學習型組織在教師專業發展評鑑上的應用

詹郁萱／國立高雄師範大學教育研究所研究生

一、前言

八〇年代以來，教育改革方案便不斷推陳出新，但無論其內容為何，皆需透過優秀的教師落實於教學中。另一方面，隨著學校本位管理的推動，教師的權力亦不斷增加。因此，教師實為教育改革成敗的關鍵（嚴國棟，2003；林生傳，2002；歐用生，2000），而教師在面對與時俱進的教育政策與增權的同時，更需不斷精進，發展自我專業，進而提升教學品質。

教育部為協助教師專業成長，增進其專業素養，故於2006年根據2003年《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》推動教師專業發展評鑑試辦，預計試辦2-3年，逐年檢討試辦成效。實施方式主要為教師自我評鑑與校內評鑑，其中校內評鑑主要內涵包括教學觀察、教學檔案、晤談教師、蒐集學生或家長對教學的反應回饋（教育部，2006）。

在試辦過程中，面臨許多困難，目前第一、二年的試辦計畫業已完成，但參與的學校和教師仍屬少數（蔡清華，2007）。故本文首先整理推動專業發展評鑑之困境，再試從學習型組織的觀點出發，應用於學校發展教師專業成長團體，進而探究教師專業成長團體對於克服專業發展評鑑困境的助益，藉以提供推動教師專業發展評鑑之參考。

二、專業發展評鑑困境之探討

雖然教師專業發展評鑑的重要性受到各方的重視，從中央教育部到地方教育局都如火如荼地推動，但仍無法做到全面實施，其所面臨的困境可整理如下：

（一）組織文化為孤立的個人主義

中小學空間與心理上的孤立，使學校瀰漫「個人主義」、「互不干涉」的教學文化（張德銳，2006）。然而，教師專業發展評鑑的實施，不但需要提供平日的教學檔案，還需進行同儕教學觀摩，讓其他評鑑者進入教室評鑑教學過程，對於努力耕耘於自己教學領域的教師是一大挑戰。此外，評鑑過程亦需要互動、討論與回饋，部分被評鑑教師可能感到教學專業受侵犯。因此，在孤立的個人主義之組織文化下，對於講求分享、參與、互助、主動等特性的教師評鑑之實施是不利的，對於教師教學品質的提升有相當大的影響（嚴國棟，2003）。

（二）評鑑規準的建立與評估限制

教師專業發展評鑑影響範圍從政府、學校至教師、學生、家長，因各個立場不同，對於評鑑規準的看法也就各異。即使目前教育部授予學校自行發展評鑑規準，但在學校層級中，對評鑑規準的認定亦難有共識，因此，教師專業對話的互信機制亟待建立（李坤調，2007）。另一方面，評鑑是否能真正評量出教師的能力亦受到強烈的質疑，陳正修（2007）認為脫離教學觀察外的教育熱忱、教育理想等抽象的精神層面指標是難以化為觀察表格所記錄的文字的。簡紅珠（2006）亦提及，觀察教師課室內的教學行為或活動以判斷其優缺點，可能會有看不見教師教學全貌的限制。

（三）教師缺乏意願且參與較被動

由於評鑑是發展組織與人員效能最基礎的長期性歷程，不但每一過程需力求公平、合理、客觀、符合專業的標準，且每一步驟

均需與促進組織與個人雙方永續發展為宗旨（黃德祥、薛秀宜，2004）。但由目前推動情形看來，各校辦理教師專業發展評鑑的脈絡，均是由上而下的模式推動，辦理的方式與實施內涵雖透過會議討論後決定（李坤調，2007），但仍可能只限於少數人的表達，因此部份教師對於教師專業發展評鑑缺乏參與感，只是被動地配合行政人員的要求。

（四）教師參與評鑑時間甚為不足

教師參與專業發展評鑑時間不足亦為推動評鑑的重要困境之一（楊麗珠，2005），對於國小教師而言，除了教學工作和處理相關學生班級事務外，還需負擔許多行政工作，許多國小教師感到工作量沉重（黃財清，2005），若為參與評鑑，還需額外準備評鑑的資料與並作足事前的規劃，故部分教師認為可能會排擠備課時間（李明怡，2006），對教學品質的提升造成反效果。

對於推行評鑑的行政人員來說，由於教師主動參與的意願並不高，初期的宣導相當耗時費力。而在實施過程中，為真正達成評鑑之目的，往往需時時與教師溝通並鼓勵其成長，而評鑑方式和指標建立更需要持續地改進以臻完善。因此對行政人員而言，除平日繁重的行政工作外，推動評鑑的更是一大挑戰，故部分行政人員可能為縮減評鑑的負擔，而偏重書面審查，減少教學觀摩及晤談的方式。

（五）專業發展評鑑增加工作壓力

由於目前教師專業發展評鑑規準尚未發展完全，公平性有待考驗。因此，教師對於教師專業發展評鑑定位於形成性評量仍有疑慮，對於評鑑兩字的解讀可能多少包含考試的意涵。除了教師對評鑑的觀感外，教學現場觀察是一種真實的評估方式，在教師間尚未形成普遍的專業合作組群，亦會增加教師壓力（黃詩涵，2007；劉建志，2002；劉春榮，2003）。

三、學習型組織的意義與特色

以下簡略說明學習型組織的意義與特色，以為將學習型組織的概念應用於發展教師專業成長團體作鋪陳。

（一）學習型組織的意義

Peter M. Senge（1990）認為學習型組織中的成員都能不斷的突破自己能力的上限，創造真心嚮往的結果，培養全新、前瞻而開闊的思考方式，全力實現共同的抱負，以及不斷一起學習如何共同學習。學習型組織涵蓋個人、團體、組織的學習，而在達成願景的過程中，則需仰賴資訊交換、實驗、對談、協調及共識的建立，以發揮組織的最大效益。

（二）學習型組織的特色

Peter M. Senge在《第五項修練》一書中提出建立學習型組織不可或缺的五項修練，此五項修練的發展雖然是分開的，但卻是緊密相關的（郭進隆譯，2004）。五項修練內涵如下：

1.第一項修練—不斷自我超越

自我超越為不斷突破自己，獲得自我實現的歷程。故組織成員都必須不斷釐清個人內心真正的期許，審慎地為自己設定目標，並根據目標擴展能力，全心投入，不斷創造與超越。

2.第二項修練—改善心智模式

心智模式是一種隱微卻固著的思考方式或是意識形態，影響人們看待事物的觀點，並限制人們心智的運作。因此，組織成員應該以開放的心相互分享並接受不同的看法見解，在多元的意見交流中凝聚組織共識。

3.第三項修練—建立共同願景

願景為組織將個人的期望整合為所有成員所共有的願望、理想、目標，作為指引組織前進方向的藍圖。一個結合全體成員意念而共築的願景，將促使成員主動學習，不斷

地追求卓越、自我實現，進而引領組織達成願景。

4.第四項修練—推動團隊學習

因為團隊學習具有整體搭配的優勢，因此團隊學習的成果大於個人學習的成果，並有助於組織成員的學習成長。當在組織中討論議題時，若每一成員皆可自由發聲，往往能藉由互動破除個人思維的缺失，進而深入議題的核心。

5.第五項修練—運用系統性思考

系統是指鉅觀且整體的視野。人們對於眼前的事物，傾向分析與解讀，只聚焦於部分或片段，而忽略在整體脈絡下事件間或事物間的關係，因此，容易陷於井底之蛙、以管窺天的困境，無法從根本解決問題。

四、從學習型組織到教師專業成長團體

學習型組織強調組織團隊學習、持續專業成長、不斷創新與回饋的理念，對於不斷受到外在考驗的學校實有重大的意義，以下針對學習型組織應用於教師專業成長團體之組織過程與原則兩方面作探討。

（一）組織教師專業成長團體之過程

將學習型組織之概念應用於教師專業發展團體（參見圖1），其組織的過程應從組成團體開始，可依教師的學年、領域、專長或學校需求作為教師專業成長團體組成之依據。團體組成後，共築團體願景以凝聚其向心力，並依願景規劃學習目標與學習計畫進行學習，一方面，透過個人學習達到自我超越，以帶動團體的學習；另一方面，團體學習能運用互補與合作的功能協助個人的學習，在個人學習與團體學習兩者交互作用之下，發揮學習最大效果，促進教師專業成長，進而提高教學品質。

值得強調的是，願景並非一成不變的，必須隨著教師專業成長的狀況隨時作調整，以提升教學品質。另外，從共築願景到個人與團體學習，乃至達到教師專業成長的過程，都需要運用系統性思考，並突破固著的心智模式，才得以發揮教師成長團體的最大成效。

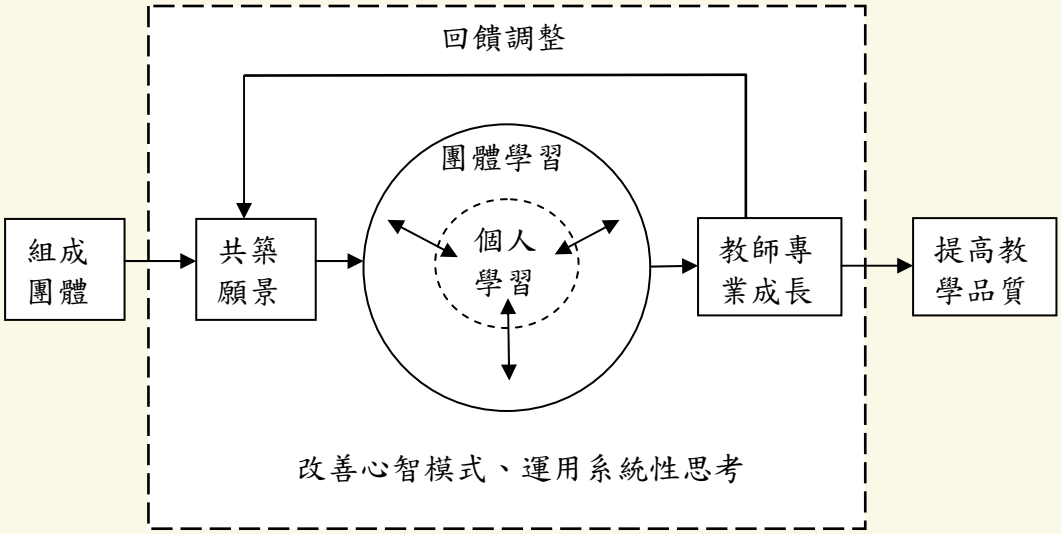

圖1 教師專業成長團體組織流程圖

資料來源：研究者自行繪製

（二）應用於教師專業成長團體之原則

在教育部教育鬆綁的政策下，目前學校已設有各課程發展委員會和各教學領域小組，而部分學校更成立專業發展工作坊、讀書會等以學習為導向的團體。若能應用學習型組織的理念，則有助於上述團體由個人學習的表面層次深入團體的共同學習，以發揮最大的學習成果。以下為學習型組織概念應用於教師專業發展團體的原則：

1.成員互相支持共同學習

在團體內部，團體學習需關注於如何激盪萃取出優於教師個人見解的團體思維，並使教師個人專業成長既具創新性又能與團體協調一致（洪榮昭，2003）。因此，專業成長團體需提供教師專業成長的機會，鼓勵教師共同學習，營造支持回饋的團體氣氛，進而建立穩固的合作關係。成功的教師專業成長團體要件如下：

（1）能開放討論個人或團體的教學困境。

（2）教師間能秉持共同願景相互信賴，坦白且真誠地給予回饋。

（3）能軟化自我既定的框架，尊重且傾聽夥伴教師的意見，並接納創新或實驗性質的方案。

（4）無私地分享教師個人的教學經驗與教學檔案。

2.共築教師專業成長願景

塑造理想的溝通情境，以個人秉持的教學理念為基礎，分享所累積的教學經驗，一同討論未來課程規劃的方向，將個人與團體對專業成長的需求加以結合，在表達與傾聽中建立共同努力的目標。有效的組織願景應包含以下特徵：

（1）願景具體且可行。

（2）教師在專業成長的過程中，能常常分享願景。

（3）每位教師皆清楚瞭解組織願景且對個人具有意義。

（4）為教師間言談與專業成長的一部份。

3.學習與課程規劃具系統

任何事物皆處於系統之中，受到其它相關元素的影響，因此為真正徹底瞭解事物，就需從整個系統中探討。而在教師專業成長團隊的運作過程中，團隊的學習計畫和教學所依據的課程計畫是最需系統性思考的部份。教師成員共同討論課程方案時，需將單元課程納入課程整體架構當中來思索，以檢視單元課程在整體課程組織中的意義與定位，以及單元課程和其它單元課程間的關係與連結，達到課程精緻化、結構化的效果。而專業成長團隊的學習計畫亦必須經系統性思考，兼顧個人與團體的需求，並具有一定的歷程或次序，使學習更具成效。另外，當團隊面臨問題時，亦需放入整體系統中釐清成因，瞭解問題發生的因果關係，從根本根除問題。

4.多元回饋突破心智模式

人們在心中多少存在些預設立場，隱而未現地影響人們的價值判斷、左右人們的行為，當人們習於限於既有的框架中之後，將會忘記目的與手段間的連結，將行為簡化於刺激與反應的連結，因而缺乏創新、反省的動機。而反思與創新皆需要透過專業發展團隊的激發，一方面，同在教學現場工作的教師夥伴能站在不同角度給予最多元且真切的回饋，提供教師反思，以促進成長、改進教學，另一方面，當教師致力於創新教學時，夥伴教師則能給予最大的支持與建議，讓教師勇於創新、勇於嘗試錯誤，在行動中不斷檢討與改進，相互成長。

5.自我超越促進團體成長

每個人都有自我實現的需求，同理，教師亦期望自己能持續學習，在成長中獲得成就感，因此，專業成長團隊首要任務即是提

供教師學習的機會，除了吸取新知外，藉由討論、回饋、分享等互動方式，促使教師自我檢視，不斷重新釐清自我能力與期望目標間的距離，並透過教學相長或楷模學習以增進團體成員的共同成長。而從自我超越到團體成長主要依賴有效的經驗分享，吳清山（2001）在學校推動學習型組織方式中提到，教師彼此經驗分享的策略如下：

（1）力行實踐終身學習活動，隨時吸取教學新知。

（2）充分利用各類網路資源，蒐集教學補充教材。

（3）參與自發性讀書會活動，分享讀書心得經驗。

（4）嘗試各種網路學習機會，豐富與時俱進知能。

五、教師專業成長團體支持專業發展評鑑之面向

筆者嘗試以教師專業成長團體為基礎，為專業發展評鑑的困境提供有效的解決策略，並衡量教師專業成長團體支援專業發展評鑑後的成效，其內涵如下：

（一）支援教師專業發展評鑑策略

1.以專業成長團體為評鑑的基本單位

教師專業發展評鑑目的在於協助教師提升專業能力，其性質為形成性評量，而非考核績效的總結性評量，故作為教師省思參考的重要性更甚於評價教師能力的功能。若能讓專業成長團體內的教師相互進行評鑑，透過團體所營造的學習氣氛與成員間培養的互信互賴關係，不但能降低專業發展評鑑所帶來的壓力，也能提高教師對回饋的接納程度，使教師專業發展評鑑達到促進教師專業發展的目標，故以專業成長團體成員為校內評鑑小組較為適宜。

2.指標融入專業成長團體願景

教師專業成長團體成員擁有共同的專業成長願景，擬訂共同的專業成長計畫。若能將教師專業發展評鑑指標融入願景當中，不但可使願景更加明確與具體化，評鑑推動時亦有其著力點，讓教師專業發展評鑑成為教師專業成長團體運作的一部分。

3.指標交由專業成長團體建構

教師專業發展評鑑之目的為增進教師專業發展，而其評鑑指標皆依其目的而設，若指標的設定能符合教師專業發展的實際需求，必能發揮指標的最大效用。目前指標的選擇多由行政人員主導，導致教師參與感降低，亦忽略教師需求。因此，若指標能交由教師專業發展團體來建構，不但能由教師的需求出發，也能依教師專業發展團體的成長狀況不斷地調整。而在無壓力的同儕討論中，吸納大部分教師的意見，達到提高教師參與感與化解教師疑慮的效果。

4.評鑑融入團體學習計畫

評鑑若跳脫教師專業成長的脈絡來實施時，將形成教師重大負擔與壓力。故教師專業成長團體若能將教師專業發展評鑑融入團體的學習計畫中，透過適當的期程安排，評鑑即可成為學習的一部份，亦為學習成果的展現。而在團體共同學習相互支持的氛圍中，教學檔案的製作與教學觀摩等評鑑方式，都將成為分享交流的管道，進而促使評鑑結果發揮最大的效果，而非與教學脫節的資料堆積或片段演示。

5.配合教學輔導教師機制

教育部目前推動〈教師專業發展評鑑人才規劃方案〉，積極培訓教學輔導教師以為全面推動教師專業發展評鑑作準備。因此，在專業成長團體中，若能納入數位具經驗的教學輔導教師則有助團體專業成長的發展，亦有助於專業發展評鑑的推動。

（二）支援教師專業發展評鑑的成效

1.突破個人主義組織文化，建立教師協同合作機制

教師個人主義文化的產生，是由於每位教師擁有各自負責的教學領域和班級，長久下來教師間缺少教學上互動所造成的。而教師專業成長團體的建立，則可增進教師間的情誼；而其例行的學習活動，則使專業成長成為常態；教師間的分享與討論，則在經驗中累積成效，成為良好的溝通管道，以上種種，對於推動教師專業發展評鑑皆有莫大的助益。

2.支持教師不斷專業成長，降低專業發展評鑑壓力

在教師專業成長團體的運作過程中，能增進成員間的情誼。因此，若以教師專業發展團體成員互為評鑑者，評鑑者與被評鑑者間的關係，即可由垂直轉為平行，有助於減輕教師專業發展評鑑所帶來的壓力。另一方面，成員間在學習的過程中所分享的學習成果、班級經營資料、課程活動計畫，皆可有機組合為教專業發展評鑑所需的教學檔案，或作為自我評鑑的依據，有效縮減教師參與專業發展評鑑所需的時間，並降低教師的心理壓力。

3.共同發揮學習心智力量，提高專業發展評鑑品質

藉由教師專業成長團體的運作，能逐漸地改善成員的心智模式，並增進其系統思考的能力。由於成員心智力量的提升，因此在強調展現學習、接收回饋、思索反省、再學習的專業發展評鑑過程中，評鑑者能站在整體的角度給予合宜的回饋，而被評鑑者亦能修正自我既定的觀點接納多元的意見，經由評鑑者與被評鑑者的交互辯證，提升專業發展評鑑的品質。

4.塑造教師主動學習文化，推動學校本位評鑑規準

教師專業成長團體的組成是以學習為前提，將學習深植於教師日常教學工作之中，故能營造學校良好學習文化。當學校籠罩在學習的氛圍下時，教師們必然會主動尋求不斷地創新與進步，而評鑑規準就可依此應運而生，隨著教師專業發展的需求更新或調整。

5.幫助教師瞭解自我能力，提升專業發展評鑑效果

專業成長團體成員間彼此熟識，對於被評鑑之教師的個性、專長、能力與班級學生也多有所瞭解，因此較能在脈絡下思考，給予較為適當可行的回饋，有助於教師反省與學習。另一方面，藉由專業發展團體持續的運作，成員可在受評鑑教師依據專業發展評鑑結果改進的過程中不斷給予支持和回饋。

六、結語

目前教師專業發展評鑑的推動阻力不小，而由學習型組織觀點組成的教師專業成長團體，有助於減低教師參與評鑑之壓力，並提升評鑑之成效，達到協助教師專業發展的目的。故在試辦教師專業發展評鑑期間，可先建立教師專業成長團體，再推動教師專業發展評鑑。不但可減少推動之阻力，更可以使教師專業發展評鑑植基於教師的專業成長中，進而達到教提升教學品質之目的。

參考文獻

李坤調（2007）。國民小學教務主任推動教師專業發展評鑑之個案研究—以台北縣試辦學校為例。台北：國立台北教育大學。

李明怡（2006）。宜蘭縣國民小學實施學校本位教師評鑑之研究。花蓮：國立花蓮教育大學。

吳振成（2005）。國民小學組織文化與學習型組織關係之研究。嘉義：嘉義大學。

吳清山（2001）。知識經濟時代的教師多元進修。教師天地月刊，115，P1-13。
林生傳（2002）。國科會研究計畫：教師專業成長指標及有效途徑之研究（引自潘慧玲主編教育改革的未來一書）。台北：高等教育。
張德銳（2006）。〔書評〕評介Charlotte Danielson和Thomas L. McGreal《教師評鑑—增強專業實務》。當代教育研究，14，147-156。
張德銳（2005）。中小學教師分級制度的實施問題與策略。師友，1-5。
洪榮昭（2004）。知識創新與學習型組織。台北：五南。
黃財清（2005）。高雄縣市國小校長教學領導行為與教師課程參與、工作投入關係之研究。高雄：高雄師範大學。
黃德祥、薛秀宜（2004）。教師評鑑的模式與發展趨勢。教育研究月刊，127，P18-32。
黃詩涵（2007）。台北縣國小教師同儕評鑑之研究。台北：國立台北教育大學。
楊麗珠（2005）。台中市國民小學教育人員對教師評鑑意見之研究。台中：臺中師範學院。
劉春榮（2003）。教師績效評鑑的教育品質觀點。教育資料與研究，53，13-19。
劉建志（2002）。國小教育人員對師實教師職級制度意見之研究。台南：台南大學。
歐用生（2000）。課程與教學革新。臺北市：師大書苑。
郭進隆譯（2005）。Peter M. Senge著。第五項修練—學習型組織的藝術與實務。台北：天下遠見。
陳佩貞（2002）。國民小學教師變革關注、學習型態與專業成長之研究。高雄：高雄師範大學。
陳正修（2007）。試辦教師專業發展評鑑的省思。師友，480，36-39。
蔡清華（2007）。美國地方教育行政制度建立中小學教師專業成長機制與契機。建立教師專業成長機制研討會。
簡紅珠（2006）。以學習成就為主的教師校能研究與教師評鑑。教育資料與研究雙月刊，73，75-90。
嚴國棟（2003）。從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略。教育資料集刊，28，P259-282。