

第二章 文獻探討

本章首先分別針對教師參與團隊學習情形，進行蒐集、分析與統整國內外相關文獻，藉由文獻探討方式，對於教師參與團隊學習有初步的概念。本章分為四節，第一節為團隊的基本概念，第二節為團隊學習的基本概念，第三節為教師團隊的基本概念，第四節為教師參與團隊學習的相關研究。

第一節 團隊的基本概念

團隊是近幾年非常熱門的話題，常常被許多公司部門所使用，用來凝聚向心力，提升各部門的績效，如今，教育機關也開始運用團隊運作模式，以提昇工作效率，教師也開始使用團隊的方法，希望藉由團隊的力量，進行教學討論與課程設計。本節探討團隊的基本概念，分別從其團隊的意義、團隊的成員組織、團隊的特質三個方面進行文獻資料的整理與探討，進一步對於團隊有更深入的認知。

壹、 團隊的意義

一、 團隊的定義

「團隊」，一詞可以回溯到印歐語系中 deuk (拉)，該字義包含了「一起拉」的意思。而現代人眼中的團隊：「一起行動的一群人，則是 16 世紀後才出現 (齊若蘭譯，1999)。對於團隊的定義眾說紛紜，不同的學者從不同角度對於「團隊」提出不同觀點，茲整理中外學者對於團隊的定義，如表 2-1-1。

表 2-1-1 團隊的定義整理表

學者	年代	定義
Shonk	1982	團隊是包含兩人或兩人以上，必須協調一致，已完成共同的任務，此項定義以協調佔首位，因為這是完成工作所必須的；其次，是團隊成員必須為共同任務或目標而工作。這兩點決定團隊是否存在，而另外還包括相互依賴對方的協助、共同制定政策、排定達成目標所需努力之優先順序、共享資源等要素

表 2-1-1 團隊的定義整理表（續）

學者	年代	定義
Larson & LaFasto	1989	團隊是指由兩個或兩個以上的人所組成，具有特定的工作目標，有待團隊成員共同協調努力，才能完成目標。（思穎譯，民 85）
Salas et al	1992	一個團隊是由兩個以上具有不同背景及特色的人組成，他們被賦予特定的角色與功能，表現不同的功能，在有限的期限內緊密地在一起互動，相互依存，機動式完成共目標或具有特別價值的任務。
Lewis	1993	團隊是由一群認同並致力於去達成一共同目標的人組成，這一群相處愉快並樂於工作在一起，共同為達成高品質的結果而努力。
Katzenbach & Smith	1993	團隊是不超過 20 人組成的小組，成員具有相輔相成的工作技巧，設定共同的宗旨與明確具體的目標，同心協力、相互砥礪、相互提攜、共同負責的小組。
Tompkins	1995	認為團隊必須符合：一組人（大過於一個人）、發揮綜效，一起工作、有著共同的目標。
Harvey & Brown	1996	團隊是由一群具有互補技術的個人所組成，這群人有責任為該團隊設立共同目標，並一起努力著。
Hayes	1997	團隊是由一群個人所組成，其為了達成共同的目標而結合在一起。在此類型的組織強調各種技巧的運用，如：有效溝通技巧、社會性的認同等。
Smith	1997	認為團隊的規模可以從 2 人到 25 人，因為「如果人數過多，就無法進行團隊所需要建設性互動，而且對特定事件的行動，也不易達成共識」
Holpp	1998	團隊為一群人在一個定義過的運作範圍內，為某些特定目標而一起努力，可以由目的（purpose）、位置（place）、力量（power）、計畫（plan）和人員（people）五個 P 來思考。（袁世珮譯，2003）
Davis	2000	團隊具有「清楚而崇高的目標」，且有能力的成員所組成，他們培養「一致的責任」和「受到結果驅使的結構」，進一步產生「合作的氣氛」。（蘇慧容譯，2002）

資料來源：研究者自行整理

綜合各家學者不同觀點，團隊係由一群人結合一起，為了共同的目標和願景，共同努力。本研究者將「團隊」定義為：

- (一) 團隊是由至少二個人以上所組成，對團隊產生歸屬感。
- (二) 團隊成員相互彼此信任，可以公開討論、表達意見及想法。
- (三) 每個成員具有不同的特質，扮演不同的角色，擔任不同的工作。
- (四) 擁有共同的信仰與願景，努力追求目標，並共同分擔成敗。

二、團體的定義

團體的定義因為論述者的假設不同而呈現不同的說法，在此整理各學者的說法，如表 2-1-2，其說明如下：

表 2-1-2 團體的定義整理表

學者	年代	定義
Feldman & Arnold	1983	兩位以上的成員的集合體，他們彼此互動，察覺彼此有關的興趣及目標，而自動聚合或被安排去玩程工作活動。
Hersey & Blanchard	1988	人們彼此互動，以滿足該團隊成員需求所必須的集合體。
Johnson	1991	團體是由兩個或兩個以上的個人所組成，他們 (一) 彼此互動。 (二) 相互依存。 (三) 自認他們自己也被其他成員認為屬於該群體。 (四) 遵守團體的共同規範，參與相互連結的角色系統內。 (五) 彼此影響。 (六) 尋求團體的酬賞。 (七) 追求共同的目標。
Jaques	1992	團體可以分成兩種：社會團體和任務團體。社會團體是屬於非正式的，很少有團體規則和明文的目標，成員都是自願性質，屬於同質的，團體的成就決定他是否讓人覺得愉快。任務團體則有明確的目標，多少有一些正式的規則和運作方式，成員屬於異質性，團體的成就決定他完成了多少工作。
Klimoski & Mohammed	1994	團體是不同於個人的組合，享有相當的職位條件與不同的職務分工。
Katzenbach & Smith	1998	團體是不超過 20 人組成的小組，成員具有相輔相成的工作技巧，設定共同的宗旨與明確具體的目標，同心協力、相互提攜、共同負責的小組，且有高績效的團體具有紀律性的行動，使團體變成團隊。(引自陳素懷，2004)

Jaques (1992) 說到，在組織中，但團體的定義不能只以下列任何一項特質表示之，也並不是所有團體都同時擁有以下八種特質，這八種特質指出團體的重要面向：

- (一) 集體的覺知：團體中的成員集體地覺察他們存在為一個團體。
- (二) 需求：成員加入團體是因為他們相信團體會滿足他們某些需求或給他們一些報償。
- (三) 目標的分享：成員們擁有共同的目標或理想，使他們產生某種程度的相互結合。
- (四) 互賴：成員們相互依賴，並受團體中某些事件的影響並回應該事件。
- (五) 社會組織：團體可以被視為一個社會單位，具有規範、角色、地位、權力與情緒關係。
- (六) 互動：成員們影響和回應他們彼此溝通的過程，不論他們是否直接面對面的溝通，儘管成員們不出現在同一個地方，大家仍然具有一種「團體」感。
- (七) 凝聚性：成員希望留在團體中，對於團體的目標、發展有所貢獻，並參加團體的活動。
- (八) 成員特性：兩個或更多的成員有較長的互動，而非緊緊只是組成一個團體而已。

綜合各家學者不同觀點，發現各家學者對於團體沒有一致性的答案，因此，本研究者將「團體」定義為：

- (一) 團體是由兩個以上成員所組成。
- (二) 團體的成員對於團體有歸屬感，成員相互認同。
- (三) 成員相互影響，彼此互動，相互提攜，具有共同的利益或目的。

三、團體與團隊的差異

經過上述分析，可以發現團隊與團體關係密切，兩者之間雖然相似，但是其中內涵卻不一樣。Hayes (1997) 說到，在組織中，我們在常常混淆團隊與團體

的意涵，甚至在團隊與團體間劃上等號，但殊不知團隊是團體中的一種組織，團隊為「專門化」、「專業化」的團體。團隊與團體在本質上有很大的不同。Katzenbach & Smith (1993) 兩人認為團隊與團體的內含有七項差異：

- (一) 領導者的角色：團體有一個明確且強勢的領導者，而團隊則傾向於共享領導權的角色。
- (二) 責任歸屬：團體多重視個人的責任；而團隊則是個人和彼此互相責任兼顧。
- (三) 目的：團體的目的與組織任務相似；而團隊則具有特殊的目的。
- (四) 工作成果：團體著重個人的工作成果；而團隊則強調集體的工作成果。
- (五) 會議：團體要求開會要有效率；而團隊多半鼓勵公開討論，並主動召開問題解決之會議。
- (六) 績效衡量：團體的績效衡量著眼個別成員成效的影響力；團隊則以集體的工作成果為衡量標準。
- (七) 工作方式：團體在討論後，便決定指派或授權個人去執行任務；團隊則在討論或完成決策後，一同合作。

Shnok (1982) 則以目標、互賴程度、合作程度和時間架構等四個面向來區分兩者的不同：

- (一) 目標：團體成員的目標是可以區分的；但是團隊則具有共同目標，需要一起工作。
- (二) 互賴程度：團體的成員可以決定或採取不影響其他成員的行動；而團隊任何成員的行動或決定都會決定影響其他成員。
- (三) 合作程度：團體的成員以獨自工作最能有效達成任務；但是團體的成員就需要透過合作，才能最有效地完成工作。
- (四) 時間架構：團體成員可以獨自工作很長的一段時間；但團隊的成員則必須每日或每週密切地協調工作。

Robbin (1994) 曾以目標、綜效、責任、技能等四個面向來加以區別。工作團隊成員間的互動在於交換資訊，不需要集體工作。其績效只是個別成員貢獻的加總。工作團隊透過協調努力，可以產生正面綜效，亦即團體中個體努力後的績效結果會大於個別投入的總和。

貳、團隊的成員組織

一個成功的團隊最重要的就是團隊的成員，每位成員各具有特質，而成員必須彼此相互合作、支援、扮演不同的角色以完成任務。基本上健全的團隊應經常輪換職務與責任，使成員的角色有彈性。團隊成員的角色說明如下：(李聲吼，1996)

- (一) 領導人：主要的工作以溝通、協調、激勵及傳遞資訊為主。
- (二) 顧問：主要以提供協助、釐清與評估目標、加強團隊工作、訂定工作績效的標準與內涵。
- (三) 會議主持人：以促會議有效率的進行，包含會前準備、會議進型的掌握與會議結論、共識的達成。
- (四) 流程觀察員：一般團隊至少要有二位成員擔任流程觀察員，尤其是在會議進行時。流程觀察員的主要工作是觀察與報告團隊是否遵守共同的協議、鼓勵參與、確認妨礙團隊行為或潛在問題。
- (五) 會議記錄員：將會議記錄工作是將會議內容有系統的紀錄，並將記錄分送各成員。內容包括主題及論點、決議與行動方案、各項工作的負責人及完成期限。
- (六) 團隊成員：作為團隊的一份子，下列的觀點與行動是每位成員應努力達成的目標。其目標為：
 - 1、開會前的適當準備，並準時參加會議，參與討論及提出建議。

- 2、協助團隊達成目標，並完成團隊指派工作。
- 3、遭遇到無法解決問題時，尋求外援，努力改善工作品質。
- 4、提出解決的建議，並支援團隊的決定。
- 5、擔任團隊內相關工作的角色，協助監督團隊努力的成果。

Spiegel & Torres 提到團隊成員有七項的任務角色，其說明如下（葛中俊譯，1996）：

- （一）給予訊息：每位成員都有機會表達觀點或事實的時機。
- （二）找尋訊息：擔任此角色的成員要提出問題、查清事情、徵求意見並向其他團隊成員徵詢意見。
- （三）倡議：團隊領導人可以提出一項任務或目標、界定一個問題的性質或推薦一個程序。
- （四）制定標準：制定團隊規範與行為準則，並且團隊成員都應該貫徹實施。
- （五）澄清：解釋並詳闡述意見或建議、界定並重新界定術語、複述或重申其他團隊成員的意見。
- （六）總結：團隊成員對主意、意見或建議進行系統的重新表述，可以使成員對問題、決定或結論一目了然。
- （七）民意測驗：任何團隊成員均可以通過投票或正式表決的方式檢查團隊的狀況。

依據 Belbin (1991) 的研究顯示，一個人無法獨立處理所有事務，必須靠團隊才能成功，團隊成員扮演不同的角色，同時也具有不同的特質，有功能型角色或是創意行能分派工作與決策的角色，如果能列出所有對團隊有益的不同背景，就可以創造出一個完美的工作團隊。綜合言之，團隊成員是團隊學習中最重要因素，一群人剛組成團隊時，成員角色和相互作用並不明確。隨著團隊的發展，團隊成員開始瞭解自己具有不同的特質，團隊的成員必須扮演不同角色，瞭解自己該作什麼。團隊成員負責不同的任務時，可以促進團隊內的互動，也可以阻礙團隊內的互動，為了讓每位成員對於團隊具有向心力，應該讓成員瞭解自己

在團隊的角色任務，同時也隨著團隊的發展，肩負著不同的責任。換言之，團隊成員具備不同的特質，因此分配的角色任務也就不同，唯有將團隊成員的角色做好，才可以促使團隊學習，發揮最大的功效。

參、團隊的特質

Hickman (1994) 在《組織遊戲》(The Organization Game) 一書提到，大多數組織有許多對於團隊的錯誤的觀念與錯誤解釋。簡言之，也就是不瞭解團隊的特質，以致分不出真假團隊，組織團隊是希望藉由團隊成員的力量達成目標，若只是個人或是一部份的成員可以達成目標就不需要組成團隊。故參考 Katzenbach & Smith (1993) 的「團隊的智慧」一書，列出真、假團隊的特質如表 2-1-3。

表 2-1-3 真假團隊特質差異表

假團隊	真團隊
強人領導	共同領導
個別責任	聯合責任
空泛的組織任務	特定的團隊目標
效率掛帥的會議	開放討論及解決問題會議
以間接方式評估成果	以直接方式評估成效
分派工作	一起工作

資料來源：團隊的智慧 (p45)，楊美齡譯，1997，台北：天下文化

此外，學者對有效或成功團隊的特質也分別提出不同的看法，分述如下，以供參考：

一、 Larson & LaFasto (1998) 認為成功團隊有八大特質 (思穎譯，1996)

- (一) 清楚而令人振奮的目標。
- (二) 以結果為導向的團隊結構。
- (三) 有能力勝任的成員。
- (四) 一致的承諾。
- (五) 同心協力的氣候。

- (六) 卓越的標準。
- (七) 外界的支持與認同。
- (八) 有紀律的領導。

二、Carr (1992) 認為有效的團隊不會平白無故的產生，使需要團隊成員學習如何運用諸多不同的技巧始能達成，他認為一個成功的團隊有八項重要的特性：

- (一) 支援團隊合作的共享價值觀。
- (二) 清楚而有價值的目標。
- (三) 每位成員都很重要。
- (四) 對目標的承諾。
- (五) 目標必須明確、可測量。
- (六) 直接、迅速、可靠而有效地對團隊作回饋。
- (七) 以團隊為單位的獎酬系統。
- (八) 強固的個人及團隊能力必須兼備。

三、Spiegel & Torres 則認為有效團隊所具備的特徵為 (葛中俊譯, 1996)：

- (一) 團隊成員具有相同的身份。
- (二) 團隊成員具有相同的目標。
- (三) 團隊成員接受共同的領導。
- (四) 團隊成員同甘共苦。
- (五) 團隊成員通力合作。
- (六) 團隊成員各有職責。
- (七) 團隊有效地進行決策。
- (八) 團隊由不同類型的人員組成。

四、李弘輝 (1997) 認為團隊有四項特質：

- (一) 團隊成員相互依存。
- (二) 協調是團隊運作過程中不可缺少的活動。

(三) 團隊的建立是以完成團隊的共同目標為主要任務。

(四) 團隊成員共同負擔團隊的成敗責任。

分析上述國內外各專家學者的意見，主要是從團隊成員與團隊運作的部分來說明團隊的特質，其對於團隊的特質有許多共通的見解，相信成功團隊的特質，其團隊成員之間相互依存、信任、願意共同承擔責任，追求共同的目標。

四、小結

綜合言之，一個好的團隊的產生光靠個人是不夠的，正所謂三個臭皮匠，勝過一個諸葛亮，必須有互動良好，可以截長補短的團隊，才能產生令人激賞的創意。本研究者將「團隊」定義為：

- (一) 團隊是由至少二個人以上所組成，對團隊產生歸屬感。
- (二) 團隊成員相互彼此信任，可以公開討論、表達意見及想法。
- (三) 每個成員具有不同的特質，扮演不同的角色，擔任不同的工作。
- (四) 擁有共同的信仰與願景，努力追求目標，並共同分擔成敗。

小組的成員應該各有各的專長，且彼此了解。每個人在小組中扮演不同的角色，如深謀遠慮者、批判者、搞笑者、發明家等。小組的成員數目倒是沒有限制，有專家學者研究發現，以 6 人組成的小組較適當。通常如果有適當的小組成員，才能激發成員之間良好的互動。任何高效率的團隊都是由不同的團隊成員組成的。每一個成員都有不同的行為模式、技能和想法，在團隊分別扮演不同的角色，透過互動的過程，建立一個有效率的團隊。目的是讓參與者親身體驗團隊之功能及效用、團隊中之人際關係及溝通技巧，從而協助參與者提升他們在團隊中之工作表現。認識何為團隊，建立良好人際關係，共同建立一個和諧、動力之工作團隊。如今教育單位以團隊作為發展學校特色的利器，將教師們編制不同的團隊，可以分享教學經驗，共同討論課程內容，甚至分擔教學工作，相信團隊的力量甚過於個人的力量，可以發揮團隊的力量。

第二節 團隊學習的基本概念

在二十一世紀，學習的單位不是個人而是團隊，透過團隊學習的方式，團隊學習是正說明群體的智慧勝過於個人的智慧，為了因應未來的挑戰，團隊學習的模式勢必成為一種趨勢，才能幫助教師不斷的學習與成長。以下針對團隊學習的定義、相關理論、要素、發展階段、方式、三個面向及障礙，以瞭解團隊學習的基本概念。

壹、團隊學習的定義

在現代的社會中，團隊學習可以集思廣益，增強創新與創造的能力，當團隊成員在學習的時候，可以提升團隊的績效，也可以提升個人的成長。茲整理中外學者對於團隊學習的定義，如表 2-2-1 與表 2-2-2，以更進一步瞭解團隊學習的定義。

表 2-2-1 國外學者對於團隊學習的定義整理表

學者	年代	定義
Senge	1990	團隊學習是發展團隊成員整體搭配與實現共同目標能力的過程，其包含了團隊成員共同、相互學習，並轉化出集體思考的技能。
Purser	1992	團隊學習是發展出可供以解決技術問題及作決策的知識基礎 (knowledge base)。在此定義下，團隊學習包含：知識分享與主動探索、對組織及團隊成員採取整體的觀點、參與管理、小型、非正式的討論會。
Dechant & Marsick	1993	團隊學習是團隊成員會從事新想法的試驗，或去檢討行動潛在的或實際的想法；如針對團隊任務的達成，嘗試不同的方法，並在試驗後針對每個執行的方案檢討實際成效，從中學習。
Watkins & Marsick	1993	組織的成員在團隊中進行學習、分享新知和彼此合作，進而形成組織的學習。
Brooks	1994	團隊學習是團隊共同的新知識建構，認為團隊學習的流程包括：提出問題、分享知識與概念、整合新知識、收集資料、擴散新資訊。

表 2-2-1 國外學者對於團隊學習的定義整理表（續）

學者	年代	定義
Senge	1994	團隊學習是指團隊成員共同與相互的學習。這是一個發展團隊成員整體搭配與實現共同目標能力的過程。(郭進隆譯，2004)
Brien & Buono	1996	團隊學習透過團隊的形式，採行團隊學習的技巧與方法，運用團隊互動的歷程，和他人共同學習，有效的分享資訊，學習以他人的知識為基礎而擴展學習，進行有計畫的成長活動，以促進組織成員知識、技能與能力的增長與組織的發展。
lynn	1998	團隊學習是知識產生、知識擴散以及知識運用的過程。
Wang	1998	從合作學習的觀點指出，團隊學習係透過學習者分工合作，以共同達成學習目標。
Edmondson	1999	團隊學習是想法與行動的過程，並具有發問、尋求回饋、實驗、對結果的反省，討論錯誤或未預期的結果等特徵，並將這些特徵稱為學習行為。
Argote, Gruenfeld, & Naquin	2000	團隊學習是外顯或內化知識的改變。透過建構、運作、重新建構以及與團隊外部，建立良好關係等運作互動過程，而產生知識創新並提升團隊知識與能力。
Marjolein	2001	團隊學習如何被研究為探討目的。作者借用 Huber 提出資訊取得、詮釋及資訊儲存萃取等四項資訊處理流程為團隊學習的活動。
Edmondson	2003	團隊學習指團隊成員採取行動來反映回饋結果，並進行調整、改進或變革的一種動態過程。透過成員的行動與反思的互動過程產生創新，並提升團隊知識與能力。
Eill et al	2003	團隊學習是透過團隊成員共用經驗下，持續改進知識與技能的過程，不僅透過自我經驗學習，亦透過其他成員的經驗獲得新知。

資料來源：研究者自行整理

表 2-2-2 國內學者對於團隊學習的定義整理表

學者	年代	定義
黃清海	1999	團隊學習是藉由團隊成員瞭解彼此的感覺和想法，透過完成的協調合一體的學習方式，提升團隊思考和共同創造的能力。當團隊成員真正在學習的時候，不僅團隊整體能產生出色的成果，個別成員的學習成長速度也比其他學習方式快。
倪士峰	2000	團隊學習係指一個團隊的成員透過團體的互動歷程相互激發彼此的思考，交換彼此的專業經驗與專業知識，以達成促進專業成長功能。
張吉成	2001	從組織學習的角度說明團隊學習，其認為「團隊學習」是跨部門或層級等職務分工，因功能性或非功能性任務需要而形成的團體，團體成員基於組織願景與目標，以團隊為基本的運作單位，進行學習活動，而團隊學習需要以工作團隊為基本單位進行，從個人的學習做起，學習的目標而言，在於鼓勵成員自勵、自我超越、改善心智模式，締造出共享的願景。
陳淑娟	2000	團隊學習是團隊成員共同與相互學習，是一個發展團隊成員整體搭配並與實現共同目標努力的過程，其核心概念為：「團隊的集體智慧高於個人智慧」、「當團隊真正學習時，不僅團隊整體呈現出色的成果，個別成員成長的速度也比其他的學習方式更快。」
吳清山 林天祐	2000	團隊學習是指團隊成員經過不斷對話與討論的過程，共同互相學習，以產生集體的智慧，並培養集體的共識與行動，使組織發揮最大的效能。
朱有鈺	2002	團隊學習的目的在於集結個人的思考範圍跨越個人障礙，進而對整體環境作整體通盤的考量，超越個人思考的限制與藩籬，以創造出優於個人思考及個人行動的績效。
吳順火	2003	團隊學習是指團隊成員間，透過不斷的對話與學習，不但增強的能力，也提升整體團隊的效能。
黃美玲	2004	團隊學習係指一群人運用團隊學習的技巧和成員的知識、技能，在互動的歷程中彼此學習、相互依賴，以達成共同的學習目標而努力，最後使成員產生持久性的行為改變或心智模式的改變，增進集體的共識與行動，讓團隊發揮最大的效能。

資料來源：研究者自行整理

分析上述國內外各專家學者的意見，多是從團隊互動的來定義團隊學習，可以發現對於「團隊學習」有許多共通的見解：

- (一) 團隊學習是一群相互學習，互相搭配與成長。
- (二) 採行團隊學習的技巧與方法，透過不斷的對話與學習。
- (三) 以團隊為基本的運作單位，發揮團隊大於個人的效能。
- (四) 在團隊學習過程中，可以分享、回饋、尋求協助與檢討錯誤。
- (五) 實現共同目標，產生集體的智慧，締造出共享的願景。

而 Dechant, Marsick 和 Kasl (1993) 則是從團隊情境、過程與結果三方面歸納團隊學習模式：

(一) 團隊學習情境：

- 1、重視團隊運作，亦即團隊成員能開放地去考量其他成員的意見，重視自己身為團隊的一員，以及能在行動中表現團隊績效。
- 2、各人意見的表達，亦即團隊成員能有機會表達對團隊中使命、目標、運作方式的看法。
- 3、團隊運作的原則，亦即團隊建立起共同的信念、價值、目的、結構等，以便能使團隊能有效的建立團隊與共同完成任務。

(二) 團隊學習過程：

- 1、框架/重框架，是指團隊對人、事等既有的看法。框架/重框架是源自對於過去或當下議題、情況或事物的認知框架，認知框架會影響團隊討論與分析，倒置在框架的思考過程。
- 2、實驗，是指團隊從事假說的測試或去評估行動潛在的或實際的影響，也就是團隊成員反思框架的見解後，針對見解的假設作測試與行動。
- 3、邊界穿越，是指團隊成員從事與團隊外的個人或單位交換資訊、知識、想法等，也就是對於更多團隊間的知識、見識、語言或資訊進行移轉或接受的行動。

(三) 團隊學習結果：

主張任務與人際關係的團隊學習情境以及反思與行動的學習過程會互相影響，以產生團隊學習的結果。

綜合上述各家學者對團隊學習的定義，本研究將團隊學習定義為一群人透過團隊的形式，團隊成員相互學習，彼此相互信任，以實現共同的願景。在整個過程中，每位成員都能公開坦承表達自己的意見和想法，並且共同分擔責任，呈現出團結一致的精神，具有積極的行動力，具有共同的目標，運用團隊學習的技巧與方法，透過團隊互動的歷程，可以彼此分享、合作、對話省思與相互學習，促使團隊成員不斷的學習與成長，以達到團隊的共識與願景，發揮團隊的最大效能。換言之，本研究主要是要瞭解學校教師為了提升教學效能，進行課程研發，所組成的教師團隊，並如何透過團隊學習，以深度匯談與討論的方式，分享教學經驗，並研發相關課程，追求教師專業，塑造教師的新形象。

貳、學習型組織理論

面臨九年一貫課程的衝擊，學校的團隊組織勢必要作一種轉變，團隊組織的學習成為教師的利器，唯有透過團隊學習才能達成目標，發揮團隊大過於個人的力量，讓教師們透過眾人的力抵抗外來的因素，同時也凝聚教師的向心力。有關團隊學習的理論目前包括

本研究主要是以學習型組織為主要理論。學型組織源自於企業界因應改變、提高效率而產生。如今，教育單位開始採用學習型組織的理論，希望藉由學習型組織的理論可以改善教育環境，提昇工作的效率。學習型組織是一種新型的組織概念，主要是一群透過團隊學習的方式，能夠不斷學習、不斷的自我超越，而團隊成員可以拋開舊有的觀念，並具有共識，共同追求目標。以下就學習型組織的意義與理論核心，詳加說明：

一、學習型組織的意義

學習型組織的定義，各家說法分歧，研究者根據國內外學者對於學習型組織的定義整理成表 2-2-3 與表 2-2-4，說明如下。

表 2-2-3 國外學者對於學習型組織的定義整理表

學者	年代	定義
Senge	1990	學習型組織乃是組織中的各體能不斷地交互學習，以求完整的解決組織問題，同時全體成員應不斷學習，以便整個組織成為學習或文化，達到組織發展的目的。
Garvin	1993	學習型組織是一個組織對於知識具有良好的建立，獲取及轉移的能力，並藉以修正其行為或反應新的知識或觀察力。
Bennett & O'Brien	1994	學習型組織是將學習、適應及變遷能力轉化成組織文化的組織，而其所屬之價值、政策、實踐及體制及結構均能有助員工進行學習。
Daft	1995	學習型組織是有關組織和已經的發展性質、員工角色的一種信念和哲學。
Robbins	1996	學習型組織是一個組織已經發展出對適應和改變的持續能力。
Marquardt	1996	學習型組織是一個能夠有效並集體學習的組織並為了共同的成功，持續使自己在取得、管理和使用知識上銳變精進的組織。
Noe	1999	持續具有高強的能量，去學習、適應及改變；組織的員工持續企盼學習新的事物，且應用所學來改善產品與服務品質。

表 2-2-4 國內學者對於學習型組織的定義整理表

學者	年代	定義
孫本初	1995	學習型組織是一種不斷在學習與轉化的組織，其學習的起始點在成員個人、工作團隊、整體組織，甚至亦發生與組織互動的社群中。而學習是一種持續性、策略性運用的過程，並與工相結合。學習的結果將會導致組織、信念及行為的改變，並可能強化組織創新與成長的能力。
高淑慧	1995	學習型組織是種心靈的轉換，組織成員在組織中透過心靈上的潛移默化，從工作中活出生命的意義，以獲得真正的學習，透過學習而自我創造，並具備觀照全體及拓展創造未來的能力。

表 2-2-4 國內學者對於學習型組織的定義整理表（續）

學者	年代	定義
鄭崇趁	1997	學習型組織是一組織在動態的環境中，能快速因應變遷的需要，以創造力來掌握變遷的動向，以系統為綱，結合組織及成員的自我超越，改善心智模式，透過共同願景的建立，結合團隊學習的方法來達成組織的目標。
林新發	1998	一個組織在動態的環境中，能不斷學習，及運動系統思考，結合成員的自我超越，嘗試各種不同問題的解決方案，進而擴充個人知識和經驗，以改變組織行為，並透過建立共同願景，結合團隊學習的方法，以增進組織的適應、革新的能力。
秦夢群	1999	認為學習型組織的重點是追求新知，以因應變革；重視團隊共作的方式；重視系統思考，以觀照整體解決組織問題。
黃富順	2000	學習型組織係指組織具有加強個體與團體的學習氣氛，採取有效的策略，促進個人在組織目的達成繼續學習因使個人不斷的進步，同時組織的功能結構與文化亦不斷的的創新與成長，而導致成員與組織同步發展。
教育部	2002	學習型組織是指組織支持成員之學習活動，採有效之措施，促進成員在組織目的達成下繼續學習，使個人不斷成長進步，同時組織的功能、結構及文化亦不斷創新與成長，而導致成員與組織同步發展。
林春慧	2002	學習型組織是種持續和有學習力、適應和改變文化的組織，它的價值、政策、運作系統都是為了所有成員，透過組織的學習可以不斷促進組織品質的提升進步。
吳嘉賢	2003	學習型組織為求持續發展、生存，所因應的改革。在方法上，要動員全體組織成員共同學習適應，處理外界的刺激，並產生有創意的回饋；在時間上，學習活動是不斷持續進行，必須觀瞻未來的需求。
魏惠娟	2004	學習型組織是指一個團體，此一團體善於創新、學習與轉化知識，即由組織成員的學習及其知能的改變，促成一個團隊作必要的調整，以便能創造知識、運用知識、轉化知識，故能持續其整體的生命力和持續力。
吳振成	2005	學習型組織是指一個組織能持續不斷的學習與轉化，經由個人與組織不斷的更新與改變，而提升個人與組織適應變遷與創新能力。

根據各家學者的看法，對於學習型組織的定義探討，每位學者都有自己不同的見解，很難有個完整的定義。大致以持續學習、知識創造、心靈成長、組織調適、融入組織及整個系統等不同的觀點出發而探討學習型組織的定義。林春慧

(2002)曾綜合多位學者對於學習型組織有以下的定義

- (一) 持續學習的觀點：組織透過有效學習的策略，讓組織中的各體能不斷的交互學習，進而強調個人知識與經驗，以達到組織變革及需求。
- (二) 從知識創造與運用論：學習型組織最主要的工作在於創造知識，獲取新知並能加以運用，而來修正個體的行為表現。
- (三) 從心靈成長論觀點：學習型組織著重於組織成員的心靈成長，透過潛移默化的功能，讓成員能真正獲得成長。
- (四) 從組織調適的觀點論：學習型組織是一個善於創新、學習並轉化組織的組織，並藉由系統性思考的方式，來提升個體或組織的調適能力。
- (五) 從整體的系統角度論：認為學習型組織是一個強而有力的集體學習組織，學習與工作結合是一種持續的過程。
- (六) 從融入組織的文化論：學習型組織除了能支援成員的學習外，同時組織的功能與文化亦能繼續創新與成長。

綜合言之，本研究將學習型組織定義為：學習是一種持續性、策略性運用的過程，透過團隊學習的方式，促使組織成員的知識、態度及行為的改變，提升個人的專業能力，並努力追求共同的願景，進而達到自我精進的境界。所以學習型組織是一個能夠學習、相互合作、有行動的團隊組織。分析中外學者的看法，本研究最後將學習型組織的意涵歸納成幾個重點：

- (一) 是持續、不斷學習的，以強化組織與個人變革與創新。
- (二) 透過心靈轉變與團隊學習的方式，創造組織永續學習。
- (三) 重視知識的創造、相互學習與轉化。
- (四) 努力追求新知，提升因應變革與轉化的能力。

二、學習型組織的理論核心--五項修練

學習型組織的目的在於使組織不斷學習創新，因應改變，得以永續生存與發展。這個思想架構有其核心，也有堅強的主軸，持續朝像永續發展的願景邁進（楊國德，1999）。而以 Senge 所提出學習型組織的五項修練為主要的核心，分別為自我超越、改變心智模式、共同願景、團隊學習與系統思考。（Senge, 1990，引自郭進隆譯；齊若蘭譯，1999）

（一）自我超越

自我超越是指個人具有強烈的願景及追求真理的承諾。由於個人不斷的精進及學習，並具有強烈的責任感和使命感，全力以赴追求目標，達到超越自我的境界。

（二）改善心智模式

心智模式是個人常植心中對於事件的認知機模，影響個體行為表現，常常依循心智模式來決定。唯有改變內心的僵化心智模式，去除習慣性的自我防衛，以開放的心胸接納別人的意見，讓成員表達多樣性的觀點與意義，才能激發成員的工作效能。

（三）建立共同願景

所謂的願景就是願望、理想、遠景或目標。由成員共同參與討論未來的具體意象，建立組織目標、價值觀與使命，凝聚組織的向心力，促使團隊組織為達成組織目標與願景，一直持續不斷的努力。

（四）團隊學習

學習的單位是團隊而非個人，除非團隊能夠學習，否則組織無法學習。團隊的集體智慧高於個人智慧，團隊有整體搭配的行動能力。團隊在學習時，不僅整體產生效果，個別成員成長的速度也比其他的學習方式更快。強調組織成員必須全面參與學習進修，並透過「深度匯談」、「討論」協助成員成長與發展。

(五) 系統思考

強調組織成員在處理問題或是面對複雜的問題或事件時，不針對任何單獨部分作深入探討，應以統觀的立場來作整體的考量。

綜合言之，學習型組織透過以上五項修練，才能促使組織與個人不斷的學習與創新。藉由團隊學習的方式，改變個人舊有的學習態度，激發個人學習動機與潛能，培養系統思考與創造能力，以建立相同的願景，進而達成個人與組織不斷的進步。

參、團隊學習的要素

透過個體的學習，才会有團隊學習的機會，才能促使組織整體的學習。經由事先預設好的學習機制，透過團隊學習的過程，成員之間的相互扶持、經驗分享。就個人而言，可以達成個人成長學習的目的，就團隊而言，可以達成團隊學習的目標邁進。根據文獻探討，研究者將影響團隊學習的要素分別為團隊信任、團隊凝聚力、團隊領導與團隊互動，其說明如下：

一、團隊信任

人與人之間的信任是團隊中很重要的因素，有了信任感，就可以增強成員之間的安全感，信任將使團隊具有凝聚力，透過信任、團隊成員降低彼此不相似的憂慮而進行合作，達成團隊目標，帶來團隊學習的績效 (Amason & Mooney, 1999; Edmondson, 1999; Mayer, Davis & Schoorman, 1995; Williams, 2001)。團隊中是否會產生信任，其相關因素，C. Rossiter & W. Pearce 認為信任的產生必須具備三個條件 (Myers & Myers, 1992)：(1) 即使你不確定對方是否信任你，你本身也必須信任他。(2) 雙方必須願意信任對方。(3) 在互動的過程中，雙方願意協商，一點一點累積信任得基礎。

學者 Edmondson (1999) 在團隊學習績效的研究中，認為團隊學習是團隊成

員彼此尋求回饋、分享資源、要求協助，以及嘗試錯誤，這一連串的學習行為是必須建立在安全的基礎上，而心理安全因素就便是信任。Coutu (1998) 更指出團隊學習的成效表現在團隊成員彼此的信任度；在信任團隊氣氛下，團隊成員彼此相信，接受成員間人格的差異，也瞭解彼此的工作習慣的不同，並且互相認為成員均是對團隊有貢獻的，團隊成員越覺得自己與他人相似，如此，才能彼此分享心智模式，個人的任知能力才會提升，團隊學習也因而達成 (Madhavan & Grover, 1998)。

綜合言之，團隊成員之間的信任程度是產生團隊學習的關鍵之一。團隊成員能夠在團隊運作過程中，能放開心胸去從事冒險的行為，而這個行為是能夠被其他團隊成員所接受，並且團隊成員是互相尊重與信賴彼此的。信任越高，團隊學習的績效也比較高，因此團隊的成員就可以自由、公開的表達意見，激盪不同的想法與意見，如果犯錯，也不會接受嚴厲的懲罰。

二、團隊凝聚力

團隊凝聚力就是團隊成員承諾群體任務的程度 (Goodman, Ravlin & Schminke, 1987)，也就是說若是群體的成員有強烈的動機去維持一個團隊，並且積極繼續參加團隊的活動不退出，這個團隊便可以稱是具有凝聚力的團隊。越是具有高度凝聚力的團隊，越會高度投入團隊事務，在執行團隊任務時會展現高度合作性。而凝聚力藉由影響團隊成員在成員關係中形成互助的行為、合作和談判過程中具有解決問題的導向方式，來影響團隊的績效 (Isen & Baron, 1991)。

Ouchi (1979) 提到團隊的凝聚力也與團隊成員間的互動有高度的意義，團隊凝聚力越高的團隊，會有較高的溝通品質和較低的合作成本。團隊如果有高度凝聚力時，有助於團隊成員的相互合作。Robbin (2000) 也提到效率高的團隊必定有較高的凝聚力，團隊成員參與團隊任務，在共同團隊目標下，團隊與成員、

成員與成員彼此擁有較高吸引力，為了就成目的，彼此應該就會愈盡心力，因而進行團隊學習。綜合言之，在團隊學習的過程中，團隊凝聚力具有相當重要的一環，團隊成員越是對團隊具有高度的凝聚力，越容易對團隊產生向心力，願意付出一切，努力追求團隊目標。

三、團隊領導

在團隊學習過程中，團隊領導足以影響團隊成員的行為，使其達成目標，因此，領導者是具有擁有管理職權，又可以影響別人行為的人。而 Katzenback & Smith (1993) 從兩方面來說明團隊領導的重要性，第一，團隊領導者對於要促進團隊流程順暢，教導與支持團隊成員，例如：協助團隊成員發展創新的方法以解決問題。第二，團隊領導者對外則要處理團隊界線的問題，例如：與其他團隊或組織中的高層進行協商；向外尋求團隊所需要的資訊或資源。就領導方式而言，可以分為監督型領導、參與型領導、團隊型領導，如表 2-2-5。

表 2-2-5 團隊的領導模式

監督型領導	團隊成員執行技術性工作，領導者獨攬問題的責任與並處理組織溝通，握有大部分的決策權，並為大部分的問題找出解決之道。
參與型領導	扮演局間協調的工作，團隊成員彼此互動，策劃團隊工作以及進行影響團隊重要決策時，會從團隊成員那吸取意見。
團隊型領導 第一類型	領導者與團隊分擔作決策、擬訂計畫、解決問題，以及與其他部隊協調，常常以時間來解決影響團隊表現的重大組織問題上。
團隊型領導 第二類型	領導者仍然為團隊的表現負責，但很少參與日常的團隊決策與工作。將時間分為兩個部分：從事策略性工作，以及參與必要的團隊會議。

資料來源：譚家瑜譯，卓越領導，1995。

Parker (1990) 認為團隊領導者是影響團隊學習的關鍵，有效的團隊領導者必須為團隊訂定清楚、明確的目標與願景，促使成員為團隊的目標而努力，以及樂於他人一起工作。綜合言之，團隊領導具有舉足輕重的分量，可以影響團隊學

習的動力，團隊領導更應該瞭解團隊學習的運作模式與方式，這樣才能帶領團隊成員進行討論，此外，團隊領導更應該信任團隊的成員，這樣才能建立彼此的信任感，團隊成員才會願意信任團隊的領導者，增強對團隊的信心，凝聚團隊成員的力量。

四、團隊互動

團隊學習的目的在於使團隊不斷的成長，知識不斷累積的過程，必須藉由團隊成員間的互動以達成目的。Salas et al. (1992) 對團隊互動過程的內容，主要為協調、溝通和團隊合作。Hackman (1983) 則認為投入心力、團隊成員的知識與技能和績效策略為團隊運程中主要的內容。團隊互動越是良好，越是能促進團隊學習，發揮更大的績效。因此在團隊的互動中，團隊溝通、衝突與決策便是重要要素。

(一) 團隊溝通

有效的溝通是指是指兩人或兩人以上言語或非言語的方式進行訊息的交流，此訊息交流的行為，不只是情感的交流，更是認知的過程。這種訊息應被所有相關人員樂於接受做出相應行動解。而團隊內的溝通則是團隊內的成員對於彼此工作的心得交換。並且一同完成其任務 (Campion, Medsker & Higgs, 1993)。在團隊的工作場合，坦承的溝通是不可或缺的。坦承的溝通包括如下的特色：互動的目地在於解決問題及達成團隊目標、成員互相信任、成員共享同一目的、溝通導致互相的瞭解想法、感覺、狀況和期望、成員互相鼓勵懇請彼此給予指教、請他人提出不同意見，並處理彼此間的異議和團隊成員共同分擔有效溝通的責任 (吳玫瑛、江麗美譯，1996)。團隊的凝聚力與團隊成員的互動之間有一定的相互關係，凝聚力與團隊成員之間的溝通有顯著的正相關。團隊成員間的互動方式是團隊運作的內部過程，會影響團隊的效能，且團隊的合作行為是會影響團隊

專案是否會成功的因素 (Avan & Hemant, 1999)。因此，團隊成員遇到問題或是無法共識時，更應該透過團隊學習的討論達成共識，解決遇到的困難。

(二) 團隊衝突

在團隊學習的過程中，潛在的重要影響因素就是衝突，尤其利益的取捨之下，衝突勢必產生。Dessler (1984) 認為衝突是團隊中兩個以上的人，由於不同的目標、利益、期望或價值，而產生不同意見的結果。從團隊互動與任務和執行過程來看，Jehn & Mannix (2001) 將團隊衝突區分為工作衝突、過程衝突與關係衝突等三種型態。

- 1、工作衝突：類似認知衝突，主要來自於團隊成員的認知與自覺，當團隊工作任務有不同觀點與意見的知覺差異時，透由個人認知而產生工作衝突。
- 2、過程衝突：在於工作執行的過程，當對工作應如何達成與執行，對於工作分配、責任分配與資源分配產生不同意見的爭論時，而形成過程衝突。
- 3、關係衝突：類似情緒衝突，屬於個人因素，此衝突乃是對於關係不相容的知覺，包括感覺緊張與不合，例如：不喜歡成員中的某人、在團隊中覺得挫敗、憤怒與不適。

衝突不一定會破壞團隊績效，但是適量的處理衝突，良性的衝突仍然會帶來正面的團隊學習績效。Robbin (2000) 認為衝突有功能性與反功能性衝突兩種。對於團隊學習而言，功能性衝突是良性的、建設性的，而反功能衝突是惡性、非建設性的，對於團隊學習而言是負面的。

(三) 團隊決策

決策是個人或小組通過思密考慮後而做出的決定、判斷或結論的程

序。想做出有效的團隊決策，就必須面對三大挑戰：必須能掌握時機、必須是品質優良的：正確、精準、思慮周密、必須能鼓勵他人用心投入（吳玫瑛、江麗美譯，1996）。

通常團隊可以採用的決策程序有五種（葛中俊譯，1996）

- 1、權威決策：此決策程序出現於團隊最高掌權者單方面做出決策時。
- 2、少數決策：當團隊中少數人對多數人施加影響並據此做出決策時。
- 3、多數決策：這種程序出現在絕大多數團隊成員同意提案時。
- 4、共識決策：只尋找一項可以接受的提議，足以使所有的團隊成員均不同程度對它表示支持。
- 5、異議決策：產生於團隊中所有成員對一項決策完全贊同的時候。

綜合言之，團隊學習的要素大致可以分別為團隊信任、團隊凝聚力、團隊領導與團隊互動，倘若團隊成員之間溝通良好和合作愉快，並且相互信任，具有高度的凝聚力時，也將於團隊整體的運作發展順暢。此外，我們更可以從觀察團隊成員在團隊信任、團隊凝聚力、團隊領導與團隊互動之間的情形，以瞭解了瞭解團隊學習的運作情形，解決成員在團隊學習所遇到的困難，如此一來，更能達成團隊的共識，以提高團隊的效能。

肆、團隊學習的發展階段

團隊學習的發展階段具有不同的特徵及主要任務。Armstrong 和 Yarbrough（1996）認為團隊學習有五個發展階段的歷程：

- 一、禮貌：在團隊形成的創辦時期，成員相互認識、熟悉彼此。社會規範教導我們自由表示意見是粗魯的，因此成員沈默寡言並對其他默許。在這個階段，團隊成員不會說出他們認同，也不會對其他人的意見表示否決。無意義的學習在這個階段發生。

二、聚焦：在這個階段，團隊計畫他們的工作。在團隊學習的過程中，團隊的工作是學習。個別的團隊成員必須協商他們打算學習的東西，以及他們打算如何學習它，和他們為什麼感到他是重要的。

三、衝突：在團隊學習的期間，團隊常常發生衝突。至少有兩次衝突在這個階段的期間出現。個體的努力協商他們在團隊中的地位 and 角色，和試圖在整個團隊內找到認同。團隊成員會問：「這個團隊的目的地是什麼？在那個目的裡我的角色是什麼？並更進一步問你的目的是什麼？團隊中我們如何和各自的目的地協調？」

四、團結：當團隊成員開始從初期中協調很多問題時，團隊變得更內聚；成員開始更瞭解彼此，並且互相依賴彼此。在這個階段，團隊學習變得更容易。團隊成員理解過程並且知道彼此能更有效地相互作用。

五、成果輸出：當達到最後階段時，團隊能有高度產生和有效的進行運作。團隊學習在這個階段非常精通。

團隊在不同階段各有其特徵與主要活動。團隊發展的歷程可以分為形成期、震盪期、正常期、表現期、成熟期及再創顛峰期等六個時期（賴秀鳳，1996）：

一、形成期

團隊在初形成時，團隊只是一群成員的聚集，團隊的結構、目標模糊，成員猜測、懷疑，充滿焦慮與不安的感覺，對團隊有所憧憬，又因組織交付的任務，對團隊運作成果的期待而感受壓力。此時期團隊相當依賴強而有力的領導，其主要工作在於：

- （一）建立團隊成員彼此的關係與信任感，培養良好的團隊工作氣氛。
- （二）建構團隊運作的願景，澄清團隊的任務與目標。
- （三）確定領導者的角色，釐清權責關係。
- （四）制定團隊規範，建立溝通網路。

二、震盪期

團隊開始工作，成員充滿理想與創新構想，但因為默契不足，對團隊運作的模式不清楚、不遵守團隊規範，仍處於試探階段，而出現、抗拒、憤怒、挫折的現象，對團隊的運作產生信心動搖。此時期的團隊活動重點在於：

- (一) 建立人際衝突的解決模式。
- (二) 再度澄清團隊規範與團隊工作目標。
- (三) 適時調整團隊分工，並修正成員角色。

三、正常期

團隊的凝聚力增強，成員在團隊中找到定位，也在衝突與意見交流中加深對團隊的認同感，彼此之間有更深入的瞭解，友誼日漸增進，也能遵守團隊規範，此時期的團隊活動為：

- (一) 發展團隊成員的角色，使成員不會侷限單一角色，也能勝任不同的任務。
- (二) 培養成員主動溝通、參與協調的習慣，以推動團隊工作的達成。
- (三) 修正團隊的溝通模式，建立最迅速而有效的協調方式。

四、表現期

成員全力以赴執行團隊工作，以具有工作上的默契，專注於團隊任務的達成，以和諧方式解決團隊的衝突；團隊開始顯現其運作成效，並開始與團隊以外的單位聯繫。此時期的團隊活動包括：

- (一) 發展出與執行團隊任務或目標達成有關訊息回饋系統，瞭解團隊運作狀況及工作進度。
- (二) 依據所蒐集的訊息，修正團隊的運作方向、提供成員工作上的建議。
- (三) 開始評估成員及團隊的工作績效。

五、成熟期

成員的關係融洽，已形成團隊固定模式與溝通默契，充滿自信而即將完滿達成團隊任務。團隊開始出現「團隊迷思」的現象，成員因為共事已久，思考方式趨於同質化，容易出現運作上的盲點而不自知，影響整體績效。此時期的團隊活動主要為：

- (一) 評估個別成員及團隊運作的績效，給予工作上的績效。
- (二) 檢討團隊發展狀況提出團隊運作的建議。
- (三) 建立完整的團隊運作資料檔案，提出團隊運作成果。

六、再創顛峰期

常設性團隊準備開始再次循環其發展過程，而任務編組型態的團隊則因任務達成而解散。再創顛峰期是團隊充電、學習的時期，以準備重新出發，接受新的任務與挑戰，此時期著重在為團隊注入新力量：

- (一) 舉辦或參與團隊運作訓練，更進一步拓展成員團隊知能。
- (二) 更換或招募團隊成員。
- (三) 更新團隊的組成方式與溝通網路。

此外，在團隊建立的發展階段，Tuckman 提出團體發展大眾化模式中，除了形成、風暴、規範、表現、終止五個階段，將其發展情形簡述如下 (Tuckman & Jensen, 1997)：

一、形成階段 (forming stage)

此乃團隊發展的第一階段，也是從個人身份轉變成團隊成員身份的過渡時期 (transition stage)，成員彼此間相互適應，並決定是否接受團體行為，其過程包括了互相熟識、分享資訊、探究團體成員的相對地位，以及明確界定團隊的任務。

二、風暴階段 (storming stage)

這是團隊最艱困的一個階段，成員間瞭解這與其他以往的任務不同，以原來的還要困難，某些成員可會變得暴躁、易怒，群體之間的衝突常常發生，並採取對抗行為，試圖建立資格職位及團體的領導。一旦每個成員的地位決定時，團體已經準備好超越風暴階段。

三、規範階段 (norming stage)

此時團隊成員瞭解任務是可以完成的，目標可以達成，成員彼此之間變得比

較有凝聚力，衝突也減少了，大家共同設定行為的標準、發展一起工作的方式，並且採用新的角色。

四、表現階段 (performing stage)

團隊成員將焦點集中在任務完成及目標的達成上，成員之間的人際關係是支持的、開放性的，彼此相互依賴，並在技術和經驗上共同分享，是故每個人的角色扮演也將更具有生產力。

五、終止階段 (ending stage)

當一個團隊已經完成它的工作與目標時，團隊成員即解除任務，但此一階段的時間架構，仍須每一個團隊的本質而定。

而 Blanchard et al. (1996) 認為團隊發展需經歷四個階段，並指出各階段的特徵：

一、養成階段

特徵：(一) 期望高，有溫和躍躍欲試的感覺。(二) 感到若干焦慮：我會被放在那個位置？我被期望作些什麼？(三) 試探環境和核心人物。(四) 依賴職權和諧。(五) 需要找個位置安置自己。

二、不滿階段

特徵：(一) 期望與現實脫節。(二) 對於仰賴職權心生不滿。(三) 有挫折感：目標、任務和行動計畫心中有氣。(四) 覺得無法勝任和不知何去何從。(五) 對於領導者和其他成員抱持敵意。(六) 爭奪權力或注意力。(七) 產生矛盾心理：又想依賴別人，又討厭依賴別人。

三、調諧階段

特徵：(一) 不滿程度減少。(二) 解決了期望與現實之間的差距。(三) 解決對立與敵意。(四) 發展出和諧、信賴、支持和尊重。(五) 發展出自尊與信心。

(六) 更為開放，而且給予更多的回饋。(七) 分享責任與控制。(八) 使用團隊語言。

四、生產階段

特徵：(一)對於參與團隊的活動感到很興奮。(二)跟整個群體和小群體群策群力，相輔相成。(三)感覺得出團結力量大。(四)展現出高昂的信心，認為自己能夠完成任務。(五)分享領導統御。(六)對於任務的圓滿達成，有正面的態度。(七)有高水準的表現。

Spiegel & Torres 認為一群人剛剛組合成團體的時候，成員角色和相互互動的模式並不明確。每個人試圖瞭解自己的該做什麼，但其行為往往像個觀察者，等逐漸隨著團隊成員瞭解自己的角色，建立起做事的方式，並開始瞭解團隊的問題、壓力、目標等，「團隊發展」過程便開始了，其大致上會經歷五個主要發展階段（葛中俊譯，1996）：

- 一、定位或組間階段：此階段主要問題是成員融入團體。團隊成員對正式領導具有很強的依賴性。
- 二、衝突或動盪階段：此階段主要問題是衝突。團隊成員將對正式領導提出挑戰，企圖恢復個體性和影響力。
- 三、協作或規範階段：此階段主要問題是規範。團隊成員最終可凝聚成一個真正的團隊，而不只是一群人的集合體。團隊便成一個具有凝聚力的單位，團隊成員為完成任務而開始角色進行磋商。
- 四、生產力或實施階段：此階段主要問題是實施。第四個階段是團隊存在過程中，最和諧也是最具生產力的階段。團體產生一種本體感，成員們為團隊及其目標盡心盡力。
- 五、變化或轉變階段：此階段主要問題是轉變。一旦團隊取得預期的成果，團隊成員必須重新界定或制定出團隊的新目標，或是結束團隊。

形成一個團隊並非一蹴可幾，必須經過好幾個階段，才可以成為完美的團隊，每一階段都是不可或缺的。總而言之，所有的團隊要發展具有凝聚力的功能

單位都必須經歷每一個階段。每個團隊發展階段都是重要因素，每個階段都花費不等量的團隊時間，這些階段可以幫助團隊與可能妨礙學習各方面潛在的問題進行協調，使團隊學習變的更容易。本研究將團隊的發展階段大致可以分成以下五個階段：

- (一) 團隊剛開始成立，成員不清楚對團隊運作的模式與規範進行工作。
- (二) 團隊之間常常發生衝突，對團隊的運作產生信心動搖。
- (三) 開始建立團隊凝聚力，團隊的規範開始形成。
- (四) 團隊彼此相互依賴，並在技術和經驗上共同分享，彼此角色清楚。
- (五) 團隊完成任務或目標，準備重新出發組成團隊，接受新的任務與挑戰。

伍、團隊學習的方式

團隊學習最主要的任務就是要發揮整體搭配的功能，以提高團隊的迷思和行動的能力，而主要的媒介就是提昇對話的能力，藉由深度匯談和有技巧的討論進行團隊學習，以提升團隊的默契。

一、深度匯談

(一) 定義：

指一個團隊的所有成員，攤出心中的假設，而進入真正一起思考的能力。是一種暫停個人主觀思維，彼此用心聆聽而自由、有創造性的探究複雜且重要的議題，首先應暫懸自己的想法，再把這些想法從心底提出來，開誠布公的討論，讓別人瞭解你的想法，邀請他人以新的角度來審視你的觀念與說法，同時也檢視其他人的想法。

(二) 目的：建立適合集體探詢與思考的環境，使團體成為協調一致的整理。

(三) 構成要素：

分別為「邀請」、「建設性聆聽」、「自我觀察」、「懸掛假設」四個基本要素，其說明如下（齊若蘭譯，1995）：

1、邀請：

Senge 於 1993 年指出從邀請的過程就要開始建立大容器，大家必須有參與的機會，並且瞭解他們的抗拒與恐懼，都能得到妥善的回應。

2、建設性聆聽：

充分聆聽的意思是要密切注意別人的言外之意，不但要聆聽「聲音」還要關注到發言者的本質；不只要傾聽對方的知識，還要注意到他是什麼人。

3、自我觀察：

當我們觀察到主宰我們世界觀的思維時，我們就展開了自我改造的歷程，許多對話的技巧（例如：沈默），都和贏造一個安靜的環境，讓我們能觀察自己和團隊的思維有關。一旦我們看清了自我，即使沒有刻意操控，情況也會開始轉變。

4、懸掛假設：

對話鼓勵人們「懸掛」假設，既不要強迫推銷自己的看法，也不要抑制自己的思維。把假設懸掛在大家的棉前，以供大家反思，是門奧妙而動人的藝術。「懸掛假設」的意思並不是要你暫時把假設擱置一旁，看看自己的觀感有什麼改變，而是要從全新的角度來探討你的假設，讓假設完全曝光，重視這些假設，並且試圖探究假設的根源。你必須實際把假設懸掛在團隊的面前，因此整個團隊可以共同討論這些假設。

此外，深度匯談還包括以下四個階段：

- 1、歧見帶來混亂。（面對各方歧見）
- 2、面對衝突的根源。（攤開自身看法）
- 3、大容器中的探詢。（意識到新的認知）
- 4、激發出共同的創造力。（具共同的語言）

（四）方法：

- 1、每次討論至少要進行兩小時。
- 2、「報到」是展開深度匯談最有效的方式，每次都給參與者一分鐘的時間，分享個人的想法、感覺或是注意到的事情。

- 3、避免預先設定議程或是周詳的準備。
- 4、是否繼續下去應由團隊討論三次才可。
- 5、面向中央發表意見，而不是彼此交談。

二、有技巧的討論

「深度匯談」和「有技巧的討論」之間的差距在於目的。在有技巧的討論過程中，團隊想要有某種結果，可能是做成決策、達成協議或界定優先順序。在這個過程中，團隊可能探討新的問題，深一層的共同意義，但是他們的本意還包括整合思考。在此就其定義、目的、基本形式與方法作以下說明(齊若蘭譯,1995):

(一) 定義：

指一個團隊在安全、開放與信任的環境下，經由事先的規劃，讓與會者受到尊重與支持的討論，並鼓勵成員提出新創意、新觀點，經由相互激盪交流後，整合思考，建立共同意義的過程。在進行深度匯談與討論之前，必須先透過探詢與反思的過程，讓團隊成員先解開學習性防禦的癥結，去除具有威脅或窘境的習慣性互動，成為具有創造性集體智力的團隊，以找回團隊學習的有效方法，才能真正掌握團隊學習的要訣

(二) 目的：在團體中有效率的建立共同價值觀，以推動決策的有效工具。

(三) 基本形式：

這是一種介於深度匯談與辯護式討論的團隊溝通方式，基本的要素是五個團隊成員必須遵循的基本形式，此五個基本形式如下：

1、注意自身意圖：

先確定你瞭解自己在討論中希望達到什麼目標，問自己：「我的意圖是什麼？」以及「我願意受別人的影響嗎？」假如答案是否定的，那麼對話的目的是什麼？要想清楚自己想要是什麼？不要誤導別人。

2、兼顧主張與探詢。

在大多數的主管團隊中，探詢和主張之間的鐘擺往往遠遠偏向主張的那邊，

應要常自問：「你為什麼會有這樣的看法？」或「你的意思是什麼？」

3、建立共同意義：措辭精準、創意浮現每個字的涵意。

所有的文字和抽象的概念都是象徵，在不同的人眼中有不同的意義，因此，措辭精確，刻意顯現每個字的涵意，就非常重要。不要輕易以為每個人都明白你的話，結果到頭來卻沒有人知道你在說什麼。尤其一些最簡單的片語上。

4、將自覺當作溝通資源。

當你覺得困惑、生氣、氣餒、關心或困擾的時候，問自己「我在想什麼？（停一下）」、「目前我想要是什麼？」

5、找出大家發生歧見的原因。

問自己：「大家在哪些事情上意見一致」、「在哪些事情上意見分歧？我們能指出歧見或僵局的主要原因嗎？」

（四）方法：

- 1、五個基本的形式：成員自己當作溝通的資源、清楚自己的意圖、找出大家僵持不下的原因、建立共同的意義、兼顧主張與探詢。
- 2、打穩討論的根基：首先要提供安全的環境，確定好時間和內容，並能事先規劃好議程，彼此開放與信任，並鼓勵新的觀點產生。
- 2、聆聽藝術的方法：先停止交談，接著想像別人的觀點，注視對方表情，並給予正面的回應及表現出高度的興趣。注意對方字裡行間的涵義與隱喻，觀察言語之外的行為，並重述別人發言的重點。

綜合以上觀點，團隊學習可以藉由深度匯談與有技巧的討論的方式達成，其深度匯談與有技巧的討論流程，如圖 2-2-5，以瞭解團隊學習的過程。此外，深度匯談與有技巧的討論是學習中最常使用的技巧方式，為的達成團隊的共識，善用深度匯談與有技巧的討論是必須的。但如何善用深度匯談與有技巧的討論，更是團隊學習重要的一環，否則容易造成衝突、對峙等問題，破壞團體的向心力，無法發揮團隊的效能。

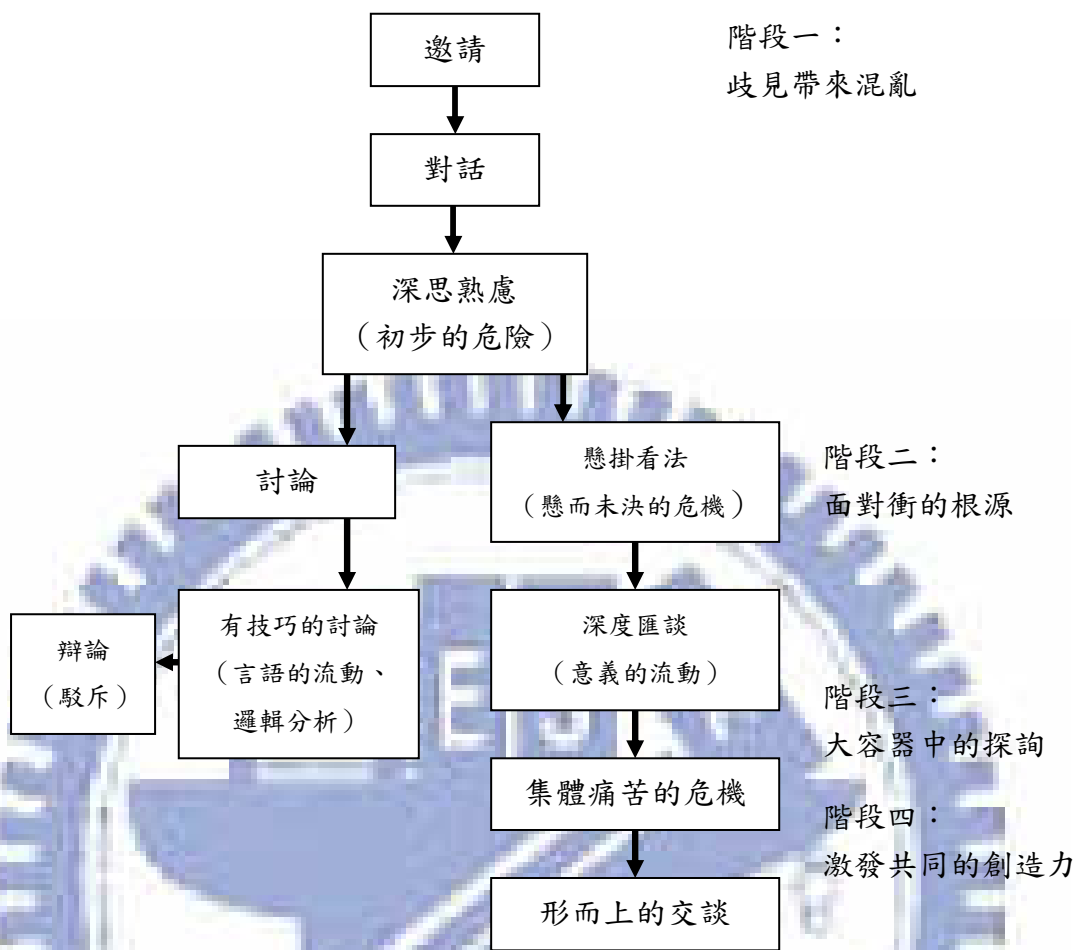


圖 2-2-1 深度匯談與有技巧的討論流程圖

資料來源：五項修練—共創學習新經驗實踐篇 (p595)，齊若蘭譯，1995。

陸、團隊學習的三個面向

團隊學習是團隊成員的整體合作、搭配和實現共同目標能力的過程，同時也將個人願景無限地延伸。第五項修練提到，團隊學習有三個面向需要顧及，第一，當需要深思複雜的議題時，團隊必須學習如何萃取出高於個人智力的團隊智力；第二，需要既有創新性而又具協調性的行動；第三，不可忽視團隊成員在其他團隊當中所扮演的角色和影響（郭進隆譯，1983）。此外，Senge 指出團隊學習可以有三種不同的層次來看，其相關內涵如下：

一、演練：集中智力、方向一致。

二、原理：深度匯談的原理、整合深度匯談與討論的原則、習慣性防衛的原理。

三、精髓：懸掛假設、視彼此為工作伙伴、虛擬世界的演練。

柒、團隊學習的障礙

推展團隊學習有助於達成目標，但往往遇到障礙無法成功，其主要的障礙為何？茲整理學者專家的研究如下：

Senge (1990) 列舉出組織學習的七個障礙：

(一) 本位主義：由於受到組織專業分工的影響，組織成員只關注自己的工作內容，形成侷限一隅思考模式。對於組織內所有職務互動所產生的結果不加思索，也無責任感。

(二) 歸罪於外：由於組織成員慣於片段推斷整體，當任務無法達成時，常歸咎於外在的原因所造成，而不會先檢討自己。

(三) 負責的幻想：組織的領導者常認為自己能洞察先機，也應對危險提出解決方案以示負責，而忽略與其他組織成員共同思考解決問題。這種果斷的作法，因缺乏整體思考而無法解決複雜的問題。

(四) 專注於事件：當組織產生問題時，大家通常只專注於事件或問題本身，而忽略與其他組織成員共同思考解決問題。這種果斷的作法，因缺乏整體思考而無法解決複雜的問題。

(五) 煮蛙效應：意指組織成員應保持高度的察覺能力，並且重視造成組織危險的那些緩慢形成的關鍵因素，避免形成慢性自殺的型態。

(六) 從經驗中學習的錯覺：最有效的學習通常出自直接的經驗，但每個人都有其學習的範圍，當行動結果超出此學習範圍時，就不可能從組織中學習，組織中的許多重要決策的結果，往往延續許多年或十年後才出現，因此，組織成員難以純從工作經驗中學習。

- (七) 管理團隊的迷思：組織團隊係由不同的部門極具有專業經驗能力的成員所組成，平時可發揮良好的功能，但有時為維持良好團隊凝聚力的表現在遇到可能使人為難或威脅性的的複雜議題時，團體成員會抨擊不同意見的成員，久之，團隊成員極易喪失學習的能力。

Watkins & Marsick (1993) 根據學習行為與心態的差異，舉出三大影響組織學習的障礙

- (一) 片段的學習：許多組織成員在推動學習型組織一段時間，而未具明顯的成效時，領導者與管理者往往會失去信心，放棄原有計畫而中斷學習。
- (二) 習得無力感：習得無力感會侵蝕學習動立即減少成員對學習機會的注意力，當組織成員發現他們對學習的努力會受到控制、抗拒甚至受到組織的懲罰，就會習得無力感的現象。比如說，如果領導人突然改採較被動的態度，抗拒成員的學習效果，很快的就會使組織及團隊的學習活動停滯，進而使個人產生學習無用的感受。
- (三) 駝鳥心態的願景：因為無法以系統的觀點來看自己所處的情境並解決問題，索性無視於問題的複雜性。

Tjosvold (1993) 發現使用團隊管理組織，存在著以下的困難：

- (一) 花費時間較多

在發展團隊過程中，成員必須先發展人際關係，相互合作已決定工作的過程與方向，並解決可能面臨的障礙和爭執分配既得利益和需要擔負的責任。因此需要會議方式來凝聚共識，形成最後的決策。而所花的時間比個人獨自工作所花的時間成本高。如果工作具有時限性，則不適合團隊來處理，比較適合沒有時限性的成果導向工作。

- (二) 易出現利益交換下的決策

一群人作決定時，常常遷就大部分成員的要求，而非針對組織目標做出合理、有效的決策，因此常招致抱怨，間接破壞團隊組織。換言之，這些決策並非是從各種可能選擇中，所挑選出最好的，而是大家所較能接受的利益。在這種退讓與協商過程，必定無法顧及其他既定的條件，而產生利益導向的協商決策。

（三）產生旁觀者效應

越多人加入同一件工作時，因為責任分散，成員不再背負所有的責任，容易產生袖手旁觀的情形，對於工作的付出也相對減少，而對工作的失敗也有藉口，終於將影響工作績效。

（四）造成團隊的爭執

傳統的行政決策是由上級決定，下級執行的模式，下屬無法表達意見的機會與權利，因此造成一片和諧的假象。但在團隊中的情況不太一樣，每位成員都可以不同看法，都有表達意見的機會與權利，因此容易造成團隊的爭執，甚至有的可能是團隊和團隊之間的衝突。

（五）會壓抑一些好的點子或表現

為了保持團結、和諧的現象，成員有時會壓抑不同的想法，不論這些想法是好是壞。Tjosvold 認為在群體中，創造力高的人總是比較少，因此在團隊中一些平凡、乏味、變化性不大的決定，在討論過程中，終會戰勝真正有創意的新點子。也就是說，在團隊中個人的創意的點子常會被忽略或攻擊；久而久之，這些人就會變的沈默，最後屈服於眾人的決定下，創意也因此被埋沒，所謂的「團隊迷思」即是此種情況的結果。

（六）產生領導者的阻礙

組織的領導者有可能會不信任團隊成員，在這種不信任的心態之下，領導者常常阻礙團隊的運作，成為實施團隊管理的阻礙。

綜合以上各學者的論述，團隊學習常常受到阻礙或是困境而導致失敗，為了成功推動團隊學習，我們更應該克服團隊學習的障礙，才能發揮團隊學習的功能。研究者發現團隊學習容易發生障礙或困難的原因大致可以分成環境、組織、個人三種因素。

(一) 環境因素：沒有資源，沒有經費，不能提供安全的環境…等。

(二) 組織因素：信任感不夠，花費時間太長，運作成效不佳、領導不佳…等。

(三) 個人因素：習慣個人學習，無法發揮自己的長處，被壓抑才能…等。

捌、小結

此節說明團隊學習的基本概念，內容包含團隊學習的定義、相關理論、要素、發展階段、方式、三個面向與障礙。根據文獻探討與專家學者提出的看法，將這節有關團隊學習的概念做以下的說明：

一、團隊學習的定義

本研究將團隊學習定義為一群人透過團隊的形式，團隊成員相互學習，彼此相互信任，以實現共同的願景。每位成員都能公開坦承表達自己的意見和想法，並且共同分擔責任，呈現出團結一致的精神，具有積極的行動力，具有共同的目標，運用團隊學習的技巧與方法，可以彼此分享、合作、對話省思與相互學習，促使團隊成員不斷的學習與成長，以達到團隊的共識與願景，發揮團隊的最大效能。

二、學習型組織理論

本研究將學習型組織定義為學習是一種持續性、策略性運用的過程，透過團隊學習的方式，促使組織成員的知識、態度及行為的改變，提升個人的專業能力，並努力追求共同的願景，進而達到自我精進的境界。本研究最後將學習型組織的意涵歸納成幾個重點：

- (一) 是持續、不斷學習的，以強化組織與個人變革與創新。
- (二) 透過心靈轉變與團隊學習的方式，創造組織永續學習。
- (三) 重視知識的創造、相互學習與轉化。
- (四) 努力追求新知，提升因應變革與轉化的能力。

三、團隊學習的要素

團隊學習的要素大致可以分別為團隊信任、團隊凝聚力、團隊領導與團隊互動，倘若團隊成員之間溝通良好和合作愉快，並且相互信任，具有高度的凝聚力時，也將於團隊整體的運作發展順暢。

四、團隊學習的發展階段

每個團隊發展階段都很重要。本研究將團隊的發展階段大致可以分成以下五個階段：

- (一) 團隊剛開始成立，成員不清楚對團隊運作的模式與規範進行工作。
- (二) 團隊之間衝突常常發生，對團隊的運作產生信心動搖。
- (三) 開始建立團隊凝聚力，團隊的規範開始形成。
- (四) 團隊彼此相互依賴，並在技術和經驗上共同分享，彼此角色清楚。
- (五) 團隊完成任務或目標，準備重新出發組成團隊，接受新的任務與挑戰。

五、團隊學習的方式

深度匯談與有技巧的討論是團隊學習中最常使用的技巧方式，以達成團隊的共識。

六、團隊學習的三個面向

團隊學習有三個面向，第一，當需要深思複雜的議題時，團隊必須學習如何

萃取出高於個人智力的團隊智力；第二，需要既有創新性而又具協調性的行動；第三，不可忽視團隊成員在其他團隊當中所扮演的角色和影響。

七、團隊學習的障礙

研究者發現團隊學習容易發生障礙或困難的原因，大致可以分成環境因素、組織因素與個人因素，造成團隊無法學習，容易導致失敗。

近年來，團隊學習為學校單位所使用，但團隊學習並非一蹴可幾，必須經過好幾個階段，才能發揮團隊最大的效益。雖然學校成立許多的團隊，但限於教師們不熟悉團隊學習的方式，甚至領導者也缺乏知識，無法建立成功教學團隊。學校單位及老師們更應該瞭解團隊學習的概念及運作方法。根據許多研究結果指出，教師若能夠自我學習，並且尋求同儕或專家的協助，以團隊學習的模式，更能發揮團隊的力量，甚至展現出團隊的最大效益。

第三節 教師團隊的基本內涵

壹、教師團隊的背景緣起

教育部於民國七十一年頒訂「國民教育法實施細則」，其中第十七條第五款明確規定：「國民小學及國民中學各學科應成立教學研究會」，並置召集人。其規模較小之學校，性質相近之學科，得合併設置」。從「教學研究會」兼具「教學研究」與「團隊」的概念，形成教師團隊的雛形。

此外，教育部於民國八十四年八月公布教師法，說明教師有參與教學研究的權利與義務，第十六條與第十七條亦明文規定教師參與教學研究活動、提供教學興革意見，不僅是教師應有的權利，也是教師應盡的義務。之後，民國八十九年九月教育部頒佈「國民教育階段九年一貫課程暫行綱要」，強調學校必須成立「課程發展委員會」及「各領域/年級課程小組」，以落實學校本位課程精神及充分運用 15%至 35%的效定科目，發展學校特色。所謂的學校本位課程，就是學校自己以校內教師的專長，或是學校本身的地理環境或是資源來發展屬於學校自己的特色的課程。因此學校必須設置「課程發展委員會」及「各領域/年級課程小組」，但也可以是其需求成立特色小組，發展學校的特色。

目前各校成立「課程發展委員會」及「各領域/年級課程小組」，成員大部分校內教師，主要目的在於進行教學研究。就「教師團隊」廣義的定義而言，池榮尉(2004)認為教師團隊泛指學校教師所組合的集合體，共同執行某一工作任務，以有效達成課程或教學上的目標而言，則「教學研究會」、「課程發展委員會」以及「各領域/年級課程小組」皆具備了「教師團隊」的功能。從這可以看出教師不再只是教學者，也是研究者，將教學與研究兩者合一，此外，教師也不再是個人獨自奮戰，打破教學孤立的現象，而是轉向團隊的方式進行研究，透過團隊學習的方式提升教師的專業。成立教師團隊刻不容緩，已經成為教育機關的潮流趨勢積極發展教師團隊，希望藉由教師團隊的力量塑造學校的形象，同時也建立起教師專業的形象。

貳、教師團隊的意義

教師不再是獨立的個體，如今教師透過正式的或非正式的組織，聚集一起進行教學或是課程的研究，主要是為了提升教師的專業。以下茲整理國內外學者對於教師團隊的看法，如表 2-3-1，以瞭解教師團隊的意義。

表 2-3-1 教師團隊的定義整理表

學者	年代	教師團隊的定義
Dean & Wither spoon	1962	教師團隊的核心概念不在於結構或組織的細節，其根本精神在合作計畫、持續合作、緊密的一致性、無抑制的溝通與真誠的分享。它的反應不是結合教師個體在一起的團體，而是在單一的、統一的團隊。(引自 Bair & Woodqard, 1964)
Olison	1968	協同教學系教師團隊營造出來的一種教學情境，在其中兩個或更多的教師，擁有互補的教學技巧與能力專長，合作計畫，對一群學生實施教學，使用彈性分組來符合學生的特別需求。(引自 Ernest, 1991)
Cross	1983	教師團隊係為二個或更多位教師，在教學或課程少從事有意義的努力，以幫助學生學習。
Buckley	2000	一組教師人員有目的的工作，合作協助學生的學習，在一個團隊中，教師一起設定課程目標、設計課程表，分享觀點，彼此激辯。
錢濤	1974	教師團隊係由不同才能的教師組成，集合眾人的智慧，發揮個人的專長，共同設計，共同實施及共同評鑑，以其分享合作的行動，俾適應學生的個別發展。
李園會	1999	教師或從事教育的相關人員，以協同合作的方式進行教學活動，藉由與其他人共同合作，與各種人擔任不同的角色，以各種形式進行多樣化的協同教學相關行為。
李坤崇	2001	由二個或二個以上的教師或助理人員，建立目標導向的專業關係，在一個或幾個學科（學習）領域上，整合與發揮教師個人專長，實施合作計畫、合作教學和評鑑，以求有效達成教育目標。
池榮尉	2004	教師團隊係由兩個或兩個以上具有不同才能的教師所組成，其成員認同於共同的願景，經由互動、互助、互信達成任務，並共同承擔團隊績效責任。

資料來源：改編池榮尉（2004），研究者自行補充

綜合上述學者的論述，研究者提出教師團隊的定義，教師團隊的人數至少有二人或二人以上，團隊的教師具有不同的專業才能，經由互動與討論的方式，透過團隊學習的方法，以達成共同的目標。換言之，教師團隊是指不同風格的教師基於教學與課程的需要而組成，其成員透過相互合作、相互信任的方式，進行教學與課程活動的討論，並且共同承擔團隊績效責任。因此在這樣的定義下，以下就是本研究之教師團隊的主要定義條件。

- 一、必須二人或是二人以上的教師組合
- 二、教師團隊的成員必須經常性互動或討論，進行教學或課程的討論。
- 三、團隊的成員基於認同共同的願景，以達成團隊的目標。

參、教師團隊的功能

各校成立教師團隊，主要目的是為了發揮教師團隊的功能，進一步提升教師專業。茲整理各家學者對於教師團隊功能的描述，如表 2-3-2，列舉如下。

表 2-3-2 教師團隊功能整理表

學者	年代	教師團隊的功能
江愛華	2001	<ol style="list-style-type: none"> 1、幫助教師實現課程及教學創新。 2、幫助教師一起投入學校改革之企劃。 3、幫助教師學習有關教學的最新研究發現。 4、幫助教師掌握專業權及專業成長。 5、提供教師自我實現之途徑。
李錫津	2001	<ol style="list-style-type: none"> 1、創意中心的功能。 2、整合平台的功能。 3、對話機制的功能。 4、行動舞台的功能。 5、研究發展的功能。 6、診斷處方的功能
李健銘	2001	<ol style="list-style-type: none"> 1、教學活動的設計。 2、教學方法與技術的研究。 3、教材選擇與研發。 4、推動教學視（輔）導工作。 5、課程的研究與發展。

表 2-3-2 教師團隊功能整理表（續）

學者	年代	教師團隊的功能
陳天寶	2001	<ol style="list-style-type: none"> 1、研究教學方法及評量技術的改進。 2、研究教材的選擇及課程的編排原則。 3、商討數學、作業及實驗的進度。 4、交換教學經驗或研習心得。 5、商討教學及命題工作之分配。 6、提供教學興革意見。 7、其他有關教學研究事項。
蕭福生	2001	<ol style="list-style-type: none"> 1、彌補教師員額的短缺。 2、改革傳統不良的教室教學。 3、居於整體的力量大於個人。 4、彌補教師的個別差異缺陷。
池榮尉	2004	<ol style="list-style-type: none"> 1、發揮教師個人專才。 2、提供教師在教育上作更寬廣，更彈性的思考方向，實踐教育理念。 3、增進教師合作經驗，學習互助合作的教學體制。 4、經由團隊之分工與合作，發揮教學之自主與專業性。 5、增進教師間的意見交流與互相激勵。

資料來源：改編池榮尉（2004），研究者自行補充

綜合上述學者的論述，從教師團隊的功能來論，教師不再只是教學的執行者，許多課程與教材也不再是由利益團體所壟斷，教師具有教材的選擇權與課程研發的權力，隨著教師團隊的興起，增添教師角色的功能，也賦予教師不同的工作責任。研究者將教師團隊大致可以發揮以下的功能，其說明如下：

- 1、提升教師專業的表現，塑造教師專業的形象。
- 2、進行課程研發與設計，提升教學校能。
- 3、透過團隊分工合作，發揮團隊大於個人的功效。
- 4、增進教師之間的情感，可以相互鼓勵與交換教學心得。

肆、教師團隊的種類

教師團隊依據不同的觀點與功能，具有不同的類別，茲將國內外學者對於教

師團隊的種類的描述，列舉如下：

Buckley (2000) 依成員領導權能將教師團隊分成三類：

- 1、領導型團隊：團隊的領導者是由上級行政主管單位指派產生，團隊的成員包括資深教師、一般教師、實習老師及教學助理等。而團隊成員皆配合領導者進行各項教學活動，成員們依其職等、經歷不同，而有其不同職責與工作內容。
- 2、自主性團隊：由教師自行組成，其成員的組成與規模大小，視團隊之功能與目標而定。團隊中每位教師的權利義務皆相同，而且也都享有決策權。因此其優點是權力下放，缺點是可能在許多會議討論中，無法達成協議，決策效率不彰。
- 3、協調型團隊：結合前兩種教師團隊的特徵，強調行政與教學之間的互相協調。亦即行政人員以教師意願為前提，進行人員編組，指派各項不同的工作事項。

Anderson (1996) 依團隊內成員的型態進行分類：

- 1、起士餅式 (chess wedges)：團隊中教師仍具有傳統教育行政組織體系中的任務與相對獨立地位，在實際教育的互動行為中，完全教師個人的需求和願望而產生變動，團隊的組成如將一起士餅乾分成數塊，彼此微微分開卻整齊的排列在盤中。
- 2、派盤式 (pie-tin)：在團隊中的每一位教師彼此都能密切聯繫，而且強調團隊成員間的地位平等。因此，領導者主要扮演會議上主席的角色，採輪流式或永久式的，並不具有凌駕其他成員之上的權威與責任。
- 3、金字塔式 (pyramid)：著重在教師職責的分級制，團體組織如同金字塔或階梯，成員包含各階層的教師代表，如：首席教師、高級教師、初任教師、實習教師、助教…等

鄭博真（2002）依教師的教學型態將教師團隊分類：

- 1、階層式教師協同教學團隊：團隊由各種不同資歷深淺或認證分級的教師所組成，例如成員包含領導教師、資深教師、普通教師、實習教師和其他職員。成員的角色和任務分工清楚。
- 2、相關科目教師協同教學團隊：依教學的內容或主題，相關學科的教師共同組成團隊，進行課程統整和主題教學。教師實施教學活動時，其他教師可以擔任助手，或從事教材研究、準備教具等。
- 3、聯絡教學：係指由數名教師共同負責一群學生，可採能力分組，個別或分科教學，學生學習團體可因應教學型態做彈性變化。同時相互增補彼此的專業。
- 4、交換教學：有些小學教師不一定擅長所有學校分派課程的教學，例如：電腦、音樂、鄉土語言等，此時可透過協調交換學科來教學。實施交換教學教師可以發揮自己的專長，學生可以學習到教師最專長課程的部分。
- 5、循環教學：同一學科的教師經由共同協商後，每位教師可以選擇自己專精的若干單元、課或章節，循環到各班教學。實施循環教學，一方面可以節省教師準備教材教育的時間，另一方面，教師同一教材經過多次教學後，可以增進教學技巧。

李園會（1999）依班級年級提出教師團隊的類型：

- 1、班級內教師團隊：班級內教學是由一個班級的級任教師和所有該班級的其他科任教師組成的教學團隊，這種團隊常見於實施統整課程時。
- 2、跨班級教師團隊：係由同學年兩個或兩個以上班級教師組成的團隊。通常中型或大型的學校可以鼓勵同年級的幾個班級組成班群，教師即可跨班級教師團隊，進行教學討論或課程研發。
- 3、跨學年教師團隊：係指兩個或兩個學年以上教師所組成的教師團隊。這種團隊常見於小型學校的教師間合作。

4、全校性教師團隊：係由全校教師組成的團隊，有時會請行政人員加入支援行列。特別適用於小型學校的全校性活動，例如：運動會、園遊會。

綜合各學者的論述，將教師團隊依據不同的觀點整理如下，如表 2-3-4。

表 2-3-4 教師團隊的種類整理表

學者	年代	依據的觀點	種類
Anderson	1996	團隊內成員的型態	1、起士餅式 2、派盤式 3、金字塔式
Buckley	2000	成員領導權能	1、領導型團隊 2、自主性團隊 3、協調型團隊
李園會	1999	班級年級	1、班級內教師團隊 2、跨班級教師團隊 3、跨學年教師團隊 4、全校性教師團隊
鄭博真	2002	教師的教學型態	1、階層式教師協同教學團隊 2、相關科目教師協同教學團隊 3、聯絡教學 4、交換教學 5、循環教學

資料來源：改編池榮尉（2004），研究者自行補充

各家學者從不同的觀點將教師團隊進行分類，但教師團隊並非隸屬於某種團隊，而可能因功能不同，兼具不同團隊的性質。教師參與各類團隊，從事教學研究或課程研發，透過團隊學習更提升教師的專業。本研究主要是以教學討論或課程研發為主的教學團隊，團隊成立的方式以教育部規定所編制的團隊組織、教師自行組成教學團隊，或是發展學校特色所成立，其中包含「課程發展委員會」及「各領域/年級課程小組」、「班群團隊」、「任務小組」，其說明如下：

- （一）課程發展委員會：教育部頒佈「國民教育階段九年一貫課程暫行綱要」，強調學校必須成立「課程發展委員會」及「各領域/年級課程小組」，其成

員組織可由學校自訂。

(二) 各領域小組：包含語文領域、數學領域、自然生活與科技領域、社會領域、健康與體育領域、藝術與人文領域與綜合領域等主要的七大領域，而生活領域、其他特色課程領域與議題領域也包括於此。

(三) 學年團隊（年級課程小組）：係指同學一年的教師所組成的團隊。

(四) 班群團隊：係指二個或二個以上的班級所組成的教師團隊。

(五) 任務小組：係指因為學校因發展某種特色而所成立的任務小組，例如：資訊小組、英語小組等。

伍、小結

綜合言之，教師團隊如今成為學校的課程發展的重要因素，教師團隊的確也帶來許多的優勢與好處，迫使每個學校都積極成立教學團隊，這節主要說明教師團隊的背景緣起、意義、功能與種類，其說明如下：

一、教師團隊的背景緣起

受到教育部頒佈「國民教育階段九年一貫課程暫行綱要」，強調學校必須，成立「課程發展委員會」及「各領域/年級課程小組」，以落實學校本位課程精神。促使各學校成立各種教學團隊，積極發展學校本位課程，以及面臨九年一貫課程的壓力。

二、教師團隊的意義

教師團隊是指不同風格的教師基於教學與課程的需要而組成，其成員透過相互合作、相互信任的方式，進行教學與課程活動的討論，並且共同承擔團隊績效責任。教師團隊的主要定義條件為：

(一) 必須二人或是二人以上的教師組合

(二) 教師團隊的成員必須經常性互動或討論，進行教學或課程的討論。

(三) 團隊的成員基於認同共同的願景，以達成團隊的目標。

三、教師團隊的功能

隨著教師團隊的興起，也增添教師角色的功能，將教師團隊大致可以發揮以下的功能作以下說明：

- 1、提升教師專業的表現，塑造教師專業的形象。
- 2、進行課程研發與設計，提升教學校能。
- 3、透過團隊分工合作，發揮團隊大於個人的功效。
- 4、增進教師之間的情感，可以相互鼓勵與交換教學心得。

四、教師團隊的種類

以教學討論或課程研發為主的教學團隊，團隊成立的方式大致以教育部規定所編制的團隊組織或是教師自行組成教學團隊，甚至為了發展學校特色所成立的，其中包含「課程發展委員會」及「各領域/年級課程小組」、「班群團隊」、「讀書會」、「任務小組」。

這幾年，因應九年一年課程綱要的頒佈，學校積極推動教師團隊，而政府機關舉辦各類的教師團隊比賽，正向鼓勵教師團隊的產生，也增強教師參與團隊的信心，即使對於教師團隊沒有興趣的教師，受到其他教師團隊的影響，也開始加入教師團隊，甚至各校邀請獲獎的教師團隊到校分享團隊學習的經驗，讓更多教師更能瞭解團隊學習運作方式。教師深深的體會到自己不能再抱著舊有心態，維持一成不變的生活，如今唯有不斷的學習，才能面臨社會的變遷，也是教師團隊產生的重要因素，教師團隊雖具有不同的功能或是種類，主要仍以提昇工作效率，改善教學品質，當然教師團隊也促使教師們可以彼此分享教學經驗，情感交流，間接凝聚教師們的向心力，可以減少摩擦的纏聲，對於彼此更加瞭解，更容易達成共識。

第四節 教師參與團隊學習的相關研究

學習社會的來臨，國小教師不再是一個保守、封閉和缺乏競爭的個體，如今必須敞開心胸，成為終生的學習者。學習的單位不再是個人而是團隊，透過團隊學習，才能提升教師專業，才有會競爭力。有關「團隊學習」的研究文獻，國外是很少這個名詞運用在研究的題目當中，國外比較常使用「團隊教學」的名詞，國內的研究在使用「團隊」這個名詞，主要偏向企業團體相關研究，對於「團隊學習」名詞較少，與教師有關的研究更是不多，直到這幾年才出現與教師參與團隊學習的相關研究，查詢歷年來國內有關團隊學習的論文將近五十筆，研究者將有關教師參與團隊學習的研究文獻整理成表 2-4-1、2-4-2，以探討教師參與團隊學習的情形。

表 2-4-1 國外團隊學習的相關研究整理表

作者 (年代)	題目	研究方法	研究對象	主要內容或結論
Barnett (1997)	Team teaching in the elementary school	問卷調查	小學	<ul style="list-style-type: none"> 一、未充分的訓練和不適應的設備，是團隊教學面臨的主要問題。 二、團隊教學的規劃者再決定教學小組的大小，應謹慎考慮教師的能力和設備資源，並且嘗試維持完全自願的小組參與，以及確保來自校外的行政資源。
Hong (1995)	A case study of Great Middle School Interdisciplinary teaching team	個案研究	中等學校	<ul style="list-style-type: none"> 一、團隊教師產生與分科教師非常不同的教學環境，如團隊教師間的教學合作和多樣性教學策略。 二、團隊成員覺得更高的責任，士氣是高昂的，也發展出較高的隸屬感。
Zadra (1998)	Team Teaching: A study of collaboration	訪談 參與觀察 文件分析	小學	<ul style="list-style-type: none"> 一、團隊教學可以增進教師專業、增加工作滿意度、減少壓力和孤立。 二、團隊教學的缺失，包括計畫和協商需要額外的時間，持續溝通通常要他人有更多瞭解，對小組強烈的認同可能抗拒和其他成員與學校合作。
Mitchell (1988)	The middle school team: A case study of influence on planning time and implications for curriculum and instruction	個案研究	中等學校	<ul style="list-style-type: none"> 一、成功的的做決定是需要練習的循環歷程。當團隊成員具有共同的信念似乎較容易做成決定。有時在團隊共同計畫期間之外做成決定。 二、影響團隊的表現外在領導是需要的，領導的角色可以根據團隊的需要和成員的能力輪流替換。 三、共同計畫時間對科際課程的設計和實施是不足的。

表 2-4-1 國外團隊學習的相關研究整理表 (續)

作者 (年代)	題目	研究方法	研究對象	主要內容或結論
Thompson (1999)	A qualitative study of a team-teaching classroom and a traditional one-teacher classroom in an elementary school setting	質性研究	小學	一、團隊教學經常對教學責任顯現很多信心，在協同班級有更多小組活動，學生更能夠參與學習。 二、團隊教師不只對討論教學內容和方法，也討論學生，協同教學班級經常表現出學習者中心的氣氛。
Farren, Lori Ann (2000)	Curriculum implementation as a political process:A New Brunswick case	行動研究	中等學校	一、探究課程改進的政治性議題：教師的授權增能、教師工作競爭的激烈化，教師同儕的視導、教育學概念、女性教師的生活。 二、在課程改進決策上教師有參與的必要，因應教育政策的改變，合作的氣氛相當重要。

表 2-4-2 國內團隊學習的相關研究整理表

作者 (年代)	題目	研究方法	研究對象	主要內容或結論
倪士峰 (2001)	國民小學團隊學習之個案研究—以花師實小為例	個案研究	花師實小	一、教師教學工作繁忙，團隊學習的時間仍然不是很充足、由於學科的分化與時間的因素，不同領域的科任老師間的互動與討論比較缺乏。 二、團隊學習促進教師專業成長、聯絡教師之間的友誼與感情、賦予學校組織新的生命。
廖秀微 (2001)	運用團隊學習促進教師 STS 教學實踐之行動研究	行動研究	國小教師團隊	一、透過團隊聚會的學習與互動過程，使教師逐漸建構 STS 的教學圖像，並且設計行動方案在班級教學中實踐。再經由團隊聚會與教學實踐的交互辯證，促進教師的 STS 教學專業發展。
朱有鈺 (2001)	台北縣國民中學教師團隊學習 SWOT 分析研究	問卷調查	台北縣國民中學現任教師	一、團隊學習的主要目標為達成教師專業發展、滿足個人學習成長需求以邁向終身學習社會。 二、團隊學習的內部環境優勢包括滿足教師專業發展需求、硬體資源取得及成員互動良好。劣勢為成員個人學習需求未獲滿足、缺乏良好課程規劃及成員參與意願低落。 三、團隊學習的外部環境機會包括各種有利教師學習的教育政策、社會科技與經濟環境及大眾對教師角色的期望。外部環境威脅為缺乏教育行政單位的配合以及未善用校外學習資源。大型學校之國民中學教師團隊學習內部環境各項因素皆最為不利。
許雅貞 (2002)	教師團隊的對話、反思與行動歷程	歷史回溯參與觀察 深入訪談 個案研究	某一所國小教師團隊	一、教師自然形成的團隊，可促進教師專業的對話、反思與行動，理性和感性因素有關。 二、教師團隊經由對話、反思與行動的深化歷程，不但可以擴充教師專業的整體經驗，更可以加深對話與反思的層次。 三、教師透過團隊參與的型態，加深自我的生活與生命意義與教師專業學習。

表 2-4-2 團隊學習的相關研究整理表 (續)

作者 (年代)	題目	研究方法	研究對象	主要內容或結論
王景綜 (2003)	團隊學習與學校組織文化變革之行動研究-以屏東縣立高泰國中為例	參與觀察 訪談 文件分析 會議討論	屏東 縣立 高泰 國中	<ul style="list-style-type: none"> 一、團隊本位組織是具有整合個人學習為團隊合作學習，透過團隊行為規範，共同，追求組織變革的綜效組織。 二、建構學校願景、強化團隊學習能力。 三、經營團隊學習，形塑學校新文化。 四、來自組織結構不利的條件，及組織人力素質的問題，需從制度上與政策上謀求改善。
吳順火 (2003)	團隊學習運用在九年一貫課程之研究-以兩所公立國民小學為例	問卷調查 文獻分析	台北 縣國 民小 學行 政人 員	<ul style="list-style-type: none"> 一、教育改革有很多問題，最大的五大問題是人的態度問題、專業不足問題、社會共識問題、人力不足問題、相關配套問題，而團隊學習是最好的策略。 二、讓成員感受到被尊重與支持的好處、學習到對話與討論的方法、提高推動積極態度及增強課程知能等效能。 三、課程領導者不了解團隊學習理念與運作方法、組織文化欠缺團隊學習習慣與運作機制、學校教師工作繁重無法安排團隊學習的時間、僵化的學校行政模式與傳統教學思維系統、學校組織系統宰制教師發揮創意教學機會、學校欠缺由下而上的課程發展策略與機制，不利團隊學習。
呂瑞香 (2003)	變革之舞——團隊學習在Klapay國小的實踐與省思	行動研究	國小	<ul style="list-style-type: none"> 一、團隊學習歷程，夥伴歷經客氣以禮相待、歧見與混亂、面對衝突、團隊大容器的探詢、激發共同創造力、發表與行動等各階段。在每個階段中衝突是正常現象，透過理性溝通，可以凝聚共識和發揮集體智慧。 二、團隊學習的文化、健全的組織結構、個別成員的因素、專家學者的輔導、有限的時間等，影響團隊學習。
林春慧 (2003)	國民小學團隊學習與教師專業成長之研究	文件分析 參與觀察 深度訪談	高雄 市一 所小 學	<ul style="list-style-type: none"> 一、發展出不同特色的年級教學團隊，但也面臨成員討論時間不足、各團專才分配不均、成員入選、教學工作繁忙及組成份子來源不同之關係而導致學習領域團隊聚會時間與凝聚力皆不足。 二、學年團隊成員的認同感高、凝聚力夠，而建立完善的制度並朝著多元化課程發展，營造具活力、行動力強、分工合作的團隊。 三、團隊學習可以促進學校組織活力化、行政過程公開化、溝通管道多元化、教師在學科知能、專業知能、個人生活知能及教師專業態度與精神等方面的成長。
房柏成 (2003)	國民小學學習型教師團隊建立教學檔案經驗之研究	訪談 參與觀察 文件分析	學習 型教 師團 隊	<ul style="list-style-type: none"> 一、透過學習型教師團隊建立教學檔案可以減少個人負擔和壓力，澄清教學想法與價值，激發教師教學創意，進而建構新的教學觀、促進教師自我反省、批判的能力，釐清個人建立教學檔案目的，重新詮釋教學檔案的真義，提昇檔案品質，促進個人專業能力的成長。 二、透過學習型教師團隊的運作，在分享建立教學檔案經驗之後，教師將個人在教學技巧或知識上的成長和收穫，轉化為教學實踐

表 2-4-2 團隊學習的相關研究整理表 (續)

作者 (年代)	題目	研究方法	研究對象	主要內容或結論
黃志中 (2003)	高雄市國民小學行政人員團隊學習、組織承諾與學校行政效能關係之研究	問卷調查	高雄市國民小學行政人員	<ol style="list-style-type: none"> 一、國民小學行政人員在團隊學習的運作上已具有一定的基礎，但不同年齡、擔任職務、服務年資、學校規模的行政人員，在團隊學習感受程度上存有差異。 二、國民小學行政人員的團隊學習與組織承諾知覺間具有密切關 三、國民小學行政人員所覺知的團隊學習、組織承諾對學校行政效能具有預測力。
池榮尉 (2004)	國民小學教師團隊發展歷程之研究——以啄木鳥教師團隊為例	參與觀察 訪談 文件收集	國民小學教師團隊	<ol style="list-style-type: none"> 一、教師團隊之發展，是由志同道合的成員自發性所組成，藉由平等對話、責任分享，以共同完成多元的團隊任務。 二、教師團隊之建立，首重成員的組合，應兼具能力專長異質化與人格特質同質化，並結合教師實務經驗與專家學理知識。 三、教師團隊凝聚力之產生，有賴於團隊在時間、空間、運作方式上展現彈性與多元之有效互動。 四、教師團隊之動力，源自於致力課程研發與教學創新，以改變教師角色，並建立教師專業新形象。 五、教師團隊之行動研究能力，有利於解決教學現場實務問題。 六、教師團隊之目標明確，減少教師孤立不安感，增進教師對課程與教學的關心。
陳素懷 (2004)	國民中學教師運用團隊學習策略對學校本位課程	問卷調查	國民中學教師	<ol style="list-style-type: none"> 一、國中教師團隊學習策略運用愈佳，其學校本位課程發展愈佳 二、教師較愈常使用積極參與策略、技術運用策略與績效導向策略者，其學校本位課程發展愈佳 三、國中教師團隊學習策略運用與學校本位課程發展現況，均屬於中上程度。
董素貞 (2004)	台北市國小教師參與班群教學歷程的探討	文獻探討 質性研究	台北市兩所國小各選一個班群、共十二位教師為研究对象。	<ol style="list-style-type: none"> 一、班群教學實施的歷程：班群形成是漸進的轉化過程，有其應考量要件。團隊學習係以對話機制和教師省思為基礎；班群在強調團隊績效時，宜保有個別的獨特性。 二、班群教學實施的問題：教師工作負荷過重與時間嚴重不足、學校行政扮演推手可能觸發壓力與干擾、及班群團隊有時亦會衍生衝突。 三、教師參與班群教學的專業行為：班群教師透過合作強化教學效能、班群合作之榮譽表現，激勵教師持續參與和專業成長、團隊學習匯聚的能量，提昇專業承諾、班群的團隊共享，形塑教師正向文化、班群模式有助於推動九年一貫課程之實施、促成親師互動的正向轉變。

表 2-4-2 團隊學習的相關研究整理表 (續)

作者 (年代)	題目	研究方法	研究對象	主要內容或結論
劉仲文 (2004)	團隊學習在學校教師行動研究之應用-以台中縣大明國民小學為例	文獻研究 個案研究 文件分析 參與觀察 訪談	台中 縣大明 國小	<ul style="list-style-type: none"> 一、營造團隊學習氣氛與行政的支持，有助於學校教師行動研究團隊的運作。或具有研究經驗的教師為召集人或組長帶領團隊教師以知識分享、對話討論及定期聚會等方式進行教師行動研究，每周進度規畫、分組討論、填寫回饋單、營造對話氣氛等策略運 二、運用團隊學習進行教師行動研究，教師可以經驗資源分享、擴大對話與省思、加寬視野並創造高於個人智慧的團隊智慧。 三、團隊教師對於教師行動研究的背景知識及研究能力的不足再加上沒有諮詢的單位，影響教師參與行動研究團隊的信心與進行。 四、時間不足、工作及同儕的壓力，是團隊教師參與教師行動研究團隊所面臨的主要困境
羅幼蓮 (2005)	國小教師團隊發展創意教學運作模式之研究	行動研究	國小教師團隊	<ul style="list-style-type: none"> 一、團隊激盪效能方面，自發性教師團隊為整體搭配的團隊，行政組成教師團隊為整體搭配不良的團隊。 二、影響教師團隊發展創意教學的條件，包括學校環境脈絡、教師團隊的成員特質、教師團隊的團隊領導、教師團隊之知識系統、教師團隊之目的系統、教師團隊的心理支持系統與團隊之產出。
楊玉鈴 (2005)	國民小學教師團隊學習歷程之研究-讀書會方式之應用	參與觀察 文件分析 訪談	國民小學教師	<ul style="list-style-type: none"> 一、教師讀書會成員在教師通用知能、學科知能、教育專業知能與教育專業精神等專業發展經驗上能獲得正面的幫助。 二、教師讀書會在經營上有待突破的困境是：缺乏專業的讀書會帶領人、很難安排固定的聚會時間、參與成員無法確實的進行會前的閱讀與思考、教師讀書會並未制訂章程規範與組織分工。
黃美玲 (2006)	國小數學教師團體團隊學習之個案研究-以國立台北教育大學在職進修課程為例	個案研究	參與短期在職進修之國小數學教師三十六人，及授課教授一人	<ul style="list-style-type: none"> 一、個案小組成員團隊學習之領導歷程，成員彼此分享領導權力；全體成員團隊學習因為有教授的帶領，因此，發展出各種不同的領導策略。 二、團隊學習幫助國小數學教師團體之成長與改變，主要在數學專業相關知識的成長、觸發新想法、喚起教學熱情與激起成長的動機四項。 三、國小數學教師團體團隊學習之困境，主要為習慣性防衛、對話與討論的技巧缺乏、對話與討論的分組、時間運作與內容的限制及較難達成坦誠的發言。

教師的主要工作以教學主軸，組成團隊的目的主要是提升教學的能力，並且透過團隊學習方式發揮更大的效能。綜合表 2-4-1、2-4-2 團隊學習的相關研究彙整表，可以歸納以下發現：

一、在研究方法方面：就國外相關文獻部分，量化研究共計 1 篇，質性研究為共計 5 篇，國內相關文獻部分，量化研究共計 4 篇，質性研究為共計 13 篇，無論是國內或國外相關文獻主要以質性研究居多，如表 2-4-3。

二、在研究對象方面：就國外相關文獻部分，對象以國民小學為研究對象有 3 篇，中等學校為研究對象也有 3 篇，而國內相關文獻部分，對象以國民小學為研究對象有 13 篇，中等學校為研究對象有 3 篇，大學為研究對象有 1 篇。因此，國內相關文獻主要以小學為研究對象居多，表 2-4-3。此外，其研究對象大多為某一教師團隊，只有二篇以行政人員為研究對象。而以全國性的教師團隊為研究對象的文獻幾乎沒有，本研究以全國教師團隊為研究對象，此為本研究與其他文獻最大不同之處。

表 2-4-3 團隊學習的相關文獻研究整理表

項目		國內	國外
研究方法	量化研究	4	1
	質性研究	13	5
研究對象	國民小學	13	3
	中等學校	3	3
	大學	1	0

三、在研究結論方面：團隊學習逐漸被學校廣泛應用，大致正面肯定團隊學習的效益，在此整理團隊學習所帶來的績效及困境，其說明如下：

(一) 績效

- 1、增進教師專業，滿足個人學習需求，邁向終身學習，塑造教師新形象。
- 2、減少孤立不安感，產生較高的隸屬感，聯絡教師之間的友誼與感情。
- 3、可以自我反思與行動，經驗資源分享，擴展視野。
- 4、促進學校組織活動化、行政過程公開化、溝通管道多元化。
- 5、澄清教學想法的價值、激發教學創意、促進教師批判的能力。
- 6、有利解決教學現場的實務問題，強化教學校能。
- 7、出發新想法，喚起教學熱情與激發成長的動機。

(二) 困境

- 1、工作繁忙，時間不足，無法安排團隊學習的時間。
- 2、教育政策與學校制度的不完善，組織文化欠缺運作機制。
- 3、課程的領導者不瞭解團隊學習的理念與運作方法。
- 4、教師的背景知識及研究能力的不足，沒有諮詢的單位。
- 5、同儕之間壓力，習慣性防禦，無法坦誠的發言。

四、其他發現：從相關文獻而言，國內一直到民國九十年出現團隊學習的相關研究，主要是受到民國八十九年教育部頒佈九年一貫課程綱要，但目前有關團隊學習的文獻仍然是以質性研究居多，量化的研究偏少。而團隊學習的研究對象以國民小學居多，由此可見團隊在國民小學已被全面性廣泛應用。除此之外，團隊學習更是被學校及教師應用在許多方面，例如：協同教學、發展學校本位、讀書會行動研究、教學檔案及班群討論…等，帶來不同的效益，所以，團隊學習為成學校發展特色的利器，成為提升教師專業的武器，目前各學校極力的推動團隊學習的模式，但受到許多因素的影響，團隊學習難免會遇到困境。文獻所談到的教師團隊都屬於較優秀的團隊，但普遍性參與團隊學習的教師的心態是否如同這些優秀團隊的成員，這也是值的我們去探討的重點之一。

綜合言之，教改會於 1966 年公布「教育總諮議報告書」中，將「提升教師專業素質」為主要目標之一，由此可知教師能力的提升是教改成敗的關鍵（謝瑞榮，1999），這也是團隊學習逐漸被學校廣泛應用的原因。畢竟在科技進步與社會變遷之下，教師面臨到更大的壓力與挑戰，唯有教師藉著不斷的進修與學習，才能促進專業成長，否則就會被社會淘汰。現在是團隊學習的時代，團隊的力量大過於個人力量，透過團隊的對話與討論，不但可以釐清自己的觀念與想法，同時也會有新的刺激與想法，加強自我省思能力，在教學上更能激發創意，受惠者不但是教師本身，而最大的受惠者將會是學生。