

壹、前言

一、教師社群是因應十二年國教課程革新教師專業發展之途徑

十二年國民基本教育於2019學年開始實施，訴求素養導向的學習成果，開放學校課程自主，以彈性學習時數發展學校本位課程。而教師是課程設計與教學的推手，單打獨鬥不足以應付跨域統整與特色課程之發展，必須尋求彼此的合作，透過專業省思與對話，提升教學品質，創新教學實務。因此，整合個人力量，訴求團體支持分享的教師學習社群，成為教師專業發展之必然趨勢。

教育部於2014年發布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，在「實施要點」中的「教師專業發展」項下即敘明「教師應自發組成專業學習社群，共同探究與分享交流教學實務……」（羅寶鳳，2017）。教師可透過自發組成的校內、跨校或跨領域的專業學習社群，進行共同備課、教學觀察與回饋、研發課程與教材、行動研究、公開分享與交流等多元專業發展活動方式，以不斷提升自身專業知能與學生學習成效（教育部，2014）。

孫志麟（2010）指出，以往教師專業發展被視為是個體行為，然而，關注組織、社群、文化之力量，鼓勵教師協同合作，以集體力量提供必要的資源與支持，成為未來教師專業發展的選擇。徐綺穗（2012）指出，教師透過長期且穩定的團體，追求成長共識與建立同僚互助關係，有助於因應教育環境的重大變革，解決現場各種難題。羅寶鳳（2017）則指出，傳統的教師學習模式採取機械式的線性觀點，提供制式的研習與訓練，已經不適用，以反思、行動、合作的社群運作模式才是教師重要的學習機制。

據此，推動成立教師專業學習社群，期使教師透過集體的智慧，豐富教學知識、分享與探討教學困境，提供教師精進教學，強化理論與實務的連接，進而提升學生學習表現，促進教師專業發展，是教育革新的重要途徑。

二、深入田野描述社群實踐歷程，樹立社群課程發展示例，有助於教學實踐與轉化

教師專業學習社群的研究，大致可以歸納為三類型。第一類介紹教師專業學習社群（professional learning community, PLC）之理論、定義、特性，探討社群的組

織運作如何有利於學校轉型、發展教師專業、提升學習效能（孫志麟，2010；徐綺穗，2012；陳佩英，2009；馮莉雅，2013；黃建翔與吳清山，2013）。

第二類屬質性個案研究取向，深入田野描述社群實踐樣貌，透過社群運作發展課程設計實例，促進教學實踐與轉化。例如，陳佩英與曾正宜（2011）探討自然領域跨校、跨科別教師社群之專業成長和課程與教學創新行動。此類型之研究，探討之階段別擴及幼兒園、國小、國中、高中、大學，領域包含閱讀、科學、生物、數學、科技、特殊教育、公民、藝術、學校特色課程、校外實習（江嘉杰，2014；洪郁婷，2018；張嘉容與張媛甯，2018；陳佩英與曾正宜，2011；劉明洲與張逸祥，2011；劉芷源，2010；簡杏娟與賴志峰，2014；羅逸珊、鍾才元與陳明終，2017；羅寶鳳，2017；Hipp, Huffman, Pankake, & Olivier, 2008; Hord, 2004; Maloney & Konza, 2011; Steeg, 2016）。

第三類從知覺角度探究教師參與專業學習社群的態度與特定議題之關係（陳棟樑、黃明一與周瓊瑤，2017；黃儒傑，2014），多為量化調查研究。例如，黃儒傑（2014）以問卷調查法瞭解參與教師社群和未參與教師社群教師在知識信念、目標設定與教學意志力的差異情形。

社群運作的研究案例豐碩，然「實踐與行動」是推動課程革新最具體的作為，透過教師專業學習社群的運作實踐與活化變通，教學方法的創新與教學策略的精進才有可能永續發展，因此本研究採第二類個案研究取向，以深入田野、個案描述取向，探討社群提升教師專業成長與挹注學生學習成效之歷程。

三、技高職業群科社群研究尚待發展，此類型研究有其必要性

雖然國內外對於教師社群之個案研究蓬勃發展，然其探討之領域多以普通教育體系中的一般學科為例（請參見前段第二類質性個案研究取向文獻），屬於技術型高級中等學校（以下簡稱技高）職業群科專業社群運作示例則付之闕如。根據十二年國教課綱，技高需提供課程，協助學生培養專業實務技能、陶冶職業道德、增進人文與科技素養，以提升務實致用之就業力（教育部，2014）。又依據《高級中等教育法》，技高在強化學生專門技術及職業能力，教育目標有別於國中小與普通高中，本文若以此為場域，探討其教師專業學習社群發展運作與課程創發實踐之歷程，應有別於一般學科教師所發展的社群，顯示本研究之獨特性與必要性。

呼應上述背景，本研究採質性個案研究，透過記錄、描述與省思，敘寫技高職