

五、探討國民中小學教師專業學習社群之實踐：
以閱讀教學社群為例

探討國民中小學教師專業學習社群之實踐 ：以閱讀教學社群為例

黃秀莉
南投縣鹿谷國民小學教師

摘要

本研究旨在探討國民中小學教師專業中閱讀學習社群之發展現況並分析不同背景變項的教師在專業學習社群中專業發展的差異情況。本研究採問卷調查法，研究對象為 95-98年度申請教育部「教師專業學習社群」中閱讀教學的教師為主，並以「教師專業學習社群自我評估問卷」為研究工具，共取得120位教師為研究有效樣本。透過本研究所蒐集的資料以次數與百分比呈現全體教師對於各校之社群層面題目、t考驗以及單因子變異數分析作簡單討論。研究結果發現（一）在八向度閱讀教學專業學習社群的評估中以「尚在萌芽」為最多；（二）不同性別、不同年齡、不同年資及不同職務教師在八向度閱讀教學專業學習社群的評估都未達顯著水準。最後，本研究認為教師參與專業學習社群因賦與實踐之責，故較易形成實務社群共識與文化。

關鍵詞：教師專業、學習社群、閱讀教學社群

壹、前言

自民國90年起國內教育體系開始關注「推動閱讀」這件事，從配發圖書給偏遠地區、離島、原住民及全國各地小學；接著，於93年9月至97年8月起規劃為期四年的「焦點三百－國民小學兒童閱讀推動計畫」；並於97年開始推動「悅讀101-教育部提升國民中小學閱讀計畫」，包含精進閱讀教學、辦理「閱讀策略教學方案」之徵選及充實國中小圖書設備等，由此可見閱讀及閱讀教學的逐漸成為教育中的極為重要的事。

閱讀的推動儼然成為各界關注的焦點，從民間團體成立私人紀念圖書館、組織圖書會、送書到偏遠學校、巡迴圖書車.....；教育部亦從中央口號式政策到實踐地方實務，其中如閱讀磐石獎的成立，除了給學校評鑑閱讀推廣績優學校獎勵外，還關心第一線的實質推動者「閱讀推手」的教師；除此之外，最重要的是教師透過各種資源提升教師教學的專業能力，因此，民國95年度起陸續辦理成立「中小學教師專業學習社群」來增能。隨著教師專業評鑑的積極推動使教師專業學習社群申請的學校也逐年增加，99年已有803個教師專業學習社群其中以閱讀教學為主的則有134個社群；換句話說，以「閱讀教學」為主的社群佔有相當多的比例，由此可以發現教師除了平時教學推動閱讀外，還積極參與閱讀教學的「教師專業學習社群」。

如同Shaha,Lewis, O' Donnell 和 Brown (2004) 所言教師專業發展的目的是使教師成為優質教師與主動決策者，而國內教師發展的教學社群正是成為優質教師最佳的途徑。如此一來，教師專業學習社群便能夠以實際的行動實踐教師間共同教育理念的實務協作團體，社群發展的過程中也為了協助教師專業學習社群的參與者能有效的評估參與的程度與執行的情形，故發展出「國民中小學教師教學專業能力指標系統」（潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和，2007）與「教師專業學習社群自我評估表」（教育部，2009）。鑒於此，本研究以此探討國民中小學教師專業中閱讀學習社群之發展現況並分析不同背景變項在教師專業學習社群中專業發展的差異情況。

貳、文獻探討

一、教師專業是課程與教學推動中的關鍵

國家的競爭力奠基於教育的成效，教師專業發展是教育革新的關鍵（林志成，2006），而「專業」給人的是一種信賴的感覺，同時也是一種職業上的品質保證。這樣的專業是一種職業上，但是也必須同時擁有高水準的知識、技能與工作的承諾，以及社會的信賴（吳明清，2002），因此教師個人的專業發展顯得非常重要。誠如英國學者McCarney（2004）所言，一位教育工作者若要提升國家經濟與創造財富，要做好職前的準備，未來才能在眾多就業者中脫穎而出，那麼，教師專業發展就是影響教育成效的關鍵。

學校教師專業發展除了必須加強教師的職前培育，奠定紮實的教育專業知識外，更須在教師的教學職場中，持續增進教師的專業知能，精進教學的技巧，提升教學的品質與效能，並藉卓越的教學專業表現，贏得更多的社會信賴（吳明清，2002）。基於此，教育部自2006年起積極推動高級中等以下學校教師專業發展評鑑實施計畫，使教師專業評鑑能發揮促進教師專業成長的功能，為能持續規劃與協助教師進行專業成長，不斷改善教學，提升學生學習成效（教育部，2010）。其中「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」第二點明訂：教師專業發展評鑑的目的，係協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質（教育部，2007）。

教學專業自主的提升，除了仰賴教師自身不斷反省與改進外，亦需教師間專業對話；分享與討論學科專業、課程與教學、班級經營與輔導、學習與評量等相關議題，組織成立「教師教學專業學習社群」是不可或缺的。因為各中小學教師能藉由成立學習社群解決教學上的困境與提升教學效果。綜觀目前課程各學科領域的內涵及教學方式殊異，教師可募集校內同領域、跨領域教師或校外夥伴學校教師，成立教師專業學習社群，增進教師同儕的專業成長。教師專業地位受到肯定，專業知識增加，參與決策的能力也隨之提升；另外教師也能建立自信，知覺自我內在潛能，感覺自己有價值性，並在工作展現自我效能（游美惠，2005）。

正因如此在教育的改革行動中，學校是「現場」，教師是「關鍵」，故唯有學校教師具備足夠的專業能力與熱忱，才能有效執行並創新教育改革措施（吳明清，2002）。歐用生（1996）則認為教師專業發展的實質內容與意涵上，有五個思考面向：

- 一、協助教師改進教學技巧的訓練。
- 二、學校改革的整體活動，以促進個人最大成長，營造良好的氣氛，提高學習效果。
- 三、是一種成人教育，增進教師對其工作和活動內容的了解，不僅提高教學成果而已。
- 四、是利用最新教學成效的研究，以改進學校教育的一種手段。
- 五、專業發展本身就是一種目的，協助教師在受尊敬的，受支持的，積極的氣氛中，促進個人的專業成長。

因此，藉由相關學者的研究與論述的歸納，教師的專業發展應是教師觀念上的大轉變，也應成為教師團體成員的共通議題與努力的方向。換言之，參與實務的學習社群就是提升教師專業能力的途徑。

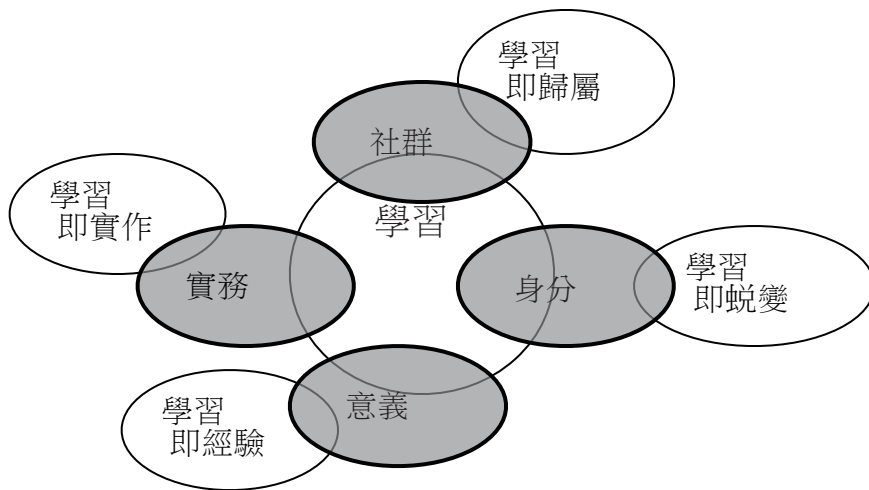
二、教師專業學習社群形成的實務社群

「教師專業學習社群」是指一群志同道合的教育工作者所組成，持有共同的信念、目標或願景，為致力於促進學生獲得更佳的學習成效，而努力不懈地以合作方式共同進行探究和問題解決（教育部，2007；張新仁、王瓊珠、馮莉雅，2007）。簡言之，「教師專業學習社群」必須關注於學生學習成效的提升，不能僅止於教師專業知能的成長或個別興趣的追求而已，教師專業學習社群可與其他計畫結合，所以「教師專業學習社群」是以學校為本位，以關注學生學習為主體，採同儕合作方式，重視結果取向，用以促進教師專業發展的重要平台（張新仁等，2007）。如此一來，也能使教師在教學工作中逐漸增長專業知能，發揮效率與功能，扮演成功的角色，成為自我實現者。

學者（Fulla, 2006；Fulton, Yoon, & Lee, 2005；Gregory & Kuzmich, 2007；Snow-Gerono, 2005）指出，學習社群可透過相互學習與切磋，而使概念發展得更為精緻，也能促進彼此之間協作的氣氛，改進共同的信念。Maureen（2008）也認為：學習社群可以使學習者在學習的過程中持續的學習並提升學習的主動性，在學習上獲得較多的成就感。學習，不僅引導我們從獨白的世界走向對話的世界，而且通過對話性實務，為我們開闢了構築「學習社群」的可能性（鍾啟泉，2006）。Lave和Wenger（1991）認為所謂的「社群」既不意味著一定要是共同在場、定義明確、相互認同的團體，也不意味著一定具有看得見的界線。他實際意味著在「一個活動系統中的

參與，參與者共享他們對於該活動系統的理解，這種理解與他們所進行的行動、該行動在他們生活中的意義以及對所在社群的意義有關」。並提出，實務社群包含三個部分：一是，參與活動的人；二是，社群中所進行的活動；三是，社群所在的文化。Bruner（1996）就人類的文化本質解釋學習乃是互動的歷程，人在其中就是相互學習，而不是只靠展示和告知來習得任何事物；而教室應被理解為一個相互學習者的社群所在。

社會實務理論開宗明義指出，學習乃發生在社群實務中（Wenger, 1998）。換言之，學習就是社會參與，是社群成員主動、持續參與社群的實務，並在與社群成員、周遭環境彼此互動、共事、協商的過程中，建構出個人對社群中事務及經驗的意義，而在意義建構的過程中，藉由實務經驗與成員彼此互動關係，成員塑造了對自我身分的認同。在此理論中，有四個基本成分，分別是實務（practice）、社群（community）、意義（meaning）、身分（identity），如下圖一所示。



圖一 學習的社會理論構成之元素

（一）意義

學習即經驗（learning as experience），成員藉獨特和共用的知能，在互動、協商的歷程中體驗生命，並賦予世界意義，在協商歷程建構意義，故又稱意義協商，乃是由兩個互動的元素——參與和具體化（reification）所構成。所謂參與意指加入他

人並依此與他人發展關係的過程；而具體化即為將抽象的經驗賦予形式，使其成為事物。所以學習社群依賴成員間的參與互動、意義協商使個體的實踐過程賦予具體化。

（二）實務

學習即實作（learning as doing），係指在分享歷史和社會文化的資源、架構、觀點之下，實際從事的行動。成員們在社群中實作，透過互動與協商，分享彼此的經驗及觀點，以建構出社群特有的符號、標準、行事程式及志業目標等，進而共同達成社群之志業目標。在學習社群中每個主體皆能透過彼此間的互動參與獲得成長，為朝向目標而努力。

（三）社群

學習即歸屬（learning as belonging），在此社會結構中，成員有共同認為值得追求的目標，且成員有足以參與的能力。所謂實務的社群即社群中的成員透過互動及共事，逐漸地協商出社群志業的樣貌，並發展出共用的知能等。

（四）身分

學習即蛻變（learning as becoming），在社群的脈絡中變化個人的歷史。在社群脈絡之下，學習為個人所屬歷史所帶來的改變。即在實踐的過程中，個人經由參與活動以及與他人互動的經驗，將對自身於社群中的所做所為進行詮釋，進而對自我的身分產生認同。

就學習的社會理論中四大主要概念來看，學習是個體主動參與社群的實務，並在互動協商的歷程中，發展出社群固有的實務文化及行事模式，建構出社群成員共同努力的目標，以及個人對經驗意義的詮釋，從而形塑與社群有關的身分。對於學習社群的成員來說，在整個參與的過程會影響到學習的獲得之外，學習者的技能還會由被動到熟練，這樣的歷程也會促使成員的角色在社群中的位置不斷地產生改變。

「實務社群」是學習專家實務時所進行的場地，若沒有「實務社群」，專家的知識技能便無法傳遞下去，人類此種知識技能便可能失傳，學習也無法進行。因此，「實務社群」的存在，除了使專家知識技能得以保存並傳遞下去，同時也是學習發生與進行的必要條件。Lave和Wenger（1991）主張一個實務社群包含了參與其中

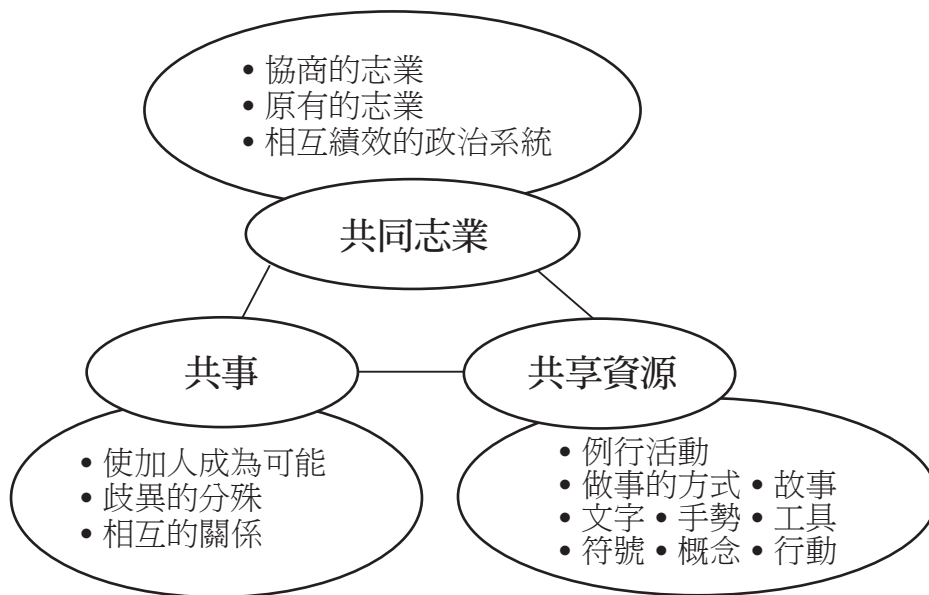
的人、社群中所進行的活動，以及社群所在的社會文化。因此，實務社群的研究從人類學的角度對學習作了新的解讀，認為學習「是現實世界中的創造性社會實務活動中完整的一部分；是對不斷變化的實務的理解和參與；是在社會世界中的存在方式，而不是認識他的方式」，個體可以通過參與實務社群獲得自我的發展。這「自我發展」對參與者來說不管是技能或知識，都是在實務參與過程中「學習」而獲致之。故實務社群對「知識」的理論觀點，強調工作與學習是難以分離的，知識則是動態的，依附於行動與所處的社會脈絡的。抽離出或簡化此一社會脈絡，可能無助於、甚至可能傷害學習（Brown & Duguid, 1991；Lave & Wenger, 1991）。任何知識都存在於文化實踐中，參與到這種文化實務中去，是學習的一個認識論原則（Lave & Wenger, 1991）；亦即，有效的行動知識是難以獨立於場域脈絡而獨立存在（Brown & Duguid, 1991；Wenger, 1998；Wenger, McDermott, & Snyder, 2002）。所以，實務社群是成為有共同願景、協同合作、共同探究、實踐檢驗、持續改進、重視結果共享的重要社會結構。

三、閱讀教學的學習社群是實務社群

國內研究（李燕妮，2007；林翠玲，2007；陳靜慧，2003；蔡佩芳，2004）指出，指導學童閱讀策略，來提升學童閱讀理解能力的，但尚未歸結出較有效的實施策略可供現場教師使用。普遍來說，一般教師對於如何促進學童進行閱讀理解的教學策略並不是很清楚（吳英長，1998；吳敏而，1993；陳淑絹，1995；張文彬，2006；簡馨瑩，2006）。所以，學校成立教學學習社群來有效解決教學上的問題，是不容遲疑的。則教師在教學的歷程中，持續地探究自己的教學內涵，提升專業知能，改善教學品質，以符合學生需求（Gabriel, 2004），這也就是教師專業所要成立的閱讀教學的專業學習社群。

蔡宗河（2005）認為教師專業發展具有持續性、系統性、合作性、意願性與教師主體性等特徵，而持續性指可持續提升教師專業表現的活動；系統性包括政府機構的培育安排與系統性的設計符合教師專業發展的計畫；合作性是透過教學的分享，增進專業能力；意願性指教師自發性參與專業發展活動；教師主體性乃是從教師個別的需求著手，不只是以教育主管單位來考量。同時在以學生為中心的概念下進行教師專業發展，是有助於學生的基礎學習及改善學生的學習成就，並指出教師專業發展應包含：教室管理、個人熟練科技的程度、使用科技教學的程度、課程設計、學生的特殊需求、多元性、衝突解決、一般教學策略及專業技巧等。

Wenger（1998）在討論實務社群時，常將社群和實務交替使用。或者說，社群之所以能夠產生意義、形塑身分，關鍵在於實務具備著三項內涵：共同志業、共事、和共享資源，如圖二所示。



圖二 實務社群之內涵

（一）共事（mutual engagement）

實務社群的第一個特徵根源於參與者的「共事」。實務不會存在於抽象概念中，而需要藉濃厚的關係與彼此間的相互行為來維持，讓參與社群的成員能夠產生互動，成為社群中的完全參與者，建構相互協商的意義。所以，在學校教育中閱讀教學就是使教師成立社群的媒介，彼此透過社群組織成為能共事者。

（二）共同志業（joint enterprise）

實務社群的第二個特徵根源於「共同志業」的協商。共同志業是實務社群必要的維繫，共同協商的結果反映出共事的高度複雜性。參與者藉由協商過程來定義共

同志業，受到協商情境反應和內心深層感受的影響。共同志業對於社群而言，不僅是個起始的目標，更賦予參與者共同的責任。換言之，解決閱讀教學的問題就是學習社群解決的共同志業。

（三）共享資源（shared repertoire）

實務社群的第三個特徵根源於「共享知能」的發展。實務社群中的「資源」，包括：例行活動、做事的方式、故事、文字、手勢、工具、符號、概念及行動等，亦可將其視作社群中的資源，只要是社群存在期間所產生或被採用者，都將形成實務的一部分。因此，閱讀教學的學習社群是能透過資源的分享使學習社群真正成為學校教育的實務社群。

參、研究設計與實施

一、研究對象

本研究主要以95年度至98年度申請教育部「中小學教師專業學習社群」中閱讀教學社群的參與人員為研究對象。為了問卷調查實施的可行性，本研究透過郵件方式，總計發出124份問卷，回收120份，回收率為96.8%，其中4份填答不完整，因此可用問卷數為120份。這120位受訪教師中，男生18（15.0%）位、女生則是102（85.0%）位。年齡分布30歲以下13（10.8）位、31-40歲75（62.5%）位、41-50歲32（26.7%）位、51歲以上0位。服務年資5年以下19（15.8%）位、6-10年40（33.3%）位、11-20年61（50.8%）位、21年以上0位。擔任職務校長2（1.7%）位、主任13（10.8%）位、組長16（13.3%）位、召集人23（19.2%）位、教師66（55.0%）位。在推動教師專業發展社群仍是以女性教師居多，此原因可能與學校中以女教師比率較高有關。有關研究對象背景資料如表1。

表1 研究對象基本資料分布情形 (N=120)

背景資料		男生 (n=18, 15%)		女生 (n=102, 85%)		全部	
		N	%	N	%	N	%
年齡	30歲以下	11	9.1	2	1.7	13	10.8
	31-40歲	6	5.0	69	57.5	75	62.5
	41-50歲	1	.8	31	25.9	32	26.7
	51歲以上	0	0	0	0	0	0
服務年資	5年以下	13	10.8	6	5	19	15.8
	6-10年	4	3.3	36	30	40	33.3
	11-20年	1	.8	60	50	61	50.8
	21年以上	0	0	0	0	0	0
擔任職務	校長	0	0	2	1.7	2	1.7
	主任	1	.8	12	10.0	13	10.8
	組長	3	2.5	13	10.8	16	13.3
	召集人	2	1.7	21	17.5	23	19.2
	教師	12	10.0	54	45	66	55.0

二、研究工具

研究工具為張新仁等人(2007)之「教師專業學習社群自我評估表」編製而成。本問卷包含「共同願景」(2題)、「協同合作」(3題)、「共同探究」(5題)、「實踐檢驗」(1題)、「持續改進」(3題)、「重視結果」(3題)、「社群運作」(8題)與「行政支持」(7題)等八個層面,共32題,題目的填答方式採Likert四點量表,每題受試者依題目所呈現的內容回答「未進行」、「尚在萌芽」、「已經發展」、「已成常態」,分別為1、2、3、4分,分數越高代表學校社群發展越好。

三、資料分析

本研究所蒐集的資料以次數與百分比呈現全體教師對於各校之社群層面題目、t考驗以及單因子變異數分析作簡單討論。

肆、結果與討論

一、全體教師

(一) 對「共同願景」之實踐

表2是有關全體教師對共同願景的看法，教師在兩個題目中，「社群成員對於學生學習或學校發展具有共同關切的焦點，並能發展出共同的目標」已經發展達到46.7%最高、其次為尚在萌芽38.3%；「社群的目標能呼應學校的願景或核心任務」已經發展達到47.5%最高、其次為尚在萌芽45.0%。值得一提的是「共同願景」層面中已經發展與已成常態高達50%以上，顯示各校社群運作有相當的成效。

表2 全體教師對「共同願景」的實踐

題 目	未進行		尚在萌芽		已經發展		已成常態	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A1社群成員對於學生學習或學校發展具有共同關切的焦點，並能發展出共同的目標	0	0	46	38.3	56	46.7	18	15.0
A2社群的目標能呼應學校的願景或核心任務	2	1.7	54	45.0	57	47.5	7	5.8

（二）對「協同合作」之實踐

表3是有關全體教師對協同合作的實踐，教師在三個題目中，「社群的每位成員對於社群的活動都能積極參與、分擔責任」已經發展達到54.2%最高、其次為尚在萌芽18.3%；「社群成員表現互助合作的行動」已經發展達到44.2%最高、其次為尚在萌芽28.3%；「社群成員透過專業對話與交流，進行群體學習」尚在萌芽50.0%最高、其次為已經發展27.5%。值得關切的是「社群成員透過專業對話與交流，進行群體學習」較低，顯示各校在專業對話部分仍顯不足。

表3 全體教師對「協同合作」的實踐

題 目	未進行		尚在萌芽		已經發展		已成常態	
	N	%	N	%	N	%	N	%
B1社群的每位成員對於社群的活動都能積極參與、分擔責任	13	10.8	22	18.3	65	54.2	20	16.7
B2社群成員表現互助合作的行動	5	4.2	34	28.3	53	44.2	28	23.3
B3社群成員透過專業對話與交流，進行群體學習	5	4.2	60	50.0	33	27.5	22	18.3

（三）對「共同探究」之實踐

表4是有關全體教師對共同探究的實踐，教師在五個題目中，「社群成員共同學習新的知識、技能與態度，或檢視本身既有的知能、信念與態度」尚在萌芽達到47.5%最高、其次為已經發展38.3%；「社群成員協同計畫課程、編製教材、或設計教

法，以符合學生不同的學習需求，提升學習的成效」已經發展達到51.7%最高、其次為尚在萌芽47.5%；「社群成員有機會分享各自的專業經驗、構想或表現成果」已經發展達到40.0%最高、其次為尚在萌芽36.7%；「社群成員有機會進行同儕觀課與回饋，或共同檢視學生作品」尚在萌芽達到51.7%最高、其次為已經發展30.0%；「社群成員有機會提出專業上所遭遇的疑難問題，或針對當前重要的教育議題，協同提出解決方案」尚在萌芽達到53.3%最高、其次為已經發展30.0%。值得關切的是的是「社群成員有機會進行同儕觀課與回饋，或共同檢視學生作品」較低，顯示各校在專業分享與成果展現部分仍顯不足。

表4 全體教師對「共同探究」的實踐

題 目	未進行		尚在萌芽		已經發展		已成常態	
	N	%	N	%	N	%	N	%
C1社群成員共同學習新的知識、技能與態度，或檢視本身既有的知識、信念與態度	8	6.7	57	47.5	46	38.3	9	7.5
C2社群成員協同計畫課程、編製教材、或設計教法，以符合學生不同的學習需求，提升學習的成效	3	2.5	35	29.2	62	51.7	20	16.7
C3社群成員有機會分享各自的專業經驗、構想或表現成果	10	8.3	44	36.7	48	40.0	18	15.0
C4社群成員有機會進行同儕觀課與回饋，或共同檢視學生作品	10	8.3	62	51.7	36	30.0	12	10.0
C5社群成員有機會提出專業上所遭遇的疑難問題，或針對當前重要的教育議題，協同提出解決方案	8	6.7	64	53.3	36	30.0	12	10.0

(四) 對「實踐檢驗」之實踐

表5是有關全體教師對「社群成員把在社群中所學習的新知識、新技能、新態度，或所發展的新課程、新教材、新教法、新解決方案等，應用在專業實務工作上，以解決問題、提升效能」尚在萌芽達到65%最高、其次為已經發展19%。值得關切的是的是未進行將學到閱讀教學社群新知識、新技能、新態度，或所發展的新課程、新教材、新教法、新解決方案等，應用在專業實務工作上，以解決問題，顯示應用到實務部分仍顯不足。

表5 全體教師對「實踐檢驗」的看法

題 目	未進行		尚在萌芽		已經發展		已成常態	
	N	%	N	%	N	%	N	%
D1社群成員把在社群中所學習的新知識、新技能、新態度，或所發展的新課程、新教材、新教法、新解決方案等，應用在專業實務工作上，以解決問題、提升效能	12	10	78	65	23	19.2	7	5.8

（五）對「持續改進」之實踐

表6是有關全體教師對持續改進的實踐，教師在二個題目中，「社群成員熱心研討改進本身專業實務或學校發展的議題，並積極持續嘗試將所學到的觀念或策略付諸行動」尚在萌芽65.8%最高、其次為已經發展19.2%；「群成員能持續評估社群組織的運作情況，並據以進行調整」尚在萌芽63.3%最高、其次為已經發展19.2%。值得關切的是「社群成員能持續評估社群組織的運作情況，並據以進行調整」較低，顯示各校在評估與建立教學專業社群後仍然有部分未能在教學上進行調整。

表6 全體教師對「持續改進」的實踐

題 目	未進行		尚在萌芽		已經發展		已成常態	
	N	%	N	%	N	%	N	%
E1社群成員熱心研討改進本身專業實務或學校發展的議題，並積極持續嘗試將所學到的觀念或策略付諸行動	10	8.3	79	65.8	23	19.2	8	6.7
E2社群成員能持續評估社群組織的運作情況，並據以進行調整	8	6.7	76	63.3	23	19.2	13	10.8

（六）對「重視結果」之實踐

表7是有關全體教師對重視結果的實踐，教師在三個題目中，有關全體教師對「持續檢視學生學習成效的改變情形，並據以調整社群探究精進的方向」尚在萌芽達到60.0%最高、其次為未進行15%；「持續檢視學生學習動機、態度的改變情形，並據以調整社群探究精進的方向」尚在萌芽達到50.0%最高、其次為已經發展30.0%；「持續檢視學校整體發展與改進的情形（或願景與核心任務達成的情形），並據以調整社群探究精進的方向」尚在萌芽達到56.7%最高、其次為已經發展19.2%；值得關切

的是的是「持續檢視學生學習成效的改變情形，並據以調整社群探究精進的方向」較低，顯示各校在持續檢視學生之閱讀學習與繼續精進部分仍顯不足。

表7 全體教師對「重視結果」的看法

題 目	未進行		尚在萌芽		已經發展		已成常態	
	N	%	N	%	N	%	N	%
F1持續檢視學生學習成效的改變情形，並據以調整社群探究精進的方向	18	15	72	60.0	15	12.5	15	12.5
F2持續檢視學生學習動機、態度的改變情形，並據以調整社群探究精進的方向	12	10.0	60	50.0	36	30.0	12	10.0
F3持續檢視學校整體發展與改進的情形（或願景與核心任務達成的情形），並據以調整社群探究精進的方向	17	14.2	68	56.7	23	19.2	12	10.0

（七）對「社群運作」之實踐

表8是有關全體教師對社群運作的實踐，教師在八個題目中，「召集人具備專業知能」尚在萌芽達到57.5%最高、其次為已經發展27.5%；「召集人熱忱投入時間與精力於社群發展」尚在萌芽達到55.0%最高、其次為已經發展26.7%；「召集人對於社群成員任務分工明確與公平」尚在萌芽達到45.8%最高、其次為已經發展40.8%；「召集人善於鼓勵成員共同參與」已經發展達到41.7%最高、其次為尚在萌芽37.5%；「召集人善用校內外人力與資源」尚在萌芽達到56.7%最高、其次為已經發展26.7%；「社群成員表現彼此尊重、相互支持的行動」尚在萌芽達到53.3%最高、其次為已經發展35.0%；「社群成員之間營造開放、正向、尊重共識的討論氛圍」尚在萌芽達到47.5%最高、其次為已經發展36.7%；「社群成員勇於嘗試與創新」尚在萌芽達到52.5%最高、其次為已經發展32.5%；值得關切的是的是「召集人善於鼓勵成員共同參與」與「社群成員勇於嘗試與創新」較低，顯示各校在召集人鼓勵成員部分與社群成員創新部份仍顯不足。

表8 全體教師對「社群運作」的看法

題 目	未進行		尚在萌芽		已經發展		已成常態	
	N	%	N	%	N	%	N	%
G1召集人具備專業知能	8	6.7	69	57.5	33	27.5	10	8.3
G2召集人熱忱投入時間與精力於社群發展	10	8.3	66	55.0	32	26.7	12	10.0
G3召集人對於社群成員任務分工明確與公平	6	5.0	55	45.8	49	40.8	10	8.3

題 目	未進行		尚在萌芽		已經發展		已成常態	
	N	%	N	%	N	%	N	%
G4召集人善於鼓勵成員共同參與	12	10.0	45	37.5	50	41.7	13	10.8
G5召集人善用校內外人力與資源	8	6.7	68	56.7	32	26.7	12	10.0
G6社群成員表現彼此尊重、相互支持的行動	8	6.7	64	53.3	42	35.0	6	5.0
G7社群成員之間營造開放、正向、尊重共識的討論氛圍	10	8.3	57	47.5	44	36.7	9	7.5
G8社群成員勇於嘗試與創新	12	10.0	63	52.5	39	32.5	6	5.0

(八) 對「行政支持」之實踐

表9是有關全體教師對行政支持的實踐，教師在七個題目中，有關全體教師對「課務安排能提供社群成員共同合作的時間」尚在萌芽達到56.7%最高、其次為已經發展34.2%；「提供社群學習與討論的空間與設施」尚在萌芽達到60.0%最高、其次為已經發展31.7%；「提供經費支援以及相關圖書與網路資源」尚在萌芽達到54.2%最高、其次為已經發展30.8%；「學校提供社群行政業務上的協助」尚在萌芽達到50.0%最高、其次為已經發展37.5%；「校長關心與支持社群運作」尚在萌芽達到46.7%最高、其次為已經發展45%；「校長鼓勵教師發展領導才能」尚在萌芽達到47.5%最高、其次為已經發展42.5%；「校長提供教師參與學校決策的機會，或社群的運作能影響學校決策」尚在萌芽達到52.5%最高、其次為已經發展34.2%；值得關切的是的是「課務安排能提供社群成員共同合作的時間、提供社群學習與討論的空間與設施」較低，顯示各校在行政支持上提供課務安排的時間或提供空間上仍顯得不足。

表9 全體教師對「行政支持」的實踐

題 目	未進行		尚在萌芽		已經發展		已成常態	
	N	%	N	%	N	%	N	%
H1課務安排能提供社群成員共同合作的時間	5	4.2	68	56.7	41	34.2	6	5.0
H2提供社群學習與討論的空間與設施	5	4.2	72	60.0	38	31.7	5	4.2
H3提供經費支援以及相關圖書與網路資源	10	8.3	65	54.2	37	30.8	8	6.7
H4學校提供社群行政業務上的協助	8	6.7	60	50.0	45	37.5	7	5.8
H5校長關心與支持社群運作	8	6.7	56	46.7	45	37.5	11	9.2
H6校長鼓勵教師發展領導才能	5	4.2	57	47.5	51	42.5	7	5.8
H7校長提供教師參與學校決策的機會，或社群的運作能影響學校決策	11	9.2	63	52.5	41	34.2	5	4.2
G8社群成員勇於嘗試與創新	12	10.0	63	52.5	39	32.5	6	5.0

二、不同性別教師在各層面的差異分析

不同性別的教師在各層面的差異比較，由表10得知在「共同願景」、「協同合作」、「共同探究」、「實踐檢驗」、「持續改進」、「重視結果」、「社群運作」與「行政支持」皆未達到顯著差異。

綜上所述，閱讀教學專業學習社群之教師在男性與女性於「教師專業學習社群自我評估問卷」各分層面皆未達到顯著的差異，研究結果與李哲榮（2010）、高傳晃（2009）、蕭碧玉（2008）的研究結果相同；但與賴怡秀（2007）結果不符。

表10 不同性別在各層面之t考驗表

層面	男生；n=18		女生；n=102		t值
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
共同願景	2.69	.55	2.67	.58	.19
協同合作	2.78	.64	2.74	.76	.21
共同探究	2.76	.58	2.52	.68	1.41
實踐檢驗	2.17	.62	2.22	.71	-.27
持續改進	2.17	.62	2.31	.67	-.87
重視結果	2.24	.67	2.30	.77	-.31
社群運作	2.37	.50	2.42	.62	-.34
行政支持	2.19	.49	2.41	.60	-1.46

三、不同年齡教師在各層面的差異分析

不同年齡的教師在各層面的差異比較，由表11得知在「共同願景」、「協同合作」、「共同探究」、「實踐檢驗」、「持續改進」、「重視結果」、「社群運作」與「行政支持」皆未達到顯著差異。

綜上所述，閱讀教學專業學習社群之教師在年齡於「教師專業學習社群自我評估問卷」各分層面皆未達到顯著的差異，研究結果與丁琴芳（2007）的研究結果相同，但與賴怡秀（2007）結果不符。

表11 不同年齡在各層面之單因子變異數分析

層面	30歲以下		31-40歲		41-50歲		<i>F</i>	事後比較
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
共同願景	2.42	.45	2.69	.57	2.73	.61	1.45	
協同合作	2.67	.56	2.75	.77	2.76	.76	.08	
共同探究	2.54	.53	2.55	.68	2.56	.71	.003	
實踐檢驗	1.92	.28	2.24	.73	2.25	.72	1.23	

層面	30歲以下		31-40歲		41-50歲		F	事後比較
	M	SD	M	SD	M	SD		
持續改進	1.92	.34	2.33	.70	2.36	.64	2.36	
重視結果	1.95	.54	2.36	.78	2.27	.75	1.67	
社群運作	2.08	.51	2.48	.60	2.40	.64	2.48	
行政支持	2.05	.61	2.45	.54	2.32	.66	2.74	

四、不同年資教師在各層面的差異分析

不同年資的教師在各層面的差異比較，由表12得知在「共同願景」、「協同合作」、「共同探究」、「實踐檢驗」、「持續改進」、「重視結果」、「社群運作」與「行政支持」皆未達到顯著差異。

綜上所述，閱讀教學專業學習社群之教師在年資於「教師專業學習社群自我評估問卷」各分層面皆未達到顯著的差異，研究結果與李哲榮（2010）、丁琴芳（2007）高傳晃（2009）的研究結果相同，但與蔡玫君（2003）結果不符。

表12 不同年資教師在各層面之單因子變異數分析

層面	5年以下		6-10年		11-20年		F	事後比較
	M	SD	M	SD	M	SD		
共同願景	2.47	0.51	2.79	0.52	2.66	0.62	2.0	
協同合作	2.61	0.52	2.88	0.79	2.70	0.77	1.02	
共同探究	2.62	0.52	2.62	0.73	2.49	0.66	.55	
實踐檢驗	2.11	0.57	2.28	0.75	2.20	0.70	.40	
持續改進	2.13	0.60	2.35	0.70	2.30	0.65	.72	
重視結果	2.21	0.70	2.35	0.85	2.28	0.72	.23	
社群運作	2.33	0.64	2.49	0.61	2.39	0.59	.50	
行政支持	2.21	0.70	2.45	0.55	2.37	0.58	.106	

五、不同職務教師在各層面的差異分析

不同職務的教師在各層面的差異比較，由表13得知在「共同願景」、「協同合作」、「共同探究」、「實踐檢驗」、「持續改進」、「重視結果」、「社群運作」與「行政支持」皆未達到顯著差異。

綜上所述，閱讀教學專業學習社群之教師在職務於「教師專業學習社群自我評估問卷」各分層面皆未達到顯著的差異，研究結果與李哲榮（2010）、丁琴芳（2007）高傳晃（2009）、與蕭碧玉（2008）的研究結果相同，但與張彩雲（2007）結果不符。

表13 不同職務在各層面之單因子變異數分析

層面	校長		主任		組長		召集人		教師		F	事後比較
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
共同願景	2.00	0.00	2.73	0.53	2.97	0.62	2.67	0.60	2.61	0.55	2.08	
協同合作	1.67	0.00	3.08	0.75	2.92	0.59	2.61	0.90	2.72	0.69	2.22	
共同探究	2.10	0.14	2.77	0.63	2.68	0.38	2.39	0.79	2.55	0.68	1.05	
實踐檢驗	2.00	0.00	2.46	0.78	2.25	0.45	1.96	0.56	2.24	0.77	1.29	
持續改進	2.00	0.00	2.54	0.83	2.22	0.41	2.15	0.65	2.32	0.68	.88	
重視結果	2.00	0.00	2.38	0.79	2.31	0.56	2.09	0.65	2.35	0.84	.63	
社群運作	2.13	0.18	2.59	0.48	2.41	0.51	2.17	0.58	2.48	0.65	1.52	
行政支持	2.17	0.24	2.28	0.56	2.50	0.56	2.25	0.48	2.41	0.65	.64	

伍、結論與建議

一、結論

(一) 國民中小學教師專業中閱讀學習社群的已經逐漸形成專業的學習社群

以組織過「國民中小學教師專業中閱讀學習社群」來說，在教師專業學習社群自我評估表八個面向：共同願景、協同合作、共同探究、實踐檢驗、持續改進、重視結果、社群運作和行政支持，發現向教育部申請95—98年的閱讀教學為專業學習社群已經都已進行運作，逐漸在學校中組織成專業的學習社群。

(二) 參與「中小學教師專業中閱讀學習社群」的成員本身對於教學專業的需求符合動機理論

從教師參與「中小學教師專業中閱讀學習社群」中發現這些學習社群的成員已經發展到Maslow的第四層次，認為能在學習社群中追求自我的價值感，也認為我是有能力、能勝任工作、和有用的人。還有成員認為在學習社群中能夠自我實現、滿足個人追求成長的需求，也能將其潛能完全發揮。

二、建議

未來能設計出具有信效度的「教師專業學習社群自我評估」的問卷。從自我評估表中會發現所有子細目，缺乏反向題，導致整份評估卷都未能達顯著差異。

參考文獻

- 丁琴芳（2007）。國民小學教師專業學習社群發展之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，未出版，台北。
- 吳英長（1998）。國民小學國語故事體課文摘要大意的教學過程之分析。台東師院學報，9，149-184。
- 吳明清（2002）。促進教師專業發展的策略。理論與策略，16（1），99-113。
- 吳敏而（1993）。國民小學學生文章理解層次分析。台灣省國民學校教師研習會：國民小學國語科教材教法研究第三輯，73-85。
- 李哲榮（2010）。宜蘭縣國中教師專業發展評鑑辦理成效與續辦意願之研究。佛光大學未來學系碩士論文，未出版，宜蘭。
- 李燕妮（2007）。分享式閱讀教學對國小低年級學童閱讀理解能力及閱讀動機之影響。國立臺南大學教育學系課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺南。
- 林志成（2006）。教師專業發展與評鑑的困境與對策。新竹縣教育研究集刊，6，1-46。
- 林翠玲（2007）。分享式閱讀教學對國小一年級學童認字能力、閱讀流暢度及閱讀理解之影響。國立屏東教育大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，屏東。
- 高傳晃（2009）。臺北市國民小學校長領導行為與教師專業學習社群關係之研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳俊龍（2010）。教師專業發展評鑑試辦計畫及其評析。學校行政雙月刊，65，165-176。
- 陳淑絹（1995）。指導合作學習策略應用於國小閱讀教學之理論探討。台中師院學報，11，65-112。
- 陳靜慧（2003）。分享式閱讀教學對國小低年級學童識字能力以及閱讀動機之影響。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，臺南。
- 教育部（2007）。高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊。台北：教育部。
- 教育部（2009）。中小學教師專業學習社群手冊。台北：教育部。
- 教育部（2010）。中小學教師專業學習社群一同路偕行、攜手合作、關注學習、師生雙贏。http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=3147
- 張新仁、王瓊珠、馮莉雅（2007）。中小學教師專業學習社群（手冊）。台北：教育部。
- 張文彬（2007）。澎湖縣國民小學實施閱讀教學現況之調查研究。臺南大學教育學系課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺南。

- 張彩雲（2007）。桃園縣國民小學教師專業成長之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和（2007）。發展國民中小學教師教學專業能力指標。教育部委託專案。台北市：台灣師範大學教育研究中心。
- 歐用生（1996）。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 賴怡秀（2007）。我國國民小學教師參與團隊學習之研究。國立交通大學教育研究所碩士論文。
- 簡馨瑩（2006）。國小教師之教學專業發展研究：以閱讀策略教學為例。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系博士論文，未出版，台北市。
- 蔡宗河（2005）。英國《學科領導人標準》對我國教師專業發展的啟示。教育研究集刊，51（3），101-133。
- 蔡佩芳（2004）。相互教學法對國小國語文閱讀教學成效之研究。國立高雄師範大學教育學系，未出版，高雄。
- 蔡玫君（2003）。台北縣國小教師健康與體育學習領域專業發展現況之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 鍾啟泉譯（2006）。佐藤學（2004著）。學習的快樂--走向對話。北京：教育科學出版社。
- 蕭碧玉（2008）。學校教師會專業成長功能之研究—以彰化縣學校教師會為例。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities -of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2, 40-57.
- Fullan, M.G., (2006) . *Managing education matters*. Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM) 9, 1.
- Fulton, K., Yoon, I., & Lee, C. (2005). *Induction into learning communities*. Washington, DC: National Commission on Teaching for America's Future.
- Gabriel, D. M. (2004). *Teacher-centered professional development* Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Gregory, G. H., & Kuzmich, L. (2007). *Teacher teams that get results: 61 strategies for sustaining professional learning communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Maureen.W., (2008) .Worlds Have Collided and Modes Have Merged: Classroom Evidence of Changed Literacy Practices. *Literacy*, 42(2), 101-108.
- McCarney, J. (2004). Effective models of staff development in ICT. Carfax Publishing, *European Journal of Teacher Education*, 27(1),401-408.
- Snow-Gerono, J.L. (2005). Professional Development in a Culture of Inquiry:PDS Teachers Identify the Benefits of Professional Learning Communities. *Teaching and Teacher Education*, 21(3) 241-256.
- Shaha, S. H., Lewis, V. K., O' Donnel, T. J. & Brown, D. H. (2004). Evaluating professional development: An approach to verifying program impact on teachers and students. Published by the National Staff Development Council www.nsd.org.
- Lave, L.,& Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M.(2002). *Cultivating communities-of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.