

# 教練式領導在教師專業學習社群的應用

張德銳

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所退休教授

## 摘要

我國中小學教師專業學習社群的發展仍有改善的空間，改善之道之一便係應用教練式領導此一新興領導理念於社群領導上。本文以文獻探討，先對教練式領導的意義、理論基礎、目的、功能與限制、教練模式、教練技巧等主要概念，做一個整理和評述，並說明教師專業學習社群的主要概念和內涵，然後提出國內如何應用教練式領導於教師專業學習社群上的十點建議，例如發掘適宜的教練式領導者、加強教練式領導的專業培訓、釐清社群領導者的角色與功能等。

**關鍵詞：**教師專業發展、教師專業學習社群、教練式領導

## 前言

教師工作是一個專業，而做為一位專業人員，教師必須與時俱進，透過個別的、群體的多元學習途徑，來終身學習。「教師專業學習社群」(teacher professional learning community)，便是一種植基於「雁群理論」的團隊學習方式，自從一、二十年前被引進國內教育界後，不但受諸多學者們（如高博銓，2008；張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠，2011）所倡導，也廣為教育實務界所接受，其實施成效為許多研究報告所支持，但亦有許多改善的空間，其中之一便係社群領導者缺乏有效的領導素養與作為，以致影響社群的實施成效（江嘉杰，2014；張德銳、王淑珍，2010）。

「教練式領導」(coaching-based leadership)係新興的教育領導概念，甫為簡宏江（2009，2010，2015）、丁一顧（2013，2014）等所引進，相關的學術性論著不多，實徵研究亦相當缺乏，有待國內學者加以進一步研究和推廣。另外，教練式領導若能引進運用在教師專業學習社群的領導素養與作為上，當可協助解決國內教師社群領導者在領導缺失的問題，進而提升教師社群的實施成效。

有鑑及此，本文係採文獻探討，先廣泛蒐集有關教練式領導和教師專業學習社群的國內外網路、期刊及相關書籍等，然後透過文獻的歸納整理，將教練式領導和教師專業學習社群的主要概念與內涵做一個分析和評述，之後再闡明二者之間的關係並深入論述教練式領導在教師專業學習社群上的應用之道，最後再做一個結語。

## 壹、教練式領導的主要概念與內涵

以下就教練式領導的意義、理論基礎、目的、效益與限制、教練模式、教練技巧等，做一個整理並評述如下：

## 一、教練式領導的意義、理論基礎、目的、功能與限制

「教練式領導」可以說是一種把「教練」的概念運用在「領導」上，或者說是以「教練」為基礎的新興領導概念、歷程與作為。它在體育界和企業界已經行之有年，但在教育界仍在萌芽新興的階段，實有開拓的空間。本文作者認為「教練」做為一個助人專業，教練者宜把握「以人為本、以愛為核心、以服務為導向」的三個核心價值，也就是說，做為一位教練者，要活出愛，要時時以服務受教練者的態度和精神，適時適地的運用教練的模式和技巧，來促進受教練者的適性發展，進而提升組織的效能。

Joo (2005) 主張教練式領導係專業教練對受教練者進行一對一的關係歷程，使受教練者藉由自我覺察和學習，提高受教練者的領導行為的改變，進而協助受練者個人以及組織的成功與績效。

丁一顧 (2014) 指出教練式領導係一種領導者透過個人正向的行為特質的影響，與部屬建立關係，善用傾聽、提問、回饋等教練技巧，引導、支持與協助部屬進行學習與解決問題，藉以促進部屬的學習與成長，最後達成組織績效與目標的歷程。

簡宏江 (2015) 指出教練式領導是一種在組織情境中，領導者運用對話的教練技巧，幫助成員看清現狀與目標，引發成員思考與潛能，從而做出有效的抉擇，實現自己的願景或目標，獲得學習與成長，進而提升組織效能。

王淑麗 (2016) 則認為教練式領導係指教練者藉由個人正向行為特質的影響，與受教練者建立信任合作關係，提供受教練者傾聽、肯定、提問、回饋與反思等教練技巧與能力的學習，以促進受教練者的學習與成長。

總上所述，本文將教練式領導界定為「一種以教練為基礎的領導歷程，在此過程中，領導者堅信愛與服務的正向信念，與成員建立信任與合作關係，運用專注、傾聽、同理心、提問、回饋等教練技巧，引導、協助與支持成員進行學習與成長，進而達成組織效能與目標。」

在此一定義中，教練式領導者宜把握愛與關懷、以人為本、以服務為導向的核心價值；教練式領導者可以是外部的領導者，更可以是內部領導者；教練的方式可以是一對一的個別式教練，亦可以是一對多或者多對多的團隊式教練；無論是個別式教練或團隊式教練，其教練過程的順利運行，實有賴信任與合作關係的先行建構；在教練的過程中，領導者（教練者）可以採行的模式相當的多元，有賴領導者加以彈性運用；在教練的過程中，教練可以運用的技術亦相當多樣化，諸如專注、傾聽、同理心、提問、重述、摘要、回饋等。最後，教練式領導的目的，係在增進組織成員的學習與成長，進而提升組織的效能。

另要特別說明的是，教練式領導所強調的「領導」是協助、支持與「引導」，而不是「指導」被領導者。誠如陳朝益（2016）所言，教練不給魚吃，只教成員釣魚的技術；教練不做對與錯，好與不好的判斷，而是藉著「一盞燈、一席話、陪成員走一段路」，藉著互動性的對話，協助成員找到自我的目標與方向，能自主做決策，並採取適當的行動。這種強調引導與發展的新興領導理論是其特色，也是其與傳統領導理論明顯區隔之處。當然，如果過於強調「引導而非指導」的方式，也會限縮了其領導功能。畢竟，並不是每個組織成員、在每一個領導時空或背景下，都是適用引導式的領導風格。

丁一顧（2013）指出教練式領導的理論基礎係「成人學習理論」、「正向心理學」。也就是說，做為一位現代組織成員，特別是高級知識份子的老師，宜強調成人的學習經驗具有內發學習動機、自我導向學習、問題導向學習、立即應用性、協同合作、省思與實踐等特徵。另外，正向心理學，強調教練是一種以善引善的歷程，教練者宜善用傾聽、同理心、提問、自我表露等技巧，了解與發展成員的正向特質。此外，簡宏江（2010）亦指出教練式領導的心理學基礎除了正向心理學之外，尚有人本心理學，而該心理學啟示領導者宜尊重人的主觀經驗，將人視為一個獨特的個體，相信人有能力可以自行解決問題，並為自己的抉擇負起責任，而要協助一個人

的整全發展，必須先與教練對象建立起信任合作的關係。

教練式領導的目的在於促進組織成員的學習與成長，進而達成組織效能與目標。教練式領導如果做得好的話，當可發揮以下四個層面的效益（丁一顧，2013）：（1）對成員的效益：提高工作士氣、提升員工生產力、提高人際關係、決策能力、教學改善能力；（2）對領導者的效益：提升決策經營能力、提升領導能力、改善領導行為、強化情緒智商；（3）對顧客的效益：提升服務品質、提升學生學習策略與成效；（4）對組織的效益：改善組織氣氛、組織績效、提升工作效能。可見教練式領導在理論上會有諸多的功能，只是這些功能在國內教育界尚有待實徵研究加以驗證。

國內教育界在教練式領導的實徵研究並不多見。王淑麗（2016）以準實驗法進行研究，發現「教練式領導課程」的實施，對於高中學生「學習承諾」、「正向價值」、「決定能力」、「問題解決」、「人際溝通」與「目標導向」等六項「內在發展性資產」皆有正向影響效果。蔡嘉綺（2017）的問卷調查研究則發現國小校長教練式領導的四個構面（關係建立、有效溝通、覺知學習、回饋發展）與教師專業對話的四個構面（傾聽、延緩對話與評斷、探詢與反省、理解與尊重）具有中度正相關，另國小校長教練式領導之表現能有效預測教師專業對話。

國外的實徵研究亦指出學校行政人員若能善用教練式領導方式，提供受教練者支持、協助與引導，不論對於受教練者的專業發展、組織社群的建構、以及組織變革與發展，皆有所助益（Ezaki, 2015; Kearney, 2010; Killion, 2012; Robinson, 2016; Turnbull, Riley, & MacFarlane, 2015）。

惟教練式領導的實施亦會有諸多限制。丁一顧（2013）指出實施教練式領導有以下四個困境待克服：（1）互動時間不足問題：教練式領導較一般領導需花費更多時間，另受教練者也需花更多時間學習與參與；（2）教練式領導的習慣建立不易，教練者有時仍會在無意識中恢復使用傳統指導的方式；（3）受限於受教練者的人格特質，有時受教練者接受教練者之回饋與建議意願不高；（4）受教練者的習慣與能力建立不易，若缺乏持續性

的練習與回饋，會有教練效果持續性不佳的問題。此外，本文作者亦認為在教育情境中，教練者與受教練者所接受的行政支持不足，以及學校中保守、封閉、孤立的教學文化，恐亦是推動教練式領導常會遇到的困境。

## 二、教練式領導的模式與技巧

### (一) 教練模式

教練式領導所使用的教練模式相當的繁多，此處僅介紹五個比較適用於教育界的模式如下：

#### 1. 同儕教練模式

張德銳(2001)指出「同儕教練」(peer coaching)是一種教師同儕工作在一起，形成夥伴關係，透過共同閱讀與討論、示範教學，特別是有系統的教室觀察與回饋等方式，來彼此學習新的教學模式或者改進既有教學策略，進而提升學生學習成效、達成教學目標的歷程。

Joyce 與 Showers (1982) 指出同儕教練模式含有下列四個具有連續性的要素(或名之為階段)：

- (1) 研習：教師們以小組方式(原則上以同學年或同學科為主，但可以允許跨年級、學科或跨校)共同研讀、討論某一特定的教學模式或技巧，以熟悉、掌握此一教學模式或技巧的知識基礎。
- (2) 示範教學：由某一擔任教練角色的教師進行示範教學，以便協助教師同儕掌握教學要領和技巧。
- (3) 指導式練習和回饋：每一位教師以小組成員為教學對象，輪流進行微型教學(microteaching)，由教練和未進行試教的小組成員，進行教學觀察並提供回饋意見。
- (4) 獨立練習和回饋：每一位教師回到原任教班級，正式運用新的教學法或模式於日常的教學活動中，並由教師同儕們提供適度的鼓勵、協助和回饋。

同儕教練和教師專業學習社群在本質上是非常相近的，同儕教練所強調的同儕平等互動關係更是中小學教師們頗能接受的，它從理論上的學習開始，然後逐步漸進的落實到教學實務，過程中實施共同備課、觀課和議課，也和目前我國十二年國教課程綱要的要求相膾合，惟它在第三階段中，也就是「指導式練習和回饋」，強調教練除「引導」教學者外，亦可採行「指導」的風格，這是和教練式領導的主流說法有些出入的。

## 2. 認知教練模式

「認知教練」(cognitive coaching)是在「教練」專業中，一種特別強調受教練者認知發展的模式(張德銳、丁一顧, 2006)。由 Costa 與 Garmston (1994)所開創的認知教練，係由技能純熟的教練者運用特殊的會談技術，透過與受教練者間的合作和互動歷程，來增進受教練者在專業工作上的理解、決定及知能發展，而改變這些內在思考的過程，自然就會改善其外顯行為，進而提升學生的學習成效。

認知教練的實施歷程，如從受教練者的角度而言，包括計畫、事件、省思、應用等四個階段，茲說明如下 (Costa & Garmston, 1994)：

- (1) 計畫 (plan)：教練者採取提問的方式來對受教練者的行動計畫，引導進行討論，以便讓受教練者對計畫的目標、工作策略、成效評量等，有更清晰的理解與規劃。
- (2) 事件 (event)：受教練者依行動計畫加以執行，教練者則運用質性與量化觀察工具對受教練者的工作策略與成效表現，蒐集具體客觀的資料。
- (3) 省思 (reflection)：受教練者自我省思與自我評價工作表現，教練者從旁提供客觀資料，協助受教練者進行省思活動。
- (4) 應用 (application)：受教練者依據省思結果發展專業成長計畫，並應用於未來的工作之中，過程中教練者會提供成長活動所需的資源和支持。

認知教練所強調的「引導而非指導」的領導風格是非常脛合教練式領導的精神，另外其所強調的教學（事件）觀察與回饋三步曲是頗適用於當前我國中小學的公開授課與專業回饋活動。惟要堅持使用非指導性的風格，這對於慣於教導他人、好為人師的國人而言，是有待努力培養的素養。另外，受教練者每個人的認知成熟度或者所處的認知發展階段都不相同，對在不同發展階段的受教練者都要運用同一的非指導式風格，這樣的作法是否適宜，確實還有待商榷。

### 3. 明鏡模式

明鏡模式（GLASS）係丁一顧（2013）根據文獻探討所發展出來的一個模式，包括以下五個階段：

- （1）目標（goal）：確認要解決的問題和目標，這是教練的首要任務。
- （2）探究（explore）：針對問題和目標進行探究，才能對問題與目標加以釐清。
- （3）行動（action）：引發受教練者想出解決策略或計畫，這樣才能凡事豫則立。
- （4）支持（support）：協助、支持受教練者有效地實施行動計畫。
- （5）結果（result）：行動必須有結果，所以要強調問題的解決、學習和績效。

明鏡模式強調對問題和目標的觀照和掌握以及行動的實踐和績效責任是值得肯定的，惟該模式仍尚未有實務的應用和實徵性的研究成果，其可行性和實用性仍有待驗證。另模式中每個階段的英文字首未能完全符應模式的英文名稱，也是美中不足的地方。

### 4. 成長模式

成長模式（GROW）係英國 John Whitmore 爵士在 1996 年所提出的教練模式，各階段內涵如下（陳恆霖，2016）：

- （1）目標（goal）：設定達成此次行動的理想目標，目標可涵蓋短中長程



目標。

- (2) 現況 (reality)：探索並檢視現況與理想目標之間的落差。
- (3) 選擇 (option)：考慮各種不同選擇的策略或行動的可行性。
- (4) 意志 (will)：討論並確定行動的內涵、時程、執行人員、意願為何等。

該模式之所以在歐美教練界廣為應用，一方面係因其簡明易懂，另一方面則符應理性決策的原則，不但能考量現況與理想的落差，且能考量各種選擇方案的利弊得失，協助受教練者做出合乎理性的抉擇。但是一個人的作決定是否為純理性的，而沒有感性或者直覺的成份，還是有待商榷。

## 5. POWER 模式

POWER 教練模式係 Reiss (2007) 所提出的，計有下列五個階段：

- (1) 目的 (purpose)：確認本次教練的目的或未來。
- (2) 展望及障礙 (outlook and obstacles)：釐清受教練者的認知及所知覺的障礙。
- (3) 行動計畫 (what)：分析受教練者可以做什麼以及行動的選擇性。
- (4) 同理、彰權益能及鼓勵 (empathize, empower, encourage)：對受教練者的努力提供情緒支持，以及授權和激勵受教練者。
- (5) 檢視及記錄 (recap and record)：檢視對話與承諾，查核目標行動進展，並確認行動計畫的修正。

該模式的前三個階段與其他模式並無太大的不同，惟在後二個階段能夠強調對受教練者在行動過程中的協助、支持與激勵，並透過紀錄協助受教練者持續修正行動計畫，頗具「行動研究」的要素，則是其理論的特色。

### (二) 教練技巧

陳恆霖 (2016) 指出實施教練式領導的技巧，主要為下列七個對話技術：

1. 專注技術：教練者要善用眼神接觸、臉部表情、空間距離、準語言、舉此神態等，表現對受教練者的專注。
2. 傾聽技術：教練者要能傾聽「5K」：聽出關鍵事件（key events）、關鍵人物（key person）、關鍵時刻（key moment）、關鍵轉折點（key turning point）、關鍵字（key word），以把握事件的整體脈絡和意涵。
3. 同理心技術：教練者要盡量使用「似乎」、「好像」、「也許」、「如果」等假設語氣，以避免先入為主的主觀偏見、刻板印象、預先論斷與做出評價。此外，要能感受並掌握隱藏在受教練者內在的感覺和意義，以充分同理受教練者的認知與想法、情感與情緒、行為與舉止。
4. 提問技術：教練者除了要少說多聽外，更要少給答案多提問。教練者可以多善用「讚賞式問法」、「開放式問題」、「漏斗式提問法」等技術。
5. 重述技術：重述不是像「鸚鵡學語」一字不漏地重說，而是說出受教練者說話內容的重點。丁一顧、張德銳（2009）進一步指出重述可以包括三種類型，分別是：（1）瞭解與解釋；（2）摘要與組織；（3）提升、改變概念上的焦點。
6. 摘要技術：就好像在教學過程中宜將所教概念做一個摘要整理一樣，教練者可以在與受教練者對話進行一個段落後，將兩人對話內容的要點，加以整理與歸納，回應給受教練者。
7. 回饋技術：教練者對於受教練者提供誠實、可信、建設性的回饋，而建設性回饋的特徵必須是「具體的內容」、「明確的事實」、及「客觀的回應」。

惟教練式領導的技術，應不限於上述之對話或人際溝通技術，應該還有觀察技術、行動研究技術、計畫評核術、團隊共識技術、團隊關懷與成長技術等，這些都是教練者可以學習和善用的技術。只要對受教練者或受教練團隊有幫助的技術，都是好技術。另外，值得一提的是，態度宜重於技術，也就是說，教練要先有正確的教練信念和態度，那麼這些技術的使用才會顯示其意義和價值，也才不會流於技術上的窠臼。

## 貳、教師專業學習社群的主要概念與內涵

在分析並評述完教練式領導的主要概念，以下接著就教師專業學習社群的意義、理論基礎、目的、效益與限制、類型、特徵、運作要素等，做一個整理並評述如下：

### 一、教師專業學習社群的意義、理論基礎、目的、效益與限制

專業學習社群（professional learning community [PLC]）之用詞在學界仍未十分確定，有的學者（如 Foulger, 2005）偏好使用「實務社群」（communities of practice）；有的學者（如 Haberman, 2004）使用「學習社群」（learning communities）；有的學者（如 King & Newmann, 2000）則使用「專業社群」（professional communities）。

但不論用詞為何，Barth（1988）所提出的「學校是學習者與領導者的社群」（school as a community of learners and leaders）是相當具有時代性與前瞻性的概念，它不但可以破除學校保守孤立的文化傳統，也號召者每一位教師、每一位校長共同加入學習與協作領導的行列。只可惜的是，教師專業學習社群在國內雖業已蓬勃發展，而校長專業學習社群的文獻與實徵研究，仍寥若晨星而有大幅改善的空間。惟本文為聚焦，還是把重點放在教師專業學習社群這個領域上。

本文綜合國內外專家學者（林思伶、蔡進雄，2005；林劭仁，2006；DuFour & Eaker, 1998；Hord, 2004）將「教師專業學習社群」界定為：「由一群具有共同的信念、願景或目標的教師所組成之學習與成長的團隊，透過教師之間省思對話、探索學習、協同合作及分享討論等方式，來精進教學專業素養以及提升學生的學習成效與品質」。

在上述定義中，教師是一群具有共同信念、願景或目標的專業人員；其次，教師除了個人式的學習與成長外，更可以透過與教師同儕的省思對

話、探索學習、分享討論等方式，進行團隊式的成長與學習；最後，教師專業社群成長與實踐之目的，除了精進教學之外，更重要的是要提升學生學習的品質和成效，也就是說教師專業學習社群是要負有績效責任的。

張德銳、王淑珍（2010）指出教師專業學習社群的理論基礎主要為「社會建構主義」（social constructivism）、「合作學習」（cooperative learning）以及「情境學習」（situated learning）等理論。根據 Vygotsky 的「社會建構主義」，知識的擁有並不是由外來環境強迫灌輸，而是靠學習者本身建構形成的，而在建構的過程中，同儕夥伴所提供的鷹架，乃是一大助力。「合作學習理論」強調透過小組成員在組織中的互動過程，並且在過程中集合所有成員的觀點與能力，將能激發成員的思考，促進個人的學習與成長。「情境學習理論」則主張知識是學習者與情境互動的產物，且知識深受社會脈絡與文化的影響。因此，教師若能參與學習社群，便可藉由參與的過程來使教師專業知識與技巧更加精進與純熟。

誠如前述教師專業學習社群的目的在精進教學和提升學生學習的品質。在教師專業學習社群的功能方面，教師組織專業學習社群，不僅在教師個人方面，能交流個人教學經驗，擴展教學專業知識；有效解決教學實務問題；擴增教學理念與研發教材、教法（張新仁，2009）。在學校方面，亦可帶來以下效益：（1）滿足情感需求；（2）增進團隊合作；（3）分享教學領導權；（4）提升教師知能；（5）提升教師素質，進而拉高學生學習成效；（6）形塑優質學校文化（林偉文，2002；陳美玉，2005；張新仁，2009）。

惟教師專業學習社群的實施亦有其限制。張德銳、王淑珍（2010）指出，教師專業學習社群要能充分發揮效益，仍有三個困境需加以突破：（1）教育行政機關支持不足；（2）學校的科層體制、以及校長與行政人員的權威式領導；（3）教師孤立封閉的文化，以及缺少教師領導、教學輔導、人際關係與溝通方面的專業訓練。

就上述第三個困境方面，蕭舜文（2013）的研究指出，教師社群召集人（領頭羊）的領導困境，主要出現在專業不足、課務繁瑣、時間壓力、參與意願低等方面。莊雅琇（2013）的研究亦指出教師社群的運作困境，除社群成員、學校行政支持以及組織結構層面的困境外，社群召集人的領導亦是一個亟待克服的面向。

由上述研究可見，教師專業學習社群對於教師專業發展與學生學習固然有其潛能，但是其順利發展實有賴教育行政機關、學校校長以及教師本身的共同努力。尤其以後者最為重要，這是因為教師本身才是教育改革的關鍵，惟有教師們自我覺察專業學習社群的功能與需求，願意主動參與並且願意承擔教師領導的角色，進而發揮教師協作與領導的功能，學校的組織結構和領導、以及教育行政機關的協助與支持才能產生作用。

## 二、專業學習社群的類型、特徵與運作要素

教師專業學習社群的類型相當的多元，可以依參與對象來區分，例如同學年的學習社群、同學科領域的學習社群、跨學年或學科領域的學習社群、跨校或跨縣市的學習社群；亦可以依專業發展主題來區分，例如「素養導向教學專業學習社群」、「翻轉教學專業學習社群」、「閱讀教學專業學習社群」、「班級經營專業學習社群」等。惟本文作者建議教師專業學習社群宜從同學年或同學科領域做起，先發揮學年或學科領域教學研究會的功能，再由教師依自己的成長需求，參與跨學年、跨學科或跨校跨縣市的學習社群。至於專業發展的主題如能配合學校發展與革新的需求，則可兼顧教師個人與學校組織發展的目標，實一舉兩得，是非常值得鼓勵與肯定的作法。

Kruse、Louis 與 Bryk（1995）指出，教師專業學習社群的特徵有五：（1）共享價值；（2）協同合作；（3）分享實務；（4）省思對話；（5）關注學習。其中最後一個特徵是最重要的，也就是說，教師社群的活動如未能聚焦於教師教學的改善以及學生學習的成長，例如教師桌球社、

瑜伽社、單車社等，皆屬教師健身聯誼社團，是很難稱得上專業的學習社群活動。

除上述教師專業學習社群的重要特徵外，張德銳、王淑珍（2010）亦指出教師專業學習社群若要維持良好運作，則需要靠「人力資源」的支持與投入、以及「結構情境」的配合等要素。在人力資源部份，例如「社群成員彼此信任和尊重」、「校方支持與領導」、「成員要學習適應社會化的歷程」、「成員要具備基礎的社群運作知能」等。在結構情境部份則包含「教師要有會議及討論時間」、「成員之間物理空間宜接近」、「成員有互相依賴的教學角色」、「學校要提供有效溝通的網絡結構」等。

由上述可見，教師專業學習社群要順利起動，進而永續經營，看似容易，實則不易，需投入足夠的人力、社會資源，讓社群得以順暢的運作，同時也要重視社群中教師們有會議和討論的時間、工作空間上的接近、互相依賴的教學角色、以及有效溝通等結構情境要素，方能使教師專業學習社群在穩定中持續運作與發展，這些要素皆值得教師社群的領導者以及行政人員加以正視。

## 參、教練式領導在教師專業學習社群之應用

教練式領導與教師專業學習社群具有密切的關係。有效的教練式領導可以提升教師專業學習社群的實施成效；而教師專業學習社群的順利發展更可以培植更多的教練式領導者，讓教練式領導能生生不息。可見教練式領導與教師專業學習社群在學理上應有顯著的正相關，是可以相得益彰的。

丁一顧（2014）採問卷調查法，以臺北市參與教師專業學習社群之 844 位國小教師為對象，結果發現：（1）校長教練式領導與教師專業學習社群具中高度正相關；（2）校長教練式領導對教師專業學習社群具有預測力、且具高度顯著正向影響。蔡嘉綺（2017）的研究亦發現國小校長教練式領導與教師專業對話具有中度正相關。

同理可推測教師社群領導者（教練者）若能採取教練式領導，當有助於教師專業學習社群成效的提升。換言之，社群領導者若能透過個人正向的行為特質之影響，與社群成員建立信任合作關係，善用傾聽、提問、回饋等教練技巧，促發成員自我覺知成長的需求，引導、支持與協助成員進行學習與解決問題，當能促進社群的發展並達成社群的績效與目標。在這一點上，賴惠蘭（2013）的研究發現教師社群運作順利的關鍵因素除教師專業成長的自覺、成員的向心力、學校領導者與行政的支持與協助之外，召集人的領導能力亦十分重要。此外，童新峯（2011）和蘇玲（2012）的研究亦皆發現其個案國小專業學習社群的成立皆起源於教師的課程領導，而凝聚社群的主要因素是有能力與意願的領頭羊的帶領，才是教師專業學習社群邁向成功的關鍵。

有鑑於前述教練式領導者的重要性，而教師專業學習社群的實施關鍵係在於領導者的發掘、領導素養的培訓、領導角色的認知、以及領導模式與技巧的充分運用等方面。另外，為有效推動教師專業學習社群，社群領導者非常有必要和成員建立信任合作關係，以及和成員共同發展社群發展的主題。當然行政的支持和肯定也是社群發展的重要條件。據此，為讓教練式領導在教師專業學習社群發揮功能，茲提出下列十點建議供教育行政機關和各級學校以及教師們所參酌：

## 一、發掘適宜的教練式領導者

在教學場域，一位成功的領導者（教練者）必須是一位在課程教學有經驗、有效能的教師。其次，光有教學能力還是不夠的，還需要有溫暖的人格特質以及平易近人的作風，最後更需要具有「愛與服務」、「以人為本」的價值信念，才能在教師專業學習社群中對成員（受教練者）提供全人的尊重與關懷。畢竟教練本是一個自渡渡人、以生命影響生命的專業，而這個專業對於具有社會型人格的教師是非常適宜的。

## 二、加強教練式領導的專業培訓

在審慎發掘、遴選教練式領導的儲訓人選後，接下來就要實施教練式領導的專業培訓了。培訓內容除了繼續強化課程與教學創新知能外，主要為：「教練式領導理論與實務」、「社群領頭羊實務經驗分享」、「教練技術」、「人際關係與溝通」等，職前培訓完後宜返回工作崗位實習並接受師傅教練的指導後，再接受回流教育才能獲得認證。

## 三、釐清社群領導者的角色與功能

為了避免社群領導者（教練者）的角色模糊，在給予社群領導任務之前，行政人員宜和社群領導者討論釐清其角色、職責、以及預期可達成的功能等。另宜適度減輕社群領導者的授課時數和行政負荷量，以避免工作負荷過於沈重。其次，應在正式的場合頒發社群領導者聘書，並利用各種機會和管道，公開說明教師專業學習社群的意義與價值，讓社群領導者能充分感受到擔任教練式領導是一個有尊榮感且能自我實現的任務。

## 四、把握非指導式的教練風格，但兼籌並用其他風格

誠如前述，教練式領導所強調的是用「非指導式風格」來引導社群成員（受教練者）的學習與成長，是故社群領導者宜善用引導的方式，透過提問與對話來鼓勵社群成員們找到自我的目標與方向，自我做決策，並採取適當的行動。惟因非指導式的風格對於教學經驗豐富、認知高度成熟的老師比較有效，對於初任教師或者認知發展尚未臻成熟的教師，也許可以併用指導式或者合作式問題解決的風格，然後再逐步漸進地加強引導式風格的使用，這樣也許更能符應受教練者的需求並有效協助其專業發展。

## 五、運用彈性的教練模式

如前所述，教練的模式甚為多元，至少有同儕教練模式、認知教練模式、明鏡模式、成長模式、POWER 模式等，社群領導者可以依社群的發展需求，與成員們共同討論決定適宜的教練模式。另外即使採用某一個模



式，也不必一成不變，而是可以彈性調整運用的。例如，在同儕教練模式裡，示範教學不一定要觀摩教練者的教學，可以訪視觀摩他校的教師，或者以觀賞教學錄影帶做為替代。又如認知教練模式中的計畫會談可以用共同備課來取代之，而不一定是一對一的會談。總之，每一個教練模式固然有其合乎邏輯的實施歷程與階段，但「法無定法」，只要能有效協助社群成員發展，便是好的、適宜的模式。

## 六、使用多元的教練技術

教練式領導者在進行社群活動時，可以善用的對話技術亦相當的多樣化，最少有專注、傾聽、同理、提問、重述、摘要、回饋等技術。除了對話技術之外，教練式領導者亦可善用教學觀察、行動研究、檔案製作、計畫評核術等。重要的是，這些技術要能經常練習、經常使用才能熟能生巧，成為領導知能中很自然生成的一環。當擁有這些技術之後，除了在日後繼續增添新技術外，還是要隨著領導情境的需要，加以調整和變化，所謂「窮則變、變則通、通則久」便是這個道理。

## 七、形塑社群成員間的信任與合作關係

教練式領導是一個價值信念與實施技巧並重的專業，它必須建構在信任與合作的關係中才能萌芽與茁壯。是故擔任教練式領導的社群領導者，宜在平時就能主動關懷社群成員，和成員建立起誠摯的友誼。其次，透過真誠、平等、開放的對話，協助、支持成員思考與解決日常的教學或行政問題，進而為專業學習社群的學習與成長工作，奠定穩定發展的磐石，這種以友誼為基礎的信任與合作關係是社群發展成功的先決條件。

## 八、發展社群專業發展主題

為了讓專業學習社群有了學習的焦點，可以每年或每幾個年度配合教育政策、教育發展趨勢或者學校革新與發展的需求，以共識決定專業發

展主題，例如配合 12 年國教新課綱而發展的「素養導向教學專業學習社群」、「問題解決導向教學專業學習社群」、「學習共同體專業學習社群」等。惟一個主題發展了幾年之後，勢必要做檢討、改變和轉型，才能有新的內涵和生氣，例如學習共同體發展了一陣子之後，可以發展分組合作學習或者差異化教學，讓成員的教學策略更具多樣化。

## 九、提供足夠的行政支持

如前所述，行政支持不足是教練式領導以及教師專業學習社群的共同實施困境之一。是故，學校行政人員除了致力營造信任、合作、精進的校園文化之外，應具有教師領導的觀念和素養，並充分支持社群領導者所做的奉獻和努力，例如因為時間不足常為教練式領導之困境之一，所以學校行政人員宜提供社群領導者減授鐘點之工作誘因，讓資深優良教師有時間從事社群領導工作，另外在排課上也宜讓社群成員有共同的空檔時間，以利社群活動的進行。此外，宜提供社群專用空間以方便教師們進行專業學習社群活動。除了時間和空間資源之外，人力、財力、物力資源也是社群領導者遂行教練式領導任務所不可欠缺的協助。同樣的，教育行政機關也應充分提供教師專業學習社群所需的經費而又不要求過多的書面成果報告，這也是讓教師專業學習社群能蓬勃發展的要素之一。

## 十、肯定社群表現並鼓勵進行成果分享

肯定與鼓勵是激勵教師專業學習社群能繼續向前走的一個動力。是故，當社群領導者在推動教師專業學習社群時，行政人員除提供必要的協助和支持外，亦要在各種正式與非正式的場合，肯定、慶祝教師們在社群上的學習成就和表現。此外，除了鼓勵教師們將學習成果向校內教師們分享之外，亦可鼓勵教師們參與教育部或各縣市教育局處所舉辦的教學卓越獎、優質學校甄選、教育創新行動研究甄選等，俾將學習與實踐成果與校外教師們分享與推廣。這種以「好東西和好朋友分享」的心態，不斷地向校內外分享與推廣，將會使得社群的影響力更加無遠弗屆。

## 肆、結語

教練式領導是新興的領導理論，在實務上亦有推廣應用的價值，它強調與成員建立信任關係，以引導式的風格，運用多元的教練模式與技術，來協助成員學習與成長。這種由對的人，在適當時間，做對的事，對於領導者、被領導者以及學校組織都是有幫助的領導實務，實在非常值得倡導。

在日新月異，日益多元化、多變性、複雜性與不確定性的教育環境裡，教師必須終身學習與成長，而其中一個有效途徑，也是中小學教師頗能夠接受的方式，便是透過教師專業學習社群，與同儕攜手成長。教師專業學習社群固有其改進教學與促進學生學習之目的，但常受限於社群領頭羊的領導作為不足而功能不彰，是故如何善用教練式領導的理論與作為，來強化教師專業學習社群功能的發揮，是本文的主要目的。據此，本文提出了發掘適宜的教練式領導者、加強教練式領導的專業培訓等十個可行的建議。

「學校是學習者與領導者的社群，每位教師都可以成為領導者。」Barth (1988) 的這二句至理名言，提醒著教育界：每一位老師都是學習者，每一位老師也都可以成為領導者。期盼我國中小學每位老師都能學習教練式領導的理論與實務，也都能在教師專業學習社群中輪流擔任教練式領導的角色，讓「雁群理論」的理想在教育界充分實現。

## 參考文獻

- 丁一顧 (2013)。校長教練式領導相關概念、研究與啟示。**教育研究與發展期刊**，9 (3)，41-60。
- 丁一顧 (2014)。國小校長教練式領導與教師專業學習社群關係之研究。**教育政策論壇**，17 (3)，117-151。
- 丁一顧、張德銳 (2009)。認知教練—理論與實務。臺北市：五南。
- 王淑麗 (2016)。教練式領導課程實施對高中生內在發展性資產影響之研究 (未出

- 版之博士論文)。臺北市立大學，臺北市。
- 江嘉杰(2014)。臺灣地區教師專業學習社群學位論文之分析。**學校行政**，**91**，159-180。
- 林劭仁(2006)。專業學習社群運用於師資培育自我評鑑之探究。**中正教育研究**，**5**(2)，79-111。
- 林思伶、蔡進雄(2005)。論凝聚教師學習社群的有效途徑。**教育研究**，**132**，99-109。
- 林偉文(2002)。國民中小學學校組織文化、教師創意教學潛能與創意教學之關係(未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 高博銓(2008)。學校學習社群的發展與挑戰。**中等教育**，**59**(4)，8-20。
- 陳美玉(2005)。師資生個人知識管理及其對專業學習與發展影響之研究。**師大學報**，**50**(2)，181-202。
- 陳恆霖(2016)。**Coach 領導學**。臺北市：大寫出版社。
- 陳朝益(2016)。**幫員工自己變優秀的神奇領導者**。臺北市：大寫出版社。
- 張新仁(主編)(2009)。**中小學教師專業學習社群手冊**。臺北市：教育部。
- 張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠(2011)。臺灣教師專業學習社群的啟動。**教育研究月刊**，**201**，5-27。
- 張德銳(2001)。共譜教師專業成長的新樂章—談同儕教練。**中等教育**，**52**(2)，134-143。
- 張德銳、丁一顧(2006)。認知教練相關概念、研究及啟示。**教育行政與評鑑學刊**，**1**，23-50。
- 張德銳、王淑珍(2010)。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。**臺北市立教育大學學報**，**41**(1)，61-90。
- 童新峯(2011)。**專業學習社群運作及其促進學校文化改變之個案研究**(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 賴慧玲(2013)。**教師專業學習社群運作及其對學校文化影響之探究——以一所小學為例**(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 蘇玲(2012)。**國民小學教師專業學習社群形塑歷程之研究——以臺中市國光國小兒童音樂劇團為例**(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 蔡嘉綺(2017)。**臺北市國小校長教練式領導與教師專業對話關係之研究**(未出版之碩士論文)。臺北市立大學，臺北市。
- 簡宏江(2009)。教練領導理論對幼兒園行政領導的啟示。**育達學院學報**，**19**，62-76。
- 簡宏江(2010)。「教練領導」理論應用於國民小學校長領導之初探。**育科科大學報**，**24**，57-85。

- 簡宏江 (2015)。運用教練式領導課程提升幼兒園園長領導知能。《中華管理發展評論》，4(1)，47-59。
- Barth, R. S. (1988). School: A community of leaders. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 128-147). New York, NY: Teachers College Press.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Ezaki, J. Y. (2015). *Secondary administrators' perceptions of the blended coaching model on their development as transformational leaders* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI 3685459).
- Foulger, T. (2005). School leadership succession and the challenges of change. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 62-89.
- Haberman, M. (2004). Can star teachers create learning communities? *Educational Leadership*, 61(8), 52-56.
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. M. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing school through professional learning communities* (pp. 5-14). New York, NY: Teachers College Press.
- Joo, B. (2005). Executive coaching: A conceptual framework from an integrative review of practice and research. *Human Resource Development Review*, 4(4), 462-488.
- Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4-10.
- Kearney, K. (2010). *Effective principals for California schools: Building a coherent leadership development system*. San Francisco, CA: WestEd.
- Killion, J. (2012). *Meet the promise of content standards: Professional learning required*. Oxford, OH: Learning Forward.
- King, M. B., & Newmann, F. M. (2000). Will teacher learning advance school goals? *Phi Delta Kappan*, 81(8), 576-580.
- 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: Perspective on reforming urban schools* (pp. 23-44). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Reiss, K. (2007). *Leadership coaching for educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Robinson, T. L. (2016). *Leadership coaching for new administrators using the blended coaching model*. Brandman University, Irvine, California.

Turnbull, B., Riley, D., & MacFarlane, J. (2015). *Districts taking charge of the principal pipeline*. New York, NY: The Wallace Foundation.

# Coaching-based Leadership and its Application for Teacher Professional Learning Community

Derray Chang

Retired Professor, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

## Abstract

Teacher Professional Learning Community (PLC) has been developed in Taiwan for years but still faces issues that need to be addressed and areas for improvement. One of the improvement approaches is the adoption of coaching-based leadership in PLC. This study summarizes the definition, theoretical basis, goals, limitations, models, and techniques of coaching-based leadership by literature review. It also analyzes the main concepts of PLC. This study also touches on how to implement coaching-based leadership for PLC in Taiwan, such as discovering the coaching-based leaders, strengthening their professional training, and clarifying the roles and functions of community leaders.

**Keywords:** teacher professional development, teacher professional learning community, coaching-based leadership

