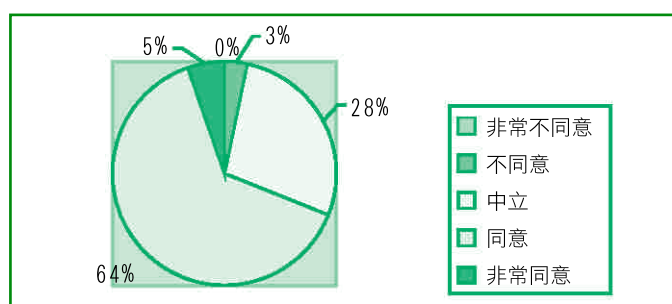
按預測新管理模式的初步成效，研究員參照了 Cheung & Cheng (1996) 所提出的一致性準則。而以下將以學校過程的一致性 (Congruence in School Process)、教學過程中的技術一致性 (Congruence in Technology) 及學校文化一致性 (Congruence in School Culture) 作分析框架及量度標準。

3.5.1 比較兩個模式對促進學校過程的一致性的成效

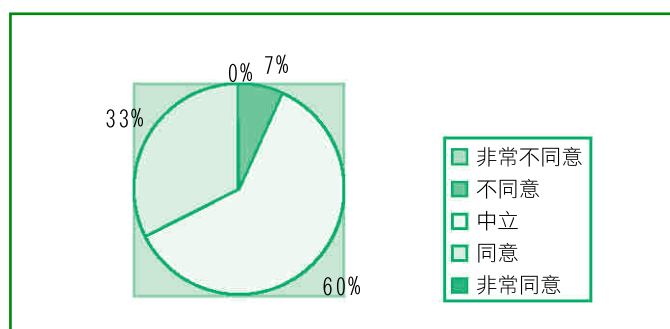
有 40 人 (68.9%) 認同八個學習領域的管理模式有助行政人員及老師在教學領導和教導工作上的表現及態度達到一致性。相對地，只有 19 人 (32.8%) 支持舊有的管理模式對促進教學領導和教導工作上的表現及態度達到一致性。而對新模式表示中立和不同意者則有 16 人 (27.6%) 及 2 人 (3.6%)。最後，對舊有模式表示中立和不同意者卻有 35 人 (60.3%) 及 4 人 (6.9%)。

表 3.1 不同管理模式對促進學校過程一致性的成效

	非常不同意	不同意	中立	同意	非常同意
1. 八個學習領域管理模式有助行政人員及教師在教學領導和教學工作上的表現及態度取得一致性。	0 (0%)	2 (3.4%)	16 (27.6%)	37 (63.8%)	3 (5.2%)



	非常不同意	不同意	中立	同意	非常同意
2. 舊有的管理模式有利行政人員及教師在教學領導和教學工作上的表現及態度取得一致性。	0 (0%)	4 (6.9%)	35 (60.3%)	19 (32.8%)	0 (0%)



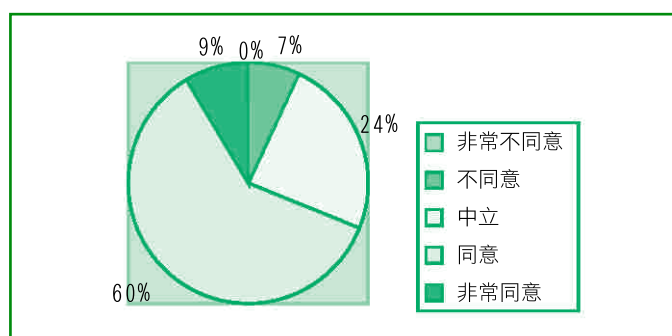
整體而言，較多的學校成員認同新的管理模式能有效提高學校過程中各級人員在情意、行為和認知範疇取得一致性。而根據 Cheung & Cheng (1996) 的理論，層次之間(指不同層次的學校成員)的一致性愈高，學校內部的效能也愈高。

3.5.2 比較不同模式對促進教育技術的一致性的成效

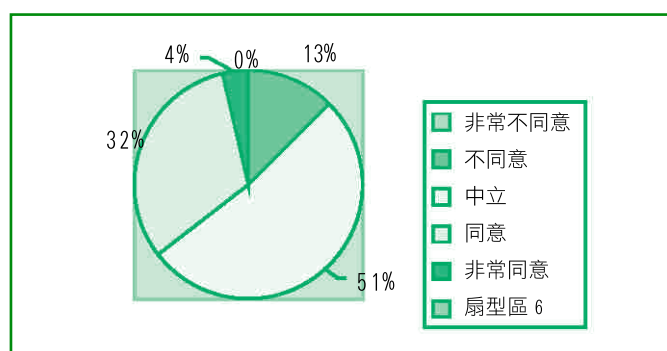
從技術一致性的層面看來，亦有 40 名教職員 (68.9%) 認同八個學習領域模式有助課程安排、教學媒體、課室管理和教育評鑑的工作發展及互相促進。而持不同意和中立意見者只佔 4 人 (6.89%) 14 人 (24.1%)。另一方面，只有 20 名教職員 (34.4%) 對舊有的學科管理模式表示認同，持不同意及中立意見者分別佔 7 人 (12%) 及 29 人 (50%)。

表3.2 不同管理模式對促進技術一致性的成效

	非常不同意	不同意	中立	同意	非常同意
3. 八個學習領域管理模式有利課程安排、教學策略、教學媒體課室管理和教育評鑑的工作發展及互相促進。	0 (0%)	4 (6.9%)	14 (24.1%)	35 (60.3%)	5 (8.6%)



	非常不同意	不同意	中立	同意	非常同意
4. 舊有管理模式有利課程安排、教學策略、教學媒體課室管理和教育評鑑的工作發展及互相促進。	0 (0%)	7 (12.1%)	29 (50%)	18 (31.0%)	2 (3.4%)

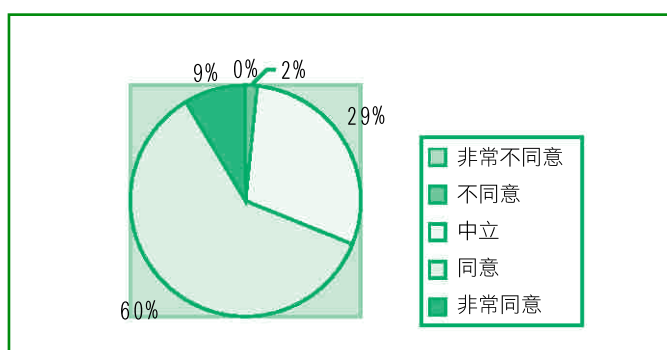


3.5.3 比較不同模式對促進學校文化一致性的成效

從學校文化的角度作探討，調查發現有 40 人 (68.9%) 表示八個學習領域管理模式有利促進學校成員對學校的價值觀和信念之間達致一致性的共識，這些共識包括教育目的、課程內容、方法、教師和學校的角色，以及理想的教育效果等方面的看法。相對地，只有 19 人 (32.7%) 認為舊有的學科管理模式能有利達致上述學校文化上的共識。而對新模式持中立和不同意見者則有 17 人 (29.3%) 及 1 人 (1.7%)。最後，對舊有模式表示中立和不同意見者則有 30 人 (51.7%) 及 9 人 (15.5%)。

表3.3 不同管理模式對促進學校文化一致性的成效

	非常不同意	不同意	中立	同意	非常同意
5. 八個學習領域管理模式有利促進學校成員對學校的價值觀和信念之間達致一致性的共識，包括教育目的、課程內容、方法、教師和學生的角色，以及理想的教育效果等方面的看法。	0 (0%)	1 (1.7%)	17 (29.3%)	35 (60.7%)	5 (8.6%)



第四章 校方對新管理模式的支援及計劃初步成效 (訪談結果)

4.1 模式的發展

從學校發展的角度來看，校長希望從推行八個學習領域的管理模式當中，不但可提升各個領域的學與教效能，還能有效地統整及運用資源。

4.1.1 改良組織架構

為了推行上述的管理模式，校方起初先從各個領域的科主任中選出合適的人選去作每個範疇的總科主任。為了讓總科主任嘗試運作這一模式，校方先以學科活動作試點，例如「跑出課室」活動，讓各學習領域內的總科主任與科主任加以合作，一同統籌活動，以增加各方的協作能力及總科主任的統籌能力。

4.1.2 提高同事對總科主任的認受性

經過了兩年的經驗及摸索，校長逐步提升總科主任的責任，由過往統籌活動的角色，提升至協助領域內的行政及學與教之工作，例如學科的統整、觀課、評審試題及習作等，以進一步提升所屬領域的學與教之效能，亦進一步加強科主任及科員對總科主任的認受性。

4.1.3 設計誘因

副校長及教務主任皆同樣認為透過統籌活動去讓同一領域的科主任加以協調，實為一個推行學習領域統籌的不錯起步點。這不但能作簡單的嘗試，亦能加強同一領域間同工彼此互相合作的關係。

再者，對比於過往由教務主任及副校長審閱所有試題，現卻由總科主任先加以審閱，才交給教務主任及副校長審閱，此舉實能加強試題的素質。

一名總科主任及一名科主任均認為透過推行八個學習領域，以及加設的總科主任的職位，不但能加強學習領域之間的溝通，還提升了學與教的效能，例如在觀課時，教員不但得到科主任的回饋，還可得到總科主任的意見，確實有助提升學與教的效能。

4.2 新模式的運作過程中出現過的困難

4.2.1 外在環境方面的困難

據校長的引述，香港教育界從沒有採用八個學習領域來將學科歸類的經驗，而統籌老師所扮演的角色也沒有一個在文字上的清晰解說。因此，校方起初推行八個學習領域時，唯有自己去作一些解說和界定，希望可以從解說和界定中，令統籌老師有一個清晰而明確的身份和集權性。所以在由無轉為有的階段是甚為困難的。因此，只能從一個摸索的階段開始，讓統籌員嘗試領導及統籌課外活動作為開始的第一步。

4.2.3 在學校組織及策略上出現的困難

校方亦曾思索究竟學校的中層人員應包括多少人？究竟學校中層人數與教師人數的比例應是多少才正確？這些都是校方初期所面對的困難。如果學校內二十多人都是中層，那還有逾三十人是基層，究竟這是否一個合理的比例呢？這是學校存疑的問題。但推行了八個學習領域後，我們便彰顯了一班核心成員，而這班核心人員在管理人力、財力資源和課程等等都能產生一個相當均衡的形勢，所以校方現在對中層管理人員有另外一個看法。他們除了有課程領導的能力外，也需突出他有人力管理上的技巧，包括有周年評審的技能、時間管理的技能、課程管理的技能、策劃的技能和如何提升科目上學與教之間的技能。

在副校長及教務主任的立場，他們均認為起初以八個學習領域來推行活動作為試點是較為簡單的做法。可是，當總科主任要漸漸牽涉領域內的科目問題時，他們會自覺自己未必是某學科的專長，例如個人、社會及人文教育學習領域的總科主任較難同時掌握領域內容，例如會計科、中史科及地理科的性質及關係，故未能有信心對領域內某些學科加以表達意見。

4.3 從各方面支援新模式的運作

4.3.1 從授權方面及行政架構方面作支援

在授權的問題上，校長認為應強調權和責的概念。而且，他更希望學校的中層人員應明白到新的管理模式是先有責任，後有權。因此，學校不時強調在新管理模式下各總科主任需負上應有的責任。正如校長所言：「按本校的情況，總科主任應有課程領導的責任；有協助科員提升他們教學能力的責任；有監察老師教學表現和進度的責任。此外，他們(總科主任)亦應給予老師適當的意見及能令資源更有效地使用。」因此，總科主任的認受性不獨來自於法定的權力 (Legitimate Power) 賦予，更應建基於責任的承擔及工作的落實等參照權力 (Referent Power) 的層面上。而學校更比較重視由下而上的權力，更希望總科主任能在工作過程中得到受尊重的感覺。

然而，學校的中層人員亦表示授權對新的模式推行的重要性，正如一位總科主任表示：「我相信授權可以幫到這個模式的發展，總科主任角色起碼清楚很多，現在真的是一個管理的層面、管理科目，甚至是管理人事的層面，所以明顯授權的作用真的很大。」

4.3.2 從培訓方面作支援

在新的管理模式下，當一個科主任與總科主任的分別很大，新晉總科主任的中層人員每每感覺到培訓的需要及差距，正如一位總科主任表示：「培訓是需要的，因為培訓令自己的信心提高了，更能令自己有一些東西包括知識、技能及心理準備在手。而校長則感到校內的培訓規劃是有需要，但也有檢討的空間。他表示：「培訓方面，在這兩三年零零碎碎都有，所以，我們不覺得有不足的地方。我們都邀請過一些機構做一個名為中層管理的課程，由於學校的中層管理有別於商營機構，因為學校成員的角色是一個舉陣式，所以當我們籌辦這些活動都好，但成效卻有檢討的空間。」而校方皆認同培訓活動能給予老師一個反思的機會，亦令他們做好教學評鑑、人事管理及教學管理的工作。而學校亦希望於未來的日子加強學校成員在危機管理、課程策劃管理、課程領導管理、時間管理及溝通管理方面的培訓。同時，學校亦希望可以爭取資源培訓八個學習領域的總科主任或較有能力的科主任。

而針對校外培訓方面，副校長亦希望校外機構能開辦多一些針對個別學習領域管理的培訓課程。

4.4 新管理模式的成效

4.4.1 從教育領導的角度分析

透過推行八個學習領域，校長認為各總科主任無論在課程的認知、管理的技巧、財務、評審及人力上管理等各方面均是較全面及果斷的。他們的前瞻性都是比一般的科主任為強，這與他們在資訊的來源上均較科主任來得快和多。

至於在教學表現方面，總科主任也有了自己一套的方向及理念，以引領屬下領域同工提升學與教的成效。相比以前，只由校長及副校長帶領二十多個科主任的情況，八個學習領域的推行有助易於歸納一個大家認同的方向及目標。

4.4.2 從課程安排和實施的角色作分析

一名科學領域範疇的總科主任亦認為未來的課改及教改也會以學習領域作管理模式。因此，我們現在先試行以這個模式作運作，除了作為一個先導者外，還可讓大家在面對將來的改革有初步的印象。我們先試行這個新模式，無論對當中的資源調配、財務、人事各方面都有一些簡單的概念，這對未來新模式的運作均有一個正面的影響。

一名總科主任亦認為透過推行八個學習領域，科主任及科員均在學與教、課程的編寫上得到更多及更全面的意見。而且，總科主任亦能對領域內的課程加以統整，避免課程內容的重覆。

4.4.3 小結

綜觀接受訪談之校長及中層人員等五人的意見，他們均認同新的管理模式所產生的一致性 (Congruence) 及協同作用 (Synergy) 等成效。而在學校過程、教育技術及學校文化這三個層面上，新模式大致能把教育技術做到較高的一致性和協同性(包括課程安排、教學策略及教育評鑑方面)。而教育技術方面的一致性將有利促進學校過程(包括教學表現及態度)及學校文化(包括教學價值觀和信念)方面達到更佳的一致性，以及發揮更佳的協同作用。

第五章 結語

5.1 八個學習領域管理模式帶來的變化

綜合第三章的量化問卷調查結果及第四章的質性訪談意見，新的管理模式帶來了學校過程、教育技術及學校文化的正面改變。這些改變令本校的組織達到更佳的一致性及產生了更大的協同作用。而從質性的訪談結果中，更發現了三方面的轉變及源於教育技術的轉變，從而帶動學校過程及文化的變動。

從研究所得，以上三方面的轉變能將為學校帶來行政上的優勢，提高中層管理的教與學管理、人的管理、資源管理及轉變管理方面的效能，以迎接新高中課程的挑戰。

5.2 推行新管理模式的過程中，我們得到一些醒覺

政府在課改政策方面只是給予學校一個框架，但如何令學生的學習成效有所彰顯，便涉及到學校的人事管理策略了。按本校的同事理解，其中一個有效的方案便是由學習領域總科主任去領導學校的教與學工作。在整個過程中，有效的領導模式是非常重要的成敗關鍵因素。

5.3 建議

5.3.1 落實以八個學習領域總科主任為核心的管理模式

透過不斷發展及鞏固這個新的管理模式，相信學校的中層管理核心便會得到不斷的強化。在這個模式下，校長、副校長及教務主任的權力便能與 8 位學習領域總科主任共同擁有及承擔。這種做法可避免校長、副校長及教務主任因所承受的壓力過大而產生關顧性不足的問題。

5.3.2 提高學習領域總科主任的法理認受性

宜從學校及宏觀政策層面落實學習領域總科主任的法理地位。在學校層面，學校宜透過責任、職銜及賦權等方面加強學習領域總科主任的法理認受性。而在政策層面來看，教育統籌局亦宜思考八個學習領域模式的發展所帶來的問題，並考慮給予官方的承認，使他們的認受性得以穩定。

5.3.3 為總科主任提升多方面的培訓

教育統籌局、專上院校、相關機構及學校均應該辨識總科主任的培訓需要，讓他們得到相關的知識和技能提升及心理上的準備，迎接教改及課改的重重挑戰。

參考書目

教育統籌局 (2005) 。視學周年報告。香港教育統籌局。

課程發展議會 (2001) 。學會學習 ----- 課程發展路向。香港：課程發展機會。

Caldwell,B.,and Band Spinks, J (1988) The Self – managing school,
London : Falmer Press.

Cheung,W.M. & Cheng,Y.C.(1996). A multi-level framework for self
management in school. International Journal of Educational Management,
10(1), 17-29.

Fullan, M.G.(1991). The new meaning of educational change, New York,
Teachers College Press.

Emore, R.F.(1996). Getting to scale with good educational practice. Harvard
Educational Review, 66(1), 26

Eraut, M. (1993). The Characterisation and development of professional
expertise in school management and in teaching , Educational Management
and Administration, 21 (4): 223-32.

Goldring, E. (1997). Educational leadership: Schools, environments and
boundary spanning. In M. Preedy, R. Glatter, and R. Levacic (Eds) Educational
Management , Strategy, Quality and Resources .Buckingham: Open University
Press

Hales, C. (1993). Power, authority and influence: Managing through
organizations, London: International Thomson Business Press.

MacGilchrist , B., Mortimore ,P. , Mortimore, P., Savage , J. and Bereford , C .(1995). *Planning Matters*, London: Paul Chapman Publishing.

Mortimore , P. et. al. (1998) *School matters: the junior years*, Somerset , Open Books.

Riches, C. (1994). Communication. In Bush, T and West-Burn, J (Eds) *The Principles of Educational Management*, Harlow : Longman

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore,P.(1997).Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. In J. White and M. Barber(Eds.), *Perspectives on school effectiveness and school improvement*, London: Institute of Education, University of London.

Whitaker, P. (1993). *Changes in professional development : The personal dimenclon*. Buckingham: Open University Press.

參考附件一：獅子會中學 - 學習領域總科主任及科主任職責簡介

學習領域總科主任

職責

- 1 於學期上課前，完成學習領域內各科的課程計劃之規劃，以及決定各科各年級的學習節數，並審查自編教科用書、及設計教學主題與教學活動，並負責課程與教學評鑑；
- 2 促進學習領域內各科主任間之合作，反映學生學習能力及提供改善意見；
- 3 審閱本學習領域內各科的考試試題及評分標準；
- 4 統籌本學習領域內各科對外或對內之活動，如跑出課室活動；
- 5 協助學與教事務組查核本學習領域內各科老師批改家課及習作之情況；
- 6 定期召開本學習領域的會議，以了解各科的老師教學及學生學習之情況；
- 7 參與有關本學習領域的校外進修課程、會議及研討會等；
- 8 執行由校長委派之其他適當工作(如為科主任進行週年評審、科主任及教師進修的安排等)。

科主任

職責

- 1 領導本科老師積極推展本科教務活動；促進學生學習興趣，提高學科水準；收集科務範圍內有關資料(包括學生習作、特別室設備等)其工作應直接向教務主任負責；
- 2 釐定本科教學目標、課程、課本教學進度及教學法，並適時地加以檢討及修正；
- 3 善用本科資源，包括人力、時間及設備等；
- 4 與校外有關團體，包括教育統籌局、考試局及其他學院等保持聯繫及溝通；
- 5 提供培訓老師的政策及工作調配建議；

- 6 協助及指導新任及實習老師；
- 7 擬定有效的家課及測驗模式，以促進高效能的教與學(可參看教育統籌局於 2000 年發出的家課與測驗指引)；
- 8 促進本科老師間之合作，反映學習能力及提供改善意見；
- 9 審閱本科之統測、考試試題及評分標準；
- 10 統籌本科對外或對內之活動，如開放日和參與校際活動等；
- 11 按統一原則為本科擬定家課及成績評分辦法；
- 12 協助查核該科老師批改家課及習作之情況；
- 13 檢討學生成績，尋求改善辦法；
- 14 定時召開分科會議，檢討教學困難，並向教務主任提交有關報告；
- 15 監管本科特別室之佈置，材料、工具、儀器及其他教具之保養、記錄及存放事宜；
- 16 負責本科每年材料、設備、教具及參考書之購置預算及採購；
- 17 參與有關本科之校外進修課程、會議及研討會等；
- 18 確保本科教學安全措施之施行；
- 19 執行由校長委派之其他適當工作；
- 20 其他職責可參閱教育署(現更名為教育統籌局)公函。



21 安排及主持分科會議

- 安排及主持分科會議與科員計劃共同教學進度；
- 與科員互相研討教學資料，分享經驗與心得；
- 科員於會中可提供意見，以改善該科的教學內容；
- 共同擬定該科的教學材料，添置器具、材料及有關參考書籍等；
- 商討並擬定該科之試題、進度，以及與展覽或活動有關的事宜；
- 商討該科在教學或課程上的困難，並尋求解決方法；
- 為該科擬定家課及成績評分的準則，以便能達致統一的原則；
- 檢討學生學業成績及課堂表現，尋求改善方法；
- 分科會議每年舉行不少於四次，由科主任召集全體科任教師出席，教務主任或副校長或校長可列席；
- 校長、副校長及教務主任會因個別情況及會議時間，抽空出席。但會議召開前，會通知科主任是否出席該次會議。
- 負責記錄的老師完成會議紀錄後，將有關會議紀錄交科主任審閱。科主任審閱完畢及簽名核實後，交科員及教務主任傳閱及簽名，然後再交予副校長查閱。上述工作及程序須於科務會議後十天內完成。
- 副校長查閱會議紀錄後，會簽名核實，並將正本交回科主任。而兩份影印副本，一份會交予校長查閱，另一份則由教務主任存檔；
- 科主任需將有關的會議紀錄影印一份給每一位科員，然後於下次召開科務會議時，連同議程一併派發。



22 科主任檢查作業原則

- 若該學年不是進行大規模檢查的科目，科主任可自行安排作業檢查工作，科主任已完成「作業檢查紀錄表」的正本，影印兩份副本，科主任自行保留一份副本，另一份則交予教務主任存檔，而正本則交予校務處職員存檔，以便校長查閱；
- 若該學年需進行大規模檢查的科目，科主任需於指定的日期前，完成各科任老師的作業檢查，並填寫「科主任完成作業檢查」的通知書，然後連同已完成「作業檢查紀錄表」的正本，以及有關資料，交予校務處職員，由他們通知教務主任進行作業檢查的工作。教務主任、副校長及校長完成作業檢查後，會由校務處職員通知科主任取回有關「作業檢查紀錄表」的正本，科主任與科任老師就作業檢查的結果作出檢討，然後將「作業檢查紀錄表」的正本，影印兩份副本，科主任自行保留一份副本，另一份則交予教務主任存檔，而正本則交予校務處職員存檔；
- 各科主任於學年完結時，需繳交一份「作業檢查報告書」；
- 作業檢查的目標是為瞭解各班學生作業表現及教師批改作業情況，以增進教學效果；
- 科主任在檢查作業時，應作科員的模範，以身作則、大公無私、不偏不倚；宜針對科員未完善的地方加以指正，但亦宜嘉許科員優秀的表現。對新科員而言，須考慮其工作經驗及工作量；如發現學生有學習問題，宜與科員商討可行辦法，以求改善。檢查工作須在科主任的公正嚴明監督及指導下，教學的成效才會有所保證。



23 教學評估

- 科主任定期審視老師批改作業態度，是否有給予學生適當的回饋並跟進改正，同時能給予學生適切具體的指導及讚賞。科主任透過查閱習作制度，加強經驗交流，並就批改方法給予教師具體回饋及改善建議；
- 審閱考試卷的質素。各科於試後均需就學生成績及學習表現進行檢討，學科宜有效地運用評估資料評鑑教學成效及檢討課程，從而改善教學計劃和教學策略；
- 透過互相觀課及共同備課，加強交流教學心得，以提升教學果效；
- 為教師進行週年評審。

24 學習評估

- 科主任需訂定清晰的評估政策，恰當地採用持續性及總結性評估，來評核學生的學業表現。

25 評估結果處理

- 科主任需就各項工作計劃進展和成效作整體評估後，可根據檢討結果擬訂具體的跟進計劃，及策劃未來的工作計劃；
- 善用學生成績分析檢討教學策略。





參考附件二：獅子會中學中層管理培訓課程一覽表

1. 中層管理培訓課程	上課日期及時間
a. 了解變革的動態：變革管理與策略管理	A班： 10/6(一) 2:00pm – 3:30pm B班： 10/6(一) 3:45pm – 5:15pm
b. 帶領變革：領導與領導角色	A班： 14/6(二) 2:00pm – 3:30pm B班： 14/6(二) 3:45pm – 5:15pm
c. 組織效能與教育改進	A班： 15/6(四) 2:00pm – 3:30pm B班： 15/6(四) 3:45pm – 5:15pm
2. 中層管理人員溝通技巧工作坊	
a. 管理者與傳意	A班： 16/6(五) 2:00pm – 3:30pm B班： 16/6(五) 3:45pm – 5:15pm
b. 有效的團隊建立	A班： 20/6(一) 2:00pm – 3:30pm B班： 20/6(一) 3:45pm – 5:15pm
3. 課程規劃及教學技巧培訓課程	
a. 學校、政府與市場：學校課程的剖析	A班： 21/6(二) 2:00pm – 3:30pm B班： 21/6(二) 3:45pm – 5:15pm
b. 課程發展與質量監察	A班： 22/6(三) 2:00pm – 3:30pm B班： 22/6(三) 3:45pm – 5:15pm
c. 認識不同的課程取向及學習活動組織型態	A班： 23/6(四) 2:00pm – 3:30pm 4/7 (一) 2:00pm – 3:30pm B班： 23/6(四) 3:45pm – 5:15pm 4/7 (一) 3:45pm – 5:15pm
d. 課程領袖的角色及勝任力	A班： 5/7(二) 2:00pm – 3:30pm B班： 5/7(二) 3:45pm – 5:15pm
4. 評估培訓課程	
a. 考績的理念及評核報告撰寫技巧(2小時)	A班： 8/7(五) 2:00pm – 4:00pm

參考附件三：培訓課程反思表示例

獅子會中學 中層管理培訓課程 學習日誌

單元：了解變革動態：變革管理與策略管理

你的職位：科主任/學習領域總科主任/其他

你的教齡：5年或以下 / 6年至10年 / 11年至20年 / 21年或以上

主要任教科目類別：語文科 / 科學科技科 / 人文學科 / 體藝科

1. 你覺得轉變管理工作的困難處是：

2. 探討你扮演的規劃/應付變革角色，並請圈出你身處的地方。

		當權地位	
		是	是
與變革的關係	發起人或促進者	I 規劃者	II 規劃者
	接受者或回應者	III 應付者	IV 應付者

請就你的選擇作簡短的回應：

3. 你會從哪些觀點/角度思考教育變革的本質?(可選多項)

a. 技術觀點 原因： _____

b. 文化觀點 原因： _____

c. 微觀政治觀點 原因： _____

d. 人生經歷觀點 原因： _____

e. 架構觀點 原因： _____

4. 你認為最適合學校的環境管理策略是：

a. 獨立策略 可行做法： _____

b. 適應策略 可行做法： _____

c. 等略調整/社會化 可行做法： _____

(請交回工作坊主持作研究分析用途，謝謝！)

研究顧問：林日豐校長
研究統籌：莫迪明副校長
學術研究員：余錦明
助理研究員：梁耀權、黃凱程
承印：彩美印刷設計公司





優質教育基金贊助