

以異業合作的行動研究發展校長專業增能課程

陳佩英、林子斌*

本研究以異業合作的行動研究模式發展校長領導之專業增能課程，此增能課程已實施兩年，本文主要說明 2012 年之校長培力工作坊之課程設計、實施情形和效果，並探討學校領導異業合作模式之意義和效果。課程分三階段進行：課程設計、課程實施、和課程反思與修訂。課程設計階段，首先透過文獻分析與焦點團體訪談，歸納國內外校長領導專業之關鍵能力，再進行課程設計。課程設計強調異業合作，結合了大學、教育主管單位、學校、與社會企業。歷經一年多的討論與規劃，擬定出四天課程，包括：黑暗中的領導自覺與團隊合作、趨勢領導、課程與教學領導、系統思考與策略發展、逆向課程概念與設計、和深度匯談與反思等。校長培力工作坊課程於 2012 年暑假辦理兩梯次，實施期間以社群網站進行形成性評估以掌握學員的學習情形。工作坊後進行課程的檢討與反思，包括學員回饋、學者回饋、課程設計參與者的回饋與反思，並提出內容與實施方式的挑戰與修訂建議。本行動研究為校長專業增能課程進行「設計—實施—反饋—修訂」之循環，使課程內涵與實施方式更趨成熟，並且發展出校長和未來領導人才的情境學習、合作與反思的新式專業增能模式。

關鍵詞：行動研究、校長專業發展、校長領導、異業合作

* 陳佩英：國立臺灣師範大學教育學系副教授

pychen@ntnu.edu.tw

林子斌：國立臺灣師範大學教育學系助理教授

The Development of Professional Empowerment Program for Principals by Interorganizational Collaboration and Action Research

Peiying Chen & Tzu-Bin Lin*

As an action research approach through interorganizational collaboration, this study aims to develop an effective professional learning program for enhancing principals' leadership. There are three phases in this research: program design, implementation, and feedback and reflection. With a comprehensive literature review and focus group interviews, key competences of leadership were identified. The program contents were designed through interorganizational collaboration between academics, local officers, experienced principals, and NGO practitioners. The program contains self-awareness and team building in the dark, leading for the future, curriculum and instructional leadership, systems thinking, Understanding by Design, framework and practice, and World Café dialogue. In Phase II, a four-day workshop program has been held twice in the summer of 2012. Learning feedback was posted on Facebook as informal formative evaluation during the implementation phase. In phase III, opinions and feedbacks from learners, external observers, and curriculum designers were collected to assess the effectiveness of the program. The challenges and revision ideas were proposed at the end of the paper. Through the cycle of "design-act-feedback-revision" of action research with interorganizational collaboration, the present professional development program for principals can be refined and better empower school leaders with new ways of situated learning, collaboration, and reflective thinking. Although this program has been implemented for a few times in the past two years, this paper only explained and discussed the merits and effects of the workshops implemented in the summer of 2012.

Keywords: *action research, interorganizational collaboration, professional development for principals*

* Peiying Chen: Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

Tzu-Bin Lin: Assistant Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

以異業合作的行動研究發展校長專業增能課程

陳佩英、林子斌

壹、緒言

全球化知識經濟的擴張和網際網路日愈發達的發展趨勢下，成功的教育體系須能回應時代變遷，並負起帶動社會發展的未來人才培育之責任。在教育改革脈絡下，雖然學校強調權力下放，鼓勵教師參與多元專業領導，以促進組織學習和課程與教學之革新，然而，校長領導影響力的發揮仍是學校改進的關鍵（Harris, 2013；Cheng, 2011；Ng, 2008）。

學校領導文獻顯示校長的領導範式於 1990 年後發生明顯變化（鄭燕祥，2004），校長不但要帶領學校進行變革，促進教師發展，同時還必須能夠建構共識和願景，帶動課程與教學創新（Dimmock & Lee, 2000；Hallinger, 2011）。校長被賦予促進教師領導、提升教師教學品質、孕育組織學習文化和有效改善學生學習的重要責任（Hallinger & Heck, 2010；Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008）。面對講求學習成果的教育改革，校長的重要性其實是與日俱增，如同 Fullan（2007，p.15）所言，「校長是學校發展動能和管理變革的絕對關鍵」。為使校長與時俱進和有效領導，校長的培育和專業發展之系統建置和相關研究顯得日趨重要。目前培育和增能校長的有效方式，多半採用趨勢分析、行動學習、知識的社會建構、系統思考、團體動能、和師徒與楷模學習等（Murphy, Smylie, Mayrowetz, & Louis, 2009；Ng, 2008；Orphanos & Orr, 2014；彭新強，2011；張德銳、簡賢昌、丁一顧，2006）。例如，英國成立國家學校領導學院（National College for School Leadership, NCSL），開設校長領導相關課程，透過法令鼓勵校長參加並通過檢定認證（National College for Teaching and Leadership[NCTL], 2014）；新加坡自 2001 年起致力於培養校長因應社會趨勢變革之創意理念，以國立教育學院（National Institute of Education, NIE）為基地，在校長職前培訓透過為期六個月的課程，一方面培養校長之基本能力（Ng, 2010；NIE, 2012），另一方面引導校長擔任如企業執行長

（CEO）的角色（Chong, Stott, & Low, 2003），而在校長之專業發展上則以各校群（School cluster）為主進行符合校長需求之專業發展課程、讀書或研討會。

比較而言，臺灣的校長領導經歷由重視行政轉向強調教與學的領導範式（林明地，2012），而校長的專業發展風氣亦尚在形成。然而，為因應十二年國民基本教育變革所需要的組織學習，校長領導將扮演關鍵的啟動與推動角色，校長不僅被期待帶領學校從過去封閉環境的適應走向開放系統的學習，更須懂得帶領教師共同開發課程與活化教與學。

面對教育環境重大變化，臺北市政府教育局於 2012 年起率先訂定臺北市校長三年 60 小時專業發展時數。為了提供校長合乎時代改變的專業增能，臺北市教育局與國立臺灣師範大學和國立臺灣師範大學進修推廣學院合作，於 2012 年暑假舉辦為期四天之校長培力工作坊，作為 60 小時專業發展時數先導課程。該政策預期透過工作坊課程強化校長能力，使校長理解時代趨勢所趨，帶領校內同仁建立共識，一起規劃校務發展與課程藍圖，使學校永續發展。

本行動研究目的在於發展適合校長領導有效之專業增能課程，所謂專業增能課程和一般課程發展有所不同，主要依據校長專業發展需求、以增能主題連結學習活動的短期課程模組。因此行動研究是為找出需求、設計與實施課程，並藉由學員的回饋而修訂課程內容與實施方式。臺北市校長專業增能課程發展半年後，於 2012 年暑假辦理兩梯次的校長培力工作坊，臺北市又因逢校長退休潮，新任校長人數增多或人才培育出現斷層，本增能課程經局部調整又於 2013 年暑假辦理了三梯次的未來領導人才培育工作坊，提供校長、主任、學科主席、領域召集人等之專業領導學習。本文主要說明 2012 年之校長培力工作坊之課程設計和實施情形，並探討異業學習模式之意義和效果。

貳、文獻回顧

一、校長專業發展的相關研究

教育改革範示由「量」轉「質」，校長的職前和在職專業發展有其必要，以儲備和增能校長所需要的新領導知識、策略技巧、觀點、態度和領導作為（Murphy &

Vriesenga, 2006；Ng, 2008；彭新強，2011）。Orphanos 和 Orr（2014）整理校長專業發展文獻，指出具創新和參考價值的校長培育與專業發展學程的共同點有：領導理論和學校改進、學校動能，教學領導強調共享願景，校長增能建立在成人學習理論與行動學習策略，課程須提供必要的專業支持、和具實戰經驗的實習，強調同儕協作共學，並與地方政府合作設計與實施課程，多數進行課程評估以持續改進課程內容與實施方式。他們進一步指出，校長專業發展學程的創新對於校長領導實踐具顯著的直接影響力，且對教師的協作和滿意度具顯著的間接影響。

在課程實施方面，Crow（2002）認為學校領導人才培育，應從知識本位出發，兼採「臨床實習」與「師傅教導」的具體方法。陳宏彰（2005）研究英國校長認證制度，指出校長培育之模式包含：提供校長角色職務專業知識、技能與心向的制度規劃；提供學員學習掌握行政運作之實務經驗；提供模範學習，以資深優秀校長，教導實習校長學習。彭新強（2011）說明香港政府規定校長持續專業發展，同時透過校長之間的交流和支援，共同因應知識型社會的挑戰和負起學校改革的績效責任。

國內外近年來也有專研於校長培育和專業發展之理念與模式。林文律（1999）從校長能力的培育觀點，提出校長培育的具體策略應包括校長知識、校長能力、校長心向、校長信念、校長價值觀、教育理念與好校長的行政哲學理念。鄭崇趁（2012）將「教育學」與「管理學」融合之後提出「教育經營學」和「校長學」的主張，前者屬組織巨觀的知識基模重組，後者係以個人主體微觀的知識基模系統重組，繼而建構「校長學—成人旺校九論」，包括了自我實現論、智慧資本論、角色責任論、專業風格論、計畫經營論、組織創新論、領導服務論、溝通價值論、和評鑑品質論。

張德銳、簡賢昌、丁一顧（2006）研究中小學優秀校長專業發展歷程之後，提出了未來校長培育與專業發展之模式。三位作者建議包括：有系統的規劃職前培育課程，大學與縣市教育局可合作發展符合在地需求的校長培訓課程；著重問題導向或實務演練之課程可提高學習內容與工作之關聯性；教學方式亦可採多樣化以刺激校長理論之應用和解決實務問題之能力；在專業傳承與輔導方面則建議設置師傅校長，加速強化初任校長熟悉規範、行政管理、和判斷與決定等辦學基礎能力；而各地亦可設立校長研習中心，統整人力物力資源，長期支持與強化校長專業發展。

為了更清楚校長專業發展的內涵與趨勢，本行動研究在文獻部分選擇校長培育有不錯表現的英國、美國、新加坡、香港做為參考，進而討論我國校長領導內涵與培育的發展歷程。由於英國、美國和新加坡的詳細課程理念與內涵已由另一篇論文處理，

在此僅以校長專業發展重點內涵簡述如下：

二、英、美、新加坡和香港的校長專業發展

（一）英國的校長專業課程內涵

英國校長培育重視循環式的經驗學習：具體經驗、觀察與反思、抽象觀念與類化在新情境中的應用（Kolb, 1976），經由實驗和應用概念又會形成個人的具體經驗，如此形成循環。校長培訓和專業發展課程主要由國家教學與領導學院提供（National College of Teaching and Leadership），¹課程規劃主要分三個階段：導入、發展、與最後階段。導入階段提供給初學學員；發展階段則為有相當領導經驗之學員而設計；發展階段之後半段則專為領導經驗十足的學員而準備，過程為期 6 個月到一年半（陳木金、陳宏彰，2006）。透過不同發展階段的模組設計，英國校長專業資格檢定制度目的在培養校長六個重要能力：塑造學校願景、強化社群、學習與教學領導、專業發展與團隊合作、組織經營、以及績效責任（DfES, 2004；National College for School Leadership [NCSL], 2012）。目前該學院提供的教育領導培育學程有：學校資深領導學程（副校長、資深學科主任）、中層學校領導學程（學科主任、課程領域領導、學區輔導員等）和儲備校長學程，同時也搭配資深領導、中層領導和候用校長認證之申請，以確保領導效能與品質。

（二）美國校長的專業發展課程內涵

1987 年成立的美國專業教學標準委員會（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS），致力於培養學校的教育領導，並於 2010 年訂定了具備有效影響力和成果導向的高成就校長標準（accomplished principal standards），該標準強調校長領導的九項核心能力：領導力（leadership）、願景（vision）、學校系統策略管理（management）、學習者與學習（learners and learning）、教學（instruction）、形塑學習文化（culture）、倫理（ethics）、平等（equity）、與倡導（advocate）（NBPTS, 2012），以之作為新世紀的領導力。

¹ 英國國家教學與領導學院（National College for Teaching and Leadership）原為國家學校領導學院（National College for School leadership），由政府贊助於 2000 年成立，宗旨是培養和培力成功的校長和中層學校領導。該組織於 2012 年 4 月轉成英國教育部的單位，並和教學單位合併，更名為國家教學與領導學院。

美國的校長培育主要由各州或學區負責，通常會和大學合作，提供校長職前培訓和在職專業發展。以田納西州為例，納什維爾公立教育基金會（Nashville Public Education Foundation）與范德堡大學（Vanderbilt University）的 Peabody 學院共同合作，自 2001 年起以培養納什維爾都會區校長的變革領導，希望透過新的培訓課程協助校長由傳統的管理者轉為教學領導者。該校長專業發展模式由大學和資深校長合作發展而成，課程核心理念涵攝 NBTPS 的校長專業標準，包括了建構學習願景，塑造學習氛圍，領導者即是學習者，掌握政治、社會與社群的脈絡，和學習導向領導之變革。

學員需申請才有資格接受培訓。課程包含暑期兩周密集研習，和一年固定每個月週六及週三晚間的討論會。課程著重以創新思維探索習以為常的問題，並以新的理解將學校需求轉為願景圖像。為了形塑省思的組織學習氛圍，課程多半以小組協作方式，閱讀與分析資料和深入探討案例。該模式強調夥伴共學和回饋、以及省思探究，以之培養校長的團隊領導能力，和強化校長推動學校持續改進所需要的變革影響力。

（三）新加坡校長專業發展內涵

自 2001 年實施的新加坡校長培育課程為教育領導課程（Leaders in Education Programme, LEP），由新加坡的教育部與南洋理工大學的國立教育學院（NIE）合作設立。教育領導課程提供給具領導潛力的副校長，這些經教育部選薦的學員，以留職留薪的方式，密集接受六個月全時的培訓。該課程重視領導者的打開視野、知識建構和行動學習。新加坡國立教育學院引用 Sergiovanni 的五項領導力（五種領導角色產生之力量）與 Gardner 的五種心智所建構的 5R5M 架構。5R（5 roles）為教育性（educational）、技術性（technical）、人性（human）、象徵性（symbolic）、與文化性（cultural）；5M（5 minds）為倫理（ethical）、尊重（respectful）、創意（creative）、綜整（synthesizing）、與修練（disciplined）。領導者的思維、角色、作為、與能力，透過領導歷程的鍛鍊，即『行動---反思』的螺旋行動，持續在日益複雜多變的環境中思索和反思不同的解決路徑，以知識啟動、知識生產和應用之能力帶領學校創新與變革。教育領導課程提供了頻繁的互動平臺，協助學員建立社會性與情境性知識，因此學習活動包含團體學習（Learning Syndicate）、學習日誌（Learning Journals）、對話管理（Management dialogue Sessions, MDS）、師傅校長輔導（Mentoring）、創意行動方案（Creative Action Project）、國外參訪（International Visits）、菁英對話（talks）、企業學習（industrial learning）、和教育部政策措施（sessions on MOE imperatives）（Ng, 2008；NIE, 2011）。

（四）香港校長的專業發展

香港教育局則規定 2002 年起，在職校長每年必須參加 50 小時的專業發展課程，且三年內應累計至少超過 150 小時（Pang, 2007）。彭新強（2011）亦提出校長培訓課程的重要面向，包括六個主要領導才能範疇的價值觀、知識、能力和素養。這些培育範疇適用於儲訓校長與新任校長的培訓，以及在職校長的持續專業成長。六大範疇包括：策略方向及政策環境、學與教及課程、教師專業成長及發展、員工及資源管理、質素保證及問責、和對外溝通及聯繫。為了回應不斷求取進步的知識型社會的挑戰和帶動學校變革，校長的持續專業發展有其必要；而校長參與專業發展活動可促使校長間的經驗交流和互相支援。香港中小學校長的持續專業發展重點項目有：啟動組織學習，建構有效學習社群；行動學習；人力資源管理；財務管理與策劃；建立良好社區關係；觀察、評鑑及改善香港學校的學與教之質素（教育署，2002）。

自 2004 年起，香港擬任校長需先具備 5 年教學經驗，必須持有認可的師資培訓資歷和獲得校長資格認證，才有機會聘任為公營學校的校長。香港校長職前培訓和在職專業發展日趨重要，主要分為擬任校長、兩年內的新入職校長，以及入職三年後的在職校長專業發展課程。課程內容除了依據上述的六大範疇和重點項目來設計，也會針對領導需求評估結果提供校長專業知能的特定課程。

三、臺灣校長專業發展內涵

綜合以上四國校長專業發展內涵，不難發現四國的校長專業發展內涵除著眼於未來，強調經營管理與問責、組織學習與動能、課程與教學領導、組織文化，也重視個人的能力與價值傾向的自覺、倫理和平等，以及領導思維的創新。顯然，四國領導力培養的內涵和方向似乎顯得一致，這或許與校長被期待扮演變革的關鍵角色，為了應變而不得不持續學習與提升領導知能。四國的校長專業發展的學習模式上，皆應用了情境中學習、問題解決、任務和產出導向、小組合作與討論、觀察、探究、與反思等增能之道，這意謂領導思維與能力的培養需要通過實作、對話和反身性思考來達成。

不過，四國的校長職前與在職專業成長因在地需求不同，提供的課程也有其相異之處。英國採集中管理和課程結構化的設計，依據不同階段和對象（中高層和中層領導），提供相應的課程；美國雖都朝教學領導和強化績效管理轉向，因各州規定有異，校長培訓課程顯得分散，課程雖有定期定時的設計，但多半屬在職進修模式，培訓時

間較長；新加坡的培訓課程相較上傾向集中規劃與管理，以全時、密集和結構化方式，儲備具潛力和現職副校長的領導與管理能力；香港則與大學合作，以階段和對象區分培訓課程，並提高校長候選人的資格門檻，以之強化學校領導質素。基於以上比較，台灣的未來校長職前和在職專業發展，宜在現階段的基礎之上，強化課程、教學、和趨勢領導，同時針對不同階段與對象，提供不同的專業發展課程。

我國教育領導亦經歷轉變。林明地（2012）整理百年來教育領導之發展，認為教育領導於戰後至今可分為四階段，從強調行政實用技術和由上而下的行政主導，到學校行政、教育行政領導、到重視學校領導，以及更強調教與學的教育領導等。教育領導相關系所的設置始於 1997 年，目前全國已有超過 10 個相關的專業系所。而教育領導相關學會的成立是最近 10 幾年的事，但無「教育領導研究學會」類似的專業組織。1999 年以降各地區陸續成立的校長協會，全國性的高中和國中中小校長協會分別於 2007 和 2008 年成立。

我國中小學校長的領導發展著重在校長職前儲訓，主要由政府機構負責辦理校長職前培訓，包括板橋研習會、豐原中等學校研習會、臺北市教師研習中心、高雄市公務人員訓練中心等。直至國民教育法及相關法令修訂後，校長遴選與訓練變成了地方政府的責任。

在地方層級部分，臺北市政府率先開啟國內地方政府培育校長之風氣，於 2001 年分別委託臺北市立師範學院與國立臺北師範學院，以培育認證方式培育國民小學校長，進行為期一年的培育課程（陳宏彰，2005；陳世哲、劉春榮，2005）。新北市、宜蘭縣與臺南縣等縣市在 2002 年陸續跟進，相繼委託師範學院辦理校長培育。為彰顯中小學校長培育模式與內涵上之差異，臺北市政府於 2003 年委託國立臺灣師範大學進修暨推廣部辦理中等學校校長培育課程，將中學校長培育工作獨立劃分開來。另一方面，行政院人事局地方行政研習中心及教育部中等教師研習會、國民學校教師研習會分別辦理國中小校長、主任儲訓工作、並支持縣市政府將此業務委託相關機構辦理，以提升儲訓品質與效果，作為變通措施（林海清，2000；林明地，2012）。

其他校長培育之權責單位儲訓單位尚有國家教育研究院、教育部中等學校教師研習會、臺北市教師研習中心、高雄市政府公教人力資源發展中心、和國立臺中教育大學學校教育學系。全國各地大專校院於教育改革後陸續成立校長培育中心，2003 年臺北市立教育大學成立「中小學校長培育及專業發展中心」，主要任務為：接受政府委託，辦理國民小學校長培育、資格鑑定與認證、國民小學校長甄選、和校長專業發展進修

與研究等。此外，國立暨南國際大學、國立臺北教育大學和政治大學陸續設立校長研究與培育中心、培育班等，以專業課程的授課為主（陳木金，2009；林明地，2012）。

我國校長培育制度雖然行之有年，仍存在不少問題，包括：各地縣市政府分治，培育模式與機構種類不一；未建立統一校長專業能力之標準；課程規劃多採學者講述方式，實務連結較為薄弱；實務演練與實習制度不夠紮實；導入輔導尚須加強；缺乏長期性規劃與系統化培訓時間；和培育制度及校長證照未能建立（范熾文，2008）。除了制度尚未建立之外，校長培訓課程經常缺乏需求評估，課程設計流於拼湊式講述，或內容缺乏教學領導的能力培養等問題；而在實施過後，大多缺乏深入評鑑，或者評鑑結果未能應於改善課程（林政逸，2008）。

綜合以上國內外教育情勢，我們得知成功有效的校長領導是學校持續進步的重要因素，因此，擬定和實施合乎時代趨勢、具長期和系統規劃與評鑑的校長專業發展課程有其必要，以滿足教育改革政策落實和校長專業增能需求之雙重目標。

本研究嘗試透過政府、大學與異業合作，以行動研究方式進行專業能力課程評估、實施、回饋、反思與修訂，以期發展一個能夠結合理論與實務，兼顧現實與未來發展的校長專業增能內涵與實施方式。

參、課程發展之行動研究

一、研究方法

行動研究是研究者為解決實際問題而採取的應用型探究，研究過程包含了計畫、行動、觀察、與反省之循環，且研究者將過去經驗和未來行動連結，並作有系統的學習（Carr & Kemmis, 1986；Grundy & Kemmis, 1981）。著重課程發展的行動研究，則包含了課程規劃、設計、實施、和評估，強調在實施中發現與解決問題，並透過實踐的回饋修正來改進課程品質（林佩璇，2002；蔡清田，2007）。

本行動研究依據校長實際專業發展需求，透過「設計—實施—反思—修訂」之循環而發展增能課程模組。本文作者為校長專業增能課程行動研究的主要負責人，全程參與課程設計、實施、反思和修訂。一起參與本行動研究的尚有兩位高中校長、一位處室主任，一位臺北市教育局課程督學和兩位非營利組織負責人。

研究方法分三階段：設計階段、實施階段及反思與修訂階段。設計階段主要為課程需求評估，研究者首先透過文獻探討，主要針對國內校長領導現況進行掃描與分析，探討教育改革與校長領導之演變，參考各國校長培育課程理論之建構，形成校長專業領導之關鍵能力，再依據文獻探討、焦點訪談、以及問卷調查結果進行多次工作會議討論，歸納出當前校長領導之關鍵能力。

在實施階段，課程運用體驗活動與團體對話，以激發校長專業知識與關鍵能力之學習。課程實施時亦特別重視過程性和總結性評量，利用學員的回饋作滾動式修正，使課程內容與實施能更加貼近未來學員之實際需求。學員回到教育現場後的省思網誌、個案研究與諮詢輔導也是本課程之特色。

在反思與修訂階段，研究者分析過程性與總結性課程回饋，綜合省思網誌、個案研究、與諮詢輔導等資料，並參照校長辦學責任績效指標，進行課程修訂，使未來課程能滿足國內校長領導實際需求。

本行動研究之資料蒐集與分析主要有增能課程發展的文件、問卷調查和訪談紀錄。問卷調查包括校長專業發展需求問卷和工作坊的滿意度問卷。文件主要有 12 次的課程規劃與修訂會議記錄、2 次的課程檢討與修正會議記錄、6 份課程規劃大綱、學員學習活動之產出海報、與學員臉書留言與課程內容回饋，2 次課後學員的團體訪談記錄，5 位校長個別訪談記錄，以及課程研究小組的參與心得。團體訪談與個別訪談的校長共 12 位，男女各半，5 位國中校長，6 位高中校長和 1 位高職校長，其中有 7 位為新任校長。團體和個別訪談時間為 2012 年 7 月至 9 月，訪談長度是 1 至 2 小時。

以下就課程需求評估、課程實施、學習者回饋、課程設計者的回饋與反思、挑戰與建議進行說明與討論。

肆、課程設計

一、需求評估

本課程之校長專業領導關鍵能力界定，主要由文獻探討、焦點團體訪談和問卷整理得來。首先，作者先經由文獻探討掃描分析國內外校長領導現況，再參考其他國家校長培育課程，找出共同的重要領導能力。接著兩次針對國內共 11 位國高中校長進

行焦點團體訪談，參與需求評估的校長來自不同類型學校，經由臺北市教育局和課程規劃小組之校長進行邀請。研究小組利用文獻探討與訪談結果，發展和實施校長領導專業需求問卷，並於 2012 年二月透過臺北市舉行校長會議時，進行校長問卷施測，回收 83 份有效問卷。

該問卷評估結果發現校長領導之挑戰來源包括：教育環境快速變遷，教育政策的穩定與支持，家長團體與媒體之壓力，教師缺乏持續專業發展，與教師會互動之緊張關係，與校長的領導專業跟不上時代之變化。

經由問卷結果和研究團隊之討論，擬出校長領導專業發展之可能課題：理解政策趨勢能力，以掌握時代變革趨勢並用於學校革新；凝聚並帶領團隊，建立並推動學校願景；具備系統與策略思考能力，根據校務資料和評鑑結果改善行政效能、提升學校經營與管理知能、以及發展並執行校務計畫等能力；具備課程與教學領導能力，以提升課程發展知能、引導教師發展並創新教學、推動教學視導和教學評鑑、和向家長清楚闡明學校課程理念與目標。因增能時數限制，最後從中擬出四個子課程架構（詳圖 1）。

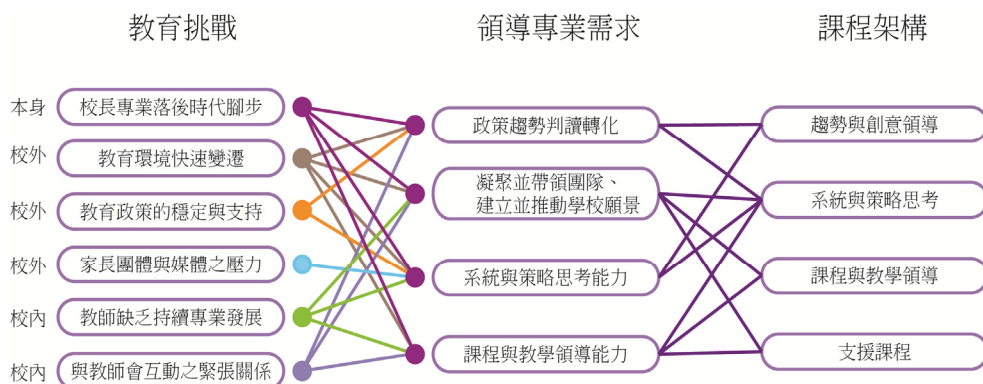


圖 1 校長領導之教育挑戰、專業需求與課程架構

此外，從問卷結果得知，校長對於領導培力課程之看法為：不論資歷淺深，校長對於專業發展多抱持正面及肯定的想法；校長們意識到自身領導專業之不足，欲透過師傅校長、校長組織、或相關專業課程等管道進修；校長們多半建議於暑假實施課程；校長在職專業發展階段以菜單式組合、初任導入階段以主題工作坊、而養成階段則以系列課程方式為佳；在時間長度上，在職專業發展階段時數可考慮以三年 50 到 70 小

時，初任導入階段以三年 76 到 100 小時較為合適，而養成儲訓階段意見則呈現平均分布。

二、與異業合作

在掌握校長專業發展需求之後，研究者組織課程規畫小組。為了使課程發展兼具結構與動態，並突破傳統研習模式，因而以異業合作的創新方式，整合系統內、外相關人力與資源，發展情境式體驗、任務與成果導向、和問題解決的合作學習模式。

異業合作是一般企業為了提升市場的競爭力而採用的經營策略。異業合作意指個人或組織和其他業界合作，透過資源和技術互賴、經營效率和價值提升之策略來共創市場利基，開創新產品以及促使新興產業發展。異業合作的好處是透過合作與結盟，共同分攤研究與發展之成本，降低市場變動所帶來的不確定性，更重要的是利用組織的差異刺激創意，開發新品，吸引顧客並尋找機會打開新的市場（徐佳豪，2008；謝千柔，2009）。

在本研究，異業合作係指透過與非營利組織、教育主管機關、大學和學校之間的合作，尋求新的構想和方法設計領導增能課程，吸引校長參與和投入課程設計。跨界組合的專業連結一方面是課程規劃小組的學習平臺，透過非營利組織和社會企業的資源與技術之結合，可以刺激新的構想，學習以新的觀點和方法開發新的課程；另一方面，異業合作所開創的課程內容與學習活動，不只可以應用於教育現場，也為社會企業的專業學習注入教育目的，彰顯學習意義。多邊合作開發的課程可以相互分享，降低了學習與開發新課程的成本，同時更能吸引更多不同背景的學員有興趣參與工作坊和投入學習。本文的異業合作以地方教育主管單位（臺北市政府教育局）、社會企業資源、高中、大學形成異業合作之夥伴關係，一同學習課程的設計與實踐。跨界合作組織與人員示意圖如圖 2。

為使培訓課程更貼近校長領導實際需求，課程規劃小組由研究者、辦學有成的資深校長、主任、課程督學組成，同時結合黑暗對話社會企業與中華萃思學會等社會資源，帶入非營利機構之觀點和專業，以開啟更寬闊的領導視野，從而創新校長培訓內容與模式。此外，工作坊課程實施期間，分別邀請兩位國內外專家學者擔任觀察員，欲透過第三者之視角，為本課程提供專業回饋，帶動異業合作專業發展模式之循環探究。



圖 2 校長培力工作坊課程合作夥伴關係圖

伍、課程內涵與實施

一、參與學員

101 學年度臺北市校長培力工作坊共辦理了兩個梯次，每梯次接受約 30 名學員，第一梯次學員全為校長，第二梯次學員包含校長、處室主任、秘書與教師。參與學員人數共計 61 位，校長共 48 位、處室主任與秘書 12 位、教師 1 位。其中 101 學年度臺北市公立中等學校初任校長 17 位，並集中於第一梯次工作坊接受培力課程，兩梯次學員身份別百分比標示於下圖 3。

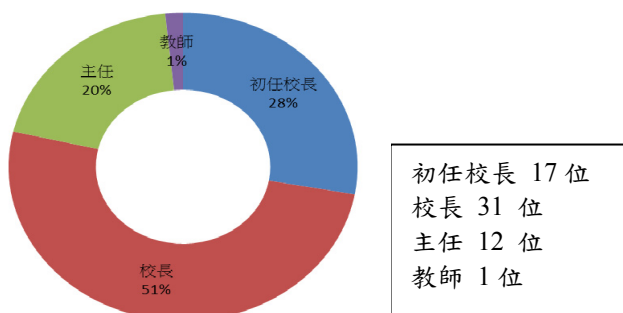


圖 3 校長培力工作坊兩梯次學員組成百分比圖

每梯次 32 小時的工作坊課程，全程參與者 50 人，占全員 82%；完成 3/4 課程以上者 52 人，占全員 85%；完成一半以上課程者 55 人，占全員 90%；未完成一半課程者 6 人，占全員 10%。由上得知，工作坊學員參與情況良好。

二、工作坊課程內容與實施

表 1 臺北市校長培力工作坊課程內容表

模組	主題	時間	課程目標設定
前導課程	與黑暗對話	第一天上午 08:00~12:00 (4 小時)	1. 瞭解團體動力的重要性 2. 思考促進團隊合作之要素
趨勢與 創意領導	美麗新世界	第一天下午 13:00~17:00 (4 小時)	1. 巨觀趨勢分析 2. 透過重新體驗打破心智模式 3. 統整觀察和反思經驗後提出學校未來圖像
系統與策略 思考&課程與 教學領導	學校總掃描— SWOTs 分析	第二天上午 08:00~12:00 (4 小時)	1. 分析學校問題與需求 2. 形成學校發展策略
	領導新座標— 課程領導	第二天下午 13:00~17:00 (4 小時)	1. 了解校長領導→學習領導→課程領導的系統關聯性。 2. 發現課程綱要→學校課程地圖→學生學習課表的系統關聯性。
	第五項修練— 系統思考	第三天上午 08:00~12:00 (4 小時)	1. 能反思經驗，並以系統思考找出學校發展問題 2. 能應用系統思擬定學校未來發展策略並進一步建構課程地圖
	發展策略地圖	第三天下午 13:00~17:00 (4 小時)	1. 解釋數據資料及環境因素對學校發展的影響 2. 結合系統思考與環境掃描，選擇及決定學校發展的願景與方向
系統與策略 思考&課程與 教學領導	逆向教學設計	第四天上午 08:00~12:00 (4 小時)	1. 瞭解重理解的課程設計與發展模式 2. 能依據 UbD 設計課程 3. 能帶領教師社群進行逆向式課程設計
	校長讀書會	第四天下午 13:00~17:00 (4 小時)	1. 瞭解組織學習要素 2. 掌握組織學習與系統策略思考 3. 善用世界咖啡館匯流組織智慧 4. 反思並應用組織學習和系統策略思考於學校情境

本研究雖歸納了五項校長專業領導關鍵能力，但因工作坊時間有限，為收最大實質效益，將課程內涵簡化為趨勢與創意領導、系統與策略思考及課程與教學領導三大模組，每個模組包含數個子課程。

趨勢與創意領導子課程有「美麗新世界」；「系統與策略思考」子課程包括「SWOTs 分析」、「第五項修練-系統思考」、「發展策略地圖」及「校長讀書會」；課程與教學領導則有「領導新座標--課程領導」與「逆向教學設計」。「與黑暗對話」被設計為前導課程；系統與策略思考和課程與教學領導模組子課程彼此間穿插實施（見表 1）。參與工作坊的學員共分五組，混合國中、高中、新任校長與資深校長，每組搭配一位協作輔導員（課程規劃者）從旁協助。在當日課程結束後，鼓勵學員上網至工作坊專屬臉書留言，作為當日課程之意見回饋。

（一）前導課程：與黑暗對話

由黑暗對話社會企業負責策畫，為此次工作坊設計適合教育背景學員的體驗活動。體驗活動分兩部分：進入黑暗環境（黑房）與離開黑暗環境（光房）。黑房是情境學習之設計，黑房提供絕對黑暗情境之模擬。學員在暫時失去視覺狀況下，學習運用其他感官機能來進行體驗活動，完成小組任務。學員在專業視障培訓師的引導中，在有限的資訊及無法預測的環境中，藉由傾聽、溝通、思考與合作，在短時間內找出最佳的解決方案，達成任務。

黑房活動之後，學員被帶回光房，透過主持人引導集體的反思與學習，學員藉由在黑暗中得到的經驗與體會，思考過去與他人的互動模式，覺察個人思維與行動慣性，反思習性對於溝通、反映、思考與行動之影響，並將經驗成果帶回工作組織和個人的生活中，打破原有的心智模式，進行自我學習和引發領導思維與行動之影響。

迥然不同的環境帶來感官認知的衝擊，面對新挑戰，思考模式必須因應加以改變。一位學員在事後分享：「上午黑暗中的對話讓我們體驗到在不同極端的情境，必須更改自己的思考模式，並在逆境中尋求解決問題的途徑，在整個活動中，體驗到信賴、傾聽、果決、判斷是擔任一個領導人必備的條件。」

學員的學習經驗雖有不同，但在黑暗中的自覺與體會都特別深刻，有學員反思說：「與黑暗對話是一個學習放下的體驗，在團隊中，校長大部份扮演領導者，但是有時候也可以自由轉換角色、放下身段，成為被領導者。」另一位學員進一步表示：「角色的自由互換，事實上隱含著自信，也可造就更多的人才，豐沛團隊的實力！」

彈性領導力和賦權領導是這兩位學員的最大體認。

（二）趨勢與創意領導：美麗新世界

由中華萃思學會的蕭老師協助設計與帶領。組學員在課程一開始就看到桌上擺放大疊看似散亂不相關的圖片，其實代表著不同的社會事件與現象，圖片意象本身是中性的，而事件或現象意義則由學員自行解讀。透過個人的解讀與小組的互動，學員發現每個人都有不同的想法，必須藉由溝通和討論，甚至說服其他組員以取得團隊共識。

定義圖片事件後，經由事件分類建立起事件之間的意義關係網絡，找出彼此互動的關連性。這些圖片其實是現實世界的縮影，經由學員歸納分類，逐漸形成一個相互連結的社會或世界系統。每組經由溝通討論所得到的事件看法和系統連結不盡相同，然而教育相關圖片在每組皆出現，講師藉此引導大家關注教育在社會大系統中的位置與相對關係，討論在現實的動態系統中，教育將何去何從，如何透過系統的關係網絡中預見未來。

在活動後，一位學員分享：「學校的管理與溝通，該要用企業管理的精神帶入，有系統的發散及收斂，讓大家練習溝通與協調，且有效討論議題解決之道。」如何形成校內共識，擬出問題解決辦法則是另一學員的收穫：「再複雜，再不相關的議題，都可藉由觀察，比較分類，組織歸納後，可理出一個頭緒。這過程若在團體中進行，更能藉由結集大家的智慧，進行更周全，更多面像及周全的思考。」

（三）系統策略思考：環境總掃描—SWOTs 分析

本課程經共同規劃後，由一位高中主任主持。課程以觀察如何形成群眾運動的影片開場，影片敘述一個男孩單純的手舞足蹈，最後引來一大群圍觀群眾相競加入。影片真實生動的情境引發學員在校領導的感觸。討論後接著運用 Google Earth 呈現虛擬學校周邊環境條件。學員於是閱讀和討論，進行虛擬學校之環境掃描分析，找出該校發展主要挑戰以及因應策略。最後，各組發表自己的 SWOTs 分析表並讓大家票選最佳之小組討論成果。

即便多數學員應用過 SWOTs 分析工具，但集合眾人共議討論，仍是可在老經驗中生出學習新芽。一位從事教育 26 年的初任校長分享：「校長從事各項領導時需以學校各項客觀事實作為推動之依據，雖對 SWOTs 分析技巧並不陌生，然而今日操作後對學校各項客觀條件之了解有更深一層之體悟」。

一位服務 10 年，目前擔任主任的教師體會到如何引領學校同仁與 SWOTs 分析結

合，共同找出學校發展策略。他說：「一件事情要變成風潮是有脈絡可循的，由單一事件變成群眾運動，領導者要敏銳地找到關鍵信號，SWOTs 分析就是要在環境中做 SCAN，找到關鍵信號（弱信號）」來引領學校發展。

（四）課程與教學領導：領導新座標——課程領導

由校長主持。課程透過工具海報探討巡堂、觀課的內涵，引發學員對於課程與教學領導議題的討論，並以一所高中課程發展實際案例，引導學員反思自身課程發展經驗，並解構課程發展。

學習活動之後，一位初任校長說：「課程與教學領導課程，讓人重新思考校長領導、行政領導、課程領導的過去、現在、未來，從教育變革的脈絡與軌跡看見未來發展方向。」

（五）系統與策略思考：第五項修練——系統思考

由大學教授帶領。課程利用『養牛賺大錢』活動，建立阿牛村村民一起經營牧場的系統環境。課程透過情境模擬引發學員投入、體驗和反思。在養牛賺大錢的活動裡，每位學員為了經營好自己的牧場，必須相互溝通，在自己事業與大環境開發之間找到平衡點，並掌握最佳槓桿解。課程化繁為簡，淺入深出，講師讓學員體驗遊戲後，繪製阿牛村系統生態結構圖，並將系統思考連結學校發展問題。

在模擬動態系統互動式的活動中，學員不止看見並學習系統思考，一位校長事後說到：「透過與人、事、物的相遇與對話，實現活動式的學習；透過與他人對話，實現協同學習；擺脫儲蓄知識的枷鎖，實現表現、分享及品味知識與技能的學習」，而且，「一次養牛賺大錢讓我深刻體會佐藤學的精神及彼得聖吉的系統思考。」

過去學校單打獨鬥的封閉思維也在反思中慢慢轉化，活動給了一位學員深刻的反思，他說：「鎖國雖然看似保本，但其實是在花老本，所以如何合作，透過團體間的腦力激盪，找出策略，十分重要。」

（六）系統與策略思考——發展策略地圖

由校長主持。課程從全球趨勢、臺灣發展談起，接著討論臺灣人才培育與教育發展方向，最後聚焦學校該如何發展策略，以因應未來挑戰，同時關注在地發展與全球接軌之教育改革期待。該課程綜整前兩天知課程，結合了 SWOTs 環境掃描與系統思考，學校發展的願景與方向，藉此培養學員規劃學校發展策略地圖的統整能力。

課程中，先以見林再見樹的發展策略地圖，提醒身在雲中不知處的學員，一位校長學員分享：「這次工作坊讓我個人深深體會到『知難行易』的道理，學校實務中有很多工作確實在推動，但卻不知其中的理論。」另一位主任學員體認，「關鍵策略的出現原來需要這麼紮實縝密的累積啊！」

（七）課程與教學領導

由校長主持，採用「以終為始」的逆向教學設計的精神，為讓學員瞭解 Understanding by Design (UbD) 之操作，課程先以實際抗全球暖化之科學構想為例，討論計畫的可行性和學生需要習得的能力，並試著說出符合目標的課程設計內容。介紹 UbD 課程教學設計元素後，正式以歷史學科的議題讓學員練習逆向教學設計。

重理解的設計是課程與教學領導中眾多工具之一，有效工具的應用能增進校長領導力，同時提升教師教學效能和學生學習結果。一位新任校長表示，「學生學多少無法評量，但今天學到的德國(社會科實作範例)從課程到評量的發展給我很多的啟發。」一位從事教育近 30 年的學員認為：「UbD 的逆向思考值得推廣，我會在新學年適當的會議中帶領教師們實作體驗。」

（八）校長讀書會

由大學教授主持。校長讀書會是工作坊課程的總結，因此採『世界咖啡館』活動進行團體分組討論、反思與沈澱過去四天課程的學習經驗，哪些課程內容增進了校長領導專業？哪些能應用於學校？哪些與五項修練相關？又哪些部分的『小組動能與大團體交流』可融合五項修練並應用於學校場域？

學員被隨機分成四組，每組選出一位桌長負責主題的討論，每次對談進行 15 分鐘。學員一共進行三次輪轉，四次小組討論。學員從討論中發現，每個小課程都含有五項修練元素，且彼此相連，因此四天的學習好像是登山，在盤旋向上的旅程中，透過經驗學習與反思，逐步看到更大的整體。

比較特別的是課程規畫小組於第一梯次結束的當天晚上，進行課程實施檢討，並於第二梯次進行課程內容調整。課程微調的重點包括學習活動目標的釐清、學習材料的增或減、單元流程的順序、工具與學習單的修訂、早上上課時間往後延半小時、中間休息時間確實落實，每天結束前有總結說明，工作人力的調整、和第二梯的分組原則。其中「SWOTs 分析」和「逆向教學設計」的討論較多。結論是「SWOTs 分析」的學習需將焦點放在如何從資料解讀、形成重要發展課題、再提出策略發展，三者之

間必須相互關連；而「逆向教學設計」則重在以終為始的原則、聯繫課程目標與學習能力，而非放在課程設計的技術層面，才能幫助學員以此工具和課程領導結合。因此這兩個學習單元的引導問題和學習單都做了明確的修訂。

陸、反思與修訂階段

一、學員回饋

工作坊學員之回饋依來源可分課堂活動產出、課後線上臉書意見回饋、工作坊活動回饋問卷、與焦點訪談。以下分別敘述：

（一）課堂活動產出

工作坊課程設計依據成人學習理論，兼顧理論與實作體驗，使學員在分組活動中彼此持續溝通與協調，形成共識，完成指定課堂活動任務。學員在連續 4 天的活動式的學習當中，均能完成活動任務且常能在短時間內有產出作品，顯示學員課程參與的投入與效果。學員協作構思的海報主題包含 SWOTs 分析、系統思考、發展策略及特色課程發展，經由每組的對話分享繪製而成，由此見到學員交流的密度、廣度與深度，為課程學習成果提供豐富的證明。

（二）臉書上的學習回饋

為促進學員連結課堂所學與學校實務的省思，工作坊在臉書社交網站成立社團，鼓勵學員加入會員，交換意見、分享所聞，並在每日課程結束後開放課程意見討論區，使學員寫下課程體驗之看法，而協作輔導員也能藉平臺與學員交換意見和想法，直接進行交流。臉書上兩梯次課程意見回應統計共 95 則，第一梯次與第二梯次使用學員人數分別為 16 人和 15 人，就統計上而言人數雖僅達一半，但留言僅以鼓勵、不做強制性要求，回饋結果應可視為良好。

以臉書做為學員交流平臺不但能達到即時意見交換，工作坊期間，不定時發佈的活動照片引來學員注意、按「讚」，也更加活絡學員與協作輔導員間的互動。協作輔導員每日上網觀看並於第二天活動開始前給予回饋，銜接當日活動主題。

臉書上的意見回饋，多半訴說學員有別以往的學習體驗，而同儕組員間的互動討

論可以帶來慣性思維的突破。從臉書回饋也能了解學員是否掌握了課程主要概念。社群網站即時性回饋可以幫助課程發展人員瞭解那些學習內容或分享引起了共鳴，例如「SWOTs 分析」單元的群眾運動影片分享即在臉書引發不少迴響與討論。此外，學員會透過情境學習進行反思，從課堂討論的內容連結自身處境和學校現況，進而重新構思新年度之領導作為。

（三）工作坊活動回饋問卷

在工作坊結束前，工作人員發放工作坊回饋問卷讓每位學員填寫，調查學員對整體工作坊之意見與想法。然而第一次工作坊結束時，因時間不足無法實施問卷調查，因此僅於第二梯次進行問卷填答。第二梯次參與學員共 31 名，回收問卷 27 份，問卷採四等量表，學員分別依問卷項目描述，勾選「很不同意」、「不同意」、「同意」、「十分同意」等最符合之選項。

表 2 呈現了問卷結果，學員認為校長培力工作坊的課程內容引發學習興趣（平均值 3.81）、具有挑戰性（平均值 3.78）、符合需求（平均值 3.67）、能激勵學員動力（平均值 3.74）、對領導和管理工作有幫助（平均值 3.78）。此外，認為課程本身安排相關性高，具邏輯性（平均值 3.89），也認為課程安排有利於討論及反思（平均值 3.93）。工作坊場地規劃部分，多數學員感到非常滿意（平均值 3.70），且對活動人力服務持高度肯定（平均值 3.93）。

表 2 工作坊課程活動滿意度問卷調查

項目	最小值	最大值	平均值	標準差
1. 課程內容引發我的學習興趣。	3	4	3.81	0.388
2. 課程內容對我具有挑戰性。	3	4	3.78	0.416
3. 課程內容符合我的需求。	3	4	3.67	0.471
4. 課程內容激勵我的動力。	3	4	3.74	0.438
5. 課程對我的領導和管理工作有幫助。	3	4	3.78	0.416
6. 四天課程安排相關性高，具邏輯性。	3	4	3.89	0.314
7. 四天課程安排有利於討論與反思。	3	4	3.93	0.262
8. 我對於本次活動場地規劃感到滿意。	2	4	3.70	0.532
9. 我對於本次活動人力服務感到滿意。	3	4	3.93	0.262

問卷對象以較有經驗校長及學校處室主任為主，由問卷結果觀之，該梯次多數學員對課程持正面回饋，表示校長培力工作坊核心課程普遍獲得學員認同。

（四）學習後的質性回饋

學員的回饋是校長領導增能課程發展的重要參考。課程實施後舉辦了兩次焦點團體訪談，參與者分別為三位初任國中校長和四位高中資深校長，以及個別訪談校長五位，意見大致整理如下。

多數學員認為工作坊課程的設計有別以往，課程內容和形式以學員為中心，結合理論於體驗活動、團體對話、模擬操作、分享學習，並強調以「做中學」提升專業領導的知識技能。學員還表示課程內容與工作相關性高，課程主題一貫、概念連結邏輯性強，對領導與管理之增能確有幫助。

在眾多課程中，學員普遍認為「與黑暗對話」之體驗給學員震撼最大，從黑暗中反而看到自我的慣性思維和行動之限制，進而反思；「養牛賺大錢」則給學員從個別行動中「看見」系統，從中了解問題之複雜度並試圖找出最佳解。此外，團隊合作可刺激許多好的構想與反思。

個人的反思有助於內在思維的建構，但團體共同討論與想法交流往往能產生對事物更具廣度、深度的理解。學員認為小組討論澄清了許多概念，有利形成共學團體。四天一貫的課程蘊含系統思考的五項修練，且相互連結。例如學員在黑暗工作坊與美麗新世界經驗了打破舊有心智模式和尋求自我超越；SWOTs 分析、系統思考與學校發展地圖則在掃描環境找出學校的關鍵發展課題；而課程與教學領導和 UbD 則在團隊激盪中，以課程發展、團隊學習為方法，練習發展策略。此外，UbD 逆向思考的概念不只可以用在課程發展，也可用來檢視學校發展目標；SWOTs 分析也能利用逆向思考，從已知問題與挑戰中分析與探討，找出學校發展策略地圖。逆向思考似乎重新擦亮了深陷瑣碎校務的學校領導者心中的教育思維，讓教育工作者找回投身的教育理想。

除了概念的應用學習，學員在學習活動中發現最大的好處是，不少「工具」和討論方法可以直接應用於校務規畫和學校本位課程的策略地圖發展。但也有學員反應系統思考的學習只有「點到為止」，希望還能夠釐清重要概念，例如校長讀書會時間過於緊湊，系統思考和組織學習未能深入討論，或可提供案例探究與模擬學習、或於每堂課之後總結說明活動與概念的連結及其背後的意涵。也有學員建議引進一堂大師講

座，提供跳躍的視野和未來的想像。

多數學員滿意小組討論、協作和任務產出的學習模式，以做中學建構概念之理解。團隊學習在異質性分組下，產生學習的鷹架效用，新任校長或主任可從較資深校長身上學習到校務經營的思維與方式。許多學員認為，工作坊課程帶來許多想法的衝擊與思考，可釐清領導和管理的主要概念；活動體驗後，學員發現可以打開受限的觀點，提醒自己面對學校校務應該避免直線思考，甚至應該嘗試更全面的系統思考。除心智模式的改變外，學員亦表示，課程內容提供了學校經營新的觀點與策略、也增強校長帶領教師參與校務發展的信心。不過，也有學員反應，小組除了異質分組，還可以在期間打散重新分組，比較能夠讓學員再度接受新的刺激，翻新思考和有更好的任務產出。

課程期間校長雖然能認真參與討論，但是八月初的工作坊時間點，造成一些學員參與上的困擾，尤其對新任或就任新學校的校長而言，新學年轉換期間，眾多校務有待校長處理。不少校長表示，在每天傍晚工作坊課程結束後仍必須回到學校，加班處理校務。不過，校長的行事曆總是排滿行程，因此未來實施課程時間點恐怕難以滿足校長的需求。另一方面，連續四天的產出式課程使部分學員感到疲累，夥伴觀察也注意到此情況，因此未來核心課程考慮穿插講座或是加入一些給學員反思的空檔，也考慮辦理兩次的 2 至 3 天為主的課程。此外，學員也希望同校的處室主任、教師可以一同參加，在工作坊中形成共同語言和經驗，有利於形成校務推展的團隊，未來或許可以用『校務與課程發展』為題來設計團隊工作坊。

但有些校長認為，四天完整的學習積累，比較能夠帶來質變，這位初任高中校長表示：

腦力激盪到了第一天跟第二天到了第三天，我覺得整個腦袋會呈現不同狀況，靈活一直轉一直轉一直轉，所以第一天就試試水溫嘛，...到了第二天可能加熱到 70 度，到了第三天滾沸 100 度，第四天 100 度這樣子，所以我覺得那個過程如果你沒有到第三天第四天，前面第一天第二天沒有效果，因為到了 100 度以後，你再回過頭來看黑暗中對話、美麗新世界，這些東西都變得豐厚起來了，因為它的力量是相加，加到後來那個溫度環繞第一個，然後整體會融合再一起，所以你對第一天黑暗對話，我這四天課上完了以後跟我第一天做完是完全不同，可如果沒有後面那個經驗事實上達不到那個效果。（女校長個別訪談 PF5）

整體而言，工作坊課程以非線性、主題貫穿的動態課程形式取代傳統講述；以學員為中心、以工作坊為平臺、以逆向課程設計為方法、以設計思考為歷程、以集體學習進行理論與實務之論證與反思，以資訊科技為輔助，以夥伴合作帶動學習投入等元素進行課程的動態循環設計，確保了增能課程品質，藉由高密度和高品質的工作坊行動學習，使學員經由解構後再行建構經驗知識，增強學員面對新時代教育挑戰的信心，同時願意積極提升自我高層次系統思考及領導專業能力。

不少學員在學習期間和以下兩位初任校長一樣，熱切的表示願意學以致用，企圖將所學立即應用於學校的帶領之中：

當我們課程結束的時候，我們是需要去再把它做一個討論，大家歸納一下...把它變成一個很有系統的，...把它各自帶回去...，然後用自己的方式去呈現，...到現在我自己一直很希望說把這幾天的課程做一個消化，然後經過沉澱再做一些整理，因為我希望它能轉化成我的學校需要的東西，...我要怎麼把它轉化成為我學校團隊的驅動的策略，或者是我學校的一個原型，這是我現在一直在轉的。（焦點團體訪談--國中女校長 PF1）

目前大家對十二年國教不是那麼的清楚，...學校要往哪個方向調整？又怕這個方向走了會回不來...我覺得這個部分要花一點時間在系統思考上跟老師大家做一些發想。因為大家焦點放在小細節上，在想是否評分、記過...都是小細節，連方向都沒有，...永遠跳脫不開只是考慮小點，無法整體思考...我當然希望多引進大家不同的思考點，不一定是多著力在細節的發想，我覺得老師沒辦法去影響那個細節，何不放在整體教學的方向？我會做怎麼將課程目標引伸回來。一個是學校目標我們怎麼走向，再來是一個領域課程目標，到底未來這個科目怎麼走？（個別訪談--國中男校長 PM5）

跨界和行動學習的設計，提供了緊密的資訊輸入、處理和反饋之交流，又藉由手腦並用，合作學習中的模仿和示範，相互激盪，造就了動態的學習歷程，學員因而可以在集體探究之中，互搭學習鷹架，創造了共同的語言和記憶，也建立橫向連結的情感支持。

二、學者觀察與回饋

兩位國內外學者專家，四天全程擔任觀察員，在課程最後提供了回饋。兩位學者

表示，本次校培工作坊和一般校長培訓頗為不同。過去校長領導專業相關課程多由大學研究機構或是政府教育主管機關負責，大學研究機構師資以教授為主，授課形式為學期制，課程以傳授校長領導專業知識技能、行政實務為主，或以政策宣導為重，課程偏向理論或模式之引介和討論，與學校實際現場似乎總有距離。

此次工作坊課程設計採異業合作，以夥伴關係共同策劃課程內涵與學習活動，較能整合理論和實務、以小組討論和協作完成任務並進行反思的情境中學習，較能在短期內產生高效能的專業領導增能。國外學者以「四高」來評價校長領導專業工作坊，即高輸入、高期許、高支持及高輸出。因大量資源、資金、人力、專業與投入，所以高輸入；課程活動為目標導向、問題解決、打破心智模式、離開「舒適圈(comfort zone)」為主，所以高期許；過程中協作輔導員從旁指導、陪伴、尊重，小組鷹架學習和組員間的扶持、同理，所以高支持；學員達成學習結果、完成任務目標、表現學習理解，所以高輸出。

此外，觀察夥伴也針對工作坊課程提出幾點建議。觀察夥伴認為工作坊實施需考量學員的學習負荷量和產出型活動的節奏，在連續四天的課程裡，大量的學習資訊可能會造成資訊負載，過於密集的產出也會使學員感到疲累，因此課程可安排空檔以利學員休息或沈澱反思。夥伴也建議延續工作坊課程，增加額外資源，有系統的支持校長專業發展，持續經營校長專業學習社群網絡和同儕支持。

三、協作輔導員之回饋與反思

多元專業組合的協作輔導員參與課程之設計與執行雖在英國與新加坡都有實施，在臺灣仍是不容易的開展的模式，主要因為制度上並不允許行政和教育間的輪調，又在會計制度的限制下，和異業合作涉及到的經費使用也顯得困難重重。此次校長培力工作坊之所以能夠順利實施，主要依賴大學、政府、學校、和社會企業間對於校長培力創新目標之認同，願意通力合作與協調，各自解決組織所遇到的難題。協作輔導員從一開始便參與需求評估、焦點團體訪談、到課程目標設定，以及全員參與四天課程，不計較時間成本，相互支援和互補角色，以達成任務目標為最高原則，因此使得本次工作坊不論是學員或協作輔導員，都可以感受到學習的增能效果。

本文納入協作輔導員的參與心得，從中可以一窺課程設計內部思維，以下分跨界組合、課程設計、學員學習、和自己的收穫來說明。

（一）跨界組合

在臺北市教育局尋求創新下，願意和國立臺灣師大合作，參與其中的課程督學，扮演了重要的大學和政府之間的溝通橋樑：

就這樣，天時、地利、人和，我跨足於官方及研究團隊，參加了自 100 年 8 月起幾乎每個月一次的課程會議，除了參與課程規劃、同時扮演橋樑的角色，也需要擔負局端的行政作業，和師大 808 研究室的助理們有密切合作的關係。

全數夥伴都肯定多元和跨界組合對於課程創新之重要性。其中一位參與校長點出異業結合的特性，藉此創造了校長專業增能的跨界學習新模式：

一個跨界團隊，聚焦於創新的校長領導培力課程，著眼於為教育趨勢大變革時代的校長們墊高視野、修煉增能。因為理解教育現場面臨的是必要的革命，異業結合的團隊成員從共享願景的對話開始，進而以焦點訪談探索現任校長的專業需求，也經歷彼此共讀增能的專業成長，再進入課程模組的原型試教與滾動修正，而致整套校長培育課程完備。

（二）課程內容與方式的設計

課程規劃參與成員都觀察到，從頭開始的多元性課程主題，需要投入相當多的時間進行主題和內容討論、排序、篩選、評估、與修訂，幾乎每一個子課程都須經過五次以上的來回修正。課程督學回憶說：

規劃團隊包含校長、主任、具有業界經驗的研究生、來自 NGO 的夥伴，每人各具所長但也都十分忙碌，光是要決定會議時間就得費一番功夫。一個月一次的會議討論內容很豐富，但是來回的討論溝通及協調，其實需要很大的耐心，現在看看在 Dropbox 上的各式歷程資料，對團隊的付出還真是油然而敬佩... 校培最大不同之處為，個別的課程有如一小片拼圖，合起來是一個完整的課程圖像，為了無縫銜接，所有的人都需要鳥瞰全圖，再進入細節；從分析細節再回到全像，來回之間的時間就是修正再修正。

參與的高中主任指出課程設計著眼於創新、系統性，以學習者為中心、探究為主和著重理解的學習。課程督學也指出課程的兩個特性，協作員要用「逆向式的課程設

計」(Backward Design)交出一份教案；以及課程經歷過兩次試教。課程規劃及內涵經過嚴謹的考驗，因而有品質保證。

黑暗對話在課程設計上著眼於「目標明確」：提升校長專業領導能力；「產出明確」：破冰課程要能幫助學員跳脫現有的思考框架，突破逆境並促成學員的反思與投入改變；和「賦予價值」：強調夥伴關係，相互激盪合作，完成任務。

中華萃思老師花了三個月時間，客製化洞察未來趨勢與創意領導課程，他組合奈思比(John Naisbitt)的MindSet與TRIZ(Theory of Inventive Problem)的理論，融入課程活動課程設計，使學員能在短時間內學會預見未來，他說：

整個活動3小時的時間，緊湊大量的刺激、討論、問題解決，形成共識。使同一團隊所有成員產生「對未來發展」有共同的願景與共識。未來是掌握在團隊自己手中，而不單純是外部的指導推動，學校校長、老師、家長、學生更容易合作落實這些願景。課後校長也將此活動模式帶回學校，作為凝聚共識，發展未來策略的基礎。

跨界組合所帶動的越界學習，首先發生在課程規劃者身上，藉由一位校長的話，說明邊界模糊如何可以刺激內容設計的原創性和未來導向之特性：

這樣的跨界組合勢必走向後現代社會特質的「弱分類、弱架構」的教育傳遞模式，也就是學科與學科之間、領域與領域之間、學術知識與心智習性之間、學習評鑑與真實能力之間，界線逐漸模糊，而有效溝通的方式也轉化為由下而上、由內而外、從學生主體性出發、以未來目標為導向而學習。

(三) 學員的學習

高中主任觀察到學員的學習情形包括「參與熱烈、產出豐富、學員間建立情感交流、提供實用價值」，但也指出連續四天培訓，又逢新舊任校長交接，課程校務兩頭燒，使學員們頗為煩惱，不利於全心投入學習。

黑暗對話的分享師則觀察到學員的優質學習力，表示工作坊有「成功達陣」，他說：

校長培力工作坊是很成功的一次工作坊，由於學員的素質很高、水平很齊，他們寫下了新的成功紀錄，在光房的分享當中，多位學員都表達傾聽和突破限制的反思，加上視障培訓師的感人見證，讓許多學員在離去之前，都留下

來做了許多的討論和回饋。

（四）協作輔導員的收穫

參與就是學習，一位校長於心得中，說出他的感受：

課程開發期間，收穫最多的人，應該是浮流在學校脈絡與領導現場的我吧！感恩有機會在這一趟探索學校領導培力之旅，與有志一同的伙伴們協力同行，未來在校長領導面向，肯定還有更新優化的資源與空間可以有機延展，希望這一次的跨界團隊合作的成果，能吸引更多夥伴的加入，因為，校長領導力培育工作坊持續需要更多智慧與能量！

課程督學面對橋樑角色的挑戰，也有所學習，她說：

在龐大的行政體系中要釐清一個簡潔又合理的作法，著實花了我不少的時間與精力。解決難題關鍵點在於科層體系中，中階管理階層有人願意投入陪伴分析並且給予支持。在此要特別感謝中教科科長以及會計室主任，在這兩位長官的協助下，得以突破長久以來被視為是「正確」而且「牢不可破」的作法，減少了不少「red tape」。

對於非教育界的黑暗對話課程負責人，因這次參與而對學校產生了不同的觀感，他說：

在課程訪談與內容設計的過程中，看到處處用心，這真的和承包一個外訓案有很大的不同，對所有的 DiD[dialog in the dark]老師們而言，除了一種受到尊重和信任的感受之外，也讓這次的工作坊，被賦予很高的價值。它不單單是完成一個案子，而是為未來的教育體系，撒下愛心的種子。而看到校長們很正面的反應，...我們很榮幸能參與，也樂見這種夥伴關係延續下去。

也因為協作輔導員參與經驗的正面回饋，於接續的增能課程規劃，研究者擴大邀請了現任的其他校長之參與，共同設計了寒假的校長培力回流工作坊以及 2013 年之未來人才培育工作坊，從學員的回饋得知，學習的效果和漣漪作用仍持續擴散之中。第二年的行動研究結果於另一篇論文中發表（Lin & Chen, 2014）。

柒、結論：挑戰與建議

一、挑戰

2012年兩梯次的校長培力工作坊在跨界學習和多元專業合作下，順利完成，學員也多半感到滿意和願意參與課程規劃或回流工作坊。不過，面對未來課程規劃，仍先需要找到實施的挑戰，作為課程設計之修訂。

（一）校長領導專業課題多元

校長培力課程根據文獻研究，設計規劃三大課程模組，以期有效建立校長領導專業能力，然而課程實施時間長度有限，核心課程僅能進行四天課程，以學校經營與系統發展核心關鍵議題做主軸，提綱挈領、把握主要原則概念課程，因此無法逐一呈現學校目前面臨的轉變挑戰所需要的專業增能，例如有幾位學員提及「人際溝通」和帶領教師團隊的增能需求，而學校教育中仍包含許多其他如學習型組織、國際化與全球化教育、教學視導或科技導入教學等重要議題需要加以深入探討，教育議題之多樣性與複雜性對四天的校長培力課程而言，顯得力有未逮。

（二）學員校務繁重

另一方面，就學員角度，四天的課程可能過長。學員必須暫時擱置學校裡眾多事務，然而部分校務有急迫性或對學校影響甚廣，使得他們一面參與課程，一面憂心學校的事情，甚至暫時中斷課程回校處理，全程參與的學員們在課程結束回校後則得面對堆積如山的公文。部分學員表示為減輕工作壓力，每天上完工作坊課程還需回到學校處理校務，疲勞逐漸累積，這些壓力都可能造成學習不利，如此不但對於有心學習新知的學員和精心設計課程的協作輔導員都是遺憾，也會造成寶貴資源的浪費。

（三）課程實施時間的選擇

校長培力工作坊課程實施對象以初任校長、校長為主，雖然是暑假時期，但面對新舊學期交替，校長們的業務似乎沒有因而減少，尤其對八月初即將上任的新任校長們，此時正值新舊交接之際，必須在兩校之間奔波，有著難以言喻的壓力，因此課程實施時間點若不利於專心學習，可能致使課程效果事倍功半，實為可惜。有些學員認

為菜單式的一天、兩天或四天的課程選擇，比較能夠加大學習效果。

二、建議

（一）新增異質課程與活動安排

根據學員回饋，工作坊課程新穎，學員可在實際操作的過程當中理解各種抽象理論，加強知識攝取；但課程小組分享與討論活動形式，卻過於一致，容易產生學習疲乏，使學習效果遞減。故未來工作坊課程將參考專家意見，以不同性質課堂活動進行穿插，兼顧動靜，提供學員機會盡情發想，同時給予機會收斂反思與沈澱，增強高層次思考，以使課程內容更具彈性，滿足不同學員的學習需求，增進課程吸收效果。基於本次工作坊之檢討與建議，臺北市於 2013 暑假及 2014 寒假再次辦理之學校領導人才工作坊中，除將課程順序進行調整外，還重新安排課程順序，調整課程內容，使學習活動更具層次感。分組上也採用重新組合方式，刺激學員思考，和深化領導經驗的交流。

（二）深化越界學習課程內容

校長培力工作坊首次舉辦校長專業發展課程，前製作業經過十多次工作會議反覆討論，為符合校長專業需求，除導入理論也加入實際操作，讓學員在探索中形成團體共識，掌握教育大方向，再利用系統思考擬訂學校發展策略。初次核心課程已順利實施完畢，且廣獲學員認同。工作坊將可在此基礎上繼續深化跨界合作的越界學習課程，引進異業新知和經營策略，提升領導理論和實際問題解決方法，尤其可以加入更多個案研討，強化學員的分析和應用能力，以回應時代挑戰，如此不但能切合初任校長之學習，同時亦可回應資深校長之增能需要。後續辦理的工作坊課程，加入了個案學校之情境設定，使討論內容切合學校真實情境，學員因為感同身受而能深入討論，並發展兼顧目標導向和回應現實需求的行動方案。

（三）新增回流課程

在核心課程結束之際，多位學員提出回流課程之需要，使參與學員能夠持續專業發展。有鑑於學員的需求，臺北市於 2013 年 2 月 28 日進行了國中與高中校長的回流工作坊，持續和異業跨界合作的增能模式，以維持課程的吸引力。回流課程之建立也將有助課程內容之相關評鑑，透過回流學員各方面的回饋與瞭解，可進一步建立課程評鑑原則，作為日後課程發展依據，有效增進課程目標之實現。

（四）培育工作坊種子校長與師傅校長

校長培力工作坊除了增進校長主任之領導專業與課程領導能力，另一項收穫便是培養未來工作坊之種子校長。經驗知識人才是工作坊最重要的資產，透過工作坊持續運作，原參與課程發展之校長們能持續深化專業理念和實踐，以師傅校長身份培育新種子校長，為工作坊帶來新血。繼本次校長專業增能工作坊之後，高中校長多了七位校長加入臺北市未來領導人才工作坊的課程規劃與實施，並於 2013 年暑假及 2014 年寒假進行共 5 梯次的領導教師和行政主任之工作坊，扮演起種子校長之角色，從做中學中深耕領導專業。

種子校長之培育可進一步提升校長本身的領導專業，擴大學員參與的同時也厚植工作坊課程之基礎，使課程貼近學校領導實際場域。參與工作坊課程發展之校長不但能將教育理念落實在自己的學校中，工作坊亦能作為其思考辯證、連結夥伴關係的行動平臺，形成網絡進而產生系統動能，並逐步孕育組織和系統學習的文化。故校長培力工作坊可朝向培育種子校長與師傅校長的目標持續深耕，以集體力量改革教育系統，達到教育永續發展之目的。

三、結語

校長領導在下一波的十二年國民基本教育的實施仍是關鍵，制度性的支持和增能有其必要性與重要性。展望未來校長領導專業核心課程之規劃，在師資層面，除了跨界組合，將持續培育師傅校長與種子校長，作為課程規劃與發展之後盾。在課程發展層面，將在原課程基礎上繼續發展，持續大學、政府、社會企業和學校的跨界合作和越界學習模式，設置回流課程，並規劃支援性課程，以強化校長領導專業的深度與廣度；在課程內容層面，彈性規劃學習活動，撰寫學校個案，發展實用的活動工具，使靜態與動態課程交互搭配，並精緻化增能課程。在實施層面，將考慮校長的實際校務運作，避開校務特別繁忙時期，增設多樣性的課程規劃，以天數或主題分段實施，兼顧現實考量與專業發展需求。除了增能課程內容，也將關注跨界關係和資源的搭建與連結，促發集體學習行動，演化共生系統，以之強化個體和學校面對挑戰之學習力、創新能力與發展韌性。

誌 謝

本文感謝參與課程規劃與實施的夥伴，包括臺北市立建國中學陳偉泓校長，臺北市立中正高中簡菲莉校長，臺北市立百齡高中邱淑娟校長，國立基隆女子高級中學學務主任黃致誠老師，黑暗對話社會企業蔣筱鈺老師，中華萃思學會蕭詠今監事，和呂栢嘉研究助理。

參考文獻

- 林文律（1999）。從校長必備能力看校長培育。**教育資料與研究雙月刊**，28，7-13。
[Lin, W. -L. (1999). Principal preparation based on principals' essential capability. *Journal of Education Administration Research*, 28, 7-13.]
- 林佩璇（2002）。行動研究在課程發展中的理念與實踐。**課程與教學季刊**，5（2），81-96。
[Lin, P. (2002). Action research in the theory and practice of curriculum development. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 5(2), 81-96.]
- 林明地（2012）。我國百年教育領導之演變與未來發展趨勢。載於中國教育學會（主編），**2020 教育願景**（頁 307-358）。臺北：學富文化。
[Lin, M. D. (2012). The future trends and evolution of educational leadership in a century. In China Education Society (Ed.), *Education Vision 2020* (pp. 307-358). Taipei: Proed.]
- 林政逸（2008）。校長儲訓班辦理現況之探討：以臺中教育大學第一期國民中小學校長儲訓班為例。載於國立臺中教育大學教育學系暨課程與教學研究所（主編），**校長專業成長：培育、領導與在職進修**（頁 193-224）。臺北：冠學文化。
[Lin, C. -Y. (2008). A study of principal preparation training: The study case of 1st training class for primary & secondary principals at National Taichung University of Education. In Graduate Institute of Curriculum and Instruction, NTUE (Ed.), *Principal professional growth: Preparation, leadership and in-service training* (pp. 193-224). Taipei: Great Scholar Publishing.]
- 林海清（2000）。從校長培育與專業發展看校長證照制度。**教育資料與研究**，37，21-25。

- [Lin, H. -C. (2000). On licensure and certification for principals based upon principal preparation and professional development. *Journal of Educational Resources and Research*, 37, 21-25.]
- 范熾文（2008）。中小學校長的專業能力與培育制度。載於國立臺中教育大學教育學系暨課程與教學研究所（主編），**校長專業成長：培育、領導與在職進修**（頁115-134）。臺北：冠學文化。
- [Fan, C. -W. (2008). The institutionalization of elementary and secondary principal profession and preparation. In Graduate Institute of Curriculum and Instruction, NTUE (Ed.), *Principal professional growth: Preparation, leadership and in-service training* (pp. 115-134). Taipei: Great Scholar Publishing.]
- 徐佳豪（2008）。透過異業合作達到價值創造：矽太陽光電產業分析。**臺灣經濟研究月刊**，31（7），66-75。
- [Xu, J. -H. (2008). Through interorganizational collaboration to achieve value creation: The analysis of silicon PV industry. *Taiwan Economic Research Monthly*, 31(7), 66-75.]
- 張德銳、簡賢昌、丁一顧（2006）。中小學優秀校長專業發展歷程之研究。**教育政策論壇**，9（1），149-176。
- [Chang, D., Jian, S. -C., & Ting Y. -K. (2006). The study of professional development process of excellent principals at primary and secondary schools. *Educational Policy Forum*, 9(1), 149-176.]
- 教育署（2002）。**校長持續專業發展指引**。香港：教育署。
- [Education Bureau (2002). *Guidelines for principals' continuing professional development*. Hong Kong: Education Bureau.]
- 陳木金（2009）。我國國民小學校長儲訓模式的回顧與展望。**學校行政雙月刊**，60，98-120。
- [Chen, M. -J. (2009). Reviews and prospects for principal preparation training model for elementary schools in Taiwan. *School Administrators*, 60, 98-120.]
- 陳木金、陳宏彰（2006）。NPQH 模式系統對我國校長培訓系統建構之啟示。**教育研究月刊**，142，69-89。
- [Chen, M. -J., & Chen, H. -C. (2006). The enlightenment of National Professional Qualification for Headship (NPQH) for construction of school principal preparation systems in Taiwan. *Journal of Educational Research*, 142, 69-89.]
- 陳世哲、劉春榮（2005）。我國中小學校長培育之現況與展望—以臺北市立師範學校校

- 長培育班為例。**教育研究月刊**，129，61-78。
- [Chen, S. -J., & Liu, C. -R. (2005). Reviews and prospects for principal preparation for elementary and secondary schools in Taiwan: A case of Taipei Municipal University of Education. *Journal of Educational Research*, 129, 61-78.]
- 陳宏彰（2005）。英國校長專業資格檢定制（NPQH）在我國中小學校長培育制度建構之研究（未出版碩士論文）。國立政治大學教育研究所，臺北市。
- [Chen, H. -C. (2005). *A study of National Professional Qualification for Headship (NPQH) for construction of elementary and secondary school principal preparation systems in Taiwan* (Unpublished master's thesis). National Chengchi University, Taipei.]
- 彭新強（2011）。全球化衝擊下香港校長培訓的專業發展。發表於第二屆全國中小學校長培訓專業化研究論壇，北京教育學院，北京。
- [Pang, N. S. -K. (2011). *The professionalization of principal training in Hong Kong in the era of globalization*. Paper presented at the Second National Forum on Principal Training in China: Professionalization and Research, Beijing.]
- 蔡清田（2007）。課程行動研究的實踐之道。**課程與教學季刊**，10（3），75-90。
- [Tsai, C. -T. (2007). The praxis of curriculum action research. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 10(3), 75-90.]
- 鄭崇鈺（2012）。**教育經營學：六說、七略、八要**。臺北：心理出版社。
- [Cheng, C. -C. (2012). *Educational management: 6 principles, 7 strategies, and 8 practices*. Taipei: Psychological Publishing.]
- 鄭燕祥（2004）。**教育領導與改革：新範式**。臺北：高等教育出版。
- Cheng, Y. -C. (2004). *Educational leadership and reform: New paradigm*. Taipei: High Education.]
- 謝千柔（2009）。以合作賽局評估異業合作聯盟架構及績效（未出版碩士論文）。國立清華大學工業工程與工程管理學系，新竹市。
- [Shieh, C. -R. (2009). *Evaluating the structure and performance of collaborative alliance across industries based on cooperative games* (Unpublished master's thesis). National Tsing Hua University, Hsinchu.]
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Knowing through action research*. London, UK: Falmer.
- Cheng, Y. C. (2011). Towards the 3rd wave school leadership. *Revista de Investigacion Educativa*, 29(2), 253-275.

- Chong, K. -C., Stott, K., & Low, G. -T. (2003). Developing Singapore school leaders for a learning nation. In P. Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective* (pp. 163-174). Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Crow, G. M. (2002). *School leader preparation: A short review of the knowledge base*. Retrieved from [http://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/teaching/9-101principal/refer1-1\(randd-gary-crow-paper\).pdf](http://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/teaching/9-101principal/refer1-1(randd-gary-crow-paper).pdf)
- DfES, (2004). *National standards for headteachers*. Retrieved from <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/NS4HFfinalpdf.pdf>
- Dimmock, C., & Lee, J. C. -K. (2000). Redesigning school-based curriculum leadership: A cross-cultural perspective. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(4), 332-358.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Grundy, S., & Kemmis, S. (1981). Educational action research in Australia: The state of the art (an overview). In S. Kemmis (Ed.), *The action research reader* (3rd ed., pp. 83-97). Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.
- Kolb, D. A. (1976). Management and the learning process. *California Management Review*, 18(3), 21-31.
- Lin, T. -B., & Chen, P. (2014). In search of solution to improve school effectiveness: A case study of leadership preparation program in Taipei. In ICSEI 2014 (Ed.), *The International Congress for School Effectiveness and Improvement Annual Conference 2014* (CD-ROM). Yogyakarta, Indonesia: ICSEI & Yogyakarta State University.
- Murphy, J., Smylie, M., Mayrowetz, D., & Louis, K. S. (2009). The role of the principal in fostering the development of distributed leadership. *School Leadership &*

- Management*, 29(2), 181-214.
- Murphy, J., & Vriesenga, M. (2006). Research on school leadership preparation in the United States: An analysis. *School Leadership & Management*, 26(2), 183-195.
- National Board for Professional Teaching Standards (2012). *National board certification for principals: Redefining educational leadership for the 21st century*. Retrieved from http://www.nbpts.org/products_and_services/national_board_certifica
- National College for School Leadership (2012). *NPQH modules*. Retrieved from <http://www.nationalcollege.org.uk/index/professional-development/npqh/npqh-programme-details/npqh-modules.htm>
- National College for Teaching and Leadership (2014). *Professional development for school leaders*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/collections/professional-development-for-school-leaders>
- Ng, D. (2010). Educational leadership preparation. In A. Y. Chen & S. L. Koay (Eds.), *Transforming teaching, inspiring learning* (pp. 169-178). Singapore: National Institute of Education Singapore.
- Ng, P. T. (2008). Developing forward-looking and innovative school leaders: The Singapore leaders in education programme. *Journal of In-Service Education*, 34(2), 237-255.
- NIE (2011). *Leaders in education programme, 2011: Handbook for participants*. Paper presented at the Conference of Leaders in Education Programme, 2011, Singapore.
- NIE (2012). *Leaders in education programme*. Retrieved from http://www.nie.edu.sg/studynie/leadership-programmes/leaders-education-programme_
- Orphanos, S., & Orr, M. T. (2014). Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 680-700.
- Pang, S. K. (2007). Continuing the professional development of principals in Hong Kong. *Frontier of Education in China*, 2(4), 605-619.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

投稿收件日：2014 年 3 月 11 日

接受日：2015 年 4 月 8 日