

國小教師參與閱讀理解教學實踐社群 與其專業成長之研究

黃冠達 臺北市立大學教育系博士候選人

張純 臺北市立大學教育系講師

幸曼玲 臺北市立大學幼兒教育學系副教授（通訊作者）

摘要

本研究旨在探討國小教師參與閱讀理解教學社群計畫後，能透過設計教案、共同討論、實施教學及再討論等閱讀教學實踐歷程獲得專業成長，並能從社群成員互動及對話中有所省思。本研究根據社會建構論及實踐社群的理念，規劃社群運作方案。本社群包括3位研究人員及6位國小四年級教師，採質性研究方法蒐集相關資料，進行分析後，依據研究發現，提出結論與建議。本研究主要發現如下：（1）成員教師經由自行設計閱讀理解教學活動，在教學上除知道如何教學外，更知道為何要如此教學。（2）成員教師重新認識閱讀理解教學內涵，對教學文本的敏銳度提升。（3）成員教師在教學實踐歷程中雖有壓力，但看見學生的改變，加深教師對閱讀理解教學的信心。（4）成員教師透過社群互動及對話而省思，愈能認識閱讀理解教學策略的內涵。（5）社群運作架構形成支持系統，讓教師對閱讀理解的教學設計能力更具信心，能跳脫自身既有框架。最後，依據研究結果，建議教師應參與社群，在社群互動對話中提升專業；建議社群帶領者，可規劃教學實踐為核心的歷程，幫助教師專業成長。

關鍵詞：實踐社群、閱讀理解教學、教師專業成長



A Study on Participating Community of Practice of Primary Teachers on Reading Comprehension Instruction and Their Professional Development

Kwan-Da Huang

Ph. D. Candidate, Department of Education, University of Taipei

Chun Chang

Lecturer, Department of Education, University of Taipei

Marn-Ling Shing

Associate Professor, Department of Early Childhood Education, University of Taipei (Corresponding Author)

Abstract

This study was to explore how teachers participated in the community of practice and to investigate teachers' professional development in reading comprehension instruction. Social constructivism and the concept of community of practice were used in the study. In this study, teachers were invited to participate in the community, and share their experience on reading comprehension instruction. Besides the processes of reading instruction, the contents of discussion in the community included teachers' lesson plans of reading instruction as well. The participants of the community were six teachers and three researchers. Qualitative research approach was used in the study. The major findings were as follows: (1) Compare to teach students using the lesson plans done by the researchers, teachers know better how and why to do the reading comprehension instruction after they designed the lesson plans themselves. (2) Teachers relearned the meaning of reading comprehension and the instruction methods. Moreover, they gained the sensitivity to the texts before reading comprehension instruction. (3) Although the ways of instruction changes were stressful, teachers discovered the change in students which made them more confident in reading comprehension instruction. (4) When teachers were able to reflect on the interactions and sharing experience among teachers in the community, they better understood the instruction strategies. (5) The community is a support system for teachers which allowed them to explore the unknown. The results of the study showed that teachers can benefit from the community of practice. Teachers discussed their practices in the community, shared their experience, and gained new knowledge of practice in the community.

Keywords: community of practice, reading comprehension instruction, teacher's professional development



壹、前言

專業要不斷的追求成長，才能維持其專業的地位。早在1966年，聯合國教育科學暨文化組織（United Nations Educational Scientific and Cultural Organization，簡稱 UNESCO）於巴黎召開「教師地位之政府間特別會議」，決議強調教師專業特性，認為教學應視為一種專業（吳清山、林天祐，2005）。既然教學作為一種專業，教師自應不斷的追求專業成長。

Guskey（2002）曾指出：「雖然教師們被要求參與專業成長，以通過認證或符合聘約，然而許多研究指出，教師們之所以致力於成長，主要是因為他們想變成更好的老師。」事實上，教育界對於教師應追求專業成長的看法並無爭議，只是，對於「如何追求專業成長？」、「如何提升教師的專業知能？」在方法上仍顯得意見分歧。

以閱讀理解教學專業為例，當前國際間對於閱讀的重視與日俱增，臺灣自2000年起，正式將推動閱讀列為國家重要教育政策，一時間整個教育體系從上到下，無不致力於推廣閱讀。惟我們歷經2006年「促進國際閱讀素養研究」（Progress in International Reading Literacy Study，簡稱 PIRLS）評比結果警醒，再遭受2009年「國際學生能力評量計畫」（the Programme for International Student Assessment，簡稱 PISA）測驗結果的震撼後，明確了解，只是讓孩子「多讀書」，並不能保證孩子「讀懂書」。閱讀理解是建構的，是人的心智與文本互動的歷程，依賴閱讀者主動的參與互動過程而達成理解。更重要的是，「閱讀要有策略」，而這些策略，許多做為優讀者（good readers）的成人早已內化，但對還在學習閱讀的孩子或差讀者（poor readers）來說，卻是需要學習的（陳李綢，1995；Pressley, 2000; Rosenshine & Meister, 1992）。然而，想要孩子「多讀書」，可以藉由各種軟硬體環境的營造和活動辦理來促成，但要孩子「讀懂書」，並從閱讀中「獲得理解」或「透過閱讀學習」，則第一線教師的閱讀理解教學能力是關鍵（Pressley, 2000）。

昔日教師們參加研習進修後，常提出進修內容偏重理論，認為與教學現場有落差，不易應用於教學實務（李俊湖，2011）。研究者為閱讀理解教學的推動者，在幾年前擔任相關研習的講座時，參與研習的現場老師曾表示，聽完演講雖然躍躍欲試，卻也擔心回到班級操作時可能碰到的諸多實務問題。顯然傳統以

理論或講演為主的進修方式，雖能引起教師們對閱讀理解教學重要性的肯定和關注，卻無法滿足現場教學者在實務操作上的需求。身為閱讀理解教學的推動者，面對來自現場如此的回饋，實為憂心，心中萌生應尋找更適合的教師專業成長方式，並探究其對教師幫助程度的念頭。

近來採「社群」形式運作的教師專業成長方式，得到許多研究支持（丁一顧、張德銳，2010；李子建，2004、2006；馮莉雅、張新仁，2011；譚彩鳳，2011；Giselle，2004），更獲得主管教育行政機關的大力推廣（張新仁、王瓊珠、馮莉雅，2009；張新仁等，2011）。然而，成立由教師組成的社群，並不代表專業就能獲得成長，仍需要課程領導的帶領和支持（譚彩鳳，2011）。以閱讀理解教學為例，臺灣受2006年 PIRLS 評比結果的警醒後，在政府、學界與現場專家教師的努力下，有關閱讀理解教學的學習理論、教學策略、教法實務等逐漸形成架構，知識體系愈趨龐大，倘若社群只是以閱讀教學為主題，邀集教師聚會對話，在欠缺妥善規劃運作之下，效果必定有限。

為推動閱讀理解教學，研究者曾與新北市教育局及一群現場國小教師進行合作計畫，讓教師們有機會接觸到閱讀理解教學。計畫結束後，教師們感受到閱讀理解教學的效果，教育局和教師們提出需求，希望能進一步合作，採社群方式以提昇教師閱讀理解教學知能。研究者遂先探討相關文獻，擬定合適的社群運作方案，規劃並實際帶領社群活動。本研究根據先前計畫的經驗和所蒐集的資料，做進一步的分析研究，研究目的有二：（1）探究社群成員教師在社群的閱讀教學實踐歷程獲得的專業成長情形；（2）探討社群成員教師在社群成員互動與對話的收穫。

貳、文獻探討

有關社群與教師專業成長及實踐社群的相關理論要點，分述如下。

一、社群與教師專業成長

（一）教師專業學習社群的相關概念

但昭偉（2004）指出，「我們不得不生活在各式各樣的團體中（大到國家、小到家庭），需要成為團體的一分子，也需要與人對話，而有意義的對話是建立

在某種程度的共識上」換言之，人與團體的關係是不可分的。吳清山與林天祐（2010）認為「社群是指組織中一群志同道合的同事，基於共同興趣，為求專業成長所組成的學習小團體。」趙金婷（2000）認為：「廣義而言，凡是以社會協商的方法建構知識的團體都可以稱為學習社群。」綜上所述，社群的基本概念是以對話、社會協商等互動方式建構知識的團體，與學習的關係密切。

近年來，社群的理念與實務廣受各界重視，學習社群（learning community）和專業社群（professional community）也成為教育研究領域中的重要課題，有許多學者進行研究和論述。有關教育相關學習社群的定義：Speck（1999）認為「學校的學習社群是一個提升學習、並重視學習的地方，藉著教師、學生、員工、校長、家長和學區之間的動態對話，以不斷的、積極的合作歷程來改善校內的學習和生活。」Sergiovanni（2004）認為「學校可被視為學習社群，學生及學校社群之其他成員須致力於思考、成長與探究；學習是態度也是活動，是生活方式也是過程。」Roberts 和 Pruitt（2003）指出：「當建立學校中的學習社群成為校長、教師、學生、家長、其他成員的集體追求。為了達成這樣的目標，團隊必須針對可能影響成員學習品質的基本議題持續進行對話。」蔡進雄（2009）將學習社群定義為：「一群人對所屬團體有歸屬及認同感且有共同的目標與價值，並透過平等對話、分享討論及合作協助的學習方式，以提升專業知能，最後促成組織目標的達成。」黃秋鑾（2009）定義學習社群：「指學校中的教師或行政人員組成具有認同與歸屬感的團體，朝共同的目標願景邁進，並透過平等對話與經驗分享的人際互動的歷程，發揮合作學習、資源協助和專業分享，以提升個人專業成長與組織發展目標。」

當教育研究學者採用專業社群一詞時，則更密切的與教師專業知識和專業成長產生連結。孫志麟（2004）認為教師專業社群係指教師和學校內外教育工作者，基於平等互惠、民主開放的原則，進行專業對話，實踐批判的反思、研究、改進教學，並促使全體教師的專業發展。教育部定義則為「一群志同道合的教育工作者所組成，持有共同的信念、願景或目標，為致力於促進學生獲得最佳的學習成效，而努力不懈地以合作方式共同進行探究和問題解決」。（張新仁、王瓊珠、馮莉雅，2009）

綜合上述對社群的看法，無論由教師組成的社群被學者稱為學習社群或專業社群，其意義多涵蓋對話、互動、學習、成長等概念，可見社群與學習成長

的關係相當密切。實際上，若社群是由一群以追求專業成長為目標的同事或專業人員組成，則社群中發生的學習，對組成社群的專業人員而言，即是專業的成長。因而，目前學者多結合社群中學習與專業成長的概念，綜稱為專業學習社群（professional learning community，簡稱 PLC）。而由教師組成，以發展教育專業為目標的社群，稱為教師專業學習社群。

（二）教師專業學習社群與教師專業成長的相關研究

學者們（丁一顧、張德銳，2010；李子建，2004、2006；馮莉雅、張新仁，2011；譚彩鳳，2011；Giselle，2004）支持建立專業學習社群，是促進學校課程變革、促進教師專業成長的途徑。教師社群對促進教師專業成長的可能性，更吸引許多研究者投入相關研究。分析國內有關社群與教師專業成長的實證研究之內涵與成果後發現，許多研究均肯定在校園中建立社群對教師專業成長的幫助（何蘊琪、張景媛，2003；呂傑華、鍾蕙仔，2010；陳佩英、焦傳金，2009；魏琬蓉，2012；簡杏娟、賴志峰，2014）。並且有許多的研究在組織社群運作規劃或實際運作成果中，提及「實踐」、「實作」、「可參與」等等與教學實作相關的運用，或直接以「實踐社群」為題（何蘊琪、張景媛，2003；呂傑華、鍾蕙仔，2010；張召雅，2010；陳淑美，2014）。此外，許多研究亦強調社群中「省思」、「同儕分享」、「同儕學習」的重要性（何蘊琪、張景媛，2003；張召雅，2010；魏琬蓉，2012；簡杏娟、賴志峰，2014）。至於在研究設計上，呂傑華與鍾蕙仔（2010）、陳佩英與焦傳金（2009）透過參與一所學校社群的運作歷程，而後進行個案分析研究。陳淑美（2014）的研究則以實踐社群理論檢視美國一所大學師培課程計畫，了解其作法。何蘊琪與張景媛（2003）則採預為規劃設計社群運作方案，而後實際運作並分析成果。在研究設計上，如本研究一般，預先參酌理論以規劃方案，並實際成立社群運作以進行探究的研究並不多。

二、教師專業社群的相關理論

與教師組成專業社群的相關理論，可從以下三方面說明：

（一）教師社群運作應以教學實踐為主

教學是一種專業，而且是一種講求實務、重視實踐的專業。王如哲（2000）指出，為使社會接受教師是一種專業人員，教育必須符合社會認定的專業實務模式（professional practice model），並保持專業知識的持續成長。Hargreaves

(1999) 則指出，近來的教育改革一直鼓勵教師從事專業的、更有效的知識創造。意即，學者們認為教育是一種專業，且應在實務知識的基礎下，追求專業成長與創新。至於「如何確保在實務知識下，教學專業能持續成長？」在教育部出版的《教師專業學習社群－領頭羊葵花寶典》序中提到：「高品質的教師專業成長內涵，應以教學實務 (teaching practice) 為主軸，並與實際任教的班級或學校的教學脈絡相連接，進行長期持續性學習」，符合這些要素的最有效運作模式是教師專業社群 (professional learning community)」（張新仁等，2011），這段話將實務知識、專業成長與教師社群的關係連結起來，亦指出教師社群運作應以教學實踐為主。

(二) 社會建構論 (social constructivism) 的相關主張

為什麼教師採社群方式有助於專業成長？社會建構論的相關主張可提供理論支持。建構主義 (constructivism) 不認同知識與學習者各自獨立的觀念，強調認知主體的主動性，知識是基於學習者在現實世界中實務經驗及事件本身的作用關係。社會建構論則以群體的人為其論述重心，強調人類認知與知識形成的社會性基礎 (朱則剛，2002)。依據 Vygotsky 的觀點，社會和文化是人類高層次心理功能發展的主要因素，知識是在社會互動中產生的，個體的認知發展源自於參與社群的活動 (蔡敏玲、陳正乾譯，1997)。Vygotsky 認為重新建構知識不會自動因為經驗而發生，需要社會互動的支持。運用 Vygotsky 的觀點來協助教師學習時，主要是透過具體經驗、合作討論及省思解決內在認知衝突而逐漸形成自我調適 (李宗薇，2000；何蘊琪、張景媛，2003)。至於如何才能「提供具體經驗」，「促進合作討論」及「引發個人省思」呢？

Vygotsky 提出在合作學習的過程中，學習者可透過能力較佳的夥伴提供鷹架式的協助而成長 (蔡敏玲、陳正乾譯，1997)。何蘊琪、張景媛 (2003) 進一步指出，由於成人的認知成長受到環境的影響，在遇到新的概念時仍需要外在的引導才能學習，因此可以透過鷹架 (scaffolding) 支持來增進教學能力。李宗薇 (2000) 亦指出，學習者的批判思考技巧、自我學習技能與問題解決的能力，在教師、同儕提供鷹架的環境脈絡中較可能實現。

此外，社會建構論的理念亦相當重視情境，並且是互相辯證、互動協商的合作情境 (甄曉蘭、曾志華，2002)。社會建構論認為對話是建構過程的中心，藉由語言能夠調和知識建構的過程，經由合作的過程能夠得到意義 (collaborative

meaning making) (郭重吉、江武雄、王夕堯, 2000)。多位學者(丁一顧、張德銳, 2010; 李子建, 2004; 趙金婷, 2000; 蔡進雄, 2009; 黃國鴻, 2011)基於社會建構論而認為應建立專業學習社群, 或使學校成為學習型組織(learning organization), 以促進學校和課程的變革, 即著眼於社群能提供教師同儕互動的合作環境, 而由帶領人或社群中能力較佳者, 則可形成一種鷹架支持系統, 進而促進專業成長。

(三) Wenger 實踐社群 (Community of Practice) 的理念

依據社群相關研究的結果, 許多學者開始思考依照社會建構論的觀點, 進一步探討教師專業社群如何能有效的提供教師鷹架支持, 以促進專業成長。其中又以 Wenger (1998) 的「實踐社群」主張, 受到學者們較多的關注。

Wenger (2006) 提出「實踐社群 (Community of Practice)」一詞, 是他與 Jean Lave 在研究師徒制時創造的。一般認為師徒制的學習, 發生在一位專家與一位學徒之間, 然而他們的研究發現, 學習更常發生在熟練者 (journeymen) 與較資深學徒 (more advanced apprentices) 之間。而後他們更進一步發現, 「實踐社群無所不在, 也不限於初學者」。重要的是, 社群的參與者透過實作學習, 就好像是操作活生生的課程, 「實踐社群」其實是生活的一部分。這與杜威 (John Dewey, 1859~1952) 的「做中學」(learning by doing), 有異曲同工之妙。Wenger (2006) 定義, 所謂實踐社群, 「是由分享對某事物的關注或熱情的人所組成的團體, 並藉由規律的互動學習如何將該事物做得更好。」「實踐社群」概念的提出, 係強調學習要有實務的環境, 學習是一種社會互動, 和社會文化情境密不可分 (王為國, 2007; 蔡進雄, 2003; Wenger, 2006)。也就是, 在實務的、社會互動的情境下, 社群能促進所謂有意義的交換 (ten Dam & Blom, 2006), 進而在共同合作及合作建構中產生學習。

Wenger、McDermott 與 Snyder (2002) 曾特別說明「實踐社群」概念的三個要素: 領域 (domain)、社群 (community) 和實務 (practice)。「領域」是指社群成員的身分來自於共同關注的知識領域, 領域創造了共同的基礎以及認同感, 區別社群成員與他人。「社群」則是指因為對領域的關注, 成員會投入共同的活動和討論, 互相幫助並分享資訊; 他們會建立關係好讓彼此能互相學習。「實務」是指社群的成員會發展共同的做事方法和標準, 共享經驗、故事、工具和處理問題的方法, 也就是共同的實務。審視 Wenger 等的看法, 與有關社會建

構的論述相較，Wenger 的實踐社群概念，同樣強調組織應該重視社會互動，提供符合社會建構的社會文化情境。惟 Wenger 的實踐社群更進一步指出，若社群是由關注共同實務的人士組成，並提供實務操作的環境，輔以規律的互動，則能在共同合作下促進互相學習，對專業成長的效果將更為提升。

參、研究設計與實施

以下說明本研究的設計與實施，包含研究參與者、資料之蒐集與分析、研究倫理、研究的信效度，以及社群運作的規劃設計。

一、研究參與者

本研究參與者共9人，包括研究人員3人，社群成員教師6人。如前述研究者曾與新北市6所學校18位教師進行合作計畫，結束後，因參與教師給予相當正向的回饋，研究團隊與新北市教育局於2011年2月達成繼續以「培養具教學設計能力以及與他人合作能力的教師」的共識，成立後續的跨校教師專業社群，為期六個月。

本後續研究採「自願參與」的方式，有6位實驗組教師自願繼續參與社群計畫。3位研究人員中，有2人作為帶領人，帶領人的立場主要是規劃會議與支持引導的角色；1人擔任專家顧問，協助帶領人並扮演觀察者角色。參與社群的6位教師均為國小四年級現職老師，於先前研究中，曾參與研究團隊所規劃的閱讀理解策略教學工作坊，接受預測、連結、摘要及綜合等四種策略的培訓，並使用研究團隊所設計的閱讀理解教學教案，進行實際教學，但未參與教案的設計。本跨校社群的專業成長，以研究團隊提出的「連結策略」和「摘要策略」為主要閱讀策略，藉由社群運作及成員合作，以培養成員教師閱讀理解教學設計的能力為目標。

茲將社群成員教師服務學校、國語教材版本、曾有閱讀策略教學實施經驗、本次參加社群負責之教案課次及策略等資料整理如表1。

表1 社群成員教師相關資料一覽表

成員教師	服務學校 (化名)	使用版本 冊次	曾有閱讀策略 教學經驗*	負責教案課次及策略
A老師	閱讀國小	康軒版 國語第8冊	預測策略 連結策略 摘要策略 綜合策略	兩個和尚-連結策略 請到我的家鄉來-摘要策略
B老師	閱讀國小			平溪放天燈-連結策略 我讀伽利略傳-摘要策略
C老師	理解國小			走進蒙古包-連結策略 照亮地球的發明家-摘要策略
D老師	理解國小			
E老師	策略國小			
F老師	教學國小			

註：*成員教師在先前研究中曾接受本欄之策略培訓，並使用策略進行教學，但教師們並未參與教案設計。

二、研究資料之蒐集與分析

本研究採用質性研究方法，由研究者籌組社群，擬定一個學期的社群運作計畫，並實際帶領運作，以研究者及帶領人的雙重角色，在場域中進行觀察與資料蒐集。蒐集的資料包括社群成員教師個人撰寫的省思紀錄表、小組教學活動設計、社群會議紀錄和觀察紀錄等，以了解社群成員教師在專業成長上發生的改變。成員教師省思紀錄包含：連結策略教學設計省思、連結策略教學後省思，摘要策略教學設計省思、摘要策略教學後省思，以及總省思，6位教師各5份，共有30份；連結和摘要兩個策略的教學設計，採小組合作方式進行，兩策略各3課，產出6課教案（每份有3個版本）；社群會議的會議紀錄及觀察紀錄各5份。上述資料之蒐集，係配合社群之運作歷程，如表2之「資料蒐集」欄位。

本研究的資料蒐集與分析是持續進行，研究者首先閱讀社群會議紀錄、觀察紀錄、以及成員教師各階段的省思紀錄表。依據來自教學實踐歷程的成長、來自社群互動對話的成長等向度加上標題。而後反覆審視各向度內資料，找出概念相通者給予命名，例如「自行教學設計帶來的改變」、「與學生有關的發現」等，再就相關概念的連結衍生，逐漸形成研究結果的各個命題。

三、研究倫理

本研究進行時，研究人員秉持誠信原則、尊重隱私及保密原則。在誠信原則下，由於本研究之前即與6位教師建立關係，後續的社群計畫乃老師們自願參與，故與研究人員產生安全感，所撰寫之資料，並不會造成參與者疑懼；在尊重

及隱私保密原則下，對於資料妥善保存、撰寫研究報告時，一律以化名的方式進行。

四、研究信效度

本研究在過程中蒐集每一次社群會議的會議紀錄、觀察紀錄、成員教師的省思紀錄、教案等不同資料，確保教師在會議中的討論發言與會後的省思紀錄陳述具備一致性，遇有疑義處，則向成員教師進一步的訪談確認，以確認訊息來源的可信度與確實性；資料分析則由研究小組將蒐集的資料個別分析後再相互檢核，遇有意見不同處則重新討論分析，並詳實描述，確保結論的一致性暨真實性。

五、社群運作的規劃設計

根據文獻探討的結果，本研究規劃社群的運作方式，係以社會建構論的理論為依據，並參酌實踐社群的理念。基本的規劃想法為：教師係教育實務工作者，對欲實施閱讀理解教學的國小教師而言，其日常教學工作最實際的需求是「如何進行教學設計」。研究者規劃同校教師為同一小組，提供就近合作對話的機會，同時在社群聚會前後均給予小組任務刺激其互動，且可以彌補因社群會議期程間距較長，而可能弱化成長動機的時間缺口。此外，要求教師們在社群會議中，各小組均需分享會前合作的成果，藉由呈現結果的差異，促進社群會議中的互相辯證和對話協商，帶領人小組或社群中能力較佳者，則可形成一種鷹架支持系統。詳細的社群運作架構與角色分工，社群運作歷程與課程規劃說明如後。

（一）社群運作的組織架構與角色分工

本社群規劃為三層次架構，6名社群成員教師兩兩一組以同校為原則（僅成員E、F同組不同校），形成3個小組；3位研究人員組成帶領人小組，2人作為帶領人，1人擔任專家顧問並扮演觀察者角色；每月一次的社群聚會，則由全體人員共同出席，進行討論，社群組織架構規劃如圖1。

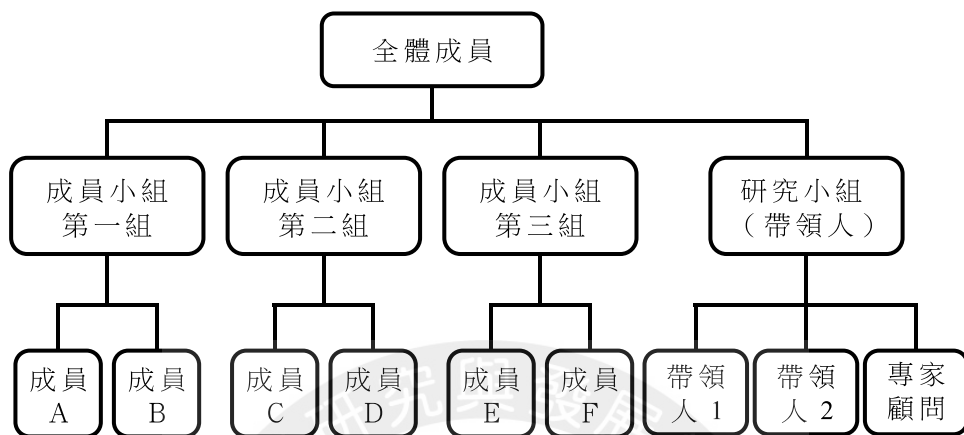


圖1 社群運作的組織架構與角色分工

茲將該架構的分工及任務臚列如下：

1. 社群成員教師

6位參與社群的教師是社群的基本成員，其基本任務為：

- (1) 在每次小組或社群對話中參與討論，分享經驗和想法；
- (2) 參與小組教學活動設計並進行試教（含錄影）；
- (3) 在社群會議討論之後將自己的收穫和心得，撰寫成個人省思。

2. 成員小組

本方案規劃由同校的兩位教師組成「成員小組」，冀望發揮小組合作與夥伴支持的效果。在進行教學活動設計、試教、錄影時，能有夥伴可以討論協助，發揮即時互助功能。（因社群成員組成之現實因素，雖有一組成員彼此不同校，仍期望可以透過各種聯繫方式來合作。）

3. 帶領人小組

面對長期的社群經營工作，帶領人同樣需要小組合作與夥伴支持，因此本研究規劃由兩位研究人員組成帶領人小組。帶領人小組的功能和任務則包括：

- (1) 規劃帶領：規劃整體社群運作議程，並於社群會議時扮演帶領人角色，掌握議題進行。
- (2) 提供支持：在各小組遇到困難時，小組成員以電話或電子郵件的方式與帶領人聯繫，帶領人儘速提供協助。
- (3) 管控品質：帶領人小組也負責在每月社群會議之前召開研究小組工作

會議，依社群運作實際情形，彈性修訂下次社群會議討論大綱，並初步審閱各組教學設計，以確保各組於每月社群會議的發表品質。另於每次社群會議之後，與扮演觀察者角色的專家顧問進行社群運作的檢討對話。

4.召開社群會議：每月一次的社群會議，是成員聚集分享、溝通、對話及討論的重要交流平臺。

（二）社群運作及課程規劃歷程

由兩位教師組成的成員小組，每組分別設計一課連結和摘要策略教案（各策略負責教案之課次，如表1）。各策略之課程規劃歷程為：會議前，各組將教案初稿（一版）先行寄給兩位帶領人；在社群會議時，各組報告教案初稿的設計理念並參與討論；會議後，各組依據討論結果修正教案（二版），修正後寄給其他成員，各成員均依教案進行試教並錄影；在下次會議前，將攝影資料寄給帶領人；於下次會議時，各組報告試教情形（影片輔助）並共同討論修正建議，會後各組依據會議討論結果修正成教案完稿（三版）。如圖2。



圖2 課程規劃歷程

依據前述社群運作及課程規劃歷程，本社群實際運作時共規劃5次會議，會議主要議程，包含角色任務、主要活動與資料蒐集彙整如下表2。

表2 社群會議議程、工作、活動及資料蒐集彙整表

時程	成員工作	帶領人工作	主要活動	資料蒐集
會議前	各組設計一篇教案，會議前一週寄給兩位帶領人	於第一次會議前閱讀並準備	-連結策略教學設計	教案一版
2月25日 第一次會議	各組報告教案設計理念並參與討論	引導討論講述示範策略要點	-連結策略 分享經驗 討論對話	會議紀錄 觀察紀錄

表2 社群會議議程、工作、活動及資料蒐集彙整表(續)

時程	成員工作	帶領人工作	主要活動	資料蒐集
會議後	1.各組依據會議討論結果修正教案後寄給其他成員作為試教依據 2.各成員填寫教學設計省思紀錄表寄給帶領人 3.各成員收到二版教案後進行試教並錄影	1.協助修正教案 2.閱讀成員之教學設計省思紀錄表 3.觀看試教錄影光碟	-連結策略 分享 省思 實施教學	1.教案二版 2.成員撰寫教學設計省思紀錄表 3.試教錄影光碟
3月11日 第二次會議	各組報告試教情形(影片輔助)並參與討論	引導討論	-連結策略 分享經驗 討論對話	會議紀錄 觀察紀錄
會議後	1.各組依據會議討論結果再次修正教案後寄給成員 2.各成員填寫教學後省思紀錄表寄給帶領人	1.協助修正教案 2.閱讀成員之教學後省思紀錄表	-連結策略 分享、省思	1.教案三版 2.成員撰寫教學後省思紀錄表
4月8日 第三次會議	進入「摘要策略」，任務工作及歷程同前。			
會議後				
5月13日 第四次會議				
會議後				
6月3日 第五次會議	總省思(學生表現、個人成長、成員互動、社群運作等)	引導討論 總結對話	省思 分享 討論	會議紀錄 觀察紀錄
會議後				總省思紀錄表

肆、結果與討論

有關實踐社群對教師專業成長的影響，依據研究目的分成「來自教學實踐歷程的成長」及「來自社群互動對話的成長」兩向度分析討論。

一、來自教學實踐歷程的成長

(一) 成員教師經由自行設計閱讀理解教學活動，在教學上除了知道如何教學之外，更知道為何要如此教學。

本社群成員教師，先前曾使用既有的閱讀理解教案進行教學，此次參與社群，各小組則需自行設計教學活動，產出教案，並要求各組在第一次社群會議時說明教案的設計理念和想法。然而，在會議中，多數夥伴並無法明確說明自己的設計理念和依據，而只是形式上的套用策略活動。而這樣的結果，在連結策略之後的帶領人會議中，帶領人們也有相同的觀察：「放天燈的寫法還是過去的教法，三組老師都有同樣問題，雖然是在套模子，但不大清楚他們在寫什麼？要將小孩帶到哪裡？」（觀察紀錄0225）但是經過多次的教學活動設計和社群會議的討論之後，教師們有了不一樣的收穫，在教學上除了知道如何教學之外，更知道為何要如此教學。B 師和 E 師在總省思紀錄表中有相似的回饋：

以前對於文本與教學設計的脈絡並不清楚，只知道要如何教，卻不知道為何如此設計。而自己設計過的教學，在進行教學時，更能掌握教學目標，也對於學生在學習過程中所遇到或提出的問題，能做更適當的應對並及時調整。（總省思B師）

原來，看教案是知其然，自己設計教學才能知其所以然。（總省思E師）

（二）成員教師重新認識閱讀理解教學內涵，對教學文本的敏銳度提升。

以校園現況而言，多數教師在師培階段並未接受閱讀理解策略教學能力的培養，教師們不清楚如何將策略融入教學中。長久以來，課堂裡的教學模式是非常單調的，教師們多拿著選定的教材，按照經驗或教學指引的指示進行教學。推動閱讀理解教學的首要工作，在於讓教師能深入分析文本，自行設計教學活動。本社群由同屬國小四年級的教師組成，以「閱讀理解教學設計」為實作核心，透過一次又一次的設計教案、實作、修正，讓社群教師們在來回往復、反覆驗證的實踐歷程中，發現文本與閱讀策略的關係，並透過分析文本的經驗增加，讓社群教師們對於文本更有敏銳度。A 師在總省思紀錄表即提出他的體會：

以前教國語時只是按照教學指引提問，並未對文本做深入的分析。參與社群後，發現原來短短的文本中，可延伸與深入的範圍是如此的大，而不同的導入，又會引出學生不同的思維。現在，看到文本時，比較有

「Fu」，會聯想到可以透過此文本教給孩子什麼樣的閱讀技巧，及引出何種情意目標。（總省思A師）

值得一提的例子，是在設計摘要策略〈請到我的家鄉來〉這一課的教案時，負責的小組成員 B 師在摘要策略會議中提到「一開始選擇課文時，因為這一課的寫法較其他課不同，想藉由本課規劃出散列式文類的摘要方法。但著手寫教學設計時，就遇到困難。」（會議紀錄0428）經過帶領人的說明，本課課文其實已經將原文精簡過了，因此在摘要上會發生困難，建議其嘗試提供作者的原文讓學生進行摘要，而後再與課文作比較，讓學生發現兩者的差異。關於這次改變教學的結果，B 老師在摘要策略教學設計的省思紀錄中補充到：

「因已是精簡過的文章，所以課文內容已大部分是描述國家特色的重點，很難再進行摘要。且課文各段描述國家的寫法不同，也無法找出適用各段的摘要方法及標準。使用原文讓學生摘要，學生反應大致佳，能很快找出文章重點，而以課文摘要時，就顯得很難進行。」（摘要策略教學設計省思B師）

D 老師則在總省思中特別提到這次教學的感想：

這次上國語第十三課〈請到我的家鄉來〉，採用原文的書來呈現教學的原樣，感覺好特別！上起課來學生的興趣提高，學習的意願和效果也很好。用原文上完摘要策略之後，請學生把自己的摘要和課文內容比對。比對後說出自己的想法。這種方式我是第一次遇到耶！（總省思D師）

在這個例子中，可以看到教師藉由帶領人的引導，發現問題，修正教案，再依教案進行教學，如此的教學實踐，教師因為帶領人提供鷹架式的協助而成長（蔡敏玲、陳正乾譯，1997），在社群實務的、社會互動的情境下，促進有意義的交換（ten Dam & Blom, 2006）。收穫是教師們對文本有新的認識，對閱讀教學內涵有新的理解。

（三）成員教師在社群的教學實踐歷程中雖有壓力，但看見學生的改變，加深教師對閱讀理解教學的信心。

從前述討論可以發現，社群在規劃階段的用心，確實在後續的運作上發揮效

果，然而從教師們的回饋中可以發現，參與這樣以實踐為主，且需要分享教學設計和試教經驗的社群，對現場教師而言，在時間和心理調適上是相當具有挑戰性的。在總省思紀錄表中，多位教師提及這些困難：

參加社群的過程中，最大的困難就是時間永遠不夠用。作文本來都在學校利用空堂批改的，現在週六整疊抱回家。國語課教學時間也不夠，就把綜合課挪來上。（總省思A師）

在參加社群的過程中，時間的安排及工作步驟的調整，更是一門功課。……課室觀察的準備，資料的整理，和報告的書寫，難免會對其他該處理的事務，造成排擠效應。（總省思C師）

參與閱讀社群之後，不僅要學習不同的策略教學，同時一方面還要教學生使用新的學習理解方式，對自己來說的確是種考驗，也是無形的壓力，因為老師的職業病就是「求好心切」。（總省思D師）

在這樣的挑戰下，支撐教師們持續參與的重要力量之一，是來自教學現場的回饋——也就是看見學生的改變。教師們在會議中多次提及他們的發現。例如：

B師：「他是我們班比較特殊的孩子，然後他學業成就比較低一點，然後平常如果上國語課他可能就是有時候會舉手一次，可是我覺得他身上就是這個策略開始實施之後，他才變得很有信心……」（會議紀錄0513）

F師：「學生在告狀時，也會講出人、時、地、重要事件。上社會課時，也可以讓學生找到關鍵句。社會課也會用到連結。」（會議紀錄0603）

在總省思紀錄中，B師記錄他對學生表現的發現，以及對自己未來教學的影響。

將習得的策略運用於教學之中的過程，我觀察到在進行預測及摘要策略時，有許多平常不常舉手的孩子，課堂參與度提高了，而在進行連結策

略時，發現孩子不同的生活背景及閱讀經驗，影響了連結的成果。讓我體認到閱讀的重要，以後要更積極幫助學生建立主動閱讀的習慣。（總省思B師）

教師們發現實施閱讀理解教學後，學生們在學習興趣、閱讀理解層次、課堂參與度、甚至寫作能力方面都有成長，孩子們的這些改變，鼓舞教師們更積極的投入閱讀理解教學。教師的閱讀教學設計和實作，使學生習得閱讀理解策略，提升學習的效果，而這些反饋，又促使教師願意做更多的教學改變。在此教學的實踐歷程中，「教」與「學」之間，產生了良性的循環，促進雙方的成長。

二、來自社群成員互動與對話的收穫

（一）教師透過社群互動與對話而省思，愈能認識閱讀理解教學策略的內涵。

本社群透過教師在會議中的報告分享，讓教師從自己的實踐中，明白教學的意義；而在分享時，更能理解他人的看法，激發創意。林瑞昌亦指出，以專業社群的精神內涵進行公開的教學檢視，幫助教師專業發展，讓更具專業自主能力的教師，在教學場域有更好的實踐力（2006）。而這些依據理論進行的規劃，也在實作時發揮效果。例如：

這學期第一次討論連結策略教案時，感受尤其深刻。當時聽了前兩組教學設計報告（自己也是其中一組），兩位帶領人循循善誘的提醒，讓我們恍然大悟，也讓一版教學設計面目全非。帶回面目全非的教案，沒有心痛只有欣喜，回校後立刻修改成二版。錄影後，我和F師有共同心得又立即修改成三版，希望能讓其他兩組上得更流暢。（總省思E師）

一開始自己設計連結策略教學時，也只是把上學期老師教的方法盡量找地方套進去，並未依據文本特色選定適合的方法。經過與老師的討論後，慢慢釐清策略的使用方式與時機，不是用得越多就好，還得用得恰當。（連結策略教學後省思A師）

每位老師因著他們的背景不同，專長興趣不同，看到問題的面向或提出思考的方向也有不同的看法。如此多元的背景及多元的思考激盪出很多

的火花，每次研討會結束總是承載滿滿的愛和希望回去。對於教學又再次地充滿了各種想像和想法！」（總省思D師）

本研究規劃教師們分享小組的成果，呈現各組結果的差異，促進社群會議中的互相辯證和對話協商。D 師的回饋顯示其實際感受到多元的背景及思考可以激盪出很多的「火花」。社群教師們設計出教案後更能了解如 A 師所說：「不是用得越多就好，還得用得恰當。」（連結策略教學後省思A師）而更能掌握策略的使用方式與時機。而這樣的歷程，讓教師們對閱讀理解教學的概念愈趨具體，愈能掌握住策略的精神。此與學者們（李宗薇，2000；何蘊琪、張景媛，2003；郭重吉、江武雄、王夕堯，2000；Wenger, 1998）認為教師可藉由具體的實務經驗，在會議中合作討論，在過程中省思解決內在認知衝突而逐漸形成自我調適的主張一致，也達到研究者規劃社群運作的初衷。

（二）社群運作架構形成支持系統，讓成員教師對閱讀理解教學設計能力更具信心，能跳脫自身既有框架。

本研究參酌理論，在考量教學實際需求、聚焦教學設計實作的前提下所規劃的社群，除了成為對話平臺，亦成為社群成員在心理和實務上的「支持系統」，讓教師們有信心持續專業成長。這在社群實際運作後得到了正向的回饋。A師在總省思紀錄表中寫到：

遇到這一群對教學熱情的教授與老師們，感覺教學的路上並不孤單，有人提攜與幫忙，對教學方面的成長是事半功倍。……其他有關閱讀理解專業上的問題，都有社群的老師們一同協助解決。（總省思A師）

D 老師在總省思中也提到：

我必須再次稱讚整個閱讀團隊的努力及無微不至的支援，不管是研討會的討論或平時的聯繫都非常貼心，如果有疑問立刻獲得解答或建議。

（總省思D師）

如同文獻探討發現：教師應重視省思、同儕分享、同儕學習，了解其在社群中可發揮互動、支持、建構的效果，顯然帶領人團隊的支持對成員的需求的確有所幫助。而團隊的支持對教師專業的影響，除了讓成員教師對自己的教學設計專

業更具信心，在閱讀理解教學觀念的層面，也造成一些改變。例如成員教師的回饋：

從一開始的聽講課程，模擬演練，教育現場實作，一邊拼命吸收閱讀小組成員所給予的”教戰手冊”以及夥伴們腦力激盪的創意結晶，一邊再融合自己內在已有的經驗，來整合面對孩子閱讀的教學策略，到現在，和同伴討論帶來的靈感和巧思，更能將手邊的教科書，變得生動了，過去往往將科書居於主導，現在自己能跳脫框架，從更客觀與巨觀的角度去規劃我心目中理想的教學。(總省思F師)

原本對自己的提問所要達成的目標及學生對課文理解的狀況卻無法具體的掌握。現在在團隊帶領下，我們可以把課文的內容深究變成了有趣的尋寶歷程；讓學生「眼睛一亮」——原來，文章可以這麼「看」。(總省思C師)

若將教師在參與社群運作之前的教學想法，當作教師自身既有的框架，顯然透過社群的對話互動和鷹架協助，教師們的教學認知和專業能力已經突破框架，獲得成長。

伍、結論與建議

茲依據研究結果，提出本研究的結論與建議如後。

一、結論

本研究發現，透過教師實踐社群的運作，能提升本社群教師的閱讀理解教學設計能力。藉由社群規劃的閱讀教學實踐歷程，成員教師經過自行設計教學活動，在教學上除了知道如何教學之外，更知道為何要如此教學。而增加社群教師分析文本的經驗，能讓其對於教學文本更有敏銳度，並重新認識閱讀理解教學的內涵。雖然如此的成長歷程具有相當的壓力，但是當教師們發現學生因為接受了閱讀理解策略的教學，在學習興趣、課堂參與度、閱讀理解層次等各方面均有所成長時，這結果，讓教師願意做更多的教學改變，更加深自身對閱讀理解教學的信心。

而透過社群成員的互動以及形成的支持系統，則幫助社群成員在互動與對話中省思，更能理解他人的想法，對閱讀理解教學內涵的認識愈趨清晰，愈能掌握住策略的精神，讓教師能跳脫自身既有框架，對閱讀理解教學設計更具信心。

二、建議

依據研究的結論，本研究提出給教學現場老師及社群帶領規劃者的建議如下：

（一）給教學現場老師的建議

教師持續追求教學專業成長是趨勢，面對新的教學方式或方法，教師不宜單打獨鬥。建議尋找合適夥伴籌組或加入教師專業社群，藉由在社群互動過程中的投入和參與，可以在和夥伴共同合作和共同建構中產生學習，促進專業的成長。若能夠看見自己專業成長在學生身上產生的效果，更能在教與學之間產生良性的循環。

（二）給社群帶領規劃者的建議

本研究提出的社群運作組織架構和課程規劃歷程，以及以教學實踐為核心的歷程，具有實作的參考性，值得社群帶領規劃者參考。然而，本社群基於形成之背景，社群之組成屬自願參與之跨校社群，與一般以校內教師組成之社群背景條件有所差異；加以研究者與參與教師具備前一研究案之合作基礎，對研究者具一定信任和安全感，此前提有利於參與者社群運作要求之配合，建議未來社群帶領規劃者參酌時，應納入考量。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2010）。臺北市教學導師教師領導與專業學習社群關係之研究。*教育行政與評鑑月刊*，**10**，55-84。
- 王如哲（2000）。知識管理的理論與應用—以教育領與及其革新為例。臺北市：五南。
- 王為國（2007）。從實務社群談課程發展與教師專業發展，*課程研究*，**2**（2），41-63。

- 朱則剛(2002)。建構主義知識論對教學與教學研究的意義。載於詹志禹(主編)(2002)。建構論：理論基礎與教育應用(208-214)。臺北市：中正。
- 但昭偉(2004)。細讀Alasdair MacIntyre《受教大眾的理念》一文—兼論教育學術圈共識的建立。載於但昭偉(主編)，弱者的聲音：環境、女人、兒童與教育學術社群(3-45頁)。臺北市：五南。
- 何蘊琪、張景媛(2003)。合作省思專業成長模式對國小教師的教學知識與信念以及社群關係之影響。教育心理學報，34(2)，157-178。
- 吳清山、林天祐(2005)。教育新辭書。臺北市：高等教育。
- 吳清山、林天祐(2010)。教師專業學習社群。教育研究，191，125-126。
- 呂傑華、鍾蕙仔(2010)。宜昌國小教師成長團體運用實踐社群策略之個案研究。教育與多元文化研究，2，167-222。
- 李子建(2004)。課程領導與教師專業發展：知識管理的觀點。香港教師中心學報，3，15-27。香港：香港。
- 李子建(2006)。前言：教師領導、專業學習社群和夥伴協作，基礎教育學報，15(2)。取自：<http://www.fed.cuhk.edu.hk/en/pej/200600150002/00foc.htm>。
- 李宗薇(2000)。教學設計理論與模式的評析及應用：以師院社會科教材教法為例(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 李俊湖(2011)。實踐本位教師專業學習規劃。教師天地，175，31-37。
- 林瑞昌(2006)。以專業社群概念內涵為核心的教師專業發展策略。載於歐用生(主編)，熱情卓越新典範(67-76頁)。臺北市：國立臺北教育大學。
- 孫志麟(2004)。開啟專業學習的新視窗：教師的知識管理。教育研究月刊，126，4-18。
- 張召雅(2010)。運用實踐社群於教保場域之行動研究(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 張新仁、王瓊珠、馮莉雅(主編)(2009)。中小學教師專業學習社群手冊(再版)。臺北市：教育部。
- 張新仁、馮莉雅、潘道仁、林美惠、李美穗、韓桂英、……謝曉慧編著(2011)。教師專業學習社群—領頭羊葵花寶典。臺北市：教育部。

- 郭重吉、江武雄、王夕堯（2000）。從理論到實務談建構主義。臺中縣國中教師之建構主義合作學習研討會發表之論文，臺中縣成功國中。
- 陳李綢（1995）。「學習策略訓練方案」對國中生閱讀理解學習之影響。教育心理學報，28，77-98。
- 陳佩英、焦傳金（2009）。分散式領導與專業學習社群之建構：一所高中教學創新計畫的個案研究。教育科學研究期刊，54（1），55-86。
- 陳淑美（2014）。實踐社群理論下之多元文化師資培育探究。教育研究與發展，10（2），87-114。
- 馮莉雅、張新仁（2011）。教師專業學習社群的啟動與挑戰。研習資訊，28（1），5-12。
- 黃秋鑾（2009）。臺灣地區國民中學校長知識領導、學習社群與學校創新經營效能關係之研究（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 黃國鴻（2011）。從實務社群觀點分析資訊種子教師團隊之專業發展。研習資訊，28（1），27-32。
- 甄曉蘭、曾志華（2002）。建構教學理念的興起與應用。載於詹志禹（主編）。建構論：理論基礎與教育應用（116-146）。臺北市：中正。
- 趙金婷（2000）。學習社群理念在教學上的應用。教育資料與研究，35，60-66。
- 蔡敏玲、陳正乾（譯）（1997）。社會中的心智—高層次心理過程的發展（原作者：L. S. Vygotsky）。臺北市：心理。（原著出版年：1978）
- 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。
- 蔡進雄（2009）。學校經營的新典範：論教師學習社群的建立與發展。教育研究月刊，188，48-59。
- 簡杏娟、賴志峰（2014）。國民小學教師領導促進專業學習社群建構之個案研究。學校行政，90，172-193。
- 魏琬蓉（2012）。國中輔導教師專業學習社群之個案研究。教育人力與專業發展，29（6），83-89。
- 譚彩鳳（2011）。有效能教師學習社群之發展-香港個案研究。教育研究與發展，7（2），213-246。

- Giselle, O. (2004). *Developing learning communities through teacher expertise*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-391.
- Hargreaves, D. H. (1999). The Knowledge-creating School. *British Journal of Education Studies*, 47(2), 122-144.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 545-561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Roberts, M. S. & Pruitt, Z. E. (2003). *School as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Rosenshine, B. B., & Meister, C. C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational Leadership*, 49(7), 26.
- Sergiovanni, T. J. (2004). Collaborative cultures & communities of practice. *Principal leadership*, 5(1), 49-52.
- Speck, M.(1999). *The principalship: Building a learning community*. Upper SaddleRiver, NJ: Prentice Hall.
- ten Dam, G., & Blom, S. (2006). Learning through participation: The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and teacher education*, 22, 647-660.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: Cambridge University.
- Wenger, E.(2006). *Communities of practice-a brief introduction*. Retrieved from <http://www.ewenger.com/research/>
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.