

出國報告（出國類別：研究）

教師專業領導與教師專業學習社群永續  
經營之探討—以兩所美國中學為例

服務機關：臺中市立忠明高級中學

姓名職稱：李珮綺 國中部專任教師

派赴國家：美國

出國期間：100年9月20日至101年1月15日

報告日期：101年2月1日

## 摘 要

本研究旨在探討教師專業領導與教師專業學習社群的永續經營方式，研究者藉由至美國修習相關課程與進行個案研究，以提供國內中學教師專業領導與學習社群的發展建議。本研究的資料收集工具包含文件分析、參與觀察和訪談，獲致結果如下：

- (一) 個案中學的教師專業學習社群運作方式，依社群的目標和成員共同商討的結果而定，而任務導向的需求能促成社群形成。
- (二) 教師能透過學習社群共同探究教學，發揮教師專業領導與提升學生學習。
- (三) 要促進教師專業領導與學習社群的永續經營，需要不間斷地提供教師充份的資源與支持。

最後，研究者根據研究結論，分別對教師、學校領導者與教育主管機關三方面提出建議。

# 目 次

摘要.....	i
目次.....	ii
壹、緒論.....	1
一、研究背景與動機.....	1
二、研究目的與待答問題.....	2
貳、文獻探討.....	3
一、教師專業領導的建立.....	3
二、教師專業學習社群的經營.....	4
三、教師專業領導與教師專業學習社群面臨的挑戰.....	5
參、研究設計與實施.....	7
一、研究架構.....	7
二、資料收集.....	7
三、資料分析.....	9
肆、研究結果與心得.....	10
一、課程修習與觀摩心得.....	10
二、個案研究結果.....	13
伍、結論與建議.....	22
一、結論.....	22
二、建議.....	23
參考文獻.....	27
附錄.....	30

# 壹、緒論

## 一、研究背景與動機

教師專業領導源於對傳統由上而下領導的反思與革新，由上而下的教育改革如果欠缺完整的規畫與配套措施，便難以獲得教育現場實踐者—學校教師的支持。為了發展以學校為本位的課程，增進學生的學習成效，由教師依其專業展現領導教學趨勢之概念逐漸發展。

張德銳(2010)總結國內外學者的論述，對教師領導如此定義：

教師依其正式職位或非正式的方式，在教室內，特別是超越教室之外，貢獻於既是學習者也是領導者的社群，影響他人一同改進教育實務，進而提升學生學習的歷程（頁 85）。

就制度層面而言，學校已有鼓勵教師專業領導的組織樣貌。依據國民中小學九年一貫課程綱要，學校應成立「課程發展委員會」，下設「各學習領域課程小組」，規劃學校課程、學習節數，審查自編教科用書及設計教學主題與教學活動，並負責課程與教學評鑑(教育部，2006)。然而，依研究者個人任教於國中的實務經驗，學習領域的召集人和年級導師聯絡人，多由教師輪流擔任，討論的內容多為工作分配、意見彙整，以及教學實務和資訊的分享。教師同儕大多樂於分享教學經驗，為學生的學習成效貢獻付出，但要能發揮集體的力量，一同提升教育品質，需要更有組織與規畫的領導模式，一改聽命行事的文化，積極參與領導，讓教師團隊發揮更大的影響力。

針對如何彙集教師共同領導的能量，學者建議從現有的領域教學研究會轉型為專業學習社群(教育部，2009)。成員共同建立討論題綱或設定研習主題，為校內的需求開設提升教學成效的成長課程。教師專業學習社群的定義如下：

「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、願景或目標，為致力於促進學生獲得最佳的學習成效，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，2009，頁 8）。

學校與教師是引導學習的機構與個體，更該自我學習以帶領學習。而教師專業學習社群「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」(教育部，2009，頁 8)。教學成效要能從教室內推展到全校，需要教師由被動接收行政命令轉變成專業自主。教師團隊共同建構學校願景，一同合作達成教學目標，承擔的教育的績效責任(林明地，2010)。

臺灣中小學教師專業學習社群正式成立的大多經營一、兩年，依據調查統計，其中又以國小佔大多數，國中成立的比例相對較少(張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠，2011)。國中教師能透過學習領域時間共同進行教學研討，但要如何進行跨科的整合，發揮專業領導以推動學校教育，是更待努力的方向。

教育的革新，需要長時間的努力。教師對學校的認同感、對自我專業成長的責任感和對專業領導的使命感，皆需要不斷的激發與培育。教師專業領導能否持續？教師專業學習社群如何維持？教師專業學習社群能否促成教學創新領導？這些都是值得探討的議題。國外自 1990 年代以來，即有以教師專業學習社群發展教師專業的趨勢(張新仁等，2011)。因此，研究者至美國進行專題研究，探討美國中學教師專業領導與教師專業學習社群永續經營的方針，以作為國內學校的實施參考。

## 二、研究目的與待答問題

本研究旨在探討教師專業領導與教師專業學習社群之永續經營，研究者期盼能提供國內中學教師專業領導與學習社群的發展建議。研究問題如下：

- 一、美國中學的教師專業學習社群如何運作？
- 二、教師專業學習社群與教師專業領導和學生學習有何關連？
- 三、哪些因素能促進教師專業領導與教師專業學習的永續發展？

## 貳、文獻探討

### 一、教師專業領導的建立

教師專業領導需要教師間團隊的合作，運用教師的專業知能，透過不斷的專業對話，不但管理教室內的學習行爲，更要能對學校的決策和發展方向提供建議，如建立學校願景、設定課程目標與改進教學方法。教師群策群力，提升教學品質和成效，也同時提升自我的專業成長(Taylor, Yates, Meyer, & Kinsella, 2011)。Bredeson (2009) 指出分散式、共享式教育領導模式的重要性，強調校長與教師領導者(teacher leaders，如各處室主任和領域召集人)共同協力開創增進學生學習的教學設計與實踐方式，如此的領導觀點，更能促進學校發展和改進的續航力。

針對教師專業領導，國外研究的成果需考量其文化適切性(林宏達，2009)，而國內研究則以論述居多，實證研究多為探討教師在教室內情境的領導行爲(陳佩英，2009；賴志峰，2009)。賴志峰(2009)以教師領導的定位、情境、技巧、具體作為和效果為向度，進行了教師領導實踐的個案研究，該研究之個案學校自成立以來即有教師團的運作模式，提供教師專業領導明確的定位。行政與教師的模糊界線和強調對話與合作的文化，建構教師專業領導的促成情境；然而，該研究對象為一體制外的小學，教師專業領導的適用性如何普及到公立中小學的學校組織，值得深入研究。

在學校傳統科層組織下，要發展教師專業領導著實不易(張德銳，2010)，教師專業領導需要長時間的培植，師資培育機構應啟發師培生專業領導方面的觀念，強化未來的教師透過專業領導發揮影響力的認知；對於現職教師，學校更應重視教師專業領導的價值，營造教師專業領導的文化；主管教育行政機關更應鼓勵教師專業領導，建立培訓教師領導者的機制(吳百祿，2009)。由下而上的專業領導力，需要由上而下的提攜與培育。

## 二、教師專業學習社群的經營

教師透過專業學習社群的團隊力量，更能發揮共同領導革新的影響力。承上提及的教師專業領導定義：「教師……貢獻於既是學習者也是領導者的社群，影響他人一同改進教育實務，進而提升學生學習的歷程」（張德銳，2010，頁 85）。其中所提到的「社群」，可以是教師為專業成長而組成的專業學習社群。教師可藉由專業學習社群，建立團隊領導的氛圍，可見，教師專業社群的經營，是實踐教師專業領導的具體方法之一。

教師專業學習社群的內涵包括：支援性和共享領導、共享價值觀與願景、共同學習和應用學習成果、共享實務經驗、內部與外部支援(陳佩英，2009，頁 73)。Vescio、Ross 與 Adams (2008) 歸納出教師專業學習社群的五大特色：共享價值與規範、明確且持續關注學生學習、反省式的對話、教學公開化與著重合作(頁 81)。Roberts 與 Pruitt (2003) 提出教師在專業社群中能透過以下方式學習：領導權的分享、進行中的專業發展、團隊工作、研讀小組、教室觀察、合作方式和專業檔案夾。爲了提高教師專業學習社群的續航力，還需不斷檢視學校文化和慶祝社群的運作成功，以維持社群的持續發展(柳雅梅，2006)。

教師專業學習社群的運作大致分爲三階段：起步期、磨合期、成熟期(永續發展期)三階段(陳佩英，2009)。林宏達(2009)指出，原本專業學習社群的第三階段定義爲「制度化階段」，但較後期的論述多主張將其定義爲「持續性階段」。因爲能維持運作，才能革新現況和持續發展，而「持續」，更能充分強調革新過程中，持續出現的變數。社群的運作，在發展三階段各有不同的重點與特色，變革過程由「行政人員和教師的行動」促成「學生學習和學校改進」(教育部，2009)。

教師專業學習社群要能永續經營，教育主管機關和學校領導者要能啓發教師身爲領導者的自覺，培訓社群的領導者。學校的行政體系要能支援社群的運作，建立支持性的

學校文化。國內的教師專業學習社群自教育部 2009 年倡導以來，多成立一、兩年，林宏達(2009)探討美國專業學習社群持續發展的情況，指出社群的支持體系要擴大到學區、教育局，彼此信任、支持，才能維持教師專業學習社群之永續經營。

### 三、教師專業領導與教師專業學習社群面臨的挑戰

茲綜合學者所提出的教師專業社群發展可能面臨的挑戰，歸納為四方面：教師、學校領導者、環境文化和社群運作。教師個人的觀念，可能影響教師專業領導與教師專業社群的發展。教師可能習慣單打獨鬥，或是傾向與同儕競爭而非合作，如此便會影響知識的分享。在倡導為教師增權賦能的同時，教師本身對教師專業成長的反思與實踐也許不夠積極，對於自己的領導角色定位，尚未確定(陳佩英，2009)，教師的組織承諾與專業承諾，也有待激發(林思伶、蔡進雄，2005)。

學校領導者—校長，須有分享領導權的觀念，否則可能無法提供教師專業學習社群全力的支持和建立教師專業領導的氛圍。即使校長因教育單位的倡導而在初期鼓勵社群的成立，但長期推展後，校長與教師社群可能在溝通方式、角色功能、目標定位、未來發展等議題觀點分歧，甚至產生隔閡(高博銓，2011)。

在環境文化方面，教師專業學習社群的成功運作，需要行政與校內外資源的支援。Andrews 與 Lewis (2002)指出，社群要能持續運作，全校要有共同的體認。消極、孤立、僵化、封閉、保守等負面的學校文化，將使社群難以繼續推動(高博銓，2008)。沒有行政上的支持，社群可能遇到難以安排共同的研討時間和地點等運作上的困難。環境文化如果無法提供足夠的誘因、社區和教育單位的資源貧乏，也難以鼓舞教師專業領導與學習社群的經營(高博銓，2011)。

在社群運作方面，社群要能滿足教師專業成長的需求，若教師的參與經驗和期望有



落差，則可能降低社群的凝聚力(高博銓，2008)；參與教師若欠缺會談技巧，社群也較不易運作成功(丁一顧，2011)；社群的運作若由少數人主導、成員無法達成共識、缺乏檢驗成效的回饋性資訊，也將面臨無法持續發展的困境(高博銓，2011)。社群也要能持續搜集學生學習成果的資料，共同檢視學生的學習成效(Roberts & Pruitt, 2003)。Achinstein (2002)指出學校在推行改革政策時，共享價值觀的建立必定經過成員間的衝突，學校成員間如何看待、處理衝突與歧異的意見，包容、接納不同的意見，反思改進，將能促進組織學習。

教師專業領導和教師專業學習社群要能永續經營，教師需有專業領導的覺知，學校領導者和教育行政機關更應提供豐富的資源，培訓教師領導者，教授領導技巧和社群的運作實務。目前臺灣中小學教師專業領導與教師專業學習社群尚在萌芽階段，需要更多成功經驗的學習。研究者期望透過參訪美國中學相關的實踐方式，探討教師專業領導與教師專業學習社群的永續經營。

## 參、研究設計與實施

### 一、研究架構

本研究旨在探討美國中學對於教師專業領導和教師專業學習社群的經營方式，研究者結合其在國中教學的實務經驗，深入美國教育現場，體認文化和教育體制的差異性，探討教師專業領導與教師專業學習社群永續經營的方針。

針對研究問題，研究者至美國華盛頓大學(University of Washington)修習兩門課程：「教育政策與教學成效之增進」(Education Policy & the Improvement of Teaching & Learning) 和「課程與教學專題」(Seminar in Curriculum & Instruction)，並觀摩教育領導的培訓課程，以探討教師專業領導與教師專業成長相關知識。同時，選定兩所中學作為個案，研究兩校教師專業領導與教師專業學習社群的現況。

### 二、資料收集

#### (一) 研究對象

本研究的對象為兩所美國華盛頓州的中學教師，以下敘述的學校名稱和教師姓名皆以化名處理。雷恩中學為一所位於華盛頓湖學區(Lake Washington School District)的公立中學，學生年段七年級至九年級，學生人數約 900 名，教職員約 80 名。諾維中學為一所西雅圖市區的私立中學，學生年段六年級至十二年級，學生人數約 470 名，教職員約 125 名。

研究者觀察了雷恩中學兩個教師專業學習社群的會議過程，兩組社群成員跨學科跨年段的老師，一組為「評分實務專業學習社群」(Grading Practices)，有六位成員；另一

組為「105 分鐘一堂課的教學策略專業學習社群」(Teaching in a 105-Minute Block)，有八位成員。為了能更深入了解教師與行政人員的觀點，研究者訪談雷恩中學的一位老師何女士和副校長蓋先生。何老師教學年資八年，任教美術科；蓋副校長教學年資 13 年，其中行政資歷為七年。此外，研究者也應諾維中學莫老師之邀，至該校參訪。莫老師指出，雖然該校並無教師專業學習社群的正式組織，但教師間協力合作的氣氛良好，她也樂於分享。受訪的諾維中學兩位老師為莫女士和貝女士。莫老師教學年資 19 年，任教數學；貝老師教學年資 23 年，任教自然與數學。

研究者也於課程修習結束後，訪談「教育政策與教學成效之增進」的授課老師 Michael Knapp 教授，Knapp 教授研究領域為教師專業成長與教育政策。研究者期盼透過教育工作者與學者的觀點，瞭解教師專業領導與教師專業學習社群的永續經營方針。

## (二) 研究工具

本研究的資料收集工具包含文件分析、參與觀察和訪談。文件包含雷恩中學的會議資料與該校推動教師專業學習社群的架構說明。研究者參與該校兩組社群會議，觀察社群中成員的互動與教師學習的氣氛。訪談大綱如附錄，共有八個問題，引導受訪對象分享教師學習的方式、施行困難與學生學習等內容。這些問題針對教師與行政人員有些微不同，由於諾維中學並無正式的教師專業學習社群，訪問問題也稍作調整。

## (三) 實施程序

華盛頓大學於九月底開學，研究者修習教育學院研究所課程，同時聯繫參訪學校與訪談行程。配合學校社群會議時間，研究者於十一月至一月中陸續完成學校參訪，並於一月初訪談 Knapp 教授。

研究者收集雷恩中學教師專業學習社群經營的相關文件資料，瞭解社群的建立歷程和運作方式。同時，研究者親身參與該校專業學習社群的活動，觀察該社群的經營方法與互動模式。接著，研究者訪談該校副校長，瞭解其對於學校經營的理念和教師專業領導的看法。相對的，研究者也訪談該校教師，探討其對教師專業領導的想法，以及如何透過教師專業學習社群參與領導和促進學生的學習成效。另外，研究者訪談諾維中學的教師，探討教師自發性的合作學習成長方式。預期透過觀察和訪談了解教師專業學習社群的運作方式，以及教師與行政人員對於教師專業領導與教師專業學習社群的觀點。

### 三、資料分析

研究者結合文獻探討和課程修習成果，分析所收集的文件資料、觀察筆記與訪談錄音，參照 Vescio、Ross 與 Adams (2008)的研究結果，整理歸納出個案中學教師專業領導和專業學習社群經營的特色與作法。

## 肆、研究結果與心得

### 一、課程修習與觀摩心得

「教育政策與教學成效之增進」課程主要以文獻閱讀、教授講述、課堂討論與實作方式進行，內容探討如何透過教育政策的制定，提升教學成效。政策設計之初，需有明確的行動理論(theory of action)，行動理論包含教學問題的產生原因(theory of the problem)和針對教學問題的解決方案(theory of intervention)。同時，透過四人一組的小組設計政策過程，學生運用所學的政策工具與策略，處理政策可能面臨的挑戰：「(1) 如何建立有效且公平的教學、(2) 如何激勵與支持教師與教育領導者的專業學習、(3) 如何處理各個教師和學校間不同程度的教學改進能力、(4) 如何激發教學與教育領導的使命感、(5) 如何建立與維持增進教學的擁護者團體」(Michael Knapp，上課講義，民 100 年 9 月 28 日)。相對的，教授也希望學生由政策設計者的身份轉換為政策評論者，評判他所設計的政策。教授也透過持續地提供學生作業回饋，引導學習的方向與建議政策制定的細節。

要促進教師專業領導與專業學習，臺灣的相關教育政策正需要面對這五大挑戰。Knapp (2003)指出教師專業發展為近年大多美國教育政策所運用的策略，透過教師專業的成長以增進教學成效的連結顯而易見，然而要如何建構持續且有效的支持教師學習體系，則是政策制定時的關鍵。教育政策要能激勵整個教育體制內成員的學習，美國學區的教育局為聯邦或州政府政策與學校之間的中介機構，因此學區為最重要的政策推動層級(Anderson & Togneri, 2005)。相對地，臺灣在制定教育相關政策時，需建立教育部、

縣市教育局與學校間雙向的溝通管道，政策本身也需要有一套能不斷檢視施行成效的機制，依施行狀況調整政策工具與策略的運用。面面俱到的設計絕非易事，教育領導者的角色，如教育局長和校長，亦非常重要。整個體系內學習氛圍與文化要能營造，在要求教師展現與增強專業能力的同時，也要提供教師足夠的誘因、資源與支持。

「課程與教學專題」為一學分的課程，內容主要介紹教育學院課程與教學學系碩士班的課程規畫與畢業要求。修習這門課程，讓研究者了解華盛頓大學碩士班學習之多元，研究生可選擇以筆試、作品呈現或論文寫作的方式取得學位。授課老師 Stephen Kerr 教授也提供研究者資料收集與研究諮詢，並協助安排課程觀摩與學校參訪。在聯繫與諮詢過程中，參訪學校非常樂於分享教學與教師學習的實踐方式，研究者對於他們的熱誠接待與協助由衷感謝。

Kerr 教授安排研究者觀摩教育領導的培訓課程，課程學員多為教師、教師領導者和學區教育主管人員。課程的教科書為 Fink 與 Markholt (2011)所著的《*Leading for instructional improvement: How successful leaders develop teaching and learning expertise*》。學員分為讀寫組與數學組，個人先透過觀看教學影片，應用教科書所教授的策略進行課堂觀察、練習做觀察筆記，以及訓練觀察前和教師溝通與觀察後和教師討論的技巧；課堂上，教授引導小組和全班討論。要進行有效的觀察與教學討論，觀察者須有能力判別他所看到的教學是否有效。再者，觀察者也須有良好的溝通技巧，以傳達增進教學的方式。此種教學觀察的重點並非評鑑，而是引導教師檢視自己的教學，共同討論增進教學的方法。

研究者認為如此的教學指導模式若能成為學校例行性行程，將能提供教師許多增進教學的方向與觀點。然而，實際執行時可能必須先克服一些困難。首先，這樣的觀察與引導流程相當費時，觀察者若為校長或資深教師，行程的排定需要仔細思量。再者，觀察者的學科與領導專業需要培養。如同課程學員所表示，進行客觀又有效的觀察有一定的難度，觀看教學影片能倒轉重播，但實際教學觀察過程卻稍縱即逝。同樣地，以不帶任何批判的方式來引導教師省思如何增進教學成效，更需要觀察者的真誠態度與溝通技巧。此外，專業教學指導人力資源的供應要充足。美國有些學區設有教學指導員(instructional coach)，指導員定期參訪學校向教師進行教學示範，和教師討論教學方法，或者進行教學觀察，甚至直接參與協同教學。如此的觀察指導教學模式，需要足夠的預算、人力等行政資源的供應。學校也需要營造共同的願景與開放的討論氣氛，觀察與被觀察者雙方需先建立良好的關係，共同真誠地看待教學問題而非個人問題；如此，專業的觀察也才能發揮增進教學成效的功能。

在與研究者的訪談中，Knapp 教授也分享了其對教師專業領導與教師專業學習社群的看法與建議。首先，針對共識的建立，Knapp 教授認為這是一個讓體制中的許多人進行大量對話的過程。因此，要讓成員有被聆聽的感受，也要讓成員有機會和時間共同分享和討論想法，共識建立後，也需定期地檢視此共識，再視情況修正。再者，Knapp 教授認為教師專業學習社群的成立方式應為鼓勵性質，而非命令方式。他認為學習社群一開始應是有一群人，面對一份實際的任務(a real task)，感受到合作的需求，漸漸地成員建立對於自身學習方法的共識與溝通模式，這才形成所謂的「社群」。學習社群的形成

過程並非一蹴可幾，尤其成員要能夠了解彼此的想法，並且願意挑戰彼此的想法，同時尊重不同的想法，在建立有效的溝通後，真正的學習才有可能產生。最後，Knapp 教授認為教師專業領導與學習社群需要大量的支持。無論是否有正式的職位，教師領導者擔任教師與學校領導間的溝通橋樑，吃力的協調工作需要學區與學校領導提供足夠支持，學習社群的持續發展，也需要獲得足夠的資源、時間等的提供。Knapp 教授建議，學校若要促成教師專業學習社群，可提出一些有待解決的議題與任務，如課程發展或學生學習相關問題。初期，也需要有專家促進會談，這專家可以是社群本身的成員，如召集人或資深教師，也可以是教育單位所派遣或來自其他相關團體的會談專家。更重要的是，學校領導者必須明瞭學習社群與有效會談的樣貌，如此才能促成有效的教師專業學習。

## 二、個案研究結果

本研究旨在探究美國中學的教師專業領導與教師專業學習社群永續經營的方針，茲就三項研究問題，逐一闡述研究發現。

### (一) 教師專業學習社群的運作方式

雷恩中學倡導教師專業學習社群的建立，除了各科與各年段的教學、校園安全維護的研討會議，2011 學年度因應學區教育年段制度的改變，更成立了五個跨學科、跨年段的教師專業學習社群。該學區將於 2012 學年度把原有的 junior high school 學制 (七到九年級) 改為 middle school 學制 (六到八年級)，面對這項教育體制的改變，校長希望透過教師專業學習社群的方式，帶動全體教師的學習、集結全體教師的智慧，因應這



項改變可能帶來的衝擊。

校長、副校長和各科、各年段召集人組成的領導小組擬定五大學習議題：「因材施教」(Differentiation)、「105 分鐘一堂課的教學」(Teaching in a 105-Minute Block)、「評分實務」(Grading Practices)、「學校文化」(School Culture) 與「導師制」(Response to Intervention/Creating a Student-Centered Homeroom)。學年初的校務會議由教師選擇自己有興趣的研討議題，每個社群涵蓋不同學科的教師。校長也邀請非領導小組成員的教師，自願擔任社群的召集人(facilitator)，並由召集人挑選所領導的社群。

社群成員約八至九人，由於成員來自各科，會談時間多訂於放學後(週三為下午十二點五十分，其餘為二點二十分)，頻率為一個月至少一個半小時，會談的地點為某位成員的教室或小型會議室。該學區中學的第一節上課時間為七點五十分，教師聘約規定教師上班時間為七點二十分到二點五十分，週三下午的時間方便學區與學校視需要安排討論會議和研習。因此，會談時間有時會有部分超出工作時間。

各社群須於學年末的校務會議對全體教師分享學習成果，而社群的運作方式由各社群決定，以研究者參與的兩組會談為例，形式有資料收集分析與讀書會的方式。「評分實務」專業學習社群先將學習議題分成細項，成員分工研究一細項，如評分項目的比重、遲交作業的處理方式，以及考試重考或作業重做。成員有的收集研究期刊等資料，有的發放問卷調查全體教師目前成績評定的作法。開會時，成員分享閱讀心得和調查結果，共同探究成績評量的相關議題。「105 分鐘一堂課的教學策略」專業學習社群則是以讀書會的方式進行，同時召集人也向鄰近與學區合作的大學提案申請終身學習學分認證，

社群依進度完成書籍閱讀，共同討論長時間教學的技巧，並安排參訪有此課程時間設計的中學，目標為建立一套百寶箱(tool box)，提供全校教師未來教學的參考。

相較於雷恩中學，諾維中學兩位老師的合作模式雖然沒有正式的學習社群組織，但卻有其精神與特色。莫老師與貝老師已合作五年教同一群學生，她們稱彼此為同班的任課老師(co-teachers)、共同計畫(co-planners)與共同解決問題的伙伴(co-problem-solvers)。第一年她們進入對方教室觀察，進而討論教學和共同備課，近幾年多為討論教學進度、某個概念或單元的教法和討論特定學生的學習問題。莫老師說：「我們有固定的會談時間，但沒有特定的議程，表訂一個星期開一次會，但每天都會聊一聊。(“We have a scheduled meeting time. We don’t follow a particular protocol, officially meet once a week, but talk daily.”)」莫老師認為一起工作不代表合作，她和貝老師的合作雖無正式的社群組織，但有密切的合作關係，常常一有問題就到對方的教室討論。

雷恩中學的蓋副校長也分享了以其領導者的角色看待教師專業學習社群觀點，他認為教師專業學習社群能夠幫助形成學校的明確願景，全校教師的學習是持續性過程，學校學習文化的建立是不間斷的，而運作的方式因地、因人制宜。他表示：

我還沒學完。我仍然還有許多東西要學，也許對教師專業學習社群還有些錯誤的概念。但，它是一個讓大家一起學習如何更能教好孩子的機會。而且，將它變成常態，學習就是常態。沒有專家能說教師專業學習社群只有一種作法。事實上，這就是專業學習社群，它進行的方式有很多，但它必須要適合你的學校、文化和孩子。

(I’m not done learning. I still have a lot of things to learn, and probably still have some misconceptions about what a professional learning community is. But, it’s an opportunity to engage other people who are also learning about how to best teach kids and do it in a way . . . that is the norm . . . learning is the norm. And, there are no real experts that can say this is the only way we do it. It is actually the fact what PLC is. There are multiple ways to do it and it has to fit your school your culture your kids.)

的確，社群的運作方式端看社群的目標為何，以及成員共同商討的結果。社群的發展階段要達到永續發展期(陳佩英，2009)，一開始的起步期與磨合期需要成員密切討論，「從做中學」，不斷評估與修正。「事實上，不同階段的特色並非是絕對的。專業學習社群的發展也非直線式，而是動態性，……。(教育部，2009，頁 23)」無論是主動或被動組成社群，在成員共同的目標引導下，規律的對話時間能幫助教師習慣合作，發揮社群的功效：「培養反省、批判與探究的習慣；激勵教師面對自身的疑惑與問題；以及促進新知識的追求與建立。(Wood & Whitford, 2010, p. 171)」相較於單點式或有系列主題的線性式研習活動，教師專業學習社更像是個相互支持的網絡，讓教師有更大的掌控權，為自己的團隊量身打造專業成長的方案，針對學校文化和學生擬定提升學習成效的方法。

## (二) 教師專業學習社群與教師專業領導和學生學習的關連

雷恩中學因應即將到來的學制改變，運用教師專業學習社群，集合全體教師的意見、想法與學習心得，提升教師參與校務的程度並凝聚共識。何老師表示，身為社群召集人(facilitator)，她常常和副校長溝通意見，她認為目前學校組成的五大學習社群的重點還在計畫階段，並未真正地分析學生學習資料，而是著重教學與學校整體制度的規畫。蓋副校長指出該校有不同學科與年段的教學研究會議，尤其數學科的教師們會共同分析學生在全州年度會考的成績表現。雖然這五大學習社群並無仔細地分析學生表現，但目的是透過教師的學習，提升教學成效。他認為教師之所以需要持續學習是因為要努力照顧到每一個孩子的學習，「我們支持幫助大部分的孩子，但不是每一個孩子。 (“We’re

supporting and helping most kids but not supporting each kid, every kid.”)」

諾維中學的莫老師也認為她和貝老師最常討論的議題就是學生的個別學習需求，她說：「我們對話不斷重複的主題是我們如何面對不同的學習需求，尤其是[數學運算]的基本技巧……我們[教得]愈來愈好，但還沒達成目標。（“One of our continual conversations is about how we address the variety of needs, in particular with those basic skills . . . . We’re getting better and better but we’re not there yet.”）」貝老師亦認為教師們的合作，能夠使她成爲一個更好的老師，這對學生而言也是有好處的。她覺得她的教學因此改進了，和其他有經驗的老師分享自身的經驗能讓她了解其他老師怎麼教，自己教學的哪個環節可能出錯，這樣的教學討論對學生的學習是有幫助的。

雷恩中學透過跨學科、跨年段教師的合作，彰顯社群「支援性和共享領導」（陳佩英，2009，頁 73)的內涵。無論是有正式社群組織的雷恩中學或諾維中學兩位老師的合作，每個學生的有效學習皆是社群的努力目標，社群成員透過建立「共享價值與規範」、「反省式的對話」與「合作」（Vescio, Ross & Adams, 2008, 頁 81)，協力達成此目標。學者也提醒：社群要能發揮其功效，就不能有來自行政過度的控制，否則教師則輪爲「教書匠」（“technicians”），而不是「專家」（“professionals”）了(Jones, 2010, 頁 158)。社群是教師發揮專業領導的途徑之一，讓教師得到對教學合作充分的掌控權，建立該社群的運作模式和共同探究教學的作法，將能有助社群發揮教師專業領導與提升學生學習的功能。

### (三) 教師專業領導與教師專業學習的促進因素

教師專業領導與教師專業學習的促進因素可歸納為四方面：教師、學校領導者、環境文化和社群運作。教師個人因素部分，教師需有開放的態度面對不同的想法和分享個人的教學經驗。雷恩中學的何老師分享了她預期可能會發生的挑戰一個性上的衝突、對社群的不信任和成員不願意分享。然而，這些阻礙並未發生在該社群，但她相信這些會是影響社群發展的重要因素。諾維中學的莫老師也指出教師個人的溝通方式很重要，在合作時，教師要能夠很誠實地溝通歧異和個人在教學所面臨的挫折。貝老師也表示：

要能夠承認受到挫敗而且說『我搞砸了！那整課.....我想時間都浪費掉了。我徹底搞砸了！我該怎麼辦?』你必須能夠對另一位老師那麼說。

(... being able to be vulnerable and say ‘I just blew! That whole lesson . . . I think it’s a waste of time. I blew it completely! What should I do?’ And you have to be able to say that to another teacher.)

要促成教師間的合作學習，必定投資不少時間，不僅會談時間，還有更多教師個別去探尋問題解答的時間，但換個角度想，若集思廣益比單打獨鬥更有效率地探索知識，社群反而更能幫助有效提升教學成效。除了願意付出時間商討，社群成員間信任關係的建立與維持，也需要成員敞開心胸，真誠面對困難。回應歧異的教學方法或是想法時，不批評而以尊重的態度溝通。

學校領導者方面，要營造學校開放溝通與分享的文化氛圍，領導者的作為是促進教師專業領導與社群經營的重要因素。雷恩中學的蓋副校長表示，他和校長一開始需要花很多時間與心力取得全校教師對組成跨學科與年段學習社群的認同與接受。他們先找出對社群有興趣的老師，邀請他們一同參加教師專業學習社群的研討會，他稱這些老師為

「初期發起人」(“early initiators”), 這些教師能促進全校教師間的溝通與對社群的了解。蓋副校長強調, 在和教師溝通時, 應著重建立社群的認知與原因, 也就是建立社群背後的涵義, 而不只是行事活動而已。同時, 他也告訴全體教師學校未來的作法, 以及這些作法所能帶來的益處。以他領導職位而言, 最大的挑戰是「喚起改變現況的需要」(“awaken the need to change the status quo”), 因為教師也許會對改變感到焦慮, 但領導者要明確告知教師改變的方向並引導教師正面看待改變。由此可見, 學校領導者需倡導教師共同探究教學成效的價值, 致力取得教師的認同感, 進而凝聚共識與激勵教師發揮專業素養。

環境文化方面, 雷恩中學與諾維中學的受訪老師皆認為學校和學區能提供時間、經費及其他行政支持。何老師和莫老師表示, 只要她們向學校提出她們需要較長的討論時間, 如半天、一天, 學校皆能為她們的課程安排代課老師。何老師的社群讀書會所需的書籍, 經費由學校補助, 唯書籍為學校圖書資源; 成員規畫至他校觀摩 105 分鐘一堂課的教學實況, 也是由學校行政人員為其安排行程與協調。蓋副校長指出, 除了經費補助外, 學區也提供明確的政策導向, 這幫助他和校長領導學校發展的方向。此外, 實質和精神上的報酬也能促成教師的持續學習。以何老師帶領的社群為例, 讀書會的模式也讓成員因此而取得大學認證的終身學習學分, 何老師說:「這樣很好。不然, 你在放學時開這些會卻沒有得到任何回報。我想, 能因讀書會而得到學分是件很棒的事。(“That’s nice. Because otherwise, you’re sitting in these meetings after school, and you don’t get anything in return for it. So it’s nice to get credits for it, I guess.”)」即便無任何實

際報酬，合作的愉悅氣氛和教學專業的成長，也能激勵教師。莫老師說：「我們並沒有因為合作而得到任何額外的報酬，但我覺得我們從合作中得到的已經是足夠的報酬了。（“We’re not receiving any extra compensation for our collaboration, but I feel like what we get out of it is compensation enough.”）」因此，環境文化中有形和無形的支持，皆能促進社群的持續發展，行政資源的支援和學習本身帶來的成就感，是鼓舞教師持續共同探究教學成效的動力來源。

社群運作方面，成員積極的參與、有效的溝通和人際情感的支持能促成社群的持續發展。在觀察社群會談時，研究者特別注意到召集人能鼓勵每個成員都有發表的機會。雷恩中學的何老師提到，身為召集人，她會確定每個人都有參與感，不是人到而已（“coming with arms crossed”），而是能積極參與過程（“coming and participating”）。再者，社群成員溝通時，如何表達對他人的「異見」和如何表達自己的「意見」同樣重要。要透過社群共同學習，成員的溝通技巧很重要。能耐心地聽取自己不認同的意見，不唐突打斷他人談話以表達自己的意見，且就事論事，皆是成員們需建立的溝通模式。尤其當成員是被動組成，社群在建立之初，更需要花時間建立溝通默契。何老師指出，要如何讓大家好好相處，甚至喜歡彼此，需要一個好的領導者建立小組的溝通默契。莫老師也建議，當一群教師開始合作時，需共同談談大家要做什麼，要怎麼做，為什麼要這麼做，除了共同探究教學，也要討論合作的工作本身，有了共同的目標也較容易培養默契。社群也是個成員共同面對教學挑戰的團隊，成員間彼此打氣支持。何老師提到，參與社群的共同研討後，卻發現有更多想做，也覺得是教師該做的工作，但時間卻不夠用。她說：

「感覺那是個更大的任務，那不是每兩週會談一小時或半小時的工作所能掌控的，所以，那有點令人無法招架。（“It seems like a bigger task than just an hour every other week or half an hour every other week . . . really . . . can handle, so that’s a little overwhelming.”）」

團隊工作要讓成員感到所花的時間是值得的，支持成員彼此堅持下去。研究者認為雷恩中學將社群的領導人命名為“facilitator”(促進者)，本身已傳達了社群領導人主要任務。何老師提及，除了固定的會談時間，她花更多的時間與成員做個別溝通，以電子郵件確認每個人都有完成「功課」。在會談時，她也能掌控節奏與製造成員間樂於分享的氣氛。一位優秀的社群領導人，能促進成員的參與程度、有效的溝通和彼此的支持。

要促進教師專業領導與學習社群的持續發展，需要教師個人的使命感、學校領導者的分享領導權、環境文化的資源支持和社群的有效運作。學者指出，教師專業發展應以學校為基礎，讓教師能參與決定需要學習的內容，甚至建立學習機會與過程，專業學習也應與學校的日常運作整合，教師們除了檢視學生的學習成果外，也應檢視自身專業學習的過程與成效(Valli & Hawley, 2003)。由此可見，教師專業學習社群符應了以學校為基礎的教師專業發展機制，而這項機制的持續有效運作，需要整體教育體系的重視與支持。



## 伍、結論與建議

### 一、結論

研究者藉由課程修習與個案研究分析，探究教師專業領導與教師專業學習社群永續經營的方針，獲得以下結論以資參考。

#### (一) 建立共同目標，提升成員參與感

教師專業學習社群的運作方式應依社群的目標和成員共同商討的結果而定，學習社群不僅是一群教師聚集在一起，而要有共同努力增進教學成效的目標與作為。任務導向的需求能促成社群形成，一群教師因某項教學任務或議題而合作學習，彼此若能樂於分享自己的想法、傾聽他人的意見與挑戰並尊重不同的觀點，才能提升教師的專業學習。雷恩中學教師專業學習社群的組成，符應了 Knapp 教授所建議的任務導向的社群建立過程，因應學區教育年段制度的改變，學校領導人提倡透過學習社群，提供教師共同探究檢視教學與建議學校發展方向的機會。此外，教師專業學習社群為教師發揮專業領導的途徑之一，教師若能對自身專業學習有充分的掌控權，透過商討建立學習社群的運作模式和共同探究教學的作法，將能有助社群發揮教師專業領導與提升學生學習的功能。

#### (二) 提供學習社群充份的資源與支持

要促進教師專業領導與教師專業學習社群的永續經營，必須要有不間斷的資源提供與支持。教師需要鼓勵與激勵，以發揮專業領導和進行專業學習；學校領導者則提供教師專業領導和學習的環境與支援；學校和教育主管單位必須提供足夠的行政資源與支持。個案研究中雷恩中學與諾維中學的教師皆表示，只要教師提出所需要的協助與支

援，學校或學區皆能提供時間、經費等資源支持。除了資源的支持，Knapp 教授更強調技術的輔導。有效的會談是教師專業學習社群的發展關鍵，會談技術的示範與教導亦是學校和教育主管機關所需要提供的資源。社群的運作，要能促進共識的建立與有效溝通的產生。然而，要讓教師公開自身的教學、彼此信任、真誠地深度對談且持續專業學習，這並非易事。

教師專業領導和教師專業學習社群要能永續發展，需要一個健全的支持體系，培育教學這項專業，而此專業的養成，不僅端看教師個人的使命感，更仰賴整個教育體系提供教師專業學習的制度化支持系統。於是，不僅教師需要透過社群凝聚專業學習的能量，學校行政人員、領導人以及教育主管機關人員皆需要透過專業學習，以發展支持教師專業領導與學習的策略和系統。

## 二、建議

以下試從教師、學校領導者與教育主管機關三方面，建議促進教師專業領導與教師專業學習社群永續發展的可能作法。

### (一) 對教師的建議

就中學教師而言，教師應以教學是項專業的觀點來看待教學工作，個人以及同事間的專業學習的確需要耗費相當的時間與精力，然而，這卻是提升學生學習成效的關鍵方法之一。教師若以開放的態度看待教學，公開討論教學過程，真誠且具體地分享教學經驗，便能帶動團隊的專業學習氣氛。教師專業學習可化被動的教師角色為主動，教師積

極開拓校內外的學習資源，以引領全體教師的學習。教師團隊亦可整合現有的專業成長活動，融入學生學習成果的收集與分析，以專業客觀的方法檢視自身的教學。有時，邀請校外的專家提供社群發展的方法，也有所助益。教師專業學習社群在檢驗學生學習成效的同時，也要檢驗團隊合作的成效，再視需要調整溝通與合作模式，正因為時間寶貴，社群更需要發展有效率的專業學習管道。然而，教學成效並無法在短期內彰顯，教師團隊更需有持續學習的認知。分派工作、定期聚會僅是教師團隊工作的形式，更重要的是全體教師能因專業學習而增進教學成效，進而發揮領導教學的能力。

## (二) 對學校領導者的建議

就學校領導人而言，不僅要瞭解教師專業領導與學習社群的概念，更要培養自身領導的知能，才能協助教師發揮教學成效(Stein & Nelson, 2003)。對於尚未形成教師專業學習氛圍的學校，領導人可善用課程發展、教育制度改變、提高學生學習成效等需求，鼓勵教師透過專業學習增長教學知能，開創教師合作的機會。對於已有社群組織的學校，領導人需要持續地鼓勵與支持，提供教師領導者與教師專業學習社群持續發展的誘因(如提供額外薪津、時間、技能訓練等)和行政支援，並開拓教師專業學習的資源(來源包括社區、大學、研究機構與私人單位等)，引導教師進行專業學習，也賦予教師對自身專業學習的主導權。領導人不單是以一人的力量領導學校教育，亦可邀請教師領導者，如各處室主任、領域召集人、教學績優和資深教師等，形成領導團隊，匯集領導的能量，同時也不忘領導這項專業也需要持續學習。

### (三) 對教育主管機關的建議

就教育主管機關而言，需視教師專業成長為優先並喚起教師覺知自身專業學習的職責，同時提供學校與教師充份的專業領導與專業學習永續發展的資源，建立包括技能、經費、時間、專家觀點等支持體系。在專業學習的技能方面，教育部提倡教師專業學習社群的建立，亦製作說明手冊和提供成功案例參考，透過相關研習的舉辦，培訓社群召集人的帶領技巧。教育主管機關還需要培育學校領導人的領導知能，整合教師專業學習的資源，甚至透過和研究機構或私人團體的合作，提供技能的訓練與教育領導人才的培植。在經費方面，教育主管機關需要視教師專業學習為優先，給予充足的補助。依據教師專業學習社群之分析專案報告(張素貞，2010)，99 學年度各縣市國民中學階段平均各社群核定經費為 17,402 元(頁 9)。建議教育主管機關，除持續補助社群活動之外，也可提供額外的經費，如社群召集人的減課或額外薪資的預算、社群成員因社群活動(如教學觀摩、研習)所遺課務的代課鐘點費等，提供教師進行專業學習的誘因。

在時間方面，教育主管機關能藉由制度的建立，如將教師專業學習社群時間排入學校日常行事，以提供教師持續專業學習的推力。以本研究中的雷恩中學為例，該校所在的學區訂定每週三下午為教師專業發展時間。以台中市的國民中學為例，各領域每週有二小時的共同研討時間；然而，各領域的跨校研習亦多利用領域成長時間舉辦。教育主管機關需考量教師共同研討時間的需求，提供以學校為本的專業學習社群活動更充裕的教師共同時間。在專家觀點方面，教育主管機關能善用現有資源，整合專業人才提供教師專業學習的輔導體系。以國內為例，各縣市國民教育輔導團的工作除了在研習活動中

提供政策資訊或分享教學經驗，更可成為教師專業學習的諮詢對象；或者，教育主管機關可另外建構教師專業領導與學習的專家資源體系。國民教育輔導員或相關專業人士，可協助學校或學區設計教師專業學習的方案，教授社群會談技巧和學生學習資料的分析與解讀，以及提供諮詢等。同樣地，教師專業領導與學習社群的永續發展，需要所有教育工作者的持續學習，領導與支持發展的教育主管機關相關人員亦不例外。

身為國中教師的研究者，深感教學為專業的事業。教學對象不僅因世代的改變而有不同的價值觀和學習方式，更存在著個別的學習差異。尤其，面對近年教育制度的改變，教學更需要與時俱進。例如，近來因十二年國教的推行，研究者也不斷思索如何調整教學方法、課程內容和學生學習成效的評定方式。看著個案研究中的教師，積極地收集、閱讀與研討議題相關的文章或書籍，為自己的社群設計學習方案，以真誠和尊重的態度會談，就像一組大學生或研究生般虛心學習。反觀國內，教師、學校和教育機關在促進學生學習時，不也應建立自身的學習習慣與文化，以團隊合作的方式讓教學專業發揮最大的成效和影響力。

## 參考文獻

- 丁一顧(2011)。會談技巧：教師專業學習社群運作成功的關鍵。《教育研究月刊》，**201**，28-38。
- 吳百祿(2009)。精進教師教學能力：從教師領導談起。《教育研究月刊》，**182**，16-26。
- 林宏達(2010)。專業學習社群的發展概述—以美國德州經驗為例。《中等教育》，**61**(2)，166-177。
- 林明地(2010)。校長關鍵能力中的關鍵：品質確保與永續發展。《教育研究月刊》，**189**，5-15。
- 林思伶、蔡進雄(2005)。論凝聚教師學習社群的有效途徑。《教育研究月刊》，**132**，99-107。
- 柳雅梅(譯)(2006)。《學校是專業的學習社群：專業發展的合作活動與策略》(原作者：Sylvia M. Roberts, & Eunice Z. Pruitt)。臺北市：心理。(原著出版年：2003)
- 高博銓(2008)。學校學習社群的發展與挑戰。《中等教育》，**59**(4)，8-20。
- 高博銓(2011)。教師社群發展的問題與因應。《教育研究月刊》，**201**，39-48。
- 張素貞(2010)。99年度中小學教師辦理專業學習社群之分析專案報告。取自  
<http://teachernet.moe.edu.tw/BLOG/FileUpload/index.aspx>
- 張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠(2011)。臺灣教師專業學習社群的啟動。《教育研究月刊》，**201**，5-25。
- 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。
- 教育部(2006)。國民中小學九年一貫課程綱要。取自[http://www.edu.tw/EJE/content.aspx?site\\_content\\_sn=4420](http://www.edu.tw/EJE/content.aspx?site_content_sn=4420)
- 教育部(2009)。中小學教師專業學習社群手冊(再版)。取自<http://tepd.moe.gov.tw/ftp/>

handbook/II\_990304.pdf

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。

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。

Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455.

Anderson, S. E., & Togneri, W. (2005). School district-wide reform policies in education. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy* (pp. 173-194). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Andrews, D., & Lewis, M. (2002). The experience of a professional community: Teachers developing a new image of themselves and their workplace. *Educational Research*, 44(3), 237-254.

Bredeson, P. (2009). Distributed instructional leadership in urban high schools: Transforming the work of principals and department chairs through professional development. Presented at the annual meeting of the University Council on Educational Administration. Anaheim, CA: November 19-21.

DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (Producers). (2008). *The power of professional learning communities at work: Bringing the big ideas to life* [DVD]. Available from <http://www.solution-tree.com/public/Media.aspx?ShowDetail=true&ProductID=VIF094>

Fink, S., & Markholt, A. (2011). *Leading for instructional improvement: How successful leaders develop teaching and learning expertise*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gallucci, C. (2008). Instructional reform: Using sociocultural theory to link professional learning to organizational support. *American Journal of Education*,

114(4), 541-581.

Jones, K. (2010). What's to not like about professional learning communities? In B. L. Whitford, & D. R. Wood (Eds.), *Teachers learning in community: Realities and possibilities* (pp. 149-165). Albany, NY: State University of New York Press.

Knapp, M. S. (2003). Professional development as a policy pathway. *Review of Research in Education*, 27, 109-158.

Roberts, S. M., & Pruitt E. Z. (2003). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Stein, M. K., & Nelson, B. S. (2003). Leadership content knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 423-448.

Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H., & Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 85-94.

Valli, L., & Hawley, W. (2003). Designing and implementing school-based professional development. In W. D. Hawley (Ed.), *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement* (pp. 86-96). Washington, DC: National Education Association.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

Wood, D. R., & Whitford, B. L. (2010). A look to the future. In B. L. Whitford, & D. R. Wood (Eds.), *Teachers learning in community: Realities and possibilities* (pp. 167-179). Albany, NY: State University of New York Press.



## 附 錄

### 訪談大綱

#### 一、訪談對象：教師

1. How do you define a professional learning community?
2. How does the professional learning proceed (frequency of meeting, learning topics, inter-visitations, workshops, and etc.)?
3. How do you track student learning?
4. Why do you take part in the professional learning community? Is it mandatory or voluntary?
5. In what ways does professional learning community correlate your teaching practice and student learning?
6. What are the challenges in the process of your professional learning?
7. In what ways does the school/district administrator support your professional learning?
8. What suggestions do you have for a teacher's future initiative in establishing a professional learning community?

#### 二、訪談對象：行政人員

1. How do you define a professional learning community?
2. How does the professional learning proceed (frequency of meeting, learning topics, inter-visitations, workshops, and etc.)?
3. What's your vision for the work of professional learning community at your school?
4. Why do you establish professional learning communities at your school? Is it mandatory

or voluntary?

5. In what ways does professional learning community correlate your work, the teachers' teaching practice and student learning?
6. What are the challenges in the process of establishing and sustaining professional learning communities at your school?
7. In what ways does the district administrator support professional learning at your school?
8. What suggestions do you have for a school's future initiative in establishing a professional learning community?

### 三、訪談對象：教師（無教師專業學習社群正式組織）

1. Do you have a name for your collaborative work and how do you view on it?
2. How does the collaborative work proceed?
3. How do you track student learning?
4. Why do you form this collaborative work for reciprocal professional learning? Is it mandatory or voluntary?
5. In what ways does this collaborative work correlate your teaching practice and student learning?
6. What are the challenges in the process of your professional learning?
7. In what ways does the school/district administrator support your professional learning?
8. What suggestions do you have for a teacher's future initiative in establishing collaborative work?