

第二章 文獻探討

本章旨在析述反思與校長專業能力發展之理論與相關研究，共分為三節。第一節為反思理論與相關研究；第二節校長專業能力發展理論與相關研究；第三節探討校長反思與校長專業能力發展之關係探討。

第一節 反思理論與相關研究

探索人類的思考模式一直是古今中外學者感興趣的議題，而我們也發現人類不只執行單純的思考活動而已，還有更高階的思考模式在運作，也就是思考「思考」，前者思考代表動詞，後者思考代表名詞，意指對腦中所運作的思考進行「再思考」。從文學家所用的詞彙來表達即是「反省」、「反思」，從心理學角度來論述便是指「後設認知」(meta-cognition)。

「反思」一詞在中國傳統儒學深受重視，認為反思是士儒潛性修身之道；而西方則是在二十世紀末由 Dewey 提出反省思維(reflective thinking)的相關概念，爾後 Schön 將此概念延伸並發揚光大，Schön 所闡揚的反思概念不僅在教育領域，亦影響到教育之外的專業場域。根據 Schön 的說法，透過反思的過程，專業人員能夠對其所做的計畫、決定、行動及其對他人的影響進行批判思考，促使專業人員改善並增進未來的表現與效能。意即專業人員經由反思過去與現在的行為，進而創造出相關概念之發展與突破，將以此引導未來的行動 (Schmuck, 1997)。

關於反思，首先從反思的意義、特性、功能談起，再探討反思的類型、模式與歷程，然後針對反思的相關理論加以說明，接著論述本研究承續先前文獻探討所得，歸納校長反思之內涵，最後陳述反思的相關研究。茲分述如下：

壹、反思的意義

一、反省的意義

反省一詞之概念在傳統儒學中倍受重視。「省」：視也；察也；而論語對省思亦有不少著墨。論語為政篇：「退而省其思，亦足以發」；子曰：「見不賢而內自省」；曾子曰：「吾日三省無身」；中庸：「反諸身不誠，不順乎親矣；君子內省不疚，吾惡於志」；由上述古籍文獻可知儒學莫不以「反省」作為修養上自我檢討的功夫，藉由發自內心、出自真誠的思考，更加看清楚自己的本心與所作所為。

以下就中外學者對反省之定義分別陳述如下：

饒見維（1996）提出反省是指在感官經驗外、在雜亂無章的經驗中所進行的思索，進而將經驗加以分析、歸納、整理，並從中萃取出有意義的組合。

陳聖謨（1999）將反省視為一種內在隱性思考，其歷程是無法直接觀察的，反省能使個體對其信念與行動，加以修正或充實，以獲得更好的行動結果並建構出個人的知識與意義。

吳和堂（2000）認為反省就是探究的歷程，而探究的基礎便是「懷疑」；就反省歷程而言，是一種決策的歷程；就反省的內容而言，包括反省的態度與技能；就反省的目的而言，是鼓勵以批判性的觀點對事物加以思考，以增進探究與分析的能力、增加社會知識、獲得實際技巧與發展批判對話能力。所以反省是一種對事、對物再思考的歷程，以及對事物的情境深入分析，尋求解決之道，或更釐清自己的思想。

陳靜文（2004）認為反省是個人因為自我需求而產出一種主動的、堅持的評估，從理解體驗、質疑與重新建構中，獲得思索自身的經驗。因而歸納出反省概念包含下列要素：

（一）反省注重主動的自我內省，能對自己的行為、思考做進一步的評估與判斷，能從外在客觀環境與價值體系中，不斷地自我評鑑、修正；

（二）反省是一種持續、反覆的歷程，結合思想與行動，以尋找解決的方法；

（三）反省包括批判、分析、綜合與評鑑，具有階段性與適宜的處理步驟，能從既有的經驗、信念、理論中處理訊息，然後重新架構，做出新的決定。

在西方文獻中，反省英文為 reflection，意指：進行反芻、思慮、沈思與思考，字源來自拉丁字 reflectere，是回顧（bend back）的意思（引自陳聖謨，1999）。因此，反省一詞意同反思、省思等。約在 1690 年 Locke 視反思為詳細說明問題的表現，藉由反省可以瞭解自我心靈的運作過程，並強調反省的力量（Kompf 和 Bond, 1995）。而 Dewey 的觀點受 Locke 的影響，其反省思維與其著作「思維術」（How We Think）是最直接影響反省概念，亦最為深遠的代表著作。Dewey 認為反省思考（reflective thinking）是對問題進行反覆的、嚴肅的、持續不斷的深思，並提出反省思考的三個特性（姜文閩譯，1992）：

（一）反省思考代表觀念間連續性的歷程與結果，銜接各個部分的思考，呈現思考之間相應而生、相輔相成的結果；

（二）反省思考不限於直接感官的事物，可以在抽象思考的想像中導向目的性的結果，並對結果進行驗證；

（三）反省思考是經由觀察、蒐集資料、檢驗證據後的思考活動。

Osterman 與 Kottkamp（1993）認為反省是整合思考與行動，達到學習和行為改變的方法，並藉由反思改善個人本身以及組織效能。

Costa 和 Carmston（1994）認為反省包含下列六項特質：

（一）從視覺、聽覺、動覺和觸覺的來源中，描繪認知和情緒上的資訊；

（二）與先前的學習經驗獲得連結；

（三）比較預期結果和已達成結果，此兩者之間的落差；

（四）尋找效果和影響因素間的關係；

（五）藉由分析、綜合、評鑑來處理訊息，然後採取行動；

（六）指引反思過程中的內在對話，也就是心理學上後設認知的概念。

Kompf 和 Bond（1995）蒐集 78 位教育學者對反省思考的概念性定義，加以歸納並描述：反省是在活動中所發生的一種沉思（ponder）、檢驗（examine）、熟思（muse）、調查（investigate）、分析（analyze）、內省（introspect）、思考（consider）、仔細思考（mull over）、深思熟慮（deliberate）、思索（revolve）、默想（contemplate）、探討（explore）、質問（interrogate）、慎思（cogitate）、考慮（meditate）、好好地想（think about）、研究（study）、細查（scrutinize）、判斷

(reckon)、細審 (sift)、調查 (look into)、質疑 (question)、沉思 (ruminate)、檢查 (inspect)、探索 (probe)、研究 (research)、探究 (inquire)、想知道 (wonder) 的一種心理歷程。

Costa 和 Kallick (2000) 指出反省最根本的目的在於使我們習慣於思考自身經驗，一旦發展反省思考的習慣，便可以開始傾聽內在和外在的聲音。

歸納而論，反省的本質是一種思考的方法。從時間點而言，反省是立足「現在」，回顧「過去」，展望「未來」，亦是個人內在與外在環境的互動歷程。根據個體過去與現在的所作所為與所經歷的事件，使個體對本身之信念、知識與行動，得以加以修正並獲得創新的突破，而使未來能獲得更好的行動結果與效能，並建構出個人的知識與意義。

二、反省實踐的意義

關於反思實踐 (reflective practice) 的概念乃源於 Dewey 所提出的反省思維，其認為反省思維是最好的思維方式 (姜文閔譯，1992)，而 Schön 更將此概念加以擴展並應用，至今在醫學、護理、建築、社會工作、教育等專業領域均有涉及，在 Schön 的鼓吹與提倡之下，反省實踐逐漸受到重視，並且使反省實踐在專業領域中成為探討的焦點。同時近數十年來也有西方學者針對反省實踐提出不同看法與見解，以下就中外學者闡述反省實踐之意義加以說明並整理，最後本研究所指之「反思」即歸納、結合反省與反省實踐之概念而發展出校長反思之定義。

Schön (1987) 將反省實踐視為一種思想與行動的對話 (dialogue)，藉由反思的歷程使個體產生行動改變並獲得新的學習 (引自陳依萍，2001)。

Barnett (1989) 認為反省實踐是對過去事件與過去經驗的察覺，而此覺察成為決定未來行動與選擇的基準 (引自陳依萍，2001)。

Hart (1990) 主張反省實踐是一種審慎思考的過程，透過反思的過程整合知識、思想與行動，以改善行為結果的品質與效能。

Osterman (1990) 描述反省實踐是一種連結思想和行動的歷程，藉由反思能使個體獲得專業能力的發展，並且提升效率；此外，反思亦是一種對於組織效能具有積極影響的潛隱歷程。

Kottkamp (1990) 提出反省實踐就像是透過外在觀察者的觀點來分析個人行動，亦即反思為個人對本身行動加以深思熟慮並分析意圖的循環歷程，其目的在於擴展個人日後選擇與決定的途徑，以改善目前和未來的行動。

Hult (1992) 敘述反省實踐是一種從情境中主動發現問題的能力，此種能力可使個體以知識性的專業直覺 (informed professional intuition) 來判斷並採取行動，同時藉由反思也能覺察到個人的既有理論 (espoused theories)，進一步修正並改善未來行動。

Imel (1992) 認為反省實踐是一種以反省來整合或連結思想和行動的模式，透過反省思考和批判來分析個人的行動，以改善個人專業實踐為目標。

Ashbaugh 和 Kasten (1993) 主張反省實踐是個人對於行動所進行的一種內在省思或外在對話的歷程。

Montie、York-Barr、Kronberg、Stevenson、Vallejo 和 Lunders 等人 (1998) 提出反省實踐是認知的歷程，藉此讓個體停下來仔細地檢視信念、目標或行動，以獲得新的或更深入的理解，並藉此引導日後的行動，而予以改善，如圖 2-1 所示。

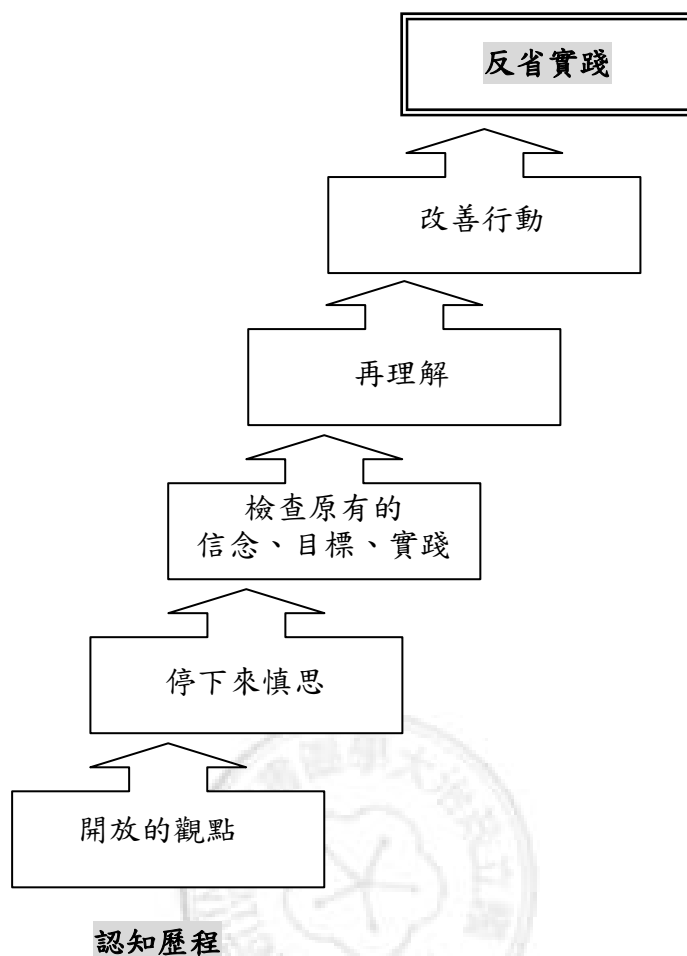


圖 2-1 Montie 等人對反省實踐的定義

資料來源：*Reflective Practice: Creating capacities for school improvement* (p.11), by Montie et al., 1998, The University of Minnesota Press.

陳依萍（2001）分析反省實踐的意義，歸納其要點如下：

（一）反省實踐是慎思的歷程

反省實踐強調個人對信念、行動的深思熟慮，藉此慎思能更認清問題所在，並思考個人所持的原有假定與信念，以獲得變通之道與創新的解決方法。

（二）反省實踐是具有連續性、探究性以及驗證性的思考活動

反省實踐是一種具有連續性、探究性以及驗證性的思考活動，不僅是對過去、現在與未來的持續檢視，亦是個人與外在環境脈絡的互動歷程。

(三) 反省實踐是經驗的重新建構

反省實踐重視高層次的自我覺察能力，能覺察行動後所造成的影響，並藉此重新建構經驗，進一步修正、改善，以此重構經驗去選擇與決定未來的行動。

(四) 反省實踐是求知識、思想和行動的整合

反省實踐強調思想和行動的整合，不僅是知識的擴展，也是經驗的再建構，獲得新的意義，並能將新的意義轉換為行動。

(五) 反省實踐是促進專業成長的策略

透過反省實踐得到自我覺察，得以檢視個人過去與當前的經驗與行動，重新建構認知與行為，引領個人產生行為改變。反省實踐不但可以改善個人的行為表現，對組織效能亦能發揮正面影響，同時能激勵組織內個人的專業成長與組織整體的發展。

基於上述學者的說法，茲歸納反省與反省實踐之概念，發展出本研究所指之「反思」的意義如下：

反思係指人們藉由不斷地主動反省得以檢視個人過去、現在與未來的信念、行動、經驗、目標與實踐，在深思熟慮後更深入認識問題與既有信念，能獲得更多的覺察與理解，並藉此重新建構經驗，整合新的思想與行動，進而調整自己的認知與作為，以增進個人未來行動的決策與選擇。

貳、反思的特性

Grimment 和 Erickson (1988) 認為反思具有以下四點特性 (引自陳依萍, 2001)：

- (一) 源自於直接經驗情境 (directly experienced situation) 的困惑；
- (二) 具目的性的探究和問題解決；
- (三) 從過去的經驗推論未來的行動；
- (四) 顯現知 (knowing) 與行 (acting) 之間的弔詭 (paradox) 性質。

Ashbaugh 和 Kasten (1993) 闡述反思的五項特性：

- (一) 對既有假定的質疑；
- (二) 對個人實踐的本質和目的之質疑；
- (三) 一種透過個人省思的內在對話(dialogue)或與他人對談(conversation)的歷程；
- (四) 連結反省和行動；
- (五) 反思者的特性，包括：高度的自我覺察(self-awareness)、多元的思考、對行動有所承諾以及對終生學習的承諾。

Ghaye 和 Ghaye (1998) 提出反思的七種特性：

- (一) 反思是一種論述(discourse)；
- (二) 可藉由經驗而受到鼓勵；
- (三) 涉及一種反省的轉換(reflective turn)；
- (四) 學習說明與個人本身有關的事物；
- (五) 是一種探究的傾向；
- (六) 由批判的思考者來實行；
- (七) 介於理論與實踐二者之間；

陳依萍(2001) 論述反思有下列三個特性：

- (一) 反思強調源自於解決實際問題的需求

反思來自於經驗情境中的困惑事件，實際的問題解決成為反思的焦點，當實際問題提出之後，則可激發個人進入反省、行動、修正的循環，產生出較多的變通方案，有利於問題的解決。

- (二) 反思強調以過去經驗引導未來的行動

反思涉及個人不斷地反芻過去事件與經驗，透過批判與再建構，增進問題的處理能力，創造出實踐的智慧，並指引未來行動。

- (三) 反思強調理論與實踐之間的連結

反思者係以反省的對話連結實際事件，因而建構有意義的行動理論(theories-of-action)(Ghaye & Ghaye, 1998)。藉由反省的行動獲得再學習的成

效，將實際的經驗做為理論的另一面透鏡 (Hannay, 1994)，進而提升個體的行動智慧。

綜上所述，反思的特性為源自於情境中的困惑經驗，為求問題之解決，因而產生內在反省的對話，再度審視個人所抱持的信念與行動，然後從過去經驗中重新建構理論，發展出指引未來行動的方針。

參、反思的類型

反省是反思的一部分 (Brockbank & McGill, 1998)，在論述反思的類型時，大多沿用反省的類型來予以分類。以下就各學者對反思類型的看法加以歸納分析。

Brubacher、Case 和 Reagan (1994) 提出三種反省的類型，區別不同目標和本質的反省，即包含技術性、實踐性和批判性三種反省類型：

一、技術性反省 (technical reflection)：關於技能和技術性知識的有效應用，反省只用來做適當的選擇和策略的運用。

二、實踐性反省 (practical reflection)：對實踐假定的反省，並檢視所使用的策略和方法是否有效達成目標。

三、批判性反省 (critical reflection)：進一步思考其所使用的方法與獲得的結果是否違反道德、倫理、正義和其他類型的規範準則，以擴展思考的寬廣度。

Hatton 和 Smith (1995) 以階層觀念提出反省的五種類型，如表 2-1 所示：

一、技術的 (technical) 反省：技術的反省將焦點放在個人或與個人相關和直接的任務；

二、描述的 (descriptive) 反省：描述的反省不只是描述事件來龍去脈而已，對於所採取的行動亦能提出理由加以說明。

三、對話的 (dialogic) 反省：對話的反省比描述的反省更深入地檢視「為什麼」(why)，同時也開放自我以不同的觀點思考，並發展變通性、創新的問題解決方法。

四、批判的 (critical) 反省：批判的反省則承認行動不僅受到多元觀點的影響，同時也受到當下多元歷史、社會、政治脈絡等的影響。

五、多元觀點的脈絡化 (contextualization of multiple viewpoints) 反省：多元觀點的脈絡涉及對於現場 (on the spot) 專業人員問題的反省和行動，這類的反省是最複雜的形式，並被視為是最理想的反省目標，也是值得努力的方向。

表 2-1 反省的類型

反省的模式	反省的類型	內涵	可能的內容
行動中反省	5.多元觀點的脈絡化	可能是由下述1~4項所引起的，並應用在實際發生的情境	處理現場的專業問題
行動後反省	4.批判的 (社會重構)	根據倫理的標準、個人專業實踐和目標來檢視問題	思考個人的行動對他人的影響，並考慮社會、政治和文化的力量
	3.對話的 (慎思、認知、敘述)	衡量對抗的主張和觀點，然後探討變通性的解決方法	傾聽個人本身的聲音(自己或與他人)探索在專業情境中，解決問題的變通方法
	2.描述的 (社會效率、發展的、個人的)	尋求最有可能的實踐	分析個人專業角色的表現，並賦予採取行動的理由
技術理性	1.技術的 (決定直接的行為或技巧)	從已有的理論或研究來描述，但時常是以個人的困擾和先前的經驗來做解釋	經常是和同儕檢視個人基本技巧或一般能力的運用，時常是應用在受控制、小規模的環境之下

資料來源：Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), p.45, by Hatton, N. & Smith, D., 1995.

Schutloffel (1999) 提出三種反省實踐的類型，並以校長為反省實踐者，來說明此三種不同的反省類型，如表 2-2 所示：

表 2-2 校長為反省實踐者的三種類型

反省實踐類型	內容
技術性反省 (technical reflection)	強調校長學校管理的技巧和行政行為
詮釋性反省 (interpretive reflection)	強調意義和訊息的重要性，而這些意義和訊息乃是透過做決定時的溝通所產生出來的
批判性反省 (critical reflection)	提出其做決定的目的與管理行為的實際理由

資料來源：研究者自行整理

技術性、詮釋性和批判性反省此三者為循環的歷程，反省思考並不是在減低技術性技巧的重要，而是認為技術性技巧是專業成長的起點而非終點，至於詮釋性和批判性反省則可擴展反省學習者決策時的合理性。

此外，Schutloffel 所主張反省實踐的類型與 Sergiovanni (1992) 所提出形塑領導的三要素，即心 (heart)、腦 (head) 和手 (hand)，具有互動關係。就教育領導者校長而言，領導之心意味著反省個人價值觀與信念，因此領導之心的概念和批判性反省有關。其次，領導之腦則代表教育領導者看待真實世界的觀點，此認知正是詮釋性反省的寫照。最後，領導之手所表現的行為和回應，乃是做決定後的結果，與技術性反省有關。正如圖 2-2 所示，領導之心和領導之腦影響了領導之手，相反地，領導之手也影響了領導之心和領導之腦。藉由反省實踐的類型和道德領導的要素之互動性質，可以洞察反思的真實複雜性 (陳依萍，2001)。

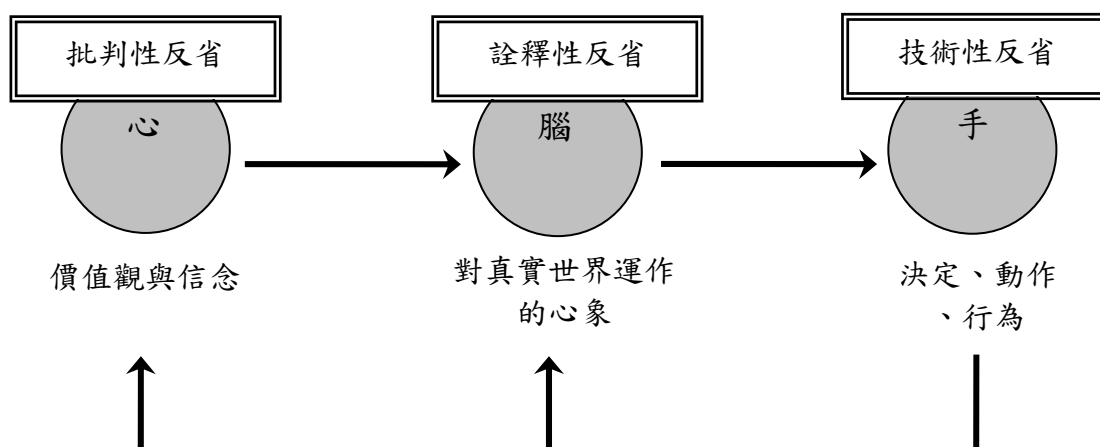


圖 2-2 教育領導實踐與反思的互動關係圖

資料來源：修改自 *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement* (p.8), by Sergiovanni, T. J., 1992, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

陳依萍（2001）以發展性的觀點將校長反省實踐的類型歸納為技術性、詮釋性、對話性、批判性、多元互動性等五種類型，茲分述如下。

一、技術性的反省

技術性的反省可說是一種較簡單的形式，關注的焦點在於尋求達成目標的有效方法，以期提升個人或組織的效率和效能。因此，技術性反思的校長主要思考「如何做」(how)的問題，也就是適當地選擇與應用技術性知識及策略。

二、詮釋性的反省

詮釋性的反省包括事件的描述與意義的解釋，詮釋性反省的校長除了描述事件之外，還要對所採取的行動提出理由加以說明，能公平謹慎地描述事件，避免因個人習慣或偏好而選擇性的關注，而忽略情境脈絡中的其他因素，落入以偏概全的迷思。

三、對話性的反省

對話性反省校長在傾聽本身的聲音之外，亦能傾聽他人的聲音，不只注重單向的內在對話，更擴展至雙向的外在對話，而能思考不同的觀點，深入地檢視行動背後的原因，探究是否還有其他變通的方法來解決問題。

四、批判性的反省

批判性反省以道德、倫理、正義或其他類型的規範準則做為行動判斷。批判性反省的校長，思考在行動的過程中是否合乎公平性，所使用的方法與獲得結果是否違反道德和正義，以此來質疑行動本身或行動結果的正當性，並關注個人與社群的價值問題。

五、多元互動性的反省

多元互動性的反省涉及脈絡較為廣泛，是多面向且交互影響的思考歷程。多元互動性反省的校長將思考的範圍擴展至歷史、社會與政治脈絡，所思慮的情境脈絡與觀點將更為複雜，並採取更多元的觀點來檢視行動，以處理實際情境所發生的問題。

肆、反思的歷程

Schön 提出反省的歷程，包含：一、實踐；二、對實踐的描述；三、對實踐描述的反省；四、對於此反省的反省（Jay, 1999）。

Schmuck（1997）認為反思是在反省、探究和問題解決之間持續不斷，從未有結束的程序。一旦設定新目標，實踐者便會一再地進入循環的歷程，並且在其專業生涯中不斷地再循環。反思的歷程，如圖 2-3 所示：

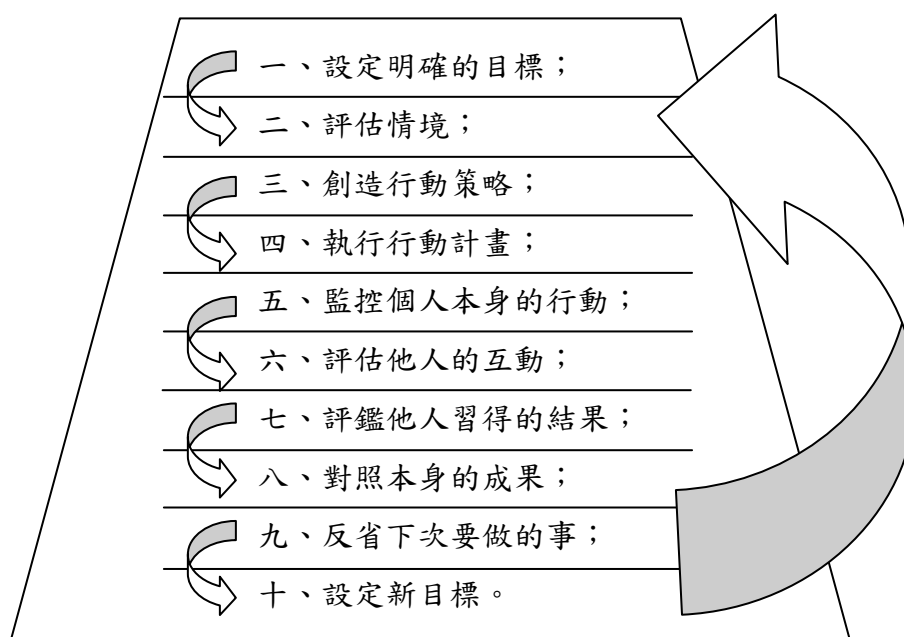


圖 2-3 Schmuck 反思歷程圖

資料來源：研究者自行整理

Schuttloffel (1999) 認為反思有三種歷程，分別為行動後反省、行動中反省以及行動前反省，而三種反思歷程內容如表 2-3、圖 2-4 所呈現：

表 2-3 Schuttloffel 反思歷程表

反思歷程	反思時間點	反思歷程內容
行動後反省	實施行動計畫之後	行動後反省提供觀察和行動計畫相關結果的機會，行動後反省是關注於實施行動計畫之後，例如面臨兩難困境時，做了決定之後，便需要加以反省
行動中反省	實施行動計畫之中	當陳述並實施行動計畫之後，個體對所發生的困境進行反省，設計一個計畫來處理此困境，並且預想他人對計畫實施所可能產生的回應後，再提出決定，為正在實施中的計畫，提供修正的機會
行動前反省	實施行動計畫之前 反省實踐者利用該 模式可以創造專業 知識，並藉此來引導 未來的行動	當困境重新出現時，行動前反省能使個體能將先前反思所獲得的專業知識，運用於做決定的歷程中，此專業知識協助個體對於未來可能出現的類似困境，做出更有效的回應

資料來源：研究者自行整理

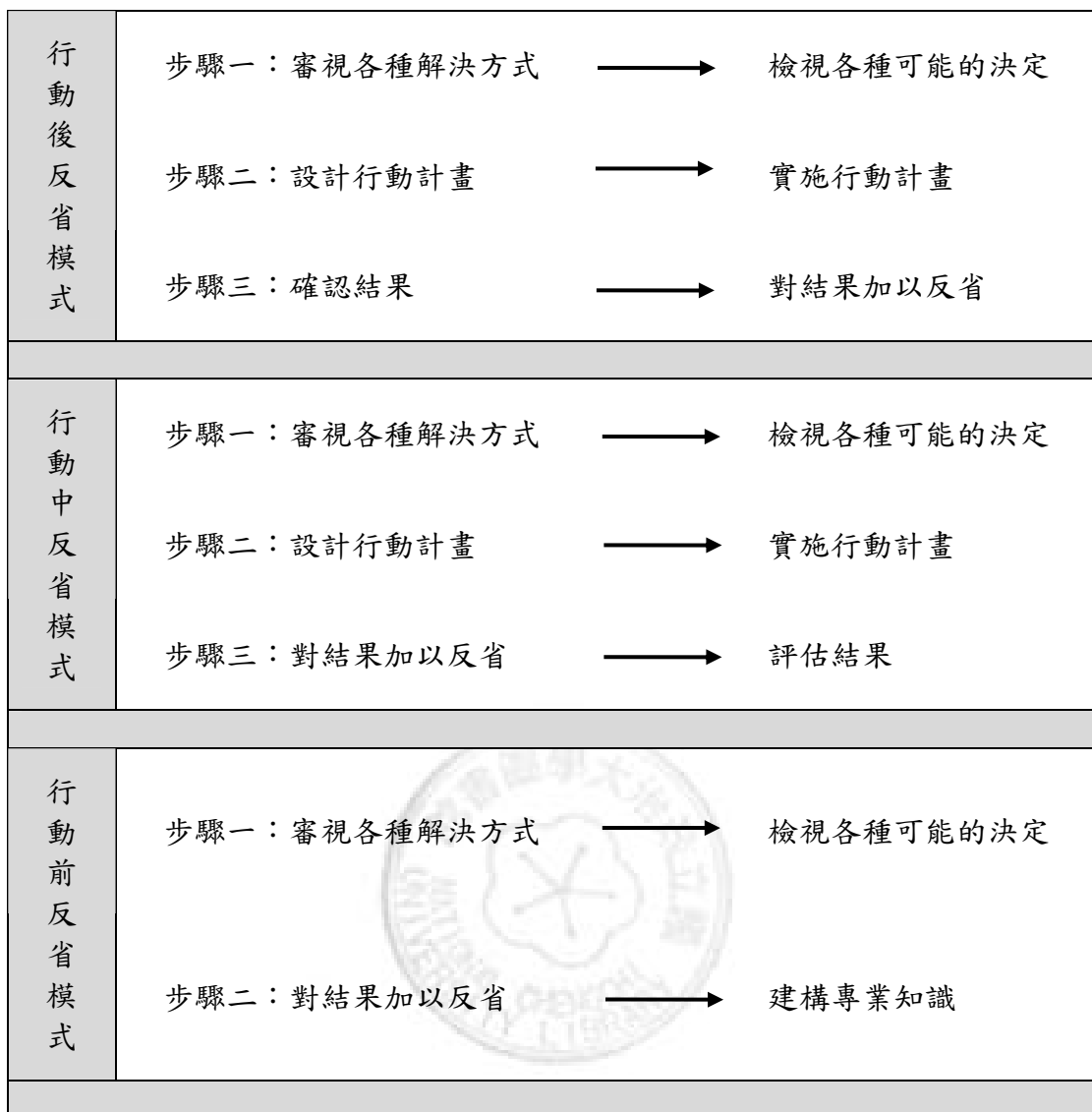


圖 2-4 Schuttlöffel 反思歷程圖

資料來源：修改自 *Character and contemplative principal* (p.39-40), by Schuttlöffel, 1999, Washington: National Catholic Educational Association.

陳依萍（2001）將校長反思的歷程，歸納為三階段八步驟，如圖 2-5 所示，茲分述如下。

一、行動前反省階段

在行動前反省的階段中可運用自傳或理念宣言的撰寫、隱喻的分析、故事敘述以及個案研究等方法來協助進行行動前的反省，在行動前反省階段包括對過去經驗的反省並重構知識、釐清問題、進行情境評估並尋求各種解決問題的可行策

略以及提出行動計畫。事實上，行動前反省是以行動中反省和行動後反省為基礎。茲分述此階段反省各歷程如下：

(一) 對過去經驗的反省並重構知識

在行動之前，校長應對於過去經驗進行反省與評估，此時校長對個人所經驗的事件再做反省性的詮釋與理解，以瞭解過去事件對於個人行為的影響，並進行理性的批判與分析。透過此步驟的反省有助於校長更瞭解自己實踐知識的形成過程，並從中覺察到個人在專業表現上的優缺點，進而使校長在未來的行動中避免重蹈覆轍，更有助於思考未來的行動是否合理，並藉此反省的步驟，以重新建構個人的知識。

(二) 釐清問題

除了在行動之前對過去經驗進行反省與評估之外，更進一步釐清所要解決的問題。在此步驟中，校長運用各種反思的類型，無論是技術性、詮釋性、對話性、批判性及多元互動性的反思來進行反思並探求問題產生的根源，才不致於形成治標不治本的結果。

(三) 評估情境並尋求解決之道

在行動之前，校長需要放慢速度，在釐清問題後謹慎評估情境與問題，蒐集相關的資料，運用既有的知識與過去的經驗並經由謹慎的思考來選擇最好的解決方法，透過此種評估與檢視，並推論每一種解決方法的結果後，最後再做選擇與決定。

(四) 提出行動計畫

在決定解決的方案後，校長將此解決方法轉換成條理清楚的行動計畫。之後可運用對話性的反思，去預期他人的反應，或傾聽他人的意見，在實施行動計畫之前做必要的修正。

二、行動中反省階段

在行動中反省階段包括實施行動計畫、立即反省行動與修正此二個步驟。校長必須能在行動中立即迅速的檢視行動，並予以必要的修正，意即能一面行動，

一面反省。在此階段中可結合運用配對觀察或撰寫札記來協助校長從事反思，以確保行動的品質與適當性。

(一) 實施行動計畫

在此期間，校長可與其他校長同儕進行配對觀察，藉由校長同儕跟隨式的觀察並進行觀察後的反省性晤談，來協助校長覺察自己的行動。抑或，校長可藉由撰寫札記做較立即性的反省。在實施行動計畫的期間，校長必須具備敏銳的洞察力，觀察他人的反應並覺察自己的行動，以檢視利害關係人對於解決方法的反應，更要努力地在知與行之間不斷地轉換，以檢視本身的行動是否需要修正。

(二) 立即的反省行動與修正

行動實施之後，除了觀察他人反應並隨時檢視本身的行動，還需在行動中立即反省、重新檢視並思考行動，以調整、修正行動計畫，使計畫能達到預期的效果。此種立即反省、修正的步驟在行動中是重覆進行的，直到行動結束。

三、行動後反省階段

行動後反省的階段，其步驟包括反省行動的結果與創造專業知識。校長應於行動計畫結束之後，對整個行動進行總結性的反省，發展反思。

(一) 評鑑與反省行動的結果

行動計畫結束之後，校長可以運用不同的方法進行事後評鑑，並反省該計畫是否達成預期的結果，若未達成，即修正計畫再持續進行，或重新進行問題的釐清與情境的再評估。

(二) 創造專業知識

透過事後的評鑑以及持續進行反省、探究和問題解決的循環歷程，反思歷程所構成的不僅是一種慎思的歷程，亦是一種以持續改進為目的之心智模式。校長藉由反思可以瞭解處理問題的有效或無效方法，進而創造出處理問題的專業知識，並據此作為未來行動的指引，而此正是反思所期待的結果。

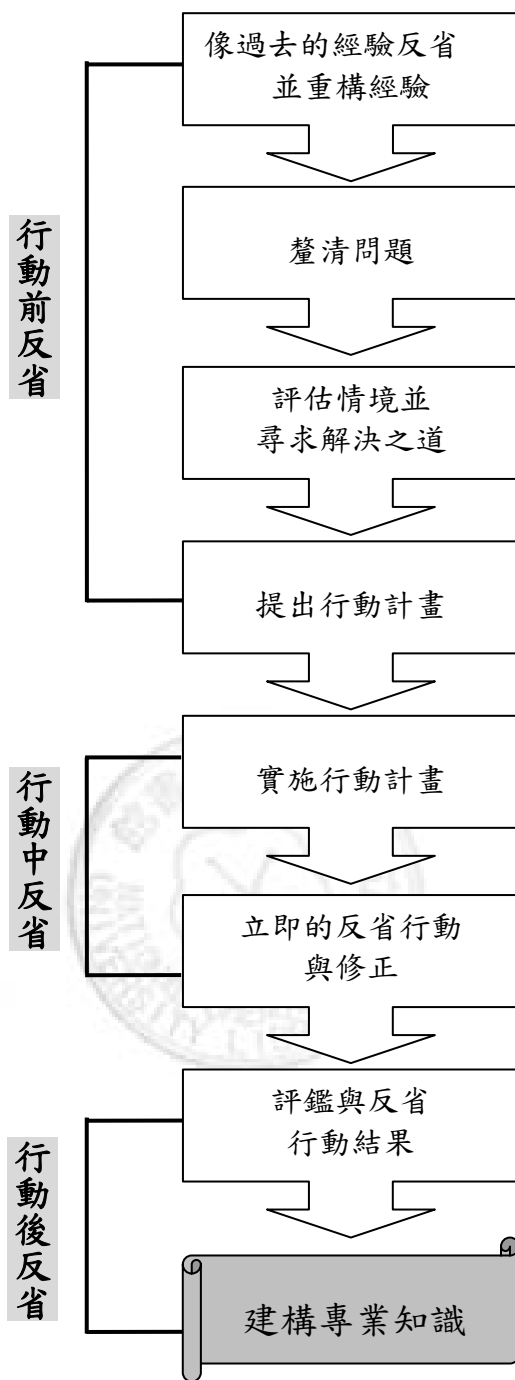


圖 2-5 校長反思歷程圖

資料來源：修改自校長反省實踐之研究（頁 124），陳依萍，2001，國立台灣師範大學教育研究所出版博士論文，台北市。

伍、反思的相關理論

一、行動理論與反思

(一) 行動理論的觀點

人類行為乃受到個人的行動理論之影響，行動理論是個人對於應該如何去做與實際作為之間所抱持的簡單觀念與假定 (Dezutti, 1996)。行動理論可分為信奉理論 (espoused theory) 與使用理論 (theory-in-use) 兩類；信奉理論係個人所能說出關於本身的思考及其相信的事物，它存在於有意識的層次；易因新的資訊或觀念而有所改變。而使用理論係相對於信奉理論，它根深蒂固地潛藏在人類意識中，不容易覺察，也不容易改變 (陳依萍, 2001、Dezutti, 1996；Montie 等人, 1998；Osterman 和 Kottkamp, 1993)。

使用理論對行為的影響比信奉理論更為直接，但人們卻對使用理論習以為常而認為理所當然，但藉由反省，能揭露個人潛在的使用理論，可幫助人們去覺察行動與意向之間的矛盾，深入地了解矛盾因素，進而發現問題，並獲取專業成長的新途徑。

(二) 行動理論與反思的關係

行動理論和日常生活經驗是密切結合的，人類有許多實際經驗，係來自於「隱含理論」(tacit theories)，以及許多明顯不正確、不完整和矛盾的「使用理論」。在反省的過程當中，藉由批判地評估個人本身的行動與行為，讓個人去發現維持不當現狀與抗拒變革的信念或行為之習慣，不僅可以覺察個人的行動理論，更能調整或修正個人的行動理論 (Dezutti, 1996)。所以，反思將使個人的行動理論獲得檢視與修正的機會，亦是一種重新建構個人行動理論的歷程。詳見圖 2-6 所示：

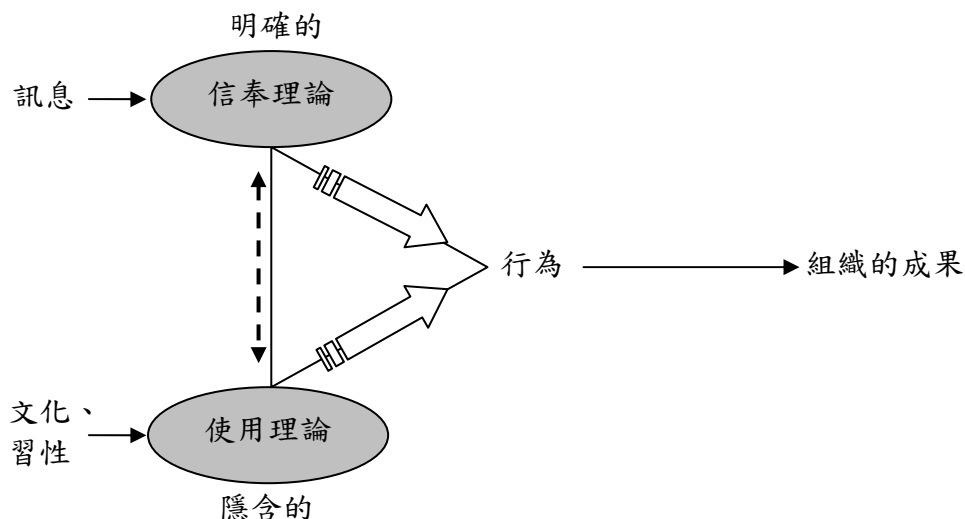


圖 2-6 以行動理論為反思基礎的概念架構

資料來源：*Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development* (p.10), by Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B., 1993, Newbury Park: Corwin Press, Inc.

(三) 行動理論對反思的啟示

從行動理論的觀點，對反省實踐有二項啟示，茲說明如下（陳依萍，2001）：

1. 反思強調行動理論的自我覺察

在行動理論中，真正影響人類行動的是使用理論，而使用理論往往是個人習焉不察卻深植於個人信念中的部分。因此，個人如果要改變行為，必須先覺察自己的使用理論，才能予以修正或調整，達到改變的目的。透過反省的歷程協助個人覺察信奉理論與使用理論之間的落差，揭示行動與意向之間的矛盾，使個人能意識到深根蒂固且視為理所當然的使用理論，藉以作為個人未來行動改變的依據。

2. 反思注重行動理論的調整或修正

反思除了有助於個人理解自己的行動理論並覺察信奉理論與使用理論的不一致之外，更重要的是，要能藉由此種覺察而能進一步地改進個人使用理論的假定。因此，反思促使個人理解行動背後的假定，並重新思考假定的合理性與有效性，當既有假定無法解決問題時，便能進一步修正使用理論之假定，而學習去面

對和解決問題。故反思不僅是協助個人瞭解自己行動背後所隱含的信念與假定，更能激發個人採取行動來調整或修正個人的行動理論，進而達到促進個人持續成長的目的。

二、U 型理論

(一) U 型理論的觀點

U 型理論強調的是一種醞釀的領悟，藉由反省，不只改變過去的經驗，未來也得以操之於我們的手上。美國哲學家杜威 (John Dewey) 提出向過去學習，透過行動與反省的循環，產生新行動，然而靠著過去的經驗所形成的習慣做決定，已經不再是最適當、最明智的作法。若過去是未來的良好指標，向過去學習當然不成問題。但是如果造成變遷的全新力量興起，這時靠著反省過去來前進，會讓我們看不見已經未來深刻明顯的變局。我們必須藉由新的反省產生新的學習，從 U 型理論向尚未發生的未來學習。U 型理論為認知現實的另一種深度，以及由認知發展而來的另一種行動層次，這個過程包含三個階段或要素 (汪芸譯, 2006)：

1. 感知 (sensing)

此階段即為「觀察、觀察、再觀察」(Observe、observe、observe)。U 型理論提出人們常以錯誤「感知」去感知事物真實相貌，也就是以慣常方式看待世界，只去蒐集支持自己既有假設的資料，下載自己既有的心智模式，看到自己準備要看到的東西，這樣我們看到的是自己的過去，和自己的心智模式所反映出來的過往經驗，這樣的感知無法引起深度的反省。我們必須試著「懸掛」，試著用新鮮的眼光看事情，才有可能只看到自己與事物的連結，不要把過去建立的架構，加諸於眼前的事物，要沈浸於情境的真實情況，直到你與情境合為一體、與世界合而為一，這便是 U 型理論所強調「感知」。

2. 自然湧現 (presencing)

此階段為「退省與反思」(retreat and reflect)，也就是讓內在的領悟湧現。當我們順沿著 U 型下探的深度也就是擴展感知的深度，我們能從擴展的深度中塑造出往後要發生的事。在感知階段我們達到了一種清明的狀態，讓人們「獻身於願景中」，與「內在領悟」合而為一時，U 型路線的最底部就是自然湧現，從最深的根源觀省，當我們「懸掛」、轉向，新的見解會從整體的生命過程裡慢慢浮

現，當我們感受到自然湧現，新的見解會進一步湧現。自然湧現之所以不容易理解，不是因為它很深奧，而是因為這種經驗是如此微妙而難以捉摸。自然湧現包括第三種觀省，超越看到的外在現實，甚至超越從生命整體的內部觀省，它是從根源觀省，而未來的整體將從這個根源湧現。它是從未來回顧現在。在 U 型的底部，會得到內在領悟，你會發現自己需要做什麼，就能自動自發、自然而然採取創新與突破的行動。

3. 實現 (realizing)

實現為 U 型理論的最後一個階段，在經歷「感知」、「自然湧現」後，獲得新的省思，變成「順應自然，迅速行動」(act swiftly, with a nature flow)。也就是從 U 型路線的底部往上攀升，這個歷程涉及實現新事物，這個行動來自一個比理智更深的根源。「比武時思考，必死無疑」，強調順應自然的當下採取立即行動的重要性。這時的「實現」彷彿就像是靜立在一旁看著自己行動，一方面投入，亦同時與問題保持著疏離，這種情況發生時，奇蹟必定會出現。這種奇蹟部分來自於感知新事物的能力，以及配合自己感應到的想法，立刻採取行動。在上攀 U 型路線時，要避免把先前既有的架構，加諸於眼前的事物，強調個人與集體更應該與更大的世界建立「共同創造」的關係。

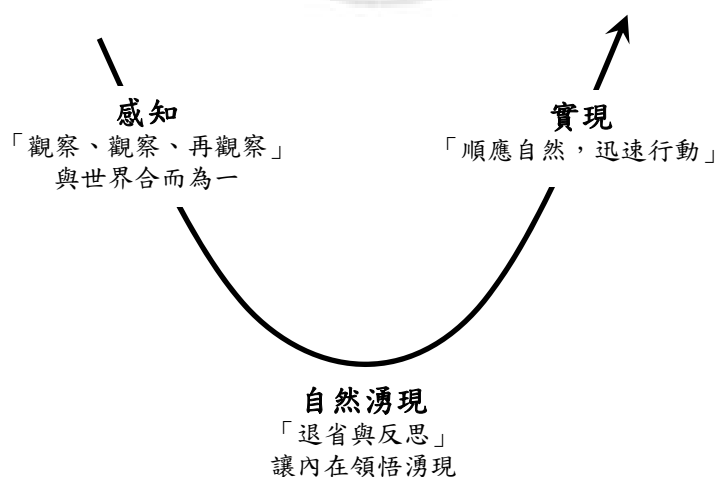


圖 2-7 U 型理論圖

資料來源：修練的軌跡--引動潛能的 U 型理論 (Presence)(頁 124)，汪芸(譯)，2006，Peter Senge、C. Otto Scharmer、Joseph Jaworski、Betty Sue Flowers (合著)，台北市：天下文化。

(二) U 型理論與反思的關係

U 型理論與反思都強調對事物仔細觀察後，經過反省思考的過程，產生改變原有行動模式的能力，因此產生新的學習。也就是透過反思，能從既有的事物與經驗中，待觀察與沈澱後，獲得新的思考，而產生行動。

在 U 型理論中，Senge 清楚地提出 U 型理論來說明反思後產生新學習此歷程的三個階段，也具體說明與反思相符應的七種 U 型能力：懸掛、轉向、放下、接納、結晶、建構原型、體制化；也就是透過懸掛的眼光來觀察，看清事物本象與真貌，從整體的外觀透析至根源，然後放下自己習焉未察的固有姿態，接納自己退省後產生的新反思，和自然湧現的心流（flow），並對那些自然湧現的心流加以整理，萃取之後成為結晶知識，建構出新的原型，體現新事物的產生，從這七種能力去達成「感知」、「自然湧現」與「實現」的三個階段。

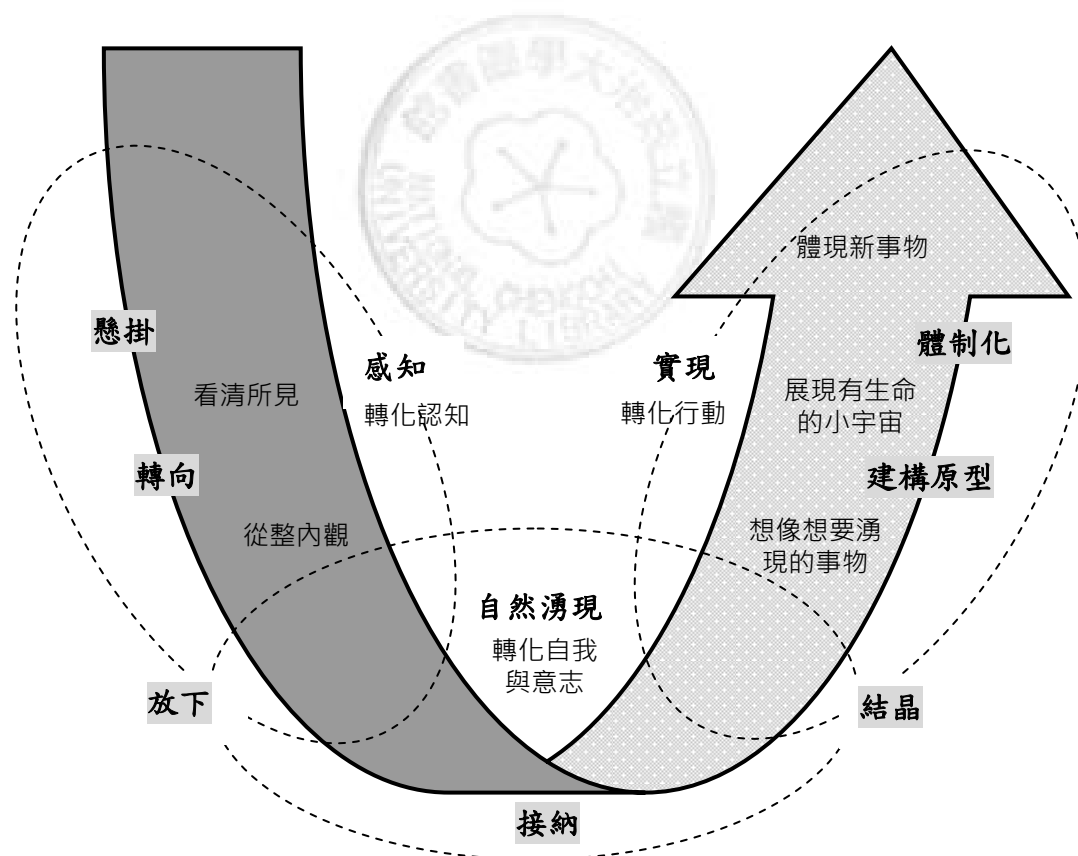


圖 2-8 U 型運動的七種能力

資料來源：修練的軌跡--引動潛能的 U 型理論 (Presence) (頁 293)，汪芸 (譯)，2006，Peter Senge、C. Otto Scharmer、Joseph Jaworski、Betty Sue Flowers (合著)，台北市：天下文化。

(三) U 型理論對反思的啟示

1. U 型理論強調反思應注重觀察與感知

U 型理論強調在反思湧現前的感知是認知改變與行動的基礎。感知即是觀察、觀察、再觀察，根據眼前逐漸開展的景象，定位自己，平心靜氣停下來，觀察四周，不是根據以往的推論採取行動，必須懸掛自己，不帶有任何舊有的思考框架，而是跟隨內心的某種感覺，邊走邊體會他的意義，甚至不是在思考，而是與身邊的情境合而為一，把許多招式內化到自己的心中，能夠全神貫注，觀照眼前正在進行的事，時時刻刻提醒讓自己與問題保持一段距離，以免對問題做出反射性的反應，在全神貫注的感知後，退省後的反思便能自然湧現，也能在順應自然的情境中，採取迅速行動。

2. U 型理論開啟反思前瞻性的觀點

U 型理論認為在反思一開始的階段便要提醒反思實踐者是否已摒除既有的心智模式與思考框架，唯有摒除既有的心智模式，才能獲得「自然湧現」的源頭。反思者固然可以以過去經驗作為反省的基礎，但是如果造成變遷的全新力量興起，這時靠著過去而前進，會讓我們看不見深刻明顯的變局，單透過反省過去的經驗無法開闢新的創局。唯有透過 U 型理論的三個階段與七種能力，才能在在新現實尚未湧現之前，透過感知啟動新未來，並歷經事物的感知、退省而自然湧現的反思，將不可預測的未來操之在手。

陸、校長反思的內涵

根據前述關於反思的意義、類型及各相關理論等的文獻探討之後，研究者針對本研究之研究對象為國民小學校長，以及本研究之研究主題「反思」，在此綜合歸納各家學者所言，提出國民小學校長反思的五大內涵，分別為：一、反思的態度；二、反思的內容；三、反思的策略；四、反思的支持；五、反思的行動；且依文獻探討之結果，據此編擬國民小學校長反思調查問卷。以下分別敘述校長反思之五大內涵：

一、反思的態度

John Dewey 認為反省由兩個要素構成：分別是反省技能與態度（湯維玲，1996；吳和堂，2000）。反省的技能包含有助於解決困惑與問題的技巧；至於反省的態度即是 Dewey 所說省思的三大特質：開放的心智、責任感與全心全意（姜文閩譯，1992），以下逐一說明反思的態度：

（一）開放的心智（open mindedness）

開放心智就是免除偏見、免除特有意識型態和諸如此類的封閉觀念；摒棄不願思考新問題、不考量其他狀況的行為；主動接納各種聲音，面對變通的可能性；願意採納新觀念，對於新的主題、事物、觀念與問題都能採取包容的態度的；能夠聆聽各方意見，給予不同意見者應有的注意；主動對理所當然、深信不疑的信念加以懷疑並且修正，能夠承認自己的錯誤。

開放心智能夠使校長檢驗自我想法中那些被視為理所當然的假定，並願意質疑根深蒂固的觀點和各種既有思考模式。

（二）責任感（responsibility）

責任感是考慮到依照預想步驟行事所導致的後果；他意味著願意承受這些合乎情理，隨之而來的後果。個人能審慎思考行動後可能導致的結果。一個有責任人感的會以超越眼前利害關係的角度來檢視行動的理由與內容，責任感不僅是道德的特質，也是理智的泉源，使個體預想行事後之結果，願意承擔後果，對其行為得以負責（吳和堂，2000）。

責任感能夠使校長對其自身責任與任務以及反思後的決策更加予以重視，也能承擔其後果，並考量到決策對自身、他人以及全體的影響。

（三）全心全意（whole heartedness）

全心全意意涵個人能克服害怕和不確定性，做有意義的改變，從不同觀點來審視情境，審慎的評估自我及各方情境條件（歐用生，1996；顏素霞，2002），並且主動地持續省視自己的信念或實務理念或行為上的前因後果，唯有全心投入方能達到有效思考（吳和堂，2000）。

本研究所指稱的「反思的態度」，乃針對 Dewey 所提反省的態度為理論基礎，並參酌其他學者對此意義的詮釋，據此設計問卷，以作為探討國民小學校長反思態度之根據。

二、反思的內容

反思的內容相當廣泛，常因所扮演的社會角色不同，而有不同的反省內容。在本研究中，研究者所關心的是校長對其個人的內在反省與對所扮演角色的外在反省兩個部分，個人內在反省意指良知良能、道德倫理等；外在角色反省即為因扮演校長角色而產生的職責，以下就校長職務與職責作一探討，並據此內容做為校長反思中「反思的內容」此向度問卷題目的方向：

英國教師訓練局於 1996 年提出校長職務的主要範圍計有下列五項（引自吳清山，1999）：

- （一）訂定學校發展方向並追求學校發展。
- （二）教學與學習。
- （三）領導及管理教職員。
- （四）對教職員及各種資源能有效調配。
- （五）講求績效。

江文雄（1999）研究指出，校長可以從政策執行、教學領導、學校管理、人際關係、專業責任、學校特色六個層面十六個項目六十五個細項來進行。

陳聖謨（2000）指出，校長有分配教職員工的工作執掌責任，必須協調、指示、支持員工的工作。校長亦得界定目標、評鑑表現、提供資源、建立正向氣氛、培養學校與社區良好關係、規劃、訂定行事曆、保持記錄、解決衝突、處理學生問題、與教育行政當局協調合作及維持學校正常順利運作。

陳木金（2002）指出，校長是學校組織的行政首長，如何運用有效的科學方法，對於學校內人、事、財、物等業務，作最妥善而適當的處理，以促進教育進步，達成教育目標來面對組織變革的挑戰。在學校經營實務內涵包括：校務計畫、組織發展、行政管理、教學視導、公共關係、領導能力、專業能力等七種校長專業能力評鑑項目，來探討從蓄勢待發建構學校領導專業的能力訓練。

在「公立學校校長成績考核辦法」第四條的考核項目裡，對校長職務有詳細的規定，說明校長職責包括下列：

- (一) 忠於國家執行教育政策及法令。
- (二) 辦理行政事務。
- (三) 領導教職員改進教學。
- (四) 言行操守及待人處事
- (五) 專業精神。
- (六) 其他個案。

上述規定雖只有六項，卻指明了校長的職責應包含行政、法令、教學及本身言行操守等，可知我國公立學校校長不僅應具備行政與法令的專業素養，更應具有行政與教學的豐富經驗，以及足為全校師生表率的良好風範，其所肩負的責任實在重大。

綜合以上觀點可知，校長職務內容繁複，研究者根據上述文獻茲將校長反思的內容分為兩個部分，包含校長個人倫理道德與學校經營實務等兩方面，從這兩方面設計反思調查問卷中「反思的內容」此向度之問卷題目。

三、反思的策略

關於校長反思的策略，許多學者均有提出，部分國外學者甚至實際應用在其所開設的相關課程中。以下先提出學者的看法，再進一步詳細說明與綜合歸納。

Barnett (1990) 認為反思需要藉由特別的學習經驗藉來激發，以增進校長關於行政實務的反思。因此，他提出以校長互相觀察為基礎的同儕輔助領導 (peer-assisted leadership, 簡稱 PAL)，作為專業發展的方案，其主要活動包括配對觀察和反省性晤談 (shadowing and reflective interviewing)。

Kottkamp (1990) 提出九項方法以促進並激勵專業實踐者 (包含校長) 的反省，包括寫作 (writing)、札記 (journals)、個案記錄 (case records)、事先策劃的情境 (contrived situations)、工具回饋 (instrument feedback)、電子媒體回饋 (electronic feedback)、隱喻 (metaphor)、理念宣言 (platforms) 以及配對觀察與反省性晤談。

Ashbaugh 和 Kasten (1993) 認為個案研究和個案教學是可以使用於發展反省實踐者的許多教學取向之一。因為個案研究有助於理解過去的經驗，並提供類似組織事件的替代經驗 (vicarious experience)，亦能協助個人轉換經驗。

Brown 和 Irby (1995) 認為行政檔案模式 (administrative portfolio model) 是一種強調專業反省的歷程，其所產生的成果可應用於實際的專業成長。

Juniewicz (1996) 提出校長反省實踐所使用的七項工具 (tool)，包括評量、研究、直覺、經驗、檢視信念、分析工作內容以及運用新知覺。

陳美玉 (1999) 認為透過故事、自傳或傳記及隱喻，都可做為協助個人反省與改善實踐的依據。此外，反省札記亦是學習反省的重要工具。

洪志成、王麗雲 (1999) 認為反省是個案教學很重要的一部分，因而個案教學也成為培養反省實踐者的重要方法。

陳惠萍 (2000) 分析許多學者的看法後，指出檔案可做為自我反省及評量的有效工具。其強調檔案對經驗的反省、連結理論與實踐、專業成長等方面，皆有重大的益處。

張民杰 (2001) 以接受過個案教學的學習者之觀點來看，而認為個案教學有助於學習者養成批判反省的思考和習慣。

陳依萍 (2001)，發現可運用於校長反省實踐的方法相當繁多，將校長反省實踐的方法歸納為寫作反省法、觀察反省法、模擬反省法、語意分析反省法等四大類，並據之說明各大類所涵括的具體作法，茲分述如下。

(一) 寫作反省法

以文字撰寫為主的反思法，包括札記、自傳、理念宣言、文件和報告的內容分析以及行政檔案等。茲分別說明如下。

1. 札記

札記是個人對人、事、物之看法與心得的一種記載，藉由札記可廣泛地蒐集關於個人行動的資訊。利用札記使個人聽到自己的內在聲音，強化個人的反省知覺。此外，透過札記來進行反思，不僅能提供專業分享與個人建構實踐知識的機會，更能激發個人的專業成長。

而我國台北市教師研習中心在八十九學年度國民小學候用校長儲訓班也運用了此種學習札記，稱為「每日省思作業單」，藉此以激發候用校長們的省思，其學習札記格式如圖 2-9 所示：

本日研習活動中，你知覺到或與別人對話中，那些是對你的專業發展有意義？	
我知覺到什麼事或發生什麼事？	我的反應如何？
自我省思（本次學習中我學到了什麼？）	

圖 2-9 校長儲訓班每日省思作業單

資料來源：八十九學年度市立國民小學候用校長儲訓班會前資料。台北市教師研習中心，2001，未出版。

2. 理念宣言

理念宣言是表達個人所抱持的信念、理論、價值觀與目標的一種陳述，更口語地說，理念宣言是個人教育或行政的哲學，它簡潔地陳述個人所欲實行、完成的事物及其所採取的方法，亦即是個人信奉理論的展現。當人們在撰寫或思考自己的理念宣言時，即是一種反省的歷程（Kottkamp, 1990；Osterman 和 Kottkamp, 1993）。

3. 文件和報告的內容分析

文件和報告的內容分析係指在專業活動進行分析，包括檢視備忘錄、單元計畫、視導與評鑑報告、正式會議記錄或在會議中所做的筆記、或其他文件等。透

過這些文件和報告的內容分析，可以反省個人信奉理論與使用理論之間的矛盾，而使個人有了改變行為的焦點，亦有持續監控行為的作用。

4. 行政檔案

行政檔案是一種有目的性、自我選擇作品和反省事項的蒐集，其強調實踐歷程中資料的統整、反省、思考及修正，並以證明、展示、展覽和錄影等多元方式來呈現，透過行政檔案可描繪出一位行政人員的成長（Brown 和 Irby, 1995；陳惠萍，2000），並促使行政人員根據所蒐集的資料來做更完善的決定，經由反省而能自我改進。而行政檔案發展是一種五階段的循環流程，如圖 2-10 所示。一旦發展行政檔案，未來將發生反省，而產生修正行為的結果，這些修正將反映行政人員的成長（Brown 和 Irby, 1995）。因此，行政檔案有助於校長或其他行政人員從事反思與個人的專業發展。

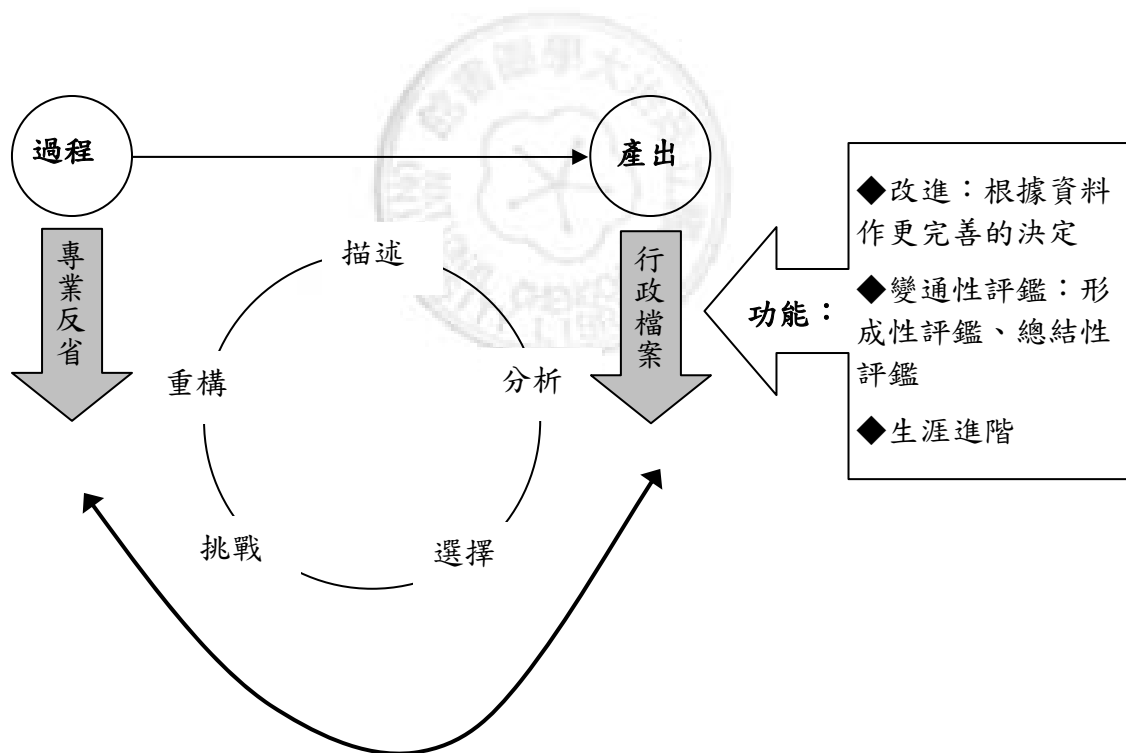


圖 2-10 行政檔案模式

資料來源：修改自 *Administrative portfolios: A contemporary construct for evaluation* (p.23), by Brown, G. & Irby, B. J., 1995, ERIC Document Reproduction Service No. ED400247.

(二) 觀察反省法

所謂觀察反省法係指以直接或間接觀察做為反省實踐的方法，包括配對觀察、錄影帶觀察以及錄音帶傾聽等。對行動後反省而言，錄音帶和錄影帶的記錄可以提供完整和再播放事件的功能（Kottkamp, 1990）。

1. 配對觀察

配對觀察是指由觀察者與被觀察者，觀察者對被觀察者的言行舉止做詳盡的記錄，此技術是發展於 Barnett 的同儕輔助領導方案中（Barnett, 1990），研究結果發現，校長行政孤立感減低，也因為提供人員與他們討論日常的工作，而協助校長能去思考自己的行為，激發反思的動力，而成為促進校長專業發展的重要策略之一。

2. 錄影帶觀察

所謂錄影帶觀察係指將被觀察者的言行舉止予以錄影，觀察者藉由觀看錄影帶來分析被觀察者行為的觀察法。而錄影帶是蒐集行動訊息最有效率、也是最完整的方法。透過錄影帶的觀察，可提供被觀察者來從事行動後的反省，而校長的領導行為即可透過錄影帶來呈現，故錄影帶觀察可說是一種引導個人或他人反省實踐的方法之一。

3. 錄音帶傾聽

所謂錄音帶傾聽係指將被觀察者的聲音存錄下來，由觀察者藉著錄音帶來傾聽被觀察者與他人的對話內容，而讓被觀察者有機會去傾聽自己是如何和他人說話，也可以自己傾聽本身的聲音，以激發個人的反省，從中往往會發現自己未察覺的一面，亦是一種激發個人反省實踐與改變的方法（Osterman 和 Kottkamp, 1993）。

(三) 模擬反省法

模擬反省法係指以事先安排、回顧過去或現在正在發生的情境來激發反省實踐的方法，包括角色扮演和個案研究二種。

1. 角色扮演

角色扮演是透過一種人為建構的情境，讓個人藉由不同角色的扮演，而體驗到在同一事件中不同角色可能的回應與感受，或運用角色扮演來檢視問題解決途徑的可行性。然後角色扮演過程中獲得反思，比較不同角色的行動和假定，因而獲得反思的具體經驗。

2. 個案研究

個案研究為透過對個案的分析與批判來連結理論與實踐，並培養個人批判思考與反省的能力。從中使個人藉由理解個案中事件的描述，而激發個人的內在對話，進而促使個人進行動機與因果關係的推論。當個人與其他人共同檢視個案，並與不同的聲音進行對話時，更能提升批判思考力與並可能發生個人經驗的轉換（Ashbaugh & Kasten, 1993）。所以，校長透過個案研究的方法，可激發校長對於個案的再省思，並從中慎思個人在類似情境下可能採取的行動，進而決定是否修正個人的行為、信念與價值觀，以達到反思的目的。

陳依萍（2001）針對六位高中、國中小的校長進行「校長反省實踐的研究」，從訪談分析結果發現，運用下述策略，可以促進校長進行反思，茲分述如下：

（一）進行專業對話：受訪校長認為校長平日可與專家學者、學校行政同仁進行專業對話，以促進校長從事反省實踐。

（二）參加讀書會：部分受訪校長提及參加讀書會可以觸動個人的反省，故校長平日可多參加讀書會。

（三）閱讀：受訪校長主張閱讀有助於校長平日從事反省實踐，可從閱讀書籍或新期刊的報導來養成自己反思的習慣。

（四）研習活動：受訪校長認為可將校長反省實踐的部分，納入校長研修的課程來規劃，因而從研習課程中增進反思。

（五）從事體驗活動：受訪校長指出可參與社區關懷、人文體驗或社會服務的活動，透過實際的體驗活動來激發個人的反省。

綜合上述所提，受訪校長認為個人可透過平日專業成長來培養反省實踐能力的具體作法，包括專業對話（對象為專家學者、學校行政同仁、教師）、參加讀書會（成員為校長同儕或不同行業者）或成長團體、養成閱讀的習慣、寫作、寫

日記、接觸宗教或哲學、在職進修、行政事務軼事記錄的記載、規劃反省實踐的時間與活動、將各種學校日誌做為反省實踐的工具、將反省實踐融入自己的價值觀與生活態度、參與社區關懷、人文體驗或社會服務的活動。而專業對話、讀書會或成長團體的參與是校長較常參與的方式，然而，無論是運用何種方法，最重要的是能將反省實踐內化於個人價值與態度中，才能與生活、工作結合，進而不斷地從事自我檢視。

四、反思的支持

關於影響校長反思的支持條件，目前並無實徵研究結果引述，研究者便蒐集有關「省思」之相關研究，從文獻中整理歸納出影響省思的因素，並依此作為編擬校長反思中「反思的支持」此向度之相關題目。

影響省思的因素，實不勝枚舉，基本尚可歸納為人為因素與環境因素，茲將學者們的觀點敘述如下：

洪福財（2000）在《幼教教師專業成長-教學反省策略》一書中，將影響反省策略實施的因素歸納為四項：

（一）行政支持：研究對象需要安全與開放的情境，才能做完整且無拘束的反省。

（二）工作負擔：缺少時間與體力，研究對象恐將選擇消極或敷衍的態度面對反省，無法發揮反省的功用。

（三）個人特質：個別差異、配合意願、情緒干擾等因素，皆影響著反省的進行與實踐。

（四）同儕配合：同儕的支持與認同，使的個體有得以信任的專業成長夥伴，在情緒與問題解決方面均得到良好的支援，可以增加對反思者的刺激、督促本身自省。

吳和堂（2000）認為影響反省的因素很多，就個體內在而言，包括知識信念、價值態度、技能、情緒、角色期望、個人生活史、個人特性、性別等；就個體外在而言，有同儕、同事，以及周圍相關或具有影響力的人事物；就環境而言，則有組織潛在文化、組織生態與組織科層體制等。

彭新維(2000)針對某一個案學校的教師進行研究，歸納影響教師省思的因素包括個人因素與環境因素，而各因素間的交互影響，極為錯綜複雜，以下敘述之：

(一) 個人因素：

1. 人格發展：不同性格對教學省思的察覺不同；
2. 個人成長史與生活重大事件：教師的個人成長史與生活重大事件可追溯至童年原生家庭的早期發展，影響了教師的價值觀；
3. 教育經驗：教學經驗顯現異質性，不同的求學背景與所讀科系所造成的反思觀點亦不盡相同；
4. 專業成長：專業成長是激發教師內在成長的動力，有助於開創教學新思維，研究對象的專業成長常因自身需求不同，而採取不同的成長方式。

(二) 環境因素：

1. 學校文化：是影響教師教學省思外在環境因素中最為深刻的一面，包含「教師文化」、「學生文化」、「行政文化」、「社區文化」、「物質文化」與「精神文化」
2. 教學領導：攸關教師教學省思的強度，包含「教學領導角色的扮演」、「教學領導的目標」、「學校提升教學知能的方式」。

綜上所述，茲將影響校長反思的因素，歸納為兩大方面：

(一) 人為因素

1. 校長個人因素：包含個人特質，如意願、情緒、知識信念、態度、價值、年齡、經驗、動機、角色期望、認知發展層次、個人生活史、性別、教育程度等個人特性，而呈現個別差異。總結，校長個體的內在條件是反思能否發揮作用的關鍵因素。
2. 校長與他人的關係：此乃校長與其他個體產生的關連，如同儕的配合，行政人員的支持、家長的認同、教職員的反應等，這些個體外在因素同樣會跟校長個體的內在因素條件產生互動，影響反思所能展現的效能。

（二）環境因素

以學校脈絡環境最為密切，如校務經營上的工作負擔造成體力與時間不足、學校潛在文化、學校科層結構、環境組織的氣氛等。

由以上的探討得知，反思的影響因素牽涉甚廣，不論是人為因素或環境因素對省思來說都有影響的力量存在。因為每一位校長各有不同的人格、價值觀、生活經驗、知識信念與教育背景，參與反思的程度亦有所不同，然又受到其所處環境外在因素的影響，反思的表現更因人因地而異，要對校長這麼複雜的一個工作進行省思，亟需將影響反思的因素轉化為有力的支持條件，才能整合反思與行動，發揮反思的最大功效。

五、反思的行動

本研究將以 Senge (1990) 在「第五項修練」中所提出的五個要素，作為反思後行動的表現，包含：系統思考、超越自我、改善心智、共同願景、團隊學習（郭進隆譯，1994）。茲分述如下：

（一）超越自我（Personal Mastery）

人有肯定自我、追求成長的動機，基於此項假定，組織可以說是個人實現自我的場所；而「自我超越」是學習不斷釐清並加深個人的真正願望，集中精力，培養耐心，並客觀的觀察現實，以實現個人心中最想達成的願望。因此，釐清個人願景、培養個人自我挑戰的胸懷，了解自己的情緒張力，看清自我與現實結構性的衝突，擺脫逆境、奮發再起，誠實的面對真相，並發展出個人在組織中的創造性張力，達到自我的超越。全心投入、不斷創造和超越，是一種真正的終身「學習」。組織整體對於學習的意願與能力，值基於個別成員對於學習的意願與能力。此項修練兼容並蓄了東方和西方的精神傳統。

（二）改善心智模式（Improving Mental Models）

「心智模式」是根深蒂固於心中的假設，要改善心智模式必先發覺個人內在的世界觀，使其顯現於外，並加以審視、批判，而改善心智模式這項修練則主要是用來矯正傳統層級節制的管理方式。是故，主管應該從自己做起，敞開胸懷、接納異議，調整刻板的心智模式；而組織上下在開放互信的環境氣氛下，鼓勵組織成員有多樣化的觀點和意見，才能在意見交流或行動實踐的過程中，激發團體

智慧凝聚共識。此外，對自己慣常擁護的理論及實際應用的理論差異進行反思和探索，才能促使心智模式的開放。反思的技巧用在戒慎恐懼的心情下，放慢思考過程，使因而更能發覺到自己的心智模式如何形成，以及如何影響我們的行動。探索的技巧則是個人在實事求是的態度下，藉著與他人交流互動的機會，來探求事實，謀求最佳問題解決方案的過程。

（三）建立共同願景（Building Shared Vision）

願景是整個組織學習的動力，他幫助組織培養成員主動而真誠的奉獻和投入，將個人願景整合為共同願景，共同願景是大家共同願望的景象，它是在人們心中一股令人深受感召的力量。共同願景最簡單的說法是「我們想要創造什麼？」，個人願景是人們心中或腦海中所持有的意象或景象，而共同願景則是組織中人們所共同持有的意象或景象，它創造出眾人是一體的感覺，並遍佈到組織全面的活動，而使各種不同的活動融匯起來。假如組織中每個人心中個別持有相同的願景，但彼此不曾真誠的分享過對方的願景，則不算是共同願景。共同願景發自每個人內心的意願，它的力量源自共同的關切，它為學習提供了焦點與能量。至於如何形成或建立共同願景，則可採由下而上的組織溝通過程，即在聆聽他人的願景之後，塑造組織的共同願景，發展互相支持的夥伴關係，進而激發實現共同目標的承諾和奉獻。

（四）團隊學習（Team Learning）

工作團隊是組織學習的基本運作單位，團隊指的是跨越部門層級等職務分工，因接觸交互反應的密切關係所自然形成的團體；而這種團體的內部交互反應結構有助於消弭上述各項修練所可能遭遇到的學習困境。聖吉以為，團隊學習係指發展出某種願意戮力與共團體的能力（Senge, 1990）。依實例顯示，團隊確實能夠共同學習，團隊的集體智慧高於個人智慧，團隊擁有整體搭配的行動能力。當團隊真正在學習時，團隊整體將產生出色的成果，個別成員成長的速度也將比其他的學習方式為快。團隊學習從「深度匯談」（Dialogue）和討論開始，所有成員攤出心中的假設，進入真正一起思考，在群體中讓想法自由交流，以發現遠較個人深入的見解，並找出有礙學習的互動模式，深度匯談讓我們正視自己思維的障蔽，面對事實，並學會如何欣賞不同的意見；而討論的目的在於異中求同，尋找集體思考的共同代表，或讓某一種看法脫穎而出，或歸納出共同的立場。或發展出更高一層的共識。深度匯談的目的在消除習慣性防衛、突破說實話的恐懼

並加強反思與探索的深度，建立視彼此為工作夥伴的關係，促進解決問題的良性交互作用模式。

（五）系統思考（Systems Thinking）

系統思考是塑造學習型組織五項修練的精髓，也是展開變革行動的哲學與理論基礎。以上五項學習型組織的技能，Senge 稱為五項修練，其發展雖然是分開的，但都緊密相關，對於學習型組織的建立，每一項都不可或缺。其中的核心「第五項修練：系統思考」之提出，乃因一般人在思考問題時，常過於依賴經驗學習，碰到問題時，礙於時間、資源的限制，急著去尋找能夠立即奏效的辦法，採用錯誤的問題解決邏輯，以致捨本逐末、欲速不達。系統思考即在幫助我們擺脫這些思考上的障蔽，培養我們利用以簡馭繁的方法，來處理動態複雜的外在事物。系統思考重視組織成員以新視野看待組織發展與整體關照的心靈轉換，從看部分轉為看整體；從把人們看做無助的反應者，轉為把他們看做改變現實的主動參與者；從對現況只作反應，轉為創造未來，強調理清組織環狀因果的交互作用關係。以擴大思考的格局及了解其所形成的動態性複雜現象。系統分析著重於細節性複雜，而真正的槓桿解在於了解動態性複雜。Senge 以為欲有系統的看清真相，應體認事物發展的興衰循環原理和成長的上限，要看因果的「動環」，而非線段式的因果關係，體認事物間的斷續因果關係和事物互為因果的循環，破除二分法的價值思考習慣，把握動態的系統回饋，培養整體性的思考習慣。以系統思考的新視野開創組織創新發展的活力。

綜上所述，經由反思後將會產生行為改變，研究者即從 Senge 的「五項修練」來探討國民小學校長反思後的行動改變，意即校長從事反思後，可以增進下述行為之發生，包括：自我超越、改變心智模式、系統思考，營造團隊學習的學校組織及建立共同願景。

柒、校長反思的相關研究

Hart (1990) 認為學校行政人員從事反思，可以發揮下列四項功能：

- 一、提升意識、長期目標與行動三者之間的一致性；
- 二、成為挑戰傳統的實務並促使尋求新觀點和解決方法；

三、將無意識的思想、假定提升至意識層次，並以引導行動，使改變成為可能；

四、反思引導行政上理論與實踐的適當整合，增進學校行政人員做選擇的品質，並能將知識應用於學校的改革上。

Barnett (1990) 所設計的同儕輔助領導方案，係以反思的觀點，設計校長進修課程，希冀以反思應用於改善校長專業實踐方面的具體作法。透過該方案的運作讓校長有更多時間與機會從事自我反省的工作，因而增強校長的自我覺察能力，並能開放地分享作為校長的意向、目標、挫折和成功。在這過程中除了學習處理共同難題的新方法之外，很多校長發現從事配對觀察和反省性晤談的結果，能改善他們觀察和晤談的技巧，也能將此技巧運用於對教師進行評鑑和視導，扮演好教學領導者的角色。綜論之，運用反思的技巧訓練對於校長領導態度與行動多有正面影響產生（陳依萍，2001）。

Osterman (1990) 的校長專業發展方案乃是一種以反省取向作為規劃的的校長自我更新方案。藉由討論會的形式激發校長們的反思，然後由經驗分享開始進行探究，接著進行觀察與分析，發展出批判性的覺察以及反省傾聽和描述回饋的技巧，培養校長對其行政作為更具有批判性的覺察，校長們一旦瞭解自己的不足之處，而感受到自我改進的需求時，他們會更能開放心胸地來接受新的理念和新的技術，而反思則促進新的理念和技巧能與行為作一整合。此方案之結果能讓校長創造有效地行為的改變，並促使校長們能達到下述目標，包括：

- 一、發展一個新的領導概念架構；
- 二、整合習得的新理念和行為於其專業實踐之中；
- 三、發展促進合作與衝突解決的溝通技巧。

台北市教師研習中心在八十九學年度台北市國民小學候用校長儲訓班為期八週的課程設計中，第一週心靈脈動的課程，聘請企管訓練機構辦理三天的成長營，期能讓未來的校長更能瞭解自己的人格特質、價值觀、性向、潛能與優缺點。同時，在八週的課程中候用校長們必須每日填寫省思單，以反省每日的學習或與他人對話之所得，並從中尋求對專業發展的意義與啟示。此外，並將學習歷程與成果製作成學習檔案，以作為評鑑之依據（台北市教師研習中心，2001）。

本段提出依據反思理念所設計的校長專業培訓方案之實例，得知職前與在職的校長進修課程，已開始嘗試以培育校長成為反省實踐者為目標，期望校長能透過對於實踐的反省，進而改善實踐，以提升校長的專業能力。故運用反省可說是教育行政培育方案上的另一革新或趨勢，而反省乃是一種發展行政人員思考和做決定技巧的歷程。

總結上述實例，反思是激發校長領導行為改變的歷程，藉由批判分析的技巧，以改變個人的專業實踐，而透過方案的訓練，更能使反思能持續地與個人專業生涯作一整合。



第二節 校長專業能力發展理論與相關研究

此節將探討國民小學校長專業能力發展之理論與相關研究，首先探討國內外學者對專業能力一詞的定義，釐清並界定本研究對國民小學校長專業能力發展之意義，然後進行國民小學校長專業能力發展之內涵的分析，最後整理校長專業能力發展之相關研究。

壹、國民小學校長專業能力發展之意義

一、專業的定義

專業 (profession) 的英文字源自拉丁文，pro 意味「贊同」，fession 意味「前進」，意指「繼續不斷、on-going 終身學習」、孜孜不倦、日有精進，才能生生不息 (引自邱馨儀，2006)。國內外學者對於專業一詞的定義有眾多解釋，下列將對於國內外學者對專業一詞的定義進行整理：

李俊湖 (1992) 認為專業代表具有專門學識、能獨立執行任務，且具有服務、奉獻、熱忱的行為 (林佩瑩，1996；許陽明，2002；蔡英妹，2002；劉淑雯，2003；許逸柔，2005)。

蔡碧璉 (1993) 將專業分成專業知識與專業能力、專業精神與專業態度、專業組織與專業規範等三個主要層面。

李珀 (1996) 認為教育專業包含專業知能、專業自主、專業自律、專業成長等四大內涵。

林佩瑩 (1996)、江明暉 (1997)、劉淑雯 (2003) 提出專業必須具備下列三要素：

(一) 專業能力與專業訓練：包括學理基礎、專門知能、長期訓練、進修研究、專業自主；

(二) 專門精神及專業態度：包括服務奉獻、專業責任、行為規範，倫理信條、專業承諾；

(三) 專業組織及專業規範：包括組織團體、選擇成員、資格證照、公眾認可、社會地位。

蔡英姝（2002）認為所謂的專業應是專業組織系統性的培訓專業知識及技能、專業精神、專業態度、與專業規範，嚴格控制成員選擇、鼓勵成員主動的追求專業成長、提高專業自主，以期獲得社會普遍性的認可。

張衛族（2002）定義專業為：專門人員在專門的領域中接受過專精的訓練，擁有專業理論和系統性知識及可取得認可與信賴的技術和能力，擁有專業自主的特性和成長團體，能提供社會大眾專業的服務。

綜合來說，專業具有學科性、歷史性、藝術性及權威性之特定專門學科的職業，執業者必須接受專門知識、技能、方法之教育與長期的訓練，使其能夠藉著專業道德、價值與功能獨立自主的來執行職務，並以專業組織來維持專業的水準與權威。

二、能力的定義

國內外學者對於能力一詞的定義有眾多解釋，下列將對於國內外學者對能力一詞的定義進行整理：

王多智（1993）指出構成能力的兩部份：其一，「具備」的能力，即具備知識、情意及技能等基本元素；其二，「表現」的能力，透過行為上的實際表現，可以成功的履行某一任務。

林安男（2004）認為所謂「能力」即是在成功地從事某一工作或職業時，所應具備的知識、技能和態度。

Woodruffe（1991）認為能力係指個人能展現工作上所要求的行為，並著重於行為的分析。

Spencer（1993）認為能力係一組能夠在實際工作中產生有效率或卓越績效的相關個人特質。

Byham 和 Moyer（1996）也提出能力是指一切與工作成敗有關的行為、動機及知識的總稱，故更進一步將能力區分為行為能力（Behavioral Competencies）、知識與技能能力（Knowledge & Skill Competencies）、動機能力（Motivational Competencies）等三類。

總結上述學者對能力一詞的定義，本研究界定能力係指在一個職位上需具備到達特定精通水準的行為特質而能執行工作上的要求產生效率及卓越績效。

三、專業能力的定義

李健浩（1995）認為專業能力係指從事專業工作時所需的能力。專業能力不僅包括個人在認知、情意、技能上的具體表現水準，而且會牽涉到個人的工作角色或職務上的需求。專業能力一詞和個人職務有關，即是個人在扮演某一社會角色時，為充分發揮該角色之功能所需具備的能力。

鄭志宏（1995）描述專業能力係指勝任某項工作，所應具備的知識、技能和態度，通常包含的知能有：分析、設計、發展、實施、評鑑、管理及行銷等能力。

鄭志富（1996）視專業能力為工作中有助於個人處理事物及成功完成工作的知識、技術和行為。

魏惠娟（2001）解釋專業能力係指從事專業工作的特定族群必須擁有的知識與技能，前者指的是理論知識，後者意指實務技能，兩者難以截然劃分。

張涵洋（2002）主張專業能力係指的是個人從事專業工作時，欲成功執行某一任務，而將知識、技能表現在工作，以及認知、情感與價值行為所表現出來的。

鄭美女（2003）提出專業能力係指一群人從事一種需要專門技術之行業。其構成要件需包括：完整的知識體系、長期的訓練培養、客觀的行事規範、適當的自主權力、嚴格的證照管制、不斷的在職進修、健全的專業組織。簡言之，「專業能力」指的是平日即需修練的專門知識、工作技能與服務態度。

Chisholm 和 Ely 主張專業能力應包括三個要素(林佩瑩,1996;劉淑雯 2003;龔永宏,2004):

（一）知識：指專業所需了解的事實、資料。知識可以有效率（efficient），而且有效能（effective）地促進某一功能的達成。知識層面的能力較易評量，在傳統方式的專業訓練中最被強調。事實上，知識被認為是實際表現的必要條件。

（二）技巧：指運用知識以解決特別問題的能力，評量時可從觀察實際表現或某具體的成果而加以評定。

（三）態度：乃一種情感的趨避作用由觀察某人的行為表現或從對話中往往可評量出態度。

綜觀學者對專業能力的定義後得知，專業能力與個人的職務有關，意即扮演社會角色發揮功能所需具備的能力，專業能力包含理論知識與實務技能、情意與

態度等，並能有效聯繫成員、資源、外部環境間的良好互動，而達成組織共同目標，進而創造卓越的績效。

四、專業能力發展的定義

蔡培村(1997)指出，專業能力發展是個人在專業生涯中主動、持續、更新、改進及擴展的連續性歷程，以導引其邁向更好的改變，包含想法、意願、態度、之事、技巧、行為甚至情感上的改變。專業能力發展的方式可以透過正式學分學位進修、各種研習會或研討會、演講、研究等，也包括非正式的活動，例如人際交往、參與專業組織、閱讀期刊、向師長請益、進行實驗研究、同事間切磋等等。

林志成(2001、2002)指出專業發展不僅是知能不足的補充，而且是有目的、高度互動的、被認可的、持續的專業成長系統歷程。它具有下列幾項特性：

(一) 專業發展是一項有目標的、有意圖的、正向革新的歷程：深思熟慮、有清楚計畫、目標與願景的歷程。

(二) 專業發展是一種持續的歷程：專業發展與在職進修不同，它包職前階段、入職階段與在職階段等三大歷程。專業發展主要包括三種內容，即1.系統化的專業學術理論；2.專業自我的建構與形塑；3.實務經驗分享與實踐智慧的培養。

(三) 專業發展是一種系統化的歷程：清楚動人的願景，規劃者參與與投入的時間與程度，組織中有關的制度、結構、激勵措施、考核等因素，首長重視程度，所有參與成員的動機、態度與意願，方案的系統性、連續性與整體性等各種因素，俾時間、經費等各種資源能充分運用，而使專業發展方案能有適當的活動與過程。

(四) 專業發展是一種多元化的內容與歷程，它包括下列幾項意義：首先是活動的多元，它包括正式與非正式的活動；其次是方式的多元，它包括講授、實作、讀書會、分組討論、獨立研究、行動研究、修習學分學位等。第三是內容的多元，它包括教學知能、班級經營知能、學校行政處理知能、人際溝通、學校革新知能等；

(五) 專業發展是一種授能的歷程：專業發展旨在提昇專業的知能與熱忱，亦即是一種強調授能(empowerment)的動態歷程、手段方法(means)或行動方案；就授能而言，專業發展可透過分權、授權、灌能、啟發潛能等方法，運用「由內省而外鑠」暨「上下之間的動態學習歷程」，授權增能給另一單位或個人

(林志成，民 87)。授能導向的專業發展活動或方案，提供了專業發展的方向，並可將授能的觀念與做法引介到專業發展上。

Duke (1990) 認為專業能力發展不僅是事實知識的獲得，更重要的是它是一種動態的學習歷程，在其中對新的事物有所瞭解或熟悉，此外還能增進工作環境的瞭解，透過此種瞭解來對習以為常的加以反省。

總結而論，專業能力發展意指透過人為的用心與努力去推動、促進、提升或改進其專業能力之意，專業能力發展本身即帶有「持續」的意涵，以在其職涯中不斷改進，是一種動態的歷程。本研究採用「專業發展」一詞，並強調「持續」的重要，以下則探討有關「持續專業發展」的定義與內涵。

五、校長專業能力發展的定義

葉春櫻 (2001) 指出，校長的專業發展為校長在其任職校長的生涯中，因應校長職務的需求，對校長知識、技能、態度成長與發展，不斷追求卓越與精進的歷程。而促進校長專業能力發展的活動包括：參加政府、學校機關、專業組織所舉辦的教育進修活動或自行主動參與各項正式與非正式的活動。

Ho-Ming (2001) 提出校長持續專業發展的三大範疇分別為知識與技能、態度與價值、行動和行為，如圖 2-11 所示，此三大範疇透過學習-反省-實踐的方式而循環不已。這樣的循環方式對幫助校長獲得相關能力、加以內化，並因此培養合宜態度及價值觀，最後發展有效的行為、習慣和實務。

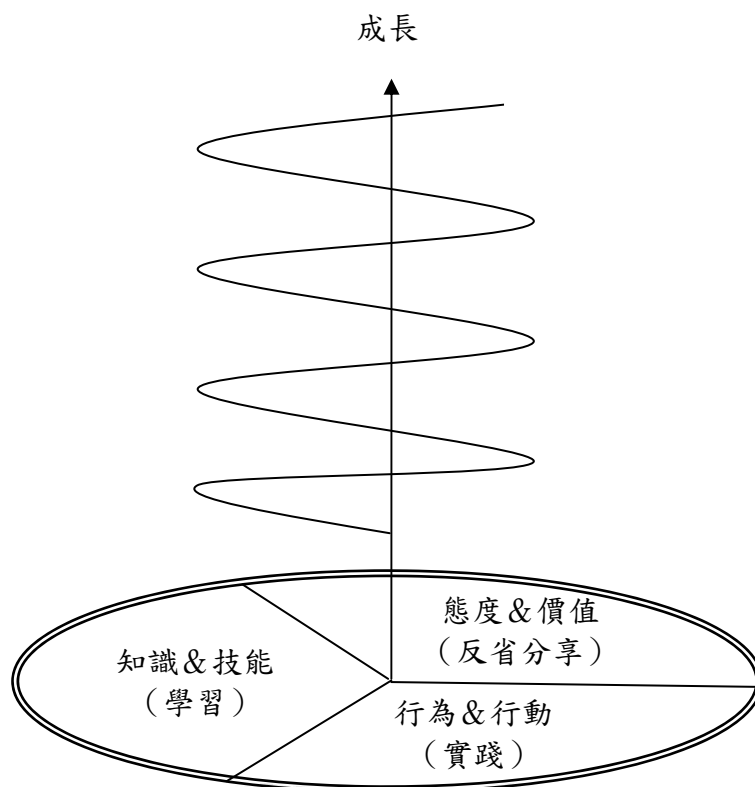


圖 2-11 學習-反省-實踐的循環方法圖

資料來源：A model on continuous professional development of school leaders.
International Studies in Educational Administration, 29, p.77, by
 Ho-Ming, N. G., 2001.

綜合上述專家學者的定義，研究者認為校長專業能力發展是指校長於從事教育領導的工作中，所參與的各種正式或非正式的教育進修活動，以期引導自我反省與了解，透過此一終身的、持續的、多元的與系統化的歷程，獲得專業知識和技能，進而達到促進個人的自我實現，並且提升學校經營效能與教育品質的歷程。

貳、國民小學校長專業能力發展之內涵

校長素質的良窳關係著學校行政運作與經營教學的成效（蔡培村，1997），因此，要提昇學校行政運作與經營教學的成效，必須重視校長專業能力。在瞭解專業能力發展的意義後，本段進一步探究校長專業能力發展之內涵，並提出本研究之校長專業能力發展的研究向度。

我國國內校長學領域之專家學者及校長專業發展研究之相關文獻中可發現，對校長專業能力之內涵各有所見，茲分述如下：

王如哲（1998）歸納教育行政人員必須具備三類基本知識，此三類知識對校長經營學校深具重要性，將分述如下：

第一類為理論性知識（theoretical knowledge）：包括行政與組織理論、視導、領導以及一些計畫性變革、人事、教學領導等課題。

第二類為技術性知識（technical knowledge）：此等知識係由在管理學校或學校系統時，影響執行各種特殊任務表現的相關資訊所組成，包括學校設施的維護、行事計畫的編定、依法行政、各項財務採購等。

第三類為生涯性知識（career knowledge）：此一層次較屬於在處理個人生活品質上的知識，包括知道如何準備履歷表（個人小檔案及學校經營計畫）、知道面談時如何表現自己（包括擁有理論的或事實的知識）、個人如何與科層體制相契合、如何穿著、如何做簡短的講述、以及如何處理和周遭人員的人際關係等等。

陳聖謨（2000）提到校長應具有的專業能力包括：分配教職員工工作職責，且負責之間的協調、指示與支持，並訂定目標、評鑑表現、提供資源、培養與建立學校與社區關係等，以確保學校正常運作。

蔡書憲（2001）則指出澳洲昆士蘭教育廳所謂好校長應具備下列專業能力：包括教育視導、經營管理、教學成果、變革與調整、負責任、人際合作關係六方面。

林明地（2002）提出學校領導者應具備有學校文化塑造能力、以身作則能力、協助他人能力、鼓勵他人能力、規畫方案能力和評鑑改進之專業能力。

賴慧玲（2002）也指出校長專業能力應包括：知人善任與人際溝通的能力、危機處理能力、財務管理能力、營造優質組織的能力、主持會議的能力、教學領導能力、正確決策能力、資源管理能力、校務發展能力。

丁一顧、張德銳（2002）認為校長主要的專業能力有：（一）行政管理；（二）課程與教學領導；（三）公共關係；（四）專業發展；（五）校務發展與評鑑。

張德銳等人（2003）將校長專業能力發展分為以下六個領域：分別是校務發展與評鑑、行政管理、教學領導、學校公共關係、人格特質與態度及專業發展。

張峰榮（2002）國民小學校長應具備的專業能力有：計劃能力、經營能力、執行能力、教學領導能力、教育改革能力、師生服務能力、解決問題能力、公共關係能力。

秦夢群（2003）以階層分析法所建構的校長評鑑指標中，認為校長專業的能力應包含六項第一層級能力，二十三項第二層級能力，如表 2-4 所示：

表 2-4 階層分析法所建構之校長專業能力指標

	第一層級能力	第二層級能力
(一)	依法行政與執行教育政策	1.1 執行上級主管教育行政機關之教育政策 1.2 確實瞭解相關教育法令與其背景
(二)	課程與教學領導	2.1 支援教學 2.2 教學環境之創設 2.3 提升教學專業知能 2.4 促進學校課程發展 2.5 教學評鑑之設計與進行
(三)	學校組織運作	3.1 依法行政維持學校的運作 3.2 營造積極的學習環境 3.3 營造和諧的學校氣氛 3.4 提供經費資源的管理 3.5 展現問題解決的能力 3.6 展現組織運作的能力 3.7 維持校內的紀律
(四)	教育專業提升與改革	4.1 發揮專業技能以扮演領導者的角色 4.2 發動且與學校成員合作進行改革
(五)	學生事務與管理	5.1 瞭解學生的發展與學習需求 5.2 適度輔導有特殊需求的學生 5.3 關懷學生並維護其權益
(六)	溝通技巧與公共關係	6.1 建立師生的溝通管道 6.2 建立與家長的人際關係 6.3 建立與社區良性互動的關係 6.4 建立與媒體與地方有力人士之公共關係

資料來源：國民中小學校長評鑑指標之建構：以階層分析法為主，秦夢群，2003，行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（計畫編號：NSC91-2413-H-004-002-）。

林棟樑(2004)在「國民中小學校長專業發展需求之調查研究—以臺北縣為例」研究發現，國民中小學校長應有專業發展內涵包括下列六個構面：學校組織經營、學校組織管理、學校組織核心活動(課程與教學的領導)、學校公共關係、個人專業素養、專業研究發展。

校長培育是世界的發展趨勢之一，儼然成為新的焦點，而校長的專業發展亦逐漸受到重視(引自蔡金田，2003)。校長專業發展所需具備的關鍵能力，由各國校長專業能力發展專責機構所提出的校長專業培育方案中可見，因此，國外關於校長專業能力之內涵亦有不少探討，茲分述如下：

在美國方面，美國全國教育行政政策審議委員會(National Policy Board for Educational Administration, NPBEA)針對校長專業能力發展出下列四大領域，包括：(一)功能領域(Functional domains)：指學校為完成其任務所需經歷的組織過程及技術透過此一過程，各項教育方案才能完成，組織才能運作；(二)教育方案領域(Programmatic domains)：指整體教育計劃的範圍與架構，是學校的核心技術，即教學及相關的配套服務、發展活動及資源基礎；(三)人際關係領域(Interpersonal domains)：強調學校人際關係的重要性，昭示人際關係對滿足個人目標與專業目標及完成組織目的具有關鍵的重要性；(四)教育脈絡領域(Contextual domains)：指影響學校運作的各種思潮與力量，探討各種知識、倫理、文化、經濟、政治及來自政府的影響力對學校校務運作的影響，包括傳統觀點及新興觀點。

美國中等學校校長協會(National Association of Secondary School Principals)是美國全國性的校長專業協會，專門研究中學校長職務的需求，並為校長提供各種專業發展活動。認為學校領導者應必備的下述專業能力：果斷力、判斷領導、口頭溝通、組織能力、問題分析、敏銳力、壓力容忍度、書面溝通、教育價值、個人動機、興趣廣泛等共12項(林文律，1999)。

在英國方面，英國教育部鑑於培訓學校領導人才的重要性，結合英國諾丁漢大學(Jubilee Campus of Nottingham University)的各項教育資源，設置英國「國立學校領導學院」成為培育英國學校領導人才專業能力的搖籃(DfEE, 1999)。陳木金(2000)提到英國國立領導學院的提供訓練內容如下：發展校長領導技巧的訓練、提供校長們設計和監督自己的責任、經由師傅經驗傳承的學習、提供新任校長在職進修訓練課程(LPSH)、以問題基礎學習促進團體學習、讓校長和學

校領導者了解他們的成就、建立一個清晰的校長形象標誌、網路化的學校領導者、支持校長的生涯發展、建立一個世界級的教育服務提供一個國際的觀點、步步為營的引導和討論國內的學校領導、發展目標領導策略在關鍵的國內優先區、將領導的議題做為研究的任務。

總結而論，雖然各國校長培育機構與學者對於校長專業能力的看法不盡相同，然內涵上差異性不大，顯示出對於校長專業能力的共通認定。若詳細檢視各細部指標項目，則可發現，陳木金（2003）於「知識本位學校領導人才培養與訓練之模式探討」一文中提出「學校經營實務系統知識培訓內容向度指標」，詳細地建構校長應具必能力的向度與細目，該指標為「校務發展」、「行政管理」、「教學領導」、「公共關係」與「專業責任」共分五向度七十五項能力指標，向度精簡，細部項目充實豐富，架構完整，且經過實證結果後信效度皆達良好。因此本研究將以陳木金（2003）所發展的校長專業能力發展五大向度作為本研究探討國民小學校長專業能力發展之基礎，分別為「校務發展」、「行政管理」、「教學領導」、「公共關係」與「專業責任」，茲分項說明如下：

一、校務發展

校長是學校的領導者，透過校務計畫之整體性計畫、未來性計畫、程序性計畫、績效性計畫等校務計畫功能的發揮，有效結合學校之人力、物力、財力和其他的資源，以達成學校目標。

二、行政管理

校長是學校的領導者，透過人事管理、設備管理、財政管理等行政管理之功能的發揮，有效結合學校之人力、物力、財力和其他的資源，以達成學校目標。

三、教學領導

校長是學校的領導者，透過臨床視導、發展視導、區分視導、同僚視導等教學領導之功能的發揮，有效結合學校之人力、物力、財力和其他的資源，以達成學校目標。

四、公共關係

校長是學校的領導者，透過塑造學校的公眾形象、建立善意依存的基礎、統合大眾意見的功能、令人感到舒適的溫馨等公共關係之功能的發揮，有效結合學校之人力、物力、財力和其他的資源，以達成學校目標。

五、專業責任

校長是學校的領導者，透過運用較高級的心能、受相當長期的專業教育、自我要求不斷進修、高度參與提高專業水準、應以服務社會為重、遵守道德規約、視教育為其終身志業等專業責任之功能的發揮，有效結合學校之人力、物力、財力和其他的資源，以達成學校目標。

參、國民小學校長專業能力發展之相關研究

Hallinger (2001) 指出，校長培育是世界的發展趨勢之一，儼然成為新的焦點，而校長的專業發展亦逐漸受到重視（引自蔡金田，2003）。在國內已有多篇論文針對校長專業發展所需具備的關鍵能力來做探討，茲列表說明有關校長專業能力發展之相關實徵研究結果，如表 2-12 所示：

表 2-5 國內關於校長專業能力發展之實徵性研究

研究者 (年代)	研究工具 名稱	校長專業能力發展 測量向度	研究結果
林勝結 (2004)	自編「中學 校長專業發 展情形調查 問卷」	1. 專業發展重要性的評估 2. 參與多樣化校長專業發展的意願 3. 校長專業發展的心理影響因素 4. 校長專業發展的環境影響因素 5. 校長專業發展的同儕影響因素	1. 適度的工作壓力對校長專業發展產生積極影響，但家庭壓力則有消極影響。 2. 在專業認同度方面，年輕校長不如資深校長。 3. 在同儕之間的專業互動頻率方面，鄉鎮學校、資深、高齡和即將退休的校長，較城市學校、資淺、年輕和非近期退休的校長為低。 4. 女性國中校長比男性國中校長具有較強的學習自信、較多的校長互動和較高的專業發展參與意願。 5. 校長專業發展在不同年齡和年資上，呈現互有優勢的現象，即將退休的校長則有較多不利的情形。

續下頁

表2-5 (續)

研究者 (年代)	研究工具 名稱	校長專業能力發展 測量向度	研究結果
林棟樑 (2004)	自編「台北縣國民中小學校長專業發展需求意見調查問卷」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校組織經營 2. 學校組織管理 3. 學校組織核心活動 (課程與教學領導) 4. 學校公共關係 5. 個人專業素養 6. 專業研究發展 	<p>國民中小學校長專業發展內涵包括下列六個構面：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 學校組織經營：包括教育政策、法令及問題與發展的瞭解、學校組織的運作與績效、評鑑與考核學校效能與效率的技能等。 2. 學校組織管理：人事安排、考核、發展的理念、財務與總務的知識與管理技巧、溝通與決策的理念與技巧、變局與危機的處理等。 3. 學校組織核心活動 (課程與教學的領導)：包括課程、教法及測驗的知識、學生學習與輔導的理論與技巧等。 4. 學校公共關係：包括對外關係推展 5. 個人專業素養：包括專業精神課程、人格特質等。 6. 專業研究發展：包括教育理論 (新知)、自我成長與發展等。

續下頁

表2-5 (續)

研究者 (年代)	研究工具 名稱	校長專業能力發展 測量向度	研究結果
陳文宗 (2004)	自編「校長 專業成長需 求調查問 卷」	1.個人因素：生涯 規劃、家庭因 素、激勵因素、 生理因素、自我 成長等。 2.組織因素： (1) 組織內部因 素：提昇領導形 象、學校同仁影 響、提高辦學績 效、E 世代的來 臨、校長評鑑影 響、時間因素。 (2) 組織外部因 素：社區的壓 力、同儕校長的 影響、上級的規 定、全球化的趨 勢、進修內容與 機會。	1. 校長宜積極參與專業成長活動，並經由政府立法，以確立校長專業成長的制度化。 2. 校長專業成長活動以「參加縣市政府訂定的計畫和安排訓練的課程」為主；專業成長形態是以「閱讀教育書報雜誌和參加學術講座」為最多。 3. 舉辦短期講座、實務研討、專業成長工作坊，是辦理校長專業成長訓練的最佳模式。 4. 校長專業成長的課程內容，偏重行政管理及領導理論，忽略教學理論；偏重溝通協調，忽略教學領導；偏重經驗傳承等實際問題，忽略教育研究。 5. 生涯規劃、增進自我成長、校長的自我領導形象、教師學歷提高、促進校務工作順利推展、因應高科技時代的來臨、校務評鑑、同儕校長學歷提高和國際化、全球化的趨勢等因素，會影響校長參與專業成長的意願。

續下頁

表2-5 (續)

研究者 (年代)	研究工具 名稱	校長專業能力發 展測量向度	研究結果
吳延齡 (2004)	自編「台南縣國民中學校長專業成長需求調查問卷」	1. 道德與修養 2. 行政領導 3. 校務運作 4. 教學領導 5. 社區關係	1. 校長專業成長需求有其一致性，並無顯著差異。 2. 校長認為專業成長需求，在重要性與需求性上，皆以「道德與修養」分數最高，「社區關係」分數最低。 3. 校長專業成長內容需求具個別差異。 4. 校長期望透過「講習研討」之學習管道，於平時或寒暑假進行專業成長。 5. 當前學習管道充足與否，校長看法不一，但對於課程內容，校長多認為應符合實際與實務需要，以實用為主。
林細貞 (2003)	自編「國中女性校長專業領導行為調查問卷」	1. 人格特質與態度 2. 校務發展 3. 行政管理 4. 教學領導 5. 公關與行銷 6. 專業發展	1. 國中女性校長專業領導行為的內涵包括「人格特質與態度」、「校務發展」、「行政管理」、「教學領導」、「公關與行銷」及「專業發展」六個領域。此內涵可作為培訓校長的課程內容、遴選及校務評鑑指標。 2. 整體樣本對『國中女性校長專業領導行為』重要性各層面的排序為：(1)專業發展；(2)行政管理；(3)人格特質與態度；(4)校務發展；(5)教學領導；(6)公關與行銷。 3. 在「國中女性校長專業領導行為」各層面上之重要性皆顯著高於實際表現。

續下頁

表2-5 (續)

研究者 (年代)	研究工具 名稱	校長專業能力發 展測量向度	研究結果
陳翠娟 (2002)	自編「國民小 學校長專業 發展實施模 式規劃調查 問卷」	1. 校長專業發展 現況 2. 校長生涯階段 專業發展需求 3. 校長專業發展 實施模式規劃 內涵： (1) 校長專業發 展組織層面； (2) 校長專業發 展制度層面； (3) 校長專業發 展需求層面； (4) 校長專業發 展課程層面； (5) 校長專業發 展方式層面； (6) 長專業發展 回饋層面	1. 國民小學校長最常參加的專業發 展活動是教育行政單位辦理的研 習、會議、教育考察和校內舉辦的 進修活動。前者獲益程度最高，後 者獲益程度不高。 2. 不同性別與不同學歷之校長在獲 益程度上看法有差異。自我導向學 習之專業發展最獲碩博士學歷之 校長認同，且所知覺的獲益程度最 高。 3. 不同性別與學校地區校長對「課程 的內容」、不同學校規模校長對「滿 足個人生涯發展需求」之看法有差 異。 4. 建立相關制度與法規、將專業發展 納入校長評鑑指標，作為校長遴選 參考，可以促進校長專業發展。 5. 校長專業發展實施模式規劃時應 考量的層面要素，依序為需求、組 織、制度、課程、方式、回饋。不 同背景變項意見沒有差異。

續下頁

表2-5 (續)

研究者 (年代)	研究工具 名稱	校長專業能力發 展測量向度	研究結果
劉淑媛 (2002)	自編「國小女 性校長專業 發展調查問 卷」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 女性校長專業發展之現況 2. 女性校長專業發展之困境 3. 女性校長專業發展之需求 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 女性校長專業發展之現況：女性校長認為最能提昇其專業知能的進修方式為學位的進修。 2. 女性校長專業發展之困境來自家庭方面的困境最高、壓力最大。 3. 女性校長認為其在晉升校長的歷程中或工作情境中，曾經受到性別的差別待遇或阻礙。 4. 女性校長專業發展之需求：以「教育法令與政策執行」之需求最高。 5. 女性校長重視人際關係與社區公開之互動方式。 6. 女性校長認為其應該建立專業的形象，並具備自我反省與檢討的能力。 7. 女性校長認為校長專業發展活動應加入性別議題，並加強教育哲學的思考。

續下頁

表2-5 (續)

研究者 (年代)	研究工具 名稱	校長專業能力發 展測量向度	研究結果
張峰榮 (2002)	自編「國小校 長專業能力 第一次問卷」 及「國小校長 專業能力第 二次問卷」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 基本修養 2. 教學領導 3. 行政經營管理 4. 公共關係 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小校長專業能力分基本修養、教學領導、行政經營管理及公共關係四個領域 2. 國小校長專業能力重要性較高的項目偏重行政經營管理及基本修養兩個領域。 3. 「能有清晰的教育哲學觀」兩個項目的重要性排序，城市的校長明顯高於鄉鎮的校長。 4. 「能從組織整體發展建立學校願景」及「能有接納不同意見的胸襟」兩個項目的重要性排序，大學校的校長明顯高於小學學校的校長。 5. 「能有高度的挫折容忍力」及「能有公平、公正、公開、守法的處事原則」兩個項目的重要性排序，小學學校的校長明顯高於大學學校的校長。 6. 「能有高度的挫折容忍力」、「能有擬定校務發展計畫的能力」及「能有充足的行政專業知識」三個項目的重要性排序，男校長明顯高於女校長。 7. 「能有敏銳的觀察力」及「能有誠懇親切的服務態度」兩個項目的重要性排序，女校長明顯高於男校長。

續下頁

表2-5 (續)

研究者 (年代)	研究工具 名稱	校長專業能力發 展測量向度	研究結果
葉春櫻 (2001)	自編「國民中 小學校長專 業發展意見 調查問卷」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校長專業發展 制度層面 2. 校長專業發展 組織層面 3. 校長專業發展 方式層面 4. 校長專業發展 課程內容層面 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國民中小學校長相當支持建立校長專業發展制度，並普遍認同以校長專業證照制度作為促進校長專業發展之重要機制。 2. 對於實施校長專業證照制度配套措施的看法，認為宜先確立校長專業發展制度並修正相關法令為主要的配套措施。 3. 國民中小學校長認為應設置全國性之校長專業發展專責機構，以統籌規劃執行校長的培育與校長專業發展相關事宜。 4. 國民中小學校長增進專業知能的專業發展方式會因課程內容及個人喜好而不同。 6. 國民中小學校長認為宜加強實務取向的專業發展課程；另對於專業知能之充實，會因性別與專業發展階段而有顯著差異。 7. 缺乏辦理校長專業發展之專責機構是校長從事專業發展不積極的主要原因；另校長支持以「作為校長遴選之重要依據」來獎勵積極從事專業發展之校長。

續下頁

表2-5 (續)

研究者 (年代)	研究工具 名稱	校長專業能力發 展測量向度	研究結果
秦慧嫻 (2001)	自編「國民 小學校長專 業發展需求 及其因應策 略問卷」	1.國小校長專業發 展現況 2.國小校長專業發 展問題 3.國小校長專業發 展需求 4.國小校長專業發 展因應策略之 分	1. 校務繁忙，沒有時間參加是實施 校長專業發展最大的困難。 2. 「專業責任」與「績效評鑑」是校 長在經營學校及推展校務上最感 困難的問題。 3. 校長對專業發展的需求，以「專業 績效」的需求最高。 4. 校長專業發展的活動未由專責單 位專案規劃。 5. 校長專業證照制度可以提升校長 的專業發展。

資料來源：修改自黃昱瑄 (2006)、研究者自行整理。

由表 2-12 相關研究中顯示：第一，校長專業能力發展之研究方法包括問卷調查研究、個案研究、訪談，研究工具則為自編問卷較多；第二，校長專業能力發展之研究取向為校務發展（學校組織經營、組織功能、制度、學校脈絡情境的需求、校務運作）、行政管理（行政經營管理、學校組織管理）、教學領導（學校組織核心活動、課程與教學領導、行政領導）、公共關係（社區關係、環境影響因素、同儕影響因素、公關與行銷）、專業責任（專業發展目標、需求、生涯適應與轉銜輔導、專業發展、個人專業素養、基本修養、道德與修養、人格特質與態度、校長證照制度、校長評鑑制度、專業發展實施模式規劃各層面因素、個人的專業需求、生涯階段需求、專業發展課程內容、設計與計畫方案、專業發展的管道、活動型態與方式、專業發展的評鑑、回饋與支持系統）等。

本研究在背景變項分為個人背景變項與學校背景變項，校長個人背景變項為校長性別、校長年齡、最高學歷、校長年資；學校背景變項為學校區域與學校規模等變項。以下分別對國內外相關研究文獻探討其與校長專業能力的關係：

一、校長性別與校長專業能力的關係

林勝結（2004）研究發現女性國中校長比男性國中校長具有較強的學習自信、較多的校長互動和較高的專業發展參與意願。秦慧嫻（2001）以及葉春櫻（2001）的研究皆發現對於專業知能之充實，會因性別與專業發展階段而有顯著差異。對於專業知能之充實。張峰榮（2002）「能有高度的挫折容忍力」、「能有擬定校務發展計畫的能力」及「能有充足的行政專業知識」三個項目的重要性排序，男校長明顯高於女校長。而「能有敏銳的觀察力」及「能有誠懇親切的服務態度」兩個項目的重要性排序，女校長明顯高於男校長。

二、校長年齡與校長專業能力的關係

林勝結（2004）研究發現在同儕之間的專業互動頻率方面，高齡和即將退休的校長，較年輕和非近期退休的校長為低。校長專業發展在不同年齡上，呈現互有優勢的現象。因此，校長年齡是否影響校長專業能力仍有待進一步研究。

三、校長年資與校長專業能力的關係

林勝結（2004）研究發現在專業認同度方面，年輕校長不如資深校長。在同儕之間的專業互動頻率方面，資深的校長較資淺的校長為低。校長專業發展在不同年資上，呈現互有優勢的現象，即將退休的校長則有較多不利的情形。

四、最高學歷與校長專業能力的關係

陳翠娟（2002）研究發現不同學歷之校長在校長專業能力獲益程度上看法有差異，自我導向學習之專業發展最獲碩博士學歷之校長認同，且所知覺的獲益程度最高。

五、學校區域與校長專業能力的關係

林勝結（2004）研究發現在同儕之間的專業互動頻率方面，鄉鎮學校的校長較城市學校的校長為低。張峰榮（2002）研究發現校長專業能力發展項目會因鄉鎮與城市，而有所差異。劉淑媛（2002）則發現女性校長參加各類研習進修等專業發展活動之次數，易因學校地區不同而有所不同。

六、學校規模與校長專業能力的關係

張峰榮（2002）研究發現針對校長專業能力項目重要性的排序，「能從組織整體發展建立學校願景」及「能有接納不同意見的胸襟」兩個項目的重要性排序，大學校的校長明顯高於小學校的校長。而「能有高度的挫折容忍力」及「能有公平、公正、公開、守法的處事原則」兩個項目的重要性排序，小學校的校長明顯高於大學校的校長。



第三節 校長反思與校長專業能力發展 之關係探討

此節將先整理各學者探討反思對專業能力之關係，然後敘述反思與國民小學校長專業能力發展之相關研究，茲將相關文獻整理說明分述如下：

壹、反思與專業能力發展之關係探討

Orsterman (1990) 指出反思可以為問題解決尋求更新、更好的解決途徑，並藉以創造知識；此外，藉由反思能促進實踐者之間的對話，而提升專業能力的成長與發展。

Osterman 和 Kottkamp (1993) 提出反思是一種達到行為改變的專業發展策略。藉由反思使個體發展更高層次之自我覺察 (self-awareness)，藉此以理解關於本身表現的特性和所造成的影響，此種覺察可為專業成長和發展開創新的契機。簡言之，反思是一種專業發展的策略，它能使專業人員改變自己的行為，因而提升其表現的品質。

Sergiovanni (1995) 闡述理論知識與實踐之間並不完全連結，理論提供解決實踐問題的變通性途徑 (alternative ways)，而實踐亦能提供思考理論的另類觀點，所以藉由反思的步驟建立「增加的」(augmented) 專業知能，而所謂「增加的」專業知能是在增進知識，而不是取代知識。再藉由反省行動的成效，將實際的經驗做為思考理論的另一面透鏡，將更有助於連結理論與實踐，進而提升實踐者的專業知能。

Ghaye 和 Ghaye (1998) 認為透過對反思的批判形式，可以使實踐者時常質疑關於「為什麼」(why) 的問題，在此種不斷地自我質疑的反省歷程中，瞭解到自己的不足，進一步提升自我能力，最後終能達到改善專業能力的目的。因此，反思強調的透過批判思考而持續不斷地學習，對於個人而言，反思具有促進終生學習和專業成長的重要性；對於組織而言，反思則是激勵成員專業發展與提升組織效能的策略。

Schuttloffel (1999) 說明反思是一種關注 (mindful) 的歷程，它促使教師和校長檢視先前決定的思考，此亦即是「後設認知」(metacognition) 或「思考關於個人的思考」(thinking about one's thinking)，而後設認知可以支持教育人員在教學與行政上，發展出更通盤性的覺察歷程，進而改善其專業能力。

綜上所述，反思是提升專業能力之有效途徑，亦能使專業能力持續發展，除了達到個人方面的改善之外，也能擴展至組織的改善，增進組織經營之效能。

貳、反思與校長專業能力發展之相關研究

陳依萍(2001)在「校長反省實踐之研究中」採用文獻分析與質性研究方法，訪談六位校長，研究結果分別敘述說明如下：

一、受訪校長均認為曾有透過反省而讓自己改變的經驗，此種經驗可導致受訪校長在領導哲學觀、行為與態度與行政措施等三方面的改變。

二、受訪校長反省實踐的時機，就時間點而言，可分為行動前、行動中及行動後；就反省的內容而言，可分為人、事、物三方面。

三、受訪校長均認為自己有反省的習慣，但很難估計其頻率。

四、受訪校長反省實踐的方法，包括對話、閱讀、建立行政檔案、關注他人的聲音、筆記、實務的檢測與分析、團體討論、參觀他校的經驗、掌握社會脈動的趨勢以及觀察。

五、受訪校長反省實踐的層面，可分為技術性、詮釋性、對話性、批判性以及多元互動等層面，其中以詮釋性層面較少提及。但受訪校長從事反省實踐時，所考慮到的層面是多元而非單一的。

六、受訪校長若運用反省實踐來解決問題，其可能採取的步驟，分別為評估過去的經驗、釐清目標、評估與決定解決之道、實施行動並觀察與分析以及檢視結果。大多數受訪校長均提出評估與決定解決之道此一步驟，對於其他步驟則較少提及。

七、受訪校長認為從事反省實踐可發揮的功能，包括使領導作為更加成熟、提升個人修為、激勵專業成長、確保做決定的品質、有益於校園文化與氣氛的形塑、增進成員的參與感、結合舊經驗以及連結理論與實踐。

八、受訪校長認為校長疏於反省實踐的因素，包括人格特質或工作信念的偏差、經驗背景的缺乏、工作壓力太大、受組織環境影響、進修管道的缺乏。其中以人格特質與工作壓力二項因素最常被提及。

九、受訪校長認為缺乏反省實踐可能產生的影響，包括不利於自我修養、無法專業成長、減低決策的合理性、影響組織氣氛以及降低組織績效。

十、受訪校長對於校長反省實踐的其他意見，分別是運用校長同儕或專業成長團體的合作反省、利用書面的反省法、培養高度的覺察能力、重視反省實踐的理念以及肯定同儕輔助領導的作法。

除此之外，陳依萍（2001）根據研究結果歸納總結提出從事反省思考對校長可產生許多正面的功能，以下分述之：

一、使領導作為更加成熟

受訪校長強調從事反省實踐可使自己的領導更加穩健，並能逐步調整領導作為，使本身的行政行為更加周延，進而能引導學校之發展。

二、激勵專業成長

受訪校長認為校長從事反省實踐，將有助於自我成長。就專業成長的角度而言，無論是學校經營、領導、決策、公共關係、衝突管理等，反省實踐對於校長的專業成長有相當大的助益。

三、確保做決定的品質

受訪校長認為若能從事反省實踐，則學校較不易出錯，其所做的決定會更為周延，且通常都會是最大利益的決定。由此可知，校長若能從事反省實踐，較能確保學校做決定的品質。

四、連結理論與實踐

受訪校長認為透過反省的功夫，可以加速理論轉換為實踐的動力，確保學校做決定的品質，為學校獲取最大利益。亦提出反思可以幫助校長跳脫原有的思考框架，提升思考境界，並做為理論與實踐之間的橋樑，促進理論與實踐間不斷地交互辯證與檢視。

黃明勇（2003）以「一位國民小學候用校長專業發展之自我研究」為研究主題，以質性行動研究為研究方法，分析自我身為國民小學後用校長透過行動研究的歷程，能對自己的工作做一反省、思考，並從中獲得啟發，對自己的候用校長角色專業發展有所成長、助益。認為校長應培養批判省思暨撰寫反省札記的能力，能對於各種實際教育行政問題，加以推論、反省、思考、質疑、批判等，結合理論轉化成實務的行動，培養個人進行深層的學習與合理的思考。不斷的自我充實，閱讀教育專書，對於各項教育行政問題，沉澱思考、寫下反省劄記，透過反思有助於發現自己慣性思考的盲點，進而提昇個人的專業發展。

陳木金（2007）認為反思對校長專業能力培養有其下列五點重要性：

- 一、理論與實務的辯證
- 二、養成批判思考的能力
- 三、建構個人的教育理念
- 四、自我行動的專業成長
- 五、邁向成功學校的基石

總言之，反思強調透過自我覺察的方法，以檢視個人過去與當前的行動，在審慎思考的過程中，調整個人的認知與行為而重新建構舊有經驗，引導個人產生行為改變。就專業人員而言，此種個人行為的改變，不但可以改善個人的表現，對組織績效亦具有積極性的影響，而同時能激勵個人的專業成長與組織的發展，故反思是一種促進專業成長的策略。

而從上述學者意見與研究結果發現，校長從事反思可使其領導更有效能，並有助於理論與實務之整合，此外，對於所經營的學校而言，亦能促進學校組織的發展。正如 Osterman 和 Kottkamp（1993）一再強調透過反思可以經由改進個人而激勵組織的發展，故將反思視為專業發展的策略，而這些觀點皆顯示校長從事反思不論對校長個人專業能力發展或學校整體組織而言，均有正面的功能存在。

回顧有關反思與校長專業能力的研究可發現針對校長反思的研究多以質性研究方法進行，質性研究方法雖可得到詳細的個案反思內在心智歷程，但卻無法得到全面性的概況瞭解與科學性證據的支持，因此本研究嘗試以問卷調查法，以自編之國民小學校長反思問卷與國民小學校長專業能力發展問卷，進行量化方法，採取統計分析，希冀獲得台灣地區台北市等八個縣市國民小學校長反思之概

況，並進一步分析校長反思與校長專業能力之關係，有關研究方法選擇與問卷調查之進行流程將於第三章詳細說明之。

