課程領導

課程領導的內涵

一學校願景的塑造；二提供支持性環境；三建立關懷專業社區，協助教師專業成長；四健全學校組織，並有目標的規劃課程的發展；五評鑑學校課程；六社區資源的整合與運用；七發揮轉型的課程領導

邱惜玄（ 2002）指出課程領導之內涵為校長為提升學校整體課程、教學與學習情境， 根據其課程哲學、課程知識及教育理念， 結合學校相關人員， 藉由願景的型塑、團隊的組織、課程的規劃、實施、評鑑等歷程， 並發揮實際的影響力，鼓勵教師從事參與學校相關的各項課程決定， 且直接或間接主導、影響、參與或授權教師從事參與學校課程相關的各項改進措施， 藉以協助教師專業成長、提供學生完整的學習計畫， 以增進學生學習成效， 達成學校教育目標之歷程。

二、課程領導的發展

黃旭鈞（民92，頁2-5）認為課程領導的發展可追溯到一九七〇年代，其發展可分四個時期，要素確立期、概念發展期、模式建立期及實際應用期。以下將引用他的研究觀點分四階段說明如下：

（一）第一階段：要素確立期

此時期最主要的發展在確立課程領導的要素及其特徵，黃旭鈞引用Pickering及Ross的研究，說明了課程領導在此時期主要在釐清課程領導的主要的因素，包括了課程要素與領導要素，而其中課程要素主要在課程發展與管理，領導要素則包括了支持課程發展的團隊合作、激勵、溝通等行政領導要素。

（二）第二階段：概念發展期

此時期最主要的發展在確立課程領導的功能與任務，黃旭鈞並指出Bradley的課程領導者的六項任務研究、Glatthorn的課程領導者的十一項職責研究、Hatfield的實施同儕課程領導者的六項組織要素研究、Fielding的課程領導者的四項任務研究及Bailey的十二項課程領導守則研究為此階段較具代表性的論述。

（三）第三階段：模式建立期

此時期主要是指課程領導的概念發展已漸趨完整，而逐漸建立一些課程領導模式。黃旭鈞舉美國的「課程領導中心」（CLI）模式及加拿大的「DIME模式」為例來說明。前者的「CLI模式」指美國Kansas州的Emporia州立大學和幾所公立中小學所組成的團隊所成立的「課程領導中心」（Curriculum Leadership Institute, CLI），而後者的「DIME模式」指加拿大薩克其萬省教育廳所發展的模式，該模式指出新課程發展經過四個時期：發展（Development）、實施（Implementation）、維護（Maintenance）和評鑑（Evaluation）。

（四）第四階段：實際應用期

此時期指課程領導模式建立完成後，如「CLI模式」和「DIME模式」都已加以推廣實施且行之有年。透過課程領導模式的實際應用，可指引課程領導實務的進行，驗證與修訂課程領導模式，縮短課程領導理論與實踐之間的差距，至此課程領導模式已邁入實際應用時期。

黃旭鈞（民92，頁10）指出，課程領導相關研究的國內外發展概況。相較於教學領導的相關研究而言，有關於課程領導的研究顯得較少。

在國外主要出現在一九八〇年代以後，尤其在一九九〇年代之後有逐漸增加的趨勢，焦點集中在相關人員（校長、教育行政人員、教師等）對課程領導者的角色、角色知覺與行政責任等之研究。

而國內的校長課程領導研究，主要是隨著九年一貫課程的實施後逐漸受到重視，除一些學者（林明地，民89b；徐超聖，民88；高新建，民90；單文經，民90；黃旭鈞，民90；黃政傑，民88；黃嘉雄，民88）陸續發表過相關的文章外，

也陸續有研究生的論文（王月美，民90；王霄燕，民90；潘慧貞，民90等）以此主題做研究。

課程領導的理論

黃嘉雄（2002）認為課程領導理論研究的來源有兩方面：一是哲學和社會科學；一是課程理論和領導理論。

黃嘉雄（2002）歸納整合課程領導領域的研究內涵主要有五：

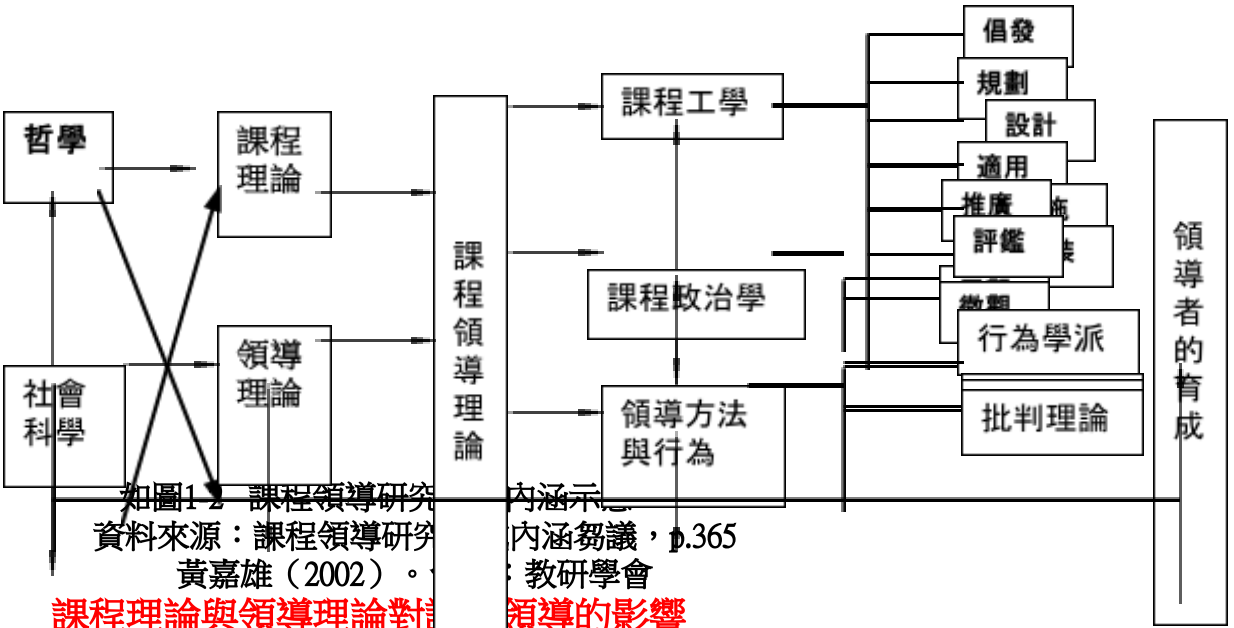
1、課程領導理論研究，包括課程理論、領導理論與相關之派典研究；

2、課程工學研究，旨在探究如何領導課程革新的歷程與方法；

3、課程政治學研究，包含學校、課程、社會政經結構、學校內不得權力關係等；

4、領導方法與行為研究，包括行為主義、權變理論、建構主義和批判理論；5、領導者育成，探討理想的課程領導者角色、素養及其育成方法。

如圖



如圖1-2 課程領導研究內涵示意

資料來源：課程領導研究內涵芻議，p.365

黃嘉雄（2002）。：教研學會

課程理論與領導理論對課程領導的影響

課程理論與領導理論是課程的理論基礎，不同的課程觀點及領導觀點，行程不同的課程決定，也造就了不同的課程領導；傾向內發課程的課程領導者，重視增權賦能和服務的改進；傾向外來課程的課程領導者，則重視對人的微觀管理，拒斥人們的參與決定（黃旭鈞，2003；黃嘉雄，2002；龔素丹，2002；Brubaker，1994）

課程領導者要成為知識經濟中的制衡者，要使學校成為公共民主中的關懷的、道德的組織，是在為所有兒童服務（歐用生，2004），顗營造更美好的學校組織氣氛，增進教師和學生的學習成效。

從課程理論級領導理論取經，課程領導必須有更開闊的視野，多方了解不同的理論，權宜轉化成適合自身學校情境的課程領導方式，領導成員深入各種理論取向，加以詮釋、分析與批判，時時再反省檢視，使課程教學能適應潮流，達成教育目標（陳美瑛，2006）。

陳美瑛（2006）。臺北市國小教師對學校**課程領導**知覺與其課程角色認知之相關研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版。

校長課程領導的重要性

茲分三方面進行闡述分析，以深入瞭解校長實施課程領導的重要的性。謝 鴻 志（2006）

（一）校長實施課程領導是必要且是責無旁貸領導要務，為當世課程學者之共識。

在承擔學校課程領導任務上，大都期望校長應該扮演發動創新、領導學校教師改進的角色，而且更是因為在實際上，他們接觸有關教育革新的官方文件及最新訊息的機會，也比一般教師多得多（高新建，1999）。葉興華（2001）認為校長最直接面對教師和學生，位居承上啟下之樞紐，比教師有較多的機會接觸新課程、新資訊，他必須將新課程、新資訊和教師分享；也應將新課程執行上之困難透過回饋系統反應給決策當局，做為調整政策的參考。Glatthorn強調校長能採取主動積極的引導（initiating）風格，是有效課程實施的重要因素（單文經、高新建、蔡清田、高博銓合譯，2001）。因此，校長基於對本身職責的自我認知及學校同仁的期望，進行課程領導是必要且是責無旁貸的領導要務。謝 鴻 志（2006）

（二）校長實施課程領導是有效推動學校本位課程發展成功之重要關鍵。

校長實施課程領導乃是有效推動學校本位課程發展之關鍵(潘慧貞，2000)。Hord 與 Hall（1983）特別強調校長發揮強而有力的領導，是決定課程領導成效的重要關鍵。Wasley（1991）亦指出來自校長的行政支援和協調配合，

是課程實施有效的重要影響因素。因此，倘若校長能採取主動積極的引導，是保證有效課程得以實施的重要因素。Glatthorn（1997）則特別強調應將校長視為課程領導者，因為校長會影響整體學校效能的高低，因此，欲有效推動學校本位課程發展，校長所扮演的角色與所發揮的功能相當重要，在課程領域中必須能夠協同成員配合而且彈性地實施，才可能有高品質的成果（引自單文經譯，2001）。

國外的研究(Brandy,1985；Caldwell & Spinks,1988；Marsh, Day, Hannay & MaCucheon,1990)也指出，學校本位課程發展的領導者，對方案參與人員的數目以及他們投入發展過程的程度，通常有著舉足輕重的影響力，不論是中學或小學的學校本位課程發展及學校改革，校長所扮演的角色通常都是「關鍵的推動者」（key agent）或是「改革的推動者」（change agent）（引自高新建，2002：115）。謝 鴻 志（2006）

（三）校長實施課程領導是提昇學生學習成就之重要因素

高品質的課程對於追求卓越效能的學校而言，乃是一項重要的因素，許多研究均支持此種說法。國外學者(Fraser、Walberg、Welch 和 Hattie,1987）曾經在概覽過三千多篇有關「學習成就」的研究文獻後指出，高品質的課程乃是影響學生學習成就的重要因素之一。因此，倘若無優質的課程內容，縱使擁有再良好的教學方法，到頭來還是可能導致一些品質低劣的學習成果（引自單文經等譯，2001）。

國外學者(Smith & Andrews,1989)指出，校長扮演積極強勢的課程領導者，應以課程與教學列為最優先順位，有效運用資源以達成學校目標。藉由對教師、學生、家長及社區的關心，創造高期望的學校氣氛；持續地追蹤學生的學業進步

情形，並提供教職員或其他團體參與學校決策的機會，有效運用教材及時間等各項資源，以達成學校的教育目標。因此，為有效提昇學生的學業進展、學習情況與提昇學校效能，實施校長課程領導實為重要關鍵所在（引自潘慧貞，2000：17）。謝鴻志（2006）

國內有關研究皆指出，學校本位課程發展的重要人物是校長（李鴻亮、范信賢、王前龍，2001；黃政傑，1999）；國外也有類似的研究結果，顯示校長是影響學校課程發展的關鍵人物，足以影響學校課程發展方向（Glatthorn,2000）。校長是眾多的課程領導者之一，舉凡校內其他教育人員，如各處室主任或學年（科）主任等，或校外教育相關人員也能肩負著部分的課程領導之職，但通常是由校長主導承辦該校課程領導之職務；尤近年來在提倡學校本位課程的情況下，校長課程領導的角色與任務，漸漸被看重。學校本位課程發展需
要有效的領導，而校長又是學校的重要領導人，所謂「有怎樣的校長，就有怎樣的學校」（林明地，2000）。

國內外學者對於校長課程領導重要性的看法加以整理，分述如下：
潘慧貞（2000）綜合國內外相關研究，提出校長實施課程領導的重要性有以下兩個層面：
一、校長實施課程領導是有效推動學校本位課程發展成功的重要關鍵。在今日以課程為重心的學校教育中，校長必須整合學校政策、環境、人員等各種資源，帶領學校成員實施課程領導，以俾有效推動課程改革的任務。
二、校長實施課程領導是提升學生學習成就的重要關鍵。高品質的課程乃是影響學生學習成就的重要因素之一，若無優質的課程內容，縱使有再良好的教學方法，到頭來還是可能導致一些品質低劣的學習成果。
葉興華（2001）指出校長課程領導之所以重要的因素有下列三點：
一、學校層級的課程發展日益受到重視近來在學校本位課程的提倡下，學校課程發展的良窳將成為未來影響學校教育成效的關鍵因素。校長是學校體系運作的工程師，自然必須肩負起校內課程領導的重責大任，並協助教師解決所面臨的課程發展問題。
二、校長在行政歷程中負有承上啟下之責校長在教育體系中扮演承上啟下的角色，任何新的課程政策，校長都必須將其傳達給教師，並將新資訊與教師分享；同時在課程政策執行過程中，所遭遇到執行上的困難，也必須透過回饋系統反應給決策當局，做為調整政策的參考，所以校長位居承上啟下的樞紐，身負著成敗的關鍵。
三、校長是影響學校課程改革的重要因素校長最了解學校組織與成員的特色與特性，如果能善用「順勢、造勢和導勢」等行政技巧，發揮領導人的角色功能，雖然課程改革的過程中，難免遭逢成員的抗拒，但課程改革落實的程度必會提升。
綜上所述，九年一貫課程實施後，在學校本位課程發展的理念驅使下，校長的領導角色比重與定位已經產生了重大的變化，從過去以行政事務為主的領導轉變成以課程為重心、朝向往課程改革的方向邁進，且校長更是在教育體系中扮演著承上啟下的角色，身負學校課程改革成敗的重要關鍵。

課程領導所涵蓋的的層面

可分為兩個層面，一個是課程事務的領導，舉凡課程規劃、設計、決定、實施與評鑑等與課程有關的專業知識與技能，另一層面則屬行政事務領導，以行政來支援課程，最終目的在幫助教師有效教學和提升學生學習效果。

歐用生（1999）從學校本位課程發展來分析校長課程領導必要的內涵向度：

一、塑造學校願景 與成員經由合作、集體協商，民主的過程，形塑學校願景。
二、達成共識並明確統整各單位課程決定 為推展學校本位課程， 校長要集合主任、教師、學生、家長及社會人士參與課程決定， 並整合校內外的力量和資源。
三、發展適合學校的課程方案 經由討論、計畫、試驗和評鑑等過程， 發展適合學校的課程方案。
四、發揮學校自主 本於學校自主， 依據教育政策， 參酌學生、社區需要，創造學校課程特色。
五、建立學校社區 爭取社區資源， 讓學校與社區資源共享。
六、發揮轉型的課程領導 以解放的規範來引導課程發展，以道德的領導取代專家主導、管理取向的課程實際。
林明地（ 2000）指出校長課程領導包括六項內涵向度：
一、強調學校願景的塑造；
二、著重教師課程專業能力的培養；
三、提供相關人員參與課程規劃的機會；
四、助長內部的課程領導；
五、保持持續性的課程對話， 形成關懷的社區；
六、最終目的在確保學生學習的品質。
綜合言之， 校長課程領導的內涵可歸納為行政支援、課程與教學、資源的共享方面。行政方面， 校長課程領導主要的工作內涵有： 結合學校相關人員型塑課程願景並組織學校團隊， 以提供教師物質的、環境的、心理的、社會的支援，使教師發揮專業文化。課程與教學方面， 校長課程領導主要的工作內涵是： 分析新課程內涵， 直接或間接主導課程規劃、視導與評鑑， 使學校能設計出學校層級的特色課程， 並保持持續性的課程對話。而在資源的共享方面， 則是積極爭取社區資源， 讓學校與社區資源共享化。

吳慧真（2006）可分為行政支援、課程與教學、資源的共享三方面。行政方面， 校長應結合學校相關人員型塑課程願景並組織學校團隊， 以提供教師物質的、環境的、心理的、社會的支援， 使教師發揮專業文化； 課程與教學方面，分析新課程內涵， 直接或間接主導課程規劃， 使學校能設計出學校層級的特色課程， 並保持持續性的課程對話； 在資源的共享方面， 則是積極爭取社區資源， 讓學校與社區資源共享化。

校長課程領導的內涵

校長課程領導究應包含哪些內涵，各家論述不一，有的著重校長領導內涵的探討，有的論述校長領導行為，有的聚焦在校長領導策略，有的從校長領導功能來討論，有的談到校長領導任務。校長課程領導，舉凡能提昇教育品質、促進學生學習目標達成之相關事項，包括學校願景的塑造、課程目標與計畫的設定、教師專業的增能、支援系統的建立與發展、學校文化的凝聚共識、甚至社區的互動，都可包括在課程領導的內涵謝 鴻 志（2006）

中外學者對於校長課程領導向度的主張，研究者依據各家之理論主張，加以綜合彙整為下列六個向度謝 鴻 志（2006）：
1.塑造學校願景：校長領導成員建構學校願景，發展符應學校願景的課程目標。
2.組織課程團隊：組織課程發展委員會及領域小組等課程團隊，相關人員參與課程的規劃與決策，並提供必要的資源與協助。
3.提昇教師專業：校長營造專業發展氛圍，鼓勵教師持續進行課程對話，培養教師具備課程設計、執行、反思的的專業素養與能力。
4.發展課程方案：引導成員在國家課程綱要之規範下，依學校願景與特色，發

展出適合學生且具有特色的學校課程方案，此方案不但有具體的課程內容，更有可行的行動策略。
5.督導課程實施：組織協同合作的教學團隊，推展同儕視導，帶動教學革新推動與督導學校課程的實施，以提升學生學習的品質。
6.落實課程評鑑：提昇課程團隊成員在課程設計與教學視導的專業素養，選擇評鑑方式與內容，建立評鑑標準，進行課程教學的回饋與校正，以發展優質課程。
亦即是校長在課程領導的過程中，必須對於學校願景的塑造及學校目標的確立；課程團隊的組織及課程資源提供；課程對話的進行及教師專業的提昇；課程方案的發展及課程策略的研擬；督導課程實施進行教學視導；落實課程評鑑建立回饋機制等，有充分的了解與主張，以確保學生學習的成效。

關於校長課程領導的內涵，研究者試著將眾多學者包括：國外學者Aronstein與 De Benedicts（1998；引自胡協豐，2004）、Glatthorn（2000）、Hanny 與Seller（1991），國內學者有方德隆（2001）、王月美（2001）、王霄燕（2001）、林文展（2003）、林明地（2002）、徐超聖（1999）、黃旭鈞（2002）、黃政傑（1999）、
楊文慶（2002）、歐用生（2000,2003）、潘慧貞（2001）、龔素丹（2002）等人的觀點加以歸納、分析、再分類，提出下列七項校長課程領導的內涵許惠茹（2005），包括：學校願景的塑造、提供支持性環境、建立關懷專業社區，協助教師專業成長、健全學校組織，並有目標的規劃課程的發展、評鑑學校課程、社區資源的整合與運用，以及發揮轉型的課程領導，以下分點敘述：

（一）學校願景的塑造

針對校長課程領導的內涵，黃政傑（1999）認為校長面對新課程，首先應透徹了解課程的精神、目標與內涵，並分析課程實施的可能模式，依學校需要加以選擇；並配合學校特色做學校層級的課程規劃；徐超聖（1999）也認為應推動新課程的相關理念。國外學者Aronstein & De Benedicts（1998；引自胡協豐，2004）及國內學者方德隆（2001）、王月美（2001）、林明地（2002）、歐用生（2000）均提出觀點，強調學校願景的塑造；Aronstein & De Benedicts（1998；引自胡協豐，2004）更認為課程領導者應進一步建立學校的課程遠景，黃旭鈞（2002）也呼應落實課程願景和目標的建立。綜合上述，面對新課程，校長課程領導的內涵，應是校長領導學校成員建構學校願景，並發展課程願景及目標。

（二）提供支持性環境

針對校長課程領導內涵應提供支持性環境，國外學者Hanny 與Seller（1991）指出校長在進行課程領導時，必須留心技術、人際、教育、象徵、文化等五大層面，關於提供支持性環境方面，「人際面」是指校長必須具備人際關係能力，有圓融的社會技巧，「技術面」是校長課程領導於精神上鼓勵、理念上引導、資源上支持、時間上投入、人力上配合，充分尊重教師，提供教師愉悅的空間，讓教師願意主動投入課程發展。關於提供教師實施課程必要的支持，龔素丹（2002）認為校長應提供包含物質的、環境的、心理的、以及社會的支持性環境。再者，林文展（2003）也認為校長課程領導應提供支持性的工作環境，如提供教師必要的諮詢與服務、訂定獎勵辦法與措施來肯定教師貢獻、支取家長與社區對學校實國小校長鄉土教育課程領導之個案研究施新課程的支持，並善用家長與社區之人力與物力資源，協助學校課程發展。俗諺：「帶人先帶心」，提供支持性環境，是提供教師主動參與課程發展的先決條件，應是校長課程領導內涵的一部分。

（三）建立關懷專業社區，協助教師專業成長

針對教師專業成長的重要性，黃政傑（1999）認為應安排教師進修，鼓勵教師

研究，提供教師必要的諮詢服務，並進一步安排校內外新課程實施的觀摩，拓展校內教育工作者的視野，交換課程實施的心得與意見。方德隆（2001）、王霄燕（2001）、黃旭鈞（2002）、潘慧貞（2001）均提出校長應規劃教師專業發展來帶動教師成長，塑造課程專業文化；Horenstein 與Ornstein（引自何泰昇，2003）則認為校長應鼓勵教師取得以實際課程內容為知識基礎的教學實務與技能。基於校長課程領導應重視教師專業發展，帶動教師成長，國外學者Aronstein & De Benedicts（1998；胡協豐，2004）認為應於學校內建立積極開放的氣氛；林明地（2002）更具體提出校長課程領導應保持持續性的課程對話，形成關懷的專業社區，並助長內部成員的課程領導。因此，建立關懷專業社區，協助教師專業成長應視為校長課程領導的重要內涵。

（四）健全學校組織，並有目標的規劃課程的發展

校長課程領導內涵應健全學校組織，並有目標規劃課程發展，因此，徐超聖（1999）建議應成立各種課程相關的委員會或小組，歐用生（2000）更進一步補充說明校長應與教師達成共識，並明確統整各單位課程，發展適合學校的課程方案，並且提供相關人員參與課程規劃的機會（林明地，2002）。於課程規劃設計方面，黃政傑（1999）認為校長課程領導應擬定學校層級的實施計劃，並要求且協助教師從事教師層級的課程設計。Glatthorn（2000）也同樣認為校長課程領導應建立組織結構，決定課程發展的優先順序，並漸進地促進課程的改變。由上可知，唯有透過校長課程領導建立健全的學校組織，才能設定具體目標，進一步規劃課程的發展。

（五）評鑑學校課程

校長課程領導的內涵，除了應重視教師專業發展，並有目標規劃課程發展，更應針對學校課程做評鑑。王月美（2001）、黃旭鈞（2002）、黃政傑（1999）等學者均提出校長課程領導應於校內實施課程與教學評鑑，了解課程實施的困難與問題。而王霄燕（2001）則更進一步認為校長應規劃校內成果的展現。關於人員的評鑑，國外學者Aronstein & De Benedicts（1998；引自胡協豐，2004）則認為校長應以身作則為教師同仁在課程領導方面的典範；而Horenstein 與Ornstein（引自何泰昇，2003）則認為校長應鼓勵教師批判檢視自己的教學與行為間的一致性，及校長應引導教師做自我評鑑。綜合上述，校長課程領導的內涵，針對學校評鑑部分，應同時重視課程與人員的評鑑，並可以用成果展示作為評鑑的一部分。

（六）社區資源的整合與運用

學校應依據教育政策、本著學校自主精神，並參酌學生、與社區的需要，符合家長的期望，創造學校課程特色，因此，社區資源的整合與運用是必要的。歐用生（2000）認為校長課程領導的內涵應積極爭取社區資源，讓學校與社區資源共享化。針對校長課程領導結合社區資源，楊文慶（2002）認為，應鼓勵教師參與課程研發工作，將學校特色、社區文化融入課程中，並配合行政資源的提供來落實課程實施。社區的資源中的人力資源，若能透過校長的課程領導將其整合為學校課程社區的必要成員，成為社區夥伴，於學校情境脈絡下，協同進行課程的研究與發展，攜手合作營造優質的課程。

（七）發揮轉型的課程領導

課程的改革，校長不能再以傳統的領導方式帶領教師做改革，因此歐用生（2000）認為校長應發揮轉型的課程領導，試著以解放的規範來引導課程發展，並以道德的領導取代專家主導、管理取向的課程實際。再者歐用生（2003）更進一步提出轉型的課程領導者是要覺醒每個人的教育觀和課程觀，並將課程領導轉化為較適應後現代或民主社會需要的領導，並進一步轉化被領導者與社會的轉化。詳細言之，就是課程領導者應將傳統的課程領導觀轉化為後現代的課程領導觀，並重視民主、合作、分享的領導觀；對於教師的課程觀與學生的學

習觀也需加以調整，轉化為積極、主動的態度；最後，校長身為課程領導者，負有社會文化價值觀導引的功能，必須適時的對學區家長價值觀做溝通與轉化，並於學校文化提昇上，發揮正面提昇功能（歐用生，2003）。上述轉型的課程領導內涵提供校長課程領導的新視野，讓校長領導能夠持續發展與革新。學校課程發展需要有效領導，而校長又是學校的重要靈魂人物，所謂有怎樣的校長，就有怎樣的學校，校長課程領導的內涵即是要發揮轉型的課程領導，發動創新性的措施，推動課程改革與學校本位課程發展。校長課程領導理念的展現，關係著學校整體課程的發展與學校教師及學生的成長，更牽繫著家長對學校的期盼，所以校長在帶領全校做學校本位課程發展時，校長的重要性可說是「有什麼樣的校長，就有什麼樣的課程領導」（單文經，2001）。

課程領導的內涵是什麼？校長可以從課程領導的哪些層面上去推動課程發展？ 邱惜玄（ 2002）指出課程領導之內涵為校長為提升學校整體課程、教學與學習情境， 根據其課程哲學、課程知識及教育理念， 結合學校相關人員， 藉由願景的型塑、團隊的組織、課程的規劃、實施、評鑑等歷程， 並發揮實際的影響力，鼓勵教師從事參與學校相關的各項課程決定， 且直接或間接主導、影響、參與或授權教師從事參與學校課程相關的各項改進措施， 藉以協助教師專業成長、提供學生完整的學習計畫， 以增進學生學習成效， 達成學校教育目標之歷程。

課程領導角色

一、教導者二、問題解決者三、倡導者四、服務者五、激勵者

校長課程領導角色

課程與教學是學校中主要的事務，Glatthorn(1997)即特別強調應將校長視為課程領導者（the principal as curriculum leader），課程與教學應成為學校行政領導的核心任務，而校長推動學校本位課程發展，且影響整體學校效能的高低；由此可知，校長所扮演的角色與所發揮的功能相當重要（林明地，2002），更是學校本位課程發展能否成功的關鍵。許惠茹（2005）

針對校長於課程領導的角色，研究者綜合多位學者觀點，包括：國外學者Bradley(1985)、Brubaker（1994）、Deal 和Peterson(1994)、Hall 與Hord（1987）、Henderson 和Hawthorne(2000)、Marsh（1997）、Romberger(1988)、Stake, Briggs& Rowland- Poplawski (2000)、Tanner & Tanner(1995)，國內學者有王月美(2001)、高新建(2001)、陳美伶(2002)、單文經、高新建、高博詮、蔡清田等譯（2001）、蘇美麗（2003）等人，許惠茹（2005）

校長課程領導的角色是多重的，常隨著學校的情境不同，校長課程領導的角色也必須不斷的重組與變化許惠茹（2005）。

Sergiovanni（1984）曾提出校長在課程領導時，可以運用五種領導的力量，這五種領導的力量可以形成五種領導的角色，而這五種層面是校長進行課程領導時重要的參考（李錫津，2000）。

Sergiovanni（1984）曾提出校長在領導時扮演五種領導角色，分別為技術的領導者（the technical leader）、人際的領導者（the human leader）、教育的領導者（the educational leader）、象徵的領導者（the symbolic leader）、文化的領導者（the culture leader）。

技術層面著重校長協調領導的知能，技術的課程領導者視自己為管理的工程師，重視如何運用技術，監督管理課程發展的計畫、時間和資源；人際層面指的是校長人際關係的能力，人際的課程領導者自許為人際的工程師，強調課程發展過程中人際關係的維持，並提供成員支援和鼓勵；教育的層面是指校長對教育本質、階段性教育目標、時代脈動、未來教育發展趨勢，應有深入了解

，因此，教育的課程領導者將自己定義為臨床的實踐者，會將專業的課程發展和技術帶入學校，能診斷問題，並協助教師發展課程。若校長能同時運用這三種型態於課程領導中，可以促進課程的發展，但若只有其中一種，則會造成學校課程發展缺乏效率效能（葉興華，2001）。

象徵層面指的是校長的價值和信念，象徵的課程領導者把自己想像為一位首領，會將時間投注於了解課程如何在班級中運作，並努力激發成員探索學校教育本質的意識，為學校建立願景，且校長在領導學校課程發展時，要從教師同儕的心理、價值導引著手。文化層面指的是學校的生態以及學校組織的認同、氣氛的營造。文化的課程領導者把自己看作一位宗教高僧，會努力去定義、強化和形塑學校中長久的價值、信念和文化，塑造成一個學習型的文化，兼具理性、省思、思辨的校園風格，發展優質學校課程。（引自李錫津，2000；葉興華，2001；Hanny & Seller，1991）

「技術面」和「人際面」的領導是屬於較一般性的，「教育面」、「象徵面」、及「文化面」的領導是屬於情境脈絡的，會依情境的不同而有差異；技術面、人際面、教育面是提昇學校效能的最基本部分，而象徵面和文化面的領導則是帶領學校卓越的實質力量。因此，要有效發揮課程領導必須視情況扮演技術、人際、教育、象徵、文化等這五大角色（引自葉興華，2001；Hanny & Seller，1991）。

校長課程領導的過程是一種持續的過程，校長課程領導角色的扮演更是一項技術性與藝術性的結合，必須在管理和領導之間取得平衡。角色的轉移也須由「學校行政的領導者」轉型為「革新的課程領導者許惠茹（2005）」。

早期的領導，或許由於是課程發展與課程改革的初期，校長課程領導多偏重技術層面，但因為課程領導涉及許多人、事、物交融的問題，因此漸漸擴展至人際與教育層面的領導，結集眾人的專業，發展適當的課程，但為了促進課程朝向優質發展，學校本位課程發展的興起，更需要校長以課程領導者的身分，轉型為象徵層面與文化層面的課程領導者角色，重視願景的建構、學校社區的建立、創意的改造與永續的經營許惠茹（2005）。

黃旭鈞(2002)和歐用生(2000)都強調，校長的課程領導必須重新定位自己的領導角色、建立學校社區、發揮轉型領導、善用社區資源，同時兼顧技術、人際、教育、象徵、文化等層面的領導者。

Owen（ 1988）提到有關校長角色轉變的研究指出， 校長角色的轉變歷來由「首席教師」轉變為「一般管理者」， 再轉變為「專業與科學化的管理者」，進而轉變為「行政人員及教學領導者」，最後演變至最近的「課程領導者」（引自黃旭鈞，2003）。只是校長作為一位課程領導者， 在課程領導中應扮演 Bradley（ 1985）依據各種不同的領導型態， 指出課程領導者可以扮演以下五種角色：

一、教導者： 領導者具有成員所缺乏的解決問題所需的知識或經驗， 所以，成員知覺到課程領導者有能力教導他們。

二、問題解決者： 課程發展或實施過程中會出現失望、時間不夠來尋求解決之道或亟需立即解決的衝突。成員知覺到問題的嚴重性且需要加以解決，並認為課程領導者有能力為他們解決問題。

三、倡導者： 課程領導者擁有自己的教育哲學、行政與課程組織、發展的理論， 並能在考量各種變通方案之後形成自己的立場， 將之視為最有利於課程的立場而加以倡導。成員必須非常信任課程領導者的專業知能，並堅信其立場可以達成。

四、服務者： 在課程發展的過程階段發生並透過服務來領導。在課程發展過程中有許多沒有對錯的決定， 有許多正確的選擇。因此， 課程領導者讓團體成員

自己作決定。
五、激勵者： 課程領導者試圖讓所有成員都具有所有的課程發展概念。成員擁有課程領導的潛力， 且致力於專業成長和組織健全。
Romberger（ 1988）的研究指出， 國小校長應作為課程發展過程中的領導者，並扮演以下的角色：
一、課程發展的領導者： 學校是課程發展的基本單位，因此國小校長必須領導學校發展課程。
二、設定並實施目標者： 為了符合學生和成員的需求，校長必須利用他的知識來領導設計目標。
三、把守關口者： 校長必須能取得有助於學校的革新方案資訊， 並與成員分享這些資訊。
四、催化者： 能激勵教師參與課程發展， 能支援並領導他人共同參與課程發展的各種活動。
五、任務願景的設定者： 能設定學校的任務與願景，以決定課程發展的優先順序。
2000年Stark、Briggs與Rowland-Poplawski經由訪談提出二十七種主要的領導者角色，再進一步歸納成為七種主要的角色。但課程領導的角色並非固定的，而是在隨著課程發展過程之不同時段及不同情境，而有不同的角色。這些主要的角色包括：
一、激勵者
（ 一）主要任務在於讓適當的人（ the r ight people）一起對談。建立支援性且歡迎理念自由流通的風氣，但最終還是必須協助討論並達成結論。
（ 二）激勵者不會自提計畫供成員考量，而是希望成員自己發展計畫。
（ 三）除了指導整個過程外，激勵者也會為了個人的理念或部門的決定， 從上級行政爭取資源及支援。
二、帶動者
（ 一）帶動者本身會提出計畫或草案供成員在會議中考慮，也由於帶動者較瞭解新的行政命令、專業中工作市場的改變、其他機構的課程趨勢，所以他們會引介變革的計畫、理念或草案。
（ 二）有時為了能使過程持續進行，會利用成員一起討論，以反映成員觀點的計畫。
（ 三）若覺得必須克服成員動能不足的困境或必須打破僵局，則會引介各種改革計畫。
三、計畫設定者
（ 一）此一角色介於激勵者與帶動者之間。帶動者為成員發展具體觀念或計畫。
（ 二）計畫設定者是將議題或問題浮上檯面，而非提出解決之道。
（ 三）相較於帶動者，屬較中立的模式，希望成員發展出自身的建議或解決之道。
（ 四）相較於激勵者，計畫設定者採取較強的過程控制模式。
四、協調者
（ 一）提供一結構性的任務導向，並支援課程計畫委員會的成員文書工作。
（ 二） 強調在課程變革之後所引發的問題之偵測及補救。
（ 三）當知覺到問題的存在時，他們也會採取片面的行動以達到協調的目的。
五、感知者
（ 一） 能有效意識到課程的問題及難處， 以做適度的調整。
（ 二）能察覺外部制度環境的發展，並協助成員因應新制度的法令、預算危機、州法案等諸如此類的問題。

（三）能導入新興的議題及趨勢。
六、倡導者
（一）關注能獲取資源以支持個別成員或整體學校課程決定的作為。
（二）尋求各種資源，倡導並設定各種優先順序，並能做有效的溝通。
七、標準設定者
（一）能進行課程品質的演示或監控。
（二）能遵守法令的規定，例如整個機構評量、課程之評核或評價的標準。
（三）能爭取時間讓成員全心全意投入，而心無旁騖（引自黃旭鈞,2003）。
Krug（1992）認為校長課程領導的角色與任務有以下五方面表現：
一、界定任務：應明確地與師生及家長溝通學校目標。
二、管理課程與教學：應協助教師設計規劃課程與支援課程發展。
三、教學視導：應經常評鑑教師教學表現並重視同儕發展。
四、督導學生學習過程：應關心學生各方面進展並加以評鑑。
五、提升教學氣氛：應激勵教師教學與學生學習的精神。
歐用生（2004）從推展學校本位課程發展來分析校長課程領導的角色與任務：
一、塑造學校願景：與成員經由合作、集體、協商、民主的過程。
二、達成共識並明確統整各單位的課程決定：為推展學校本位的課程，校長要發揮課程領導，集合主任、教師、學生、家長及社會人士的力量和資源。
三、發展適合學校的課程方案：經由討論、計畫、試驗和評鑑等過程。
四、發揮學校自主性：創造學校課程的特色。
五、建立學校社區：爭取社區資源，讓學校與社區資源共享化。
六、發揮轉型的課程領導：以解放的規範來引導課程發展，以道德的領導取代專家與管理導向的課程主導。
單文經（2001）指出能發揮轉型課程領導功能的校長，應該能扮演下列五項角色：能以身示範的學習者；學習型組織的建立者；革新課程的發展者；課程變革的推展者；能因應革新課程所帶來的道德責任，而力求革新、堅持到底實踐者。
王月美(2000)指出校長在課程領導方面所扮演的角色主要包含：
一、課程發展層面
（一）深入者：關心學生學習內容，深入瞭解學生學習之課程內容，從中探討課程的適切性，並深入瞭解教師課程發展歷程的困境，作為學校課程改進的依據。
（二）激勵者：促進教師課程與教學能力之增長，解決教師課程發展與教學之困難，協助解決，並提供進修研習機會，促進專業成長。
（三）發展者：發展優質學校課程，以學校願景與教育目標為依據，並以校長的課程哲學引導學校課程發展方向，規劃適合學生學習之課程，達到學校教育總體目標。
（四）引導者：引導課程發展，以課程領導之理念，引導教師進行學校課程規劃與設計，並與教師討論、對話，共同研發或改進課程。
（五）資源者：提供課程發展所需的人力、材料、時間等資源，協助教師展現其課程規畫與設計能力，發展優質學校課程。
（六）持續者：探究學習與教學實務、教師專業發展、課程與教學計畫等，以為持續發展之基礎，有效改革實務，促進學校長遠之發展。
二、課程領導行為層面
（七）鼓勵者：激發學校成員之動機及參與意願，願意共同進行學校課程之發展或革新工作。
（八）支持者：行政之支援協助，提供充分之行政支援，使教師課程發展歷程無後顧之憂，增加實施成效。

（九）溝通者： 溝通管道暢通，以民主、平等之立場，發展人際關係能力，促進成員溝通， 進行協商與協調， 獲得共識。
（十）協同者： 共同參與合作，開放教師、學生、家長共同討論的空間， 擴大參與、決定， 一起溝通、對話、討論， 使成員有參與感， 願意貢獻心力。
（十一）象徵者： 文化價值之認同，傳達課程領導之理念與價值信念系統，營造積極和諧學校組織氣氛，使成員在優質學校文化中， 認同學校文化之價值。
（十二）卓見者： 建立學校願景，有清楚長遠努力的方向，規畫學校發展目標與特色，形塑學校願景，確立共同努力之長遠景象。

吳慧真（2006）在學校本位課程的倡導下， 學校依據課程發展委員會及校內外相關教育人員所建構的願景， 為學校本位課程提供一個明確的課程發展方向， 並能在邁向願景之途中， 隨時意識到課程發展的趨勢或新興議題的出現，經分析學校獨特的情境後， 結合校內外資源的優勢， 來規劃如何推展本位課程，而校長領導學校成員進行課程發展時， 也應積極營造良好的溝通環境， 使成員養成傾聽、分享的習慣， 才能在教學中發現不足之處， 進而帶領學校成員研習進修， 方得以在研究指引教學， 藉教學引發研究之循環回饋。

高新建(2001)指出校長作為課程領導者有八項重要的角色：
一、理念的追尋實踐者： 在課程發展之初，課程領導者和參與者會一起追尋學校共同教育理念，並設法將理念付諸實現和實踐。
二、系統的永續工程師： 為了讓學校課程發展可以永續經營，課程領導者必須建立並適當調整學校組織架構與制度，發揮各種組織的功能；此外，亦必須提供必要的協助、資源及進修機會， 塑造學校的組織文化， 永續學校的課程發展。
三、知能的建構散佈者： 領導者必須具備多樣知能， 也必須隨課程發展之需要， 適時進修必要的知能。同時也必須為自己與其他參與人員提供研習進修機會， 培養所需的專業能力， 促進專業成長。
四、成員的領航合作者： 引導將共同教育理念，落實在學校課程的發展方向及內涵，並在發展學校的課程願景、課程架構與目標時，領導者可根據中央及地方課程的相關規範，透過協商討論，統整不同意見，配合學校整體規劃，提供課程發展的方向，確立發展的優先順序。此外，也能適時參與教師的課程方案設計。
五、創意推展支持者： 具有對教育改革的敏銳度，也能發揮創意， 將外加的教育改革政策轉化為適合學校實施的形式。此外， 也需扮演承上啟下的角色， 兼顧學校中的人、事、物、制度與校外社區資源及社會趨勢等方面的條件與需求做適度的調適， 並能鼓勵帶動教師嘗試各課教學的新作法。
六、資源的提供經營者： 必須能整合各項資源，適當分發給成員必要而充份的資源，以便進行各項相關的課程發展活動。除了運用現有資源外，課程領導者也需要創造新的資源，多方尋求資源，並建立學校與社區、家長的合作夥伴關係，以利資源共用。
七、人際的溝通協調者： 面對課程發展、實施、評鑑、修改等過程， 必須和同事一起合作， 因而需要領導、示範、建議、折衝等溝通歷程；面對家長與社區人士、主管教育行政機關及研究單位、校外的課程決策單位等都需要各種不同的溝通協調的工作， 以利學校的課程發展、實施、評鑑與改進。
八、成效的回饋監督者： 必須對學校課程發展情形、實施成效、學生的學習效果進行評鑑， 瞭解課程發展與實施過程中需求， 適時給予教師回饋及必要的協助。

黃旭鈞（2003）將有關校長課程領導角色歸納為下述十項：
一、趨勢與新興議題的感知者： 能掌握學校所處的環境脈絡因素，有效意識到課程發展的趨勢及新興議題的出現，以幫助學校課程做適度的調整。

二、課程任務與目標的研訂者： 針對國家、地方政府的課程標準與要求， 配合學校的需求與條件， 制定適合學校的課程任務與目標。
三、課程事務的協調者： 針對課程的定義、範圍、內容、順序進行溝通協調，讓課程的實施與運作可以順暢， 以達 成課程目標。
四、課程問題的解決者： 並能對課程問題（ 如時數、師資、設備、教材等）進行偵測， 並參與課程問題的解決。
五、課程發展的管理者： 針對學校課程發展工作進行引導與經營， 包含對課程轉化方案的擬定、課程教材的研發、行動研究的進行、課程內容的改進等。
六、成員進修的帶動者： 能提出學校課程改革的計畫、理念或草案， 供成員討論及參考， 以提升成員進修的動能， 增進成員的專業知能， 並能適度打破僵局。
七、課程實施的評鑑者： 對課程品質進行演示與監控， 並能遵守相關法令規定， 訂定學生評量與課程評析或評價的歸準， 領導教師評鑑學生的表現， 評估學生的進步情形， 並能隨時針對課程與教學進行評鑑。
八、課程改革的激勵者： 能以身作則， 帶頭示範， 進行課程改革， 適度調整學校組織架構， 建立自由開放的對話環境，導引具有建設性的討論， 進而讓成員發展出課程改革計畫，且能爭取必要的資源， 支援持續性的課程改革。
九、課程專業文化的倡導者： 能有效獲得資源， 以支援學校個別成員或整體學校課程決定的一切改進作為， 促進成員間的團隊合作， 營造積極正向的組織氣氛與文化， 引發成員持續地反省批判， 激發成員投入課程發展的熱誠， 進而促使學校課程專業文化的提升。
十、各種資源的整合者： 能有效整合校內與校外的各項勢力， 促進社區參與協助學校發展課程， 建立各種溝通管道，建立必要的公共關係， 以利學校課程的發展。

校長課程領導角色相較於校長課程領導內涵而言， 更能反映出當校長在實際領導課程發展時， 面臨不同情境所可能扮演的角色職務與內涵，並可從這些角色職務中去瞭解在課程領導過程中國內外校長有效的解決方案有哪些。雖然所謂校長課程領導角色的定義究竟為何實難加以統一， 原因是校長作為一位課程領導者必須隨著情境脈絡的不同而扮演各種不同的課程領導角色， 因此重點在於校長能否隨著他對課程領導角色的知覺而充分發揮， 而非爭論該有幾種課程領導角色。在面對課程領導角色一職時， 不同學者各有不同看法，甚至可以發現國內學者對校長課程領導角色一職的做法與國外不盡相同； 再者， 有些學者提出的觀點並無法完全涵蓋整個課程領導的過程。許惠茹（2005）

根據上述整理後的文獻， 吾人將校長課程領導的角色定義為： 在學校本位課程的倡導下， 學校依據課程發展委員會及校內外相關教育人員所建構的願景， 為學校本位課程提供一個明確的課程發展方向， 並能在邁向願景之途中，隨時意識到課程發展的趨勢或新興議題的出現， 經分析學校獨特的情境後， 結合校內外資源的優勢， 來規劃如何推展本位課程， 而校長領導學校成員進行課程發展時， 也應積極營造良好的溝通環境，使成員養成傾聽、分享的習慣，才能在教學中發現不足之處， 進而帶領學校成員研習進修，方得以在研究指引教學，藉教學引發研究之循環回饋。是故，本研究初步界定校長有七種課程領導角色， 分別是： 學校願景塑造者、課程議題感知者、課程發展推動者、組織氣氛營造者、成員學習帶動者、資源經營者以及行動研究者許惠茹（2005）。

課程領導所遭遇的困難

（一）校務過於繁雜，用在行政管理上的時間多，落實在課程領導上的時間不足（二）校長不清楚課程領導的性質（三）校長欠缺課程領導的專業知能

（四）教師設計課程能力不足（五）缺乏資源，無法提供適切的支援與協助（六）缺乏社區家長的配合（七）缺乏專家學者足夠的資訊與協助（八）沒有適當的在職進修機會（九）教師參與課程發展的意願不足

校長課程領導所遭遇的困難

（一）校務過於繁雜，用在行政管理上的時間多，落實在課程領導上的時間不足。謝 鴻 志（2006）國外學者 Noronha(1985：13）指出校長從事活動的特質是短暫的、多樣的和破碎的，干擾和突發事件是日常瑣事，而單獨且未受到妨礙的時間是罕見的；而參與學校核心活動-課程與教學是缺乏的。

國外學者 Solow（1995）指出校長常被強制要求即時管理去處理每天所面對的無數的任務， 以致無法扮演好課程領導的角色，因此校長常感到時間不夠，無法履行課程的責任，如無法從事增進學校方案的課程活動，缺少與教師學生接觸的時間。校長綜理校務，事務繁忙，舉凡學校大大小小的事，校長都要負監督之責任，因此在有限的時間下，校長總是優先處理即時、突發的緊急狀況為主，而課程並不那麼緊急，因此常疏於履行課程領導的責任。

國外學者Glatthorn（1997）指出即使校長都明瞭他們的課程責任，仍難以找出時間實踐這個角色。有二項研究指出，高中的校長報導他們把「學程的發展」列為最重要的項目，但實際上，就所投入的時間而言，卻排列在第四位。

校長因校務過於繁雜，用在行政管理上的時間較多，落實在課程領導上的時間嚴重不足，國內實證研究（何泰昇，2003；林文展，2003；陳樹欉，2002；

薛東埠，2004；潘慧貞，2000；龔素丹，2002；）均指出此為校長課程領導普遍的困難。

（二）校長不清楚課程領導的性質謝 鴻 志（2006）

國外學者Glatthorn（1997）指出校長不清楚課程領導的性質，許多校長對課程領導的特性、意義缺乏清楚的認知，並認為課程的事務應該是學區層次的問題，而不是學校應該過問的。而且校長並不接受了解課程領導的專家所給予的協助，目前課程領導方面的文獻不多，而大部分的專家學者談到學校領導時，多半只注意到校長教學領導的層面，而忽略校長在課程領導方面所應發揮的功能。

國外學者Romberger（1988）研究指出校長是學校重要的領導者，他們應參與課程改進，然而，校長遭遇到問題：第一，校長在課程發展中的角色不明確；第二，他們並未完全有必要的課程（發展）領導技巧。

目前國內有關校長課程領導的論述中（黃政傑，1999；徐超聖，1999；，高新建，2002；莊明貞，2002）指出：校長不清楚課程領導的性質。而針對國中、小校長進行課程領導的個案質性研究（王月美，2001；潘慧貞，2000；王霄燕，2001；龔素丹，2001；蔡因吉，2002；楊文慶，2002；何泰昇，2003），其研究也指出大部分學校校長不清楚課程領導的性質。

另一方面的研究（王月美，2001；潘慧貞，2000；王霄燕，2001；龔素丹,2002；

何泰昇，2003）也指出，教師與行政人員不瞭解課程領導性質是造成校長課程領導的困難因素之一。

（三）校長欠缺課程領導的專業知能謝 鴻 志（2006）

國外學者Solow（1995）也指出校長儲訓方案和在職進修重視管理/行政技巧的改進，而非教學領導；而校長課程與教學的知識有限，而且很少有機會增進他們課程與教學領導的技巧。

Noronha（1985：78）指出校長儲訓方案重視管理和行政更勝於教學課程、方案評鑑、視導和人際關係。國內有關校長儲訓的課程設計也顯現同樣的現象。

根據（葉興華，2001；龔素丹，2002；陳樹欉，2002；林文展，2003；何泰昇，2003）研究指出：一般校長在課程領導方面，多居於監督者、核定者的角色，在學校課程發展的過程中，並沒有展現充分的專業知能以領導學校的課程設計，或者能提出有效的課程方案提供學校同仁參考。

（四）教師設計課程能力不足謝 鴻 志（2006）

我國長期以來採用課程標準，在中央化課程標準下，課程內容是統一固定的（除了少數選修課程之外），教科書是國立編譯館或書商編的，教師依教科書教學，宛如教育的「代工」。師資培育機構在師資養成過程中，也未以培育準教師課程規劃、設計為教學重點。長此以往，教師喪失課程規劃、設計的能力。校長進行課程領導，引領教師規劃/設計課程，是課程領導中重要的一環，若教師設計課程能力不足，校長一人唱獨角戲，如何能規劃/設計高品質的學校課程（龔素丹，2002）。

課程統整困難、學校本位課程受限與教師自編課程不易、國中小課程接問題等都是教師在課設計方面的困難（何泰昇，2003）。舉凡課程統整、自編教材、國中小課程銜接……等屬課程設計的範疇，教師設計課程能力不足，自然造成校長課程領導的困擾，影響學校整體課程領導的成效。

（五）缺乏資源，無法提供適切的支援與協助謝 鴻 志（2006）

陳樹欉（2002）指出：缺乏資源、經費不足一直是我國中小學長久以來的問題，且低成本的課程方案可能無法產生預期的變革。

資源不足包括面臨經費、預算、人力、物力、設備空間的不足或缺乏；雖然倡導學校自主，但經費仍受限於政府機關，導致課程改革的理念，受限於資源不足（龔素丹，2002）。

學校內在環境系統出現的問題主要是在物質環境方面，包括經費、預算、設備、空間不足等問題，這些因素是影響課程發展的客觀條件，學校為了節省教育資源無法選擇利用最有利學生的教育資源。Harrison(1981)指出學校雖被賦予課程決策的自主空間，但是常因資源的缺乏而無法有效控制必須的資源，而阻礙課程發展的進行（引自何泰昇，2003：29）。

（六）缺乏社區家長的配合謝 鴻 志（2006）

校長進行課程領導時，社區家長缺乏參與的意願是另人最感困難的因素之一，並且，在鄉下或山區的學校，家長參與的意願與能力尤顯不足，例如以務農、作工為主的家長，受限於學經歷背景與教育專業的認知，參與課程改變、設計與討論及教學活動的意願與能力均不足，幾乎這類的家長均授權學校教師主導學校課程的發展（莊明貞，2001），所以，社區家長缺乏參與的意願與能力也是校長課程領導的問題之一（引自陳樹欉，2002：148）。

另一方面，家長或社區人士不了解新課程精神，學校會遭受到不滿的家長或社區人士的批評、質疑，造成學校、校長的困擾（潘慧貞，2000；龔素丹，2002）。

總之，社區家長缺乏參與的意願與能力，或參與過度造成對學校干擾致學校閉參與管道，此等參與不足或參與過度，都足以令校長在實施課程領導時造成相當程度的困擾。

（七）缺乏專家學者足夠的資訊與協助謝 鴻 志（2006）

Glatthorn（1997）指出校長在進行課程領導時面臨的困難之一是沒有從專家學者方面獲得足夠的協助。在課程領導方面的文獻出人意表的少，就教學的領導而言，論文和書章數以百計，但查閱最近 ERIC 資料庫的結果，仍然發現這方面的文獻少得可憐。由此看來，大部分的專家學者在談到學校領導時，多半只注意到校長作為教學領導者的層面，卻少有人注意到校長在課程領導方面所應發揮的功能。

在國內也面臨同樣的問題，目前國內有關校長課程領導是一個新興的議題，論

述文章不多，但自學校本位課程興起後，有關校長課程領導的研究日漸多元，有採量化研究（黃超陽，2002；蔡政明，2002；林文展，2003；陳慕賢，2003；倪千玉，2003；薛東埠，2004）；有用質性研究（王月美，2001；潘慧貞，2001；王霄燕，2001；龔素丹，2002；何泰昇，2003）；也有用行動研究（陳樹欉，2002；楊文慶，2002；蔡因吉，2002）；更有用量化研究加訪談（張瑞財，2002），不同的研究者企圖從各不同面向進行研究，有關校長課程領導的研究成果，正逐漸累積中。

（八）沒有適當的在職進修機會謝 鴻 志（2006）

教育部有鑒於課程領導的重要性，於九十學年度補助各縣市教育局辦理校長九年一貫課程研習，研習內容包括課程領導；也分北中南三區辦理全省候聘校長九年一貫課程研習，研習內容同樣安排課程領導。足見對課程領導的重視，但均止於理念的宣導，並沒有增進課程領導技能的具體措施（龔素丹，2002）。

（九）教師參與課程發展的意願不足謝 鴻 志（2006）

課程發展委員會負學校課程決策之責，是學校課程決定的最高機構，因此從課程發展委員會的組成和運作，可以判斷課程領導的效能。照理說學校中擔任課程發展委員會的委員，應是學校中課程設計與教學經驗豐富且積極熱心的教師（葉興華，2001）。

但教師參與課程發展委員會的意願不高，許多學校課程發展委員會委員的產生是抽籤、選派新進教師或代課教師，新進教師對學校情況並不熟悉，如何能審定學校總體課程計畫（龔素丹，2002）。

教師是學校教育第一現的工作者，是課程執行者，更應該是課程設計者，是以教師參與課程改革的心態與意願，是眾多影響校長課程領導最具關鍵因素(楊文慶，2002)。而由於九年一貫課程在大幅度的變革下，切斷了教師們舊有的教學經驗、擾亂了學校既定的常規、喪失原本舒適的工作條件，也威脅到群體關係的改變，所以造成教師的觀望、冷漠甚至抗拒等問題（陳樹欉，2002）。在經驗豐富的資深教師，參與課程發展的意願不足的氛圍下，校長實施課程領導的確有相當大的難度。

影響課程領導困境的因素

多位學者針對校長課程領導困境提出影響因素，將課程領導困境加以分類，茲略述如下：

針對課程領導困境因素，王月美（2001）將課程領導困境因素分為：課程因素－意即指課程計畫本身的特性、交流與合作；校長因素－包含缺乏對課程領導的明確瞭解及指引、課程領導者角色定義和期望不明確、領導者的風格行為和行為傾向、領導的態度和能力、充分的權力與伴隨的責任、領導者的困境(內心的衝突)、時間問題；教師因素－包括學校教育生態的影響、教師的認同與意願、教師的時間與負荷、教師的合作性、教師的知能與專業訓練；組織因素－學校組織結構與氣氛、學校組織的發展、經費資源諮詢服務等支援系統、教師流動、學校規模。

而學者葉興華(2001)則簡單將課程領導困境因素歸類為「領導者因素」與「環境脈絡因素」兩大類。「領導者因素」包括：校長課程發展及課程領導的專業知能不足、校長對於課程與教學事務的疏離、校長校務過於雜且額外工作過多；「環境脈絡因素」包括：學校組織的扁平特性、課程決定系統的鬆散特性、成員參與課程發展的意願不足、部份缺乏正確教育理念的家長介入校務、教育行政機關急功近利得追求表面績效、校長遴選制度與教師甄選制度不利校長規劃長期的課程發展。

學者黃旭鈞(2002)則不局限於「課程領導困境」的因素，而將因素擴大為影響「課程領導」的因素，主要包括四項因素分別為「環境趨勢」、「制度結構」、「學科性質」、「學校文化」。「環境趨勢」因素係指校長在課程領導

者所必須面對的校內外的教育與社會環境趨勢；「制度結構」因素係指校長課程領導時所必須面對的校內外的法規命令與政策、相關的願景目標、時間安排、經費來源等制度性因素，以及課程發展、協調或評鑑的各種組織的組成結構等結構性因素；「學科性質」因素係指校長課程領導時必須考量的不同學科與課程的取向、定義等所造成的課程領導角色與作為的差異；「學校文化」因素係指校長課程領導時對學校成員間的互動方式、風氣、成員屬性、社區參與的方式與風氣等面向的瞭解，以充分掌握學校的組織文化。

研究者綜合以上三位學者對課程領導困境的影響因素加以歸納整理，並配合研究者個案校長課程領導處於鄉土教育課程的脈絡情境下，研究者試著提出校長課程領導困境可能的影響因素許惠茹（2005）：

（一）領導者因素：校長課程領導者的特質、行為、態度、能力，領導者的專業知能與時間管理。

（二）成員因素：此處成員包括教師、學生、社區家長，包括成員的認同與意願；成員的課務負荷；成員間的情誼與合作度；成員屬性；成員的知能與專業訓練。

（三）課程因素：課程計畫本身的獨特性與重要性，課程決定系統的鬆散特性，以及課程發展、協調或評鑑的各種因素。

（四）組織因素：學校組織的扁平特性，學校組織結構與氣氛，學校組織的發展，學校經費、資源、諮詢服務等支援系統，教師流動，學校規模。

（五）社區因素：社區參與的方式與風氣，社區的獨特文化與資源，社區的人力資源。

（六）教育政策因素：校長遴選制度與教師甄選制度，教育局的課程政策，教育局相關課程活動的配合。

課程領導的策略

（一）面對校長因素所產生的困境，校長課程領導所運用的策略包括（二）面對課程因素所產生的困境，校長課程領導所運用的策略包括（三）面對成員因素所產生的困境，校長課程領導所運用的策略包括（四）面對組織因素所產生的困境，校長課程領導所運用的策略包括（五）面對社區因素所產生的困境，校長課程領導所運用的策略包括（六）面對教育政策因素所產生的困境，校長課程領導所運用的策略，針對此項策略僅有黃政傑（1999）提出校長應反映教師對新課程的意見，提供校外課程改革單位參考許惠茹（2005）。

二、校長課程領導策略的進步空間許惠茹（2005）

分析校長課程領導的策略，研究者針對分析結果提出幾項個人看法，說明校長課程領導策略能有的進步空間：

（一）校長課程領導知覺自身於課程領導專業成長的重要性與必要性，但是專業成長的策略與管道仍未明確指出。

（二）校長課程領導應與成員共同建構學校課程願景，課程願景應有整體課程設計方案加以支持與實踐，課程領導者應領導成員規劃永續課程的經營的具體策略。

（三）校長對於學校成員的課程領導策略，多強調教師於課程的專業成長，少見校長對教師的激勵與關懷策略，建議校長可以參考轉型的課程領導策略。

（四）校長對於學校組織的課程領導策略，重視協同合作的團隊組織，應可進一步於團隊組織中培育「課程領導促進者」。

（五）校長對於與社區家長互動的課程領導策略仍侷限於學校例行性的活動，應可整合學校團隊，設計學校本位課程，主動與社區互動，或與社區相關活動配合。

（六）校長對於與教育政策的課程領導策略相當缺乏，顯示校長身為課程領導

者應推動學校層級的課程發展，回應縣市層級對課程的政策有無缺失之處，校長身為課程領導者更應是學校層級和縣市層級於課程對話溝通的橋樑。

校長課程領導的直接與間接任務	
模式	任務
直接式課程領導	1、觀察老師教學 2、觀察學生學習 3、進行規律性教學 4、偶爾進行教學 5、主持課程團隊會議 6、引領課程發展 7、與課程相關的實務操作都能保有高度的視野
間接式課程領導	1、對課程持有廣義的見解 2、利用有效的管理結構並授權 3、指定相關主管扮演課程發展的引導人 4、與中階課程發展的負責人進行規律性的會議 5、宣傳課程相關的教材 6、為設定的課程論辯 7、聊解並溝通國定的課程政策 8、找出優秀的老師並支持領導發展 9、經常做研究和迎合教學與評量的趨勢 10、適當地調配課程預算 11、適當地調配專案的專業發展預算 12、溝通與企求優異學術表現的學校課程願景 13、掌握有效課程評論與計畫的適當分析

表1：校長課程領導的直接與間接任務表
資料來源：（CAROL CARDNO AND DALLAS COLLETT）

影響課程領導的

負面因素有：

1、工作範圍：大小與複雜度。
2、工作的本質（nature）：像日常文書、衝突管理、資源調配（resource juggling）、人事抉擇等阻礙與突發狀況。
3、他人的期待：需面對的利益關係人（如上級、家長、學生和同事）之經常性與緊急性的需求。

正面因素有：

1、授權：分享課程領導的工作。
2、同事的本質學能：特別是中高級管階層對授權工作的達成力。
3、自己的性格與技巧：特別是自己在課程領導角色、改善時間管理、學術理想奉獻熱誠之專業性發展程度。

課程領導的策略(Ministry of Education, 1999, p. 27)

1、對課程事宜進行經常性的檢核（self-review）
2、簡化需經常分析的相關內部資料
3、對官方不斷改變的政策要決定出輕重緩急的議題
4、與同事共同發展與分享有關學生學習的願景及目標
5、聊解文化、社會、經濟方面的變遷及其對學校的影響
7、主動地與相關人員分享學校未來發展的願景（包括：陳述可能的障礙、學生的成就標準、高品質計畫的師資需求和不斷求進步的焦點）

8、擬定透過可用資源有效管理以追求願景的進度

國內、外校長課程領導相關研究謝 鴻 志（2006）

國內外有關校長課程領導的相關研究分析探討如下列：

一、就研究對象而言

以校長為研究對象的有25篇之多，其中以國小校長為主要研究對象有(王月美，2001；王霄燕，2001；曾巧如，2000；陳慕賢，2002；黃旭鈞，2001；潘慧貞，2000；蔡因吉，2001；蔡政明，2002；龔素丹，2002；Hall,1996；Noronha,1985；Pick,1980；Romberger,1988；Solow,1995)等14篇。以國中校長為主要研究對象有(何泰昇，2002；林文展，2003；倪千茹，2002；陳樹欉，2002；楊文慶，2001；薛東埠，2004)等六篇。以高中校長為主要研究對象有(Gary,1992；Johnson,1991)等2篇，其他研究則以教育人員（包括校長、教師、教職員等）為對象。

二、就研究方法而言

有採用質性研究，如王霄燕（2001）、王月美（2002）、何泰昇（2002）、潘慧貞（2000）、Johnson（1991）、John & Clive（1999）、Solow（1995）等，利用訪談、觀察的方式來蒐集資料，深入了解個案學校校長課程領導的情況；有採用量化研究，如林文展（2003）、胡協豐（2004）、倪千茹（2002）、曾巧如（2000）、陳慕賢（2002）、蔡政明（2003）、薛東埠（2004）、龔素丹（2001）、Pick（1980）、Trengove（1983）、Noronha （1985）、Romberger（1988）、Hayes（1989）、Hall（1996）等，利用問卷調查來蒐集資料，瞭解校長課程領導之一般情況；而張瑞財（2003）則兼採問卷調查與訪談方式，以便同時獲得一般之瞭解及更深入之意義。另外，蔡因吉（2001）、楊文慶（2001）、陳樹欉（2002）則採取行動研究方式，企圖以實務工作者的角度從事研究，以獲致實際有用的研究成果。最特別的是黃旭鈞（2001）的博士論文利用得懷術訪談十二位專家，建構出國民小學校長課程領導模式。

三、就研究結果而言

國外學者Romberger（1988）研究發現校長是使學校更好和促進學生學習最重要的領導者；而透過改進校長領導的能力去發展和實施課程，更能促進學校優質的教育。

從校長課程領導行為來分析：龔素丹(2001)的研究指出，台北縣國民小學校長課程領導行為實踐情形相當高；陳慕賢(2002)的研究發現台北縣國小校長與教師肯定校長課程領導，校長實施課程領導確實有助於提昇教學效能，在校長課程領導各層面中，以「促進教師專業成長」對於整體教師的教學校能的預測力最高。

蔡政明(2003)指出國民小學所知覺的校長課程領導行為與教師教學效能具有正相關；校長能重視課程領導，則對教師教師效能有正向意義。林文展的研究指出：

校長課程領導行為之整體實踐情形尚稱良好，其中以「組織學校課程相關團隊」及「提供支持性工作環境」實踐程度最高。張瑞財（2002）的研究認為台南縣國小校長課程領導可分為四個面向，實施情況大致良好。薛東埠(2004)的研究認為國中校長課程領導傾向進步取向，但於課程實施，課程規劃與設計等層面尚有進步空間。

四、就有關課程領導的時間因素來探討

國外學者 Trengove(1983)認高中校長花在課程領導的時間比小學校長還多。Noronha(1985)認為有關課程領導大多數校長覺得時間是關鍵性因素。Johnson(1991)指出由於高中校長每日的管理極為繁重，導致他們在課程領導缺乏足夠的時間處理。Solow(1995)校長為有效每日堆積如山的工作，他們被迫聚焦

在時間管理。
國內有關課程領導的研究(何泰昇，2003；林文展，2003；陳樹欉，2002；潘慧貞，2000；薛東埠，2004；龔素丹，2001)均指出時間不足是校長實施課程領導覺得很重要的因素之一。
五、就研究背景變項而言
在不同「性別」之國民中、小學校長課程領導整體現況上，有關國中校長的研究：林文展（2003）的研究指出在整體課程領導行為上沒有顯著差異；薛東埠（2004）針對國中校長的研究指出男校長與女校長在整體課程領導行為上沒有顯著差異。有關國小校長的研究：龔素丹（2002）指出男校長與女校長在整體課程領導行為上沒有顯著差異；張瑞財（2002）的研究發現男女國小校長在整體課程領導行為上沒有顯著差異；胡協豐（2003）的研究發現不同性別的國小校長在整體課程領導行為上未達統計上顯著水準；陳慕賢（2003）的研究發現男女國小校長在整體課程領導行為上沒有顯著差異。上述有關國中及國小校長的研究皆發現在性別變項在整體課程領導行為上沒有顯著差異。但蔡政明（2003）的研究指出男校長優於女校長；Hall（1996）的研究指出校長的課程領導因校長性別不同而有顯著差異，女校長優於男校長，二者發現並不符合。就校長課程領導各向度而言，在國中校長方面：林文展(2003) 針對國中校長的研究指出在「建構學校願景與課程目標、引導學校成員規劃設計學校課程、推動或要求學校課程實施、評鑑學校課程、促進教師專業成長、提供支持性的工作環境」的課程領導程度，並無顯著差異；薛東埠（2004）發現在「組織課程團隊、教學領導與視導、社區資源的融入」層面上男校長優於女校長隊，其他層面並無顯著差異；在國小校長方面：龔素丹（2002）指出在「建構學校願景與課程目標、引導學校成員規劃設計學校課程、推動或要求學校課程實施、評鑑學校課程、促進教師專業成長、提供支持性的工作環境」的課程領導程度，並無顯著差異；張瑞財（2002）的研究發現在「訂定學校願景與課程目標、規劃實施課程方案及教學改進、激勵學生學習成就、營造支持性環境促進教師專業成長」的課程領導程度，男女國小校長在領導各層面並無顯著差異；胡協豐（2003）指出在(塑造學校願景、提昇教師專業、建立組織運作、實施課程視導、評鑑學校課程)不同性別的校長並無顯著差異；陳慕賢（2003）對國小校長的研究之發現，男女國小校長在領導各層面並無顯著差異。從上述研究發現，國中校長及國小校在課程領導各向度上，除少數向度有差異外，在大多數的向度並無顯著差異。
在不同「學歷」之國民中、小學校長課程領導整體現況上，有關國中校長的研究：林文展（2003）的研究指出在整體課程領導行為上因教育程度水準提高而其課程領導行為實程度也顯著提高；薛東埠（2004）針對國中校長的研究指出不同最高學歷的校長在整體課程領導行為上有顯著差異。有關國小校長的研究：龔素丹(2002）指出不同最高學歷的校長在整體課程領導行為上沒有顯著差異；張瑞財（2002）的研究發現不同教育程度的國小校長在整體課程領導行為上沒有顯著差異；胡協豐（2003）的研究發現不同學歷的國小校長在整體課程領導行為上未達統計上顯著水準；陳慕賢（2003）的研究發現不同學歷的國小校長在各向度課程領導行為上沒有顯著差異。上述有關國中及國小校長的研究的學歷變項在各向度課程領導行為上發現，國中校長因因教育程度水準提高而其課程領導行為實踐程度也顯著提高有顯著差異；而國小校長不因學歷程度而其課程領導行為實踐程度有顯著差異。就校長課程領導各向度而言，在國中校長方面：林文展(2003)針對國中校長的研究指出在「織學校課程相關團隊、提供支持性的工作環境」的課程領導程度，因學歷不同而有顯著差異；薛東埠（2004）發現在「組織課程團隊、教師專業成長、課程的實施、教學領導與視導、支持性的環境」等層面上，學歷高者比學歷低者有無顯著差異；在國小校

長方面：龔素丹（2002）指出不同學歷在「建構學校願景與課程目標、引導學校成員規劃設計學校課程、推動或要求學校課程實施、評鑑學校課程、促進教師專業成長、提供支持性的工作環境」的課程領導程度，並無顯著差異；張瑞財（2002）的研究發現在「訂定學校願景與課程目標、營造支持性環境促進教師專業成長」的課程領導程度，研究所優於師範院校的校長；胡協豐（2003）指出在(塑造學校願景、提昇教師專業、建立組織運作、實施課程視導、評鑑學校課程)不同學歷的校長並無顯著差異；陳慕賢（2003）對國小校長的研究之發現，男女國小校長在領導各層面並無顯著差異。

從上述研究發現，國中校長及國小校在課程領導各向度上，除少數向度有差異外，在大多數的向度並無顯著差異。

在不同「校長年資」之國民中、小學校長課程領導整體現況上，有關國中校長的研究：林文展（2003）的研究指出不同年資的校長對整體課程領導行為上沒 有顯著差異；薛東埠（2004）針對國中校長的研究指出不同年資的校長在整體課程領導行為上有顯著差異，9 年以上者比4 年以下者的表現好。有關國小校長的研究：龔素丹（2002）指出不同年資的校長在整體課程領導行為上沒有顯著差異；張瑞財（2002）的研究發現擔任校長不同年資的國小校長在整體課程領導行為上有顯著差異，5 年以下及6-10 年均顯著優於11 年以上者；胡協豐（2003）的研究發現不同年資的國小校長在整體課程領導行為上未達統計上顯著水準；陳慕賢（2003）的研究發現不同年資的國小校長在整體課程領導行為上沒有顯著差異。

上述有關國中及國小校長的研究發現，不同年資變項在整體課程領導行為上的表現，林文展（2003）、龔素丹（2002）、胡協豐（2003）及陳慕賢（2003）均發現不同年資的國小校長在整體課程領導行為上沒有顯著差異；但薛東埠（2004）及張瑞財（2002）不同的發現，擔任校長不同年資的國小校長在整體課程領導行為上有顯著差異，不同的是薛東埠指出9 年以上者比4 年以下者的表現好，而張瑞財（2002）的發現，卻是5 年以下及6-10 年均顯著優於11 年以上者。就校長課程領導各向度而言，在國中校長方面：林文展(2003)針對國中校長的研究指出在「建構學校願景與課程目標、引導學校成員規劃設計學校課程、推動或要求學校課程實施、評鑑學校課程、促進教師專業成長、提供支持性的工作環境」的課程領導程度，並無顯著差異；薛東埠（2004）發現在「建立願景與目標、組織課程團隊、課程規劃與設計、教師專業成長、課程的實施、教學領導與視導」層面上有顯著差異，5 年以上者較4 年以下者有較好的表現；在國小校長方面：龔素丹（2002）指出在「建構學校願景與課程目標、引導學校成員規劃設計學校課程、推動或要求學校課程實施、評鑑學校課程、促進教師專業成長、提供支持性的工作環境」的課程領導程度，並無顯著差異；張瑞財（2002）的研究發現在「規劃實施課程方案及教學改進、激勵學生學習成就、營造支持性環境促進教師專業成長」的課程領導程度，6-10 年者高於11 年以上者，在「營造支持環境促進教專業成長」上，5 年以下優於11 年以上者；胡協豐（2003）指出在(塑造學校願景、提昇教師專業、建立組織運作、實施課程視導、評鑑學校課程)不同性別的校長並無顯著差異；陳慕賢（2003）對國小校長的研究之發現，男女國小校長在領導各層面並無顯著差異。從上述研究發現，國中校長及國小校在課程領導各向度上，除少數向度有差異外，在大多數的向度並無顯著差異。

在不同「學校規模」之國民中、小學校長課程領導整體現況上，有關國中校長的研究：林文展（2003）的研究指出在整體課程領導行為上不因學校規模而有顯著差異；薛東埠（2004）針對國中校長的研究指出不同學校規模的校長在整體課程領導行為上有顯著差異。有關國小校長的研究：龔素丹(2002）指出不同學校規模的校長在整體課程領導行為上沒有顯著差異；胡協豐（2003）的研

究發現不同學校規模的國小校長在整體課程領導行為上未達統計上顯著水準；陳慕賢（2003）的研究發現不同學校規模的國小校長在各向度課程領導行為上没有顯著差異。上述有關國中及國小校長的研究的學校規模變項在整體課程領導行為上發現，國中校長因因教育程度水準提高而其課程領導行為實踐程度也顯著提高有顯著差異；而國小校長不因學歷程度而其課程領導行為實踐程度有顯著差異。就校長課程領導各向度而言，在國中校長方面：林文展(2003) 針對國中校長的研究指出在「織學校課程相關團隊、提供支持性的工作環境」的課程領導程度，不因學校規模而有顯著差異；薛東埠（2004）發現在「建立願景與目標、組織課程團隊、課程規劃與設計、教師專業成長、課程的實施、支持性的環境、社區資源的融入」等層面上，學校規模大者優於規模小者；在國小校長方面：龔素丹（2002）指出不同學校規模在「組織課程相關團隊」的課程領導程度，60 班以上有較佳表現；胡協豐（2003）指出在(塑造學校願景、提昇教師專業、建立組織運作、實施課程視導、評鑑學校課程)上，不同學校規模的校長並無顯著差異；陳慕賢（2003）對國小校長的研究之發現，不同學校規模的國小校長在領導各層面並無顯著差異。從上述研究發現，國中校長及國小校在課程領導各向度上，除少數向度有差異外，在大多數的向度並無顯著差異。在不同「學校地區」之國民中、小學校長課程領導整體現況上，有關國中校長的研究：林文展（2003）的研究指出在整體課程領導行為上不因學校地區而有顯著差異；薛東埠（2004）針對國中校長的研究指出不同學校地區的校長在整體課程領導行為上有顯著差異，一般地區優於偏遠地區又優於離島地區。有關國小校長的研究：龔素丹(2002）指出不同學校地區的校長在整體課程領導行為上没 有顯著差異；陳慕賢（2003）的研究發現不同學校地區的國小校長在整體課程領導行為上没有顯著差異。就校長課程領導各向度而言，在國中校長方面：林文展(2003) 針對國中校長的研究指出在「織學校課程相關團隊、提供支持性的工作環境」的課程領導程度，不因學校地區而有顯著差異；薛東埠（2004）發現在「建立願景與目標、課程規劃與設計、教師專業成長、課程的實施、支持性的環境」等層面上，不同學校地區的校長在課程領導行為上有顯著差異，一般地區優於偏遠地區又優於離島地區；在國小校長方面：龔素丹（2002）指出不同學校地區在各層面的課程領導程度，不因學校地區而有顯著差異；陳慕賢（2003）對國小校長的研究之發現，不同學校地區的國小校長在領導各層面上，除「善用並尋求各種資源」有顯著差異外，其外層面並無差異。從上述研究發現，國中校長及國小校在課程領導各向度上，除少數向度有差異外，在大多數的向度並無顯著差異。

課程領導的先備概念

一、何謂課程(p.22)

1. 為學生學習的科目
2. 為學生學習的活動或經驗
3. 為一學習計畫
4. 為一系列目標的組合
5. 為一套有待教師考驗的研究假設

→對課程的定義有不同看法, 會影響課程領導的行為

二、課程領導的定義(p.22)

針對學校課程事務所進行的各種領導行為，其目的在改進學校課程品質，提升教學成效，進而改善學生學習成果；課程領導的行為可以局限在直接對課程的設計、發展、改進、實施、以及評鑑的引導，也可以廣泛涵蓋了達成上述目標的所有領導行為。

三、課程的領導者（p.24）

園長？主任？教師？其他教育相關人員？

四、課程領導的範圍（p.29）

1. 課程事務領導：所有課程的計畫、設計、決定、實施、與評鑑
2. 行政領導：行政事務的經營、管理、與支援

影響課程領導的脈絡因素（p.68）

一、個人理念

1. 課程定義：課程不同的定義形成不同的領導行為與工作範疇。
2. 課程哲學：園長領導課程所抱持的理念與堅持。
3. 師資素質與能力：教師專業素養、專業能力、創新能力等。

二、環境趨勢

1. 學科知識的轉變：隨時代的變遷，知識的修正、改變、與新發現。
2. 教學信念的轉變：因應時代、社會、家長、學校、及學生在教學觀念的改變，以及新教學方法的產生，導致教學信念與價值觀的調整。
3. 學生需求與要求的轉變：因學生本身素質或外在社會環境的改變（例如科技化）而形成。
4. 家長與社會要求的轉變：因社會環境的轉變，家長對學生的期望轉變成對教育的需求也因之改變。
5. 利益團體的轉變：相關教材與教具選用的改變。
6. 資源的轉變：不同環境與時空背景，學校獲得資源的來源不同（包括人力、物力、設備、與經費）。

三、制度結構

1. 國家整體課程政策：課程領導方向需面對與遵行國家整體課程政策。
2. 學校的任務與願景：在課程方面如何達成教育理念。
3. 學校規模大小：影響課程實施與改革規模。
4. 學校領導控制的程度：園長領導形態（權威、民主、放任；任務取向、人際關係取向）與領導效能。

5. 教學方法:學校可使用的教學方法, 以及該課程適用的教學方法。
6. 新科技與技術:是否可以融入教學與課程之中。
7. 課程統整:所規畫及未來將實施的課程是否能加以統整, 以增加學生學習的周延性。
8. 時間分配:學校用心於課程方面的時間比重。
9. 教材設備:是否足夠支援課程實施與改革。
10. 課程協調與評鑑結構:學校機制運轉的狀況與效果。
11. 課程的自主性與彈性:教師在課程的設計、發展與教材選用等方面的自主性。
12. 諮詢服務管道:教師在課程方面若有疑問, 是否有諮詢管道;管道的設計與流程是否能符合教師需要。
13. 經費的來源:在課程方面是否有充分的經費支持。
14. 課程委員會或課程研究機構的運作:學校是否有此機構與機構運作的狀況。
15. 溝通管道:管道是否多元、暢通, 意見是否能充分表達。

四、學校文化

1. 成員互助合作:運用團隊方式達到學校教育願景與目標。
2. 成員對話與討論:是否有足夠機會與時間, 以及適合的方式。
3. 成員反省批判能力
4. 成員熱忱與榮譽感
5. 成員彼此信任
6. 成員專業成長
7. 成員的思考與創新
8. 成員的自發性
9. 社區參與:社區或家長參與學校課程事務的風氣與作法。

課程領導的角色(p.82)

一、趨勢與新興議題的感知者

二、課程任務與目標的制定者

三、課程事務的協調者

四、課程發展的管理者

五、成員進修的帶動者

六、課程評鑑的實施者

七、課程改革的激勵者

八、課程專業文化的倡導者

九、各種勢力的整合者

課程領導的任務工作(p.83)

一、學校環境脈絡的掌握與了解

二、課程領導角色的界定與覺知

三、學校任務及願景的建立與設定

四、學校與國家課程政策的連結

五、學校課程的管理與發展

六、教師專業發展的規畫與倡導

七、學生進步的評估與監控

八、學校課程專業文化的塑造與變革

九、學校組織結構的再造與重組

十、資源的爭取與支持

十一、社區參與及公共關係的發展

十二、學校課程與教學的評鑑與改進