

第二章 文獻探討

第一節 校長教學領導的意義與內涵

Hallinger(1992)曾依時間先後，將校長領導角色的發展脈絡分為三個階段，最早的1960、1970年代校長乃為計畫方案的管理者，1980年代校長成為教學領導者，直到1990年代校長為一位轉型領導者。時至今日，校長教學領導的重要性仍永行不廢，究其原因，可能與學校重建與變革的需求有關，因此越來越多學者進一步研究校長教學領導與學校效能或學生成就之間的關係。

壹、 校長教學領導的意義

早期研究校長教學領導的學者對其定義多侷限在狹義的見解。Edmonds (1979)認為一位稱職的教學領導者，應該多多觀察與重視教師的教學表現，並經常給予教學改進的建議。Pantelides (1991)認為教學領導係指校長直接參與學校課程與教學設計的行為，旨在增進學生的學習成就(引自歐曉玫，2001)。而早期國內所提到的「教學視導」(instructional supervision)亦屬此狹義的範疇。但隨著時代的演進，越來越多研究者認為若只是單純的視導或監督教師教學是無法充分發揮教學領導的效果。於是開始有學者對校長教學領導提出較廣義的解釋。De Bevoise (1984)認為校長教學領導是指校長採取或授權他人以促進學生學習成長的活動，其活動焦點包含，設定學校目標、界定學校教育之目的、提供學習所需之資源、視導並評鑑教師教學、整合教職員發展計畫以及其他教職員建立學術的關係。Marsh (1992)提出教學領導應該具備五項作為，分別為設定學校的目標或使命、倡導校內方向性的發展氣氛、視導課務、管理領導教師、追蹤學生進步情形。Zheng(1996)更直接的指出校長教學領導若採取狹義的觀點在執行上會發生困難，因為如果一個校長努力於教室觀察，以期給予教師教學上的回饋與評鑑，他一定會發現時間與精力嚴重不足；校長若對課程範圍、程序及發展有一般性的探討，即可透過教師訓練、行事安排、選擇教學資源等行為，間接完成有效的教學領導。因此，我們可以觀察到校長教學領導的定義已經由狹義

慢慢轉變成廣義。

除了廣狹二義的轉變之外，更有學者主張校長教學領導應強調教師教學與學生學習兩方面的表現，偏重「效能取向」，藉由提高教師的教學效能，最終的目的在於改善學生的學習表現。Keefe 和 Jenkins (1991) 主張校長教學領導係校長為提升學校教師教學、學生學習成果，對教師提供指導、資源及支持的種種領導作為，這些作為又可進一步分為形成、計畫、執行與評鑑等四個層面（引自魯先華，1994）。Leithwood (1992) 認為教學領導的焦點在於透過建立共創願景、教學視導、促進溝通、發展合作決定歷程，以達成提升教學效果。因此，近年來，國內也有越來越多的研究在探討校長教學領導與學生成就、教師教學或學校效能之間的關係。

還有少數研究者把教學領導的重心放在校長溝通、統整、協調角色的扮演。Ibrahim (1985) 認為教學領導是學校組織的一環，是校長、教職員、學生共同參與學校決定、解決問題及課程設計發展等活動的人際關係交互作用。Weber (1987) 提出教學領導的主要目標是改善和鼓勵學生的學習。因此校長必須在學校需要、社區需要和他所能應用到的教學領導資源中，去運籌帷幄尋求平衡；他更認為教學領導是一種動態過程，是一種對於高教學效能發揮長期的作用，而不是一勞永逸的事情。教學領導應包括教學方面及學校管理上的問題，例如學生評價、校風、課程、紀律、教學物質資源、社區資源、人事、教育行政領導與決策、長短期教學目標、與教師間的互動等。Stroud (1989) 認為教學領導本身乃是一個統整與學校效能有關係的各種活動所成的統合性名詞。Fullan (1991) 認為校長應扮演著鼓勵教師合作團隊成為學校教學領導者的中間角色，因此在教學領導工作上，校長也不單是一位教學領導者，亦可透過授權，成為一群扮演教學領導者角色之教師中的一位協調者。這些定義的提出，讓許多人開始正視組織內外溝通的重要，也突顯出校長在經營學校時，絕對不可忽略人際之間的互動。

最後，更有研究者認為校長身為一位教學領導者，除了採取實際的行動來提升教師教學效能之外，還必須給予教師精神層面上的支持。Russell (1985) 認為校長需要為學校教師擬定方向，使教師在適當的期望與成功的教學經驗中肯定自

己，激發自己的熱忱。還有研究指出校長可以直接介入教師教學，以主動且積極的態度來進行教學領導。Smith 和 Muth(1985)認為教學領導是直接介入教師與學生之間充滿互動的教學過程，校長想對教學過程加以影響，特別是對教師提供輔導、評估、師資培育及在職訓練。至於在教學課程內容方面，教學領導要在範圍、順序、教學活動設計上，檢視教材的選擇及各項活動的安排與演。Hallinger(1992)指稱教學領導者是學校教育計畫知識的主要來源，校長被期望去具備與課程及教學相關之知能來直接介入教師教學，促進教學之改革，給予教師及學生高度的期盼，同時密切地管理與監督課堂內的教學，整頓學校的課程，時時關心學生進步情形。

國內從 1990 年以後，也開始有學者進行校長教學領導等研究並提出校長教學領導的定義（見表 2-2）。綜合國內學者對校長教學領導的見解，本研究歸納出以下定義：校長教學領導係指校長以教學管理的角度為出發所採行的領導方式，藉由提供教師教學上無形與有形的協助，以達到提升學生學業成就的終極目標。

表 2-1 國外學者對校長教學領導之定義

作者	年代	定 義
Edmonds	1979	應多觀察與重視教師的教學表現，並經常給予教學改進的建議。
De Bevoise	1984	校長採取或授權他人以促進學生學習成長的活動。
Ibrahim	1985	學校組織的一環，是校長、教職員、學生共同參與學校決定、解決問題及課程設計發展等活動的人際關係交互作用。
Russell	1985	校長需要為學校教師擬定方向，使教師在適當的期望與成功的教學經驗中肯定自己，激發自己的熱忱。
Smith 和 Muth	1985	對教師提供輔導、評估、師資培育及在職訓練。至於在教學課程內容方面，教學領導要在範圍、順序、教學活動設計上，檢視教材的選擇及各項活動的安排與演練。

表 2-1(續)

Greenfield	1987	為教師發展出一個具有生產力和令人滿意的工作環境，為學生營造出一個可欲的學習情境和成就。
Weber	1987	教學領導包括將學方面及學校管理上的問題，例如學生評價、校風、課程、紀律、教學物質資源、社區資源、人事、教育行政領導與決策、長短期教學目標、與教師間的互動等。
Stroud	1989	教學領導本身乃是一個統整與學校效能有關係的各種活動所成的統合性名詞。
Keefe 和 Jenkins	1991	校長為提升教師教學與學生學習效果，對教師提供指導、資源及支持的種種領導作為。
Pantelides	1991	教學領導係指校長直接參與學校課程與教學設計之行為，旨在增進學生的學習成就。
Leithwood	1992	透過建立共創願景、教學視導、促進溝通、發展合作決定歷程，以達成提升教學效果。
Hallinger	1992	校長被期望去具備與課程及教學相關之知能直接介入教師教學，促進教學之改革，給予教師及學生高度的期盼，同時密切地管理與監督課堂內的教學，整頓學校的課程，時時關心學生進步情形。
Marsh	1992	設定學校的目標或使命。倡導校內方向性的發展氣氛。視導課務。管理領導教師。追蹤學生進步情形。
Zheng	1996	校長若對課程範圍、程序及發展有一般性的探討，即可透過教師訓練、行事安排、選擇教學資源等行為，間接完成有效的教學領導。

資料來源：研究者整理

表 2-2 國內學者對校長教學領導之定義

作者	年代	定 義
魯先華	1994	校長的教學領導乃是指校長協助教師改進教學，提升學生學習效果，完成教育目標的歷程。
張德銳	1995	教學領導是校長透過直接或間接的領導行為來制定和溝通學校目標、建立學生的學習期望、協調學校課程、視導與評鑑教師的教學，增進學生學習機會及提昇教師專業成長。
趙廣林	1996	教學領導是以追求卓越的教學為目的，以整體及概念上的啟發為著眼點來領導教學，經由教師評鑑與輔導、良好教學資源運用與管理、提昇教學策略、鼓勵具有教育性質的活動及協調教師專業成長，關心學生學習，有效地提昇教學成效，促進教育目標達成的種種行為。
黃乃瑩	1996	利用教育行政的領導原則，引導與激勵老師致力於提昇學生的學習成就與上課的意願。
張慈娟	1997	校長根據一套教育理念以及價值觀念，發揮實際的影響力，爭取教師的支持，直接主導、影響、參與、示範或授權他人從事與學校教學活動相關的各項改進措施，藉以協助教師改進教學、引領教師自我成長、增進學生學習成效，達成教育目標歷程。
李安明	1997 ; 1999	學校校長藉發展學校任務與目標、確保教育品質、增進師生學習氣氛及發展支持學校與社區關係的工作環境等領導作為，直接主導、影響、參與、示範或授權他人從事與學校教學相關之各項改進措施，以達成學校教育目標的歷程。
陳美言	1998	校長藉由統整學校教育目標、促進教師專業成長、並進行教學視導，以增進教師教學品質及學生學習效果等各項有關學校教學改進措施之具體作為。
蔡秀媛	1998	校長為提昇學校整體教學與學習情境，藉由擬訂學校目標、發展教學任務、確保教育品質、促進教師專業成長、營造學校學習氣氛及提供教學支援系統等領導作為，直接或間接從事與學校教學活動相

表 2-2(續)

		關的措施，以達成學校教育目標之歷程。
張碧娟	1999	校長為提昇教師教學效能，增進學生學習效果，提供指導、資源、同時支持教師與學生在教與學上所採取的有效相關措施與作為
楊振昇	1999	狹義教學領導，係指校長所從事與教師教學或與學生學習皆有直接關係的行為或活動而言。而廣義的教學領導則指所有能協助教師教學與影響學生學習的直接或間接的領導活動。
林明地	2000	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. 瞭解學生學習情形 5. 時見證支援教學的理念、建立良好的教學環境 6. 塑造英雄、建立楷模。
謝建成	2001	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領導作為，發揮洞察、激勵、授權、引導、示範及成員共同合作之影響力，以促進教師專業成長，進而提昇教學品質。

資料來源：研究者整理

貳、校長教學領導之內涵

Gersten、Carnine 和 Green(1982)認為教學領導最好的定義是從那些可觀察的關鍵行為去加以界定，亦指從教學領導者在實際教學領導中的作為去界定。由於校長教學領導涉及整體學校系統的內外部環境、成員、過程與產出，因此專家學者們對校長教學領導的內涵並未有一致性的看法與結論。綜觀相關研究後，發現從教學領導的行為層面切入的研究最多，他們多從校長實際領導作為中，列舉出能增進教師教學效能與學生學習成果之直接相關行為，並認為校長如能做到這些行為，就是一位有效的教學領導者。以下就校長教學領導的角色與校長教學領導的行為層面分述如下：

一、校長教學領導的角色

學校領導者所應扮演的角色亦是許多學者討論校長教學領導時所切入的觀點。Hallinger 和 Murphy (1985) 強調校長身為教學領導者，在學校所扮演的重要角色如下：(1) 協調 (coordinating) (2) 控制 (controlling) (3) 監督 (supervising) (4) 發展課程與教學計畫 (developing curriculum and instruction)。

Andrews 和 Soder(1987)認為有效的教學領導者應該是一位資源提供者，或者其本身即為一教學資源，也是一位溝通者，更要能要求自己「經常露面」(visible presence) (引自 Stronge, 1993)。

Larsen(1987)指出校長透過下列教學領導之角色功能影響學生學業成就：設定目標、統整教學資源、視導與評鑑、增進教職員發展、促進教職員發展與發展學校與社區間之關係。

Smith 和 Andrews (1989) 以角色功能作為探討，指出校長的教學領導應表現在四方面：

- (1)校長是資源的提供者：指校長能提供運用與分配學校及社區資源以達成學校發展目標。
- (2)校長是教學的資源：指校長能主動、積極地投入心力於改善教學品質，提升學習效果。
- (3)校長是溝通者：指校長能運用各種管道或方式，使學生師生及社區人士能瞭解學校各項活動與措施。
- (4)校長是可見的存在者：指校長能經常出現在校園或教室中，主動與師生交談。

Moorthy(1992)認為校長教學領導的角色包括三個層面：

- (1)確立學校任務，校長對於學校所要完成的事務應具備清楚的概念並肩負起領導全體教職員開展學校目標的任務。
- (2)監督教學計畫，校長應與教師共同致力於課程與教學的評鑑、發展與施行。

(3)提升學校學習氣氛，校長應確保學生接受適當的教學指導，並檢視學生的學習進步。

Mcgorray(1995)則認為校長教學領導之角色應該包含知識、支持、發展、視導並評鑑教學方案，同時做好教職員發展。

Bredeson (1996) 認為校長在教學領導方面的四個重要角色有：

- (1) 教育的夢想家。
- (2) 合作者。
- (3) 支持者。
- (4) 授權者。

國內也有相關研究探討校長在教學領導過程中應扮演什麼樣的角色。魯先華(1994)認為校長為學校教學領導者，應扮演六種角色：有遠見的計畫行動者、環境氣氛營造者、溝通激勵者、做決定者、資源獲得者、監督者。

江滿堂(2003)根據研究歸納出校長領導角色的轉變，變成兼具八重身份的角色，如願景打造者、教學評鑑者、課程發展者、資源提供者、自我更新者、組織學習建構者、可見存在者、知識分享者。

邱惜玄(2001)歸納各學者的看法，再權衡當前的教育趨勢，認為身為學校教學領導者的校長，應該扮演以下角色：(1)宏觀規劃決策者；(2)匯整資源提供者；(3)課程教學評鑑者；(4)溝通協調激勵者；(5)疑難問題解決者；(6)團隊學習的建構者；(7)環境氛圍營造者；(8)終身學習實踐者。

二、校長教學領導的行為層面

Snyder(1983)提出校長教學領導應於學年中三個階段表現。第一階段(九至十月)強調的是計畫，指校長與全校相關人員共同擬定學校發展目標；第二階段(十一至翌年四月)強調的是發展其中校長必須重視臨床視導、教師進修、課程發展、成效管理、激勵倡導和資源管理等；第三階段(四至五月)強調的是評量包括學校效能再計畫及成果報告。

Hallinger、Murphy 和 Mesa 等(1983)是較早明確提出教學領導行為範疇者，廣受後來研究者重視與引用，他們認為校長教學領導包括下列七項行為：

- (1) 建構學校目標和目的。
- (2) 保護教學時間。
- (3) 發展和提供具有課程和教學的知識。
- (4) 發展和提昇標準。
- (5) 評定和督促學生進步。
- (6) 進行課程協調。

其後，Hallinger 和 Murphy(1987b)等又發展出一套「教學領導架構圖」，認為教學領導包含三種層面的教學領導活動：定義學校任務、管理教學計劃、提昇學校學習氣氛。每一層面有特定的工作功能，每一特定工作功能又包含不同的行為（詳圖 2-1）。許多學校革新或是校長培訓的計劃中亦時常針對這些教學領導的層面進行分析。

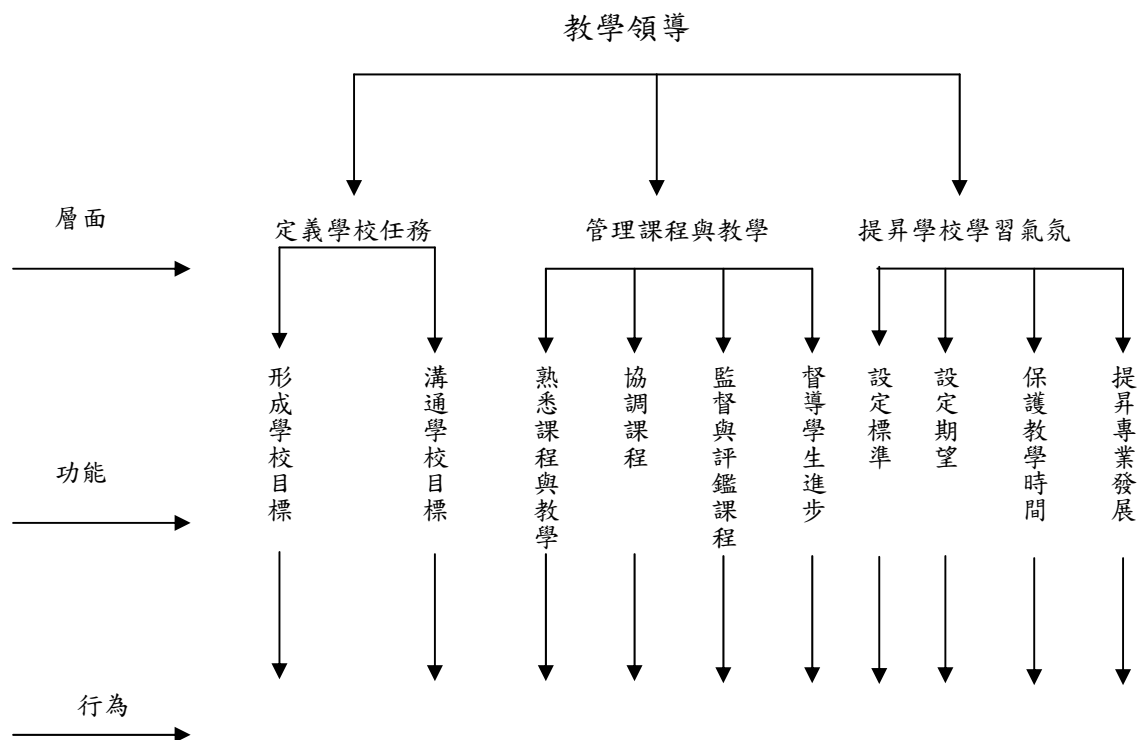


圖 2-1 Hallinger 和 Murphy 的教學領導架構圖

資料來源：引自吳政達（2004）。國中校長教學領導與轉型領導融合模式對學校表現影響之研究。

後來，Hallinger 又依此架構圖發展出一套「校長教學管理量表」(Principal Instructional Management Rating Scale，簡稱 PIMRS)，成為最常被引用的教學領導問卷。他將校長教學領導分為十一個層面，每個層面又包含數項行為 (Hallinger & Murphy, 1987a)：

- (1)形成學校目標 (frame the school goal)：強調學校成員的參與，共同決定學校發展目標，此一目標並能讓教師輕易轉換為班級目的。
- (2)溝通學校目標 (communicate the school goal)：校長能與學校成員、學生、家長溝通討論學校目標，以取得共識。
- (3)視導與評鑑教學 (supervise & evaluate instruction)：校長能確保教師教學的重點與學校目標一致，經常從事教室觀察，並能明確指出教師教學的優點與缺點。
- (4)協調課程 (coordinate the curriculum)：校長能引用評量的結果作為決定課程之參考，積極參於課程教材之檢查，監督班級課程之安排等。
- (5)監督學生進步 (monitor student progress)：校長能注重評量的結果，將結果通知教師、學生，並作為評估學生在學業目標方面的進步情形。
- (6)保護教學時間 (protect instructional time)：校長會限制課外教學活動的時間不得干擾教學時間，對於學生的出缺席有嚴格的管理。
- (7)維持高出現率 (maintain high visibility)：校長經常出現在校園中，參與校內各項教學活動。
- (8)提供教師誘因 (provide incentives for teachers)：校長能公開或私下獎勵、稱讚教師的優秀表現和努力。
- (9)提昇專業發展 (promote professional development)：校長鼓勵提供教師進修及成長的機會，分享教師進修時所獲得的新觀念。
- (10)發展與提昇學術標準 (developing and enforcing academic standards)：校長對於教師與學生的學術表現設定高度的期望。
- (11)提供學習誘因 (provide incentives for students)：校長能表揚獎勵學習表現優異的學生，肯定其成就。

Ibrahim(1985)於1985年發展出「教學領導行為描述問卷」(Instructional Leadership Behavior Description Questionnaire, 簡稱ILBDQ)來測量校長之教學領導行為,並將之分為八個層面:提供一般的領導、對師生的高度期望、提供師生教學協助、具備專業知能、對學校之成功深具信心、提供教職員工發展計畫、具備量好的人際關係與技巧、有效的監督與評鑑教學。

Murph等人(1985)指出:校長的教學領導包括制定和溝通學校目標、建立學生的學習期望和成就標準、協調學校的課程、視導和評鑑教師的教學、提昇學生的學習機會、提昇教師的專業成長等項目。

Blank 在1987年針對中學校長的研究也顯示,校長在領導活動的重視程度並不相同,一般校長較重視與管理相關的議題,例如:授權員工參與決策、發展學校與社區的關係,然而對於教學改善、鼓勵教師設計課程以及教職員發展等活動的領導卻付之闕如。他並提出中學校長主要的六種領導範疇如下:

- (1)教學改善。
- (2)發展一致性目標。
- (3)教職員發展。
- (4)尋求學區與社區的支持。
- (5)鼓勵教師設計課程。
- (6)授權。

Duke (1987)認為一位好的教學領導者,要有以下作為,見圖 2-2:

- (1)教師視導與發展:此乃教學領導要成功,最重要的一環,校長要巡堂、和教師見面、討論,建立互信關係,並促使教師發展才能。
- (2)教師評鑑:根據一定的標準及教師的教學表現等,來作為評鑑的依據。
- (3)教學管理與支持:包含學校教學策略發展與實施,並減少干擾教學的因素。
- (4)教學資源管理:善用教學資源,訂定行事曆、課表,教師的選任,教科書的選定,教具取得與分配等事項。
- (5)落實品質管制:由評估學生與教師的表現,來檢驗學校目標是否達成。

(6)活化協調、溝通：保持良好關係，釐清目標與期望，減少不同意見。

(7)致力問題解決：對於影響教學的問題能防患於未然，及早發現與解決。

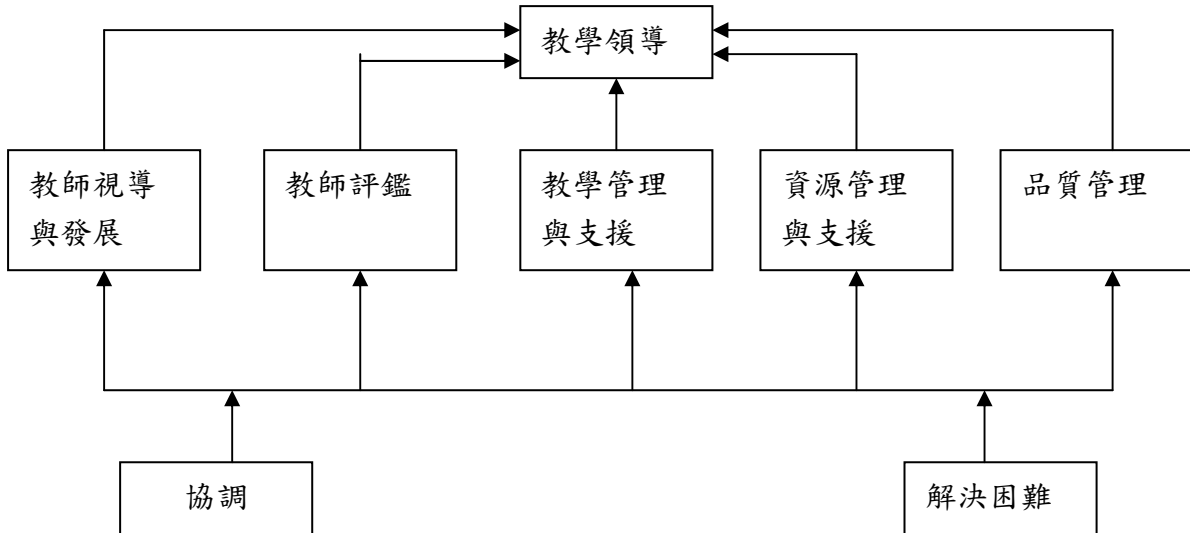


圖 2-2 Duke 教學領導的模式

資料來源：引自蔡秀媛（1998）。國民小學校長教學領導及其影響之研究。

Ubben 和 Hughes（1987）在“*The Principal Creative Leadership for Effective Schools*”書中提到，校長教學領導應有的作為有：

- (1) 發展良好的教學方案。
- (2) 建立積極的教學氣候。
- (3) 建立功能性的文化。
- (4) 建立廣泛的教學管理計畫。

Stronge(1993)認為教學領導應該從三個層面來探討：

- (1)決定學校任務：教學領導者必須瞭解到學校要達到的目標是什麼，並且擔負起領導全校教職員來達成目標，以及與學校附近的社區溝通的責任。
- (2)管理教學方案：教學領導者的任務包括視導與評鑑教學、協調整合課程、監控學生的學習情形。
- (3)促進學校學習氣氛：教學領導者必須做到包括維持高的可見度來進行

溝通和形成期望、建立獎勵制度來提升學術氣氛以及學習熱忱、建立清楚明白的標準，讓學生能夠具體的瞭解學校的期望、保障教學時數、選擇及參與專業的發展方案。

Heck等人(1990)亦指出校長教學領導行為應包含九個層面：

- (1)鼓勵教師參與決定。
- (2)重視學校績效。
- (3)給予讚揚與認可。
- (4)激勵部屬。
- (5)劃清責任。
- (6)散發資訊。
- (7)訂定目標。
- (8)規劃。
- (9)工作方便。(引自黃振球，1992，頁115-116)

Murphy (1990) 根據早期及歸納近年來的研究發現，發展一套用以評鑑教學領導更為統整的架構，此一架構包含四個重要行為層面：

- (1)傳達任務與目標：其係指建構並傳達學校目標。
- (2)確保教育品質：內容包括增進教學品質、視導並評鑑教學、分配並保障教學時間、課程安排、監督學生進步等。
- (3)增進學習氣氛：包含建立積極正面的期望與標準、保持高出現率、提供師生積極的誘因、促進專業成長。
- (4)發展支持的工作環境：創造安全且井然有序的學習情境、提供學生有意義的參與機會、發展教職員之合作與凝聚力、確保校外資源能支持學校具目標、使家庭與學校緊密連結。

Krug (1992) 認為教學領導的行為有五項：

- (1)定義任務：校長應該明確的與教職員、學生與家長溝通、傳達學校的任務和目標。
- (2)管理課程和教學：校長能提供有效的教學資訊，協助教師規劃課程與

進行教學活動，並引導課程的發展。

- (3)視導教學活動：傳統上校長是學校的管理者，常被賦予上對下的督導責任。但教學領導是幫助教師發展的更好，重點不是在判定教師現在的好壞。
- (4)督導學生進步：良好的教學領導者能用多元的方法去了解學生進步情形，並了解教師與學生的需求。
- (5)提升教學氣氛：校長的首要工作，就是建立一個能激發學習進步動機的環境。學校有如此氣氛，學習更有效能。

Marsh (1992) 則認為教學領導應該具備五項作為：

- (1) 設定學校目標或使命。
- (2) 倡導校內有方向的發展氣氛。
- (3) 視導教學活動。
- (4) 領導與管理教師。
- (5) 追蹤學生進步情形。

Wildy 和 Dimmock(1993) 將教學領導的工作集結成四個主要層面：

- (1)詳細說明並傳達學校的任務。
- (2)安排課程。
- (3)助長積極正向的學校氣氛。
- (4)評鑑並提供回饋。

Blase 和 Blase (1998) 提出許多校長教學領導的作為，例如：提出建議、給予回饋、示範、探索詢問、誘導教師表達意見、強調教與學、支持教師彼此合作、發展彼此的學習關係、採用行動研究以解決問題、提供資源、觀察教師教學、對話、鼓勵、稱讚、提供進修機會等，並將這些作為歸納成三個基本元素，包括：舉行教學會議、提供成員專業發展以及促使教師反省。

綜上所述，校長教學領導的角色與功能是相當複雜且沈重的，校長不再是高高在上享有傳統法職權的發號施令者，更是引航校務與教學工作的領導者。簡單地說，今日校長的角色與職責應該致力於「3Ps」:People, Program, Plant (人、

事、物)(劉明德,2005)。校長除了是一位有效能的行政管理者外,也必須是位教學領導者,在願景共享的領導理念下,更是一位轉型領導者。

最後,本研究參酌國內外學者(李安明,1997;張慈娟,1997;張碧娟,1999;陳美言,1998;楊振昇,1999;趙廣林,1996;蔡秀媛,1998;魯先華,1994;Hallinger & Murphy,1987b;Murphy,1990)的研究以及研究者本身的看法,將我國校長教學領導界定為:校長以教學管理的角度為出發所採行的領導方式,藉由提供教師教學上無形與有形的協助,以達到提升學生學業成就的終極目標,並採用 Hallinger 和 Murphy(1987a)發展出來的校長教學管理量表,將校長教學領導分為以下五個向度,試分述如下:

1. 形成學校目標 (frame the school goal) : 強調學校成員的參與,共同決定學校發展目標,此目標也可讓教師將其輕易轉換成班級目的。
2. 溝通學校目標 (communicate the school goal) : 校長能與學校成員、學生、家長溝通討論學校目標,以取得共識。
3. 評鑑教師教學 (evaluate teacher's instruction) : 校長能確保教師教學的重點與學校目標一致,經常從事教室觀察,並能明確指出教師教學的優點與缺點。
4. 管理與督導課程 (manage and supervise the curriculum) : 校長能引用評量結果作為決定課程之參考,積極參於課程教材之檢查、監督班級課程之安排、參與校內各項教學活動、嚴格管理學生出缺席情形、並時時評估學生在學業方面之表現。
5. 提升教師專業發展與學生成就 (promote teacher's professional development & student's achievement) : 校長鼓勵並提供教師進修及成長的機會,分享教師進修時所獲得的新觀念、對教師與學生的學術表現設定高度的期望、表揚教師的努力、獎勵學習表現佳的學生。

第二節 教師領導的意義與內涵

教師角色是學校中的重要成員，跟隨學校經歷了許多重要變革，例如學校經歷了革命與重建。進入 21 世紀的教師們回應了第二波改革稱之為更強大的教師領導 (Wasley, 1991)。在改革的環境中，當學校表現開始走下坡而受到批評時，教師被期待去展現其領導能力。

一般人在探討學校領導時，總是以校長為當然對象，鮮少人曉得教師也是學校領導的一份子。誠如 Whitaker、Whitker 和 Lumpa 所言：教師領導可能是學校變革或改進過程中最為重要的因素，然而它常常是最少被分析討論的教育領導者之一。(Whitaker, Whitaker & Lumpa, 2000)，但教師領導已成為一種趨勢，國外有關教師領導的研究也日益增加，值得國內教育研究者加以關注。

壹、教師領導的意義

Wasley(1991)認為有關要求學校教師成為領導者就像是一個新現象，而此現象是缺乏完整健全文獻的。教師領導是基於學校的改革和共享的決策，它與尋求更多專業發展、更多教師領導以及學校中合作的關係之改革運動有絕大關係。Wasley 在 1991 年發表的研究中提出了定義教師領導的困難。他也發現很少教師可以很準確的說明何謂教師領導，雖然有教師曾說過『教師領導有能力去處理教室以外的事物，能有符合潮流的研究、教導其他同仁…』，教師領導者即指有能力往前進的人。Wasley 也將教師領導視為與『影響和帶領同事朝向改善的實踐邁進』相類似。

Sirotnik 和 Kimball(1996)認為把教師加入領導基本上無法改變它的意義因為他實際上仍然是由領導者影響追隨者。然而，這也必須取決於行政領導和教師領導上下文脈絡的不同。再進一步說明，Sirotnik 和 Kimball 認為行政領導和教師領導因『教師角色和行政角色之間有緊張關係』而有所區別。

Bascia(1997)認為有越來越多要求教師參與決策以擴展教師影響力，而且如此一來，『…隨著這些教師工作擴展的想法有時候也被定義為教師領導』。

Leithwood 等人(1999)就影響和目標設定方面來定義教師領導。他們認為在某個特定時間，領導者和追隨者可能會改變或混合角色。

Leithwood 和 Jantzi (2000)將教師領導定義為影響力的運用，認為個人在組織職位的影響力是社會建構的，而不是組織結構所定義的，只有當個人為其他人所認同之領導者並同意被領導時，領導的運用才得以發生。另外，教師領導的特質之一是集體領導的型式，教師們以合作的方式發展其專門的技能。

Crowther、Kaagan、Ferguson 與 Hann(2002)將教師領導定義為達成整體學校成功所採取的原則行動，它運用教學獨特能力以為孩童、年輕人及成人形塑意義，且促進社區之長期生活品質。此一定義包含兩個要素，其一是強調教師在提升學生成就以及學校和社區之生活品質之價值，其二是教學在創造學校及社區人們新意義的力量。

Crowther 等人(2002)在其“Developing Teacher Leaders”一書中指出教師領導的五項前提，分述如下：

- (1)教師領導存在；它是真的。在學校是可以觀察得到的。
- (2)教師領導是根基於權威理論。教師應該被認為是學校中的潛在或實際領導者，至少在教室，教師是領導者。
- (3)教師領導是獨特的。教師領導與行政領導有所不同。
- (4)教師領導是多元的。在不同學校、不同學校類型、不同年級、不同科目都可能找到教師領導者。
- (5)教師領導能夠被養成。在教學專業發展時可以培養教師領導觀念及能力。

Harris(2003)認為教師領導是奠基於校園權利重新分配，以及從科層控制到同儕控制之前提之上。

York-Barr 與 Duck(2004)指出教師領導應具有教師及領導者兩種身份，作為前者則必須要專精於教學、有廣博的課程教學知識、行政及組織技能等，作為後者則必須與同事建立合作及信任的關係，且善於溝通。

Rizvi 和 Elliot (2005)認為教師領導可以促進教師專業的實踐，並將教師

領導分成三大面向，分別為教室領導、學校領導與分散領導。透過這三方面的領導，可充分展現教師專業。

蔡進雄(2003)認為教師領導是教師對學生、學校行政人員、同儕、家長及社區等產生積極正面之影響力的歷程。進一步闡述如下：

(1)教師領導是影響力的發揮，其影響力的來源可能來自教學或教學專業能力，也可能是對於校務或社區發展的參與決定。從另一方面觀之，有積極正面影響力之教師才能說是教師領導者，而教師領導者可能是有正式的職位，例如擔任學習領域召集人或教師會會長，但也有可能是沒有法職權或正式頭銜。

(2)教師領導影響的對象是多元的，學生、學校同事、家長等都是教師領導的對象。所以，教師領導的對象並不侷限在教室裡的學生。

(3)教師領導者與非正式組織的領導者有所差異，前者強調對學生及學校發展有正面的影響力，而後者包含的範圍就相當廣泛，對學校發展可能有正面的幫助也可能有負面的影響。

貳、教師領導的內涵

Hargreaves 與 Fullan(1998)認為所有的教師都是學生的領導者，每位教師也都能成為同事及學校社群的領導者，Hargreaves 與 Fullan(1998)並對教師提出六項建議和指引：

- (1)使學生成為主要伙伴。
- (2)回應父母的需求與慾望，好像在回應自己一樣。
- (3)成為評鑑導向。
- (4)拒絕自掃門前雪。
- (5)發展及使用情緒智能。
- (6)再創專業。

McEwan(1998)指出教師領導的行為特徵如下：

- (1)與新進成員合作，並作為導師、教練。

- (2)給學校和班級不斷帶來學習的觀點。
- (3)與他人切磋技能並分享新知。
- (4)專注於增加學生學習。
- (5)致力於富有創意的問題解決。
- (6)冒險。
- (7)分享訊息和新觀念。

Lambert (1998)則以學校能力之建立(school capacity building)的觀點定義教師領導為「在領導工作中，廣泛而且有技術性地參與」。其中廣泛的參與是指領導過程多人參與，包括教師、家長、學生、社區人士、LEA人員、以及大學等。而技術性的參與是指透過參與者的領導特質、知識、以及技能展現出對學校全面性理解以及專業精通與熟練。

至於教師領導在學校行政實務上所扮演的角色則因學校的情境不同而異，Lord 和 Miller (2000) 指出，教師領導工作可分為四類：與個別教師從事教室層次的教學、與教師團體一起從事專業發展的進修、與教師、行政人員、社區人士、或是學生等一起探討間接支持教室內教與學有關的議題或是課程、與不同的學校行政單一起處理臨時的重大緊急的工作。

Katzenmeyer 與 Moller (2001)認為教師領導的角色有三個面向：

- (1)是學生或是其他教師的領導：促進者、教練、師傅、訓練者、課程專家、開創新的教學法、以及領導研究團體等。
- (2)操作性工作的領導：維持學校組織秩序並透過以部門的主管、行動研究者、以及工作小組成員等的角色，使學校邁向其目標。
- (3)教師領導是透過做決定，或是伙伴關係：學校改進團隊的成員、各種委員會的委員、與商業界、高等教育機構、家長教師協會等建立伙伴關係的鼓吹者。

Crowther 等人(2002)提出教師作為領導者的六大架構，引述如下：

- (1)教師領導者傳遞世界會更好的信念。
- (2)教師領導者追求正直。

- (3)教師領導者催化學習社群。
- (4)教師領導者面對障礙。
- (5)教師領導者化理念為行動。
- (6)教師領導者孕育滋養成功的文化。

Frost 與 Durrant(2003)認為教師領導的焦點應該是教學 (teaching) 及學習 (learning)，但這並不是說教師領導僅能限制在班級而已，事實上教師領導應該擴大它的範圍，例如對學校組織結構的改善。Lynch 與 Strodl(1991)的研究指出能夠反應教師領導能力之教師角色，包括緊急領導、教師權威、授權賦能、學生關係、任務參與及教學開放。

此外，Day、Harris與Hadfield等人(2003) 提出教師領導角色的四種明顯面向：第一是教師將學校改進的原則轉化成教室教學的實際措施，這一個仲介的角色是教師領導者的核心責任，因為它確保學校關係是安全的，同時給教師最大的發展機會。第二是強調參與式的領導，所有的教師都能感受到自己是學校改革或是學校發展的一部分，教師對學校有擁有感。第三，是調解的角色，教師領導者是專門技術及資訊的重要來源。當情境需要時，他們能夠利用額外的資源與專門的技術，並能尋求外部的協助。第四個面向也是最重要的是營造教師之間的密切關係，透過這種關係，教師之間彼此相互學習。

Rizvi 和 Elliot (2005) 在一篇與教師專業有關的論文「巴基斯坦公立學校教師知覺到的專業主義」中，將教師專業之內涵分為四大部分，其中教師領導即為其中之一，其又將教師領導分成三大向度，試分述如下：

- (1)教室領導：意指教師對教室內的教學與班級經營有絕對的影響力。
- (2)學校領導：意指教師有機會與責任去參與以及擔任與學校有關的重大事件。
- (3)分散領導：凡學校組織中的成員皆享有權力，領導分散在學校組織中的各個角落。

蔡進雄(2004) 指出國內的教師領導內涵分為學校層面、同僚層面，以及班級學生層面。在學校層面方面，教師可以參與校務會議、教評會、課程發展委員

會、校長遴選委員會等，教師都有表達意見及決定的權力。在同僚層面上，教師常扮演教學專業的促進者的角色。在班級及學生層面方面，因為教師對班級經營擁有很大的自主性，而且在教學方面學校也會給教師很大的教學專業自主，因此，教師領導最直接的影響是班級以及學生。

綜上所述，教師領導其實是一種綜合許多理論所形成的新領導型態，主要在鼓勵學校組織打破以往的領導形式，以彰權益能為核心精神，採行由下而上的參與式領導、分權式領導以及平行領導，更鼓勵教師多參與校務的重大決策，提倡教師專業發展，鼓勵教師在教學上有創新的概念與教法，最終目的仍是以提升學校效能與學生學業成就為主。

最後，本研究參酌國內外學者（蔡進雄，2004；Frost & Durrant, 2003；Hargreaves & Fullan, 1998；Katzenmeyer & Moller, 2001；Rizvi & Elliot, 2005）的研究以及研究者本身的看法，將我國教師領導界定為：以學校重建改革為出發，以權力共享為核心所發展出來的領導形式，它鼓勵教師尋求更多的專業發展、參與學校重大決策以及與學校形成合作關係，最終目標在於提升學校效能與學生學業成就，並採用 Rizvi 和 Elliot(2005)提出的教師領導量表，將教師領導分成以下三大向度的積極作為：

1. 教室領導：教師對教室內的教學與班級經營擁有控制權與影響力。
2. 學校領導：教師有機會與責任去參與以及擔任與學校有關的重大決策與職位。
3. 分散領導：凡學校組織中的成員皆享有權力，領導分散在學校組織中的各個角落。

第三節 家庭教養文化的意義與內涵

家庭是每一個人來到這世界上最先接觸的環境，也是人類生活中最重要和最基本的一種組織。家庭提供給每一個人心理上及物質上的支持，家庭教育更深深地影響學生人格的發展與價值觀的建立。家庭教育的良莠關係著學校教育和社會教育的成敗，可說是一切教育的基礎。然而家庭教育的成功，有賴於為人父母者對於本身職責的適切體認與扮演。

一個國民中學的學生，除了在家中的時間之外，最多的時間恐怕就是在學校中度過了。而一個國中生的本分除了養成良好的人格以外，學業成就也是求學的重點之一。當學生的學業成就明顯不佳時，除了學生本身的智力限制與用功程度等內在問題之外，學校中的教師常常會懷疑：學生的家庭環境是否不適合學習？

因此，家庭背景的探討成為影響學生表現的重要因素，一直以來都有篇幅甚多的研究主題在探討何種家庭因素對學生成就造成最顯著的影響。

壹、家庭教養文化之意義

一、國外論點

家庭教養文化 (family educational culture) 一詞，是由英文直譯而來。該名詞首先由 Walberg 於 1984 年提出，其在研究中推翻以往將家長社經地位作為預測學生學業成就的最佳變項之論點。他強調社經地位是一個是未經加工的代理品，可能會掩飾具有強大教育功效的家庭互動過程。父母與孩子的互動是遍及整個家庭內部，並且與家庭收入沒有太大關係。

Leithwood 和 Jantzi(2000)認為家庭教養文化的內涵包括由家庭所形成的，不管是一般的智力表現或學校中特定的表現甚至是可同時培養智力與學校表現的假設、規範、價值觀和信念。

Kellaghan、Sloance、Alvarez 和 Bloom (1993) 將家庭環境分為五個研究取向，包括家庭的工作習慣、學業的指導與支持、提供探索並討論觀念與事件的刺激、語言環境及對學業的抱負與期待。

Leithwood 和 Jantzi(2000)從六篇提及家庭教養文化內涵之相關研究中 (Bloom, 1984; Finn, 1989; Rumberger, 1983; 1987; Scott-Jones, 1984; Walberg, 1984), 歸納出家庭教養文化之七大面向, 分述如下:

- (1)家庭行為習慣：學生可能從家裡環境中獲得助益，例如家中有合理的常規、時間與空間運用上的規則、學校作業的重要性優於其他活動、協助並鼓勵孩子從事與學校有關的工作，並且大人可用正面積極的學習態度成為孩子的榜樣。
- (2)學業指導和支持：學生的成長是受到家長討論、協助和鼓勵與學校有關活動的品質與取得所影響，以及提供有關此類學校活動的支持（例如學業協助）。
- (3)刺激：除了學校活動外，學生也同樣受益於家裡能提供他們尋求自我想法、事物或更寬闊的環境。這些機會也許可能發生在吃飯時，家長與孩子針對時事問題做討論等等。
- (4)語言發展：學生的成長也許會受到家裡發展出正確且有效使用的語言的影響，或是家中使用學校裡所教導的語言。特別是年紀小的孩子，當成人語言能夠被精心安排或是當訊息明確且沒有上下文時。
- (5)課業與職業上的抱負與期待：學業成就和學業圓滿與家長的抱負和期待有極大的關係。當大人對孩子展現出具體且高期待時，這種抱負與期待將會有正面影響。
- (6)提供足夠的健康與營養環境：確保均衡飲食和足夠睡眠是家庭必須提供的最基本要求。
- (7)物理設施：提供學生遮蔽物來遠離過度的社會刺激是很重要的。過度的噪音也許與閱讀失序、受損聽力以及視力不佳有關。

兩人也在「校長領導與教師領導的影響：反覆論證」一文中做出以下結論：家庭教養文化對學生參與和認同表現的預測力最強，遠遠超越校長領導與教師領導。由此可知，家庭教養文化不僅對學生學業成就有直接正面影響，與學生在學校的參與和認同表現上也有顯著正相關。

二、國內論點

反觀國內，以「家庭教養文化」為主題的研究，在利用國家圖書館全國博碩士論文資料庫的檢索下，完全找不到任何一筆資料；但與其意思相近的「家庭環境」，則共有 36 筆。因此，先就家庭環境之意義加以探討，再與國外學者專家提出的家庭教養文化做比較、分析與歸納。

蔡順良(1985)以為家庭環境應分為父母管教態度和家庭氣氛。林逸媛(1991)將家庭環境分為家庭背景、父母的休閒與知性文化活動、父母的教養方式、家庭的設備及子女的創造和知性文化活動。魏麗敏(1992)將家庭環境定義為家庭中的人際氣氛環境或人際關係結構環境。王怡云(1995)認為家庭環境包含父母教養態度、親子依附關係及父母的參與、居家環境的安排等部分。張高賓(1998)認為家庭環境主要區分為物理環境因素、心理或人際環境因素。賴保禎(1997)認為家庭環境應包括家庭的一般狀況、子女的教育設施、家庭的文化狀況、家庭的一般氣氛、父母對子女的教育關心等五部分。

綜上所述，我國所探討的家庭環境，大致包括了家庭結構、家庭社經地位、父母教養態度、親子關係、父母對子女的教育關心、子女的教育設施、家庭氣氛、家中子女數、家庭文化狀況及居家環境的安排等等。

三、綜合比較

本研究依據賴保禎(1997)的分類，將家庭環境分為靜態環境和動態環境兩種；前者包括家庭的一般狀況、子女的教育設施、家庭的文化狀況等三因素；後者則含家庭的一般氣氛、父母對子女的教育關心等兩因素。(詳表2-3)

表2-3 家庭教養文化綜合歸納表

賴保禎分類	項目	國外論點	國內論點
靜態環境	家庭狀況	無	家庭組成型態、家中子女數、家庭社經地位
	子女教育設施	提供足夠的健康與營養環境、物理設施	居家環境的安排、子女的教育設施
	家庭文化狀況	刺激、語言發展	家庭文化狀況
動態環境	家庭氣氛	家庭行為習慣	家庭氣氛、親子關係
	對子女的教育關心	學業指導和支持、課業與職業上的抱負與期待	父母教養態度、父母對子女的教育關心

從上表的歸納，可發現我國對於影響學生學業成就的家庭因素，比較著重家庭狀況的部分，但國外研究則著重動態環境，顯見因國情不同，本國的家庭背景仍是造成學生學業成就有高低之別的重要因素。

貳、家庭教養文化與學業成就之相關研究

參照賴保禎（1997）的分類，將家庭環境分為靜態環境和動態環境兩種。其中靜態環境包括子女教育設施、家庭文化狀況、家庭組成型態、家長社經地位等；動態環境包含家長參與、對子女的教育關心、家庭氣氛等。

一、子女教育設施

鄭淵全（1997）認為家庭物質資源與學生學業成就呈正相關；家庭的資助和增強與學生學業成就呈正相關：家長越重視學業價值，就會給子女越多支持，而投入更多的資源，越關心子女的學校活動，因此父母親的價值觀念，顯然與子女的學業成就有關。石培欣（1999）認為家庭設備、現代化用具、財產和家中圖書

數，與子女的學業成就有顯著的正相關。

二、家庭文化狀況

Dimaggio 和 Mohr(1985)從文化資本的觀點，來探討家庭環境對教育的影響，其研究對象為1960年十一年級的學生，研究時間歷時十一年；結果發現文化資本對於教育成就、大學教育、研究所教育以及婚姻的選擇等都有顯著的正相關。強調文化資本對教育影響的重要性，高階位置者擁有較高的高級文化興趣，這些的子弟在學校比較受教師的喜愛，所以教師會對這些學生提供較多的服務，加上自己想成為文化人的動機，因此這些人在教育成就上有較好的表現。

陳仕宗（1995）發現偏遠地區學童家庭社區，若物質缺乏，文化刺激薄弱，則學生的學業興趣、意願與能力較低。

三、家庭組成型態

Guttmann(1987)指出單親家庭子女的學業成就，顯著低於完整家庭的兒童，尤其閱讀能力方面；Hsu(1990)發現單親家庭與一般家庭的兒童在學業成就上有顯著差異。Allison 和 Furstenberg(1989)認為婚姻解體家庭的兒童，在學業成就上有負面影響。

鄭玉喬（1990）指出並非所有單親家庭兒童的學業成就，都比完整家庭的兒童低落，而需視單親家長的管教方式和單親兒童的性別之交互作用而定。謝品蘭（1993）指出單親家庭對子女最大的影響在於親子關係的減少，對子女的學業表現有所影響。余啟名（1994）發現單親家庭兒童的學業成就方面較完整家庭兒童處於不利地位。劉明松等人（2001）研究指出在家庭環境（家庭結構、教養方式等）對子女學業成就有顯著影響，如單親家庭對子女學業成就有不利的影響，親子關係良好者，其子女學業成就較佳；家庭結構越完整穩定，其子女學業表現越佳。

四、家長社經地位

Magsud 和 Roahan(1990)研究發現國中生家庭社經地位與學業成就之間，有顯著的正相關（引自李明昌，1997）。Powell(1990)指出受過高等教育的父母，比一般教育程度或更低教育程度的父母，花較多時間唸書給孩子聽，他們的社經

地位比較高，對子女的成長和發展比較關注。Sammons(1995)研究發現家庭社經地位的不同，對中學教育階段的認知成就具有影響。Felner等人(1995)研究指出父母教育程度低於高中程度家庭的子女，其學習適應顯著比父母中有一人畢業於高中家庭的子女來的差；父母從事技術性工作者，其學習適應較其父母從事半技術性或非技術性工作的孩子好；他認為學生的學習適應和父母的工作和教育程度有顯著相關；Bandura(1996)發現家庭社經地位，經由父母的學業信念與抱負，而影響學生的學業成就。

國內學者陳奎熹(1991)指出家庭社經地位，並不直接影響教育成就，而是透過物質條件、教育態度、教養方式、價值觀念語言型態、智力因素、成就動機、抱負水準和學習環境等中介因素來影響它，這些中介因素與社會階層關係密切，但並非絕對密不可分；研究發現階級之內學業成就的差異，可能是這些中介因素所造成的。陳正昌(1994)認為學生之家庭地位與學業成就有顯著正相關；陳致嘉(1994)發現家庭社經地位，可以預測男女合班學生的數學學業成就；陳美娥(1996)指出不同社經地位的國中學生，在國語成績上有顯著差異，在數學成績方面，不同社經地位的國中學生，也有顯著差異。

張玉茹(1997)發現進入國中前，曾學習英語四年以上，高社經地位的國中女生，其整體英語學業成就最高，低家庭社經地位的國中生，英語學業成就最低；林榮俊(1998)認為家庭社經地位是提供良好學習環境的指標；周新富(1999)指出高社經地位的學生其學業成就顯著高於中、低家庭社經地位的學生，父親是資產階級及經理階級的學生，也都顯著高於勞工階級的學生。

五、家長參與

Linney 和 Vernberg(1983)研究發現較高成就的學生，較可能有積極關注及高度參與的家長，父母參與的活動越多，子女的學習成就越高。Epstien(1984)發現家長參與的學生閱讀成績，顯著高於家長未參與或參與較少的學生。Sui-Chu 和 Willms(1996)研究八年級學生的學業成就與家長參與的關係，以為家長參與包括四部分：家庭討論、與學校溝通、家庭監督和學校的參與(引自劉明松等人，2001)。Greenwood 和 Hickman(1991)以為家長參與學生學習，對提升學生的學

業成就有幫助。

林義男(1993)發現國一學生父母參與子女學習，與子女的學業成就相關雖低，但都達顯著水準。周新富(1999)研究發現，家庭討論與學業成就的相關最高。

六、對子女的教育關心

Cherian(1991)指出，父母親對子女的學業成就越重視者，其子女的學業成就越高。Ginsburg 和 Bronstein(1993)認為若父母鼓勵，引發孩子的動機去得到好成績，及孩子處在自律的、支持的、民主的家庭中，則孩子普遍會有好的學業成就表現。Henderson 和 Berla(1994)研究發現父母的關心與參與，會改變學生的學習成就，當父母親參與時，子女在學校表現會更好；而經常與學校有接觸的父母，其子女通常有較高的學業表現。父母投注於子女教育的時間，對子女的學習態度有重要的影響，必然會影響子女的學業表現。Madigan(1994)卻發現父母對子女付出較多教育關心，甚至於協助子女的家庭作業，對子女的學業成就並沒有顯著效果。

林清江(1988)對家庭的分析得知，父母教育態度對子女的學業成就最有影響；因為父母的教育態度良好，會對子女教育多加關懷，雖本身的職業和教育程度偏低，子女仍會有較高的教育。林生傳(1993)認為子女的學業成就與父母之教育價值觀念有顯著正相關。石培欣(1999)認為父母對子女的教育關心，投注更多心血在子女教育上，能使子女有較高的教育成就，父母參與子女的學習是很重要的一環，父母參與子女的學習，對子女的學習有正面的影響。

七、家庭氣氛

Barber 和 Patin(1997)認為家庭氣氛與孩子的學業成就有關，父母若嚴格監督孩子作業，則學業成就低落，父母的懲罰、批評與子女的學業反應呈負相關。

王秀槐(1984)發現高成就的國中生，在家庭氣氛方面，較低成就的生為佳。陳貞蓉(1994)指出家庭成員之間的關係、家庭凝聚力及雙親的接納等，與資優生的學業成就有關。劉清芬(2000)認為如果家人間的溝通是坦承的、直接的、解決問題的，家庭的規則是隨意的、因個別差異而改變的，家人間的關心是溫暖

的、親密的，則每個人的自尊心、自我價值感都高，能互相尊重、互相成長，孩子在各方面的表現，都優於家庭不和諧者。

最後，研究者將上述學者專家提出的研究結果做歸納與整理，詳如表2-4：

表2-4 家庭教養文化與學生表現之相關研究

環境	面向	作者	研究發現
靜態環境	子女教育設施	鄭淵全 (1997)	1. 家庭物質資源與學生學業成就成正相關。 2. 家庭的資助和增強與學生學業成就成正相關。 3. 家長越重視學業價值，就會給子女越多支持，而投入更多的資源，越關心子女的學校活動，因此父母親的價值觀念，顯然與子女的學業成就有關。
		石培欣 (1999)	家庭設備、現代化用具、財產和家中圖書數，與子女的學業成就有顯著的正相關。
靜態環境	家庭文化狀況	Dimaggio 和 Mohr(1985)	1. 文化資本對於教育成就、大學教育、研究所教育以及婚姻的選擇等都有顯著的正相關。 2. 高階位置者擁有較高的高級文化興趣，這些的子弟在學校比較受教師的喜愛。
		陳仕宗 (1995)	偏遠地區學童家庭社區，若物質缺乏，文化刺激薄弱，則學生的學業興趣、意願與能力較低。
靜態環境	家庭結構	Guttman(1987)	單親家庭子女的學業成就，顯著低於完整家庭的兒童，尤其閱讀能力方面。
		Hsu(1990)	單親家庭與一般家庭的兒童在學業成就上有顯著差異。
		Allison 和 Furstenberg (1989)	婚姻解體家庭的兒童，在學業成就上有負面影響。
		鄭玉喬 (1990)	單親家庭兒童之學業成就需視單親家長的管教方式和單親兒童的性別之交互作用而定。
		謝品蘭 (1993)	單親家庭對子女最大的影響在於親子關係的減

表 2-4(續)

		少，對子女的學業表現有所影響。
	余啟名 (1994)	單親家庭兒童的學業成就方面較完整家庭兒童處於不利地位。
家 長 社 經 地 位	Magsud 和 Roahan(1990)	國中生家庭社經地位與學業成就之間，有顯著的正相關。
	Powell(1990)	受過高等教育的父母，比一般教育程度或更低教育程度的父母，花較多時間唸書給孩子聽，他們的社經地位比較高，對子女的成长和發展比較關注。
	Sammons(1995)	家庭社經地位的不同，對中學教育階段的認知成就具有影響。
	Felner 等人 (1995)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 父母教育程度低於高中程度家庭的子女，其學習適應顯著比父母中有一人畢業於高中家庭的子女來的差。 2. 父母從事技術性工作者，其學習適應較其父母從事半技術性或非技術性工作的孩子好。 3. 學生的學習適應和父母的工作和教育程度有顯著相關。
	Bandura(1996)	家庭社經地位，經由父母的學業信念與抱負，而影響學生的學業成就。
	陳奎熹 (1991)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 家庭社經地位，並不直接影響教育成就，而是透過中介變項如教養態度等因素，對兒童學業成就造成影響。 2. 上述中介變項與社會階層關係密切。
	陳正昌 (1994)	家庭地位與學業成就有顯著正相關
	陳致嘉 (1994)	家庭社經地位，可以預測男女合班學生的數學學業成就。
	陳美娥 (1996)	不同社經地位的國中學生，在國語與數學成績上有顯著差異。
	張玉茹(1997)	高社經地位的國中女生，整體英語學業成就最高；低家庭社經地位的國中生，英語學業成就最低。
周新富 (1999)	高社經地位的學生其學業成就顯著高於中、低家庭	

表 2-4(續)

			社經地位的學生
動 態 環 境	家 長 參 與	Linney 和 Vernberg(1983)	有積極關注及高度參與的家長，父母參與的活動越多，子女的學習成就越高。
		Epstien(1984)	有家長參與的學生閱讀成績，顯著高於家長未參與或參與較少的學生。
		Sui-Chu 和 Willms(1996)	1. 提出家長參與包括四部分：家庭討論、與學校溝通、家庭監督和學校的參與。 2. 八年級學生的學業成就與家長參與有正相關。
		Greenwood 和 Hickman(1991)	家長參與學生學習，對提升學生的學業成就有幫助。
		林義男 (1993)	國一學生父母參與子女學習，與子女的學業成就相關雖低，但都達顯著水準。
		周新富 (1999)	家庭討論與學業成就的相關最高。
	對 子 女 的 教 育 關 心	Cherian(1991)	父母親對子女的學業成就越重視者，其子女的學業成就越高。
		Ginsburg 和 Bronstein (1993)	孩子處在自律的、支持的、民主的家庭中，則孩子普遍會有好的學業成就表現。
		Henderson 和 Berla(1994)	1. 父母的關心與參與，會改變學生的學習成就。 2. 父母投注於子女教育的時間，對子女的學習態度有重要的影響，必然會影響子女的學業表現。
		Madigan(1994)	父母對子女付出較多教育關心，甚至於協助子女的家庭作業，對子女的學業成就 並沒有顯著效果 。
		林清江 (1988)	父母教育態度對子女的學業成就最有影響。
		林生傳 (1993)	子女的學業成就與父母之教育價值觀念有顯著正相關。
		石培欣 (1999)	父母對子女的教育關心，投注更多心血在子女教育上，能使子女有較高的教育成就。
家 庭	Barber 和 Patin(1997)	1. 良好的家庭氣氛可使孩子有高學業成就表現。 2. 父母的懲罰、批評與子女的學業反應呈負相	

表 2-4(續)

	氣 氛		關。
		王秀槐 (1984)	高成就的國中生，在家庭氣氛方面，較低成就的生為佳。
		陳貞蓉 (1994)	家庭成員之間的關係、家庭凝聚力及雙親的接納等，與資優生的學業成就有關。

資料來源：研究者整理

綜上所述，可發現絕大部分研究均支持家庭教養文化與學生學業成就之間有正相關，且根據Leithwood和 Jantzi(2000)的研究結果也發現，家庭教養文化與學生參與和認同也有顯著正相關。因此，本研究假設家庭教養文化對學生參與認同以及學生學業成就均有直接影響。

第四節 學生表現的意義與內涵

為了學校本位主義的落實，各國政府莫不發展出一套評估學校績效表現的指標系統，才能確實且公正的評斷各校表現，並且根據表現較差的項目做立即改進。因此，各國專家學者均致力於學校績效指標的建立。當然，學校最終目標是為了讓學生獲得最大的學習，因此學生表現項目的評估絕對是不可或缺的。

壹、學生表現的意義

在這股學校績效責任指標發展的趨勢中，以美國的研究篇幅為數較多，顯見其對學校績效表現的重視。除了推展出全國性的指標架構外，更有州層級以及學區層級指標。以全國層級為例，美國教育統計中心(National Center for Education Statistics, NCES)所出版的「教育現況」(The Condition of Education)一書中，提出 19 個指標，其中與學生表現有關的指標包含學生參與情形（註冊率、退學率、升學率）以及學生學習成果（閱讀與數學成績）。

以州層級而言，佛羅里達教育廳（Florida Department of Education）所建構的指標是針對位在佛羅里達州境內的所有中小學所進行的績效評鑑，指標總數為 29 個，有關學生的部分就有 15 個，其可細分為學生非成就表現與成就表現兩部分。非成就表現包括缺席率、退學率、畢業率、流動率、休學率等；成就表現則包含美國大學入學考試成績、FCAT 測驗、高中能力測驗、LEP 測驗 SAT 測驗等。

以學區層級為例，位於威斯康辛州境內的密爾瓦基市(Milwaukee)，其教育局每年均發表全市公立學校的績效表現報告書，其指標內容涵蓋範圍廣大，不只重視學生表現，對於教職員工、經費及教育參與情形都列入評鑑項目，有些指標更與州表現進行比較。學生表現指標架構大致上也可分為學習成就（MPS 寫作評鑑、Wisconsin 知識與概念測驗等）與非學習成就（休學率、流動率、畢業率、出席率等）兩部分。

美國猶他州立大學教授 West(2005)設計了一套學校表現評鑑指標，分為七

大類，31 個指標。七大分類為家長支持、教師素質、學生表現、行政管理、教學品質、資源取得與校園安全。其學生表現的部分與前述研究略有不同，較著重學生的非成就表現，如學生參與課外活動、對學習有興趣、在學校很有自信等。

香港教育署於 2004 年籌辦的第一屆香港校長研討會中，提出一套 APASO 系統用來作為評估中小學生情意與社交範疇表現的指標。此一研究主題由莫慕貞博士所提出，其認為隨著學習概念的轉變，終身學習、建構主義等教育觀點的理念漸漸深植教育系統中，以往偏重學生學業成就表現的評定已經不敷使用，取而代之的是孩子在情感與社交技巧上的表現。因此，香港教育署撥款補助研究機構發展學生表現的指標。其將學生表現具體分類為四個部分，分別為學業表現、態度與情意發展、群性發展以及學業以外表現（見圖 2-3 與表 2-5）。

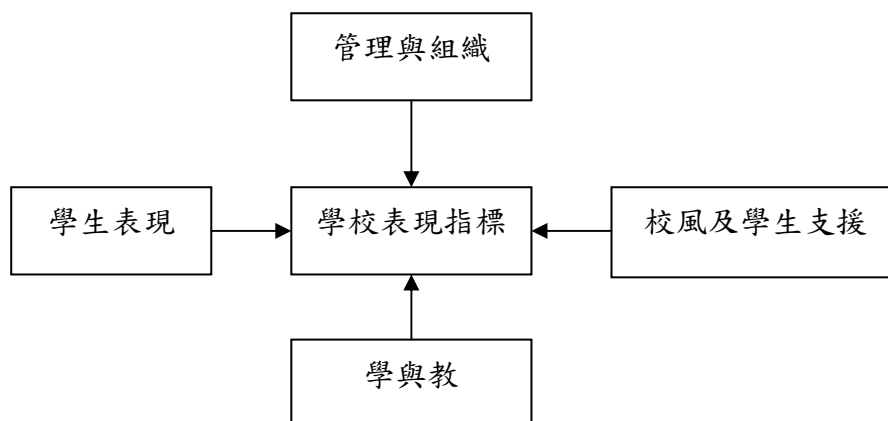


圖 2-3 香港教育署之學校表現指標架構

資料來源：引自香港教育署(1998)。學校教育質素保證表現指標。

表 2-5 香港教育署之學生表現範疇

範圍	表現指標	重點
態 度 和 行 為	態度和 情意發展	1. 自我概念 2. 對學習的態度 3. 價值觀
	群性發展	1. 社交能力和人際關係 2. 紀律

參與和成就	學業表現	1. 校內評估的成績 2. 與學業有關的成就 3. 公開考試的成績和進步程度
	學業以外的表現	1. 文化活動，學藝活動與社會服務的參與成就 2. 體適能和健康意識

資料來源：引自香港教育署(1998)。學校教育質素保證表現指標。

綜上所述，多數有關學生方面的績效責任指標將其分為學業成就與非學業成就兩部分。有關學業成就方面的主題實在不可勝數，但非學業成就的相關研究卻屈指可數。究其原因，可能是受到大環境的升學主義與功績主義影響，且為了尋求短期內可見的效果，以及測量方便性的目的，因此學術研究中以採用學生學業成就表現為主的主題較多。無論如何，學生表現絕對不能只注重單方面的學業成就，而忽略學生社交與情意上的發展，如此則可能造成學生人格發展不健全的現象，需要教育當局給予關心並尋求改進之道才是。因此，本研究選擇使用廣義的學生表現，內容包含學生學業成就以及學生參與和認同來作為結果變項。

貳、學生表現的內涵

一、學業成就的意義與評量方式

(一) 學業成就的意義

學業成就係指學生在學校學習中所獲得之知識與技能。一般用以代表學業成就者為學校考試成績以及由學業成就測驗上所獲得的分數 (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987)。

現代心理學家張春興 (1996) 認為「學習」是指個體經由練習或經驗，使其行為或行為潛能產生較為永久改變的歷程；而「成就」則是指個人的先天遺傳基礎，加上後天環境努力學習的結果，使得個人在某方面所表現的實際能力。

Brown 等人 (1981) 學業成就是經由正式課程、教學設計之特殊教育經驗，所獲得的知識、理解和技能，或個體經由特殊教學而獲得的某些訊息和精熟的某

些技能。

石培欣(1999)認為「學業」可以指國語、數學、自然、社會等領域，也可以指傳統中有關於非工具性活動不同之工具性活動；「成就」則指由正式課程、教學設計之特定教育經驗，而獲致的知識和技能。

黃富順(1974)學業成就指學生在學校裡，經由一定的課程、教材，透過學習後所得的知識和技能，通常是以學校考試成績或由學業測驗上所獲得的分數代表之。

余民寧(1987)學業成績、學業成就、學業表現或學業平均成績，有時概念都是一致的。

繆敏志(1990)認為「學業成就」是指由學校教學中所獲得的知識或技能，其中的「學業」是指有關國語、外語、歷史、經濟、數學及科學等領域，而「成就」為由正式課程、教學設計之特定教育經驗所獲致的知識。

簡茂發(1978)學業成就乃為透過學習歷程獲致較為持久性的行為結果。

綜上所言，以上是這些學者對學業成就所下的定義，大致上都必須經過正式的課程，學習其中的知識或技能，最後透過某一種方式的測驗，展現其學習成果，測驗給予的描述就是一種學習成就，而測量學生學習成就的科學工具，稱之為成就測驗。

(二) 學業成就的評量方式

學業成就的評定，常用測驗分數和由教師評定的等第或文字說明，或兩者兼採的方式來表示，目前我國實施九年一貫課程，學生成績評量已趨向多元化(教育部，2001)。由於教師評定成績、等第常涉及教師之主觀認定和印象分數，且缺乏信度及效度的考驗，故遠不如以成就測驗評量來得客觀公正。因此如要評量學業成就的高低，應以成就測驗的分數做為指標(余啟名，1994)。

王文中等人(1999)認為學校期末的成績，是最常被使用於評定學生學業成就表現的工具，除了可以做為教師和學生之間的溝通工具外，還包含學校與校外溝通，溝通學生學習狀況的工具，而且它是最容易被瞭解的一個指標，清晰的傳

達學習結果與目前能力狀況；可是標準化測驗，才是最客觀及公正的測驗工具；所謂標準化，是指測驗的實施情境，不能因人而異，計分方法也要標準化。

評量學業成就有許多方式，通常較常使用的有下列幾種（陳美娥，1996）：

1. 標準測驗

一般用以評量學生學業成就的標準測驗稱為成就測驗，可分為一般成就測驗和特殊成就測驗，並藉以瞭解學生在教育成就上的一般水準或某方面的長處和短處。

2. 教師自編測驗

教師可應用評量的基本原理和技術，針對所進行的教學單元、教學目標，自編適合教學需要的測驗，以評量學生的學業成就。

3. 行為觀察

教師可藉著長期的行為觀察，以瞭解學生的學習情形。最常用的兩種方法：

- (1) 軼事記錄法：將學生參加各種活動的表現，無論好與不好都逐一重點記錄下來，以便對學生的行為表現做比較客觀的評量。
- (2) 表格統計法：根據觀察的結果在適當的項目上註明出來，再予以分析研判，獲得綜合的評價。
- (3) 作業考查：廣義的作業包括所有的學習活動在內，狹義的作業則指筆記、作業簿、實驗報告、作文或讀書心得報告等，教師可藉作業考查以對學生的學習情形做一個客觀的判斷或評量。
- (4) 其他：尚有利用口試考評學習結果或運用問卷經由學生本人或與學生有關的人，以評斷學生的學業成就等方式。

本研究所採用的學業成就係指教師依據教師自編測驗，定期考查所得之成績。為配合研究進程，特選取95學年度第一學期三次段考的平均成績，為避免各校或老師間評分標準不一或考題難度有異，特將平均分數轉化成t分數之形式，以求得各校學生學業成就一致性。

二、學生參與和認同的意義與內涵

(一) 學生參與和認同的意義

在非學業成就部分，著重於學生對學校的參與度與認同感。首先將『學生投入學校』概念化的學者為 Jeremy Finn。他認為學生表現可分成行為因素與情感因素來做探討。學生參與，不管是教室內或教室外，都屬於行為因素。而情感因素就是指學生對學校的認同以及歸屬感，這是一個用來調節學生成就感與行為結果的內心獨白 (Finn, 1989)。這種概念有點類似 Oxley 在 1997 年發表社區型學校品質對學生的影響時所提出的「社會內聚」此一變項。

本研究採用學生認同與參與度來當作結果變項有許多原因。第一個原因是，為了擴展以往研究對領導效能的認識。早期研究領導效能時，通常會選擇學生的基本數學和語言成就表現來當作依變項。成就測量直到目前為止，在大多數的學校領導研究中多半都被當成依變項，並非他們是唯一可預測或是最適合的領導效能的依變項，而是因為它們對研究者而言是屬於花費最少、甚至不需任何花費的依變項。自從研究團隊必須去蒐集任何在他們研究中可被使用的成果變項時，可以擴展與領導效能有關的其他變項就因應而生了。

本研究採用學生投入學校作為結果變項是基於以下三大觀點。首先，對許多學生而言，退學是一種在求學過程中慢慢對參與校內正式與非正式課程失去興趣與熱忱的最後一個步驟。為了讓學校改革者達到所欲的目標，也就是減少學習意願低落學生的數量。學生流動率的高低是可以從學生認同和參與度的估計來預測的 (Finn, 1989)。第二，一些可能使學生變成產生行為偏差，或危機中的影響因素，可能從早期幼稚園或國中小經驗中就可略知端倪。學生認同或參與度的形式對於上述影響因素的結果有很大的敏感度。學生對學校參與度與認同度的改變對某些必須及早糾正的問題是一種可信賴的徵兆 (Lloyd, 1978)。最後，至少有一些證據顯示學生參與度是典型預測學生成就表現的變項之一，例如社會研究、數學和語文成就 (Bredschneider, 1993 ; Dukelow, 1993 ; Finn & Cox 1992)。

(二) 學生參與和認同之內涵

Jeremy Finn(1989)在他的一篇“Withdrawing from school”研究中，提供了一套模型可以解釋持續性的參與學校校務，連同其他因素的影響，是可以造就學生高成就表現。所謂高成就表現是指自尊的樹立、抱負的養成以及對學校認同感的建立。有些字詞也包含了上述學生對學校參與度和認同感的含意，例如聯繫(affiliation)、涉入(invovement)、依附(attachment)、奉獻(commitment)等等。Finn(1989)提出構成一個認同度良好的操作性定義：

首先，認同學校的學生有一種內化的歸屬感-也就是他們是學校環境中可識別的一部份，以及學校構成了他們經驗的重要部分。再來，這些人都很重視與學校相關的成就表現 (Finn, 1989: 123)。

如上所述的，學生對學校的認同感是一種內心的獨白，是一種可以用來調節大部分的學生成就和行為表現之因素。

這個模型的第二個中心概念是外顯行為，意指學生實際參與學校各項活動的行為。Finn 對學生的參與度提出四種不同程度的描述並認為這四個層面與學生對學校活動的參與有顯著正相關，試敘述如下：

層面一：關於學生出席程度、準備學校課業與回應教師教學有默許的表現。

層面二：學生積極參與班級事務，對於學校事務具有熱忱，並願意花費額外時間。

層面三：包含在正式課程之外學校活動的參與-社交和學校社團活動、還有學業的延伸參與。

層面四：配合學校的管理是 Finn 模型中提出的第四個層面。

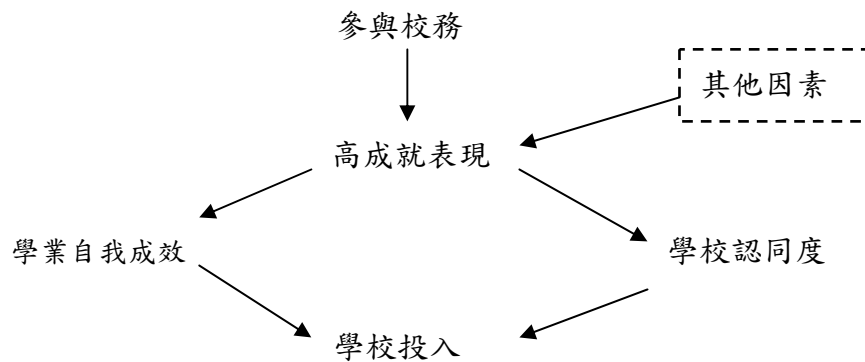


圖 2-4 Finn 的學生參與-認同模型

資料來源：Finn, J. D. (1989) *Withdrawing from school. Review of Educational Research*, (59)2, 117-143.

Finn 將參與-認同模型概念化，並以循環方式說明各個因素之間的關係（見圖 2-4）。參與校務對成功的學校表現固然重要，但是學生覺知教師的教學品質和自身能力的評估（也許理解為學業自我成效）也會影響其成就表現。教學品質也會對學生的參與度有所影響。高成就表現會影響學生的歸屬感和與學校相關目標的價值感。這樣的認同度接下來也會使學生對學校投入程度有正面的影響。

Leithwood 與 Aitken(1995)也於美國教育年會中提出一篇「中學學生參與和認同學校」之研究，研究對象為美國東南沿海的 eastern-state 州六、七、八年級學生共 245 位學生，其架構乃根據 Finn 參與-認同模型，將參與情形分成四個層面，試說明如下：

1. 回應學校要求：意指學生能完成教師交代的作業，能回答教師的發問，或準時上課等。
2. 參與教室活動：意指學生會主動且積極參與教室學習的活動。
3. 參與課外活動：意指學生能參與正式課程之外的活動，必且願意花時間與精力在上面。
4. 參與學校管理：意指學生能夠對學校規定事項或教師安排的作業表達意見，以期讓學習更有意義。
5. 學生認同：意指學生喜歡待在學校，喜歡與學校的同學或老師相處，認為學習是重要的，並以學校為榮。

綜上所述，可以發現國外與國內對學生表現的量測標準有很大的差距，這樣差異甚大的價值觀也投射在學術研究上。我國以學生參與和認同為依變項的研究甚少，雖然美國近年來也有許多學者專家致力於發現影響學生學業成就的因素，但仍有許多學者不宜餘力地喚起大眾對學生非學業成就上的重視。研究者本身也非常贊同國外這樣的論調，因為任教於國中的關係，常感嘆學生對學校參與度與認同感之低落，導致校務的推動受到無形與有形的阻礙，唯有學生乃至全體教職員工將學校視為重要一部份，盡力配合學校活動，大家齊心協力共同為學校努力，在這樣的氣氛中，才能促使校務順利推動，教師盡力教學，學生努力學習的良好表現。

本研究參酌國外學者 (Finn, 1989; Leithwood & Aitken, 1995) 與研究者本身的看法，將學生表現界定為：學業成就與非學業成就兩部分，學業成就係指教師依據教師自編測驗，定期考查所得之成績，本研究為配合研究進程，乃選取 95 學年度上學期三次段考平均為依據；非學業成就部分，則以學生對學校的認同和參與為主，Bredschneider(1993)、Dukelow(1993)與 Finn 和 Cox (1992) 等學者均認為學生參與度是可預測學生成就表現的變項，因此本研究假設學生參與和認同可直接影響學生的學業成就表現，並採用 Leithwood 與 Aitken(1995) 發展出來的「學生參與和認同量表」，將學生參與分成四大向度，再加上學生認同，共五大向度之積極作為，試分述如下：

1. 回應學校要求：意指學生能完成教師交代的作業，能回答教師的發問，或準時上課等。
2. 參與教室活動：意指學生會主動且積極參與教室學習的活動。
3. 參與課外活動：意指學生能參與正式課程之外的活動，必且願意花時間與精力在上面。
4. 參與學校管理：意指學生能夠對學校規定事項或教師安排的作業表達意見，以期讓學習更有意義。
5. 學生認同：意指學生喜歡待在學校，喜歡與學校的同學或老師相處，認為學習是重要的，並以學校為榮。

第五節 校長教學領導、教師領導與學生學業成就之相關研究

壹、校長教學領導與學生學業成就之相關研究

從美國效能學校運動以來，關於校長教學領導對於學生學習成就的貢獻一直是備受注目的焦點，學生學習的進步是所有行政與教學領導的理由。因此，有許多研究探討校長教學領導行為與學生成就之間的關係。其研究結果大抵上可分成三種，兩者之間為正向關係、兩者間為負向關係以及校長教學領導需透過中介變項來影響學生成就。

為了提升學生成就表現，許多學者專家紛紛將校長教學領導之焦點轉至中介變項的探究。Bossert、Dwyer、Rowan和Lee（1982）提出的教學管理架構，此架構係認為校長個人特質（信念、經驗、專業訓練等）、學校學區特質（所在地、社經背景、種族等）、及外部特質（政策規定、其他專業組織等）共同造就校長管理行為；而此校長管理行為（教學領導）又能影響學校氣氛（師生互動、清楚的任務、學習機會、教師期望等）與教學組織（課程、教學技術、評量等），進而影響學生的學習。

Ubben 等人(1987)針對研究校長的教學領導與學生的學業成就間之關係，提出一套交互作用模式。他們的基本假定認為，校長的領導行為會受到學校外部組織的影響，又會改變學校的內部組織，此三者交互作用之後，會共同影響學生的學業成就。而學生的學業成就在接受影響的同時，亦將回饋、影響未來外部組織，也影響了校長及學校內部組織的期望、價值與信念，如此循環交互影響。

此外，Hallinger、Bickman和Davis（1996）將校長教學領導影響學生成就的模式歸納為「直接影響」、「前置變項與直接影響」、「前置變項與中介影響」三種模式，並研究美國87所小學校長對學生閱讀成就的影響。結果發現，校長的教學領導係透過形成良好的教學氣氛（教師期望、學生學習機會、清楚的任務）與教學組織（教學團體），才能影響學生的閱讀成就；且校長教學領導亦受個人性別、經驗、家長參與、學生社經地位之影響。

Heck、Larson 和 Marcoulides (1999) 則從學校管理(school governance)、教導型組織(instructional organization)以及學校氣候(school climate)等三個面向來論證校長領導對學生成就表現有直接和間接的影響。亦即校長藉由管理學校與其環境的政治關係，監督學校的教學型組織，並建立一個正向的學習型氣候等活動來影響學生之學習成就。

而 Heck(1992)亦發展了一套校長教學領導與學生的學業成就之運作模式，發現校長對學校的管理方式及校外的行政環境，均會影響學校的氣氛及學校教學組織的活動，這二者即統合為校長的教學領導行為，此乃直接影響學生的學業成就。依此研究顯示：校長建立強勢的教學組織行為，實是影響學生學業成就的重大關鍵。

最後，研究者利用國內外資訊檢索系統整理出校長教學領導與學生學業成就關係的相關研究，詳如表2-6：

表2-6 校長教學領導與學生學業成就之相關研究

作者	主題	研究發現
Bossert、Dwyer、Rowan 和 Le (1982)	校長教學管理行為與學生學習成就的關係	提出校長教學管理架構，著重中介因素的影響。
Krug(1986)	美國郊區郊區小學校長教學管理與學生學習成就的關係	教師知覺校長教學管理與三年級學生學業成就有正相關，校長教學領導是學生成就的資源。
Collins(1987)	維吉尼亞州小學校長教學領導與學生學習成就之關係	校長與教師均認為校長教學領導有助於學生學習成就。
Larsen(1987)	美國加州小學校長教學領導與學生學習成就的關係	高、低學生學習成就的校長教學領導行為有顯著差異。
Kim(1988)	韓國漢城私立高中校長教學領導與學生成就之關係研究	強、中、弱三種校長教領導與學生學習成就之間有顯著差異
Leitner(1988)	調查 29 所小學教師知覺校長教學領導與學生成就的關係	校長教學領導與學生學習成就沒有顯著相關。

表 2-6(續)

Hallinger (1992)	1983-1986 參與美國田納西州「學校進步激勵計劃」(School Improvement Incentives Project)的 98 所小學中，校長的角色與學生閱讀成就的關係	校長教學領導要透過學校氣氛來實現，藉由發展清楚的學校使命，和提供教師教學焦點，來影響學生成就。
Smith 和 Andrews(1989)	校長教學領導的程度對學生學業成就之影響	教師知覺到校長是高度的教學領導者時，學生的閱讀與數學成績顯著高於那些由低度、中度教學領導校長所帶領的學校。
Krug(1992)	校長教學領導與學生學習成就	認為教學領導者要有「使教學者相信何者為可能」的特質，因此主張校長教學領導需透過「教師滿意」與「教師承諾」來影響學生成就。
Pantelides (1991)	美國亞利桑那州和維吉尼亞州 125 名小學校長教學領導與學生學習成就的關係	校長教學領導與學生學習成就沒有顯著相關。
Wekesa(1992)	肯亞教師教學領導在學生學術成就上之影響。	首席教師的教學領導活動影響學生的學業成就。
Geiger(1994)	校長教學領導對學生學習成就之影響---以維吉尼亞州之小型高中為例	校長教學領導與學生成就有顯著相關。
Wongtrakool (1995)	101 名泰國中學校長及 639 名教師校長教學領導與學生成就的關係	校長教學領導與學生數學、科學、問題解決的思考能力均有正相關。
Sithole(1995)	教學領導對學校效能的定義和特徵：研究和實施	教學領導雖然間接影響學生學業成就，但對於學生其他的成果，例如：學習態度、自我評價與責任感卻有直接與間接的影響。

表 2-6(續)

Hunter(1995)	洛杉磯地區校長教學領導對學生學業成就的影響	溝通學校目標和提供教師誘因的校長教學行為可間接影響學生學業成就。
Springer (1996)	測量美國 15 所學校教師觀點，研究校長領導與學生學習成就的關係	高、低效能學校的校長行為有顯著差異。
Hallinger、Bickman 和 Davis (1996)	美國 87 所小學校長對學生閱讀成就的影響	提出校長領導影響學校效能模式，著重中介因素的影響。
Thomas(1997)	美國維吉尼亞高中學校教師知覺校長教學領導行為對學生成就水準的關係	校長教學領導與學生學習成就沒有顯著相關。

資料來源：研究者整理

綜合上述研究可發現，校長教學領導與學生學業成就之關係仍以支持其有相關者為多，研究結果也都顯示校長教學領導有助於學生學業成就，但更可從上述研究結果發現，許多學者在探討校長教學領導與學生學業成就之間的中介因素。研究者認為，校長教學領導與學生學業成就之間深受中介因素影響的重要性不容忽視，在綜合相關研究結果後，發現以「學校文化」或「學校氣氛」為中介變項的論點最為普遍。因此，本研究假設校長教學領導與學生學業成就之間有正相關，且特將「學校文化」當作中介變項，做為校長教學領導與學生表現之間的中介因素。

貳、教師領導與學生學業成就之相關研究

教師領導的研究在國內仍算少數，因此以教師領導(Teacher Leadership)為主題，探討其與學生學業成就之關係的文獻幾乎只有寥寥數篇。因此，本研究透過國外各大資料庫之搜尋，找出幾篇教師領導與學生表現之關係的相關研究。

Louis 和 Marks (1996)認為若學校教師的工作能以專業社群的方式組織起來，對學生的學業表現有正相關。Crowther 等人(2002)則揭露出教師領導對改善文化不利的中學學生的生活機會是重要的因素。Silins 和 Mulford(2002)在

研究中指出，當領導的來源分散在整個學校時，如果教師能在重要的領域被授權，學生的學習成果最可能有所改進。

Jackson-Crossland (2000) 研究教師賦權增能和教師責任感與學生學習成就和學生考試成績之關係，針對12 所學校217 位教師進行調查，結果顯示，教師賦權增能和教師責任感，與學生閱讀和數學的考試成績之間，具統計上顯著相關，但與學生學習成就則無顯著差異，由是推論，學生學習成就屬於一個複雜的構念，無法僅以教師賦權增能和教師責任感二因素解釋，還需深入探討其他相關因素。

Conway (2001) 研究教師賦權增能、教師信念、教師背景變項與二年級學生閱讀成就之關係，以美國中西部學區學校教師為研究對象，進行問卷調查，研究結果發現，賦權增能的教師，能站在學生立場來思考問題、解決問題，參與教育相關和教學密切的重要決策，願意花心思投入，對於學生學習效果幫助最大。

也有一些研究認為教師領導和學生表現之間並無顯著相關。Leithwood 和 Jantzi (2000)，對加拿大地區 1818 位教師以及 6490 位學生大規模的樣本研究，瞭解影響學生對學校投入的因素，結果發現校長領導對學生參與的影響比教師對學生參與的影響大，而且校長領導對學生的投入影響雖然是微弱(weak)但是卻是顯著的。Leithwood 和 Jantzi 更進一步闡釋如果學校校長的領導對學生的學業表現的衝擊是微弱的話，那麼，教師領導的衝擊則是更為微弱，他們認為教師領導的倡導者對其所宣稱的教師效能幾乎沒有證據支持，同時主張校長領導在學校變革過程重要的程度比教師領導更為重要。

Ross (1998) 以Kentucky 肯德基州150 所小學311 位四年級教師及學校學生為研究對象，研究教師賦權增能、教師效能、校長轉型領導與學生成就關係之間關係，結果顯示，學生學業成績，與教師個人教學效能和校長的轉型領導呈現高度相關，然而，教師個人教學效能與整體教師賦權增能層面卻呈現負相關；意謂學生學習成就來自於教師個人教學效能結果，但是只誇耀個人教學效能，反而減損教師的賦權增能，因為教師賦權增能所協助的，不僅是學生在教室中學業成績，還包括教育環境的許多重要決策，對學生助益更大。

最後，研究者將上述學者提出的研究發現做出歸納與整理，詳如表2-7：

表2-7 教師領導與學生表現之相關研究

作者	主題	研究發現
Louis 和 Marks (1996)	專業社群是否影響學生教室表現？重建學校中的教師專業與學生表現	教師領導行為中的專業社群之建立對學生學習成果影響最大。
Crowther、Kaagan、Ferguson 和 Hann(2002)	發展教師領導者：教師領導如何增進學校效能	教師領導可改善文化不利的學生的學習成就。
Silins 和 Mulford (2002)	學校是學習型組織-對教師領導與學生成果的影響	教師賦權增能與學生學習成果成正相關。
Jackson-Crossland (2000)	教師賦權增能和教師責任感與學生學習成就和考試成績關係之研究	1. 教師賦權增能和教師責任感與學生考試成績，具顯著相關。 2. 學生學習成就屬於一個複雜的構念，無法僅就教師賦權增能和教師責任感二因素解釋。
Conway (2001)	教師賦權增能、教師信念、教師背景變項與二年級學生閱讀成就關係之研究	1. 學生閱讀成績與教師賦權增能、教師信念、教師背景變項，無相關影響。 2. 賦權增能的教師，能站在學生立場來思考問題、解決問題，參與教育相關和教學的重要決策，花心思投入，對學生學習效果幫助最大。
Leithwood 和 Jantzi (2000)	校長領導與教師領導的影響：反覆論證	1. 教師領導與學生認同和參與並無顯著相關。 2. 校長領導與教師領導可透過學校組織影響學生對學校投入。
Ross (1998)	教師賦權增能、教師效能、校長轉型領導與學生成就之關係	1. 教學效能與校長轉型領導與學生成就呈正相關。 2. 教師賦權增能與教師效能呈負相關。

綜上所述，教師領導對學生學業成就影響之實證研究結果分歧不一，其中多數論點支持兩者呈正相關，也有負相關、無顯著相關及間接影響之其他論點。再者，其研究篇幅不若校長教學領導眾多，顯見大家對教師領導仍顯陌生。本研究為加深國人對教師領導的認識，並喚起對其之重視，因此，依據部分相關研究之結論，假設教師領導對學生表現有一定程度的正向影響，並且根據 Leithwood 和 Jantzi (2000) 的研究結果，假設教師領導也必須透過「學校組織」來間接影響學生參與和認同情形，最終目的乃希望藉由本研究對國內教師領導現況以及其對學生學業成就影響之探討，能為國內領導形式注入一股新的勢力，也能為學生學業成就增加更多正面的幫助。

參、校長教學領導與教師領導之相關研究

以校長教學領導與教師領導為主題之相關研究篇幅不多。因此，研究者採取較廣義的字詞，如校長領導或教師增權賦能來搜尋國內外文獻，試圖找出校長教學領導與教師領導之間直接與間接關係，以作為立論的支持。

Martin(1990)在美國中南部教育研究協會年會中發表的論文，調查了田納西 81 位教師對知覺其賦權增能的情況，並指出校長教學領導與教師賦權增能有顯著相關。

Leithwood 和 Jantzi(2000)在探討校長領導與教師領導對學生參與的影響時，透過路徑分析，發現校長領導與教師領導之間有顯著正相關，但強度很微弱。

Short、Rinehart 和 Eckley (1999) 研究發現，教師賦權增能和校長領導取向間具有相關，統計結果發現學校中賦權增能程度較高的教師，多知覺校長重視人際關係、採行人性關懷領導，以面對面溝通技巧來領導學校組織，並建立成員間的信任感。

Rinehart 等人 (1998) 研究教師賦權增能和校長領導之間關係，調查美國西北部 525 位小學老師，根據迴歸分析結果發現，校長的社交魅力和信任領導二因素，對於教師賦權增能最具影響力。教師賦權增能和校長領導之間關係呈現正相關。

Gonzales 和Short (1996) 研究教師賦權增能和校長權力基礎之間關係，校長權力根據可分為專家權、參照權、酬賞權、懲治權和法職權等五項，調查301 位中小學教師，結果發現校長以專家權、參照權和酬賞權三者作為領導權力基礎時，對教師賦權增能具有影響力，其中又以專家權最具影響力，換言之，校長以身作則，充實專業知能，應用行政經歷，營造學習型環境以激勵教師，協助教師賦權增能，將校長與教師間互動回歸專業對話，對於賦權增能助益最大。

Maher等人 (2000) 以學校文化為媒介，探討校長領導對教師賦權增能的影響模式，研究參加密蘇里學校改進計畫的8所小學與29所國高中，結果顯示，校長領導透過學校文化，以合作和關懷伙伴角色，來賦權增能教師，校長不僅扮演教學領導角色，還必須維繫並型塑學校文化。再者，校長領導並不能直接影響教師賦權增能，須融入參與決策和專業成長等因素，透過型塑學校文化以達成教師賦權增能。

Leithwood 和 Jantzi (2000)對加拿大地區 1818 位教師以及 6490 位學生進行大規模樣本研究，調查影響學生對學校投入的因素為何，結果發現家庭教養文化對學生的學校投入影響最大，再根據其建立的路徑圖，亦可發現校長領導與教師領導也呈現顯著正相關。

李淑芬 (1996) 在研究中指出，若校長採取民主化領導與管理，則教師參與校務決定之意願及實際機會會呈現正相關。

張慶勳 (2002) 認為影響教師參與校務決定的因素包括校長領導風格，但必須透過中介變項，如學校文化。所以校長領導風格也可以透過組織文化之型塑或重建影響教師參與校務決定。

最後，研究者將上述學者專家提出的研究結果做歸納與整理，詳如表2-8：

表2-8 校長教學領導與教師領導之相關研究

作者	主題	研究發現
Martin(1990)	校長教學領導對教師賦權增能之影響	校長教學領導與教師賦權增能有顯著相關
Fay (1991)	教師賦權增能的新典範：教師領導	教師領導者關心的是：教師領導與行政區別、維繫組織關係、教學與領導角色影響、

表 2-8 (續)

		儲訓發展領導能力、以及對學校師生的真正助益為何。
Braddy (1991)	校長領導風格與教師參與決策 (賦權增能) 之關係	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師普遍認為校長領導風格愈佳，教師參與度愈高 2. 校長若為女性且具有博士學位，教師參與度增加
Crum (1995)	領導風格與教師賦權增能關係— 德州伙伴學校教育改造計畫	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師賦權增能與校長領導風格，呈現高度相關。 2. 覺知校長領導風格，教師賦權增能的專業成長、參與決策、自我效能、自主性等達顯著，地位和影響力則無。
Gonzales 和 Short (1996)	教師賦權增能和校長權力基礎之關係	校長以專家權、參照權和酬賞權三者作為領導權力基礎時，對教師賦權增能具有影響力，其中又以專家權最具影響力。
Rinehart 等人 (1998)	教師賦權增能和校長領導之關係	校長的社交魅力和信任領導二因素，對於教師賦權增能最具影響力。
Short、Rinehart 和 Eckley (1999)	教師授權增能與校長領導傾向之關係	賦權增能程度較高的教師，多知覺校長以 human relation 重視人際關係、人性關懷領導，以對面溝通技巧來領導學校組織，並建立成員間的信任感。
Leithwood 和 Jantzi (2000)	校長領導與教師領導的影響：反覆論證	校長領導與教師領導之間有顯著正相關，但強度很微弱。
Maher、Mary 和 Carol (2000)	校長領導對教師賦權增能的影響模式— 以學校文化為媒介	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校長不僅扮演教學領導角色，還必須維繫並型塑學校文化，校長領導透過學校文化，以合作和關懷伙伴角色，賦權增能教師。 2. 校長領導並不能直接影響教師賦權增能，須融入參與決策和專業成長等因素，透過型塑學校文化以達成教師賦權增能。
Leithwood 和 Jantzi (2000)	校長領導與教師領導的影響：反覆論證	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校長領導與教師領導間有顯著正相關 2. 校長領導與教師領導對學校組織有顯著

表 2-8 (續)

		<p>影響，對班級情形則無。</p> <p>3. 校長領導與學生參與和認同之間有正相關；教師領導與學生參與和認同則無。</p>
李淑芬 (1996)	國民小學校長權力運用、教師參與決定與學校效能關聯性之研究	校長採取民主化領導與管理，則教師參與校務決定之意願及實際機會會呈現正相關。
張慶勳 (2002)	校長領導與學校組織文化變革與發展之研究	校長領導風格可以透過組織文化之型塑/重建影響教師參與校務決定。
郭逸瑄 (2002)	高級中學校長領導行為與教師賦權增能關係之研究	<p>1. 高級中學校長領導行為與教師賦權增能有顯著正相關。</p> <p>2. 校長的轉型領導和交易領導行為有利於提升教師賦權增能。</p> <p>3. 校長轉型領導行為中以個別關懷最具影響力</p>

資料來源：研究者整理

綜上所述，可發現校長教學領導與教師領導之間有直接與間接兩種關係。本研究提供的文獻以校長領導形式為主題的研究為多數，雖其定義廣泛，但仍可發現校長領導形式中以民主、溝通、合作、關懷的領導方式較容易促使教師擁有賦權增能的知覺，進而體現教師領導之內涵。因此，研究者根據文獻探討的發現，假設校長教學領導與教師領導之間有正相關，並決定在研究架構中加入「學校文化」作為中介變項，希冀透過中介變項能加強校長教學領導與教師領導對學生表現的影響。

