

# 教師「革新關注」演變之探討：以「不同變革 領導風格」之校長所屬教師為例

鍾志長

花蓮縣富南國小

本研究旨在探討國民小學實施九年一貫課程時，校長之變革領導風格與其所屬教師之「革新關注」的關係。研究者首先選取三位具有不同變革領導風格的校長，再定期到其所服務的學校，以開放式關注問卷蒐集教師實施九年一貫課程教學時的關注意見，據以分析教師革新關注的演變情形，並比較這三所學校教師的革新關注型態。資料分析結果顯示：1. 三校教師的革新關注型態，均會隨時間的變動而改變；2. 三校教師革新關注型態剖面圖顯示教師革新關注的高峰階段會持續一段時間，但各校教師的高峰階段及次高峰階段不同，意即三校教師的革新關注型態互異；及3. 教師關注型態的「波谷」為「個人關注」。研究者依研究發現對參與本研究的校長及教師提出了若干實務上的改進建議。

關鍵詞：課程改革、革新關注、變革領導風格

## 壹、前言

### 一、研究動機

教育部於民國八十九年頒行「九年一貫課程暫行綱要」，實施國民中小學課程改革，改革的範圍包括課程結構、教學方法及評量方式等，九十學年度全國正式實施，期間新課程採用與推動的問題，不斷在報章及期刊出現，甚至有人要求暫停實施九年一貫課程，可見九年一貫課程未被學校教師順利採用。國外研究教育改革的學者亦曾提出相似的意見，例如 Fullan 與 Stiegelbauer (1991: 117) 認為教育改革的成敗取決於教師的思考及作為；Harper 與 Maheady (1991: 345-357) 則指出教師個人的工作滿足感會影響他們繼續變革的意願，當教師對變革發展出正向的知覺，並認為他們有能力進行教學時，

通常教師會展現更多參與改革的意願；Cronin-Jones (1991: 235-250) 亦提到教師擁有的信念與課程變革的哲學前後不符時，會阻礙新課程的實現。

學校的課程改革必須經由教師落實在教學中，新課程亦需要教師以新的作為取代舊的教學行為。國外研究者 Chamley、Caprio 與 Young (1994) 即指出變革對於習於既有教學方式的教師是高風險的事務，他們也許會失去職業的認同，發展出不適當的或不完整的知覺，以及對自我概念產生根本的改變。可見教師個人對變革所持的知覺、認知與信念將會影響學校的變革工作，實施九年一貫課程變革有必要深入探討教師所持的「革新關注」(innovation concern)。

美國學者 Hall 及其同僚長期實證研究學校的變革歷程，提出「關注本位的採用模式」(The Concerns-Based Adoption Model, CBAM) (Hall, Wallace & Dossett, 1973)，用來研究和改善學校變革的歷程 (change process)，「CBAM」假設變革是一個過程而非事件；變革是高度的個人經驗；個別

鍾志長，花蓮縣富南國小教師兼教導主任。

通訊作者：鍾志長，983 花蓮縣富里鄉富南村 82 號，  
花蓮縣富南國小。E-mail: stagesconcern324@yahoo.com.tw

教師為變革促進者變革介入 (intervention) 的主要焦點；變革促進者應依教師之個別經驗，提供實施變革所需的援助和支持 (Hall & Hord, 1987: 8-10; Shieh, 1996: 44)。「CBAM」提供變革促進者在領導變革工作時，可使用「革新的關注階段」(stages of concern about an innovation, SoC) 為診斷工具，以探查變革方案使用者的需求與問題，依他們所關注的事當作介入的起點，以協助成員更有效率和技巧的採用革新事物 (Hall & Hord, 1987: 13-15; Shieh, 1996: 44-48)。因此，學校的校長必須了解教師的「革新關注」演進情形，據以調整其變革推動行為。此外，「CBAM」的發展者指出校長推動學校變革具有三種不同的「變革領導風格」(change facilitator styles, CFS)，皆能有效領導課程變革 (Hall & Hord, 2001: 132)。應用上述的觀點檢視學校採用九年一貫課程方案的歷程，值得我們探討學校教師對課程改革的關注及演變情形。

## 二、研究目的

國內近幾年對九年一貫課程關注之研究偏向量化研究法，研究設計上較少致力於教師「革新關注」演變的呈現。本研究以質化研究方式，探討具不同變革領導風格之校長所屬教師之「革新關注」演變情形並比較其異同，以彌補國內相關研究之不足。

## 三、名詞解釋

承上所述，本研究所指的「教師」係「Hall 與 Hord (2001: 130-134) 所區分之『倡導型』(initiator)、『管理型』(manager) 及『反應型』(responder) 之國小校長所屬之教師」；本研究所指的「革新關注」係指「教師在實施九年一貫課程的不同時間點上，其個人所確認的知覺、觀點及態度之型態」，Hall 與 Hord (2001: 63) 將其區分為「知覺關注」(awareness)、「訊息關注」

(information)、「個人關注」(personal)、「管理關注」(management)、「結果關注」(consequence)、「合作關注」(collaboration) 及「再調整關注」(refocusing) 等七個階段。

## 貳、文獻探討

本研究引用「CBAM」之「不同變革領導風格」及「革新關注」以探討教師的九年一貫課程關注演變，以下分別探討其相關文獻內容。

### 一、「不同變革領導風格」特徵

校長的角色為學校變革的關鍵所在，有效的變革促進者在推動變革工作時，會基於個人的特質而蒐集並分析資訊、選擇並解決問題、建立適當的績效期待及引導成員邁向新目標。「CBAM」的發展成員指出變革促進者有三類領導風格(倡導型、管理型及反應型)，皆對學校變革有所助益，有關「倡導型」、「管理型」及「反應型」促進者的領導行為摘要描述如下 (Hall & Hord, 2001: 132)：

「倡導型」校長具有明確的課程改革願景，以學校能夠發展的最佳及學生的學習結果最好為作決定之依據；校長能長期推動前述的目標，對學生、老師及自己都有深切的期許，經常向老師清楚而詳細的傳達與監控這些高期許；校長有時在解釋政策上會富有創意，而且努力營造學校的最大潛能。

「管理型」校長常展現學校發展的不同方向，以與教師和上級人員建立密切的關係；校長不僅提供老師基本的支持，並且有效率的管理校務工作及參與支持課程改革的行動；校長在分配工作之後會緊密監控被委派工作的人。

「反應型」校長注重與教師及其他人之間的和諧關係，關心其他人現階段如何接受學校的課程改革方向；認為老師為有能力實現課程改革的專業者；校長的主要任務是維持校務運作順暢、維持教職員

的滿足感及善待學生；而且校長接受其他人所作的決定。

## 二、教師的變革態度

有關教師面對學校改革的態度，本研究從「變革接納與抗拒」及「關注」兩個角度加以探討。

在變革接納與抗拒方面，學校改革導致教師工作現狀的改變，並不是所有的教師都採取抗拒的態度，有些教師會表現投入的意願，例如 Rogers (1995: 263-266) 指出社會系統內的個體面對改革活動時，其回應可分為五類：1. 改革者 (innovator) 願意先嘗試一些新的事情；2. 早期的採用者 (early adopters) 趨向尊重團體的領導者而參加改革活動；3. 早期的多數採用者 (early majority) 不願意冒險從事改革；4. 後期的多數採用者 (late majority) 常懷疑或抗拒改革活動；及 5. 落後者 (laggards) 會堅定不移的抗拒改革。

此外 Clarke、Ellett、Bateman 與 Rugutt (1996) 則指出對變革接受可視為個體面對變革的內在認知傾向，並不代表其實際的行為反應，抗拒可視為變革的外顯行為傾向，包括對變革的拒絕、拖延或其他破壞手段；Theron、Westhuizen 與 Van der (1996) 進一步指出，變革抗拒代表個體對未來變革情境中的角色及行為存有不確定感，抗拒是變革實施過程的正常現象，應將抗拒視為一種訊息，它顯示出教師接受變革態度的強度，代表決策人員或變革推動人員需要與教師進一步溝通有關變革的本質、目標及價值，因而抗拒有助於認定變革實施過程中所遭遇的問題。

在變革關注方面，研究學校變革的學者曾提出教師對變革的關注。例如 Fullan (1982) 指出教師因應學校的變革需要界定新角色、使用新的教材、新的教學方法及創造出新的信念；Peca (1994) 則指出學校變革的歷程常伴隨著教師的否定、生氣、

協議、憂鬱及接受等知覺；Shieh (1996) 亦指出學校教師常被自己的變革傾向所影響；學校實施變革初期，成員的真實反應為：1. 只依照自己本身的興趣與利益來行動；2. 並不真心想了解學校變革的動機與內涵；3. 參與學校變革是考量本身所應承擔的壓力與責任，而非考量變革帶來的優點；4. 即使對學校變革的意圖與內涵存有懷疑，卻仍期待給別人一種具熱忱參與的感覺；及 5. 寧願被動參與學校變革也不願成為學校變革的推動者 (Patterson, 2003: 20)。

## 三、「革新」的意義

「變革」為「一系列的過程」與「變革促進者的方向與任務」(Hall & Hord, 2001: 4)；「變革」為「不可思議的、快速且大規模採用一項新政策的活動，它使用的策略為創設新方案、傳播新方案的相關知識及在學校中採用該項方案」(Owens, 2001: 188)。

「革新」意味著「新方案具有正向的歸因和恰當的設定且正被實施」(Hall & Hord, 1987: 9)；Miles (1964) 指出「教育上的『革新』——通常具有明確的、特定地及具體的特徵」；「革新」係「有計劃的、新奇的、審慎的及明確的變革，這種變革試圖幫助組織更有效實現新目標」(Owens, 2000: 192)；可見一項新事物能清楚說明其概念、有一套操作程序及相關的技術方為「革新」。然而，Owens 亦提到美國的學校改革，不斷引進「革新」方案加以試驗、使用與廢棄，導致教育界的「革新」反而沒有預期的理想 (Owens, 2000: 192)。

另從本研究的變項「stages of concern about an innovation」視之，教育部所推動的九年一貫課程對學校教師而言宜為「革新」。因此，本研究調查學校教師的課程改革意見使用「革新關注」一詞。

#### 四、「革新關注」之意義與功能

在變革的歷程中，個人會對變革產生不同的感想、想法、知覺和態度，此即為「革新關注」；而且人們在變革歷程中，都有相似的關注範疇與發展過程：個人會由「無關的關注」(unrelated)發展到「自我的關注」(self)，然後到「任務的關注」(task)，最後達到「衝擊的關注」(impact)之歷程(Hall, George & Rutherford, 1977: 5)。

學校在進行變革時，可藉由教師的革新關注型態了解教師關注所在；教師的關注意見隱含教師要面對的困難、所需的協助及對變革的心理抗拒(Loucks, 1983; Hall & Hord, 1987; Shieh, 1996: 78-80)。因此，變革實施期間調查學校教師的關注階段，可深入了解教師的變革方向、分析教師對變革所持的意義、並提供變革促進者推動變革方案的參照(Hall & Shieh, 1998: 50-51)。變革促進者如能及時知道教師的關注，而提供變革領導介入將可以有有效的解決變革問題，並依序提昇教師的關注段以實現變革工作。至於各關注階段的內涵意義，說明如下。

#### 五、「革新的關注階段」之內涵

參與變革的個體在採用改革方案期間，常對變革持有一些意見，所有的意見可被區分為七個(知覺的、訊息的、個人的、管理的、結果的、合作的及再調整的關注)可以測量的階段，稱為「革新的關注階段」(Hall & Hord, 2001: 61-63)。

各階段表現的關注如下：處於「知覺關注」的老師表現很少關心或參與革新方案。處於「訊息關注」的教師，想要了解更多有關改革的事，及新方案與現行的方案有何差別？要如何支持它的運作。重視「個人關注」的老師會關注他們在實行新計畫時，是否具備所需的能力及他們的錯誤。關心「管理關注」的老師想要知道如何透過教學實現新方案

的目標；此階段的關注增強時，教師會表現相關的時間管理及教學用品準備和組成的取得有問題。強調「結果關注」的老師會關心學生在新方案的學習結果；及如何有效的改善學生的學習計畫。處於「合作關注」的老師會關注與其他人合作以改善改革的結果。當教師充分實施改革後，他們想要找尋更好的方法來教導學生，這時就表現出「再調整關注」(Hall & Hord, 2001: 63)。

然而，關注的發展並非絕對發生在每個人身上，同時間也不是每個人都處在相同的關注階段。個體在變革的早期為「非變革採用者」(nonuser)，表現較多的「知覺關注」與「訊息關注」；隨著變革時間增加而成為「經驗不足的採用者」(inexperienced user)，表現較多「管理關注」；在經歷長時間的變革後，個體發展成「有經驗的採用者」(experienced user)，表現較多「結果關注」和「合作關注」；最後發展為「更新的採用者」(renewing user)，表現較多「再調整關注」(Hall & Hord, 2001: 65)。上述關注階段的發展指出，在組織中採用變革的人非常的複雜且機動，理想化的改革進展並不會經常發生，然而藉由掌握教師關注型態(pattern)的發展趨勢，可以促進變革過程的管理。有關調查個人或全體人員參與變革的關注意見方式，說明如下。

#### 六、「革新的關注階段」之調查方式

「CBAM」的發展者指出要完整的蒐集到個人或全體人員參與變革的關注資料，可以使用非正式的訪談、開放式關注陳述句或關注階段量表。其中 1. 非正式的訪談：為變革促進者和採用者利用短時間交談革新方案，討論的重點為變革採用者描述正在做的事，說明為何要做這件事或事件的心得；2. 開放式關注陳述語句：調查的方式是提供採用者下述問句：「你對於……變革此時有怎樣的關注？」

然後，請變革採用者寫下他們最近對此項革新方案的關注意見；及 3. 關注階段量表：本量表有 35 項問題，用以調查變革使用者的關注階段之分布情形（Hall & Hord, 2001: 65-69）。國內有關國民小學教師的九年一貫課程關注相關研究，探討如下。

### 七、九年一貫課程「革新關注」之相關研究

國內目前約有十多篇論文採用「革新關注」理論，研究九年一貫課程在國民小學實施的狀況，各研究者調查的時間點與樣本互不相同，所得的研究發現亦各有差異。例如：李復惠（2002）、周勇（2003）及蕭美杏（2004）研究指出教師處於「低度關注」階段；阮光勛（1999）及洪瑛璘（2001）研究顯示教師對重視「訊息的關注」；陳建銘（2003）研究發現教師最注重「個人的關注」；王振鴻（2000）指出教師在「管理的關注」表現最強烈；邱慧玲（2002）及陳玫秀（2003）則指出教師在「結果的關注」最顯著；郭吉模（2004）發現「合作的關注」最受教師關注；姜禮能（2002）研究顯示教師對「再調整的關注」達到顯著差異；此外，詹寶菁（1997）則指出教師的關注階段有不同的發展情形。

上述研究顯示對教師關注階段的研究沒有一致的結論；且研究設計偏向量化研究法，將成員在變革歷程中複雜的關注現象，簡化成變項之間的互相作用；研究內容上較少致力於關注演變趨勢的探究。因此，本研究連續蒐集教師對九年一貫課程變革之關注意見，以解析其演變情形與意義。

### 參、研究設計與實施

以下分述研究樣本選取、研究工具編製、研究資料的蒐集歷程及研究資料的分析方式。

#### 一、研究樣本選取

本研究立意取樣九十一學年度花蓮縣公立國民

小學校長，具代表性的「不同變革領導風格」校長各乙位，以該校長所屬教師為研究資料收集對象。

為選取具代表性的研究樣本，首先，本研究翻譯 Hall 與 Hord（2001: 130-134）所描述的「倡導型」、「管理型」及「反應型」之特徵，委請天使校長（天使校長在花蓮縣服務接近 30 年，熟悉花蓮縣的教育生態及大部分校長的辦學理念及風格，多位資深校長推薦其進行研究樣本的初判）分類其個人所熟識的花蓮縣九十一學年度國民小學校長二十位，其中傾向於「倡導型」的校長六位、「管理型」的校長七位及「反應型」的校長七位（詳如表 1）。

表 1 天使校長判斷的校長變革領導風格統計表

變革領導風格類型	校長名稱
傾向於倡導型 (initiator)	A、C、D、E、F、P 校長，共六位
傾向於管理型 (manager)	B、G、H、J、K、L、M 校長，共七位
傾向於反應型 (responder)	I、N、O、Q、R、S、T 校長，共七位

資料來源：研究者整理。

其次，為進一步確認研究樣本選取的信度，研究者親自拜訪上述二十位校長，探詢參與研究的意願，其中 M、B、E、R、H、I、N、O 及 P 等九位校長同意接受校長之變革領導風格調查，本研究乃將所修訂的「校長變革領導風格」調查表，請各校五位兼任行政工作之教師，評定其所知覺的校長「變革領導風格」。調查結果如下：九位校長中 I 校長所屬兼任行政工作之教師百分之一百知覺其為「倡導型」；P 校長所屬兼任行政工作之教師百分之八十三知覺其為「倡導型」。M 校長所屬兼任行政工作之教師百分之七十知覺其為「管理型」；B 校長所屬兼任行政工作之教師百分之五十五知覺其為「管理型」。R 校長所屬兼任行政工作之教師百分之

五十五知覺其為「反應型」；N 校長所屬兼任行政工作之教師百分之七十五知覺其為「反應型」；O 校長所屬兼任行政工作之教師百分之五十知覺其為「反應型」。本研究綜合天使校長及各校兼任行政工作教師的知覺，判定 I 與 P 校長為「倡導型」；M 與 B 校長為「管理型」；R、N 與 O 校長為「反應型」。

最後上述七位校長基於參與研究意願及其他因素，本研究選取 I 校長所屬教師為「倡導型」樣本，研究編碼為 I 校教師；M 校長所屬教師為「管理型」樣本，研究編碼為 M 校教師；R 校長及所屬教師為「反應型」樣本，研究編碼為 R 校教師。以下說明三校教師之狀況。

I 校共有十三班，教師平均年齡約三十歲，學習能力強，具研究熱忱，教師工作忙碌且流動性過大，參與本研究的教師有十三位。I 校學生程度參差，單親及隔代教養比例偏高。家長關心孩子且能積極了解教育政策及方針。

M 校共有十四班，教師平均年齡約三十五歲，對教育工作頗有熱忱，教師流動性低，參與本研究的教師有十二位。M 校學生主動學習的能力不足，家庭學習環境的資源普遍缺乏，單親家庭隔代教養及貧困弱勢族群比率高。家長關心子女的教育發展，但缺乏輔導孩子的知能與時間，無暇參與教育活動。

R 校共有二十一班，R 校教師平均年齡約三十二歲，教師所具專長稍嫌不足，教師流動率高，部分成員成長動力不足，參與本研究的教師有十八位。學校單親家庭及隔代教養比例較高，家庭問題漸多，造成學生學習困難。家長重視紙筆評量成績，部分家長不關心子女教育，完全依賴班級導師的輔導。

## 二、研究工具編製

本研究以「開放式關注陳述句」為教師關注意見的蒐集工具。Shieh (1996)、Hall 與 Shieh (1998)

曾證實「開放式關注陳述句」及「CBAM」適用於本國文化情境 (Shieh, 1996: 331; Hall & Shieh, 1998: 23-67); 此外王振鴻 (2000) 亦提到「變革關注理論」適於驗證變革實施的成效。

為編製適宜的研究工具，研究者先參考 Shieh (1996) 的研究，編製「教師母語教學意見調查表」，於九十一年九月以花蓮縣「山水國小」(匿名) 的教師為樣本，蒐集她們對校內母語教學的關注意見。初步的調查結果發現教師所填答的關注意見浮現下列問題：教師使用不完整的句子回答、教師關注政策部分而非學校中的實施部分及教師敘寫與革新事物無關的關注意見。

為了克服上述的問題，以便在正式的研究資料收集中，能夠獲得有效的教師關注意見，本研究向一位國內長期研究學校變革實務的學者請益，經過多次討論而對上述的調查表進行下列修正：1. 修改關注陳述句的用詞；2. 增加「這些事情為何會使您關心？」的問句，以了解教師關注的原因並協助資料分析及 3. 在正式研究中，關注意見的調查對象為參與研究學校的各班導師（他們是執行九年一貫課程的第一線人員，較能真實的反應實施的狀況）。修改後的「教師九年一貫課程意見」開放式問卷，提供教師下述問題：當您想到任教的學校正在實行「九年一貫課程」時，您會關心那些事情？這些事情為何會使您關心？並請參與研究教師使用完整的句子回答問題，以調查教師的九年一貫課程關注意見。

## 三、研究資料的蒐集歷程

本研究以開放式問卷自九十一年十一月起至九十二年六月止，每二個月分別到三所學校，調查教師的九年一貫課程關注意見。關於 I、M、R 校長所屬教師的關注意見蒐集情形，研究者將它們的蒐集次數、時間、及回收比率彙整如表 2 所示。

資料蒐集後所得結果如下，I 校教師提供四次

表 2 教師九年一貫課程關注陳述句收集一覽表

所屬教師	次數時間	第一次	第二次	第三次	第四次	第五次	第六次
I校教師	蒐集時間	91.11.14	91.12.11	92.01.08	92.03.17	92.04.16	92.06.11
	回收比率	0/13	10/13	9/13	8/13	0/13	8/13
M校教師	蒐集時間	91.11.18	91.12.02	92.01.14	92.03.10	92.04.21	92.06.19
	回收比率	6/12	7/12	6/12	10/12	10/12	11/12
R校教師	蒐集時間	91.11.08	92.12.03	92.01.20	92.03.18	92.04.17	92.06.17
	回收比率	13/18	0/18	0/18	11/18	9/18	9/18

資料來源：研究者整理。

關注意見，共 89 句關注陳述句；M 校教師提出六次關注意見，共 80 句關注陳述句；R 校教師亦回應四次關注意見，共 77 句關注陳述句。

#### 四、研究資料的分析方式

對於教師的開放式關注陳述句之分析，Newlove 與 Hall（1976：25-26）曾提出「革新的關注階段」之脈絡分析及編碼方法。研究者分析開放式關注陳述句時，應細心的閱讀全部的陳述句，假如陳述句產生模稜兩可的意思，研究者則參考其關注原因以確定其意見，最後每一個陳述句都分配到一個階段上，並對分配的結果繪製成圖形以便進行解釋分析。

為正確且客觀的分析教師的關注意見，首先，研究者細心的閱讀全部的關注陳述句，並參考其關注的理由以判斷其確實的意義，最後將每一句陳述句分配到一個關注階段；其次，研究者與前述的學者專家進行關注陳述句的分類一致性比較，並對分類不一致的句子進行討論，直到獲得 100% 的一致性；最後，研究者將教師的關注階段分配結果繪製成連續的折線圖，以進行分析解釋。

#### 肆、研究結果

本研究調查所得的資料經過關注階段分配後，繪製成連續的折線圖。以下分別說明三所學校教師的「革新關注」型態及關注階段之演變情形。

##### 一、I 校教師的「革新關注」型態演變情形

分析 I 校教師各次的關注意見後，發現其關注演變情形如附錄 1 所示。I 校教師 91 年 12 月的整體關注型態呈現「雙峰」型態，最高峰為「管理關注」，次高峰為「訊息關注」；92 年 1 月的關注呈現「單峰」型態，最高峰為「管理關注」；92 年 3 月的整體關注型態呈現「單峰」型態，最高峰為「管理關注」；92 年 6 月的整體關注型態呈現「三峰」型態，最高峰為「管理關注」，次高峰為「訊息關注」，其次為「合作關注」。

上述關注演變顯示 I 校教師最注重「管理關注」，且「管理關注」在不同時間點皆維持在最高峰，顯見教師在變革的歷程中，其「最為關注之意見」會持續一段時間不改變；教師第 91 年 12 月與 92 年 6 月的關注型態其波谷皆為「個人關注」；教師的關注型態，隨時間遞移而變動，顯見教師的關注意見為一種動態的歷程；及不同時間點的「管理關注」百分比強度似乎呈現「逐漸上升的狀態」。

##### 二、I 校教師關注意見在不同階段的演變

分析 I 校教師不同關注階段的意見後，發現 I 校教師參與研究期間未表達出對課程變革的「知覺關注」，其「訊息關注」則呈現先降後升的演變，「個人關注」表現出先升後降的演變，「管理關注」則逐次上升，「結果關注」呈現逐次下降的演變。以上對 I 校教師不同關注階段分析顯示，教師的「管理關

注」與「結果關注」的演變呈現反向的走勢，教師無法兼顧課程變革中此二個層面；另一方面，教師的「訊息關注」與「個人關注」亦呈現反向的走勢，顯見課程改革政策與教師個人的改革認知不同。

### 三、M 校教師的「革新關注」型態演變情形

分析 M 校教師各次的關注意見後，發現其關注演變情形如附錄 2 所示。整體教師 91 年 11 月的關注型態為「平坦的單峰」型態，在「管理關注」與「結果關注」皆為高峰；91 年 12 月的關注型態呈現「單峰」型態，最高峰為「管理關注」；92 年 1 月的關注型態呈現「單峰」型態，最高峰為「管理關注」；92 年 3 月的關注型態呈現「單峰」型態，最高峰為「管理關注」；92 年 4 月的關注型態呈現「三峰」型態，最高峰為「管理關注」，次高峰為「訊息關注」，其次為「合作關注」；92 年 6 月的關注型態呈現「三峰」型態，最高峰為「管理關注」，次高峰為「知覺關注」，其次為「合作關注」。

上述的關注演變顯示教師的關注型態因回應的時間不同而異；教師的關注型態會持續一段時期，例如，第 91 年 12 月、92 年 1 月及 92 年 3 月為「單峰」型態，92 年 4 月與 92 年 6 月為「三峰」型態；研究資料蒐集期間，整體教師對課程變革最注重「管理關注」階段；教師的關注型態中第四、五、六次的波谷皆出現「個人關注」；及不同時間點的「管理關注」百分比強度，明顯呈現不規律的起伏狀態。

### 四、M 校教師關注意見在不同階段的演變

分析 M 校教師不同關注階段的意見後，發現 M 校教師參與研究期間未表達出「再調整關注」，其「知覺關注」及「訊息關注」在研究的後半期呈現微幅的先升後降的演變，「個人關注」在研究前半期呈現微幅的先升後降，然後逐漸降低，其「管理關注」在研究期間皆呈現最強烈，除 91 年 11 月

以外皆佔有一半以上的關注量，而「結果關注」於 91 年 11 月呈現最大的量，而後即下降浮沉；其「合作關注」在研究的前期及後期分別出現約 7%。以上顯示 M 教師在「個人關注」及「結果關注」方面的關注隨時間變動不定，「管理關注」則呈現最高強度。

### 五、R 校教師的「革新關注」型態演變情形

R 校教師各次的關注意見，經分析後發現其關注演變情形如附錄 3 所示。整體教師 91 年 11 月的關注呈現「雙峰」型態，最高峰為「管理關注」，次高峰為「訊息關注」；92 年 3 月的關注呈現「單峰」型態，最高峰為「管理關注」；92 年 4 月的關注呈現「雙峰」型態，最高峰為「管理關注」，次高峰為「訊息關注」；92 年 6 月的關注呈現「單峰」型態，最高峰為「管理關注」。

上述發現 R 校教師關注為「雙峰」型態時，其波谷皆為「個人關注」；資料蒐集期間整體教師最重視「管理關注」；教師在 91 年 11 月與 92 年 4 月的關注型態中，皆以「個人關注」為波谷；不同時間點的「管理關注」百分比強度似乎呈現先升後降的狀態；及教師的關注型態隨時間遞移而改變。

Anderson (1997) 亦有與本研究相似的發現，他發現教師「革新關注」的轉變是很緩慢的，執行變革前有較高的「個人關注」及「訊息關注」；開始執行後「管理關注」會較高；教師對變革技能純熟後才會轉移到「學習結果」的關注。

### 六、R 校教師關注意見在不同階段的演變

分析 R 校教師不同關注階段的意見後，發現 R 校教師參與研究期間未表達出「知覺關注」及「再調整關注」，其「訊息關注」呈現大幅的降升演變，「個人關注」卻呈現出大約 7.5% 的固定量，「管理關注」呈現巨幅上升後小幅下降的演變，「結果關

注」則小幅下降後巨幅的上升，「合作關注」僅在 91 年 11 月微量出現。以上顯示 R 校教師存在「個人關注」的困境，而教師的「管理關注」似乎逐漸減少，「結果關注」則隨時變動不定。

## 伍、研究討論

上述 I、M 及 R 校教師的革新關注演變，本研究發現三校教師關注型態之演變、教師關注型態演變「最高峰」之趨勢、教師關注型態演變「次高峰」之階段、教師關注型態之「波谷」及教師在不同關注階段的演變情形等議題值得加以比較討論，以下分述之。

### 一、教師關注型態之演變

三校教師之「革新關注」演變情形如附錄 1、2 及 3 所示。I 教師的革新關注型態，依序呈現「雙峰」、「單峰」、「單峰」及「三峰」的演變，其最高峰皆為「管理關注」。M 教師其革新關注型態，依序呈現「單峰」、「單峰」、「單峰」、「單峰」、「三峰」及「三峰」的演變，各次最高峰皆為「管理關注」。R 教師其革新關注型態，依序呈現「雙峰」、「單峰」、「雙峰」及「單峰」的演變，最高峰皆為「管理關注」。以上顯示三校教師關注型態之演變皆隨不同的時間點而變動。國內研究者詹寶菁（1997）亦提出相同的發現。上述現象可能是教師的革新關注受到學校及教學工作上最近事件的影響所致，且教師個人對於課程改革認知亦長期影響其關注重點；詹寶菁（1997）亦曾提到教師的自信心、教師的過去經驗、教師的工作文化、教學時間的緊迫性及學生年齡等皆會影響教師關注階段發展。

### 二、教師關注型態演變「最高峰」之趨勢

研究資料發現，I、M、R 三校教師革新關注演變的最高點（管理關注），其演變趨勢不同。

I 教師關注型態的最高點，其百分比強度依序為 53.6%、56%、57% 及 66.7%，似乎呈現逐漸上升的狀態，其變化幅度約為 13%；M 教師的「管理關注」，其百分比強度分別為 36%、69.2%、72.7%、58.4%、75% 及 64.4%，明顯呈現大幅度不規律的起伏狀態，其變化幅度約為 39%；R 教師的「管理關注」強度，依序分別為 36.8%、71.4%、60% 及 54.5%，似乎呈現先升後降的狀態，其變化幅度約為 24.8%。以上顯見教師在變革的歷程中，其「最為關注之意見」會持續一段時間不改變，且三校教師關注型態演變「最高峰」之趨勢互有不同。上述現象可能是 I 校教師受到 I 校長採用有效的策略且長期關注學生的學習，不斷的檢視學校變革工作的實施，經常提供學校教師課程變革工作新訊息，學校亦提供教師探討課程變革實務與理論的接合，以上使得 I 校教師不同時期的「管理關注」，持續維持在最高峰（peak wave）且呈現連續上升。M 校教師受到 M 校長重視以學校既有的師資與條件推動課程變革，推行合乎學校變革需要的教師研習，要求教師在合理的軌道上，實施課程變革方案，並且希望學校的課程變革工作成為日常教學的一部分。此外 M 型校長利用課程會議時間，協助教師解決所面臨的課程方案困境，並採用不同方式解決教師在新課程的困難，因此，M 校教師不同時期的「管理關注」呈現不規律的起伏。R 校教師受到 R 校長注重學校和諧的實施課程變革方案，與老師共同議論課程改革的概念，爭取有意願改革的教師漸進的推動課程變革方案，校長強調課程變革中「教師能動的部分」，實施「實在的」課程改革內容，因此，導致 R 校教師不同時期的「管理關注」先升後降。

### 三、教師關注型態演變「次高峰」之階段

I 教師關注型態的次高點皆為「個人關注」其百分比強度依序為 21.4%、24%、19.1% 及 26.7%，

明顯呈現不規律的起伏趨勢，其變化幅度約為 7.4%。M 教師關注型態的次高點之百分比強度依序為「個人關注」21%、「結果關注」15.4%、「個人關注」18.2%、「結果關注」16.7%、「訊息關注」12.5% 及「知覺關注」14.3%，其變化幅度為 8.5%。R 教師關注型態的次高點之百分比強度依序為「結果關注」23.7%、「結果關注」14.2%、「個人關注」33% 及「結果關注」36.4%，其變化幅度為 22.2%。推論上述現象的成因可能教師認為課成改革不是新的，是她們一直在做的事，他們深信本身沒有必要去改變。而且處於「個人關注」的老師會關注他們在實行新計畫時，是否具備所需的能力。

#### 四、教師關注型態之「波谷」

研究資料發現，各校教師的革新關注型態皆有「波谷」出現。其中 I 校教師在 91 年 12 月及 92 年 6 月的關注型態中，明顯出現的波谷為「個人關注」；M 校教師在 92 年 4 月及 92 年 6 月的關注意見中，表現「個人關注」的波谷現象；R 校教師則在 91 年 11 月及 92 年 4 月的課程改革意見中，顯示以「個人關注」為波谷。上述現象為教師對於課程變革的實施尚處在學習的階段，過去沒有相關的改革經驗可以類化，但是大部份教師皆能提出其個人對校內課程變革的意見；此訊息亦顯示學校推動課程變革工作，在課程改革與教師的教學工作之間並未達成完全的共識，此部份尚待學校提出有效的措施加以改進。「CBAM」的發展者亦指出成員關注型態的波谷為組織的變革需求所在，變革促進者需要針對此階段提供成員變革的協助，以便有效的促進變革的實施（Hall & Hord, 2001: 61）。

#### 五、教師在「不同關注階段」的演變情形

研究資料發現在「知覺關注」方面，M 校教師有少許的意見，I 校教師及 R 校教師則未表達意見；

在「訊息關注」方面，I 校教師則提出次多的關注意見；在「個人關注」方面，三校教師皆提出第三多的關注意見；對「管理關注」三校教師皆提出最多的關注意見；在「結果關注」方面由 M 校及 R 校教師提出次多的關注意見；在「合作關注」方面，M 校教師的關注量大其他二校教師；在「再調整關注」方面，I 校教師提出一些建議，但是 M 校及 R 校教師則未表示意見。上述現象顯示三校教師皆高度重視實施課程變革的校內相關計劃及要求。其次，M 校及 R 校教師注重學生在新課程方案所獲得的學習成效，I 校教師卻重視學校引進的課程變革訊息。「個人關注」則是三校教師皆覺得重要的議題，亦是需要變革促進者協助的所在。

#### 陸、結論與啓示

根據上述討論，本研究獲得下述之結論，可作為參與本研究及其他學校推動實施九年一貫課程變革之參考。

- 一、三校教師的「革新關注」型態隨不同的時間點而變動，可見關注意見為一種動態的表達；變革促進者可以針對變革推行的需要而探查教師的意見，獲得教師最近的意見及想法；教師的關注型態之「最高峰」會持續一段時間，因此教師的關注階段具有持續的特徵；教師在「管理關注」以外的其他階段呈現不規則的變化。
- 二、三校教師關注型態最高峰皆為「管理關注」，而且其演變趨勢互有不同，「倡導型」校長所屬教師似乎呈現小幅度逐漸上升的狀態；「管理型」校長所屬教師則明顯呈現大幅度不規律的起伏狀態；「反應型」校長所屬教師似乎呈現中幅度先升後降的狀態。因此長期連續調查教師的關注型態演變，可以經由關注型態之最高峰的趨勢，間接推論出領導教師的變革促進者「變革領導風格」之類型。

三、三校教師關注型態演變之「次高峰」趨勢各有差異，顯見得各校教師關注校內九年一貫課程的範疇不同，此不同的範疇指出各校的變革促進者若要提升變革成效，宜有不同的作為；其中「倡導型」校長宜謀求解決教師的「個人關注」與「訊息關注」以便促進校內教師目前的關注階段；「管理型」校長宜謀求校內教師「個人關注」困境的解決，以促進校內教師的「結果關注」；而「反應型」校長則宜提供該校教師明確的課程變革訊息，彙整校內教師的共識，使課程變革成效更卓著。

四、教師關注型態的「波谷」為「個人關注」，「波谷」代表教師對課程變革的抗拒所在，三校教師皆以「個人關注」為主要的變革抗拒。它顯示學校校長需要針對校內教師的「個人關注」謀求解決之道，以克服課程變革的障礙。

九年一貫課程需要經由教師落實在「教室層級」，當教師能夠發展正向的改革知覺，認為他們有能力進行教學時，將展現更多的改革意願（Harper & Maheady, 1991: 346-357），教師對九年一貫課程改革所具備的態度，顯然是影響課程改革的主要因素。本研究的探討明確指出教師對九年一貫課程關注的重點為：1. 如何能夠更有效地採用九年一貫課程方案；2. 無法掌握新課程對學生的學習成效是否產生正面的影響；3. 課程改革需要學校教師以新的認知與技能從事教學工作，此舉引發教師的「認知失調」而形成課程改革的抗拒。上述發生在學校內的現象帶給學校變革領導者新的領導變革議題：如何提昇教師的「革新關注」；如何克服教師的「訊息關注」與「個人關注」；及如何能夠讓教師關心「學生的學習結果」，從而引領學校的課程改革。

## 參考文獻

- 王振鴻（2000）。國小教師對九年一貫課程之變革因素關注及其影響因素研究。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 阮光勛（1999）。國民小學課程實施之研究——以桃園縣鄉土教學活動為例。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 李復惠（2002）。臺中市國小教師對九年一貫課程「健康與體育領域」健康教學範疇之認知與關注程度研究。國立臺灣師範大學衛生教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 邱慧玲（2002）。國民小學教師對九年一貫課程的關注階段與使用層次之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 周勇（2003）。國小教師對課程變革關注之研究。淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文，未出版，臺北縣。
- 洪瑛璘（2001）。高雄地區國小教師教學效能感與教育變革關注相關之研究——以「九年一貫新課程」為例。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 姜禮能（2002）。國小教師對於資訊融入教學之變革關注與相關因素研究。國立花蓮師範學院國小科學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 郭吉模（2004）。國民小學教師對資訊融入教學變革關注與教學效能關係之研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。
- 陳玫秀（2003）。國民小學低年級教師實施生活課程的關注階段、使用層次及其影響因素之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 陳建銘（2003）。國民小學教師對組織變革關注之研究——發展階段及其差異。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 詹寶菁（1997）。國小教師在社會科實施案卷評量之詮釋性研究：評量革新與教師改變。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蕭美杏（2004）。國小自然與生活科技領域教師對資訊融入教學之資訊融入教學態度、教學信念、關注階段與使用層級研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- Anderson, G. E. (1997). Understanding teacher change:

- Revisiting the concerns-based adoption model. *Curriculum Inquiry*, 27 (3), 331-367.
- Cronin-Jones, L. L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (3), 235-250.
- Chamley, J., Caprio, E., & Young, R. (1994). The principal as a catalyst and facilitator of planned change. *NASSP Bulletin*, 78 (560), 1-7.
- Clarke, J. S., Ellett, C. D., Bateman, J. M., & Rugutt, J. K. (1996). *Faculty receptivity/resistance to change, personal and organizational efficacy, decision deprivation and effectiveness in research I university*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED402846)
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. New York: State University of New York Press.
- Hall G. E., & Hord, S. M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Allyn & Bacon Press.
- Hall G. E., & Shieh, W. H. (1998). A study of teachers' concerns about an innovation: Its concept, assessing technique, and implications. *Journal of National Hualien Teachers College*, 6, 23-67.
- Hall, G. E., Wallace, R. C., & Dossett, W. A. (1973). *A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions* (Report No. 3006). Austin, TX Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas. (ERIC Document Reproduction Service No.ED095126)
- Hall, G. E., George, A., & Rutherford, W. L. (1977). *Measuring stages of concerns about the innovation: A manual for use of the SoC questionnaire*(Report No. 3032). Austin, TX Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas. (ERIC Document Reproduction Service No. ED147342)
- Harper, G. F., & Maheady, L. (1991). Factors influencing continued implementation of an educational innovation. *Education*, 111, 346-357.
- Loucks, S. F.(1983).*The Concerns-based adoption model(CBAM): Series paper (number2)*. Chapel Hill: Technical Assistance Development System, North Carolina University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 233524)
- Newlove, B. E., & Hall, G. E. (1976). *A manual for assessing open-ended statements of concern about an innovation*. ( Report No.3029). Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas.
- Owens, R. G. (2000). *Organizational behavior in education Instructional and school reform* (7<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Peca, K. (1994). *Focusing on the individual change process in school restructuring*. Paper presented at Texas Education the Meeting of Education Agency Institute on Reaching all students: Building School District Capacity. Portales, New Mexico. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 372470)
- Patterson, J. L. (2003). *Coming even clear about organizational change*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4<sup>th</sup> ed.). New York: The Free Press.
- Shieh, W. H. (1996). *Environmental factors , principal's change facilitator style and implementation of the cooperative learning project in selected school in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation. University of Northern Colorado.
- Theron, A. M. C., & Westhuizen, P. C. Van der (1996). *The management of resistance to change and polarity in educational organization*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 396394)



# An Exploration on the Evolution of Teachers' Innovation Concerns: Case Studies of School Teachers Influenced by Different Styles of Leadership of Principals

Chich-Chang Chung

Fu Nan Elementary School

This study is to explore how teachers' innovation concerns are associated with their principals' styles of leadership when they are using the 1-9 integrated curriculums. Three elementary school principals are selected as representatives of different styles of principals' leadership and teachers of the three principals' schools are invited to participate in this study. The researcher went to each of the three schools on a regular basis to collect data on teachers' innovation concerns by asking teachers to respond to an open-ended concerns statement sheets. The collected statement sheets were analyzed to explore how teachers' innovation concerns evolved and test if teachers' innovation patterns were different among the three schools. Research findings are as follow. (a) In all of the three schools, teachers' innovation concerns patterns changed as the time expanded. (b) The peak, as indicated in teachers' innovation concerns pattern profile of each school, remained the same for a period of time. However, the first and second peaks of the three schools' profiles are different, which indicates that teachers' innovation concerns patterns in these three schools are different. (c) Personal concerns are found to be the weakest concerns, staying at the valley as shown in the concerns configuration profile of each school. Based on the research findings, several recommendations are offered to improve the change process of these three participant schools.

Keywords: curriculum reform, innovation concerns, different styles of leadership