

國民中小學校長專業學習社群之 個案研究

劉鎮寧* 蕭德光** 鍾易達***

摘 要

本研究採個案研究法進行國民中小學校長社群的研究，以文件分析與訪談法蒐集文本資料，研究參與者包括4位國中校長、5位國小校長。本研究獲致四點結論：(1)校長社群由原本的任務小組更名而成，未建立具有凝聚力的共同願景，且運作過程部分校長的缺席率偏高或投入程度不足；(2)校長社群方案的內容與辦理型態過於多樣，致使主題缺乏深入討論與實踐，影響社群運作品質；(3)校長社群帶領人的角色功能與參與者的投入，也是社群運作的重要影響因素；(4)來自校長社群內、外部人員的案例分享、專業對話與心理支持，係校長獲得專業成長的主因。本研究的發現與結論，可作為校長社群運作的借鏡，亦可做為教育局（處）推動校長社群之參考。

關鍵詞：國民中小學校長、校長專業學習社群、個案研究

* 第一作者：國立屏東大學教育行政研究所教授兼所長

Email：educator@mail.nptu.edu.tw

** 第二作者：國立屏東大學教育行政研究所博士生

Email：cmark531219@gmail.com

*** 第三作者：國立屏東大學教育行政研究所博士生

Email：brava12345@go.edu.tw

壹、緒論

專業學習社群 (professional learning community) (以下簡稱專業社群)，係當代學校教育改革的重要機制 (Roy & Hord, 2006)。在一系列的教育政策與實踐中，專業社群具有促進參與者協作的功能 (Giles & Hargreaves, 2006; Vescio, Ross, & Adams, 2008)，亦能將學校的機械框架轉變為具協作性的結構，進而透過共學改善學生的學習 (Blank, 2013)。因此，在教室王國裡的教師，只要願意將彼此間的相互支持與共同成長，視為一種習慣與能力的養成，專業社群就能將侷限在教師班級內的個人知識，透過知識分享轉換為學校教師的集體智慧資本。

與教室王國裡的教師具有類似情況者，就屬校長辦公室裡的那個人。校長每天許多時間都是一個人在辦公室內的自我對話。倘若校長同儕彼此能夠組成社群，透過支持、互動，對於學校經營會是最大的幫助 (陳家祥，2020)。因為專業應該是一種可被反覆檢證、非見仁見智的觀點。亦即，專業的認定應避免個人主觀的見解或以事物的表象做論斷。王瑞堦 (2021) 認為校長若能主動與其他校長夥伴，成立跨校或跨域且長期經營的專業社群，在共同協行之下，係可探究教育的實務與共構跨校策略聯盟。簡言之，校長應知悉專業社群有助於個人尋求最佳的知識與實務，進而發展出新的策略與技能。尤其有效的校長專業學習社群 (以下簡稱校長社群) 必須是長期的、持續的參與、投入，且專業知識植根於實務和工作背景及脈絡之中。

就實務面而言，國民中小學校長社群，除了教育部國民及學前教育署所推動的《中小學校長專業學習社群運作實施計畫》外，另有各地方政府依據《教育部補助直轄市、縣(市)政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質作業要點》，在每學年度所據以推動的《校長及教師專業學習社群計畫》。基本上，校長社群的運作已日漸受到關注，運作的型態包括：讀書會、公開授課與專業回饋、同儕省思對話、建立專業檔案、案例分析、主題經驗分享、專題探討 (含專書、影帶)、行動研究、標竿楷模學習、專題講座等方式。

從研究成果面觀之，以校長社群為關鍵詞，從臺灣博碩士論文知識加值系統檢索，僅有 1 篇於 2010 年完成的碩士論文。至於期刊論文的部分，同樣以校長社群為關鍵詞，透過高等教育知識庫、華藝線上圖書館等兩個中文資料庫進行檢索，係有 7 篇研究成果，但論述性的文章居多數，顯見校長社群的學術研究有待強化。尤其當前教育行政

機關對校長社群政策與實務的重視，理應藉由學術研究強化理論、政策與實務彼此之間的關聯性。

綜上所述，本研究以國民中小學校長社群之個案研究為題，係有其研究的價值與必要性。具體言之，本研究目的有下列三點：

- (一) 了解國民中小學校長參與校長社群的動機。
- (二) 分析國民中小學校長在參與過程對校長社群運作的覺察。
- (三) 探究國民中小學校長在參與校長社群後對其專業成長的省察。

貳、文獻探討

一、校長社群的重要內涵與理論基礎

(一) 校長社群的基本概念

專業係指能為社會帶來價值與貢獻的工作，從事此工作者，需具有高水平的教育程度，且在某一特殊性的知識領域受過訓練（朱建民，1996）。而建立在此基礎上的專業社群，更加關注個人與集體的互動關係，使多個我的集合體轉化成集體的我們，體現由個體的殊異性到社群整體性的集體智慧歷程（梁金都、林明地，2015）。因此，校長做為專業社群的參與者，必須對社群、對個人負責，並承擔應有的責任（Hord, 2009）。此一專業社群重視校長個人在校長同儕之間的團隊學習、省思與展現專業領導的歷程及結果。

就校長社群的本質與功能來說，此社群係是具有共同規範與期望的公共實務學習社群（Baker & Bloom, 2017），校長透過社群的參與，不僅可提高溝通技巧與決策信心，亦可促進個人對自身行動的反思以及有效的時間管理。此外，校長也能夠藉此了解專業社群的重要性，並具備如何組織與推動專業社群。在此同時，藉由社群內校長同儕的互相協助與支持，校長們的表現比未參與社群之前，還要來得稱職與自信（Strand & Emstad, 2020）。據此而論，校長社群可促進校長對社群參與的認同感及歸屬感，重視彼此的分享、共享、合作與協作。

總而言之，在校務治理的過程中，校長往往被視為是學校變革的發動者與代言人，校長為落實對提升學生學習成效的義務與專業責任，理應同步思考如何促進與支持教

師的專業發展，創造提高教學品質及改善學生學習的校園文化（Strand & Emstad, 2020; Tupponce, 2018; Vanblaere & Devos, 2016）。為達成此一理想，校長可透過主動參與或建立校長社群，藉以提升個人的專業知能，對學校問題的改善得以獲得新的理解與行動，並將其運用在個人的領導作為上。

（二）校長社群的運作要素

本研究綜整相關文獻後，進一步提出校長社群的五項運作要素，茲分述如下：

1、共享願景與價值觀

從相關研究可知，專業社群必須建立在願景與價值觀的基礎上。例如：共享價值觀與願景（陳佩英，2009）；共享目的是領導社群最重要的工作之一（Ontario Principals' Council, 2009）；建立共識與願景（Lunenburg, 2010）；共享任務與價值觀（Dehdary, 2017; Lingam, 2019）等。質言之，專業社群不是一群人的聚會，它是有目標、具意義、願承諾、能行動的反饋群體。尤其校長社群屬跨校組成的型態，願景的訂定必須促使每一位校長角色功能的發揮。如果校長社群的組成未能在共享願景與價值觀的導引下，確保所有校長感受到尊重、積極、真實的參與，進行問題中心的反思性探究（Servage, 2008），促進校長專業發展的集體效益（Toole & Louis, 2002），就難以協助校長展現學用合一的素養。

2、信任與尊重的氛圍

信任與尊重可說是專業社群心理環境的核心要素（梁金都、林明地，2015；Pirtle & Tobia, 2014; Teague & Anfara Jr, 2012）。研究指出，專業社群的團隊合作，在於互相尊重的教育工作者，清楚展現對彼此決定的支持，並使用複數第一人稱代詞（we、us、our）傳達共同的期望。彼此之間明確表達讚賞與感謝，不做出損害其他成員的言論或行為（Jones, Bettini, & Brownell, 2019）。因此，營造信任與尊重的氛圍，促進良善、安全的互動環境，對校長社群來說，係必要之元素。

3、必要的時間與空間

以結構性的支持條件來看，專業社群的參與者必須提供必要的時間與空間（Teague & Anfara Jr, 2012）。因為參與者彼此之間需要足夠的時間進行思考與對話（David, 2009; Sacks, 2017），提供建設性的回饋（Pirtle & Tobia, 2014）。Dickson 與 Mitchell（2014）更直言，校長若要讓反思自身的經歷成為一種生活方式，就必須預留時間參與社群的學習活動，才能做到這一點。綜上所述，專業社群要從

經驗分享轉變為高水平的對話 (David, 2009)，必須提供明確的時間與空間，才能確保專業對話、培力與協作的有效進行。

4、內部與外部的支援

專業社群的運作需要內部與外部的支援 (陳佩英, 2009)。因為專業社群除了參與者彼此間的相互支持與共享外，也必須評估如何透過內外部的協助，促進社群運作的品質。例如：不可忽略落實於現場實作與專家角色的指導 (Sutcher, Podolsky, & Espinoza, 2017)；有效的專業對話需要豐富經驗的帶領人 (David, 2009)；所需的時間與空間，必須獲得組織內部的支持 (Dehdary, 2017)；培力與專業發展需要專家的協助等 (Murdaugh, 2017)。City, Elmore, Fiarman 與 Teitel (2009) 更指出，校長社群的運作需要有促進者的角色，藉以提升校長彼此間的對話品質。

5、反思的對話與行動

專業社群必須建立在持續反思與分享專業實務的基礎上 (Roberts & Pruitt, 2008)，進而將反思性的對話與行動，轉化為日常工作的一環 (Roy & Hord, 2006)。因此，學習不應只是取得一些新資訊或產生一些新構想而已，否則只要學了些新的語言、觀念或做法，就認為自己學會了，但行為卻毫無改變 (Senge, 1990)。簡言之，社群作為專業人員彼此之間品質關係的連結，必須使學習與改善成為可能 (Mahimuang, 2018)。因此，反思的對話與行動所獲得的改善及成效提升，係校長社群產出的關鍵。

(三) 校長社群的理論基礎

本研究考量校長社群的成員係由不同學校的校長跨校組成，且校長領導角色的發揮與實際需求，亦存有校際之間的差異，即校長社群與學校內部所推動的專業社群明顯不同。在綜整相關文獻後，本研究歸納出轉化學習 (transformative learning)、行動學習 (action learning)、系統領導 (system leadership)，係探究校長社群不可忽略的理論基礎，茲分述如下：

1、轉化學習

所謂轉化學習，係指成人學習者如何藉由重新定義問題並檢視其假設、內容或解決問題的歷程，進而改變個人思維習慣的過程 (Mezirow, 2012)。該理論認為成人階段的學習不再只是知識訊息的增加，主要著重在學習能夠使個人的經歷

變得更有意義，並可能導致信念、態度或參考架構的改變。觀點轉換即被視為是轉化學習的核心 (Merriam, 2018)。因此，校長在校務治理過程中所面對的挑戰，以及個人在校長社群經由專業對話所產生的反思及新的理解，係有可能觸發其檢視個人過去恆常的假設和價值信念，當這些恆常的假設和價值信念，已無法因應當前的問題時，就有可能導致信念、態度或整個觀點產生新的創見。而且此新觀點的內涵會比原本的慣性思考，更具包容性、且能容納更廣泛的經驗與意見。

2、行動學習

所謂行動學習，係指成人學習者能夠有效的學習，將新問題放進現存的知識中，並對問題解決歷程所採取的行動持續進行反思 (Rossett, 1999)。該理論主張以任務為學習工具，沒有行動，就沒有學習；沒有學習，就沒有深思熟慮的行動 (Pedler, 1997)。換句話說，行動學習重視行動與學習的平衡，藉由提問、反思與行動的過程，將隱性知識轉化為顯性知識再轉化為團隊的集體智慧，進而協助解決個人的問題 (林麗惠, 2011)。綜上所述，行動學習可以導引校長社群進行參與者的知識分享、知識的改變與重組，重新建構出新的知識。尤其透過不同經驗的交互作用，將可獲得更多元的見解，更有助於社群成員形成一個相互影響的價值鍊，促使校長在校務治理上獲得新的思維與根本上的改變。

3、系統領導

所謂系統領導係指透過合作、協作所進行的領導實踐，也是一種存在於系統領導人與數所學校之間的雙向互動與互惠的關係作用，進而引導學校產生變革所需的能量 (Harris, Brown, & Abbott, 2006)。該理論主張領導者運用其影響力，幫助鄰近或其他更多學校的進步與發展，藉以提升學校系統領導能量，促進教育系統中所有學校能夠有績效。系統領導的實踐與否，在於系統領導人有效的領導實踐活動 (吳清山, 2017)。而系統領導人指的就是跨域協作的關鍵人物 (Hargreaves, 2010)。據此而論，校長社群就是一種跨校協作的雙向互動與互惠的經營模式，透過經驗豐富與學養俱佳的校長扮演校長社群的系統領導人，擴大跨校之間的學習經驗，促使校長成為區域性或跨區域的學習夥伴關係，進而幫助校長在校務治理上有所改善。

上述理論具體強化校長社群的運作基礎，重視觀念轉化而成的方法、規則及程序，參與者必須與其它成員有所交集；必須將注意力集中在團隊學習與不斷反思的過程，

進而在此動態歷程達成預期目標。

二、校長社群相關研究之探討

本研究主要從校長社群的效益與校長社群的困境兩個向度，進行校長社群相關研究的探討，茲分述如下：

（一）校長社群效益之評析

從研究發現的角度觀之，校長社群的運作對校長推動十二年國民基本教育活動是有助益的（丁一顧、葉玉玲與江姮姬，2018）。且校長社群對校長個人、學校教師的專業發展、學生的學習成效的助益，相關研究均抱持相當高度的肯定與期待（丁一顧、葉玉玲與江姮姬，2018；王瑞璿，2021；林志成、周雯娟，2021；梁金都、林明地，2015）。

除此之外，校長社群為校長提供了與校長同儕相互學習的機會，可藉此對教學領導有深刻的理解，並制定融入日常工作的策略（Barnes, Camburn, Sanders, & Sebastian, 2010）。校長社群可以成為改善校長領導實務的重要場域，藉由與其他校長的持續反思、合作，促進有效教學，能使得面對日常事務的孤立狀態獲得改善，進而瞭解自己的領導實務（Barnes, Camburn, Sanders, & Sebastian, 2010; Hipp & Weber, 2008; Strand & Emstad, 2020）。當校長具有實際參與校長專業學習社群的經驗，更能夠對教師成立或參與社群的需求有更深入的了解（Hipp & Weber, 2008），更願意為自己學校的教師成立社群（Strand & Emstad, 2020）。

（二）校長社群困境之評析

從相關研究分析可知，要成功推動校長社群，其實並非易事。因為校長社群缺乏研討的主軸，活動缺乏延續性，未詳細說明內容與運作方式，且未聚焦在與學生學習成效有關的基礎上（吳俊憲、蔡淑芬與吳錦惠，2015）。除此之外，校長社群在運作上也面臨校長專業成長意識不足、社群願景目標不清、召集領導意願不高、認同歸屬情感不深以及支持條件的資源不夠等困境（梁榮仁、唐永安，2019）。丁一顧、葉玉玲與江姮姬（2018）的研究則是發現，時間不足是校長社群運作的最大困境。

國外的研究也指出，校長專業發展面臨最大的障礙也是時間不足（Levin, Leung, Edgerton, & Scott, 2020; Nasreen & Odhiambo, 2018）。另有研究結果指出，並非所有參與校長社群的校長都能認真關注個人、社群成員與學校的實務及改善，以致校長社群

預期的成效未能實踐 (Piggot-Irvine, 2006)。甚至有些校長對個人所參加的合作方案或會議，就直接冠予校長社群的名稱 (DuFour & Reeves, 2016)，但實際上，也只是蹭了當前的趨勢，認為自己也有參與校長社群。

綜上所述，雖然校長社群的運作有上述困境或問題的存在，但校長社群對校長所產生的效益是毋庸置疑的，除了對個人在校務經營、領導與管理上產生助益，也會因社群任務的不同，促進校長的專業領導，例如：課程領導、教學領導、跨領域課程發展等社群。而且校長社群的運作，不僅可以是同一教育階段的校長所組成，也可以是跨教育階段、跨領域、跨區域甚至跨國等方式進行。因此透過校長社群的研究必可豐富其學術內涵；在實務應用上，可導引更多的校長關注校長社群，驅動更多的校長願意實際參與，為校長的持續專業發展開啟另一個新途徑。

參、研究設計與實施

一、研究方法與工具

本研究為個案研究，主要以訪談法與文件分析法為主，藉以進行相關文本的蒐集。個別訪談於 2021 年 6 月中進行，歷程包括：1.確立訪談題綱；2.邀請訪談對象；3.確定訪談方式；4.取得該個案社群的方案文件並進行訪談；5.進行文本資料的分析等五個步驟。本研究的訪談題綱如下：

- (一) 您為什麼會參與這個校長社群，是基於何種原因或動機？
- (二) 您所參與的校長社群是如何運作的？這種運作方式有何優點或限制？為什麼？
- (三) 您所參與的校長社群，您有覺察到那些現象的發生是不利於專業社群的運作？為什麼？
- (四) 您在社群運作的過程中，有發揮那些促進社群運作的角色功能嗎？為什麼會想發揮此角色功能？您有感受到其他校長有發揮何種的角色功能嗎？請舉例？
- (五) 透過校長社群的參與，您個人有獲得哪些具體的專業成長？

二、研究參與者

本研究之個案為臺灣某縣市為推動校長社群，透過徵件、經審查並獲得經費補足，且由國民中小學校長所組成的專業社群。為能確保該社群具有研究的意義與價值，研究者經徵詢該縣市教育行政主管機關與協助辦理該業務的學校校長推薦，並獲得該社群校長的同意後，始確定本研究的個案。該社群的成員共計有 15 位，最後邀請 9 位校長為本研究的研究參與者。本研究邀請研究參與者的標準，係以每次皆能出席社群運作的校長為主，如此才能獲得校長校群運作歷程更為完整的訊息，9 位研究參與者個人的代號與相關背景，如表 1 所示。

表 1

訪談對象一覽表

| 代號 | 性別 | 教育階段別 | 學歷 | 校長年資 |
|----|----|-------|----|------|
| P1 | 女 | 國小 | 碩士 | 13 |
| P2 | 女 | 國小 | 博士 | 9 |
| P3 | 女 | 國小 | 碩士 | 4 |
| P4 | 男 | 國小 | 碩士 | 12 |
| P5 | 男 | 國小 | 博士 | 5 |
| P6 | 女 | 國中 | 碩士 | 4 |
| P7 | 女 | 國中 | 碩士 | 4 |
| P8 | 男 | 國中 | 碩士 | 10 |
| P9 | 男 | 國中 | 碩士 | 9 |

三、資料處理與分析

針對訪談文本與社群方案的資料分析，在步驟上依序為：1.資料的檢視與摘記；2.訪談逐字稿資料，例如：P1-06-1-2 的編碼，P1 代表第 1 位校長、第二碼-06 代表訪談月份、第三碼-1 代表訪談題綱第 1 題，第四碼-2 代表摘記於逐字稿的第 2 頁文本，P1-06-1-2-3 的後面兩碼-2-3 表示跨頁，係摘記於逐字稿的第 2 頁到第 3 頁的文本。至於 D1 則代表該社群方案的文本；3.進行文本分析並尋找彼此間的關係，提出本研究的

分析與討論架構；4.進一步針對文本做出關聯性的詮釋，並進行文本的再覆核；5.進行相關文獻與理論的討論；6.提出本研究的結論與建議。

四、研究的信實度

為強化本研究信實度，本研究採取的主要措施如下：其一，在訪談前，研究者為確保研究參與者對訪談題綱題意的理解，先徵詢部分受訪者的意見後，確認訪談提綱為研究參與者所掌握後，再進行個別訪談，訪談過程同時確認文本資料的正確性並獲得更深層的意義。其二，研究者長期投入校長課程與教學領導的研究，近年來也實際帶領校長社群，研究期間亦能廣泛且周延的閱讀相關文獻。因此，在研究過程應有助於引導研究參與者深入的對話與探究。此外，在文本分析的過程，為避免過於主觀的詮釋，也會持續檢視個人的經驗背景，並適時調整不當之處。其三，本研究透過來自不同研究參與者的訪談文本，以及該社群的方案文本，探析文本脈絡的意義，再透過整體到細部的來回檢視，達成對整體文本的理解與詮釋。

五、研究倫理

研究者在邀請訪談對象時，即主動告知本研究知情同意書的內容，包括：逐字稿的保密責任、每一位受訪者皆以代號稱之、過程中會尊重受訪者的意願，可選擇暫停或退出研究。此外，研究者基於學術研究的嚴謹規範，對於受訪者的內容，係秉持真實且完整的呈現，以價值中立作為文本分析的基礎，期使本研究結果能具體反映出真實的情形。

肆、研究結果分析與討論

一、從任務小組轉型為專業社群，係校長參與社群的主要原因

從文本分析可知，參與該社群的校長因承擔該縣市精進教學的相關子計畫，遂將原本的任務小組轉型為專業社群，期使藉由社群的成立，增進彼此的對話、分享與提升領導力。

參加社群是因為自己承擔精進教學計畫，所以我認為加入社群應該是我的職責。加上同一社群的人，通常同質性比較高，也比較有話講，也比較可以講

話，想做點什麼，找自己比較熟悉一點夥伴，會比較有趣。(P1-06-1-1)。

因為精進計畫的關係，本來就應該在課程和教學上增能，所以毫不猶豫地就參加了 (P2-06-1-1)。

因為協助精進計畫的撰寫與執行，成員必須時常聚在一起專業成長，因此就相約成立專業社群，利用經費邀請專家學者專題講座，促進成員的專業成長，同時也透過此社群分享彼此的治校經驗與甘苦談 (P8-06-1-1-2)。

這一次我們參與的一個動機就是大家是志同道合的一群，而且呢，還希望所有共同的時間，才能夠找到適合，且比較長的時間，好好來針對相關業務能夠做一些討論，除了課程領導方面，校務推動上的內容，也能夠一起來增長 (P9-06-1-2)。

綜上所述，以任務導向為前提的校長社群，雖可形成專業領導的聯合行動體 (陳佩英, 2009)。但參與者必須將學習內容集中在重要事項，不僅要支持學習計畫，也要進行有意義且基於真實問題的學習 (Sutcher, Podolsky & Espinoza, 2017)。再者，校長社群係由一群志同道合的校長所組成，雖然在一起共學的時間增加，也能促進校長之間共同的能力。但此機制若要符應專業社群的基本規範，必須在社群願景的引導下，透過社群分享、實踐並獲得成員回饋 (Baker & Bloom, 2017)，也要在工作中反思、分析與解決問題，將獲得的新知識及技能投入在學校的改進工作上 (Sutcher, Podolsky & Espinoza, 2017)。

二、校長社群運作歷程的分析與討論

(一) 校長社群具多元化的運作方式，但活動內容過多及部分校長的缺席率偏高，無助於社群主題的深化及實踐

該社群在運作過程主要透過專題演講、同儕對話、經驗分享與實地參訪等方式進行，對社群運作來說是相當重要的維運基礎。

有邀請專家學者指導、分享，有同儕互動討論、彼此解茫及解盲，實地參訪體驗學習 (P1-06-2-2)。

運作方式很多元也很彈性，專題演講、經驗分享、同儕省思對話、教育參

訪等方式都有，甚至是複合性的進行。有一次上半天的科技教育參訪結束後有臨時加了下班天的高中參訪行程，得到意外的收穫和驚喜（P3-06-2-2）。

每次安排之社群主題及內容彈性多元，由認領負責的校長擔任主持人，善用校長的人脈及專長，規劃專題講座、經驗分享、同儕對話、實地參訪，結合正式及非正式課程活動進行（P7-06-2-2）。

但綜觀文本與該社群的方案可知，社群所規劃的活動內容過多，包括：素養導向教學策略、校訂課程、自造者與程式教育、環境教育、多元文化、學校創新經營、主題式教學、沉浸式教學模組、能源教育等（D1）。

從表面效度觀之，多樣化的活動內容似有開拓視野、增廣見聞的作用；但實際上，如果內容過多，甚至每次更換一個主題，必然無法進行深入的探討，對領導者的實踐乃至校際間的省思回饋，實無助益。

點狀式的課程，缺少脈絡、層次及架構，只具廣度未見深度，整個下來沒有延續性，無法對一個議題做深度的探究及對話（P1-06-2-3-4）。

較少深入課程、教學與評量的連結及跨領域素養導向課程的設計，或是課程領導人角色的內涵，對學校課程的發展助益不大。沒有持續聚焦並深化校長如何帶領學校課程，雖然聘請了厲害的專家學者擔任講座或邀請了優質的校長分享經驗，但大都屬於聽講式的參與，比較無法為校長作為學校課程領導人該如何發揮的課程領導角色加分。（P2-06-2-2-3）。

無脈絡性的整體規劃，增能的成效不佳；缺乏實作產出性的課程，沒有後續追蹤的作為，易流於形式性的研習模式（P5-06-2-2）。

綜觀上述現象，並無助於社群主題的深化及參與者的領導實踐，也可能使得校長對社群運作方式產生錯誤的認知，一旦形成刻板印象會直接影響其對社群運作的看法。不僅無法瞭解社群運作的正確方式，更有可能影響個人在未來組成社群或對校內教師社群做出錯誤的指導。

賴協志與曾大千（2019）即指出，校長參與專業社群應當具有共同關切的焦點及願景，才能達成專業知能提升的目標。Hipp 與 Weber（2008）也提到，校長社群要能

夠協助校長建立跨學校的能力，才能提高所有學校的可持續性。不論是上述那一種觀點，最重要的關鍵就是在共同願景與價值觀的導引下，聚焦於可被探究及需要被解決的校務經營問題。參與社群的校長必須知道如何從群體中學習到更多、如何促使自己更有效的學習，才能夠形成跨校經驗的視野與知能，絕非是藉由多樣化的活動內容，就可強化個人領導與校務經營的能力。

此外，從訪談中亦發現，校長的出席率是社群運作的另一問題。有研究參與者指出，校長的缺席率很高（P3-06-2-2）；不利於專業社群運作的關鍵就是出席率（P7-06-3-3）。

也有受訪者覺得今年社群的參與度，對團體動力的形塑、個別成員所產生的疏離感，很有可能影響明年社群的運作。

缺少約束力及向心力，社群成員常常因其他事情就不參與，社群進行不穩定，有時人很少，沒有團體動力（P1-06-3-4）。

部分成員參與度很低，或許是學校事務太繁忙，幾次活動沒來參與之後，會有個別的疏離感，對組織的向心力產生破口，擔心因今年社群參與度太低會選擇明年退出社群（P8-06-3-3）。

普遍來說常常缺席、無法出席的成員，大概就是固定，也是有一些不利於我們社群的發展。另外我比較擔心的，就是新的年度新的召集人如何才能夠進一步來規劃校長社群成長的相關課程（P9-06-3-4）。

有研究參與者認為應該是受到校長工作角色的影響，導致無法完全參與社群的運作。例如：

原本安排去 00 縣某國中的行程因時間無法配合或突然取消人數過多，最後只好更改參訪學校（P3-06-2-2）。

常常是計畫趕不上變化，因為大家校務繁忙，有時處理學校問題和家長社區臨時來訪，都讓人感到懊惱，尤其是遇到很有興趣的主題時更是覺得可惜（P6-06-2-2）。

因為成員都為校長，每天校務繁忙，要處理的事情繁多，雖然校長社群內

容精彩豐富，外加熱情的社群召集人邀約會後非正式美食饗宴課程更吸引大家，但要抽出時間全勤參加也真是一大挑戰（P7-06-2-2）。

針對校長參與社群出席率不高的情形，係與相關研究結果（丁一顧、葉玉玲與江姮姬，2018；Levin, Leung, Edgerton, & Scott, 2020; Nasreen & Odhiambo, 2018；Piggot-Irvine, 2006）相呼應。但 Hipp 與 Weber（2008）、Strand 與 Emstad（2020）、Stoll 等人（2018）的研究結果，係與上述研究結果不同。此一情形可能是因為每一個校長社群都是獨立運作的個體，人員的組成會對社群的運作產生不同的影響作用。

就實務而言，校長除了例行工作外，確實會有突發狀況或外賓臨時來訪，但校長本來就不可能每天都在學校，而社群也不會常常需要校長離開學校。但在此值得省思的問題是，校長治校過程的賦權、授權還是親力親為。所謂賦權增能係指學校相關人員發展自我的提升以及解決個人問題能力的一連串歷程（Short, 1994）。授權則是將完成某項工作所必須的權力授給部屬人員，只授予權力，不可托付完成該項工作的必要責任，有效的授權是一項重要的管理技巧（漢語辭典，2021）。

據此而論，校長本可彈性靈活的運用賦權或授權，培養學校主任的領導與管理能力，而非大事小事都要由校長本人親力親為。換言之，教師領導（teacher leadership）與分佈式領導（distributed leadership）的理念，應當要能落實於校園中。在此同時，做好時間管理也必須成為校長的重要習慣。當校長不對社群整體規範做出共同的努力，就不盡然會為社群提供必要的時間與空間；如此一來，對於形塑支持性的協作文化，也會帶來負面的影響。

（二）社群召集人對現況的遷就、部分校長對社群期待所產生的落差，無助於校長社群的運作

該社群在運作過程中，召集人常為顧及校長出席的意願，調整原本訂好的時間、活動內容或運作方式。此情形亦有可能造成原本可參與的校長，無法出席或必須調整既定的行程，才能配合該次的社群活動。此外，遷就現實所做的調整，若偏離原先設定的主軸，也會使得社群目標難以落實。

社群召集人常常遷就學員們的狀況，不好意思要求大家，導致社群時間常常改來改去；會產生臨時通知，不太想參加的念頭（P1-06-3-4）。

召集人體諒參與校長平常業務繁忙，因此，在規劃增能課程時採取比較輕鬆的方式進行，如講座及參訪活動，或是跟課程與教學領導增能主題較不相關的活動，以提升成員參加意願，但也因如此，社群運作的成效難以符合預期成效，易被歸於流於形式（P5-06-3-3）。

尤其原本方案所規劃的活動內容就很多樣，並沒有因為彈性調整而變得聚焦，仍然呈現多樣化的狀態。實際上，社群主題為課程與教學領導，運作的軸線就必須建立在如何幫助校長成為課程與教學的領導者，這是社群的願景也是社群努力達成的目標。

相關研究指出，專業社群是去個人化的實踐、是協力合作的、也是共享專業的(Louis, Kruse, & Bryk, 1995)。社群的運作必須確保輸入與產出之間的有效連結，避免因人而異的運作型態。此外，本研究亦發現，其實某些校長是期待能有所增能才參與社群的運作，一旦此種期望未能被滿足，就有可能會影響後續參加的意願。

沒有持續聚焦並深化校長如何帶領學校課程，雖然聘請了厲害的專家學者擔任講座或邀請了優質的校長分享經驗，但大都屬於聽講式的參與，比較無法為校長作為學校課程領導人該如何發揮的課程領導角色加分（P2-06-3-3）。

社群成立初應先討論建立運作共識，讓成員對社群運作的目標與方式提出想法、意見及建議，再請召集人依所形成的共識安排或分配任務給其他成員，一起共同協助社群運作，一來能減輕召集人的工作負擔，二來顧及成員對增能課程的期望與需求，以提升社群運作之成效（P5-06-3-3）。

此外，更有校長直言：有些校長並非以社群主題而加入社群，若僅為必須參加社群的目的而參加，會影響對社群的認同與參與度（P4-06-3-3）。因為當初該社群的成立，因工作任務才決定透過社群將大家整合在一起，並無所謂參與意願的調查，對某些人來說，就會變成被決定要參加所以只好參加的情形。據此可知，部分校長參與社群的高缺席率，其原因就不言而喻了。

總而言之，從上述（一）與（二）的分析討論中，更加確定認同感、共同語言、歸屬感與價值觀，對社群經營的重要性（Strand & Emstad, 2020）。在此同時，也凸

顯出人際互動、時間、架構與帶領社群的技能，係發展校長社群需要解決的因素(Servais, Derrington, & Sanders, 2009)。如此一來，社群的運作才能將整體能量與規範轉變為變革的力量 (Mahimuang, 2018)。

(三) 部分校長只是純粹的參與者兼輪值紀錄，僅少部分的校長覺察到個人角色功能的發揮

該社群的運作主要由召集人擔任總召，負責社群活動內容的規劃、撰寫並掌控經費的運用。每次活動由一位校長負責安排活動場地、講師聯繫等工作，另一位校長負責記錄及撰寫成果報告。此一機制雖然可讓每一位校長都能參與社群的工作，但在社群運作過程更需要校長能夠展現反思的對話與行動，以及彼此之間的相互支持與資源共享。

本研究發現，有部分校長覺得自己純粹只是一個社群的參與者。

我純粹只是擔任社群學員，並負責撰寫某次的成果報告 (P1-06-4-5)。

我覺得自己好像只有聯誼的功能，因為幾乎都是被動參與，所以並沒有促進符合社群名稱積極運作的角色功能 (P2-06-4-4)。

我比較是參與者的角色，積極配合參與，需要出力協助之處絕不推辭 (P4-06-4-4)。

說有發揮促進社群運作的角色功能似乎很心虛，僅擔任參與者的角色吧 (P6-06-4-4)。

在社群運作中，排除萬難出席社群是我們這種角色的功能，屬於積極參與及認真學習的角色 (P7-06-4-4)。

有少部分校長則是具體發揮了社群參與者的角色功能，例如：身為社群一份子，我會針對當次研討的議題，提出見解與建議，因為身為校長對教育相關的議題應該有批判思考，提出解決問題的能力 (P5-06-4-3)。另有校長提到：能適時參與討論，針對分享的內容與自己切身需求相關的，也都能夠深入討論、請教 (P9-06-4-5)。

總而言之，大部分校長並未發揮社群參與者的角色功能，有可能是校長對社群運作機制的不了解，亦有可能是被動參與下的自然反應。照理說，專業社群應該是參與者共享願景、一起學習、一起領導與共享實務 (陳佩英，2009)。集體學習、同行協作

更是專業社群不可或缺的重要特徵 (Roy & Hord, 2006)。Kelley (2016) 更直指，坐在辦公桌後面的校長要捲起袖子成為真正的實際領導者。因此，校長社群要能獲得高品質的專業發展，必須是參與者對學校治理的熱望，以及對社群的承諾與務實投入，方可竟其功。

綜上所述，本研究針對校長社群運作所歸納的影響因素，係與吳俊憲、蔡淑芬與吳錦惠 (2015)、梁榮仁與唐永安 (2019) 的研究主張部分相同。最大差異在於本研究發現社群活動內容的多樣化及部分參與者的高缺席率，無助於社群主題的深化及實踐。簡言之，如何規劃校長社群的方案內容？如何讓校長對專業社群具有正確的認識與態度？以及如何在校長社群運作過程給予必要的輔導與協助，值得在相關實務工作上予以推動並落實。

三、校長參與專業社群後的省思

(一) 校長普遍認為透過學校的案例分享與參訪，有助於個人的專業成長

從文本分析中可具體了解，透過案例學校校長的現身說法或實際進行個案學校的參訪，係校長在整個社群運作過程中，感受最為深刻的部分。因為分享者與學習者都是校長，所談論的話題容易引起共鳴，甚至具有立即可用的價值。

參與社群可以接觸到不同校長對課程與教學領導的作法與想法，像 00 縣某國中的校長，發展學校特色課程，從意念發想、形成策略、激勵同仁、募集資源、及媒體行銷...等，這些都讓我再一次省思自己的學校領導作為，當校長 13 年了，有些惰性、習性、及慣性，看看別人、想想自己，教育熱情似乎有那麼點再次溫熱起來 (P1-06-5-6)。

00 縣某校長分享治校經驗，其中一個計畫提供我在課程成果與社區參與活動的鏈結經驗，可以做到長期而深度的學生和家庭、社區情感的引動。在科技教育與實驗教育參訪，00 市某國中科技教育資源運用，看到科技向下扎根到國小教學的推廣可能性；00 縣某國中的實驗教育，打破原本講授式、引導式教學的傳統思維框架，從相信學生自主學習、互動共好的起點進行教學模式重組，產生不同的教室學習風景 (P3-06-5-3)。

某校長分享如何克服學校的困境，研發校訂課程，成功翻轉小校命運，其

對教育的專業熱忱與態度令人敬佩，而創新校務經營的方法一樣值得借鏡（P4-06-5-4）。

邀請 00 縣某國中校長分享她過去在 00 國中及 00 國中的計劃，尤其是 00 國中屬於偏鄉小校，她如何尋找外界支援提供學生多元學習，讓喜愛戰鼓的學生逐夢圓夢的分享緊扣我的心，也呼應我目前的治校理念，提供學生多元學習的舞台，開發學生潛能及尋找自信，期待活絡學生的學習（P7-06-5-4）。

針對 00 縣國中校長的努力成果，我想他的用心付出，能夠對我造成部分的影響（P9-06-5-6）。

綜觀校長對個人專業成長的省察，更加印證成人教育學者 Knowles（1990）對成人學習的基本假設，即成人的學習取向是生活中心、任務中心或問題中心。成人對於能夠幫助他們完成人生任務或解決生活上的問題都會積極的學習。Knowles, Holton 與 Swanson（2014）更指出，成人學習者重視知識學習的即時應用。Peterson（1983）也主張成人學習係問題中心，而且成人選擇所要學習的內容與技巧，大部份與其發展階段的任務有關。簡言之，上述論點刻正呼應本研究所歸納的結果。

（二）校長彼此之間的專業對話及心理支持，是參與專業社群的另一成長收穫

參與社群的校長普遍感受到在社群運作過程中，來自社群成員彼此之間的專業對話，對個人在校務經營管理或課程與教學推動上的助益，此一情形，係與前述學校的案例分享具有相同的特性，均來自實務上可茲參採的意見，主要差別在於一個是來自社群外有系統的案例分享，一個則是普遍存在於每次社群運作過程，屬非計畫型但有同樣效果的經驗分享。

因為參與的校長是很熟的夥伴，較會分享彼此辦學及學校內部的狀況。透過同儕經驗分享及省思對話，對於自己的校務經營，有了不錯的建議及提點；也瞭解不同背景學校，校長應該有的領導思維及與處遇方式。校長在學校裡是比較孤單的角色，校長社群是同溫層的團體，價值觀及處境比較雷同，可以給彼此較多的心理支持（P1-06-5-6）。

透過社群成員的專業對話，讓我在瞭解不同型態學校的校長在課程與教學

領導的思維與運作方式須因地制宜，要思考各校在學校規模、師資結構、學生特質、校本課程、教師教學、校園氛圍及社區文化等的面向之間的差異。因此，可將社群中所習得的專業知能，進行反思，檢視現在任職的學校實際運作的情形，以思考並尋求改善校園內課程與教學的現況（P5-06-5-4）。

透過彼此的經驗分享與標竿學校參訪可彌補自己治校的盲點，而且透過同溫層的互相取暖可療癒每個校長的挫折感。專家學者的專題講座可提升課程教學上的專業，在規劃精進教學的年度計劃有很大的助益，補充新的能量可幫助自己跳脫固有的框架（P8-06-5-4）。

另一重要成長則是來自校長彼此之間的心理支持，因為有了足 的信任，更有助於進行公開且真實的對話。換言之，基於相互的信任，可交談、可提問，讓社群成員間的互動連結成為彼此成長的基礎。

每次聚會的取暖、分享、支持、鼓勵，這些同儕間心靈支持或許是無形卻巨大的收穫，讓我產生能量回到學校（P3-06-5-3）。

社群能讓人尋求支持和溫暖，而且有話直說的氛圍讓人信任，甚至資深校長會提供很多想法和曾碰撞過受傷的案例，感覺自己不是孤單的（P6-06-5-4）。

當在學校遇到挫折或困難時，夥伴利用聚會時得以即時提供建議及輔導，支持與鼓勵，思緒得以梳理，受困的心靈得以修復，注入滿滿的正能量再回到學校（P7-06-5-4）。

綜觀上述，建立一個公平、真誠與務實的言談情境，對社群運作至關重要，才能使得專業對話、深度匯談的效益，產生最大化的效果（劉鎮寧，2020）。整體來說，該社群的運作確實能夠聚焦在教育領域的專業對話，也能使得參與校長從中獲得歸屬感，此一結果，係與陳家祥（2020）的主張相同。至於從A. H. Maslow的需求層次論觀之，該社群的運作係可同時滿足參與校長在愛與隸屬或自尊的需求（引自張春興，1994）。

四、綜合評析

以國民中小學校長為主體的校長社群，在形式上絕對符合社群成立的基本要求。

但把校長們聚集在一個社群裡，校長們真的能彼此為社群的運作相互學習創造集體智能嗎。從本研究發現可知，雖然部分校長覺得社群具有正向價值，例如：透過案例分享強化經驗，提供專業對話與心理支持。但本研究發現社群的主題與內容規劃不符、高缺席率、參與的校長未發揮個人角色功能、部分校長對社群期待產生落差感，反而凸顯出部分校長所獲得的正向價值，並非是在社群方案的導引下，所獲得的共同成長。

在此亦值得思考該社群校長的參與動機，係因原本的任務小組轉型為專業社群，而任務小組時期的運作機制是否符合專業社群的運作要素，抑或是校長們是否能進行轉化，促進該小組的轉型成功。但從所顯現的相關問題論之，此任務小組要能成為專業社群，仍有待釐清與克服相關的問題，才能發揮社群的效益。

實際上，在許多情況下，校長依靠其信仰體系、價值觀、過去的經驗與知識做出判斷。通常偏向個人化，無法客觀的看待情況 (Bradshaw, Powell, & Terrell, 2002)。換句話說，一個人與另一個人是有所區別的，具有恒常性與特徵性的思想、情感及行為模式 (Phares, 1991)。因此，社群內理想言談情境的建構、團體動力的形塑，實有必要透過有經驗的社群帶領人，有技巧的讓參與者彼此分享訊息、觀念、事實或態度，謀求社群發展的契機與共識，帶動校長社群的集體效能。Timperley, Wilson, Barrar 與 Fung (2007) 的研究亦指出，透過外部專家的引導，在討論中添加其他知識，從而挑戰討論的基本假設，進而透過社群成員的相互支持，並產生強烈的自我效能感。

再者，本研究也發現該社群每次所進行的活動內容都不同，而且一個活動就對應一個目標，即便內容豐富但不聚焦。若從內化經驗、解決問題、增進能力，進而精進校長的領導實務觀之 (賴協志、曾大千, 2019)，該社群其實並無法對某一主題進行系統化、脈絡化的深究。照理說，方案規劃 (program planning) 不可忽略與該主題有關的脈絡關係 (Hughes Jr, 1994)。方案規劃是透過規劃、設計、執行、評鑑並達成某些期望結果的過程 (魏惠娟, 2007)。已故學者黃光雄教授 (1996) 亦曾提出，成人教育方案規劃為成人教育的核心。而校長的專業發展活動即屬成人教育的範疇；因此，必須重視方案規畫對專業社群的重要性。

本研究之個案係以提升校長課程與教學領導為方案的主題，為符應此主題就必須同時考慮影響校長課程與教學領導的脈絡問題與研究資訊，更要從過去被證明有效的技術或方法切入，尋求有意義的教育作為。雖然詳細的方案不能保證一定成功，但確定會增加方案成功的機率 (Caffarella & Daffron, 2013)。職是之故，對於校長社群

的推動，撰擬社群方案的校長應當具備方案規劃的能力，也應擁有與該社群主題有關的知能，或能夠主動尋求外部支援提供協助。

最後，本研究透過校長社群的五個要素，據以檢視本研究結果可知，共享願景與價值觀、必要的時間與空間、反思的對話與行動等三個要素有待強化，尤其校長對社群運作的認知要有更多的關注，因為校長社群是在共同願景下的集體活動（Lingam, 2019）；在此同時，社群運作還必須具備清晰的目的與結構（Pirtle & Tobia, 2014; Sack, 2017）。因此，校長對社群願景以及預先規劃的社群活動時間，應給予實際的承諾、支持及參與。再者，有意義的社群學習應植基於學校真實的問題（Sutcher, Podolsky, & Espinoza, 2017），且要能觸發校長進行反思性的對話與行動，此部分也是個案社群未能掌握的重點。至於信任與尊重的氛圍、內部與外部的支援，從校長在參與專業社群後的省思中可知，係符應校長社群的運作。

伍、結論與建議

一、結論

（一）校長社群由原本的任務小組更名而成，未能建立具凝聚力的共同願景，且運作過程部分校長的缺席率偏高或投入程度不足

本研究的校長社群，原本是某縣市執行教師專業發展業務有關的任務小組，該小組在召集人的倡議下，將任務小組轉型為專業社群。但該小組並未因更名為專業社群，進一步釐清與討論如何經營此社群，致使社群運作缺少了共同願景與價值觀，社群成員除了做著以前任務小組的工作，只是再多了幾次的學習活動。除此之外，該社群在運作過程中也出現部分校長的高缺席率或參與校長的投入程度不足。因此，一個已形成慣性模式的工作小組，要轉變成專業社群的運作模式，必須轉化個人的觀念與行為，重新認識與理解為何參與與如何投入專業社群，才能避免社群成員處在鬆散連結的情況下，無法展現專業社群的功能。

（二）校長社群方案的內容與辦理型態過於多樣性，致使主題缺乏深入的探討與實踐，直接影響校長社群運作的品質

本研究發現，以校長課程與教學領導為主題的校長社群，所規劃的活動內容過於

多樣，又搭配不同型態的辦理方式，看似豐富多元的方案規劃，實際上，係很難對某一主題進行深入的探討。如此一來，原本冀期校長能夠將社群所學帶進學校予以實踐後，再回到社群進行更深度的反饋及省思，就更不容易落實。亦即，社群的活動內容與實施方式倘若設計不佳，必然影響校長對社群的投入。總而言之，好的方案來自專業的規劃，好的方案規劃絕不是非專業的個人或少數幾個人，即可竟其功。因此，不論是主辦單位為推動校長社群所設計的申請表件格式，或撰擬方案者所提出的方案目標、實施策略、活動內容、預期效益等，都會直接影響社群實施的成效。為了確保校長社群能符合專業規範，不可輕忽專業社群方案規劃的重要性。

(三) 校長社群帶領人的角色功能與參與者的投入，也是影響校長社群運作品質的重要因素

本研究的校長社群帶領人就是原本任務小組的召集人，但任務小組的運作型態與專業社群截然不同。但實際上，在社群運作的過程中，似乎還是扮演召集人的角色。為了提高校長的出席率而調整原本訂好的時間、活動內容或運作方式，使得整個社群的運作處於變動的狀態。另一方面，社群參與者應該是共享領導，而非輪值分派工作，必須讓校長們了解每一位社群參與者都是重要的智慧資本。照理說，校長社群的帶領人應當發揮如系統領導所提及的系統領導人，要能確保參與者彼此之間的互動與互惠，尤其面對參與者都是校長的情況下，再加上校長個人對社群參與所持的需求或態度不同。對於如何促使參與的校長能夠充分展現或扮演學習者、教練專家或協助者等角色，確實需要有經驗的社群帶領人。

(四) 來自校長社群內、外人力資源所進行的案例分享、專業對話與心理支持，係校長獲得專業成長的主因

參與社群的每一位校長都是重要的智慧資本，來自外部的專業知識更有助於創造具挑戰性的對話。更重要的關鍵在於，來自社群內、外的人力資源都具有共同的工作背景，因此透過案例的分享與討論，在互動過程中係有助於經驗學習的成效。此外，校長們在社群時間針對校務推動所進行的專業對話，以及相互之間適時的回應與支持，對於營造社群信任與尊重的氛圍，成為心理支持的重要機制。簡言之，如何透過參與者的專業背景或外部人力資源的連結，促進專業社群的有效運作，係校長社群運作過程不可忽略的重點。

二、建議

(一) 對推動校長社群的建議

- 1、校長應對社群運作有正確的認識，並能遵守社群運作的規範，共同為社群願景的實踐而努力

本研究發現，不論是從方案內容或訪談文本，均顯示出大部分的校長對校長社群的理論與實務，並未有正確的認識；如此一來，很有可能造成某些校長對社群運作產生錯誤的認知，甚至沒有覺察到此認知的落差。然而只有參與社群並獲得成功經驗者，才有可能帶動更多有效能社群的運作。因此，校長作為學校教育領導人必須以身作則，不僅要了解校長社群的理論與實務，也要能遵守社群參與者應有的規範，更要發揮個人的角色功能，讓社群產生積極正向的作用。

- 2、教育局（處）應辦理校長社群方案規劃與帶領人的培訓，為校長社群的推動奠定良好的基礎

本研究發現，從方案申請書的設計到方案被提出，皆未能關注方案規劃、課程與教學領導、以及校長社群運作之間的關聯性，再加上社群召集人並不嫻熟社群運作與帶領技巧，造成校長社群的實際情形與理想型態之間產生落差。為此，教育局（處）應當對欲申請校長社群方案的校長提供方案規劃的相關課程，至於社群召集人則可評估建立證照制度或相關條件的檢核基準，以確保校長社群在帶領人的引導下有效的實踐社群願景。

- 3、校長社群可妥善運用案例分享與專業對話的機制，引發參與者的學習共鳴，在此同時更要兼顧信任與尊重的運作氛圍

本研究發現，參與社群的校長對他縣市校長的案例分享抱持高度的興趣，藉由參與者在校務經營上的共同問題或任務，容易引起彼此之間的專業對話及討論。顯見社群學習是一種社會經驗，透過彼此的互動能夠促發個人內在知識與外在環境的相互聯結。除此之外，透過社群參與者共同營造出正向支持的環境，也是校長社群運作不可或缺的要素。因此，校長社群除了要有好的方案規劃與具備社群經驗的帶領人外，更要重視過程中的關鍵作用，才能提升校長社群的品質。

(二) 對未來研究的建議

未來可在校長社群運作之前，先行徵求願意接受研究者進行觀察的校長社群，輔以觀察法藉以蒐集更廣泛的資料。亦可從校長參與校長社群後在學校的領導作為，進

行更深入的描述與詮釋，探究學校發展的情形。或可從行動研究的角度，進行方案與成效之間的檢證。至於量化研究，係可從校長社群與校長領導成效之間，透過中介變項與調節變項的作用，進行模型的分析驗證。

參考文獻

中文部分

- 丁一顧、葉玉玲、江姮姬（2018）。中小學校長專業學習社群運作經驗之研究。**教育行政研究**，8（2），1-34。
- 王瑞堦（2021）。素養導向下校長在職進修規畫與實際之案例分析。**教育研究月刊**，325，25-39。
- 朱建民（1996）。專業倫理教育的理論與實踐。**通識教育季刊**，3（2），33-56。
- 吳清山（2017）。系統領導。**教育脈動**，10，i1-1。
- 吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠（2015）。教師專業學習社群「再聚焦、續深化」的精進作為。**臺灣教育評論月刊**，4（2），129-145。
- 林志成、周雯娟（2021）。專業學習社群領導智慧之探究。**學校行政**，131，1-21。
- 林麗惠（2011）。行動學習及其在成人學習上的意義。T&D 飛訊，119。取自 <http://www.nacs.gov.tw/NcsiWebFileDocuments>
- 張春興（1994）。**教育心理學**。臺北市：東華書局。
- 黃光雄主編（1996）。**課程與教學**。臺北市：師大書苑。
- 陳佩英（2009）。一起學習、一起領導：專業學習社群的建構與實踐。**中等教育**，60（3），68-88。
- 陳家祥（2020）。桃園市校長專業學習社群-12 年國教彈性學習課程的研討。**師友雙月刊**，621，71-74。
- 梁金都、林明地（2015）。國小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。
- 梁榮仁、唐永安（2019）。校長專業學習社群的經營與實踐。**臺灣教育評論月刊**，8（11），

170-177。

漢語辭典（2021）。授權語詞解釋。

<https://www.chinesewords.org/dict/135307-514.html>

劉鎮寧（2020）。國民小學校長與教師領導者的協作教學領導個案研究。*教育實踐與研究*，**33**（1），33-70。

賴協志、曾大千（2019）。國民小學校長專業學習社群指標系統之建構。*教育心理與研究*，**42**（4），1-32。

魏惠娟（2007）。方案規劃的創意教學設計與實施之行動研究。*課程與教學*，**10**（4），63-83。

外文部分

Baker, J. A., & Bloom, G. S. (2017). Growing support for principals. *The Learning Professional*, *38*(2), 61-65.

Barnes, C. A., Camburn, E., Sanders, B. R., & Sebastian, J. (2010). Developing instructional leaders: Using mixed methods to explore the black box of planned change in principals' professional practice. *Educational Administration Quarterly*, *46*(2), 241-279.

Blank, R. (2013). What research tells us: Common characteristics of professional learning that leads to student achievement. *Journal of Staff Development*, *34*(1), 50-53.

Bradshaw, P., Powell, S. J., & Terrell, I. (2002). *Learning, community and technology: Ultralab's recent experience working in partnership with the national college for school leadership*. Retrieved from <https://e-space.mmu.ac.uk/619863/1/tctonlineconference.pdf>

Caffarella, R. S., & Daffron, S. R. (2013). *Planning programs for adult learners: A practical guide*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education* (Vol. 30). Cambridge, MA: Harvard Education.

David, J. L. (2009). Learning communities for administrators. *Educational Leadership*, *67*(2), 88-89.

Dehdary, N. (2017). A look into a professional learning community. *Journal of Language Teaching and Research*, *8*(4), 645-654.

- Dickson, J., & Mitchell, C. (2014). Shifting the role: School-district superintendents' experiences as they build a learning community. Retrieved from <https://cjcrc.ca/index.php/cjeap/article/view/42865>
- DuFour, R., & Reeves, D. (2016). The futility of PLC lite. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 69-71.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, 124-156.
- Hargreaves, D. H. (2010). *Creating a self-improving school system*. London, UK: National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Harris, A., Brown, D., & Abbott, I. (2006). Executive leadership: Another lever in the system? *School Leadership & Management*, 26(4), 397-409.
- Hipp, K. K., & Weber, P. (2008). Developing a professional learning community among urban school principals. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 4, 46-56.
- Hord, S. (2009). Educators work together toward a shared purpose: Improved student learning. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Hughes Jr, R. (1994). A framework for developing family life education programs. *Family Relations*, 43, 74-80.
- Jones, N. D., Bettini, E., & Brownell, M. (2019). Competing strands of educational reform policy: Can collaborative school reform and teacher evaluation reform be reconciled. *The Elementary School Journal*, 119(3), 468-486.
- Kelley, D. (2016). *Powerful professional development at your fingertips: One principal's experience with a groundbreaking executive training course*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Knowles, M. S. (1990). *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London, UK: Routledge.
- Levin, S., Leung, M., Edgerton, A. K., & Scott, C. (2020). *Elementary school principals' professional learning: Current status and future needs*. Palo Alto, CA: Learning Policy

Institute.

- Lingam, N. (2019). Professional learning in an era of continuous education change. *Encyclopedia of Teacher Education*, 1-6.
- Louis, K. S., Kruse, S. D., & Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school- based professional community. In K.S. Louis, S. Kruse & Associates (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (p14). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lunenburg, F. C. (2010). Creating a professional learning community. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-7.
- Mahimuang, S. (2018). Professional learning community of teachers: A hypothesis model development. In *The 2018 International Academic Multidisciplinary Research Conference, ICBTS*.
- Merriam, S. B. (2018). Adult learning theory: Evolution and future directions. In *Contemporary theories of learning* (pp. 83-96). London, UK: Routledge.
- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In E.W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp.73-96). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Murdaugh, E. C. R. (2017). *Promoting a culture of collaboration and reflection through a professional learning community*. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/4211/>
- Nasreen A., & Odhiambo G. (2018). The continuous professional development of school principals: Current practices in Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 40(1), 245-266.
- Ontario Principals' Council. (2009). *The principal as professional learning community leader*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Pedler, M. (2012). *Action learning in practice*. Burlington, VT: Gower.
- Peterson, D. A. (1983). *Facilitating education for older learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Phares, E. J. (1991). *Introduction to personality*. New York, NY: Harper Collins.
- Piggot-Irvine, E. (2006). Sustaining excellence in experienced principals? Critique of a

- professional learning community approach. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10(16), 56-75.
- Pirtle, S. S., & Tobia, E. (2014). Implementing effective professional learning communities. *SEDL Insights*, 2(3), 1-8.
- Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. (Eds.). (2008). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Rossett, A. (1999). Action learning in action: transforming problems and people for world-class organizational learning. *Personnel Psychology*, 52(4), 1100.
- Roy, P., & Hord, S.M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 490-501.
- Sacks, A. (2017). Empowering teachers to respond to change: With high levels of change expected, schools must set up structures that help teachers share their best thinking and manage change effectively. *Educational Leadership*, 74(9), 40-45.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Long Branch, NJ: Doubleday.
- Servage, L. (2008). Critical and transformative practices in professional learning communities. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 63-77.
- Servais, K., Derrington, M. L., & Sanders, K. (2009). *Professional learning communities: Concepts in action in a principal preparation program, an elementary school team, a leadership team, and a business partnership*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070353.pdf>
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-492.
- Strand, M. K., & Emstad, A. B. (2020). Developing leadership by participating in principal professional learning communities and the added value of transnational collaboration. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(2), 485-516.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Hawkey, K. (2018). *Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning*. Retrieved from

https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10106722/11/PLC%20source%20materials_Summary.pdf

- Sutcher, L., Podolsky, A., & Espinoza, D. (2017). *Supporting principals' learning: Key features of effective programs*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Teague, G. M., & Anfara Jr, V. A. (2012). Professional learning communities create sustainable change through collaboration. *Middle School Journal*, 44(2), 58-64.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, NZ: New Zealand Ministry of Education.
- Toole, J. C., & Louis, K.S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 245-279). Netherlands, NL: Kluwer.
- Tupponce, J. T. (2018). *An Intervention Model: Principal Professional Learning Communities* (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania). Retrieved from <https://www.proquest.com/docview/2163382727/fulltextPDF/75A6F55339E24D57PQ/1?accountid=170225>
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and teacher education*, 57, 26-38.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

A Case Study on Professional Learning Community of Elementary and Junior High School Principals in Taiwan

Jen-Ning Liou* De-Guang Xiao** Yi-Da Zhong**

Abstract

In this study, the method of case study was adopted to study the community of elementary and junior high school principals, and textual data were collected through community programs and interviews. The research participants included four junior high school principals and five elementary school principals. Four conclusions were drawn from this study. (1) The principals' community was renamed from the original task group and a cohesive common vision was not established. The absence rate of some principals in the operation process was high or their engagement was insufficient. (2) The content and management types of the principals' community program were too diverse, resulting in the lack of in-depth discussion and practice, and affecting the operation quality of the principals' community. (3) The role and function of the leader of the principals' community and the input of the participants were also important factors affecting the operation quality of the principals' community. (4) Case sharing, professional dialogues, and psychological supports from inside and outside the principals' community were the main reasons for the professional growth of principals. From the theoretical basis to research findings and conclusions, the operational elements of principals' community suggested in this study can be used as a reference for the operation of the principals' community and for the Taiwanese Education Bureau (Division) in promoting the principals' community.

Keywords : elementary and junior high school, principals' professional learning community, case study

* First Co-Author: Professor, Graduate Institute of Educational Administration, National Pingtung University

** Second Co-Author: Ph.D.Student, Graduate Institute of Educational Administration, National Pingtung University

*** Third Co-Author: Ph.D.Student, Graduate Institute of Educational Administration, National Pingtung University

