

國小校長領導策略之個案研究 — 以十二年國教前導學校為例

楊智先、莊智森、陳義郎、王佩君、廖秋宛、陳麗雀

摘要

本研究旨在透過個案研究，進行十二年國教前導學校校長領導策略內涵之探討。根據訪談分析，研究發現，國小校長在十二國教脈絡下的領導策略包括：機會辨識掌握策略、團隊合作分工策略、多元資源挹注策略、賦權增能策略、願景使命感動策略、專業增能策略、親自示範策略以及感情基礎策略等八項領導策略。研究建議如下：第一、以雁行領導策略，引領教師教學實踐邁向自我領導，以深化學校課程領導。第二、課程領導著重「回饋檢核評鑑機制」，以落實學校課程評鑑。第三、領導策略之研究值得長期投入、深入探討，彰顯教育價值。

關鍵詞：校長領導、十二年國教、前導學校

壹、現況說明

義務教育於十八世紀由德法等國率先實施，之後世界各國陸續實施。至 20 世紀，實施範圍已由初等教育階段，延長至前期中等教育，甚至到高級中等教育。「聯合國教育科學文化組織」(UNESCO) 於西元 2000 年「達喀爾行動綱領，全民教育：實現我們集體的承諾」第六條揭櫫：「教育是有有效參與二十一世紀迅速全球化的社會與經濟必要手段。」並強調「教育的發展應從基礎教育全民化邁向中等教育全民化。」在此國際趨勢下，我國積極推動十二年國民基本教育。

我國推動十二年國民基本教育的目標除了在數量普及方面要從國中教育階段延伸至高級中等教育階段，更重視提升教育品質，因此透過延長國民基本教育年限至高中、職及五專前三年，已成為提升國民素質與國家實力的關鍵。由於高級中等教育位居我國學制中間，具有承上啓下的關鍵角色，推動十二年國民基本教育，能奠定高等與技職教育厚實基礎，提升大學生程度；因為學校環境改善與品質提升，促使家長更願意讓子女就近及適性入學，可減緩升學壓力，讓國中小教育逐步轉趨正常。

教育部為積極回應各界意見，於第八次全國教育會議，提出「以穩健、漸進的步調，逐期推動十二年國民基本教育」的結論與建議。緬察各界對十二年國民基本教育的企盼後，馬總統在民國一百年元旦祝詞中，揭示「百年樹人、百年生機、百年公義、百年和平」等四大方向，並宣布自此啓動十二年國民基本教育。

校長對學校經營的成敗具有關鍵性的影響，西諺有云：「有怎樣的校長，就有怎樣的學校。」校長的領導形式決定了學校的經營績效。自九年一貫課程實施以來，校長的角色已從過去偏重行政領導，轉而必須兼顧行政、課程、教學及學習等多面向的領導。換言之，校長面臨更大的挑戰，擔負更多的責任。時值十二年國民基本教育課程綱要即將實施之際，及數位化、全球化、終身學習的時代，世界多國透過教改培養學生核心素養，以提升國家競爭力。身為校長應該掌握核心素養內涵，透過各項領導作為，有效培養學生核心素養。

教育部為了順利推動「十二年國民基本教育課程綱要」(簡稱 107 課綱、新課綱)，國民與學前教育署在全國各地安排多所前導學校試行新課綱，希冀藉由這些學校的努力，將十二年國教的精神與目的擴展至所有學校，期待前導學校能發展出具特色的校本課程及多元選修課程，建構出課程地圖，並將經驗分享給更多學校，帶動各校一起做好準備，以迎接 107 課綱的來臨。

為瞭解十二年國教前導學校試行新課綱校長領導的實際情形，找出有效的領導策

略，以提供未來各校校長領導學校的參考，本研究以一所十二年國教先導學校為例，進行校長領導策略的深入研究，提出建議與結論。

貳、內涵研討

在執行十二年國教前導學校的種種轉化時，校長會運用一些領導策略來使教育政策的推動得以順暢。

一、分布式領導

(一) 分布式領導的意義：

分布式領導的意義而言，Bennett、Harvey、Wise 與 Woods (2003) 認為分布式領導：1. 將領導視為人際關係動態的結果，而不只是個人行動 2. 信任與開放是人際關係的基礎 3. 擴展領導的範疇，不只是教學社群，包含其他社群，以創造團隊文化 4. 認為專門知識為領導角色的基礎，而不是職位 5. 將領導視為流動性 (fluid)，而不是位處特定的職位或角色，而是將領導者和追隨者的角色區分模糊。

分布式領導不是廢除限制 (abolition of constraints) (Distributed Leadership WebD, 2007)，取而代之的是以一種培養與協調取代命令與控制的領導模式，透過共同參與，強化個人專業知識，增權賦能、彼此信任，允許領導者與追隨者隨情境不同而轉換領導角色，除了以不同結構、方法、目標、價值、道德和參與的權力，並強調組織中協調與互助的重要性，以求學校改進的領導作為。

(二) 分布式領導的特性

徐吉春 (2008) 認為所以分布式領導的特性可以從組織方面切入，也可以從個人特殊性著手；其強調的重點包括的不只是領導者的觀念要調整，跟隨者的想法也需跟進，因為組織中的任何成員皆可因其專業知能的需要而成其領導的角色。

鍾佳容 (2013) 認為，分布式領導重視個人專業知識展現層面，相信個人是組織重要的一份子，個體之間必須有良性的互動、討論、協調與溝通，更以組織的願景凝聚所有成員的向心力，其領導的特性符合教師在教

室當中展現班級經營的專業，透過行政人員的協商與領導，展現出學校和社區發展的特色，因此符合學校實務中的領導方式。

二、校長教學領導

（一）校長教學領導的意義

校長教學領導係指校長直接或間接展現其領導作為，運用行政措施，或授權教師之專業學習社群運作，以發展教學任務與目標、確保課程品質、確定教學品質、促進教師專業發展、增進學生學習氣氛、發展支持的工作環境，以促成教育目標達成的歷程（李麗琦，2012）。

林新發、黃秋鸞（2014）認為校長教學領導是校長協助教師改進教學，提升學生學習成果，對教師提供指導、資源與支持的有關直接或間接之領導行為和歷程。亦即校長藉由與教師的合作，共同形塑學校教育願景、確定教學目標內涵、促進教師專業成長、提供支持學習環境、激發學生學習氛圍、評鑑師生教學成效，以激勵學生學習動機，增進學生學習成效，進而達成學校的教育目標。

（二）校長教學領導的內涵

林明地（2013）認為身為教學領導者必須具備下列四種技能：1. 傳達學校的遠景 2. 促進組織發展 3. 提供教學支持與 4. 監督學習狀況。

劉小華（2016）參考國內外文獻，認為校長教學領導的內涵可歸納為：校長係以計畫推動者、溝通協調者、資源提供者、環境氛圍營造者與服務協助者的角色，透過直接主導、或間接影響的方式、參與、示範或授權他人從事與學校教學活動有關的各項改進措施，溝通學習任務與目標、發展課程及確保教學品質、促進教師專業成長、營造學校學習氣氛、發展支持的工作環境以提昇整體學校效能，促進教師教學的品質，提升學生的學習成效，以達成教育目標之歷程。

三、校長課程領導

（一）校長課程領導的意義

校長課程領導之意義，主旨在校長領導重心的轉變，由行政領導轉向課程領導，尤其在我國，隨著九年一貫課程實施，學校本位課程日顯重

要，學校享有課程的自主權，課程領導乃成為課程改革成敗的重要因素，課程領導的重要性無庸置疑，校長應對學校教育負成敗責任，校長對教師的教學及服務有協助、監督及評鑑之責（李姿儀，2014）。

蔡清田、雲大維（2011）指出校長課程領導是指基於課程專業知識，統整與協調課程發展，以達成學校課程目標，確保學生學習品質。校長在學校的課程領導扮演重要的角色層級，除了帶領學校的整體行政發展外，更是學校主要的課程領導與決策者。由於校長居學校中主要的課程領導者地位，那麼成功的校長課程領導，更需要有效的課程領導行為，才能帶領學校成員在課程發展過程中，藉由有效能的領導策略，增進教師的專業成長，提升學生的學習品質，達成學校的教育目標。

（二）校長課程領導之內涵

十二年國教中，課程改革是主要核心之一，而在此波改革中，教育第一線的人員，包括校長與教師，更需要在心態上有所調整，校長如何在各種不同的聲浪中，以自己的理念鼓舞教師發揮自己的專業能力，規劃多元化的課程，發展學校特色，讓學校永續經營，是一項大考驗。因此，校長在課程領導中即扮演著關鍵的地位（李姿儀，2014）。

Glatthorn（1977）認為校長課程領導應包括：制定學校課程願景與課程目標、制定學校自己的課程方案、發展課程學習時間表、確定課程整合的性質與程度、在課程實施中提供協助與支援、課程評鑑改進。

Bradley（1985）亦指出校長課程領導應包括：1. 強調課程的發展 2. 提供課程發展必需的資源 3. 引導課程發展的哲學思維 4. 考量課程發展的連貫性 5. 掌握及瞭解聯結課程發展中理論與實際的差距 6. 規劃、實施與評鑑課程。

四、教師領導

（一）教師領導的意義

教師領導的重要性與日俱增，國內外關於教師領導的研究文獻也逐漸增加。教師所應扮演的領導者角色，將由教室內所發揮的能力與承諾，延伸至教室以外（張德銳，2010）。

近十年來，教師領導的研究與定義開始有了不一樣的詮釋：

陳玉玫（2013）指出教師領導係指教師以正式職權或非正式方式，對

學生、同僚、學校、家長及社區等產生積極正面影響力以朝向教育改善與發展之歷程，包含精進教學、專業發展、參與決定、夥伴關係等內涵。有效能的教師領導者能夠同時表現這些領導層面之行爲。

劉乙儀、張瑞村（2014）定義教師領導是教師以正式或非正式領導職位，以個人或集體形式發揮專業能力，在學校、同仁、家長、社區與學生等教室外層面發揮領導影響力，引領組織成員相互合作與學習，透過社群參與激發教師專業發展與組織目標的追求，最終達成共享教育之願景。

王淑珍、林雍智（2015）認爲，教師領導是教師發揮影響力的歷程，其影響所及的場域超脫教室王國中的學生，擴及同儕、社群、學校甚至是社區，藉由分享、合作與專業責任協助增進教育實務。

（二）教師領導的功能

Zepeda 於 2004 年將教師領導的功能歸納爲下列四項（引自倪靜宜，2015）：

1. 發展教學計畫和活動（developing the instructional program）

教師要承擔「教什麼」與「如何教」此二項重大責任，將涉及到課程規劃的複雜問題，故教師需要進一步發展教學計畫。

2. 帶給學校積極正向的改變（making positive change in the school）

教師領導讓教師被授權賦能，教師已不再只是聽從上級指示而已，而是學校變革的行動者。

3. 與教師同儕分享專業知識（sharing their expertise with others）

社群教師們需扮演同儕教練（peer coaches）、輔導教師或帶領學習團隊等角色，使教師之間不僅能分享專業知識，更進一步發展專業知識。

4. 形塑學校文化（shaping the culture of the school）

每一所學校都有其文化，正向的學校文化通常由教師領導來規範，而校長扮演支持教師領導的角色。

而 Murphy（2005）所提出的教師領導隱含邏輯理念，將教師領導的功能區分爲三個部分：促進教師專業化、強化學校健康以及協助班級和學校的改進，這三個部分連結在一起，形成互惠的關係。

五、空間領導

(一) 空間的意義

空間是一種無聲的語言與符號的象徵，內含著學校的意識與精神，並隱含著權力及藝術價值，能善用空間的建置，展現文化特色，則是空間設計者的智慧展現（陳儀玫，2014）。

馮朝霖（2008）認為「空間」是一種權力的展現，如：司令臺的權威、教師在教室講臺上的展現，都象徵著空間的控管力。

盧姝如（2006）則認為空間是一種語言，空間的規劃設計不但可反映出人文藝術的精神，並能影響生活；湯志民（2002）則認為空間是包含一次元、二次元及三次元的範圍，而校園空間具隱喻的特性，可反映出學校品質與校長領導的意象。

(二) 空間領導的意義

2008年湯志民首先在教育研究月刊提出了「空間領導」一詞，並分析其理念及策略。湯志民（2008，2011，2013）將空間領導界定為能善用校舍、運動場及校園相關附屬設施的校園環境，以建構對課程教學、學生學習、行政運作、社區聯繫等具有實質影響力的教育空間，促進教育目標達成之過程。

吳清山教授認為，空間領導是者透過無形的力將有形的學校空間發揮實質的教育功能，建設舒適、美感友善及具「境教」意義的學習空間（蔡念芷，2008）。

馮朝霖則另有一觀點是透過學理來探討空間領導，馮朝霖（2008）以哲學及美學的角度切入，認為空間領導的關鍵是美學領導，而空間又是權力運作的場域，因此要讓教育發揮效果，教育空間的管理實具有重要的地位。

陳木金與溫子欣（2008）的看法則是，透過不同學派來說明空間領導會因應不同的理論觀點，而有不同的建築規劃設計，然而能妥善規劃及運用校園空間及設施，創造最佳的教育情境，則是空間領導的重要指導原則。

劉侑承（2013）表示空間領導是領導者能注重營造品質、妥善規劃校園環境，以促進行政效率、教學品質、學習態度、文化形塑與社區交流之過程。

鄭文淵（2014）更則進一步指出空間領導是領導者必須以心理、社會及環境建構的理念為基礎，塑造出行政管理、課程教學、學生學習、資訊科技及社區公關皆良好的校園環境氛圍，成員不但能在其中獲得自我實現的機會，學校也能邁向永續發展之歷程。

參、問題分析

一、擔任前導學校任務之過程欠缺民主決策歷程

曾有多位研究者提出其看法，認為分布式領導是將領導視為人際關係動態發展過程，而不只是個人行動的結果。在分布式領導中，信任與開放是人際關係的基礎，領導的範疇在此擴展到教學社群之外的部分，包含了其他社群，在此領導角色的基礎是專門知識，而不是職位，也意指了領導非位處特定的職位或角色。

為什麼我們 D 國小會成為前導學校，是跟著我們 W 校長一起來，為什麼會跟著她是因為她之前一直長期跟國教院這邊在做學術研究。……沒有經過校務會議，也沒有經過課發會。但是原則上，校內老師他們也都會知道。

T 國小是 W 校長在那邊的時候就有前導學校，但他們交接後新的校長就不要做了，行政人員會覺得這個是多的，有這個錢就要去核銷、去執行，你要去執行，但不見得有人會幫你去執行，就會覺得很累。

本計畫之實施，未經由下而上、民主討論的凝聚推動共識，因為不是經由團體共同決策，即使計畫推動順利且成果豐碩，卻很容易因為校長的人事異動而廢止。

二、課程轉化工作僅由部分未授課教師負責且其專業有待商榷

課程之發展與轉化誠屬教育專業之工作。而校訂課程發展與實驗性質之排灣族民族回應教育轉化課程，則更需要兼具有課程設計、教材教法，以及排灣族文化認知等多元能力的專業人員來進行。

課程發展中心有一位主任負責行政工作，以及四位代理老師和四位代課老師，其中有人負責向耆老詢問……

這個前導計畫是針對民族教育課程，而我們是放在彈性課程，一個學期有 18 節課，那我

們 D 國小的實驗課程是擺在我們的國語、數學、英語、自然還有族語全部都是我們課程研發中心重新編的。用比較多的排灣族文化回應融入在教科書裡面。

代理代課老師並非為正式教師，不僅對學校較不易產生歸屬感，對於負責編撰實驗學校全套專屬課程的老師條件而言，對於課程專業與在地文化的認識程度是否足夠，實在是有所質疑。

三、部分老師在實驗課程實施時對於時間運用及民族文化課程內化有所困難

長期以來影響學校參與實驗教育推動意願的因素，一部分是時間不夠，另一部分是專業知能不足；特別是對於實施實驗教育之民族文化回應教育。

在學校現場中，實施教學領導需投入較長時間及較多心力的規劃與執行，而許多的行政業務是屬於臨時且有時效性的，因而導致「行政領導」與「教學領導」難以兼顧。

教學是專業，民族文化教育更是一項高度的專業。因此，實驗學校的老師不僅要有一般老師所擁有班級經營、課程設計、教學活動……等專業知能；還需要的是對於校本在地原住民文化的瞭解與運用。但依目前所知校內教師有半數為非原住民外來教師。

四、民族教育之情境教育營造不易

學校位處本縣市之屋脊，不僅資源較為缺乏，大型機械器具也較為不易進駐，因此對於校園硬體建設之工程實施，實有一定之困難。

現有校園空間有限，對於民族文化回應教學實施時所需要之教室、設施設備空間需求不足，實在需要尋求解套的方式。

五、外部各界對於學校教育之期待落差

不僅社區、部落對於課程理念有沒有信心之外，對於計畫推行所需一定之經費，以民族教育為進入到「領域課程」的排灣族本位化教學設計，外界通常持著觀望的態度，有時行政單位會因不了解，轉而不支持，甚至撤走補助，造成在推動課程上的阻礙。

六、缺乏學校本位課程與教學之省思回饋機制

在訂定課程發展與實施後之評鑑、省思回饋機制是優化教學校能必要的一環，但

以排灣族本位化教學課程之設計，評鑑項度指標、檢核重點與省思回饋對話焦點形成不易，且負責課程發展設計者並不進行實際進行教學，實有諸多盲點。

肆、轉化策略

校長領導十二年國教課程前導學校的目標是「呼應十二年國教課綱轉化的重點」與「精進教學，提升學生學習成效」。但是由於以「民族教育」為進入「領域課程」的民族本位化教學設計，在這之前是沒有前例可循的，使得這個目標遭遇到上述的問題。

為了掌握十二年國教課綱轉化的重點與精進教學，本個案研究的轉化策略試著以學校願景、行動方案、策略地圖等層面，根據學校現況、內涵研討與問題分析等相關資料，進行分解及歸類，以達成十二年國教前導學校的目標，詳細內容分述如下：

一、學校願景

願景是學校未來發展的圖像，也是學校指引親師生前進方向的目標，校長善用願景領導，引領教師具體實踐，為原住民教育而努力，具體落實全球在地化，幫忙學生裝備帶得走的能力，以達成十二年國民基本教育之核心素養。

107年即將上路的《十二年國民基本教育課程綱要》，明訂「原住民學校應於彈性學習課程，規劃原住民族知識課程及文化學習活動」，以及「領域學習課程，可依原住民族學生學習需求及語言文化差異進行彈性調整，實施原住民族教育。」於是個案學校在104年即預作準備，藉由過往的主題式文化回應教學與民族教育教材設計經驗，重新審視學校願景藍圖，逐漸形成共識，發展具文化脈絡的「領域課程」。

在個案學校願景圖像中，三片小米伸展的葉子，意諭向上身長的意涵，代表落實十二年國民基本教育「自發」、「互動」與「共好」的課程理念，以臻全人教育之理想；小米種子 Vusam 意諭民族文化核心價值，代表分享與傳承的意涵，培植傳承民族核心價值的七個文化素養，主動學習、適應生活、敘說表達、美感與創作、分享與傳承、遵循禮數與和自然和諧共處的能力，培養孩子「自主行動」、「溝通互動」與「社會參與」之十二年國民基本教育之核心素養，讓孩子帶著豐盛的文化果實走向全世界。

二、課程轉換

個案學校目前為十二年國教課程前導學校第二年度續辦學校，在實施一年的前導學校計畫後，體認到民族教育轉換過程需不斷分析、分類及歸納、整理，透過經驗的

累積與不斷學習，發展出以下策略：

(一) 班群共備會議

個案學校各班群於課後共備課程，嘗試運用「移植、轉化、在地形成」的作法，將民族文化知識本位化，讓生活中的經驗進來，使得知識與生活高度脈絡化，進而讓學生樂意學、容易懂。

(二) 成立課程轉換推動小組

個案學校成立課程推動小組負責規劃、推動學校實驗課程工作，有計畫、有脈絡讓課程推動的更順利。

(三) 結合協力團隊運作

個案學校透過與國教署、屏大、輔導團、國教院合作，團隊成員有系統的進行專業成長，孰悉教材設計，精進教學策略。

(四) 鼓勵參與校內外研習

為強化本校教學與行政團隊課程轉換的理念，增加教師研習之時數，邀請校外講師協助教學與行政團隊之專業成長。除了校內的研習，也鼓勵教師積極參與校外研習，從中獲得更多的能力。

三、行政轉換

(一) 成立課程推動小組

透過課程推動工作小組，引進部落耆老、藝術工作者、文史工作者等擔任文化知識的來源，並成為本校文化教師，協助民族教育授課，讓課程推動更順利。

(二) 課程研發

負責與原住民族課程發展中心合作進行排灣族本位課程研發、與學術輔導團隊合作推動教師進修與專業發展活動。

(三) 政策支持

個案學校基於校務發展及教學需要，教育局同意校內教師申請調動，比照超額教師介聘他校服務作業要點辦理，以提升教師教學品質與師資穩定性；另通過族語認證之原住民可優先任用公務員等相關規定，亦能增進

家長對於孩子學習族語之支持與認同感。

四、環境建置

(一) 活用現有空間與設施

包括改善儲藏空間收納方式（妥善分類建檔與垂直收納）、複合式使用安排以充分善用每個空間、現有設施固定檢測與補強等等。

(二) 營造民族教學環境

建置民族教學環境，包含軟硬體設施、植物、生態環境等層面，目前個案學校已逐步規劃增設烤芋棚、小型石板屋、祖靈柱、鞦韆、穀倉等設施，營造校園成爲融入在地部落文化特色、適合民族教育的教學環境，以滿足課程教學需求。

(三) 推動部落有教室

爲了克服校園腹地不夠寬廣的侷限，也爲了滿足推動民族本位課程後更多元的設施需求（如陶藝、木雕、農耕、狩獵等等），除校園內部空間外，個案學校將積極推動「部落有教室」的概念，盤點部落可供教學使用的空間與設施（含耕地、獵場、集會所、各個工作室等），繪製「部落教室地圖」並逐一確立長期合作關係，讓學校所在部落可以作爲學校延伸的教室。

五、社區支持

爭取社區、部落對於學校課程理念的認同與支持，透過家長會議、教師週三進修，溝通課程實踐理念與過程，期盼部落、社區給學校更多的信心及耐心，凝聚發展共識，共同走出這條夢想之路。

六、評鑑機制

以民族教育爲進入到「領域課程」的排灣族本位化教學設計，在個案學校之前是沒有前例可循的，所以很需要檢核機制來幫助學校確認方向是否正確。而此檢核機制就是以孩子們的學習成效與部落及家長的認同度爲指標，藉由計畫期程的工作項目，檢討課程實施內容，並提出年度檢討報告，持續滾動式修正民族教育課程教材，以逐步建立更精緻的民族教育課程與學校特色。

伍、系統圖



圖 1 問題分析

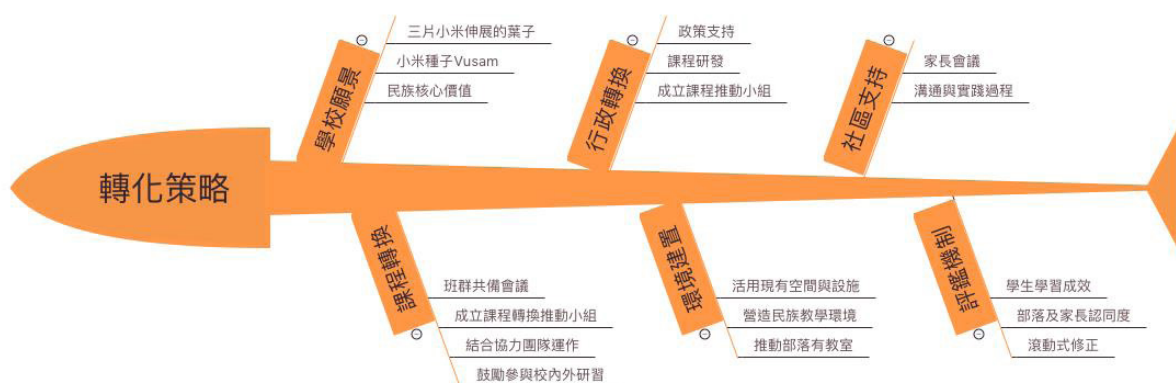


圖 2 轉化策略

陸、結論與建議

一、研究限制

囿於研究時間僅限於 8 週，以及研究人員多數時間必須接受儲訓課程，無法至個案學校進行多次、多種人員的深入訪談與多方資料之交叉檢證。其中，以訪談對象為例，無法包含：前任校長、教師與學生等角色。其中，前任校長因榮升至公務單位，

公務繁忙，無法訪談。教師部分，包括了：導師、民族課程授課教師以及編寫教材教師。至於學生部分，則如：已接受民族課程之低中高年段的不同成就表現的學生。職此之故，本研究的結論與建議，僅限於此八週所得的訪談與文件資料範疇。

二、研究結論

根據訪談分析，個案研究學校的校長領導策略可以分為以下幾點說明：

（一）機會辨識掌握策略

前任 W 校長接任 D 學校前是在泰武鄉的泰武國小任職，當時 W 校長已開始為原住民教育而努力，不僅規劃民族文化教育課程也利用暑假安排全校學童進行類似第三學期的民族文化體驗課程。

來到 D 學校，W 校長觀察及了解學校的特色及分析優劣勢後，即著手規劃以「102 年參與理念學校計畫」為基礎，帶領團隊編寫有系統之民族教育課程教材；104 學年度更引領團隊參與十二年國教課程的前導學校，進行排灣族本位課程的研發及課程轉化，發展一套適合排灣族學童專屬的教材，為原住民文化之傳承及保留而努力。

從 W 校長經營泰武及 D 學校的模式，可了解 W 校長是一位善於拓荒的教育者，不僅掌握學童的需要及學校發展的需求，更為原住民文化創造一片新藍海。其領導策略以傳承並創新原住民文化為起點、以提昇學童學習成就為目的、以增進學童核心素養為目標；從學校的優劣勢中看見學童的需求、了解學校發展的方向以及洞析教育政策的方針，掌握先機創造了 D 國小成為十二年國教課程的前導先趨。

（二）團隊合作分工策略

D 的團隊將傳統行政運作功能發揮極致，採用的是傳統的由上而下的課程及教學領導，是因：民族文化教育在整個縣市是首創，是根緣於校長的教育理念，所以由校長進行課程的領導。但在課程研發上，除學校的課程發展會外，在前任 W 校長及現任 C 校長的領導下學校成立了「課程推動小組」，組織的成員包括行政人員、校內本身優秀教師、部落耆老、藝術工作者、文史工作者等多元專長人員。課程研發後由低年級導師進行教學（採逐年式）。教學過程中先進行備課 - 共同討論如何教學，課程進行中課程推動小組成員會在旁觀察及協助指導，課後再進行議課。再將議課後結

果交由推動小組檢討課程發展的適宜性進行修正。

(三) 多元資源挹注策略

個案學校校長在建構學校總體課程過程中，除了爭取「十二年國教前導學校」計劃，延續九年一貫脈絡下的「理念學校」成果並完整十二年國教脈絡下的校訂計劃之外，尚挹注多元資源，包括：爭取設立「課程發展中心」，一年一千萬的經費供九位教師進行部定課程排灣族化之轉化，完整校內部定課程範疇。以及爭取超額名額，供非原住民族教師有另一種選擇得以超額至他校，一方面亦讓其他具熱情的原住民族教師得以進入 D 學校服務。這樣多元資源的挹注，讓個案學校得以建構學校總體課程並讓原住民族心血教師有機會進入個案學校服務。

(四) 賦權增能策略

校長的賦權增能包括：「行政賦權」及「教師增能」，前者包括：校長領導主任撰寫計畫爭取經費，不僅提昇主任對於計畫撰寫的能力讓主任了解學校的優劣勢及未來發展的方向促進主任對學校的向心力。後者係指校方規劃寒暑假的系列增能課程以促進校內教師對於排灣族的語言與民族文化的深刻理解，提升教師原住民族文化課程實踐之專業素養。

(五) 願景使命感動策略

W 校長和 C 校長都是魯凱族的原住民，對於原住民文化的傳承及保存有著強烈的使命感，因此兩位校長皆極重視原住民文化的發展。到了以排灣族為主的 D 學校，兩位校長仍以傳承排灣族文化為使命，也因她們的執著及熱情感染了教師，全校教師皆願意跟隨校長的腳步進行文化的傳承。

(六) 專業增能策略

校方除了規劃寒暑假的系列增能課程以促進校內教師對於排灣族的語言與民族文化的深刻理解外，每學期前 10 週的週三下午亦進行全校共備課程，不斷在提升教師原住民族文化課程實踐之專業素養。

(七) 親自示範策略

校長是全校的靈魂人物，其一言一行牽動著全校。因此成為前導學校之校長也成為課程與教學的領頭羊，帶領團隊進行教材撰寫、與教師共同備課觀課議課，並給與回饋意見不僅作為教師教學改進之參考亦成為教材

撰寫修正之意見。

(八) 感情基礎策略：

校長和同事相處除了運用專業的領導外，校長亦善用獎勵方式鼓勵團隊教師，如於公開場合口頭讚美外，也會利用週三下午進修時自掏腰包提供飲料，作為團隊感情聯繫及建立良好教師學習氛圍之增強品。

三、建 議

(一) 以雁行領導策略，引領教師教學實踐邁向自我領導，以深化學校課程領導。

D學校的老師們，在歷屆校長的帶領下，認真地實踐原住民族教育，未來，校長的領導行為，建議可以拓展至教師自我領導層次，以實踐雁行領導並深化學校課程領導。

(二) 課程領導著重「回饋檢核評鑑機制」，以落實學校課程評鑑。

「課程評鑑」對於一般學校而言，較具挑戰性，一方面在於學校教師對於課程評鑑的本質與內涵並不完全熟悉，另一方面，在於學校對於課程評鑑的實施，多僅是片段、拼湊，缺乏整體概念。本研究建議，校長可透過「學校總體課程之評鑑機制」之完善規劃，引領教師透過「專業學習社群」經營，實踐教師專業於教師的有效教學與學生的有效學習。在教師的有效教學層面，落實「公開課」機制，讓教師透過社群運作，歷經「共同備課、觀/授課、議課」的專業觀摩、對話與省思，深化課程與教學之專業。在學生有效學習方面，以「多元評量」觀點，多方面診斷、檢核學生學習狀況，作為教材設計之回饋參考。在教材研發方面，將其納入學校總體課程的課程評鑑檢核機制。在原住民族教育的實踐方面，可全面融入「公開課」機制，以強化檢核回饋機制。

(三) 領導策略之研究值得長期投入、深入探討，彰顯教育價值。

校長的領導策略之研究可長期以觀察、深度的卓越個案訪談以及校內多元對象（包括：教師、組長、主任、各年段學生及家長等）的訪談與回饋進行資料蒐集、分析、比對，相信可以梳理出較完整的校長領導策略，供實務現場的校長領導學校、經營校務之參考，對於教育研究的累積，更具價值。

參考文獻

- 鍾佳容（2013）。屏東縣國民中學校長分布式領導、創新經營、組織學習與學校效能關係之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 徐春吉（2008）。學校領導 - 新理論與實踐。分散式領導，載於黃宗顯合著（2008）。63-88 頁，臺北市：五南。
- 賴志峰（2008）。分佈式領導的意義、構面與主張。教育研究月刊，第 171 期，28-40 頁。
- 劉小華（2016）。十二年國教政策下花蓮縣校長教學領導之個案研究。國立東華大學教育行政與管理學系碩士論文，花蓮縣。
- 李麗琦（2012）。桃竹苗地區國民小學校長教學領導與教師專業學習社群互動之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 林明地（2013）。學習領導：理念與實際初探。教育研究月刊，229，18-31。
- 林新發、黃秋鸞（2014）。推動校長教學領導以提升教師專業學習社群互動之策略。臺灣教育評論月刊，3，43-62。
- 李姿儀（2014）。一位國小校長課程領導之個案研究 - 以推動童詩課程為例。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 蔡清田、雲大維（2011）。透過課程領導經營教師專業學習社群之研究。教育資料與研究雙月刊，101，107-134。
- 倪靜宜（2015）。新北市國民小學教師領導與教學效能關係之研究。國立臺灣海洋大學教育研究所碩士論文，未出版，基隆市。
- 張德銳（2010）。喚醒沈睡的巨人－論教師領導在我國中小學的發展。臺北市立教育大學學報，41（2），81-110。
- 王淑珍、林雍智（2015）。教師領導的實踐與發展：從教師「同僚性」談起。教育研究月刊，256，70-88。doi:10.3966/168063602015080256006
- 陳玉玫（2013）。國民小學校長多元架構領導、教師領導與學校效能關係之研究（未出版之博士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 劉乙儀、張瑞村（2014）。幼兒園園長分布式領導與教師領導之探討。學校行政，90，64-84。doi:10.3966/160683002014030090003

- 陳儀玫（2015）。新北市國民中學校長空間領導與學校效能關係之研究。天主教輔仁大學教育領導與發展研究所碩士在職專班碩士論文，未出版，新北市。
- 陳木金、溫子新（2008）。活化校園建築創造空間領導。教育研究月刊，174，60-72。
- 湯志民（2002）。臺灣的學校建築。臺北市：五南。
- 湯志民（2008）。空間領導：理念與策略。教育研究月刊，174，18-38。
- 湯志民（2011）。學校空間領導指標建構探析。教育研究月刊，209，68-82。
- 湯志民（2013）。空間領導：原則與理論基礎。教育行政研究，3（2），1-30。
- 馮朝霖（2008）。空間領導、氣氛營造與美學領導。教育研究月刊，174，49-59。
- 蔡念芷（2008）。空間領導的展望 - 兼談臺北市教育政策發展（專訪臺北市教育局長吳清山）。
- 盧姝如（2006）。創造校園閒置空間的新價值 - 談英國劍橋大學的空間利用。師友月刊，464，11-17。
- 劉侑承（2013）。桃園縣國民小學校長空間領導與學校效能之研究（未出版碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 鄭文淵（2014）。國民中學校長空間領導、學校組織文化與學校創新經效能關係之研究（未出版博士論文）。國立政治大學，臺北市。
- Bradley,L.H.(1985).*Curriculum leadership and development handbook*.NJ:Prentice-Hall.
- Bennett,N.,Harvey,J.A.,Wise,C.,&Woods,P.(2003).*Distributed leadership: Summary report*.Retrieved Oct 11,2012,from the World Wide.
- Distributed Leadership website(2005).*Introduction to distributed leadership*.Retrieved December 26,2012,from:http://forms.ncsl.org.uk/mediastore/image2/distributedleadership_web/textonly/hay.htm.
- Glatthorn,A.A.(1997).*The principal as curriculum leadership: Shaping what is taught and tested*. Thousand Oaks,CA:Corwin Press.
- Murphy,J.(2005).*Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks,CA:Corwin.
- Zepeda,S.J.(2004).*Instructional leadership for school improvement*.Larchmont,NY:Eye on Education.