

教師推動教學創新之教師學習領導認知與作為-以 某私立科大為例

Teacher's Cognition and Action of Learning Leadership in Promoting Teaching
Innovation-A Case of an University

郭盈芝¹ 鍾志明²

Kuo, Ying-Chih¹ Chung, Chih-Ming²

¹ 淡江大學教育政策領導與科技管理博士班 研究生

¹ Tamkang University of Doctoral Program of Educational Leadership and
Technology Management, Student

E-mail : Snow7104@gmail.com

² 醒吾科技大學 行銷流通與管理系 副教授

² Hsing Wu University of Department of Marketing and Distribution Management,
Associate Professor

E-mail : 094032@mail.hwu.edu.tw

摘要

本研究探討推動創新教學模式時，教師在教學現場中的學習領導角色及作為。以教師之學習領導為焦點，分析個案科大在推動以學生學習為主軸的教學創新措施時，教師進行學習領導的角色及作為。以立意取樣選取5位深度參與創新教學之教師進行深度訪談，藉由文本分析配合深度訪談的調查結果，探討教師透過哪些領導信念和作為發揮對學生學習的影響力。研究結果顯示個案的參與教師已具備「學習領導」之特質，後續可藉由相關教學創新課程推動，引導更多教師參與。在個案的學習領導理念之推展作為方面，已具備初步的雛形。因此，若能透過激勵、鬆綁、深化推展等方式，將教學模式引導到以學生為中心，學生願意主動學習，並且能夠習得深層的學習技能，就能提升學生主動學習之動機，才能真正達到「以學生為中心的教學」。

關鍵字：學習領導、教學創新、領導實踐

Abstract

This study explores the actions of teachers' learning leadership in the teaching scene when promoting the innovative teaching mode. Focusing on Teachers' learning leadership, this paper analyzes the actions of teachers' learning leadership when promoting the teaching innovation measures with students' learning as the main axis in case science and

Technology University. Five teachers who are deeply involved in the innovative teaching are selected by intention sampling for in-depth interview, with the help of literature. The analysis with the results of in-depth interviews, explores what leadership beliefs and actions teachers use to exert their influence on students' learning. The research results show that the participating teachers of the case have the characteristics of "learning leadership", which can be promoted by the relevant innovative teaching courses to guide more teachers to participate. In the aspect of promoting the concept of learning leadership of the case, they have preliminary experience. Therefore, if we can guide the teaching mode to student-centered, students are willing to take the initiative to learn, and can acquire deep learning skills, we can improve the motivation of students' active learning, and truly achieve "student-centered teaching".

Keyword: learning leadership ,teaching innovation, leadership implementation

壹、前言

近年科技快速發展不只改變人類生活方式，更是顛覆及不斷挑戰教與學的模式，The NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition 指出，合作學習、學習空間應重新設計、深層的學習方法（批判思考、問題解決、自主學習等）、自備學習載具 (Bring Your Own Device)，都是未來五年高等教育的重要發展趨勢。教育部在 2017 年 7 月通過行政院核定公布的「高等教育深耕計畫」中指出「引導各大學將經費落實於教學現場，以學生學習成效為主體，培養學生關鍵基礎能力及就業能力，成就每位學生創造高教價值」為該計畫規劃重要理念之一。為了協助大專校院能提早規劃以銜接高等教育深耕計畫之推動，教育部也在 2017 年 4 月透過「教學創新先導計畫」引導並鼓勵各校促進學習制度之彈性，推動教師創新教學模式進而改變學生學習的型態，「技專校院 106 年教學創新先導計畫」明列三項計畫目標：一、強化學生問題解決及跨域整合能力，二、透過教師教學創新，厚植學生基礎通識能力及科技資訊能力，三、培養學生創新創業能力（教學創新先導計畫說明書，2017）。從前述教育部所推動的大型計畫目標中可看出，這些投入均期望將資源直接投入學生學習相關教學活動，也將焦點拉回教學現場，重視學生的學習過程及結果，此與強調以學生學習為中心的「學習領導」主要理念相近。

從近年教育的發展脈絡可窺見「學生學習」是重要核心之一，國內學者梳理學習領導在西方發展的脈絡，指出為因應二十一世紀世界重要國家重新重視教與學，教學領導汲取了新一波分權概念的領導觀，轉型成為學習領導（潘慧玲，2015）。在這一波強調權力典範的轉變發展下，以學習為核心的領導或為學習而領導已成為新的領導和學習典範。除了將領導焦點由教師教學轉為學生學習，學習領導亦反映學校領導的典範流變，重視不同人員在提升學生學習成果上，均可扮演積極角色（陳文彥，2016）。Paul Bambrick（2013）指出學校可以透過循序漸進的階段指引，在教學中建立紮實分散性領導文化，教師領導是學習領導的基礎。

綜觀前述高等教育重要大型計畫之目標雖可窺見對學生學習的重視，學習領導

之探討近年來在國內的研究也日益增加，(如吳清山、林天祐，2012；林明地，2013；鄭淑惠、陳文彥，2013；陳佩英、潘慧玲，2013；吳俊憲、林怡君，2014；秦夢群，2015；王曉玲，2017；龔祐祿，2018)，然對於學習領導在教學現場的實際實踐情形以及在創新教學模式推動下，位居第一線關鍵的教師學習領導角色及作為，尚待實徵探索。

基於前述分析，本研究將以教師之學習領導為焦點，分析個案科大在推動以學生學習為主軸的教學創新措施時，教師進行學習領導的角色及作為。

貳、文獻探討

一、學習領導的重要概念與趨勢

國外學者闡釋學習領導的特徵是學校所有成員皆應負有領導責任，成員之間相互依賴，共同享有決策權並參與執行各項事務，最後可以互相分享經驗和成就，將可以促進學生學習和學校進步的領導都可解釋為學習領導。(Hallinger, 2011；Hallinger & Heck, 2011；Leithwood & Louis, 2012；Robinson, 2011)。美國的喬治亞大學、明尼蘇達大學，加拿大的多倫多大學，英國的劍橋大學及格拉斯哥大學等若干學者，以單獨或團隊、甚至國際合作的方式，撰寫或編著以學習領導的理論與實務為主題的專書或文集，推廣「藉由領導促進學習」理念的作法，不過是近十多年的事情(單文經，2013)。而蘇格蘭皇家督學處(Her Majesty's Inspectorate of Education, HMIE)所提出之「學習領導：變遷時代中領導的挑戰」報告書中即談到學習領導的主旨在於把學習與學習者放在未來發展的核心(HMIE, 2007)。可見學習領導在世界各國漸受到教育相關人士的重視。

有關學習領導在西方發展的脈絡，潘慧玲(2015)歸納出三個理路，第一個理路是以教學領導為基礎，轉型發展出學習領導的概念，如Dimmock(2012)提出”learning-centered leadership”一詞，Hallinger(2010)提出”leadership for learning”的學習為中心或學習領導的概念，均包含了教學領導、轉型領導與分享領導之意涵；第二個理路是以研究與文獻分析為基礎，彙整出學習領導之作為，如Knapp, Copland, Honig, Plecki, & Portin提出「聚焦於學習」、「致力於教學領導」、「重新創發領導實務」、「建立新工作關係」及「運用證據作為領導之媒介」等五項以學習為焦點的領導實務。Murphy、Elliot、Goldring與Porter(2007)歸納「學習願景」、「教學方案」、「課程內容」、「評量計畫」、「學習社群」、「資源取得和分配」、「組織文化」及「支持角色」為學習領導的八個層面；第三個理路則強調學習領導已別於過往的學習領導模式(潘慧玲，2015)。由此脈絡可知學習領導的重要性及其已逐漸成形為一種研究及場域實踐的取徑。綜觀目前臺灣高等教育所推動的各項大型計畫宗旨，亦將學生學習視為重要推動方向及成效追蹤的關注項目，然目前仍缺乏對高等教育學習領導實踐之研究，若能逐漸梳理累積學習領導在高等教育應用之輪廓，則可協助教師在第一線教學現場推動學習領導指引。

二、 教師的學習領導角色

教師領導的概念有廣義與狹義之分，廣義的教師領導係指教師在教室內外所從事的所有領導工作；狹義的教師領導則是指教師參與學校的行政決定、在專業社群中扮演領導的角色，激勵同儕知識的創造與分享、幫助同儕能力之增進，以及提升家長親職教育能力等方面所發揮的影響力，不包括教室內的領導(吳清山、林天祐，2008)。若教師領導概念焦點著重於學習，張素貞及吳俊憲(2013)認為教師學習領導強調教師為學習專家，是著重改善教學實務，以促進學生學習為焦點的領導方式。鄭淑惠與陳文彥(2013)則指出，教師學習領導的意涵立基教師領導與學習領導，是教師以促進學生學習為信念，透過專業知能與領導策略影響他人，以改善教育實務，進而提高學生學習成果的領導模式。而陳文彥(2016)指出教師學習領導乃是教師基於以學習為核心的領導觀與學習觀，以促進學生學習為焦點，透過專業知能與領導策略影響他人，進而改善教育實務，提升學生學習成果的一種領導模式。Grogan(2013)雖由校長為學校領導者角度探討，但仍指出在領導規則中，任何教師都應該「具備應用相關知識」、「解決複雜問題」及「建立信任關係」等三項能力。因此，教師學習領導的角色焦點均放在如何透過專業知能與領導策略，以相對應的作為促進學生學習成果。陳文彥(2016)分析教師學習領導實踐，將教師對學習領導的領導信念分為：教師學習領導的領導觀及教師學習領導的學習觀。為能明確瞭解個案教師對自身學習領導角色的認知情形，將採用陳文彥(2016)所提出的教師學習領導的領導觀及學習觀為架構，透過訪談瞭解教師的認知情形。

三、 學習領導面向

關於學習領導的面向，Grogan(2013)提出學校領導者推動以學生學習為中心的領導力有「確定目標和期望」、「資源策略」、「確保教學品質」、「領導教師學習與發展」及「確保有序和安全的環境」等五項重要的維度。

吳俊憲(2014)梳理學習領導的重要內涵有四個面向：(一)學校經營的核心價值，教育願景和教育目標都導向「學習」(二)構築教師間的同僚性，促進教師共同學習，引導教師成為「學習的專家」，願意主動和他人協同合作與專業對話，也能對自己的教學表現和學生學習成果展現高度期望(三)建立課程與教學檢視制度，檢視學習結果並確保教學實施與學習評量的品質(四)須從物質的、社會的及情感的各層面，幫助師生取得和運用充分的資源，並適時提供鼓勵，以催化師生追求進步和學習成長的動力。林明地(2014)提出學習領導理念有五大面向，包括(一)全員投入於真實教與學、(二)對學習領導持續對話產生共識行動、(三)提高領導密度、(四)塑造利於教與學的環境及(五)檢視學習結果共同承擔責任。

綜整學習領導的不同面向，均包含目標、資源、品質及教師發展等面向，為能明確瞭解個案在學習領導的實際作為，主要將採用林明地(2014)所歸納之學習領導理念的五大面向為研究架構，析論個案在各面向的實施作為。另輔以Grogan(2013)提出學校領導者推動以學生學習為中心的領導力的五個維度，析論個案學校領導者

對學習領導的支持作為。

參、 研究設計與實施

一、 研究方法

教師在推動教學創新時是屬於何種領導信念，乃透過教學現場的觀察或參與者的反饋顯現。為能使研究結果更貼近實際教學現場，本研究以一所科大推動教學創新的參與教師為對象，以立意取樣選取5位深度參與創新教學之教師進行深度訪談，藉由文本分析配合深度訪談的調查結果，進行資料的編碼、分析、解釋、及歸納整理，並依據整理出來的結果來探討哪些領導信念和作為發揮對學生學習的影響力。資料蒐集期間為2017年8月至2018年3月，所採方法以質性訪談為主，另輔以文件分析以多方瞭解實際作為。

(一) 參與觀察

Raymond Gold 將參與觀察依照參與程度與觀察角色不同分為四種：完全參與者、參與者即觀察者、觀察者即參與者及完全觀察者 (Raymond Gold, 1969)。研究者在計畫推動前期作為計畫控管單位，召開相關規劃執行會議是參與者即觀察者的角色，能清楚本研究所欲分析之計畫核心理念與學習領導的關係。而在課程執行過程中，研究者則是為觀察者即參與者的角色，主要著重於觀察並記錄各項計畫執行推動情形，僅在需要協調時提供協助。

(二) 訪談

本研究採半結構訪談，由研究者依研究目的與文獻探討結果，預擬開放性問題，蒐集教師在其工作脈絡下對學習領導的認知、作為及推動阻礙。訪談問題主要用於瞭解個案學校教師對學習領導的認知、教師對促進學生學習與開展學習方案的作法、教師推動教學創新作為所遭遇的困難等。總計訪談教師5人，於教學創新先導計畫實施結束後針對主要推動之教學創新課程進行立意取樣。3位為教學創新先導計畫中「系進院出」以PBL模組課程的主導教師，1位為推動創新創業課程之主導教師，1位為推動程式設計之主導教師。每人訪談1次，各約30-50分鐘。

(三) 文件分析

本研究蒐集之文件，主要標的為個案學校教學創新先導計畫之計畫書、計畫推動會議記錄及計畫執行成果報告書。文件資料主要用於瞭解個案推動之整體規劃及教學創新作法，並作為分析教師在執行學習領導實踐作為時之輔助。

二、 個案內容及參與研究者

(一) 個案計畫實施內容

為使讀者能瞭解本研究之教學創新推動內涵，以下將針對研究對象之主要計畫推動概念簡要說明。本研究所欲探討之教學創新先導計畫，其推動主要重點有五項：1.開設以「解決產業問題專題製作」為「核心主軸」的問題解決導向課程計畫 2.推動跨域通識課程改革計畫 3.開設程式設計應用課程計畫 4.推動創業人才培育核心課程 5.推動教師專業成長社群計畫。

其中重點二：推動跨域通識課程改計畫，主要為課程內容規劃之改革；重點五：推動教師專業成長社群計畫，主要為規劃成立教師成長社群並藉由相關配套促進教師參與，此兩項重點項目因與學生學習領導之直接聯繫相關性較薄弱，因此不列入本研究目標探討對象。而本研究主要探討之重點一、三及四的內容，實為整體規劃且相互關聯，其架構如下圖所示：

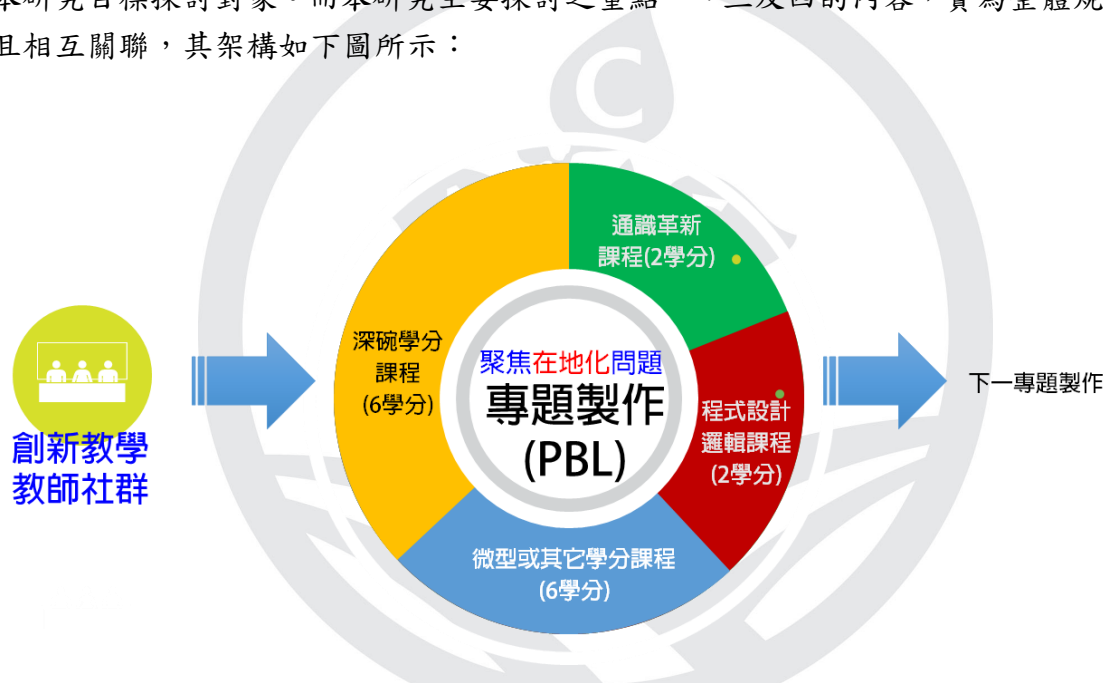


圖 1 以解決『在地議題專題製作』為主軸的課程設計 (文-01, 2017)

該計畫的課程設計是以團隊實作的「產學共構專題製作」為核心主軸（即上述重點一），融合通識革新課程（重點二）及程式設計課程（重點三），與專業學習合作互補，並在同一創新課程架構下，同時發展專業技能、通識教育及程式邏輯相關課程之創新教學方法。各課程的學分數將靈活配置，依課程規劃要開設微型、深碗課程及自主學習課程（重點四），並適時採行產學多師共時教學。

各專班課程設計皆可於學期中彈性開課，且不受每學期排課 18 週限制，並依課程需求，開設不滿 1 學分的微型課程與超過 6 學分的深碗課程，各課程的學分數將靈活配置，視需要開設微型與深碗課程，並適時採行產學多師共時教學。(文-1)

上述文件中的規劃方向，可知個案學校對此教學創新作法的核心理念。在個案

計畫中共開設 3 門如圖 1 的核心專題課程（即重點一），其餘重點課程則是圍繞著該專題課程進行規劃設計。

(二) 參與研究者

所參與之創新教學推動之教師共有 18 位，然本研究所關注之與學習領導較直接相關之重點一、重點三及重點四，其中涉及創新教學規劃及推動之核心教師共有 3 位（化名為 A 教師、B 教師、C 教師），主要負責該計畫推動重點項目，開設以 6 學分解決產業問題專題製作為中心的問題解決導向課程（重點一），其他圍繞著該專題課程所搭配規劃之課程，則由其他教師協助規劃。為能整體瞭解各項重點推動情形，另外立意挑選負責重點三（化名為 D 教師）及重點四（化名為 E 教師）之 2 位教師進行訪談，參與研究之 5 位教師所具備角色及負責推動工作如下表：

教師	課程領域	負責推動工作	課程參與情形
A 教師	商業管理	為參與系科當中之系主任 負責所有廠商聯絡窗口 已執行相關專題 2 年，為本次參與教師中經驗最豐富之教師	帶領課程其中 1 組學生 專題 擔任部分課程授課教師
B 教師	包裝設計	為本主題課程之執行秘書 負責所有成果展示之地方聯絡窗口 協助安排課程時程	擔任部分課程授課教師 為分組中一項主題之帶領教師
C 教師	觀光旅遊	為本主題課程之執行秘書 協助安排課程時程	擔任部分課程授課教師
D 教師	重點三	課程規劃及時程安排 為開課單位系主任	擔任授課老師
E 教師	重點四	課程規劃及時程安排	擔任授課老師

為能探討教學創新的各項作為及措施，依據推動內涵中，上述立意取樣的 5 位教師所負責推動的項目，均為彈性課程安排，其特色為以課程主題為中心，依據其專業內容所需之授課時間進行規劃，並搭配課程所需安排共授之校內或校外業師，然因並非所有參與教師均瞭解課程規劃方式，因此立意取樣出 5 位對於課程規劃及執行參與程度較高的教師作為主要訪談對象。

三、 資料處理與分析

本研究將參與觀察、訪談及文件分析所蒐集之資料透過代碼整理呈現，觀察記錄資料以「觀」表示，訪談資料以「訪」表示，文件以「文」表示。另並依研究者參與身份以 A、B、C、D 及 E 代表不同教師，「觀-1」代表觀察第 1 份觀察記錄資

料，編號方式主要為文件順序。

在資料信實度的建立上，本研究訪談逐字稿有疑義之處，將與參與者再次確認及補充，並與觀察記錄及文件分析做交叉比對驗證。

肆、研究結果與討論

一、教師對學習領導的認知情形

陳文彥將教師對學習領導的領導信念分為「教師學習領導的領導觀」及「教師學習領導的學習觀」(2016)。以上述兩種信念為內涵對參與老師進行訪談，研究結果析論如下：

(一) 教師學習領導的領導觀

1. 未具備學習領導的領導觀，但均以學習為中心推動各項作法

本研究的5位教師對自身領導者的角色觀念均相當薄弱，多不認為自身在教學上有領導者的角色，但對於均有正向的教學理念與期待。教師A認為其因負責廠商窗口，需擔任廠商與師生分組的媒合角色，其認為自己有領導的角色。

「我要幫各組的老師跟廠商配對，也要看老師的意願跟學生程度，有的廠商要求標準比較高。」「廠商跟我合作比較久，還是得需要我出面去幫他們規劃拉線。」(訪A-1)

教師D主要推動全校性彈性課程，也具系主任身份，在訪談中亦認為其具有領導角色。

「各主題想要上的內容不一樣，不過老師不想出面，還是要我去跟不同主題負責的老師先協調要上什麼。」(訪D-1)

「因為學生都是大二，基本上都上過他們必修課，大概知道他們的能力跟興趣，所以就引導他們照程度跟興趣幫他們做適當的分組，這樣比較能讓他們學的比較好。」(訪B-1)

教師B表示其在規劃課程時，係以學生學習程度及興趣分組，在同一專題當中，學生分別負責田野調查、商品繪圖、公仔製作等，依據學生學習情形調整上課時間。

「設計思考本來就是以學習者為中心的教學模式。」(訪E-1) 教師E則以設計思考的課程模式，培養學生設計思維。

在規劃會議記錄文本當中亦強調以學習為主要推動核心。

所有課程設計以團隊實際「專題製作」為「核心主軸」，各課程的學分數靈活配置，依課程規劃要開設微型與深碗課程，並適時採行產學多師共時教學。(文-03)

由此可知，參與教師實以學生學習為中心進行各項教學規劃，但其對於自身的領導概念仍偏薄弱，雖作法已創新改變，但對於教師自身角色的轉變仍停留在傳統教師定位，尚未轉向具備領導概念。

2. 對教學的熱誠與堅持，已實質具備領導特質

教師 A 所屬系上教師多數為個案學校之資深教師，對於此種高度彈性的教學創新作法較不認同，但也因其同時具備系主任身份，雖異質聲音較多，但其仍力排眾議支持課程推動。教師 B 及教師 C 均為到職未滿 2 年的教師，因對教學的熱誠及對教學創新的認同，亦堅持理念參與，並主動投入課餘時間與學生共同完成各項專題。

教師 A：「學生需要的是陪伴，為了趕成果展示，連續一個禮拜都是陪學生到晚上 10 點，你不陪他們，學生就難有向心力阿！」（訪 A-1）

教師 E：「落實設計思考的做中學理念，才能讓學生快速將創意具體化，陪他們在創客空間耗的不是時間，是創意發想陪伴搖籃」。（訪 E-1）

可見參與教師雖對於領導作為未有明確認知，但其實際作為已具學習領導之特質。

（二）教師學習領導的學習觀

1. 教師透過帶領學生一同深入場域學習，建立共同學習的經驗

教師 A：「帶著學生到不同廠商實作總會出現新的問題，像今年廠商就突然說除了產品上架，想要我們幫忙攝影跟修圖，只好硬著頭皮跟學生重新學怎麼呈現產品的照片，怎麼樣的照片才能吸引消費者，我也跟著不斷的學習。」（訪 A-1）

教師 B：「學生最後的成果是到地方場域以大型活動方式呈現，這是我第一次與地方組織合作。光要跟地方溝通達成共識，每天就跟學生耗在商圈理事長的茶桌邊，但就是這樣慢慢建立感情跟共識，才有可能真的跟地方一起合作。」（訪 B-1）

「我也跟著不斷的學習」、「這是我第一次與地方組織合作」，這些自述顯示教師在過程中也開始表露自我學習的狀態，無論是對於新的內容學習或是對於教學方式的改變，教師在教學過程中開始將自我學習視為其中一項重要的活動。並且願意主動帶領學生深入實際場域進行學習活動，因為不同的元素加入在實際場域產生的不同碰撞，讓教師與學生產生共同學習的經驗。

2. 將學生學習視為教學活動最重要的核心，使學習效果有顯著提升

在計畫推動文本中另有一重點推動項目為：推動教師專業社群，希望能透過教師專業成長社群推動教學翻轉。配合問題導向課程革新，教師角色必須從傳統講述者轉變為教學促進者、輔導者及創新教學設計者、產業趨勢覺知及轉化者等多元角色配合。教師社群設立與運轉精神係以教師共同協作規劃教材、教案與推動跨領域課程及提升創新教學能量為依歸，各社群除了邀請業師提供業界需求外，亦視課程性質需求由業師共編教材，並納入試課與共觀備課之制度作為正式授課之調整與推廣，實際解決學用落差，以精進與翻轉教師教學與學生自主學習。

「在課程實施時，由社群教師共同進入班級，聆聽與觀察學生學習的話語流動(含肢體)，討論學生的學習在哪裡出現瓶頸，討論學習是否發生，結束後我們會在社群會議當中討論。」(訪 A-1)

「教師成長社群的規範太多，其他教師根本不瞭解我們要推動的項目，參與老師太多意見也多，根本無法有效討論。」(訪 C-1)

「為了配合全校不同科系學生對程式設計的需求，教師團隊努力將課程規劃調整符合各系就業的需求，在密集 1 週上完 36 小時課程中，教師團隊也努力調整教學內容，以讓學生能跟上進度，對教師團隊也是一種新的挑戰。」(訪 D-1)

「我們在教師成長社群裡面一起討論課程規劃跟授課內容，以調整更符合學生需要的內容。」(訪 E-1)

3. 參與教師將學習者視為教學活動的主體

在個案計畫文本中強調，為了提升學生學習動機，必須突破傳統的教學模式，採用更靈活的教學模式，包括實作的 PBL 教學課程、可以深入特定領域教學的深碗課程或可由學生自主選擇的微學分課程與自主學習課程等。

「前面基礎課程結束之後，就把學生丟到廠商那邊實作，這樣學最快！」(訪 A-1)

「本課程強調實務實地學習，很多的預設問題可能會因為不同的店家需求或文化背景而有所改變，老師的角色在於輔導學生正確應對問題與變化的能力，適當的提出專業建議但不過度干涉學生的自主學習。」(訪 B-1)

「課程本身有建立一個主控課程社群作為統合訊息發布和課程補充內容的提供。此外各小組成立自主學習群組(LINE)，由業師與校內老師共同輔導，即時反應和處理問題。」(訪 C-1)

參與教師的作法均將學習者視為教學活動的主體，並期望透過實際場域的實作

促進學習者的學習。

二、 教師對促進學生學習與開展學習方案的作為

在本研究所欲探討之個案「教學創新先導計畫」規劃中，其三大重要目標為：促進學習制度創新、創新教師教學模式及改變學生學習型態。其重點推動策略為：以問題解決導向課程（PBL）為軸心，透過教師教學創新，融合通識革新課程及程式設計課程與專業學習合作互補，在同一創新課程架構下，同時發展專業技能、通識教育及程式邏輯相關課程之創新教學方法，以達成改變學生學習型態最佳成果。採用林明地（2014）歸納之學習領導理念五大面向為架構，分析個案教師在促進學習與開展學習方案的作為。

（一）透過鬆綁課程限制，提高師生投入學習程度

為推動創新課程並提高課程靈活性，已通過各項彈性課程辦法，以鬆綁學分限制。為有效推動以「專題製作」為「核心主軸」的課程設計，並將專題當中所需的各項碎片化知識整合，打破所有時間的限制，均以知識為主軸安排所需之相對應時程，完全靈活配置課程內容與時間，以讓學生能有效習得專題製作所需各項不同專業知能。（文-1）

計畫中對課程行政面的大幅鬆綁，使得課程在安排及執行上獲得相對大的彈性空間。「有時候跟學生一起做做到 11、12 點都還欲罷不能。」（訪 B-1）「為了瞭解穆斯林餐飲需注意的各項細節，我們一起到餐廳參與印尼生的一天，這樣的深入觀察學習在學期間的課程根本很難進行。」（訪 C-1）可以看出增加課程規劃面的安排彈性，是可以促進老師授課投入及深度的，並且學生也願意一起投入學習，不會因為時段的切割打斷學習的興致。

（二）行政單位支持營造利於教與學的環境對推動教學創新措施是重要的關鍵因素

在個案學校的計畫推動文本中，試圖大幅鬆綁課程限制，回歸教學現場的實際需求，將焦點放回教師教學與學生學習。其實際作為有：

1. 以學院為教學核心，由學院統籌規劃師資，推動修課彈性制度。
2. 透過 1 院 1 特色課程，擴散課程創新改革經驗與成果。
3. 各課程的學分數靈活配置，依課程規劃開設微型與深碗課程，並適時採行產學多師共時教學。
4. 依各學院不同學生背景需求開設程式設計應用課程。
5. 開設「設計思考」、「募資」、「微型創業」、「故事設計與行銷」、「3D 列印」及「微電影拍攝」六大創新課程。
6. 透過創客空間，落實設計思考的做中學理念。（文 A-1）

「我們特地邀請外籍業師蒞校一週共授，密集於一週內針對設計實務

進行演練及操作。創造國際化的學習環境以提升學生學習視野，那一週學生的收穫都很多。」(訪 B-1)

「要是學校不支持，我們什麼也沒辦法作。」(訪 C-1)

「這個班可以不受排課限制時間比較彈性，我比較能根據每組學生不同的進度給予指導，學校在這方面給予很多行政的協助跟彈性，對我們執行是很大的助力。」(訪 B-1)

顯示個案在這個計畫當中，無論是行政推動單位或是執行的教師，都致力塑造出適合教與學的學習環境。

(三) 共同承擔學習結果可促進師生對學習活動的投入程度

個案中僅有教師 B 較明確認為學習結果與教師的高度相關，其餘教師較未將學習成果之責任與自身做高度相關的解釋。

我們透過一個大型活動的方式，展現學生的學習成果。像是學生輔導商家的商品重新包裝設計，就在大型展示會當中的一個攤位。而整場活動的整體概念及平面設計則為另一組學生的學習成果展現。我覺得陪他們一起經歷過這些，我也重新學了一輪。(訪 B-1)

然而在成果分享時，觀察由教師 B 帶領的主題中，師生的凝聚力相當高，「學生不斷把活動口號掛在嘴邊，說著「超累的！喔！別再提口福祭，那是個無限燒肝的日子！」「辦過口福祭，其他活動都是小 CASE。」，學生在說這些話的同時，臉上是帶著驕傲的微笑」(觀-3)這是在活動結束後的成果分享會學生的反應。在整個課程進行過程中，觀察發現教師投入最深入，陪伴時間最長的，就是由教師 B 帶領的專題，成果最為豐富的也是該專題。「就這樣了！是活是死我們只能一起撐過明天了！」(觀-2)這是活動前一晚，在準備好所有工作之後，老師跟學生的談話，顯示出師生對於學習成果具有共同承擔的意識，而教師的投入以及跟學生共同學習的角色，也促使學生相對的投入，產生同一陣線的革命情感。

伍、 結語

從研究結果顯示在教師對學習領導的認知方面將發現歸納為：一、教師雖未具備學習領導的領導觀，但均以學習為中心推動各項作法。二、對教學的熱誠與堅持，已實質具備領導特質。三、且教師具備與學生共同學習的概念，四、參與教師將學習者視為教學活動的主體。可知本研究個案的參與教師已具備「學習領導」之特質，後續可藉由相關教學創新課程推動，引導更多教師參與。

Knapp、Copeland、Ford 與 Markholt (2003)指出，學校領導者欲促進學生學習之改善，需聚焦四大要務：使學生學習成為領導工作之核心、持續溝通學生學習的重要性、陳述核心價值以支持具影響力且公平的學習，以及公開支持和學習有關的各項努力。從個案會議紀錄文件當中所提到的：獎勵教師申請以學生為中心的教學

創新措施以及鬆綁課程限制，增加課程安排及修課彈性等措施(文-1)。以及「這個班可以不受排課限制時間比較彈性，我比較能根據每組學生不同的進度給予指導，學校在這方面給予很多行政的協助跟彈性，對我們執行是很大的助力。」(訪 A-1)可知個案學校領導階層已使用學習領導的實施要務進行規劃教學創新相關措施，對教學第一線的教師提供相應的支持力量。

在個案已具備學習領導的雛形理念下，若能透過激勵、鬆綁、深化推展等方式，將教學模式引導到以學生為中心，學生願意主動學習，並且能夠習得深層的學習技能，就能提升學生主動學習之動機，才能真正達到「以學生為中心的教學」。就個案學校的領導者在後續計畫所推動的方案，Grogan (2013) 所提出之三種以學生為中心的領導者應備能力，以下列表格舉例可推動之作為如：一、應用相關知識：校長應具備教育相關知識，以協助發現課堂教師問題。推動全校教師修習教育理論、班級經營、教材開發等教育專業課程。二、解決複雜問題：透過密集召開相關說明會議，溝通整體概念及推動作法。三、提供多元的選擇方案支援教師並建立獎勵機制提高參與誘因。

上述領導作為除了指學校領導者本身之外，校內無論教學或行政等與課程相關的人員都可能以不同形式對「以學生學習為中心」產生不同層次的影響。因此 Grogan 提到的開放式學習對話則顯得更為重要，「建立信任關係」是三者當中最困難且最為重要的一環，若是相關人員彼此之間缺乏信任關係，任何推動的作法與支持方案，對教師來說都是存疑的，因此在缺乏信任關係的狀況之下，即使領導者具備相關知識或能夠解決複雜問題，任何方案都可能滯礙難行，教師在沒有信任基礎之下，對自身基本生存狀態未能有安全感，則難以投入心思推動學習者為中心的任何教學活動。因此若要詳實推動精進方案，提供教師友善的支持系統，建立起彼此的信任關係，才能有效推動以學習者為中心的領導。

參考文獻

一、中文部分

- 林明地 (2013)。學習領導：理念與實際初探。《教育研究月刊》，229，18-31。
- 吳清山、王令宜 (2012)。校長學習領導的理念與實踐策略。《教育行政研究》，2(2)，1-21。
- 吳清山、林天祐 (2012)。學習領導。《教育研究月刊》，217，139-140。
- 張素貞、吳俊憲 (2013)。縣市輔導團教師的學習領導：領導踐行與能力發展的初探。《教育研究月刊》，229，71-85。
- 單文經 (2013)。試釋學習領導的意義。《教育研究月刊》，229，5-17。
- 潘慧玲 (2015b)。從學校變革觀點探析學習領導。「2015 校長學習領導國際學術研討會」發表之論文，臺北市立大學。
- 潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥 (2014)。從學習領導論析學習共同體的概念與實踐。《市北教育學刊》，45，1-28。
- 鄭淑惠、陳文彥 (2013)。教師的學習領導：領導踐行與能力發展的初探。《教育研究月刊》，229，86-99。
- 孫淑偵、孫國華 (2015)。國民小學教師領導困境初探。《臺灣教育評論月刊》，4(7)，86-89。
- 王曉玲 (2017)。國小補救教學績優教學團隊展現學習領導之析論。《臺灣教育評論月刊》，6(6)，154-158。
- 吳俊憲、林怡君 (2014)。從學習領導觀點談學校行政人員未來培力方向。《臺灣教育評論月刊》，3(4)，1-3。
- 陳文彥 (2016)。跨越教室的力量：教師學習領導之領導實踐分析。《當代教育研究季刊》，24(3)，65-98。
- 龔祐祿 (2018)。國小校長學習領導、教師專業發展與學習型學校關係之研究 (未出版之博士論文)。臺北市立大學，臺北市。
- 洪穎馨 (2017)。國民中學領域召集人推動教師專業學習社群領導作為與解決策略之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 教育部高等教育司 (2017)。高等教育深耕計畫，(106 年 7 月 10 日院臺教字第 1060021619 號核定)，未出版。
- 教育部技職司 (2017)。教學創新先導計畫，未出版。

二、英文部分

- Adams Becker S., Cummins M., Davis A., Freeman A., Hall Giesinger C., & Ananthanarayanan V. (2017). *NMC horizon report: 2017 higher education edition*. Retrieved from <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>
- Grogan, M.(2013). *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research.
Journal of Educational Administration, 49(2), 125-142.

