

國民小學校長凝聚力領導之研究

賴志峰

國立臺中教育大學教育學系副教授

摘要

凝聚力領導是指領導者能夠形塑合作及信任的文化，運用有效的人際溝通和對話方式，凝聚成員向心力，激勵成員進行深度學習，促進組織變革與發展，負起績效責任，達成組織成效和共同的目標。校長凝聚力領導是教育領導重要的研究課題，本研究選擇臺灣地區 14 位國民小學校長，採取深度訪談進行資料蒐集。本研究發現：1. 校長採取審時度勢及循序漸進的方式，形塑及設定學校發展方向、價值認同與特色；2. 校長採取正向激勵的領導作為，形塑教師合作的文化及集體智慧；3. 校長引導教師主動自發的學習，提供學生多樣的學習環境；4. 教育的績效難以立竿見影，校長較能要求行政團隊的績效，教學績效側重循循善誘。

關鍵詞：教育領導、校長學、校長凝聚力領導

壹、前言

最近這幾年，世界各國都如火如荼進行教育改革，臺灣也不例外，Fullan 對變革有許多新的理解，他認為變革一方面迅速且具有非線性的特質，然而另一方面卻也潛藏著創造性突破（creative breakthrough）的機會，理解變革不在於創新（innovation），而在如何創新（innovativeness）；不在於策略（strategy），而在如何形成策略（strategizing）（Fullan, 2001a）。然而，越來越多的教育改革，政策是否帶來進步及改變，卻是受到質疑和挑戰的。似乎可以說政策環境與老俗諺獲得共鳴，「越多的事改變，人們的說法越相同」（plus ça change, plus c'est la même chose; the more things change, the more they say the same）（Clarke & Dempster, 2016），改革是否並未深入，只是表象，值得探究和理解，校長領導是進行教育變革的重要力量。

根據 Organization for Economic Co-operation and Development（2014）針對學生學習環境及教師工作條件，進行「教學與學習國際調查」（Teaching and Learning International Survey, TALIS），認為有效的校長領導，是促進教師專業發展的關鍵因素，由此能滋生更為融洽的師生關係，同時鼓舞教師形成協同合作的教學團隊，有利於教師從事教學創新，尤其，2013 年調查將校長的主要工作區分為與其他學校校長合作、與教師合作解決教室紀律問題、採取措施確保教師感受到對於學生學習結果的責任、促進教師之間的合作、確保教師改進教學技巧的責任、提供學生表現的資料給家長、解決學校課表的問題、檢核學校行政程序的錯誤與問題、觀察教室的教學。然而上述的工作內容，不管是校內教師教學、專業發展、班級經營、績效責任及校外的策略聯盟，都與學校的凝聚力關係密切，因此，凝聚力是學校教育提升的重要關鍵，正如 Fullan（2001b）認為致力於「凝聚力」（coherence）是處理過量的改革議程之非線性瑣碎要求的關鍵。

凝聚力領導並不是全新的領導模式，從文獻分析來看，校長凝聚力領導的理論仍有待進一步進行精確地建構，掃描國外的凝聚力領導之相關研究，相關研究主要為：Fullan（2001a）在《變革文化的領導》（Leading in a culture of change）、Watkins（2014）在《凝聚力：開明領導的神秘科學》（Coherence: The secret science of brilliant leadership）、Harter（2015）在《領導與凝聚力：認知取向》（Leadership and coherence: A cognitive approach）、Fullan 與 Quinn（2016）在《凝聚力：學校、學區和系統的行動之正確驅力》（Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems），建構凝聚力領導的理論基礎，從上開論著中進行萃取，再蒐集相關文獻進行闡述。Fullan（2001a）強調凝聚力在變革領導的重要性，故納入變革領導作為凝聚力領導的基石；Watkins（2014）強調正負向情緒的重要性，故本研究將情緒領導納入理論；Harter（2015）強調領導者和追隨者在某種狀態時共同起作用（concur）及和諧（homonoia），因此，協作領導、美學領導可納入凝聚力領導的理論基石；最後 Fullan 與 Quinn（2016）對於深化學習相當重視，故本研究納入深度領導為凝聚力領導的基礎。凝聚力領導（Coherent Leadership）的研究目前並不多見，國外有 Fullan（2001a）、Watkins（2014）、Harter（2015）、Fullan 與 Quinn（2016）等專書，同時偏重在理論架構和概念之探究，缺乏最佳實踐之實證研究。綜上所述，凝聚力領導的研究與實踐較少受到關注，具有原創性，其最佳實踐有進行深度探究之重要性，以做為校長培育、遴選及專業發展之參考，並可運用於進行校長凝聚力領導研究的後續研究，本研究以「凝聚力」（coherence）為核心建構校長凝聚力領導，對於校長領導的理論與實務可以產生實質影響。本研究之目的在於根據 Fullan 與 Quinn（2016）所提出凝聚力的角度，包括：聚焦方向、創造合作文化、深化學習、確保績效責任等四種領導的要素，進一步深度描繪凝聚力領導，並與領導理論進行對話與檢證。

貳、文獻探討

一、凝聚力領導的定義

在英文中，「coherence」、「cohesion」是表述和諧、一致性、凝聚常用的文字，在中文，和諧與凝聚力亦經常交互使用。Carron（1982）認為凝聚力是反映團隊成員聚集傾向的一種過程（Process of Groupness），Csikszentmihalyi（2002）認為凝聚（coherence）是一種生物的支持力量，菁英的表演者稱之為浮流經驗（flow）。Fullan 與 Quinn（2016）認為凝聚力是對工作本質的共享之深度理解（the shared depth of understanding about the nature of work），它是完全主觀的。因此，凝聚力是組織成員向心力和共識的程度，是組織作為活的生態系統運作和發展之重要元素，不僅有助於組織成果展現，更是永續發展的關鍵。

美國智慧與發展心理學家 Ken Wilber 指出，任何事件（包括新的想法、領導架構）有三個演化階段，分別是興起（覺醒和成長）、區分（成長並發展成更大的 sophistication）和整合階段（own up）（引自 Watkins, 2014），凝聚力領導仍在興起與發展階段，需要時間成長茁壯，Duke（2010）認為學者經常在領導之前，加上一個形容詞，以捕捉其主張的領導類型，Fullan（2001a）在《變革文化的的領導》（Leading in A Culture of Change）一書中開宗明義指出，他的理論是多種理論、知識庫、點子和策略的「卓越的聚合」（a remarkable convergence），以幫助我們面對不容易有答案的複雜問題，創造新的心向（mindset），在領導複雜變革時更有力量。Fullan（2001a）提出「領導的架構」（a framework for leadership），並說明有效的領導成分，包括：1. 道德目的：產生正向改變意圖之行動，在複雜時代，領導者必須為道德目的所引導；2. 瞭解變革：如果沒有了解變革的過程，將導致道德的折磨（martyrdom），了解變革的過程是難以逃避的；3. 建立關係：成功變革啟動之共同點是關係的改變，使得事情進行更順利；4. 知

識創造與分享：透過社會歷程使資訊成為知識；5. 建立凝聚力（coherence making）：變革是領導者的朋友，但是產生分裂的人格，也就是非線性的混亂讓我們陷入困難；6. 活力、熱誠和希望，引領成員內部和外部承諾，並產生較多好事和較少壞事。最後，Roth 與 Tobi（2002）認為在共同對話（cogenerative dialoguing）交流的參與中，利害關係人之間是尊重和密切往來是根本的，探究所有利害關係人所關心的議題。因此，凝聚力領導作為一種領導才能，將是卓越的聚合，讓領導者可以有效處理變革時代中，複雜的領導情境與課題。本研究將凝聚力領導界定為：領導者能夠形塑合作及信任的文化，運用有效的人際溝通和對話方式，歷經站穩腳步、重拾平衡、探索新途徑、調適能量等階段，凝聚成員向心力，激勵成員進行深度學習，促進組織變革與發展，負起績效責任，達成組織成效和共同的目標。

二、凝聚力領導的相關理論

以協作領導的角度來看，吳清山與林天祐（2011）認為協作領導（collaborative leadership）亦稱為合作式領導，指領導者能夠形塑同心協力和相互合作的環境，運用有效的溝通和說服技巧，激勵所屬成員進行個人學習和相互學習，並透過不同群體的權力分享，為共享的願景而努力。Rubin（2009）認為關係建立和關係管理同義於協作領導，有目的地運用行為、溝通和組織資源，以影響觀點、信念和他人的行為，進而建立成員和領導者的關係，協作領導是技巧地和任務導向地促進關係的領導，結合組織和管理，透過一對一的對話，展開行動。因此，凝聚力領導具有合作、協作及融合的精神，也是建立關係的領導作為。

以情緒領導的角度來看，Crawford（2009）認為教育領導不能也無法在缺乏情緒之下運作，情緒領導與主觀模式有關聯，聚焦在個人動機和事件的解釋，而不是固定的、可預測的和批判的，情緒是社會建構的（socially construct），Watkins（2014）認為開明領導是一種技能和智慧，包括：1. 人際技能；2. 個人技能：情緒知覺、情緒素養、情緒自我管理、情緒復原、

自我動機、樂觀的前景；3. 身體技能：身體的智慧、身體的管理。因此，組織成員情緒面向的觀照，亦是凝聚力領導可以兼顧之處。

以美學領導的角度來看，Guillet de Monthoux、Gustafsson 與 Sjöstrand (2007b) 認為美學領導應連結美學、管理和領導三種領域，三者同等重要。Hansen、Ropo 與 Sauer (2007) 認為領導美學的概念強調追隨者如何運用美學感知和判斷，與領導者合作，強調領導者和追隨者的關係，要求兩種持續的成分：感官的投入和聚焦在經驗，Guillet de Monthoux、Gustafsson 與 Sjöstrand (2007a) 認為浮流的感覺是一種美學的現象，感覺是一種新型的領導。再者，Schroeder (2008) 認為領導美學不僅是創意或願景，而且是文化、政治和人際關係議題之洞見，社會不正義和文化關注的美學陳述，提供看待問題、歷史和接收智慧的另類方式。因此，凝聚力領導可以透過美學的應用，強化成員的向心力及領導成效。

以變革領導的角度來看，Drucker (1992) 認為在當前的時代，變革是常態，因為組織無法駕馭變革，我們只能走在變革之前。Kotter (1996) 認為，創造成功的變革過程有八項步驟：1. 建立危機意識；2. 成立變革領導團隊；3. 提出願景；4. 溝通願景；5. 授權員工參與；6. 創造近程戰果；7. 鞏固戰果再接再厲；8. 讓新做法深植企業文化等。Fullan (2001a: 43) 強調教育的變革是「一場文化再生的競賽」(Reculturing is the name of the game)，文化再生意即改變文化—改變人們在環境裡做事的方法，因而塑造領導變革的文化、形塑合作的氛圍與行為模式、改變教師的行為方式，致力於知識創造行為與合作文化的建立，形塑學校教師的共同願景才能讓學校成為一個永續改革的組織。因此，提出願景和溝通願景，是凝聚力領導的重要核心之一。

以深度領導的角度來看，Fullan (2016) 指出深度領導 (Indelible leadership) 又稱為「deep leadership」，可以透過品德、公民、合作、溝通、創意和批判思考等 6C 造成深度學習的結果，深度領導具備本領以發現和幫助團隊追求新點子來解決問題，這些方法以前沒有被嘗試過，深度學習的

座右銘是幫助人類和改變世界。因此，凝聚力領導可以透過深度學習、未來導向的領導，深化領導的影響力，達成學校共同的目的與目標。

本文從協作領導、情緒領導、美學領導、變革領導及深度領導等角度，建構凝聚力領導的理論基礎，有助於奠基於過去的領導研究，發展及創新學校領導的新樣態。

三、凝聚力領導的面向與內涵

目前關於凝聚力領導面向之主張並不多見，本文嘗試從相關主張，以釐清和尋找其面向。Rubin (2009) 認為協作領導 (collaborative leadership) 的面向包括：個人面向 (準備領導、領導的心和靈魂、滿載巴士、人際技能和心向)，以及管理面向 (管理資訊、管理群體、管理變革)。吳清山與王令宜 (2011)、吳清山與林天祐 (2011) 認為協作領導的內涵包括合作環境、激勵學習、溝通機制、權力分享和共享願景。Watkins (2014) 認為情緒的和諧有助於認知的和諧，開明領導的五個要素，包括願景、雄心壯志、目的、策略和治理。最後，Fullan 與 Quinn (2016) 從凝聚力 (coherence) 的角度，提出聚焦方向、創造合作文化、深化學習、確保績效責任等四種領導的要素，其中，聚焦方向包括：目的驅動、目標影響、策略的清晰、變革領導，創造合作文化包括：成長的文化、學習的領導、能量的建立、合作的工作，深化學習包括：學習目標的清晰度、教學精緻性、透過能量建立轉化實踐，確保績效責任包括：內部、外部績效責任。基於上述學者的主張，Fullan 與 Quinn (2016) 之見解最符合凝聚力領導的內涵，本文將採取其作為發展凝聚力領導的面向，並融入上述學者的主張，各面向及內涵初步建構如下：(一) 聚焦方向：設定學校發展的方向是學校領導的首要工作，也是其他領導作為的基礎 (賴志峰、秦夢群，2014a)，設定方向在於建立道德目的 (Fullan, 2003)，成功領導創造一個具有說服力的目的感，藉由發展未來的共享願景，協助目標的共識建立 (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006)，Fullan 與 Quinn (2016) 認為包括目

的驅動、目標影響、策略的清晰、變革領導，聚焦方向是凝聚力領導的重要內涵；（二）合作文化：學校要能夠成功與有效，必須是社群，共同的主體感、共同的規範所凝聚而成，忠誠與承諾合作決策、團隊工作（Moos, Day, & Johansson, 2011），信任不是關於領導者說什麼，而是領導者做什麼（Reeves, 2016），透過營造信任的文化，建構成員之間的良好互動，不管是正式的會議或非正式的溝通，將領導的影響力充分發揮，以造就具備高度工作承諾與使命感的成員（賴志峰、秦夢群，2014b），Fullan 與 Quinn（2016）認為包括成長的文化、學習的領導、能量的建立、合作的工作；（三）深化學習：提升教學品質，是學校領導的核心工作（賴志峰、秦夢群，2014a），校長應關注發展、監控和回饋教師教室的實踐，也就是教學領導（Moos, Day, & Johansson, 2011），透過教學領導才能深化教師專業發展及和學生學習，Fullan 與 Quinn（2016）認為包括學習目標的清晰度、教學精緻性、透過能量建立轉化實踐；（四）績效責任：學校需要明確的績效責任，成員知道如何善盡責任，以確保校務順利運作（賴志峰、秦夢群，2014b）。Harris（2010）認為成功的學校會重新塑造角色責任，給予個人較大的績效責任，而 Fullan 與 Quinn（2016）認為確保績效責任包括內部、外部績效責任。

參、研究設計與實施

一、研究方法

在研究方法的運用層次，本研究採用行為事例訪談法（Behavioral event interview, BEI），行為事例訪談法是由哈佛大學心理系教授 McClelland 所發展的談話技巧，源自 Flanagan 的關鍵事例法（Critical Incident Method），行為事例訪談法是運用受訪者過去實際的行為作為未來預測工作績效的訪談方式，此訪談方法認為一個人過去的經驗是預測未來最好的指標（李原

玫，2002）。Spencer 與 Spencer（1993）認為行為事例訪談法是職能評斷的重要方法，訪談內容可以提供預測傑出工作表現有關的職能假設之資源，實施行為事例訪談法有五個步驟：1. 自我介紹及解釋：自我介紹及解釋訪談進行的目的及形式。詢問受訪者相關的教育程度及先前的工作經驗；2. 瞭解工作職責：讓受訪者描述自己最重要的工作任務及職責；3. 找出行為事例：讓受訪者以說故事的方式，以一個主題為中心，傾訴三個令人亢奮的成功經驗與三個令人感到挫折的事例；4. 總結工作需求的特質：要求受訪者談談他認為做好一件工作，所需要的條件；5. 結束訪談及資料整理：感謝受訪者接受訪談，以及從訪談中摘錄重要的事件及心得。因此，本研究採用行為事例訪談法，探究國民小學校長凝聚力領導。

二、資料蒐集與分析

為符應研究對象的獨特性考量，研究結果有助於提供校長凝聚力領導的洞見，並進行結果的類推應用，本研究選擇臺灣地區 14 位公立國民小學校長作為研究參與者，本研究之研究參與者一覽表如表 1。詮釋現象學的研究不是以樣本量達成推論之有效性，而是以樣本的代表性與豐富度做考量，所以在實際操作上多半採取目的抽樣，以能提供豐富且深化的資料為主。樣本數量則可以隨著分析過程來增加樣本數，在逐漸濃縮與還原本質的過程中，自然達到理論飽和度，便可停止增加樣本。本研究的取樣方式及標準如下：1. 具有校長凝聚力領導之特性，選擇代表性的不同類型學校的校長；2. 兼顧學校規模、校長性別、擔任校長年資、學校所屬地區等屬性；3. 曾為低表現學校而現已大幅提升、展現學校凝聚力領導、辦學特色、領導成效，並獲得地方政府肯定之學校校長；4. 在研究過程中，經資深校長或他人推薦，足以呈現或代表不同類型辦學風格的學校校長。研究者透過連繫取得校長同意後，進行研究後續事宜，然而，如果發生不可抗力的因素，或是校長不願受訪，必要時，將尋找替代的受訪校長，並以維持研究計畫之精神為原則。

表 1
本研究之研究參與者一覽表

代號	性別	工作資歷	訪談編號
P1	女	國小老師 8 年、組長 6 年、主任 6 年、校長 8 年。	1061009P1
P2	男	教師 4 年、組長 10 年、主任 8 年、校長 2 年。	1060910P2
P3	男	國小老師 4 年、組長 9 年、主任 8 年、借調教育局 1 年、校長 7 年。	1060929P3
P4	女	國小老師 8 年、組長 8 年、主任 10.5 年、借調教育局 2.5 年、校長 8 年。	10601012P4
P5	女	國小老師 10 年、組長 3 年、主任 12 年、校長 5 年。	1061010P5
P6	女	國小老師 8 年、組長 4 年、主任 4 年、校長 15 年。	1061009P6
P7	男	國小老師 4 年、組長 6 年、主任 9 年、校長 11 年。	1061006P7
P8	男	國小老師 6 年、組長 7 年、主任 7 年、校長 5 年。	1061113P8
P9	女	國小老師 7 年、組長 4 年、主任 6.5 年、借調教育局 1.5 年、校長 5 年。	1060912P9
P10	男	國小老師 3 年、組長 9 年、主任 4 年、校長 6 年。	1061025P10
P11	女	國小老師 17 年、組長 3 年、主任 4 年、校長 6 年。	1061027P11
P12	男	國小老師 11 年、組長 3 年、主任 11 年、校長 8 年。	1061018P12
P13	男	國小老師 13 年、組長 2 年、主任 8 年、校長 8 年。	1061205P13
P14	男	國小老師 10 年、組長 1 年、主任 11 年、校長 10 年。	1070131P14

資料分析主要包括資料謄寫與摘記、資料編號、開放編碼、主軸編碼及選擇編碼。開放編碼形成願景形塑、適當時機、品牌價值等 27 個碼號，經由濃縮精簡及萃取碼號之精華，主軸編碼階段歸類為正向價值、審時度勢、學校特色、正向激勵、教師專業發展、教師自發學習、學生多樣學習環境、不易衡量教育績效責任、教學與行政的績效責任有別等 9 個意義單元，在選擇編碼階段歸納為聚焦方向、創造合作文化、深化學習、確保績效責任等 5 個主題，再者，整合所有資料、脈絡及理論，與文獻進行討論及對話，並提出研究結論及建議。編碼是不斷尋找資料間的關係之過程，參照研究目的，逐步建構研究架構，再者，整合所有資料，與相關文獻進行對話，並提出研究結論及建議。

三、研究倫理與信實度

在進行研究之前，研究者會先告知研究對象：研究的性質、目的、訪談大綱、如何保密、如何進行研究、是否錄音等相關事項，並明確告知研究對象，取得校長同意才開始進行研究。在訪談過程中若不願意再繼續接受研究，可以隨時中止，研究者尊重其意願。為了讓研究對象能對研究議題暢所欲言，本研究對研究對象之資料處理採取保密作法：所有訪談資料、文件資料僅作研究使用，不作其他用途。研究中以匿名或化名方式處理所有訪談資料，且研究對象之姓名或足以辨識研究對象之相關事物皆予以保密，不與研究對象個人真實資料有所連結。在研究及訪談過程中，研究者除了秉持尊重而不批判的態度和受訪者交談外，更以中立的立場面對受訪者所訴說的內容。對於資料之蒐集、分析與詮釋，研究者將忠於事實，避免誤解或扭曲研究對象之意。

研究者親自投入研究情境，充分瞭解研究現象的意義與脈絡，其次，在訪談過程中，受訪者能自然真誠地充分表達其看法，看不出保留或絲毫的顧慮，受訪者具有可信度及代表性，訪談對象選擇並沒有偏差。本研究詳述研究過程，研究嚴謹可獲得嚴密檢視，段落敘寫落實三角檢證，不同

的資訊來源，有助於佐證和釐清事實，以確保詮釋的正確性。

肆、研究結果分析與討論

本研究根據 Fullan 與 Quinn (2016) 所提出凝聚力的角度，包括：聚焦方向、創造合作文化、深化學習、確保績效責任等四種領導的要素，進一步深度描繪凝聚力領導，並與領導理論進行對話。

一、設定學校的發展方向

(一) 校長的任務在於傳遞正向的價值及典範

校長是學校的象徵代表，肩負學校發展的重要任務，在領導作為方面，有許多發揮的空間，受訪校長提到以身作則、參與式領導及關注細節：「以身作則最重要，很多事情你要帶著去做，你的參與可能是規劃，或者是掌握方向，規劃好了，交給主任或處室執行，再來是關注細節，很多細節去注重，才有辦法延續」(1060910P2)、「我比較力行參與式領導，跟著、陪著或帶著一起做」(1061027P11)，另外二位校長提到以誠待人及感染力：「最重要的就是以誠待人，一切的作為都以學生為主體，老師是比較能夠接受的」(1061009P6)、「發自內心的真誠跟愛，是騙不了人的，領導是一種能量的傳遞，能量就是一種震動，是有傳染力的，所謂的共振，環境是和諧的，大家有相同的頻率，力量才會強大」(1061012P4)。在環境營造方面，「讓學校成為一個愛跟光明的地方，正能量的流動」(1061018P12)，「把學校同仁當成家人，把學校學生當成自己的孩子，用愛來管理、帶領這個學校，對家的凝聚力更強之後，就會有更好的動力」(1061010P5)。綜上所述，校長要具備價值信念，掌握學校背景條件，才能因地制宜，受訪校長提到：

領導關鍵核心是校長辦學的信念，定位價值在哪裡，發展孩子的

多元潛能，需要建立在多元價值，不能用單一價值，才能夠有比較具體的辦學理念，理念擴展到策略、擴大到具體的行動方案。第二個關鍵要因地制宜，全方位的，多面向了解學校的背景條件，SWOT 分析，掌握這些條件，經營會比較順暢，也比較能夠往下扎根，往上發展（1060912P9）。

（二）校長採取審時度勢及循序漸進的方式，形塑及設定學校發展方向

校長是學校重要的領導者，設定學校發展方式是核心任務，在校園民主化的氛圍，校長要能觀察分析時勢，估計情況的變化，才能引領學校變革。Coates（2017）認為方向設定包括願景、價值和文化三大重點，願景陳述是未來式，任務陳述是現在式，價值陳述是掌握正確的方式。一位受訪校長提到：「校長要做的是去檢視學校的優勢條件、劣勢環境，現在的環境真的不是校長想怎樣就怎樣，我習慣從優勢條件出發，比較容易做出成果」（1060929P3），二位受訪校長亦提到：「學校就是延續性的教育工程，不可能因為一個人到這個地方，就一百八十度大翻轉，我會先了解學校的願景，傳承非常重要」（1061012P4）、「校長到哪一個地方不是試著去立刻改變別人的願景，但是我們可以用我們所想要做的方式去輔助願景的達成」（1061006P7）。另一位校長則談到先按兵不動，等待機會的到來，他說：

剛到那邊還是遵照前輩教的，前半年不要亂動，因為對學校沒有那麼了解，唯一能動的就是先整理環境，這個干擾老師最少，但又最有效。校長需要掌握危機，當有危機出來的時候，其實可以確定怎麼發展、怎麼去轉機，當年有裁併校的危機，讓我們有機會，說服老師課程要改革、教學要改變，也把社區跟村裡的人都拉進來，老師們再怎麼累，都願意配合，開了很多會，我需要外部支援，希望教育局提供經費建設（1061113P8）。

吳清山與林天祐（2011）認為協作領導（collaborative leadership），指領導者能夠形塑同心協力和相互合作的環境，激勵所屬成員進行個人學習和相互學習，為共享的願景而努力。再者，願景的推動的步調也不宜過快，要看看成員是否跟上，另一位校長提到：「有一天有一個低年級老師在走廊上就故意跟我說，校長我們這樣子腳步會不會太快，我覺得某個組長好像壓力很大，他的言下之意應該是要說校長可不可以慢一點，我就說學校不是校長一個人的，如果大家都覺得快，就一起來修正」（1060929P3），同時，校長也要廣開溝通的大門，受訪校長提到：「基本上我就是一個很直接的校長，我不要拐彎抹角，不要去猜校長的在想什麼，大家都這麼忙沒有時間猜來猜去，我也跟老師們說：有話你隨時都可以跟我講！晨會隨時都可以舉手，但是只有一個要求就是好好講，老師久而久之就知道校長的風格，我也相信他們慢慢會改變」（1060929P3）。願景落實需要課程的搭配，受訪校長提到：「學校訂定願景時，會把願景訂得非常寬，所有的課程都可以回扣願景」（1061009P1）、「從課程、校舍、老師的心態開始改變」（1061006P7），另一位校長則提出願景在課程的實踐過程：

我就開始做一件事：盤點學校所有活動，慢慢聚焦整理出八個課程，八個課程以前都是活動，把它昇華也許是改編有些則是補充。我邀集每一領域領導者來發展這些課程，到最後把課程發展出來，後來又加了兩個課程現在變成十套課程。願景、價值還有對於這個學校的期待，是因為一直跟老師做對話，然後一直在觀察、激勵（1061009P1）。

（三）有怎樣的校長就有怎樣的學校特色，學校發展方向與特色緊密連結

由於少子女化的影響，校長會備感壓力，受訪校長提到：「招生這件事情很辛苦，甚至都已經也有家長來告訴我，校長不用做成這樣，去社區

拜訪跟地方搏感情，招生的事情很難有成效，現在孩子真的少，這幾年我發現出國的比例非常高」（1060929P3）。學校願景及特色需要與學校招生緊密連結，一位受訪校長提到：「學校有一個雙品牌的方式去推動，一個就是音樂，一個就是科學，給孩子更多元的學習，能夠兼顧理性跟感性的教育。招生打出這兩個品牌，一個音樂特色課程，一個科學積木課程，家長就會很清楚，就會願意來到我們學校就讀，對於招生也有很顯著的幫助。有時候可能時間久了，加上各校也都陸陸續續在推，還要不斷地行銷，發展不一樣的課程」（1060910P2），再者，閱讀也是很重要的學校特色，一位受訪校長提到：「閱讀是學校特色，如何把這個特色再去發揮以後得到別人肯定，除了肯定有個目的就是讓大家覺得做這件事是有價值的，有持續的動力繼續把它完成，不是刻意為了得獎而得獎。第一年以後，申請閱讀推手的團體獎，得到教育部的團體獎，今年度再申請閱讀團磐石獎學校，得到教育部閱讀磐石學校的獎項」（1061006P7）。此外，由於九二一地震的關係，也促成一所學校發展防災教育課程，受訪校長提到：

其實在 921 地震之後，學校有六百多位學生，學區就在斷層帶上，受災戶也蠻多的，有能力的家長漸漸就搬出去了，學生就變少了，但是留下來的，他們還是要面臨到這個災害比較多的問題，我們就發展防災教育，課發會來討論，去蒐集、去發掘，大概歸納了十類的災害，包括地震、土石流，因為這邊是山坡地，還有水災、颱風還有狂犬病。再進行教師的增能，再成立工作坊，請老師都來規劃課程，成為我們的本位課程，參加全市的教師創新教學媒體競賽，得到團體的第一名，並得到教育部防災校園建置的金質獎（1061025P10）。

在受訪的幾位校長之中，幾位校長特別提到其所勾勒的學校願景，一位校長提到：「我做的比較多是在籌辦一個新學校，當初「以愛創校」，

愛是 LOVE，L 就是 Life，就是生命教育；O 是 opportunity，就是為未來學生創造無限機會；V 就是 value，就是價值觀、品德教育的部分；E 是 elearning，所謂的資訊學習、資訊教育。以愛創校的概念，建築師也配合得很好，家長都稱呼我是最有愛心的校長」（1061009P6），另一位校長則提到：「樂觀自信、有效學習、全人發展，我認為學校的價值是在孩子身上，能表現出來什麼樣的特質才能夠被看到他的價值，經過學校的教育之後，是一個愛整潔、有禮貌、專心學習的孩子，言語的力量，就是經常讓孩子深刻地記在他的腦海裡面」（1061018P12）。另一位校長則使用易懂的語言，來陳述其學校願景，他說：

以前是一個知識經濟時代，談的能力本位，現在好像談比較多創新跟素養。當然我要講清楚，要玩出知識、玩出常識、玩出膽識。三識一起，才是真的會玩的人，所以你不要把孩子那個玩認為是調皮搗蛋，那個不是玩，校長就是訂方向，去找資源（1061205P13）。

二、形塑學校的合作文化

（一）校長採取正向激勵的領導作為，形塑教師合作的文化

學校是一個小型的社會，有很多的工作是需要相互合作完成的，但是要成員能夠相互合作，校長扮演很重要的角色，受訪校長提到：「其實要去請老師合作，就是要去理解這些人，要把對的人放在對的位置。學校裡面有行政團隊、教學團隊，那團隊我覺得重要的是說他們可以互相支援的，這很重要，我辦過很多全市的大活動，那我每一個處室的主任都可以獨當一面，就是他是主辦這個活動，然後其他處室就來協助。當然也是所有處室的輪替，輪替這個部分我也覺得蠻重要的，不要有太多的本位主義」（1061009P6）。再者，另一位校長就提到建立合作文化的具體作法，他說：

「第一就是要打破本位主義，在教學上我們是專業自主、尊重老師的專業，可是課堂的教學之外，其實大部分都是需要合作的。第二就是要同理，譬如說老師的部分，永遠都在高年級，永遠就不瞭解中年級、低年級。行政方面永遠都做在這個位置，就不瞭解別的位置是甚麼樣的狀況，一定是要有流動的機制。第三就是持續的倡導，然後有一些要求」（1060912P9）。同時，另一位校長也提到：「我會做的是傾聽、尊重、授權和理解，有事情發生了，我會扛起所有的責任」（1061006P7），最後，一位校長提到校長應成為值得信任的人，他說：

校長如何成爲一個值得別人信任的人？就要時而反省，林明地教授寫的那一本書所提到「標榜的理論」「使用的理論」兩者之間的差距。很多校長高倡導講得很好聽，可是最後他做的都不是這樣子，別人對他來講就會覺得不信任，不信任落差久了以後人家所講的話就聽聽就好。我應該做到值得你信任，才能夠營造學校的合作文化（1061006P7）。

Chapma（2015）基於協助的科層，界定一連串的協作活動，包括：1. 協會（association）：傳統的參與；2. 合作（cooperation）：更大的參與；3. 協作（collaboration）：合作處理特定議題和問題；4. 同僚（collegiality）：更深入更長久的關係。學校為何需要合作的文化，受訪的校長提到：「目標就是讓學校各種的校務推展、課務的進行，我要做活動的記載、制度的訂定，讓它能夠很順利完成，必須透過傾聽、尊重、授權、參與、理解、扛責的想法，讓他們覺得，我是值得去跟隨的人，能夠讓我發揮影響力」（1061006P7），再者，發掘有能力的成員，也是有效的方式，校長提到：「校長再厲害都沒辦法做完所有事情，唯有去發掘每一個人的長處，然後引領他走出來」（1061009P1）。成員的投入也是很重要的，校長就提到：「學校舉辦過六十週年校慶，非常大型的校慶，歷屆的校友都回來。老師

都非常願意投入，犧牲假日到學校來完成任務，對他們來講，這樣的結果是很有成就感的，很有凝聚力」（1061025P10）。再者，情感是合作的基礎，受訪校長提到：「合作要有情感做基礎，人是情感動物，有情感，理就比較不會計較」（1061205P13）。最後，美學領導、正向溝通及夥伴關係的建立，也都是合作文化建立的關鍵，受訪校長分別提到：

美的事情就從分享開始，就是來自身體力行，看到校長會問候一下，那就是一種美，美的定義是你我之間心靈契合。我會努力過得很好，你看到我過得很好的時候你要高興，我會努力做好你們的好榜樣。我絕對不會去找你們麻煩，我會給你們很多空間，我們榮辱與共（1061205P13）。

持續的正向溝通，你表達的口氣要講究，場合要講究，如果這兩個沒做到的時候再好的建議，我都聽不進去，你的建議我不接受一定告訴你為什麼，這是我的責任（1061205P13）。

像颱風天，梧棲 17 級風，樹倒、樹枝斷是很正常的現象，我就跟所有行政發了一個通知說，如果您方便的話，請您明天穿著輕便服裝，我們就全副武裝，大家就全部一起下去做這件事。職工跟我說，校長，你真的做到了我以前從來沒有看過的事情。以前這些事情是總務處的事，可是這一次是全部的老師一起來，他們覺得很開心（1061010P5）。

（二）校長透過引領教師專業發展，合作建構教師的集體智慧

教師專業發展及課程發展與教師專業學習社群有密切的關聯，透過教師領導的實踐，受訪校長就提到：「學年、社群是很重要，由老師去帶

老師其實是比較快的，比我去指導他是更快的。學校裡面有很多專長的老師，社群以老師來帶老師，我最近才看到「教師領導」這個詞，才發現說原來我之前就做了很多類似這樣的東西，只是說這個就是很基本的，讓老師彼此之間可以互相合作，有時候老師會運用小老師制度，可是孩子講給孩子聽，他就聽懂了，請那個老師去帶這個老師，這個是會比較有成效的」（1061009P6）。引進外部的資源，促動教師專業發展，建構教師合作的團隊，也是校長常用的方式，校長提到：「每一個課程都有一個 LEAD(領導)來帶領，不是校長帶領全部，不是教務主任帶領全部，領導者之下又有 3 到 4 個人的核心成員，把所有全校的本位課程計畫全部寫出來，全部整套完成，就是非常標準的雁型團隊，雁型團隊一個燕子在前面帶領，後面的人在後面一起努力，那我們有好幾群雁型團隊的時候，慢慢的發展起來，其實飛輪效應就產生，這也是一個非常棒的課程合作模式」（1061009P1）。另一位校長也提到，學校關鍵人物重要性，他說：「要建立學校合作的文化，就是必須要全員動起來。但是在一開始的時候，要讓全部的人都願意動，其實是不可能的，所以我會去找到團體裡面的關鍵人物，就是所謂的 Keyman，我去鼓勵他、讓他也成長，然後讓他發揮影響力去帶動其他人」（1061010P5）。正如梁金都、林明地（2015）所認為校長領導專業學習社群的策略，可以有效地達成學校集體智慧的目的。此外，備課、觀課及議課也是帶動教師合作，提升教師專業的重要方法，受訪校長提到：

這四年我們走的公開課，就是佐藤學那一套，我去了日本參訪學習之後，然後帶回來，我自己也參加了工作坊，也帶著同仁一起去參加工作坊，觀課的重點是在孩子的互動，會的人帶不會的，會的人把思維拋出來，來教不會的人他怎麼樣去思考、解決這個問題，然後共同一起來做表現。我們做了兩年這個學習共同體，老師們很樂於去理解說，為什麼我會排成這樣子的一個座椅的方式？然後觀課的重點並不在於你教的多精彩，而在於你是怎

麼樣去引導孩子做一些的互動，跟孩子理解之後的表現，這樣子兩年做過之後，這個觀課文化就慢慢的有一個雛形。其實合作文化，除了要去說服老師、說服行政同仁一起來做，尤其行政同仁要做得比別人快、更自願，然後公開課的這個登記的網站一出來，我們行政同仁都要先去登記帶動，然後校長也公開課啊（1061018P12）。

三、推動深化學習

（一）校長引導教師主動自發的學習，以增進學生學習為核心

教學是一門專業，教師的專業發展也是組織學習重要的一環，教師主動自發的學習，才能達到成長的效果，一位校長就提到：「我們採取一個策略、研習的方式，三個學校一起來，附近學校的老師如果願意來就來，我覺得學習本來就是要自願，以前我的老師常講一句話，就是「弋馬飲河，馬不飲河，其奈馬何！」當他沒有那個主動的意願要去學習的時候，他根本就學習不了，其實老師就跟學生一樣」（1061012P4），自從教師專業發展評鑑推動之後，教師專業社群也成為教師進修的重要方式，校長提到：「學校之前就參加教師專業發展評鑑，我來之後就繼續參加，每一個學年都會有共同觀課，班級導師聚焦在國語、數學，推教師發展評鑑後的第二年、第三年就開始推社群，目前學校是週三研習就是兩大部分，進行五到六次的社群，透過社群對話，希望老師專業能力不斷提升」（1060910P2），自願分享則是社群很重要的形式，另一位校長則提到：「學校老師都參與社群學習，讓老師彈性主動，最後一次要做社群的成果發表，老師也慢慢做出興趣，也看到老師的成長」（1060912P9）。此外，目前社會的氛圍多少會影響教師的士氣及成長意願，校長的引導也很重要，受訪校長就提到：

有的老師不願意改變，這是一個很大的問題，老師也是需要被指導跟引導的，老師不是都不認真，他其實也很想動，但是校長有

沒有能力帶他動？有沒有能力去解決他的困難（1060929P3）。

Middlewood、Abbott 與 Robinson（2018）認為最令人關切的發展是學校正在學習如何相互學習，基於各種理由，在各領域合作。為提高教師參與社群的意願，各校社群進行的方式也很多元，主題也很多樣，一位受訪校長提到：「發展社群、生活的學習，也會成為老師教學的養分，所以老師想學什麼？我都相信老師是教學藝術師，他有辦法把學到的東西轉化成教學養分，我們有生態攝影、寫作、輔導、自然探索的社群，還有創課社群」（1061009P1）。另一位校長則提到：「我們就是會利用週三進修的時間，做一些主題，讓老師來參與，甚至會有一些實際的參訪活動，讓老師看到外面的世界」（1061027P11）。此外，有一位校長本身通過教學輔導教師認證，以他的專業來協助教師成長，他說：

在學校裡面，我運用入班觀察的軼事紀錄、師生語言流動，專業的觀察的技巧，協助了一位老師，因為老師他從來不知道他教學是有狀況的。結果發現，他整堂課不斷地拋問題，自己不斷地回答問題，沒有去等學生的回答，也甚至沒有引導孩子把答案說出來（1061010P5）。

（二）學校提供學生多樣的學習環境，提升學生基本學力是重點

學生學習和教師專業成長息息相關，受訪的校長就提到：「兩件事情像是同一件事，關鍵還是在老師，先改變老師的思維，帶著老師一起進步，老師教學能力提升了，或者願意從不同的觀點、方式來教，學生的學習一定沒有問題」（1060929P3）。Riley（2017）認為領導是空間製造者（place-maker），連結世界與現象，創造屬於年輕人的空間。受訪的校長們都致力於提供學生多元的課程及學習內容，一位校長提到積木課程：

「我們學校最有名的智高積木課程，全校老師從一年級到六年級都要上課，規劃了 24 套課程。級任老師上課，進行全校教師培訓，成為全國每所學校想要發展創客課程，都想要來觀摩的原因」（1061009P1），此為鄭崇趁（2018）所認為的智慧創客領導。另外一位校長則提到：「最近葉丙成在推 Pagamo，有一個老師就很有興趣，就跑來跟我分享，他班上願意推一下，因為老師願意做，校長都要支持」（1061009P6）。另一位校長則推動閱讀教育，他說：「學生閱讀推動，分成四季，閱讀就跟植物去結合，然後每一個月就會有老師推薦的新書，這個新書其實我們盡量搭配我們的主題，譬如說春天，春天類的大概有哪些，每個月不太一樣，再把以前所謂的中心德目，拉到四季裡面」（1070131P14）。潘慧玲、陳文彥（2018）認為校長學習領導對教師課堂教學研究的影響被部分中介，其影響力主要透過教師學習領導與教師效能感而發揮。校長可以透過影響教師進而影響學生學習，一位校長也提到閱讀教育幫助學生翻轉的故事：

有一個孩子他是單親家庭，他是跟著阿嬤，阿嬤是一個專門在資源回收的，他從四年級開始我推閱讀以後，到六年級總共被刊載了六篇，這個孩子開始有信心，本來是屬於瀕臨中輟的孩子，老師一定要打電話去他家，不然就是要去家裡把他帶來，孩子慢慢在學校找到學習的動機之後，就漸漸地沒有拒絕來上學，有成功經驗，對孩子來講其實是很重要的（1061010P5）。

學生在學力測驗的表現，也受到教育行政機關及校長的關注，幾位校長提到學生的學力測驗，一位校長提到：「去年第二次全市的學力測驗，英語能力表現大概是整個學校裡面屬於中間低一點點，以市區學校來講還是真的夠汗顏，其他國語、數學還算高，英語就低，我在想到到底是什麼造成，我相信應該可以慢慢做有效去處理」（1061006P7），另外一位校長提到：

本校比較算偏遠的地方，孩子的能力沒有那麼好，每一次月考完，我就把全校一千八百個孩子的月考考卷收回來，一個學年、一個學年看，找機會去跟學年去做分享，老師就會開始做教學的改進，這樣做了七年，因為老師用心了，孩子的基本能力就提升，現在補救教學也是用這種方式，科技就可以幫助我們（1061009P6）。

四、建立及落實績效責任

（一）學校教育的績效難以立竿見影，短期成效比較難以衡量

Middlewood 等人（2018）認為面臨日益競爭的世界，所有的教育系統皆處於改進學生成就和成果的壓力之下。校長在學校要重視績效責任，本身會遭遇困難，校長比較傾向委婉表達，或是不同的方式來達到品質的要求，受訪校長提到：「其實我不會很重視績效責任，會重視老師或者是辦學的品質有沒有提升，老師教學有沒有對孩子有效果，不需要刻意為了做績效責任，這樣推動才會比較順暢」（1060929P3）、「我從小就是比較不喜歡別人強迫我去做什麼，我是比較主動，我覺得這個是我應該要做的，我認知應該要做而且是對自己有利、對別人有利的，自己就會自己去做，所以我都認為我應該要這樣，可是實際上不是這樣」（1061012P4）、「我常常會以這樣的去喚醒老師的一個自我的責任跟績效，我常常講說責任制，好好把班帶好」（1061205P13）。另一位校長則更具體指出在學校談績效是一件不容易的事，他說：

教育是點滴累積而成的，教育績效的改變，大概沒有辦法立刻看到，不太可能的事，我不會把績效當成是一個最重要的目標（1061006P7）。

張文權、范熾文與陳成宏（2017）認為透過溝通歷程建立教師負起績效責任之共責的規範文化，是校長推動績效責任領導團體歷程中的關鍵作為。即使在大環境不利的情況下，校長還是找出許多方式，進行學校辦學績效的提升，受訪校長提到：「但是我們就是稍微會採取質量的兼顧，做觀課、觀察老師跟學生的互動，比較標準的就是可能看出缺席，作業批改的一個品質，也會參考家長或者是社區的回饋」（1061027P11）、「領導者如果說能夠十分的關心老師，發自內心的能夠去關懷、能夠去給老師支持，老師也很願意來奉獻，能夠把這個工作當成使命」（1061025P10）。另一位校長則提到：

績效要怎麼界定，一個是外界的自我評斷，我會比較傾向自我評鑑的。質跟量之間的績效，老師最清楚，我們都只是表面觀察而已。教育是做功德的，你怎麼把別人的孩子照顧好，別人自然就會把你的孩子照顧好（1061205P13）。

（二）校長較能要求行政團隊的績效，教學績效的要求側重循循善誘

OECD（2011）研究發現各國給予學校比較多的自主，與績效責任更強的連結，可以提升學生成就。校長較能要求行政團隊的績效，受訪校長提到：「在行政上，我會比較落實分層負責，願意來做行政，都是一個服務別人的心，我會比較尊重，這些事情你該什麼時候去做，自己要去自我管理，自己要去把它做好」（1061012P4）。另一位校長則提到定期的開會，也是有效的管理方式，他說：「每個禮拜我們都會開主管會報，請各處室報告相關的進度，全部報告完之後，接著他們回到各個處室，他們從大概十一點或者是下午，他們就會開個別的處室報告。學校是非常落實管考，活動完之後要召開檢討會，提出改進的事項」（1060910P2）。另一位校長更提到：

行政的績效責任不用校長來制定，教育局就會訂好，只要跟著教育局的步伐走原則上不會有太多問題。其實我另外一個觀點就是，校長其實要自己設定自己的目標，檢視自己有沒有辦法達到，只是說你可能沒有辦法做太多，沒辦法太貪心（1060929P3）。

林明地（2011）認為校長宜更全面看待學生學習，且兼重個體學生表現與全體學生表現，以及多以專業與道德績效責任解讀學生學習的責任。一般而言，校長對教學績效的要求側重循循善誘，校長提到：「如果績效只能要放在教學這件事情上，我覺得很難，我跟老師分享我為什麼找不到那個使力點，學校的 TASA 成績也不好，就是我一個切入點，因為你知道他教學不好，你就會帶著老師說我們一起來看、來檢討一下為什麼我們 TASA 不好，能不能讓我們明年好一點」（1060929P3）。另一位校長則是透過教室走察，他說：「主任跟校長分不同的時段走察，可看到老師的基本功，至少是照課表上課，老師使用的媒材」（1061018P12）。另一位校長則提到要求教師績效改進的互動經驗：

能力不足但又達到不到不適任程度的老師，讓我非常頭痛。我曾請過兩個老師離開，幾乎動員全校的力量，為什麼老師願意呢？現在編班都電腦編班，他們就會很擔心自己的孩子編到那一班，老師就曾經跟我講說，我們很努力在教其他的孩子，也希望我的孩子的老師，能夠很努力地教我的孩子（1061009P6）。

伍、結論與建議

一、結論

（一）校長採取審時度勢及循序漸進的方式，形塑及設定學校發展方向、

價值認同及特色

校長是學校重要的領導者，設定學校發展方式是核心任務，在校園民主化的氛圍，校長要能觀察分析時勢，估計情況的變化，才能引領學校變革，願景的推動的步調也不宜過快，要看看成員是否可以跟上。由於少子女化的影響，校長會備感壓力，學校願景及特色與學校招生緊密連結，受訪校長都非常重視學校特色的建構。校長的任務在於傳遞正向的價值及典範，讓成員產生價值認同。

(二) 校長採取正向激勵的領導作為，形塑教師合作的文化及集體智慧

學校是一個小型的社會，有很多的工作是需要相互合作完成的，但是要成員能夠相互合作，校長扮演很重要的角色，校長就提到建立合作文化的具體作法，就是要打破本位主義，在教學上我們是專業自主、尊重老師的專業，可是課堂的教學之外，其實大部分都是需要合作的，再者就是要同理，第三個就是說，持續的倡導，校長應成為值得信任的人，美學領導、正向溝通及夥伴關係的建立，也都是合作文化建立的關鍵，教師專業發展、集體智慧及課程發展與教師專業學習社群有密切的關聯，透過教師領導的實踐，比較容易達成，要建立學校合作的文化，就是必須要全員動起來。但是在一開始的時候，要讓全部的人都願意動，其實是不可能的，找到團體裡面的關鍵人物，然後讓他發揮影響力帶動其他人。

(三) 校長引導教師主動自發的學習，提供學生多樣的學習環境

教學是一門專業，教師的專業發展也是組織學習重要的一環，教師主動自發的學習，才能達到成長的效果，自從教師專業發展評鑑推動之後，教師專業社群也成為教師進修的重要方式，自願分享則是社群很重要的形式。然而，目前社會的氛圍多少會影響教師的士氣及成長意願，為提高教師參與社群的意願，學校社群進行的方式也很多元，主題也很多樣。學生學習和教師專業成長息息相關，兩件事情像是同一件事，關鍵還是在教師，先改變教師的思維，帶著教師一起進步，教師教學能力提升，或者願意從

不同的觀點、方式來教，學生的學習一定沒有問題。

（四）教育的績效難以立竿見影，校長較能要求行政團隊的績效，教學績效側重循循善誘

校長在學校要重視績效責任，本身會遭遇困難，校長比較傾向委婉表達，或是不同的方式來達到品質的要求，由於教育制度的設計，校長只能有限度的進行引導績效責任的實踐。校長較能要求行政團隊的績效，定期的開會，也是有效的管理方式，行政的績效責任不用校長來制定，教育局就會訂好指標，你只要跟著教育局的步伐走原則上不會有太多問題。校長對教學績效的要求側重循循善誘，如果績效只能要放在教學這件事情，受訪校長覺得很難，能力不足但又達到不到不適任程度的老師，讓校長非常困擾。

二、建議

（一）學校領導的情境複雜及內涵廣泛，應培養校長凝聚力領導的實踐能力

由於社會變遷及全球化的影響，教育績效責任運動的興起，當前學校領導的情境漸趨複雜，校園衝突事件及突發情況發生頻繁，校長的職責範疇廣泛，充滿艱鉅的挑戰，校長凝聚力領導強調，領導者能夠形塑合作及信任的文化，運用有效的人際溝通和對話方式，歷經站穩腳步、重拾平衡、探索新途徑、調適能量等階段，凝聚成員向心力，激勵成員進行深度學習，促進組織變革與發展，負起績效責任，達成組織成效和共同的目標。因此，校長凝聚力領導的實踐可以有效扮演校長領導的角色，是校長應具備的重要領導能力，可透過在職進修、職前培育及校長專業學習社群，強化校長實踐凝聚力領導的能力，進而達到成功的校長領導之理想目標。

（二）將校長凝聚力領導列為校長職前培育及儲訓課程，並作為校長遴選之參照條件

鑒於校長領導的重要性，國內已建立完備的校長職前培育、儲訓及遴

選制度，建議參照本研究之成果，進一步發展校長職前培育及儲訓課程，詳細有系統地架構其內涵，職前培育及儲訓，推廣校長實踐凝聚力領導的理念及作為，提升校長領導之效能與效率。同時，在校長遴選方面，也應仔細衡量校長凝聚力領導能力，列為校長遴選的重點檢核項目之一，為學校選拔最優質的校長，營造校園的和諧，帶動教育的創新與進步。

（三）校長凝聚力領導是重要的研究議題，還有許多亟待探究的子課題

本研究從凝聚力的角度，包括：聚焦方向、創造合作文化、深化學習、確保績效責任等四種領導的要素，並探究校長心目中所認為領導的核心目的，進一步深度描繪凝聚力領導，與領導理論進行對話。然而，未來可以針對不同學校層級及情境的學校個案進行更深度的探究，建構更堅實校長凝聚力領導的實踐證據及理論範疇，同時也可以發展校長凝聚力領導量表，作為探究結構方程模式、多層次分析之基礎，釐清校長凝聚力領導與學校、教師及學生相關變項之關聯，以及複雜的關係，累積理論證據及架構，作為校長領導實踐之參考。

* 本研究為科技部補助 106 年度專題研究計畫「國民小學校長凝聚力領導 (I)：最佳實踐及能力指標建構 (MOST 106-2410-H-142-008)」之成果，特此致謝。

參考文獻

- 吳清山、王令宜（2011）。協作領導的意涵及其在教育上的應用。*教育行政研究*，1（2），1-29。
- 吳清山、林天祐（2011）。協作領導。*教育研究月刊*，210，117-118。
- 李原玫（2002）。以問題解決才能為基礎的結構式面談問題設計 - 以 C 公司 Fab 工程師為例。第八屆企業人力資源管理實務專題研究成果發表會論文。中央大

- 學，桃園縣。
- 林明地 (2011)。一位國中校長對學生學習績效責任解讀的個案研究。*教育行政研究*，**1** (2)，95-119。
- 張文權、范熾文、陳成宏 (2017)。國民中學校長績效責任領導困境與策略之研究：質性分析取徑。*教育科學研究期刊*，**62** (3)，57-93。
- 梁金都、林明地 (2015)。校長領導專業學習社群以發展學校集體智慧的策略。*教育研究集刊*，**61** (3)，1-46。
- 潘慧玲、陳文彥 (2018)。校長促進教師專業學習的槓桿：校長學習領導對教師課堂教學研究影響之中介模式分析。*教育研究集刊*，**64** (3)，79-121。
- 鄭崇趁 (2018)。教育 4.0：新五倫・智慧創客學校。新北市：心理。
- 賴志峰、秦夢群 (2014a)。成功的校長領導層面之建構與檢證：國民中小學層級。*教育研究學報*，**48** (2)，1-26。
- 賴志峰、秦夢群 (2014b)。國民中、小學分布式領導層面之建構與驗證。*中正教育研究*，**13** (2)，29-70。
- Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, **4** (2), 123-138.
- Chapman, C. (2015). From one school to many: Reflections on the impact and nature of school federations and chains in England. *Educational Management Administration & Leadership*, **43**(1), 46-60.
- Clarke, S., & Dempster, N. (2016). Principal leadership and accountability in Australia: A fine balance indeed. In J. Easley II, P. Tulowitzki (Eds.), *Educational accountability: International perspectives on challenges and possibilities for school leadership* (pp.6-17). New York, NY: Routledge.
- Coates, M. (2017). Setting direction: Vision, values and culture. In P. Earley & T. Greany (Eds.), *School leadership and education system reform* (pp.90-99). London, UK: Bloomsbury Academic.
- Crawford, M. (2009). *Getting the heart of leadership: Emotion and educational leadership*. London, UK: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The classic work on how to achieve happiness*. London, UK: Rider.
- Drucker, P. (1992). *Managing for the future*. New York, NY: Harper Collins.
- Duke, D. L. (2010). *Differentiating school leadership: Facing the challenges of practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Fullan, M. (2001a). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2001b). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teacher College, Columbia University.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M. (2016). *Indelible leadership: Always leave them learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Guillet de Monthoux, P., Gustafsson, C., & Sjöstrand, S. (2007a). Leadership in fields of flow. In Guillet de Monthoux, P., Gustafsson, C., Sjöstrand, S. (Eds.) , *Aesthetic leadership: Managing fields of flow in art and business* (pp. 3-12). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Guillet de Monthoux, P., Gustafsson, C., & Sjöstrand, S. (2007b). Aesthetic leadership and its triadic philosophy. In Guillet de Monthoux, P., Gustafsson, C., Sjöstrand, S. (Eds.), *Aesthetic leadership: Managing fields of flow in art and business* (pp. 251-278). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Hansen, H., Ropo, A. & Sauer, E. (2007). Aesthetic leadership. *The Leadership Quarterly*, 18, 544-560.
- Harter, N. W. (2015). *Leadership and coherence: A cognitive approach*. London, UK: Routledge.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Middlewood, D., Abbott, I., & Robinson, S. (2018). *Collaborative school leadership: Managing a group of schools*. London, UK: Bloomsbury Academic.
- Moos, L., Day, C., & Johansson, O. (2011). Introduction to the international successful school principalship project. In L. Moos, O. Johansson, C. Day (Eds.), *How school principals sustain success over time* (pp. 1-14). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2011). *School autonomy and accountability: Are they related to student performance?* Paris, France: Author.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2014). *New insights from*

- TALIS 2013: Teaching and learning in primary and upper secondary education*. Paris, France: Author.
- Reeves, D. (2016). *From leading to succeeding: The seven elements of effective leadership in education*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Riley, K. (2017). *Place, belonging and school leadership: Researching to make the difference*. London, UK: Bloomsbury Academic.
- Roth, W. M., & Tobi, K. (2002). *At the elbow of another: Learning to teach by coteaching*. New York, NY: Peter Lang.
- Rubin, H. (2009). *Collaborative leadership: Developing effective partnerships for communities and schools* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Schroeder, J. E. (2008). Aesthetic leadership. In J. Gosling & A. Marturano (Eds.), *Key concepts in leadership studies* (pp. 5-7). London, UK: Routledge.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York, NY: Wiley.
- Watkins, A. (2014). *Coherence: The secret science of brilliant leadership*. London, UK: Kogan Page.

The Study of the Coherent Leadership Experience of Elementary School Principals

Lai, Chih-Feng

Associate professor, Department of Education, National Taichung University of Education

Abstract

Coherent leadership refers to the ability of leaders to shape a culture of cooperation and trust. By integrating effective interpersonal communication and dialogue, leaders unite school members' centripetal force, encourage them to conduct deep learning for the promotion of the organization's change and development, and make them responsible for their performance in order to achieve the organization's effectiveness and common goals. Principals' coherent leadership is an important research topic for educational leadership. This study selected 14 public elementary school principals in Taiwan and conducted in-depth interviews to collect data. The study found that: (1) the principals adopt a time-based and step-by-step approach to shape and set the direction, value identity, and characteristics of their schools' development; (2) the principals use positively motivated leadership to shape a culture of teachers' cooperation and collective wisdom; (3) the principals guide the teachers to take the initiative at self-learning and provide students with a diverse learning environment; and (4) it is difficult to get instant results of education performance through

principals' requirements of the executive team's performance and teaching performance that is focused on systematic instruction.

Keywords: educational leadership, principalship, principals' coherent leadership