



教師專業學習社群於我國高等教育 實施現況之探討

陳琦媛*

摘要

本研究旨在探討國內大學運用教師專業學習社群做為教師專業發展策略之作法及實施現況。為達此研究目的，本研究採用文件分析法蒐集國內118所大學推動教師專業學習社群之作法及相關辦法，以瞭解我國大學推動教師專業學習社群之情形，並訪談4位大學教學發展單位主管及5位教學專業社群召集人以瞭解推動教師專業學習社群之實際經驗。研究結果發現我國大學從2005年開始實施教師專業社群制度，至今約有67%的大學實施有教師專業學習社群，其設置之目的在提供教師專業互動交流的機會及提升教師專業知能。社群的組成以校內專兼任教師為主要成員，以3至15人為最常採用的社群規模。約87%的學校提供社群運作經費，經費來源主要為教育部計畫經費。我國大學教師專業學習社團的主題和型態多元，能配合教師需求和學校目標彈性調整。教師專業學習社群的活動確實可協助大學教師，但需設法解決教師工作繁忙而無暇參加專業社群活動的現況。教師因課程規劃及評量設計等正式任務結合而自然形成的教師專業學習社群通常具有良好的效果，活動符合教師需求且成員相處愉快為專業社群運作成功的主因。基於上述研究結果提出我國大學未來發展教師專業學習社群之建議以供參考。

關鍵詞：高等教育、教師專業學習社群、教師專業發展

* 陳琦媛，中國文化大學師資培育中心助理教授（通訊作者）

電子郵件：Cqy8@faculty.pccu.edu.tw

投稿日期：2013年4月17日；修正日期：2013年7月2日；接受日期：2013年9月24日

The Study of the Current Condition for Implementing Faculty Professional Learning Community in Higher Education in Taiwan

Chi-Yuan Chen*

Abstract

The purpose of the study is to explore the experience of implementing faculty professional learning communities in higher education institutions in Taiwan. To achieve this goal, 118 university websites in the sample group were searched and the faculty learning community documents were collected and analyzed. The directors of four different centers for professional development in universities in Taiwan and five leaders of faculty learning communities were interviewed. The results show that the universities started the faculty learning community in 2005 and that 67% of these 118 universities offered the faculty learning community service for their teachers in 2012. The universities use these services to create opportunities for professional communication and to improve effectiveness. The community is composed of three to fifteen members, and most members come from the same university; 87% of the community funding from each university is supported by Ministry of Education (MOE) projects. The activities of the faculty learning community are flexible and varied and their topics could be modified according to the teachers' needs and the school's objectives. The community does indeed enhance the professional ability of the faculty members, but many of them are too busy to attend the community; this problem needs to be solved. One way to promote the faculty learning community is through the use of formal assignments like curriculum design, which can produce good results. The activities correspond to the teachers' needs and the good relationship between members is the key to the success of the community. Some suggestions are proposed based on the results.

Keywords: higher education, faculty professional learning community, teacher professional development

* Chi-Yuan Chen, Assistant Professor, Center of Teacher Education, Chinese Culture University
E-mail: Cqy8@faculty.pccu.edu.tw (Corresponding Author)
Manuscript received: Apr. 17, 2013; Revised: Jul. 2, 2013; Accepted: Sep. 24, 2013

壹、緒論

我國大學法規定「大學以研究學術、培育人才、提升文化、服務社會、促進國家發展為宗旨」，並說明「大學教師分教授、副教授、助理教授、講師，從事授課、研究及輔導」，因此可簡要歸納大學教師的責任與任務為教學、研究、輔導及服務四大面向。大學教師除了教學工作外，尚須從事研究及服務活動，有一定數量的研究生產力，並將研究與教學充分結合以提供社會各界所需專業服務（杜娟娟，2002；吳清山，2007；孫志麟，2007；魏美惠、鄭仲育，2006）。大學教師們常掙扎於不同工作任務之間（天下雜誌，2012；杜娟娟，2002；魏美惠、鄭仲育，2006；Dunkin, 1994; Green, 2008; Parker, 2008; Vardi & Quin, 2011），此現象於近年提倡高等教育卓越運動後有增無減。大學教師不僅要面對升等和評鑑制度對於研究表現的要求，尚須面對大學生學習態度和型態轉變的教學挑戰（宋孜孜、張德勝，2008；杜娟娟，2002；陳碧祥，2001）。為協助大學教師們面對工作上的挑戰，各大學開始設置教師專業發展專責單位，提供教師專業發展協助。唯大學教師為學有專精之專業人士，工作上具有獨立自主之特性，工作型態與內容亦有其獨特性，與中小學教師有很大的差異。除教學外，大學教師需針對專業主題進行深入探究，並將研究發現和專業知識透過文章發表及教學過程予以傳播，並提供各界於該領域之專業建議。該如何提供專業發展協助始能符合大學教師需求，且確實提升教師專業知能成為重要課題。

目前國內的大學所提供的專業發展活動多以單次和系列性的演講和教學經驗分享為主要形式，這些活動多由主辦單位訂定主題、時間並邀請適合的講者。部分大學會訂定辦法規定教師每學期需參與教學進修的次數或時數，再由教師自行選擇時間參與。因教師需達到參加研習的積分，常使得教師參加專業發展活動是為累積專業研習時數，而不是為真正的學習和成長。而且這樣的研習和教師的教學工作間是有距離

的，教師參加演講能獲取到一些新的資訊，但鮮少能真正運用到教學工作中，於解決教學問題的成效上並不明顯。教師常對目前的專業發展內容和方式感到失望，當學習活動和本身需求的關連性薄弱，且教學方法和學習間產生斷層時，通常會造成學員對學習的抗拒，因此教師們對於專業發展常會產生抗拒的心態（Beavers, 2009）。再者，目前所有教師一體適用的演講或經驗分享的專業發展作法，很少要求教師深入思考和探索，從聽演講的過程中，教師其實是被動的接受訊息，並沒有主動參與於其中，所產生的學習屬於較表面淺層的資訊吸收。這樣的經驗容易讓教師成為被動消極的學習者（Gregson & Sturko, 2007）。

參與專業發展的大學教師應歸屬於成人學習者，成人學習者和一般學生不同，特別是一群受過良好教育的獨立大學教師更是特別。依據成人學習理論，工作繁忙且具備豐富個人經驗之成人學習者，於學習需求方面偏重高度實用性，宜尊重其豐富專業知能，結合工作生活所需和個人經驗分享，提供彈性和選擇空間，建立非正式學習氣氛，配合並增進其自我學習的能力，始能激發其學習和參與意願（許雅惠譯，2002；黃富順編，2002；賴素華，1995）。在目前普遍使用的演講和經驗分享為主的專業學習外，我們需要採用其他更符合成人學習理論和原則的專業發展作法，將會更切合大學教師的專業發展需求。

依據本研究於 2011 年針對北美洲、歐洲、亞太地區和臺灣的高等教育教師專業發展策略的調查研究，發現和其他國家的大學比較起來，我國的大學特別偏好專業成長團體的作法，其設置比率高於國際間其他的區域（Chen, 2011）。專業成長團體的作法主要包括有教師薪傳制度（mentorship）和專業學習社群（professional learning community），薪傳制度主要以一對一的方式，借重資深優良教授的經驗與知識，協助新進教師適應工作環境，或協助未通過評鑑的教師改進教學與研究（陳琦媛，2013）。而專業學習社群則偏重於多人的團體互

動，希望透過合作和互動提升教師專業知能，社群中的成員可以彼此分享經驗、決定社群的內容和進行的方式，讓專業發展的內容較符合參與成員的需求。此種成長團體的專業發展方法較符合成人學習特性，其於國內大學的實施現況與實際推行成效如何，值得進一步探索。

國外針對教師專業學習社群之研究偏重於學習社群運用於學生學習和教學科技的研究較多，針對高等教育教師專業學習社群的研究則以邁阿密大學（Miami University）的 Milton Cox 為代表，其將學習社群的概念運用於高等教育教師的專業發展中，並針對專業學習社群於邁阿密大學和其他大學運用的情形進行研究，其於 2004 年針對 165 個高等教育機構中 168 名大專院校教師進行線上問卷調查，以瞭解高等教育教師專業學習社群型態、名稱、成員數量、聚會頻率、經費預算、活動及社群起迄日期，並進行三個後續研究，探討專業學習社群運用教學科技的情形、專業學習社群結合「教學對象多樣性」的運用情形、及專業學習社群結合「教與學學術研究」的運用情形（Richlin & Essington, 2004）。Glowacki-Dufka 與 Brown（2007）則針對西北大學 173 位教師進行線上問卷調查，以瞭解教師參與專業學習社群的原因及所受影響。其他相關研究則在介紹推動教師專業學習社群的經驗（Hershberger et al., 2005; Sirum, Madigan, & Klionsky, 2009）。國內目前針對教師專業學習社群之研究，多著重於國中小教育運用之探討，較少有研究針對專業學習社群於高等教育運用情形進行探究，較新之研究為陳延睿（2011）和賴映秀（2012）針對大學教師專業學習社群所進行之個案研究，其中陳延睿以兩組國立大學社群為對象，訪談社群成員和助理，蒐集相關文件資料，針對個案社群成因、特性、運作模式和成員收穫與困境進行比較分析。研究結果發現大學教師獨有之教學與研究壓力及高度自由性，使社群的形成、活動辦理、延續和產出較為不易，需有助理居中協調使社群順利運作。教師參與社群有助於破除孤立文化，拓展教師

人際網絡和視野，成員間可彼此鼓勵以降低職業倦怠感。但參與社群亦會減少教師自由運用時間，且行政計畫文書作業令人厭煩，繳出成果回應有限令人氣餒，且兼任助理無法分擔太多的工作。該研究建議學校應於長期計畫中納入社群補助經費，且教師與行政人員對社群皆需支持和付出，才能有較良好的運作效果（陳延睿，2011）。賴映秀以淡江大學教師社群為對象，透過文件分析和深度訪談探討社群組成背景、運作情形、教師參與動機、對教師專業發展影響及運作困境。研究結果發現淡江大學教師學習社群成員由單一系所或兩系合作組成，主領教師皆為教授或副教授，主力為助理教授；社群積極與外界進行學術交流，少有教與學的研究成果產出；運作環境具有能長期經營之條件。教師參與學習社群的動機包括想與同僚建立聯繫、分享教學、進行合作學習或滿足研究需求。由系所安排參與的教師動機薄弱，自主參與及個人需求和社群主題相符者動機強烈。社群對教師的影響包括增進教學能力、精進教學策略、充實教學內容、瞭解學生需求等教學知能的影響；還有面對升等壓力、促進學術交流、建立研究人脈及資訊流通管道等研究知能影響；主要困境包括資源受限及教學研究主題選擇的兩難，還有資深教師參與熱忱呈現兩極化、缺乏自我檢視與專業引導、社群成果難以具體呈現等。

由以上可知，國外針對高等教育教師專業學習社群的研究發展較我國成熟，已著手蒐集多數大學的專業社群執行現況，並進一步探討專業社群運用之效果。我國目前僅有針對大學教師社群個案進行之探討，尚未針對所有大學實施現況進行研究。因此，本研究希能探討教師專業學習社群於我國高等教育之實施現況，參酌國外相關研究項目與內容，本研究將國內專業社群實施現況之瞭解，設定於學習社群之型態、數量、實施時間、經費預算、活動內容等項目，並以國內個案研究結果所發現社群雖能協助大學教師拓展人際網路與視野，但也因教師工作繁重和學

校行政程序使社群不易推動為考量，認為應再透過訪談瞭解大學教師學習社群之實際推動成效和困難。因此本研究所設定之研究目的如下：

- 一、瞭解國內大學實施教師專業學習社群之現況
 - (一) 國內實施教師專業學習社群之大學數量
 - (二) 國內大學開始辦理教師專業學習社群之年份
 - (三) 國內大學辦理教師專業學習社群之規模
 - (四) 國內大學提供教師專業學習社群之經費
 - (五) 國內大學辦理教師專業學習社群之主題型態
- 二、探討國內大學實施教師專業學習社群之成效和挑戰
- 三、提出我國大學發展教師專業學習社群之建議

貳、文獻探討

本節針對大學教師專業學習社群的概念、沿革、分類和成效進行說明，並補充成人學習原則於教師專業發展之運用。

一、大學教師專業學習社群之概念

社群 (community) 是由「每一個人 (kom)」和「交換 (moin)」兩個印歐語系的字根合在一起成為「共同分享」的概念 (楊振富譯, 2002; 蔡進雄, 2003)。專業學習社群 (professional learning community, PLC) 則是指組織中一群具有專業與學習動機，且志同道合的同事，基於共同興趣和專業成長的追求，組成學習與成長的團體，共同進行專業學習。這群人具有共同的目標、信念、價值、願景與任務，對此團體具有歸屬及認同感，透過集體的探索、平等對話、分享討論與支持合作等方式共同學習，以提升本身專業知能與素養，促進服

務對象之學習成效的提升，最後促進組織目標的達成（林思伶、蔡進雄，2005；吳清山，2010；吳清山、林天祐，2010；張德銳、王淑珍，2010；DuFour & Eaker, 1998; Hord, 2004）。

專業學習社群的概念用於學校教師身上則稱為「教師專業學習社群」，係指學校中一群志同道合的教師，基於共同信念、目標或願景，針對特定專業領域組成學習團體以追求專業成長。透過專業對話、經驗分享、知能傳承、教學觀察、教學檔案、省思對話、探索學習、分享討論等多元方式，彼此合作學習與成長，藉以提升教師專業知能和學生學習成效，具有工作導向、結果導向的實務實踐特性（丁一顧，2011；吳清山、林天祐，2010；張素貞、吳俊憲，2012；張新仁、王瓊珠、馮莉雅編，2009；張德銳、王淑珍，2010；Hord, 2004）。

教師專業學習社群運用於高等教育教師身上，則稱為大學教師學習社群（faculty learning communities, FLCs），大學教師專業學習社群通常為五人以上不同學科教師所組成的團體（理想人數為八至十二人），共同參與增進教學和學習知能的學術活動，藉著討論並解釋教學評鑑的結果，與社群成員一起努力，設法改進教學。其概念比教學圈、讀書會、研討會、午餐討論團體更具結構性且更為密集（Cox, 2004; Gillespie, Robertson, & Bergquist, 2010; Miami University, n.d.; Smith et al., 2008; Shulman, Cox, & Richlin, 2004）。

二、教師專業學習社群於高等教育應用之沿革

高等教育學習社群的概念，剛開始是運用於大學部學生的課程中（Miami University, n.d.），後來才逐漸運用到高等教育教師的專業發展。1975年莉莉基金會（The Lilly Endowment）體認到大學新進教師初至崗位時，不論過去或未來皆沒有接受任何的教師訓練，因此發起博士後教學教師方案（The Lilly Post-Doctoral Teaching Fellows Program），每

年邀請兩所研究型大學和四所大學一起發展新進教師的教學增能課程。雖然每所大學於執行方案的三年期間會獲得充裕的經費支持，但大部分的學校在三年經費終止後即停止這方面的努力。邁阿密大學於 1979 年至 1982 年接受莉莉基金會所補助的經費，學校額外提供經費讓教師專業發展活動能在莉莉基金會補助終止後能仍繼續辦理，負責主持此方案的 Milton Cox 教授亦設法讓活動能持續進行 (Cox, 2002)。1994 年邁阿密大學所辦理的教學學術課程獲頒美國提升大學教育之最佳教師發展課程獎項，隨後逐漸擴大為八十個教師專業學習社群，並拓展至其他高等教育機構，Milton Cox 亦致力於美國大學校園和相關研討會提供創立教師專業學習社群的工作坊 (Cox, 2002; Glowacki-Dufka & Brown, 2007; Richlin & Essington, 2004)。

此外，1990 年代 Boyer 對於教學學術觀念的提倡和推廣亦提供了教師專業學習社群發展的背景，因教學學術研究需求一個探索和發展的平臺，而教師專業學習社群正可提供進行探索和發展的論壇。因此美國高等教育教師專業學習社群的數量在時代背景的需求、大學和學者的致力推動下逐年成長 (Glowacki-Dufka & Brown, 2007; Richlin & Essington, 2004)。

三、教師專業學習社群於高等教育之應用

大學教師專業學習社群可簡要分為「依對象設立的社群 (cohort-based)」和「依主題設立的社群 (topic-based)」兩種，「依對象設立的社群 (cohort-based)」係針對特定需求的團體，例如新進教師、資深教師、女性教師、兼任行政主管教師、未來教師 (以擔任大學教師為未來職業選擇之博士班研究生) 等族群。主要用以滿足教師團體於教學、學習、發展方面的需求，或是幫助在學界中受到隔離、壓力、忽視的教師們，社群的課程是特定的，包括教學和學習領域或教師感興趣的

主題。「依主題設立的社群 (topic-based)」係聚焦於特定的校園教學和學習需求，如協同教學、多元化或一般教育的系所評量等。由教師和專業人員提出主題給主持人或召集人，再由其宣傳並執行。這些社群提供跨越教師層級和會員身份的機會，讓教師成員可聚焦於特定的主題 (Cox, 2004; Gillespie et al., 2010; Miami University, n.d.)。

Richlin 與 Essington (2004) 的研究指出美國大學在 2003-2004 學年度共有 65 個「依對象設立的社群」和 243 個「依主題設立的社群」，其中「依對象設立的社群」在 2000 年以前佔 32.7%，至 2003-2004 學年度降至 9%，較為普遍的是新進教師的社群，然後是職涯中段和資深教師的社群，和未來教師社群，而「依主題設立的社群」以教學學術主題和科技主題為多。「依對象設立的社群」主要存在於提供有博碩士學位的研究型大學，於一般提供大學學位的大學和社區學院僅存有少數。至於社群所獲得的經費，研究型大學和授與大學學位大學皆將經費設為低於 2,000 美元或高於 10,000 美元。大部分「依對象設立的社群」人數介於 7-10 人之間，越多經費的社群支持更多人數的社群，可高達 15 人。聚會的時間多為每兩週或每月一次。經費的多寡和聚會的頻率成正比。Cox (2002: 16) 指出邁阿密大學的教師專業學習社群人數從 8 至 14 位不等，每個社群花費從 20,000 美元至 30,000 美元，其他大學社群人數約為 5 至 20 位，花費約為 5,000 美元至 50,000 美元。這些費用花費於書本、餐點、差旅費、專業津貼、鐘點費等，但不用作教師薪資、空間或紙張的費用。最多的費用是差旅費和鐘點費，其指出雖然花費頗多，但提供成員一級的待遇將可獲得教師們大量時間的承諾、珍惜和長期的支持。此外，為鼓勵教師們參加社群活動，邁阿密大學設法提高兼任教授比率以提供社群成員一學期一門課程的空堂時間 (release time)，若系所主管可以創造其他的空堂時間，則該系所便可獲得額外的經費補助，此經費多用於購買教學科技設備或國際差旅費。此外，社群成員中

新進教師每位可獲得 200 美元，資深教師每位可獲得 500 美元以進行學習計畫或教學專題，但每個社群的經費不盡相同（Cox, 2002: 31-32）。

也有研究者將大學教師專業學習社群分為「大學附屬教師學習社群（university-affiliated faculty learning community, UFLC）」及「獨立教師學習社群（independent faculty learning community, IFLC）」。隸屬於大學或專業組織的學習社群稱為「大學附屬社群（UFLC）」，通常有高度結構化的課程，或給予成員選擇討論的主題，大部分的教師專業學習社群屬於此類。而「獨立社群（IFLC）」和「大學附屬社群（UFLC）」相比，傾向於非結構化的，且不隸屬於一個機構，因此難以定義和研究。「獨立社群」常涉及兩個以上和教學學習有關的討論議題，常在非正式的場合如喝咖啡或旅行時進行。研究結果發現教師參與「大學隸屬社群」和「獨立社群」主要是為了專業發展，而參與結果顯示兩者皆可獲得專業發展，但其中「獨立社群」更有利於建立同儕關係，可能原因在於「附屬社群」的本質較為正式，教師對於正式方案常存有立即收穫的期望。在「獨立社群」中，教師可以在沒有立即成效的要求壓力下，花費較多時間進行廣泛和系統性的思考（Glowacki-Dufka & Brown, 2007）。

除上述美國學者於研究中所提之專業社群的應用，其他國家的大學也發展出專業社群的應用方式。例如紐西蘭奧克蘭大學（University of Auckland）的高等教育學習與研究中心也提供有夥伴方案（CLear fellowships），每年有八位由各學院院長推薦的教師組成多元學科社群，針對共同主題進行新教學策略的研究和宣導。澳洲昆士蘭大學（University of Queensland Australia）設置教學實作社群（CoPs），讓參與成員於社群中進行討論、解決問題、呈現好的教學範例、分享資源、申請經費、進行教學同儕評鑑和教學研究。新南威爾斯大學（University of New South Wales）設立有學習與教學實作社群，以分享學習和教學

興趣，成員除參與討論和合作活動，常發展經驗、策略、方法、教材和解決問題的方法等資源以支持學習與教學實務的發展。該校目前較具規模的社群包括由支持學習和教學的教師們所組成之「教師教育發展社群（faculty education developers, UNFED）」，以及參與工作整合學習如導師、實習、工業訓練、合作教育、領域教育和服務學習等的教師們等所組成的「工作整合學習教育社群（work integrated learning educators, WILed）」。英國約克大學（University of York）設有遠距學習論壇（distance learning forum），開放給所有執行和發展遠距學習方案的教師參與，提供交換資訊和討論共同興趣和關心議題的平臺。倫敦帝國學院（Imperial College London）設有教育博士網絡（education doctorate EDU network, EDEN），為非正式同儕支持團體，由各學院正修習教育博士學位的人所組成，每六到八週於中午時段聚會一次，討論共同感到興趣的文章或分享研究進展，彼此可分享資源或提出想法獲取建議。瑞士蘇黎世大學（University of Zurich）設有朋友圈（circle of friends），匯集對大學教學和學習有興趣、想瞭解更多教學實務實例、或想和其他教師接觸的教師們。香港科技大學（Hong Kong University of Science and Technology）設有教學與學習社群（Teaching & Learning Communities），提供教師互動的社群平臺。加拿大英屬哥倫比亞大學（University of British Columbia）積極推廣實作社群（community of practice），讓成員透過面對面或數位互動方式，彼此分享知識、專業、學術、理念和建議，進而提升專業知能。目前已有課程設計、教學設計、跨領域學科、教學技巧、新進教師、開放教育、教學同儕評鑑、教學檔案、問題本位學習、教學與學習學術研究、教學助理訓練、心靈教學與學習等多元實作社群。上述各國大學所發展之社群多為大學附屬社群，依主題設置的社群為多，以對象設置的社群主要是為了協助其進行專業提升和發展，或提供團體支持。

四、教師專業學習社群於高等教育應用之成效

彙整大學教師專業學習社群的相關研究，歸納教師專業學習社群的成效包括社群成員對教學過程產生興趣，獲得教學、學習與高等教育的知識觀點，開始參與並發表教學學術研究（Cox, 2002），認知到教學的重要性及提升學生學習的價值性，促進了學術界重研究輕教學文化的改變（Sirum et al., 2009）。提供社群成員安全和支持的環境以進行探索、嘗試、評估、分享新的想法和方法，開啓非正式討論教學的風氣（Cox, 2002; Sirum et al., 2009），創造了教師的支持性文化（陳延睿, 2011; Harwood et al., 2005），提升了教學與學習的重要性（Smith et al., 2008）。讓偏好一對一私下同儕對話，而較不願尋求正式教學支持的大學教師們，有一跨領域教學觀念和想法的交換場所，不僅可建立教師關係，更可作為教學與學習觀念轉換的平臺（Glowacki-Dufka & Brown, 2007）。而推動時較常面臨的問題為教師缺乏動機，如何讓重視研究甚於教學的教師們，願意花費時間於教學上（Sirum et al., 2009），再者，複雜的行政程序和文書作業常為問題來源（陳延睿, 2011; Smith et al., 2008）。

對於新進教師而言，社群聚會可提供教師切磋討論的機會，幫助其瞭解如何平衡教學和研究工作，克服適應學術工作環境的壓力（Hershberger et al., 2005）。提供升等前的教師一個安全的聚會，和其他學科教師共事的場所（Cox, 2002）。有參加社群的成員有顯著的高成功升等比率，提供更多的行政服務，對學習社群的評比偏高，提升學生學習成果，有助於新課程的開發、改變和提供（Cox, 2004）。能提供資深教授認識和討論教學議題的時間和場所（Blaisdell & Cox, 2004）。提供時間、經費和不同學科的人際網路和同儕關係，以進行過去教學和生活經驗的反思，及新方向的探索和計畫（Cox, 2002）。資深教授屬於成人學習者，透過社群聚會非正式討論教書的目的、引起學生學習動機的挑戰、有效的教學策略等過程，常會讓與會的教師們覺得有收穫，體

認到和其他教師分享教學方法和知識的好處 (Blaisdell & Cox, 2004) 。讓參與成員能彼此分享豐富和多元的教學經驗和不同層級的教學與學習知識，讓教師們感覺受到尊重 (Glowacki-Dufka & Brown, 2007) 。

五、成人學習原則於教師專業發展之運用

成人學習者最大的特質在於具有豐富的生活和工作經驗，這些經驗為其學習的基礎和重要的學習資源 (Beavers, 2009; Trotter, 2006) 。在規劃專業發展活動時，需尊重和善用這些成人學習者的經驗，並尊重成人學習者因多元生活經驗所帶來的不同學習風格、動機和需求，應配合採用不同教學策略、團體活動和同儕合作的專業發展方式以符應其多元的學習需求 (Gregson & Sturko, 2007; Knowles, Holton, & Swanson, 2005) 。大學教師不同於一般學習者，為具備豐富經驗，受到良好教育，且能獨立自主學習的個體，應設法促使其成為自我導向的學習者。賦予其自由選擇專業發展方向的能力，讓其自行決定專業發展的內容和方向，以幫助其參與更符合本身興趣和學習需求的專業發展活動 (Beavers, 2009; Trotter, 2006) 。目前大學教師的專業發展內容多由學校行政部門決定，大學教師較少參與專業發展內容和方法的決策，這樣的情境會使成人成為被動的學習者，養成學習上消極的態度。大學教師需主動參與專業發展內容和方式的選擇，以提供更有意義的學習經驗 (Gregson & Sturko, 2007; Knowles et al., 2005) 。

再者，成人學習者對於符合其需求且能立即運用於生活和工作中的專業發展特別感興趣，傾向於學習他們需要知道的和實用性的知能，抗拒和其想學習方向相衝突的學習，因此需讓專業發展的目的和效益清楚且明確，讓整個專業發展的學習過程以問題中心導向的模式進行 (Beavers, 2009; Knowles et al., 2005) 。成人成功學習的關鍵在於「參與」，透過個人主動參與的學習效果最好也最持久，因此提供大學教授

一整天的講授式專業發展活動，未若讓大學教師實際參與來得有效，因為這些講授的專家學者並不一定瞭解教師特定的背景和需求。大學教師的專業發展必須奠基於其本身的專業基礎之上。通常成人學習者受到內在動機的影響大於外在動機，內在動機包括職業滿意度、成長的渴望、改善個人自尊、生活品質等（Knowles et al., 2005; Trotter, 2006），但有時個人時間的限制和學習態度會阻礙個人參與專業發展的內在動機（Gregson & Sturko, 2007）。部分能改變專業地位的外在動機也能產生效果，例如薪水提升、更高的地位、職稱、獎金、學術積分、晉升等誘因。因為內在的學習動機對於無關連性的主題會產生抗拒，因此教師需要清楚瞭解專業發展的內容和實用性後才會有意願主動參加專業發展，因此專業發展的目的和效益必須清楚且具體（Beavers, 2009）。成功的成人學習是在合作的環境下進行，提供參與討論和分享實務經驗的機會，因此最好的專業發展方式是同儕互動交流，透過互動的情境，教師可以反思、成長並適應他們的工作（Beavers, 2009; Trotter, 2006）。專業發展活動要提供一個支持和接納的環境，讓教師受到尊重且能自在分享其經驗，進行腦力激盪和解決問題，而不是只提供解答，這樣的專業發展過程能夠幫助教師思考，當專業發展活動結束後，同儕的關係和學習將會持續。

參、研究方法

本研究採用文件分析法與訪談法蒐集所需資料，分別說明如下：

一、文件分析法

主要用以瞭解國內大學實施教師專業學習社群之現況。於 101 年 6 月至 11 月期間，至表 1 所列國內 118 所大學（教育部，2012）之教務

表 1 國內 118 所文件分析樣本大學

國立政治大學	國立雲林科技大學	國立體育大學	世新大學	中國醫藥大學	中華醫事科技大學
國立清華大學	國立屏東科技大學	國立臺北護理健康大學	銘傳大學	健行科技大學	東南科技大學
國立臺灣大學	國立臺北科技大學	國立高雄餐旅大學	實踐大學	正修科技大學	德明財經科技大學
國立臺灣師範大學	國立高雄第一科技大學	國立金門大學	朝陽科技大學	萬能科技大學	明道大學
國立成功大學	國立高雄應用科技大學	國立臺灣體育運動大學	高雄醫學大學	玄奘大學	康寧大學
國立中興大學	國立臺北藝術大學	國立臺中科技大學	南華大學	建國科技大學	南開科技大學
國立交通大學	國立臺灣藝術大學	東海大學	真理大學	明志科技大學	中華科技大學
國立中央大學	國立臺東大學	輔仁大學	大同大學	高苑科技大學	僑光科技大學
國立中山大學	國立宜蘭大學	東吳大學	南臺科技大學	大仁科技大學	育達商業科技大學
國立臺灣海洋大學	國立聯合大學	中原大學	崑山科技大學	聖約翰科技大學	美和科技大學
國立中正大學	國立虎尾科技大學	淡江大學	嘉南藥理科技大學	嶺東科技大學	吳鳳科技大學
國立高雄師範大學	國立高雄海洋科技大學	中國文化大學	樹德科技大學	中國科技大學	環球科技大學
國立彰化師範大學	國立臺南藝術大學	逢甲大學	慈濟大學	中臺科技大學	台灣首府大學
國立陽明大學	國立臺南大學	靜宜大學	臺北醫學大學	亞洲大學	中州科技大學
國立臺北大學	國立臺北教育大學	長庚大學	中山醫學大學	開南大學	修平科技大學
國立嘉義大學	國立新竹教育大學	元智大學	龍華科技大學	佛光大學	長庚科技大學
國立高雄大學	國立臺中教育大學	中華大學	輔英科技大學	台南應用科技大學	臺北城市科技大學
國立東華大學	國立屏東教育大學	大葉大學	明新科技大學	遠東科技大學	臺北市立教育大學
國立暨南國際大學	國立澎湖科技大學	華梵大學	長榮大學	元培科技大學	
國立臺灣科技大學	國立勤益科技大學	義守大學	弘光科技大學	景文科技大學	

資料來源：取自教育部（2012）。

處與教學專業發展單位網站搜尋及下載有關教師專業學習社群之相關文件，包括教學發展單位於網站中的說明、教師專業學習社群辦理要點、教師成長社群相關辦法或法規、學校教學資源、教務處及教學發展單位最新消息、教師相關辦法及法規等。若網站中無清楚說明，亦無上傳相關辦法和規定，則進一步以電話和電子郵件方式，詢問各大學相關承辦人員以取得所需資料。並將所有 118 所大學來自文件辦法、電話和電子郵件詢問方式所取得之大學實施教師專業社群的資料，共同彙整於事先設計好之調查表格中，一一列出各項調查內容，包括各大學是否推行有教師專業學習社群、推行年份、推行目的、社群種類、是否提供經費、經費來源及金額、社群組成方式及人數、社群進行方式等。將各大學所蒐集之文件資料分別依調查內容製作成教師專業學習社群 excel 資料表，再將各項資料進行彙整與統計分析。

二、訪談法

用以瞭解國內大學推動教師專業學習社群之經驗，與教師參與教師專業學習社群之觀感。於大學推動經驗方面，本研究以國內獲得「頂尖大學計畫」、「教學卓越計畫」和「區域教學資源中心」補助並實施有教師專業學習社群之大學為母群，於 101 年 5 月至 6 月間，發送電子郵件邀請其教學發展專責單位主管接受訪談，共有四所推動教師專業學習社群較為純熟之大學教學發展單位主管受訪，此四所大學中，有兩所公立大學、兩所私立大學。其中三所為綜合大學，一所為藝術大學。受訪者有一位為教務長兼任教學發展單位主任，三位為教學發展單位主任。於 101 年 6 月至 7 月間進行訪談，受訪樣本資料分別編碼為 20120613MA、20120619MB、20120621MC、20120725MD（詳表 2）。主要訪談內容除瞭解該校推行教師專業學習社群之方式，亦同時瞭解推動之成效及所面臨之挑戰。

表 2 教學發展專責單位主管受訪者資料摘述表

受訪學校	擔任職位	編碼
國立綜合大學	教學發展單位主管	20120613MA
私立綜合大學	教務長兼任教學發展單位主管	20120619MB
國立藝術大學	教學發展單位主管	20120621MC
私立綜合大學	教學發展單位主管	20120725MD

於教師參與教師專業學習社群的經驗方面，以方便取樣方式徵詢一所私立大學中 100 學年度 20 個教師專業學習社群召集人接受訪問之意願，有 5 位召集人願意受訪。於 2013 年 1 月間進行訪談，這些專業社群領域皆不相同，包括語文（英語、日語）、音樂藝術、農林保育、商管觀光等，且社群型態包括教學、研究、教學科技等不同主題之社群。受訪樣本資料分別編碼為 201301TA、201301TB、201301TC、201301TD、201301TE。訪談內容主要瞭解各社群運作之方式、參與成員的收穫，及推動過程中所面臨的難題。表 3 為受訪者資料摘述表。

表 3 教師專業學習社群召集人受訪者資料摘述表

專業社群領域	社群性質	編碼
語文（英語）	教學	201301TA
語文（日語）	教學	201301TB
商管觀光	研究	201301TC
森林保育	教學與研究	201301TD
音樂藝術	教學科技應用	201301TE

肆、研究結果

研究結果顯示，從 2005 年起國內開始有大學採用教師專業學習社群做為教師專業發展策略，著手推動專業社群的大學數量從 2008 年起有較大增長的趨勢，至 2011 年有高達 20 所的大學開始推行教師專業學

習社群。至 2012 年為止，我國 118 所大學中，採用教師專業學習社群的大學計有 79 所（約 67%），其中公立大學有 35 所，私立大學有 44 所，一般大學有 50 所，科技大學有 29 所。探究各大學推動教師專業學習社群的背景因素，多為依據教育部教學卓越計畫或頂尖大學計畫之實施要點而辦理。歸納各大學設置教師專業學習社群之目的，主要為提供教師專業交流的機會，透過教師同儕的溝通和互動，協助新進教師順利適應教學研究工作，促進教師教學經驗、教材改進及研究發展等主題式學習，達成增進教師教學效能及自我成長之目的（圖 1）。

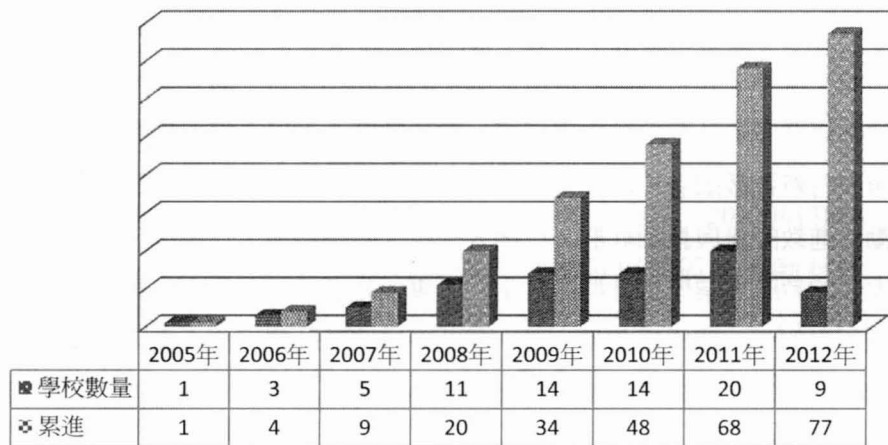


圖 1 教師專業學習社群推行年份

註：於全國 118 所大學中，有 79 所大學實施專業社群，此 79 所大學中僅調查到 77 所大學開始推行的年份，故統計數值總數僅為 77 所。

針對國內大學辦理教師專業學習社群之規模、經費預算、主題型態、成效和挑戰呈現文件分析與訪談結果。

一、國內大學辦理教師專業學習社群之規模

國內大學的教師專業學習社群通常由校內的專兼任教師共同組成，

部分社群會開放給學生或校外人士參與。對於教師是否義務參加，各校規定不同，或強制所有教師皆須參與，或歡迎校外教師參與但規定校內教師需至少佔三分之一，或不得低於社群成員總數二分之一。較有特色的作法如國立臺灣大學規定社群必須由校內跨系所教師組成，人數以四至八人來自三個以上系所為原則；玄奘大學有類似的規定，要求社群成員之組成以四至八人來自兩個以上系所為原則。這樣的作法可透過社群的參與，鼓勵校內教師進行跨系所的互動和交流。另外，國立臺東大學教師專業社群除校內專、兼任教師，尚可加入研究生、大學部高年級學生或校外人士參與，每組成員五人以上，至少有三人為專（兼）任老師，以跨院、系教師（跨領域）社群優先，如此的作法除可鼓勵教師進行跨領域交流外，亦可透過社群增進師生的互動和學習。國立臺南大學規定教師專業成長社群由校內現任專、兼任教師 5 人以上組成為原則，若系所內有新進教師者，則其一社群成員需包含新進教師，這樣的作法可鼓勵新進教師參與教師社群，以融入學校人際網絡與工作環境。此外，各大學的教師專業學習社群通常由一名專任教師擔任召集人，專責活動規劃、聯繫與相關成果彙整，得申請助理以協助社群召集人處理相關業務和經費核銷。部分學校規定有社團活動的團員出席率或教師擔任社群召集人之數量。

社群成員的人數各校規定不一，可簡要依各校規範教師專業學習社群最低人數進行分類。最多大學以 3 人為基準規範社群人數，包括至少 3 人、3 至 5 人、3 至 6 人、3 至 10 人、3 至 15 人。其次以 5 人為基準的社群人數較多，包括至少 5 人、5 至 10 人。也有以 4 人為基準的社群人數，包括至少 4 人、4 至 8 人、4 至 10 人。或以 6 人為基準，包括至少 6 人、6 至 12 人、6 至 20 人。其他包括 7 至 8 人或 10 人以上等，也有學校未規範社群應有成員數量。大學教師專業學習社群人數規範的統計請詳表 4。

表 4 大學教師專業學習社群人數規範的統計表

教師專業學習社群人數	採用此規範之大學數量
至少 3 人	20 所
至少 4 人	9 所
至少 5 人	18 所
至少 6 人	4 所
其他	2 所
未限定	26 所
總數	79 所

註：於全國 118 所大學中僅有 79 所大學實施專業社群，故總數為 79 所大學。

國內大學實際推動經驗的訪談結果顯示社群人數依社群組成的方式而不同，受訪的教師專業學習社群召集人指出「我們是整個系的教師都必須參加這個社群」（201301TA、201301TB、201301TE），社群人數視各系教師人數而定，其餘社群則「由教學發展中心規劃主題後，邀請幾位對於教師專業發展較有興趣和熱忱的教師參與」（20120613MA、20120725MD）或「視教育部專案的規定邀請相關領域教師參與」（20120621MC），或「由幾位志同道合的教師們參加」（201301TC、201301TD）。由訪談結果可知，社群人數不定，視各社群組成的方式而有不同的成員數量。

二、大學教師專業學習社群之經費預算

於全國 118 所大學中，有 79 所大學實施專業社群，此 79 所大學中有 69 所（約 87.3%）大學提供運作經費給專業社群，而於提供運作經費之 69 所大學中僅 21 所大學於實施辦法中明文規定補助金額。各大學提供教師專業學習社群的補助金額不一，大抵介於 8,000-60,000 元之間，視各校規定而不同（各大學於辦法中明文規定之補助金額請見表 5）。由各大學的補助金額統計可發現，補助 1 萬元以內有 3 所大學；

1 至 2 萬元有 8 所大學；3 至 4 萬元有 2 所大學；4 至 6 萬元有 6 所大學。較不同的作法如東吳大學依不同社群核定不同經費額度，由學系、師資培育中心、語言教學中心、體育室所組成的社群，每一單位補助金額以五萬元為上限。人權學程、EMBA 高階經營碩士在職專班及跨領域專業社群，每一單位補助金額以二萬五千元為上限，依社群屬性於經費上做彈性運用。國立雲林科技大學有類似的作法，系所專業成長社群中，教師數在 10 人以上之系所補助業務費 50,000 元；教師數在 10 人以下之系所補助業務費 40,000 元；大一基礎科目教學成長社群或自組專業成長社群每案至多補助業務費 20,000 元。南華大學和南臺科技大學則以社群人數為社群經費計算基準，例如南華大學以每位社群教師補助 2,000 元為原則，每位教師每學期限補助一次，每案至多補助社群經營費用 20,000 元，但以補助業務費為限，不補助資本門、人事費及雜支，且社群教師不得支領鐘點費和交通費。

表 5 教師專業學習社群經費補助金額

補助單位	補助金額 (元)	大學校數 (間)
每一社群	8,000	1
	10,000	2
	12,000	3
	15,000	1
	20,000	4
	30,000	1
	36,000	1
	40,000-60,000	1
	50,000	1
	60,000	4
每社群每會議	5,000	1
教師人數	2,000	1
(以每位教師為基準，但僅補助業務費)	1,000	1

註：於全國 118 所大學中，有 79 所大學實施專業社群，此 79 所大學中僅 22 所大學於辦法中明文規定補助金額，故僅以 22 所大學進行統計。

這些經費來源包括教育部教學卓越計畫、區域教學資源中心計畫、頂尖大學計畫和各大學預算。其中以教學卓越計畫的經費為最多學校辦理教師專業學習社群時經費的來源，其次是各大學的經費，各大學用以支用於教師專業學習社群的經費主要編列於教務處或教學發展專責單位，或由校務基金支應。第三多的經費來源為各區域教學資源中心計畫，也有學校是以教育部計畫經費和學校撥款兩方面做為經費來源（詳表 6）。這些費用主要用以支用兼任助理或臨時工資，及講座鐘點費、差旅費、出席費、印刷費、膳宿費、雜支等業務費。對於經費的運用原則，較明確的規範如國立暨南國際大學將費用規定為「社群經營費用」和「專題講座費用」兩類，「社群經營費用」包括工讀金、印刷費、文具用品及資料蒐集費等；「專題講座費用」規定每學期至多 2 場，包含校內、外講座鐘點費、國內差旅費。國立新竹教育大學、國立屏東教育大學、實踐大學和樹德科技大學則是將經費運用分為「社群經營費用」、「專題講座費用」和「課程助理費用」三類。國立臺南大學則將費用分為校外講員授課鐘點費、校外講員交通費、印刷費、膳宿費和臨時工資。不論各校的作法是否有明確規範經費運用細項，多以補助業務費為主，不補助人事費和資本門，且皆要求依據教育部補助及委辦計畫經費編列基準表辦理。

表 6 大學提供教師專業學習社群經費情形

提供教師專業社群經費	大學數量	經費來源	大學數量
有	69	教學卓越計畫	32
		區域教學資源中心計畫	11
		頂尖大學計畫	3
		學校經費	18
		未說明	5
無	9		

註：於全國 118 所大學中，有 79 所大學實施專業社群，此 79 所大學中僅調查到 78 所大學經費撥款與否，故統計數值總數僅為 78 所。

除提供經費外，為鼓勵教師參與專業社群，有些學校將社群實施成果與社群參與列為教師教學研究發展的績效，或減授參與社群教師的教學時數。各校對社團的規定寬嚴不一，相關規範包括於計畫執行期間應定期舉辦專家諮詢會議、社群成員討論會議，或辦理教學研討會、工作坊等學術活動。結束後需辦理社團成果發表會並繳交執行報告書，若有具體產出如創新之課程教材更佳。也有學校鼓勵建置討論平臺，定期進行主題探討並更新相關資訊。

學校推行教師專業學習社群提供了教師經費上的支持。受訪者指出「其實在學校沒有推動社群之前，我們一群志同道合的老師們就已經會聚會討論了，只是現在有學校的經費在推」（201301TD），「即使未來學校沒有繼續提供經費，我們覺得這樣的社群很有用，還是會繼續推」（201301TC）。但社群經費報支的工作常成為社群召集人的煩惱，「因為學校提供給專業社群的經費常有使用項目和方式的限制，像至國外考察或租借專業器具皆不在學校經費補助的範圍內」（201301TD），「學校所提供的經費沒有辦法運用於老師們最希望的研究稿件外文翻譯或潤稿上」（201301TC），由此可知，社群經費運用規定有時限制了教師們希望透過社群進行的專業發展活動。

三、大學教師專業學習社群之主題型態

國內大學教師專業學習社群的活動方式多元且具彈性，包括讀書會、工作坊、研討會、專題講座、實務論壇、微型教學、社群會議、經驗分享等。活動主題亦甚廣，舉凡和教師教學、研究、服務和輔導相關的工作皆可列為主題，各校辦理的社群形式種類非常多，簡要歸納各校的社群主題型態如表 7。

除了上述所歸納的幾種教師學習社群外，較特殊的作法如國立政治大學於實體社群外，尚設置線上教師社群，作為教師互動交流和分享的

表 7 國內大學教師專業學習社群主題型態

社群主題	內涵
和課程結合之學程社群	多為跨領域或單一領域的學程社群，由教授相同學程之教師組成社群，針對學程應充實之內容共同研討與改進。
以教學為重心之專業社群	主要為教學創新與課程設計之社群。由相同教學科目之教師組成，依據學生核心能力、產業發展趨勢等設計課程、教學活動與教材內容，或組成教學技能研習成長社群，運用相關資源協助改善教師教學技巧，以提升教學績效。
學生議題為主之專業社群	以學生學習為重心，研擬適合的教學方法與策略。或以學生學習成效評量為主題，研擬課程之學生學習成果評量機制，建置具體的評量指標與辦法。
以研究為主之專業社群	組成學術及產學研究成長社群，透過統計諮詢及研究相關服務，以增進教師研究績效。
以系或學院為單位的社群	包括系所、跨系所或學院型專業社群，由系所專任教師為社群成員，系所主管擔任社群召集人，負責教師專業成長活動之規劃、執行及成果彙整，或由各學院院長邀請學院內教師組成。
薪火相傳成長社群	由資深傳承者帶領新進教師，全方位協助新進教師迅速適應學校環境，並精進其教學、研究、輔導及服務等專業職能。

對話平臺。國立勤益科技大學將專業教學社群和教學創新研究結合，要求教師學習社群需於教學方面有實體產出，其將社群區分為教學專業發展及教學技巧精進社群，提升學生學習成效社群、班級經營研究社群、單學科或跨領域課程研究與整合社群、創新教材研發社群及綜合性教學相關議題社群。逢甲大學的教師社群是由院系單位透過課程或議題方式組成，課程方面如國文、英文、文明史和公民素養等，議題方面如工程倫理、企業道德、大班教學技巧等，各邀請六位以上任課或有興趣教師組成。

訪談實際參與專業社群的教師，可發現國內大學的社群通常是依據學校規定由全系義務參加或由幾位志同道合的教師所組成，受訪教師指出「這個社群由全系教師參與，以教學為主題」（201301TA、201301TB），或「系上老師都得義務參加，以教學科技為主題」（201301TE），或由「系上感情比較好的幾位老師組成，以大家有興趣的教學或研究內容作為主題」（201301TD），或「由我們幾位比較

熟的老師組成一個社群，彼此審查論文文章」（201301TC）。再者，訪談結果指出正式社群效果未若非正式社群顯著。教師若對該議題和活動有興趣，即使沒有學校經費的支持和正式社群的成立，教師們就會主動聚集進行這方面的活動。「其實在學校沒有推動社群之前，我們一群志同道合的老師們就已經會聚會討論了，只是現在有學校的經費在推」（201301TD）。此種教師「私底下自然形成的社群成效反而更好」（20120619MB）。反之，由學校編列經費，設計一套執行經費該遵守的規則，再由教師自願申請參與，此種「正式教學社群的凝聚力和成果通常未若教師們私底下所形成的社群具有向心力」（20120619MB）。受訪學校的成功經驗多將教師專業學習社群結合課程發展、跨領域課程辦理或學生學習評量的發展，邀請不同專長教師，針對課程設計、評量發展進行研討，或和相關研究結合，可獲得不錯的成果（20120613MA、20120621MC、20120725MD）。

四、大學實施教師專業學習社群之成效和挑戰

彙整訪談結果，發現國內大學教師專業學習社群，若運作得當確實可發揮提升教師專業知能與促進交流之功能，但教師工作繁忙及參與意願不高的問題為推行時面臨的挑戰，以下簡要說明：

（一）教師專業學習社群的活動確實可協助大學教師，但教師常因工作繁忙而無暇參加專業社群活動

教師實際參與學習社群的經驗也指出，社群確實能作為教師們學習專業知能和溝通互動的場所。「參加社群的老師們彼此審查文章給予建議，有時會邀請此領域研究頂尖的教授給予經驗分享，老師們收穫良多」（201301TC）、「老師們可以透過這樣的機會，學到不同領域的專業知識，彼此相互學習」（201301TD）、「系上老師因參與這樣

的講座，能有機會和演講者互動，多多少少都有專業知能上的收穫」（201301TA、201301TB）。「參與社群的教師們都覺得收穫良多，希望以後也能參加，學校的學程也因此順利辦起來」（20120613MA、20120621MC）。「老師們將社群推廣的觀念和作法運用到教學上後覺得有效，就有越來越多人想參與社群的活動，社群的成果也將會發表於研究期刊上」（20120725MD）。

無論是教學或是研究性質的專業社群，以講座的方式邀請專業人士提供經驗和專業知識的分享，為各社群皆會採用的內容，只是次數多寡的不同，以及是否合併其他種進行方式，召集教師專業學習社群的教師們指出「參與教師皆認為以講座辦理的方式，教師可吸取主講人的經驗，並獲得與其互動的機會，在相關知識的獲取方面確實能有所收穫」（201301TA、201301TB、201301TC、201301TE）。但這些知識要能夠落實於教師的教學和研究工作中，「還是需要教師們花費時間和心神專心準備教材、進行研究和撰寫文章」（201301TA）。所辦理的講座「通常得符合教師們的需求，請該領域重要且具備專業的主講人」（201301TA、201301TC），「且辦理的場次不宜過多，因為教師們平時工作非常忙碌，過多的講座只會讓教師們疲於奔命，無暇兼顧，更遑論運用講座所得知識於本身工作之中」（201301TA）。

（二）活動符合教師需求且成員相處愉快為專業社群運作成功的主因

若專業社群的參與教師們彼此志同道合，確實可以發展出良好的教學或研究專業社群，「老師們感情不錯，彼此會給予研究文章修訂方面的建議，有時也會邀請領域中厲害的研究大師給予經驗提點」（201301TC），或是「對於共同有興趣或具實用性知識的議題，邀請講者或進行實地參訪，多可讓教師們因不同領域同儕的互動，學習更多領域外的專業知能」（201301TD）。若專業社群的組成係因學校的規

定，教師得義務性參與，則專業發展社群的召集人較常煩惱的問題為教師參與的意願，召集人們指出，「通常大學教師的工作非常繁忙，社群活動時間常需配合大部分成員的時間」（201301TE），若未強制所有教師皆須參與，則「主辦人需為參與人數不足傷腦筋」（201301TA），若規定所有教師皆須參與，則「辦理時間常難以敲定，有時得動用到晚上的時間」（201301TE）。

（三）透過課程設計與評量發展等正式任務結合而形成的教師專業學習社群具有不錯的效果

有時大學的目的不在於推行教師專業學習社群，是爲了設置跨領域學程或設計教學評量等任務，而邀請不同學科的教師們共同參與，參與的教師們因共同合作而需定期進行討論，於共事的過程中自然形成社群，彼此間的討論和交流帶來專業知能的成長。多位教學發展單位受訪主管即指出「我們學校爲了辦理學程，教學發展中心先設計主題，然後挑選和邀請學校中對於教學發展較具有熱忱的教師參加，教師們會覺得受邀參加是件榮幸的事，不會覺得是額外的負擔，彼此討論的過程中教師們開始產生很多不同的觀點和創意」（20120613MA、20120621MC、20120725MD）。待設置學程之正式工作完成後，教師們仍舊維持此份因正式工作而形成的非正式情誼及關係，彼此間的專業交流和互動將會持續。此種因課程評量設計或學程設置等正式工作而自然形成社群的成效，較學校明文規定要求教師們組成社群進行討論的效果良好，且教師參與意願較高。受訪主管指出「老師們都覺得能參與這樣的過程學到很多，效果不錯，彼此也建立了良好的情誼」。由上可知，以課程發展、跨領域學程辦理、學生學習評量發展或研究爲主題，邀請不同專長教師共同發展和研討，對於教師專業學習社群的形成具有不錯的效果。

（四）社群成效的差異主要來自社群成立原因和運作方式

歸納受訪者的意見可發現，社群成效的差異主要來自社群成立原因和運作方式。於所有受訪者服務的大學中，有二所公立大學和一所私立大學的社群，係因學校為建置跨領域學程或進行評量研究，而由教學發展單位出面邀請各領域學者參與，於學程建置及評量研究的過程中，跨領域教師們因定期開會討論逐漸形成社群，完成學程建置及評量研究工作後，這群教師仍持續聯繫，彼此的友誼和人際網絡得以建立並持續存在（20120613MA、20120621MC、20120725MD）。此種成立和運作方式的社群成效良好，可能原因除參與教師因受到學校邀請參與教學及研究工作具有榮譽感之外，成員彼此間因投入工作而和不同領域學者彼此互動交流的過程，讓參與的教師獲得專業上的成長和學習，發揮了社群的功效。其餘受訪者所服務的私立大學，則是授權教師自行組成學習社群，此種教師自行成立的社群成效亦因社群成員的組成原因和方式而不同。在自行組成的學習社群中，有三個社群是針對教學主題設立，由系所主管規劃主題，邀請系所內所有教師參與。可以感覺到參與成員參加的部分原因是為了響應系上活動，雖肯定參與活動的收穫，但在社群活動結束後，便顯少針對該社群主題而互動，且參與成員較常抱怨時間上的不方便（20130115TA、20130115TE）。另外兩個社群是由教師針對共同興趣的教學或研究主題而設立，可發現這兩個由志同道合教師組成的社群，在學校提供經費要求成立社群前就已經有非正式的合作和互動，且皆指出未來若學校沒有相關經費，社群亦會持續存在和運作（20130115TC、20130115TD）。且成員對於社群較有向心力，所進行的活動較符合社群成員的興趣和需求，成員較肯定社群成效，但對於經費運用有較多抱怨（20130115TD），反倒是為了學校規定而由教學單位主管召集成立的社群，一開始規劃活動時即是依據學校經費使用的範圍規劃社群活動，較少針對經費的使用提出抱怨。至於規模方面，由教

學單位主管邀請所有系所教師參與的社群較為龐大，由教師自行組成的社群規模較小，但規模大的社群較無法顧及所有教師的需求，反而是規模較小的社群活動內容較符合所有參與成員的需求和興趣。

伍、綜合討論

在專業社群的規模方面，研究結果顯示教師專業學習社群的人數不一，通常規範最低人數或範圍，國內最低人數的限制較國外大學少，以3人為最少人數，國外大學則多以5人為最少人數，最多人數則不論國內外皆未多於20人。規範人數的原因可能在於社群的功能主要促進成員的互動與討論，人數過少無法產生多元互動的功效，且低於3人的規模較類似薪傳制度而非專業社群。人數過多，則可能衍生難以敲定共同時間，所有成員彼此間互動量減少的問題。整體而言，教師專業學習社群人數大體介於3至15人為較常採行的規模。3至15人的人數範圍在社群運用上其實具有彈性，可依據社群的運作目的進行不同的規劃。若需針對教學或研究主題進行深入的探討和研發，3至8人的社群規模可能較能發揮效果，能讓所有社群成員皆能共同投入參與討論，彼此充分互動以達成社群目標。若以建置人際網絡，促進教師認識交流為目標，則9至15人的社群規模可以讓社群成員有機會認識更多人，且有些社群以參加人數作為補助經費的基準，大型社群可獲得較多經費補助，辦理大型活動亦較有資源。

在專業社群的經費方面，研究結果顯示國內大學教師專業學習社群的經費來源主要仰賴教育部計畫經費，社群的推動很可能因教育部經費補助的終止而無法持續。邁阿密大學能成為美國實施教師專業學習社群的標竿學校即在於其於莉莉基金會經費補助停止後，仍由學校和校友會提供持續性的經費贊助（Cox, 2002）。國內研究亦建議於學校長程

計畫中編列教師社群的經費以利教師社群永續經營（陳延睿，2011）。再者，國外大學提供給社群的經費遠高於我國的大學，其提供教師專業學習社群的經費多低於 2,000 美元（約臺幣 6 萬元）或高於 10,000 美元（約臺幣 30 萬元），且經費的多寡和聚會的頻率成正比（Richlin & Essington, 2004: 29-35）。實施大學教師專業學習社群的標竿學校邁阿密大學的每個社群花費從 20,000 美元至 30,000 美元（約臺幣 60 至 90 萬元），其他大學約為 5,000 美元至 50,000 美元（約臺幣 15 至 150 萬元），而我國大學提供社群的金額大抵介於臺幣 8 千元至 6 萬元之間，視各校規定而不同。從整體經費的比較，可發現國外大學所提供的經費較為充裕，可供我國參考。

至於經費運用限制方面，國外大學的費用以支付差旅費和鐘點費為主，其餘包括圖書購置及專業津貼，但不作為教師薪資、空間租借或紙張的費用（Cox, 2002: 16），而我國的費用主要用以支用兼任助理或臨時工資，及講座鐘點費、差旅費、出席費、印刷費、膳宿費、雜支等業務費。國內外大學於經費運用上皆有所限制，但因國外大學的經費尚包含每位成員 200 至 500 美元的報償（Cox, 2002: 31-32），故社群成員在經費運用方面會多一些彈性。此外，為提升教師們參加社群的動機，邁阿密大學尚提供社群成員一學期一門課程的空堂時間（release time），及系所主管創造空堂時間後獲得額外經費補助以購置教學科技設備或支付國際差旅費的作法鼓勵教師參加社群，秉持社群成員將因優渥待遇而願意對社群付出大量時間、珍惜和長期的支持（Cox, 2002）的理念。國內大學的社群費用多僅用於社群活動辦理的費用，而且國內實際參與社群的教師們多感受到社群經費運用的限制及報支程序的繁雜。究其原因，很可能在於教師們對於學校經費運用的程序不甚瞭解，或是國內大學推動社群經費多來自教育部計畫經費，需依據教育部補助及委辦計畫經費編列基準辦理，因此大學行政單位在推動上亦有其限制和範圍。國

內研究指出，專業學習社群要運作良好，需仰賴學校行政和教師雙方的投入和合作（陳延睿，2011）。因此，建議建置學校行政和教師對於教師專業發展活動發展和運作方式意見交流的機制，讓學校能瞭解教師的需求，教師亦能瞭解學校行政和經費運用的原則，以及學校所能提供協助的能力範圍，在彼此合作的情況下，建置較符合教師專業發展需求的社群運作方式，當可獲得較好的執行成效。

在專業社群的辦理形態方面，目前國內大學為順利推廣專業社群並展現成效，常請教學單位主管召集系所內教師組成社群進行專業成長，以提高專業社群的參與率。此作法雖立意良善，可做為鼓勵和促進教師參與專業發展的方式，但因其並非以個別教師的需求為出發點，對教師而言較類似義務性工作的一環，教師雖肯定專業社群活動的益處，但在工作繁忙之餘接受和本身需求不盡符合的專業成長活動反而是項負擔，且其成效未若教師自動成立的非正式社群良好。再者，目前學校推動教師專業社群時，設置了許多社群運作的規定，如會議辦理次數、會議紀錄呈現和成果報告的繳交等，這些規範設置的目的在於確保社群的正常運作，但從受訪者的意見中可發現學校的規範有時無法支持教師專業發展的需求。究其原因，應在於目前國內大學推動專業學習社群常是為了解執行教學卓越計畫，因此社群運作規範的設計常以達成教學卓越計畫的指標及績效為目標，而非為了滿足教師的需求。因此對教師而言，參與專業社群反而增加了額外的工作負擔，而不是解決工作問題或滿足工作需求。依據成人學習原則，要讓教師在專業上有所成長，需設法促進成人間的互動交流，鼓勵彼此分享經驗，以符合其需求和興趣且能運用於工作場域之實用性知識為專業發展內容（Beavers, 2009; Gregson & Sturko, 2007; Knowles et al., 2005; Trotter, 2006）。專業學習社群的運作方式具高度彈性，善加運用應可符合成人學習的需求，然而目前有些社群運作多在設法達成會議次數，呈現社群活動的照片和成果。教師們常

覺得行政文書作業和經費報支工作繁雜，且繳出成果報告鮮少獲得回應（陳延睿，2011）。若學校要讓專業社群的風氣建立起來，顧及教師本身的需求應是發展專業社群的重要方向，透過增進教師互動的機會以鼓勵非正式教師專業學習社群的成形，或由學校以辦理跨領域學程或教學相關研究為名，邀請不同領域教師共同參與，獲得學校邀請的榮譽感將促使教師用心投入課程的研發或教學研究，過程中將能促進教師間的互動交流，發揮不錯的效果。最後，時間上的限制亦常是阻礙教師參與教學專業發展的原因（Gregson & Sturko, 2007），大學教師工作繁忙常無時間參與專業發展活動。因此目前的努力方向，除設法讓大學瞭解教師們於專業社群運作的需求和期待，建置彼此意見交流的機會，讓學校能在能力範圍內依據教師的需求規劃社群的運作方式外，亦可參考國外作法，於教師參與專業發展活動時，設法減輕行政和教學方面的負擔，給予經費方面的獎勵作為鼓勵教師參與的誘因，以提升教師參與教學專業發展的意願和成效。如此專業社群將更能發揮良好的效果，達到預期協助教師專業成長的目標。

陸、結論與建議

本研究旨在探討國內大學運用教師專業學習社群做為教師專業發展策略之作法及實施現況，透過文件分析法與訪談法，蒐集國內 118 所大學辦理教師專業學習社群之現況與實際推動情形，以下說明本研究之結論與建議。

一、結論

- （一）伴隨教育部教學卓越計畫與頂尖大學計畫的推動，我國從 2005 年開始有大學以教師專業學習社群作為教師專業發展策略，至

2012年為止約有67%的大學實施有教師專業學習社群，主要設置目的在於提供教師專業互動交流的機會及提升專業知能與興趣。

- (二) 社群的組成成員以校內專兼任教師為主，以3至15人為最常採用的社群規模，視各社群的主題和組成方式而有不同的成員數量。學校通常會規範最低社團人數以維持社群多元互動的功能，國內大學多以3人為最低人數限制，較國外大學以5人為最少人數限制少，最多人數則不論國內外皆未多於20人。
- (三) 約87%的國內大學提供有社群運作經費，經費來源主要為教育部教學卓越計畫或區域教學資源中心計畫經費，部分大學輔以學校經費支援運作，社群經費主要運用於兼任助理薪資及相關業務費用。因國內大學社群的運作主要仰賴教育部計畫經費，很可能因教育部補助終止而無法持續，且國內大學社群運作經費低於國外大學，常因校方經費使用限制和繁瑣報帳程序，使社團經費運作較難配合教師專業發展需求。國外大學由校內提供持續性經費，除社團活動費用外，尚提供社團成員報償費用的作法可供我國參考。
- (四) 我國大學教師專業學習社群的主題和型態多元，包括以系所學院為單位的社群、資深教師帶領新進教師之薪傳社群、及以課程、教學、學生、研究相關議題為主題之專業社群，於型態方面能配合教師需求和學校目標彈性調整。國外大學的作法和我國不盡相同，其針對特定教師族群和主題辦理的社群為我國較少採用的作法，可作為我國未來發展新型態社群的參考。
- (五) 教師專業學習社群確實可提供教師專業交流的機會，鼓勵教師進行專業議題討論，提升教師專業知能。唯需設法解決教師工作繁忙而無暇參加專業社群活動的窘境，且要求教師義務性參與的

社群，在成效和教師參與意願上未若教師主動集結成立的社群良好，研究結果顯示活動符合教師需求且成員相處愉快為專業社群運作成功的主因。

二、建議

- (一) 我國大學推行教師專業學習社群的經費來源主要為教育部計畫經費，教師專業學習社群的運作很可能因教育部經費補助的終止而中斷，建議在教育部經費補助之外輔以學校經費，讓教師專業學習社群的機制得以持續。
- (二) 大學行政單位和教師應建立起教師專業發展方式之意見交流機制，讓大學行政單位瞭解教師專業發展的需求，教師亦能明瞭行政單位推動專業發展政策之作業方式和限制。促使學校於其行政能力範圍內提供教師所需協助，以提升社群運作之彈性並減少教師於社群經營時之困擾。
- (三) 由學校邀請跨領域教師組成社群進行教學相關研究之社群形態具有良好成效，可作為大學發展專業社群之參考。此外，國外大學針對特定族群教師，如女性教師、新進教師、資深教師、追求升等教師等，或針對特定主題，如問題導向學習法、不同學科教學法等設置教師專業學習社群的型態亦可作為我國發展新型態教師專業學習社群之方向。
- (四) 教師專業學習社群的設置宜以教師需求為出發點，透過減輕教師授課負擔和提供教師經費等作法提高教師參與教師專業學習社群的動機。建議大學可透過不同領域教師進行課程發展或評量設計等正式任務，增加其工作上互動討論的機會，進而促進非正式社群的成形，使社群主題更貼近教師需求和興趣，亦可建立同儕關係與跨領域教師討論的風氣。

(五) 專業社群要能夠運作良好，除仰賴學校行政單位的推動和支持外，更需有教師們的主動和用心參與。透過專業社群的運作，教師們可以建立起人際網絡，在面對研究與教學壓力下，有團隊支持的力量，彼此協商合作。當學校用心提供這方面的支持和資源，教師們應把握機會主動參與，讓學校瞭解本身於專業發展方面的需求，善用此方面的協助以提升專業工作知能。

The Study of the Current Condition for Implementing Faculty Professional Learning Community in Higher Education in Taiwan

Summary

Introduction

The three main duties of university teachers are teaching, research and service. Professors need to produce knowledge and give service to society, and this is where university teachers are different from teachers at other levels of education. Because professors are required to assume different kinds of duties, they are always juggling multiple tasks (Commonwealth, 2012; Du, 2002; Dunkin, 1994; Green, 2008; Parker, 2008; Vardi & Quin, 2011; Wei & Cheng, 2006). This situation has become more and more severe when the higher education began to promote improvement exercise in recent years (Chen, 2001; Du, 2002; Song & Chang, 2008). Universities try to help teachers by offering professional development strategies. Professors are a group of people who have professional knowledge and work independently. Besides teaching, they spend lots of time doing research to explore the uncharted territories and to produce knowledge. The type of strategy and the way to carry it out are two important issues for higher education professional development.

Nowadays, most universities in Taiwan invite outstanding speakers to give academic talk or to share their life experience as the major activities for professional improvement. Some universities require teachers to attend those activities up to a certain number of hours. Consequently, they fulfill the hour requirements, but they show no interest in the activities, which do not really help improve their teaching ability and increase effectiveness. The activities have a weak connection to the needs of teachers, and cause teachers to refuse to learn (Beavers, 2009). Even if they try to learn, their achievement

is shallow and short-lived (Gregson & Sturko, 2007). Professors are adult learners who have accepted professional training. Their learning needs are highly practical and what they learn should be immediately useful to their work. The professional development strategy offered to adult learners should respect their experience and profession, combine their work needs, offer flexibility and choice, and motivate them to learn (Huang, 2002; Jarvis, 2002; Lai, 1996).

In addition to academic talks and experience sharing, we should try to find out other professional development strategies suitable for professors. According to my research in 2011 (Chen, 2011), the Faculty Learning Communities (FLCs) is one of the most popular professional development strategies in higher education in Taiwan, only next to academic talks. It is important to try to find out whether this type of professional development is a practicable professional development strategy for professors. Researches about FLCs is abundant internationally (Cesarini & Chao, 2005; Glowacki-Dufka & Brown, 2007; Hershberger, Richlin, & Essington, 2004; Sirum, Madigan, & Klionsky, 2009) but they seldom explore the utilization of professional development in Taiwan's academia. With this the research background, the purpose of this study is to explore the current condition for implementing FLCs in higher education in Taiwan and to investigate how universities carry out this strategy, but also the effectiveness for running this strategy and the challenge of universities to push this strategy.

Method

The study adopted document analysis and interview as research methods. Document analysis was used to explore the current condition for implementing FLCs in higher education in Taiwan. The study searched the websites of 118 universities and downloaded their documents that contain the rules and methods of how to carry out FLCs. If the websites did not provide sufficient information, the study contacted the universities by phone and email to collect the information needed. After all the information of 118 universities was completely collected, the content of documents was categorized and analyzed. Interview was used to collect the experiences in carrying out FLCs. The study interviewed four directors of the teacher

development center of universities and five leaders of faculty professional development communities. The interview content included the way to carry out the community method, the effectiveness and challenges for promoting this strategy, the gain of the community members, and the challenges faced in the process of carrying out the community method.

Results

The results showed that some universities started to use FLCs as one professional development strategy in 2005 and by 2012, there were seventy-nine universities (67%) carrying out this professional development strategy. The purpose for implementing the faculty learning community method is to offer teachers communication opportunities and increase their teaching interest and professional knowledge. The main members of community are teachers, and a community usually includes three to fifteen members. Universities will regulate the minimum number of community members to maintain the quality and function of communication. About 87% of universities which carry out professional learning community offered funding for community projects. Most of their funding resources came from MOE projects. These funds were mostly used for assistants' salary and fees for meetings. The universities set many rules to the use of education funds and the process to apply for reimbursement is complicated. This situation makes the community professional development method hard to match the needs of teachers. There are multiple types and themes of faculty professional learning communities in Taiwan. The method for carrying out the community strategy can be adjusted to teachers' needs and the schools' objectives. The FLCs can encourage teachers to have professional discussion and promote teachers' professional knowledge. If universities want to popularize this strategy, they need to handle the awkward situation that teachers' workloads are too heavy to join community activities. Furthermore, the effectiveness of compulsory communities is not as good as communities that teachers join voluntarily. The key element for creating and using a successful community is to try to match the needs of teachers and to create a friendly learning community where all members get along with each other, and enjoy the experiences.

Conclusion and Discussion

The FLCs is one of the main professional development strategies in higher education in Taiwan. The experience of universities and faculties that implemented this strategy showed that the FLCs method can indeed offer the opportunity for teacher interaction and encourage teachers to join professional discussion. But in most universities, the funding comes from the short-term MOE projects and is only temporary. If we want to make this strategy a long-standing, universities should fund communities on a basis of stable funding policy from the school's own funding in addition to the funding coming from temporary projects. Moreover, the key to the success of the community is matching the needs of teachers and helping teachers feel comfortable when using this strategy to improve their profession. The university regulations concerning the use of education funding and the administrative processing are not user-friendly to the teachers and they even increase teachers' workloads. If we can increase the flexibility and decrease the inconvenience for carrying out the community method, the effectiveness of faculty learning community would increase. Furthermore, the effectiveness of faculty learning community depends not only on the support of university management but also on teachers' enthusiasm and involvement. Teachers should seize the opportunity to join the community, help their universities realize their professional development needs, and make good use of this resource to improve their profession.

參考文獻

- 丁一顧 (2011)。教師專業學習社群與教師集體效能感關係模式驗證之研究。屏東教育大學學報：教育類，37，1-26。
- [Ting, Y.-K. (2011). Study of verification of relation model of professional learning community and collective teacher efficacy. *Journal of National Pingtung University of Education. Education*, 37, 1-26.]
- 天下雜誌 (2012)。四成教授：臺灣教育制度無助提升學生素質。2012年12月8日。取自 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5043846>
- [Commonwealth. (2012). *Forty percent professors: The education system in*

Taiwan can't improve the quality of students. Retrieved December 8, 2012, from <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5043846>

吳清山（2007）。內憂外患轉新機：高等教育現況之 SWOT 分析。載於國立臺灣大學研究發展處（主編），*任務與願景——發展國際一流大學及頂尖教育中心*（頁 74-105）。臺北市：國立臺灣大學出版中心。

[Wu, C. S. (2007). The crisis is an opportunity: The SWOT analysis of the situation of higher education. In Office of Research and Development, National Taiwan University. (Ed.), *Mission and vision: Development plan for world class universities and research centers of excellence* (pp. 74-105). Taipei, Taiwan: National Taiwan University Press.]

吳清山（2010）。從教師 MP3 談教師專業學習社群的營造。《教師天地》，169，12-19。

[Wu, C. S. (2010). The construction of a professional learning community: A discussion based on teachers' MP3. *New Horizon Bimonthly for Teachers in Taipei*, 169, 12-19.]

吳清山、林天祐（2010）。專業學習社群。《教育研究月刊》，191，125-126。

[Wu, C. S., & Lin, T. Y. (2010). Professional learning community. *Journal of Education Research*, 191, 125-126.]

宋玫玫、張德勝（2008）。大學校院教師對學校工作環境滿意度之研究。《花蓮教育大學學報》，26，155-178。

[Song, M.-M., & Chang, T.-S. (2008). University faculty satisfaction toward work environment. *Journal of National University of Education*, 26, 155-178.]

杜娟娟（2002）。教學與研究——大學教師的工作投入時間。《屏東師院學報》，17，135-174。

[Du, J. (2002). Teaching and research-time involved of university professors. *Journal of Pingtung Teachers College*, 17, 135-174.]

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。

[Lin, S. L., & Tsai, C.-H. (2005). An effective way to build a faculty learning community. *Journal of Education Research*, 132, 99-109.]

孫志麟（2007）。績效控制或專業發展？大學教師評鑑的兩難。《教育實踐與研究》，20（2），95-128。

[Sun, C.-L. (2007). Accountability control or professional development? A dilemma of faculty evaluation in university. *Journal of Educational Practice and Research*, 20(2), 95-128.]

張新仁、王瓊珠、馮莉雅（編）（2009）。中小學教師專業學習社群手冊（再版）。臺北市：教育部。

[Chang, S.-J., Wang, C.-C., & Feng, L.-Y. (Eds.). (2009). *Handbook of school-based professional learning community* (2nd ed.). Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]

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。

[Chang, S.-C., & Wu, C.-H. (2012). A case study on the professional partnership between university and school: Focusing on the professional learning community. *Journal of Educational Research and Development*, 8(1), 1-30.]

張德銳、王淑珍（2010）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。《臺北市立教育大學學報——教育類》，41（1），61-90。

[Chang, D., & Wang, S.-C. (2010). The development and practice of teacher professional learning community in the mentor teacher program. *Journal of Taipei Municipal University of Education: Education*, 41(1), 61-90.]

教育部（2012）。《中華民國教育統計（民國101年版）》。臺北市：作者。

[Ministry of Education. (2012). *Education statistics: The Republic of China* (2012 edition). Taipei, Taiwan: Author.]

許雅惠（譯）（2002）。P. Jarvis 著。《成人及繼續教育——理論與實務》。臺北市：五南。

[Jarvis, P. (2002). *Adult and continuing education: Theory and practice* (Y. H. Hus, Trans.). Taipei, Taiwan: Wunan. (Original work published 1995)]

陳延睿（2011）。《大學教師社群發展之個案研究》。國立東華大學課程設計與潛能開發學系碩士論文，未出版，花蓮市。

[Chen, Y.-J. (2011). *A case study on the development of university faculty communities*. Unpublished master's thesis, National Dong Hwa University,

Hualien, Taiwan.]

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。

[Chen, C.-Y. (2013). The study of the mentoring system of higher education institutions in Taiwan. *School Administrators Research Association, R.O.C.*, 83, 50-69.]

陳碧祥（2001）。我國大學教師升等制度與教師專業成長及學校發展定位關係之探究。《國立臺北師範學院學報》，**14**，163-208。

[Chen, B.-S. (2001). A study on the relationship of university faculty's promote system, faculty's professional growth and school development orientation. *Journal of National Taipei Teachers College*, 14, 163-208.]

黃富順（主編）（2002）。《成人教育》。臺北市：五南。

[Huang, F.-S. (Ed.). (2002). *Adult education*. Taipei, Taiwan: Wunan.]

楊振富（譯）（2002）。P. Senge 等著。《學習型學校（下）：第五項修練教育篇》。臺北市：天下文化。

[Senge, P., et al. (2002). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education* (C.-F. Yang, Trans.). Taipei, Taiwan: Commonwealth. (Original work published 2000)]

蔡進雄（2003）。學校領導的新思維：建立教師學習社群。《技術及職業教育》，**78**，42-46。

[Tsai, C.-H. (2003). The new insight of school leadership: Building a teacher learning community. *Journal of Technological and Vocational Education*, 78, 42-46.]

賴映秀（2012）。淡江大學教師學習社群之個案研究。淡江大學教育政策與領導研究所碩士班碩士論文，未出版，新北市。

[Lai, Y.-H. (2012). *A case study of faculty learning communities in Tamkang University*. Unpublished master's thesis, Tamkang University, New Taipei City, Taiwan.]

賴素華（1995）。成人教學原則與技巧。載於中華民國成人教育學會（編），《有效的成人教學》（頁 267-291）。臺北市：師大書苑。

[Lai, S.-H. (1995). The principles and techniques of adult instruction. In the

Council of Adult Education of the Republic of China. (Ed.), *Effective adult teaching* (pp. 267-291). Taipei, Taiwan: National Normal University Book.]

魏美惠、鄭仲育（2006）。大學生心目中的好老師：研究、教學或服務能力之調查研究。《花蓮教育大學學報》，23，103-129。

[Wei, M.-H., & Cheng, D.-Y. (2006). The study on Taiwanese college students' perspectives of good college teachers based on teachers' research ability, instruction ability, and community service ability. *Journal of National Hualien University of Education*, 23, 103-129.]

Beavers, A. (2009). Teachers as learners: Implications of adult education for professional development. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(7), 25-30.

Blaisdell, M. L., & Cox, M. D. (2004). Midcareer and senior faculty learning communities: Learning throughout faculty careers. *New Directions for Teaching and Learning*, 2004(97), 137-148.

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.

Cox, M. D. (2002). The role of community in learning: Making connections for your classroom and campus, your students and colleagues. In G. S. Wheeler (Ed.), *Teaching & learning in college: A resource for educators* (pp. 1-38). Elyria, OH: Info-Tec.

Cox, M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. In M. D. Cox & L. Richlin (Eds.), *Building faculty learning communities: New directions for teaching and learning, number 97* (pp. 5-23). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.

Dunkin, M. J. (1994). Award winning university teachers' beliefs about teaching versus research. *Higher Education Research & Development*, 13(1), 85-91.

Gillespie, K. J., Robertson, D. L., & Bergquist, W. H. (2010). *A guide to faculty development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Glowacki-Dufka, M., & Brown, M. P. (2007). Professional development through faculty learning communities. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 21(1/2), 29-39.
- Green, R. G. (2008). Tenure and promotion decisions: The relative importance of teaching, scholarship, and service. *Journal of Social Work Education*, 44, 117-128.
- Gregson, J. A., & Sturko, P. A. (2007). Teachers as adult learners: Re-conceptualizing professional development. *MPAEA Journal of Adult Education*, 36(1), 1-18.
- Harwood, A. M., Ochs, L., Currier, D., Duke, S., Hammond, J., Moulds, L., et al. (2005). Community for growth: Cultivating and sustaining service-learning teaching and scholarship in a faculty fellows program. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 41-51.
- Hershberger, A., Cesarini, P., Chao, J., Mara, A., Rajaei, H., & Madigan, D. (2005). Balancing acts: Tenure-track faculty in learning community. *Academe*, 91(4), 44-48.
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. In Author (Ed.), *Learning together, leading together: Changing school through professional learning communities* (pp. 5-14). New York: Teachers College Press.
- Knowles, M. S., Holton E. F., III, & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Boston, MA: Elsevier.
- Miami University. (n.d.). *What is a faculty and professional learning community?* Retrieved January 28, 2013. from <http://www.units.muohio.edu/flc/whatis.php>
- Parker, J. (2008). Comparing research and teaching in university promotion criteria. *Higher Education Quarterly*, 62, 237-251.
- Richlin, L., & Essington, A. (2004). Overview of faculty learning communities. In M. D. Cox & L. Richlin (Eds.), *Building faculty learning communities: New directions for teaching and learning, number 97* (pp. 25-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shulman, G. M., Cox, M. D., & Richlin, L. (2004). Institutional considerations in developing a faculty learning community program. In M. D. Cox & L.

Richlin (Eds.), *Building faculty learning communities: New directions for teaching and learning, number 97* (pp. 41-49). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sirum, K. L., Madigan, D., & Kliensky, D. J. (2009). Enabling a culture of change: A life science faculty learning community promotes scientific teaching. *Journal of College Science Teaching, 38*(3), 24-30.

Smith, T. R., McGowan, J., Allen, A. R., Johnson, W. D., II, Dickson, L. A., Jr., Najee-ullah, M. A., et al. (2008). Evaluating the impact of a faculty learning community on STEM teaching and learning. *The Journal of Negro Education, 77*, 203-226.

Trotter, Y. D. (2006). Adult learning theories: Impacting professional development programs. *Delta Kappa Gamma Bull, 72*(2), 8-13.

Vardi, I., & Quin, R. (2011). Promotion and the scholarship of teaching and learning. *Higher Education Research & Development, 30*(1), 39-49.