

國立臺北教育大學教育學院教育系

碩士論文

Department of Education

College of Education

National Taipei University of Education

Master's Thesis

教師領導促進國中自主學習課程發展與實施之個案研究

A Case Study of Teacher Leadership Promoting the Development
and Implementation of Self-Regulated Learning Curriculum
in Junior High School

黃湘茹

HSIANG-JU HUANG

指導教授：陳慧蓉博士

Advisor: HUI-JUNG CHEN, Ph. D.

中華民國 112 年 7 月

July 2023

謝誌

以前還在修教育學分時，很天真以為「以學習者為中心」的理念，就是教學生他們想學的知識或技能，開始教書之後才瞭解到學生可能根本不知道自己想要的是什麼。自主學習能力的培養課程，是能夠達到以學生為中心的一個嘗試，其價值於我而言並非是從課綱條文或文獻理論中得來，而是在擔任教學組長承辦「假期自主學習」的過程中，被學生的精采表現所感動。有學生想去給生病的兒童唸故事，自己寫小說並作成精緻的立體書；有學生著迷於鐵道攝影，自己帶著相機搭上火車去追尋消失的鐵道歷史；還有學生訪談市議員、徒步環島、自製舟船、學習古箏、練習扯鈴、剪輯影片、電子繪畫等等，孩子們的想像力、創意與對喜好的認真投入真的讓人驚艷，學校應該致力於讓他們有表現的舞台，另一方面，對於找不到目標與缺乏自制力、執行力的學生，教師應提供不同層次的引導，讓每一個孩子都有獲得成功經驗的機會。是教師對於自主學習課程設計與推行的堅持，促成此個案研究的誕生，無論教育政策如何演變，全心為孩子付出的教育初心不變。感謝來淑校長總是以溫暖堅定的教育愛潤澤師生；感謝姿伶校長在我踏上研究的旅途中給予全力支持；感謝慧蓉老師的指導，總是主動關心與正向鼓勵；感謝每一位把學生放在中心的老師，使人堅信教育是可以改變世界的力量。

教師領導促進國中自主學習課程發展與實施之個案研究

摘要

「教育鬆綁」是自民國 80 年代以來的教育改革趨勢，其內涵包括建立學校本位管理方式及提倡教師專業自主權，此一理念延續至民國 108 年十二年國民基本教育，新課綱的實施要點便提到教師應組成專業學習社群，並依據學校願景發展學校本位課程。此外，新課綱也重視學生的學習自主權，強調學生是自發主動的學習者，教師應採用多元的教學策略，啟發學習動機，引導學生積極探索，以培養自主學習和終身學習能力。「教師領導」與「自主學習」皆是在教育鬆綁的改革潮流之中所興起的議題，教師是教育實施與課程研發的關鍵人物，如何引導學生學會學習，有賴於教師承擔領導者的角色任務。本研究關注規模在十二班以下的國中教師如何領導學校本位課程發展，以假期自主學習引導課程的創制歷程作為觀察對象，探究教師領導的啟動與運作，分析不同階段的演變與其間影響力的交互作用，最後提出促進教師領導課程發展的成功因素。根據個案分析結果，本研究獲致結論如下：

壹、假期自主學習之推行，有賴於教師搭建學習的鷹架，設計教學活動激發並維持學生的學習動機，此外，營造友善支持的環境亦是促進自主學習的重要因素。

貳、教師領導的啟動源自教師想要改善學生的學習經驗，其運作過程可能隨著課程發展歷經不同階段的演變，然而其模式皆是透過組織教師社群來促進專業增能與營造學校文化，最後達成提升教學成效與學校發展的目標。

參、教師領導能發揮跨越教室的影響力，透過發展教學計畫和活動、與教師同儕分享專業知能、建立和維繫成功的團隊、影響學校文化、參與學校改進等五個作用項目可看見影響力交互作用的情形，並匯集成改變學校的力量。

肆、教師領導本就含有彰權益能(empowerment)的內涵，透過賦權增能模式來評鑑自主學習課程，不僅能針對課程實施與教學成效提出改善策略，同時還能促進教師領導之運行。

伍、個案學校以教師領導自主學習課程發展之案例符合關注教學模式的三要素，可做為後續研究之參考。

關鍵字：教師領導、自主學習、賦權增能

A Case Study of Teacher Leadership Promoting the Development and Implementation of Self-Regulated Learning Curriculum in Junior High School

Abstract

"Educational deregulation" has been a trend in educational reform since the 1990s. Its essence includes establishing a school-based management approach and advocating for teachers' professional autonomy. This concept has continued into the 12-year basic education implemented in 2019, where the key points for curriculum implementation emphasize that teachers should form professional learning communities and develop school-based curricula according to the school's vision. Furthermore, the new curriculum guidelines also emphasize students' autonomy in learning, highlighting that students are proactive learners and teachers should use diverse teaching strategies to inspire learning motivation, guide students in active exploration, and cultivate self-regulated and lifelong learning abilities. "Teacher leadership" and "self-regulated learning" have emerged as issues within the reform movement of educational deregulation. Teachers play a crucial role in educational implementation and curriculum development. Guiding students to learn how to learn relies on teachers taking on the role of leaders. This study focuses on how junior high school teachers in schools with fewer than 12 classes lead the development of school-based curricula. It observes the process of creating self-regulated learning guided courses and explores the initiation and operation of teacher leadership, analyzing the evolution of different stages and the interactive effects of influence between them. Finally, the study presents successful factors in promoting teacher to lead curriculum development. Based on the results of the case analysis, the study concludes:

1. The implementation of self-regulated learning during holidays relies on teachers building scaffolding for learning, designing instructional activities to stimulate and maintain student learning motivation, and creating a supportive environment, all of which are important factors in promoting self-regulated learning.
2. Teacher leadership is initiated by teachers' desire to improve students' learning experiences. The operational process may evolve through different stages of curriculum development, but the common pattern is organizing teacher communities to promote professional empowerment and school culture , ultimately achieving the goals of enhancing teaching effectiveness and school development.
3. Teacher leadership can have an impact beyond the classroom. Through developing teaching plans and activities, sharing professional knowledge with peers, building and maintaining successful teams, influencing school culture, and participating in school improvement, the interaction of influence can be observed, gathering into the force for school transformation.
4. Teacher leadership inherently involves empowerment. Evaluating self-regulated learning courses through an empowerment evaluation not only allows for improvement strategies in curriculum implementation and teaching effectiveness but also promotes the operation of teacher leadership.
5. The case study of teacher leading self-regulated learning curriculum conforms to the three elements of the pedagogically engaged school and can serve as a reference for future research.

Keywords: teacher leadership, self-regulated learning, empowerment

目錄

第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與問題	7
第三節 名詞釋義	7
第四節 研究範圍與研究限制	10
第二章 文獻探討	13
第一節 教師領導	13
第二節 自主學習	22
第三節 教師領導課程發展之相關研究	31
第三章 研究設計與實施	37
第一節 研究方法與設計	37
第二節 研究場域和對象	41
第三節 資料編碼與處理分析	45
第四節 研究信實度與研究倫理	48
第四章 研究結果	51
第一節 蜜蜂國中的自主學習課程發展	51
第二節 教師領導自主學習課程發展的運作歷程	64
第三節 教師領導對自主學習課程發展的影響力	72
第五章 討論	81
第一節 教師領導的運作情形分析	81
第二節 以關注教學模式分析促進教師領導課程發展的因素	86
第六章 結論與建議	91
第一節 結論	91
第二節 建議	95

參考文獻	98
中文資料	98
英文資料	101
附錄	106



表目錄

表 2-1	自主支持的教學行為.....	30
表 2-2	教師專業社群的行動系統發展特色.....	35
表 3-1	研究內容、資料蒐集方法與研究工具(或資料來源)彙整.....	40
表 3-2	蜜蜂國中學校本位課程架構地圖.....	43
表 3-3	訪談對象背景資料彙整表.....	44
表 3-4	研究參與者資料編碼表.....	45
表 3-5	觀察紀錄資料編碼表.....	46
表 3-6	文件檔案資料編碼表.....	47
表 4-1	假期自主學習行政作業流程.....	56
表 4-2	假期自主學習的課程評鑑結果.....	60
表 4-3	自主學習課程各發展階段之教學活動彙整表.....	63
表 4-4	110 學年度自主學習教師共備社群成員經歷.....	70
表 4-5	111 學年度自主學習教師共備社群成員經歷.....	71

圖目錄

圖 2-1	RIEL 與 BECKER 的教師領導發展歷程	19
圖 2-2	教師領導發展歷程概念架構圖	20
圖 2-3	各教育階段「自主行動」面向的核心素養內涵	24
圖 2-4	ZIMMERMAN 的 SRL 循環階段模型	27
圖 2-5	關注教學的學校模式	29
圖 2-6	恆遠高中中間領導發展進程	33
圖 2-7	太陽國小學習共同體之運作藍圖	34
圖 3-1	研究概念架構圖	38
圖 4-1	第一代假期自主學習歷程圖	52
圖 4-2	第二代假期自主學習歷程圖	57
圖 4-3	賦權增能評鑑操作流程	59
圖 4-4	第三代假期自主學習歷程圖	60
圖 4-5	蜜蜂國中教師社群領導自主學習課程發展的演變流程	67
圖 4-6	教師領導之影響力交互作用圖	76
圖 5-1	各階段教師領導自主學習課程發展歷程之彙整	83
圖 5-2	賦權增能評鑑促進教師領導運作圖	85
圖 5-3	蜜蜂國中的關注教學模式	86

第一章 緒論

「十二年國民基本教育課程綱要總綱」(以下簡稱新課綱)於民國 103 年制定完成並發布，其中強調學生能夠自發主動，學校教育應激發學生的學習動機，引導他們在成長環境中探索，並能成為關懷社會的終身學習者(教育部，2021)。學校教師如何理解新課綱的自主學習理念，並領導課程活動的發展是本研究所關注的焦點。因此本章首先介紹教師領導與自主學習的發展情形，其次說明研究動機，繼以提出研究目的與問題，以及本研究的限制。

第一節 研究背景與動機

壹、研究背景

一、教師領導的發展情形

教師是教育實施與改革的關鍵人物，而要讓教師參與教育改革的最佳途徑之一，便是讓教師承擔起領導者的角色任務(張德銳，2020)。教師領導 (teacher leadership) 的概念源自美國 1980 年代的教育改革，並逐漸發展成為美國教育改革的重心 (Smylie, Conley & Marks, 2002)。

在 1983 年發表的《國家在危機中》(A Nation at Risk)報告書中，揭露美國中、小學教育質量衰退，以致學生學業成就下降，面對國際競爭力低落，國家未來發展的危機感上升，促使各州廣泛而迅速地展開追求卓越的教育改革運動，提升學校教育品質與增進教師專業知能成為主要改革項目。至 1990 年代，學校本位管理更成為教育改革中心，其精神是將權力下放，讓學校有更多自主權，同時對位在教學現場第一線的教師們賦予更多期待，並大量挹注資源在提升教師的專業素養與教學環境。2002 年，美國總統簽署了《有教無類法案》(No Child Left Behind Act of 2001)，再次強調提高公立中小學教學品質，充分照顧每位學生，同時致力於師資培訓，並實施保護教師的法案。綜上所述，自 1980 年代以降，美國的教育改革在致力於追求卓越的過程中，給予學校與教師更多權力，並將教師領導作為促進教師專業發展、

改進學校組織的重要工具(潘慧玲等人, 2014; 謝易臻, 2007; Smylie, 2008; York-Barr & Duke, 2004)。

臺灣的教育改革自民國 83 年「四一〇教改大遊行」至民國 108 年「十二年國民基本教育」的推行, 橫跨二十幾個年頭, 教育改革的訴求也歷經不同階段的轉變(柯華歲、曾世杰, 2014)。為回應「四一〇教改大遊行」的訴求, 行政院成立「教育改革審議委員會」, 並於民國 85 年發表「教育改革總諮議報告書」, 以教育鬆綁、學習權的保障、父母教育權的維護、教育專業自主權的維護為基本理念, 並以教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會為教育改革的基本方針(教育改革審議委員會, 1996)。由此可見, 「教育鬆綁」乃是此次教改的核心精神, 為解除對教育的不當管制, 建立以學校為中心的管理方式, 諸多法令隨之訂定或修正。民國 84 年教師法公布施行, 明訂教師的權利義務, 同時著重保障學校教師的專業自主權。教師被賦予組織教師會的權利, 各級學校及縣市地方教師會陸續成立, 並投入教育改革的行列(吳清山, 2008)。

民國 87 年, 教育部根據「教育改革總諮議報告書」之具體建議, 提出「教育改革行動方案」, 其中為針對進行國民教育階段之課程與教學革新, 衍生九年一貫課程之規劃。在九年一貫課程綱要總綱關於課程實施的規定之中, 便提出各校應成立「課程發展委員會」, 下設「各學習領域課程小組」, 來領導各校的課程發展(教育部, 2003)。陳玟樺(2017)在分析比較之後提出, 課程發展委員會的主要重任在於學校總體課程之規劃; 學習領域課程小組運作的重心強調學習領域本位課程與教學、評量及相關事宜之發展與規劃, 兩組織彼此從屬, 而又各司其職, 然主要理念皆是由學校內部專業組織, 依據學校本位特色來進行國民教育階段之課程與教學的革新, 而此理念也延續至了十二年國民基本教育推行階段。新課綱的實施要點中便提到學校課程發展委員會應掌握學校教育願景, 發展學校本位課程; 教師應自發組成專業學習社群, 共同探究與分享交流教學實務; 積極進修以精進課程設計, 進而提升學生學習成效(教育部, 2021)。

自民國 80 年代以來的教育改革歷程中, 可以見到教育鬆綁、以學校為本位、教師專業自主權等理念不斷被提及, 與國際上的教育改革潮流大抵路線相同, 即是

重視學校本位管理與教師領導。Smylie 和 Denny(1990)從組織領導的角度切入，組織中的每一位成員皆能發揮影響力，教師亦可藉由發揮專業自主權，進而領導學校變革產生。而根據美國與加拿大等國的教育改革經驗發現，缺乏教師參與的教育改革很難成功，Katzenmeyer & Moller(2001)更以沉睡的巨人做為比喻，認為教師蘊含巨大的改革能量，卻沒有在教育改革中被充分的發掘和運用。在政治民主化、越趨多元發展與變動頻繁的社會之中，如何培養未來人才成為各國最重要的教育課題，教育變革的推動則有賴於教師領導與發揮影響力。

二、自主學習的發展趨勢

當今人類的生活環境充滿易變性 (volatility)、不確定性 (uncertainty)、複雜性 (complexity) 與模糊性 (ambiguity)，又稱 VUCA 世代 (Lawrence, 2013)。面對變動頻繁且沒有標準答案的未來社會，培養學生成為終身學習者是當代教育的核心目標，而自主學習能力則為終身學習的重要內涵(林吟霞，2018)。世界經濟論壇 (World Economic Forum) 於 2020 年提出「未來學校—工業 4.0 時代，界定新教育模式」，揭示教育在面對產業革新時所應運而生的轉變，其中包含學習內容與學習經驗兩個面向。學習內容包含全球公民、創新與創造力、科技應用、人際情緒商數等技能，目標在培育未來社會主動負責的公民。在學習經驗方面，則強調更為廣泛應用新的學習科技，來整合學習內容與經驗，重視依據個別化需求與個人速度所規劃的學習，以及每個人都能依據個人需求持續學習精進技能，邁向終身以及學生驅動的學習(洪詠善，2020)。

從國際教育研究單位，乃至各國教育行政機關，皆致力於研究如何培養學生成為終身學習的現代公民，而自主學習是達成終身學習的關鍵基礎，相關能力的培養被列入教育研究建議與課程綱要之中。經濟合作與發展組織 (Organization for Economic Cooperation and Development) 曾於 1998 年至 2002 年以「競爭力的定義與選擇 (Definition and Selection of Competencies)」為題，進行大規模跨國研究(簡稱 DeSeCo 計畫)，提出個人面對未來社會應具備的三個關鍵競爭力：能使用工具 (如語言及科技) 溝通互動、能在異質性群體中互動、能自律自主行動(Rychen & Salganik, 2000)。歐盟 (European Union) 亦於 2002 年提出未來教育應提供民眾具

備終身學習的「八大關鍵能力」：母語溝通能力、外語溝通能力、數學素養與科學基本能力、數位能力、學習如何學習之能力、人際與公民能力、企業與創新能力，以及文化表現能力。其中「學習如何學習之能力」是指個體能了解自我需求，以積極正向的態度去獲取新知與技能，有效運用資源以解決問題，能持續且自主的學習（Commission of the European Communities, 2005）。

鄰近我國的香港與新加坡近十幾年來的教育趨勢亦是以自主學習為核心，香港自 2002 年推動的課程改革即以「學會學習」為目標，更於 2014 年提出期望學生在完成小學階段後，擁有獨立學習的能力，特別是自我管理能力和協作能力（香港課程發展議會，2014）。趙志成(2014)分析香港的自主學習含三個取向，分別是自己調適過程、還課堂給孩子、以資訊科技增潤學習。新加坡則於 2018 年提出「二十一世紀能力架構」，架構圖由三個同心圓組成。最內圈是核心價值，包含以尊重、責任、正直、關懷、復原力與和諧；第二圈是「社交與情感能力」，包含自我意識、自我管理、社會意識、人際關係管理、負責任的決策；最外圈則是「全球化環境中所需要的技能」，包含：全球意識和跨文化技能、批判性和創造性思維，及溝通、合作和資訊技能等。最終目標是培養學生成有自信的自主學習者，並能關心世界與積極奉獻的公民（洪詠善，2020；Ministry of Education, Singapore, 2022）。

我國自民國 83 年教育改革運動以來，教育政策便已積極關注學生自主學習力的培養，目的在於提升學生的學習動機，倡導將教師中心的教學轉變為學生中心的學習，以改善學生在壓力下被動學習的弊病。民國 89 年開始實施的九年一貫課程，以培養「帶得走的能力」做為主要訴求，十大基本能力包含了解自我與發展潛能、生涯規劃與終身學習、主動探索與研究、獨立思考與解決問題等，皆環扣著學生自主學習力的培養(吳璧純，2018)。

近年來面臨少子化、高齡化、網路快速發展與資訊爆炸、新興工作不斷增加、民主參與更趨蓬勃、社會正義的意識覺醒、生態永續發展益受重視，加上全球化與國際化所帶來的轉變，使得學校教育面臨諸多挑戰，為因應社會需求與時代潮流，十二年國民基本教育課程綱要因運而生，新課綱以自發、互動、共好為理念，強調學校教育要能夠培養主動自發的自主學習者。在不同學習階段的學習圖像中，都強

調自主學習能力的養成：國民小學強調培養學習能力；國民中學教育鼓勵探索自我潛能、主動學習與創新求變；高級中等學校教育階段著重學生生涯定向、生涯準備、獨立自主等(洪詠善、林佳慧、楊惠娥，2018；教育部，2021)。自主學習被視為當前教育所需培養的關鍵能力，而教師自主學習的專業知識、推行的意願、行政的支援配套等，則是影響自主學習課程設計能否在學校實踐的因素(吳善輝，2015)。

貳、研究動機

一、教師領導促進自主學習課程發展

教育變革有賴於教師的投入，吳百祿(2009)認為新世紀教師應自我期許為擴張性的專業人員或行動理論家，積極參與課程發展、同儕指導、輔導教學、校務決定等領導機會，以增進學校競爭力，達到改善學校的目的。張德銳(2020)分析近年來國內教師領導的情況，發現學校教師對於教師領導的知覺多呈現中上程度或屬正向，不過教師領導的層面較為著重在教室內的領導及同儕教學合作；在參與學校決策及校外層面則相對較少。為進一步瞭解組織結構與文化因素、教師個人因素等對教師領導的影響，以及教師領導是否提升學習成效，針對國內教師領導採取特定個案進行長期觀察與記錄，是值得開發的研究途徑。

面對變動的未來社會，各國於新世紀陸續展開教育變革。為培養學習者具備面對生存、生活、生命、與生態永續發展等層面挑戰的素養，「自主學習」是各國課程改革的重點(洪詠善、林佳慧、楊惠娥，2018)。吳璧純(2018)指出學生自主學習力的培養，不只與教師的教學技巧有關，也包括師生關係與學習氛圍的營造。吳善輝(2015)亦認為教師的專業知識與推行意願，是影響自主學習課程能否在學校實踐的重要因素。因此本研究以臺北市一所國中為個案研究的對象，探究其教師領導的運作歷程，及教師領導如何促進自主學習課程的發展。

二、從自身經驗反思自主學習課程設計

配合十二年國教新課綱的推行，秉持著培養學生成為終身學習的核心精神，臺北市政府教育局於104學年度宣布廢止民國64年訂定的寒暑假作業實施要點，並

開始推行假期自主學習(臺北市政府教育局, 2015)。在教育局的政策推展之下, 個案學校的行政主管邀請教師一同開會討論實施假期自主學習的可行性, 最終認同其中「以學習者為中心」的精神與學校的教育理念相互呼應, 遂於 105 學年度展開教學活動之設計, 並於每年的寒、暑假期間推動自主學習, 其後歷經不同階段的課程發展與演變但不曾間斷。

研究者曾於 107 學年度至 110 學年度擔任個案學校的教學組長一職, 當時該校自主學習的推動正是屬於教學組的業務。假期結束之後, 各班先進行班級內部的假期自主學習成果發表, 再推派 2 至 3 位同學進行班際分享會。班際分享會所展示的作品常令師長大開眼界, 如造船、淨灘、手做立體書、採訪議員等, 而每回遇到校務評鑑或各種教學相關的訪視時, 學校也非常樂於展示學生的自主學習作品給校外的委員們觀賞, 往往也都收穫很高的評價。然而, 學校並未有專門課程來教導如何自主學習, 當時一位七年級導師義正嚴詞地提出關於自主學習計畫的問題, 認為學校若沒有給予學生明確的指引, 如何確保學生能夠在假期間自主完成學習任務? 這位導師的質疑引伸出一個重要的議題——學生的自主學習需要教師教導, 包含目標的設定、規劃執行、時間管理、解決困難、簡報製作及口語發表等能力都需要被培養。培養學習者具備自主學習的能力是學校的教育理念, 教師能認同此理念並加以設計課程去引導學生, 方能促進自主學習課程的實踐。研究者希望藉由記錄個案學校的自主學習課程發展歷程, 探究教師如何於其中發揮影響力, 並期許能對自主學習的實施與運作提供更多實務建議。

第二節 研究目的與問題

壹、研究目的

基於上述背景與動機，本研究的研究目的如下：

- 一、瞭解個案學校自主學習課程的發展歷程。
- 二、探究教師領導於自主學習課程中的運作情形。
- 三、探討教師領導對於自主學習課程發展的影響力。

貳、研究問題

根據上述研究目的，本研究的研究問題如下：

- 一、個案學校的自主學習課程的發展歷程為何？
- 二、個案學校的教師領導於自主學習課程中的運作情形為何？
- 三、個案學校的教師領導對於自主學習課程發展的影響力為何？

第三節 名詞釋義

為能清楚掌握本研究內涵，以便討論及避免混淆，茲將研究中重要名詞予以定義。本研究重要名詞釋義如下：

壹、教師領導

教師領導(teacher leadership)係指教師依其正式職位或以非正式的方式，在教室內，特別是超越教室之外，透過參與、合作、對話和分享方式，對學校關係人產生積極正向影響的歷程與功能。教師領導者具有「教師」及「領導者」兩種身份，做為前者必須專精於學科專業知識、能掌握課程與教學技巧、富有創意並樂於接受挑戰；做為後者則必須善於溝通、傾聽，與學校教職員工建立良好的關係，並依此進行合作、激勵彼此成長與形塑學校文化。(張德銳，2010；何高志、林志成，2012；York-Barr & Duke, 2004；Katzenmeyer & Moller, 2001)。

本研究所稱教師領導著重在教師能發揮超越教室之外的影響力，教師能激勵

學校內的其他教師專業成長，並成為學校組織文化的再造者。教師領導者拓展與校內其他教師的合作，透過教師社群，共同分析新課綱的精神與學校的理念，以發展學校本位課程設計，其效益不僅使學生的學習受惠，更可促進學校創新或改善學校教育的問題。

貳、教師專業學習社群

教師專業學習社群(professional learning community)的興起，即是想改變學校教師由上而下、被動聽令行事的文化，轉而由志同道合的教師齊聚在一起，形成由下而上的改革力量，以追求教學專業提升做為目標，其核心概念包括確保學生學習、合作文化、聚焦成果、承諾努力、共享願景與價值等(張德銳、王淑珍，2010；吳俊憲、蔡淑芬、吳錦，2015；DuFour, 2005；Leavitt et al., 2013)。

「教師專業學習」與過去常見的「教師專業發展」其實是不同的兩個概念，後者著眼於教師在教學職涯中有不足之處，須被動接受教育主管機關所規劃的進修課程，通過集中培訓的方式，將專業知識傳授給教師；而前者則強調教師的主動性與情境化的學習，更注重從教師真實的教學經驗或學習體驗出發，針對自己工作中的具體問題、與教師同行或外來專家共同建構知識的過程(陳向明，2013)。

本研究中所提到的教師專業學習社群，所指乃是參與自主學習之課程設計相關的教師社群。教師專業學習社群是教師領導的內涵之一，其基礎在於教師擁有共享的價值和願景，透過正式或非正式的關係，領導同儕對學校進行變革，著重合作學習、專業分享、對話互動等實踐歷程，目標在於提升教師教學與學生學習。

參、自主學習

自主學習具有許多不同意涵，如自我導向學習(self-directed learning)、自我調整學習(self-regulated learning)、自主決定學習(self-determined learning)等。依據新課綱強調學生是自發主動的學習者，具備學習動機與熱情，能與他人互動，並將所學回饋社會，在此學習脈絡下主要採用「自我導向學習」之意涵；而涉及學習者運用自我調整學習策略情境時，則採用「自我調整學習」(教育部，2019；洪詠

善，2020)。綜合來說，自主學習是個體有意識且主動建構學習的行為，學習者具備學習動機，能依照自己的意願選擇學習主題，並訂定自主學習計畫，建構學習目標，善用資源及合適的學習策略，監控與調整自己的認知、學習動機與學習行為，以完成學習目標的歷程，自主學習有助於個體自我建構並領略求知的意義（林吟霞，2018；洪詠善，2020；Knowles, 1975；Pintrich, 2000）。

本研究所指自主學習兼採「自我導向學習」與「自我調整學習」兩個理論觀點，然而在涉及自主學習課程發展時，較為偏重自我調整學習的模式。本研究中個案學校的自主學習課程係指教師為引導學生完成寒暑假自主學習，而設計的一連串教學活動。目的在促使學生能妥善利用寒、暑假較長時間，自己訂定學習的目標，並逐步實踐劃分目標步驟、自我管理時間、尋求支援解決困難、自我省思與發表等學習歷程。

肆、學校本位課程發展

學校本位課程發展（school-based curriculum development）源於 1970 年代為批判國家統一課程而興起的教育改革理念，倡導課程發展應以學校為主體，鼓勵教師對課程採取行動與反思，被視為是一種由下而上的草根課程發展模式。其主要意涵是將學校作為課程規劃與實施的基地，並以學生為課程發展的中心，教師能整合學校及社區的特色與資源，展現教師專業發展與教學自主的專業性，經由選用教材、調整課程或自行創新課程，以回應學生的個別差異和學習需求。而依據十二年國教的新課綱，學校本位課程可界定為部定課程、校訂課程及潛在課程等總體的學校課程經驗。（張嘉育，1999；教育部，2003；鄭淵全，2007；鄭淵全、陳殷哲，2016；教育部，2021）。

本研究中所稱之學校本位課程發展乃是依據新課綱之定義，而聚焦於個案學校的假期自主學習引導課程。其發展歷程是依據個案學校的教育理念，以學校的情境與資源為基礎，考量學生需求、未來期待、社會需要等層面問題，由校長、行政人員、教師、學生、家長與社區人士合作，共同進行學校自主性課程之規劃、設計、實施及評鑑的過程與結果。

伍、賦權增能評鑑

賦權增能(empowerment)又譯為「授權」或「彰權益能」，它幫助人們在生活中掌握控制權，能在與自身相關的事務上或關注的議題中發揮影響力，因而促進權力的歷程。Fetterman 是首先創造「賦權增能評鑑」模式的學者，認為這是一種運用評鑑的技術，來促進自我決定或創造方案來改善自身處境。在賦權增能評鑑中，是由方案的參與者來建構自己的評鑑；外部評鑑人員只是提供指導或額外的輔助，來幫助方案中的成員，以自我評鑑與反省的形式改進方案的運作(王麗雲、潘慧玲，2000；曾淑惠，2008；Fetterman, 1996)。

本研究所稱賦權增能評鑑，乃是引用 Fetterman 提出的評鑑步驟，由個案學校教師自行針對假期自主學習引導課程進行評鑑，包含定義任務、檢討評估及為未來進行規畫等三個流程，藉由評鑑之實施來確認課程實施的現況，並思考改進自主學習引導方式的策略。

第四節 研究範圍與研究限制

壹、研究範圍

本研究採質性個案分析，以一所臺北市立國民中學為研究對象，針對個案學校的教師領導如何促進自主學習課程發展進行探究。研究參與者包括個案學校的前任與現任校長、行政教師、導師與一般專任教師。實際觀察場域有會議室、教務處辦公室與導師辦公室等教師討論與交流的場所。研究重點在於探究教師領導的形成與運作模式、自主學習課程的發展與實施，以及教師專業學習社群促進學校本位課程發展的歷程，關注焦點在於教師之間的互動與學校組織中的影響力流動情形，因此並不涉及學生或家長的想法。

貳、研究限制

一、研究對象之限制

本研究以一所臺北市立國民中學為研究對象，深入探究教師領導促進自主學習課程發展的歷程，強調個案學校情境脈絡的獨特性，有關個案之地區性、學校規模、學校經歷、教師文化等脈絡因素，皆為本研究限制之所在。故在類推本研究發現至其他學校時，須仔細考慮個案學校和所處學校的地區、規模、文化組織等相似性。

二、研究者本身之限制

研究者本身是個案學校的專任教師，自 106 學年度服務至今，其中曾於 107 學年度至 110 學年度擔任教學組長一職。教學組長當時是假期自主學習的業務承辦單位，因此研究者對於教師設計與實施自主學習的歷程，以及其中歷經的轉變皆瞭若指掌。自 111 學年度起，研究者的職務轉為導師，從假期自主學習的統籌者變成第一線授課教師，並持續參與自主學習教師共備社群。研究者的經歷有利於發展出個案研究中局內人的觀點，但也容易出現當局者迷的危機。故研究者將透過邀請研究參與者檢核，以及諮詢專家或同儕等方式，來確保研究能如實呈現真實情況。

三、研究參與者之限制

本研究採目的性取樣，刻意挑選能提供豐富訊息的教師作為研究參與者，並透過訪談，以幫助研究者能更深入瞭解個案學校教師領導自主學習課程發展的歷程。訪談對象以曾經參與自主學習課程研發的教師為主，包括創制自主學習課程的教師、承辦此業務的行政教師、自主學習共備社群的教師，以及實際操作自主學習課程的教師。此外，自主學習課程的推動，亦與學校文化及教育理念緊密結合，因此研究者也將前任與現任校長列入訪談對象。前列訪談對象有部分參與課程創制的教師目前已不在個案學校服務，因此僅能就過去的發展歷程提供訊息，其餘研究參與者的觀點雖有助於研究者更進一步認識教師領導自主學習的現貌，然其意見卻無法等同於全體相關人員的看法，此為本研究的限制之一。

四、研究方法之限制

本研究採取質性個案研究方式，選擇一個特定的對象進行深入探究，透過訪談、參與式觀察與文件資料之分析，以獲取真實情境之中細緻的訊息。在質性研究中，研究者本身即是研究工具，無論是資料的蒐集或詮釋，皆由研究者決定。因此，研究過程中，受限於研究者的時間、人力、物力、生涯經歷與主觀推論等因素，致使研究結果可推論的範圍有限。有鑑於此，研究者將透過與專家或同儕進行討論、培養省思意識、資料交互檢證等方式，來增加研究結果的信實度。



第二章 文獻探討

本章分成三節，首節介紹教師領導的發展、內涵、概念與實施；第二節說明自主學習的定義、內涵與教學設計；第三節分析教師領導課程發展的相關研究，茲將各節內容論述如下。

第一節 教師領導

壹、教師領導的緣起與發展

關於教師領導的相關研究約自 1980 年代興起，且以美國為主要的發展重鎮。1960、1970 年代雖有零星的教師領導研究發表，但以教師在教室內的班級經營為主，至 1980 年代後才出現跨越教室層級之外的教師領導研究(陳文彥, 2021)。1980 年代適逢美國興起權力下放的教育改革浪潮，重視高品質的教育與教師素質，其對教師領導的重視便由此展開，透過持續性的增權賦能 (empowerment)、提供教學專業增能的機會，以及增加教師對於教室與學校組織的決策權等來提高教師效能，具體的策略則包括彈性薪資、教師分級制與輔導教師計畫。(York-Barr & Duke, 2004)。

根據 Silva、Gimbert 和 Nolan(2000)的研究，教師領導的發展歷經三個階段。初始階段，教師可以透過學校組織中的正式職位，如擔任行政職務、專家教師或教師工會代表等來參與學校領導，但此時期著眼於提昇教育體系的管理效能，並不著重教師在課程與教學的領導；第二階段，教師領導由管理層面轉向教育專業層面，教師被視為課程與教學的領導者，並被賦予社群領導人、課程領導者及新進教師輔導員等頭銜。然而，此時期的教師領導者卻多由外部專家擔任，使校內教師的專業自主權難以發揮；第三階段，教師成為學校組織文化的再造者，並能激勵學校內的其他教師專業成長。教師領導者拓展與校內其他教師的合作，討論課程與教學難題，找出多樣化的教學方式，其效益不僅使學生的學習受惠，更可改善學校教育的問題。

貳、教師領導的意涵

一、誰是教師領導者

張春興(2000)將「領導」定義為：在團體中引領、指導或控制多數人的態度或行動的歷程；亦指團體中的個人，在某一情境下表現出眾所認同的行為，並進而達成預期目標的行為。「領導」的定義通常包含三個要素：影響力、團體與目標，故而「領導」行為就是指領導者試圖將「影響力」施加在跟從者身上，以達成「團體或組織」的「目標」(徐超聖、梁雲霞，2011；Bryman, 1996)。

Barth(2001)提出所有教師都能領導的觀念，且主張教師領導的對象並不侷限於學生，還擴及學校中的教職員工。York-Barr & Duke(2004)認為教師領導者具有「教師」及「領導者」兩種身份，做為前者必須專精於學科專業知識、能掌握課程與教學技巧、富有創意並樂於接受挑戰；做為後者則必須善於溝通、傾聽，與學校教職員工建立良好的關係，並依此進行合作、激勵彼此成長與形塑學校文化。

陳玉桂(2006)指出教師領導者並不一定要具有特定正式職務，教師領導可由正式領導向非正式領導擴展。具有正式領導職位的教師，如學校本位管理團隊、學科領導人、教師工會代表等，通常被賦與參與校務決策、促進教師成長等任務；然而非正式領導行為，如擔任解決教學問題的同儕教練、鼓勵家長參與、對學校提出革新意見等，儘管教師沒有正式領導職務，也同樣可以透過前述行動，對改善學校的教學發揮影響力。

張德銳、張素貞(2013)歸納教師領導者所需的條件，在人格方面，具備關懷的、開放的、願意分享的、值得信任的特質；就能力方面，則要具備令人信服的教學效能、正確的領導信念、同仁能接受的領導方式與有效的變革領導策略，並能診斷問題、溝通協調及處理衝突。教師領導者必須清楚認識學校狀況，以掌握適當的變革時機，啟動與不斷修正行動計畫。

二、教師領導的內涵

多數學者認為教師領導本身附加與交集的概念相當多元，含括賦權增能（empowerment）、教學領導（instructional leadership）、分散領導（distributed leadership）、分享領導（shared leadership）、學習型組織（learning organization）、教師專業學習社群（teacher professional learning community）等（吳百祿，2010；徐超聖、梁雲霞，2011；Murphy, 2005；York-Barr & Duke, 2004）。茲將各學者對教師領導的內涵相關論述摘要如下。

Katzenmeyer 與 Moller（2001）認為教師作為領導者，領導的範圍不應侷限在教室，而是教室外的整個學校，影響其他教師改進教育實踐，幫助教師以不同的方式看待自己、角色和專業。蔡進雄(2017)提出教師領導三層次的概念：第一層是教師在教室內對班級及學生的領導；第二層是嘗試將影響力擴及至教室外，與同儕的對話分享、對新進教師的輔導、參與校務及與家長的溝通互動等；第三層是將影響力拓展至學校之外，進行跨校的服務或對更大的社區產生影響。

Gabriel（2005）則把教師領導內涵區分為四大領域：影響學校文化、建立和維持一個成功的團隊、培育其他有潛能的教師領導者，以及增進學生的學業成就水準。Simylie(1992)的研究也指出，教師承擔領導責任，能強化教師的歸屬感與責任心，進而激勵教師從事教學的積極性，學生的學習表現有了明顯的改善。換言之，教師領導與教師的專業性以及學生的學業水平具有明顯的正相關（張德銳，2010）。

林志成、葉青青(2011)指出教師領導包括影響學生的向下領導、影響學校行政主管的向上領導、影響家長的領導及影響教師同事的平行同儕領導等層面。Lieberman、Saxl 與 Miles（2006）也提出教師領導者會於幫助教師同儕嘗試新的概念，並鼓勵其承擔領導的角色。

綜上所述，教師領導可發揮影響力的範圍非常廣泛，從學校內的學生、教職人員、行政主管，到學校以外的家長與社區，讓教師踏出教室，重新塑造自我認同與創造新的工作關係，進而有潛能回饋到教學成效與改善學校效能（徐超聖、梁雲霞，2011）。

參、教師領導的概念

一、領導權的賦予與權能增益

何高志與林志成(2012)提到賦權增能(empowerment)與教師領導是一體兩面，是為主管給予部屬權力並開展部屬潛能的歷程。賦權是一個多向度的社會歷程，可以幫助人們掌控自己的生活，透過對日常生活中人們所重視的議題採取行動，進而達到培養能力和增進權力的過程(Page & Czuba,1999)。學校主管可透過對教師授權、授能、增能的歷程，提升教師同儕的專業能力，以達成提高組織效能、工作品質與質量，並讓教師領導成為學校運作體系不可或缺的一環。

Fetterman(1996)進一步將賦權增能與評鑑結合起來，創造了「賦權增能評鑑(empowerment evaluation)」，即是利用評鑑的概念與技巧來促進人們的自主性以幫助自己改進，而在教師領導課程發展的面向中，即由課程方案的設計者自行擔任課程評鑑人員。Fetterman(2001)針對賦權增能評鑑的實施方式進行調整，提出以下三大步驟：定義任務(mission)、檢視評估(taking stock)、為未來進行規劃(planning for the future)。

賦權增能評鑑包含訓練(training)、促進(facilitation)、提倡(advocacy)、闡明(illumination)、解放(liberation)等五大面向，即訓練人員具備評鑑的知能、促進方案參與者進行自我評鑑、提倡評鑑之實施與評鑑結果之推廣、評鑑人員共享智慧以解決問題，最後能在參與評鑑的過程中，突破傳統的束縛，以新視野來重新定義方案的價值。賦權增能評鑑提供學校本位管理一個實用的途徑，並能促進教師領導的發展(何高志、林志成，2012；曾淑惠，2008)。

二、領導權的分享與平等互動

Harris 和 Muijs (2005) 指出教師領導並不是一個新的概念，教師對於擔任團隊領導、科系主管、學會領導和課程發展者的角色並不陌生，但長期以來教師只是通過這些角色來扮演參與變革的「代表者」(representatives)，而不是創發變革的「領導者」(leaders)。近年來，基於認知到位在教學現場第一線的教師，是影響學習和

學習者的關建，因而對教師角色的訴求有了很大的轉變，主張增加教師領導的角色，並將教師影響力的範圍從班級教室擴大到整個學校的領導活動。

教師領導的概念與傳統對領導的想法有兩點很不一樣：一是視領導為人與人之間平等的互動關係；另一則為領導是組織中個人之間的動態關係(Harris & Muijs, 2005)。Fullan(1995)論及教師領導時，亦認為一群人一起工作更能建立起合作文化(collaborative culture)，並能支持多樣態的領導方式與結構。從上可知教師領導的「領導」不是集中在少數人而是分散給多人，「領導」因而是多人的人際互動關係的結果。教師領導作為一種特定的領導模式，其核心精神是要讓更多教職員工可以參與進來，重視關係與聯結的建立，分享願景並為了共同的目標，一起工作、合作與學習。總之，教師領導讓我們產生了對領導有非常不同於以往的概念(徐超聖、梁雲霞，2011)。

肆、教師領導的實施

一、影響教師領導實施的因素

Reeves (2008)認為促進教師領導發展的環境有以下特點：認可追求卓越、強調判斷的自由、傾聽和執行教師的想法、鼓勵革新、提供回饋和指導、重視個人的價值、提供被包容的感覺、珍惜多元的觀點、鼓勵勇敢表達想法、傾聽和公平處理抱怨等。教師領導在中小學教育階段的實務運作並不容易，除了營造友善、開放的環境，不少學者也紛紛提出影響教師領導實施的因素。

英國於1980年代末推動的教育改革中，開始重視教師領導教學變革，其國立學校領導學院(National College for School Leadership)便提出影響教師領導的六大類因素，分別為：(一)校外因素，如教育政策的制定或改革；(二)校內因素，指學校主管階級的領導型態；(三)制度文化，如以學生學習為中心、開放與支持創新的環境、暢通的溝通網絡等；(四)制度結構，指學校的層級結構；(五)部門文化結構，指教師領導者在部門及整體學校文化扮演關鍵角色；(六)資源，指獲取和管理課程資源(National College for School Leadership, 2003)。

康瀚文(2013)彙整 Barth(2001)、蔡進雄(2011)及 York-Barr 與 Duke(2004)的研究成果，提出影響教師領導實施的六項因素：教師、教師社群、校長、行政人員、學校結構、學校外部因素。各項因素分別說明如下：(一)教師因素，指教師能力、意願與聲望；(二)教師社群因素，指教師社群是否具有專業成長、合作分享與同儕領導的文化；(三)校長因素，指校長對於權力下放的意願；(四)行政人員因素，指行政人員對於教師領導的配合程度；(五)學校結構因素，科層體制是否影響、時間與資源是否支持；(六)學校外部因素，學區或行政機關對教師領導的提倡與否、政策與制度是否有激勵措施、家長與社區的資源是否進入。

二、教師領導的實施方式

Murphy(2005)將教師領導的實施分為兩個主要路徑，一是透過正式領導角色所賦予的任務來開展，權力基礎為法職權，影響範圍與職務有關；另一是以教師社群為基礎，根植於教師角色，權力來源為專業知能和社會資本，影響範圍是分散性、一般性的，與其他教師是一種緊密的合作關係。除了正式與非正式的參與路徑之外，以下介紹三種不同的教師領導實施方式。

(一)Riel 與 Becker 的教師領導四階段發展模式

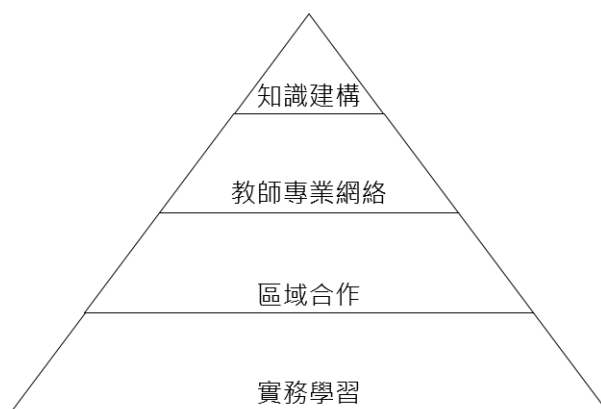
Riel 與 Becker(2011)提出教師領導的四階段發展歷程，以說明教師如何逐步將其影響力從教室擴展出去。第一階段為「從實務適應中學習」：教師透過反思與檢視自己的教學歷程，來持續精進自己的教學專業，特別是能針對實務中遇到的困難，發展出應對的方法；第二階段為「合作並共同承擔學習成效」：教師透過公開授課，盡可能邀請其他教師針對自己的教學提出建議，以形成一個學習社群，共同發展提升學習成效的教學方法；第三階段為「參與多元的教師社群」：教師積極參與跨校、跨縣市的教師專業社群，積極吸收不同的想法、多元的資訊和專業知識，並將這些信息帶回自己的教學場域。第四階段為「專業知識建構」：具備豐富教學專業知能的教師，應將自己的知識加以建構與彙整，並透過撰寫文章、出版書籍或舉辦演講等方式，將專業知能分享給更多人。前述四個階段以金字塔來表示，如圖 2-1 所示。整個歷程從個人的教學實務開始，過程中加入社群的力量，不斷汲取新的資訊，逐漸擴展知識的影響力，最後再將個人積累的教學專業知識、技能加以建

構與傳佈(王淑麗等人，2016)。

依據 Riel 與 Becker 所提出的教師領導的發展歷程，可發現教師領導的實施與專業學習社群密切相關。專業學習社群是指教師、行政人員、校長、學生、家長與社區人士等成員之間，保持對話、合作、與分享彼此的學習經驗，持續學習和提升自我專業知能，以提升教學效能和學生學習效果。專業學習社群激發了教師領導的不同想像和組織學習的具體路徑，並具備支持性和共享性領導、共享價值觀與願景、共同學習和學習成果的應用、共享實務經驗、內部與外部支援等五項特性(陳佩英，2009)。

圖 2-1

Riel 與 Becker 的教師領導發展歷程



註：引自 “Characteristics of teacher leaders for information and communication technology,” by M. Riel, & H. J. Becker, *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (p. 403), 2011.

(二)Sanocki 的教師領導發展歷程架構

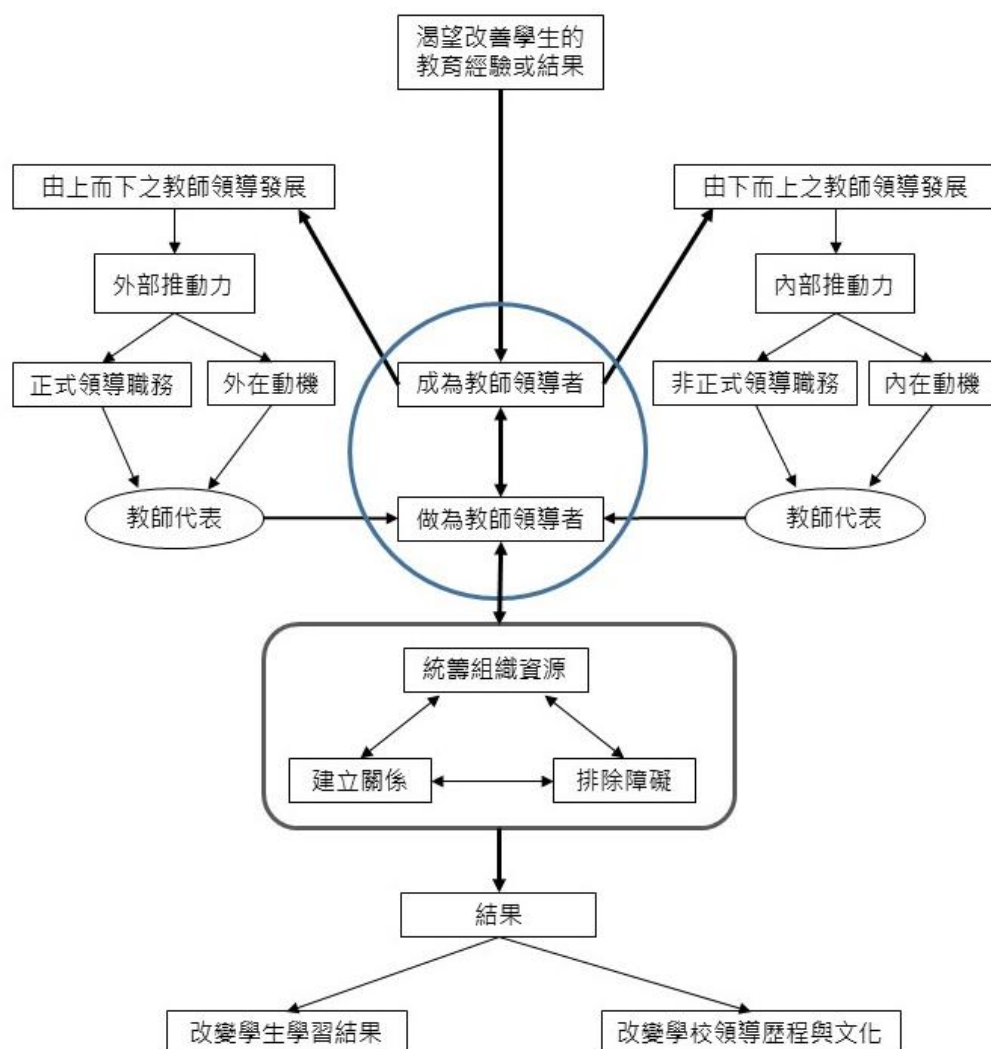
Sanocki(2013)依據 York-Barr 和 Duke 的研究成果，提出教師領導發展歷程概念架構圖，如圖 2-2 所示。教師領導源於教師想要改善學生的學習經驗或學習成果，成為教師領導者有二種途徑，分別是出自傳統科層體制由上而下的模式；及教師透過非正式職務由下而上發展出來的模式。由上而下的發展模式通常是為了回應外界的負評，而由校長賦予某位教師正式的領導職務，以便解決學校面臨的困境。另外一種由下而上的發展模式，通常開始於教室內的教學領導，經由校內其他教師

合作，共同促進學生學習成就的提升。例如，教師在課堂教學中發現提升學生學習成就的方法，而後將其教材與資料分享給同年級團隊或是領域會議。

無論是由上而下或是由下而上的教師領導，投入的教師都會經歷教師代表的一般性過程而開始教師領導的旅程。在成為教師領導者後，開始自組織獲取資源、建立關係與突破障礙的過程，最後改變學校領導歷程與文化，或促成學生學習結果的改變。

圖 2-2

教師領導發展歷程概念架構圖



註：引自 *The process of how teachers become teacher leaders and how teacher leadership becomes distributed within a school: A grounded theory research study* (p.10), Sanocki, S. J. , 2013, Western Michigan University.

(三)吳百祿的教師領導實施四階段

吳百祿(2009)綜覽教師領導的相關文獻，歸納教師領導的實施包含：評估、計畫、執行、檢核與回饋等四個階段。第一階段—評估：係指學校主管先檢視現有的學校文化，以評估推動教師領導的可行性，可透過填寫評估表單來調查教師意見，或召開全校性教職員會議來凝聚共識；第二階段—計畫：研訂一份「教師領導實施計畫」，計畫之內容可包含課程、教學、教師專業發展、教學評量、教師領導者的安排等主要項目；第三階段—執行：教師領導的執行將面臨學校組織結構本身的影響、學校專業支持系統之不足、以及學校文化的挑戰等三大項阻礙；第四階段—檢核與回饋：學校經營團隊使用有效的測量工具，如檢核表、滿意度問卷調查等，針對外在顧客（如學生、家長、社區）和內在顧客（如教師同儕）蒐集有關實施教師領導的成效調查，並針對調查結果予以分析運用，藉由這些回饋，以作為下一階段實施教師領導的改進參考。

伍、小結

York-Barr 與 Duke (2004) 認為教師領導是教師以個別或集體的方式，影響其同僚、校長及學校成員，致力改善教和學，以提升學生學習及成就之歷程。教師領導是一種發揮影響力的歷程，而多數學者認為這個歷程的起點是「從教室出發」(Frost & Durrant, 2003; Katzenmeyer & Moller, 2001; Miller, Moon, & Elko, 2000)。具備良好教學效能的教師，其教學專業能力受到肯定，並逐漸將其影響力延伸至教室之外，透過正式或非正式的職務，將影響的觸角從教室層級擴展至學校發展層面，包括課程發展、教職員增能，甚至學校行政及決策 (Ho & Tikly, 2012; 王淑麗等人, 2016)。

綜合國內外學者對於教師領導的內涵及定義，歸納以下五點說明：

- 一、教師領導的概念：教師領導的「領導」不是集中在少數人而是分散給多人，是組織中人與人之間基於「關係、社群、學習和目的」的互動過程，彼此分享願景並為了共同的目標，一起工作、合作與學習。此外，隨著領導者與跟隨者的權力關係變模糊，每一位教師都有在不同時間變成領導者的可能性。(徐超聖、梁雲霞, 2011; Fullan, 1995; Harris & Muijs, 2005; Lambert, 2003)。

- 二、教師領導的目的：教師領導源自美國 1980 年代教育改革趨勢，隨著教育權下放，無論是發展學校本位管理或教師領導，其最終目的皆在於提升學生學習成效及改善學校問題，以提高教育品質，維持國家競爭力(張德銳，2010；賴志峰 2009；謝易臻，2007)。
- 三、教師領導的內涵：就教師領導的目的切入，可提出三種行為內涵，分別是以教學成效為內涵、以專業發展為內涵，及以社群關係為內涵。教師專業發展被視為教師領導的歷程，透過正式與非正式的關係，領導同儕對學校進行變革，達到提升教學成效與學生表現的目標(康瀚文，2013)。
- 四、教師領導的功能：教師領導能發揮跨越教室的影響力，甚至促進學校組織文化再造，其主要功能包括發展教學計畫和活動、參與學校改進、與教師同儕分享專業知能、建立和維繫成功的團隊、影響學校文化(吳百祿，2009；Barth, 2001；Gabriel, 2005；Katzenmeyer & Moller, 2001；Zepeda, 2004)
- 五、影響教師領導的因素：教師領導是否能順利運行，受到校內外許多不同因素的影響，包括校長領導行為、學校組織結構、教師文化、領導支持系統、學校外部因素等五個層面(吳百祿，2009；張德銳，2010；York-Barr & Duke, 2004)。

第二節 自主學習

壹、自主學習在新課綱中的定位

十二年國民基本教育秉持發展全人教育的精神，以自發、互動、共好為基本理念，強調學生是自發主動的學習者；而啟發學生的學習動機、引導學生積極探索則為重要的課程目標。在課程發展的核心素養中，涵蓋三大面向：自主行動、溝通互動、社會參與。其中「自主行動」又可再細分為三大項目：身心素質與自我精進、系統思考與解決問題、規劃執行與創新應變(教育部，2021)。新課綱中關於「自主行動」的內涵說明如下：「強調個人為學習的主體，學習者應能選擇適當學習方式，進行系統思考以解決問題，並具備創造力與行動力。學習者在社會情境中，能自我管理，並採取適切行動，提升身心素質，裨益自我精進。(頁 4)」

自主行動強調在真實的社會情境脈絡中，個人能依照自己的意志行動，選擇適合自己的學習途徑，孕育創造能力與積極行動力，並能「自律」的服從良心的規範而約束自己的行動(徐綺穗，2019)。在不同教育階段中，「自主行動」面向的核心素養具體內涵如圖 2-3 所示。國民小學強調認識個人特質，透過體驗與實踐來因應日常生活的問題；國民中學鼓勵探索自我價值，具備獨立思考與分析的知能，發揮主動學習與創新求變的素養；高級中等學校教育階段著重生涯定向，能自我肯定進而精進與超越，深化後設思考，以創新的態度來面對新的挑戰(教育部，2021)。新課綱於各教育階段所強調的自主行動內涵，乃引導教師反思與探究自主學習的意義，及其在學校課程發展與實踐的可能(洪詠善、盧秋珍，2017)。

在新課綱的課程架構之中，國民中小學教育階段將「學生自主學習」歸在「彈性學習課程」的「其他類課程」項目；高級中等學校教育階段則將「學生自主學習」歸在「彈性學習時間」，且進一步規定各校對自主學習精神的保障與作法，應納入年度課程計畫備查並列入校務評鑑及輔導訪視之重點項目，由此可見，自主學習在新課綱的課程發展中被視為培養學生學習的重要指標(教育部，2021；簡菲莉，2019)。

從新課綱的基本理念、課程目標到核心素養，一再強調學習者的主動性，為了培養學生成為「終身學習者」，有賴於教師採用多元的教學策略。在新課綱的實施要點中，便對教師的教學策略有進一步說明：「為增進學生學習成效，具備自主學習和終身學習能力，教師應引導學生學習如何學習，包括動機策略、一般性學習策略、領域/群科/學程/科目特定的學習策略、思考策略，以及後設認知策略等。(頁 34)」

綜上所述，新課綱中所提及的「自主學習」有幾項特點：第一，強調學生是自發主動的學習者；第二，將培養「自主行動」列為核心素養；第三，有賴教師採用多元的策略進行教學；第四，可於彈性學習時間設計課程加以引導。依循總綱的引導，自主學習能力是每一個孩子都應該經歷到的學習歷程，鼓勵教師因應不同教育現場，發展學校本位的教學設計(梁雲霞，2020)。自主學習強調學生的自發性，並在教師的引導之下，設定學習目標，選擇與調整學習策略，以達成有意義的學習(洪

詠善、盧秋珍，2017)。教師作為第一線課程與教學的實施者，在引導學生進行自主學習之前，實有必要釐清自主學習的意涵。新課綱中雖未見對自主學習有清楚的名詞定義，但於英譯版中採用自我導向學習(self-directed learning)，以下將針對自主學習的意涵做進一步探討。

圖 2-3

各教育階段「自主行動」面向的核心素養內涵

核心素養面向	核心素養項目	項目說明	核心素養具體內涵		
			國民小學教育	國民中學教育	高級中等學校教育
A 自主行動	A1 身心素質與自我精進	具備身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀，同時透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展，探尋生命意義，並不斷自我精進，追求至善。	E-A1 具備良好的生活習慣，促進身心健全發展，並認識個人特質，發展生命潛能。	J-A1 具備良好的身心發展知能與態度，並展現自我潛能、探索人性、自我價值與生命意義、積極實踐。	U-A1 提升各項身心健全發展素質，發展個人潛能，探索自我觀，肯定自我價值，有效規劃生涯，並透過自我精進與超越，追求至善與幸福人生。
	A2 系統思考與解決問題	具備問題理解、思辨分析、推理批判的系統思考與後設思考素養，並能行動與反思，以有效處理及解決生活、生命問題。	E-A2 具備探索問題的思考能力，並透過體驗與實踐處理日常生活問題。	J-A2 具備理解情境全貌，並做獨立思考與分析的知能，運用適當的策略處理解決生活及生命議題。	U-A2 具備系統思考、分析與探索的素養，深化後設思考，並積極面對挑戰以解決人生的各種問題。
	A3 規劃執行與創新應變	具備規劃及執行計畫的能力，並試探與發展多元專業知能、充實生活經驗，發揮創新精神，以因應社會變遷、增進個人的彈性適應力。	E-A3 具備擬定計畫與實作的能力，並以創新思考方式，因應日常生活情境。	J-A3 具備善用資源以擬定計畫，有效執行，並發揮主動學習與創新求變的素養。	U-A3 具備規劃、實踐與檢討反省的素養，並以創新的態度與作為因應新的情境或問題。

註：引自十二年國民基本教育課程綱要總綱(頁5)，教育部，2021。

貳、自主學習的意涵

一、自主學習的定義

西元 1969 年，人本主義心理學派的 Rogers 提出以學習者為學習活動主體的理念，可視為近現代西方社會倡議自主學習的開端。Rogers 認為教師長期使用講述法、命令式的教學方式，不僅忽略學生的學習經驗與感受，更無法培養學生批判思考能力，於是提出教學活動應以學生為主體，著重學習者主動自發的探索歷程，培養自由選擇、自我規劃及負責能力，教師角色可由指導者轉為引導者(張蔣耀文、施登堯，2018；Rogers,1969)。

與自主學習相關的詞彙相當多元，如：自我導向學習 (self-directed learning)、自我調整學習 (self-regulated learning)、自主決定學習 (self-determined learning)、主動學習 (active learning)、自我計畫 (self-planned) 等(趙志成，2014)。Zimmerman (1995) 指出，不同研究者在自主學習的界定上存在分歧，主要是因為他們的理論立場和視角不同，分別關注學習的不同層面，有的強調學習的主動性、有的強調學習的獨立性，有的強調學習的自我定向等。高寶玉(2018)分析西方文獻中有關自主學習的論述，進一步區分自我導向學習 (self-directed learning，簡稱 SDL) 及自我調整學習 (self-regulated learning，簡稱 SRL)，前者側重個人意志主導的學習；後者則強調自我調適的學習。依據新課綱所提「自發、互動、共好」的理念，強調學生是自發主動的學習者，具備學習動機與熱情，能與他人互動，並將所學回饋社會，彰顯學習者自發與自主的特性，自主學習概念在該學習脈絡下主要採用「自我導向學習」之意涵；而涉及學習者運用自我調整學習策略情境時，則採用「自我調整學習」。(洪詠善，2020；教育部，2021)。

自我導向學習 (SDL) 的基本定義來自於 Knowles (1975)，提出「自主學習」是指學習者在他人不同程度的協助下，自我診斷學習需求、設定學習目標、區辨與應用資源、運用適當的學習策略，最終能評估學習成果之歷程。自我調整學習 (SRL) 源自認知心理學，認為「自主學習」是學習者運用內在的心智能力調控學習行為，再將心智能力轉化為外在的學業表現，包括目標設定、後設認知與自我評估等自我調整的歷程 (Zimmerman, 2002)。Pintrich (2000) 將 SRL 定義為一種積極的、建構

的學習歷程，學習者自訂學習目標，並依據目標和所處的環境，引導與約束自己的學習，監控與調整自己的認知、學習動機與學習行為。Jossberger(2010)等人認為 SDL 和 SRL 的技能結構分屬不同層次，SDL 屬於宏觀的層次，是指學習軌跡的規劃，學習者能決定要學習什麼及如何最好地完成學習；SRL 屬於微觀層面，涉及執行學習任務時的自我調節過程。也就是說 SDL 的歷程中包含 SRL，而要成為一位自主學習者首先需要具備 SRL 的技能。

二、自我調整學習

Zimmerman(1989)指出當個體在學習過程中展現內在動機、後設認知與積極主動的行為，即可謂是達到自我調整學習(SRL)。SRL 的學習者具備自我效能感，且善用自我調節的策略去達成學習目標。然而 SRL 不只是理論上重視個體所感知的「自我」與「主動」，也強調教師要設計教學歷程與學習方法來促進自主學習(梁雲霞，2020)。

Zimmerman(2002)開發出循環階段模型來詮釋 SRL 的實施歷程，其可分為三個階段，分別為預想階段(forethought phase)、表現階段(performance phase)與自我省思階段(self-reflection phase)，如圖 2-4 所示。此模型中的 SRL 歷程為一週期性的循環，自我省思階段的結果會回饋到預想階段，形成自我調節學習的循環回圈。

(一)預想階段(forethought phase)

此階段包含任務分析(task analysis)與自我動機信念(self-motivation beliefs)。任務分析中有目標設定(goal setting)和策略規劃(strategic planning)，指學習者能設定具體的近端目標，並能選擇適當策略以成功達標。自我動機信念是指個體對學習的信念，包含自我效能感(self-efficacy)、學習結果的預期(outcome expectations)，以及對學習任務感興趣(intrinsic interest/value)，而學習目標導向(learning goal orientation)是指個體重視學習過程本身的價值。

(二)表現階段(performance phase)

此階段包含自我控制(self-control)與自我觀察(self-observation)。自我控制主要在促使前階段所選的學習方法可以有效發揮，主要包括心像(imagery)、自我指

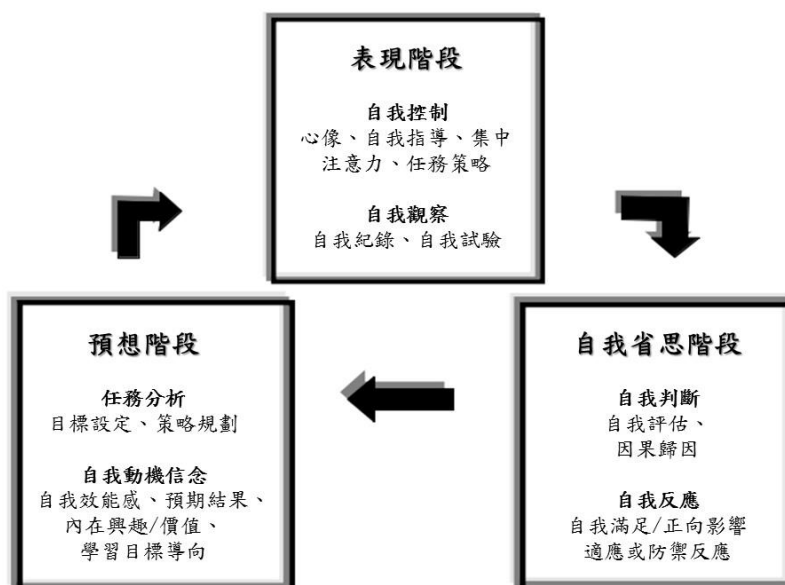
導(self-instruction)、集中注意力(attention focusing)與任務策略(task strategies)。自我觀察是指自我記錄(self-recording)或自我試驗(self-experimentation)，意在追蹤我的學習行為、表現與學習環境，了解自我學習狀況。自我監控(self-monitoring)則是另一種較為隱蔽的自我觀察方式，乃是透過心理認知追蹤學習歷程。

(三)自我省思階段(self-reflection phase)

此階段包含自我判斷(self-judgment)和自我反應(self-reaction)。自我判斷有兩個面向，自我評價(self-evaluation)即是對自我觀察的表現進行評價；因果歸因(causal attribution)則會影響學習動機。舉例來說，若是將學習失敗歸因於能力有限，將會使學習動機低落；反之，若將學習失敗歸因於用錯方法，也許換個方法就會成功。自我反應亦包含兩個面向，其一指自我滿足(self-satisfaction)及行為表現所帶來的正向影響(positive affect)；另一方面則是指適應或防禦 (adaptive/defensive)反應。適應性反應是指調整學習方法，以提升學習意願；防禦性反應則逃避進一步努力學習，以保護自己落入失敗的可能。

圖 2-4

Zimmerman 的 SRL 循環階段模型



註：引自 “Becoming a self-regulated learner: An overview.” by B. J. Zimmerman, 2002, *Theory into practice*, 41(2), p. 67.

參、自主學習的教學設計

一、關注教學的自主學習課程設計

洪詠善、林佳慧與楊慧娥(2018)以 Smyth 所提出的關注教學的學校三要素來分析自主學習課程的推行。Smyth(2007)透過訪談中輟生以瞭解他們選擇離開學校的原因，他發現青少年其實有足夠的洞察力，能分析待在學校對於自身學習有效與否的因素，以及獲得有意義的教育需要創造哪些條件。因此若教育者能仔細聆聽這些青少年所提供的訊息，就可以清楚地了解在學校教育中存在哪些功能障礙，為什麼有這麼年輕人決定退出學校，以及如何調整課程與教學設計來改善讓學生的學習經驗。

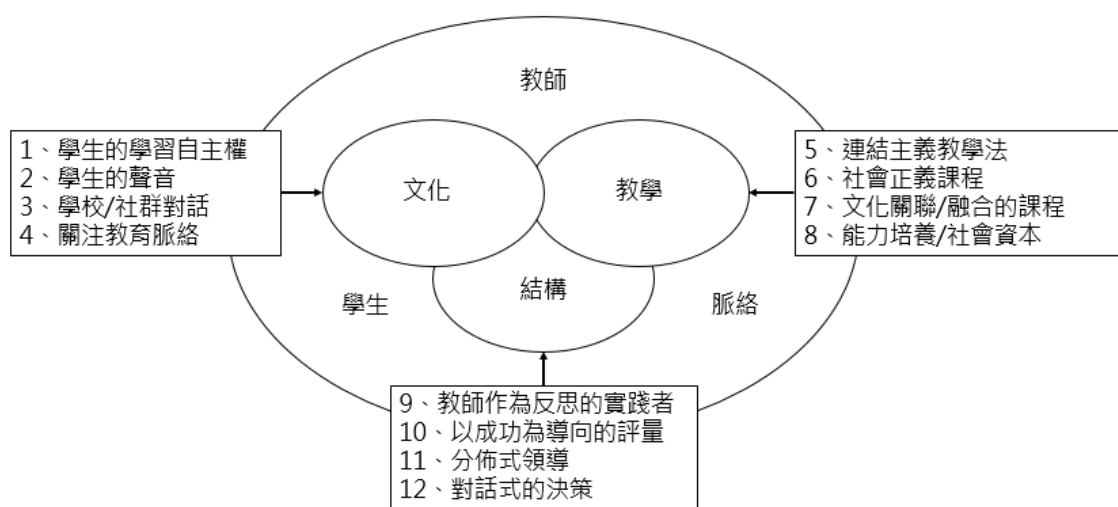
依據訪談學生的結果，Smyth 提出廣泛影響學校教育的三個要素，分別為學校文化、教學方法以及學校結構，三大要素中又包含各項子要素分別說明如下。在學校文化的面向中，提倡學生的學習自主權，教師的課程設計能貼近青少年的生活經驗與生涯志向。此外，學校能積極聆聽學生的建議，促進學生、學校與社區的對話，培養學生具備批判思考能力，能理解學校的教育環境脈絡。在教學方法面向，教師能將學生所需的學習資源緊密連結在一起，規劃文化相關性的學習形式，讓學生能參與他們自身的多樣化生活經歷。另一方面，學校能提供具有社會正義的課程，並以易於理解的方式整合知識，以滿足弱勢者的需求。在學校結構部分，關鍵在於能鬆綁權威的壓迫，為教師提供時間、空間和資源，讓他們成為批判性和反思性的實踐者；評量結果報告是為了提供關於學生成功和改進方向的真實信息反饋，而非用於競爭性排名；主管能實施分散式領導，學校的決策乃是基於專業知識的對話和辯論而非職位高低，以向學生展示民主社會的重要內涵。Smyth 將前述各項要點彙整為關注教學的學校所需具備的三大要素，如圖 2-5 所示。

Smyth 的研究成果提醒學校教師：教育應以學習者為中心。一所關注教學的學校要能傾聽學生的聲音以重新審慎思考教育措施及課程規劃，洪詠善等便以此模式來分析自主學習的教學活動設計是否符合學習者需求。在文化面向，關注學生的學習自主權；在教學面向，強調合作與互動性學習；在結構面向，有效運用資源來支持學生的學習。梁雲霞(2020)也指出成人的支持和引導，以及環境所提供的經驗，

是影響自主能力成熟與內化的關鍵要素，學生在教室中的學習，學校提供的學習情境，能促使個體的自主發展。綜上所述，包含校長、教師、學生、家長的價值與信念，乃至整個學校的環境與文化，皆對自主學習影響深遠，而透過教師的課程設計，可以共創協作對話的教育場域（洪詠善、林佳慧與楊慧娥，2018）。

圖 2-5

關注教學的學校模式



註：引自 “Toward the pedagogically engaged school: Listening to student voice as a positive response to disengagement and ‘dropping out’?” by J. Smyth, in D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (p. 653), 2007, Netherlands: Springer.

二、支持自主的教學行為

自主學習固然有個人性質的目標和行動，但是這樣的個體屬性是從學校的人際環境互動中所發展出來的，因此自主學習並非學生自己單打獨鬥，教師仍須扮演引導者的角色（梁雲霞，2020）。Reeve 等人(2008)提出教師可以使用「支持自主」(autonomy support)的教學行為來引導學生，如表 2-1 所示，而這些教學行為透過其研究證實有助於激勵學生的學習動機並有助於自主學習。針對自主學習如何在一般學校的脈絡中實踐，梁雲霞(2020)提出三個建議：第一，將自主學習的構成要素融入學科的教學；第二，運用能增進自我效能的開放性任務；第三，將自主學習放進全校整體課程規劃。

表 2-1

支持自主的教學行為

	支持自主的教學行為
傾聽	教師在教學期間花時間聽取學生的意見
詢問學生想要和需要的事項	教師經常詢問學生想要的或需要的事項
讓學生有獨立工作的時間	教師讓學生有時間自己做事情，並且讓他們可以選擇自己想要使用的方法
鼓勵學生說出自己的想法	在教學中讓學生有時間談論學習的內容
座位安排	在安排座位時能讓學生容易取得學習材料，而非只是教師可以容易取得學習材料
提供理由說明	教師經常提供說明以解釋為什麼某一種行動方案、思考的方式或感覺可能較為有用
提供正向回饋的訊息作為讚賞學生的方式	教師能經常使用正向的語言回饋學生進步的表現或充分學會的事情
給予鼓勵	經常使用言語鼓勵學生投入或持續學習
提供線索	當學生好像碰到困難時，教師能提供建議幫助他們有所突破
保持回應的態度	積極回應學生提出的問題、評論、推薦和建議
站在學生的觀點表達自己的意見	經常採取同理的語言去瞭解學生的觀點或經驗

註：引自“Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective,” by J. Reeve, R. M. Ryan, E. L. Deci, & H. Jang, in D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (p. 231), 2008, Hill Sdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

吳壁純(2018)指出學生自主學習力的培養，不只與教師的教學技巧有關，也包括師生關係與學習氛圍的營造。自主學習強調學生的自發性與主動性，在教學技巧方面，透過鬆綁教學控制，賦予學生選擇權及做決定的空間；在師生關係與學習氛圍的營造上，則給予陪伴、支持、討論與對話。自主學習關注學習動機的啟發與持續力，在教學技巧方面包括：連結生活經驗且能引發探究的教學設計、安排有挑戰性的任務、設定多元的評量標準、給予訊息性而非評價性的回饋等；在學習氛圍方面，鼓勵同儕合作而非競爭，遇到困難時提供減壓策略，協助學生獲得成功的經驗。若能讓方法、策略以及成功發生在不同領域的學習上，那麼教師的自主學習教學成分就越高。

肆、小結

十二年國教課綱開宗明義以發展全人教育為基本理念，繼而從課程目標到核心素養，一再強調學習者的主動性，學校教育應啟發學生的學習動機，為了培養學生成為「終身學習者」，有賴於教師採用多元的教學策略。釐清自主學習的意涵有助於教師發展與設計相關課程活動，依據新課綱的理念，主要採用「自我導向學習(SDL)」之意涵；而涉及學習者運用自我調整學習策略情境時，則採用「自我調整學習(SRL)」。SRL 涉及個人認知、後設認知、動機和行動幾個面向的交互作用，從設定目標、規劃學習活動、監控執行歷程、反思與調整，以達成學習目標，呈現一位終身學習者所要具備的基本認知能力與行動策略，此概念與新課綱中的自主行動核心素養十分相近(徐綺穗，2019)。Zimmerman 的 SRL 循環階段模型，提供一個明確的方法以培養學生學會自主學習。自主學習教學在教室中的展現會受到諸多因素限制，而有不同程度的展現，但並非全有或全無的選擇。透過教師的教學設計與學習氛圍營造，可促進自主學習力的養成(吳璧純，2018)。而在一般學校的推動上，將自主學習放進全校的課程架構之中，融入領域課程及彈性課程的教學，發展具自我效能的開放性任務，是實務上可行的方式(梁雲霞，2020)。

第三節 教師領導課程發展之相關研究

壹、教師領導與課程發展的關係

在教育改革的行動中，學校是「現場」，教師是「關鍵」，教師須具備足夠的專業能力與熱忱，才能有效執行改革的措施(張德銳，2018)。九年一貫課程綱要實施之後，國中課程的領導方式不能再採取傳統由上而下的監督，而是必須實施「民主的」或「轉型的」課程領導。轉型課程領導的實施，是指以發展「真實的探究學習」課程為目標，讓教師能集「實務者—研究者—專業者」於一身，願意與同僚進行專業對話與經驗分享，協同探究學校教育的實施與改進。教師成為改進教育活動與課程研發的主角，轉型的學校經營者要鼓勵教師能夠積極追求專業成長，並將學校營造成「學習型組織」(游家政，2002)。

從九年一貫課綱至十二年國教的新課綱，將課程設計權力下放給學校教師的政策理念一路延伸發展，教師一方面要依據新課綱的理念，進行素養導向教學與評量；一方面還要設計富含學校特色的彈性課程；更要引導學生進行自主學習與探究與實作活動等(張德銳，2018；諄筆群，2022)。由新課綱衍生出許多新的任務與挑戰，而提升教師專業能力被視為教師領導的歷程，組織教師專業學習社群以領導教師同儕精進，則是目前教學現場最常見的方式之一(陳佩英，2009；康瀚文，2013)。隨著課程改革，近年來有不少關注教師領導促進課程發展的實徵性研究，詳如後文所述。

洪郁婷(2018)以行動研究方式，探究某國中國文教師專業學習社群，以理解學生的需求為課程領導主軸，研發閱讀教學課程的歷程。研究者紀錄並分析該社群於課程領導的實踐軌跡，最後提出關於教師專業社群實踐課程領導的三項建議：第一，唯有當教師與學生覺醒自己也是課程領導的主體之一，才能擺脫由上而下的工具性順服，得以在平等的視野中走向課程領導的合作；第二，教師專業學習社群的運作須採輪流領導，才能有利於持續實踐與反思；第三，社群的發展主題須先確立課程與教學理論基礎，再進行技術操作。

劉恆昌(2014)以一所經歷課程與教學變革的公立高中為研究對象，指出運作良好的教師社群是發展學校課程變革的一種有效的實踐策略。教師社群的組成包含兩個來源，分別是緊密結合的科層組織與鬆散結合的教師專業組織，又以創新課程設計與教學改善為目的集結而成，透過參與社群的行政與教師影響學校其他成員。學校組織包含由上而下的行政社群、由下而上的教師聯合體，也有處於兩者之間的連續體，研究者以「領導場域」來說明不同層次的教師社群如何建立聯結，也進一步提出教師參與情境中的實作、校長保護教師創作的自主性、社群召集人營造信任與集體情感等，是教師社群成為持續有效的學校影響力的重要因素。

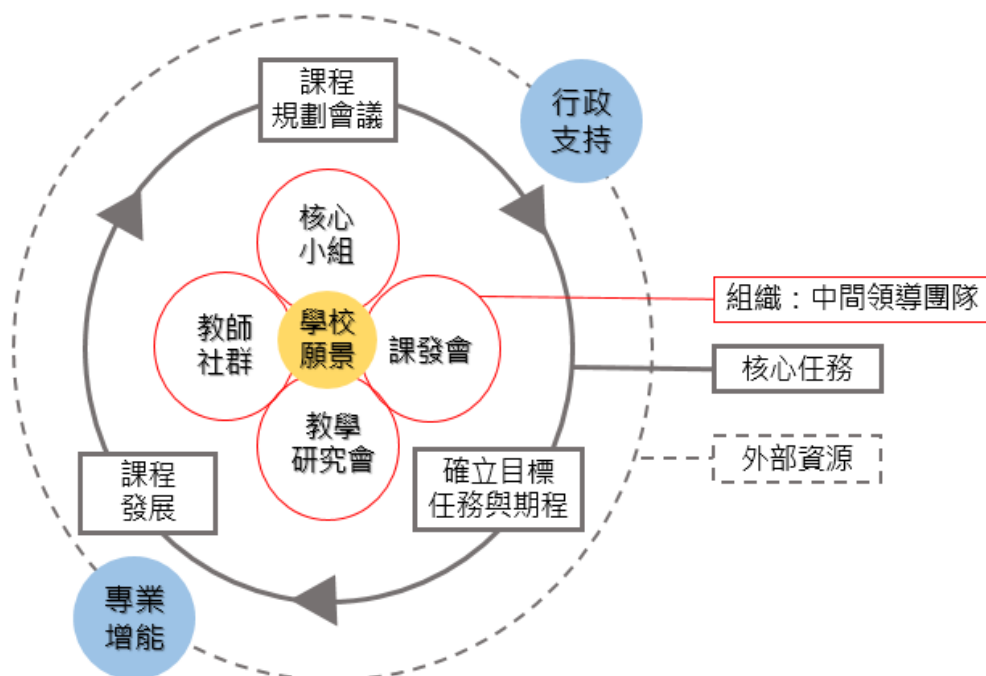
貳、教師領導課程發展的運作模式

如前所述，許多研究都指出教師是領導學校變革與課程發展的關鍵，進而也有不少研究者對於教師領導促進課程發展提出其運作模式，相關研究分述如下。

黃中昕(2017)提出以教師為行動主體的中間領導概念，伴隨著十二年國教新課綱的實施，高中課程面臨重大變革，學校必須啟動大規模的課程研討，中間領導機制串聯起行政與教學團隊，形成一種水平式擴大參與的領導形式。個案高中的中間領導的發展進程如圖 2-6 所示，強調教師跨學科領域的專業合作，讓原本由上至下的決策透過中介的作用，改由下而上的參與決策，中間領導者被賦予決策的自主性，成員透過多次來回的溝通進而達成共識。

圖 2-6

恆遠高中中間領導發展進程

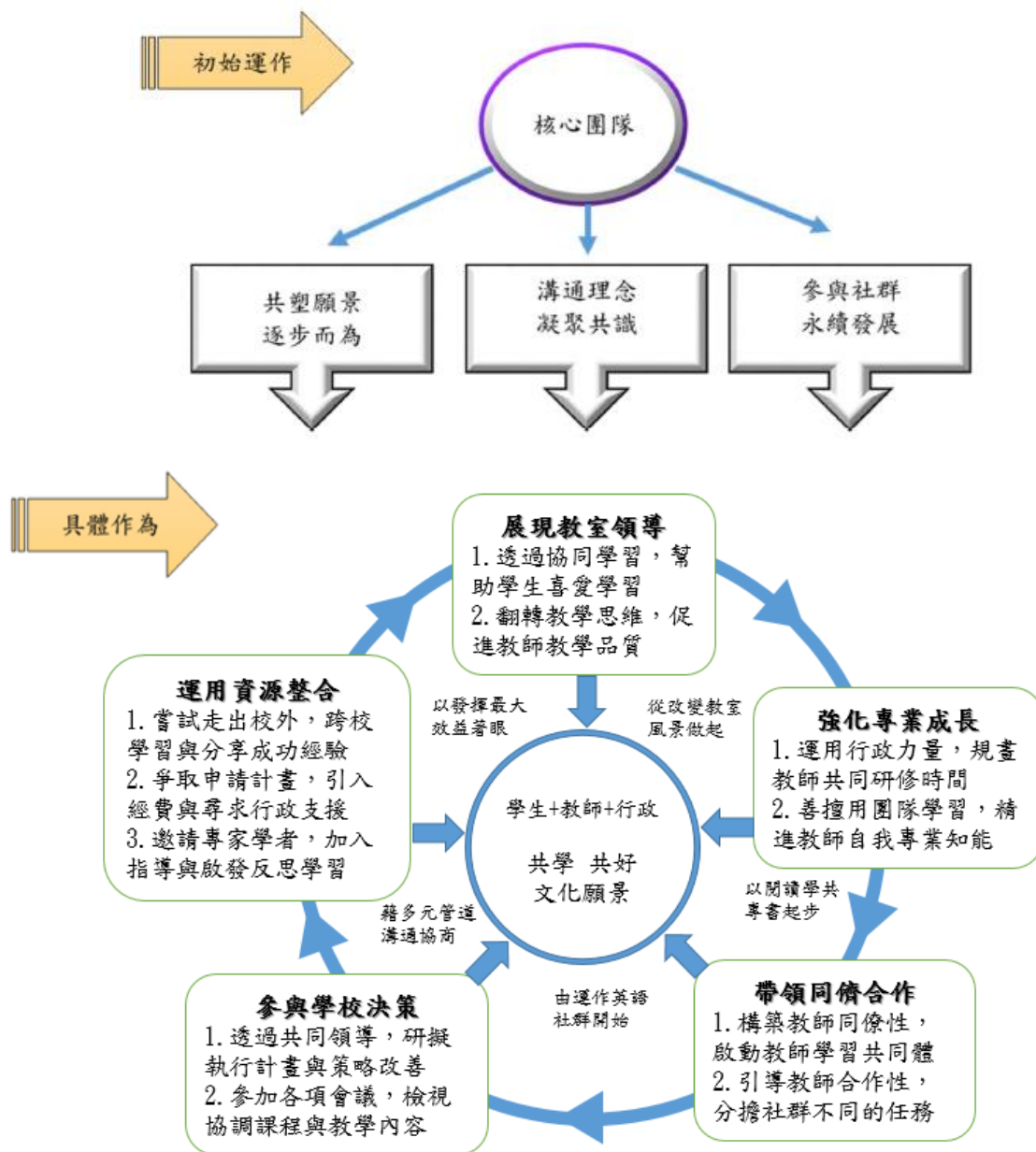


註：引自高中學校本位課程轉化之中間領導個案研究〔碩士論文〕(頁 133)，黃中昕，2020，國立臺灣師範大學。

林宥嫻(2015)以一所國小英語科為研究對象，探討英語教師如何以教師領導推動學習共同體。研究者以教師領導的五個內涵構面，分別是「展現教室領導」、「強化專業成長」、「帶領同儕合作」、「參與學校決策」與「運用資源整合」，來對教師推動學習共同體的具體作為進行分析，其運作模式如圖 2-7 所示。

圖 2-7

太陽國小學習共同體之運作藍圖



註：引自一所國小英語教師以教師領導推動學習共同體之個案研究〔碩士論文〕（頁 97），林宥嫻，2015，淡江大學。

陳佩英、焦傳金(2009)透過分散式領導的架構，深入探究教師如何透過專業學習社群發展專業知能，開發科學教育新課程與進行創新教學。研究指出，教師專業學習社群在時間軸上經歷了摸索、磨合和開展時期；在執行上，則透過行政會議與

教師會議的共識與決議，形構聯合行動體，發展過程中包含三個相互扣連的行動系統，分別是團隊合作之形塑、專業能力之發展與協同研究的教學創新。茲將三個同時期的行動系統發展特色整理成表 2-2。

表 2-2

教師專業社群的行動系統發展特色

	摸索期	磨合期	開展期
團隊合作	差異與加入	討論與磨合	共識與支持
專業發展	發現不足與 尋求外援	讀書會的 團隊學習	進修研習與 知能提升
教學創新	教案聚焦	教案設計	試教與反省改進

註：整理自「分散式領導與專業學習社群之建構：一所高中教學創新計畫的個案研究」，陳佩英、焦傳金，2009，**教育科學研究期刊**，54(1)，頁 77。

邱婉如(2016)以一所公立高中公民與社會科為研究對象，探究教師如何透過專業學習社群運作，進行特色課程的設計及實施。研究指出，教師專業學習社群的運作對特色課程發展具有正面影響，而個案學校公民與社會科教師專業學習社群的形成，經歷「萌芽階段」、「適應階段」與「運作階段」三階段歷程。茲就各階段的發展歷程敘說如下：

(一)萌芽階段

教師社群在政策支持與教師自覺之下，凝聚初步的共識，再進一步透過舉辦多場專業成長研習與課程討論會議來發展特色課程。然而此階段由於缺乏經驗、新舊觀念衝突、專業能力有限、時間與資源不足等因素，造成特色課程的進度調整幅度過大，也帶給社群教師莫大壓力。此時有賴教師領導者的協助，擔任教師與行政單位之間的溝通橋樑，以緩解社群的危機。

(二)適應階段

此階段教師透過頻繁地討論及反思，確立社群的運作方向。教師能針對專業成長提出具體需求，並找到資源提升教學知能。在特色課程的發展部分，除了以學生為中心進行設計，面對開課的挑戰則透過無數次會議來溝通與凝聚共識，營造出更信任彼此的教師社群文化。

(三)運作階段

此階段逐漸發展為學習型社群，社群教師能發揮團體動力，積極主動參與觀課、研習等活動，擅於合作且樂於分享實務。在特色課程發展上，經常進行共同備課，並將課程教材資源、共編學習單等彙整為教材包上傳至雲端硬碟。除了課程設計以外，此階段的教師社群能對更高層次的教育問題，或學校未來展望有進一步的探討。

參、小結

教師是領導教育改革的關鍵角色，從九年一貫課綱至十二年國教的新課綱，教師被賦予的任務增加，前述相關研究中皆提到學校透過組織教師社群、提升教師教學專業知能，來因應教育變革所帶來的挑戰。先前研究有的觀察到學校的教師領導是由上而下及由下而上的階層間互動；有的將教師領導限縮在課程發展層面；有的則提出教師領導社群的發展歷程，其中相關概念皆對本研究有諸多啟示。本研究將以個案學校自主學習課程的發展與實施作為觀察對象，深入探究教師如何發揮跨越教室的影響力，並從教師領導的不同作用向度去具體分析教師在課程與教學設計、幫助同儕成長、形塑學校文化等層面的具體作為。

第三章 研究設計與實施

本研究旨在探討教師領導促進國中自主學習課程發展的歷程，為深入瞭解學校教師領導的運作，及其如何影響自主學習課程的發展，研究者選擇質性取向之個案研究法。本章旨在說明本研究之設計與實施，共分為四節。第一節為研究方法與設計；第二節為研究場域和對象；第三節為資料編碼與處理分析；第四節為研究信實度與研究倫理。

第一節 研究方法與設計

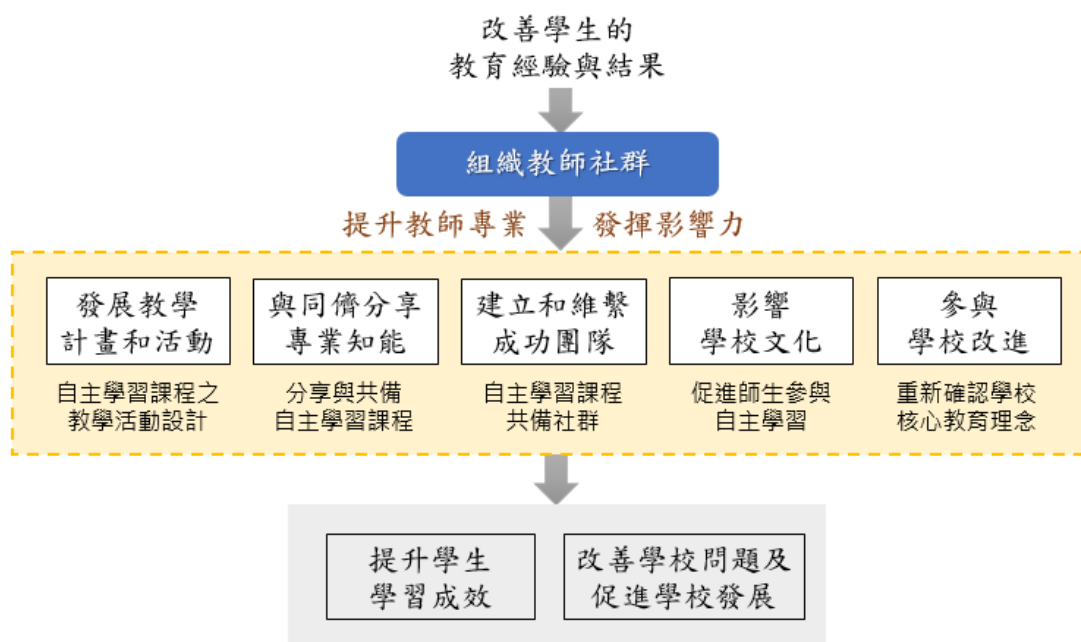
壹、質性之個案研究

本研究採用個案研究法(case study)，個案研究的對象是真實生活中的個人、團體或事件，藉由各種資料的蒐集與分析，去瞭解參與者的經驗而非因果關係，研究者關心的是個案在特定情境脈絡下的獨特性與複雜性(林佩璇，2000；潘慧玲，2003)。Sharan(2011)指出質性研究者所感興趣的是：個案如何詮釋其經驗、個案如何建構其世界、個案從其經驗中獲得哪些意義。故當研究者想要深入瞭解某些特定人、事、物的情境時，個案研究是一個適用的研究途徑。

本研究旨在瞭解個案學校教師領導促進自主學習課程發展的情形。啟動教師領導的動能，源於教師想要改善學生的學習經驗或學習成果，包含三項重要的內涵，即透過「組織教師社群」來「增益教師專業發展」，以促進更多教師一同參與學校教育變革，最終達成「提升學習成效」的目的。個案學校的自主學習課程自開發、實施到評鑑，皆是由教師社群來推動，本研究將回顧自主學習課程發展的脈絡，以探究個案學校教師領導的運作情形。再透過發展教學計畫和活動、參與學校改進、與教師同儕分享專業知能、建立和維繫成功的團隊、影響學校文化等五個教師領導的影響力作用項目，進一步分析教師領導自主學習課程發展的運作歷程。最後探討教師領導課程發展的成果，以及其對學校課程發展的實踐意義，本研究的概念架構如圖 3-1 所示。

圖 3-1

研究概念架構圖



註：研究者自行繪製。

貳、研究設計與實施

由於個案研究經常要針對複雜的現象進行脈絡梳理，因此需要多種來源的證據，來對現象加以調查與比對。一般而言，質性研究有六項資料蒐集的來源，分別是訪談、文件應用、檔案紀錄、直接觀察、參與式觀察與人工製品(Yin,2001)。本研究的資料蒐集策略包含訪談、參與式觀察、文件資料分析等多元方式，以提升研究資料豐富度。

一、訪談

訪談提供研究者與研究對象對話的機會，使研究者可以瞭解受訪者的觀念、意見與看法，在訪談過程中，研究者可檢核對個案的瞭解程度，並適時擴展問題層次(林佩璇，2000)。本研究採用半結構式訪談，除了針對訪談大綱的題目進行訪談，研究者亦會以較開放的引導方式，讓受訪者分享其見解與經驗。訪談之前，事先徵詢受訪者的同意，進行全程錄音，除可避免訪談紀錄的疏漏，也便於事後將訪談資

料轉譯為逐字稿。訪談逐字稿除了可以幫助整理訪談過程與重點之外，也可請受訪者再次檢核與修正，以確保資料的完整性。

二、參與式觀察法

為了瞭解教師領導自主學習課程設計與發展的歷程，研究者採取參與式觀察的方法來蒐集相關資料。研究者加入自主學習教師共備社群，觀察社群成員如何進行課程研討與教學活動設計，同時也運用錄音工具輔助記錄會議過程，並在觀察結束後將教師互動的情形、對話內容與課程發展的相關訊息作成觀察記錄。再以觀察紀錄為基礎，透過分析教師社群對自主學習課程的探討與反思歷程，瞭解教師領導在課程發展的運作樣態。

三、文件檔案

在質性研究中，文件檔案的主要用途是檢驗和增強其他資料來源的證據(黃瑞琴，1991)。為了更全面性掌握教師領導在自主學習課程發展歷程中的運作情形，研究者蒐集寒暑假自主學習計畫、課程核心小組會議紀錄、課程發展委員會會議紀錄、自主學習教師共備社群的會議記錄、自主學習執行計畫書與週計畫等資料，茲將上述資料之蒐集目的與使用情形說明如下：

(一)寒暑假自主學習計畫

每學期的寒暑假自主學習計畫是個案學校推行假期自主學習作業的依據，透過分析這項資料，研究者可進一步掌握該校推行自主學習的目的、推動者、參與對象與自主學習課程活動的相關期程。

(二)課程核心小組會議紀錄與課程發展委員會會議紀錄

課程核心小組與課程發展委員會皆為推動個案學校課程發展的核心組織，由校長、教務主任、教學組長，以及各學習領域代表組成。個案學校的自主學習課程發展歷經不同階段的轉型，再面臨轉型危機與執行困難時，便會透過上述兩個會議來討論自主學習課程在學校課程地圖中的定位。是故透過分析這兩個會議的相關紀錄資料，可幫助研究者掌握自主學習課程的發展脈絡。

(三)自主學習教師共備社群的會議記錄

自主學習教師共備社群是由自主學習業務承辦的行政教師，以及富有假期自主學習作業推行經驗的導師所組成。透過分析該社群的共備會議紀錄，不僅可協助疏理自主學習課程的研發歷程，更能瞭解第一線推行自主學習的教師如何領導此課程的發展，進而一窺教師領導的運作情形。

(四)自主學習執行計畫書與週計畫書

自主學習執行計畫書與週計畫書是由教師引導學生撰寫，必須在學期間完成前述兩項計畫書，以做為假期間學生執行自主學習的指引。不同時期的自主學習執行計畫書與週計畫書略有不同，比較版本的差異，可看出教師社群在自主學習教學活動設計上的反思與調整。

表 3-1

研究內容、資料蒐集方法與研究工具(或資料來源)彙整

研究內容	資料蒐集方法	研究工具/資料來源
自主學習課程發展歷程	訪談、文件檔案	訪談大綱、寒暑假自主學習計畫、課程核心小組會議紀錄、課程發展委員會會議紀錄、自主學習共備社群會議紀錄、自主學習執行計畫書、自主學習週計畫書
教師領導之啟動與演變	訪談、文件檔案	訪談大綱、課程核心小組會議紀錄、課程發展委員會會議紀錄、自主學習共備社群會議紀錄
教師領導自主學習課程的運作情形	訪談、文件檔案、參與式觀察	訪談大綱、寒暑假自主學習計畫、自主學習共備社群會議紀錄、自主學習執行計畫書、參與式觀察紀錄
教師領導對於課程發展的影響力	訪談、文件檔案	訪談大綱、課程核心小組會議紀錄、課程發展委員會會議紀錄、自主學習共備社群會議紀錄

註：研究者自行編製。

第二節 研究場域和對象

壹、個案學校背景說明

一、學校基本資料簡介

為顧及研究倫理規範，本研究將個案學校匿名為「蜜蜂國中」。蜜蜂國中自民國 57 年創校以來，曾是國內多項教育改革的實驗場所，卻在民國 80 年代末面臨廢校危機，自民國 90 年終止「自主學習實驗計畫」後，便從實驗教育體制回歸一般國民中學學制，學校教職員在共存亡的危機感之下，展開一系列以教師領導為核心的學校改革，具體運作方式便是落實所有會議的討論皆是教師憑藉教學專業，以「怎麼做才會對學生有幫助」作為立足點，從校務會議、課程發展委員會、領域教學會議至學生個案研討會等，經由討論逐漸凝聚共識與認同，教師在共同信念之下一同打拼，屢屢締造佳績：民國 97 年獲得臺北市優質學校「資源統整」優質獎；民國 98 年獲得臺北市優質學校「課程發展」優質獎，以及全國攜手計畫課後扶助績優學校；民國 99 年獲得臺北市優質學校「學生學習」優質獎，以及臺北市第一屆教育 111 標竿學校認證；民國 100 年以「全人發展的生態教育」榮獲教育部教學卓越獎；民國 101 年獲選「親子天下」與教育部合辦「2012 優質國中 100 選」；民國 101 年獲得臺北市優質學校「專業發展」優質獎；民國 104 年獲得臺北市「以學生為中心」課程與教學亮點計畫評選，以及臺北市「行政管理」優質學校；民國 106 年以「科學美感雙軌進，健康環境永續行」方案榮獲教育部教學卓越獎。

蜜蜂國中目前的學校規模為每年級四個班，全校共十二個班，學校已經從轉型的混頓狀態中走出一條路，而自主學習的精神與探索教育的根基仍被延續下來，學校教師不斷投入課程與教學的研發，於民國 101 年積極推動「全人發展」的學習共同體理念，致力進行課堂改革及提升學生學習成效；民國 107 年開始擔任臺北市十二年國教課綱課程領導前導核心學校；民國 111 年申請加入國際文憑學校 (International Baccalaureat)，持續秉持以學生為中心的教育理念，推行課程改革。

二、辦學理念與特色

個案學校以「無限學習機會、個個都是品牌」為願景，透過創新課程與教學活動，激發孩子的生命熱情與天賦，提供孩子多元探索機會，在探索過程中找到自己的定位與價值，能帶著滿滿正能量，在人生舞台展翅高飛。個案學校所在的地理位置座擁豐富的生態環境，以及十二個班級規模的溫馨校園，抱持著以學生為中心的理念，聚焦教育核心問題——在拼升學率的壓力之下，如何重新點燃學生的學習動機？

透過教師團隊共識營，確立了以全人發展為教育理念的學生圖像，希望培育學生成為具備「人文關懷、創意思考、合作表達、公民行動」能守護地球的公民。接著透過課程核心小組的討論，將「人文關懷、創意思考、合作表達、公民行動」轉化為課堂中可以操作的學生素養指標；再研發出自我領導、美力耕讀、環境探索與國際視野等四個主軸課程，透過課程的推展，讓學生習得知識、價值、技能與行動經驗。個案學校在課堂上著重推動探究式的協同學習模式，教師團隊透過課例研討會，從教室座位安排，到課程教學設計，以及重視學生在課堂上進行探究、合作、表達的學習歷程，讓學生能展開多層次的對話模式，成為課堂上學習的主人。

三、學校本位課程架構

蜜蜂國中作為十二年國教的課程領導核心學校，依據新課綱之精神落實學本位課程之發展，其以「無限學習機會、個個都是品牌」為願景，將「人文關懷、創意思考、合作表達、公民行動」四大學生圖像轉化為課堂中可以操作的校本素養指標，再研發出自我領導、美力耕讀、環境探索與國際視野等四個主軸課程，蜜蜂國中的校本課程地圖如表 3-2 所示。本研究所關注的假期自主學習引導課程，乃是被劃分自我領導的課程主軸之中。自我領導課程是班週會課程化的轉型成果，規劃於每週一的第一、二節連排，由各班導師授課，課程內容結合班級經營，共包含六大主題：當責體驗、人際互動、議題探究、自主學習、服務學習與情緒管理，每個主題由負責的行政單位或課程小組研發教材包，提供導師進行教學。自主學習在一整學期的自我領導課程中，大致能分到四至五週，約莫八至十節課，其餘自主學習相關技能則分散融入在領域課程中。本研究所指稱的自主學習課程即一系列引導學

生於寒暑假期間進行自主學習的教學活動設計，一部份於自我領導課程實施；另一部份則融入領域課程，如輔導課指導學生訂定自主學習的目標；資訊課教導簡報製作的技巧。

表 3-2

蜜蜂國中學校本位課程架構地圖

學校願景	無限學習機會、各個都是品牌			
課程目標	培養學生具備「人文關懷、創意思考、合作表達、公民行動」的守護地球未來領導者			
課程主軸	自我領導	美麗耕讀	環境探索	國際視野
課程理念	培養孩子探索自我、同理他人及社交技巧等領導特質，運用自主學習及服務學習，結合豐富的社區資源，培養孩子品格力與領導力，提升孩子主動學習的興趣及感受服務他人所產生的正能量，健全孩子的身心素質。	培養孩子生活美學的感受力、表達力及創造力，運用孩子學科知識及技能，結合重大議題，透過閱讀策略、協同學習、美感體驗等多元策略，提升孩子思辨力與溝通表達，進而培養孩子的創造力。	從自然生態角度切入，透過生態教育讓學生對大自然有感，培養對自然生態的豐富知識及概念，以及透過探究實作等課程，培養學生對環境議題探究的興趣及能力。	培養學生對國際文化的理解與移動力，運用主題式教學、議題探究及國際交流等課程設計，並結合科技與語言工具的應用，培養孩子對各項國際議題的理解，並拓展學生國際視野。
校本指標	1-1 自我探索 2-2 系統思考 3-1 同理他人 3-3 團隊合作 4-1 主動學習 4-3 積極參與	1-2 在地關懷 1-3 國際理解 2-2 系統思考 3-2 表達溝通 4-2 道德思辨	1-2 在地關懷 2-2 系統思考 2-3 解決問題 3-3 團隊合作 4-1 主動學習 4-2 道德思辨	1-1 自我探索 1-2 在地關懷 1-3 國際理解 2-1 科技素養 2-2 系統思考 2-3 解決問題
領域課程	我夢想我學習(七視藝) 我的性向(八輔導)	校慶 LOGO 設計(七視藝) 食物美學(八家政) 創意主題秀(七八九藝術)	茶餐慢食(七家政) 農事體驗(八童軍) 明日餐桌(九綜合)	程式設計-初階(七資訊)
彈性課程	自我領導課程(七八九)	貓空掠影(七) 藝術幾何(八)	生態教育(七) 策略推理王(七) 數學專題(八) 循環經濟(八) 生活科學(九)	國際移工議題(七) 畫話文山(八) 國際議題探究(九) 喜樂閱讀世界(九)
選修課程	童軍社	讀報教育 班級讀書會 畢冊編輯社	自己種菜自己吃 生態觀察社 創客社	國際交流社
統整課程	低空體驗活動 班際運動競賽 成年禮	英語歌唱比賽 經典格言擂台賽 街頭藝人表演	貓空環境教育	機器人科學營 模擬聯合國營 新加坡教育交流

註：研究者參考個案學校 111 學年度學校課程計並重新彙整。

貳、訪談對象背景簡述

本研究欲探討蜜蜂國中教師領導自主學習課程發展的歷程，訪談對象以自主學習共備社群教師為主，此社群的組成人員又可分為兩大類，第一類是自主學習業務承辦單位的行政教師，包括教務主任與課務組長；第二類是執行自主學習課程的教師，主要以七、八年級導師為主。此外，自主學習作為學校核心的教育理念，假期自主學習作業也受到歷任校長的重視與支持，因此選擇校長做為訪談對象之一。綜上所述，本研究訪談對象包含前任與現任校長、前任與現任教務主任、課務組長與四位社群教師，總共九人，茲將九位訪談對象的背景資料彙整為表 3-3。

表 3-3

訪談對象背景資料彙整表

身分別	服務年資	背景資料
前任校長 (P01)	23 年	曾擔任教學組長、教務主任，並於 102 至 108 學年度擔任校長，為學校教學與課程發展的奠基者。
校長 (P02)	3 年	109 學年度起接任蜜蜂國中校長。
前任教務主任 (D01)	22 年	曾擔任教學組長、教務主任，對學校教務工作與課程發展十分熟稔。
教務主任 (D02)	12 年	111 學年度起接任教務主任，此前曾任課務組長 2 年、教學組長 2 年，對學校教務工作與課程發展十分熟稔。
課務組長 (D03)	1 年	111 學年度起擔任課務組長一職，同時成為自主學習業務承辦人，並加入自主學習教師共備社群。
教師 (T01)	14 年	長期擔任導師一職，有多次引導學生假期自主學習的經驗，為自主學習教師共備社群成員。
教師 (T02)	15 年	擔任導師期間，有 3 次引導學生假期自主學習的經驗，曾參加 110 學年度自主學習教師共備社群。
教師 (T03)	10 年	長期擔任導師一職，有多次引導學生假期自主學習的經驗，為 110 學年度自主學習教師共備社群成員。
教師 (T04)	2 年	國文科代理教師，參加 111 學年度加入自主學習教師共備社群，有 2 次引導學生假期自主學習的經驗。

註：研究者自行編製。

第三節 資料編碼與處理分析

壹、資料整理與編碼

質性研究所蒐集到的資料往往眾多而龐雜，研究者可藉由系統性的編碼，整理出有效的資料序列，方便後續資料讀取與分析(黃瑞琴，1991)。本研究採個案研究法，蒐集資料來源包含訪談、參與式觀察與文件檔案，以下分述訪談資料、觀察紀錄以及文件資料的整理與編碼：

一、訪談資料

研究者於訪談時取得受訪者同意，使用錄音器材將訪談過程轉錄為電子檔，再將錄音內容繕打成逐字稿。每份逐字稿皆清楚標示訪談資料，包括訪談日期、時間、地點以及受訪者基本資料、身分編碼等。為確保資料的隱密性，所有受訪者皆匿名處理，並以代號取替真實姓名。詳細研究參與者資料彙整如表 3-4。

表 3-4

研究參與者資料編碼表

身份代碼	職稱	訪談日期	訪談時間 (分鐘)	資料編碼
P01	前任校長	2023.7.7	54	P01-20230707
P02	校長	2023.5.31	45	P02-20230531
D01	前任教務主任	2023.6.16	88	D01-20230616
D02	教務主任	2023.5.22	52	D02-20230522
D03	課務組長	2023.6.5	45	D03-20230605
T01	導師	2023.5.19	40	T01-20230519
T02	導師	2023.5.25	43	T02-20230525
T03	導師	2023.7.7	40	T03-20230707
T04	導師	2023.5.17	48	T04-20230517

註：研究者自行編製。

二、觀察紀錄

觀察記錄係指研究者參與自主學習教師社群共備會議之後所整理的觀察內容，每份觀察記錄皆會標示觀察基本資料，包括會議主題、觀察日期、觀察時間、觀察地點、參與人員與會議內容記錄等。茲將觀察記錄依日期整理如表 3-5。

表 3-5

觀察紀錄資料編碼表

觀察日期	資料編碼	觀察內容
2023.3.24	M01-20230324	1. 行政端報告自主學習的執行成果，以及計畫中相關懲處的調整。 2. 七、八年級導師對於寒假自主學習發表會的建議事項，以及下學期如何引導暑假自主學習。 3. 行政教師與導師一起討論如何進一步引導學生自主學習，例如：安排指導教師或學長姐擔任輔導員。
2023.4.7	M02-20230407	1. 課務組長與七年級導師一起共備，為下學期的自主學習引導規劃更完整的流程，例如：執行計畫書調整、資訊課的簡報產出等。 2. 課務組長與七年級導師一起討論如何讓更多教師加入引導自主學習的行列，例如：邀請教師參與發表會、建立指導教師制度等。
2023.5.5	M03-20230505	1. 行政教師與導師一起討論，確認下學期暑假自主學習引導流程。 2. 行政端提出指導教師制度之主題分類及教師配對。

註：研究者自行編製。

三、文件檔案

本研究所蒐集的文件檔案相當多元，包含寒暑假自主學習計畫、課程核心小組會議紀錄、課程發展委員會會議紀錄、自主學習教師共備社群的會議記錄、自主學習執行計畫書與週計畫等資料。研究者將文件檔案分類並予以編號整理，以便日後資料的引用與分析，詳如表 3-6 所示。

表 3-6

文件檔案資料編碼表

文件項目名稱	資料編碼	文件內容
學校自主學習計畫	FA-01	假期自主學習的活動目標、參加對象、活動時程表
自主學習教師共備社群 會議記錄	FB-01 FB-02	課程評鑑歷程與結果、課程活動規劃與設計
自主學習執行計畫	FC-01 FC-02	學生規劃假期自主學習的目標、執行方式、成果展示等，教師及家長給予回饋
自主學習週計畫	FD-01 FD-02	學生規劃寒假或暑假各週重大行事曆，及自主學習執行事項
自主學習發表會之 校長致詞	FE-01	校長在第一屆自主學習發表會上給學生和老師的勉勵
臺北市政府教育局 新聞稿	FF-01	1120303 蜜蜂國中-「我的假期 我自主」-寒假學生自主學習發表

註：研究者自行編製。

貳、資料分析

質性研究者將龐雜的訪談、觀察與文件檔案等資料，加以取捨、組織並賦予意義的過程，就是所謂的「分析」(黃秀文，2016)。本研究以 Creswell(2012)的主題分析法做為參考，五步驟分別為：文本資料的整體閱讀、區分文本資料為片段訊息、給予片段訊息意義代碼、減少重疊和多餘的代碼、重整代碼為主題。主題分析法的第一步便是將全盤地、反覆地閱讀資料，並將閱讀當下的想法紀錄下來。再閱讀過後，將資料中表達特定意義的字詞、句子或段落標示出來。接著便是將區分出來的資料片段訊息加以命名，並給予代碼(code)。代碼即是研究者賦予片段訊息的意義，應儘量採用與研究題目有關的概念來命名，以便於日後對資料的分析與詮釋。隨著資料不斷累積，研究者應針對新、舊資料進行分析比較，將類似的代碼進一步統整聚斂，或刪減證據支持度不足的代碼，更高一層次的主題概念便會慢慢浮現。主題(themes)便是用來傳達資料的主要概念，又可稱為觀點(perspectives)，是最上位的、最抽象的代碼，用來回答研究問題，表徵研究所要探討的對象。由上述可知，研究者在蒐集資料的同時，應同時進行資料分析，以避免重複蒐集資料，或在離開現場之後才發現資料缺漏而影響後續研究(黃秀文，2016)。

第四節 研究信實度與研究倫理

壹、研究信實度

量化研究以信度和效度來檢驗研究客觀性，以確保研究品質；質性研究的內容與結果皆是人所建構的，因此會因情境脈絡不同而有不同的詮釋，故 Lincoln 和 Guba 採用信實度(trustworthiness)來檢視質性研究的品質，並提出四項指標，茲將各項指標之意涵與達到品質標準的方法分述如下(黃秀文，2016)：

一、確實性(credibility)

指研究結果符合真實現象或真理的程度，為了使研究更接近參與者的真實觀點，研究者應長時間參與現場，並和參與者建立信任關係，才能看到事件不同的面貌。長期投入能看得更廣，而持續觀察則能幫助研究者看得更深。在研究過程中，研究者請焦點參與者協助審閱關於個案學校自主學習課程發展歷程之相關論述。此外，研究者還會透過三角檢證、同儕諮詢、參照充分等方式來確保研究的確實性。

二、遷移性(transferability)

遷移性是自於量化研究的外在效度概念延伸出來，外在效度是指研究結果能類推到不同時空脈絡的程度。然而質性研究只考量到研究本身的情境脈絡，研究結果的類推則取決於情境脈絡的相似度。研究者將透過厚實描述(thick description)，對於研究問題的起因、研究場域的脈絡、研究過程等詳加說明，並對研究發現的場域要素和結果，進行深度討論，提供閱讀者充分資訊去評估該研究是否可以類推到其他情境脈絡。

三、機動性(dependability)

由於質性研究是以人為研究工具，而人類的心靈本身就有許多不確定性，但研究者要能因應現場人事物而調整其研究方法，故機動性便是用來檢驗研究者所做的調整是否合理，本研究將使用稽核追蹤(audit trial)的方式來確保機動性。

四、確認性(confirmability)

質性研究認為知識是人所建構，故而免不了研究者的詮釋和價值判斷，但仍須

確認資料蒐集的嚴謹性，以及資料是否能合理且充分佐證研究者的觀點。本研究將使用稽核追蹤(audit trial)的方式來檢驗確認性。

貳、研究倫理

研究只要牽涉到有生命的個體，就須顧及研究倫理，研究者有保護、不傷害研究參與者的義務(黃秀文, 2016)。本研究將遵守誠實、尊重與保密等研究倫理準則，以保障研究參與者之權益，並確保研究之品質。茲將本研究所採取之研究倫理準則詳述如下：

一、告知並取得同意

研究者將向研究參與者充分說明本研究之目的、方法與資料處理過程，並簽署研究同意書，以保障其權益。當進行訪談、參與式觀察或蒐集文件檔案時，如需錄音或拍照紀錄，亦事先告知取得同意。

二、確保個人隱私

為保障研究參與者之個人隱私，所有觀察與訪談資料均由研究者自行整理，以確保資料不外流。本研究所有資料，如照片、訪談逐字稿、文件檔案，有涉及研究對象隱私之部分，皆採匿名或編碼方式處理。

三、誠信與互惠原則

研究者應以誠懇謙卑的態度，以取得研究參與者的信任。而本研究與個案學校課程發展相關，研究者除告知研究對象資料使用與呈現方式之外，並願將研究結果與之分享，以感謝研究對象的參與。



第四章 研究結果

本研究透過分析蜜蜂國中的自主學習課程發展歷程，探究其中教師領導的運作情形。本章依據研究目的、研究問題、文獻探討與資料蒐集結果，整理相關資料與討論，以下共分為三節，第一節詳實紀錄蜜蜂國中的假期自主學習引導課程之發展與演變；第二節探究教師領導在自主學習課程發展歷程中的運作情形；第三節探討教師領導對於自主學習課程發展的影響力。

第一節 蜜蜂國中的自主學習課程發展

壹、第一階段—草創期(105-106 學年度)

一、假期自主學習的源起

蜜蜂國中的自主學習課程始於 105 學年度，最初由國文領域教師專業社群所支持與研發。臺北市政府教育局於 104 學年度宣布廢止民國 64 年訂定的臺北市各國民小學寒暑假作業實施要點，同時揭開「假期自主學習」的序幕(臺北市教育局，2015)。臺北市政府教育局依據十二年國教課綱的精神，欲培養學生成為終身學習者，須具備自我精進、系統思考、溝通合作、解決問題、規劃執行與創新應變的素養，而寒、暑假正是讓孩子學習自我探索的最佳時間，若能有良好的課程引導，便能徹底實踐「學習者中心」的教育理念。推廣「假期自主學習」的公文也發送到國中端，蜜蜂國中時任校長與教務主任認為其中「以學習者為中心」的精神，非常符合學校的教育理念，便召集教務處、輔導室及其他具備課程設計專業的教師一同討論假期自主學習的可行性，之後決議採學校本位課程發展的模式，由教務處教學組承辦並給予行政支援，課程設計則由國文領域承擔，並在彈性學習時間引導學生。

自主學習的歷程包含下列幾個步驟：第一，引導孩子依照自己的興趣、長處或需補強之處，訂下學習目標；第二，決定自己的學習內容；第三，為自己的學習進度負起責任；第四，學習運用合適的方法達到成果；第五，在摸索中培養經驗、練習面對挫折，最終能發現學習的樂趣，做自己學習的主人(臺北市教育局，2015)。

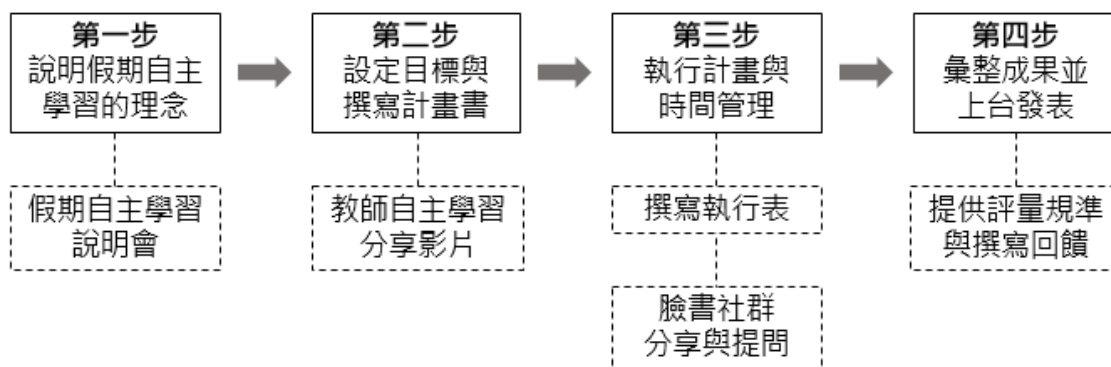
蜜蜂國中的國文領域教師便依此步驟為架構，再參考國小端的假期自主學習操作方法，發展出假期自主學習的引導流程，接著便於 105 學年度七年級升上八年級的暑假開始執行。

二、第一代假期自主學習歷程

國文教師社群認為寒暑假作業轉型的第一步是要讓學生瞭解自主學習的意義；第二步是引導學生找到自主學習的目標；第三步則是執行計畫與時間管理；第四步是要彙整自主學習的成果，並以微電影或簡報的方式上台發表。第一代假期自主學習的歷程如圖 4-1 所示，配合前述的四大步驟，發展出來的教學活動設計包括自主學習說明會、自主學習計畫書與執行表、臉書交流社群、成果發表會等。此外，寒暑假作業的轉型亦須得到家長的認同與支持，教務處也發布了假期自主學習的家長說帖，向家長說明其中理念；而在學生的計畫書中，亦設有家長意見的回饋欄位。以下針對草創期的課程設計進一步說明：

圖 4-1

第一代假期自主學習歷程圖



註：研究者自行繪製。

(一)假期自主學習說明會

在第一次的討論會中便有老師提出：「引發學生的學習動機」將是自主學習引導課程的關鍵。國文老師便提議要為七年級學生辦一場說明會，不僅要說明暑假作業轉型為自主學習的意義，更要能激發學生自主學習的動力，於是說明會中引用很多把握時間與人生、熱血追逐夢想等題材的短片，鼓勵學生依照自己的興趣或不足

之處，立下一個具有挑戰性的目標，並善用暑假期間去完成這個階段性的夢想。

(二)假期自主學習計畫書

蜜蜂國中第一代假期自主學習計畫書中包含學習類別的參考、訂定目標、動機、執行方式、成果展現方式，以及需要什麼樣的協助。學生能自己決定要學習什麼，以及如何完成學習，有了初步構想之後，再由家長、導師及國文老師分別給予建議與回饋。關於假期自主學習的目標，國文老師的設定是有必選項及自選項，必選項部分包含結合學校活動的校刊徵稿，以及從國文課延伸的童年記趣；自選項的部分則是讓孩子自行決定，但在給與選擇權的同時，老師也會要求學生要對自己的學習負責，必須訂定有挑戰性的目標，且能持續長達兩個月的學習。

(三)假期自主學習執行計畫表

在第一代的執行計畫表(週計畫表)中，教師將漫長的暑假以週次做切割，學生應寫下每週重要行事曆，及實際執行自主學習的時間、內容與心得收穫，透過此表可幫助學生引導、監控與調節自己的學習歷程。

(四)自主學習臉書交流社群

假期自主學習最大的挑戰便是激發學習動機，而更難的是要促使學生在放假、不用到校的期間，持續保有動機去執行自主學習計畫。為此，國文老師創建了蜜蜂國中專屬的自主學習臉書社群，並廣邀學校教師、學生及家長加入。以臉書社群做為假期間的交流平台，上傳學校老師們的自主學習分享影片，也鼓勵學生分享自己的自主學習歷程，或在假期執行計畫遇到困難時，可以隨時到臉書社群中求助。

(五)自主學習成果發表會

第一屆暑假自主學習的成果在 105 年 9 月進行發表，各班學生先進行班級內分享。之後各班投票選出 2 至 3 位報告表現亮眼的同學，他們在班際發表會中再向全年級同學分享一次假期自主學習的成果與收穫。在第一屆假期自主學習的班際發表會中，學生展現的多元興趣與行動力讓師長感到非常驚艷，以下截錄一段校長在發表會後勉勵學生的談話，其中也提到自主學習能成功實施，必須要歸功於認真設計課程與教學的老師。

第二位同學透過新加坡之旅，挑戰自己的英文能力，打開對國際文化的視野，並進一步將台灣與新加坡進行比較；第三位同學發現有很多商人使用投藥的方式來保持蝦子的新鮮度，因此他去雲林抓蝦子，去追溯食物的源頭，進而發現養殖魚業還有超抽地下水的問題……第六位同學將自己的暑假生活用寫手帳的方式記錄下來，練習自己的文字表達與繪畫能力，順便反思有沒有哪一天時間是浪費掉的；第七位同學從自己的興趣出發，學習作滷肉飯，一方面傳承了媽媽的好手藝，一方面也展現了對家人的崇拜之情……帶各位回顧，也喚起各位剛剛兩個小時的專注度。不知道大家聽完分享的感受如何？我個人的感受是非常的驚艷，驚艷於孩子的表現這麼凸出，每一個人都有自己的夢想，夢想是可以成真的，只要你展開行動力。我也看到同學的多元跟努力的部份，然而我們今年暑假可以不用寫制式的作業，而是擁有自主學習的機會，這個機會是怎麼來的？同學們平白無故自己就會作計畫嗎？然後就會產出這些成果嗎？大家今天可以站在這裡分享的源頭，我要歸功於老師，老師成天在想著如何透過教學，讓孩子變得不一樣。(FE-01)

(六)假期自主學習的評量規準

在第一屆發表會結束之後，老師們發現家庭支持度較低的孩子，其自主學習報告的品質普遍低落，為了讓幫助這些學生搭建鷹架，國文教師社群針對假期自主學習訂下了評量規準，其中明確列出口語表達與台風、內容精采度與時間掌控等評量項目，各項目又分為優秀、良好、普通、待加強等四個等第。評量規準的使用時機並非只限於成果報告時的評分，教師應在放假前發下評量規準並引導學生閱讀各項內容及標準，以利學生能清楚一份完整的自主學習報告要包含哪些項目，而各項目中又要做到什麼程度才可以達到高等地。因此評量規準不只是為了給學生打分數，更重要的其實是鷹架的功能，一份好的評量規準不僅可以指引學生自主學習的方向，還可以幫助學生在假期間對自己的學習歷程進行自我檢核。

貳、第二階段—發展期(107-109 學年度)

一、假期自主學習的轉型與發展

蜜蜂國中第一屆暑假自主學習便在國文領域教師共備出來的引導流程之下展開，導師作為輔助的角色，其他教師則可以依據自己的領域科目，提供學生一些自主學習的項目。走過 105 學年度草創階段，國文領域教師發現自主學習引導課程

佔據太多彈性教學時間，提出是否可調整成由導師來進行引導？此提議促使蜜蜂國中教師再思考自主學習的操作邏輯，認為由寒、暑假作業轉型而來的自主學習活動應不屬於任何單一領域，但其中建立學習目標、時間規劃與管理等卻可以結合班級經營來對學生進行引導，遂於 106 學年度開始討論將「假期自主學習」融入為「自我領導課程」的一環，並由七、八年級導師來帶。「自我領導課程」是班週會課程化的轉型成果，亦屬於蜜蜂國中的學校本位課程之一，規劃於每週一的第一、二節連排，由導師授課，課程內容結合班級經營，共分為六大主題：當責體驗、人際互動、議題探究、自主學習、服務學習、情緒管理，每個主題由負責的行政單位或課程小組研發教材包，以提供導師進行教學。

106 學年度的假期自主學習經歷了一段由國文老師轉接給導師的過渡期，當國文領域社群抽離，而學校尚未設立自主學習的專門社群，課程推動便由承辦該業務的教學組接手。研究者自 107 學年度開始兼任教學組長，從行政端的視角出發，會發現整個假期自主學習的規劃與執行必須有一個活動時程表，如表 4-1 所示。然後再進一步去分析在導師端、學生端、家長端及其他專任教師端，各有哪些層面可以增加相關教學活動設計。比如需要針對導師舉辦自主學習引導說明會，告知其理念與操作方法；學生端則是需要引起動機，因此便有了夢想啟發的大師開講，透過外聘講師的生涯經歷分享，幫助學生拓展視野去找尋自己有興趣的目標；專任教師端則希望透過課程發展委員會的推廣，讓更多老師可以瞭解假期自主學習的價值，進而能協助相關能力的培養，並融入各學科的課程設計。

表 4-1

假期自主學習行政作業流程

	時間	作業項目	作業內容
1	第 1 週	擬定自主學習計畫	擬定計畫上簽呈
2	第 2 週	舉辦自主學習發表會	邀請卡、回饋單、票選單、獎狀與禮物
3	第 5 週	籌辦夢想啟發講座	自主學習執行計畫書
4	第 7 週	共備會議(導師、協同教師)	說明本學期流程與協助事項
5	第 10 週	籌辦自主學習說明會	家長說帖、週計畫書
6	第 15 週	籌辦指導教師說明會	分類與安排指導教師
7	第 18 週	籌辦表達力講座	聆聽、練習與實作

註：引自 FA-01。

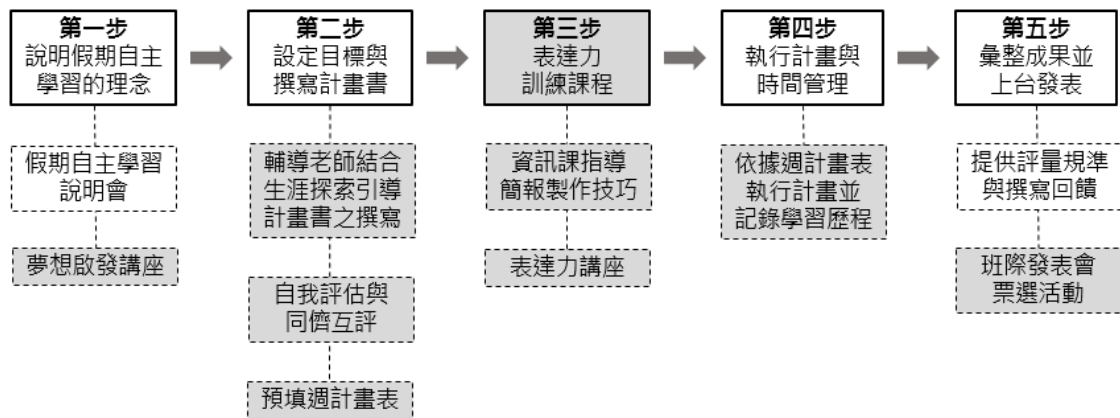
二、第二代假期自主學習歷程

在一學期 20 至 21 週的自我領導課程中，自主學習引導可分到 5 週 10 節，這 5 週規劃的教學活動分別為班內分享會、班際發表會、夢想起發講座、假期自主學習說明會，以及 108 學年度新增的表達力講座。另外，透過課程核心小組會議的成員討論，認為七年級綜合活動領域的輔導課可結合生涯規畫，設計 1 至 2 節課程來帶學生的自主學習動機啟發，並撰寫自主學習執行計畫書，再由輔導老師給予回饋建議。而成果簡報的製作能力則可在資訊課培養，確立每學期末由資訊教師帶七、八年級學生精進簡報製作技巧。

在這段課程定位轉型的震盪時期，幸虧教師認同自主學習的價值，再加上行政領導教師社群的努力，最終能順利過渡，在大架構不變的前提下，許多教學活動變得更細緻。第二代假期自主學習歷程如圖 4-2 所示。以下針對發展期的自主學習引導活動進行說明：

圖 4-2

第二代假期自主學習歷程圖



註：研究者自行繪製，灰底處為第二代新增的項目。

(一)假期自主學習執行計畫書改版

第一代的執行計畫書除了自主學習的參考選項外，還引導學生思考自己最想做、動機、執行方式、成果及可能需要的支援，最後有家長與導師填寫回饋意見的欄位。其後的計畫書架構大致不變，但每學年在教師共備之後，陸續新增了引導語、同儕回饋、自我評估、輔導老師意見欄、學習資源、作業說明、簡報範本等，整體而言更精緻化，提供學生更完整的操作指引。

(二)週計畫表

週計畫表是從第一代的執行計畫表演變而來，主要功能是幫助學生落實時間管理與自我監控。學生將自主學習的大目標切割為小目標，分析達成目標所需經歷的操作流程，並以週次為單位規劃每週要完成的小目標並做紀錄。新一代的週計畫表新增了預期進度的欄位。學生的執行計畫書經教師批閱認定可行之後，便要進一步撰寫週計畫表，規劃每週預計要完成的小目標，待到假期開始便可依據預期進度執行自主學習計畫，再將每週實際執行結果記錄在表格的右邊欄位中。

(三)自主學習簡報

自第一代假期自主學習歷程中便確立製作簡報以進行成果發表，然而教師也發現不是每一位學生都掌握簡報製作技巧，因此便請資訊老師將其融入領域課程的教學。簡報的內容應該要能呈現自主學習的完整歷程，因此在執行計畫書中有提

供成果簡報的基本格式給學生參考，包含封面、動機與預期目標、實際執行狀況、遇到的困難與解決方案、成果展示與心得反思等項目。由此可見，自主學習簡報不僅是成果的展示，更是整個學習歷程的反思，簡報結合口頭報告是為表達力的綜合展現。

(四)表達力講座

開學後的成果發表會實是蜜蜂國中假期自主學習課程的一大特色，每一位學生在完成自主學習的歷程後，要在新學期的開始和老師及同學分享成果，而上台報告須具備簡報製作與口頭發表能力。為增進學生的表達力，教師在共備會議中提出邀請表達力專家到校演講的構想，其後曾陸續邀請專家來談說故事的能力、簡報製作搭配口頭報告的能力等，近年來又演變為工作坊的形式，讓學生不只是坐著聽演講，更能有機會實際練習與操作，藉此來加深印象和磨練表達力。

(五)自主學習成果發表會進化

自主學習成果發表會不僅提供一個讓學生發光發熱的舞台，更是一場盛大的學習慶典。由各班推派優秀代表來參加班際發表，學生的創造力與毅力每每驚豔在座師生，透過觀摩優秀的作品，可以激發學生思考：「別人都可以做到，我也應該要來試試看」。班際發表會便是宣揚自主學習價值最好的時機，有鑑於此，教學組便針對成果發表會新增許多操作細節，不僅製作邀請卡、發表會節目單給全校教職員工；也開始讓台下聆聽報告的同學撰寫回饋單，並舉辦票選活動以增加參與度；針對上台分享的同學則會討論如何在報告中設計亮點，讓其報告更吸睛，最後會在全校朝會時間頒發特製獎狀、禮物與回饋單以茲表揚。透過細節的規劃，讓學生跟教師都能感受到自主學習的價值與重要性，並且願意一起投入這場學習的盛會。

參、第三階段—成熟期(110-111 學年度)

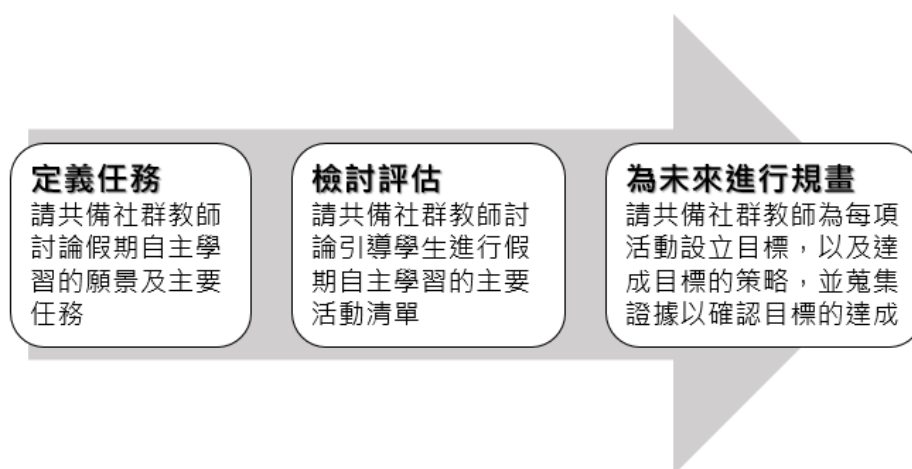
一、假期自主學習教師共備社群之設立

假期自主學習自 105 學年度開始至 110 學年度，已經歷五個寒暑，儘管從動機、規畫、執行到發表都有採取相關引導措施，但教師仍有感於學生的假期自主學

習成果參差不齊。雖有不少學生成果亮眼，但導師反映每班仍有三分之一左右的學生交差了事。為了重新盤整「假期自主學習」的教學規劃，教務主任提出了籌組「自主學習教師共備社群」的想法，並於 110 學年度由教學組長作為社群領導人，邀請四位有帶領學生操作假期自主學習經驗的老師一同加入。共備社群採用賦權增能評鑑為工具，由方案的參與者來建構自己的評鑑，以自我評鑑與反省的形式改進方案的運作，又分為「定義任務」、「檢討評估」及「為未來進行規畫」等三個步驟(曾淑惠，2008)。賦權增能評鑑的操作流程如圖 4-3 所示，而假期自主學習的課程評鑑結果則如表 4-2 所示。111 學年度起，假期自主學習的承辦單位由教學組轉至課務組，此時期共備社群的成員主要由教務主任、課務組長與七、八年級導師組成，共備會議主要討論內容為自主學習引導的流程與學生表現的分享，同時也會針對先前的問題提出改進的建議，例如指導老師制度的調整方案。

圖 4-3

賦權增能評鑑操作流程



註：研究者整理與繪製。

表 4-2

假期自主學習的課程評鑑結果

第一步驟： 定義任務	第二步驟： 檢視評估	第三步驟： 為未來進行規畫
1. 設定具體可檢核的目標 2. 能規畫實踐目標的步驟 3. 時間管理與毅力 4. 簡報與表達力	1. 觀摩學長姐自主學習報告 2. 撰寫假期自主學習執行計畫書 3. 撰寫假期自主學習週計畫 4. 資訊課培訓簡報製作技巧 5. 舉辦 TED 演講增能講座 6. 提供學生練習自主學習報告的機會	1. 自主學習執行計畫書 2. 自主學習週計畫表 3. 表達力講座或工作坊學習單 4. 自主學習發表會回饋單 5. 自主學習成果簡報 6. 自主學習口頭報告表現

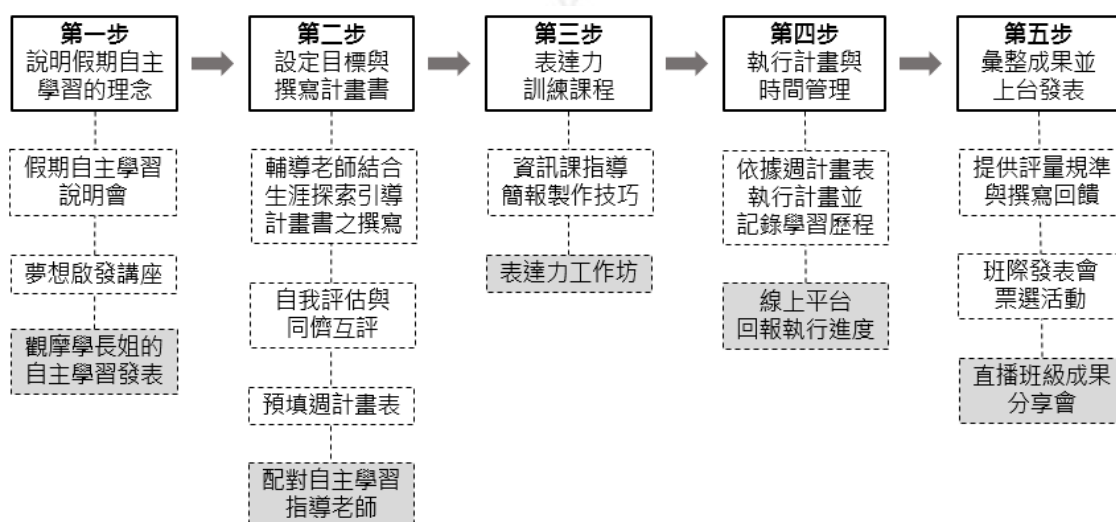
註：研究者自行匯整。

二、第三代假期自主學習歷程

110 學年度與 111 學年度的自主學習教師共備社群成員雖略有不同，但透過經驗分享與檢討修正，對自主學習的引導活動激盪出不少新點子，第三代的假期自主學習歷程如圖 4-4 所示。以下針對成熟期的自主學習引導活動進行說明：

圖 4-4

第三代假期自主學習歷程圖



註：研究者自行繪製，灰底處為第三代新增的項目。

(一)觀摩學長姊的自主學習

「如何激發學生從事有挑戰性的自主學習？」是教師共備社群最關心的議題之一，除了每年固定舉辦的梦想啟發講座之外，老師們想到觀摩學長姊的自主學習發表會也許會有不錯的效果。七年級新生可以從成果發表會看到假期自主學習的操作流程，還可以發現學長姊的多元興趣與專長，更能學習到上台報告時的台風；而學長姐也可以從學弟妹的回饋中得到自信，可說是一舉數得。

(二)直播班級分享會

在新冠肺炎疫情流行的時期，線上遠距教學盛行，從家長到學生在一時間都迫於情勢所需，學會了使用電子載具進行遠距上班、上課。直播班級分享會的作法便是在這樣的背景之下所產生的發想，在開學後的班級自主學習分享會中，規劃學生報告順序的節目表，由導師創立一個線上會議室，邀請家長及學校教職員線上同步收看學生分享假期自主學習的成果。班級分享會的直播不僅讓學生更重視假期自主學習，也能增進家長對於自主學習的認識及參與。

(三)指導老師制度

指導老師制度的發想最初是來自家長會長的建議，而當時教師共備社群也有提到如何讓更多老師加入引導自主學習的行列，讓每個孩子依據自己所選擇的主題，找該領域專長的老師作為指導老師。110 學年度試行時，鼓勵學生利用下課時間去找指導老師討論，成效不彰；111 學年度正式規畫了一節課的時間，依學生的自主學習內容，分成體育、藝術創作、科技、烹飪與烘焙等類別，安排指導老師給予孩子一些專業建議。

肆、小結

自 105 學年度至 111 學年度，蜜蜂國中已舉辦十四次假期自主學習活動，從動機的引發、目標的設定、計畫書與執行表的撰寫，到簡報製作與表達力的技巧，在在顯示「自主學習」並非放任學生漫無目標地去摸索，而是需要教師一步一步去引導學生學習如何學習。歷經草創期、發展期到成熟期，每一輪新的開始前，都會針對過去執行成效進行檢討並微調，彙整七年來教師們所研發的教學活動，儼然是一

套專屬蜜蜂國中的假期自主學習引導課程，各發展階段之教學活動彙整如表 4-3 所示。假期自主學習的設計與推行上不僅跨領域更跨單位，作為寒暑假作業的轉型，其有教務處教學組(111 學年度後改為課務組)作為業務承辦單位，並主導每年計畫的推行；在教學設計與課程執行上則有賴於行政、導師與專任教師的合作協同。

依據 Jossberger(2010)等人對自我導向學習(SDL)和自我調節學習(SRL)的定義，蜜蜂國中的假期自主學習引導課程兼而有之。在撰寫自主學習執行計畫書的階段，學生要決定自己將學習什麼及如何最好地完成學習，此即 SDL 所指的學習軌跡規劃，屬於較為宏觀的層次；在撰寫自主學習週計畫時，學生要將學習目標拆解為更小的操作流程，規劃時間並按部就班去完成，過程中要記錄自己的學習歷程、反思與彙整學習成果，最後能在開學後跟同學分享，此即屬於微觀層面的 SRL 歷程。



表 4-3

自主學習課程各發展階段之教學活動彙整表

	草創期 105-106 學年度	發展期 107 至 109 學年度	成熟期 110-111 學年度
第一步 說明假期自主 學習的理念	假期自主學習說明會	- 假期自主學習說明會 - 夢想啟發講座	- 假期自主學習說明會 - 夢想啟發講座 - 觀摩學長姐的自主學習發表
第二步 設定目標與 撰寫計畫書	教師自主學習分享影片	- 輔導老師結合生涯探索引導計畫書之撰寫 - 自我評估與同儕互評 - 預填週計畫表	- 輔導老師結合生涯探索引導計畫書之撰寫 - 自我評估與同儕互評 - 預填週計畫表 - 配對自主學習指導老師
第三步 表達力 訓練課程		- 資訊課指導簡報製作技巧 - 表達力講座	- 資訊課指導簡報製作技巧 - 表達力工作坊
第四步 執行計畫與 時間管理	- 撰寫執行表 - 臉書社群分享與提問	依據週計畫表執行計畫並記錄學習歷程	- 依據週計畫表執行計畫並記錄學習歷程 - 線上平台回報執行進度
第五步 彙整成果並 上台發表	提供評量規準與撰寫回饋	- 提供評量規準與撰寫回饋 - 班際發表會票選活動	- 提供評量規準與撰寫回饋 - 班際發表會票選活動 - 直播班級成果分享會

註：研究者自行彙整。

第二節 教師領導自主學習課程發展的運作歷程

壹、促進教師領導的要素

一、專業自主與互助互信的教師文化

蜜蜂國中是一所班級數十二班以下的小校，學校教師人數少且平均年齡約三十幾歲，教師平均年輕，考慮到職涯還很長，因此願意學習、調整與改變；另一方面也由於規模小，教師之間互動的頻率較高，然而真正促使教師在教學與課程設計方面有較高的動能，則是肇因於民國 90 年代所遭遇的廢校危機與學校轉型。學校教職員在共存亡的危機感之下，思考著要怎麼做才能吸引家長把小孩送來蜜蜂國中就讀？最後得到的結論是，教育之所以能改變學生的根本在於課程與教學，而課程與教學設計的專家便是教師，學生能否成功，教師是關鍵。

蜜蜂國中的教師們開始以「怎麼做才會對學生有幫助」作為立足點，逐漸凝聚共識與認同，展開一系列以教師領導為核心的改革，具體運作方式便是從校務會議、課程發展委員會、領域教學會議至學生個案研討會等，所有討論皆有教師教學專業的參與。此外，蜜蜂國中也致力於發展學校本位課程設計，秉持著以學習者為中心，並結合校園豐富生態資源，逐漸建立課程與教學的品牌，也獲得教學卓越、亮點學校等獎項的肯定。教師的課程設計能力是經歷各種專業的研習培訓，以及無數次教師專業社群的合作共創中，一點一滴累積下來，慢慢凝聚成教師領導的底蘊。綜上所述，蜜蜂國中的教師在教學設計與學校事務方面皆有高度的參與，並擁有一定程度的自主權，二十幾年下來遂形成一種學習型的學校風氣，教師之間互動頻繁也樂於互助，並且願意在各方面想盡辦法幫助學生，讓學生透過多元探索，在自己擅長的領域達到成就。

學校風氣是很舒服跟自在的，不管是在教學或是會議當中的感受都是舒服的，前述是指在教學跟行政間的溝通；而在課程與教學活動方面，教師有很大自由度去決定要用什麼形式來上課，也可以自由選用教材。……是一所比較重視多元發展，而非一味強調升學導向的學校。(T04-20230517)

大多老師願意學習、調整與改變，同事之間互助；學生純樸，老師很願意在各方面想盡辦法幫助學生，用很多種方式讓學生獲得成就感，例如：多元能力開發班——優人神鼓、自己種菜自己吃等。(D02-20230522)

二、教師領導的啟動

依據相關文獻分析可知啟動教師領導的動能源於教師想要改善學生的學習經驗或學習成果，包含三項重要的內涵，即透過「組織教師社群」來「增益教師專業發展」，以達成「提升學習成效」的目的(康瀚文，2013)。蜜蜂國中自 105 學年度推動假期自主學習的初衷便是認同其中「以學習者為中心」的精神，而教師能持續課程發展的動能，更是從學生的表現看見自主學習的價值。

自主學習的理念是讓學生可以主導自己的學習領域跟想探索的方向，其價值是不限於學科，能夠將知識生活化。(T01-20230519)

鼓勵學生培養自主學習的習慣，發揮他們有興趣的才能並分享給同學，可以帶給他人一些刺激、開拓視野。(T02-20230525)

我覺得自主學習不僅可以讓學生養成主動的習慣，還有對時間的掌握，另一方面也可以促進親、師、生之間的互動。(T04-20230517)

假期自主學習的價值在於培養學生獨立完成專案的自我管理能力，寒、暑假有一段充足的時間，讓學生從設計、規劃、執行到發表，嘗試去把一件事情做好，而且還可以自我調整配速，有彈性去做滾動式修正。(D02-20230522)

假期自主學習的班級發表很有價值，學校提供孩子一個舞台及挑戰成功的機會，透過相互觀摩也能鼓勵其他孩子找到動機。(P02-20230531)

十二年國教課綱之中揭示一位終身學習者必須擁有自主學習的能力，而自主學習的養成須具備自我精進、系統思考、溝通合作、解決問題、規劃執行與創新應變等素養，這些都有賴於教師採用多元的教學策略來引導學生學習。為了發展自主學習課程，教師社群應運而生，在不同發展階段中，其組織成員及領導人雖不盡相同，但都透過經驗分享來幫助教師同儕精進相關專業知能，促進學生的學習，並發揮傳承的功效。

三、關注教學的學校要素

Smyth(2007)提出關注教學的學校應包含三大要素，分別為學校文化、教學方法以及學校結構，其中所重視的不僅是學生的學習自主權，也包括教師的專業自主權與領導力。由其在學校結構面向，強調學校主管能實施分散式領導，學校的決策乃是基於專業知識的對話和辯論而非職位高低，並且能為教師提供時間、空間和資源，讓他們成為批判性和反思性的實踐者。

課程與教學是學校競爭力的關鍵，而教師便是課程跟教學的專家，包括校長自己也要投入，我強調分佈式領導，人人的都有話語權，掌握話語權與否則視專業程度而定。之前我們談學習共同體，其中提到教師就是學習的專家，學生的成功與否，教師是關鍵。(P01-20230707)

蜜蜂國中的科層體制階層並不明顯，校長採取分佈式領導，賦予教師參與校務的權力，並看重教師的課程設計專業，在相對扁平化的組織結構中，有利於教師領導的發展。此外，在學校文化及教學方法面向，關注教學的學校強調傾聽學生的聲音，課程設計能貼近青少年的生活經驗、多樣化的生命經歷與生涯志向。蜜蜂國中的教育理念便是以學習者為中心，教師秉持此一共同信念，組織教師社群來研發教學活動。關注教學模式中所提及的各項要素，亦是促成教師領導發展的原因。

對老師而言，自主學習就是為學生，希望找出學生的亮點，只要是對學生有幫助的事情，就算辛苦，老師也就是去做。(T02-20230525)

我覺得教師社群提供對話跟分享的機會，會讓我知道團體如何一起做一件事情，我可以怎樣去配合這個團體。我在這個團體當中，與大家擁有共同的目標，並願意去做這件事情。(T04-20230517)

貳、教師領導自主學習課程的發展與演變

依據自主學習教學設計的相關研究可知，自主學習並不是獨自一人、不靠他人的學習，反而是在教導學生學會學習之前，教師需要設計很多引導課程，因此自主是從學習環境中的人際支持與互動中發展出來的(梁雲霞，2020)。蜜蜂國中的自主學習課程的發展與教師領導緊密相關，其中教師領導的起點並非如過往文獻所提

的「從教室出發」，而是在確立以「學習者為中心」做為共同理念後，從草創期、發展期到成熟期皆有不同形式的教師社群一起進行教學設計，且在各階段都能發現教師專業在教室內、外所發揮的影響力，運作情形如圖 4-5 所示。下面就自主學習課程發展的各階段，分別說明教師領導的運作歷程。

圖 4-5

蜜蜂國中教師社群領導自主學習課程發展的演變流程

草創期(105-106學年度)	發展期(106-109學年度)	成熟期(110-111學年度)
國文領域教師專業社群	教學組召開自主學習共備會議	自主學習教師共備社群
- 國文教師兼任教務主任引進自主學習的政策與理念 - 國文領域教師專業社群綜合內、外部資源進行課程共備 - 國文教師兼任導師執行自主學習引導課程 - 國文老師與七升八年級導師的非正式會議交流	- 自主學習引導者由國文老師轉為導師 - 教學組長透過不同的教師會議，整合假期自主學習的引導活動 - 課程核心小組會議：確認假期自主學習的定位 - 課程發展委員會議：說明自主學習的理念並邀請教師將其融入各領域課程 - 自主學習共備會議：向導師說明假期自主學習的意義、活動流程與協助配合事項 - 導師在辦公室與同儕進行非正式會議交流	110學年度教務處主導之下，成立教師共備社群，邀請有經驗的導師一同進行課程評鑑 111學年度確立教師共備社群的成員由教務主任、課務組長及七、八年級導師組成，每學期定期舉行2至3次共備會議 - 導師在辦公室與同儕進行非正式會議交流

註：研究者自行整理與繪製。

一、草創期的教師領導運作歷程

臺北市政府教育局於 104 學年度推出假期自主學習計畫時，蜜蜂國中的校長便召集相關行政單位與富有課程設計專業的教師一同討論實施該計畫的可行性。在獲得與會教師一致認同之後，第一屆假期自主學習便在 105 學年度暑假展開，此時期尚未有專門的自主學習教師共備社群，而是由國文領域社群領頭，並得到七年級導師的支持。當時國文領域教師兼任的職務包含有教務主任、各年級導師、專任教師等，教務主任作為行政端熟悉自主學習的政策並提供課程發展的資源；導師與國文科專任教師則是第一線引導學生進行自主學習的推動者。國文領域利用社群時間進行自主學習共備，一方面參考教育局提供的操作說明與範本；一方面透過

跨校共備社群吸收國小端的自主學習經驗，建立蜜蜂國中的假期自主學習引導流程。

當時身兼導師職務的國文科小花老師實為推動國文領域發展自主學習課程的主要領導人，其不僅是課程設計者亦是執行者，在國文領域社群的共備之下，假期自主學習的操作步驟逐漸成形，包含執行計畫書、週計畫表及評量規準等，除了指導學生之外，國文老師也將影響力向教室外擴散，說服七升八年級的導師一起投入自主學習的引導工作；甚至邀請全校老師錄製影片，分享自己暑假自主學習最想做的事，而影片就放在蜜蜂國中的自主學習臉書社群。架設臉書社群是草創期一大亮點，邀請教師、學生、家長一同加入，不僅可以互相交流自主學習的成果，遇到困難時也可以在社群提出，讓社群夥伴一起集思廣益想辦法。

草創期的教師領導有幾個特點：第一，蜜蜂國中的教師領導乃是在校長的支持下開展；第二，國文教師社群領導課程設計與執行的主要任務；第三，身兼導師的國文科小花老師為社群中推動自主學習的主要領導者；第四，教學組依據國文領域的需求提供行政支援。

二、發展期的教師領導運作歷程

106 學年度是從草創期進到發展期的過渡階段，此時迎來一項重大轉變，經過教師社群重新思考與盤整之後，認為假期自主學習所包含的面相不應侷限於特定學習領域，反而是能結合班級經營來進行引導，因此便決議將課程的操作者由國文老師交接給導師。106 學年度的假期自主學習開始由國文老師主導轉變為導師的任務，轉型初期的做法是由國文科領召找教務主任協商，請教務處召集導師說明假期自主學習的配合事項，並邀請有經驗的教師一起幫忙。此時還未有自主學習的專門共備社群，主要由該業務承辦單位教學組來銜接轉型的歷程，除了依照先前的計畫推動自主學習各項活動之外，也致力於搭建訊息溝通的橋樑，包括透過自主學習說明會、課程發展委員會及課程核心小組會議等，讓學校主管、導師及其他專任教師之間，可以針對假期自主學習的轉型、引導活動與操作困難進行交流與對話。

發展期的教師領導中心是在教學組，但運作方式並不是靠組長一人單打獨鬥，

在遇到問題的時候教師領導者要適當源引支援，並依賴教師社群的力量來解決困難。107 學年度時，曾有教師對於導師要承擔引導自主學習的重責大任提出質疑，認為導師既沒有教導自主學習的專業知能，也沒有足夠的課堂時間去引導學生。導師的質疑確實是轉型階段最大的問題，教學組長接收資訊後，便向教務主任提出將「假期自主學習」的定位及技能培訓的問題列入課程核心小組會議的討論議程。經歷幾波的討論，最終於 107 學年度下學期正式定調：「假期自主學習作為一整個學期的學習成果展現」，學生要能綜整自己這一學期在各學科的所學來完成假期自主學習報告。會議中除了再次確認自主學習的理念與價值，也仔細分析學生要完成自主學習報告所需具備的技能，並規劃這些技能可以融入哪些領域課程或彈性課程中去培養，像輔導課便可以將自主學習目標的發想融入生涯發展；資訊老師則可以協助教導學生製作簡報的能力，而後續再透過課程發展委員會的討論與決議，正式將其納入課程規劃。

此外，教學組每學期也會邀請導師參加自主學習說明會，讓導師瞭解相關的操作期程及協助事項，有時說明會也會變成共備會議，導師作為第一線的課程引導者，能針對教學活動提出不少改良建議。下列這個例子便是有自主學習引導經驗的導師，在會議中針對執行計畫書提出的建言。

國文老師做了一個雛形，然後每學期要做(自主學習)之前，都要再開會討論一下、給點建議，例如：學習單要怎麼修改，當時我提出將八頁簡報範本印在執行計畫書上。真正在操作時，學生動機的啟發主要是學校跟輔導課在引導，導師就是事務性流程規劃，提醒一些繳交的時間，然後在計畫書上給予回饋，像是改作業那樣。(T02-20230525)

發展期的教師領導有幾個特點：第一，教學組在國文領域教師社群抽離之後主導假期自主學習之推行；第二，教學組長透過不同類型的教師會議搭建教師之間溝通與交流自主學習課程的平台；第三，導師同儕在辦公室分享引導學生自主學習的經驗。

三、成熟期的教師領導運作歷程

110 學年度在教務主任的建議之下，自主學習教師共備社群正式成立，也標誌

著課程發展進入成熟期。此一正式社群的成員是由具備自主學習引導經驗的教師所組成，包含教學組長及四位導師，教務主任則是旁聽而不參與決議，共備社群成員的相關經歷整理如表 4-4 所示。共備社群的第一項任務便是假期自主學習的課程評鑑，依據蜜蜂國中自主與開放的教師文化特質，選取賦權增能評鑑的模式，來對課程的理念、目標、引導活動與教學成效進行全盤評估與調整，促使教師能更有方向性地去檢視自主學習課程實施的狀況，並對未來提出規劃。

表 4-4

110 學年度自主學習教師共備社群成員經歷

職稱	服務年資	假期自主學習課程相關經歷
教學組長	5 年	於 107 至 110 學年度主辦假期自主學習業務
九年級導師	14 年	引導 108、109 學年度假期自主學習
八年級導師	9 年	引導 106、109、110 學年度假期自主學習
七年級導師	7 年	105 學年度參與國文領域的自主學習共備，並於 110 學年度引導假期自主學習
七年級導師	13 年	引導 106、108、110 學年度假期自主學習

註：研究者自行整理。

111 學年度之後，自主學習的業務承辦單位改由教務處課務組接掌；而研究者的身分則由教學組長轉變為七年級導師，成了假期自主學習的第一線執行者。自主學習教師共備社群的成員亦有所調整，包含教務主任、課務組長及所有七、八年級導師，共備會議依然是由行政單位召開，課務組長為新進教師，對於蜜蜂國中的假期自主學習歷程需要從頭開始認識，不過部分經驗豐富的七、八年級導師足以領導會議討論，並給予新手組長和導師操作建議。111 學年度自主學習教師共備社群成員經歷如表 4-5 所示。

七年級導師提出下學期至七升八的暑假，對於自主學習計畫的相關引導較為不足。八年級導師分享第二次的自主學習計畫應是更重要的一次，也更需要規劃與引導，因為這次自主學習有長達兩個月暑假的時間可以執行。若缺乏引導，學生很容易在暑假的時候因為更換主題或是怠惰而拖延計畫。反而是第三次的自主學習因為學生知道是最後一次，且已有操作過兩次的經驗，所以即使沒有太多的引導，學生也能順利完成。(M01-20230324)

從上列的觀察記錄中可發現，共備社群的教師能針對自主學習引導的實施歷

程提出問題，而有經驗的導師則會分享實際操作狀況，社群成員在確認課程需補足之處以後，便會接著思考新的教學設計。

表 4-5

111 學年度自主學習教師共備社群成員經歷

職稱	服務年資	假期自主學習課程相關經歷
教務主任	12 年	於 105 至 106 學年度兼任教學組長；111 學年度擔任教務主任，主辦假期自主學習業務
課務組長	1 年	於 111 學年度主辦假期自主學習業務
七年級導師	6 年	於 107 至 110 學年度兼任教學組長，主辦假期自主學習業務；引導 111 學年度假期自主學習
七年級導師	2 年	引導 111 學年度假期自主學習
七年級導師	2 年	引導 111 學年度假期自主學習
八年級導師	20 年	引導 110、111 學年度假期自主學習
八年級導師	4 年	引導 107、110、111 學年度假期自主學習
八年級導師	14 年	引導 106、108、110、111 學年度假期自主學習
八年級導師	1 年	引導 111 學年度假期自主學習

註：研究者自行整理。

成熟期的教師領導有幾個特點：第一，在教務處主導之下成立專門的自主學習教師共備社群；第二，自主學習社群統合行政端的業務與教學端的課程設計；第三，自主學習社群未有特定領導者，以經驗與專業分享為主要交流方式，各項事務經由討論後共同決議，決議事項則依照職權各自去執行。

參、小結

從個案中可以看見教師領導自主學習課程發展的啟動，是出於認同其中「以學習者為中心」的理念，隨著課程發展的脈絡，教師領導亦可分為三個階段，草創期在國文領域教師社群的共備之下，架構出假期自主學習的操作模式；發展期在行政領導之下，透過不同形式的教師會議來溝通討論，解決轉型階段的困難，並將引導活動細緻化；成熟期建立了自主學習教師共備社群，透過賦權增能評鑑來整合教師多年來的共備成果，規劃未來的課程發展方向。雖然各階段的領導者不盡相同，但都是以教師社群為基礎，根植於教師角色，權力來源為專業知能和社會資本，與其他教師是一種緊密的合作關係。

再進一步分析自主學習教師共備社群的組成，可歸為三類：第一類是行政教師，負責擬定自主學習的實施計畫，召開共備會議，提供溝通與對話的平台，接收導師的需求，替課程發展找資源；第二類是導師，第一線的課程執行者，負責引導學生自主學習，並將課程操作經驗透過共備會議分享給同儕；第三類是專任教師，主要任務是將自主學習部分技能融入領域課程之教學，或擔任自主學習的指導老師。由此可見，教師領導者並不一定要具有特定正式職務，且不是集中在少數人，凡具願意分享的特質與令人信服的教學能力者，就能帶動教師一同設計課程與教學，分享願景並為了共同的目標，一起工作、合作與學習(陳玉桂，2006；徐超聖、梁雲霞，2011；張德銳、張素偵，2013；Murphy，2005)。

第三節 教師領導對自主學習課程發展的影響力

壹、教師領導的影響力運作情形

一、教師領導的影響力作用向度

從蜜蜂國中的自主學習課程發展脈絡中可以發現，培養學生自主探索的能力是啟動教師領導的開關；從草創期、發展期至成熟期，各階段的教師領導分別透過不同的教師社群運作，以發揮跨越教室的影響力，反映教師秉持自身教學專業不僅可以是課程的領導者，更可以是學校組織文化的再造者。以下透過發展教學計畫和活動、參與學校改進、與教師同儕分享專業知能、建立和維繫成功的團隊、影響學校文化等五個教師領導的影響力作用項目，進一步分析教師領導的運作歷程。

(一)發展教學計畫和活動

國文領域教師社群於草創期建立起假期自主學習的引導架構，其後發展期及成熟期的教師社群皆致力於將操作流程精緻化，並為激發學習動機設計許多教學活動，此外，各班導師實際在引導學生的時候，亦會針對執行計畫書的完整度進行差異化指導。由此可見，教師領導自主學習課程發展還可分為班級內及班級外，而導師所採行的引導方法若見成效，亦可透過社群共備分享將影響力擴散出去。以下分別提供導師個別引導及教師社群共備的實例：

在我自己的班上，老師跟孩子投入自主學習的程度都蠻高。會期待孩子在自主學習中要達到什麼樣的精神，然後給孩子一個明確方向的引導。七年級孩子不知道要做什麼的時候，我就會看他缺什麼，給他三個選項，然後讓他自己選比較想做什麼。例如，班上徐生不知道自己要做什麼，根據我觀察他平常的表現，覺得他比較需要一些正念的引導跟生活的觀察力和同理心，於是提出每天寫感恩日記的建議，而孩子也欣然同意了。我問他要怎麼寫，他說不想用本子，要印一張月曆紙，依照日期把日記直接寫在格子裡；若沒有發生值得感恩的事情，就改成記錄自己當天做了哪些好事，只要是跟正向行為有關的，能帶給自己快樂、讓別人快樂，都可以記錄；出國的話，也可以先在手機裡打字紀錄，回來再寫上去。(T04-20230517)

教師依據先前操作經驗，指出大部分學生在目標設定階段普遍不夠具有意義及挑戰性，例如：挑戰三天不使用手機(最後還挑戰失敗)、設計遊戲程式變成打電動等。就算導師在執行計畫書中給予許多具體回饋與操作建議，學生也不見得會採納，甚至有學生在假期中臨時變更自主學習目標。設定目標是自主學習的成敗關鍵，若能找到符合自己興趣且有挑戰性的目標，不僅能維持自主學習的動機，還能在完成作業的過程中增進自我肯定。除了原先規劃的生涯演講之外，共備小組成員提出由學長姐或校內師長示範自主學習報告，能讓七、八年級學生更清楚知道自己要如何進行自主學習。(FB-02)

(二)與教師同儕分享專業知能

在蜜蜂國中的自主學習發展歷程中，教師同儕間的經驗分享十分頻繁，且不限於正式會議中的討論，更多是在導師辦公室的隨興交流。以下為兩則教師與同儕分享專業知能的實例，一則為導師操作自主學習的經驗分享；一則為教師領導課程評鑑之進行：

隔壁班導師分享他會把直播發表時，家長在留言區的回饋截圖下來再傳到家長群組。這個做法就是把家長給的回饋正增強化、加強它，放上去之後，它就是會一直滾的東西，其他家長就會覺得竟然有同學的父母願意給(別人的小孩)回饋。第一次的直播發表會就是一個很好的時機，如果能抓住這個尾巴，然後把它發揚光大，或許就能讓自主學習的價值在家長群組中發酵。(T01-20230519)

賦權增能評鑑的第一步驟為定義任務，組長(研究者)請小組成員腦力激盪，提出假期自主學習課程的願景，並寫在海報紙上。在第一階段中，教師們剛開始針對課程願景較無頭緒，組長改問這個課程要培養學生什麼樣的能力，教師們才陸續提出想法：找資訊、設定目標、時間管理、自我肯定、自己來、能力提升、恆毅力(GRIT)等，想法較為零散。接著透過討論再將願景整併為四點：設

定具體可檢核的目標、能規畫實踐目標的步驟、時間管理與毅力、簡報製作與表達力。(FB-01)

(三)建立和維繫成功的團隊

蜜蜂國中的假期自主學習能夠持續推動的關鍵在於教師社群的運作，課程發展歷經三個階段，且在第三階段的成熟期才成立自主學習專屬的教師共備社群，但在草創期跟發展期也各有不同的教師社群參與教學活動設計。社群中有行政主管、組長、導師及專任教師，不同身分切入的角度或許不盡相同，但皆因認同自主學習的價值而緊密的結合在一起，而開放的心態再加上良好的溝通是維繫成功團隊的要素。以下實例凸顯出導師跟行政單位之間的合作與溝通，是促進自主學習運作順暢的重要因素。

我覺得(自主學習)教師社群要能順利運作主要是依賴溝通，行政規劃端跟導師執行端之間的溝通，行政很常是一個理想的狀態，但導師會遇到的是現實的狀況，現實跟理想之間一定會有差距，那如何縮短就很需要溝通。還有一個很重要的條件是，老師要有願意改變舊有的教學形式。這個教學形式可能有點類似，例如可能每個孩子的狀態不一樣，我們不能要求自主學習有標準答案，需要因材施教，需要的條件是開放的心態。(T04-20230517)

作為承辦單位的主要任務之一就是召開共備會議，會議中接收導師的訊息與困境，想辦法解決、協調。我的工作比較像是決策者(教務主任)跟執行者(導師)之間的協調者，但也不會將兩邊的訊息照單全收，而是會試圖從中找出可實踐的方法，例如：表達力工作坊、指導老師制度等。接收教師的回饋再修正，我認為共備會議溝通順暢的，也很有效率。(D03-20230605)

導師對自主學習的認同感與自主學習推動的成效大有相關。目前這一屆的導師主動性很高，會表達自己的想法、遇到的困難、需要的協助，八年級導師可以攜手帶七年級的導師。導師能明確提出需要什麼資源，行政看有多少資源，那如果說需求跟資源可以搭，那就是一個很完善的社群。自主學習社群是共創的，行政組織社群、窗口是課務組、導師是執行者，行政就是把資源做整合。大家對這件事的認同感越高，整件事就可以執行的更好。(D02-20230522)

(四)影響學校文化

如何邀請更多教師加入自主學習共備的行列？如何讓學生更積極主動去面對挑戰？如何讓家長可以關心並支持假期自主學習？以上這些問題是教師社群一直

想要突破的困境。教師社群期待能夠在校園中建立自主學習的氛圍，包含下列各層面：教師課程中自然而然融入相關技能的教學，或是引導學生將課本內容延伸為自主學習的挑戰目標；學生除了在發表會觀摩同學的成果之外，還能在寫執行計畫書時形成討論並給予彼此建議；家長能在寒、暑假陪伴孩子成長，在孩子遇到困難時給予支援。

為了達成上述目標，教師社群其實已經推行不少措施，例如：直播自主學習班內分享會，邀請家長跟任課教師上線觀看學生的報告，讓他們看見孩子們不同於平常表現的一面，進而能給予鼓勵、增加認同並推廣自主學習。近年來在促進教師參與自主學習的層面有較多進展，新任導師有共備社群可以陪伴與指引，而非導師的教師群則可透過指導老師制度的推行，讓他們成為引導學生自主學習的新動能。

針對如何引導學生設定具體目標與規畫實踐目標的步驟，共備小組成員提出「指導教師策略」及「錄製示範影片」兩種方式。導師要在自我領導課程有限的時間中，指導全班二十幾位學生的自主學習作業，明顯有量能不足的問題。而假期自主學習既已被定位為整學期的學習成效展現，由全校教師共同來分擔自主學習指導老師的任務似乎是較為可行的方案。因此執行計畫書中將新增「指導教師」欄位，導師可以依據學生所提出的目標，推薦校內有相關領域專長的教師擔任該生的指導老師。此外，在 105 學年度國文老師就曾邀請學校老師拍攝影片，跟學生聊聊暑假將要執行什麼樣的自主學習項目。這次可以更有系統去操作，分門別類錄製教學影片，例如環境美化類、體能促進類、旅遊規畫類等自主學習操作方式的引導。(FB-02)

(五)參與學校改進

從蜜蜂國中教師領導自主學習課程發展的歷程中，確實看見每一位社群中的老師都發揮了改變學習、改變學生、改變學校的力量。有些老師具備強大的執行力，總能把共備的成果迅速轉譯成學習單供給導師使用；有些老師能吸收新知引進新方法，帶領教師社群進行課程評鑑以檢視實施成效；有些老師則會一一關照每個孩子的學習樣態，針對其自主學習計畫給予適切的建議，無論是兼任行政職位或是帶班，老師的作為都是在回應「以學習者為中心」的教育理念。從在教室中引導學生，到建立自主學習的校園風氣，教師領導確實在發揮改變學校的影響力。

作為行政端主要就是擬定計畫、規劃活動時程、找尋外部資源，比如夢想啟發

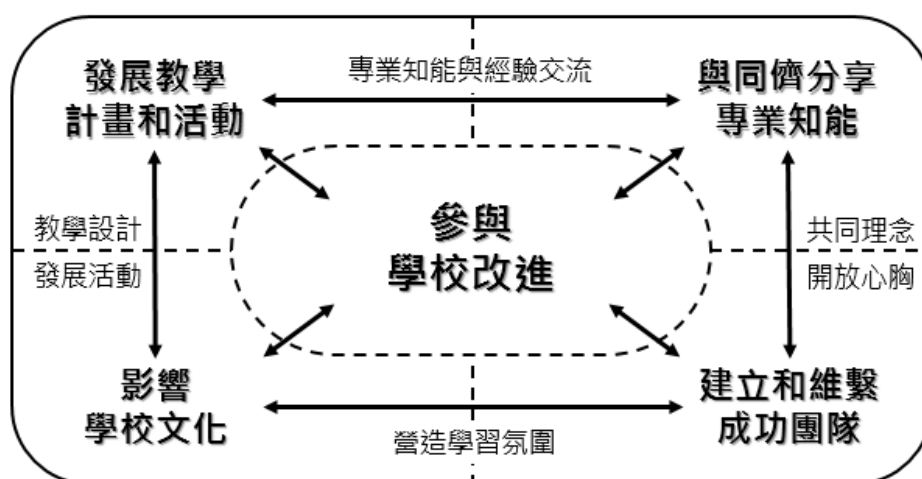
講座、表達力工作坊等。此外我會進一步和講師討論課程活動的設計，像當時來談夢想啟發的外聘講師比較不了解如何引導國中生，於是便可以請講師聚焦幾個點、重心放在如何引起學生動機、舉例說明，例如在自學吉他的時候，經歷哪些步驟。(D03-20230605)

二、教師領導的影響力交互作用

本研究從相關文獻中整理出若干教師領導的功能，即發展教學計畫和活動、與教師同儕分享專業知能、建立和維繫成功的團隊、影響學校文化、參與學校改進等五個能反映教師影響力的作用項目。值得進一步探究的是，這五個項目之間並非獨立存在，而是有著緊密的關聯，如圖 4-6 所示。

圖 4-6

教師領導之影響力交互作用圖



註：研究者自行繪製。

「發展教學計畫和活動」與「與教師同儕分享專業知能」之間，可透過教師專業知能與經驗交流來連繫。從教師領導自主學習教學設計的歷程中便可發現，教師社群共同備課以建立自主學習的操作步驟，各班導師在引導時則會因學生性質不同而進行差異化的調整，而當導師所採行的教學方法成效顯著時，亦可透過社群分享將影響力擴散出去。

「與教師同儕分享專業知能」與「建立和維繫成功的團隊」之間，又憑藉教師具有共同理念及開放的心胸加以連繫。假期自主學習活動的推行源自教師認同其中「以學習者為中心」的精神，有了共同的理念便有一起努力的方向，再加上蜜蜂國中擁有自由開放的教師文化，教師同儕間的溝通與合作更為順暢，利於維繫團隊運作，而當有新手教師加入自主學習共備社群時，也能立刻從教師之間的專業知識交流，掌握自主學習的引導模式。

「建立和維繫成功的團隊」與「影響學校文化」之間，則可透過營造全校性的自主學習氛圍來加以連繫。參與訪談的教師普遍認為，儘管自主學習社群的運作及學生的自主學習品質皆有所提升，但自主學習團隊仍有待更多教師的加入。有老師提出規劃一個自主學習週的構想，在當週透過一些活動來刺激學生思考自主學習的目標與進行交流，也鼓勵教師在當週將自主學習融入課程教學，讓全校師生都可以沉浸在自主學習的文化氛圍。換言之，若共備社群教師能營造良好的學習氛圍，便能促使學生、教師乃至於家長及社區對自主學習投入更多的關注，以形成一種獨特的學校文化。

在學期中間有一週是自主學習週，在當週的朝會時間專門針對自主學習做 20-30 分鐘的宣達，透過集會的場合，學生較沒有分心的因素較能深入地去聆聽，且會讓孩子知道這是全校學生都在做的，不是只有我們班做，就比較不會覺得很乏味或缺乏動力。或請成果不錯的同學做成影片，然後在當週午休做全校性的播放。所以就是一種氛圍的營造，不是只有禮拜一 1、2 節執行計畫書拿出來寫，而是我可以發下去，然後整個禮拜有很多機會去碰觸到與自主學習的相關資訊的，其間若有激盪出一些想法就可以寫下來。(T04-20230517)

「影響學校文化」與「發展教學計畫和活動」之間，可透過教學設計和發展課程活動加以連繫，前述的自主學習週便是一個可行的方案。此外，在已推行的方案中，包含觀摩學長姐的發表會、直播學生的自主學習報告、建立指導老師制度等，都有助於讓教師、學生與家長更瞭解自主學習的運作歷程，進而能認同其價值並形成自主學習的學校文化。

「發展教學計畫和活動」、「與教師同儕分享專業知能」、「建立和維繫成功的團隊」、「影響學校文化」，及其中各項目間的交互作用，一點一滴發揮改變學校的力量。而改變的發生並非在一朝一夕，而是在課程發展的歷程中，不斷滾動式修正。在自主學習教師共備社群之中，無論是行政教師、導師或專任教師，皆在自己的崗位上施展專業作為，提升學生的學習成效；另一方面又透過社群的運作，將教師領導的影響力擴展到教室之外，進而能改善學校問題並促進學校發展。

貳、教師領導自主學習課程發展與實施的成果

一、提升學生學習成效

教師領導是為了「改善學生的學習經驗與結果」而啟動，並且以「提升學生學習成效」作為目的。在進行課程評鑑時，導師普遍認為班上將近有三分之一的學生自主學習成效不佳，而最嚴重的問題在於自主學習的目標不具有足夠的挑戰性，反映大部分學生在一開始就缺乏強烈的學習動機。為了改善這個問題，教師社群試圖從幾個面向著手，包含教師錄製分享影片、舉辦班際發表會、夢想啟發的演講、輔導老師的引導、線上直播自主學習報告、觀摩學長姐的發表、指導教師制度等，甚至是獎勵班際發表的特製獎狀及優秀作品的展示，這些活動設計都是為了讓學生重視假期自主學習，並形成一種學習氛圍，進而提高認真投入的程度。

以前遇到的困難就是學生的內容比較貧乏，但也沒辦法解決，因為給的建議他們不一定會聽。後來有了自主學習發表的直播，這件事情蠻有幫助的，大家不希望在直播鏡頭之下出糗。(T02-20230525)

此外，教師社群也致力於幫學生搭建鷹架，使其在寒、暑假期間也可以發生跳躍式的成長，這些鷹架包括執行計畫書的引導語、預填週計畫、表達力訓練、評量規準等。有經驗的導師還會針對學生的程度，給予差異化的教學。透過導師的觀察，越來越細緻化的引導流程，確實有效提升學生的學習表現。

我幫學生把計畫變得更具可行性，把所有問題跟困難點提早先想到與解決，就是我會一直提問題給學生，問他要怎麼辦。因為他們通常在卡在困難點那邊就沒寫，就是想得比較少，沒有解決困難，到時候就不知到要怎麼執行。(研究者：那這樣子他真的就可以嗎？)至少他不會覺得這件事很困難，然後就擺爛；就算他最後還是覺得很困難，沒辦法按照你幫他想的方法去解決，他至少會知道你重視，他會告訴你說要換主題，然後他會在時間到的時候把 PPT 交出來。就是目前為止，就算內容再爛，每一個學生至少都還是會把八頁 PPT 交出來，不會乾在台上，那八頁就是基本款。(T01-20230519)

二、促進學校發展

透過自主學習課程的發展歷程可看見教師領導作用於教學設計、同儕增能、維繫團隊、學校文化等層面的影響力，並且在各個向度之間交互作用，最後促進學校發生改變。在假期自主學習課程的引導上，教師社群所作的一個決定，可能激起教室內一個學生的學習動機；也可能掀起全校學習風氣的變革。研究者於共備會議中觀察社群成員對於「指導老師制度」的討論，導師提出邀請其他專任教師指導老師的構想，此提議獲得行政支持，由組長依據導師們推薦的名單去邀請老師。指導教師制的推行，不僅可使學生獲得更專業的支援，也能動員更多學校教師的參與，有助於營造校園中的自主學習氛圍。

5/22(一)預留給自主學習規劃引導的時間，七導建議可在這節課之前先讓學生討論好暑假的主題和架構並根據這些主題分類，利用這節課的時間去找相關領域的老師尋求建議並請老師直接在執行計畫書上給予回饋及簽名。(M01-20230324)

5/22 節 2 七年級自主學習引導時間，預計由導師於 5/5 第二次自主學習共備會議中初步將學生的計畫歸類成約五類，由課務組詢問相關專長教師於 5/22 節 2 時提供學生諮詢並給予回饋，藉此試行日前討論的教師指導制，除了讓校內教師也能一同協助自主學習計畫，也減緩目前大多引導都由導師負責的壓力。(M02-20230407)

此外，也可透過家長對自主學習的肯定，來看見教師領導對促進學校發展的功効。對於蜜蜂國中這種小規模學校而言，每到下學期最關注的焦點便是學生員額數，而在研究者擔任教學組長期間，當時的家長會長更曾表明當初選擇就讀本校，即是

被自主學習課程所吸引。下方的新聞稿截錄了家長對自主學習發表會的回饋，也反映了教師用心設計好的課程與教學，用心帶好每一位孩子，終能使學校被看見。

我去訪問家長對孩子自主學習的看法，不只一位家長表示因為自主學習，家裡的親子關係變好了！像有一位學生規劃在假期間從台北騎腳踏車到桃園，家長一路陪伴，彼此之間有了許多共同話題。還有一位學生去貢寮跟阿嬤議起去採石花菜、學做石花凍，再分享給其他家人享用，家人之間的情感變得更緊密。(P01-20230707)

家長們表示：「看到這些精彩的展現，孩子們潛力無窮，未來一定無可限量」、「每個孩子都很用心，因為寒假心裡一直掛心『自主學習』」、「自主學習計畫可以讓孩子展現多元成就的一面。」開學後緊接而來的不是排山倒海的考試，而是學生們期待的自主學習成果分享。在班內分享時，每個學生都有機會站到台上展示自己的學習，每個孩子臉上掛著的笑顏和散發出的魅力，就連同時在線上觀賞直播的家長都感動不已。甚至有家長為了鼓勵學生的精彩表現，立刻訂了飲料送到班上請學生喝呢！(FF-01)

參、小結

透過進一步分析發展教學計畫和活動、與教師同儕分享專業知能、建立和維繫成功的團隊、參與學校改進、影響學校文化等五個教師領導的影響力作用項目，可以看見教師教學經驗的交流與專業知能的提升，教師同儕因有共通理念而組成社群，而開放的心胸與溝通順暢是團隊能成功運轉最重要的因素，在這些影響力的交互作用之下，教師所帶動的自主學習課程變革，從教室內向外擴散到校園文化之中。

蔡進雄(2017)提出教師領導三層次的概念，其中第二層次便是指教師能跨出教室之外，透過專業學習社群，嘗試在同儕的對話分享、參與校務及與家長的溝通互動等層面發揮影響力。透過自主學習課程發展與實施，可以看見蜜蜂國中的教師領導已達到此層次的境界，不僅有提升學習意願及能力的教學設計，還能透過直播發表讓家長與孩子的學習互動。自 105 學年度至 111 學年度，致力於自主學習課程發展的所有教師社群，一路以來延續並增強了以學習者為中心的理念，並將其落實於課程與教學的發展，最終建立一套可供蜜蜂國中未來課程發展的參考模組。

第五章 討論

本章節將就研究結果進行分析與討論，第一節探討教師領導的影響力在自我領導課程發展的三個階段中的作用情形，以及透過賦權增能評鑑推動教師領導更進一步的發展；第二節則試圖以關注教學的模式，分析促進蜜蜂國中教師領導自主學習課程發展的因素。

第一節 教師領導的運作情形分析

壹、教師領導的影響力在課程發展階段中的作用情形

先前在研究結果的部分已經針對教師領導的影響力作用情形有所分析，在此研究者將進一步探究發展教學計畫和活動、與教師同儕分享專業知能、建立和維繫成功的團隊、影響學校文化、參與學校改進等五個影響力作用項目，在自主學習課程三階段歷程中的運作情形。

在 105 至 106 學年度的草創期中，教師領導主要運作的項目為「發展教學計畫和活動」及「與教師同儕分享專業知能」，國文領域教師社群為課程研發單位，主要的領導者為身兼導師職務的國文科小花老師，此時期已經將引導學生自主學習的操作步驟建構出來，在許多學校不看好假期自主學習的情況之下，蜜蜂國中的教學設計可謂是有許多建設性的創舉，例如：教師錄製自主學習目標的影片、專屬臉書社群、成果發表會等。國文老師不僅在領域會議中進行共同備課，在轉型期間，各班國文科任課教師也加強和導師進行專業知識交流，協助導師能順利接手引導自主學習。

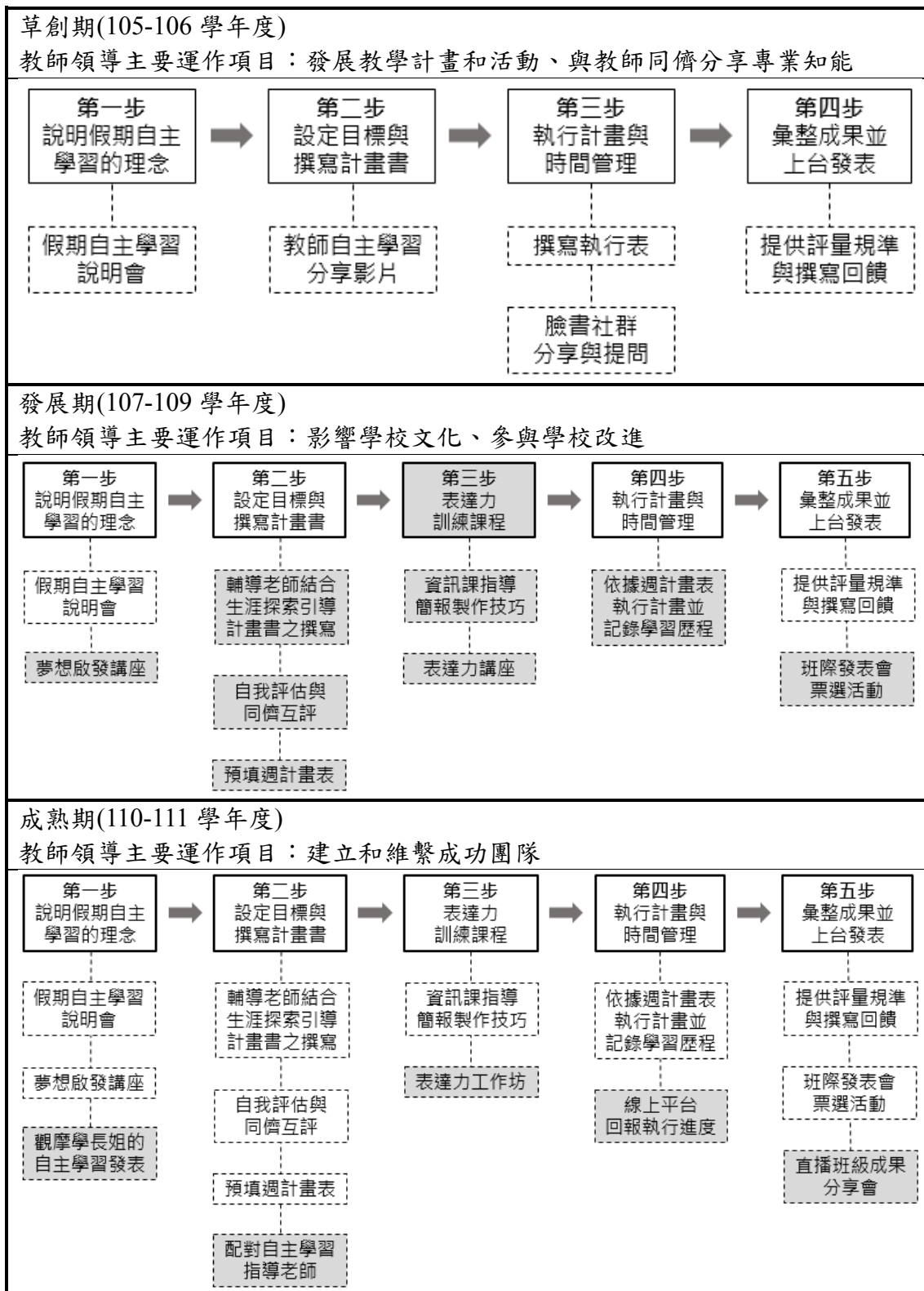
在 107 至 109 學年度的發展期中，除了延續前面兩個項目的運作，還加入了「影響學校文化」及「參與學校改進」兩個向度的影響力作用。教務處教學組為假期自主學習的推動單位，領導者為教學組長，此時期教師領導的主要運作方式為教學組透過不同類型的教師會議，在行政端與教學端之間，搭建訊息溝通的橋樑。以教學組行政之職權，一方面可將假期自主學習所遭遇之問題，依其性質帶入不同教師會議中進行研討；另一方面在接收會議之決議後，擁有足夠的權力與資源去推

行自主學習相關業務，因而在「參與學校改進」具有較強影響力。舉例來說，教學組於 107 學年度透過課程核心小組會議與課程發展委員會，嘗試在全校整體課程地圖中，重新定位假期自主學習，最後確認將其作為一整學期各學科學習結果的總結性評量，並邀請各領域將自主學習所需具備的技能融入課程教學中。在「影響學校文化」方面，為促使學生、教師及家長更投入自主學習以營造校園共學的氛圍，教學組主要採取擴大舉辦成果發表會的方式，營造一個能讓學生發光發熱的舞台，邀請親師生一同參與這場學習盛典，以優秀作品的展示激發孩子的學習動機，彰顯自主學習的價值。此外，第二代的假期自主學習歷程較前一代新增不少教學活動，而改革的重點主要落在提升學生的動機與表達力。

在 110 至 111 學年度的成熟期中，最重要的運作項目便是「建立和維繫成功團隊」，自主學習教師共備社群於此時期正式成立，社群成員包含業務承辦單位、富有引導自主學習經驗的教師及執行課程的導師，每一位成員皆有機會成為領導者。在草創期與發展期的教師領導亦是以社群為推動單位，如草創期有國文教師社群、發展期則由教學組召開共備會議，不過這兩階段都有較為明顯的社群領導者，分別是國文科小花老師及教學組長。待到自主學習教師共備社群正式成立，賦予社群成員較明確的身分與任務分配，行政教師負責自主學習計畫之推動與召開共備會議；導師負責引導學生自主學習並提供實施成效反饋；專任教師則協助各項學習主題與技能之指導。自主學習教師共備社群不僅有助於課程設計與行政業務的整合，也使每一位社群成員意識到自身所肩負的領導者角色，且被領導的對象並不限於學生，還包括教師同儕與家長。教師在共備社群中的地位是平等的，透過定期的課程研討會議，展開對話式的討論與權力共享的決策，能有系統地將自主學習課程的價值與教學設計傳承下去。

圖 5-1

各階段教師領導自主學習課程發展歷程之彙整



註：研究者自行彙整。

貳、賦權增能評鑑與教師領導的運作

教師領導的內涵中原本就有賦權增能的概念，強調教師憑藉教學專業，發揮跨越教室的影響力，影響學生學習、教師同儕成長、學校改進等，並透過實際參與而獲得專業成長及提升自我效能感(徐超聖、梁雲霞，2011)。而當蜜蜂國中的教師採用賦權增能模式來評鑑自主學習課程時，除了能針對課程實施與教學成效提出改善策略之外，更能促進教師領導的運行。

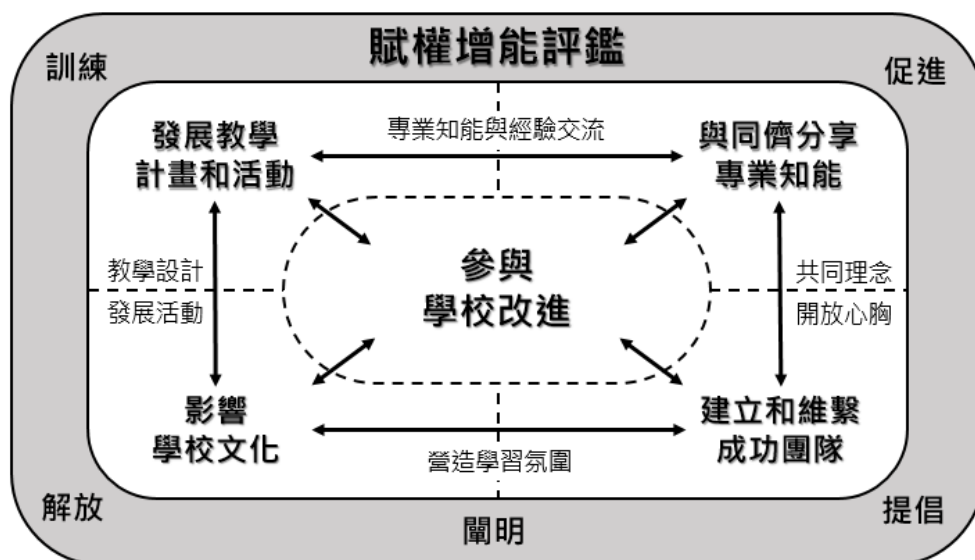
賦權增能評鑑包含三個步驟，依序分別為定義任務、檢視評估、為未來進行規劃，隨著評鑑步驟的開展，幫助教師對自主學習課程進行一次全面地檢視，重新審慎思考推行假期自主學習的目的，瞭解目前課程實施的現況，繼而針對未來的發展進行規劃。在課程評鑑的過程中，教師的權能獲得提升，進而有助於帶動教師領導的運作，以下將依據 Fetterman(1996)提出的賦權增能評鑑五大面向進行說明。

賦權增能評鑑的五大面向為：訓練、促進、提倡、闡明與解放。若將五大面向應用於本研究之案例則各項分別為：訓練教師評鑑課程與自我反思的專業能力；教師能提供有效資訊以促進課程評鑑之進行；教師能形塑評鑑之方向並提倡評鑑之方案；教師能透過課程評鑑啟發新思考；評鑑能幫助教師從傳統中解放並發現新機會。

以往教師較為著重課程的設計與實施，課程評鑑多由外部人員來進行，而賦權增能評鑑提供簡易的操作步驟，使教師社群能有系統地整理過往較為零散的課程發展歷程，再以有意義的目標與策略，以及可信的佐證資料來改進課程方案。在教師社群自我評鑑的過程中，包含教師專業能力之提升、社群成員多方觀點的討論、教學活動之推陳出新、教師團隊的交流互動、改變傳統提出新思考等教師領導各向度之作用亦大有進益。賦權增能評鑑促進教師領導運作的歷程，如圖 5-2 所示。

圖 5-2

賦權增能評鑑促進教師領導運作圖



註：研究者自行繪製。

參、小結

研究者依據教師領導的五個影響力作用項目來分析其運作狀況，然而在自主學習課程的不同發展階段，教師領導的影響力作用項目不盡相同。課程發展的草創期著重於「發展教學計畫和活動」及「與教師同儕分享專業知能」兩個項目；發展期則是在這欠面兩個向度之外，又加入「影響學校文化」及「參與學校改進」兩個項目的影響力作用；最後在成熟期則因為自主學習教師共備社群成立，而加入「建立和維繫成功的團隊」的項目，各項目之間的交互作用發揮加乘效果，使教師領導自主學習課程發展得以順利運作。此外，在課程發展的成熟期，自主學習教師共備社群採用賦權增能模式實施課程評鑑，不僅針對自主學習方案提出改進策略，教師權能亦獲得精進，進而達到促進教師領導的效果。

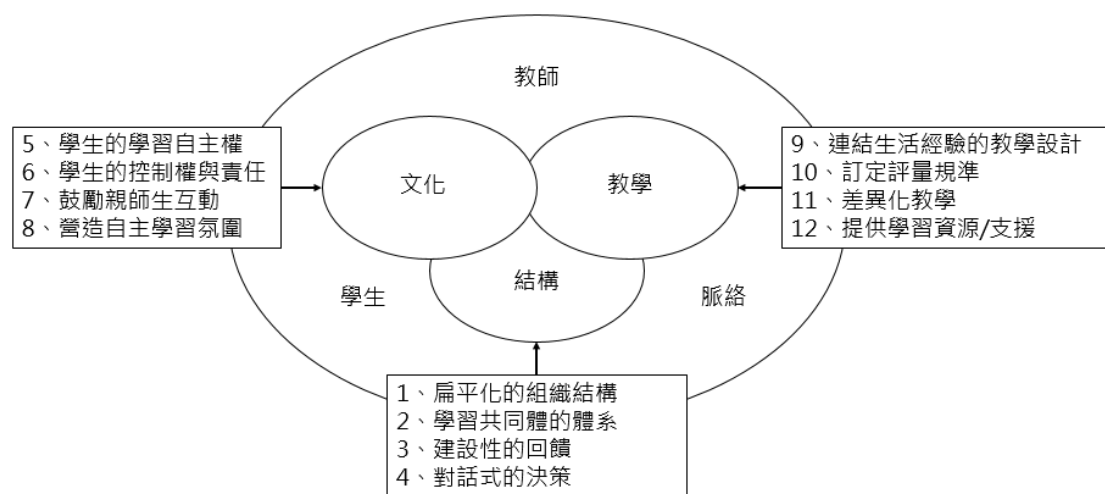
第二節 以關注教學模式分析促進教師領導課程發展的因素

壹、以關注教學模式分析教師領導自主學習課程之發展

Smyth(2007)認為傾聽學生的聲音與建議來改革學校，有助於提升教學的成效，並依此提出關注教學的學校所具備的三個要素，分別為學校文化、教學和學校結構。在學校文化層面，注重學生的權利與訴求，並促進學校與社區的對話；在教學層面，教師的教學活動設計能連結學生的生活經驗，提供差異化教學，使每一位學生都能有學習成功的機會；在學校結構層面，採行分散式領導與對話式決策的機制。蜜蜂國中的教師領導自主學習課程發展歷程，頗為符合關注教學的學校模式，以下就三大層面與十二項子要素加以分析，依據個案學校的發展特性，研究者將從學校結構、學校文化、貼近學習需求的教學設計之順序來進行論述。

圖 5-3

蜜蜂國中的關注教學模式



註：研究者自行繪製。

一、學校結構

蜜蜂國中自民國 90 年代轉型以來，為免於廢校危機，一直積極投入課程與教學的發展，以便提供優良的教學品質，來吸引學區內甚至是大學區的生源。教師便

是課程與教學的設計者及執行者，因此學校主管階層一直看重教師的專業能力，並給與相對應的權力。蜜蜂國中的科層體制階層並不明顯，相對扁平化的組織結構，有助於教師領導的發展。

蜜蜂國中於民國 101 年起積極推動學習共同體的教育理念，以學習者為中心，讓學校成為支持學生、教師、家長與社區可以相互對話、彼此學習與促進成長的環境。在此體系當中，教師是學習的專家，透過社群的合作互助，增進專業知能並發展教學設計，讓學生「學會如何學習」。在學習共同體的理念之下，教育的目的不在於成績與排名，而是透過引導的方式，給學生更多探索與體驗的機會，進而培養「思考」及「學習」等能力。在評量方式上，教師提供學生鼓勵成長和改進缺失的建設性回饋，自主學習的評量規準便是一例。

教師專業學習社群是領導蜜蜂國中課程發展的先鋒，除了依照課程綱要所設置的各領域教師社群之外，尚有許多因應不同課程發展目的而建立的跨領域教師社群，例如：自主學習社群、專題探究社群、雙語教育社群、服務學習社群、國際議題探究社群等。教師透過社群領導同儕對學校進行變革，著重合作學習、專業分享、對話互動等實踐歷程，目標在於提升教師教學與學生學習。

此外，由於學校規模小，教師員額少，因此教師常被賦予多重身分，須出席各處室所舉辦的會議，從而獲得參與學校各項事務的機會。會議中不同身分的教師，針對同一件事情，可能從行政單位、教學實施或班級經營等立場切入，有時還會有學生代表或家長代表的加入，促使校園事務的決策充滿多元對話。

綜上所述，蜜蜂國中的扁平組織結構、校長願意信任教師專業、學習共同體的體系等，皆提供教師領導更多發展空間，教師可透過參與社群或會議，對課程設計或學校事務表達意見，當教師成為具批判性或反思性的教育實踐者，就更能夠站在幫助學習者的立場去發展教學活動，假期自主學習即是最好的例證。

二、學校文化

蜜蜂國中所推行的假期自主學習活動，其核心精神本是以學習者為中心，教師

鬆綁對學習的控制權，讓學生可依據自身興趣或評估自己不足之處來擇訂自主學習目標，但同時要為自己的選擇負責，一來是學習目標必須具有一定程度的挑戰性，再來是要有恆毅力在長時段的假期中去執行學習計畫。

自主學習強調培養學習者的主動性，但絕不是讓學生單打獨鬥，而是需要有教師、同儕、家長，以及學習環境的支持。蜜蜂國中的假期自主學習便透過細緻的課程設計來引導學生，包含教師指導學習方法與技能；同儕互評給予彼此激勵；家長則可以給予支援或陪伴。從先前的訪談資料中也有許多教師提到，透過假期自主學習增進親子關係，老師也更認識學生的多元面向與發展潛能。

蜜蜂國中的教師社群致力於打造校園中的自主學習氛圍，具體作法是透過指導教師制度、學習成果發表會、線上直播自主學習報告等，讓更多學生、教師、家長甚至社區民眾可以參與自主學習，形成學習共同體。而學習氛圍的營造最主要的目的在於形塑學校文化，讓學生能沉浸其中而能深刻體會自主學習的價值並培養相關的能力。

三、貼近學習者需求的教學設計

從蜜蜂國中自主學習課程發展的三階段歷程中，可以看見不同時期的教師社群皆致力於教學設計以引導學生學會學習。教師精準判斷學習動機是啟動自主學習的引擎，從草創期的說明會；發展期的夢想啟發講座，到成熟期的觀摩學長姐發表，可以發現教師在設計引起動機的教學活動時，越來越重視其與學生生活經驗之連結，成功案例越貼近學生，就越能激起自我效能感，進而提升學習動機的質與量。

教師亦發現學生家庭社經背景的支持度，會影響假期自主學習的成效。為了幫助較弱勢的學生，教師針對自主學習報告訂定了評量規準，列出各評量向度與各等第的標準，讓學生有明確的參考指引。此外，教師也觀察到大部分學生上台發表的能力有待加強，便規劃了表達力訓練課程，包含請校內老師指導簡報技巧；校外講師分享說故事的藝術，之後更將表達力講座改成工作坊形式，讓學生有機會從做中學。

除了上述在教師共備會議中所確立的課程活動之外，各班導師亦會針對學生差異，如家庭背景、學習程度、品格習性或生涯發展等，給予適性化個別指導。有些導師還會就學生自主學習的主題提供相關的學習資源，例如推薦學生可以參考的書籍或影片，亦或是幫學生找尋營隊或輔導室資源。整體而言，蜜蜂國中教師可謂是不遺餘力地整合各項學習資源與教學方法，幫助學生搭建邁向成功學習的鷹架。

貳、小結

透過 Smyth 的關注教學的學校模式，或可提供蜜蜂國中教師領導自主學習課程發展得以運作成功之處。在學校結構方面，扁平化組織利於教師領導發揮；在學校文化方面，重視學生的自主權；在教學設計方面，教師能依據學生特質給予適性化引導，從以上三要素的分析結果而言，可說蜜蜂國中是一所能傾聽學生訴求、尊重教師專業，並致力於課程與教學設計的學校。



第六章 結論與建議

本章將以研究目的、文獻探討結合研究結果，歸納出本研究之結論與建議。期望經由本章節之內容，提供個案學校與未來後續相關研究在推行教師領導及課程發展時的參考。

第一節 結論

本研究藉由探究蜜蜂國中的假期自主學習引導課程的發展歷程，分析教師如何於其中發揮影響力。教師領導課程發展與實施的原動力來自於想要改善學生的學習經驗，教師秉持共同信念組織社群，並在課程共備的過程中，增益彼此的教學專業，最後達成提升學生學習成效或促進學校發展的目的。綜合研究結果與分析，根據研究目的與問題，歸納本研究之結論。

壹、假期自主學習之推行，有賴於教師搭建學習的鷹架，設計教學活動激發並維持學生的學習動機，此外，營造友善支持的環境亦是促進自主學習的重要因素。

十二年國民教育的核心精神為發展全人教育，新課綱則以適性揚才、終身學習為願景，在此理念之下，自主學習是每一位孩子所需具備的能力。新課綱中所指自我導向學習(SDL)，強調學生能選擇學習目標及運用適當策略去達成；然而，在執行學習任務的過程中，從引發動機、設定目標、選擇方法、掌控進度至反思成果等，實則涉及自我調整學習(SRL)的歷程。Zimmerman 的 SRL 循環模型，不只是理論上重視個體所感知的「自我」與「主動」，也強調教師要設計教學歷程與學習方法來促進自主學習。

依據新課綱的理念，臺北市政府教育局自 104 學年度起取消傳統的寒、暑假作業並推行假期自主學習，蜜蜂國中的校長與教師認同其中「以學習者為中心」的精神，遂於 105 學年度起嘗試實施，教師社群隨之設計許多引導自主學習的教學活動，統稱為自主學習課程，而課程的發展可劃分為三個階段，分別是：105 至 106 學年度的草創期；106 至 109 學年度的發展期；110 至 111 學年度的成熟期。

蜜蜂國中的假期自主學習經課程核心小組會議定調為一整個學期在各領域學科之學習成果的總結性評量，隸屬彈性學習的自我領導課程，自主學習之引導包括五大步驟：第一，說明假期自主學習的理念、第二，設定目標與撰寫計畫書、第三，表達力訓練課程、第四，執行計畫與時間管理、第五，彙整成果並上台發表。在課程發展的三個階段中，皆有針對各步驟提出多項教學活動，其中包含行政承辦單位舉辦的說明會與講座、專任教師將部分自主學習相關技能融入領域教學引導，以及導師結合班級經營指導計畫之執行與時間管理，但統整每個教學設計背後的真義，無非是啟發學習動機、延續學習動機，以及提供友善支持的環境，讓每個孩子能勇於嘗試並發表自己的成果。

貳、教師領導的啟動源自教師想要改善學生的學習經驗，其運作過程可能隨著課程發展歷經不同階段的演變，然而其模式皆是透過組織教師社群來促進專業增能與營造學校文化，最後達成提升教學成效與學校發展的目標。

蜜蜂國中的假期自主學習事涉廣泛，其本質為跨領域學校本位課程，實際推行時則由行政單位擬訂計畫，召集教師社群進行課程共備與討論，最後結合導師的班級經營來實施，其間複雜的關係實則有賴教師領導之運作才能歷久不衰。教師領導的啟動源自於教師想要改善學生的學習經驗，運作過程是透過組織教師社群來促進教師專業學習，以達成提升教學成效的目的。蜜蜂國中教師領導自主學習課程發展的起點並非「從教室出發」，而是在確立以「學習者為中心」做為共同理念後，透過教師社群共備教學設計，教師領導與課程發展緊密相關，並歷經三階段演變。

第一階段的草創期是由國文領域教師社群主導，其中以身兼導師職務的小花老師為關鍵領導人物，透過領域共備建立了假期自主學習第一代的引導流程。第二階段發展期，由承辦自主學習的教學組主導課程活動的推展，支援第一線執行課程的導師。此時期並未有專責自主學習課程的社群，而是透過教學組長搭建訊息溝通的橋樑，包括透過自主學習說明會、課程發展委員會及課程核心小組會議等，讓學校主管、導師及其他專任教師之間，可以針對假期自主學習的轉型、引導活動與操作困難進行交流與對話。第三階段為成熟期，自主學習共備教師社群成立，社群成

員主要是教務處的行政教師及七、八年級導師，運作方式是由教務處定期召開，由有經驗的老師來領導會議之討論與教學活動設計。其後儘管承辦行政人員與導師每學年都會有所變動，但共備社群能確保假期自主學習的價值與引導課程得以被傳承下去。

在蜜蜂國中自主學習課程發展的不同階段，或有不同的教師作為領導的關鍵人物，但教師領導的運作仍是以教師社群為基礎，權力來源為專業知能和社會資本，重視教職員間關係與聯結的建立，分享願景並為了共同的目標，一起工作、合作與學習。另一個值得注意的點是，各階段除了共備教學設計的主要社群之外，導師作為課程第一線的執行者，也時常會在導師辦公室三五結群，分享自主學習的引導方法，此類非正式的交流會議也可視為教師領導的一環，且其中與實務經驗相關的探討對於課程發展有著不容小覷的影響力。

參、教師領導能發揮跨越教室的影響力，透過發展教學計畫和活動、與教師同儕分享專業知能、建立和維繫成功的團隊、影響學校文化、參與學校改進等五個作用項目可看見影響力交互作用的情形，並匯集成改變學校的力量。

每一位教師都能領導，而教師領導的範圍不應侷限在教室，而是教室外的整個學校，領導的對象除了學生之外，還包含學校的教職員工 (Barth, 2001; Katzenmeyer & Moller, 2001)。本研究透過發展教學計畫和活動、與教師同儕分享專業知能、建立和維繫成功的團隊、影響學校文化、參與學校改進等五個教師領導的作用項目，來分析教師如何發揮跨越教室的影響力，研究發現分別詳述如下。

其一，在自主學習課程發展歷程中，教師領導於五個項目皆有發揮影響力，然不同課程發展階段，教師領導所著力的項目不同。草創期由國文領域教師社群主導，教師領導著力於「發展教學計畫和活動」及「與教師同儕分享專業知能」；發展期由教學組主導，以行政之職權更有利於在「影響學校文化」及「參與學校改進」兩個項目的作用；成熟期以設立自主學習教師共備社群為標誌，在「建立和維繫成功的團隊」的作用較為顯著。

其二，五個項目間並非獨立存在，而是透過影響力產生交互作用。「發展教學計畫和活動」與「與教師同儕分享專業知能」之間，可透過教師專業知能與經驗交流來連繫；「與教師同儕分享專業知能」與「建立和維繫成功的團隊」之間，又憑藉教師具有共同理念及開放的心胸加以連繫；「建立和維繫成功的團隊」與「影響學校文化」之間，則可透過營造全校性的自主學習氛圍來加以連繫；「影響學校文化」與「發展教學計畫和活動」之間，可透過教學設計和發展課程活動加以連繫。以上四個各項目間的影響力交互作用，一點一滴匯聚到「參與學校改進」向度中，發揮改變學校的力量，最後達到提升學生學習成效與促進學校發展的成效。

肆、教師領導本就含有彰權益能(empowerment)的內涵，透過賦權增能模式來評鑑自主學習課程，不僅能針對課程實施與教學成效提出改善策略，同時還能促進教師領導之運行。

教師領導的興起，源自 1980 年代美國的教育改革浪潮，強調權力下放，增加教師對於教室與學校組織的決策權等來提高教師效能，以達到提升教育品質的目的。由此可見，教師領導本身就含有賦權增能的概念，透過賦權增能模式來評鑑自主學習課程，除了能針對課程實施與教學成效提出改善策略之外，同時也能促進教師領導的運行。

自主學習共備較師社群採用賦權增能評鑑，依據定義任務、檢視評估、為未來進行規畫等三大步驟，審視當前的課程實施情況，綜整教學設計，評估得失，並對未來的發展定下目標與檢核方式。另一方面，透過賦權增能評鑑的五大面向：訓練、促進、提倡、闡明、解放，亦可使教師提升專業能力，在社群成員一同評鑑課程的歷程中激盪新思考，進而能擺脫傳統束縛、增益較師的權能。綜上所述，賦權增能評鑑不僅對課程發展有幫助，還能促進教師領導的運作。

伍、個案學校以教師領導自主學習課程發展之案例符合關注教學模式中學校結構、學校文化與貼近學習者需求的教學設計等三要素，可做為後續研究之參考。

影響教師領導的因素很多，包括校長領導行為、學校組織結構、教師文化、領導支持系統、學校外部因素等層面，此外，還要考量教師領導對自主學習課程發展的作用，故本研究採取 Smyth 關注教學學校的三要素：學校結構、學校結構及貼近學習者需求的教學設計，來分析蜜蜂國中這個案例的成功因素。

在學校結構的部分，蜜蜂國中的扁平組織、校長願意信任教師專業、學習共同體的體系等，皆有助於促進教師成為具批判性的教育實踐者，能夠站在幫助學習者的立場去發展教學活動；在學校文化的部分，蜜蜂國中以「學習者為中心」做為教育理念，積極聆聽學生的聲音，自主學習的推動便是賦予孩子學習選擇權，教師則致力於營造支持學習的氛圍；在教學設計的部分，教師將自主學習引導流程劃分為五個步驟，每一步都設計不同的教學活動，以激發學習動機、持續學習動機，及教導學生學習如何學習，並給程度不同的學生差異化指導。綜上所述，蜜蜂國中的教師領導自主學習課程發展之案例，實符合關注教學的模式，能傾聽學生訴求、尊重教師專業，營造對話的學習環境，其獲致成功的要素值得供後續研究參考。

第二節 建議

壹、對個案學校之建議

一、從全校整體課程架構重新盤點自主學習課程

蜜蜂國中的假期自主學習有兩大隱憂，一是課程時間不足；二是師資量能不足，研究者認為要解決這兩個問題，可從盤點全校整體架構著手。假期自主學習引導是一套複合式的課程，其被劃分在彈性學習課程之中的自我領導課程，自我領導課程每週兩節，但要分配給六大主題，自主學習在一學期中只能分到四至五週，約莫八至十節課，其中要辦理成果發表會、說明會與各項講座，留給導師引導學生的課堂時間並不多，導師經常要利用課餘時間指導學生，另一方面，導師要指導一整班學

生的自主學習也明顯量能不足。蜜蜂國中曾於 107 學年度召開課程核心小組會議，將假期自主學習定調為一整學期學習成果的總結性評量，並隨後邀請了資訊科及輔導科融入自主學習引導，前述便是一次小規模課程盤點的嘗試。若能依據梁雲霞(2020)所提的建議，在全校整體課程規畫之下，讓教師都能再次確認自主學習的價值並加入推廣的行列，進而將自主學習的重要元素融入學科教學，如此便能解決授課時間不足與導師負擔過重的兩大困境，更多教職員工的加入，也能促進自主學習氛圍逐漸發展成校園文化。

二、重訂評量規準以分析學生的自主學習成果

當自主學習教師共備社群採用賦權增能模式進行課程評鑑時，便發覺班上有將近三分之一的學生自主學習成果不佳，導師雖會掃描學生的自主學習計畫書與週計畫書做質性資料留存，然而始終缺乏確切的數據資料來分析學習成效。有鑑於此，研究者建議個案學校的教師社群可以重新擬定自主學習的評量規準，包含增修各評量項目及各等第之分數。第一代評量規準只有音量和語速、流利度、眼神肢體、時間掌控、組織邏輯、內容精彩度等六項，研究者建議可以針對自主學習報告內容的部分進行更詳細的定義，例如學習目標的挑戰性、執行方法的妥適性、執行進度的管控力、解決問題的能力等，如此便能給予學生更明確的引導。此外，也可以加上簡報美學的評量規準。教師應從自主學習課程的目標來審慎定義各評量項目，較為重要的元素應佔較重的分數，有了量化的數據，便於教師分析歷屆自主學習的成效，並可針對學生表現較弱之處進行教學調整。

三、給予教師領導充分的支持

蜜蜂國中的扁平組織結構、校長信任教師專業、互助互信的教師文化等皆利於教師領導的發展，然而教師走出教室承擔額外的領導工作和責任，經常未能得到學校提供相對應的獎勵。此外，時間嚴重不足、角色負荷過重以及人員流動性高，亦是該校教師領導所遭遇的困難。蜜蜂國中是班級數十二班以下的小規模學校，教師人數較少，每個人要承擔的任務本來就比較重，再加上教師領導的責任經常讓老師疲憊不堪。若能適時減少教師領導者在教學或非教學工作上的負荷，並給與教師領導者充分的時間去學習與創新，將會是最理想的解決之道。此外，依據張德銳(2010)

的建議，學校主管能給與教師領導者額外的津貼或鐘點費，並經常在正式或非正式場合肯定教師的貢獻，皆有助於激勵教師承擔領導工作。至於小校經常面臨人員流動性高的部分，學校可以透過教學輔導教師制度，幫助新進教師理解學校的教育理念以融入學校文化，而教學輔導教師也可以在陪伴成長的過程中，發掘新進教師的領導潛能。

貳、對未來研究之建議

一、著重教師領導對學生自主學習成效的研究

本研究乃是以教師作為主視角，透過自主學習課程的發展歷程，剖析其中教師領導的啟動、運作與影響，雖提及教師領導有促進自主學習成效之功，但未深入探究，且亦未採訪學生的想法。自主學習的理念既是以學習者為中心，學生對自主學習的回饋理應是教師進行課程發展與評鑑的重要資訊，另外張德銳(2020)分析我國教師領導研究成果時，亦曾提及教師領導對學生學習成效之影響的相關研究較為缺乏。是故，若對教師領導自主學習課程發展後續相關研究有興趣者，建議可以著重於學生的自主學習成效與學生回饋的部分進行深入探究。

二、選定中大型規模的學校來進行教師領導的研究

本研究以一所臺北市班級數十二班以下的國民中學作為研究對象，深入探究教師領導促進自主學習課程發展的歷程。研究者發現學校規模、結構與文化是影響教師領導的要素，小校所面臨的情況與個案學校較為類似，如每學年的生源與減班危機、教職員工人數少且流動性大等，在此情境脈絡下，教師經常被賦予較重的任務，因此較有機會參與學校事務，進而發揮跨越教室的影響力。未來研究可以中型或大型規模的學校做為研究對象，分析其中教師領導的運作模式，以增加相關研究主題的豐富性。

參考文獻

中文資料

- 王麗雲、潘慧玲(2000)。教師彰權益能的概念與實施策略。**教育研究集刊**，(44)，173-199。http://doi.org/10.6910/BER.200001_(44).0007
- 王淑麗、莊念青、丁一顧(2016)。臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程之研究。**教育研究與發展期刊**，12(1)，39-70。http://doi.org/10.3966/181665042016031201002
- 何高志、林志成(2012)。教師領導對突破教師專業發展評鑑困境的啟示。**學校行政**，(81)，110-130。http://doi.org/10.6423/HHHC.201209.0110
- 林宥嫻(2015)。一所國小英語教師以教師領導推動學習共同體之個案研究〔碩士論文，淡江大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。http://doi.org/10.6846/TKU.2015.00893
- 林吟霞(2018)。運用德國「工作站學習法」促進學生自主學習的教學策略。**課程與教學**，21(2)，1-32。http://doi.org/10.6384/CIQ.201804_21(2).0001
- 林佩璇(2000)。個案研究及其在教育研究上的應用—質的教育研究方法。高雄：麗文文化。
- 林志成、葉青青(2011)。以教師領導塑造優質學風。**教育研究月刊**，202，23-35。
- 吳百祿(2009)。教師領導：理念、實施與啟示。**國民教育研究學報**，(23)，53-80。
- 吳清山(2008)。解讀台灣教育改革。心理。
- 吳善輝(2015)。香港中學中文科教師推動學生自主學習之研究。**學校行政雙月刊**，95，133-154。
- 吳璧純(2018)。學生自主學習，老師「做什麼」？。**教育脈動**，(15)，1-7。
- 吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠(2015)。教師專業學習社群「再聚焦、續深化」的精進作為。**臺灣教育評論月刊**，4(2)，129-145。
- 邱婉如(2016)。高級中學教師專業學習社群運作之個案研究-以特色課程發展為例〔碩士論文，國立臺灣師範大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。http://doi.org/10.6345/NTNU202204694
- 洪郁婷(2018)。一所國中教師社群實踐課程領導的行動研究：閱讀好胃口。**教育研**

- 究與發展期刊，14(1)，73-101。http://doi.org/10.3966/181665042018031401003
- 洪詠善(2020)。停課不停學：當自主學習成為日常。課程研究，15(1)，15-33。
http://doi.org/10.3966/181653382020031501002
- 洪詠善、盧秋珍(2017)。國中理解與實踐自主學習之案例探究。教育研究月刊，278，30-45。http://doi.org/10.3966/168063602017060278003
- 洪詠善、林佳慧、楊惠娥(2018)。十二年國教課綱自主學習之實踐探究。教育脈動，(15)，1-9。http://doi.org/10.6345/NTNU201900780
- 柯華崑、曾世杰(2014)。教育改革是永遠的進行式：教改 20 年有感。國家教育研究院電子報，(101)，1-2。https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=1&edm_no=101&content_no=2396
- 香港課程發展議會(2014)。基礎教育課程指引—聚焦・深化・持續(小一至小六)。香港：香港課程發展議會。https://cd.edb.gov.hk/becg/tchinese/index-2.html
- 高寶玉(2018)。香港自主學習的探索：融合東西方理念的嘗試。課程研究，13(1)，19-53。http://doi.org/10.6384/CIQ.201804_21(2).0002
- 徐綺穗(2019)。自我調整學習與核心素養教學：以「自主行動」素養為例。課程與教學，22(1)，101-119。http://doi.org/10.6384/CIQ.201901_22(1).0005
- 徐超聖、梁雲霞(2011)。教師領導的理論分析與省思。中等教育，62(2)，20-35。
http://doi.org/10.6249/SE.2011.62.2.02
- 梁雲霞(2020)。善教樂學：新課綱脈絡下的自主學習。教育研究月刊，309，4-23。http://doi.org/10.3966/168063602020010309001
- 游家政(2002)。國民中學的課程領導。課程與教學，5(2)，1-20。http://doi.org/10.6384/CIQ.200204.0001
- 曾淑惠(2008)。教育評鑑模式。心理。
- 張嘉育(1999)。學校本位課程發展。師大書苑。
- 張春興(2000)。張氏心理學辭典。臺灣東華。
- 張春興(2011)。教育心理學：三化取向的理論與實踐。臺灣東華。
- 張德銳(2010)。喚醒沈睡的巨人——論教師領導在我國中小學的發展。臺北市立教育大學學報，41(2)，81-110。http://doi.org/10.6336/JUTe/2010.41(2)4
- 張德銳(2020)。我國教師領導研究成果分析與發展方向。教育研究與發展期刊，

- 16(1), 101-154。http://doi.org/10.6925/SCJ.202003_16(1).0004
- 張德銳、王淑珍(2010)。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。
臺北市立教育大學學報, 41(1), 61-90。http://doi.org/10.6336/JUTe/2010.41(1)3
- 張德銳、張素偵(2013)。臺北市中小學教師領導運作、影響因素、成效與困境之研究——以教學輔導教師為例。**教育行政與評鑑學刊**, (15), 1-30。http://doi.org/10.6866/JEAE
- 張德銳、林偉人(2018)。以教師領導促進素養導向教學的發展。**臺灣教育評論月刊**, 7(4), 130-135。
- 張蔣耀文、施登堯(2018)。學習者中心與學生中心之內涵解析。**臺灣教育評論月刊**, 7(7), 94-98。
- 教育改革審議委員會(1996)。**教育改革總諮議報告書**。行政院。
- 教育部(2003)。**九年一貫課程綱要總綱**。教育部。
- 教育部(2021)。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。教育部。
- 陳向明(2013)。從教師「專業發展」到教師「專業學習」。**教育發展研究**, 13, 1-7。
- 陳文彥(2021)。教師領導知識基礎的文獻計量分析。**教育研究與發展期刊**, 17(2), 1-35。http://doi.org/10.6925/SCJ.202106_17(2).0001
- 陳玉桂(2006)。學校革新中不可忽視的面向：談教師領導。**學校行政雙月刊**, 45, 26-46。http://doi.org/10.6423/HHHC.200609.0026
- 陳佩英(2009)。一起學習、一起領導：專業學習社群的建構與實踐。**中等教育**, 60(3), 68-88。http://doi.org/10.6249/SE.2009.60.3.05
- 陳佩英、焦傳金(2009)。分散式領導與專業學習社群之建構：一所高中教學創新計畫的個案研究。**教育科學研究期刊**, 54(1), 55-86。
- 黃瑞琴(1991)。**質的教育研究方法**。心理。
- 黃秀文(2016)。**質性研究：典範與實務**。華藤文化。
- 黃中昕(2020)。高中學校本位課程轉化之中間領導個案研究〔碩士論文，國立臺灣師範大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。http://doi.org/10.6345/NTNU20203157
- 趙志成(2014)。香港推行自主學習的探索。**教育學報**, 42(2), 143-153。

- 趙珮晴、余民寧、張芳全(2011)。探討臺灣學生的自律學習：TEPS 資料的縱貫性分析。**教育科學研究期刊**，56(3)，151-179。
- 潘慧玲(主編)(2003)。**教育研究的取徑—概念與應用**。高等教育。
- 潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑慧、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。
- 臺北市政府教育局(2015 年 12 月 16 日)。**我的寒假自主學習——寒假的功課自己決定，讓孩子做學習的主人**。https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=0F560782595DACFC&sms=72544237BBE4C5F6&s=E3FFCBDC333BB63C
- 諄筆群(2022)。落實「十二年國教」的關鍵在於強化學校的中層結構。**點教育**，4(1)，18-19。
- 蔡進雄(2011)。教師領導的理論、實踐與省思。**中等教育**，62(2)，8-19。<http://doi.org/10.6249/SE.2011.62.2.01>
- 賴志峰(2009)。教師領導的理論及實踐之探析。**教育研究與發展期刊**，5(3)，113-143。
- 劉恆昌(2014)。「領導場域」的實作邏輯：一所高中校本課程發展的個案研究〔博士論文，國立臺灣師範大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<http://doi.org/10.6345/NTNU202205625>
- 鄭淵全(2007)。**課程發展與教學創新**課程發展與教學創新(二版)。五南。
- 鄭淵全、陳殷哲(2016)。析論學校本位課程發展。**教育脈動**，7，4-20。
- 謝易臻(2007)。美國 1980 年代後教育改革與中小學教師教學實務之研究〔碩士論文，國立暨南國際大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<http://doi.org/10.6837/NCNU.2007.00168>
- 簡菲莉(2019)。十二年國教課綱高中自主學習建制化之實踐研究〔博士論文，國立臺灣師範大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。<http://doi.org/10.6345/NTNU201900780>
- 顏寧(譯)(2011)。**質性研究—設計與施作指南**(原作者：Sharan B. Merriam)。五南。

英文資料

- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82, 443-449. <http://doi.org/10.6345/NTNU201900780>

10.1177/003172170108200607

- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. In S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 276-292). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Creswell, j. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*(4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Commission of the European Communities (2005). Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council, COM (2005)548 final, *recommendation of the European parliament and of the council of 18 December 2006, on key competence for lifelong learning* (pp. 10-18).Brussels: Commission of the European Communities.
- DuFour, R. (2005). What is a professional learning community? In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.), *On common ground: The power of professional learning communities* (pp. 31-43). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Fetterman, D. M.(1996). Empowerment evaluation: An introduction to theory and practice. In D. M. Fetterman, S. J. Kaftariam, & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability* (pp.3-46). UK: Sage.
- Fetterman, D. M.(2001). *Foundation of empowerment evaluation*. UK: Sage.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rational, strategy and impact. *School Leadership and Manaement*, 23(2), 173-186. <http://doi.org/10.1080/1363243032000091940>
- Fullan, M. (1995). Broadening the concept of teacher leadership. Paper presented at the National Staff Development Council, New Directions Conference, Chicago, Illinois.
- Gabriel, J. G.(2005). *How to thrive as a teacher leader*. Alexander, VA: ASCD.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire, England: Open University Press.
- Ho, D., & Tikly, L. P. (2012). Conceptualizing teacher leadership in a Chinese, policydriven context: A research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 401-416. <http://doi.org/10.1080/09243453.2012.678861>
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., & Van de Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of vocational education*

- and training, 62(4), 415-440. <http://doi.org/10.1080/13636820.2010.523479>
- Katzenmeyer M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: Association Press.
- Lawrence, Kirk. (2013). Developing leaders in a VUCA environment. *UNC Kenan-Flagler: Business School Executive Development*, 1-15.
- Leavitt, D. R., Palius, M. F., Babst, R. D., Donegan, R., Lampkin, J. L., Smith, M., & Whitford, P. A. (2013). Teachers create a professional learning community to be a place of their own. *Mid-Atlantic Education Review*, 1(1), 3-16.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (2006). Teacher leadership: Ideology and practice. In M. Fullan (Ed.), *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (2nd ed.) (pp. 403-420). San Francisco: Jossey-Bass.
- Loyens, S. M., Magda, J., & Rikers, R. M. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational psychology review*, 20(4), 411-427. <http://doi.org/10.1007/s10648-008-9082-7>
- Miller, B., Moon, J., & Elko, S. (2000). *Teacher leadership in mathematics and science: Casebook and facilitator's guide*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ministry of Education, Singapore. (2022). 21st Century Competencies. Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies>
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- National College for School Leadership(2003). *The Role and Purpose of Middle Leaders in Schools*. Retrieved from https://dera.ioe.ac.uk/4936/7/literature-review-middle-leaders-app_Redacted.pdf
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts & P. R. Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Page, N., & Czuba, C. E. (1999). Empowerment: What is it. *Journal of extension*, 37(5), 1-5.
- Reeves, D. B. (2008). *Reframing teacher leadership: To improve your school*. Alexandria,

- VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 223-244.
- Riel, M., & Becker, H. J. (2011). Characteristics of teacher leaders for information and communication technology. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 397-417). New York, NY: Springer.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: A Bell & Howell.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2000). Definition and selection of key competencies. *THE INES COMPENDIUM (Fourth General Assembly of the OCDE Education Indicators programme)*. Paris: OCDE, 61-73.
- Sanocki, S. J. (2013). The process of how teachers become teacher leaders and how teacher leadership becomes distributed within a school: A grounded theory research study (Unpublished doctoral dissertation). Western Michigan University.
- Silva, D.Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the door: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102, 779-804. <http://doi.org/10.1111/0161-4681.00077>
- Simylie, M. A. (1992). Teacher's report of their interactions with teacher leaders concerning to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 53-57
- Smyth, J. (2007). Toward the pedagogically engaged school: Listening to student voice as a positive response to disengagement and 'dropping out'? In D. Thiessen & A. Cook-Sather(eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. Netherlands: Springer, 635-658.
- Smylie, M. A. (2008). Foreword. In M. M. Mangin & S. R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. ix-x). New York: Teachers College Press.
- Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. M. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 162-188). Chicago: University of Chicago Press.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings

- from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 225-316. <http://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Zepeda, S. J. (2004). *Instructional leadership for school improvement*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599. <http://doi.org/10.1007/BF02506983>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329-339. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. http://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183. <http://doi.org/10.3102/0002831207312909>

附錄

附錄一、訪談大綱

一、基本資料

1. 請問您在學校的教學年資有幾年？
2. 請問您在學校擔任過什麼樣的職位？(主任、組長、導師、專任教師、社群召集人、教學輔導教師)
3. 請問您參與過哪些教師社群或課程發展相關團體？
4. 您認為學校文化與風氣為何？

二、教師領導自主學習課程發展

1. 您認為新課綱中的自主學習精神或理念為何？
2. 您認為學校推行自主學習的理念為何？有何價值？
3. 您曾參與學校規劃及推動學生自主學習的行動有哪些？
4. 您在推行自主學習課程時，曾遇到什麼困難？如何解決？
5. 您在推行自主學習課程時，是否有其他教師夥伴一起並肩作戰？

三、教師領導自主學習課程設計與實施

1. 您認為自主學習共備社群應有哪些人員組成？而您自己在此社群中擔任什麼樣的角色？
2. 您認為自主學習共備社群運作的方式為何？
3. 您曾參與哪些自主學習課程之教學活動設計？
4. 您認為透過自主學習社群是否有透過同儕分享而達到專業知能精進？
5. 您認為促進自主學習共備社群順利運作的條件為何？

四、教師領導對課程發展的實踐意義

1. 您認為自主學習課程能持續推動的主要原因為何？
2. 您認為自主學習共備社群的意義為何？試從您個人、教師、學生與學校等不同層面論述。
3. 您認為教師在自主學習課程發展歷程中所扮演的角色為何？
4. 您覺得目前在自主學習共備社群的運作還缺少什麼？