

國民小學校長教學領導 與教師專業發展之個案研究

劉鎮寧

國立屏東大學教育行政研究所副教授

慈濟大學教育研究學刊，民 105，第 13 期

Tzu-Chi University

Journal of the Educational Research

2016, No.13, p.61-89



國民小學校長教學領導 與教師專業發展之個案研究

劉鎮寧

國立屏東大學教育行政研究所副教授

摘要

本研究旨在探討校長發揮教學領導促進教師專業發展的策略和效果。研究結果發現，校長教學領導策略包括：校長的專業領導奠基於學習和實際參與；型塑及展現願景的行動力；教學觀察；專業對話與團隊學習；教師領導者的參與等五大策略。在成效部分計有營造校園學習風氣；啓引教師在專業上的覺察；以及行政和教學能關注教育品質的落實。本文最後提出四點建議：第一、校長必須從學習自我領導做起，強化個人的教育價值觀；第二、校長和教師都必須正視專業發展的重要性；第三、校長應提升教師專業對話的習慣和能力；第四、對未來研究的建議。

關鍵字：校長教學領導、教師專業發展、個案研究



A Case Study of Elementary School Principals' Instructional Leadership and Teachers' Professional Development

Jen-Ning Liou

Abstract

The main purpose of this research is to investigate how the principal in the case study uses his or her instructional leadership to promote the professional development of teacher(s). It was found that the principal's instructional leadership strategies include: Professional leadership, founded on learning and actual participation by the principal; the principal's action capability to create and display the vision; teaching observation; professional dialogue and group learning; and the participation of teacher leaders. Performances include: Creation of a learning atmosphere within the campus; the inspiration of teacher's professional perceptions; and care for the fulfillment of education quality through administrative and teaching methods. In the final part of this paper, four suggestions will be provided. First, the principal must start from the learning of self-leadership to reinforce personal value of education. Second, the principal and teachers must all take a serious look at the importance of professional development. Third, the principal should promote teacher's habits and capabilities for professional dialogues. Last, there are recommendations for future research.

KeyWords: principals' instructional leadership, teachers' professional development, case study

壹、前言

本研究動機源自對國小校長如何透過教學領導（instructional leadership）帶領教師專業發展（professional development），提升學校效能，所做的思考。綜觀近十年來的教育政策可知，教師的角色越來越和「學習者」緊密連結。以「九年一貫課程」為例，係涉及課程統整，學校本位課程（school-based curriculum）發展，教學群建立及能力指標等新措施，這些改變並非僅只於調整與改進教學能力即可成功，而是需要建立與發展教育新典範，方能畢其功於一役（李俊湖，2000）。

再者，根據「教師專業發展評鑑實施要點」所示，教師的自我評鑑應由受評教師根據學校自行發展的校本評鑑規準和指標，以及自評的程序和評鑑表格，依序檢核。學校則應根據評鑑結果對受評教師的成長需求，提供適當協助，以及對受評教師的整體性成長需求，提供校內外在職進修的機會（教育部，2006）。至於教育部推動的另一項計畫—「教師專業學習社群」，則是明確指出教學專業自主的提昇，除了仰賴教師自身不斷反省與改進外，亦需教師間專業對話；分享與討論學科專業、課程與教學、班級經營與輔導、學習與評量等相關議題（教育部，2011）。

簡言之，教師要改變的，不僅是過去習以為常的工作習慣，還要強化個人的教育信念和專業知能，其結果必須反映在教師的教學和學生的學習歷程、行為和成效之上。北愛爾蘭教學總會（General Teaching Council for Northern Ireland, 2005）即指出，教師在教學生涯的每一個階段都要能夠獲得和發展批判性的知識、技能與情緒智能，以提昇其專業的思考、規劃和實務。香港教育局師訓與師資諮詢委員會（2009）亦主張，隨著教師專業發展的重心由數量轉向質素，以及專業發展的適切性，關鍵依然在於學習，教師必須積極投入專業學習，並做出貢獻。

據此而論，校長面對教育改革和教師專業發展的落實，必須透過

領導所產生的能量帶領教師進行更深層意義的學習。領導乃是一種影響他人進而實現組織目標的過程 (Murphy, Elliott, Goldring, & Porter, 2006)；其作用主要來自領導者的行為，進而對教室實踐和學校整體產生影響，以及對學生的學習和學校成員產生影響力 (Leithwood, Begley & Cousins, 1994)。在此過程中，領導者在重視管理技術運用的同時，亦需重視與組織成員之間的互動關係，以及彼此之間交互主觀的互動、信念與直覺的實踐（陳衍宏，2012）。因此，一位有效能的校長，必須有效運用領導策略促進教師的專業發展，有效的善用並發揮教師的主觀能動性和專業表現，進而積極面對變革。

就國內校長領導與教師專業發展的研究來看，大多是採量化研究的方法，且偏重於知識領導、正向領導、轉型領導的相關研究（李國印，2012；施佩芳，2009；康燕玉，2010；張志靖，2011；郭敏娟，2010；陳逸芹，2007），研究結果均指出校長領導和教師專業發展之間具有高度的正相關，或宣稱校長領導對教師專業發展具有解釋力。採取質化研究所進行的論文，計有教學領導的個案研究（吳宜珍，2007），與故事領導的行動研究（劉韻芬，2009）二篇論文。顯見針對校長實際推動教師專業發展的領導作為和相關問題之探究，係有待深化。

職是之故，本研究冀期透過個案研究藉以瞭解國小校長如何發揮教學領導的影響力在教師的專業發展上，並進一步藉由文本資料的分析，了解個案學校校長和教師的實際感受，進而提供國小校長帶領教師專業發展的參考。以下為本研究所欲探討的二個研究問題：

- 一、校長帶領教師專業發展所運用的教學領導策略為何？
- 二、校長教學領導策略所產生的效果為何？

貳、文獻探討

以下分別就教師專業發展的意涵和推動情形，以及面對教師專業發展的校長領導等二個層面，作一概述：

一、教師專業發展的意涵和推動情形

教師乃是培育社會人才的重要角色，因此唯有不斷提升專業發展，強化專業形象，才能適應快速的社會變遷，為社會培養優秀的人力資源，進而提升國家的競爭力，所謂由平凡到優秀、到卓越，其意義也就在此（楊振昇，2003）。有關專業發展一詞的探討，有幾個名詞常常交互使用，例如在職進修（*in-service education*）、專業成長（*professional growth*）、持續專業發展（*continuing professional development*），這些名詞彼此之間具有高度的關聯性，因為都關注專業發展是一種動態且持續的過程。

至於其定義，本研究綜合各家所論（呂錘卿，1999；高熏芳，2004；陳木金、邱馨儀、陳宏彰，2005；Diaz-Maggioli, 2004；Nicholls, 2001）認為：教師專業發展係指教師在教學工作中，為掌握教育發展的趨勢和脈動、精熟和更新教育專業的知能，以及配合個人生涯發展和自我實現，幫助學生有效學習，促進學校教育目標的達成，進而透過不同的學習管道和方式，主動積極的參與各項學習活動，期使個人獲得專業上的精進。

整體來看，我國對國小教師專業發展的規範，首見 1942 年的「各省市辦理中心學校及國民學校教職員進修辦法」。時至今日，與教師專業發展有關的法律或命令，計有「教育基本法」、「教師法」、「師資培育法」、「教師進修研究獎勵辦法」、「終身學習法」、「教師請假規則」等。綜觀上述相關法令可知，專業發展是教師的權利和義務；專業發展的二大範疇包括進修和研究；教師參與專業發展的方式包括了服務學校主動薦送、指派或同意教師參加等三種，其中又可分為帶職帶薪和留職停薪二大類型，帶職帶薪的部分又可進一步區分為全時、部分辦公時間、休假或公餘時間等四種。

再者，從表 1 可知，當前小學教師的在職進修制度在提供單位、參與人員、進修性質、舉辦方式、進修時間、經費來源等各方面可說是非常多元。除此之外，在 2009 年由全國教師在職進修資訊網建置的「學校本位暨教師自我專業進修研習規劃服務」，即期望透過系統

化的數位網路平台，協助學校及教師了解自身的進修研習需求，進而規劃適宜的研習活動。

另一方面，教育部（2009）的中小學教師專業發展研發中心，亦開發了中小學教師專業發展整合體系，共計包括教師專業成長方案自主規劃系統、圖書網站、教學影帶網站、網路演講廳、專業學習社群、標竿典範學習網站、專家請益人才庫等七大區塊。除此之外，在教師專業發展整合平台區還提供了認識教師專業發展、教師專業成長地圖、以及教師專業發展評鑑等介面，提供教師查詢和線上學習。

表 1 台灣地區中小學教師在職進修制度

項目	內容
提供單位	政府(中央/縣市政府)、學校(師資培育大學/大專院校/國小/國中) 教師研習中心、縣市國民教育輔導團、教育專業團體、民間機構 (文教基金會/教育改革團體/家長團體/宗教團體等)
參與人員	校長、行政人員、教師、家長、社會大眾、學生等
進修性質	學位進修、學分進修、第二專長研習、行政職務研習、一般教育知能研習(新政策/新法令)、專門教育研習(主題/學術/研究)、個人興趣研習
舉辦方式	座談會、研討會、工作坊、在職進修、考察
進修時間	周三下午、寒暑假、下午放學後、夜間時段、上班時間 「全時進修、部分辦公時間進修、休假進修、公餘進修」
經費來源	參與者自行付費、學校或所屬主管教育行政機關編列預算全額或部分補助

資料來源：修改自林新發、王秀玲、鄧佩秀（2007）。我國中小學師資培育現況、政策與展望。教育研究與發展期刊，3（1），71。

綜合以上所述，就教師專業發展的本質來看，係指教師面對教育專業工作的表現，所進行的一種持續性的行為，是終身學習信念的展現；就活動的型態來看，教師專業發展可透過多元化的管道和方式進行各種學習活動；就目的而言，教師專業發展必須和教與學做有效的結合，它是一種有明確目的的行為，能夠同時促進教師個人和學校的成長與進步，最終目的則是確保學生的學習權益和品質，能夠獲得保

障與提升。

二、面對教師專業發展的校長領導

興起於 1980 年代的有效能學校運動，主張校長是教育專業的主要來源，校長的角色在於維持對教師及學生的高度期望，並監督課堂上的教學，安排協調課程，以及監督學生的學習歷程（吳政達、陳芝仙，2006）。整體來說，校長具有全校性的影響力，校長足以影響學校課程的發展方向（Glatthorn & Jailall, 2008）。因此，校長透過課程領導（curriculum leadership）對於教學方法、課程設計、課程實施和課程評鑑提供支持與引導，幫助教師有效教學和提升學生學習效果，在此歷程中，同時包括了課程、管理、教師教學、學生學習和學校文化等層面（吳清山、林天祐，2001）。Sorenson, Goldsmith 和 Méndez (2011) 進一步指出，課程領導必須歷經願景、任務與目標；教與學；管理組織系統和安全；與家庭和利害關係人合作；道德與誠信；教育系統等階段。職是之故，校長課程領導所發揮的影響力，係有助於教師的專業發展和學校學習文化的建立。

此外，許多研究指出校長的教學領導是影響學校效能的重要因素之一；有效能的教學領導者對於學生的學習和教師的教學能產生相當大的助益 (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004)。校長的角色不再只是傳統的行政管理者，必須同時成為積極的教學領導者 (Donaldson, 1990；Foriska, 1994)。Glanz (2006) 認為一位成功的教學領導者，為了促進教師在教學上的最佳實務，可透過下列方法提升教師的專業知能，例如：舉辦工作坊或與教師召開會議；教師彼此藉由觀課、互相分享教學的想法；參觀其他學校或眾所皆知的最佳教學實務，以及鼓勵教師帶回新的想法和不同的做事方式；從學校內部和外部邀請工作坊的領導者與教師進行專業對話。

學習領導 (learning leadership) 則可視為是校長教學領導的延伸，注意力已從教學轉移到學習，強調學校領導和學生學習之間的關聯性 (DuFour, 2002)。吳清山、林天祐 (2012) 認為學習領導是繼課程領

導和教學領導之後，研究校長領導與學生學習關係的重要課題。馮丰儀（2009）則認為學習中心的領導，係校長將學生與成人學習置於領導的中心，扮演領導學習者的角色，促進兩者的學習，將教師的學習成果做為學校改進的動力，以達到最終提升學生學習的道德使命。

根據圖1可知，學校領導者是在一個開放系統中運作，這個系統是由社會文化、組織系統、以及員工和社群特徵所組成，有效率的領導是透過對學校組織與環境中之限制和機會的回應方式予以型塑。而領導行為的本身受到領導者個人的特徵所影響，包括信念、價值、知識和經驗，它們是領導實踐差異的根源。再者，領導的實踐並非直接作用於學生的學習，它是透過願景與目標、學術結構與程序、人員的能力所中介。圖中的雙箭頭代表著學校領導可以影響這些學校層次的條件，但同時也被這些條件所影響(Hallinger, 2011)。Hallinger 和 Heck (2010) 將學習領導的推動視為是一種相互影響的過程。

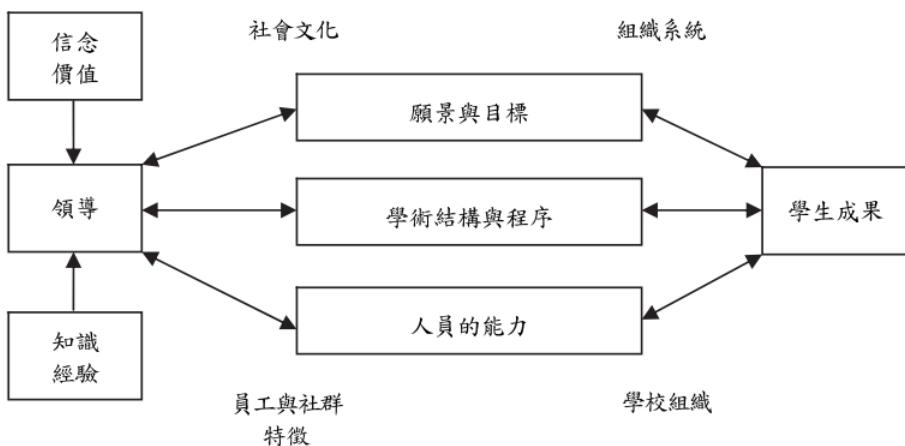


圖 1 學習領導綜合模型

資料來源：Hallinger (2011). Leadership for learning : lessons from 40 years of empirical research. Journal of Educational Administration,49 (2),127.

簡單來說，具有學習領導力的領導人，不但要如傳統領導人一樣具備溝通能力、學習傾聽、想法明晰並具有說服力之外，更重要的是要有不斷學習的開放態度，要能不斷反思個人的價值信念，調整個人的行為，使其與價值信念一致，更要重視願景和目標、關注學術結構

和程序、鼓勵成員的專業成長，以及自己率先學習。根據 Robinson, Lloyd 和 Rowe (2008) 的研究結果可知，校長對「員工專業學習的支持和參與」，對學生學習成果的影響相較於「建立目標與預期」；「策略性資源」；「計畫、協調與評估教學和課程」；「保證一個有秩序的、支持的環境」等四個面向，具有最大的影響效應。

除此之外，從相關研究結果可知，校長領導行為和教師專業發展之間具有高度的正相關，且校長領導行為對教師的專業發展具有解釋力（施佩芳，2010；張志靖，2012）。Rantz (2002) 亦認為校長領導效能能夠支持教師工作並提升其專業性。Neumerski (2013) 更直指成功的學校領導者不只是管理者，也是具指導性的領導者，他們的工作高度集中在學校的核心技術—教學和學習。

總而言之，不論是校長的課程領導、教學領導、抑或是學習領導，校長的角色係為首席教師兼行政主管，校長必須透過適當的領導策略，促進教師專業發展，進而提高學生的學習成就。本研究係將研究的重點置於校長如何透過教學領導策略，藉以提升教師在專業發展上的覺察和行動，尤其領導乃是領導者和組織成員交互作用的關係。因此對於教師專業發展的推動，可藉由對校長實際應用領導策略的了解，清楚的描繪校長在學校的日常作為中透過哪些具體的教學領導策略，提升教師專業發展的成效。

參、研究設計與實施

本研究設計與實施包括：研究方法、研究對象與研究倫理、訪談實施與資料蒐集；資料處理與分析、研究限制，茲分述如下：

一、研究方法

本研究採用個案研究法，是研究領導經常採用的質性方法之一，可以提供實踐者在不同情境中如何作為的有價值之想法。Firestone 和 Riehi 認為有必要進行比傳統領導研究更為廣泛的個案研究，探討的焦點可加以擴展，包括更多組織成員的思考方式和行動，捕捉更複雜的

事實片段是必需的（引自賴志峰，2009）。由於本研究的重點在於分析國小校長為促進教師專業發展所展現的教學領導策略，及其獲得的成效，因此本研究透過個案研究法的實施，其研究結果可更廣泛的運用於教育現場。

二、研究對象與研究倫理

本研究選擇卓越國小（化名）做為研究的個案學校，係因該校是台灣南部地區某縣市學校評鑑績效良好的一所學校，教師在創意教學方面的表現亦獲得不錯的評價，校長為男性，擔任校長年資約 10 年，合計擔任教職年資超過 25 年。在過去與屏校長（化名）的互動過程中，研究者認為屏校長對於教師的專業發展和學校教育工作的推動，一直有明確的目標和獨到見解。除此之外，屏校長也因為學位論文的進修，對教育領導這個主題多所涉略，所以選定屏校長的學校進行研究。

研究者於 2011 年 8 月與卓越國小的屏校長聯繫，說明本研究的目的，並進一步取得屏校長和相關教師的同意協助，主要訪談參與者為屏校長和五位教師，至於五位教師的選擇，研究者係商請卓越國小的教務主任提出在日常工作推展上對屏校長領導作為較為了解的教師名單，在考量訪談時間和徵詢受訪意願等因素後，研究者邀請了二位主任和三位教師參與本研究的訪談工作。

本研究採匿名方式處理，以「屏校長」和「卓越國小」做為個案校長和學校的匿名，係和屏校長討論後並尊重其意見所做的決定。雖然研究者和屏校長在過去就因教育政策的推動有所認識，但基於學術研究的嚴謹規範，在訪談和資料分析的過程中，研究者會竭盡所能的保持價值中立，謹守研究倫理，只真實的呈現屏校長和五位教師的敘說內容，並不涉入任何的情誼，或將個人的想法融入在屏校長或五位教師的訪談內容之中，以期使本研究能獲得最真實的現象和意義。

三、訪談實施與資料蒐集

本研究第一階段的個案校長訪談於 2011 年 9 月下旬進行，主要透過半結構式的訪談，在訪談前一周即將訪談題綱送交屏校長，為配合屏校長的工作情形，以及能獲得更多屏校長對下列訪談題綱的看法和真實經歷，藉以提升本研究結果之價值，共計進行二次的訪談，訪談總計時間約 5 小時，訪談過程中並以錄音筆輔助，以便事後的資料整理與分析。訪談題綱共計二題，各題內容如下：

- (一) 為了促進教師專業發展所運用的教學領導策略有哪些？
- (二) 領導教師專業發展獲得哪些具體的成效？

本研究第二階段的談訪在 2011 年 10 中旬，採團體式的訪談，即五位國小教師和研究者一同參與座談，受訪者就研究者所提供的訪談題綱自由發言與對話，訪談總計時間約 2 小時半，於事後再將訪談結果整理成逐字稿後，進一步和屏校長的訪談結果進行相互的分析和歸納。本次訪談題綱共計二題：

- (一) 校長推動教師專業發展，學校有哪些具體的進步或改善情形？
- (二) 校長的教學領導策略對教師專業發展有哪些具體的進步或改善情形？

四、資料處理與分析

本研究根據上述訪談所獲得之資料進行分析，在步驟上依序包括：

- (一) 訪談、文件資料的謄寫和摘記；
- (二) 訪談資料的編碼，例如 1-1I0930Q1 的編碼，1-I 代表第一階段的第一次訪談，0930 代表 9 月 30 日進行訪談，Q1 代表訪談題綱的第一題。2I1012TQ1g 的編碼，2I 代表第二階段的訪談，1012 與前述 0930 的編碼意義相同，TQ1 代表第二階段教師訪談題綱的第一題，g 則是代表受訪教師的共同看法，若為五位國小教師的個別意見，則分別以 A、

B、C、D、E 表示之。R0930-1 的編碼，R 代表文件資料，0930-1 代表 9 月 30 日第 1 次進行的文件資料摘記；

(三) 根據訪談的文本資料和文件資料，尋找資料之間的關係，並提出本研究的分析和討論架構；

(四) 進行文本資料和文件資料的分析和覆核；

(五) 統整所有資料，綜以結論和建議。

五、研究限制

本研究採用個案研究法分析一位國小校長在教師專業發展工作上的教學領導策略和效果，但個案研究並無法代表所有國小校長的情況，研究者只能盡量透過文本和文件資料的分析，清楚的描述個案校長在此研究主題的發展脈絡，以供讀者判斷理解。此外，本研究偏重校長教學領導策略對教師專業發展的探究，並未涉及校長領導對學生學習所產生的可能影響，對此可作為進一步研究的主題。

肆、研究結果分析與討論

以下本研究主要針對校長的教學領導策略，以及校長教學領導策略所產生的效果等二個部分做一探究，茲分述如下：

一、校長的教學領導策略

(一) 校長的教學領導必須奠基於學習和實際參與

屏校長回想他在推動教師專業發展的過程，似乎不斷的在學習。屏校長說：

從統整課程開始，以前讀師專的時候根本沒有學過，為了鼓勵教師願意加入行動研究團隊，又要降低教師們對新知識或新觀念的排斥，所以只好自己去蒐集資料，一邊閱讀一邊整理重點，每次討論的時候就和教師們分享讀書心得。接著面對九年一貫課程，又多了一項學校本位課程，

我一樣努力的閱讀相關資料或參加研討會，補強自己在課程發展上的專業能力（1-II0930Q2）。

這幾年很努力的帶著教師如何有效命題和進行試題分析，自己也不是學這個的，所以只好去請教別人，然後閱讀一些文章或實例，這樣才能和教師們進行專業對話（1-II0930Q1）。

屏校長覺得，這樣一路下來，其實他的專業素養一直持續的再提升，當教師們對某些主題的看法有不同意見時，教師們總會願意聽聽他對這件事情的看法。這個部分清楚的看見，當校長希望教師朝向某一個專業領域發展的同時，如果校長本身沒有這方面的素養，在工作推動的立即性、積極性和有效性上，就不容易顯現出它的效果。除此之外，屏校長也提到：

只要跟課程發展有關的會議，包括學年的、領域的、課程研發小組的或是課發會，我一定會準時出席和教師們一起討論，了解教師們遇到的困難，提供教師們在課程或教學方案設計上的建議（1-II0930Q1）。

就領導的有效作為來看，領導是一種透過決策展現效能和效率的過程，決策如果只是透過經驗、直覺或是法令條文，這個領導行為並不足以具備看見整體的能力；但與此不同的，帶領教師專業發展是一種專業導向的領導，它必須奠基于教學和課程的專業基礎上，發揮領導的成效。

（二）校長要有型塑及展現願景的行動力

依屏校長的分析，學校需要產生實質的改變，而這個改變必須透過行動後的產出，進一步去證明教育的理想和行動成果，是否能夠具體回應當初據以改變的教育信念。屏校長認為：

我的領導理念最清楚的軸心就是帶領大家聚焦在願景，在願景領導下，我非常強調願景和學校本位課程之間的連結。因為藉由學校本位課程的設計、實施和評鑑，這是建立全校教師共同對話的最佳時機，課程是發展出來的，不管是在教學目標與策略之間的整合、還是在不同年級間縱向發展上的銜接，都需要教師們的通力合作，才能產出一份符合教育目標的課程（1-II0930Q1）。

如果願景是教師們真心追求的目標，他們為了願景所做的努力，應該是主動積極的，不應該認為這是被校長或上級所要求（1-II0930Q1）。

據此可知，屏校長從願景領導的角度切入，讓願景成為連結全校教師共同努力的軸心，願景是領導者重新整合組織目標和個人目標的重要管道，而從學校願景所啟動的學校本位課程，不僅能夠創造學校成員的共同話題，還能夠提升成員教育專業以及管理方面的能力和知識。

（三）教學觀察是教師專業發展的培力行動

鑒於教師專業發展評鑑工作的推動，屏校長認為教學觀察是敞開教師教室心門的一個非常重要的途徑。屏校長亦覺得透過教學觀察的程序，即發現問題、確認問題、尋找可能的解決策略並加以實踐，是改善教學的最佳模式。如同 Carr 和 Kemmis (1986) 所說的，「事實是最好的路」，唯有實際面對真實情境中的問題，確認需要改善的部份，並致力釐清對該情境的省察，係代表著教育工作者能夠積極正視校園內所發生的一切事情，並希望對此事情有所理解，以促進學校的整體發展。屏校長說：

要真正落實教學觀察工作其實不容易，認真的教師大有人在，但是上有政策、下有對策的教師也不少。有的教師還是認為這件事是沒有必要去做的，甚至說立法還沒通

過，為什麼現在就要做（1-1I0930Q1）。

身為一位校長，我有責任去營造一個積極、正向的校園文化，這個文化的存在不是要學生表現什麼可令人讚揚的榮耀，而是教師們所形塑出來的專業形象和能量照亮了這個校園。雖然教學觀察的推動並不討喜，但是對教師和學生都是一件好事，就算只有少數的幾位教師願意真正的去執行，我都認為這個理想是不可以被現實所牽絆（1-1I0930Q1）。

整而言之，教育理想的發展和實踐，繫於教育工作者正確價值觀下所據以表現的專業態度、專業知識和專業能力。而專業一詞，就其本質來說，除了個人的表現要接受檢證外，還必須不斷的修正和精進，才是邁向專業的基本要件。屏校長覺得教學觀察是一種自我導向的學習，也是一種團隊學習，在實務上亦可透過專業學習社群的方式來推動。

教學觀察是教師專業發展的培力行動，關注在教師彼此之間的團隊學習、真誠平等以及和領導行為的交互進行，持續強化教師的教學觀察能力（1-1I0930Q1）。

簡言之，教師面對教學和學習的改善，必須敞開教室的心門，透過彼此的交流、實作、分享，以及不斷的批判反思，進而獲取成功的經驗，是一件非常重要且關鍵的事。

（四）專業對話與團隊學習是教師專業發展培力過程中的核心元素

「專業對話」一詞，在訪談過程常常出現在屏校長的話語中，他覺得專業對話是將教師的隱性知識淬鍊成顯性知識的重要窗口。屏校長分析指出：

為了讓每一次的專業對話發揮功能，我花了相當大的功夫和時間在引導教師如何開會、如何進行專業對話。記得第

一次行動研究討論時，第一位教師說完他為什麼想要做這個行動研究的想法後，我邀請了幾位教師提出他們對這個行動研究的看法，之後聽到的答案是：我覺得很棒；我也覺得很好；如果是我，我可能還做不到；前面三位講的很有道理，我也是這麼認為（1-II0930Q1）。

這樣的分享，我覺得糟糕透了，如果每次都如此，最後的結局一定是花了時間卻沒有獲得任何的成長。我試著示範給教師看，也告訴教師們，把你心中所想的勇敢說出來，我們需要不同的聲音才能發現更多可能的想法。但教師們給我的答案是，我們從來沒有這樣的經驗，以前只要上面交代我們就做，這樣不是很好嗎（1-II0930Q1）。

從訪談中可知，屏校長覺得這是學長期累積下來的習慣，改變需要堅持和等待，為了讓這個情形獲得改善，屏校長開始記載每位願意開口分享的教師，他們每次的發言次數和說話的內容，希望從這個過程去證明每一位教師都是有能力的。屏校長將校內教師專業對話的發展過程歸納成三個明顯的階段：

第一階段是不需任何準備和不說話的會議；第二階段是會準備、能說話的會議，但話不多且討論往往失去焦點；第三階段是有準備、有行動和說話聚焦的會議（1-II0930Q1）。

在教學觀察的部分，屏校長同樣運用了專業對話的機制，主要是透過專業對話的方式，讓教學觀察前會議和觀察後會議在信任、合作的氛圍中，讓教師們從主動參與、探尋新發現、追求新知識的過程中，不斷提升個人的專業。屏校長憑藉著個人在教育專業上的素養和豐富的實務經驗，他的領導策略主要是將學校本位課程的研發和評鑑、教師的教學觀察，以及試題編製和分析，做為帶領教師共同學習的精進場域。

研究者進一步和屏校長確認，做為一位願意投入在教師專業發展

的校長來說，在策略運用上所關注的焦點，屏校長認為：

讓教師們知道甚麼是專業對話並養成對話的習慣，是啓動教師之間有效學習的基礎，也是校長帶領教師學習的重要機制（1-II0930Q1）。

除此之外，團隊或任務小組的運作型態，可說是屏校長另一個重要的策略，屏校長指出：

我習慣用跨年級、跨領域或跨處室的團隊模式，因為人的異質性可以讓彼此有更多的了解，也因為立場或角色的不同，在思考上，也能夠獲得更多元和縝密的想法（1-II0930Q1）。

我們需要建立一個很重要的共識，每個人所分享的內容是必須受到尊重，不應該受到刻意或事後的批評（1-II0930Q1）。

整而言之，屏校長透過以專業對話為基礎的多元策略，領導教師們共同學習，並關注學習之後所持續進行的研究發展和創新工作，這對教師來說，是一種直接領導，但是對學生來說，則會因為教師的專業發展，獲得學習上的改善，所以是一種間接領導下所產生的實際成效。

（五）教師領導者的參與能產生相輔相成的作用

從屏校長訪談內容可知，屏校長在初接掌一所學校時，一定會從人事主任那裡取得全校教師的學歷資料，也會從同事口中獲悉同仁的專長和過去表現。屏校長總是會從團隊裡找到足以扮演專家教師的同仁，並商請他們擔任團隊的領導人。屏校長說：

每一種學習的背後，都帶有它的理論基礎和專業知識，當一位校長怎麼可能甚麼都懂，就算有博士學位也不可能。如果我自己都不尊重專業，如何能帶領同仁邁向專業

(1-1I0930Q1)。

從這個角度來看，屏校長的領導策略確實和以行政領導為主的校長有所不同，尤其在團隊運作的過程中，屏校長自己也會從校長的角色轉換成團隊成員和大家一起學習。除此之外，屏校長也覺得：

邀請具有專業的教師成為任務小組或團隊的帶領人，除了尊重專業讓人人都能成為領導者的想法外，另外原因就是希望帶領的教師能夠發揮搭建橋樑的功能，讓教師們的接受度提高，而不會覺得又是校長的想法 (1-1I0930Q1)。

團隊的建立需要每個人都能調整自己的心態和角色，我以處室主任為例，學校業務單位的主管，在專業團隊的運作過程，他如果不是團隊的帶領者，那麼在團隊裡他的角色就不是一位主管，而是一位學習者、參與者，但他必須要扮演資源提供者的角色，才能和帶領團隊的教師發揮 1+1 大於 2 的功能 (1-1I0930Q1)。

據此可知，屏校長在教師專業發展工作的推動上，創造了一個能夠讓同仁展現專業、發揮領導的舞台，屏校長的領導策略實際上就是運用了教師領導者的理念。根據 Zepeda (2004) 的研究指出，教學領導教師、委員會主席、教學輔導教師、同儕指導教師、學年主任或學科召集人都屬於教師領導者的一環。Harris 和 Muijs (2005) 則認為教師領導是一種分佈式的領導，合作是教師領導的核心，它的前提是學校權力的重新分配，由階層的控制轉換至同僚的控制。但是要激勵教師願意擔任領導者的角色，還是需要不斷的鼓勵和遊說才有可能。屏校長即說：

有的教師會擔心被教師群體排擠；有的教師會不習慣成為領導者；有的教師則是知道校內的現況，即使擔任領導者也不見得能夠改變那些不願意投入的教師 (1-1I0930Q1)。

綜上所述，一位校長願意從賦權增能、協作領導的立論點，擴大領導的實質層面，結合教師的專業發展，展現個人的領導特質和策略，讓教師發揮正向影響力並擴及於教師群體甚至到整個校園，對於學校效能的提升，係有其擴張性。誠如 Daft (2011) 所言，領導是一種領導者與部屬的影響關係，他們設法進行實質的改變，其結果反應在彼此共享的目標。

二、校長教學領導策略所產生的效果

(一) 營造校園的學習風氣

屏校長到卓越國小之後，不到二年的時間，已經有了很大的改變，尤其是在教師學習的部分，以下是受訪教師共同的看法：

我們校長很重視教師的專業進修，也很強調教師在學習之後在教學上所做的改變，他的表達能力很好，會很清楚的傳達我們須要努力的地方 (2I1012TQ2g)。

校長常會和我們分享他心目中的理想學校，他覺得當你進到一所學校後，你能不能感受到這個學校裡的教師他們樂於學習，學生也能夠在不同的學習機會中，學習課本裡面或其他的學習內容，我覺得我們學校現在就是這樣 (2I1012TQ1g)。

自從屏校長來之後，我們學校的週三進修情形明顯改善，改考卷、改作業、遲到早退也漸漸看不到了，因為校長都以身作則帶著我們一起學習 (2I1012TQ1g)。

從卓越國小受訪教師的訪談內容可知，一所學校的改變，係可藉由校長的辦學理念所表現出對教育理想的執著和行願，讓教師們感受到一股正向的力量，正持續的在校園內型塑成一種校園的學習風氣：

學校的改變，家長對學校的態度也跟著轉變了。常常聽到家長說，這所學校越來越棒了 (1-2I1014Q2)。

屏校長每學期一定會邀請家長進到校園看孩子的學習成果，也會把孩子的才藝成果帶進社區（2I1012TQ1E）。

其實卓越國小學習風氣的建立，對屏校長來說，則是歷經了一段堅持的過程，因為從屏校長的訪談中得知，「一路走來、始終如一」這句話曾經出現好幾次的動搖。屏校長說：

對教師的專業發展有所要求是一件很辛苦的事情，因為有教師直接了當的問他，為什麼以前的校長不用做，你來之後就要求做這個、做那個（1-2I1014-Q2）。

屏校長覺得身為一位校長，應該要對校務推動有所堅持，在訪談中也常常聽到屏校長說校長是學校公平正義的最後一道防線。研究者亦能感受到屏校長在堅持中所面對的挑戰和壓力。屏校長曾經被不同的教師問到：

這些工作是政策或法令的規定，還是校長你自己個人的喜好；校長你推動這些工作，有經過我們教師的同意嗎（1-2I1014Q2）。

屏校長曾經想要放棄對教師專業發展的堅持，但這個狀況他用天人交戰來形容，屏校長覺得為什麼積非成是可以成為校務推展的依據，為什麼所有的教師不能在專業領域有所鑽研，認真的指導孩子、幫助孩子。一位教師曾經寫了一張卡片給屏校長：

推動一件事情，要大家跨出第一步，擔心和不安是阻礙最主要的原因，尤其是推動“對”的事。學校的孩子很幸福，因有您的用心，教師不斷的在充實和精進，過程雖然辛苦，相信經過時間的考驗和經驗的累積，大家會感受到是值得的（R1014-1）。

如果從提升教師專業知能、確保學生學習品質的角度來看，屏校長的作為可以反映出做正確事情的重要性，學校是一個透過人產生交

互作用的生態系統，作為一位組織的領導者，確實要知道挑戰、安逸和逐漸下滑的不同，越是困難的任務，還能夠持續不斷的前行，才能顯現出校長領導的重要價值。

（二）啓引教師在專業上的覺察

屏校長會藉由開會或周三進修的時間，透過一些問題讓教師們思考在工作過程中必須保有的態度和精神，例如學校本位課程的研發、教室觀察或是試題分析都能聽到一些深具省思的話語，卓越國小的教師說：

在設計校本課程的時候，校長問我什麼是校本課程？你覺得現在的校本課程真的是校本嗎（2I1012TQ2A）。

有一次校長問全校的教師，我們過去出了這麼多的試卷，有誰可以告訴大家，你所出的試卷確實能夠反映出學生在這次月考必須學習的內容和測出學生真正的程度在哪裡（2I1012TQ2A,B,C,D）。

在推教學觀察的時候，校長說：每位教師都認為自己的教學是沒問題的，教學是我們的看家本領，那為什麼這麼在行的東西，卻不願意展現在同仁的面前呢（2I1012TQ2C,D,E）。

受訪教師覺得，一開始聽到校長的提問會覺得很不習慣，也覺得校長的提問太過直接，但教師們也覺得校長的問題總是能切入主題，尤其在他們過去的工作經驗中，「做」總比「思考」來得多，顯少對於為何做和如何做進行思考上的連結。有教師說：

我越來越懂得什麼叫做後設了（2I1012TQ2D）。

我們覺得現在做的這些事情很有意義，而且我們也知道這些事情和我們的專業有很密切的關係（2I1012TQ2C,D,E）。

此一結果，對應於屏校長在訪談中提到的，

教師願意投入在行動研究的行列中，才能真正的感受到行動研究能夠 up-data 停滯不前的知識系統（1-2I1014Q2）。

換言之，透過批判思考，學習如何學習是教師展現專業的重要策略，且唯有教師不斷的在教育專業上感知到「學然後知不足」，願意持續提升個人的專業知能，方克凸顯專業發展對教師職涯的重要性。

（三）行政和教學關注教育品質的落實

根據屏校長分析指出：

教師教學信念的改變會直接影響教學的品質，如果教師能檢視校園或班級內不利於學生學習活動的影響因素，並關心每天所執行的教學工作，教學就是一種有計畫的實踐，而不是忙忙碌碌沒有重點的渡過每一天（1-2 I1014Q2）。

此一論點，反映出屏校長非常重視教師對教學工作的反省實踐，亦可視為是學習—行動—反思—學習的循環機制。受訪教師亦共同感受到校長對於學習之後如何運用在教學上的結果非常重視，受訪的三位教師說：

我們校長對工作的推動一定會要求教師在每一個階段完成後，要能和學年以及全校的教師做心得分享和提出未來可改善的做法。像學校本位課程的實施和試題分析，都是這樣做。在分享完，校長還會邀請同事或自己給我們回饋，有時校長還會提出問題，如果沒有做，很難過得了這一關（2I1012TQ2A,B,C）。

二位受訪的主任也提到主管會報時校長常常會問的二個問題：

身為行政人員，為什麼想要推動這項工作，你可不可以告訴大家，你要怎麼做才能夠讓教師們願意投入，學生能夠獲得更好的學習品質（2-I1012TQ1A,B）。

你可不可以告訴大家，這件事情推動後我們可以看到什麼景象（2I1012TQ1A,B）。

二位主任進一步的分享說：

屏校長認為校務推動如果不能讓學生的學習更有效，大部分工作的推動也只是資源和時間的浪費（2I1012TQ1A,B）。

據此而論，研究者體會到校長的領導策略最重要的就是整合行政、課程和教學的力量，有效促進及提升學生的學習品質和成效。除此之外，從整個訪談的過程中，可以感受到屏校長將自己的專業轉化為自己的領導強項，確認自己對教育的熱情和理想，能持續不停在自己所服務的每一所學校播下發芽的種子。研究者也相信只要領導者的言行一致、心胸開闊、堅持理想、善用策略，必定能為所服務的學校創造新的價值與感動。

伍、結論與建議

本研究根據研究問題進行文本資料的分析、歸納和討論，綜以結論和建議，茲分別說明如下：

一、結論

（一）校長在教師專業發展歷程中的教學領導策略

由訪談資料的分析結果可知，校長推動教師專業發展的教學領導策略包括：

1.校長的教學領導必須奠基於學習和實際參與：

校長是管理者更是學習者，透過個人的學習，以及實際參與教師的學習活動，不斷提升個人的專業知能和素養；

2.校長要有型塑及展現願景的行動力：

願景不只是一種理想，更是一種具體的行動，它是組織和個人共同努力的目標；

3.教學觀察是教師專業發展的培力行動：

教學觀察是改善教師教學實務的最佳途徑，關注在教師彼此之間的相互學習，是一種雙向的交流、反省與精進；

4. 專業對話與團隊學習是教師專業發展培力過程中的核心元素：

專業對話與團隊學習是教學觀察不可或缺的策略，也是開啟校園內教師個人學習、團隊學習到組織學習的重要機制；

5. 教師領導者的參與能產生相輔相成的作用：

校長透過參與管理和分佈式領導，讓教師領導者共同發揮及提升校園內部的正向影響力；

(二) 校長教學領導策略對學校和教師所產生的效果

在校長領導所帶來的效果部分，包括了營造校園的學習風氣，啟引教師在專業工作上的覺察，以及行政和教學能關注教育品質的落實。整體來說，校長對教師專業發展的重視和投入，係直接關係到教師的教育信念、專業知能和工作習慣的改變或調整。此一機制的形成，能夠同時促使級、科任教師和兼任行政職務的教師，透過學習、行動、反思、學習的過程，不斷檢視教學和工作的成效，且能將成效聚焦在學生的學習目標和品質之上。除此之外，更因為專業對話和團隊學習的過程，以及校長對教師進修的重視和以身作則，對於校園學習風氣的提升，亦提供了發展上的利基。

二、建議

(一) 校長必須從學習自我領導做起，並強化個人的教育價值觀

本研究發現，個案校長是一位以身作則的教育工作者，可以清楚的覺知個人在校務推動過程中「為何做和如何做」這二個最根本的問題。質言之，當校長主張教師應為自己的專業有所投入時，自己是否也能在專業上精進；當校長期待教師透過對話尋求專業發展，希望教師有提問的勇氣和接受批評的雅量時，校長是否也能主動尋求和接受忠告，還是只想聽到符合自己意思的聲音；當校長看見同仁努力工作的時候，校長是否願意和同仁一起工作。凡此種種，係直指校長必須從學習自我領導做起，如果校長不能建立正確的教育價值觀，用一種

全新的思維來面對組織及其成員的改變，勢必無法激勵同仁的士氣，即便學校在環境和設施上不斷力求更新，但只要心態不變，很難凝聚成員集體的力量，發揮更大的效能。

（二）校長和教師都必須正視專業發展的重要性

從本研究的文獻探討和訪談結果可知，校長教學領導的最終目的在於有效達成學校教育的目標，讓學生獲得更佳的學習品質，而教師的專業發展係為關鍵的影響因素。換句話說，校長的教學領導策略在這個研究中主要關注的焦點在於校長如何領導自己和教師共同學習，如果學習之後能有具體的行動，才有可能將學習之後的結果延伸到學生的學習成果之上。簡言之，面對教育思潮和教育改革的湧現，更加凸顯校長和教師的專業發展，缺一不可。

（三）校長應提升教師專業對話的習慣和能力

從本研究個案校長所運用的教學領導策略來看，必須先從專業對話的習慣和能力做起。不論是學校願景的建立、學校本位課程的研發、教師團隊學習、教學觀察或教師領導者的導入，都和專業對話產生密切的關聯性。專業對話包括了認知、行動、歷程和結果四大要素，因此專業對話不是工作分派也不是單向意見的傳達；相對的，專業對話要重視不同聲音的共存，發言者要懸掛假設讓參與者了解所主張的想法其背後的理由是什麼，對話者彼此間要有接受評論的雅量，也要有提出不同意見的勇氣，要讓安全、信任、尊重完全取代漠視、權力與批評。總而言之，專業對話是一種共同參與、突破現況、創新學校文化的集體行動，在過程中藉由知識的分享和討論，審視個人和學校的發展，藉以激發更多值得學習的策略，促進學校效能的提昇。

（四）未來研究上的建議

本研究主要採取個案研究法並透過質性資料蒐集的方式，進行文本資料的分析。因此，在未來相關研究上，除了個案研究兼採量化資料的蒐集外，亦可配合量化問卷的設計，進行較大範圍的調查研究，或納入教師專業發展與學生學習成就的數據，並可就不同地區、不同學校層級，或針對可能影響的中介變項做進一步的研究。

參考文獻

一、中文部份

- 呂錦卿（1999）。國民小學教師專業成長的指標及其規劃模式之研究（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 李國印（2012）。校長知識領導與教師專業發展關係之研究—以屏東縣國民小學為例（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 李俊湖（2000）。九年一貫課程與教師專業發展策略。擷取自
http://content.edu.tw/primary/society/ks_ck/nine/n5.htm
- 吳宜珍（2007）。一所國中校長教學領導與英語教師專業發展之個案研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 吳清山、林天祐（2001）。課程領導。教育資料與研究，38，47。
- 吳清山、林天祐（2012）。學習領導。教育研究月刊，217，139-140。
- 吳政達、陳芝仙（2006）。國內有關國中小校長教學領導研究之後設分析。教育學刊，26，47-83。
- 林新發、王秀玲、鄧佩秀（2007）。我國中小學師資培育現況、政策與展望。教育研究與發展，3（1），55-80。
- 香港教育局師訓與師資諮詢委員會（2009）。學習的專業、專業的學習：教師持續專業發展第三份報告。擷取自
<http://www.acteq.hk/category.asp?lang=tw&cid=382&pid=67>
- 施佩芳（2010）。國民小學校長知識領導、教師學習文化與教師專業發展之研究（未出版之博士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 高熏芳（2004）。師資培育評鑑的反省：一些尚待探討的實務與研究議題。教育資料集刊，29，359-380。
- 康燕玉（2010）。臺北市國民小學校長知識領導與教師專業發展之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 陳木金、邱馨儀、陳宏彰（2005）。從教師專業發展模組談教師進修研習系統建構。擷取自 <http://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/conference/4-24.pdf>
- 陳衍宏（2012）。組織變革中的領導力：當代力學與美學觀點初探。玄奘管理學報，8（2），55-74。
- 陳逸芹（2010）。高中職校長轉型領導與教師專業發展之研究—以桃園、新竹、苗栗地區為例（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 郭敏娟（2010）。臺北縣國民小學校長知識領導與教師專業發展關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 教育部（2006）。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。臺北市：作者。

- 教育部 (2009)。中小學教師素質提升方案。臺北市：作者。
- 教育部 (2011)。中小學教師辦理專業學習社群計畫。臺北市：作者。
- 馮丰儀 (2009)。學校領導與學生成就。教育研究月刊, 181, 81-94。
- 張志靖 (2012)。國民小學校長正向領導與教師專業發展之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 楊振昇 (2003)。教學領導與教師專業發展。教育資料集刊, 28, 287-318。
- 劉韻芬 (2006)。校長運用故事領導推動教師專業發展之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 賴志峰 (2009)。教師領導的理論及實踐之分析。教育研究與發展期刊, 5(3), 113-144。

二、英文部分

- Carr, W. & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical : education, knowledge, and action research*. New York, NY: Routledge.
- Daft, R. (2011). *The leadership experience*. (5th ed.). Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Donaldson, G. A. (1990). *Principals in transition: Dilemmas in moving from manager to instructional leader*. American Education Research Association, Boston, MA.
- DuFour, R. (2002). The learning-centered principal. *Educational Leadership*, 59(8), 12-15.
- Foriska, T. (1994). The principal as instructional leader: Teaming with teachers for student success. *Schools in the Middle*, 3(3), 217-248.
- General Teaching Council for Northern Ireland (2005). *GTCNI reviews of teacher competences and continuing professional development*. Retrieved from <http://www.gtcni.org.uk//publications/uploads/document/Teacher%20Education%20Report.pdf>
- Glanz, J. (2006). *What every principal should know about instructional leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Glatthorn, A. A. & Jailall, J. M. (2008). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning : lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110.

- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire, UK: Open University.
- Leithwood, K., Begley, P. T., & Cousins, J. B. (1994). *Developing expert leadership for future schools*. Hove, East Sussex, UK: Psychology.
- Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Toronto, CA: University of Minnesota.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006). *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*. Retrieved from http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49 (2), 310-347.
- Nicholls, G. (2001). *Professional development in higher education: New dimensions & directions*. London, UK: Kogan.
- Rantz, L. D. (2002). *A study of the characteristics of the effective school principal as perceived by teachers*. Saint University, St, Louis, MO.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Sorenson, R. D., Goldsmith, L. M., & Méndez, Z. Y. (2011). *The principal's guide to curriculum leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Zepeda, S. J. (2004). *Instructional leadership for school improvement*. Larchmont, NY: Eye on Eye Education.

