

# 臺北市教學輔導教師之教師 領導發展歷程之研究

**王淑麗** 臺北市立第一女子高級中學教師

**莊念青** 臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士候選人

**丁一顧** 臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

## 摘要

本研究旨在瞭解臺北市教學輔導教師教師領導之發展歷程。研究採取訪談法，研究對象為 6 位臺北市優良的教學輔導教師。研究工具為自編之「教師領導發展歷程之研究訪談大綱」。並運用 MAXQDA 11 進行質性資料的分析。研究發現包括：一、臺北市教學輔導教師教師領導的能力包括激勵學習、溝通協調、承擔創新與傳承分享等四種主要的的能力；二、臺北市教學輔導教師教師領導之發展歷程都是以從教室出發為起點，而後成為領域的領頭羊，繼之擔任教師與行政溝通的橋樑，至此而後，有些教師進入行政實踐理想，發展歷程的最後則都走出校園，發揮對教育更大的影響力；三、臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程的影響因素包括校長的尊重授權、學校的需要時機，團隊的支持與個人勇於挑戰的精神；四、臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程所遭遇之困境多來自同儕因素，包括同儕的不信任、同仁的不配合與同儕的誤會。最後，研究者根據結論，提出相關建議，俾供教師領導推展以及未來研究之參考。

**關鍵詞：**教學輔導教師、教師領導、發展歷程



# A Study on the Process of Leadership Development of Mentor Teacher in Taipei

Shu-Li Wang

Teacher, Taipei First Girls High School

Nien-Ching Chuang

Doctoral Candidate, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

Yi-Ku Ting

Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

## Abstract

The main purpose of this study is to explore the process for mentor teacher leadership development in Taipei city. The study was conducted by individual interviews with 6 mentor teachers, where the qualitative data was treated with the help of MAXQDA 11. The main findings are as follows: (1)The capacities of teacher leaders for Taipei mentor teachers include facilitating learning, coordinating communication, innovating and sharing heritage; (2)The journey for mentor teacher leadership development navigates from classroom instructor, head of professional field, coordinator between teachers and administrators, administrator, and eventually expands their leadership experiences beyond the campus; (3)The factors facilitating mentor teacher leadership development include empowerment of the principal, needs for school, support of teams and the encouragement to face challenges; (4)The mentor teachers ordinarily get frustrated by their peers' attitudes, including peers' distrust or misunderstanding. In light of the results, suggestions are made to teacher individuals, schools, and as reference for future research.

**Keywords: mentor teacher, teacher leadership, process for mentor teacher leadership development**



## 壹、緒論

領導是影響力的發揮，而校長通常被認為是學校中最具影響力的人。然而，Barth（2001）、York-Barr 與 Duke（2004）則認為，若從學生學習的角度來看，教師才是最有影響力的人，並且主張若是教師能夠參與決策的過程，無疑是提供學生最好的學習典範。Barth 更進一步指出，學校若要改進，則所有教師皆應成為領導者。由此可知，教師領導對學校發展與改革的重要性可見一斑（張德銳、張素偵，2012；Katzenmeyer & Moller, 2009）。

以國內近年來持續推動教師專業發展評鑑、教師專業學習社群、國民中小學九年一貫課程以及十二年國民基本教育等教改政策的腳步來看，這一連串的教育改革，可說是教育改革最頻繁的時期（張夏銘、李新鄉、陳聖謨、丁文生，2012）。這些改革的內涵包括教師專業發展與課程改革，無一不和教師有著密不可分的關係，而其終極目標都是在促進學生學習，也可見教師在現階段各項改革與政策推動之重要性。

李新鄉（2010）提到所謂的教師領導是教師以學校改革為目標，權力共享為主軸，由下而上的領導方式，這樣的領導模式可以促使教師們積極、熱情地承擔領導者的責任，引領學校成員朝既定目標努力，達成學校的發展與改革。陳佩英（2008）亦指出教師領導有二個重要概念，一為去中心化，學校領導由單一校長轉移到眾多教師身上；另一則是協力領導，也是一種平行領導，藉由行政與教學兩個面向協力共振，提升學校效能。這兩種概念，都是為了提升學校效能與促進學生學習。

Katzenmeyer 與 Moller（2009）指出，過去二十年來，已有許多實徵研究顯示教師領導具有很大的效益，除了影響學生、家長、學校、教師同儕，更重要的是教師領導者本身，其舉出下列八種效益：（1）藉由幫助教師同儕學習的過程，改善教師自我表現和教學技巧；（2）提升教師專業效能感；（3）提高教師對教學環境滿意度以留住優秀教師；（4）活化教師生涯發展動機；（5）輔導新進教師改善教學實務及幫助教師同儕發展能力；（6）促進教師參與校務決策及承擔績效責任；（7）緩和教師對改革的抗拒；（8）強化學校革新的持續力。

綜合上述觀點，不論是從教師領導的意涵或是從教師領導的效能來看，發展教師領導對促進教育改革的效果之必要性昭然若揭。學校可透過教師領導以獲得

更多助力，以便因應多元的發展需求（Fairman & Mackenzie, 2015; Kiran, 2013; Nappi, 2014; Ringler, O'Neal, Rawls, & Cumiskey, 2013），而此正呼應我國此番教改浪潮下，教師領導將發揮重大的功能。

誠然，教師領導能發揮改善學校效能與學生學習的功效，一位教師領導者究竟應該具備的能力為何？林志成（2011）、Killion 與 Harrison（2006）就提到，教師領導者可扮演各種不同的角色諸如教學卓越者、學習激勵者、教學輔導者、課程領導者、研究領航者等，儼然點出一位教師領導者必須具備教學能力、能夠激勵他人學習、進而承擔教學輔導的責任，最後領導課程改革與研究。而蔡進雄（2011）則認為，教師應該將影響力的範疇擴大到教室外，對行政、同儕、家長及社會做出更多的貢獻，其意味著教師不僅僅只是教室內的教學者與領導者，唯有教師走出教室，才能發揮更多元的功能，如此才能引領教育改革，提升教育品質。這些觀點都與 Katzenmeyer 與 Moller（2009）不謀而合。

Mullen 與 Jones（2008）以及 Baecher（2012）曾針對部分教師領導歷程進行研究，可惜的是並未述及教師領導的整個發展歷程。不過，在有限的教師領導歷程研究中不難發現，多數學者同意教師領導的發展歷程一開始是「從教室出發」（蔡進雄，2011；Frost & Durrant, 2003; Pounder, 2006; Yost, Vogel, & Rosenberg, 2009）。然而，不論教師領導者爾後的發展為正式或非正式的職務，不可否認地，他們都是在教室中具有專業教學能力的老師。

臺北市政府教育局自 1999 年開始規劃教學輔導教師制度，截至目前為止已然推行 12 年之久，其目的乃在於提供夥伴教師（含初任、新進、自願成長教師、與教學有困難教師）諮詢與協助、及情緒上與精神上的友伴支持，並協助夥伴教師順利適應新的教學工作與學校環境，發展其專業知能。許籐繼、張德銳與張新仁（2010）亦提出教學輔導教師在教學「領導」上的功能，而丁一顧與張德銳（2010）認為教學輔導教師的概念可以呼應教師領導，然而究竟教學輔導教師於擔任教師領導者時表現出何種能力？使其可以順利承擔教師領導的角色；其從一般教師走向教師領導的發展歷程又是如何？乃是本研究所關注之重點。

此外，York-Barr 和 Duke（2004）針對 1980 年以來有關教師領導的研究進行後設分析，發現有關教師領導的文章，大多是論述多於實徵研究。賴志峰、張盈霏（2012）也提到國內關於教師領導的主張性論文並不少，但質性研究論文並不多，尤其，教師領導在不同學校層級、脈絡的實踐之多樣性，還有很大探究空間。

緣此，本研究採取質性研究的方式進行教師領導發展歷程的實徵研究。

本研究旨在瞭解臺北市中學教學輔導教師之教師領導的發展歷程，具體而言，本研究之研究問題為：（1）臺北市教學輔導教師之教師領導所需能力為何？（2）臺北市教學輔導教師之教師領導的發展歷程為何？（3）臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程的影響因素為何？（4）臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程所遭遇之困境為何？

## 一、教師領導的意涵

許多專家學者認為，若要成功推動教育改革，教師扮演非常關鍵的角色。Katzenmeyer 與 Moller（2009）曾描述「在每間學校中，都有能夠改變的一股強而有力的促發力量，這股力量就是教師領導，但它如同沈睡的巨人一般睡著」，道出教師領導的重要性，亦點出教師領導發展之不易。

綜合言之，早期的學者認為教師領導是教師在教室中，為了改進學生學習表現的領導行為（Wasley, 1991），有些學者認為教師領導係指教師在學校所發揮之影響力（Katzenmeyer & Moller, 2009; York-Barr, 2004）。不過，近年來學者多強調教師領導是指教師走出自己教室的行為（張德銳, 2012; Danielson, 2006; Fullan & Hargreaves, 1996; Katzenmeyer & Moller, 2009; Patterson & Patterson, 2004; Sanocki, 2013）。除此之外，促發教師之間的合作與學習也是一種教師領導（吳百祿, 2010; Kiranh, 2013; Nappi, 2014）。Thacker 與 Schargel（2011）主張教師領導者是值得教師學習的典範，因為他們成功運用其專長於改善學生學習，同時還能開創讓學生與全校都能受益的原則，在教室內及教室外皆能發揮影響並帶來正向的學校文化。

準此，本研究認為，教師領導乃是教師除於教室內之教學上影響學生學習外，亦能以正式或非正式職位發揮正向影響力，帶動教師合作，促發專業學習，進而改變學校文化，最終目標乃是要促進學生學習。

上述定義可謂點出教師領導的幾個層面：（1）影響範圍：教室內與教室外各項學習活動；（2）影響對象：學生、其他教師與同儕；（3）影響效果：帶動教師合作、促進專業發展、改變學校文化、促進學生學習。

## 二、教師領導之能力

教師領導者究竟需要建構那些能力，才能勝任教師領導的角色與功能？很多教師領導者的同儕並不認為教師領導者是正式的領導者，而是一個鑑賞者（connoisseur teachers），以合作和夥伴形式提供協助（Harris, 2004; Hatch, White, & Faigenbaum, 2005; Kiran, 2013）。Crowther、Kaagan、Ferguson 與 Hann（2009）則認為教師領導者是具有改革學校能力的人。道出教師領導者必須具備協助夥伴與改革能力。

林志成（2011）認為教師領導者不但要具備傳道、授業、解惑、教學與輔導的能力，更要能參與校務、領導課程、領導教學與研究。Killion 與 Harrison（2006）認為教師領導者須具備十項專長能力，包括提供資源、教學卓越、設計課程、支持教室內的教學、激勵學習、輔導教學、領導學校、資料教練（data coach）、推動變革以及學習。

由以上的研究可以綜合整理出教師領導者的能力可歸納為以下數項：（1）教學能力：要能傳道授業解惑，將學生帶好；（2）課程領導：能夠設計課程並進行研究；（3）夥伴合作：能夠提供資源、輔導教學，合作分享；（4）激勵學習：激勵同儕不斷研究與學習，帶領同儕進行創新變革。

## 三、教師領導之發展歷程

教師領導乃是一種發揮影響力的歷程。這歷程所指的即是教師領導者，不論是以個人或是集體方式，影響自己的同事、校長、甚至學校社群的成員，進一步改進教學與促進學生的學習與成就（York-Barr & Duke, 2004）。然而，雖然多數的研究指出教師領導是一種影響的歷程（郭騰展，2007；張德銳，2012；Fullan & Hargreaves, 1996），多數研究者同意教師領導發展歷程的起點都是「從教室出發」（Frost & Durrant, 2003; Pounder, 2006; Yost, Vogel, & Rosenberg, 2009）。換言之，他們都是具有專業教學能力的老師，由於在教學的能力上深受肯定，這群教師逐漸將自己的影響力「不再侷限於自己的教室內」，只是專注於教室內的教學，而是能向外延伸。於是，他們繼之透過正式或非正式的職務，將影響的觸角從教室內的教學擴展至學校發展層面，例如，課程發展、改善學校，甚至學校行政及決策（Ho & Tikly, 2012: 408）。

Baecher (2012) 的研究發現，英文教師的教師領導之發展歷程通常由非正式領導轉成正式領導，並經由教師專業發展領導者發展成為教師領導者。而 Sanocki (2013) 則指出，教師領導者的起點即是教室內的一名老師，這位老師在乎並關注自己對學生產生的正向影響力。同時，他重視教學之專業，並以此發展出他的領導能力。

此外，Riel 與 Becker (2011) 認為教師領導的必然特質是可以促發教師去追求平常不會主動去做的事以增進其專業實務，於是以專業知能的角度，提出了教師專業投入的四階段發展歷程：(1) 從實務適應中學習；(2) 與當地合作；(3) 經由教師網絡汲取資源與想法；(4) 專業知識建構。這個歷程可以金字塔圖形來表示（詳如圖 1），整個歷程由教學實務開始，逐漸擴展知識的影響力，在過程中並且不斷汲取新知與想法，最後成就一家之言，將個人所具有的知識加以建構與傳遞分享。



圖 1 教師領導發展歷程

資料來源：出自 Riel, M. & Becker, H. J. (2011: 403)。

由圖 2 的歷程架構圖可以發現教師領導源於教師對改善學生教育經驗或結果的渴望。成為教師領導者或是擔任教師領導者有二種途徑，由上而下或是由下而上。由上而下的發展模式乃源於傳統的學校科層體制，通常是為了回應外界的負評，而由校長將某位教師納入學校的科層系統，賦予正式的領導職務，以便提升

學生學習成就。另外一種途徑是由下而上的發展模式，教師也可以參與非正式的領導活動，通常開始於教室內的教學領導，而後經由同儕合作而促成學生的成就。例如，教師經由教室內的教學發現提升學生成就的需求為何，而後將其教材與資料分享給同年級團隊或是領域會議。

無論是由上而下或是由下而上的教師領導，投入的教師都會經歷教師代表的一般性過程而開始教師領導的旅程，成為教師領導者後，開始自組織獲取資源、建立關係與突破障礙的過程。

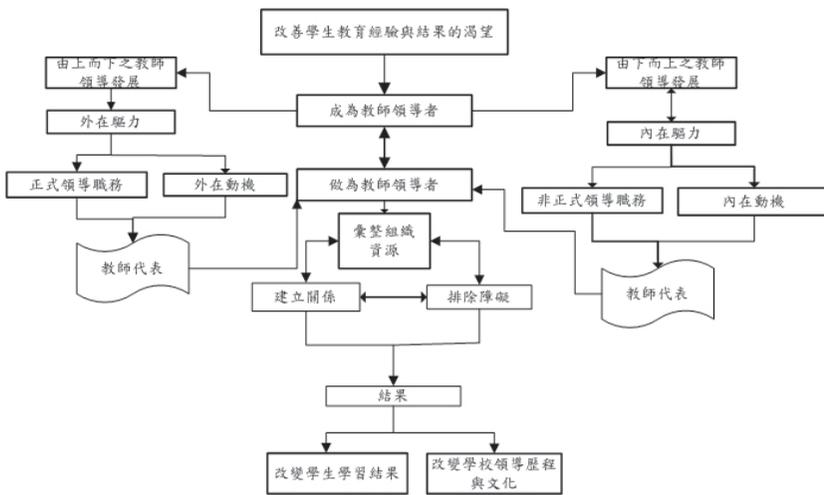


圖 2 教師領導發展歷程概念架構圖

資料來源：出自 Sanocki, S. J. (2013: 10)。

#### 四、影響教師領導發展之相關因素

教師領導的發展受到不同因素的影響，如表 1 所示，包括：（1）政策支持：實務政策的影響（Clarke, 2013）、行政支持強度與校長領導取向（賴志峰、張盈霏，2012；Birky, Shelton, & Headley, 2006; Clarke, 2013; Mullen & Jones, 2008; Ringler, et al., 2013）；（2）組織影響：組織結構健全（陳玉玫，2010；賴志峰、張盈霏，2012）、組織信任度與學校氣氛（賴志峰、張盈霏，2012）、學校及學科內文化（陳玉玫，2010；賴志峰、張盈霏，2012；Clarke, 2013）；（3）同儕關係：與同事的關係是否良好等（Clarke, 2013）；（4）教師個人：教師的態度、教師的

特質（賴志峰、張盈霏，2012）、教師擔任領導者的準備度（Mosley, 2012）、教師個人的動機（Bradley-Levine, 2008）、教師對角色的認知（Clarke, 2013）、教師個人領導能力與技巧（陳玉玫，2010；Clarke, 2013）。

綜合以上所述，影響教師領導發展的因素可以從政策到個人等從上而下來看，亦可以由外到內等環境因素到個人因素來論。惟從表 1 可發現，影響教師領導的因素以政策支持與教師個人因素所佔的比例最重。此一觀點和 Sanocki（2013）所提到教師領導發展歷程中的外在動機與內在動機有異曲同工之妙，惟 Sanocki 更指出內在動機是源於提升學生學習的渴望，更呼應教師領導的發展目的。

表 1 教師領導影響因素表

	政策支持	組織影響	同儕關係	教師個人
陳玉玫（2010）		√		√
賴志峰、張盈霏（2012）	√	√		√
Birky, Shelton, & Headley（2006）	√			
Bradley-Levine（2008）				√
Clarke（2013）	√	√	√	√
Mullen & Jones（2008）	√			
Mosley（2012）				√
Ringler, et al.（2013）	√			

## 貳、研究方法

### 一、研究對象

本研究之研究對象，係採立意取樣的方式，從擔任《喚醒沉睡中的巨人》一書（張德銳、高敏麗，2012）之受訪對象（辦理教學輔導教師制度的學校中遴選出 16 位優秀的教師領導者），從中再自國中與高中教師各抽取三位，共六位擔任本研究之受訪者。其中，三位國中教學輔導教師，目前擔任主任職務有二人，擔任導師有一人；高中職教師三位中，擔任主任職務有二位，擔任導師有一位。而為顧及研究倫理與訪談對象之隱私，訪談對象則以 A1、A2、A3 代表國中教學輔

導教師，B1、B2、B3 代表高中教學輔導教師。

## 二、研究工具

訪談工具之編製，則是參考教師領導相關文獻後，自編而成「教師領導發展歷程之研究訪談大綱」初稿，其後，再邀請 3 位學者專家與教師針對訪談大綱之架構與語句進行修改，藉以完成本研究之正式訪談大綱。至於，本研究正式訪談大綱之內容分別包括：教師領導的角色與能力；教師領導角色的發展階段；教師領導的挫折與成功經驗等。

## 三、研究程序

### (一) 編製訪談大綱

為解答本研究之研究問題，本研究於 103 年 3—4 月開始進行訪談大綱之編製，其後邀請一位專家學者、一位校長與一位教師針對訪談大綱之架構與內容進行修改，最後，於 103 年 5 月初完成正式之訪談大綱。

### (二) 確認受訪對象

本研究於 103 年 5 月中進行訪談對象之取樣與邀約，而研究對象乃是從《喚醒沉睡中的巨人》一書中的 16 位優秀的教師領導者中，分別自國中與高中教師隨機抽取各三位當作本研究之受訪對象。

### (三) 進行訪談

本研究以半結構式訪談的方式進行，實施時間從 103 年 6 月 10 日開始，分別至受訪對象之學校進行，並於訪談一開始前，向受訪者說明本研究之研究目的與問題，其後，針對訪談大綱之問題逐一訪談，藉以深入挖掘受訪者的想法，不過，為確認訪談過程能蒐集到該主題有適度豐富的資料，因此，訪談會儘量進行必要的探究與追問。

### (四) 資料分析

本研究於 103 年 6 月底前完成訪談後，則開始進行訪談資料之整理與分析。首先將 6 位受訪者之訪談錄音內容整理成逐字稿，其後再進行每一篇訪談札記資料的檢視、歸納與整理，並於 103 年 7 月起開始進一步進行質性訪談札記內容的分析與結果呈現。

#### 四、資料整理與分析

本研究有關資料整理與分析過程和內容為：（1）將訪談錄音檔轉譯整理成逐字稿，並確認訪談稿之正確性；（2）採用 MAXQDA 11 軟體進行逐字稿內容的整理，首先建立文本群組（text group），群組命名方式用字母 A、B 為教師學校階段代號。A 代表國中，再分別以 A1、A2 與 A3 代表三位受訪者。B 代表高中，再分別以 B1、B2 與 B3 代表三位受訪者；（3）將每位受訪者的逐字稿匯入所屬群組以形成文本；（4）進行譯碼系統建立（code），每一譯碼下可再建立次級譯碼，形成層級架構；（5）進行譯碼與編碼，將文本段落指定為一個或數個譯碼，稱此段落為已編碼段落，將所有訪談內容均加以編碼，以協助解釋與評估訪談文件資料；（6）進行各個編碼段落的判讀，以確認其與研究問題之相關性，藉以回答各研究問題；（7）統整與關聯各研究問題之編碼段落以形成分析結果的主題，並以決定核心主題（張奕華、許正妹，2009）。其後，再撰寫每一個核心主題的描述文，藉以統整成完整的研究結果。

本研究利用 MAXQDA 質性資料分析軟體，進行譯碼，發展譯碼是使用者自主的過程，由研究者仔細閱讀訪談內容，賦予特定概念，此概念稱之為譯碼，附予各文本段落譯碼的過程則稱之為編碼。本研究之六位受訪者之受訪內容逐字稿共擷取 218 個段落加以編碼，高中組 114 個段落，國中組 104 的段落，共包括四個譯碼，分別為教師領導能力、發展歷程、影響因素與遭遇困境，主要根據訪談大綱的重點賦予譯碼，形成核心主題，每個譯碼下面還有次級譯碼，次級譯碼可作為各個核心主題的論述子題，本研究共包含 4 個譯碼與 24 個次級譯碼，詳如表 2。其中在遭遇的困境譯碼中，以同事的誤會所佔的數量最多，是受訪者較多著墨的地方；再以影響因素來看，以學校的看重佔最多數；從發展歷程觀之，則以進入行政實踐理想最多；教師領導能力以激勵學習的段落數量最多，包括 27 個段落，承擔創新次之，包含 20 個段落。

表 2 譯碼內容一覽表

譯碼	次級譯碼	編碼段落 數量	譯碼	次級譯碼	編碼段落 數量
遭遇的困境	頂多是失落	2	發展歷程	走出校園發揮影響	16
遭遇的困境	刻板印象	2	發展歷程	最終又回到學生	6
遭遇的困境	不信任	3	發展歷程	進入行政實踐理想	17
遭遇的困境	同事的誤會	8	發展歷程	教師與行政的橋樑	7
遭遇的困境	很多事情必須忍	1	發展歷程	領域的領頭羊	10
遭遇的困境	同仁不配合	5	發展歷程	從教室內出發	16
影響因素	校長的激勵	5	教師領導能力	傳承分享	15
影響因素	團隊的支持	6	教師領導能力	承擔創新	20
影響因素	學校的需要	5	教師領導能力	溝通協調	18
影響因素	勇於嘗試的精神	3	教師領導能力	激勵學習	27
影響因素	學校的看重	7	教師領導能力	感謝回饋	7
影響因素	性格特質	3	教師領導能力	協助者	9

## 參、結果與討論

### 一、臺北市教學輔導教師之教師領導所需能力

經由研究結果顯示，臺北市教學輔導教師在教師領導上經常著力於激勵學習、溝通協調、承擔創新與傳承分享。Leana（2011）的研究指出每位教師皆擁有不同的能力，教師之間彼此互相合作，相較之下，比與校長或外界的專家溝通及合作要更來的容易，因此教師領導者發揮了他們在帶動學習、溝通與知識分享上對教師的影響力，茲將這些分述如下：

#### （一）激勵學習的能力

在這方面，幾乎每位受訪者皆謙稱自己不是領導者，而僅是引導者，此與Sanocki（2013）的看法雷同，然而，有很多學生或教師的確受到影響而產生學習甚至帶動學習風潮。B2 師說道「我跟他們說要不要參與由個人自行決定，但不知道怎地，整個學科就一起動起來，這樣彼此之間可以互相支援，因此在工作的推

展上就有很大的助力」，因此他在擔任學科召集人時帶動該學科學習進而影響行政，也影響其他科目，甚至擴及學生學習。

讓整個學科活動起了一些良性的作用出來，所以可以感覺充滿活力，這樣學生方面也多了很多學習機會。……學習風潮一旦起來，大家就很有動力，不管是參與行動研究、教師專業發展或是參與各項專業競賽，於是導師、語文類組、自然類組都同時拿到特殊優良教師，這是到目前為止，我看到的一個學校同一年就有三個。（訪 B2 師）

A1 師也提到「我有想法我就會去找對的人、是的人，就是我要去點那個火苗，…我們去教專的進階，那時就招了十幾人一起參與」。A2 師也是一開始點燃火苗，「後來大家越來越有默契之後，我就會跟他們說你可能要負責一個主題」。經由教師專業學習社群的領導，帶動學科學習，進而吸引其他學科跨科參與，成為跨學科的社群，A3 師語重心長地說「我想應該要觸動老師去做一些改變以迎接新的變局」。教師領導者成為推動老師學習的推手，而教師專業學習社群成為吸引與激勵教師學習的管道。

我帶了一個課程設計的社群，有七位老師跨科開發一門高中的選修課，一起從無到有，竟然在四年前我們就有這樣的課程運作……我們在去年得了行動研究團體第一名，但個別特優很多，我有分析過這裏面將近七成都是曾經參與或是現在還在社群當中。（訪 B3 師）

帶領同仁一起做行動研究，促進學習成長，進而回到學生學習也是教師領導者經常擔任的角色，B2 師說「我在學校還有做一些工作，就是推動我的行動研究，行動研究在這幾年開花結果我覺得蠻欣慰，我大概在學校推了十年以上。」。A3 師也說「我還是希望可以帶動老師一起朝專業的理想邁進」。最後我們也看到教師的學習帶動學生的學習。

學生是開心的，這些課程帶給學生很棒的，我覺得這是課本上學不到的知識。（訪 B3 師）

## (二) 溝通協調的能力

教師領導者常常扮演溝通協調的角色，誠如 A1 師所說的「我們的角色常常在溝通、協調、協助，…我覺得教育這塊是需要溝通，因為每個人一定都不一樣，觀念、想法一定不同。」溝通可以讓領導的過程更加順利，因為，「所有的問題都好解決，最難解決的是人的問題，只要是溝通能解決的，就不是大問題。」(B2 師)，而 B1 師認為行政工作讓他體會到「除了行動效率之外，我更要去貼近同仁的心。」因此她的態度變得更柔軟更有彈性。

我覺得這幾年的行政歷練給我比較大的改變是，我比較不會那麼急，看事情也會看得比較廣，鼓勵同仁的方式會更委婉。(訪 B1 師)

教師領導者也常扮演教師與行政之間的溝通橋樑，而因為有教師領導者居間溝通協調，許多爭執或意見不合的情況得以緩解，問題也可以產生共識。

後來就是擔任級導師，有一些年級相關的事務，可能跟學校行政的規畫有一點想法不同，我就去溝通協調，取得一個大家都能接受的共識，所以我擔任級導師的時候大概是做橋樑，讓彼此能夠接受。(訪 A1 師)

## (三) 承擔創新的能力

教師領導者多擔負承先啟後之責，他們在前輩老師的薰陶下，了解自己在學科甚至學校應該擔負的責任。B2 師提到他剛進入學校，不斷學習，包括參加科技部的研究計畫並主動承接全國教師研討會，因此 B2 師認為：「不斷吸收、歷練，漸漸的視野或許就廣了一點，當然承擔的責任就會多一點。」

我想這就是我們累積到一個能量的時候，我們就要去做一些創意的東西，包括我們設計的活動，這些都是需要創意，你要去創新。(訪 B2 師)  
當領召的時候，我覺得很愉快的是有很多點子都是我自己想出來的！(訪 A3 師)

教學輔導教師、教師專業發展評鑑、專業學習社群以及開發跨科課程等創新

教育方案一開始都面臨推動困難的情境，但是這些教學輔導教師均有再不做就來不及了的使命感，因而不顧一切地投入。教師領導者可以說是筆路藍縷，雖然遇到很多困難，但也會願意去改變。B3 師與 A3 師都說：「教師社群 plc 都是從零開始的。」，「如果老師能夠很熱情，願意去聽很多新的觀點，願意去做一點改變，那就很有價值」。因此教師領導者帶頭推動創新教育方案，並且成效也提升了。

後來擔任教學輔導教師，除了關心夥伴教師之外，一些教學理念、創新方法都可以慢慢與他們分享，因此我跟第一個夥伴老師做了兩個行動研究，都拿到特優。（訪 A2 師）

#### （四）傳承分享的能力

當這些教師領導者逐漸成為資深教師之後，他們開始將經驗傳承分享，有的擔任顧問角色、有的出書、擔任講座，或上廣播節目傳遞自己的理念與經驗。這些教師領導者在自己的教書生涯中，不斷學習，不斷發想與實踐後，所得到的寶貴心得與經驗，透過陪伴、分享，讓自己的經驗能夠發揮最大值，B2 師說：「過去我們能做的，或許那些角色已經有新的老師來承接，我們可能就可以在經驗分享上去著墨，或者在引導上，我們可以給一些意見。」，而 A2 師也提及：「我覺得我現在比較像輔導老師的輔導老師，他們衝太快或期望沒達到時，我陪伴他們。……有些關鍵的地方，我們可能就要交給接任者，不能就一走了之」的胸懷，傳承給新生代，這是一種對未來教育發展的期待與展望。

傳承分享的方式，也因個人經驗不同而以不同形式進行著，例如：B2 師在導師會議之後給予新進老師帶班經驗及學生問題處理的建議，有些老師則跨出校園，採取更多元的模式來分享。

我在傳承方面做得不錯的是，我會把它寫下來，都有檔案，所以他們可以去參考。（訪 B1 師）

剛好有機會可以參加教學輔導團中央團的研發課程，上禮拜天才剛結束跟新北團國小國中團主講演習。（訪 A2 師）

B1 師已在教育崗位上堅持許多理想，至今仍然充滿熱情的期勉自己：「我覺

得我是有能量的人，所以我很願意跟人家分享」，B3 師也說「每個人都可以做，所以我們的社群的 leader 也會愈來愈多。」

我甚至想說等我快退休時，我還可以寫一本書，把我這些寶貴的經驗出書的話也許還不錯，證明我當初的想法規劃，後來都做到了。(訪 B1 師)

從受訪教師的回應，可知教師領導者在教師學習的激勵與促發上扮演很重要的角色，教師經由領導者的分享、鼓勵或帶領，帶動老師一起參與專案、社群或是行動研究，並也因此增進學生學習。此與林志成(2011)、張德銳(2012)、賴志峰與高盈霏(2012)、Crowther、Kaagan、Ferguson 與 Hann(2009)、Ringler 等人(2013)、Lee、Sachs 與 Wheeler(2014)的見解相似。

Kiranh(2013)認為無論是行政者或教師本身都能覺知教師領導對組織發展、專業發展與與同儕合作等三個層面的重要性，此發現與本研究之發現較類似者有：激勵學習之於專業發展與同儕合作、溝通協調與承擔創新之於組織發展。然而本研究的傳承分享則未見提及，但相形之下更見重要，教師領導者除了走出教室，更跨越個別機構範疇，指向整個教育的大環境，成為一個專業的引領者，因此更見出教師領導者的宏觀視野。

Muijs 與 Haris(2007)認為以教師領導的專業發展向度而言，如果教師投入越多則越能發展。此外，教師彼此合作帶來專業發展，專業發展又帶來組織發展，可謂環環相扣，正向循環。本研究的結果亦顯示教師領導者扮演激勵學習的角色，不只帶動領域學習，進而帶動跨領域與全校的參與。

Sanocki(2013)則指出溝通協調的角色亦需要獲得行政單位的認可，否則很容易被誤會為與行政單位的方向互異而阻礙教師領導者的功能，此與本研究中教師領導者溝通協調的角色功能是主動，且對行政有所助益的結果顯然不同。林志成(2011)以及 Killion 與 Harrison(2006)針對教師領導應具備的能力並未提及溝通協調，然而從本研究來看，溝通協調與人際關係似乎是教師領導發展能否順利完成這一段旅程的關鍵因素。

## 二、臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程

教學輔導教師在教師領導的發展歷程中，多半經過漫長的時間，甚至從剛進

入教育界受到前輩提攜，直至行將退休，方才成為一位可以發揮同儕影響力的教師領導者。整體而言，這段旅程隨著時間的推移，經過了教室內的教學、繼而成為領域內的帶領者、不斷累積經驗與能量，然後延伸到校園外，分享一路以來的專業成長與發展經歷，終於跨越個別機構圍籬，成為整體教育社群的領導者。這樣的歷程好似時光的旅行者一般，歲月的歷練賦予教師領導者逐漸增長的知識和經驗，教師個人也漸次成長成熟，於是也漸進地到達教師領導的殿堂。

### （一）以教學為出發點

對於如何成為教師領導者，受訪教師都認為自己成為教師後，最大的使命便是做好教學工作，也就是一開始都是以教室為起點，而後漸次地發展。就如 B2 師所言「對我自己的導師班而言，我覺得我是能夠在關鍵時刻，很適性的引導學生走出自己的路」，A2 師說「不同孩子就要有不同的陪伴，我就是陪伴他們度過國中三年」，B1 師也說「我帶這班兩年，做了很多行為改變技術，改正學生的行為，就是磨呀，兩年他們沒有再打過架，而且士農工商都發展得很好」，所以教師領導者一開始就是從自己的班級經營出發，看到孩子的生命價值：「我覺得我對孩子真的超用心的，他在我的班，不必然是成績好才會受重視，他在很多地方都可以表現。」

那件事情慢慢讓孩子看到生命的價值、希望，他現在高中畢業，變得很有光彩，今天恰好也要回來看我，因為我想知道孩子進入大學後是否選擇自己喜歡的科系。（訪 A2 師）

### （二）繼之擔任領域領頭羊

繼成為一位好的導師後，教師累積了許多經驗值，專業成熟度逐步漸進，可以發揮的範圍由小而大，於是也有足夠的能力擔任領域的領導者，帶動整個領域甚至跨領域的學習。A3 師說「在這麼多角色中，我個人覺得要論成就感的話，其實是在領召的時候，就是領域召集人。」級導師則是班級經營的領導者，A2 師說「我覺得社群的領頭羊就比較有領導的感覺在…我們就是聚焦在班級經營，班級經營的範疇其實是很大的，從個別的學生輔導，到整個班級的運作。」最後就是社群的召集人，B3 師說「我也是一個教師領導者，我是社群 leader 的 leader」。另兩位老師也提到：

其實我們很多活動的推動都是由下而上。剛剛有提到領頭羊這個名詞，我覺得我們科在所有科目裏頭算是領頭羊的角色。（訪 B2 師）

### （三）續而成為教師與行政的橋樑

教師領導者認為只要以學生的學習為前提，便可為大家謀求不同意見中最好的解決方式，因為教師的使命便是促進學生學習。A2 師認為「如果老師們能夠信任你，我講的一些話還是可以有一些影響力，也可以幫行政解決一些問題。」A3 師成為主任之後，回想過去擔任領域召集人的經驗，仍然認為「老師帶老師力量比較大，因此透過領頭教師溝通，更有成效。」

後來擔任級導師，就有一些年級相關的事務，可能跟學校行政的規畫有一點想法不同，我就去溝通協調，取得一個大家都能接受的共識，所以我擔任級導師的時候大概是做橋樑。（訪 A2 師）

那時候我當領召，所以比較有行政的概念，我知道跟行政談支援要有怎樣的程序。（訪 A3 師）

### （四）從而擔任行政職務，實踐行政理念

Angelle 與 DeHart (2011) 發現行政者比教師具有更強的觀點，因此教師領導者在教學、社群擁有一定的經驗之後，在擔任行政職務時，就會產生新的價值觀。A1 師說道：「就是我當設備的時候，我對於行政、老師教職這方面有很大的想法、轉捩點，那個轉捩點在服務的精神，……我希望帶動的組織是一個流動的概念，不是這學校就一直這樣，應該發揮更大影響力。」經歷了教學者、領頭羊與橋樑者的角色之後，他們發現行政可以影響更多人，服務更多人，於是懷抱理想，走入行政，為實踐理想而努力。A3 師提到自己進入行政的想法時說道「教學組長是我自己自願的，那時候我覺得學校在行政服務的部分做得不夠好。」

職務對我的影響比較大的是擴及的層面更多，因為你有行政資源、團隊，慢慢的你也知道要怎麼去做，擴及的層面就比較多。（訪 B1 師）

如果在行政，會想要多策畫很多活動，就會多做一些事情，會覺得說行政應該比較主動，然後去做很多很多的工作。（訪 A3 師）

進入行政時，多半已屆教師生涯的成熟階段，擁有更多的經驗和理念，教師領導者更能感到教育的視野與使命感，於是 A3 師說：「因為進入行政，我覺得行政比較能夠感受到趨勢，感受到學校競爭，所以行政的角色要升級，upgrade。」

#### （五）終極成為具有全面影響力的教師領導者

當這些教學輔導教師已經在自己的校園內具有一定的影響力之後，便以這樣的影響力為其他導師、學科或學校發揮效能。隨著視野的擴展，專業的成長與經驗的累積之後，教師領導者開始將這些經驗帶出自己的校園外，以影響更多人。例如 B1 師就常出去演講，出書，送書或是將書款捐作公益，而 B2 師也拍過教學輔導教師與夥伴教師的一個紀錄影片的拍攝。」A2 師期許自己走出校園，「我要走出校園去參加輔導團，因為我覺得 12 年國教很多都在調整，我也想去了解外面主要的政策、氛圍是甚麼。」

我在學校我已經做好多年了，真的跨到外校今年已經第 12 年了，就做外校的專題演講，慢慢做，就做公益嘛，我覺得有些經驗真的不錯，可以跟人家分享。（訪 B1 師）

法務部請教育部幫忙，於是有（我們）一群老師一個月會有一次到兩次的時間去誠正中學上課。（訪 B3 師）

國內外研究多針對教師領導者的功能加以探討，例如促進教師合作（Thacker & Schargel, 2011; Nappi, 2014），推動教師專業學習（賴志峰、高盈霏，2012；Crowther, Kaagan, Ferguson, & Hann, 2009），改變學校文化（Thacker & Schargel, 2011; Crowther, Kaagan, Ferguson, & Hann, 2009; Lai & Cheung, 2014），進而促進學生學習（Danielson, 2006; Fairman & Mackenmic, 2015），這些功能雖然在教師領導的發展過程中均有可能展現，但是對發展歷程的軌跡少有論述，本研究之獨

創性由此可見。

然而，上述研究亦均顯示這是教師領導由內而外的領導新方向（張德銳，2012；Danielson, 2006; Fullan & Hargreaves, 1996; Sanocki, 2013），此和本研究的結果類似。在本研究中，教師亦是從教室出發，帶好自己的學生，繼而帶動領域內教師的專業學習。有些教師進入行政，期待改變學校的文化，帶動學校的成長，而這些角色無論正式或非正式的職位都可發揮其影響力（Danielson, 2006; Patterson & Patterson, 2004）。不同的是，有些本研究之受訪者認為在行政上的正式職位更能發揮影響力，而此則與 Baecher（2012）的發現相似，但與 Sanocki（2013）稍有不同，在其教師領導發展歷程架構中，無論有無正式職務，成為教師領導者均可獲得組織的資源挹注，從而建立關係與排除阻礙。

Riel 與 Becker（2011）所提出的教師領導者專業知能發展歷程可視為一種發展歷程之系統性研究，惟其乃針對專業知能層次，與本研究針對教師如何成為一個教師領導者的全面歷程仍有所不同。本研究統整出教師領導者的發展歷程乃是從教室內的教學領導出發，繼而到領域內的社群領導，漸漸地對行政產生影響力，而成為溝通與說服行政的橋樑，此後，有些教師領導者進入行政，發揮更大的影響效能，有些仍然在各自的領域內發揮影響力，但是最後都能影響整個校內與校外的教育社群，影響範圍由教室擴及縣市或全國、影響的對象由校內及於縣市或全國，影響的領域則由校內的學科或單一年級延伸到全校，甚至到縣市輔導團。

在這個發展歷程中，無論是從教室內的教學出發、繼而成為領域領頭羊或是最後走出校園發揮影響力，皆和教師專業知能有關，亦和 Riel 與 Becker（2011）的研究以及 Taylor、Yates、Meyer 與 Kinsella（2011）不謀而合，Taylor 等人更提出教師領導的機會是教師生涯發展的平行軌道，因此教師專業發展的目的除了增進領域教學外，也是其發展課程領導的角色。

本研究之全面性無非為國內教師領導者提出發展途徑與軌跡，也為教師領導者描繪了完整成長地圖。這個發展地圖和 Sanocki（2013）有所區別，茲以圖 3 表示之，由圖 3 可看出，教師領導的發展分流為正式與非正式，但無論哪一種形式，都能擴大影響力，但最後仍不忘初衷，教室內的教學領導仍是最基本的關注。

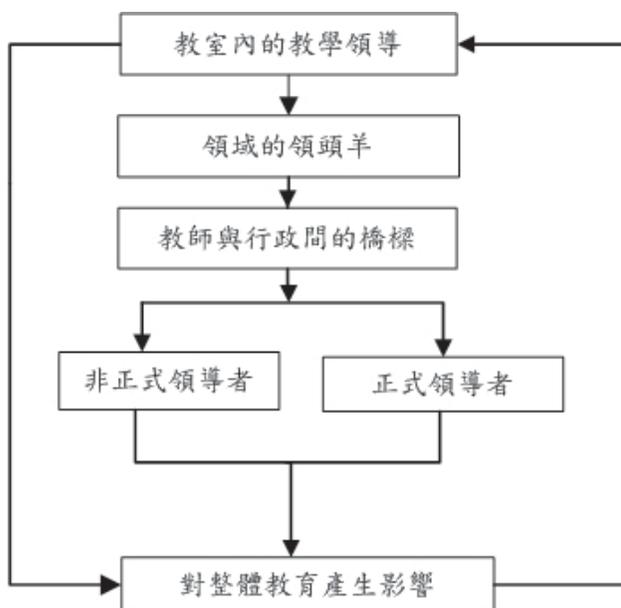


圖 3 本研究之教師領導發展歷程圖

### 三、臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程的影響因素

教師領導的發展受到不同因素的影響，包括：（1）政策的支持：實務政策的影響、行政支持強度與校長領導取向；（2）組織的影響：組織結構健全、組織信任度與學校氣氛、學校及學科內文化；（3）同儕關係：與同事的關係是否良好等；（4）教師個人：教師的態度、教師的特質、教師擔任領導者的準備度、教師個人的動機、教師對角色的認知、教師個人領導能力與技巧。本研究所發現之因素除了上述因素外，尚有些新發現，茲分述如下：

#### （一）校長的尊重授權

A2 師雖未曾擔任過行政，但對於校長的尊重與授權印象深刻，她回憶道「因為主任、校長都對我很好，我覺得只要我可以的，他們就說沒問題。」B2 師笑著說：「做秘書是因為什麼因素我也不曉得，可能要去問校長。」B3 師說因為校長要他做做看，於是就成為臺北市最年輕的教務主任。A3 師說道：「會來接主任就是校長不斷的邀請。」因為校長的賞識與尊重授權，因此就這樣成為教師的領頭羊，

校長說全部授權給你，所以我就開始規劃我預計三年內要做甚麼。(訪 B1 師)

### (二) 學校的需要時機

「因為我覺得學校給了一個良好的氣氛，我們就願意去做。」A2 師有感而發說道。此外，「如果有甚麼需要，對學校反映，學校都會在意。」因為學校的重視、體恤的作法讓老師覺得很窩心，因此也願意配合與支持學校。

後來是學務主任來找我，說我們學校從來沒有推選過導師，導師類是學務處這裡要推動的，他希望我能夠幫他一個忙。(訪 B2 師)

### (三) 團隊的支持

教師領導者如果能夠凝聚團隊的力量，對於教師領導的績效將更為卓著，誠如 B1 師所說的就彷彿是教師領導的註解一樣：「團隊力量是支撐的主要力量之一」，因此，教師領導者在團隊的支持下，具有更多能量去發揮和創造績效，「一定是大家的凝聚力都很強，我們才有辦法拿到金質獎。」(B1 師)

可能到我們這一屆時，因為我們的感情好，所以我們推動了全年級計畫。

(訪 A3 師)

### (四) 勇於挑戰的精神

B3 師擔任主任工作時其實還蠻生嫩的，「因為是新的學校，可能就試試看了！」(B3 師)就是這種勇於嘗試的精神，讓他一路走到今天，成為教師領導者。B1 師回憶起擔任科主席時，承辦了全國第一屆高中數學研討會，因為爭取到別人沒有辦過的工作而感到幸運，正是一種勇於接受挑戰的精神。

可是對我們來講就是一種挑戰，讓我們勇於面對挑戰，來嘗試、做做看，別人沒有做我們先做。(訪 B2 師)

我又發展了一系列 3 分鐘生命教育課程，準備在校內做好了以後，就去陽明山教師研習中心分享。(訪 B1 師)

本研究指出校長的授權與否將影響教師領導的發展，這個發現和張德銳、張

素偵（2012）、Anderson（2004）、Mullen 與 Jones（2008）、Ringler 等人（2013）的發現相當，Muijs 與 Haris（2006）亦提到組織發展的層級越高則更能促進教師與行政的教師領導角色發展，Katzenmeyer 與 Moller（2009）強調，如果學校領導者相信並重視教師領導，那麼教師將更能表現領導角色。

團隊的支持與同儕關係似乎相輔相成，是支持教師領導重要的精神力量，本研究的結果和 Clarke（2013）的發現是一致的，教師如果缺乏同儕團隊的支持，在教師領導的過程中將受到阻滯，無從發揮，畢竟領導要有對象，不是單打獨鬥就可以形成的。本研究所指的勇於挑戰的精神可歸納為個人特質，源於教師領導的過程中，難免受到阻礙與挫折，所要承擔的責任比之其他教師更多元繁重，因此個人必須有勇往直前的勇氣，才不致半途而廢。

本研究的另一發現為學校的需求，因為呼應學校的需要而投入領導者，則減少出現於國內外的研究中，是否基於教師對學校組織的使命感或是承諾，確有進一步探究的必要，或許以此激勵教師，投入教師領導的發展，更具成效亦未可知。因此，有關國內教師對組織承諾的重視是否影響教師領導歷程的發展似乎可以更進一步加以探究。

#### 四、臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程所遭遇之困境

教學輔導教師在教師領導發展歷程中所遭遇的困境經常是來自同儕的不信賴與誤會，然而他們抱著能忍就忍的胸襟，終究能獲得同儕的認同。A1 師說起自己面對困境時的態度：「在某些狀況下我就要事先安排，就算要產生衝突，我要能忍，就算我挨罵，我能忍的都不說，就是想辦法。」A2 師也說：「最後你就顧全大局，委曲求全。」他們所遇到的困境茲分述如下：

##### （一）同儕的不信任

「有些人就是永遠的質疑呀，怎麼說也沒有用，永遠的反對者一定會有」A1 師語帶平靜得說道。B3 師感慨說道「挑戰可能來自於別人的不了解，或是不信任」，因為當資源給了某一團體時，就有人會認為偏袒，但是 B3 師認為資源本來就應該優先給對學校有貢獻的人。

你這個社群有投入課程，你們有在做一些行動研究，你們有做一些教案開發，所以你需要甚麼資源我優先給你，我覺得這是一個行政工作者該

有的擔當。(訪 B3 師)

但是有些人確是因反對而反對，也令受訪者感受挫折，例如：

我只是有一陣子會困惑說為什麼老是會這樣，比方說為反對而反對，或是有些溝通不良，會節外生枝，甚至有莫須有的一些謠言傳開。(訪 B1 師)

我習慣就事論事，可是對別人來說可能是無法接受的，就會有另一種聲音產生。(訪 A2 師)

### (二) 同仁的不配合

A3 師說會讓他感到挫折的是同仁冷淡的態度，B1 師也說「當時當然自己也年輕氣盛啦，覺得幹嘛去求人家」，可見同儕的態度造成教師領導者的挫折感，B3 師也提到同仁的態度：

每天我走在校園內就會跟同仁說我們來寫行動研究啊，他們就覺得好煩喔！不要再碰到主任了！(訪 B3 師)

### (三) 同儕的誤會

B1 師提到她擔任科主任時曾經受到的誤會還是不勝唏噓，因為有些同儕會帶著擔任行政一定有些什麼動機的眼光來看待，所以她就曾經聽到有人質疑她為什麼要去當科主任。B3 師也打趣說道，有時候是要戴鋼盔去面對挑戰。

別人是不是都能看到我做得那麼細膩，其實我也不太在意，可是我有聽到一些比較不好的批評時，雖然難過，但會反省。(訪 B1 師)

我很堅持某件事一定要做，可是這樣難免會得罪人，得罪人後就會很難收拾。(訪 A1 師)

A1 師說「因為教務主任的關係，所以有些老師看到教務是比較會頭痛，因為你可能就是要找他做些甚麼事。」當有事情需要幫助的時候，他們就會定位在：「主

任要來了，最近一定沒好事。」（A1 師）

有關臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程所遭遇之困境多與同儕的互動有關，此亦點出人際關係與教師領導的密切關係。Clarke（2013）即指出同儕關係是影響教師領導發展的因素之一。Little（1990）也認為教師領導最重要的是與個別教師建立同儕的密切關係，如此，彼此間的相互學習才會產生。教師領導者必須與同儕建立信任與和諧的關係，穩固的關係，並經由這些關係影響學校文化。Harris（2005）指出教師領導是人際關係的結果而非個別的行為。

緣此，如何提升教師領導者的人際關係，以減少發展歷程中的挫折，實有其必要性。

## 肆、結論與建議

### 一、結論

（一）臺北市教學輔導教師之教師領導能力包括激勵學習、溝通協調、承擔創新與傳承分享等

本研究結果發現臺北市教學輔導教師之教師領導能力展現在激勵學習，其帶動校內學習風潮，進行行動研究與專業成長，進而促動學生學習；溝通協調則發揮在行政與教師間溝通的橋樑，許多問題可以迎刃而解；承擔創新是承先啟後的概念，在前輩的啟迪下成為獨當一面的教師領導者，進而將所思所學傳承給新進教師；傳承分享乃是以自身所擅長的方式將教師領導的旅程與沿路景致繼續傳承給校內外的教師，影響的範圍更加擴展。

（二）臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程為從教室出發，而後成為領域的領頭羊，繼之擔任教師與行政溝通的橋樑，有些教師進入行政實踐理想，有些仍在領域內努力，最後都超越個別組織，發揮對教育更大影響力

從本研究得知，臺北市教學輔導教師之教師領導的發展歷程為從教室出發，將自己的班級帶好，而後帶領教師專業學習社群，成為領域的領頭羊，帶動教學創新，為學校注入新氛圍與新方向，帶動學校成長，繼之扮演教師與行政溝通的橋樑，為大家謀求最好的解決方式，有些教師懷抱行政夢想，以實驗的精神踏入行政領域實踐理想，當個人的理想逐步實現後，也感到自己有力量可以影響更多

人，於是走出自己的校園，發揮更大影響力。

### (三) 臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程的影響因素包含校長的尊重授權、學校的需要、人際的互動與勇於挑戰的精神

本研究發現校長的尊重授權是教師成為教師領導者的引信，點燃使命感的火炬，學校的需要讓使命感更加發光發熱，而人際的互動是支持教師領導者繼續往前走的動能，勇於挑戰的精神則屬於內在因素，激勵個人在發展歷程中無謂困境的磨折，一路前行。

### (四) 臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程所遭遇之困境包括同儕的不信任、同仁的不配合與同儕的誤會

本研究發現在教師領導發展歷程中所遭遇的困境多半來自同儕，不信任感帶來挫折，甚至可能造成無力感，不配合的態度讓事情無法推動，而刻板印象的誤會也會斲傷教師領導者的熱情。

## 二、建議

### (一) 對教師個人的建議

#### 1. 教師應超越教室內教學的侷限，促進生涯發展

本研究顯示教師領導具有四種主要能力，這四種能力的發揮較屬於同儕分享與影響，影響的範圍與力道實屬有限，且多集中於教學本位上。然而教育變革的質與量成倍數成長，具有專業知能與實務經驗的教師領導者參與教育改革方案應該更具主動性，扮演教育革新的推動者與教育改革促進者，展現更具影響力的角色，也為個人的教師生涯賦予更多元的發展。

#### 2. 教師領導者應強化溝通應對的能力，增進同儕合作

本研究發現，教師領導者面對的困境可能來自於同儕的不了解，不信任，誤會或是不配合，因此溝通與澄清是促進了解與信任的策略，溝通能力的強化更形重要，正式與非正式管道與對方澄清誤會，同理對方的感受，支持對方的觀點等方式的運用，都需要溝通能力的訓練，因此學校提供相關的資源強化教師領導者的溝通能力可以協助其面對誤會，加以澄清並尋求共識。

### (二) 對學校的建議

#### 1. 建構校本教師領導歷程生涯發展模式，激勵教師領導

本研究顯示教師領導者的發展歷程有些進入行政，發揮更大的影響，有些則

在自己的專業裏努力，無論哪一種途徑，都對教育有所貢獻。校長可以站在發展教師個人潛能與志趣、以及對教育的影響的立場上，引進生涯探索與發展的概念與資源，例如相關的講座與生涯教練等，建構校本教師領導歷程模式，協助教師或教師領導者朝向合適的生涯發展徑路發展。

## 2. 校長應營造校園尊重授權與信任的氛圍，形成環境支持

以本研究的結果來看，教師領導者發展歷程的影響因素中，校長、學校、同儕所營造的支持與信任氛圍可以激勵與維持教師領導者的動機，使他們願意成為領域與行政領導者。因此校長是否可以營造尊重授權信任的學校文化氛圍，是促進教師領導發展的要素。

## 3. 強化教師領導相關知能之培育，促進專業發展

教師領導者所領導的對象是同儕、也是成人，與教學上面對學生的情境自有不同，在教師養成過程未必有這樣的培育，許多教師是自我摸索與經驗學習而來，若是教育機構可以引進領導能力培養的課程與資源，協助教師領導者加強領導能力，當可縮短教師領導者摸索與嘗試的歷程。

### （三）對未來研究的建議

#### 1. 進行教師領導實徵研究，增進全面了解

本研究僅針對 6 所學校 6 位教學輔導教師進行初探性之訪談研究，因此，建議未來除可以一般教師為對象，探究其教師領導歷程之發展，此外，亦可採取問卷調查法，更全面瞭解與探究教師領導之發展歷程及其相關因素與困境。

#### 2. 對一般教學輔導教師進行探究並作比較分析，更完整理解教師領導的狀況

本研究研究對象之選取乃採取立意取樣的方式，立意取樣較容易取得受訪對象，且受訪結果也較豐富，但也可能因受訪對象的侷限，而未能對一般教學輔導教師的教師領導有完整的了解，因此未來研究可以進一步對教學輔導教師的教師領導情況進行探究並作比較分析，以便更完整理解教學輔導教師教師領導的狀況。

#### 3. 進行教師領導與影響相關因素的研究，以提供發展建議

本研究雖已發現四項與教師領導發展有關的因素，但對於組織承諾是否影響教師領導的動機與意願，尚有待進一步的探究，未來可針對此一主題進行研究，亦可以將教師領導與其他主題進行關係的研究，以更加了解教師領導之發展脈絡與因素，進而為教師領導的發展提供更有效的策略建議。

## 參考文獻

- 丁一顧、張德銳(2010)。臺北市教學輔導教師教師領導與專業學習社群關係之研究。**教育行政與評鑑學刊**，**10**，55-84。
- 吳百祿(2010)。教師領導的理論背景與影響。**學校行政雙月刊**，**70**，1-22。
- 李新鄉(2010)。教學卓越獲獎團隊表現與學校教師文化關聯性之研究：以大一國小為例。**台灣教育社會學研究**，**10**(2)，41-83。
- 林志成(2011)。以教師領導塑造優質學風的策略。**教育研究月刊**，**202**，23-35。
- 張奕華、許正妹(2009)。**質化資料分析：MAXQDA 軟體的運用**。臺北市：心理。
- 張德銳(2012)。區別化教師評鑑制度的規劃與實施策略。**臺北市立教育大學學報**，**43**(1)，121-144。
- 張德銳、高敏麗(2012)。**喚醒沉睡的巨人：教師領導故事集**。臺北市：五南。
- 張德銳、張素偵(2012)。臺北市中小學校長轉型領導、教師領導與教學效能之研究。**市北教育學刊**，**41**，59-97。
- 張夏銘、李新鄉、陳聖謨、丁文生(2012)。教師領導與教師專業發展關係之研究—以台南市國民中學為例。**南台人文社會學報**，**8**，29-55。
- 許籐繼、張德銳、張新仁(2010)。**中小學教學輔導教師制度規劃與推動策略之研究**。教育部委託研究計劃成果報告。臺北市：教育部。
- 郭騰展(2007)。學校領導的新典範—教師領導。**學校行政**，**49**，150-175。
- 陳佩英(2008)。教師領導之興起與發展。**教育研究月刊**，**171**，41-57。
- 陳玉玫(2010)。國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例。**嘉大教育研究學刊**，**25**，33-61。
- 蔡進雄(2011)。教師領導的理論、實踐與省思。**中等教育**，**62**(2)，8-19。
- 賴志峰、賴盈霏(2012)。教師領導的研究成果之初步分析。**庶民文化研究**，**6**，1-29。
- Anderson, D. K. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals, school effectiveness and school improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, *15*(1), 97-113.
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership:

- Examining differences by experience, degree, and position. *NASSP Bulletin*, 95. doi:10.1177/0192636511415397
- Baecher, L. (2012). Pathways to teacher leadership among English as a second-language teachers: Professional development by and for emerging teacher leaders. *Professional Development in Education*, 38(2), 317-330.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449.
- Birky, V. D., Shelton, M., & Headley, S. (2006). An administrator's challenge: Encouraging teachers to be leaders. *National Association of Secondary School Principals*, 90(2), 87-101.
- Bradley-Levine, J. (2008). *The role of leadership preparation in teacher leaders' formation of critical consciousness and enactment of critical teacher leadership* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Indiana.
- Clarke, K. A. (2013, July). *Factors and conditions impacting teacher leader influence*. Presented at the 4th International Conference on New Horizon in Education. Brock University, Ontario, Canada.
- Crowther, F., Kaagan, S., Ferguson, M., & Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership: That strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fairman, C. J., & Mackenzie, V. S. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 8(1), 61-87. doi: 10.1080/13603124.2014.904002
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rational, strategy and impact. *School Leadership and Management*, 23(2), 173-186.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in you school* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.

- Harris, A. (2005). Teacher Leadership: More than Just a Feel-Good Factor? *Leadership and Policy in Schools, 4*, 201-219.
- Hatch, T., White, M. E., & Faigenbaum, D. (2005). Expertise, credibility, and influence: How teachers can influence policy, advance research, and improve performance. *Teachers College Record, 107*(5), 1004-1035. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00502.x>
- Ho, D., & Tikly, L. P. (2012). Conceptualizing teacher leadership in a Chinese, policy-driven context: A research agenda. *School Effectiveness and School Improvement, 23*(4), 401-416.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Killion, J., & Harrison, C. (2006). *Taking the lead: New roles for teachers and school-based coaches*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Kiranh, S. (2013). Teachers' and school administrators' perceptions and expectations on teacher leadership. *International Journal of Instruction January, 6*(1), 179-194.
- Lai, E., & Cheung, D. (2014). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership, 20*, 1-20. Retrieved from [www.ema.sagepub.com](http://www.ema.sagepub.com). doi: 0.1177/1741143214535742
- Leana, C. (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*. Retrieved from [http://www.ssireview.org/articles/entry/the\\_missing\\_link\\_in\\_school\\_reform/](http://www.ssireview.org/articles/entry/the_missing_link_in_school_reform/)
- Lee, S. J., Sachs, D., & Wheeler, L. (2014). The Crossroads of teacher leadership and action research. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 87*(5), 218-223.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *The Teachers College Record, 91*(4), 509-536.
- Mosley, A. M. (2012). *Perceptions of California middle school teacher leaders regarding preparedness* (Unpublished doctoral dissertation). California State University, Fresno, California.
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in action. *Educational Management*

*Administration & Leadership*, 35(1), 111-134.

- Mullen, A. C., & Jones, J. R. (2008). Teacher leadership capacity-building: Developing democratically accountable leaders in schools. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 12(4), 329-340. doi: 10.1080/13664530802579892
- Nappi, S. J. (2014). The teacher leader: Improving schools by building social capital through shared leadership. *Kappa Delta Pi Record*, 47(4), 170-173. doi: 10.1080/00228958.2011.10516586
- Patterson, J. & Patterson, J. (2004). Sharing the lead. *Educational Leadership*, 61(7), 74-78.
- Pounder, J. S. (2006). Transformational classroom leadership: The fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration and Leadership*, 34(4), 533-545.
- Riel, M., & Becker, H. J. (2011). Characteristics of teacher leaders for information and communication technology. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 397-417). New York, NY: Springer.
- Ringler, M., O'Neal, D., Rawls, J., & Cumiskey, S. (2013). The role of school leaders in teacher leadership development. *Rural Educator*, 35(1), 34-43.
- Sanocki, S. J. (2013). *The process of how teachers become teacher leaders and how teacher leadership becomes distributed within a school: A grounded theory research study* (Unpublished doctoral dissertation). Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan.
- Taylor, M., Yates, M., Meyer, L. H., & Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 85-94.
- Thacker, T., & Schargel, F. P. (2011). *Schools where teachers lead: What successful leaders do*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York, NY: Teachers College Press.

- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Finding from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Yost, D. S., Vogel, R., & Rosenberg, M. D. (2009). Transitional from teacher to instructional leader. *Middle School Journal*, 40(3), 20-27.

