

教育研究集刊
第五十六輯第三期 2010年9月 頁29-65

教師專業發展評鑑促進組織學習 之個案研究

潘慧玲、陳文彥

摘要

本研究以教師專業發展評鑑如何帶動組織學習為主要焦點，選擇具有教師評鑑多年實施經驗，且能在學校革新思維下推動教師評鑑的一所高中，進行個案研究。研究結果顯示：一、個案學校教師專業發展評鑑是在具危機意識的學校脈絡下循序地全面推動；二、個案學校教師專業發展評鑑係透過評鑑結果與過程牽動個人、團隊與組織層次的學習；三、個案學校教師專業發展評鑑促動組織學習的機制，來自其方案活動參與性與透明化的特質，以及透過 E 化儲存組織知識的做法；四、帶動個案學校組織學習的促進因素，與其組織脈絡、校長領導及推動策略有關，障礙因素則來自時間與考績壓力及組織政治的考量。最後，本研究並根據研究結論，針對運用教師專業發展評鑑促進組織學習提出建議。

關鍵字：教師專業發展評鑑、組織學習、個案研究

潘慧玲，國立臺灣師範大教育學系教授（本文通訊作者）

陳文彥，國立新竹教育大學教育學系兼任助理教授

電子郵件為：joypanling@yahoo.com.tw

投稿日期：2010年6月29日；修改日期：2010年8月19日；採用日期：2010年8月30日

Bulletin of Educational Research
September, 2010, Vol. 56 No. 3 pp. 29-65

A Case Study of Organizational Learning Prompted by Teacher Evaluation for Professional Development

Hui-Ling Pan Wen-Yan Chen

Abstract

The study aimed to understand how Teacher Evaluation for Professional Development (TEPD) promoted organizational learning. To attain the goal, a qualitative case study was used to explore the context, processes, and consequences of implementing TEPD at a high school. The school was recruited because it has undertaken teacher evaluation for years and shown the tendency toward innovation. Research results indicated: (1) TEPD was implemented step by step in a circumstance of crisis; (2) both the findings and processes of TEPD stimulated learning at individual, team, and organizational levels; (3) the characteristics of being participatory and transparent, with the use of computers and blogs, enabled TEPD to enhance mutual understanding in organizational learning; (4) organizational learning was affected by the evaluation history, the principal leadership, and the implementation strategies, and

Hui-Ling Pan, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
(Corresponding Author)

Wen-Yan Chen, Part-time Assistant Professor, Department of Education, National Hsin chu
University of Education

E-mail: joypanling@yahoo.com.tw

Manuscript received: June 29, 2010; Modified: Aug. 19, 2010; Accepted: Aug. 30, 2010.

the obstacles coming from the pressure of time and the concern about organizational politics. At last, suggestions relating to using TEPD to promote organizational learning are proposed.

Keywords: teacher evaluation for professional development, organizational learning, case study

壹、前言

評鑑領域歷經數十年之發展，其意義與內涵不斷轉變，在現今的教改脈絡中，更有其新註解。易言之，評鑑不僅用來評估績效，亦可用以培育成員能力或是促進學校發展。當評鑑與改進、發展、能力培育做連結時，正可符應各國走向分權化，強調學校自主管理的社會脈絡。尤其，近年來所提出的「評鑑主流化」(mainstreaming) 概念，訴求讓評鑑成為組織日常運作的一部分，而非僅是外加且間歇性執行的任務 (Sanders, 2002)，致使評鑑得以成為一個能引發個人、團隊與組織學習的重要機制。

教育部自 95 學年度起推動的教師專業發展評鑑，對學校而言，雖是一項由外而內的介入 (intervention)，然因此方案強調學校與教師的自願參與，並能彰顯校本精神，故學校有許多自主決定之空間。惟受限於對教師評鑑之認識，許多學校在進行方案推動時，多將焦點擺放在教師本身，僅關心教師專業能力之提升與教師專業成長之促進，而鮮少將焦點擺放在較大的學校脈絡上。事實上，學校在推動教師專業發展評鑑方案時，校長、主任之領導角色以及學校所提供之行政支持等，皆會影響方案之推動。若學校能有正向的教育領導，營造信任的組織文化，帶動學校的組織學習，其實施將更具成效。

以上所述是學校推動教師專業發展評鑑時，帶著學校革新之思維，使教師專業發展評鑑除了是引動教師層次專業發展的機制，也能在學校層次對組織學習發揮促進作用，進而帶動學校發展。申言之，評鑑用途 (evaluation use) 歷年來已有許多探討 (Kirkhart, 2000)，除了運用評鑑的結果作改進外，近年的焦點係關注評鑑過程所產生的效果或影響，亦即過程性用途 (process use) (Amo & Cousins, 2007; Patton, 2007)。由於評鑑可能產生許多與組織相關的結果，且與組織學習有著重要關聯 (Chen, 2007; Cousins, 1998)，因此，由組織學習的視角切入，探析教師專業發展評鑑對學校教師、學校團隊以及學校組織的影響，除可為學校教師專業發展評鑑的推動，提供更整體性的圖像之外，就研究面而言，亦是擴大學術關懷的可行做法，可將過去聚焦於教師個人層次，拉高至學校組織層次。

回顧教師評鑑之相關研究可發現，以教師評鑑實施方式、指標建構與可行性的探討為多（潘慧玲，2005）。近年來，因應教師專業發展評鑑試辦方案之推動，有許多相關研究的產出，¹惟將研究焦點置於組織學習者甚少，可見者如賴慧真（2009）進行的教師評鑑接受度與組織學習之相關分析，以及江惠真（2009）於研究教師專業發展評鑑如何促進學校革新時，以組織學習為其中一個分析焦點。由上可知，往昔研究對於評鑑與組織學習間的連結，並未給予足夠關注，而這部分之研究，不管在教育實務或是學術耕耘上，均有其重要之意義。

基於前述，本研究以教師專業發展評鑑如何帶動組織學習為主要焦點，選擇一所高中進行個案研究。本研究選擇的個案學校，在參與教育部推動教師專業發展評鑑方案前，已配合學校整體發展，實施教師評鑑相關措施多年，這在國內頗為罕見。因之，有系統性地針對個案學校探討其教師專業發展評鑑促進組織學習之情形，所獲得的研究結果將有助於國內拓展評鑑視角，將教師個人的評鑑置於學校革新的脈絡下做推動，且所呈現的具體發現，也能引發個案研究的自然式推論（Stake, 1995），讓學校現場思考運用教師專業發展評鑑促動組織學習的可能性。

具體言之，本研究之目的如下：

- 一、分析個案學校推動教師專業發展評鑑的學校脈絡與做法。
- 二、尋繹個案學校推動教師專業發展評鑑引發組織學習的歷程與成果。
- 三、檢視個案學校推動教師專業發展評鑑促動組織學習的運作機制。
- 四、探討個案學校以教師專業發展評鑑帶動組織學習的促進與障礙因素。

貳、文獻探討

為探討教師專業發展評鑑促進組織學習之情形，以下文獻鋪陳首先針對教師專業發展評鑑做說明；其次聚焦於組織學習，剖析組織學習之探究觀點與內涵，以找尋研究組織學習的切入點；最後則連結評鑑與組織學習，分析二者在應然

¹ 經查詢「臺灣期刊論文索引系統」與「全國碩博士論文資訊網」發現，針對教師專業發展評鑑所做之研究，以學位論文居多，目前已有上百篇之碩博士論文。

面與實然面之關聯。

一、教師專業發展評鑑

為確保教師專業素質，促進教師專業發展，教師評鑑是一項重要措施。根據研訂的評鑑規準，針對教師專業表現進行價值判斷，所提供的回饋資訊，一方面可協助教師了解自己的專業表現，進而鼓勵教師持續提升自己的專業能力；另一方面則可督促教師表現最起碼的專業行為，要求教師擔負績效責任。進一步言之，教師評鑑依據目的之不同，可分為形成性評鑑與總結性評鑑，或是專業發展導向與績效責任導向兩種（Danielson & McGreal, 2000; Stronge, 1997）。專業發展導向的教師評鑑意指評鑑的目的在提供教師成長的參考，評鑑結果可讓教師了解自己的優弱勢，並據以改進；績效責任導向的評鑑則將評鑑結果做為獎懲的依據，具體獎懲的措施包括是否聘任、升遷、獎金發放及加薪等（張德銳，2006）。

教師評鑑在英、美、澳等國已行之多年（潘慧玲、張德銳、張新仁，2008），然在國內才剛起步。有鑑於教師評鑑尚無法源依據，教育部在鼓勵教師自願參與以提升專業能力的前提下，於95學年度開始推動中小學「教師專業發展評鑑」，強調評鑑之目的在促進教師專業發展，不與績效掛鉤，故屬形成性評鑑，亦即上述之專業發展導向的教師評鑑。中小學教師專業發展評鑑在展開三年的試辦後，於98學年度取消「試辦」二字繼續推動。為讓教師了解評鑑之意涵，且對評鑑之決策具有擁有感，教師專業發展評鑑所強調的是校本精神的彰顯，學校可在四個評鑑內容層面（課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度）下，決定評鑑規準，且可自教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑中，選擇學校適用的方法（教育部，2009）。

教師專業發展評鑑自推動以來，引發學界的探究興趣，大量研究應運而生，只是焦點大多集中於教師專業發展評鑑之推動情形（呂玉珍，2007；馮莉雅，2007；潘慧玲、王麗雲、張素貞、鄭淑惠、吳俊憲，2010）；以及教師對於教師專業發展評鑑之認知或態度（洪文芬，2007；陳怡帆，2008）；探討學校層級者鮮少，可見者如吳麗君與楊先芝（2009）所敘說的學校文化故事；而直接將教師

專業發展評鑑連結於本研究所關注之組織學習者，實如鳳毛麟角。其中，賴慧真（2009）採用問卷調查了解組織學習與教師評鑑接受度的關聯，其研究意旨不在描繪學校現場運用評鑑促進組織學習的景況；另江惠真（2009）採個案研究探討評鑑促進學校之革新，所側重的是學校組織學習發展階段之分析，對於學校如何透過教師專業發展評鑑促進組織學習的機制與運作歷程則較少著墨。

二、組織學習

有關「組織學習」一詞，自 Simon（1953）提出後，相關理論與實務研究不斷提出，尤其 1990 年代後期開始出現大量的實徵研究。研究雖汗牛充棟，惟對於組織學習是什麼，在此領域中卻無定論（Huber, 1996; Popper & Lipshitz, 1998）。有關組織學習的論辯，最為核心的議題之一，即探討組織學習時所採用之理論觀點。大部分的組織學習係採認知觀點進行研究，而此觀點又有兩類的探究取徑：第一個取徑的焦點，是探討個體在組織脈絡中如何學習，特別是那些學習結果與組織變革有關的關鍵人物；第二個取徑的焦點，則是以個體學習之模式了解組織活動，故在處理學習的問題時，係將組織視同個體，探討組織所進行的學習（Cook & Yanow, 1993; Popper & Lipshitz, 2000）。以上二取徑雖有差異，然對於組織學習本質的假定皆基於對個體學習的理解，其主張均與認知理論相連結。

對於認知觀點之主張，Cook 與 Yanow（1993）並不完全認同，渠等認為組織未能如人體一般進行認知，在將個體學習理論套用於組織時，會產生許多無法類推的困境，因而提出文化觀點以做為補充性之理解。文化觀點之立論建基於人類具有集體行動的能力，在共同行動中，人們會創造出互為主體之意義，而這些意義存在於物品、語言、儀式、符號等人工創制物（artifacts）中，透過人工創制物，組織得以傳遞其價值、信念給新成員或是既有成員。此類觀點將焦點置於一群人，這群人在「期望的網絡」（net of expectations）中行動，而這個網絡的內涵，從明確的組織規定到成員間最細微的相互理解均含括在內。簡言之，認知觀點探討的是「組織中的學習」（learning in organization），以個體的學習了解組織的學習，傾向將學習等同於行為的改變。至於文化觀點所關注的則是「組織所進行的學習」（learning by organization），其認為組織的集體知識或「技術」

(know-how) 係透過物品、語言、行動等人工創制物進行傳遞，而當一群人在獲得與進行集體行動能力有關的「技術」時，所致力於的也就是組織學習 (Cook & Yanow, 1993)。

除了組織學習觀點的主張，對於何謂組織學習，學者或從運作過程，或從成果產出做定義。在運作過程部分，組織學習係指組織持續進行學習以探究與發展知識的循環過程 (吳清山, 2007; 魏惠娟, 2007; Argyris & Schon, 1978; Senge, 1990); 在成果產出部分，組織學習在能適應環境的改變、培養成員系統思考的能力、發展組織行動的知識，以進而提升組織的績效 (吳清山, 2007; 魏惠娟, 2007; Huber, 1996; Senge, 1990)。在教育領域中，雖有「學習型組織」、「組織學習」以及「學習型學校」等不同名詞，惟其基本理念相似，目的均意圖透過組織成員不斷地共同學習，協助個人改善心智模式、專業知能及系統思考的能力，經由有意義的個人和小組的行動學習，持續進行知識的分享與創造，形成組織智慧，進而逐漸改變整體組織行為，增進組織適應及創新的能力 (吳清山, 2006; 張明輝, 1999, 2002; 魏惠娟, 2002)。

另者，對於組織學習層面的探討，歷年來亦累積可觀的成果。Senge (1990) 針對學習型組織所提出的五項修練 (系統思考、自我超越、改善心智模式、建立共同願景、與團隊學習) 廣為國內所引用。教育領域的實徵研究，即常以之為參考依據，進行組織學習內涵的定義 (如江志正, 2000)。此外，尚有學者從其他角度提出組織學習包括個人、團隊及組織等三個相互依存的層面 (Crossan, Lane, & White, 1999; Kim, 1993; Watkins & Marsick, 1993)，此三層面亦可視為組織學習的三層次。Crossan 等人 (1999) 進一步分就組織學習的不同層次說明組織學習的歷程與成果：

(一) 個人層次——以直覺 (intuiting) 及詮釋 (interpreting) 為歷程，以意象、隱喻以及認知地圖、對話等為成果；

(二) 團隊層次——以整合 (integrating) 為歷程，以共同理解、彼此適應等為成果；

(三) 組織層次——以制度化 (institutionalizing) 為歷程，以規則、程序、例行常規等為成果。

Crossan 等人 (1999) 所提有關組織學習的成果，如對照於 Cousins (1996)

的組織知識再現 (representation) 概念可發現，有其雷同處。Cousins 指出，組織知識的內部性再現 (represented internally) 是共享的詮釋與心智地圖，其表現於計畫、目標、故事、儀式或符號中，此即 Crossan 等人所談的經過詮釋與整合所獲得的組織學習成果；而組織知識的外部性再現 (represented externally) 是一種組織符碼 (code)，體現於組織的例行常規、政策與程序中，此則為 Crossan 等人所談的經過制度化歷程所產生的組織成果。

對於組織學習如何能夠進行以及如何能夠獲得成果，亦有學者提出分析。Popper 與 Lipshitz (1998, 2000) 即指出，組織之能進行學習，須有結構性與程序性的安排，此即組織學習機制 (organizational learning mechanism)；而組織學習要能有助於組織正向發展，須有持續學習、透明化、以議題為導向、以及追求有效資訊的文化。上述組織學習機制以及有利於組織學習之文化，可視之為組織學習的促進因子。

綜合學者之論見，概可了解組織學習發生於個人、團隊及整體組織之層次，而組織學習的內涵包括了反映認知、信念、價值與規範的文化面向，也包含促使組織得以學習的程序與常規等結構面向。此等文化與結構，可視為組織學習的成果，亦可視為組織學習的促進因子。

三、評鑑與組織學習

將評鑑與組織學習做連結，在評鑑領域中已有一段探討之歷史，以其中著力甚深的 Preskill 與 Torres 而言，其前後發表之論文，均指陳了評鑑所帶動之學習 (Preskill & Torres, 1999, 2000; Torres & Preskill, 2001)。另 Thornton、Shepperson 與 Canavero (2007) 亦主張，組織學習與方案評鑑具有共棲的關係 (a symbiotic relationship)，也就是兩者的互動可生相互裨益之效。日常發生在學校中的方案評鑑，可提供組織學習與持續改進的基礎，而有意義的教師評鑑則可能是組織學習與學校改進的觸媒 (Davis, Ellett, & Annunziata, 2002)。教師專業發展評鑑的推動，因此可做為一種促進組織學習的常設機制。

從更大的脈絡來分析評鑑相關概念，評鑑可視為一種組織的支持結構，可導向某些組織性的結果，亦即評鑑的效應是以知識的產出、結果的使用、以及過程性用途來展現，組織學習便是其中的一種結果 (consequences) (Amo &

Cousins, 2007)。而評鑑之所以是促進組織學習的可能做法，就在其所創造出的回饋機制，使得方案不論有效與否，組織都可藉由評鑑資訊的使用，增加組織成員間的知識，進而使組織由評鑑中獲益（Thornton, Shepperson, & Canavero, 2007）。由於評鑑對組織成員與管理者，提供了實用的回饋以及學習的機會，評鑑所發揮的功能是一種以工作為基礎的學習，本身便是一個學習的過程。進一步來說，評鑑產生組織學習效果的機制至少有二：一是透過在評鑑過程中的參與；二是透過對於評鑑資訊的溝通。其中，參與所產生的學習可能導致個人與團隊層次知識結構的迅速發展，而透過評鑑資訊的溝通所產生的學習，則對組織層次具有較大的影響（Forss, Cracknell, & Samset, 1994）。有關評鑑對於組織學習所發揮的促進作用，在一些實徵研究中得到了證實。Morabito（2002）在其針對一所美國學校的研究中指出，評鑑促進個人與團隊的學習，並造成學校結構與課程的改變；同樣地，Kamm（2004）亦提及評鑑產生的過程性用途，展現在個人與組織的學習，個人與組織的行為均有所改變。另Davis、Ellett與Annunziata（2002）直接以教師評鑑與組織學習做關聯進行探究，結果發現，當教師評鑑與強調合作的學校領導作結合時，可扮演促發組織學習的觸媒。由之可了解評鑑對於組織學習的影響，校長領導扮演著重要角色。

除了校長領導，學校文化亦會使相同的評鑑方案在不同的學校產生迥異的影響，評鑑對於組織學習的促進效果自然差異甚大（Thornton, Shepperson, & Canavero, 2007）。而即使評鑑使得組織在準備的過程中，於組織層次上產生了較多的討論，Chen（2007）在其研究中，仍指出時間的壓力、組織的結構、組織內人際互動的狀況、成員對工作過量的疑慮，以及評鑑方案對組織的意義與效益等，都使得評鑑對組織學習的成果大打折扣。申言之，評鑑由於模式、執行方式、組織特性等諸多因素的影響，不必然自動產生組織學習的效果，評鑑方案如何發揮裨益組織學習之效，有賴實徵研究深入探究，而這也正是國內評鑑研究中相當欠缺的一環。

基於上述文獻之分析，本研究在進行教師專業發展評鑑促進組織學習之探討時，在理論觀點上，除採認知觀點分析組織成員的學習活動外，亦以文化觀點檢視組織如何透過人工創制物傳遞成員有關組織的價值與信念；而在組織學習的內涵上，則採個人、團隊與組織層次分析組織學習的歷程與成果。在歷程與成果的

探究中，文化面向所反映的共同認知、價值、信念、規範等，以及結構面向所呈現的程序、規則、例行常規、制度等，均為本研究關注之切入點。

參、研究設計與實施

為探討一所推動教師專業發展評鑑多年的學校，其以評鑑促動組織學習之情形，茲分從研究方法、個案學校、資料蒐集與處理、資料分析與信實度及研究倫理等層面，說明本研究之設計與實施。

一、研究方法

本研究以質性個案研究為方法，選擇一所推動教師專業發展評鑑已有成果的高中為個案，進行深入探究。個案研究特別適合回答有關「如何」與「為何」的問題（Yin, 2003），且有著呈現真實生活脈絡中各種現象，使抽象理論得以具象化的優勢（Cohen, Manion, & Morrison, 2000）。本研究以組織學習理論探究評鑑如何促進組織學習，透過個案研究進行實徵探究，有其適切性。另個案研究講求多元方法之運用，故本研究分別以觀察、訪談及文件分析等方法進行資料之蒐集。

二、個案學校

本研究選取一所私立高中（化名P校）進行研究，選擇私立高中的立意有三：一是基於目前教師評鑑大多以中小學為對象，高中階段的研究甚為欠缺；其次，在95至97學年度試辦教師專業發展評鑑期間，高中階段參與教師專業發展評鑑之學校以私校為多，實務案例的分析與反思將有助於眾多私立高中做參考；第三，私立高中在運作上通常較公立高中更具彈性，若有突破框架的創新做法，亦可發揮啟發或參照之效。因此就補充當前教育研究缺口，以及裨益實務改進方面，均有其積極意義。

本研究之P校，位於兩個縣市的交界處，日、夜間部學生共4,000餘人，教師160餘位，行政人員30位左右，是一所大型的私立綜合高中。在P校人員的努力之下，目前學生人數持續保持一定水準，教師流動率也不高，校務發展堪稱

穩定，但面臨少子化的減班趨勢，學校行政人員與教師均抱持著相當高的危機意識。

在 94 學年度教育部尚未試辦教師專業發展評鑑之前，P 校配合學校轉型發展，已自發性地啟動類似做法，到了 95 學年度教育部公布相關試辦計畫後，P 校便借力使力，開始制度化、系統化地推動教師專業發展評鑑，其發展依時間次序可整理如表 1 所示。

表 1 P 校教師評鑑²的相關措施彙整表

發展階段	教師評鑑相關措施
83 ~ 88 學年度	教師自我教學評量、學生課程滿意度調查（僅高中部）。
89 ~ 94 學年度	教師自我教學評量、學生課程滿意度調查、教學檔案之教學歷程的形成性資料建置、推動入班聽課觀察、鼓勵同儕專業對話及教學資源交流。
95 ~ 97 學年度	有系統地規劃教師專業發展評鑑計畫，建立評鑑規準，評鑑資料來自四大部分，包括教師教學自我評量、學生課程滿意度調查、教學檔案建置及教學觀察等。

研究團隊在推動教育部教師專業發展評鑑政策的過程中，了解到個案學校具有上述之背景，深覺個案學校的經驗值得探究，乃向 P 校校長說明研究目的，並在取得其同意後進入 P 校做研究。在 P 校的研究，聚焦於教師專業發展評鑑之試辦，83 至 94 學年度所採之教師評鑑相關措施，僅做為輔助了解之用。

三、資料蒐集與處理

本研究個案資料的蒐集採觀察、訪談、文件分析等三種方法進行。

（一）觀察

研究期間進入學校進行觀察的焦點，包括 P 校教師專業發展評鑑的實施情形，以及評鑑如何帶動組織學習。因此，進入現場時，除校園活動的一般性觀察

² 個案學校先前所進行的教師評鑑，並非教育部所推動之「教師專業發展評鑑」，故此處以教師評鑑稱之。

之外，亦參與一些有助於了解教師專業發展評鑑推動之會議，包含行政會議、課程發展委員會、教學研究會（餐旅群、數學科、國文科等）、教師專業發展評鑑工作小組會議等。自 2008 年 10 月至 2009 年 4 月，總共進入現場 9 次，每次觀察一個半小時至兩個小時不等。各次觀察所整理之田野筆記，均予以編號，例如，「觀 971021」代表 2008 年 10 月 21 日所做的觀察。

（二）訪談

在研究過程中，為補充觀察資料之不足，乃進行訪談。由於 P 校教師眾多，為涵蓋不同背景的受訪者，乃考量職務類別、在校服務年資、任教科目、於教師專業發展評鑑的參與程度等因素後，選擇 6 位行政人員（含校長、現任教務主任、教學組長、曾擔任教務處組長職務之處室主任 3 人）、7 位學程／領域召集人，以及 4 位教師（在校服務年資 5 年以下、5～10 年、11～15 年及 15 年以上之教師各 1 人），共計 17 人接受訪談。採半結構式訪談進行，兼採個別訪談與焦點團體訪談。考量焦點團體訪談可透過團體成員的互動、激盪，蒐集到更廣泛的想法，故在學程／領域召集人部分，以兩場次進行焦點團體訪談；至於校長、其他行政人員及教師則以個別訪談方式進行，以讓受訪者能較無顧忌地表達己見。訪談由研究團隊成員同時或個別進入學校進行，焦點團體訪談一次約兩小時；個別訪談每次則約為一至一個半小時。訪談資料之編號，校長以「訪 P」代之；行政人員以「訪 A1-訪 A5」代之；召集人以「訪 TLA1-訪 TLB3」代之；教師則為「訪 T1-訪 T4」。

（三）文件分析

針對學校重要文件，諸如學校發展計畫、教師專業發展評鑑計畫、會議紀錄、學校評鑑規準、工具等，進行蒐集與分析。資料編號方式則依蒐集之類別與先後加以編定，例如，文 1-1 表示第一類文件的第一份資料。而就文件資料內容來說，如文 1 至文 6 的各類文件，為 P 校的各项會議紀錄；文 8、文 9 的資料為 P 校實施教師專業發展評鑑的成果報告、訪視紀錄、評鑑手冊等；文 11、文 12 為教師教學自我評量表、課程意見調查表、同儕觀察評量表、教學觀察評量表、分析表、自省表，以及教師專業發展評鑑後設評鑑的調查與統計結果；文 14 為 P 校的各项行事曆與會議時間表，教學研究會各週討論主題亦列於其中；文 15 為 P 校長的相關著作；文 16 為 P 校針對該校推動教師專業發展評鑑歷程與做法的彙編，

以及離職率的統計；文 17 則為 P 校教師部落格的資料，以及有關 P 校的網路報導與文件。

四、資料分析與信實度

本研究之分析架構，首先依研究目的區分為「教師專業發展評鑑的學校脈絡與做法」、「教師專業發展評鑑引發組織學習的歷程與成果」、「教師專業發展評鑑促動組織學習的運作機制」，以及「教師專業發展評鑑帶動組織學習的促進與障礙因素」等四大部分。其下各主題之形成，則由訪談逐字稿、觀察紀錄與文件資料，先以逐行分析方式進行開放編碼，繼而反覆推敲，將相關聯之類別進行更上一層的主軸編碼。這些編碼的命名除來自實徵資料外，亦結合本研究所切入的理論觀點，例如，在「教師專業發展評鑑對組織學習的影響」部分，結合「教學觀察」與「改進」這兩個開放編碼，形成「教學觀察歷程的準備、詮釋與對話，協助了教師教學實務的改進」的主題，並依其性質，劃歸組織學習中個人層次的學習。再者，為了提升研究之信實度（trustworthiness），採用不同資料來源（包括行政人員、召集人及教師）、不同方法（包括觀察、訪談與文件分析）進行三角檢定。易言之，針對可用不同方法蒐集之資料，本研究採用訪談、觀察或文件進行檢覆，惟針對有些資料僅能透過一種方法蒐集資料時，則以不同資料來源（行政人員、召集人、教師訪談）進行資料之對照，資料間無不一致者放入結果之分析。除上述外，研究團隊定期針對研究結果做討論，釐清分析的想法與角度，並進行參與者檢核（member check），邀請 P 校長參與研究團隊會議，在討論研究發現的過程中，讓 P 校長對於研究所蒐集之資料或所做的分析表示意見。

五、研究倫理

本研究於訪談前，均事先傳送訪談計畫書與訪談同意書予每位受訪者，訪談同意書中清楚說明了研究的緣起、目的，以及訪談進行的方式、時間和資料處理方式。因此，所有訪談均在獲得受訪者知情的同意，並簽署訪談同意書後進行。在後續資料處理與撰寫過程，亦恪遵保密原則，將所有訪談與觀察資料以化名方式處理。

肆、研究結果分析與討論

個案研究的特點在於呈現一個有界線的系統中，個案所展現之脈絡化意義，因之，以下先就 P 校推動教師專業發展評鑑的學校脈絡與做法進行探討，其次鋪陳 P 校透過教師專業發展評鑑所引發的組織學習歷程與成果，進而分析教師專業發展評鑑能夠促進組織學習係透過何種機制，以及組織學習的相關促進與障礙因素。

一、推動教師專業發展評鑑的學校脈絡與做法

(一) 學校脈絡

1. 具有積極配合政策推動各項革新方案的傳統

P 校具有配合政策進行革新的傳統，執行時係以行政領導教師（如科主任、行政教師）形成委員會或工作小組的方式，推動各項工作，先前已辦理過的方案或活動，包括配合政策推動綜合高中的試辦、跨校選修課程、學生預修大專校院學分、鼓勵學校教師從事課程革新、行動研究以及協同教學等（文 16-1）。因此，P 校的教師們因應教育部或學校政策的變革，已有相當的熟悉度，且在私立學校的背景脈絡下，P 校的教師們是「將這些工作內容或方式的改變，視為既有的工作要求或者本分」（訪 TLB2），配合度亦因而提高。

2. 領導者具有透過教師專業發展評鑑推動學校改進的意圖

P 校目前的校長（化名 P 校長）本身在該校歷任教師、組長、主任等職，對學校發展及特性了解甚深。她認為，P 校地理位置狀況不佳，該區域較多中低階層家庭，加上是私立學校，難招收到素質較佳的學生，面臨日益激烈的招生壓力，「老師應該真的要有一些改變」（訪 P）。因此，希冀藉由教師專業發展評鑑促進教師專業成長，進而帶動學校組織學習，促成有效的學校改進。而為了引領學校在教改浪潮與私校競爭中有優異表現，P 校長係扮演「積極帶動團隊前行的火車頭角色」（文 15-1），領導風格有強勢的一面，並對行政人員有較多的期待，「要求比較完美，每件事都會去盯行政盯很緊。」（訪 TLB1）。但另一方面，P 校長相當鼓勵同仁提出意見：

會給我們很多意見，也會希望我們能提出很多的想法和意見，聽聽看我們想怎麼做，而不是都只有她在說怎麼做。（訪A1）

一些執行上的困難，因此得以透過溝通而解決。

（二）試辦教師專業發展評鑑的做法

P校參與教師專業發展評鑑的試辦，主要緣於該校朝綜合高中發展，有著提升教師專業能力，以符合綜合高中校本課程發展的需求，加上先前已有部分教師評鑑的做法，因此95學年度教育部開始試辦教師專業發展計畫時，便經各教學研究會討論，於取得行政人員與教師的共識後提出申請（文15-2、文16-1）。由於這是學校重要的校務發展方向，因此就其發動以及開始階段的推動來說，係採取由上而下進行引導與支援的策略，以P校長為關鍵人物，透過行政的規劃、宣導與協助，逐步架構P校實施教師專業發展評鑑的各項制度與做法，並在推動過程中，積極地提供資源及回應老師們的需求，藉由行政的力量，使教師專業發展評鑑得以順利推展，其推動策略與實施方式如下。

1. 推動策略

（1）將評鑑方案融入既有活動，進行全面性推動

P校所推動的教師專業發展評鑑與學校革新環環相扣，融入學校發展計畫之中。從參與教師專業發展評鑑的試辦開始，P校便在校務會議及教務會議中將相關事項列為重點工作（文3-4、文4-15），對於教師專業發展評鑑的執行，除向教育部申請經費外，亦自行編列預算。此外，P校也利用各學程／領域原本就定期召開的教學研究會進行宣導與討論，教師若有建議，也可透過研究會轉達教師專業發展評鑑推動小組，使教學研究會成為推動教師專業發展評鑑時的常態性溝通管道。P校在推動策略上，與既有活動相結合的做法，除了充分發揮前述會議的功能外，也延續了既有的教師評鑑做法，包括召集人入班觀察，以及學生課程滿意度調查等。而原本便常態性進行的各式研習活動則加以聚焦，以教師專業發展為近年來的核心主軸（文16-1）。

（2）運用「領頭羊」的分布式領導，帶動評鑑的實施

P校因應教師專業發展評鑑的試辦，除了成立推動小組之外，更善加運用各領域或學程召集人的力量，讓召集人至少都參與初階研習（文14-7），成為宣導

教師專業發展評鑑的助力，以及承擔領域／學程教學觀察的重要人物。P 校長認為，領域或學程的召集人雖由教師兼任，但就角色性質而言，具有行政職的色彩，需承接領導領域教師的角色，故 P 校長經常透過會議與召集人進行觀念上的宣導與溝通，也希望他們能成為：

領域的知識 leader，扮演知識長的角色（觀 980313），她期望「學校要做的，就是培養更多的幹部。就是主任們，也要跟我有一樣的想法，願意讓老師參與很深」。（訪 P）

除了領域或學程召集人，種子教師也在推動教師專業發展評鑑的過程中被發掘與培養。他們負責專業學習社群的運作，「在推動教學檔案電子化時，提供教師學習諮詢，強化辦理的效果」（訪 T2），另也指導網路部落格與器材設備的使用，這種分布式領導（distributive leadership）的策略性做法（Spillane, 2006），讓整個學校有更多人員參與推動，使評鑑試辦方案的影響力與效果能更及於每位教師。

2. 實施方式

P 校參與教育部教師專業發展評鑑的試辦，全體教師均參加。奠基於過去的推動經驗，95 學年度在參與試辦時，首先成立推動小組，其下依職責之不同，分為行政運作及研發小組。在評鑑規準部分，學校參考相關學者規劃的版本，先由各領域／學程的教學研究會討論後，再由教師專業發展評鑑工作小組討論、修正及擬訂。評鑑規準依教育部（2009）規定，包含課程教學與設計、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等 4 個層面，其下配合學校需要，訂有 10 個項目、92 個指標（文 8-5）。

自評部分係由受評教師勾填「教師教學自我評量表」，其內容參考評鑑規準，分為 4 個層面及 10 個項目。他評的資料來源則包括教學觀察、教學檔案，以及學生課程滿意度問卷調查等三部分。教學觀察之安排為每位教師每學期至少觀察他人及被他人觀察各一次，此外，各領域／學程召集人於每月挑選一位教師進行教學觀察。教學檔案則由教師於平日建置，期末繳回教務處，除由評鑑人員使用「教師教學檔案評量表」評鑑之外，也進行全校教學檔案觀摩，由全校教師評選出優良者，於教務會議提出表揚。P 校延續過去的做法，另亦採學生課程滿意度

問卷調查，根據潘慧玲等人（2010）針對教育部中小學教師專業發展評鑑所做的方案評鑑研究可知，學生意見的蒐集在全國試辦學校中是較少見的。P 校抽測教師部分任教班級的全體學生，請學生依「課程與教學」、「教材與評量」、「師生關係」及「學生學習情形」等四個面向的題目進行勾選。此調查於每學期末舉行，統計資料則於下一學期教務會議發放，每位教師除會看到自己的分數外，P 校也提供該領域／學程的平均分數，做為教師比較檢視之依據。在評鑑報告部分，分項彙整不同評鑑方法所得之結果於綜合報告表中，並在教師專業發展評鑑工作小組會議中提出討論，但該會議不另綜合不同資料來源給予整體性的分數。會議之後，評鑑報告以彌封方式轉交受評教師，受評教師則依評鑑報告結果，於學期初訂定專業成長計畫，並於期末反思其成長計畫執行狀況。當受評教師對評鑑結果有意見時，可於教師意見欄加註看法，在召開評鑑檢討會議時提出。而評鑑結果的儲存及取得，除教學單位主管有權了解之外，其他人員皆無法獲得（文 8-5、文 16-1）。

除上述實施方式中的各項流程，以及將評鑑方案融入既有活動，並運用領頭羊進行帶動外，P 校推動教師專業發展評鑑的配套，係對學校成員進行充分的宣導與培訓，以及成立教師的專業學習社群。就前者來說，除 P 校長在不同場合的宣導外，P 校於 2007 年 8 月至 2008 年 12 月，共辦理 16 場次相關的校內研習（文 14-7），並製作《P 校教師專業發展評鑑實施手冊》供教師使用（文 8-5）。至於教育部所辦理的活動亦積極派員參加，目前除了有超過 6 成以上的教師完成初階、進階研習，獲得認證的教學輔導教師也有十幾位，此有助於評鑑方案之推動（文 17-2）。而在試辦第三年所成立的專業學習社群，則是讓全體老師由四個不同主題的社群，包括「教學法、教學檔案、班級經營、輔導知能」（訪 P），自行依興趣選組，利用 4 至 6 次的共同時間，自主規劃社群的研習或活動主題。在幫助教師專業發展的功能外，也讓「愈來愈多人知道學校應往哪裡走，知道專業的重要」（觀 980415）。

二、教師專業發展評鑑引發組織學習的歷程與成果

P 校教師專業發展評鑑的推動已有相當成效，除獲得教育部電子報的報導（文 17-2），亦數次獲邀於全國性會議中分享（文 17-4、文 17-5）。就本研究的探究

焦點「組織學習」來說，P 校以教師專業發展評鑑促進組織學習的方式，亦即透過前述推動策略與實施方式所論及的相關會議、社群與方案活動為之。以下便分由個人、團隊及組織層次，尋繹 P 校推動教師專業發展評鑑之策略與做法所引發的組織學習。

（一）個人層次

1. 教師專業發展評鑑的參與歷程，使教師獲得新經驗，開展不同的專業圖像從 P 校教師參與教師專業發展評鑑的經驗分析可發現，相關活動包括參與研習、進行教學觀察、製作與討論教學檔案等，均是提供教師新的刺激與經驗，促動其反思，進而發展新認知圖像的可能觸媒。這些反思可引發組織學習之學習循環中，新認知與新感覺的產生（Cousins, 1996; Senge, 1990），並可能進一步發展成新的態度與信念，改變其對於教學或教育的認知圖像或行動。學校教師提到：

以往我就是很單純地教，比較不會去想那麼多，但在參加這次初階研習之後，其實有滿多省思的部分。……召集人很有幸可以去觀察每位老師，變成我可以擷取各個老師的優點，然後來做省思，我也可以知道什麼樣的教學模式是最好的。（訪 TLA1）

我已經上了很多年，所以課本裡面的內容還有補充教材，在課本上面，以前都有做過筆記，可是我現在就發現說，一直這樣的話好像不行，看到人家做得這麼好，我就一直想要自我調整，所以我覺得對自己來講，就會 push 自己，一定要去改變。（訪 T4）

2. 教學觀察歷程的準備、詮釋與對話，協助了教師教學實務的改進

評鑑產生過程性用途的證據之一，便是行為的改變（Amo & Cousins, 2007; Kamm, 2004），在 P 校教師專業發展評鑑各項方案活動中，教學觀察所帶來的組織學習效應，便是提供了教師對於教學活動進行詮釋、發表與對話的機會。其之所以能發揮改進教學實務的功能，除了「要讓同儕去看的時候，希望自己有夠水準的表現」，因此在「教學資料的整理或教學現場的表現會更用心準備」（訪 TLB2）外，教學前會議對觀察焦點的討論，則讓被觀察教師能針對自身需求，獲得最直接的回饋。如一位受訪教師所言：

像我請人幫我觀察，幫我看看我講話會不會問一個問題就馬上自己回答，自從有叫他來看過之後，我就不會有這種情形。（訪 TLB3）

申言之，這些互動與回饋，讓教師們對教學設計有著更深入的思考與詮釋，討論彼此教學的對話歷程，其結果則是讓教師對教學得到新的洞察，得以「發現平時上課時，自己不自覺的小細節」（訪 T1），並具體得到改進教學的建議，「會去做一些改變，……教學上會去兼顧到更大的面」（訪 A1）。

（二）團隊層次

1. 既有實務社群的運作逐步落實與系統化

學校系統中，原本就有許多有利於團隊學習的實務社群，然而，在未加規劃聚焦的情況下，可能效果並不彰顯，甚或流於形式。就 P 校試辦經驗來看，由於評鑑活動係以課程教學及教師專業為關注核心，加上提升了教師們的自主性及參與感，既有的實務社群的運作因而更加落實，而實務社群即 Popper 與 Lipshitz（1998）所提之有助於組織學習的結構性安排。首先，在教學研究會部分，P 校在期初便規劃了全學期的研討主題（文 14-10）：

老師們開始習慣利用每週一節的共同時間，分享及討論教學上的心得與大小事，開起會來也會比較落實。（訪 T4）

在研習部分，專業學習社群的研習主題及講師由社群教師規劃，教師們多了選擇空間，「運作一段時間之後，討論愈來愈熟絡」（訪 A4），「投入程度及效果比開始時提高不少」（訪 T4）。至於教學觀察部分，P 校以往就有召集人入班觀察的制度，試辦教師專業發展評鑑之後，除了增加同儕間的教學觀察，也因教師專業發展評鑑對教學觀察的配套及系統性做法，讓 P 校的教學觀察進一步深化。而社群成員彼此互動以及對教學問題進行的真實討論，正是促進組織成員間的相互理解、對話，進而發展共同知識，產生組織學習效果的團體過程（Cook & Yanow, 1993; Senge et al., 1999）。

以前他們回饋大概都優點寫的不多，然後缺點寫的更少，……可是這幾年，他們會更精確地說，……老師沒有適時地運用什麼方法之類的，或者哪一個章節可能要回顧它的知識。（訪 P）

2. 教師間以教學問題為核心的日常對話日益增加

隨著教師專業發展評鑑的試辦，P 校教師團隊的改變之一，除了讓教師之間變得「比較像夥伴的關係」（訪 T2），反映在彼此日常交談的話題與方式，便是「以前老師在一起可能大家就是講一些『五四三』的，現在就比較會講一些教學上面的東西」（訪 T4）。特別是開始同儕間的教學觀察之後，由於焦點集中，且對許多教師而言，是一種新的經驗與刺激，因此進行時，大多抱著正向心態相互交流學習。這些活動使得教師間的分享與對話自然地增加，也增進了教師對有效教學的共同理解，此即 Crossan 等人（1999）所提及之團隊學習成果。

比起以前會比較常談到深入教學的一些話題，還有互相可以提供建議，就比如在教學上可提供改進的策略與方法。（訪 T1）

（三）組織層次

1. 有利教師專業發展的制度性安排逐漸發展

試辦教師專業發展評鑑之後，P 校在制度面產生許多改變，第一類是組織、團隊等制度性安排，第二類則是執行方式等例行常規的變化。就前者來說，P 校試辦教師專業發展評鑑後，除了組成推動小組，更顯著的改變是專業學習社群的成立。至於例行常規的變化，原有的觀課制度更系統性地增加了觀察前、後的會談，以及教學時的錄影，觀察人員也從原本僅召集人入班，變成夥伴教師的邀約加入（文 16-1）；教學研究會部分調整為每週利用一節課開會，會議主題則更聚焦在教學相關議題的分享與討論，如「教學觀察影帶欣賞及討論、試題分析檢討、創意部落格心得分享、教材教法心得分享」等（文 14-10）。一位新進教師便提到，「在教學研究會分享到很多前輩教師的教學方法與經驗」（觀 980305）。這些改變都顯示有助於教師專業發展的制度性安排逐步建立，Crossan 等人（1999）指陳之制度化產出在 P 校組織學習層次上開始見到了。

現在教學研究會裡一定有一個教材教法的分享，譬如說，會問老師這週上課有沒有什麼新的教材教法可以提出來，大家分享。……有夥伴教師之後，因為找的都是相關領域的老師，就變成比較有時間去討論這門課程，你要怎麼去實施，你自己要怎麼去準備，會比較有興趣，變成說你獲得的

資源會更多。(訪 T2)

2. 學校內增加了以教學為主軸所界定的角色關係

P 校參與教師專業發展評鑑後，在既有的科層架構外，也開始發展出一種以「教學」為衡量標準的角色關係。此種文化現象的產生，來自行政人員也都參加評鑑，同樣要透過教學觀察、教學檔案，以及課程滿意度調查等方式蒐集評鑑資料。此時，評鑑結果端賴教學能力之展現，而與既有科層體制下的職務無關。當課程滿意度調查低於 3 分時：

雖然他是主任，但他也是屬於某一個教學研究會，教學研究會的那個召集人就是他的教學輔導教師，也都每一個月去看他的教學，給他一些回饋。

(訪 P)

儘管結果並不公開，每個人在看到自己的評鑑結果時，大多藉此回饋資訊，有著不同程度的反思。對行政人員而言，也是放下職務權威，與其他教師們同樣站在教學的平臺上，共同改進成長的契機。此種以教學界定角色關係的文化，透過語言與符號之傳遞 (Cook & Yanow, 1993)，成為學校成員共享的組織知識。

我覺得有一點好處是說，當你談到教學的時候，比方說我今天我是主任，我去參加教學研究會，那我就是老師，他們大家就會說變成老師，該輪到你要做什麼了。(訪 T4)

3. 教學檔案的 E 化裨益了組織知識的儲存與分享

教學檔案是 P 校進行他評的多元資料來源之一，然而，紙本檔案製作耗時，且保存與整理不易，許多教師的興致並不高昂。近來，P 校長推動網路部落格，希望將教學檔案 E 化，雖然教師們仍在摸索學習階段，因其便利及易於分享的特性，開始變得更有心投入。在對使用資訊設備不再有陌生感後，「會習慣把一些資料保存起來」(訪 T3)，而且「裡面可以把所有的東西轉成電子檔，會發現本來不太愛做的老師會變得比較想玩」(訪 TLB3)。由 P 校網站「教師部落格」專區實際觀察 (文 17-1)，則可發現諸如教學計畫、課程講義、教學心得、研習感想、學生作品……等，各式有助於組織知識交流的資訊均羅列在內，儘管

各教師建構的內容與進度不一，但相較於推動教師專業發展評鑑之前，教師知識的儲存與分享有相當長足的進展，例如，與召集人討論網路部落格時，P 校長便提到：「從教學檔案中，我可以看到很多用心的地方，這是平常所看不到的」（觀 980313）。換言之，組織知識的儲存與利用做為組織學習流程中的重要環節（Huber, 1996），其執行已獲得強化。

4. 個別成員進行相同方向學習，產生了集體性的組織效果

P 校推動教師專業發展評鑑的許多環節，係以團隊或社群的方式為之，或以全體教師為對象。而 P 校全體教師參與，並將教師專業發展評鑑與學校發展計畫相結合，成為日常例行事項後所產生的組織性結果，便是逐漸改變了 P 校教師的專業文化，以及提升教師與行政人員的評鑑準備度（King, 2007）。因此在執行評鑑時，「覺得這個是很自然的」（訪 T4）。學校教師反應，「教師專業發展評鑑讓 P 校教師對於教學的態度，變得更加開放，除了讓更多人進入教室觀察自己的教學，並建立起教學議題上的夥伴關係外」（訪 T2），P 校長也表示，「自我檢討或與他人一同檢討的氣氛，比以前改善」（訪 P）。申言之，教師專業發展評鑑的運作在 P 校已經建制化，成為學校文化的一部分，以及存在 P 校個別教師與整個組織的一種「技術」，即便有新成員加入，此種文化亦能如 Cook 與 Yanow（1993）所描述的，導引著成員的學習與社會化，發揮由文化帶動組織學習的效果。

三、教師專業發展評鑑促動組織學習的運作機制

評鑑探究帶動組織學習所不可或缺的，乃參與、對話與反思的螺旋循環歷程（潘慧玲，2006）。教師專業發展評鑑在 P 校的推動，因具有上述參與、對話與反思的特性，故提供了促進組織學習之重要運作機制。這些運作機制使得 P 校在推動教師專業發展評鑑中，得以展現個人、團隊與組織層次的學習。

（一）教師專業發展評鑑的參與性特質，創造了專業對話與相互學習的管道

組織學習的關鍵概念之一是社會互動，組織成員間係透過對話與慎思的過程，對模糊或複雜的現象產生共同詮釋，進而達成組織學習的效果。而這個概念也提供了評鑑，特別是具有參與特性的評鑑，與組織學習連結的基礎（Cousins,

1998)。從P校教師專業發展評鑑的方案活動來分析，其實施歷程有許多方式將組織成員含括其中，參與的教師除了是受評鑑對象，也是評鑑資訊的提供者和評鑑的執行者，他們有機會參與評鑑的設計、評鑑目標的擬定、評鑑資料的蒐集，甚至分析與詮釋評鑑資料（文8-5、文16-1）；他們也有很多機會可以進行觀察後會談或做教學改進之討論，受訪教師與行政人員提及：

像觀察後就是跟觀察者互相討論這堂課發生的情形，有哪些優點、哪些缺點是應該改善的等等。總結性的資料，……評鑑最後那張單子下來，會有教務主任簽名以及學程主任簽名，那我們其實就可以直接找召集人進行討論。（訪T1）

以前老師是說，我是科主任，你這樣不好、不對，都是使用命令的口吻，老師都會覺得有反彈。那現在不一樣了，有遇到問題，教學輔導教師會跟教師們一起討論想對策，並且告訴老師怎麼做會更好。（訪A3）

這些評鑑活動的參與除可強化評鑑對於受評教師的意義感與可使用性外，也提供了組織成員進行對話與詮釋的互動管道，進而提升組織成員間對於評鑑方案以及組織的共同理解，成為促進組織學習的機制。

（二）教師專業發展評鑑使專業表現透明化，提供了有效資訊的實徵基礎

行動者「信奉理論」（espoused theory）與「使用理論」（theory-in-use）的區分，是Argyris與Schon（1996）組織學習理論的重要概念，前者是行動者對自身行動的宣稱，或者對一個既有活動型態賦予正當性的想法或說法，後者則是主宰其實際行動的默會結構。兩種理論通常無法完全一致，反思二者間的差距，往往能使隱而未顯的使用理論逐漸浮現，使行動者得以覺察自身真實狀況，減少變革過程中防衛性推理的負面影響。P校教師專業發展評鑑的推動，讓教師的教學行為透過觀察，有了讓人公開檢視的機會，課程滿意度調查的結果則提供了從學生觀點出發的實際數據，給P校長、教學單位主管與受評教師本人參考（文11-10、11-11、11-12、12-2）。P校教師提到運用有效資訊做為溝通之基礎，已讓其判斷教學的做法，從直覺進展到教師專業的角度：

過去我們看一個老師教書教的好跟不好，只是憑我直覺，就是說我覺得這個老師很認真，或者是我覺得這個老師帶班帶的很認真，為什麼帶班好，因為他們班上都得獎，帶班就很好。現在我就可以有很多的角度，這個角度就是從這個教師專業而來。（訪 T4）

教師專業發展評鑑此種透明化以及議題導向的特質，除了是支持組織學習的文化要素外（Popper & Lipshitz, 2000），其所創造出以事實或證據為本的實徵基礎，也正是教師與整個學校，反思信奉理論與使用理論之落差，獲得真實回饋進而產生組織學習的重要機制。

（三）教師專業發展評鑑各項檔案的 E 化，建立了組織知識儲存與擴散的平台

P 校要求行政人員與教師將教師專業發展評鑑的相關資料，例如，教學檔案與會議紀錄等加以電子化。其中，為了讓教學檔案以部落格網路化，P 校特別辦理相關研習教導教師如何使用（文 14-7），而在會議中，亦觀察到召集人與教師們溝通許多建置時的注意事項，並做分享：

召集人 J 說道：「○○老師很用心在建置教學部落格，我自己看了也很訝異，我們可以去觀摩這位老師如何去經營這個部落格，它的架構都十分整全，很值得我們去學習。」（觀 980313）

這些 E 化及網路化的努力，使得 P 校中有關教師專業發展評鑑的資訊、教師的默會知識，以及各種專業對話的智慧結晶，得以透過外部化的過程加以儲存（Nonaka & Konno, 1998），教師的個人知識也變得更容易流通與傳播，讓教師間得以專業互動，以及成為 A 教師在會議中所說的「跟學生做很多對談」的另一管道（觀 980313）。整體而言，將檔案 E 化的效應，使得 P 校教師必須不斷透過詮釋的過程，運用語言將其直覺與默會知識外部化，有助於個人層次的組織學習。就整個學校組織來說，則是增加了促進教師知識互動的管道，並成為團隊與組織學習層次知識分享的機制。

四、以教師專業發展評鑑帶動組織學習的促進與障礙因素

P校以教師專業發展評鑑帶動組織學習，之所以能獲致成效，係有許多促進因素加以支持，但亦存在某些障礙因素，妨礙其組織學習之開展。茲分析如下。

（一）促進因素

1. 既有評鑑歷史的助益

由P校背景脈絡可知，其在教師專業發展評鑑推動前已有類似做法，參與試辦主要是將原本看似無關的各項活動，變得更加系統化。雖然不免仍須辦理許多宣導與增能活動，以及增加教學檔案製作的工作，許多教師會覺得「這不是以前就在做的嗎？……我會覺得好像也沒什麼影響」（訪A3）。易言之，P校過往的評鑑歷史，讓教師們覺得變革沒有如此劇烈，而有較高的接受度，也讓P校熟悉此評鑑系統的摸索期縮短，免去組織學習啟動階段的抗拒（Senge et al., 1999）。

2. 校長的支持與領導

由於P校長的資歷，加上進修碩士班時特別關注教師專業發展評鑑議題（文15-1），因而對其精神、做法，以及在P校推動的藍圖，有相當清楚的概念，「可以馬上抓到重點，把這個系統放到讓全校可以跟著做」（訪A4）。學校成員也因校長的重視，減少了觀望心態，「不能說，好像就是把它應付過去這樣子」（訪T2）。此外，這幾年來，P校長經常談論教師專業發展評鑑，在推動小組會議上更安排教師專業發展主題文章導讀，增益成員對評鑑方案精神與做法的了解，³其做為一方面是提供成員智識上的刺激，扮演著組織學習的倡導者／革新教練；另一方面，P校長在會議中對既有做法提出挑戰的觀點，⁴則扮演了促進組織學習

³ 在教師專業發展評鑑工作小組會議中，P校長曾以簡報導讀主題為“Teaching Portfolios”（教學檔案）的文章（觀980313）。之後的會議，則由兩位教師分享有關專業成長與專業社群的閱讀心得，P校長並在教師們討論完畢後，補充導讀「專業學習社群」的文獻，並連結到P校當時研習與社群的運作，做概念上的釐清（觀980415）。

⁴ 例如在會議中討論網路部落格時，部分召集人一直膠著在以個人或領域為單位的問題，且部分教師有著貼文數量多，內容卻與原先規劃之主題無關的狀況。P校長便特別提醒「你要知道目的是什麼」，「我當時很怕你們把部落格變成心情的抒發，這樣久了之後

的批判者角色 (Mai, 2004)，加上其善用召集人與種子教師，採取分布式領導的策略性做法，使得教師專業發展評鑑的影響力與組織學習效果，能更及於多數教師，在 Davis 等人 (2002) 的研究中亦發現，校長領導對於組織學習的重要性。

3. 充分的宣導與培訓

P 校在宣導工作上的著力，減少了教師對此評鑑方案因不了解所產生的遲疑與害怕，並增益其進行評鑑的知能，例如，教務主任在教學研究會中帶領所有老師一同觀看教學觀察影片，一位資深老師便提到：「看了今天的教學前影片，我對教學前的會談有了更清楚的概念」(觀 980303)。就積極面來說，由於 P 校長：

讓每位教師充分了解到自己參與評鑑後，要做些什麼？準備些什麼？還有為什麼要做這些？才開始推動。(訪 T1)

使其參與時有所依循外，P 校長在宣導時清楚地將學校的目標，與 P 校之所以參與教師專業發展評鑑所要達成的目標相連結，則強化了 P 校教師對身處私校競爭脈絡下，透過評鑑提升學校競爭力的認同。其發揮的作用一如 Senge (1990) 所提出的共同願景，可發揮凝聚共識，提升教師專業發展評鑑促進組織學習的可能性。

P 校長說道：

因為私立學校他是必須要對自己的生存、自己的發展負責任，……連生存都有困難了，還談發展？所以從這一點出發去跟老師談，老師是很容易接受的。(訪 P)

4. 相對穩定的教師組成

P 校雖是私校，但教師的異動尚稱穩定，96 學年度教師人數為 152 人，離職人數為 10 人，流動率為 6.58%；97 學年度教師人數為 162 人，離職人數為 14 人，流動率為 8.64%，離職者大多是新進教師 (文 16-2)，且有教師是因教師專業發展評鑑在教學檔案表現優異，考上公立高中後轉職。此種狀況對運用評鑑促進組

就會變成也不用專業對談」，「放上去的內容要是對的，但是不要想要把內容都格式化」(觀 980313)。

織學習的影響，就在於免去每年大幅重新訓練人員的問題，另一方面，當成員組成穩定時，因教師專業發展評鑑所形塑的新文化，也比較容易延續及發展。

5. 同舟共濟的組織認同

P 校的行政人員認為，教師專業發展評鑑之所以能順利推動，是因為 P 校的教師在學校久了，「都很了解私立學校要好、要生存、要菁英，必須仰賴教師彼此間的認同和努力」，「雖然做得很辛苦，也蠻累的，但是他們都認為說還是要做」（訪 A3），因為「我們沒有分裂的本錢」（訪 A2）。而此種對於組織的認同感，正是驅使教師願意投入，進而促進組織學習的關鍵（Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1998）。

（二）障礙因素

1. 時間的壓縮與難尋

工作負荷與時間因素是教師專業發展評鑑實務運作上經常被提出的困難，亦是啟動組織學習時的挑戰。在 P 校同樣面臨此困境，因為「多了一個業務，當然時間就會相對變少」（訪 T1）。加上其第一年試辦時，基於過去已有的基礎，故同時採教學觀察、教學檔案及課程滿意度調查進行他評，雖然目前成果受外界肯定，如受訪教師所言：「有成長，但是壓力承擔也會很大」（訪 TLA3）。而在諸多評鑑相關活動中，最令人感受時間壓力的，便是將資料數位化，「東西都要建檔」（訪 TLB3）。以會議來說，會議後進行反思與撰寫紀錄的時間，可能「比會議本身更為耗時」（訪 TLA3）。

教師間的深度對話，已有使教師知識外顯化、發揮團隊學習之效，但由於組織知識的分享，乃組織學習的重點工作之一（Huber, 1996），相關資訊與知識的建檔或電子化，正可做為基礎建設。如何在組織知識儲存與教師工作負荷間取得平衡，使組織成員不因時間壓力或對工作過量存有疑慮，影響組織學習的效果（Chen, 2007），便成了 P 校有待解決的課題。而時間的另一問題，是共同時間難尋。目前教務處在編排課表及監考時，已盡力排出共同時間，方便老師參與研究會與學習社群，但如一位召集人所提出：「教師研習加上監考，把老師的時間都排滿了」（觀 980415），對教務處來說則是「設限的條件太多了」，「連一節要排出來都很難」（訪 A5）。近幾年，P 校行政人員流動率較高，在提供良好行政支援與維持人員穩定之間，亦有賴 P 校長之權衡與兼顧。

2. 考績壓力的效應

儘管 P 校長不斷宣導著，教師專業發展評鑑是幫助教師專業成長的形成性評鑑，不會與考績掛鉤。但私校畢竟有著考績壓力，行事符合學校的要求，已是 P 校教師的信念與深層假定之一，構成 P 校教師文化的一部分。有召集人表達了些許的疑慮：

幾年下來，發現（掛鉤）沒有想像中嚴重，只是會覺得說這是個必須做好的事情，因為可能還是考核的一部分。（訪 TLB2）

因此，儘管教師專業發展評鑑的結果係用以改進，教師們仍會敏感地顧慮校長看他評報告時，若「看到缺點會有什麼觀感」（訪 TLB1），以及在勾填評鑑表格時，「有『未達成』感覺就好像否定的意味，很恐怖」（訪 TLB3）。所以有召集人「會跟老師說盡量斟酌不要勾」（訪 TLB2），也有召集人建議，「設計問卷時還是不要有這麼尖銳、兩分法的意味比較好」（訪 TLB1）。易言之，組織成員有著將評鑑視為威脅，對促進學習的對話感到不自在（Torres & Preskill, 2001），或者透過印象管理策略博取長官或同事較佳的印象（林孟章，2009）等情況，以致無法完全發揮教師專業發展評鑑之精神，進而有影響組織學習效果的可能。

3. 組織政治的考量

進行評鑑時，微觀政治的考量，除來自前述的考績效應之外，也來自於希望維持同事間和諧，與思及提出缺點時，自己能否克服，或被評鑑的教師是否會提出質疑等疑慮，所以「要寫缺點時下筆很難」（訪 TLB2）。但受訪的召集人也認為，「一直寫表面的東西沒有意義」（訪 TLB1），要「避免又流於形式」（訪 TLB3）。因此，許多人會依受評者的個性調整講話方式，並且會考慮用詞及表達方式，「當面跟對方講缺點，但文字用詞上會保留給對方做面子，讓他知道哪個地方可以做得更好，……就像在教學生一樣，他會很能接受你是良性的忠告」（訪 TLB1）。隨著愈來愈多的教師參與教師專業發展評鑑的初、進階研習，以及實作經驗的積累，P 校教師對其中平衡的拿捏，已有愈益熟練的趨勢，但就 Chen（2007）指出的組織內人際互動之政治面向，其造成的阻礙的確是透過教師專業發展評鑑進行組織學習時，必須加以正視的課題。

伍、結論與建議

一、結論

(一) P校教師專業發展評鑑是在具危機意識的學校脈絡下循序地 全面推動

在一所面臨競爭壓力的私校中，P校教師具有相當高的危機意識。P校長配合學校發展方向，循序推動教師專業發展評鑑。在參與教師專業發展評鑑試辦前，即有教師自我教學評量、學生滿意度調查等做法，參與試辦後，更依試辦計畫進行評鑑規準討論、自評與他評，他評除採過去的學生滿意度調查外，尚含教學觀察、教學檔案。在推動教師專業發展評鑑過程中成立推動小組，下分行政運作小組與研發小組為推動組織，努力進行宣導與培訓，並給予教師行政支援與經費。尤其運用「領頭羊」（領域召集人、種子教師）發揮擴散作用的策略，以使教師專業發展評鑑能夠推展得更為順利。

(二) P校教師專業發展評鑑透過評鑑結果與過程牽動個人、團隊 與組織層次的學習

教師專業發展評鑑的結果及過程，均可見到引發P校進行組織學習之效用。由評鑑的終結性用途來看，由於教師專業發展評鑑的結果係用於促進教師專業發展、評鑑客體為教師的專業發展情形，且評鑑資料來自自評、教學觀察、教學檔案，以及學生課程滿意度問卷調查，評鑑結果因此與受評教師的工作脈絡非常貼近，可幫助他們從不同角度了解自身專業表現，對教學實務更是重要的反思來源與回饋機制，有助於教師能力之精進，也就是個人層次的學習。由評鑑的過程性用途分析則可發現，教師專業發展評鑑除了透過初、進階研習與教學觀察，在個人層次激發了教師反思，且是其自我超越的動力外，在團隊與組織學習的層次，更因辦理教師專業發展評鑑所採取的各種推動作為和方案活動，而使促進組織學習的機制與制度性安排逐漸發展，有利於強化組織學習的文化。其中，因教師專業發展評鑑以教育專業為核心的特性，使P校科層色彩較為濃厚的學校文化，開始萌生出以專業能力所界定的角色關係，其除了有益於組織學習外，亦是以往教

師專業發展評鑑相關研究較少分析到的現象。

(三) P 校教師專業發展評鑑促動組織學習的機制，來自其方案活動參與性與透明化的特質，以及透過 E 化儲存組織知識的作法

P 校教師專業發展評鑑的實施歷程，創造了促進組織學習的參與及互動機會。申言之，參與教師除了是受評對象，也是評鑑資訊的提供者和評鑑執行者，這些參與提供了組織成員詮釋、對話的互動機會，進而提升其對評鑑方案與組織的共同理解。由 P 校試辦經驗來看，其之所以能促進組織學習，就在於教學觀察的進行，讓教師教學行為有了被公開檢視的機會，課程滿意度調查的結果更提供從學生觀點出發的實際數據。此種透明化以及議題導向的特質，除了是支持組織學習的文化要素之外，其所創造出以事實或證據為本的對話基礎，則讓教師與學校有機會反思信奉理論與使用理論間的落差，並透過教師團隊分享反思心得，增進對有效教學的討論與共識。至於 P 校將教學檔案與各項資料電子化，甚或網路化的努力，則使得個人與組織的知識得以公開與儲存，成為可裨益組織學習的工具與基礎建設。

(四) 帶動 P 校組織學習的促進因素，與其組織脈絡、校長領導及推動策略有關，障礙因素則來自時間與考績壓力及組織政治的考量

P 校以教師專業發展評鑑帶動組織學習時，既有的評鑑歷史、校長的支持領導、充分的宣導培訓、穩定的教師組成以及正向的組織認同皆為促進因素。而在障礙因素部分，教師沒有足夠的時間、面對考績壓力，以及考量組織的微觀政治，皆負向地影響了教師專業發展評鑑可以促進組織學習的功能。其中，私校特性對上述影響因素具有雙面的效果，一方面可獲得教師較高配合，進而跨出運用評鑑進行組織學習的第一步；另一方面，當教師仍將教師專業發展評鑑當成考績評定的一環時，則可能流於應付式的參與。此現象也凸顯出，順利推動評鑑方案與運用評鑑促進組織學習，是兩個不同層次的問題，以及組織的信任文化和校長領導，在當中所發揮的關鍵作用。

二、建議

(一) 學校運用教師專業發展評鑑促進組織學習的策略，宜連結在 地需求並考量自身脈絡特性

由本研究可知，運用教師專業發展評鑑促進組織學習有其可行性，不過，學校脈絡與領導作為和組織學習的成效密切相關，因此欲以教師專業發展評鑑促進組織學習，學校仍宜依脈絡特性權宜規劃推動策略。其中，P 校長將教師專業發展評鑑的推動與該校面臨少子化的招生壓力相連結，提升了教師對此方案的認同，此點不但有助於教師專業發展評鑑的順利推動，更是運用評鑑促進組織學習時重要的支持條件。申言之，教師專業發展評鑑實施前的宣導活動，除了包括評鑑方案的細節外，若能將評鑑方案與學校的在地需求相連結，創造成員對於變革的意義感或急迫感，組織成員將會因認同度的提高，進而真心地投入方案，組織學習所必需的參與及對話也才能伴隨而生。

(二) 學校應善用評鑑的終結性與過程性用途，發揮其蘊藏的組織 學習契機

教師專業發展評鑑的終結性與過程性用途，各在不同層次的組織學習產生效果。由於往昔國內較忽略評鑑的過程性用途，加上教師專業發展評鑑屬形成性評鑑的性質，因此，學校欲以教師專業發展評鑑促進組織學習，除可善用評鑑結果，更應重視評鑑的過程性用途，發揮評鑑方案活動所蘊藏的組織學習契機。

(三) 學校宜發揮教師專業發展評鑑參與性與透明化的特質，並建 構組織知識儲存與分享的平台

由P 校經驗來看，教師專業發展評鑑促進該校組織學習的機制有三，包括教師在評鑑歷程中所建立的對話平台、藉由多元、有效的評鑑資料使教師的專業發展情形透明化，以及得以儲存組織知識的評鑑資料E化。這些執行上的特性或結構性的安排，有助於組織學習的產生，其背後的邏輯值得加以參考，但實際的執行方式則如前述，可依各校特性做不同調整。

(四) 學校宜運用各式領導作為，營造信任的組織文化，化解組織 微觀政治的阻礙

由本研究之分析可知，順利推動評鑑方案與運用評鑑促進組織學習，係不同層次之議題，且領導者於其中扮演關鍵角色。當校長能以宏觀角度，看待教師專業發展評鑑在學校發展的角色，教師專業發展評鑑將更能由對教師層次的影響，拉高至整個組織層次。而組織政治影響組織學習，以及私校考績壓力進行組織學習將遇到難題。因此，組織內部信任文化的營造，是學校欲以評鑑方案促進組織學習時需加以留意的面向。而學校領導者如何看待評鑑結果，是否確實僅運用教師專業發展評鑑促進教師專業發展，是信任文化能否建立的基本條件。

致謝：本研究係行政院國家科學委員會補助專題計畫（NSC 97-2410-H-003-085-MY2）之成果，研究期間蒙國科會提供之經費補助以及林詩琴、廖婕婷助理協助資料之蒐集，謹此一併致謝。

參考文獻

- 江志正（2000）。國民小學團體動力、組織學習、學校發展策略與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育系博士論文，未出版，高雄市。
- 江惠真（2009）。教師專業發展評鑑促進學校革新之個案研究。國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳清山（2006）。組織學習。《教育資料與研究》，72，133。
- 吳清山（2007）。《教育行政議題研究》。臺北市：高等教育。
- 吳麗君、楊先芝（2009）。教師專業發展評鑑的文化故事。《教育資料與研究》，89，89-118。
- 呂玉珍（2007）。教師專業發展評鑑之研究——以台中市為例。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投縣。
- 林孟韋（2009）。印象管理、規避衝突、權力距離及非真誠效忠主管。國立中正大學心理學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 洪文芬（2007）。雲林縣國民小學教師對教師專業發展評鑑態度之研究。國立雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，雲林縣。

- 張明輝（1999）。營造學習型學校。《教育資料與研究》，27，1-8。
- 張明輝（2002）。學習型學校的挑戰與因應。載於潘慧玲（主編），《學校革新：理念與實踐》（頁333-359）。臺北市：學富。
- 張德銳（2006）。形成性教師評鑑系統的研發、推廣、研究與實施展望。《初等教育學刊》，23，1-26。
- 教育部（2009）。《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》。臺北市：作者。
- 陳怡帆（2008）。台北縣國民中小學教師對教師專業發展評鑑之認知關注與因應策略研究。淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文，未出版，臺北縣。
- 馮莉雅（2007）。教師專業發展評鑑系統試驗研究——以高雄市為例。《國民教育學報》，4（2），241-277。
- 潘慧玲（2005）。邁向下一代的教育評鑑：回顧與前瞻。載於潘慧玲（主編），《教育評鑑的回顧與展望》（頁1-36）。臺北市：心理。
- 潘慧玲（2006）。以評鑑促進學校之革新。載於吳武典、高強華（主編），《優質、創新與前瞻——郭為潘教授七秩華誕祝壽論文輯》（頁337-351）。臺北市：學富。
- 潘慧玲、王麗雲、張素貞、鄭淑惠、吳俊憲（2010）。《試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑（II）》。教育部委託專案報告。臺北市：國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所。
- 潘慧玲、張德銳、張新仁（2008）。臺灣中小學教師評鑑／專業標準之建構：歷程篇。載於潘慧玲（主編），《教師評鑑理論與實務》（頁229-280）。臺北市：國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。
- 賴慧真（2009）。《臺北市國民中學組織學習與教師評鑑接受度關係之研究》。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 魏惠娟（2002）。《學習型學校——從概念到實踐》。臺北市：五南。
- 魏惠娟（2007）。學校組織全員動員：規劃架構與成效指標。《教育研究月刊》，153，52-61。
- Amo, C., & Cousins, J. B. (2007). Going through the process: An examination of the operationalization of process use in empirical research on evaluation. *New Direction for Evaluation*, 116, 5-26.
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Chen, K. N. (2007). Institutional evaluation and its influence on organizational learning. *Asib Proceedings: New Information Perspectives*, 59(1), 5-25.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge Falmer.
- Cook, S. D., & Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4), 430-459.
- Cousins, J. B. (1996). Understanding organizational learning for educational leadership and school reform. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 589-652). London: Kluwer.
- Cousins, J. B. (1998). Organizational consequences of participatory evaluation: School district case study. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 127-148). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Davis, D. R., Ellett, C. D., & Annunziata, J. (2002). Teacher evaluation, leadership and learning organizations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(4), 287-301.
- Forss, K., Cracknell, B., & Samset, K. (1994). Can evaluation help an organization to learn? *Evaluation Review*, 18(5), 574-591.
- Huber, G. P. (1996). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. In M. D. Cohen & L. S. Sproull (Eds.), *Organizational learning* (pp. 124-162). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kamm, B. J. (2004). Building organizational learning and evaluation capacity: A study of process use. *Dissertation Abstract International*, 65 (11), 4071A. (UMI no. 3154944)
- Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 34(1), 37-50.
- King, J. A. (2007). Developing evaluation capacity through process use. *New Direction for Evaluation*, 116, 45-59.
- Kirkhart, K. E. (2000). Reconceptualizing evaluation use: An integrated theory of influence. *New Directions for Evaluation*, 88, 5-23.

- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 67-90). Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Mai, R. (2004). Leadership for school improvement: Cues from organizational learning and renewal efforts. *The Educational Forum*, 68(3), 211-221.
- Morabito, S. M. (2002). Evaluator roles and strategies for expanding evaluation process influence. *American Journal of Evaluation*, 23 (3), 321-330.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of 'Ba': Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40-47.
- Patton, M. Q. (2007). Process use as a usefulness. *New Direction for Evaluation*, 116, 99-112.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (1998). Organizational learning mechanisms: A structural and cultural approach to organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 34(2), 161-179.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: Mechanisms, culture, and feasibility. *Management Learning*, 31(2), 181-196.
- Preskill, H., & Torres, R. (1999). *Evaluative inquiry for learning in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Preskill, H., & Torres, R. (2000). The learning dimension of evaluation use. *New Directions for Evaluation*, 88, 25-37.
- Sanders, J. R. (2002). Presidential address: On mainstreaming evaluation. *American Journal of Evaluation*, 23(3), 1-19.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P. M., Roberts, C., Ross, R. B., Smith, B., Roth, G., & Kleiner, A. (1999). *The dance of change: The challenges to sustaining momentum in learning organization*. New York: Doubleday/Currency
- Simon, H. A. (1953). Birth of an organization: The economic cooperation administration. *Public Administration Review*, 13(4), 227-236.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Stronge, J. H. (1997). Improving schools through teacher evaluation. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 1-26). Thousand

- Oaks, CA: Corwin Press.
- Thornton, B., Shepperson, T., & Canavero, S. (2007). A systems approach to school improvement: Program evaluation and organizational learning. *Education, 128*(1), 48-55.
- Torres, R., & Preskill, H. (2001). Evaluation and organizational learning: Past, present, and future. *American Journal of Evaluation, 22*(3), 387-395.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and method* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

