

《教育行政與評鑑學刊》

2013年6月，第十五期，頁1-30

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

張德銳、張素偵

摘 要

臺北市中小學教學輔導教師制度自民國 90 年開始推動，即選拔資深優良教師以培植其教師領導方面的能量，企圖發揮基層教師參與教育改革的力量。教學輔導教師具體實踐教師領導的理念，亦即超越教師所屬教室去發揮自己的能力及承諾，因此本研究從臺北市中小學中選出曾經擔任過教學輔導教師的 16 位優質教師，以訪談法深入了解教師領導的運作、影響因素、成效與困境，希冀從中發現其成功的經驗。綜合研究結果，獲致重要結論如下：一，成功的教師領導，有賴行政正確的態度與全力的支持、教師領導者適切的領導方式、以及願意配合之被領導教師三方之共同合作；二，教師領導的困境在於與夥伴教師配對不當、同仁抗拒新增工作、工作負擔加重及時間不足等。

關鍵詞：教師領導、教學導師、建構領導、重鑄領導、專業學習社群

張德銳：天主教輔仁大學師資培育中心教授。電子郵件：089261@mail.fju.edu.tw

張素偵：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所兼任助理教授。

電子郵件：shyyecz@yahoo.com.tw

Journal of Educational Administration and Evaluation
June, 2013, Vol. 15, pp. 1-30

Teacher Leadership Operation and Its Influencing Factors, Effects and Difficulties in Taipei Elementary and Secondary Schools: Taking Mentor Teachers as Examples

Derray Chang, Su-Chen Chang

Abstract

The mentor teacher program in Taipei was enacted based on the concept of teacher leadership in 2001. The purposes of this program are to cultivate outstanding teachers with teacher leading capacities, and to develop the power of teachers participating in educational reform. The mentor teacher put the concept of teacher leadership into practice, that is, to extend his talent and promise beyond his classroom. For this reason, this study adopts a qualitative approach to collect data by interviewing 16 mentor teachers in Taipei elementary and secondary schools. Its aim is to understand teacher leadership operations and its influencing factors, effects and difficulties, and to address their successful experiences. According to the results, this study finds the following conclusions: (1) Successful teacher leadership relies on the cooperation of administrative units, teacher leaders, and the partner teachers. (2) The difficulties of teacher leadership are the inappropriate pairing of mentor teacher and partner teacher, teachers rejecting the increased workload, heavy workloads, and insufficient time.

Keywords: teacher leadership, mentor teacher, constructivist leadership, recasting leadership, professional learning community

Derray Chang: Professor / Center for Teacher Education, Fu Jen Catholic University
E-mail: 089261@mail.fju.edu.tw

Su-Chen Chang: Adjunct Assistant Professor / Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education
E-mail: shyyysz@yahoo.com.tw

壹、緒論

教師之良窳，攸關教育之成敗。Thornton (2010) 更指出教育改革如果欠缺教師的全員參與及教師領導 (teacher leadership)，終歸注定要失敗。國內外許多知名的學者分別從教師發展、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 (張德銳, 2010; 陳佩英, 2008; Barth, 1988; Fullan & Hargreaves, 1996; Sergiovanni, 2002)。教師領導已成當代學校革新與領導理論及實務的主要發展趨勢之一。

國外許多學者提出教師領導的必要性與效益，例如：可以減輕校長負擔、提升教師士氣及教學效能、肯定並留住優秀教師、增進學生學習成就、維持變革的持續力等 (Frost & Durrant, 2003; Katzenmeyer & Moller, 2009; York-Barr & Duke, 2004)。儘管教師領導者擁有巨大的改革能量，很可惜在國內幾波的教育改革浪潮中，都沒有被充分地發掘和運用，這可以說是一個亟待喚醒的沈睡巨人。誠如 Katzenmeyer 與 Moller (2009) 在其著作《喚醒沈睡的巨人——協助教師發展成為領導者》(Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders) 一書中所揭櫫：

在每一所學校裡，都有一群可以成為教師領導者的沈睡巨人，而這群人可以發展成為，為提升學生學習而推動改革的有力觸媒。如果能夠善用這些學校變革代理人的巨大能量，我們的公共教育將能確保每一位學童都能在每一位高品質教師教導下，充分達成教育的理想。(p. 2)

教師領導迄今雖仍未有明確、一致性的定義，但學界對教師領導定義有一共識：係指超越教師所屬教室所發揮的能力及承諾 (Beauchum & Dentith, 2004; Fullan & Hargreaves, 1996)。Thornton (2010) 亦曾以教學輔導教師實施成效來說明教師領導的益處。本文作者在中小學進行教學輔導或夥伴協作時，確實也發現有一大群教師們具有變革的能量，他們是以教師專業去引導新進或是教學有困難的老師，相對於行政領導，也是一種教師影響力的發揮，因此，臺北市所推動的教學輔導教師制度確實具備教師領導的精神與實踐，故本研究從中選出曾經擔任過教學輔導教師 (以下簡稱教學導師) 的 16 位優質教師，以訪談法深入了解教師領導推動的現況，希冀從其經驗歸納具體建議，俾供他校推動教師領導制度之參考。據此，研究問題如下：

- 一、臺北市中小學推動教師領導之背景環境為何？
- 二、臺北市中小學教師領導者如何產生？

- 三、臺北市中小學教師領導者如何培訓？
- 四、臺北市中小學推動教師領導有何成效？
- 五、臺北市中小學影響教師領導之因素為何？
- 六、臺北市中小學推動教師領導之困境為何？如何解決？

貳、文獻探討

根據本文探究之問題，進行以下文獻之探討：

一、教師領導在國內中小學之背景脈絡

國內自從 1990 年代的教育改革及《師資培育法》、《教師法》等法令公布以來，學校權力已重行分配，教師除了參與校務會議外，教評會由教師組成，對新進教師的聘任及不適任教師的處理有決定權，學校教師會亦有權參與學校各項重大的決策（莊勝利，2005；蔡進雄，2004）。此外，陳佩英（2008）更指出這種由上而下的集中控制管理改為分散與培力的發展模式，學校領導和教師角色期待變得模糊、多元和複雜，帶給臺灣在地脈絡下教師領導的迫切性。

然而教師領導的理想與現實之間存有相當大的差距，教師領導的潛在能量並沒有被適當地引領和發揮。夏林清（1999）以帶領教師成長團體的經驗，發現教師具有思維僵化、行動保守與服從權威的習性，這種安逸、保守、服從權威的教師文化並不利於同儕教學領導的開創。此外，蔡進雄（2007）曾在「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」之研究中發現有近七成（69.7%）的受試者認為學習領域召集人「沒有必要」進行教學領導，而反應「沒有必要」進行教學領導的原因大致可歸為「教師專業自主性高」、「召集人每年輪流擔任」、「召集人時間不夠及知能不足」等原因。從蔡氏的研究中，可推論我國中小學教師仍有相當多數誤認為領導只是校長或主任的事，而教師是同事，沒有必要進行與接受所謂的教學領導。

臺北市中小學教學輔導教師制度自從民國 88 年開始規劃、90 年開始推動以來，便是抱著教師領導的概念，選拔資深優良教師培植其教師領導方面的能量，並提供教學輔導教師在教師領導上的機會與舞臺，企圖發揮基層教師參與教育改革的力量。根據張德銳與張素偵（2010）之研究，以參與臺北市中小學教學輔導教師制度的學校為施測對象，臺北市教師領導的整體平均為 4.67，在發展指引、肯定認同、

專業自主、同儕協助、共同參與、開放溝通及有利環境等各向度的平均分數介在 4.50~4.75，以六點量表而言，此量表得分屬中高度表現，顯示臺北市教師所知覺的教師領導現況還算不差。因此，臺北市教學輔導教師所擔任的教師領導經驗應該有深入探討之價值。

二、教師領導之意義與內涵

（一）教師領導之意義

教師領導迄今仍未有明確、一致性的定義，造成教育圈外的人士，甚至教育學者專家，也未能充分掌握教師領導的概念(郭騰展, 2007)。例如：Patterson 與 Patterson (2004) 認為教師領導係教師同儕之合作，其目的在改善教與學，不論領導者是否具備正式或非正式職位；Katzenmeyer 與 Moller (2009) 則主張教師領導者在教室內和超越教室之外進行領導，他們認同教師是學習者、領導者的社群，影響其他教師一同改進教育實務，同時接受達成領導結果的責任；丁一顧與張德銳 (2009) 提出教師領導是教師協助教師的歷程，亦即，教師領導係在既定的組織目標或組織願景下，教師領導者運用影響力，與其他教師共同合作、相互支援與學習、一起改進教育，共同為提升學生學習與成效負責。

本文作者根據文獻探討結果將教師領導定義為「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，進而提升學生學習的歷程。」包含下列五個要點：第一，教師領導是教師發揮影響力的歷程；第二，教師領導可以發生在正式職位上，更可以發生在非正式職位上；第三，教師領導可以發生在教師所屬的教室內，但更被期待能走出教室發揮正向的影響力；第四，教師領導的較佳管道係在「學習者和領導者的社群」(a community of learners and leaders)；第五，教師領導並不是為了領導而領導的，而是要負有績效責任的——改善教育實務，進而提升學生學習的成效。

（二）教師領導之內涵

國外 Dickerson (2003)、DiMaggio (2007)、West (2008) 及 Phillips (2009) 等多位學者提出了教師領導涵蓋發展指引、肯定認同、專業自主、同儕協助、共同參與、開放溝通及有利環境等內涵。

國內亦有研究者提出教師領導的內涵，如：林欣儀 (2009) 認為教師領導的內涵為提升學生學習成果、拓展教師專業知能、促進同儕合作改善、參與學校行政決

定；陳淑君（2010）提出教師領導的內涵包括課程領導、教學領導、專業學習社群的發展、學校層級決策的參與、組織溝通與協調、資源提供與統整。

歸納國內外相關研究，教師領導的內涵可以從班級、同事、學校及校外四個層面加以論述：1.在班級層面，教師在自己教學崗位的領導是最基本的教師領導，其領導風格會影響班級氣氛及學生成就，教師在教室中除了扮演「教學者」、「輔導者」外，亦被期待能從事與自己專業工作有關的行動研究工作；2.在同事層面，教師領導者最常扮演專業發展促進者的角色，溝通協調、處理衝突，發揮同儕輔導（peer coaching）的功能；3.在學校層面，教師領導者掌握教育改革的脈動，透過相關的會議參與校務的發展與決定，作為行政與教師之間溝通的橋樑；4.在校外層面，教師領導者從事校外課程發展或者帶領團隊分享專業成長豐碩成果等，成為他校效法的楷模。

三、教師領導者之發掘、培訓與發展

Moir 與 Bloom(2003)曾指出美國加州「聖塔克魯茲新教師方案」(Santa Cruz New Teacher Project)之所以成功，其關鍵便是教學輔導教師的嚴格遴選及培訓發展。

學校行政人員及教師同仁在遴選具有潛力的教師領導者時，Katzenmeyer 與 Moller (2009) 提供三個規準可供參考：1.是能幹的 (competent)，2.是可信賴的 (credible)，3.是平易近人的 (approachable)。

Ault (2009) 認為教師領導者的特質是制度推動的重要因素，因此提出四項人格特質作為教師領導者的遴選規準及培訓課程的內容：1.是關懷的 (consideration)——與人建立良好的人際關係，2.是寬大和自由的 (tolerance and freedom)——願意分享領導和決策權，3.能做結構性的啟動 (initiation of structure)——願意接受挑戰並維護同仁高水準表現，4.能夠調解 (demand reconciliation)——願意處理衝突。

Lieberman、Saxl 與 Miles (1988) 認為教師領導者應具備積極變革的能力，包括：能夠 1.建立信任與關懷 (building trust and rapport)，2.進行組織診斷 (organizational diagnosis)，3.處理整個過程 (dealing with process)，4.運用資源 (using resources)，5.管理工作 (managing the work)，6.協助教師培養能力與自信 (building skill and confidence in others)。

為了有效培訓及發展教師領導者，Katzenmeyer 與 Moller (2009) 提出「教師領導發展模式」(leadership development for teacher [LDT])，如圖 1 所示，亦即教師領導者必須先從評估自己開始，進而掌握學校變革的脈絡，然後精熟影響策略，才能

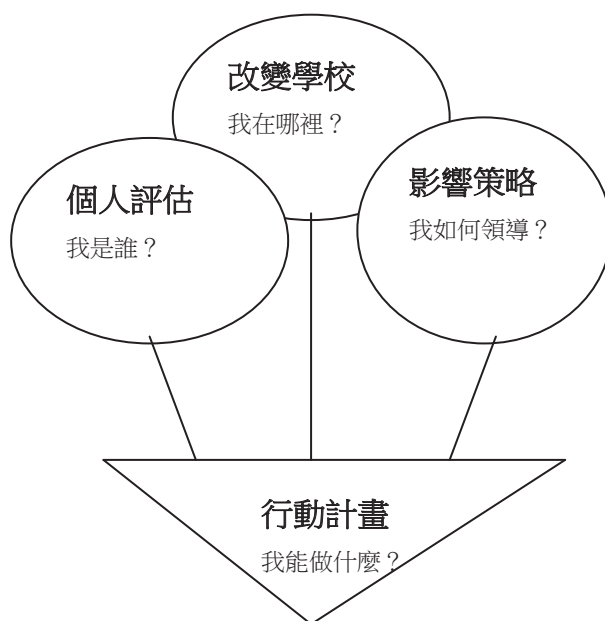


圖 1 教師領導發展模式

資料來源：“Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders,” by M. Katzenmeyer & G. Moller, 2009, p. 58.

採取有效的行動計畫。

綜合上述，教師領導者所需條件，可以從領導者的人格特質及能力兩方面進行探討。就人格部分必須是關懷的、開放的、願意分享的、值得信任的；就能力方面必須具備令人信服的教學效能、正確的領導信念、同仁接受的領導方式與有效的變革領導策略，並能診斷問題、溝通協調、處理衝突。此外，對自己、對學校都有清楚的認識，能夠確切掌握學校變革的適當時機，啟動與不斷修正行動計畫。教師領導者的培訓與發展，即針對前述需求，進行課程的規劃與執行。

四、教師領導之影響因素

影響教師領導運作的因素很多，例如：校長的領導行為（Murphy, 2005）、教師領導者的人格特質（Ault, 2009）與領導方式（Lambert, 2003）、學校的組織結構（Lieberman & Miller, 2004; York-Barr & Duke, 2004）、學校的組織文化（Fullan, 1995; York-Barr & Duke, 2004）以及學校的領導支持系統（張德銳，2010）等，以下分別簡述之：

（一）校長的領導行為

Murphy (2005) 主張校長有必要重鑄領導 (recasting leadership)，而比較適合教師領導的校長領導行為係轉型領導 (transformational leadership) 與催化領導 (facilitative leadership)，亦即校長如具有魅力，並能鼓舞人心、智性啟發、個別關懷、克服資源限制、建立團隊、提供回饋、協調和管理衝突，則有利於教師領導之推動。Fullan (2002) 認為校長主要是扮演教學領導者的角色，激勵並支持教師貢獻心力以提升學生的成就和學習；Thornton (2010) 則提出校長最好能夠理解並支持校內其他人的領導，亦即真正與其他教師共享領導 (truly share leadership with their teachers)。

（二）教師領導者的人格特質與領導方式

Ault (2009) 認為由於教師領導者往往並未具有法定職權，因此教師領導者與同儕之間每日的互動關係，取決其人格特質是否為其他教師所接受，是故人格特質是影響的因素之一。Ludlow (2011) 引用「教師領導探究聯合會」(Teacher Leadership Exploratory Consortium) 所提出的「典範教師領導者的標準」(Model Teacher Leader Standards)，認為教師領導者必須具備反思及合作的人格特質。

此外，Lambert (2003) 提出一個植基於「關係、社群、學習和目的」的「建構領導」(constructivist leadership)，她認為教師領導並非是一個角色，而是一種行為——能夠促使社群參與者在信任的環境中激發潛能，能夠調查事實真相，能夠聚焦於意義的建構，並能夠根據革新意圖去塑造行為。

（三）學校的組織結構

Lieberman 與 Miller (2004) 認為科層體制的組織結構，並不利於教師領導的發展，因為會讓教師認為這是出於行政要求所外加的工作。但是如果是以教師專業發展社群的方式推動教師領導，老師會覺得這是追求教師專業成長必須做的工作，受到的阻力亦會減少。Thornton (2010) 提出專業學習社群 (professional learning community) 是可以跨越不同團隊並超越年級界線的組織，在某方面能夠普及教師領導。

（四）學校的組織文化

Thornton (2010) 指出為了追求學校的進步，教師和行政體系必須是一起合作並且共創意義。Fullan (1995) 亦提及一群人一起工作而非個別工作，這樣能夠建立起合作的文化 (collaborative culture)，也能夠支持多樣態的領導方式與結構，而且也正

是重塑學校文化所需要的。

(五) 學校的領導支持系統

張德銳(2010)指出校長要慎選、培訓教師領導者，以及鼓勵教師領導者接受領導的任務。校長除了擔任教師領導者的「師傅」(mentor)或「教練」(coach)外，更重要的是校長能適時發現教師領導者的困境並及時伸出援手，不但給予教師領導者物質(如給予領導津貼或鐘點費)及非物質上(如社會地位與榮譽)的誘因，更應在正式與非正式場合經常肯定教師領導者對於學校及同仁的貢獻。

五、教師領導之成效與困境

Katzenmeyer 與 Moller (2009) 從四個觀點來論述教師領導的合理性和必要性：(一) 教師領導可以建立組織學習的能量，型塑學習型學校；(二) 以教師同儕相互領導，建立學校是一個民主社會的模範；(三) 教師領導可以增權賦能教師 (empowering teacher)，擴大權力基礎，發揮權力分享的效益；(四) 鼓勵教師摒除專業孤立，強化教師專業主義。

Katzenmeyer 與 Moller (2009) 進一步歸納多年的實證研究與實務推廣經驗，指出教師領導具有提升專業效能感、留住卓越教師、強化生涯發展、改善自我表現、影響其他教師、增強教師績效責任、克服對革新的抵抗、及維持變革的持續力等八個效益。

儘管推動教師領導有其一定的功效，但難免會遭遇若干困境。Murphy (2005) 與 Smyser (1995) 皆指出教師領導者常須承擔教師領導的複雜任務卻缺乏教師領導的知能或技巧，而缺乏職前培訓，以及培訓後的持續發展，的確是教師領導的推動困境之一。

惟教師領導本質上是「由下而上」(bottom up)的教育改革，較缺乏「由上而下」(top down)的改革效率和全面普及性。因此，它的成效可能較無法立竿見影，可能須要緩慢漸進累積的歷程，才能普及至各個學校，因此特別須要改革者的耐心等待。

另外，教師領導的實施往往受限於學校組織的科層體制 (Darling-Hammond, 1988)、個人主義且保守封閉的學校文化 (Lortie, 1975; Smylie & Hart, 1999)、校長權威獨斷的領導方式 (Murphy, 2005)、教師同仁的抗拒 (Hart, 1994)、教師時間有限且教學負擔沉重 (LeBlanc & Shelton, 1997)、激勵與誘因不足，以致教師不願意擔任領導者 (York-Barr & Duke, 2004)、人力及物力支援不足 (Little, 1987)、以及教師領導者培育訓練發展不足 (Katzenmeyer & Moller, 2009) 等重重問題與挑戰。

參、研究設計與實施

一、研究方法與研究對象

本研究主要透過訪談法蒐集資料，歸納研究發現。研究對象採立意取樣，由研究小組成員經兩次專案會議，從臺北市曾經擔任過教學導師並擔任教師領導者角色，且有優良表現之教師中選取 16 位受訪者，其中 8 所國小教師、4 所國中教師及 4 所高中教師；訪談者包括 3 位退休國小主任、1 位國小主任、1 位國小校長及 2 位大學教師。這些國小主任及校長都曾擔任過教學導師並擁有碩士學位，實務經驗豐富並具研究根基。訪談時間、訪談者、受訪者資料及編碼如表 1 所示，受訪者傑出表現如表 2 所示。

表 1
訪談對象相關資料一覽表

受訪者代號*	學校	受訪者職稱	訪談者	訪談日期	編碼
E1	國小	導師	C	100.1.03	E11000103
E2	國小	數學科領域召集人	C	100.1.10	E21000110
E3	國小	語文科領域召集人	C	100.2.14	E31000214
E4	國小	教育資源中心主任	D	100.1.03	E41000103
E5	國小	英語科領域教師	D	100.1.19	E51000119
E6	國小	教務主任	G	100.1.04	E61000104
E7	國小	導師	G	100.1.21	E71000121
E8	國小	導師	G	100.6.14	E81000614
J1	國中	教務主任	A	100.1.10	J11000110
J2	國中	教學組長	B	100.1.24	J21000124
J3	國中	國文老師	B	100.1.28	J31000128
J4	國中	導師	D	100.1.04	J41000104
S1	高中	數學科任教師	E	100.1.03	S11000103
S2	高中	教務主任	F	100.1.02	S21000102
S3	高中	國文科任教師	F	100.1.13	S31000113
S4	高商	國際貿易科教師	F	100.1.03	S41000103

註：*E 代表國小；J 代表國中；S 代表高中。

表 2
訪談對象領導傑出表現一覽表

受訪者代號	受訪者簡介
E1	榮獲 2009 年臺北市特殊優良教師和臺北市第 39 屆中小學科學展覽會優良指導教師，十年前開始嘗試帶領一個以生命教育為主的工作坊，更積極參加學校的教學輔導教師社群，帶領綜合領域的老師一起專業成長。
E2	數學領域召集人，將繪本故事融進數學課程，帶領數學領域的老師一起編寫學校特色課程，並有效帶領新手教師，大大提升學生學習成效。
E3	具有反思能力與創新教學意願的語文領域召集人，研發創新語文教學策略，帶領閱讀工作坊，帶動同儕一起專業成長，並擔任中央語文教學輔導團的團員，跑遍臺灣各縣市小學，以「現身說法」的方式分享經驗，幫助各縣市老師改進語文教學。
E4	有效推動知識管理，建置分享平臺，協助教師善用數位教材，成為教學活動的支援站和課程創意的加工站，甫完成全國首創、臺北第一的多功能 e 化教室。
E5	以教學輔導教師為基礎，積極參與教師專業發展評鑑，在其帶領的英語領域，有非常卓越的團隊表現，如英語深耕閱讀計畫、「法尼士（Phonics）英語閱讀魔法學院」、英語教學科技化等。
E6	服務的學校雖然地處偏遠，但教師參加專業評鑑的比率高達 100%，99 年度更獲得臺北市教師行動研究比賽團體組第三名，而 E6 主任正是領導這群教師追逐教育夢想的重要推手。
E7	擔任兩屆教學輔導教師召集人、教師會會長、輔導組長、資料組長，這些資歷讓 E7 思考周延、熱心助人的本質展露無疑，隨時準備伸出援手，提攜須要幫助的後進，學校每位同仁對其教育熱誠，均傳頌不已。
E8	致力於學生的品德教育，並結合當地社會人文風華，研發鄉土教材，建構校本課程，於臺北市歷屆行動研究中屢獲佳績，更於民國 97 年獲得臺北市特殊優良教師。
J1	服務的學校於 2009 年贏得臺北市優質學校「學校文化」及教師「專業發展」兩項殊榮，同年並通過臺北市「教育 111 標竿學校」的認證，J1 為背後最重要的靈魂人物。
J2	以其教學組的戰略地位和過往諸多教師領導的經驗，統整推動各領域的教學活動，並整合教學輔導團隊、教師專業發展評鑑與教師專業學習社群，規劃足以滿足多數老師需求的教師成長活動。
J3	秉持教學輔導教師的一貫理念，期許自己能成為探照燈，照亮自己，也照亮同事、家長和學生。對她而言，教學就像用心靈互動的一首歌，這首歌本來只在師生之間唱和，而現在則因教學輔導教師制度的機緣，有更多人一起合聲，譜出無數教師協同合作的樂章。
J4	依循教學現場學生的反應，評估國中生語文學習的需求，與教授、同好共同討論、研究，參與了多本作文教學的著作撰寫。除了個人語文修養的展現，還陸陸續續帶領夥伴老師、同領域教師或教師專業學習社群成員，進行各項行動研究和創新教學活動，獲獎無數。
S1	榮獲 12 屆績優導師，參與教育部主辦「教學卓越」榮獲「金質獎」，擔任教學輔導教師，創新研發數學科新版補充教材，推動數學資優培訓計畫，協辦「英雄榜」數學競賽，指導學生獲得國際奧林匹亞資訊比賽銀牌獎。雖未兼任行政職務，卻持續帶領教師團隊締造出許多佳績。
S2	以柔軟的姿態，多元的方法，貼近師生的心，凝聚出超棒的教師團隊，嘗試將課本上的知識，轉化成為多元、活潑的創意教學，期待讓青春學子們在快樂的情境中，體會學習的樂趣。
S3	擔任語文班教師及召集人，兼任臺北市國文輔導網教師，亦為教育部國語推行委員會華語組委員、教育部國文學科中心召集人、種子教師培訓教師。對於國文教學教材教法、閱讀教學、寫作教學、課程設計都有深入的研究，不斷自我精進，並樂於與校內外同仁傳承及分享。
S4	在其服務學校辦理教學輔導教師設置方案、教師生命成長工作坊及讀書會，推動教學檔案製作和教師行動研究，輔導實習教師，關懷新任教師，以善引善，讓校園更加溫馨和諧。

二、研究工具與資料處理

研究工具先依文獻探討及研究目的編列訪談大綱初稿，再經二次專案會議討論後定稿，包含教師領導者的發掘、培訓與發展、實務運作，以及教師領導的成效與困境、影響教師領導運作的因素等五大問題（如附錄）。

資料處理分為兩步驟：首先檢核資料之信、效度，再進行資料分析。訪談員一方面運用錄音筆記錄訪談內容，轉譯成逐字稿，並請受訪者確認資料之正確性；另一方面於專案會議中報告訪談過程，由研究團隊共同討論，發現資料不足時，請受訪者再提供佐證文件資料，如：專業學習社群會議資料、參與競賽申請計畫書、校外分享演講資料等，並進一步訪談夥伴教師，採用三角校正（triangulation）加以比對，以交叉複核資料之準確性。

資料分析流程為：劃定分析單位、發展分析類目、執行資料編碼、處理分類資料、歸納與進行結論確認。其中編碼共分三階段：開放式編碼、軸心式編碼、選擇式編碼（陳向明，2002）。首先，針對資料進行微觀分析，進行開放式編碼。接著進行軸心式編碼，即針對開放式編碼所整理出之概念進行關聯組合，將相同性質之概念歸納成一個更高層級之概念。最後，運用軸心式編碼所發展的概念做一歸納，完成選擇式編碼，使現象得以有意義的脈絡化，例如：在開放式編碼階段凡是與教師領導者崛起有關之訪談資料先放在一起，再根據資料呈現的概念進行關聯組合，進而產生教師領導制度推動、特色、遴選、遴選條件、受命原因及懷抱理想等軸心編碼。最後歸納完成中小學推動教師領導之背景環境、教師領導者產生之程序及條件、教師領導者受命之因與期盼等三項選擇式編碼。

三、研究倫理

研究者除力求客觀分析報導研究結果外，亦注重研究倫理，做為研究者和研究對象的互動準則。本研究參考陳向明（2002）及林天祐（2004）之主張，於研究過程中秉持以下原則，以維護研究對象之權益：

- （一）自願原則：研究者於研究開始前與研究對象簽定訪談同意書、受訪者權利與義務說明書及著作權歸屬同意書。
- （二）尊重原則：訪談過程中如受訪者要求不要訴諸文字，均尊重當事人意見。
- （三）正確原則：訪談逐字稿完成後，均請受訪者再次確認文稿之正確性，並請加以修正。

(四) 福祉原則：本研究係為豐富國內教師領導實務與學術之價值，絕非為研究而研究。

肆、結果與討論

我國中小學情境雖有不同，但分析訪談文本後發現，不論是在推動教師領導之背景環境，或是教師領導者產生之程序及條件、受命之原因與期盼、培訓方式，或是教師領導在實務上之推動及其成效等方面，差異性不大，且受限於篇幅無法分別陳述，故一併討論。

結果討論係以研究主題教師領導實際運作歷程（包括教師領導者產生之程序及條件、教師領導者之培訓、教師領導在實務上推動之成效）、影響因素、以及推動教師領導之困境及其解決之道為主軸。另加軸心式編碼及選擇式編碼後之兩項重要發現（中小學推動教師領導之背景環境、教師領導者受命之原因與期盼）進行討論，首先提出各項結論並於結論後以括號顯示提出此看法之受訪者，再於次段呈現訪談逐字稿加以佐證。

一、中小學推動教師領導之背景環境

(一) 協助新進教師適應環境

學校面臨退休潮，許多新進教師進入學校，校方為協助新進教師適應環境、改善教學及班級經營，故推動教學輔導教師制度（E2、E4、E5、J1、J2、J4 及 S1）。

有一波退休潮，進來許多新進老師，因為我們這個區域比較特別，就是弱勢家庭比較多，家庭功能不彰的現象比較明顯。有些新進老師可能不熟悉我們這個區域的文化，進入到這個環境之後對於孩子的一些狀況或班級經營會有一些困擾，所以想藉由這樣的一個制度的推動，看能不能協助比較年輕、資淺的，或是說新進老師，能夠早一點進入這個環境。(E51000119)

(二) 改變學校組織文化朝專業互助模式發展

校長有心改革過於安逸或不佳的組織文化，適逢一批志同道合的教師願意付出，擔任種子教師，服務新進同仁（E2 及 J2）。

新進老師到了某個辦公室，不是學校的文化在影響他，而是辦公室的文化在影響他，我們看在眼裡很難過，就是他不能很公正地去面對事情，而都採取比較偏激的方式……（校方）希望辦公室的文化不要大過一個學校應有的正面性文化，剛好這個時候教輔團隊的幾位教師勇於站出來，從最先進來的人去直接影響，就是讓他們能夠是在一個支持、公開然後互助的模式之下成長，慢慢的把學校的文化開始做一些轉變。（J21000124）

（三）提升教學品質

時代變遷迅速，學生不再只須要背誦記憶的能力，教師須以新的教學內容及方法，培養學生主導及適應快速變遷的社會（E7 及 S3）。

我覺得老師們對於一些新的東西或是改變，其實都會害怕，因為教書教久了他最大的特色就是經驗很豐富，他知道學生會發生什麼問題。可是我覺得老師的存在不是只有知道問題、解決問題，而且問題不一定是他一個人解決，是他跟學生一起來討論這個問題，然後一起想解決方法……因為這個時代真的變太快了，有時候我們無法預知十年後世界會變成什麼樣子。（S31000113）

（四）避免學校遭淘汰

受到少子化的影響，學校班級數銳減，產生危機意識。配合教育政策可以申請經費，辦理研習，提升學校競爭力，以避免學校遭淘汰（E3 及 J3）。

70 幾年、80 年那時候減班，我們一度減到剩下 9 個班。然後這樣子的一個情況之後，很多資深老師他們就有一個體認，就是說我們要讓這個學校好起來。（B21000128）

二、教師領導者產生之程序及條件

（一）依法定程序辦理教師領導者之遴選

各校的程序大同小異，首先由校長或教務主任先徵詢符合條件的教師意願，再推薦至會議討論，最後送教評會通過（E3、E6、E7、E8、J1、J4、S1、S2 及 S4）。

一定要滿八年，再來就是，他有服務的熱忱，他自己本身就是一個專業成長的模範生，願意來擔任領頭羊，帶領其他人前進。我們會先去徵詢對方的意見，可以了，我們再推薦，然後再由教專推動小組的成員，一起來討論；討論完了，再送給教評會。(E61000104)

(二) 確認教師領導者優質之遴選條件

教師領導者除了教學經驗豐富、專業學科很強之外，還必須形象好、口碑佳(E1、S1)，充分為他人所信任(E8、S2)，樂於分享及關懷(E2、E7、J1、J2、S1、S3)，擅長溝通協調(E2、J1、S2)，對教育充滿熱誠(S1)，具有犧牲奉獻的精神(S1、S4)，並以樂觀、耐心及溫柔的態度持續堅持到底(S2、S3)。

……老師的教學年資夠，教學經驗也不錯，另外一個就是說，他平常的老師形象就很好，家長、同學、學生之間的口碑都很不錯的，應該是有這方面的考量啦。……我覺得第一個，一定要對教學充滿熱忱……第二個就是這個老師樂於分享，他願意把他的經驗告訴人家，就是說「我要傳承下去」，然後有犧牲奉獻的精神。(S11000103)

三、教師領導者受命之原因與期盼

(一) 願意為回報、圓夢及助人而勇於任事

教師領導者是個吃力不討好的角色，願意擔任的原因主要有：1.曾經接受別人的幫助，以回報的心態傳承經驗(E6、J2、J4、S1)；2.站在家長的角度，希望所有的學生都能遇到優質的教師(E2、E3)；3.孤軍奮戰力量太單薄，希望跟同事一起圓自我成長的美夢(S1、S3、S4)；4.抱著助人為快樂之本的心態，對需要的教師伸出援手(E7、E8、J3)。

我只不過是把前面的老師給我的，我給後面的老師，我只是因為受過人家的幫助，必須要有那個能量去幫助別人。(J21000124)

因為我也是家長……就覺得說我的孩子希望給什麼樣的老師教這樣，我常常這麼想耶！(E21000110)

（二）懷抱改善學校的理想

教師領導者的回答都非常謙虛，但他們所懷抱著的小理想，卻能為學校帶來深遠的影響。諸如：協助教師適應學校環境、解決問題、精進教學、改善班級經營（E2、E6、E7、S2、S3、S4）；改變學校組織文化（J2、S1）；提升教師自我尊榮感（S1）；讓每位學生都能遇到好老師，提升學習成效（J1）。

我的理念應該是提升學校小朋友他們的數學的能力……，如果說教學導師的話，我當然是希望每個老師在班級經營上面、教學上面都是更精進，沒有狀況發生。（E21000110）

我的理想是希望讓每一個身為老師的人，都認為當老師是一輩子非常榮耀的事情，不但是榮耀，而且是深受寵愛的事情。……然後再來齊心同願地，攜手為教育、為孩子的教育而努力。（S11000103）

四、教師領導者之培訓

（一）備受肯定之正式培訓管道

這些身為教學輔導教師的教師領導者通常都積極參加各種培訓，以提升自己的專業能力。正式的培訓包括：教學導師培訓（全部 16 位受訪者）、領域召集人培訓（E4）、主任儲訓（J1）、教師會會長培訓（J2）、社群召集人培訓（J2）、教師專業發展評鑑研習（J2、S3）、發展性教學輔導系統培訓（E2）、社團召集人培訓（E4）、行動研究培訓（J4）等。多數受訪者特別對教學導師的培訓採肯定態度，如 J1 受訪者提及學習到課室的觀察技巧、教學檔案、以及受到同學熱情的影響而燃起鬥志：

我自己印象最深的是課室觀察的技巧，讓我覺得教書是一個比較有科學化、專業性的感覺……。另外一個是教學檔案。我覺得在那個培訓過程，更讚的一點，就是跟一群很讚的老師，我覺得那個氛圍會讓人有熱情。在上山那三個禮拜，我感覺大家都還蠻有鬥志的。（J11000110）

E6 受訪者也提到參加研習課程後能更清楚知道夥伴教師實際的困難可能是什麼？會需要什麼幫忙？行政可以提供什麼幫助：

那兩個禮拜，我覺得我很認真、很投入，然後也一下子就十天了。跟著不同的老師來學習，觀念更加釐清。那一部分的釐清，是讓我知道，一個教學輔導教師，在實際服務的時候，他可能會哪些困難？他可能需要行政哪些服務？一個夥伴教師，他可能，他會需要我幫忙什麼？在這一次的研習裡面，除了個人的成長，在行政這一部分，讓我知道，我還可以做什麼？這一部分成長比較多。(E61000104)

此外，E1 受訪者認為領域召集人受訓後，更清楚如何將綜合領域課綱與校本課程相結合：

培訓完之後，我對於說，綜合領域的課綱，跟我們校本課程，怎麼樣結合我會很清楚。(E11000103)

(二) 積極主動之自我進修方式

教師領導者通常也是終身學習者，願意投入時間及金錢，追求專業能力的精進。採取的作法：自費到大學修讀學位或研修課程(E4、J1、S2、S3)、大量閱讀書籍(E3、E4、J1)、向標竿學校的精英學習以獲取寶貴經驗(E6、S2)。

我個人現在是在修習第二專長，生命教育的高中教師第二專長，其實它對很多老師來講，是算額外多出來的，因為必須自費，必須連續兩年的禮拜六去上課，在臺大。我為什麼會去參加這個培訓，是因為我覺得教學回歸到它的根本，我覺得那是生命的交流。(S21000102)

我讀很多語文教學的書，不管是臺灣或中國大陸或美國的。(E31000214)

五、教師領導在實務上推動之成效

(一) 自我成長後帶來更多的快樂

教師領導會產生教師間教學相長的現象，受訪者表示為了要以身作則，會督促自己更加努力(E2、E5、E7、J2、J3、J4)、進行更多的教學省思(J2、J3、S1)、愈能以同理心去看待有困境的老師(J2)、提升自己的能力與自信(E4、E5、E6、S1、S3)、結交許多好朋友(E2、S1)、在工作場域中更加快樂(J4、S1、S2)。

我覺得教學相長，……看到自己教學上的盲點。(J21000124)

藉由課前的研討會議，還有一個入班觀察，我也一併在做一些反思，我在觀察夥伴教師其實我也會想想自己，這是一個媒介，藉由這個媒介我做了一些反思的動作。(S11000103)

(二) 協助同事解決困境

協助教師是多數學校推動教師領導的初衷，在此方面也看到了若干的成效，像是：減少新進教師班級經營摸索的時間(J1、J4)、避免誤踩校園人際關係的地雷(J4)、解決教師教學上的問題(E8)、增加教師間的專業對話(E7)、舒解教師的壓力與情緒(E7)、提升教師對新知的渴望(E5、E6)、改變教師能以多元化的角度看待學生(J1)。

他說從班級經營跟學生問題的處理方式，他覺得經常地討論跟交流，可以不用自己去摸索。……還有就是校園人際狀況的了解跟提醒，有時候他們會誤踩地雷。(J41000104)

(三) 促進學校成功變革

推動教師領導，對學校在教育發展和革新上確實有所幫助，例如：減少教師無意義的閒聊進而改變學校組織氣氛(E4)及教師文化(E6、J1、S2)、教師領導者成為行政與教師溝通的媒介更易凝聚學校共識(E1、E7、J2、S4)、借力使力更能推動教師專業成長方案(E2、E4、E6、E8、S1)、各項獲獎間接提升了學校聲望(E5)。

我覺得我們是形成一股清流啊！希望變成一個專業提升的團隊，而不是帶領老師去跟行政對抗的那種類型。……【發展團隊的】專業成長，同時也是行政的助力。(E11000103)

(四) 有效推廣教師領導理念

當推動教師領導的學校不斷獲獎之後，在教育界自然會打響自己的名號，有心學習的學校興起取經的想法。因此，對校外最大的成效就是教師領導者個人或團隊到外校、研討會或培訓課程分享辦理成功的經驗，不但是國內(E1、E3、E5、E6、S1、S2、S3、S4)，更遠及大陸(E4)；另外，也有以團隊的專長參與大學研究所發展之教案或題庫(E4)、協助拍攝教學影片(E4)、以及到托兒所進行幼托整合服務(E2)等。

去年日蝕團到杭州，我們代表國小組去報告天文。還有前一陣子○○老師找我拍教學的帶子。(E41000103)

六、教師領導之影響因素

(一) 教師領導者以柔軟的身段感動被領導教師

教師領導者的領導方式影響教師領導的成敗，多數受訪者採取僕人領導 (E1、E4、E6、J1)，亦即身先士卒、以身作則、無私奉獻，用熱忱和愛來感動其他的教師：

我比較像是僕人式的領導，為別人服務，為別人奉獻，因為我真的沒有什麼行政的權力，也不覺得我比同事們高，因為大家都是同事嘛！你憑什麼人家要聽你的？我唯一做的就是說，用服務的方式，做好很多的平台，做好很多的準備，你們只要來就好了。(E11000103)

另外，根據被領導教師的人格特質，採取權變領導也是受訪者運用的方式之一 (E7、J2)：

配合他的人格特質、他的職務以及他的專長，用不同的方法跟他互動。(J21000124)

(二) 行政充分授權教師團隊

從這些成功學校的個案中，可以發現行政是站在引導而非主導的角色 (16 位受訪者)，充分授權尊重教師團隊的規劃 (J4、S2、S3)，不給任何壓力 (J1、S3、S4)。可見教師領導的實施，可謂結合了「由下而上」及「由上而下」的方式，由上發起，由下完成。

我覺得來自於長官的部分，就是我的校長啦！他給我很大的空間去發揮，他對我有充分的授權。(S21000102)

校長是很早以前，從我當教務主任的時候，他就跟我說：「你慢慢做就好了，不用太急躁。」(J11000110)

（三）行政竭盡所能給予精神及經費上的支持

有關行政的支持，通常是竭盡所能地協助，包括精神支持：1. 私下勉勵（E2、E4、E6、J2、S4）、參與會議（J4）、受挫時的安慰（E5、S2）；2. 經費支持：研習經費（E2）、活動經費（J4、S1）、減授鐘點費；3. 空間支持：研討教室（J4、S1、S3）；以及4. 時間支持：規劃共同研討時間（E6、J4）等。

我們學校的行政，尤其是教務處全力支持，像學校課務的安排，共同的空堂時間。此外，就是會協助我們知道有哪些經費可以運用，還有場地的借用。（J41000104）

（四）行政配合教師領導活動彈性處理原有規定

為發展教師領導，學校可以有些權衡的作法，例如週三研習採雙軌制進行（E6）：

週三（研習）就採雙軌制，就是參加教專、教學輔導教師社群的老師，他們有屬於他們的活動，不用另排禮拜五，太累了，其他人就另外有活動，可能由訓導、總務、輔導主任來協助。（E61000104）

此外，溝通管道必須暢通（J2、J3、S2），行政方面最好主動積極，一來可以馬上解決問題，二來可以減少衝突：

我們溝通很直接，平常有什麼問題都會直接講。我覺得很不錯的就是我們的教務主任，他發現任何問題都會立即來跟我們溝通，我覺得這個立即溝通是很重要的，當然我們老師有時候就會耍耍脾氣，多少都會，他都會一個一個來安撫，就是滿積極主動的。（J31000128）

（五）教師專業發展的組織文化刺激新進教師成長

學校專業發展的組織文化，會影響少數新進教師主動追求成長，非常有利於教師領導的推動（J1）。

……像教師專業發展評鑑，我們今年有三個新進老師，因為舊的老師幾乎都參與，他們就自己跑來問我這個問題，他們以前在別的學校比較不知道，我說，這在我們學校，你們變少數，我們多數人已經都拿到（評鑑人員初階培訓證書），然後他們就說：「哈啊，真的嗎？」今年他們三個就報名去參加寒假的培訓。（J11000110）

七、推動教師領導之困境及其解決之道

(一) 同仁抗拒新增工作，以耐心進行柔性勸導

推動教師專業發展時，難免會增加同仁的工作，例如：撰寫教學省思、入班觀察等，此時教師領導者必須不厭其煩耐著性子，指導同仁（E2、E6）：

把省思寫出來，老師這個部分可能會比較抗拒。但是我們就是催啊！催的時候給他一點方向！給他一點建議！這樣做確實已三年到四年了，已經形成一個制度，就順著這一條路一步一步走下去。（E21000110）

一開始有困難，但是我覺得不要急，當他沒有做好準備時，不要急。（E61000104）

(二) 遭遇挫折，以熱情和使命感調整心態

在現今教師忙碌的工作中，推動新方案不是增加新工作就是改變原先的作法，難免遭到反彈，此時必須以從事教育工作的熱情和使命感，貫徹到底（E4、E6、S2、S4）：

也會有挫折，會覺得有一些無力，可是我常常提醒自己不忘初衷，自己當初怎麼發心要來做這個行業，就要認真去做。（S41000103）

(三) 面對誤解，以謙卑態度及服務精神化解僵局

有時會有部分教師懷疑受訪者擔任教師領導者動機，在態度採取消極抵制，或在言語上不甚友善，此刻要以低姿態及加倍的服務來化解僵局（E4、E7、S2、S4）：

……要讓自己從挫折無力走出來，有一點很重要，就是要把自己姿態放下來，有的時候很多挫折無力是因為我的位子不對，角度不對。……姿態放下來的時候，就比較能理解對方為什麼反對的原因，這樣子的話自己也能夠做一點沈澱，不要每次都是一直在消耗，充電很重要，姿態放下來很重要，然後再去找人家聊聊天，找學生聊聊天，找老師們聊聊天，那個感覺又回來了，我覺得這是我在這個工作上到目前為止還可以勝任的原因。（S21000102）

是因為你感動了我，他說，他從來不覺得世界上會有人願意去幫助人家，然後不求報酬。（E41000103）

(四) 不同領域之配對，以團體輔導補其不足

部分學校推動教學導師制度時採一對一方式，經常產生因領域不同導致無法深入輔導的狀況，漸漸以多對一或多對多的方式加以改善（E6、J1、S1、S2）：

他是英文科，我覺得互動的親密度沒有像我第一次帶的那個老師，因為我們是同一科，國文科，又都是導師的角色，有很多共同分享。……（後來）我們就三個人一個團隊，不要一對一輔導。（J11000110）

(五) 研討時間不足，善用午餐及休息時間

雖說學校會儘量安排共同空堂，但實際上討論時間常常是不足的，教師領導者必須有智慧的善用休息時間（E1）：

比如說我們要研討，但是時間不夠，就從吃飯時間開始，就是一邊吃便當一邊討論。……如果說真的是很急迫的話，甚至我們會用額外的時間。（E11000103）

八、綜合討論

(一) 推動教師領導之背景環境分析

國內外推動教師領導，不外是促進教師專業成長，進而提升教學效能。在臺北市為適逢退休潮，有須要輔導之新進教師進入學校，再加上少子化導致學校必須提高辦學品質以避免遭淘汰；在美國則是因出生率的增加、人口的移入、教師退休及大量離職，導致好老師供不應求，再加上標準化的成就測驗未能有效提升教育品質，於是教師領導成為改善辦學的另一條出路（Lieberman & Miller, 2004）。

(二) 教師領導者之發掘、培訓與發展

國內外教師領導者之產生，通常都會根據教師領導者所需的人格特質及能力訂定遴選條件，再經一定的遴選程序產生，亦會安排培訓課程（Ault, 2009），好的教師領導者通常也是終身學習者（Krisko, 2001）。

（三）教師領導之成效分析

相較於夏林清於 1999 年及蔡進雄於 2007 年不利於教師領導之研究發現，本文所訪談之臺北市 16 位教師領導者，卻見證了 Barth (1988)、Katzenmeyer 與 Moller (2009) 所提出學校是領導者社群 (community of leaders) 的前瞻概念。這種主張所有的教師都是有領導能力的概念，不但符應教師彰權益能的概念，也大大解放了學校領導的能量，有利於學校的改革和教師的士氣。

（四）教師領導之影響因素分析

本文發現影響臺北市教師領導之因素，與文獻探討的結果相似，包括：教師領導者本身的人格特質 (Ault, 2009) 及領導方式 (Lambert, 2003)、行政的態度與支持程度 (張德銳, 2010)、學校的組織文化 (Fullan, 1995) 與組織結構 (Lieberman & Miller, 2004)。

（五）教師領導之困境與解決分析

由於本文之訪談對象為成功個案，因此在困境方面並未發現有校長是以權威獨斷的方式進行領導，但是與既有研究發現相同的是在時間 (LeBlanc & Shelton, 1997)、工作負擔及經費上的確會遭遇到困難，也會有部分同仁抗拒 (Hart, 1994)。解決的方式，除了教師領導者本身以熱情、使命感和智慧堅持到底之外，行政的支持與配合亦發揮極大的功效。

伍、結論與建議

一、結論

（一）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等背景下發生

臺北市教學輔導教師制度的萌芽，一方面是因適逢退休潮大量新進教師進入學校，為協助他們快速適應學校環境及解決教學經驗不足問題，確實需要資深優良教師的協助與帶領；另一方面在少子化及家長教育選擇權日益升高的現況下，為免學校遭到淘汰，勢必提升辦學品質，而教師領導正是改變教師文化、提升教學品質的有效途徑之一。

(二) 能夠成功扮演教師領導角色者，通常是出於自願服務

教師領導者除須教學經驗豐富、專業學科很強、具備樂於分享之人格特質外，還必須本身要有強烈意願，才能持續克服擔任教師領導者遭遇之挫折與困難。校方如只依遴選程序卻不顧教師之意願，被指定者遇到挫折時恐怕難以支持下去。

(三) 教師領導者之培訓，除正式體制外，教師本身自發性的學習也很重要

正式的培訓雖有教學導師、領域召集人、主任儲訓、教師會會長、社群召集人、教師專業發展評鑑研習、發展性教學輔導、社團召集人及行動研究等林林總總，優秀的教師領導者本身就是一位終身學習者，會自發性地大量閱讀、旁聽課程或標竿學習，來提升自己的能力。

(四) 教師領導在臺北市已逐漸在發展中，並對教室、同事、學校、校外及自己產生正向的效益

教師領導者不但能促進自己及同事的專業成長，更能提高學生的學習成效。再者，推動教師領導的學校不斷獲得獎項，除能提升教師的士氣、改變組織文化之外，更能將其經驗推廣至其他學校，這對我國教育品質的提升有極大的助益。

(五) 成功的教師領導，有賴行政正確的態度與全力的支持、教師領導者適切的領導方式、以及願意配合之被領導教師三方之共同合作

雖然教師領導本質上是「由下而上」的教育改革，但是如果學校沒有行政「由上而下」的發動，以教師皆同事地位平等的角度來看，很難順利產出。但行政的態度非常重要，必須不求立竿見影、全力配合，再加上其他教師通力合作，教師領導才能生根發展。

(六) 教師領導的困境在於與夥伴教師配對不當、同仁抗拒新增工作、工作負擔加重及時間不足等

教師領導者對於不同領域之配對，會以團體輔導補其不足；面對同仁抗拒新增工作，會以耐心進行柔性勸導；遭遇挫折，以熱情和使命感調整心態；面對誤解，以謙卑態度及服務精神化解僵局；研討時間不足，則善用午餐及休息時間。

二、建議

(一) 教育行政機關積極訂定有利教師領導的政策，全力協助各校推動教師領

導實務

擔任教師領導者是項吃力不討好的工作，如欲推動教師領導以促進學校變革，教育行政人員應積極訂定有利教師領導的政策，例如：訂定績優教師領導者獎勵辦法，以吸引更多教師投入教師領導行列；或是挹注充足的經費預算，以孕育教師領導成長的環境；或是將教師領導與教師生涯晉升制度結合，以引導優秀教師願意接受領導的挑戰。

（二）運用大學與中小學夥伴協作的方式，協助學校解決問題進而深入了解教師領導培訓課程之需求以建構系統化的培訓課程

師資培育機構與中小學教師合作，針對教師領導推動問題，進行行動研究，不但可協助學校解決問題並將研究發現提供學術界及實務界參考，亦可發掘教師領導者必須具備的知能，再據此開設教師領導系統化課程以進行培訓。

（三）校長與各處室主任亦應參與教師領導相關培訓，以培養正確的推動與合作態度

目前參加教師領導相關研習者幾乎是預備擔任教師領導者，但教師領導有賴行政的支持與合作才有成功之機會，因此校長及各處室主任亦應接受培訓以對教師領導有相當的認識與概念，才能掌握推動的訣竅與配合的精髓。

（四）針對教師領導進行個案研究，以挖掘教師領導者處理困境的心情調適及有效之具體作法

受訪者不諱言在推動教師領導時的確會遭遇若干的挫折及問題，如何勇敢面對、突破困境、堅持到底、開花結果，正是各校推動教師領導亟需之他山之石。未來如能針對突破困境的歷程進行個案研究，將有助於他校推動教師領導解決問題之重要參考。

（五）以僕人領導的精神化解教師領導與行政領導可能產生的角色衝突

教師領導與行政領導在同一所學校雙軌進行，雙方的角色、權責必須清楚釐清並恰如其分，否則在實務上容易產生分工不清與逾越權限的現象。不論是教師領導者或是行政領導者，更重要的是必須具備僕人領導無私奉獻、成就他人的服務精神，如此才能順利化解衝突、解決問題。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2009）。**臺北市教學導師、教師領導與專業學習社群關係之研究**。臺北市政府教育局委託之專題研究成果報告。臺北市：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所。
- 林天祐（2004）。教育研究倫理準則。**教育研究月刊**，**132**，70-86。
- 林欣儀（2009）。**臺中市國民小學教師領導之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 夏林清（1999）。制度變革中教育實驗的空間：一個行動研究的實例與概念。**應用心理研究**，**1**，33-68。
- 張德銳（2010）。喚醒沈睡的巨人——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、張素貞（2010）。**校長轉型領導、教師領導與教學效能之相關研究**。臺北市政府教育局委託之專題研究成果報告。臺北市：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所。
- 莊勝利（2005）。我國中小學校領導的新思維——教師領導。**學校行政雙月刊**，**40**，17-29。
- 郭騰展（2007）。學校領導的新典範——教師領導。**學校行政雙月刊**，**49**，150-175。
- 陳向明（2002）。**社會科學質的研究**。臺北市：五南。
- 陳佩英（2008）。教師領導之興起與發展。**教育研究月刊**，**171**，41-57。
- 陳淑君（2010）。**臺北市國民中學學習領域召集人教師領導之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 蔡進雄（2004）。論教師領導的趨勢與發展。**教育資料與研究**，**59**，92-98。
- 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。
- Ault, C. R. (2009). *A case study of leadership characteristics of teacher leaders in an urban literacy program* (Unpublished doctoral dissertation). North Central University, Prescott, Arizona.
- Barth, R. S. (1988). School: A community of leaders. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 128-147). New York, NY: Teachers College Press.

- Beachum, F., & Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
doi:10.1080/00131720408984639
- Darling-Hammond, L. (1988). Policy and professionalism. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 55-77). New York, NY: Teachers College Press.
- Dickerson, P. L. (2003). *Principal leadership style and the dimensions of teacher leadership in Texas public schools* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University-Commerce, College Station, Texas.
- DiMaggio, K. E. (2007). *Teacher leadership: Does it result in higher student achievement? A study of the relationship between different aspects of teacher leadership and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). George Washington University, Washington, District of Columbia.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173-186. doi:10.1080/1363243032000091940
- Fullan, M. (1995, November). *Broadening the concept of teacher leadership*. Paper presented at the National Staff Development Council, New Directions Conference, Chicago, Illinois.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hart, A. W. (1994). Creating teacher leadership roles. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 472-497. doi:10.1177/0013161X94030004005
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Newbury Park, CA: Corwin.
- Krisko, M. E. (2001). *Teacher leadership: A profile to identify the potential*. Retrieved from ERIC database. (ED459147)
- Lambert, L. (2003). Shifting conceptions of leadership: Towards a redefinition of leadership for the twenty-first century. In B. Davies & J. West-Burnham (Eds.), *Handbook of educational leadership and management* (pp. 5-15). London, UK: Pearson Education.
- LeBlanc, P. R., & Shelton, M. M. (1997). Teacher leadership: The needs of teachers. *Action in Teacher Education*, 19(3), 32-48. doi:10.1080/01626620.1997.10462877

- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (1988). *Teacher leadership: Ideology and practice*. Retrieved from http://lscnet.terc.edu/do.cfm/paper/8121/show/use_set-culture
- Little, J. W. (1987). Teachers as colleagues. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' handbook: A research perspective* (pp. 491-518). White Plains, NY: Longman.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ludlow, B. (2011). Teacher leadership: Why teachers must be leaders. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 6.
- Moir, E., & Bloom, G. (2003). Fostering leadership through mentoring. *Educational Leadership*, 60(8), 58-60.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Patterson, J., & Patterson, J. (2004). Sharing the lead. *Educational Leadership*, 61(7), 74-78.
- Phillips, D. R. (2009). *Quantitative study of the correlation of teacher leadership and teacher self-efficacy on student reading outcomes* (Unpublished doctoral dissertation). University of Phoenix, Phoenix, Arizona.
- Sergiovanni, T. J. (2002). *Leadership: What's in it for schools?* New York, NY: Routledge.
- Smylie, M. A., & Hart, A. W. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 421-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Smyser, S. O. (1995). Developing the teacher leader. *Teacher Educator*, 31(2), 130-137. doi:10.1080/08878739509555106
- Thornton, H. J. (2010). Excellent teachers leading the way: How to cultivate teacher leadership. *Middle School Journal*, 41(4), 36-43.
- West, O. E. (2008). *Supports for ethnically diverse teacher leader* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, San Diego, California.
- 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. doi:10.3102/00346543074003255

附錄

教師領導係指「教師依正式職位或者以非正式的方式，影響、領導教師同儕，一同改進教育實務，進而提升學生學習的歷程。」我們相信現在或曾經身為教師領導者之一的教學輔導教師，可以對同事、對學校、甚至對校外的教學專業這三個面向，發揮正向、良性的影響力。以下我們將從教師領導者的發掘、培訓與發展、實務運作、成效與困境、影響因素等幾個角度，請教您現在或曾經做為一位教學輔導教師實際參與教師領導的情況。

一、教師領導者的發掘

- 當初學校為何會辦理教學導師制度？在學校辦理的過程中您覺得有哪些特色？
- 學校是如何遴選您擔任教學輔導教師？您覺得您具有那些人格特質或能力經驗……等條件？
- 您為什麼願意擔任教學輔導教師？您的理想是什麼？

二、教師領導者的培訓與發展

- 為了做為一位有效的教師領導者，您接受過哪些職前培訓（如教學輔導教師儲訓、領域召集人培訓、社群召集人培訓、主任儲訓等）？您覺得其內容和成效如何？
- 在您實際從事教師領導後，您是如何持續發展領導的能力？學校提供哪些實質的協助？

三、教師領導者的實務運作

- 請您分別從：(1)對同事（如帶領新進教師、專業學習社群）、(2)對學校（如參與課程發展委員會、擔任教學輔導教師召集人）、(3)對校外的教學專業（如擔任國教輔導團團員、參與地方性及全國性教材教法研發工作）這三個角度，分別說明您曾經擔任過的角色和實際工作的內容？
- 您現在主要的領導任務、活動內容是什麼？您是如何進行的？可否詳細描述一下。
- 身為教師領導者的您，您的領導理念是什麼？您的領導方式又是如何？
- 對於未來，您對您的教師領導工作有何構想與期待？

四、教師領導的成效與困境

- 做為一位教師領導者，您覺得對自己的教學有哪些幫助？為什麼？
- 您擔任教師領導工作，您覺得對同事有哪些幫助？能不能舉出具體的實例？
- 您擔任教師領導者，您覺得對服務學校的教育發展和革新有哪些幫助？能不能舉出具體的實例？
- 您擔任教師領導工作，您覺得對校外的教學專業有哪些幫助？能不能舉出具體的實例？
- 您擔任教師領導工作，遇到哪些困難？這些困難會不會帶給您無力感或挫折感？

五、影響教師領導運作的因素

- 您認為您所從事的教師領導工作會不會受到校長領導的影響？會不會受到行政支持系統的影響？能不能分別舉出一些實例？
- 您認為您所從事的教師領導工作受到哪些學校組織結構因素（如學校官僚體制、溝通網路不良）的影響？您是如何面對與解決的？
- 您認為您所從事的教師領導工作會不會受到教師文化因素（如個人主義互不干涉的文化、同儕平等的觀念）的影響？您是如何面對與解決的？
- 如果用一句話來總結您在教師領導上的努力和貢獻，您會說……