

第二章 文獻探討

教學領導的發展可追溯至美國 60 年代至 70 年代早期，針對有效能學校之運動和研究而來。有效能學校的研究除指出這些成功具效能學校的特點外，亦發現這些成功學校的領導者皆具計劃性領導者的特質，且能洞悉教學問題，自此，揭示了學校效能與學校領導者教學領導之間的關係，而對於學校領導者教學領導的研究也於 1980 年代達到高峰。教學領導的研究，一直以來皆伴隨著學校效能與改革議題而行，這樣的研究關注在時代潮流脈動中不曾間斷。教學領導研究早期主要是針對學校領導者本身的個人特質進行分析，後來發展擴張，更以不同層面討論教學領導，像是學校改善、教職員專業發展、管理者作為教學領導者、學校本位的管理和重建等(De Bevoise, 1984; Marsh, 1992; Murphy, 1990)，並有國外學者發展出教學領導架構模式(Bossert, Dwyer, Rowan, Lee, 1982; Hallinger & Murphy, 1987; Murphy, 1990; Sydner, 1983)。

從教學領導相關研究開始盛行至今，期間雖亦經歷學校本位管理等其他議題的新興，但近來在增進課程與教學效能之研究又返回至學校領導者之教學領導上。舉例而言，2001 年美國所推行宣佈的「不讓任何一個孩子落後(No Child Left Behind Act)」方案，提出讓所有孩子在學習成就都能有高精度表現之訴求，其重視學業標準的趨勢，強調高品質之學習立基於高品質之教學的信念，皆成為學校領導者其教學領導重要性不減反增的最佳實例。而美國小學校長協會在讓該法案通過之同年，初版發行了「引領學習社群：校長應知道且能做到什麼之標準」一書，其所列之六項準則皆聚焦於學校領導者如何增進教學的行動上，並更進一步強調學校領導者應增進教學活動的直接參與性。(Bossert, Dwyer, Rowan, & Lee, 1982; Chell, 1995; Faulkenberry, 1996; Hallinger & Murphy, 1985; Larry, 2002; Kibble, 2004; NAESP, 2003; NAESP, 2004; Sergiovanni, 2005)。

我國對教學領導之研究屬過去近十年所開始發展，時間不長，但國內教學領導之研究所探討的面向亦很多元(林明地, 2002)，像是從教學領導的內涵、行為、

角色、模式、具體作為、領導者特質等來對此概念作分析；或探究其在教學層面、對學生或教師本身所存有的關係與影響等。不論國內外之研究，皆顯示教學領導是個多面向的議題，其屬於學校領導者的專業能力之一，亦是學校領導者所應執行的行動歷程、工作內涵，並是學校領導者所應扮演的角色之一。是以，本文第一節將針對教學領導之定義與內涵作探討，藉此釐清教學領導之概念，並比較國內外學者對教學領導定義之異同，加以綜合討論。第二節介紹幼托園所長教學領導之相關研究，瞭解現今國內外教學領導之研究趨勢。第三節則探討教學領導研究工具，以做為本研究工具之基礎。

第一節 教學領導之定義與內涵

教學領導之定義與內涵通常有許多不同的項目混雜其中，例如教學視導、教職員的成長、課程的發展等(Blasé & Blasé, 1999)，是以本節首先針對教學領導之概念與其定義做探討，並歸納文獻之教學領導內涵，進而提出本文對教學領導之觀點。

一、教學領導之定義

(一)領導

領導之概念常與管理(management)相提並論或等同混用，但兩者卻有其本質上之區別。Law 和 Glover (2000)認為領導與管理需要不同之技巧、知識與能力，但其間互有相重疊之處，其根據文獻將領導與管理之差異臚列如表 2-1-1：

表 2-1-1 領導和管理之區別表

領 導	管 理
1. 建立與維護組織文化	1. 建立與維護組織架構
2. 找尋新途徑	2. 依循既定途徑
3. 做對的事情	3. 把事情做對
4. 領導者以激起信賴感促進發展	4. 管理者以控制方式來促成維護
5. 關注於創造未來願景	5. 關注眼前目標的達成

續前頁

- | | |
|---------------------------|--------------------|
| 6. 訂定任務，提供人員方向感 | 6. 設計並實行計劃，執行工作，使人 |
| 7. 領導者關心他人，並關切事件與行動所具有之意義 | 員工作有效能 |
| 8. 從組織中主動學習 | 7. 管理者維持低程度的情緒涉入 |
| | 8. 被組織所教導 |

資料來源：Law & Glover(2000). *Educational leadership and learning: Practice, policy and research*, p.14.

簡楚瑛、李安民(2001)在探討幼稚園園長領導與管理行為研究中提出，領導乃領導者運用自身之「影響力、洞察力，透過與組織成員的互動，為組織規劃未來願景，並帶領組織成員達成願景的歷程」；而管理則是以「計畫、組織、協調及執行、控制等方法，結合組織中的人力、財力、物力等資源共同努力，以達成組織目標的歷程」。葉連祺、徐昌義(2001)則認為，領導之層次較高於管理，領導乃透過引導、激勵、啟發等功能以影響他人改變，也較偏重於鉅觀、抽象及未來發展等性質之事務。

由以上之比較可知，管理偏重以既定之外在規範掌控組織成員，維護組織架構與追求短期目標之達成；而領導則較屬領導者藉由本身之力量，以鼓勵、激發、信賴與創新精神等動員全體組織，創造該團體之文化，並為團體之長遠願景共同邁進的過程，它需要有成員、願景、領導者本身的影響力以及領導者與成員的互動四項要素之交互作用。

(二)教學領導

1. 從字義本身來看教學領導

對於教學領導的定義，國內外學者看法不一(劉明德，2005)，甚至國外學者本身對於教學領導的用詞亦有所差異。Southworth(2002)就指出，在英國，許多學者通常會使用「教育領導(educational leadership)」或是「教育學的領導(pedagogic leadership)」來表示「教學領導(instructional leadership)」的概念。Chell(1995)也指出，教學領導不論在字詞的選用上或是定義的解釋上，都會依研究者的取向而有所不同，而其根據文獻整理，認為教育領導

(educational leadership)是試圖在學校內保有或生產有利於教育氣質，而教學領導(instructional leadership)則是教育領導中的分枝，強調課程與教學的部份。

2. 從領導/教育的觀點來看教學領導

以上乃就字義對教學領導做初步的規範，而亦有學者以領導上/教育上的廣義與狹義觀點來定義教學領導。從「領導」角度出發，其廣義的教學領導乃指學校領導者處理一切與組織、組織成員文化議題相關的領導；狹義則是單指學校領導者在幫助教師教學、提升學生學習上的領導。從「教育」角度來探討教學領導，廣義是指包括所有能協助教師教學與學生學習的相關活動，狹義則為校長所從事與教師教學、或與學生學習有直接關係的行為或活動(楊振昇，1997；Southworth，2002)。由上述介紹可知，從廣義的領導觀點來理解教學領導之定義，教學領導是較偏向於教育領導者對於學校組織整體性的領導；而從狹義的領導觀點來看教學領導，其意涵則幾乎等似於教育觀點出發之廣、狹義的教學領導定義。

3. 從理念與行為來看教學領導

另亦有學者試從理念與行為兩層面來探討教學領導的意涵。趙廣林(2002)根據文獻探討之結果，提出教學領導的理念層面是包括「對校長職務的定位、對人事物的態度、對教師教學與學生學習所抱持的信念，涵蓋對學校未來發展方向的規劃與展望」；在行為方面，則含有「對學校教學、學校活動的規劃、支援及提升，以增進教師教學成效與學生成就的各種努力與行為」，而吳清山、林天祐(2001)亦是從行為之觀點出發，認為教學領導是「校長協助教師發現與發展專業知識與技能的領導行為」。

綜上所述可知，教學領導的概念可說是教育與領導兩者的結合體，若單從教育或領導的層面來探其本義，都不免落至偏頗與狹隘；另一方面，教學領導的展現亦包含信念與行動兩者，單有信念或行動，亦無法成就好的教學領導。以下即針對國內外校長教學領導之定義進行扼要說明與綜合分析，並據此界定本研究之教

學領導定義。

4. 國內研究對教學領導的定義

在國內研究部份，魯先華(1994)根據文獻探討，綜合國內外學者之看法，將教學領導定為「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」，並強調教學領導乃是校長與教師共同合作的歷程，兩者共同建立教育目標、教學內容、方法、評量，以增進學生之學習動機與學習結果，進而達成學校目標。

趙廣林(1996;2002)認為教學領導是以追求卓越的教學為目的，並應以教學的整體發展與概念之啟發為領導核心，其強調對教師進行評量輔導、協助教師專業成長、關心學生學習狀況等方式以有效提升教學效能，促進教育目標之達成。

李安民(2001)提出教學領導乃是校長透過直接之影響、參與、示範，或授權他人之方式，以從事與學校教學相關之各項改善措施，亦是一種領導作為的歷程。

葉連祺、徐昌義(2001)認為欲瞭解教學領導之意涵，須先探討師生教學和校長領導兩者之關係。對於教學領導之意涵，其以廣義之角度書之，提出教學領導是校長在校內外諸多因素影響下，為提升教師教導品質、促進學生學習成就等，教師產生領導行為和措施，進而增進學生學習成就的歷程。

謝建成(2002)將教學領導界定為「校長藉由發展及溝通教學理念與任務、確保課程與教學品質、營造學校學習氣氛、及發展支持的教學環境等具體作為，發揮洞察、鼓勵、授權、引導、示範、以及成員共同合作之影響力，以促進教師專業成長，增進學生學習氣氛，進而提升教學品質」之歷程。

高博銓(2002)則擴大教學領導者之範圍，認為教學領導並不是只有校長能進行的，也不是校長單一人的職責。是以前認為教學領導是由特定教育專業人員，對學校或教師的教學作為作系統性的監督與輔導，進而提升教學效能品質與學生學習成效的過程。

王宗平(2003)認為教學領導是校長依其個人教育理念與專業，進行提升學校效能的種種作為，藉以達成教育目標的歷程，包括：傳達學校願景、支持與協助教師發展課程、改進教學、增進學生學習動機與興趣，確保學生學習品質，並協

助師專業成長等。

張維倩(2003)以幼托園所為研究對象，是以將教學領導定義為「幼托園所主管為提升教師教學效能及幼兒學習成效，結合園所與外界資源，從事與教學有關之措施與作為，並藉由領導與管理發揮人際影響力，以引導教職員達成教學目標的動態歷程」。

蔡家吉(2003)認為教學領導是透過校內外教學活動、相關系統或設施等，以營造良好之教學情境、提供有效教學支援，以達學校教育目標，並確保教育品質的歷程。

吳百祿(2004)根據國外文獻，綜合整理教學領導之意義為「以教學活動為核心，其目的在於提昇教學品質，並達成教學目標」。

吳百祿(2004)曾提出現今知識經濟時代的領導者所應有的新思維，其中第一點即是將領導視為一種歷程(leadership as a process)。

從上述國內研究對教學領導之定義可發現，學者們亦不約而同的將教學領導視為一種歷程或過程，展現對領導之認知與時俱進。而教學領導這樣的歷程最終是以達成學校之教育目標為目的，其過程之焦點集中於教學與學習效能的提升，李安明(1998)稱之為「效能取向」，亦充份體現教學領導核心之所在。而幫助此歷程之發展與目標之達成，則須透過許多不同之作為，從上述研究亦可發現，教學領導作為亦從針對學校內部之師生，擴張至對校外資源的結合(張維倩，2004；蔡家吉，2004)等，方式日趨多元。以上各學者對教學領導之定義本文整理成附表 2-1-1 以供參考。

5. 國外研究對教學領導的定義

在國外研究部份，De Boise(1984)提出教學領導是校長為了提高教師教學品質與學生學習成效，而由校長本身或授權他人所採取的相關措施行動。並提出教學領導是需要教師、學生、家長及社區支持的方能執行的。

Greenfield(1987)提出教學領導是指，從事發展一個富生產性且令教師滿意的工作環境、讓孩子想要學習的情境與成就之行動。

Hallinger & Murphy(1987)認為在對教學領導下定義前，須先清楚校長所扮演的角色為何，還有這些角色的行為內涵。因此其根據文獻探討，提出教學領導包涵三面向的行動，分別是：形成學校任務、管理教學方案與提升學校學習氣氛。

Babbitt(1991)認為指校長的行為，包含一般對領導所下之定義與對協調教學方案及學生教學等方面。

Marsh(1992)認為有功能與技巧兩層面，教學領導的功能在於發現願景與目標、管理教育產出功能、促進學業氣氛及發展支持性的工作環境；教學領導的技巧則是校長能實行發展性的視導、分析課室文化/氣氛、具有行政管理效率與自我反省的能力。

Widly & Dimmock(1993)沿用 De Bovis(1984)所提出之概念，認為教學領導是校長所執行，或授予他人以促進學生學習成長的行動，是一種「教學的管理」也是「教育的領導」。

Walker & Limbert(1995)提出校長執行教學領導的功能在於監督學生的進步，且讓自己的身影在校園裡隨處可見、進行課室觀察、參與教育員發展並提供教師資源。

Leithwood 等(1999)認為教學領導意指，領導者的主要關切焦點在於教師從事直接影響學生成長的行為活動。

Wanzare & DaCosta(2001) 教學領導乃是校長以學生利益為基礎，專門改善教學的活動與策略，包含發展有助於改善的教學方案、教學及學生表現的工作環境、提供所需資源與行政支持、將教師納入決策過程。Zepeda(2003)則指出教學領導乃指對學生的學習具有強烈的企圖與使命感。

以上各學者對教學領導之定義本文整理成附表 2-1-2 以供參考。

由上述文獻對於教學領導意義之界定發現，教學領導包含了學校領導者的角色、行動、工作任務等內涵，而從事教學領導的目的或是促進學生學習成長，或是協助教師教學與專業發展，而更多則是結合教師與學生兩者，使之成為學校領導者教學領導之主體，並藉此達成學校之目標，是以教學領導是一種動態的歷

程，透過學校領導者的行動與活動方能落實。故本文將教學領導定義為「幼托園所長為增進教學品質、促進幼兒學習成效、提升教師專業成長以達園所目標之行動歷程」。

二、教學領導之內涵

從以上對教學領導之定義的探討可知，教學領導是學校領導者幫助師、生在教與學之發展以達學校目標的一種歷程，在此歷程中包含了許多不同的內涵，學校領導者須結合並執行這些內涵方能進行教學領導。而教學領導的內涵可從三方面探討之，分別是教學領導模式與架構、教學領導行為及其工作任務與教學領導者之角色。

(一)從教學領導模式與架構探其內涵

1. Bossert, Dwyer, Rowan 及 Lee(1982)之教學管理架構

Bossert, Dwyer, Rowan 及 Lee 等人(1982)在探討校長教學管理角色時，分析校長本身對學生成就的影響，及影響校長教學管理行為之因素，檢視教學領導的架構(如圖 2-1-1)。此架構顯示校長的教學管理行為是透過運用其影響力—權力與威信，影響學校氣氛與教學組織兩者，進而形成教師教學行為與學生學習經驗，最後產出學生的學習成就。學校氣氛是指，學校的特色是如何直接或間接地影響學生學習經驗，且學校氣氛是與教學組織的特徵有關的。而教學組織又可細分為學校層級與課室層級，前者包括上課時間、班級規模與組成、及教師編組，後者則有課室層級，有課程、評量，學校層級之因素會對課室層級產生影響。

以上所談的是透過校長的教學管理行為，瞭解其如何造成學生學習成就影響的因素，在此同時，校長的教學管理行為卻也是受到其他外在因素所形塑而成的，其中有：(1)個人特質，包括性別、所受過的訓練與經驗；(2)學區特色，研究者認為學區的法令或政策對校長具有高度的限制性，且都市甚於鄉村，但僅在正式的活動事務上支配較為明顯，而非正式的則像是組織的文化、評鑑等，都是形塑校長行為的因素。最後是外在的社會環境，像是爭取經費、家長壓力等，都

會對校長的教學管理造成影響，甚而表現在其作為上。

Rossow(1990)探討有效能學校校長的角色時，延續 Bossert, Dwyer, Rowan 及 Lee(1982)等人的教學管理架構，認為校長的個人行為將影響到學校效能，其教學領導會受到職務與所處脈絡背景的影響。而 Rossow 亦提出，領導的工作不應受到個人行為所左右，有些是不論校長身處任何一所學校都必須施行的，包括：監督進步、有效實施方案、提供技術協助與展現對方案的支持，並應協調學校內部與外在環境因素，以確保學生能在良好的學校氣氛中獲正向學習成就。

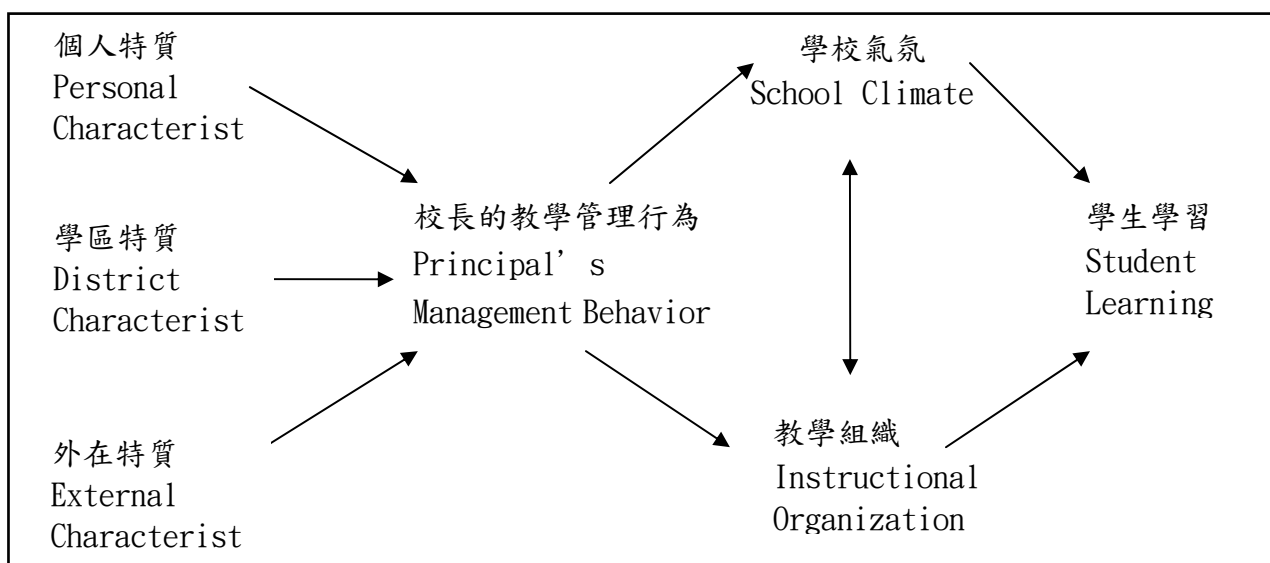


圖 2-1-1：Bossert, Dwyer, Rowan 與 Lee 等人的教學管理檢視架構

資料來源： “The instructional management role of the principal,” by Bossert, Dwyer, Rowan & Lee. (1982). *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 40.

2. Sydner(1983)之教學領導模式

Sydner(1983)提出以時間階段性為基礎的教學領導模式(如圖 2-4)，其將學校學年分為三階段，分別是計劃階段、發展階段與評鑑階段，每階段都有其主要的教學領導職責與計劃，而校長教學領導的重責大任之一則是集合全體之力量，達成學校目標，這在每個階段都可清楚感知的，以下分別介紹各個階段的內容。

- (1) 計劃階段(Planning)。學期開始之初的 9-10 月，此階段包含學校目標設定、團體行動計劃與個別計劃三步驟，由此可知「計劃」乃是此階段的重要任務。學校目標會影響教學品質，Sydner 將目標分為「課程目標」與「校務

改善目標」兩種，並指出學校目標可透過組織性的對話，讓學校成員提供目標修正的方向。在目標擬定後，第二步驟就是成立暫時性任務小組，分配工作，各司其職；最後則是個人要訂定自己的工作成效計劃。

- (2) 發展階段(Developing)。學期中 11 月到翌年 4 月。完善計劃是達成目標的前奏，接下來的重點則是計劃的執行發展，其主要是透過以下方法進行：
- A) 視導，校長應藉由實際觀察對教師教學提出建議；
 - B) 教師成長，校長應提供教師所需的協助與資訊學習機會；
 - C) 課程發展，校長應鼓勵全員教師參與其中，集合大家力量找出學校的課程發展重點與方向；
 - D) 成效管理，校長應隨時注意教師的工作進度與表現；
 - E) 資源管理，資源應依計劃重點發放，而不是隨意分配。
- (3) 評鑑階段(Achieving/ Assessing)。學年尾聲的 4-5 月。評鑑是整個學年的最後階段，評鑑進行時應注意隨時緊扣最初所設定的目標，所有成員共同參與，針對學校內不同層級作評鑑，最後評鑑成果可作為學校明年度改進的依據。

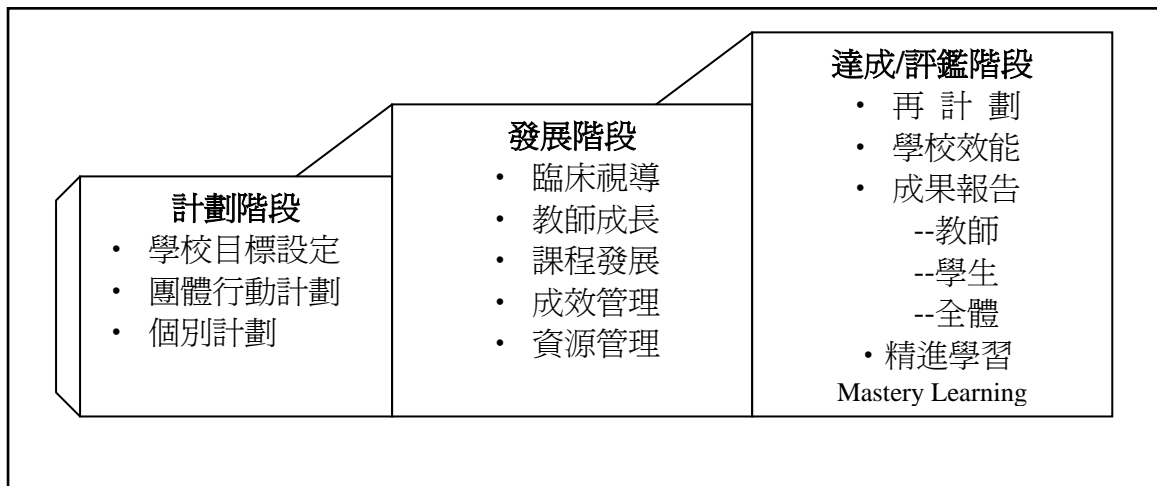


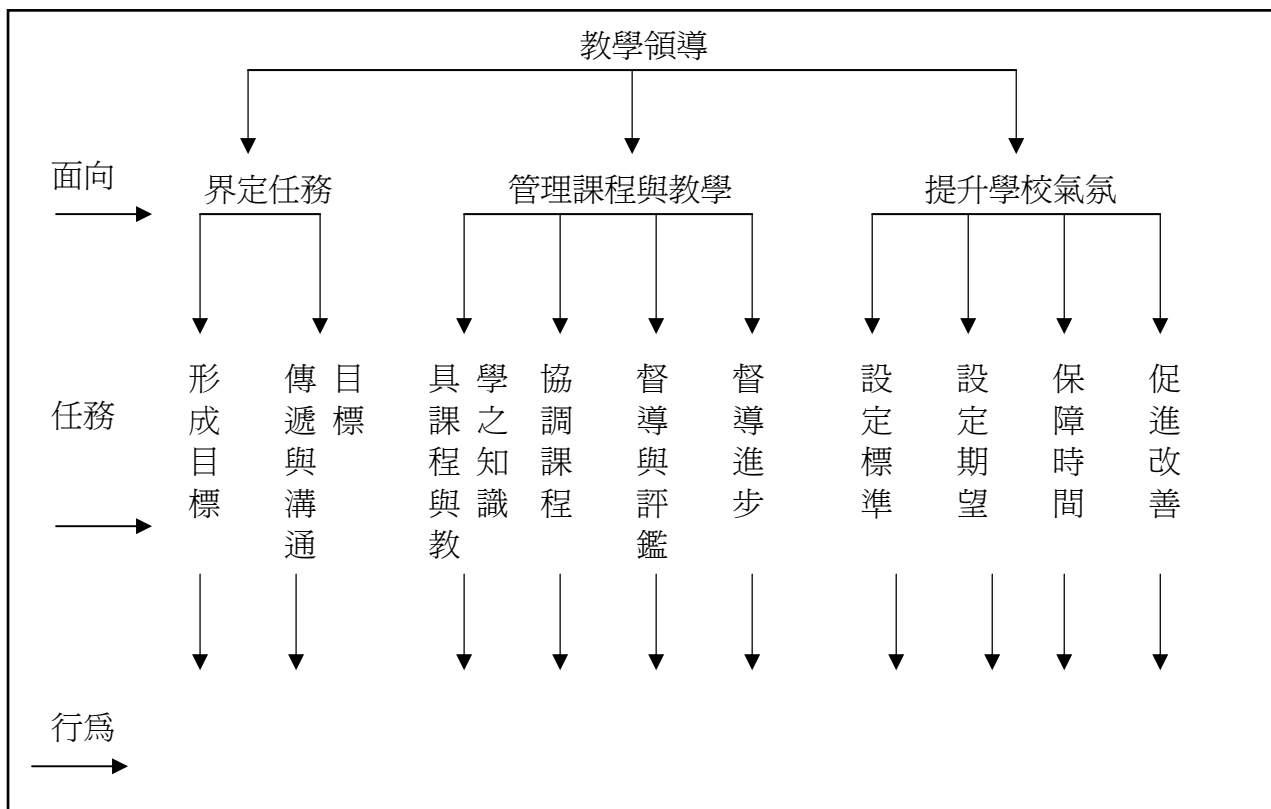
圖 2-1-2：Snyder 的教學領導模式

資料來源：Sydner, K. (1983). Instructional leadership for productive schools. *Educational Leadership*, 40(5), 32.

3. Hallinger 和 Murphy(1985, 1987)之教學領導架構

Hallinger 和 Murphy(1985, 1987)認為教學領導最重要部份的就在於教學領導者角色與其行為的界定，並重視影響教學領導的個人與外在因素(組織、社會情境)，因此其根據對十所國小校長之研究，綜合文獻歸納出教學領導者的角色，將其分類為三面向十一項工作任務，並依此架構模式做為發展「校長教學管理評定量表」(Principal Instructional Management Rating Scale, PIMRS)之基礎，圖 2-1-3 為其後來重新綜合整理所發展的教學管理架構圖。而許多研究亦皆引用 Hallinger & Murphy 對教學領導所作的定義。以下簡述教學領導者角色之工作任務：

- (1) 界定學校任務(defining the school mission)。此面向的主要工作包括 A) 形成學校目標及 B) 傳遞並和學校相關人士溝通學校目標，而學校目標的界定主要在於促進辦學績效與教學的改進。
- (2) 管理教學計劃(managing the instructional program)，此面向須與教師共同合作，並特別關注於課程與教學的部份，其工作任務除了傳統所認為的 A) 督導與評鑑以確定學校目標的達成之外，Hallinger 與 Murphy 更加入了 B) 協調課程以確保課程的連續一貫性，和 C) 督導學生進步兩項，而這些工作任務順利達成與否則有賴於校長在課程與教學領域上的充足知識。
- (3) 提升學校正向氣氛(promoting school climate)。在此指的是學校學習氣氛，亦即教師與學生的規範及態度。而校長對於學校氣氛會透過以下行為，直接或間接上產生影響，包括：A) 確保教學時間；B) 促進專業發展；C) 保持高出現率；D) 提供教師刺激誘因；E) 發展並執行學業標準；F) 提供學習的刺激與誘因。換句話說，亦即設定標準、建立期望、並能保障教學時間、促進改善。



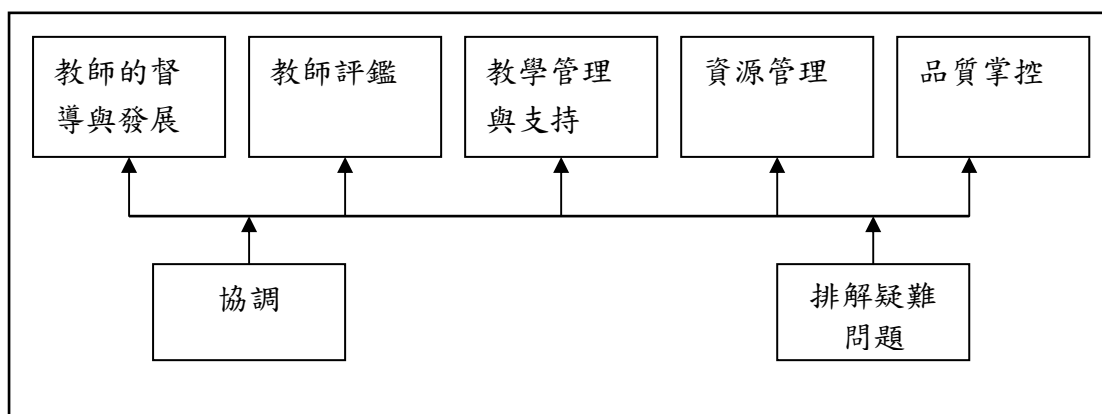


圖 2-1-4：Duke 的教學領導願景

資料來源：Duke, D. L. (1987). *School leadership and instructional improvement*, p. 81.

5. Murphy(1990)之教學領導架構

Murphy(1990)透過文獻分析，以先前有關教學領導之研究為基礎，發展一個全面性的教學領導架構，其中包含四面向，底下並計有十六項任務(如圖 2-7)，分述如下：

1. 發展任務與目標(developing Mission and Goals)：A)計劃學校目標、B)傳遞學校目標
2. 管理教育產出作用(Managing the Educational Production Function)：A)提升教學品質、B)視導與評鑑教學、C)分配並保障教學時間、D)協調課程、E)督導學生進步
3. 提升學校學習氣氛(Promoting an Academic Learning Climate)：A)建立正向期望與標準、B)維持高出現率、C)提供教師與學生刺激誘因、D)促進專業發展
4. 發展支持性的工作環境(Developing a supportive Work Environment)：A)創造安全有次序的學習環境、B)提供學生參與機會、C)發展教職員的合作團結、D)確保外在資源對學校目標的支持、E)使家庭與學校緊密結合。

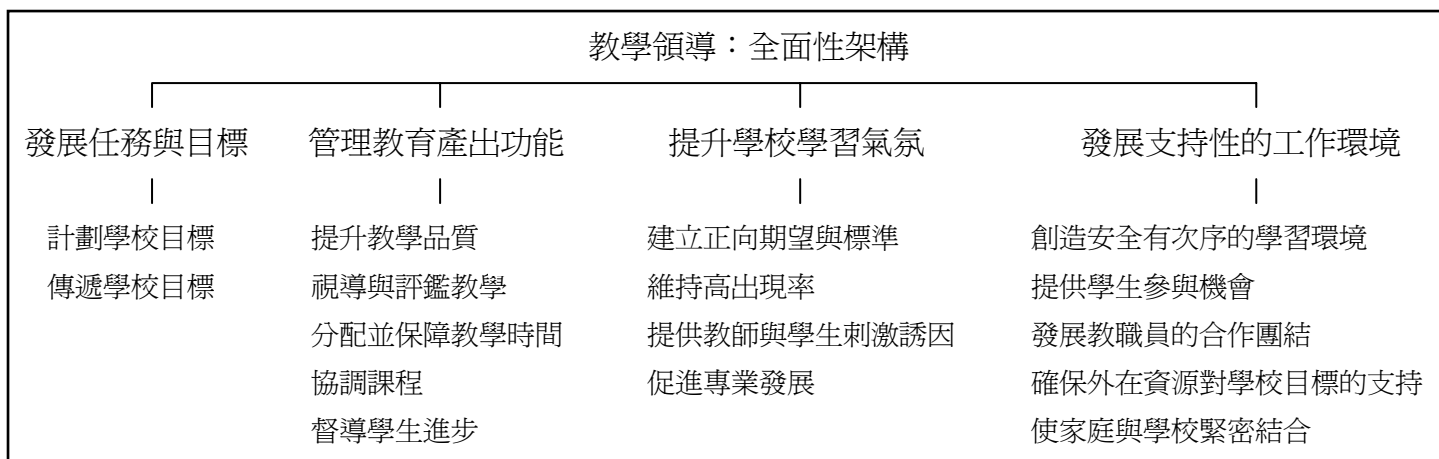


圖 2-1-5 Murphy 的教學領導架構圖

資料來源：本研究整理自 Murphy, J. (1990). *Principal instructional leadership. advance in educational administration, Vol. 1, Part B: Changing Perspective on the School*, p.169, JAI Press.

6. Doyle 和 Rice(2002)之教學領導架構

Doyle 和 Rice(2002)從教學領導者與組織之間的關係，提出另一種觀點的教學領導模式，其認為教學領導者應具有一個授權的架構，而被授權者不只是行政人員，還應包括教師、學生甚至司機等。其教學領導模式的內涵包括以下五項：

- (1) 教學領導者必須對改善學習成果和學習卓越具有積極性。
- (2) 教學領導者的角色、責任和績效須清晰且聚焦：成功的教學領導者能挑戰既定程序、鼓勵共享願景、授權他人行動、建立理想途徑、激勵人心。
- (3) 組織架構與其特質須支持教學領導者的角色：重新建立組織成員的關係是擺脫官僚政治的基礎，並能將領導建立在學校目標上，為此，成功的教學領導者需具包含性(inclusiveness)、排他性(exclusiveness)、親密性(intimacy)、角色清晰性與鼓勵性。
- (4) 有計劃與策略性的運用時間：一位成功的教學領導者不應將每天的時間都花在處理例行的瑣事上，所以應該自己花 1-3 年的期限去做改變。
- (5) 平衡的過程與行動，應支持創新、改變和學習卓越的成長：成功領導的定義是指達到組織目標，而非自我能力的提升肯定。

以上六種的教學領導模式，各有其相異之處，雖有以教學管理為名者 (Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982; Hallinger & Murphy, 1985, 1987)，但在其文中皆等同於教學領導之意涵，而教學領導與教學管理之差異已於本文之第二章第一節中作說明。以下分述各教學領導模式之異同：

1. 在教學領導架構探討面向上，較多是從教學領導的行為面向及任務做探討，如 Bossert, Dwyer, Rowan 與 Lee(1982)、Hallinger 與 Murphy(1985, 1987) 以及 Murphy(1990)，此三個教學領導架構都強調校長教學領導行為之重要性，並認為教學領導會受個人與外在環境因素所影響。唯 Bossert 等人之架構並沒有將教學領導之行為做界定。另 Sydner(1985)從學年時間階段性之校長工作做為教學領導架構，不僅提供了校長教學領導工作的內涵，亦給予校長年度工作分配的概念。而 Duke(1987)則以情境等面向發展教學領導架構者；Doyle 和 Rice(2002)則是從教學領導者與組織之間的關係出發。
2. Hallinger 與 Murphy(1985, 1987)，以及 Murphy(1990)自己發展之教學領導架構則有重疊雷同之處，皆是先界定出教學領導的面向，之後提出各面向所包涵的工作任務，前者提出界定任務、管理課程與教學及提升學校氣氛三項，後者提出發展任務與目標、管理教育產出功能、提升學校氣氛及發展支持性的工作環境四項。在 Murphy 獨立發展的架構中，增加「發展支持性的工作環境」一項，重視學校內外環境對教學可能的支持，對內則是建立校內人員團結，對外則是強調公共關係的建立與跟家庭的結合。另 Murphy 並對「提升學校正向氣氛」面向之任務重新界定，以提供教師與學生誘因、保持高出現率建立與師生之正向互動、倡導教師專業發展等任務締造學校之正向學習氣氛。
3. 隨著年代之不同，教學領導模式所重視的內涵亦有所不同，在 Murphy(1990) 與 Doyle 和 Rice(2002)之架構中，更加重視學校以外或是校長之下人員的支援力量，如 Murphy 提出家校合作的觀點，而 Doyle 與 Rice(2002)則強調校長的授權。

(二)從教學領導之行為與工作向度探其內涵

魯先華(1994)認為校長教學領導有六項任務：1. 協助教師做好教學前的準備工作；2. 了解並滿足教師在教學過程中的各項需求；3. 參與教師的教學檢討，並輔導其改進；4 協助教師正確的督導學生的學習方向；5. 塑造學校積極主動的學習環境；6. 領導師生共同致力促進學校教學的傑出表現。

吳清山與林天祐(2001)將從教師專業自主的角度來看教學領導，是以教學領導的內涵乃是以教師為主軸，分為 1. 直接協助教師教學；2. 促進專業成長與發展；3. 進行課程發展與 4. 從事行動研究等四面向。

李安明(2001)將教學領導行為分為六個層面：1. 發展教學任務與目標；2. 確保課程品質；3. 確保教學品質；4. 促進教師專業成長；5. 增進學生學習氣氛；6. 發展支持之工作關係。

葉連祺、徐昌義(2001)認為教學領導是以和師生教學有關的領導行為為主，並以校長為核心人員進行之一種變革活動，其領導行為應對以下八事務產生影響力，分別是：1. 學校教學願景和政策；2. 教學文化和氣氛；3. 課程教學發展團隊；4. 課程和教導品管機制；5. 教學發展情境；6. 教學資源支持機制；7. 學生學習成就評鑑機制；8. 師生成長協助機制。

林明地(2002)利用參與觀察和訪談法，將所觀察學校校長之教學領導的具體作為歸為六大領域：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. 瞭解學生學習；5. 實施行政支持教學的理念，建立良好的教學環境；6. 塑造英雄，建立楷模。

趙廣林(2002)從文獻探討訂出校長教學領導的行動策略，分為四項：

1. 自我專業提昇。校長本身應加強專業素養，而不是單以傳統科層結構權力來管理教師教學，透過專業的提升，另方面以專業角色來協助教師解決教學問題。
2. 與教師互動。校長可透過(1)教師評鑑與輔導、(2)提升師教學效果、(3)協助教師專業成長等方式達成與教師的互動。

3. 良好的教學資源運用與管理。校長應以提供適當的教學設備並注意維護與補充為資源運用管理的優先順位，以促成良好的學習環境。
4. 注重教學的表現與活動。校長可透過(1)鼓勵具有教育性質的活動，及(2)關心學生的學習情形來表達其對教學的重視。

吳百祿(2004)指出，教學領導內涵應包含：1. 建立學校願景，型塑教學任務；2. 培養合作的校園文化，促進教師專業對話；3. 建立教室觀察的模式，加強教學督導；4. 規劃示範教學、教師專業成長和教學反省的機制；5. 多方面蒐集教室觀察之資料，提供教師教學評鑑之參考。

Rossow(1990)參酌 Gerten 和 Carnine 於 1981 年所作的研究，將校長在職務上的任務歸為：1. 監督過程；2. 執行有效能的方案；3. 提供技術協助；4. 以及展現對方案的支持。其也提出，這些任務並不一定要由校長直接執行，亦可透過授權或分權予下屬進行。

De Bevoise(1984)綜合各研究之結論，提出教學領導之工作職責有四：1. 溝通傳遞學校目標；2. 監督表現成果；3. 獎勵優良表現；4. 促進專業發展。而這些職責是否能完成並不是校長一人能決定的，還有教職員與學區之互動。

Babbitt(1991)將教學領導界定為校長的行為內涵，分別是 1. 教職員的聘任與發展行為；2. 課程與教學行為；3. 教師評鑑與督導行為；4. 共同作決定的行為；5. 方案計劃與發展的行為；6. 溝通的行為。

Murphy(1988, 1990)將教學領導內涵分四面向，分別是：1. 發展任務與目標；2. 管理教育產出功能；3. 提升學校學習氣氛；4. 發展支持的工作環境。對應於教學領導之內涵則衍生出四項能力技巧：1. 校長實施視導與課程/教學領導的能力；2. 校長分析課室文化/氣氛的能力；3. 處理管理問題的能力；4. 對管理或教學領導決定的反思。Marsh(1992)亦採用此分類方式進行研究。

Krug(1992)認為 Hallinger 與 Murphy(1987)所提出之教學領導架構模式中所作的分類過多、結構性較弱，是以提出較為精簡的五項分類法，將校長教學領導的工作任務分為：1. 確定任務；2. 管理課程與教學；3. 教學視導；4. 監控學生

進步；5. 提升教學氣氛。

Widly & Dimmock(1993)根據文獻綜合整理，將教學領導內涵分為四個項目：

1. 界定並傳達學校任務；2. 安排課程；3. 促進正向積極的學校氣氛；4. 評鑑並給予回饋。

Sybouts 與 Wendel(1994)提出身為有效能的教學領導者，應注意的五個領域：1. 界定學校任務；2. 管理課程與教學；3. 提升正向積極的學習氣氛；4. 進行教學視導；5. 評鑑教學方案。

Sheppard(1996)將教學領導之行為內涵界定為：1. 建構學校目標；2. 傳達學校目標；3. 監督和評鑑教學；4. 協調課程；5. 監控學生進步；6. 保護教學時間；7. 維持高能見度；8. 為教師提供動機；9. 促進專業發展；10 為學習提供刺激。其中以建構學校目標、維持高能見度與促進專業發展之行為最有影響能力。(轉引自 Blasé & Blasé, 2004)

McEwan(2003)將教學領導內涵歸為七個向度，分別為：1. 建立清晰之教育目標；2. 為教職員而存在；3. 創造有助於學習之學校文化與氣氛；4. 傳達學校之願景與任務；5. 對教育人員有高度的期待；6. 培養教師領導者；7. 對學生、教育人員和家長持有積極正向態度。McEwan 與眾不同的提出「培養教師領導者」一項，因其認為有效能的教學領導者應認知到與成員分擔責任的重要性，並界定「教師領導者」應有以下的技能：1. 輔導訓練新教師；2. 不應個人情感與偏好而能與所有成員共同合作；3. 以引進新概念到課堂與學校的觀點來學習、成長；4. 精鍊寫作與發表的技巧以共享知識；5. 以增進學生學習為目標，用創意來解決問題與做決定；6. 負有冒險精神；7. 具有與教學領導者分享資訊、概念、意見和評鑑的意願與信心。

Brewer(2001)認為，一個成功領導者所扮演的角色應隨著時代的脈動而有所調整，是以現今扮演教學領導者角色的人應注意以下幾方面：1. 重視教學；2. 建立學習者社群；3. 共享決定權；4. 維持基本行政事務；5. 有效運用時間(leverage time)；6. 支持並持續教師專業發展；7. 評估並改變資源以支持多元

的學校計劃；8. 做一個誠實而廉正的人；9. 保持能力；10. 建立探索與持續改進的學校氛圍。

Alig-Mielcarek (2003)認為教學領導是學校領導者的行為表現，包括：1. 設定並傳達共享願景；2. 對教與學進行監控與回饋的過程；3. 提供學校全員的專業發展。

全美國小校長協會(NAESP, 2003:65)根據文獻整理出成功學校校長的行為主要是能與教師共享教學願景、授權予教師，並對精熟教學理論與知識，成為教師的教學資源者。而後又對城市學區的高成就學校校長進行研究，發現以下的行為與有效能學校的校長是最為相關的：

1. 他們皆積極扮演教學領導者的角色
2. 他們是目標/工作任務導向的
3. 他們會透過良好的安排與示範技巧將責任授權給他人，達到領導者權威與教師自治之間的平衡
4. 他們會對學生和教師表達高期待
5. 他們有清晰明確的政策，並能充分傳遞
6. 他們經常訪視各班
7. 他們對學生與教師而言都是時常見到的
8. 他們對教師教學提供強大支持
9. 他們與家長和社區皆保持良好關係

除此之外，他們也對身為校長教學領導者應有的作為訂出六項標準，分別是(NAESP, 2004:2)：

1. 以學生和成人為學習中心的思考模式帶領學校
2. 對所有學生的學業與課程發展，和教師表現設定高期待與高標準
3. 要求教學的內容和方法能使學生達到所設定之標準
4. 建立教師終身學習的文化
5. 運用多元資料當作評量的工具，以確認並實施教學改善

6. 積極投入社區，建立幫助學生與學校成功的責任共享

Zepeda(2003)認為教學領導者的工作內容包含：1. 致力於吸收新知，具備教學之相關知識；2. 建立校內所有人員之間關係的連結與團結；3. 建立堅強的教師領導者團隊；4. 清楚學校內外局勢之變化。

Blasé 與 Blasé(2004)研究發現成功的教學領導之主要因素與其對應行為如下：

1. 帶領教學會議：給予回饋、建議、示範、運用詢問並徵求建議、想法
2. 提供教職員發展：強調教與學的研究、支持共同研究(合作)、輔導關係的發展、行動研究、提供資源、將成人成長發展的原則應用到教職員發展課程的各階段中
3. 養成教師反省：示範、課程觀察、對話、建議、讚美

Kibble(2004)認為教學領導是校長影響教與學的行動，包括：1. 界定學校任務；2. 管理課程與教學；3. 督導教學活動；4. 督導學生進度；5. 促進教學氣氛。

(三)從教學領導者之角色與特質探其內涵

魯先華(1994)認為校長的教學領導應把握以下七原則，包括：1. 扮演多元化的教學領導角色；2. 重視「以德服人」、「以才導人」；3. 靈活運用多元的教學視導方式；4. 積極地去發現及解決教學問題；5. 兼重教師的教學及學生的學習；6. 須在事前擬定完善的教學領導計劃；與 7. 鼓勵學校教師及社區成參與。

吳清山與林天祐(2001)提醒校長在扮演教學領導角色時，本身應具備教學方面的知能、規劃並鼓勵教師進修、帶領教師發展課程，最後更應帶領教師以研究精神發現、解決問題，建立學習團隊。此外亦應注意四項原則，分別是 1. 運用教師同儕觀察方式進行教室觀察，並鼓勵教師進行教學省思；2. 以合作的方式營造支持性的學習氣氛，達成學校目標；3. 鼓勵教師發言分享教學意見與看法，促進彼此之刺激與反思。

高博銓(2002)提出教學領導的可行策略，包括：1. 擬定學校未來的發展願

景；2. 重新思考學校的學習方案；3. 發展以學習為中心的課表；4. 組織多元智慧的教學團隊；5. 建立教學視導機制；6. 監控課程實施的過。

Simth & Andrews(1989)提出教學領導者的十項特徵為：1. 以課程與教學的議題為優先；2. 將自己奉獻給學校的目標和整個學區；3. 能整合並動員資源以達學校目標；4. 創造高期待的氣氛，尊重師、生、家長和整個社區；5. 直接參與教學政策；6. 持續監控學生的學業成就進步狀況與教師效能；7. 以身作則示範對學術的承諾；8. 在決定的過程中與教師員進行有效的諮詢；9. 有效地使用資源；10. 重視時間。其並將教學領導者之角色歸為四類，包括：1. 提供資源者，校長要妥善安排學校的一切資源以達學校之願景與目標；2. 教學資源者，校長可透過與教職員的不斷對話、運用教學策略積極參與課室環境的改善以增進學習；3. 溝通者，校長應清楚表達學校的願景，引領學校成員往同一方向邁進；4. 可見的存在者(visible presence)，校長要與教職員與學生時時進行交流，參與不同年級與部門的會議，並主動與教師談話。

Krug(1992)從建構主義的角度來看有效能的教學領導者的特性，認為有效能的教學領導者知道如何策略性的運用知識、自身經歷以解決環境中的特殊問題，並能透過學校中的其他成員達成學校目標。

Chell(1995)根據文獻探討來看校長教學領導角色的改變，其認為隨著時代之轉變，校長應扮演 1. 「領導者之領導(leaders of leaders)」的角色，鼓勵教師發展教學領導的能力，給予適當之決定權；2. 有效能的教學領導者，以增進學生學習為主要目標。Chell 更進一步引用 Glickman(1990)對於教學領導者所需具備的三要素，分別是：具知識基礎、對工作的瞭解、適當的技巧。

Sheppard(1996)綜合有關教學領導行為的研究，將教學領導定義為「在領導者與追隨者之間的，其間追隨者的信念和知覺被視為是重要」。其發現在校長有效的教學領行為與教師承諾、專業涉入(invovement)與創新(innovativeness)間之積極正向和強堅的關係。其中促進教師專業發展在中小學皆是最有影響力的教學領導行為，只有 3-5 項的校長行為，對教師承諾、涉入和創新會產生最大的

影響力。(轉引自 Blasé & Blasé, 2004)

McEwan(2003)認為教學領導具有以下特質：1. 有遠見；2. 具有知識基礎；3. 願意挑戰任務；4. 願意付出時間；5. 願意不斷地改變與成長；6. 從改變與模糊中成長；7. 能授權予他人。

Blasé & Blasé(2004)研究發現，有效的教學領導將對教師產生全面性的影響，像是情緒、智能與行為上，換句話說，這校長教學領導的行為會顯著影響到教師的感覺、態度、思考和教學行為。

Grove, D. (2004)提出教學領導的概念，已不再只是校長關心如何提升教師教學的能力而已，而是轉變為校長在課程、評量、學校目標與刺激教師與學生等方面能扮演一個引導的角色，並能正面影響學生學習。

三、幼托園所長教學領導內涵之分析

綜觀以上之分析，本研究將幼托園所長教學領導定義為：幼托園所長為增進園所教學品質、促進幼兒學習成效、提升教師專業成長以達園所目標之行動歷程，並透過以下六個向度以實踐之：

1. **形成與傳遞學校願景目標**：園所長對於園所教學願景及其目標之內涵有清楚概念，並能將之與親師溝通，傳遞園所特有目標，以達共識共創園務發展。

(1) **形成學校願景與目標**。許多研究皆指出，校長應對學校願景目標有清楚概念，並能引領學校成員，參酌整個國家教育政策與地方教育單位所訂定之目標準則，兼以考量園所自身的教育理念及特色，共同討論形成學校願景與教學目標。

(2) **傳遞學校願景與目標**。另外校長也應具有對每位學校成員清楚傳遞學校願景目標的能力，讓學校成員覺得目標是大家而非校長一人的，如此方能使學校成員，包括學生、教師、家長、社區等對學校的發展有所共識，齊心協力為共同的方向奮鬥邁進、有效提升教學(Hallinger & Murphy, 1987; McEwan, 2004; NAESP, 2003; Wanzare & DaCosta, 2001)。如

果學校成員對於自己未來的發展方向毫無頭緒，從另一方面看來他們也就沒有評量學生進步的依據、評斷教學計劃的規準與價值(Krug, 1992)。

因此學校願景的形成與傳遞實為成功學校不可或缺的重要因素之一。

2. **確保課程與教學品質**：許多研究指出，良好完善的課程與教學有助於學生學習成就，並能引導學生自我學習建構知識的能力(Hopkins, 2003)，因此如何維持課程與教學的品質，實為教學領導者不容忽視的一環。本研究根據文獻探討，將確保課程與教學品質的方式歸納為以下幾點，期盼幼托園所長對於確保課程與教學品質有其使命感，透過自己本身專業知能帶領教師、提供相關技能；以評鑑與視導方式協助反饋教師教學；並能保障教學時間做為確保課程與教學品質之基礎。

- (1) **園所長具有課程與教學的知識，成為教學資源者**。研究指出校長本身應具備課程與教學的相關知識，在中小學，校長雖然不用直接教學，也不需成為每個領域的專家，但卻必須對每個學門領域所可能有的特別需求有所認識，對於課程的安排與適宜的教學方法有所瞭解。在學前教育階段，教學內容並非分科進行，園所長對於課程與教學更應有廣博的專業知識，將有效教學理論進一步引導教師應用在課程設計發展與教學策略上，方能評量、支援教師教學(Hallinger & Murphy, 1987; Krug, 1992; NAESP, 2003; Wilmore, 2004)。

- (2) **建立持續性的教學視導與評鑑機制**。Hallinger & Murphy(1987)提出校長的主要工作任務之一就是實現學校願景目標，而如何得知目標是否達成？教學視導與運用多元資料作為評鑑工具是不可或缺的，像是課堂巡視、檢視教師的教學計劃、學生的作品等(Southworth, 2002)。校長透過視導與評鑑結果的分析資料，可瞭解學生學習成就，更重要的是提供教師檢視自我教學成效，做為改進教學計劃與方法的回饋依據。(趙廣林, 2002; Ellis, T. I., 1984; Hallinger & Murphy, 1987; NAESP, 2004)。除由校長本人對教學進行視導與評鑑外，學校也應建立自我評鑑

與同儕評鑑，甚至建立校內團隊視導的制度，並定期召開評鑑視導會議，廣徵諫言，並進行評鑑後的追蹤輔導(高博銓，2002)。

(3) **確保教學時間**。學前教育機構常常會遇到舉辦表演活動的機會，因此有些園所會縮減上課時間，把課堂時間挪做練習表演之用，原本預訂的課程安排就會因此打亂，造課進度的延宕或要趕進度的現象，如此勢必影響到課程與教學的品質。

3. **營造良好學習氣氛**：Krug(1992)曾提出，好的教學領導者所扮演的角色是刺激誘發他人做應該且必須做的事，而不是使喚他人做事，運用在教學上亦是如此，如何使學習變得有趣而不是被迫，師生都能共同為他們的成就努力，是需要氣氛經營的。以探討因素彼此之間互相影響情形而提出教學領導模式的 Bossert 等人(1982)，亦言明學校氣氛對學生學習成就的影響。因此幼托園所長應給予師生安全且學習資源充足之環境，並能保持其可見度，展現其對師生的高度關懷與期待。

(1) **建立安全有序的園所環境**。學者李安明(2001)曾提出學校擁有安全有序的學習環境，不僅可免於外界物理環境的干擾，且能維持校園的整潔與寧靜，而校長則是建立與維護這樣環境的關鍵人物。幼托園所環境設備最基本的考量即是要能符合幼兒身心發展，切合實用、安全與衛生、美化，且能確保每位幼兒皆有足夠的學習材料，有這樣基本的工作環境條件，教師方能更安心致力於教學、學生更樂於學習。

(2) **對學生學習與教師教學抱有高度期待**。研究指出，對於師生抱有高期待的學校，通常師生表現亦會更佳，因此肯定每位幼兒的學習能力，抱持以學習者為中心的思考模式，與親、師溝通達成對幼兒的共同期待(McEwan, 2003; Wilmore, 2004)。

(3) **時常出現於園所保持可見度與可親性**。研究指出校長的出現有助於師生的學習態度與行為(Murphy, 1990; Walker & Limbert, 1995)。

4. **創造支持性工作環境**：幼稚園所長能建立園內行政支持教學、獎勵教師之系統，擴展外部與家長、社區與上級等之良好關係，整合園所內外資源以建支持性的工作環境。

(1) **提供園所內行政資源支持教學**。園所的內部行政作業對於教學有其一定的影響程度。簡楚瑛(2001)發現，某位於國小附幼之園所對上級申請電腦，因園所在行政職權上屬附屬單位，使得其所得到的卻是舊的器材。而另一所私人企業之所長，卻只要按程序申請，即可得到所需之資源。前者內部之行政資源讓園長花許多時間爭取溝通，卻感到沮喪與挫折；然後者之行政資源支持卻讓所長更有意願與時間去營造園所。轉換到園所教師身上，亦可想見支持、便利性的行政支援是更能提升教師教學士氣與績效的。

(2) **透過園所外資源支援園所教學**。園所的教學並不僅只是內部人員的運作活動，還牽涉到家長、社區甚至行政主管機關的聯繫等，是以與家長溝通獲得對學校的支持、甚至建立起義工家長的親師合作關係；爭取上級主管機關的經費補助，提升園所軟硬體設施。在蘇慧貞、簡楚瑛(2004)研究中可發現，園長善用與外界互動的機會和策略，使得園所資源取得方便且豐富。

5. **促進教師專業成長**：在此指幼托園所長能保障並提供多元的教師專業成長機會與資訊，並創造園所團體學習的氛圍，促進教師彼此間的專業交流。學校環境與校長行為對於教師的教學效能有直接影響一事，已由許多研究所證實(Blasé & Blasé, 2004; NAESP, 2003; Southworth, 2002)，而教師教學效能又會直接影響到學生的學習成效，因此校長如何透過創造適宜的環境與自身適當的領導，以有系統、有規劃的方式幫助、促進的專業發展與成長，亦是教學領導者所應重視的，以下根據文獻歸納出幾點：

(1) **確保教師學習成長的機會**：美國國家人員發展協會(National Staff Development Council, NSDC)曾提出教師至少應有 25%的時間能放在自

我學習與和同儕對話上(轉引自 NAESP, 2004)。但學前教師工作繁忙，對於參加研習有時亦會感到分身乏數，因此如何確保教師學習成長的機會，又能兼顧教師的身心狀況，提供適當適量且切合園所目標、教師發展的學習機會實為重要。

- (2) **建立學習社群，發展專業對話與合作的機制**：學習社群意指學校成員共有一套價值觀，並重視學生的學習、彼此之間的對話與自我的反思 (NAESP, 2003)。而 Southworth(2002)經由訪談校長、教師與督學，發現校長提升學校教學的重要策略之一就是發展專業對話與討論的機制。Blasé & Blasé(2004)則是提出發展專業學習社群的五個要素，分別是：同儕合作學習、發展教師領導能力、對於有效資源的評估、授權教師與發展建構式的教學。「孤立是學習之大敵(Isolation is the enemy of learning.)」(NAESP, 2004)，是以團隊與合作的學習思考是園所長所應帶領教師一同邁進的目標，可透過彼此的教學分享、不同年齡層教師的交流等。

6. **授權教師**：意指幼托園所長能與教師共同商討、給予教師自由彈性處理課程與教學相關事宜，或建立相關部門協助園所課程與教學問題。不論是國外有關校長教學領導之研究，或是國內幼托園所長工作內容之進行分配，都可見學校領導者在進行教學領導上有其實際的困難存在，其問題主要在於時間的不足，學校領導者忙於日常管理瑣事而無法抽身與教師共同商討教學計劃(許玉齡, 2001; Chell, 1995; Fink & Resnick, 2001; Sergiovanni, 2005); 再者，校長對於課程與教學相關知能(蔡家吉, 2003)的不足也將導致校長教學領導之阻礙。面對如此之困境，園所長應懂得善用自己的時間，除了考慮處理事情的優先順序之外，分散領導(Distributing Leadership)亦是很重要的一環(NAESP, 2003)，或是透過「學校支援系統」或「課程專業發展」單位的建立，結合教師與形成組織系統，成為教學領導團隊(Fink & Resnick, 2001; Zepeda, 2003)，以領導學校教學的改善，也減輕校長之負擔與補足在

課程與教學上之不補。另一方面從教學領導者的特質來看,Doyle & Rice(2002)提出成功的領導者具有五項特質,其中一項即是授權他人行動,而許多教育學者亦提出適當適度的授權予教師實為校長所應進行的(Rossow, 1990; Wanzare & DaCosta, 2001)。另 McEwan(2003)亦提出培養「領導教師」的概念,讓教師在經過團隊與合作方式學習過程中,具備決策者、課程發展者、訓練者、研究者與會議主持者等,將教師視為領導上的夥伴。

第二節 幼托園所長教學領導之相關研究

國內近幾年來對於教學領導相關之研究如雨後春筍般盛行，研究方向自學校領導者教學領導之調查，包括學校領導者本身與教師對學校領導者教學領導之知覺狀況與其差異情形(李玉林，2001；鮑世青，2001；蔡呈譽，2003)，或從學校課程的實施發展來看(蔡家吉，2003；羅新炎，2003)，並有愈來愈多的研究轉向於探討學校領導者教學領導與其他教育主題之相關性，而相關之研究大多著重於學校領導者教學領導與教師效能(張維倩，2004)、學校效能(張慈娟，1997；曾增福，2004)、與教師專業成長等方面(王有煌，2003；謝建成，2001)。而在研究方法上，探究教學領導之方式也有許多，例如直接觀察、透過與學校成員的訪談、個案研究方式(王宗平，2003；林明地，2002)、利用學校的文獻分析與問卷調查等。以下即分別從其研究主題、研究方法及其主要發現，介紹國內外教學領導之相關研究。由於國內在學前教育部份之幼托園所長教學領導仍較少，是以本節亦將其他階段之教學領導研究納入討論中，以整體發展趨勢來探討此一主題。

一、國內研究

在國內研究部分，李玉林(2001)對「桃園縣國小校長教學領導角色知覺與實踐」進行研究，探討桃園縣國民小學校長對學領導角色的知覺與實踐狀況。其採用文獻分析、問卷調查，並輔以訪談法進行。研究結果發現，桃園縣校長對校長教學領導知覺程度與實程度皆非常高，且未因背景變不同而有顯著差異，但知覺程度明顯高於實踐程度。然教師所覺察到的校長教學領導實踐程度卻不高，且因教師背景變項不同而有異。整體而言，專科之教師高於研究所及大學學歷者，而不同學校規模之教師亦有差異，其中以 13-24 班者為最高。而校長所知覺的程度顯著高於教師所觀察的程度。

鮑世青(2001)對「國民小學校長與教師對校長教學領導行為知覺度」作探

討，以文獻分析及問卷調查為其研究方法。研究發現，不同背景變項國小校長對校長教學領導行為知覺度並未有差異；而不同背景變項國小教師對校長教學領導行為知覺度差異情形不一，尤其在性別、服務年資、教育背景及學校規模上呈現顯著差異，其中女性教師知覺度明顯高於男性，服務年資則以 6-10 年之教師明顯低於其他年資者，在教育背景上，師範、師專畢業者顯著高於一般大學教育系；然在性別知覺差異上，女性教師知覺度高於男性教師，與其他研究之結果確相反；另在服務年資，除有愈資深者知覺度愈高外，1-5 年之教師卻比服務 6-10 年之教師知覺度來得高，亦是與其他研究不同之處。而在校長與教師對校長教學領導行為知覺度呈現顯著差異，然兩者對校長教學領導行為之知覺度仍屬高。

林明地(2002)以參與觀察和訪談法，探討教師與校長所知覺的校長教學領導目的與其影響。研究發現，教師與校長所知覺的校長教學領導目的有：提升教學品質；對教師的教學情形能有所掌握；表現關心；協助處理突發狀況；對學生表現能有所瞭解；給予老師壓力，維護學生受教權。在影響上，教師與校長所知覺到校長教學領導的影響有：讓教學正常、督促老師事前準備上課內容；協助教師班級秩序管理，但教師覺得校長教學領導沒有多大影響。

蔡呈譽(2003)探討「桃園縣國中教師對校長教學領導行為知覺」之研究，以瞭解桃園縣國民中學教師所期望的校長教學領導行為和所知覺到的校長教學領導實際行為，並藉由文獻分析、問卷調查、半結構式訪談等方法，分析教師背景變項、學校背景變項的教師對校長教學領導行為之知覺差異情形。研究結果發現，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，對校長教學領導行為的理想面知覺程度大於實踐面，而教師對校長教學領導在理想面的知覺度很高。而教師的背景變項對於校長教學領導的理想面和實踐面並無明顯差異。

羅新炎(2003)以桃園縣國民中學為研究範圍，進行「校長教學領導行為與九年一貫課程實施之研究」，研究發現不同背景變教師對校長教學領導知覺上皆達顯著差異，其中男性高於女性、研究所(含四十學分班)者高於師範大學或教育系、年齡與年資愈長者知覺程度愈高、學校規模小者程度高於學校規模大者、鄉鎮地區高於縣轄市區。而校長教學領導行為與九年一貫課程實施上也具有正相關性。

謝建成(2001)以問卷調查法與訪談法，探討「台北縣國民小學校長教學領導與教師專業成長」之關係。研究發現台北縣國小教育人員普遍感受到校長教學領導之工作與教師專業成長行為，而校長本身之知覺度最高，而正式教師最低。整體而言，男性、年齡長者、服務資深者、研究所肄業者以及小型學校之教師人員較常知覺到校長的教學領導作為。且校長教學領導與教師專業成長之間有顯著正相關，並具預測力。

王有煌(2003)研究「彰化縣國民小學校長教學領導行為與教師專業成長關係」，以問卷調查法、深度訪談為研究方法。研究發現，彰化縣國民小學教育人員對校長教學領導行為與教師專業成長之知覺屬中上程度，且不同個人背景變項、學校環境變項之國小教育人員在校長教學領導行為知覺上均達明顯差異，其中個別變項裡男性高於女性，年齡與服務年資長者知覺程度愈高，學校規模小者明顯高於學校規模大者，而鄉鎮地區亦高於城市地區。另校長教學領導行為對教師專業成長有積極正面之幫助，亦具有正向預測力。

王宗平(2003)以個案研究、訪談、教室觀察、札記撰寫、文件分析等方式，進行「國小校長教學領導對初任師專業成長影響」之研究。研究發現，在信念方面，校長以討論、澄清、強化，幫助教師統整個人教學信念；在教學知能方面，校長透過與初任師討論計劃的撰寫、教學前的準備、教學評量的運用等，增進其

教學專業知能；在班級經營上，校長利用與初任教師深入探討班級營實務，並建立親師溝通的正確觀念，協助初任師營造良好班級經營。

曾增福(2003)針對「桃園縣國民中學校長教學領導與學校效能之關係」進行研究，以問卷調查、半結構式訪談做為研究方法。研究結果發現，桃園縣國中教育人員對校長教學領導與學校效能之知覺程度均屬中上。此外，不同環境變項、人口變項之國中教育人員所知覺到之「校長教學領導」與「學校效能」之差異情形不一，在校長教學領導知覺部份，學校規模並不影響對校長教學領導的差異情形，然在一般地區者則較偏遠地區知覺度高；在填答者性別上男性高於女性，年齡與服務年資愈高者知覺度愈高，另在職務部份亦產生顯著差異，然學歷則無影響。最後並得校長教學領導與學校效能具有極顯著之正相關與預測力。

張維倩(2004)針對「幼托園所主管教學領導行為與教師教學效能關係」作探討，利用問卷調查法與訪談法進行研究。結果發現，幼托園所主管教學領導行為表現積極，其中以「發展支持的工作環境」表現最佳，而「促進教師的專業成長」分數最低，其中以「教學互動」為最佳；而幼托園所教師教學效能堪稱良好，其中以「教學互動」為最佳。另園所主管之年資與教學領導關係最為密切達顯著差異，而在發展支持性的工作環境上，公立園所主管較私立園所為佳，三班以下規模亦較佳於十一班以上者；而在教師教學效能上，則受園所性質、園所主管年資、教師年齡、教師任教年資及兼任行政職務而有異，並得到「幼托園所主管教學領導行為」與「教師教學效能」之間存在正相關且具有預測力之結論。

二、國外研究

Parker(1990)運用調查研究，檢視教師對於校長教學領導行為的知覺，以及瞭解校長的人口變項(principal demographic variables)與教師所知覺到的鄉村校長教學領導行為和學生成就之關係。研究發現，鄉村地區的小學校長被認為

是經常在展現其教學領導行為的，而鄉村地區校長教學領導行為與文獻所記載的都市校長教學領導行為是差不多的。

Faulkenberry(1996)以教師為研究主體，探討教師所知覺到之教學領導者的哪一種行為最有助於其教學效能與成功，並將之與有效能學校之校長行為作比較。研究者以南克羅尼亞 12 所國小幼稚園到六年級(K-6)之 174 位教師為調查對象，研究發現，教師所知覺到的校長教學領導重要行為與之前研究對有效能學校校長之教學領導行為所顯示的相吻合。而最重要行為為首的是「校長為資源的提供者」，其次為「校長為看得見的存在」，再次為「校長為溝通者」，最後則是「校長為教學資源者」，此於研究者從文獻所整理出的校長重要行為次序，將「校長為教學資源者」有所出入，亦即，此研究展現教師認為其所需要的教學領導行為是校長提供環境與物質的支持，更甚於校長本身提供建議以改進教師之教學效能。

O' Donnell(2003)編修 Hallinger & Murphy (1985)校長教學管理評分量表，用以探討「中學校長之教學領導行為及學生學習成就之關係」。研究發現，校長之教學領導實踐與賓夕法尼亞學校評量系統(Pennsylvania System of School Assessment)所得之閱讀與數學評量結果具相關性，尤其是校長促進學校學習氣氛的作為，更被教師認為是對學生學習成就具深厚影響者；另學校所處地區之社經地位不同之校長對自我之教學領導都有高度知覺，然高社經地位學區學生成就高於中低社經地位學區，而校長之性別對於學生學習成就則是並無影響。

Marsh(1992)以如何「增強教學領導」為主題，並以在加州學校領導學院受訓過之校長為研究對象，利用深度訪談、課室觀察、校長行為觀察、問卷調查進行研究。結果發現，接受加州學校領導學院訓練的校長，對教學領導的看法可分為「過程取向」與「綜合取向」兩者，前者將教學領導視為將教師納入做決定與

改進過程的方法，並強調教師與學校環境的發展；後者則認為教學領導包含許多不同層面與人員的參與，並試圖將這些不同面向做連結整合。研究並發現教學領導的發展有三階段：(1)開始，校長在此階段社會化成行政者角色，著重例行管理而缺乏教學領導；(2)執行教學領導的片段部份，對於教學領導持有的是不完整的點，強調過程取向的領導；(3)對教學領導有完整的理解，能整合管理與教學領導的活動。加州學校領導學院的校長訓練，的確對校長有正面影響，這些受訓的 44 位校長會施行教學領導，大多有強烈的管理效能而這些影響來自於訓練本身、團隊工作/文化等。

Miles(2002)以問卷調查法進行「校長教學與轉型領導在學校文化上之相關影響」之探究。研究發現，教學領導與轉型領導所結合之校長行為會影響到學校氣氛，影響層面包括：合作領導、教師協同、專業發展與目標一致性等；而校長教學領導行為包括資源提供者、教學提供者、溝通者與看得見的存在者；校長的轉型領導行為則包括確認並詳述願景、促進團體目標的接受度、提供個別化的支援、建立高度表現期待。研究並發現，校長的示範行為卻與教師協同形成負面影響，因為校長的出現及參與可能會對教師帶來壓力。

Ruff(2002)比較性的個案研究與三角驗證法，對三所城市國小校長建構其自身教學領導者角色之心智模式進行探討，三位校長分別是一位新手校長、一位資深校長及一位曾獲獎者。心智模式是提供詮釋資訊的一種脈絡，其界定資訊如何儲存與並使人能適當回應。研究發現，校長的教學領導心智模式與學校文化有關；而三位校長對於教學領導具有相同的心智模式結構，但皆具有不同的意義與偏重，而兩位有經驗的校長所認為的教學領導者角色與其心智模式是一致的，而新手校長則無，且有經驗的兩位校長的教學領導心智模式更為整合並較聚焦重要的議題上，而新手校長則是重視立即事件。由此可見校長之經驗資歷對於教學領導之心智模式有其影響。

Southworth(2002)以質性研究與半結構式訪談，對國小校長之教學領導進行研究，發現教學領導者的特徵包括六項：(1)辛勤工作、(2)具決斷力、(3)積極、(4)容易親近、(5)強調工作團隊、(6)是學校的改進者。而校長用來改進學校教學品質的三種有效策略：(1)示範(modeling)、(2)監督(monitored)與(3)專業對話與討論。

Grove(2004)以問卷調查法及深入訪談，研究在高度貧困、大量英語學習者學生，而連續三年學生成就顯著成長之九所學校校長，其教學領導及其行為進行研究。研究發現，形成與溝通傳達學校任務是教師最能感受到的校長教學領導內涵，亦是校長自評為優先的工作任務，另教學領導者深信先前的學校學業成就表現資料，對教師承擔學生成就的態度會產生影響。

Kibble(2004)之研究有別以往對學校領導者在教學領導領域相關議題之探究，其主要在探討傳統/重新調整後的教育行政領導課程中，有關教學領導之知識與技巧是如何被教授予學校領導者的。研究以問卷調查法進行。研究發現，不論是教育行政/領導之系所教授或是主任，皆認為教學領導行為是重要的，不過教育行政/領導之系所教授所認為重要之教學領導行為，與其在授課課程中所強調的程度並不見得一致。教育行政/領導課程之教授與系主任特別強調教學領導在課程、教學與課室環境三方面，而教育行政/領導課程之授課內容與教學結構會隨該院校之環境所影響。不過大多新課程的教學仍被認為與傳統課程的教學上並無太大差異，意即課程之重點仍在於理論的部份，而主要的教學方式還是講述。茲將以上相關研究整理成附表 2-2-1。

三、教學領導相關研究分析探討

(一)研究方法

從以上教學領導相關研究可發現，多數對此領域之探究是使用問卷調查法進行(謝建成，2001；鮑世青，2001；蔡家吉，2003；羅新炎，2003；Parker，1990；Faulkenberry，1996；Miles，2002；O’Donnell，2003；Kibble，2004)，或輔以訪談法(李玉林，2001；王有煌，2003；曾增福，2003；蔡呈譽，2003；張維倩，2004；Grove，2004)；亦有以質性研究進行者(林明地，2002；王宗平，2003；Marsh，1992；Ruff，2002；Southworth，2002)，但以質性研究進行的比例上較為少數，此現象在國內更為顯著。

(二)研究主題

每個時代隨著環境背景的脈動，對於教育研究的重點不同，是以關於教學領導的研究方向亦跟著轉變。Larry(2002)指出，近來對於教學領導的研究已將問題焦點從「教學」轉向「學習」，甚至有些學者已漸用「學習領導」代替「教學領導」一詞；另外在研究主體的部份，亦從以學校領導者為中心擴展至學校相關人士。由於國內在教學領導之相關研究尚屬發展階段，是以如 Larry 所述在研究焦點的轉變國內仍較少見，國內研究者多著重於不同變項對校長教學領導之知覺程度與差異(李安明，2001；李玉林，2001；鮑世青，2001；林明地，2002；蔡呈譽，2003；羅新炎；2003)，及探求教學領導與教師專業成長、教師教學效能等之相關性(謝建成，2001；王有煌，2003；曾增福，2003；張維倩，2004)，或間有探討學校領導者實施教學領導所遇之困難與解決之道(楊振昇，1999；蔡家吉，2003)。相較於國外之研究，可發現其在教學領導領域研究方向之多元，除以上國內之研究焦點外，亦探討教學領導者之特徵(Southworth，2002)、教學領導者本身之學習及其培訓課程(Marsh，1992；Kibble，2004)，或甚至探討校長教學領導之心智模式(Ruff，2002)等。

(三)研究結果

1. 在對教學領導知覺度之研究顯示，校長本身對於自己的教學領導都有很高的知覺程度，而教師對於校長教學領導之知覺度亦呈現良好或中上之狀況(鮑世青，2001；王有煌，2003；曾增福，2003；蔡呈譽，2003；Paker，1990，Faulkenberry，1996)，不過校長與教師之知覺程度亦有呈現明顯差異者，且其知覺程度顯著高於實踐程度(李玉林，2001；鮑世青，2001；蔡呈譽，2003)；另有研究亦指出，教師對於校長教學領導之滿意度不高(蔡家吉，2003)，或是認為教學領導並不會產生重大影響者(林明地，2002)。
2. 多數研究結果支持教學領導與不同研究變項之間，呈現正相關或正向預測的效果(謝建成，2001；王有煌，2003；曾增福，2003；羅新炎，2003；張維倩，2004；O' Donnell，2003)，可見教學領導有其值得幼托園所領導者重視之處。

(四)研究對象

現今教學領導之研究對象是以中、小學為主，以幼托園所為研究主體之研究略顯不足。在國外研究的部份，以美國為例，由於其學制關係，是以有些研究將K年級納入研究對象，但其仍包含在國小校長教學領導之研究中，因此未有如國內學前教育與義務教育之劃分，而單獨對幼兒園所長教學領導進行研究者。

(五)背景變項

先前 Bossert, Dwyer, Rowan 與 Lee(1982)、Hallinger 與 Murphy(1987)等學者所提出之教學領導架構，曾強調教學領導者個人與外在環境因素對教學領導之影響。因此研究對象的背景因素，對於學校領導者在教學領導上的知覺與行為實踐可能造成的影響，亦成為許多實證性研究所欲探求的地方。由上述之國內外相關研究可知，調查研究在教學領導相關研究領域之運用甚為廣泛，也是深入探討背景變項與教學領導之間關係常使用的研究方法，因此本研究整理國內外教學領導之調查研究，發現各研究所設定之背景變項大致可歸類為「個人背景變項」

與「學校變項」兩類，前者包括：性別、年齡、服務年資、最高學歷/教育背景、職務；學校變項則有任教地區、學校規模、班級數等，以下分述之。

1. 性別

許多研究結果皆顯示性別會對教學領導之知覺產生差異研究就發現女性學校領導者比男性更積極投入教學領導(Hallinger & Murphy, 1985; 趙廣林, 1996)。而在教師部分，多數研究顯示男性教師較女性教師更常知覺到學校領導者的教學領導(張慈娟, 1996; 趙廣林, 1996; 謝建成, 2001; 王有煌, 2003; 曾增福, 2003; 羅新炎, 2003)，然卻也有女性教師對於學校領導者教學領導之知覺高於男性之結論(鮑世青, 2001)，或是研究顯示或性別並未造成知覺差異之結果(李安明, 2001; 李玉林, 2001)。是以性別是否會造成教學領導者本身，與教師對學校領導者之教學領導知覺有所差異並未有定論，仍值得後續相關研究進行探討。唯學前教育教師多為女性，教育部統計資料指出，九十三學年度(2004-2005年)之幼稚園男性教師為 343 人，女性則為 20551 人，後者多於前者近六十七倍有餘，由於考量到性別人數之差距過大，唯恐男性教師代表性不足而有失研究之信度與意義，是以本研究則未將性別納入探討之變項中。

2. 年齡

多數研究顯示不同年齡層的教師在學校領導者教學領導整體層面上的知覺呈現非常顯著差異，年紀愈長者知覺程度愈高(李安明, 2001; 謝建成, 2001; 王有煌, 2003; 曾增福, 2003; 羅新炎, 2003)。李安明對此提出的解釋為，因年長的教育者有較多擔任過學校行政主管的經歷，且學校重要決定與措施也通常借重年齡較長之教師來提供經驗，因此造成年齡在調查上的差異影響情形。

3. 服務年資

在學校領導者年資方面，多數研究顯示學校領導者之服務年資，對其教學領

導知覺並不會有顯著差異(李安民, 2001; 李玉林, 2001)。不過張慈娟(1996)之研究則指出, 學校領導者之服務年資較淺者, 其知覺明顯高於服務資深者。在教師方面, 許多研究均指出不同教師服務年資對學校領導者教學領導知覺度上呈現非常顯著的差異, 而資深教師之得分數較高(張慈娟, 1996; 趙廣林, 1996; 李安明, 2001; 謝建成, 2001; 王有煌, 2003; 曾增福, 2003; 羅新炎, 2003)。不過李玉林(2001)之研究卻顯示教師對學校領導者教學領導整體知覺並無顯著差異。另在幼教領域之研究上, 張維倩(2004)亦指出園所主管之年資與教學領導關係最為密切, 其認為可能因年資而累積之經驗, 有助於園所主管面對教學領導時的行為表現, 在面對課程與教學時較為駕輕就熟。可見投入職場時間不同的教師, 皆有其主要發展特性與目標, 因此學校領導者與教師是否會因其年資不同而產生知覺之差異, 成為許多研究所感興趣的部分。

4. 最高學歷/教育背景

李安明(2001)研究指出, 不論在學校領導者或在教師方面, 其教育程度之提高並不一定會因而較常知覺到學校領導者的教學領導作為, 且師專學歷者更較教育研究所背景者能知覺到校長的教學領導, 同樣結果亦出現於李玉林(2001)與鮑世青(2001)之研究中。然亦有研究指出, 學歷於研究所以以上者, 乃屬更常知覺到學校領導者教學領導之一群(謝建成, 2001; 羅新炎, 2003), 顯示最高學歷/教育背景可能造成教師對學校領導者教學領導感受的不同。不過亦有研究指出學歷並不會造成差異(曾增福, 2003), 可見差異情況並不一致。而在學前教育中, 教師資格之養成又異於中、小學, 因此最高學歷亦成為本研究變項之重要研究變項之一。

5. 職務

幾乎所有研究皆顯示學校領導者本身對於自己教學領導方面的知覺情形是良好的(王有煌, 2003; 曾增福, 2003; 蔡呈譽, 2003; Paker, 1990; Faulkenberry, 1996), 而不同背景變項的學校領導者對於自身教學領導之知覺並未有影響, 然卻與教師知覺程度有所落差(李玉林, 2001; 鮑世青, 2001; 蔡呈譽, 2003), 可見職務之不同對教學領導之感受與期待亦有所差異。除教師與學校領導者角色之

差異所造成的影響外，教師本身兼任行政職務亦有可能造成影響，趙廣林(1996)研究就發現，一般教師比擔任行政職之教師對學校領導者教學領導知覺普遍低落的差異現象。

6. 任教地區

李玉林(2001)發現不同學校所在地，其學校領導者在教學領導實踐程度上有明顯不同，一般地區高於偏遠地區、偏遠地區又高於特偏地區，其認為偏遠及特偏地區所處地方之交通較為不便，教師流動率高、校長任期較短，進而影響學校領導者在教學領導上的實踐與教師對校長教學領導的知覺程度，雖有其他研究支持此結果(趙廣林，1996；曾增福，2003)，但亦有結果顯示與其相異，反而是鄉鎮地區高於城市地區者(王有煌，2003；羅新炎，2003)，是以城鄉差距呈現顯著之影響力，但其影響程度與結果仍有爭議。

7. 學校規模與班級數

學校規模對學校領導者本身並無顯著差異，但對教師知覺度而言，呈現非常顯著差異，一般而言處於中小型學校(12 班以下)之教師更常知覺到學校領導者的教學領導作為(魯先華，1995；張慈娟，1996；趙廣林，1996；李安明，2001；謝建成，2001；王有煌，2003；羅新炎，2003)，魯先華認為，此可能因學校規模造成學校領導者與教師接觸頻率多寡所致。不過亦有研究顯示 13-24 班之學校教師對學校領導者教學領導知覺最高(李玉林，2001)，或無差異者(曾增福，2003)，是以學校規模與班級數一變項仍是值得研究。

第三節 教學領導研究工具之探討

一、國內外教學領導研究工具之介紹

對於教學領導之研究面向甚多，所進行研究之方式仍以問卷調查法為主要，而本研究亦是以問卷調查後再進行深入訪談，是以對於教學領導之工具有其探討之必要性，做為本研究工具之基礎。由於問卷之設計與其所欲達到之研究目的乃相緊扣，因此在填答者或是變項之選擇及問卷內容上亦會隨研究主題有不同之處。以填答者而言，有些是單以學校行政職員(校長、主任)為填答對象，有些則是單以教師為對象，而大多是兩者皆進行。以下分別介紹國內外進行教學領導研究時所使用之工具。

(一)魯先華(1994)以文獻探討為基礎，自編「國民中學校長教學領導調查問卷」，並以校長、學校主任/組長和教師為調查對象，探討國中校長教學領導之任務、實施原則及當時教學領導之現況與困難時。問卷內容包括教學領導的任務、教學領導的原則、教學領導的現況及教學領導的困難四部份，研究變項則有對象背景(性別、年資、學歷、專業背景、任教科目)、調查對象(職務)及服務學校(地區、規模)。問卷有單選題、複選題與開放式問答，共計 25 題。研究發現當時國中校長教學領導任務乃是以行政支援教學為主，以教學指導為輔，且偏遠地區及規模較小學校校長之教學領導情形較佳，並發現國中校長與教師對校長實施教學領導的認知差距頗大。

(二)趙廣林(1996)以自編之「國民小學校長教學領導行為調查問卷」，探討學校與個人背景變項分別在國小校長期望角色與實際角色之差異情形，以了解校長教學領導角色所佔的地位，以及校長教學領導行為之重要程度與實際實施之差異情形。問卷分校長卷與校內其他人員卷。工具之編製乃參酌國內魯先華(1994)的「國民中學校長教學領導調查問」等，與國外 Andrews & Smith(1989)的「零基工作分析問卷」中相關之項目加以修改。問卷包含基本資料的調查(學校背景變項及個人背景變項)、角色排列與教學領導行為等

三部份，共 37 道題項來調查教學領導行為校長角色(教師評鑑與輔導、良好的教學資源運用管理、提升教學策略、鼓勵具有教育性質的活動、協助教師專業成長、關心學生的學習情形)，並有開放性題目。本問卷在教學領導行為部份採 5 點計分量表，從 1-5 分別代表校長教學領導行為的重要程度與實際行為的頻率。並採 Cronbach' s α 係數進行信度分析；效度分析則以主成分法來進行因素分析。研究發現，國小校長角色的期望與實際知覺一致較偏重於學校行政事務的計劃與管理；國小校長在公共關係上的角色期望的重要性較低，但實際知覺上有較高的重要程度；相較於其他校長領導角色的重要性，國小校長教學領導的角色期望或實際知覺的重要程度有較低的現象；整體填答者對校長教學領導行為的重要性均表認同，但校長教學領導實際行為的表現仍可再加強。

(三)張慈娟(1997)以自編之「國民小學學校狀況調查問卷」，探討與分析國小校長教學領導行為與學校效能之關係，並探究國小校長與教師對校長教學領導行為與學校效能知覺的差異情形，與校長教學領導行為對學校效能各層面之預測力。問卷共分二部份，一為「國民小學校長教學領導行為量表」；第二部份為「組織效能知覺指數」。在「國民小學校長教學領導行為量表」上，是以 Hallinger(1984)發展出之「校長管理評量表」，及 Larsen 於 1987 年所編製的「教學領導行為問卷 Instructional Leadership Behavior Questionnaire」(ILBQ)、及 Murphy(1990)所提出之校長教學領導架構為參考依據編製而成，問卷內容分為發展教學任務與目標、確保教學品質、增進師生學習氣氛、發展支持的工作環境四層面，共 30 題，並以性別、服務年資、教育背景及學校規模為研究變項。此問卷採 Likert 五點量表，1-5 分別代表從「從不」到「絕大部分」，得分越高表知覺到校長教學領導越積極。並以內容效度及建構效度進行效度分度；Cronbach α 係數進行信度分析。研究發現大多數桃竹苗地區國小校長與教師都知覺到校長的教學領導行

為，然性別、年資在知覺到校長教學領導行為上有顯著差異，教育背景則無；而就不同背景變項之校長所知覺到之校長教學領導行為並無顯著差異；另在學校規模上，中小型學校規模之教師較大型學校之教師更常知覺到校長教學領導行為。

(四)楊振昇(1999)以 Hallinger 與 Murphy(1987)所編製之「校長管理評量表」(PIMRS)為參考，編訂「國小校長教學領導問卷」探討國小校長教學領導概況、困境及其因應策略。此工具內容包含形成學校目標、溝通學校目標、督導與評鑑教學、協調課程、督促學生進步、保障教學時間、保持高出現率、提供教師誘因、提升教師專業發展與提供學習誘因等十個層面，以服務年資、性別及學校規模為研究變項，採李克特氏五點計分量表，共計 50 道題項與 2 題開放式問答。在教學領導現況上，研究結果發現，國小校長在教學領導行為上的自評，明顯高於教師對校長的知覺；而校長的服務年資、性別與學校規模並不會造成教師對校長教學領導行為知覺的影響。

(五)李安明(2001)於「我國國民小學校長教學領導之研究」中以「國民小學校長教學領導行為調查問卷」為工具，以測量校長與教師對於校長教學領導之知覺狀況。此問卷乃以 Hallinger(1984)所發展之「校長管理評量表」及 Larsen(1987)的「教學領導行為問卷」之內容為主，並參酌 Murphy(1990)所提出之校長教學領導的概念架構編製而成，包含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、與展支持之工作關係六層面 40 題項，校長與教師皆使用相同之問卷，並以性別、年齡、服務年資、教育背景及學校規模為研究變項。量表每一題項敘述均包含兩個數列，第一個數列用以表示學校目前的運作情形，另一個數列則表示期望的學校運作情形，填答方式採李克特式五點量表，1-5 分分別代表從「從不如此」到「總是如此」。此量表之效度分析以內容/專家效度及建構效度為主，信度則採用 Cronbach' s α 係數。研究結果發現，國內國小校長與教

師皆常知覺到校長的教學領導行為，並時常期盼校長能在教學領導上有所作為；然校長與教師不論在教學領導的現況知覺度上，或是在期望的程度皆皆有顯著差異。而學校規模僅對教師在知覺校長的部份產生差異。

(六)張維倩(2004)根據國外學者 Bossert, Dwyer, Rowan & Lee(1982)之教學管理檢視架構、Sndyner(1983)之教學領導模式、Hallinger & Murphy(1987)之教學領導架構、Murphy(1990)教學領導模式及其他國內相關研究，編製「幼托園所主管教學領導行為與教師教學效能關係調查問卷」。問卷內容包含發展教學任務與目標、提升課程與教學品質、發展支持性的工作環境、營造園所的學習氣氛及促進教師專業成長等五項，共三十道試題；研究變項則有園所所處地區、園所性質、園所規模、園所主管最高學歷、園所主管年資、教師年齡、教師任教年資、教師最高學歷及兼任行政職務九項。本量表採李克特式五點量表做為填答與計分方式，從 5-1 分分別代表「非常符合」至「非常不符合」五等級，以專家意見調查建構量表內容效度，並以 Cronbach' s α 係數進行信度分析。其中園所背景變項與園所主管教學領導行為關係密切，並以園所主管年資所產生之影響最為顯著。

(七)Hallinger, P. & Murphy, J. (1985)自編校長「校長教學管理評量表 Principal Instructional Management Rating Scale」(PIMRS)，檢測十所國小校長之教學領導行為，此量表並在不同國家的教學領導研究中廣受運用。此量表依據 Latham 和 Wexley(1981)「行為定向法 Behaviorally Anchored Rating Scales」(BARS)中對與工作有關的關鍵行為發展出量表細項，並結合文獻與先前有關之觀察資料分析，發展出三面向與其下的十一個工作任務，並設計出 71 道題項，採李克特式五點量表，以學校教師、學區督學和校長本身為填答者，並以校長個人背景變項與學校變項做為研究變項。填答者須針對校長過去一年的行為表現勾選適當之分數，或勾選「？」

表填答者未曾發現校長有過這樣的行為，最後統計分數，分數愈高者表填答者知覺到校長有較高程度的教學領導實務表現。在信效度上，則採用內容效度、Cronbach alpha 信度分析、變異數分析與建構效度。研究結果從校長個人變項、組織環境因素來看，發現校長的性別、年齡、年資在教學領導的程度上產生顯著差異，女性校長得分高於男性，年輕校長(43 歲)分數高於年長者(46 歲)；在背景變項上發現，小規模學校的校長比大規模學校的校長更投入於教學領導中。

(八)Babbit(1991)修編 Ibrahim(1985)編製之「教學領導行為描述量表(The Instructional Leadership Questionnaire)」，進行校長教學領導行為與教師專業發展接受度之間關係的探討。量表內容有八項，分別是：進行整體的領導、具高期盼、提供教學之協助、示範專業教學技術、以學校成敗為己任、提供教職員專業發展方案、展現良好人際關係與溝通技巧，以及展現有效能之教學督導/評鑑，以此構成 34 道題項，並以李克特式五點量表為計分方式，從 1-5 分分別代表「從未有過」至「經常出現」。其中以性別、最高學歷、教學年資、在此學校教學之年資為研究變項，對象則是美國 647 位從 K 年級到 8 年級的天主教學校教師與 10 位校長。研究發現，教師對於校長教學領導行為的知覺度，與教師遵從校長在教學專業事件上的指引並無非常顯著正向關係；而教學經驗年資較為豐富的校長，在教學領導方面的表現程度也較為強烈，而這些校長的特質包括較為學生中心、課程取向、重視學生與教師的培育，以及對教育的熱忱。

(九)Widly & Dimmock(1993)透過自編之「教學領導問卷(The Instructional Leadership Questionnaire)」，對 154 位西部澳洲中小學校長與教師對校長領導教學知覺的調查研究。問卷包括四部份，第一部份填答者基本資料(職位、學校規模、地點、類型)；第二部份有四十四項教學領導工作項目勾選；

第三部份重述前項工作項目內容，並詢問是否工作為其他人員所執行；第四部份根據第三部份之填答，回答執行工作的人員為何。問卷採五點量表，1-5分別代表「不曾執行」到「校長獨立執行工作、承擔責任」。本工具並以建構效度、內部一致性信度進行信效度之檢測。研究結果發現：1. 教學領導似乎是學校各階層的责任；2. 「課程管理」與「評鑑與回饋」是校長最少參與的部份，尤其與教師有關的工作；3. 中小學校長的教學領導有顯著差異，小學校長較中學校長承擔更多教學領導之責；4. 教學領導與學校規模有顯著關係，規模小者較規模大者有愈高知覺程度；5. 「對高品質的教學予以獎賞表揚」一項被認為是校長與其他人員都沒有做到的；6. 校長與校內其他成員對校長教學領導之知覺是有差異的。

二、國內外教學領導研究工具之分析

綜上所述與表 2-2 之對教學領導知覺相關研究之整理，發現國內有關教學領導知覺的研究並不在少數，並可歸納出以下幾個重點：

(一) 工具編製與計分方式

教學領導相關研究之工具多是以國外 Hallinger & Murphy(1984)所發展之「校長教學管理評量表(PIMRS)」為架構基礎進行發展，或是直接修正引用，因此 Hallinger & Murphy 的工具也是在研究教學領導中不論國內外皆是常被引用的工具，而其主要使用於教師與校長對校長教學領導知覺之調查，及可能對知覺造成影響的因素上，或是校長教學領導遇到的困擾。在量表計分的方式上，皆採李克特式量表，從 5 點量表至 8 點不等。

(二) 對教學領導內涵之分類

在問卷向度上從 2-11 項不等，大多是以教學領導之行為內涵作為面向，且皆著重於發展與傳遞學校目標、確保教學與課程品質、增進學習氣氛、發展支持的工作環境、提升教師專業等五向度上。

(三) 幼托園所長與國中小校長教學領導研究工具之差異

目前幼托園所長教學領導之研究以張維倩(2004)為主，其所發展之工具內涵與國中小校長教學領導研究之工具頗為雷同，皆以上述之五項分類為主。而在變項的設定上，則無性別一項，此因幼教從業人員男女比例過於懸殊；而學校規模班級數之設定，亦明顯少於國中小學，主要則是由於我國幼稚園及托兒所並非義務教育，多為私人興辦，因此園所規模無法與國中小等同。