

教學領導與教師專業發展

楊振昇

【作者簡介】

楊振昇，台灣省嘉義縣人，教育行政高考及格、公費留學考試及格。曾任國小教師、教育部中等教育司科員、幹事、專員、國立暨南國際大學課外活動組組長。現任國立暨南國際大學教育政策與行政學系副教授兼系主任。

摘要

邇來由於社會大眾對教育革新與發展之期盼日益殷切，影響所及，許多教育改革相關會議也就陸續召開。然而，教育革新除應重視政策與制度的鉅觀層面外，也應顧及教學領導與教師專業發展之微觀工程。因此，本文主要在探討教學領導與教師專業發展的重要議題。全文主要分成三大部分，首先分析教學領導與教師專業發展的內涵，其次則探討教學領導與教師專業發展之關係，最後並研提強化教學領導、促進教師專業發展之重要策略。

關鍵詞彙：教學領導、專業、教師專業發展

Key Words: instructional leadership, profession, teachers' professional development

壹、前言

近年來，由於社會大眾對教育革新與發展之期盼日益殷切，無形中成為主管教育行政機關進行教育改革的一股動力，影響所及，許多教育改革相關會議也就陸續召開，諸如民國九十年五月十五、十六日兩天舉辦了「二千零一年教育改革之檢討與改進會議」，會後並提出六項結論與行動方案，以做為推動教育革新的方針；又於九十二年九月十三、十四日兩天召開全國教育發展會議，會後並提出兩百多項結論，期能促進教育的革新與發展。

吾人須知，教育的革新，與國家的政治、經濟、文化、社會各層面的發展息息相關。因為政治的安定，須以教育為支柱；經濟的發展，須以教育為基礎；文化的傳承，須以教育為動力；社會的進步，須以教育為後盾。尤其，台灣地區囿於土地及自然資源的不足，惟有落實教育發展、強化人才培育，始能提振整體競爭力，進而立足於世界之上。

值得欣慰的是，在近來的教育改革熱潮中，原本在過去受到忽視的教學領導(instructional leadership)與課程領導(curriculum leadership)等議題逐漸受到重視，充分突顯出教育改革工作的推動，除了應顧及政策與制度的鉅觀層面外，前述教改的「微觀工程」更是攸關教改成敗的重要關鍵，而基層教師的專業發展則更是不容忽視的重要課題。有鑑於此，本文主要在探討教學領導與教師專業發展的重要議題。全文主要分成三大部分，首先分析教學領導與教師專業發展的內涵，其次則探討教學領導與教師專業發展之關係，最後並研提強化教學領導、促進教師專業發展之重要策略。

貳、教學領導之內涵分析

有關教學領導的概念與內涵，在過去並未受到應有的重視，最明顯的是由於各級教育行政單位普遍忽視中小學校長教學領導的角色與功能，致使我國中小學校長過度偏重行政的領導，而忽略其本身教學領導角色的重要性，造成了「行政為主，教學為輔」、「教學是手段，行政是目的」的不當觀念，不僅錯失許許多多可以幫助教師提升教學品質的良機，也間接傷害了學生接受良好教育的權利與機會(楊振昇，民 84)；無形中，使得教學領導成為我國中小學校長表現最弱的一環(張德銳，民 85)，更使得中小學校長淪為低水準的專業影像(鄭進丁，民 65)。

有關教學領導的內涵，以下分別從發展背景、意義、與架構加以說明：

一、「教學領導」發展背景之分析

就教學領導概念的起源而言，須追溯到一九六六年美國柯爾曼(Coleman)報告書的提出(Bankston, 1993)。該報告書根據四千多所學校的六十四萬五千多名學生的資料，分析當時美國教育機會均等的情況，不僅使得學生的成就表現逐漸受到重視，也因而促使許多學者進行一連串有效學校(effective school)的研究，形成所謂「有效學校運動」(Effective School Movement)，而該運動所獲致的主要結論，則強調校長教學領導的角色與功能。歸納言之，有效學校普遍具有以下幾項特色(Austin, 1979; Edmonds & Fredericksen, 1978)：(一)校長能擬訂學校明確的發展目標；(二)校長能主動積極地參與課程與教學的相關活動；(三)校長對於教師的教學與學生的學習有高度的期望；(四)校長能展現高度的行政領導與教學領導知能。而隨著有效學校運動的發展以及校長教學領導的受到重視，校長角色的再定義(redefinition)已普遍成為共識；換言之，校長將不再只是一如傳統的行政管理者，而必須同時成為積極的教學領導者(Donaldson, 1990；Foriska, 1994)。

其次，有關「教學領導」的議題，在國內也逐漸受到重視。例如，「行政只是手段，教學才是目的」理念的揭櫫(吳清基，民 78；秦夢群，86；黃昆輝，民 73、77；謝文全，民 84)充分說明教學上的領導與革新才是教育活動的核心；再者，從教學領導相關研究的增加(如李安明，民 86、88；吳國榮，民 92；林明地，民 88；張慈娟，民 86；張碧娟，民 86；楊振昇，民 86、87、88a、88b、89、90a；鮑世青，民 90；趙廣林，民 85；蔡秀媛，民 87；魯先華，民 83；謝元，民 91；謝建成，民 90；Andrews & Soder, 1987；Blasé & Blade, 1998；Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982；Heck, 1992；Quinn, 2002；Smith & Andrews, 1989；Whitaker, 1997；Yang, 1996)，更可看出教學領導的議題，在促進教育革新、強化教育發展上，扮演著不容忽視的重要性。

尤其，就國內近年來整個教育大環境的發展而言，已充分突顯出落實教學領導之必要性，這可從「教改會總諮議報告書之呼籲、對多元師資培育制度之反省、中小學九年一貫課程之實施、中小學校長遴選制度之變革」等四方面加以探討，囿於篇幅，以下簡述之(楊振昇，民 90a)：

(一) 教改會總諮議報告書之呼籲

行政院教育改革審議委員會(簡稱教改會)在經過兩年的研議後，於八十五年十二月二日提出了「教育改革總諮議報告書」，該報告書闡述了「教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會」等五大

建議，其中對於中小學校長角色的定位問題，也提出了懇切的呼籲，值得重視。該報告書中強調，中小學校長乃首席教師兼行政主管，應重視教學領導；換言之，過去中小學校長過度偏重行政領導，有意或無意忽略教學領導，導致淪為低水準專業形象的問題已遭詬病與質疑，如何有效協助中小學校長充分整合行政領導與教學領導，進而建立其專業領導地位，發揮其專業領導的角色功能，以因應社會變遷，乃是一項值得重視的重要課題，有待各界共同努力。

(二) 對多元師資培育制度之反省

師資培育法於民國八十三年二月七日由總統公布施行以後，使得我國師資的培育由傳統師範校院的一元化走向開放的多元化，然而在這由一元走向多元的轉型過程中，如何使師資培育的「質」與「量」得以兼顧？如何有效「除積弊」以「興新利」，建立社會大眾對教師素質的信心，不僅是社會各界關心與矚目的焦點，也是教育行政主管機關必須加以審慎評估與檢討的重要課題。以往在師資培育一元化時期，當中小學校長們無法顧及本身教學領導方面的工作時，尚可藉由「新教師們都經過完整的培育與實習過程，他們本身大多能教得很好」作為合理的說辭；然而，在師資培育管道多元化之後，由於培育與實習制度之規劃與執行仍未臻完善，以致教師素質之維持與提升迭遭關切；在此情況下，唯有強化中小學校長的「教學領導」觀念與作為，適時提供新進教師教學上必要的協助與奧援，才能有效提升教師素質。

(三) 中小學九年一貫課程之實施

教育部為推動課程改革，促進教育發展，乃實施國民教育九年一貫課程，國小與國中分別於九十與九十一學年度開始實施；值得注意的是，在推動課程改革時，不論課程修訂的過程如何周延、民主，課程內容如何適切、實用，教具設備如何完善、齊全，最後課程改革的成敗端視身處第一線的教師能否瞭解並認同新課程的內涵與精神，進而全力配合實施；尤其，如何使擔任首席教師的校長發揮教學領導者的角色功能，深入瞭解新課程的內容，適時提供學校教師必要的引導與協助，革新基層教師固有的心智模式，把教師抗拒變遷的阻力減到最低，進而使教師成為積極的課程改革者，乃是進行課程改革時不容忽視的重要因素。就此而言，在中小學九年一貫課程實施過程中，唯有藉由校長教學領導的作為，才能有效強化各校課程發展委員會的功能，激勵教師有效運用協同教學方法，進而提高學生的學習成效。

(四) 中小學校長遴選制度之變革

過去我國中小學校長之產生，多係經由資積審查、筆試、口試、儲訓、與派任之過程；然自八十八年二月三日所公布施行之國民教育法，則將中小學校長之產生改為遴選制，由縣(市)政府組織遴選委員會，就公開甄選、儲訓之合格人員、任期屆滿之現任校長、或曾任校長人員中遴選後聘任之。同時，該法也明訂國民中小學校長任期屆滿時得回任教師。

有關中小學校長回任教師的問題廣受各界的討論與重視，部分中小學校長也曾指出，中小學校長回任教師與大學校長回任教授兩者間不能劃上等號，因為大學教授在當前社會上仍享有高度的聲譽。然而，以目前中小學校長遴選制度之實施而言，部分未能繼續獲得聘任的校長轉任教師乃是無法避免的趨勢，令人擔心的是目前我國中小學校長多數於擔任校長後，大多投注心力於行政方面，而往往無暇顧及課程與教學的發展趨勢來看，久而久之，難免造成校長與教學脫節的情形；在此情形下，試想校長一旦被迫或自願回任教師，如何避免落入以本身過去擔任教師的經驗去進行教學的窘狀，乃是一個值得深思的重要課題。基於此，唯有鼓勵並激發校長在任內多多吸收與課程教學有關的新知，並強化校內的教學領導工作，始能一方面幫助教師的教與學生的學，一方面則使本身既有的本質學能得以持續精進，以免屆時回任教師時，淪為教學上的絕緣體或陌生人，產生水土不服的現象。

綜合上述，吾人須知行政只是一種手段，教與學的改進才是目的，基本上行政是服務與支援教與學的，沒有教師的教學與學生的學習，行政就沒有存在的必要。換言之，欠缺教學目標的行政作為是盲目的，容易造成本末倒置的結果，其成效將大打折扣；因此，如何藉由教學領導觀念的建立與深化、教學領導能力的培養與強化、教學領導功能的發揮與擴大，以建立校長的專業領導地位，乃是一項甚值省思的重要課題。

二、「教學領導」之意義

教學領導中的「領導」概念，有別於「視導」(supervision)與「管理」(management)。「視導」係由 super 與 vision 兩字所合成，其中 super 具有「在 ..之上」、「超越」的意思，而 vision 則有「察看」之意，故就字面上來說，supervision 具有由上向下察看的意涵(Alfonso, Firth, & Neville, 1981)，較偏向階層體系與職位高低的明顯區分；另外，「管理」基本上也強調上對下，長官對部屬的監督、考核，容易把「部屬」物化，欠缺對部屬人性的關懷，不易取得部屬的認同與投入。而「領導」的概念，則較強調個人影響力與專家權的發揮，具有榮辱與共、及「生命共同體」的共識，期

能藉著團隊(team)精神的發揮，有效提升組織的成效。就此來說，教學領導的概念，強調每一個體均為組織中重要的一員，人人都應為組織的發展與進步主動貢獻心力(楊振昇，民 88b)。

歸納相關文獻，教學領導的含義可分從「狹義」及「廣義」兩個層面加以探討(Sheppard, 1993)。就狹義而言，教學領導係專指校長個人所從事與教師教學、或與學生學習有直接關係的行為或活動而言(Edmonds, 1979; Firestone & Harriott, 1982)。如 Edmonds 即強調一位稱職的教學領導者，必須花費大部分的時間在教室觀察教師的教學，並提供適當的建議，以幫助教師提升教學品質。這種狹義的界定，排除並低估了其他相關行政活動的價值，因為透過相關行政措施的配合，有時比直接觀察教學更為有效(Murphy, 1988)。Dwyer (1986)也指出，狹義的教學領導容易造成對校長角色的混淆，教學領導不只是指與教學直接有關的行為，組織的背景與特性也會直接或間接地影響到校長的教學領導。

另一方面，廣義的教學領導強調所有能協助教師教學與學生學習的相關活動或作法均屬之。例如，De Bevoise(1984)即指出，教學領導係指學校校長為了提高教師的教學品質與學生的學習效果，而由校長本身或授權他人、或由其他相關人員從事與學校教學相關之各項改進措施。這些措施包括擬訂學校發展的目標、提供教師教學與學生學習所須的資源、視導與評量教師的教學、妥善規劃教師進修的課程，以及營造校長與教師間或教師與教師間和諧、互助的關係等等。其次，McEwan (1998)曾指出有效教學領導的七項步驟，包括：建立與執行教學目標、與同仁在一起、創造引導學習的學校文化與氣氛、溝通學校的願景與任務、為同仁擬定高度的期許、培養教師的領導者、對學生、同仁與家長維持正向的態度。而林明地(民 88)則在學校的實際觀察中，發現學校成員所知覺的校長教學領導具有以下六項目的，分別是：提升教學品質、掌握教師的教學情形、展現關心、協助處理突發狀況、瞭解學生的素質與表現、以及給予教師壓力，以維護學生受教權。

另外，Smith & Andrews (1989)也曾指出校長從事教學領導時，應扮演以下四種角色：

- (一) 校長是資源提供者(the principal as resource provider)：指校長能提供、運用與分配學校及社區資源，以達成學校發展目標。例如，校長能深入了解個別教師的長處與短處，並使其得以發揮所長。
- (二) 校長是教學的資源(the principal as instructional resource)：指校長能主動、積極地投入心力於改善教學品質，提升學習效果。例如，校長能在觀察教師教學後，針對其優缺點進行討論。

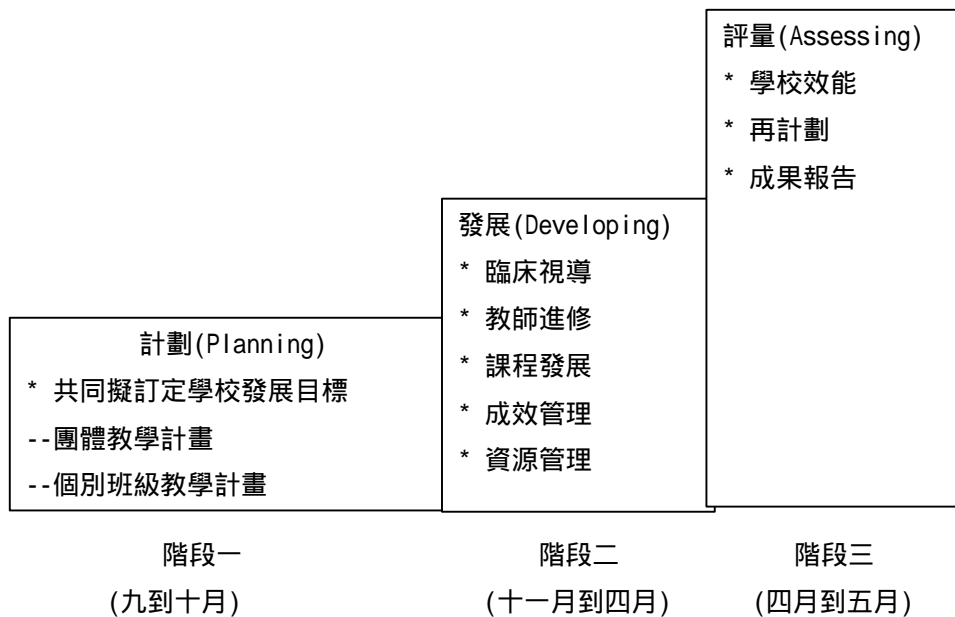
(三) 校長是溝通者(the principal as communicator): 指校長能運用各種方式或管道, 使學校師生及社區人士能了解學校各項活動與措施。例如, 校長能利用各項會議, 與教師討論學校發展目標。

(四) 校長是可見的存在者(the principal as visible presence): 指校長能經常出現在校園或教室中。例如, 校長能主動利用下課或其它休息時間, 與教師和學生交談。

一般說來, 由於狹義的教學領導, 忽略了相關行政活動的價值, 並局限了教學領導的功能, 故廣義的教學領導較為多數學者所接受, 而本文中採取這種廣義的界定, 強調以較多元的角度來界定教學領導, 例如學校校長可透過直接或間接的領導行為, 來制訂與溝通學校目標、建立學生的學習期望、協調學校課程、觀察教師教學、增進學生學習機會、以及提升教師專業成長。至於在教學領導上現存的一些迷思, 將在以下相關的部分進一步加以廓清。

三、教學領導之主要架構

分析相關文獻, 可發現教學領導的主要架構(framework)可歸納為三種, 分別是由 Snyder(1983)、Dwyer 等人(1983)、Hallinger & Murphy(1985)所提出, 以下分述之。



圖一：Snyder 的教學領導架構

資料來源：Snyder, 1983:32

(一) Snyder 的教學領導架構

Snyder 根據組織及管理理論，加上與數以千計的美國中小學校長訪談、討論的結果，而提出如圖一的教學領導架構。在圖一中，Snyder 將學年度區分成三個階段，而每一個階段都有一項教學領導的功能。在第一階段中，係指九月及十月，所強調的是計劃(planning)，指校長與全校相關人員共同擬訂學校發展目標，包括團體的教學計畫及教師個別的班級教學計畫。

第二階段則指十一月到隔年的四月，強調的是發展(developing)。在此階段中，臨床視導(clinical supervision)是一項重要的工作；為能提供建設性意見給教師，以提高教與學的成效，校長必須具備溝通、觀察、資料蒐集、與資料分析的能力。其次，校長必須重視教師進修(staff development)，以達成學校的教學目標。

由於校長是教師進修活動的主要促進者(facilitator)與協調者(coordinator)，因此校長必須充分了解教師們的需求，始能提供進修的資源與協助。課程發展(curriculum development)是此一階段中另一項重要的工作，由於學習活動的進行，有時打破年齡或年級的界限而涉及教材是否聯貫的問題，因此，校長必須提供教師共同參與設計、實施、及評鑑課程的機會。再者，則是成效的管理(performance management)，Snyder 曾指出這是一項品質管的設計(a quality control device)，以使校長能隨時掌握各項計畫執行的進度與成果，並確保計畫能依正確的方向與程序進行，同時，在此過程中，也適時地給予教師必要的激勵與協助。此階段中的另一項工作是資源管理(resource management)，校長從事教學領導時，必須配合學校教學目標的達成，依照優先順序，把有限的資源適當地分配到個別的教師或團體。

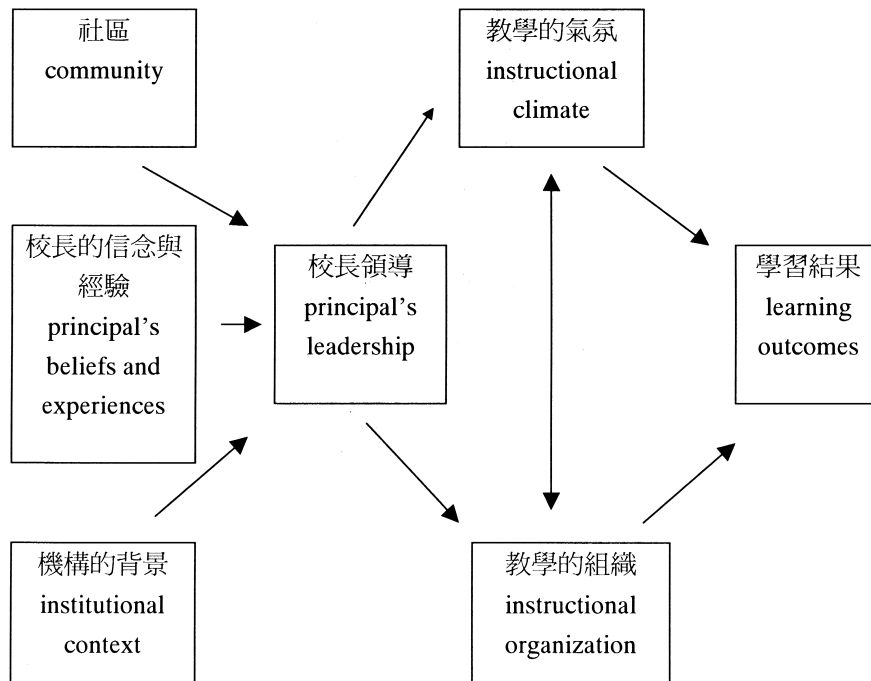
第三個階段是學年中的四月及五月，強調的是評量(assessing)。學校效能(school effectiveness)的評量是本階段中的重要工作，通常校長在進行評量時，須針對學生的學業成就表現，以及個別教師或教師群達成預定教學目標的程度。其次，再計劃(replanning)也是一項重要的工作，校長必須依據學年開始所擬訂的計畫，仔細進行評估與檢討，以作為再計劃的參考。此外，校長必須提出一份綜合的成果報告給全校教師及上級教育主管單位，詳實地陳述一年來的成效及尚待努力處，並提出下學年度的工作方向。

綜觀 Snyder 的教學領導架構，其優點包括：1.突顯出校長教學領導任務的重要性；2.重視教師的專業成長；3.符合計劃、執行、考核行政三聯制的精神。然而，也有一些不盡完善之處，包括：1.該教學領導架構基本上以一學年為

單位，較欠缺中長程的計畫；2.各個階段有時不易截然劃分，且欠缺不同階段間的回饋與整合；3.忽略學生及家長的參與。

(二) Dwyer 等人的教學領導架構

Dwyer 及其同事也從廣義的教學領導層面，發展出教學領導的架構(如圖二)。該架構的提出，係源於 Dwyer 等人在遠西實驗室(Far West Laboratory)所進行的教學管理方案(instructional management program)。根據圖二可看出該架構包括四項主要層面：背景因素(contextual factors)、校長的領導(principal's leadership)、影響範圍(spheres of influence)、以及學習結果(learning outcomes) (Barnett, 1991；Rossow, 1990)，以下分述之。



圖二：Dwyer 等人的教學領導架構

資料來源：Rossow, 1990:41

- 1.背景因素：在背景因素中，所有相關的環境或因素都必須加以考慮。例如(1)社區：包括地理位置、家長社經背景、種族的組成、成員的遷徙，以及家長的支持程度等等，這些要素有時是助力，有時則是阻力。(2)校長的信念與經驗：包括校長辦學的理念與經驗，及其所接受的專業訓練等等。(3)機構的背景：包括學區(school district)、州、及聯邦的各項政策或規定，以及各種教育

專業的組織(professional affiliations), 這些因素有時是一股支持的力量, 有時則反而是阻礙。

- 2.校長的領導：強調校長各項教學領導的行為，諸如學校目標的擬訂與溝通、教師教學的觀察與評鑑、教學資源的分配，與行政管理等等。
- 3.影響範圍：此層面強調校長的日常行為將會影響到教學的氣氛(instructional climate)與教學的組織(instructional organization)。就前者而言，如學校的建築與設備、學生紀律、學生間、師生間，和與社區的交互關係。就教學的組織來說，包括課程、教學(如教學技術、課後作業、及學生分組等)、教師進修、班級規模、與學生的評量等等。
- 4.學習結果：強調學校所期待能達成的明確目標，諸如學業成就、學習態度、責任感、自尊心，以及成為一個公民。

由 Dwyer 等人的教學領導架構，可發現其主要優點在於：1.考慮到相關的背景因素；2.強調校長的領導行為會影響到教學的氣氛與教學的組織。而其缺點則在於：1.忽略校長與教師間的互動；2.未能建構具體、系統地評量工具。

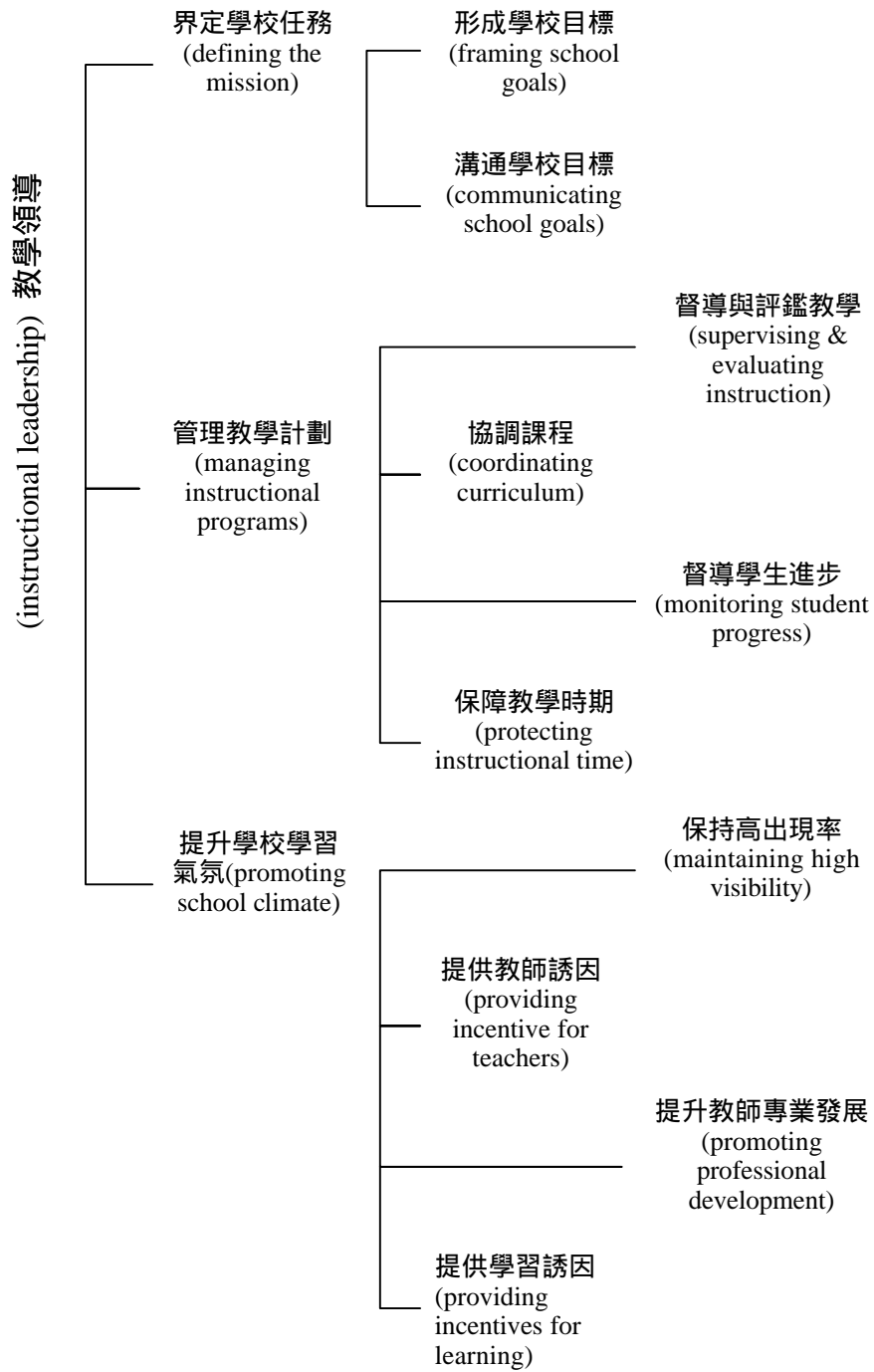
(三) Hallinger & Murphy 的教學領導架構

Hallinger & Murphy 所提出的教學領導架構(如圖三)，也植基於廣義的教學領導範疇。由圖三可看出，校長的教學領導行為包括三個主要項目：界定學校任務(defining the mission)、管理教學計畫(managing instructional programs)、以及提升學校學習氣氛(promoting school climate)(Hallinger & Murphy, 1985; 1987)；其中各層面均包含數項教學領導的具體層面，茲分述如下：

1. 界定學校任務

- (1)形成學校目標(framing school goals)：指校長能擬訂學校短程、中程、長程的發展目標。
- (2)溝通學校目標(communicating school goals)：指校長能運用各種方式，與教師、家長、學生溝通學校的發展目標。

2. 管理教學計畫



圖三：Hallinger & Muphy 的教學領導架構

資料來源：修改自 Hallinger & Murphy, 1987:56

- (1)督導與評鑑教學(supervising and evaluating instruction):指校長能與教師們商討班級教學的目標、提供教學上的支持,並透過非正式的觀察,去了解教師實際教學情形。
- (2)協調課程(coordinating curriculum):指校長為求課程目標能與實際教學內容、及成就測驗一致所投入的心力。
- (3)督促學生進步(monitors student progress):指校長能投入心力,使教師確實以學生的考試結果,作為擬訂教學目標、評鑑課程、及測量學生進步情形的參考。
- (4)保障教學時間(protecting instructional time):指校長重視教學活動的優先性,強調確保教師教學時不受外界的干擾。

3.提升學校學習氣氛

- (1)保持高出現率(maintaining high visibility):指校長能經常出現在校園內或教室中,以藉此增加其與師生間的互動。
- (2)提供教師誘因(providing incentives for teachers):指校長能適時地給予教師肯定與鼓勵,以營造正面、積極的教學氣氛。
- (3)提升教師專業發展(promoting professional development):指校長能提供教師各項進修機會,以提升其教學品質。
- (4)提供學習誘因(providing incentives for learning):指校長能經常鼓勵學生在學業上的優良表現,進而營造良好的學習氣氛,使學生能重視進德修業。

整體說來, Hallinger & Murphy 兩人所提出的教學領導架構明確指出校長教學領導的具體層面,甚為難得;而 Hallinger & Murphy 兩人發展出來的「校長教學領導評定量表」(Principal Instructional Management Rating Scale, 簡稱 PIMRS),係藉由校長本身及與校長共事的教師兩方面來深入瞭解校長實際的教學領導行為,目前該量表已被六十篇以上的博士論文所採用,而研究的範圍更擴及澳大利亞、奧地利、加拿大、美國、英國、荷蘭、印尼、波多黎各、菲律賓、沙烏地阿拉伯、新加坡、香港、以及台灣等十多個國家。當然,問卷所得資料有時並無法反映出真實的情形,因此進行研究時若能輔以實地訪談、觀察、或增列一些開放式的題目,將有助於得到更真實的資料。

參、教師專業發展之內涵分析

知識的創新與人才的培育,乃是知識經濟時代中的兩大核心議題(楊振昇,

民 90b)，而教育功能的充分發揮則是達到創新知識、培育人才的主要途徑；就此而言，教師的角色也就顯得十分重要了。然而，隨著社會的快速變遷，社會上除了過去「天、地、君、親、師」的傳統觀念有所動搖之外，另一方面，對教師的期許也逐漸提高。因此，如何強化教師的專業發展，進而免於社會大眾對教師「用過去所學的知識，去教導現代的學生，而期望學生能適應未來的生活」的譏諷，實值深究。

一、教師專業發展之重要性

誠如上述，教師乃是培育社會人才的重要角色，因此，惟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。

另一方面，教師專業發展的重要性也可從人類學家 Mead 的觀點探知。Mead 指出，人類知識文化、乃至科技的進步約可分為三個時期，以下分述之：

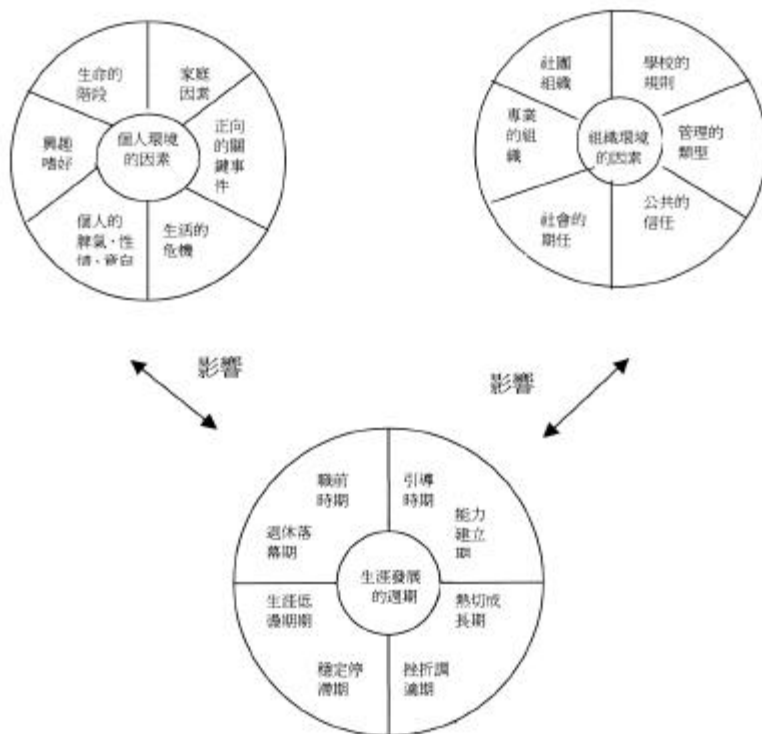
- (一) 後塑形文化(post-figurative culture)：此階段可說是人類知識或文化產生的初期。在此階段由於知識的來源與管道較為狹隘，因此年長者便成為年輕者吸收知識的惟一來源；當然，知識的創新也就較為不易。
- (二) 同塑形文化(co-figurative culture)：此階段可說是人類知識或文化產生的第二階段。在此階段由於知識的來源與管道已較前期多元，因此年輕者除了向年長者吸收知識外，也可藉由同儕團體相互討論與分享而獲得知識。
- (三) 前塑形文化(pre-figurative culture)：此階段頗能代表現代社會知識或文化產生的現況。換言之，在此階段由於知識的來源與管道已十分多元、開放，而年輕者吸收知識的速度往往又優於年長者，在此情況下，年長者不再是年輕者吸收知識的惟一來源，有時年長者也必須放下身段向年輕者學習。

Mead 對人類知識文化變遷的看法，與當前教師面對急遽的教育環境變遷，可謂不謀而合，如何藉由教師的專業發展，以有效因應快速的社會變遷，值得重視。

其次，就教師的生涯發展而言，也充分顯示出教師專業發展的重要性。有關教師生涯發展的看法，各加說法不盡相同(蔡培村，民 84；饒見維，民 87)，然可大致分從週期論(phase theory)、階段論(stage theory)、與循環論(cycle theory)等三個取向加以分析。其中週期論以教師年齡或教學年資為劃分的依據，階段論者則以教師具有的共同心理特徵、態度、需求作為劃分的依據，而循環論者認為生涯發展並非靜態的、一成不變地重複生物個體的生命現象，因而主張動態的循環發展模式。一般而言，由於教師在教學工作上，必須因應學習者不同的身心發展，並面對快速的社會變遷，故循環論較能結合教育的實際場域。誠如 Fessler (1992)指出，生涯發展的

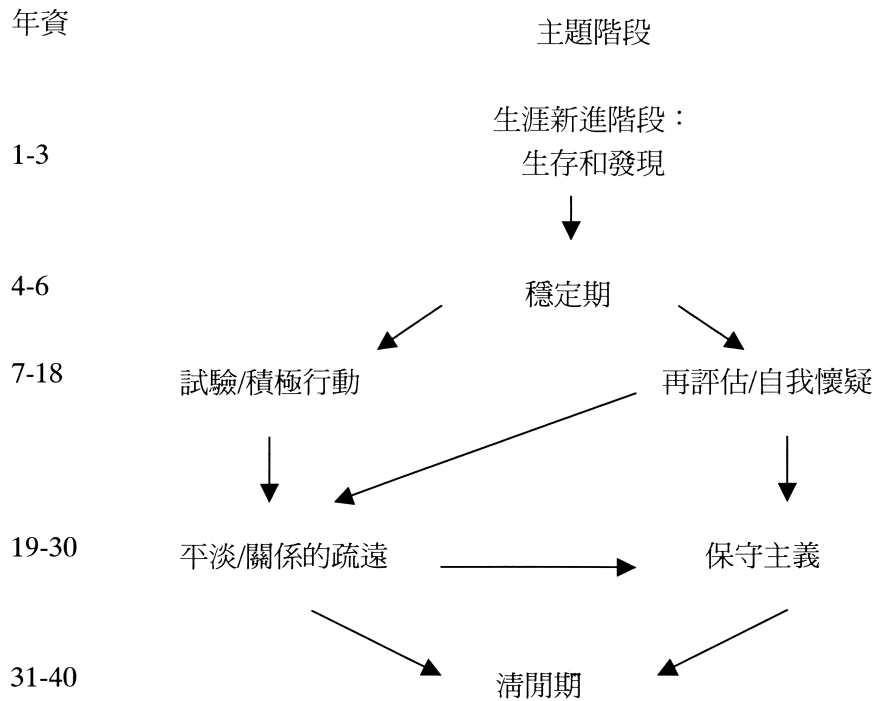
週期受到個人環境與組織環境的影響(如圖四)；就個人環境而言，包括家庭因素、正向的關鍵事件、生活的危機、個人的脾氣、性情、意向、興趣或嗜好、與生命的階段；就環境因素而言，包括學校的規則、管理的類型、公共的信任、社會的期望、專業的組織、社團組織。而生涯發展階段則包括職前時期、導引時期、能力建立期、熱切成長期、挫折調適期、穩定停滯期、生涯低盪期、與退休落幕期。另外，Huberman (1989)也將教師的生涯發展區分為五個階段(如圖五)，分別是生涯新進期(career entry)、穩定期(stabilization)、試驗與再評估期(experimentation & reassessment)、平淡與保守主義期(serenity & conservatism)、清閒期(disengagement)。再者，蔡培村與孫國華 (民 86)則在參閱相關文獻後，將我國國小教師的生涯發展區分為適應期、建立期、成熟期、穩定期、與後發展期。而饒見維 (民 87)則將教師專業發展區分為探索期、奠基期、適應期、發奮期、創新期、與統整期。

歸納上述有關文獻，可知在教師的生涯發展中，乃是一段連續的過程；換言之，在經過職前培訓與擔任教職後，仍須藉由各種在職進修，才能不斷的促進專業發展。



圖四 Fessler 教室生涯循環模式及其影響因素

資料來源：The teacher career cycle : Understanding and guiding the professional development of teacher (P.36), by R. Fessler 1992, Boston : Allyn & Bacon.



圖五：Huberman 的教師生涯連續主題模式圖

資料來源：” The Professional life cycle of teachers,” by M. Huberman, 1989,
Teachers College Record,91(1), 37.

二、教師專業發展之意義

在探討教師專業發展之前，有必要先針對「專業」一詞進行分析。有關「專業」的界定，各家說法略有差異(李俊湖，民 81；李政穎，民 92；周崇儒，民 86；陳翠娟，民 92；蔡碧璉，民 82)。如李俊湖強調，專業應是指具有專門的學識能力、能獨立執行職務，且具有服務、奉獻、熱忱的行為；又如蔡碧璉認為專業應包括專業知識與能力、專業精神與態度、以及具有專業組織與專業規範等層面。然歸納言之，專業應顧及三大層面，也就是強調工作上專門的學識能力、服務奉獻的精神、以及遵守倫理規範。值得注意的是在當前一片強調教師專業自主權的熱潮中，我們也應該強調在「自主」之前，「專業」的要求乃是必要的前提，如果不重視、甚至有意忽略「專業」目標的達成，而一味地高喊「自主」，將不免造成「只要我喜歡，有什麼不可以！」的亂象，屆時相關之教師組織與專業自主之口號，極可能淪為部分教師

因循苟且、圖謀私利之護身符與保護傘，而這種情形對於教育品質之提升，恐怕「未蒙其利、先受其害」，終非教育之福！因此，教師是否有足夠的專業知能從事專業自主？教師專業自主背後是否有專業倫理的規範？均是令人憂慮的問題。職是之故，今後在維護教師之專業自主的同時，如何兼顧教師應有之專業自律，建立一套明確規範的機制，乃是在推動教育革新上，一項值得深入審思的重要課題。

其次，就專業發展(professional development)一詞而言，與專業成長(professional growth)頗為接近，有時也交互使用。Williams(1985)認為教師專業發展包括職前培訓與在職進修兩階段，其中職前培訓著重在職前專業能力的養成，而在職進修則強調取得職位後之進修或研習；兩者之共同目的乃在於增進教師專業知能，進而有助於學生的學習。Duke (1990)強調教師專業發展不僅是知識的獲得，同時也是一種動態的學習歷程，藉以增進對教育工作環境的瞭解，並強化反省能力。Tindill & Coplin (1989)指出，教師專業發展係指教師充實專業成就的歷程，包括由專業協會、專業發展協會、當地或外地教師協會、以及課後所參加的研習，諸如到大學修讀與課程或教學相關的進修等等。而饒見維(民 87)指出，教師專業發展係以教師之已備知識為出發點，藉由各項活動，幫助教師獲得經驗，進而進行反省與創新；在專業發展過程中，教師與許多相關人員進行溝通協調與互動，共同為學校的發展而努力。

綜觀上述文獻，可看出教師專業發展乃是教師職前培訓與在職進修的重要議題，藉以涵育教學知能、省思教學品質、進而提振教學成效，促進本身的自我實現；也惟有透過這樣的過程，才能真正為社會國家培育人才。

三、教師專業發展之主要內涵

有關教師專業發展的內涵，部分學者從教師教學效能的角度來加以探討(李俊湖，民 81；林海清，民 83；張碧娟，民 88)，主張應包括教學計畫、教學策略、教學評鑑、教學氣氛、研究進修、輔導能力、與班級經營等。其次，沈翠蓮(民 83)則將教師專業發展界定為四個層面，分別是教學知能、班級經營、學生輔導、與人際溝通。而饒見維(民 87)則將教師專業發展界定為四大類，包括教師通用知識、學科知識、教育專業知能、與教育專業精神。

另外，徐惠東(民 91)在參酌相關文獻後，將教師的專業發展歸納為四層面，分別是自我信念、教學知能、班級經營、及人際關係，頗值得加以說明；以下分述之：

(一) 自我信念

- 1.個人教育理念：係指具有個人的教育願景，同時表現出符合其教育理念的行為，並根據其教育理念修正其教學策略。

- 2.教育新知：能主動汲取相關任教課程、學習領域的教育新知，並兼顧對理論與實務的瞭解，且嘗試將這些教育新知運用於教學上，藉以發展新的教學技巧，並評估其成效。

(二) 教學知能

- 1.教學計畫：教師依據學校課程、學習領域計畫，結合教育新知，研擬適合任教班級的教學計畫，並於實施後評鑑其成效。
- 2.教學策略：教師能研擬、實施及示範新教學法，且能邀請同事觀察、討論其教學法之運用概況；教師在擬定教學策略時，應兼顧補救教學與加深加廣之教學策略，且應結合社區資源，以提高教學成效。
- 3.教學評量：教師能增進個人教學診斷與評量之技巧，發展能瞭解學生起點行為及決定教學方式的評量；教師也能應用晤談或觀察等方法瞭解學生個別的需求、學習態度、與學習方法，並適當指導之。

(三) 班級經營

- 1.教室氣氛：教師能營造溫馨的、支持的、愉悅的師生互動情境，教師對學生的態度是友善與接納，對學生的學習是鼓勵與幫助。
- 2.教室管理：教師能吸收有關教室管理的課程，並適當融入師生互動與班級活動中。
- 3.學生輔導：教師能充分且深入瞭解學生的個性與能力，進而給予學生適性的協助。

(四) 人際關係

指教師研讀有關人際溝通技巧的資料，或參加相關的研討會，藉以增進本身與同事、學生、及家長間的互動。

綜合上述相關文獻，可看出在探討教師專業發展的內涵時，雖然學者們切入的角度不盡相同，然卻一致突顯出教師專業發展的重要性與必要性；若進一步探討其內涵，則徐惠東的歸納，亦即區分為自我信念、教學知能、班級經營、及人際關係等四方面，頗為周延，值得肯定。

肆、教學領導與教師專業發展之關係

接下來，所要探討的是教學領導與教師專業發展之關係。有許多研究指出，教學領導的目的之一乃在促進教師的專業發展(如李安明，民 88；李玉林，民 90；吳國榮，民 92；張碧娟，民 88；張德銳，民 89；楊振昇，民 88b；蔡秀媛，民 87；

歐曉玟，民 90；Johnston, 1993；Peterson, 1987)；換言之，教師的專業發展有賴教學領導功能的強化，足見兩者關係之密切。

其次，有關教學領導與教師專業發展之關係可從相關的研究看出(如王有煌，民 92；吳雨錫民 91；吳國榮，民 92；沈翠蓮，民 83；徐惠東，民 92；Balse& Balse1998)。Balse& Balse 強調，校長可以藉由交談提升教師的自我反省，而落實教與學的研究、支持教師間的合作關係、鼓勵與支持教學方案的新設計、及倡導行動研究等均有利於教師的專業發展。而王有煌(民 92)曾以自編之「國民小學校長教學領導行為與教師專業成長調查問卷」，並輔以半結構式訪談，深入探討彰化縣國民小學校長教學領導行為與教師專業成長之關係。其中校長教學領導行為包括溝通教學理念與目標、提升課程與教學品質、增進教師教學能力、營造組織學習氣氛、建立優質教學環境。而教師專業成長則包括自我成長、專業知能、專業理念與態度、促進組織發展。該研究兼採問卷調查與訪談的方法，研究發現：校長教學領導行為各層面與教師專業成長之間的相關介於 0.61-0.76，顯示彼此之間具有正相關；同時，該研究進一步指出，校長教學領導行為對教師專業成長各層面具有正向預測力，其中以提升課程與教學品質對教師專業成長各層面及整體層面最佳。

吳雨錫(民 91)曾對國民小學校長教學領導與教師的專業發展進行研究。發現國小校長整體教學領導的現況屬於中上程度，而校長的教學領導與教師的專業發展有正相關；他更進一步提出加強校長教學領導的認知與能力之培養、將教學領導納入學校校務評鑑的項目及校長考核的重要、以及建立學校本位的教師專業發展模式等建議。

徐惠東曾以質性的方法進行研究。其以兩位初任教師為觀察對象，運用訪談、瀏覽教學日誌與相關書面資料、及觀察課堂教學等方法進行研究，期能協助初任教師對其教學工作進行反省與改進，以獲得專業成長；同時，也期望藉此研究瞭解校長從事教學領導時所遭遇之問題，並謀求因應之道，以促進研究者本身的專業成長。研究結果發現：

- 一、校長在實施教學領導時，對學校氣氛的瞭解與掌握非常重要，因為學校氣氛影響教師對校長實施教學領導的知覺與態度，進而影響校長教學領導的成效。
- 二、校長本身的教學知能深深影響其教學領導的成效，故校長教學知能的提升與實踐能力之培養，十分重要。
- 三、教師的專業發展可歸納為四層面，分別是自我信念、教學知能、班級經營、及人際關係；每位教師有其不同的個人背景，因此對專業發展的需求也就不同。值得說明的是兩位初任教師分別藉由校長的教學領導，而獲得許多的專業發

展。例如初任教師 M 指出：

「平常很少有機會反省自己的教法，也很少三省吾身，一年級時班上同學也表現得很好，更沒有反省自己。直至今年班上狀況發生，校長的從旁觀察，我才開始反省、質疑自己的教法。」

若進一步加以分析，可看出初任教師 M 所獲得的專業成長，主要顯現於幾方面(徐惠東，民 92)。首先是班級經營心態的改變，要能先忍耐與接受學生的缺點，學生才會容忍教師本身的缺點；其次，對班級幹部較能增權授能，以減輕導師的負擔與壓力；再者，他較能放下鞭子贏得敬重，不再迷戀與執著懲罰的功效；最後，他較能運用電話訪問家長，強化親師聯繫以增進助力。

另一方面，初任教師 F 所獲得的專業成長，包括：

「在設計不同的教學活動時，除了提高學生學習興趣外，更應考量到學生是否從中學到了什麼，如此才能達到有效的教學。」

「教學進度現在能掌握自如，對提升教學品質深具信心。」

「適度的親和力有助教學的進行和策略的實施，但過度的親和力，缺乏教師權威，則會阻礙教學。」

綜上所述，可知許多研究都顯示教學領導與教師專業發展之間關係密切，而如何強化教學領導，以促進教師專業發展則將在下面的部分進一步加以探討。

伍、強化教學領導、促進教師專業發展

誠如上述，教學領導功能的強化，乃是促進教師專業發展的重要途徑；基於此，以下將進一步申述如何強化教學領導，以促進教師的專業發展：

一、去除教學領導之迷思

雖然教學領導的理念在國內有越來越受到重視的趨勢，且教學領導的落實也有其必要性，然而，觀諸國內現況，對於教學領導仍有些許迷思亟待進一步澄清與探究(楊振昇，民 90a)。囿於篇幅，以下僅舉其犖犖大者，期能有助於讀者對教學領導的瞭解，並進一步促進教師專業發展。

(一) 教學領導等於教學視導？

部分人士以為教學領導等於教學視導，其實兩者有其差異之處。首先，兩者在字義上的差別，前已述及，此處不再贅述。其次，就範圍上來說，教學領導比教學視導涵蓋得廣(林文律，民 88)，誠如 Hallinger & Murphy(1985; 1987)

所言，教學領導應包括形成學校目標、溝通學校目標、督導與評鑑教學、協調課程、督促學生進步、保障教學時間、保持高出現率、提供教師誘因、提升教師專業發展、以及提供學習誘因等十個層面。因此，教學領導的範疇遠比教學視導來得廣泛與周延，換言之，教學視導僅是教學領導的一環，如果將二者劃上等號，將容易導致低估前述其它相關措施的價值(Murphy, 1988)。

(二) 校長是唯一的教學領導者？

前已述及，教學領導乃是中小學校長的重要工作，但校長並非唯一的教學領導者。De Bevoise(1984)即指出，教學領導係指學校校長為了提高教師的教學品質與學生的學習效果，而由校長本身或授權他人、或由其他相關人員從事與學校教學相關之各項改進措施。就此而言，教學領導者應包括院轄市及縣市教育局長、督學、輔導團輔導員、大專院校有關教授、學校校長、主任、以及各校教學上之資深優良教師等。

值得注意的是，校長雖非唯一的教學領導者，但因校長乃一校之長，其本身對教學領導的重視程度，以及從事教學領導專業能力的提升等等，均攸關教學領導的功能能否有效落實，也是影響學校教育品質最重要的因素，這一點乃是各級教育行政機關與中小學校長應該特別加以注意的。

(三) 校長親自到教室上課是落實教學領導唯一的方式？

過去，台北縣政府曾推動藉由校長到教室上課，以落實教學領導；這種作法，乃是過度窄化了教學領導的範疇，加上校長平日綜理校務，各項會議與活動頻繁，想要求校長依照課表與進度到教室上課，確有其實際上的困難。

其實，校長到教室上課並非推動教學領導的唯一途徑，可藉由其他方式來落實教學領導；例如，學校校長可協助新進教師或其他在教學上有困難之教師，共同研擬專業成長計畫，作為這些教師在未來一個學期或一年中，在教學方法或課程設計上自我追求精進的目標與動力，當然校長應適時提供必要的協助；而這些教師的個別專業成長計畫的檔案與記錄，即可作為校長在推動教學領導上的具體成效。再者，校長本身或校內其他的教學領導者在教室中針對教師的教學所進行的觀察記錄，和在觀察教學後與該教師的事後討論，以及日後協助該教師提升專業成長的各項具體資料等等，均可作為瞭解校長在推動教學領導上的努力程度。

因此，校長對於教學領導的推動並不需要凡事躬親，也不需要拘泥於在教室親自授課的形式，因為校長在理念上的支持，以及各項協助教師促進專業成長的具體作為等等，均是推動教學領導的可行途徑，這一點特別值得各界加

以注意。

(四) 教學領導者本身一定要是學科專家？

另一項經常產生的迷思是：校長又不是萬能，也不一定是各學科的專家，恐怕無法勝任教學領導的工作。其實不然，其關鍵在於校長在從事教學領導時，是否能提出核心問題。例如，校長可以請問教數學的老師，你今天的教學目標是什麼？今天所使用的教學方法是什麼？今天的教學方法是否能達到既定的教學目標？等等。換言之，如果校長能問對問題，即使他本身並非該科的學科專家，一樣可以成功地進行教學領導。

尤其，吾人應該瞭解，在教學上儘管科目有別，但仍有其共通的教育目標、教學原理、與教學方法等等，而這些能力乃是校長們應該具備的基本能力。因此，校長本身雖非各學科的專家，但如果能在既有的教育知能上，輔以廣泛地吸收課程與教學的新知，自能有效勝任教學領導的工作。

(五) 進行教學領導會侵犯教師的專業自主權？

另一項值得關切的迷思乃是有關教師專業自主權的問題。根據 Meyer 與 Rowan(1983)所提出的「雙重系統理論」(dual system theory)，指出學校通常存在著科層體制與專業自主兩大系統，而兩大系統之間經常呈現對立的情形。這種對立的色彩隨著各種教師團體的組成而更加鮮明，諸如教師會與教評會等等，影響所及，教師的「專業自主權」變得神聖而不可侵犯。而在「教育基本法」第八條條文中，強調教師之專業自主應受到尊重，第十六條條文也指出，當教師之專業自主權遭受不當或違法侵害時，政府應依法提供有效、公平之救濟管道，由此可看出該法對教師專業自主權之重視程度。

誠如前述，在當前一片強調教師專業自主權的熱潮中，我們也應該呼籲並強調在「自主」之前，「專業」的要求乃是必要的前提；就此而論，倘若校內外相關的教學領導者能以誠懇的態度、專業的知能，誠心誠意地幫助新進教師或其他在教學上不盡理想的教師改善教學品質時，自當不存在所謂侵犯教師專業自主權的問題。

(六) 「教學領導」完全取代校長的「行政領導」？

基本上，「教學領導」與「行政領導」乃是學校校長兩項主要工作與職責，值得注意的是兩者有如鳥之雙翼、車之兩輪，相輔相成、缺一不可；因為教學領導的落實必須有行政領導為後盾，而行政領導的最終目標則在促進教學品質的有效提升。因此，當教改熱潮逐漸重視教學領導時，並非意味著完全取代行政領導的功能，或將行政領導的功能完全排除。

綜上所述，可知目前對於「教學領導」的內涵仍存在著許多迷思，而有待釐清；吾人須知，在促進教育發展的過程中，唯有正確認識每一項教育革新議題的內涵，才能避免教育作為產生偏差，而使教育革新的美意大打折扣；因此，今後各級主管教育行政機關之主事者，必須深入瞭解「教學領導」的內涵，破除上述不當之迷思，才能真正為教育發展建構出嶄新的藍圖與願景。

二、開創教學領導之新猷

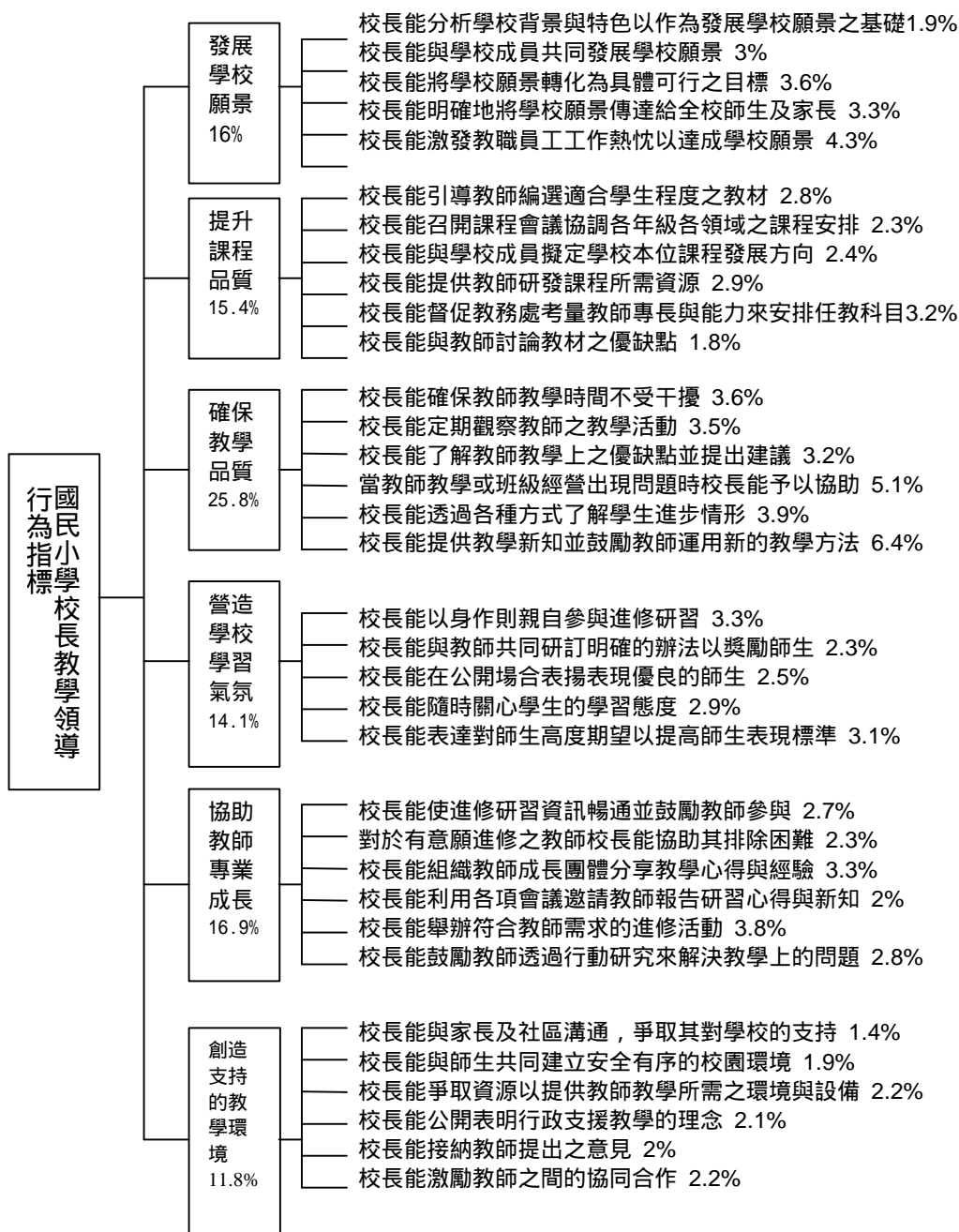
今後為求教育之革新與發展，必須具有前瞻性的作為，以使教學領導的成效有效落實；有鑑於此，除了應破除上述有關的迷思之外，也應朝向「建構行為指標、進行具體檢核；強化校長角色、促進教育發展；重視校長評鑑、強化校長領導」等方面努力，以下分別加以說明：

(一) 建構行為指標、進行具體檢核

目前對於教學領導的探討上，一般可區分為理念層面與行動層面。就理念層面而言，係指對教學領導內涵的瞭解、觀念上的澄清、以及重要性的強調等等；然而，行動層面則是針對落實教學領導的具體行為而言。就此而論，教學領導具體行為指標(indicators)的建構，可說是今後推動與落實教學領導的重要任務與課題，因為教學領導行為指標的建構，將有助於教學領導行為的檢核，以及成效的評估，其重要性不容忽視。

在教學領導行為指標的建構上，吳國榮(民 92)的研究結果可供參考。他針對國民小學校長的教學領導行為指標建構進行研究。在第一階段採用文獻分析法初擬指標，再以其自編之「國民小學校長教學領導行為指標建構可用指標調查問卷」，整合教育學者、校長之意見，初步建構國民小學校長的教學領導行為指標；第二階段則採用層級分析法(Analytic Hierarchy Process, AHP)，以其自編之「國民小學校長教學領導行為指標建構相對權重調查問卷」，蒐集教育學者、專家與校長之評定，建立指標相對權重。

研究結果發現，所建構之國民小學校長包含六項第一層級指標，以及三十四項第二層級指標。就第一層級指標為例，其權重與排序如下：確保課程品質(25.8%)、協助教師專業成長(16.9%)、發展學校願景(16%)、提升課程品質(15.4%)、營造學校學習氣氛(14.1%)、創造支持的教學環境(11.8%)。至於第二層級指標，囿於篇幅，謹臚列如圖六：



圖六 國民小學校長教學領導行為指標權重體系

資料來源：吳國榮(民 92)。國民小學校長教學領導行為指標建構之研究，頁 136。

(二) 強化校長角色、促進教育發展

前已述及，中小學校長並非唯一的教學領導者，然而，教學領導乃是校長的重要職責所在，而校長教學領導角色功能的發揮，更是促進教育發展的重要途徑。尤其，校長個人的基本信念，乃是影響其教學領導的重要因素(Dwyer et al, 1983)，而 Cuban(1986)與 Sabo(1992)均指出，校長是否接受過教學領導的專業訓練，將直接影響學校的教學品質；基於此，今後應積極強化中小學校長教學領導者的角色功能，藉此提升教師教學品質，使學生學得更有效；尤其，在九年一貫課程實施之後，中小學校長對於課程改革與教學創新，不能如同過去一般置身事外，或漠不關心，因為任何教育改革政策的推動與執行，有賴所有教育工作者乃至於社會大眾，均能成為理念的宣揚者、工作的參與者、以及成效的評鑑者，才能使教育改革成功。因此，中小學校長教學領導角色功能的發揮，將攸關教育革新的成敗。

(三) 重視校長評鑑、強化校長領導

在教育上，有所謂「考試領導教學」的現象，也就是教師的教學係以應付考試為目標；而在校長的教學領導作為上，也存在同樣的現象，形成「考核引導辦學」的窘境。具體來說，在目前校長的考核辦法中，雖然訂有「領導教職員改進教學」一項，但由於過去在這一方面幾乎未曾有效落實而徒具形式，使得校長的教學領導成效普遍不彰，其中的道理明矣！因為校長考核中未落實校長的教學領導成效，校長自然而然不會加以重視，當然成效有限。Manasse(1984)、Smith & Andrews(1989)強調，上級教育主管單位對於校長從事教學領導的影響，頗為深遠。

在實證研究上，Bankston(1993)曾以美國德州的校長為研究對象，以了解專業訓練對於校長從事教學領導的影響。班氏將校長們區分成已接受教學領導訓練及未接受教學領導訓練兩組，並請每位校長填寫「教學活動問卷」(Instructional Activities Questionnaire)，結果發現已接受教學領導訓練的校長，在擬訂學校目標、學校與社區關係、督導與評鑑教學、學校氣氛、溝通協調、以及教師進修等方面，都明顯地高於未接受教學領導訓練的校長。因此，今後為能有效落實校長的教學領導行為與成效，有必要將校長的教學領導成效明確列入校長的考核項目之中。

三、落實教師之分級制度

為能促進教師專業發展，除了可實施學校本位之教師在職進修外，主管教育行

政機關應審慎規劃周延之教師分級制度。當然，教師分級制度與教師專業發展之間存在著「手段與目的」的關係；換言之，教師分級制度可說是促進教師專業發展的「手段」，藉此以達到促進教師專業發展的「目的」。無可諱言地，在規劃教師分級制度時，有諸多問題必須有良好的配套措施，才能避免流於形式、事倍功半；例如，教師區分為幾級？各級名稱與工作內容為何？升級的標準何在？以及如何進行教師評鑑等等，都值得深入加以分析。囿於篇幅，本文不一一加以探討。

陸、結語

讓學校教育回歸課程與教學的本質，協助教師教得更成功，學生學得更有效，進而提升教育的品質，可說是未來學校教育發展的趨勢，也因此，今後如何破除對教學領導的誤解與迷思，藉由教學領導觀念的建立與深化、教學領導能力的培養與強化、教學領導功能的發揮與擴大，以促進教師的專業發展，乃是一項有待持續深入探討的重要課題。誠如 Quinn (2002)所言：教學領導是可以教、可以學的；校長必須創造一個信任、有耐心的校園文化，而教師應該瞭解他們的付出是受到重視與肯定的。換言之，教師需具有與他人合作或學習的機會，藉由知識分享的過程，達到知識創新、加值的目標，而校長需要在教師專業發展過程中，提高教師的參與程度，進而提高其專業發展的意願與知能。至盼本文所提管見能作為教育主管單位日後進行相關教育改革時的參考，進而為我國的中小學教育開創更美好、更璀璨的願景！

參考文獻

- 王有煌 (民 92)。彰化縣國民小學校長教學領導行為與教師專業成長關係之研究。國立暨南國暨大學教育政策與行政學系碩士論文。
- 李玉林 (民 90)。桃園縣國小校長教學領導角色知覺與實踐之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 李安明 (民 86)。我國國小校長領導之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，計畫編號 NSC86-2413-H-134-006。
- 李安明 (民 88)。「為教學而行政」的校長教學領導：理論與實務。教育政策論壇，2(2)，158-203。
- 李俊湖 (民 81)。國小教師專業成長與教學校能關係之研究。國立台灣師範大學教育

研究所碩士論文。

李政穎 (民 92)。國民小學組織氣氛與教師專業成長關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。

沈翠蓮 (民 83)。國民小學教師專業成長、教學承諾與學校校能關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。

吳雨錫 (民 91)。國民小學校長教學領導與教師專業成長關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。

吳國榮 (民 92)。國民小學校長教學領導行為指標建構之研究。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文。

吳清基 (民 78)。教育與行政。台北：師大書苑。

林文律 (民 88)。從校長必備能力看校長培育。收錄於國立教育資料館主辦，台北市立師範學院八十八年三月承辦之教育論壇：「校長培育、任用與評鑑」。

林明地 (民 88)。校長教學領導實際：一所國小的參與觀察。教育行政論壇第五次研討會會議手冊，83-110。

林海清 (民 83)。高中教師激勵模式與其工作滿意、服務士氣、教學校能之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。

周崇儒 (86)。國民小學教師專業成長、組織承諾與學校校能關係之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。

徐惠東 (民 92)。國中校長教學領導對教師專業發展影響之研究。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文。

陳翠娟 (民 92)。國民小學校長專業發展實施模式規劃之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。

張碧娟 (民 88)。國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師效能之研究。國立政治大學教育系博士論文。

張慈娟 (民 86)。國民小學校長教學領導與學校效能之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文。

張德銳 (民 83)。教育行政研究。台北：五南。

張德銳 (民 85)。對「中小學學校之經營」之評論。教改通訊第 19 期，頁 9-12。

張德銳 (民 89)。教育行政研究(3 版)。台北：五南。

黃昆輝 (民 73)。教育行政的性質與特徵。載於中國教育的展望 (民 73)。台北：五南。

黃昆輝 (民 77)。教育行政學。台北：東華。

- 楊振昇 (民 84)。提升國小校長的教學領導正是時候 寫在國小新課程標準實施之前。師友, 341 期, 頁 51-55。
- 楊振昇 (民 86)。「教學領導」理念之探討。載於高強華主編 (民 86)。學校教育革新專輯, 頁 235-264。
- 楊振昇 (民 87)。我國中小學校長職前培訓制度之探討。發表於「教育行政論壇第二次研討會」, 87.2.28 至 87.3.1, 於國立暨南國際大學。
- 楊振昇 (民 88a)。我國國民小學校長儲訓制度之困境及其因應策略。台北市立師範學院, 初等教育學刊, 7, 85-105。
- 楊振昇 (民 88b)。我國國小校長從事教學領導概況、困境及其因應策略之分析研究。暨大學報, 3(1), 183-236。
- 楊振昇 (民 89)。破除迷思、開創新猷 對「教學領導」應有的認識。師友, 393, 41-45。
- 楊振昇 (民 90a)。析論「教學領導」之內涵與前瞻。課程與教學季刊。
- 楊振昇 (民 90b)。知識管理之內涵及其在教育行政上之應用。教育政策論壇, 4(2), 59-84。
- 趙廣林 (民 85)。國民小學校長教學領導之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 鄭進丁 (民 65)。台北市國小校長角色之調查分析。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 魯先華 (民 83)。國民中學校長教學領導之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 蔡培村 (民 84)。成人教育與生涯發展。高雄：麗文。
- 蔡培村、孫國華 (民 86)。我國中小學教師生涯發展之實證分析。載於蔡培村主編, 教師生涯與職級制度, 191-226。高雄：麗文。
- 蔡秀媛 (民 87)。國民小學校長教學領導及其影響因素之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 蔡碧璉 (民 82)。國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 歐曉玟 (民 90)。彰化縣國民小學校長教學領導之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 鮑世青 (民 90)。國民小學校長與教師對「校長教學領導」行為知覺度之研究。國立新竹師範學院學校行政碩士班碩士論文。

謝元 (民 91)。國小校長提升教學校能的教學領導——以實施九年一貫課程的台南市國小為例。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文。

謝文全 (民 84)。教育行政——理論與實務。台北：文景。

謝建成 (民 90)。台北縣國民小學校長教學領導與教師專業成長之調查研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。

饒見維 (民 87)。教師專業發展：理論與實務。台北：五南。

Alfonso, R. J., Firth, G. R., & Neville, R. F. (1981). *Instructional supervision—A behavior system*. Boston: Allyn & Bacon.

Andrews, R. & Soder, R. (1987). Principal instructional leadership and school achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.

Austin, G. R. (1979). Exemplary schools and the search for effectiveness. *Educational Leadership*, 37(1), 10-14.

Bankston, J. R. (1993). *Instructional leadership behaviors of a selected group of principals in Northeast Texas*. Doctoral dissertation, East Texas State University.

Barnett, B. (1991). *The educational platform: Articulating dilemmas and choices for future educational leaders*. In B. Barnett, F. McQuarrie, & C. Norris (Eds.), *The moral imperatives of leadership: A focus on human decency* (pp. 129-153). Published by the National Network for Innovative Principal Preparation, Memphis State University.

Bartell, C. (1990). Outstanding secondary principals reflect on instructional leadership. *High School Journal*, 73(2), 118-128.

Bauer, L. K. (1993). *The principal's role as instructional leader: Alabama teachers' and principals' perceptions*. Doctoral dissertation, University of Alabama.

Blasé, J. & Blasé, J. (1998). *Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B. & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.

Corkill, R. A. (1995). Instructional leadership behaviors perceived as important by teachers and principals for academic achievement in selected south Texas elementary schools. *Dissertation Abstracts International*, 55(10), 3047A. (University Microfilms NO. AAC95-06581)

Cuban, L. (1986). Principaling: Images and roles. *The Peabody Journal of Education*,

- 63(1), 107-119.
- DeBevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Donaldson, G. A. (1990). *Principals in transition: Dilemmas in moving from manager to instructional leader*. Paper presented to the American Education Research Association, Boston, MA.
- Duke, D. L. (1990). Setting goals for professional development. *Educational Leadership*, 47(8), 71-76...
- Dwyer, D. C. (1986). Understanding the principal's contribution to instruction. *Peabody Journal of Education*, 63(1), 3-18.
- Dwyer, D. C., Lee, G. V., Rowan, B., & Bossert, S. T. (1983). *Five principals in action: Perspectives on instructional management*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Edmonds, R. (1979). *A discussion of the literature and issues related to effective schooling*. St. Louis, Mo. Cemrel, Inc.
- Edmonds, R., & Frederiksen, J. R. (1978). *Search for effective schools: The identification and analysis of schools that are instructionally effective for poor children*. Cambridge, MA: Harvard University Center for Urban Studies.
- Fessler, R. (1992). *The teacher career cycle*. In R. Fessler & J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Firestone, W. A. & Harriott, R. (1982). Prescriptions for effective elementary schools don't fit secondary schools. *Educational Leadership*, 40(3), 51-53.
- Foriska, T. (1994). The principal as instructional leader: Teaming with teachers for student success. *Schools in the Middle*, 3(3), 31-34.
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Heck, R. H. (1992). Principal's instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 21-34.

- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 9(1), 31-57.
- Johnston, J. K. (1993). Three case studies of elementary school principals identified as instructional leaders. *Dissertation Abstracts International*, 53(08), 2624A. (University Microfilms No. AAC92-37664)
- Larsen, T. (1990). *Identification of instructional leadership behaviors and the impact of their implementation on academic achievement*. Synopsis of Doctoral Dissertation, University of Colorado. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Manasse, A. L. (1984). Principals as leaders of high-performing systems. *Educational Leadership*, 41(5), 42-46.
- McEwan, E. K. (1998). *Seven steps to effective instructional leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Meyer, J. M. & Rowan, B. (1983). *The structure of educational organizations*. In J. W. Meyer & W. R. Scott (Eds.), *Organizational environments: Ritual and rationality*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Murphy, J. (1987). Barriers to implementing the instructional leadership role. *The Canadian Administrator*, 27(3), 1-7.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(2), 117-139.
- Peterson, K. D. (1987). *Administrative control and instructional leadership*. In W. Greenfield(ED), *Instructional leadership: Concepts, issues, and controversies* (pp.139-152). Boston: Allyn & Bacon.
- Quinn, D. M. (2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 447-467.
- Rossow, L. F. (1990). *The principalship: Dimensions in instructional leadership*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sabo, L. (1992). *The role of the principal in curriculum implementation*. Unpublished Masters' Thesis. Department of Educational Administration. University of Alberta, Edmonton.

- Schoch, A. P. (1992). *The relationship between instructional leadership behavior, school effectiveness, school size, gender, race, and years of principalship experience in elementary schools in South Carolina*. Doctoral dissertation, University of South Carolina.
- Sheppard, L. B. (1993). *A study of the relationship among instructional leadership behavior of the school principal and selected school-level characteristics*. Doctoral dissertation, University of Ottawa, Canada.
- Smith, W. F. & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Snyder, K. J. (1983). Instructional leadership for productive schools. *Educational Leadership*, 40(5), 32-37.
- Tindill, A. S. & Coplin, L. (1989). Evaluating staff development activities. *Education Canada*, 29(1), 16-23.
- Whitaker, B. (1997). Instructional leadership and principal visibility. *ERIC Clearing House*, 70(3), 155-156.
- Williams, J. M. (1985). *A study of professional development practice of part-time instructors at selected leagues for innovation community colleges*. ERIC Document. ED269093.
- Yang, C. S. (1996). *Instructional leadership behaviors of elementary school principals in Taiwan, Republic of China*. Doctoral dissertation, University of Northern Colorado.

Instructional Leadership and Teachers' Professional Development

Chen-sheng Yang

Associate Professor and Director

Department of Educational Policy and Administration

National Chi Nan University

ABSTRACT

Because of the expectation of educational innovation and development by the public is much higher, the educational authorities have convened many conferences to discuss educational issues. It is important to pay attention to both the macro and micro dimensions of educational development. Therefore, there are three parts in this paper. Firstly, the concepts of instructional leadership and teachers' professional development are explored. Secondly, the relationship between instructional leadership and teachers' professional development are analyzed. Thirdly, strategies to strengthen instructional leadership and teachers' professional development are proposed.

Key Words: instructional leadership, profession, teachers' professional development