

## 中小學教師專業學習社群運作與成效之研究： 社群召集人觀點

江姮姬\*

### 摘要

本研究係探究 109 學年度中小學教師專業學習社群之運作成效，以問卷調查社群召集人，採 Stufflebeam CIPP 評鑑模式設計問卷，抽樣調查 3,589 位，以描述性統計、卡方檢定、逐步多元迴歸分析進行分析。本研究問題為：一、召集人培訓、運作內容、運作型式與運作成效四個變項之成效為何？二、召集人培訓與運作因素是否具顯著相關？三、運作因素對教與學助益、成員持續參與的預測力？根據分析結果，本研究結論為：一、召集人培訓、運作內容、運作型式與運作成效四個變項成效顯著。二、召集人培訓結果與運作因素具顯著相關。三、運作因素對教與學助益、成員持續參與具顯著影響力。

**關鍵詞：**社群召集人、社群運作成效、專業學習社群

---

\* 江姮姬，明道大學 副教授（本文通訊作者）  
電子信箱：hengyliao@hotmail.com；hengy0525@mdu.edu.tw；hengyliao@gmail.com  
來稿日期：2023 年 5 月 20 日；修稿日期：2023 年 6 月 27 日；採用日期：2023 年 7 月 14 日

# Effectiveness of Teachers' Professional Learning Communities on Primary and Secondary School Performance from the Perspective of Professional Learning Community Leaders

\* Heng-Chi Chiang

## Abstract

This study investigates the effectiveness of teachers' professional learning communities (PLCs) from the perspective of primary and secondary school PLC leaders. This study's research design employs the context, input, process, and product (CIPP) program evaluation model to answer three research questions: 1. What are the effects of the four variables of PLC leader, PLC operation content, PLC operation type, and PLC operation effectiveness on school PLC performance? 2. Is there a significant correlation between PLC leader training and PLC operation factors? 3. What is the predictive power of PLC operation factors on teaching and learning benefits and on members' continuous participation? The research findings show that 1. the training of PLC leaders, the operation content, the operation type, and the operation effect of PLC are all important effect on school PLCs. 2. The training results of PLC leaders are significantly correlated with factors of PLC operation. 3. The factors of PLC operation have a fundamental impact on both teaching and learning benefits as well as sustained participation of PLC members.

**Keywords:** Professional Learning Community Leader, Effectiveness of Professional Learning Community, Professional Learning Community

---

\* Heng-Chi Chiang Associate Professor, MingDao University (Corresponding author)  
E-mail: hengyiao@hotmail.com; hengy0525@mdu.edu.tw; hengyiao@gmail.com  
Manuscript received: May 20, 2023; Modified: June 27, 2023; Accepted: July 14, 2023

## 壹、緒論

學校專業學習社群運作源於 1990 年代哈佛大學 Senge 提出第五項修煉，針對廣泛各機構組織提出以社群 (community) 模式進行學習型組織的發展 (Senge, 1990)，學校教育據此「社群」概念，發展多元化社群，如：Wenger (1998) 認為社群運作的本質是實務，以「實務社群 (communities of practice)」為定位，進一步提出「學習社群 (learning communities)」概念；Palmer (1998) 主張依社群特性，將社群分為三種：「認知性社群 (Knowing in community)」，「教學性社群 (Teaching in community)」，以及「學習性社群 (Learning in community)」；Marzano 等人 (2005) 基於學校領導觀點提出目的性社群 (purposeful communities) 的主張。

在 20 世紀社群發展多元脈絡的基礎上，21 世紀更強調學校教育體系，社群的專業性、學習性本質，逐漸以專業學習社群 (professional learning communities, 簡稱 PLCs) (以下簡稱社群) 稱之 (Antinluoma et al., 2021; Copeland, 2009; Dufour, 2004; Gray & Summers, 2015; Hord, 2008; Lee et al., 2011; Packard, 2019)，它們的共通特點是，促進教師專業發展，改善教師教學實務與提升學生學習 (DuFour et al., 2010; Johannesson, 2022; Voelkel & Chrispeels, 2017; Wilson, 2016)。如 2001 年美國發布 No Child Left Behind 教育政策聚焦於學生表現的改進，即以運作專業學習社群作為學校改進的策略 (Gray & Summers; Lee et al.)，可見運作專業學習社

群是促進學校發展與學生學習成就的重要策略 (Antinluoma et al.)。

我國參考國外作法，約始於 2007 年間，逐步系統性地將社群運作列為高級中等以下學校校長暨教師的專業發展策略，在不同計畫中進行社群運作的推動，包括「高中優質化輔助方案」(蔡志明, 2012) 中針對高中職教師；「精進教學品質計畫」(江蕙伶、張繼寧, 2011) 中針對國中與國小教師；「中小學教師專業發展評鑑計畫」(教育部, 2009) 中針對參與形成性評鑑後的高中職與國中小教師，這三個促進教師專業發展的計畫目的雖然各有不同，但有一共通目標，都是鼓勵教師以自主性的社群運作，作為專業成長的活動模式。2016 年教育部基於尊重教師自主與自由意願，進一步賦予全國教師會擴大辦理社群運作。

國內中小學的社群運作重視社群領導者 (以下簡稱社群召集人) 角色，始於中小學教師專業發展評鑑計畫，以「領頭羊」稱之，強調社群運作成功的關鍵人物是社群召集人 (教育部, 2011)；2016 年中小學教師專業發展評鑑轉型為中小學教師專業發展實踐方案，2017 年在「中小學教師專業發展實踐方案」的社群運作中，開啟賦予社群召集人的權責以及培訓的必要性，而有社群召集人培訓課程設計的建構與發展 (行政院, 2017)。自此逐年辦理社群召集人培訓，至今已完成社群召集人的初階、進階與高階的培訓課程設計，其中初階課程目標是培訓社群召集人具備社群經營管理與專業對話的基礎知能；進階課程目標是培訓社群召集人具備跨領

域社群經營管理，及社群運作深化與轉型知能；高階課程目標則是培訓社群召集人具備社群永續發展暨數位社群運作知能(教育部，2022)。

國內因此產生社群召集人的相關研究，包括：主張社群運作成功與否的關鍵之一，是優先找到合適的社群召集人，意即社群召集人需具備領導風格人格特質(江嘉杰，2014；吳俊憲，2013；吳俊憲等人，2015；張新仁等人，2011；張麗蓮，2017)；社群召集人的領導作為，包括凝聚成員向心力，營造良好互動環境，溝通協調成員意見，協作達成社群運作的目標。但是，社群召集人角色扮演不易，如吳俊憲和張麗蓮都直指國內社群召集人所面臨困境，包括任務過多、欠缺行政層面的支持、社群發展議題不符合社群成員興趣或願景等。許哲銘(2021)以生態系統理論研究社群運作，主張社群經營策略之一是揚棄社群召集人能者多勞的迷思，避免對投入社群的夥伴賦予太多期待與託付，導致社群發展因缺乏有能力承接的人選，而運作核心價值漸失，無以為繼。因此，江嘉杰主張社群運作需有校長領導行政的授權與支持，培育教師成為稱職的社群召集人，才是社群永續運作的關鍵。綜上有二項重點：一是主張社群召集人需接受培育，以凝聚社群運作願景與共識，進而掌握社群運作目標；二是主張社群召集人的領導需有校長領導與其行政團隊的支持與授權，可見社群召集人是社群運作中不可或缺至關重要的利害關係人，因此本研究基於研究信度，遂以社群召集人為問卷調查對象。

社群運作成效分析是一種方案評鑑(program evaluation)，關鍵變項是學生學習表現與教師為改進教學品質的學習歷程，可見本研究成效分析兼具形成性評鑑與總結性評鑑目的。考量教育部自2017年以來推動社群運作，不管是社群組成或社群召集人培訓均依教師自由意願，基於專業自主理念，蘊含自由民主的價值取向(Stufflebeam & Zhang, 2017)，為確保有效分析，選擇採CIPP評鑑模式(Fetty, 2021; Stufflebeam, 2015; Stufflebeam & Zhang; Muqorobin et al., 2022)，期所分析109學年度社群運作辦理成效，能為不同利害關係人，如各層級的教育主管單位、學校、教師或社群召集人，提供後續表揚或改進之參考(Fetty; Stufflebeam; Stufflebeam & Zhang; Muqorobin et al.; Staats, 2021)。

CIPP評鑑模式已被廣泛運用於不同專業，在學校教育體系的應用研究，對其四個架構：背景面、輸入面、過程面、成果面的定義解讀與運用，也有多元主張(Fetty, 2021; Li & Hu, 2022; Staats, 2021; Stufflebeam & Zhang, 2017)。本研究依據教育部為推動社群運作而以培訓社群召集人為主體，再參照Fetty與Staats對四個層面的解讀，進行問卷架構四個層面內容的定義。其中背景面的定義是針對評鑑主體的需求、資產及其他要件，評鑑結果是為設計目標(Fetty)，對應本研究是社群召集人培訓已具三年基礎，社群召集人為社群運作的主要人力資產；社群運作基本需求是有多少社群成員、有無經費補助、有無邀請專家對話；輸入面的定義是評鑑主體利害關係人與決策者產生行動計

畫以滿足需求，對應本研究是校長與其行政團隊有哪些作為以支持社群召集人，滿足社群運作需求 (Staats)；過程面的定義是檢視執行過程中的步驟 (Fetty)，亦即形成性評量 (Staats)，對應本研究是社群召集人是否帶領社群進行必要的備觀議課，及其運作的方式、時間、空間與成員合作情形；成果面的定義係指總結性評鑑，以判斷所獲取資源與資源分配應用是否與原先設定目標相契合 (Fetty)，對應本研究是除了辦理成果發表會與經營數位社群外，還有回應背景面的資產—社群召集人完成培訓，對其自身的影響。另為利於社群運作成效分析的理解，以基於社群召集人的觀點，歸納研究問題為：一、社群召集人培訓、社群運作內容、社群運作型式與社群運作成效四個變項之成效為何？二、社群召集人培訓與社群運作因素是否具有顯著相關？三、社群運作因素對教與學助益、成員持續參與的預測力為何？

## 貳、文獻探討

### 一、教師專業學習社群之定義、運作成效指標、評鑑方法暨理論基礎

綜整國外文獻對社群定義，首先是社群成員共同形塑專業發展的共通心智模式，據以建構共認的核心價值 (Senge, 1990)，其次是協作建構學生學習成就的共同願景 (Wilson, 2016)，以改善學生學習為目標，持續性地在工作中進行協作學習 (Antinluoma et al., 2021; Copeland, 2009; DuFour et al., 2010; Hord & Sommers, 2008; Little,

1990)；再其次定義是社群須有其運作目標，進行定期性、持續性的討論與實作，透過團隊協作，就歷程中的資料進行進度評量，在具體產出的原則上，致力於教師的學習與分享，以提升學生學習成就 (Brown et al., 2018; Copeland)。可見成功的社群運作有二項特色，一是 DuFour (2004) 主張以成果取向為優先，以團隊協作方式開發評量學生學習表現的共通性評量工具，協作的教師團隊才能向實作評量工具的教師提供最佳有力的回饋內容，將數據轉化為最有用的資訊，避免落入“數據豐富但資訊貧乏”的無效社群運作 (DuFour et al.)。當教師投注於社群運作時，社群成員聚焦於教與學的協作，產生密切人際關係，減緩教室王國的孤立感，增加致力於學校的目標和任務，學校的協作文化即水到渠成 (DeFour; Napitupulu & Wibawanta, 2022; Palmer, 1998; Wilson; Woodland & Mazur, 2015)。值得注意的是 Voelkel 和 Chrispeels (2017) 的研究發現，高效率的社群會主動檢視學生學習成果，並視為社群運作的有效例行公事，反之運作不佳的社群則將檢視學生學習成果視為是被動配合學校程序，敷衍為表面公事。簡言之，成功社群運作的第一項特色是教師在社群中從事「共同設計、共同創造」，對學生的學習產生涓滴效應 (Wilson)。

第二項特色是 Voelkel 和 Chrispeels (2017) 認為社群運作之所以能提升學生學習成就，是因為教師們分享個人的教學實務，進行思辨性對話與合作性探究。DuFour 主張 (2004) 社群成員應自省學生學習的問題，如：「我們要每位學生習得甚麼？」、「我們該

如何知道每位學生都已習得?」、「當學生遇到學習困難時,我們應如何應對?」、「當學生習得時,接下來我們要做甚麼?」。教師從傳統對話「我們應該教甚麼?」轉為思辨性對話「我們該如何知道每位學生何時習得?」

(DuFour; Woodland & Mazur, 2015)。針對學習表現未達預期標準的學生, DuFour 主張應該搭配三項互為協助的積極措施, 一是及時性, 也就是學校應及時釐清, 哪些學生有輔助的需求; 二是系統性, 與其被動等學生來求助, 不如主動提出系統性的計畫, 讓學生願意付出更多時間, 能夠得到更多協助, 直到他們習得至精熟為止; 三是指導性, 強調是隨時介入的概念, 而非事後補救教學的概念, 立即給予協助, 不要等到暑期學校或補習課程等措施。簡言之, 成功社群運作的第二項特色是教師能基於學生學習取向的理念, 進行思辨性對話與合作性探究。

國外文獻對於社群運作成效因素也有多元研究主張, Voelkel 和 Chrispeels (2017) 主張以教師協作、學生成就表現做為成效因素的指標, 且校內之間的多元社群, 會影響教師對工作的態度、同儕與學生, 爰主張社群運作成效須以校內社群為主體。Woodland 和 Mazur (2015) 也認同, 探究校內不同社群團隊間的細微差別, 是幫助教師以協作方式, 面對共同學生、共同教學內容、共享教學法語言、為學生表現找到共通證據、共同討論決定如何改變教學方法, 引領學生的學習成就, 因此擴大社群成員的持續參與是社群成效的指標之一。近年, Packard (2019) 提出六項社群運作成效指標: (一) 多元性與

包容性的社群成員; (二) 共享的目標、價值觀與規範; (三) 聚焦於學生學習; (四) 促進反思性對話; (五) 教師彼此協作; (六) 呈現改進與示範, 其中有較多研究強調教師協作、學生學習與省思對話。

在評鑑社群運作成效的評鑑方法部分, 有諸多研究採用 Stufflebeam 的 CIPP 模式, 如: Barnes 等人 (2012) 認為, 可以讓研究人員針對受評鑑主體的組成元素, 提供涵蓋量化、質性與混成的評鑑方法, 從而根據評鑑結果進行後續的決策, 包括「需要再做什麼?」、「應該怎麼做?」、「成功了嗎?」、「做到甚麼程度?」等。Fetty (2021) 也認同 CIPP 模式不僅廣泛應用於計畫、方案、人事、產品、組織、政策、乃至評鑑系統本身, 並且應用在不同領域, 如農業、航空、商業、溝通、政府、健康關懷、慈善事業、心理學等更多領域, 含形成性和總結性評鑑的完整架構, 更重要的是能涵蓋所有利害關係人的觀點, 對後續改進措施, 能提供清晰的資訊以供決策。Napitupulu 和 Wibawanta (2022) 也以涵蓋質性、量化混合方法的 CIPP 模式, 評鑑學區的社群運作成效。

在社群運作理論基礎部分, 包括: 一是 DuFour 等人 (2004) 主張以做中學 (learning by doing) 概念推廣社群運作; 二是強調實務效益 (Brown et al., 2018; Wenger, 1998); 三是 Hargreaves 與 Fullan (2013) 認為致力於社群運作是一種專業資本的投資, 具體內涵是有效教學元素、教師改進自我教學、教師團隊表現、學生學習表現等關鍵元素, 亦即透過社群運作可以累積教師專業資本。而 Hord (1997)、Woodland 和

Mazur (2015) 的研究雖然年代相距超過 15 年，卻一致認為，有關校內多元社群運作歷程的探究不足，不僅過去文獻探究空白，學校現場基於教育專業所需，研究本位的社群運作研究亦非常少數。近年，Packard (2019) 提出社群運作的專業發展是基於情境學習理論 (situated learning theory)，主張知識來自現實的日常情境，亦即知識是在社會和文化背景下產生、共享與應用。

國內丁一顧、陳佳琳 (2019) 的研究主張，依據社群即社會資本理念，並依國內的學校氛圍，認為社群的成立主要是召集人決定後而申請，社群之願景與任務可能僅是召集人個人看法，因此建議社群召集人在籌組或運作社群之際，應讓所有社群成員共同針對社群運作之願景與任務進行討論，以凝聚專業學習之共識，透過討論與學習，提升教師之專業資本，避免社群召集人因負荷過重（許哲銘，2021；張麗蓮，2017），進而影響社群持續運作。而如何透過社群的推展與深化，據以提升教師專業資本，從而提高教師教學專業與學生學習成效（丁一顧、陳佳琳），則是社群永續發展的重要環節，也是社群成效的重要指標。綜整國內外研究社群運作的理念基礎包括：基於做中學的經驗主義；緣於當下社會文化的情境學習理論；為提升現場實務效益的實用主義，以及研究本位與社群即專業資本的五種理念。

將上述社群運作成效指標綜整後，計有七項構面：一是聚焦校內社群，以利教師面對共同指導的學生，分析其學習歷程；二是教師協作；三是學生學習；四是社群成員的擴大與持續參與；五是社群成員的多元性與包

容性；六是共享的目標、價值觀和規範；七是促進思辨性對話。

## 二、教師專業學習社群召集人之領導內涵

如 Woodland 和 Mazur (2015) 所研究，雖然有效的社群運作，可以形塑學校的正向文化、影響教師的自我效能、減少教師的孤獨、提升組織的整體效能、建構高品質教學實務的分享文化。但現實社群運作中，仍有諸多陷阱，常見的是並非所有教師都能參與社群。國外文獻對於社群領導者有顯著主張：Hord 和 Sommers (2008)、Woodland 和 Mazur 以及 Napitupulu 和 Wibawanta (2022) 均主張社群運作需搭配合適的領導者，包括領導團隊與教師領導團隊進行正式與非正式的領導，才可能引領學校的運作；Sommers 認為社群召集人應扮演的角色，不是消極反應與管理者角色，而是領導團體的創發者角色（引自 Hargreaves, 2007）；Wilson (2016) 認為傳統的教師領導者是由學年主任、學科主任所扮演，以行政控制學校，著重任務管理，而今典範轉移後的教育領導，視教師為教學專家，教師能力從管理專業轉向深化教學專業，所以教師既是教學創造者，也是學校改進的再創造者，但教師的領導力不一定具有外在正式頭銜，是依其所發揮的影響力而被識別，可見教師領導的複雜性，有時難以識別，有時是以社群召集人角色進行發揮，也有 Shim 和 Thompson (2022) 透過 4 年研究校內社群，發現是以教練 (coach) 稱呼社群領導者。

Hargreaves (2007) 認為社群運作本身是衝突論的本質，衝突關鍵包括：質性學習歷程與量化學習結果的碰撞、長期轉型與立即性學習成就的碰撞、堅持改進與耐心等待學習成果的碰撞。基此，社群召集人領導力須基於衝突論理念的合作與盛行，除應排除或容忍的對應，尤應展現較少的科學、較多藝術的領導態度，可見社群召集人須具備社群運作的相關知能。

Palmer (1998) 主張學習本質的社群，具備三種元素，一是社群運作要有主題，聚焦教與學的主題範疇，主張跨越教與學的方法技術層面，提升為針對「人」的主題，如教學者與學習者之間、輔導等主題；二是社群對話要有基本規範，期待透過規範以營造開放、信任與安全的環境，讓社群每位成員在溫馨情境中，敢於表達自己內心深處的教學心聲，讓成員感知彼此互相尊重，感受被傾聽與被理解，而能延伸教與學主題的深度討論；三是在組織扁平化的原則下，設置社群召集人是為引領社群的長期性有效運作，社群召集人的職責是凝聚社群共識，建立協作氛圍，引領社群成員邁向社群願景。

Brown 等人 (2018) 針對社群組織結構扁平化提出其具體意涵是，讓每個社群成員都有機會學習領導，也就是將社群團隊的協作分為二種層面，一是將合作學習列為教師專業發展的優先事項，並發展學生有效學習的策略與產出；二是為共享教師個人實務，教師需積極參與同儕的專業對話、教學觀察與回饋，及備觀議課。

社群召集人也須認知社群運作策略，

強調實踐思辨性對話與合作性探究，以促成有效的社群運作，具體引導社群成員養成思辨性習慣，進而深植於學校文化中 (Dufor, 2004; Voelkel & Chrispeels, 2017)。Wilson (2016) 曾以量化問卷暨開放式問卷，研究學區內八所中學教師參與不同社群運作的觀點與經驗，探究問題是社群中教師領導的觀點，含教師如何定義自己的角色、參與的結果是甚麼，其研究結果發現：有些教師不認為自己是教室內的領導者，以為所謂教師領導是被指定的任務與義務；在社群運作中透過結構化、定期的會議進行協作是顯著社群運作的活動類型，但是教學觀察與回饋的活動並不顯著。Shim 和 Thompson (2022) 發現校內社群領導人（該研究稱為教練）的成功運作，包括讓科學教師們共同修正學生的迷思概念，轉為支持學生有意義參與科學的認知實踐，以及安排與校外專家合作，用不同方法挑戰教師對學生再製知識的看法，形成學生學習的典範轉移，教師轉為問題實務的探究教學。

國內部分的研究有張麗蓮 (2017) 認為社群召集人因為任務繁重，容易累積疲憊情緒。謝幸吟等人 (2017) 以某地方政府的小學教師社群為研究對象，進行量化問卷調查，包括：社群知識分享與教師創意教學之關係、社群召集人轉型領導與教師創意教學之關係、社群召集人轉型領導在社群知識分享對教師創意教學中的調節效果，研究結果發現，好的社群召集人具備轉型領導者特質－專業、願景、魅力、關懷、激勵與創新。陳勇祥和賴翠媛 (2017) 研究跨領域社群的運作，認為社群召集人具有舉足輕重的影響力，應

培養社群召集人的領導才能，使其具備引導社群運作之策略，俾於社群運作遭遇困難時，能適時溝通，產生催化作用，發揮有效溝通與促成合作的機制。

綜上，國外研究主要在學校領導或社群議題研究中，宏觀地提出社群召集人須具備的領導理念內涵包括：認知教育領導典範的轉移、理解社群運作具有衝突論本質、知覺創發與分享是必要的領導條件、在社群運作的具體作為中強調思辨性對話與合作性探究、掌握社群運作的基本元素是主題探索、規範性對話與扁平化組織的分享領導。再對照國內因教育部長期性、系統性地推動社群運作，對於國內社群召集人所處任務繁重與能者多勞迷思進行剖析，主張強化國內社群召集人的領導知能，協助社群召集人採取合適的領導理念，善用轉型領導，鼓勵帶領跨領域社群，建構有效溝通與合作社群為領導目標，以因應十二年國教課綱的實施。

### 三、教師專業學習社群運作與校長領導

國外文獻對於校長領導在社群運作的角色，有諸多主張，如：Lindsey 等人(2003)主張創立與持續社群運作是校長的基本權責，因為校長須透過社群運作，協助教師和行政人員發展在工作中的專業發展(on the job training)；Hord 和 Sommers (2008)主張校長應將學校本身視為一個運作中的社群，校長本身認知自己既是學校社群運作的啟動催化劑，也是學校社群運作有效與否的關鍵人物；同時，校長應該與社群成員分享領導與權威、和學校成員在民主式參與歷程

中，進行共同決策(Antinluoma et al., 2021; Brown et al., 2018; Hord, 1997)。Gray 和 Summers (2015)主張，要讓社群持續有效發展，需含四項基本概念：能啟動學校結構(enabling school structures)、具備合議信任(collegial trust)、校長受到信任(trust in principal)，及具有集體效益(collective efficacy)。Marzano 等人(2005)主張校長應先組織學校的領導團隊，運作有目的性的社群，強調四項基本概念，一是發揮集體效益，係指社群成員將共享的見解或理念，共同體現於社群運作的有效性；二是資產的發展與應用，其資產包含有形的經費、物質、人力、科技等資源，以及無形的學校共享願景、信念與核心任務等；三是社群運作所達成的目標，是所有成員的共同努力；四是強調共同商定的運作程序，指社群成員充分溝通，有效調解歧異見解，因此校長需善用分享領導理念，讓社群有效成長，學校本身即是有目的性社群。DeWitt (2020, Dec 7)則主張前述社群運作集體效益的產生，需搭配校長體現教學領導知能，才能顯現社群的集體效益，因為校長的教學領導策略，引領教師共同關注學生學習，協助教師連結教與學，提升個別教師與群體教師的共同學習效益，營造正向的社群運作與積極的教與學氛圍(Is-mail et al., 2018; Ma & Marion, 2021)。

Voelkel 和 Chrispeels (2017)的實證研究發現，高效率的社群運作成員，能感受校長高度支持，能具體描述校長的支持行動，對校長領導的積極看法有清楚連結，反之，低效率的社群沒有感受到校長的支持，也不認為社群運作需要校長的協助，甚至校

長和社群之間的關係不佳。從不同效率社群的比較分析中發現，傳統由上而下模式的社群運作，容易讓成員誤解為課堂自主權受到團隊協作的侵犯，可見有效領導的關鍵，在於能提供草根模式的改變。在學校行政支持部分，Hord 和 Sommers (2008) 主張校長與行政團隊在領導社群運作時，應該先有明確的目標、共享的願景，讓成員具體理解社群運作的目標與執程序，因此校長本身應具備四種角色的領導者風格，分別是回應者、管理者、發起者與協作者。Voelkel 和 Chri-speels 主張為加強社群團隊的專業自主，建議校長應採取變革型領導，俾與教師建立社群運作共識與價值觀。Hord 和 Sommers 則建議校長支持社群運作的具體行動是將部分教職員學習的合議性活動，轉化為全校性學習活動，透過民主式的參與歷程，讓社群的學習歷程與成效被確認、被看見，以擴散引領學校改變的可能。

Wilson (2016) 認為社群的意義在於能看到學校改變的歷程，能讓學校在人力、專業與社會資本三方面產生更高的效率，因此社群運作成效的指標之一則是持續性地成功運作，有賴於校長領導關注於教師領導的培育，以及學校文化的形塑，而學校文化即是社會資本。有效的校長領導能引領社群運作尋找學習與分享學習，也能培育更多的教師領導者，和教師有更多合作，幫助教師發現社群運作對學校的意義，以促進學校的成功及持續發展 (Wilson)。丁一顧和陳佳琳 (2019) 認同社群運作即人力資本、專業資本與社會資本的理論，強調社群運作應同時兼顧學生學習、教師學習以及教師領導之提升，而非

僅是強調學生學習層次，亦即校長領導社群運作的基本認知是教師的教學學習先於學生的學習。

綜上可見，成功的校長領導是將社群運作與領導作為相互融合的一體兩面，內涵包括：在校長領導的理念認知部份，主張校長應正確認知學校本身即是一個社群，校長的領導作為即是運作有目的性的社群。校長應基於社群運作即資本投資的理念，系統性地有效運作社群，即是人力資本、專業資本與社會資本的提升。另外，校長應基於變革型領導與草根模式理念，以教師領導團隊的組成與運作，作為校長領導與社群運作的中介變項，使校長獲得社群成員的信任，透過共認商定程序，公平善用學校有形與無形資產、在合議信任歷程中，達成共同目標，產生集體效益，即是啟動學校結構改變的社群領導作為。這些理念內涵闡述研究以國外文獻居多，可見國內現況對於校長領導與社群運作、如何加強校長領導、社群運作與教師領導的有效連結等，是國內後續社群研究有待加強的領域。

由此文獻探討可見有關社群的定義、特色與運作成效指標內容，係分布於 CIPP 問卷設計的背景面，如社群運作目標、社群成員與社群的持續性。有較多部分屬於過程面，主要是社群召集人的領導作為，如備觀議課、教學觀察與回饋、思辨性對話、教師協作、合作學習與共享決策等，然為利研究結果能提供各層級利害關係人明確具體的改進方向，將文獻探究中重要概念所呈現社群運作的具體作為，轉化歸納為社群召集人培訓、社群運作內容、社群運作方式、社群運作時

間、社群運作空間、社群成員合作情形及社群運作成效計七個項目。將校長與其行政團隊支持社群運作的領導作為列入 CIPP 問卷設計的輸入面，並採 DeWitt (2020, Dec 7) 的研究，強調校長的教學領導作為，期能了解在推動 108 課綱的情境下，校長是否具備教學領導知能，是否影響社群的有效運作。有關社群運作內容、社群運作型式、社群運作時間、社群運作空間、社群成員合作情形五個項目列入過程面，而社群運作成效則列入成果面。

## 參、研究設計與實施

### 一、研究對象

本研究以擔任 109 學年度社群召集人為調查對象，為提升有效問卷之回收，問卷設計完成後，先函請國教署暨各縣市政府教育局處轉知所轄學校之社群召集人，透過「教育部校長暨教師專業發展支持平臺」(<https://proteacher.moe.edu.tw/>)進行數位問卷調查，於 110 年 4 月，完成 3,589 位社群召集人的填答。依據 Sudman(1976)的研究，主張全國性研究的抽樣數應為 1,500 人至 2,500 人，因此本研究的抽樣數具有代表性。

### 二、研究工具

問卷編製初稿完成後，先邀請 10 位專家學者進行問卷架構、內容與用詞等之修正，以建立本研究工具之內容效度；信度部分以 Cronbach  $\alpha$  進行分析，其中，校長教學領導題項之整體 Cronbach  $\alpha$  係數為 .94，而社群

運作成效之整體 Cronbach  $\alpha$  係數則為 .93。以下說明資料蒐集與分析之相關問題變項內容：

#### (一) 背景面

社群召集人參與培訓與否、社群人數、社群有無申請經費、社群有無邀請專家諮詢，計 10 個問題變項。

#### (二) 輸入面

學校行政對社群提供的行政支持情形、校長教學領導(含校長是否能鼓勵教師運用有效教學策略以因應不同學習需求、校長是否能引導教師進行校本課程規劃與發展、校長能引導教師適時檢視與改善學習評量機制)、社群實施之內容(複選)，計 5 個問題變項。

#### (三) 過程面

社群的公開授課與專業回饋(備課、觀課、議課次數)、社群運作方式(複選)、社群運作時間、社群運作空間、社群成員合作情形，計 6 個問題變項。

#### (四) 成果面

社群運作成效(含參與社群是否符合我的需求、參與社群對我的教學專業有助益、我能運用社群所學實踐於課堂教學中、參與社群對我的學生學習有助益)、「我有意願持續參與社群」、是否辦理成果發表會、是否經營並同意社群網站進行分享，計 13 個問題變項。

本研究問卷設計在連續變項部分採六

點量表，量表尺度自「非常符合」、「符合」、「有點符合」、「不太符合」、「不符合」至「非常不符合」，分別給予 6、5、4、3、2、1 分。問卷類別變項部份，則依據問卷各題項之內容，分別區分為 2-4 類選項。為確保研究效度，請受試者（社群召集人）於問卷填寫時，務必先詳細閱讀每一道題目，再勾選最符合自己或社群狀況之選項。

### 三、資料分析

完成問卷回收後，以 SPSS for windows 20.0 進行統計分析，分析方法包括：

- （一）以次數分配及百分比分析社群召集人培訓與否、社群運作內容、社群運作形式。
- （二）以平均數及標準差分析社群運作成效。
- （三）以卡方考驗分析社群召集人培訓與社群運作因素（含經費申請、專家諮詢、備課次數、觀課次數、議課次數、社群運作時間、運作空間、成果發表與網站建立）之關聯性。
- （四）以逐步多元迴歸分析「社群成員合作」、「學校行政支持度」、「校長教學領導（含校長是否能鼓勵教師運用有效教學策略以因應不同學習需求、校長是否能引導教師進行校本課程規劃與發展）」等

運作因素對「教與學助益」、「成員持續參與社群」之預測力。

## 肆、研究結果與討論

### 一、研究結果

- （一）就社群召集人的觀點，社群召集人培訓、社群運作內容、社群運作型式與社群運作成效四個變項之成效分析

#### 1. 社群召集人培訓

由表 1 可知受試者社群召集人中，有 1,801 人 (50.2 %) 參加過社群召集人培訓，沒有參加召集人培訓者有 1,788 (49.8 %)，有將近一半的社群召集人未接受過社群召集人之培訓。

#### 2. 社群運作內容

表 2 係各社群召集人認為其社群之運作內容，可知各社群運作內容以「備觀議課」、「素養導向教學設計」、「彈性學習課程規劃」三種之比例較高，分別是 70.16 %、53.44 %、46.50 %；較低的是「素養導向評量工具」，比例為 21.96 %。

表 1  
教師專業學習社群召集人培訓狀況分析表

|       | 人數    | 百分比    |
|-------|-------|--------|
| 有參加培訓 | 1,801 | 50.2 % |
| 沒參加培訓 | 1,788 | 49.8 % |

註：N = 3,589。

表 2  
社群運作內容分析表（複選）

|             | 人數    | 百分比     |
|-------------|-------|---------|
| 學習診斷與學習促進   | 1,327 | 36.97 % |
| 備觀議課        | 2,518 | 70.16 % |
| 彈性學習課程規劃    | 1,669 | 46.50 % |
| 跨領域教學（協同教學） | 1,186 | 33.05 % |
| 素養導向教學設計    | 1,918 | 53.44 % |
| 素養導向評量工具    | 788   | 21.96 % |
| 其他          | 519   | 14.46 % |

註：N = 3,589。

### 3. 社群運作型式

表 3 係社群召集人認為其學習社群之運作型式，可知各社群運作型式以「共同備課」、「同儕省思對話」、「教學觀察與回饋」、「主題經驗分享」等四種型式之比例較高，分別是 87.16 %、83.64 %、81.19 %、59.40 %；較低的是「創新實驗課程發展」、「建立專業檔案」、「諮詢輔導」、「行動研究」、「標竿楷模學習」，其比例分別為 20.40 %、16.16 %、8.05 %、5.15 %。

### 4. 社群運作成效

表 4 係社群運作之整體成效得分為 5.31，標準差為 0.58，就六點量表而言，已達高度成效。各題得分高低依序為：「參與此社群對我教學專業有幫助」（ $M = 5.33$ ， $SD = 0.63$ ）、「參與此社群符合對我的學生學習有助益」（ $M = 5.32$ ， $SD = 0.63$ ）、「我能運用社群所學實踐於課堂教學」（ $M = 5.30$ ， $SD = 0.63$ ）、「參與此社群符合我的需求」（ $M =$

5.29， $SD = 0.65$ ）。顯示教師專業學習社群之運作成效，不管是整體或各題項之成效相當不錯。

### （二）就社群召集人的觀點，社群召集人培訓與社群運作因素之相關性分析

表 5 為社群召集人是否參與社群召集人之培訓，及其與社群運作因素間的差異性分析，從表中可知，社群運作因素之「申請經費」、「專家諮詢」、「備課次數」、「觀課次數」、「議課次數」、「社群運作時間」、「社群運作空間」、「成果發表」、以及「網站建立」等九項因素中，除了「社群運作時間」與「社群運作空間」之卡方值未達顯著差異外，其餘七項運作因素皆達統計上的顯著差異，顯示是否參與召集人培訓與社群運作因素間具有差異性。進一步進行事後考驗，根據 Haberman (1978) 之研究，可以校正後標準化殘差作為事後比較之臨界值，亦即，在

表 3  
社群運作型式分析表（複選）

|          | 人數    | 百分比     |
|----------|-------|---------|
| 共同備課     | 3,128 | 87.16 % |
| 教學觀察與回饋  | 2,914 | 81.19 % |
| 同儕省思對話   | 3,002 | 83.64 % |
| 建立專業檔案   | 732   | 20.40 % |
| 案例分析     | 934   | 26.02 % |
| 主題經驗分享   | 2,132 | 59.40 % |
| 專題探討     | 979   | 27.28 % |
| 創新實驗課程發展 | 780   | 21.73 % |
| 教學媒材研發   | 929   | 25.88 % |
| 教學方法創新   | 1,449 | 40.37 % |
| 行動研究     | 289   | 8.05 %  |
| 標竿楷模學習   | 185   | 5.15 %  |
| 專題講座     | 1,651 | 46.00 % |
| 校內外成果分享  | 1,264 | 35.22 % |
| 諮詢輔導     | 580   | 16.16 % |
| 其他       | 50    | 1.39 %  |

註：N = 3,589。

表 4  
社群運作成效分析表

|                   | 人數    | 平均數  | 標準差  |
|-------------------|-------|------|------|
| 參與此社群符合我的需求       | 3,589 | 5.29 | 0.65 |
| 參與此社群對我教學專業有幫助    | 3,589 | 5.33 | 0.63 |
| 我能運用社群所學實踐於課堂教學   | 3,589 | 5.30 | 0.63 |
| 參與此社群符合對我的學生學習有助益 | 3,589 | 5.32 | 0.63 |
| 整體成效              | 3,589 | 5.31 | 0.58 |

註：N = 3,589。

表 5  
參與社群召集人培訓與社群運作差異性分析表

|      |     | 參與召集人培訓 |               |               |                        |
|------|-----|---------|---------------|---------------|------------------------|
|      |     |         | 有             | 沒有            |                        |
| 申請經費 | 有   | 人數（百分比） | 1,554（86.3 %） | 1,431（80 %）   | $\chi^2 = 25.06^{***}$ |
|      |     | 調整後殘差   | 5.0           | -5.0          |                        |
|      | 沒有  | 人數（百分比） | 247（13.7 %）   | 357（20 %）     |                        |
|      |     | 調整後殘差   | -5.0          | 5.0           |                        |
| 專家諮詢 | 有   | 人數（百分比） | 928（51.5 %）   | 726（40.6 %）   | $\chi^2 = 43.08^{***}$ |
|      |     | 調整後殘差   | 6.6           | -6.6          |                        |
|      | 沒有  | 人數（百分比） | 873（48.5 %）   | 1,062（59.4 %） |                        |
|      |     | 調整後殘差   | -6.6          | 6.6           |                        |
| 備課次數 | 0   | 人數（百分比） | 47（2.6 %）     | 116（6.5 %）    | $\chi^2 = 40.31^{***}$ |
|      |     | 調整後殘差   | -5.6          | 5.6           |                        |
|      | 1   | 人數（百分比） | 524（29.1 %）   | 430（24.0 %）   |                        |
|      |     | 調整後殘差   | 3.4           | -3.4          |                        |
|      | 2-5 | 人數（百分比） | 785（43.6 %）   | 760（42.5 %）   |                        |
|      |     | 調整後殘差   | 0.7           | -0.7          |                        |
|      | 6-  | 人數（百分比） | 445（24.7 %）   | 482（27.0 %）   |                        |
|      |     | 調整後殘差   | -1.5          | 1.5           |                        |
| 觀課次數 | 0   | 人數（百分比） | 718（3.9 %）    | 158（8.8 %）    | $\chi^2 = 37.12^{***}$ |
|      |     | 調整後殘差   | -6.0          | 6.0           |                        |
|      | 1   | 人數（百分比） | 763（42.4 %）   | 693（38.8 %）   |                        |
|      |     | 調整後殘差   | 2.2           | -2.2          |                        |
|      | 2-5 | 人數（百分比） | 710（39.4 %）   | 678（37.9 %）   |                        |
|      |     | 調整後殘差   | 0.9           | -0.9          |                        |
|      | 6-  | 人數（百分比） | 257（14.3 %）   | 259（14.5 %）   |                        |
|      |     | 調整後殘差   | -0.2          | 0.2           |                        |

|                            |         | 參與召集人培訓 |               |               |
|----------------------------|---------|---------|---------------|---------------|
|                            |         | 有       | 沒有            |               |
| 議<br>課<br>次<br>數           | 0       | 人數（百分比） | 68（3.8 %）     | 144（8.1 %）    |
|                            |         | 調整後殘差   | -5.4          | 5.4           |
|                            | 1       | 人數（百分比） | 732（40.6 %）   | 680（38.0 %）   |
|                            |         | 調整後殘差   | 1.6           | -1.6          |
|                            | 2-5     | 人數（百分比） | 737（40.9 %）   | 695（38.9 %）   |
|                            |         | 調整後殘差   | 1.3           | -1.3          |
|                            | 6-      | 人數（百分比） | 264（14.7 %）   | 269（15.0 %）   |
|                            |         | 調整後殘差   | -0.3          | 0.3           |
| 社<br>群<br>運<br>作<br>時<br>間 | 0       | 人數（百分比） | 453（25.2 %）   | 414（23.2 %）   |
|                            |         | 調整後殘差   | 1.4           | 1.4           |
|                            | 1       | 人數（百分比） | 544（30.42 %）  | 536（30.0 %）   |
|                            |         | 調整後殘差   | 0.1           | -0.1          |
|                            | 2-5     | 人數（百分比） | 132（7.3 %）    | 105（5.9 %）    |
|                            |         | 調整後殘差   | 1.8           | -1.8          |
|                            | 6-      | 人數（百分比） | 672（37.3 %）   | 733（41.0 %）   |
|                            |         | 調整後殘差   | -2.3          | 2.3           |
| 運<br>作<br>空<br>間           | 固定      | 人數（百分比） | 1,208（67.1 %） | 1,202（67.2 %） |
|                            |         | 調整後殘差   | -0.1          | 0.1           |
|                            | 無<br>固定 | 人數（百分比） | 593（32.9 %）   | 586（32.8 %）   |
|                            |         | 調整後殘差   | 0.1           | -0.1          |
| 成<br>果<br>發<br>表           | 有       | 人數（百分比） | 1,270（70.5 %） | 1,030（57.6 %） |
|                            |         | 調整後殘差   | 8.1           | -8.1          |
|                            | 沒<br>有  | 人數（百分比） | 531（29.5 %）   | 758（42.4 %）   |
|                            |         | 調整後殘差   | -8.1          | 8.1           |
| 網<br>站<br>建<br>立           | 有       | 人數（百分比） | 388（55.4 %）   | 312（44.6 %）   |
|                            |         | 調整後殘差   | 3.1           | -3.1          |
|                            | 沒<br>有  | 人數（百分比） | 1,413（48.9 %） | 1,476（51.1 %） |
|                            |         | 調整後殘差   | -3.1          | 3.1           |

註：N = 3,589，\*\* 表示  $p < .01$ ，\*\*\* 表示  $p < .001$ 。

雙側考驗下，以 1.96 作為 .05 顯著水準的臨界值，以 2.58 為 .01 的臨界值。

### 1. 參與召集人培訓與經費申請之差異性

參與召集人培訓與申請經費間之百分比同質性已達顯著差異 ( $\chi^2 = 25.06, p < .001$ )，經事後比較發現，有參加社群召集人培訓的召集人，其更傾向會申請社群之運作經費（殘差值為 5.0），而沒有參加社群召集人培訓的召集人，則比較不會申請社群之運作經費（殘差值為 5.0）。

### 2. 參與召集人培訓與專家諮詢之差異性

參與召集人培訓與專家諮詢間之百分比同質性已達顯著差異 ( $\chi^2 = 43.08, p < .001$ )，經事後比較發現，有參加社群召集人培訓的召集人，其更傾向會聘請專家諮詢（殘差值為 6.6），而沒有參加社群召集人培訓的召集人，則比較不會聘請專家諮詢（殘差值為 6.6）。

### 3. 參與召集人培訓與備課次數之差異性

參與召集人培訓與備課次數間之百分比同質性已達顯著差異 ( $\chi^2 = 40.31, p < .001$ )，經事後比較發現，有參加社群召集人培訓的召集人，其更傾向會進行一次之備課（殘差值為 3.4），而沒有參加社群召集人培訓的召集人，則比較不會進行備課（殘差值為 5.6）。

### 4. 參與召集人培訓與觀課次數之差異性

參與召集人培訓與觀課次數間之百分比同質性已達顯著差異 ( $\chi^2 = 37.12, p < .001$ )，經事後比較發現，有參加社群召集人培訓的召集人，其更傾向會進行一次之觀課

（殘差值為 2.2），而沒有參加社群召集人培訓的召集人，則比較不會進行觀課（殘差值為 6.0）。

### 5. 參與召集人培訓與議課次數之差異性

參與召集人培訓與議課次數間之百分比同質性已達顯著差異 ( $\chi^2 = 30.39, p < .001$ )，經事後比較發現，有參加社群召集人培訓的召集人，其更傾向會辦理一次之議課（殘差值為 1.6），沒有參加社群召集人培訓的召集人，則比較不會進行議課（殘差值為 5.4）。

### 6. 參與召集人培訓與成果發表之差異性

參與召集人培訓與成果發表間之百分比同質性已達顯著差異 ( $\chi^2 = 64.97, p < .001$ )，經事後比較發現，有參加社群召集人培訓的召集人，其更傾向會辦理社群成果發表（殘差值為 8.1），而沒有參加社群召集人培訓的召集人，則比較不會辦理社群成果發表（殘差值為 8.1）。

### 7. 參與召集人培訓與網站建立之差異性

參與召集人培訓與社群網站建立間之百分比同質性已達顯著差異 ( $\chi^2 = 9.58, p < .01$ )，經事後比較發現，有參加社群召集人培訓的召集人，其更傾向會建立社群網站（殘差值為 3.1），而沒有參加社群召集人培訓的召集人，則比較不會建立社群網站（殘差值為 3.1）。

（三）就社群召集人觀點，社群運作因素對教與學助益、成員持續參與之預測力分析

### 1. 社群運作因素對教與學助益之迴歸分析

本研究以逐步多元迴歸分析，探究「社群成員合作情形」、「學校行政支持度」、「校長能鼓勵教師運用有效教學策略以因應不同學習需求」、「校長能引導教師進行校本課程規劃與發展」等運作因素對教與學助益之預測力。由表 6 中可知，4 個運作變項進入迴歸模式， $\beta$  係數均為正值，代表此四個變項對於「教與學助益」呈現正面顯著之預測力。

進一步分析發現，「社群成員合作情形」對「社群教與學助益」的  $\beta$  係數為 0.52 ( $p < .001$ )；「學校行政支持度」的  $\beta$  係數為 0.18 ( $p < .001$ )；「校長能鼓勵教師運用有效教學策略以因應不同學習需求」的  $\beta$  係數為 0.10 ( $p < .001$ )，校長教學領導中之「校長能引導教師進行校本課程規劃與發展」的  $\beta$  係數為 0.06 ( $p < .001$ )。

以上四個變項對「教與學助益」之解釋總變異量共 49 %，其中「社群成員合作情

形」解釋變異量 43 %，增加「學校行政支持度」後，解釋變異量增加 0.5 %，增加「校長能鼓勵教師運用有效教學策略以因應不同學習需求」後解釋變異量增加 0.1 %，增加「校長能引導教師進行校本課程規劃與發展」後解釋變異量未有顯著增加。

### 2. 社群運作因素對成員持續參與社群之迴歸分析

本研究以逐步多元迴歸分析探究「社群成員合作」、「學校行政支持度」、「校長能鼓勵教師運用有效教學策略以因應不同學習需求」、「校長能引導教師進行校本課程規劃與發展」等運作因素對社群成員持續參與社群的預測力。從表 7 中可知，4 個運作變項進入迴歸模式， $\beta$  係數均為正值，代表此 4 變項對於「社群成員持續參與社群」呈現正面顯著之預測力。進一步分析發現，「社群成員合作情形」對成員持續參與社群的  $\beta$  係數為 0.40 ( $p < .001$ )，「學校行政支持度」對成員持續參與社群的  $\beta$  係數為 0.19 ( $p < .001$ )，

表 6

社群各運作因素對「教與學助益」逐步多元迴歸分析摘要表

| 投入變項順序                   | 多元相關<br>係數 $R$ | 決定係數<br>$R^2$ | $R^2$<br>增加量 | 標準化迴<br>歸係數 $\beta$ | $F$ 值    | 顯著值      |
|--------------------------|----------------|---------------|--------------|---------------------|----------|----------|
| 社群成員合作情形                 | 0.65           | 0.43          |              | 0.52                | 2,648.23 | 0.001*** |
| 學校行政支持度                  | 0.69           | 0.48          | 0.05         | 0.18                | 1,620.91 | 0.001*** |
| 校長能鼓勵教師運用有效教學策略以因應不同學習需求 | 0.70           | 0.49          | 0.01         | 0.10                | 1,148.83 | 0.001*** |
| 校長能鼓勵教師運用有效教學策略以因應不同學習需求 | 0.70           | 0.49          | 0.00         | 0.06                | 864.64   | 0.001*** |

註：\*\*\* 表示  $p < .001$ 。

「校長能鼓勵教師運用有效教學策略以因應不同學習需求」對成員持續參與社群的  $\beta$  係數為 0.07 ( $p < .001$ )，「校長能引導教師進行校本課程規劃與發展」對成員持續參與社群的  $\beta$  係數為 0.06 ( $p < .001$ )。

以上 4 個變項對「成員持續參與社群」之解釋總變異量共 33 %，其中「社群成員合作情形」解釋變異量為 27 %，增加「學校行政支持度」後解釋變異量增加 0.5 %，增加「校長能鼓勵教師運用有效教學策略以因應不同學習需求」後解釋變異量增加 0.1 %，增加「校長能引導教師進行校本課程規劃與發展」後變異量未有顯著增加。

## 二、討論

(一) 就社群召集人的觀點，社群召集人培訓、社群運作內容、社群運作型式與社群運作成效四個變項之成效顯著。

在調查 3,589 位社群召集人中，有 1,801 位社群召集人 (50.2 %) 完成社群召集人的培訓。可見教育部自 2017 年開始建構的社群召集人培訓課程設計與課程實施 (行政院，2017)，及至今完成社群召集人的初階、進階與高階的課程發展與實施以來 (教育部，2022)，即使國內中小學的社群召集人處於任務繁重、能者多勞、激勵不足、無以為繼的迷思困境中 (江嘉杰，2014；許哲銘，2021；張麗蓮，2017)，但仍有五成是積極參與社群召集人培訓，並擔任社群召集人。

在社群運作內容的分析中，實施備觀議課的比例最高，達 70.16 %，此七成數據對比於 Wilson (2016) 調查其學區內的社群運作研究，其教學觀察與回饋的活動不顯著而言，可見教育部十多年來在「中小學教師專業發展評鑑計畫」推動教學觀察與回饋，在「精進教學品質計畫」推動備觀議課，及至在十二年國教將每位教師每年要進行公開授課納入 108 課綱，長期以來，孤立的教

表 7

社群運作因素對「成員持續參與社群」逐步多元迴歸分析摘要表

| 投入變項順序                   | 多元相關<br>係數 $R$ | 決定係數<br>$R^2$ | $R^2$<br>增加量 | 標準化迴<br>歸係數 $\beta$ | $F$ 值    | 顯著值      |
|--------------------------|----------------|---------------|--------------|---------------------|----------|----------|
| 社群成員合作情形                 | 0.52           | 0.27          |              | 0.40                | 1,345.88 | 0.001*** |
| 學校行政支持度                  | 0.57           | 0.32          | 0.05         | 0.19                | 857.26   | 0.001*** |
| 校長能鼓勵教師運用有效教學策略以因應不同學習需求 | 0.58           | 0.33          | 0.01         | 0.07                | 600.06   | 0.001*** |
| 校長能鼓勵教師運用有效教學策略以因應不同學習需求 | 0.58           | 0.33          | 0.00         | 0.06                | 452.04   | 0.001*** |

註：\*\*\* 表示  $p < .001$ 。

室王國已被打開(教育部,2009),不管社群召集人參加社群召集人與否,讓具有教學觀察(或稱觀課)專業教師進行教學歷程的討論,在社群運作中,具有七成的共識基礎。後續在此備觀議課基礎上,可參考 Voelkel 和 Chrispeels (2017) 的研究主張,加強對於學生學習的思辨性對話與合作性探究,鼓勵教師協作省思學生學習問題,並參考 DuFour (2004) 提供的議題討論:「我們要每位學生習得甚麼?」、「我們該如何知道每位學生都已習得?」、「當學生遇到學習困難時,我們該如何應對?」,乃至「當學生習得時,接下來我們要做甚麼?」等。其次素養導向教學設計,占 53.44 %,再其次彈性學習課程規劃,占 46.50 %,足見有超過五成的社群召集人對於實踐十二年國教課綱所需之素養導向教學設計的實施,具備共識並執行,而有超過四成的社群召集人對於學校的彈性學習課程規劃,具備共識並執行。

在社群運作形式分析中,以共同備課比例最高,達 87.16 %;其次為同儕省思對話,占 83.64 %,再其次為教學觀察與回饋,占 81.19 %,這是 16 個變項(複選)中,超過八成的顯著三個變項。研究者推論此與前述社群運作內容的緣由一樣,是教師專業發展評鑑計畫轉型為為實踐方案後,與精進計畫協作,共同長期推動教學觀察與回饋、共同備觀議課與 108 課綱的公開授課所致。此現象符應 Brown 等人(2018)的研究主張,社群召集人能在社群運作歷程中,透過教學觀察與回饋,及備觀議課,讓教師同儕專業對話,而共享教學實務。研究者以為未來可加強社群召集人基於 DuFour 等人(2004)所主張「做

中學」的理念內涵,在社群運作歷程中,基於學生學習取向,針對學生學習需求提供及時性、系統性、指導性的社群運作措施,以具體即時回饋學生學習。

在社群運作成效數據分析中,社群召集人以「參與此社群對我教學專業有幫助」的平均值 5.33 為最高;其次為「參與此社群符合對我的學生學習有助益」的平均值為 5.32;再其次為「整體成效」的平均值為 5.31。前二個顯著變項說明社群召集人在運作社群歷程中,優先產生潛在課程是社群召集人感知對自我教學,以及自己學生學習的助益,其次是社群運作的整體成效,證明社群召集人本身的以身作則,符應 Palmer (1998)、DeFour(2004)、Wilson(2016)、Woodland 和 Mazur (2015)、Voelkel 和 Chrispeels (2017) 等人的研究發現,教師投注於社群運作,省思分享教學實務,因此歷程而專業成長,學生學習成就得以提升。再就社群召集人對於社群運作整體成效為第三高的平均值部分,研究者認為 Palmer 的研究主張值得借鏡,主張培育社群召集人具備社群運作的三元素,包括:能帶領社群對話聚焦於教與學的主題;能讓對話歷程具備開放、信任與安全環境的基本規範;能讓社群召集人體認自己的職責在於凝聚社群共識,建立協作氛圍,召喚社群成員朝向社群願景邁進,則可以提升社群召集人對社群對話的成效,甚至可參考 Shim 和 Thompson (2022) 的研究,讓社群召集人結合校外專家,協力針對學生學習認識論內涵進行思辨。

## （二）就社群召集人的觀點，社群召集人培訓與社群運作的七項因素具有顯著相關。

本研究的差異性分析結果顯示，完成社群召集人培訓的社群召集人在「申請經費」、「專家諮詢」、「備課次數」、「觀課次數」、「議課次數」、「成果發表」、以及「網站建立」七個變項具有顯著相關性，研究者推論有二項原因促成了顯著相關，一是社群召集人培訓課程的實施所產生影響，其課程中指導社群召集人如何填列申請表，以獲得經費補助；如何規劃社群運作形式與社群運作內容，使社群運作可行，乃至如何透過成果發表與網站建立，使社群運作具有具體成效。此現象符應陳勇祥和賴翠媛(2017)、Palmer(1998)、Hord 和 Sommers(2008)、Woodland 和 Mazur(2015) 以及 Napitupulu 和 Wibawanta(2022)的研究主張，除了強調社群召集人為社群運作不可或缺的角色外，同時強調社群召集人的領導才能需加以培育，引導扮演教學專家，以召喚社群成員朝向社群願景邁進，並引領社群運作朝向目標前進。也符應 Brown 等人(2018)的研究主張之一，社群召集人基於組織扁平化原則，在備課、觀課、議課、成果發表及網站的數位社群中，與同儕教師共享教學實務。

有關「社群運作時間」與「運作空間」不具顯著相關性部分，研究者推論此二變項偏向行政支援，非社群召集人能完全掌控，也可能是社群召集人不想叨擾行政，未主動向行政人員提出運作空間與運作時間的需求，因此不具顯著相關，但也由此看見學校行政

對於社群運作的支援具有改善空間。

## （三）就社群召集人的觀點，社群運作因素對教與學助益、成員持續參與具有顯著預測力。

本研究發現，社群運作因素的「社群成員合作情形」、「學校行政支持度」，以及校長教學領導之「校長能鼓勵教師運用有效教學策略」與「校長能引導教師進行校本課程規劃與發展」四個變項，對於「教與學之助益」暨「社群成員持續參與度」均具有預測力，尤以前三個變項「社群成員合作情形」、「學校行政支持度」，以及「校長能鼓勵教師運用有效教學策略」對「教與學之助益」暨「社群成員持續參與度」具有顯著預測力。此結果顯示四項重點，一是社群召集人認同校長領導對社群運作有絕對的影響力，符應 Lindsey 等人(2003)所主張，領導社群運作是校長的基本權責；二是校長的教學領導影響社群成員的持續參與，符應 DeWitt(2020, Dec 7)所主張，社群的集體效益有賴於校長教學領導知能的實踐；三是校長的教學領導知能影響對教與學的助益，則符應 Ismail 等人(2018)、Ma 和 Marion(2021)的主張，校長的教學領導，引領教師共同關注學生學習與師生互動，既營造社群持續正向運作，也形塑積極教與學的氛圍；四是成員的持續參與影響成員的合作情形，符應 Gray 和 Summers(2015)的研究主張，社群運作成效的指標之一是社群成員的持續參與，而其中含有社群運作的四項特質，分別是合議信任、校長受信任、集體效益與啟動學校結構。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

本研究就社群召集人觀點，調查 109 學年度社群運作成效之研究結論如下：

#### （一）社群召集人培訓、社群運作內容、社群運作型式與社群運作成效四個變項成效均顯著

本研究透過抽樣的 3,589 位社群召集人的研究結論顯示，占五成的社群召集人完成社群召集人培訓，說明在社群背景層面的社群召集人培訓具有成效；在社群召集人中，不管是否參與過社群召集人培訓，社群運作的顯著成效是實施備觀議課、進行共同備課，以及社群運作對社群召集人教學專業的幫助，顯示社群運作內容與社群運作型式具顯著成效。

#### （二）社群召集人培訓結果與社群運作因素具顯著相關

完成社群召集人培訓的社群召集人，在社群運作中，對於「申請經費」、「專家諮詢」、「備課次數」、「觀課次數」、「議課次數」、「成果發表」及「網站建立」七項運作因素有具體作為，顯示完成社群召集人培訓的社群召集人具有顯著成效。

#### （三）社群運作因素對教與學助益、成員持續參與具有顯著影響力

社群運作因素「社群成員合作情形」、「學校行政支持度」與「校長教學領導」對

於「教與學助益」、「成員持續參與」具有顯著影響力，顯示校長領導與教學領導、與促成社群長期性的協作是目前社群成效的關鍵指標。

### 二、建議

（一）109 學年度社群運作的顯著成效包括：社群召集人培訓、備觀議課、共同備課，以及對社群召集人教學專業之幫助，可見教育部長期在相關計畫推動社群運作、社群召集人培訓、教學觀察與回饋、備觀議課等配套措施的結果。建議未來在推動社群運作的相關計畫中，宜鼓勵深化進行以學生學習為本位的教學觀察與回饋、備觀議課等活動。

（二）建議未來深化社群召集人之培訓課程發展，加強社群召集人的領導知能，尤其是與校長、學校行政人員及與教師同儕的協作，強化社群運作的空間與時間，以有效加強社群運作的持續性與擴大大性。

（三）校長領導及其教學領導、行政支持與社群成員合作，是社群運作成效的關鍵指標，建議未來在校長領導的專業發展課程中，加強開發校長帶領校內社群運作與深化教學領導知能的課程內容，以確保社群運作聚焦教與學。

## 參考文獻

丁一顧、陳佳琳 (2019)。善用教師專業學習社群提升教師專業資本。臺灣教育評論月刊，8 (3)，1-8。

[Ding, Y. K., & Chen, J. L. (2019). Utilizing teacher professional learning communities to enhance teacher professional capital. *Taiwan Educational Review Monthly*, 8(3), 1-8.]

江蕙伶、張繼寧 (2011)。師資培育小辭典：精進教學計畫。臺灣師資培育電子報，23，1-5。https://teacher.edu.tw/packages/tted/web/epaper/combine/combine23.pdf

[Chiang, H. L., & Chang, C. N. (2011). Teacher education lexicon: Programs for teaching enhancement. *Taiwan Teacher Education Epaper*, 23, 1-5. https://teacher.edu.tw/packages/tted/web/epaper/combine/combine23.pdf]

江嘉杰 (2014)。偏鄉小學教師專業學習社群組成、運作及影響之探究。學校行政，89，142-163。https://doi.org/10.3966/160683002014010089008

[Jiang, J. J. (2014). The study of organizing, operating, and affecting of teachers' professional learning communities in suburban elementary school. *School Administrators*, 89, 142-163. https://doi.org/10.3966/160683002014010089008]

吳俊憲 (2013)。教師專業發展：評鑑、社群與議題。五南。

[Wu, C. H. (2013). *Teacher professional development: Teacher evaluation, professional learning community & current issues*. Wu-Nan.]

吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠 (2015)。教師專業學習社群「再聚焦、續深化」的精進作為。臺灣教育評論月刊，4 (2)，129-145。

[Wu, C. H., Tsai, S. F., & Wu, C. H. (2015). "Re-focusing & re-strengthening" PLC: An example of the 3-stage empowerment conference for community & field leaders in Tainan city. *Taiwan Educational Review Monthly*, 4(2), 129-145.]

許哲銘 (2021)。從生態系統看教師專業社群之建構。學校行政雙月刊，134，187-202。https://doi.org/10.6423/HHHC.202107\_(134).0009

[Hsu, C. M. (2021). Viewing the construction of teacher's professional community from the ecological system. *School Administrators*, 134, 187-202. https://doi.org/10.6423/HHHC.202107\_(134).0009]

教育部 (2009)。中小學教師專業學習社群手冊 (再版)。教育部。

[Ministry of Education. (2009). *Handbook of school-based professional learning community* (2nd Ed.). Ministry of Education.]

教育部 (2011)。中小學教師專業學習社群—領頭羊葵花寶典。教育部。

- [Ministry of Education. (2011). *Professional learning communities for elementary and secondary school teachers - The leader's guidebook*. Ministry of Education.]
- 教育部 (2021)。教育部 110 年度教師專業學習社群召集人講師線上人才培訓課程。https://sites.google.com/view/teso3
- [Ministry of Education. (2021). *2021 Teacher professional learning community convener and instructor online training course*. https://sites.google.com/view/teso3]
- 陳勇祥、賴翠媛 (2017)。資優班教師跨領域專業學習社群之運作與思考觀點。《資優教育季刊》，144，1-11。
- [Chen, Y. H., & Lai, T. Y. (2017). The operation and perspective on interdisciplinary professional learning communities for gifted class teachers. *Gifted Education Quarterly*, 144, 1-11.]
- 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。
- [Chang, S. J., Feng, L. Y., Pan, D. C., & Wang, C. C. (2011). Initiation of teacher professional learning communities of Taiwan. *Journal of Education Research*, 201, 5-27.]
- 張麗蓮 (2017)。從社群領導人的觀點談教師專業社群永續經營的困境與解決策略。《臺灣教育評論月刊》，6 (10)，45-50。
- [Chang, L. L. (2017). The dilemmas and strategies for sustainable management of teacher professional learning communities from the perspective of community leaders. *Taiwan Educational Review Monthly*, 6(10), 45-50.]
- 蔡志明 (2012)。高中優質化輔助方案之政策規劃構念。《臺灣教育評論月刊》，1 (10)，14-21。https://doi.org/10.6791/TER.201208.0014
- [Tsai, C. M. (2012). Policy planning constructs for senior high school actualization program. *Taiwan Educational Review Monthly*, 1(10), 14-21. https://doi.org/10.6791/TER.201208.0014]
- 謝幸吟、張正平、郭俊麟 (2017)。教師專業學習社群知識分享、創意教學與社群召集人轉型 領導關係之研究。《師資培育與教師專業發展期刊》，10 (2)，139-166。https://doi.org/10.3966/207136492017081002006
- [Hsieh, H. Y., Chang, C. P., & Kuo, C. L. (2017). A Study on the relationships among teacher's knowledge sharing in a professional learning community, teachers' creative teaching, and the transformational leadership of the community coordinator. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 10 (2), 139-166. https://doi.org/10.3966/207136492017081002006]
- 教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點修正規定 (2017 年 8 月 11 日)。

- [The Amended Regulations of Operation Directions for the Ministry of Education's Subsidized Handling of Teachers' Professional Development Practice Program. (2017, Aug 11)]
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2021). Practices of professional learning communities. *Frontiers in Education*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.617613>
- Barnes, J. L., Dyrenfurth, M. J., Newton, K. A., & Barnes, S. K. (2012, June). *Mixed methods approach for measuring international engineering, design and technology student exchange programs*. Paper presented in 2012 ASEE Annual Conference & Exposition, San Antonio, TX, USA.
- Bohrnstedt, G. W., Knoke, D., & Mee, A. P. (2002). *Statistics for social data analysis*. F. E. Peacock.
- Brown, B. D., Horn, R. S., & King, G. (2018). The effective implementation of professional learning communities. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 5, 53-59.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd Ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Copeland, A. E. (2010). *The professional learning community and its effect on African American students' achievement* (Unpublished doctoral dissertation). College of William and Mary. <https://doi.org/10.25774/w4-xvb6-fj48>
- DeWitt, P. [The Instructional Leadership Collective] (2020, Dec 7). *4 questions to guide your instructional leadership team*[video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8k9CSL-B4Rb8>
- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., DuFour, R. B., Eaker, R. E., & Karhanek, G. (2004). *Whatever it takes: How professional learning communities respond when kids don't learn*. Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Solution Tree Press.
- Fetty, K. M. (2021). *A CIPP evaluation of a middle school's social and emotional learning program* (Publication No. 28765523) [Doctoral dissertation, University of Findlay]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/cipp-evaluation-middle-schools-social-emotional/docview/2572566757/se-2>
- Gray, J. A., & Summers, R. (2015). International professional learning com-

- munities: The role of enabling school structure, trust, and collective efficacy. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14(3), 61-75. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/international-professional-learning-communities/docview/1773226690/se-2>
- Haberman, S. J. (1978). *Analysis of Qualitative data: Introductory topics* (Vol. 1). Academic Press.
- Hargreaves, A. (2008). Foreword, In S. M. Hord, & W. A. Sommers (Eds.), *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Corwin Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The power of professional capital: With an investment in collaboration, teachers become national builders. *JSD: The Learning Forward Journal*, 34(3), 36-39.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Lab.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Corwin Press.
- Ismail, S. N., Don, Y., Husin, F., & Khalid, R. (2018). Instructional leadership and teachers' functional competency across the 21st century learning. *International Journal of Instruction*, 11(3), 135-152. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11310a>
- Johannesson, P. (2022). Development of professional learning communities through action research: Understanding professional learning in practice. *Educational Action Research*, 30(3), 411-426. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1854100>
- Lee, J. C. K., Zhang, Z. H., & Yin, H. B. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820-830. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.006>
- Li, Y., & Hu, C. (2022). The evaluation index system of teaching quality in colleges and universities: Based on the CIPP model. *Mathematical Problems in Engineering*, 2022, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2022/3694744>
- Lindsey, R. B., Nuri-Robins, K., Terrell, R. D., & Lindsey, D. B. (2019). *Cultural proficiency: A manual for school leaders* (4th Ed.). Corwin Press.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>

- Ma, X., & Marion, R. (2021). Exploring how instructional leadership affects teacher efficacy: A multilevel analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 188-207. <https://doi.org/10.1177/1741143219888742>
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://www.proquest.com/books/school-leadership-that-works-research-results/docview/742866592/se-2>
- Muqorobin, Komarudin, Badrujaman, A., Arthur, R., & Prayogi, S. (2022). CIPP vs kirkpatrick in the evaluation of physics teacher competency development programs: Literature study. *Journal of Physics: Conference Series*, 2165(1), 012039. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2165/1/012039>
- Napitupulu, B. W., & Wibawanta, B. (2022). Evaluation of the professional learning community program for teachers in Indonesia. *Jurnal Kependidikan: Jurnal hasil penelitian dan kajian kepastakaan di bidang pendidikan, pengajaran dan pembelajaran*, 8(3), 534-543. <https://doi.org/10.33394/jk.v8i3.5573>
- Packard, M. A. (2019). *Early childhood teachers improving together: The impact on teacher noticing of participation in video-mediated professional learning communities within a teacher preparation course* (Publication No. 13423404) [Doctoral dissertation, University of Washington]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/early-childhood-teachers-improving-together/docview/2212133293/se-2>
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.
- Saifer, S., Edwards, K., Ellis, D., Ko, L., & Stuczynski, A. (2011). *Culturally responsive standards-based teaching: Classroom to community and back* (2nd Ed.). Corwin Press.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.
- Shim, S. Y., & Thompson, J. (2022). Four years of collaboration in a professional learning community: Shifting toward supporting students' epistemic practices. *Science Education*, 106(3), 674-705. <https://doi.org/10.1002/sce.21704>
- Staats, O. B. (2021). *An evaluation of the Texas Title I priority schools (TTIPS) grant program in a Title I middle school using the CIPP Model* [doctoral dissertation]. Tarleton State University.

- Stufflebeam, D. L. (2015). *CIPP evaluation model checklist: A tool for applying the CIPP model to assess projects and programs*. Western Michigan University. [https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u1158/2019/cippmodel-stufflebeam\\_2019\\_04\\_17.pdf](https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u1158/2019/cippmodel-stufflebeam_2019_04_17.pdf).
- Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford Press.
- Sudman, S. (1976). *Applied sampling*. Academic Press.
- Voelkel, R. H., & Chrispeels, Jr. J. H. (2017). Within school differences in professional learning community effectiveness implications for leadership. *Journal of School Leadership*, 27(3), 421-451. <https://doi.org/10.1177/105268461702700305>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wilson, A. (2016). From professional practice to practical leader: Teacher leadership in professional learning communities. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(2), 45-62. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/professional-practice-practical-leader-teacher/docview/1913350882/se-2>
- Woodland, R. H., & Mazur, R. (2015). Beyond hammers versus hugs: Leveraging educator evaluation and professional learning communities into job-embedded professional development. *NASSP Bulletin*, 99(1), 5-25. <https://doi.org/10.1177/0192636515571934>