

教育研究與發展期刊

Journal of Educational
Research and Development

國家教育研究院

NATIONAL ACADEMY *for* EDUCATIONAL RESEARCH

目錄 第十六卷第一期

創刊日期：2005 年 6 月 30 日

2020 年 3 月 31 日出刊

i 編輯委員

v 執行主編的話

研究論文

1 當「大學選才」遇見「高中育才」：大學多元入學考招改革的批判論述分析
江宜芷 / 林子斌

35 國際卓越校長計畫（ISSPP）領導模式之研究：澳大利亞、新加坡、印尼及賽浦路
斯為個案
謝傳崇 / 王潔真

65 學校準備好了嗎？國高中教育人員實施 108 課綱的變革準備度
潘慧玲 / 黃曬莉 / 陳文彥 / 鄭淑惠

研究趨勢評論

101 我國教師領導研究成果分析與發展方向
張德銳

127 徵稿啟事

131 審稿辦法

133 《教育研究與發展期刊》投稿者基本資料表

134 授權書

Contents Vol.16 No.1

Date Founded: June 30, 2005

Vol.16 No.1 March 31, 2020

iii Journal of Educational Research and Development

v Words from the Executive Editor in Chief

Research Paper

1 Selection or Cultivation? A Critical Discourse Analysis of Reforming the Multiple Pathways of the College Admissions Program
Yi-Chih Chiang / Tzu-Bin Lin

35 The International Successful School Principalship Project (ISSPP): The Cases of Australia, Singapore, Indonesia and Cyprus
Chuan-Chung Hsieh / Chieh-Chen Wang

65 Are Schools Ready? School Practitioners' Change Readiness for the Curriculum Guidelines of 12-year Basic Education
Hui-Ling Wendy Pan / Li-Li Huang / Wen-Yan Chen / Shu-hui Cheng

Issue and Trends

101 The Result Analysis and Developing the Directions of Teacher Leadership Research in Taiwan, ROC
Derray Chang

129 Call for Papers

133 Journal of Educational Research and Development Submission Form

135 Transfer of Copyright Agreement

教育研究與發展期刊 第十六卷第一期

創刊日期：2005 年 6 月 30 日

2020 年 3 月 31 日出刊

- 發行人 許添明（國家教育研究院院長）
- 總編輯 許添明（國家教育研究院院長）
- 副總編輯 顏慶祥（國家教育研究院副院長）
- 副總編輯 郭工賓（國家教育研究院副院長）
- 本期主編 吳政達（國立政治大學教育行政與政策領導研究所教授）

編輯委員

一、師資培育與教師專業發展類

周愚文（國立臺灣師範大學教育學系教授）
林佩蓉（臺北市立大學幼兒教育學系副教授）
張德銳（輔仁大學師資培育中心兼任教授）
陳幼慧（國立政治大學師資培育中心教授）
陳木金（國立政治大學教育學院教授）
陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授）

二、課程與教學類

卯靜儒（國立臺灣師範大學教育學系教授）
周淑卿（國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授）
洪詠善（國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員）
陳美如（國立清華大學教育與學習科技學系教授）
黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

三、教育政策與制度類

吳政達（國立政治大學教育行政與政策領導研究所教授）
林子斌（國立臺灣師範大學教育學系教授）
秦夢群（國立政治大學教育行政與政策領導研究所特聘教授）
張鈿富（淡江大學教育政策與領導研究所教授）
曾大千（國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員）

楊國賜（國立嘉義大學教育學系特約講座教授）

顏慶祥（國家教育研究院副院長）

四、教育心理、輔導與測評類

任宗浩（國立臺灣師範大學科學教育中心副研究員）

余民寧（國立政治大學教育學系特聘教授）

林世華（國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系兼任教授）

洪儷瑜（國立臺灣師範大學特殊教育學系教授）

張郁雯（國立臺北教育大學教育學系教授）

郭伯臣（國立臺中教育大學教育資訊與測驗統計研究所教授）

論文品質促進小組

范熾文（國立東華大學花師教育學院院長）

郭昭佑（國立政治大學教育學院院長）

陳榮政（國立政治大學教育學系教授）

Journal of Educational Research and Development

Vol.16 No.1 March 31, 2020

Date Founded: June 30, 2005

- **Publisher**

National Academy for Educational Research

- **Editor in Chief**

Tian-Ming Sheu President, National Academy for Educational Research

- **Vice Editor in Chief**

Chin-Hsiang Yen Vice President, National Academy for Educational Research

Kung-Bin Guo Vice President, National Academy for Educational Research

- **Executive Editor in Chief**

Cheng-Ta Wu Professor, Graduate Institute of Educational Administration and Policy,
National Chengchi University

Editorial Board

Derray Chang	Adjunc Professor, Center of Teacher Education, Fu Jen Catholic University
Dian-Fu Chang	Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University
Yu-Wen Chang	Professor, Department of Education, National Taipei University of Education
Andy Chen	Professor, College of Education, National Chengchi University
Li-Hua Chen	Professor, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University
Mei-Ju Chen	Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua (Nanda Campus)
Yu-Hui Chen	Professor, Institute of Teacher Education, National Chengchi University
Joseph M. Chin	Distinguished Professor, Graduate Institute of Educational Administration and Policy, National Chengchi University
Shu-Ching Chou	Professor, Graduate School of Curriculum and Instructional Communication Technology, National Taipei University of Education
Yu-Wen Chou	Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
Li-Yu Hung	Professor, Department of Special Education, National Taiwan Normal University
Yung-Shan Hung	Associate Researcher, Research Center for Curriculum & Instruction, National Academy of Educational Research
Jenq-Jye Hwang	Lifetime Emeritus Professor, Graduate Institute of Education, Providence University
Bor-Chen Kuo	Distinguished Professor, Graduate Institute of Educational Information and Measurement, National Taichung University of Education

Pei-Jung Lin	Associate Professor, Department of Early Childhood Education, University of Taipei
Sieh-Hwa Lin	Adjunct Associate Professor, Department of Educational Psychology & Counseling, National Taiwan Normal University
Tzu-Bin Lin	Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
Chin-Ju Mao	Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
Tsung-Hau Ren	Associate Researcher, Science Education Center, National Taiwan Normal University
Ta-Chien Tseng	Researcher, Research Center for Educational System & Policy, National Academy of Educational Research
Cheng-Ta Wu	Professor, Graduate Institute of Educational Administration and Policy, National Chengchi University
Kuo-Shih Yang	Distinguished Chair Professor, Department of Education, National Chiayi University
Chin-Hsiang Yen	Vice President, National Academy for Educational Research
Min-Ning Yu	Distinguished Professor, Department of Education, National Chengchi University

Quality Improvement Team

Chao-Yu Guo	Dean ,The College of Education, National Chengchi University
Chih-Wen Fan	Dean , Hua-Shih College of Education, National Dong Hwa University
Jung-Cheng Chen	Professor, Department of Education, National Chengchi University

執行主編的話

國立政治大學教育行政與政策領導研究所教授 吳政達

本刊自 2020 年 16 卷 1 期起，全年不分主題區分四大領域為：「師資培育與教師專業發展」、「課程與教學」、「教育政策與制度」（含教育行政、學校行政等）、「教育心理、輔導與測評」（含：教育統計）徵稿。本期經過審查委員初審、品質促進小組會議以及編輯會議的討論後，共收錄四篇論文。

首篇論文為國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士江宜芷與國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所林子斌教授合著之《當「大學選才」遇見「高中育才」：大學多元入學考招改革的批判論述分析》。該文將大學多元入學政策的改革視為一論述場域，將改革歷程作為個案，探究大學端、高中端與教育團體等利益關係人對改革目標的論述，資料蒐集範圍包含政策文本與媒體報導，採 Fairclough 的批判論述分析方法，以文本分析和論述實踐分析為主。研究結果顯示，大學考招論述在傳統人力資本論的影響下，分化為個人層次的「以功績主義分配大學教育機會」，和國家層次的「保障國家人才素質」兩種主流論述，並闡明利益關係人如何利用不同媒體管道和政策文本建構相對應的論述。

第二篇論文為國立清華大學教育與學習科技學系謝傳崇教授與國立清華大學教育與學習科技學系博士生王潔真合著之《國際卓越校長計畫（ISSPP）領導模式之研究：澳大利亞、新加坡、印尼及賽浦路斯為個案》。該文採用文件分析法，針對國際卓越校長計畫各時期計畫及其後續追蹤研究資料，探究國際卓越校長領導模式意涵及發展，並分析比較澳大利亞、新加坡、印尼與賽浦路斯四國之卓越校長領導模式及實踐內涵。研究發現卓越校長領導會影響學校成果展現，其個人特質影響學校變革或轉型成功，且卓越學校來自於校長能引領成員共創願景，發展組織成員的專業以提升學校能量，並與利害關係人建立良好夥伴關係，且能敏覺環境影響以助於學校變革等。

第三篇論文為淡江大學教育政策與領導研究所潘慧玲教授等人所著之《學校準備好了嗎？國高中教育人員實施 108 課綱的變革準備度》。該研究在理論架構上整合認知、情意與行為意向等面向，並以國、高中校長及教師為對象，運用問

卷調查法進行探討，共計回收 1,266 份有效問卷。結果發現學校人員均有中高程度以上的認知準備度（得分介於中高標與高標），認知準備度最佳的是領導觀，最弱的則為評鑑觀；在情意與行為意向準備度上，得分皆達中高標，但對變革的喜好度高於行為意向；在不同屬性的人員身上，最具系統性變革準備度差異的是校長、主任與獲博士學位者，這兩類屬性的人，其變革準備度較高。另在進行認知、情意、行為意向得分之組合分析後，發現學校行動者包含「知易行難型」、「順應配合型」與「意興闌珊型」等三類樣態，其中較高認知、較低情意與行為意向者佔多數。後續政策之推動，若能掌握上述之發現，將有助於研訂更為有效的政策工具。

為呼應現今教育發展趨勢，期以文獻探討或科學方式綜合評述，自 109 年度開始新增「研究趨勢評論」，第四篇論文《我國教師領導研究成果分析與發展方向》係由臺北市立大學、輔仁大學退休張德銳教授撰寫，該文搜錄了 73 篇國內有關教師領導的實徵研究，並從研究對象與研究方法、以及教師領導實施狀況、實施成效、實施困境與影響因素等五個面向，加以探討分析既有研究發現，然後提出：建構本土化的概念架構、擴大研究範圍與對象、運用多元的研究方法、擴展研究主題、進行各種職位教師領導狀況的研究、擴大研究變項來建構更完整的知識架構、加強中介變項與調節變項的研究等七個發展方向。

本期的順利出刊，仰賴各界學者專家踴躍投稿以及審查委員提供的審查意見。此外，本刊編輯委員會各委員的出席與建言，以及編輯部同仁的辛勞，都是促成本期刊能夠如期出刊的重要推手，在此謹表謝忱。

執行主編 **吳政達** 謹識

2020 年 3 月

當「大學選才」遇見「高中育才」：大學多元入學考招改革的批判論述分析

江宜芷 國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士

林子斌 國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所教授

摘要

十二年國民基本教育於 108 學年度全面實施，配合課程綱要改革時程，大學入學政策也於 111 學年度調整。本文將大學多元入學政策的改革視為一論述場域，將本次改革歷程作為個案，探究大學端、高中端與教育團體等利益關係人對改革目標的論述，資料蒐集範圍包含政策文本與媒體報導，採 Fairclough 的批判論述分析方法，以文本分析和論述實踐分析為主。研究結果顯示，大學考招論述在傳統人力資本論的影響下，分化為個人層次的「以功績主義分配大學教育機會」和國家層次的「保障國家人才素質」兩種主流論述，本研究闡明利益關係人如何利用不同媒體管道和政策文本建構相對應的論述。

關鍵詞：十二年國民基本教育、大學多元入學、批判論述分析、教育政策



Selection or Cultivation? A Critical Discourse Analysis of Reforming the Multiple Pathways of the College Admissions Program

Yi-Chih Chiang

Master of Education, Institute of Educational Policy and Administration, National Taiwan Normal University

Tzu-Bin Lin

Professor, Institute of Educational Policy and Administration, National Taiwan Normal University

Abstract

This study looks at how various stakeholders such as university representatives, senior high school teachers, and educational groups construct their own discourses on the issue of reforming of the College Admissions Process (CAP). The context is the implementation in 2019 of the 12-year Basic Education Curriculum. A crucial part of this curriculum reform concerns the selection process with regard to students' admission to universities, which needs to be changed in 2022. Here Fairclough's critical discourse analysis is applied as the means of inquiry, and the data are drawn from policy texts and news reports. In this study, our analysis focuses on the texts and discursive practices related to the CAP. Our findings indicate that the discourses related to the CAP fall into two major categories: that of meritocracy at the personal level and that of human capital at the state level. How stakeholders utilize various channels including print and visual media, as well as policy documents, to construct their preferred discourses is discussed in depth in this study.

Keywords: 12-year basic education, critical discourse analysis, education policy, multiple pathways of the college admission program



壹、緒論

過去 20 年間，臺灣高等教育在廣設高中大學政策的驅動下，從菁英教育走向普及教育，去中心化、自由化與市場化等改革理念席捲教育體系（Chou & Ching, 2012），從聯考聯招到大學多元入學方案，大學入學制度配合招生需求不斷調整，與聯考相似的考試分發名額逐步減少，個人申請成為主要入學方式，亦增設繁星推薦和特殊選才等管道。不過，面對十二年國民基本教育新課綱的改革，大學入學制度再次迎來大規模的變化（大學招生委員會聯合會，2017）。

儘管大學多元入學方案給予各校系招生自主權，然而全國統一的考招期程，卻無可避免地保存聯招特色，令大學入學制度不僅是大學選才的依據，更影響高中育才的目標。國民教育與高等教育間不同的理念和利益醞釀差異，前者視大學考招為高中教育的總結性評量，後者則從國家競爭力出發，主張多元人才培育。在招聯會主導大學入學制度的情形下，高中教師與教育團體透過大眾媒體和輿論施壓，企圖影響方案的改革，於公共場域交織出多樣化的論述。

改革歷程中不同論述相互競逐，反映主流教育理念的變化，左右教育政策發展。改革背後往往存在複雜衝突，例如社會權力關係或是教育價值的優先序，因此教改研究不應止於提出有效率的解決方案（卯靜儒，2014），唯有解構複雜改革論述間的關聯，方有助於重構與探討改革的意義。本研究採 Fairclough（2013）的批判論述分析（Critical Discourse Analysis, CDA）取向，將論述界定為使用語言或文字等符號體系有系統性地陳述特定的觀點或信念，以 2017 年的大學多元入學方案改革（簡稱大學考招改革）作為個案。本研究的目的係解構改革背後的論述，分析環境因素如何影響利益關係人（stakeholders）的論述形成，也探討大學多元入學方案如何在不同論述的競逐下改革。

貳、大學多元入學方案的實施狀況

臺灣自 1954 年實施考招合一的聯合考試招生制度（簡稱聯考），支持者認為升學測驗成績不受人為因素影響，最為公正公平，以此作為大學招生依據能促進社會階級流動；不過聯考亦有三個廣受批評的缺點：考試引導教學致使教育目標遭到嚴重扭曲、大學招生無法自主而不利營造多元學習環境、受限於最低錄取

分數而僵化大學排名（秦夢群，2004）。在 1994 年教改運動主張教育自由化與大學自主招生的情境下，聯考制度成為主要被檢討的對象（秦夢群、溫子欣，2014）。2002 年大學多元入學方案全面實施，由各大學組織招聯會共同研商招生事宜，以考招分離的方式達成大學招生自主、學生校系選擇自主、多元入學管道以及多樣化入學參考依據等目標（大學入學考試中心，2001）。

大學多元入學方案包含兩種升學測驗和三種入學管道：

- (1) 學科能力測驗（學測）：以高一二共同必修課程的基本學科知能為測驗範圍，包含國英數自社五科，滿分為 15 級的級分制。學測成績為甄選入學的篩選門檻，又分為重視學生在校表現的學校推薦和校系自訂書審與面試標準的個人申請。
- (2) 指定科目考試（指考）：以高中三年的必選修課程的學科進階知識為測驗範圍，包含國英數甲（理）數乙（文）史地公物化生十科，採百分制。對應考試分發，以考試成績畫卡選填志願據此分發入學，與聯考雷同。

為了強調平衡城鄉差距和實現社會正義的需求，由清華大學提出的繁星計畫於 96 學年度開始試辦，並於 100 學年度與學校推薦管道合併為繁星推薦，以學生在校成績 PR 值為選才依據，學測成績僅作為檢定門檻，由此平衡區域差距，並與十二年國教國中端升學制度相結合以推動高中就近入學，表 1 為大學多元入學方案現行三種入學管道的比較。另外，104 學年度也開始試辦特殊選才，跳脫過往聯合考試招生的框架，提供少量名額獨立於方案外，依各校系的需求單獨招生，錄取有特殊才能、經歷或成就的學生，期能充分發揮大學自主的精神（大學招生委員會聯合會、大學入學考試中心，2016）。

表 1 大學多元入學方案升學管道比較

入學管道	甄選入學		考試分發入學
	繁星推薦	個人申請	
升學測驗	學測		指考
第一階段篩選條件	學測級分*（至多採計四科）		無
第二階段錄取標準	申請者在校成績校排 PR 值	書面審查資料、筆試或面試表現	加權後指考總分（採計三至六科）
備 註	醫學系以外的校系不另行舉辦校系甄試。		填寫志願表，依照分發結果入學。

註：107 學年度前，許多校系以學測總級分為篩選條件，不分類組五科測驗均須參加；108 學年度後，因應大學考招改革方案的漸進調整，規定大學校系至多採計學測四科。

三種入學管道於方案實施初期，係以考試分發為主，占總名額比例七成以上（大學入學考試中心，2001）。不過方案實施至今，與聯考相似的考試分發入學佔錄取人數的比例逐年下降，108 學年度的核定招生名額約為總名額的二成三，圖 1 為 100 學年度至 106 學年度各管道錄取人數的變化。

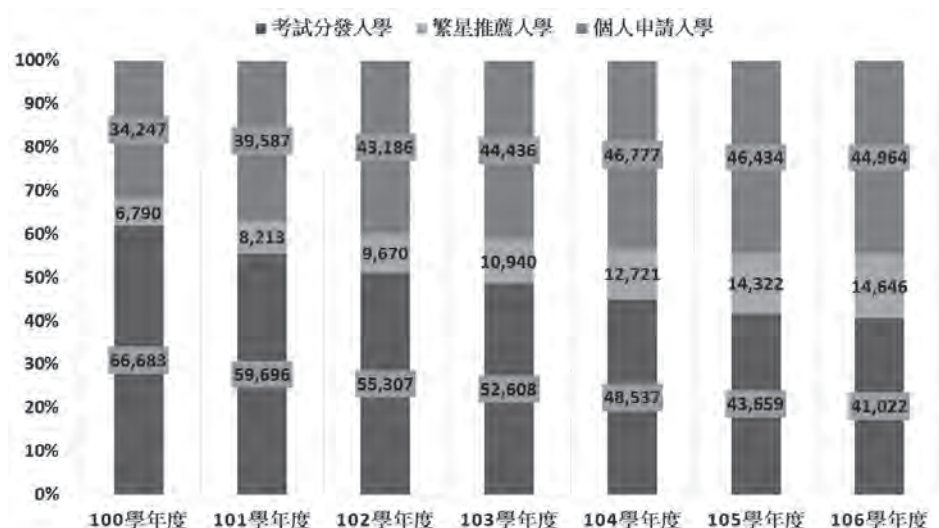


圖 1 100 學年度至 106 學年度大學多元入學管道錄取人數變化

註：由於甄選入學的時程先於考試分發，部分申請者放棄甄選入學的機會，名額將流入考試分發，因此甄選入學的核定名額高於實際錄取人數，而考試分發的核定名額則低於實際錄取人數。

資料來源：修改自教育部統計處（2019）。教育統計指標。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ED4500/Default.aspx>

除升學制度本身改變外，高等教育擴張也是影響大學入學政策的環境因素。Trow（2007）以美國經驗提出，高等教育在菁英期（淨在學率低於 15%）、大眾期（淨在學率介於 15% 至 50%）與普及期（淨在學率高於 50%）。不同時期的教育目標與入學選才標準均有差異，菁英期以形塑未來領導者的心性與品德為教育目標，以學術功績（merit）為選才標準；大眾期以培養技術性的專業技能為教育目標，選才標準增加非學術性的指標，以保障低社經背景者的教育機會；普及期以培養全體國民適應社會變遷與科技進步的生活適應力為目標，通常不訂定入學標準或僅訂定最低入學標準。

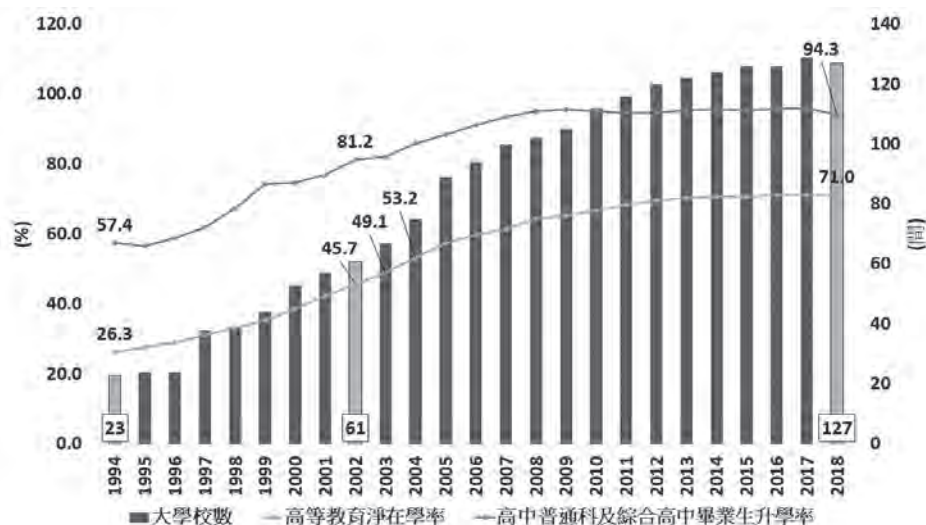


圖 2 大學數目及高中升學率的變化 (1994-2018)

註 1：淨在學率＝（各該級教育相當學齡學生人數÷各該相當學齡人口數）×100

註 2：方框標示處，1994 年為教育改革元年，2002 年為大學多元入學方案正式實施。

資料來源：修改自教育部統計處（2019）。教育統計指標。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ED4500/Default.aspx>

我國高等教育於 1987 年進入大眾期，在廣設高中大學政策的推行下於 2004 年進入普及期，如圖 2 所示。為達成放鬆管制並降低升學壓力等教育改革核心目標，教改元年以來大學校數成長 5.5 倍、高中升學率成長 36.9% 與高等教育淨在學率成長 44.7%（教育部，2019）。大學校數的倍數增加令高等教育的市場競爭更加激烈，而高等教育淨在學率的成長與近乎百分之百的升學率，也反映大學新生的組成不再以學術菁英為主。面臨高等教育的普及化，教育目標與大學選才標準的調整如何反映於大學多元入學方案的論述，是本研究所欲剖析的重點之一。

參、大學多元入學方案的相關研究

Paris（1995）分析教育改革的歷程，提出理念（idea）、制度（institute）與利益（interest）為改革歷程中環環相扣且需要相互協調的三種考量，成功的改革需要整合三者，將理念視為一個待討論的主題而非佐證政策的理論，讓不同利益

之間取得雙贏，並且調整制度來適應改革。本文依序以大學多元入學方案的理念、制度與利益作為回顧文獻的向度，探索過去研究如何從三種考量下分析大學多元入學方案，作為本研究接下來分析大學考招改革論述的架構。

一、大學多元入學方案的理念：適性揚才與教育機會公平

Paris（1995）認為制度是改革運動必須面對的一個結構體系，所有的改革政策都會被嫁接到原先的制度體系加以運作。儘管聯考被認為是造成「考試引導教學」的罪魁禍首，但在新制度實施後，擁有 48 年歷史的聯考仍舊被許多民眾視為公平公正且促進社會階級流動的唯一方法，能夠無視城鄉差距與家庭社經背景差異（秦夢群，2004）。過往制度形塑現今的價值體系，是以聯考無法適性揚才的缺點與象徵教育機會均等的優點，如今經常成為大學升學制度改革的論述基礎。

（一）適性揚才

大學多元入學方案的目標是促成大學自主選才與落實學生選擇權，因此增加甄選入學一升學管道，期望提升學生與系所間的適配性。田芳華與傅祖壇（2009）的實徵研究發現，控制學生背景因素後，甄選入學的學生之學業表現優於考試分發入學的學生。而王秀槐與黃金俊（2010）調查同一批學生在大一的科系選擇、大三的學業投入程度以及畢業時的學習成果和滿意度，發現甄選入學的學生在各階段的滿意度，包括自我選擇、學校環境及自我學習，均優於考試分發入學的學生。此外，民意調查顯示有七成民眾認為「提高大學甄選入學的比例名額」有助於多元選才並且引導學生適性發展（朱玉仿，2010），對高中大學等教育人員的調查亦得到類似結果（丘愛鈴，2013）。

（二）教育機會公平

不獨關注升學測驗成績的甄選入學，固然是大學多元入學方案的一大革新，然而其公平性卻廣受民意質疑。民意調查顯示社會大眾則普遍認為傳統聯考制度較為公平並有助於弱勢學生社會流動，而大學多元入學方案只是徒增高中生升學壓力（劉秀曦、黃家凱，2012）。簡茂發（2010）調查高中和大學師生的看法也發現，高中師生和大學生均認為甄選管道不比考試「公平公正公開」，因為甄選可能受人情關說影響，在校表現或備審資料又有造假不實的疑慮。不過，有別於民眾對於考試公平公正公開的印象，駱明慶（2002）分析聯考期間臺大學生的學籍資料，發現考上大學的機會與省籍、父母教育程度及居住臺北市等背景變數呈

正相關，而成為臺大學生的機率更是如此，數據分析結果顯示聯考其實無助於教育機會均等的目標。

從聯考到大學多元入學方案，升學管道的公平性持續是教育改革備受關注的議題，在方案實施初期，張鈿富、葉連祺、張奕華（2005）比較方案新舊制（2001年和2003年）的差異，分為考試分發、推薦甄選與申請入學三者探討，發現新制推薦甄選管道使低家庭經濟背景者較容易進入私立大學或人文社會科系，以社會價值觀而言是負面的結果，因而推論新制推薦甄選管道與舊制相比，不利於社會階級流動。不過張鈿富等（2005）的研究距今已有十多年，晚近研究對於大學多元入學方案中的社會階級流動則有不同的發現：如駱明慶（2018）分析2001年至2014年間臺大學生的組成，發現在繁星推薦的影響下，非明星高中學生錄取臺大的比例提升，臺大學生的高中畢業母校自2004年起集中度下降，而繁星推薦相比其他兩種入學管道，對經濟弱勢學生較有利且平衡城鄉差距，在居住地區所得、區域城鄉比例和低收入與中低收入學生的比例上均有顯著差異，而個人申請和考試分發則未有顯著差異。由於臺大乃多數高中學生的第一志願，此研究有助於反轉大眾在民意調查中所抱持的觀點，其實考試分發入學不比其他管道更有利於弱勢學生進入頂尖大學。此外，而大學招生委員會聯合會（2015年12月3日）亦提出全臺灣經濟弱勢學生分布的數據，2011-2014年繁星推薦的低收入生比例佔1.94%、中低收入生佔1.39%，高於個人申請的低收入生比例1.35%及中低收入生比例0.75%，也高於考試入學的低收入生比例1.32%及中低收入生比例0.9%，以上數據證明繁星推薦有助於社會流動。也就是說，以學生在校成績排名為評比標準的繁星推薦，比起其他管道更有利教育機會均等。

據前述研究，儘管紙筆測驗給予民眾公平的印象（簡茂發，2010；劉秀曦、黃家凱，2012），但實徵研究數據（駱明慶，2018；大學招生委員會聯合會，2015年12月3日）卻有不同結果。此落差顯示關於公平升學制度之不同詮釋，當研究者以教育機會均等以經濟弱勢學生的升學結果定義公平時，社會大眾卻是以升學管道的操作過程，如審查資料信實度、審查人員客觀性等，來衡量其公平性（簡茂發，2010）。換言之，即便有數據支持大學多元入學方案具備結果性的公平，但過程性的公平卻仍有質疑的空間。而關於過程性公平的概念，則於本次方案改革的討論中加以轉化，成為主張大學招生應以功績主義進行分配的論述，研究者將於後文進一步闡釋。

二、大學多元入學方案的制度改革

大學多元入學方案實施已有 17 年，不管是入學管道或考試，每年都有微調。而教育部與招聯會於 2012 年補助委託大考中心進行「大學招生及入學考試調整研究方案」計畫，分為近程（104~106 學年度）、中程（107~109 學年度）與長程（110 學年度開始）規劃改革。其中長程規劃配合十二年國教新課綱的實施進行，於 2017 年 3 月 29 日經招聯會大會決議通過，因新課綱延後一年於 108 學年度實施，也配合延後至 111 學年度上路（大學入學考試中心，2017），延後甄選入學時程、減少升學測驗考試科目以及建置學習歷程檔案資料庫，是此次方案調整的重點（大學招生委員會聯合會，2017）。

（一）完整學習：延後甄選入學時程

甄選入學時程的問題，在方案實施之初便有討論，以 106 學年度的升學管道與測驗的辦理順序為例，考試分發以外的升學管道，時程規劃皆與高三學期重疊，如圖三所示（大學招生委員會聯合會，2017）。甄選入學的辦理時間橫跨高三下整學期，考量學校行政與課務，當部分高中生已藉由甄選入學管道錄取大學，部分則仍需準備指考，這可能造成高中管理的困難，而已透過甄選入學錄取的學生也未有相應課程規劃，使學生學習產生空窗期（秦夢群，2004）。

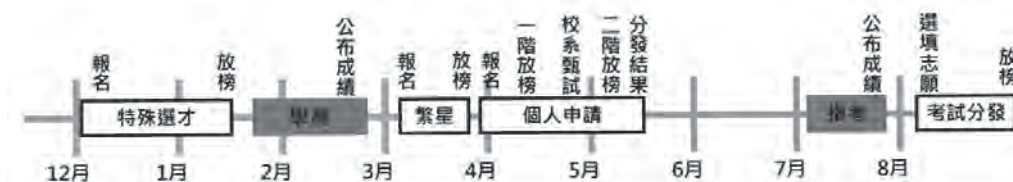


圖 3 106 學年度大學多元入學方案時程

為解決高三課程受到大學考招影響的問題，2017 年的改革方案維持特殊選才、繁星推薦、個人申請、考試分發四種入學管道，但在甄選入學招生的部分，則向後調整一個月至高三課程結束以後，才開始個人申請入學。由於十二年國教課綱延後至 108 學年度上路，該調整方案亦配合改為 111 學年度實施，而 107 學年度

至 110 學年度則以漸進微調方式延後甄選入學的辦理時程（大學招生委員會聯合會，2017）。

（二）多元選才：減少考科與建立學習歷程資料庫

比起類似聯考的考試分發入學，高中端與大學端皆認為甄選入學更有助於媒合大學校系與申請者、實現教育改革適性揚才的理念，因為高中與大學兩端皆認同備審資料較能反映學生學習歷程，且面試與競賽成果等考試外的表現最能反映實力（簡茂發，2010）。然而備審資料卻是雙面刃，個人申請入學被認為「費時費力又昂貴」、「精美豐富的備審資料可增加錄取機會」（簡茂發，2010）。對於備審資料的改良，相關研究建議可以簡化備審資料以減輕學生負擔，例如長期且完整的紀錄、由高中端協助製作、加入防偽機制、線上化或是使用單一格式或制式表格等（王逸慧，2007；秦夢群，2004；簡茂發，2010）。

回應過去備審資料的缺點，教育部配合 108 學年度新課綱建置高中學習歷程資料庫，記錄學生高中三年的表現，於 111 學年度正式成為參採資料。學習歷程資料庫由學生自主上傳，並依照申請校系的要求勾選資料匯出繳交，不需要另行製作書面資料提供申請校系審查，資料庫中包含：學生基本資料、學生修課紀錄、自傳、課程學習成果（須經教師認證且每學期至多上傳三份，大學端則至多採計三份）、多元表現（活動、志工服務、競賽成果、幹部經歷、檢定證照等，至多上傳十項代表性資料，以及至多 800 字和 3 張圖片之綜整心得一份）、其他大學要求之資料（大學招生委員會聯合會，2017）。

為強化學習歷程的重要性並避免大學僅以升學成績為選才依據，在 2017 年通過的大學多元入學新方案中，學測由五科必考改為五科選考，範圍為高一高二必修課程；指考則改為分科測驗，範圍為高三選修課程，取消學測考試範圍重複的國英數乙三科，由十科選考改為七科選考（大學招生委員會聯合會，2017）。在招生管道與參考資料的對應上，個人申請將參考學測成績與綜合學習表現，後者包含學生學習歷程與校系自辦甄試，前者為 15 級分制而大學各校系最多選擇四科篩選採計，同時要求後者計分比重應達 50% 以上。考試分發將參考學測成績與分科測驗成績，各科最高 45 級分，採計科目應介於三科到五科之間，其中學測採計科目不大於四科且分科測驗採計科目至少一科，科目成績得加權計算（大學招生委員會聯合會，2017）。

三、大學多元入學方案的利益

大學多元入學方案所涉及的利益關係人包括教育部、大學、高中、學生與家長和教育團體，儘管教育改革的去中心化令大學招生的權責由教育部回歸大學，標榜大學招生自主，升學途徑多元且入學參考項目多樣化，但實際上高中升學與大學招生的流程仍由招聯會統籌制定，並由大考中心統一辦理升學測驗，全臺所有大學共享同一套升學制度：大學多元入學方案。招聯會的決策由 15 位來自大學的常務委員負責，能否代表全國大學的意見仍有爭議，而高中教育代表未納入招聯會的決策體系，亦可能使決策結果與高中需求脫節（秦夢群，2004）。在大學多元入學的相關研究中，鮮少論及利益或利益關係人的互動如何形塑考招改革的論述，本研究以 2017 年大學考招改革的過程作為個案，分析招聯會與其他利益關係人提出的方案、支持方案的論述以及背後的利益考量，探究論述間的衝突與妥協，期能豐富大學多元入學方案相關研究。

大學多元入學方案實施至今，少數研究採民意調查或訪談蒐集學生、教師與民眾對大學升學制度的看法，多數研究從教育政策的價值出發，如教育機會公平與適性揚才，由理念層次討論不同入學管道的成效。制度面的分析則較少，包含秦夢群（2004）和張鈿富（2006）在方案實施初期對新舊政策進行分析比較，探討政策成效與實施過程遭遇的問題。理念固然影響制度的形成，但在制度沿革的過程中，攸關利益的考量則是包裝於相互競逐的理念背後，因此本研究期望透過解構論述與隱含之理念，提供另一個視角。

改革過程必然面對利益衝突既得利益者的反彈，理念與意識形態經常作為合理化利益的工具，不過有時利益關係是出自於詮釋方式的差異，這是意識形態可以運作之處，用以追求一個象徵性的共識，改革代表新秩序的開啟，保守主義者與既得利益者均是改革者須面對的挑戰，前者不樂見於制度的改變，而後者則為捍衛利益而反對（Paris, 1995）。對實施十多年餘且持續變革的大學多元入學方案而言，以批判論述分析的觀點探究改革過程中不同利益關係人的考招改革論述，不僅可以看出教育改革與時代變遷帶來的影響，更能反思大學升學制度改革的瓶頸及可能性。

肆、批判論述分析

批判論述分析是 Fairclough (2013) 提出的一種社會學分析方法，他認為論述的變遷能夠反映社會文化內涵的改變，透過不同的論述的發展、行銷與移轉，從中分析權力與價值觀此消彼長的過程。批判論述分析向 Bakhtin 的眾聲喧嘩理論 (heteroglossia) 與 Gramsci 的文化霸權理論 (cultural hegemony) 取經，強調論述的生產性與創造性，以及權力關係如何壓迫與控制論述實踐的生產分配與傳播，在特定社會文化領域之中形成霸權 (Fairclough, 2013)。這是一套研究語言與權力間關係的分析方法，社會中的權力關係將決定參與者在論述之中被再現的方式，因此論述的產製、分配與消費背後，蘊含著權力運作的控制以及霸權的社會文化再製。換句話說，批判論述分析是一種針對社會文化變遷的狀況，結合社會分析與論述分析的分析方法。

Fairclough (2013) 界定論述為語言的運用，由社會身分、社會關係以及知識信仰體系所建構而成，可視為一種社會實踐，一種由社會和歷史所定位的行動模式。論述與社會間存在一種辯證的關係，一方面論述受社會結構與制度所規範與形塑，另一方面論述建構社會關係與知識與信仰體系。論述做為一種社會實踐，當它再現這個世界的同時，它也賦予這個世界意義，從而改變這個世界 (倪炎元, 2012)。

在批判論述分析架構中，論述事件 (discursive event) 係指對特定社會事件的論述，分析架構為以同心圓的方式展開的三個面向，分別為為文本 (text)、論述實踐 (discourse practice) 和社會文化實踐 (sociocultural practice)，對應三種分析模式，分別為文本分析 (text analysis)、過程分析 (processing analysis) 和社會分析 (social analysis) (Fairclough, 2013)。文本是論述的核心，文本分析檢視論述事件產製的文本，對論述進行描述；論述實踐面向則關注論述如何從文本中產製與詮釋，以過程分析詮釋論述事件中文本產製、分配與消費的情形，觀察論述如何發展與移轉？不同論述之間如何競逐？從而檢視論述的形構與邊界；而社會文化實踐面向則將論述視為特定意識形態或價值的再現，考量論述事件所處的情境、制度和社會脈絡，以社會分析解釋論述事件的意涵。

面對改革過程中來自不同利益關係人的政治觀點，論述分析有助於梳理複雜的政策議題，將改革語言置放於政治、社會與經濟的環境之下詮釋，例如卯靜儒

與張建成（2005）從在地化與全球化兩條軸線詮釋解嚴後臺灣課程改革論述，探究政治與經濟的語言如何影響教育改革，而歐用生（2006）以批判論述分析探究「批判一綱多本教科書市場化政策」一論述如何在教改論述中成為主流，也顯示批判論述分析於政策分析的潛能。過去對大學入學制度的研究，較少關注不同的政策論述，至多以民意調查的方式調查利益關係人的想法（朱玉仿，2010；簡茂發，2010；劉秀曦、黃家凱，2012）。然而，自大學多元入學方案實施以來，大學入學政策的改革每每成為利益關係人矚目、甚至爭執的焦點，批判論述分析有助於釐清不同的論述脈絡，深化對大學考招的研究。

伍、研究方法

一、資料蒐集

本文以批判論述分析取向探究自 2013 年至 2018 年 111 學年度大學多元入學方案的相關文本，以教育部委託大考中心辦理的「大學招生及入學考試調整研究方案」計畫的長程規劃於 2013 年 11 月辦理的分區座談會資料為資料蒐集的起點，至大學考招改革 2017 年 6 月定案，相關配套措施實施滿一學年（2018 年 6 月）為止，蒐集下列相關資料：

- (1) 政策文件 32 份：教育部公開報告（4 份）、大考中心（11 份）與招聯會的網站資料與新聞稿（17 份）。
- (2) 網路新聞 363 篇：資料蒐集期間，來自中時電子報、自由時報、蘋果日報與聯合新聞網的所有大學考招改革報導。
- (3) 連署書 3 份：由特定身分利益關係人所提供的連署意見，經連署其內對該群體具有一定代表性，包括高中教師 2 份與臺大教授 1 份。
- (4) 社論 2 篇：利益關係人中的意見領袖（臺大教務長與清大副校長）於大考中心出版之選才電子報所撰寫的文章。

二、分析步驟

本文關注大學考招改革的過程中在公共場域形成的論述，研究者以政府文件和媒體報導等公開資料為主進行文本分析，剖析不同身分的利益關係人所提出的

改革方案背後的論述。教育改革向來是不同論述相互爭鋒的場域，不同的改革目標可以共存，相同的改革目標可能在論述中有差異的詮釋（Paris, 1995）。本文考量政策形成過程中長程規劃方案的四個目標如何被決策者與利益關係人詮釋，最後形成大學考招改革的論述，分析架構如圖 4。

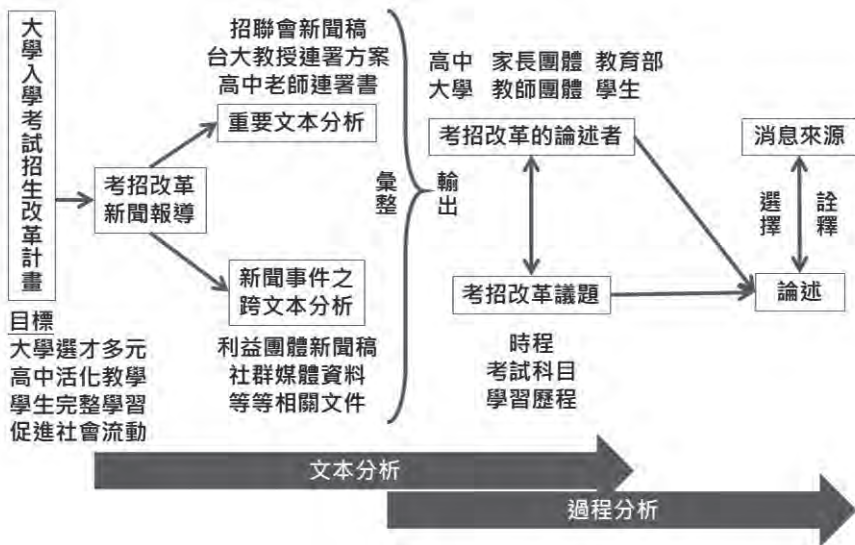


圖 4 大學考招改革的分析步驟

三、研究限制

本研究受限於資料類型、篇幅與資料蒐集時程，有以下三點研究限制：

首先，本研究以臺灣報章雜誌等公開資料為主，其中媒體多引述臺大、清大、招聯會及北一女的意見，本研究所蒐集的文本受其限制，未能反映少數公私立中後端學校的聲音，建議未來相關主題研究的文本選擇可以更加多元，以囊括不同論述。

再者，本研究在 Fairclough 批判論述分析的三個向度之中，著重於分析文本與論述實踐向度，以文本分析與過程分析為主。由於過去少有研究分析大學考招改革的論述，本文以釐清大學考招改革中的論述的形成與發展為重，多以描述性分析的方式呈現，建議未來研究可以本研究為基礎，從「大學與大學」、「大學

與高中」等彼此間的矛盾衝突進行深入探討。

最後，儘管大學考招改革方案已於 2017 年 3 月底定案，但該方案對高中端的影響需待 108 學年度（2019 年）新課綱實施後方能開始觀察，而對大學端的影響則要等到 111 學年度（2022 年）的大學考招，才能瞭解方案實際運作的情況。改革持續進行，文本與社會實踐間的辯證亦無盡頭，因此這些論述如何影響社會變遷，則留待未來研究驗證。

陸、研究分析：大學考招改革的批判論述分析

本文的批判論述分析係藉由探究不同利益關係人所建立的論述，分析論述的形成與轉化如何反映不同利益關係人在大學考招改革過程中的權力競逐。考招改革涉及利益關係人眾多，從統籌制定招生政策的招聯會與研擬升學測驗的大考中心，到以大學教授、高中教師、學生與家長等不同身分所組織的教育團體。不過身分並無法用於界定其所偏好的論述，同樣身分的利益關係人也可能建構兩組相對立的論述，相互競逐該身份的代言權，透過報章媒體等公開發言建立論述，試圖影響大學入學政策，左右大學考招改革的發展。

具體而言，大學多元入學的考招改革歷程中，主要體現以下三種論述：

- (1) 大學招生作為符應功績主義（meritocracy）的分配制度
- (2) 大學入學制度作為國家人才素質的保障
- (3) 大學入學制度做為課程改革的配套措施

儘管以上論述分別由教育團體、大學端與高中端三種不同身分的利益關係人所主張，不過三者並非互斥關係，只是從不同的立場提出對大學入學制度的主張。相同身分的利益關係人，可能會因為抱持不同的教育理念或利益考量，而以相對的觀點詮釋同一論述；而不同身分的利益關係人，則可能因為意識形態雷同或動機一致，從不同論述角度獲致近似的結論。本研究歸納、分析與比較各論述下的觀點與背後的理念與利益，並於本節末綜合評析論述間的相互衝突、影響後產生的論述網絡。

一、大學招生作為符應功績主義的分配制度

「暢通升學管道」是 1994 年教改運動的目標之一，大學多元入學方案即是為

了避免聯考「一試定終身」(大學入學考試中心, 2001)。「一試定終身」這樣的說法, 係因聯考時代的大學錄取率僅有三成, 而大眾認為考上大學、特別是考上好大學, 從以人力資本論(human capitalism)的觀點而言, 是提升社會階級的自我投資機會(Schultz, 1961), 考生未來被聯考分數所決定, 因此認為聯考具有「一試定終身」的影響。此論述將個人未來與大學入學機會相連結, 大學入學制度被視為一個分配大學教育機會的系統, 應當有合理且公平的分配規則。

如何分配是合理且公平呢? 大學入學制度作為高等教育的門檻, 依照學生學習成就分配教育機會的功績主義, 被認為是公平且合理的象徵。根據何英奇(1997)調查, 半數受訪者抱持功績主義的教育觀, 相較於書審資料或面試, 有明確範圍且評分不受任何人為因素影響的紙筆測驗, 被認為是以個人能力為依據、不受家庭背景影響、公平競爭教育資源的方式, 符應功績主義的觀念。「分數」代表個人功績, 分數越高便值得更好的資源與機會, 包括優先選擇學校科系的權力、進入教育資源較為充沛的大學等。

此論述以家長的身份建構, 出自於國教行動聯盟(簡稱國教盟)、全國家長會聯盟、全國十二年國教家長聯盟等教育團體:

國教行動聯盟理事長王立昇則表示, 當時大考中心公聽會問卷調查時, 就指出, 「甲案」就是基本學科和考科都延後考, 且同步分發是最多人贊成, 他們則是提出以諾貝爾經濟獎得主的延遲演算法, 來替學生算出最好的分發方式, 寒假先考基本學科, 然後可看申請狀況; 接著考考科, 最後同步分發, 可以避免高分低就, 顧及學生的教育選擇權。(聯合報 117-5) (鄭語謙, 2016 年 12 月 1 日)

現行制度規定入學管道間是互斥的, 依序是特殊選才、繁星推薦、個人申請和考試分發, 學生必須放棄前一入學管道所申請上的學校, 才能爭取下一管道的入學機會。因此國教盟提出「多元同步最優入學方案」, 讓學生綜合參考甄選入學的結果與分科測驗成績來填寫志願序, 也避免學生因考試分發名額減少的緣故, 在甄選入學採取保守的申請策略, 即便科系並非學生的首選, 也不願放棄甄選入學所申請上的學校。

國教盟從學生立場出發, 呼籲大學入學制度的設計應尊重學生「教育選擇

權」，保留申請入學的結果，令高分的學生可以優先選擇並且進入比較好的學校，此論點回應到將分數視為個人功績的論述特徵。國教盟將現行制度的做法稱為「賭局」與「亂象」，則反應國教盟認為現行制度可能為學生的選擇帶來風險與不確定性，也就是「高分低就」的可能性；而高分低就被視為一種亂象，正反映出此論述視大學入學制度為一符應功績主義的分配制度，在分數等於功績的情形下，高分低就便成為不合理的分配情形，應當被矯正。

全國12年國教家長聯盟理事長周美里則說，大學分階段入學，其實會讓學生在申請時面臨抉擇與煎熬，而根據在12年國教的分發經驗，中間學校反而會因此產生空缺，部分學生被擠到後段學校，對此不能接受，也聽聞有部分私校支持分階段入學，就是怕少子化招不到學生，希望藉入學制度亂象「撈」一點學生，批評根本擋不住大學倒閉浪潮。（自由時報 92-6）（吳柏軒，2016年11月3日）

相較於聯考或考試分發入學的志願序選填，每個校系皆有明確的錄取分數，可以比較校系之間分數高低，規定只能選擇六所學校提出的申請入學管道，學生可能為確保自己錄取，放棄挑戰較為熱門的校系，是以申請結果不見得能夠從成績高低完全預測，此種狀況便是在本論述界定的入學制度亂象。此發言背後假設排名居末的學校在少子化年代應當因招生困難而被淘汰，但卻受益於「入學制度亂象」而不至於倒閉。

在此論述中，學生與大學校系皆有明確可量化的價值—分數，學生的實力（功績）依照分數決定，而過去志願選填後各校系的最低錄取分數，則成為大學校系的價值。此論述以強調學生教育選擇權的方式，削弱大學選才的主體性，強化大學階級與排名，此論述視學生為大學入學制度的主體，學生依靠自己的努力取得成績，依照分數選擇相應的大學就讀，形成明確可預測的大學招生分配制度。

「分數」是此論述的核心，因為其他的分配方式都有可能造成這個制度出現不可預期的變數，例如大學招考改革希望推動的學習歷程（Portfolio，簡稱為P）：

國教行動聯盟理事長王立昇也認為，學習歷程採計標準難做到公平，每一個學校的給分都不一致，能開設的選修課程也可能有城鄉差距，若相

關細節和採計的比重不夠清楚，會讓學生高中三年都處於高度緊張狀態。（中國時報 138-4）（余祥，2016 年 12 月 3 日）

國教盟擔憂各高中評分標準不一，代表此論述視分數為評量學生的重點，不管是大考成績還是在校成績，因此將學生面臨大考的緊張感類推至高中三年日常生活，假設學生會「高中三年都處於高度緊張狀態」，為大學升學每日兢兢業業，此論點將高中求學的目標為簡化為「考大學」，忽略學習歷程其他功能。於申請入學採納學習歷程是為了讓大學校系得以瞭解學生升學測驗以外的表現並藉此選擇合適的學生，但國教盟卻指稱這種設計卻帶給學生額外的、無謂的壓力，顯示國教盟對學習歷程的反彈，及對大學審查過程的不信任。

此論述主張以大考分數建構明確可預期的大學招生分配制度，對照大學考招改革的四大目標，與「大學多元選才」相互衝突；而對學習歷程的反對，則牴觸「高中活化教學」，這兩項與改革目標衝突的論點，成為對立論述發展的中心。部分家長團體，如國教希望聯盟（國望盟）、拒絕一試定終身陣線等，便以「反對假多元，拒絕聯考偷復辟！」（20161201 中國時報 113-1）為口號反對「多元同步最優入學方案」的同步分發。「復辟」一詞有負面的意涵，反映出反對方認為聯考是回到過去較為不進步的狀態，而「多元」則是進步且應當被追求的方向。

（國教希望聯盟召集人）陳復指出，為減輕學習壓力，讓學生在高三能有完整的學習，因此主張學測在高三寒假進行，萬一學測失常或準備不足，還有機會在分科測驗時扳回一城，申請入學應安排在學測和分科測驗後，避免影響高三下學習，而過去紙筆測驗太重視成績，希望重視個別差異性，希望未來重視學生的學習歷程，讓學生依性向和能力去選擇適合科系。（聯合報 112-3）（中央社，2016 年 12 月 1 日）

國教希望聯盟召集人表示，學測和分科測驗在同一時段實施，且同步分發，將誘導考生迷信落點分析，依傳統排名往下填，回到聯考一試定終身的夢魘。（聯合報 121-5）（張錦弘，2016 年 12 月 1 日）

根據以上文本，聯考包含下列三個問題：「只考一次（一試定終身）」、「太重

視成績」、「使學生依照排名填志願」。儘管多元同步最優入學方案並未堅持學測和分科測驗一定要同時實施，但反對方卻將三者拉上等號，認為同步分發會讓學生「依照排名填志願」，造成「一試定終身」的結果，此推論其實不合邏輯。不過可以看出同步分發被反對的主因，乃是反對以排名填志願、反對以考試分發入學為主要管道、反對以分數作為大學招生分配制度的核心，支持者擔憂學生只重視考試分發入學，令升學測驗成績成為主要的入學標準，牴觸多元適性的精神。

除分配制度的考量，將分數視為學生功績的觀點，從全家盟詮釋大學招考改革的「學生完整學習」目標中，亦可一窺端倪：

「現在高中就像把為期3年的工程，偷工減料縮成2年！」全國家長會長聯盟理事長陳鐵虎表示，高三課程在學測壓力下，已經被濃縮到2年，加上申請入學比例提高，高中生都想提早入學，不敢挑戰只剩35%的指考名額，對有戰鬥力的學生是一大打擊。（聯合報 69-5）（洪欣慈，2016年9月19日）

支持同步分發的家長團體將學習等同於升學測驗，只要測驗沒有完整地涵蓋高中三年就是「偷工減料」，高中教育被簡化為參加大考的歷程；而能夠應付高中三年考試範圍的學生是「有戰鬥力的」，顯示考試能力被視為學生的功績；選擇申請入學管道的學生，被解釋為「想提早入學，不敢挑戰指考」，甄選入學注重大考成績外表現的特質，在文中完全被忽略，更突顯以升學測驗作為高中教育目標、以分數為學生功績、重視以分數為標準的大學招生分配制度的論述特徵。

二、大學入學制度作為國家人才素質的保障

人力資本論乃許多國家選擇教育擴張的基礎，臺灣也不例外（周祝瑛，2009）。對國家而言投資教育能強化國民生產力並促進國家經濟成長，對個人來說教育水平提升能增加個人在勞動市場的競爭力（Schultz, 1961）。臺灣優良的高等教育機構以公立學校為主，「培養學生競爭力以回應社會需求」的論述盛行於大學端。當時臺大教務長便提出「理想考招制度，培養國際競爭力」（郭鴻基，2016年6月15日），清大副校長亦表示「教育的目的是要教育出有競爭力的學生」（王盛麒、周懷樸，2016年6月15日），顯示大學端將「培育有競爭力的人才」

視為己任，相信大學入學制度肩負著保障國家人才素質的任務。

招聯會創立於 1997 年，由公私立大學代表所組成，設置 11-15 名常務委員，正副召集人從中相互推選，第一至六屆的常委會皆推選臺大擔任召集人，直到第七屆改選（2015 年 8 月）方由清大接手。儘管臺、清兩校均屬臺灣頂尖大學，其教育目標和論述與其他大學可能不同，不過兩校分別作為招聯會前後任召集人，先後成為主導臺灣大學考招改革的決策者，兩校論述一定程度地影響大學入學政策論述。本節聚焦臺大與清大如何以「培育有競爭力的人才」之論述為兩校的大學招生規劃背書，比較兩校對人才培育的觀點差異。

（清大校長）賀陳弘認為，過去教育會「量產人才」，成功的製造業原料要分級、需要製程參數大量重複製作，這樣的事情也在過去的學校中發生，固定學校的建築設施、硬體、課程、進度以及師資培育制度，再讓學生重複練習，確定教出來的孩子一樣，但這樣會讓一個老闆雇用的五個員工能力都相似，不利產業升級。

賀陳弘說，未來產業需要「產品差異化」，這需要在學校養成過程就產生，包括教材、師資培育等各方面多元化，學校的學習歷程對未來教育相當重要，能呈現多元化、打破家長對公平性的迷思，推動多元化的過程中會有很多紛爭，但只能選擇努力向前，解決多元化問題只能創造更多「多元化」，不能退回一元化。（聯合報 168-5, 6）（洪欣慈，2016 年 12 月 25 日）

清大校長提出時代變化下產業需求與教育目標的改變，學校於此論述中被比為國家培養人才的工廠，而「多元化」則是未來人才培育的訴求。清大以人力資本論的觀點看待高中與大學教育的目標，將大學入學制度視為國家人才培育的一環，在大考中心選才電子報「我們期待怎麼樣的考招制度？」中，作者更兩度引用國外學者對人才培育的觀點作為立論基礎：

研發 LED 而獲得 2014 年諾貝爾物理學獎的日本科學家中村修二說：「認知是拓展而變化的，其本質是創造或學習新的事物。如果教育過度強化複習，是產生不出創新人才的。」這是我們人才培育上面臨瓶頸的癥結

所在。

哈佛大學教授霍華德·加德納(Howard Gardner)說：「不要再寄望更多的考試可以評量孩子的潛能，一個會問問題、願意解決問題的人，才是未來需要的人才。」（選才電子報_清大_7,8）（王盛麒、周懷樸，2016年6月15日）

清大論述以過去和未來之間社會需求的落差出發，強化制度改革的必要性，從一元到多元、從反覆練習到創新、從重視考試成績到重視學習歷程，清大以鼓吹「進步」的立場重新定義教育目標與需求，回應教育改革的目標。清大的論述所重視的「多元」與大學考招改革「大學多元選才」目標切合，對學習歷程的重視也回應「高中活化教學」的目標。

大學多元選才由多元入學管道與多樣化參採項目組成，相較於量化且標準一致的升學測驗成績，學習歷程提供質性且差異化的學生背景，讓大學綜合評估成績與學習歷程以多元選才，為申請入學管道的長處。儘管清大將學習歷程作為實踐大學多元選才的策略，臺大卻質疑：

以目前招聯會公佈作法，未來大學考招將以 P(學習歷程)為主，佔分至少 50%，而且將以申請入學管道為主，目標達 80% 以上。但 P 由高中各校提供，沒有跨校比較基準，缺乏全國性的信度與效度；高三下學期五月先進行申請入學，五月底放榜後才開始決定是否考 Y(分科測驗)，學生將面臨嚴重抉擇壓力；另外考招以 P 為主，學生將只有學習基本知能，普遍學科能力將大幅落後，對臺灣教育長遠會造成無可彌補的傷害。（20170107 臺大校務會議連署）（吳瑞北，2017）

新課綱 X 基本核心能力，大幅降低現行課綱中數學與科學的比重，比對美國現今極力從基層教育推動的 STEM (science, technology, engineer, and mathematics)，認為是國家競爭力的關鍵，反而是新課綱 X 基本核心能力所缺乏的。因此，我們推動新課綱與考招，必須特別強化重視 Y 的規劃、配套與執行。若無 Y 關鍵學科能力配套，新課綱與考招將會是國家高等教育的災難，Y 課程規劃必須透過高中三年完整的學習來完成。（選才電子報_臺大_10）（郭鴻基，2016年6月15日）

臺大同樣以國家需求為出發，但臺大論述以學科能力為訴求，特別是數學與科學，不考分科測驗會造成學生「普遍學科能力大幅落後」。臺大論述將考試成績視為一把有信效度的尺，能衡量並保障申請者的競爭力，反映其「唯有考試成績能保障學習成果」的假設。

然而配合新課綱的實施，從教育部、招聯會到高中端，採計學習歷程幾乎可說是大學端和高中端對此議題的共識，因此臺大雖提出疑慮，卻未直接反對學習歷程做為參考資料。

（臺大教授）吳瑞北表示，外界都錯誤解讀以為臺大只想用考試招學生，但事實上，臺大完全不反對申請入學參採學習歷程檔案的重要性，僅需有好的配套措施，但若採計太少考科，十分憂心未來新生素質不佳。（中國時報 180-6）（余祥，2017 年 1 月 8 日）

（臺大教務長）郭鴻基認為，雖然學習不該被考試帶著走，但考試還是有絕對的影響力在，若申請入學大學只需採計國英數 3 科，許多學生可能全力拚 3 科，但進了大學科系之後，才發現不是興趣所在，多走許多崎嶇路。（中國時報 138-3）（余祥，2016 年 12 月 3 日）

從臺大所選擇的用詞可以發現，雖然臺大認為考試重要，但在大學考招改革的論述場域中，考試乃負面詞彙，被解讀為「只想用考試招學生」是必須澄清的事情。解讀臺大對考試和學習歷程的態度，學習歷程被納入大學招生的考量是無可避免的趨勢，而考試領導教學則是必須被改變的陋習，多元適性、找到興趣是大家對於大學考招的期待，臺大在媒體上的發言必須順應這樣的期待進行論述，否則有可能影響臺大形象，被戴上「走回頭路」、「聯考復辟」等思想守舊不進步的帽子。

人才培育需要一致的標準嗎？臺大與清大對競爭力不同的論點造就雙方看法的差異，大學入學制度的設計應當重視考試還是學習歷程？兩者在此脈絡下成為互斥的選項。從臺大的角度，競爭力有個統一標準，可由考試衡量。但以清大的觀點，多元的社會需要多元的人才，標準化測驗只是在「量產人才」，不利於多元適性發展。

兩校對大學入學制度的歧見，除對人才培育理念不同外，更隱含招生的利益考量，從兩校對大學招考改革目標—「學生完整學習」的詮釋可以一窺端倪：

……拯救「失落的高三學習」，成為大學入學制度改革的焦點，大學招聯會討論的幾個草案，暗藏著「臺大 vs. 清大」的角力。

……（時任臺大校長）楊泮池參與連署，是因為他認同高中三年應完整學習，學測在高三寒假考，且只考高中前兩年課程，使高中只學到兩年或兩年半課程，無法和大一銜接。

但清大接手主持大學招聯會後，在原本大考中心提的改革研究案中（甲乙丙丁），再新增兩草案，（戊）一案只是現況微調，學測維持現狀，但類似指考的分科測驗提早在5月下旬考；（己）另一案則大膽逆向思考，學測和分科測驗都在高三寒假考，申請入學和分發入學在高三下學期就搞定。（聯合報 15-1,2,3）（王彩鸞，2016年6月1日）

大考中心在2016年6月提出的六案分別是出自招聯會前後任召集人的手筆。臺大認為完整三年的學習，招生時程應延後至高三課程結束後（甲乙丙丁四案），甚至考試時程也應當如此（甲案），因此將申請入學移至高三課程和分科測驗後，令升學測驗結束後再統一招生（考完再招），希望解決學生沒有完整學習高三課程的問題，設定「學生完整學習」為改革目標。但清大在接手招聯會後則提出戊己兩案，其中戊案與原本狀況雷同，代表清大不認為原制度有「學習不完整」的問題。

招聯會發言人、靜宜大學校長唐傳義表示，「完整學習」的概念，高中端和大學端的想法不同，高中端在意的是高中三年課程有沒有教完，大學在意的是高中生是否具備進大學的能力，若是提早完成入學流程，讓學生在高三下學期可以提早和大學合作學習，也是完整學習的概念。（聯合報 15-5）（王彩鸞，2016年6月1日）

招聯會發言人從大學代表的角度聲稱，高中端與大學端對完整學習的概念有不同解讀，大學端只要高中生「具備進大學的能力」，「課程有沒有教完」並非

重點，然而此發言其實是有違前召集人臺大對考招改革的理念。

2015年2月教育部核定「長程招考配合十二年國民基本教育課程總綱規劃」三項原則中的原則三為「所有入學考試成績公布後再依序進行個人申請與分發招生作業」，臺大擔任召集人時所規劃的四案皆與三原則相符，然而招聯會2017年三月通過的最終方案係以戊案進行微調，將原則三改寫為「入學考試時程之安排應避免影響高中正常教學及學生多元適性學習」，政策轉折相當明顯（大學招生委員會聯合會，2017：5）。而清大堅持申請入學應在分科測驗前辦理，也被質疑是招生考量：

（北一女中校長）楊世瑞說，少子化下，「臺大、清大在意的則是如何招到優秀學生，很多其他大學則是害怕招生不足。」很多大學都「吃不飽」了，都快「倒店」了，誰還管人才培育？（聯合報 184-6）（馮靖惠，2017年1月8日）

招聯會召集人說，招聯會絕對不會只有清大跟臺大的意見，一定會考量私立大學面臨少子化下的招生困境。（聯合報 177-4）（馮靖惠，2017年1月7日）

申請入學時程先於考試分發，且學測範圍限於高一二而題型較指考簡單，學測失利又不想考指考的學生，為不浪費申請入學的有限機會，可能放棄理想的校系，改為申請有機會錄取的大學；也就是說，申請與考試分發兩入學管道獨立分發的做法，有利於傳統測驗成績排名相對較低的學校，例如清大可以優先錄取本來在考試分發入學可能選擇臺大的學生，也讓排名倒數的私立大學在申請入學缺乏排名與分數資訊的情況下，有機會招到學生而不至於倒閉。

臺灣的高等教育在廣設高中大學的政策下急遽擴張，近年來則因少子女化的緣故，造成普通高中升學率接近百分百的情形，大學入學標準與教育目標不免受到影響。若以 Trow（2007）對高等教育分期的觀點解析，臺大的選才觀點屬於菁英期，偏好以學業成就做為選才標準，其教育目標則屬於大眾期，以培養數理人才為高等教育的目標。清大的選才觀點則偏向大眾期，強調選才標準應增加學業成就以外的指標，而教育目標則偏向普及期，認為應當培養創新人才來應對快速變遷、科技進步的社會。而招聯會召集人的改選，除了從現實的招生考量解讀外，

其實也一定程度地反應各大學代表對於高等教育的目標與選才標準從菁英期向大眾期或普及期轉變。因此，儘管臺清兩校均屬臺灣的頂尖大學，以菁英學生為招生目標，但清大提出的大學入學政策，卻更符合臺灣高等教育環境的整體需求，成功取代臺大成為大學端的代言人。

三、大學入學制度做為課程改革的配套措施

面對教育團體和大學端提出的改革論述，在招聯會 2016 年 12 月提出第一版的考招改革草案後，250 位高中校長主任於隔年 2 月，共同聯署上書聯合報民意論壇，以「大學，請讓我們好好教孩子！」為題，要求大學入學政策應當注重高中的完整學習，以 12 年國教新課綱的設計精神反對招聯會的草案。這份連署書引發媒體與各界關注，相關網路新聞多達 56 篇，佔大學考招改革新聞總數的 15.43%，為本研究資料蒐集期間引發最多關注的事件。

此連署由新課綱多元選修課程的實施為由展開論述，期望大學考招配合課程改革，以成就適性揚才且完整學習的高中教育。

配合教育部所推動、一〇七年即將上路的國教改革，大學考招方式也將有所變革。目前有各種方案正在討論中。教育部所推動的一〇七國教改革是以高中三年完整學習為前提，規劃讓學生有更多的選修課空間去探索自己的興趣與方向。身在高中長期努力的我們認為，新的大學考招方式必須要維護高中的完整學習，一〇七國教改革才能真正有機會成功。

（高中連署-1）（大學，請讓我們好好教孩子！，2017 年 2 月 5 日）

在課綱規劃下，高一高二包含必修與多元選修，讓學生透過課程探索興趣，高三則針對未來發展方向適性選修加深加廣課程，因此完整的高中學習應當「先考後招」，三年課程與兩項升學測驗結束後再開啟招生程序；因為學測對應高一二基本能力，分科測驗對應高三適性發展，學習歷程則回應多元選修課程當中無法以考試鑑別的能力，三者缺一不可。相較於臺大與清大從人才培育的角度爭執升學測驗與學習歷程在大學入學制度中的輕重，高中提出「適性完整學習」的概念，把分科測驗與學習歷程的部分納為適性學習的一環，提出以下規劃：

1. 高三寒假考學測（代號X），只考國、英、數三科，涵蓋必修範圍。
 2. 高三下讓學生安心學習，重點放在未來大學就讀方向所需的一至兩科加深加廣學科（代號Y）與選修課。
 3. 五月課程結束後，六月中考加深加廣學科Y。
 4. 六月底前完成Y考試的批改，並寄送Y分數通知學生。
 5. 七月一日號起啟動大學科系推甄申請，每人可填六個志願。大學以X、Y還有學習歷程P作為審查的依據。
 6. 推甄申請最低篩選倍率提高至五倍率，讓更多學生有機會申請上大學，減少考試升學壓力。同時也讓更多大學避免推甄報到人數不足的問題。
- ……（下略）
- （高中連署-4）（大學，請讓我們好好教孩子！，2017年2月5日）

由於申請入學以學測為門檻，第二階段才參採學習歷程，因此高中端希望學測考科減少，避免考科過多令學生因為大考壓力而忽略高三加深加廣選修課程，保障高中「適性完整學習」；同時也避免大學端單以學測成績為選才依據，確保學習歷程受到足夠的重視。

高中端提出的時程規劃與臺大雷同，但是在學測考科數上雙方卻有歧見。相較於重視考試的臺大，高中端論述實與重視學習歷程的清大較為接近，高中端雖認為分科測驗能夠適性揚才，但也不反對招聯會提出以學習歷程取代分科測驗的作法。因此臺大與高中端的論述並未合流，亦無出現聯合向招聯會施壓的情形。

儘管臺大與高中端皆連署反對，招聯會2017年2月23日發布的新聞稿，仍未順應高中端與臺大的期待修改時程，反而是在學習歷程的參採上將原本佔申請入學50%的學習歷程（P）細分為學生學習歷程（P1）與校系自辦甄試（P2），各佔25%，並將學測考科由三加一（國英數加自然或社會）改為五選四。臺大以不反對的態度讓此案通過，但高中端對此規劃更加不滿，認為學測考科5選4將嚴重影響高中三年完整教學，並且傷害107課綱的精神，第二次聯署人數達千人，全中教與全教總兩教師工會也發出聲明反對此提案。然而3月29日招聯會全員大會仍通過大學考招改革方案的調整，決議以「現況微調精進」及「分階段銜接」為原則。也就是考招順序維持不變，惟招生時程將自108學年度起將甄選入學逐

年延後至高三課程結束後為止。而甄選入學對於學測成績的採計，則由現行的五科必考，改為五科選考，大學各校系至多參考採計四科，學生可有一科 0 分且不以五科總級分為採計或超額比序依據，且「**未來進一步檢討調降為採用至多三科為原則，以助新課綱之實施**」。因應學測考科減少，試辦將學習歷程檔案資料納入申請入學第一階段的檢定或篩選。

教育部此次推動大學考招變革，是為因應 107 高中課程改革。107 高中新課程是主體，考招變革是配套。何以招聯會常委會，竟通過與教育部 107 課程改革精神完全扞格的考招方案？（高中連署-2）（大學，請讓我們好好教孩子！，2017 年 2 月 5 日）

高中端以新課綱作為論述的憑依，但課綱內容顯然並非大學端關注重點，臺大聲稱「**別讓課綱限制了學習**」（選才電子報臺大-7）（郭鴻基，2016 年 6 月 15 日），而清大對大學考招改革的規劃，也僅止於配合新課綱推動採計學習歷程檔案資料，並未在考試科目或是時程上強調與新課綱的連結。

以招聯會為主的大學考招決策制度來看，檯面上大學端須順應新課綱的規範，但決策上大學端無義務配合高中課綱來規劃大學招生，且高中端沒有參與決策的權力。儘管招聯會 2017 年 3 月 29 日的新聞稿「**招聯會通過大學考招調整案**」中，「**十二年國教課綱**」或是「**新課綱**」這樣的字眼一共出現五次：分別是在改革背景介紹（2 次）、「**延後申請入學時程，保障高三學習完整**」、「**減少考科，降低應考壓力，鼓勵學生適性學習**」（2 次）、「**精進現行書審機制，優化及簡化審查機制**」，可以看到招聯會試圖回應高中端以新課綱為出發點的論述，但最終方案的時程規劃採是清大堅持的「先招後考」，考科的部分是臺大與高中端方案的折衷「五選四」，未來逐步調降至「五選三」，顯示新課綱對大學端的影響有限，僅是「尊重、認同」新課綱的價值，並沒有採納高中端提出的方案。

大學考招改革性質屬「大學多元入學」政策的一環，在過去並未有與課綱一起規劃的先例。不過，從招聯會的新聞稿中可以發現，固然其方案的實質內容未必與高中端期待的相同，但招聯會選用與高中端類似的語言進行論述，將配合十二年國教新課綱作為論點之一。縱使招聯會與高中端對何謂「配合新課綱」的做法各有詮釋，但新課綱與大學考招間的關聯性，在高中論述的媒體影響力之下，

也被大學端部分吸納。高中教師對大學考招改革論述的參與，顯示高中教師不再滿足於「被論述」的角色，並透過連署彰顯教師能動性，以課程政策內容為核心主張，企圖將議題焦點從「大學選才」轉向「高中育才」。

四、小結：大學考招改革的目標詮釋與論述場域

在考招改革四個目標中，「促進社會流動」在過往研究對繁星推薦入學的支持下，已非大學端和高中端關注的焦點，論述競逐的戰場轉向「學生完整學習」。儘管臺大、高中端與國教盟等教團均主張改變將申請入學延至分科測驗後的暑假，以保障高三學生的完整學習，然而招聯會（清大）以保障學生學習歷程為由，提出將分科測驗納入申請入學將削弱大學對學生學習歷程的重視，維繫大學考招的時程規劃。

學生學習歷程的推動是高中端與大學端主流論述的共識，相較於招聯會以學生學習歷程的重要性貫穿「學生完整學習」、「高中活化教學」和「大學多元選才」三個目標，臺大與國教盟等教團對學生學習歷程的質疑則使其論述落於下風。儘管國教盟等教團以「學生選擇權」的論述重新包裝公平的理念、臺大以分科測驗回應「高中活化教學」和「大學多元選才」的論述，但兩者皆被指為「考試定終身」。此外，高中端則完全由高中育才的角度出發，為保障高三加深加廣的學習，對考招時程的主張與招聯會相牴觸；為減輕學生應考學測準備科目眾多的壓力，又與臺大對學測鑑別度的要求相衝突，不管是對於時程、學測考科或是學習歷程，高中端對於大學考招的論述，皆缺乏對大學選才的考量。儘管招聯會的詮釋未必受到利益關係人的認同，但招聯會的主張確實在對現況影響最小的情形下，唯一完整回應四項大學考招改革目標的利益關係人。

根據本節分析，研究者歸納不同論述的組成與論述間的關聯，如圖 5。

在人力資本論的影響下，家長團體（論述一）與大學端（論述二）分別從個人與國家的角度建構，各自包含主流與對立的兩種子論述，前者視大學入學政策為分配高等教育機會的制度，以分數作為個人功績的論述為其中主流，後者則以多元化人才培育的論述卻成長為主流。兩者論述的主流論述與對立論述恰巧相互呼應，國教盟等家長團體（論述一）及臺大方（論述二）一組反映視高等教育為菁英教育的傳統觀點，國望盟等家長團體（論述一）及清大方（論述二）一組則彰顯高等教育邁入普及化階段、因應時代進行多元化選才育才等順應教改的觀點。

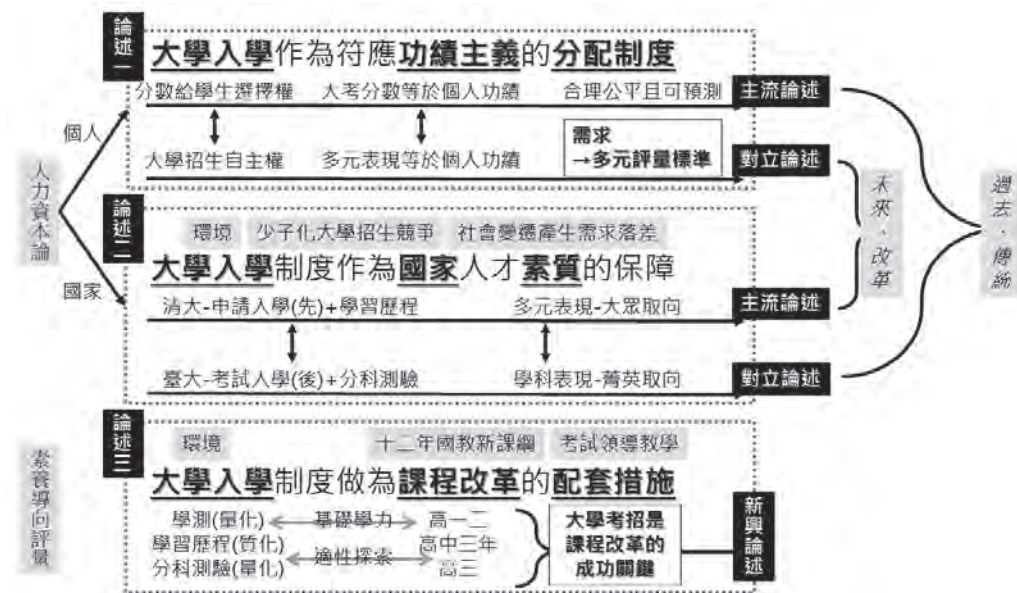


圖 5 大學考招改革的論述場域

在前兩組論述的激盪下，支持新課綱的高中校長及教師則透過連署的方式建構高中端的論述（論述三），在新課綱實施的背景下另闢蹊徑，要求大學考招改革配合新課綱規劃，以素養導向評量出發，為學習歷程建立多元評量標準，使學習歷程的推行成為大學端（論述二）與高中端（論述三）的最大公約數，家長團體（論述一）的主流論述則遭到邊緣化。然而，在論述一中，主張多元評量標準的對立論述是否能夠取代以考試成績作為功績的傳統觀念，卻可能是整合三組大學考招改革論述的關鍵。

除了理念的差異，論述的形成亦綜合制度與利益的考量，從批判論述分析的角度考量論述的競逐，以大學端為例，儘管臺大和清大均為臺灣的頂尖大學，為什麼兩校選擇創造如此不同的論述？什麼樣的論述符合兩校的利益？什麼樣的原因決定大學端的主流論述？或以高中端為例，參與高中連署的是哪些學校的校長和主任？為什麼他們必須用連署的方式建立高中端的論述？儘管大學考招改革的成效尚不可見，但是本節的分析可以提供思考前述問題的一個起點，並看到改革論述型構與權力競逐的過程。

柒、結語：臺灣教改的大學考招論述

本文旨在爬梳臺灣教育改革歷程中，最近一次關於大學考招政策的論述，採批判論述分析方法作為研究取徑，分析後可以見到三種論述如何被理論建構、形塑、並在利益關係人的互動下轉化。透過考招論述的剖析可見，僅由教育理念或制度改進出發的教改觀點，可能陷入對單一論述的盲從，忽略論述背後的利益考量，更無法通盤瞭解不同論述間的衝突與矛盾。在大學考招改革的論述場域中，論述間的競逐彰顯改革過程中歷史因素和環境變遷的影響，對立論述依循不同理念從主流論述中分化，政策在傳統論述與改革論述的競爭與拉鋸下誕生，新興論述則從不同的角度切入並萌芽。

從制度面出發，在過去聯招時代的影響下，儘管大學多元入學方案強調大學招生自主，但大學入學政策仍然由招聯會統籌，而申請入學管道從過去各校自訂備審資料格式，到 108 新課綱實施下建立學生學習歷程資料庫，更反應出各界對於招生標準在形式上有統一的需求。以理念面考量，儘管教育團體所提出以分數作為學生功績的論述在決策場域受到邊緣化，卻也反映普羅大眾對多元評量的陌生，如何讓學生學習歷程評量具備足夠的信效度，建立認同學習歷程作為學生功績的論述，將是大學多元入學方案實施、乃至未來大學考招改革的關鍵。

參考文獻

* 加註星號者為論述分析所引用的相關文獻。

大學入學考試中心（2001）。**大學多元入學新方案**。臺北市：作者。

大學招生委員會聯合會（2015年12月3日）。**大學招生委員會聯合會新聞稿**。取自 <http://www.jbcrc.edu.tw>

大學招生委員會聯合會（2017）。**大學多元入學方案（壹百壹拾壹學年度起適用）**。臺北市：教育部。

大學招生委員會聯合會、大學入學考試中心（2016）。「**大學招生及入學考試長程調整草案**」全國分區公聽會會議手冊。臺北市：教育部。

王秀槐、黃金俊（2010）。擇其所愛、愛其所擇：從自我決定理論看大學多元入學制度中學生的科系選擇與學習成果。**教育科學研究期刊**，55(2)，1-27。

王逸慧（2007）。大學甄選入學制度之潛在課程研究。**臺灣教育社會學研究**，7(2)，39-81。

丘愛鈴（2013）。十二年國教變革下高中課程與大學多元入學方案關係之研究。**課程研究**，8(2)，23-52。

卯靜儒（2014）。改革即改變嗎？教育改革理解路徑之探索。**教育學刊**，42，1-37。

卯靜儒、張建成（2005）。在地化與全球化之間：解嚴後臺灣課程改革論述的擺盪。**臺灣教育社會學研究**，5(1)，39-76。

田芳華、傅祖壇（2009）。大學多元入學制度：學生家庭社經背景與學業成就之比較。**教育科學研究期刊**，54(1)，209-233。

朱玉仿（2010）。臺灣高等教育議題之民意調查研究。**高等教育**，5(1)，105-137。

何英奇（1997）。**唯智功績主義與正義之衝突：臺灣升學主義改革的兩難困境與挑戰**。行政院國家科學委員會專題研究計劃成果報告（編號：NSC 87-2413-H-003-022）。臺北市：行政院國家科學委員會。

周祝瑛（2009）。**比較教育與國際教改**。臺北市：三民。

倪炎元（2012）。批判論述分析的定位爭議及其應用問題：以 Norman Fairclough 分析途徑為例的探討。**新聞學研究**，110，1-42。

- 秦夢群（2004）。大學多元入學制度實施與改革之研究。**教育政策論壇**，7(2)，59-84。
- 秦夢群、溫子欣（2014）。教改 20 年成效之檢視與反思。**教育研究月刊**，245，5-21。
- 張鈿富（2006）。**大學多元入學機會與壓力**。臺北市：五南。
- 張鈿富、葉連祺、張奕華（2005）。大學多元入學方案對入學機會之影響。**教育政策論壇**，8(2)，1-24。
- 教育部統計處（2019）。**教育統計指標**。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ED4500/Default.aspx>
- 劉秀曦、黃家凱（2012）。臺灣高等教育公平議題之民意調查研究。**高等教育**，7(1)，1-38。
- 歐用生（2006）。臺灣教科書政策的批判論述分析。**當代教育研究**，14(2)，1-26。
- 駱明慶（2002）。誰是臺大學生？性別、省籍與城鄉差異，**經濟論文叢刊**，30，113-47。
- 駱明慶（2018）。誰是臺大學生？（2001-2014）— 多元入學的影響。**經濟論文叢刊**，46(1)，47-95。
- 簡茂發（2010）。**大學多元入學方案之檢討與改進研究計畫**。臺北市：大學入學考試中心。
- * 大學，請讓我們好好教孩子！【社論】（2017 年 2 月 5 日）。聯合報。A13 版。
- * 大學招生委員會聯合會（2017 年 3 月 29 日）。**大學招生委員會聯合會新聞稿：招聯會通過大學考招調整案**。取自 <http://www.jbrc.edu.tw>
- * 中央社（2016 年 12 月 1 日）。憂變聯考復辟 教團反大學一次同步分發。**聯合新聞網**。取自 <https://udn.com/news>
- * 王彩鸞（2016 年 6 月 1 日）。搶救失落的高三學習 臺大、清大暗藏角力。**聯合新聞網**。取自 <https://udn.com/news>
- * 王盛麒、周懷樸（2016 年 6 月 15 日）。我們期待怎麼樣的考招制度？。**選才電子報**。取自 <http://probe.ceec.edu.tw>
- * 余祥（2016 年 12 月 3 日）。採計科目減少臺大：臺灣平均學力恐下降。**中時電子報**。取自 <http://www.chinatimes.com>

- * 余祥（2016 年 12 月 3 日）。採計科目減少臺大：臺灣平均學力恐下降。**中時電子報**。取自 <http://www.chinatimes.com>
- * 余祥（2017 年 1 月 8 日）。考招新制 國二生適用「二次分發」 臺大強烈反對堅持先考後招。**中時電子報**。取自 <http://www.chinatimes.com>
- * 吳柏軒（2016 年 11 月 3 日）。家長要大學多管道同時配對招聯會憂考試本位再起。**自由時報**。取自 <http://news.ltn.com.tw>
- * 吳瑞北（2017）。**國立臺灣大學校務會議紀錄【臨時動議】**，105 學年度第 1 學期第 2 次校務會議（2017 年 1 月 7 日）。
- * 洪欣慈（2016 年 12 月 25 日）。人才不能再「me too」 賀陳弘：學習歷程很重要。**聯合新聞網**。取自 <https://udn.com/news>
- * 洪欣慈（2016 年 9 月 19 日）。高三學習要完整 教團籲招聯會「體察民意」。**聯合新聞網**。取自 <https://udn.com/news>
- * 張錦弘（2016 年 12 月 1 日）。聯考復辟？大學考招怎麼改 家長內鬨吵翻天。**聯合新聞網**。取自 <https://udn.com/news>
- * 郭鴻基（2016 年 6 月 15 日）。理想考招制度，培養國際競爭力。**選才電子報**。取自 <http://probe.ceec.edu.tw>
- * 馮靖惠（2017 年 1 月 7 日）。臺大批擅自放話 招聯會：難不成要變黑箱？。**聯合新聞網**。取自 <https://udn.com/news>
- * 馮靖惠（2017 年 1 月 8 日）。大學申請入學擬後延建北校長：高三更忐忑。**聯合新聞網**。取自 <https://udn.com/news>
- * 鄭語謙（2016 年 12 月 1 日）。大學入學制度明出爐家長憂不是每個孩子都要拿諾貝爾。**聯合新聞網**。取自 <https://udn.com/news>

Chou, C., & Ching, G. (2012). *Taiwan education at the crossroad: When globalization meets localization*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London, UK: Longman.

Paris, D. C. (1995). *Ideology and educational reform: Themes and theories in public education*. Boulder, CO: Westview Press.

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*,

51(1), 1-17.

Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Doedrecht, Netherlands: Springer.

2019 年 7 月 10 日收件

2019 年 10 月 31 日第一次修正回覆

2019 年 11 月 1 日初審通過

2020 年 3 月 10 日第二次修正回覆

2020 年 3 月 12 日複審通過

國際卓越校長計畫（ISSPP）領導模式之研究：澳大利亞、新加坡、印尼及賽浦路斯為個案

謝傳崇 國立清華大學教育與學習科技學系教授

王潔真 國立清華大學教育與學習科技學系博士班博士生

摘要

校長領導一直受到全球的關注，校長是學校邁向卓越的關鍵人物，在促進學校改善過程中佔有舉足輕重的地位，但對於卓越校長領導內涵，仍無法完全解釋。有鑑於此，國際卓越校長計畫（The International Successful School Principalship Project, ISSPP）自 2001 年開始針對國際間卓越校長的領導進行研究，陸續建構出各國的卓越校長領導模式。在此臺灣教改變動時代，其研究成果是極具借鏡價值的。基此，本研究採用文件分析法，針對國際卓越校長計畫各時期計畫及其後續追蹤研究資料，探究國際卓越校長領導模式意涵及發展，並分析比較澳大利亞、新加坡、印尼與賽浦路斯四國之卓越校長領導模式及實踐內涵。研究發現卓越校長領導會影響學校成果展現，其個人特質影響學校變革或轉型成功，且卓越學校來自於校長能引領成員共創願景，發展組織成員的專業以提升學校能量，並與利害關係人建立良好夥伴關係，且能敏覺環境影響以助於學校變革等。

關鍵詞：國際卓越校長計畫、校長領導、卓越校長、卓越學校



The International Successful School Principalship Project (ISSPP): The Cases of Australia, Singapore, Indonesia and Cyprus

Chuan-Chung Hsieh

Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Chieh-Chen Wang

Doctoral Student, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Abstract

The principal's leadership has become a critical issue in the wider field of educational leadership. Research indicates that the principal's leadership qualities play a pivotal role in the success of school reform. However, the essential qualities of outstanding leadership have still not been fully explained. The International Successful School Principalship Project (ISSPP) started in 2001, and was established in order to address the need to better understand how principals contribute to their schools' success. In this regard the findings of the ISSPP are extremely valuable. This study aims to explore more broadly these findings, by comparing through document analysis the different models of successful school leadership found in Australia, Singapore, Indonesia and Cyprus. Our findings were as follows: successful school principalship influences a school's achievements; a principal's personal traits affect a school's transformation; a successful school depends on a principal who can lead faculty members to build and share a vision, thereby encouraging the members' professional development, building a solid partnership with stakeholders, and being sensitive to environmental impacts that could promote school changes.

Keywords: International Successful School Principalship Project, ISSPP, principal's leadership, excellent principals, excellent schools



壹、前言

學校組織因素中，校長領導一直受到研究者與實踐者的廣泛注意。學校因為校長的領導實踐，不斷地轉變且跟著進步，校長是學校邁向成功的關鍵人物（Gurr, Drysdale, Swann, Doherty, Ford, & Goode, 2005），在促進學校改善中佔有舉足輕重的角色（Bush & Middlewood, 2005），甚至在大多數國家中，校長被認為是最具影響力的教育領導者（Gurr et al., 2005）。是以，校長在學校組織中扮演著極為重要的角色，卓越校長領導對於學校發展影響深遠，是引領學校邁向成功的關鍵，值得吾人深究校長領導模式，以促進學校永續發展，提升教育績效。

至於校長提升學校教育所需具備的技能、知識與特質，雖已被廣泛地探究（Hallinger & Heck, 1996; Mulford, 1996），但仍無法完全解釋卓越校長的領導內涵。有鑑於此，自 2001 年開始，國際卓越校長計畫（The International Successful School Principalship Project, ISSPP）便一直在積極研究卓越校長的領導工作。一開始國際卓越校長計畫集結來自七個國家（澳大利亞、加拿大、中國、丹麥、英國、挪威和瑞典）的研究人員組成研究小組（Gurr, 2017），進行澳大利亞等八個國家的國際成功學校校長領導研究，大規模探索國際卓越校長的特質和做法。其後，ISSPP 陸續進行四個研究階段，各聚焦於不同的探索主題。而第四個階段的計畫，聚焦於卓越校長領導之個案研究，則提供了邁向卓越校長領導鮮活的實證案例（Day & Gurr, 2014），其中澳大利亞乃 ISSPP 的發起國家，ISSPP 的後續研究皆以其為基礎；又，新加坡與印尼為第四階段計畫研究中亞洲的重要代表，其重視校園倫理與精神信仰的文化和臺灣相近；最後，賽浦路斯雖為一歐洲小國，但其關注於偏鄉小校的卓越校長領導，成功引進企業、網路領導概念，為少子化的偏鄉小校提供了學校轉型的參考。綜上，此四國模式，對我國卓越校長領導研究有指標性的參考意義及價值，因此本研究根據「國際卓越校長計畫」及其後續的追蹤研究資料，探究國際卓越校長計畫內涵，並就澳大利亞、新加坡、印尼與賽浦路斯等國家的卓越校長領導模式進行探究，期能藉以釐清卓越校長領導之關鍵要素，提供臺灣當前中小學校長精進領導之參考。

本研究採用文件分析法（document analysis），Bowen（2009）指出文件分析是一個審查或評估紙本、電子文件資料的過程。而國際卓越校長計畫是全球二十餘國，自 2001 年開始進行卓越校長領導的重要研究計畫，按年代探究每一階段的

重點並了解趨勢，採用文件分析法有其必要。在研究信、效度上，採用國際卓越校長計畫的正式文件（如：研究計畫、會議報告、個案研究報告等）以增加表面效度，並與具有效標效度的正式發表文章做探討和比較，以增加構念效度；在信度上，以研究者親身經歷，或經國際權威期刊發表的文章或案例，做為分析資料，以增加分析者信度（analyst reliability），在分析資料上力求客觀，以避免論述失之主觀。

貳、國際卓越校長計畫內涵及領導模式

一、國際卓越校長計畫之內涵

從 2001 年開始進行研究的 ISSPP，至今有二十多個國家參與，這項研究已產生一百多個關於卓越校長領導的個案研究，研究成果包括依研究階段陸續彙編的四本計畫書、七本特刊和一百多篇文章或期刊（Wang, Gurr, & Drysdale, 2016）。研究小組採用多視角個案研究，廣泛地透過訪談利害關係人形成主要的資料來源，研究亦透過文件分析（如：學校報告）以檢證並延伸訪談內容。

茲整理 Gurr（2017）、Wang、Gurr 與 Drysdale（2016）的說明，提出 ISSPP 研究初期計畫內涵如表 1；並彙整 Day 與 Gurr（2014）、Leithwood、Harris 與 Hopkins（2008）、Leithwood 與 Riehl（2005）、Moos、Johansson 與 Day（2011a, 2011b）、Ylimaki 與 Jacobson（2011）等研究如表 2（見 ISSPP 後續研究發展），以顯現較為清晰的研究輪廓。

由表 1 可知 ISSPP 研究初期由 Day 主持研究小組，偕同七個國家的研究人員在八個國家中，展開對六十五所學校個案進行研究，他們從「運用領導理念、建構網絡、合作及夥伴關係、善用問責制度及評鑑」等面向，來了解學校進步的情形。接續著 ISSPP 初期的研究結果，研究小組據此更擴大後續研究，不僅研究對象漸囊括各洲國家代表，探索主題也依時代背景而有所轉變，ISSPP 後續研究發展整理如表 2。

由表 1、表 2 可以看到沒有一種領導模式可以完全支配這些領導者的工作，而研究也隨著時空背景的不同而轉變。從探索的主題來看，第一階段聚焦在領導的核心議題，發現卓越校長領導是強調轉型領導的重要性；第二階段轉而關注組織

及文化因素，除探究教學領導議題外，亦重視組織學習及文化回應領導之實踐；在第三階段聚焦教育本質，採用民主教育框架的領導進行研究；到了第四階段開始介紹研究卓越校長成功背後的故事，提供十五個卓越校長領導的實徵研究個案，揭露卓越校長帶領學校成功的歷程及實踐。

表 1 ISSPP 研究初期計畫內涵

探索主題	國際卓越校長的特質和做法。
研究小組	Day 主持，由七個國家（澳大利亞、加拿大、中國、丹麥、英國、挪威和瑞典）的研究人員組成研究小組。
研究對象	澳大利亞、加拿大、中國、丹麥、英國、挪威、瑞典、美國等八個國家，六十五所個案學校。
研究方法	訪談、觀察、文件分析。
領導內涵	運用領導理念、建構網絡、合作及夥伴關係、善用問責制度及評鑑來讓證據說明學校進步。

資料來源：研究者自行整理。

表 2 ISSPP 後續研究發展

階段 (年代)	研究對象	探索主題	卓越校長領導因素
第一階段 (2007)	澳大利亞的維多利亞和塔斯馬尼亞	卓越校長領導學校轉型策略	設定發展方向、發展人才、發展學校、管理教學方案
第二階段 (2011)	澳大利亞、丹麥、英國、挪威、瑞典、美國、賽浦路斯等七國	教學領導、組織學習及文化回應情形	對全球化與在地化背景環境的敏感度、系統思考能力、建構社會關係、藉由價值觀及領導者特質促進學校持續成功
第三階段 (2012)	澳大利亞、中國、丹麥、英國、挪威、瑞典、美國等七國	民主教育框架下的領導	溝通能力、個人特質及信念、參與社群互動、善用轉型及教學領導、持續專業學習及管理問責期待
第四階段 (2014)	美國、以色列、墨西哥、肯亞、丹麥、澳大利亞、英國、紐西蘭、賽浦路斯、瑞典、新加坡、挪威、印尼等十三國	十五個卓越校長領導之實徵研究個案	後英雄式領導、團隊合作、校長的具有象徵意義的角色地位、誠信、以人為本、成為領導者、個人特質、信仰及價值觀

資料來源：研究者自行整理。

而從研究對象來看，研究初期僅針對位於大洋洲的澳大利亞維多利亞及塔斯馬尼亞二州進行研究；第二階段擴及歐洲（丹麥、英國、挪威、瑞典、賽浦路斯）、北美洲（美國）；後又陸續加入亞洲（中國、以色列、新加坡、印尼）、非洲（肯亞）、中美洲（墨西哥）及位於大洋洲的紐西蘭，可知研究個案遍及五大洲，亦包含了東、西方文化。又，從卓越校長領導因素內涵來看，在第一階段內涵偏重學校本位，歸納出設定發展方向、發展人才、發展學校、管理教學方案等領導實踐；第二階段轉向跨國分析，注入全球本土化本位，除了研究對象擴及歐洲及北美洲外，亦提出「對全球化與在地化背景環境的敏感度、系統思考能力、建構社會關係」的領導因素；自第二階段開始，便開始注意領導者個人特質及價值，因而延續到第三階段的研究，而第三階段亦發現領導者的專業成長及問責制度對學校發展的重要性，可謂領導者職能和團隊本位；自第三階段開始越發重視團隊合作，因此領導者需具有溝通能力並參與社群，而到第四階段更歸納出「後英雄式領導、團隊合作」等因素，係屬領導者角色和素質本位。

綜上可知，ISSPP 研究藉由跨國際的研究小組，進行跨國性的卓越校長領導研究，不但研究對象遍及五大洲，所研究之領導因素更從學校本位，擴及到全球本土化本位，從領導者特質到團隊本位皆論及，近期更提供各國卓越校長帶領學校成功的歷程及實踐，其研究面向之廣度及深度足供參考。因此，本研究旨在探討澳大利亞、新加坡、印尼與賽浦路斯四國之卓越校長領導模式，釐清箇中的相似性與差異處，以歸納出未來校長領導思潮之走向，提供領導模式移植或轉化時的參考。

二、四個國家的卓越校長領導模式

澳大利亞研究小組彙整出領導模式，而許多後續研究者亦依澳大利亞之領導模式，做更進一步的研究或增修模式（Gurr, 2017）。本研究受限於篇幅，選取ISSPP的發起國之澳大利亞模式，及與我國同為亞洲的重要代表：新加坡與印尼模式；另擇一歐洲小國—賽浦路斯模式，以了解偏鄉小校轉型的模式，據此分析卓越校長領導模式之異同，以供未來研究及領導實踐參考。茲將此四國之卓越校長領導模式分述如下：

（一）澳大利亞模式

澳大利亞的卓越校長領導模式是由最初的十四個校長個案所彙整出來的結果

（Drysedale, Goode, & Gurr, 2009），經過十多年的研究，不斷拓展研究內容，進而發現越來越多影響卓越校長領導因素，最後形成圖 1 的模式。

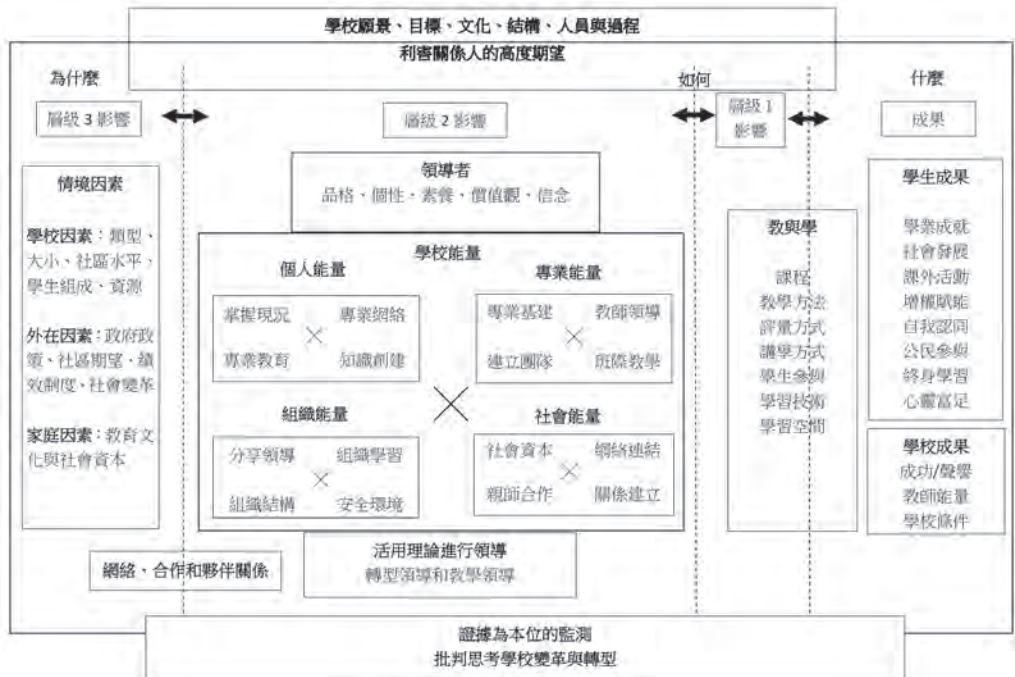


圖 1 澳大利亞卓越校長領導模式

資料來源：修改自“A model of successful school leadership from the International Successful School Principals Project,” by D. Gurr, 2017, In K. Leithwood, J. Sun, and K. Pollock (Eds.), *How school leaders contribute to student success: The four paths framework*. Cham, Switzerland: Springer Nature, p.22.

在澳大利亞卓越校長領導模式中，層級 3（情境因素）與層級 2（領導者及學校能量因素）間、層級 2（領導者及學校能量因素）與層級 1（教與學）間、層級 1（教與學）與成果（學生及學校成果）間係交互影響；其次，『證據為本位的監測批判思考學校變革與轉型』分別與層級 3、層級 2、層級 1 與成果間相互影響。再則，學校能量中的個人能量、專業能量、組織能量及社會能量係藉由彼此間交互作用，促使組織產生動能進行變革，因此標示×表示交互作用；此外，各個能量中的因素，彼此間交互作用，而分別促成了個人能量、專業能量、組織能量及

社會能量，共同形成學校能量，這對學校組織變革來說是很重要的能量。

Gurr (2017) 發現層級一 (Level 1 Impact) 教與學 (課程、教學方法、評量方式、講學方式、學生參與、學習技術、學習空間等) 對學生成果及學校成果影響最大；層級二則關注在領導者 (品格、個性、素養、價值觀、信念等) 及透過四個層面 (個人、專業、組織及社會) 所建立之能量，此層級對於學生成果及學校成果多為間接影響；在層級三中，發現環境因素 (學校、外在、家庭) 會影響層級二，進而影響層級一再影響成果，因此層級三對成果的影響最小。其中，學校因素包括：類型、大小、社區水平、學生組成、資源；外在因素包括：政府政策、社區期望、績效制度、社會變革等；家庭因素包括：教育文化及社會資本。而各層級間亦會交互作用、互為影響，且因著「證據為本位的監測，並批判思考學校變革與轉型」而進行滾動式改變領導作為，因此卓越校長領導並非一成不變的。

澳大利亞卓越校長領導模式提供校長幾個清楚的概念框架，俾領導者找到自己可發揮領導力的著力點。而在學校能量這個區塊的各個因素中，以 4x4 的方式架構出的 16 個因素，與每一個管理層級的人都有關連，不僅對於卓越校長領導有幫助外，對於想發揮領導力的人來說，這個研究所發展出來的模式都是很有幫助的。

(二) 新加坡模式

新加坡模式是王駱衡在 Gurr 與 Drysdale 指導下，採用多視角個案研究，針對新加坡四所有卓越表現的小學校長、教職員工、學生、家長及學校董事會成員進行半結構式訪談，探討卓越校長領導的特質和做法所造成的影響 (Wang, 2010)。Wang (2010) 研究發現校長對於學校成功有很大的貢獻，他們的領導力來自於他們的個人特質、信仰和價值觀，這些特質影響他們實踐教育的行為。他們很成功地藉由組織再造提升學校動能，特別是在提升教師效能方面，透過專業發展計畫和發展未來領導人才，來提升教職員工的專業能力。Wang (2010) 研究發現校長也會與學校社區內外的利害關係人建立良好的夥伴關係，而這些都奠基於前幾任校長的建設基礎之下。在 ISSPP 計畫中，這個模式 (圖 2) 最大的貢獻就是增加了有關亞洲背景的國際卓越校長領導之文獻，亦擴充了新加坡卓越校長領導之新興知識庫。

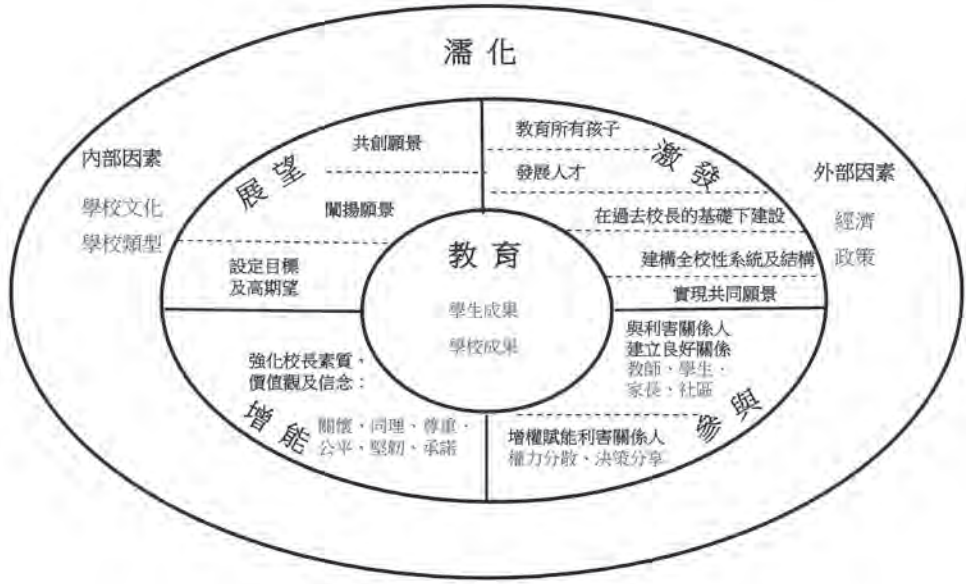


圖 2 新加坡卓越校長領導模式

資料來源：修改自“Successful school leadership: case studies of four Singapore primary schools,” by L. H. Wang, D. Gurr and L. Drysdale, 2016. *Journal of Educational Administration*, 54(3), p.282.

圖 2 揭露新加坡卓越校長領導強調的 6E 模式，其中三個同心橢圓顯示新加坡卓越校長領導模式的三個主要層面，反映出新加坡卓越校長領導的關鍵性因素和變項，包括：校長領導成效 Educate（教育：學生成果和學校成果）；校長領導行為：Envision（展望：設定方向）、Energise（激發：發展人才）、Engage（參與：建立良好關係和權力分享）、Enable（增能：發展能力）及校長領導情境 Embrace（濡化：內外部環境影響）等，校長領導成效、校長領導行為與校長領導情境間具有交互影響。這與圖 1 的澳大利亞模式有類似之處，即皆強調校長領導情境、領導作為和領導成效三者的交互影響關係，惟澳大利亞模式另外強調監測和反思的作用，係二者最大的不同。茲將新加坡卓越校長領導模式分述如下：

1. 校長領導成效在新加坡卓越校長領導模式的正中心，強調「教育」的核心目標。
新加坡教育系統強調的是教育其公民達到學生和學校成效，如：通過國家考試的學業成績和非學業成就（社會、情感及技能領域）。
2. 在橢圓形中段則是影響學生成果和學校成果的校長領導行為，包括：展望（共

創願景、闡揚願景、設定目標及高期望)、激發(在學術課程及非學術課程上教育所有孩子;透過專業發展、支持系統、職員調度、監控及訓練等策略發展人才;重視在過去校長的基礎下建設;建構全校性系統及結構;實現共同願景)、參與(與教師、學生、家長和社區建立良好關係,並透過權利分散、決策分享來為利害關係人增權賦能)、增能(強化校長素質、價值觀及信念:關懷、同理、尊重、公平、堅韌、承諾)。

3. 橢圓形最外圈的「濡化」,表示卓越校長領導實踐,會受到無法控制的內部及外部情境因素所制約。內部因素包括學校文化(學校發展方向、學校形象和辦學理念)及學校類型(公立或私立學校)。所有校長都必須在經濟、文化和政治的大環境經營學校,實踐領導行為。

新加坡模式與澳大利亞模式多有相同的影響因素,如:重視成果(學生成果、學校成果)、發展人才(專業發展、建立團隊、增權賦能等)、重視利害關係人(建立良好關係、社區網絡等)、關注內外部因素(學校因素、政策因素等)。但,新加坡不同的是強調在過去校長的基礎下進行建設,能讓卓越校長領導更加順利;而澳大利亞模式所特有的『證據為本位的監測,並批判思考學校變革與轉型』,亦是其他國家模式所欠缺的。兩個模式皆有其優點,惟從不同角度去詮釋影響卓越校長領導特質及做法,皆值得參酌。

(三) 印尼模式

Raihani 針對三所具多元文化的印尼學校進行個案研究,建構出印尼獨特的卓越校長領導模式(Raihani, Gurr, & Drysdale, 2014)。其選擇位於日惹的三所符合ISSPP選擇標準的學校校長、副校長、教師、職員、學生、家長及學校主席,進行個人或小組訪談,藉由多元的資料來源,探討印尼中等學校卓越校長領導之模式(圖3)。

圖3描述了印尼校長領導的三個基礎,包含社會對學校成功的看法、學校背景環境、信仰及價值觀等要素,奠基於此三個基礎的相互作用,印尼校長形塑學校共同願景,透過制定策略、建立個人及專業能量、建立組織能量,以及創造學校網絡、合作及夥伴關係等領導方式,來影響學生及學校成果。

印尼的卓越校長領導模式可以A、B、C、D四大區塊來區分,每個要素間以單向箭頭、雙向(交互)箭頭和虛線箭頭(表示間接影響)來顯示影響程度。以下說明其內涵:

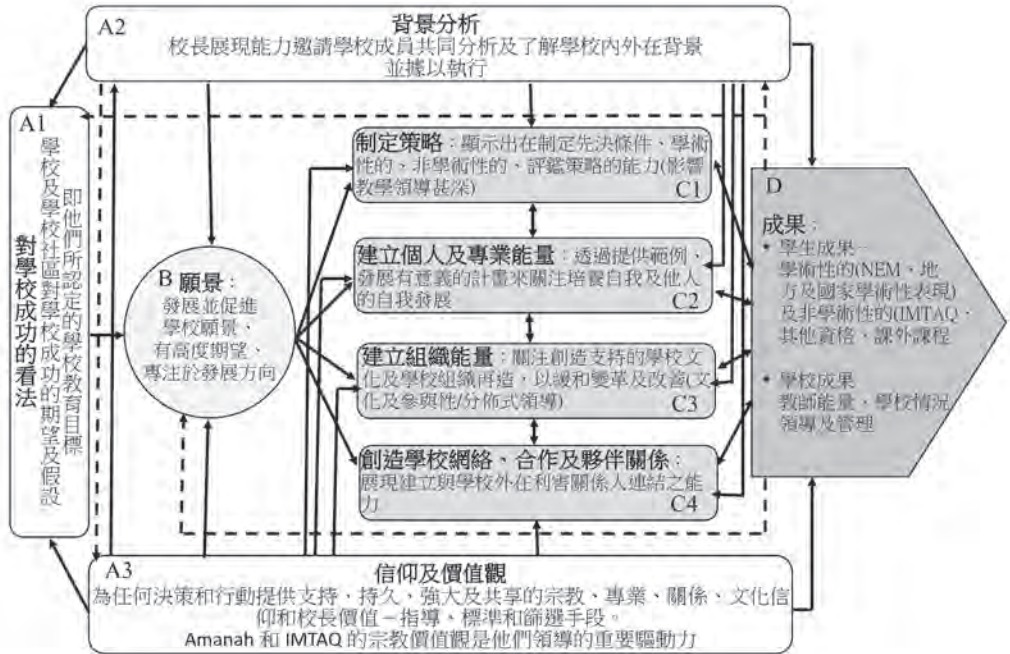


圖 3 印尼卓越校長領導模式

資料來源：修改自“Leading an Islamic school in a multicultural setting in Indonesia,” by D. G. Raihani, D. Gurr, and L. Drysdale, 2014, In C. Day & D. Gurr (Eds.), *Leading schools successfully: Stories from the field*. New York, NY: Routledge, p.281.

1. A 區塊是校長領導的基礎：此部分包括社會對學校成功的看法、信仰及價值觀，以及學校內外部環境等組成要素。其中，A1 的組成要素是校長和學校社區成員（包含家長）對成功學校特徵的假設和期望，這反映出他們對學校教育宗旨及目標的看法；至於 A2 背景分析，校長和學校成員分析學校內外背景，以掌握學生所需具備之能力，以成為學校教育目標之一；而 A3 則顯示出校長領導的基礎受到印尼所堅持的信念及價值觀影響，「Amanah」（人們感知神賦予個人維持和實現的價值）和「IMTAQ」（Iman dan Taqwa；表現出信仰和虔誠）這兩個印尼宗教信仰價值觀，在校長推動領導實踐方面非常有影響力。
2. B 區塊中的共同願景是學校所有影響因素和教學活動所關注的未來方向，其能激勵組織成員努力改善，學校願景受到校長領導基礎的影響很深。這個區塊強

調發展並促進學校願景的重要性，需設定高期望，且專注於發展方向。可知學校願景是校長領導模式的中心，它為校長和社區成員提供思想、哲學、文化、智慧和背景的基礎。

3. C 區塊包括：制定策略、建立個人及專業能量、建立組織能量及創造學校網絡、合作及夥伴關係。校長透過教學領導實踐，展現制定以願景為導向的全面策略之能力，以促進個人與他人的專業發展；透過重整組織結構，賦予教職員工權力並予以增能。而在決策過程中，是分權且合作的氛圍，並建立學校網絡來支持變革。
4. 在 D 區塊為學生成果及學校成果：透過制定策略和改善學校環境，校長領導學校達到預期的成果，這些成果涵蓋學生成果及學校的成果。學生成果包含學術性及非學術性的成果。其中，學術性成果如：NEM (Nilai Ebta Murni，全國真實學生表現指數，此指數來自於國家考試數據)、地方及國家學術性表現；非學術性成果如：IMTAQ (Iman dan Taqwa，信仰與虔誠，此為國民教育的目標)、其他資格、課外課程等。校長和教師在領導方案實施期間以及執行後，不斷進行分析和評估，並修正領導策略和教學計畫。

印尼卓越校長強調要有廣泛的成果來促進學校成功，如此的想法與澳大利亞模式類似。再則，印尼卓越校長領導模式雖較複雜，仍可簡化為「社會對學校成功看法、宗教價值觀與情境」會影響校長共塑的願景，校長願景再影響其領導作為，包括：制定策略、建立個人專業能量、建立組織能量、創造合作關係，校長領導行為最後會影響教育成果，這與澳大利亞、新加坡模式都可以「情境→輸入→處理→輸出」的系統理論模式解釋，可知基本理念架構是相同；而印尼模式除了 C 區塊間各因素間、C 區塊與 D 區塊間交互影響外，多數以單向因果影響，此與澳大利亞及新加坡模式強調各因素間的相互影響關係不同。又，印尼卓越校長領導與澳大利亞、新加坡模式最明顯不同處，即是支撐他們領導的宗教信仰和價值觀，成為他們分析學校背景的依據，並影響學校的領導和經營策略，甚至將強烈的宗教信仰和價值觀體現在學生的學習與身心發展中，成為引領印尼校長的重要領導實踐。

(四) 賽浦路斯模式

Pashiardis 與 Savvides (2011) 在研究賽浦路斯四所個案學校後，初步提出一個卓越校長領導模式(如圖 4)。隨後又進一步由 Pashiardis、Savvides、Lytra 與

Angelidou（2011）針對五所學校進行個案研究，修正成圖 5 的卓越校長領導模式。

Pashiardis 與 Savvides（2011）研究賽浦路斯四所農村小學的卓越校長，以立意取樣、半結構訪談方式，進行多視角個案研究。其發現卓越的學校校長善於結合教學領導及企業領導，以提升學生學習能力。教學領導和企業領導是賽浦路斯卓越校長領導的兩個重要且互補的影響因素，顯示卓越校長能促進學校內部的學習，且可以利用更廣泛的社會資源來促進學習。在這個最初發展出的模式中，著眼於卓越校長運用教學領導及企業領導，善用校內外人力、物力及資源，引領學校進步。除強調卓越校長運用教學領導在校內建立願景，並與師生共同追求更進一步的發展外；也強調家長及社區參與、參與社區活動及獲取基礎建設基金等，都是卓越校長之領導作為，對學校邁向成功有所幫助。

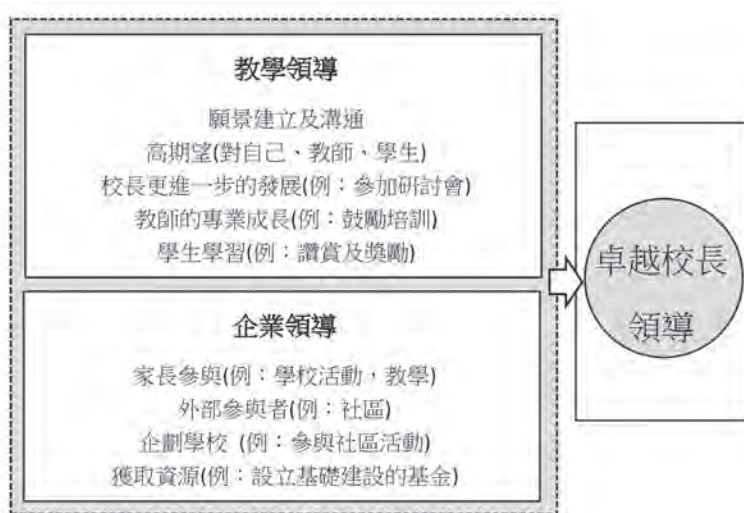


圖 4 賽浦路斯農村小學卓越校長領導模式

資料來源：修改自“ The interplay between instructional and entrepreneurial leadership styles in Cyprus rural primary school,” by P. Pashiardis, and V. Savvides, 2011, *Leadership and Policy in Schools*, 10(4), p.424.

接著，Pashiardis、Savvides、Lytra 與 Angelidou（2011）進一步研究賽浦路斯五所農村小學卓越校長，修正成圖 5 的卓越校長領導模式。其認為卓越校長領導的基礎包括：以人為本的領導、建立價值觀和願景、促進學習、建構網絡領導以及具有競爭價值的創意管理等，都是影響校長領導的重要因素。賽浦路斯的卓越

校長在受限的系統環境（人員任用及選拔、職務輪替等）下，需接受學校艱困環境（小型、農村、資源缺乏等）的挑戰來進行校務領導工作。而他們也會以重視人才（以人為本的領導、促進學習等），堅持適切的價值觀和願景（高期望、熱情、參與等），來發展人才（發展校長自己及教師並專注於學生學習等），更藉由對競爭價值觀的創意管理，讓學校及社區參與其中，在競爭環境及在地價值間成功取得平衡。

分析賽浦路斯的卓越校長領導模式，可以發現系統層面及學校層面等各種背景變項，會影響校長的領導價值觀與行為，最終形成卓越校長領導模式，係二國模式最大的差別。這樣的模式架構也與新加坡等國模式相仿，惟其為單向影響，未探究彼此間是否相互影響。賽浦路斯卓越校長領導模式最大的特點是引進企業領導及網絡領導的概念，強調爭取基礎建設基金對學校發展的影響。雖然小校有於環境，得面臨諸多環境及資源的挑戰，但在善用企業領導或網絡領導後，藉由外界的資源給予農村小校更多的資源，能為學校帶來轉型再生之契機，邁向卓越校長領導。

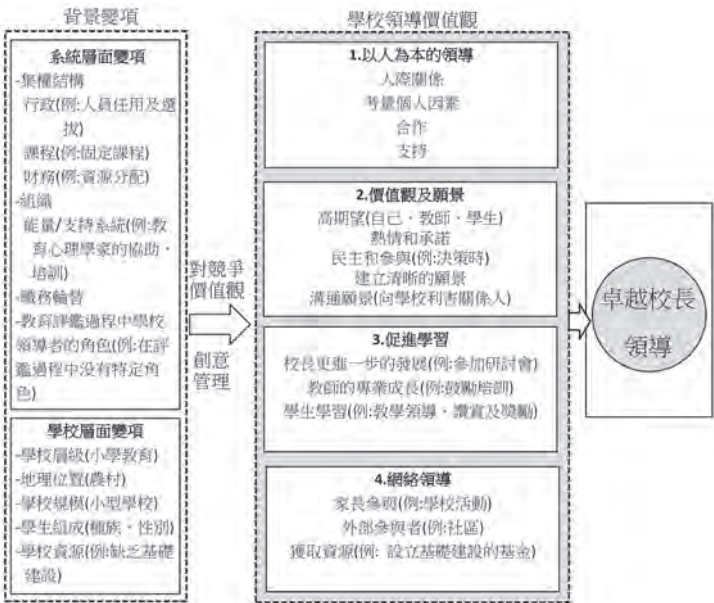


圖 5 賽浦路斯農村小學卓越校長領導最新模式

資料來源：修改自“Successful school in rural contexts: The case of Cyprus,” by P. Pashiardis, V. Savvides, E. Lytra, and K. Angelidou, 2011, *Educational Management Administration and Leadership*, 39(5), p.550.

（五）四國模式綜合比較

綜合澳大利亞、新加坡、印尼和塞浦路斯四個國家的卓越校長領導模式（如表3），在研究方法上，除澳大利亞的後續研究有加入問卷調查的資料外，餘者皆採多視角個案研究，透過個人及小組半結構化訪談取得研究所需資料。除賽浦路斯外，其他三個國家不只重視學生學習成果，亦重視學校所展現出來的成果。在教與學層面，各國皆有不同層面的重視，澳大利亞不論對課程、教學方法、評量方式、講學方式、學生參與、學習技術，甚至連學習空間都關注，顯現出卓越校長領導對「教與學」影響學生及學校成果之重視；除新加坡外，各模式皆提及教學領導的重要影響。而在校長因素部分，主要多探究校長個人特質及價值觀；其中，最特殊的是印尼，由於受到文化背景影響，校長領導受 Amanah 和 IMTAQ 的宗教信仰價值觀影響。此外，新加坡校長亦受其儒家文化影響，強調植基於過去校長建設基礎下的領導，有助於卓越校長領導。

在情境因素方面，各個模式皆注意到家庭、學校社區、社會及政策對卓越校長領導之影響，惟探究內涵的深度不一。如：澳大利亞模式細究學校因素有類型、大小、社區水平、學生組成、資源等，外在因素有政府政策、社區期望、績效制度、社會變革等；而印尼模式僅以背景分析來概括分析研究；塞浦路斯模式主要聚焦於學校社區及企業的影響，在政策影響的探討，除提及固定課程及教育評鑑在系統層面的影響外，相較來說在政策影響上討論較少。綜上，可知各國模式各有其不同的研究重點。另外，各國模式對於相關層面變項關係的理解也有所不同。澳大利亞及新加坡模式強調各因素間的相互影響關係，印尼及賽浦路斯模式則多呈現單向影響，未考慮因素間是否相互影響。此四國模式雖各有不同的關注重點，但仍可看出校長領導以學生學習為焦點，綜合調適校長特質及價值觀、學校組織條件、校外情境因素等，進而形成卓越領導實踐。

而各國的模式亦受其國情文化所影響。由於澳大利亞過去受英國殖民百餘年，再加上近年來長期與美國結盟，因此其教育政策及制度深受英、美影響。如此現象顯現在其整體模式中，如對問責制度的重視、證據為本位的監測，並批判思考學校變革與轉型、分布式領導等；而新加坡因缺乏天然資源及產業的先天條件不足狀況下，整體社會相當重視教育，因此將「教育」置於模式的核心，其對教育之重視可見一斑；由於印尼深受宗教文化的影響，致使卓越校長認為宗教信仰和價值觀是支撐卓越校長領導的因素；塞浦路斯是地中海東部的島國，其國內生產

總值高於歐盟平均數，人民相對來說較為富足。而由於塞浦路斯卓越校長領導模式是針對其農村小校進行研究，因此可發現其初期研究引入企業領導，後期研究則重視網絡領導，引進外部參與者及資源，並設立基礎建設的基金，以強化卓越校長領導之根基。綜上可知，卓越校長領導時除參酌他國績優典範學習外，仍應衡酌自身國情文化，始能適切地領導學校面對時代變遷、教育變革，邁向卓越。

表 3 澳大利亞、新加坡、印尼和塞浦路斯卓越校長領導模式之比較

模式	澳大利亞	新加坡	印尼	賽浦路斯	
研究方法	皆採多視角個案研究、個人 / 小組半結構化訪談 (惟澳大利亞另輔以問卷調查進行研究)				
	成果	● 學生成果 ● 學校成果	教育 (學 生 成 果、學校成果)	成 果 (學 生 成 果、學校成果)	學生學習
卓 越 校 長	教與學	課 程、教 學 方 法、評量方式、講學方式、學生參與、學 習 技 術、學習空間	教育所有孩子 (學術課程 / 非學術課程)	教學領導	● 對自己、教師及學生的高期望 ● 課程 ● 教學領導
領 導 模 式	校長因素	● 品格、個性、素 養、價 值 觀、信念 ● 轉型領導 ● 教學領導	● 設定目標及高 期 ● 闡揚願景 ● 強化校長個人特質、價值觀及信仰	● 校長領導特質與 實 踐 (對學校成功的看法、信仰和價值觀、分析內外部環境) ● 願景	● 以人為本的領導 ● 價值觀及願景
成 要 素	學校能量	● 個人能量 ● 專業能量 ● 組織能量 ● 社會能量	● 共創願景 ● 發展人才 ● 實現共同願景 ● 增權賦能利害關係人 (權力分散、決策分享)	● 制定策略 ● 建立個人及專業能量 ● 建立組織能量 ● 創造學校網絡、合作及夥伴關係	● 促進學習 ● 教師專業成長

(續下頁)

表3 澳大利亞、新加坡、印尼和塞浦路斯卓越校長領導模式之比較(續)

模式	澳大利亞	新加坡	印尼	賽浦路斯
情境因素	●學校因素（類型、大小、社區水平、學生組成、資源）			●家長參與 ●外部參與 ●獲取資源（設立基礎建設所需的基金）
	學校社區 ●外在因素（社區期望、績效制度） ●家庭因素：教育文化及社會資本 ●網絡、合作和夥伴關係	●建構全校性系統及結構 ●學校文化 ●學校類型	學校社區成員（包含家長）對成功學校特徵的假設和期望	●學校層面變項（學校層級、地理位置、學校規模、學生組成、學校資源） ●學校系統環境（人員任用及選拔、職務輪替等）
	社會 經濟、人口	經濟	分析、了解學校內外背景並據以執行	艱困環境（小型、農村、資源缺乏）
	政策 外在因素（政府政策、社會變革等）	政策（教育部願景及行動）	●學生學術性成果（NEM、地方及國家學術性表現） ●學生非學術性成果（IMTAQ、其他資格、課外課程）	●固定課程 ●教育評鑑
族群文化	證據為本位的監測，並批判思考學校變革與轉型	在過去校長的基礎上建設	Amanah 和 IMTAQ 的宗教價值觀	引進企業領導及網絡領導之概念，為農村小校帶來轉型契機。

資料來源：研究者自行整理。

分析四個國家的卓越校長領導模式，可以發現校長領導是全方位的，不只是從學校內部重視學生成果及學校成果，亦重視教與學的精進，同時也考量校長對學校發展的影響；亦從學校外部考量情境因素、社經、文化等對學校發展的影響。可知，在面對績效責任漸增的教育現場，校長領導漸趨多元且複雜，更顯國際卓越校長計畫領導模式之重要性及代表性。其相關領導內涵比較，將在下一小節做更進一步的分析，俾深入了解此計畫之重要貢獻，供校長領導及後續研究參考。

參、卓越校長領導之探討

從 ISSPP 研究結果發現，有效能的卓越校長確實可造就學校的成功。透過此計畫的跨國分析，發現卓越校長最明顯的共同特質是實踐教育承諾的典範，能展現出對學生發展及社區服務的熱情。而在不同的模式中，可發現各國卓越校長領導在不同情境下所展現的高度相似性，這些相似性蘊含著領導內涵中的「不變」。茲分述如下：

一、卓越校長領導影響學校成果展現

四個國家的卓越校長領導都會將學生學習放在學校發展方向的核心(Leithwood & Day, 2007; Notman & Henry, 2009)，重視教學及學習，為學生提供公平的學習環境(Mulford, 2007)。而 ISSPP 的各國卓越校長領導模式中也發現校長領導會影響成果展現(包括學生在學術及非學術上的成就表現)，可知卓越校長重視學生學習成果，進而影響成果的展現。在 Gurr、Drysdale 與 Mulford (2006, 2007) 發現校長領導對學生學習成果未呈現直接影響，但由於校長重視教與學對學習成果的影響，所以會透過對教與學的品質要求來促進學校變革或轉型。新加坡卓越校長領導模式將學生成效與學校成效置於校長領導模式的中心，強調「教育」的核心目標(Wang, 2010)，卓越校長不只影響學生成果，更影響學校成果。而印尼卓越校長領導模式則顯示各要素間對學生及學校成果的影響，不只各個要素會影響成果展現，亦發現成果也會反過來影響校長領導的執行，甚至影響學校及社區原本對學校成功的看法、願景等(Raihani, 2007)。其次，賽浦路斯農村小學的卓越校長領導模式中，發現卓越校長透過教學領導及企業領導來提升學生學習能力

（Pashiardis et al., 2011），並且會與利害關係人共同設定目標，對自己及師生寄予高期望，來提升學習成果，因此卓越的校長領導會影響學校成果展現。

二、校長個人特質影響學校變革或轉型

Gurr 等人（2005）指出校長的個人特質是決定學校是否成功的重要因素，雖然國家文化背景不同，然而各國的卓越校長皆展現積極正向的態度。Day 和 Gurr（2014）研究亦發現卓越校長對工作充滿熱情，堅定地相信未來能更美好，並承諾為所有學生貢獻一己之力。由於他們願意接受艱苦的工作，因此能帶領學校邁向成功。

澳大利亞卓越校長的價值包括：美好的、熱情的、公平具社會正義的、他者中心、認真工作、幽默（Gurr et al., 2006, 2007）；新加坡卓越校長之個人特質有：開放的態度、關懷並尊重他人、承諾示範、進取心及創造力的示範、具彈性及公平等（Wang, 2010）；至於印尼卓越校長受宗教信仰的影響，「Amanah」和「IMTAQ」的宗教價值觀成為領導的重要驅力（Raihani, 2007）；在賽浦路斯農村小學卓越校長模式中，可看到熱情和承諾是卓越校長的重要特質（Pashiardis et al., 2011）。雖然各國卓越校長領導模式不盡相同，但可知校長個人特質確實能對領導成效有所影響。

另一個值得注意的是，各國卓越校長實踐教育承諾，促使學校社區能共同為學生和學校的共同利益而攜手合作。Gurr 等人（2006, 2007）發現澳大利亞卓越校長藉由價值觀來建立以學生為中心的願景，善用個人特質來提升學校動能；而新加坡及印尼卓越校長重視親身示範對學校領導的重要性（Raihani, 2007; Wang, 2010）。新加坡卓越校長著重在承諾、進取心及創造力上的示範；而印尼卓越校長則是提供建立個人及專業能量的示範，以培養成員的自我發展。因此，卓越校長的個人特質，也能藉由校長的示範，形塑典範學習，促進組織成員成長，更進一步促使學校邁向成功變革或轉型。特質論主張領導者因具有某些人格特質，而得以誘導組織成員，完成組織任務。正如 Pashiardis 等人（2011）在賽浦路斯的研究中，發現卓越校長充滿熱情並勇於承諾，透過以人為中心的領導，明確傳達價值觀，亦展現校長個人特質對學校發展的影響。因此，卓越的校長應具有正向積極的特質，以成為組織成員的學習典範，激勵組織正向變革。

三、卓越學校來自於校長能引領成員建立願景並分享

Mulford (2007) 指出學校願景可被視為學校成員決策時的準則，共同願景能使學校更進步。澳大利亞的卓越校長領導模式將學校願景著重於學生中心、關懷的環境、清晰而高的期望、讚賞的 (Gurr et al., 2006, 2007)；而新加坡卓越校長則重視願景要全員共同發展並共享，校長需在領導過程中不斷地闡揚願景、設定目標，以期學校社區能為共同願景而努力 (Wang, 2010)。相較之下，印尼模式更重視願景的發展及促進。Raihani (2007) 認為願景是校長領導過程的中心，是一個組織所關注的未來方向，不但會影響策略的制定，也會影響學生及學校成果。因為願景能提供校務發展的方向，故透過建立個人及專業能量、組織能量並創造學校合作網絡，便能激勵組織成員努力改進。因此，在印尼卓越校長領導模式中，願景可說是其核心。而賽浦路斯農村小學卓越校長領導模式裡，願景跟價值觀是放在同一個影響層面上，二者具有同等的影響價值 (Pashiardis et al., 2011)。Pashiardis 等人 (2011) 指出確定和建立學校成員的共同願景，並指導和規劃活動，促使成員合作，能確保實現學校教育目標。因此，共同願景的存在是卓越校長領導的特質 (Gurr & Day, 2014a, 2014b; Notman & Henry, 2009)。共同願景不僅能幫助組織成員理解自己的工作，並使他們能在工作中找到認同感；此外，也能激勵學校社區為實現共同目標而努力，形成共好的夥伴合作關係。是以，為使學校邁向成功，願景建立及溝通是不容忽視的。

四、組織成員的專業發展有助於提升學校能量

Notman 與 Henry (2009) 指出卓越校長領導會培養教師專業能力，以建設學校能量。為提升成員專業，在四個國家的卓越校長領導模式中皆提及發展人才，促進成員及組織的專業發展是卓越校長領導最常見的領導策略。而 Gurr 等人 (2006, 2007) 發現澳大利亞卓越校長亦重視專業學習團隊的建立，期能在專業基礎結構下，藉由專業能量及組織能量，形塑專業學習文化，且澳大利亞卓越校長亦會營造安全環境，俾師生安心教與學。而新加坡校長藉由專業發展、支持的結構、職員調度、監控及訓練等方式，來發展人才，促進學校改善 (Wang, 2010)。其次，印尼校長則是透過提供典範習、發展有意義的計畫來促進成員的自我發展，並藉由增權賦能來建立學校網絡以支持變革 (Raihani, 2007)。Tsiakkios 與

Pashiardis（2002）指出賽浦路斯亦重視校長的在職進修，因此政府會建立一套改善學校領導的培訓計畫，以促進成員及組織專業發展。從 ISSPP 的研究中，可發現卓越校長領導會藉由發展專業人才來厚植學校動能，以達到學校變革或轉型的目標，進而提升教育成果（包括學生學習及學校成果）。

五、與利害關係人建立良好關係是學校合作的基石

Møller、Eggen、Fuglestad、Langfeldt、Presthus、Skrøvset、Stjernstrøm 與 Vedøy（2007）跨校研究發現，卓越校長領導是與無數人互動的過程，相關的背景及人員皆是決定領導成功與否的關鍵因素。在 ISSPP 研究中，不難發現卓越校長領導皆重視與利害關係人間夥伴關係的建立。校長能利用社區網絡為教育願景和策略做出貢獻，借助與利害關係人建立良好夥伴關係，攜手為共同的教育願景而努力。Gurr 等人（2006, 2007）發現澳大利亞卓越校長透過社區網絡及聯盟、關係行銷來蓄積社區能量；而新加坡卓越校長藉由權力分散、決策分享，提升利害關係人的參與度，俾營造良好夥伴關係（Wang, 2010）；印尼卓越校長則強調創造學校網絡、促進合作，以建立與利害關係人間的連結（Raihani, 2007）；而賽浦路斯模式則是善用網絡領導，提升家長及外部人員的參與，也要獲取社會資源以強化學校基礎建設。Wang 等人（2016）研究發現與利害關係人合作，會使學校獲得改善，亦使經濟弱勢學生獲得支持。而與家長合作，能支持學生學習，對於學生發展及學習成果都有助益。因此，卓越校長重視利害關係人對校務的參與及連結，期望能藉由良好的夥伴關係，共同為學校邁向成功而努力，共創教育美景。

六、敏覺環境影響有助於學校變革

Ylimaki 與 Jacobson（2011）指出，卓越的校長領導受到全球、國家和地方背景的影響很大，因此需要考慮到環境問題，始能充分理解校長的領導。Mulford（2007）亦認為校長需能分析情境及背景，並依據分析結果來進行教學計畫。而在四個國家的卓越校長領導模式中，亦證實敏覺環境因素對校長卓越領導的重要性。其中，澳大利亞校長強調考量在地、國際、全球的社會和經濟環境影響；新加坡校長特別重視教育部政策，因為教育部會透過政策來監控學校發展成效（Dimmock & Tan, 2013）；印尼卓越校長會邀請其他學校及社區成員共同分析並了解內外環境後，共同建立學校願景（Raihani, 2007）；而賽浦路斯雖也重視內

外部環境的影響因素，但卻未見社會經濟及政策影響的分析。因此，身處於全球化的時代，由於資訊、科技、文化、人才的快速跨國流動，促使學校與全球的連結越來越強。身為新時代的校長，應能敏覺大環境（不只校內外，甚至是國際間、全球議題等），以順應時代需求，引領學校成功變革或轉型，培育未來人才。

由上述分析，可看出在 ISSPP 研究卓越校長領導中，所蘊含在領導內涵中的「不變」大同小異。然而，由於研究對象的國情與文化背景的不同，會造成校長領導行為上的差異。Drysedale 等人（2009）發現澳大利亞的卓越校長在領導時會與環境互動，俾其達成提高學生成績的教育目標。而校長會將大部分心力培養學校的成人，為教職員工及學校社區利害關係人增能。然而，校長是否直接參與教師在教室裡的教學工作，取決於學校的規模，通常小學校長傾向與老師們緊密地合作。此外，澳大利亞卓越校長領導模式特別強調「證據為本位的監測，並批判思考學校變革與轉型」，卓越校長能據此進行滾動式的改變，與各層級間的影響因素交互作用，讓校長領導更臻完善，邁向卓越。新加坡卓越校長強調要了解自己，特別是要了解自己的教育理念、價值觀及信念，而這些必需奠基於過去校長的建設基礎下，俾己身參與並影響學校內部文化及學校系統的政策環境；而印尼的研究與他國較明顯的差異是在支持他們領導力的宗教信仰和價值觀。這些價值觀包括伊斯蘭教、文化信仰和價值觀。其中，「Amanah」（人們感知神賦予個人維持和實現的價值）和「IMTAQ」（Iman dan Taqwa；表現出信仰和虔誠）這兩個價值觀，對印尼校長的領導實踐影響很大，他們認為身為校長應有 Amanah 的表現；賽浦路斯農村小學的研究，確定教學和企業領導是成功領導的兩個重要且互補的元素，卓越校長領導能促進學校內部學習，且可透過環境來促進學習。雖說卓越校長領導之道大同小異，仍需因時、因地、因人制宜，絕不可蕭規曹隨或完全複製卓越校長領導模式，以避免造成畫虎不成反類犬之困境。職是之故，深究卓越校長領導，了解、釐清各項影響因素，將有助於校長校務經營，提升教育成果。

肆、結論與建議

根據上述研究發現，本研究之結論及建議如下：

一、結論

（一）國際卓越校長領導在不同情境下展現高度相似性

在 ISSPP 的研究中發現，不同國家的卓越校長領導，有很高的相似度。包括：

1. 卓越校長領導影響學校成果展現：學生學習成果及學校所展現的成果，會影響社區及大眾對學校的看法，因此各國的卓越校長皆將學生學習放在學校發展方向的核心，因著校長重視學生學習成果，進而影響成果展現；
2. 校長個人特質影響校變革或轉型成功與否：校長所展現的積極正向態度，會對組織成員產生示範作用，形塑典範學習，進而促使學校正向變革或成功轉型；
3. 卓越學校來自於校長能引領成員建立願景並分享：校長不僅關心校內師生的溝通、合作及專業發展，亦關注相關利害關係人的夥伴關係、資源獲取及建立網絡等，甚至會注意國家、國際及全球環境的變化，以因應時勢的需求改善領導效能；
4. 組織成員的專業發展有助提升學校能量：為提升學校能量，校長除了自身的精進外，亦將權力下放，透過各種策略來發展人才，提升組織成員的專業能量，以達成學校變革或轉型的目標；
5. 與利害關係人建立良好關係是學校合作的基石：藉由學校及社區、企業等建立網絡關係，共同支持學生學習，有助於學校轉型發展邁向成功；
6. 敏覺環境影響有助學校變革：在全球化的背景下，校長應敏覺大環境的變化，才能順應時代變遷，培育未來具競爭力的全球化人才。因此，卓越的校長領導是有跡可循的，多觀摩、研究，對校長領導力之提升，促進學校變革及轉型必能有所助益。

（二）國際卓越校長領導因國情、文化背景不同而有所差異

儘管研究結果發現卓越校長領導有高度的相似性，但卻因國情、文化背景上的差異，顯現出各國校長在領導上的差異。澳大利亞卓越校長會與環境互動，並把重心放在為成員增能；新加坡校長則強調要了解自己，並在過去校長建設的基礎下領導；印尼因強烈的宗教信仰，使得領導實踐充滿宗教色彩；賽浦路斯則著重在教學領導與企業領導對成功領導的影響，發現兩者有互補的關係。因此，校長領導除關注大環境對校務經營的影響外，亦應重視自身文化、國情之背景，以順應學生生活情境學習，並符應國家教育政策之需求。

二、建議

從 2001 年開始進行研究的 ISSPP，至今有二十多個國家參與，對全球卓越校長領導的研究產生重大影響，研究發現國際卓越校長領導在不同情境下展現高度相似性，也會因國情而有差異。因此，校長領導宜參酌國際卓越校長領導之共同

點來進行校務經營，也可以掌握在地環境因素，發展本土校長研究，進而發展臺灣國情之卓越校長領導模式。

(一) 參酌國際卓越領導模式，提高學校經營成效

1. 領導應聚焦於學生學習

本研究發現卓越校長領導皆將學生學習放在學校發展方向的核心，重視教學與學習，為學生提供公平有效的學習環境。因此，校長應建立以學生為本的核心願景，與成員深度對話，凝聚共識，產生參與學校經營之願諾；也要善用課發會、教研會功能，型塑學生全人發展之願景；優化行政組織，鏈結各層溝通管道，提供支持學生學習的良好環境。

2. 校長宜修練心靈智慧

本研究發現校長的個人特質是決定學校是否成功的重要因素，而卓越校長能展現積極正向的態度，願意接受挑戰，引領學校邁向成功。是以，校長宜致力於發展韌性，培養自己對問題採取積極解決的態度，勇於去面對、解決問題，也要培養工作滿足感，關注成員表現的正向積極性和潛在性，並涵養樂觀、幽默感、內控、堅毅、自我效能，形塑積極的典範學習，以促進學校正向變革，展現良好績效。

3. 由共創願景凝聚向心力

願景建立及分享在本研究中發現是學校邁向成功的重要因素，為使學校更進步，在學校轉型、變革的過程中，觀念溝通以建立共識是不容忽視的。職是之故，校長宜體察學校優劣，建構學校正向願景，也要善用正式與非正式組織，營造教學對話空間與情境，並分析學校的優勢及劣勢，集思廣益，透過親師合作共創願景，發展卓越課程，藉由意見交流化解歧見，凝聚團體的向心力，提升組織效能。

4. 組織教師社群提升教師專業

根據本研究發現組織成員的專業發展有助於學校能量之提升，因而發展人才、建立專業團隊是學校邁向卓越的重要基礎。據此，校長宜關注教師優勢，激發優越感與榮譽心，為學校願景共同努力，也要喚醒教師專業靈魂，促進同儕鷹架作用，並善用分布式領導，引領教師學習成長，讓每一位教師均成為領頭羊，還可依學習領域及教師專長成立社群，教學相長，透過策略性的專業發展計畫來發展人才，促進組織成員有信心及能力一展長才，為學校奉獻心力，始能促進學校進步。

5. 整合內外部資源豐富學校能量

在四國卓越校長領導模式分析比較中，本研究發現與利害關係人建立良好關係是學校合作之基石，而與家長合作對於學生發展及學習成果皆有幫助。因此，校長宜全面關照，建立校內外利害關係人良好夥伴關係，以走動管理給予關懷支持，建立各層面信心及良好之互動關係，並透過正式、非正式管道，傾聽各方理念與需求，掌握校務發展狀況，也可建立團體互信支持的機制，尊重專業自主權，鼓勵合作分享，共創教育美景。

6. 敏覺環境變遷促進適當決策

敏覺環境在本研究中發現是影響卓越校長領導決策的因素之一，由於全球化趨勢及本土化的要求，現今校長更應重視內外在環境因素對校務經營的影響。惟此，為符應時代需求，校長宜敏覺環境影響，透過 SWOT 分析，探究學校軟硬體環境，以在地本土為根、放眼國際、關注全球，以培養具未來競爭力之人才，引領學校邁向卓越。

（二）掌握在地環境因素，發展本土校長研究

1. 校長領導研究應考量在地背景差異

本研究雖發現國際卓越校長領導有高度的相似性，但各國校長在領導實踐上仍因國情、文化上的差異而有所不同。如：澳大利亞校長重視與環境的互動，藉由「證據本位監測和批判反思」，滾動式地改變校務經營策略，並重視教職員工的增能；而新加坡則強調要在過去校長的建設基礎下進行校務經營；印尼卓越校長領導則是因宗教信仰，使得「Amanah」和「IMTAQ」的價值觀深深影響校長領導實踐；賽浦路斯農村小校因資源有限，而引進外界資源，為學校帶來轉型契機。綜上，可知校長領導研究除參酌國際卓越校長領導之共同處外，尚需考量自身國情及各校環境因素，以發展符合學生在地生活情境，並符應台灣教育文化的適當研究，以掌握學校內外部情境影響因素，提供校長適切的領導建議，引領學校邁向成功。

2. 未來可發展臺灣國情之卓越校長領導模式

雖說 ISSPP 係跨國際之研究，且歷時十多年研究，其研究成果值得吾人參考。但，仍需考量我國國情文化背景來做調整，如同澳大利亞卓越校長模式，以「證據為本位的監測，並批判思考學校變革與轉型」來評估校長領導實踐；新加坡發展出 6E 模式，展現該國重視前人種樹成果之特色；而印尼則在模式中能看出宗教

文化對其卓越校長領導之深厚影響；賽浦路斯針對農村小校的研究，則發現企業領導及網絡領導對偏鄉小校轉型再生的重要性。期盼未來研究亦能從 ISSPP 的研究基礎中，發展出我國特有的卓越校長領導模式，供我國校長領導實踐時參考。

參考文獻

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. London, UK: Sage.
- Day, C., & Gurr, D. (2014). *Leading schools successfully: Stories from the field*. London, UK: Routledge.
- Dimmock, C., & Tan, C. Y. (2013). Educational leadership in Singapore: Tight coupling, sustainability, scalability, and succession. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 320-340.
- Drysdale, L., Goode, H., & Gurr, D. (2009). An Australian model of successful school leadership: Moving from success to sustainability. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 697-708.
- Gurr, D. (2017). A model of successful school leadership from the International Successful School Principalship Project. In K. Leithwood, J. Sun, & K. Pollock (Eds.), *How school leaders contribute to student success: The four paths framework* (pp. 15-29). Cham, Switzerland: Springer Nature.
- Gurr, D., & Day, C. (2014a). Leading schools. In C. Day & D. Gurr (Eds.), *Leading schools successfully: Stories from the field* (pp. 1-6). New York, NY: Routledge.
- Gurr, D., & Day, C. (2014b). Thinking about leading schools. In C. Day & D. Gurr (Eds.), *Leading schools successfully: Stories from the field* (pp. 194-208). New York, NY: Routledge.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2007). Instructional leadership in three Australian schools. *International Studies in Educational Administration*, 35(3), 20-29.

- Gurr, D., Drysdale, L., Swann, R., Doherty, J., Ford, P., & Goode, H. (2005, September). *The international successful school principalship project (ISSPP): Comparison across country case studies*. Paper presented at The Australian Council for Educational Leaders National Conference, Gold Coast, Australia.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Leithwood, K., & Day, C. (2007). What we learned: A broad view. In K. Leithwood & C. Day (Eds.), *Successful school leadership in times of change: An international perspective* (pp. 189-203). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York, NY: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O. L., Langfeldt, G., Presthus, A. M., Skrøvset, S., Stjernstrøm, E., & Vedøy, G. (2007). Successful leadership based on democratic values. In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change* (pp. 71-85). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Moos, L., Johansson, O., & Day, C. (Eds.). (2011a). *How school principals sustain success over time: International perspectives*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Moos, L., Johansson, O., & Day, C. (2011b). New insights: How successful school leadership is sustained. In L. Moos, O. Johansson, & C. Day (Eds.), *How school principals sustain success over time: International perspectives* (pp. 223-230). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Mulford, B. (1996). Do school principals make a difference? Recent evidence and implications. *Leading and Managing*, 2(3), 155-170.

- Mulford, B. (2007). Successful school principalship in Tasmania. In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change: An international perspective* (pp. 17-38). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Notman, R., & Henry, A. (2009). The human face of principalship: A synthesis of case study findings. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 24(1), 37-52.
- Pashiardis, P., & Savvides, V. (2011). The interplay between instructional and entrepreneurial leadership styles in Cyprus rural primary school. *Leadership and Policy in Schools*, 10(4), 412-427.
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful school in rural contexts: The case of Cyprus. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(5), 536-553.
- Raihani, D. G. (2007). *Successful school leadership in Indonesia: A study of the principals' leadership in three successful senior secondary schools in Yogyakarta* (Unpublished doctoral dissertation). University of Melbourne, Faculty of Education, Indonesia. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/316890551_Successful_School_Leadership_in_Indonesia.
- Raihani, D. G., Gurr, D., & Drysdale, L. (2014). Leading an Islamic school in a multicultural setting in Indonesia. In C. Day & D. Gurr (Eds.), *Leading schools successfully: Stories from the field* (pp. 184-193). New York, NY: Routledge.
- Tsiakkios, A., & Pashiardis, P. (2002). The management of small primary schools: The case of Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, 1(1), 72-102.
- Wang, L. H. (2010). *Successful school leadership in Singapore* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Melbourne, Australia.
- Wang, L. H., Gurr, D., & Drysdale, L. (2016). Successful school leadership: case studies of four Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 270-287.

Ylimaki, R. M., & Jacobson, S. L. (Eds.) (2011). *US and cross-national policies, practices, and preparation: Implications for successful instructional leadership, organizational learning, and culturally responsive practices*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

2019 年 7 月 19 日收件

2019 年 11 月 14 日初審通過

2019 年 11 月 30 日修正回覆

2020 年 3 月 12 日複審通過

學校準備好了嗎？ 國高中教育人員實施 108 課綱的 變革準備度

潘慧玲 淡江大學教育政策與領導研究所教授

黃囁莉 國立臺灣大學心理學系教授

陳文彥 國立暨南國際大學教育政策與行政學系副教授

鄭淑惠 國立臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所副教授

摘 要

十二年國教課綱對於學校現場而言是一項新的變革，而新課程能否落實及產生預期成效，學校人員之變革準備度乃是重要關鍵。為了深入了解新課綱實施的初始階段學校人員對此變革的準備度，本研究在理論架構上整合認知、情意與行為意向等面向，並以國、高中校長及教師為對象，運用問卷調查法進行探討，共計回收 1,266 份有效問卷。結果發現學校人員均有中高程度以上的認知準備度（得分介於中高標與高標），認知準備度最佳的是領導觀，最弱的則為評鑑觀；在情意與行為意向準備度上，得分皆達中高標，但對變革的喜好度高於行為意向；在不同屬性的人員身上，最具系統性變革準備度差異的是校長、主任與獲博士學位者，這兩類屬性的人，其變革準備度較高。另在進行認知、情意、行為意向得分之組合分析後，發現學校行動者包含「知易行難型」、「順應配合型」與「意興闌珊型」等三類樣態，其中較高認知、較低情意與行為意向者佔多數。後續政策之推動，若能掌握上述之發現，將有助於研訂更為有效的政策工具。

關鍵詞：十二年國教、課程綱要、變革準備度



Are Schools Ready? School Practitioners' Change Readiness for the Curriculum Guidelines of 12-year Basic Education

Hui-Ling Wendy Pan

Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University

Li-Li Huang

Professor, Department of Psychology, National Taiwan University

Wen-Yan Chen

Associate Professor, Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University

Shu-Huei Cheng

Associate Professor, Department of Education & Graduate Institute of Educational Policy and Administration, National Taiwan Normal University

Abstract

The Curriculum Guidelines of 12-year Basic Education are a new policy for schools. To decide on the implementation process and effectiveness, school practitioners' readiness to change is critical. In this context, the study used a survey designed to examine high school principals and teachers' change readiness with regard to cognition, affection and behavior intention. A total of 1,266 valid questionnaires were collected. The findings indicated that school practitioners had reached a high-intermediate to high level of cognitive readiness for change. Among the four dimensions of cognitive readiness, the conception of leadership was ranked highest while that of evaluation was ranked lowest. Readiness of affection and behavior intention were both at a high-intermediate level. But the score for affective readiness was significantly higher than that for behavior intention readiness. There was a significant difference in the readiness scores among school practitioners. Principals, office directors and practitioners with doctoral degree displayed the highest level of readiness. Moreover, based on the combination of cognitive, affective and behavior intention scores, school practitioners were clustered into three groups. The majority of practitioners had higher levels of cognitive readiness and lower levels of readiness of affection and behavior intention. These research findings provide very useful insights for the design of new policy tools.

Keywords: 12-year basic education, curriculum guidelines, change readiness



壹、緒論

隨著社會變遷與數位科技的日新月異，國際間對於學生能力的培養，有了異於過往的定義。聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）提出需要培養學生學會認知、學會做事、學會共同生活、學會發展、學會改變自己與社會等能力（UNESCO, 2013）。而 OECD（2018）則規劃了「OECD 2030 學習框架（Learning Framework）」，倡議青年人需具備三項轉型能力（transformative competencies）：創造新價值、調和緊張與兩難、承擔責任）。在這樣愈趨側重學生自主發展與責任承擔的全球脈絡下，臺灣於 2014 學年度推動十二年國民基本教育，標舉有教無類、因材施教與適性揚才的理念，希冀成就每一個學生，並於 2019 學年度起各教育階段逐年實施十二年國民基本教育課程綱要（或簡稱十二年國教課綱）。

這一波新課綱強調自發、互動與共好的課程理念，並訴諸培養「自主行動」、「溝通互動」與「社會參與」之核心素養（教育部，2014）。其以學習者為中心的鋪陳，翻轉了傳統對於「教」與「學」的概念，也讓學校握有更多的課程自主管理權。過去在國民中小學及高中未能出現的校訂課程，現皆明列於課程綱要中。仔細梳理課綱內涵，可窺見鑲嵌於課綱中的教育觀，包含了以分散權力型式進行課程發展、發揮課程自主管理功能；教與學的典範轉向社會建構主義觀，以及善用評鑑，以促進課程發展的永續更新。而這些涵蓋領導、課程、教學及評鑑等面向的教育觀，是落實十二年國教課綱，促進學生適性發展的重要條件基礎。

十二年國教課綱呼應了全球教育理念的走向，對於學校現場而言，可說是一項新的變革。雖說一項新的課程方案，落到學校並非就會自然實施，而會是一個與學校脈絡間相互調適的過程（Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992）。然人們的變革準備度仍是影響新課程能否落實及產生預期成效的重要關鍵。尤其一個要推動變革的組織，若掌握成員是否準備好了，即可對症採取相應的措施。

概覽以變革準備度為主題的文獻，多出現在健康、醫療、心理與管理領域。有學者指出變革準備度意指組織成員對於變革是否需要，以及個人與組織是否有能力執行變革所持的信念、態度與意向（Armenakis, Harris, & Mossholder, 1993）。在教育界，罕見直接探討準備度的研究，倒是有一些是析釋影響變革的教師情意因素，諸如教師認同感（或稱接受度）（receptivity）（Waugh, 2000）與

關注階段(Hord, Rutherford, Huling, & Hall, 2014)。教師對於課程變革所表現出的認同感,可視為準備度的一項指標,而教師在變革實施的不同階段中呈現的關注事項,則有助於經營者因應採取促動變革的策略。

十二年國教課綱的實施,現正處於初始階段,為讓具「學習者為中心」思維的課綱,能透過教育現場促進學生深度學習,決策者對於學校實施課綱的條件狀態宜加掌握,如此才能更切中需求地著手尚待補強之處。有鑒於此,本研究乃進行全國性抽樣調查,具體了解教育現場是否做好了準備,以提供相關決策者參考。在著手這樣一個調查研究時,有四項重要考量。首先,變革準備度的探討可從個人或組織的層次切入(Armenakis et al., 1993; Holt, Helfrich, Hall, & Weiner, 2010),然因變革能否成功,端賴個體能否好好執行,故本研究採取的探討路徑是個人層次。其次,過往有關個人變革準備度的文獻,較偏於檢視成員對於變革的妥適性、支持度、效能感及效益的信念(Holt、Armenakis, Field, & Harris, 2007),然本研究有興趣的是學校人員是否具有全球走向以學生學習為主體的基本認知,且對於十二年國教課綱的總綱政策文本內容是否認同且願意投入,故參酌變革準備度的概念,以認同感作為變革準備度的衡測指標,並在其原本觀照的情意與行為意向上,加入認知面向,以一較為整全的觀點進行探究。易言之,本研究以學校人員是否具有有利於課綱實施的教育觀,作為認知的評量;以行動者對於課綱的理念與重要內涵是否喜好及願意投入實踐,作為情意與行為意向的測量。接著考量的是,認知、情意及行為意向並不一定是同步發展,有可能是內在的認知在先,再化為行動,也有可能是先行動,再從中開展認知。所以本研究將行動者作為分析單位,探究他們在認知、情意及行為意向上表現的組合樣態。這些組合樣態是行動者屬性的表徵,決策者若能加以了解,將有助於設計有效的政策工具,以推動課程改革方案。最後,在樣本的選擇上,考量這波新課綱的變革以高中最劇,故將高中納入研究範疇,而在相對變動較少的國中小學階段,則選擇國中進行探討。具體而言,本研究欲探討的問題如下:

- 一、學校人員在十二年國教課綱變革準備度上的表現為何?其在認知、情意與行為意向的準備度上是否呈現差異?
- 二、不同背景變項(地區、國高中、職務別、年資與性別)的學校人員在十二年國教課綱變革準備度的表現上,是否有差異?

三、在實施十二年國教課綱的教育現場，學校人員在變革準備度上展現了何種認知、情意及行為意向高低組合的樣態？

貳、文獻探討

以下針對十二年國教課綱與其鑲嵌於內的教育觀，以及變革準備度進行文獻分析，作為開展本研究之基礎。

一、十二年國教課綱

臺灣在近二十年，接軌國際教改趨勢，一方面走向權力下放，一方面則愈加重視以學生為主體的教育理念。尤其 2014 學年度實施十二年國民基本教育後，臺灣的教育進入了另一波的發展；如何透過適性化與差異化的制度、課程與教學來成就每一個學生，以臻有教無類、因材施教與適性揚才，是政策的上位綱領。而這要落實，最重要的媒介是 2019 學年度起逐年推動的十二年國教課綱。呼應全球重視學生能力的涵育及十二年國民基本教育的推動，十二國教課綱以自發、互動、共好作為課程理念，講求「學習者為中心」，並以三面九項的核心素養貫串各領域課程綱要之研訂（教育部，2014）。

除了強調素養導向，十二年國教課綱的另一特色是將議題融入各學習領域。這樣的作法反映了課程統整的理念，而此理念除了在議題融入上體現，也在課綱中的校訂課程彰顯。例如，國中小的校訂課程提及可以選擇統整性主題 / 專題 / 議題探究；高中的校訂必修課程以專題、跨領域 / 科目統整、實作（實驗）、探索體驗或為特殊需求者設計等課程類型為主，而多元選修也涵蓋跨領域 / 科目專題、實作（實驗）及探索體驗（教育部，2014：11，17）。

在課程決定權上，這次新課綱較之往昔，下放給學校更多的自主彈性。過去在國中小，雖有彈性學習時間，然而常成為學習領域時數之競奪標的，十二年國教課綱啟用了過去未曾出現在國中小與普通型高中的「校訂課程」類型，並明訂這類課程的屬性，以防往昔之失。在高中階段，改變的幅度更大，下降部定課程的必修學分數，賦予學校規劃校訂必修課程（4-8 學分）與選修課程（54-58 學分）的彈性空間。於是，在總綱的「實施要點」中，說明了學校如何透過課程發展委員會進行課程發展，而為讓素養導向的課程得以在課堂中實踐，結合情境、適性

分組、實際體會與引導學生如何學習等，皆為教學實施所側重的。此外，為讓課程發展能獲得改進的回饋訊息，「實施要點」中也規範了課程評鑑；主管機關與學校可運用課程評鑑的過程與成果資訊，作為課程政策規劃與教學環境改善的依據（教育部，2014：31-33）。

二、鑲嵌於十二年國教課綱的教育觀

綜整上述總綱的內涵，可知十二年國教課綱是一項可以體現權力與學習典範轉移的重要政策。臺灣從 1990 年代中期開始，雖已朝向分權化的方向前進，教師在 2000 年代起也嘗試以學習社群進行共學，且 2014 年實施十二年國民基本教育後，教學活化也逐步開展。只是此波的新課綱，所承載的是需要更多的校園權力分散、教師學習與動能、以學生學習為中心，以及一個回饋自我更新的評鑑機制，其內建了許多全球論述中的教育觀。仔細耙梳十二年國教課綱的總綱文本，可知其對於學生學習，有基本之預設，例如：學習者是一個主動建構知識的主體；知識的脈絡化、情境化有助於學習；實作、體驗與統整能深化學習等。立基於這樣的學習觀，便有前面提及的課程相關類型的安排，以及教學實施需要留意的重點。而由此，可抽譯出課綱中隱含的課程觀與教學觀。易言之，課程觀、教學觀與學習觀三者息息相關，課程觀與教學觀實則反映了學習觀，而教學觀更蘊含著教與學相互生成的觀點。此外，十二年國教課綱因賦予學校較過去為多的課程自主權，教師參與課程發展乃成為學校因應課程變革的新任務，而這會涉及校長、學校中層領導者與教師是否認知到分散權力觀點的重要性。至於課程評鑑，過去的課綱即有所規範，這次的十二年國教課綱再度將課程評鑑作為促進課程實踐與發展的重要回饋機制，故而課綱中亦有其內蘊的評鑑觀。有關上述在十二年國教課綱中隱含的領導觀、課程觀、教學觀與評鑑觀，在此統稱為教育觀。這些觀點並不是直接明白地寫於課綱的政策文本中，而是需要耙梳與抽譯的；其並非針對總綱文本中各具體規範的觀點，而是可以支撐課綱落實的較為上位、一般性觀點；且其為此波課程政策要能落實，要能引發學校產生變革，所需的領導、課程、教學與評鑑的教育觀。

在領導觀上，校長承擔領導之責是傳統以來學校領導所強調的，然自 1980 年代中期後西方興起「學校重整運動」（school restructuring movement），學校本位管理日受重視（Carlson, 1996），於是出現轉型領導（Bass, 1990）、分享式領

導（Lambert, 2002）的主張。後來陸續提出的分散性領導（Gronn, 2002; Spillane, 2006）、平行領導（Andrews & Crowther, 2002）、教師領導（Harris & Muijs, 2005），以及結合學習與領導的學習領導觀點，將領導視為「活動」（activities），且認為每一個成員可因應情境或任務而扮演領導者角色（潘慧玲、黃淑馨、李麗君、余霖、劉秀嫻、薛雅慈，2015；MacBeath & Dempster, 2009），這些論述使得權力分散形式的領導有了更進一步的詮釋與開展。另為學校改進，植基於在地情境的學習社群從 1990 年代起在西方成為一項重要取徑（Bolan, McMahon, Stoll, Thomas, & Wallace, 2005; Louis & Kruse, 1995），且被認為是分散性領導的展現形式（Halverson, 2003; Spillane & Diamond, 2007）。故為實施十二年國教課綱，學校需培力教師分享決定，透過社群進行共學，讓分散型式的領導作為，帶動課程研發與教學精進。

在課程觀上，有關課程決定權的下放，在不同的歷史與社會脈絡下，作法有其差異。在許多國家，學校課程由國家掌控，被視為理所當然，但隨著全球教育分權化的趨勢，課程決定也讓學校與教師參與（Morgado & Sousa, 2010）。學校與教師獲得課程自主，除了針對國家課程進行脈絡化的重構，也能依據學生的特性與需求進行課程發展。而所規劃的課程，因應二十一世紀人才的培育，需要是對學生有意義，且能激發學生解決世界真實問題的能力（Erstad & Voogt, 2018）。為達此目的，連結各領域的知識進行課程統整，是最好的方法之一（Loepp, 1999）。課程統整係以對師生重要的議題去組織有意義的學習（Beane, 2005），教師可彈性地進行課程統整，故課程並非全然的統整或全然的學科本位（Jacobs, 1989; Wall & Leckie, 2017）。在新課綱中，國中小與普通高中被賦予「校訂課程」的自主管理權，學校所須致力的課程發展，除部定課程的在地轉化，也包括校訂課程的設計，且須進行統整性課程的規劃，以及議題融入的課程統整。

在教學觀上，隨著認知科學對於腦部的研究（Loepp, 1999），以及心理學者的探討，愈趨奠基於建構主義的學習理論。建構主義學者，如 Piaget（1954）、Dewey（1929）、Vygotsky（1978），均主張學生是主動的學習者，他們在一個學習環境中以先前的理解與經驗回應所接收到的新訊息。強調社會性的 Vygotsky 更提出個體的認知發展，需將社會意義及經驗轉為個人內在的意義，且透過活動加以建構。而知識並非獨立存在，是鑲嵌於情境，在活動、脈絡與文化中發展出來的（Brown, Collins, & Duguid, 1989），且經驗在學習歷程中扮演重要角色（Kolb,

1984)。故教學設計須以具體事物或道具為媒介，運用觀察、實驗、討論來促發學生與外在環境交感與互動，或在對話溝通的過程中進行探究與反思，以進行心理性與社會性的建構。十二年國教課綱飽含「學習者為中心」的理念，反映講究脈絡化、生活化與重視學習歷程的素養導向課程與教學。

在評鑑觀上，一個組織要發展，需有改善訊息的回饋。同樣地，課綱的落實與否，學校須藉助評鑑以做檢視，此除進行過程評鑑，也包含成果評鑑（Weiss, 1998）。對於評鑑具有改進發展的意涵，學界多年來時有呼籲，尤其是期望學校能將評鑑納為組織的內建機制，並以評鑑主流化的概念經營校務（潘慧玲，2005；Sanders, 2002）。只不過時至今日，學校較為熟悉的僅是為了配合外部問責的校務評鑑。雖說過去實施的九年一貫課程或是高中 99 課綱，均清楚說明學校須進行課程評鑑，然現場能了解且能妥適運用者不多。

三、變革準備度

有關變革準備度的研究到 1990 年代方興，首在健康、心理與醫療領域進行探討，管理領域後也加入（Madsen, Miller, & John, 2005）。在管理領域談變革時，組織的變革準備度被認為是一項十分重要的先決因素。許多大型變革多因準備度的不足，導致以失敗收場。而經營管理者要創造準備度，須解凍現有思維模式，並激發變革動機（Lewin, 1951）。有關變革準備度的理論模式，有多個被提出（Howley, 2012），其中源自心理治療而後在管理領域被應用的，有 Prochaska 等人所發展的「超理論模式（Transtheoretical Model）」（Prochaska, Redding, Harlow, Rossi, & Velicer, 1994; Prochaska & Velicer, 1997）。此模式認為準備做改變是一個歷程，通常歷經六個階段：不想改變、考量改變的得失以決定是否改變、依據考量做出要改變的決定、積極做改變、內化與制度化改變，以及將改變後的行為化成習慣。上述的準備階段——個體進行考量是否朝向改變，是讓個體準備進行改變的關鍵時刻。另在教育領域，則有「關注本位採用模式（Concerns Based Adoption Model）」，其有幾個關於變革發生的預設：變革不是事件，是歷程；組織要改變，需要個人先做改變；變革是一種成長的發展歷程，故隨著變革的執行，組織成員的感受、態度與關注事項也會有階段性的變化（Hord et al., 2014）。此模式認為準備度並非靜止狀態，而是個人與革新互動的歷程，故未言明到了哪一階段就表示教師已具有變革準備度。

除了理論模式的提出，學者們亦致力於概念的定義，並發展評量工具。Weiner（2009）曾詮釋變革準備度為：組織成員在心理與行為上準備執行變革的程度。此定義在變革準備度研究中已廣被接受，也為許多研究提供了一個操作性定義（Ritchie & Straus, 2019）。有學者進一步提出變革準備度包含心理與結構因素，心理因素涉及個人與組織 / 集體是否有足夠的知識、意願及效能感實施變革，而結構因素則是變革得以產生的情境條件，包括組織成員的特性（例如：受訓狀況）、所需的資源情形、組織的氛圍等（Holt et al., 2010; Howley, 2012）。因之，變革準備度是一個具有多層次（個人與組織）與多構面（心理與結構）特性的構念（Holt et al., 2010）。上述的二層次加上二構面，可交織成為四個象限，Holt 等人（2007）即以之發展了評量工具。

上述有關變革準備度的概念，甚少應用於教育領域。倒是對於課程變革的認同感 / 接受度，從 1980 年代起，澳洲學者 Waugh 及其同僚即進行一系列的探討（Waugh, 2000; Waugh & Punch, 1987; Waugh & Godfrey, 1995）。其於 1987 年發展了認同感的綜合模式，主張認同感的影響因素主要有 6 項：對教育的基本態度、緩解教師對變革的憂慮、變革的實用性、對變革的期望、學校對教師的支持、教師對變革的成本效益評估（李子建、尹弘飴，2005；Waugh & Punch, 1987）。這類側重態度與行為意向探討的認同感研究，在華人社會隨著中國大陸與香港 1990 年代中期後的課程改革而出現。所做的研究，諸如李子建（1998）針對目標為本課程與常識科兩項變革探討香港小學教師的認同感，結果發現目標為本課程的認同感低於常識科的認同感；尹弘飴、李子建、靳玉樂（2003）分析中國大陸兩所中小學教師對課程改革的認同感，在其所做的個案研究中發現成本效益分析會影響教師的認同感，且小學教師的認同感高於國中教師。

綜觀過去有關變革準備度的研究，在教育領域實屬罕見，但對於變革認同感的探討，倒可作為變革準備度的評量指標。易言之，倘若個體對於變革的接受度愈高，愈能認同變革，就表示變革的準備度愈佳，只是認同感通常測量的是態度與行為意向。而個人層次的變革準備度研究，則側重探討變革的效能感、信念與承諾等。有鑒於此，在上述過往的研究基礎上，本研究雖參採認同感概念，以之作為變革準備度的衡測指標，但希以兼含認知、情意與行為意向三構面的取徑，進行更為全面的探討，且以特定變革（十二年國教課程變革）作為準備度的評量，亦即以涵蘊於十二年國教的教育觀、對於十二年國教理念與重要內涵的喜好程度

與願意投入實踐的程度，作為認知、情意與行為意向等三構面的測量。其中有關教育觀的測量，是一具本土意涵的嘗試，故以前面分析文獻中所提之相關概念作為研究工具設計的參照。

參、研究設計與實施

一、研究對象

本研究以臺灣本島公立國中與公立普通型高中為母群體，調查對象為校長與教師（含兼任行政職與導師之教師、專任教師）。其中，公立普通型高中係以教育部統計資料所列之「高級中等學校」學校名單為抽樣範圍，選擇校名含「高級中學」之學校為抽樣對象（含完全中學高中部）。抽樣採分層叢集方法，先將臺灣本島 19 個縣市分為北、中、南、東四個區域，計算四個區域之學校數以及各級規模學校數占母群體校數之比率。考量區域與學校規模比率抽取相對應的學校數，共抽取國中 51 所，高中 40 所，並依學校規模發放相對應之份數。由於本研究所關注的學校人員背景變項為職務別，故選取學校後除邀請該校校長填答外，另依學校規模抽取相對應數量之主任、組長、領域召集人 / 科主席 / 科主任、教師等不同背景的學校人員。正式問卷施測期間為 2018 年 12 月至 2019 年 1 月，也就是新課綱正式實施的前一學年之第一學期期末。總計發出 1,935 份問卷，回收 1,645 份（回收率 85%），全部填答之有效問卷 1,266 份（可使用率 77%）。其中教師版發出 1,844 份問卷，回收 1,563 份（回收率 85%），有效問卷 1,195 份（可使用率 76%）；校長版發出 91 份問卷，回收 82 份（回收率 90%），有效問卷 71 份（可使用率 87%）。

二、研究工具

本研究以自編之「十二年國教課綱變革認同問卷」作為變革準備度的調查工具，問卷編擬首先由研究團隊進行相關文獻回顧後，透過多次小組研討共同擬定問卷初稿，接續委請國、高中學校人員進行試填，以確認各題項之語意、文字和學校脈絡的契合性，進而提升問卷之內容效度。試填後修正之問卷為預試版問卷，預試樣本為國中與高中人員各 50 位，依預試問卷分析結果進一步調整問卷內容後，

始形成正式問卷。問卷內容除「基本資料」外，包含「領導觀」、「課程觀」、「教學觀」、「評鑑觀」、「變革喜好程度」、「變革願意實踐程度」等六個分量表，均採李克特式 6 點量表設計。前 4 個測量變革認知準備度（教育觀）的分量表，各由 2 到 4 個向度組成，每個向度各包含 4 個題項；測量變革情意與行為意向準備度的分量表則各含 7 個題項。

在問卷的信、效度方面，本研究首先針對各分量表進行項目分析及校正項目總分相關分析，再以因素分析確認問卷的構念效度，並以 Cronbach's α 係數考驗問卷的信度。進行因素分析時參考 Matsunaga (2010) 所提作法，於探索性因素分析後進一步做驗證性因素分析，以確認資料的因素結構。探索性因素分析採主軸因素法，以 Promax 斜交法進行因素轉軸，並依各分量表向度數作為萃取因素之數目。接續以驗證性因素分析考驗上述萃取之因素結構，並以組合信度、收斂效度及區別效度等數值作為判斷問卷信、效度品質之依據。而題項之刪除係同時考量以下五點進行綜合判斷：（一）極端組檢定未達顯著差異；（二）校正項目總分相關小於 0.3 或未達顯著水準；（三）刪除該題後的 Cronbach's α 係數與該向度的 Cronbach's α 係數相差增加超過 0.1；（四）探索性因素分析中因素負荷量小於 0.4 或出現跨向度的情形；（五）該題題意之研究重要性。

有關各分量表之內涵、編製依據及信、效度細部說明如下。

（一）變革認知準備度

「領導觀分量表」參考過去文獻中權力分散形式的領導觀（Gronn, 2002; Harris & Muijs, 2005; Halverlson, 2003; Lambert, 2002; MacBeath & Dempster, 2009; Spillane, 2006）設計 2 個向度，包含「分享決定」（如：對於學校事務，教師不只是負責執行就好，還要參與討論做決定）與「社群共學」（如：跟其他老師一起討論教學，花費的時間雖然較多，但還是值得去做）。刪題後保留 7 題，解釋總變異量為 66.27%，2 個向度的 Cronbach's α 為 .79、.91，整體分量表之 Cronbach's α 為 .89。

「課程觀分量表」基於國家下放部分課程決定權給學校（Morgado & Sousa, 2010）、二十一世紀人才培育對於有意義學習的需求（Erstad & Voogt, 2018）之角度，以及參酌課程統整之概念（Beane, 2005）設計 2 個向度，包含「學校自主」（如：課程的安排應該保留彈性，讓學校和老師自己規劃）與「統整應用」（如：為了讓學習和社會脈絡有更好的結合，跨科目的課程是有必要的）。刪題後保留 7

題，解釋總變異量為 59.86%，2 個向度的 Cronbach's α 為 .82、.85，整體分量表之 Cronbach's α 為 .87。

「教學觀分量表」參考反映新課綱素養導向教學之建構主義觀點（Brown et al., 1989; Kolb, 1984; Vygotsky, 1978）設計 4 個向度，包含「引導式教學」（如：遇到學習問題時，老師不要急著給學生答案，而是先給提示或追問問題，以開啟學生的思考空間）、「體驗性教學」（如：體驗 / 動手之後，學生才會更好地發展思考並主動學習）、「合作學習」（如：課堂上，要加入學生的小組討論才會達到最佳的學習效果）、「情境學習」（如：教學時，要設計真實情境的問題，讓學生從解決問題的過程中學習）等。刪題後保留 13 題，解釋總變異量為 69.55%，向度的 Cronbach's α 介於 .81 至 .90，整體分量表之 Cronbach's α 為 .93。

「評鑑觀分量表」參考評鑑主流化、過程與成果評鑑等概念（潘慧玲，2005；Sanders, 2002; Weiss, 1998），以及臺灣教改脈絡中對於學校進行課程評鑑要求的沿革，設計 2 個向度，包含「評鑑效用」（如：評鑑就像健康檢查，應該定期檢視，以了解學校的運作狀況）與「評鑑執行」（如：除了針對成果做評鑑，在校務推動過程中，也應蒐集資料進行檢視與改進）。8 題全數保留，解釋總變異量為 79.96%，2 個向度的 Cronbach's α 為 .93、.94，整體分量表之 Cronbach's α 為 .95。

整體來看，探索性因素分析的結果顯示，各分量表每一題項的因素負荷量均達顯著水準，標準化因素負荷量介於 .64 ~ .90 間，且大部分在 .7 以上的理想範圍。而由驗證性因素分析的結果分析，各向度的組合信度（CR 值）均大於 .7，平均變異萃取量（AVE 值）均在 .5 以上，可知量表具收斂效度。以 AVE 平方根與潛在變項配對相關值之比較，亦顯示對角線數值均大於非對角線數值，顯示各分量表的潛在向度具良好之區別效度。

（二）變革情意與行為意向準備度

從《十二年國民基本教育課程綱要總綱》中挑選出變革幅度較大之 6 項政策內容，包含課程核心理念、素養能力觀、議題融入教育、校訂課程、公開授課等，以及整體課綱變革實施，詢問填答者對該項變革之喜好程度與願意實踐 / 參與程度。「變革喜好程度分量表」的解釋總變異量為 52.14%，Cronbach's α 為 .87；「變革願意實踐程度分量表」的解釋總變異量為 61.42%，Cronbach's α 為 .90。

三、資料分析

配合研究問題，本研究首先以平均數、標準差等描述統計呈現各變革準備度之現況，並以皮爾森積差相關呈現各變項間之關連情形。為確認各項準備度之間的得分差異，進一步以相依樣本單因子變異數分析進行領導觀、課程觀、教學觀、評鑑觀、變革喜好程度與變革願意實踐程度的差異考驗。以獨立樣本 t 檢定與單因子變異數分析進行不同背景變項（地區、國高中、職務別、年資與性別）的得分差異檢定。以上分析以 SPSS 與 SPSS Amos 執行。

此外，本研究以群集分析檢視學校人員在變革準備度上展現了何種認知、情意與行為意向的聚類組合樣態。也就是，針對十二年國教變革認同問卷之 6 面向（含認知 4 面向及情意、行為意向 2 面向）平均得分進行群集分析，試圖總結出數個主要的個別差異樣態。為避免群集分析結果僅反映教師的不同作答反應型態，本研究先將每位教師在 6 面向的平均得分進行受試者內的標準化，再對標準化後的分數進行群集分析（Schaninger & Buss, 1986）。在群集分析中，本文採用歐氏距離之平方（squared Euclidean distance）作為變項間不相似度（dissimilarity）之量測，進行 Wald 法之階層性聚合式（hierarchical agglomerative）群集分析（Murtagh & Legendre, 2014; Wald, 1963），作為非階層性 K-means 群集分析法（Hartigan & Wong, 1979）選取群集數目的參考依據（Milligan, 1980）。同時，本研究參考陡坡圖及結果的可解釋性決定最佳的集群個數。確定完最終的群集個數後，採用該群集數下的 K-means 分析結果進行解釋。此部分之分析皆採用統計軟體 R 執行。

肆、研究結果與討論

以下先探討學校人員對十二年國教課綱變革的準備度（含認知、情意及行為意向）及其間的差異，再比較不同人口學變項學校人員的各項變革準備度之差異，最後分析學校人員在變革準備度上的可能樣態。為分析之便，本研究將六點量表尺度均分為五個區間，以 5.01 ~ 6.00 分為高標，4.01 ~ 5.00 分為中高標，3.01 ~ 4.00 分為中標，2.01 ~ 3.00 分為中低標，1.00 ~ 2.00 分為低標。

一、十二年國教課綱的各項變革準備度

(一) 認知、情意及行為意向的準備度

本研究探討學校人員在十二年國教課綱的變革準備度，包括認知（含領導觀、課程觀、教學觀、評鑑觀）、情意及行為意向。在六點量表中，各準備度的平均數為 4.15 分至 5.02 分，領導觀之得分達高標，其他則達中高標。相關係數介於 .48 與 .85 之間，變革情意與行為意向達高度相關（.85），其他認知與情意、行為意向間的相關則為中度（見表 1）。

為進一步比較認知、情意及行為意向之準備度差異，採相依樣本變異數分析，結果顯示各準備度之間有顯著性差異（ $F = 604.07, p < .001$ ）。經事後比較後發現，測量認知的教育觀中，除評鑑觀外，認知（領導觀、課程觀、教學觀）得分均較情意與行動面向為高。而在教育觀中，領導觀的表現最佳（5.02），課程觀與教學觀次之，評鑑觀（4.15）則得分最低，四項教育觀的得分均達中高標或高標（詳表 1）。至於學校人員對於變革之情意與行為意向準備度皆屬中高標，情意上的得分又高於行為意向，顯示學校人員喜好變革理念勝過於實踐意願。

上述的研究結果指陳學校人員對於十二年國教課綱具備不錯的變革認知，只是評鑑觀的得分相對較低些，而變革的情意與行為意向之得分雖也達中高標，但較諸領導觀、課程觀與教學觀，表現則弱些。面對十二年國教課綱，實務工作者

表 1 學校人員在各項變革準備度之描述統計與相關係數

	平均數	標準差	1	2	3	4	5
1. 領導觀	5.02	0.62	-				
2. 課程觀	4.85	0.66	.69**	-			
3. 教學觀	4.83	0.65	.68**	.76**	-		
4. 評鑑觀	4.15	0.99	.50**	.48**	.51**	-	
5. 變革情意	4.33	0.92	.50**	.58**	.55**	.54**	-
6. 行為意向	4.25	0.96	.54**	.59**	.58**	.53**	.85**
<i>F</i>				604.07***			
事後比較				1>2、3、4、5、6 2、3>5> 6>4			

** $p < .01$ ，*** $p < .001$

表達了不如認知面向高的行為意向，可能與試行新課綱時所面臨的困難有關。在針對八所國小的研究中，周淑卿、李駱遜、涂慶隆、楊俊鴻（2018）發現課程發展機制建立、課程設計及教學實施及專業成長等部分對於學校而言，均是挑戰。另課程評鑑是新課綱中明訂需要用來了解實施成效的作法，學校雖歷經九年一貫課程與高中 95、99 課綱需要課程評鑑的規範，然對於評鑑，仍未能抱持高度的認同。有關評鑑觀及變革的行為意向之得分在調查中呈現相對較低之狀況，實值後續推動時優先關注，並力求提升。

（二）變革的認知準備度

本研究在變革準備度的認知分量表上，以四類教育觀進行測量，包括領導觀、課程觀、教學觀及評鑑觀。

1. 領導觀

領導觀包括分享決定（4.85）及社群共學（5.15）2 個向度，得分各達中高標與高標。分析二者之差異，得知分享決定顯著低於社群共學（ $t = -16.71, p < .001$ ），顯示學校人員除認為應參與學校事務討論、興革意見及發揮同儕影響力外，對於參與社群、集思廣益之價值及收穫尤有高度肯定。

進一步分析 2 個向度，在社群共學中，4 個題項之得分均大於 5.01（5.05 ～ 5.27），達到高標。其中得分較高者，諸如「跟別人共學可以得到一些獨自學習所無法獲得的額外收穫」（5.27）、「單打獨鬥的時代已經過去了，集思廣益才能夠將教學做得更好」（5.19），較低者則如「教師工作不應僅限於課堂教學，參與學習社群進行共學也很重要」（5.05），這樣的結果顯示近年來政策推動的成果。伴隨教師專業發展評鑑之實施，教育部從 2010 年開始推動教師專業學習社群，鼓勵教師透過社群進行專業學習，藉以因應教育環境變遷、進行創新（陳佩英，2009；Pan, Nyeu, & Cheng, 2017）。在本研究中，教師對於社群共學有高度之認知，實為十二年國教課綱變革之良好基礎。

另在分享決定的向度上，有 3 個題項的設計，其得分介於 4.68 ～ 5.01，達中高標至高標。其中達高標的題目是「對於學校事務，教師不只是負責執行就好，還要參與討論做決定」（5.01），而「教師應主動發表對於學校興革的相關意見」（4.68）則是 3 題中較低者。從教師的回應可知，參與學校事務的討論，已廣為教師接受，這應與臺灣從 1990 年代中期後走向權力下放，在學校本位管理的理念下，校務會議及不同的委員會都提供了教師參與校務的機制有關（Pan, 2007）。雖然

教師有上述之認知，但對於要主動提出學校改進之意見，態度則保留一些。這或許與華人文化有關，一般人對於針砭意見的發表，總會有一些情面上的顧慮。

2. 課程觀

在課程觀部分，包括學校自主（4.92）及統整應用（4.80）2個向度，皆達中高標。考驗此二向度的差異性，發現學校自主的得分顯著高於統整應用（ $t = 6.69$, $p < .001$ ），此結果呈顯了學校人員對於校本課程規劃彈性與必要性的認知更高於議題融入、跨科目及情境結合等課程設計。

針對學校自主之向度，進一步分析其3個題項之得分（4.89～4.94），均達中高標。學校應擁有自訂課程的空間以彰顯學校特色（4.94）、學校與教師應有規劃課程的彈性（4.94），以及學校針對部定課程也要依據學生與在地特性做規劃（4.89）等，均受到實務工作者的認同。與學校自主相較，學校人員對於課程的統整應用向度，接受度則較低些。將生活情境融入課程內容是3個題項中得分較高者（4.83）；對於以議題設計課程，以促進知識的學習與應用，得分居中（4.72）；以跨科目課程讓學習和社會脈絡有更好的結合，則是學校現場接受度較低的題項（4.69）。

從九年一貫課程、高中95暫綱與99課綱實施以來，學校組成課程發展委員會，致力於特色課程的研發，已有一段時間，而這也奠定了十二年國教課綱給予學校自訂課程的信念基礎。以學校為主體，教師為課程發展者的論述或實務經驗（陳美如、郭昭佑，2003），已漸普及，只是需要再進一步努力的是跨領域、議題等課程統整認知。

3. 教學觀

教學觀包括引導教學、體驗教學、合作學習及情境學習4個向度，除引導教學達高標外，其他皆為中高標，且4向度之間具有顯著的差異性（ $F = 393.54$, $p < .001$ ）。其中，引導教學的得分最高（5.02），其他依序為情境學習（4.97）與體驗教學（4.85），合作學習（4.44）則得分最低。

依據教學觀各向度得分高低依序探討，首先，引導教學共3個題項，得分介於4.88～5.16，達中高標至高標。其中達高標者為「遇到學習問題時，老師不要急著給學生答案，而是先給提示或追問問題，以開啟學生的思考空間」（5.16），以及「學生若呈現出多種答案和理解，老師還是要引導學生探究找出共通概念」

（5.03），而較低者為「即使有進度壓力，教師還是要引導學生多多提問，以了解學生的學習問題」（4.88）。從十二年國教課綱強調學生為自發主動之學習者的角度（教育部，2014），學校人員對於教師從傳統的講授者，轉變為引導學生思考、探究與提問的角色有相當不錯的認知；然如涉及教學進度的考量，則對於引導教學的認知有降低的情形，此由以學習者為中心之學習共同體的研究也有類似的困境（林政逸、吳珮瑩，2016；潘慧玲、鄭淑惠，2018）。

其次，在情境學習向度上，4 個題項得分介於 4.88 ～ 5.04，達中高標至高標。其中得分達高標者為「教學時，要經常將學科的內容與生活經驗連結在一起」（5.04），以及「面對同一個事件，要讓學生根據情境脈絡的不同，從不同的觀點來討論」（5.02），得分較低者為「教學時，要設計真實情境的問題，讓學生從解決問題的過程中學習」（4.88）。至於在體驗教學向度上，3 個題項之得分（4.68 ～ 4.94）均達中高標，其中「體驗 / 動手之後，學生才會更好地發展思考並主動學習」（4.9）得分較高，「不管甚麼科目，多設計活動讓學生動手做或體驗，才能真正學到」（4.68）的得分則相對較低。從上述結果顯示，學校人員對於情境學習及體驗教學的認知皆達中高程度，尤其對於教學時應連結真實情境的認知更高於動手做 / 體驗，可能因動手做 / 體驗常會花費較多課堂時間，恐增加教學進度壓力，課室外的體驗還會涉及許多事前的準備與溝通（黃儒傑、戴晨修、洪梅芳，2019），因此學校人員的認知相對低一些。

在教學觀中得分最低者為合作學習，3 個題項之得分（4.29 ～ 4.63）均達中高標，其得分較高者如「教學時要經常挪出時間，讓學生分享學習心得與意見」（4.63），而「課堂上，要加入學生的小組討論才會達到最佳的學習效果」（4.29）的得分則相對較低。在中學情境中，不論是學理或相關政策（如分組合作學習、學習共同體計畫等）皆曾倡導合作學習的重要性，然合作學習除涉及教師角色的轉變外，尤其包含學生學習型態的轉變（如合作、共學）及同儕關係的發展，教師有必要兼顧學生認知學習與合作能力之培養，才不致於因學習成效不佳，可能造成對合作學習較負面的看法（何奕慧、陳美如，2014；黃永和，2013，2016）。

從學校人員的回應可知，在相關教學精進等計畫推動下，學校人員對於教學時引導學生思考、探究，以及融入體驗式、真實情境有不錯的認知，能回應十二

年國教課綱的精神，然對於教學時採取小組討論、學習及分享的認知準備度則有必要進一步提升。

4. 評鑑觀

評鑑觀包括評鑑效用（3.98）與評鑑執行（4.31）2 個向度，前者得分僅中標，後者則為中高標。比較二向度之差異，評鑑效用的得分顯著低於評鑑執行（ $t = -15.70, p < .001$ ），顯示學校人員認為有責任針對學校、教學或課程進行評鑑，然就評鑑對學校有正向幫助的認知卻偏低。

在評鑑執行向度上，4 個題項的得分（4.18 ～ 4.45）均達中高標。其中得分較高者，如「針對自己的教學進行評鑑是教師的職責之一」（4.45），而「學校有責任針對學校發展實施評鑑」（4.18）則得分較低。至於在評鑑效用向度上，4 個題項的得分（3.90 ～ 4.10）介於中標到中高標之間。其中得分達中高標的題項僅有「評鑑就像健康檢查，應該定期檢視，以了解學校的運作狀況」（4.10），而「評鑑不是資料的堆砌，而是會對學校有實質的幫助」（3.90）的得分則最低。

表 2 學校人員在認知準備度各向度的得分及差異

認知	平均數	標準差	t/F	事後比較
1. 領導觀			-16.71***	
(1) 分享決定	4.85	0.68		
(2) 社群共學	5.15	0.72		
2. 課程觀			6.69***	
(1) 學校自主	4.92	0.76		
(2) 統整應用	4.80	0.71		
3. 教學觀			393.54***	(1) > (4) > (2) > (3)
(1) 引導教學	5.02	0.67		
(2) 體驗教學	4.85	0.83		
(3) 合作學習	4.44	0.88		
(4) 情境學習	4.97	0.70		
4. 評鑑觀			-15.70***	
(1) 評鑑效用	3.98	1.14		
(2) 評鑑執行	4.31	0.97		

*** $p < .001$

從前述結果顯示，評鑑觀是各項認知準備度得分最低者，隨著重視品質與績效的教育思潮興起以及相關法令的頒布，使得教育評鑑的數量增多，學校人員對於實施評鑑之必要性達中高程度的認知。然評鑑的規劃、實施與報告以及學校情境等因素，皆會影響評鑑效用的認知（黃嘉雄，2012；Johnson, Greenseid, Toal, King, Lawrenz, & Volkov, 2009）。長期處在專家導向為主的評鑑脈絡中，學校多為配合外部要求而辦理評鑑，且偏重評鑑資料的準備（許添明、劉智豪，2008；潘慧玲，2005），皆可能讓學校人員對於評鑑效用的認知降低，此為十二年國教課綱實施時需要特別提升的認知準備度。

（二）變革的情意準備度

學校人員對於變革的情意準備度共有 7 個題項，得分介於 3.99 ～ 4.65，居中標至中高標之間。得分較高的前 3 題為「以自發、互動、共好為課程的基本理念」（4.65）、「讓學校有規劃校訂課程的空間」（4.60）、「以核心素養取代過去的基本能力，更加關注學習與生活的結合」（4.54）；而得分較低的三題則為「校長每學年至少應公開授課一次，並進行專業回饋」（4.10）、「教師每學年至少應公開授課一次，並進行專業回饋」（4.00），尤其是「整體而言，對於十二年國民基本教育課程綱要的實施」（3.99）則僅達中標。

由上述結果顯示，學校人員對於變革的基本理念、核心素養、本位課程等有相當高的喜好程度，然針對總綱規範校長與教師需要透過公開授課與專業回饋，以促進同儕共學，並提升教學品質與學習成效的做法（教育部，2014），其喜好程度則相對較低。從顏國樑（2017）的分析顯示，教師對於公開授課可能有挑戰或疑慮，包含增加工作負擔、缺乏觀課與回饋能力、合作分享的學校文化尚待建立、一年一次的公開授課易流於形式等，可能降低教師對公開授課與專業回饋的喜好程度。尤其，從學校人員對於變革喜好度的單題調查，其得分竟不及 4 分，看來，改革的進行仍有待多激勵以增進情意的接受度。

（三）變革的行為意向準備度

學校人員在變革的行為意向上共有 6 個題項，得分介於 3.89 ～ 4.43，達中標至中高標之間。得分較高的前三題與變革情意題項得分順序相同，包括：「以自發、互動、共好為課程的基本理念」（4.43）、「讓學校有規劃校訂課程的空間」（4.43）、「以核心素養取代過去的基本能力，更加關注學習與生活的結合」（4.40）。相較於變革情意，行為意向得分較低者亦為「整體而言，對於十二年國

民基本教育課程綱要的實施」(4.03)，以及針對「教師每學年至少應公開授課一次，並進行專業回饋」(僅教師填答)、「校長每學年至少應公開授課一次，並進行專業回饋」(僅校長填答)所合併的題項(3.89)。

從行為意向的調查結果顯示，學校人員對於十二年國教課綱的基本理念、核心素養、本位課程、議題融入，甚至是整體課綱的實踐意願，皆達中高程度。然對於總綱所規範的公開授課，則僅達中標意願，進一步分析校長與教師對於自己公開授課的實踐意願，校長達中高標(4.46)，教師則僅達中標(3.85)，顯見教師對於每學年至少應公開授課一次並進行專業回饋的實踐意願偏低。從潘慧玲、鄭淑惠(2018)的研究也發現，在教師的專業學習中，與他人備課、觀課及討論分享的行為較低，這可能與公開自己教學實務的顧慮與遲疑有關。有鑑於此，學校以公開授課與專業回饋為主的共學機制仍有待進一步發展。

二、人口學變項在變革準備度上之差異

為分析整體人員的人口學變項(含性別、職務、年資、學歷及任教階段)在各項變革準備度上的差異，採取單因子多變量分析，結果顯示：除了性別變項(Wilk's $\lambda = 1.71, p = .116$)外，職務(Wilk's $\lambda = 8.22, p < .001$)、年資(Wilk's $\lambda = 2.92, p < .001$)、學歷(Wilk's $\lambda = 2.57, p < .01$)及任教階段(Wilk's $\lambda = 2.72, p < .05$)對於變革準備度皆達顯著差異。進一步檢視單因子變異數分析的結果，任教階段對各項準備度的影響則無顯著差異，然不同職務、年資及學歷者則在變革準備度上有顯著差異，其差異情形分述如下：

首先，不同職務別的學校人員，在領導觀($F=25.52, p < .001$)、課程觀($F=14.42, p < .001$)、教學觀($F=23.44, p < .001$)、評鑑觀($F=27.44, p < .001$)、變革情意($F=15.41, p < .001$)及行為意向($F=24.38, p < .001$)的準備度皆有顯著差異。事後比較發現，職務別對於各項認知準備度的影響不盡相同，然校長與主任對各項準備度的知覺皆較其他職務者為高，同時校長在領導觀、教學觀及評鑑觀之認知更高於主任。由於校長與主任係學校變革的總舵手，其認知準備度較高，對於變革的推動應有相當大的助益。然另一方面，帶領班級課程與輔導的導師，卻在多項準備度上知覺較低。

其次，不同年資者對於領導觀($F=3.63, p < .01$)、課程觀($F=5.14, p < .001$)、教學觀($F=7.41, p < .001$)、評鑑觀($F=6.08, p < .001$)，以及變革情意($F=2.41,$

$p<.05$) 及行為意向 ($F=2.91, p<.05$) 的準備度皆有顯著差異。惟事後比較結果顯示，年資對於變革情意與行為意向的影響並未達顯著，至於在認知的四個分量表中，服務年資在 21 年（含）以上者，在教學觀的認知高於其他年資者（除教學年資 5 年以下者），在領導觀與評鑑觀皆高於 6 至 10 年者，此外在課程觀與評鑑觀也高於年資 16 到 20 年者，至於教學年資 5 年以下者的課程觀則高於 16 到 20 年者。

最後在學歷方面，針對四項認知：領導觀 ($F=9.79, p<.001$)、課程觀 ($F=6.77, p<.01$)、教學觀 ($F=6.33, p<.01$)、評鑑觀 ($F=10.74, p<.001$)，以及變革情意 ($F=4.16, p<.05$) 與行為意向 ($F=4.73, p<.01$) 的準備度上，博士學歷者皆高於大學與碩士學歷的學校人員，顯示取得博士學位者對於變革所蘊含較當代的觀

表 3 人口學變項在各項變革準備度上之差異與檢定

背景變項	性別	職務	年資	學歷	任教階段
領導觀	n. s.	6>1、2、3、4、5， 1>2、3、4、5， 2>4、3>4	5>2	3>1，3>2	n. s.
課程觀	n. s.	6>2、3、4、5， 1>2、4、5， 2>4、3>4、5>4	1>4， 5>4	3>1，3>2	n. s.
教學觀	n. s.	6>1、2、3、4、5， 1>2、3、4、5， 1>4、2>4、3>4， 5>4、6>4	5>2， 5>3、5>4	3>1，3>2	n. s.
評鑑觀	n. s.	6>1、2、3、4、5， 1>2、3、4， 5>2、4	5>2，5>4	3>1，3>2	n. s.
變革情意	n. s.	6>2、3、4、5， 1>2、3、4、5， 2>4、5>4	n. s.	3>1，3>2	n. s.
行為意向	n. s.	6>2、3、4、5， 1>2、3、4、5， 2>4、5>4	n. s.	3>1，3>2	n. s.

備註：n. s. 表示考驗未達 .05 的顯著性。事後比較類別說明如下：職務：1. 主任，2. 組長，3. 領域召集人 / 科主任 / 科主任，4. 導師，5. 專任教師，6. 校長。年資：1. 5 年（含）以下，2. 6 至 10 年，3. 11 至 15 年，4. 16 至 20 年，5. 21 年（含）以上。學歷：1. 大學，2. 碩士，3. 博士。

點有較高的認知，也較喜好及願意實踐十二年國教課綱的重要理念，為學校變革的正向助力之一。

綜上可知，不同人口學變項的學校人員在變革準備度之差異如表 3 所示，其中不同職務、年資及學歷者，對於變革準備度有所差異，校長與主任、年資 21 年（含）以上者，以及博士學歷者在多項準備度上皆高於其他人員。目前針對十二年國教課綱推動的實徵研究甚少，且為學位論文，例如張梅英（2014）探討國中教師對十二年國教相關政策（包括課程變革）認同的研究，發現學歷及職務對於政策認同度多有影響；具研究所（合併碩士與博士）學歷者對於政策認同度較高，而校長與主任的認同度大多高於導師或專任教師。較高學位的教育歷程，增益了變革理解與認同，這樣的結果顯現在本研究中。此外，由於校長與主任有帶動新課程實施之責，加上接觸課綱宣導的機會較多，故呈現了較高的認同度，此類似之發現在過去其他教育變革（如：專業發展評鑑、學習共同體）的知覺調查中也能見到（吳金香、陳世穎，2008；林政逸、吳珮瑩，2016）。至於服務年資，一項全國性教專評鑑方案的影響評估指出，參與試辦教師中服務年資 16-20 年者之知覺較為負向，低於年資超過 21 年之教師（潘慧玲，2014）。此對照本研究之發現：服務年資 16-20 年者在課程觀、教學觀與評鑑觀的得分均低於服務年資 21 年以上者，似揭露了一個訊息：在變革的動能上，服務 16-20 年的教師是需要關注與培力的。

三、學校人員在變革準備度上的樣態

為了探討學校人員在變革準備上是否呈現不同的組型，本研究以群集分析法進一步分析準備度資料。

（一）群集數目的選取

本研究以 Wald 法階層性群集分析之結果如圖 1 樹狀圖（dendrogram），其顯示不論是在國中（ $N = 664$ ）或高中教師（ $N = 530$ ）的樣本，較佳的群集個數皆為 3 個。同時，圖 2 為在指定不同的群集數目進行 K-means 法下的陡坡圖，該圖亦顯示兩組樣本在區分成 3 群的情況下能有效降低群集內總變異量（within-cluster sum of square）。因此，本研究參考 3 個及 4 個群集數下的趨勢可解釋性，最終選擇將國中與高中教師之樣本皆分類成 3 個群體。

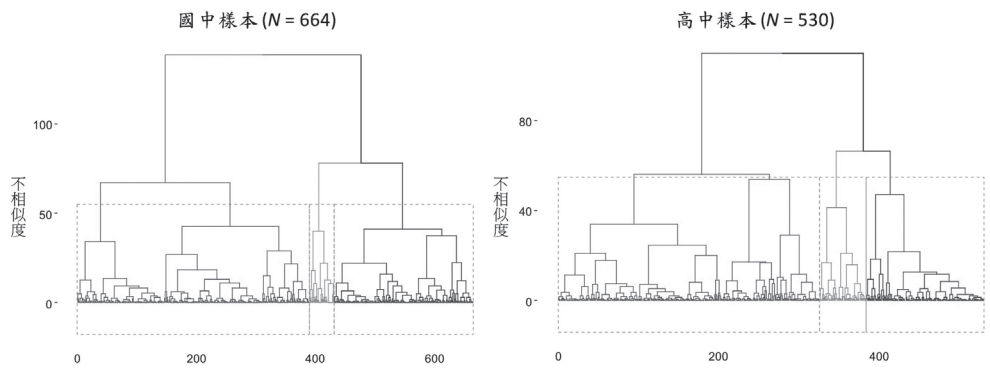


圖 1 非階層群集分析之樹狀圖

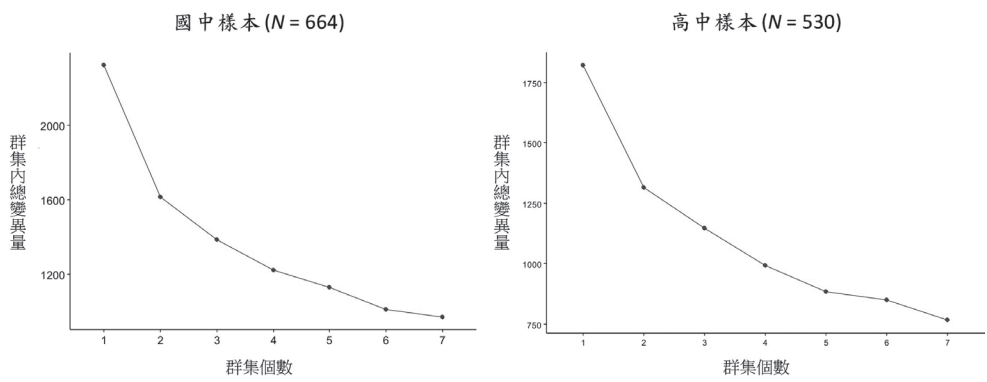


圖 2 不同群集個數下 K-means 法之陡坡圖

(二) 變革準備度上的三種類型教師

在固定群集數為 3 個之後，本研究將國中與高中教師分別進行 K-means 群集分析，並各自隨機設定 100 次群集中心點，以群集內總變異最小之結果作為最終的結果（表 4 與圖 3）。表 4 為國中與高中教師各自 3 種群集樣本在 6 面向得分（已先進行受試者內的標準化）之平均數與標準差，其趨勢圖亦繪製於圖 3。

圖 3 與表 4 顯示國中與高中教師的三種群集在此 6 面向之趨勢樣態十分類似。其中群集 1 之國高中教師，分別為 237 人（占 35.7%）、246 人（占 46.4%），在

此六種教育變革的認知準備度中，對於領導觀都有最高的同意度（國中教師平均 Z 分數：0.83；高中教師平均 Z 分數：1.03），其次為課程觀（國中 M= 0.38；高中 M= 0.52）與教學觀（國中 M= 0.29；高中 M= 0.38），但對於變革的情意準備度（喜好程度）（國中 M= - 0.62；高中 M= - 0.65）與行為意向（願意實踐程度）（國中 M= -1.11；高中 M= - 0.94）則得分最低，且都是負值。因此，本研究將此一組型

表 4 國中 / 高中教師各群集之描述統計

教師	群集	各群集在 6 面向之平均得分（標準差）					
	（人數）	領導觀	課程觀	教學觀	評鑑觀	變革情意	行為意向
國中 (N = 664)	群集 1 (N = 237)	0.83 (0.62)	0.38 (0.61)	0.29 (0.74)	0.22 (0.58)	-0.62 (0.67)	-1.11 (0.56)
	群集 2 (N = 174)	0.01 (0.71)	0.13 (0.62)	-0.07 (0.67)	-1.21 (0.77)	0.75 (0.53)	0.39 (0.60)
	群集 3 (N = 253)	0.90 (0.48)	0.47 (0.54)	0.57 (0.53)	-1.43 (0.39)	-0.11 (0.52)	-0.40 (0.48)
高中 (N = 530)	群集 1 (N = 246)	1.03 (0.58)	0.52 (0.58)	0.38 (0.63)	-0.34 (0.68)	-0.65 (0.57)	-0.94 (0.50)
	群集 2 (N = 82)	0.08 (0.88)	-0.52 (0.74)	-0.28 (0.85)	-0.30 (0.68)	0.91 (0.60)	0.11 (0.84)
	群集 3 (N = 202)	0.55 (0.54)	0.53 (0.47)	0.28 (0.58)	-1.67 (0.29)	0.18 (0.53)	0.13 (0.52)

註：表中的各面向平均得分為各群集所屬教師經受試者內標準化得到的各面向 Z 分數（代表和所有共 6 面向相比，每位教師對於各單一向面之相對同意程度）再取平均。因此，此表與圖 3 中的平均 Z 分數之解釋意涵為該群集內所有教師對於某一面向的相對（和所有 6 面向比較）同意程度之平均。群集 1= 知易行難型，群集 2 = 順從配合型，群集 3= 中庸實踐型。

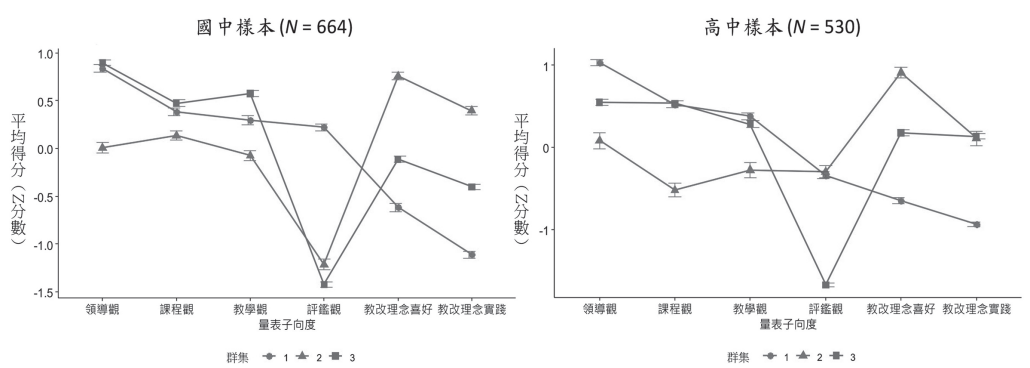


圖 3 國中 / 高中教師各群集趨勢圖（誤差線代表平均數 ± 1 個標準誤之範圍）

的教師命名為「**知易行難**」型，也就是說，此一組型之教師，對於教育變革的認知準備度是高的，但是執行變革的情意與行為意向則相對低。

群集 2 之教師，國高中分別為 174 人（占 26.2%）、82 人（占 15.5%），對於變革的情意（喜好）得分最高（國中 $M=0.75$ ；高中 $M=0.91$ ），其次是變革的行為意向（國中 $M=0.39$ ；高中 $M=.11$ ），但對於變革的認知則在三個群集中相對較低。然而，群集 2 的國中與高中教師在部分面向的表現有明顯不同，群集 2 的國中教師對於評鑑觀之同意程度（國中 $M=-1.21$ ）顯著低於高中教師（高中 $M=-0.30$ ）（ $t=-9.20, p<.001$ ），以及國中教師對於課程觀之同意程度（國中 $M=0.13$ ）顯著高於高中教師（高中 $M=-0.52$ ）（ $t=7.36, p<.001$ ）。本研究將此一組型的教師命名為「**順應配合**」型，也就是說，此一組型之教師對於教育變革的認知準備度雖然不高，但是執行變革的情意與行為意向則是相對高的。

最後，在群集 3 中之教師，國高中分別為 253 人（占 38.1%）、202 人（占 38.1%），可明顯看出國高中教師對於評鑑觀之得分為所有面向最低者（國中 $M=-1.43$ ；高中 $M=-1.67$ ），但這些教師對於領導觀、課程觀及教學觀則抱持相對認同的態度（國高中教師之平均皆大於 0），但對於變革之情意（ $t=-5.88, p<.001$ ），以及變革之行為意向（ $t=-11.43, p<.001$ ），國中教師相較於高中教師而言得分顯著較低，但在三組教師中則是居於中等程度，且分數接近於零，國中教師略為缺乏意願，也較無實踐意向，而國中教師只有些許變革意願與行為意向。本研究將此一組型的教師命名為「**意興闌珊**」型，也就是說，此一組型之教師，對於教育變革的認知準備度雖高，但特別不認同評鑑觀，至於執行變革的情意與行為意向則相對意興闌珊，不特別熱情、也沒有太明顯的抗拒心態。

如果進一步以三個群集之教師為自變項，以人口學變項為依變項，進行 χ^2 檢定，結果顯示此三種類型之教師在性別、職務、年資、學歷及任教階段等人口學變項上，無顯著差異。

顯然地，經由群集分析我們可以得知，面對教育變革，現場的教師們大致有三種類型。一種為順應配合型，他們對變革的教育理念之認知準備雖尚未完全認同，但執行的意願與行動力最強，他們是行動派，從「認知失調」的角度來看，假以時日，這些教師將會慢慢增強對新教育理念的認同，校長與行政人員可以以這群教師為先鋒，積極執行新課綱，並帶動變革風氣。第二種知易行難型，也就是對於教育變革的認知層面有較高之認同，但在情緒與行動上則較為低落，且可

能有所抗拒，校長與行政人員對這一類型之教師需較費心費力，但要注意不讓他們影響其他教師之變革進行。第三種意興闌珊類型，雖然認同教育變革的各項理念，但在情緒與行動上則顯得意興闌珊，這群教師可能受困於個人問題或其他因素，以致執行力出不來，校長與行政人員可以賦予較多的同理心與鼓勵，假以時日，他們的行動將可跟上他們的認知。

伍、討論

變革準備度是影響新課程能否順利推動及產生預期成效的重要關鍵，本研究整合認知、情意與行為意向等面向，在新課綱實施的初始階段以問卷調查為方法，分析國、高中校長與教師對此變革之準備度，除了擴展目前學界對教育變革準備度研究的知識基礎，研究結果也為學校人員在十二年國教課綱準備度的現況提出了重要的實徵數據。針對上述發現，有兩點值得關注並做討論。

第一個關注點是學校人員在教育觀上的準備度，以領導觀最為彰顯的情形，此或可從臺灣的教改脈絡窺知。分權化的舉措從 1990 年代中期開始實施，歷經多年的洗禮，教師們已經認知到跨越教室邊界參與校務是必要的，分享決定已成為學校運作機制中的一部分（潘慧玲，2002；Pan et al., 2017）。只是在華人文化下，要教師勇於提出興革意見，還是需要被鼓勵的。除了分享決定，在新一波教育領導趨勢中，教師社群被認為是分散性領導的重要實踐形式（Halverson, 2003; Spillane & Diamond, 2007）。而教育部於 2010 年啟動教師學習社群的推進，學習共同體也於 2011 年在許多縣市開始掀動，此對社群共學逐漸成為教師的日常慣習，均有推波助瀾之效。反觀評鑑觀，是四類教育觀中得分最低者。教師總將評鑑與考核作聯想，且未能深刻感受評鑑對於學校發展的助益。故而如何讓學校現場能接受評鑑，且善用評鑑來改進學校、精進課程與教學，是可再努力的。至於課程觀與教學觀，雖有不錯的認知準備度，但在課程的統整應用、體驗教學與合作學習上，相對而言，還需再強化。

第二個關注點是個體未能在認知、情意與行為意向同步發展，本研究呈現了認知要比情意與行為意向彰顯。從三構面 6 面向組合的分析，發現學校人員變革準備度的三種樣態，其中「知易行難」與「意興闌珊」兩類型人數最多。整體而言，這兩類人認知得分較高（「意興闌珊型」評鑑觀得分較低），只是情意與行為意

向趨於負面。另則有較少數的人（「順應配合型」），對於課綱的認知雖不如前兩類人，卻能接受且願意投入。這樣的結果，雖揭示一個正面的訊息—大多教師隨著課綱的推動，在概念準備上算是充分的，惟尚須促動教師們面對變革的正向情意與行動實踐。曾有研究指出，行動的改變並非一定透過信念的改變才引發；教師在改變課堂教學行為後，目睹學生學習的改進，信念會隨之而變化（Guskey, 2002）。在本研究中，有一群教師即使認知準備度不是最好，卻願意投入改變。他們在這波轉化課綱於實踐的歷程中，將可能成為變革的先行者，散播變革的效應。

陸、結論與建議

一、結論

（一）學校人員在十二年國教課綱變革準備度上已有中高程度基礎，認知準備度最佳的面向為領導觀，得分最低者為評鑑觀，變革情意面向之得分又顯著高於行為意向

面對十二年國教新課綱的實施，究竟學校人員準備好了嗎？綜合本研究之結果，學校人員不論在十二年國教的認知、情意及行為意向的準備度上，皆有中高標以上的得分，顯示整體而言應已有不錯的認知基礎，並對新課綱的實施有一定的接受度和投入意願。但進一步細部檢視可發現，認知準備度中的四類教育觀，包括領導觀、課程觀、教學觀及評鑑觀之間的得分達顯著差異，準備度最佳的面向為領導觀，得分顯著高於課程觀、教學觀與評鑑觀，課程觀與教學觀之得分又顯著高於評鑑觀，且四類教育觀下的不同向度，認知準備度亦出現顯著落差。申言之，學校人員除了在評鑑觀的認知準備度相對較低外，鑲嵌於十二年國教課綱的不同教育觀，呈現著內部認同程度不一的狀態。若由變革喜好度與行為意向之得分進行比較，雖二者得分均達中高標，但變革喜好度得分又顯著高於對變革的行為意向，顯示學校人員在情意的準備度較佳，行為意向則尚未完全同步。此種對課綱背後教育觀的不同面向認同度殊異，對變革喜好度又大於實際行動的現象，可說是目前學校人員在變革準備度上的一大特徵，此對後續推動有何影響，何者才是推動時最關鍵的因素，值得後續加以深究。

(二) 不同背景變項學校人員在十二年國教課綱變革準備度的表現上，具系統性變異之變項為職務別與學歷別，其中校長、主任及具博士學位者準備度相對較高

不同背景變項學校人員在十二年國教課綱變革的準備度上呈現部分差異，最具系統性變異之變項為職務別與學歷別。其中，校長的認知、情意與行為意向準備度均是所有學校人員中最高者，而主任身為學校裡重要的中層領導者，準備度則為所有學校人員中次高者。若以學歷來區分，具博士學位的學校人員在三構面之準備度亦皆為最高。其中，具博士學位的學校人員變革準備度顯著較高，彰顯了博士的培養歷程可能對學校人員主動求知的能力，以及面對不確定性的接受度均有正面效益，亦即這些具備高級學位的學校人員，可能是學校變革的重要促進者。而在不同職務別中，校長與主任應是參與過最多十二年國教課綱相關活動的人員，此種參與度深的人員具備較佳準備度的情形，雖在預期當中，但對課綱推動而言亦是正向的訊息。

(三) 教師在十二年國教課綱的變革準備度上呈現不同樣態，依認知、情意、行為意向之得分組合，可分為「知易行難」、「順應配合」與「意興闌珊」等三種類型

本研究依據教師在變革準備度上認知、情意、行為意向之得分組合，區分為「知易行難」、「順應配合」與「意興闌珊」等三種類型。知易行難型的教師具有高認知準備度，但執行變革的情意與行為意向卻相對低；順應配合型的教師則反之，雖對教育變革的認知準備度不高，但執行變革的情意與行為意向卻相對高；意興闌珊型教師的認知準備度高，但特別不認同評鑑觀，情意與行為意向則屬中等，不甚積極。換言之，教師對於的課綱準備度呈現出不同樣態，而三類教師在學校中的比例組合，對學校整體的準備度而言也將產生重大效應。

二、建議

(一) 學校人員的評鑑觀是課綱變革認知準備度中相對較弱的面向，宜透過溝通及專業學習加以強化

整體而言，學校人員不論對新課綱背後教育觀的認知程度，或者對新課綱的喜好程度和願意實踐程度，均已有中等以上的準備度，可作為學校開展新課程的良好基礎。不過，研究結果也顯示評鑑觀是在四類教育觀中準備度相對較低的面

向，此數據適正指出學校人員在認知準備度的缺口，亦即對於評鑑效用及評鑑執行的概念擴展，乃是後續需要與學校人員多加溝通與強化的面向。

（二）領域召集人 / 科主席是學校課程發展的重要人物，學校於推動新課綱時宜特別著力其變革準備度的提升

由研究結果可知，不同學校人員準備度存在著顯著差異。可喜的是，在領導學校新課綱開展時扮演重要角色的校長與主任，亦為學校中準備度最佳的人員，除了在情意與行為意向上較願意投入，在教育觀方面亦有較佳的認知準備度作為推動之基礎。不過，學校課程發展有諸多實質工作有賴學科 / 領域教師之投入，但由研究結果可知，領域召集人 / 科主席作為學校重要的中層領導者，其準備度在教師群中並未凸顯，此乃是學校於推動時值得留意之標的群體。

（三）學校領導者可運用做中學的策略，帶動學校人員透過行動逐步增益對實施新課綱的準備度

本研究結果指陳了認知、情意與行為意向三類準備度之間，並未完全同步的現象。除了整體而言，學校人員對新課綱的喜好度顯著高於行為意向，亦即參與意願未能與喜好程度齊步外，群集分析結果所歸納的三類教師，亦存在認知準備度與情意及行為意向之間的落差。針對此狀況，後續除可進一步探討有哪些組織及領導因素，可拉近行為意向與喜好度的距離外，過去的研究結果也顯示，政策或方案未必需等待認知準備度齊備才能啟動，相反地，在行動的過程中改變想法與感受，亦是提升認知與情意準備度的另一條路徑。申言之，除了學校領導者可透過邊做邊學來增益自身的變革準備度，更可帶動學校其他人員共同藉由參與和實作，以「做中學」的心態和方法一同為新課程的發展、實施與評鑑做好準備。

（四）課綱變革準備度與課綱變革實踐之間的關係，可作為未來研究的探究方向

在新課綱實施的初始階段，對學校人員變革準備度進行深入探討有其積極意義。而隨著課綱逐年實施，學校人員實際的變革實踐乃是此波課程變革能否落實的關鍵，尤其，學校人員對於評鑑的一般性觀點，較其他教育觀的知覺為低，未來研究除可探究學校人員的課綱實踐，還可更聚焦於課程評鑑，例如：課程評鑑對於課程發展的效用性，以及教師參與課程評鑑的觀點進行調查。此外，課綱涉及的學習觀，除本研究以教與學相互生成觀進行探究，亦可進一步在課綱實踐上聚焦於學校人員在學習觀點上的轉變情形。再者，除了本研究所採之變革準備度

框架可運用於分析對課綱變革實踐之影響，由不同理論觀點切入，對此課程變革所帶動的學校改變與教師改變進行深入探索，亦均有助於了解並促進學校課程變革之開展。

誌謝

本文為行政院科技部補助整合型專題研究計畫「十二年國教政策脈絡中學校變革的關鍵推力：文化視角下的認同與實踐」（MOST 107-2410-H-032-072-SS2、MOST 107-2410-H-002-130-SSS、MOST 107-2410-H-260-020-SSS、MOST 107-2410-H-003-109-SS2）之部分研究成果，謹誌謝忱。

參考文獻

- 尹弘飈、李子建、靳玉樂（2003）。中小學教師對新課程改革認同感的個案分析。
比較教育研究，24(10)，24-29。
- 何奕慧、陳美如（2014）。「合作學習」之回觀思辯與實踐反映。**教育研究月刊**，
240，127-143。
- 吳金香、陳世穎（2008）。國小教師對試辦教師專業發展評鑑態度之調查研究 --
以臺中縣市為例。**學校行政**，53，211-253。
- 李子建（1998）。香港小學教師對課程改革的認同感：目標為本課程與常識科的
比較。**課程論壇**，7(2)，71-83。
- 李子建、尹弘飈（2005）。教師對課程變革的認同感和關注：課程實施研究的探討。
教育研究與發展，1(1)，107-128。
- 周淑卿、李駱遜、涂慶隆、楊俊鴻（2018）。國小試行十二年國教課程的狀況：
以國家教育研究院合作學校為例。**教育研究月刊**，289，55-73。
- 林政逸、吳珮瑩（2016）。學習共同體前導學校實施情形、困境與因應策略之研究。
師資培育與教師專業發展期刊，9(2)，59-88。
- 張梅英（2014）。臺南市國中教師對十二年國教課程改革理念認同與關注階段之
研究（未出版之碩士論文）。臺灣首府大學，臺南市。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。
- 許添明、劉智豪（2008）。從國小校務評鑑論教育品質與管理之問題與對策。**教
育資料與研究雙月刊**，81，153-178。
- 陳佩英（2009）。一起學習、一起領導：專業學習社群的建構與實踐。**中等教育**，
60(3)，68-88。
- 陳美如、郭昭佑（2003）。學校本位課程評鑑 - 理念與實踐反省。臺北市：五南。
- 黃永和（2013）。合作學習的教學實務議題之探析。**國民教育**，53(5)，78-88。
- 黃永和（2016）。成為二十一世紀的專業教師：合作學習的共同備課、觀課與議課。
教育研究月刊，263，4-17。
- 黃嘉雄（2012）。影響小學對課程與教學評鑑發現利用之因素研究。**課程與教學
季刊**，15(3)，1-26。
- 黃儒傑、戴晨修、洪梅芳（2019）。十二年國民基本教育課程之中學實地情境學

習理念與實施。**中等教育**，70(1)，37-50。

潘慧玲（2002）。反思與展望：我們從學校革新中學到了什麼？載於潘慧玲（主編），**學校革新：理念與實踐**（頁 441-473）。臺北市：學富。

潘慧玲（2005）。邁向下一代的教育評鑑：回顧與前瞻。載於潘慧玲（主編），**教育評鑑的回顧與展望**（頁 1-36）。臺北市：心理。

潘慧玲（2014）。中小學教師專業發展評鑑方案之影響評估。**當代教育研究**，22(1)，47-86。

潘慧玲、黃淑馨、李麗君、余霖、劉秀嫚、薛雅慈（2015）。**學習領導下的學習共同體進階手冊 2.0 版**。新北市：學習領導與學習共同體計畫辦公室。取自 <https://drive.google.com/file/d/0BzFo0Q7y8dmZd0t0a0Q1a0IxYWs/view>

潘慧玲、鄭淑惠（2018）。植基真實情境的共學效應：學習共同體促動之教師改變。**課程與教學季刊**，21(4)，121-150。

顏國樑（2017）。國民中小學教師實施公開授課的做法、困境及因應策略。**新竹縣教育研究集刊**，17，1-18。

Andrews, D., & Crowther, F. (2002). Parallel leadership: A clue to the contents of the black box of school reform. *The International Journal of Educational Management*, 16(4), 152-159.

Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46(6), 681-703.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.

Beane, J. (2005). *A reason to teach: Creating classrooms of dignity and hope—The power of the democratic way*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London, UK: DfES.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

Carlson, R. V. (1996). *Reframing & reform: Perspectives on organization, leadership, and school change*. White Plains, NY: Longman.

Cheng, K. M. (1998). Can education values be borrowed? Looking into cultural

differences. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 11-30.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: MacMillan.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.

Harris, H., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead, UK: Open University.

Hartigan, J. A., & Wong, M. A. (1979). Algorithm AS 136: A k-means clustering algorithm. *Journal of the Royal Statistical Society. Series C (Applied Statistics)*, 28(1), 100-108.

Halverson, R. (2003). Systems of practice: How leaders use artifacts to create professional community in schools. *Education Policy Analysis Archives*, 11(37). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n37/>

Holt, D. T., Armenakis, A. A., Feild, H. S., & Harris, S. G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(2), 232-255.

Holt, D. T., Helfrich, C. D., Hall, C. G., & Weiner, B. J. (2010). Are you ready? How health professionals can comprehensively conceptualize readiness for change. *Journal of General Internal Medicine*, 25(1), 50-55.

Hord, S. M., Rutherford, W. L., Huling, L., & Hall, G. E. (2014). *Taking charge of change* (Revised Version). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Retrieved from <http://www.sedl.org/pubs/change22/taking-charge-of-change-2014.pdf>

Howley, C. (2012). *Readiness for change*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535400.pdf>

Jacobs, H.H., (Ed.) (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: ASCD.

Johnson, K., Greenesid, L. O., Toal, S. A., King, J. A., Lawrenz, F., & Volkov, B. (2009). Research on evaluation use: A review of the empirical literature from 1986 to 2005.

American Journal of Evaluation, 30(3), 377-410.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York, NY: Harper and Row.

Loepp, F. L. (1999). Models of curriculum integration. *The Journal of Technology Studies*, 25(2), 21-25.

Louis, K. S., & Kruse, S. D. (Eds.) (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

MacBeath, J., & Dempster, N. (Eds.). (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. London, UK: Routledge.

Madsen, S. R., Miller, D., & John, C. R. (2005). Readiness for organizational change: Do organizational commitment and social relationships in the workplace make a difference? *Human Resource Development Quarterly*, 16(2), 213-234.

Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: Do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97-110.

Milligan, G. W. (1980). An examination of the effect of six types of error perturbation on fifteen clustering algorithms. *Psychometrika*, 45(3), 325-342. <https://doi.org/10.1007/BF02293907>

Morgado, J. C., & Sousa, F. (2010). Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: Trends and tensions in the Portuguese educational policy. *Journal of Education Policy*, 25(3), 369-384.

Murtagh, F., & Legendre, P. (2014). Ward's hierarchical agglomerative clustering method: which algorithms implement Ward's criterion?. *Journal of Classification*, 31(3), 274-295.

OECD (2018). *The future of education and skills Education 2030*. Retrieved from [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Erstad, O. & Voogt, J. (2018) The twenty-first century curriculum: Issues and challenges. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, K-W. Lai (Eds.), *Second handbook of*

- information technology in primary and secondary education* (pp. 1-18). Cham, Switzerland: Springer.
- Pan, H. L. (2007). School effectiveness and improvement in Taiwan. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 269-286). New York: Springer.
- Pan, H. L., Nyeu, F. Y., & Cheng, S. H. (2017). Leading school for learning: Principal practices in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 168-185.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York, NY: Basic Books.
- Prochaska, J. O., Redding, C. A., Harlow, L. L., Rossi, J. S., & Velicer, W. F. (1994). The transtheoretical model of change and HIV prevention: A review. *Health Education Quarterly*, 21(4), 471-486.
- Prochaska, J. O., & Velicer, W. F. (1997). The transtheoretical model of health behavior change. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 38-48.
- Ritchie, L. M. P., & Straus, S. E. (2019). Assessing organizational readiness for change: Comment on “development and content validation of a transcultural instrument to assess organizational readiness for knowledge translation in healthcare organizations: The OR4KT”. *International Journal of Health Policy and Management*, 8(1), 55.
- Sanders, J. R. (2002). Presidential address: On mainstreaming evaluation. *American Journal of Evaluation*, 23(3), 1-19.
- Schaninger, C. M., & Buss, W. C. (1986). Removing response-style effects in attribute-determinance ratings to identify market segments. *Journal of Business Research*, 14(3), 237-252. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(86\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0148-2963(86)90004-4)
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). New York, NY: Macmillan.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- UNESCO (2013). *Definition of ESD*. Retrieved from <http://www.unescobkk.org/>

education/esd-unit/definition-of-esd/

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. and Trans). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wall, A., & Leckie, A. (2017). Curriculum integration: An overview. *Current Issues in Middle Level Education*, 22(1), 36-40. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151668.pdf>
- Ward, J. H. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of the American Statistical Association*, 58(301), 236-244.
- Waugh, R. F. (2000). Towards a model of teacher receptivity to planned system-wide educational change in a centrally controlled system. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 350-367.
- Waugh, R. F., & Punch, K. F. (1987). Teacher receptivity to systemwide change in the implementation stage. *Review of Educational Research*, 57(3), 237-254.
- Waugh, R., & Godfrey, J. (1995). Teacher receptivity to system wide change in the implementation stage. *British Educational Research Journal*, 19(5), 565-578.
- Weiner, B. J. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation Science*, 4, 67-75. doi:10.1186/1748-5908-4-67
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation: Methods for studying programs and policies* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

2019 年 10 月 22 日收件

2020 年 2 月 9 日第一次修正回覆

2020 年 3 月 2 日初審通過

2020 年 3 月 6 日第二次修正回覆

2020 年 3 月 12 日複審通過

我國教師領導研究成果分析與發展方向

張德銳 臺北市立大學、輔仁大學退休教授

摘 要

教師領導係當代學校革新與領導理論的主要發展趨勢之一。教師領導的研究在國內近十餘年來已累積不少研究成果，為利國內教育研究的發展，有必要釐清國內現有研究成果，並建議未來的發展方向，以做為進一步研究的參考。本文搜錄了 73 篇國內有關教師領導的實徵研究，並從研究對象與研究方法、以及教師領導實施狀況、實施成效、實施困境與影響因素等五個面向，加以探討分析既有研究發現，然後提出：建構本土化的概念架構、擴大研究範圍與對象、運用多元的研究方法、擴展研究主題、進行各種職位教師領導狀況的研究、擴大研究變項來建構更完整的知識架構、加強中介變項與調節變項的研究等七個發展方向。

關鍵詞：教師領導、研究、結果分析、發展方向



The Result Analysis and Developing the Directions of Teacher Leadership Research in Taiwan, ROC

Derray Chang

Retired Professor, University of Taipei, Fu Jen Catholic University

Abstract

Teacher leadership is one of the developing trends in contemporary school innovations and leadership theories. There have been a lot of new research results in Taiwan in recent years. In order to facilitate the development of teacher leadership research, this paper has analyzed 73 empirical research studies and suggests the likely new and developing directions for research in teacher leadership in Taiwan, ROC. The paper analyzes the empirical studies from five dimensions: research subjects and methods, implementation conditions, effects, difficulties, and the contributing factors with regard to teacher leadership. Based on an analysis of the findings, this paper suggests seven developing directions for teacher leadership research: (1) constructing a localized concept framework, (2) broadening the research scope and subjects, (3) adopting multiple research methods, (4) varying research topics, (5) studying various positions regarding teacher leadership, (6) enlarging the research variables, (7) enhancing the research on intermediary variables and moderating variables.

Keywords: teacher leadership, research, result analysis, developing directions



壹、前言

教師是教育實施及改革的關鍵人物；沒有教師的參與、支持與投入，教育改革是不可能成功的，而要讓教師參與教育改革的最佳途徑之一便是讓教師承擔起領導者的角色任務。金建生（2008）分析美國、英國、澳洲及加拿大等先進國家的學校改革經驗發現，由上而下的改革策略以及防教師的課程政策逐漸暴露許多弊端。國內外許多學者（如吳百祿，2009；陳佩英，2008；蔡進雄，2005；Barth, 2001; Fullan & Hargreaves, 1996; Sergiovanni, 2002）分別從教師發展、學校變革、課程改革、學校文化、教育領導等角度，論述教師領導的重要性及開拓教師領導的研究範圍。教師領導已成當代學校革新與領導理論的主要發展趨勢之一。

教師領導的研究自從本世紀以來，已成為當代教育研究的一個顯學。國外近一、二十年來研究成果相當豐碩，國內近十年來亦如雨後春筍般地蓬勃發展。是故有必要釐清國內現有研究成果，展望未來的研究方向，以做為國內教育界進一步研究的參考。

唯本文所指的「教師領導」（teacher leadership）係指教師能跨越教室所做的領導工作，而不是侷限於教師在教室內的領導行為與風格。教師領導迄今仍未有明確、一致性的定義，學界在教師領導定義的唯一共識係超越教師所屬教室所發揮的能力及承諾（郭騰展，2007；張德銳，2010；Beauchum & Dentith, 2004；Fullan & Hargreaves, 1996）。

本文綜合歸納國內外學者（吳清山、林天祐，2008；張世璿、丁一顧，2016；蔡進雄，2005；簡杏娟、賴志峰，2014；Katzenmeyer & Moller, 2009; Miller, Moon & Elko, 2000; Wenner & Campbell, 2017）對教師領導所下的定義係：「教師依其正式職位或以非正式的方式，在教室內，特別是超越教室之外，貢獻於既是學習者也是領導者的社群，影響他人一同改進教育實務或創新發展，進而提升學生學習的歷程」。

依據上述定義，本文所分析的教師領導研究將是教師跨越教室所展現協作與領導作為，這是當今國內外教育改革和教師專業標準所強調的重點，也是本文所關注的焦點。分析教師跨越教室之領導的研究，而不是僅限教室領導行為與風格的研究，也正是 York-Barr 與 Duke（2004）以及 Wenner 與 Campbell（2017）在分析教師領導研究成果所採行的取徑。

據此，本文搜集與分析了 73 篇國內有關教師領導的實徵研究。其收錄標準說明如后：

1. 本文作者於 2019 年 12 月 19 日搜尋國家圖書館的「臺灣期刊論文索引系統」，發現以「教師領導」為論文名稱的國內學術性期刊論文共有 91 篇，惟其中論述性論文有 50 篇，教室內領導行為與風格研究的論文有 17 篇，跨越教室之外之領導的實徵研究共有 24 篇，乃將這 24 篇學術期刊論文全部採錄做為研究分析對象。
2. 本文作者於同日搜尋國家圖書館的「碩博士論文知識加值系統」，發現以「教師領導」為論文名稱的國內博士論文共有 17 篇，其中以教師在教室內的領導行為與風格為研究重點的論文有 1 篇，另 1 篇在篇名與內容上重複，而教師能跨越教室所做的領導之實徵研究則有 15 篇，乃將這 15 篇博士論文全部採錄做為研究分析對象。
3. 本文作者於同日搜尋國家圖書館的「碩博士論文知識加值系統」，發現以「教師領導」為論文名稱的國內碩士論文共有 182 篇，其中有關教室領導行為與風格的論文有 101 篇，能跨越教室所做的領導之實徵研究則有 81 篇，本文則採納這 81 篇中研究方法尚嚴謹、研究結果能豐富分析內容的碩士論文 34 篇做為研究分析對象。

貳、國內教師領導實徵性研究之探析

國內教師領導的研究，早期多屬教室內教師領導的研究，近十餘年來，教室層級外的教師領導才開始發展。茲將國內這 73 篇論文的內容，依研究對象與研究方法、教師領導實施狀況、教師領導實施成效、教師領導困境、教師領導影響因素等五個面向做整理評述如下。

一、研究對象與研究方法

國內有關教師領導實徵性研究的研究者、研究主題、研究對象和研究方法整理如附錄一。如前述在 73 篇實徵研究報告中，有 24 篇係學術性期刊論文（33%），有 15 篇係博士論文（21%），有 34 篇係碩士論文（47%），可見教師領導在國內學術性期刊的發表仍有加強的空間。

由附錄一可見，在研究對象上，以幼兒園為對象有 2 篇（3%）、國小為對象有 42 篇（58%）、國中為對象有 13 篇（18%）、高中職為對象有 8 篇（11%）、中小學為對象有 8 篇（11%），可見絕大多數係集中於小學或國中，且以教師為研究對象。

在研究方法上，所使用的方法有量化的問卷調查法（46 篇，63%）、質性的個案研究法（16 篇，22%）、質性的訪談法（4 篇，5%）、量化問卷調查伴隨質性的訪談（2 篇，3%）、德懷術（2 篇，3%）、焦點團體訪談（1 篇，1%）、後設分析法（1 篇，1%）、行動研究（1 篇，1%）。可見，還是以量化的問卷調查為最大宗，其次是個案研究法。

二、教師領導實施狀況

國內有關教師領導實施狀況的研究結果整理於附錄二。附錄二顯示：在 40 篇有關教師領導知覺程度的研究結果上，有 35 篇（88%）發現學校教師對教師領導的知覺結果，係屬中上（高）程度或屬正向的（如丁一顧、張德銳，2010；王立宏，2013；王淑珍，2019；陳文彥、潘慧玲，2019；莊淑惠，2017；郭騰展，2007；彭中慧，2011；階美玲，2012）。只有 4 篇（10%）發現學校教師對教師領導的知覺結果，屬於偏低或中等程度（陳玉玫，2010；蔡進雄，2007；魏宗明、劉乙儀、張瑞村，2014；劉乙儀，2017）。另有 1 篇則發現教師所知覺教師領導程度達中上，但表現程度則為中下程度（洪博雄，2019）。可見國內教師領導程度雖然還算佳，但還是需要更多的研究加以確認，特別是教師領導的理想程度與實際表現的落差狀況，更要多做深入探究。

即使我國中小學教師領導現況尚佳，但可能較偏重教室內的領導以及對同事的領導。陳玉玫（2013）指出臺灣地區國小教師對整體教師領導有中高度知覺，但其中以精進教學知覺最高，參與決定及夥伴關係知覺較低。涂富焜（2013）發現：桃園縣國小教師認為教師領導整體情形良好，尤以教師能展現教室領導層面較佳；而在帶領同儕進行教學合作方面表現相對較低。林和春與楊佩禎（2014）、陳淑雯（2015）、蔡宜娉（2019）則皆指出國民小學教師知覺教師領導整體情形雖良好，但以「同儕協作專業成長」層面表現較佳；而在「共同參與校務決策」層面表現最弱。可見，如何鼓勵教師跨越教室的藩籬，多做一些夥伴協作領導，進而參與學校革新與發展，以及貢獻校外的專業社群，還是很有努力的空間。

唯張德銳與張素偵（2013）發現臺北市教學輔導教師所承擔的教師領導係在協助新進教師適應環境、改變學校文化、提升教學品質及避免學校遭到淘汰。丁一顧、黃智偉與王佳蕙（2016）亦發現教學輔導教師，從基本的「協助與支持教師同儕」到「影響學校層級之決策」都有參與。可見推動教學輔導教師制度等之教師專業政策，有助於國內教師領導功能的發揮。

另外，我國教師領導已漸從傳統的行政型領導，走向與教學型領導並重的形態。侯仲宸（2014）的研究發現依領導特質與行為，可分為行政型領導與教學型領導，不論其領導影響力係發揮於教學或行政事務，皆可為社群帶來引導、支持與穩定的作用。江嘉杰（2015）指出國民小學教師對教師領導的知覺，有兩種形式：傳統觀的教師領導，傾向以兼職行政職務教師以及資深教師為教師領導者；現代觀的教師領導，則傾向以具有課程與教學專業、願意分享與對話、願意付出以及會鼓勵人的教師為領導者。

國內在教師領導能力的研究上只有一篇。王淑麗、莊念青與丁一顧（2016）指出臺北市教學輔導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能力。至於在教師領導者的培訓與發展上，迄今仍缺乏實徵性研究，可見在這一方面實有加強研究的必要。

在教師領導行為的研究上，許多研究（葉玉珍，2014；簡杏娟、賴志峰，2014）皆強調先致力於班級經營與教學，經由教學實踐中建立專業自主與專業權威。其次，宜支持與關懷教師同仁，善用柔性溝通，與教師建立信任合作關係（葉玉珍，2014；潘慧玲、許筠萱，2019；簡杏娟、賴志峰，2014）。唯有在以信任為基礎的領導關係下，方能展開多元的領導活動，例如在同事層面的分享知識與經驗（簡杏娟、賴志峰，2014）、辦理校內與校外增能活動（葉玉珍，2014）、建構專業學習社群（侯仲宸，2014；潘慧玲、許筠萱，2019；簡杏娟、賴志峰，2014）、落實共同備課與專業回饋（周彥君，2014；葉玉珍，2014）等。在學校層面上，可做為教學與行政的溝通橋樑（王淑麗等，2016；張德銳、張素偵，2018；潘慧玲、許筠萱，2019）、積極參與校務，致力於學校變革（丁一顧等，2016；周彥君，2014）等。最後，在校外的層面，則可運用網路媒介讓校外看到學校的改變，爭取校外的認同與資源的投入（葉玉珍，2014）、以及從事校外推廣並成為他校教師學習的楷模（張德銳、張素偵，2018）等。

最後，教師領導並不是一蹴可及的，而可能是循序發展的。江嘉杰（2015）

指出國民小學教學卓越團隊教師領導的運作呈現階段性，需要時間持續發展。陳莉榛（2016）從個案教師領導的實踐歷程分析，可分為：（1）作繭期：受限於傳統的教師角色的框架；（2）蛻變期：找回教師自我認同；（3）展翅期：將推動環境教育是一生使命。陳佩英與焦傳金（2009）則發現個案學校各階段的領導者與領導形式均不相同：（1）摸索期較依靠計畫主持人的介入以及少數熱心老師的投入；（2）磨合期所重視的領導行動則是引入有利資源；（3）開展期則呈現教師團隊領導的風格。

在國外的研究上，York-Barr 與 Duke（2004）曾分析自 1980 年到 2004 年教師領導的 140 篇文獻（其中 51 篇是實徵研究或研究評論），提出頗具學術影響力的期刊論文－〈對於教師領導我們知道什麼？二十年來的學術發現〉，文中指出教師領導業已廣泛地表現在各項教育實務上，有的係正式的職位，例如教學輔導教師、課程專家、教師會代表、科室主管等；有的係以非正式的方式展現領導，例如以同儕教練的方式協助同事解決教學問題、示範反思式教學實務等。

Edwards（2015）的研究發現教師領導的發展，首先是表現在個人教室中的領導，其後和教室外的其他教師分享教職上和教學上的實務，再來經由行政人員的支持和輔導，逐步發展領導能力，並參與學校的決策。

由上可見，國內的教師領導行為較著重班級層面與同事層面，而國外的教師領導行為則兼重對學校層面和校外層面的貢獻。這也說明了國內在教師領導的作為上可以擴展的空間。

三、教師領導實施成效

國內教師領導實施成效的相關研究整理於附錄三。從附錄三可知，對領導者個人成效的研究，國內比較少見，在 44 篇有關教師領導成效的研究中，只有 9 篇（20%）呈現這方面的結果。于沛霖（2012）、林恭煌（2016）皆發現教師領導可協助教師自我省思，增進自我效能。王美琪（2013）指出教師領導對終身學習能力具有顯著預測力。葉玉珍（2014）指出教師領導可以激發教師專業自信、引發教師教學精進的動力，及聯繫教師情感。江嘉杰（2015）指出教師領導影響到自信、專業成長、榮譽、尊嚴、認同感更高以及對學生多元學習的影響。張慧美（2017）發現教師領導經驗有助於自我增能和自我統整。陳莉榛（2016）發現教師領導激發潛藏的教師能量，延續教育的光和熱。張德銳與張素偵（2013）、張德銳與張

素偵(2018)則指出教學輔導教師與夥伴教師能教學相長,是一個對自己對同事皆有益的工作。由此可見,教師領導可以增強教師的自信心、尊榮感、自我認同感及自我統整感;提供一個可以讓教師終身學習並發揮所學的舞台;經由和教師同儕在教學或輔導等事務上的互動,精進自我效能以及培養與教師同儕的同事情誼。

教師領導對教師同儕方面的影響之研究在國內頗為常見,在44篇中有27篇(61%)有這一方面研究結果的呈現。其中,有8篇是對教學效能有正向影響或有預測力的研究(如江嘉杰,2015;徐建豪,2013;簡杏娟、賴志峰,2014);另有3篇是對教學創新有正向的影響(王淑珍,2019;許宜欣,2016;劉玕榛,2018)。有7篇研究報告發現對教師專業發展有影響力或有預測力(如李爭宜,2014;劉乙儀,2017;劉玕榛,2018)。有4篇研究指出教師領導帶給教師教學上彼此信任、經驗分享與專業對話(于沛霖,2012;江嘉杰,2015;李奐穎,2014;劉玕榛,2018)。有3篇是對正向的教師文化有影響力或有預測力(林志成、階美玲,2014;張德銳、張素偵,2018;階美玲,2012)。有2篇指出教師領導可以促進教師專業學習社群的建構(蔡宜娉,2019;簡杏娟、賴志峰,2014)。另外,教師領導與下述變項成正相關,並具有預測力:教師專業認同(曾羽,2018)、教師工作滿意(賴秋郁,2013)、教師組織承諾(黃藍琪、賴志峰,2013)、教師組織公民行為(陳莉生,2015)。

教師領導對學校革新與發展方面的影響之研究在國內亦不少見,在44篇中有14篇(32%)有這一方面研究結果的呈現。其中,有7篇是和學校效能成正相關並有預測力的研究(如洪幼齡,2018;陳玉玫,2013;楊淙富,2012;塗富焜,2013)。有2篇係對學校文化有預測力的研究(郭騰展,2007;趙廣林,2011)。有2篇指出教師領導可促進學校革新與發展及破除教師孤立文化(張德銳、張素偵,2013;張德銳、張素偵,2018)。另外,柯慧貞(2012)指出國民小學教師領導可以預測學校組織變革。吳煒增(2015)指出透過教師領導,可以發揮校園空間美學營造的教育效果,建立學校特色。張本文(2015)指出教師領導與學校組織文化是校長運用服務領導提升學校競爭優勢的中介因素。

教師領導對學生學習方面的影響之研究報告並不多見,只有5篇(11%)。簡杏娟(2012)、簡杏娟與賴志峰(2012)、劉玕榛(2018)的研究皆指出教師領導可以提升學生的學習興趣。葉玉珍(2014)指出,教師領導在學生學習方面的影響為變化學生氣質、學生投入學習,以及學生自信心增強,願意表達。張德銳

與張素偵（2018）則指出教師領導可以經由教師教學的提升，有效幫助學生學習。

最後，教師領導在校外影響的研究報告有 4 篇（9%）。侯仲宸（2014）發現教師領導能有效促進跨校專業學習社群的發展。葉玉珍（2014）指出教師領導使社區對學校持正面評價，認同度提高，以及與他校策略聯盟關係的建立。江嘉杰（2015）發現教師領導使家長與社區對學校印象翻轉、資源增加、新生入學率提升、校外鏈結與發表分享增多。張德銳與張素偵（2013）亦指出推動教師領導的學校不斷獲得獎項，能將其經驗推廣至其他學校，這對我國教育品質的提升有助益。

在國外研究方面，國外的研究發現和國內研究結果相類似。Chew 與 Andrews（2010）指出教師領導提供一個有義意的工作任務和一個生涯發展機會，可以降低教師長期任教後所產生的倦怠感和孤立感，提升對教育的投入和成就感。Wenner 與 Campbell（2017）指出對教師同儕教學成長的促進是教師領導的主要成效之一。Huffman（1991）指出透過教師領導，教師課程與教學的改善可以提升學校教育的品質。York-Barr 與 Duke（2004）指出學生學習的提升才是教師領導的最終目的，但在這一方面的實徵研究仍相當不足。在他們所整理的五個實徵研究中，只有二個研究（Marks & Louis, 1997; Ryan, 1999）顯示教師領導對於學生學習有正向的影響。

比較不同的是，國外的研究發現教師領導最顯著的效果是發生在教師領導者本身，國內在這一方面則較不足。雖然國內外的研究皆發現教師領導有益於教學的對話、反思以及提升自我的教學效能（于沛霖，2012；林恭煌，2016；Guenzler, 2016；Huffman, 1991；Kurt, 2016；Sharp, 2018），但國外的研究亦發現教師領導是一個很好的學習歷程，可用於增進領導技巧與領導視野（Edge & Mylopoulos, 2008；Sharp, 2018），而我國在這一方面的研究結果仍付諸闕如。

四、教師領導困境

國內有關教師領導困境之研究整理於附錄四。附錄四共蒐錄了 15 篇有關教師領導困境之研究。其中，有 11 篇研究（73%）發現教師領導者有個人層面上的困境。其中，彭中慧（2011）指出桃竹苗四縣市國民小學教育人員對於教師領導困境整體的知覺度為中高度。

彭中慧（2011）、李奐穎（2014）指出教育人員對教師領導的認知不足。江嘉杰（2015）發現教師的專業限制和缺乏領導經驗。陳玉玫（2012）指出教師領

導專業知能不足，領導施展不易。黃道遠與吳婷婷（2012）發現教師領導者的轉換與培育問題。黃宏仁（2013）認為國小師資培育方案與教師週三進修研習少有與領導主題有關的進修課程。可見，缺乏教師領導職前培訓和發展，以致教師領導的知能或技巧不足，是教師領導的推動主要困境之一。

除了認知不足、能力受限之外，有 11 篇研究（73%）指出教師領導的時間受限（如江嘉杰，2015；何文正，2006；陳玉玫，2012；孫淑偵，2014；蔡進雄，2007）。有 5 篇研究（33%）指出教學負擔沈重（如張德銳、張素偵，2018；彭中慧，2011）。有 3 篇研究（20%）指出激勵與誘因不足，以致教師不願意擔任領導者（黃宏仁，2013；彭中慧，2011；孫淑偵，2014）。

在團體互動層面上的困境，主要來自校長未能充分授權，教師難以發揮領導作為（陳玉玫，2012；孫淑偵，2014），或者未被賦予明確的法定職權會造成教師領導的困難（黃瓊閱，2013）。其次，教師領導發展歷程所遭遇的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（王淑麗等，2016；張德銳、張素偵，2013；張慧美，2017）。此外，蔡進雄（2007）、陳玉玫（2012）皆指出教師群體個人與專業自主意識強，領導不易。江嘉杰（2015）發現教師領導者怕被貼「國王人馬」的標籤。由上述研究可見，教師領導的實施往往受限於缺乏校長授權或法定職權的不足、以及教師同仁的抗拒和不支持。

在組織層面上的困境，學校科層體制的組織結構（黃宏仁，2013；彭中慧，2011；孫淑偵，2014）、保守與平庸的學校文化（黃宏仁，2013）、以及人力及物力的支援不足（何文正，2006；彭中慧，2011）等，皆是教師領導的重重阻礙。

另外，何文正（2006）指出缺乏教師獎勵及考核評鑑制度。李奐穎（2014）指出學校為因應少子化所造成的衝擊而採代理、代課教師及超鐘點舉措，增加教師教學的負擔。張德銳與張素偵（2018）發現到少子化的影響，無法招募新進教師，導致教學輔導教師制度產生配對上的困難。這些教育制度或環境上的問題亦影響到教師領導的推動。

在教師領導困境的研究上，國外與我國的研究結果相當類似。例如教育人員對教師領導的認知不足，影響承擔領導的意願（Brosky, 2011; Chen, 2008; Shah, 2016）；缺乏領導訓練與發展，將影響教師領導角色的履行（Portin, Russell, Samuelson & Knapp, 2013）；校長未能充分授權與支持，教師難以發揮領導作為（Chen, 2008; Friedman, 2011）；同儕的不信任、同仁的不配合與同儕的誤會（Zinn,

1997)；學校科層體制的組織結構(Alegado, 2018; Chen, 2008; Shah, 2016)、保守與平庸的學校文化(Alsalahi, 2014)等亦皆是國外教師領導所遇到的相同問題。

五、教師領導影響因素

附錄五係國內在教師領導影響因素的研究結果整理。在 38 篇有關教師領導影響因素的研究中，有 12 篇(32%)提出教師領導的個人影響因素。其中，何文正(2006)發現「課程領導者的個人因素」向度的知覺程度較整體的平均數高，而「學校組織及制度的因素」、「課程發展的資源因素」及「課程授權與評鑑制度因素」三個向度的知覺程度均較整體平均數低。可見教師領導個人因素之重要性。

在 12 篇有關教師領導的個人影響因素中，教師領導者的服務態度是一個重要因素。張德銳與張素偵(2013)發現能夠成功扮演教師領導角色者，通常是出於自願服務。張慧美(2017)的研究亦發現內在動機驅使主任輔導教師接受此職位，從同儕和典範學習中建構自己理想中的輔導室運作藍圖。

其次是教師領導者的人格特質。李奐穎(2014)指出兩位個案教師的人格特質成為教師領導之內在趨力。葉玉珍(2014)指出教師領導者的特質有：角色定位清楚、正向思考、同理關懷、勇於嘗試，具執行力、以及個人領導魅力等五項。王淑麗等人(2016)則發現教師領導者具有個人勇於挑戰的精神。

教師對教學專業的認知亦是教師領導的影響因素。陳玉玫(2010)認為教師專業角色的建構－教師對專業的認知侷限於教學而非領導，會導致教師領導的難產。陳佩英與焦傳金(2009)認為教師的主動性和專業需求明確化是教師專業發展資源得以引入之關鍵。陳莉榛(2016)主張教師領導者的自我專業認同是教師領導的實踐靈魂。

最後，教師的教學能力和領導能力亦深深影響教師領導的發揮。李奐穎(2014)指出教學年資與專業領導賦予教師領導的正當性。張慧美(2017)的研究發現主任輔導教師在諮商專業上的訓練有助於建立團隊合作之信任度。陳玉玫(2010)指出個案教師教育專業知識尚足，組織與社群知識則為缺乏；教師尚需培養情緒智慧與微觀政治素養；教師人際技巧的培養並未受關注，將影響教師領導的發揮。有鑑及此，諸多研究(黃宏仁, 2013; 孫淑偵, 2014; 張德銳、張素偵, 2013; 潘慧玲、許筠萱, 2019)皆主張培養教師領導知能的重要性。

在 38 篇有關教師領導因素中，有 33 篇(87%)提出人際互動與關係上的影

響因素。其中最顯著的是校長或園長的領導與行政支持（23 篇，61%，例如丁一顧等，2016；陳文彥、潘慧玲，2019；張德銳、張素偵，2012；潘慧玲、許筠萱，2019；簡杏娟、賴志峰，2014）係教師領導的最關鍵因素。其次是教師領導者能與教師建立信任合作的人際關係（8 篇，21%，如孫淑偵，2014；張德銳、張素偵，2013；黃道遠、吳婷婷，2012；羅嘉慧，2010）。再者，正向、合作、團隊的教師文化（5 篇，13%，如江嘉杰，2015；林志成、階美玲，2014；張德銳、蘇玲慧、張素偵，2011）亦是影響教師領導的重要因素。教師專業學習社群的運作（4 篇，11%，如丁一顧、張德銳，2010；黃宏仁，2013）也會促進教師領導的發展。

在 38 篇有關教師領導因素中，有 11 篇（29%）提出學校組織結構與文化上的影響因素。其中最顯著的是正向、積極的學校組織文化，可以促進教師領導（5 篇，13%，如林俊傑，2011；葉玉珍，2014；趙廣林，2011）。其次是學校科層組織結構會帶給教師領導之束縛（3 篇，8%，如周彥君，2014；陳王玫，2010）。另外，何文正（2006）、黃宏仁（2013）、李奐穎（2014）皆指出學校宜協助教師彈性排課，俾使教師們有共同討論時間。吳煒增（2015）發現校園空間美學營造越好，教師領導的表現越佳；而李奐穎（2014）亦指出場地的安排有助於教師領導的施行。最後，諸多研究（何文正，2006；李奐穎，2014；周彥君，2014；黃道遠、吳婷婷，2012）皆指出校內外人力與物力資源的安排與利用是有益於教師領導的，特別是黃宏仁（2013）與江嘉杰（2015）皆發現教師領導者會善用 Line 等網路社群平台之現代科技。

在教育政策的影響因素方面，相關的研究並不多見，僅有 6 篇（16%）。陳依琳（2019）指出不同學校課責來源與教師領導之間均有顯著相關，且內部課責比外部課責對於教師領導更具預測力。何文正（2006）亦提出「課程授權與評鑑制度」係教師領導的影響因素之一。

黃道遠與吳婷婷（2012）指出學校的教師領導係「以學校政策為依歸，具發展性」。周彥君（2014）指出教師領導宜「在教改政策下，教師增權賦能，當轉化型知識份子」。潘慧玲與許筠萱（2019）發現個案社群係在教育行政機關所推動的學習共同體的政策上，校長進行理念的引領。黃宏仁（2013）則提出「推動教師專業分級制與提供津貼作為實質獎勵」，將有利教師領導的發展。

最後，在個人及學校背景變項上，陳婉萍（2018）篩選國內 69 篇「教師領導」相關研究，採用後設分析法進行國內教師領導整體現況之分析，獲得如下研究結

果：（1）男性教師對於教師領導知覺程度高於女性教師；（2）年資在 11 年以上教師對於教師領導知覺程度高於 10 年以下教師。（3）職務為兼任行政職之教師對於教師領導知覺程度高於未兼任行政職之教師；（4）學校規模在 12 班以下學校任教之教師對於教師領導知覺顯著高於學校規模在 13 班以上學校任教之教師。

在教師領導的影響因素研究上，國外與我國的研究有相當類似的研究結果。例如教師的教學能力和領導能力、以及教師領導知能的培訓，深深影響教師領導的發揮（Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004）。校長的領導和支持則是另一個教師領導的關鍵（Wang, 2018; Wenner & Campbell, 2017）。正向、積極、合作的學校組織文化，可以促進教師領導（Wang & Zepeda, 2013）。校內外人力與物力資源的安排與利用是有益於教師領導（Gigante, 2006）。

參、國內教師領導研究未來發展方向

根據國內教師領導實徵性研究之探析，本文提出下列未來發展方向的建議如后，供國內教育研究者所參酌：

一、建構本土化的概念架構

任何教育研究的最終目的，係在建構一個理論體系，而其中的一個要素便是概念架構的建立。本文根據國內的既有研究成果，拋磚引玉地提出一個教師領導概念架構圖如下，供後來者所參考與修正。當然，有識者亦可提出一個全然不同的架構，只要有理論的根據以及實徵性研究的支持，都是可以接受的。是故國內的教育研究者如何從事更多有關教師領導的實徵性研究，從而建構一個符合我國國情的本土化概念架構，是我輩共同努力的目標。

圖 1 之架構係來自上述國內教師領導的研究結果。在「教師領導影響因素」、「教師領導行為」、「教師領導成效」、「教師領導困境」、以及教師領導的終極目的一「學生學習」這五個面向中，「教師領導行為」係「教師領導影響因素」與「教師領導成效」的中介，而「教師領導成效」又係「教師領導行為」與「學生學習」的中介。「教師領導困境」與「教師領導行為」係雙箭頭的關係，亦即教師領導過程中，會產生實施上的困難；另外亦有可能因為教師領導的困境（亦可名之為阻礙性因素）使得教師領導運作不順。

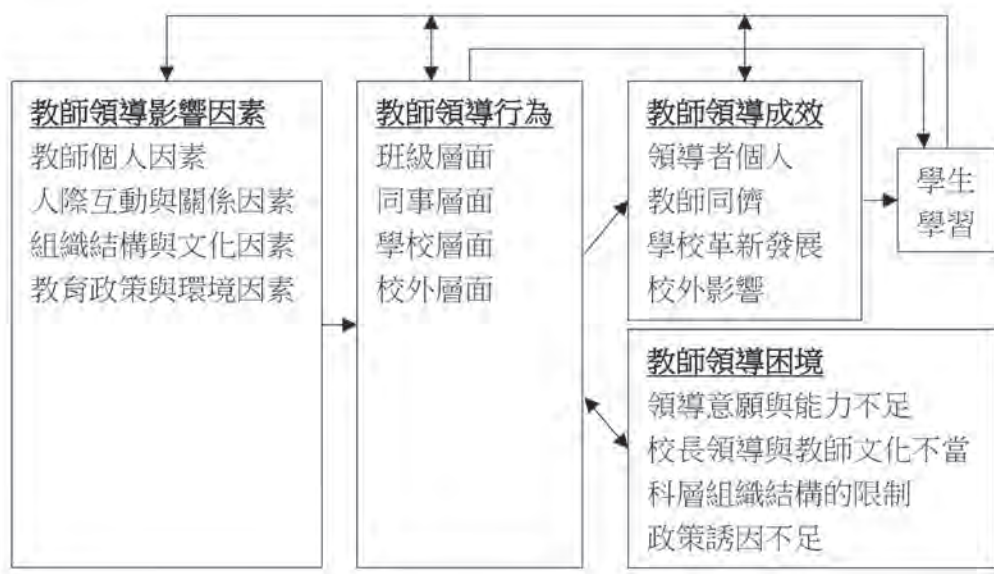


圖 1 教師領導概念架構圖

圖 1 中的「教師領導行為」可以分成四個層次。在班級層面，教師需把教學、班級經營與學生輔導做好。在同事層面，教師需能和同事協同合作，協助同仁專業成長。在學校層面，教師被期盼協助學校進行課程與教學發展，參與學校革新與發展的決策與執行。在校外層面，被期待參與校外專業，推廣實務經驗等。

教師領導的成效可分成直接成效與間接成效。直接成效有：（1）提升教師地位，促進個人的專業成長和生涯發展等；（2）協助同儕專業發展，形塑教師文化，促進教學創新等；（3）形塑優質學校文化，促進學校組織變革等；（4）對校外影響而言，教師領導可以強化教師專業主義。另外，透過對上述四個成效，可對教師領導的終極目的一學生的學習產生間接影響，亦即可以提升學生學習動機與學習品質。當然，教師領導，特別是教室內的教師領導，亦有可能對學生學習產生直接影響。

教師領導所遭遇的困境包括：（1）教師缺乏領導的知能或技巧、時間有限且教學負擔沈重、激勵與誘因不足，以致教師不願意擔任領導者等；（2）校長權威

式的領導以及同儕平庸的教師文化等；（3）科層體制的組織結構、個人主義且保守封閉的學校文化、以及行政人力及物力支援不足等；（4）在教育政策上，缺乏教師領導制度的誘因等。

圖 1 中的「教師領導的影響因素」之「教師個人」因素係指：（1）教師的信念、期望和意願，（2）教師的人格特質，（3）教師的教學專業能力，（4）教師的領導能力與技巧。「人際互動與關係」因素主要係指：（1）校長分權式領導與支持，（2）教師同儕的認可與尊重，（3）合作精進的教師文化，（4）與同儕和行政人員之間有高度信任和正向的關係。「學校組織結構與文化」因素主要係指：（1）去科層體制化的組織結構，（2）團隊合作、責任分享的學校文化，（3）學校行政的支援與支持。另外，「教育政策」因素係指：（1）教育鬆綁、權力下放的教改措施，（2）績效責任的要求，（3）教育行政機關的倡導與支持。

最後，圖 1 中最上方的回饋箭頭，表示教師領導的影響因素、領導行為、成效與困境並不是單向、線性的影響歷程，而是一個雙向、迴圈的系統，也就是說在教師領導的運作之後，可以將執行領導的行為回饋給影響因素，據以改變或修正這些影響因素。同樣的教師領導的成效（含最終的成效—學生學習）與困境亦可回饋給教師領導者，據以作為調整和修正領導行為與影響因素的參考。

二、擴大研究範圍與對象

我國教師領導實徵性研究絕大多數係集中於小學及國中，比較需要加強的階段別係幼兒園、高中職和特殊學校、以及大學教育階段。另研究對象絕大多數為教師，比較需要加強的係對行政人員、家長與學生的研究。畢竟行政人員、家長與學生的觀點是會與教師的觀點有所落差的。特別是教師群體對於自己的領導行為難免會有自我感覺良好的情形發生。是故不同觀點的差異比較是一個可以採行的研究途徑。此外，我國教師領導研究對象幾乎集中在公立學校，私立學校的情況則甚少被探討。然公立與私立學校之組織特性與實務之運作實有差異，因此私立學校仍是很值得研究的對象。

三、運用多元的研究方法

在研究方法上，我國教師領導實徵性研究所使用的方法仍以量化的問卷調查法為最大宗，在可見的未來，由於問卷調查投入的時間較少，加上統計學上的發

展，此一研究方法仍可能是最常見的研究方法。

唯問卷調查以量化方式進行實徵研究，雖可提供大範圍樣本的實際現況與分析結果，並且能驗證多變項之間的關係，然而在教師領導過程中一些細微精巧的部分容易被忽略，因此若想要教師領導的現象做詳細觀察記錄、訪談當事人的知覺與想法、分析領導情境有關的文件，還是有賴於針對少數個案做長期的觀察與紀錄才能蒐集得到的。是故，針對個別學校或個別對象進行民族誌研究及生命故事敘說分析研究，或進行個案間的比較分析，深入了解、詮釋與描述教師領導的情境、角色、行為、成效與困境等，仍將是一個重要的研究取徑。

除了上述二個研究方法外，在教師領導的研究上，國內教育研究者較少使用行動研究、質性的訪談法、焦點團體訪談、量化的問卷調查伴隨質性的訪談、德懷術、後設分析法、次級資料庫分析法。特別是在實驗設計或準實驗設計的運用，以及質量並用的研究方法，實有進一步加強使用的必要，俾獲得更有內在效度或者更能加以三角檢證的研究結果。

最後，在有了研究成果之後，宜再加強學術期刊的投稿和發表。如前節所分析的結果，在 73 篇實徵研究報告中，只有 24 篇係學術性期刊論文，可見教師領導在國內學術性期刊的發表仍有加強的空間。只有加強發表，才能累積知識與研究的能量。

四、擴展研究主題

如以本文作者所提出的教師領導概念架構為考量，國內教師領導影響因素之研究較偏於人際互動與關係因素，對於組織結構與文化因素、教師個人因素和教育政策與環境因素則較少觸及而有多研究的必要。

在教師領導行為研究上，國內的教師領導行為較著重班級層面與同事層面，而國外的教師領導行為則兼重對學校層面和校外層面的貢獻（Edwards, 2015; York-Barr & Duke, 2004），是故我國中小學固然在實務上要加強教師領導在學校層面和校外層面的努力，但在研究上也宜多探究教師領導在學校層面和校外層面的實施狀況。

在領導成效上，國內對教師同儕與學校革新與發展的成效探討較為多見，但對於領導者個人和校外影響上則較少研究，特別是對於學生學習成效的研究，迄今仍屬少見，須知學生學習才是教師領導的最終目的，沒有了學生學習成效，教

師領導將失去意義。另外，國內教師領導對學生學習影響的研究多集中於學習興趣與學習動機方面，今後宜多做對學生學習成就或學生學習素養的研究。另外，在領導者個人成效方面，國外的研究發現教師領導是一個很好的學習歷程，可用於增進領導技巧與領導視野（Edge & Mylopoulos, 2008; Sharp, 2018），而我國在這一方面的研究結果仍付諸闕如，實有多做研究的必要。

最後，除研究教師領導成效之外，宜再多研究教師領導困境，特別是教師領導在學校層面和校外層面的困境，以便理解困境後，提供合宜的解決策略，供教育實務者所參酌。

五、進行各種職位教師領導狀況的研究

教師領導的內涵相當廣泛，可以從具正式職位的教師領導（如教務主任、教學輔導教師、研究教師、國教輔導團團員、學年主任、學習領域召集人等）與非正式職位的教師領導（如擔任解決教學問題的資深教師、教師專業學習社群領頭羊等）之關係角度去劃分。各種職位教師領導者所承擔的角色、功能與行為以及所達致的成效與困境，亦往往各不相同，然國內教師領導的研究，除少數研究（如丁一顧、張德銳，2010；黃宏仁，2013；張慧美，2017）係分析特定職位的教師領導狀況，其餘大多是研究一般性的教師領導現象，以致研究結果的精準性和應用性受限，是故今後除繼續研究一般性的教師領導現象之外，宜加強研究各種正式職位與非正式職位教師領導者的運作現狀與成效。

六、擴大研究變項來建構更完整的知識架構體系

本文作者所提供的教師領導概念架構，固然已含蓋了諸多研究變項，但是除了有些變項仍未深入探討之外，還有許多新變項待發現，例如在教師領導困境上，教師領導者角色模糊和角色衝突、以及教師領導者與教職同仁間的溝通和回饋不恰當等，未來研究者都可以加以開拓，以建構出更完整的知識架構體系。

七、加強中介變項與調節變項的研究

國內教師領導的量化研究從早期的探討二個變項間關係的研究，到如今有愈來愈多研究者探討三個以上變項間關係的研究，而伴隨結構方程模式的誕生，許多研究能結合因素分析與徑路分析的技術，考驗潛在變項間之因果路徑模式，這

是一個可喜的現象。唯在這些研究中，多以教師領導為中介，探討校長領導或教師文化對於教學效能或學校效能的影響。今後除了繼續以教師領導為中介之外，亦可以採行以教學效能或學校效能為中介，探討教師領導對於學生學習的影響。

另外，調節變項的研究亦是教師領導必須開拓的主題。在這一方面，國內教師領導的研究只有一篇，即陳文彥與潘慧玲（2019）的研究發現：校長領導對於教師學習領導的影響效果，受到信任關係與學業強調的調節；信任關係對於校長領導的影響力具有加乘作用，而高學業強調則對校長領導之影響力產生壓抑效果。是故有關教師領導行為或者教師領導成效的調節變項的研究，在國內有大幅開拓的空間。

參考文獻

- 丁一顧、黃智偉、王佳蕙（2016）。教學導師教師領導之研究：校長支持作為與影響。**教育政策論壇**，**19**（2），65-92。
- 丁一顧、張德銳（2010）。臺北市教學導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。
- 于沛霖（2012）。教師領導理論在教師專業發展評鑑應用之個案研究（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 王立宏（2013）。國民小學教師領導與教師教學自我效能關係之研究（未出版之碩士論文）。逢甲大學，臺中市。
- 王美琪（2013）。國民中學教師領導與終身學習能力關係之研究—以台東縣為例（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 王淑珍（2019）。國民小學教師領導、教師同僚性與教學創新關係之研究（未出版之博士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 王淑麗、莊念青、丁一顧（2016）。臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程之研究。**教育研究與發展期刊**，**12**（1），39-70。
- 江文吉（2012）。校長靈性領導、教師領導、學校組織文化與學校效能關係之研究（未出版之博士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 江嘉杰（2015）。國民小學教師領導之個案研究：以教學卓越金質獎團隊為例（未出版之博士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 吳子宏（2017）。國民小學教師領導行為指標建構之研究（未出版之博士論文）。國立屏東大學，屏東縣。
- 吳百祿（2009）。教師領導：理念、實施、與啟示。**國民教育學報**，**23**，53-80。
- 吳清山、林天祐（2008）。教師領導。**教育研究月刊**，**173**，136-137。
- 吳煒增（2015）。臺北市國民小學校園空間美學營造、教師領導與學校特色關係之研究（未出版博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 李爭宜（2014）。國民小學教師領導、教師專業學習社群參與與教師專業發展之關係研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學。屏東縣
- 李奂穎（2014）。教育的支點：一所高中特色課程發展中教師領導之探究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

- 何文正(2006)。**國小教師同儕課程領導現況及其影響因素之研究**。(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 金建生(2008)。**英美澳加教師領導研究進展述要**。**比較教育研究**，223，58-61。
- 林志成、階美玲(2014)。**全方位教師領導與正向教師文化之研究**。**學校行政雙月刊**，89，104-120。
- 林和春、楊佩禎(2014)。**國民小學校長課程領導與教師領導關係之研究—以桃園市為例**。**中等教育**，67(4)，58-84。
- 林俊傑(2011)。**國民中學校長多元型模領導、教師領導、學校文化與學校效能關係之研究**(未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 林恭煌(2016)。**技術型高中校長領導與教師領導及自我效能對學校效能影響之研究**(未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 周彥君(2014)。**國民小學教師領導角色建構與實踐之敘說研究**(未出版之博士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 洪幼齡(2018)。**國中校長課程領導對學校效能之影響—以教師領導為中介變項**(未出版之博士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。
- 洪博雄(2019)。**由認知到行動？國中教師對教師領導行為的「IPA 分析」**(未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。
- 柯慧貞(2012)。**桃竹苗地區國民小學教師領導與學校組織變革之相關研究**(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 侯仲宸(2014)。**臺北市高中英文科跨校專業學習社群教師領導實踐之研究**(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 徐建豪(2013)。**桃竹苗地區國民中小學教師領導與教師效能關係之研究**(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 許宜欣(2016)。**桃竹苗地區國民小學教師領導與教學創新之研究**(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 許籐繼、郭真善(2019)。**有感？無感？—國中小教育人員對國教輔導團教師領導知覺之分析**。**市北教育學刊**，62，1-27。
- 陳文彥、潘慧玲(2019)。**校長領導對教師學習領導的影響—檢視信任關係與學業強調的調節作用**。**教育科學研究期刊**，64(1)，119-147。
- 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。

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。

陳依琳（2019）。學校課責對高中教師領導行為之影響（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。

陳佩英（2008）。教師領導之興起與發展。教育研究月刊，171，41-57。

陳佩英、焦傳金（2009）。分散式領導與專業學習社群之建構：一所高中教學創新計畫的個案研究。教育科學研究期刊，54（1），55-86。

陳莉生（2015）。臺北市國民小學教師領導與教師組織公民行為關係之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。

陳莉榛（2016）。教師領導者之實踐分析（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。

陳婉萍（2018）。我國高級中等學校以下教師領導研究之後設分析（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

陳淑雯（2015）。新北市公立國民小學校長學習領導與教師領導關係之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。

涂富焜（2013）。桃園縣國民小學教師領導與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

孫淑偵（2014）。國小教師領導實踐之研究（未出版之碩士論文）。長榮大學，臺南市。

倪靜宜（2016）。新北市國民小學教師領導與教學效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣海洋大學，基隆市。

郭騰展（2007）。臺北縣國民小學教師領導與學校文化關係之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。

莊淑惠（2017）。基隆市國民小學教師領導與教師專業承諾關係之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。

階美玲（2012）。苗栗縣國民小學教師領導與教師文化關係之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。

張本文（2015）。國小校長服務領導、教師領導、學校組織文化與學校競爭優勢關係之研究（未出版之博士論文）。國立屏東大學教育，屏東縣。

- 張世璿(2013)。**國民小學教師領導指標建構與實證之研究**(未出版之博士論文)。
臺北市立教育大學，臺北市。
- 張世璿、丁一顧(2016)。**國民小學教師領導核心能力指標建構之研究**。**新竹教育大學教育學報**，**33**(1)，1-38。
- 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—以臺南市國民中學為例**。**南台人文社會學報**，**8**，29-55。
- 張慧美(2017)。**高中主任輔導教師領導經驗之探究**。**諮商心理與復健諮商學報**，**30**，7-34。
- 張德銳(2010)。**喚醒沉睡的巨人：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。
- 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。
- 張德銳、張素偵(2013)。**臺北市中小學教師領導運作、影響因素、成效與困境之研究—以教學輔導教師為例**。**教育行政與評鑑學刊**，**15**，1-30。
- 張德銳、張素偵(2018)。**臺北市國中教學輔導教師之教師領導成效與困境之個案研究**。**教育行政與評鑑學刊**，**23**，1-45。
- 張德銳、蘇玲慧、張素偵(2011)。**中小學教師文化與教師領導之關係研究—以臺北市 98 學年度參與教學輔導教師制度學校為例**。**教育行政與評鑑學刊**，**12**，1-27。
- 黃宏仁(2013)。**學年主任看實踐教師領導的難題與因應之研究—以推動希望國小學校本位課程為例**。**中州管理與人文科學學刊**，**2**(2)，136-153。
- 黃道遠、吳婷婷(2012)。**從教學文化看教師領導之困難與因應策略—以新竹縣一所國小為例**。**學校行政雙月刊**，**77**，46-62。
- 黃韻亘(2015)。**國小教學卓越團隊教師領導之個案研究以墨之痕教學團隊為例**(未出版之碩士論文)。**輔仁大學**，**新北市**。
- 黃瓊閱(2013)。**臺北市國民小學學年主任教師領導之研究**(未出版之碩士論文)。**臺北市立教育大學**，**臺北市**。
- 黃藍琪、賴志峰(2013)。**國民中學教師領導與教師組織承諾關係之研究**。**學校行政雙月刊**，**87**，30-58。
- 彭中慧(2011)。**桃竹苗四縣市國民小學教師領導之研究**(未出版之碩士論文)。

國立新竹教育大學，新竹市。

彭梓航（2014）。國民小學教師領導與教師專業發展評鑑方法關係之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。

彭曉玲（2017）。馬來西亞砂拉越州華文獨立中學教師領導及政策可行性之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。

曾羽（2018）。桃園市公幼教保服務人員教師領導與教師專業認同之研究。（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。

葉玉珍（2014）。國民中學教師領導者之個案研究（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。

趙廣林（2011）。國民小學分享領導、教師領導與學校組織文化關係之研究（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

趙廣林（2012）。國民小學教師領導實施現況之研究。**科學與人文研究**，1（1），107-127。

楊淙富（2012）。國民小學教師領導、教師專業學習社群與學校效能之研究（未出版之博士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

蔡宜娉（2019）。高雄市國民小學教師領導與教師專業學習社群關係之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東縣。

蔡進雄（2005）。中小學教師領導理論之探究，**教育研究月刊**，139，92-101。

蔡進雄（2007）。國民中學教師教學領導之建構與發展－以學習領域召集人為例。**學校行政雙月刊**，52，20-43。

劉乙儀（2017）。幼兒園園長分布式領導、教師領導與教師專業發展關係之研究－以中彰投地區為例（未出版之博士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

劉玗榛（2018）。國民中學教師領導促進教學創新之個案研究（未出版之碩士論文）。逢甲大學，臺中市。

潘慧玲、許筠萱（2019）。分散性領導在推動學習共同體中的實踐：以一所中國文教師學習社群為案例。**學校行政雙月刊**，119，197-214。

賴秋郁（2013）。教師領導對工作滿意度的影響－以正向心理資本為中介變項（未出版之碩士論文）南臺科技大學，臺南市。

簡杏娟（2012）。國民小學教師領導促進專業學習社群建構之個案研究（未出版之碩士論文）。逢甲大學，臺中市。

- 簡杏娟、賴志峰（2014）。國民小學教師領導促進專業學習社群建構之個案研究。
學校行政雙月刊，**90**，172-193。
- 魏宗明、劉乙儀、張瑞村（2014）。中彰投地區國民小學附設幼兒園教師領導與
教師專業發展關係之研究。**幼兒教保研究期刊**，**213**，1-26。
- 羅嘉慧（2010）。桃園縣國民小學組織信任影響教師領導之研究（未出版之碩士
論文）。輔仁大學，新北市。
- Alegado, P. J. E. (2018). Breaking the barriers: Teacher leadership in the heart of
educational reform in the Philippines. *Bulgarian Journal of Science and Education
Policy*, 12(1), 15-30.
- Alsalahi, S. M. (2014). Challenges of teacher leadership in a Saudi school: Why are
teachers not leaders? *Educational Research and Review*, 9(24), 1413-1419.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449.
- Beachum, F., & Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school
renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68 (3), 276-286.
- Brosky, D. (2011). Micropolitics in the school: Teacher leaders' use of political skill and
influence tactics. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6,
1-11.
- Chen, Z. (2008). *Teacher leadership and teacher professional development in the
context of new curriculum reform in the Chinese Mainland* (Unpublished doctoral
dissertation). The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong, China.
- Chew, J. O. A., & Andrews, D. (2010). Enabling teachers to become pedagogical leaders:
Case studies of two IDEAS schools in Singapore and Australia. *Educational
Research for Policy and Practice*, 9, 59-74.
- Edge, K., & Mylopoulos, M. (2008). Creating cross-school connections: LC networking
in support of leadership and instructional development. *School Leadership &
Management*, 28, 147-158.
- Edwards, S. T. (2015). *Narratives of teacher leadership development: The voices of high
school teacher leaders* (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University,
San Diego, California.
- Friedman, H. (2011). The myth behind the subject leader as a school key player. *Teachers*

and Teaching, 17, 289–302.

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Huffman, S. E. (1991). *Teacher leadership: Roles, contextual variables, and effects on teacher colleagues in selected elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). Northern Illinois University, DeKalb, Illinois.
- Gigante, N. A. (2006). *Teacher leadership in context: Its relationship with social, material, human resources in schools implementing reform* (Unpublished doctoral dissertation). Rutgers University, New Brunswick, New Jersey.
- Guenzler, A. M. (2016). *Teacher leadership and teacher efficacy: A correlational study comparing teacher perceptions of leadership and efficacy and teacher evaluation scores from the North Carolina educator evaluation system* (Unpublished doctoral dissertation). Gardner-Webb University, Boiling Springs, NC.
- Katzenmeyer, M. & G. Moller (2009) . *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rd ed). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Kurt, T. (2016). A model to explain teacher leadership: The effects of distributed leadership model, organizational learning and teachers' sense of self-efficacy on teacher leadership. *Education and Science*, 41(183), 1-28.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 245–275.
- Miller, B., Moon, J., & Elko, S.(2000). *Teacher leadership in mathematics and science: Casebook and facilitator's guide*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Portin, B., Russel, F. A., Samuelson, C., & Knapp, M. S. (2013). Leading learning-focused teacher leadership in urban high Schools. *Journal of School Leadership*, 23(2), 220-252.
- Ryan, S. (1999, April). *Principals and teachers leading together*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Sergiovanni, T. J. (2002). *Leadership: What's in it for schools?* New York, NY:

Routledge.

- Shah, S. R. A. (2016). *Teacher leadership: A case study of teacher leaders' professional development in an EFL institute of a Saudi Arabian university* (Unpublished doctoral dissertation). University of Exeter, Exeter, England.
- Sharp, L. (2018). *Teacher and administrator perspectives from experiences in the teacher leadership initiative* (Unpublished doctoral dissertation). University of Arkansas, Fayetteville, Arkansas.
- Wang, F., & Zepeda, S. J. (2013). A comparative study of two schools: How school cultures interplay the development of teacher leadership in Mainland China. *Creative Education*, 4(9), 63-68.
- Wang, M. (2018). *Perceptions and its influencing factors of teacher leadership in early childhood education in China: A mixed-methods study in Xiamen City* (Unpublished doctoral dissertation). The Education University of Hong Kong, Hong Kong, China.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.
- York-Barr, J., & Duke, K.(2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Zinn, L F. (1997). *Supports and barriers to teacher leadership: Reports of teacher leaders* (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Colorado, Greeley, Colorado.

2020 年 1 月 5 日收件

2020 年 3 月 8 日初審通過

2020 年 3 月 11 日修正回覆

2020 年 3 月 12 日複審通過

* 本文章附錄一至附錄五電子檔

請於 [https://www.doi.org/10.6925/SCJ.202003_16\(1\).0004](https://www.doi.org/10.6925/SCJ.202003_16(1).0004) 下載。

徵稿啟事

2005.1.18 編輯委員會會議通過
2006.2.13 編輯委員會會議修正通過
2006.5.15 編輯委員會會議修正通過
2006.8.11 編輯委員會會議修正通過
2007.7.13 編輯委員會會議通過
2009.8.10 編輯委員會會議修正通過
2011.2.10 編輯委員會會議修正通過
2012.8.16 編輯委員會會議修正通過
2016.3.21 編輯委員會會議修正通過
2019.12.9 編輯委員會會議修正通過

《教育研究與發展期刊》(Journal of Educational Research and Development) 為國家教育研究院發行之教育學術刊物，著重在教育領域內之研究與發展 (R&D) 方面相關議題，並推廣國內外教育學術研究與交流。所有稿件之徵、審稿辦法比照【科技部人文社會科學研究中心】「臺灣社會科學引文索引」資料庫 (TSSCI) 之相關規定辦理，歡迎踴躍賜稿。

● 一、徵稿事項

- (一) 本刊為季刊，全年徵稿，每年 3 月、6 月、9 月、12 月出版，徵稿範圍包含「師資培育與教師專業發展」、「課程與教學」、「教育政策與制度」(含教育行政、學校行政等)、「教育心理、輔導與測評」(含：教育統計)等領域之原創性論文。
- (二) 本刊自 109 年 16 卷 1 期開始，新增「研究趨勢評論」專欄。本刊編輯會得邀請各領域學者專家針對本刊四大領域的重要議題，以文獻探討或以科學方法，綜合評述該議題研究趨勢，引領各界進一步探究取徑。
- (三) 所有稿件皆隨到隨審，原則上，編輯部於收稿後五個月內處理完成並告知作者「刊登與否」。

● 二、投稿原則

- (一) 請以電腦打字，中英文不拘，中文撰稿文長以 15,000 字為原則，至多為 20,000 字(含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等)，經審查通過之修正文稿字數不得超過 22,000 字。中文摘要請勿超過 500 字，英文摘要不超過 300 字，並列出中英文關鍵字至少各 3~5 個。如以英文撰稿，請勿超過 12,000 字。

- (二) 來稿請使用線上投稿系統，請有意投稿者至網址 <http://journal.naer.edu.tw> 註冊並上傳中英文摘要及全文電子檔（Word 或 PDF 格式），需詳細填列共同作者、服務機關、最高學歷、專長領域、聯絡電話、電子郵件等資訊，俾利編輯部確認身份。
- (三) 投稿正文及中英文摘要中，請勿出現任何個人資料。
- (四) 來稿文件之註釋（採當頁註方式）及參考書目，請用 APA 格式【第六版】。詳細規範可至本期刊網站下載說明文件，或來函（請附回郵信封）至編輯部索取。
- (五) 未依本刊所要求之格式來稿，本刊將逕予退稿。
- (六) 來稿如未獲採用，本刊將致函作者審查結果，但不寄還稿件，請投稿者自留原稿。
- (七) 本刊因編輯需要，保有必要之文字刪修權。
- (八) 兩名作者以上之稿件，應分別列明各人之貢獻。
- (九) 單一作者單期投稿並不限制 1 篇，但如當期該作者已通過審查之作品 2 篇以上，由本刊編輯會決定擇優刊登、刊登篇數及錄用期數；除當期選錄刊登作品外，告知作者通過作品預定刊登之期數並徵得其同意，刊登原則為一年之內。

● 三、著作財產權事宜

- (一) 為維學術倫理，請勿一稿多投，如有抄襲，改寫等侵犯他人著作權之情況者，由作者自負相關法律責任。
- (二) 本刊授權方式為非專屬授權（Non-exclusive License）予出版單位，來稿一經刊登，需於期限內簽署著作授權利用書掛號回寄編輯部，本刊將敬贈作者當期刊物 6 冊，不另支稿酬。

● 四、稿件審查

- (一) 本刊所有稿件採雙向匿名內外審查制度，由本刊編輯會聘請相關領域學者專家二人審查之。經審查委員要求修改之文章，於作者修改之後再由編輯委員決定是否刊登。
- (二) 凡本刊接受刊登之稿件，得視編輯需要，經編輯會同意後，擇期刊登。

● 五、稿件交寄

來稿請使用「線上投稿系統」（<https://journal.naer.edu.tw>）註冊作者詳細資料並上傳作品電子檔案。

Call for Papers

Journal of Educational Research and Development (JERD) is the official periodical of National Academy for Educational Research, the national level for educational research institute in Taiwan. JERD provides a forum to discuss the issues regarding perspectives of educational research and development (R&D) to convey a brand new worldwide vision.

● Publishing Schedule (2020)

JERD is published quarterly in March, June, September, and December. We invite the submission of original research papers in all areas of Teacher Education and Empowerment、Curriculum and Instruction、Educational Policy and Administration、Educational Psychology, Counseling, Testing & Assessment.

● Information for authors

1. Manuscripts must be word processed and double spaced on A4 (210 x 297mm) size paper with margins at least 1 inch on all sides.
2. The suggested maximum length of manuscripts is 12,000 words including an 300-word abstract, texts, tables, footnotes, appendixes, and references. 3-5 keywords or key phrases are required.
3. The manuscript should be in MS Word Format or Portable Document Format (PDF), and the file size is limited to 5MB. Please go to http://journal.naer.edu.tw/contribution_login.asp to register to the Online Submission and Peer Review system and upload your manuscript.
4. All submissions should follow standard APA style (6th Edition).
5. The manuscript should be original, and has not been published previously. Do not submit material that is currently being considered by another journal.
6. Authors of the articles being accepted are required to sign the Transfer of Copyright Agreement form.
7. Author of the manuscript should fill a submission form.
8. Author will receive 6 copies of the issue of the journal containing their article.

If more details regarding JERD are needed, please contact:

jerd@mail.naer.edu.tw

- **Review Procedures**

1. The manuscripts not meeting the requirement will not be reviewed, or accepted and will be returned for modification.
2. The author should not place his/her name on any of the manuscript pages to ensure anonymity during the review procedure.
3. All paper will be submitted for anonymous peer review by domain experts.
4. Acceptance, revision, or rejection letter will be mailed within 5 months after the manuscript is received.

- **Address**

Editorial Board, Journal of Educational Research and Development
National Academy for Educational Research
No.2, Sanshu Rd., Sanxia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan (ROC)
TEL : 886-2-7740-7857
FAX : 886-2-7740-7870

審稿辦法

2005.1.18 編輯委員會會議通過
2006.4.17 編輯委員會會議通過
2010.2.8 編輯委員會會議修正通過
2011.2.10 編輯委員會會議修正通過
2012.8.16 編輯委員會會議修正通過
2014.8.25 編輯會會議修正通過
2018.9.28 編輯會會議修正通過
2019.12.9 編輯會會議修正通過

● 壹、審稿流程

本刊之審查包括預審、初審、複審。

一、預審

主編就來稿之性質、格式、體例及嚴謹程度進行審查。

二、初審

(一) 通過預審之文章由編輯會聘請兩位審查人進行匿名審查。

(二) 初審意見分為四類：

1. 通過、2. 修正後通過、3. 修正後需經審稿者複審、4. 不通過。

審查結果為「通過」或「建議修正後通過」者列為候選刊登名單，並提經編輯會議決刊登。

(三) 若兩位審查人意見相差過大時，且其中一位意見為「通過」或「建議修正後通過」意見者，應送第三位審查人審查，本刊將依據第三位審查人之意見決定是否刊登。

(四) 兩位審查人意見為「修正後需經審稿者複審」及「不通過」者，予以退稿。

三、複審

(一) 若審查人建議為「修正後通過」及「修正後需經審稿者複審」之文章，本刊將請作者修改，作者須於二週內寄回，並隨文附上「修改、答辯相關說明」，本刊將把修改之稿件及此說明文件交由主編或原審查人進行複審；本刊將根據複審意見提經編輯會議決刊登。

(二) 所有通過複審之論文列為候選名單，並交由編輯會討論收錄之期數。

四、審查迴避

(一) 本刊之編輯會成員及國家教育研究院現職人員以作者身分投稿，不得參與審稿流程（預審、初審及複審）。

(二) 本刊當期主編以作者身分投稿，由總編輯指定代理人進行預審。

- (三) 投稿作者未經編輯會主席同意，不得參與擬收錄文稿之討論事項。
- (四) 編輯會聘請審查人時，應考量專長之符合性及研究表現優良者，宜避免審查人與作者有下列關係：
 - 1. 近三年曾任職同一系、所、科或單位。
 - 2. 近三年曾有指導博士、碩士論文之師生關係。已獲聘請之審查人，如自行發現與該文作者有以下利害關係、宜予迴避，請速與本刊編輯人員聯絡：
 - 1. 近二年發表論文或研究成果之共同作者。
 - 2. 審查論文時有共同執行研究計畫。
 - 3. 配偶或三親等以內之血親或姻親。
 - 4. 與該文有利益衝突之可能。審查迴避事項如有疑義，由編輯會議決。

五、其他事項

- (一) 「審查迴避名單」可由作者提出 2~3 名作為主編預審推薦參考。
- (二) 同一作者（包含共同作者），其作品以一年刊登一次為原則；特殊情況則於編輯會上提案討論。
- (三) 於正式出版前：
 - 1. 如發現違反學術倫理情況，由編輯會召開會議共同商議處理方式。
 - 2. 如論文存有限期內無法改善之問題，授權由該期主編決定處理方式。
- (四) 為確保作者權益，編輯部聯絡審查人時明確告知：審查回件期限以一個月回函為原則；若回件時間逾一周以上，即報告主編並另行推薦審查人。
- (五) 同一文稿，退稿後半年內不宜連續投稿。

● 貳、稿件刊登

經審查為「通過」、「修正後通過」及經評審為「修正後需經審查者複審」後經原審查人複審通過之稿件，將提請編輯會進行刊登確認，通過後本刊將寄發「接受刊登證明」及「出版同意授權書」，以利文章刊登出版。

● 參、撤稿作業原則

- 一、作者應以書面掛號方式，提出撤稿申請。
- 二、對凡已進入初審階段之稿件，若作者提出撤稿申請，本刊一年內不接受投稿。

《教育研究與發展期刊》投稿者基本資料表

Journal of Educational Research and Development

Submission Form

姓名 Author (s)	中文： 英文：	投稿日期 Submission date	
投稿篇名 Title	中文： 英文：		
擬投稿之領域 Category of submission	<input type="checkbox"/> 教師培育與專業發展 (Teacher Education and Empowerment) <input type="checkbox"/> 課程與教學 (Curriculum and Instruction) <input type="checkbox"/> 教育政策與制度 (Educational Policy and Administration) <input type="checkbox"/> 測驗與評量 (Testing and Assessment) <input type="checkbox"/> 其他 (Others) _____		
稿件字數 Word count	全文共_____字 (含中英文摘要、正文、參考書目、附錄、圖表等) (Abstract, text, references, appendixes, tables are included)		
服務單位 及職稱 Affiliation & Position			
最高學歷 Highest Degree			
專長領域 Specialization			
通訊地址 Address			
聯絡電話 Telephone	(O) (H) (M)		
電子郵件 E-Mail			
其它說明事項：			

國家教育研究院期刊雜誌著作利用授權書

作者（即撰稿人）於《 》所發表之

論 文：_____

，同意下列所載事項：

- 一、擔保本著作有授權利用之權利，且本篇論文保證未曾發表或出版，並擔保本著作並無不法侵害他人著作權或其他權利之情事。
- 二、同意全部內容無償授權國家教育研究院作無期限、地域、方式、性質、次數等限制之利用，國家教育研究院並得再授權第三人利用，本授權非專屬授權。
- 三、國家教育研究院得於不破壞著作原意之範圍內自行修改或同意再授權之被授權人修改稿件。
- 四、同意對國家教育研究院及其所再授權之人不行使著作人格權。
- 五、同意國家教育研究院基於本論文刊載之期刊雜誌著作利用與發行等行政業務之特定目的蒐集下列之本人之個人資料，供國家教育研究院與再授權第三人，不限期在我國境內使用。國家教育研究院應依個人資料保護法、相關法令及國家教育研究院相關法規於此業務範圍內進行處理及利用。同時應盡個人資料保護法保障個人資料安全之責任，非屬本授權書個人資料利用情形或法律規定外，應先徵得作者本人同意方得為之。本人就所提供之個人資料，依個人資料保護法，得行使查詢或請求閱覽、請求製給複製本、請求補充或更正、請求停止蒐集、處理或利用及請求刪除等權利。

立書人（作者）：

身分證字號：

戶籍地址：

聯絡電話：

E-mail：

中 華 民 國 年 月 日

國家教育研究院

Transfer of Copyright Agreement

The copyright of this article is transferred to National Academy for Educational Research (NAER, Taiwan, R.O.C.), effective if and when the article is accepted for publication in the *Journal of Educational Research and Development* sponsored by NAER.

Title of the article: _____

Author(s): _____

- 1.The copyright transfer covers the exclusive right to reproduce and distribute, including reprints, translations, photocopies, electronic reproductions, and other forms of electronic publication.
- 2.The signed Agreement ensures that the NAER has the author's permission to modify and publish the article.
- 3.The Author warrants that the article is original and has not been published before.
- 4.The Author ensures that co-authors are informed of the terms of the copyright transfer and signs on their behalf.
- 5.The Author retains the rights to use all or part of this article for his/her own works, such as books, lectures, websites or teaching materials without the need to obtain further permission.

Signed: _____ Name printed: _____

Date: _____

教育研究與發展期刊

第十六卷・第一期 2020年3月31日出刊／創刊日期：2005年6月30日

出版者：國家教育研究院

總編輯：許添明

副總編輯：顏慶祥、郭工賓

本期執行主編：吳政達

執行編輯：林于郁、朱麒華

助理編輯：徐玉芳

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：(02)7740-7890

傳真：(02)7740-7064

網址：<https://www.naer.edu.tw/>；<https://journal.naer.edu.tw/>

本期刊載文章電子檔案同步於 <https://journal.naer.edu.tw/> 下載

排版印刷：文匯印刷資訊處理有限公司

電話：(02)2302-1170 ~ 3

展售：政府出版品展售中心

五南文化廣場：臺中市中山路 6 號

TEL: 04-22260330；FAX: 04-22258234

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw/>

國家書店松江門市：臺北市松江路 209 號 1 樓

TEL: 02-25180207；FAX: 02-25180778

網址：<http://www.govbooks.com.tw/>

定價：每期新臺幣 250 元

季刊：每年 3 月、6 月、9 月、12 月出版

版權所有・翻印必究

Journal of Educational Research and Development

Vol.16 No.1 March 31, 2020

Date Founded: June 30, 2005

Publisher : National Academy for Educational Research

Editor in Chief : Tian-Ming Sheu

Vice Editor in Chief : Chin-Hsiang Yen / Kung-Bin Guo

Executive Editor in Chief : Cheng-Ta Wu

Executive Editor : Yu-Yu Lin / Chyi-Hwa Chu

Assistant Editor : Yu-Fang Hsu

Address : No.2, Sanshu Rd., Sanxia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan (R.O.C)

Price : NT\$250 (for each copy)

Copyright@2020

National Academy for Educational Research



除另有註明，本刊內容採「姓名標示—非商業性—禁止改用」創用授權條款。
Unless otherwise noted, the text of this journal is licensed under the Creative Commons "Attribution-Noncommercial-No Derivatives" license.



研究論文 Research Paper

- 1** 當「大學選才」遇見「高中育才」：大學多元入學考招改革的批判論述分析
江宜芷、林子斌

Selection or Cultivation? A Critical Discourse Analysis of Reforming the Multiple Pathways of the College Admissions Program
Yi-Chih Chiang / Tzu-Bin Lin

- 35** 國際卓越校長計畫（ISSPP）領導模式之研究：澳大利亞、新加坡、印尼及賽浦路斯為個案
謝傳崇、王潔真

The International Successful School Principalship Project (ISSPP): The Cases of Australia, Singapore, Indonesia and Cyprus
Chuan-Chung Hsieh / Chieh-Chen Wang

- 65** 學校準備好了嗎？國高中教育人員實施 108 課綱的變革準備度
潘慧玲、黃曬莉、陳文彥、鄭淑惠

Are Schools Ready? School Practitioners' Change Readiness for the Curriculum Guidelines of 12-year Basic Education
Hui-Ling Wendy Pan / Li-Li Huang / Wen-Yan Chen / Shu-Huei Cheng

研究趨勢評論 Issue and Trends

- 101** 我國教師領導研究成果分析與發展方向
張德銳

The Result Analysis and Developing the Directions of Teacher Leadership Research in Taiwan, ROC
Derray Chang

【2019 年臺灣社會科學核心期刊 TSSCI 第一級】



臺灣人文及社會科學
引文索引資料庫



臺灣人社百刊



月旦知識庫



高等教育知識庫

華藝線上圖書館

台灣全文資料庫

台灣引文資料庫



2020年 3 月出版
季刊



定價250元 GPN 2009405238

