

# 正向領導對於私立幼兒園園長領導與教師學習 社群發展之探討

許秀萍\*

臺北市立大學幼教系助理教授

\*通訊作者：許秀萍

通訊地址：10020 臺北市中正區愛國西路 1 號

E-mail：spshiu515@go.utapei.edu.tw

投稿日期：2022 年 9 月

接受日期：2022 年 10 月

## 摘要

本文以質性研究探討輔導人員運用正向領導概念引導一位私立幼兒園園長透過輔導案的協助進行幼兒園課程轉型，重建幼兒園文化，開啟專業對話並建立教師學習社群之歷程。研究資料包括三年的輔導案會議紀錄，園長與老師訪談資料，和收集相關課程與教師省思資料，研究結果發現園長與老師們發展出信任關係是建立學習社群的關鍵因素，個案園長在接受輔導過程中，主要呈現下列五點改變，對於發展信任關係與建立教師學習社群甚有助益：(1) 在接受正向領導概念後，園長改變以往急躁的態度，以正向接納的眼光看待老師們，成為支持教師專業對話的起點，顯示溫暖和信任的學校文化是建立教師學習社群的基礎。(2) 園長每週固定舉行教學會議，透過共同討論，釋放權力，成為提供教師增權賦能的機會。(3) 活用機構人力資源，支援教師教學與開會。(4) 園長擷取輔導案中的重要建議，帶領老師於教學會議中討論實踐的方式，經全園共同實踐後成為幼兒園的共識與文化。(5) 在建立信任關係的過程中，教師會測試園長的專業，以決定是否值得老師們信服。

**關鍵詞：**正向領導、教師學習社群、幼兒園園長

# A Study of Positive Perspectives on the Development of Private Preschool Principal Leadership and Teachers' Learning Communities

*Shiou-Ping Shiu*\*

Assistant Professor, Department of Early Childhood Education, University of Taipei

\*Corresponding author: Shiou-Ping Shiu

Address: No.1, Sec. 2, Aiguo W. Rd., Zhongzheng Dist., Taipei City 10020, Taiwan (R.O.C.)

E-mail: spshiu515@go.utapei.edu.tw

Received: September, 2022

Accepted: October, 2022

## Abstract

This study explores the process of a counselor using the concept of positive leadership to guide a private preschool principal to transform the preschool culture and curriculum. Through the assistance of counseling projects, the preschool teachers build two ways professional dialogues with the principal. Guided by the dimensions of positive leadership, the principal was able to improve teachers' teaching and create a collaborative working culture among teachers. This study is a three years' longitudinal qualitative case study; and draws on observation notes, teachers and principal reflections, and interviews. The analysis found that faculty trust is the key factor that can effectively help preschool principal develop the teachers' learning community and enhance their professional growth. The main research findings are as follows: (1) After accepting the concept of positive leadership, the principal changed her impatient attitude and looked at the teachers with a positive and accepting perspective, which became the starting point for supporting teachers' professional dialogue, showing that a school culture of warmth and trust is what builds teachers' learning community. (2) The principal holds a weekly teaching meeting to release power through joint discussions and become an opportunity to provide teachers with empowerment. (3) Utilize the human resources of the institution to support teachers' teaching and meetings. (4) The principal captures the important suggestions in the counseling meetings and leads the teachers to discuss the practice methods in the teaching meetings. Through the joint practices, it becomes the consensus and culture of the whole preschool. (5) In the process of building a trusting relationship, teachers would test whether the principal has sufficient professional skills. The results of the study show that the adoption of positive leadership can effectively assist preschool principal to rebuild school culture and establish a teacher learning community with the characteristics of cooperation and sharing.

Keywords: *positive leadership, teacher learning community, preschool principal*

## 壹、緒論

### 一、研究背景與動機

近年來有關學校領導與學校發展學習社群的文獻甚多，研究指出學校領導與教師合作文化有強烈的關聯（梁金都、林明地，2015；Goddard, Goddard, Kim, & Miller, 2015; Hausman & Goldring, 2001），同時透過支持教師教學與影響學校文化對於學生學習有非直接效益（Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010; McGuigan & Hoy, 2006）。雖然學校領導看似有可觀的研究文獻，但在幼兒教育的領域相關的學校領導研究較為有限（Bush, 2013; Muijs, Aubrey, Harris, & Briggs, 2004），幼兒園的經營者通常缺乏學校領導的訓練，對於領導角色的準備不足（Muijs et al., 2004; Waniganayake, 2014）。因此有必要協助園長與教保服務人員（以下稱老師）學習以合作和學習社群為基底的領導概念，在幼教領域與領導相關的研究納入以合作和分享取向的領導面向（Cooper, 2014; Heikka, Waniganayake, & Hujala, 2012; Kagan & Hallmark, 2001）。

國內的學前教育向來以私立為主，公立幼兒園（國小附設）的領導者在法令上是國小校長，對於附幼老師通常採取尊重不介入的態度，因此在老師互不干涉的狀況下，以公立幼兒園為主軸的教師學習社群發展不易自發性產生。而在眾多的私立幼兒園裡，連鎖幼兒園的園長與老師的角色通常被視為雇員，以配合雇主的要求為主，個人私營的幼兒園園長與老師之間的關係則常因工作負擔與福利問題造成緊張，彼此缺乏信任關係，這也造成老師與園長的關係成為影響教師離職率的關鍵因素之一（Wells, 2015），在這樣的情境下，要在私立幼兒園內產生以分享權力為互動特色的教師學習社群更顯不易。

而近年來因應國家提出新的課綱與教育相關政策，學者認為應發展幼教領導相關研究以支持重要的幼教政策的轉變。Heikka 等人（2012）建議應提升幼教領導能力並探討有效的領導策略以因應複雜政策的轉變與執行。而臺灣的課綱更進一步提出幼兒園應於園內發展教師專業社群以利教師專業成長以及提升教學品質。

基於上述問題背景，鑒於私立幼兒園占比較高，且老師工作壓力與流動性皆高的情況之下，如何在私立幼兒園發展專業學習社群，協助園長與老師們之間建立信任與合作關係是首要之務（Hoy, Gage, & Tarter, 2006）。而從近來在校長領導的熱門議題有關正向領導的研究成果應可提供幼教領域借鏡題（林新發，2010；賴協志，2018；謝傳崇，2011；Hoy & Tarter, 2011）。正向領導強調學校領導者應學習正向領導的思維與策略，肯定人類的潛能，運用成員的優勢，並善用激勵的力量，以促發成員最好的狀態，帶領組織無論在順境或逆境中，都能開發創造極度正向的表現結果（林新發，2011）。由文獻中可知藉由正向領導可有效建立領導者與老師們之間的信任關係（謝傳崇、許文薇，2014），並在建立學習社群時在社群成員之間營造開放、正向、尊重共識及討論氛圍。雖然正向領導在中小學已有累積可觀的相關研究，但在幼教領域較為有限，近期國內的文獻主要是以碩士論文和量化研究為主（何仁馨，2014；陳子晴，2019），這些研究都指出幼兒園正向領導對於學校效能與教師教學有高度正向相關性。本研究的目的在於透過個案研究將正向領導理論運用在南部一所私立幼兒園並收集整理園長和教師在這歷程中的改變與反思，以探討與建立一個有效的幼教領導的具體做法。

## 二、研究目的

基於上述研究動機，本研究目的如下：

- (一) 探討在幼兒園轉型過程中，正向領導概念如何協助一位私立幼兒園園長和教師開啟專業對話和建立教師學習社群。
- (二) 提供未來正向領導在幼兒園專業學習社群實務運作之相關建議。

## 貳、文獻探討

### 一、幼兒園園長領導

幼兒園領導研究從以前著重園長個人領導風格與策略(王怡云, 2005; 李文正, 2004; 林楚欣、羅天松, 2014; 蘇慧貞、簡楚瑛, 2004; Kagan & Hallmark, 2001; Rodd, 1996), 近來受國外領導理論(歐姿秀, 2002) 影響轉變為關注園長的課程領導與去權威、分散式的領導, 包括教師學習社群, 或是專業社群的發展對幼兒園的影響(劉乙儀、張瑞村, 2014; 劉秀枝、黃秀霜, 2013; Shiu & Chrispeels, 2010), 透過增權賦能(empowerment)的領導風格可以有助於幼兒園學習社群的建立, 對於教師專業成長和幼兒園的品質有正向的幫助(Heikka et al., 2012)。但在實務面要如何具體的透過幼教領導建立教師學習社群仍不夠清楚, 還有待更進一步的研究(Hujala, 2013)。近期研究以量化研究為主, 研究結果指出, 幼兒園領導者善用教師學習社群精進教師教學能力、領導者積極參與幼兒園教學領導, 可凝聚教師向心力並提升學生學習效果(謝傳崇、王妍蘇, 2019; 謝傳崇、柳喬馨、李勁霆, 2021; Keung, Yin, Tam, Chai, & Ng, 2020; To, Yin, Tam, & Keung, 2021), 並且顯示在建立幼兒園教師學習社群的過程中, 幼兒園園長的領導是不可或缺的一角。

## 二、正向領導

正向領導源自於正向心理學, 主張應看重人的長處而非聚焦在人的問題, 以促使人類生活過得更好。正向領導認為在組織裡, 領導者要能看到組織成員的優點和其身邊的資源, 鼓勵正向思維, 在面臨挑戰與逆境時, 更要肯定成員的長處、能力, 引導組織成員發揮潛能, 一起找出問題的解決方法, 並能以正面的態度接受挑戰或改變後的成果, 營造愉悅的工作氛圍(林新發, 2010)。吳清山(2013)將正向領導定義為領導者運用其影響力, 建立成員能力, 營造組織正向氣氛與文化, 鼓勵成員相互支持與關懷, 並激勵成員開展其潛能, 以達成組織目標的領導過程與行為。

謝傳崇(2011)進一步闡明正向領導的意涵, 他根據Cameron(2008, 2012)所持之正向領導見解, 將校長正向領導的內涵分為「正向氣氛」、「正向關係」、「正向溝通」、「正向意義」四個層面。此四個面向放在幼兒園領導情境依然適用, 茲將其內容說明如下。

- (一) 正向氣氛：能以同理心傾聽教師心聲, 關懷與同理教師, 讓教師互相支援, 並抱持寬容接納的心態, 肯定與感謝教師在工作上的盡心盡力付出, 以塑造一個支持的正向組織氛圍。
- (二) 正向關係：尊重教師的專業能力, 並充分授權, 和教師建立緊密的夥伴關係, 讓教師能處在充滿信任的環境中。
- (三) 正向溝通：領導者能常用肯定與支持的言語分享教師的優點與貢獻, 在指導教師的不當作為時, 也避免使用負面或攻擊性的字句, 盡量中性陳述、給予善意具體回饋。

(四) 正向意義：善用各種公開場合（會議）分享領導者個人的教育理想，帶領教師們跳脫個人利益，同時透過領導者利他行為的良性示範，把學校的願景跟老師個人的工作意義與價值信念相結合（謝傳崇、許文薇，2014）。

這四個面向都是強調用正向的方式與學校老師建立關係，並強調透過溝通與分享願景的方式讓個人與學校價值做進一步連結，而正向的同事關係與共享的學校願景正是發展學習社群的基石，以下將針對學習社群的重要概念做整理。

### 三、教師學習社群

當學習社群的概念被應用在學校的情境中時，教師的學習社群是首先被關注的一環，歐用生（1996）曾用教育社群來定義教師學習社群，其定義為由教師建立的社群，老師們發展出同事情誼，在平等、溫暖和互信的基礎下，進行專業對話，彼此反省、批判、分享，達成共同理解。這樣的一個教師學習社群是由教師們共同形成的，老師們必須願意敞開心胸與主動與同事們進行開放與專業的對話，進行教學實務的探究與反思（Damjanovic & Blank, 2018），進而提升教師的專業能力，最終可以影響班級學生的學習結果。但教師學習社群必須建立在一個溫暖具支持性的學校文化基礎上，傳統學校的科層文化或權威的由上而下的領導模式是難以孕育出可以暢所欲言並充滿實踐行動力的教師學習社群。而透過各項政策計畫推動的學習社群計畫，因各項因素影響，常有延續性不足，未能充分符合社群成員所需（鄭青青，2021）。要如何跳脫計畫主導的框架，讓幼兒園有更多自主權進行由下而上的學習社群運作，值得進一步探討。若幼

兒園領導者能具備學習社群的概念並運用在自己的幼兒園當中，同時善用正向領導來建立幼兒園正向組織氛圍，鼓勵老師們正向溝通，相信能有效改變目前推動幼兒園專業學習社群所面對的問題。

由於學習社群所主張的學習開放互動模式與傳統學校的孤立文化並不相同，如要在學校建立教師學習社群，學校領導者被視為是發展學習社群的關鍵性角色，在幼兒園中亦如是。Thornton 與 Cherrington（2019）在紐西蘭幼兒園進行個案研究，在觀察兩個幼兒園專業學習社群兩年半之後，指出只有意願和時間並不足以發展專業學習社群，要維持專業學習社群發展還需協助新進教師融入團體、聚焦學校共識、澄清領導角色、提供專業對話和實務操作機會與刺激新想法。綜合幼兒園組織文化（丁雪茵，2008）以及學習社群等文獻（陳翠，2017；Carpenter, 2015; Hord, 2009; Senge, 1995; Sergiovanni, 2002; Shiu & Chrispeels, 2010; Stoll & Louis, 2007），本文歸納幼兒園領導者對於促進教師專業學習社群有以下幾點責任。

#### （一）發展學校共享願景

能成功建立學習社群的學校領導者通常也是學校組織文化的領導者，在學校的教師學習社群其核心價值應以學生學習的最大福祉為考量，如此社群的發展最後才能有利於學生學習，這也是教師學習社群的一個重要特徵。但目前臺灣大多數私立幼兒園以營利為目的，近來受少子女化影響，幼兒園領導者受市場導向影響的傾向更為嚴重，上層經營幼兒園的目標和教師教學的理念常有所衝突，而無法發展一致的願景，或是教師被營利取向的學校文化影響，改變原有教學的理念。不論是上下發展出不一致的學校理念，或是不以學生學習為核心價值的學校願景，都不能促成

教師專業社群，自然也無法提升幼兒園專業品質。

## （二）發展減少權威式的領導方式

權威式的領導方式強調的是領導者的主導角色與權力的掌控，被領導者在這樣的領導關係中被要求是服從的、遵循領導者的，因此其角色在領導的互動關係中是隱而未見的。以幼兒園的脈絡來看，當園長設定某些幼兒園發展目標以及工作計畫時，若不尊重教職員意見，將導致教職員不認同園長個人所設定的目標，而公開或暗中拒絕執行，即使園長具有個人權威，主導所有園務發展計畫，卻可能導致園長與教職員雙方的挫折感，降低教職員工努力工作的動機（Rodd, 1998），更遑論發展學校的學習社群，因此，減少權威式的領導，採用分享式的領導（shared leadership）或是互動式的領導，將有助於教師學習社群的發展。

## （三）創造學習社群討論時間和安排地點

學校學習社群的運作與發展，有賴於教師之間充分的討論與互動，透過例行或不定期的互動機會，提高教師之間的熟悉感與信任感，透過高頻率的接觸，教師間的觀點意見能相互交換、分享與討論，這些都是發展學習社群相當重要的先決條件，而學校領導者應該致力於創造這樣的機會與經驗，以利學習社群的運作。

在一般的私立幼兒園中，通常一班只有一位老師，大多數老師須全時陪伴幼兒，不容易抽出時間做討論和互動，私立幼兒園老師的下班時間較晚，如要利用下班時間討論又會壓縮幼兒園老師休息的時間，影響教師參與社群的動力。如何在上班時間安排社群討論時間和支援人力也是領導者的一大任務。

## （四）致力於教師增權賦能

增權賦能的概念是目前領導上相當重要的概念，增權賦能指涉的是一種心理動機的結構，在於提升組織成員自我效能感的歷程（Conger & Kanungo, 1988）；有的學者則認為增權賦能是組織成員對他們有機會決定工作角色、完成有意義工作及影響重要事件的知覺（Yukl, 2002）。雖然各家定義重點不同，但整體來說，增權賦能可以說是領導者給予部屬充分的權力，並開展部屬潛能的歷程。Edwards、Green 與 Lyons（2002）的研究指出，好的學校領導者會致力於教師的增權賦能，給予教師充分的權力（增權），並適時提供教師專業學習與發展的機會（賦能），透過老師的增權賦能，帶動學校的發展。

學校領導者如果希望學校發展成為專業的學習組織，就必須採用有意義的方法，充分授權給老師，同時也必須清楚在適當的時候轉換回領導者的角色。在學校的組織架構中，如果校長（園長）、主任等，能將權力釋放給每一位老師，讓老師可以參與相關決策，在教學上保有專業自主的機會，相對的，對於學校專業社群的發展將在無形中形成一股支持的力量。

由於在臺灣有很高比例的私立幼兒園老師常被視為雇員，教學上則使用許多坊間教材和簿本，因此在教學上的專業自主空間並不多，也少有機會被賦予工作上自主的權力，幼教老師的專業常被忽略，這樣的組織文化其實是發展教師學習社群時的一大阻力，因此增權賦能這個議題在私立幼兒園更形敏感與重要，值得學校領導者深思。

## （五）建立開放多元溝通管道並鼓勵開放分享的文化

不同的老師有不同的溝通喜好，有些喜歡面對面的團體討論，有些則偏好非

正式的一對一的溝通方式，有的人則習慣透過文字來表達想法（Shiu & Chrispeels, 2010）。教師學習社群可以是正式或是非正式的組織，重點是這樣的社群必須是保持開放的分享與溝通文化，讓社群可以不斷地互動運作下去。學校領導者可以在幼兒園中建立雙向的互動文化，鼓勵各種橫向或垂直的溝通管道，增加成員與領導者之間的雙向溝通機會，使樂於分享的文化如活水湧流不斷。目前一般幼兒園開會模式常是以上對下傳達指令，幼兒園老師則是被動的接收訊息，加上幼兒園老師對於權威角色常有所畏懼，無法直接在園長面前暢所欲言。幼兒園領導者必須願意開放心胸傾聽接納老師的聲音，鼓勵老師分享想法，同時採用不同溝通管道，滿足老師不同的溝通需求。

#### 四、小結

綜觀正向領導與教師學習社群的內容，可發現有許多共通之處，均強調建立共同願景、正向積極溝通方式、正向學校文化與信任關係，因此學校領導者如能具備正向領導的概念，自然就能提供成立教師學習社群的支持性條件，有意識的發展經營社群正向氛圍所需的制度與環境。並建立領導者與老師們之間的信任關係（Hoy et al., 2006），因為沒有信任就沒有領導，且營造老師們之間的信任關係才能促進社群之中開放和坦誠的溝通。同時正向領導強調正向溝通，因此建立多元溝通管道，鼓勵老師們分享，並針對老師的工作給予正向回饋與肯定，帶領老師共同討論學校願景，形成共識。同時視狀況分享權力，賦予老師們在專業上有更多的自主權。這些支持性條件由學校領導者來啟動是較容易的，因此幼兒園園長如能具備正向領導的概念與能力，猶如具備社群召集人領頭羊的特質，有助於在幼兒園裡啟

動教師學習社群的建立，而成功的教師學習社群並非一蹴可及，需要多年的發展才能穩定（Huffman & Hipp, 2003），要有學校領導者在行政資源與教學領導上長期支持，才能達到制度化階段。正向領導的概念可幫助學校領導有意識地採取分享與支持性領導，創造教師學習社群發展的支持性條件，最終可鼓勵社群成員勇於嘗試，共同努力促進改變。

## 參、研究方法

### 一、研究對象與場域

#### （一）研究場域與背景

本研究之研究對象為大地幼兒園，大地幼兒園位於高雄市郊區的幼兒園，園內有六個班，六位教保服務人員（以下統稱老師），約 80 個幼兒。是一家想從傳統轉型為開放教育的幼兒園，在課程上使用多種坊間教材，也有安排才藝課程、美語課，以及讀寫算課程。但幼兒園的陳園長心中對幼教一直保有專業理念，期待有一天能將課程轉型，成為具開放理念的幼兒園。唯雖有理念，卻不知具體實踐方式，因此決定申請教育部幼兒園輔導案。在為期三年的輔導中，陳園長在輔導教授（第一研究者）的引導下，以正向領導的概念帶領大地幼兒園進入學習社群的實踐歷程。由於研究者觀察到陳園長在接收到正向領導的觀念之後，其領導方式有明顯的轉變，在三年輔導案結束（2013 年）之後，經過三年，研究者發現大部分的老師仍然留任，且幼兒園的組織氛圍仍維持正向分享的合作關係。因此決定以此園為研究案例，進行資料收集和分析，以瞭解這家幼兒園如何透過正向領導建立學習社群，並分析陳園長在輔導過程中所經歷的改變，以及她採取了那些行動幫助園所轉型。

## (二) 研究對象

陳園長畢業於師院幼教系，有十幾年的現場教學經驗，當中包含六年的受聘園長，目前經營自己的幼兒園已 18 年。受訪的兩位老師均畢業於私立科大幼保系，A 老師在大地幼兒園服務已滿 14 年，B 老師則是 13 年。

## 二、資料蒐集方式與分析

本研究採用個案研究方式，在確認研究目的後，研究者開始收集與本研究相關的資料，包括研究者自己三年輔導觀察記錄和園方撰寫的輔導成果報告（2010～2013 年）、園長自我述說（2012 年），訪談資料（2016 年），以及兩位老師的訪談資料（2016 年）。不同的資料來源可提供研究資料的三角驗證，同時本研究透過不同的資料來源和方法所收集的資料進行分析，並交互檢核印證被研究者的想法。

資料的分析係將蒐集的訪談資料及輔導觀察記錄，以時間、對象及次數進行編碼，並將分析架構勾勒出來，以進行有脈絡的資料分析。受訪老師的選擇標準是以在園所任職超過十年以上，能了解園長和園所輔導前後變化為原則，兩位老師代號分別為 A 老師和 B 老師，編碼方式以資料類別再加上收集日期，例如 A8/8/2016、園 4/11/2012、和觀 6/3/2011、輔 6/15/2011。

研究者採用在個案研究中常使用的類型配對（pattern-matching）中的時間序列模型（time-series pattern）（潘淑滿，2022），研究者本身即為質性研究工具，在進行分析時先對研究對象之特性和發生的關鍵事件作描述性說明，再針對研究過程和自我省思反覆分析，最後根據配對結果對研究資料進行分析與詮釋。並視分析出的類型進一步找出足夠且關鍵的資料，

或是進一步跟研究對象再做觀點與想法的確認。而研究者長期參與在整個個案輔導與轉變歷程，對整體情境脈絡有完整的了解，這些都有助於提高資料詮釋與分析的可信性。

## 肆、結果與討論

### 一、結果

研究者第一次入園即發現大地幼兒園除了有課程與教學的問題需要調整之外，更迫切需要解決的問題是園長與老師們的關係脆弱以及老師們之間彼此存在競爭比較的文化，因此大家在開會時無法對彼此敞開，發言均有所保留，不願暴露自己的缺點與問題。因此研究者雖然入班觀察時在筆記本上寫滿了教師們在班級經營與教學上的問題，但在第一次會議中一個問題都沒有提出來，而是決定先肯定老師們在工作上盡心努力的態度，並先給予簡單易做的輔導建議，卸除老師們對於參與輔導可能要做很多作業的擔憂。然後會後跟園長分享如何透過每一次的園內教學會議與老師們先建立以幼兒為中心和對事不對人的共識，用正向肯定的方式與老師們互動。同時以正向領導的方式輔導幼兒園與園長。以下是此案例幼兒園改變歷程的重點整理。

### (一) 身陷困境，亟欲突破

陳園長在經過近兩年的輔導之後，2012 年在研究者邀請之下，開始回顧並述說她長期以來所遇到的困境以及想改變的動機：

（私立幼兒園）要談理想前得讓園所可以生存下去。因此在園所草創時期，雖然有著「理想」的幼教藍圖，但卻不敢也還不知如何放手

去做……經過多年的紮根工作……我開始思索早期創園的理想，覺得有必要找回當初創園的動力。（園4/11/2012）

早期的創園理想成為陳園長想改變的動力，她的困境來自於雖有幼教理念，但不知如何將她的理念化為幼兒園共享的願景。例如她曾發現有老師會體罰幼兒，於是直接跟那位老師提醒不可體罰，但隔天那位老師便不來上班。這樣的經驗讓陳園長在後來的教學領導上陷入投鼠忌器的狀態中。她雖然受過完整的師資培育以及擁有豐富的教學經驗，但要如何將自己的理念與園內老師分享卻令她感到困擾。同時，研究者在入園輔導之後，也發現園內老師彼此缺乏信任關係，常互相比較，在輔導會議中，老師不習慣雙向對話，也不願提問，免得暴露自己的缺點。對此，老師們回應之前曾接受過一次輔導，但當時的互動模式較為負面所致：

就是只能接受，她說你這個可能有需要換到哪裡，那我們就是真的換過去。很緊張，不知道到底我們到底做的對不對……我們就會變的很緊張，所以就不敢說什麼，就是都不敢發表自己的意見。（A8/8/2016）

B 老師則說：

我們好像不管怎麼做，都抓不到他（前輔導人員）要的方向，所以乾脆就聽專家說是最準的。（B8/8/2016）

鑒於第一次的輔導經驗，當園長申請第二次輔導，找了新的輔導人員入園時，老師們都抱著觀望的態度。

在瞭解園長的問題以及幼兒園老師的工作文化之後，研究者在每次入園輔導時，都會先跟陳園長討論園務，給予正向領導與學習社群的概念，引導她透過定期的園務會議和教學會議的團體討論機會，分享自己的理念，建立幼兒園共享的願景和文化。

## （二）正向看待老師，激發雙向專業對話

隨著輔導次數的推進，陳園長首先改變的是自己的心態，一開始她急於改變老師，想趕快看到輔導成效，但與輔導教授的互動，幫助她反思自己與老師們的關係。她自述：

我是一位急性子的園長，常會以當年（20年前）自己做為幼教老師的環境背景來要求老師……從輔導教授的帶領中找回當初當幼教老師的初衷，心變柔軟了，能夠放慢腳步欣賞老師的優點，而不是只看到老師沒做到的一面，當我覺得老師們似乎改變的太慢時，輔導教授最常對我說的一句話就是「沒關係，我可以等」。這不就是開放教育的真諦嗎？讓我反思園長的角色不也應該是這樣嗎？用等待代替責備，相信這樣的成長才是能永續前進的動力。（園4/11/2012）

陳園長改變看待老師的觀點是很重要的起點，如前面所述，大地幼兒園的老師們有相互比較的心理，同事之間互信基礎不穩，也不願在會議中發問，表露自己的想法和缺點。當陳園長以正向欣賞的角度肯定老師們的工作時，就提供老師學習社群發展的良好基礎。陳園長自述：

在輔導教授的帶領下，我學習傾聽老師的心聲，欣賞老師的創意，努力在行政事務上配合支持他們對課程的想法，以較多的掌聲代替責備……給予老師更多溫暖的支持。（園 4/11/2012）

這樣的改變為大地幼兒園提供發展溫暖具支持性的學校文化基礎。老師們也觀察到園長的改變，B 老師說：

園長以前的步調很緊湊，他會希望今天講，就算明天沒看到，後天也要見到。現在我會覺得她跟著輔導教授一段時間之後，會試著放慢腳步，他會鼓勵，跟老師說沒關係，你慢慢來。（B8/8/2016）

在輔導教授和園長共同營造包容接納、傾聽與鼓勵的開會氣氛下，老師們在會議中的表現開始有轉變，願意說出自己的想法，陳園長觀察到：

在帶領老師的過程中發現，老師慢慢願意在輔導會議上說出自己班上的現況，遇到了哪些難題，有哪些好的教學點子，因此輔導教授建議運用「班群」的概念，同一年齡層的老師透過相互間的意見交流，激盪出更多的教學方法……輔導過程也從輔導教授唱獨角戲的狀況轉變成老師是發言的主角。（園 4/11/2012）

老師們則認為這次的輔導教授在輔導過程中不直接否定老師是造成改變的關鍵因素，例如 A 老師說：

我們問你問題，你不會直接否定我們，那我們就開始慢慢卸下心防，我覺得是你有幫助老師解決問題啦，但是你又不是哪一種直接的告訴我們應該怎麼做，你會拋問題讓我們去想，讓我們去找答案出來。然後園長的部分就會繼續追蹤……我們就覺得問問題就是可以解決自己的問題，所以我記得到輔導後期大家會搶著問問題。（A8/8/2016）

給予老師們有足夠的安全感之後，他們就願意在會議中表達自己的想法，提出問題，與輔導教授進行雙向對話。有助於改善老師之間相互比較或競爭的心態以及正向文化的醞釀，老師認為：

我覺得老師有那個動力想去嘗試改變是很重要的，在開會的時候都是正增強的能力，例如你會對老師說：我覺得你這樣做不錯，再繼續努力。我的心態就覺得同事這樣做被稱讚了，人家做這樣也不錯，我也來試試看吧！（A8/8/2016）

從園長和老師的回饋中，顯見正向溫暖組織文化實為發展老師專業社群的基礎。

### （三）透過教學會議共同討論，提供增權賦能的機會

在每一次的輔導會議之後，陳園長會根據輔導教授所提的建議，在接下來各週的教學研討會議中，持續討論以落實輔導建議。陳園長認為：

我確信光靠每月一次的到園輔導是無法改善園所現況的，園所必須也

跟著改變……每一次的輔導會議過後，接下來的幾週，為讓討論好的方向落實的執行，我會運用輔導會議上討論好的方向，讓老師再次闡述自己本週執行方式，是否在課程活動上遇到了哪些問題？老師如何因應？藉由同儕互動提供更多解決問題的方式。（園 4/11/2012）

透過每週教學會議的討論，老師們可以將一些相關的教學問題提出來討論，園長可以根據老師們的問題提出建議或給予行政上的協助，彼此溝通，對課程相關的調整可以建立進一步的共識，例如，如果要減少坊間教材，那麼要減掉哪些簿冊，透過這些會議大家可以將心中疑慮提出，共同決定要停用哪些教材本。老師們也提到園長在開會時的轉變，從權威變成一起討論，共同決定的歷程：

開始輔導之後，園長就會給一個題目讓我們大家去討論，去想，然後園長才會做綜合……在輔導之前，園長是屬於權威式的，規定就是規定這樣子。（A8/8/2016）

B 老師也提到園長現在的領導方式改為集體決定，她說：

園長會給大方向的建議，可是決定權會在我們身上。（B8/8/2016）

在輔導計畫結束三年之後，幼兒園至今仍持續這樣的開會文化，A 老師說：

現在我們都會以拋問題的方式開

會，會事先設定開會要討論什麼事情……讓老師說出他所看到的，對於教學有幫助，但也不是權威的要求老師一定要怎麼做，大家就互相，同時有勉勵的效果。（A8/8/2016）

透過這樣的共同討論，進一步達到增權賦能的效果。建立這樣的討論機制之後，在課程走向和全園性活動的規劃上，陳園長也釋放更多空間，讓老師們自行討論和做決定。當問到為何會願意與老師們分享權力，陳園長認為個性以及對自己專業的自信是關鍵，她說：

我的個性本來就不喜歡所有事情一把抓，我希望老師是主動的，不用人盯著，但我也不是隨便放手，是有經過討論，我想用能力帶人，而不是用權力帶人……我認為學校要好，要大家一起好。（園 8/8/2016）

在輔導案之前，雖然園長有好的理念與豐富的實務經驗，但不知要如何將自己的理念推廣到全園，隨著輔導案的推進，她開始掌握到學習社群的要領，在態度上保持正向鼓勵，在策略上則有計畫地透過教學會議，達到增權賦能的效果。

#### （四）調動人力資源，提供老師開會與教學上的支援

為了讓老師每週可以參與教學研討會議，陳園長安排安親班老師進班幫忙，讓老師可以利用中午出來開會，同時也請安親班老師協助老師處理班級非教學的事項，讓老師們可以專心於教學的進行。

在教學準備上提供老師較多的人力協助，充份運用安親老師的功能，給予老師教學以外的協助，這都是參與輔導後的轉變。（園 4/11/2012）

私立幼兒園的班級常只有一位老師，透過活用安親班老師，讓幼兒園老師可以得到更多人力支援，每週進行教學研討會議，促進其專業發展與老師間的討論。

### （五）堅定信念，擷取輔導重點，形成共識

在各項的改變中，接下來這點是研究者認為相當關鍵的一點，陳園長有足夠的專業能力萃取輔導重點，用以建立全園的共識，並讓老師們瞭解幼兒園對於輔導案所進行的各項改變，在輔導結束之後仍將繼續下去。這樣的堅定信念讓老師們對於未來有一個清楚的方向，大家一起朝共同的目標前進。

讓老師知道就算沒有了輔導老師的協助，園所一樣會堅持改變的信念，當全園都有這樣的共識後，許多的問題都將不會是問題。（園 4/11/2012）

陳園長在輔導過程中，和老師們一起參與輔導會議並勤做筆記，歸納出每一次的會議的重點，讓輔導會議的重要結論變成帶領幼兒園課程前進的方向，並且在每一次輔導會議前，讓老師們事先提出要與輔導教授討論的問題，幫助輔導會議的討論更為聚焦。

在輔導過程中，我一方面扮演學生的角色努力吸收新知，一方面扮演推手的角色，在每一次輔導教授與老師的對談中找出幫助老師聚焦方向，並在每一次輔導會議後的教學

研討中，針對輔導教授所提出的問題與老師們設定幾個進行的方向，以便在下次的輔導中提出執行的優缺點，鼓勵老師提出問題與輔導教授討論。（園 4/11/2012）

在這過程中，園長的專業能力也同時提升，並得到老師們的認同，例如 A 老師說：

在開會時，如果我們的想法跟園長不一樣，她會說沒關係，等下次輔導教授來，聽他的意見，後來我們發現你說的都跟園長一樣，只是稍微修一下，那老師就會（更相信園長說的）。（A8/8/2016）

B 老師則觀察到園長專業能力的改變：

我們對於一些主題（課程）的盲點，園長可以比以前更果斷的判斷出來。（B8/8/2016）

努力吸收輔導會議的討論內容，陳園長不僅自己成長，讓老師們信服她的專業能力，認同她的領導方向，更將輔導重點進一步詮釋，推動老師們一起執行，讓這些因著輔導案而來的專業資訊，成為幼兒園共享的組織知識與記憶，最後形成幼兒園的共識。

### （六）具體實踐，形塑新的幼兒園文化

在全園產生共識，願意改變教學方式，幼兒園每日的活動面貌也跟著改變，朝以幼兒為中心的課程發展，陳園長觀察到：

當老師調整對課程的想法，園所文化也逐漸鬆綁，課程變得較有彈性，

以往以老師為主導的上課模式，慢慢轉變為協助孩子做選擇……提供較多的學習區探索時間，大量的戶外活動及彈性的上課方式……校園草地上的活動變多了，樹下講故事、躺臥草地上觀看白雲的變化……在轉變的過程中最開心的莫過於孩子了，當學習是以孩子感興趣的方式進行，孩子的笑容變多了……當校園被孩子滿滿的身影占據，我們看到改變的努力是值得的。（園4/11/2012）

而老師們在這過程中也開始感受到課程轉變所帶來的不同師生關係，有一位老師在第一年輔導結束時，向輔導人員描述自己第一次感受到與孩子的關係變成像朋友之間的分享關係，而不是上對下的師生關係（觀6/3/2011），後來更進一步有媽媽角色的感覺。她說：

現在覺得不只是朋友，可能更讓我覺得是他的媽媽的感覺……（對這樣的角色）我也覺得還蠻喜歡的……但我也知道我比真正的媽媽更懂得堅持原則（B8/8/2016）。

A 老師在省思裡反映：

這一年心態改變許多，不再與其他班級幼兒做能力比較，少了比較心態我更能看到每位幼兒的個別能力（輔6/15/2011）。

至此，大地幼兒園的幼兒園文化已有明顯的轉變，並且不斷深化，明顯的從以老師為主的傳統教學轉變為以幼兒為中心的開放模式。另一方面，受訪的兩位老師

也提到，他們會將歷年老師們自編的主題課程內容歸入檔案，提供給新進老師在自編課程時參考，同時資深老師會主動進入新進老師的教室提供學習區布置的建議，幫助新老師將學習區布置得更完整，希望能幫助新老師適應園所的課程與教學模式。由此可見，大地幼兒園的教師工作文化已由競爭比較轉變為分享合作的方式。

而經過這幾年的招生測試，幼兒園招生並沒有受到課程轉型而有不利影響，反而招生人數持續增長，陳園長自己的體悟是：

這二、三年來園所沒有因參加輔導案而掉了學生，反而在少子女化的這幾年學生數有了攀升的情形，更加讓我們確認少了填鴨式的認知方式，一樣能在競爭激烈的幼教環境中走自己的路。（園4/11/2012）

一直以來，私立幼兒園受困於招生壓力，不敢貿然放棄讀寫算的教學方式，但本案例幼兒園在逐步放棄讀寫算的簿本教學，上午的時間完整規劃自編主題與學習區課程，將才藝課程安排在下午四點以後。隨著課程的改變與教師專業成長，老師也有能力向家長說明課程和呈現幼兒能力發展，並得到家長的認同，課程的改變並沒有讓幼兒園在少子女化的招生競爭中遭遇失敗，反而逆勢向上，這個結果讓幼兒園猶如吃下定心丸，更加堅定地走向變革之路。

## 伍、討論、結論與建議

### 一、討論

根據研究結果，本研究提出一個概念圖（見圖1），在本實踐案例中，驗證

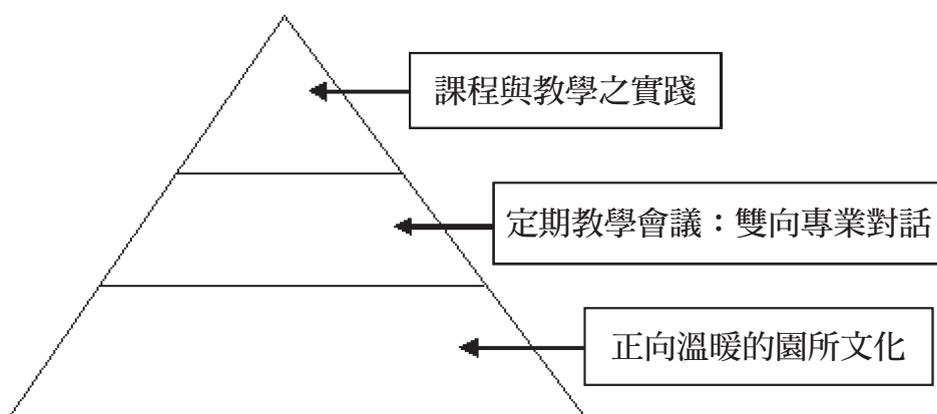


圖 1 老師學習社群發展的層次

老師學習社群的發展建立在一個溫暖具支持性的學校文化基礎上，老師們需在平等、溫暖和互信基礎下，敞開心胸進行專業對話（歐用生，1996；Hargreaves，2007），本研究結果呼應Hoy等人（2006）的論點，沒有教職員的信任就沒有教育領導可言，而信任也是建立教師學習社群的一個必要因素。因此，在本案例中，開啟轉化幼兒園文化的關鍵人物則是幼兒園園長，積極尋求外在專業資源，引進輔導案，採納正向領導的概念，改變自己看待老師的眼光，建立與老師的信任關係，從而改善幼兒園文化，讓老師們在正向包容的氛圍中開始展開對話，建立共識，最終影響幼兒的學習。

除了建立信任關係，改變幼兒園文化，此案例園長積極落實教學會議功能則是第二個關鍵因素，透過定期召開會議、設定會議議程、鼓勵專業對話，以及提供增權賦能的機會，即組織成員對他們有機會決定工作角色、完成有意義工作及影響重要事件的知覺（Yukl, 2002）。本案例中的園長透過讓老師們參與教學上的相關決策，逐漸授權給老師，讓老師們在教學上有專業自主的空間，形成一股支持教師專業社群的力量。而每週的教學會議同時也具有跟進的功能，可確認或督促教師是

否實踐會議所討論出來的決定。

就如 Huber（1991）所提的組織學習理論的四個階段，本案例也經歷類似過程，大地幼兒園園長和老師藉由輔導案獲得新知識，藉由輔導會議將新訊息散播在整個組織中，園長進一步選擇並詮釋重要訊息，透過每週教學會議與老師們討論，建立新的組織規範、教學方式和作息規劃的改變，最後因課程與教學的共同實踐所產生的新學習，被收藏到組織的記憶中，成為組織文化的一部分，並透過組織規範傳遞給新進老師。

幼兒園園長經營幼兒園需要具備多面向的專業能力，就本案例而言，正向領導與學習社群的概念，正是陳園長建立理想中的幼兒園時所欠缺的重要拼圖。而這個幼兒園的組織學習與變革經驗同時也通過了私立幼兒園在招生上的考驗，顯見私立幼兒園在面對招生的壓力時，並不需要放棄幼教教育的理念，私立幼兒園老師的角色也可不僅止於雇員，透過增權與分享學校共識，教師可成為學校有利的支持力量。

## 二、結論

本研究主要目的為探討在幼兒園轉型過程中，正向領導概念如何協助一位私立幼兒園園長和教師開啟專業對話和建立教

師學習社群。透過個案幼兒園的質性資料分析個案園長在接受正向領導與學習社群概念後的轉變，歸納出以下幾點結論：

- (一) 幼兒園文化改變的契機來自於陳園長接受正向領導概念，改變以往對老師們較為急躁的態度，改以正向接納的眼光看待老師們，重新建立信任關係，成為支持老師學習社群發展的基礎，呼應正向領導所強調的正向氛圍的重要性（謝傳崇，2011），透過輔導人員與園長的關懷同理的態度，塑造支持的組織氛圍，而這個正向氛圍正是開啟社群專業對話的重要轉折點。
- (二) 在接收到應善用會議與老師分享理念之後，園長即決定每週召開教學會議，則是透過制度讓教師學習社群有發展的時間與平臺（Hord, 2009），為了鼓勵老師們說出自己的想法，進行專業對話，園長在做決定時會採納老師們共同討論後的建議，或是讓老師們經過討論後共同做決定，這些轉變讓老師們感受到自己可以在會議上有做決定的權力，提供老師增權賦能的機會，讓老師們在會議上不再是被動的聽者，成為主動的參與者。顯見園長真的信任與尊重教師的專業，進而營造組織的正向關係。
- (三) 同時有效活用機構人力，藉由安親班老師中午進班協助，讓老師每週可利用幼兒午睡時間進行教學會議，紓解人力問題，提供具體的行政支持。
- (四) 在輔導案進行初期，陳園長擷取輔導案中的重要建議，進一步詮釋之後，在每週的教學會議中和老師們討論和持續跟進，讓老師們分享實踐結果，經由全園共同實踐分享，園

長選擇的重要輔導建議逐漸變成為幼兒園的共識與文化。經由這樣反覆的實踐歷程，幫助老師們跳脫個人利益，讓學校的願景與老師的工作意義與價值信念逐漸結合，產生正向意義（謝傳崇、許文薇，2014）。

- (五) 在建立信任關係的過程中，除了領導者要對老師採正向肯定的態度，本研究發現教師亦會測試園長的專業是否足以領導大家，在發現園長的專業值得信任之後，對於園長的教學領導會更加的信服，願意接受園長在課程與教學上的建議，讓園長也成為學習社群的參與者。

上述研究結果在第一年輔導案時，即開始出現，並持續運作，其成效與正向領導所提的四個面向不謀而合，顯示正向領導的概念的確可幫助幼兒園領導者有效改變學校氛圍，並提供成立學習社群的支持性條件。而本研究發現老師們在社群發展過程中會測試園長的專業能力，以及園長有意識的選擇重要輔導建議做為持續跟進的議題，顯示幼兒園領導者除了需要培養正向領導的能力之外，與老師們一起成長，具備一定的幼教專業也是帶領幼兒園學習社群能持續發展的關鍵原因。

### 三、建議

基於正向領導觀點與學習社群的理論探討與案例分析，本文提出以下建議：

- (一) 幼兒園園長與課程領導者宜採正向肯定的觀點看待幼兒園教保服務人員的工作表現，建立正向學校氛圍，讓老師感受到安全與信任，以奠定課程與教學合作分享的對話基礎。
- (二) 幼兒園園長的專業素養除了幼教專業以外，需涵蓋正向領導與教師學習社群的相關理論與實踐，建議可針對園長規劃相關的研習課程。

- (三) 建議輔導案的輔導人員也須學習帶領正向領導與教師學習社群的專業知能，以協助幼兒園領導者發展幼兒園專業文化與教師學習社群。

#### 四、研究限制

本研究只針對一家南部私立幼兒園做個案研究分析，並不能代表所有私立幼兒園經營學習社群的全貌，臺灣私立幼兒園有非常多元的組織結構，在不同組織文化之下，園長在領導上常面臨不同的挑戰與問題，實須投入更多的量化與實徵研究才能較完整的一窺全貌，並進一步歸納出共同的原則。

#### 參考文獻

- 丁雪茵 (2008)。組織文化與幼兒教育——未來研究方向之思考。當代教育研究季刊，**16**(1)，1-39。doi:10.6151/CERQ.2008.1601.01
- [Ting, H.-Y. (2008). Organizational culture and early childhood education: Directions for future research in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 16(1), 1-39. doi:10.6151/CERQ.2008.1601.01]
- 王怡云 (2005)。學校組織中的家長式領導——以一個幼稚園為例。家政教育學報，**7**，55-79。doi:10.6246/JHEE.200507\_(7).0003
- [Wang, Y.-Y. (2005). The paternalistic leadership in the school—A case study of a kindergarten. *Journal of Home Economics Education*, 7, 55-79. doi:10.6246/JHEE.200507\_(7).0003]
- 李文正 (2004)。一位幼兒園園長領導風格之個案研究。臺東大學教育學報，**15**(2)，217-245。
- [Lee, W.-C. (2004). The case study of leadership of a preschool director. *NTTU Educational Research Journal*, 15(2), 217-245.]
- 何仁馨 (2014)。新北市公立幼兒園主任正向領導與學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。淡江大學，新北市。doi:10.6846/TKU.2014.01150
- [Ho, J.-H. (2014). *The study of the relationship between kindergarten director positive leadership and school effectiveness of kindergarten in New Taipei City* (Unpublished master's thesis). Tamkang University, New Taipei. doi:10.6846/TKU.2014.01150]
- 吳清山 (2013)。正向領導。教育研究月刊，**230**，136-137。doi:10.3966/168063602013060230010
- [Wu, C.-S. (2013). Positive leadership. *Journal of Education Research*, 230, 136-137. doi:10.3966/168063602013060230010]
- 林楚欣、羅天松 (2014)。幼兒園園長領導行為之探究——以中部一位園長為例。明新學報，**40**(2)，163-182。
- [Lin, C.-S., & Lo, T.-S. (2014). The study of preschool principal's leadership behavior—An example in central Taiwan. *Minghsin Journal*, 40(2), 163-182]
- 林新發 (2010)。正向領導的意涵與實施策略。國民教育，**50**(3)，1-5。
- [Lin, H.-F. (2010). The meaning and strategies of positive leadership. *Elementary Education*, 50(3), 1-5.]
- 林新發 (2011)。再論學校校長正向領導模式之建構。國民教育，**52**(2)，1-12。
- [Lin, H.-F. (2011). Further discussion on the school principals' positive leadership model. *Elementary Education*, 52(2), 1-12.]
- 陳子晴 (2019)。國小附設幼兒園主任正向領導與教保服務人員教學創新之研究 (未出版之碩士論文)。國立清華大學，新竹市。

- [Chen, T.-C. (2019). *Study of the positive leadership of directors of the kindergartens attached to the national primary school and teaching innovation of education service staff* (Unpublished master's thesis). National Tsing Hua University, Hsinchu.]
- 陳翠 (2017)。幼兒園開展教師專業學習社群的困境及因應策略，*臺灣教育評論月刊*，**6**(12)，106-108。
- [Chen, C. (2017). Dilemma and strategies of developing teachers' professional learning community in preschools. *Taiwan Educational Review Monthly*, **6**(12), 106-108]
- 梁金都、林明地 (2015)。國小校長領導專業學習社群以發展學校集體智慧的策略。*教育研究集刊*，**61**(3)，1-46。doi:10.3966/102887082015096103001
- [Liang, C.-T., & Lin, M.-D. (2015). A study on principals' leading strategies to develop the school collective wisdom in the professional learning communities. *Bulletin of Educational Research*, **61**(3), 1-46. doi:10.3966/102887082015096103001]
- 劉乙儀、張瑞村 (2014)。幼兒園園長分布式領導與教師專業發展關係之探究。*學校行政*，**89**，23-43。doi:10.3966/160683002014010089002
- [Liu, Y.-Y., & Chang, R.-T. (2014). The relationship between director's distributed leadership and teacher's professional development of preschool. *School Administrators*, **89**, 23-43. doi:10.3966/160683002014010089002]
- 劉秀枝、黃秀霜 (2013)。教師社群互動對職場希望感與創新教學關係之探究：以幼教師觀點為例。*教育研究與發展期刊*，**9**(1)，25-58。doi:10.3966/181665042013030901002
- [Liu, H.-C., & Huang, H.-S. (2013). The exploration of the relationship between teachers' community interaction for workplace promisingness and innovative teaching: The example of kindergarten teachers perception. *Journal of Educational Research and Development*, **9**(1), 25-57. doi:10.3966/181665042013030901002]
- 歐用生 (1996)。教師專業成長。臺北市：師大書苑。
- [Ou, Y.-S. (1996). *Teacher professional growth*. Taipei, Taiwan: Shtabook.]
- 歐姿秀 (2002)。臺灣近十五年幼兒園園長領導研究派典轉移之研究。*幼兒教育年刊*，**14**，177-202。
- [Ou, T.-H. (2002). Research on the paradigm change of leadership in the early childhood education in Taiwan for the past 15 years. *Journal of Early Childhood Education*, **14**, 177-202.]
- 鄭青青 (2021)。幼兒教保服務人員專業學習社群運作現況與問題分析，*臺灣教育評論月刊*，**10**(5)，32-37。
- [Cheng, C.-C. (2021). Analysis on the current situation and problems of preschool teachers' professional learning community. *Taiwan Educational Review Monthly*, **10**(5), 32-37.]
- 潘淑滿 (2022)。質性研究：理論與應用 (第二版)。新北市：心理。
- [Pan, S.-M. (2022). *Qualitative research: theory and application* (2nd ed.). New Taipei City, Taiwan: Psychological.]
- 賴協志 (2018)。國民中小學教師正向領導量表之建構與運用：學習領域召集人觀點。*教育政策論壇*，**21**(2)，131-164。
- [Lai, H.-C. (2018). The construction and its application of teachers' positive leadership inventory in primary and junior high

- schools: The perspective of learning areas leaders. *Educational Policy Forum*, 21(2), 131-164.]
- 謝傳崇 (2011)。國民小學校長正向領導與學校效能關係之研究。臺灣教育發展論壇, 3, 49-66。
- [Hsieh, C.-C. (2011). A study of the relationships between principal' positive leadership and effectiveness of school management. *Taiwan Education Development Forum*, 3, 49-66.]
- 謝傳崇、王妍蘇 (2019)。幼兒園園長／園主任課程領導、教師專業學習社群與教師教學創新關係之研究。學校行政, 122, 82-105。doi:10.6423/HHHC.201907\_(122).0005
- [Hsieh, C.-C., & Wang, Y.-S. (2019). A study on the relationship among the curriculum leadership of directors, the professional learning community of teachers, and teachers' teaching innovation in the context of kindergarten. *School Administrators*, 122, 82-105. doi:10.6423/HHHC.201907\_(122).0005]
- 謝傳崇、柳喬馨、李勁霆 (2021)。幼兒園教學與領導的實踐：教師社群與教學效能的交互影響。師資培育與教師專業發展期刊, 14(2), 91-118。doi:10.3966/207136492021081402004
- [Hsieh, C.-C., Liu, C.-H., & Lee, C.-T. (2021). The practice of instructional leadership in the kindergartens the interaction between the teachers' learning community and the teaching effectiveness. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 14(2), 91-118. doi:10.3966/207136492021081402004]
- 謝傳崇、許文薇 (2014)。國民小學校長正向領導、肯定式探詢與教師希望感關係之研究。教育研究學報, 48(1), 67-86。
- [Hsieh, C.-C., & Hsu, W.-W. (2014). A study on the relationships among principals' positive leadership, appreciative inquiry and teachers' hope in elementary schools. *Journal of Education Studies*, 48(1), 67-86.]
- 蘇慧貞、簡楚瑛 (2004)。幼兒園園長領導之個案研究。教育與心理研究, 27(3), 429-456。
- [Su, H.-J., & Chien, C.-Y. (2004). The case study of director's leadership in the kindergarten. *Journal of Education & Psychology*, 27(3), 429-456.]
- Bush, T. (2013). Leadership in early childhood education. *Educational Management Administration & Leadership*, 41, 3-4. doi:10.1177/1741143212462968
- Cameron, K. S. (2008). *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Cameron, K. S. (2012). *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance* (2nd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Education Management*, 29, 682-694. doi:10.1108/IJEM-04-2014-0046
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Intergating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13, 471-482. doi:10.2307/258093
- Cooper, M. (2014). "Everyday teacher leadership": A Reconceptualisation for early childhood education. *Journal of Pedagogical Leadership, Policy and Practice*, 29(2), 84-96.
- Damjanovic, V., & Blank, J. (2018). Building a professional learning community: Teachers' documentation of and reflections on preschoolers' work. *Early Childhood Education Journal*, 46, 567-575. doi:10.1007/s10643-017-0888-0

- Edwards, J. L., Green, K. E., & Lyons, C. A. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration, 40*, 67-86. doi:10.1108/09578230210415652
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education, 121*, 501-530. doi:10.1086/681925
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemma* (pp.181-195). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Hausman, C. S., & Goldring, E. B. (2001). Sustaining teacher commitment: The role of professional communities. *Peabody Journal of Education, 76*(2), 30-51. doi:10.1207/S15327930pje7602\_3
- Heikka, J., Waniganayake, M., & Hujala, E. (2012). Contextualizing distributed leadership within early childhood education: Current understandings, research evidence and future challenges. *Educational Management Administration & Leadership, 41*, 30-44. doi:10.1177/1741143212462700
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose. *Journal of Staff Development, 30*, 40-43.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly, 42*, 236-255. doi:10.1177/0013161X04273844
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly, 47*, 427-445. doi:10.1177/0013161X10396930
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literature. *Organization Science, 2*, 88-115. doi:10.1287/orsc.2.1.88
- Huffman, J. B., & Hipp, K. A. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Hujala, E. (2013). Contextually defined leadership. In E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Eds.), *Researching leadership in early childhood education*. Tampere, Finland: Tampere University Press.
- Kagan, S. L., & Hallmark, L. G. (2001). Cultivating leadership in early care and education—Reaping the harvest of a new approach to leadership. *Child Care Information Exchange, 140*(10), 7-10.
- Keung, C. P. C., Yin, H., Tam, W. W. Y., Chai, C. S. C., & Ng, C. K. K. (2020). Kindergarten teachers' perceptions of whole-child development: The roles of leadership practices and professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership, 48*, 875-892. doi:10.1177/1741143219864941
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement, 21*, 315-336. doi:10.1080/09243453.2010.486586
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools, 5*, 203-229. doi:10.1080/15700760600805816
- Muijs, D., Aubrey, C., Harris, A., & Briggs, M. (2004). How do they manage? A review of the research on leadership in early childhood. *Journal of Early Childhood Research, 2*, 157-169. doi:10.1177/1476718X04042974
- Rodd, J. (1996). Towards a typology of leadership for the early childhood professional of the 21st century. *Early Childhood Development and Care, 120*, 119-126. doi:10.1080/0300443961200109
- Rodd, J. (1998). *Leadership in early childhood: The pathway to professionalism*. New York, NY: Teachers College Press.

- Senge, P. M. (1995). The leader's new work: Building learning organizations. In D. A. Kolb, J. S. Osland, & I. M. Rubin (Eds.), *The organizational behavior reader* (6th ed., pp. 76-95). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sergiovanni, T. J. (2002). *Leadership: What's in it for schools?* New York, NY: Routledge.
- Shiu, S.-P., & Chrispeels, J. (2010). Developing a community of teacher learning in a preschool: The role of the director. *Educational Journal of NHCUE*, 27(2), 135-168. doi:10.7044/NHCUEA.201012.0135
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities*. New York, NY: Open University Press.
- Thornton, K., & Cherrington, S. (2019). Professional learning communities in early childhood education: A vehicle for professional growth. *Professional Development in Education*, 45, 418-432. doi:10.1080/19415257.2018.1529609
- To, K. H., Yin, H., Tam, W. W. Y., & Keung, C. P. C. (2021). Principal leadership practices, professional learning communities, and teacher commitment in Hong Kong kindergartens: A multilevel SEM analysis. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. doi:10.1177/17411432211015227
- Waniganayake, M. (2014). Being and becoming early childhood leaders: Reflections on leadership studies in early childhood education and the future leadership research agenda. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), 66-81.
- Wells, M. B. (2015). Predicting preschool teacher retention and turnover in newly hired Head Start teachers across the first half of the school year. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 152-159. doi:10.1016/j.ecresq.2014.10.003
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.