

音樂教研員教學領導力研究

俞卓

教育博士學位論文

香港教育大學

2024 年 5 月



The Education University
of Hong Kong Library

For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

Music Mentors' Instructional Leadership Study

by

Yu Zhuo

A Thesis Submitted to
The Education University of Hong Kong
in Partial Fulfillment of the Requirement for
the Degree of Doctor of Education

May 2024

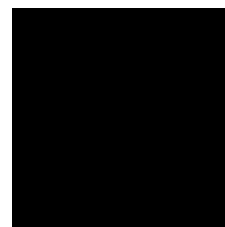


The Education University
of Hong Kong Library

For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

原創聲明

本人俞卓在此聲明，本人是論文之唯一作者，除致謝中註明的內容外，本論文中的材料均為本人原創作品。本人謹再聲明，本人在撰寫論文時遵守了本大學關於學術誠信、版權和剽竊的政策和規定，並且沒有提交本論文中的任何材料以獲得本大學或其他大學的學位。



Statement of Originality

I, Yu Zhuo, hereby declare that I am the sole author of the thesis and the material presented in this thesis is my original work except those indicated in the acknowledgement. I further declare that I have followed the University's policies and regulations on Academic Honesty, Copyright and Plagiarism in writing the thesis and no material in this thesis has been submitted for a degree in this or other universities.

摘要

本研究將教學領導力理論與音樂教育的專業特性緊密結合，探索中國音樂教研員的教學領導力內涵、構成要素、框架、實施策略與方式等內容，深化對音樂教師專業發展機制的理解。

鑒於當前學界對音樂教研員教學領導力的研究較少，故採用了混合研究法中的探索性順序設計，通過質性研究挖掘並構建該領域的理論框架。此後，基於前期質性研究的發現並依託 PIMRS 量表，設計了音樂教研員教學領導力量表。該量表被用於音樂教師與音樂教研員群體中。通過大規模問卷調查（N=2624），不僅驗證了質性研究的結果，還深入探討了六位音樂教師及五位音樂教研員自身對教研員教學領導力的評價。豐富了音樂教研員教學領導力多維度理解的深度與廣度，同時也極大增強了研究的解釋力。

研究發現音樂教研員教學領導力具有六個核心維度，即規劃目標遠景、課程教學指導、促進教師專業發展、教學監督與管理、監督學生學業發展、搭建學習共同體。教研員採用的教學領導策略主要有：職位權力與學術權威相結合的領導策略、建立專業學習共同體，推進持續專業發展策略、製造榜樣，創造展示平臺的領導策略、分布式領導策略、與教師建立緊密關係的領導策略。其教學領導方式主要為：設定明確的目標和願景、在教研員組織、引領下的共享式集體學習、同質性和異質性共存的學習模式等。教研員與音樂教師對教學領導力的評價總體是積極的、肯定的，但部分教研員仍存在忽視教師需求、與一線教學脫節等問題。研究還拓展探究了集體主義文化與科層制組織對教研員教學領導力的影響，以及音樂教研員面臨的教學領導困境與挑戰。

關鍵字: 教研員、音樂教研員、教學領導力

Abstract

This study integrates theories of instructional leadership with the unique characteristics of music education, delving into the essence, constituent elements, framework, implementation strategies, and methods of music mentors' instructional leadership. It enriches our understanding of mechanisms for music teachers' professional development.

Given the scarcity of scholarly investigations into music mentors' instructional leadership, this research employs an exploratory sequential design within mixed methods research. Initially, qualitative research is conducted to excavate and construct theoretical frameworks for this domain. Subsequently, informed by the findings from the qualitative phase and utilizing the PIMRS framework, a scale measuring music mentors' instructional leadership is developed. The application of this scale through a large-scale questionnaire survey (N=2624) not only validates the qualitative results but also deeply explores both six music teachers' and five mentors' own evaluations of the latter's instructional leadership. This process enhances the multidimensional comprehension of music mentors' instructional leadership in terms of depth and breadth, significantly reinforcing the explanatory power of the research.

The research uncovers six core dimensions of music mentors' instructional leadership: envisioning goals and vision, guiding class instruction, promoting teacher professional development, overseeing teaching and management, supervising student academic progress, and fostering learning communities. Key instructional leadership strategies employed by these mentors include combining positional authority with academic expertise, establishing professional learning communities to facilitate ongoing professional growth, leading by example and creating platforms for demonstration, implementing distributed leadership, and fostering close relationships with teachers. The instructional leadership styles are primarily

characterized by setting clear objectives and visions, conducting shared collective learning under the organization and guidance of the curriculum instructors, and embracing learning models that accommodate both homogeneity and heterogeneity among participants.

Overall, the evaluations of instructional leadership from both music mentors and music teachers are positive and affirming; however, some music mentors are found to overlook teachers' needs and operate disconnected from frontline teaching practices. The study further explores the impacts of collectivist culture and bureaucratic organizational structures on instructional leadership, as well as the challenges and dilemmas faced by music mentors in exercising their leadership.

Keywords :mentors, music mentors, instructional leadership

致謝聲明

歷時五年的博士學習即將結束，在這個特殊的時刻，心中湧動的情感難以言喻。這五年承載了太多的不捨，它見證了香港社會的風雲變幻，經歷了全球新冠肺炎疫情，每一刻都在提醒我堅韌與堅持的力量。在此，我滿懷感激之情，向那些在我學術征途中默默陪伴、無私奉獻的人，表達我最深的感謝。

首先，我要將最誠摯的感謝獻給我的父母。是您們塑造了我對知識的好學之心，賦予了我樂觀向上的人生態度，以及面對困難永不放棄的堅韌精神。這是我內心最堅固的磐石，更是一生的財富。在我學術追求的漫漫長路上，是您們始終如一的鼓勵與關愛，為我構築了一片避風的港灣。在我遇到挫折與困難時，是您們的支持讓我有勇氣繼續前行，您們始終是我最堅實的後盾，讓我無論順境、逆境都能勇敢地追尋知識的光芒。這份恩情厚重而深遠，滋養著我成長為今天的模樣。感謝您們，我永恆的依靠。

感謝我的導師梁寶華教授，回顧過去幾年的學習與研究，是您引領我穿越知識的瀚海，從選題之初的迷茫，到研究設計的精雕細琢，再到論文撰寫的字斟句酌，您始終以嚴謹的學術態度、寬廣的學術視野和敏銳的洞察力，為我指明方向，引導我一步步探索學術的前沿。我要努力成為像您一樣，能夠照亮他人之路的人，正如您曾經照亮我前行的道路那樣。

感謝我的兩位副導師楊陽博士和錢海燕博士，您們不僅在學術領域有著深厚的造詣與嚴謹的治學風格，更以開放的心態接納我的每一個疑問，您們以輕鬆幽默的態度為緊張的學習帶來一抹亮色，讓我的學術之路充滿挑戰與樂趣。無論是對理論的剖析，還是對方法的考量，都使我受益匪淺。

懷著無比感激之情，向盧成皆教授表達謝意。您就像是我們的班主任，始終關心

著每一位同學的成長與進步。那年您為我們一次次補課、為我們唱歌、和我們一起吃蛋糕，仿佛是昨天發生的事情。更重要的是，您對我們寄予了厚望，這份信任是我們前進道路上最寶貴的財富。我們會努力提升自己，以此來表達對您的敬意與感激之情。

感謝尹愛青老師，您的關懷與支持跨越了我成長的多個階段，從青澀的大學時代到人生職場，您的身影總是那樣溫暖而堅定。您不僅是我的良師，更是我人生路上的引航者。您教會我如何看待世界，如何對待生活，如何在紛擾中堅守內心的寧靜與執著。您在我的心中早已超越了“老師”二字。感謝您，我的良師、我的引航者、我的人生榜樣。

感謝所有參與本次研究的人員。是你們熱情的參與與真誠的分享，為本研究注入了鮮活的生命力，使得研究能貼近真實，更具指導意義與應用價值。請相信，您的聲音已被聽見，您的貢獻已被珍視，它將伴隨著研究成果的傳播，啟發更多同行者，共同推動音樂教育事業的發展。

我還要感謝我的摯友兼同事李一茜博士。她不僅是我工作上的夥伴，更是我人生旅途中難得的知己。每當研究遇到瓶頸，或是生活遭遇困擾，她總能以溫柔的笑容、耐心的傾聽和獨到的見解為我驅散陰霾。她的智慧與善良溫暖了無數個日夜，她的鼓勵和陪伴讓我在挫敗之後迅速站起。讓我們保持這難能可貴的友情，創造更多值得回憶的美好瞬間。

感謝我的同學劉子瑩、張嚴翰、張樂瑄、張春曉等，在漫長而充滿挑戰的論文撰寫過程中，我時常尋求你們的幫助，你們不僅在專業上給予我無私的指導，更重要的是在精神層面與我相互鼓勵、相互加油。正是因為有了你們，那些看似孤獨的研究時光變得溫暖而有意義。感謝你們每一次耐心解答、每一次深入討論，以及每一次無聲卻有力的支持。

最後，我保留最溫柔的部分，以最深情的筆觸，對我的小英雄趙樂航小朋友說聲謝謝。在我踏上這條漫長而孤獨的求學之路時，也是你最需要陪伴的時候。你以一種超越年齡的成熟與理解支撐著我、溫暖著我。你用那小小的心靈，包容了我的缺席。你的那句：“媽媽，你去學習吧，這是我對你的心意，因為我比你愛我更愛你”，如同冬日裡的陽光，瞬間融化了我所有的不安與自責，成為我心靈深處最柔軟的記憶。你的懂事，讓我在每一個挑燈夜戰的夜晚都有了堅持下去的理由。趙樂航，我的寶貝，感謝你，是你讓我明白博士學習不僅是一項學術成果，更是一份愛的證明。在未來，我會珍藏這段時光，將你的愛深埋心底，作為我們共同成長的見證。願我們都能在各自的領域閃閃發光，繼續書寫屬於我們的精彩。



目錄

第一章 緒論

1.1 研究緣起	1
1.2 研究背景.....	2
1.2.1 中國的教研管理體系	2
1.2.2 作為教師教育者的教研員	3
1.2.3 國家對教研員教學領導力的需求	4
1.2.4 中國近二十年來音樂教育改革簡述	6
1.3 研究動機.....	9
1.4 研究目的.....	11
1.5 研究意義.....	12
1.6 論文結構.....	12

第二章 文獻綜述

2.1 教研制度與教研員	14
2.1.1 教研制度的演進	14
2.1.2 教研員的概念	16
2.1.3 教研員職能	17
2.1.4 各級教研機構的職能	17

2.1.5 教研員的選拔制度	20
2.2 國際視角下的教師教育者	21
2.2.1 英國的教育督導	21
2.2.2 美國的教育督導	23
2.2.3 新加坡的教學導師	24
2.2.4 三個國家教師教育制度的共性與差異	26
2.3 國內外教學領導力研究現狀	27
2.3.1 領導與領導力	29
2.3.2 教學領導力	31
2.3.3 關於教學領導力的模型	33
2.3.4 教學領導力模型——PIMRS	34
2.4 小結	38
第三章 研究方法	
3.1 研究目的與研究問題	42
3.2 研究設計	42
3.3 第一階段：個案研究	43
3.3.1 抽樣對象與抽樣方式	43
3.3.2 研究工具	46
3.3.3 個案研究的信度和效度	51

3.3.4 資料分析方法	52
3.4 第二階段：問卷調查	53
3.4.1 抽樣對象	53
3.4.2 測量工具研製的步驟	53
3.4.3 問卷的結構	55
3.4.4 量表的信度與效度	55
3.4.5 量表的類型及發放	56
3.4.6 資料分析方法	57
3.5 研究倫理	58
3.6 小結	59
第四章 個案研究結果	
4.1 音樂教研員觀察與訪談情境介紹	62
4.2 音樂教研員觀察頻次統計	65
4.3 音樂教研員教學領導行為	66
4.3.1 進行教學指導	66
4.3.2 規劃目標願景	73
4.3.3 教學監督與管理	74
4.3.4 促進教師專業發展	78
4.3.5 監督學生學業發展	79

4.3.6 搭建學習共同體	80
4.4 音樂教研員教學領導力—教師視角	83
4.4.1 教師視角下的教研員教學領導行為	83
4.4.2 教師視角下教研員教學領導力特點	90
4.4.3 教師視角下教研員的消極行為	91
4.4.4 音樂教師在教學中遇到的問題	93
4.5 小結	95
4.5.1 音樂教研員訪談與觀察小結	95
4.5.2 音樂教師訪談小結	96
第五章 量化研究結果	
5.1 音樂教研員教學領導力量表的開發	99
5.2 預測試的信、效度檢驗	99
5.2.1 預測試效度檢驗	102
5.2.2 預測試信度檢驗	106
5.3 音樂教研員教學領導力量表總體結果	106
5.3.1 信度分析	107
5.3.2 效度分析	107
5.3.3 音樂教師組與教研員組六個維度總體差異比較	108
5.4 音樂教師組量表結果	109

5.4.1“農村”與“城市”音樂教師參與教研活動差異	110
5.4.2“性別”在六個維度差異比較分析	111
5.4.3“學歷”在六個維度差異比較分析	111
5.4.4“專職”與“兼職”在六個維度上的差異比較分析	112
5.4.5“教齡”在六個維度上的差異比較分析	112
5.4.6“任教地區”在六個維度上的差異比較分析	113
5.4.7“參與教研活動頻率”在六個維度上的差異比較分析.....	113
5.4.8“任教學段”在六個維度上的差異比較分析	114
5.5 音樂教研員組量表結果	115
5.5.1“性別”在六個維度差異比較分析	116
5.5.2“學歷”在六個維度差異比較分析	116
5.5.3 “從事教研工作時間”在六個維度差異比較分析.....	117
5.5.4“組織教研活動頻率”在六個維度差異比較分析.....	117
5.6 小結.....	118
第六章 討論	
6.1 音樂教研員教學領導力內涵界定.....	121
6.1.1 基於實踐的教學領導角色定位	121
6.1.2 基於學術的教學領導力普適性內涵分析	125
6.2 音樂教研員教學領導策略.....	127

6.2.1 職位權力與學術權威相結合的領導策略	128
6.2.2 建立專業學習共同體，推進持續專業發展策略	129
6.2.3 製造榜樣，創造展示平臺的領導策略	131
6.2.4 分布式領導策略	132
6.2.5 與教師建立緊密關係的領導策略	133
6.3 音樂教研員教學領導實施方式	134
6.3.1 設定明確的目標和願景	134
6.3.2 在教研員組織、引領下的共用式集體學習	135
6.3.3 同質性和異質性共存的學習模式	136
6.4 音樂教研員教學領導力評價	137
6.4.1 音樂教師對教研員教學領導力的評價	138
6.4.2 音樂教研員的自我評價	139
6.5 拓展性討論	140
6.5.1 文化情境對音樂教研員教學領導力的影響	141
6.5.2 制度情境對音樂教研員教學領導力的影響	144
6.5.3 音樂教研員教學領導的困難與挑戰	146
6.6 小結	140
第七章 結論、建議與局限性	
7.1 結論	152

7.1.1 音樂教研員教學領導力的內涵	152
7.1.2 音樂教研員教學領導的策略和方式	152
7.1.3 音樂教研員和音樂教師如何評價教研員的教學領導力	153
7.1.4 音樂教研員教學領導力影響因素	153
7.1.5 音樂教研員教學領導的困難與挑戰	154
7.2 建議.....	154
7.2.1 提升音樂教研員領導力	155
7.2.2 提高音樂教研員的研究能力	156
7.2.3 滿足音樂教師專業發展需求	156
7.2.4 開啟反思性的教研對話	157
7.2.5 建立教研項目評價標準及評價系統.....	158
7.3 局限性.....	159
參考文獻.....	160
附錄一：訪談提綱（音樂教師版）.....	169
附錄二：訪談提綱（音樂教研員版）.....	171
附錄三：音樂教研情況調查問卷（音樂教師版）.....	173
附錄四：音樂教研情況調查問卷（音樂教研員版）.....	178
附錄五：參與研究同意書.....	183
附錄六：研究倫理審查同意書.....	187

圖形清單

圖 2-1 2006-2020 年篇名包含“教學領導力”的文獻發文量趨勢統計	28
圖 2-2 2000-2020 年 ProQuest 標題為“Instructional Leadership”的文章數量	28
圖 2-3 四個關於教學領導力研究中析出的共同因素	34
圖 2-4 Hallinger & Murphy 的教學領導力模型	35
圖 4-1 教研員 R-01 觀察現場圖	63
圖 6-1 文化對行為的影響	142

列表清單

表 1-1 教育部頒佈的與教師專業發展及教研工作相關的條例	4
表 2-1 教研員工作職能範圍編碼表	19
表 2-2 有關教學領導力的模型	33
表 2-3 《教育部關於加強和改進新時代教研工作的意見》與 PIMRS 的對比	36
表 2-4 15 個省份教研機構職能與 PIMRS 的對比	37
表 3-1 音樂教研員基本情況表	45
表 3-2 被訪音樂教師基本情況表	46
表 3-3 音樂教研員行為觀察記錄表	47
表 4-1 教研員言語及行為頻次統計	65
表 4-2 音樂教研員教學領導力維度	97
表 5-1 預測試音樂教師基本信息	100
表 5-2 預測試音樂教研員基本信息	101
表 5-3 量表的效度分析結果	102
表 5-4 公共因子解釋方差	103
表 5-5 旋轉矩陣指標變量載荷	104
表 5-6 驗證性因子分析	105
表 5-7 信度分析	107
表 5-8 公共因子解釋方差	108
表 5-9 模型擬合指標	108
表 5-10 教師組與教研員組六個維度差異比較分析	109
表 5-11 音樂教師基本信息	109

表 5-12 農村與城市音樂教師參與教研活動對比表	111
表 5-13 性別在六個維度差異比較分析	111
表 5-14 學歷在六個維度差異比較分析	112
表 5-15 專職與兼職在六個維度差異比較分析	112
表 5-16 教齡在六個維度差異比較分析	113
表 5-17 任教地區在六個維度差異比較分析	113
表 5-18 參與教研活動頻率在六個維度差異比較分析	114
表 5-19 任教學段在六個維度差異比較分析	115
表 5-20 音樂教研員基本信息	115
表 5-21 性別在六個維度差異比較分析	116
表 5-22 學歷在六個維度差異比較分析	117
表 5-23 從事該工作的時間在六個維度差異比較分析	117
表 5-24 參與頻率在六個維度差異比較分析	118
表 6-1 英語系國家與東亞國家或地區文化維度得分比較	143

第一章

緒論

1.1 研究緣起

中國作為一個人口眾多的發展中國家，擁有一個龐大的教育體系。截止到2022年，全國義務教育階段的學校達到20.16萬所，在校學生1.59億人，專職教師1065.46萬人（教育部，2023）。面對如此規模的教育體系，如何確保其高效、有序的運轉，不僅關乎國內社會經濟的可持續發展，也是國際社會對中國教育現代化進程密切關注的焦點。越來越多的研究者將此作為重要課題，致力於探尋問題的答案。助力其在應對龐大人口基數挑戰的同時，實現教育品質的穩步提升。

自從上海在經合組織（OECD）舉辦的PISA（Programme for International Student Assessment）評估項目中取得令人振奮的成績後，中國的教育受到了格外的關注（Sellar & Lingard, 2013; Schleicher, 2011）。在Schleicher (2011)的研究中發現，上海的中小學教師經常參與以學科為基礎的教學研究小組，以達到改善課堂教學的目的。世界銀行組織（World Bank Group）在對上海進行調查後發現：“令人印象最為深刻的就是上海教育系統中對教師專業發展和管理的方面”（Costin & Hofman, 2016, 頁 xii）。根據TALIS（Teaching and Learning International Survey）2013-2014年的調查，上海教師參與教師專業發展活動的頻率高於TALIS的平均水準（OECD, 2015）。而此類教研組織並非是上海獨有，而是中國教育體系中一個重要的組成部分。在一項跨國研究中，中國是唯一一個建立了正式制度以支持教師專業發展和鼓勵教師參與教育研究的國家（Harris,

2009)。而這正是中國基礎教育的一個顯著特徵，即由教研機構負責領導和管理的在職教師專業發展體系。

在中國的教研體制下，各級教研機構都有專門負責不同學科教學研究的人員，被稱為教研員，他們頻繁地參與到教師教學與專業發展過程中 (Tsui & Wong, 2010)，在教師教學實踐與職業成長過程中扮演著至關重要的角色，因此他們也被認為教師的教師或教師教育者。教研員既承擔教學研究任務，又是教育行政部門賦予權力的正式領導。教研員兼具教學研究者與教育行政領導的雙重身份，需要具備紮實的教學領導力。這種領導力不僅包括對教學理論和方法的深入理解，還涵蓋對教師專業發展的促進、教育資源的整合利用、教學的監督管理，以及在教學實踐中目標引領等能力。

教學領導力作為可以促進教師和學生發展的重要因素已經得到廣泛的認同 (Leithwood et al., 2010; Robinson et al., 2008)，但國內外對教學領導力的研究大都是針對校長展開的。而中國的教研員作為教育行政部門與教師之間的橋樑，其主要工作職責是引領教學改革、指導學校教育教學、促進教師專業發展、進行教學監督管理等，他們在教育生態中扮演著至關重要的教學領導角色。正是基於對教研員在教學領域領導角色重要性的深刻認識，本研究選取了教學領導力作為研究切入點。

1.2 研究背景

1.2.1 中國的教研管理體系

建國之初，為瞭解決師資不足與教育亟需迅速普及的矛盾，中國政府借鑒了當時蘇聯的教研系統模式，建立了獨具中國特色的教研體系（崔允漭，2009；

顧明遠，2011），即由國家統一管理學校科目設置、教學內容、考試評價、教材編寫等事項。2001 年開始，中國進入到新一輪的課程改革，此次課程改革的一個重要改變是課程管理模式的改變，即由原來國家集權的課程管理體制轉變為國家——省——學校分權的三級管理模式（崔允漞，1999；李思明，2010，丁念金，2001）。2019年教育部下發《關於加強和改進新時代基礎教育教研工作的意見》，該文件在國家層面確認了教育部課程中心在全國教研體系中的指導地位（王豔玲 與 胡惠閔，2020），從此確認了國家——省——市——區/縣——學校的五級教研員工作體系。地方層面包含了省、市、區/縣三個不同級別的教研機構，如省教研室、市教研室、區/縣教研室（各地區稱謂不同，但職責基本相同），學校一級則是教研組。五級課程管理模式明確了國家、地方和學校在課程管理上的權力與責任，將原來過度集中的課程權力下放，給地方和學校自我發展的空間，可以結合地方實際情況，制定適合本地區和本校的課程計畫，充分發揮地方和學校在課程管理方面的創造力。這一改變意味著課程權力由國家集權轉向分權。而與此相適應的教研體制對基礎教育發揮著深刻的影響，它成為基礎教育品質保障的重要支撐。在推進課程改革、指導教學實踐、促進教師發展和服務教育決策等方面，發揮了十分重要的作用（教育部，2019）。

1.2.2 作為教師教育者的教研員

教研員是“隸屬於省、市、縣三級教研機構，從事教學研究、指導與服務的專業人員（陳國明 與 胡惠閔，2019）”。按照教育部的規定，各級教研室應按照國家的課程方案配齊所有學科的專職教研員，即所有在中小學開設的課程均有相應的教研員負責相應學科的教學品質。教研員的主要職責便是提高教學

品質、指導教師改進教學方式、服務教師專業發展和落實國家政策。由此可見，教研員是在一個區域內，推動課程改革、引領教師專業發展、保障教學品質和傳達教育資訊的專業人員（史振平，2013；沈偉，2014；崔允漟，2009）。目前，我國的教研隊伍有十萬餘人，他們是最貼近中小學教育教學實際、最瞭解中小學教育教學真實情況的教學研究者（顧明遠，2011；莫景祺，2020）。

1.2.3 國家對教研員教學領導力的需求

21 世紀以來，隨著國際競爭日漸激烈，各國對教育品質的監控和問責成為基礎教育發展的主題之一，這使得教學領導力受到了前所未有的重視。它被視為驅動教育改革、提升教學品質、優化教育資源配置以及培養適應未來社會需求的學生的重要因素。國內教育環境也凸顯出對教研部門教學領導力的迫切需求，從教育部頒佈的相關規定中可見一斑，如《教育部關於深化中小學教師培訓模式改革全面提升培訓品質的指導意見》（教育部，2013）、《關於全面深化新時代教師隊伍建設改革的實施意見》（2018）、《教育部關於加強和改進新時代基礎教育教研工作的意見》（2019）、《中共中央國務院關於深化教育教學改革全面提高義務教育品質的意見》（2019）。重點內容詳見表 1-1：

表 1-1 教育部頒佈的與教師專業發展及教研工作相關的條例

文件名稱	年份	具體內容
《教育部關於深化中小學教師培訓模式改革全面提升培訓品質的指導意見》	2013	“中小學、幼稚園教師均需實行每 5 年一週期的全員培訓” “各地方教育部門必須確保每名教師完成年均 72 學時、5 年不少於 360 學時的週期性培訓任務”

《教育部關於大力推行中小學教師培訓學分管理的指導意見》	2016	“省級教育行政部門要結合本地中小學教育教學實際需要和教師專業發展需求，分層、分類、分科建立教師培訓課程體系，合理設置必修課程與選修課程，對不同層次與類型的培訓課程賦予相應學分” “地方各級教育行政部門要明確培訓核心課程，重視培訓課程開發，科學制訂培訓課程建設計畫，著力提升培訓團隊課程研發能力，努力提供針對性強、特色鮮明的系列化培訓課程。” “區縣級教育行政部門要切實加強對中小學校本研修規劃設計及實施成效的審核評價”
《關於全面深化新時代教師隊伍建設改革的實施意見》	2018	“提高教師培養品質。以實踐為導向優化教師教育課程體系，強化心理學知識學習，加強職業道德、職業理想教育，著力提升教師綜合素養” “加強教師培訓課程建設，打造一批具有針對性、引領性、前沿性的精品課程及網路課程。創新教師培訓方式，推動資訊技術、人工智慧與教師培訓有機融合，實行線上線下相結合的混合式研修”
《中共中央國務院關於全面深化新時代教師隊伍建設改革的意見》	2018	“抓住關鍵環節，優化頂層設計，推動實踐探索，破解發展瓶頸，把管理體制改革與機制創新作為突破口” “立足我國國情，借鑒國際經驗，根據各級各類教師的不同特點和發展實際，考慮區域、城鄉、校際差異，採取有針對性的政策舉措，定向發力，重視專業發展，培養一批教師；加大資源供給，補充一批教師；創新體制機制，啟動一批教師；優化隊伍結構，調配一批教師。” “全面提高中小學教師品質，建設一支高素質專業化的教師隊伍。提高教師培養層次，提升教師培養品質。” “開展中小學教師全員培訓，促進教師終身學習和專業發展。” “轉變培訓方式，推動資訊技術與教師培訓的有機融合，實行線上線下相結合的混合式研修。改進培訓內容，緊密結合教育教學一線實際，組織高品質培訓，使教師靜心鑽研教學，切實提升教學水準。推行培訓自主選學，實行培訓學分管理，建立培訓學分銀行，搭建教師培訓與學歷教育銜接的“立交橋”。”

		“建立健全地方教師發展機構和專業培訓者隊伍，依託現有資源，結合各地實際，逐步推進縣級教師發展機構建設與改革，實現培訓、教研、電教、科研部門有機整合。”
《教育部關於加強和改進新時代基礎教育教研工作的意見》	2019	“加強對課程、教學、作業和考試評價等育人關鍵環節研究。” “要根據不同學科、不同學段、不同教師的實際情況，因地制宜採用區域教研、網路教研、綜合教研、主題教研以及教學展示、現場指導、項目研究等多種方式，提升教研工作的針對性、有效性和吸引力、創造力。” “教研員原則上應有 6 年以上教學工作經歷，具有中級以上教師專業技術職稱，在教育教學上取得優異成績。” “建立專職教研員定期到中小學任教制度，教研員在崗工作滿 5 年後，原則上要到中小學校從事 1 學年以上教育教學工作”

從上述文件中可以看出國家在通過多種手段提升教師專業能力，同時也向各級教育行政部門提出了更高的要求。無論是針對中小對教師培訓的意見，還是針對基礎教育教研工作的意見，都離不開教研員的配合，更離不開教研員教學領導力的支撐。隨著全球化進程加速，各國之間的經濟、科技、文化等領域競爭日益激烈，我國亟需提升基礎教育品質，以應對國際競爭和挑戰。教研員的教學領導力作為提升教育品質的關鍵杠杆，被賦予了前所未有的期待，他們需要有能力引導教師隊伍創新教學方法、優化課程設計、提升教學效果，從而確保我國學生在知識技能、創新能力、價值觀等方面的全面發展，滿足國家在國際競爭中的人才需求。

1.2.4 中國近二十年來音樂教育改革簡述

中國近二十年來的音樂教育改革有幾個重要的節點，即 2001 年、2011 年及 2022 年，這三個節點均頒佈了義務教育階段音樂/藝術課程標準；2017 年頒佈了高中音樂課程標準，標誌著中國的音樂教育在變革中走向深入。國際上影響力

較大的音樂教育思想也逐漸傳入中國，如漢斯立克(Eduard Hanslick)、朗格(Susan Langer)、加德納(Howard Gardner)、雷默(Bennett Reimer)、埃利奧特(David Elliott)等音樂教育哲學思想都在不同程度上影響著中國音樂教育的發展。

進入 21 世紀，貝內特·雷默(Bennett Reimer)的音樂審美教育哲學逐漸被中國音樂教育工作者所認識。他於 1970 年著的《音樂教育的哲學》一書指出“音樂教育即審美教育”，這一哲學思想成為當時美國音樂教育哲學的主流思想並在世界範圍內引發震動。該書於 1989 年和 2003 年進行了兩次修訂，於 2003 年、2011 年在中國出版。雖然第三版的《音樂教育的哲學》較前兩版有較大改變，但其核心理念並沒有變，即音樂教育是審美的教育、情感的教育，音樂教育的目標應該是提高學生的審美能力。雷默曾於 1986 年和 1998 年兩次到訪中國，並在 1998 年的“國民音樂教育研討會”上發表重要講話，在中國產生了很大反響。

大衛·埃利奧特(David Elliott)的實踐音樂教育哲學與其導師雷默的審美音樂教學哲學在上世紀 90 年代產生了較大的分歧和爭論。受後現代主義哲學美學的影響，埃利奧特提出“音樂是一種多樣化的人類實踐活動”的概念。2009 年，中國引進了埃利奧特《關注音樂實踐——新的音樂教育哲學》一書，而在該書出版前中國的音樂教育界就已經對“審美”和“實踐”兩種音樂教育哲學產生了激烈的爭論。特別是 2004 年管建華的《“審美為核心的音樂教育”哲學批評與音樂教育的文化哲學建構》一文，直接提出“音樂審美教育哲學”的局限性，認為“《音樂課程標準》將音樂教育禁錮在‘審美的牢籠’中”(管建華，2004)。

自 2001 年《全日制義務教育音樂課程標準（實驗稿）》（簡稱 2001 版課標）和 2003 年《普通高中音樂課程標準（實驗稿）》頒佈以來，中國的音樂教育進入了一個新的發展時期。中國數千年以來一直遵循著“樂教”的文化傳統，從儒家的“移風易俗，莫善於樂”（《孝經廣要道》）、“興於詩、立于禮、成於樂”（《論語》泰伯篇），到中華民國政府教育部 1932 年頒佈的《高級中學音樂課程標準》中提到的“涵養諧和、優美、剛強、沉著之情感，並發揚仁愛、和平、勇敢、壯烈等之民族精神”等思想，均強調音樂教育的‘美育’功能（王安國，2006，頁 90）。2001 版的課標確立了以“審美”為核心的音樂教育理念，這不僅是中華人民共和國成立以來影響最為深刻的學校音樂教育變革，也是近一百年以來波及面最廣、影響力度最大、參與人員最多、改革內容最為具體的一次學校音樂教育的普及行動（王安國，2004）。課程標準頒佈之後音樂教育者們不斷的探索改革的路徑，從學科本位、知識本位轉向以人為本、以學生為本，音樂課堂由之前的呆板轉向活躍，由以知識傳授為主轉向以審美、聆聽、體驗為主。2001 版課標指出“音樂是人文學科的一個重要領域，是實施美育的主要途徑之一”（頁 2），並強調了音樂學科是基礎教育階段的一門必修課。音樂課程的價值定位為審美體驗價值、創造性發展價值、社會交往價值和文化傳承價值。2001 版課程標準將音樂課程的總目標劃分為情感·態度·價值觀、過程與方法、知識與技能三個維度，並強調音樂審美應貫穿於音樂教學的全過程。

2001 版課程標準頒佈後，國家在 2003-2006 年期間組織大範圍的調查，根據廣大師生、音樂教育專家、社會各界人士提出的意見，以及原有課標存在的問題對課程標準進行了修訂。2011 年《義務教育音樂課程標準（2011 年版）》正式頒佈，該版課程標準的頒佈是對我國音樂教育進行的又一次改革。這一版

課標在繼續重申“審美”理念的基礎上，也強調音樂的實踐性並將其置於重要位置。此外，該課標還指出，音樂課程的性質主要體現在人文性、審美性和實踐性三方面。

2017 年教育部頒佈了《普通高中音樂課程標準（2017 年版）》，在依舊強調“審美”為核心的同時，確立了音樂學科的三個核心素養，即審美感知、藝術表現和文化理解。也就是說高中音樂課程是以培養學生音樂學科核心素養為統領，並依此進行課程設計和實施教學實踐。此外，音樂學科將高中課程類別調整為必修課程、選擇性必修課程和選修課程，並研製了學業質量標準，以幫助教師和學生進行評價。

2022 年，時隔 11 年後《義務教育藝術課程標準（2022 年版）》頒佈，此次課標最重要的變化是將音樂、美術、舞蹈、戲劇（含戲曲）、影視（含數字媒體藝術）五個科目進行了一體化設計，構成了“藝術課程標準”，2022 版課標將培養學生的核心素養聚焦於“審美感知、藝術表現、創意實踐、文化理解”四個方面。

1.3 研究動機

隨著社會進步與教育現代化進程的加速，音樂教育作為素質教育的重要組成部分，其課程標準的更新迭代以及教育模式的深刻變革已成為常態。面對這一動態變化的教育環境，音樂教師必須緊跟學科前沿，深度理解並踐行新的教育教學理念，及時掌握並適應國家與地方層面的音樂教育政策，以確保教學品質與學生音樂素養的提升。而音樂教師的專業發展是解決上述問題的重要途徑之一。在此背景下，中國教育體制中的音樂教研員角色顯得尤為重要。在我國，

音樂教師的專業發展主要通過政府主導的教研體系進行，作為連接教育行政部門、學校與教師的橋樑，音樂教研員專司音樂教育研究、指導和服務，是推動音樂教師專業發展的核心力量。各級音樂教研員在這一體系中扮演策劃者、組織者和參與者的重要角色，負責設計教研方案、整合教育資源、組織教學研討等任務。

有學者認為教學領導需要校長在特定學科的內容和教學方法方面有所專長（Stein 等人, 2000; Stein & Nelson, 2003），而校長可能很難為教師提供學科內容專業知識，他們可能不太熟悉如此多學科的內容和課程（Lee, 2000）。而中國教研員的設置正好彌補了校長在此方面的短板。

在中國的教育體制中，音樂教師的專業發展大都以政府主導的在職培訓形式為主。筆者十多年來參與過上百次音樂教師培訓，對此類培訓的個人感受是，一方面培訓內容往往缺乏系統性與連貫性，呈現出“拼盤式”和“零散化”的特徵，未能按照音樂教師的專業發展規律和實際需求進行科學規劃與設計；另一方面，教師參與培訓的主動性不強，部分原因是培訓未能充分激發教師的學習興趣，未建立起與教師專業成長需求緊密關聯的選學機制。這些問題與教育部 2016 年文件中指出的我國教師專業發展四大困境——缺乏項目整體規劃、忽視教師選學機制、忽視教師長期持續提升、忽視教學實踐應用（教育部，2016）——高度吻合。在某些地區，由於對音樂學科的重要性認識不足，音樂教研員的配置存在嚴重缺陷。有的地方讓其他學科教研員兼任音樂教研工作，甚至完全不設立專職音樂教研員崗位，導致音樂教師的專業發展指導缺失，無法得到專業的學科教學研究支援，嚴重影響了音樂教育的品質與效果。

儘管教研員在教師專業發展中的影響力顯著，但由於中國教育環境的複雜

性與獨特性，特別是國家公權力在教育領域內的深度介入，教研員所代表的官方角色及其對教師專業發展產生的影響尚未得到充分的研究。目前，針對這一特殊群體的實證研究相對匱乏，已有的少數文獻如盧立濤等人（2013）、王潔（2011）、陳國明 與 胡惠閔（2019）、Yin（2019）等學者的研究成果，雖在一定程度上揭示了教研員在教師專業發展中的作用機制與影響路徑，但整體而言，這一領域的理論構建與實證資料仍顯不足，尚有待進一步挖掘與充實。

1.4 研究目的

本研究目的旨在系統地探討音樂教研員在音樂教師專業發展過程中的教學領導力，明確其應具備的核心能力要素，並基於此提出提升音樂教研員教學領導力的有效策略，以期推動我國音樂教師專業水準的全面提升，進而提升音樂教育品質和學生音樂素養。

理論構建與概念澄清：梳理國內外有關教學領導力的相關理論，尤其是教學領導力、校長教學領導力、教師專業發展的研究成果，結合音樂教育的專業特性，明確音樂教研員教學領導力的內涵與構成要素，為後續研究與實踐提供理論基礎。

現狀分析與能力模型構建：通過案例研究與問卷調查深入剖析我國音樂教研體系的現狀，揭示這些現象對音樂教師專業發展的影響，構建音樂教研員教學領導力模型，明確其應具備的關鍵能力。

實踐策略及評價分析：探討音樂教研員教學領導力的實施策略及方式，分析音樂教師群體及教研員自身對教學領導力的評價，分析教研員教學領導力的

影響因素。拓展探究音樂教研員遇到的困難及挑戰，為後續研究與實踐提供回饋與修正依據。

1.5 研究意義

本研究將教學領導力理論與音樂教育的專業特性緊密結合，探索適用於音樂教研員的教學領導力內涵、構成要素與框架，深化對音樂教師專業發展機制的理解。針對國內外文獻對音樂教研員教學領導力研究較少的現狀，開展專項研究有助於豐富教學領導力理論體系，特別是針對音樂教育這一學科領域，為教學領導力理論的應用開闢的新的視角。通過案例研究和問卷調查聚焦音樂教研員在教學指導、教學監督、搭建學習共同體等多維度的教學領導行為，為改善教研內容設計、建立教師選學機制、強化教學實踐等方面提供理論依據與實踐指導，促使音樂教師專業發展更加科學、高效，推動音樂教育高品質發展。

1.6 論文結構

本研究共分為七章。第二章為文獻綜述，作為研究的理論基礎由三個部分組成，旨在為後續研究提供堅實的學術背景與理論支撐：1）教研制度與教研員；2）國際視角的教師教育者；3）國內外教學領導力研究現狀。第三章是對研究方法的介紹，本研究採用了混合研究方法中的探索性順序設計，兼顧定性與定量研究的優勢，首先介紹了個案研究的抽樣對象、研究工具以及資料分析方法，然後介紹了問卷研製的步驟、問卷結構、抽樣對象及資料分析等。第四章為個案研究結果，通過對五位音樂教研員和六位音樂教師的觀察與訪談資料進行分析，揭示教研員在教學領導過程中的具體行為模式、策略運用與面臨

的挑戰，以及音樂教師對其教學領導力的感受與評價。第五章為量化研究結果，問卷分為“音樂教研員”和“音樂教師”兩個版本，該部分內容既對第四章的研究結果進行了驗證，又為研究提供了新的視角和資料，為後續討論提供了支撐。第六章為討論，重點討論了質性和量化部分的結果，並對影響音樂教研員教學領導力的文化因素、制度因素、面對的困難及挑戰進行拓展性討論。第七章為結論、建議與局限性，本研究在最後一章進行了系統的總結，回應了研究問題，明確了音樂教研員教學領導力的核心概念、實施方式，及相關評價。在此基礎上，針對性地提出了相關建議。

第二章

文獻綜述

本章在國內外學者相關研究的基礎上，系統梳理了教研員與教學領導力這兩個核心概念及相關問題，參考 Hallinger 和 Murphy（1985, 1995）提出的教學領導力模型。旨在在已有研究框架內探尋新的理論與實踐突破點。研究教育部發佈的關於教研員制度、職責範圍、選拔制度、專業標準等方面的政策，確保研究內容與國家教育政策導向保持一致。收集並分析來自 15 個省級教研機構對教研室職能的描述和相關規定，為探索教研員教學領導力的實際運作環境提供政策背景。基於相關文獻，提煉教學領導力的核心要素、構成維度、表現形式以及對教學效果、教師發展和學校改進的影響機制。在借鑒國際研究工具的同時，也參考了適用於評價中國國情的教學領導力量表。

2.1 教研制度與教研員

2.1.1 教研制度的演進

教研制度的形成是彼時為順應中國教育的發展需求應運而生的。1949 年新中國成立以後，教育規模迅速擴大，但教育品質卻令人堪憂。1953 年北京市組織了一次調研，高考成績在 60 分及以下的考生占到了 78%，在 44 所中學中只有 7 所的平均成績在 60 分以上，另外還有七所的成績不到 40 分，小學的情況也類似（趙小雅，2014）。面對這樣的問題，提高教學品質成為了重中之重。

1952 年 3 月，教育部頒佈了新中國第一份涉及教研組的文件《中學暫行規程(草案)》和《小學暫行規程（草案）》，該文件對中小學需設置教研組作出了明確的規定（沈偉，2013；梁威等，2011；叢立新，2011），提出要在中小學校

建立類似教學法小組的學科教學研究組。《中學暫行規程(草案)》中指出教學研究組，應以研究改進教學工作為目的；建立學科教學會議制度，其任務主要是討論和制定學科教學進度、研究教學內容和方法。

1954 年 2 月，教育部在《關於全國中學教育的報告》中指出：為了加強中學的業務指導，在地方黨委和政府的批准之下，可以成立教育研究室，負責管理當地中學的教學研究與教師學習問題。教研室的人員可在當地編制之內，予以調劑。1957 年，中國歷史上第一個以教研組為主題的文件——《中學教學研究組工作條例（草案）》正式頒佈，它進一步規範了教研組的性質、定位和工作範圍。現如今教研制度已經成為我國基礎教育教學管理制度的重要組成部分，是提高教育教學品質、保證教學改革和教師專業化發展的核心力量。

1990 年，原國家教委下發《關於改進和加強教學研究工作室的若干意見》，進一步規範了教研機構的各項工作和要求，標誌著我國教研制度的正式建立。

《意見》特別強調教研員應“為教育行政部門決策提供依據”的職責，即要發揮上傳下達的作用，遂形成了教研員“指導管理教學工作”與“為教育行政部門決策提供依據”的雙重職責。

2001 年，教育部頒佈《基礎教育課程改革綱要（試行）》，該文件將教研機構確定為課程改革的支撐力量，並指出教研機構要發揮教學研究、指導和服務等作用（胡惠閔 與 汪明帥，2017）。教研員的職能也由之前的雙重職責轉變為教學研究、教學指導和服務教學，幫助教師瞭解課程變革內涵、落實新課程理念、實踐新課程教學。

教育部 2019 年 11 月頒佈了《關於加強和改進新時代基礎教育教研工作的意見》，《意見》明確規定了教研員的工作任務即“服務學校教育教學，引領課

程教學改革，提高教育教學品質；服務教師專業成長，指導教師改進教學方式，提高教書育人能力；服務學生全面發展，深入研究學生學習和成長規律，提高學生綜合素質；服務教育管理決策，加強基礎教育理論、政策和實踐研究，提高教育決策的科學化水準”（教育部，2019）。從中我們看到教研工作更多強調了基於教育教學的“服務”與“引領”職能。《意見》進一步完善了國家、省、市、縣、校五級教研工作體系，並確立了教育部基礎教育課程發展中心對全國基礎教研的指導地位（教育部，2019）。

2.1.2 教研員的概念

文獻中對於教研員的概念大都是以字面意義分析展開的，“教”即教學，“研”即研究，“員”即人員，也就是說教研員是從事基礎教學研究的專業人員。劉業儉（2007）認為教研員應該是把教學和研究融為一體的人員。陳國明等人（2019）認為教研員是在教研機構中從事教學研究、指導與服務管理的專業人員。盧立濤等人（2013）的看法也與前述作者觀點一致，他們認為教研員即教學研究人員，是特指在我國各級、各地教研組織中任職的，專職承擔教研工作的教學研究人員。由此我們可以得出：教研員即在教研機構中專業從事基礎教育教學研究的人員。也就是說，我國現行的課程管理體制中，除去國家級的教研機構——教育部基礎教育課程教材中心和校級的教研機構之外，剩餘三級均涉及到“教研員”這一職位，即省教研員、市教研員、縣（區）及教研員。通過上述文獻，將教研員定義為：教研員是按學科劃分，隸屬於教研機構的教學研究人員，他們的主要任務是組織教師開展教學研究活動，總結、交流教學經驗與問題，促進教師的專業發展，提高課堂教學品質的學科負責人。

2.1.3 教研員職能

教師的專業發展對於學校變革以及學生的健康發展是非常重要的（Knight，2002；Spark & Hirsh, 1997），它是教育變革成敗的關鍵（Hargreaves, 1994；Day，1999），是高品質教育提升的核心內容（Guskey, 2002；Fullan, 1995）。在世界各國的教育變革和實踐中，人們發現如果要想使學生取得更大的進步，就必須讓教師得到持續和高品質的專業發展。教育的品質不可能超越教師的品質而存在（趙明仁，2014）。教師的專業發展不僅包括自發的學習，還包括那些制度化和有組織的學習（盧乃桂 與 陳錚，2008）。在中國，後者稱為教師繼續教育或教師在職培訓，此類專業發展活動通常由教育行政部門的教研機構負責策劃、組織和實施，而具體策劃和實施者便是各學科教研員。以音樂學科為例，教研員需負責監督所轄區域內各校的音樂教學情況，組織教師聽課、評課和培訓，指導音樂教學，傳達上級指示，舉辦各類評比，參與校本教研等諸多內容。由此可見，教研員與教師的專業發展息息相關，是教師專業發展路上相伴始終的重要角色。

2.1.4 各級教研機構的職能

教研體系是一個以教研室為龍頭，教研員為骨幹，一線教師廣泛參與的龐大系統（孫立春，張茂聰，張彩霞，1999）。從教育部發佈的文件中我們看到，省、市、區縣各級教研室工作的主要職責是“服務學校教育教學”、“服務教師專業成長”、“服務學生全面發展”和“服務教育管理決策”（教育部，2019）。具體來說，省級教育教研室的職能之一便是負責統籌、規劃本省教師的專業發展、在職培訓和師德建設等。市、區縣級教研室主要負責緊密聯繫教育

教學一線，指導學校和教師的教研工作，為教師發展提供具體的支援，改進教學工作。由此可見，各級教研機構在推動教學和促進教師的專業發展中起到了非常核心的作用，它們是教師在職培訓的組織者、策劃者和監管者，也是地區課程發展中心，這個中心主要承擔參與決策、教師專業引領和品質監督的角色（教育部，2019）。

從前文可知，教研機構從上至下共分為五個層級，其中省級、市級、區/縣級設置了專門的教研機構，配備專職教研員。儘管各層級的教研機構其核心職責大體一致，但它們的管轄區域和指導範疇有所差異。省級教研員的職責不僅限於協調、策劃、傳達與指導，還需面向市、區縣級別的教研員以及包括骨幹教師和一般音樂教師在內的音樂教育工作者提供指導和管理。教育部關於課程改革的政策性文件，通常經由省級教研員進行傳達和解讀，他們對學科的規劃、教研活動安排等常以文件形式下發。此外，省級教研員還會針對重大問題組織開展課題研究或參與國家課題研究。

市級和區/縣級教研員主要依據上級教研部門的工作規劃和要求，結合本地教學情況和教師需求設計具有針對性的教研活動。活動內容圍繞：教學品質、教學評價、教材解讀、教學方法、經驗推廣等內容展開。與省級教研員相比，市級與區/縣級教研員的工作職能更加具有針對性、更為具體。這樣的結構設計確保了教育政策與創新能夠從中央到地方逐層滲透，同時也保證了地方教育實踐能夠及時反映國家教育戰略導向，促進教育品質的整體提升。

中國的教研制度是政府領導的教師教育制度（尹弘飈，2020）。從 1990-2019 年間頒佈的主要教育改革政策中我們看到，政策文本的演進，越來越強調教研員的專業角色，淡化其行政角色（沈偉，2014）。

為了深入瞭解教研員的工作職能，研究者搜集了國內 15 個省級教研機構網站上對教研室職能描述的文字，並據此進行了內容分析，提煉出了涵蓋制定學科規劃、課程教學研究、促進教師專業發展、提高學生素養及學業成績、教育管理及決策、辦刊及其他工作等八大維度。這一結果詳細展示了教研員在基礎教育領域所承擔的職能。各省情況雖略有出入，但大致相同，見表 2-1。

表 2-1 教研員工作職能範圍編碼表

一級維度	二級維度	三級維度
制定學科規劃	規劃、戰略	制定發展戰略、制定教育科學研究規劃、教育規劃、戰略研究、戰略政策研究、發展規劃、規劃研究
課程教學指導與研究	教學、課程、評估、科研、課題、應用	教學改革、教學指導、教學評價、教學手段、教學方法、課程開發、課程實施、課程管理、教學評估、教材審定、基礎理論研究、課程與教學研究、教改實驗、課題研究與管理、實踐應用研究、教育理論研究
促進教師專業發展	教研、培訓	培養骨幹教師、人才培養、教研活動
提高學生素養及學業成績	學業成績、綜合素養	學業品質監測、心理健康與德育教育
教育管理及決策	調研、管理	調查教學情況、落實上級工作、開展合作交流、推廣教學經驗及成果、政策落實、教育管理、政策研究及調查、檢查視導、諮詢服務
編寫教材教輔	教材、教輔	編寫和發行教材和教輔用書、編寫教材、補充教材和教學參考資料、開展教材的編寫
辦刊/學報	學報、期刊	辦好學術刊物、編輯出版期刊、組織編撰、編輯出版學報、學刊
其他工作		完成省教育廳交辦的其他工作、承擔省教育廳黨組交辦的有關工作

由上表可見，教研員的工作職能涵蓋了從學科規劃到教育管理，從教師專業發展到學生素養提升，從教學研究到辦刊交流等多個層面，全方位服務於基礎教育的品質提升與教師發展。這些文字內容的梳理與歸類，有助於我們系統

理解教研員在現代教育體系中的具體職能和多元角色，也為進一步研究教研工作及其對教育品質的影響提供了框架和視角。因此，我們有必要瞭解教研員教學領導力與區域教師專業發展之間的關係，從而更深入的探討如何提升教研員的領導力以達至提升教學品質的效果。

2.1.5 教研員的選拔制度

根據教育部 2019 年頒佈的《關於加強和改進新時代基礎教育教研工作的意見》，其中明確了教研員的選拔制度，從政治素質、事業心責任感、教育觀念、教研能力和職業道德五個維度，構建了一套全面的選拔標準體系。這套制度規定了教研員需擁有六年以上教學經驗，並對其教研能力和師德等方面做出了具體要求，旨在選拔出既具有深厚教育理論素養、豐富實踐經驗，又具有良好職業道德、責任感與創新精神的教研員隊伍，以適應新時代基礎教育改革與發展的需要。

《意見》要求教研員一般應具備以下基本條件：“1）政治素質過硬。牢固樹立“四個意識”，堅定“四個自信”，堅決做到“兩個維護”，認真貫徹黨的教育方針。2）事業心責任感強。有教育理想和教育情懷，熱愛教研工作，自覺為提高基礎教育品質貢獻智慧。3）教育觀念正確。遵循教育規律和學生身心發展規律，堅持德智體美勞全面培養，積極踐行發展素質教育。4）教研能力較強。具有紮實的教育理論功底，教學經驗豐富，原則上應有六年以上教學工作經歷，具有中級以上教師專業技術職稱，在教育教學上取得優異成績。5）職業道德良好。遵守教研工作學術道德，作風民主，有較強的服務精神，善於聽取和總結基層經驗，勇於探索教育教學改革創新”（教育部，2019，頁 3）。

2.2 國際視角下的教師教育者

國際上很多國家都有與教研員職能、身份類似的人員或組織來服務於教師的專業發展，如澳大利亞、新加坡、英國、美國、紐西蘭等。儘管各國對教師教育者的稱謂各不相同，有的稱之為“教學督導”、有的稱之為“教學教練”

“視導”“導師”，且教師教育者隸屬機構也不同，但各國都將導師製作為教師專業發展的主要手段（Bush & Coleman, 1995），各種專業人士都在扮演著導師的角色，他們是教師專業發展中幫助教師解決教學問題的重要人物。Fagan & Walter (1982) 將導師制定義為有經驗的人向經驗不足人提供支援、建議、指導和機會。通過對英國、美國、新加坡在職教師教育制度的瞭解，可以幫助我們認識它們的教師專業發展體系、政策支援、培訓內容、方式等方面的異同。

2.2.1 英國的教育督導

1992 年英國成立了教育標準局（Office for Standards in Education, 簡稱 Ofsted），標誌著英國教育督導體系的正式形成。Ofsted 作為一個獨立於教育部的權威機構，旨在確保全國範圍內教育服務的標準、品質和效能。Ofsted 的獨特運作模式體現在其督導工作並非直接由機構內部人員執行，而是通過公開競標的方式委託給經過嚴格篩選的專業組織（盧乃桂 與 沈偉，2011），此種方式旨在確保督導過程的客觀性和獨立性。這些專業組織在贏得招標後，派遣具備深厚教育背景、豐富實踐經驗以及高度專業素養的督導人員執行實地考察、資料收集、報告撰寫等具體任務。

進入 21 世紀，隨著教育理念與實踐的不斷演進，Ofsted 適時更新其督導標準與方法以適應教育領域的最新需求。2019 年 Ofsted 頒佈了《繼續教育與技能

督導手冊》試行版，新版的手冊將重點放在課程內容的學習，以及課程對學生過程性發展的影響，反映出教育評價由過去單一側重結果性指標轉向更加全面的過程品質評估。督導主要從總體效能和四個關鍵指標進行評估和判斷，即教育品質、行為態度、個人發展和領導與管理，每個維度下設具體的評價標準。評估結果按照優秀、良好、需要改進、不佳四個等級進行分類，為教育提供者提供了明確的改進方向和公眾透明度。

值得注意的是，新版《手冊》的一大革新在於首次將“教育品質”作為獨立的評估指標納入體系之中，將課程、教學、評估和標準結合在一起（Ofsted, 2019），凸顯了對教學品質核心地位的重新認識與強化。督導人員通過課堂觀察的方式，對教學品質、課程和行為管理、課程開展情況進行評分。主要通過以下三個維度開展工作：

1.頂層視角（Top-level view）：督導和領導者首先從頂層視角審視學校的課程，瞭解學校提供什麼課程、面向哪些學生以及何時提供，領導層對課程目標與順序的理解，以及做出這些選擇的原因。

2.深度探究（Deep dive）：通過與領導者、教師及學生合作，針對學科、主題等方面收集關於課程目標、實施及影響的證據。旨在深入調查並構建關於教育品質一致的證據基礎。

3.整合分析（Bringing it together）：督導把這些證據整合起來，以拓寬覆蓋範圍，並檢驗在深度探究中發現的問題是否具有系統性。這通常會促使學校領導提交更多證據，同時督導也會收集額外證據。

在人員構成方面，英國教育督導體系的權威性與公信力在很大程度上依賴於督導人員的專業素質與公正性。首席督導官作為教育督導體系中的頂層角色，通常由官方經過嚴謹程式認定，代表著國家對教育督導工作的最高權威。與此同時，一線督導人員則是由具備高水準教育專業知識、豐富實踐經驗且經過正式培訓的專業人士擔任。他們不僅需要掌握最新的教育理論與政策，還需具備敏銳的洞察力、卓越的溝通技巧以及公正無私的職業操守，以確保督導過程的嚴謹、公正與指導性。

2.2.2 美國的教育督導

美國承擔教師在職培訓的有機構有很多，如：美國教育協會、督導與課程開發協會、全美教師協會以及各地分會等。此類非營利性組織主要職責就是開展教師培訓、開發教師專業發展標準、服務教師成長。以美國督導與課程開發協會為例，該機構與教育行政部門是合二為一的，均由州和學區來承擔（王海芳，2015；劉文君，2007）。督導人員主要由教育行政人員、校長、大學教授、學科專家、優秀教師等構成，但無論何種人員都必須擁有州認證的督導資格證方能上崗。由於美國是地方分權制的體制，因此各州的資格認證制度與督導稱謂也各不相同。在職能上除了全科督導（general supervisors）、教學指導（director of instruction）以外，還有學科督導員（supervisor of subject area）、程諮詢員（curriculum consultants）、課程協調員（curriculum coordinator）等。督導的主要職責是促進教育領導、教師專業發展，提升教學品質。

在督導人員的聘用標準上要求督導需擁有督導資格證書（supervisory certificate）、碩士學歷，且必須修習過管理課程或督導課程，以及至少三年的教

學經驗。督導資格證的取得並不是一勞永逸，為了保證證書的有效性，督導人員每五年需完成 175 小時的專業發展學習。全美有 41%的學區督學擁有博士學位（Frederick & Allan，2021）雖然這不是必備條件，但是學區表現出了對博士學位督導的歡迎。

依據督導內容的不同，美國教育督導體系可以細分為全科督導和學科督導兩種類型，兩者在工作職責和關注焦點上各有側重。全科督導是一種涵蓋廣泛、涉及各學科整體教育教學工作的督導模式。學科督導則聚焦於特定學科領域的教學實踐與品質提升。

督導工作大致分為三個階段，首先督導人員會與被督導教師進行充分溝通，瞭解教師情況、教學情況等。然後進入課堂，通過課堂觀察的方式開展工作，具體到教師的教案、教學效果、教學的方法策略、學生學習情況等。當觀察結束後督導人員會與教師討論教學的優缺點，為教師提供改進意見。最後會給教師進行等級評定。如果督導人員發現教師有某些知識技能缺失時，會為教師提供相應的培訓。

2.2.3 新加坡的教學導師

作為同屬亞洲、且均在 PISA 測試中表現優異的新加坡來說，多年來一直將導師製作為培養教師的關鍵手段。新加坡教師的培訓由教育部（MOE）培訓與發展司負責規劃、協調、組織與管理。教育部為教師們提供各種項目支援，以幫助他們在學科知識和教學知識等方面提高能力。這些項目可以滿足職前教師、在職教師、學校領導等多樣化的培訓需求。比如 “Singapore Instructional Mentoring Programme”（新加坡教學導師計畫）“Teacher Work Attachment

Programme”（教師實習計畫）“Outstanding Educator-in-Residence Programme”

（傑出駐校教育工作者計畫）等。承擔培訓任務的機構是國立教育學院（National Institute of Education，簡稱 NIE）、新加坡教師學院（Academic of Singapore Teachers, 簡稱 AST）、校群和學校。其中 NIE 主要負責與學歷提升、證書、文憑相關的培訓，AST、校群、學校主要負責專業能力提升的培訓。NIE 和 AST 是新加坡教育部指定的教師教育機構，他們通常與教育部、校群（Cluster Superintendent）以及學校合作對所有教師進行培訓（曹永清，2019；譚華鳳，2016）。

新加坡將所有的中小學劃分為四個學區，每一個學區有七個校群，每個校群由 9-13 所不同的學校組成（SOH，2006）。每個校群內都有一所基地校，負責對群內其他學校的教師進行培訓並定期召開學術交流和教學分享會等。校群內部設有校群督導，督導的職責主要是對校群內部的學校進行監督和管理並對教師教學進行指導。校群督導可將校群內優秀的教師組織起來，對群內各學校進行走訪，瞭解教師們的需求並根據教師的回饋設計培訓規劃。

新加坡教師的導師可分為四類，即合作導師、高級導師、協調導師、校群督導。合作導師是學校的教師，負責實習生的指導工作。高級導師通常由學校中的主管（部門、學科）擔任，他們主要負責對初入職的新手教師進行輔導和培訓。協調導師是負責監管校內所有實習教師實習進程的導師。校群督導是負責群內學校管理及教學品質的導師，通常由校長擔任。

新加坡的中小學教師需要完成每人每年 100 小時的在職培訓（Chew，2016）。因此，教育部為職後培訓的教師提供了豐富的課程內容，並以菜單式的形式供教師選擇。以初任教師為例，教育部為他們提供了“結構化輔導項目”

(Structured Mentoring Programme) (Ng, 2012)。該項目旨在為不同學科的教師提供系統、持續的培訓和支援，如課堂管理、反思實踐、學生評估和家長與教師的融洽關係。在這個為期兩年的課程中，教師將學習六個核心模組，並要求參加區域或校群組織的各種會議。初任教師的導師通常是由學校中的高級教師 (Senior Teacher) 擔任，作為導師將獲得教育部的培訓計畫使他們具備導師的技能。

2.2.4 三個國家教師教育制度的共性與差異

綜上所述，英國、美國和新加坡的教師教育制度在體系構建、職能定位、人員構成與資質要求、指導方式與流程等方面既存在差異也存在共性。差異體現在：英國教育督導體系強調獨立性，通過公開競標委託專業組織執行任務，重視過程品質評估，引入“教育品質”獨立指標，並對督導人員的專業素養有嚴格要求；美國教育督導與行政部門合一，人員構成多元，強調督導資格認證與持續專業發展，區分全科督導與學科督導，督導流程注重與教師溝通、課堂觀察與回饋；新加坡推行教學導師制，依託完善的教師培訓體系，按學區與校群進行組織管理，設有不同類型的導師對教師進行分層次、針對性指導，強調在職培訓與持續專業發展。

其共性體現在：在體系化與規範化方面，無論是英國的 Ofsted、美國的教育督導，還是新加坡的教師培訓體系與導師制度，均展現出高度的體系化與規範化特徵。它們都有明確的組織架構、職責分工、工作流程和評價標準，確保教育督導或指導工作的有序進行；在專業化與資質要求方面，三個國家都對參與督導或指導工作的人員提出了較高的專業化要求。英國的督導人員需具備深

厚教育背景、豐富經驗和專業素養，美國的督導需持有督導資格證書、碩士學歷及相關課程學習經歷，新加坡的導師需通過選拔成為優秀教師或教育專家；在模式方面，三個國家都強調通過課堂觀察對教學過程進行深入考察與評價，並要超越單純的結果性評價，關注教育過程的品質與效果，關注課程內容學習與學生過程性發展；在教師教育者專業發展方面，三個國家均重視督導人員的持續專業發展，要求督導人員保持知識更新，完成一定課時的在職培訓。這些要求體現了對教育工作者終身學習與專業成長的支持，有助於保持教育體系的整體活力與創新力。

2.3 國內外教學領導力研究現狀

通過“知網學術”搜索我們可以看到，國內關於教學領導力的研究從 2010 年開始呈現出上升趨勢，到 2020 年達到了最高峰 90 篇（見圖 2-1）。研究主要集中在中等教育、教育理論與教育管理、高等教育等領域。國外關於教學領導力的研究則更為豐富，作為全球知名的 ProQuest 擁有全世界最大的文獻期刊和學位論文資料庫，2000-2020 期間，在 ProQuest 資料庫中搜索標題中包含“Instructional Leadership”，且為同行評審的文章共計 171 篇（見圖 2-2），該類文章在 2019 年達到頂峰 24 篇。

圖 2-1 2006-2020 年篇名包含“教學領導力”的文獻發文量趨勢統計

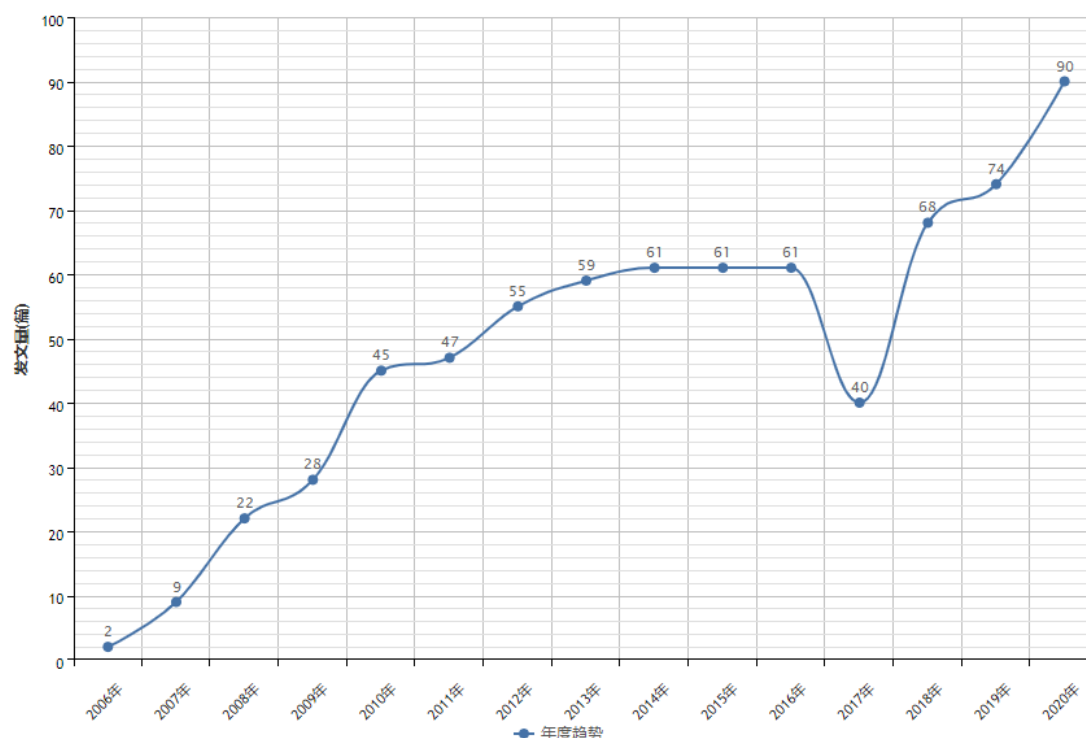
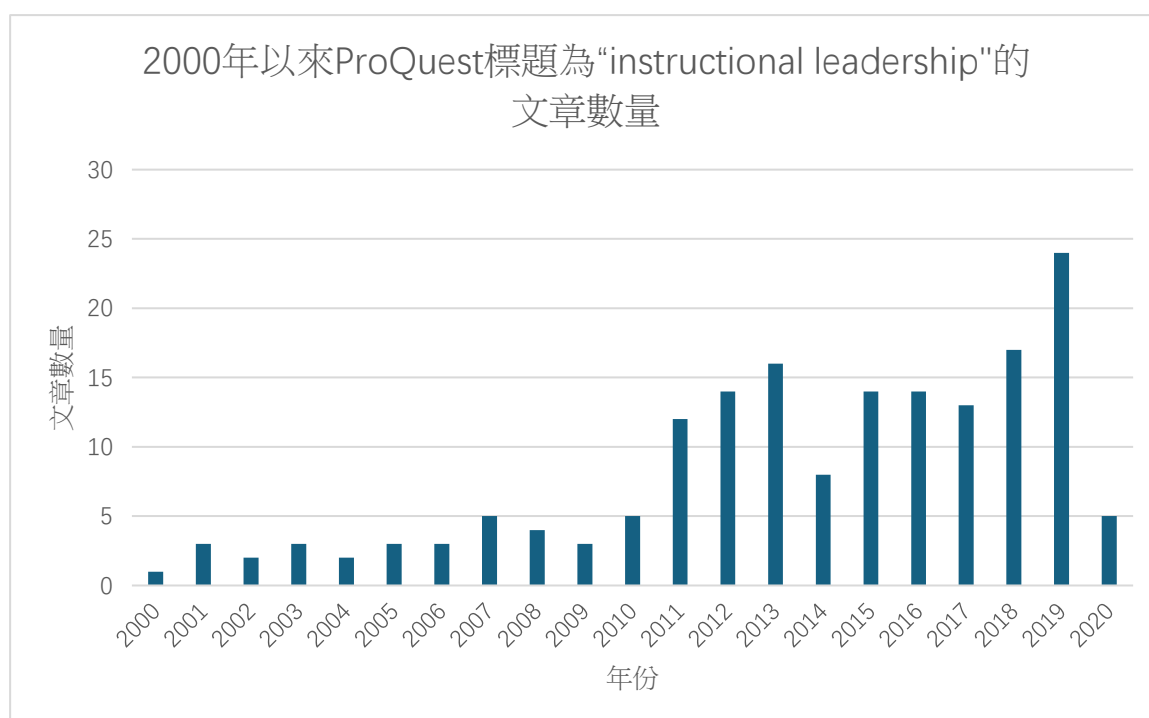


圖 2-2 2000 -2020 年 ProQuest 標題為“Instructional Leadership”的文章數量



通過閱讀這些文獻，我們發現：第一，教學領導力對學生的影響是間接的，但卻是非常重要的（Hallinger & Heck, 1996a, b; Robinson et al., 2008；Louis et al., 2009）。它主要是通過領導對教師的支持間接影響學生的成績。第二，教學領導力有助於提升學校的持續發展、教與學的品質，以及教師的專業發展（(Hallinger & Leithwood, 1996; Qian & Walker, 2013；Liu & Hallinger, 2018)）。

本研究的對象——音樂教研員，有著國家賦權的教育管理者的行政身份又有學術引領的教學研究者身份，又因為國家對教研員職位的要求是必須具有六年的一線教學經驗，因此，音樂教研員是從教師隊伍中走出的“教師領導”和政府賦權的“教學領導”的結合體。

2.3.1 領導與領導力

近四十年來，領導力在教育領域的研究不斷展開並成為教育變革重要的組成部分。在瞭解教學領導力之前，應先明確領導和領導力的定義。中文語境中的領導能對應英文中的三個單詞，當“領導”作為動詞理解時可譯作“lead”；當“領導”作為名詞並表示領導者時可譯為“leader”；作為名詞領導力時則用“leadership”來表示。

領導行為是與人類社會一起產生的。馬克思指出：“一切規模較大的直接社會勞動或共同勞動，都或多或少地需要指揮，以協調個人的活動，並執行生產總體的運動”（馬克思、恩格斯，1972，376頁）。通過梳理中外文獻發現，有大量不同的、多樣化的理論方法解釋領導過程的複雜性（Bass, 1990；Bryman, 1992; Day & Antonakis, 2012;）。 “而關於組織中的領導力的文章和書籍大概有

1400萬種”（Dubrin, 2013，頁2）。

對於“領導”一詞目前沒有統一的概念界定。Northhouse（2013）認為領導是個體影響一群個體實現共同目標的過程。他強調領導是一個過程，是發生在領導和追隨者之間的一種交互活動，它不是單方向發展的而是雙向的影響與被影響的過程。Burns（1978）認為“對人們實施領導的過程是具有特定動機和目的的人們，在與其他人的競爭和衝突中，調動各種制度的、政治的、心理的和其他的資源，去激發、吸引和滿足追隨者的動機”（頁11）。因此，他認為領導就是領導者促使追隨者為了特定的目標而行動，這些目標體現了領導者和追隨者共同的價值觀和動機——需求、渴望和期待。Bass（1990）認為領導是整個團隊的核心，從這個角度來看，領導者是團隊改變和行動的核心。Yukl（2010）認為領導是指“對他人施加影響，從而使他人理解需要完成的任務以及如何完成任務，並就此達成共識的過程，同時也是促使個人和集體努力實現共同目標的過程”（頁8）。Patterson（1993）將領導界定為通過影響別人達到組織目標的相互認可過程。張爽（2007）在考察了三百多個定義之後認為“領導是為實現組織目標，領導者影響所有追隨者及利益相關者的過程”（頁44）。

教學領導力的定義落腳在“領導力”上，而領導力包含了數百個略有不同的概念（Leithwood & Levin，2005），不同的學者關注的方向不同，如品質、行為、關係、職位等。值得注意的是，該領域仍舊處於一個不斷發展的過程中，其內涵和外延也在不斷的擴大。Hughes等（2013）認為領導力是由領導者的個人特質、領導情境和被領導者三方面因素共同決定的。此外還有許多學者對“領導力”進行了界定，如Kruse（2013）將領導力定義為是社會影響的過程，它最大化了他人的努力和取得的成績；領導是在特定情境下參與者之間相互作用的一種活動

(Harris, 2007; Spillane 等, 2004)；“領導力是一種能力，能夠激發組織成員的信心並贏得他們的支援，以實現組織目標”（Kim & Maubourgne, 1992, 頁123）。從上述學者對領導力的定義可以發現一個共同要素，即領導力由領導者和被領導者之間的關係組成。領導力不僅是在高層職位上的管理者才應具有的，組織中的任何一個層級都需要領導力。在一定程度上，那些不在正式領導職位上的人也可以發揮領導作用。有研究表明，領導力不是你對員工做什麼，而是你與他們一起做事，并且團隊成員關係良好，是大型組織獲得成功的三大關鍵因素之一。

2.3.2 教學領導力

教育領導力的理論大都來源於“領導學”領域的理論，是領導理論在教育領域的應用（Bush, 2003），如教師領導力、校長領導力、教學領導力、學術領導力、職業教育領導力、課程領導力、學習領導力等。在這些不同的領導力中，學界對它們的概念還未達成共識，仍然停留在一個“百花齊放、百家爭鳴”的狀態，故有很多領導力存在交叉現象。“在教學領導力的定義上，能力、關係以及影響力三個角度都不乏支持者”（趙茜，2018，頁4）。

教學領導力的研究起源於20世紀80年代的美國，進入21世紀各國逐漸重視教育問責機制，因此，對教學領導力的關注已經成為國際教育發展的需求。其內涵和表述也比上世紀80年代更為寬泛、豐富，研究主體也由原來的以校長為主拓展到一切與教學相關的人員。

Bossert 和同事們 (1982) 開始定義這個結構時，他們稱之為教學管理（instructional management）。他們選擇了教學管理這個詞語，因為他們認為，

校長這個角色的核心管理職能與課程和教學的協調和控制有關。隨著時間的推移，教學領導力（instructional leadership）成為學者和實踐者們更常用的術語。這兩個術語之間的區別在於領導者取得的權力來源。教學領導力之所以成為首選的術語，是因為人們認識到，從這一參考框架運作的校長更多地依賴於專業知識和影響力，而不是正式的職位權力，以實現對員工動機和行為以及學生學習的可持續影響（Blasé, 1987; Hallinger, 2003）。

Leithwood（1994）認為教學領導力是影響課程、教學、教師發展和管理的行為。與Leithwood相似，Daresh and Ching-Jen (1985) 認為教學領導力是直接或間接影響教和學的行為。Murphy（1988）認為教學領導力是教學領導者的職責和行為的重要組成部分。Robinson（2010）將教學領導定義為對教與學進行規劃、評價、協調和改進的一系列領導實踐。教學領導是指那些涉及教學計畫、評估、協調和改進的領導實踐（Goldring等人，2009）。Hallinger和Murphy（1985）將教學領導力定義為領導與管理教學工作，促進教師的教以及學生的學的能力。我國學者趙德成（2013）認為教學領導力是明確教學願景和目標，並動員、組織、協調有關人員圍繞這一目標奮鬥的能力。我國臺灣學者魯先華（1994）認為教學領導力是領導者協助教師改進教學，提升學生學習效果，完成教育目標的過程。

通過不同學者對教學領導力的定義，可以發現有的學者將領導力定義為一種“過程”、有的將其定義為“能力”、有的將其定義為“行為”。我們知道在物理學中“力”是兩物體之間相互作用產生的，“力”在現代漢語詞典中被定義為“物體之間的相互作用，是使物體獲得加速度和發生形變的外因”（現代漢語詞典，頁796）。因此筆者更傾向於將領導力界定為一種“能力”和“過程”，將這一概念選

移到本研究中可得出，領導力是領導者為了達成組織目標，領導者影響被領導者的能力，以及領導者與被領導者之間相互作用的過程。而教學領導力是指按照教學願景和目標，領導、管理教學工作，並通過組織、評估、協調、激勵等方式促進教和學的能力。

2.3.3 關於教學領導力的模型

國際上較為著名的教學領導力的模型有Hallinger和Murphy (1985, 1995) “教學領導力”模型。在國內此類研究剛剛起步，還處於探索階段。其中北京師範大學的褚宏啟、劉景（2010）的“校長教學領導力七因素”模型；Walker 和錢海燕（2020）的“中國教學領導力”模型；趙茜（2018）的“校長教學領導力”模型等均探討了在中國情境下教學領導力的構成要素，詳見表（表2-2）：

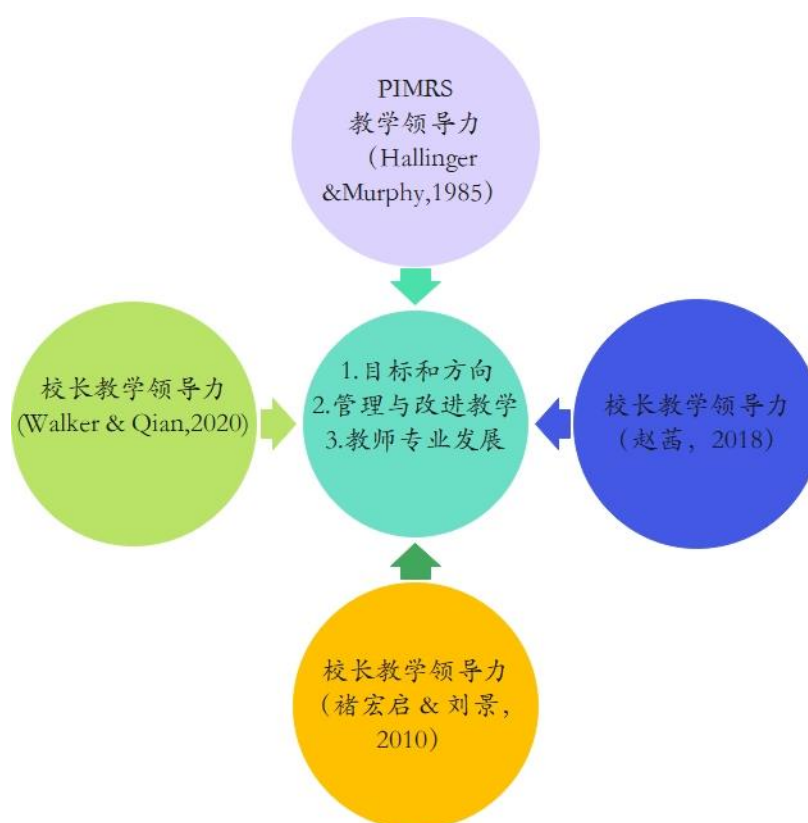
表 2-2 有關教學領導力的模型

專家	教學領導概念	維 度
Hallinger & Murphy (1985,1995)	校長領導並管理學校的教學，促進教師的教與學生的學的能力。	1. 確定學校願景：明確目標、交流目標 2. 管理教學：督導與評價教學、協調課程與教學、監督學生學習成績 3. 創設積極學校風氣：保證教學時間、激勵教師、激勵學生學習、促進教師專業發展、較高的見面率
褚宏啟、劉景（2010）	校長教學領導力七因素模型	1.明確的教學目標；2.合理的教學內容；3.恰當的教學方法；4.優質的教師發展；5.健全的家校與社區聯繫；6.充沛的教學支持；7.科學的教學和發展評價與回饋
Allan Walker & Qian	中國校長教學領導力模型	1.明確目標和方向；2.管理改善教與學；3.培養積極協作的教師文化；4.發展並改進學校課程；5.促進專業發展提高教師能力；6.促進與外部相關者的聯繫

(2020)		
趙茜 (2018)	校長教學領導力模型	四個維度：1.理念與目標領導；2.促進教師成長；3.教學指導與管理；4.教學環境創設

通過上述四個關於教學領導力的研究可以看到，他們之間有共同之處也有不同之處，無論是針對西方教育背景還是中國教育背景其共同特徵可以歸納為 1) 確定目標和方向；2) 管理與改進教學；3) 促進教師專業發展（見圖2-3）。

圖2-3 四個關於教學領導力研究中析出的共同因素



2.3.4 教學領導力模型——PIMRS

2.3.4.1 PIMRS 量表

關於教學領導力，在本研究中將借鑒 Hallinger 和 Murphy (1985) 的教學領導力模型——PIMRS，因為它是實證研究中被使用最頻繁的模型，並且 Leithwood

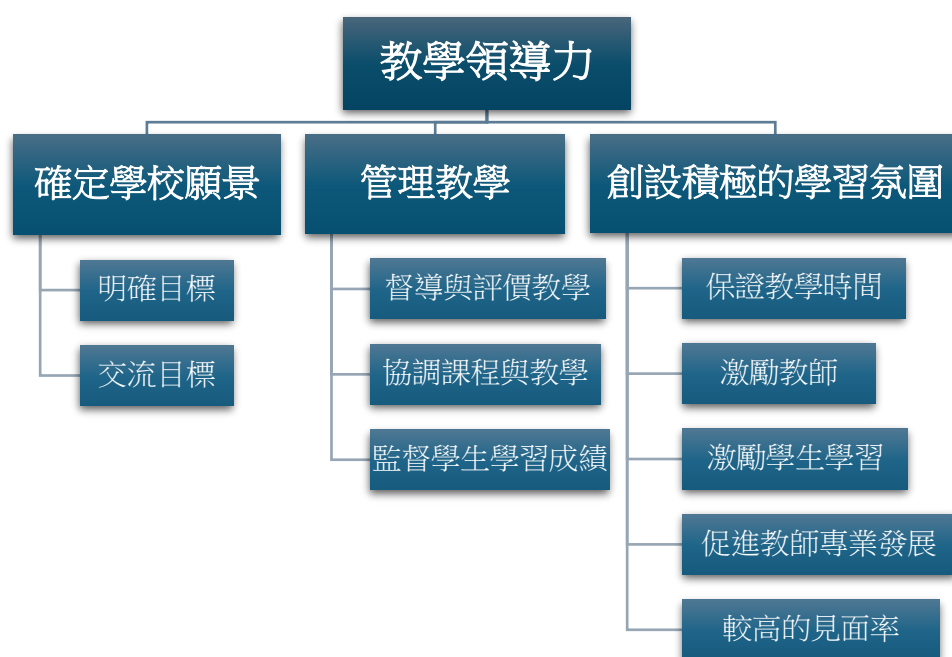
和 Duke (1999) 認為這個框架是所有模型中測試最充分的。該模式對校長的教學領導提出了三個維度十項職能的劃分：確定學校的願景，管理教學，創設積極的學習氛圍（Hallinger & Murphy, 1985）。

確定學校願景。這一維度由明確目標和交流目標兩部分組成。這些職能涉及校長在與教職員工合作中所扮演的角色，以確保學校在以學生學業進步為中心的前提下，有明確的使命，並將其廣泛地傳達給員工。

管理教學。這包含了三個領導職能，即監督與評價教學、協調課程與教學、監督學生學習成績。很明顯，這一維度是管理的核心部分。這一框架假設校長是協調和掌控教學的主要領導責任人。

創設積極的學習氛圍。這個維度的範圍和意圖比第二個維度更廣，它力圖傳達給人們這樣一個理念，即成功的學校通過發展高標準和期望、激勵和培養持續學習的文化氛圍來創造一個學術機構。

圖 2-4 Hallinger & Murphy 的教學領導力模型



2.3.4.2 PIMRS 量表與本研究的關聯

PIMRS量表的開發背景與中國的環境不同，PIMRS是否能成為本研究參考的依據需要進一步考證。為此，本研究將PIMRS的三個維度十項職能與中國教育部頒佈的教育部《關於加強和改進新時代教研工作的意見》（2019），以及各省教研部門頒佈的工作職能分別進行了對比。

與教育部《關於加強和改進新時代教研工作的意見》的對比。教育部文件對教研員的工作任務描述如下：“服務學校教育教學，引領課程教學改革，提高教育教學品質；服務教師專業成長，指導教師改進教學方式，提高教書育人能力；服務學生全面發展，深入研究學生學習和成長規律，提高學生綜合素質；服務教育管理決策，加強基礎教育理論、政策和實踐研究，提高教育決策的科學化水準（教育部，2019）”。從該段文字中可以看出，教研工作主要包括四分部內容，他們分別是：服務教育教學、服務教師成長、服務學生發展、服務教育決策。為了更為清晰的描述其與教學領導力之間的關係，將此段文字按標點分為 12 個短句，並與 PIMRS 量表進行逐句對比，除兩項管理職能外，其餘均可找到與 PIMRS 對應的條目。這也說明，中國教研工作對教學領導力的重視，教研工作不僅要促進教師專業發展，提高學生學習成績，同時也要承擔教學的管理者和政策的實施者的角色。

表 2-3 《教育部關於加強和改進新時代教研工作的意見》與 PIMRS 的對比

教育部文件	PIMRS
服務學校教育教學	Managing the instructional program

引領課程教學改革	Frames the school' s goals
提高教育教學品質	Coordinates the curriculum Supervises and evaluates instruction
服務教師專業成長	Provides incentives for teachers Promote professional development
指導教師改進教學方式	Supervises and evaluates instruction
提高教書育人能力	
服務學生全面發展	Monitors student progress
研究學生學習和成長規律	Provide incentives for learning
提高學生綜合素質	Monitors student progress
服務教育管理決策	Protects instructional time
加強基礎教育理論、政策和實踐研究	×
提高教育決策科學化水準	×

與各省教研機構工作職責的對比。通過上述對各省教研機構職能的資料分析，我們看到教研員的工作可大致劃分為八個維度，18 項職能。去除內容指向性不明的“其他工作”，以及由專人負責的“辦刊”這兩項職能，剩餘六個維度、16 項職能。這與 PIMRS 量表有很多相似之處（見表 2-4），如制定學科規劃、課程教學指導與研究、促進教師專業發展、提高學生學業成績等。

表 2-4 15 個省份教研機構職能與 PIMRS 的對比

教研機構職能	PIMRS
1. 制定學科規劃	Framing the school' s mission
2. 課程教學指導與研究	Coordinates the curriculum Supervises and evaluates instruction
3. 促進教師專業發展	Provides incentives for teachers Promoting Professional Development
4. 提高學生素養及學業成績	Monitors student progress Provide incentives for learning
5. 教育管理及決策	Protecting Instructional Time
6. 編寫教材教輔	×

2.3.4.3 教研員與校長的區別

Hallinger 和 Murphy (1985) 將校長教學領導力定義為：領導與管理教學工作，促進教師的教以及學生的學的能力。從中可以發現教研員與校長均致力於教學品質與學生學習效果的提升，但在學科專精程度、職責範圍以及教師專業發展路徑等方面存在顯著差異。教研員是學科教學的專業引領者，他們無需管理學校日常運營。而校長是學校全面工作的行政領導者，包括教學、科研、行政、對外關係等等；教研員是跨校（cross-school）教學領導，需協調、組織區域內同學科的專業發展活動，工作重點在於深入學科教學一線，提升教師教學能力。而校長是一所學校內部的領導，工作重點在於統籌全域，營造積極的校園文化氛圍，提升學校的教育教學品質；校長的影響層面覆蓋學校、師生、家長、社會。教研員的影響層面主要聚焦於具體學科的教師群體、學生。

2.4 小結

通過上述文獻的梳理，我們知道中國現行的教研體系是國家——省——市——區/縣——學校五級管理制度。需要指出的是學校教研組與以上三級（省、市、區/縣）在組織結構和性質上有本質的差異，學校教研組不是教研機構，沒有專職人員。按照國家規定，省、市、區/縣級教研機構中應配備各學科的教研員負責學科發展。因此，教研員是某一特定區域內專業學科發展的負責人，是由教育行政部門任命的正式領導。只有教師品質的不斷提高，才有可能促進學生學業水準的提高。因此，在中國教育背景下，教研員是教師之師、是教育持

續發展的重要推手，對學生學習成績的提高起到間接推動作用。

2001 年中國開啟了新一輪的基礎教育改革，這一輪改革的影響之大、範圍之廣、歷時之長、意義之重，是歷史上所沒有的（謝翌、馬雲鵬、張治平，2013）。2001 年頒佈的《義務教育音樂課程標準（實驗稿）》是自 1949 年建國以來教育部頒佈的第 15 個關於音樂課程的綱領性文件。2001 版《音樂課程標準》（實驗稿）明確提出了“以審美為核心”的基本理念，並強調該理念“應貫穿於音樂教學的全過程，在潛移默化中培育學生美好的情操、健全的人格”（《音樂課程標準》，2001，頁 3）。此後，2011 年頒佈的《義務教育音樂課程標準（2011 年版）》、2017 年頒佈的《普通高中音樂課程標準（2017 年版）》，以及《義務教育藝術課程標準（2022 年版）》均強調了以“審美為核心”的教育理念。

在競爭日趨激烈的當下，世界各國都將學生學習成績的提高視為教育發展的重要目標，並已意識到教學領導力對學生學習成果的正向影響。從上世紀 80 年代興起至今，雖然對教學領導力並沒有統一的概念界定，但其重要性不言而喻。在本研究中，教學領導力被界定為按照教學願景和目標，領導並管理教學工作，以達至促進教和學的能力。包括中國在內的許多國家都採用導師制來促進教師的專業發展，在不同的社會文化背景下，導師制的概念沒有太大的分別，它通常指有經驗的教師指導、幫助經驗欠缺的教師的制度。但是不同國家的導師制度卻有很大的區別，這些國家與中國最大的不同之處在於，中國的教研員是專職制。此外，新加坡的教師專業發展更多的以大學為主，校群和學校為輔。而中國的教師在職培訓則以教研機構為主。

關於教學領導力的研究，國際上被認為測試最充分、使用最為頻繁的是 Hallinger 和 Murphy 的 PIMRS 模型 (1985, 1995)。該模型將教學領導力劃分為

三個維度十項職能，即確定學校願景、管理教學、創設積極地學習氛圍。通過四個關於教學領導力研究模型的對比，我們發現無論是在國外還是國內的研究中，有三個要素是共同的即：領導者對目標和方向的設定、管理與改進教學、促進教師專業發展。由於教研員的工作職能與校長有很多相似之處，如他們均以提升教學品質，促進學生學業成績為己任；他們均需領導教師從事教學活動並能促進教師的專業發展；他們均有評價、監督教學品質的責任等。為了進一步證實本研究是否適用於 PIMRS 模型，本人將 PIMRS 中涉及到的十項職能與《教育部關於加強和改進新時代教研工作的意見》以及 15 個省級教研機構網站的對教研室職能描述的資料進行了對比。對比後發現該模型中的大部分維度均適用於教研員。

中國關於教學領導力的研究才剛剛起步，而相關的實證研究則是少之又少（Qian et al., 2017）。國內關於教學領導力的研究更多屬於理論闡述型研究，缺少中國情境下教學領導力應用的資料支撐，且主要研究對象大都為學校校長。而教研員作為連接教育政策、教學研究與實踐的重要橋樑，其在教學領導力方面的角色和作用亟待系統研究。這種研究空白不僅限制了對教研員專業價值的全面認識，也阻礙了對音樂教育領域教學領導力的理解與實踐。音樂教研員的教學領導力直接關係到音樂課程發展、教師專業成長、教學方法創新與評價機制完善等多個核心環節，研究其教學領導力有助於找準提升音樂教育品質的關鍵路徑。實證研究能夠揭示音樂教研員教學領導力對教師專業發展、學生學習成效的具體影響機制，為教育行政部門制定教研員培訓政策、學校優化教研工作流程、提升教研活動效能提供實證依據和實踐指南。同時，研究成果可為音樂教育改革政策的制定與調整提供精準的資料支援和科學建議。構建符合中國

國情和音樂教育特色的教學領導力理論框架，彌補現有理論闡述型研究缺乏實證資料支援的不足。

第三章

研究方法

3.1 研究目的與研究問題

本研究通過瞭解音樂教研員的教學研究現狀，以及他們實施教學領導力的方式，探究在中國教育情境下音樂教研員教學領導力的內涵，並依據 PIMRS 量表設計一個適合音樂教研員教學領導力的評價量表，以探求不同維度的結構層次，瞭解音樂教師及教研員對“音樂教研員教學領導力”的評價。本研究將探索音樂教研員作為關鍵他人和音樂學科的重要領導者，其教學領導力對教師的作用機制。同時也為教育政策制定者提供參考依據，從而更好的促進音樂教研員教學領導能力的提升。

研究問題包括：

- 1.音樂教研員教學領導力的內涵是什麼？
- 2.音樂教研員如何行使教學領導力？
- 3.音樂教研員和音樂教師如何評價教研員的教學領導力？

3.2 研究設計

本研究採用混合研究法（mixed-method, Creswell & Plano-Clark, 2018)的探索性順序設計(exploratory sequential design)。選擇這種研究設計的主要原因是之前沒有針對音樂教研員的類似研究，因此需要先通過質性研究進行深度探索，以揭示教研員教學領導力的變量、因素、關係，為後續研究打下理論基礎。基於質性研究提煉出的關鍵變量，修訂適用於教研員教學領導力的量表。這種質性

與量化的結合增強了研究結果的解釋力，為教研員教學領導力提供有力依據。

研究分為兩個階段，第一階段為個案研究，第二階段為問卷調查。分別邀請五位音樂教研員以及六位音樂教師作為第一階段的研究對象。第一階段主要針對問題一和二展開。本階段的研究分為兩個步驟進行，第一步的研究對象為音樂教研員。採用非參與式觀察法 (non-participant observation) 觀察這五位教研員的日常工作過程，並採用半結構式訪談法進行訪談。第二步針對音樂教師進行半結構式訪談，選擇音樂教師作為研究對象的目的是可以避免音樂教研員自我報告式 (self-reported) 的訪談。最後，從訪談和觀察的結果中歸納出教研員的教學領導力維度、教研員執行教學領導力策略及方式等問題。第二階段將根據第一階段的研究結果設計“音樂教研員教學領導力”問卷，並針對音樂教研員和音樂教師進行測量以解答問題三。

3.3 第一階段：個案研究

第一階段將採用觀察和訪談兩種研究方法。研究目的是瞭解音樂教研員的職能、角色、教學領導策略、方式等。本階段將為後續研究歸納出教研員教學領導力的主要維度，以瞭解受訪者的所思所想，從音樂教研員和音樂教師兩個角度深入理解在中國情境下音樂教研員教學領導力的內涵有助於確保後續量表內容的效度和信度。觀察及訪談的內容將參考教育部文件、各省教科院網站對職能的描述，以及 PIMRS 量表 (Hallinger & Murphy, 1985)。

3.3.1 抽樣對象與抽樣方式

本研究抽樣的目標群體是音樂教研員和中小學音樂教師。中國目前有 32 個

省/自治區/直轄市，以及兩個特別行政區。鑒於目標群體總量巨大，因此本研究的抽樣方式採用了分層抽樣（stratified sampling）基礎上的方便抽樣（convenience sampling）方法。分層隨機抽樣是保證樣本能夠代表總體中具有特定特徵的個體的程式。方便抽樣也稱“便利抽樣”是指研究人員容易獲取的人群樣本（Saumure & Given, 2008）；或者說不是基於系統抽樣策略的樣本，而是基於表示願意參與研究的樣本（Gall et al., 2016）。選擇該策略的原因主要是因為對於博士論文來講它既能提升樣本的代表性，又能更為省時，保證樣本擁有較高的總體效度（population validity）。

3.3.1.1 音樂教研員樣本

五位音樂教研員樣本為分別來自四個不同的省份。級別包括了區級、市級、省級三級教研員。職責範圍涵蓋了小學、初中、高中學段。在五位音樂教研員中，有一位男性，其餘均為女性。

教研員 R-01 是區級教研員，她負責從小學至高中全學段的音樂教研活動工作。在作教研員工作前曾擔任過中學音樂教師。

教研員 R-02 是市級教研員，他是本次研究中唯一的一位男性。曾擔任中學教師，後升任區級教研員，直至目前的市級教研員。

教研員 R-03 在所有被觀察教研員中是最年輕的一位，是一位新手教研員，曾在中學任教八年，目前擔任省級教研員。

教研員 R-04 曾在小學任教多年，目前是區級中學音樂教研員。

教研員 R-05 曾在小學任教，後擔任省級教研員，負責全部三個學段的音樂教研活動。

表 3-1 音樂教研員基本情況表

代碼	性別	是否擔任過一線教師	單位名稱	負責學段
R-01	女	是	基礎教研中心	小學、初中、高中
R-02	男	是	教育科學研究所	初中、高中
R-03	女	是	教育科學研究院	初中、高學
R-04	女	是	教師進修學校	初中
R-05	女	是	教育科學研究院	小學、初中、高中

3.3.1.2 音樂教師樣本

音樂教師樣本為六位，來自五個不同的省份，覆蓋了首都地區、西南地區、東北地區、中部地區。均為女性。

T-001 是一位有著 21 年教齡的北京高中音樂教師。北京作為首都其音樂教育的發展情況是具有代表性的。T-001 所在的學校是區重點校，她教授該校高中全部 14 個班級的音樂課。

T-002 是省級重點學校的初中音樂教師。本科畢業後來到該校任教，除教授音樂課外，還負責學校的民樂團，曾代表學校多次參與省級教學展示，並取得優異成績，是一名較為優秀的音樂教師。

T-003 是從縣級學校調入市級學校的一名教師。選擇她作為訪談對象主要是由於她的工作經歷——在縣裡時有專門的音樂教研員，到市里後卻沒有教研員。這樣一種工作環境的反差，使她對教研員的角色以及教學領導力的認識更為深刻。

T-004 是北京市的一名中學音樂教師，每週 17 節音樂課，額外還有三個小

時的合唱團排練。對她訪談中的最深印象是她是一名具有較強批判性思維的教師。對教研員提出的建議並不會全盤接受。

T-005 是一位由城市調入農村的音樂教師。在城市工作期間，其所在區域是有音樂教研員的。但為了擁有正式的教師編制她放棄了城市優越的條件，來到了條件艱苦的農村。由於地處偏遠，整個鎮就只有她一位音樂教師，她從未見過音樂教研員，也從未參加過音樂教研活動。在農村師資匱乏的情況下，目前她主要教授小學一年級的語文和數學。

T-006 是一位縣裡的音樂老師，其所在地區的音樂教研活動很少，平均每學期一次。由於其所在學校學生較多，因此共有 12 位音樂教師，T-006 更多的是參加學校音樂教研組的教研活動。

表 3-2 被訪音樂教師基本情況表

教師代碼	性別	任教年級	區域	教齡
T-001	女	高中	城市	21 年
T-002	女	初中	城市	21 年
T-003	女	初中-高中	農村-城市	14 年
T-004	女	初中	城市	10 年
T-005	女	小學	城市-農村	5 年
T-006	女	小學	農村	19 年

3.3.2 研究工具

3.3.2.1 觀察

由於人們所做的和所說的可能並不一致，因此觀察可以讓研究者在鮮活、

真實的情境下記錄所發生的事實，這是觀察特有的優勢，也是本研究採用觀察法的原因。本階段的觀察將採用非參與型觀察法 (non-participant observation)，非參與型觀察也就是置於被觀察的環境之外，作為旁觀者記錄事情發展的動態 (Creswell, 2012)。

觀察採用頻數計算記錄 (frequency-count recording)。頻數計算記錄是“目標行為一發生，觀察者就做記錄” (Gall, 2002, 頁 278)。對五位音樂教研員的實地觀察均選擇了由其組織的教研活動，即音樂教研員與音樂教師共同參與的教研情境。觀察表格主要根據 Hallinger & Murphy (1985, 1995)教學領導力的三個維度設計，即目標願景、管理教學、創設積極的學習氛圍，此外還參考了 Finders 的互動分析系統，該系統主要為觀察教室中教師與學生的教學互動行為而設計，參考的原因是在教研情境中，音樂教研員以講授和指導為主，扮演的是教師角色，音樂教師則以學生的身份出現。根據該互動分析系統，研究者每三秒記錄一次教研員與教師之間的言語及行為。

根據下表中對觀察內容的界定，研究者對被觀察的五位教研員的言語、行為進行了每持續 3 秒計一次的頻次統計。通過這種高密度的頻次統計，不易遺漏重要的教學領導行為，有助於研究者對教研員進行深度分析。

表 3-3 音樂教研員行為觀察記錄表

觀察對象	序號	言語及行為	定義
音樂教研員	1	目標願景	明確音樂課程、音樂教學發展的理念、目標及方向
	2	提供教學建議	對教學中涉及到的各個環節進行提示、
	3	示範（範唱/範奏）	分析、解釋、指導、示範
	4	鼓勵教師	對教師回答、提問、展示等行為進行及

時的表揚及鼓勵			
5	回答教師提問	對教師提出的問題進行解答	
6	指出教學問題	對教學提出具體的評價、改進建議	
7	提問	教研員提出問題	
8	自我反思	對音樂教學現象及自身進行思考	
9	分享教學經驗	分享自己或他人的教學經驗	
10	檢測學生學習	對學生的學習水準進行監控	
11	命令或指示	從行政角度對教師提出命令或指示並使其服從	
12	讓教師示範或展示	讓教師現場演唱/演奏或上課	
13	教材梳理	針對音樂教材內容進行分析與使用提示	
14	課標講解	對課標進行解讀	
15	集體備課	集體研討相同內容的教學方式	
16	執行上級政策	對上級行政部門的相關政策進行傳達及	
17	傳達上級文件/精神	實施	
18	資源分享或提供	為音樂教學活動提供相關文字、資料等物質資源	
19	提示教師反思	提醒教師對教學進行反思	
20	糾正教師錯誤	批評教師的教學行為	
21	教學管理	對開課情況進行監督的相關措施	
22	教研活動保障	為保證教研活動順利開展的相關制度	
音樂教師	23	提問	教師提出問題
	24	教師間討論	參與教研的音樂教師針對某些問題展開討論
	25	回答問題	回答教研員的問題
	26	講課或示範	教師現場上課或演唱/演奏

3.3.2.2 訪談

本研究的訪談對象為音樂教研員 R-01 和 R-02，以及六位音樂教師。被訪者

的訪談時間大約在 50-70 分鐘。訪談以“教學領導力”為線索，引導被訪者針對工作中的教學領導行為進行描述，同時也鼓勵他們提出自己的想法，並根據訪談的具體情況對訪談順序和內容進行調整。訪談採用半結構式（semi-structured interview）、個人訪談。相比結構式（structured interview）和非結構式（non-structured interview）訪談，半結構式訪談更適於本研究的研究問題。“半結構式訪談包含提出一系列結構式問題，然後使用更深層次的啟發式問題以得到額外的資訊”（Gall & Gall & Borg, 2010）。給被訪者留下了更多可以解釋和拓展的餘地。

根據 Qian 等人（2017）的研究經驗，受訪者會對“教學領導力”的概念感到模糊，因此訪談將“教學領導力”替換為“針對教與學的領導力”和“提升教學的領導力”。訪談採集了被訪者的年齡、性別、學歷、工齡等基本資訊。整個訪談提綱由四個方面構成：1）音樂教研員的工作職能及角色；2）音樂教研員的教學改進策略；3）音樂教研員的教學研究狀況；4）工作中遇到的問題。該訪談工具是在 PIMRS 問卷維度的基礎上，結合音樂教研員的工作特點設計的，教研員版訪談提綱和具體問題見下：

■ 基本資訊

- 您的學歷？
- 您是否有一線教學經歷？是少年？
- 您在教研員的崗位上多久了？

■ 音樂教研員的工作職能及角色

- 請您描述一下作為音樂教研員需要負責哪些工作？
- 您工作最關注什麼方面？您認為音樂教研員在工作當中大部分時間應該

放在哪個方面？

- 請您用幾個關鍵字語概括一下音樂教研員的工作。
- 請您對音樂教研員的角色進行描述。
- 音樂教研員是教學領導嗎？
- 什麼樣的音樂教研員是好的教研員？
- 您的上級是如何對您進行考核的？
- 您是如何對音樂教師進行管理的？

■ 音樂教研員的教學改進策略

- 您管轄範圍內有多少名音樂教師？
- 您通常組織哪類教研活動？
- 您認為您的工作對課堂教學有影響嗎？這些影響體現在哪些方面？
- 您通常會使用什麼方法促進課堂教學？
- 您認為哪些方法對教學品質提升最有效？
- 您認為教研員與教師在教學與管理中是一種什麼樣的關係？

■ 音樂教研員的教學研究狀況

- 您認為開展教學研究是否對中小學的教學有促進作用
- 是如何進行教學研究的？請舉例說明。
- 開展科研是否會增加教研工作的負擔？
- 您是否參與或主持課題研究？成功或失敗的原因是什麼？
- 您是否接受過科研培訓？
- 作為教研員您是通過什麼方式來滿足自身發展需求的？
- 您認為對您自身發展有效的方式有哪些？您希望接受培訓的內容和方式

是什麼？

■ 工作中遇到的問題

- 您在工作中遇到的最大的困難是什麼？您認為是什麼原因造成的？
- 影響您執行教學領導力的因素有哪些？

3.3.3 個案研究的信度和效度

本研究的信度和效度上採用了參與者核驗（member checking）、重疊法（overlapping methods）、外界審核機制（external audit trail）、評定者間一致化（interrater agreement）、三角驗證（triangulation）的方式。為了確保研究的準確性和完整性，讓所有研究參與者審讀文字記錄，這些程式能夠提高研究發現的真實性（Maldonado & Buenavista, 2005）。重疊法,是指“研究者使用兩種以上方法，使一種較弱的方法為較強的方法進行補償。如訪談法可用來補償觀察法的不足”（王文科 與 王智宏，2014，頁 390）。本研究正是在對五位音樂教研員觀察的基礎上對其中兩位進行了訪談，以鞏固其內在信度。外界審核機制是由研究者邀請了參與者以外的相關專家和同儕來檢查資料搜集、分析和詮釋的過程。三角驗證是使用不同的資料收集方法、資料來源、分析人士以及理論檢驗他們的研究發現（Gall & Gall, 2010）。本研究採用資料來源和理論檢驗三角測量方法。此外，質性資料與量化資料間的相互印證，也增加了研究結果的信度

最後，本研究還使用了評定者間一致化的方式。研究者邀請了一位畢業於倫敦大學學院（University College London）音樂教育專業碩士畢業生對文本標定一致性進行檢查。她共接受了四次培訓，每次約 30 分鐘。此後，由她對 R-02 號參與者的逐字稿進行獨立標定。標定完成後與研究者本人標定的結果進行

Kappa 一致性計算，Kappa 係數為 0.85，表明具有很好的一致性。

3.3.4 資料分析方法

步驟一：資料整理與核實。研究者首先對所有的採訪音頻資訊進行轉譯，生成可用於資訊檢索和資料分析的文字。為確保準確性，這些文件在獲得被訪者審閱並簽名確認後方納入研究資料。具體而言，針對五位音樂教研員的觀察時間總計 678 分鐘，對教研員 R-01 和 R-02 的訪談總計 139 分鐘，對六位音樂教師的訪談總計 391 分鐘。

步驟二：分段及編碼。所有經核對的文本資料被錄入 MaxQDA 軟體，通過分析原始文本內容，抽取最能說明教研員教學領導力的關鍵字進行編碼（coding）。“編碼是對資料進行編組和歸納的過程”（Wiersma & Jurs, 2010, 頁 241），它是在研究過程中編譯的描述性或推理資訊指定具有意義的標記或標籤。（Miles & Huberman, 1994, 頁 56）。這一階段旨在提煉出能夠揭示現象的代碼。

步驟三：主題提煉。第三步是將編碼彙聚成主題。主題的確認是將所有的編碼列出、分組，並刪除重疊及冗餘的部分，然後將相似的編碼歸類在一起，歸類後是不重疊的、不同類別的資訊（Creswell, 2018）。通過對文本的分析，本研究共提煉出主題 22 個。

步驟四：維度構建。主題進一步聚合，便可生成核心維度（Creswell, 2018）即將高度相關的主題合併為若干核心維度，這些維度不僅是對教研員教學領導力多維特徵的高度概括，更為後續問卷設計提供了主要參考依據。

3.4 第二階段：問卷調查

本研究的量化部分採用問卷調查法，以調查音樂教研員自身以及音樂教師對教學領導力的評價。目前，在國內外還沒有專門的“教研員教學領導力”量表，現有的“教學領導力”量表大都以評價校長為主。但通過文獻綜述我們知道，校長與教研員有很多不同之處，教研員特有的屬性不完全適用於現有的校長教學領導力量表。因此本研究將在第一階段研究結果的基礎上，再依據 PIMRS 量表，以及 PIMRS（中國版）量表，設計出“音樂教研員教學領導力量表”。通過分析第一階段訪談和觀察的資料，我們可以瞭解到音樂教研員的教學領導行為及工作職能。第二階段的主要工作是：1）研製測量工具；2）進行預測試；3）分析預測試資料的信度和效度；4）對量表進行修訂；5）正式測量；6）對資料進行分析。

3.4.1 抽樣對象

由於本研究未能支持開展全國各個省份的調查，因此在抽樣中將以地理區域和經濟水準為原則進行分層抽樣 (stratified sampling)。分層抽樣可以保證研究的總體在樣本中有足夠的代表 (Cohen, et al., 2015)。研究者從中國選取經濟發達和經濟欠發達的部分城市開展研究，在每個樣本城市中再進行分層抽樣，即選取城市教師和農村教師參與調研。抽樣對象為音樂教研員和中小學音樂教師。目標樣本容量為音樂教師 2000 人，音樂教研員 100 人。

3.4.2 測量工具研製的步驟

通過文獻劃定教研員的工作職能。為了探求教研員的教學領導力，首先應

該明確教研員的工作職能與範疇，並從中劃分出屬於教學領導行為的部分。研究採用內容分析法（content analysis）以明確其內容。內容分析“是對文本進行總結和報告的過程，即抽取文字資料和資訊的核心內容的過程”(Cohen et al., 2011)。“其目的在於通過不同的方法化簡材料”（Flick, 1998, 頁 192），在分析的過程中，“文本中大量的詞語會被歸為少數的幾個類屬”（Weber, 1990, 頁 15）。

內容分析抽取的樣本是教育部頒佈的政策性文件——《教育部關於加強和改進新時代基礎教育教研工作的意見》（教育部，2019），以及 15 個省份“教育科學研究院”網站列出的教研工作職能。上述兩個文件均為國家政府部門的正式資料，具有較強的準確性和可靠性。

整合第一階段研究結果。參考第一階段對音樂教研員與教師的實地觀察與訪談結果，確認教學領導力的核心維度及其具體表現形式。分析教研員在實際工作中如何發揮教學領導作用，以豐富和完善測量工具的構想。

借鑒 PIMRS 量表。PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) 量表（Hellinger & Murphy, 1985, 1990）是關於教學領導力實證研究中使用範圍最廣的量表。通過“文獻綜述”部分對 PIMRS 的描述，我們知道該量表共有三個維度、10 項教學領導職能，50 道題目組成。有大量的相關研究支持了 PIMRS 原始研究驗證的結論，這就意味著該量表對教學領導力提供了可靠的資料（Fulton, 2009; Harris, 2002）。它是一個有較高信度的量表，克隆巴赫（Cronbach's alpha）係數超過 .80，且有大量的研究驗證了該量表的表面效度（face validity）、內容效度（content validity）以及區分效度（discriminant validity）。因此，借鑒該量表中的部分內容，並根據教研員的工作特性對量表的

情境及語言表述進行改編，以符合教研員的工作場景。

借鑒 PIMRS 量表（中文版）。鑒於該量表為英文版本，且該作者與其他作者也在中國做過相關調查。因此凡是與原版一致的題目均將參考 Hallinger & Liu (2018) 的中文版本，即已翻譯為中文的版本。Hallinger 與 Liu 於 2018 年在中國青島用改編過的中國版 PIMRS 對 3414 名教師和 186 名中學校長進行了測量。該版量表的克隆巴赫係數為 .964。本人主要借鑒了該量表的中文表述，以減輕翻譯中出現的差錯。若 Hallinger & Liu 中沒有相應的題目，則採用標準的翻譯和回譯程式（Brislin, 1970）翻譯成中文。

3.4.3 問卷的結構

問卷由四部分組成。第一部分是導語，它起到溝通和告知的作用，能夠讓被調查者瞭解本研究的目的、用途、答題方法、隱私保密措施以及相關注意事項。第二部分是人口統計學信息，如性別、年齡、教齡、學歷、職稱、所在區域等。第三部分是教學領導力的相關題目，該部分擬從六個維度進行考察，維度的設置主要參考了上述提到的政府文件、第一階段訪談結果，以及 PIMRS 量表外文版和中文版的相關文獻。這六個維度分別是：1) 規劃目標願景；2) 課程教學指導；3) 促進教師專業發展；4) 教學監督與管理；5) 監督學生發展水準；6) 搭建學習共同體。第四部分是開放性題目，主要針對教研員教學領導力的維度及問卷中未涉及的內容進行調查。

3.4.4 量表的信度與效度

由於本量表是建立在第一階段研究的基礎上，第一階段的訪談和觀察研究

與本階段的量表設計均參考了下列文獻，因此資料會與本階段的量表維度保持較高的一致性和較好的結構效度（construct validity）。結構效度中的“結構”指的是理論結構或被測因素的構成，就是研究者預先決定哪些結構可以解釋基於邏輯分析的測試題目（Wiersma & Jurs, 2010）。對一項測驗的內部結構的研究可以提供關於其效度的證據（Gall et al., 2010）：

教育部文件《教育部關於加強和改進新時代基礎教育教研工作的意見》；

15 個省份教科院網站對工作職能的描述；

第一階段研究結果；

PIMRS 量表；

中文版 PIMRS 量表。

此外，本研究還使用Amos26.0進行驗證性因子分析（confirmatory factor analysis, CFA）和探索性因子分析（exploratory factor analysis, EFA）。驗證性因子分析是決定事前定義因子的模型擬合度，以檢驗觀察因子變量是否與預先建立的預期一致。探索性因子分析主要是為了找出影響觀察變量的因子個數，以及各因子和各個觀察變量之間的相關程度。

為了確保該量表中題目的一致性（item consistency）對收集到資料進行Cronbach's alpha驗證，以檢驗該問卷的信度。信度係數的值在0-1之間，如果alpha係數不超過0.7，一般認為內部一直信度不足；達到0.7-0.8時則表明具有一定的信度；達到0.8-0.9時說明量表具有很高的信度。

3.4.5 量表的類型及發放

問卷分為音樂教研員版和音樂教師版兩個版本。量表設計為七級語意分析

量表 (semantic differential scale)，1 代表“非常不符合”，7 代表“非常符合”。這種量表設計能夠捕捉到參與者態度的細微變化，提供較為精准的資料。問卷通過“問卷星”的網上平臺發放，每個帳號只能提交一份問卷。

為了確保所有參與抽樣的對象均為音樂教師和音樂教研員，本問卷通過以下路徑發放，即通過省級教研員下發給市級教研員，再由市級教研員下發給音樂教師，最後由音樂教研員和音樂教師本人提交問卷至網路平臺或電子郵件寄回。這樣既可以保證樣本的準確性和真實性又能避免一些其他人為因素的干擾。

3.4.6 資料分析方法

第一，邀請三位音樂教研員、三位音樂教師，總計六位專家進行專家諮詢，這六位專家與觀察和訪談對象並不重疊。並根據專家意見進行修改。然後邀請 100 位音樂教師和 20 名音樂教研員進行預測試，並分析其信度和效度。根據信度和效度結果調整問卷內容。

第二，正式測試。對問卷的資料進行描述性統計分析 (descriptive statistics)，以瞭解參與問卷調查人員的整體資訊，包括年齡、性別、學歷、工齡、工作屬性 (兼職/專職)、省份、區域 (城市/農村)、管轄教師人數等。然後對教研員教學領導力評估的總體情況進行分析。如不同維度下的最小值、最大值、均值以及標準差。使用 T 檢驗、單因素方差分析等方法，以音樂教研員的背景 (教齡、學歷等) 為引數，分析他們對不同維度的影響是否顯著；以中小學音樂教師的背景 (職稱、工作屬性、任職地區) 為引數，分析他們對不同維度的影響是否顯著。

3.5 研究倫理

本研究已通過香港教育大學人類研究倫理委員會的審核，研究倫理審查同意書編號為 Ref. no. 2020-2021-0333。本研究在觀察和訪談開始之前向所有研究者下發知情同意書，說明研究目的和方法，描述有可能遇到的風險或造成影響，並在參與者簽署知情同意書後才進行資料收集。所有的資料由研究者保存在一個加密的電腦及加密文檔中，並告知研究者會在相關研究結果發表後五年內予以處理。知情同意書由研究計畫簡介、研究方法、潛在風險/ 不適及解決方法、參與與退出、保密、研究結果可能發佈的途徑六部分組成。

研究計畫簡介主要介紹了本研究的研究目的。本研究通過瞭解音樂教研員實施教學領導力的方式，以及他們的教學研究現狀，探究在中國教育情境下音樂教研員教學領導力的內涵，並開發一個音樂教研員教學領導力的評價量表，以明確不同維度的結構層次，瞭解音樂教師及教研員對“音樂教研員教學領導力”的評價。

研究方法分為兩個階段進行描述。本研究採用混合研究法，研究分為兩個階段，第一階段為個案研究法，第二階段為問卷調查。第一階段的研究將採用半結構訪談和非參與型觀察兩種研究方法，以瞭解音樂教研員的職能、工作方式、他們如何進行教學研究，以及如何行使教學領導力。本階段的研究對象為音樂教研員及音樂教師。計畫觀察、訪談五位音樂教研員，以及訪談六位音樂教師。觀察教研活動時，採用頻數計算記錄的方法，既目標行為一發生，觀察者就做記錄研究者將全程參與教研活動，直至教研活動結束。觀察過程將被錄音。訪談提前與參與者確認時間和地點，訪談將被錄音，時間大約為 45 分鐘。本次研究並不為閣下提供個人利益，但所搜集資料將對教研員教學領導力的問

題提供寶貴的資料。第二階段的研究採用問卷調查的方式，預計樣本量為音樂教研員 100 人，音樂教師 2000 人。問卷將通過“問卷星”平臺發放，答題者可通過二維碼或網址登錄，每人只能填答一份問卷，答題時間約為 15 分鐘。

風險說明向研究者提示了可能出現的不適。在被觀察和錄音的時候可能會有點緊張，或者可能會從日常的教學當中分心。為了減少參與者的不安，研究者會安排一個熟悉期。在正式錄音之前，研究者會提前到活動地點瞭解當日安排。另外，在整個調研過程中，研究者會坐在教室的一個偏僻的角落，以免影響正常教學。

參與與退出向參與者介紹了參與本研究的權利。參與純屬自願性質。參與者享有充分的權利在任何時候決定退出這項研究，更不會因此引致任何不良後果。

保密讓參與者瞭解資料的保密機制。參與者可以審查音訊，可以讓研究者刪除任何你想刪除的部分，還可以查看研究者轉錄的所有資料，檢查研究者所做的記錄是否準確地反映了您在觀察和訪談中所說的內容。所有資料由研究者保存，且會保存在一個加密的電腦及電腦中一個加密的文文件中。此外，研究者會在相關研究結果發表後五年內予以處理。

研究結果可能發佈在期刊上，且不包含任何參與者的身份資訊。

3.6 小結

本研究旨在深入剖析我國音樂教研員的教學研究現狀及其教學領導力的具體實踐路徑，進而揭示音樂教研員教學領導力的內涵，並基於 PIMRS 量表框架，設計適用於音樂教研員教學領導力評價的量表，挖掘多維度層次結構，並通過

音樂教師及教研員自身的視角，全方位審視與評價“音樂教研員教學領導力”的表現。

本研究採用混合研究法中的探索性順序設計，這主要考慮到當前針對音樂教研員教學領導力的相關研究尚屬空白，亟需通過質性研究方法進行深度挖掘與理論構建。質性研究階段先揭示出教研員教學領導力的潛在變量、影響因素及相互關係，為後續量化研究奠定堅實的理論基礎。

研究分為兩個階段。第一階段為個案研究階段，選取五位音樂教研員與六位音樂教師作為研究樣本。對於教研員群體，採用非參與式觀察法對其教研活動進行細緻觀察，並輔以半結構式訪談，以直觀、立體地捕捉其教學領導力的展現過程與特徵。而選擇音樂教師作為訪談對象，旨在避免教研員自我評價可能導致的資訊偏誤，確保資料的客觀性與真實性。通過對訪談記錄與觀察資料的深度分析，提煉出教研員教學領導力的核心維度、實施策略及具體方式等相關資訊。

第二階段為問卷調查。基於第一階段質性研究提煉出的變量，將修訂並完善適用於音樂教研員教學領導力的量表，並將量表應用於更大範圍的音樂教研員及音樂教師群體，通過量化資料的分析，進一步解答問題三，即音樂教師對音樂教研員教學領導力的評價。這一階段的量化研究將與前期的質性研究成果相互印證、補充，提升整個研究的解釋力與說服力。

第四章

個案研究結果

本研究的第一階段採用觀察和訪談的研究方法，旨在通過多元的資料來源構建立體、詳實的研究圖景。首先是對五位音樂教研員進行觀察，這一階段的觀察重在捕捉音樂教研員在真實情境下的教學領導行為，獲取其在處理教學問題、進行教師專業發展、營造教學氛圍等方面直觀、鮮活的感性認知。然後根據觀察的結果選擇兩位進行深度訪談。訪談對象的選取原則是建立在觀察基礎之上的，鑒於教學領導力的複雜性與個體差異性，選取具有代表性的訪談對象至關重要。教研員 R-01 和 R-02 被列為訪談對象的主要原因是：在觀察的教研活動中這兩位教研員的講授細緻認真，展現出較好的專業素養與敬業精神。其次，兩位教研員都展現出較強的自我反思的意識，他們能夠引領教師群體不僅關注當下教學實踐，更注重通過反思與學習實現共同進步。

教學領導力受到的影響因素很多，在教學過程中，教研員引導教師進行的教學活動，會因教研員本人及教師的人格特徵、能力等的不同而產生不同的影響。因此，教研員的教學領導行為是教研員、教師、教學三者之間交互的結果，其中任何兩者的改變，都會影響教學領導行為。

教師對教學的感受是教研員教學領導行為結果的呈現，因此本階段亦會對六位參與過教研活動的音樂教師進行半結構式訪談，瞭解他們對教研員教學領導力的真實看法，以及教研員的教學領導力是如何影響教學的。上述兩種質性研究方法，是採用歸納法分析收集到的資料，對教研員的教學領導力進行整體性的探究。

4.1 音樂教研員觀察與訪談情境介紹

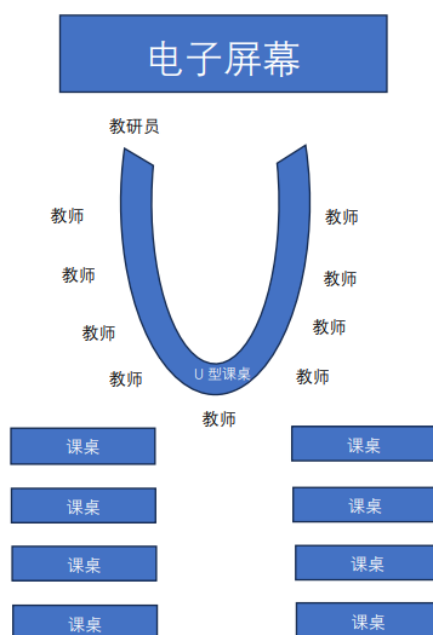
參與本階段研究的音樂教研員共計五位，他們分別來自四個不同的省份（為了保護觀察對象的隱私，此處隱藏了他們的身份及城市名稱）。研究者對教研員進行了非參與式、實地觀察，並在觀察後對其中兩位教研員進行了半結構式訪談。

對教研員的觀察採用了結構式觀察。結構式觀察是指預先知道要觀察什麼並擬定觀察的範疇（Patton, 1990）。在自然情境下，研究者主要對教研活動的物理情境、活動內容、教研員與教師之間的語言及非語言互動情形、被觀察教研員及教師的狀態、教研員的教學風格等內容進行連續性的頻率統計。對教研員的訪談主要圍繞教研活動內容、教研員角色、教研員如何促進教師專業發展等內容展開。通過對五位教研員的觀察和訪談發現，音樂教研員最常開展的是聽評課活動，其次是活授課式培訓，培訓內容主要圍繞教學方法、教學內容、教學評價等問題展開。教研員在指導教學的過程中滲透教學願景、明確學期規劃、教學評價、推廣研究成果、傳達上級精神等內容。

對 R-01 觀察的場所是區教研中心大樓一層的會議室。觀察從上午 8：00 持續到 11：30 整個教研活動結束。此次教研活動是針對區域內高中音樂教師展開的。參加活動的老師共有 24 位。正式的教研活動從上午 8：30 開始，為了能更好的展開觀察，研究者 8：00 便進入教室。隨著時間的臨近，教師們陸續進入教室。教室的前半部分桌椅圍成了 U 型，教研員 R-01 坐在 U 型桌的前面。教室的後半部分由四行一字型桌椅組成（見圖 4-1）。起初，教師們大都選擇坐在教室的後半部分。8：25 左右，R-01 建議坐在後排的老師往前坐，但少有人行動，在說了幾次後教師們不得不圍坐在了 U 型桌椅處。8：30 教研活動準時開始。

此次教研活動由三部分組成，第一部分是教研員的講解；第二部分是兩位骨幹教師進行各 20 分鐘的微課展示；第三部分是教研員總結。與現下其他的培訓相比，教師們十分認真，且積極回應教研員提出的問題。

圖 4-1 教研員 R-01 觀察現場圖



對教研員 R-02 的實地觀察是他到該市郊區某學校進行視導。筆者與 R-02 分頭出發，從 R-02 家到該學校的距離是 100 公里左右。由於是工作日，道路擁堵，因此他開車行駛約兩個小時後準時抵達目的地。整個教研活動分為兩部分進行，第一部分是該校七年級某班的音樂課觀摩；第二部分是隨機對四位學生進行學業水準測試；第三部分是針對此節音樂課進行點評。參與此次活動的還有區級教研員、授課教師，以及研究者本人。觀察時間從上午 9：00 到中午 12：00。

對 R-03 教研員的觀察是她為外省骨幹音樂教師進行培訓。由於是省級骨幹音樂教師培訓，因此參與培訓的 74 位音樂教師均來自某省所轄的不同地市，教

師們被安排住在同一間賓館，並進行為期兩天的教研活動。此類跨省的教研活動是非常常見的一種音樂教研形式，其目的是促進省際之間教學成果、經驗的交流。研究者對本次活動全程進行了觀察，R-03 的授課與評課時間各占半天，剩餘一天是其他專家的講座。本次活動安排了四位當地教師進行微課展示，他們是不同地市選派的代表，並由主辦方提前告知進行展示準備。整個會場被佈置成普通教室的形式，研究者坐在最後一排以方便觀察。

R-04 組織的教研活動內容是她對之前開展的為期兩年的項目總結彙報。由於正值疫情期間，故採用了線上、線下相結合的形式。參與此次活動的現場音樂教師為 16 人，線上教師約一百人。教研員 R-04 邀請了一位現場點評專家和兩位線上點評專家共同參與此次活動。整個活動分為四部分進行，第一部分是播放參與該項目的視頻；第二部分是由教研員介紹項目組兩年來的研究；第三部分是由現場及線上的教師提問；第四部分是專家點評。研究者線上觀察了整場活動。

對 R-05 的觀察是她以課標解讀為主要內容開展的培訓活動。培訓教師來自區域內各所學校的音樂教師，共計 72 人。R-05 的講授從上午 9 點持續到中午 11:30。培訓內容分為三個部分，一是對《普通高中音樂課程標準》學時和學分組合進行簡要介紹；二是為教師提供教學活動建議，該部分主要介紹了教材中的四首作品如何與新的課標理念相結合；三是對此次課標提出的核心素養，即審美感知、藝術表現、文化理解進行解析。整個活動過程中，R-05 一直在照著 PPT 念稿子，在此過程中沒有與教師進行任何互動、提問。活動現場安排在某賓館的會議室，並佈置成教室的形式。研究者坐在最後一排，隨著時間的推移，研究者觀察到大部分的老師都在低頭看手機，聽課的老師極少，還有一些

教師在中途離場。

4.2 音樂教研員觀察頻次統計

根據第三章對音樂教研員觀察內容（見表 3-3）的界定，研究者對五位觀察對象的言語、行為進行了每持續三秒計一次的頻次計數方法。如果教研員針對“目標願景”講述了 30 秒，則計 10 次。此種高密度的頻次統計可以保證任何行為細節均能夠得到有效的記錄，為後續的研究者對教研員進行深度分析奠定了基礎。研究者將資料錄入 MAXQDA 軟體，並將音、視頻文件轉換為文字進行統計。下表（見表 4-1）展示了五位音樂教研員各項行為頻次的統計資料。

表 4-1 教研員言語及行為頻次統計

觀察對象	序號	言語及行為	頻次（每三秒計一次）				
			R-01	R-02	R-03	R-04	R-05
音樂教研員	1	目標願景	306 次	111 次	109 次	82 次	
	2	提供教學建議	385 次	332 次	270 次		
	3	示範（範唱/範奏）		28 次			
	4	鼓勵教師	26 次	10 次	10 次		
	5	回答教師提問					
	6	指出教學問題	86 次	220 次	148 次		
	7	提問	37 次	16 次			
	8	自我反思	458 次	247 次	35 次		
	9	分享教學經驗	473 次	9 次	498 次	1576 次	
	10	檢測學生學習		258 次			
	11	命令或指示	15 次		64 次		
	12	讓教師示範或展示	1085 次	900 次	1360 次		
	13	教材梳理	367 次		43 次		1125 次

音樂教師	14	課標講解	89 次	186 次	1487 次
	15	集體備課	56 次		
	16	執行上級政策		44 次	
	17	傳達上級文件/精神	10 次		789 次
	18	資源分享或提供		24 次	
	19	提示教師反思	305 次	8 次	
	20	糾正教師錯誤	2 次	58 次	5 次
	21	教學管理	5 次	38 次	
	22	教研活動保障	12 次	2 次	4 次 6 次
	23	提問			
	24	教師間討論			
	25	回答問題		5 次	
	26	講課或示範	875	900 次	1360 次

4.3 音樂教研員教學領導行為

通過對音樂教研員具體行為觀察的頻次統計，我們看到教研員在教學指導、團隊合作、行政管理等多個核心工作領域的具體表現與互動模式。這些資料不僅詳實記錄了教研員在日常工作中的話語交流、行動決策、資源調配等行為細節，還揭示了音樂教研員教學領導行為的主要維度，具體表現在：進行教學指導、規劃目標願景、促進教師專業發展、監督學生學業發展、教學監督與管理、搭建學習共同體這六個方面。

4.3.1 進行教學指導

從表 4-1 中可以看到，在教研員所有的行為活動中，提供教學建議、指出教學問題是頻數最高的行為，此類行為可整體歸納為對音樂教師進行教學指

導維度。教學指導作為音樂教研活動中最為常見的一種形式，涵蓋了教研員對課堂教學各環節以及與教學相關內容進行的分析、解釋、指導等活動。本研究觀察到的教學指導行為包括：指出教學問題、教研員進行示範、對教師提問、分析教材解讀課程標準等。

在研究者觀察的五位音樂教研員中，有三位教研員對教學進行了詳細的點評。教研員通常會提前通知示範課教師做好準備，然後在集體教研活動中公開展示，以此作為教學研討與改進的鮮活案例。示範課的形式多種多樣，包括但不限於說課、微課，以及真實授課形式，隨後教研員會根據教師授課的表現進行點評。教師們普遍認為這種點評的形式可以幫助他們及時發現教學中存在的問題並有針對性地解決，從而快速提升教學水準。教研員的點評通常來自於教研員自身的經驗性認知，並希望通過指導教師改進教學方式達到提高教學品質的目的，這也是設置教研員這一職位的重要目的之一。

4.3.1.1 指出教學問題

在觀察的過程中研究者發現，對於指出教學問題這一行為，被觀察對象間存在明顯的差別，這種差別不僅取決於指導對象的不同，更重要的是取決於教研員本身的學術能力、教研經驗和教學水準。這些內在素質的差異，不僅決定了他們發現問題的深度與廣度，更直接影響到教師在面對問題時改善的動力，激發教師對教育本質與規律的深度思考。R-01 是一位嚴謹、細緻的教研員，他要求現場教師按樂句接唱本次集體備課中的一首歌曲，在第一位演唱的 A 老師少唱了起始句時，R-01 禮貌的打斷了 A 老師，並要求他再次演唱。在 B 老師演唱時，R-01 發現她在演唱的同時還在做擊節動作，便馬上提示大家是否注意到

這個動作，並強調擊節的作用。

教研員 R-02 雖然語言幽默但是在指出教學問題時卻豪不含糊。此次觀摩的是七年級的一堂音樂課，觀摩後大家針對該課展開討論。他敏銳地發現教師存在的問題，並給出教學建議：

這首作品的難點是解決大跳音程……總共涉及到 11 個音程。學生能夠準確地掌握什麼音程？這節課要解決什麼音程？這首歌也涉及到了四分、八分、二分、二分附點、大附點等 6 個節奏，哪個節奏是學生會的？哪個是不會的？如果不會怎麼辦？最核心的就是找一個小節、兩個小節[進行訓練]。（觀察：教研員 R-02）

教研員 R-02 在面對教學問題時有精準的把握能力，並提出了漸進式問題解決策略，這種觀點體現了他對教學內容分解、教學步驟設計以及學習認知規律的理解，從而使得他的點評對改進教學實踐具有較高的指導價值。

那如何來設計大單元呢，我把它梳理了六個步驟：第一個呢就是名稱與課時。就是為什麼要學這個單元，老師一定要明白為什麼要學習這單元、要說明學生達到什麼樣的能力水準；第二個就是單元的目標。通過這個我們希望學生學會什麼；第三個是單元的評價任務。你怎麼知道他學沒學會，你如何來評價他；第四個學習的過程一定是一個進階的過程，由易到難、由淺入深的一個進階的過程；第五個是作業的檢測，學生究竟是不是真的學會了，實際上每一個我們都是用疑問的方式在拋出；第六個學後的反思。通過什麼樣的支架來管理學習。（觀察：教研員 R-03）

教研員 R-03 針對當下教師感到困惑的“大單元”問題，總結出了六個核心要素，對於指導教師進行大單元教學設計具有使用價值。

4.3.1.2 教研員授課

在本研究即將收尾的階段，研究者通過社交網路看到教研員 R-02 多次回歸教學一線親自授課，他分別面向該市一年級的小學生和音樂教育系的大學生

授課。這樣的跨學段教學尤為引人注目。值得一提的是，還有一位市級教研員（非研究參與者）同樣選擇深入學校，直接參與到教學活動中。研究者向 R-02 索要了部分視頻片段。

針對小學的授課主要展示了 R-02 如何進行節奏訓練這一環節。針對大學生的授課讓我們看到 R-02 在鋼琴旁自如地為學生伴奏、范唱，同時指揮學生們合唱的情景，並通過合唱來幫助學生瞭解民歌的創作發展手法。

這兩堂課的視頻僅為片段，但研究者能強烈的感受到 R-02 對教學的自信與從容。儘管他已經離開一線教學崗位多年，但其深厚的技術功底和豐富的教學經驗使其能夠迅速融入課堂，與學生建立起良好的互動關係。

教研員這一行業的核心價值在於引領教學變革、提升教學品質，而要做到這一點，絕不能僅僅停留在宏觀的教育理念探討與教學方案設計層面，要避免陷入“紙上談兵”式的孤立與脫節。只有深入教學一線，直面課堂的真實情境，才能真切感知到教師們在日常教學中的困惑與挑戰，理解他們對教學資源、教學方法以及專業發展的實際需求，使得教研員提出的建議與策略更具針對性和實效性。

4.3.1.3 教研員提問

在觀察中，研究者發現通過提問來促進教師反思是一種很有效的教學指導策略。好的提問是促進教師反思的有效方式，在五位教研員中有兩位經常在活動中拋出問題，成為激發教師思考的催化劑。提出的問題涉及音樂專業知識、教學方法、教學規範、教師備課思路等多個方面。與之形成鮮明對比的是另外三位教研員，他們以講授為主，較少或甚至不提問。儘管講授能夠直接傳遞知

識與經驗，但對於激發教師參與、促進批判性反思、提升教研活動氛圍而言，效果顯然不及提問策略。在實地觀察中，研究者發現較多且高品質的提問會引導教師積極參與討論，並使得教師緊跟教研員思路回應，營造了活躍的研討氛圍，而且在對話與思辨中不斷深化對教學問題的理解。教研員能否提出高品質的問題，與其自身的思考深度密切相關。只有教研員自身擅於深入思考，才能提煉出切中要害、引人深思的問題。比如 R-01 教研員，在整個教研活動中，他緊抓教學中的重要問題進行多次提問，在場教師在回應的，也從另一個側面反映出教師們一直在跟隨教研員進行思考：

各位老師，請思考一下這首作品是什麼調式？我們學樂理的時候，除了大小調式，還有什麼調式……？是小調式嗎？……民族民間調式嗎？[在教研員的引導下，教師們給出了不同的答案。隨後教研員給出了答案。]。
（觀察：教研員 R-01）

拿到這首作品，請問你[指教師]要解決什麼問題？學生感受到什麼程度？體驗到什麼程度？[這些問題]都要用音樂的語言表現出來，而不是拿嘴說出來，這不是我們音樂的表達方式。（觀察：教研員 R-02）

相比之下，教研員 R-05 則與 R-01、R-02 形成了鮮明的反差，她在三個小時左右的教研活動中全程依賴 PPT 念稿，例舉的教學案例也不具有代表性，期間與教師沒有任何互動，導致教師參與度低，因此在活動進行到 2/3 時後排已有很多教師離開了教室。引發教師思考是教研活動品質的重要評判標準，好的教研員既會充分調動教師的積極性，也會提出教學中的真問題，引導教師在不斷思考中深化認識，提升教學能力，推動教師專業發展。

4.3.1.4 教學評價

教學評價是教育活動的重要組成部分，對教育活動的發展有著引導作用。在觀察和訪談中，研究者發現通過評價促進教學的理念已在音樂教研員及教師間形成共識。在日常的教研工作中，教研員被要求走進學校、走進課堂，通過聽評課來瞭解教師的日常教學情況。這一要求在教研員中得到了較好的貫徹和落實。絕大多數的音樂教師都很認同教研員的評價，教研員也樂於通過評價，引導、診斷教師存在的問題。大多數教研員會對所評價內容充滿自信。由於觀察對象開展的教研活動類型不同，教學評價行為並非在所有活動中均得以體現。如在教研員 R-04 的項目總結和 R-05 的課標與教材解讀活動中，由於活動性質與目標的不同，未涉及具體的聽評課環節，故未開展評價活動。教學評價行為通常發生在有聽評課環節的教研活動中。

你[指教師]在定調的時候沒考慮到學生[的能力]……你能唱上去，[但]你看孩子能唱上去嗎？最高音是 Mi[實際音高為小字一組的 F，因此絕大多數學生無法唱准]。（觀察：教研員 R-02）

我們在進行鑒賞的過程中，[老師]逐字逐句的分段教學生去唱，這種方法我覺得是需要進一步去探究的，為什麼？因為依據高中生的能力，首先我們究竟是要讓他學會唱，還是要通過唱去感受音樂要素的變化？要唱到哪一個程度，是要把全曲全部唱完，還是把具有代表性的樂段，代表性的樂句把它提出來，讓學生去感受。這個很重要，為什麼我說這個很重要，如果說你要讓學生整個去把這首歌唱會，我就要提出質疑，就是說這種逐字逐句的教法，不合適，依據高中生的能力不合適。（觀察：教研員 R-03）

教研員 R-02 與 R-03 展示了嚴謹的專業態度，他們不僅關注教學技術層面，更說明教師瞭解目標定位、教學策略等問題，體現出他們對教學規律的理解。

教研員 R-02 在訪談中提到，聽評課是教研員常規性的工作任務，他較少邀請專家進行講座，取而代之的是示範課活動。此類活動不僅是教研員進行點評，

更多的是讓教師進行自評。通過多年的積累他看到了教師們的進步。在問及他最常開展的教研活動是什麼時，他說：

聽課，比如說現在我們的高中有開放周，然後初中這邊有教學大比武等方方面面的活動。市裡面、區裡面的優質課比賽一般上完以後，每節課都會要選手自己先評，你覺得你這節課好在哪？不好在哪？你覺得應該怎麼上更好？哪個地方需要改進的？慢慢的，那種小的、低級的錯誤一般就不犯了，但是至於深度方面還有待提高。（訪談：教研員 R-02）

4.3.1.5 課程標準解讀及教材梳理

教研員既要對教學進行指導，又要起到承上啟下、上傳下達的作用。在觀察的五場教研活動中，教研員無一例外都提及到了音樂課程標準（以下簡稱“課標”）和教材。根據 MAXQDA 的詞頻統計，教研員 R-01 提及“課標” 12 次、“教材” 50 次、R-02 提及“課標” 22 次、“教材” 52 次，R-03 提及“課標” 26 次、“教材” 35 次，R-04 提及“教材” 16 次，而 R-05 則一直圍繞課標及課程方案，並與教材中具體的作品相結合進行解讀：

依據我們的教材以及課標，[我建議老師們]把學生所在學段應該掌握的知識點以雙向細目表的形式進行梳理。同時以這種形式來進行測[驗]。實際上測[驗]的目的只有一個，你的音樂教學做的怎麼樣、你的課堂教學做的深不深入、學生有沒有按照課標的要求掌握他所在學段應該具備的知識和能力水準。（觀察：教研員 R-03）

這段話體現了教研員如何借助課標與教材，引導教師規劃教學內容，評估學生學習成果。確保教學活動與課標保持一致。

希望大家回去再看看手裡的課標[是指《普通高中音樂課程標準（2020 修訂版）》]，[課標中提到的]學業品質是有自己的內涵特徵的，它就是對我們教學之後學業成就的一個表現。（觀察：教研員 R-01）

在對教研員 R-01 的採訪中，她認為教研員最主要的工作任務就是帶領音樂教師研究教材、研究課堂教學，教研員需要圍繞這兩個主線開展一系列的活動。由此可見對國家制定的音樂課程標準以及教育部審核通過的國家教材的解讀與梳理，是音樂教研員傳達國家政策、落實國家意志的主要方式。他們通過解讀與梳理教材，將其轉化為易於教師理解和操作的教學指南。

4.3.2 規劃目標願景

在頻次統計表中，“目標願景規劃”是位居其次的教學領導行為。教研員在活動過程中會經常性的提示教師找准教學的目標和方向。在目標方向的確立上，教研員既會依據相關政策文件，也會結合自身對課程的理解，以及個人的教學經驗進行引導。五位研究對象涉及到的目標願景包含了不同的維度，有學科願景、學生發展目標、課程目標、教師發展目標等。對目標願景的規劃，體現出教研員對音樂教育發展的引領意識，以及對未來的設想。

我們希望學生們通過合唱能夠達成階段性的學習目標，能夠培養集體歌唱的表現能力，積累豐富的感性經驗，增強藝術表演活動中與人溝通、交流，合作協調的團結意識，能夠傳承中華優秀傳統文化、革命文化，能夠樹立正確的歷史觀、民族觀、國家觀，陶冶高尚情操，塑造美好心靈，增強文化自信。（觀察：教研員 R-04）

老師一定要明白我們在做什麼，而不是一直低頭做事，一定要從一個大的層面上來考慮。那實際上這次課改是為了適應我們整個新的一個育人的環境。一個國家隨著發展，它的育人的要求也在不斷的提高，也在發生不斷的變化。那實際上呢這一次我們主要圍繞的是中國學生發展的核心素養，我們最終培養的目標是要培養一個全面的發展的人。（觀察：教研員 R-03）

無論是對合唱教學學習目標的設計，還是圍繞新課標核心素養的期待，我們都能看到教研員對目標願景的規劃與思考，通過頻繁提醒教師明確教學目標，

強化願景傳播與教師引導有助於統一教師的思想認識，致力於實現共同的教育願景。

4.3.3 教學監督與管理

教研員均隸屬於教育科研機構，雖然供職單位名稱不同，如有的稱為教育科學研究中心、有的稱為教師進修學校，但此類教育科研機構都是在教育行政部門領導之下的。“從歷史上看，教育行政部門設立教研室的主要目的是為了說明教育行政部門管理基層學校的教學工作”（朱志平，2008，頁 33）。通過觀察發現，教研員的管理職能主要體現在：一是從制度上保證教師出勤率，如教研員 R-01、R-03、R-04、R-05 在活動正式開始前都有教師簽到或點名環節；二是考核音樂教學品質。觀察對象無論是區級教研員、市級教研員，還是省級教研員都承擔著對音樂教學的診斷和回饋工作；三是絕大多數教研員都行使著上傳下達的責任和義務，他們是教育行政部門與教師之間的“橋樑”。雖然研究者的觀察與教研員認知存在衝突——大多數教研員認為教研機構是一個學術的機構，但從制度保障、教學品質考核、政策傳達與執行等方面來看，其行政管理職能是非常明顯的。

4.3.3.1 教研制度保障

音樂教師被明確要求必須參加教研部門舉辦的活動或課程。這意味著參與此類教研活動不再是教師個人自主選擇的結果，而是作為其職業責任的一部分，具有強制性。在對教研員 R-01 的採訪中，她認為教研員沒有行政權力，這與研究者的觀察相左。

之所以我能做些事，是因為國家有這麼樣的一個職位，有這麼樣一個，它不是行政的沒有行政的權利，它就是一個學術的機構。我覺得教研員就起到了一個這樣的作用，第一它是一個平臺，然後第二他能去做一些督導，組織大家交流，就這麼一個作用。（訪談：教研員 R-01）

在觀察的五場教研活動中，除教研員 R-02 下校進行聽評課外，其餘教研活動每位教師均需簽到或點名，考勤已成為每次教研活動的標配，教研員會據此考核每位教師的表現，作為評優評先的參考依據。

請各片區組組長做好會議記錄和考勤統計……剛才沒來得及簽到的老師，請到我這裡來簽到。（觀察：教研員 R-01）

現在開始點名，請點到的老師答“到”。（觀察：教研員 R-05）

有些地區對教師參與教研活動及相關培訓有著明確的要求，如教師 T-001、T-004、T-006 所在地區均要求音樂教師必須參加由教師進修學校與教研單位共同主辦的課程方能修滿在職學分，如果學分不夠意味著教師可能無法續聘或面臨崗位調整。而對教研員 R-01 的訪談也印證了這點：

凡是新入職的肯定要去選課，然後這些已經入職的老師也要有績效學分，所以要每學期去選課程我才能拿到分數，不合格的話拿不到十四五的結業證書，恐怕對上崗會有影響。（訪談：教研員 R-01）

在教研員 R-01 所在的區域，無論是新入職的還是已經入職多年的教師均需要通過參加相關培訓獲得學分，這是對教師專業發展和繼續教育的硬性要求，旨在確保其教學能力和知識體系與時俱進。

4.3.3.2 教學品質考核

根據教育部的相關規定，各教研機構要對教研員每學期到學校講授示範課、公開課，組織研究課，開展聽評課和說課活動等提出的要求（教育部，

2019)。通過調研和指導對一線教師進行檢查和監督，瞭解課程計畫落實情況、教學常規管理、學校與教師需求等內容。如 R-02 教研員對研究者說，教研室每學年對教研員的要求是下校聽課 69 次，但實際聽課次數遠遠超過這個數字。在觀察的過程中，R-03 教研員、R-01 教研員也在培訓中提到下校檢查、調研等工作情況。在之後對教師的訪談中也印證了教研員該項教學領導職能。

我們到學校去檢查工作也好或者怎麼樣，就要看你的學期教學計畫……我們要對區域內老師的隨堂課的教學內容進行檢測和教學品質的評估。（觀察：教研員 R-03）

我們面向全省的網路教研是教科院統一發文件，在這個時段所有的音樂老師要把手頭的事情放下，來進行我們的網路學習。（觀察：教研員 R-03）

在大家提交上來的學期進度目標上，我希望在過程當中也不斷的去改完善，有沒有有一點原因沒有交的，我希望最終也能呈現一下。（觀察：教研員 R-01）

她[指教研員]對我們有考核，考核一般都是聽課（的形式），就是聽課後給我們獎狀，一等獎、二等獎、三等獎，要看你課講的怎麼樣。（考核）分成講課和才藝兩部分，講課的比重大一點，然後才藝是個加分項，這個證書是和職稱掛鉤的。（教師 T-005）

4.3.3.3 政策傳達與執行

由於中國的課程制度是由教育部集中管理（叢立新，2011），因此教研員有責任和義務服務於政府決策。通常，與音樂教育、教學相關的政策、文件、活動、評比等大都通過音樂教研員傳達給教師。如教研員 R-04 在其組織的“教學項目總結”活動中就指出該項目設立和施行的目的就是為了貫徹上級部門的文件精神。其他幾位教研員也都在教研活動中滲透並執行上級部門的精神和指示，但不同的是有些教研員在傳達的同時還將自己的思考融入其中，而有些則是枯燥無味的照本宣科。下面是教研員 R-05 在介紹課標時做的一段講解，這些

內容在課標和課程方案中有詳細的說明，此類內容對於音樂教師並不難理解，再加之她一直在一字不差的念 PPT，所以整個教研過程便毫無生氣、單調乏味：

接下來我們說說關於評價。2020 年 10 月份，中共中央國務院印發《深化新時代教育評價改革總體方案》，要求各地區、各部門結合實際，認真貫徹落實。其中開篇的第一句話就是教育評價，事關教育發展方向有什麼樣的評價，就有什麼樣的辦學導向。在第 17 條指出了美育評價，改進美育評價 17 條這一整條都事關於美育評價，那麼，前面我們省略，只看最後的重點，就是探索將藝術類科目納入中考改革試點，推動高校將公共藝術不成藝術實踐納入人才培養方案，實行學分制管理，學生修滿規定學分方能畢業。（觀察：教研員 R-05）

教研員 R-02 擅於進行批判性反思，他的反思不僅針對教學內容，更多的是針對當下音樂教育政策和教育環境。在他的言語中偶爾能流露出對相關制度、文件的不滿和焦慮。

[聽完課後，教研員隨機抽取了四名學生進行測試，測試後教研員對測試進行瞭解釋] 今天我們見到的是非常淳樸的、一個非常現實的一個班，其實我希望教育部課標組的同志們看看這樣的班，要去看一看各個省這樣的班級，這是最正常的現象，這是我們國家的國情，任何的教育改革沒有國情，基本都是瞎鬧。這是我們的常態，測的是什麼？測的是我們自己，我們幹的怎麼樣。還有我們下發的所有政策方針、所有的文件，這些東西到底給誰出的？是不是說空話？我們不希望說空話，否則印出來東西就是浪費紙。我希望我們和高層不一樣，[我們]就是踏踏實實做基層，我們這些二線工作人員都是為一線服務的，我們都叫二線工作人員，我們是怎麼解決問題的。（觀察：教研員 R-02）

教研員 R-02 用真誠、樸實的語言表達出我國基礎音樂教育最普遍、最真實的寫照。任何脫離實際的教育改革舉措，必須結合實際才能不流於形式，回歸教育本真。

4.3.4 促進教師專業發展

通過觀察和訪談，研究者發現教研活動對促進教師專業發展的三種取向：

1) 為教師創設一個共同學習的氛圍，一個相互合作的平臺；2) 為教師參加各類專業培訓活動提供資訊及支援；3) 通過要求教師寫學期計畫和總結，促進教師反思。比如教研員 R-01，通過教研活動的平臺，將本市所有的高中音樂教師集中起來，對這一學期某一單元的教學內容進行分析和解讀，並在過程中不斷地提示教師要進行自我反思。他要求教師要在每個學期開始提交學期教學計畫，並在期末提交學期總結：

這次我收上來大家寫的這個學期目標，真不是給大家添麻煩，是給我們自己的工作有一個說法，是對自己教育工作的一個思考……大家不要把這件事當成負擔，不要。但是希望大家能完成，[提交的內容]不在於字數多少，而在於我們的計劃性和計畫的落實，老師們，這些都是你自己教學的嚴謹性，自己的積累。（觀察：教研員 R-01）

在對 R-01 進行採訪時，她提到教研員促進教師專業發展的前提是瞭解教師需求，並激發教師內在動機：

我覺得關注教師需求，也就是說他自己的自發的那種動力，自己的源動力在哪，什麼能給他這種源動力，他的發展方向是什麼？我覺得也是教研員應該關注的……我們每年做一次教學需求調研，瞭解他們在什麼方面需要進行研訓？要瞭解什麼？缺少什麼資源？一般都是圍繞這些做一個調研。（訪談：教研員 R-01）

教研員 R-03 在給外省骨幹音樂教師培訓時提出，會為音樂教師們省際間的交流、學習提供更多的便利：

只要我能夠提供的交流、提供的幫助、提供的相應的學習[我都會盡力]，我覺得這是非常好的，是能夠促進我們雙向成長的。我也希望在這個過程中，我們雙方的一線老師能夠把你們之間的一些不管是經驗也好，不管是

困惑也好，通過這種同行的交流，來加強我們緊密的聯繫，緊密的交流。
(觀察：教研員 R-03)

在對 R-02 教研員訪談時，他提到可能老師們在一個學科裡面呆的時間久了，思維方式容易相對固定，這個時候“教研員因為他看的多，學的多，所以可能真的就是那麼一兩句話的點撥，就會讓老師們有一個很大的提升。”

4.3.5 監督學生學業發展

教研員及教師的所有行為最終目標都指向學生的發展。雖然研究者觀察的五場教研活動中只有 R-02 的活動有學生的參與，其餘四場活動教研員面對的均為音樂教師。但是在實際工作中教研員會經常走進教室，參與真實課堂，最常見的形式便是 R-02 這種聽評課。

R-02 聽完課後，隨機留下了四名同學，對他們的節奏、節拍、音準以及演唱進行了測試，瞭解到學生的音樂能力水準，並在隨後與教師的討論中提到自己其他學校也進行了類似的測試，但是學生的演唱能力還有提升的空間：

從這學期開始我測了好幾個班，甬管三拍子、二拍子、四拍子學生都能說出來，還不錯，我覺得這個還是挺欣慰的。但是三拍子不會跟著指揮，這是有問題的……我們（剛才）也測了一下演唱，看來這個演唱還是有點問題，如果我們4個孩子是這麼唱的話，你可以想見全校331個學生，那[他們]站一塊唱會怎麼樣？你們滿意嗎？（觀察：教研員 R-02）

R-01 組織的教研活動雖然沒有學生參與，但是研究者觀察到她在講授過程中不斷的提示教師要分析學情、要以學生為主體。在對教研員 R-01 的訪談中提到教研員是間接服務於學生的：

剛才我也說一個主導和主體的作用，[教研員主要]圍繞著服務老師，不直接對學生。但是教研員必須知道學生的狀況，他不可能跨過學生，我們看

似只對教師[服務]，但是我們必須考慮到對教師的這些所有的行為都應該是呈現在學生身上。（訪談：教研員 R-01）

4.3.6 搭建學習共同體

在開展教研活動時，教研員大都努力營造一種積極的學習氛圍，為教師的共同學習提供更多的工具的、資訊的和評價的支援，此外也會注重對教師的情感支持。即本研究觀察到的“教學經驗分享”、“開展教學研究”和“情感激勵”。

4.3.6.1 教學經驗分享

“教學經驗分享”也是五場教研活動中均出現的行為之一。它既包含了資訊性支援也包含了評價性支援。經驗分享的主體既有教研員自己，也有一線教師。經驗分享主要通過兩種方式進行，一是由教研員介紹自己或他人的經驗；二是讓音樂教師以公開課、說課的形式介紹自己經驗。教研員們希冀以此開闊教師們的眼界，促進教師反思，達到提升教學品質的目的。比如 R-03，她既向老師們介紹其參與的和正在開展的音樂科研項目，以播放視頻的方式向大家介紹她認為表現優異的課例，也讓現場的四位教師進行說課展示。R-01 教研員則讓兩位老師以說課的形式，用簡短的 20 分鐘與該區所有的高中音樂教師進行交流。R-04 讓九位教師介紹了自己班級合唱教學的經驗。這幾位教研員均鼓勵教師成為同儕的指導者充分體現了分布式領導的理念。

那接下來呢我們可以看一個講外國民族民間音樂的課[播放視頻]，我覺得這節課老師在如何引領學生進行深度學習，如何進行情境學習，如何在進行學生教學活動設計上面是非常可圈可點的。（觀察：教研員 R-03）

4.3.6.2 開展教學研究

為了鼓勵教師進行音樂教學研究，促進研究成果轉化為教學實踐，各級教育行政部門都開展了教學成果徵集與教學課題申報等活動。以課題為抓手的教學研究也是音樂教研員較為常用的教學領導方式之一。通常教學研究或課題應是以真實情境中遇到的問題為出發點，圍繞某一主題展開的較長週期的探究活動。但觀察的到的具體情況卻與“研究”大相逕庭。

例如教研員 R-04 成立了區級合唱課題組，探討中小學革命傳統音樂和班級合唱；而教研員 R-03 也組織了很多課題，有省級的也有教育部的。然而在 R-04 的結項總結中對該項目具體的研究方法、研究過程涉及甚少。R-04 提到在整個項目中堅持“研究先行”，該項目組建了由合唱專家、音樂教育專家、骨幹教師組成的研究組。然後對班級合唱的基本理念、合唱目標、音樂主題、經典作品、合唱學習方法等提出了基本理論框架，並基於這個基本理論框架探索、實踐了教學模型。但其“理論框架”是什麼，又建構了怎樣的“教學模型”均未提及，而這些才是真“研究”的關鍵所在。在 R-03 呈現的對教材的研究中，也並未體現出“研究”的要義，其實質是對教材內容的梳理。

在 R-04 教研員介紹完整個項目後，有九位來自不同學校的音樂教師進行了研究成果展示，下面是一位研究組成員對其研究成果的介紹：

【教師播放事先錄好的合唱視頻】老師們剛才看到了孩子們的一個展現，他們演唱實在算不上完美，但是我相信老師們一定感受到了他們的參與熱情。要說明的是，在演唱中齊步走、吹口哨，簡單的律動加動作，包括分聲部等等這些設計，都是學生們自己討論和嘗試的結果……我們想通過這種遊戲式的學習方法，讓學生在有趣、生動、好玩兒的教學中，真正的成為課堂的主體。那作為老師我們要做的是什麼呢？我想就是讓孩子們充分發揮自己主觀能動性的同時，做好專業化的引領。我們說明他們把握音準、節奏、解析音樂當中的文化背景，以便引導學生自己去體會和探究歌曲中

應該有的情緒、情感，從而進一步的讓他們自己去調整相應的演唱方法、音色力度變化等等，這些音樂本體的要素。（觀察：參與 R-04 活動的某教師）

這位研究組成員在介紹其研究成果時，雖然展示了學生積極參與合唱學習的畫面，以及教師進行教學指導的教學場景，但遺憾的是，這似乎仍局限於合唱教學的傳統框架之內，並沒有體現出通過相關研究在合唱教學領域所取得的實質性變革或創新突破。在缺乏明顯變革痕跡與創新亮點的情況下，研究者難以認同該研究為合唱教學帶來的實質性改變。

4.3.6.3 情感激勵

本研究把對教師的鼓勵與肯定劃為對教師的情感、情緒支持的維度。對教師情感的支持會增強教師的成就感和自主性。通過 MAXQDA 的統計可以看到：教研員 R-01、R-02、R-03 均在活動中肯定了教師在個人專業素質、團隊合作、工作態度方面的成績。

我們首先明白自己的優勢在哪，我們這次的（幾位）老師，個人的素養是非常棒的……我們更多的是通過這個培訓，找到一個正確的方向，從而堅定的朝著它去努力。（觀察：教研員 R-03）

在所有觀察的教研員中，R-01 是鼓勵教師頻次最高的一位。在教研活動和個人訪談中經常站在教師的角度考慮問題，從音樂教師繁重的工作量、職業倦怠到職稱評定等現實問題。這種設身處地的理解，使得她在與教師的交流中自然而然地建立起平等、和諧的學習氛圍，消解了教育管理中可能存在的上下級關係，構建起一個基於相互尊重、理解、信任的學習共同體。在這個共同體中，教研員與教師之間的層級關係趨於扁平。

我覺得這些工作呢真是靠大家，靠每一個老師來支援，在每一張證書的背後我們都有一個團隊來進行互相[支持]的，比如說備課、找資源、校對文稿等等，都是離不開這些老師們的。（觀察：教研員 R-01）

[教研員]能夠激發教師自己的內驅力挺難的，我曾經也跟同事激烈的爭論過，因為我總覺得老師太難了……你得靠你的力量來讓他願意做、樂於做……教研員應該起到這種讓人覺得有做的願望，願意做，而且在做了之後覺得這事做得對……（訪談：教研員 R-01）

教研員的真誠鼓勵、深度理解、平等溝通能營造出一個充滿關懷、尊重與激勵的教研環境，這種以人為本的支援策略可以滋養教師的職業情感，激發教師內驅力，使教師體驗到自我價值的實現與職業幸福感。

4.4 音樂教研員教學領導力—教師視角

為了深入探尋教研員教學領導力對教學和教師自身的影響，研究者在觀察和訪談後，又對音樂教師展開了半結構訪談。對教師的訪談，是期望音樂教師報告的教研員教學領導力會更為客觀。參與訪談的六位音樂教師來自五個不同的省份。為了體現樣本的最大差異化，因此選取了不同經濟發展程度、不同地域的老師參與。他們分別來自北京、遼寧、山東、廣西、河北。既有農村學校的教師，也有城市學校的老師，既有初入職的年輕教師，也有工作 20 餘年的教師。訪談提綱是在錢海燕等人（2017）針對中國小學校長展開的教學領導力調研基礎上進行了改編。通過對教師們的訪談，瞭解了音樂教師眼中教研員的角色、教研員常用的教學改進策略、教研員教學研究的方式方法，以及當下音樂教學中遇到的問題。

4.4.1 教師視角下的教研員教學領導行為

通常，教研員是從中小學教師中選拔出來的教學能力、管理能力都較為出

色的音樂教師。教研員工作的直接對像是音樂教師，因此音樂教師的感受和評價是檢驗音樂教研員教學領導力以及對課堂品質促進是否有效的最直接的依據。教研員的專業角色只有被教師認可才能最大程度的發揮其教學領導力。在六位音樂教師中，教師 T-001 和 T-004 所在區域教研活動頻率最高，每 1-2 週一次；教師 T-002 和 T-006 平均每學期兩次；教師 T-005 來到新學校後兼任語文和數學教學，因此未接到過音樂教研活動通知；教師 T-003 目前處於無音樂教研員狀態。六位音樂教師在參與音樂教研活動方面呈現出顯著的差異性，這些差異為本研究提供了多樣化的觀察點和深入探討的機會。

4.4.1.1 方向引領

六位音樂教師幾乎都認為教研員是音樂學科的專業引領者，他們認為教研員在教育理念傳播、教學實踐指導、教師培訓與發展等方面發揮著核心作用，他們的存在和工作直接影響著教師和學生，乃至地區音樂教育的整體面貌與教學品質。因此，在教師眼中教研員就是音樂學科的學術權威。

我們教研員就像大學裡的專業課導師一樣，也是夥伴。他會給你很多的建議，去討論，他有一些想法，他去跟你討論，針對你這個課他有一些他的什麼樣的想法，結合你的特點，他會給你一些建議。（教師 T-001）

我覺得教研員，他最主要的工作，不管是區裡、市里、省裡，其實是把一些精神傳遞給一線的教師，差不多是這個意思，他把一些最新的，更主要是最前沿的一些教育理念、教育思想傳遞給音樂教師，是一個方向上的引領。（教師 T-002）

我覺得教研員他是組織教學教研活動的一個中心的人物，他是領導者，而我們是執行者，是引領我們向前推動的一個人。他帶動了我們，我覺得他帶動了整個一個地方的這種音樂課的標準，和對孩子們的音樂素養的提高……我覺得他起著引領的作用。（教師 T-006）

我認為教研員起到一個把控和指導的作用吧。（教師 T-005）

他對音樂課程的發展的方向，他也應該是有他自己明確的想法的（教師 T-004）

雖然政府要求教研室要配齊、配足教研員，但由於各地方經濟發展程度，以及對音樂學科的重視程度不同，因此往往面臨著音樂教研員編制短缺、資源配置不合理等情況，以至於無法滿足設立專職教研員的要求。在這樣的背景下，一些地區採用了兼職教研員的做法，或者是不設立音樂教研員。教師 T-003 的職業生涯恰好遇到了這種從有到無的轉變。由於崗位調整，她從 XX 縣這樣一個音樂教研工作開展得有聲有色的地區，調任至一個對音樂教研力量薄弱的市級學校。這一經歷使她對音樂教研員的角色定位及其在教學實踐中的價值有了更為深刻且切身的感受：

我是從 XX 縣調[到市里]來的，所以我就經歷了兩個地方，XX 縣是有音樂教研員的，他整個文化氛圍是非常好的，而且他的教研員非常得力，所以你幹活你會覺得非常順。但是來這裡之後，你就覺得好像你有渾身力氣，使不出來那種感覺，你想去做一點事情，但是你不懂找誰，應該去找誰，幫助自己也好，你自己想去做也好，也不懂去找誰，因為他沒有一個負責人。（教師 T-003）

教師 T-003 曾受益於一套完備的教研體系。縣裡不僅設有專職音樂教研員，而且教研員對音樂教育發展方向、教學策略等方面均有精準把握和有力引導。教研工作的有序開展使她在日常教學中感到得心應手。然而，當她來到新的工作環境後，這種有教研員支撐的教學生態驟然消失。面對音樂教研員的真空狀態，教師 T-003 深感困擾與無力。在缺乏專業引領和同儕協作的環境下，她感到孤立無援，深刻體會到音樂教研員在音樂教育體系中的不可或缺性，及其缺失對教師工作與專業發展的影響。

4.4.1.2 教學指導

被採訪的音樂教師大都認為最行之有效的教學促進策略便是——聽評課。教師期望通過聆聽其他教師的講課拓寬自己的視野，通過教研員對教學的點評指導發現問題、找到教學方向，最終達到提升學生學業水準的目的。教師 T-004 則認為最有效的教學領導行為是教材分析和教材指導。教研員作為教師的教師，對教學的促進和提升是教學領導力最內層、最核心的問題之一。

[教研活動中]最多的就是聽課，就是說教研員會組織我們十來個音樂老師，每一周聽一個老師去講課或者是說課，大多都是以講課、說課這樣的形式舉行的……他會做評價和考核，上完課以後會進行討論，討論完了大概再給老師有半個月的時間吧，然後再讓他重新去準備這堂課，然後我們再去聽課。（教師 T-005）

我覺得影響肯定是有的……畢竟人家見的多，指導的更專業……平時教學上，你就像他如果下校聽課、評課的話，也會提一些自己的想法或哪些合適，哪些需要斟酌的地方還有問題，還應該怎麼上，講的挺細的。像有一些我們區裡的優秀的評比，他也是這樣，大家聽完課坐在一起教研，每個人都要談一談，這幾個可以對這個課有什麼想法，就是有什麼需要改進的地方，就是反思那種，也有的。（教師 T-002）

教師 T-003 和 T-005 曾經所在的工作環境對教研活動很重視，而今由於沒有教研員，他們都遇到了一些困擾：

其實在教學上面，現在沒有人去幫助我，沒有人去指導我。我們有時候自己相互討論一下，琢磨一下，甚至我會找以前在 XX 縣時候的教研員，我會請教他，或者說找以前的老師要去請教他們，就現在市裡面的這種情況，我確實不懂應該去找誰。（教師 T-003）

所以當你問我不參加教研活動有沒有什麼不好的地方，其實不好的地方有很多，我就是完全跟音樂這方面感覺有點脫軌了，你可能脫軌一年還好，但是你到兩年、三年，你真的就是完全跟不上了。（教師 T-005）

兩位老師的經歷揭示了音樂教研員在教師專業成長、教學品質提升方面的

重要影響。音樂教研員的缺席不僅使得教師在日常教學中缺少專業指導，還可能導致教師長期處於孤立無援的狀態，進而與學科發展、教育改革漸行漸遠。

教師 T-004 所在的區是該市教學品質最優的學區，所在的學校也較為重視音樂課，在談到教研員組織的聽評課時她說：

[展示課]是跟她已經反磨過的課……是在那之前已經磨過好長好長時間的課，才會讓我們去聽。聽完課之後是有[評課]，但是也不是會特別的明確，還是比較給面子……[她的點評]對我不會有影響，因為每個學校的孩子們都是不一樣的，而且我想他說的也未必就是完全正確的，我只不過是他說過之後，我在思考他講的對不對？可不可行？但是我可能暫時不會實際上去操作。”（教師 T-004）

顯然教師 T-004 認為教研員的點評對她個人的教學實踐影響不大，她認為這種經過歷次打磨的展示課與學生實際情況相差較遠。她對某些點評持保留態度，更多的展示出一種理性、獨立的思考態度。她認為教研員需要充分考慮教育生態的多樣性和複雜性，不能一概而論，更不能忽視師資力量、學生背景等關鍵因素。

4.4.1.3 促進個人發展

教研員是從教師中分化出來的更為精細的一種職業。對於音樂教研員來說，其職能是校長、教務主任、學科組長等職位很難替代的。作為教師教學的領導者，教研員只有對教師產生長效的影響，教學變革的各個方面才能真正落到實處。通過訪談發現，教師對教研員教學理念的接納、對教研員人品的肯定、對教研員業務能力的認可等都會對教師產生影響。雖然教研員與教師也有上、下級之分，但是卻與校長等關係不同。由於教研員的工作是大都圍繞具體教學、教師發展展開，因此教師與教研員之間更多體現的是一種“同行”關係。

我覺得我挺認可的，有效率，很有效，因為有針對性……我覺得我們這個教研員他本身自己就是一個特別正能量的人，所以他帶給我們的都真的是每個人都想去提升自己的專業能力……積極的、正能量的，往前推著我們走的，但是老師們並不是完全被動的，他很尊重我們。（教師 T-001）

我就覺得他很得力，就這樣子，你會感覺你各方面工作都非常的順。比如說有學生的比賽，你就打個電話說我今晚要排練，老師能不能下來幫我看一下，他一定會下來幫你，指出哪個地方不好。他很少有說不行，我不能來什麼很少這種情況的。比賽也好，上課什麼都好，他都是親力親為的，哪怕你去定一個比演出的服裝什麼，你打個電話給他，發個圖片給他，他就馬上把你訂回來。經歷過才知道有教研員沒和沒有教研員的一個區別，對自己本身的一個提升還是有很大的影響。（教師 T-003）

當然，並不是所有的教研員都能得到教師群體的普遍認可，在與教師 T-004 的深度訪談中，研究者發現教師對教研員所秉持的教育理念、推廣的教學方法，乃至其工作模式持有不同程度的質疑與抵觸情緒。

我歷來對教研員都是這樣的，因為在我看來教研員沒有在一線實際教學，而且他接觸好的學校多一些，我們學校的學生雖然不算太差，但是跟他們[好的]是有一定的距離的，所以有一些東西我覺得在我們這樣的學校甚至是更差的學校，是沒有辦法推行下去的，他的觀點能不能全面的推開，我覺得這個還是有待於考證的。（教師 T-004）

教師 T-004 對教研員的角色定位與工作實效始終抱持審慎甚至批評的態度。在她看來，教研員群體由於長期脫離一線教學實踐，缺乏對當下課堂複雜性和學生多樣性的真實感知，其理論指導和策略建議往往帶有意想化的色彩。

4.4.1.4 行政管理

通過訪談發現，教師的職業資格獲取與參與教研活動之間存在著緊密關聯。不同地區針對教師繼續教育和專業發展要求各異，但普遍將參與教研活動作為衡量教師資格有效性、評價教師工作績效的關鍵指標之一。如教師 T-006 所在

地區的教育行政機構要求教師每學年完成 72 課時的培訓，才能擁有教師資格，這 72 課時不僅包含音樂教研課時，也包含思政課時；教師 T-004 所在區域的音樂教研員會根據參與頻率給教師績效學分等。

每次教研活動都有記錄簽到，網絡教研也是截屏簽到，最後都要回饋到學校，學校都跟你對最後的績效掛鉤的，這已經形成閉環了，沒有辦法像以前偷個懶不去教研了或者怎樣的。（教師 T-001）

教研員主要是給績效學分，要通過你績效的學時來給學分。[研究者問：你要是缺課的話就不行吧？]好像也不是這樣的，他是達到了多少課時，你就可以得到相應的學分，就屬於合格了，每年的績效課時數是遠遠超過於合格性的。（教師 T-004）

從教師的描述中我們看到，教研活動既是教師專業發展的核心途徑，也是教育行政部門衡量教師資格的工具之一。各地均強調了教研活動的強制性和重要性，通過與績效掛鉤機制確保教師的積極參與。

4.4.1.5 搭建學習共同體

在訪談中，教師們談到教研活動既有集體形式也有個人形式。集體形式作為教研活動的核心組成部分，包括備課、聽評課、專家講座等。個人形式是指教研員對音樂教師一對一聽課指導。在音樂教研員搭建的平臺中，教師們共同研讀教材，探討教學目標，設計教學方案，觀摩教學過程，進行集體評議。這種形式促進了教師間理念的交流與碰撞，拓寬了他們的學術視野，營造了相互學習、共同進步的團隊氛圍：

我們每一個學期初教研員會把所有區裡的音樂老師召集在一起，跟我們介紹一下這個學期有什麼重點的工作，需要做什麼？大概什麼時間去下點、去聽課、去評課，要安排一下這些，還會有一些像論文的比賽，就有一些這樣的資訊告訴區裡的老師，還會有一些像講座什麼的，就是聘請一些專

家或者老師之間的交流，或者是優秀課評比，基本上是這樣。（教師 T-002）

我們的進修是指去教研員組織的教研活動，但是現在沒有這種大範圍的，因為疫情，所以沒有大範圍的，基本上會有小範圍的老師到現場去上課或者是講座，大部分老師線上上。（教師 T-004）

我接觸縣級教研員是非常多的，市級教研員是不太多。我講課他們指導我，也真是我的良師益友。我們會在一起評課、說課，討論這個課的發展的方向。（教師 T-006）

4.4.2 教師視角下教研員教學領導力特點

教研員必須瞭解教師真正的需求，才能更好的為教學服務、為教師服務。

為了瞭解音樂教師對教研員教學領導力的看法，在採訪過程中研究者針對“你認為具備教學領導能力的教研員有哪些特點”展開訪問。通過訪談我們發現，教師認為教研員教學理念的引領、對教學的指導是非常重要的，教研員的教學風格會影響整個區域的教學風格。

我覺得教研員呢首先要善於發現教師在教學中有特色的、突出的地方。另外要善於挖掘教師的潛能。還有呢，就是要具備指導方面的能力，比如說可以指導課堂教學啊，運用他們比較先進的教育教學理念和這個比較高的教育教學理論水準啊，指導課堂教學，善於發現課堂教學中的亮點和抓住課堂教學中問題突出的地方。（教師 T-002）

教師 T-002 強調教研員應具備敏銳的洞察力，捕捉教師的特色與閃光點，積極識別並激發教師的潛在優勢。同時，教研員還應具備深厚的教育理論功底與先進的教學理念。能幫助教師提煉課堂亮點，精準診斷並解決教學問題。

我認為是教研員的目標，直接會導向我們的課堂，往哪個方向去講，往哪個方向去努力，往哪個方向去做，往哪個方向去進行研究、探索。（教師 T-006）

教師 T-006 從教研員目標導向作用的角度出發，指出教研員設定的目標不僅決定了教師教學的努力方向，還影響著教師在研究、探索與教學改進過程中的路徑選擇。

教研員應該按照教學大綱，制定不同學段的教學規劃和教學方式、方法，他應該對各年級有針對性的一個策劃。[根據]他佈置下來的任務，老師們在設計課的時候，就會跟著這個計畫去走，然後設計出每一學期，每一年，反正甚至於三年內的一個教學規劃和教學目標。然後每一個學生在某一階段要達到的什麼目標，他都要很好的規劃，然後給老師們具體要求，最終對課堂的影響肯定是很大的。（教師 T-001）

教師 T-001 認為教研員教學領導力應該更多地體現在教學規劃與方式方法方面。教研員的規劃應具備針對性與前瞻性，為教師提供明確的教學指引，確保教師在課程設計時有章可循。

教研員的引領作用是非常重要的，大到課堂未來的走向，小到課堂的選材、內容，甚至是課堂語言的組織。我們一線教師還是會接受教研員的建議的。所以教研員的觀念、言行會直接影響教師的教學。而地方的教學風格也都體現出當地教研員的風格。（教師 T-003）

一線教師普遍對教研員的專業指導抱有高度認同與尊重，因此，他們大都樂於傾聽教研員的建議。教研員的觀念與言行如同無形的指揮棒，直接影響著教師的教學理念、教學風格乃至教學態度。這種潛移默化的影響，使得地方的教學風格在很大程度上成為了教研員教育理念與教學智慧的生動體現。

4.4.3 教師視角下教研員的消極行為

在瞭解了教師眼中具備教學領導力教研員的特徵後，接下來研究者繼續深入瞭解“教研員什麼樣的行為會對教學產生消極影響？”對此，被訪者的回答並不集中，各有側重。

我覺得教研員主要是指導教師、指導教學嘛，所以在他的指導方法上不得當的話，我覺得會有一些消極影響。嗯，再比如說言辭太犀利，然後有一些在與一線教師溝通的時候有一些不一致的時候，如果沒有合理的、有效的溝通，也會對課堂教學有一些消極的影響。（教師 T-002）

教師 T-002 將關注點放在指導方法及溝通方式上。她認為方法不得當或缺乏合理溝通，可能導致雙方關係緊張，阻礙信息的有效傳遞，間接導致課堂品質下降。

如果教研員個人的工作態度不積極，那他設計出來的東西，帶給我們下面這些老師肯定也是一種不積極的一種心態吧，這是一方面；另一方面，如果對藝術課標的解讀不準確呀，或者是培訓沒有那麼及時，然後也沒有一些比賽類型的東西來去促進老師的這種業務能力的提升，那這些行為都會去有影響的。然後老師本身也是會懈怠，應該對學生的一個教學狀態也會有很大的影響。（教師 T-001）

教師 T-001 從工作態度和專業素養兩個方面提出自己的想法，她認為教研員消極的工作態度會使教師群體陷入低迷的工作氛圍。此外，對專業文件解讀、師資培訓、教學競賽活動的組織，都是衡量教研員專業素養的重要指標。這些方面的工作不到位，都會影響教師的工作狀態和教學品質。

我認為教研員對公開課評課的公正態度和標準，會直接影響老師們教學的積極性。（教師 T-006）

教師 T-006 則聚焦於教研員對公開課評課的公正態度與評價標準上，認為教研員若不能秉持公正、客觀的原則，可能導致教師積極參與教研活動的動力。

對於我和我身邊的經常溝通的幾個老師來講，其實沒有太大的影響，無論是積極的還是消極的。因為教研員他所看到的有可能只是那幾所學校，或者說比較好的那幾所學校或者是老師。所以他鎖定的這些目標呀，包括策略啊，這些可能針對的不能是全體的學生。我們面對是我們學校的學生，可能有的比較好，有的比較差。所以其實到自己具體實施的時候，嗯，他

的那些指導什麼的，嗯，有的時候可能有用吧，但是我覺得大多數時候是沒有用的。（教師 T-004）

教師 T-004 的回答很值得我們深思，她對教研員的指導行為呈現出消極的、無所謂的態度，主要原因是認為教研員的指導無法與學生實際能力相結合，推薦的一些公開課是經過長時間“磨”出來的，不具有代表性。此類脫離實際的活動很難落地生根，從而降低了教研員指導的實際效用，挫傷了教師的教學熱情。

4.4.4 音樂教師在教學中遇到的問題

音樂教師在當前教育改革的進程中遇到了越來越多的挑戰。因此，瞭解教師在教學中遇到的難題，教研員才能有的放矢的開展工作。在對六位教師的訪談中，每位教師都提到了自己遇到的問題，主要集中在學科方面、教學環境方面、學生能力方面、教師自身發展方面等：

鄉鎮其實是有教研員的，但是由於我們村離鎮裡開車需要半個多小時，所以沒有組織大家一起參加[教研活動]，所以我到現在沒有見過教研員……整個鎮只有我一個音樂老師，就是方圓幾裡十幾、二十幾個學校，可能只有我一個音樂老師……[如果遇到教學問題]我會與那時候在XX市的時候，認識的音樂老師，有初中、高中的，還有以前的同事，一般我會跟他們交流。（教師 T-005）

初中的孩子們能力水準太弱，從初一開始接手的孩子不識譜。不識譜，等於是從頭再教，這是我覺得遇到的最大的問題。（教師 T-004）

教學中遇到最大的困惑就是斷層，學生能力方面的一個斷層，讓我沒有辦法去統一去設計，因為學生他上來之後能力是參差不齊的，這樣就給我每一節課的教學設計提出了不同的測試、不同的難度。你講的太簡單了，學生就覺得怎麼這麼簡單，我們都會了，他課堂上就不認真聽，跟你互動；你講的太難了，他們跟聽天書一樣，完全不知道，所以其實在我教學中就是挺大的一個痛苦。（教師 T-001）

沒有什麼困擾。但是主要是從個人發展上，我覺得可能目前的困擾就是怎麼能突破，能不能再有一些很大的提升。因為它畢竟是日復一日，年復一年的在做同樣的工作，其他的倒沒有。（教師 T-002）

我覺得我想要更大的舞臺展示，因為怎麼說？我從縣裡來到 XX 市，心理落差還是挺大的，因為以前在縣裡的話，我相當於一種骨幹型的存在，但是來了市里什麼都沒有了，所以剛來那幾年我的心裡落差還是挺大，所以我總想做一點什麼，但是你又做不出來那種感覺。還有就是年齡越來越大，新老師越來越多，你會感覺到自己慢慢就落伍了，我現在是這麼覺得，我自己感覺很想沖出去那種感覺。（教師 T-003）

我的好多同事都要做兼職，比如說像去實訓處去幹兼職，去幫人家列印或者幹一些跑腿、發通知、下通知、打表之類的工作。我還比較幸運，沒有被派去幹兼職，領導要真找了，我也是沒辦法，我也得去幹，因為你的課時量是不夠的，滿足不了課時量。去幹兼職，就分散精力，用在鑽研教學以及業務上就比較少了。（教師 T-006）

從上述訪談中我們看到，音樂教師在當前的教育變革中面臨諸多的挑戰。

由於學生音樂基礎薄弱，出現能力斷層現象，導致音樂教師難以兼顧不同層次學生的需要，影響了教學效果與學生參與度。在教學環境方面，部分農村地區由於地理距離等原因，難以參與教研活動，導致教師缺乏專業交流與支持。同時，農村音樂教師資源極度匱乏，一人承擔大量音樂與非音樂學科的教學任務，工作壓力大。在教師發展方面，部分教師關注個人職業成長與突破，擔心長期重複性的工作可能導致發展停滯，渴望進一步提升的機會以及更大的舞臺。還有一部分教師為了滿足課時量要求，不得不承擔與教學無關的兼職工作，這些工作分散了教師專注於教學研究與業務提升的時間與精力，對專業發展造成負面影響。

4.5 小結

4.5.1 音樂教研員訪談與觀察小結

通過對五位音樂教研員的觀察、以及對其中兩位的訪談，我們可以大致瞭解教研員每學期的工作任務，即在每學期初，教研員會制定一份全面而具體的教研計畫。這份計畫不僅明確了學期的教學目標，還詳細規劃了各類教研活動的安排。在學期中，音樂教研員會組織多種類型的教研活動，包括視導、聽評課、集體備課、教材分析以及專家講座等。這些活動都旨在提升教師的教學水準和專業素養。到了學期末，教研員會對整個學期的教研活動進行評估和總結，為下一學期的教研活動提供借鑒和參考。總的來講，音樂教研員的教學領導行為表現在以下六個方面：

第一，他們大都努力營造群體內共同的價值觀和目標，並通過目標願景的規劃使教師對教學的使命達成共識，建立對教學的共同理解。

第二，常以聽評課、公開課的形式對教學進行具體指導，促進教師反思。

第三，為教師提供多種形式的學習機會，如專家講座、集體教研、公開課等促進教師專業發展。

第四，雖然教研員工作的對象主要是教師，但也會對學生的學業發展進行監督，通過學生的能力水準反應教師教學情況。

第五，在國家授權政策下對教學進行監管，保證課時及教學品質。

第六，為音樂教師搭建合作學習的平臺，促進教師對教學的理解，分享不同個體的實踐經驗。

教研員的角色兼具學術指導與管理監督雙重屬性。一方面，他們通過教研

活動推動學科教學研究，提升教師專業素養，發揮著學術引領作用；另一方面，他們通過保證教師出勤、考核教學品質、上傳下達等行為，承擔著教育管理與品質監控的責任。研究者觀察到的“行政管理職能”與教研員訪談中所稱的“沒有行政權力，是學術機構”認知之間的衝突，反映了教研員工作的複雜性以及他們在實際工作中角色的多元性。教研員在實際工作中既承擔著學術指導、專業發展等專業職能，又履行著管理、監督等行政職能。部分教研員可能更傾向於強調其學術研究與專業引領的角色。但在實際操作中，由於教育行政管理和品質管制的需要，教研員可能不得不承擔更多的管理性工作。這種理論與實踐的脫節可能是導致教研員在訪談中強調學術屬性，而實際工作中卻展現出明顯的管理職能的主要原因。

教研員在進行教學研究時，可能並未系統學習和掌握科學研究的基本方法論，如定量研究、定性研究、混合研究等不同類型研究的設計、實施與資料分析方法。缺乏專業知識和技能的支持，導致研究設計不夠科學嚴謹，研究過程和結果缺乏可信度。其次在進行教學研究時，教研員可能過於倚重個人或同行的經驗，而忽視了對問題進行系統、深入的理論分析和實證探究。僅憑經驗開展研究，可能無法準確識別問題的根源，也無法提出基於實證證據的解決方案，導致研究的創新性和指導意義受限。

4.5.2 音樂教師訪談小結

六位音樂教師在參與音樂教研活動方面呈現出較大差異，表明不同地區對音樂教育的重視程度不同，對音樂教研體系和教育資源支持也存在顯著差異。教師 T-003 的情況反映了音樂教研力量薄弱、資源配置不均，突顯了音樂教研員

角色的重要性。從對教師 T-004 的訪談中我們看到由於教研員脫離了教師的真實教學情境，不顧及教師的需求，導致教師認為其進行的指導及推薦的示範課與自己的實際教學不相干，沒有借鑒意義而棄如敝履。教師 T-005 的情況揭示了音樂學科不受重視，在師資缺乏的背景下不得不身兼數職，承擔起超出專業範疇的教學任務，並由此而帶來的孤立無援的窘境。

從對教師的訪談中，我們還看到教研員的引領作用貫穿於教學的各個層面，無論是在課堂走向的決策中，還是在關乎課堂細節的點滴實踐中，他們都發揮著關鍵作用。此外，地方的教學風格在很大程度上是教研員個人風格的外化與延申，教研員的價值取向、教學主張會在長期的教研工作中潛移默化地影響區域內的教學風格。因此，提升音樂教研員的專業素養、教育理念對於優化區域教學環境、提升整體教學品質至關重要。

受訪教師們還分別從指導方法與溝通方式、工作態度與專業素養、評課公正性與標準、指導的普適性等多個角度揭示了教研員可能對教學產生消極影響的行為。這些問題為優化教研工作方式、提升教學正向引導提供了有價值的參考。

依據第三章的“音樂教研員行為觀察記錄表”（見表 3-3），以及對音樂教研員、音樂教師的觀察和訪談結果，通過反復對文本的歸納和演繹生成了以下六個核心維度。

表 4-2 音樂教研員教學領導力維度

教學領導力層面	行為表現	分類
規劃目標願景	學生發展目標 明確課程目標 確立教學目標 教師發展目標	

教學指導	提問	
	提供教學建議	
	教學示範	
	課標解讀	
	教材分析	
	集體備課	
	教學評價	糾正錯誤 指出問題
促進教師專業發展	學科知識與技能學習	
	促進教師自主性和反思能力	
	提供學習、展示、交流平臺	
教學監督與管理	命令或指示	
	教學監控	開課率
	制度保障	簽到
	傳達與執行相關政策、文件	
監督學生學業發展 搭建學習共同體	檢測學生學習情況	
	分享教學經驗	他人 個人
	推廣教研成果	
	情感激勵	

第五章

量化研究結果

通過第四章對音樂教研員、音樂教師的觀察和訪談，得出音樂教研員教學領導力的六個維度，即規劃目標願景、進行教學指導、促進教師專業發展、監督學生學業發展、教學監督與管理及搭建學習共同體。本章將根據這六個維度以及國內外成熟的教學領導力量表對音樂教研員教學領導力進行探索，並仍舊以音樂教研員和音樂教師作為對象進行問卷調查。音樂教師視角的教研員教學領導力會更為客觀、真實、有效的反應教研員的工作情況。當然，教研員自我報告式的調查結果也會從另一個層面反應出教研員對自己工作的認知程度。

5.1 音樂教研員教學領導力量表的開發

國外關於校長教學領導力的量表經過長時間的測試，已經相對成熟和完善，例如 PIMRS、Val-Ed 量表。國內也有一些關於教學領導力的研究，且在國外的基礎上進行了本土化的實踐，如郭偉、陸家芳、錢海燕等 (2018)；劉勝男與 Hallinger (2016) 對中國校長教學領導力的多項研究；趙茜 (2018) 的《校長教學領導力研究》等。因此，參考已有量表作為本次研究的基礎，並依據第四章個案研究的結果進行修改是本量表開發的主要途徑。

5.2 預測試的信、效度檢驗

本量表邀請了不同地區、不同級別的音樂教研員三位，及三位不同地區的一线音樂教師進行專家諮詢，這六位專家與之前的個案研究對象並不重複。諮詢的內容主要為：1) 請六位分別對量表题目的合理性進行判斷；2) 請六位分

別對所有題目進行試做。

六位專家中，有四位對量表的題目進行了3-4道的修改，另外兩名對量表無意見。具體修改建議如，增加“教師參與教研活動頻次”“教研員組織教研活動的頻次”“增設學段選項，否則無法覆蓋所有情況”等。

在對量表進行了專家諮詢和修改後，總計形成了39道題目。隨即面向100名音樂教師和20名音樂教研員開展預測試。教師年齡在20-59歲，平均年齡38.4歲；其中女性教師88名，男性教師12名；小學教師2名、中學教師41名、高中教師16名、小學初中教師6名、初中高中教師35名，由於出現跨學段的教師，因此上述學段的百分比大於100%。詳見表5-1。

表 5-1 預測試音樂教師基本信息（n=100）

項目	類別	頻率	百分比
性別	男	12	12.0
	女	88	88.0
學歷	大專及以下	0	0
	本科	46	46.0
	碩士	53	53.0
	博士	1	1.0
	音樂專業	98	98.0
專業	非音樂專業	2	2.0
	任教學段		
任教學段	小學	2	2.0
	初中	41	41.0
	高中	16	16.0
	小學、初中	6	6.0
	初中、高中	35	35.0
教齡	5年以下	21	21.0
	6-10年	19	19.0
	11-15年	13	13.0
	15年以上	47	47.0
任職地區	城市	97	97.0
	農村	3	3.0
是否有音樂教研員	是	88	88.0
	否	12	12.0

參與教研活動的頻率	0 次	12	12.0
	1-2 次	3	3.0
	3-6 次	5	5.0
	7 次以上	80	80.0

參與預測試的音樂教研員中男性和女性比例較為失衡；年齡最小的 31 歲，最大的 56 歲；本科學歷居多；教齡大多在 15 年以上；組織教研活動頻率在 1-7 次的占比最高。詳見表 5-2。

表 5-2 預測試音樂教研員基本信息 (n=20)

項目	類別	頻率	有效百分比
性別	男	1	14.29
	女	19	85.71
學歷	專科	0	0
	本科	17	85.0
	碩士	2	10.0
	博士	1	5.0
	0-10 年	8	40.0
從事教研工作時間	11-20 年	6	30.0
	20 年以上	6	30.0
負責的學段（多選）	小學	4	20.0
	初中	16	80.0
	高中	0	0
所屬教研機構	省級	1	5.0
	地市級	4	20.0
	區縣級	15	75.0
	5 年以下	1	5.0
教齡	6-10 年	2	10.0
	11-15 年	1	5.0
	15 年以上	16	80.0
專業	音樂專業	18	90.0
	非音樂專業	2	10.0
組織教研活動頻率	1-7 次	16	80.0
	8-14 次	3	15.0
	15 次以上	1	5.0

5.2.1 預測試效度檢驗

本研究對問卷進行了結構效度分析，結構效度採用的是因子分析(Factor Analysis)，即探索性因子分析(Exploratory Factor Analysis)和驗證性因子分析(Confirmatory Factor Analysis)。在進行因子分析前首先對資料進行 KMO (Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy) 和 Bartlett 球形檢驗 (Bartlett's Test of Sphericity)，檢驗該問卷是否適合進行因子分析；然後進行探索性因子分析，找出影響變數的因子個數；最後進行驗證性因子分析，檢驗因子個數和因子負荷是否與預先建立的理論預期一致。

5.2.1.1 KMO 統計量和 Bartlett 球形檢驗

由表 5-3 可知，Bartlett 球形度檢驗統計量觀測值為 4266.099，p 值為 0.000，具有顯著性差異。可以認為相關係數矩陣和單位陣有顯著差異，同時 KMO 值為 0.925，根據 KMO 度量標準可知原有變數適合進行因子分析。

表 5-3 量表的效度分析結果

KMO 取樣適切性量數		0.925
巴特利特球形度檢驗	近似卡方	4266.099
	自由度	741
	顯著性	0.000

5.2.1.2 探索性因子分析

本研究採用探索性因子分析法來進行公共因子提取，在提取公共因子的標準上，採用特徵根(Eigenvalue)>1 作為公共因子的判斷標準，並參考帶平衡分

析的碎石圖（Scree Plot）進行綜合判斷。特徵根可以看作主成分影響力度大小的指標，代表引入該因子（主成分）後可以解釋多少原始變量的資訊。如果特徵根 <1 ，說明該主成分的解釋力度不足，因此，一般用特徵根 >1 作為納入標準。通過資料分析，刪除 1 道題目，正式量表共 39 題，確定出最佳的公共因子數為六（表 5-4），六個公共因子的特徵根滿足 >1 ，六個公共因子的累計方差貢獻率達到 72.445%，結果表明量表達到了較好的構建效度。見表 5-4。

表 5-4 公共因子解釋方差

公因子	1	2	3	4	5	6
特徵值	6.467	5.203	4.856	4.773	3.988	2.966
方差貢獻率（%）	16.582	13.340	12.452	12.239	10.227	7.605
累積貢獻率（%）	16.582	29.923	42.374	54.614	64.840	72.445

為進一步分析出每個公共因子所代表的實際意義，需要對因子載荷矩陣（Factor Loadings Matrix）進行旋轉變換，本研究採用常見的 Kaiser 標準化最大方差法進行旋轉。將 F33-F39 歸因到公共因子 1，E24-E32 歸因到公共因子 2，B7-B14 歸因到公共因子 3，A1-A6 歸因到公共因子 4，C15-C20 歸因到公共因子 5，D21-D23 歸因到公共因子 6，通過分析各公共因子所包含變量指標所體現的含義，並將六個公共因子分別命名為：F 維度（搭建學習共同體）、E 維度（教學監督與管理）、B 維度（進行教學指導）、A 維度（規劃目標願景）、C 維度（促進教師專業發展）、D 維度（監督學生學業發展）。所有載荷係數在 0.5 以上或接近 0.5。見表 5-5。

表 5-5 旋轉矩陣指標變量載荷

	成分					
	1	2	3	4	5	6
A-1.				0.755		
A-2.				0.744		
A-3.				0.767		
A-4.				0.758		
A-5.				0.723		
A-6.				0.646		
B-7.			0.683			
B-8.			0.652			
B-9.			0.606			
B-10.			0.622			
B-11.			0.545			
B-12.			0.742			
B-13.			0.642			
B-14.			0.688			
C-15.		0.759				
C-16.		0.763				
C-17.		0.805				
C-18.		0.789				
C-19.		0.720				
C-20.		0.765				
D-21.						0.785
D-22.						0.851
D-23.						0.813
E-24.					0.542	
E-25.					0.466	
E-26.					0.480	
E-27.					0.471	
E-28.					0.546	
E-29.					0.651	
E-30.					0.541	
E-31.					0.564	
E-32.					0.684	
F-33.	0.851					
F-34.	0.913					
F-35.	0.855					
F-36.	0.850					
F-37.	0.804					
F-38.	0.848					
F-39.	0.861					

5.2.1.3 驗證性因子分析

在探索性因子分析的基礎上，利用軟體 Amos26.0 對問卷資料進行驗證性因子分析。各題項與潛在變量間的因子負荷量(Factor Loadings)均大於 0.5，相關係數路徑的顯著性 p 值顯著，即小於 0.01，臨界比 CR 值均大於 1.96，說明各題項指標均達到測量標準。且 A、B、C、D、E、F 的組合信度 CR 值分別為 0.936、0.910、0.947、0.941、0.878、0.966，六個構念的組合信度均大於 0.7，且平均方差萃取量 (Average Variance Extracted, AVE) 值分別為 0.709、0.560、0.749、0.842、0.475、0.805，大部分高於 0.5 標準，其餘也達到了可接受水準，因此表明問卷能有效測量出教學領導力的各個維度。見表 5-6。

表 5-6 驗證性因子分析

維度	觀測題	Estimate	S. E.	C. R.	P	標準化	組合信度 CR	收斂效度 AVE
A	A6	1				0.769	0.936	0.709
	A5	1.046	0.108	9.652	***	0.816		
	A4	1.139	0.12	9.524	***	0.807		
	A3	1.264	0.116	10.884	***	0.898		
	A2	1.035	0.1	10.381	***	0.865		
	A1	1.109	0.103	10.734	***	0.888		
B	B14	0.924	0.086	10.774	***	0.807	0.910	0.560
	B13	0.727	0.081	8.952	***	0.713		
	B12	1				0.849		
	B11	0.709	0.084	8.46	***	0.685		
	B10	0.77	0.089	8.661	***	0.697		
	B9	0.706	0.079	8.987	***	0.715		
C	B8	0.67	0.083	8.061	***	0.661	0.947	0.749
	B7	0.876	0.077	11.412	***	0.836		
	C20	1				0.851		
	C19	0.9	0.077	11.63	***	0.827		
	C18	0.998	0.081	12.306	***	0.854		
	C17	1.051	0.067	15.591	***	0.964		

	C16	1.038	0.082	12.682	***	0.869		
	C15	0.979	0.085	11.46	***	0.82		
	D23	1				0.881		
D	D22	1.096	0.063	17.405	***	0.981	0.941	0.842
	D21	1.043	0.073	14.327	***	0.887		
	E29	1				0.651		
	E32	1.117	0.184	6.064	***	0.619		
	E31	1.08	0.162	6.689	***	0.695		
	E30	0.816	0.13	6.272	***	0.644		
E	E28	0.977	0.143	6.849	***	0.715	0.878	0.475
	E27	0.89	0.136	6.541	***	0.676		
	E26	1.063	0.147	7.258	***	0.767		
	E25	1.006	0.144	7.002	***	0.734		
	E24	1.152	0.161	7.16	***	0.754		
	F38	1				0.863		
	F37	1.128	0.085	13.218	***	0.869		
	F36	1.031	0.077	13.332	***	0.873		
F	F35	1.099	0.079	13.883	***	0.89	0.966	0.805
	F34	1.105	0.063	17.583	***	0.986		
	F33	1.179	0.084	14.1	***	0.897		
	F39	1.107	0.079	14.029	***	0.895		

5.2.2 預測信度檢驗

本研究採用的是 Cronbach alpha (α) 信度係數法，對量表的整體及各個維度做信度檢驗分析 (Reliability Analysis)。量表整體的信度 α 值為 0.968，大於 0.9，教學領導力各個維度的 α 值分別為 0.934、0.909、0.945、0.937、0.892、0.965，表明問卷具備較好的信度。

5.3 音樂教研員教學領導力量表總體結果

正式問卷是通過線上調查系統——“問卷星”發放給參與此項研究的音樂教師和音樂教研員。線上答題使用微信作答，且同一個微信帳號僅能答題一次。問卷中所有題目均設置為必答題，未完成答題無法提交問卷，因此回收問卷均為完整問卷。

本次調查共收集到問卷 2871 份，其中音樂教研員 119 份，音樂教師 2752 份。音樂教研員和教師問卷題目均為 51 道，包括人口統計學調查各 12 道，量表題各 39 道。整套題目的答題時間在四分鐘左右。在對回收資料進行篩選時，刪除了答卷時間少於三分鐘的問卷（含三分鐘），此外還刪除了所有題目均為相同選項的問卷。通過篩選，刪除不合格問卷 247 份，剩餘 2624 份，其中包括音樂教師問卷 2505 份，音樂教研員問卷全部合格未作刪除，仍為 119 份。

5.3.1 信度分析

信度常用 Cronbach alpha (α)係數來表示。通過 SPSS25 軟體計算得出問卷整體量表及各量表的 α 系數值均大於 0.9,具有較高的可靠性。見表 5-7。

表 5-7 信度分析

維度	Cronbach α	項數
整體量表	0.971	39
A 維度	0.950	6
B 維度	0.902	8
C 維度	0.948	6
D 維度	0.928	3
E 維度	0.941	9
F 維度	0.969	7

5.3.2 效度分析

KMO 統計量取值範圍在 0-1 之間，一般認為 KMO 大於 0.9 時效果最佳，0.7 以上效果尚可，0.6 則效果很差，0.5 以下不宜做因子分析（郭志剛，1999）。本問卷 KMO 值為 0.979， p 小於 0.01，明顯小於顯著水準 0.05，通過 KMO 和 Bartlett 球形檢驗，說明問卷資料適合做因子分析。採用探索性因子分析方法，

確定最佳的公共因子數為六，且六個公共因子的特徵根滿足大於 1，六個公共因子的累計方差貢獻率達到 75.041%，結果表明量表具有達到了較好的效度（見表 5-8）。

表 5-8 公共因子解釋方差

公因子	1	2	3	4	5	6
特徵值	6.353	5.502	5.254	5.004	4.754	2.398
方差貢獻率 (%)	16.291	14.109	13.472	12.831	12.19	6.148
累積貢獻率 (%)	16.291	30.399	43.872	56.702	68.893	75.041

把探索性因子得出的六個公共因子，39 個指標變數按探索性因子得到模型結構導入 AMOS 展開分析，採用整體模型的擬合效度分析：p 值、卡自由度比值（CMIN/DF）、適配度指數（Goodness of Fit index，GFI）、漸進殘差均方和平方根（RMSEA）、調整後適配度指數（AGFI）、比較適配指數（CFI）、非規准適配指數（TLI）、增值適配指數（IFI），具體判斷值和分析值如表 5-9 所示。分析顯示，除 CMIN/DF 值略高於判斷標準之外，其他指標均優於判斷標準，因此需要進行模型修正，模型修正後指標均優於判斷標準，表明模型擬合程度較好。

表 5-9 模型擬合指標

常用指標	CMIN/DF	GFI	RMSEA	AGFI	TLI	IFI
判斷標準	<3	>0.9	<0.08	>0.9	>0.9	>0.9
正常模型值	3.049	0.955	0.023	0.949	0.983	0.984
修正模型值	2.249	0.967	0.023	0.962	0.990	0.990

5.3.3 音樂教師組與教研員組六個維度總體差異比較

根據表 5-10 的音樂教師組與教研員組六個維度組間獨立 t 檢驗(Independent-

sample t-test)結果顯示，兩組間在“規劃目標與願景”“進行教學指導”“搭建學習共同體”三個維度上的 p 值均大於 0.05，不具有顯著性差異。而在“促進教師專業發展”“監督學生學業發展”“教學監督與管理”三個維度上，兩組間 p 值均小於 0.05，具有顯著性差異。教研員在“促進教師專業發展”維度上的得分顯著高於教師，而教師在“監督學生學業發展”“教學監督與管理”維度得分顯著高於教研員。

表 5-10 教師組與教研員組六個維度差異比較分析

維度	教師組	教研員組	t 值	p 值
規劃目標願景	5.70±1.02	5.64±1.06	0.597	0.551
進行教學指導	5.68±1.03	5.63±0.87	0.589	0.557
促進教師專業發展	5.69±1.19	6.04±0.85	-4.282	0.000***
監督學生學業發展	5.54±1.32	5.15±1.16	3.115	0.002**
教學監督與管理	5.70±1.30	5.38±1.33	2.676	0.007**
搭建學習共同體	5.73±1.33	5.65±1.11	0.692	0.490

5.4 音樂教師組量表結果

參與問卷調查的音樂教師來自 20 個不同教育發展水準的省份，其中包括北京、江蘇、內蒙古、山西、吉林、陝西、四川、湖南、江西、甘肅等，總計 2505 份。資料的收集歷時半個月，從 2023 年 11 月底至 2023 年 12 月中旬。樣本覆蓋了小學、中學、高中音樂教師。小學段的音樂教師參與的最多，總計 1562 人，其次為初中段 605 人、高中段 192 人，此外還有一部分為跨學段教師，小學和初中 53 人、初中和高中 93 人，因此上述學段的累計百分數超出了 100%。

表 5-11 音樂教師基本信息 (n=2505)

項目	類別	頻率	百分比
----	----	----	-----

性別	男	359	14.33
	女	2146	85.67
學歷	大專及以下	74	2.95
	本科	2136	85.27
	碩士	293	11.7
	博士	2	0.08
專業	音樂專業	2360	94.21
	非音樂專業	145	5.79
任教學段	小學	1562	62.36
	初中	605	24.15
	高中	192	7.66
	小學、初中	53	2.12
	初中、高中	93	3.71
教齡	5 年以下	644	25.71
	6-10 年	534	21.32
	11-15 年	374	14.93
	15 年以上	953	38.04
任職地區	城市	1759	70.22
	農村	746	29.78
是否有音樂教研員	是	2257	90.1
	否	248	9.9
每學期參與教研活動的頻率	0 次	54	2.39
	1-2 次	753	33.36
	3-6 次	827	36.64
	7 次以上	623	27.60

5.4.1 “農村”與“城市”音樂教師參與教研活動差異

從 1624 位城市音樂教師和 636 位農村音樂教師參與教研活動的情況來看，農村教師參與教研活動的頻率顯著低於城市教師。大多數（52.83%）農村教師每學期僅參與 1-2 次，參與 7 次以上的僅占 13.36%。城市音樂教師中參與 3-6 次/學期的比例最高（38.92%），且有相當一部分（33.13%）參與 7 次以上。詳見

表 5-12。

表 5-12 農村與城市音樂教師參與教研活動對比表

地區	無	1-2 次/學期	3-6 次/學期	7 次以上/學期
城市	36 (2.22%)	418 (25.74%)	632 (38.92%)	538 (33.13%)
農村	18 (2.83%)	336 (52.83%)	197 (30.97%)	85 (13.36%)

5.4.2“性別”在六個維度差異比較分析

據表 5-13 的結果，男性與女性音樂教師在六個維度組間獨立 t 檢驗結果，p 值均大於 0.05，因此性別在這六個維度不具有顯著性差異。

表 5-13 性別在六個維度差異比較分析

維度	男性	女性	t 值	p 值
A 維度	5.73±1.09	5.69±1.01	0.563	0.573
B 維度	5.72±1.07	5.67±1.02	0.853	0.394
C 維度	5.78±1.18	5.68±1.20	1.386	0.166
D 維度	5.57±1.36	5.53±1.32	0.403	0.687
E 維度	5.78±1.28	5.69±1.30	1.137	0.256
F 維度	5.82±1.31	5.71±1.34	1.400	0.162

5.4.3“學歷”在六個維度差異比較分析

據表 5-14 的結果，學歷在六個維度組間單因素的變異數分析(ANOVA)檢驗結果，C、D、F 三個維度組間 p 值均大於 0.05，不具有顯著性差異；而在 A、B、E 三個維度間 p 值均小於 0.05，具有顯著性差異。進行事後兩兩比較發現，本科與研究生及以上學歷在 A、B、E 維度得分均顯著高於專科，本科與研究生及以上組間在 A、B、E 維度不具顯著差異。

表 5-14 學歷在六個維度差異比較分析

維度	專科	本科	研究生及以上	F 值	p 值
A 維度	5.30±1.13	5.70±1.04a	5.79±0.88a	5.935	0.003**
B 維度	5.24±1.39	5.68±1.03a	5.78±0.95a	6.906	0.001***
C 維度	5.52±1.37	5.69±1.21	5.76±0.99	1.141	0.320
D 維度	5.49±1.54	5.53±1.34	5.61±1.14	0.412	0.663
E 維度	5.21±1.48	5.70±1.31a	5.84±1.14a	6.021	0.002**
F 維度	5.49±1.41	5.72±1.35	5.81±1.17	1.537	0.215

注：a 與專科組比較 $P < 0.05$, b 與本科組比較 $P < 0.05$ 。

5.4.4 “專職”與“兼職”在六個維度上的差異比較分析

據表 5-15 的結果，專職音樂教師與兼職音樂教師在六個維度組間獨立 t 檢驗結果顯示 P 值均小於 0.05，因此專職與兼職在所有六個維度上均具有顯著性差異，專職組在六個維度得分顯著高於兼職組。

表 5-15 專職與兼職在六個維度差異比較分析

維度	專職	兼職	t 值	p 值
A 維度	5.76±0.96	4.99±1.42	7.192	0.000***
B 維度	5.73±0.98	5.15±1.41	5.461	0.000***
C 維度	5.75±1.13	5.06±1.62	5.645	0.000***
D 維度	5.6±1.27	4.91±1.68	5.413	0.000***
E 維度	5.77±1.24	4.94±1.65	6.746	0.000***
F 維度	5.79±1.28	5.05±1.69	5.765	0.000***

5.4.5 “教齡”在六個維度上的差異比較分析

通過表 5-16 看到音樂教師的教齡對教研員在六個維度上的評價並無差異，p 值均大於 0.05。因此，教齡不會影響教師對教研員的判斷。

表 5-16 教齡在六個維度差異比較分析

維度	5 年以下	6—10 年	11—15 年	15 年以上	F 值	p 值
A 維度	5.76±0.98	5.69±0.99	5.70±0.96	5.65±1.20	1.334	0.261
B 維度	5.74±0.97	5.68±1.02	5.70±0.97	5.62±1.10	1.596	0.188
C 維度	5.76±1.11	5.70±1.21	5.75±1.13	5.61±1.26	2.262	0.079
D 維度	5.62±1.20	5.56±1.36	5.57±1.33	5.45±1.38	2.232	0.083
E 維度	5.80±1.24	5.61±1.29	5.67±1.30	5.71±1.33	2.019	0.109
F 維度	5.79±1.26	5.63±1.36	5.75±1.32	5.73±1.37	1.255	0.288

5.4.6“任教地區”在六個維度上的差異比較分析

在六個維度中，農村音樂教師給出的均值普遍高於城市音樂教師，除“監督學生學業發展”以外。說明農村音樂教師對音樂教研員的滿意度總體較城市音樂教師高。在“教學監督與管理”和“搭建學習共同體”兩個維度上 p 值為 0.000，兩組間具有顯著性差異。詳見表 5-17。

表 5-17 任教地區在六個維度差異比較分析

維度	城市	農村	t 值	p 值
A 維度	5.69±1.02	5.71±1.04	-0.463	0.641
B 維度	5.66±1.04	5.70±1.01	-0.801	0.428
C 維度	5.68±1.21	5.73±1.15	-1.122	0.273
D 維度	5.56±1.34	5.49±1.28	1.232	0.227
E 維度	5.60±1.32	5.97±1.18	-6.436	0.000***
F 維度	5.64±1.31	5.96±1.20	-5.422	0.000***

5.4.7“參與教研活動頻率”在六個維度上的差異比較分析

“參與教研活動頻率”在六個維度組間單因素 ANOVA 檢驗結果顯示，E、F 兩個維度組間 p 值大於 0.05，因此參與頻率在“教學監督與管理”“搭建學習

共同體”維度不具有顯著性差異；A、B、C、D 等四個維度四組間 p 值均小於 0.05，具有顯著性差異。通過事後兩兩比較（Post Hoc）分析，0 次與 1-2 次組間在 A、B、C、D 維度不具顯著差異；3-6 次在 A、B、C、D 維度得分顯著高於 0 次與 1-2 次；7 次以上在 A、B、C、D 維度得分顯著高於其他頻次。詳見表 5-18。

表 5-18 參與教研活動頻率在六個維度差異比較分析

維度	0 次	1-2 次	3-6 次	7 次以上	F 值	p 值
A 維度	5.3±1.45	5.53±1.14	5.75±0.98*#	5.87±0.83*#△	16.349	0.000***
B 維度	5.27±1.38	5.53±1.15	5.70±0.99*#	5.86±0.85*#△	14.847	0.000***
C 維度	5.26±1.48	5.51±1.30	5.69±1.19*#	5.95±0.96*#△	17.697	0.000***
D 維度	5.02±1.60	5.32±1.44	5.58±1.32*#	5.79±1.08*#△	18.425	0.000***
E 維度	5.5±1.93	5.63±1.38	5.74±1.32	5.77±1.07	1.995	0.113
F 維度	5.48±1.86	5.67±1.38	5.73±1.37	5.81±1.15	1.756	0.153

注：*與 0 次組比較 $P<0.05$ ，#與 1-2 次組比較 $P<0.05$ ，△與 3-6 次組比較 $P<0.05$ 。

5.4.8 “任教學段”在六個維度上的差異比較分析

據表 5-19 “任教學段”在六個維度組間單因素 ANOVA 檢驗結果，A、B、C、D、E、F 六個維度組間 P 值均小於 0.05，具有顯著性差異，且“小學”教師在六個維度上的均值明顯高於其他組別，“高中”組教師的均值則在五組中得分最低。通過事後兩兩比較得出，初中組在 A、B、C、D、E 維度得分顯著低於小學組；高中組在 A、B、C、D、E、F 維度得分顯著低於小學組；高中組在 A、B、C、D 維度得分顯著低於初中組；“小學與初中”組在 B 維度得分顯著高於高中組，“初中與高中”組在 E、F 維度得分顯著低於小學組；其餘兩組間不具有顯著性差異。

表 5-19 任教學段在六個維度差異比較分析

維度	小學	初中	高中	小學與初中	初中與高中	F 值	p 值
A 維度	5.75±0.95	5.64±1.11a	5.41±1.32ab	5.64±1.07	5.62±0.80	4.831	0.001**
B 維度	5.74±0.96	5.64±1.05a	5.27±1.37ab	5.67±1.16c	5.52±1.05	8.465	0.000***
C 維度	5.78±1.13	5.60±1.22a	5.30±1.62ab	5.66±1.16	5.52±0.97	7.893	0.000***
D 維度	5.61±1.25	5.44±1.40a	5.28±1.62a	5.57±1.29	5.40±1.26	3.616	0.006**
E 維度	5.79±1.23	5.67±1.36	5.28±1.62ab	5.69±1.35	5.38±1.06a	7.164	0.000***
F 維度	5.81±1.28	5.69±1.35	5.29±1.66ab	5.74±1.39	5.42±1.25a	6.831	0.000***

注：a 與小學組比較 $P<0.05$, b 與初中組比較 $P<0.05$ ，c 與高中組比較 $P<0.05$ ，d

與小學及初中比較 $P<0.05$ 。

5.5 音樂教研員組量表結果

參與問卷調查的音樂教研員來自 18 個省份，總計 119 位，包括北京、吉林、遼寧、內蒙古、湖北、湖南、浙江、江蘇、山東、廣東、甘肅、四川等省（自治區、直轄市）。包括小學、初中、高中各階段的教研員。並囊括了區縣級教研、地市級，以及省級教研員（見表 5-20）。教研員管轄內的音樂教師人數差距較大，最多的管轄人數為 21452 人，最少的 15 人，占比最高的是 60 人。

表 5-20 音樂教研員基本信息（n=119）

項目	類別	頻率	有效百分比
性別	男	17	14.29
	女	102	85.71
	專科及以下	6	5.04
學歷	本科	99	83.19
	碩士	12	10.08
	博士	2	1.68
從事教研工作的時間	0-10 年	43	36.13
	11-20 年	36	30.25

負責的學段（多選）	20 年以上	40	33.61
	小學	103	86.55
	初中	92	77.31
	高中	48	40.34
所屬的教研機構	省級	3	2.52
	地市級	29	24.37
	區縣級	87	73.11
教齡	5 年以下	1	0.84
	6-10 年	6	5.04
	11-15 年	11	9.24
	15 年以上	101	84.87
專業	音樂專業	105	88.24
	非音樂專業	14	11.76
每學期組織教研活動的頻率	1-7 次	86	72.27
	8-14 次	23	19.33
	15 次以上	10	8.40

5.5.1 “性別”在六個維度差異比較分析

根據教研員“性別”在六個維度組間獨立 t 檢驗結果顯示，A、B、C、D、E、F 六個維度兩組間 P 值均大於 0.05，因此“性別”各個維度均不具有顯著性差異（表 5-21）。

表 5-21 性別在六個維度差異比較分析

維度	男性	女性	t 值	p 值
A 維度	5.59±1.19	5.65±1.04	-0.212	0.833
B 維度	5.34±1.10	5.68±0.82	-1.486	0.140
C 維度	6.08±1.00	6.04±0.83	0.175	0.861
D 維度	4.84±1.06	5.21±1.17	-1.194	0.235
E 維度	5.42±1.31	5.37±1.34	0.156	0.877
F 維度	5.45±1.01	5.59±0.80	-0.609	0.544

5.5.2 “學歷”在六個維度差異比較分析

教研員的學歷在六個維度組間單因素的變異數分析 ANOVA 檢驗結果（見

表 5-22)，A、B、C、D、E 和 F 六個維度組間 p 值均大於 0.05，因此學歷在各維度不具有顯著性差異。

表 5-22 學歷在六個維度差異比較分析

維度	專科	本科	研究生	博士	F 值	p 值
A 維度	4.72±1.42	5.71±1.03	5.67±0.97	4.75±0.35	2.188	0.093
B 維度	4.85±1.65	5.68±0.83	5.64±0.66	5.44±0.44	1.751	0.161
C 維度	5.28±1.46	6.07±0.81	6.24±0.76	5.83±0.24	1.941	0.127
D 維度	4.94±1.14	5.16±1.16	5.08±1.36	5.83±0.71	0.304	0.823
E 維度	4.46±1.96	5.4±1.29	5.55±1.35	5.89±0.47	1.122	0.343
F 維度	4.85±1.39	5.6±0.79	5.63±0.83	5.55±0.21	1.596	0.194

5.5.3 “從事教研工作時間”在六個維度差異比較分析

“從事教研工作時間”在六個維度組間單因素 ANOVA 檢驗結果顯示（表 5-23），A、B、C、D、E、F 六個維度兩組間 p 值均大於 0.05，因此教研員“從事教研工作的時間”在各維度上均不具有顯著性差異。

表 5-23 從事該工作的時間在六個維度差異比較分析

維度	0-10 年	11-20 年	20 年以上	F 值	p 值
A 維度	5.43±1.08	5.67±1.09	5.83±0.98	1.510	0.225
B 維度	5.55±0.76	5.5±0.98	5.83±0.87	1.712	0.185
C 維度	6.07±0.69	6.08±1.02	5.99±0.86	0.135	0.874
D 維度	5.24±1.25	4.93±1.17	5.27±1.05	1.000	0.371
E 維度	5.3±1.29	5.46±1.45	5.39±1.29	0.142	0.868
F 維度	5.52±0.71	5.53±0.97	5.66±0.83	0.374	0.689

5.5.4 “組織教研活動頻率”在六個維度差異比較分析

根據表 5-24 “組織教研活動頻率”在六個維度組間單因素 ANOVA 檢驗結果顯示，A、B、C 和 E 四個維度組間 P 值均大於 0.05，因不具有顯著性差異；D 和 F 兩個維度即“學生學業水準監督”和“搭建學習共同體”三組間 P 值均小於 0.05，具有顯著性差異，進行組間兩兩比較，1-7 次與 8-14 次組間在 D 和 F

維度不具顯著差異；15 次及以上在 D 和 F 維度得分顯著高於 1 次；15 次及以上 D 維度得分顯著高於 8-14 次；15 次及以上與 8-14 次組間在 F 維度不具顯著差異。

表 5-24 參與頻率在六個維度差異比較分析

	1-7 次	8-14 次	15 次以上	F 值	p 值
A 維度	5.51±1.11	5.86±0.88	6.22±0.72	2.709	0.071
B 維度	5.55±0.96	5.72±0.60	6.10±0.31	1.990	0.141
C 維度	5.95±0.95	6.28±0.39	6.30±0.53	1.885	0.156
D 維度	5.00±1.18	5.25±1.00	6.30±0.60*#	6.240	0.003
E 維度	5.25±1.41	5.62±1.13	5.90±0.90	1.559	0.215
F 維度	5.45±0.89	5.75±0.57	6.16±0.40*	4.147	0.018

注：*與 1 次組比較 $P<0.05$ ，#與 2 次組比較 $P<0.05$ 。

5.6 小結

從整體上講，音樂教師認為教研員在“搭建學習共同體”方面對其幫助最大，因此在該維度上給教研員打出了最高分（5.73）；在“監督學生學業發展”維度給出了最低分（5.54），意味著教研員並不很重視學生的學業發展；“目標願景”與“教學監督與管理”維度得分位列第二，均值均為 5.70，表明教研員在這兩個方面對教師有較大影響；排在第四位的是“促進教師專業發展”（5.69），而“進行教學指導”則位列第五位。

具有本科與研究生及以上學歷的音樂教師在“規劃目標願景”“進行教學指導”“教學監督與管理”三個維度上給音樂教研員的打分顯著高於專科。教師的教齡不會影響對教研員教學領導力的判斷。農村音樂教師對教研員的教學領導力更為滿意，因此普遍得分高於城市音樂教師。教師參與教研活動的頻率越高越會在“目標願景”“進行教學指導”“促進教師專業發展”“監督學生

學業發展”維度給教研員打出高分。而教師任教的學段在六個維度上均具有顯著性差異，小學音樂教師給教研員教學領導行為的打分最高。

在音樂教研員組的自我報告中“教師專業發展”維度得分最高，且標準差最小。“監督學生學業發展”維度得分最低。也就說音樂教研員認為自己在促進教師專業發展方面做了大量的工作，而教研員與教師皆感覺到在監督學生學業發展方面的略顯不足。

通過分析，教研員無論是男性還是女性，持有何種學歷，或是處於職業生涯中不同的時段，他們在六個維度上均無顯著差異。而“組織教研活動頻率”這一變量則對“學生學業水準監督”和“搭建學習共同體”具有顯著影響。具體而言，教研員高頻次的教研活動有助於構建持續互動、共用智慧的學習共同體氛圍，同時也對“學生學業水準”產生了積極且顯著的促進作用。

第六章

討論

音樂教研員作為音樂教育領域中的重要角色，其教學領導力的研究對於提升音樂教學品質和教師專業發展具有重要意義。本研究採用了混合研究方法，首先以質性研究為基礎，通過多案例的深入剖析，歸納出音樂教研員教學領導力的六個核心維度。這些維度包括設定目標願景、進行教學指導、促進教師專業發展、監督學生學業發展、教學管理與監督以及搭建學習共同體。這六個維度不僅全面涵蓋了音樂教研員在教學領導過程中的各項職責與任務，也體現了其在教學工作中的核心價值和影響力。

在質性研究的基礎上，進一步參考了 Hallinger 和 Murphy 的 PIMRS 量表以及 Hallinger 和劉勝男在中國開展的教學領導力量表，採用定量研究方法對音樂教研員與音樂教師進行了問卷調查。通過資料分析，不僅驗證了質性研究的結果，還進一步量化了音樂教研員教學領導力對教師的影響，以及教研員對自身教學領導力的認識。研究發現，音樂教研員的教學領導力在提升音樂教學品質和推動教師專業發展方面發揮著關鍵作用。他們通過設定明確的目標願景，為教學工作指明了方向；通過進行教學指導和監督，提升了教師的教學水準和教學效果；通過促進教師專業發展，激發了教師的職業成長動力；通過搭建學習共同體，營造了良好的教學氛圍和合作機制。同時，音樂教研員對自身教學領導力的認識與教師的評價之間存在一定的差異。

據此本章將針對研究問題進行討論，即 1) 音樂教研員教學領導力的內涵是什麼？2) 音樂教研員教學領導力的實施策略和方式是什麼？3) 音樂教研員與

教師是如何評價教研員教學領導力的？此外還將針對“影響音樂教研員教學領導力的因素有哪些”“音樂教研員教學領導的困難與挑戰”進行延展性討論。最後我們將基於上述討論和分析，給出具體的建議。這些建議旨在提升音樂教研員的教學領導力，推動音樂教育的改革與發展。

6.1 音樂教研員教學領導力內涵界定

教研員通常被譽為“教師的教師”（宋乃慶 與 吳樂樂，2023），這與本研究第四章的調查結果一致，教研員在對音樂教師進行教學領導時，大都擔任“導師”的角色。音樂教研員在實踐中對所擔任角色的認知程度，決定了其能否有效地運用教學領導力，進而有針對性地制定教學策略、組織教學活動，並指導教師進行教學實踐。從研究結果看出，音樂教研員教學領導力既具有教學領導力的共性特徵，又與音樂教研員角色定位相關聯。因此音樂教研員教學領導力的內涵應包括基於實踐角色的定位分析，以及基於學術視角的教學領導力普適性內涵分析。

6.1.1 基於實踐的教學領導角色定位

認識領導力的一種方式是考察領導者扮演的不同角色（DuBrin, 2010）。在對音樂教師的訪談中我們看到，大多數音樂教師認為教研員扮演著“導師”的角色，同時也兼顧扮演“朋友”的角色，但也有的教師會對他們的行政權力幹到壓抑。因此，在實際教學中教研員在多種角色的結合體，他們的教學領導力更加強調領導能力與實踐之間的聯繫。Katz & Kahn（1978）認為人們在組織中扮演的角色是把研究和理論的個人和組織層面聯繫起來的主要手段，也是社會

系統對個體成員要求的總和。領導者通常採用綜合的領導方式，而那些表現出更高教學領導的人往往更有效（Day et al., 2010）。

音樂教研員在教育行政部門直接領導下開展工作，這種行政上的隸屬關係決定了教研員的角色定位勢必要符合教育行政部門對教育發展的要求。國內的研究認為“行政的‘助手’地位與業務的‘指導’功能是對中國教研體系的定位與定性”（楊九詮，2022，頁 14）。而通過第四章的研究我們也得出了同樣的結論，課堂教學的引領者、教師發展的促進者主要體現了教研員“業務指導”的角色；教育政策的執行者和監督者則是教研員“行政助手”的角色。

6.1.1.1 音樂教學引領者

由於教研員大都是教師出身，具有較為豐富的教學經驗（顧明遠，2011），因此教研員在開展教研活動時通常是以“教師的教師”角色出現，他們不僅是教學理念的傳播者，也是教學問題的診斷者，更是教學經驗的分享者。他們通過兩條途徑對音樂教師的教學進行專業指導，一是定期的視導任務，二是組織觀摩與點評活動。這兩條途徑相輔相成，共同構成了音樂教研員教學領導力的核心。

所謂視導，即教研員走進學校和課堂進行視察和指導瞭解音樂課開課情況、指導教師教學，這種面對面的交流方式，使得教研員能夠更準確地把握教師的教學需求和發展方向，為他們提供有針對性的幫助；在觀摩與點評活動中，音樂教研員則通過組織優秀教師展示、聽評課等方式，為區域內音樂教師提供學習交流的平臺，這種活動形式不僅讓教師瞭解了教學方法，也促進了教師之間的合作與共用。美國教師領導力探索聯盟 (2022) 認為教師是通過受到同儕的尊

重、不斷學習、利用群體技能和影響力來改善同儕的教育實踐而成為學校的領導者的。教師通過以學科為基礎的集體合作學習，提高了他們的知識和技能（Wong, 2010）。這與我們的研究結果相似，被採訪的音樂教師非常認可此類活動，認為通過觀察優秀教師或同儕的公開課，可以較好的提高他們的教學水準。

與校長教學領導力相比，音樂教研員的教學領導力更側重於專業性和針對性。校長教學領導力是校長通過對教師進行課堂觀察並對他們的教學提供回饋來直接影響教學實踐。而根據對音樂教師訪談的結果發現校長很少對音樂教師的課堂教學進行觀察並提供回饋，其主要原因是由於音樂學科的专业屬性決定的，絕大多數校長對該學科的相關知識、教學方法等知之甚少，因此很少會進入音樂課堂或對教學提出有建設性的意見。此外，音樂學科在學校中不受重視的地位也是導致校長很少觀摩音樂課的原因之一。作為非考試學科，校長更多的希望音樂教師在文藝演出、社團建設等方面做出貢獻，而對教學品質的要求並不嚴苛。音樂教研員作為專業教學指導者則在此方面做了有益的補充和完善。

6.1.1.2 音樂教師發展促進者

音樂教研員在教師的專業成長和學習共同體的建設中扮演著至關重要的角色，這在第五章的問卷調查中得到了充分體現——參與七次以上教研活動的教師在“促進教師專業發展”維度的得分顯著高於其他頻率的參與者，這充分證明瞭教研活動的參與頻率對教師專業發展的積極影響。同時，教研員在自我報告中，也在“促進教師專業發展”維度給自己打出了最高分，一是說明教研員對其基本職能有較為深刻地認識，二是說明教研員自身認為在此項上所付出的努力最大。教研員通過組織各種教研活動，如教學觀摩、研討交流、課題研究、

專家講座等，為教師提供了一個展示自我、學習交流的平臺。在這些活動中，教師能夠相互學習、借鑒經驗，不斷提升自己的教學水準和專業素養。

而調查問卷中教師組在“促進教師專業發展”維度給教研員的打分僅位列第四，與教研員自我報告的結果有較大差距。這一現象反映了不同群體對教研員工作的不同看法和評價。首先，從教師的角度來看，他們可能認為教研員雖然具備豐富的教育理念和專業知識，但由於沒有在一線實際教學，對於某些具體的教學情境和問題可能缺乏深入的瞭解和體驗。因此，教研員提出的某些觀點和建議可能難以在教師的實際教學中得到全面推行。此外，不同學校之間的學生差異也可能導致教研員的某些觀點在某些學校難以落地實施。其次，教師認為教研員提供的公開課往往是經過多次打磨的，缺乏真實情境的課堂環境，並不具備代表性。這樣的公開課雖然展示了高水準的教學技巧，但可能並不適用於日常教學，因此教師對其推廣性持懷疑態度，從而在活動中表現出被動的旁聽、旁觀式的教研。再次，教研員在自我評估中可能更側重於自己的專業素養、對教師發展的投入以及推動教學改革等方面的努力。他們認為自己在這些方面已經做出了顯著的成績，因此給出了較高的自我評價。然而，由於教研員和教師的工作重心和視角不同，他們對於“促進教師專業發展”的理解和評價可能存在差異。

6.1.1.3 音樂教育政策執行者和監督者

教研員隸屬於各地方教育主管部門，具備行政管理職能，因此服務政府決策是其行政助手角色的充分體現。首先，教研員作為教育政策執行者，需要確保國家的教育政策在地方得到貫徹實施。這包括瞭解並掌握國家最新的教育政

策，將其轉化為具體的實踐方案，並通過制定年度工作計畫、學期工作計畫等，組織和開展不同形式的教研活動來落實這些政策。這些計畫既有完成教育行政部門規定的內容，也有教研室獨立制定的內容，旨在推動地方教育的改革與發展。

其次，教研員作為監督者，負責對教師的教學活動進行監控和評估。這包括對教師的專業發展水準進行監控，確保他們能夠適應教育改革的需求；同時，也負責對教師的教學品質進行評價，提出改進意見和建議。此外，教研員還需要設計並組織各種教學賽事，在比賽和考評中，他們通常擔任評委或出題者的角色。

6.1.2 基於學術的教學領導力普適性內涵分析

中國的教研制度為教育變革與教師隊伍建設起到了巨大的作用。教研員作為區域內教師的領路人，其教學領導力的研究是一個嶄新的課題。通過深入研究教研員的教學領導力，可以探索出更為有效的教研模式和方法，進一步發揮教研員在教育改革和教師隊伍建設中的作用。同時，教學領導力的研究還能夠為教師的專業成長提供有益的借鑒和啟示，促進教師隊伍的整體提升。

領導力是一個多維且複雜的概念，它涵蓋了多個方面的要素和特質。從第二章的文獻綜述中我們看到有大量關於教學領導力的研究，這其中包含了許多對教學領導力的定義，也有許多教學領導力模型。例如：Costner 和 Peterson（2003）將教學領導力定義為一個建立和維持學習文化以及學習結構的過程。Woolfolk 和 Hoy 建議教學領導者向學校傳達一個明確的教學願景，並制定一個能夠利用有效教學實踐的學校氛圍。此外，教學領導者與教師形成夥伴關係，

共同工作，參與有關教學和學習的討論，制定教學改進目標，並針對不同情況確定適當的教學策略（2012）。Blasé 和 Blasé 將教學領導力描述為校長採取的或委託他人採取的、對學生學習有積極影響的行動。這些行動包括制定明確的目標、分析資料、分配教學資源、管理課程、監控課程計畫、與教師合作和舉行討論、評估教師，以及促進職業發展。

從上述討論中，我們可以看到教學領導力不僅僅是一種單純的影響力或過程，而且是社會交往和進行有目的的合作所必需的工具。其本質更是一種能力。這種能力體現在領導者如何率領並引導被領導者或組織朝著一定方向和目標前進。領導者通過自身的言行、決策和行為方式對被領導者產生積極的影響，推動他們朝著共同的目標努力。這種影響力來源於領導者的知識、技能、經驗以及個人魅力等能力要素，是教學領導力的重要組成部分。雖然有些定義強調領導過程、有的強調領導行為，但其核心仍然是能力。領導過程是實現領導目標的一種手段或方式，而領導力則是領導者在這一過程中所展現出來的綜合素質和能力水準。因此，我們不能將領導力簡單地等同於領導過程，而應該更多地關注領導者在過程中所體現出的能力。

總的來說，教學領導者主要通過以下實踐來改進教學（Leithwood et al. , 2006；Hopkins et al. , 2014）：

1. 建立願景並設定方向：使每位員工都能發揮自己的潛力，並將願景轉化為課程和高期望值；
2. 瞭解和培養人：創建教師的專業學習共同體；
3. 設計組織結構：參與合作，以建立課程多樣性、專業支援和擴展服務；

4.管理教學計畫：確保教學實踐的高度一致性和創新性，以促進學生學習。

對音樂教研員教學領導力的普遍性內涵分析，主要聚焦於對音樂教研員在教學領導過程中應具備的普遍性和共性特徵進行深入剖析。這些普遍性內涵不僅反映了教學領導力的本質要求，也體現了音樂教研員在學術背景下對教學領導力的獨特理解和實踐。中國教研員教學領導力，既是科層制組織結構自上而下的管理，又可以將其視為一種集體的能力，即將所有音樂教師聚集在一起，促進教師專業成長和發展，改進教學、服務教育政策的能力。當然這種自上而下的結構直到今天仍會受到批評，因為它意味著領導者在團隊中的優越地位，意味著在行使領導權力時會存在壓迫。但我們必須認識到，領導者的權力地位是發起和維持行動的基本條件，人們需要有權力才能夠領導。當然，領導的過程中並不一定是壓迫的性的。教師應成為變革的締造者，而不僅僅是被動的接受者。

通過基於實踐的音樂教研員角色分析與基於學術的教學領導力分析，本研究將音樂教研員教學領導力的內涵定義為：音樂教研員以提升區域音樂教學品質為目標願景，通過指導教學實踐、促進教師專業發展、監督管理教學、監控學生發展等方式，引領、協同音樂教師在學習共同體中深化對音樂教學的認識的能力。

6.2 音樂教研員教學領導策略

僅僅將音樂教師聚集在一起，並不能保證教師在集體教研活動中獲得發展。教研員還需要基於教師的發展水準、實際需求等制定出一系列有針對性和系統性的教學策略。教學領導策略是領導者為達成教學目標而採取的一系列行動和

決策。這些策略旨在提高教學品質，促進學生的學習成果，同時推動教師的專業發展和教學團隊的協作。從第四章與第五章歸納的六個維度我們可以看出，中國的教學領導與西方的教學領導有許多相似之處，中西方都強調目標規劃、教學指導、課程管理、教師專業發展等。但教研員的教學領導力也有一些獨特之處。

6.2.1 職位權力與學術權威相結合的領導策略

教研員從行政角度已經擁有了職位權力。這種地位有助於策略的推廣和實施，並為其制定和執行領導策略提供了保障。特別是一些活動具有跨校、跨區，甚至跨省等特徵，若沒有教育行政部門授權教研員的權力，活動的組織開展會遇到較大的難度。在這種情況下，教研員確實需要一定的權力來發起和維持這些行動。因為權力是發起和維持行動的基本力量，權力及其來源是影響領導效能的重要因素（Green, 2017）。

然而，僅有職位權力並不足以確保活動的順利進行和教師的積極參與。因為職位權力雖然能為教研員提供必要的權威和影響力，就像教師 T-004 所提到的那樣，但並不能完全保證教師的內心認同和積極參與。教師的專業成長和教學品質提升需要基於內在的動機和興趣，而不僅僅是外在的強制和約束。因此，除了職位權力外，教研員還需要通過自身的專業知識和經驗來影響和引導教師，即學術權威。

音樂教研員的職位權力和學術權威是影響音樂教育發展的兩個關鍵要素，但無論是職位權力還是學術權威都很難單獨發揮作用。二者的結合才能使音樂教研員發揮更大的作用。權力、影響力和權威的性質和使用方式決定著領導者

的有效性（Green, 2017）。從政治學的角度看,權力是迫使對方服從的制度性強制力量,權威是一種使對象因信服而順從的影響力,兩者的實質性區別是強制服從和自願服從（俞可平，2016）。沒有權威的權力是乾癟的權力,而沒有權力支持的權威則是無力的權威（陳運超，2007）。教研員作為區域內的學術權威，其權威性並不來自于教育行政部門的任命，而是來自音樂教師的認可。只有擁有較強的學術能力和實踐經驗的教研員，才能對區域內的音樂教育發展起到引領作用，才能使廣大音樂教師真正信服。

權力是把雙刃劍，他既能順利推動跨校間教師們的集體學習，保障教研活動順利開展，也能由於權力的不恰當運用招致教師們的抵觸。在塑造學術權威的方面，部分教研員還存在較大的提升空間。其學術權威不僅關乎個人聲譽，更直接關係到教學品質和教師團隊的專業發展。部分教研員在專業知識更新和學術研究方面投入不足，導致他們的學術水準和影響力有限；一些教研員在與教師溝通和指導過程中，缺乏足夠的學術深度和廣度，難以贏得教師的尊重和信任；在推動教學改革和創新方面缺乏前瞻性和引領力，使得他們在學術界的權威地位受到挑戰。

6.2.2 建立專業學習共同體，推進持續專業發展策略

與中國大多數其他學科一樣，音樂教研員的教學領導策略主要採用以教研員為主導，音樂教師合作學習的模式展開。教研員通過每週或者相對固定時間例行的教研活動，為教師們在學校外重新設計學習結構以加強學習。這些活動包括聽評課、集體備課、研討會、專家講座等。在這裡教師們通過共用教學目標，明確教學方向；通過分工合作，發揮各自的專長，共同完成教學任務；通

過分享實踐經驗和反思教學過程，不斷促進教師思考。McLaughlin 和 Talbert (1993) 發現，如果教師之間有機會相互合作並從中受益的話，他們的智慧就會在這些點滴的經驗中得到日積月累的發展，並且能夠在此過程中相互分享個人的成長。這種合作學習模式有助於打破教師之間的孤立狀態，通過交流解決教學中的實際問題，把教師個人的思想、資源帶到集體中，通過碰撞激發教師們的創新思維，推動教學方法的改進和創新，形成相互激勵、相互支持的教學氛圍。通過提供這樣一個平臺，教研員不僅為教師們創造了學習交流的機會，還為他們提供了展示自己的舞臺。因此，教師們對這一平臺非常重視，充滿期待，這也是為什麼在調查問卷中音樂教師給“搭建學習共同體”打出最高分的原因。

學習共同體不是簡單的把教師聚集在一起，其核心理念是“團隊成員之間具有共同的目標、相互尊重、相互關心”（Harris & Muijs, 2004, 頁 54）。因此，僅有學習共同體這一形式，是否能有效推進教師的專業發展？如果我們僅僅滿足於這一外在形式，而忽略的學習共同體的本質特徵，那麼就會面臨教師 T-004 所說的“她的教學指導大多數都是沒有用”的尷尬，也會遇到教研員 R-05 講課過程中教師紛紛離席的境遇。在這種學習共同體的活動中，教師迫于行政壓力被動參與，出現抵制和敷衍等消極行為。這種“強制的合作”就是沒有考慮教師的差異和實際需求，只有合作的形式而沒有合作的實質，從而產生了消極效果。

從第五章的問卷調查中我們看到各地區的教研活動頻率存在較大差異，參與活動頻率最高的是北京市，有 88% 的教師每學期參與過七次以上的培訓，然後是湖南省和廣東省，分別是 72.17% 和 25%。根據 Darling-Hammond 與她同事

們的研究（2009），發現持續的專業發展是非常必要的，使用科學嚴謹的方法、有一定深度和持續時間的專業發展(在六個月到一年的時間裡進行 30 到 100 個小時的培訓)更有可能對學生的成績產生積極的影響。

6.2.3 製造榜樣，創造展示平臺的領導策略

在訪談中，音樂教師們認為對教學品質提升最有效的策略就是聽評課。本研究中的聽評課是指由音樂教研員組織開展的教師之間的聽課、評課的教研活動。第四章觀察的結果告訴我們，擔任展示課的教師大多數是由骨幹教師承擔，屬於非常態課堂教學，即公開展示的課例是經過教研員或其他指導教師打磨過的樣本。教研員通過為骨幹教師創造展示的機會，以增強他們的榮譽感和內在動機，這種製造榜樣的教學領導策略，正是基於骨幹教師的示範效應。通過樹立優秀的教學榜樣，教研員能夠直觀地展示優秀教學實踐，為其他教師提供明確的學習目標和方向。

在聽評課中，教研員主要起到診斷評估和示範推廣的作用。就像教研員 R-01 所說“教師需要有另外一雙眼睛去告訴他這節課的優缺點，怎麼調整效果更好”。通過深入課堂，觀察教師的教學行為，瞭解學生的學習狀態，從而對教學效果進行客觀、全面的評估。教研員會關注教師的教學內容、教學方法、教學組織以及課堂氛圍等多個方面，發現其中的優點和不足，為教師提供有針對性的反饋和建議。這種診斷評估不僅有助於教師認識到自己的教學問題，還能促進他們進行教學反思和改進，提升教學品質。

6.2.4 分布式領導策略

從第五章的資料分析中我們看到音樂教研員管轄內的教師數量差異極大，其中 60 人左右占比最高，最少的也在 15 人左右，最多的 21,452 人，這樣規模的教師數量無疑給教研員的管理帶來了極大的挑戰，如果不將領導的職責賦權到組織成員身上，是很難完成繁雜的工作的。近年來，領導逐漸從集權化領導模式轉向具有賦權增能的分布式領導（distributed leadership）模式，它作為一種領導理念和領導實踐，核心是組織內共用、共擔領導權力和領導職責（Harris，2016）。與自上而下的管理方式不同，分布式領導是一種趨於扁平的橫向管理模式。“一些領導職能可以由幾個成員共同承擔，一些領導職能可以分配給每個成員。一個特定的領導職能可以由不同的人在不同的時間執行”（Yukl，1999，頁 292-293）。也就是說權力在組織內是一種動態分配的狀態。教研員們通過激發並發揮組織成員潛能的方式，在某種程度上授權組織成員進行決策，致力於從各個層面挖掘組織內的優秀人才，而不只是發揮正式領導崗位的功能和職責。

正如訪談和觀察所見，音樂教研員在管理中較多地採用了分布式的領導策略。R-01 要求各片區組長做好會議記錄和考勤工作，教師 T-001 提到教研員會通過骨幹教師、名師工作室或學科帶頭人等對不同區域的教師進行教學領導，如在骨幹教師帶領下集體製作教學課件、備課等。無論是組長還是骨幹教師都不是一種正式職位，而是協助教研員做好相關工作的人員。這類教師可以通過自身的教學經驗和專業知識，幫助其他教師解決教學中遇到的問題。這種領導模式打破了傳統意義上的單一、集中的領導方式，使得更多具有專業能力和經驗的教師能夠參與到教學領導中來。此外，分布式領導策略還有助於形成一種積極的組織文化和氛圍。許多研究通過確鑿的證據證實了分布式領導在提高教

師個人效能和鼓舞士氣方面發揮著積極的作用（Greenleaf, 1996；Mitchell & Sackney, 2001）。在這種策略下，每個教師都能感受到自己的價值和重要性，從而更加積極地投入到教學工作中。

當然，並不是所有的合作學習都屬於分布式領導，分布式領導的前提是建立在教師高度參與管理並進行決策制定之上，其核心是讓許多人參與到管理活動中來（Harris & Muijs, 2005）。實施分布式領導並不會造成一盤散沙，從而使正式領導的職責形同虛設，誰都不對組織的整體績效負責的局面。相反，正式領導是一條紐帶，其主要職責在於將組織的各個部分凝聚在一起，以便更有效地統籌協作。

6.2.5 與教師建立緊密關係的領導策略

從第四章 MAXQDA 的統計看出，四位教研員均在教研活動中對音樂教師給予鼓勵和肯定，這是教研員工作中一個重要的方面，即與教師建立關係。國際研究表明，在具有積極學習文化的環境中教師往往能感受到高度的信任、忠誠、承諾和滿意度(Bryk et al., 2010)。Stoll 等人（2005）的研究也證實，組織成員之間的信任和相互之間關係的好壞是構建成功學習共同體的兩個重要方面。領導力的一個重要標誌是根據領導者和追隨者之間關係的性質和品質來體現的。由於不斷革新的教學理念、教學策略對音樂教師的能力和信心提出了挑戰，會給教師帶來焦慮和不安全感，教師們需要在教學實踐中得到引領和肯定。正如在觀察中看到的，教研員通過肯定、嘉獎、提供展示機會等方式來激勵音樂教師，這是一種正強化的直接運用，也就是通過獎勵來強化正確的行為，滿足教師自豪感的需求。這不僅可以激發教師的工作熱情和積極性，也促進了教師與

教研員之間的良好互動和合作。這種與教師關係的建立，有助於提升教師的職業滿意度和歸屬感，進而促進整個教育系統的健康發展。

6.3 音樂教研員教學領導實施方式

音樂教研員的教學領導實施方式涉及到具體的行為、措施和方法，用以保證教學目標的有效實現，通過規劃教學發展願景、集體學習等具體行為來實施其領導力。

通過問卷調查我們看到不同地區的教師參與教研活動的頻次相差較大。某直轄市的城區教研活動為每週一次，每次的時間約為半天，同為該市的郊區教研活動頻率則較城區少，主要原因是郊區師資匱乏、路途較遠等原因。某省會城市的教研活動為每學期一次。某地級市則從未有教研活動，其主要原因是該市沒有音樂教研員。教研員在每學期開始時會召集同學段教師開展教研活動，教研內容主要圍繞本學期規劃展開。通過被採訪者的陳述，我們瞭解到音樂教師認為只要能對教學有所幫助，那麼他們對教研活動都是認可的。也就是說教師們歡迎有意義的教研活動，他們渴望進步。

6.3.1 設定明確的目標和願景

教學領導者需要確立清晰、具體的教學目標，為教學團隊指明方向。同時，他們還應構建具有吸引力的教學願景，激發教師的熱情和動力。具有共同的願景並不只是相互贊同彼此的觀點，它實際上是一種共用的、深層的、精神層面的目標。教研的願景核心在於堅定不移地致力於學生的學習。

被觀察的五位教研員均經常性地提示教師目標願景，但提示的深淺程度不

一。這與教研員個人的教育理念、認知深度，以及教學經驗、溝通風格等相關。我們必須承認這種經常性的提示和引導，使得教師能夠在教學工作中始終保持對目標和願景的關注和追求。同時，教師組問卷調查的結果也進一步印證了教研員在“規劃目標願景”方面的出色表現。這一維度的高評分不僅表明教師們對教研員在目標願景規劃方面的認可，也反映出教師們對於明確、具體教學目標的追求和渴望。同時體現了教研員在教學領導中的積極作為，他們不僅關注教學工作的具體實施，更致力於引領教師共同成長和發展。

6.3.2 在教研員組織、引領下的共享式集體學習

教研員通常會組織同一學段、不同學校的老師開展教研活動。這種共同學習的結構可以培養共享式的文化。由於教師們教授的內容與進度相似，因此通過集體的、共享式的教研形式，可以幫助教師掌握教學相關知識，提煉教學經驗，建立教學反思機制。讓教師參與到集體教學活動和群體合作中，有效促進教師的專業成長，已成為國際教師與教學研究的一個共識（鄭鑫，2022）。近年來，很多國家都在推進教師的共同學習、專業合作，力圖打造專業學習共同體。教師與同儕圍繞共同的目標而展開各類活動，從學校層級的教研組，到跨校間的教研室，因此教研系統也被認為是專業學習共同體在中國的一種本土化形式。在學習共同體中，教研員會努力創建共同的目標和願景，鼓勵教師分享個人的實踐，宣導每位教師都是知識的貢獻者和學習者。這與 Hord 對專業學習共同體提出的五個核心要素十分相似，這些核心要素受到廣泛的認可即 1）共同的價值觀和願景；2）共用和支持性的領導；3）集體創造；4）共用個人實踐和 5）支持性條件。

在一些教研活動中，我們看到有些音樂教研員在努力營造一個安全和包容的環境，音樂教師們將自己在教學實踐中遇到的問題、獲得的感悟以及創新的想法帶到集體中，通過講述和傾聽，與其他教師進行交流與碰撞。這不僅有助於教師個人從多角度、多層面審視自己的教學實踐，還能夠從中汲取他人的智慧，拓展自己的教學思路，從而形成一個豐富多元、充滿活力的學習共同體。這種集體合作式的學習方式已經深深嵌入教師日常工作中，與教師專業發展和教學密切相關。個人從集體中學習，群體也從個人中學習。共享式集體教研的模式拓展了教學問題的探討空間和優秀經驗的傳播空間，教師在課堂中遇到的教學問題經由教研員或其他教師予以指正或改進。這種回饋超越了個人經驗層面，在集體中經過審視、評議、接納和傳播，教師們的集體智慧得到了充分的展示與發揮，形成了 $1+1>2$ 的效果。共享式的教研活動也為優秀教學經驗搭建了展示和傳播的平臺，使其在更大的範圍內予以傳播。

但我們也看到有些教研員由於其職位權力和學術權威的身份為其提供了話語主導權，因此一部分教研員仍是“一言堂”，沒有給教師留有空間，這種“一言堂”的方式並不利於教研活動的深入進行和教師的專業成長。教研員作為活動的組織者和引領者，應該意識到自己的角色並不僅僅是發號施令或者單方面傳授知識，更重要的是要激發教師的參與熱情，促進教師的反思。

6.3.3 同質性和異質性共存的學習模式

教師的職業特性決定了其勞動形式是“孤獨”的，就像網格蛋箱一樣。每位教師都在各自獨立的教室裡進行工作，如果沒有專門的組織策劃，“教師們根本無法開展有見地的技能切磋、討論的氛圍”（威爾遜等，2005，頁 87）。

而集體教研的形式，將普通教師和優秀骨幹教師、老教師與青年教師彙聚到一起，骨幹教師作為成功的實踐者，在教研中起到示範和引領的作用，他們通過切身的經歷較好的詮釋了課程改革的理念。而普通教師和青年教師在集體教研活動中更多的扮演著學習者的身份，通過這種分享式的教研活動可以快速提高教學技能，在與優秀教師的探討中獲得專業支持和引領。Joyce 和 Showers（1995）的研究認為：只有當培訓包括由同齡人進行指導時，培訓設計的課堂實施才是有效的。

同質性與異質性共存的教研模式為教研員帶來了挑戰。在面對不同背景、不同經驗、不同能力的音樂教師時，教研員期望通過集體學習的平臺使每位教師都能從中獲益，但在實際操作中可能會遇到一些困難。教研員需要設計合理的教研內容和形式，既要考慮教師的實際需求，又要兼顧不同教師的教學水準和能力。此外，有些教師可能過於依賴集體討論而缺乏獨立思考，或者有些教師可能在集體學習中感到被忽視或無法充分發揮自己的優勢。此類問題需要密切關注，並及時進行調整和改進，以確保集體學習的效果最大化。同質性與異質性共存的教研模式要求教研員具備深厚的專業素養和敏銳的洞察力。通過深入瞭解每位教師的特點和需求，構建包容性強、互動頻繁的集體學習環境。

6.4 音樂教研員教學領導力評價

教師對教研員的評價既有認可和信任的一面，也有質疑與批評的聲音。研究發現積極評價，很大程度上源於教研員的學科專業知識、教育理念，以及教學實踐經驗。儘管教師對教研員總體評價積極，但也存在對教研員實際表現與期望存在差距等方面的擔憂。

6.4.1 音樂教師對教研員教學領導力的評價

從對六位音樂教師的訪談和教師量表中我們看到，大多數教師對教研員教學領導裡持肯定的、積極的態度。首先，大部分音樂教師視教研員為音樂學科的專業引領者和學術權威，認為他們在教育理念傳播、教學實踐指導、教師培訓發展等方面起到重要作用。對教師、學生乃至地區音樂教育整體面貌與教學品質產生直接影響。教師們普遍認同聽評課是最有效的教學促進策略，教研員的評價有助於教師發現問題、明確教學方向，提升學生學業水準。其次，由於地方經濟發展狀況和對音樂學科重視程度的差異，導致音樂教研員編制短缺、資源配置不合理的情況普遍存在，無法滿足設立專職音樂教研員的需求，部分地方採取兼職教研員或不設立音樂教研員的做法。教師 T-003 的經歷凸顯了教研員在音樂教育體系中的不可或缺性。教研員的有力支撐使得日常教學得心應手，而教研員的缺失則令教師感到困擾與無力，阻礙教師專業發展與教學品質提升。再次，優秀的教研員不僅具備專業的教學指導能力，還注重對教師個體的關懷與支持。教師與教研員之間的信任關係是建立在基於專業素養、人品和業務能力的認可上的。教師們普遍感受到，教研員的悉心指導與關懷，增強了他們應對教學挑戰的信心，激發了他們自我提升的動力，促進了專業成長。最後，在對教研員的評價機制方面，許多教師認為，教研員公正、透明、科學的評價對於激發教師的工作積極性、提升教研工作效能具有重要作用。

儘管音樂教師對教研員總體評價積極，但也存在一些差距。並非所有的教研員都能獲得教師群體的認可，有些教師對教研員所秉持的教育理念、推廣的教學方法以及工作模式存在質疑與抵觸情緒。有些教師對教研員工作實效性持審慎甚至批評態度，認為教研員長期脫離一線教學實踐，對當下課堂複雜性和

學情的多樣性理解不足，導致其理論指導和策略建議過於理想化，難以貼近實際。音樂教師對一些教研活動內容空洞、形式大於實質的現象表示不滿，認為缺乏對具體教學問題的深度剖析和解決策略的探討。教研內容與教師的實際教學需求脫節，無法為他們的專業成長提供實質性幫助。

因此，教師對教研員的評價呈現出兩級化的特點。一方面，教師認可教研員作為專業引領者、教學促進者以及同行夥伴的角色，強調其在音樂教育中的核心地位與價值；另一方面，部分教師對教研員的工作態度、理念方法、與一線教學的脫節，以及忽視教師個性差異等問題提出質疑與批評。這些問題需要教研員增強與一線教師的交流互動，深入瞭解教學實際，尊重並鼓勵教師的個性化教學，同時優化教研活動內容與形式。此外，教師普遍意識到教研員在音樂教育體系中的不可或缺性，以及教研員配置現狀對教師工作與專業發展產生的影響。

6.4.2 音樂教研員的自我評價

通過對教研員的訪談以及量化研究的結果，我們看到教研員對自己的工作有著獨特的評價。量化結果表明音樂教研員給自己在“教師專業發展”維度打出最高分，且標準差最小。這表明音樂教研員對自身在提升教師教學水準、更新教育理念等方面所發揮著關鍵作用並有著高度認同。標準差最小意味著音樂教研員群體在“促進教師專業發展”的核心職能有著較高的共識。

在對自己的角色定位上，教研員 R-01 將自己定位為“二傳手”，在學術層面起到橋樑的作用，負責解讀國家政策、課標理念等並確保其在課堂得到落實。雖然她謙虛地表示自己的工作並未達到導師的高度，但認為自己是一個能夠激

發他人熱情、自帶激情的引導者。教研員 R-02 認為自己在教研活動中扮演著組織者、協調者和支持者的角色，他同樣強調了教研員應具備激發教師參與教研活動的熱情與積極性。

教研員 R-01 和 R-02 都對自己的工作成績持肯定態度，提到通過組織不同的教研活動，成功地提高了學校領導對藝術教育的重視，提升了音樂教師的職業尊嚴，增強了教師參與教研活動的積極性。R-01 更多的強調了教研員的研究能力是其職位角色的必要素養，教研員需要具備紮實的專業能力、敏銳的觀察力和全盤考慮問題的視野，才能為教師提供更高品質的專業發展支援。R-02 側重於通過具體課例分析、教學設計與實踐、鼓勵教師展示自我的方式提升學習氛圍，促進教師不斷進步。

兩位音樂教研員也都面臨著不同的挑戰，R-01 認為教研工作中最大的困難在於工學矛盾，即教師因工作任務繁重而較少參與教研活動，有的教師甚至從未參與過教研活動。對此，教研員也深感無力，但仍積極尋求激發教師內驅力的方法。

綜上，音樂教研員在評價自己時，都強調了自己在推動教師專業發展、創新教研方法等方面作出的努力與貢獻，展現了對自己工作的深度認同和專業自信。同時，他們也清楚地認識到存在的挑戰，並提出了相應的對應策略。

6.5 拓展性討論

領導者的工作環境決定了他們制定領導實踐的方式（Hallinger & Chen, 2015）。學者們一直認為，領導力是由制度、社區和國家文化背景共同塑造和影響的（Hallinger, 2018；Leithwood 等人, 2017）。因此，領導力並非孤立存在，而

是深受其所處社會環境的影響。在觀察、訪談以及問卷資料中，我們看到的種種現象均折射出社會的文化環境及制度對其的影響。本研究將簡要分析教研員教學領導力的文化情境和社會制度影響因素。

6.5.1 文化情境對音樂教研員教學領導力的影響

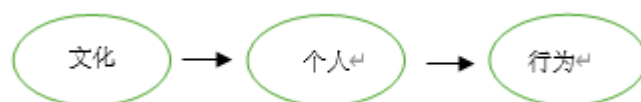
不同的文化背景塑造了人們不同的價值觀、信仰和行為模式。即文化影響個人心理發展，進而影響溝通行為（Singelis & Brown, 1995）（圖 6-1）。同時也影響著領導者的領導方式，以及交往方式（Hofstede, 1995, 1997）。文化背景是我們研究教學領導力不能忽視的問題。只有瞭解了這片土地上的文化，才能理解不同文化所產生的價值觀、教育理念、行為上的差異，幫助我們改善文化的本土實踐。

從前述教學領導者的有效教學行為中我們看到，合作學習是教研活動重要的核心特點之一。中國有 70 餘年的教研制度、集體文化，集體合作的歷史。教研體系是中國文化、教研歷史和制度不斷發展變化的產物（劉月霞，2021）。在這片土地上，集體學習、集體活動是非常尋常的一件事，是嵌入生活、工作的一件事。因此我們看到在本研究中，未參與過集體教研活動的僅占 2.39%，每學期 3-6 次的佔有率最高，達到 36.63%。這一現象背後所反映出的是文化基因對教育實踐的深刻影響，也是教研活動的文化優勢。

中國是一個集體主義文化（collectivism culture）的社會（Zheng, Yin & Zhang, 2019）。從先秦時期《禮記》中“大道之行也，天下為公”“天下大同”，到荀子宣導的“人生不能無群”，再到賈誼《治安策》中提到的“國而忘家，公而忘私”的價值取向是我國集體主義嬗變過程中的源頭譜系。這些蘊含著集

體主義與家國情懷的精神，逐步內化為中華民族的共同價值（蘇曄 & 李浩然，2023）。集體主義文化是指強調個人歸屬於較大群體，如家庭、宗族、國家的文化，與個人主義（individualism culture）相對（侯佳，2022）。生活在這種文化中的人傾向於把自己歸屬於一個較大的群體，強調合作，以及個人與他人的關係。這種文化鼓勵對團體的忠誠度，集體一直被認為比個人更重要，因此集體文化中的個體更容易參與到集體活動中，且個人利益更易於服從於集體利益。

圖 6-1 文化對行為的影響



儘管中國歷史上發生了各種深刻的社會經濟變革，但集體主義仍然是中國文化的核心。西方文化通常強調個人主義、獨立性和自由意志，而東方文化，特別是中國文化，則更加注重集體主義、和諧與秩序，領導者可能更傾向於採用民主和合作的領導方式；與個人主義文化相比，集體主義文化中的人們更傾向於將自己定義為群體中的一部分，通常會優先考慮集體目標的達成，他們較為注重群體內人與人之間“關係”，集體主義文化中的人更為謙遜（Triandis, 2001）。

荷蘭社會心理學家 Geert Hofstede 是著名的跨文化比較研究學者，他認為：“文化比較的目的不是為了說明‘孰優孰劣’，如在組織研究中，沒有證據顯示哪一種文化會帶來更高的組織效率，他將文化定義為一群人區別於另一群人的集體思考方式”（2010，頁 375）。在比較了不同國家的人在工作中的價值、信念、規範等的不同後，提煉總結出六種文化維度，其中便包括權力距離（power

distance) 和個人主義與集體主義。權力距離是指人們對組織和制度中權力與地位不平等分配的接受程度,以及對權力的態度。個人主義是指跟人的需求和自主性比團隊、組織或社會的集體需求更重要,社會呈現出人與人之間相對鬆散的關係。集體主義中的人們則與其所處的群體有強大而緊密的聯繫 (Yuki, 2015; Hofstede, 2010)。

表 6-1 英語系國家與東亞國家或地區文化維度得分比較

	權力距離	個人主義	陽性氣質	不確定性規避	長期定向
美國	40L	91H	62H	46L	26L
英國	35L	89H	66H	36L	51M
加拿大	40L	80H	52M	48L	35M
中國大陸	80H	20L	66H	30L	87H
中國香港	65H	25L	57H	29L	61H
中國臺灣	58M	17L	45M	69M	93H

注：表中所列數字是在 93 個國家和地區中的排名高低的相對指數，“H”代表高水準，“M”代表中等水準，“L”代表低水準。

資料來源：Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov M (2010) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, 3rd ed. New York: McGraw-Hill.

從上表我們看到英語系國家和東亞國家在“權力距離”和“個人主義與集體主義”上均存在巨大差別。中國屬於高權力社會，也就是權力相對集中的社會。在這種社會中，下級通常遵從上級的意願行事。在集體主義文化中，由於人們會積極實現團隊目標或組織目標，因此領導者較容易激發團隊成員的積極性，這在一定程度上維持了學習共同體的穩定和和諧。儘管美國等英語系國家近二十年來一直在推進專業學習共同體的建設，但個人主義文化和教師孤立文化讓這種結構再造的推進步履維艱 (Darling-Hammond et al., 2009)。然而，我們也需要認識到，雖然高權力和集體主義文化有其積極的一面，但過度強調集體也可能導致對個人權益的忽視。教研員與教師之間的權力存在明顯的差距，

教研員作為教學領導，擁有指導教師如何做的權力。權力距離也體現在家庭和社會中，在權力距離大的社會，對長輩、師長的尊重是一種美德。被採訪的教師幾乎都認為教研員扮演著“導師”的角色，由於此類文化的影響，教師通常對教研員表現為順從，即便有不同意見也大都避而不談，害怕由此而帶來的緊張“關係”，這可能會抑制創新和批判性思維的發展。因此，在保持集體主義精神的同時，也需要關注個體的發展和需求，以實現社會的和諧與進步。

6.5.2 制度情境對音樂教研員教學領導力的影響

在採訪中，音樂教研員和教師都提到了在職教師繼續教育的學分管理問題。教師參與教研活動的成效以學分形式量化。教師需積累一定數量的學分才能滿足在職培訓要求。學分積累直接與教師能否繼續留任教師崗位掛鉤。未達到規定的學分要求，意味著教師可能無法續聘或面臨崗位調整。這種嚴格的關聯性使得教研活動的參與不再僅關乎教師的專業成長，而是關乎其職業生涯的穩定性。

中國具有等級權力結構和集體主義的特點（Hofstede 等人，2010）。中國教育治理的權力集中在教育部，並由各省市的分支機構執行（Harris, Zhao & Caldwell, 2009）。對教研系統的管理從教育部、省、市、縣到學校共有 5 個行政等級。這種自上而下的縱向教育管理制度與問責機制具有典型的科層制特點。所謂制度“是社會或組織群體處於某種價值取向，根據維護社會或群體秩序和發展的需要，有意識規定的約束社會或群體成員的規範”（江暢，2024，頁 13）。規範與規定是制度的核心內涵，但卻不是制度的全部。制度是有組織的、嚴密的、連續的、穩定的、可管理的規範（孔繼海，2020）。

科層制組織理論（bureaucracy）是由德國社會學家“組織理論之父”馬克斯·韋伯創立，又被稱為“官僚制”。為區別于中文習慣性用語“官僚主義”，國內理論研究中逐漸使用科層制組織指代（劉開君，2022）。“中國地方政府的組織架構基礎是科層制。中國作為一個大國，科層制的優勢無疑對於治理現代化具有重要作用。就此種意義而言，科層制已成為中國地方政府的機體，是地方政府組織架構的本質和高效運轉的基礎”（陳麗君 & 童雪明，2021，頁 95）。

作為單一制國家結構形式，層級之間的上下隸屬關係十分明確。這種自上而下模式的優勢在於政府通過行政力量推進教育改革，這種強制性力量有助於打破傳統教育桎梏，營造積極改革環境，提高改革的執行力。在行政力量的幹預下，教研活動是強制性的，教師易於服從教研員安排的各種活動。在第四章我們看到，教研員有權對教師參與教研及相關活動的頻率與品質進行考核並通告學校，此外部分教研員還參與到專業能力考核、繼續教育學分和職稱評定等事關教師職業發展的重要事件中，無形中使得教師對行政部門過度依賴，以至於教師們在行政人員面前顯示出畏懼，並儘量與教研員保持良好的關係。特別是在教師聽課、評課等活動中，教研員的意見常佔據主導地位，大部分教師通常保持緘默，回避爭論（喬雪峰等，2013；程立海，2009）。與西方專業學習共同體相比，中國的專業學習共同體不僅關注教師的專業學習和成長，還承載著管理的職能（Zheng & Yin, 2019; Qian et al., 2017）。這種雙重職能使得中國的教研活動在提升教師專業能力的同時，也加強了教育系統的整體管理和協調。

音樂教研員作為連接政府與教師之間的紐帶，在整個教研體系中起到中介的作用。雖然教研活動是強制性的，但是有些教研員能有效的激發教師學習的積極性，創設了良好的集體合作學習的氛圍，使大多數教師受益於教研活動，

因此這種“強制性”並未帶來明顯的“壓制性”服從態勢。艾森伯格 (Eisenberger) 在他的組織支援理論 (Organizational Support Theory) 中認為組織支援感與工作投入高度正相關。這也解釋了為什麼儘管有些教研活動具有強制性，但教師仍然能夠積極參與並從中獲得成長。而有些教研活動由於未考慮教師的意願與需求，讓教師感到被動、浪費時間，這種通過行政力量促成的頻繁的集體活動反倒降低了教師對教研的期望和滿意度。教研員應清楚的認識到行政是手段，教學是目的。一切行政手段都是為教師的教與學生的學提供服務和保障的。沒有教與學，教育行政手段就失去了價值。因此，理想的教育改革應結合自上而下與自下而上的雙重動力，既要發揮行政的引領與推動作用，也要尊重教師的首創精神，鼓勵多元主體參與，形成上下聯動、內外協同的格局。

6.5.3 音樂教研員教學領導的困難與挑戰

音樂教研員在當前的教學領導工作中，正面臨著一系列複雜且頗具挑戰性的困難，如專業知識與技能更新、教研活動與教師需求匹配、教學資源短缺與配置不均、評價體系不健全、教師專業發展動力激發，以及教學研究能力提升等多個層面，這些困難相互交織，構成了教研員教學領導工作中的複雜挑戰。

6.5.3.1 缺乏對音樂教師和學生的研究

我們看到教研活動發生頻率最高的行為是“指導課堂教學”，被觀察的五位教研員均緊緊圍繞教學做文章。但其中有部分教研員在講授過程中卻忽略了教師作為成人，有著明確的學習目標，學習動力的來源是要滿足其經驗需求和興趣這樣一個事實。或像教研員 R-005 那樣照本宣科，或像 R-004 那樣我行我

素式的講座顯然不能激發教師的內在驅動力，無法促進教師發展。觀察中看到的教師離席、玩手機等是對低品質教研活動的無聲抗議。但由於有行政力量的“保駕護航”，因此即便教研活動品質不高，教研員也沒有改進的動力。為了更好的促進教師學習，應將外部驅動的行政手段與教師內在的自主發展相結合。教研員要瞭解成人學習者是帶著經驗來學習的，這些經驗應作為學習的資源，且成人喜歡根據興趣和課堂需求選擇學習機會，反思和調查應是學習和發展的核心（Trotter, 2006），為教師提供高品質的教研活動。

此外，音樂教研員一直將關注點放在教師如何教上，卻很少涉及學生如何學這一根本問題。教師專業發展的重點應放在讓教師瞭解學生的思維方式和學習方式上，說明教師學習如何激發和理解學生的想法、如何評估學生的作業、解決學生學習的障礙，並指導學生的行動。教學最終的目的是指向學生的學，因此教研員要提供為學生學習服務的系統思維。學生是教育服務的終端，如果忽略對學生的研究便容易走入只重視學科教學品質，忽視其育人價值的誤區。

6.5.3.2 無法滿足音樂教師的專業發展需求

教研活動的內容通常是在不瞭解教師需求的情況下制定的，忽視了教師已有的經驗和知識。因此我們看到大部分的內容均呈現出補償式的培訓模式，缺少教師自主的專業發展內容，絕大多數活動沒有討論的空間，專業發展變成一系列不相關的、碎片化的短期工作坊和講座，並且幾乎沒有後續的活動和指導。這種至上而下的專業發展導致教師的失權，教師對自己的專業發展處於被動和被迫的狀態，缺乏自主與選擇權。與之形成對比的是，在對音樂教師的訪談中我們看到教師們對於學習的態度均呈現出樂觀、積極地狀態，教師們渴望獲得

新知識和新理念並期望運用到教學實踐中。但如果教師的需求長期得不到滿足，那麼教研活動也就形同虛設了。因此，教研活動的內容應有助於確保教師所學的內容與課堂實踐相關聯。具體來說，應讓教師對教學、評估、觀察和反思的具體任務進行探究，並為他們提供學習和課堂教學建立聯繫的機會。

6.5.3.3 集體教研應該指向反思性對話

受到儒家“和諧”文化的影響，教研活動往往呈現出一言堂、一團和氣的氛圍。這種“和諧”並不利於形成深入的、批判性的思考。在研究者觀察的五位不同教研員組織的教研活動中，最具吸引力的便是教研員 R-01 和 R-02，而他們最大的特點就是不斷的以提問和提醒的方式說明教師反思，教師們在他的引導下或主動或被動的思考自己的經歷。這一點也在教師 T-01 處得到印證，她認為 R-01 總是能給他帶來新的想法，讓她有意願去教學中實踐。Blasé（2000）認為，“有效的教學領導應經常對老師採用詢問或提問的方式，這會對教師的動機、自尊、效能感、安全感和反思行為有積極影響”（頁 134）。和諧、包容的共用氛圍有利於促進教師間的合作和交流，但是“和諧”並不意味著必須保持“一致”，一個健康的教育環境應該允許並鼓勵教師持有不同的觀點和教學方法。正如 Wenger(1998)所言，共享並不意味著每個人對每件事都持同樣的觀點和意見，而組織成員之間的多樣性、分歧應當是共同體發展的重要動力。從 Dewey（1933）的經驗主義哲學來看，教學反思就是使經驗不斷改組而獲得新的意義。有效的反思具有批判性，需要教師對自己的教育教學行為進行構建、審視和回顧，對自己的教育實踐和行為持有一種積極、健康的懷疑和自我批判，有較強的問題意識能夠排除定勢思維和行為的傳統慣性，勇於否定自我。（胡惠

閔、王建軍，2014)。

6.5.3.4 鮮有對音樂教研活動開展評價

很少有教育行政部門或教研室開展系統的音樂教師專業發展跟蹤評估。音樂教研員組織的活動品質很難得到對活動效果的回饋和有效的衡量。作為教學領導如果不知道什麼在起作用，以及為什麼起作用，就難以採取專業的方法為教師提供更好的學習內容和指導資訊。對教研活動效果的動態性評估有助於音樂教研員瞭解效果、成功的條件、成本和未曾預料到的效果（Guskey, 2000）。在對教師 T-03 的訪談中，筆者提起如何評價此次培訓的三位專家，她有些羞澀的說到“都很好，但是第二位老師的講授對我們的教學是最有幫助的，能讓我們直接運用到實際課堂中……”她的回答說明了不同的培訓內容和方法對音樂教師的實際教學影響是不同的。即使整體評價都很高，但每位專家的教學效果仍有差異。教研員需要對這種差異進行深入分析，理解成功的條件是什麼，以及為什麼某些內容或方法會更有效。對於其在教學領導方面的優勢和不足，瞭解音樂教師的實際需求，促進教研員反思自己的教學實踐，及時調整教學內容和相關策略。

6.5.3.5 缺乏對研究方法的掌握

本研究問卷資料顯示，音樂教研員中有 83.19%為本科學歷，碩士和博士研究生僅占 11.7%。同時，在教研員 R-03（本科）和 R-04（碩士研究生）身上我們看到，教研員進行研究時，存在對“研究”本質和目的的認識模糊。研究應旨在通過系統、科學的方法探尋教學現象背後的規律，驗證或構建理論，為改進

教學實踐提供依據。然而，實際操作中，教研員卻將對資料的整理、歸納總結誤認為“研究”，這種做法雖然有助於對已知資訊進行梳理和提煉，但它僅僅是研究過程中的一個環節，而非研究的全部。如果僅僅停留在資料整理層面，缺乏對資料的批判性分析、深度解讀和理論構建，那麼這樣的“研究”將難以觸及現象的本質，更談不上探尋教學規律或構建理論。此外，教研員在已有經驗基礎上進行簡單的教學實踐改進，未能真正遵循研究的邏輯步驟。過於依賴個人或團隊的既有經驗，將對教學實踐進行的一些局部調整或改進視為“研究”的成果。誠然，基於經驗進行教學改進是教學實踐的重要組成部分，但若以此代替嚴謹的研究過程，忽視對改進措施的科學驗證、效果評估以及理論依據的探討，那麼這些改進可能僅停留在經驗層面，缺乏普遍性和可推廣性。

6.6 小结

本章通過對前文的綜合分析與討論，揭示了音樂教研員教學領導力的多維度特徵、實施策略、實踐路徑及其獨特價值。音樂教研員在實踐中的角色既是教學引領者、教師發展促進者，又是教育政策的執行者和監督者。音樂教研員教學領導力的核心內涵在理論框架內得到了清晰的界定。

在實施教學領導力時採用多種策略，包括職位權力與學術權威相結合的領導策略、建立專業學習共同體，推進持續專業發展策略、製造榜樣，創造展示平臺的領導策略、分布式領導策略，以及與教師建立緊密關係的領導策略。這些策略不僅強化了音樂教研員在提升教學品質、推動教師成長方面的作用，也體現了教學領導力實施方式的多樣性，即設定明確的目標和願景、在教研員組織、引領下的共用式集體學習、同質性和異質性共存的學習模式等。

本章還揭示了文化情境與制度情境對教學領導力的影響，以及音樂教研員在實際工作中面臨的困難和挑戰。如教師個體需求的多樣性、音樂教育在某些地區被邊緣化，以及如何在行政任務與教學支持之間取得平衡等。

第七章

結論、建議與局限性

7.1 結論

本研究針對音樂教研員教學領導力這一主題，採用混合研究方法中的探索性順序設計，結合定性研究與定量研究，對音樂教研員在音樂教育中的角色及其教學領導力的具體表現進行了深入探討。基於案例分析結果，歸納提煉出音樂教研員教學領導力的六個核心維度，即：設定目標願景、進行教學指導、促進教師專業發展、監督學生學業發展、教學管理與監督、搭建學習共同體。定量研究參考已有的教學領導力評估工具，設計適用於音樂教研員與音樂教師的問卷，涵蓋六個核心維度的相關指標，並將收集到的資料進行處理與分析，旨在驗證質性研究提出的六個維度的有效性與普適性；比較音樂教研員自我報告的教學領導力與其實際表現（即教師評價）之間的差異。關於本研究涉及到的三個研究問題結論如下：

7.1.1 音樂教研員教學領導力的內涵

音樂教研員教學領導力的內涵是指：音樂教研員以提升區域音樂教學品質為目標願景，通過指導教學實踐、促進教師專業發展、監督管理教學、監控學生發展等方式，引領、協同音樂教師在學習共同體中深化對音樂教學的認識的能力。

7.1.2 音樂教研員教學領導的策略和方式

在教研活動中，音樂教研員在目標規劃、教學指導、課程管理、教師專業

發展等方面都有相應策略，但主要採用的是：職位權力與學術權威相結合的領導策略、建立專業學習共同體，推進持續專業發展策略、製造榜樣，創造展示平臺的領導策略、分布式領導策略，以及與教師建立緊密關係的領導策略。

在教學領導實施方式上主要採用設定明確的目標願景，在教研員組織、引領下的共用式集體學習、同質性和異質性共存的學習模式等方式。

7.1.3 音樂教研員和音樂教師如何評價教研員的教學領導力

音樂教師對教研員的評價總體是積極的，他們認可教研員在學科專業知識、教育理念和教學實踐經驗方面的貢獻，特別是作為音樂學科的專業引領者和學術權威的角色，此外也強調了教研員在有效促進教學品質、提高教師專業發展及建立信任關係方面的重要性。然而，評價中也反映出有些教研員脫離一線教學實踐、教研活動空洞、缺乏針對性，以及由於資源配置不均導致的音樂教研員短缺問題。

音樂教研員自我評價顯示出該群體的專業自信，特別是在促進教師專業發展方面。教研員認為自己是教師與學術理念之間的橋樑。儘管面臨諸多挑戰，教研員仍積極尋找策略，強化教師自主驅動力，來推動音樂教育的發展。

7.1.4 音樂教研員教學領導力影響因素

本研究從文化情境和社會制度兩個方面對此問題進行了分析。首先是集體主義文化使得音樂教師更容易融入集體活動，且個人利益更易於服從於集體利益。其次高權力社會導致音樂教師很少對教研員提出異議，教師通常不會打破和諧的狀態。在社會制度方面，中國是單一制國家結構形式，科層制社會導致

層級之間的上下隸屬關係十分明確，音樂教師大都易於服從教研員的安排。在此種情況下，音樂教研員應更多的承擔起開啟批判性、反思對話的責任。將自上而下的行政力量與自下而上的教師力量結合起來，形成上下聯動、內外協同的格局。

7.1.5 音樂教研員教學領導的困難與挑戰

音樂教研員在教學領導中面臨多重挑戰。主要包括：1) 缺乏對人的研究。教研活動偏重教學指導，忽視了教師作為成人學習者的個性化需求和內在動機，以及對學生學習方式的關注；2) 無法滿足教師的專業發展需求。一些教研活動內容脫離教師實際需求，採用單一的灌輸式培訓模式，缺乏針對性；3) 教研活動缺乏反思性對話。受文化與制度的影響，教研活動傾向於表面和諧，缺乏深入的批判性思考。有效的教學領導應鼓勵開放性討論和反思，接納多樣性與分歧，以促進教師間的合作與創新；4) 對教研活動評估不足。缺少系統的活動效果評估機制，難以獲取回饋並衡量成效；5) 研究方法掌握不足。部分教研員對研究的本質和目的認識模糊，將資料整理或項目實施誤認為是研究的全部，缺乏科學研究方法的應用，導致研究難以觸及教學現象的本質和規律。

7.2 建議

音樂教師的專業發展要求音樂教研員必須具備新的知識和技能，要把教研員培養成新型的教學領導者，才能為教師提供專業的支援和幫助。國家對在職教師提出每五年需要完成不少於 360 學分的繼續教育培訓，以促進教師的專業發展及教育品質的提升。但對教師的教師——教研員卻沒有相應的要求和培訓

舉措，這種制度上的盲區導致教研員對教師的輸出與對自身的輸入不成正比。教研員的專業發展不能僅靠自學、自覺，而應儘快建立教研員專業發展系統，為他們提供終身學習的平臺，以此保證教師的高品質發展。音樂教研員大多是從學校中選拔出來的優秀教師，他們有著豐富的一線教學經驗，因此在教學指導方面有著得天獨厚的優勢。但教研員作為區域教學領導僅限於指導教學是遠遠不夠的，教研員還應在專業上不斷發展，成為佼佼者，唯此，才能有能力去引領他人、服務他人。因此，本研究在此方面提出幾條建議。

7.2.1 提升音樂教研員領導力

教育行政部門應從多個層面去構建支援音樂教研員領導力的組織平臺。面對繁重的日常工作，教研員的“時間”幾乎被占滿，因此培養教研員教學領導力的前提是教育行政部門需通過相關政策調整和資源配置，為教研員創造出穩定的、專注的進修時段，讓教研員有“思”的時間，並在“思”與“行”上不斷深化。在時間保證的基礎上，為音樂教研員提供正規的培訓課程。課程的內容可包括領導的技能技巧、人力物力資源的開發利用、通過資料收集對組織進行評估、協調教師工作方式、制定共同的目標、激勵鼓舞教師的方法等與教學領導力相關的內容。所有優秀的領導力都運用了推、拉和輕推相結合的領導策略，這是一種複雜的實踐。推是指在專業發展方面發揮作用，包括關注和幹預；拉是吸引人們進入興奮、願景和發展中；中間是輕推，輕推是一種讓人們做出選擇的方式，但試圖逐漸引導他們做出更好的選擇。（Hargreaves & Fullan, 2013）。此外，在國家層面制定一套統一執行的教研員教學領導力標準，為培訓提供指導方針。

7.2.2 提高音樂教研員的研究能力

教育是一個動態的專業領域，其知識基礎在不斷的更新和擴展。為了與這些新知識和理解保持同步，各個層次的教育者在整個專業生涯當中都必須成為連續不斷的學習者（Guskey, 2000）。根據教育部文件要求，開展教學研究是教研員的基本職能之一。隨著課程改革的實施，教師在教學過程中面臨諸多亟待解決的實際問題，而教學研究就是以改進教學實踐為目的的活動。通常音樂教研員以牽頭人、組織者的身份組織此類課題研究。作為一名教學領導者，教研員首先應該是一名專家型的教師，應具備紮實的專業知識、專業技能/實踐和專業品質（周文葉 與 崔允潔，2012）。這種專業知識與技能是他們進行高品質教學和指導其他教師的基礎。前面我們看到課題研究中“研究”成分不夠，且大多數教研員並不清楚如何做研究，因此應鼓勵教研員攻讀音樂教育相關的碩士、博士學位，或者參加專業資格認證考試，提升學術層次和專業權威性。設立針對高學歷教研員的特殊職業發展通道，提供更高的薪酬待遇、更多的學術交流機會、更廣闊的職業發展空間等激勵措施。組織音樂教研員參加研究方法培訓課程，提升其研究能力。同時，通過學術研討會、科研項目合作等形式，鼓勵教研員參與音樂教育研究，提高對研究方法學習和應用的重視程度。鼓勵教研員撰寫學術論文、研究報告，提升科研成果的轉化和交流能力。

7.2.3 滿足音樂教師專業發展需求

音樂教師的專業發展必須基於其內在需求，這是教師發展的源動力和內驅力。本研究發現有很多教師由於教研活動不符合需求而不情願參與，這就意味著教師缺乏專業發展的需求，也就註定專業發展活動是低效的。因此滿足音

樂教師專業發展需求是提升教研活動有效性和教師專業發展效率的關鍵。只有當教研活動與教師的這些需求相契合，教師才會積極參與，專業發展活動才能產生實質性效果。首先，教研員可通過問卷調查和個別訪談的方式瞭解教師在音樂教學中面臨的主要問題、希望提升的教學技能、感興趣的教研主題等，精準把握教師的專業發展需求。其次，根據調研結果，針對不同發展階段、不同專業特長的教師，提供分層分類的教研活動，如初級教師側重教學技能提升，中級教師側重教學創新與科研能力培養，高級教師側重教育思想與教學領導力塑造。再次，鼓勵教師根據自身需求自主申報教研項目，賦予教師在專業發展中的主體地位。定期收集教師對教研活動的回饋意見，根據回饋及時調整教研內容與形式，確保教研活動始終貼近教師需求。最後，為教師提供豐富的專業發展資源，持續激勵機制，促進教師的專業發展。

7.2.4 開啟反思性的教研對話

教學反思是促進教師成長的策略之一。Dewey (1910)將自我反思定義為思考自己的思想。傳統教研活動的終極目的是教師知識、技能的增長。而教學反思式的教研活動除了增長知識技能外，更重要的是使教師創造和運用知識。教學反思以教師先前經驗為前提，以問題解決為基礎，以學會學習、學會教學為目標。反思的對象可以是自己的思想，也可以是教學行為。

教研員在實施反思性對話前，應先瞭解其具體的領導情境，如我對學校的音樂教學情況瞭解多少？當前音樂教師的現實需求是什麼？我對自己的領導作用瞭解多少？基於對上述教學現狀的瞭解，教研員可以制定清晰的教研目標，即我如何選擇教師的專業發展目標？我如何調整教研計畫，以滿足教師的需求？

我應選擇什麼樣的內容？等。當教研員在執行這些計畫當中時，就應該進行評價，以瞭解我如何知道我的領導行為對教師是否有積極的影響？如開展對音樂教師的調查，對學生學習成果的測量等。最後教研員應根據調查資料及時調整自己的行動。

在引導音樂教師進行教學反思時，可幫助教師明確教學反思的基本過程，即 1) 發現教學問題：問題是引起教學反思的基礎，當教師的表現與個人目標不一致時就會引起反思；2) 描述情境：提示教師用自己的語言來詳細描述具體的問題，不能過於簡略（趙明仁，2009）；3) 詮釋與分析：解釋教學行為的意義，並說明意義之間的關係；4) 行動。

7.2.5 建立教研項目評價標準及評價系統

如果教研員沒有對現有的措施、計畫、活動等進行定期評價，那就不可能意識到或者感覺到變革的需要，甚至可能會對外界給予的回饋或指出的問題做出防禦性的反應。因此，獲得關於教研計畫、教研內容、教研活動的客觀資訊，並實施評價，對於一位有效的教學管理者是非常必要的。借鑒 Guskey (2000)對教師專業發展的評價模式，可以從五個層面展開：1) 學員反應：這個層次要解決的問題集中在學員是否喜歡專業發展項目或活動？他們感覺時間花費的合理嗎？他們所參與的活動有意義嗎？所有的內容有用嗎？2) 學員學習：層次二關注測量學員獲得的知識、技能和可能的態度。如學員能夠描述掌握學習的重要性嗎？他們能否例舉出這些特性如何應用於課堂？3) 組織支援和變化：這一層次的問題集中在組織特徵和成功的必要特性。問題得到快速和有效的解決嗎？可以得到充足的資源嗎？管理公開和透明嗎？成功得到認可和分享了嗎？

- 4) 學員對新知識和新技能的應用：學員所學的內容在專業實踐中起作用了嗎？
- 5) 學生學習結果：這一層面上對學生學習的測量通常必不可少。對學生有什麼影響？專業發展活動的任何方式都有利於學生嗎？

7.3 局限性

雖然本研究拓寬了對中國音樂教研員教學領導力的認識，但也存在一些固有的局限性。第一，由於國內對教學領導力的實證研究較少，因此本研究主要借鑒了 PIMRS 模型和少量國內的教學領導力模型，而不是其他的測量框架，這種方法不是最理想的。第二，雖然本研究的問卷資料來自 23 個不同省份，但各省份的人數並不均衡，且參與問卷調查的教研員數量遠少於音樂教師的數量，這種懸殊的樣本量可能會影響資料的豐富性。第三，受 COVID-19 新冠肺炎疫情的影響，未能對教研員實行全天候的非參與式觀察，這可能導致評價資訊的不完整。第四，參與案例研究的教研員與音樂教師未能實現一一對應，因此較難判斷教師的真實受與研究者所觀察的是否一致。

参考文献

- 李俊.(2013).中美中小學教學督導的比較研究碩士(學位論文, 上海師範大學).
- 劉文君.(2007).美國現行教學督導系統及其特徵.《比較教育研究》(07), 12-16.
- 盧乃桂與陳崢.(2007).賦權予教師: 教師專業發展中的教師領導.《教師教育研究》, 4, 1-5.
- 盧乃桂與陳崢.(2008).中國內地教師繼續教育中的權力關係與教師領導.《復旦教育論壇》, 5, 61-66.
- 盧乃桂與鐘亞妮.(2006).國際視野中的教師專業發展.《比較教育研究》, 2, 71-76.
- 盧乃桂與沈偉.(2010).中國教研員職能的歷史演變.《全球教育展望》, 7, 66-70.
- 盧乃桂與沈偉.(2011).英、美、澳教育視導的實踐、影響及理據.《比較教育研究》(09), 37-43.
- 郭志剛.(1999).社會統計分析方法—SPSS 軟件應用.中國人民大學出版社
- 侯佳.(2022).集体主义文化视域下的大学校长角色新定位.《教育发展研究》(19),24-30. doi:10.14121/j.cnki.1008-3855.2022.19.013.
- 胡惠閔與崔允漭.(2012).《教師教育課程標準》研製歷程與問題回應.《全球教育展望》, 6, 10-21.
- 胡惠閔與汪明帥.(2017).課程改革背景下的教研員角色——基於一位區縣教研員的個案考察.《全球教育展望》(12), 85-100.
- 胡惠閔與王建軍.(2014).教師專業發展.華東師範大學出版社
- 喬雪峰,盧乃桂與黎萬紅.(2013).從教師合作看我國校本教研及其對學習共同體發展的啟示.《教師教育研究》, 6, 74-78.

- 趙明仁, 周鈞與朱旭東. (2009). 北京市中小學教師參與專業發展活動現狀與需求的調查研究. 《教師教育研究》, 21(1), 62-67.
- 趙明仁. (2009). 論校長領導力. 《教育科學研究》, 1, 40-42.
- 趙明仁. (2015). 國際視野中教師專業發展狀況及對我國啟示——基於 TALIS 2013 報告的分析. 《教師教育研究》, 27(3), 100-106.
- 趙明仁. (2009). 教學反思與教師專業發展. 新課程改革中的案例研究. 北京師範大學出版社.
- 趙德成. (2010). 校長教學領導力: 領導什麼與怎麼領導. 《中小學管理》, 3, 7-9.
- 趙德成. (2013). 教學領導力: 內涵, 測評及未來研究方向. 《外國教育研究》4, 96-103.
- 趙茜與劉景. (2010). 我國校長教學領導力模型研究. 《中小學管理》, 3, 10-13.
- 周登遠. (2017). 臨床醫學研究中的統計分析和圖形表達實例詳解. 北京科學技術出版社.
- 周文葉 & 崔允灝. (2012). 何為教師之專業: 教師專業標準比較的視角. 《全球教育展望》(04), 31-37.
- 詹姆斯·麥格雷戈·伯恩斯【美】(2013). 領導學, 中國人民大學出版社
- 陳國明, & 胡惠閔. (2019). 教研員工作投入: 結構, 現狀與影響因素的研究. 《全球教育展望》, 3, 60-77.
- 陳偉. (2009). 新課程背景下郊區教研員素養提高的實踐研究 (博士論文, 上海: 華東師範大學).
- 陳運超. (2007). 大學校長治校的基本矛盾: 權力與權威. 《教育發展研究》, (06A), 52-55.

- 張爽. (2007). 校長領導力: 背景, 內涵及實踐. 《中國教育學刊》, 9, 42-47.
- 朱旭東. (2009). 論我國教師教育體系的重建. 《教師教育研究》, 21(6), 1-9.
- 朱旭東與宋萑. (2013). 論教師培訓的核心要素. 《教師教育研究》, 25 (3), 1-8.
- 程立海. (2009). 教研員應該幹什麼?. 《中國農村教育》, 1-2, 87-88.
- 褚宏啟與劉景. (2010). 校長教學領導力的提升——從“大校長”該不該進“小課堂”談開去. 《中小學管理》, 3, 4-6.
- 俞可平. (2016). 權力與權威: 新的解釋. 《中國人民大學學報》, 30(3), 40-49.
- 操太聖與盧乃桂. (2002). 教師專業發展新範式及其在中國的萌生. 《教育發展研究》, 11, 71-75.
- 操太聖與盧乃桂. (2006). 教師賦權增能: 內涵, 意義與策略. 課程. 《教材. 教法》, 10, 78-81.
- 崔允漭. (2001). 新課程“新”在何處?——解讀《基礎教育課程改革納要(試行)》. 《教育發展研究》, 9, 5-10.
- 崔允漭. (2004). 課程改革呼喚執行力. 《教育發展研究》, 9, 32-32.
- 崔允漭. (2009). 論教研室的定位與教研員的專業發展. 《上海教育科研》, 8, 4-8.
- 叢立新. (2011). 中國基礎教育三級教研組織研究. 《教育科學研究》, 9, 5-27.
- 叢立新. (2011). 《夯實基礎-中國特色教研組建設》北京師範大學出版社
- 宋乃慶與吳樂樂. (2023). 區縣教研員領導力的內涵、構成要素與提升策略. 《教育科學》(03), 8-14.
- 楊九詮. (2022). 中國教研體系的定位與定性. 《教育發展研究》(08), 10-20. doi:10.14121/j.cnki.1008-3855.2022.08.007.

威爾遜等著〔美〕，王建華等譯，全是贏家的學校：諾貝爾獎得主對美國教育改革的洞見，北京：機械工業出版社，2005，87。

王培峰 (2009).教研員職能轉變的定位與路徑.《中國教育學刊》,2，81-84.

王海芳.(2015).以教學督導為特色的美國教育督導.《北京教育(普教版)》(03),8-10.

王安國.(2006).美育的實踐——中國學校音樂教育改革與政策發展.《音樂研究》，3,85-92.

王豔玲與胡惠閔.(2020).從三級到五級:我國基礎教育教研制度建設的進展與問題.《全球教育展望》(12),66-77.

王文科與王智弘（2014）。教育研究法。五南圖書出版股份有限公司。

苏晔與李浩然.(2023).集体主义视域下人类命运共同体意蕴及建构.《中国德育》(17),5-13.

Blasé, J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teacher's perspective. *American Education Research Journal*, 24(4), 589-610.

Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational administration quarterly*, 35(3), 349-378.

Bloor, M., & Wood, F. (2011). Theoretical saturation in: keywords in qualitative methods. *SAGE Research Methods*, 165-166. SAGE Publication Ltd.

Bolam, R., McMahon, A. J., Stoll, L., Thomas, S. M., Wallace, M., Greenwood, A. M., ... & Smith, M. C. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. (Vol. 637). Research report.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>

Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.

Bush, T., & Coleman, M. (1995). Professional development for heads: The role of mentoring. *Journal of Educational Administration*, 33(5), 60-73.

Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Cagatay Kilinc, A. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences*:

- Theory and Practice*, 12(4), 2498-2504.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. Washington, DC: National Staff Development Council, 12(10).
- Day, C. (2009). *Capacity building through layered leadership: Sustaining the turnaround*. In *Distributed leadership: Different perspectives* (pp. 121-137). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of life long learning*. Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (10). Strong claims about successful school leadership. *National College for Leadership of Schools and Children's Services*, Nottingham.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2), 81-112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>
- Dewey, J. (1933). *A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. DC Heath.
- DuBrin, A. J. (2010). Principles of leadership. 7e. South-Western, a part of Cengage Learning. *Educational Research Journal*, 24(4), 589-610.
- Fagan, M. & Walter, G. (1982). *Mentoring among teachers*. *Journal of Educational Research*, 76(2), pp. 113-117.
- Forestier, K., & Crossley, M. (2015). International education policy transfer—borrowing both ways: The Hong Kong and England experience. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(5), 664-685. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.928508>
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. (2021). *Educational administration: Concepts and practices*. Sage Publications.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentor, and induction. In John Sikula, Thomas J. Buttery, & Edith Guyton (Eds), *Handbook of Research on Teacher Education: A project of the Association of Teacher Educators (2nd Ed.)* (PP.548-594). New York: Macmillan.
- Goleman, D. (2002). *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*. London: Little, Brown & Co.
- Green, R. L. (2017). *Practicing the art of leadership: A problem-based approach to implementing the professional standards for educational leaders*. Pearson. One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458.
- Frick, D. M., & Spears, L. C. (Eds.). (1996). *On becoming a servant leader: The private writings of Robert K. Greenleaf* (Vol. 155). John Wiley & Sons.
- Gurr, D. (2015). A model of successful school leadership from the international successful school principalship project. *Societies*, 5(1), 136-150.
- Guskey, T. R. (2002). *Professional development and teacher change*. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hallinger, P. (1982/1990/2015). *Principal Instructional Management Rating scale*. Bangkok: Chulalongkorn University.

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational management administration & leadership*, 46(1), 5-24.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 149-173.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86, 217-248.
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). *Assessing leadership for learning with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Hallinger, P., & Chen, J. (2015). Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995–2012. *Educational management administration & leadership*, 43(1), 5-27.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2017). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357
<https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1407237>
- Hargreaves, A. (1994). Development and Desire: a Postmodern Perspective.
- Guskey, T. R., & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into practice*, 39(1), 50-56.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). Improving Schools through Teacher Leadership. *Professional Learning*. Open University Press.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: evidence, misconceptions, and possibilities. *Management in Education* 30 (4): 141–146.
- Hofstede G, Hofstede GJ and Minkov M (2010) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (1994). The business of international business is culture. *International business review*, 3(1), 1-14.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2011). *Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context*. Online readings in psychology and culture, 2(1), 8.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 257-281.

- Joyce, B. and Showers, B. (1995), *Student Achievement Through Staff Development (2nd ed.)*, Longman, New York, NY.
- Katz, D., & Kahn, R.L. (1978). *The social psychology of organizations (2nd ed.)*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: Learning as practice. *Teaching and teacher education*, 18(3), 229-241.
- Lawson, E., & Price, C. (2003). The psychology of change management. *McKinsey Quarterly*, 30-30.
- Leiner, D. J. (2014). Convenience samples from online respondent pools: A case study of the SoSci panel. *International Journal of Internet Science*, 20(5), 1-18.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational administration quarterly*, 46(5), 671-706.
- Leithwood K, Sun J and Pollock K (2017) *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework*. New York: Springer.
- Leithwood, K. A., Begley, P. T., & Bradley Cousins, J. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of educational administration*, 28(4).
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Liang, Xiaoyan, Huma Kidwai, and Minxuan Zhang. (2016). How Shanghai Does It: Insights and Lessons from the Highest-Ranking Education System in the World. Washington, DC: World Bank. <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-0790-9>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54, 661-682.
- Maldonado, D.E.Z., Rhoads, R., & Buenavista, T. L. (2005). The student-initiated retention project :Theoretical contributions and the role of self-empowerment. *American Educational research Journal*, 42(4).605-638.
- McPartland, J. M. (2011). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Mitchell, C. and Sackney, L. (2001). Profound Improvement : *Building Capacity for a Learning Community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- National Institute of Education (NIE) (2009), *TE21: A Teacher Education Model for the 21st Century*, NIE, Singapore.
- O'Donnell, R. J., & White, G. P. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *NASSP bulletin*, 89(645), 56-71. <https://doi.org/10.1177/019263650508964505>
- Petersen, G., & Barnett, B. (2005). The superintendent as instructional leader: Current practice, future conceptualizations, and implications for preparation. In L. Bjork & T. Kowalski (Eds.), *The contemporary superintendent*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Qiao, X., Yu, S., & Zhang, L. (2018). A review of research on professional learning communities in mainland China (2006–2015) Key findings and emerging

- themes. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 713-728.
- Quinn, D. M. (2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement. *Journal of educational administration*, 40(5), 447-467.
- Robinson, V. M. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and policy in schools*, 9(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/15700760903026748>
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Schleicher, A. S. (2011). Building a high-quality teaching profession. lessons from around the world. *Educational studies*, (1), 74-92.
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y., & Osbon, J. N. (2007). Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. In *Emotion in education* (pp. 223-241). Academic Press.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). Looking East: Shanghai, PISA 2009 and the reconstitution of reference societies in the global education policy field. *Comparative Education*, 49(4), 464-485. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.770943>
- Singelis, T. M., & Brown, W. J. (1995). Culture, self, and collectivist communication: Linking culture to individual behavior. *Human communication research*, 21(3), 354-389.
- Smith, C., & Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of adult learning and literacy*, 7(7), 205-244.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-91. <https://doi.org/10.1080/13632430220143042>
- T.R., Guskey. (2000). Evaluation Professional Development. Corwin Press, Inc.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium. *Teacher leader models standards* [EB/OL]. [2022-06-05]. <http://www.nnstoy.org/teacher-leader-model-standards/>.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology press.
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of personality*, 69(6), 907-924.
- Trotter, Y. D. (2006). Adult learning theories: Impacting professional development programs. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72(2), 8.
- Tsui, A. B., & Wong, J. L. (2009). In search of a third space: Teacher development in mainland China. In *Revisiting the Chinese learner: Changing contexts, changing education* (pp. 281-311). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Tucker, M. S. (2011). Surpassing Shanghai: An agenda for American education built on the world's leading systems. *Harvard Education Press*.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical.

-
- Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Walker, A., & Ko, J. (2011). Principal leadership in an era of accountability: A perspective from the Hong Kong context. *School Leadership & Management*, 31(4), 369-392. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.606269>
- Walker, A., and H. Y. Qian. 2018. Deciphering Chinese School Leadership: Conceptualisation, *Context and Complexities*. London: Routledge.
- Walker, A., Hu, R., & Qian, H. (2012). Principal leadership in China: An initial review. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 369-399.
- Wang T (2015) Contrived collegiality versus genuine collegiality: Demystifying professional learning communities in Chinese schools. *Compare* 45(6): 908–930.
- Waters, J. T., & Marzano, R. (2006). School district leadership that works: The effect of superintendent leadership on student achievement. *Working paper*. Denver, CO: McRel.
- Wei, G., Lu, J., & Qian, H. (2018). Principal instructional leadership: Chinese PIMRS development and validation. *Chinese Education & Society*, 51(5), 337-358.
- Wei, R., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., and Orphanos, S. (2009). Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the U.S. and Abroad. Dallas, TX: *National Staff Development Council*
- Wenger, E. (1999). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. *Cambridge university press*.
- Wong JLN (2010) Searching for good practice in teaching: A comparison of two subject-based professional learning communities in a secondary school in Shanghai. *Compare* 40(5): 623–639.
- Wong, J. L. (2012). How has recent curriculum reform in China influenced school-based teacher learning? An ethnographic study of two subject departments in Shanghai, China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(4), 347–361. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.724654>
- Zhang J and Pang NSK (2016) Exploring the characteristics of professional learning communities in China: A mixed-method study. *The Asia-Pacific Education Researcher* 25(1): 11–21.
- Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 843-859.

附录一：访谈提纲（音樂教師版）

■ 基本信息

- 您的學歷？
- 您的教齡？
- 您的年齡？

■ 音樂教研員的工作職能及角色

- 您與教研員接觸的情境有哪些？
- 請您對音樂教研員的角色進行描述。

■ 音樂教研員的教學改進策略

- 您參與音樂教研活動的頻率是？
- 教研活動的具體內容有哪些？請舉例說明。
- 能簡要描述在一個學期裡您投入最多時間的是哪類工作？比如：教學、聽評課、講座、單位內部事務（黨課、例會、報告撰寫、事務性工作）、演出活動（教師節演出、六一演出、市級演出）等。
- 您通過哪些渠道獲取與音樂教學相關的政策、訊息？
- 您認為教研員對你的課堂教學有影響嗎？這些影響體現在哪些方面？請舉例說明
- 教研員通常會使用什麼方法促進課堂教學？
- 您認為教研員使用的哪些方法對教學品質提升最有效？
- 音樂教研員對音樂教師的專業發展是否存在影響？是什麼樣的影響？
（教師專業發展活動包括聽評課、繼續教育學分培訓、骨幹教師培訓、專家講座、閱讀專業文獻、集體備課、交流研討會、課題研究）

-
- 教研員會對教師進行考核嗎？如何考核？
 - 您認為教研員與教師在工作中是一種什麼樣的關係？
 - 校長對您的教學是否有影響？
 - 作為音樂教師您有哪些專業發展的需求？

■ 音樂教研員的教學研究情況

- 教研員是否會帶你們進行研究？
- 您認為教研員是一個研究型的教研員嗎？
- 您是如何評價她之前給您的指導或他作的工作的？

■ 工作中遇到的問題

- 目前，您在教學中遇到的主要問題是什麼？

附录二：访谈提纲（音樂教研員版）

■ 基本信息

- 您的學歷？
- 您是否有一線教學經歷？是多少年？
- 您在教研員的崗位上多久了？

■ 音樂教研員的工作職能及角色

- 請您描述一下作為音樂教研員需要負責哪些工作？
- 您工作最關注什麼方面？您認為音樂教研員在工作當中大部分時間應該

放在哪個方面？

- 請您用幾個關鍵字語概括一下音樂教研員的工作。
- 請您對音樂教研員的角色進行描述。
- 音樂教研員是教學領導嗎？
- 什麼樣的音樂教研員是好的教研員？
- 您的上級是如何對您進行考核的？
- 您是如何對音樂教師進行管理的？

■ 音樂教研員的教學改進策略

- 您管轄範圍內有多少名音樂教師？
- 您通常組織哪類教研活動？
- 您認為您的工作對課堂教學有影響嗎？這些影響體現在哪些方面？
- 您通常會使用什麼方法促進課堂教學？
- 您認為哪些方法對教學品質提升最有效？
- 您認為教研員與教師在教學與管理中是一種什麼樣的關係？

■ 音樂教研員的教學研究狀況

- 您認為開展教學研究是否對中小學的教學有促進作用
- 是如何進行教學研究的？請舉例說明。
- 開展科研是否會增加教研工作的負擔？
- 您是否參與或主持課題研究？成功或失敗的原因是什麼？
- 您是否接受過科研培訓？
- 作為教研員您是通過什麼方式來滿足自身發展需求的？
- 您認為對您自身發展有效的方式有哪些？您希望接受培訓的內容和方式

是什麼？

■ 工作中遇到的問題

- 您在工作中遇到的最大的困難是什麼？您認為是什麼原因造成的？
- 影響您執行教學領導力的因素有哪些？

附录三：音樂教研情況調查問卷（音樂教師版）

音樂教研情況調查問卷

（音樂教師版）

尊敬的老師：

您好！

感謝您在百忙中參與本項研究，本問卷將花費您大約 5 分鐘的時間。本研究的調查物件為中小學音樂教師和音樂教研員。希望通過調查，瞭解當下音樂教研活動品質、教研活動方式、教師參與情況、教研員教學領導力等問題。本問卷為匿名調查，所有資料均絕對保密，只作研究之用。

一、請按實際情況作答。

您的性別：[單選題] *

☐男

☐女

您的年齡（只填數字）：[填空題] *

您所在的省份是：

[單選題] *

☐北京

☐吉林

☐黑龍江

☐遼寧

☐內蒙古

☐山西

☐河北

☐河南

☐湖北

☐湖南

☐福建

☐浙江

☐江西

☐江蘇

☐廣東

☐廣西

-
- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ☐ 甘肅 | ☐ 寧夏 | ☐ 四川 | ☐ 新疆 |
| ☐ 西藏 | ☐ 青海 | ☐ 上海 | ☐ 天津 |
| ☐ 海南 | ☐ 山東 | ☐ 重慶 | ☐ 安徽 |
| ☐ 貴州 | ☐ 雲南 | ☐ 陝西 | |

您的學歷是： [單選題] *

- ☐大專及以下
- ☐本科
- ☐碩士
- ☐博士

您的職業是 [單選題] *

- ☐音樂教師
- ☐音樂教研員

您任教的學段是： [單選題] *

- ☐小學
- ☐初中
- ☐高中
- ☐小學、初中
- ☐初中、高中

您的教齡是多少年 [單選題] *

- ☐5 年以下
- ☐6-10 年
- ☐11-15 年
- ☐15 年以上

您的專業是： [單選題] *

- ☐音樂專業

☐ 非音樂專業

您任職的地區是：[單選題] *

☐ 城市

☐ 農村

您所在區域是否有音樂教研員：[單選題] *

☐ 是

☐ 否 (請跳至第問卷末尾，提交答卷)

您所在區域的教研員是：[單選題] *

☐ 專職音樂教研員

☐ 兼職音樂教研員

您參與由教研員組織的音樂教研活動的頻率是：[單選題] *

☐ 無

☐ 1-2 次/學期

☐ 3-6 次/學期

☐ 7 次以上/學期

二、您認為教研員多大程度上符合以下的維度。1 為“極為不符合”、7 為“極為符合”。

極為
不符 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 極為
符合

1. 教研員會制定學期、學年發展工作計畫
2. 教研員會根據學生的學業表現制定本學科的教學目標
3. 規劃目標前，教研員會先瞭解教師們的需求和期望
4. 教研員在制定目標時充分考慮是否易於教師理解和實施
5. 教研員經常與教師溝通、討論學科的發展目標

- 6.教研員會確保教師的課堂活動與音樂學科的發展目標及願景保持一致
- 7.教研員會引導教師根據學情使用恰當的教學手段和策略
- 8.教研員會對課堂教學進行教學品質評價
- 9.教研員會與教師共同探討教學設計與教學內容
- 10.教研員會積極參與教師的課程研製與開發
- 11.教研員會通過學生的學業表現來評價教師的教學表現
- 12.教研員會通過多種方式將宏觀的學科目標轉化為教師可操作的教學目標
- 13.教研員會對音樂課程標準、音樂教材進行分析、講解
- 14.在教研活動中，教研員會親自示範（如：範唱/奏、說課等）
- 15.教研員會要求教師運用在教研活動中學到的知識和技能
- 16.教研員會及時告知教師相關專業發展機會
- 17.教研員會為教師參加各類音樂學科培訓活動提供支援
- 18.教研員會評估教師培訓的效果並及時做出調整
- 19.教研員會提倡教師間的合作，為交流和相互學習提供平臺
- 20.教研員會帶領音樂教師開展科研活動/項目
- 21.教研員會定期對學生進行學業水準監測
- 22.教研員會與教師討論學生的學業情況
- 23.教研員會以學生的成績來評估學期/年既定目標的達成情況
- 24.教研員會通過到校走訪、調研瞭解開課、教具配備、政策落實等情況
- 25.教研員會在教研活動、教學評比、文藝演出等活動中調配不同人員負責各自崗位
- 26.教研員會賦權骨幹教師對團隊進行領導

-
- 27.教研員會協調校際間的音樂教學交流活動
 - 28.教研員會及時傳達上級政策並落實新的音樂教育理念
 - 29.教研員會對無故缺席音樂教研活動的教師進行批評
 - 30.教研員是音樂教學評比或展示活動的評委
 - 31.教研員是省/市/區級文藝活動的組織者
 - 32.教研員會參與學校音樂教師招聘工作
 - 33.教研員會鼓勵教師在課堂上嘗試新的教學理念和教學方法
 - 34.教研員會通過多樣化的手段和方法推進音樂教學改革(如邀請專家講座、
閱讀專業文獻、集體備課等)
 - 35.教研員會對教師的努力和優異表現給予鼓勵
 - 36.對於有突出表現的教師，教研員會給予他們更多的專業發展機會作為獎
勵
 - 37.教研員會定期開展音樂教研活動
 - 38.在教研活動中，教研員會讓教師分享他們的教學經驗
 - 39.教研員會在教研活動中推廣教研成果

附錄四：音樂教研情況調查問卷（音樂教研員版）

音樂教研情況調查問卷

（音樂教研員版）

尊敬的老師：

您好！

感謝您在百忙中參與本項研究，本問卷將花費您大約 5 分鐘的時間。本研究的調查物件為中小學音樂教師和音樂教研員。希望通過調查，瞭解當下音樂教研活動品質、教研活動方式、教師參與情況、教研員教學領導力等問題。本問卷為匿名調查，所有資料均絕對保密，只作研究之用。

一、請按實際情況作答。

您的性別：[單選題] *

☐男

☐女

您的年齡（只填數字）：[填空題] *

您所在的省份是：

[單選題] *

☐北京

☐吉林

☐黑龍江

☐遼寧

☐內蒙古

☐山西

☐河北

☐河南

☐湖北

☐湖南

☐福建

☐浙江

☐江西

☐江蘇

☐廣東

☐廣西



-
- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ☐ 甘肅 | ☐ 寧夏 | ☐ 四川 | ☐ 新疆 |
| ☐ 西藏 | ☐ 青海 | ☐ 上海 | ☐ 天津 |
| ☐ 海南 | ☐ 山東 | ☐ 重慶 | ☐ 安徽 |
| ☐ 貴州 | ☐ 雲南 | ☐ 陝西 | |

您的學歷是： [單選題] *

- ☐大專及以下
- ☐本科
- ☐碩士
- ☐博士

您從事教研工作的時間： [單選題] *

- ☐0-10 年
- ☐11-20 年
- ☐20 年以上

您負責的學段是： [多選題] *

- ☐小學
- ☐初中
- ☐高中

您管轄區域內的音樂教師人數約為： 人 [填空題] *

您所屬的教研機構是： [單選題] *

- ☐省級
- ☐地市級
- ☐區縣級

您的教齡是： [單選題] *

- ☐5 年以下
- ☐6-10 年

○11-15 年

○15 年以上

您的專業是： [單選題] *

○音樂專業

○非音樂專業

您組織音樂教研活動的頻率是：「單選題」*

○1-7 次/學期

○8-14 次/學期

○15 次以上/學期

二、作為教研員，您認為您在多大程度上符合以下的維度？1為“極為不符合”、

7 為“極為符合”。

為符
極不合

○1

○2

○3

○4

○5

○6

07

極為符合

1.我會制定學期、學年發展工作計畫

2.我會根據學生的學業表現制定本學科的教學目標

3.規劃目標前，我會先瞭解教師們的需求和期望

4.我在制定目標時充分考慮是否易於教師理解和實施

5.我經常與教師溝通、討論學科的發展目標

6.我會確保教師的課堂活動與音樂學科的發展目標及願景保持一致

7.我會引導教師根據學情使用恰當的教學手段和策略

8.我會對課堂教學進行教學品質評價

9.我會與教師共同探討教學設計與教學內容

10.我會積極參與教師的課程研製與開發

- 11.我會通過學生的學業表現來評價教師的教學表現
- 12.我會通過多種方式將宏觀的學科目標轉化為教師可操作的教學目標
- 13.我會對音樂課程標準、音樂教材進行分析講解
- 14.在教研活動中，我會親自示範（如：範唱/奏、說課等）
- 15.我會要求教師運用在教研活動中學到的知識和技能
- 16.我會及時告知教師相關專業發展機會
- 17.我會為教師參加各類音樂學科培訓活動提供支援
- 18.我會評估教師培訓的效果並及時做出調整
- 19.我會提倡教師間的合作，為交流和相互學習提供平臺
- 20.我會帶領音樂教師開展科研活動/項目
- 21.我會定期對學生進行學業水準監測
- 22.我會與教師討論學生的學業情況
- 23.我會以學生的成績來評估學期/年既定目標的達成情況
- 24.我會通過到校走訪、調研瞭解開課、教具配備、政策落實等情況
- 25.我會在教研活動、教學評比、文藝演出等活動中調配不同人員負責各自

崗位

- 26.我會賦權骨幹教師對團隊進行領導
- 27.我會協調校際間的音樂教學交流活動
- 28.我會及時傳達上級政策並落實新的音樂教育理念
- 29.我會對無故缺席音樂教研活動的教師進行批評
- 30.我是音樂教學評比或展示活動的評委
- 31.我是省/市/區級教學評比、文藝活動的組織者

-
- 32.我會參與學校音樂教師招聘工作
 - 33.我會鼓勵教師在課堂上嘗試新的教學理念和教學方法
 - 34.我會通過多元化的手段和方法推進音樂教學改革
 - 35.我會對教師在教學上的努力和優異表現給予鼓勵
 - 36.對於有突出表現的教師我會給予他們更多的專業發展機會作為獎勵
 - 37.我會定期開展音樂教研活動
 - 38.我在教研活動中會讓教師分享他們的教學經驗
 - 39.我會在教研活動中推廣教研成果

附錄五：參與研究同意書



香港教育大學 文化创意与艺术学系 参与研究同意书

本人_____同意参加由俞卓负责执行的研究项目——音乐教研员教学领导力研究。她是香港教育大学文化创意与艺术学系的博士研究生。本人理解此研究所获得的资料可用于未来的研究和学术发表。然而本人有权保护自己的隐私，本人的个人资料将不能泄漏。

俞卓已将所附资料的有关步骤向本人作了充分的解释。本人理解可能会出现风险。本人是自愿参与这项研究。

本人理解我有权在研究过程中提出问题，并在任何时候决定退出研究，更不会因此而对研究工作产生的影响负有任何责任。

参加者姓名:

参加者签名:

日期:

相关资料

音乐教研员教学领导力研究

诚邀阁下参加俞卓负责执行的研究计划。她是香港教育大学文化创意与艺术学系的博士研究生。

研究计划简介

该研究通过了解音乐教研员实施教学领导力的方式，以及他们的教学研究现状，探究在中国教育情境下音乐教研员教学领导力的内涵，并开发一个音乐教研员教学领导力的评价量表，以明确不同维度的结构层次，了解音乐教师及教研员对“音乐教研员教学领导力”的评价。

研究方法

本研究采用混合研究法，研究分为两个阶段，第一阶段为个案研究法，第二阶段为问卷调查。

第一阶段的研究将采用半结构访谈和非参与型观察两种研究方法，以了解音乐教研员的职能、工作方式、他们如何进行教学研究，以及如何行使教学领导力。本阶段的研究对象为音乐教研员及音乐教师。计划观察、访谈 3 位音乐教研员，以及访谈 5 位音乐教师。

- 观察教研活动时，采用频数计算记录的方法，既目标行为一发生，观察者就做记录研究者将全程参与教研活动，直至教研活动结束。观察过程将被录音。
- 访谈将提前与阁下确认时间和地点，访谈将被录音，时间大约为 45 分钟。
- 是次研究并不为阁下提供个人利益，但所搜集数据将对教研员教学领导力的问题提供宝贵的数据。

第二阶段的研究采用问卷调查的方式，预计样本量为音乐教研员 100 人，音乐教师 500 人。问卷将通过“问卷星”平台发放，答题者可通过二维码或网址登录，每人只能填答一份问卷，答题时间约为 15 分钟。

潜在风险/不适及解决方法

阁下在被观察和录音的时候可能会有点紧张，或者可能会从日常的教学当中分心。为了减少您的不安，研究者会安排一个熟悉期。在正式录音之前，研究者会提前到活动地点向您了解当日安排。另外，在整个调研过程中，研究者会坐在教室的一个偏僻的角落，以免影响您的正常教学。

参与与退出

阁下的参与纯属自愿性质。阁下享有充分的权利在任何时候决定退出这项研究，更不会因此引致任何不良后果。凡有关阁下的数据将会保密，一切数据的编码只有研究人员得悉。

保密

阁下可以审查音频，可以让研究者删除任何你想删除的部分。还可以查看研究者转录的所有资料，检查研究者所做的记录是否准确地反映了您在观察和访谈中所说的内容。

所有数据由研究者保存，且会保存在一个加密的电脑及电脑中一个加密的文档中。此外，研究者会在相关研究结果发表后 5 年内予以处理。

研究结果可能发布的途径

研究结果可能会在相关期刊上发表。如阁下想获得更多有关这项研究的资料,请与俞卓联络,电话 [REDACTED]。

如阁下对这项研究的操守有任何意见,可随时与香港教育大学人类实验对象操守委员会联络(电邮: hrec@eduhk.hk ; 地址:香港教育大学研究与发展事务处)。

谢谢阁下有兴趣参与这项研究。



首席研究员

附錄六：研究倫理審查同意書



31 May 2021

Mrs YU Zhuo
Doctor of Education Programme
Graduate School

Dear Mrs Yu,

Application for Ethical Review <Ref. no. 2020-2021-0333>

I am pleased to inform you that approval has been given by the Human Research Ethics Committee (HREC) for your research project:

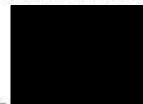
Project title: 音樂教研員的教學領導力研究 ——以市級音樂教研員為例

Ethical approval is granted for the project period from 31 May 2021 to 31 August 2022. If a project extension is applied for lasting more than 3 months, HREC should be contacted with information regarding the nature of and the reason for the extension. If any substantial changes have been made to the project, a new HREC application will be required.

Please note that you are responsible for informing the HREC in advance of any proposed substantive changes to the research proposal or procedures which may affect the validity of this ethical approval. You will receive separate notification should a fresh approval be required.

Thank you for your kind attention and we wish you well with your research.

Yours sincerely,



Patsy Chung (Ms)
Secretary

Human Research Ethics Committee

c.c. Professor CHOU Kee Lee, Chairperson, Human Research Ethics Committee

香港新界大埔露屏路十號
10 Lo Ping Road, Tai Po, New Territories, Hong Kong
T (852) 2948 8888 F (852) 2948 6000 www.eduhk.hk