

教師領導應用於國小校務經營之個案研究

黃新民

宜蘭縣政府教育處國教輔導員

摘要

教師領導是自 1980 年代以來新興的教育領導概念，當時為回應美國政府更強調學校經營效能及績效責任的教育變革，所以學校領導除校長領導外，亦強調全校教師應共同承擔與參與領導。故教師領導是在分佈式領導（distributed leadership）的基礎上，教師的角色從重視個人的專業行為轉變為與其他利害關係人共同參與學校決策，由教室擴展至學校整體的合作分享。綜言之，教師領導是教師在教室內的教學及班級經營領導外，亦擴展至教室外從事行政和管理，並與同儕、家長、社區合作，進而對校務經營產生積極正面影響。

本研究以陽光國小為個案研究場域，歸納研究結果主要有：一、校長領導與行政協助是促發教師領導的重要支持系統，特別是在課程與教學方面從由上而下 / 行政主導朝向利害關係人 / 教師自主的領導模式；二、教師領導以教師教學專業為基礎，如教師專業學習社群及教學輔導教師，皆有助於深化以學生學習為核心的校務經營面向；三、教師領導有助於學校成為學習型組織，使校長、行政人員及老師是具有「同僚性」（collegiality）的校務經營合作學習者；四、教師領導具「反思」、「經驗」及「實踐」之內涵，有助轉化十二年國教課綱「自發」的「互動」並促進校務經營的「共好」。

關鍵字：教師領導、國小校務經營、個案研究

壹、研究動機

近年來因教改風潮與少子化影響，使得學校興革與績效經營日益受到重視，各級學校無不致力於建立學校的特色品牌、提升校務經營管理以展現卓越辦學績效，達成學校永續經營之目的。而在校務經營的探討上，主要多從校長領導的角度切入，並歸納出校長校務經營的主要面向有（陳木金、楊念湘，2011；黃建翔、吳清山，2012；Day & Leithwood, 2007）：1. 規劃校務發展、2. 強化行政管理、3. 領導課程、4. 學生適性輔導、5. 建立公共關係。其主要內涵在促進教師專業發展，以激發學生學習動機並確保學習成效，同時凝聚學校之教職員工、學生與家長對於學校的認同感，進而達成學校辦學目標。換言之，校務經營的績效責任不應全然等同是校長領導，教師不僅是侷限於教室內的領導者或學校計畫的執行者，更可以是基於專業主自與同儕合作取向，透過專業學習社群引領學校變革、形塑學校專業文化進而提升校務經營的績效，教師領導因而與校務經營具有密切關連性。

誠如 Katzenmeyer 與 Moller（1996）在其著作《喚醒沉睡中的巨人》（Awakening the Sleeping Giant：Leadership Development For Teachers）一書中所提到：教師是有潛力執行由下而上且動態的學校領導，進而提升學校經營效能與促進社會改革的可能。亦即學生學習與促進教師專業發展為校務經營的重要內涵，而教師領導的實踐有助於深化專業學習社群運作，此歷程有助於構築成員間的同僚性（collegiality），藉由專業對話、合作協同找出在學校所面臨的問題，以及解決的策略方案，學校成員在具有共同願景的學習情境中，致力於改進學生學習環境。因此探討教師領導與校務經營之關連性為本研究動機之一。

陽光國小（化名）是位於市區的學校，自 97 年即申辦《教育部補助試辦教師專業發展評鑑計畫》，惟期間所申請的社群主要以承辦之行政人員為召集人，並爭取經費推動相關計畫，如閱讀課程、國際教育課程等。幾年推動下來，雖然似乎頗具成效，例如獲得縣內的教學卓越獎、教學精進計畫的績優學習社群、相關教案競賽獲獎等，但因主要是行政主導，老師在參與社群的運程中較像是執行者或配合者的角色。且大部份老師認為某個社群主題有參與過就好，雖認為參與社群的經驗有助於專業成長，但仍會覺得是影響日常的「額外」教學活動，所以社群的主題每 12 年就會有所更迭，而社群的運作似乎亦變成了行禮如儀的校務行事曆。至 105 年初校長、主任及三位長期持續參與社群的老師有機會參加十二年國教課綱工作坊後，覺得十二年國教課綱的實

施可能是省思目前校內社群運作、以及為校務發展「停滯感」注入活水的契機。經相關會議討論與校長主任 詢後，有三位老師願意分別擔任三個社群的召集人。亦擴充了該校教師領導的層面，但教師領導在學習社群中的實踐帶來什麼改變？此種改變是否有助於校務發展？亦是本研究另一研究動機。

綜上所言，本研究以陽光國小為研究場域，嘗試探討：

- (一) 教師領導與校務經營之關係。
- (二) 教師領導讓教師專業成長成為校務經營核心的實踐歷程。
- (三) 實踐歷程與理論層面的省思。

貳、文獻探討

教師領導的發展與學校興革的歷程有關，美國政府在 1980 及 1990 年代對於學校改革更強調績效責任與標準化測驗，強調學生的讀、寫及數學等基本能力。此過程因更關注於教與學並強調學校成員應擔負起更多的責任，亦使得傳統的學校領導模式轉變為分享式的領導，而開啓教師領導的發展（Smylie, 2008）。因此，學校改革的焦點亦關注在組織成員的發展及決策模式的改變，即以學生學習結果導向的學習社群，使得教師領導因而與學校改革具密切關連性。

一、教師領導的意涵

教師領導是自 1980 年代以來新興的教育領導概念，為回應自 1980 年代末期美國政府更強調學校效能及績效責任的教育變革，所以學校領導除校長領導外，亦強調全校教師應共同承擔與參與領導（Little, 2003）。故教師領導是在分佈式領導（distributed leadership）的基礎上，教師的角色從重視個人的專業行為轉變為與其他利害關係人共同參與學校決策，發展由教室擴展至學校整體的合作分享。因此，教師領導不僅是教師在教室內所從事的教學及班級經營領導，並擴展至教室外從事行政和管理，與同儕、家長、社區合作，發揮積極正面的影響力（吳清山、林天佑，2008；陳佩英，2008）。教師領導者不一定具有正式的行政職務，但能發揮其影響力以致力於改善學生的學習與成就，促進學校同儕專業成長與學校效能的進步。其過程重視教師專業發展歷程，目的在促進學生、學校行政人員、教師同儕、家長、社區以及校園文化產生積極正向的變革，並能提升學校效能（林欣儀，2009；吳百祿，2010）。具體實踐即是教師透過參與學習社群、發揮領導能量、進行同儕合作與對話，對於教師與學校整體產生影響（賴志峰，2010）。因此，教師領導者不僅具有專業教學能力的教學專家，且是具有熱情與願意跨出教室觸發（catalytic）他人

共同合作、形成決策的知識建構者。

教師領導在概念的向度 (Katzenmeyer & Moller, 1996:6-13) 有：(1) 就班級而言，是良好的教學者與經營者，但沒有興趣擔任行政職，所以教師領導的角色亦並非鼓勵教師擔任行政職，而是老師除了班級教學以外，對於學生能有更廣泛的影響。(2) 具影響力，能影響其他人共同改善教育實踐，教師與其他同儕的合作比行政權更有影響力，教師領導能發揮鼓勵、分享改變班級問題的教學技術，並對學習新事物具有熱情。

(3) 帶領改變，是社群的群導者，當某些老師有改變的行動時，透過教師領導的角色可激發其他個別老師願意改變他們的行為、態度和信念。(4) 共同參與，所有教師皆參與領導的行動以達成社群的目標、教師領導是功能的定義而非正式職稱，包括發展及撰寫課程或額外的課外活動、以改善班級為本位、關注教與學、教師是具反思的實踐者、與成員長時間的合作、重視學生學習結果的績效責任。而要檢視是否達到所謂教師領導的模式，可參考以下向度 (Cosenze, 2015:82)：(1) 增進合作文化以支持老師專業發展與學生學習；(2) 接受與運用研究以改進實踐及學生學習；(3) 促進專業學習以持續改進；(4) 有助於教學及學生學習的改進；(5) 促進評量以及學校資料的使用；(6) 延伸與家庭及社區的合作；(7) 深化學生學習與專業。綜言之，教師領導並非僅是名稱上的定義，而是需從所發揮的功能來理解，故即使是擔任學校學習領域召集人或學年主任等，亦不一定就能發揮教師領導的角色。

但由於外界及老師自身一般多認為教師職責主要仍是班級教學及學生輔導，因此，Katzenmeyer & Moller (1996:6-13) 提到發展教師為領導者需能思考到以下四個部份：

(1) 我是誰－檢驗自己在教育脈絡中的工作信念，覺察自己對於所謂教師專業的價值、行為、哲學觀，以及與他人的差異，而成功的合作關係是能接納彼此的差異。(2) 我所處的位置－能思考到學校的脈絡，不僅是以班級的觀點，並引發改變的想法。(3) 我如何領導－發展影響的行為，學習領導團體、傾聽、運用資料與了解其他人的需求。

(4) 我可以做什麼－在學校場域中設計行動計畫，將新技能和知識應用在班級和學校。就實際的學校場域而言，教師領導的發展過程並非是線性的，需依場域發展出不同的模式，但是要持續的邁向教師共同學習且是為了改進學校效能。且不僅是一個人願意改變，更是要喚起一群人願意合作致力於改善教與學，而教師專業成長社群即為實踐教師領導的重要途徑。

二、教師領導與校務經營之關係

校務經營關鍵影響因素，在於學生適性輔導與領導課程教學 (蔡明學、黃建翔，2016)，此涉及學校建立學習社群以形塑專業文化。然學校文化之形塑不易用命令的方法，而是需來自於成員的改變 (Fullan, 1993)，專業學習社群在概念上與學習社群並

無太大差異，但更強調「意向性的學習」(intentional learning)，以追求專業為社群的發展核心(林劭仁，2006)。而教師能否在社群的脈絡中發展出專業意識，進行產生行動，成為啟動教師專業成長的重要關鍵。P. Freire認為人的意識具有以下內涵(Andrews, 2002: 80-81)：(1) 未轉化的意識：未被賦權的個體會採取宿命觀，認為他們是改變不了自己的生活情況，他們活在所謂的「沉默文化」當中。(2) 部份轉化的意識：個體相信他們改變部份的生活，但傾向於盲目信仰某一權威或意識型態，這個階段的意識層次缺乏「結構的理解」，他們認為他們的生活是問題的來源。(3) 素樸的轉化意識：開始脫離沉默文化，個人、群體或社群在此階段開始發展社會結構的意識，並首次開始政治性的思考。(4) 批判省思意識：一位具批判轉化思考的人會依個人所處的情況思考與行為，並將這些生活情況連結到更廣大的脈絡中。因此，就教師專業發展而言，「意識化」(conscientization)的歷程即是促進教師對自己的教學生活有不同的思考視野，並引發改變而有採取行動的可能性。且此種改變是在與經驗及同儕的互動過程當中而產生，亦當教師能對自己習焉未察的教學生活進行反思時，教師在專業成長的歷程中才不會僅是被動接受者，而是參與領導以及行動的主體。

教師領導與學校改善之關連如圖 1 所示，其顯示出教師領導的內涵與專業成長社群的發展有著動態以及的連結性，且與學生學習與學校效能形成一循環歷程。此循環歷程從開展以關注學生學習為導向的教學專業，進而形塑學校成為學習型組織，且學校發展目標對於學校成員是具有意義化的情況下，促進學校整體的改善，而提升校務經營績效。

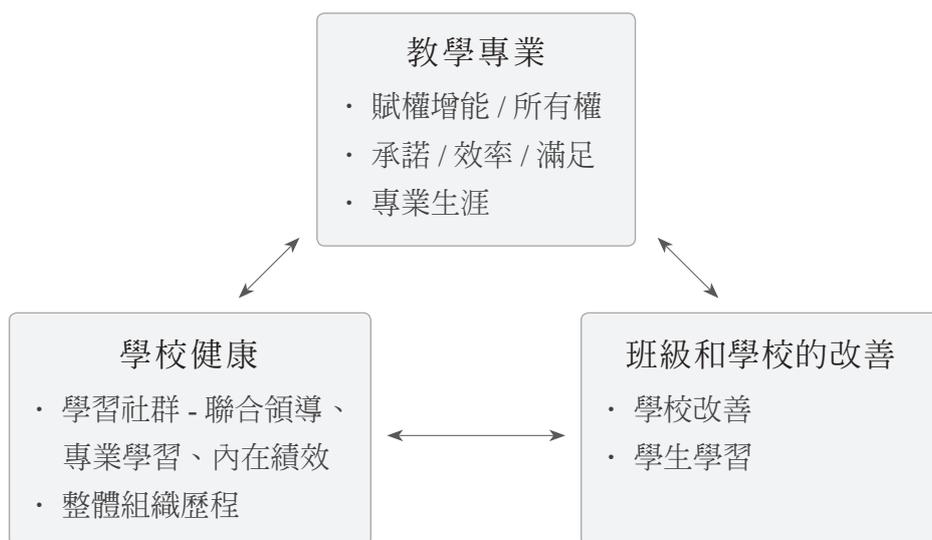


圖 1 教師領導與學校改善之關連

資料來源：引自吳百祿(2009: 57)。

然教師領導與專業學習社群亦並非是水到渠成的過程，畢竟學校所發生的變革本身即是一個複雜的組織互動歷程，涉及學校所處的脈絡、學校的組織結構（如時間、空間和角色互動）、學校文化和教師學習等因素。Huffman & Hipp（2003:51）曾提出教師專業學習社群動態發展三階段觀點，分為啓始階段、運作階段、制度化階段，不同階段的社群運作各有不同重點與特色，例如社群在啓始階段的重要任務之一是在培養教師領導力，但此階段的成員亦在形塑共識與開始分享經驗，此時的社群召集人即是教師領導者，透過教師領導開始凝聚社群成員“我們可以再為學生做些什麼”的共識，讓社群能真正導向“意向性學習”（連結學生學習到校務經營）的發展。綜言之，透過教師領導開展專業學習社群的歷程亦是由下而上的學校改革模式，並符應教師專業發展與學生學習為主體的校務經營核心內涵。

參、研究設計

本研究採個案研究法，對個案學校進行蒐集資料、紀錄、統整、評價，並從主位（emic）觀點詮釋觀察與資料結果。參與觀察時間為 105 年 2 月至 106 年 1 月，出席會議與蒐集相關會議紀錄及省思札記，並採立意取樣，即依研究目的對利害關係人進訪談，訪談對象為陽光國小教務主任（A）、課程組長（B）、三位社群召集人（C.D.E）及三位社群成員（F.G.H），以半結構式的方式進行並以引導受訪者談他們認為有興趣及重要的部份，嘗試以局內人（利害關係人）觀點（insider's perspective）描述學校內部人員是如何推動及參與學習社群的經驗，以及詮釋局內人之行為意涵（Spradley, 1997），此種方法將有助於了解與省思教師專業學習社群在學校脈絡中的推動歷程，使教師領導能對學校發展真正有所助益。

訪談逐字稿的編碼原則以（1050320B）為例，則表示是 105 年 3 月 20 日課研組長的訪談資料。研究所呈現的資料皆與受訪者再確認過，以忠實的反映受訪者觀點，建立資料的可信度，並運用質性研究考驗信賴度的指標（鈕文英，1999：69；吳芝儀、廖梅花譯，2006）：可信度（credibility）－與受訪者確認編碼後的內容與所表達的觀點；可靠性（dependability）－受訪者具代表性且訪談資料與相關文獻進行比對；以及可驗證性（conformability）－研究者與受訪者在研究歷程中進行省思，並與受訪者所展現出的行為進行檢證其一致性。本研究因受限於時間，因此資料的取得以訪談及會議紀錄為主，缺少蒐集相關學生及家長資料，故未來研究可拓展探討教師領導對於家長及社區的影響。

肆、教師領導讓教師專業成長成爲校務經營核心的實踐歷程

陽光國小調整專業學習社群的運作方式亦是在進行領導典範（paradigm）的轉移，亦即由行政主導的成果導向模式調整爲建構取向的教師領導模式。本研究歸納資料後發現，雖然陽光國小並不是一開始就清楚的運用教師領導，而是老師在參與社群幾年下來後產生了所謂的「停滯感」，校務經營似乎成了行禮如儀的行事曆，所以調整社群爲具有教師領導內涵的推動方式。

一、衝突磨合～領導教學變革

陽光國小爲一所位於市區的 32 班規模學校，但社群主題與參與成員並未具有持續性，甚至在 105 年 1 月期末的會議中，社群召集人提出大多數的社群成員反映參加社群覺得 " 好累 "、" 期末課都上不完，沒有時間進行社群所規劃的活動 "……，因此便在會議中決議修正下學期的社群運作內容。而校長、主任、組長及社群召集人亦在寒假中參加十二國教課綱的工作坊以及社群召集人研習後，決定以「自發、互動、共好」的精神，重新省思學校推動專業學習社群的意義，並在既有的社群主題下，以行政提供資源、社群自主發展的模式發展社群，而三位社群召集人也願意再嘗試擔任 " 領頭羊 "，和社群的成員們共同再討論之後社群發展的內容。

由社群自主的推動模式似乎是從之前由上而下轉變爲由下而上，讓社群成員有更高的自主權與參與決定，但實際上當社群召集人與社群成員討論如何發揮 " 自主權 " 時，大部份的成員卻反而表示沉默或沒意見、或對於此種轉變提出質疑。行政端在與社群召集人就此情況討論後，認爲要讓老師們覺得參加社群除了有助於專業成長外，更重要的是應該能對學生的學習有所幫助，因此，要讓老師對改變產生意義感很重要，有召集人提到：

我覺得可以從 " 班級教學 " 出發，可以試試先不要為了社群所規劃的進度而一定要完成這些活動，而且學校老師目前大多都有共備、觀課及議課的經驗，所以或許可以像此次工作坊有提到，先從原來的領域課程進行延伸或補充的概念，就學生學習比較不足的地方，再把社群的主題融入課程中，而不是獨立出來教一個單元或完成一個活動（1050316E）。

行政端亦支持這樣的想法，並向社群成員說明不預設各個社群一定要有什麼進度或先規劃好學期行事，社群召集人亦就此想法在社群聚會時與成員討論，所以社群所討論的重點就不是在想這學期要設計那些活動，規劃完成的期程，而是嘗試先從目前的課程內容及學生學習切入，再把社群的議題元素試著加進去。

社群召集人在社群運作轉變之際扮演了促進變革的領導者，因召集人與社群成員有共享的教學經驗，同樣感受到時間不夠的限制和對於之前社群所規劃活動的疏離感，所以從"課堂教學"做為轉變的切入點不僅貼近利害關係人的經驗與教學需求，且嘗試參與社群及公開課能與實際教學產生意義連結，並且能真正聚焦在教師教學及學生學習。

二、實踐專業～合作轉化課程

專業學習社群提供教師突破時間與空間限制的可能性，避免教師成為教室中的單獨工作者，之前各社群主要的運作模式是依社群主題規劃相關課程，並以體驗活動為主，雖有提高學習動機的效果，但老師們也開始思考這樣是不是真的有提升學生的學習成效：

當初在會議中認同以"班級教學"為社群運作的切入點，主要是覺得推動社群的主要目的是想讓學生學的更好，但這個"好"是什麼？是增加許多額外的活動就是真的好嗎？這二三年推動下來，覺得孩子對於有多一些的體驗活動是很有動機，但在實際的班級教學還是有趕課的壓力，剛好藉著社群運作的轉變也可以重新思考我們設計的活動對老師教學和學生學習的意義是什麼？（1050326D）

而既然學校也願意支持社群能有更高的自主性，老師們對於社群運作內容有更多的決定權，所以希望之後社群的運作是能以個別班級教學的改變帶動整體朝向分享與共同合作。故社群召集人願意結合領域課程與社群運作並進行公開課，不僅提供其他成員可具體參考的實踐模式，同時也促進同儕合作的可能性：

我認為公開課不是要做教學觀摩，比較像是請其他老師一起來看我和學生之間的"實驗"過程，因為來看的老師是我們社群的成員，來觀課的老師都會教這樣的內容，所以在社群聚會時也一起共備課過，而且也不是重新設計教材，就是依原來的領域課程內容，大家在共備時一起討論怎樣把學校菜園的元素加進去，讓學生能學的更有趣也更紮實。（1050420C）

所以參與觀課的老師在參與社群的過程中就不僅只是建議者，建議怎樣做會更好而已，由於自己也會進行相同單元的教學，因此會以所處的位置為基礎，例如自己所任教學生的背景資料，並進一步思考自己會怎麼教。在進到教學者的班級後，就會試著從看老師教得好不好，轉向想看教學者這樣教，學生學到了什麼。社群召集人從自己的「班級教學」開展了教師領導的實踐方式，透過專業學習社群的運作，增加成員參與分享與合作的機會，且願意從自己的班級採取行動，讓課程設計與實際教學成為「設計－實踐－檢驗－修正」的循環歷程，而且是一群共同參與的歷程。

三、省思循環～邁向專業之路

在不大幅更動原有領域課程且減少老師因變革所產生的抗拒，所以由社群召集人開始進行以「班級教學」為核心的教師領導，讓教師對於「教師教學及學生學習」產生意義聯結及共同參與行動，亦即老師能意識到且經驗到所謂的改變：

我覺得這學期所推動的社群沒有像以前要規劃許多活動，而是先省思既有的課程，透過社群分享有什麼不足或可修改之處，再運用學校或社區的資源加入一些新的元素，因為每位夥伴都會實際進行教學，所以討論的氣氛比以前更加熱絡，而且比較聚焦在學生對於我們新加入課程的反應。
(1051002D)

剛開始是由社群召集人帶著社群成員一起做，逐漸到由社群成員輪流擔任主持人，且隨著對於運作過程有更高的共識度與理解度，成員彼此的信賴感也愈高，且當成員彼此的處境能被理解、實際的教學經驗能被重視，以及所面臨的教學問題能透過共同討論並產生一些新的策略時，所關注的視野就會逐漸的看見教室以外的脈絡：

這學期的社群推動下來，比較有踏實的感覺，因為在社群討論的時候，要常思考自己班級學生的學習情況是什麼？現在要加進入的元素怎樣進行會較有效果？而且這學校這樣的歷程也讓自己會想一下學校舉辦某些活動的意義是什麼？是真的對學生有幫助嗎？如何做可以是對學生真的有幫助等。(1051020H)

陽光國小的專業學習社群自 105 年 2 月從過去行政領導的模式，嘗試調整為由下而上的教師領導模式，雖然仍未形成制度化，但參與社群的老師大多願意在新的年度持續採此模式推動社群。學校也將根據老師們在這段期間所設計的延伸教材，以及所面臨到困難，做為編寫新學年度的課程計畫時的回饋資料，老師和學校共同邁向專業發展並成為校務經營的共同協作者。

伍、省思與建議

以下分述本研究的主要結果並進行省思，同時根據研究結果提出相關建議。

一、學校行政是教師領導的支持系統

校長領導與行政支持是促發教師領導能提升學習社群運作成效的重要關鍵，本研究結果顯示陽光國小的行政自申辦教專計畫以來，皆是支持教師專業成長發展，但之前的支持方式是採取行政領導的模式，亦即所推動的成長計畫或專業學習社群多是結果導向而非需求導向，缺乏與教師所處的教學經驗相聯結，亦未能有助於消弭教師所經驗到的時間與空間限制，教師專業發展與校務經營缺乏意義聯結。之後所調整的社群運作模式是從過去由上而下 / 行政主導轉變為利害關係人 / 教師自主的領導模式，但陽光國小的行政端並沒有因強調 " 教師自主 "，就把所有的事務或權責皆一併轉移給社群召集人，而是能理解與重視教師的 " 班級教學 " 經驗，也就是尊重教師領導者與教師的實務知識，支持社群召集人所採取的改變行動，以及願意持續對專業社群主題與學校發展的關連性進行溝通，而相關的行政工作，如經費核銷或資源聯繫仍是行政端處理。就校務經營而言，校長、主任及組長在此變革歷程中皆是不同層面的領導者，更是共同學習者。

二、教師領導的實踐有助於專業發展進而促進學校變革

教師領導並非是上對下的關係，亦非以鼓勵教師擔任行政職為目的，故不強調法職權的運用，因此教師領導的實踐有助於 " 同儕教練 " 的養成。本研究顯示，社群召集人從 " 班級教學 " 做為開展教師領導的切入點，聯結成員間的教學經驗脈絡與共享問題意識，並透過專業學習社群發展出 " 同僚性 " (collegiality)，以藉由專業對話、合作協同找出在教學現場所面臨的問題，共同合作尋找可能的解決策略，社群成員在具有共同願景的學習情境中，致力於改進學生學習成效。在傳統上，教師多被視為是專業成長知識的吸收者，也就是向專家學者或有經驗的老師學習，而教師領導亦改變了專業成長的模式，如在 2016 年的專業成長支持系統草案中提到：「建構系統化之教學領導教師機制、提高由下而上的教師多元專業發展模式比例，給予教師專業支持、情感支持與共同面對問題的支持」。亦即專業發展並沒有所謂的官方標準版本，而是要能符合場域脈絡及解決問題導向。因此，教師領導的實踐亦使得 " 反思 "、" 經驗 " 及 " 實踐

" 成爲發展學校本位專業發展的重要內涵，並有助於發展由下而上的教師專業成長模式，且強調領導的功能以建立平等互惠的對話與交流，使社群的 " 互動 " 而真正 " 共好 "，並讓專業的文化能在學校紮根，成校務經營的重要內涵。

依研究結果有以下建議：1. 讓學校成員能理解教師領導的意涵：在發展教師領導力的過程中，首要釐清其理論內容，例如分佈式領導的內容，重視合作分享，而不是僅強調分工，也就是校務經營這件事應是全體教職員工的事。因此討論的重要性在於每個人如何可以就自己的角色把這件事做對、做好且真正對孩子有幫助，而不僅是過於強調分工，遇到事情可以有教師領導這個冠冕堂皇的 " 卸責 " 說詞。本研究結果亦顯示當校長與行政領導能適時發揮時，才能引導出所謂的教師領導進行產生集體改變行動，否則很可能只是校長叫教師領導或教師取代校長領導，反而造成權責不明、甚至是校內相互耗損的情況。2. 增加教師領導者的實質誘因：雖然教師法第十六條規定，教師對教學及行政事項有提供興革意見之權利。然開展教師領導的歷程雖能解決實務問題並在互動合作中獲得成就感，但在制度上對於教師在教學及學生輔導之外的任務並沒有給予太多精神或物質的獎勵措施，亦即目前並未建立所謂的教師領導制度，故可以先從社群召集人或學年主任等大家較具共識的教師領導者，提供減課或津貼等誘因。3. 精進教師領導能力：經驗與反思皆需理論知識的引導，且需有類似學術社群的分享交流溝通平台，故學校或許可建立與專家學者的諮詢輔導或合作夥伴關係，精進社群召集人及成員聯結學生學習與學校效能的專業知能。

陸、結 語

教師領導的實踐在於透過參與專業學習社群的集體行動，可以共同分析習焉不察的學校及教學事務、深入分析背後所代表的價值，並藉由自我組織（self organization）一如教師專業學習社群及自我教育（self education）一如共備及觀議課的途徑，採取實踐的行動（Shor, 1993）。教師領導因此具有「反思」、「經驗」及「實踐」之內涵，有助轉化十二年國教課綱「自發」的「互動」並同時能共同合作促進校務經營績效。

參考文獻

- 吳芝儀、廖梅花譯（2006）。Strauss, A. & Corbin, J. 著。質性研究入門：紮根理論研究方法，嘉義市：濤石文化。
- 吳清山、林天祐（2008）。教師領導。教育研究月刊，173，136-137。
- 吳百祿（2009）。教師領導：理念、實施與啓示。國民教育研究學報，23，53-80。
- 吳百祿（2010）。教師領導研究。高雄市：復文。
- 林劭仁（2006）。專業學習社群運用於師資培育自我評鑑之探究。中正教育研究，5（2），79-111。
- 林欣儀（2009）。台中市國民小學教師領導之研究。國立台中教育大學教育學系碩士論文，未出版，台中市。
- 陳佩英（2008）。教師領導之興起與發展，教育研究月刊，171，41-57。
- 陳木金、楊念湘（2011）。我國國民中小學校長儲訓課程規劃之研究。教育政策論壇，14（1），143-180。
- 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。台北市立教育大學學報，41（2），81-110。
- 黃建翔、吳清山（2012）。臺灣近十年學校創新經營研究之分析與展望：以期刊與學位論文爲主。教育研究與發展期刊，8（3），1-30。
- 鈕文英（1999）。自然探究法之理論與方法分析。高雄師大學報，10，61-83。
- 蔡明學、黃建翔（2016）。國民小學校長校務經營關鍵影響因素之探究。教育研究與發展期刊，12（3），131-164。
- 賴志峰（2010）。學校領導新議題理論與實踐。台北市：高等教育。
- Andrews, M. (2002). Generational consciousness, dialogue, and political engagement. In J. Edmunds & B. S. Turner(Eds.), *Generational consciousness, narrative, and politics*(75-87). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Cosenza , M. N.(2015). Defining Teacher Leadership: Affirming the Teacher Leader Model

- Standards. *Issues in Teacher Education*, 24(2),79-99.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful school principals in times of change*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K.(2003).*Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (1996). *Awakening the sleeping giant: Leadership Development For Teachers*. CA: Corwin Press.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational evaluation and policy analysis*, 15(2), 129-151.
- Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership and Management*, 23(4), 401-419.
- Shor, I.(1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In McLearn, P. & Leonard, P. (Eds). *Paulo Freire: A critical encounter*, 25-35. New York : Routledge.
- Smylie, M. A. (1997). Research on teacher leadership: Assessing the state of the art. In B. Biddle, G. Thomas & I. Goodson (Eds). *International handbook of teachers and teaching*, 521-591. Doedreht, Netherland: Kluwer.
- Spradley, J.(1997). ethnography and culture. In J. Spradley & D. W. McCurdy.(eds). *Conformity and conflict : readings in cultural anthropology*, 19-23. New York : Longman.