

# 我國學校領導專業發展課程的 設計與實施

— 美國三個中心之啟示<sup>1</sup> —

馮 丰 儀

國立臺灣師範大學教育研究所博士班學生

謝 文 全

國立臺灣師範大學教育系教授

王 麗 雲

國立臺灣師範大學教育系助理教授

## 摘 要

本文旨在探討學校領導專業發展(含職前與在職)課程的規劃原則與方向,主要參考美國三所學校領導中心或校長中心的專業發展課程(哈佛大學校長中心、加州學校領導學院、華盛頓大學 Danforth 教育領導課程),分析其精神、架構、具體實施策略,以作為我國規劃類似學校領導中心或校長中心時之參考。我國現今對於學校行政人員的人力資源管理多偏向選用部份,卻鮮少對培育與專業發展部份作深刻的檢討,故本文以學校行政人員專業發展為主要關注焦點,除了肯定專業發展的貢獻外,也提出規劃類似課程的具體參考意見。

關鍵詞：學校行政人員培育、專業發展、校長中心

---

<sup>1</sup> 本文之完成,要感謝行政院國家科學委員會之資助,研究計劃編號為 NSC 89-2413-H-003-I01F6。

## 壹、在「考」、「選」、「用」之外

### 一、學校領導培育與專業發展課程的重要性

隨著社會變遷快速、知識、科技不斷更新，面對一波波的教育改革，學校本位管理的推動，課程與教學的革新，教師專業自主權的提昇，校長選用方式的改變，學校績效責任的強調，校長角色與責任有了廣泛明顯的徹底轉變，單以過去所學欲適應未來是不夠的，二十一世紀的校長領導勢必得有所改變(林明地，民 89；張志明，民 87；蔡秀媛，民 89；Bolam, 2001；Dean, 1991；Lemley, 1997)。

跨世紀以來，美國的教育領導課程因受到來自專業與外部團體要求改革的壓力，在課程內容、教學方式、領域範疇及學生評鑑的實施上都經歷持續的改變(Milstein & Associates, 1993；Murphy, 1992)。同樣的，校長培育、證照、甄選、評鑑及專業發展也是目前台灣熱門的討論話題，校長對學校效能與學生表現，以及學校成員社會互動的品質有極大的影響(吳清山，民 88；秦夢群，民 86；張德銳，民 89；Daresh & Playko, 1992)，在外在客觀環境的衝擊，校長領導角色的轉變，以及教育部所倡導的終身學習與學習社會觀念的影響下，專業發展已成為學校行政人力資源管理的重要課題。值此複雜、迅速改變的時代，如果校長無法隨時代改變，仍停留在原地，將會更糟(Hallinger, 2001)，故作為學校領導者的校長在觀念、知識與能力上都應有所成長，才能帶領成員學習，培養學校成為學習型組織，提高學校效能。

以我國而言，校長遴選制度的實施已成事實，可是對於校長培育制度與專業發展課程之研究卻仍在起步階段，無疑宣告校長工作是一個「自生自滅」的工作。在「市場機制」之下，固然「不教而殺」仍可以讓我們挑出比較好的教育領導者來領導學校發展，可是培育與專業發展制度的欠缺，必然會使得教育與學校領導的知識與智慧無法累積與傳遞，也使得投入此一領域者沒有明確努力與改進的方向，難以獲得工作上的滿意感與成就感，更難為此領域培育優秀的人才。因此，本文以教育與學校領導者的專業發展為關注焦點，希望拋磚引玉，使國內的教育行政在學校領導者的「考」、「選」、「用」之外，也能注意到其培育與專業發展。

歸納整理國內相關文獻(林明地，民 87；林明地，民 90；林錦杏，民 89；張清楚，民 88；符碧真和王秀槐，民 90；楊振昇，民 87；蔡秀媛，民 89)的看法，可以發現我

國有關校長專業發展的研究仍較偏重在校長培育的探討，有關校長在職專業發展則較少，這當然與過去的生態多多少少有關，即考上校長之後，如無重大過失，應可一勞永逸，也就沒有太大專業發展的需求，呈現出校長專業發展似乎以自我摸索、追求學位為導向，奉命發展的居多，而以學校改進或個人成長為出發點者較少。

進行專業發展，不僅可以改善個人工作表現技巧，拓展個人職業發展的經驗，也可藉由瞭解和發展專業知識來預期改變並為改變作準備，對學校或教育政策有所釐清，有助於個人價值感的獲得及其工作滿意度的提昇(Craft, 1996)。林錦杏(民 89)所進行的「國民小學校長專業成長需求」研究發現，國內的國小校長不但相當肯定專業成長的重要性，對於專業成長也有實際的需求。由此可知，國內校長已有追求專業發展的自覺，也突顯專業發展課程為一值得探討的課題。

如何為我國的學校行政領導者規劃專業發展課程，除了是政府的責任外，也是高等教育機構中設有教育行政課程者應關注的焦點(Hsieh & Wang, 2001)。隨著回流教育的發展，高等教育機構除了扮演學術研究與一般教學的功能外，也必須因應終身學習社會時代受教對象的變化而調整本身研究、教學與服務的作法。高等教育機構應該如何培育出當代社會所需要的學校教育領導者，又如何協助其日新又新呢？本文旨在以國外經驗作為我國校長培育專業發展課程設計反省的起點，期能對發展我國校長專業發展課程有所助益。首先先就美國哈佛大學校長中心(The Principals' Center at Harvard University)、加州學校領導學院(California School Leadership Academy)的專業發展課程及華盛頓大學的 Danforth 教育領導課程(Danforth Educational Leadership Program)加以探究，予以分析整理比較，並評論其特色，接著探討我國學校領導培育現況，並整理出對我國發展學校領導中心或校長中心的專業發展課程之啓示。

## 二、專業發展的定義

專業發展就廣義而言，為連續不斷的過程，包括：(1)基本教育學識的準備期；(2)成功的工作導入期；(3)對知識建構和個人專業上的更新期；(4)因應變動社會的再精鍊期(林海清，民 89)。大致而言，行政人員專業成長包括職前訓練、導入與在職教育三階段。職前準備階段發生在最初職業安置之前；招募、選才、訓練、核發證照及職位安置都屬職前準備階段；導入則是個人初任新職，至瞭解新角色定義的期間，其時間不一定，視組織情況、角色性質及階段特色而定；在職教育則提供實務工作的個人學習機會，協助其更有效率的表現該職業特定的任務，促進個人成長與發展

(Daresh, 2001)。

從狹義的觀點，專業發展和專業成長與校長發展應是等同意義(歐用生，民 85)，且可與在職教育(in-service education)交替使用來描述個人發展與組織成長的歷程(Craft, 1996; Dean, 1991)，故校長專業發展即在促使校長個人與專業的成長，進而展現其卓越的領導績效。職前培育只是成為有效領導者的第一步，引導初任校長與持續的在職教育一樣重要(Daresh, 1997)。上述三者構成了連續的專業發展，本篇文章所指陳的專業發展係從廣義的觀點，包括校長培育、導入及在職教育三階段。

### 三、研究對象與研究方法

本研究以文獻和文件分析為主，除了根據研究問題搜集所需要的書籍、期刊文章外，並上網查詢相關單位的資料，另外有相當多的資料是在參訪這些單位時所得到的資料，經由研究者閱讀整理後撰寫。

在研究對象的選取上，之所以挑選上述三所校長中心，除了因為它們聲譽卓著外，也因為他們各自代表不同的特色。哈佛大學的校長培育中心代表一學術聲望卓越的私立大學如何能兼顧實務人員培育與專業發展；華盛頓大學的課程也同樣的設於學術機構之內，不過曾受過基金會所贊助，贊助單位 Danforth 基金會曾經長期贊助校長培育與專業發展課程，有其獨特的理念與作法，值得瞭解；另外，加州學校領導學院則是由州政府資助來發展校長培育與專業發展模式的單位，本文即以這三個單位為研究焦點，分析其特色及對我國的啟示。研究結果因為國別與機構別的限制，自然有所不足，但如果能夠藉由對三個重要又具有特色的校長中心做深入瞭解，應有助於我國校長專業發展課程的檢討與規劃。

值得注意的是這三個中心的名稱並不相同，哈佛大學稱為校長中心，所提供的課程服務對象包括未來和在職的校長；加州領導學院則不稱為「校長學院」，其所服務的對象除了校長外，還包括學區教育局長、家長與社區人士等，凡是與學校改進重組有關係的人士，都可以參加這類的專業發展課程，不限於校長；而華盛頓大學 Danforth 教育領導課程服務對象包括了校長和方案行政人員。比較上，自然會發現其課程有所不同，不過校長的專業發展至少都是重心之一，另外一個與此相關的重要問題是學校領導課程的培育對象是否應只限於校長，如果把學校當作改進的標的，教師領導者、家長、社區人士、教育行政人員都應該適時納入專業發展的課程之內，如果把學校改進當作是校長一個人的工作，無疑會使得改革的步驟變慢，如果把相關人士適時的也納入專業發展課程，學校的重組與革新在校長的帶領下，會更容易完成。本文雖然對

校長專業發展著墨甚多，不過在文章標題上則以學校領導取代校長，代表學校領導工作不是一人的工作。

## 貳、美國校長中心專業發展課程分析

### 一、哈佛大學校長中心

#### (一)方案結構

哈佛大學校長中心，成立於一九八一年，在同類型的校長中心中算是開先河者。該中心是一會員制的組織，服務的對象包括校長、教師、家長、顧問、系主任等，致力於促進這些人士的個人與專業發展，以促成學校內部(生活和學習品質)的改進，其進行的方式包括鼓勵對共同問題的不同思考方式，讓學校的問題轉變成學校改進的機會，鼓勵澄清實務運作所植基的假設，提供機會進行共同的問題解決與反省，以及提供相互支持與信賴的脈絡以建立和發展人際關係。

(<http://www.gse.harvard.edu/principals/about/barth.htm>)。

該中心所提供的課程經過分析之後可以分成兩大類，一類是校長認證課程(Principal Certification Pattern)，只開放給哈佛大學教育學院的學生申請，這個課程是屬於學校領導課程(School Leadership Program)的一部份<sup>2</sup>，申請的學生必須是主修學校領導、有四年以上全職教書的經驗、並且持有有效的教師證書。該課程的修課期限為一到兩年，可以獲得碩士學位，所需修習的課程包括了由多位課程與教學及政策與行政課程教授所共同開設的學校領導專題研究(School Leadership Seminar)、校長實習與專題研究(The Practicum and Seminar in the Principalship)、財務管理(Managing Financial Resources)、學校與法令(Schools and the Law)、教室視導(Classroom Supervision)，另外還要修學校領導課程的必修課兩門：學校領導(School Leadership)與實務探究(Practice-Based Inquiry)。修課完成者由學校協助向麻州教育廳申請校長認證。這個課程的目標包除了協助學生取得麻州校長證書之外，還有如下的目標(<http://www.gse.harvard.edu/~principals/about/certification.htm>)：

---

<sup>2</sup> 校長只是學校領導的一部份，學校領導課程尚包括了教師領導與學校發展，各有不同的核心課程要求。

1. 提供經驗，建立技能，以促進有效能學校領導者的繼續發展。
2. 重視校長在學習社群中所扮演的角色和影響力。
3. 善用哈佛教育學院以及校長中心的獨特資源。
4. 擬定與修正課程和實務經驗，以便協助未來的校長獲得成為有效能學校領導者所需要的技能、知識和態度。

另外一類的課程與學位或證書較無關係，是屬於一種專業發展的課程，共分兩大類，一是學年方案(Academic Program)，進行的方式包括了一系列研討會(例如如何創造人性化的學校)、知名作家系列、教授午餐系列(Faculty Luncheons)、研討團體(Study Group)(例如探討如何扮演女性領導者?)。另一類是暑期的研討會，進行各種主題研討(例如校長工作的藝術與技藝)，為期約一週。該中心已經獲得麻州認可授權，凡參加該中心所辦理的活動者，可以獲得該州專業發展積分(Professional Development Points)。專業發展課程的特色包括

(<http://www.gse.harvard.edu/principals/professional/>):

1. 提升對學校特色與品質有影響的學校校長與其他教育人員專業和個人的成長。
2. 協助參與者發展學校領導技能，瞭解個人的領導風格。
3. 針對目前或是未來重要的教育議題，結合理論與實務加以探討。
4. 在一具啟發性的、信賴與互助合作的環境中提供學術嚴謹並富挑戰性的研討與交換的機會。
5. 鼓勵反省與學習的機會。
6. 利用其他校長、學區辦公室、大學以及其他的專業發展組織建立支持系統。

## (二)方案精神與特色

雖然目前對於有效能校長的特徵尚沒有定論，更不清楚要用那一些方式幫助校長獲得這些特徵，不過該中心認為目前對校長培育課程的探討至少有兩個暫時性的(但也是有問題的)結論，第一個是各層級的(校長)專業組織都主張應由校長決定他們需要那些協助，但此「自由市場取向」看法卻也呈現出很多校長事實上並未持續地、有系統的認真從事有助於改進其工作活動的問題。校長常常只記得自己是個領導者，忘了自己也應該是個學習者，只記得要協助教職員發展，卻忘了自己也需要進步。再者，由校長的需求、期望來安排的專業發展課程，也是有限制的，這是假設校長都能清楚知道自己要什麼，缺乏什麼。

另外一個校長發展模式的概念是認為校長專業發展就是要找出校長經營有效能學

校所缺乏的技能，這種看法是一個「缺失模式」(deficiency model)，也就是把校長看成不足、需要被充電或被「補救教學」的對象，問題是這種模式常是由上面或外面所強加的，不是由校長的角度出發的，容易受校長排斥，成效也不持久。

基於對上述兩項專業發展預設的反省，該中心的重點就放在：「校長在什麼情形下會成爲一個積極的學習者，能發展他們的思考技巧，協助他們在學校中扮演教學與道德領導者的重要角色。」這種思路與上述兩項假設不同的地方在於該中心相信只要能夠讓校長徹底反省他們的所作所爲，也能夠提供他們與他人談論自己工作的機會，就能夠使他們瞭解他們複雜的學校所面臨的工作，以及個人的領導風格。提供一個結合研究、反省與實務的架構是這個中心的特色。

在營運上，該中心是由一全國性的諮議委員會所指導，其成員包括校長、副校長、教師等，由此諮議委員會根據學校領導所面臨的挑戰，以及這些挑戰如何成爲專業發展的契機來規劃年度課程。

茲由以上的介紹，歸納與評論該中心的特色如下：

1. 職前與在職課程兼顧，且與州政府的要求密切配合：職前課程的設計顧及州對校長授證的要求，在職或專業發展的課程也獲得州的許可，能提供專業發展積分。這些都提供了成員參與的動機。
2. 理論、反省與實務並重：以理論層面而言，所邀請的講座有一大部份都是從事學校行政或課程與教學研究的知名學者，介紹學術研究的進展；在實務課程方面，校長實習是課程的一部份，以一門課來進行，在反省部份，則利用對話、問題解決、研究團體等方式促進個人的反省，該中心認爲一個能夠反省的人，自然會去瞭解與面對其所面臨的挑戰，也能夠搜集學習解決問題所需要的資訊與技能。
3. 個人與專業發展並重：人是校長中心課程的核心，校長中心課程不只是注重校長的專業發展，還強調校長的個人發展，讓校長認識其個人的領導風格。校長中心不應該只是關注專業知識與專業技能，還應該幫助校長獲得個人的成長。個人成長部份如何作到，將是我國校長中心的一大挑戰。
4. 課程與教學和學校領導並重：由該中心的課程規劃可以看出其對校長工作內容的假設，一個校長除了要會領導與管理外，也要能夠成爲一個教學與課程的領導者，所以對於兒童與青少年心理學、課程等領域也必須熟悉，課程內容是不僅僅限於管理知識與技能。
5. 該中心採收費制(教育學院學生除外)：即使參加會員，交了會費，參加活動還

是要交費用，只不過在收費上分成會員價跟非會員價。以暑假 7-10 天的課程而言，收費六萬多台幣，其他的研習會收費也在一萬五左右。校長專業發展固然是校長個人的事，可是最主要還是學生受惠，政府應有適當的補助，鼓勵校長從事其所需的專業發展。

## 二、加州領導學院

### (一)方案結構

一九八三年，加州立法機構爲了改進對公立學校學生的服務，通過參議院法案八一三，法案內容包括強化學校領導者的教學領導者技能。一九八四年，在加州立法機構的指導下，加州教育廳同意撥款成立行政人員訓練中心，也就是目前的加州學校領導學院。該中心在加州現有十二個分支，所提供的專業課程旨在培養出符合以下七個表現指標的參與者(CLSA, 1998)：

1. 創造環境，使得每個人都能夠說出有力學習(powerful learning)的願景，描述其特徵，說明能促進有力學習的條件。
2. 利用以標準爲基礎的績效責任制引導課程與測量學生的進展。
3. 形塑一文化，使得規範、價值與信念都能協助彰顯有力學習。
4. 建立支持有力學習的溝通架構。
5. 促進學校內部的關係，以創造動態學習環境。
6. 使用系統思考以持續改善學校表現。
7. 創造一多元敏感的環境，能顧及文化和語言多元性，摒棄種族主義及排他主義。

提供的課程方面，加州領導學院的校長專業發展的主要課程包括基礎課程 II (Foundation II program)，學校領導團隊課程(School Leadership Team program)、冒險課程(Ventures Program)與行政領導中心(Executive Leadership Center)(CSLA, 1998)。基礎課程不論是初任校長或資深校長、即將成爲校長者，或是教師領導者都可以參加，課程的完成約需二至三年，包括了十個研討課程(核心課程)，三門選修，加上一天的成果發表。幾乎每一門核心課程都與如何利用方法(如文化塑造、關係與溝通的營造、願景創造與共享領導、測量等)促進學生的有力學習有關。選修課程則與個人的主修科目有關(如數學、生物)，其他的選修課程則針對特定主題，如如何將學生與社區結合，創造學生成功的課程途徑等。教學的方式十分的多元，不限於講授，評量的方式則是在課程結束前，提出個人檔案，檢核參與者是否已發展有力學習的願景，



瞭解自己學校現在的情況，以及達成學校有力教學和學習願景的改變策略。

學校領導團隊課程旨在發展領導社群，培養其能力，以使其學校能達成有力學習的目標，促成學校的重組。課程的參與者包括了校長、教師、職員、家長、社區代表、學區職員、學生等。主要的課程是十到十五天的研討會，每天約六小時，約需二到三年。在教練的指導之下，每一個團隊學習如團隊學習、有力學習、改善學生表現、瞭解多元、建立社群等領域。其課程則包括了改變過程、共享決定、有效團隊工作、如何面對反抗、創造有力教與學的願景等。教學的方法則包括合作行動研究、資料搜集與分析、經驗分享、管理方式的討論、處理新資訊以發展個人和共享的意義，共同發展行動方案等，評鑑的方式包括了學校變遷的深度調查、對團隊成員結業時的訪談、以及團隊展覽等。學校領導團隊課程的目的在於瞭解學校的需要、所面臨的挑戰、以及可能的解答，發展學校變遷所需要的實施計畫等。

冒險課程則是以表現為基礎的課程，提供給有企圖心發揮影響力，改造學校，使每個人都能獲得有力學習的人。參加者必須有決心，願意成為學校變遷的領導者，也能引發有意義的行動。課程時間共計三年，分成三個階段，第一階段先決定參與者行動的領域，第二階段則是根據對多種資料的分析實施轉換的策略，第三階段則是成果的展現。結業之前必須發表，說明學校轉變的策略，同時也綜合歸納個人的經驗和理解。

第四種課程是行政領導中心，這類課程以學區教育局長為對象，旨在協助學區教育局長規劃有系統的變遷，提升改進的能力，以使學區能幫助每個學生得到相同的機會獲得有力的學習。課程的內容包括了如何成為領導者的領導者、學習型組織的建立、學區教育局長在績效與評量上所應扮演的角色等。

## (二) 方案精神與特色

茲由以上介紹，將加州學校領學院的特色歸納並評論如下：

1. 專業發展課程與州政府目標結合：因為是受到州政府的補助，所以該中心的專業發展課程與州政府的目標密切結合。州政府的目標是追求有力學習，並注重多元，這項目標融入每一種專業發展課程中。好處是目標明確，缺點是以州政府的目標為目標，未必能符合每一個學校的需要與特色。
2. 專業發展課程多元化：該學院的任務專業發展課程相當有特色，除了基礎課程外，也提供團體的與個人的課程，協助學校重組與改進，以學校的課題為學習的課題，學校問題的診斷、解決策略的發展與實施就是評量學生的依據，因學員的成長階段或學校所面臨的挑戰的不同，安排不同難度與目標的課

程，專業發展課程的多元化值得學習。

3. 以學習者為中心：領導學院所扮演的角色有一部份是教練(coach)，主要是從旁協助參與者達成其所要達成的目標，這與教學者的角色不同，前者是以學習者為主，依其情況，解決其問題，發展其潛能，後者以教學者的認知為中心，未必能符合學生的需要或解決其所要解決的問題。這點值得有志規劃專業發展課程者作參考，在校長專業發展或學校領導課程中，教師的責任是否為是講道授課？或者應該轉變角色，作一個陪成員成長的教練，值得深思。
4. 強調社群力量：領導學院不以校長為唯一的招募對象，只要是與學校改進有關的人，如家長、社區人士等，都可能參與課程。不以校長為學校重建的唯一領導者；強調社群的力量，注重共同願景與共同行動方案的建立也是該領導學院的特色。
5. 評鑑方式多樣化：領導學院所採取的評鑑方法較為多元，如檔案評量、展覽、反省報告等都可以成為評量的方式，有助於確實看出個人和學校的反省與改變。

### 三、Danforth 基金會與華盛頓大學教育領導課程

#### (一) 方案結構

華盛頓大學的 Danforth 教育領導課程係 Danforth 基金會與大學合作所提供的校長培育課程，以職前教育培養初級的校長為主，因為辦理良好，曾經獲得全國的優異獎勵(Milstein & Associates, 1993)。華盛頓大學並不是唯一接受 Danforth 基金會補助的校長培育或專業發展課程，故在瞭解華盛頓教育領導中心的課程時，宜先對 Danforth 基金會辦理教育人員培育的背景有所瞭解。

Danforth 基金會之所以對學校領導培育感到興趣，主要是體認到校長或學區教育局長在學校改革過程中所扮演的重要角色，所以希望能培育優秀的教師成為校長，以提昇學校的教育品質。Danforth 基金會對傳統大學的教育領導課程感到不滿，認為傳統的大學教育領導課程未能注意到學習者的需求；在招生方面也過於被動，不能主動招募高品質的學生，而是被動的等待學生申請；女性與少數民族在校長群中也不足；獲得證書的校長在正式受僱之前沒有多少的實務經驗；教學不能符合成人學習的原則；培育課程的提供者只限於教育行政系教授，未能包括其它學院教授與行政單位人員；培育的課程也未受檢核，無法判斷課程內容是否和改革的需求相關，及與學區的需求配合(Grosso, 1993)。基於上述對大學所提供的培育與專業發展課程的不滿，基

金會遂挑選了二十幾所大學來進行教育領導課程改革(the Danforth Programs for the Preparation of School Principals, 簡稱 DPPSP)。

華盛頓大學的 Danforth 教育領導課程始於 1988 年，該校教育學院的領導與政策領域教授與當地學校領導者組成聯合會(稱之 Puget Sound Consortium)，共同規劃課程，首先診斷出傳統課程的問題，包括該學院三學分課程制的限制、缺乏有順序的學習經驗、沒有嚴格的臨床指導部份、錄取學生的標準只以學術為主、學生是自我選擇來的，不是被挑選的等等(Milstein & Associates, 1993, 146)。其次，針對這些診斷出來的問題，與合作的學校共同溝通，尋求共識，最後則指出教育領導課程內容的規劃應包括卓越與均等、領導、組織變遷、互助合作、探究與反省性實施等重點。在課程的傳授上，主張不採科目而採主題的方式來授課，根據學校感興趣的焦點傳遞特定的內容，此種上課方式對教學者而言是很大的挑戰，但是卻較能切合學生的需要。至於教學順序上，包括了五個學期，第一個學期是入學的暑假，有住校的規定，十天住校，五天在實習學校，再加上五天無住校規定的學習，十天住校期間每天上課的時間將近十二小時，此學期的重點是口合(cohort)<sup>3</sup>的建立，希望每一屆的新生能發展成一互相支持、彼此挑戰的社群，學生在暑假上課之前必須先讀完一些文章，以作為共同討論的基礎，暑假期間也介紹了這一年所要上的主題，此外，也提供了一些實習學校的名單，讓學生開始聯絡。五天的非住校期間則研習教育法令，另外五天則到實習學校去，協助校長準備開學的事。

學期中間的課則安排在星期四，一次六小時，每個月有一個星期六須再上課七小時，這些時間是為了配合學生通勤的需要，教授們在上課時間上做了很大的配合。上課的活動除了以主題為主的學術課程外，還有反省研討，討論個人在實習學校所面臨的問題。學術課程部份共有兩個主題是全年性的，一個是探究、組織與教育變遷(Inquiry, Organizations, and Educational Change)，協助學生由教師轉換成校長的心態，促成有效領導，另外一個主題是領導的道德面向(Moral Dimensions of Leadership)，把學校看成是一個道德的機構，探討如何解決學校所面臨的道德難題，該學院認為這是校長儲備課程中最重要兩個主題，此外，所有的課程也關心多元文化，這也與該校教育學院的特色相符。在六月份的最後五天，也就是課程結束之前，有一段綜合活動，這段課程是由學生合作安排，旨在促進學生的反省，為進入行政界

---

<sup>3</sup> 口合是人口學上的用語，指一群具有相同背景、經驗的人，在此指一群共同修課的學生，彼此能進行經驗分享，並針對彼此的經驗深入討論。

## 我國學校領導專業發展課程的設計與實施

作準備，同時也對課程本身作評鑑。表一為華盛頓大學 Danforth 教育領導課程 2000 的課程規劃。

表 1

華盛頓大學教育領導課程 2000 的課程設計(共五個學期)

	教學單元與研討(Instructional Unit and Seminar)	反省研討	實習
夏 I	導論：教室外的領導	無	秋季班前開始
秋	領導核心課程 I	有	有
冬	領導核心課程 II	有	有
春	領導核心課程 III	有	有*
夏 II	過渡至領導	無	無

註 \*一年的總實習時數校長為 720 小時。方案行政人員為 360 小時。資料來源：University of Washington Educational Leadership & Policy Studies(2000). Danforth educational leadership program- organizing matrix.

表 2

華盛頓大學 Danforth 課程內容

夏學季 I	秋學季 領導核心課程 I
<p>討論：教室外的領導</p> <p>暑期住校課程</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 人際關係</li> <li>• 群體過程技巧</li> <li>• 學校組織</li> <li>• 溝通</li> <li>• 參與決定</li> <li>• 多元文化教育/多元性</li> </ul> <p>學校領導法律脈絡</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 美國憲法</li> <li>• 華盛頓州法律</li> <li>• 學校行政的法律意涵</li> </ul> <p>學校文化俗民誌</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 俗民誌方法(訪談，現場筆記，參與觀察)</li> <li>• 學校文化</li> </ul>	<p>俗民誌(續)</p> <p>探究、評鑑、評量與組織改變</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 學校為探究和改變的中心</li> <li>• 方案評鑑</li> <li>• 學生評量</li> </ul> <p>領導道德面向</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 校長為學校道德守護者</li> <li>• 學校的道德議題與困境</li> </ul> <p>領導</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 領導與管理側重點</li> <li>• 轉型領導的模式</li> </ul> <p>教育人員的視導</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 教學評鑑改善視導</li> </ul> <p>特殊需求</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 不利學生的品質教育</li> <li>• 校長在特殊教育角色</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 法律、課程及倫理考量</li> </ul> <p>多元文化教育/多樣性</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 知覺多樣性</li> <li>• 教室互動</li> <li>• 學校多樣性</li> </ul> <p>反省研討</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 理論和實務學習經驗的討論與整合</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>冬學季</b></p> <p style="text-align: center;"><b>領導核心課程 II</b></p> <p>探究、評鑑、評量與組織改變(續)</p> <p>領導道德面向(續)</p> <p>特殊需求(續)</p> <p>領導(續)</p> <p>多元文化教育/多元性(續)</p> <p>學校財政和資源分配</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 資源產出與分配</li> <li>• 校長編列經費的過程</li> </ul> <p>反省研討(續)</p>	<p style="text-align: center;"><b>春學季</b></p> <p style="text-align: center;"><b>領導核心課程 III</b></p> <p>探究、評鑑、評量與組織改變(續)</p> <p>課程</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 課程發展模式</li> <li>• 校長為課程領導者</li> <li>• 現今學術領域的潮流</li> </ul> <p>領導道德面向</p> <p>領導(續)</p> <p>多元文化教育/多元性(續)</p> <p>成人作為學習者</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 專業發展</li> <li>• 終身學習</li> <li>• 成員為領導者</li> </ul> <p>反省研討(續)</p>

資料來源：<http://depts.washington.edu/kl2admin/program.html>

華盛頓大學 Danforth 教育領導課程在教學實施上，主要是植基於幾個重要的假設，首先是認為學生必須反省，才能瞭解自己與環境。第二項假設是重視社群建立的重要，口合的結構就是一例，使學生知道如何在環境中尋找支援系統。第三個假設是把學術和臨床結合，進行的方法除了把教育人員關心的議題納入討論外，也利用觀察、訪談、調查等方式討論。在師資上，除了該學院的師資外，也邀請外面的教育領導者加入，給予合聘的資格，實習的師傅(mentors)也被納入師資當中，期望這些師傅校長能夠參與學生的學習。在評鑑的部份，重點是看學生反省和自我改進的能力，對於要獲得學位的學生，礙於校規，可能無法擺脫傳統的評量方式，如果不要學位，只要證書者，在評分上的彈性就大多了，不採等第，只分有通過和沒通過。在招生部份的作

法也有特殊之處，是由學區作初步的推薦，候選人必須有三年的教書經驗，具備領導的潛能，除了和一般學生入學一樣要填申請函外，還要再加上介紹信，甄選的過程包括面談、論文撰寫，再由教授挑選合適的入學者。在實習課程上採取的是部分時間的實習，一星期共十二小時(一星期四天，一天三小時)，實習的學校是經過精挑細選的，在一開學時十天的住校期間，學生檢閱各實習學校的描述以及其他的相關資料，接著建立師徒關係，一整年的求學過程中，每個學生都要有三個不同的實習經驗，旨在協助學生拓展視野，觀察不同的領導風格，提升對多元性的敏感程度。實習課程的另一個重要的部份是實作經驗，讓學生在實習的學校中規劃執行某項行政工作(例如教師評鑑)；此外，實習課程還要配合每週的反省研討(Weekly reflective seminars)，負責實習工作者可以知道學生的實習情況與進展，決定是否插手。在實習的過程中教授和師傅校長都會密切注意學生的實習情況，教授一個學期至少和學生和師傅校長見面兩次，擔任師傅校長者尚須經過半天的講習，每個學期還要開會一次，討論課程及學生實習的情況。

### (二)方案精神與特色

由以上介紹，茲歸納華盛頓大學 Danforth 教育領導課程的特色如下，並加以評論之。

1. 培育課程為主：該領導課程為一以大學為基礎的領導中心，主要是以培育課程為主，狹義的行政領導專業發展的課程則無。
2. 修正傳統大學領導學程問題：該課程針對傳統大學領導課程的問題作了很大的改變，不論是在招生、評鑑、課程規劃等部份，都可以說是切中問題的改革，這些改革在以學術研究為取向的大學中進行並不容易。
3. 實務工作者經驗的引進：該課程引進了地方教育行政領導者的經驗，不論是在課程規劃、課程焦點、招生、實習等部份，都引進當地教育行政領導者的智慧。
4. 以主題為軸的課程規劃：強調課程與教育領導實務的相關性，所以在課程部份不採傳統的學科、固定學分制，課程以主題為軸，而學分數的決定則視該門課的重要性而定。
5. 兼重反省與實習的課程設計：課程的設計除了重視學術課程外，更重視反省與實習的部份，校長的培育與成長不光是靠學科學習，還要靠觀察、實作、臨床視導，以及本身不斷的反省改進，這些要素，都被納入課程中，對於反省與實習的重視是該領導課程的特色。

6. 重視口合結構：將口合應用在教學過程中，除了旨在協助學生發展一個互相支持、挑戰的社群外，也希望能讓學生有團體歷程的經驗，學習如何與多元的團體相處。

## 參、我國學校領導專業發展課程現況

### 一、職前儲訓

我國的國中小校長在通過校長考試之後，僅有職前儲訓，並沒有接受過專門的校長培育課程之後再進行校長資格認可的制度。職前儲訓工作以往多由省、轄市政府的教師研習會所負責辦理，如：台灣省國民學校教師研習會、台灣省中等教師研習會、台北市教師研習中心、及高雄市政府公教人力資源發展中心等；目前部份縣市(如新竹市、台中縣、台南市、彰化縣)則由教育局自行辦理(陳金生和林明地，民 90；楊振昇，民 87)，或委託行政院人事行政局辦理(如南投縣)。

從上述儲訓機構的課程可以歸納校長儲訓目標為：1. 培養高尚品德及擔任卓越校長的教育專業能力；2. 瞭解國家當前的教育政策及教育改革思潮；3. 熟悉教育行政理論及培養候用校長具有行政實務處理的能力；4. 培養具有行政與教學領導與視導能力(陳金生和林明地，民 90)。以台灣省國民教師研習會所主辦的八十七學年度校長職前儲訓班課程為例，內容大致分為通識教育、教育政策、教育專業知能、行政管理理論與實務、校務行政理論與實務、休閒活動和綜合活動七大類，其中以學校行政理論與實務方面的課程所佔比例較高；教學方式則除了講授、討論，尚包括專題研討、專書心得研討、行政實務演練、童軍活動、教育參觀及學校行政實習等活動(陳金生和林明地，民 90；陳金生，民 89)。

總括言之，因為過去以考試掄才為主，大學在培育過程中所扮演的角色並不特別重要，呈現出只要能考上，修過多少專業培育課程不是重點，考上之後再透過校長儲訓課程進行培育的工作即可的現象。配合上述課程，謹提出幾個值得注意與思索的問題，臚列如下：

1. 儲訓時間密集速成是否恰當：儲訓的時間約為八至十週，並且有住宿的要求，這項住宿要求有助於對儲訓校長的人品與領導管理能力作詳細的觀察，也有利同儕與輔導員之間的經驗分享、情感交流、以及相互支持系統的建立，是

- 一項優點，不過就時程來講，這項培育時間與前面所提三個中心相較，毋寧是較短的，而且採密集速成方式，是否恰當？又達成了什麼效果？值得探討。
2. 實習課程比重是否修正：培育課程中實習部份不多(台北市安排四天的實習課程，採團體實習的方式，實習成績佔總成績的 20%，其中有 70%是團體成績，算是最多的)(陳金生，民 89)，參加培育課程者是否瞭解學習的重點，同時將理論與實務結合，就學習內容進行適當的轉換、修正與應用，亦值得加以探討。
  3. 課程能否促進反省學習：課程設計不重實習課程，對於個人的發展或專業發展，助益有限，在理論與實務的銜接與彼此修正上，也只能限於課堂中的「心領神會」，能否促進真正的反省學習，實有待商榷。
  4. 適任者如何適得其所：以考試掄才向來是挑選參加儲訓課程者的方式，不過會考試者未必是合適的學校領導者，再加上儲訓課程淘汰制度並不嚴格，只能等待遴選時交由遴選制度來作「評鑑」的工作，不免令人憂心。
  5. 高等教育機構定位為何：大學在學校領導培育課程中扮演的角色不明顯，更遑論將大學的學校領導課程與政府的期望或學校專業領導要求結合，大學定位為何，應如何調整？有思考的必要。
  6. 如何進行德行教學與評鑑：在評鑑上，如果以陳金生(民 89，93-94)所搜集的資料來看，約略可分為專業知識(學業)與操行(品德、生活、才能)兩部份，後者在短短的八到十週之內如何教？怎麼教？是個問題。

## 二、專業成長階段

近年來，我國校長專業發展的機會與管道逐漸增加，這些機會與管道除了原本大學提供的正規研究所碩、博士課程，研習中心所提供的研習課程外，還包括了因回流教育政策所提供的在職進修碩士學位課程，例如學校行政碩士班、教育行政碩士班，教育部或教育局舉辦的工作坊及研討會，及專業學會召開的研討會，提供了不同種類的校長專業發展機會，另外，校長們可藉由校長聯誼彼此交換經驗，也可成立讀書會，或自己進行自修，以促進個人專業發展(林明地，民 90)。

的確，校長專業發展機會與管道的增加確為人所樂見，然不可諱言的，這些校長專業發展途徑仍有下列幾個問題，值得關注：

1. 課程設計方向有待考量：與學位獲取有關的進修課程如何能更貼近學校領導者專業發展與學校發展的需求，是開設此類課程者必須思考的問題，目前的



課程是以個人學位獲得的考量為主，強調的是專業(知識)發展而非專業技能或個人的發展，也不是直接以協助學校改進為目的，在專業發展課程的型態上，有必要更加多元化。

2. 學校或校長主體性有待重視：由教育主管機關所辦的研習會多以政令的宣導與執行為主，也較少針對校長個人與學校的成長進行專業的學習，更遑論針對個別學校的問題進行研討與解決，對於這個部份，如果能夠補強，對於校長和學校會有更大的助益。
3. 校長非正式學習網絡有待鼓勵：校長之間的研習與聯誼值得鼓勵，在非正式與較個別化的情境下，個人可以較無壓力的進行學習或問題解決，是一個應該鼓勵的專業成長方式，不過非正式的專業發展畢竟與有系統的研討有一段距離，對於新知的理解與應用，學習結果的評估，都有不足之處，所研習的心得，也需要有系統的累積應用，才能發揮效用。

## 肆、結論與建議

### 一、結論

茲將哈佛校長中心、加州學校領導學院專業發展課程與華盛頓大學 Danforth 教育領導課程大致比較整理如下表：

我國學校領導專業發展課程的設計與實施

表 3

美國三個中心學校領導專業發展課程之比較

單 位	哈佛校長中心	加州學校領導學院	華盛頓大學 Danforth 教育領導課程
成立源起	大學自行成立	加州立法機構與加州教育廳共同成立	Danforth 基金會提出，尋求與大學合作
成立時間	一九八一	一九八三	一九八七
重點	校長培育、校長個人發展與專業發展	校長培育、校長專業成長、學校革新、學校領導團隊訓練	校長與方案行政人員培育
證照課照	可獲得碩士學位，再由學校代為申請麻州校長證書，並不自動獲得  專業發展課程可以累積麻州的專業發展積分	可累積專業發展積分	可選擇取得或不取得碩士學位，可獲得華盛頓州的校長證書。
特 色	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 提供職前與在職專業發展課程</li> <li>2. 個人發展與專業發展並重</li> <li>3. 理論、反省、實務並重</li> <li>4. 課程與教學和學校領導研習並重</li> <li>5. 收費制</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 職前與在職專業發展並重</li> <li>2. 根據州教育目標設計課程</li> <li>3. 對象不限校長，學校及相關人士也是培訓的對象</li> <li>4. 重視行動研究</li> <li>5. 教學與評鑑方法多元</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 偏重職前培育</li> <li>2. 強調口合結構，建立支持社群</li> <li>3. 學術課程以主題為中心，反省、實習並重，歷時甚長</li> <li>4. 形成性評鑑</li> <li>5. 有部份經費補助</li> </ol>

## 二、建議：我國發展校長中心或領導中心應注意事項

現今社會變遷快速，校長角色日益複雜，校長的專業發展確有其必要性。除了關心要如何選好校長之外，也要思考如何能培育出好校長，並使他們獲得所需的專業成長，因此校長中心或領導中心有必要成立、並對該中心之課程設計進行仔細規劃，而且這項規劃也要和校長遴選認證制度、國家教育發展或教育改革目標、學校發展目標相配合。校長中心或領導中心可以由大學成立(如國北師所成立的校長中心)，也可以由政府單獨設立(如我國的教師研習會)，目前各大學教育學系所或是校長儲訓班都開設有校長領導或學校領導相關課程，如果要成立校長中心或領導中心不會是從無到有的工程，綜合前面的分析，謹提出下列幾點建議：

### (一)在制度上

1. 重視課程整體性及與相關制度結合：校長中心或領導中心可以提供行政人員職前專業培育與在職專業發展課程，針對校長部份的課程最好能夠與校長的遴選與證照制度結合，以使其功效更大。
2. 大學學位授予課程宜更具彈性：由大學所辦理的校長中心或領導中心，如果不是走推廣教育，而是與學位授予有關的課程，可能必須在修課與評鑑的相關規定上更有彈性，方能使所提供的學習內容真正有助於校長的發展與學校的改進。

### (二)在目的與觀念上

1. 以學校發展與學生學習為依歸：學校領導的專業發展課程是以學校發展與學生學習發展為最終目標，在經營校長中心或領導中心時，應該時時刻刻以此為念，檢核專業發展課程是否有助於此目標的達成。
2. 參與專業發展課程對象宜多元：學校領導不是校長一人之事，而是團隊的事，學校中也不能只有校長對學校革新有願景、有作法，目前國內的儲訓或專業發展課程，只及於主任和校長，似有所不足，應適時納入教師領導者、社區人士和家長，共謀學校之改進。
3. 長期彈性且適切的課程規劃：專業發展是一個長期性的工作，不應只以密集速成的方式為之，而應該重視長期的規劃，針對不同階段，不同需求的學校領導者規劃彈性課程。
4. 協助促進學校領導者個人成長：專業發展課程也是一個個別化的課程，光有專業知識、專業技能的成長，但是沒有個人成長的課程，是無法培育出優秀的領

導者，專業發展課程應提供學校領導者個人成長的機會，所以專業發展課程也會是一個精緻化的課程。

### (三)在課程與教學上

1. 重視成人自我導向學習原則：校長專業發展課程設計宜從成人學習的觀點出發，成人具備有豐富的知識與經驗，學習新的知識與經驗固然重要，但更重要的是協助他反芻修正、應用、批判已有的舊經驗。成人學習的目的性更強，故應更重視自我導向的學習，校長中心或領導中心只是提供研究、反省和實踐的架構，校長或學校領導者在學習中應居於主導的地位。
2. 學術學習、反省與實習並重：課程部份應同時重視學術學習、反省和實習課程，我國目前在反省和實習課程部份有必要加強，實習在培育部份特別重要，而反省在整個專業發展過程中也需要持續的進行。
3. 建立口合制度，提供支持系統：同一口合者即一群互相瞭解、信賴、學習、攻錯、成長、支持的社群。反省與成長不能獨立為之，個人成長與專業成長需要諍友，需要有一個支持性的社群，在信賴與支持的情況下進行成長，這也就是 Danforth 課程強調口合制度的原因，也是我國學校領導者密切所需的。
4. 培育階段落實實習與導師制的建立：我國教師在實習階段設有實習輔導教師與實習輔導教授，但是在校長或其他行政人員部份則無，如果沒有實習制度與導師制度，學校行政領導者馬上要獨當一面，對其個人或對學生容易有負面的影響，也容易被原有的機構社會化，選擇有經驗的績優學校行政人員作為導師，將有助於初任校長對實務工作的瞭解與掌握，以及自信心的建立與維持，績優學校行政人員扮演亦師亦友的角色，亦可協助學校行政人員的新手獲得個人及專業發展與成長。
5. 應用多元教學方法協助學習：專業發展課程教學方法應採多元的方式，諸如問題解決、個案研討、閱讀研習、焦點討論、行動研究等，都可以成為學生學習的方式，不宜只仰賴傳統的講述法。
6. 落實評鑑制度檢討改進追蹤：專業發展課程評鑑的落實評鑑，將有助於個人及專業發展。在評鑑的形式上，可採用形成性與總結性評鑑，並追蹤改進的情況，在評鑑的方法上，更應採多元評量的方式，利如檔案評量，以獲得對個人進步更全面的瞭解。

## 參考書目

- 吳清山 (民 88)。學校行政(第四版)。台北：五南。
- 林明地 (民 87)。從自我更新取向的專業成長與發展看學校領導者的培育。載於國立暨南大學教育政策與行政研究所主辦，教育行政論壇第二次研討會會議資料<sup>111</sup>，111-124。
- 林明地 (民 89)。校長專業發展課程設計理念與教學方法之探討。教育資料與研究，37，10-16。
- 林明地 (民 90)。我國校長專業發展：現況及未來需求及趨勢。載於國立台北師範學院主辦，中小學校長培育、證照、甄選、評鑑與專業發展國際學術研討會，215-228。
- 林海清(民 89)。從校長培育與專業發展看校長證照制度。教育資料與研究，37，21-25。
- 林錦杏 (民 89)。國民小學校長專業成長需求之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 秦夢群 (民 86)。教育行政：理論部份。台北：五南。
- 張志明(民 87)。從權力轉換觀點看二十一世紀學校校長領導。載於國立暨南大學教育政策與行政研究所主辦，教育行政論壇第二次研討會會議資料，99-110。
- 張清楚 (民 88)。正式中小學校長之培育、任用與評鑑－現職校長的看法。載於國立教育資料館(主編)，現代教育論壇(三)。台北：編者。
- 張德銳 (民 89)。教育行政研究。台北：五南。
- 符碧真、王秀槐 (民 90)。十字路口的校長：台灣中學校長的素描(Profiles)、培育及角色知覺。載於國立台北師範學院主辦，中小學校長培育、證照、甄選、評鑑與專業發展國際學術研討會。
- 陳金生、林明地 (民 90)。我國國小校長職前儲訓方案之現況與成效意見反應之研究。載於國立台北師範學院主辦，中小學校長培育、證照、甄選、評鑑與專業發展國際學術研討會，75-86。
- 陳金生 (民 89)。國小校長職前儲訓課程與相關措施之研究。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版。
- 楊振昇 (民 87)。我國中小學校長職前培訓制度之探討。載於國立暨南大學教育政策與行政研究所主辦，教育行政論壇第二次研討會會議資料，125-144。

- 歐用生 (民 85)。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 蔡秀媛 (民 89)。初任校長導入輔導制度設計理念。教育資料與研究，37，37-51。
- 謝文全、王麗雲 (民 90)。我國教育行政人員培育課程評估。載於國立台北師範學院主辦，中小學校長培育、證照、甄選、評鑑與專業發展國際學術研討會。
- Bolam, R. (2001). *The Changing Roles and Training of Headteachers: Recent Experience in England and Wales*. In International Conference on school leader preparation, Licensure/ Certification, Selection, Evaluation, and Professional Development, 139-156.
- CLSA(1998): *California School Leadership Academy*. California: CLSA.
- Craft, A. (1996). *Continuing professional development- a practical guide for teachers and schools*. London: The Open University.
- Daresh, J. C. & Playko, M. A. (1992). *The professional development of school administrators: preservice, induction, and inservice applications*. Boston: Allyn and Bacon.
- Daresh, J. C. (1997). Improving principal preparation: A review of common strategies. *NASSP Bulletin*, 81(585), 3-8.
- Daresh, J. C. (2001). *US School Administrator Development: Issues and A Plan for Improvement*. In International Conference on school leader preparation, Licensure/ Certification, Selection, Evaluation, and Professional Development, 189-202.
- Dean, J. (1991). *Professional development in school*. London: Open University Press.
- Grosso, D.W. (1993), *Genesis of the Danforth Preparation Program for School Principals*, in Milstein, M.M. Changing the Way We Prepare Educational Leaders---The Danforth Experience, 1-17
- Hallinger, P. (2001). *School Leadership Development: State of the Art at the Turn of the Century*. In International Conference on school leader preparation, Licensure/ Certification, Selection, Evaluation, and Professional Development, 229-248.
- Hsieh, W.C. and Wang, L.Y. (2001). *Evaluating the Way we prepare our educational leaders---A curricular perspective*. In International Conference on School Leader Preparation, Licensure/Certification, Selection, Evaluation, and Professional Development. Taipei Teachers' College.
- Lemley, R.(1997) Thoughts on a richer view of principals' development.

*NASSP Bulletin* 81(585),33-37

Milstein, M. M., & Associates. (1993). *Changing the way we prepare educational leaders: The Danforth experience*. Newbury Park, CA: Corwin Press.

Murphy, J. ( 1992). *The landscape of leadership preparation: Reframing the education of school administrators*. Newbury Park, CA: Corwin Press.

The Principals' Center and Harvard University (2001). [ www page ] . URL

<http://www.gse.harvard.edu/principals/about/barth.htm>(visited January 22, 2001)

The Principals' Center and Harvard University (2001). [ www page ] . URL

<http://www.gse.harvard.edu/~principals/about/certification.htm>(visited January 22, 2001)

The Principals' Center and Harvard University (2001). [ www page ] . URL

<http://www.gse.harvard.edu/principals/professional/>(visited January 22, 2001)

University of Washington (2001). *Program information- Danforth Educational Leadership Program*. [ www page ] .URL <http://depts.washington.edu/k12admin/program.html> (visited May 1, 2001)

University of Washington Educational Leadership & Policy Studies(2000). *Danforth educational leadership program- organizing matrix*.

# **Designing Professional Development Programs for School Leaders — Implications from three U.S. Centers**

Feng-I Feng

Wen-Chyuan Hsieh

Li-Yun Wang

## **Abstract**

This paper draws lessons from three professional development programs for school leaders in the U.S. Current discussions about the human resources management of school leaders focus more on the recruitment or selection of principals. Less attention is paid to their professional development. The features and merits of these three programs are discussed. Based on the analysis, The paper provides concrete suggestions regarding the management of similar programs in Taiwan.

Keywords: professional development programs, school leaders