

臺北市國中教學輔導教師之教師領導成效與困境之個案研究

張德銳¹ 張素偵²

¹ 輔仁大學師資培育中心教授

² 臺北市立大學圖書館閱覽組組長

摘要

臺北市中小學教學輔導教師制度自1999年開始推動，其目的在於鼓勵資深優良教師走出教室，發揮「薪火相傳」的教學領導功能，亦即教學輔導教師制度具體實踐了教師領導的理念。因此，本研究係從臺北市中小學中選出一所推動教學輔導教師制度有成效的國民中學，以訪談法及文件分析法深入瞭解其教學輔導教師在教師領導的現況，訪談對象為三位教學輔導教師、三位夥伴教師，以及校長和教務主任，文件分析則用以檢驗、補充訪談資料，希冀從中發現該校教學輔導教師在教師領導的內涵、成效與困境，進而提出具體建議。綜合研究結果，獲致主要結論如下：

- 一、教師領導的工作內涵主要係從事教學行動研究、促進教師專業發展、擔任與行政的溝通橋樑，以及從事校外推廣並成為他校教師的楷模。
- 二、教師領導的成效為教學輔導教師與夥伴教師教學相長、有效幫助學生學習、型塑優質教師文化、促進學校革新與發展及破除教師孤立文化。

三、教師領導的主要困境在於教學輔導教師與夥伴教師互動時間不足，及受到少子化的影響，無法招募新進教師，導致教師領導制度產生配對上的困難。

關鍵詞：教師領導、教學輔導教師、夥伴教師、專業發展

壹、緒論

教師之良窳，攸關教育之成敗，沒有教師的參與、支持與投入，教育發展無成功之日。國內外許多知名的學者，如陳佩英（2008）、張德銳（2010）、Barth（1988）、Fullan和Hargreaves（1996）、Sergiovanni（2001）分別從教師發展、學校變革、課程改革、學校文化、教育領導等角度，論述教師領導（teacher leadership）的重要性及開拓教師領導的研究範圍。教師領導已成當代學校革新與領導理論及實務的主要發展趨勢之一。

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

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

本研究者自 1999 年開始所長期推動之教學輔導教師制度，發現有一大群教師們具有變革的正向能量，若能鼓勵他們走出教室，去成就別人也成就自己，當能發揮「薪火相傳」之教學領導功能，誠然具備了教師領導

的精神與宗旨。因此，本研究之目的擬從臺北市中小學中選出一所推動教學輔導教師（以下簡稱教學導師）制度頗有成效的國民中學，以訪談法及文件分析法深入瞭解其教學輔導教師在教師領導的現況，希冀從中發現其成效與困境，進而提出具體建議，俾供他校推動教師領導制度之參考。據此，研究問題如下：

- 一、個案學校教學輔導教師實施教師領導的工作內涵為何？
- 二、個案學校教學輔導教師實施教師領導的成效為何？
- 三、個案學校教學輔導教師實施教師領導的困境為何？如何解決？

貳、文獻探討

一、教師領導的意義

教師領導迄今仍未有明確、一致性的定義，造成教育圈外的人士，甚至教育學者專家，也未能充分掌握教師領導的概念（郭騰展，2007，頁157），學界在教師領導定義的唯一共識係超越教師所屬教室所發揮的能力及承諾（Beauchum & Dentith, 2004; Fullan & Hargreaves, 1996）。以下列出學者對於教師領導的定義：

- （一）Harrison 和 Lembeck（1996）認為教師領導係教師領導者主動參與以促進改革、採用多元有效的溝通方式、瞭解學校整體及學區組織、且持續本身專業發展之歷程。
- （二）Leithwood 和 Jantzi（2000）將教師領導視為影響力的運用，透過集體領導的形式，教師以合作的方式發展其專門的技能。
- （三）Miller、Moon 和 Elko（2000）主張教師領導意指教師在教室外之行動，包括下列具體或隱含的職責：提供其同事之專業發展、影響社區或學區之政策、扮演兼任學區職員角色以支持教室層級措施之改革等。
- （四）Patterson 和 Patterson（2004）認為教師領導係教師同儕之合作，其目

的在改善教與學，不論領導者是否具備正式或非正式職位。

- (五) York-Barr 和 Duke (2004) 指出教師領導係教師個別或集體影響其同事、校長、以及其他學校成員，致力於改善教和學，其目標則在提升學生學習表現及成就。
- (六) 蔡進雄 (2005) 認為教師領導即教師對學生、學校行政人員、同儕、家長及社區等產生積極正面影響力的歷程。
- (七) 陳玉桂 (2006) 主張教師領導係教師依其正式職位或以非正式的方式發揮其知識、技能的影響力，促進他人的改善與成長，包括學生的學習、教師同仁的專業成長、以及學校、教育的改善。
- (八) 郭騰展 (2007) 將教師領導視為影響力的發揮，強調教師在教室內和教室外發揮其影響力，引導同儕群策群力改進教育措施、參與教師學習和領導社群、以及致力於改善教與學，對學校利害關係人產生積極正面影響之歷程。
- (九) 林欣儀 (2009) 將教師領導定義為教師以正式職位或非正式的方式，發揮影響力，改善學生的學習與成就，促進學校同儕專業成長與學校效能的進步。
- (十) 吳百祿 (2009) 認為教師領導是一種教師專業發展的歷程，其目標在於促進學校行政人員、教師同儕、學生、家長、社區以及校園文化產生積極正向的變革，並進而達成學校改善的最終目的。
- (十一) Katzenmeyer 和 Moller (2009) 則主張教師領導者在教室內和超越教室之外進行領導。他們認同教師係學習者、領導者的社群並對其有貢獻，影響其他教師一同改進教育實務，同時接受達成領導結果的責任。

本研究根據文獻探討結果將教師領導定義為「教師依其正式職位或以非正式的方式，在教室內，特別是超越教室之外，貢獻於既是學習者也是領導者的社群，影響他人一同改進教育實務，進而提升學生學習的歷程。」包含下列五個要點：第一，教師領導是教師發揮影響力的歷程。第二，

教師領導可以發生在正式職位上，更可以發生在非正式職位上。第三，教師領導可以發生在教師所屬的教室內，但更被期待能走出教室發揮正向的影響力。第四，教師領導的較佳管道係在「學習者和領導者的社群」（a community of learners and leaders），也就是說學校本是一個學習者和領導者的社群，身為其中一個重要組成分子的教師，自應既是學習者也應是領導者。第五，教師領導並不是為了領導而領導的，而是要負有績效責任的——改善教育實務，進而提升學生學習的成效。

二、教師領導之內涵

國外 Dickerson（2003）、DiMaggio（2007）、West（2008）及 Phillips（2009）等均提出教師領導的內涵涵蓋了「發展指引」、「肯定認同」、「專業自主」、「同儕協助」、「共同參與」、「開放溝通」及「有利環境」等。

Lord 和 Miller（2000）指出教師領導工作可為下列四類：（一）和個別教師從事教室層級的教學；（二）和教師團體一起從事專業發展；（三）和教師、行政人員、社區人士或學生等，一起探討支持教室內教與學相關的議題或課程；（四）和不同的學校行政單位一起處理臨時的重重大事件。

國內亦有研究者提出教師領導的內涵，如：蔡進雄（2004）將教師領導分為：（一）學校層面：教師可參與校務會議等，有表達意見及決定的權力；（二）同僚層面：教師扮演協助教師專業成長的角色；（三）班級及學生層面：透過教學專業自主，直接領導學生提升學習成效。

林欣儀（2009）認為教師領導的內涵為提升學生學習成果、拓展教師專業知能、促進同儕合作改善、參與學校行政決定；陳淑君（2010）亦提出教師領導的內涵包括課程領導、教學領導、專業學習社群的發展、學校層級決策的參與、組織溝通與協調、資源提供與統整。

簡杏娟（2013）則教師領導可分為四個構面：（一）班級經營及課程教學層面：教師班級經營良好，並能活化課程和創新教學；（二）同儕合作及專業對話層面：教師能與同事合作，建立專業社群，並相互對話與成

長；（三）行政參與及校務決策層面：教師能夠參與行政運作及各項校務決定；（四）校外鏈結及發表分享層面：教師能跨越班級和學校，和家長及社區做良性的親師溝通及社區合作，並參加校外各項組織活動或競賽。

歸納國內外相關研究，教師領導的內涵可以從班級、同事、學校及校外四個層面加以論述：（一）在班級層面，教師在自己教學崗位的領導是最基本的教師領導工作，其領導風格會影響班級氣氛及學生成就，教師在教室中除了扮演「教學者」、「輔導者」外，亦常被期待能從事與自己專業工作有關的教學研究工作；（二）在同事層面，教師領導者最常扮演專業發展促進者的角色，溝通協調、處理衝突，發揮「同儕教練」（peer coaching）的功能；（三）在學校層面，教師領導者掌握教育改革的脈動，透過相關的會議參與校務的發展與決定，作為行政與教師之間溝通的橋樑；（四）在校外層面，教師領導者從事校外課程發展或者帶領團隊分享專業成長豐碩成果等，成為他校學習與效法的楷模。

三、教師領導之成效與困境

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

Lieberman、Saxl 和 Miles（1988）以及 Little（1988）的研究皆指出擔任教師領導的教師有較多的收穫，而這些收穫主要係在教師領導者個人的以及專業學習上的成長，特別是在課程與教學上的專業學習與成長。

Smylie（1992）的研究指出，當教師承擔了領導責任，可以強化教師的歸屬感與責任心，激勵教師從事有效教學的積極性，學生的學習表現會有較明顯的改善。換言之，教師領導與教師的專業性以及學生的學業水平

具有明顯的正相關。同樣的，DiMaggio（2007）的研究亦發現教師領導對學生成就具有正向且顯著的預測力。

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

Gunckel 和 Wood（2016）的研究也支持教學輔導教師與新進教師共備共學，能夠提升將理論轉換為實務的能力。同樣的，Parlar、Cansoy 和 Kiliñç（2017）的研究也發現教師領導具備支持的工作環境及專業合作的文化特性，對教師專業發展具有正向且顯著的預測力。

Ankrum（2016）研究發現校長與教師共享領導，可以將職責與問責轉化為共同的責任，如此的信念會成為學校革新的觸媒劑。

DeCesare、McClelland 和 Randel（2017）在其甫退休教學輔導教師對新進教師影響方案研究中發現接受教學輔導教師指導之新進教師，在其第一年結束時測量其學生數學成績，明顯高於僅接受平常輔導新進教師所教出來的學生成績，可見教學輔導教師能間接提升學生學習成效。

白宗懿（2017）研究發現同科目配對的夥伴教師在提升學科教學知識轉化歷程上認同度較高，在進行討論「準備」、「表徵」、「選擇」、「調整」的次數對提升學科教學轉化歷程有明顯幫助，能夠給予夥伴教師方向，協助新進教師快速適應、調整教學、提升專業。

林美芳（2017）指出教學輔導教師確實能夠支持夥伴教師，其相互關係由磨合、信任、引領、輔導循序漸進，同時也提升夥伴老師教學及班級經營等專業的能力，因此教學輔導教師對夥伴老師確實有所影響，對於教師專業成長確實有所裨益。臺北市國中教學輔導教師落實先服務後領導的精神，確實啟動教師專業成長的對話，履行專業示範，並擅用輔導的專業技能，是專業社群的推手。

此外，在國內教育界，根據國內教師領導的相關實證研究發現，教師領導與下述變項成正相關，並具有預測力：（一）教師效能（王立宏，2013；徐建豪，2013；張德銳、張素偵，2012）；（二）教師組織公民行為（陳莉生，2015）；（三）教師文化（張德銳、蘇玲惠、張素偵，2011；階美玲，2012）；（四）學校文化（郭騰展，2007）；（五）學校組織變革（柯慧貞，2012）；（六）學校效能（涂富焜，2013）。

綜合以上國內外研究發現，教師領導的成效可歸納為：（一）對教師個人影響方面：教師領導可以提升教師地位、促進個人專業成長以及促進教師生涯發展；（二）對學生學習影響方面：教師領導可以提升學生學習成效；（三）對教師同儕影響方面：教師領導可以促進教師專業發展、型塑教師文化、提升教學效能；（四）對學校革新與發展方面：教師領導可以改善學校文化、促進學校組織變革、提升學校效能；（五）對校外影響方面：跨校的教師領導可以教師摒除專業孤立，強化教師專業主義。

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

除了能力受限之外，教師時間有限且教學負擔沈重（Barth, 2001; LeBlanc & Shelton, 1997）、激勵與誘因不足，以致教師不願意擔任領導者（Katzenmeyer & Moller, 2009; York-Barr & Duke, 2004）亦是教師領導者在實施教師領導過程中會面臨的問題。

另外，教師領導的實施往往受限於教師同仁的抗拒以及同儕的不支持（Barth, 2001; Hart, 1994）、學校組織的科層體制（Darling-Hammond, 1988）、個人主義且保守封閉的學校文化（Lortie, 1975; Smylie & Hart, 1999）、校長權威獨斷的領導方式（Murphy, 2005）、以及行政人力及物力支援不足（Little, 1987）等重重問題與挑戰。

最後，張德銳（2010）指出教師領導本質上是「由下而上」（bottom

up)的教育改革，較缺乏「由上而下」(top down)的改革效率和全面普及性。因此，它的成效可能較無法立竿見影，可能需要緩慢漸進累積的歷程，才能普及至各個學校，因此特別需要改革者的耐心等待，而缺乏遠見、缺乏耐心、講求速效的教育政策推動者往往無法體會到教師領導的價值和必要性。

參、研究設計與實施

一、研究場域與對象

本研究主要透過訪談法，輔以文件分析、蒐集資料歸納研究發現。研究場域與對象採立意取樣，由研究者多年參與教學輔導教師制度的訪視輔導經驗，根據研究目的選定風華國中（化名）作為個案學校，並以該校校長、教務主任、三位資深教學輔導教師、三位夥伴教師作為研究對象。

選取風華國中係因研究者多年來擔任該校的訪視輔導委員，故能深入瞭解該校多年來教學輔導教師的運作過程與績效，該校實施教學輔導教師制度以來，資深教師能樂於帶領新進教師而且本身也有許多成長，進而從事校外的教師領導工作；而受輔導的新進教師則在諸多訪視座談會中一再表達輔導過程中對於他們教學環境的適應、問題的解決以及教學的專業成長有很顯著的幫助。

風華國中從 2007 年開始推動教學輔導教師業有十年之久，所培養的教學輔導教師約有二十多位，目前服務的夥伴老師皆是以第一年新進學校的老師為主，包含正式和代課老師。教學輔導教師除了在服務中專業成長外，對於夥伴教師的教職適應、教學問題的解決，以及教學效能的提升也產生正向積極的作用。由於教學輔導教師制度成效良好，該校在既有的基礎下，逐步推動教師專業發展評鑑、教師專業學習社群等教師專業成長機制。

本研究的主要對象係個案學校擔任教學導師多年並擔任教師領導者角色，且有優良表現之教師中選取三位受訪者，其選擇之參考標準為：（一）現職教師，至少擔任教職五年以上，且目前無兼任行政職者；（二）具有優良的教學表現，可為其他教師觀摩學習者；（三）在教學輔導教師方案，能積極參與，發揮同儕教學領導功能者。這三位教學導師的傑出表現如表 1 所示。除此之外，為三角驗證這三位教學導師在教師領導的成效與困境，本研究亦訪談了三位夥伴教師以及個案學校的校長和教務主任。訪談時間、受訪者資料及編碼如表 2 所示。

表 1

受訪教學導師領導傑出表現一覽表

受訪者代號	受訪者簡介
M1	M1 教師擔任過教學輔導老師、領域的召集人及導師，指導學生科展，多次獲得獎項。帶領科學社團參加臺北科學日活動，設計機械獸讓學生來闖關，對科學教育推廣多有貢獻。教學深入淺出，運用實驗影片及故事，教導學生理解難懂的物理概念。協助夥伴教師不遺餘力，盡力陪伴。為人低調、立場客觀、具包容力，與行政及教師之間相處愉快。
M2	M2 教師對學生無私付出，深受學生喜愛。結合社會脈動設計課程，校內國文科同仁普遍給予很高評價，榮獲臺北市有效教學教案設計、行動研究佳作、臺北市語文與社會科優良教師、SPECIAL 教師及臺北市教學卓越國中組優選，並受邀加入翻轉教師社群。十年前開始推動班級小型圖書室、學生交換班級閱讀、書箱有獎徵答、心得寫作等一系列活動，以建立風華國中學生的閱讀風氣，近年則透過社團，持續加深加廣學生的閱讀。擔任閱讀教師專業學習社群領頭羊，推動學校閱讀。此外，也曾擔任過領域召集人、課程發展委員會委員及教師專業發展評鑑地方輔導團的團員等領導角色。
M3	M3 教師依循教學現場學生的反應，評估國中生語文學習的需求，與教授、同好，共同討論、研究，參與了多本作文教學的著作撰寫。除了個人語文修養的展現，還陸續帶領夥伴老師、同領域教師或教師專業學習社群成員，進行各項行動研究和創新教學活動，獲獎無數。近年來投身臺北市國教輔導團以及教育部中央輔導群，將專業協助的觸角擴及校外。

資料來源：作者自行蒐集整理。

表 2

訪談對象相關資料一覽表

訪談者	受訪者代號	受訪者身分	訪談日期	編碼
B	D1	校長	106.04.18	訪或文 D1
A	D2	教務主任	106.04.06	訪或文 D2
A	M1	專任教師	106.04.06	訪或文 M1
B	M2	專任教師	106.04.18	訪或文 M2
A	M3	專任教師	106.04.06	訪或文 M3
A	P1	輔導老師	106.04.06	訪或文 P1
B	P2	導師	106.04.18	訪或文 P2
B	P3	導師	106.04.18	訪或文 P3

註：D 代表行政人員，M 代表教學輔導教師，P 代表夥伴教師，訪代表訪談，文代表文件。

二、研究方法與工具

(一) 半結構式訪談法

本研究於 2017 年 4 月至 5 月期間，立意抽樣三位教學輔導教師進行半結構式訪談。在訪談前，均先向每位受訪教師說明本研究目的、動機、權利義務、資料處理方式，並徵得受訪教師同意錄音以確保資料的有效性後，方開始進行訪談工作，企圖透過訪談內容深度的描述與詮釋，深入地探討研究問題。

此外，為確實瞭解受訪之教學導師與夥伴老師或其他同仁的互動情形，本研究亦訪談個案學校校長以及長期承辦教學導師業務的教務主任，並在教務主任的協助安排下，研究者也分別訪談教學導師所服務的夥伴老師，並以相對應內容之訪談大綱進行訪談工作，以作為補充與佐證資料，並透過不同訪談對象之間的三角檢證，對於教學輔導教師的教師領導情形，有更趨於真實、完整的描述與詮釋。

所使用的訪談工具係研究者參考相關研究及文獻資料，前後召開兩次

研究小組會議，由與會研究人員共同審視並提供修正建議，針對本研究主題之重要內涵，分別擬定「臺北市國中教師領導訪談大綱（教學輔導教師版）」、「臺北市國中教師領導訪談大綱（夥伴教師版）」，以及「臺北市國中教師領導訪談大綱（行政人員版）」等三種工具。訪談大綱之內容架構雖同樣包含教學輔導教師在教師領導的實務運作，以及其教師領導的成效與困境等，惟為配合訪談對象的不同，採用不同的語句與語氣，期能透過不同的訪談對象與過程，一方面獲得研究主題深入與豐富的資訊，另一方面也可就不同的訪談對象做三角檢證。

（二）文件分析

受訪教學輔導教師在長期與夥伴教師互動與教師領導經驗中，應已留下許多相關文件，例如：教學輔導互動紀錄、教學檔案、活動或獲獎資料等，因此在研究進行期間，除了口頭訪談之外，研究者亦進一步徵詢受訪教學輔導教師和教務主任的意願，請其提供有關教學輔導教師教師領導的相關文件資料，作為佐證資料，有助於檢驗和增強訪談資料來源的三角檢證，當發現文件內容和訪談所得資料有所矛盾時，研究者也能進一步探究和釐清。

三、資料處理

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

資料分析流程為：劃定分析單位、發展分析類目、執行資料編碼、處理分類資料、歸納與進行結論確認。其中編碼共分三階段：開放式編碼、軸心式編碼、選擇式編碼（陳向明，2002）。首先，針對資料進行微觀分

析，進行開放式編碼。接著進行軸心式編碼，即針對開放式編碼所整理出之概念進行關聯組合，將相同性質之概念歸納成一個更高層級之概念。最後，運用軸心式編碼所發展的概念作一歸納，完成選擇式編碼，使現象得以有意義的脈絡化。

四、研究倫理

研究者除力求客觀分析報導研究結果外，亦注重研究倫理，作為研究者和研究對象的互動準則。本研究參考陳向明（2002）及林天祐（2005）之主張，於研究過程中秉持以下原則及作法，以維護研究對象之權益。

（一）保障研究對象知的權利，並尊重其自願性

研究開始前，研究對象即已被充分告知其權利與義務、受訪內容與過程等，在研究對象充分認知的情況下再行簽署訪談同意書，並且研究過程中尊重研究對象的意願，訪談過程中如有要求某部分不受訪或不訴諸文字或不予以錄音，均尊重當事人意見，其亦可隨時退出研究，不必負任何責任。

（二）求正確與客觀，不做過度的連結和推論

在訪談過程中，研究者根據受訪者屬性之差異，以易於理解的語氣和談話內容，與受訪者建立良好的互信關係後進而訪談，有關受訪者所表達的意見、感想等看法，皆做真實的紀錄（逐字稿），完成後請受訪者填寫訪談回饋函以再次確認資料內容是否正確無誤；在研究資料的呈現上，研究者在研究報告中進行客觀的分析與討論，不刻意排除負面的資料，也不做過度的臆測與推論，期使研究結果能夠如實呈現。

（三）匿名處理引用資料，落實資料保密原則

匿名處理之目的在於保護研究對象之隱私與權益，在訪談資料的引用或陳述時，舉凡學校名稱、教師姓名或可推測出研究對象等資料均以代號或暱稱取代，而研究取得的錄音檔、逐字稿、相關文件資料……等皆由研

究者妥善保管，待保存年限屆滿後再予以銷毀，以保障參與研究之學校或教師之隱私權，避免招致不必要的困擾或傷害參與者的身心。

（四）深入研究現象，增益教育理論與實務發展原則

本研究係為豐富國內教師領導實務與學術之價值，以作為實務人員推動教師領導的參考，以及未來研究者從事教師領導研究的依據，絕非為研究而研究。

肆、結果與討論

結果討論係依訪談大綱之三大問題（教師領導內涵、成效、困境與解決）加以呈現。教師領導內涵分為教師領導的工作方式和工作內涵兩個小部分。本文於各段中先對編碼後之概念提出研究發現並以括號顯示提出此類似看法之受訪者，再於次段呈現訪談逐字稿加以佐證。

一、教師領導運作方式

風華國中教師領導運作方式，包括每月固定召開教師領導會議、辦理增能研習、教學輔導教師與夥伴教師約定對談、相互觀課、傾聽關懷、提供協助與相互合作。

（一）開會

透過每月的教師領導會議，讓教師領導者與夥伴教師進行對話、安排主題報告，藉由這些歷程，達到教師領導的目的。如：D1 所言及 M1 文件所示：

每個月都會有一次教學輔導教師跟配對的老師一起開會，開會的時候會有一些主題呀有一些報告。（訪 D1、文 M1）

(二) 研習

風華國中行政部分會請專人演講，課程的部分則透過開會、上傳臉書、研討會議、課程規劃、課程實踐、課程檢討等一連串過程，推動 KWLQ (know, what, learning, question)。如 D1、M3 所言及 D2、M1、M3 文件所示：

會請專業的人來主講，或是教學輔導教師輪排，透過每一個月的互動，對學校有更多的瞭解。(訪 D1、文 D2、文 M1)

風華國中的 KWLQ 是什麼意思？當你已知新知到想知之後，還會再探究。我們的臉書社群有十幾位老師……開會，課程規劃後上傳臉書，規劃完了就會實踐看看。(訪 M3、文 M3)

(三) 對談

除了每月固定教師領導會議外，教學輔導教師會與夥伴教師約定對談時間，針對問題進行分享與對談。如 D1、P2、M3 所言及 D2 文件所示：

會給他們安排時間，互相做一些對談。(訪 D1、文 D2)

通常我跟 M2 老師都會有固定的開會時間，還有我們自己約的訪談，大部分都是對話，他看我上課會給我建議。(訪 P2)

我和她們對話，一直以來就是分享跟陪伴，有什麼問題就針

對問題對話。(訪 M3)

(四) 觀課

教師領導者開放心胸，願意讓夥伴教師先來觀課，並接受其建議，俟雙方關係更成熟後再至夥伴教師課堂觀課，以降低夥伴教師的焦慮。如 D1、P2、M2 所言及 D2 文件所示：

她們會去看教學輔導教師上課，教學輔導教師也會去看她們上課，給她們一點建議。(訪 D1、文 D2)

M2 老師會主動跟我約時間……但是觀哪一課通常是我們討論。(訪 P2)

我會主動請我的夥伴老師先告訴我，這節上課有沒有口頭禪或者是習慣性的動作或者是偏愛幾個孩子，再告訴她我們觀課的焦點，我會先用這樣的方式讓夥伴老師先沒有疑慮，讓她們先瞭解觀課是怎麼一回事，然後再請教她什麼時候可以來觀課。(訪 M2、文 D2)

(五) 傾聽

教師領導者發現夥伴教師有異狀時，給予適度的關懷及傾聽，提供情緒宣洩的管道。如 D2、M1 所言：

P1 習慣把對辦公室的不滿跟 M1 老師講，M1 純粹只是傾聽，因她知道可能不光只是辦公室行政的問題，很多可能是自己

的問題。(訪 D2)

我(M1)也只是傾聽而已!……我並不在那個場景,所以不要輕易判斷哪一方正確或錯誤。再來若我太快下結論,如有偏頗,她之後有問題也不敢跟我說了。(訪 M1)

(六) 協助

教師領導者將自己定位是當夥伴教師有困難的時候,給予及時協助、溫暖的陪伴及友善的支持。如 P2、M2 所言:

我們透過很多次的對話,來解決我的教學、班經問題……有輔導老師(M2)可以給我諮詢,我很感謝她。(訪 P2)

我給自己定位是當他們有困難的時候,及時去做協助,溫暖的陪伴及友善的支持。(訪 M2)

(七) 合作

教師領導者以共同合作行動研究或教案設計的方式,降低教師領導歷程中的緊張焦慮。如 M2 所言:

我拉著她一起跟我做行動研究、教案設計,在一起合作的過程當中把緊張疑慮給降低了。(訪 M2)

總而言之,風華國中教師領導工作包括開會、研習、對談、觀課、傾聽、協助及合作等七項,透過這些方式,除了可以增能之外,也提供教學

輔導教師與夥伴教師互動機會，更加熟悉彼此，更能掌握問題所在，進而針對問題提供有效針砭。

二、教師領導工作內涵

風華國中的教學輔導教師，不但在教室內是成功的領導者，也會因實務需求進行教學與課程的行動研究，他們更進一步採取跨領域、新舊同僚共同合作方式，提升校內教師專業，透過公正客觀的雙向溝通，促進教師、行政為學生學習達成共識，打破校際藩籬，擔任輔導團要職，將影響力延伸至全臺，堪稱為教師典範。

(一) 傳承教學經驗，帶領行動研究

教師在自己教學崗位的領導是最基本的教師領導，其領導風格會影響班級氣氛及學生成就，風華國中的教學輔導教師在這方面都有不錯的表現，能將其經驗成功傳授夥伴教師。如 P3 所言及 D2、M3 文件所示：

在班級經營方面，我會把學生不認真的情況請教 M3 老師，老師會提醒我多用同學的角度去關心學生。（訪 P3、文 D2、文 M3）

教師領導者除了在教室中扮演「教學者」、「輔導者」外，為提升專業能力亦會帶領夥伴教師進行教學與課程相關主題的行動研究。如 D2、M2、P3、M3 所言及 D2、M2、M3 文件所示：

每一年都參加行動研究跟有效教學教案的徵件，都獲得很好的成績。（訪 D2、文 D2）

校內有需要我做分享我也很樂意，我分享過有效教學教案、

行動研究的製作以及社群經驗的分享。（訪 M2、文 D2、文 M2、文 M3）

看到 M3 老師做行動研究，也帶領其他同事一起去做。（訪 P3）

我們一直在做課程跟教學的行動研究。（訪 M3）

（二）帶領社群，促進教師專業發展

三位教師領導者都是屬於領域的領頭羊，學校各項的課程發展委員會，擔任專業社群領導者，他們是意見領袖，而且都是資深教師，對於領域的認知非常的清楚。不只是在班級經營，還有在教學上都是互相激勵的好夥伴，透過 KWLQ 社群、閱讀悅讀社群及跨領域課綱課程設計，提升彼此的專業能力，提攜同辦公室的後進亦是不餘遺力。如 D2、D1 所言及 M3 文件所示：

她（M3）去年度開始帶領一個叫做 KWLQ 的跨領域社群，會把她在輔導團學的閱讀策略，分享給校內不同科的老師。（訪 D2、文 M3）

M2 老師這 2 年參與教師專業發表評鑑的講師，好像也是社群的領導人……M2 一直是閱讀悅讀社群、閱讀達人社的指導老師……她在辦公室擔任協行工作……會指導新進的實習及代課老師。（訪 D2）

M3 老師也擔任學校各項的課程發展委員會，在帶領學生的社群上很有影響力，M3 老師最近帶了一個跨領域 107 課綱素養領導課程，利用寒暑假帶學生做艋舺走讀，希望用這個機會來跑出跨領域課程。（訪 D1、文 M3）

在私事方面，也會毫不計較協助同仁，情誼就在不知不覺當中建立起來，因此在進行跨領域的合作時較無障礙，能順利推動教師專業發展。如 D2、P3 所言及 M3 文件所示：

M1 跟 M2 是典型的媽媽型老師，對校內同仁的幫助還蠻多的……M1 老師常常就是同仁們小孩的家教。（訪 D2）

我看到 M3 老師有一個跨領域的專業社群……M3 老師教導不是國文科老師，而是數學科或其他科老師，怎麼去帶領班上的同學做閱讀的學習。（訪 P3、文 M3）

（三）擔任行政與教師之間的溝通橋樑

行政與教師因所在職務不同，難免在意見上有所歧異。教師領導者受過專業訓練，能站在較高的角度，掌握時代脈動，扮演先驅角色，加以資深瞭解學校特性及教師需求，故能在正式場合（教師會議、領域會議、課發會議及校務會議）或是非正式場合扮演溝通橋樑，甚至於 M1 教師享有主席之封號，其在教師們心目中的地位可見一斑。如 D2、M3 所言：

M1 有個綽號，叫做主席。為什麼叫主席，她等於是老師群體當中的地下領袖，立場很中立，不會偏頗，她會比較包容性的去看事情。（訪 D2）

有時教務處的政策跟執行方式，現場老師有一些不同的想法，我就會當民間友人，幫忙協調。（訪 M3）

但在擔任溝通角色時，務必謹守分際，站在客觀的角度，傳達雙方的意見，並清楚溝通最終目的是為了學生的學習。如 M3、M2 所言：

又再一次處理導師辦公室搬遷問題……我問學校哪一個空間適合我們？我們可以離學生比較近，就是從這個角度思考，我變成行政與導師的橋樑，幫忙說服，因為搬遷是改變不了的事實了。（訪 M3）

扮演一個溝通的橋樑，自己的分寸拿捏要非常的小心，不要因為個人的某些主觀意識而讓同仁之間有一些誤會。（訪 M2）

（四）推廣教學專業，成為他校效法的楷模

教師領導者除了輔導校內教師外，因擔任中央輔導團、國教輔導團的職務，其影響力通常也能跨越自己的學校進而達到其他學校，如 M3 教師所研發的補救教學課程，對他校教師的教學很有幫助，確實值得效法。如 D1、M3 所言：

M3 老師不僅擔任臺北市的國教輔導團，還擔任中央團，她只在學校三天，大部分的時間都在服務整個北區的各校。（訪 D1）

(M3) 目前是臺北市的團員，國文輔導團的團員，央團的團員，也是補救教學的核心團員，一直做補教教學課程的研發。
(訪 M3)

歸納前述，風華國中教學輔導教師工作內涵除了傳承教學經驗，帶領行動研究及專業學習社群外，並扮演行政與教師之間的溝通橋樑，行有餘力則擔任地方及中央輔導團員，推廣教學專業，成為他校效法的楷模。

三、教師領導成效

風華國中的教學輔導教師透過教師領導的歷程，已能達到教學相長、幫助學生學習、型塑優質教師文化、促進學校革新與發展及破除專業孤立等成效。

(一) 促進教師領導者成長

教學輔導教師因知覺到個人成長的需求，透過教師領導的歷程，除了可以提升教師地位、促進個人專業成長以及教師生涯發展外，亦找回教學樂趣並榮獲不少獎項：如翻轉教師、有效教學特優等獎項。如 M1、M2、M3、D1 所言及 M1、D2 文件所示：

我覺得對教學而言，只要不斷有新的元素加進來，你的教學就會擺脫平常那種會讓學生有點厭倦的感覺，最重要的是教師自己也會找回對教學的樂趣。(訪 M1、文 M1)

我認為作為一位教師領導者對自己跟對夥伴、對自己跟對學生，都是魚幫水、水幫魚的共利，因為我們自己在領導的過程當中，可以借鏡夥伴一些好的經驗或者想法，讓教學更活絡、更活化。(訪 M2)

補救教學的影片錄製……他們希望我能將教學理念背後的理論基礎闡述出來。其實在這一年裡，我自己也學到很多，原來我不經意的想法，後面竟有理論的背景。（訪 M3）

M2 老師更是每一年都參加行動研究的比賽，她不僅是天下雜誌所介紹的翻轉教師，而且幾乎每一年的行動研究都得名……。（訪 D1、文 D2）

M3 老師在去年的有效教學也得到了特優。所有評審都告訴我說：「她那件寫得真好欸！」所以後來又邀請她去參加臺北市跨領域素養的課程研究。（訪 D1、文 D2）

（二）提升學生學習成效

透過教師領導歷程，讓夥伴教師能站在家長及學生的角度，成功幫助學生學習。透過協同教學、社團，以有趣的課程設計，將深奧難懂的概念簡單化，激發學生學習興趣，提升學生學習素養，培養學生帶著走的能力，使其獲獎（如：青少年文學獎的首獎）以增加自信。無私奉獻下班以後的時間照顧學生，學生亦能感念師恩，多年後仍會拜訪老師。如 M3、M2、D2 所言及 M1 文件所示：

我舉一位低成就的小孩為例，他本來是自認他什麼都不行，結果他發現他可以，開始嘗試用他自己的方法，畫簡單的心智圖，然後願意表達說出來，更重要的是當他發現自己的學科 OK 之後，看到自己修理東西的能力，這個能力也影響到他未來的升學，他選汽修科。（訪 M3）

我發現教師領導有這樣一個功效，跟其他的老師合作，我的面向就更廣，未來新課綱加入之後更是強調「素養」，我個人認為如果能跟不同領域老師合作，才更能夠落實學生學習的素養。（訪 M2）

參加閱讀社團的孩子，我發現他們回流率很高。（訪 M2）

她（M1）的課程設計都非常的有趣，她會利用很多小的實驗影片，讓孩子去理解很難的物理概念，她的教學真的是深入淺出……如果孩子有需要，她甚至連晚上也會抽時間來讓孩子問問題。（訪 D2、文 M1）

M2 老師的任教班級都很愛她，十年前獲得學測滿級分的學生回來，第一件事情不是去找他的導師，是去找 M2 老師。她去年指導參加語文競賽的學生，畢業回來當實習老師，常跟 M2 老師討教班級經營，所以 M2 老師對學生真的是無私的付出。（訪 D2）

M3 老師之前指導一個孩子，獲得青少年文學獎的首獎。（訪 D2）

（三）型塑優質教師文化

教師領導者不計名利、以身作則、主動出擊的作法，感動校內教師願意為學生付出，進行共備、共同設計課程、陪讀及改變評量重點，型塑優質的教師文化，為學校獲得世大運課程設計佳作。如 D1、M2、P2、M3 所言及 D2、M1、M3 文件所示：

M2 老師沒掛名都願意幫我們，……她就帶著體育老師一起做世大運的課程設計，結果也得到了佳作。（訪 D1）

跨領域老師的合作不知道您如何去邀請？……我想邀請別人倒不如我跟他一起合作，我主動的去邀請他跟我合作，基於這樣的邀請他們比較不好意思拒絕。（訪 M2）

她（M2）幫我觀課後，會給我提點……第一是我時間掌握跟課程的規畫，第二是我板書書寫的層次，這對我的教學、對學生的學習也很有幫助。（訪 P2）

她們讓我看到就是老師們跟老師們互動很良好，一起共備、一起設計出更好的教材，讓學生更有效的學習。（訪 P2、文 D2）

我們學校的評量方式很傳統，需要做一些微調……因為現在不管是基測或會考的命題，都已偏向閱讀理解的試題，可是我們的教學還是落在記憶跟知識層面，這對孩子的學習，並不是那麼適切，所以我在這部分有點像病毒一樣，慢慢的侵入，希望老師對於評量能夠有一些調整。（訪 M3、文 D2、文 M1、文 M3）

（四）破除教師專業孤立

與大學教授共同合作研究專案，協助教師透過網路輕鬆開課。如 M1、D2 所言：

跟著 A 教授針對國高中的課程，設計一些討論區讓大家澄清物理迷失概念，設計方便的介面協助老師們可以在網路上輕鬆的開課。（訪 M1）

她（M1）其實是參加 S 大一個教授的研究專案，做線上課程。（訪 D2）

將參賽得獎心得，與各縣市教師分享，而與會教師的回饋意見，又成為風華國中教師精進的養分。如 D1、M2 所言及 M2 文件所示：

M2 老師在做教育部的分組合作學習，也常常跟大家一起寫卓越教師，再去參加比賽，各縣市都會邀請他們去發表，去分享，去盡社會的責任。（訪 D1）

我曾經在 103 年很榮幸的在親子天下雜誌徵選翻轉教育創意教師的部分獲得了認證跟肯定，也參加這個創意教師的社群小聚，不只跟北部的老師做面對面的交流，也跟來自中、南、東臺灣不同區域的第一線老師，彼此互相交流，從中取經，得到很多很寶貴的經驗。（訪 M2、文 M2）

教學輔導教師擔任中央與地方輔導團團員，有機會與校外教師進行專業對話。如 M2、M3 所言：

104 學年度下學期開始一直到現在，我另外擔任教專地方輔導團的團員，今年輔導的學校是內湖區的學校。（訪 M2）

教育局國教輔導團……我們都會定期討論，討論完之後的訊息會上傳在 FB 跟 line 上，大家互相交流……104 學年度的公開課，就是議論文的主軸，我在課堂實踐完之後，參加 105 年有效教案的徵選，拿到特優，臺北市有八大群組，我在群組裡頭做亮點講堂的分享。（訪 M3）

透過前述的研究專案、獲獎分享及輔導團交流，成功打破專業孤立，讓教師專業發展達到加倍成長效果。

（五）促進學校革新與發展

舉凡教專、課研、課發、教評、參加競賽等等，剛開始都沒有人願意做的事情，教師領導者都願意一馬當先、全力以赴、按部就班，帶動學校革新與發展，榮獲金安獎、閱讀磐石獎及樂讀學校獎。如 M1、D1、M3、D2、M2 所言及 M2、M3 文件所示：

許多年輕人不做，你好像也都在做？對，他們不做我們就來做。教專、課研、課發、教評這些，剛開始都沒有人願意做。（訪 M1）

因 M2 老師的教學熱忱，她也很願意去參加教育部組教學，學完以後回來就立刻辦理觀課給大家看，這對教育的發展跟革新有很大幫助。（訪 D1）

從 97 學年度開始，把教學輔導的團隊，轉變成教師專業社群。……105 學年度，我們的主軸變成因應十二年國教的校定課程，預作準備。（訪 M3、文 M2、文 M3）

她（M2）對學校行政業務的推動，有她加分的地方，像我們去年得到的金安獎，就是她帶著學生去錄了一段有關交通安全的相聲段子。（訪 D2）

幾年下來我發現我們的孩子閱讀風氣真的是不一樣了，所以我們學校在民國 100 年的時候就獲得了閱讀磐石獎……學校也榮獲親子天下雜誌所認證的樂讀學校。（訪 M2）

特別值得一提的是透過社群夥伴、導師團隊，帶動升學輔導，提高學校的升學率。如 D2、M3 所言：

她（M3）跟她社群的夥伴就很好，前一輪 3 年的導師他們是在一起的……把學校升學氣氛帶上來，所以去年我覺得升學輔導很好推動。（訪 D2）

我們這個導師團隊大家同辦公室差不多有九年，所有的社群夥伴，很多都是我們這個辦公室的導師團隊，我們在八升九的暑假，大家聽了其中一位資深老師的建議，自動自發跟隨他規劃升學，17 個班級有 11 個班自動自發留校自習，老師陪學生自習，規劃複習進度……這屆的升學率又跳到 11 + 1……。（訪 M3）

簡言之，風華國中教師領導成效，一方面造就了教學輔導教師及夥伴教師，另一方面幫助了學生學習，進而型塑優質的教師文化，成功跨越校際界線，破除教師專業孤立，帶動學校革新與發展。

四、教師領導困境與解決

風華國中於推動教師領導制度時，遭遇到最大的困難是不同科時間對不上或是教學輔導教師太忙，夥伴老師於緊急狀況無法及時找到輔導教師，解決方式係透過電話、line、臉書等方式聯繫或請求辦公室其他資深教師協助解決。如 D2、P2、P3、M3 所言：

第一個就是如果不同科的話，不同科時間就是一個問題。（訪 D2）

我覺得最困難的就是當你問題很無助的時候他不在我們辦公室，這算是比較大的困難，但還是可以打電話，即使找不到他，辦公室其他老師或是前輩們也可以給我一定的建議。（訪 P2）

其實我們能夠互動的時間不是很多，因為 M3 老師很忙，我又是第一年進學校，在學務處也有非常多要學習的地方……我覺得我跟 M3 老師遇到的最大的困難、限制應該是互動時間很不足。（訪 P3）

只要你時間許可你都會幫他們嗎？對。因為我只有週一、二、三在學校，能幫助的時間有限，也因為在校時間短，要協助的事情頗多，感覺在學校時間好忙。（訪 M3）

此外，受到少子化的影響，無法招募新進教師，導致教師領導制度產生配對上的困難。解決方式為將教師領導轉型為同儕輔導，以 KWLQ 教學社群的進行十二年國教課綱與教學轉化的經驗分享。如 D2 所言及 M3

文件所示：

因為少子化的關係，班級數漸減，不太可能再有新進教師，屆時教學輔導的對象只剩代課老師，漸漸產生配對上的困難。所以已到了必須轉型的時候，目前學校已辦理兩次的十二年國教課綱與教學轉化的經驗分享。（訪 D2、文 M3）

最後，目前教育局所補助的經費無法編列校外參訪經費，導致無法向推動教學輔導教師成功的學校實地參訪學習，也是行政人員覺得推動教學輔導制度的小小遺憾。

我覺得就是，我們的經費現在都沒有辦法編去參訪，我覺得比較可惜。（文 D2）

但由於風華國中教師領導制度已行之多年，教師領導者經驗豐富、全力付出，教師優良文化儼然已經型塑，行政端鼎力配合，社區家長亦贊同實施教師領導，故大體上並未有太大困難。特別值得關注的是行政的努力，具體作法包括：教學輔導教師與夥伴教師同步排課、召集人由教學輔導教師自行推派代表、經費場地支持、儘量減輕教師負擔、校長主任以身作則等，所以除前述三點之外，在推動上大抵順暢。如 D2、M1、M2、M3 所言及 D2、M1 文件所示：

會幫他們設定同步排課，在暑假結束之前，先開教學輔導老師的會前會，安排下學期預計要進行的內容跟項目，然後推舉召集人，召集人不是由行政去擔任，而是教學輔導老師當中自行推派代表。（訪 D2、文 D2）

我們最早在做這個制度的時候，就是想不要給大家很大的壓

力，吃吃喝喝，輕鬆就好。（訪 D2）

家長倒是還好，他們對學校的信任度都還蠻夠的。（訪 D2）

如果需要教室、或者今天大家聚會、吃便當，行政會你去做我就支持嗎？這個部分學校是都可以做到的。（訪 M1、文 D2）

行政端的大力支持給老師很大的方便，簡化老師很多的瑣碎過程，就可以降低滿多的阻力，甚至我們校長也很支持，包括像做行動研究、有效教案校長也跟著做……從校長的支持到行政端的體貼，我覺得學校做得還不錯。（訪 M2、文 D2、文 M1）

因為主任也是我們社群的成員，他都會參與。（訪 M3）

綜上所述，風華國中教師領導遭遇到的最大困境是教學輔導教師與夥伴教師互動時間太少，近年來則受到少子化的影響導致欠缺新進教師造成配對困難，前者可以現代科技補其不足，後者則有待教師領導轉型。風華國中的行政主管已意識到問題所在，並採取因應措施。此外，補助機關對於經費的編列科目，若可以採取較為彈性及放寬的作法，將利於校際間互相學習與成長。

五、綜合討論

（一）教師領導運作方式

就行政部分每月召開教師領導會議或支持各領域辦理研習，教學輔導教師與夥伴教師透過對談建立關係，經由互相觀課提升教學能力，以傾

聽瞭解夥伴教師問題所在，根據經驗提供良性建議，順利解決夥伴教師教學、班級經營或學校適應方面的困境，俟時機成熟，雙方共同合作進行行動研究。夥伴教師能力提升後，逐漸成為教學輔導教師工作上的好夥伴。

風華國中透過多管道的教師領導作法，在消極方面除能避免新進教師或代課教師適應不良外，更能積極達到 Katzenmeyer 和 Moller (2009) 所稱教師領導可以摒除專業孤立，強化教師專業主義的境界。

(二) 教師領導工作內涵

風華國中的教學輔導教師不僅只是教室內的教學者，他們會根據多年的教學經驗找出問題所在，進行跨領域合作以促進教師專業發展的行動研究。一方面透過受訓及本身的行政經歷能掌握教育時代脈動，另一方面專業上卓越的表現及資歷也獲得校內教師的尊敬，故能擔任教師與行政兩端的溝通橋樑。教師合作成果參賽榮獲獎項及擔任輔導團員，有機會將自己專業成長經驗與他校教師分享，堪為杏林楷模。

風華國中的教師領導內涵，在班級的層面與 Lord 和 Miller (2000) 及簡杏娟 (2013) 的研究發現雷同，即教學輔導教師班級經營良好，並能活化課程和創新教學；在同事層面與蔡進雄 (2004)、林欣儀 (2009) 及陳淑君 (2010) 的研究發現類似，即教師領導可促進專業學習社群的發展並促進組織的溝通與協調；在學校層面與蔡進雄 (2004)、林欣儀 (2009) 及陳淑君 (2010) 的研究發現一致，教師可參與重要會議，表達意見及決定的權力；在校外層面與簡杏娟 (2013) 的研究發現差異不大，教師能跨越班級和學校，和社區做良性的社區合作。

(三) 教師領導成效

三位教學輔導教師本身強烈的求知慾及對教育的熱誠，除了本身及協助夥伴教師成長之外，以身作則、身先士卒及不計名利的作法，感動校內教師願意為學生及本身的專業共同奮鬥，型塑優質教師文化，間接提升學生學習成效（包括學習態度、學習能力、學習素養、學習信心及會考成

績），並帶動學校的革新與發展。該校教學輔導教師擔任輔導團、中央團團員，進行跨校領導。

風華國中的研究發現，再次驗證教師領導成效之文獻探討結果：教學輔導教師具備教育熱誠，與林美芳（2017）研究發現教學輔導教師落實先服務後領導的精神一致；能促進夥伴教師成長與白宗懿（2017）研究指出能夠給予夥伴教師方向，協助新進教師快速適應、調整教學、提升專業雷同；型塑優質教師文化與張德銳等人（2011）、階美玲（2012）的研究歸結教師領導與教師文化成正相關相吻合；提升學習成效與 DiMaggio（2007）的研究發現教師領導對學生成就具有正向且顯著的預測力及 DeCesare 等人（2017）發現教學輔導教師能間接提升學生學習成效雷同；帶動學校的革新與發展、跨校領導則與 Katzenmeyer 和 Moller（2009）所提之教師領導可以克服對革新的抵抗及教師摒除專業孤立一致，也與 Ankrum（2016）研究發現校長與教師共享領導是學校革新觸媒劑，具有類似的見解。

（四）教師領導困境與解決

三位教學輔導教師率先垂範，行政提供充分資源與協助，歷經多年努力，教師領導制度在風華國中已深根茁壯，整體而言並無太大的困境。比較明顯的困難是教學輔導教師校內外任務極多，與夥伴教師互動時間稍嫌不足，此與 Barth（2001）及 LeBlanc 和 Shelton（1997）之研究發現吻合。解決方式為利用現代科技（電話、line、臉書等方式聯繫），或請求辦公室其他資深教師協助。次外，受到少子化的影響，導致欠缺新進教師，造成配對上的困難，此為本國推動教師領導制度近年來所產生的獨特困境，值得特別關注。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 教師領導運作方式涵蓋開會、研習、對談、觀課、傾聽、協助及合作

風華國中教師領導運作方式，可分為共同時間及個別時間兩大類，共同時間包括開會、研習等，安排專題演講以提升教師知能，個別時間則強調對談、觀課、傾聽、協助及合作等，能夠增加教學輔導教師與夥伴教師之間的互動，促進彼此的瞭解，找出學校適應、班級經營或是親師溝通等真正的問題，對症下藥。

(二) 教學輔導教師工作內涵包括經驗傳承、從事研究、帶領學習、進行溝通及推廣成效

教師領導的內涵可以從班級、同事、學校及校外四個層面加以探討，風華國中的教學輔導教師確實已超越教室的教學者，傳承教學經驗，從事行動研究，帶領專業學習社群，促進教師專業發展，擔任溝通橋樑及成為他校教師楷模。

(三) 教師領導成效含括師生共長、優質文化、破除孤立及促進革新

有關風華國中教師領導的成效，除促進教學輔導教師本身及夥伴教師專業成長外，同時有效幫助學生學習，形成三贏局面，型塑優質教師文化，推動學校革新與發展，並進而破除專業孤立主義、分享擴散教師領導經驗，同時促進跨校的合作交流。

(四) 教師領導制度推動困境包括互動時間不足、欠缺新進教師及經費編列受限

由於不同科、不同辦公室或教學輔導教師負擔許多校內外工作等因素，導致教學輔導教師與夥伴教師互動時間不足，目前則透過電話、line、臉書

等方式聯繫或請求辦公室其他資深教師協助來解決此一困境，問題不大。但是受到少子化的影響，導致欠缺新進教師，造成配對上的困難，則是近年來臺灣在推動教師領導制度特有現象，必須及早關注及提出因應對策。目前補助經費未能編列參訪經費，限制了向標竿學校取經的機會。

（五）風華國中值得借鏡之教師領導成功作法

1. 教師與行政攜手合作，多位教學輔導教師經多年無私經營，大大降低教師領導困境

根據文獻顯示教師領導可能遭遇同仁的抗拒、同儕的不支持、學校組織的科層體制、個人主義且保守封閉的學校文化、校長權威獨斷的領導方式、以及行政人力及物力支援不足等問題，但這些問題在風華國中並未發生。究其原因，主要是開拓先鋒者犧牲奉獻，逐步感動校內教師，進而型塑優質教師文化，且行政願意提供資源與協助，以儘量降低教師對教學輔導體制不適感之結果。

2. 領域意見領袖之態度與作法是教師領導成功首要關鍵

各領域的意見領袖，對學校教師具有一定的影響力。如能在推動教師領導時成功扮演學校領頭羊角色，定能發揮楷模功效，改善教師文化，帶動全校優質組織氣氛，共同為學生學習成效、自身專業成長及學校革新與發展打拼。

3. 擔任溝通橋樑須公正客觀以學校整體發展作為考量

教學輔導教師扮演溝通橋樑時，應謹慎小心、嚴守分際，以免使自己處於兩邊都得罪、兩面不是人的窘境。溝通時立場須公正客觀，以學生學習及學校整體發展為溝通的準則，避免偏向教師或行政任何一方。

4. 關注學生學習是教師領導最中心思想

教師領導的成效雖然很多，但仍不可跳脫最終的目的是為了幫助學生學習，緊守核心思想才能在問題產生時提出不偏不倚的解決方案，獲得大家的共識，克服難關繼續前進。

二、實務建議

(一) 教育行政機關仍應持續挹注教師領導補助經費

推動教師領導時，行政端人力物力的支援亦是成敗之關鍵。目前校方表示，教育行政機關提供的補助經費，對於推動教師領導具有一定程度之幫助，因此教學輔導教師制度雖已實施多年，教育行政機關仍須持續挹注補助經費，以早日促進教師領導遍地開花。

(二) 補助經費增列參訪科目

目前補助經費並未編列參訪經費，惟他山之石可以攻錯，如能實地拜訪推動教學輔導教師制度成功學校，感受該校如何型塑優質教師文化、如何推動教師領導、困難如何解決，相信更能加速推動參訪者學校之教師領導制度，減少摸索的時間。

(三) 推動教師領導轉型為同儕領導

少子化造成了學校難以招募新進教師的窘境，間接影響了教師領導的教師配對，如何將多年推動教師領導的寶貴經驗繼續傳承並加以發揚光大，將教師領導轉型為同儕領導應為可行之路，從事課程與教學研究工作，協助學校適應 12 年國教所帶來的課程變革。

(四) 落實教學輔導教師減課機制

教學輔導教師除正常授課外，必須花費許多額外的時間與精力輔導夥伴教師，為讓教師願意擔任教學輔導教師負擔額外工作，建立減課機制會有效誘因。

(五) 學校排課儘量配合績優教學輔導教師跨校分享

打破教師專業孤立的最佳方式是進行跨校交流，但學校行政如果拘泥於齊頭式平等的排課方式，將不利優秀之教學輔導教師打破學校藩籬，分享寶貴經驗。建議學校對於此類教師的排課，採取彈性作法空出時間以利傳遞教師領導知能。

(六) 透過研習管道釐清教師領導概念

風華國中教師領導者表示，於校外分享經驗時，仍有不少教師對於「教師領導」產生疑義，認為領導是行政的事，也有教學輔導教師本身認為自己只是陪伴協助，稱不上領導。顯見對教師領導的內涵，多數教師的概念仍處於模糊或誤解的情況，實有必要透過研習釐清教師領導概念，讓教師不再認為教師進行領導是不可行之事。

(七) 建構教師領導者網路交流平臺

各校背景不同，推動教師領導制度可以產生許多寶貴的經驗，除了透過研討會進行交流外，可以運用電腦科技建構網路交流平臺，讓執行學校遭遇困難時，能夠打破時空限制，隨時上網尋找解決之道。

(八) 辦理教學輔導教師召集人分享會議

教學輔導教師召集人在進行教師領導時必定會有許多心得及成功或失敗的經驗，透過分享會議的充分討論，集結各校菁英的智慧，可為教師領導制度的推動提供實務上寶貴的建議，一旦理論與實務相互結合，定能促使臺灣的教師領導制度更臻完善。

(九) 將教師領導成效參與各項競賽以鼓舞士氣

透過教師領導所進行之各項教學與課程設計、學生學習成果，以及社區服務成果，可以參加相關競賽，獲獎除可提高學校聲望外，更能提振全校師生士氣，有助教師領導之良性循環。

三、未來研究的建議

(一) 以量化研究探討教師領導對提升學生學習之預測力

本研究發現透過教師領導風華國中學生的閱讀能力、升學率、社區認識及學習興趣，已顯著提升，然而此影響力究竟有多少，可以採用量化研究探討影響比例，進而預測學校如成功推動教師領導，可以預測提升多少學習成效。

(二) 對成功推動教師領導制度之學校進行實地研究

本研究研究對象雖包括行政人員（校長及教務主任）、教學輔導教師與夥伴教師進行訪談，並透過該校提供有關的教師領導相關文件資料，對訪談資料進行三角檢證，但這些都是利害關係人事後追溯之記憶，對於教學輔導教師當下如何解決困境以協助夥伴教師之處理細節，無從得知。因此，如能在成功推動教師領導制度之學校進行實地研究，探得教學輔導教師的隱性知識，更能促進教師領導學術研究更上一層樓。

(三) 進行教學輔導教師與夥伴教師適配性相關研究

教學輔導教師與夥伴教師配對是否成功，雙方合適與否是重要關鍵，適配影響因素為何？哪類的夥伴教師適合哪類的教學輔導教師？如能獲得研究發現，可供學校進行配對時之參考，進而提高成功配對機率。

參考文獻

- 王立宏（2013）。國民小學教師領導與教師教學自我效能關係之研究（未出版碩士論文）。逢甲大學，臺中市。
- 白宗懿（2017）。夥伴教師參與教學輔導教師方案對學科教學知識之影響——以臺北市某國中為例（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 吳百祿（2009）。教師領導：理念、實施、與啟示。國民教育學報，23，53-80。
- 林天祐（2005）。教育研究倫理準則。教育研究月刊，132，70-86。
- 林欣儀（2009）。臺中市國民小學教師領導之研究（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 林美芳（2017）。臺北市國中教學輔導教師服務領導經驗之研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 柯慧貞（2012）。桃竹苗地區國民小學教師領導與學校組織變革之相關研究（未出版碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 徐建豪（2013）。桃竹苗地區國民中小學教師領導與教師效能關係之研究（未出版碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。

- 涂富焜 (2013) **桃園縣國民小學教師領導與學校效能關係之研究** (未出版碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳玉桂 (2006)。學校革新中不可忽視的面向：談教師領導。**學校行政**，**45**，26-46。doi:10.6423/HHHC.200609.0026
- 陳向明 (2002)。社會科學質的研究。臺北市：五南。
- 陳佩英 (2008)。教師領導之興起與發展。**教育研究月刊**，**171**，41-57。
- 陳莉生 (2015)。**臺北市國民小學教師領導與教師組織公民行為關係之研究** (未出版碩士論文)。輔仁大學，新北市。
- 陳淑君 (2010)。**臺北市國民中學學習領域召集人教師領導之研究** (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 張德銳 (2010)。喚醒沉睡的巨人——論教師領導在我國中小學的發展。**臺北市立教育大學學報**，**41** (2)，81-110。doi:10.6336/JUTe/2010.41(2)4
- 張德銳、張素偵 (2012)。**臺北市中小學校長轉型領導、教師領導與教學效能之研究**。**市北教育學刊**，**41**，59-97。doi:10.7036/JETMUE.201206.0059
- 張德銳、蘇玲慧、張素偵 (2011)。**中小學教師文化與教師領導之關係研究——以臺北市 98 學年度參與教學輔導教師制度學校為例**。**教育行政與評鑑學刊**，**12**，1-27。
- 郭騰展 (2007)。**學校領導的新典範——教師領導**。**學校行政**，**49**，150-175。doi:10.6423/HHHC.200705.0150
- 階美玲 (2012) **苗栗縣國民小學教師領導與教師文化關係之研究** (未出版碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 蔡進雄 (2004)。**論教師領導的趨勢與發展**。**教育資料與研究**，**59**，92-98。
- 蔡進雄 (2005)。**中小學教師領導理論之探究**，**教育研究月刊**，**139**，92-101。
- 簡杏娟 (2013)。**國民小學教師領導促進專業學習社群建構之個案研究** (未出版碩士論文)。逢甲大學，臺中市。
- Ankrum, R. J. (2016). Utilizing teacher leadership as a catalyst for change in schools. *Journal of Educational Issues*, 2(1), 151-165. doi:10.5296/jei.v2i1.9154
- 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.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82, 443-449. doi:10.1177/003172170108200607
- Beachum, F., & Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of

- school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68, 276-286. doi:10.1080/00131720408984639
- Darling-Hammond, L. (1988). Policy and professionalism, In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 55-77). New York, NY: Teachers College Press.
- DeCesare, D., McClelland, A., & Randel, B. (2017). *Impacts of the retired mentors for new teachers program*. Washington, DC: Regional Educational Laboratory Central.
- Dickerson, P. L. (2003). *Principal leadership style and the dimensions of teacher leadership in Texas public schools* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University–Commerce, College Station, TX.
- DiMaggio, K. E. (2007). *Teacher leadership: Does it result in higher student achievement? A study of the relationship between different aspects of teacher leadership and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). The George Washington University, Washington, DC.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management*, 23, 173-186. doi:10.1080/1363243032000091940
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gunckel, K. L. & Wood, M. B. (2016). The principle-practical discourse edge: Elementary preservice and mentor teachers working together on colearning tasks. *Science Education*, 100, 96-121. doi:10.1002/sc.21187
- Harrison, J. W., & Lembeck, E. (1996). Emergent teacher leaders. In G. Moller & M. Katzenmeyer (Eds.), *Every teacher is a leader. Realizing the potential of teacher leadership* (pp. 101-116). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hart, A. W. (1994). Creating teacher leadership roles. *Educational Administration Quarterly*, 30, 472-497. doi:10.1177/0013161X94030004005
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Newbury Park, CA: Corwin.
- LeBlanc, P. R., & Shelton, M. M. (1997). Teacher leadership: The needs of teachers. *Action in Teacher Education*, 19(3), 32-48. doi:10.1080/01626620.1997.10462877
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20, 415-434. doi:10.1080/713696963

- Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (1988). Teacher leadership: Ideology and practice. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 148-166). New York, NY: Teachers College Press.
- Little, J. W. (1987). Teachers as colleagues. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' handbook: A research perspective* (pp. 491-518). White Plains, NY: Longman.
- Little, J. W. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 78-106). New York, NY: Teachers College Press.
- Lord, B., & Miller, B. (2000). *Teacher leadership: An appealing and inescapable force in school reform?* Newton, MA: Education Development Center.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Miller, B., Moon, J., & Elko, S. (2000). *Teacher leadership in mathematics and science: Casebook and facilitator's guide*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Parlar, H., Cansoy, R., & Kilinç, A. Ç. (2017). Examining the relationship between teacher Leadership culture and teacher professionalism: Quantitative study. *Journal of Education and Training Studies*, 5(8), 13-25. doi:10.11114/jets.v5i8.2499
- Patterson, J., & Patterson, J. (2004). Sharing the lead. *Educational Leadership*, 61(7), 74-78.
- Phillips, D. R. (2009). *Quantitative study of the correlation of teacher leadership and teacher self-efficacy on student reading outcomes* (Unpublished doctoral dissertation). University of Phoenix, Phoenix, AZ.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* New York, NY: Routledge.
- Smylie, M. A. (1992). Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 53-67. doi:10.2307/1164527
- Smylie, M. A., & Hart, A. W. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed., pp. 421-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Smyser, S. O. (1995). Developing the teacher leader. *Teacher Education, 31*(2), 130-137.
doi:10.1080/08878739509555106
- West, O. E. (2008). *Supports for ethnically diverse teacher leaders* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, San Diego, CA.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research, 74*, 255-316.
doi:10.3102/00346543074003255

A Case Study of the Results and Difficulties of Teacher Leadership of Mentor Teachers in a Junior High School

Derray Chang¹ Su-Chen Chang²

¹ Professor, Center of Teacher Education, Fu Jen University

² Chief of Reader Services Division, Library, University of Taipei

Abstract

The mentor teacher program in Taipei was implemented in 1999. The purposes of this program are to encourage outstanding teachers to bring their talent and promise into full play beyond their classroom, and to pass the flame of remembrance onto the next generation. The mentor teacher program put the concept of teacher leadership into practice. This study selected a junior high school which promotes mentor teacher program effectively from among elementary and secondary schools in Taipei. The study adopted a qualitative approach to data collection by interviewing 3 mentor teachers, 3 partner teachers, the director of academic affairs, and the principal of this school. Interview data was verified and complemented by analyzing documents provided by mentor teachers. The aim is to understand teacher leadership operation and its results and difficulties, and to address their successful experience. According to the results, we present the following findings:

1. The contents of teacher leadership are that mentor teachers conduct instructional action research, facilitate the development of partner teachers, function as the communication bridge between administration and teachers, and promote teaching experience outside the school boundary.
2. The effects of teacher leadership are that mentor teachers and partner teachers can benefit from each other, increase student learning efficiently, cultivate better teacher culture, promote school reform and development, and eliminate teacher isolation.
3. The main difficulties of teacher leadership are insufficient interaction time between mentor teacher and partner teacher, as well as matchmaking, because of low birth rates leading to difficulties in recruiting new teachers.

Keywords: teacher leadership, mentor teacher, partner teacher, professional development