

專業學習社群在教師專業發展評鑑 中介下的發展：一所國中個案研究

潘慧玲 淡江大學教育政策與領導研究所教授

張素貞 國立臺灣師範大學師資培育與輔導處副教授

沈靜濤 新竹縣政府教育處科員

摘要

本研究以一所國中為個案，探討專業學習社群（professional learning communities）在教師專業發展評鑑此項人造物（artifact）結構的中介下，所歷經的發展歷程及其展現的特徵。透過觀察、訪談及文件分析，研究發現教師專業發展評鑑提供了累積社會資本及進行任務導向協同學習的機制，促發學習社群的生成。在個案學校中，有五個學習領域以積極行動者角色，呈顯學習社群特徵，進入「對話與分享資訊」的初始階段或進而達臻「行動與實現願景」的執行階段。在兩階段中，均可看到分享性領導、共同價值與願景、以及集體學習與實務分享，只是隨著階段之發展而愈趨成熟。另行政支持、信任與合作夥伴關係是跨越不同階段，社群得以運作的支持性條件，而行動者的積極性，累積學習社群形構所需之社會資本，亦是關鍵。歸結本研究所得，除可提供吾人瞭解專業學習社群在教師專業發展評鑑實施歷程中的運作情形，對於社群在有效推動教師專業發展評鑑中的重要性，亦具啟示作用。

關鍵詞：專業學習社群、教師專業發展評鑑、個案研究



The Development of Professional Learning Communities Mediated by Teacher Evaluation for Professional Development: A Case Study of One Junior High School

Hui-Ling Pan

Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University

Su-Chen Chang

Associate Professor, Office of Teacher Education and Careers Service, National Taiwan Normal University

Ching-Tao Shen

Section Assistant, Department of Education, HsinChu County Government

Abstract

A case study was conducted, using one junior high school, to explore the development of professional learning communities (PLC) mediated by Teacher Evaluation for Professional Development (TEPD). Through the methods of observation, interview and document analysis, it was indicated that TEPD, as a school artifact, propelled the development of PLC through the accumulation of social capital and the task-oriented collaborative learning. In the case school, five learning areas as active actors exhibited characteristics of PLC. Two stages can be distinguished, including the initiating dialogue and information sharing as well as the implementing action and vision materialization. Shared leadership, common values and vision, and collective learning and practices sharing were observed in the two stages, with higher maturity when PLC proceeding from stage one to stage two. Besides, supportive conditions of administrative support and the partnership of trust and collaboration among teachers were found across the stages. Actors' agency to accumulate needed social capital for learning community also plays a significant role. The study brings us the understanding with regard to how PLC operates while launching TEPD and pinpoints the significance of PLC for the success of TEPD policy.

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



壹、緒論

近年來我國積極推動教師專業發展相關政策，期能提升學生學習成效，而目前教育部實施之中小學教師專業發展評鑑（簡稱教專評鑑），即為其一。在該項計畫中，希冀教師透過自我評鑑（自評）與校內評鑑（他評）促進專業成長。惟評鑑要能奏其功，需要教師協同學習，以激發專業成長的動能。易言之，教師若能在學校形成專業學習社群（professional learning communities），透過對話與反思，研討適切的評鑑規準、方式與結果運用，對於教專評鑑之推動而言，將是一股重要之助力。

有關教專評鑑的辦理，迄今已六年，期間歷經2006至2008學年度的試辦，以及2009學年度起取消試辦，成為常態性推動之政策。是項政策，目的雖在提升教師專業素質，促進教師專業發展，惟在學校實際推動時，如果不僅將其視為提升教師個人專業素質的作法，而是當作校務發展計畫中的一環，則教專評鑑將可帶動教師社群的發展，進而促進學校革新。只是學校往往未能觀照於此，使得教專評鑑所發揮的效益受到限制。雖是如此，本研究所擬探討的個案學校是一例外，其在教專評鑑推動的初始幾年，呈現有別於許多其他學校的特色。經過一年的摸索，採用學習領域本位（learning area-based）的運作模式，在教專評鑑的中介下，領域小組逐步形成專業學習社群。易言之，學校領導者運用教專評鑑此一人造物（artifact）結構，讓領域小組的運作更具目的性，構築了領域小組的任務網絡（task network），於是教師教學研討的實踐系統（system of practice）作了改變，專業學習社群的特徵乃逐步在領域小組中開展出來。個案學校以結構（教專評鑑方案）帶動變革的經驗軌跡，有必要加以探究，以作為未來其他學校推動之借鑑參考。

在分析歷年有關教專評鑑與專業學習社群研究後，發現結合二者之探究鮮少，雖然教育部在2010年配合教專評鑑推動了專業學習社群，惟可見之研究僅如馮莉雅、徐昌慧（2010）。而單獨針對專業學習社群之文獻，多探討專業學習社群發展歷程（陳佩英、焦傳金，2009）、專業學習社群運作情形（高博銓，2009；張素貞、吳俊憲，2012；陳佳萍、王瑞璦，2011；陳佩英、曾正宜，2011）、專業學習社群與集體教師效能感或教師領導之相關（丁一顧，2011；丁

一顧、張德銳，2010)。由於過去研究皆未能細部勾勒在教專評鑑的中介下，專業學習社群的開展歷程；也未能描繪在這樣的歷程中，社群如何以教專評鑑為學習成長之議題，以及不同發展階段中，展演何種專業學習社群之特徵。因之，本研究選擇上述國中進行個案研究，所探討的研究問題如下：

- 一、以教師專業發展評鑑為中介所帶動的專業學習社群，其發展階段為何？
- 二、專業學習社群逐步發展之階段，各展現何種特徵？
- 三、專業學習社群之運作，其支持性條件為何？

貳、文獻探討

以下分兩部分進行。首就教專評鑑之內涵及其促發專業學習社群之特性作論述，次以專業學習社群為重點，探討有關專業學習社群發展特徵與歷程之文獻，提供本研究實徵分析之參據，並分析國內外相關研究，點出本研究可著力之處。

一、教師專業發展評鑑

(一) 教師專業發展評鑑的內涵

教師評鑑是確保教師專業素質的一項重要措施，在國際間，已累積不少實施經驗，惟在國內，自2006學年度起，方推動全國性中小學教師專業發展評鑑政策。該項政策以教師自願參與原則實施，強調評鑑旨在促進教師專業發展，不與考績掛勾，故以評鑑目的論之，屬形成性評鑑或專業發展導向的評鑑，有別於總結性評鑑或績效責任導向的評鑑（Annunziata, 1997; Danielson & McGreal, 2000; Stronge, 1997）。

誠如相關研究（Annunziata, 1997）指出，學校成員對於教師評鑑常存有抗拒，故為避免教師將教專評鑑視為一種教學表現的外來監控，彰顯校本精神及增進教師對於政策的擁有感（ownership）乃成為國內推動教專評鑑之基調。學校在評鑑內容層面（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）與評鑑規準上，均有自主空間；而在評鑑資料蒐集上，亦可自教學觀察、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，2008）。上述規範可見於2006至2008年適用之《教育部補助

試辦教師專業發展評鑑實施計畫》及後續作為取代的實施要點中。惟從推動數年之經驗發現，教專評鑑的實質功能需再強化，故於2011年11月4日修訂之實施要點中，做了較多之規定：學校在評鑑內容上，課程設計與教學、班級經營與輔導係被要求執行之層面，且研訂之評鑑規準需報所屬主管教育行政機關備查；另評鑑實施方式，以教學觀察為主（教育部，2011）。

（二）教師專業發展評鑑促發學習社群的特性

過去文獻指陳評鑑可以帶動組織學習（Preskill & Torres, 1999, 2000），而評鑑之能促進學習，一方面係因評鑑創造了回饋機制，讓組織成員可以藉由評鑑資訊的溝通與使用，獲得更多知識，並促進組織的改進，另一方面則因評鑑本身就是一個學習過程，成員透過評鑑的參與，可以進行意見交流，進行個人與團隊的學習（Forss, Cracknell, & Samset, 1994; Thornton, Shepperson, Canavero, 2007）。

教專評鑑在國內的實施，從學校組織發展的角度言，對於教師專業對話、互助文化與專業社群的形成、以及學校制度程序的改變與組織學習的進行，皆有其助益（周麗華，2010；張德銳、李俊達、周麗華，2010；潘慧玲、陳文彥，2010）。此等助益之會發生，與教專評鑑之特性有關。蓋教專評鑑具有參與性特質，所設計之觀察前、後會談，創造了教師專業對話的平台，有些學校甚且將教學觀察與會談，發展為學校例行性常規的觀課制度；另教專評鑑提供了了解教師教學表現的證據，除觀察資料外，有些學校亦運用檔案，讓教學的檢視具有實徵基礎的資訊（潘慧玲、陳文彥，2010）。此外，評鑑規準在教專評鑑實施歷程中，成為教師對話的重要素材。評鑑試辦初期，研訂校本規準是學校重要工作，教師透過研討編擬規準，且在後續評鑑過程中，以規準引導教師討論有效教學，衍發許多專業對話（張德銳等，2010）。具有上述特性的教專評鑑，在進入學校成為一項人造物時，學校領導者若能善用之，將可帶動教師社群相互學習。

人造物一詞是借自人與電腦互動研究之詞彙，所指涉的是設計來改變或促進組織運作的實體（entities）。在學校裡，它可以是方案、程序或政策，是領導者用來影響或維持學校運作的有力工具，亦即人造物是學校實踐系統的結構面向，學校領導者可透過人造物的設計與實施改變教師的教學實務（Halverson, 2003）。教專評鑑對學校而言，是一項外來的政策，而自願參與的學校，將其引進學校，就成為學校在地的一項人造物。學校領導者可運用此一人造物的執行，

形構教師的任務網絡，讓教師在互動中發展信任的社會資本（Coleman, 1988），進而開展專業學習社群。

二、專業學習社群

（一）專業學習社群的概念

隨著全球化世代的來臨，學校面對較諸往昔更為嚴峻的挑戰。學校教育須培育學生學會如何學習，教師角色也須重新定位，進入Hargreaves（2000）所稱的後專業時期（post-professional age）。因之，教師被冀以走出教室，參與學校決策，承擔改變學校文化之責。於是教師領導（teacher leadership）或分散性領導（distributed leadership）成為教育改革的新籲求，而專業學習社群充分展現新型態的教師領導或分散性領導（陳佩英，2009；Hord, 2004；Spillane, Halverson, & Diamond, 2004），且成為學校革新的新取徑。

專業學習社群的形成，對於學校具有改變的功能，也反映社群成員對於改變的需求（Hipp & Huffman, 2009）。為探究專業學習社群，嘗有不同學者提出其特徵。Louis及其同僚認為特徵有五項：共享規範與價值、反思性對話、去私有化實務、集體關注學生學習、及協同合作，此或稱五項關鍵要素（critical elements），另則提出兩項支持專業學習社群運作的條件，包括結構性條件（研討時間、相近地點、互為關連的教師角色、溝通結構、教師彰權益能與學校自主）以及社會與人力資源（對於改進的開放度、信任與尊重、獲取專業意見的進入性、支持性領導、社會化）（Kruse, Louis, & Bryk, 1994; Louis, Kruse, & Bryk, 1995）。後續之學者所提看法大致雷同（如：DuFour & Eaker, 1998; Hord, 1997），不過，Huffman與Hipp（2003）進一步結合Fullan（1990）的組織變革階段論與Hord（1997）的社群特徵，以支持性與分享性領導、共享的價值與願景、集體學習與應用、及分享的個人實務四大面向，描述社群在初始（initiation）、執行（implementation）及制度化（institutionalization）階段中之細部特徵，而此常見於國內教育部（2009）發行之手冊及相關文獻中（如：張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠，2011；張德銳、王淑珍，2010；孫志麟，2010）。有關Huffman與Hipp（2003）所提出的三階段社群特徵，說明如下：

1. 初始階段：此階段社群專注於改變的歷程。在領導者分享權力之基礎上，透過對話與討論而開展，目的在藉由資訊分享，找尋回應社群需求與實

務問題的新知識、新技能。

2. 執行階段：經由分享與鼓勵，社群成員逐漸認清自己的權能與責任，社群的運作開始將改變的觀點轉入實務，且在支持性的環境中，規劃專業成長的行動。
3. 制度化/維持階段：革新在此階段成為一個持續性過程，包含了學生學習與態度的改善、教師和行政人員學習新技能、滿意度及問題解決能力的提升。

（二）專業學習社群的相關研究

有關專業學習社群的實徵研究，至今已累積相當數量。就國外言，研究主題較為多元，數量亦較多。針對社群如何發展，其歷程以及領導者之角色為何，Huffman及其同儕前後進行過多項個案研究（Hipp & Huffman, 2009; Huffman, Pankake, & Munoz, 2006），結果顯示領導者扮演重要角色，且在專業學習社群初始階段，學校文化的變革即會發生。另有作品針對社群產生之效益進行探討，發現學習社群可促進教師潛在學習與實踐面向的發展（Ackerman, 2008）、提升教師領導與組織能力（Graham, 2007）、促動學校轉型（Howley & Brown, 2001）、以及增進學生學習成效（Croasmun, 2007; Kaplan, 2008）。

至於國內之研究，概可分為三類，其中以學位論文為大宗。第一類多以量化研究為取徑，旨在探討專業學習社群運作或其與相關變項之關連（如：校長領導、教師領導、教師專業承諾、社會資本等），研究普遍反應專業學習社群之發展屬中高程度，其中教師對於共同學習與應用的知覺度較高（林忠仁，2009；莊智驛，2012），支持性情境則較低（林忠仁，2009；莊智驛，2012），上述學位論文之發現在學者所做研究中亦獲佐證（丁一顧，2011）。此外，丁一顧、張德銳（2010）指出人際關係、結構情境二項支持性因素與專業學習社群的核心（關鍵）要素相比，得分較低。至於專業學習社群的實施困境，常見者諸如專業學習社群的推動動機來自學校，而非教師自發，以及時間、個人意願與學校支持系統（如空間、設備、校長支持）之不足等（丁琴芳，2008；李美葦，2010）。

第二類專業學習社群之研究，多以質性研究捕捉專業學習社群運作情形（高博銓，2009；張素貞、吳俊憲，2012；陳佳萍、王瑞璦，2011；陳佩英、曾正宜，2011）、或發展歷程（陳佩英、焦傳金，2009；童新峯，2012）。其中陳佩英、焦傳金（2009）指陳社群歷經「起步、磨合、成熟」三時期，而童新峯

(2012)則以「初始、執行、維持」階段作描繪。除上述個案研究外，馮莉雅、徐昌慧(2010)調查高雄市國小專業學習社群之發展，發現在共同學習、分享教學實務、支持性關係之特徵上，達到實施階段程度，而共享領導、共同價值與願景、組織支持則停留於啟始階段。

最後，第三類研究在探討專業學習社群之運作成效。李美葺(2010)以中部五縣市參與教專評鑑且成立專業學習社群之學校教師為對象，進行問卷調查，得到教師反應參加社群後，對其教學能力及社群認同感均帶來正面效益；另馮莉雅(2010)以高雄市國小為施測樣本，結果發現七成以上教師認為社群可以提高教學效能，以及增進知識分享與創新。

綜析過去有關專業學習社群之研究，大多在探討教師參與專業學習社群之現況、運作及問題，僅少數觸及專業學習社群發展歷程之耙梳。另者，臺灣近期推動專評鑑，已將專業學習社群視為重要配套，但過往研究，雖有以參與教專評鑑之教師，瞭解其參與專業學習社群之狀況，卻未能探尋教專評鑑如何被運用為促發專業學習社群之中介人造物，以及專業學習社群如何以教專評鑑為專業成長之媒介，隨著時間而遞變。因之，進行結合教專評鑑與專業學習社群之研究亟待拓展。

參、研究設計

本研究之研究方法、個案學校、資料處理與分析敘述如下。

一、研究方法

本研究採個案研究進行，以太陽國中(化名)為個案探討之場域，用以捕捉在一個有界線系統中，學校發展專業學習社群的脈絡化意義。進入現場蒐集資料的時間為2008年8月至2009年5月，採用的方法包括現場觀察、訪談與文件分析；進入現場時，研究者扮演觀察者角色。本研究之研究者有三位，具有中央、地方推動教專評鑑之背景或參與教專評鑑計畫之經驗，對於政策脈絡與實務經驗有一定之理解與掌握，有利於田野資料的蒐集與分析。

(一) 現場觀察

現場觀察能使研究者掌握當下情境中的事件，研究者透過進入田野，觀察教師進行討論情形，以瞭解其社群之運作。研究之焦點鎖定於領域社群，因之，觀

察以各領域小組教學研究會為主，而相關的教專評鑑推動小組會議、校務會議、課程發展委員會會議、教學精進會議、行動研究小組會議、教學觀摩等，亦為本研究作為瞭解之觀察範圍。

（二）訪談

訪談是個案研究重要的資料來源之一，目的在獲得研究對象本身的質性意見與省思，以提供個案較為深層的訊息（王文科，1995；潘慧玲，2004；Yin, 2001）。本研究採取半結構式個別訪談，訪談指引依受訪者身份別設計。就行政人員言，以瞭解教專評鑑與專業學習社群的政策規劃、行政推動，以及對於學校產生的影響為訪談重點；就教師言，以參與教專評鑑與專業學習社群的經歷，以及對於運作與成效之看法為訪談重點。

因應研究目的，資料蒐集之對象以專業學習社群中的成員為主，另則擴及校長、教務主任與組長。由於進入現場後，發現全校九個領域中，有五個呈現專業學習社群（國文、英文、自然、社會、藝術與人文）之特徵，故領域教師之訪談鎖定於該五領域。總計訪談行政人員5名，領域召集人5名，教師4名，每人訪談一次，每次約1小時。

（三）文件分析

本研究之個案學校，已進行第三年的參與試辦教專評鑑計畫，累積許多的文件資料，可作為研究者初步背景瞭解與研究分析之用。研究者蒐集學校試辦教專評鑑的相關資料，以及專業學習社群的產生、運作、執行面向的文件檔案，進行初步學校背景與社群運作的分析。所分析之文件包括：相關會議紀錄、各領域評鑑規準資料、方案計畫、推動專業學習社群規劃、執行與成果的檔案、以及參與試辦教專評鑑的成果報告等。

二、個案學校

太陽國中為本研究之個案學校，位於北部地區，是一所中型學校，在試辦九年一貫課程時，曾配合課程綱要，籌組課程發展委員會，討論課程實施，並推動課程評鑑。之後，藉由教學觀摩發展出教學評鑑。此外，太陽國中曾參與「市本位教師評鑑規準」研訂工作，進行過評鑑規準適切性之討論。上述經驗奠定了太陽國中於2006學年度起參與教專評鑑試辦之基礎。在經一年教專評鑑試辦後，學校為求深化，以領域小組為運作單位，冀能發展領域為本的教師評鑑模式

與規準。要言之，本研究選取太陽國中為個案，主要考量有三：（一）太陽國中在辦學上重視校本經營的績效責任，近年獲得地方政府不同獎項之辦學肯定；（二）太陽國中參與教專評鑑試辦工作邁入第三年，在推動計畫、成果報告、研習資料、評鑑執行（自評與他評）上，累積為數不少之資料；（三）太陽國中在教學、課程設計及教專評鑑上，以領域作為實施之單位，具有專業學習社群之特徵。

在本研究中，呈現專業學習社群特徵的五個領域小組，各有10至16名教師，以國文與自然教師最多。教師學歷背景多元，除畢業於師範院校者外，英文、自然、藝術與人文之教師以一般院校者居多。部分教師刻正進修研究所課程（含博士班），尤其是英文和自然領域。五個領域小組成員之教學年資，多超過5年，其中自然科教師較為資深，教學10年以上者為多數；藝術與人文、英文教師則相對較為年輕。

二、資料處理與分析

本研究將所蒐集到的資料依現場觀察筆記、訪談及文件作分類整理。就觀察資料言，以「觀察代碼—現場觀察日期—關鍵內容數字」方式標示，例如：引用2008年12月20日的校務會議觀察筆記第三項關鍵內容，以「觀-08/12/20-3」註明。就訪談資料言，依據受訪者身分，以不同代碼作區別：校長、教務主任、組長等行政人員以A表示，領域召集人以H表示，教師以T表示；領域別以領域名稱第一字表示。若人數超過一人，則在代碼旁輔以阿拉伯數字表示，如「國T1」。另行文中，以「受訪者身份代碼—訪談日期—關鍵內容數字」方式註明所引資料，例如：引用2008年11月10日訪談校長的關鍵內容第五項，以「訪-A-08/11/10-5」表示。至於文件資料，分依紀錄、規準資料、計畫、檔案、成果報告等類型給予代碼，以「文件資料-次數-領域」呈現，如「文-1-英」表示英語領域第一次教學研究會紀錄。

在資料分析部分，運用檢視、分類、列表等方法進行資料和證據的整理與重組，以探究研究原初的命題。對於訪談、現場觀察所獲資料，依據背景面與現況面進行分析，且藉由類型比對（*pattern-matching*）、重複觀察（*making repeated observations*）方式整合資料，並透過不同資料來源（如不同身份別、不同社群教師）及不同方法（如訪談、觀察或文件分析）資料之相互檢定，以確保研究的信

實度 (trustworthiness)。

肆、研究發現

當一項政策進入學校，成為學校中的一項結構時，並不保證結構一定可以馬上牽動變革。在太陽國中，教專評鑑在第一年的試辦，雖提供教師一套評估與促進專業成長的具體操作模式，但未能中介學習社群的生成。直至完成第一年的試辦，隨著教師們逐漸出現「評鑑能夠帶給我們什麼？」、「如何讓教專評鑑更有意義？」的思考，教專評鑑方於試辦的第二年，成為專業學習社群發展的促發物。學校在領域小組中放入了評鑑的對話，讓領域小組開始聚焦於教學精進的專業分享與實踐，於是領域小組從原本存在於學校中的社會網絡，因教專評鑑而形成任務網絡。只是在九個學習領域中，只有五個（國文、英文、自然、社會、藝術與人文）發展出專業學習社群的特徵，可見學校的實踐系統要作改變，除了結構的設計，尚需行動者的積極性。也因為行動者的不同，上述的五個社群，在學習社群的發展階段，也呈現不一情形。有的在初始階段，有的進入了執行階段。以下分析太陽國中五個學習社群之發展階段，並闡釋社群運作，學校所提供的支持性條件。

一、初始階段—從對話與分享中找出成長方向

一個專業學習社群在初始階段，社群成員的信念是社群發展的關鍵因素，因其連結個人或群體對於革新與改變的看法，並為專業學習社群持續發展與運作的關鍵 (DuFour & Eaker, 1998)。社群成員共同信念的凝聚，須依賴成員相互的對話與分享，找出社群發展的方向。

(一) 領導權分散至領域召集人

學校革新能否成功，端賴領導者的支持性領導以及能否培育其他的領導者。領導者及組織成員發展合作的學習夥伴關係，將引領一個持續性的學習社群。一個處於初始階段的專業學習社群，分散性領導具有重要影響，因其能提供促進組織向上的能力 (Fullan, 2001)。在太陽國中引進教專評鑑之初，校長與教務主任以循循善誘方式進行推動，雖也授權分享，惟教師們仍有被動接受評鑑之感，於

是隨著評鑑工作邁入第二年，考量各領域教師組成與需求不同，學校開始將領導權分散至領域召集人身上，讓召集人為教師專業成長負起更大的責任，從過往被動的角色轉為主動地參與計畫，並領導同儕進行評鑑。

在太陽國中，每位教師均有擔任領域召集人的機會，承擔教專評鑑在領域中的宣導、規劃與實施之責。領域召集人所扮演的，是學校與領域教師間的溝通橋樑，「因為目前是召集人，所以算是行政和導師們之間的聯繫，也是同一個社群老師們的聯繫，……平行的聯繫或垂直的聯繫」（訪-社H5-09/03/30-1）。某些領域的召集人甚且自我期許扮演示範者與學習者的角色，以及領域的需求滿足者、協調分配者與問題解決者，以讓領域教師降低實施教專評鑑的疑慮，真正理解其意義與功能。

我就必須要扮演一個橋樑的功能，再來就是整合大家的意見回報給學校這樣，然後再來就是○○科的所有活動的協調、工作的分配。……就是在教研會我們提到所有的問題，那我就負責去找，找答案找資源，然後想辦法滿足大家的需求。（訪-國T1-09/03/13-3）

在採取輪流方式產生領域召集人情形下，當召集人因接觸教專評鑑的時間較短，而有無法充分回應成員問題時，已卸任之召集人或種子教師常能挺身解說評鑑的意義、實施方式以及評鑑結果的運用。不知不覺中，藉由擔任領域召集人的過程，領域內又多了一位評鑑專家。

（二）追求教學精進與班級經營的專業成長願景

在領導者採取分享權力的基礎上，社群成員逐漸藉由對話與討論找尋回應社群需求、實務問題的新知識和新技能（Huffman & Hipp, 2003）。對話與討論能使成員的需求、目標及觀點得到交流（Supovitz & Christman, 2003）。太陽國中的教師，經過第一年的評鑑試辦，開始檢討第一年所做，在教學研究會上，可看出教師有著教學精進與班級經營的專業成長期望（文-1-英；觀-08/12/03自），教師認為「透過評鑑讓教學有結構，使今年的[教學]比去年好」（訪-社T3-09/03/30-5）。只是這樣的共同目標，如何明確化，並轉成具體的實踐行為，各領域社群的步調快慢不同。有的緩步遲疑的社群仍在找尋評鑑對於專業成長的意義，而奮力向前的社群則進一步回饋教學觀察意見，討論評鑑結果呈現的教學優弱勢。

（三）學習與分享評鑑的意義與實施

1. 緩步遲疑的社群—找尋評鑑的意義

太陽國中在過去曾有課程與教學評鑑之實施經驗，加上學校經過一年的教專評鑑試辦，教師大都能接受透過評鑑改進教學的信念，只是對於評鑑如何真能促進教師的成長，有的社群仍在摸索中。這些教師在教學研究會中討論評鑑規準，針對作法交換意見，他們嘗試將評鑑作為改進教學的新途徑，然在升學壓力與時間的限制下，對於教專評鑑還有些許的遲疑，「即使是有少數教學很厲害的，他也覺得……我不參加也不會怎樣」（訪-英T4-09/04/16-14）。這些領域教師接受學校推動的教專評鑑，進行學校規劃的實施方式、期程及後續研習活動，只是在走過自評與他評之旅後，教師們對於評鑑的意義，還在找尋，他們還需要時間去體會評鑑促進專業成長的作用，因而，在更形迫切的升學壓力下，這些教師以評鑑開展社群的步伐緩了下來。

[因為有升學壓力]就不會想要再去邀請更多人，再去做這些動作，根本沒有時間……每位○○老師的風格、理念並不一致……。（訪-國T1-09/03/13-14）

2. 奮力向前的社群—討論評鑑的實施

相對於較為保守的社群，有些領域教師，在私下就有許多的討論，專任休息室常是展開話題的場所，「專任休息室有另外兩位社會科的老師，針對這些主題，有時就在那裡先討論出一個共識，然後才到會議中討論」（訪-社T3-09/03/30-5）。而在教學研究會上，意見交流也相當踴躍，「討論在教學觀察時有什麼問題，或是有沒有想要被注意的地方，再來修正規準，再做觀察，漸漸的就找到成長的地方」（訪-自T52-2009/03/24-2）。

對於評鑑所實施的教學觀察，在過去有些教師認為是一種教學干擾或視之為成效考核，故未能針對教學作對話，現今學校以領域需求作出發，營造領域社群的專業自主氛圍，運用社群團體力量，讓教師在參與教專評鑑的歷程中，進行觀察前、後之會談，彼此討論教學。

這幾年的推動中，我們慢慢建立，我們會去看哪些人，而且哪些人我們會互相交流意見，因為有些老師他會比較封閉，比較不喜歡和你去討論

這些事情，可是我們現在推久了，他會自己很開放的跟你講，針對你的問題去做交流（訪-藝H4-09/03/24-13）。……其實我們自己在學校看過彼此教學之後，在討論中也可以獲得非常非常多的東西，在教法、在使用教學媒體上。（訪-藝H4-09/03/24-4）

在教學研究會中，評鑑結果亦是成員討論的焦點之一。當討論到某些評鑑規準表現不佳時，教師依據自己的教學經驗，會思考可能是因評鑑規準不符合領域的教學特性，也可能是因評鑑結果確實反應了教學亟待改進之處。教師反應，從其眼裡「看到的是他們有針對自己在他評完後去討論，做一些改善，包括領域活動，也是透過領域的討論，真的就會去做改善」（訪-社H5-09/03/30-14）。透過社群中各自表述與討論的過程，教師釐清了評鑑過程與結果產生的問題、隱含的意義，從而聚焦出有助於教師專業成長的需求和共識，成員也就在這過程中進行集體的專業學習。

二、執行階段—從付諸行動中實現願景

太陽國中各領域專業學習社群的發展狀況與積極度有所不一，逐漸在初始階段中形成了緩步遲疑與奮力向前兩類領域專業學習社群。其中的「緩步遲疑社群」，尚未找到評鑑可以促進成長的意義，亦未能觸發持續凝聚共識並付諸實踐之動力。社會資本在此類社群中累積還不足，互信基礎尚需強化，故其僅停留於初始階段的對話與討論。至於「奮力向前社群」（自然、社會、藝術與人文），因為體認唯有透過專業學習，方能體現教專評鑑的真實義，因此逐漸將專業學習與成長的思考融入實踐，而邁入了社群發展歷程中的執行階段。

（一）領域成員分享共同決策之權

Huffman與Hipp（2003）指出，彰權益能與責任分享是專業學習社群在執行階段的關鍵條件；Creed與Miles（1996）亦認為，分享性管理以及社群成員間對等權力關係的建立，有助於專業學習社群由初始階段邁入執行階段。

邁入第三年試辦期程的教專評鑑，太陽國中以領域作為推動的社群，且形塑權力的分佈。校長和教務主任負責規劃評鑑推動的大方向，有關評鑑規準、方式、及結果運用等決定權則交付各領域社群（訪-A4-09/03/31-1；訪-社H5-09/03/30-2）。如此作法，一方面讓領域教師不會僅是學校政令的被動接受者，

提升了教師對於政策的擁有感，另一方面也讓教專評鑑的規劃更符合領域特性。

我們也是從一堆版本去討論，之後決定就各領域，……就討論說屬於他們自己本身今年想做的，當然也是因為領域本身自己討論出來的，大家比較肯做，因為那是大家共同裁定。（訪-A1-09/03/13-1）

……試著先從規準，並從每次教研會討論後，再進行自評與他評，……了解教學檔案資料的做法，以及教師如何經營他們教學的內容和學生的互動。（訪-藝H4-09/03/24-16）

（二）著力學生學習成果改善的專業發展承諾

Annunziata（1997）、Duck和Stiggins（1990）從相關研究中發現，若教師與行政人員缺乏專業發展的承諾，即便最佳的評鑑系統、研究策略或方案，仍無法落實於教學場域，可知專業發展是有效推動教師評鑑之重要關鍵。在太陽國中，教師的專業發展承諾聚焦於學生學習成果的改善。有些領域社群，透過對話、討論，進行教師個別性、團體性的學習資訊分享與教導【觀-M-08/12/02-藝、觀-M-08/12/02-自、觀-M-08/12/03-社】。

（三）協同反思並實踐成長行動

1. 依據評鑑結果規劃成長方向

針對評鑑的結果，社群教師將之帶到教學研究會，分析領域中教師教學的共同優缺點，且「他評是針對自己的弱點做討論，再來第二年自評的話就是看看自己在這個部份是不是有成長進步」（訪-社H5-09/03/30-9）。為了確認教師需要成長的方向，以領域為單位，從各規準的評鑑表現上，以數據呈現哪些是需要精進的，以作為專業成長的方向。

召集人把領域裡面做出來的規準，做了一些百分比的、人數的統計，例如我們…如果在A-4的地方看到，有6個老師是優良，2個老師是滿意，2個老師是待改進，那我們就會思考，是不是就用這一塊，來當成他的一個精進成長目標。（訪-A4-09/03/31-2）

2. 運用行動研究致力專業發展

在上一個社群發展的初始階段，教師透過對話進行分享與反思，如何針對討論所發現的問題，尋求解決之道，太陽國中試圖以行動研究作為帶動的模式。在學校協助下，領域社群邀集學者或該領域的資深種子教師進行討論。藉由外來人士的共同參與，教師們可進一步思考因應領域特性的專業發展內涵，並透過教專評鑑結果瞭解專業成長的新需求，以行動研究釐清教師對於教學的預設，尋求問題解決的行動方案，並瞭解行動方案之成效。而為提升教師轉化研究為實踐的敏覺度與能力，乃藉由下一年度的評鑑，運用規劃的領域規準檢視教師專業成長與進步情形。

教務主任：學校協請每年協助的教授幫忙，請指導教授協助修正與指導，這樣可以協助老師們瞭解自己需要學習與成長的部分。（觀-08/11/21-8）

校長：藉由行動研究的徵件，可以匯集大家的力量，共同思考，並配合第三年的教師專業發展評鑑檢視我們是否有一些不同與成長，到第四年再做調整與精進。（觀-08/11/21-11）

3. 分享教學實務促進學生學習

太陽國中在教師分享個人實務上，以自然和社會領域最為彰顯，除因社群本身對於領域願景有較清楚的共識外，其對專業成長亦抱有理想的憧憬。在自然領域中，教師針對地球科學教學，規劃教學精進計畫，由一位教學相當資深教師，在會議中，講解地科課程內容重點與教學技巧，並分享多年來的教學筆記，協助其他教師掌握教學要領（觀-M-08/12/02-自）。這樣的對話「讓大家都去討論一些比較模糊觀念，.....比較好的道具或方法，讓學生了解」（訪-自T2-09/03/24-3）。同時，由於自然領域涵蓋的科目較多，各科有其關聯處，故藉由不同科目教師的小組學習，促進了不同專業的交流與聯繫，讓自然領域教學產生科目的連結，也讓教師的專業有所傳承。

至於社會領域，教師大都為科任，受到課程節數影響，評鑑結果總呈現班級經營之問題，故在教學研究會中，教師透過評鑑規準，思考班級管理上可著力的專業成長策略。有的教師甚且參與相關研習活動，有的則藉由行動研究方案試

圖找出有效的解決方法。其中一位資深教師分享自己參與研習所學習的班級管理方式，此迴紋針式的學生學習觀察策略在領域小組中獲得廣泛的討論，並加以實作，後續的實作成果也作了檢討，回饋於策略的修正（觀-M-08/12/03-社）。由此分享改進班級經營的實踐中，看到教師們在後續教專評鑑中展現了進步情形。

綜言之，處於執行階段的領域專業學習社群，已在教專評鑑規準中融入領域的特性與需求，並將其轉化為實際的評鑑焦點，使得評鑑時，尤其是校內互評的過程中，能夠更為聚焦檢視教師不足之處，並且將後續的評鑑結果更具體地轉化為領域社群成員間的實務分享以及相關的研習活動。

三、橫跨發展階段的社群支持性條件

Huffman與Hipp（2003）指出，組織的結構與人際關係，不僅是促成專業學習社群進入初始階段的重要條件，亦是執行與制度化/維持階段的運作基礎。這樣的結構與人際關係在社群各發展階段中透過民主的領導方式不斷深化。在太陽國中，學校環境明亮，校園氛圍開放（觀-08/09/18，08/11/07），學校安排共同時間及鋪陳平台，讓學習領域教師可以一起討論課程設計，這些是社群運作所需的結構性條件。由於學習領域已有一起討論課程設計的經驗，雖非每一領域均充分展現專業學習的思考與行動，但已突破傳統教師單打獨鬥的孤立現象。故而專業自主的開放氛圍及信任合作的夥伴關係，成為關係面向的支持性條件，持續存在於太陽國中專業學習社群的每一發展階段。

（一）校長與教務主任的放手與支持

在太陽國中，校長與教務主任採取開放與鼓勵的建構式領導作為，從教師需求的行政思考出發並支持教師，「領域教學研究會我每一場都會參加，當你出現的場次多，老師會覺得校長你跟我們是在同一個group裡」（訪-A1-09/03/13-8）。以鼓勵而不直接指示的方式，教師在會議中得以說明己見，傾聽他人聲音，並在學校倡導的發展方向下，願意向上成長。一位社會老師說道：

[校長和主任對我們] 疼愛的，而且我覺得他是用鼓勵的方式跟我們分享這個專業評鑑的經驗，他是用鼓勵的方式，而不是感覺你是被逼著去做……[我們領域] 開心的參與，不會覺得說非做不可。（訪-社H5-09/03/30-20）

有關教師相關的專業成長需求，教師會作討論，亦會找校長討論，「校長其實也會願意去幫助我們，……校長知道我們的需求之後，我們就可以比較容易達成我們教學的目標」（訪-藝H4-09/03/24-24）。由於學校行政所持的開放與支持態度，讓領域的運作具有自主性，也形成了教師對於專業學習的積極性。

我會覺得老師們應該是說越來越開放了吧，越來越願意分享，他們也被我們鼓勵敢去別的地方分享，……到後來主動去發現問題，老師願意去做這樣一個專業的社群概念。（訪-A4-09/03/31-7）

（二）信任與合作的夥伴關係

教學觀察在太陽國中，已成為組織中的例行常規（routine），各領域有半數以上人員具有教專評鑑的初階證書，顯示教師對於教專評鑑的認同與專業性，故讓學校領導者在第二年試辦之初，以更為信任與支持的作為，賦予領域更大的自主性，進行教專評鑑實施的討論與規劃。

我們學校人手一向是夠的，所以幾乎是可以做到互評，你評我、我評你，因為一個領域有一半的人，像我們目前已經有百分之八十有證書了，所以要評的時候，怎麼分都ok，那我們是授權給各個領域的教職員，誰要評誰直接由他們去安排，因為我們教職員還算滿強的，所以他們都可以運作的還不錯。（訪-英T4-09/04/16-8）

當信任與合作的夥伴關係逐漸成形，可見到教師們開始在校園的不同角落、交流課程與教學想法，「參加評鑑最重要的訴求就是精進你的教學，藉由某一些觀察提醒你，……藉由事後的一些討論，讓你比上週或是上週更好」（訪-社T3-09/03/30-5）。雖然太陽國中本有領域研討的經驗，但隨著兩年來教專評鑑的試辦，有些領域教師們因為評鑑規準之指引，漸漸地將觀察、討論、分享、鼓勵的協同合作，發展成為一種領域社群內的慣習。

我們現在做的已經很習慣了，因為我們習慣去看同仁他們在教學，後來私底下的分享和討論就已經變成這幾年來我們已經習慣做的東西了。（訪-社H5-09/03/30-4）

伍、討論

以下綜整研究發現，分就教專評鑑在專業學習社群發展上所發揮的中介作用、專業學習社群發展之歷程與特徵、影響社群運作之因素作討論。

一、教專評鑑提供學校實踐系統改變的機制，發揮中介專業學習社群生成的作用

在學校中，領域小組的教學研究會原是教師進行對話分享的重要網絡結構，惟多數學校未能發揮實質功能。在太陽國中，領域小組雖有討論課程設計之傳統，只是該項作法尚未完全制度化，且課程實施也未能透過學生學習的檢視回饋教學的改進。然試辦教專評鑑後，透過一年的摸索，教師對於專業成長的反思與需求，促動學校領導者重新面對教專評鑑，思考此一引進學校的在地人造物，如何能中介教師學習社群的產生。Deal與Peterson（1994）曾提出領導者需平衡各種角色，善用學校的象徵與技術結構，以影響學校文化。太陽國中的校長與教務主任扮演帶動者的角色，在第二年順勢將教專評鑑導入領域小組的任務，讓領域小組具有任務網絡的特性。如此，學校的實踐系統就在人造物結構（教專評鑑）與任務（研討教專評鑑規準、方式與結果）的互動中產生了質變。

具體而言，教專評鑑在太陽國中之能牽引專業學習社群的發展，改變學校原有的教學研討實踐系統，係因兩項重要機制之促動（詳圖1）。其一是教專評鑑促進教師進行任務導向的協同學習。教專評鑑本就具有參與性特質（潘慧玲，陳文彥，2010），教師需要透過互動方能執行評鑑，而太陽國中為深化教專評鑑成效，以領域作為運作單位，讓領域小組成為教師得以協同學習的園地，教師進行任務導向的成長，一起研討評鑑規準的編修、評鑑方式的使用、以及評鑑結果的運用，而後續的教學成長活動的規劃與進行亦能以評鑑結果所提供之改進方向為依據。其二，教專評鑑提供教師累積社會資本的機會。太陽國中的教師從領域小組的運作中，逐漸建立教師互信的資本，使得自然領域資深教師願意分享教學筆記進行薪傳，社會領域教師願意分享班級經營增能心得，並讓同儕教師願意嘗試實作。由之得知，學校實踐系統要產生改變，除需政策、方案等人造物作為引發變革的結構，尚需領導者加以善用。太陽國中的領導者，在重新開啟組織發展的

可能性時，以新的人造物—教專評鑑，促進專業學習社群的發展，形塑了新的組織實踐。

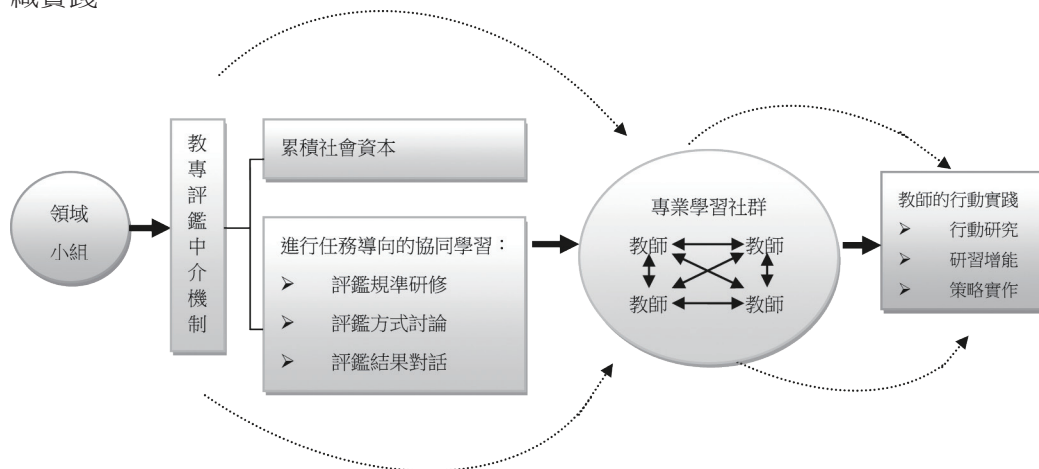


圖1 教專評鑑中介專業學習社群發展之機制

二、專業學習社群發展的步調不同，各臻「對話與分享資訊」的初始階段或「行動與實現願景」的執行階段

太陽國中隨著教專評鑑的試辦，各領域教師開始瞭解以社群形式讓有共同需求的人結合在一起，能改善形式化的評鑑實施，於是五個社群開始了目標性的對話與分享。在社群發展的初始階段，五個社群從對話與分享中找出成長方向。在領導作為上，專注於領域召集人領導能力的培養，並凝聚追求教學精進與班級經營的專業成長願景，只是其中兩個社群因尚未能尋譯出評鑑對於專業成長的意義，停滯為緩步遲疑的社群。另有三個社群具奮力向前特色，在第二年試辦期間，致力於學習與分享評鑑的意義與實施，逐漸彙集社群成員的意見與需求，奠定了邁入執行階段的基礎。

在執行階段中，教師進一步將主張化為具體的實踐行動。授能領導（empowering leadership）在領域中更加擴散，評鑑規準的適切性亦持續作討論。成員在改善學生學習成果的願景承諾下，不斷的合作回饋與省思，將所規劃的專業成長方案（如行動研究、教學工作坊、座談會等）於第三年試辦時付諸實踐。過去雖有量化研究發現，社群在各個特徵上，呈現不同的成熟度；共同學習、分享教學實務，較之共享領導、共同價值與願景，顯得發展快些（馮莉雅、徐昌

慧，2010），惟在本研究中，可能是因個案學校過去已有領域討論之經驗，故社群在同一發展階段中，各個特徵的發展步調差不多。只是社群要臻成熟，進入制度化階段，需要長時間醞釀，方能成為組織中一項恆常的運作，因之，在研究期間，太陽國中的社群發展，最多僅至執行階段（圖2）。

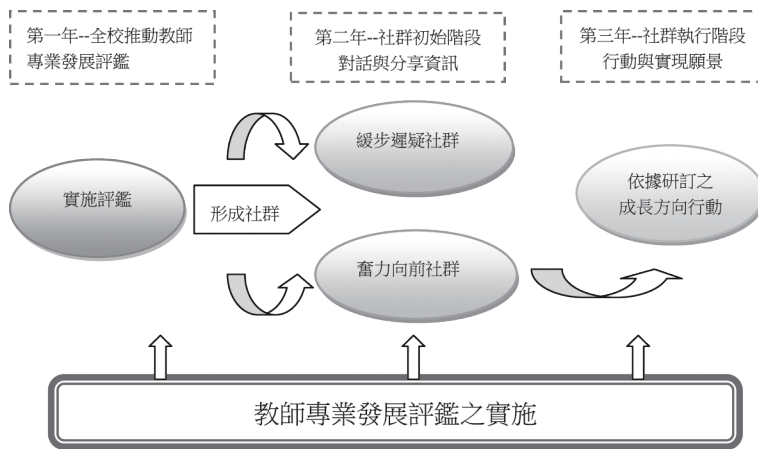


圖2 不同年度專業學習社群之發展

二、行政支持與信任合作是社群發展的重要支持性條件，行動者之積極性亦為關鍵

專業學習社群要運作順利，支持性條件不可或缺，Louis等（1995）認為學校一方面須提供結構性條件，讓教師有研討時間，在空間位置上，有彼此互動的相近性，且教師角色互為關連，以便一起共事；而溝通結構、教師彰權益能與學校自主亦為結構性條件之一。此外，亦須提供社會與人力資源條件，包括學校對於改進具有開放度、教師能彼此信任與尊重、教師獲取專業意見容易、學校領導提供支持、以及學校提供良好之教師社會化等。在本研究中，太陽國中因應教專評鑑形成的各領域學習社群，之能顯現團隊合作的特徵，其關鍵即在學校提供了重要的支持性條件。

首先，太陽國中在領導者對於教專評鑑的倡導下，能提供Huffman與Hipp（2003）所指陳的結構性條件（資源、設施與溝通系統），且展現授能領導的施為。行政人員僅規劃教專評鑑執行的大方向，留給領域自主空間，教師依其需求設計領域為本的評鑑規準與專業成長活動。而在領域既有的合作基礎上，透過

教專評鑑經驗的累積，教師習於開放教室，進行教學觀察與會談，信任與合作夥伴關係成為社群運作的重要關係條件。因之，不管是初始階段，或是進到執行階段，在太陽國中，校長與教務主任的放手與支持、以及信任與合作的夥伴關係這兩股重要力量一直持續著（社群發展特徵與支持性條件詳圖3）。

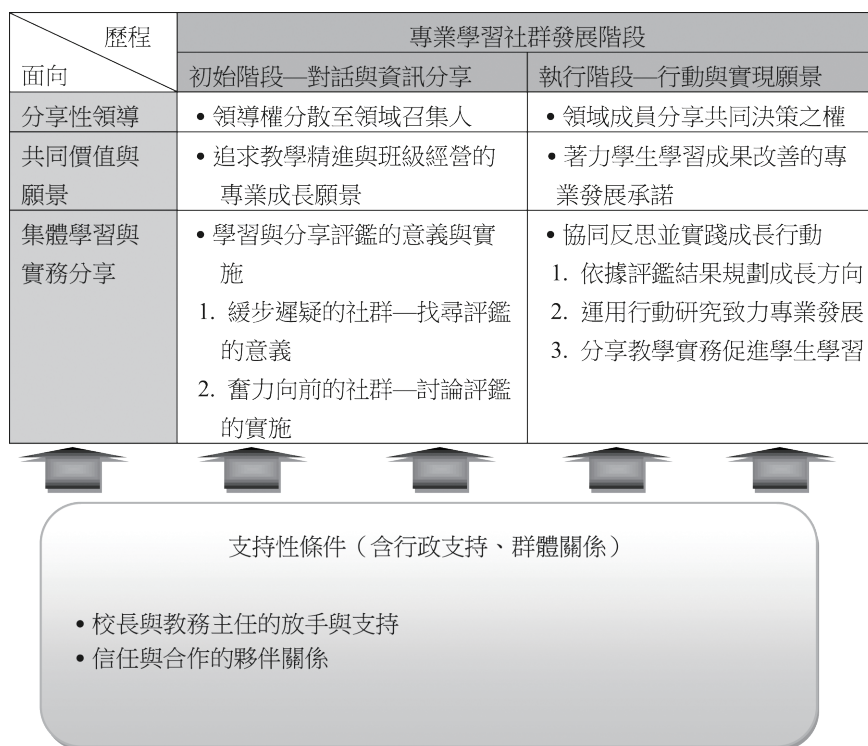


圖3 不同發展階段中專業學習社群之運作特徵與支持性條件

在本研究中，個案學校雖提供了促動專業學習社群發展的支持性條件，但九個學習領域中，只有五個展現學習社群特徵，且其中兩個停留於初始階段。曾有研究指出，教師時間、個人意願與學校支持系統（如空間、設備、校長支持）的不足，是專業學習社群實施的困境（丁琴芳，2008；李美葦，2010）。顯然地，太陽國中在行政支持與夥伴關係上，均提供了社群營造所需條件，且校長與教務主任進行分散性領導，以領域小組作為Spillane等人（2004）所言的社會性分佈之權力下放。在社群發展初始階段，透過領域召集人輪替制度，培養教師的領導能力，讓社群承擔更多責任，規劃符合領域需求之教專評鑑作法；而在執行階段，

授能領導更加彰顯，教師在參與研討歷程中，共同作決策。只是這些促進教師彰權益能的條件雖已鋪陳，太陽國中卻因有些教師欠缺動力而裹足不前。畢竟專業學習社群的發展具有由下而上的草根性，教師若無意願，積極性不足，領域小組將無法累積所需的社會資本，學習社群也就無法開展。此從丁琴芳（2008）發現教師學習社群的推動動機常來自學校而非教師自發的現象，可一窺普遍存在於學校之教師生態。

陸、結論與建議

本研究探討一所國中專業學習社群在教專評鑑中介下的發展，這類結合教專評鑑與專業學習社群之研究罕見，而其在教育部將社群放入教專評鑑計畫後，益顯重要。以下茲提出研究結論與建議。

一、結論

（一）教專評鑑以學習領域為運作園地，中介專業學習社群之發展，其運作進入初始與執行階段

教專評鑑與專業學習社群可發揮相互為用之功，二者可如影隨形地出現，亦即教師在評鑑的中介下，組成社群，討論評鑑之實施；也可前後出現，亦即教專評鑑實施後，教師針對教學需改進處，成立社群進行成長。本研究之個案學校，其運作形式屬於前者，且在教育部尚未推動學習社群前，有感於教專評鑑要深化，須以領域作為運作園地，故透過教專評鑑此一人造物，中介學習社群之開展，進入了初始與執行階段。

（二）五個領域呈現專業學習社群特徵，其中三個從初始進入執行階段，而分享性領導、共同價值與願景、及集體學習與實務分享之特徵於初始、執行階段具差異性

在個案學校中，雖有教專評鑑提供促發教師協同學習的機制，惟受限於教師之積極性，九個學習領域中僅有五個呈現專業學習社群之特徵。而這五個社群，在歷經初始階段後，復因成員的動力，僅有三個具有第二階段（執行階段）的成熟度。另有關社群的運作，可發現在分享性領導、共同價值與願景、以及集體學習與實務分享之特徵上，初始與執行階段呈現的樣貌有其差異：領導作為從領域召集人領導能力的培育，至領導權力分佈於領域成員；從追求教學提升的專業成

長願景，到連結學生學習成效增進的專業發展承諾；從分享教學觀察與討論評鑑結果，到共同致力於反思、規劃並實踐專業成長活動。

(三) 行政人員提供的鼓勵與協助、社群成員的信任、合作及積極性是專業學習社群運作的支持性條件

行政人員所提供的鼓勵與協助，以及社群成員所營造出的信任與合作，成為社群發展兩個階段中共有的支持性條件。至於行動者的積極性，亦是領域小組能否形成學習社群以及能否進階至下一社群發展階段之關鍵因素。

二、建議

(一) 學校推動教專評鑑可採學習領域作為教師的共同學習與行動體

本研究的個案學校，讓領域具有運作的自主性，在學校共同規範下，發展領域本位的教專評鑑規準與模式，以領域作為教師的共同學習與行動體。因之，建議其他學校在推動教專評鑑，可參採此作法，讓評鑑結果的討論，能更深入探討整個領域教學所呈現的相同問題；讓專業成長活動的規劃與實施，更能對焦領域特性，以促使教學改進之行動融會教師的學科知識、教育學知識、以及學科教學知識。

(二) 學校教專評鑑推動宜同時配合專業學習社群之運作

教專評鑑之推動如要具體落實教師專業發展之功能，宜配合專業學習社群之運作。從評鑑規準的研訂編修、教學觀察及其前、後會談的實施、評鑑結果的討論、根據評鑑結果規劃專業成長計畫，到具體進行專業成長活動，這些歷程如能以專業學習社群形式運作，則教師將可透過夥伴的鼓勵與支持陪伴，以及同儕的對話與共同學習，而感受到評鑑所帶來的助益。如此，教師將減輕抗拒心態，並以實質化的專業成長取代形式化的評鑑操作。

(三) 學校宜持續提供專業學習社群所需之支持性條件

學校中若無教師可共同參與的活動或一起致力的任務，專業學習社群無法產生，但有了共同任務，一樣無法保證學習社群會自動出現。本研究的個案學校，以教專評鑑形塑教師一起專業學習的任務網絡，但並非所有學習領域皆發展為專業學習社群，故而學校宜提供良好的教師社會化，積極促發教師成長動力。對於進入執行階段的社群，亦宜持續提供支持性條件，讓社群隨著時間漸趨成熟，步入維持階段。

致謝

本文係行政院國家科學委員會補助專題研究計畫（NSC 97-2410-H-003-085-MY2）之部分成果，感謝國科會提供之經費補助。

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，37，1-26。
- 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。教育行政與評鑑學刊，10，55-84。
- 丁琴芳（2008）。國民小學教師專業學習社群發展之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，臺北市。
- 王文科（1995）。教育研究法。臺北市：五南。
- 李美葺（2010）。國民小學專業學習社群之推動與成效分析（未出版之碩士論文）。逢甲大學公共政策所，臺中市。
- 周麗華（2010）。臺北市國小教師專業發展評鑑實施效應之研究。北市教育學刊，37，103-125。
- 林忠仁（2009）。國民小學校長分佈領導、灰猩猩效應與教師專業學習社群關係之研究（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，臺北市。
- 孫志麟（2010）。專業學習社群：促進教師專業發展的平台。學校行政雙月刊，69，138-158。
- 高博銓（2009）。學校教師學習社群發展的個案研究。師資培育與教師專業發展，2（1），61-74。
- 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。
- 張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠（2011）。臺灣教師專業學習社群的啟動。教育研究月刊，201，5-27。

- 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, 41(1), 61-90。
- 張德銳、李俊達、周麗華(2010)。國中實施形成性教師評鑑歷程及影響因素之個案研究。教育實踐與研究, 23(2), 65-94。
- 教育部(2008)。教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫(修訂版)。臺北市: 作者。
- 教育部(2009)。中小學教師專業學習社群手冊。臺北市: 作者。
- 教育部(2011)。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。臺北市: 作者。
- 莊智驛(2012)。臺北市公立小學教師專業學習社群現況調查(未出版之碩士論文)。淡江大學教育科技學系, 新北市。
- 陳佩英(2009)。一起學習、一起領導: 專業學習社群的建構與實踐。中等教育, 60(3), 68-88。
- 陳佩英、曾正宜(2011)。探析專業學習社群的展化學習經驗與課程創新行動—活動理論取徑。教育研究集刊, 57(2), 39-84。
- 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。
- 陳佳萍、王瑞堦(2011)。教師專業學習社群之探究: 以學校文化發展為例。教育研究月刊, 208, 53-68。
- 童新峯(2012)。專業學習社群運作及其促進學校文化改變之個案研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所, 臺北市。
- 馮莉雅(2010)。教師專業學習社群發展之研究: 以高雄市國小為例。發表於新竹教育大學主辦創新·教育學術研討會, 新竹教育大學, 新竹市。
- 馮莉雅、徐昌慧(2010)。教師專業發展評鑑與專業學習社群發展之研究: 以高雄市國小為例。國民教育學報, 7, 139-162。
- 潘慧玲(2004)。緒論: 轉變中的教育研究觀點。載於潘慧玲(主編), 教師研究的取徑—概念與應用(頁1-34)。臺北市: 高等教育文化。
- 潘慧玲、陳文彥(2010)。教師專業發展評鑑促進組織學習之個案研究。教育研究集刊, 56(3), 29-65。

- Ackerman, D. (2008). Continuity of care, professional community, and the policy context: Potential benefits for infant and toddler teachers' professional development. *Early Education & Development, 19*(5), 753-772.
- Annunziata, J. (1997). Linking teacher evaluation and professional development. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 288-302). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Coleman, J. S. (1988). *Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, 94*, 95-120.
- Creed, W. E. D., & Miles, R. E. (1996). Trust in organization: A conceptual framework linking organizational forms, managerial philosophies, and the opportunity costs of control. *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 16-38). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Croasmun, J. (2007). *The impact of a professional learning community on student achievement gains: A case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, Carolina.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1994). *The principal's paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Duck, D. L., & Stiggins, R. J. (1990). Beyond minimum competence: Evaluation for professional development. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 116-132). Newbury Park, CA: Sage.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practice for enhancing student achievement*. Reston, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dufour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Forss, K., Cracknell, B., & Samset, K. (1994). Can evaluation help an organization to learn? *Evaluation Review, 18*(5), 574-591.
- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation and institutional development. In B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development* (pp. 3-25). Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

- Graham, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration: A case study of a professional learning community. *Research in Middle Level Education Online*, 31(1), 1-17. Retrieved from http://www.amle.org/portals/0/pdf/publications/RMLE/rmle_vol31_no1.pdf
- Halverson, R. (2003). Systems of practice: How leaders use artifacts to create professional community in schools. *Education Policy Analysis Archives*, 11(37). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n37/>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2009). *Professional learning communities: Purposeful actions, positive results*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. M. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* (pp. 5-14). New York, NY: Teachers College Press.
- Howley, C., & Brown, P. (2001). *Four eyes on the prize: Case studies of four schools of continuous improvement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA. Retrieved from http://icfi.academia.edu/CaitlinHowley/Papers/238175/Four_Eyes_on_the_Prize_Case_Studies_of_Four_Schools_of_Continuous_Improvement
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Huffman, J. B., Pankake, A., & Munoz, A. (2006). The tri-level model in action: Site, district, and state plans for school accountability in increasing student success. *Journal of School Leadership*, 16(5), 569-582.
- Kaplan, J. (2008). The national writing project: Creating a professional learning community that supports the teaching of writing. *Theory into Practice*, 47(4), 336-344.
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryk, A. S. (1994). *Building professional community in schools: Issues in restructuring schools*. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research. Retrieved from www.wcer.wisc.edu/archive/cors/Issues_in_Restructuring_Schools/ISSUES_NO_6_SPRING_1994.pdf
- Louis, K. S., Kruse, S. D., & Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K.S. Louis, S. D. Kruse, & Associates (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp. 23-42). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- 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.
- Roberts, M. S., & Pruitt Z. E. (2003). *School as professional learning communities: Collaborative & activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- 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.
- Supovitz, J. A., & Christman, J. B. (2003). Developing communities of instructional practice: Lessons from Cincinnati and Philadelphia. *Consortium on Policy Research in Education Policy Briefs*, #RB-39. Retrieved from http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rb39.pdf
- Thornton, B., Shepperson, T., & Canavero, S. (2007). A systems approach to school improvement: Program evaluation and organizational learning. *Education*, 128(1), 48-55.
- Yin, R. K. (2001). *Case study research: Design and method* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

