

行政院國家科學委員會專題研究計畫 成果報告

國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展模式之建構(I)

研究成果報告(精簡版)

計畫類別：個別型
計畫編號：NSC 99-2410-H-003-030-
執行期間：99年08月01日至100年07月31日
執行單位：國立臺灣師範大學教育學系(所)

計畫主持人：王秀玲
共同主持人：林新發、張明輝
計畫參與人員：碩士班研究生-兼任助理人員：陳怡璇
碩士班研究生-兼任助理人員：黃詩涵
博士班研究生-兼任助理人員：康瀚文

處理方式：本計畫可公開查詢

中華民國 100年10月30日

國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展模式之建構（I）

摘要

近年來，隨著教育政策不斷地推陳出新，國家社會對人才的需求、學生的身心發展以及家長對教師的期待等，都隨時在調整及改變，校長必須發揮教學領導的功能，帶領全體教師邁向更專業化的教學，方能因應整個教育生態的需求，而教師專業學習社群的推動，正可促進教師專業的發展，進一步提升學校教學效能。

教師專業學習社群的形成與運作，校長的教學領導居於關鍵的地位。本研究即主要在探討國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展模式之建構，第一年的研究，主要採取問卷調查法，以自編之「國民中學校長教學領導與教師專業學習社群調查問卷」作為調查工具，對台灣地區國民中學教師進行問卷抽樣調查，試圖了解國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展的現況、問題、以及兩者間的關係。經研究結果的分析與討論後得到以下結論：

- 一、國民中學校長教學領導與教師專業學習社群的發展均屬中高程度。
- 二、不同背景的國民中學教師對校長教學領導與教師專業學習社群發展的看法有所差異。
- 三、國民中學校長教學領導與教師專業學習社群之間呈現中度正相關。
- 四、國民中學校長教學領導對教師專業學習社群具有中度預測力。
- 五、國民中學教師專業學習社群所面臨的困境有二：一是受限於「教師自身的處境、文化」，二是缺乏「外部支持與回饋」。

最後依據上述研究結論，提出對未來校長進行教學領導以及學校成立與推動教師專業學習社群的相關建議。

關鍵字：教學領導、專業學習社群

The Construction of Principals' Instructional Leadership and Teachers' Professional Learning Community Developmental Model in Junior High Schools (I)

Abstract

Accompanying with the constant change of educational policy, our society adjust the need of talents, students' development and parents' expectancy. A principal must elaborate his instructional leadership and lead all the teachers to the more professional teaching instead of stereotype.

However, the teachers' professional learning community can promote the teachers' professional development and teaching effect. Above all, a principal's instructional leadership plays an important role. The study is aimed at the model construction in junior high schools' principals' instructional leadership and teachers' professional learning community.

After analysis and discussion, the research gets some conclusions below:

1. The junior high schools' principals' instructional leadership and teachers' professional learning community development belong to the medium-high level.
2. The teachers' different background produces discrepancy in principals' instructional leadership and teachers' professional learning community.
3. Principals' instructional leadership medium-positively correlated with teachers' professional learning community.
4. The junior high schools' principals' instructional leadership has medium predictability on teachers' professional learning community.
5. The teachers' professional learning community is in face of some difficulties including the limitation of teachers' situation and culture, and their short of external support and feedback.

The research offers related suggestions for the principals to proceed with instructional leadership and teachers' professional learning community

Keyword: instructional leadership,
professional learning community

壹、研究背景與目的

一、研究背景

教學領導 (instructional leadership) 概念的緣起，可追溯到 1966 年美國柯爾曼 (Coleman) 報告書的提出。此報告書重視學生的成就表現，促成了一連串有效能學校的研究，形成所謂「效能學校運動」(Effective School Movement)，強調校長教學領導的角色與功能。近年來，校長角色的再定義已普遍形成共識，校長不再只是傳統的行政管理者，而必須同時成為積極的教學領導者。就國內而言，近年來有關教學領導的議題，也逐漸受到重視。例如「行政是手段，教學才是目的」理念的揭櫫，充分說明教學上的領導與革新才是教育活動的核心 (楊振昇，2002：40-41)。

在「行政院教育改革審議委員會」於 1996 年所提出的《教育改革總諮議報告書》中，強調校長應對教師之教學及服務有協助、監督及評鑑之責。校長應定位為首席教師兼行政主管，應重視教學領導，非教學部分之行政工作應予減少，亦即校長應兼具教育理念及現代化管理知能 (楊振昇，2004：111-112)。因此，如何有效協助校長充分整合其行政領導與教學領導，進而建立專業領導地位，發揮其專業領導的角色功能，以因應社會變遷，乃是一項值得重視的課題。

近年來，由於教育改革浪潮風起雲湧，教師的專業能力與專業素養受到前所未有的重視，社會大眾對於學校教師有更高一層的期待與要求。因此，在教育相關研究中，教師專業的議題便越來越受關注，顯現教師專業發展的重要性。楊深坑 (2000) 即指出，社會對於教師專業的期待，隨著全球政經、文化變遷、新科技的發展、全球化等衝擊，已經轉變為一種新專業主義 (new professionalism)，即教師被賦予更多的責任，進行明確的判斷，並且與學生、同儕、家長、社區共同參與學生知識、能力的建構，社區文化與價值的重建，同時也必須培養自我導向的探究與不斷學習的精神。

為因應多元、多變的國際社會環境，教育部於 2005 年公佈之《挑戰 2008：國家發展計畫—e 世代人才培育》報告書中指出，教育在未來社會中扮演著舉足輕重的角色，面對國際間接踵而來的衝擊，未來國家的發展必須重視學習與專業，以提升國家的整體競爭力 (教育部，2005)。該計畫中將「學習社群」的概念列入國家發展計畫的願景之一，希望藉由學習社群、教師工作坊、學生資訊社團等組織，分享、討論、改進，共創學習內涵並建立合作學習機制，增進人文素養與創造力，全面提昇我國整體競爭力。由此可見，學習社群的概念不容忽視。各級學校為求教師之專業發展與成長，均應積極推動教師專業學習社群的組織，促進教師間專業合作與分享，強化教師專業領域知能與素養。

學校中的專業學習社群如欲有效、長期、永續的發展，必須仰賴教育環境的支持網絡，包括政府與學校層級（Darling-Hammond, 1995; Mclanghlin & Talbert, 2006）。Sergiovanni（2005）認為，校長的領導力和教師專業學習社群的建立緊密相關。而其領導力的發揮應植基於實務的反省與道德的威信，校長應重視教學領導，同時運用共享領導的方式來提升教師專業學習社群的影響力，進而增進學校效能。Clausen 等人（2009）更強調，教師專業學習社群是否能成功，端視校長的領導能力如何。Sargen 和 Hannum（2009）也認為校長領導影響教師專業學習社群的運作。Schechter（2008）更明確指出在教師專業學習社群的組織中，校長應協調教師專業學習社群的時間與地點、建立教師學習的網絡、支持教師的學習、提供結構性的教師學習文化、評鑑學習社群的內容、提供充分的資源等。由此可知，校長在教師專業學習社群中的角色就如建築物的骨架（scaffold）一般，有效的教學領導將可有益於教師專業學習社群的建立與發展。

校長對學校教育的成敗負有重要責任。隨著教育政策不斷地推陳出新，國家社會對人才的需求、學生的身心發展以及家長對教師的期待等，都隨時在調整及改變，校長必須發揮教學領導的功能，帶領全體教師走出藩籬與窠臼，邁向更專業化的教學，方能因應整個教育生態的需求。舉近年來的教育政策為例，根據丁一顧、張德銳（2009）的研究發現，台北市教學輔導教師制度的推動，會受到校長與行政教學領導的影響，同樣的，學校裡教師專業學習社群的建構，校長教學領導的角色居關鍵要素之一。由此可知，無論從應然面或實然面而言，學校內教師專業學習社群的發展與互動都是一件重要的事，對於形塑教師信念、創新教學實踐、促進專業成長、提升學生學習、增進學校整體效能等方面，均扮演重要的角色。而校長不僅是學校教師專業學習社群的一份子，更肩負教學領導的重責大任，校長教學領導的良窳深深影響教師專業學習社群的表現，也關連著教師的專業成長與發展。除此之外，教育部於 2006 年試辦「中小學教師專業發展評鑑」，欲藉由學校本位教學視導、評鑑暨專業對話，加速建立學校專業社群，並於 2009 年出版《中小學專業學習社群手冊》，期望以學校為本位，由志同道合的教師組成專業學習社群，進行長期且持續性的學習，以提升教師專業成長，促進學生學習，落實教育改革的重要平台。

本研究團隊曾以「國民中學九年一貫課程各學習領域召集人課程領導及相關問題之研究」為題，進行三年的研究，歷年來以問卷調查、焦點團體座談、個別訪談、文件分析等方式，蒐集七大領域八大學科召集人對課程領導相關問題的看法，從研究過程中得知，九年一貫課程實施之後，各國民中學學習領域召集人對於教師專業成長活動的規劃與實施著力甚多，有的學校學習領域小組儼然是一小型的專業學習社群，而學習領域小組召集人所構思的各項成長活動如能獲得校長的支持與鼓勵，領域教師們會更樂意參與，召集人課程領導的功能亦更能發揮。

換言之，學校教師專業學習社群的成功運作及永續優質學習文化之形成，均有賴校長卓越的教學領導。因此，本研究團隊欲以過去三年的研究為基礎，進一步探討：國民中學校長教學領導與教師專業學習社群的發展現況如何？國民中學校長教學領導與教師專業學習社群的發展有何關係？國民中學校長教學領導如何影響教師專業學習社群的運作？能否建構一個理想可行的校長教學領導與教師專業學習社群發展模式以供學校經營的參考？

二、研究目的

基於上述研究背景，本研究欲針對「國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展模式之建構」，進行為期二年的研究，本年度的研究目的如下：

- (一) 探討校長教學領導與教師專業學習社群的意涵與相關理論
- (二) 調查國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展的現況
- (三) 了解國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展的差異情形
- (四) 探求國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展的相關情形
- (五) 探討國民中學校長教學領導對教師專業學習社群發展的預測情形

三、研究問題

- (一) 校長教學領導與教師專業學習社群的意涵與相關理論為何？
 1. 校長教學領導的意涵為何？
 2. 校長教學領導的相關理論為何？
 3. 教師專業學習社群的意涵為何？
 4. 教師專業學習社群的發展理論為何？
 5. 國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展的相關問題為何？
- (二) 國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展的現況為何？
 1. 國民中學校長教學領導的現況為何？
 2. 國民中學教師專業學習社群發展的現況為何？
- (三) 國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展的差異情形如何？
 1. 不同背景變項的國民中學校長教學領導的差異情形如何？
 2. 不同背景變項的國民中學教師專業學習社群發展的差異情形如何？
- (四) 國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展的相關如何？
- (五) 國民中學校長教學領導對教師專業學習社群發展的預測力如何？

貳、文獻探討

一、校長教學領導的意涵與相關研究

(一) 校長教學領導的意義

教學領導的含義可從「狹義」及「廣義」兩個層面加以探討。就狹義而言，教學領導係專指校長個人所從事與教師教學、或與學生學習有直接關係的行為和活動 (Edmonds, 1979)。廣義的教學領導，則涵蓋能提昇教師教學成效與學生學習成果之相關活動。一般而言，由於狹義的教學領導，忽略了相關行政活動的價值，並侷限了教學領導的功能，故廣義的教學領導較能為多數學者所接受 (楊振昇, 2002)。以下進一步析述國內外學者對校長教學領導定義的看法：

De Bevoise (1984) 指出，教學領導係指學校校長為了提升教師的教學品質與學生的學習效果，而由校長本身或授權他人、或由其他相關人員從事與學校教學相關之各項改進措施。這些措施包括擬訂學校發展的目標、提供教師教學與學生學習所須的資源、視導與評量教師的教學、妥善規劃教師進修的課程，以及營造校長與教師間或教師與教師間和諧、互助的關係等等。

Greenfield (1987) 認為校長教學領導是校長採取有效的相關措施，為教師發展出一個具有生產力和令人滿意的工作環境，為學生營造良好的學習環境並有好的學習成就。

Keefe 和 Jenkins (1991) 認為校長教學領導是校長為提升學校教師教學、學生學習成果，對教師提供指導、資源及支持的種種領導作為。

Hallinger (1992) 認為校長教學領導是指校長應具備課程及教學的相關知能，並能直接介入教師的教學，促進教學的改革，給予教師及學生高度的關注，管理與監督課堂內的教學，時時關心學生的學習。

Bullard 和 Taylor (1993) 認為校長教學領導是校長將學校的具體目標，有效傳達給教職員工、家長和學生，並能有效達成學校的教學計畫。

Reitzug (1997) 認為校長教學領導不應忽略教師的實務知識，應該運用各種不同的方式，如：同儕教練、讀書會、行動研究方案，及其他正式及非正式的專業發展活動，以促進教師教學與專業發展。

魯先華 (1994) 認為校長教學領導是指校長協助教師改進教學，提升學生學習效果，完成教育目標之歷程；亦即校長藉著與教師的合作，共同建立教育目標、設計規劃課程內容、輔導教學活動實施、評鑑學生學習成果，以鼓舞學生積極學

習動機，增進學生良好的學習結果，進而達成教育目標。

趙廣林（1996）指出校長教學領導是以追求卓越的教學為目的，以整體性的發展及概念性的啟發為著眼點來領導教學，經由教師評鑑與輔導、良好的教學資源運用與管理、提升教學策略、鼓勵具有教育性質活動以及協助教師專業成長，關心學生學習狀況，以有效提升教學成效促進教育目標達成的種種作為。

李安明（1998）認為校長教學領導係指學校校長藉發展學校任務與目標、確保教學品質、增進師生學習氣氛、及發展支持學校與社區關係的工作環境等領導作為，直接主導、參與、影響、示範或授權他人從事與教學相關之各項改進措施，以達成學校教育目標之歷程。

陳美言（1998）認為校長教學領導係指校長藉由統整學校教育目標、促進教師專業成長、並進行教學視導，以增進教師教學品質及學生學習效果等各項有關學校教學改進措施之具體作為。

張碧娟（1999）認為校長教學領導係指校長致力於發展溝通學校目標、管理課程與教學、視導與評鑑教學、提升教師專業成長、督促學生學習進步、發展支持的教學環境等以提升教師教學效能，達成教學目標。

鮑世青（2001）認為校長教學領導是學校校長在學校目標與任務發展、提升課程與教學品質、為學生提供良好的學習環境、為教師發展支持的工作環境和促進教師專業發展上所採取的直接或間接的策略，以激發教師自信與動機，進而提高教師教學效能、改進學生學習成就，以達成學校教育目標的歷程。

吳雨錫（2002）指出校長教學領導是校長為提昇教師教學效能，藉由發展學校教學目標、提供教師教學環境的支持與資源，同時鼓勵教師在教學上的專業成長，並引導學生提昇學習效果，以完成學校教育目標之歷程。

蔡玲玲（2003）認為校長教學領導是指校長對於涉及教師「教」的品質提升與學生「學」的維護，在學校所從事的所有決策或作為，以及與師生互動的歷程。

黃錫隆（2004）、陳偉茹（2006）皆認為校長教學領導是校長為提升學校整體教學效能，根據一套教育理念及價值觀念，透過型塑學校願景、營造教學支持環境、促進課程教學發展、落實教學視導評鑑、提升教師教學專業及激勵學生學習成就等積極領導作為的運作，發揮實際的影響力，直接或間接的主導、參與學校有關課程與教學活動的各項策略，進而提升教學品質、達成學校願景的動態歷程。

林俊杰（2005）認為校長教學領導係指校長透過直接的領導行為、間接的行政措施或授權下屬，以落實發展學校教學任務與目標、確保課程品質、確保教學品質、促進教師專業成長、增進學生學習氣氛及發展支持的工作環境等領導作為之歷程。

陳怡潔（2007）認為校長教學領導係指校長以教學管理的角度為出發所採行的領導方式，藉由提供教師教學上無形與有形的協助，以達到提升學生學業成就的終極目標。

丁文祺（2008）認為校長教學領導係校長透過直接的領導行為、間接的行政措施或授權教師社群互動，進而凝塑教學共識、分享創意教學、營造支持環境、以促進教師教學效能、確保教學品質等領導作為之歷程。

黃上芳（2009）則認為校長教學領導並不僅限於校長進行與教學有直接相關的領導，而是就教師而言，需能促進教學成效；就學生而言，需能提升學習效果；就行政人員而言，需能提高教學與學習之行政效能等所有與教學有直接或間接相關的領導措施與活動來實現教育目標的動態歷程。

歸納上述國內外學者對校長教學領導之定義可知，校長教學領導是校長與師生互動的歷程，校長透過直接或間接的具體作為或決策，積極增進教師專業知能、提昇教師教學效能，激發學生學習興趣提高學習成就，以提升學校效能、達成學校教育目標之動態歷程。

（二）校長教學領導的內涵

李安明（1998）將校長教學領導的行為內涵劃分為：發展教學任務與目標、確保課程與教學品質、增進師生學習氣氛與發展支持的工作環境等四個類目，並依 Murphy（1990）的行為分類法及國內學校之現實情境，將原四大類目進一步細分為六個類目，即「發展教學任務與目標」、「確保課程品質」、「確保教學品質」、「促進教師專業成長」、「增進學生學習氣氛」、「發展支持之工作關係」。

吳清山、林天祐（2001）指出，校長教學領導的內涵包括直接協助教師教學、促進教師專業成長與發展、進行學校本位課程發展以及帶動教師從事行動研究。

曾增福（2004）從校長的特質與能力、角色與功能、工作項目與任務、領導行為等四個層面探討校長教學領導的內涵，歸納國內外學者研究發現，校長教學領導的內涵不外乎五大項目包括：發展與溝通教學目標、確保課程與教學品質、促進教師專業成長、增進學生學習氣氛、發展支持性工作環境。

曹玉福（2007）就校長的教學領導角色、任務、行為層面等三個不同的觀點綜合國內外研究加以分析歸納發現，校長為促進教師教學成長與增進學生學習成就，校長教學領導的內涵不外乎下列五大向度的積極行動作為：發展溝通教學目標、確保課程教學品質、提升教師專業知能、增進學生學習氣氛、發展支持工作環境。

黃上芳（2009）認為校長教學領導內涵「溝通及發展教學任務與目標」、「確保課程品質」、「提昇教學品質」、「促進教師專業發展」、「增進學生學習氣氛」、「發展支持性的工作環境」等六大層面。

廖財明（2009）歸納相關文獻從領導架構、領導角色、工作任務、特質能力、行為等五個層面，加以分析討論校長教學領導的內涵提出：「掌握時代脈動，擬訂學校教育目標」、「提供教學支援，創造優質校園文化」、「調整學校機制，規劃課程教學任務」、「研擬總體課程，推動課程教學方案」、「運用教學策略，增進學生學習氣氛」、「組織學習團隊，促進教師專業成長」、「建立評鑑機制，確保課程教學品質」。

綜觀上述，校長教學領導的內涵可進一步整理如表 1

表 1 校長教學領導之內涵

作者(年代)	發展與 溝通教 學任務 與目標	確保課 程與教 學品質	增進師 生學習 氣氛	促進教 師專業 成長與 發展	發展支 持之工 作關係 與環境	直接協 助教師 教學	進行學 校本位 課程發 展	帶動教 師行動 研究	增進學生 學習成就
李安明（1998）	*	*	*	*	*				
吳清山、林天祐（2002）				*		*	*	*	
曾增福（2004）	*	*	*	*	*				
曹玉福（2007）	*	*	*	*	*				
黃上芳（2009）	*	*	*	*	*				
廖財明（2009）	*	*	*	*		*			
次數	6	6	5	7	5	2	1	1	1

資料來源：研究者自行整理。

由表 1 可知，關於校長教學領導的內涵，學者的看法普遍認為發展與溝通教學任務與目標、確保課程與教學品質、增進師生學習氣氛、促進教師專業成長與發展、發展支持之工作關係與環境是校長教學領導的重要內涵。

(三) 校長教學領導的目的

林明地(2000)根據其個案觀察研究發現,教師與校長所知覺的校長教學領導的目的包括:1.提升教學品質;2.對老師的教學情形能有所掌握;3.表現對學生、教師的關心;4.協助處理突發狀況;5.對學生的素質與表現能有所了解;6.給予老師壓力,維護學生受教權。

吳清山、林天祐(2001)指出,校長教學領導的目的旨在營建一個充分激發教師互動與自我省思的環境,以提升教師教學效能,進而增進學生學習效果。

黃惠屏(2004)從國內外的專家學者為教學領導所下的定義中,發現校長教學領導的目標大致上是一致的:乃在於提高教師的教學品質,改善學生的學習表現,並達成學校教育目標的效能取向。

(四) 影響校長教學領導的因素

對於哪些因素會影響校長的教學領導,研究者大多從校長個人因素及學校、社會整體情境去考量:

羅新炎(2003)研究指出,影響校長教學領導行為的因素大致上可歸納為:校長、教師、學校三大因素:

1.校長個人因素:校長的信念與價值觀念將會影響學校教職員工之想法、行政推動的動機。尤其是校長本身的專業素養亦影響著校長教學領導行為。

2.教師個人因素:教師的專業知能與專業自主性、價值觀念都會影響校長從事教學領導。例如教師與校長對校長實際實施教學領導的認知差距很大,造成實施時的困難。

3.學校情境因素:就學校情境的因素來看,影響校長從事教學領導行為的因素很多。如學校規模大小、組織氣氛、傳統習慣作風、環境設備、學校的文化、上級的政策與要求等。

楊振昇(1999)研究指出,要了解校長教學領導的影響因素,必須要從校長個人因素及學校、社會整體情境去考量。一般說來,將影響校長教學領導之因素分成校長本身因素、學校內部因素、學校外部因素三部份:

1.校長本身因素:信念與價值觀、校長所接受的專業訓練、校長的性別、校長的人格特質、校長所能投注的時間。

2.學校內部因素:學校的組織氣氛、教師因素、學校的規模。

3.學校外部因素:社區因素、上級主管教育機關。

(五) 校長教學領導的具體作為

校長教學領導的具體作為多依據校長教學領導的內涵發展而來:

李安明（1999）提出六項實務建議：1.發展以「教學為主體」的任務與願景並將學校團隊工作與學校的願景做緊密結合；2.適時適地出現在教學現場來協助教師；3.了解成人在學習的特徵以激發教職員再學習的動機；4.校長要扮演教學支持者與教導的角色而不是裁判者；5.營造一個鼓勵學習的情境以充分發揮教職員的才能；6.營造一個鼓勵學生學習的環境以提高學習效能。此外又例舉兩項具體作法，供校長在規劃與執行教學領導上的參考：1.學校宜致力於建立一個教學領導系統團隊，共同規劃學校的課程與教學並確保其品質；2.學校必須成立相關的教學領導支援系統並將之制度化。

林明地（2000）以參與觀察法及訪問法實際觀察一所國小後發現，校長教學領導的具體作為可以歸納為六大領域，包括：1.巡視教室與校園；2.協助教師在職進修或專業成長與發展；3.表達較高的期望，提高師生表現的標準；4.了解學生學習的情形；5.實踐行政支持教學的理念；6.塑造英雄建立楷模。又，根據此個案研究，林明地（2000：167-168）提出以下建議：1.設法了解學校成員對校長教學領導實際各項作為的感受、知覺以及期望；2.了解學校內哪些成員需要採緊密式的（或民主式的）教學視導；3.研擬統整的教學領導計畫，成為書面文件，公布週知；4.公開闡述教學領導的構想，溝通願景；5.善加利用「階段式的權威」進行教學領導，同時嘗試尋求改變，平衡各種權威；6.在尊重教師專業自主的前提下，適度提供回饋與鼓勵；7.落實同僚專業互享的成長與發展。

羅新炎（2003）針對校長教學領導提出以下幾點研究建議，以期能達到有效的教學領導行為：1.體認校長是首席教師，導正教學領導之觀念；2.重視教師的需求，擬定完善的教學領導計畫；3.建立學校辦學改進與支援系統，主動解決教學問題；4.減少與教學無關活動，致力於教學領導；5.校長應自我充實，強化教學領導行為知能。

黃錫隆（2004）提出校長教學領導的實施策略，包括：1.健全學校經營體制，共創團對教學願景。2.整合學校內外資源，提供師生支持環境。3.轉換學校教育生態，促進課程教學發展。4.落實教學視導評鑑，提高整體教學績效。5.辦理教師專業進修，提昇教師專業素養。6.營造良好學習氣氛，激發學生學習興趣。

陳偉茹（2006）根據其研究結果，建議校長應將教學領導的作為具體化、多元化、公開化、定期化、經常化、意義化，並以全面品質管理的理念及學習型組織目標為中心，塑造有利的組織文化及氣氛，凝聚家長及師生全體成員之共識，將有利於校長教學領導的進行或相關問題衝突之解決。再者，校長應當擁有一套自己深思熟慮過的藍圖，包括未來願景及對發展方向的想法，在漸塑的歷程之中，告知成員們現在當下所處的狀態，以及未來應走的方向。

鄧秀珍、郭秋勳（2007）透過個案研究發現，校長教學領導之成功因素可歸因於：1.製造頻繁的對話與互動：包括每週辦理教學研討、舉辦多次班親會、透過對話溝通紓解教師壓力；2.發揮專家權，帶領全體教師提升教學能力；3.善用法職權，進行強勢教學領導。

（六）實施校長教學領導的困境

楊振昇（1999）綜合相關研究指出，當前我國中小學實施教學領導之主要困境，包括校長的時間不夠、校長欠缺課程與教學的專業知能、校長考核制度不健全、教師考核制度不健全、學校行政人員不足、課程的問題、以及家長的干預等七方面。

黃錫隆（2004）將校長教學領導的困境歸納有：校長缺乏教學領導的專業知能訓練、校長的時間不夠、學校的編制不足與經費欠缺問題、教師專業能力與心態的問題、欠缺教師教學評鑑的機制、家長教育理念的偏差。

鄧秀珍、郭秋勳（2007）根據個案研究指出，卓越校長教學領導所遭遇的困境有二：1.人事組織的衝突與重組；2.學生家庭因素的扞格。

綜合上述有關校長教學領導的意涵及相關研究可知，國內外學者對於校長教學領導的議題有相當多的探討，研究的數量已頗為豐碩。本研究將研究焦點聚焦於國民中學校長教學領導與教師專業學習社群的發展二者之關連。對於國民中學校長教學領導的相關文獻將繼續充實並結合國民中學教學現場的實踐情形，期能深入了解國民中學校長教學領導的理論與實務，並建構可行模式。

二、教師專業學習社群的意涵與相關研究

社群（community）源於西哲 Plato《理想國》（The Republic）一書，其原意是指「同胞」或「共同的關係和感覺」，日本的譯法稱為「共同體」（陳奎熹，2001）。若從英文字根來看，「社群」這個字的原始意義，是一種分享式的生活（楊振富譯，2002）。而「學習社群」乃是起源於美國 1930 年代提倡的「社群學校」（引自何文純，2007）。其意指以學習為主要核心概念所形成的社群團體，依照成員的共同興趣或目標，彼此分享、參與、學習、激勵，進而提升成員與團體的知識力與專業力。因此，廣義而言，凡是以社會協商的方法，建構知識的團體都可以稱為學習社群（趙金婷，2000）。

專業學習社群的概念是由學習社群而來，可說是學習社群的延伸，專業學習社群將焦點著重於特定的專業領域中，使社群成員的學習更有明確的目標。而「教

師」一職本身即是一項專業性的工作，建立教師專業學習社群也就是建立教師們的互動學習平台，透過此管道的發展與影響力，促進教師的專業成長。換言之，教師專業學習社群（professional learning community for teacher）就是以發展教師專業能力與專業素養為主的學習社群，以下針對國內外學者有關教師專業學習社群概念的論述進一步析述如下：

（一）教師專業學習社群的意義和目的

Myers 和 Simpson 認為學習社群意指每個人都是學習者的環境，每一個人都是整體的一部分，每個人都為學習本身和其他人的整體福利而負責（引自柳雅梅譯，2006）。

Speck（1999）認為學校的學習社群係透過教師、學生、職員、校長、家長、以及社區之間的動態對話，並利用其持續性的合作機制來改善學校組織的學習和生活品質。尤其學校裡校長和教師的角色，更攸關其運作的成敗。

McLaughlin 和 Talbert（2006）認為教師專業社群是教師能夠以合作的方式進行反省實踐，檢視教學實務與學生學習成就的關連，改善教學同時符合學生需求。

歐用生（1996）認為教師社群是由教師建立的一個社群，結成同事情誼，凝聚同心，在平等、溫暖的基礎下，進行專業對話，彼此反省、批判、分享，達成共同理解。

郭木山（2002）認為教師成立社群是一種志同道合的團體，會藉由平等對話、分享責任、建立情誼的方式，促進成員彼此的學習與成長。

蔡進雄（2003）指出學習社群為一群人對所屬團體有歸屬感及認同感，且彼此有共同的目標與價值，並透過平等對話及分享討論的學習方式以提升專業知能，最後能促進組織目標的達成。

甘育萍（2006）認為教師專業社群是學校中擁有不同專業背景的教師們藉由平等對話、分享責任、建立情誼的學習方式，透過彼此的溝通討論的互動與知識經驗的交流，將知識逐漸建構及創造出來，以提升專業知能，並對所屬團體產生歸屬感、認同感、共享的規範、價值，最後能促進組織目標的達成。

劉慶生（2006）認為教師專業社群是指一群具有熱誠及意願的教師，為了打破教師的孤立傾向，增加對學校的認同感與歸屬感，並在與同儕的互動學習中，採取策略建立共識、激發熱誠、全心投入、觸發專業對話並提升專業知能，以促

進學校效能的達成。藉由定期聚會討論、分享、觀摩等策略，共同協商、反省、創新，以追求教學精進和專業發展，使個人擁有持續進步的動力，同時亦使學校效能得以徹底發揮。

江彥廷(2007)認為教師專業社群係指由一群教師透過彼此平等對話及分享討論，此社群中具備正式或非正式、主動與熱情、信任與了解、協同合作與凝聚力、反省性對話。其特徵包含：教師依其專長、興趣或個人需求，聚集具有熱誠、意願、關注某個專業領域的同儕，並且用來提升每個成員的專業知能之社群。

丁琴芳(2008)認為教師專業學習社群是指具有不同專業背景卻秉持共同價值與目標的一群教師，破除以往單打獨鬥的學習模式，期以溝通、合作的方式，建立一個多元、專業、分享、創新的互動式學習型態。透過社群定期的專業對話與同儕互動，刺激教師的反思批判能力，激盪、觸發、建立社群共識與價值，凝聚社群認同歸屬感，建構教師專業知識架構，進而達到提升教師專業能力與發揮學校效能的最大目標。

高博銓(2008)認為學習社群提供一個學習的環境和機制，其運作係奠基在組織成員之間的學習成長，從而增進個人和組織的發展。

張新仁等人(2009)指出，教師專業學習社群是指一群志同道合的教育工作者所組成，持有共同的信念、願景或目標，為致力於促進學生獲得更佳的學習成效，而努力不懈地以合作方式共同進行探索和問題解決。

張德銳、王淑珍(2009)認為「教師專業學習社群」是發展教師專業學習與反思的機制，透過參與社群活動的合作與對話，裨益其發展教師專業的能力。教師可依其專長、興趣與個人需求，定期聚會討論相關教育議題，以學習社群方式提供、激發與強化教師效能，建立教師間相互支援與回饋的專業成長模式。

綜上所述可知，教師專業學習社群是一個以「學習」為核心概念的一群秉持共同目標的教師所組成，成員們突破以往傳統單打獨鬥的學習模式，期以溝通、合作的方式，建立一個多元、專業、分享的互動情境，形成一個支持的學習系統，進而增進成員彼此間的信任感及認同歸屬感，同時也解決教學現場的問題及提升教師的專業能力，以達成學校教學目標。

(二) 教師專業學習社群的內涵和特徵

教師專業學習社群的組織可以促成教師的專業化，建立一個有效益的教師專業學習社群，必須瞭解其內涵與特徵，以促進教師專業發展的實現。

威斯康辛大學學校組織與再造研究中心（CORS）研究發現，全校性的專業社群概念包含五個元素：共享的規範與價值、反省的對話、實踐的公眾化、全校注重學生學習、合作（引自江芳盛譯，1999）。

蔡進雄（2006）認為，教師專業社群的內涵包括平等對話的學習方式、促進組織目標的達成以及共同價值與歸屬認同感。

林瑞昌（2006）認為，教師專業社群的主要內涵可分為「共享的專業價值」、「專業的對話」、「專業的支持」、「專業的合作與投入」以及「公開的檢視」五個部分。

至於教師專業學習社群的特徵，則可析述如下：

Nixon 等人研究發現，在促進學生學習及教師本身專業知能的目標下，教師專業學習社群的特徵有四（引自高博銓，2009）：

1. 參與性：透過學習確認組織成員在各種脈絡與社群的成員身分。
2. 對話性：視學習為與他人的互動、認知與探索。
3. 合作性：學習必須穿越組織與文化的界線，以使彼此能夠深入瞭解。
4. 終身性：學習是持續一生的過程，可以擴增組織成員的視野，並有助於型塑生命的歷史。

秦夢群（1999）也指出，教師專業學習社群具有學習型組織的精神和內涵，其重要特徵如下：

1. 設定明確目標：組織成員可以清楚明確的掌握組織發展的方向。
2. 重視參與決定：組織目標的設定必須由組織成員與領導者共同參與。
3. 營造良好的組織文化：讓組織成員一起來發展願景，以達社群學習的目標。
4. 建立流暢、公開的資訊系統：使組織成員因資訊的完備而能夠進行系統性的思考，且能不斷地反省，不易產生誤解。
5. 激發自我超越的個人：成員自我超越的意願將有助於鼓勵創新和自我成長。
6. 發展同儕合作與互助激勵的組織氣氛：成員在團體中難免會有不同意見，若能藉此改變既有的心智模式，將有助於組織脫胎換骨。

張德銳、王淑珍（2009）綜合多位國內外學者的看法，提出教師專業學習社群的五項特徵如下：

1. 省思對話：教師專業學習社群內教師在彼此互動中，對於有困難或有疑問

之處會提出來一起討論，其餘教師提供相關意見，讓教師再一次反省以獲得解決的方法，藉此專業對話使教師不斷改善缺點。

2.關注學習：教師專業學習社群的最終目的是為了全體學生的成長與發展，因此必須關注學生的學習成效，透過團隊合作、反省對話與相互支持互動，也使教師不斷學習與成長。

3.分享實務：教師專業學習社群透過分享、討論與溝通等方式幫助教師從教學實務中獲得成長，而教師之間相互關懷與支持也建立了彼此信任的融洽關係。

4.協同合作：教師專業學習社群以團隊合作的方式進行學習，在團隊合作的過程中，社群內教師透過分享與討論等各種方式，幫助每一位教師成長。

5.共享價值：教師專業學習社群強調共同的願景與價值，社群內每一位教師擁有共同的目標，為凝聚社群的向心力以維持社群的運作，社群內也擁有共同的標準來約束教師共同遵守。

黃嘉莉（2009）也提出，教師專業學習社群的運作至少具有四項特徵：融入工作、分散式領導、關係取向的社群、安全和支持性的對話情境。教師藉由分享個人的資源與批判性對話而持續發展教學知識與興趣，教師可以將社群關注的議題與精進教學有所關連。是以，教師專業學習社群是值得且必須付諸於實踐。

綜上所述，教師專業學習社群的基本內涵與特徵是，教師專業學習社群的成員通常專注於特定專業領域的探究，擁有共同的價值與規範，透過彼此分享、論證的過程，持續進行成員間的對話與省思。透過教師專業學習社群的運作可以形成團隊合作的文化，共同為了達成目標而學習。

（三）教師專業學習社群的理論基礎

教師專業學習社群的建構植基於「教師專業」和「學習社群」的相結合，其理論基礎可從「合作學習」（cooperative learning）、「社會建構主義」（social constructivism）及「情境認知」（situated cognition）與「情境學習」論（situated learning）加以探究（丁琴芳，2008；周啟葶，2006；張德銳、王淑珍，2009）：

1.社會建構主義

由 Vygotsky 的近側發展區概念可知，透過他人的輔助與互動，人的學習由社會到個體，此重要的意義為發展「反省社群」。此與學習社群理念相同，應用於教師專業發展上，即是若成員不斷自我充實、激發熱誠與組織承諾，發展反省批判能力，則能促使專業成長。

2.合作學習

合作學習主張，學習者經由社會協商的過程獲得多元觀點，經由不斷的質疑

和評斷知識內容，可以激發成員的興趣與思考。根據合作學習的觀點，教師在專業學習社群中，被強烈的信賴關係維繫著。在互利合作的情境下，教師持續與其他教師同儕進行緊密且頻繁的互動，使自己持續成長。

3. 「情境認知」與「情境學習」論

情境學習是由內容、方法、順序、社會性等四項因素所組成，其中「專家實務社群」為其核心概念，學習者在社群中感受資源分佈的文化，並且主動在團體環境中學習知識與技術的成長。亦即教師不斷與社群中的人、事、物等情境互動，再透過實務工作與日常生活經驗的配合，在情境中建構新的專業知識與能力，持續成長與學習。

（四）教師專業學習社群的運作方式

建立教師專業學習社群的目的在於，透過同儕之間的鷹架作用，協助教師對於問題進行探索和改進，激發不同的思考角度。其運作方式十分多元，國內學者張新仁（2009：19-21）主持之研究團隊，根據 Haslam（2008）以及 Roberts 和 Pruitt（2003）的研究，提出下列教師專業學習社群的運作方式：

1. 協同備課：同領域教師可以共同分析教材內容，一起討論上課流程以及引領討論的方法，也可以共同命題或發展出一套評量學生作品的規準，或是一起評量學生的學習成果。

2. 教學觀察與回饋：透過教學觀察可以了解教師的教學實作及表現或師生互動情形。觀察方式可包括發展適用的觀察工具，入班觀察或是將教學錄影，再進行事後回饋。

3. 同儕省思對話：教師共同選擇一個焦點進行專業對話，如學生作品實例、試卷答題結果分析、或一堂課的教學錄影帶等。

4. 建立專業檔案：透過專業檔案的建立，教師可以系統地蒐集並整理教學實務，從學生的學習成果，反省其教學的有效性以提升學習成效。

5. 案例分析：教師可以研讀他人的案例，或是參與正在進行中的案例研討分析，以從中獲得啟發，也可以撰寫自己的案例，邀請他人一同集思廣益，以解決問題。

6. 主題經驗分享：教師共同擬定探討的主題，如：班級經營、品德教育、作文教學、自然科探究等，邀請校內外優秀教師、中央或地方教學輔導團成員作經驗分享與交流。

7. 主題探討（含專書、影帶）：共同閱讀專業相關書籍或影帶，進行專題討論，以促進專業成長。

8. 新課程發展：教師共同發展和試驗新課程並進行討論與修正。

9. 教學媒材研發：研發特定領域的教材或教學媒體，以符應不同程度學生的需要，或發展因地制宜的教材及教學媒體供學生使用。

- 10.教學方法創新：共同研發和試驗富有創意的教學方法，並作討論與修正。
- 11.行動研究：教師即研究者，企圖從教學行動中改善既有的教學實務，以協助學生有效學習。
- 12.標竿楷模學習：透過參訪辦學績效優良的學校，或是觀摩他校同領域的教師專業學習社群，或以資深優良教師為楷模學習對象，達到見賢思齊的效果。
- 13.新進教師輔導：建立校內新手教師輔導機制，由教學導師引導新手教師學習有效的教學與班級經營策略，以達到教育傳承的效果。
- 14.專題講座：各學科或領域課程不斷改革，一般或學科教學方法日新月異，教師專業發展評鑑方式多元化，均可邀請專家給予指導，共同研討。

(五) 教師專業學習社群的功效

教師專業學習社群的功效如下(張新仁等人,2009;張德銳、王淑珍,2009):

- 1.滿足教師情感需求，減少孤立與隔閡：學校成立學習社群，教師可以互相討論共同解決困難。
- 2.增進團隊合作，以提高教師的自我效能：經由合作及觀摩教師教學等，可以激起教師的教學熱忱。
- 3.促進教師創新和實踐知識：教師專業學習社群主要的議題是關於學生的學習，教師們互相溝通討論可激盪出不同的教學火花。
- 4.提升教師素質，進而拉高學生學習成效：提升教師的素質最終目的在提升學生的學習成效，使學校有良好的績效。
- 5.形塑優質學校文化：經由教師專業學習社群，可打破保守封閉的教師文化，進而使學校文化煥然一新。

總之，教師專業學習社群的形成，與教師的專業成長密切關連，透過教師專業學習社群的運作不僅可提升教師課程設計與教學實踐的能力、增進教師班級經營與學生輔導的專業能力，更可擴展教師研究發展與進修、培養教師敬業精神與態度。教師經由認同、參與、投入專業學習社群的過程中，可產生擁有專業發展的能量和動力，進一步發揮教師個人與團體的最大能量，促使教師個人與學習團隊都能獲得專業成長。

(六) 教師專業學習社群的發展階段

丁琴芳(2008)認為欲將一教師專業學習社群經營得宜，除了發起者或發起小組需有一定的熱忱外，在教師專業學習社群的發展途徑上，亦必須符應教師專業學習社群的內涵與價值，及其共同的願景與目標。至於教師專業學習社群之發展途徑則包括如下：

- 1.刺激社群教師自主學習，引導其主動建構知識。
- 2.主動參與分享資源，建立雙向合作學習模式。

- 3.重視社群教師交流互動，擴展其專業視野。
- 4.重視教師社群整體學習成效，提升教師專業實踐的行動力。
- 5.整合時間及各項資源，建立平等、專業的對話平台。
- 6.透過社群教師間的領導分享，形塑相互合作支持的社群文化。
- 7.建立教師專業學習社群的共同願景，凝聚社群教師的認同與歸屬感。
- 8.舉辦社群教師的成果發表活動，活化社群的學習反饋機制。

由上可知，運作成功的教師專業學習社群並非一蹴可及，從開始到成立，往往歷經數年的醞釀、磨合、修正，其運作才能成熟穩定。Huffman 與 Hipp 曾提出教師專業學習社群動態發展三階段觀點，將教師專業學習社群的發展分為啟始階段、運作階段與制度化階段，而每一階段分別在「分享和支持性的領導」、「共同的價值和願景」、「集體學習和應用」、「分享個人教學實務」、「支持性條件」等五大面向。此五大面向彼此是相互牽引的循環性要素，亦為評估一個組織是否為成功且永續發展的專業學習社群之準則，茲敘析述如下（引自張新仁等人，2009）：

1.分享和支持性的領導：在啟始階段需培養社群成員的領導力，在運作階段時社群成員能分享權力和責任，到了制度化階段，社群成員基於承諾和責任會廣泛地參與學校決策。

2.共同的價值和願景：在啟始階段時社群成員對價值觀和規範已有共識，在運作階段時社群成員對於學生的學習及教師的教學懷抱著高度期望，到制度化階段時社群成員以共同願景引導教與學。

3.集體學習和應用：在啟始階段時社群成員彼此分享資訊並進行專業對話，在運作階段時社群成員以協同合作方式解決問題，到制度化階段時社群成員則能將所學應用於教學實務。

4.分享個人教學實務：在啟始階段時社群成員開始同儕觀課並提供知識、技能與鼓勵，在運作階段時社群成員可分享新的實務成果並提供回饋，到制度化階段時社群成員則能客觀分析學生學習成果，也能提供同儕教練與教學輔導。

5.支持性條件：在啟始階段時社群成員關懷彼此、建立關係，在運作階段時社群成員彼此信任與尊重，到制度化階段時社群成員則能勇於嘗試，共同努力促進改變。

以上所述，各個不同階段的特色並非是絕對的，專業學習社群的發展也非直線式，而是動態性。有的社群在某一面向發展至運作階段，而在另一面向可能還在啟始階段。一個成功的教師專業學習社群的發展，有賴於社群成員如何有效地透過五大面向的循環來維持社群運作的成果，並將專業學習社群的重要內涵深化至學校或團體的文化之中，持續且動態的教師專業學習社群歷程，正是維持教師專業發展的正向助力。

(七) 學校教師專業學習社群發展之困境與挑戰

傳統上，學校被視為正式的教育組織，教育改革大多將焦點專注於個別教師的專業發展，忽略了集體教師的力量，也欠缺與學校發展作緊密的結合。而今無論是教育政策的推動或是學校實務工作者的體會，均認為學校應當成為教師專業成長學習的場所，教師們透過社群的合作型式，分享與反省彼此的教學方法、策略與觀點，並嘗試改變、修正、創新自我的教學實務，同時提升學生的學習結果。但是，學校中教師專業學習社群的成立，並不是一件容易的事，可能的困境如：學習社群易流於形式，缺乏討論與辯證過程；教師應該具備的獨立責任受到忽視；學校行政、設備與經費的不足，無法支援專業學習社群的長期發展；學校缺乏教師專業成長的學習效果的回饋機制以及教師「自掃門前雪」的心態，缺少與他人合作分享的習慣等。

York-Barr、Sommers、Ghere 和 Montie (2001) 也指出，學校形成專業學習社群時所面臨的挑戰有四：學校領導者所給予的援助、教師專業成長需求的滿足、教與學為核心的目標定位、學習社群與學校文化的相容性。沈靜濤 (2009) 則歸納學校形成專業學習社群的困境，最顯而易見的是「時間的不足」及「不對等的權力關係」。前者是指時間的缺乏是阻礙學習社群發展的主要因素，後者則強調「平等」與「多元」才可加速學習社群中合作文化的形成。

學校成為專業學習社群的目的即在於改善學生的學習機會與成果，當學校轉變為學習社群時，學校就是一個提升學習且重視學習的場所。教師們透過社群的合作型式，分享與反省彼此的教學方法與觀點，並嘗試改變與修正自我的教學實務，以提升學生的學習成果。因此，當面臨專業學習社群的困境與挑戰時必須有因應的策略，以使教師專業學習社群可以有效推展。

(八) 有效推動教師專業學習社群之策略

楊智先 (2007) 對於推動教師專業學習社群之策略，歸納了以下六個要點：

1. 社群裡必須營造一個支持、溫暖與互信的氛圍，讓參與教師擁有安全感與歸屬感。
2. 塑造社群的共同願景、價值觀與規範。
3. 鼓勵教師一起探索、學習與轉化應用所學。
4. 提升教師間分享知識與實務經驗的意願與品質。
5. 積極尋找有形與無形的各種資源。
6. 參與教師共同領導經營社群運作。

張德銳、王淑珍 (2009) 提出，教師專業學習社群的實踐策略有九項：

1.調整校長及行政領導的角色與行為，校長宜多採取民主參與及分享的領導風格，學校領導者要由管理者和激勵者的角色，轉變為發展者和社群建立者。

2.學校行政領導者應協助教師發展各種實務社群，並提供各種支援、爭取經費，強化實務社群的運作。

3.增進教師間的溝通分享，鼓勵社群內教師一起參與探索、討論，增加教師溝通的時間與成長學習的機會。

4.發展教師領導的觀念，解放學校領導的能量，以利於學校的改革與教師士氣的提升。

5.提升教師的增權賦能感，尊重教師的教學專業，多鼓勵教師在職進修，以深化教師教學專業知能，增進人際與合作技巧等方面的能力。

6.鼓勵教師從事行動研究，透過行動研究以促使教師之間協同探究問題，進行專業對話，以益於專業學習社群的建構。

7.配合整體環境發展，有學校內部及外部資源的支持與投入，專業學習社群才能維持良好運作，達成學校的教育目標。

8.學校領導者應掌握社群發展歷程中各階段的發展特徵及問題，並在社群運作發生困境時，適時加以因應，以協助社群正向發展。

9.持續的評鑑與檢討，以確保專業學習社群的運作順暢，以提升教與學之成效。

綜上所述，若欲有效推動教師專業學習社群，可從教師的理念培養及實務運作兩方面著手，前者強調教師需體認自身為專業發展的主體，對於所屬的學習社群應有認同感及歸屬感，教師間的知識分享、溝通分享、行動研究也是不可或缺的重要因素。至於實務運作方面，則應重視建立學習社群的願景與目標，同時需有學校行政系統的支持，適時給予社群教師精神鼓舞，對於學習社群亦需持續的評鑑與檢討，教師專業學習社群才有永續發展的可能。

三、國民中學校長教學領導與教師專業學習社群的相關研究

(一) 國民中學校長教學領導的相關研究

研究者以「國民中學校長教學領導」為關鍵字，搜尋全國博碩士論文資訊網，總計有 12 筆，如表 2 所示：

表 2 國民中學校長教學領導之相關研究

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法	重要研究發現
張碧娟 (1999)	國民中學 校長教學 領導、學校	教師(問 卷調 查)、校長	問卷調查 訪問調查	1.由國中教師的知覺中，發現 教學領導工作尚未得到校長們 特別的重視與強調；校長表現

	教學氣氛與教師教學效能之關係研究	(訪談)		<p>最好的教學領导向度是：「發展支持環境」，表現最差的向度是「視導評鑑教學」。</p> <p>2.國中校長對「校長教學領導」之理解與認知仍然不足，多侷限在傳統狹義「教學視導」的層面。</p> <p>3.國中校長認為教學領導理念應該受到重視與推展，但在實際運作時，校長們仍以扮演學校行政管理角色為主。</p> <p>4.校長推動教學領導面臨有觀念突破的困難、教師認同的困難、校長專業知能不足、校長的時間與精力不足、未列入校長考評與獎勵的重點、以及不易見其成效之困難。</p>
蔡呈譽 (2003)	桃園縣國中教師對校長教學領導行為知覺之研究	桃園縣公立之國民中學教師(包括教師兼主任與組長)、訪談桃園縣具代表性的六位校長	文獻分析、問卷調查、半結構式訪談	<p>1.桃園縣國中教師所知覺到校長教學領導行為的理想面與實踐面有明顯差異，理想面明顯大於實踐面。</p> <p>2.桃園縣國民中學教師對於校長教學領導在理想面的知覺度很高，其中以營造支持環境向度居七個層面之首，而以確保課程品質為最低。</p> <p>3.桃園縣國民中學教師對於校長教學領導在實踐程度方面的知覺度屬中上程度，以營造支持環境層面居七個層面之首，而以激勵教師合作與互動最低</p> <p>4.桃園縣國民中學教師在校長教學七個層面上的知覺，不管是理想面或實踐面，皆以營造支持環境為最高，且在校長訪談中亦以營造支持環境最為校長重視，此結果充分顯示校長與教師對校長教學領導的看法</p>

				相當一致。
蔡家吉 (2003)	國民中學 校長教學 領導之研 究—以生 活科技課 程為例	校長、學 校教育人 員	問卷調查	1.教學領導是高度重視教學專 業的領導信念。 2.國民中學校長實施教學領導 有其必要性存在。 3.國民中學校長實施教學領導 因教師專業能力提升而更具可 行性。 4.生活科技教師對校長教學領 導不滿意程度很高。 5.國民中學教育人員對校長實 施教學領導之具體作法看法不 同。 6.國民中學校長實施教學領導 的滿意程度尚有待加強。 7.國民中學校長實施教學領導 遭遇到最主要的困難是經費不 足。
羅新炎 (2003)	校長教學 領導行為 與九年一 貫課程實 施之研究 —以桃園 縣國民中 學為例	桃園縣國 民中學教 師	問卷調查	1.國中教師在知覺校長教學領 導行為程度上，以「增進學生 學習氣氛」最高，而最低的為 「確保課程教學品質」。 2.國民中學校長教學領導行為 與九年一貫課程實施上有正相 關存在。
曾增福 (2004)	桃園縣國 民中學校 長教學領 導與學校 效能關係 之研究	桃園縣公 立國民中 學校長、 主任、組 長、導 師、專任 老師	以問卷調 查法為 主，半結 構式訪談 為輔	1.桃園縣國民中學教育人員所 知覺到的「校長教學領導」屬 中上程度。 2.桃園縣國民中學教育人員所 知覺到的「學校效能」亦屬中 上程度。 3.桃園縣國民中學「校長教學 領導」各層面與「學校效能」 各層面有極顯著正相關。 4.桃園縣國民中學「校長教學 領導」行為對「學校效能」各 層面有顯著預測力。

林俊杰 (2005)	桃、竹、苗 四縣市國民 中學校 長教學領 導與教師 知識管理 相關之研 究	抽取桃、 竹、苗四 縣市 56 所 公立國民 中學的校 長、教師 兼任行政 人員、導 師與專任 教師為研 究對象	問卷調查 法	<p>1.桃、竹、苗四縣市國民中學 校長與教師普遍均能高度知覺 到校長教學領導。</p> <p>2.校長教學領導與教師知識管 理具有頗高之典型相關存在。 顯示校長教學領導與教師知識 管理具有高度相關。</p> <p>3.校長教學領導對教師知識管 理具有顯著預測力，其中以「增 進學生學習氣氛」對教師知識 管理之「知識取得」預測力最 高，「促進教師專業成長」對教 師知識管理之「知識分享」預 測力最低。</p>
徐文彬 (2006)	南投縣國 民中學校 長教學領 導行為與 教師工作 士氣關係 之研究	教師	問卷調查 實地訪談	<p>1.南投縣國民中學教師對校長 教學領導行為的知覺屬中高程 度。</p> <p>2.南投縣國民中學校長教學領 導行為與教師工作士氣具密切 相關。</p> <p>3.南投縣國民中學校長教學領 導行為對教師工作士氣較具預 測力的是「界定學校任務與發 展願景」、「透過教學視導瞭解 教學需求以確保教學品質」、 「推動教師專業發展以提升教 學成效」和「以分享式決策模 式認同教師專業並促進其組織 認同」。</p>
陳怡潔 (2007)	國中校長 教學領 導、教師領 導與家庭 教養文化 對學生表 現影響之 研究	以九十五 學年度台 南市立國 民中學之 教師與學 生為研究 對象	問卷調查 法	<p>1.國民中學教師對校長教學領 導之知覺為中度表現。</p> <p>2.國中校長教學領導與學生學 業成就有正相關。</p> <p>3.校長教學領導與教師領導必 須透過學校文化才能對學生表 現造成顯著影響。</p>
丁文祺	國民中學	以台灣地	問卷調查	1.目前國民中學校長的教學領

(2008)	校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐與學校效能關係之研究	區公立國民中學的教師為對象。樣本抽取學校數 45 所，教師人數 1,255 人。	法	<p>導能力，以「凝塑教學共識」的領導行為最強。</p> <p>2.目前國民中學教師的社群互動行為，在「社群情感」的知覺程度最高。</p> <p>3.國民中學校長的教學領導能力越強，教師社群互動性就越高、教師專業實踐的表現就越好，學校效能就會提升。</p> <p>4.國民中學愈重視教師社群互動，教師專業實踐的表現就越好，學校效能就愈提升。</p> <p>5.國民中學愈重視教師專業實踐，學校效能就愈好。</p> <p>6.校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐對學校效能之預測，以「教師專業實踐」具有最大預測力。</p> <p>7.校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐對於學校效能皆具有直接影響。</p> <p>8.校長教學領導透過教師社群互動對於學校效能具有顯著影響。</p> <p>9.校長教學領導透過教師專業實踐對於學校效能具有顯著影響。</p> <p>10.教師社群互動對於教師專業實踐具有顯著影響。</p> <p>11.校長教學領導經由教師社群互動到教師專業實踐對於學校效能具有顯著影響。</p>
王家瑞 (2008)	屏東縣國民中學校長教學領導、教師專業成長與學校效能	以立意取樣屏東縣所屬 39 所國民中學正式教師 595 人為	本研究主要採用文獻分析法與問卷調查法進行研究。	<p>1.屏東縣國民中學校長教學領導、教師專業成長與學校效能之現況大致良好，屬中上程度。</p> <p>2.校長教學領導與教師專業成長呈現正相關；校長教學領導與學校效能呈現正相關；教師</p>

	關係之研究	研究樣本		專業成長與學校效能呈現正相關。 3.校長教學領導及教師專業成長對學校效能具有預測力，其中以「發展支持教學環境」層面為主要預測變項。
吳宜珍 (2008)	一所國中校長教學領導與英語教師專業發展之個案研究	以一所國中之校長及其英語教師為對象之個案研究	文獻分析及歸納為基礎外，並進行訪談、觀察、與文件分析	1.國中校長教學領導方面以建構學校願景為首要、提升成員知能為手段、發展教師專業為目標。 2.教師專業發展方面：視提升自我為初衷、引導學生學習為標的、取生涯規劃為終極。 3.國中校長教學領導對英語教師專業發展的影響在於願景的凝塑與達成、專業的協助與引導
許勝忠 (2008)	高雄縣國民中學校長教學領導與教師教學效能關係之研究	高雄縣國民中學(含本縣縣立高中)相關的教育人員：校長、主任、組長、導師與專任教師	問卷調查法	1.教師對校長教學領導與教師教學效能知覺程度皆屬中上程度。 2.在凝塑學校願景、提昇教師專業、確保教學品質、激勵學習成就與教學領導整體上的現況感受情形大致良好表現。 3.教師所知覺之校長教學領導與教師教學效能之間有顯著的相關性。 4.校長教學領導對教師教學效能之預測力：校長表現愈多「塑造學校願景」之教學領導行為，則可預測教師將知覺到較高的教學效能中之「教師教學效能」。 5.校長表現愈多「塑造學校願景」之教學領導行為，則可預測教師將知覺到較高的教學效能中之「教學計畫準備」。 6.校長表現愈多「激勵學習成

				<p>就」之教學領導行為，則可預測教師將知覺到較高的教學效能中之「靈活教學策略」。</p> <p>7.校長表現愈多「激勵學習成就」之教學領導行為，則可預測教師將知覺到較高的教學效能中之「善用評量方式」。</p> <p>8.校長教學領導對教師教學效能整體的影響為正向，受試者的一般知覺程度愈高，教學效能也愈高。</p>
--	--	--	--	--

資料來源：研究者自行整理。

綜合以上有關國民中學校長教學領導的相關研究可知，研究者關注的國民中學校長教學領導的研究主題大多與學校教學氣氛、教師教學效能、教師知識管理、教師工作士氣、對學生表現之影響、教師社群互動、教師專業實踐、教師專業成長等議題有關，研究主題頗為多元化，從相關的研究發現中也顯示國民中學校長教學領導的影響力與重要性。本研究希望能針對國民中學校長教學領導的理論與實務做更深化的探討，進一步歸結出校長教學領導中與教師專業學習社群發展相關的具體作為，以供建構國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展模式之參考。

(二) 教師專業學習社群的相關研究

研究者以「教師專業學習社群」為關鍵字搜尋，僅有丁琴芳（2008）一篇。再以「學習社群」為關鍵字搜尋，則有 129 筆資料，其中與國民中學教師專業學習社群有關者，如表 3 所示。

表 3 教師專業學習社群之相關研究

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法	重要研究發現
陳雅智 (1998)	國中理化教師的行動研究：專業改變與學習社群	研究者與兩位同事	行動研究	學習社群成員間良好的人際關係，形成良好的合作品質。成員間的相似性、相異性、能承擔失敗的風險與互相信任，構成本研究中學習社群的合作品質。
潘建光 (2001)	促進教師互動與學習社	國中公民教師	問卷調查 建立雛形	1.網路社群網站系統可以促進社群成員之間的互動。

	群網站之建構—以國民中學公民與道德科為例		網站	<p>2.網路社群網站系統可以協助社群成員之間的學習。</p> <p>3.網路社群網站系統可以有效達成知識管理的主要工作。</p>
劉家全 (2002)	透過網路成長社群互動提昇一位國中初任數學教師教學專業發展之研究	研究者與四名國中初任數學教師	個案研究 教室觀察	<p>1.針對「教學知能教材」的討論可以促進教師教學反思。</p> <p>2.個案教師的問題透過網路社群互動，可以提供初步的解決之道。</p> <p>3.透過教師網路社群的互動，可以促進教師的教學專業發展。</p>
李佩玲 (2002)	教師分級制對教師專業發展的影響—專業學習社群教師的觀點	專業學習社群教師	訪談法	<p>1.專業學習社群教師對教師專業發展的看法，包含專業學習社群教師的專業成長受內外動機影響，並且以教學上的需求及個人求知興趣為主要成長動機，以及教師專業成長受專業學習社群影響甚鉅。</p> <p>2.社群教師的專業成長困境包含學校主導教師做課程統整的進修，致使教師無暇做其他成長、同儕情感的維繫不易以及外在政策的壓力等。</p> <p>3.專業學習社群教師認為教師分級制對教師專業發展的影響則包括教師分級制對教師的專業成長動機影響不大、教師分級制對專業學習社群教師間的合作機制產生衝擊、評鑑未能中肯可能使教師著重於成果展現而忽視學生需求，以及薪資、研修、年資、職責規劃誘因不足，難以刺激教師專業成長。</p>
歐志昌 (2003)	網路學習社群對數學教師專業能力提升之研究	由數學老師所組成的網路學習社群	訪談 教室觀察	<p>1.社群成員在網路學習社群中針對教學知能教材與主題進行討論能促使教師反思自己的教學並用以解決教學問題。</p>

				<p>2.網路學習社群對參與教師而言是一個支持系統，能讓參與教師持續保持教學熱忱。</p> <p>3.透過網路社群的運作，社群成員在不同向度中的不同指標呈現專業成長的情形。</p> <p>4.透過網路社群的運作，社群成員的專業自信心獲得強化。</p> <p>5.不同主題的討論讓社群成員能對學生的學習多元化思考，並以學生為中心，課室為脈絡情境，對自己的教學進行反思，以融合不同討論主題的精神，應用在教學實務上。</p>
劉慶生 (2006)	建構「國文 科教師專業 社群」之行 動研究	研究者與 二十一位 社群成員	行動研究	<p>透過專業社群的建立，教師彼此互動回饋，吸收了他人的長處，也培養了彼此間更深厚的默契。由參與觀摩教學班級的學生問卷中發現，學生認為老師的教學較前精采，而老師上課時的情緒也變得愉快而親切，師生互動良好，學生本身亦較以前更能專注聆聽。</p>
黃慧英 (2006)	偏遠地區國 中教師參與 網路學習社 群與教師專 業發展之相 關研究	高屏兩縣 偏遠地區 國中教師	問卷調查	<p>1.偏遠地區教師參與網路學習社群的動機以取得新的資訊所占比例最高。</p> <p>2.偏遠地區教師認為參與網路學習社群的主要困難在於無固定時間限制成效不彰。</p> <p>3.偏遠地區教師不想參與網路學習社群之主要原因為自身工作繁忙，無法全心投入。</p> <p>4.地區教師常在網路學習社群進行分享有關教學或學習的資源之分享行為。</p> <p>5.偏遠地區教師參與網路學習社群之態度和教師專業發展有</p>

				<p>中上程度的相關，顯示二者間具有密切的關係。</p> <p>6.教師參與網路學習態度對教師參與網路學習社群之教師專業發展具有預測力，其中以「問題解決」有最佳預測力。</p>
蔡美玲 (2006)	實踐社群在國民中學應用之行動研究-以品德教育推動為例	國中校長、主任及七位教師等實踐社群成員	行動研究 訪談 文件分析	<p>1.實踐社群成員具有共同興趣與意圖，自動參與投入，透過自發性的議題發展，跨領域的運作而形成。</p> <p>2.實踐社群發展歷程歷經社群人員之角色發展、社群建構程序發展與社群溝通技術發展等階段。</p> <p>3.實踐社群在國民中學推動品德教育之實施歷程，基於共同的環境脈絡與健全的運作機制完成。</p> <p>4.實踐社群在國民中學推動品德教育之困境，包含老師缺少獨立養成訓練、成效不彰；隔代教養和單親家庭比例高，且家長將責任推給學校；和社群的發展實施成效需要一段時間。</p> <p>5.實踐社群在持續發展方面，包含在國民中學推動品德教育成效逐漸顯現，以及社群成員持續努力。</p> <p>6.學校發展實踐社群有助於教師專業成長，營造愉快的工作環境，促動熱絡的學習分享討論，以及提升學校氣氛與文化。</p>

江彥廷 (2007)	Etienne Wenger 的「實踐社群」理論及其對教師專業社群之啟示	兩個不同背景和成因的教師專業社群	個案研究法	<ol style="list-style-type: none"> 1.個案社群的組成具有實踐社群的要素。 2.成熟的教師專業社群具備實踐社群理論的發展階段。 3.個案社群學習具備合法周邊參與、理解情境脈絡、互動學習、實踐的學習觀點。 4.實踐社群理論對教師專業社群的詮釋有其限制。
丁琴芳 (2008)	國民小學教師專業學習社群發展之研究	台北縣國民小學教師	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1.國民小學教師專業學習社群是以學年社群及領域社群較為普遍。 2.國民小學教師專業學習社群發展呈中度水準，且以結構支持較為明顯。 3.學校組織系統對教師專業學習社群發展具有預測作用。
沈靜濤 (2009)	教師專業發展評鑑與專業學習社群之個案研究	國民中學校長與行政人員、領域召集人、教師	個案研究、文件分析、觀察與訪談	<ol style="list-style-type: none"> 1.個案學校的專業學習社群歷經初始階段的「對話」與「分享」，以及執行階段的「行動」與「實踐」。 2.「領導作為」、「社群願景」、「團隊合作」為個案學校專業學習社群發展歷程中所呈現的共同特性。

資料來源：研究者自行整理。

綜合以上有關教師專業學習社群的相關研究可知，早期教師專業學習社群的研究主題大多與網路學習社群的建構與支援系統有關，以及網路學習社群在學習領域上的應用。而學習社群運作歷程與發展、教師教學能力、教師專業發展、行動研究等議題也受到關注，顯示出教師專業學習社群應用於教育研究領域有日漸蓬勃的趨勢。從研究發現上來看，研究者大多肯定教師專業學習社群的建立與發展，不僅有助於教師同儕與學校間的互動關係，並且也可以在教師專業學習社群的運作歷程中，加強社群成員彼此之間的相互學習，進而對學校效能產生正面的影響。九年一貫課程實施之後，教師專業學習社群的發展與運作備受關注，從前述的相關研究中，並未有研究者針對國民中學教師專業學習社群的現況作較大規模的調查，因此本研究欲以全國國民中學教師為母群，進行抽樣調查，期能對現

今國中現場教師在專業學習社群上的知覺與態度，有更全面的了解與掌握。

(三) 國民中學校長教學領導與教師專業學習社群的相關研究

誠如上述，有關「國民中學校長教學領導」、「國民中學教師專業學習社群」之相關研究，已分別有許多研究者加以關注。但是卻鮮少研究者探究二者之關連，前述之相關研究中僅有兩篇與此主題有關，其中一篇是吳宜珍(2008)研究主題為「一所國中校長教學領導與英語教師專業發展之個案研究」。另一篇是丁文祺(2008)研究主題為「國民中學校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐與學校效能關係之研究」，前者係以一所國中之校長及其英語教師為對象之個案研究，研究結果發現校長的教學領導的確可對英語教師提供專業的協助與引導。本研究則欲進一步探究，校長教學領導與整體教師專業學習社群發展的關係與影響為何。而丁文祺(2008)的研究雖採取問卷調查法且以台灣地區公立國民中學教師為對象，但是「教師社群互動」僅為研究變項之一，研究旨在探討國民中學校長教學領導能力、教師社群互動的情境、教師專業實踐的歷程對於學校效能的影響，並建構國民中學教學領導效能的模式。此與本研究之旨趣不同，本研究乃聚焦於國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展模式之建構，透過各種方法蒐集資料，希望最終能發展出國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展之可行模式。

參、研究設計與實施

本研究依文獻探討結果，編擬「國民中學校長教學領導與教師專業學習社群調查問卷」，茲將正式問卷編擬、抽樣過程及正式施測情形敘述如下：

一、 研究對象

本研究針對台灣地區國民中學教師進行問卷抽樣調查。問卷調查採分層隨機抽樣方式，將台灣地區分為 25 個縣市。再依各縣市國中數做為分層，進行隨機抽樣，總共抽 343 所學校。每所學校發 9 份問卷。含專任教師 6 位(隨機抽取)、領域召集人 1 位、組長 1 位、主任 1 位共 9 位教師，共發出 3,087 份問卷。

二、 研究工具

(一) 問卷題目之編擬與預試問卷之確定

本研究參考相關文獻後，以自編之「國民中學校長教學領導與教師專業學習社群調查問卷」作為調查工具。擬定原始問卷後，為提升效度並確認問卷設計之概念、內容、題型，乃敦請國內具備教學領導與教師專業學習社群相關專長的學者專家共 8 位審閱問卷(學者專家名單參見表 4)並協助修正內容。之後彙整學

者專家之意見，對問卷內容題意不清、文句不順、題型不當者加以增刪，完成預試問卷。

表 4 專家審題名單（依姓氏筆畫排列）

姓名	服務學校與現職
吳俊憲	靜宜大學教育研究所副教授
邱錦昌	育達商業科技大學幼兒保育系教授
林紀慧	國立新竹教育大學教育系教授
張德銳	台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授
陳佩英	國立台灣師範大學教育系副教授
黃旭鈞	台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所助理教授
劉榮嫦	台北市西湖國中校長
韓桂英	台北市南門國中校長

（二）問卷預試之實施

以隨機取樣方式選取北部地區共 24 所國民中學 216 位教師，進行預試填答。回收後剔除無效問卷，可用問卷有 170 份，回收率為 79 %。之後則以預試結果進行問卷信、效度分析。

（三）預試問卷之信效度分析

完成預試後，就預試結果進行問卷的信效度分析。效度分析部份透過因素分析以建立建構效度，本研究問卷的因素分析採主成份分析法與斜交轉軸，據王保進（2002：587）指出，KMO 值在 0.70 以上，則有中度以上因素分析的適當性。本研究預試問卷進行因素分析過程包括兩個部份：第二部份「國民中學校長教學領導問卷」與第三部份「國民中學教師專業學習社群問卷之二：國民中學教師專業學習社群之現況」，因素分析結果前者 KMO 值為 0.960，後者的 KMO 值為 0.941，可進行因素分析，並依因素分析的結果如題目不符合原先的層面設計，則加以修正調整或刪除。

至於信度分析部份，在因素分析後，進一步採用 Cronbach's α 係數考驗本問卷的內部一致性。同上，本研究之問卷進行信度分析也包括前述兩個部份，前者得到 Cronbach's α 值為 0.984，後者得到 Cronbach's α 值為 0.977，可見信度亦十分良好。

經過信效度分析之後，加以調整與刪除相關題項，以得到本研究之正式問卷。

（四）正式問卷抽樣過程

本研究採取問卷調查法，茲將分層隨機抽樣的方式敘述如下：

1. 以縣市別為第一層。首先依據教育部民國 98 年全國國民中學校別資料，將全國分為 25 個縣市。
2. 再依各縣市國中數目為第二層。各縣市之國中數 61 所以上隨機取 30 所、51-60 所隨機取 20 所、41-50 所隨機取 16 所、31-40 所隨機取 13 所、21-30 所隨機取 10 所、11-20 所隨機取 6 所，10 所以下隨機取 3 所。全省 25 個縣市共抽 343 所。

(五) 正式施測

正式問卷定稿後，本研究於 2010 年 12 月 10 日進行寄送，2010 年 12 月 31 日左右回收並催覆。總計教師用問卷共回收 1,811 份，回收率為 59%；可用問卷 1,531 份，可用率為 50%。

三、 資料處理與統計分析

本研究問卷回收後逐一檢視，刪除無效問卷後將有效問卷資料登錄、編碼、輸入電腦、儲存建檔並採用 SPSS for Windows 16.0 版電腦套裝軟體進行資料分析工作，並以下述統計方法對所得實徵資料進行分析：

(一) 次數分配

1. 透過百分比次數分配來分析回收問卷有效樣本的分布情形，並以平均數與標準差來分析國民中學教師對於校長教學領導現況的看法。
2. 透過百分比次數分配以分析回收問卷有效樣本的分布情形，並透過平均數與標準差來分析國民中學教師對專業學習社群現況的看法。

(二) t 檢定

1. 以 t 檢定考驗不同性別的國民中學教師在校長教學領導的看法是否有差異。
2. 以 t 檢定考驗不同性別的國民中學教師其專業學習社群的現況是否有差異。

(三) 單因子變異數分析

1. 了解不同教師個人因素（服務年資、最高學歷、擔任職務、任教領域）與學校因素（學校所在地區、學校規模、學校校齡）裡，校長教學領導現況的差異情形。
2. 了解不同教師個人因素（服務年資、最高學歷、擔任職務、任教領域）與學校因素（學校所在地區、學校規模、學校校齡），其專業學習社群現況的差異情形。

(四) 薛費法 (Scheffé method)

若單因子變異數分析達到顯著差異，則以薛費法進行事後比較，考驗各組間平均數的差異性。

(五) 皮爾遜積差相關

以皮爾遜積差相關測量國民中學校長教學領導與教師專業學習社群相關情形。

(六) 多元逐步迴歸

以多元逐步迴歸分析了解國民中學校長教學領導對教師專業學習社群之預測力程度為何。

肆、研究結果分析與討論

本研究自編之「國民中學校長教學領導與教師專業學習社群調查問卷」，各層面之題項，依符合程度從「完全符合」、「大致符合」、「部分符合」、「完全不符合」分別給予 4 分、3 分、2 分、1 分。界定加總平均後的得分範圍所呈現之意義為：平均數 3.25 分~4.0 分為「高度」符合，2.50 分~3.24 分為「中高程度」符合，1.75~2.49 為「中低程度」符合，1.75 分以下則為「低度」符合。茲就問卷統計分析結果說明如下：

一、樣本基本資料分析

在有效問卷中填答者所填寫的基本資料，包括性別、服務年資、最高學歷、擔任職務、任教領域、服務學校地區、服務學校規模、服務學校校齡，經分類與統計，其各項基本資料分配情形如表 5 所示。以下分別說明有效樣本之分配情形：

(一) 性別

在回收的樣本中，男性共 608 人，佔 39.7%；女性共 923 人，佔 60.3%。在樣本中，女性多於男性。

(二) 服務年資

在回收的樣本中，填答者的服務年資在 5 年以下者共 440 人，佔 28.7%；服務年資 6-15 年者共 724 人，佔 47.3%；服務年資在 16 年以上者共 367 人，佔 24.4%。因此樣本裡填答者的服務年資在 6-15 年之間者人數最多，服務年資在 16 年以上者最少。

(三) 最高學歷

在回收的樣本中，填答者的最高學歷為師範院校者共 497 人，佔 32.5%；一般大學共 488 人，佔 31.9%；研究所以上者共 546 人，佔 35.7%。因此樣本裡填答者的最高學歷為研究所以上者最多，其次為師範院校，一般大學最少，不過數目上並沒有很大的差異。

(四) 擔任職務

在回收的樣本中，填答者的職務為教師兼主任者共 237 人，佔 15.5%；教師兼組長者共 365 人，佔 23.8%；教師兼領域召集人者共 123 人，佔 8.0%；擔任導師者共 502 人，佔 32.8%；專任教師共 304 人，佔 19.9%。

(五) 任教領域

在研究樣本中，填答者的任教領域分佈為國文領域 309 人，佔 20.2%；英文領域 208 人，佔 13.6%；數學領域 280 人，佔 18.3%；社會領域 178 人，佔 11.6%；自然與生活科技領域 318 人，佔 20.8%；綜合活動領域 92 人，佔 6.0%；健康與體育領域 82 人，佔 5.4%；藝文領域 64 人，佔 4.2%。

(六) 服務學校地區

在研究樣本中，填答者服務學校所在區域為都市地區者共 632 人，佔 41.3%；鄉鎮地區者共 572 人，佔 37.4%；偏遠地區者 327 人，佔 21.4%。

(七) 服務學校規模

在研究樣本中，填答者服務學校規模在 12 班以下者共 358 人，佔 23.4%；13-24 班者共 300 人，佔 19.6%；25-60 班者共 595 人，佔 38.9%；61 班以上者共 278 人，佔 18.2%。

(八) 服務學校校齡

在研究樣本中，填答者服務學校校齡在 15 年以下者共 415 人，佔 27.1%；16-30 年者共 245 人，佔 16.0%；31-45 年者共 452 人，佔 29.5%；46 年以上者共 419 人，佔 27.4%。

表 5 有效樣本基本資料表

類別	項目	人數	佔有效樣本百分比
性別	1. 男	608	39.7
	2. 女	923	60.3
	合計	1,531	100
年資	1. 5年以下	440	28.7
	2. 6-15年	724	47.3

	3. 16年以上	367	24.0
	合計	1,531	100
最高學歷	1. 師範院校	497	32.5
	2. 一般大學	488	31.9
	3. 研究所以上	546	35.7
	合計	1,531	100
擔任職務	1. 主任	237	15.5
	2. 組長	365	23.8
	3. 領域召集人	123	8.0
	4. 導師	502	32.8
	5. 專任教師	304	19.9
	合計	1,531	100.0
任教領域	1. 國文	309	20.2
	2. 英文	208	13.6
	3. 數學	280	18.3
	4. 社會	178	11.6
	5. 自然與生活科技	318	20.8
	6. 綜合活動	92	6.0
	7. 健體	82	5.4
	8. 藝文	64	4.2
	合計	1,531	100.0
學校地區	1. 都市	632	41.3
	2. 鄉鎮	572	37.4
	3. 偏遠地區	327	21.4
	合計	1,531	100.0
學校規模	1. 12班以下	358	23.4
	2. 13-24班	300	19.6
	3. 25-60班	595	38.9
	4. 61班以上	278	18.2
	合計	1,531	100
學校校齡	1. 15年以下	415	27.1
	2. 16-30年	245	16.0
	3. 31-45年	452	29.5
	4. 46年以上	419	27.4
	合計	1,531	100

二、國民中學校長教學領導現況之意見分析結果

本研究自編之問卷的第二部份為「國民中學校長教學領導問卷」，內容包括「發展教學目標任務」、「確保課程教學品質」、「促進教師專業發展」、「增進學生學習氣氛」、「發展支持工作環境」等五個層面。茲就問卷統計分析結果說明如下：

(一)就整體校長教學領導及其層面分析

從表 6 來看，整體教學領導平均數為 3.13 分，標準差為 0.539 分，顯示目前國民中學整體校長教學領導屬於中高程度。

從各層面來看，依平均數其高低次序為「增進學生學習氣氛」(3.32 分)、「確保課程教學品質」(3.14 分)、「發展支持工作環境」(3.12 分)、「發展教學目標任務」(3.09 分)及「促進教師專業發展」(3.01 分)。其中以「增進學生學習氣氛」層面得分最高，「促進教師專業發展」層面得分最低，顯示校長在「促進教師專業發展」方面有待加強。

表 6 整體校長教學領導及其層面之現況分析表

層面	個數	平均數	標準差	排序
發展教學目標任務	1,531	3.09	.577	4
確保課程教學品質	1,531	3.14	.580	2
促進教師專業發展	1,531	3.01	.610	5
增進學生學習氣氛	1,531	3.32	.568	1
發展支持工作環境	1,531	3.12	.608	3
整體校長教學領導	1,531	3.13	.539	

(二)層面與各題分析

1.發展教學目標任務

在「發展教學目標任務」層面，問卷調查結果如表 7 所示。從表 7 可知，此一層面的平均分數為 3.09 分，屬於中高程度，代表國民中學教師對校長教學領導之「發展教學目標任務」層面能給予認同。其中又以「宣導重要教學任務」分數最高 (3.39 分)，「協助教師連結學校與個人教學目標」方面分數最低 (2.88 分)，顯示校長能明確宣導重要教學任務給教師，但在協助教師連結學校與個人教學目標上則有待加強。

表 7 國民中學校長教學領導「發展教學目標任務」層面之現況分析表

題目	個數	平均數	標準差	排序
訂定符合學校願景教學目標	1,531	2.97	.708	7
宣導學校願景目標	1,531	3.23	.666	2
協助教師連結學校與個人教學目標	1,531	2.88	.714	9
引領教師訂定符合學校之教學目標	1,531	2.93	.712	8
有明確的教學理念	1,531	3.11	.712	4
宣導重要教學任務	1,531	3.39	.647	1
善用管道介紹理念	1,531	3.18	.723	3
提升學校教學效能	1,531	3.07	.725	5
激勵師生認同	1,531	3.07	.769	5
「發展教學目標任務」層面	1,531	3.09	.577	

2.確保課程教學品質

在「確保課程教學品質」層面，問卷調查結果如表 8 所示。從表 8 可知，此一層面的平均分數為 3.14 分，也屬於中高程度，代表國民中學教師對校長教學領導之「確保課程教學品質」層面大致能給予認同。其中又以「鼓勵教師專業成長」分數最高（3.22 分），此研究結果有別於羅新炎（2003）所作之研究統計，足見自九年一貫課程改革實施後，目前國中校長更重視「以學校為中心」的教師進修觀摩活動、鼓勵教師專業成長；另外，本層面以「邀請專家到校講演」方面分數最低（3.01 分），顯示校長能鼓勵教師參加校內外各項教師專業成長，但在邀請專家到校講演方面則還有努力空間。值得一提的是，此層面的分數都很高（介於 3.01 分至 3.22 分之間），代表國民中學教師對校長教學領導在「確保課程教學品質」方面大致給予中高度肯定。

表 8 國民中學校長教學領導「確保課程教學品質」層面現況分析表

題目	個數	平均數	標準差	排序
參與校內課程會議	1,531	3.14	.745	4
支持學校本位課程發展	1,531	3.20	.676	2
鼓勵教師課程發展	1,531	3.20	.691	3
落實學校課程評鑑	1,531	3.09	.703	6
鼓勵教師創新教學	1,531	3.12	.721	5
邀請專家到校講演	1,531	3.01	.798	7
鼓勵教師專業成長	1,531	3.22	.688	1
「確保課程教學品質」層面	1,531	3.14	.580	

3.促進教師專業發展

在「促進教師專業發展」層面，問卷調查結果如表 9 所示。從表 9 可知，此

一層面的平均分數為 3.01 分，屬於中高程度，代表國民中學教師對校長教學領導之「促進教師專業發展」層面大致上能給予認同。其中又以「觀察班級教學」分數最高（3.11 分），「鼓勵教師行動研究」方面分數則最低（2.88 分），顯示國民中學教師認為校長能以觀察班級教學方式促進教師專業發展，但在鼓勵教師以行動研究解決教學問題方面則略顯不足。

表 9 國民中學校長教學領導「促進教師專業發展」層面之現況分析表

題目	個數	平均數	標準差	排序
重視教師進修需求	1,531	3.04	.724	4
鼓勵同仁分享進修心得	1,531	3.04	.757	4
鼓勵教師成立專業團體	1,531	2.95	.753	7
鼓勵教師行動研究	1,531	2.89	.788	8
鼓勵教師發表成果	1,531	2.96	.755	6
觀察班級教學	1,531	3.11	.750	1
參與校內觀摩與研討會	1,531	3.05	.776	3
與教師對話及建議	1,531	3.06	.765	2
「促進教師專業發展」層面	1,531	3.01	.610	

4.增進學生學習氣氛

在「增進學生學習風氣」層面，問卷調查結果如表 10 所示。從表 10 可知，此一層面的平均分數為 3.32 分，屬於高度符合程度，代表國民中學教師對校長教學領導之「增進學生學習氣氛」層面給予高度肯定。此結果與羅新炎（2003）的研究結果相同，大部分的國中教師都認為校長教學領導在「增進學生學習氣氛」的表現最好，代表校長普遍重視增進學生學習氣氛的重要性，並能有效給予學生在學習上的支持與協助。本層面中又以「適切鼓勵優秀學生」分數最高（3.40 分），「督促辦理學習活動」和「主動關心學生學習」兩方面分數則較低（3.27 分）。但大致上來說，國民中學教師對此層面的認同程度相當高。

表 10 國民中學校長教學領導「增進學生學習氣氛」層面之現況分析表

題目	個數	平均數	標準差	排序
適切鼓勵優秀學生	1,531	3.40	.645	1
督促辦理學習活動	1,531	3.27	.680	6
表達對學生的學習期望	1,531	3.36	.651	2
主動關心學生學習	1,531	3.27	.696	6
重視校園空間規劃	1,531	3.34	.690	3
激勵學生主動求知	1,531	3.30	.678	4
提供學生表現與成功	1,531	3.28	.687	5
「增進學生學習氣氛」層面	1,531	3.32	.568	

5.發展支持工作環境

在「發展支持工作環境」層面，問卷調查結果如表 11 所示。從表 11 可知，此一層面的平均分數為 3.12 分，屬於中高程度，代表國民中學教師對校長教學領導之「發展支持工作環境」層面大致能給予認同。其中又以「肯定教師教學表現」分數最高（3.25 分），「避免干擾教學」方面分數較低（2.94 分）。顯示國民中學教師認為校長在以口頭或行動肯定教師教學表現上做得較好，但在減少教師參與和教學無關活動、避免干擾教學上則有待加強。

表 11 國民中學校長教學領導「發展支持工作環境」層面之現況分析表

題目	個數	平均數	標準差	排序
指示行政支援教學	1,531	3.17	.724	4
增加教師參與學校事務	1,531	3.05	.743	7
強化家長社區關係	1,531	3.18	.731	3
肯定教師教學表現	1,531	3.25	.730	1
關心教師教學環境	1,531	3.19	.736	2
運用社區人力物力	1,531	3.16	.735	5
促進行政教師溝通	1,531	3.04	.785	6
避免干擾教學	1,531	2.94	.789	8
「發展支持工作環境」層面	1,531	3.12	.608	

三、國民中學校長教學領導之差異情形分析結果

（一）發展教學目標任務

在「發展教學目標任務」方面，服務年資不同的教師，對於校長在教學領導之發展教學目標任務上的知覺有顯著差異 ($F=8.616, p<.001$)。經事後比較發現，年資為 5 年以下和 16 年以上的教師比年資介於 6-15 年的教師更加認同校長在發展教學目標任務上的作為，可能與資深教師亦需要校長教學領導努力發展教學目標任務。此結果與曾增福（2004）研究結果相同；徐文彬（2006）則認為資淺教師由於剛離開師培機構或大學院校，對學校主管言行態度感覺最敏銳，可能最容易知覺到校長教學領導作為，此一結果與本研究結果一致。

其次，擔任職務不同的教師在校長教學領導之發展教學目標任務上的知覺亦有顯著差異 ($F=9.354, p<.001$)。經事後比較發現，教師兼主任者及領域召集人相較於組長、導師、專任教師，更能認同校長教學領導於此層面的作為。可能是由於兼任主任職務者直接接觸行政職務，與校長互動頻繁，較一般導師或專任教師更能在校長建立並發展教學目標任務上取得共識，並能商請領域召集人配合推動之故。曾增福（2004）、徐文彬（2006）、丁文祺（2008）、王家瑞（2008）亦

有相同研究結果和看法。

再者，學校所在地區不同的教師對校長在教學領導之發展教學目標任務上的知覺也有顯著差異 ($F=9.146, p<.001$)。經事後比較發現，偏遠地區的教師比都市和鄉鎮地區的教師更能肯定校長於此層面之教學領導作為。偏遠地區學校規模較小，校長與教師的關係較為緊密，有利於校長適時向教師宣導並發展教學目標與任務。

最後，學校規模不同之教師在此層面的看法也呈現顯著差異 ($F=4.298, p<.01$)。經事後比較發現，學校規模在 12 班以下之教師較能知覺校長在此層面之教學領導作為。蔡呈譽 (2003)、蔡家吉 (2003)、羅新炎 (2003) 的研究結果皆與本研究結果相仿，普遍認為小班小校有利校長教學領導，可能是由於學校規模小，教師往往身兼行政工作、相互支援，相較於大學校，更能認同校長教學領導在「發展教學目標任務」之作為和努力。

(二) 確保課程教學品質

在「確保課程教學品質」方面，服務年資不同的教師，對於校長在教學領導之確保課程與教學品質上的知覺有顯著差異 ($F=8.616, p<.001$)。經事後比較發現，服務年資 16 年以上的教師明顯比年資 6-15 年的教師更肯定校長在此層面的作為，可能與資深教師在校服務時間長，較了解校長確保課程與教學品質之教學領導作為。

其次，擔任職務不同的教師在此層面的知覺亦有顯著差異 ($F=9.354, p<.001$)。經事後比較發現，教師兼主任及領域召集人相較於組長、導師、專任教師，更能認知校長教學領導於此層面的作為。可能是由於兼任主任職務者較一般導師或專任教師更能認知校長在確保課程與教學品質方面的行為，並能統籌資源、交付任務予領域召集人配合推動之故。

再者，學校所在地區不同的教師對校長在教學領導之確保課程與教學品質上的知覺也有顯著差異 ($F=5.855, p<.01$)。經事後比較發現，偏遠地區和都市地區的教師比鄉鎮地區的教師更能肯定校長於此層面之教學領導作為。偏遠地區學校常致力於發展特色課程與教學來形塑學校特色，加以學校規模多半不大，便於校長有效確保課程教學品質；而都市學校競爭激烈，提升課程與教學品質以促進師資素質的提升亦是校長教學領導之重要任務，多半也能獲得都市地區教師的認同。

最後，學校規模不同之教師在此層面的知覺也呈現顯著差異 ($F=3.356, p<.05$)。再經事後比較發現，學校規模在 12 班以下之教師較能感受到校長在此

層面之教學領導作為，應與學校規模小，校長與教師間的關係較緊密，而有助於推動確保課程與教學品質之教學領導作為有關。

(三) 促進教師專業發展

在「促進教師專業發展」方面，服務年資不同的教師，對校長在教學領導之促進教師專業發展上的知覺有顯著差異 ($F=7.326, p<.001$)。經事後比較發現，服務年資 16 年以上的教師明顯比年資 6-15 年的教師更認知校長在此層面的作為，可能是服務 16 年以上之資深教師在校時間長，和校長較有默契、共識，進而能理解校長教學領導於此層面的作為。

其次，擔任不同職務的教師在校長教學領導之促進教師專業發展上的知覺亦有顯著差異 ($F=13.481, p<.001$)。經事後比較發現，教師兼主任認為此層面的符合程度皆高於組長、領域召集人、導師和專任教師。可能是由於兼任主任職務者較能知覺校長在促進教師專業發展上的用心，進而協助校長推動教師專業發展。

再者，學校所在地區不同的教師對此層面的知覺也有顯著差異 ($F=11.228, p<.001$)。經事後比較發現，偏遠地區和都市地區的教師比鄉鎮地區的教師更能知覺校長在此層面之教學領導作為。偏遠地區學校規模小、教師人數較少，校長比較能重視到個別教師在進修方式和內容上的需求，進而協助教師專業發展；同時都市地區學校競爭激烈，為確保教師素質不斷提升，校長常將推動教師專業發展列為教學領導重點，此可能是偏遠地區和都市地區的教師感受較深刻的原因。

至於學校規模不同之教師在此層面的知覺也呈現顯著差異 ($F=7.660, p<.001$)。再經事後比較發現，學校規模在 12 班以下者之教師較能知覺校長在此層面之教學領導作為。可能與學校規模較小，教師人數較少，校長較能注意到個別教師在教師專業發展上的需求。

(四) 增進學生學習氣氛

在「增進學生學習氣氛」方面，擔任不同職務的教師在校長教學領導之增進學生學習氣氛上的知覺亦有顯著差異 ($F=10.671, p<.001$)。經事後比較發現，教師兼主任及領域召集人相較於組長、導師、專任教師，更能知覺校長教學領導於此層面的作為。可能是由於兼任主任職務者較一般導師或專任教師較能知覺校長建立在此層面上的行為，並能商請領域召集人配合推動之故。

其次，不同學校規模之教師在此層面的認知也呈現顯著差異 ($F=3.214, p<.05$)。再經事後比較發現，學校規模在 12 班以下者比規模在 13-24 班之教師較能感受到校長在此層面之教學領導作為，應與學校規模小，校長與教師間的關

係較緊密、便於推動增進學生學習氣氛有關。

(五) 發展支持工作環境

在「發展支持工作環境」方面，服務年資不同的教師，對校長在教學領導之發展支持性工作環境的知覺有顯著差異 ($F=7.689, p<.001$)。經事後比較發現，服務年資 16 年以上的教師明顯比年資介於 6-15 年的教師更認知校長在此層面的作為，可能與服務 16 年以上之資深教師在校時間長、和校長較有默契、共識，進而能觀察、理解校長教學領導之作為。此方面曾增福 (2004) 亦有相同之研究結果。

其次，擔任不同職務的教師對此層面的知覺亦有顯著差異 ($F=16.371, p<.001$)。經事後比較發現，教師兼主任知覺校長在此層面的符合程度皆高於組長、領域召集人、導師和專任教師。可能是由於兼任主任職務者直接受命於校長、較能與校長建立共識，進而協助校長發展支持的工作環境。曾增福 (2004) 特別指出，導師普遍忙於班級經營，期待學校給予更多資源、更好的支持性工作環境，因此對學校行政事務、校長教學領導的要求更高，這可能也是擔任導師職務者認為此層面符合程度較低的原因。

再者，學校所在地區不同的教師對此層面的知覺也有顯著差異 ($F=7.915, p<.001$)。經事後比較發現，偏遠地區比都市和鄉鎮地區的教師更能認知校長於此層面之教學領導作為。偏遠地區學校規模小、教師人數較少，校長較有機會以口頭或行動肯定教師在教學上良好表現、主動關心教師教學環境以及促進行政人員與教師間的溝通協調等，有利於發展支持的工作環境，此即偏遠地區教師對此層面知覺較高之原因。

最後，學校規模不同之教師對此層面的知覺也呈現顯著差異 ($F=5.691, p<.001$)。經事後比較發現，學校規模在 12 班以下者比規模介於 13 至 24 班者之教師更能知覺校長在發展支持性工作環境之作為，以致認知此層面的符合程度較高。

四、國民中學教師專業學習社群發展現況之意見分析結果

本研究自編之問卷的第三部份為「國民中學教師專業學習社群問卷」，內容包括：「國民中學教師專業學習社群之組成與性質」、「國民中學教師專業學習社群之現況」、「國民中學教師專業學習社群之困境」三個部份。茲就問卷統計分析結果說明如下：

(一) 國民中學教師專業學習社群之組成與性質

1. 國民中學教師專業學習社群之組成形式

國民中學教師專業學習社群的組成形式包含了：年級、學科/學習領域、行動計畫研究、讀書會、網路學習、教學輔導教師等形式。調查結果如表 12 所示，從表 12 可知國民中學教師專業學習社群的組成以學科/學習領域的形式為主（55.9%），比對丁琴芳（2008）針對臺北縣國民小學教師所作的研究，發現國民小學教師專業學習社群同樣以學年/領域社群較為普遍，推測可能與各校規劃之既定領域時間有關，不管是學科或學年都有一定組成上的便利性，從此也可看出多數教師社群依然是以此形式為主要的溝通、學習的管道。

表 12 國民中學教師專業學習社群組成形式分析表（複選題）

形式	個數	百分比	排序
年級	144	6.4	5
學科/學習領域	1,250	55.9	1
行動/計畫研究	119	5.3	6
讀書會	276	12.3	2
網路學習	220	10.2	3
教學輔導教師	172	7.7	4
其他	45	2.0	7
總計	2,235	100.0	

2. 國民中學教師專業學習社群的類型

國民中學教師專業學習社群的類型包含了：校內、校外(含跨校)、網路(虛擬)及其他社群類型。調查結果如表 13 所示，從表 13 可知目前國民中學的教師專業學習社群仍以校內的類型（71.7%）居多，可見教師之間的經驗共享仍以親近或便利性為首要考量，再者，同校老師亦可針對學校的特殊教學情境據以討論、分享專業、設計教學。

回溯早期教師專業學習社群的研究主題多與網路學習社群的建構與支援系統有關，潘建光（2001）與劉家全（2002）皆指出網路社群網站的好處在於可以促進社群成員之間的互動和學習，潘建光認為網路社群網站系統可以有效達成知識管理的主要工作；然從表 13 的數據可知目前國民中學實際以網路學習社群運作的類型較不普遍，僅佔 8.9%，研究者根據黃慧英（2006）的研究成果推測網路社群較不普遍的原因是：網路固然可超越時空限制，主要的困難卻在於網路社群無固定的聚會時間限制，以至於成效不彰，其次學習平台建置的良莠不齊與硬體設備的不足也成為網路學習社群的發展障礙。

表 13 國民中學教師專業學習社群類型分析表（複選題）

類型	個數	百分比	排序
校內	1,538	71.7	1
校外（含跨校）	344	18.4	2
網路（虛擬）	167	8.9	3
其他	17	.9	4
總計	1,866	100.0	

3.教師參與專業學習社群運作時間的長短

教師參與專業學習社群運作時間的長短計有：1 年以下、1-2 年、3-5 年及 5 年以上，結果如表 14 所示。從表 14 得知教師專業學習社群以運作 5 年以上者為大宗（37.2%），運作 1 年以下（27.6%）及 1-2 年者（20.2%）亦佔有相當的比例，可知目前校內之教師社群部分已運作一段穩定的時間，但仍有部分處於初始階段。

表 14 教師參與專業學習社群運作時間長短之分析表

時間	個數	百分比	排序
1 年以下	417	27.2	2
1-2 年	306	20.0	3
3-5 年	226	14.8	4
5 年以上	563	36.8	1
遺漏值(沒填答)	19	1.2	
總計	1,531	100.0	

4.教師參與專業學習社群時間的長短

教師參與專業學習社群時間的長短計有：1 年以下、1-2 年、3-5 年及 5 年以上，結果如表 15 所示。從表 15 得知教師參與專業學習社群的時間以 1 年以下為最大宗（34.8%），與上題專業學習社群運作的時間最大宗為 5 年以上（37.2%）相較觀之，推測其因：可能與校內社群組成不穩定、教師流動率等因素有關。李美葦（2010）分析國民小學教師專業學習社群的推動與成效研究顯示參加社群一年的教師其教學能力及社群認同顯著高於參加社群不久的教師，可見教師參與社群時間的長短與其教學能力確有一定程度的關係，排除教師本身調動的因素，教師專業學習社群如何吸引教師參與、凝聚教師同心、深化討論與成效有待進一步的研究探討。

表 15 教師參與專業學習社群參與時間長短之分析表

時間	個數	百分比	排序
1 年以下	525	34.3	1
1-2 年	334	21.8	3
3-5 年	249	16.3	4
5 年以上	400	26.1	2
遺漏值(沒填答)	23	1.5	
總計	1,531	100.0	

5.國民中學教師專業學習社群運作方式

國民中學教師專業學習社群運作方式計有學校任務與計畫、協同備課、教學觀摩與回饋、同儕省思對話、建立專業檔案、發展新課程（含教材與媒體）、教學方法創新、行動研究、專題講座、主題經驗分享、主題探索（含專書、影帶）校外參訪、案例分析教師及其他方式。結果如表 16 所示。從表 16 得知教師參與專業學習社群的運作方式以「同儕省思對話」為最大宗（15.0%），其次為「教學觀摩與回饋」（13.6%），另外如「主題經驗分享」（10.7%）及「專題講座」（10.3%）分別排名為第三、第四，以上均是國民中學教師專業學習社群運作的主要方式。

表 16 國民中學教師專業學習社群運作方式分析表（複選題）

形式	個數	百分比	排序
學校任務與計畫	576	9.7	5
協同備課	455	7.7	7
教學觀摩與回饋	808	13.6	2
同儕省思對話	889	15.0	1
建立專業檔案	362	6.1	9
發展新課程	365	6.1	8
教學方法創新	456	7.7	6
行動研究	93	1.6	13
專題講座	612	10.3	4
主題經驗分享	626	10.7	3
主題探索	274	4.6	10
校外參訪	247	4.2	11
案例分析	171	2.9	12
其他	11	.2	14
總計	5,945	100.0	

6.教師參與專業學習社群目前階段

國民中學教師參與的專業學習社群主要分成五個階段，其階段及內涵分別為「啓始階段：由發起者帶領少數人進行探索與培養」、「運作階段：社群形成，共同建構規範與制度」、「磨合階段：社群擴張，成員持續溝通協調，進行瞭解」、「成熟階段：社群已有一定成果，能協同合作與分享實務」與「轉型階段：社群進行創新、轉型、再擴張與制度的傳承」。結果如表 17 所示。從表 17 可知教師參與的專業學習社群階段，以「啓始階段」(36.9%)及運作階段(24.4%)分居一、二，其餘依序為成熟階段、磨合階段、轉型階段。代表在有效問卷中，有三成多的國民中學教師認為專業學習社群仍處於由發起者帶領少數人進行探索與培養的初始階段。

本題與第 3 題(表 14)教師認為的專業學習社群運作時間主要為 5 年以上(36.8%)相參照，教師能覺知到專業學習社群運作已有一段時間，然而卻未能發揮相應的運作效能。沈靜濤(2009)指出「領導作為」、「社群願景」、「團隊合作」是學校專業學習社群發展歷程中所呈現的共同特性，或許後續的研究可從上述三個層面著手，進一步深究運作時間與效能未相應的原因。

表 17 教師參與專業學習社群階段分析表

時間	個數	百分比	排序
啟始階段	546	35.7	1
運作階段	373	24.4	2
磨合階段	205	13.4	4
成熟階段	334	21.8	3
轉型階段	22	1.4	5
遺漏值(沒填答)	51	3.3	
總計	1,531	100	

(二) 國民中學教師專業學習社群發展現況之意見分析

此部分問卷內容包括「目標願景」、「組織支持」、「人際互動」、「合作學習」、「實務共享」等五個層面。茲就問卷統計結果敘述如下：

1.就整體教師專業社群及其層面分析

從表 18 來看，整體教師專業社群平均數為 2.97 分，標準差為 .485 分，顯示目前國民中學整體教師專業社群發展屬於中高程度。

從各層面來看，依平均數高低次序為「合作學習」(3.10 分)、「人際互動」(3.01 分)、「目標願景」(2.92 分)、「組織支持」(2.90 分)及「實務共享」(2.88 分)。其中以「合作學習」層面得分最高，「實務共享」層面得分最低，顯示教師

在知識分享與經驗傳承方面有待加強。

表 18 整體教師專業社群及其層面之現況分析表

層面	個數	平均數	標準差	排序
目標願景	1,531	2.92	.528	3
組織支持	1,531	2.90	.564	4
人際互動	1,531	3.01	.549	2
合作學習	1,531	3.10	.519	1
實務共享	1,531	2.88	.563	5
整體教師專業學習社群	1,531	2.97	.485	

2.就國民中學教師專業社群各層面題目分析

(1) 目標願景

在「目標願景」層面，問卷調查結果如表 19 所示。從表 19 可知，此一層面的平均分數為 2.92 分，屬於中高程度，代表國民中學教師認為社群參與者在教師專業學習社群目標願景的認同上大致擁有良好的共識。其中又以「教師專業學習社群的成員以提升學生學習成效為社群的共同願景與目標」分數最高（3.01 分），「教師專業學習社群的各種規範對教師們具有約束力」分數最低（2.71 分），顯示教師在提升學生學習的部分有高度共識，社群規範的約束力部分則有待加強。「目標願景」對社群發展來說至為重要，蔡美玲（2006）的研究指出若社群成員擁有共同的興趣與意圖，往往能夠主動參與、熱情投入，透過自發性的議題發展、精進教師的專業能力，也連帶提高團隊間的凝聚力。

表 19 教師專業學習社群「目標願景」層面之現況分析表

題目	個數	平均數	標準差	排序
對社群目標有高度認同	1,531	2.85	.625	6
視提升學生學習為社群目標	1,531	3.01	.636	1
以教師專業發展為社群目標	1,531	3.00	.657	2
社群願景配合學校教學目標	1,531	2.97	.653	3
社群目標由成員共同參與規劃	1,531	2.95	.667	4
成員對社群目標有認同與期待	1,531	2.95	.640	4
社群規範對成員有約束力	1,531	2.71	.708	7
「目標願景」層面	1,531	2.92	.528	

(2) 組織支持

在「組織支持」層面，問卷調查結果如表 20 所示。從表 20 可知，此一層面的平均分數為 2.90 分，屬於中高程度，代表國民中學教師認為專業學習社群大致上能獲得良好的組織支持。其中又以「學校行政人員對於教師專業學習社群採

取鼓勵與肯定的態度」分數最高(3.09分),「學校會建立獎勵制度以鼓勵教師參與專業學習社群」分數最低(2.67分)、「學校協助教師專業學習社群取得外界資源與協助」次低(2.69分),由此觀之,學校行政人員雖對教師專業學習社群持鼓勵與肯定的態度,卻可能缺乏實質上的誘因或獎勵制度以協助教師對外取得資源。

高博銓(2011)指出目前中小學的教師社群,並非學校正式組織中的編制單位,因此多數社群所能獲得的資源有限,也缺乏經費的奧援。而本研究的調查結果也顯現此一現象。張國強(2010)研究也發現,國民小學校長進行教學領導時,增進學生學習氣氛、促進教師專業發展、確保教學品質、確保課程品質、發展支持的工作環境及發展教學目標與任務的作為愈積極正向,教師在情感交流、專業對話、行動研究與觀摩學習方面的表現愈佳,表示學校行政的作為與教師社群的發展間確實存在著一定程度的正向關聯,就本研究的現況調查可知若欲精進教師專業學習社群的發展,學校中的「組織支持」部分仍有進步的空間。

表 20 教師專業學習社群「組織支持」層面之現況分析表

題目	個數	平均數	標準差	排序
行政鼓勵與肯定教師社群	1,531	3.09	.646	1
行政尊重社群教師之意見	1,531	3.04	.658	2
行政肯定教師社群之活動	1,531	2.95	.709	3
行政願與教師社群溝通與對話	1,531	2.94	.684	4
學校提供社群資源與協助	1,531	2.94	.733	4
學校建立獎勵制度以鼓勵社群	1,531	2.67	.768	7
學校協助社群取得外界資源	1,531	2.69	.734	6
「組織支持」層面	1,531	2.90	.564	

(3) 人際互動

在「人際互動」層面,問卷調查結果如表 21 所示。從表 21 可知,此一層面的平均分數為 3.01 分,屬於中高程度,代表國民中學教師認為教師專業學習社群大致上能保持著良好的人際互動。其中又以「教師專業學習社群的成員彼此互動良好、感情融洽」、「社群成員能理性且坦誠地溝通對話」、「社群成員能彼此關懷與相互體諒」分數最高(3.11分),張國強(2010)的研究中也發現國民小學教師知覺教師專業學習社群互動均為中上程度,在「情感交流」一項單題平均數得分最高,與本研究結果相同。「教師專業學習社群成員常透過各項聯誼活動進行交流」方面分數最低(2.84分),「教師專業學習社群的成員認同社群領頭羊的領導」次低(2.86分),顯示教師社群成員彼此之間保持著良性的互動,然而在認同社群領導羊方面仍有加強的空間,尋找合適的人選擔任社群召集人領頭羊,是社群經營成功的重要關鍵之一,此題項的給分較低,值得關注。

表 21 教師專業學習社群「人際互動」層面之現況分析表

題目	個數	平均數	標準差	排序
成員認同社群領頭羊	1,531	2.86	.673	7
適當時間聚會討論	1,531	2.97	.669	6
透過聯誼進行交流	1,531	2.84	.714	8
互動良好感情融洽	1,531	3.11	.642	1
理性坦誠溝通對話	1,531	3.09	.638	3
彼此關懷相互體諒	1,531	3.11	.633	1
心胸開放接納建議	1,531	3.06	.630	5
建立有效溝通管道	1,531	3.07	.623	4
「人際互動」層面	1531	3.01	.549	

(4) 合作學習

在「合作學習」層面，問卷調查結果如表 22 所示。從表 22 可知，此一層面的平均分數為 3.10 分，屬於中高程度，代表國民中學教師認為教師專業學習社群的成員大致上能透過合作學習模式以提昇教師社群的專業知能。其中又以「教師專業學習社群的成員在討論時能尊重他人不同的意見」分數最高(3.21 分)，「社群成員能合作設計課程與教學活動」分數最低(2.97 分)，顯示教師社群成員能彼此傾聽、尊重，然而在合作設計課程教學活動方面或許受限於教師課堂自主的習慣以及課表與時間安排等因素無法達成。陳雅智(1998)以為學習社群成員間良好的人際關係能夠形成良好的合作品質，而合作品質的展現則有賴於優質的合作學習習慣。參與社群對教師而言是一個支持系統，除了能夠促使成員藉著彼此交流反思教學以解決教學問題外，也能讓參與教師持續保持教學熱誠(歐志昌，2003)，何嘉惠、劉世涵(2010)的研究也指出教師同儕良好的合作關係，有助於提升社群成員教學創新的動力。就本研究結果來說，社群教師間的合作設計教學習慣尚待加強。

表 22 教師專業學習社群「合作學習」層面現況之意見分析表

題目	個數	平均數	標準差	排序
協助指導新成員	1,531	3.15	.641	2
尊重他人不同意見	1,531	3.21	.597	1
合作設計課程教學	1,531	2.97	.646	8
合作解決教學問題	1,531	3.10	.615	5
重視反省檢討成效	1,531	3.06	.620	7
彼此對話提供回饋	1,531	3.12	.623	3
彼此學習互補有無	1,531	3.07	.622	6
分享彼此資源利益	1,531	3.12	.619	3
「合作學習」層面	1,531	3.10	.519	

(5) 實務共享

在「實務共享」層面，問卷調查結果如表 23 所示。從表 23 可知，此一層面的平均分數為 2.88 分，屬於中高程度，代表國民中學教師認為教師專業學習社群的成員大致上能透過平等對話與書面檔案等方式，將實務經驗公開分享或傳承給其他成員。其中又以「教師專業學習社群成員能利用共同討論的時間交換彼此的教學經驗」分數最高（3.11 分），顯示教師社群成員習慣於討論交流、分享彼此的教學經驗與成效，同樣的調查結果亦可見於施心梅（2010）針對臺北縣公立國民中小學教師所作之研究。

江彥廷(2007)的研究訪談對象描述社群教師「分享實務」時表示：「在社群中可以獲得許多班級經營或教學策略、教學技巧、師生互動等心得，因為透過社群來進行和討論，可以詢問比較有經驗的教師」、「大家觀念互相溝通，尤其在有關學生的反應和成果的分享等，大家互相討論，這對教學技巧和各科的教學目標方面有很大的幫助」，可見「實務共享」在社群中乃是「學習」發生的重要層面之一。

另從表 23 的數據可知在本層面中「教師專業學習社群的成員能藉由行動研究來提升教學成效」分數最低（2.69 分），顯示目前校內教師較少利用行動研究的形式以解決個人的教學問題，或許這與部分教師們缺乏行動研究的相關知能或習慣有關，再者，進行研究的時間與資源不足也是可能原因。

表 23 教師專業學習社群「實務共享」層面現況之意見分析表

題目	個數	平均數	標準差	排序
趨勢政策討論分析	1,531	2.86	.679	4
善用資源共享平台	1,531	2.89	.679	3
觀摩學習分享策略	1,531	2.96	.679	2
共同討論交換經驗	1,531	3.11	.629	1
建立檔案經驗傳承	1,531	2.83	.713	5
行動研究提升成效	1,531	2.69	.766	7
分享行動研究成果	1,531	2.79	.750	6
「實務共享」層面	1,531	2.88	.562	

(三) 國民中學教師專業學習社群發展之困境

「國民中學教師專業學習社群之困境」，主要了解教師所參與的專業學習社群目前所面臨的困境與問題。問卷中敘述國民中學教師專業學習社群困境包含以下選項：教師專業學習社群的共同願景不明、教師專業學習社群的運作未能將提升學生的學習成效作為願景目標、學校行政能提供的設備與經費不足、學校行政

主管過於重視升學、學校缺乏教師專業成長的回饋機制、缺乏課程與教學評鑑的機制、學校文化中缺乏能專業成長的氛圍、家長與社區能提供有助於社群發展運作的資源不足、主管機關不重視學校教師專業學習社群的制度、教師專業學習社群成員易變動不穩定、教師之間缺乏合作分享的習慣、教師專業成長動力不強、教師不願出頭、教師個人教學事務繁忙、教師專業學習社群知能不足，經分類與統計後，各選項的分配情形如表 24 所示：

表 24 國民中學教師專業學習社群困境分析表（複選題）

項目	個數	百分比	排序
社群共同願景不明確	317	5.7	9
未重視學生學習成效	164	2.9	14
行政提供設備經費不足	379	6.8	7
主管重視升學	209	3.7	13
缺乏回饋機制	471	8.4	4
缺乏課程教學評鑑機制	332	6.0	8
缺乏專業成長氛圍	427	7.7	6
家長社區提供資源不足	546	9.8	3
主管機關不重視教師專業成長	148	2.7	15
成員易變動不穩定	448	8.0	5
教師缺乏合作分享	239	4.3	12
教師專業成長動力不強	271	4.9	11
教師不願出頭	604	10.8	2
教師個人教學事務繁忙	712	12.8	1
教師專業學習社群知能不足	293	5.3	10
其他	18	.3	16
總計	5,578	100.0	

從表 24 可知，國民中學教師專業學習社群所面臨的困境前五名依次為「教師們忙於個人與教學事務，教師專業學習社群不易成立或有效運作」(12.8%)、「教師們普遍存在不願出頭的心態，扮演領頭羊角色的教師不易產生」(10.8%)、「家長與社區能提供有助社群發展運作的資源不足」(9.8%)、「學校缺乏教師專業成長的回饋機制」(8.4%)、「教師專業學習社群成員的組成受人員變動、超額減班、結婚生子等因素的影響，並不穩定」(8.0%)。

從上述的統計數字可以得知，教師專業學習社群所面臨的困境主要來自於兩個層面：一為受限於「教師自身的處境、文化」，二為缺乏「外部支持與回饋」。前者如「教學事務繁忙」以致於缺少時間投入教師專業社群的運作、教師的「中庸」心態也導致教師參與社群時多以被動配合為主；後者的困境是缺乏外部(學

校行政或家長)的支持與鼓勵，如社區、家長提供較少的教育資源、學校行政欠缺具體的回饋、獎勵機制，以致於教師教學無法有效結合社區資源、個人的教學經驗也無法適時與同儕分享。

沈靜濤(2009)研究也指出「時間的不足」是學校形成專業學習社群的主要困境。江彥廷(2007)的研究亦顯示形成教師專業學習社群的困難主要來自於兩大因素：一是教師心態中的個人主義與在校時間安排、二是環境因素，意即學校文化保守與否會影響教師參與社群的意願，其中關鍵在於行政人員的支持度，此結果與本研究之調查結果相互呼應。

此外，江彥廷(2007)的研究中亦提到問卷中未列入的社群發展瓶頸有「同質的成員，思維、想法難以突破」、「依賴領導者，成員缺乏主動性」、「缺乏社群檔案庫，成果未能記錄、確實利用」，李佩玲(2002)則點出社群教師的專業成長困境來自學校主導教師做課程統整的進修，使得教師無暇做其他成長、同儕情感維繫不易、外在政策的壓力……等，皆可作為後續研究的參考。最後，受近年來「少子化」現象的衝擊或教師個人生涯規劃的影響，社群成員的變動亦導致了社群穩定性不足，不利於社群成果之推展。

五、國民中學教師專業學習社群發展之差異情形分析結果

(一) 目標願景

在國民中學教師專業學習社群的目標願景方面，不同背景教師並沒有顯著差異。

(二) 組織支持

在國民中學教師專業學習社群的組織支持方面，首先，擔任不同職務的教師在教師專業社群能否獲得組織支持的看法上有顯著差異($F=10.018, p<.001$)。經事後比較發現，教師兼主任者較導師或專任教師能獲得組織方面的支持，可能是由於兼任主任職務者較一般導師或專任教師更能掌握行政方面的資源，懂得適時運用；而後者缺乏相關的管道，加上少有機會向行政人員意見反映的緣故。

而不同學校規模之教師在此層面的看法也呈現顯著差異($F=3.613, p<.05$)。經事後比較發現，學校規模在 12 班以下之教師比規模介於 13 至 24 班者更認為教師專業社群能獲得組織方面的支持。

(三) 人際互動

在國民中學教師專業學習社群的人際互動方面，不同背景教師並沒有任何群體間有顯著差異。

(四) 合作學習

在國民中學教師專業學習社群的合作學習方面，不同服務年資的教師，對於教師專業社群成員能否透過合作學習以提升專業知能的想法上有顯著差異 ($F=6.121, p<.01$)。經事後比較發現，任教年資在 5 年以下的教師比年資介於 6-15 年及 16 年以上者更同意社群成員能藉合作學習的模式反思、回饋，這可能是新進教師教學經驗較為不足，使其較積極地參與組織內的經驗交流活動並與其他教師討論教學設計，而資深教師已掌握教學節奏，加上可能有其他非教學事務的干擾（家庭、孩子），致使在合作學習的情況方面出現落差。

(五) 實務共享

在國民中學教師專業學習社群的實務共享方面，不同學校所在地區的教師在看待社群教師能否共享實務方面有顯著差異 ($F=3.238, p<.05$)。唯經事後比較發現，都市地區的教師比一般鄉鎮教師更認為教師社群成員能透過平等對話與書面檔案等方式，將實務經驗公開分享或傳承給其他成員。

六、國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展之相關情形

本研究採用皮爾遜的積差相關 (Pearson product-moment correlation) 統計方法來探討國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展的相關情形。劃分高低程度的級距如下：相關係數絕對值在 .400 以下者為「低度相關」；相關係數絕對值在 .400—.700 者為「中度相關」；相關係數絕對值在 .700 以上者為「高度相關」。

由表 25 顯示，整體校長教學領導與整體教師專業學習社群之間呈現中度正相關且具有顯著 ($r=.573, p<.01$)，可見國民中學校長教學領導程度愈良好，則其教師專業學習社群愈佳。

表 25 國民中學校長教學領導各層面與教師專業學習社群發展各層面之相關情形

變項	目標願景	組織支持	人際互動	合作學習	實習共享	整體教師專業學習社群
發展教學目標任務	.480(**)	.515(**)	.441(**)	.464(**)	.4611(**)	.527(**)
確保課程教學品質	.466(**)	.513(**)	.433(**)	.450(**)	.465(**)	.520(**)
促進教師專業發展	.484(**)	.529(**)	.452(**)	.457(**)	.510(**)	.543(**)
增進學生學習氣氛	.454(**)	.489(**)	.435(**)	.466(**)	.402(**)	.502(**)
發展支持工作環境	.457(**)	.536(**)	.439(**)	.450(**)	.455(**)	.523(**)
整體校長教學領導	.513(**)	.566(**)	.482(**)	.500(**)	.503(**)	.573(**)

** $p<.01$

至於從個別來看，依表 25 的結果可以發現，校長教學領導各層面與教師專業學習社群發展的相關性均為中度正相關，可見從教師填答的情形來看，校長教學領導教師專業學習社群間具有相關性。

七、國民中學校長教學領導對教師專業學習社群發展之預測分析

本研究採用多元逐步迴歸來探究「國民中學校長教學領導」是否能有效預測「教師專業學習社群」情形。以國民中學校長教學領導各層面為預測變項，整體教師專業學習社群及各層面為效標變項來進行。

依相關係數的平方，作為變項間彼此間的解釋量，其預測高低程度之劃分級距如下(吳明隆, 2007): 1. 低度預測力: 15.9% 以下; 2. 中度預測力: 16%~48.9%; 3. 高度預測力: 49% 以上。

(一) 國民中學校長教學領導對「整體教師專業學習社群」之預測力

由表 26 可知，國民中學校長教學領導的五個預測變項在預測「整體教師專業學習社群」時，進入迴歸方程式的顯著變項共有四個，其順序為：「促進教師專業發展」、「發展支持工作環境」、「發展教學目標任務」、「增進學生學習氣氛」。其多元相關係數為.329，調整後決定係數為.328， F 值為 187.385 ($p < .001$)，表示「促進教師專業發展」、「發展支持工作環境」、「發展教學目標任務」、「增進學生學習氣氛」能解釋「整體教師專業學習社群」32.5% 的變異量，亦即對「整體教師專業學習社群」預測力達 32.8%。

表 26 國民中學校長教學領導對整體教師專業學習社群之迴歸分析摘要表

投入變項順序	多元迴歸係數R	調整後決定係數 (R^2)	增加解釋量 ΔR	F 值	標準化迴歸係數 (β)	t 值
促進教師專業發展	.295	.295	.295	640.458***	.250	6.342***
發展支持工作環境	.319	.318	.024	357.641***	.129	3.056***
發展教學目標任務	.326	.325	.008	246.663***	.146	3.526***
增進學生學習氣氛	.329	.328	.003	187.385***	.098	2.600***

*** $p < .001$

而以標準化迴歸係數 (β) 來看，「促進教師專業發展」為.250 ($t=6.342, p < .001$)、「發展支持工作環境」為.129 ($t=3.056, p < .001$)，「發展教學目標任務」為.146 ($t=3.526, p < .001$)，「增進學生學習氣氛」為.098 ($t=2.600, p < .001$)，其

β 係數均為正數且達顯著水準，顯示此四個變項對「整體教師專業學習社群」具有正向的影響，亦即校長教學領導中，若加強「促進教師專業發展」、「發展支持工作環境」、「發展教學目標任務」和「增進學生學習氣氛」層面，則有助於提升「整體教師專業學習社群」。

(二) 國民中學校長教學領導對「教師專業學習社群」各層面之預測力

1. 國民中學校長教學領導對教師專業學習社群「目標願景」之預測力

由表 27 可知，國民中學校長教學領導的五個預測變項在預測教師專業學習社群「目標願景」時，進入迴歸方程式的顯著變項共有三個，其順序為：「促進教師專業發展」、「發展教學目標任務」、「增進學生學習氣氛」。其多元相關係數為.264，調整後決定係數為.262， F 值為 182.369 ($p < .001$)，表示「促進教師專業發展」、「發展教學目標任務」與「增進學生學習氣氛」能解釋教師專業學習社群「目標願景」26.2% 的變異量，亦即對教師專業學習社群「目標願景」預測力達 26.2%，表示達「中度」預測力。

而以標準化迴歸係數 (β) 來看，「促進教師專業發展」為.225 ($t=5.639, p < .001$)、「發展教學目標任務」為.196 ($t=4.834, p < .001$)，「增進學生學習氣氛」為.135 ($t=3.677, p < .001$)，其 β 係數均為正數且達顯著水準，顯示此三個變項對教師專業學習社群「目標願景」具有正向的影響，亦即國民中學校長教學領導中，若加強「促進教師專業發展」、「發展教學目標任務」和「增進學生學習氣氛」層面，則有助於提升教師專業學習社群之「目標願景」。

表 27 國民中學校長教學領導對「目標願景」之迴歸分析摘要表

投入變項順序	多元迴歸係數R	調整後決定係數 (R^2)	增加解釋量 ΔR	F 值	標準化迴歸係數 (β)	t 值
促進教師專業發展	.234	.234	.234	468.335***	.225	5.639***
發展教學目標任務	.257	.256	.023	264.624***	.196	4.834***
增進學生學習氣氛	.264	.262	.007	182.369***	.135	3.677***

*** $p < .001$

2. 國民中學校長教學領導對教師專業學習社群「組織支持」之預測力

由表 28 可知，國民中學校長教學領導的五個預測變項在預測教師專業學習社群「組織支持」時，進入迴歸方程式的顯著變項共有三個，其順序為：「發展

支持工作環境」、「促進教師專業發展」、「發展教學目標任務」。其多元相關係數為.321，調整後決定係數為.320， F 值為 241.111 ($p < .001$)，表示「發展支持工作環境」、「促進教師專業發展」和「發展教學目標任務」能解釋教師專業學習社群「組織支持」32% 的變異量，亦即對教師專業學習社群「組織支持」預測力達 32%，表示達「中度」預測力。

而以標準化迴歸係數 (β) 來看，「發展支持工作環境」為.257 ($t=6.568, p < .001$)、「促進教師專業發展」為.229 ($t=5.929, p < .001$)、「發展教學目標任務」為.122 ($t=2.981, p < .001$)，其 β 係數均為正數且達顯著水準，顯示此三個變項對教師專業學習社群「組織支持」具有正向的影響，亦即國民中學校長教學領導中，若加強「發展支持工作環境」、「促進教師專業發展」和「發展教學目標任務」層面，則有助於提升教師專業學習社群之「組織支持」。

表 28 國民中學校長教學領導對「組織支持」之迴歸分析摘要表

投入變項順序	多元迴歸係數R	調整後決定係數 (R^2)	增加解釋量 ΔR	F 值	標準化迴歸係數 (β)	t 值
發展支持工作環境	.287	.287	.287	616.314***	.257	6.568***
促進教師專業發展	.317	.317	.030	355.380***	.229	5.929***
發展教學目標任務	.321	.320	.004	241.111***	.122	2.981***

*** $p < .001$

3.國民中學校長教學領導對教師專業學習社群「人際互動」之預測力

由表 29 可知，國民中學校長教學領導的五個預測變項在預測「人際互動」時，進入迴歸方程式的顯著變項共有四個，其順序為：「促進教師專業發展」、「增進學生學習氣氛」、「發展教學目標任務」、「發展支持工作環境」。其多元相關係數為.233，調整後決定係數為.231， F 值為 116.024 ($p < .001$)，表示「促進教師專業發展」、「發展支持工作環境」、「增進學生學習氣氛」、「發展教學目標任務」能解釋教師專業學習社群「人際互動」23.1% 的變異量，亦即對教師專業學習社群「人際互動」預測力達 23.1%，表示達「中度」預測力。

而以標準化迴歸係數 (β) 來看，「促進教師專業發展」為.186 ($t=4.421, p < .001$)、「增進學生學習氣氛」為.133 ($t=3.303, P < .001$)、「發展教學目標任務」為.113 ($t=2.539, p < .01$)、「發展支持工作環境」為.094 ($t=2.088, p < .05$)，其 β 係數均為正數且達顯著水準，顯示此四個變項對教師專業學習社群「人際互動」

具有正向的影響，亦即國民中學校長教學領導中，若加強「促進教師專業發展」、「增進學生學習氣氛」、「發展教學目標任務」和「發展支持工作環境」層面，則有助於提升教師專業學習社群之「人際互動」。

表 29 國民中學校長教學領導對「人際互動」之迴歸分析摘要表

投入變項順序	多元迴歸係數R	調整後決定係數 (R^2)	增加解釋量 ΔR	F值	標準化迴歸係數 (β)	t值
促進教師專業發展	.204	.204	.204	392.523***	.186	4.421***
增進學生學習氣氛	.225	.224	.020	221.456***	.133	3.303***
發展教學目標任務	.231	.230	.006	152.908***	.113	2.539**
發展支持工作環境	.233	.231	.002	116.024***	.094	2.088*

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

4.國民中學校長教學領導對教師專業學習社群「合作學習」之預測力

由表 30 可知，國民中學校長教學領導的五個預測變項在預測教師專業學習社群「合作學習」中，進入迴歸方程式的顯著變項共有三個，其順序為：「增進學生學習氣氛」、「發展教學目標與任務」、「促進教師專業發展」。其多元相關係數為.252，調整後決定係數為.251，F 值為 171.550 ($p < .001$)，表示「增進學生學習氣氛」、「發展教學目標任務」、「促進教師專業發展」能解釋教師專業學習社群「合作學習」25.1% 的變異量，亦即對教師專業學習社群「合作學習」預測力達 25.1%，表示達「中度」預測力。

表 30 國民中學校長教學領導對「合作學習」之迴歸分析摘要表

投入變項順序	多元迴歸係數R	調整後決定係數 (R^2)	增加解釋量 ΔR	F值	標準化迴歸係數 (β)	t值
增進學生學習氣氛	.217	.217	.217	424.616***	.218	5.905***
發展教學目標任務	.245	.244	.028	248.066***	.175	4.294***
促進教師專業發展	.252	.251	.007	171.550***	.152	3.771***

*** $p < .001$

而以標準化迴歸係數 (β) 來看，「增進學生學習氣氛」為.218 ($t=5.905$, p

<.001)、「發展教學目標與任務」為.175 ($t=4.294, p<.001$)、「促進教師專業發展」為.152 ($t=3.771, p<.001$)，其 β 係數均為正數且達顯著水準，顯示此三個變項對教師專業學習社群「合作學習」具有正向的影響，亦即國民中學校長教學領導中，若加強「增進學生學習氣氛」、「發展教學目標任務」和「促進教師專業發展」層面，則有助於提升教師專業學習社群之「合作學習」。

5.國民中學校長教學領導對教師專業學習社群「實務共享」之預測力

由表 31 可知，國民中學校長教學領導的五個預測變項在預測教師專業學習社群「實務共享」中，進入迴歸方程式的顯著變項共有三個，其順序為：「促進教師專業發展」、「發展支持工作環境」、「發展教學目標任務」。其多元相關係數為.270，調整後決定係數為.269， F 值為 188.248 ($p<.001$)，表示「促進教師專業發展」、「發展支持工作環境」、「發展教學目標任務」能解釋教師專業學習社群「實務共享」26.9% 的變異量，亦即對教師專業學習社群「實務共享」預測力達 26.9%，表示達「中度」預測力。

而以標準化迴歸係數 (β) 來看，「促進教師專業發展」為.360 ($t=9.012, p<.001$)、「發展支持的工作環境」為.096 ($t=2.360, p<.01$)，「發展教學目標任務」為.092 ($t=2.180, p<.05$)，其 β 係數均為正數且達顯著水準，顯示此三個變項對「實務共享」具有正向的影響，亦即國民中學校長教學領導中，若加強「促進教師專業發展」、「發展支持工作環境」和「發展教學目標任務」層面，則有助於提升教師專業學習社群之「實務共享」。

表 31 國民中學校長教學領導對「實務共享」之迴歸分析摘要表

投入變項順序	多元迴歸係數R	調整後決定係數 (R^2)	增加解釋量 ΔR	F 值	標準化迴歸係數 (β)	t 值
促進教師專業發展	.260	.260	.260	538.244***	.360	9.012***
發展支持工作環境	.268	.267	.007	279.312***	.096	2.360**
發展教學目標任務	.270	.269	.002	188.248	.092	2.180*

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

綜合前述分析，將其整理如表 32，其發現：國民中學校長教學領導之「促進教師專業發展」層面是「整體教師專業學習社群及各層面」之主要預測變項，具有「中度預測力」，顯示在國民中學校長教學領導中，若加強「促進教師專業發展」層面，則有助於提升教師專業學習社群。

表 32 國民中學校長教學領導對教師專業學習社群之迴歸分析彙整表

		校長教學領導				
層面		發展教學目標任務	確保課程教學品質	促進教師專業發展	增進學生學習氣氛	發展支持工作環境
教師專業學習社群	目標願景	2.3% ***		23.4% ***	.07% ***	
	組織支持	.04% ***		3.0% ***		28.7% ***
	人際互動	.06% **		20.4% ***	2.0% ***	0.2% *
	合作學習	2.8% ***		0.7% ***	21.7% ***	
	實務共享	0.2% *		26.0% ***		0.7% **
	整體教師專業學習社群	.08% ***		29.5% ***	.03% ***	2.4% ***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

伍、結論與建議

本研究首先透過文獻探討，彙整有關校長教學領導與教師專業學習社群之理論與相關研究，再據此編擬研究工具，對國民中學教師實施問卷調查。以下就研究主要發現歸納成結論並據以提出建議，以供相關單位之參考。

一、結論

(一) 國民中學校長教學領導的現況

1. 台灣地區國民中學整體校長教學領導屬於中高程度，其中以「增進學生學習氣氛」方面最佳，「促進教師專業發展」方面則仍有成長空間。雖然各層面的分數仍高，但約略可以看出教師們認為校長較為重視學生的學習，而忽略教師專業發展。
2. 國中校長在「發展教學目標任務」方面的表現為中高程度，其中以「宣導重要教學任務」方面最佳，「協助教師連結學校與個人教學目標」方面最低。可以發現教師們認為校長重視教學任務的宣導，但對於協助與引導教師結合個人與學校目標方面較為忽略。
3. 國中校長在「確保課程教學品質」方面的表現為中高程度，其中以「鼓勵教師專業成長」方面最佳，「邀請專家到校講演」方面最低。不過整體觀之，教師們普遍認為校長對於確保課程與教學品質方面著力較深。
4. 國中校長在「促進教師專業發展」方面的表現為中高程度，其中以「觀察班

級教學」方面最佳，「鼓勵教師行動研究」方面分數最低。整體來說，校長比較鼓勵教師在有關教學任務方面的專業發展（如進修、分享、巡堂、教學觀摩等），而對於間接性的專業發展（如行動研究、專業團體等）則較不重視。

5. 國中校長在「增進學生學習風氣」方面的表現為中高程度，其中以「適切鼓勵優秀學生」最高，「督促辦理學習活動」和「主動關心學生學習」最低。不過整體來看，校長對於增進學生學習風氣來說是相當重視的。
6. 國中校長在「發展支持工作環境」方面的表現為中高程度，其中以「肯定教師教學表現」最高，「避免干擾教學」方面最低。可以看出教師認為校長應減少不必要之教學干擾。

（二） 教師知覺校長教學領導之差異情形

1. 不同服務年資、職務、學校地區與學校規模的教師，對校長教學領導之「發展教學目標任務」的看法有顯著差異。
2. 不同服務年資、職務、學校地區與學校規模的教師，對校長教學領導之「確保課程教學品質」的看法有顯著差異。
3. 不同服務年資、職務、學校地區與學校規模的教師，對校長教學領導之「促進教師專業發展」的看法有顯著差異。
4. 不同職務與學校規模的教師，對校長在教學領導之「增進學生學習氣氛」的看法有顯著差異。
5. 不同服務年資、職務、學校地區與學校規模的教師，對校長教學領導之「發展支持工作環境」的看法有顯著差異。

由上可知，不同服務年資、職務、學校地區與學校規模的教師，知覺校長教學領導有所差異。整體來說，服務年資較長、兼任行政職、偏遠地區與小型學校的教師，較肯定校長教學領導各方面的表現。惟其中主要原因為何？仍有待進一步研究才能確認。

（三） 國民中學教師專業學習社群發展的現況

1. 國民中學教師專業學習社群的組成與性質

- （1） 國民中學教師專業學習社群的組成形式仍以校內的學科/學習領域為主。各領域有固定的集會時間，其也是教師專業學習社群的主要溝通與學習的管道。
- （2） 國民中學教師專業學習社群以運作 5 年以上者為最多，但教師參與的時間則以 1 年左右者最多，且多數人認為所處的社群仍在啟始階段。因此，即使各校社群運作的時間頗長，但教師參與的時間長度以 1 年者最多，而且多數人認為社群仍在啟始階段，本研究推測可能與校內社群人員組成不穩定、教師流動率高有一定的關係。
- （3） 國民中學教師專業學習社群的運作方式仍以傳統的同儕對話、觀摩、經

驗分享與講座為主。對照社群的組成形式，可以了解到受限於校內的學科/學習領域為各校主要的社群形式，因此運作方式也以學科/學習領域裡最常出現的方式為主。

2. 國民中學教師專業學習社群發展之現況

- (1) 國民中學整體教師專業社群發展屬於中高程度，從各層面來看，以「合作學習」層面得分最高，「實務共享」層面得分最低。教師間互相合作以及彼此共享是相近的行為，但就本研究對兩個層面的定義來看，合作學習偏向於調查教師彼此觀摩與對話的學習過程，實務共享則偏重於調查教師對於教育現況的討論、教學策略與經驗的共享，這兩者的不同導致結果的不同，但也代表了當前教師在實務共享的部份仍有再努力的空間。
- (2) 在「目標願景」層面的表現為中高程度，其中以「視提升學生學習為社群目標」分數最高，「社群規範對成員有約束力」方面分數最低。呼應了文獻探討所得：教師專業學習社群的目標在於提升學生學習效果。但社群運作的力量多半以自發性、主動投入為主，缺乏約束社群成員的力量。
- (3) 在「組織支持」層面的表現為中高程度，其中以「行政鼓勵與肯定教師社群」分數最高，「學校建立獎勵制度鼓勵社群」方面分數最低。兩者之間的差異在於前者偏向於口頭的鼓勵，後者強調實質的獎勵，如此可以看出學校對教師專業學習社群的實質支持仍有進步的空間。
- (4) 在「人際互動」層面的表現為中高程度，其中「互動良好感情融洽」、「彼此關懷相互體諒」分數最高，「透過聯誼進行交流」、「認同社群領頭羊之領導」方面分數較低。顯示社群成員間互動良好，但社群對領頭羊的認同與向心力的凝聚仍需加強。
- (5) 在「合作學習」層面的表現為中高程度，其中「尊重他人不同意見」分數最高，「合作設計課程教學」方面分數最低。顯示教師社群成員能彼此傾聽、尊重，然而在課程與教學的設計方面，或許受限於教師課堂自主的習慣以及課表與時間安排等因素而較少合作。
- (6) 在「實務共享」層面的表現為中高程度，其中「共同討論交換經驗」分數最高，「行動研究提升成效」方面的分數最低。本研究認為，如果教師們甚少進行行動研究，自然就不會有共享的可能。

3. 國民中學教師專業學習社群發展之困境

目前台灣地區國中教師專業學習社群所面臨的困境主要來自於兩個層面：一為受限於「教師自身的處境、文化」，二為缺乏「外部支持與回饋」。其中自身的處境包括時間與工作的壓力，文化則與教師習於單打獨鬥，不喜團體行動與社群的約束有關；至於外部支持與回饋則可能包括政策推動的力量不夠、學校行政與社區資源的支援不足有關。

(四) 國民中學教師專業學習社群發展的差異情形

1. 不同職務與學校規模的教師，其教師專業社群能否獲得組織支持的看法有顯著差異。
2. 不同服務年資的教師，對教師專業社群成員能否透過合作學習以提升專業知能的想法有顯著差異。
3. 不同學校所在地區的教師，其看待社群教師能否共享實務的看法有顯著差異。

(五) 國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展之相關情形

1. 整體校長教學領導與整體教師專業學習社群之間呈現中度正相關。
2. 校長教學領導各層面與教師專業學習社群發展各層面的相關性均為中度正相關

(六) 國民中學校長教學領導對教師專業學習社群發展之預測分析

1. 國民中學校長教學領導的五個層面，對整體教師專業學習社群具有中度預測力。
2. 國民中學校長教學領導的五個層面，對教師專業學習社群的各層面均具有中度預測力。

二、建議

(一) 對國民中學校長教學領導方面的建議

近年來由於學校重視以家長與學生為顧客導向的績效責任，校長的角色從傳統的行政管理者，逐漸轉為課程與教學的領導者。校長不再只關心學校行政的成效，更需透過教學上的領導，帶領教師進行教學的創新與評鑑，從而提升學生的學習成效。因此，校長的教學領導並不是要校長比教師更懂得教學，而是要將行政的資源與關注，投注更多於教與學的成效上面，並協助教師在理念、行動與成長上認同學校的教學目標。以下提出本研究對未來校長進行教學領導之建議：

1. 實施小班小校有助於校長推動教學領導

根據有關文獻與本研究所得均可發現，小班小校的學校有助於校長推動教學領導，最可能的原因為師生人數較少，與校長較易直接與面對面的溝通。校長與師生關係緊密，有利於校長推動教學領導。

2. 校長除重視學生學習成效外，必須爭取教師理解與認同學校的教學目標

由於校長之教學領導理念與作法與教師的教學活動息息相關，教學領導行動方案需要教師的理解與配合。依本研究結果發現，教師認為校長在協助個人與學校目標的連結、帶領教師共同訂定學校的教學目標等方面仍有所不足。未來校長在進行教學領導時，應加強與教師間的溝通與爭取認同，並減少對教師不必要之

教學干擾。

3. 校長除重視有關教學方面之教師專業成長外，另應鼓勵教師參與專業學習社群

校長推動教學相關之教師專業成長方式，如進修、分享、巡堂、教學觀摩等不遺餘力，但教師對參與專業團體、學習社群、行動研究等方面可能不感興趣。實際上教師專業成長是一種包含個人與團體的學習過程，只重視學校教育目標的達成，而忽略了教師個人的需求以及與學校目標間的連結，則專業成長很難內化到教師的理念與行為。另外，校長在進行教學領導時，應鼓勵教師參與專業成長團體（如專業學習社群）。

4. 校長應減少教師不必要之教學干擾

本研究結果發現，教師認為校長在減少不必要之教學干擾上仍有需要再加強。如同前述，校長的教學領導是要將行政的資源與關注，投注更多於教與學的成效上，但如果不必要的教學干擾過多，會導致教師的反感與拒絕。校長在推動教學領導時必須更加注意行政管理與教學自主間的拿捏，管理的手段與教學的目標必須相稱，才能得道多助並有效推動教學領導。

（二）對推動教師專業學習社群的建議

在工作場所裡，相同興趣與工作項目的同仁，常常很自然的形成群體以維持情感與人際間的交流，這是許多正式與非正式組織的起源。然而，專業學習社群的概念不僅於此，其目標係透過組織目標與個人目標間的結合，著重於個人與團體工作專業能力的共同成長，以促進組織目標的達成。因此，教師專業學習社群跟一般教師正式與非正式組織不同，它必須以專業成長為主要目標，以學生學習成效的提升為最後的結果。據此，結合先前的現況分析與結果討論，本研究提出未來學校成立與推動教師專業學習社群的相關建議如下：

1. 未來教師專業學習社群的組成形式仍以學科/學習領域為主，但應多規劃不同的運作模式

依本研究調查結果發現，目前國中教師專業學習社群的組成形式仍以學科/學習領域為主，可以看出當前教師專業學習社群的主要形式仍受限於正式與固定的學習領域會議，除非政策變動，否則未來也可能不會有太大的改變。因此，在學科/學習領域裡進行各種教師專業學習社群的運作，或許是較為可行且實際的形式。從本研究結果可知，目前教師專業學習社群的運作形式仍以傳統的同儕對話、觀摩、經驗分享與講座為主，未來應引進並鼓勵更多不同的形式，例如發展課程、創新教學、行動研究、主題探索等方式。

2. 學校對於教師參與專業學習社群應予以支持與鼓勵，並提供實質的獎勵措施

與外在資源

從本研究調查結果可以發現，教師認為學校行政對於教師專業學習社群大抵上採鼓勵的態度，但就實質上的資源與獎勵卻相當缺乏。如果教師專業學習社群是未來教學的重要形態，那麼以行政資源來支持社群的組成與運作，更能維持社群的長久經營與教師投入的意願。因此，主管教育機關應考慮提供外部的獎賞與資源來促進各校教師專業學習社群的設置與運作。

3. 教師流動率高、學校規模小與偏遠地區的學校，可以考慮以跨校合作及策略聯盟的方式組織教師專業學習社群

本研究調查發現，教師流動率高、學校規模小與偏遠地區的學校，其專業社群可能不易維持。為了克服上述問題，各校間可以考慮以跨校合作、資源共享的策略聯盟方式，鼓勵跨校教師組織專業學習社群。

4. 教師應形塑建立合作與共享的文化，並清楚認識教師專業學習社群中彼此學習與共同成長的本質

本研究調查發現，「合作學習」與「實務共享」兩個層面分數有相當的落差，究其主因與教師常獨立作戰，缺乏形塑合作與共享的文化有一定的關係。既然稱為社群，則彼此分享與合作就是學習的主要形式，應積極打破教師個人單打獨鬥的習慣，鼓勵教師合作與知識分享，並使之成為教師文化的一部份，如此才能有效發展教師專業學習社群。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2009）。校本教學輔導制度推動模式之建構研究-以台北市教學輔導教師制度為例。輯於李子建、張善培主編：《優化課堂教學：教師發展、伙伴協作與專業學習共同體》（頁 302-340）。北京市：人民教育出版社。
- 丁文祺（2008）。國民中學校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 丁琴芳（2008）。國民小學教師專業學習社群發展之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所校務經營碩士學位班在職進修專班碩士論文，未出版，台北市。
- 王保進（2002）。視窗版 SPSS 與行為科學研究。台北市：心理。
- 王家瑞（2008）。屏東縣國民中學校長教學領導、教師專業成長與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 王為國（2007）。從實務社群談課程發展與教師專業發展。《課程研究》，2(2)，41-63。
- 古富禎（2003）。校長帶領教師成長團體促進數學教學專業成長之研究。國立新

- 竹教育大學進修部數理教育碩士班（數學組）碩士論文，未出版，新竹。
- 甘育萍（2006）。國民小學校長營造教師社群行為與教師專業社群表現關係之研究。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北。
- 江彥廷（2007）。Etienne Wenger 的「實踐社群」理論及其對教師專業社群之啟示。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 江芳盛譯（2004）。對教育「新專業主義之評估」。載於 Joseph Murphy, Karen Seashore Louis 主編，王如哲等譯，**教育行政研究手冊**（頁 363-401）。台北市：心理。
- 吳雨錫（2002）。國民小學校長教學領導與教師專業成長關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 吳清山、林天祐（2001）。教學領導。**教育資料與研究**，43，121。
- 吳宜珍（2008）。一所國中校長教學領導與英語教師專業發展之個案研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 吳明隆（2007）。SPSS 統計應用學習實務—問卷分析與應用統計。台北市：知城數位科技。
- 何文純（2007）。國民小學社會資本與學習社群關係之研究。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 何嘉惠、劉世涵（2010 年 12 月）。實踐教師專業社群、促進教師專業發展成效之探究。論文發表於國立新竹教育大學主辦之「創新教育」學術研討會。新竹。
- 李子建（2006）。教師領導、專業學習社群和夥伴協作。**基礎教育學報**，15（2），3-14。
- 李安明（1998）。我國國小校長教學領導之研究省思。**教育研究資訊**，6（6），121-146。
- 李安明（1999）。「為教學而行政」的校長教學領導：理論與實務。**教育政策論壇**，2（2），158-201。
- 李佩玲（2002）。教師分級制對教師專業發展的影響—專業學習社群教師的觀點。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 沈靜濤（2009）。教師專業發展評鑑與專業學習社群之個案研究。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 林思伶、蔡進雄（2004）。從科層體制到學習社群：建構活躍的教師學習社群。載於輔仁大學舉辦，**第三屆教育領導與發展學術研討會研討論文集**，（頁 28-41）。台北市。
- 林思伶、蔡進雄（2005）。論凝聚教師學習社群的有效途徑。**教育研究月刊**，132，99-109。
- 林瑞昌（2006）。以專業社群概念內涵為核心的教師專業發展策略。載於國立臺北教育大學（主編），**熱情卓越新典範**（頁 67-76）。台北市：編者。
- 林秀湖（2006）。國小校長教學領導行為與教師工作投入、教學效能關係之研究。

- 國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 林忠仁（2010）。國民小學校長分佈領導、灰猩猩效應與教師專業學習社群關係之研究。國立台北教育大學政策與管理研究所博士論文，未出版，台北市。
- 林明地（2000）。校長教學領導實際——一所國小參與觀察。教育研究集刊，1(44)，144-172。
- 林俊杰（2005）。桃、竹、苗四縣市國民中學校長教學領導與教師知識管理相關之研究。國立新竹教育大學/教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 林旭霓（2004）。校園中的數學研究社群-一所國小的個案研究。國立台北師範學院數理教育研究所論文。未出版，台北。
- 林福仁（2002）。從社會與科技觀點探討教育領域的知識管理-教師專業網址社群的理論與實務。載於國立中正大學教育學研究所（主編），知識管理與教育革新發展研討會論文集（頁 393-408）。台北：教育部。
- 周啟葶（2006）。以「學習社群」促進教師專業發展之分析。中等教育，57（5），94-113。
- 柳雅梅譯（2006）。Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. 著。學校是專業的學習社群——專業發展的合作活動與策略。台北市：心理。
- 施心梅（2010）。台北縣國民中學教師專業學習社群與教師專業發展關係之研究。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- 高博銓（2008）。學校學習社群的發展與挑戰。中等教育，59（4），8-20。
- 高博銓（2009）。學校教師學習社群發展的個案研究。師資培育與教師專業發展期刊，2（1），61-74。
- 高博銓（2011）。教師社群發展的問題與因應。教育研究月刊，201，39-48。
- 秦夢群（1999）。營造學習型組織學校：教育行政人員應有的體認與策略。教育資料與研究，27，9-12。
- 徐文彬（2006）。南投縣國民中學校長教學領導行為與教師工作士氣關係之研究。暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投。
- 徐碧姻（2010）。臺北縣國民中學教師參與網路學習社群之研究。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- 教育部（2005）。挑戰 2008：國家發展重點計畫（2002-2007）滾動式檢討：E 世代人才培育計畫。台北市：作者。
- 郭木山（2002）。國民小學學校本位教師專業發展之個案研究——以一個教師社群協同反省的行動研究為例。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 許勝忠（2008）。高雄縣國民中學校長教學與教師教學效能關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 陳奎熹（2001）。教育社會學導論。台北市：師大書苑。
- 陳雅智（1998）。國中理化教師的行動研究：專業改變與學習社群。國立高雄師範大學科學教育學習碩士論文，未出版，高雄。

- 陳怡潔 (2007)。國中校長教學領導、教師領導與家庭教養文化對學生表現影響之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 陳美言 (1998)。國民小學校長教學領導與教師教學自我效能關係之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳偉茹 (2006)。校長之思：透視國民小民校長教學領導之思考研究。國立中正大學教育研究所，未出版，嘉義。
- 陳佩英、焦傳金 (2009)。分散式領導與專業學習社群之建構：一所高中教學創新計畫的個案研究。教育科學研究期刊，54 (1)，55-86。
- 陳麗惠 (2006)。學習社群應用於國小教學之行動研究。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 張碧娟 (1999)。國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北。
- 張德銳、王淑珍 (2009)。專業學習社群的發展與實踐。載於台北市教育局 (主辦)，2009 教學輔導教師在台北論文集 (頁 7-26)，台北市。
- 張新仁 (2005)。教師變與不變的省思。學生輔導，98，113-119。
- 張新仁、王瓊珠、馮莉雅、陳美丞、林淑華 (2009)。中小學教師專業學習社群手冊。台北市：教育部。
- 張國強 (2010)。臺中縣國民小學校長教學領導與教師專業學習社群互動之相關研究。國立台中教育大學教育學系碩士論文。未出版，台中市。
- 曹玉福 (2007)。國民中小學校長教學領導、教師專業成長與學校效能。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 曾增福 (2004)。桃園縣國民中學校長教學領導與學校效能關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 黃上芳 (2009)。桃竹苗四縣市國民小學校長教學領導需求評估之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士論文，未出版，新竹。
- 黃永和 (2008)。「實務社群」在教學專業發展的應用。國民教育，48 (4)，50-59。
- 黃惠屏 (2004)。桃竹苗國民小學校長教學領導與教師協同教學之調查研究。國立新竹教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 黃嘉莉 (2009)。教師專業發展新模式—教師專業學習社群的運作與支持網絡。載於台北市教育局 (主辦)，2009 教學輔導教師在台北論文集 (頁 27-44)，台北市。
- 黃錫隆 (2004)。臺北縣國民中學校長教學領導策略之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 黃慧英 (2006)。偏遠地區國中教師參與網路學習社群與教師專業發展之相關研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 楊振昇 (1999)。我國國小校長從事校長教學領導概況、困境及其因應策略之分析研究。暨大學報，3 (1)，183-236。
- 楊振昇 (2002)。析論「教學領導」之內涵與前瞻。課程與教學季刊，5 (2)，37-54。

- 楊振昇 (2004)。近十年來教育組織變革對教學領導之啟示教育。政策論壇，7 (2)，107-129。
- 楊振富譯 (2002)。彼得·聖吉 (Peter Senge) 等合著。第五項修練：教育篇，學習型學校。台北市：天下遠見。
- 楊深坑 (2000)。迎接二十一世紀新專業主義之建構。載於中國教育學會 (主編)，新世紀的教育願景 (頁 41-56)。台北市：台灣書店。
- 楊智先 (2007)。教師社群互動、工作希望感受與創造性轉化之關係：量化模式建構與典範案例分析。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 廖財明 (2009)。特殊教育學校校長教學領導之研究。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，台北。
- 廖雪吟 (2007)。桃竹苗四縣市國民小學校長教學領導與教師工作士氣之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士論文，未出版，新竹。
- 趙廣林 (1996)。國民小學校長教學領導之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 趙金婷 (2000)。學習社群理念在教學上的應用。教育資料與研究，35，60-66。
- 潘建光 (2001)。促進教師互動與學習社群網站之建構—以國民中學公民與道德科為例。大葉大學資訊管理研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 劉慶生 (2006)。建構「國文科教師專業社群」之行動研究。天主教輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北。
- 劉家全 (2002)。透過網路成長社群互動提昇一位國中初任數學教師教學專業發展之研究。國立高雄師範大學數學系碩士論文，未出版，高雄。
- 歐用生 (1996)。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 歐志昌 (2003)。網路學習社群對教師專業發展能力提升之研究。國立高雄師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 蔡呈譽 (2003)。桃園縣國中教師對校長教學領導行為知覺之研究。國立政治大學學校行政班碩士論文。未出版，台北。
- 蔡家吉 (2003)。國民中學校長教學領導之研究—以生活科技課程為例。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 蔡進雄 (2003)。學校領導的新思維：建立教師學習社群。技術及職業教育雙月刊，78，42-46。
- 蔡進雄 (2006)。從學習社群的觀點論校長專業發展。研習資訊，23(4)，129-135。
- 蔡美玲 (2006)。實踐社群在國民中學應用之行動研究—以品德教育推動為例。國立中正大學成人及繼續教育所碩士論文，未出版，嘉義。
- 蔡玲玲 (2003)。國小校長教學領導之研究——國小校長的個案分析。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 鄧秀珍、郭秋勳 (2007)。國小校長卓越教學領導之個案研究。載於中小學校長專業發展國際學術研討會論文集 (頁 108-132)。台中市：台中教育大學。
- 魯先華 (1994)。國民中學校長教學領導之研究。國立台灣師範大學教育研究所

- 碩士論文，未出版，臺北。
- 鮑世青 (2001)。國民小學校長與教師對「校長教學領導」行為知覺之研究。國立新竹師範學院學校行政碩士班碩士論文，未出版，新竹。
- 謝傳崇譯，林新發校閱(2011)。校長教學領導理論與應用(M. Militello, S.F. Rallis, E.B. Goldring 原著,2009 出版)。台北市：心理。
- 羅新炎 (2003)。校長教學領導行為與九年一貫課程實施之研究—以桃園縣國民中學為例。國立政治大學學校行政碩士班碩士論文，未出版，臺北。
- Bullard, P., & Taylor, B. O. (1993). *Making school reform happen*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cifuentes, L; Maxwell, G; Bulu, S. (2011). Technology integration through professional learning community. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 59-82.
- Clausen, K. W., Aquion, A., & Wideman, R.(2009). Bridging the real and ideal: A comparison between learning community characteristics and a school-base case study. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 444-452.
- Cranston, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community: Eight themes from research on principals perceptions of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 90, 1-22.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- David,M.Q.(2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 40(4/5). 447-467.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community?” *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington: Solution Tree.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Fink, E. & Resnick, L.B. (2001). Developing principals as instructional leaders. *Phi Delta Kappan*, 82(8), 598-606.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. (3rd edition). New York and London: Teachers college Record Press and Routledge Falmer.
- Greenfield, W. (1987). Moral imagination and interpersonal competence: Antecedents to instructional leadership. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: Concepts, issues, and controversies* (pp. 56-73). Boston: Allyn & Bacon.
- Hallinger, P.(1992). The evolving role of American principal: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*,

30 (3), 35-48.

- Hipp, K. K. , & Huffman, J. B. (2007). Using assessment tools as frames for dialogue to create and sustain professional learning communities. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities* (pp.119-131). Berkshire England: McGraw-Hill Education.
- Hipp, K. K. , & Huffman, J. B. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195.
- Hord, S. M. (1977). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Huffman, J. (2001). The role of shared values and vision in creating professional learning communities. *National Association of Secondary school Principals Bulletin*, 87(637), 21-34.
- Keefe, J. W., & Jenkins, J. M. (Eds.). (1991). *Instructional leadership handbook*. Reston,VA : NASSP.
- Kruse, S.D., Louis, K.S., & Bryk, A. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K. S. Louis & S. D. Kruse (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp.23-42). CA: Corwin.
- Martha,N. O.& Alfredo,R. J.(2007). Principals' instructional leadership within a teacher performance appraisal system: Enhancing students' academic success. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(1-2). 85-110.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teacher college Press.
- Mulford, B .(2004), Organizational life cycle and the development of the National College for school Leadership: An Antipodean view. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(3), 309-324.
- Mullen, C. A. & Hutinger, J. L. (2008). The principal's role in fostering collaborative learning communities through faculty study group development. *Theory into Practice*, 47, 276-285.
- Reitzug, U. C. (1997). Images of principal instructional leadership: From super-vision to collaborative inquiry. *Journal of Curriculem and Supervision*, 12 (4), 324-343.
- Richmond,G., Manokore ,V. (2011). Identifying elements critical for functional and sustainable professional learning communities. *Science Education*, 95(3), 543-570.
- Sargent, T. C. & Hannum, E. (2009). Doing more with less: Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 258-276.
- Schechter, C (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in school*. Sam Francisco: Jossey-Bass.
- Southworth, G. (2002, February). Instructional leadership in schools: Reflections and

empirical evidence. *School Leadership & Management*. 22(1),73.

Speck, M. (1999). *The principalship: Building a learning community*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S., & Montie, J. (2001). *Reflective practice to improve school: An action guide for educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin

國科會補助計畫衍生研發成果推廣資料表

日期:2011/10/28

國科會補助計畫	計畫名稱: 國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展模式之建構(I)
	計畫主持人: 王秀玲
	計畫編號: 99-2410-H-003-030- 學門領域: 課程與教學
無研發成果推廣資料	

99 年度專題研究計畫研究成果彙整表

計畫主持人：王秀玲		計畫編號：99-2410-H-003-030-					
計畫名稱：國民中學校長教學領導與教師專業學習社群發展模式之建構(I)							
成果項目		量化			單位	備註（質化說明：如數個計畫共同成果、成果列為該期刊之封面故事...等）	
		實際已達成數（被接受或已發表）	預期總達成數(含實際已達成數)	本計畫實際貢獻百分比			
國內	論文著作	期刊論文	0	1	100%	篇	
		研究報告/技術報告	1	0	100%		
		研討會論文	2	0	100%		
		專書	0	0	100%		
	專利	申請中件數	0	0	100%	件	
		已獲得件數	0	0	100%		
	技術移轉	件數	0	0	100%	件	
		權利金	0	0	100%	千元	
	參與計畫人力 (本國籍)	碩士生	2	0	100%	人次	
		博士生	1	0	100%		
		博士後研究員	0	0	100%		
		專任助理	0	0	100%		
國外	論文著作	期刊論文	0	0	100%	篇	
		研究報告/技術報告	0	0	100%		
		研討會論文	0	0	100%		
		專書	0	0	100%		章/本
	專利	申請中件數	0	0	100%	件	
		已獲得件數	0	0	100%		
	技術移轉	件數	0	0	100%	件	
		權利金	0	0	100%	千元	
	參與計畫人力 (外國籍)	碩士生	0	0	100%	人次	
		博士生	0	0	100%		
		博士後研究員	0	0	100%		
		專任助理	0	0	100%		

<p>其他成果 (無法以量化表達之成果如辦理學術活動、獲得獎項、重要國際合作、研究成果國際影響力及其他協助產業技術發展之具體效益事項等，請以文字敘述填列。)</p>	<p>無</p>
--	----------

	成果項目	量化	名稱或內容性質簡述
科 教 處 計 畫 加 填 項 目	測驗工具(含質性與量性)	0	
	課程/模組	0	
	電腦及網路系統或工具	0	
	教材	0	
	舉辦之活動/競賽	0	
	研討會/工作坊	0	
	電子報、網站	0	
	計畫成果推廣之參與(閱聽)人數	0	

國科會補助專題研究計畫成果報告自評表

請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況、研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）、是否適合在學術期刊發表或申請專利、主要發現或其他有關價值等，作一綜合評估。

1. 請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況作一綜合評估

達成目標

未達成目標（請說明，以 100 字為限）

實驗失敗

因故實驗中斷

其他原因

說明：

2. 研究成果在學術期刊發表或申請專利等情形：

論文： 已發表 未發表之文稿 撰寫中 無

專利： 已獲得 申請中 無

技轉： 已技轉 洽談中 無

其他：（以 100 字為限）

3. 請依學術成就、技術創新、社會影響等方面，評估研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）（以 500 字為限）

一、本研究第一年之執行過程大致與原計畫相符，並將於國內學術研討會發表兩篇論文。

二、本研究在國民中學校長教學領導與教師專業學習社群方面，蒐集相當豐富之實徵資料，除了可分析國民中學教師對於校長教學領導的知覺及對於教師專業學習社群的看法。亦可分析國民中學校長對於教學領導及教師專業學群發展的意見。除了瞭解現況、遭遇的困境，未來亦可進一步研究相關問題的因應策略。

三、本研究之成果具有學術與應用價值，研究結果有助於提升國民中學校長教學領導效能，以及教師專業學習社群之成功運作。本研究將繼續深化相關理論內容，符應教學現場需求，建構出具體可行的校長教學領導與教師專業學習社群發展模式以供參考。