

東海大學教育研究所

碩士論文

大學教師參與專業學習社群之探究：

以東海大學博雅書院為例

A Case Study of Faculty's Participating in

Professional Learning Community:

Tunghai University Po-Ya School



研究生：林庭聿

指導教授：陳淑美 博士

中華民國一〇八年一月

大學教師參與專業學習社群之探究：以東海大學博雅書院為例

摘要

本研究旨在探究大學教師參與專業學習社群之經驗，以了解大學教師參與社群動機，對其工作之影響，以及面臨的困境與相關建議。本研究採質性研究，以東海大學博雅書院為個案，透過訪談 6 位參與博雅書院的大學教師，與蒐集博雅書院文件資料，進行資料蒐集。經本研究資料分析結果得知：大學教師參與專業學習社群之動機包括大學教師個人興趣、開課需求、對關係連結之期待與為分享知識等內在因素，以及社群本身具聯誼性、多元性、共享性等外在因素；參與專業學習社群能夠增進大學教師教育專業知能並幫助大學教師獲得資源；主要困境為大學教師多元角色所造成之時間衝突；大學教師建議教師專業學習社群之安排應更重視非正式活動、增加高互動的進行模式、將專業學習社群納入校務發展的一部分並取得校方支持，以及安排專人輔導社群之運作以確保社群運作之品質。最後，依據研究結果提出相關建議，以供大學、大學教師及後續研究之參考。

關鍵詞：高等教育、教師專業學習社群、教師專業發展、東海大學博雅書院

A Case Study of Faculty's Participating in Professional Learning Community: Tunghai University Po-Ya School

Abstract

The purpose of this study is to explore how faculty experienced a professional learning community. The research adopted interviews and documentary analysis. The major findings are as follows: the motivations of participating the community include internal factors, such as personal interests, lessons materials needs, expectation of the relationship with others, and expectation of knowledge sharing; and external factors, such as the sense of friendship, diversity, and the sense of sharing of the community. After their participation in the community, the faculty developed their teaching profession abilities and gained resources. The difficulties of participating in the community included role conflict, and time consuming. Their suggestions for PLC are: the informal activities should be emphasized, interactions among the members should be considered, and universities should provide supports and resources to faculty professional learning community. Based on the result of research, this study provides recommendations to university, faculty, and future research.

Keywords: higher education, faculty professional community, faculty development, Tunghai University Po-Ya school

目次

目次.....	i
表次.....	iii
圖次.....	v
附錄.....	vii
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 名詞解釋.....	8
第二章 文獻回顧.....	11
第一節 教師專業學習社群.....	11
第二節 大學教師專業發展.....	20
第三節 大學教師參與專業社群之相關研究.....	26
第三章 研究設計與實施.....	31
第一節 研究方法之選取.....	31
第二節 研究者角色.....	34
第三節 研究場域與研究對象.....	35
第四節 研究流程.....	39
第五節 研究信實度與研究倫理.....	43
第四章 研究結果與討論.....	47
第一節 大學教師參與專業學習社群之動機.....	47
第二節 大學教師參與專業學習社群對其工作之影響.....	61
第三節 大學教師參與專業學習社群面臨的困境.....	74
第四節 大學教師參與專業學習社群之意見回饋.....	77
第五章 結論與建議.....	87

第一節	研究結論.....	87
第二節	研究建議.....	91

表次

表 2-1 在職教師階段的專業發展活動型態.....	24
表 3-1 博雅書院整體課程表.....	37
表 3-2 研究參與者之基本資料.....	39
表 3-3 本研究資料引用代號說明表.....	42

圖次

圖 2-1	教師專業發展的基本原理.....	21
圖 3-1	研究架構圖.....	33
圖 3-2	博雅書院專業學習社群架構圖.....	38
圖 3-3	研究流程.....	40
圖 3-4	分析架構圖.....	43

附錄

附錄 一	訪談大綱	108
附錄 二	研究邀請函	109

第一章 緒論

時代變遷，現今社會中有許多問題已非傳統的單一思維能夠解決。舉凡各行各業，皆需不同領域之人才共同合作方可順利運行。從電影劇本的演變也可窺見這個趨勢，從過去一齣電影中只會出現一位英雄，至現今的英雄系列電影，例如「復仇者聯盟」，多以團隊合作完成任務為特色，可以見得團隊合作的概念已深深內化在現代人的心中。

教師專業學習社群在臺灣教育界行之有年，大眾對於這個名詞並不陌生。教師專業學習社群早期普及於國內中、小學及高中、職，為了共同備課、配合政策與評鑑制度等原因而存在。近年來，為了協助大學教師面臨工作上多元的挑戰，各大學也紛紛設置教師專業發展之相關單位，提供專業性與獨立性極高的大學教師跨域合作、知識整合與專業發展的協助。因此本研究透過質性研究深入了解大學教師參與專業學習社群之經驗與影響。

第一節 研究背景與動機

本節將從少子化及高等教育改革發展之現況切入，依序說明本研究之研究背景與研究動機。

一、研究背景

近年來，由於經濟型態的轉變，工商時代蓬勃發展的背後也促使不婚率提升，貧富懸殊擴張、少子化、老年化等危機。在人口緊縮的時空背景下，教育也跟著轉型，不再追求量，而更在乎質。為因應此變革，高等教育更是卯足全力發展學校特色，精進師資，跨域合作，以期培育未來產業所需之人才。為釐清此發展脈絡，以下列二個部分分述之。

（一）少子化對臺灣高等教育界的影響

我國 6 歲學齡人口自 2008 年 24 萬 7,442 人下滑至 2017 年 18 萬 8,087 人，減少了 24.0%（行政院，2017），在少子化的影響下，教育界首當其衝。近年來各級學校開始招收不到足額學生，尤其自 1996 年李遠哲主導，呼應民間教改聯盟主張，在「廣設高中、大學」的政策下，一般大專院校擴張，最高峰曾有 164 所（李復甸，2017）。加上專科與師範學院改製成為大學後，更讓這些轉型中的公立大學招生落點在私立大學之前，使不少優質私立大學除了招收不到具備相對水準之學生，更可能面臨招生不足的衝擊。

臺灣高等教育在 2016 年面臨「死亡交叉」，根據教育部統計處資料，105 學年度高級中等學校畢業生人數約 23 萬人，比起 96 學年度 28 萬人約莫少了 5 萬名高中畢業生；106 學年度大專院校生，包括二專與五專總計 1077 萬人，相較於 97 學年度，10 年內大專院校學生人數下降近 50 萬人（教育部審計處，2018）。大專院校學生人數的萎縮也預測了未來教職人員供過於求、學校經營困難，甚至面臨停辦窘境，大學學生人數所蒸發的數量，已成臺灣教育界近年非常重視的議題。

吳清山（2011）與林適湖（2011）認為近年來臺灣高等教育之改革與發展提升了大學生的就學率，雖滿足了大學生的選擇機會，但相對的，大專院校增設、生源減少等因素，也使得各校競爭日益激烈，新興科系日新月異，學生素質良莠不齊，導致大學教師教學困難，成為臺灣高等教育發展之隱憂。

（二）臺灣高等教育面臨少子化之因應措施

為因應高等教育面臨少子化趨勢所造成的衝擊與影響，除在教育政策上需以前瞻性的思考來研擬，更應正視教育的本質，確保學生接受優質的教育，啟發學生的興趣與視野，教導學生具備解決問題的能力，並且在社會中成為有貢獻的人。為達以上目標，大學應發展自我定位與多元特色、支持教學所需；大學教師更應強化自身教學效能，開創新穎教材教法，提升學生學習動機，避免學用落差以及

供需失衡的現象，跟進主流社會，與世界接軌。

為了達到招生目標，國內大專院校紛紛祭出高額獎學金、產學合作與優先就業等策略來吸引學生就讀，以期培育各領域之專業人才。高等教育本身肩負國家人才培育之重任，因此，高等教育更須不斷調整學校組織結構以及辦學方向，以迎合國家教育政策及市場發展之需求（劉國兆，2013）。然而，學術領域和人才種類相當地廣泛，任何大學不可能也不必要將所有的領域和種類皆納入學校發展特色之項目，必須有所選擇，才能創造學校的個性與特色（張一蕃，2002）。詹盛如與楊家瑜（2014）認為各大學如果能夠針對課程和教學進行整體性的調整，發展出獨具一格的特色課程，聘用多樣且優質之師資，搭配靈活且規劃良善的就業市場，可能會是未來招生之良機。因此面對多方面的衝擊，各大學應結合地方優勢與特性、配合學校長期願景與產業發展，積極建立具有區隔性之教育特色與內涵，以確保永續經營之契機。

除了學校與教師的努力，政府也積極採取應變措施。教育部自 2002 年陸續推動多項競爭型經費計劃，包括邁向頂尖大學計劃、獎勵大學教學卓越計劃與推動典範科技大學計劃等，以期輔導大學發展特色，全面提升大學品質。目前教育部以「連結在地、接軌國際及迎向未來」為主軸，擬定「高等教育深耕計劃」，以期改善長期以來競爭性經費所衍生大學 M 型化發展，及過多共同性指標所造成大學同質化發展等問題，並協助大學針對社會趨勢及產業發展需求進行教學方法之創新，以提升學生自主學習之動機，培育新世代人才，並協助各大學依其定位發展多元特色（教育部，2018）。

教育部將改善教學品質列入績效指標之一，其指標目的為促進教師重視教學，關注學生學習內容，依據學生學習成效評估，提出有效改善教學品質之作法，使學習與生活產生關聯，促發學生的學習動機與熱情，提升學生的學習成效以及教師的教學效能，並且提供多項實施方法供各大學做為參考，包括：引導教師關心

學生投入學習程度、學生學習輔導措施、建立教師專長與授課內容相符之確保機制、建立教師教學支持系統，投入資源及獎勵制度及鼓勵教師開發創新或改善教材或教法之措施等。

D. E. Beeby 於所著《開發中國家的教育品質》(*The Quality of Education in the Developing Countries*)一書中，論及教育品質優劣是教師素質的反應；沒有好的教師，不會有好的教育，提高教師教育專業的品質，教育才會有所進步（引自楊國賜，1990）。教師也應對教學之活動與教學進行方式加以反思並改良、精進（Duke, 1990）。教師精進教學技能與專業教學知識，使教學內容與教學方法能夠與時俱進，且持續發展、提升教師教學成效（Pennington, 1999）。可知，提升教師的專業素質已成為當前各國教育改革的主流。

而教育部（2014）亦推動教師組成自發性專業學習社群，共同探究與共享教學相關實務經驗，以提升學生學習成效。近年來，我國高等教育亦運用教師專業學習社群的方式，提升大學教師教學品質與教師教學效能。陳琦媛（2011）針對北美洲、歐洲、亞太地區，以及國內高等教育教師專業發展策略進行研究，發現相對於其他國家的大學，國內大學特別偏好使用教師成長團體的作法，其設置之比率高於國家大學。陳琦媛（2013）也指出，教師成長團體的作法，主要包含教師薪傳制度以及專業學習社群，薪傳制度是以一對一的進行方式，借重資深優良大學教師的教學經驗與豐富涵養，協助新進教師適應全新的工作環境，或者協助尚未通過評鑑的大學教師，並且幫助其改進教學與研究；大學的專業學習社群的運作多半為多人的團體互動，透過社群中的成員彼此分享教學與研究之經驗、訂定社群探討之內容與進行之方式，以讓專業發展之研討內容更符合參與成員之需求。

綜所上述，可知透過教師專業學習社群之運行，大學教師能夠擁有更多教學工作上之支持、多元教材之開發，以及跨領域活動之學習等，擴充大學教師涵養之廣度，共同在少子化的困境中闖出一片藍海。因此大學教師參與專業學習社群之經驗，實為重要之探究議題。

二、研究動機

研究者自大學到研究所就讀期間，曾參與過許多教育性質之社群團體，例如，擔任永齡基金會課輔老師時，參與以輔導學校為單位的十來位課輔老師社群，每週一次不間斷的課後會議，讓研究者體悟身為教師團體合作的重要性；又研究者參與教育部史懷哲計劃，以及赴海外擔任教育志工等活動，皆需要團隊的合作與扶持才能夠完成浩大的任務；另外，研究者國中代課時亦曾參與領域會議，面對處於青春風暴期的國中生，與相同領域的教師討論課程進行策略以更吸引學生的注意力，並且能夠結合領域間的共通之處，合作教學，讓學生的學習跨領域且多元化，更重要的是彼此鼓勵，讓教師找回因周而復始例行公事而減減的熱忱。

國內教師專業學習社群之相關研究不勝枚舉，然而，以大學教師為研究組織對象的相關文獻卻不多。根據江嘉杰（2014）的研究，針對 126 篇教師專業學習社群相關學位論文進行歸納，分析結果顯示研究組織對象以「國民小學」為主的篇數高達 100 篇，占全數研究論文之 79.3%；其次以「國民中學」為研究組織對象共有 20 篇，占全數研究論文之 15.9%；中小學與高中職校各僅 3 篇，各占 2.4%；而大專院校卻顯示 0 篇。由此可見，高等教育階段的教師專業學習社群之研究數量明顯不足，這個結果也顯示出高等教育層級教師專業學習社群之相關研究仍有待後續研究者持續開發。因此，研究者認為有必要針對大學教師參與專業學習社群之經驗進行研究。

有別於中等以下學校的教師，在進入教學現場前，皆接受師培體制的訓練與實習階段，證照考試後取得資格，成為正式教師。大學教師多半為各領域之精英，於國內外取得博士資格後隨即進入教育現場。在缺乏學習「如何當一位教師」的過程之下，大學教師的教學知識與能力普遍來自於任職後的「再學習」，這個「再學習」便包括參與校內教師專業知能相關之研習、工作坊、研討會以及成長團體等活動。根據研究顯示（Chen, 2011），工作坊與研討會的辦理、教學專業資訊的提供，為各大學最普遍採用的教學專業發展策略。面對多樣化的再學習管道，大學教師為何選擇參與專業學習社群，研究者認為大學教師參與專業學習社群的動機，有其探究之價值性，此為本研究動機之一。

若大學教師的工作壓力無法調節，除了身心靈疲憊，也會逐漸消失教學的熱忱，影響教學效能。而根據統計與歸納，教師參與專業學習社群與專業發展、專業承諾、學校效能、教師效能等均具有正相關，因為教師在專業學習社群中除能夠獲得同儕支持，舒壓解惑，更可能改變工作態度（江嘉杰，2014）。因此，本研究透過質性研究，深入了解大學教師參與專業學習社群對於其知識學習、跨領域學習、師生互動以及教學技巧與策略等各項工作內容之影響，此為本研究動機之二。

大學教師的工作內容與中小學有很大的不同，一般而言，大學教師的工作主要分為教學、研究與服務三個部分，其他還包括從事行政服務、學生生活輔導以及研究生論文指導等。何妍儀（2014）歸納出大學教師職責中的四大任務，分別為：教學、研究、致力發展學校特色，以及社會責任等。大學教師角色多元，無論各項職責工作份量之多寡，皆是增加大學教師壓力負擔之重要因素。面對多元的角色，多樣的工作，大學教師參與專業學習社群，所面對的挑戰是什麼？對大學的專業學習社群的建議又是什麼，此為本研究之動機三。

研究者於 2016 年以研究生之身分參與博雅書院向教育部申請之未來大學計劃，有幸參與觀察由博雅書院導師所組成之教師專業學習社群「導師沙龍」。博雅書院的「導師沙龍」社群由二十位導師所組成，每週排定固定的午餐聚會，穩定地運作。研究者於參與的過程中，實際體驗大學教師參與教師專業學習社群之感受。透過實徵經驗，以及文獻探討所獲之知識，讓研究者反思，專業學習社群能夠提供大學教師什麼樣的經驗？這些經驗如何影響大學教師之工作？大學教師參與專業學習社群之困境為何？並且希望透過社群成員所分享之參與經驗，歸納出專業學習社群創立與運作之相關建議。

如上述之研究背景與動機，在教育部政策的帶領下，教師專業學習社群已成為高等教育落實教育改革的重要平台。關於大學教師參與專業學習社群，本研究探究「大學教師參與專業學習社群之動機」、「大學教師參與專業學習社群對其工作之影響」與「大學教師參與專業學習社群之困境與建議」等三個部分，以期了解大學教師參與專業學習社群之經驗，並蒐集相關建議，以利後續研究參考。

第二節 研究目的與問題

依據上述之研究背景與動機，本研究透過了解大學教師參與專業學習社群的經驗，探究大學教師參與專業學習社群之動機、專業學習社群對大學教師工作之影響、困境與建議。本研究目的如下：

- 一、 探究大學教師參與專業學習社群之動機。
- 二、 探究大學教師參與專業學習社群對其工作之影響。
- 三、 探究大學教師參與專業學習社群之困境。
- 四、 探究大學教師參與專業學習社群之意見回饋。

根據上述研究目的，發展出研究問題如下：

- 一、 大學教師參與專業學習社群之動機為何？
- 二、 大學教師參與專業學習社群對其工作之影響為何？
- 三、 大學教師參與專業學習社群之困境為何？
- 四、 大學教師參與專業學習社群之意見回饋為何？

第三節 名詞解釋

一、教師專業發展

饒見維（2003）將教師專業發展定義為教職工作是專業工作的一種，因此教師是需持續發展之個體，可以透過持續的學習與探究歷程來提升其專業水準與專業表現。教師專業發展乃包含師資培育階段至在職教師階段，教師需要持續學習、研究，不斷發展其專業內涵，直到進入專業純熟的境界。本研究之教師專業發展指東海大學博雅書院教師任教期間所從事對於自身各方面成長具意義與幫助之任何活動。

二、教師專業學習社群

專業學習社群（Professional Learning Community, PLC）是由一群專業工作者所組成的成長團體（吳俊憲，2010）。教師專業學習社群則是以教師為主要成員所組成之專業學習社群。近年來，在教育部的宣導下，透過學術研討會、研習計劃以及專題講座的方式，教師專業學習社群的基本概念已逐漸滲透，政府鼓勵志同道合的教師組成「教師專業學習社群」，以同儕合作的方式，共同探究、學習，並探討促進學生學習成效之方法。本研究所指之教師專業學習社群為東海大學博雅書院之教師社群。

三、大學教師

教師是人們對於教育從業者的一種稱呼，也是培養社會所需人才之專業人員。依大學法第 17 條，大學教師指在大學層級中擔任教師角色之從業人員，分成講師、助理教授、副教授及教授等多個職級，有一些學校亦設有講座教授職級（教育部，2015）。本研究所指之大學教師為任教於公私立大學之專任教師。

第二章 文獻回顧

本章將針對與本研究相關理論與研究進行探討以做為研究基礎，本章分為三個部分，第一部分探討教師專業學習社群，第二部分探討大學教師專業發展，第三部分將探討大學教師專業學習社群之相關研究。

第一節 教師專業學習社群

本節討論重點為教師專業學習社群，教師專業學習社群屬省思探究類的專業發展型態之一，以下將針對其定義與特徵、重要性以及實施現況加以說明。

一、教師專業學習社群的定義與特徵

社群為一種社會結構 (Wenger, 1998)，是一群聚在一起，並互相依賴的團體 (Bressler & Grantham, 2000)。而學習社群是指一群人彼此擁有共同的價值與目標，透過分享討論與集體對話的方式，提升專業知能 (林思伶、蔡進雄，2005)。高博銓 (2008) 指出學習社群為一種非正式的團體，是由成員自主自發的成立，社群的建立以及發展仰賴社群中每位成員的用心投入，透過動態性與持續性的合作機制，凝聚成員的意志和行動，同時以學習為主軸，不斷爭取社群發展與成長的機會。吳筱莉 (2010) 則認為學習社群是由一群充滿熱忱的學習者，願意找出彼此共有的時間組成社群，並藉由多元的社群活動增進彼此互動、分享、探索與反思的機會，進而產出新知識，且能鼓勵成員保有願意嘗新的態度，主動積極的學習。綜合以上所述，學習社群是以學習為共同目標的一群人願意投入時間與心力，透過多元的互動與分享過程尋求發展與成長。

專業學習社群是指一群專業工作者所組成的學習成長團體，成員基於對相關專業的共同信念、願景或者目標，也為促進服務對象之最大福祉或專業效能之極大化，透過協同探究的方式，合作學習，竭力於精進本身與社群成員的專業素質，以持續提升專業服務品質，舉凡社會各個行業均可自發性組成（教育部，2009）。專業學習社群是運用建構理論，是透過人與人、人與環境之間的相互磋商、對問題的覺察、討論，以及團隊合作的力量，是一種由下到上，兼顧自主性與成長效益的有效專業發展模式（張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠，2011）。

教師專業學習社群的定義則更聚焦在教師的身份角色，教師專業學習社群係指一群持續互相信任、支持、依賴與關懷的教師，共有知識，並願意在同一個規範與場域中分享、對話、研討、學習與反思教學實務，進而建構並產生創新思維的行為與行動（楊智先，2007）。也有學者將教師專業學習社群定義為提升教學效能與增進學生學習效果之途徑，是提供校長、教師、學生、行政人員、學生家長以及社區人士等成員之間保有對話、合作與經驗分享的平台，其能夠幫助成員持續學習和提升自我專業知能，強調組織中的學習與成長能量，不僅促進教師自我專業成長，也為了改善學生的學習，更是學校效能提升的動力（陳佩英，2009）。

教師專業學習社群的特質，根據研究者文獻搜尋的結果發現，有諸多學者進行討論。在此，研究者根據比較經常被引用的幾位作者，例如孫志麟，(2010)；Hord (1997, 2004)；Huffman & Hipp (2003)，他們的研究結果將教師專業學習社群所應具備之五項特質歸納成下列幾個特點：支持與分享性領導、共同學習與創造、共同價值與願景、支持條件，以及分享個人實務等。Kruse, Louis & Bryk (1995) 的研究則認為教師專業學習社群的特徵包括反省的對話、專注於學生的學習、教師同仁之間的互動、以及價值與標準的分享等。

教師專業學習社群具有不同於其他團體的特徵，包括共同願景、價值觀與目標、聚焦於學習的協同合作文化、集體探究、分享實務、實踐檢驗、做中學之行動取向、持續改進、結果取向等（教育部，2009）。

綜合以上所述，雖各家持不同觀點，卻可見其亦有之相似之處，皆強調教師專業學習社群成員間共同的價值觀與願景，分享經驗、彼此學習成長，並且將所學應用至實務，以服務對象的最大福祉為共同努力目標。

二、教師專業學習社群的重要性

教師專業學習社群的興起，為改變過去由上而下、依令行事的被動文化，希冀以教師自發性的組成，成為由下而上改革的動力（教育部，2009）。改革的範疇包括降低教師孤立感、拉近教師間距離、激發教師自省與創造能力，提升教師素質與學生學習成效、發揮集體效能，達到一加一大於二之效果，並促進學校體質之改變，建立教師與行政相輔相成之互助氛圍。

Hord（1997）指出教師專業學習社群能幫助教師減低其孤立感，對學校任務及目標能更有歸屬感及責任感，而對於教學上能有更多創新的思維，能更加瞭解教師本身對於學生成就的定位，增加自己的專業知識與能力，並且對於學生成就能付出更多努力，對自己的工作也有更高的滿意度，持續不斷精進學習與改變一成不變的思考模式。Beavers（2009）也認為專業學習社群能促進社群成員中的共同參與，透過彼此的經驗分享，形成共同的需求和興趣，讓專業學習社群之活動與內涵得以滿足參與成員之需求，並能實踐於工作場域中。一些研究（李佩玲，2002；陳昱宏，2015；楊智先，2007；Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001；Little, 2002；Snow-Gerono, 2005）指出教師專業學習社群的建立能夠讓教師持續進行專業發展並展現創意。藉由社群活動的學習與教師教學經驗的分享、實際演練與研究的過程，對於教師自我檢視有幫助，也提供教師從不同領域同儕的多元觀點及產業的實務經驗中，衍生新視野與新觀念，成為自我提升、精進

之養分。

近年來，中國學者（羅鵬、何萍，2007）亦逐漸重視讓教師在組織合作的環境中學習，如此能夠強化教師的專業發展，也能一併使教師孤立與個人主義的問題獲得解決。教師專業學習社群（中國稱學習共同體）的成立既是大學教師自我發展所需，亦能促進教師專業發展，包括成立教師專業學習社群是教師認知發展之有效途徑、合作學習作為建構知識的有效手段，以及透過教師專業學習社群中成員間互相學習可以深入挖掘教師本身之教育資源，使具備不同教育能力之教師互補，有效改善學生的學習方法，進而提高高等教育教學效率（羅鵬、何萍，2007）。

學校重視教師專業學習社群之永續經營，不僅落實終身學習的理念，更讓教師彼此擁有更多高品質的專業互動，提高學校效能（金尚屏，2009）。組織教師專業學習社群，不單有助教師個人專業的精進，重要在於其對於學生之學習成效具有影響力，透過校內教師的集體合作，產生動能，正如所謂「三個臭皮匠，勝過一個諸葛亮」、「團結力量大」，教師專業學習社群甚至足以轉變學校的文化與風氣。教師所共同關注之教育議題與實務，透過教師專業學習社群的集體力量得以改進，並能改教師善教學品質，進而提升學生學習的成效，使教學對於師生而言可達相輔相成。

孫志麟（2008）整理了國外許多專家學者（Roberts & Pruitt, 2003; Hord, 2004; Hipp, Huffman, & Pankake, 2008）之研究，歸納整理後分別從教師專業發展、學生學習與學校生態等角度，提出教師專業學習社群發展之價值，其包括減少教師之間的孤立與隔閡、激發教師進行自我反思與成長、提高教師的自我效能與集體效能、促進教師實踐知識的分享與創新、提升教師教學品質，進一步提高學生學習成效、改進學校生態，教學與行政得以相輔相成。

由上述文獻可以得知，教師專業學習社群具有減少教師孤立感、激發教師自我成長、提高教師自我效能等重要性，不僅促進教師在教學方法上之革新，提升教學品質，間接地提升學生學習成效，改變學校體質文化。

三、我國高等教育教師專業社群實施情形

(一) 我國高等教育教師專業社群之源起

目前，我國教師專業學習社群的實施已經普遍於各級院校，相關研究不少，教師專業學習社群的運作方式亦相當多元。根據江嘉杰(2014)的綜合分析，教師專業學習社群之運作型態包括專題講座、主題探索、實務討論與分享、同儕省思對話、專書研讀、實作課程與實地探查等；教師專業學習社群順利運作之關鍵包括校長的共享領導、行政支持、營造開放校園氣氛、個人意願、召集人的領導能力、社群成員彼此支持等；社群運作之阻礙則包括社群運作的時間安排、經費資源不足、參與成員不足、召集人的領導困境，以及社群內成員之間的互動關係等等。

關於專業學習社群在高等教育之應用，根據陳琦媛(2014)的研究指出，根據國內 118 所大學推動教師專業學習社群之相關辦法，得知國內大學從 2005 年開始實施教師專業學習社群制度，截至 2014 年，大致上已有 67% 的學校啟動教師專業學習社群計劃，教師專業學習社群之設置目的多半在於提供大學教師專業發展與互動交流的機會，以及提升教師專業知能。校內專任教師與兼任教師為最主要的社群組成成員，而最常見之規模大致為 3 至 15 人上下，仰賴教育部經費支助之社群約有 87% 的學校，教師專業學習社群的主題與型態相當多元，並且配合大學教師教書與成長之需求彈性調整，此外，研究還指出以統籌課程與研發評量等正式任務而組成之教師專業學習社群通常具有較良好的發展效果。

(二) 高等教育專業社群實施現況

研究者亦針對目前國內公私立大專院校社群實施現況做了些探究，並列舉以下明定教師專業學習社群作業要點之大學為例，以釐清高等教育中專業學習社群之實施現況，其中國立大學教師專業學習社群較偏重教師經驗分享與跨領域協同合作；而私立大學則更注重創新教學、專題演講、課程設計，以及新進教師薪傳社群等。

以國立清華大學為例，其設立之目標為幫助校內教師於其教學、研究、輔導與服務等工作能有優良之表現，並且期待教師能夠自發性的組成。社群成立人數以三人以上共同組成為限，社群活動內容不拘於教學觀摩、課室觀察、主題式經驗分享、共同專業領域或研討會、跨領域知識整合，也鼓勵其他創新教師成長規劃的模式（清華大學網站，2018）。

國立政治大學教師教學成長社群的補助辦法之宗旨為增進教師之教學知能，鼓勵校內教師組成教師教學成長社群，以切磋教學經驗、改進教材教法，以及研發創新教材等，並強調社群應由校內跨單位教師組成，至少需來自兩個單位、四人以上為限，可以看出政治大學注重教師成長社群中的跨領域學習（國立政治大學網站，2018）。

國立臺北大學教師教學社群則為鼓勵校內教師組成教學社群，強化同儕學習、教學經驗分享及跨領域交流平台，提升教學品質及研究能量。其社群活動以切磋教學經驗、增進教學知能為主，可採讀書會、實務研討或教材研發等方式進行（國立臺北大學網站，2018）。

私立大學的部分，研究者參考教育部獎勵私立大學校院校務發展計劃資訊網與國內各私立大學資訊網站（教育部，2018），針對教育部獎勵私立大學校院發展計劃中綜合一類組的十所大學，進行歸納，發現各大學創辦專業學習社群之目標多以教師專業成長、促進同儕合作為主，分享經驗、互相觀摩、提升教學

品質與跨領域的學習為主。有些大學對於社群的類別設有明確的種類，有些學校則以開放式的態度鼓勵教師依照需求成立。大學的社群人數約以 2-5 人以上為成立標準，而社群之隸屬單位也依各大學行政組織差異而有所不同，多為學校之教學資源中心處理，但負責之單位名稱因校而異。以下分別說明各校專業學習社群之辦理方針。

以淡江大學為例，該校的大學專業學習社群由該校「學習與教學中心」負責辦理，專業學習社群類別有（1）創新教學；（2）跨領域專題；（3）頂石課程與；（4）專題研究，主要目標為建構教師相互觀摩與傳習的溝通平台，凝聚教師向心力，結合校院系所資源，促進教師同儕相互合作，激勵學術動能達到精進教師專業發展（淡江大學網站，2018）。

中國文化大學的大學專業學習社群由該校「教學資源中心」負責辦理，其目標主要為營造校園共同成長之環境，促進校內教師的教師專業發展，並鼓勵教師互相學習，進而提升教師教學品質，強化學生學習。專業學習社群類別包括校內社群與跨校社群，校內社群系由校內專任與兼任教師共同組成，成員以五人以上為限制，並推舉其中一位專任教師擔任社群召集人；跨校社群則由校內以及他校專任與兼任教師共同組成，成員以三人以上為限，並由校內教師擔任召集人，召集人之職責包括社群活動的規劃、聯繫及成果彙編。（中國文化大學網站，2018）。

輔仁大學的大學專業學習社群由該校「教師發展與教學資源中心」負責辦理，專業學習社群之類別包括（1）創新教學；（2）跨領域專題；（3）頂石課程；（4）專題研究，辦法之宗旨為促進教師教學、研究、輔導等經驗傳承與交流，鼓勵學院（系）、跨院（系）及教師自發組成專業社群，以落實教師同儕教學專業互動成長之目的（輔仁大學網站，2018）。

銘傳大學的大學專業學習社群由「教學暨學習資源中心」負責辦理，教師社群的組成由 5 人以上共同組成，社群活動包含教學觀摩、討論、主題式的經驗分享活動、新進教師的輔導、課程設計與規劃、教學輔導機制的落實、專業與產業知識連結討論等。教師社群分為兩個種類：(1) 核心課程教師社群：由教學單位成立教師社群，就核心能力的培育、評量及落實，集會討論教學和課程之改善措施，並協助蒐集相關教學成果，以為核心課程改善修正之方向；(2) 教師教學專業社群：由教師集結社群成員，安排集會活動，透過教師間的專業對話，探討一般課程、教學、評量、研究等議題，增加同儕團體討論與成長的機會。其主要目標為鼓勵校內教師能與同儕學習、彼此分享教學實務經驗、精進教材教法及研究發展，達到提高教學成效及自教師我成長之目的（銘傳大學網站，2018）。

東海大學的大學專業學習社群由「教學資源中心」辦理，由兩位以上教師共同組成，專業社群種類有四類，分別為：新進教師、英語授課社群、跨領域教師社群，與其他教師教學成長社群。該學校社群的主要目標為強化教師社群機制、教師多元跨域能力之培力及從事教學創新，以及教師自我成長與實踐（東海大學網站，2018）。

實踐大學的大學專業學習社群由「教學發展中心」負責辦理，組成人數以三人以上共同組成為限，教師社群之種類多元，包括 (1) 學習社群；(2) 跨領域學習社群；(3) 共創社群；(4) 跨域共創社群；(5) 性別平等教師社群；(6) 教師薪傳社群等六種。其目標為增進校內大學教師提高教學專業知能與精進教學品質，誘發大學教師自主組成教師專業社群（實踐大學網站，2018）。

義守大學的大學專業學習社群由該校「教學發展中心」負責辦理。教師社群種類共分為三類：(1) 院共同基礎核心必修課程專業社群：由教師組成授課團隊，共備課程，共同設計教材及規劃教學內容，由各學院負責該科目之教師共同推舉專任教師為召集人；(2) 創新教學專業社群：教師運用新穎教學策略與教

材進行創新教學，以增進學生學習成效，達成教學目標，由教務處教學發展中心邀請創新教學領域具豐富經驗之專任教師為召集人；(3) 數位教學專業社群：將課程型態朝向多元化發展，以數位課程、磨課師課程、翻轉教學為主，由教學發展中心邀請數位教學領域具豐富經驗之專任教師為召集人（義守大學網站，2018）。

東吳大學的大學專業學習社群由該校教師教學發展組負責辦理。教師社群由 4 位教師共同組成，教師社群類別分為課程專業社群及主題專業社群兩種，課程專業社群由校內各教學單位依專業課程規劃之需要逕自組成，每學期成立一至四個專業社群；主題專業社群則由校內專任與兼任教師共同組成，人數以四人以上為限。各專業社群分別推派其中一名專任教師擔任社群召集人，亦可邀請校外專家學者一同參與。但至多不得超過參與教師人數的二分之一（東吳大學網站，2018）。

透過以上探究目前國內大學的教師專業成長社群設立之相關要點，可以得知每所大學雖各有其希望達成之目標，但其中也有許多共通特色，例如期待鼓勵校內教師專業成長、幫助教師增進教學技能、促進跨領域交流，與引導研發創新教材教法等等。各大學皆有一個主責的行政單位，由行政單位立定補助要點，並發布訊息，提供給校內教師自主申請成立，並且皆規定於學期結束之際，提出成果報告書以呈現專業學習社群的運作過程與成效。社群成立人數的限制依各校規定不固定，以 3 人以上為最常見的規定。可以確信的是，目前國內已有非常高比例的大學皆設置負責教師專業學習社群的單位，鼓勵教師跨出研究室與同儕互動、交流，也顯示了專業學習社群在高等教育端的重要性。

第二節 大學教師專業發展

自古以來，教師所扮演的角色相當多元，絕非單純只是為了「教書」而存在。韓愈於〈師說〉中曾謂：「古之學者必有師，師者，所以傳道、授業、解惑也。」明確指出教師是扮演知識傳遞者的角色；除了知識的傳遞，教師也要培養學生高尚的品德與人格；更要在學生求學的過程中，輔導學生適應生活、規劃學習，並克服所遇之困境；隨著社會急遽變遷，教師亦要隨著時代的腳步在教材教法上推陳出新以因應趨勢；教師在學校亦需配合校務推動，與行政合作以謀校務健全發展；教師甚至需要踏出校園，與社區互動促進發展。基於上述教師的多元角色，吳清山（2012）歸納出教師的六大任務，分別為（一）擔任教學工作；（二）幫助訓導工作；（三）協助輔導工作；（四）不斷研究進修；（五）配合校務推動；以及（六）參與社會服務等。

饒見維（2003）認為多元的任務讓教師工作多了獨特的專業性，且須不斷發展其專業內涵。因此他指出教師的工作為一種專業，需要不斷的進修與發展，教師需要具備專業知識與能力已是公認的事實，每一位教師皆需瞭解各種教育理論與教材教法，經過一段時間的訓練養成，並以培育「人」為中心思想，始能成為一位優秀的教育家。劉真（1989）亦曾提出，一位優秀的教育者不僅需要合格的教師資格、豐富的知識涵養、圓熟的教學方法與敬業的服務精神，更須具備慈母般的愛心、園丁般的耐性、教士般的熱忱，以及聖哲般的環抱。

綜上所述，可知教師的工作性質多元，且為具有相當專業性之工作，因此需要不斷的學習成長。大學老師的角色甚至更加地複雜，在大學的生態體系中，教師的任務更多元，更需要不斷的吸取新知，發展專業知能。為了解大學教師之專業工作內涵，以下將先廣泛探究教師專業發展之基本原理，接著探究教師專業發展之內涵，最後對大學教師專業發展型態進行說明。

一、教師專業發展的基本原理

教師專業發展的活動型態繁多，但約略遵循重要的原理。饒見維（2003）依其相關研究與經驗為出發點，整理歸納出教師專業發展的基本原理-「知行思交融原理」。其中「知」涵蓋了已知與新知，代表教師已富有專業內涵以及新建立的預備知識；「行」代表教師為了獲取實徵經驗所採用的具體教育行動；「思」則代表教師對於從教育行動中所獲得的實務經驗進行反省與檢討，此原理強調了在所有教師專業發展活動中，理論、實務與省思三者的同等地位，行思並進，知行合一，學思並重，三者缺一不可，且交互併進。

知行思交融原理中包含了六個原則，包括先備原則、預備原則、經驗原則、省思原則、建構原則，以及協同原則。知行思交融原理涵蓋上述了六個核心概念，且彼此之間形成一個反覆循環的流程，如圖 2-1 所示，表示六個核心概念成一個整體，而每個核心概念自成一個次系統，說明著具體的實施方式。教師專業發展活動以教師的「先備」為出發點，並藉由各種「預備」活動，幫助教師獲得「經驗」，然後協助教師進行「省思」或「建構」的步驟，再回到下一回合的專業發展活動起點，循環進行，整個過程中與許多相關人員進行「協同」式互動（饒見維，2003）。

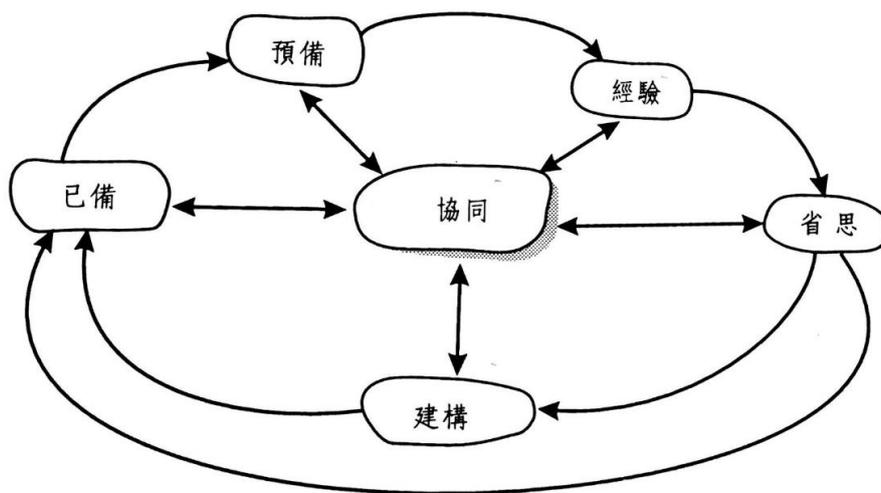


圖2-1 教師專業發展的基本原理

資料來源：饒見維（2003）。教師專業發展：理論與實務（頁 213），臺北市：五南。

根據饒見維（2003）的歸納與分析，綜合上述六項原則，可以認識「知行思交融原理」的核心概念，也深刻地瞭解知識、經驗與省思的密切關係；建構與協同的重要性，以及教師專業發展活動運作所需考量的觀點。

教師在教學現場中需面對多樣化的學生、家長、課程規劃、學校政策與社會期待等；亦需時時刻刻面對各種狀況中所產生之變數，諸如學生反應、社會政經情勢，以及教師角色等等，皆無恆定模式，在這樣的變動下，也帶給教師工作相當的不確定性，包含了教學結果與教學過程等，種種因素皆增加了教師工作的複雜性，因此，饒見維（2003）將教師工作的複雜性歸納出三個層面，亦即多樣性、變動性與不確定性等。

教育是專業的一種，教師亦屬於專業人員，所有專業工作都具有複雜性的特質，為了因應工作上所面臨之變化，更需專業發展的輔助。專業發展是專業人員之本份與權益，教師須不斷成長才能增強專業水平與表現（劉文通，2010）。且對於教師而言，教師專業發展乃重要之議題，其直接影響到教育品質是否能夠提升（饒見維，2003）。

二、教師專業發展之內涵與型態

許多專家學者為教師專業發展之內涵訂定不同的詮釋，Williams（1985）認為教師專業發展包括職前訓練與在職進修兩個階段，其目的在於增強教師專業知識與能力，進而對學生的學習產生正面的影響力；Duke（1990）認為，教職員的專業發展往往是由行政組織所策畫的，它在校方的積極引導下，策勵全體教職人員朝向共同目標一同成長，專業發展不僅只是知識面的提升，更是一種動態的學習歷程。

蔡碧璉（1993）認為，教師專業發展乃教師在其教學生涯中，不斷提升個人教學知能、技巧與態度，其中包含了正式與非正式等不同能夠使教師積極成長的發展活動，同時由教師本身覺悟自己有專業發展之需要，進而不斷分析判斷與修改的連續性循環歷程。饒見維（1996）認為，教師專業發展乃教師從師資培

育體系到教師職涯結束為止，整個過程不斷攝取新知與探討研究，持續發展其專業內涵，逐漸提升專業表現與水準，邁向專業純熟的境界。高熏芳（1998）則認為教師專業發展指教師在教學職涯中，專業知能漸漸增長，效率得以發揮，並成功地扮演教師的角色，成為自我實現者。

陳美玉（1999）詮釋的教師專業發展是生涯的過程，包括專業知識技能的發展與自我反思能力；教師專業發展乃教師自主思維與表現之改變，亦即教師透過不同省思的形式，發展其自我信念、教學行為與實踐理論。楊振昇（2003）認為教師專業發展乃教師任教之前的培訓過程與任教之後進修進程之重要議題，透過灌溉教學知能、省察教學品質，進一步提振教學成效，促進教師自我實現，唯有如此，方能為社會國家培育未來人才。

綜觀上述文獻，可以看出教師專業發展為全體教育從業人員從職前培訓至職涯結束前持續不斷增進專業知識、教學技巧與教學態度的動態歷程，只要由教師自覺需求，自主思考並研究，教師專業發展可存在於每一位教師每個階段的每個教學活動、教學計劃及教學反思中。

教師專業發展的型態可能是領域工作坊，也可能是一個積極運作的教師專業學習社群，無論以何種型態進行，教師專業發展的共同目標為提高學生學習成效。饒見維（2003）歸納出在職教師於不同階段的所展現的專業發展活動型態，包括了「被動發展類」和「省思探究類」兩大類，前者依傳統「教師在職教育訓練」的觀念來實施，後者則以「學校教師主體化理念」來推動，如表 2-1 所示。

表2-1

在職教師階段的專業發展活動型態

被動發展類	省思探究類	
(1) 進修研習課程	(1) 參觀與觀摩	(4) 引導式自我探究
a. 專題演講	a. 校內外教學觀摩	a. 引導式省思札記
b. 收看電視節目或錄影帶	b. 相互教學觀摩與討論	b. 引導式行動研究
c. 短期密集研習課程或講習	c. 校外參觀訪問或考察	c. 個案建立法
d. 系列研習課程或講習	(2) 協同成長團體	d. 個案討論法
e. 研討會	a. 讀書會式成長團體	e. 建構各人專業理論
f. 學分學位課程	b. 問題導向式成長團體	(5) 一般專案研究
(2) 實習輔導	c. 主題中心式成長團體	(6) 個人導向式學習
a. 隔空式實習輔導	(3) 協同行動研究	
b. 巡迴式實習輔導	a. 課程研發式行動研究	
c. 臨床式實習輔導	b. 改進實務式行動研究	
d. 省思探究式實習輔導	c. 改革情境式行動研究	
	d. 增進理解式行動研究	

資料來源：饒見維(2003)。教師專業發展：理論與實務(頁317)，臺北市：五南。

「被動發展類」的教師專業發展型態有一種基本的假設：視教師在知識層面、能力，以及情意上有某種缺陷或不足。因此，教師需透過專家給予再教育與訓練，方可成為一位能夠勝任的教師。而「省思探究類」的教師專業發展型態中，教師是專業發展的主導者，亦是教師是否能夠邁向專業的關鍵，值得深入探究(饒見維，2003)。

教師專業發展對於各個階段的教師皆是非常重要的自我成長過程，當然也涵蓋了大學教師。在中小學端，與同儕彼此檢討教材教法、彼此觀摩試教等皆是習慣成自然的日常，然而，在大學生態中，大學教師個人的教學方法，已成為

不可與人道的話題（白亦方，2008），大學教師寧可討論課程範圍，也不願同儕集體審視自己如何教學（張善楠譯，2008），久而久之，大學教師的教材教法似乎成為一個避不可談的議題。大學生態中的跨域合作的教師專業發展似乎也比中小學來得困難。鄭博真（2012）的研究指出大多數學校辦理之教師專業發展以一天以內之研習為主，且多為單次性的活動。實施方式大致包含：新進教師研習、專業成長研習，或者工作坊、專業社群、傳習薪傳制度、優良教師教學經驗分享、教學諮詢等，且主題多與教學專業知能相關，研究發展次之。

三、大學教師專業發展之現況

教師專業發展對於大學教師而言相對顯得更為重要，由於大學教師任教之前沒有接受過師資培育的過程，因此，更需配合以在職進修的方式不斷提升自我能力與教學，彌補大學教師教學專業上之不足（黃玉幸，2014）。目前國內大學愈來愈看重教師專業發展，鄭博真（2012）的研究指出我國大學院校多半皆設有負責教師專業發展的相關單位。各大學積極推動教師專業學習社群的理由在於透過社群的學習，能獲得更好的效果，同時發揮一加一大於二的團隊力量，教師更能藉由在社群中的交流學習，成為彼此的鷹架，互為貴人，還能獲得不同的專業發展（蔡進雄，2017）。

陳倩玉（2006）的研究指出，大專院校內合作的困境包括各系教師因個人理念不同而投入程度不一；大學教師較關切自身領域的研究與教學；以及因時間因素難以配合出席聚會等。加上目前的學術環境充斥著利益衝突與競爭氣氛，如何撰寫計劃爭取補助更成為大學教師研究教學以外的首要任務。在目前的現況，跨域合作之整合似乎還不是大學教師所積極追尋的目標，跨域合作亦非大學教師升等與評鑑之重要參考依據，久而久之則形成了高等教育較不重視合作的封閉文化，專業學習社群的設立也經常淪為學校執行計劃的工具，無專人特意去經營，也很難有令人驚艷的成果，相關研究也因此不多。

鄭博真(2012)的研究針對於我國大學教師專業發展之現況、困難與展望進行深入探討。研究發現我國大學教師發展的運作方式大致上包含新進教師研習、專業成長研習會或傳習薪傳制度、專業社群、工作坊、優良教師教學經驗分享、教學諮詢,以及相關輔助措施等等。上述運作模式多半仰賴教師積極主動的參與,負責單位健全且有系統之規劃,以及資源有效整合,且幾乎需由團體共同努力,而非教師個人所能實現。此研究末尾提出八項完善的教師專業發展機制,分別為(1)健全大學教師專業發展制度;(2)強化教師專業發展組織編制;(3)加強教師專業發展整體規劃;(4)促進教師主動積極持續發展;(5)教師發展納入學校辦學績效;(6)有效整合大學教師發展資源;(7)推動大學教學與學習學術化,以及(8)獎助大學教師發展學術研究。

綜上所述,大學教師專業發展之相關文獻,幫助研究者對於目前國內大學教師專業發展之基本原理、各校辦理之常見型態,以及實施現況有更深的瞭解,有助於研究者補充本研究之先備知識。

第三節 大學教師參與專業社群之相關研究

本研究之研究場域為高等教育,因此研究者就高等教育相關研究先行蒐集歸納,並搜尋與本研究類似之研究著作,並逐一分析統整其核心觀念。

一、高等教育教師專業學習社群之相關研究

研究者透過國家圖書館學位論文系統「臺灣博碩士論文知識加值系統」搜尋「高等教育」,檢索結果共 602 筆資料,並在搜尋的結果範圍內查詢「社群」,檢索結果共 31 筆,檢視 31 筆資料之研究題目多為高等教育制度政策、公共服務或企業人才培育等相關之研究,皆無與本研究符合之研究。研究者嘗試以「大學教師」代替「高等教育」搜尋,檢索結果共 21 筆資料中,雖有 6 篇以社區大

學教師為研究對象，但當中另有 3 篇與本研究之研究題目類似（陳延睿，2011；鄧怡，2013；賴映秀，2012）。從蒐集相關研究的過程中發現，國內針對高等教育的教師專業學習社群之相關博碩士論文較少。

二、大學教師專業學習社群相關研究與著作

目前探討教師專業學習社群的文獻不少，但大多聚焦於中小學教師社群之探究，而大專院校的教師社群研究則寥寥無幾。近年來，開始有學者針對大學教師專業社群的現況與影響做研究（張素貞、吳俊憲，2012；陳延睿，2011；陳昱宏，2015；陳琦媛，2014；黃志雄、田育芬，2016；鄧怡、蘇錦麗，2014；鄭博真，2012；賴映秀、陳錫珍，2014）。

陳延睿（2011）是透過質性研究的方式探討大學教師社群之發展，其研究結果指出高等教育之學術領域過度專門化，使得專業之間交流受阻；在「巴爾幹化」與「部落化」的負面影響下，有識者鼓勵大學教師組成教師專業學習社群，以共同興趣與目標為出發點，希冀促進專業發展以提供學生更好的教學品質。

鄧怡、蘇錦麗（2014）的研究探究個案大學專業學習社群成立之發展歷程、實施現況，以及成員收穫、困境及建議。此研究透過訪談法，以及文件分析導出研究結果包含：(1) 社群成立之發展歷程有內、外部因素兩種原因；(2) 社群實施現況為：社群形成原因皆以共同背景之教師為基礎；(3) 教師參與的動機多半為增進自身教學知能為主；(4) 社群主題皆與教學有關，社群運作模式視主題情況而定；(5) 社群困境包含內、外在因素；(6) 社群成員之收穫包括：提升教學知能與專業知能的實踐與交流、發現教學進行之盲點並加以改善、完整掌握學生學習狀況、發展人際網絡、培養同儕感情與互相打氣等；(7) 社群困境則為排除萬難投入社群活動之誘因不再而導致窒礙難行；(8) 並提出相關建議：社群主題需符合教師需求、教師需開放心胸自主學習、增加經費與設立彈性比例的經費項目、舉辦校際座談會分享社群之成功經驗，以及鼓勵教學資源中心

借助師資培育中心之專業，共同安排教師專業發展之相關活動。

賴映秀、陳錫珍(2014)的研究主要探討個案學校教師社群之組成背景及運作情形、教師參與之動機、社群對其教師專業發展之影響，並採質性研究引出個案學校學習社群運作之困境，並提出七項發現，分別為：(1)針對個案大學的研究發現個案學校教師學習社群的組成方式分為「由系所主導成立」及「由教師自行組成」兩種；(2)個案學校教師參與學習社群的動機包括：「想與同僚建立橫向的聯繫」、「想要進行教學分享」、「想與同儕進行合作學習」、「基於研究的需求」；(3)個案學校教師學習社群對教師的影響包括：「藉教學分享，增進教學能力」、「精進教師教學策略」、「協助教師充實教學內容」、「協助教師更了解學生需求」皆為社群對於教師教學專業能力與知識的影響；「尋求戰友，勇於面對八年條款」、「跨領域交流，激發學術火花」、「建立研究環境人脈及資訊流通管道」則為社群對於教師研究專業能力與知識的影響。以上七項影響能回應教師參與動機。

陳琦媛(2014)針對國內118所大學做了調查，指出國內大學專業學習社群之現況及其目前所面臨之困境，並探討了國內大學利用教師專業學習社群作為教師專業發展策略之實施現況，此研究採文件分析法與訪談法以瞭解我國大學推動教師專業學習社群之情形，以及教師專業學習社群之實際經驗。

張素貞、吳俊憲(2012)的研究以個案研究法進行，透過田野調查、個人深度訪談、焦點團體訪談、文件分析，以及研究者省思札記等方式蒐集資料，與本研究相關之研究發現包含大學教授與轉型團隊的互動乃建構於信任與互惠關係之上；大學教授與轉型團隊共同規劃教學，豐富教學內涵；轉型團隊教師組成學習型團隊，同時進行專業成長，也聚焦於學生學習。研究結果顯示不同領域的團隊組合摩擦出新的火花，能夠幫助教師的教學內涵更豐富多元，也能透過組織進行專業成長，並將其成長反映至教學上。

綜合以上 2011 至 2016 年內，國內以大學教師專業學習社群為對象之研究，每位研究者所切入的觀察點不盡相同，縱然每篇研究有不同的關切點，卻皆提出了許多相關建議，可以看出國內大學端的專業學習社群已漸漸蓬勃發展，大學教師參與專業社群促進教學知能，提升教學品質已受到關注。

除了研究主題外，研究者挑選其中與本研究較為相似之研究多加分析比較，發現專業學習社群運作經驗相關之研究皆以質性研究做為研究方法，多以文件分析、個案研究以及深度訪談為主要研究方法。其中鄧怡與蘇錦麗（2014）的研究與本研究最為相似，其研究透過 5 位教師與 1 位行政主管之訪談，探討社群成立發展歷程、實施現況、參與動機，並歸納社群主題，提出困境與建議，唯本研究將社群召集人即博雅書院書院長納入了研究對象的範圍，能夠聽見整個體系更完整的聲音。賴映秀等人（2014）亦透過訪談來瞭解個案大學之社群成立背景與運作情形，亦包含了教師參與之動機以及社群對教師專業發展之影響。由以上大學專業學習社群相關研究之探究方式，皆採質性研究為主，可見教師專業學習社群相關研究需以深入了解的方式去瞭解，研究變項內容具有深厚和豐富描述之特性，經過閱讀相關文獻，本研究亦採用質性研究做為研究方式，針對個案大學之教師專業學習社群進行研究，以期探究大學教師參與專業學習社群之情形，並找出個案大學專業學習社群之運作特色，以及社群遇見之困境。

第三章 研究設計與實施

本章主要目的為說明本研究之研究設計與實施，共分為五節，分別為研究方法之選取、研究者角色、研究場域與研究對象、研究流程，以及研究信實度與研究倫理，以下將分節論述。

第一節 研究方法之選取

由於本研究旨在了解大學教師參與專業學習社群之經驗，較適合以深入探究的研究方式進行，因此本研究以質性研究做為研究方法，並以半結構式訪談法蒐集資料，最後以文件分析補充前述之不足。

一、質性研究

Denzin & Lincoln (2000) 認為質性研究可以用來瞭解社會學及人類學中的現象，能蒐集人們對事物的真實經驗與看法。王文科 (2000) 提出選用質性研究方式的原則，有下述四項：(1) 研究者與受訪者互為主體；(2) 所探討的議題，由文獻查證中無法得到相關研究資料，即目前少有人探討此範圍；(3) 研究變項內容具深厚和豐富描述的特性，不適合用結構式量表作為測量工具；(4) 研究資料呈現的形式適用描述性而非數據性的方式。本研究選取質性研究做為研究方法之原因如下：本研究之受訪者扮演提供資訊的重要角色，並由研究者記錄、分析，引出結論，需要彼此互信互助，方能完成此研究；過去有許多教師專業學習社群之相關研究多以中小學作為研究對象，較少以大學教師專業學習社群做為母群體之研究；本研究之焦點在於大學教師參與專業學習社群之運作情形以及對自身工作之影響，研究結論難以數字呈現，而更適合以受訪者之描述作為分析依據，引出結論，故本研究使用質性研究做為研究方法。

在質性研究中，可藉由各種來源蒐集研究資料，訪談與觀察為最常見之取得資料的方式，分析既有的文獻、紀錄或是圖像也能彌補訪談與觀察之不足（Patton, 2002）。為探究大學教師參與專業學習社群之經驗，本研究採訪談及文件分析法進行，以蒐集相關之資料進行分析。

二、訪談法

訪談法為研究者運用口述的方式，針對特定研究參與者蒐集研究相關資料，以對研究有全面性的了解；受訪者是具有主觀意識的主體，而非被動的客體，在質性研究中扮演重要的角色。陳向明（2002）認為訪談法可以最直接的方式蒐集受訪者對研究問題之看法，且利用自己的話語表達出自己的觀點。訪談法是透過受訪者經由對自己生活與生命經驗的口述，是了解人們如何建構自己生活經驗最直接的方式（胡幼慧，2002）。在訪談的過程中，研究者盡量避免自己的主觀意識主導，以開放的心胸聆聽受訪者的論述。豐富的想像力能夠幫助研究者在聆聽的過程中感同身受，敏銳的觀察力能夠幫助研究者觀察出受訪者受訪時的情緒轉折與變化，而高度的親和力能夠幫助研究者更快地深入受訪者的內心，讓受訪者卸下心防，無所顧忌地分享。

質性研究的訪談法的類型可分為結構式、半結構式與開放式三種類型。其目的在於了解研究對象如何看待自己周遭的環境，且重視從個案中得到豐富的資訊，而非將研究結果套用至其他群體，且質性研究需配合度高的樣本，因此質性研究的研究取樣通常採用「立意取樣」方式（王文科、王智弘，2002）。Carspecken（1996）認為理想的質性訪談是半結構式的，容許受訪者在特定的主題上有最大的彈性。

根據上述質性研究之特點，本研究為蒐集大學教師參與專業學習社群之經驗，研究者運用立意取樣找到適合的受訪者，利用半結構式訪談法，蒐集大學教師對參與專業學習社群經驗的資料，以分析專業學習社群對於大學教師工作之影響。本研究以參與博雅書院之東海大學大學教師為研究對象，於 107 年 9 月

份發送電子郵件邀請，詢問八位資深導師之受訪意願，其中六位導師接受訪談。考量受訪者能夠更彈性的調整且令受訪者更敞開心胸的分享，於 107 年 10 月至 11 月，以自編之訪談提綱進行半結構式訪談。主要訪談內容除探討大學教師參與專業學習社群之動機、參與社群對於工作影響，亦同時了解大學教師對於教師專業學習社群之看法與建議。

三、文件分析

Hodder (1994) 強調實踐的經驗往往與口頭所說有所出入，透過文件的分析可以增加對研究現狀的瞭解。而信件、日記、傳記、政府公報、報紙和錄音帶等文件，可作為原始資料或是補充訪談和觀察資料(轉引自鈕文英, 2012)。因此，為了補充本研究訪談法之不足，除了透過對博雅書院教師群的深度訪談外，也進行文件分析，透過蒐集博雅書院社群相關之會議紀錄，與訪談內容進行比對，以增進研究之可信度。

根據以上研究方法之選取，透過回顧教師專業學習社群與教師專業發展之相關文獻，以質性研究的方式蒐集資料，探究本研究之待答問題，並引出結論，提出相關建議。圖3-1為本研究之研究架構。

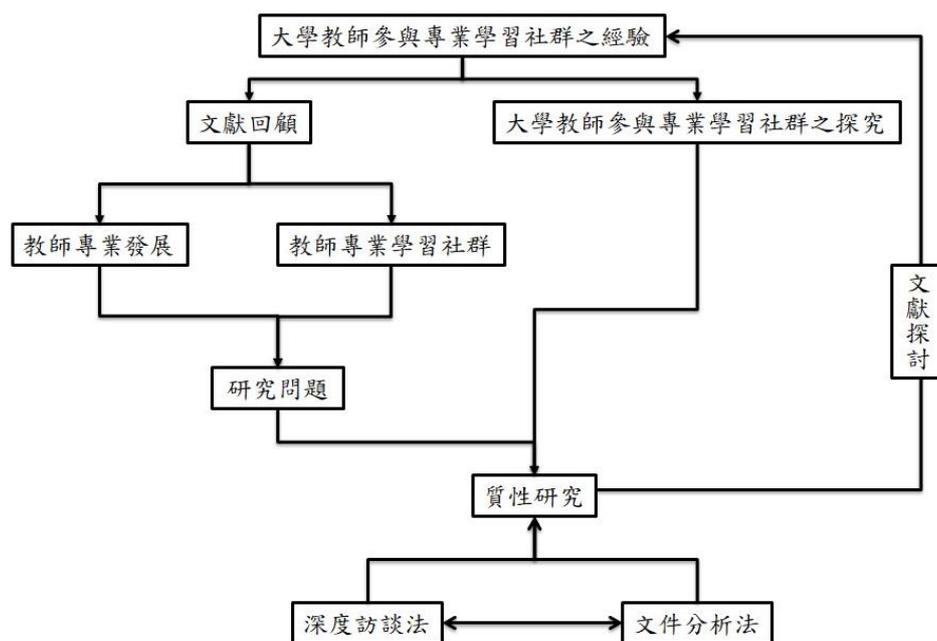


圖3-1 研究架構圖

第二節 研究者角色

本研究旨在探究大學教師參與專業學習社群之經驗，以提供高等教育推動教師專業學習社群之參考。對於質性研究而言，研究者本身即研究工具，透過研究者的客觀視野進入研究參與者的主觀世界，從研究參與者的分享中萃取本研究所需之重要資訊，並且分析歸納以呈現研究結論（Streubert & Carpenter, 1995）。以下針對研究者角色進行詳盡說明：

一、研究者為東海大學博雅書院畢業生

研究者於大學期間曾投入東海大學博雅書院，全程參與博雅書院所開設之課程與所舉辦之各項活動，成為東海大學博雅書院第二屆畢業的書院生，與六位研究參與者為師生關係。因此研究者為東海大學博雅書院畢業生的身份，幫助研究者在訪談過程中，快速領略博雅書院教師專業學習社群的運作模式，並與研究參與者建立信任之關係，有助於本研究之進行。

二、研究者為儲備中學教師

研究者於大學期間修畢中等教育學程，曾修習教育基礎相關課程，探討並學習教師專業發展之相關議題。畢業後並在中等教育教學場域經歷實習與代課經驗，並於代課期間參與學校所推動之教師專業學習社群，因此對於教師專業學習社群之內涵與運作方式並不陌生，能對此教師專業學習社群研究議題之進行有所幫助。

三、研究者為研究助理

研究者於東海教育研究所攻讀碩士學位，曾修習教育研究法與質性研究等課程，了解質性研究之實施守則與價值；另外，研究者自 2016 年 8 月 1 日至 2017 年 7 月 31 日參與東海大學之大學學習生態系統創新計劃-「博雅書院新大學-未來社會的僕人領袖」，透過每週一次與計劃研究人員不間斷的對話與交流、相關期刊論文之閱讀與討論，以及針對博雅書院課程設計與師生互動進行分析與反思。

參與「博雅書院新大學-未來社會的僕人領袖」計劃，研究者除了以完全觀察者的角色進入書院導師沙龍，並訪談其中六位博雅書院導師，整理分析六位博雅書院導師之訪談結果，歸納出博雅書院之專業學習社群之社群特色。研究者透過執行「博雅書院新大學-未來社會的僕人領袖」計劃的同時，精進資料蒐集與分析之能力，並且從研究計劃之結果，了解博雅書院教師團隊共同學習與成長之現況，增進研究者對研究主題之背景知識與研究能力。

第三節 研究場域與研究對象

質性研究中常見的研究場域為研究者自身的網絡環境，並利用研究者本身所能觀察之研究範圍找到合適的研究對象，本節將詳述本研究之研究場域與研究對象。

一、研究個案場域

本研究之研究場域東海大學為教育部獎勵私立大學校院發展計劃中綜合一類組的十所大學之一，並且有著完善的教師專業學習社群組織結構，本研究之研究對象為其中頗具規模的教師專業學習社群-博雅書院。博雅書院(Po-Ya School)的教育理念源起於東海大學創校初期以小班教學制度為主軸的小型大學，並以博雅教育(Liberal Arts Education)作為基本辦學理念。博雅教育的概念最早可追溯至古希臘的自由公民教育，其蘊含著培養通達智能，而非專門技術的意義(江宜樺，2005)。博雅書院並以其諧音 Po-Ya School 命名，以最直接的方式體現博雅教育之理念。

博雅書院是由書院長帶領行政團隊及二十位以上來自全校各學院之大學專任教師共同組成，倚仗著校方的支持態度，長期為共同的教育理念而奮鬥。博雅書院成立之初衷，希望從知識、實踐、態度等層面培育學生的品格及領導力，並

期待書院生能在社會上發揮正面的影響力（博雅書院，2017）。博雅書院的學習是一種生活學習，不僅在知識層面上的推廣通才教育，更強調從日常生活的實踐與體驗當中習得知識，相互為用。博雅書院於學生宿舍一樓設置了博雅習齋，營造輕鬆簡明的獨立空間讓學生自發性地於此場地舉辦活動、小組討論與聯絡情感，讓住宿本身就是學習的一體，讓學習不因走出教室而結束，並以恢復東海大學創校時期之博雅精神為理想安排課程與活動。

博雅書院的課程包括東、西方文明、世界議題以及看見臺灣等四門必修科目、中國儒家倫理的六藝傳統〈禮、樂、射、御、書、數〉、定期舉辦講座系列課程，邀請各行各業之專家學者與書院生分享學思歷程；定期舉辦「雅敘」，以培養書院學生與專家學者的對談互動能力，並將所有的課程開放給全校師生參與，以期博雅教育的理念能夠不斷擴散。而博雅書院的課程自書院成立以來，維持著原定的大方向，但課程的實際內容與實施方式不斷地演化與改良，透過每年的課程回顧與檢討，修定出下個學期之課程綱要，讓博雅書院的課程隨著時代的潮流演進，而不顯得死板或過時（博雅書院，2018），課程架構表以表 3-1 表示。

博雅書院除了本身即為一個大社群，組織內部還有不少專為各種活動、課程，以及會議而成立的教師專業學習社群，博雅書院將社群分成四大類，包括：正式課程跨域教師研發執行社群、教師教學輔導能量成長團體、任務導向教師社群以及自主方案學習教師社群等，其中正式課程跨域教師研發執行社群中又分了共備課、會議，以及活動類三類，三類底下各有專為不同課程與不同活動而設立的子社群。教師教學輔導能量成長團體的代表則是「導師沙龍」專業學習社群，導師沙龍由博雅全體教師所組成，以定期聚餐交誼、對談的輕鬆方式進行，也是博雅書院書院長親自召集，並由行政團隊扶持維繫的大型社群。任務導向教師社群及自主方案學習教師社群則因應不同任務之需求臨時召集而成。截至目前，博雅書院各個社群已經發展十年左右，且皆屬長期而穩定，研究者參考博雅書院網站並將其組織內部重要的教師專業學習社群架構以圖 3-2 呈現。

表3-1

博雅書院整體課程表

課程領域	課程名稱	備註
四大領域	東方文明	
	西方文明	
	世界議題	
	看見臺灣	
六藝	禮	晚餐會
	樂	音樂與藝術欣賞
	射	品格與領導力、英國擲鏢運動
	御	探險教育。
	書	書法欣賞、書法寫作。
	數	溝通技巧與關係建立
講座系列	博雅講堂	邀請各領域專家為學生開設多元豐富的課程內容，主題包括全人教育、領導者的迷思與培養與國際觀之養成等等，課程以主題性的發展樣式帶給學生對於某個領域上更深入的了解與認識。
	雅敘	有別於博雅講堂屬於較正式之公開演講，雅敘屬於規模較小但舉辦頻率較高的專題演講，在東海書房等較為輕鬆的空間，邀請各領域之專業人才與學生近距離演說與討論，提供了學生與領域專家對話的機會。
	夜談	相較於雅敘，夜談的主題較貼近學生的生活，由書院長、通識課程教師或者書院導師引導，讓無論新生或即將畢業的高年級生都有向師長請益的機會。

資料來源：研究者整理自博雅書院網站

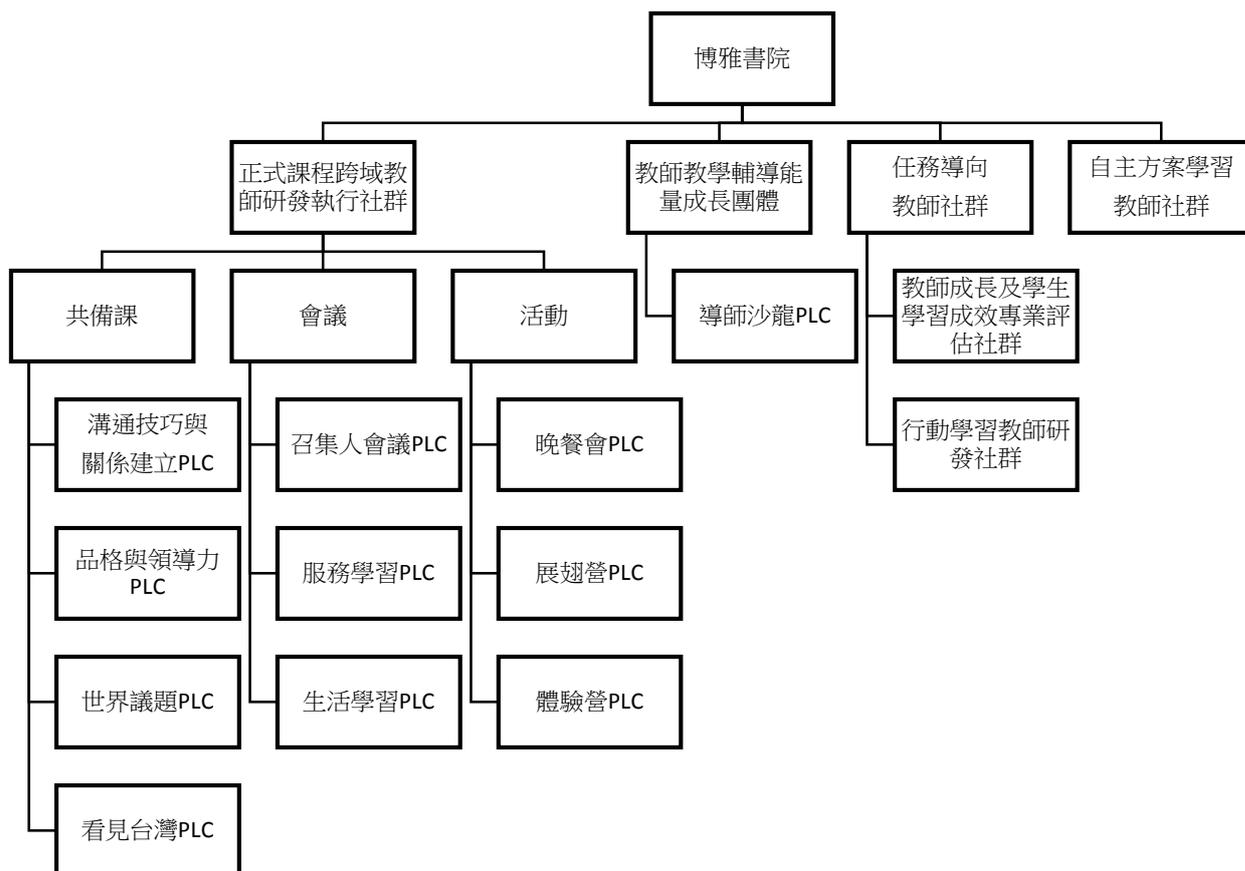


圖3-2 博雅書院專業學習社群架構圖

資料來源：研究者整理自博雅書院網站

二、研究對象

本研究之研究對象為東海大學博雅書院具參與教師專業學習社群之教師共六位。本研究之議題涉及教師內心想法、所秉持之理念與信念，故採立意取樣方式，透過博雅書院書院長的引薦，以及與博雅書院辦公室同仁的會談，選擇合適且有意願的研究對象。根據研究目的，考量此類教師熟悉博雅書院教師專業學習社群之運作，也有較多參與社群之經驗，可提供較豐富的資訊，本研究選取6位在博雅書院服務年資較久、投入書院較為活躍之教師為研究對象。表3-2為本研究參與者之詳細背景資料。

表3-2

研究參與者之基本資料

編碼	化名	性別	科系/單位	訪談日期	訪談時間	參與書院年資
TA	A 老師	男	共同學科 暨通識教育中心	2018.10.17	12:10-13:30	9 年
TB	B 老師	男	創意學院	2018.10.18	16:00-17:00	9 年
TC	C 老師	女	文學院	2018.10.19	13:30-14:30	8 年
TD	D 老師	女	管理學院	2018.10.23	12:30-13:30	6 年
TE	E 老師	男	工學院	2018.11.01	16:10-17:10	9 年
TF	F 老師	男	工學院	2018.11.19	14:00-15:00	4 年

第四節 研究流程

質性研究的研究流程是富有彈性的，在研究的過程中需做反思，在既定的流程中需不斷回顧，配合實際狀況修正。本研究之研究流程包括文獻閱讀、擬訂研究計劃、設計研究工具、資料蒐集、資料分析，以及撰寫結論等六個步驟（見圖 3-3）。

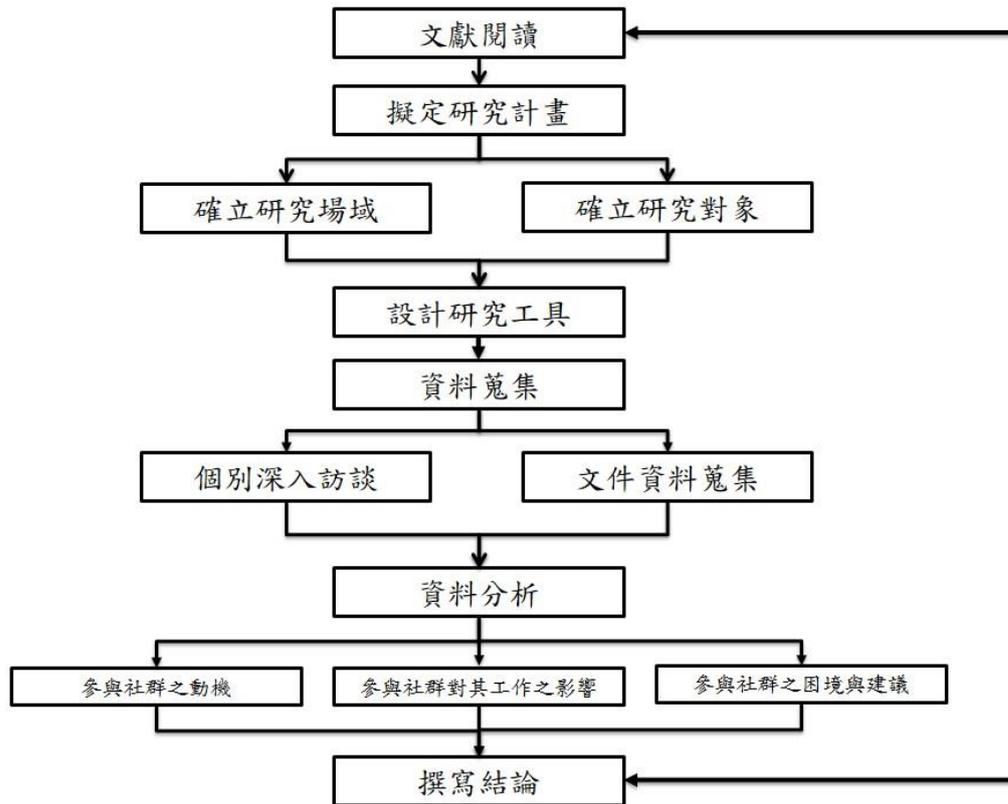


圖3-3 研究流程

一、文獻閱讀

研究者透過瀏覽圖書館資源與線上電子資源等文獻，尋找適合研究之方向，參考國內博碩士論文以尋找研究靈感，並與研究者本身先備知識做連結，確立以教師專業學習社群做為方向後，再做更深入之文獻閱讀，反覆直至確立大學教師參與專業學習社群之經驗與其對大學教師工作之影響為本研究之目的。

二、擬定研究計畫

透過大量搜尋與閱讀國內外相關文獻，以及與指導教授討論的過程，研究者明確擬定以「大學教師參與專業學習社群經驗之探究」為研究主題，並且反覆修改以釐清研究脈絡，確立研究場域與研究對象，訂定研究日程表，撰寫研究計劃書。

三、設計研究工具

根據本研究主題及目的，與所蒐集之文獻交叉比對修改，參考相關研究之研究工具，配合研究場域之背景，設計出具指標性的訪談大綱（見附錄一）。

四、資料蒐集

本研究為質性研究，使用半結構式訪談法與文件分析法等兩種方式進行資料的蒐集。

（一）進行半結構式訪談

研究者以立意取樣邀請博雅書院社群成員參與本研究之訪談，以蒐集大學教師參與專業學習社群之經驗，探究本研究之待答問題。首先研究者於2018年9月份以E-mail的方式寄送邀請函（附錄二），徵求八位博雅書院教師參與本研究之意願，其中有六位教師同意。獲得教師同意後，與教師約定訪談的時間與地點，並寄送訪談大綱，以提供研究參與者參考。

本研究自2018年10月至11月進行個別訪談，研究者按約定受訪之日期與時間進行訪談，訪談的地點選擇在受訪者方便且不受干擾之校內場所，例如教師研究室、安靜的咖啡廳或者無人之教師休息室，並且以半結構式訪談法進行，每次訪談時間約為60分鐘。訪談前皆先取得研究參與者之同意，進行訪談時，研究者依訪談大綱逐題訪問，訪談過程皆使用錄音筆做為研究工具進行全程錄音，同時準備訪談紀錄表以記錄非言語訊息。研究者避免中斷研究參與者的陳述，也避免以自身的主觀意識引導或定論受訪者之言論，以確保訪談資料之準確性。

（二）蒐集文件資料

除了訪談逐字稿與訪談紀錄外，研究者透過博雅書院辦公室的協助，取得博雅書院之教師專業學習社群相關文件資料，並將所蒐集到之文件資料編碼歸檔以備使用，補充訪談之不足。

五、進行資料分析與結論撰寫

質性研究的資料分析基本上是一種歸納的過程，首先需要組織資料成為類別，再找出諸類別間的組型或關係（王文科、王智弘，2002）。完成訪談後，研究者於一週內將訪談錄音檔轉成逐字稿，除了反覆聆聽閱讀以確認逐字稿之正確性，並且補充研究者所觀察之受訪者情緒、語氣與肢體語言之非言語訊息，儘可能還原當時受訪者欲表達之意境。研究資料依據本研究提綱，彙整訪談內容並加以編碼，以方便案資料管理與使用。

研究者完成逐字稿後，將以中立的角度形成編碼系統，完成資料編碼與分析，歸納出研究結論之主題。依本研究所蒐集之資料之種類進行資料編碼，「訪」代表訪談逐字稿，「文」代表文件分析，數字代表資料蒐集的日期，英文字母代表教師編號，例如，「訪20181017TA」即代表TA老師2018年10月17日的訪談逐字稿；「文1」則代表文件一，並將重要文件編碼置入以便引述，資料引用代號表以下表詳述：

表3-3
本研究資料引用代號說明表

資料內容	代號	代號內容
訪談逐字稿	訪 20181017TA	TA 老師的訪談逐字稿 2018 年 10 月 17 日
文件分析	文 1	文件一

研究者對所蒐集之研究資料進行整理歸納後，回顧文獻與逐字稿尋找脈絡，形成分析架構（見圖3-4），撰寫研究結果並與文獻產生對話，最後引出研究結論並提出建議。

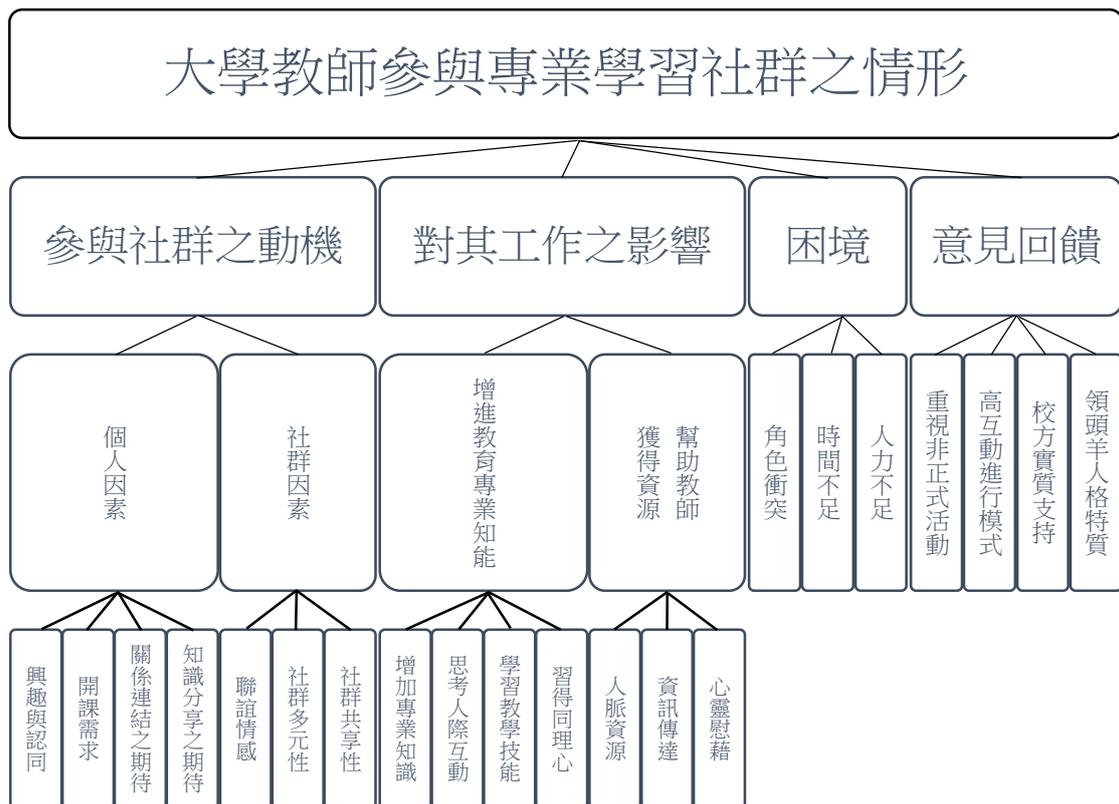


圖3-4 分析架構圖

第五節 研究信實度與研究倫理

研究可信性與研究倫理對於每項研究而言皆極其重要，研究可信性影響了研究之品質與效度，而研究倫理則為做研究之基本精神（王文科、王智弘，2002）。本節分別論述本研究之可信性以及研究倫理。

一、研究信實度

資料三角交叉法（triangulation）可用來交叉檢核資料的可信性，維護研究之信實度（王文科等人，2002）。為確保本研究之信實度，研究者者針對不同出處的資料，包括不同受訪者及不同文件資料，藉由資料的三角交叉來做比較，以確證研究者所引出之結論，也確保本研究之可信度。

除三角交叉法以外，研究者亦實施自我反思 (self-reflexivity)，積極地反思自己所可能具有的偏見，並試圖調整與控制，呈現事實 (王文科，2000)。本研究之研究對象為六位共屬同一專業學習社群之教師，每位教師在社群中經歷不同之經驗，負責不同面向之課程，而每位教師對於同一個專業學習社群之看法也必定有所不同，因此研究者客觀地呈現六位研究參與者的觀點以還原真相，避免添加研究者的主觀意識，反覆閱讀研究結果，並重複比對逐字稿內容，以求內容與事實完全相符，無論研究參與者的觀點與研究所預期之異同，皆完整呈現以提供讀者最真實的分析結果。

二、研究倫理

林天祐 (2002) 指出，研究倫理係指進行研究時必須遵守的行為規範。關於質性研究研究倫理的落實，本研究參考美國公共意見研究協會 (American Association for Public Opinion Research) 之倫理信條，以「對研究的專業守則」與「對人的處理原則」兩部分以確保本研究之倫理。

(一) 對研究的專業守則

研究者本身對於研究專業守則依循以下三方面：

1. 研究者採取適當的研究方法和程序，包括具備足夠背景知識，並且以適當的研究方法與程序進行研究，不為迎合目的，而選擇方便之途徑進行研究。
2. 確實地呈現研究方法和結果：研究結束後真實地呈現研究結論，包括訪談逐字稿、觀察記錄、文件資料與省思日誌等，皆真實呈現，並且敘述研究的缺失以及限制，不會刻意排除不利於研究結論之事實，以使讀者及後續研究者了解此研究之可信度。

3. 注意論文寫作的倫理：研究者謹守尊重他人的智慧財產權，避免自我剽竊以及重複發表成果的狀況發生，若引用他人研究之結論，必定清楚標示出處，尊重原著智慧財產權。

(二) 對人的處理原則

質性研究的研究對象為人，因此對人的處理原則為質性研究中一定得面對的考量。研究前，本研究者告知研究參與者本研究之研究目的，以及研究過程所將採用的工具，徵求研究參與者的同意並且簽立知情同意書後進行訪談，以及使用訪談、觀察、錄音所蒐集之資料，研究者確保所蒐集到之資料與錄音檔被安全地保存並絕不與他人分享。研究進行時，研究者注意以誠實且尊重態度面對，尊重研究參與者的隱私及匿名處理以達保密原則。

第四章 研究結果與討論

本研究旨探究大學教師參與專業學習社群之經驗。本章根據研究資料分析，產出研究之結果與討論。以下依序分析大學教師參與專業學習社群之動機、大學教師參與社群經驗對其工作之影響，以及大學教師社群成員困境與建議之研究結果與討論。

第一節 大學教師參與專業學習社群之動機

根據研究資料分析結果，本節將依序以大學教師參與專業學習社群之個人因素與專業學習社群運作特色之社群因素，說明大學教師參與專業學習社群之動機。

一、來自大學教師的個人因素

影響大學教師參與專業學習社群之個人因素包含因對社群目標感興趣與認同、因教學開課之需求、因尋得關係連結之期待，以及因尋得知識分享之期待。

(一) 因為對社群目標感興趣與認同

參與本研究之大學教師分享他們參與專業學習社群的原因之一是因為對博雅教育感興趣與認同，因而參與該專業學習社群，如同 A 老師說：

我最早是博雅書院的執行長，那我本來對於博雅教育跟書院教育就有興趣，所以我就很容易投入到這個東西，也因為可能自己本來就有興趣，那另一方面可能是工作，因為我是執行長嘛！所以我就得身先士卒啊！...我看到每個老師都很天真，很活潑，就像小孩子一樣...我在博雅書院的社群裡面還真的感受到那種真的純粹是為了知識，然後把自己的利益放到一邊去，甚至會彼此關懷，然後真的為知識在討論...真的很棒！。(訪 20181017TA)

如同 A 老師所表示，參與教師專業學習社群之初衷出自於本身對博雅教育之興趣，C 老師與 D 老師亦認為教師專業學習社群提供了自己感興趣之議題與討論，因此想要參與。他們說：

它最主要就是讓參與的導師來自不同專業的導師，然後這些老師就他的專業、就他的個人經驗，每次都有分享，所以我就覺得這個部份很不錯，所以我從那個時候一直經常性地參加。(訪 20181019TC)

像導師沙龍是我自己本身很感興趣，除非真的要接待或開會，其它有時候可能會晚到，...只要是我有可能參加的部分，我真的盡量都會去...無論是聽講生物的，認識蜘蛛、看路思義教堂，或者是投資的，其實我都很有興趣。(訪 20181023TD)

如同孫志麟(2008)認為社群是由一群具有共同目的與承諾的人所組成，彼此相互協助並分享知識，成為具有共同經驗及價值的生命共同體，以達成共同追求的目標。從參與本研究之教師的分享中可知，教師本身興趣，以及對博雅書院所強調之博雅教育的認同，進而願意投入時間與精力彼此交流、對話。大學教師參與專業學習社群的重要動機，為教師本身感到興趣，以及對於社群目標與理念之認同，與吳俊憲(2009)為社群所下的定義不謀而合，指具有共同承諾、理想、目標、興趣和想法的一群人，分享彼此的知識、經驗、情感和生活方式，同一社群的人會產生歸屬與認同感。

(二) 因為教學開課之需求

大學教師參與專業學習社群之動機除了本身之興趣外，另一原因則為需求。研究者從訪談中得知大學教師因開設課程的需求，而參與專業學習社群，在專業學習社群中，教師討論共同開課的分工，也討論學生學習反應。例如 C 老師因為開設溝通技巧與關係建立課程，因應教學之需要而參與社群，他說：

那個(參與教師專業學習社群)就是為了要教書，就是怎麼講，我們那個課變成我們是用一套黃博士的親密之旅為主，...，所以這個部分的分享還有就是上課學生的反應等等的分享，對，所以就是對於真的教學上有需要。(訪 20181019TC)

誠如 C 老師所說，F 老師亦提出課程需求的看法，F 老師也是參加溝通技巧與關係建立課程的開課，由於授課時發現有教學困境需要解決，而自發性地參與專業學習社群，在教材與教法上進行討論與微調，以達到學生學習成效最佳之目的。

我們幾位有教課的老師就發現，這門課親密之旅是很棒的課，但是如果應用在大學部的學生會有些許的落差，故我們有六個老師，一起自發性的組合而成，然後將這門課程修改成適合大學生，東海學生適用的教材，那我們更希望這個部分教材經過各個老師的微調與修改之後，讓學生們更加吸收，並能夠運用在生活上。(訪 20181119TF)

D 老師認為參與專業學習社群可以滿足彼此「再充電」的需求，並且能夠互相學習，統一教材與進度。

大家本來就會有開課，然後會需要「再充電」的這個需求，...，然後大家互相學習，然後進度和教材會需要統一，這個基本上就比較像是召集人邀請，然後我們就是熱情的參與這樣。(訪 20181023TD)

D 老師更提及，身為大學教師，真的有「再學」需求，即使自己可以透過閱讀專業領域的文獻以增進自身領域之學識，但是透過專業學習社群，大學教師所獲得的知識更是跨領域的學習，而這對於大學教師而言是一種必要的「需求」。

有時候你是真的會需要「再學」，透過這樣的社群就剛好可以在我們教學的額外之餘，扣掉行政之後，有一個很好的學習機會，雖然有時候我們也可能會看一些比較嚴肅的，自己領域的文章，但我覺得這一種跨領域的學習更好。(訪 20181023TD)

由參與本研究之教師的分享可以得知，專業學習社群扮演了一個重要的角色來滿足大學教師的各種需求，包括為了教學，為了再學，也為了彼此充電，鼓勵打氣。

(三) 因為尋得關係連結之期待

研究者從訪談中可以感受到大學教師期待在參與專業學習社群中尋得與他人關係之連結。A 老師認為大學教師很習慣埋首於自己的研究領域當中，若沒有跨出研究室與他人互動，久了便會沉浸在自己的研究領域裡，因此他認為參加專業學習社群可以提供大學教師與人群交流接觸和學習溝通技巧的平台。他說：

人的關係的連結跟建構，這件事情，我倒覺得對大學老師來講很難，為什麼？因為每個老師都非常專業，很習慣在自己的專業項目，而且老師如果不跨出自己的研究室，很久就會變成很宅在自己的研究領域裡面。...所以我覺得這樣不好，我覺得教師專業成長社群對我來講，在人跟人的關係，或愛的關係，那彼此扶持，互相關懷，在我看來，我比較重視的是這個，重點是人的感覺，人的連結，他們要互相關懷。
(訪 20181017TA)

A 老師認為對於專業學習社群的期待，專業是其次，自己更看重的是成長與學習，而且是在心靈與道德層面上的成長，他認為言行一致是人的基本修養，人與人之間的關係連結、彼此扶持、彼此關懷比增進專業知能來得更為重要。

誠如 A 老師所說，D 老師亦認為人跟人的情感連結很重要，有了關係的連結，彼此能夠互相幫忙，許多棘手事務反而能夠迎刃而解。

我本來就覺得人跟人的感情很重要，所以導師沙龍我真的是希望維持跟所有的成員們一定的熟識程度跟情感連結，有的時候有些事情就是因為大家這樣的情感連結，互相幫忙，問題就解決於無形之中。(訪 20181023TD)

從訪談中可以得知，東海大學博雅書院的教師在參與專業學習社群時，希望能夠從參與社群當中與人群相識、熟識，並成為彼此精神食糧，並肯定人與人之間互相關懷、友愛，關係的維繫屬於重要的一環。

(四) 因為尋得知識分享之期待

當大學教師同聚在一起時，便建立出一個智囊團。現今的社會是一個知識共享的世代，知識共享能夠減少彼此犯同樣錯誤的機會，節省找尋同樣的資料與答案的時間，所以當專業學習社群開闢了一個讓教師聚會、分享創意與經驗的場所，

也間接地促成了分享知識的基礎。分享知識有助於教師在備課中減輕負擔，也從他人的經驗中萃取出珍貴的知識與策略，例如 F 老師說：

根據各個老師不同的經驗，例如有些老師在原生家庭，或者是處理衝突上的經驗，那我們加入了自己的經驗，加入在東海任教期間的發現，主要是讓東海的同學能夠接受這份教材，這個都是我們的目標與理想。(訪 20181119TF)

如同丁琴芳(2008)認為專業學習社群打破以往單打獨鬥的學習模式，以溝通、合作的方式建立分享的互動式學習型態，F 老師認為在專業學習社群中透過彼此的分享，增進了自己在授課當中的知能，且資深教師的經驗讓 F 老師能在更短的時間內找到符合學生學習需求的授課方式與教材，經驗分享的價值不言而喻。

從研究結果資料分析可知，參與本研究之大學教師參與專業學習社群的原因主要為大學教師自身對於社群目標感興趣且認同；與社群教師合開課程有共同研擬教材教法之需求；期待從社群中尋得關係連結之期待，以及期盼與社群成員共享知識等。綜合上述個人因素，其對於教師參與專業學習社群動機為非常根本之影響。

二、來自專業學習社群的因素

大學教師參與專業學習社群之社群特色因素包含社群能強化大學教師之間的情誼、社群具有多元的特性、社群能夠提供大學教師分享的空間，以及社群的組成來自志同道合的夥伴。

(一) 因為社群強化大學教師之間的情誼

因為社群是聯誼情感的栽培室，博雅書院的平台能讓大學教師的情誼更深厚。東海大學博雅書院教師專業學習社群的運作特色之一便是人與人之間的關係連結，透過書院所提供的平台，社群成員的聯繫密切，且社群至今已維繫將近十年，在時間的堆積與頻繁的互動中，成員間的情誼深厚，彼此建立互信關係。

那在互動過程裡面我覺得最棒的還是我剛才所講的，一直有那種很強的信任關係，可以舉例說明，我跟 C 老師已經認識十幾年了，也很感謝博雅書院讓我們能夠持續的互動，要不然她在日文系，我在通識中心，其實要有連結的機會很小，再來就是黃老師，我們因為博雅書院的平台讓我們的情誼更強。(訪 20181017TA)

B 老師認為，由於博雅書院提供大學教師一個頻繁且輕鬆的互動經驗，因此在彼此關係建立的基礎下，再去延伸專業的討論，會更理想。

我們前面沙龍裡面跟其他老師我覺得有一個比較好的、比較輕鬆的互動經驗，所以有一點點彼此的關係建立以後，我覺得再去談專業的部分會比較理想。(訪 20181018TB)

D 老師認為博雅書院的教師專業學習社群氣氛特別友善，或許因為成員來自各個領域，成員走出自己的研究室與實驗室，各「學術部落」間產生了對話。在社群中，對每一位大學教師而言，站在廣泛龐大的知識體前，更能懂得謙卑與尊重，也更容易接納不同的聲音，學習新知，創新思維也油然而生；也可能是因為參與博雅書院的老師群本身就具備這種友善的特質，而在友善的環境中，大學教師之間的關係更加緊密。

我特別喜歡這邊的社群就是它的氣氛非常友善，我覺得可能是因為大家都是不同專業，我不是很確定，是因為大家都是不同的專業，所以就多了一份謙和和尊重，從這個基底開始，然後大家都在書院裡面帶導師，要不就是都在書院裡面常碰到，所以有滿厚的情感連結，不知道是因為這樣，還是因為剛好會當博雅導師的人本來就比較友善，我真的不是很確定。(訪 20181023TD)

D 老師也提及自己參與的其他社群，就沒有感受到這麼深的謙和與友善，或許因為專業相近，功能性較強，社群成員的互動較為冰冷。

但有時候在自己系上，大家是相近的專業，有時候會有一點尖銳的，而且那個是必要的尖銳，那邊會有它的功能性在，這是我覺得最大的差別。(訪 20181023TD)

如同 D 老師所說，博雅書院與其他社群的差別在於人與人之間的互動、人與人之間的連結，人與人之間關係密切且高度連結的專業社群是吸引大學教師參與的主因之一，E 老師也認為博雅書院的專業學習社群在功能性之外，還加入了友誼的因素，讓社群成員聚在一起能感覺很舒服且美好，因為良好的感受，讓大學教師更有參與社群的慾望。

其它的社群可能功能性比較強一點，博雅的社群我們在功能性之下，我們都會加入一些友誼的東西在裡面...導師沙龍的話，它就完全是一種情感的聯誼，所以我們常在看各種的社群召開會議的話，它都會有一些目的，都一樣的，只不過它不同的類型會有不同的目的，但是我們書院比較強調的是人與人之間的互動，我在別的地方在主持會議的時候，都比較功能性，例如今天要決定什麼事情，有多少人投票同意，有多少人反對，類似這樣都是比較功能性的，但是有一種就是覺得我們大家在一起真好，這是比較特別，導師沙龍就是屬於這一類。(訪 20181101TE)

大部分的參與研究的大學教師談到博雅書院的專業學習社群時，都提及這個社群成員彼此的緊密連結，博雅書院透過不間斷的活動保持教師彼此交流互動的頻率，博雅書院扮演著經營的角色，積極的經營方式能夠加強社群成員的黏著度。

我覺得博雅的連結，如果是我參加過的其它跨系社群與博雅來說，博雅的連結度比較高，因為博雅的活動很多，幾乎每個月老師都有兩到三次的碰面，所以我們隨時都有互動。那如果是像一般學校的教師社群的話，如果是散在各系，那其實平常碰面的機會比較少，那經由博雅這個管道的話，我想比較有機會。(訪 20181119TF)

相較於其他一般的跨系教師社群，F 老師認為博雅書院的連結度較高，因為博雅書院有許多活動，博雅書院運用不同的活動提高了教師互動的頻率，讓來自不同系所的教師保持隨時有互動的機會。研究者從訪談中發現，高互動是東海大學博雅書院教師專業學習社群之特色之一，亦是大學教師持續參與專業學習社群的原因要素之一。

(二) 因為社群具有多元的特性

因為社群是多元的邂逅，大學教師得以在博雅書院社群中多元的討論聽到不同專業的人說不同專業的事。大學教師有別於中、小學教師，是具備極度專業性與獨立性的一群人，各大學教師埋首於自己的研究室、研究領域中，若沒有特殊活動，平時難以相遇。但是博雅書院的師生皆來自東海大學全校9個學院，包括43個系所與學程，在這樣多元多樣的基底下所組成的教師專業學習社群，其跨域交流程度極高。B老師表示在自己的系所中很難有這樣跨域的交流，若是有，也僅限於同院科系，或者為了完成一個任務而短暫聚集。

導師透過專業學習社群，我們就開始可以跟不同系的老師接觸，書院它就有一個特色，以前我們在景觀系，根本不可能跟其他科系，那了不起像同樣設計學院的這種不同科系的三個設計學院合在一起，那東西的目的性就比較強。(訪 20181018TB)

因社群成員來自多元系所，當教師在社群中談論各自的專業領域，對其他教師而言，便會是跨領域的議題。D老師亦表示自己雖在系上也參與過跨領域的小聚，但是其跨領域程度沒有博雅書院來得高。

這邊能聽到的東西特別跨領域，這個是其他社群很難的，就當然在我們系上，我們有些創業的小聚，我也會聽到原來可以這樣上創業課，這個是我不會、我學到的，但它的跨領域程度還是沒有博雅書院高，這邊我可以聽到美術系老師的繪畫與書法，然後可以大家一起去參訪，可以看到某些老師的作品，可以聽到某些老師講動物、講植物，這邊的跨領域程度都更高。(訪 20181023TD)

從博雅書院辦公室所提供的導師沙龍系列活動列表中亦可看出，博雅書院專業學習社群的主題相當多元，且分享者亦不局限於教師彼此分享，其中也邀請學生擔任主講者，分享自己在課程中所學，也能增進大學教師與學生之間的互動，減少隔閡。

106-2博雅書院導師沙龍系列講座		
日期	分享者	分享主題
20180316	凱凱老師	2018贏家投資
20180413	林老師、王老師	溝通與家族經營
20180420	宗宗老師、文文老師	三鐵培訓的溫床
20180504	第八屆書院生彤彤、宣宣	茶與咖啡
20180511	真真老師	「宅教授能做甚麼？」

107-1博雅書院導師沙龍系列講座		
20181116	阿良老師	膠彩畫的美學與修復保存
20181210	李老師	「加速年代的教育方向」

文 1-博雅書院導師沙龍系列講座

D老師也說明，其他教師專業學習社群的組成，往往是為了某種任務與目的，其組成成員來自同系、同院，即使為了目的而邀請不同院系的教師，特定目的性強，社群的討論範疇是有局限的。

其他的專業學習社群，老實講最常見就是一個系，裡面的類似主題的組別，或者是一個系裡面類似的活動，不同組別的老師組在一起，或一個院裡面不同系，也是類似東西的老師組在一起，或是為了特定的目的所邀了別的院的人，它其實都沒有這麼隨機，是有局限性的。(訪 20181023TD)

許多大學為了有效利用獎勵大學教學卓越計劃的補助經費，以教師發展策略為中心思想，成立教師專業學習社群逐漸成為各大學採用之方法。然而，由教學資源中心公告，提供校內教師自主申請的專業學習社群，其跨領域程度較低，多為同系教師組成，或者院內跨系教師組成，跨域的機會自然不高，探討之議題也多半與教師的領域相差不遠。如同 Kruse, Louis, & Bryk 認為專業學習社群所指為來自各領域教師之結合於同一個場域之中，彼此對話與理解各種教育相關議題（引自孫志麟，2008），博雅書院有別於其它社群，是邀集各院各系的教師參與，因此其組成成員多元性就比其他社群來得更高。

書院就是一個剛好的存在，因為它本來就是邀集各院，不同系的對於這個是認同的老師到這邊來，所以他的組成本來就非常的多元，所有從這邊衍生出來的社群，它的基底就是非常的多元，它衍生出來的多元性就比其他的專業學習社群程度更高。（訪 20181023TD）

博雅書院的專業學習社群除了含有多元系所的成員之外，社群的運作模式與主題也表現出高度的跨領域，其運作模式包括各導師專業領域之主題分享、業界主題分享、讀書會與活動體驗等，探討主題也是橫跨全校各系。

形式多半會有一個在書院能夠聚集的地點，至於分享的話就變得很多元，有時候是主題，有時候是個人之前參與的活動，有的時候是那個老師本身的專業，有的時候是特定議題的導論，有時候是讀書會，所以大概你所有可以想到跟學習有關的各種形式，其實都出現過，包含一起體驗茶道，包含一起討論家族運作模式，...像我也講過文學跟商業，卓老師介紹過蜘蛛，劉老師介紹過她的魚，林老師介紹過植物等等這一類，日文系老師介紹過她們怎麼上創生的課，所以它的形式非常多元！（訪 20181023TD）

誠如 D 老師所說，博雅書院的社群運作多元，E 老師也認為書院的社群運作富有彈性，沒有循規蹈矩的流程，更多的是以不同的途徑達到共同目標的過程。

有一次開會的時候，都有準備一些茶點嘛！我那一天帶了一瓶威士忌來，按照常理來說，開會不會帶酒來，對吧！我那天帶了一瓶，大家都覺得好開心喔...。（20181101TE）

博雅書院專業學習社群的多元性幫助大學教師增廣看事情的角度，頻繁地與不同院系的人交流，也讓 A 老師深覺自己在這種環境的訓練下，增進了自己的溝通能力，並且在從事行政工作時更加周延，他說：

書院的多元性，特別是書院導師社群的多元性我很喜歡，我會聽到不同專業的，然後會刺激我在我的專業上的想像，我就會用我社會學跟建築對話，會跟語言學對話，會跟電機對話，會跟景觀對話，它們會給我回應...我自己感覺我在看事情的廣度、周延度比我社會學專業的朋友大很多。（訪 20181017TA）

博雅書院經營專業學習社群的方式，無論在討論議題上，或者時間配合上皆給予成員彈性的空間，讓成員的聚集沒有壓力，加上了一點悠閒，讓成員能夠以放鬆的心情參與，打開心胸分享，塑造出紓壓的環境，因為沒有參與的負擔，反而更能凝聚大家參與。

它的運作模式比較是很輕鬆，就比較沒有負擔，它都是在星期五的中午，然後大家一起吃飯，吃飯的時候，大家會覺得我們不是來上一個什麼課，就大家來聚一聚，... 它的運作方式應該是說，不會給老師負擔，同時也是利用一個反正大家也要吃飯的那一段時間，然後不是只有吃飯聚會，它還有一個成長，所以就來自不同科系的這些博雅導師或是專業導師，就是大家能夠分享一些東西，然後彼此回饋。(訪 20181019TC)

E 老師也表示，書院的團隊目的在於栽培一群年輕人，所以這群人的聚集會充滿彈性，大家皆以開放的心胸接納多元的做事方法，只要能夠距離目標更進，沒有什麼是不能嘗試的。

因為我們好像不只是完成一些任務，我們是培育一群年輕人。所以我們常講我們在做事的時候，有人做事是為了事，有人做事的目的是為了人，如果你最後的目的是為了人，你在做事過程中你會有很多彈性，如果你目的是為了把事情做成，你就沒有什麼太多的彈性，那我覺得在書院來講，因為我們最終的目的很清楚是為了人，只要能達到這個目的的話，我們其實滿有彈性的。(訪 20181101TE)

東海大學博雅書院的專業學習社群無論在參與成員、運作形式、談論內容等皆富有多元多樣性，來自多元系所的社群成員也讓彼此間的對話高度跨領域。本研究之受訪大學教師因為喜歡博雅書院所提供的多元性，而更能維持積極參與的態度。

(三) 因為社群提供大學教師分享的空間

因為社群是分享的搖籃，大學教師透過輕鬆對談，分享一些經驗與思想，達到共學的效果。博雅書院專業學習社群的運作模式有別於傳統由一位講者傳達訊息，更多的是由社群成員互動交流的進行模式。誠如 A 老師所說，他的經驗認為其它單位所辦理的教師專業學習社群，形式通常是一個人上台說，其他教師在

台下聽，他認為這種傳統的形式很難在社群成員之間產生共鳴。他說：

很不一樣，那個（其它社群）人太多了，它就是場地很大，然後一個人在台上一直講，然後底下的人就聽，就發問討論，我覺得那個沒用。（訪 20181017TA）

博雅書院的教師專業學習社群形式多元，而且非常注重教師專業之間的分享，無論是為課程需要的正式會議，或者是導師輕鬆的聚集，都有共享、共學的成分涵蓋在其中。

溝通課程的專業學習社群算是比較正式，老師一起討論一個課程，那導師沙龍比較是在聊天，分享一些東西，所以他們那種共學的概念，大概是很確定的...所以它比較是老師的專業之間的分享。（訪 20181018TB）

分享教材與教學資源也是專業學習社群一個很重要的功能之一，如同 D 老師所說，平常除了系上的課程要忙，很難再有額外的時間準備大量的教材，博雅書院的專業學習社群提供共同開課的教師一個分享的平台，彼此分享教學經驗與自製教材，既能為彼此爭取到更多的時間，也能讓課程的豐富程度提升。

我們就會個別去分享教材給大家，因為要在額外的時間上不那麼專長的課程其實...所以就比較需要大家聚集在一起，然後我們可能就會分享一些你平常這幾屆上課的經驗，然後可能可以怎麼調整，...再額外做教材，然後大家一起分享，這個就真的很需要分享，因為大家一個人上完自己本系的課之後，可能沒有那麼多時間，所以這裡剛好是我們備課的一個好園地，共同備課！（訪 20181023TD）

博雅書院自創立以來，以不停改變為特色，博雅書院的營運沒有一個固定的模式，而是在一個理念下，透過投入教師不停地嘗試而成。這個文化底下的教師專業學習社群也增添了許多開放性，書院沒有明定導師帶領家族學生的方式，而是透過每位教師自己的嘗試，以及教師之間的經驗分享，各個家族逐漸帶領出各自的風格。而在這種型式之下，經驗與資訊的分享便非常重要。

我們覺得導師需要在一塊兒，一種就是，我們分享一下家族帶得怎麼樣？第二種呢是彼此支援，你搞不清楚怎麼辦時，我幫你忙，老師來抖抖翅膀非常好，例如家族帶得很好，讓大家看看，但是一直很多的轉型...。（訪 20181101TE）

研究者由參與研究之教師的經驗得知，博雅書院專業學習社群的各項活動皆以跳脫傳統一人講述的模式，社群成員交流與互動的頻率相當高，彼此分享生活經驗、教學經驗、教學教法與教材，彼此學習，達到共享、共學，社群並且以開放的態度鼓勵任何型式的轉型，保持社群運作的溫度。

(四) 因為社群有來自志同道合的夥伴

由於社群成員的組成來自志同道合的夥伴，社群成員擁有共同理念與共識，使大學教師因共同的使命感而聚在一起。博雅書院自成立以來，由博雅書院召集人親邀東海大學校內對博雅教育理念有共識之各領域教師投入，所以如 B 老師所說，書院的教師擁有共同的使命感，無論聚在一起聊什麼課程或者議題，基本上還是會有一個方向。

我們有一些共同的使命感，然後這種機會很難得，在其他場合會用這樣，其他的東西談，因為聚在一起聊，跟你有一個使命感，對博雅教育的使命感聚在一起，那談的議題基本上還是會有一個方向，一個價值感在後頭。(訪 20181018TB)

F 老師亦認為參與博雅書院的老師富有教育理想性，是一群有教育熱忱且理想目標一致的教師聚在一起在培育一群年輕人，所以社群的實踐的意義也會更有內涵，他說：

參加博雅的老師都是滿有教育理想性的，所以我認為它算是一群有熱忱的老師，然後有一個共同的理想目標，所以我覺得在完成度上面會高一些。(訪 20181119TF)

擁有共同理想目標對於一個社群的運作是非常重要的，F 老師也分享自己參與過的其他社群，因缺乏了共同理想目標，社群便很難維持，回想在其他社群中的心得也較無深刻的收穫。他說：

那其他社群，例如新進教師社群，就只是同梯進來，那久了大家忙了，其實像我們那梯進來十幾個，然後有來聚餐的也才三、四個，因為大家都是不同系，那但是要聚集起來，也許是沒有共同的理念或者是目標、動機，那我們聚集當然會談很多，但都比較局限於新進教師一些遇到問題，或是說對環境的一些認識啊...比較沒有辦法像博雅這樣有比較深入的探討，而且在博雅這邊會有前輩帶領，可能會有更多的

收穫這樣。(訪 20181119TF)

從訪談中可以得知，參與博雅書院的教師富有教育理想性。教育理想性對於一位教師而言相當重要，然而，在教育資源缺乏的情況下，教育的理想性就被嚴重的挑戰，E 老師也針對教育理想性提出他的想法：

現在的教育理想性還這樣子的清楚跟持續嗎？尤其在教育資源缺乏的情況下，教育的理想性就被嚴重的挑戰，就像說這個學校是為了教育而進行教育？還是為了取得資源而進行教育？...我覺得是一個可以思考的問題，因為教育的理想性就會牽扯到教師社群，它的意義在哪？你問我有沒有意義？當然有意義，教育的理想性很重要，但是我們操作不對的話，教育的理想性不見了，教師社群的意義也會不見。(訪 20181101TE)

「教育理想性」原先在教育場域中應是再自然不過的主要要素，然而在教育資源缺乏的情況下，為了爭取資源，學校不得不向關鍵績效指標低頭，各大學為因應最高教育行政體系的績效監控，透過法規全面行政化，行政凌駕教學讓教師的自律性被他律性所取代，也影響了大學生態中人與人之間的互動關係，少了真誠性與可理解性，多了權謀、策略與理性計算，教師的研究、教學與學生的學習策略皆朝短視近利的方向，幾乎抽乾了學術的內在價值與理想（周平，2018）。缺乏教育理念的教育工作者，難以對大學社會責任、學生公民素質，以及學術自由等理想發揮、詮釋。教師社群的意義深受教育理想性之影響，由於博雅書院團隊的堅持，投入的教師在教育的路上擁有共識，彼此觀念契合，才能讓社群的任何溝通都具有意義，社群的運作方得以持續穩定發展。

綜合上述參與研究之大學教師的分享，大學教師參與專業學習社群之動機來自專業學習社群運作特色之因素，其包括社群具備聯誼情感之功能、社群是多元人事物的結合、社群是經驗與思想分享之園地，以及社群成員擁有共同使命感。這符合 Hord (1997) 提出支持與分享性的領導、共同的價值與願景、合作學習與應用、分享個人實務，以及支持性的環境是專業學習社群有五個特徵之觀點。專業學習社群需對大學教師有實質的幫助與支持，才能夠讓大學教師持續的參與，

當專業發展的內容與實用性被清楚的瞭解後，教師才會有意願主動參與專業學習社群，因此專業發展的目的和效益必須清楚且具體（Beavers, 2009）。

綜合上述分析，可以得知參與本研究之大學教師參與專業學習社群之原因可分為個人因素與社群運作特色因素。個人因素包含：自身對社群目標感興趣與認同；因有教學開課之需求；期待在專業學習社群中尋得關係連結，以及期待在專業學習社群中尋得知識分享等四個因素。社群運作特色因素則包含：該社群強化了大學教師彼此之間的情誼；社群提供了多元性的環境讓大學教師增廣見聞；社群中的分享文化讓大學教師達到共學的效果，以及社群成員因擁有共同使命而聚在一起等四個因素。

第二節 大學教師參與專業學習社群對其工作之影響

根據研究結果分析，本節將依促進教育專業知識與能力，及提供教師多元資源等兩個觀點來說明參與專業學習社群對大學教師工作之影響。

一、增進大學教師的教育專業知識與能力

根據本研究資料分析結果得知，參與專業學習社群能夠幫助大學教師擴充看法與知識、在人際互動上有新的思維、習得教學技能，並在行政工作上更具同理心。

（一）擴充大學教師的看法跟知識

博雅書院社群的教師來自不同院系，教師彼此交流互動，構成各種跨領域間的對話，無形中也能幫助教師在自己的領域上產出新的觀點。知識本為一體，在不同領域專家學者的論述中，可以萃取與自己領域共通之學問，並加以運用，豐富自己的學術涵養。在博雅書院的社群當中，藉由每位教師與講者的分享，讓大學教師在工作之餘仍有「再學習」的機會。雖然博雅書院中的社群目的多半為聯

絡情誼，但在聚會的同時，由召集人安排各領域之相關議題討論能夠促進教師思考，無形中也幫助教師增進許多跨領域知識。如同創意學院的 B 老師即分享自己與他系教師相處的發現，他說：

我聽到好幾個導師，透過這個東西，真的可以去認識不同科系的老師，然後思考模式會很不一樣，像我印象深刻的，最早期法律系的主任，也是學校的法律顧問，然後書院的一些文件都會請他看，然後你就會驚訝！你大概很少看到一個專業一個字、一個字在修正我們的一些條文，然後他的思考模式就會很不一樣，不然我們大概不會看到這個。(訪 20181018TB)

誠如 B 老師所言，D 老師與 E 老師也強調，在博雅書院所能聽聞的跨領域知識特別多且涵蓋的範疇極廣，他們說：

這邊我可以聽到美術老師的繪畫、書法，然後可以大家一起去參訪，可以看到某些老師的作品，可以聽到某些老師講動物、講植物，這邊的跨域程度都很高。(訪 20181023TD)

其實你都會有...無形之中，不是刻意的，就會增加你非常多的看法跟知識...最熱烈的演講都是講投資理財，我們有很棒的老師來講投資理財，講理財的時候所有老師同仁都在集體寫筆記，時間到都不走啦！（訪 20181101TE）

A 老師也認為，在一個跨域的環境中，更能夠刺激自己的思維，打破自己一貫的思考模式，討論相同的議題之下，也能在不同的專業語言中聽到不同角度的聲音。

那我參加跨領域的專業學習我覺得有不同觀點的角度學習，對我是有很大的成長，其實我們學社會學本來就是比較容易跨領域，那但是學問久了，各自有各自的專業看法，其實很多事情我們看法是...所指涉的東西是相同，但是不同的專業語言在陳述、論述，思考方向就感覺不一樣。(訪 20181017TA)

跨領域的學識交換除了讓大學教師彼此交換思想與思考模式，也提升了大學教師課堂中傳授專業知識的豐富程度，科系雖然不同，但是世界議題相通，誠如 D 老師所說，因在博雅書院接收到跨領域的知識涵養，讓她在系上授課時，能夠講得更有底氣。

舉例來說，我現在要講永續，這邊（社群）的環境領域老師跟我們說，就是廢棄物的處理影響多麼攸關、多麼重大，這個例子一到這邊來，我連在講系上環境怎麼影響企業的運作的時候，講得也更有底氣了！（訪 20181023TD）

博雅書院營造一個充滿多元知識的環境，讓大學教師得以在其中無壓力地學習、體驗，也讓教育的本質重現。大學教師得以從領域以外的資訊中更瞭解教育所應呈現的樣貌，如同 B 老師所說，在博雅書院中他看見了本科系以外更多的可能性，從不同領域的課程中他開始思索學科之間的連結，以及新興學科的產出，且受博雅教育價值觀的影響，更加注重品格與領導力等軟實力，教育改革不再只是教育標語，而是正在進行式。

你有跟不同人的接觸，就可能看到一種不是在單獨的景觀系裡面可以做的事情，那像東西方文明我就有認識外面的茶道、中醫的，然後可以跟...某個角度來看東西方文明有它的價值，然後品格與領導力一樣就是透過公道課程，一樣可以跟書院的品格、早期的一些定向有機會合在一起...我嚴格的講真正的目的，我們看到一種可能性，對改革教育，博雅教育的可能性。（訪 20181018TB）

從上述分析可確信，當跨領域的專家學者聚在一起時，任何的討論都有意義，博雅書院專業學習社群提供大學教師一個開放心胸，接收跨領域知識的場域，更在不同的視野中看待共同的世界議題，聽聽其他領域的說法，有助於開闊了自己的視野，也能將視野帶到課堂上給學生。

（二）幫助大學教師在人際互動上有新的思維

大學的體制是非常龐大的，有別於國中小，大學教師平時少有與外系接觸的機會，且大學教師的性質專業，每位教師對於自己的領域都有非常深入的探究，這些專業的學問對於外系教師而言顯得陌生。從另一個角度而言，面對自己陌生的領域，人難免心生恐懼與畏敬。博雅書院的社群提供了一個平台，將各領域的專家聚集在一塊，以友誼做為凝聚大家的媒介，給了大學教師一個敞開心胸，與人互動的機會。

A 老師便分享自己參與博雅書院社群的經驗，他不再因領域不熟而害怕外系的教師，也拋開無謂的自卑感，與各系的大學教師建立了良好的人脈網絡。他說：

很感謝博雅書院讓我認識各系的老師，他們其實都很好，我就不會怕各系的老師，建築系的老師我也不會怕，畜產系的老師我也不會怕他，日文系也不會...那大家都是好朋友，那就不會因為專業不熟就害怕，或者是說自卑啦！難免會自卑，自卑的意思是說不敢跟人互動，但是我在博雅書院當執行長的時候，...也是被逼著把心打開，需要跟人互動，慢慢的我不會害怕！（訪 20181017A）

E 老師則表示，參與專業學習社群所討論之議題，雖與自身專業較無直接密切的關聯，不過，對於自己在團體營造的能力卻相當有幫助。「一群人在一起」本身即是一門學問，而各行各業中除了「專業」以外，就屬「人」最為重要，關係建立與團體營造是各個領域共同面臨的課題，如何在團體中與不同專業的人合作共識，是現今社會中不可或缺的軟實力。E 老師也分享自己在工業工程系開設團體營造課程的過程中，提到自己在專業學習社群中與跨領域教師的互動經驗對他這門課非常有幫助，他說：

（專業學習社群）對我自己工業工程的專業知識的旁邊的輔助，叫做團體營造，這個對我來講是非常有幫助的，因為工業工程一般都是談設備，談事情，我如何把一個設備操作得有效率，我如何安排資源讓這些設備能夠生產、能夠產出變得很好，我如何去談到一些關於...因為我們比較少去碰到「人」，但是在經營一個企業，它最主要還是人嘛！...你怎麼去讓人去產生一個共同的信念，共同的願景，這件事情真的是我們在學校比較少講的東西，所以參加社群的時候我其實就在學這個。（訪 20181101TE）

大學教師每天須面對的除了研究以外，便是學生，隨著世代的演變，與學生的相處互動、建立關係儼然也成為了一門學問。教師專業學習社群的存在有一部分的功能在於提供教師彼此交換與學生互動之心得。有社群成員認為他從專業學習社群教師們的分享中，更加認識新一代年輕人的想法。例如 D 老師認為她在專業學習社群中學到了如何與新一代的學生互動的方法，並且可以將這個能力運用在她每一門課室當中，她說：

這邊的老師們分享，會幫助我想到更多，就是怎麼跟新一代的學生互動的方法，... 這個問題可能不發生在我同一門課的班級上，但發生在我系上的另一門課裡面，所以這個就是大家互相分享遇到的困難，其實可以幫助我們更認識新一代的年輕人到底在想什麼。(訪 20181023TD)

人類因為在不同環境、文化中受到不同涵養的刺激而改變內在想法，而想法的改變會影響行為，對一位教師而言，行為的改變最直接地反映在教學上。如同 C 老師所分享，他認為自己參與專業學習社群之後，內在想法產生改變，而這些改變會回歸到自己的教學上：

我覺得比較是我自己內在想法的改變，各方面可能會有一些改變，當然這些改變也會回歸到自己的教學上，比較去了解說你跟學生建立關係，譬如說這個關係應該怎麼樣，但不可能說，我這邊學到我就用這一套，它其實比較難複製，比較是內化，那內化之後應該會有所改變。(訪 20181019TC)

因此，即使有些教師認為專業學習社群對於自己的教學的技巧與策略沒有非常直接的影響，卻仍然間接的起了內化的作用，並且在無形中反應在自己與學生的互動當中。

我覺得比較是我自己內在想法的改變，各方面可能會有一些改變...，比較去了解說你跟學生建立關係，譬如說這個關係應該怎麼樣。(訪 20181019TC)

「學生」是身為一位教師必須面對的課題， 每一位教師的教學生涯中皆會遇到不同世代的學生，在這樣的動態下，也促使教師必須不斷跟進，無形中成為壓力的來源之一。在專業學習社群中，大學教師能夠彼此分享師生互動經驗，也受同儕的影響，持續的納入新觀念，並漸漸內化，改變師生互動之型態。

(三) 幫助大學教師習得教學技能

有別於中等教育以下教師，大學教師的養成過程中，其實缺乏教學技巧與策略的培訓經驗，只能在任教當中慢慢摸索。在大學的生態裡，除了專業學習社群的平台，大學教師通常很難有機會觀看同儕上課的情形，因此也很難有機會與他人探討教學技巧與策略。因此，有參與研究教師分享自己在專業學習社群中學習

到如何教書，例如 D 老師所分享，即使教授的科目不同，D 老師亦認為參與了專業學習社群後，的確對教學規劃有很直接的幫助，他說：

我在課堂上有時候是會直接分享我在那個社群聽到的案例跟我自己的心得，所以把他當作是教案來源的一種的話，他就是非常直接，可以用在教材，用在教學內容的例子之一，...教學法的部分可以偷學，而且教學教法可能...那個教學風格、教學技巧，有些東西比較沒有專利的問題...所以它（社群）的確對於教學技巧也有很實質的幫助。（訪 20181023TD）

在臺灣的大學文化中，教師之間很難有彼此觀摩學習的機會，當其他教師進到自己的課室當中，難免產生無形的壓力。然而，缺少互相觀課的互動，也間接地少了彼此學習的機會。而教師專業學習社群提供了大學教師一個觀察其他教師授課風格與教學技巧的平台，藉由聆聽其他領域教師講述專業的同時，學習他人的講述技巧，並不會帶給自己任何的壓力或者產生比較心理，在輕鬆的氛圍下更能夠多方面地獲益。

我的思考方式一定是有自己的模式嘛！那我永遠只是自己去上課，學生好慘喔！永遠他都聽這一套，因為我沒有比較嘛！...所以我們什麼時候我可以看到別的老師上課？在什麼時候看別的老師解析問題的方法？在什麼情況看別的老師在把一個很硬的題目從什麼方法切進去讓它變得有趣？書院，那全部都是學習。（訪 20181101TE）

如 A 老師所說，他認為在博雅書院的社群中可以觀察到不同院系之教師講授的習慣與方式，並且反思自己的教學是否有需要調整之處，從每個教師身上看到優缺點，學習其他教師所使用之媒材，並精進自己的教學能力。例如，他發現授課時應講到什麼程度、保留多少讓學生思考，以及各系學生的思考模式不同等都慢慢影響他在教學中所使用之教學策略。

他們在專業成長社群會給我們看 TED 的演講，我就發現，不同老師在教學法上面的思考不一樣，學工程的老師，他們在上課的時候很精準，學管理的老師也一樣，那慢慢覺得說，像我們學人文社會的就是長篇大論，...慢慢發覺說有些地方不能講那麼久，有些地方要講得精準一點，然後效果要好一點。那對我教學技巧影響最大的是我可以從每個老師的說話裡看到優點、看到缺點，看到一些老師好像講太久了，

我不能像這樣講那麼久，或許這個老師講太短了，或這個老師講的很好，我會從不同背景的老師做分享的時候學到很多教學技能。(訪 20181017TA)

不只是資深老師從中學習到不同的教材教法，針對自己一貫的教學模式進行調整、再適應，年資較淺的教師亦表示，自己在博雅書院這個社群中，他得以向資深的教師取經，讓自己能夠更快的掌握學生的學習，以及適用的教學方法，大幅減少摸索的時間，他說：

對我這種新進老師，他們給我們滿多他們在這一、二十年教學經驗累積的分享，或者是給我們滿好的一些建議，那我覺得我是新進教師的關係，他們給我的協助跟幫忙很大，就例如遇到什麼情況，他們都會給我們一些適度的建議，這些建議通常都滿實用的！（訪 20181119TF）

C 老師則認為，因為科系的關係，教師專業學習社群對於自己的教學的技巧與策略雖然沒有直接的影響，卻間接起了內化的作用。

我覺得比較是我自己內在想法的改變，各方面可能會有一些改變，當然這些改變也會回歸到自己的教學上，...，比較是內化，那內化之後應該會有所改變。(訪 20181019TC)

如同 C 教師所言，教師從他人的經驗中吸收養分，逐漸內化成自己的思維，而思維改變舉止，改變了教師教書的習慣。當大學教師少了一個能夠向他人學習的場域，他的教學習性則較不容易改變。

從參與研究教師的經驗分享讓研究者瞭解，專業學習社群對於大學教師的教學技巧，以及教學策略皆有實質的幫助，也能彌補大學教師養成過程中教學能力訓練的缺乏，更能提供大學教師在職服務階段的教師專業發展途徑。

（四）幫助大學教師在行政工作上更具同理心

生硬的行政職務不但瑣碎繁雜，也充滿了利益衝突，參與研究教師分享自己因參與了博雅書院的專業學習社群，結識了許多外系的教師，也學習了如何與不同背景的人相處，讓她在面對難以處理的行政窘境時，擁有解決問題的能力，D

老師特別將其歸功於博雅書院的專業學習社群，她說：

我是先加進博雅才接行政的，所以它對我的行政幫助超大，因為有時候行政我們會惹毛很多人，...我是在還沒有行政之前就認識比較多人，完全是因為書院，因為博雅，然後我發現它反過來幫行政，跟幫我自己的教學超多的，大概每次惹怒別人，勉強還能夠解決，就全靠博雅了。(訪 20181023TD)

人脈網絡的建立，除人際關係得以舒張，增進溝通能力，A 老師更因博雅書院的環境讓他學習到與人合作、共識的技巧，往後接任行政職務時，也更能站在他人的立場為人著想，這項能力也讓自己在冰冷的行政工作上更得心應手，且更有成就感。

我很感謝博雅書院有一個平台讓我接觸到不同學院的老師互動，所以我在博雅書院的經驗讓我在執行通識中心主任這個工作真的做得很好...博雅書院的工作讓我在我的行政工作上我比較會體諒別人。(訪 20181017A)

對於大學教師而言，專業學習社群是一個小而美的生態，在其中，成員得以學習與人合作、共識，與人溝通、互動，而這些能力一旦塑造，能夠向外擴張，進而幫助大學教師在校內的行政工作，進而成為一位稱職的領導人。

綜合以上研究結果，如同 Glowacki-Dufka & Brown (2007) 的研究指出，教師參與社群可獲得專業發展，參與本研究之大學教師參與專業學習社群，對於跨領域知識與能力、關係建立與團體營造的能力、以及教師教材教法上的安排等皆有不容小覷的幫助，專業學習社群這個平台，讓薪傳制度實施於無形中，使社群內部無間斷的產生出新的火花，發展新的可能性，且有效提昇教師教學知識與能力。

二、幫助大學教師獲得資源

根據本研究資料分析結果得知，參與專業學習社群能夠幫助大學教師獲得人脈資源、資訊資源，以及心靈撫慰。

（一）獲得人脈資源

一個跨域互動的平台建立後，讓大學教師的人脈網絡不只侷限在系上，在專業學習社群中，大學教師能夠與同儕學習，有前輩能夠請教，能接收到不同視野的建議與想法，且這些交流的經驗非常珍貴難得。F 老師便分享自己參與博雅書院專業學習社群的經驗是擔任大學教師後一個很棒的收穫！

最大的收穫是跟不同領域，博雅的二十個老師幾乎各個院都有，幾乎遍布各個系，那我覺得能跟這麼多前輩，豐富教學經驗、行政經驗的前輩能在輕鬆的環境下對談聊天，請教他們，那我覺得博雅的這個環境應該是最好的環境，那可以讓你很快...有些問題也許我們不方便在系上問同系的同事，那你也許會去請教外系的老師，而且外系老師可能會給你外系的看法，我覺得這都是一個很棒的收穫！（訪 20181119TF）

如同 F 老師所言，D 老師亦認為自己在專業學習社群中能夠認識一群自己平時在系上所遇不到的教師，彼此形成一個網絡，也成為了彼此的資源，是非常難得且珍貴的收穫。

其實說真的，最大的收穫是認識這群人耶！我當然覺得我的學習，因為這樣子有所進步也很重要，可是最大的真的是認識這群人，你知道這些老師是你平常只在系上真的很難碰到的，然後如果你沒有行政職，你就不會碰到他們，可是其實有很多能夠幫你教得更好的人就在那裡。（訪 20181023TD）

專業學習社群讓一群大學教師走出了自己的研究室，認識了不同背景的人群，身為社群一份子的 E 老師說：

我認識一群很棒的老師，認識一群好棒的學生！（訪 20181101TE）

這樣的認知需要一個平台的輔助，而專業學習社群就是大學生態中最適合孕育跨領域人才網絡的溫床。從參與研究教師的分享中也讓研究者知道，專業學習社群扮演了大學教師建立人脈的重要角色。

我是在還沒有行政之前就認識比較多人完全是因為書院，因為博雅，然後我發現它反過來幫行政，跟幫我自己的教學超多的。（訪 20181023TD）

受訪的大學教師因參與博雅書院教師專業學習社群，有了與跨領域專家交換理念的經驗，因而激盪出許多跨域合作的想法。各領域是專業的，而現今社會的問題是複雜的，跨域資源整合的重要性越來越被強調。

目前雙教師的制度還在起步，然而在博雅書院中已可見到，參與研究的教師中有老師分享自己與博雅書院的老師合開一門課，以雙教師的型態授課，讓課堂中學生能夠聽見兩種不同角度的觀點，使得課程的豐富程度大大提升，也激盪出跨領域的學習環境。例如 C 老師分享日文系與社會學系所合開的通識課程，臺日交流實踐--農食育中的語言實踐，除了兩位教師各來自不同院系，學生也來自不同科系，更與日本的專家學者搭配，增加了此課程的豐富程度。她說：

我與 A 老師合開的（跨領域課程農食育），臺日交流實踐農食育的語言實踐，然後我這個是有跟一些青年農民，包括做農食育教育、真正在從事農業的人，以及做農業行銷的這一些臺灣青年是有接觸的，然後我同時跟日本一位中野先生也有一些連結，兩個老師也是跨領域學習，那當中，我們請了很多業師，讓我們教師更是跨領域學習，對！那個部份我的參與我是學到很多！（訪 20181019TC）

如同前一個例子，A 老師亦分享自己與跨領域的 C 教師合開課程的經驗，兩個教師彼此能夠互補不足，又擁有共識，培養出信任，不但加深了課程的深度，更大大提升了課程的廣度，讓大學生能夠接收到更豐富的資訊，跨領域的科目整合過後，也成另一門學問，實踐了一加一大於二的理念。A 老師另外也分享了自己與工學院的教師合作開課的經驗，他說：

另一個是我跟工學院院長...我跟他合開工業倫理五個學期，今年第五個學期了，其實我覺得也很難得，非常非常難得，然後他是化工背景的，我是社會學背景，那我很喜歡楊院長，因為他有一種工程師的特質，他又對事情的解決、問題的分析能力很強，那我社會學本來就比較天馬行空，他也願意跟我一起學習，...我們總是在很多事情上會有共識，也彼此觀察，我覺得老師彼此的信任感是很重要的。（訪 20181017A）

「跨領域學習」的概念經常出現在教育現場，然而，由於實際操作有它的困難在，跨領域經常淪為口號，為避免產生類似的情況，教師應身先士卒，做好典範，教師的關係建立後，才能夠提供給學生跨領域的學習環境與學習榜樣。E 老師即分享他在教育現場所見之現況，若大學教師封閉在自身的領域中，只要求學生要跨領域地學習，無法提供學生實質的幫助，身為大學教師更應與外系的教師對話交流，談談彼此合作之可能性，並且將學生帶進跨領域的互動平台，這麼做才能夠實現跨領域學習之精神。

老師們在一塊非常的和樂，在一塊能夠彼此互相的支援，跨領域的討論，學生會不會有機會就跨域的討論了？所以我們常常講說學校要做跨領域學習，老師都沒有跨領域，你怎麼教學生跨領域你告訴我，學生不知道怎麼跨領域呀！（訪 20181101TE）

為因應社會中所可能遇到的複雜問題與困境，跨域資源整合已是趨勢，大學校園即是一個跨域資源整合非常重要的孕育之地，大學校園內無論教師或學生皆應把握機會與各領域之專家交流互動，互動中才有機會產出新觀點，衍生出新契機，因此專業固然重要，從訪談中也讓研究者明瞭專業學習社群中不同專業想法與理念的交織，無形中鼓勵了大學教師將跨領域的知識結合，這樣的合作模式是目前被迫切需要的。

因為認識很多人，所以大學教師的行政工作溝通業務變得更加順暢；因為認識了很多人，形成了許多跨領域的對話，產出了許多跨領域的新思維，進而與社群成員合作開設跨領域課程，專業學習社群的設立讓大學教師的人脈拓廣了，也促發了許多新的可能性。

（二）獲得更多且更即時的學校資訊

有別於博雅書院，F 老師分享了自己當初參與大學新進教師社群的經驗，他表示由於新進教師社群的成員同質性相當高，雖然能夠彼此打氣與摸索新的工作環境，但是無法如博雅書院提供自己更多學習的機會，他說：

我們同質性非常高，所以也許比較像是朋友之間在互動，那博雅這邊是真的有比較多學習到一些事情的機會，或是讓你瞭解到一些學校方針或政策，那也可以在這邊獲得比較多瞭解這樣。(訪 20181119TF)

除了 F 老師的分享之外，D 老師也分享自己參與博雅書院專業學習社群之際，也增加了與博雅書院辦公室同仁互動的機會，透過非正式的閒聊過程，與行政單位彼此交換訊息，得知學生更全面性的學習狀況，以隨時調整學生輔導策略。

有時候結束後，假設我下午剛好沒有課，然後可能就跟大家在那邊一邊收拾呀！又剛好可以跟同仁聊天，所以對我來講它已經不只是導師沙龍，有點像博雅辦公室沙龍，可能會講到說你的家哪個小朋友如何呀？然後我可能就會問一下他們對他的看法，然後我們可能就會去湊一下那裡面的資訊。(訪 20181023TD)

除了針對校內運作方針與政策的資訊傳遞，以及行政庶務之布達更加直接快速，D 老師也指出因為專業學習社群所建立的人脈網絡，讓她能夠透過人脈建立更廣的人脈資源，她從社群成員的分享中，發覺適合引用的資源後，可透過社群成員之引薦，找到需要的合作對象，她說：

譬如說，林老師妳上次提到的那個講者，我覺得很適合到我們系上分享，你可以幫我問一下他願不願意到管院演講嗎？然後可以提供他的聯絡方式給我嗎？這幫助真的超直接的。(訪 20181023TD)

從參與研究教師的經驗分享中讓研究者得知，專業學習社群能夠讓大學教師接收到多元的重要資訊，這些資訊皆在不經意的時刻幫助了自己的專業發展。

(三) 提供心靈的慰藉

博雅書院的專業學習社群扮演了一個非常重要的角色，它聚集了對教育富有理想性的一群大學教師，時而討論教育方針，時而互相鼓勵打氣。當大學教師面臨困境卻無法與系上同事討論時，博雅書院儼然成為老師們的避風港。在書院裡有志同道合的夥伴，這些伙伴能夠瞭解自己的處境，提供自己排解壓力的管道，更能夠提供實質的幫助，對於身處高壓環境的大學教師而言，一個紓壓的管道是非常重要的存在。

我覺得它真的是大家紓緩壓力，然後可以轉移一下重心的好地方，就是有時候我真的都會覺得就是其他地方，我不是說其他地方就不開心，但有時候其他地方會有點壓力，然後書院的這類社群多半都很輕鬆，然後有時候你可能會覺得哪裡遇到什麼困難，都會很能說，然後說出來之後，就是有的人可能會提供你安慰，或有的人可能會提供你好的紓壓方法，或是告訴你，我們家也一樣啦！不要太擔心...。(訪 20181023TD)

在教育的路上最重要的精神糧食或許是擁有一群共同理想的夥伴，教育的路艱難，有許多的堅持經常被現實狀況擊敗，熱忱也隨之消磨殆盡，若沒有夥伴的互相打氣，那教育的熱度即逐漸降溫。然而，教育的熱度，即教學熱忱，對於一為教師而言非常重要，少了這股熱忱，教師成了教書匠。

E老師分享了自己在書院與教師相處的經驗，他發現在書院裡，能看見一群還有熱情的教師，共同為了培育一群年輕人，互相打氣、點火，增加熱情以堅持理想，所以在書院裡與其他教師共識時，他感受到教育還是非常具有前瞻性的，也時時提醒著自己永不放棄的教育精神。

跟書院的導師在一塊，你發現，我們還有熱情，很有理想的一群人，我覺得這個很重要，就是對任何一個人來講，他如何能夠去體悟到他所做的工作跟所屬的社群是充滿活力，充滿理想，他自己心中的那一把火也會被點燃...系上在一塊彼此互相點火的機會不大，因為他專業的要求嘛！所以我們這邊只在乎人，所以我們在這邊可以來點火嘛！彼此維持我們的熱度，尤其在教育上有一個熱度，我覺得最大的收獲是這個，其實這整個教育還是非常有前瞻性的。(訪 20181101TE)

人脈網絡建立以後，專業學習社群這個平台便成了大學教師舒緩壓力、互相打氣取暖的好地方，面對日新月異、時時刻刻在改變的教學現場，擁有豐富專業涵養的大學教師也會有挫折的時候，這些挫折感若沒有排解的管道，累積久了，便成為削弱教學熱忱的殺手。

綜合以上分析可以了解，參與專業學習社群可以幫助大學教師獲得資源，有時是提供人力資源的支持，所以大學教師得以建立廣闊的人脈，與跨系教師共同開課，面臨高壓的行政場合也更有溝通的橋樑；有時是提供訊息的資源，讓大學

教師能在第一時間獲取最新資訊，並從其他角度得知學生的學習情況，以適時調整教學腳步，亦能藉由同儕所提供的資訊豐富自己的課程安排；有時是提供心理的支持，所以大學教師不再是孤軍奮鬥的一個人，當面對難以駕馭的教學現場，以及因挫折感而感受到低潮的時刻，教師社群皆可以紓解各種面臨工作環境之壓力，幫助其點燃熾熱的心，再次勇往直前。

總結第二節的資料分析結果，本研究瞭解了專業學習社群能夠增進大學教師的教育專業知識與能力，並且幫助大學教師獲得多元的資源。社群成員所獲得之專業知識與能力包含增加教師自身非常多新穎的看法與知識，有助其改進對學科本質及教學的觀念 (Akerson, Cullen, & Hanson, 2009)；與社群成員彼此交換重要訊息，以及與社群成員彼此取暖、打氣，而獲得紓壓之途徑。總結上述專業學習社群對大學教師工作之影響，無論增進教育專業知識與能力，或者獲得更多資源，皆對大學教師的在職教師專業發展有實質上的幫助。

第三節 大學教師參與專業學習社群面臨的困境

本節根據參與本研究之教師所分享的經驗，歸納出專業學習社群成員所面臨之困境。

一、角色的衝突造成參與社群活動的壓力

有別於中學以下教師大致上遵循著學校的作息工作，大學生態中，每位教師的工作步調皆大不相同，受不同的科系、職務性質所左右，因此，大學教師的工作時段事實上被各項業務分割再分割，甚至同一個時段有不同的業務同時進行，也造成了大學教師在取捨間難免產生壓力。當自己所屬的科系對自己在系上的投入有所要求時，大學教師更難參與外系的社群活動，B 老師即分享自己因時間衝突，在博雅書院專業學習社群的出席率越來越難以維持，他說：

可是我們系上後來有要求，因為禮拜五一定都是我帶大一設計課，後面幾年會要求老師要開會前會，所以後來我慢慢就是會提前離開，那現在我卸掉學務主任，我們新的主任會希望我們多回系上，所以慢慢這個部分的參與就比較低，因為系上有系上的壓力。(訪 20181018TB)

B 老師認為畢竟每位老師的本業就是在系上授課，因此當專業學習社群聚會的時間與系上課程衝突的時候，身為一位盡本份的教師，不可能不選擇自己系上的課程，所以衝突時候的優先順序成為大學教師所需面臨的挑戰之一。

那其他困難就是時間吧！慢慢的我也會有一些像系上的要求，那你就必須去選擇，然後我們現在在外面也有一些創生的案子，大部分會在禮拜五的時間，時間就會衝到...對我影響比較大的就是我自己景觀系的東西，就會以景觀系為主，所以就是優先順序吧！就是你衝突時候的優先順序！（訪 20181018TB）

如同 B 老師所說，D 老師也提出相同的看法，由於每一位大學教師皆是受科系所聘，而不是專業學習社群所聘僱，所以當雙方的活動或者課程有所衝突時，選擇回歸系上變成為順理成章的決定。

二、時間的衝突造成難以配合社群時間的安排

不只是來自科系的壓力，大學教師兼行政職務也會剝奪更多閒暇的時段，而相對於專業學習社群，系上的課務，以及行政職的業務皆更有約束力，所以大學教師經常在面臨各項業務時間衝突時感到特別為難：

很難在特定時間大家就一定能夠聚集，因為就變成很像...我們是被系聘的，其實我們不是被書院(專業學習社群)聘的，書院是我們都很樂意來的...但是衝突的時候，真的會不好意思不選系上，然後跟國際處行政工作衝突時，也不太不好意思不選國際處，所以這邊會比較為難一點點。(訪 20181023TD)

由一群時間極度被分割的大學教師所組成的專業學習社群，其聚會的時間也非常難以訂定，無論訂定於什麼時間，總是有教師是無法配合的，因此 E 老師也指出社群時間的安排困難，他說：

大家時間好難喬喔！因為書院的老師都屬於各個系，各個系都有各個系的系職，所以我們定下的時間、平常有什麼會、找大家來安排來開會的時間真的不太好喬！（20181101TE）

綜合上述與參與本研究之大學教師忙碌相關之困境，皆是環環相扣的，除原有本份的研究壓力與授課需求，大學公共事務仍需教師共同努力奮鬥，在身兼多職的狀態下忙得不可開交，即使對於專業學習社群的目標與理想極具熱忱，每當時間衝突時，參與本研究之大學教師徘徊於其中，也只能在兩利相權取其重。

三、社群人力資源不足影響社群的運作

因前述之大學教師角色與時間的衝突，而衍伸出了人力資源不足的問題，參與本研究之大學教師除了在參加集會有困難之外，低出席率久了之後甚至可能會導致教師離開社群，F 老師便分享自己的觀察，由於每位教師各自有科系、行政職的工作需求，生活中的任何變卦皆可能成為教師重新思索是否繼續留在社群的考慮因素，F 老師便經歷過了社群成員因故離開，社群的功能性也因人力不足而受影響，因此，他認為因忙碌而造成成員流失的結果，是大學中專業學習社群的一大危機。

我們中間有位老師離開這個社群，...這個老師去當了行政職，所以會有遇到就是，社群的老師有其他行政職的時候，比較沒辦法參與，可能會有離開的現象，...那解決的策略是說我們召集人想再去邀請一些其他的教師來參加這個社群，所以說困境就是未來會有些社群成員流失，然後我們也慢慢想要招募一些新血。(訪 20181119TF)

F 老師也補充自己的狀況，由於自己在系上算年資較淺的教師，當系上人力不足時，自己便需要投入更多額外的時間在系上，也因此難以承諾博雅書院的開課事宜。

因系上人手不夠，所以我就沒辦法去開課...。(訪 20181119TF)

如同 F 老師所言，D 老師也認為社群成員的離開是社群發展的一大困境，博雅書院的活動與課程運作皆需許多教師的投入，合力完成，一旦中途有教師因多重角色與時間衝突而離開了社群，就會有人力資源不足的情況發生，這些關係到博雅書院課程開課事宜，沒有充足的教師，開課變得困難，她說：

因為缺老師，我覺得因為課程的關係，有時候事情一多一忙，有人可能很難從頭 commit 到尾，我覺得這是最大的困境。(訪 20181023TD)

本研究之研究對象博雅書院專業學習社群有開課需求之特色，因此，在面臨大學教師多重身分與時間衝突等原因而降低參與社群之頻率時，亦會牽連博雅書院內許多活動與課程的籌辦事宜，因此人力資源的衝突對於研究對象而言相當重要。因此，當有教師因個人規劃需離開社群時，人力資源不足的問題便成為社群的一大困境。如同陳琦媛(2014)的研究也指出，縱然專業學習社群活動確實對大學教師有幫助，但是教師常因工作繁忙而無暇參與。相關研究亦指出，專業學習社群發展的困境之一，為教師專業學習社群之成立缺乏法源依據，無強制力(蔡清田、雲大維，2011)。因此，時間上的衝突對於多重角色的大學教師而言，是參與專業學習社群的重要困境之一。

第四節 大學教師參與專業學習社群之意見回饋

根據研究資料分析結果，研究者將參與研究教師所提出對專業學習社群之相關意見回饋整理歸納，以下詳細分述之：

(一) 專業學習社群應從非正式的活動開始

參與本研究教師建議教師專業學習社群的組成之始，先不要把功能性與目的性放第一，而更加專注在大學教師彼此的關係連結，透過關係的建立，瞭解教師的需求，才能真正組成一個對教師有所幫助的專業學習社群。

我覺得教師專業成長社群不要把功能性跟目的性擺那麼強，功能性跟目的性需要的，但不是現在，不是一開始，要等老師的關係連結起來，所以我很主張向我們學校要推動教師專業學習社群，一定要模仿博雅書院，一定要先有導師沙龍，要先非正式的連結，...你要先做拜訪，要真正了解老師的需求，然後邀請老師參加，我一直覺得教師專業學習社群在東海很重要，在高等教育裡很重要。(訪 20181017TA)

透過非正式的活動，也許是簡單的用餐時間，與各領域的教師坐下來聊一聊自己，是最自然的開始方式。等待著彼此認識，等待著彼此更加熱絡，等待著彼此瞭解對方的困境與需求，等待彼此打開心胸、接納異己，這樣自然的方式才不會造成大學教師更多的負擔。

如果學校願意花錢，那就簡單的三明治，那大家在那邊吃，聊一聊，有共同話題，對，真的要做，真的要看老師的苦，老師辛苦的地方，而不是再給他負擔。(訪20181017TA)

A 老師認為，關係建立即是開啟任何可能性的鑰匙，有了關係的建立，再開始談談彼此能夠創造的可能性，會比社群組成之始即開始討論生硬的議題來得更有意義，因此他強力建議社群的組成由非正式活動做為引子，讓氣氛緩和，建立人與人之間的連結才是大學教師所最需要的要素。

雖然專業學習社群有其功能性，有其目的需達成，但是在目的性很強情況下所組成的專業學習社群，其便少了人與人之間的連結關係。如同陳琦媛(2014)的研究指出，非正式社群所能發揮的效果比正式社群來得更顯著，參與本研究之大學教師建議大學在推動專業學習社群時，應更注重非正式活動的安排，社群召集人也應扮演維繫社群成員之間情誼的角色，利用破冰活動或是增加社群成員互動交流的機會，讓社群的氣氛得以緩和，社群成員之間才能夠將關係建立，彼此互信，讓專業學習社群之運作更加順利。

(二) 專業學習社群應以高互動的運作模式進行

針對專業學習社群的運作，第二章已經詳述目前可見的基本型態，參與研究教師透過自身參與的經驗分享了他們認為專業學習社群應該有的樣貌。A 教師認為以任務型的交流方式會比請一位專家分享自身教學經驗，更來得有效。他建議拋出一個任務讓與會的教師實際操作，操作完畢再彼此分享從中所獲取之想法與心得，能夠同時讓全場的教師思索，而非只是一味地聽取他人成功的經驗，試圖複製在自己體質截然不同的班級上，他說：

我覺得譬如說我們今天要做教學改善，一定是給老師一個課題，現場讓他們操作，那操作完之後大家分享，我覺得這個比較有效，不是一個人一直在那邊分享他的經驗，然後你就開始模仿，我覺得那個還是兩回事...。(訪 20181017TA)

傳統的專業學習社群為讓教師互相學習，常以觀摩試教的方式進行，然而，這樣的方式並不常見於高等教育，況且邀請其他教師坐在自己的課堂中，難免讓授課教師心生壓力，擔心自己的教學技巧不如人，擔心自己無法駕馭班級氣氛等等。博雅書院專業學習社群召集人透析了這個問題，因此讓社群成員聚集來談談自身專業，當教師之間的專業皆不相同，聆聽他人的專業便成了一種紓壓解悶的餘興節目，不但聆聽者可吸收新知，講述者更無需顧忌，能夠非常自信且坦然地面對其他教師，而也在這樣自然的情境中，教師得以彼此學習教學技巧與策略，學習如何讓非專業人士能夠快速的瞭解自己所想表達之理念，這些成長皆在無形中進行。

我們書院的導師又分成非常多不同系，所以想一個最好的方法就是大概用 25 分鐘，請您過來說明一下您的專長，大家都準備很多，而且他講得再棒，其他人都不會覺得有壓力對不對...當我談我的專長，你一點也沒有壓。(訪 20181101TE)

如同 E 老師所分享，博雅書院運用分享彼此專業的方式經營教師專業學習社群，並在一問一答間也提升了互動頻率，高互動的專業學習社群才能完整體現社群的本質。社群有共同分享的意涵（吳俊憲，2009），因此，創造高互動的活動運作模式為本研究之參與研究教師對於專業學習社群之重要建議之一。

（三）專業學習社群應有校方給予的實質支持

本研究的研究對象博雅書院擁有獨立經費來源，專屬空間，且擁有校方支持的態度，因此，其中的專業學習社群被視為意義重大的活動。E 老師坦言，他認為博雅書院的專業學習社群之所以能夠順利發展需歸功於博雅書院的存在，書院的存在本身便是各類資源的來源，經費、人力、空間等等，他說：

因為書院有自己的資源，自己的空間，所以我們可以把它當作一個很重義的事情在做，我們能做到是因為我們有書院，那麼一個沒有書院的學校我覺得很難。（訪 20181101TE）

這也讓研究者反思，專業學習社群的成立不可能因沒有書院的支持便停擺，讓研究者更想知道的是，一所沒有書院支持的大學應該如何發展專業學習社群，並使之對大學教師產生實質的幫助？因此，研究者提出假設性的疑問，在沒有書院為基底的大學中，應如何發起大學校內的教師專業學習社群。參與研究教師也給了許多回應，D 老師認為為了達到社群內的多元性，應該由校內非教學單位發起，讓全校有興趣之教師共同參與，在社群主題不受限於某專業背景的前提下，網羅全校各系所之教師，共同組成一個跨領域的教師專業學習社群，才能真正地跨出自身領域，與外界交談，她說：

例如由通識中心發起的這種，就是並不是一個教學單位，不要從教學單位開始的，他的社群多元性應該會再廣一些，...有興趣的人可能從四面八方都來的那種，非教學的，非特定學院的存在，對於大學的專業學習社群的促成很有幫助。（訪 20181023TD）

D 老師透過參與過博雅書院的專業學習社群經驗，強調了社群成員跨領域的重要性，唯有行政單位的發起，召集全校各系所之教師，才有機會召集到各院各系各領域之專家集結，若單單依靠一位教師，或者一個系所的發起，那麼召集到的成員多半與自己的專業同質性高，那麼就無法真正產生跨領域的學習、跨領域的對話，這樣的專業學習社群其意義便不那麼明顯。

非教學單位或純行政單位的存在，我覺得會是一個非常好的開始，你看像我們的書院，大家就是都不同領域的人在裡面，...隨便幾個人聚在一起就算不成一個社群，任何的聊天都有意義，任何的聊天都能夠紓壓，任何聊天都是一種跨領域的學習，所以假設學校沒有這樣的單位，是不是能夠灌給像通識中心或研發處...從上面單這麼廣，你才有可能會來不同（領域）的（老師）！（訪 20181023TD）

如同 D 老師所言，F 老師也認為社群成員彼此的差異性越大，越能夠激發不同的想法，越能夠有長足的進步，若社群成員屬性類似，在自己系上便有充足的交流機會，無需另外參與專業學習社群。若是沒有博雅書院輔助的學校希望能夠成立專業學習社群並且良好發展，F 老師建議由校內行政單位統籌有意願的資深教師擔任領頭羊，讓有興趣的教師主動聯繫，或許是一個可能性。少了行政單位的協助，大學校園廣闊，在沒有人脈資源輔助的狀態下，很難找尋到與自己志同道合的教師，產出未知的火花。

就我的看法，差異性越大，可以激發不同的想法，如果說都很像，那其實都在系上就好啦！但是怎麼去找到這種教學經驗豐富的老師，我們也不好意思，也不知道這個資訊，包括他願不願意，或是他有沒有時間來帶領一些比較年輕的老師來做這些事，那是不是可能教資中心可以提供給位這樣資深老師，可以公告，讓我們主動去聯繫，這也是一個想法。(訪 20181119TF)

本身擔任社群召集人的 E 老師指出，校方對於辦理專業學習社群的態度需要堅定，學校必須下定決心將辦理社群納入校務計劃中，並且給予實質的支持，才有成功的機會。實質的支持除需要資源到位，更需專人處理，他說：

我認為第一個大家應該去想是不是真的要去做？有沒有這個決心？怎麼樣有決心呢？你的資源要到位，資源包含你辦這些活動你必需要經費，最重要的是你需要有專人去處理這事，光講好哪一位助理有空做一下，就不可能，想都不要想！這種事情很花精神的。(訪 20181101TE)

除了資源到位，以及專人負責，成立之專業學習社群更需有專人輔導，而非僅盡管理之責。一個良好的專業學習社群應具備該有的規格，例如專業學習社群的成員特性、聚會形式、成員相處默契，以及社群成果等，皆應有專人從旁觀察，適時介入輔導，並且需有專人協助社群中的聯繫與關係連結工作，避免教師參與專業學習社群淪為學校增加 KPI 指數的一種工具。陳琦媛(2014)指出，全國 118 所大學中，有 79 所實施專業學習社群，而其中有 87.3% 的大學提供專業學習社群經費以利其運作，經費來源包括教育部教學卓越計劃、區域教學資源中心計劃、頂尖大學計劃和各大學預算等。然而一個良好發展的專業學習社群需要專人花費

心力去經營，而非單純發放資源，因此 E 老師再次強調，學校的決心在於資源的投入，而資源的範疇涵蓋了兩個最重要的因素：經費與人力，除此之外，適當的活動場域以及校方高層的支持等等，皆是有效發展專業學習社群所需考量之因素。

如果是真的有心在運作的話，他會限制，每一個社群都一定要有一個基本的要求跟規格，社群運作需要有規格，而且你需要去輔導它，不是去管理它，去關心它，那你可以把這個社群做得很好，...如果你沒有這一塊，你就是發資源，發資源大家都可以做呀...！（訪 20181101TE）

如同 E 老師所言，A 老師與 B 老師亦認為教師專業學習社群的運作，需要有專人與單位負責，以便瞭解各個參與教師的專業背景，以及個性與興趣，並且先將教師的關係建立好，才有機會創造出社群中專業群聚的成果。

我覺得學校的學務處應該有一個副學務長就專門在協助，甚至兩個專門在做導師社群的經營，那你先把導師社群經營起來之後，讓老師多瞭解專業，多瞭解個性，多了瞭解之後，才有辦法做專業學習社群的成果。（訪 20181017TA）

有一個機構做基礎去統籌它，然後也解決經費的問題，因為畢竟有經費的問題，還有行政，你要融入學校。（訪 20181018TB）

正如上述，專業學習社群內部許多活動的辦理牽扯了經費與行政，如何與學校配合亦是獲得學校支持的關鍵之一。參與本研究之教師參與的專業學習社群有專屬自己的經費來源，因學校的支持，博雅書院有專屬自己可以使用的空間，以及書院長帶領行政同仁的堅強團隊，方能使專業學習社群有完善的運作結構且持續發展，讓研究者知道校方的全力支持對於一個專業學習社群的運行是非常重要的關鍵。

校方的支持態度也會影響專業學習社群的運作期程，許多專業學習社群因隸屬教學資源中心的計劃，為了配合計劃關帳時間，社群的運作變得較為匆促，如 F 老師分享自己參與過教學資源中心的其他社群時，他說：

我想專業學習社群這個...像書院就是跟著課程一直很延續嘛！但像教資中心的，我知道要配合一些經費的關帳時間，那我會覺得時間略短了一點，一兩個月的社群，可能期初...11 月底就要結案了，時間太短了點，我覺得任何一個社群可能需要更長的時間，我覺得立意很好，但在執行上，因為我覺得開學的時候老師可能不太有那麼多時間一直常聚，那當然這部分可能就是配合教育部的一些結案計劃，但也不能怪他，但如果能再有寬裕一點的時間，那在執行面上可能會更好，更有收穫這樣！（訪 20181119TF）

如文 2 所示，配合教育部的經費核銷期限與學校的行政作業，專業學習社群之運作可能變得更倉促，且亦可能因計劃補助終止而中斷。

捌、經費補助說明

- 一、每社群補助金額上限為 4 萬元 整，將依審核結果調整補助額度。
- 二、107 年度之教師社群執行期間及經費核銷期限為計畫審核通過後至 108 年 11 月 29 日（五）。
- 三、活動舉辦後請於 一個月內 將相關資料（成效表、活動紀錄、活動影音照片及海報電子檔）繳交至教資中心，以便辦理核銷，逾期不予辦理。
- 四、經費來源為 108 年度高等教育深耕計畫。

玖、成果檢核

受補助教師自組社群應於 108 年 6 月 28 日（五）前繳交「執行檢核表」，說明社群執行狀況與成效，108 年 11 月 29 日（五）前繳交「社群成果檢核表」，並提供相關具體成果。

文 2-東海大學教師社群辦法

正如 F 老師所說，社群的經營需要更多、更長的時間，許多關係皆需透過時間的堆疊而成，卻因配合政策與行政作業，可能因此錯失了社群所能帶來的更大收穫。

如同許家驊(2017)指出教師專業學習社群的組成與運作至少需考量人、事、時、地、物、形式六項因素，此外，社群召集人鼓勵社群成員之動機意願，更是教師專業學習社群運作成敗之關鍵。本研究之研究對象有專門的行政單位作為後盾，參與研究之大學教師亦分享了許多資源匱乏下所能因應狀況的可能性，專業

學習社群之發展，至少需要一個單位協助統籌的工作已是無庸置疑，每個學校的發展計劃不同，每個學校也有自己的困境需要突破，無論資源多麼匱乏，發展多麼困難，專業學習社群的價值不會改變，只等待有心人下定決心發起，與志同道合的夥伴攜手突破萬難，人人皆有機會成為明日巨星。

（四）專業學習社群領頭羊的人格特質很重要

領頭羊的帶領極其重要，領頭羊除了需要極大的帶動力與個人魅力，更需時時給予社群成員鼓勵，同時要避免不造成大學教師的壓力，用心經營以維繫社群成員的出席率。

你也知道書院長很有帶動力，然後一起吃飯，每次的菜色都很不一樣，有些吸引力，然後再來就是，其實要帶這些大學教師很難，然後每個人的時間都不一樣，有的人會慢來，有的人會早走，這個部分，我想也給書院長很多困擾，但是他是維持某種彈性，大家能參加就盡量參加。（訪 20181018TB）

B 老師分享自己參與博雅書院的經驗，他認為書院長非常有帶動力，書院長所帶領的團隊也非常有心意，每一次聚會的精心安排都能讓參與的教師有賓至如歸的感覺，每一次聚會的多元話題讓參與的教師多了份期待，社群召集人與行政團隊的用心經營，會讓忙碌的大學教師仍希望抽空前來參與聚會，社群的運作也得以維繫。

我覺得書院長的帶領很重要，他不只是書院長，他有助理在帶，在準備那些餐，都是助理滿有心的，他要去變那些餐，有人吃素，去安排，還有包括那個空間，所以像現在學校有些新的空間，那種空間能夠讓大家聚在一起，其實是博雅書院慢慢去累積起來的。（訪 20181018TB）

如同 B 教師所言，身為社群召集人的 E 老師也坦言，為了維持專業學習社群的運作與規模，自己與辦公室一定要做到隨時通知，並且需增添各種原素以保持社群的新鮮度，讓好奇心驅使教師保持參與。若遇到社群成員缺席率上升，召集人會親自去電關心，詢問是否有團隊能夠協助之處，或者甚至登門拜訪，即使使盡溫情的手法，也要盡維繫社群之責任。依照 E 老師的經驗，其實教師都是非

常想參與的，有時候只需要外力稍微鼓勵，教師的參與狀況便會再次翻轉，上軌運行，且對他而言，這些就是社群召集人應該做到的，照顧好每一位社群成員的感受與狀態是自己的責任，社群成員狀態好了，自然不太會離開社群。

書院辦公室隨時通知，創造一些很特別的 event，讓他（老師）覺得很特別！他就會持續參加嘛！後來不行的話我就親自打電話去嘛！然後再不行的話，我親自訪問嘛！...我們去訪的意思就是說我們去關心，最近一定很忙，有什麼事情我們可以幫忙？好久沒有看到你了...過來問候一下，溫情的手法...這種作法我覺得是非常有效的，有時候每個人他其實要來的，他也沒有不願意，他只是需要稍微推一下，要是我們在經營書院（專業學習社群），我們連推一下都不去做的話，那我覺得滿失職的耶！（訪 20181101TE）

領頭羊的角色在於聯繫社群成員之間的情誼，而這件事情是非常重要的且不可省略的，E 老師也強調，社群召集人需要瞭解這個環節的重要性，並且向自己承諾要把它做好，才有機會能夠成功地帶領一個專業學習社群順利發展、壯大。

他（社群召集人）要了解這個事情的重要，所以他認為他一定要做，他自己承諾要做這個事情。（訪 20181101TE）

由上述分析可得知，專業學習社群的社群召集人扮演了極重要的角色，幾乎關乎了一個社群的成敗，教師社群中的領頭羊得扮演多元的角色，他們可能是資源提供者、課程與教學的專家、幫助學生學習的最佳拍檔、導師、甚至是單位的領導者（蔡曉楓、林佳慧，2016）。且他們多半是教學實踐經驗豐富或是具有研究能量，並樂於分享，願意帶領其他教師一起進行教育改革的教師（張新仁、馮莉雅、潘道仁，2011）。因此，參與本研究之教師建議領頭羊的個人特質亦是社群組成之始所需考量的因素。

第五章 結論與建議

本章將根據研究結果，回應研究問題進行研究結論，並說明對未來研究之建議。

第一節 研究結論

本研究之目的在於探究大學教師參與專業學習社群之經驗，根據本研究之目的，研究者對大學教師進行訪談後，了解大學教師參與專業學習社群之動機受個人因素及社群運作特色因素影響，大學教師參與專業學習社群對其工作有實質的幫助，但也面臨時間不足與角色衝突等挑戰。

一、大學教師參與專業學習社群之動機受個人因素與社群運作特色因素的影響

(一)個人對於社群理念感到興趣與認同的因素，影響大學教師參與專業學習社群之動機

透過本研究研究結果了解，當大學教師對於社群設立之理念擁有共識時，會增加大學教師參與專業學習社群之動機；因有教學與開課需求，當大學教師因共同開課，需與其他教師討論教案時，自然會形成一個專業學習社群，為同一群學生的學習努力；因期待社群可提供自己與他人關係之連結，在專業學習社群中，大學教師得以與校內同事形成一個人脈網絡，而在面對困境與困難時，能夠擁有彼此，互相打氣；以及期待與他人共享知識，人脈網絡中互相共享知識亦成為大學教師在專業學習社群中所希冀獲得的因素。由此，可知大學教師對於社群理念感到興趣與認同的個人因素，會增加了大學教師參與專業學習社群之動機。

(二) 專業學習社群之成員多元，活動多樣，高互動的運作特色，提升大學教師參與之動機

從本研究結果了解，大學教師參與專業學習社群之動機亦受社群之運作特色影響，包含當社群本身具聯誼感情的功能，大學教師得以在社群中與他人頻繁的互動，增進彼此的情誼，也間接地形成了凝聚力，讓大學教師更想參與專業學習社群；當社群之人事物皆具有多元性，來自多元科系的大學教師聚在一起從事多元的活動，談論多元的話題，每一次的聚會皆充滿新鮮感，讓大學教師每一次的參與皆有耳目一新的感覺，能引起大學教師參與專業學習社群的動機；當社群具有彼此分享的特色，大學教師在參與專業學習社群的過程中，能夠獲得同儕分享之想法與建議，在高互動的交流之下，有更多創新的思維產出，也深深吸引了大學教師的參與；以及當社群內部成員持共同使命感，大學教師得以與自己志同道合的一群人朝向共同的目標一同努力，降低孤獨感，變得更有力量。由此，可知社群成員多元，活動多樣，高互動的之社群運作特色因素，提升大學教師參與專業學習社群之動機。

二、 大學教師參與專業學習社群對其工作有幫助

根據本研究結果了解，大學教師參與專業學習社群對其工作有以下幾點幫助：

(一) 增進大學教師的教育專業知能

從本研究結果可知，參與專業學習社群能夠增進大學教師的教育專業知識與能力。因為參與專業學習社群能讓教師避免封閉於自身專門領域，增加與他人接觸與交流之途徑，與不同領域的教師互動，大學教師因此能增廣見聞，拓展視野；另外，參與專業學習社群，從其他社群教師的經驗分享中，大學教師得以互相學習，能夠幫助大學教師思考與新世代之互動方式；而參與專業學習社群能聆聽其他教師所使用之教學方法與教學媒材，可豐富自己的課程設計，能夠幫助大學教師學習新的教學技能。透過本研究結果可知，專業學習社群提供大學教師知識整

合的平台，也在不同領域教師之討論中，得以拓展自身專業領域知識之廣度，加入跨領域知識之元素，大學教師之教育專業知識得以發展。

（二）幫助大學教師獲得資源

透過本研究結果了解，參與專業學習社群能夠幫助大學教師獲得人力與人脈的資源，因為在專業學習社群聚會中，使得社群成員彼此更加熟識，往後即便在其他工作場合相遇合作，也會因彼此在社群建立的情誼，讓合作項目的運行更加順利；而社群成員資深教師的教學經驗分享，對進教師提供了重要教育資訊來源，傳遞學校政策與精神。除了人力資源，大學教師在專業學習社群認識了跨系、跨院的教師，形成人際網絡，在有開課或者研究需求時，人脈資源便能發揮其功能。透過本研究了解，大學是一個很大的生態，校園中每日皆有不同事物分別進行，資訊量極大也容易令大學教師錯過重要資訊，在專業學習社群中，大學教師在固定的集會時間能夠互相分享訊息，也能適時地發揮提醒作用。大學教師亦可在專業學習社群找到心靈慰藉的途徑，由不同科系大學教師所組成的社群讓成員更能敞開心胸暢所欲言，並獲致他人客觀的建議與安慰。

三、時間不足與角色衝突為大學教師參與專業學習社群之困境

參與本研究之大學教師身負研究、教學、行政等重任，不同的身分角色堆疊出業務量龐大且工時過長的工作型態，各單位之會議甚至同時進行，讓大學教師更是難以負荷。從本研究結果了解，在各種身分因時間衝突而分身乏術之際，大學教師有時不得不犧牲專業學習社群類的成長團體聚會。另外相對於教師本科系與行政職務，專業學習社群較無約束力，因此即使參與成員之意願非常高，也常因教師的時間不足與角色衝突而選擇放棄。

四、參與專業學習社群之大學教師對大學專業學習社群之意見回饋

(一) 大學教師認為教師專業學習社群應以非正式活動開始

若專業學習社群從創立之際便把功能性放第一，會錯過社群成員關係建立之良機。因此，專業學習社群成立之初，應更注重成員之間自然的交流與互動，待關係建立後，聽見教師的需求，再加入功能性，能夠使社群的運作更為穩定。

(二) 大學教師建議專業學習社群應用高互動之的運作模式

當社群內每位成員皆得以與他人分享想法即提供他人建議時，社群才能夠活絡。任何能夠提升互動頻率的教師專業發展活動皆更適合大學教師所組織專業學習社群。

(三) 大學教師建議學校應給予專業學習社群運作實質的支持

專業學習社群的運作仰賴各項資源的投入，包括提供經費資源、空間資源、人力資源，以及校方的支持態度，因此，校方需重視專業學習社群之運作與發展，方能使其順利進行。

(四) 大學教師建議專業學習社群需領導特質的專人負責經營

專業學習社群的運作非常仰賴人與人之間關係的建立，從創立至運作的過程，社群召集人皆需時時檢視社群成員之間的連結是否穩健，社群互動是否熱絡，社群成員是否能在社群中獲得支持，並適時給予輔助並投入關懷，才能維持社群運作之順利。因此社群領導的個人特質影響社群之成敗，需要具備帶動力與個人魅力，並樂於分享且用心投入，適時主動關心每一位社群成員的工作狀況與生涯規劃，並給予協助與支持。

總結上述之研究結論，大學教師參與專業學習社群之原因可能是個人興趣與喜好，也可能受社群運作特色所吸引，且透過研究結果的分析，參與專業學習社群能夠幫助大學教師增進教育專業知能並獲得資源。但對於多重角色、時間不夠使用的大學教師而言，固定且持續參與專業學習社群有它的困境需要突破，然而大學專業學習社群有其參與價值，因此大學更應排除萬難，投入心力推動專業學習社群之設立。研究結論也獲致大學教師對於專業學習社群運作之相關建議，以供國內高等教育有意投入專業學習社群之有識者參考。

第二節 研究建議

根據本研究結果，以下分別對國內大學、大學教師，以及後續研究進行建議：

一、對大學之建議

(一) 將教師專業學習社群視為學校重要發展計劃

根據本研究結果得知，教師參加專業學習社群對其工作有幫助，因此建議大學應將專業學習社群納入學校校務發展計劃當中，並且更重視其發展，給予充足之資源。

(二) 安排專人負責經營教師專業學習社群

根據本研究結果得知，大學教師認為教師專業學習社群之營運勢必需要由專人來經營，且領導者之投入程度以及個人領導風格與技巧皆是社群成敗之關鍵，因此建議大學應設置相關單位，安排適任領導者帶領大學教師社群，並且派遣專任助理處理社群營運之行政業務，分攤領導者之辛勞。少了領導者的專職經營，教師專業學習社群之發展則相當有限。

(三) 給予專業學習社群更長程的計劃安排

從研究結果得知，許多專業學習社群之成立與運作，經常因為配合計劃期程，使得社群真正運作的時間過短，甚至匆促結案，因此建議大學應擬定配套措施，幫助教師專業學習社群訂定短程計劃與長程計劃，使專業學習社群不因計劃結束而解散，而是能夠延續前一個學期所累積的基礎，繼續堆疊出不同的可能性。

(四) 安排非正式活動的社群運作

透過本研究結果得知，社群的順利運行，人與人之間的關係連結相當重要，關係好，是鞏固社群的第一步，而且非正式的活動較正式活動更適合關係的建立。因此，本研究建議大學專業學習社群，能夠安排更多的非正式活動，讓教師自然而然的彼此熟識，交流互動。

二、 對大學教師之建議

(一) 主動積極地參與教師專業學習社群

本研究結果發現大學教師參與專業學習社群能夠增進教育專業知能，並獲得許多相關資源，因此，本研究建議大學教師應主動走出研究室，尋求自我成長之途徑，積極參與教師專業學習社群，與同儕互相支持鼓勵，增進自身教學技能並發展教師專業。

(二) 用心投入參與專業學習社群

從研究結果可以得知，專業學習社群之運作是否能夠順利，召集人的用心程度是關鍵之一，然而，群體的營造非一人所能及，因此需要教師熱情的參與，當全體社群成員願意用心投入，專業學習社群能夠帶給教師的回饋，將遠多於教師所付出，因此，本研究也建議大學教師積極參與，並用心參與社群活動，與領導者合作、配合、分享與交流，發揮利他精神，也對自己專業發展極有幫助。

三、 對後續研究之建議

(一) 增加研究個案以擴大了解教師專業學習社群實施情形與成效之研究

本研究僅針對東海大學博雅書院教師專業學習社群進行個案研究，因此，所蒐集之資料特別能夠顯示個案大學專業學習社群之特色，相對的，也無法顯示其他專業學習社群之實施現況，因此建議未來研究可增加大學與專業學習社群個數進行研究，進行專業學習社群實施情形與成效之探討。

(二) 可增添問卷調查法以豐富研究資料

本研究僅以質性研究訪談法及文件分析法進行，僅能蒐集到少數大學教師的想法與建議，因此建議後續研究可針對沒有接受訪談的教師發送問卷，以針對大學教師參與社群之頻率、參與社群之時間長短，參與社群對大學教師自我效能之影響等可以以量詮釋的項目進行調查，以更增添研究結果之豐富程度。

參考文獻

中文部分：

丁琴芳 (2008)。國民小學教師專業學習社群發展之研究 (未出版之碩士論文)。

國立臺北教育大學，臺北。

立法院 (2015)。大學法。取自：

<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0030001>

王文科 (2000)。質的研究問題與趨勢。載於國立中正大學教育研究所主編：質

的研究方法 (頁 1-21)。高雄：麗文。

王文科、王智弘 (2002)。教育研究法。臺北：五南。

王受榮 (1992)。我國國民中小學教師效能感及其影響因素之研究 (未出版之博

士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。

王淑女 (2011)。國中教師自我復原力、教師效能感與幸福感關係之研究 (未出

版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。

中國文化大學 (2018)。教師專業成長社群計劃。取自：

<http://www2.pccu.edu.tw/cufn/web/teacher/society.html>

朱芳瑤、林志成、胡清暉 (2013 年 9 月 4 日)。大學死亡交叉 105 年少 5 萬生

源。中時電子報，取自：

<http://www.chinatimes.com/newspapers/20130904000430-260106>

江嘉杰 (2014)。臺灣地區教師專業學習社群學位論文之分析。學校行政，91，

159-180。

李復甸 (2017)。大學招生不足的蝴蝶效應。中時電子報，取自：

<https://opinion.chinatimes.com/20171118003280-262105>

何福田、羅瑞玉 (1992)。教育改革與教師專業化。載於中華民國師範教育學會

- 主編：教育專業（頁 1-30）。臺北：師大書苑。
- 余錦漳（2000）。國民中學組織學習教師專業成長及其相關因素之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄。
- 吳秀春（2014）。加強中小學教師專業學習社群運作有效作法之探討。臺灣教育評論月刊，3（9），145-162。
- 吳俊憲（2009）。教師專業學習社群的理念與實施。載於靜宜大學主編：師培實習輔導通訊（頁 5-7）。臺中：靜宜大學。
- 吳清山（2011）。學校革新研究。臺北市：高教出版社。
- 吳清山（2012）。教育概論。臺北：五南。
- 吳筱莉（2010）。教師學習社群與教師專業發展關係之研究-以國立臺灣海洋大學為例（未出版之碩士論文）。國立臺灣海洋大學，基隆。
- 李佩玲（2002）。教師分級制對教師專業發展的影響-專業學習社群教師的觀點（未出版之碩士論文）國立花蓮師範學院，花蓮。
- 李新民（2009）。幼兒教師的心理資本及其與工作表現的潛在關聯。幼兒保育學刊，7，1-24。
- 周平（2018）。教育部如何成為高教亂源？取自：
<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/399/article/6961>
- 林天祐（2002）。認識研究倫理。載於林淑玲、陳麗鳳、張金年、傅明儀、謝雅惠、林天祐、劉春榮主編：研究論文與報告撰寫手冊（頁 96-134）。臺北：臺北市立師範學院輔導中心。
- 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，132，99-109。
- 林惠珍（2008）。國民小學初任教師自我效能之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北。

- 林維姿、黃珮鈞 (2002)。九年一貫課程改革對教師效能的影響。教育研究月刊，104，15-31。
- 東海大學 (2018)。東海大學教師自我成長社群申請辦法。取自：
http://aca.thu.edu.tw/zh_tw/news/clcnews/%E6%9D%B1%E6%B5%B7%E5%A4%A7%E5%AD%B8107%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E6%95%99%E5%B8%AB%E8%87%AA%E6%88%91%E6%88%90%E9%95%B7%E7%A4%BE%E7%BE%A4%E7%94%B3%E8%AB%8B%E8%BE%A6%E6%B3%95-80969590_5733fb4f1d41c878be00013eh
- 東吳大學 (2018)。東吳大學教師專業社群實施辦法。取自：http://web-ch.scu.edu.tw/td/web_page/1943
- 林適湖 (2011)。臺灣高等教育之發展與省思。教育資料集刊，52。
- 金尚屏 (2009)。高雄市高中職校教師專業社群互動、教學輔導創新與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。高雄師範大學，高雄。
- 胡幼慧 (2002)。質性研究：理論、方法及本土女性研究實例。臺北市：巨流。
- 孫志麟 (1991)。國民小學教師自我效能及其相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北。
- 孫志麟 (2001)。教師自我效能與教學行為的關係：實徵取向的分析。國立臺北師範學院學報，14，109-140。
- 孫志麟 (2003)。教師專業成長途徑：知識管理的觀點。國立臺北師範學院學報，16 (1)，229-252。
- 孫志麟 (2008)。學校本位教師評鑑的實踐與反思。教育實踐與研究，21 (2)，63-94。
- 孫志麟 (2010)。專業學習社群：促進教師專業發展的平臺。學校行政雙月刊，60，138-158。
- 高申春 (2001)。人性輝煌之路—班度拉的社會學習理論。臺北市：貓頭鷹。

- 高博銓 (2008)。學校學習社群的發展與挑戰。《中等教育》，59 (4)，8-20。
- 高熏芳 (1998)。變革社會中教師專業發展的時代意義。《教學科技與媒體》，40，1-2。
- 陳昭如 (2017)。106 年第 10 週內政統計通報-我國老年人口數首次超過幼年人口數。取自：https://www.moi.gov.tw/stat/news_detail.aspx?sn=11735
- 國立清華大學 (2018)。國立清華大學教師社群實施要點。取自：
<http://ctld.nthu.edu.tw/archive/%E5%9C%8B%E7%AB%8B%E6%B8%85%E8%8F%AF%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%B8%AB%E7%A4%BE%E7%BE%A4%E5%AF%A6%E6%96%BD%E8%A6%81%E9%BB%9E.pdf>
- 國立政治大學 (2018)。國立政治大學教師教學成長社群補助辦法。取自：
<http://learning.nccu.edu.tw/zh-hant/node/245>
- 國立臺北大學 (2018)。國立臺北大學教師教學社群補助要點。取自：
https://www.ntpu.edu.tw/admin/a7/org/a7-4/news_more.php?id=2408
- 淡江大學 (2018)。淡江大學教師專業成長社群實施說明。取自：
<http://tpd.tku.edu.tw/app/news.php?Sn=366>
- 梁碧峯 (2016)。東海大學通才教育誕生的故事 (上)。載於東海大學主編：東海大學圖書館館刊，3，頁 30-68。臺中：東海大學。
- 張一蕃 (2002 年 4 月)。健康科技大學的理念-輔英技術學院的個案。武漢大學海峽兩岸大學通識教育暨大學校長治校理念與風格研討會，武漢大學。
- 張文良 (2005)。臺北市立國民中學數學領域教師教學自我效能感之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北科技大學，臺北。
- 張素貞、吳俊憲 (2012)。大學與學校專業夥伴合作之個案研究-以專業學習社群為焦點。《教育研究與發展期刊》，8 (1)，1-30。

- 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，201，5-27。
- 張德銳 (2002)。以教學檔案提升教師教學效能。教育研究月刊，104，25-31。
- 教育部 (2009)。中小學教師專業學習社群手冊 (2 版)。臺北市：作者。
- 教育部 (2011)。中華民國高等教育簡介。臺北。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北
- 教育部 (2018)。教育部獎勵私立大學校院校務發展計劃。取自：<https://dhe-fund.yuntech.edu.tw/>
- 許育齡 (2006)。教師效能感研究的取向及限制-邁向變動教師效能感的探究。慈濟大學教育研究學刊，2，109-137。
- 許家驊 (2017)。臺灣教師專業發展政策下之教師專業學習社群組成運作實施內容、可能困難與因應之道。臺灣教育評論月刊，6 (10)，1-9。
- 陳向明 (2002)。社會科學質的研究。臺北市：五南。
- 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。
- 陳延睿 (2011)。大學教師社群發展之個案研究 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮。
- 陳昱宏 (2015)。大學教師專業成長社群之跨領域帶領經驗之省思。臺灣教育評論月刊，4 (4)，102-104。
- 陳美玉 (1999)。教師專業學習與發展。臺北市：師大書苑。
- 陳富美 (2005)。親職效能感、教養行為與孩子生活適應之關係研究。輔導與諮商學報，27 (1)，47-64。
- 陳琦媛 (2013)。教師薪傳制度於我國高等教育實施之探討。學校行政，83，50-69。

- 陳琦媛 (2014)。教育專業學習社群於我國高等教育實施現況之探討。《當代教育研究季刊》，22 (2)，1-46。
- 鈕文英 (2012)。《質性研究方法與論文寫作》。臺北：雙葉書廊
- 黃玉幸 (2014)。大學教師升等制度能促進教師專業發展嗎？《臺灣教育評論月刊》，3 (1)，34-36。
- 黃志雄、田育芬 (2016)。大學教師參與問題導向學習之專業發展社群個案研究。《教師培育與專業發展》，12 (1)，147-172。
- 楊振昇 (2003)。教學領導與教師專業發展。《教育資料集刊》，28，287-318。
- 楊國賜 (1990)。我國成人教育的現況與展望。《臺灣教育》，476，1-12。
- 楊智先 (2007)。《教師社群互動、工作希望感受與創造性轉化之關係：量化模式建構與典範案例分析》(未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北。
- 詹盛如、楊家瑜 (2014)。面對少子化與全球化的挑戰：高等教育組織的發展策略。《評鑑雙月刊》，52，17-22。
- 義守大學 (2017)。《義守大學教師專業成長社群實施辦法》。取自：
http://www.isu.edu.tw/upload/111/2/files/dept_2_lv_2_40214.pdf
- 輔仁大學 (2018)。《教師成長社群-傳習成長行社群》。取自：
http://www.excellence.fju.edu.tw/fdir/index.php?option=com_content&task=section&id=15&Itemid=165
- 銘傳大學 (2018)。《銘傳大學教師社群實施辦法》。取自：
<http://tlrc.mcu.edu.tw/zh-hant/content/%E6%95%99%E5%B8%AB%E6%95%99%E5%AD%B8%E7%A4%BE%E7%BE%A4>
- 實踐大學 (2018)。《實踐大學教師專業社群實施要點》。取自：
<http://adm.usc.edu.tw/ctld/3296-2/>

- 劉文通 (2010)。建構學校本位教學視導制度-協助教師專業成長。《學校行政》，**69**，107-122。
- 劉真 (1989)。「善事難為」與「自求多福」。《教育家》，**12**。臺北，教育家雜誌社。
- 劉國兆 (2013)。我國邁向頂尖大學政策之批判論述分析 (博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 蔡清田、雲大維 (2011)。透過課程領導經營教師專業學習社群之研究。《教育資料與研究雙月刊》，**101**，107-134。
- 蔡碧璉 (1993)。國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究 (未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北。
- 蔡曉楓、林佳慧 (2016年12月)。教師專業社群的能動性：領頭羊教師的敘事研究。2016邁向十二年國教新課綱：學生學習與學校本位課程發展研討會，國家教育研究院。
- 鄧怡、蘇錦麗 (2014)。大學教師專業社群實施現況之研究-以 M 大學為例。《高教評鑑與發展》，**8** (1)，175-206。
- 鄧怡 (2013)。大學教師專業社群現況之研究-以 M 大學為例 (碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹。
- 鄭文實 (2007)。國小組織氣氛、教師自我效能感與專業評鑑意願之相關研究 (碩士論文)。國立臺東大學，臺東。
- 鄭博真 (2012)。我國大學教師專業發展之現況、困境與展望。《教育研究與發展期刊》，**8** (1)，61-92。
- 賴協志 (2017)。提升國民中小學教師素質之有效作為。《國家教育研究院電子報》，**163**。取自：
https://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=163&content_no=2897

賴映秀 (2012)。淡江大學教師學習社群之個案研究 (碩士論文)。淡江大學，
臺北。

賴映秀、陳錫珍 (2014)。大學教師學習社群之個案研究—以某私立大學為例。
學校行政雙月刊，93，112-131。

羅鵬、何萍 (2007)。學習共同體與大學教師發展。廣東工業大學學報，7
(1)，12-14。

饒見維 (2003)。教師專業發展-理論與實務。臺北市：五南。

英文部分：

- Akerson, Valarie & Cullen, Theresa & Hanson, Deborah. (2009). Fostering a community of practice through a professional development program to improve elementary teachers' views of nature of science and teaching science. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 1090-1113.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Ashton, P. T., Oldjnik, S., Crocker, L., & Mcauliffe, M. (1982, April). Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy. *Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 2, 411-424.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In R. J. Corsini (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (2nd ed., Vol. 3, pp. 368-369). New York, NY: Wiley.
- Bandura, A. (1996). *Self-efficacy in changing societies*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.

- Beavers, A. (2009). Teachers as learners: Implications of adult education for professional development. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(7), 25-30.
- Bosscher, R. J., & Smit, J. H. (1998). Confirmatory factor analysis of the general self-efficacy scale. *Behavior Research and Therapy*, 36(3), 339-343.
- Bressler, S., & Grantham, C. (2000). *Communities of commerce*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Brookfield, S. (1983). *Adult learners, adult education and the community*. Milton-Keynes, UK: Open University Press.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M. G., & Brockmeier, L. L. (1991). A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago*.
- Carspecken, P. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York, NY: Routledge.
- Chen, C. Y. (2011). The application of teaching quality improvement strategies in higher education. *Paper presented at Asia-Pacific Association for International Education 2011 Conference, Taipei, Taiwan*.
- Dembo, M. H. & Gibson, S. (1985). Teacher's sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 173-184.
- Duke, D. L. (1990). Setting goals for professional development. *Educational Leadership*, 47 (8), 71-76.
- Duke, D. L. (1993). Removing barriers to professional growth. *Phi Delta Kappan*, 74 (9), 702-712.
- Emmer, E., & Hickman, J. (1990). Teacher decision making as a function of efficacy, attribution, and reasoned action. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA*.

- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*, 569-582.
- Glowacki-Dudka, M., & Brown, M.P. (2007). Professional development through faculty learning communities. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development, 21*(1/2), 29-39.
- Grossman, P. L. (2001). Research on the teaching of literature: Finding a place. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching 4th Ed.*, 416-432.
- Grossman, Wineburg, & Woolworth, (2001). Toward a theory of teacher community. *Paper presented at American Educational Research Association. The Teacher College Record, 103* (6), 942-1012.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 76*, 569-582.
- Hipp, K. K., Huffman, J. B., & Pankake, A. M. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change, 9* (2), 173-195.
- Hodder, I. (1994). The interpretation of documents and material culture. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research*, 393-402. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Hord, S. M. (1997) *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. M. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing school through professional learning communities*, (pp.5-14). New York, NY: Teachers College.

- Hoy, W. K., & Woolfolk, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10), 350–352, 386.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kruse, S. D., Louis, K.S., & Bryk, A. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K.S. Louis & S. D. Kruse (Ed.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp.23-42). Thousand Oak, CA: Corwin.
- Little, L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with asperser's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25, 43–57.
- M. Tschannen Moran & A. Woolfolk Hoy (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17 (2001), 783-805.
- Seidenberg, Mark & McClelland, James. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological review*, 96, 523-68.
- McKinney, M., Sexton, T., & Meyerson, M. J. (1999). Validating the efficacy-based change model. *Teaching and Teacher Education*, 15, 471-485.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district' experience. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.

- Nelson, B. S., & Hammerman, J. K. (1996). Re-conceptualizing teaching: Moving toward the creation of intellectual communities of students, teachers, and teacher educators. In M. W. McLaughlin & I. Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies, new practices* (pp.3-21). New York, NY: Teacher College, Columbia University.
- Patton M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods. 3rd Sage Publications*, Thousand Oaks, CA: 2002.
- Pennington, G. (1999). Towards a new professionalism: Accrediting higher education teaching. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marsall, (Eds.), *a handbook for learning and teaching in higher education: Enhancing academic practice*, pp.5-18. London, UK: Kogan Page.
- Lent, R. W. & Maddux, J. E. (1997). Building a sociocognitive bridge between social and counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 25, 240-255.
- Roberts, S. & Pruitt, E. (2003). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Saklofske, D., Michaluk, B., & Randhawa, B. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Report*, 63, 407-414.
- Snow-Gerono, Jennifer 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.

- Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education, 27*, 66-81.
- Streubert, H. J. & Carpenter, D. R. (1995). *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative*. Philadelphia, PA: J. B. Lippincott Company.
- Trotter, Y. D. (2006). Adult learning theories: Impacting professional development programs. *Delta Kappa Gamma Bull, 72*(2), 8-13.
- Tshannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202-248.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some class-room experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*, 3-25.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. *Journal of Mathematics Teacher Education 6*(2), 185-194.
- Williams, J. M. (1985). *A study of professional development practice of part-time instructors at selected leagues for innovation community colleges*. ERIC Document. ED269093.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Research, 82*(1), 137-148.

附錄一 訪談大綱

1. 請您談一談召集/參與（博雅）專業學習社群的動機為何？
2. 請您談一談，您期待參與該社群想達到的什麼目標與理想？
3. 就您參與的經驗，請您談一談（博雅）專業學習社群運作的情形。
4. 就您參與的經驗（相較您參與過的社群），您覺得（博雅）專業學習社群的特色為何？
5. 請您分享，您所參與（博雅）專業學習社群，是否曾經遇過什麼樣的困境？您的解決策略為何？
6. 就您參與的經驗，您覺得參與（博雅）專業學習社群，對您在工作有什麼影響或轉變？
 - (1) 參與專業學習社群對您的專業知識學習影響為何？
 - (2) 參與專業學習社群帶給您哪些跨領域的學習與成長？
 - (3) 參與專業學習社群對您與學生的互動有何影響？
 - (4) 參與專業學習社群對您的教學技巧與策略有何影響？
7. 您認為您參與（博雅）專業學習社群最大的收穫為何？
8. 透過您參與（博雅）專業學習社群的經驗，請您說一說大學教師參與專業學習社群的看法。
9. 透過您參與（博雅）專業學習社群的經驗，您對於大學推廣（組織）大學教師專業學習社群有何建議？

附錄二 研究邀請函

敬愛的老師您好：

我是東海大學教育研究所研究生林庭聿，先前參與本校之教育部補助辦理大學學習生態系統創新「書院新大學，培養未來社會僕人領袖與跨界人才」計劃。後續將藉由本計劃，延續先前之研究基礎，透過對博雅書院專業學習社群召集人與教師成員之訪談以及文件分析，更深入探究大學教師參與專業學習社群的知覺以及實踐，以了解高等教育教師專業社群對教學效能之影響。

身為第二屆博雅書院畢業生的我，在大學時期深受您與博雅團隊的照顧，您對博雅教育的投入與貢獻，更體現博雅的精神與價值，相信您的經驗分享對本研究會有極大的貢獻，因此誠摯邀請您共同參與本研究。本研究以訪談內容作為主要的研究資料，訪談所需時間約一小時左右，訪談過程中會先徵求您的同意後進行錄音，為確保文字資料的真實性，在訪談內容轉為逐字稿後，將請您過目審視，以避免研究者誤解您想要表達的想法。而您所提供的資料，僅做資料分析之用，研究者會僅守研究倫理，做到絕對保密原則，請您放心。

再一次誠摯邀請您的參與，您的參與對於本研究及高等教育教師專業學習社群的精進有莫大的意義，若對本研究有其他疑問，請不吝賜教，也歡迎您與我聯絡。

再次感謝您的協助！

敬祝 平安喜樂

東海大學教育研究所研究生 林庭聿 敬邀