

教師專業發展團體的團體動力分析 —四種初始型態及其發展

許育齡*

摘 要

關於團體歷程的研究，許多研究均指出團體歷程的發展具有階段性。本研究長期身處教師團體所屬的文化氛圍中，進一步發現初始階段對團體發展的影響甚鉅；所以，本研究針對教師專業成長團體初始階段的型態進行深入分析，其目的其一在分析教師專業發展團體初始階段的團體動力型態；其二在進一步分析這些不同初始型態的後續發展。

本研究運用紮根理論，整理出四種團體的初始型態，分別為「壓抑型」、「自由平衡型」、「衝突型」與「運作型」等四種型態，另一方面也發現，不同的初始團體類型，後續會發展出不同的「團體隱喻」。

本研究是理論與實務兼具的研究，其對團體促動者了解團體初始階段的現象有相當的助益。

關鍵字：教師專業發展團體、團體動力、紮根理論、團體隱喻、團體初始型態

投稿日期：2006年6月30日，2006年11月20日修正完畢，2006年11月21日通過採用。

* 許育齡，元智大學通識教育中心客座助理教授，E-mail: ulhsu@saturn.yzu.edu.tw

教師專業發展團體的團體動力分析

緒 論

一、研究動機與文獻探討

目前教師專業發展團體發展的相關研究，多半依循團體歷程階段論的觀點，進一步歸納教師專業發展團體的階段（饒見維，1996；許雅真，2002），並從團體運作歷程階段，及其討論的內容加以闡述（許雅真，2002；鄭鈴諭，2003）。

許多有關團體歷程的研究，對於團體歷程的發展具有階段性，幾乎已有共識（潘正德，1999；Corey & Corey，2002；Johnson & Johnson，2002），然而，研究者長期浸潤於教師所屬的實務場域，並累積多年促動團體經驗後，卻發現不同的團體似乎在初始階段，即有相當的歧異性。然而，關於團體初始階段的各項研究，尤其是實證研究部分，目前仍在初步階段；此外，深入探究初始階段差異，並持續追蹤發展差異的研究，仍有待累積。

（一）團體初始階段現象的相關研究

有關初始階段團體動力的樣貌，Wheelan（1994）的團體發展階段整合模式指出，團體初始階段理解團體的溝通結構，往往比了解團體的溝通內容更重要，因為，溝通結構顯現出團體的運作規則，並影響著團體後續文化的發展。同時，團體的溝通結構在團體形成的初始階段即已形成。

Agazarian（1997）則以系統取向的觀點，提出團體初始階段，成員之間的溝通會出現「社會性防衛」；成員之所以使用社會性防衛，乃源於對社會互動的刻板印象，其主要在免於社交的焦慮和不確定感。另外，Wheelan（1994）、Corey 和 Corey（2002）的理論中也提到，團體成員進入團體，面臨的是陌生環境的適應，此適應的歷程主要是調適成員與促動者之間的關係，以及成員與成員之間的關係；此階段成員因擔心被拒絕，較少冒險行為，以便嘗試學習互動，建立信任的關係。所以，信任關係將是團體建立之初的重要議題。

目前，對於團體初始階段的研究，傾向將其現象加以描述，然而，對於其深一步如何影響後續團體的發展，則尚不清楚，換言之，團體即使在初始階段，便有相當多的現象有待深究。

（二）團體歷程發展的相關研究

Wheelan 和 Krasick（1993）指出，隨著團體的進行，團體會發展出特定的團體議題，這些議題往往超越個人的預想；換句話說，隨著團體的啟動，團體會發展出來自成員互動的層面的議題，而非僅是來自單一個體狀態的議題。Johnson（2003）並開始逐漸深入探究團體

各發展階段的議題或困境。

Wheelan (1994) 認為，團體第二階段將呈現「反依賴」與「衝突」：成員表現出對力量、權力和競爭的爭辯，若衝突適當地解決，促動者和成員彼此間會更信任，凝聚力更強；階段三是「信任」與「結構」：此階段重點是信任與親密，對於團體的目標、角色、結構和分工等，需要更多成熟開放性的協商。最後，是階段四的工作階段：這個階段的特徵是，增加任務取向以及開放性回饋的階段。

此外，Corey 和 Corey (2002) 則認為，階段二是轉型階段，成員表現出對力量、權力和競爭的爭辯，出現想安全躲避，又想冒險說出的矛盾心情。抗拒、焦慮、自我防衛強，有時也會挑戰領導者；階段三是工作階段：這個階段團體的凝聚力與信任感漸高，成員彼此互為促動者，能夠坦誠自由的表達並給予回饋，較願意冒險，讓別人更深入了解自己並改變自己，成員間的衝突較能有效而直接處理，適時的面質與支持鼓勵別人；階段四是結束階段：這個階段的特徵是，增加任務取向以及開放性回饋。

從 Wheelan (1994)、Corey 和 Corey (2002) 的理論可以發現，他們均秉持團體階段論的觀點，從跨團體的整體現象，整理出團體整體發展的各個可能的階段。然而，近期有關團體歷程的探究，除了從階段轉變的觀點描述團體的變化過程之外，亦更多納入動力的觀點，描述團體成員在團體中所經歷的複雜歷程。Agazarian 1997 年所提出的團體發展系統理論 (system centered theory)，從系統與動力的觀點來說明團體發展的歷程，從「個人系統」、「次團體系統」與「整體系統」區分不同層面的作用；並從各系統的「規則」、「界線」與「目標」探究系統的運作，對於提供團體促動者動態的理解與判讀團體的歷程與相關現象，有相當重要的啟示。

(三) 團體歷程階段論的限制與可能的突破

同時，團體階段論雖然提出相當完整的團體歷程描述，但是在實務現場，研究者發現，不同團體的樣貌似乎較前述一般化的描述，出現更多歧異性。也就是說，同樣是處於初始期的團體，在樣貌上就有相當大的不同。

系統論的研究者，將團體視為一個系統性的整體，探究團體如何透過界線的探索，經歷同化調適與轉型等歷程，進而邁向團體的發展目標 (Arrow, 1997; Goerner, 1994; McCollom, 1995; Mennecke, Hoffer & Wynne, 1992; Von Bertalanffy, 1968)。

換言之，對於團體發展的歷程，除了階段論的觀點之外，系統論則朝向更為動態的觀點探索團體動力的發展與不同的可能性。

本研究在團體初始階段的分析，即採將「團體視為一個整體」的觀點，並運用紮根理論，進行團體動力的探究，研究者認為對於團體初始現象的深入探究與追蹤，將協助團體成員與團體促動者，除了了解一般團體發展歷程之外，更能夠深究每一個階段轉換的特殊性議

題，以便更能處理不同階段的豐富議題（許育齡，2005）。因此，雖然許多團體歷程的研究，對於團體發展的階段性擁有一定的共識，然而，研究者長期浸潤於教師所屬的文化氛圍，發現不同的團體顯然在初始階段即出現不同的面貌；深入探究初始階段差異，並持續追蹤發展差異的研究正是本研究之目的。

二、研究目的

本研究以探討教師專業發展團體初始階段的動力差異及其發展，可進一步分為兩項主要研究目的。

目的一：分析與詮釋教師專業發展團體「初始階段」的團體動力型態。

目的二：分析與詮釋教師專業發展團體初始階段的不同型態及其發展。

三、名詞釋義

- （一）專業發展團體：本研究所探究的教師專業發展團體，是指同儕教師因於專業成長的需求，所組成 3-12 人的專業討論團體，目的在提升自己教學的效能與專業的發展。
- （二）團體動力：團體動力一詞，係由 Kurt Lewin 於 1933-1935 年在美國進行一系列的團體行為研究時最早提出，其內涵是指團體成員在團體內的一切互動歷程與行為現象；本研究所指的團體動力是指教師專業發展團體的成員在團體中的互動歷程與行為現象。
- （三）團體初始型態：本研究所指的團體初始形成的型態，意指教師專業發展團體在形成的一開始，即會因為定型化外顯或內隱溝通規範的運作，進而在初始階段即形成特定的初始型態。
- （四）團體溝通模式：團體溝通模式意指團體成員在團體中會形成各式各樣的溝通網路，不同的溝通網路便影響團體的發展；本研究所指的溝通模式，則意指團體從初始階段即形成的溝通模式，並進一步影響團體後續的發展。
- （五）團體溝通規範：本研究的團體溝通規範，意指團體成員在團體中，將依循一些特定的信念，進一步形成定型的溝通規範，無形的影響成員表現出與此特定信念一致的行為，包括哪些行為可為，哪些行為不可為，哪些行為被期待等。

研究方法

一、研究對象

（一）研究對象選取的原則

本研究之研究對象選自國小現象場中，四個為期一年以上的長期性專業發展團體。研究

者收集的質性資料，是兼具參與者與旁觀者的立場，除曾深入參與其中兩個團體之外，亦透過教授、同儕教師，推薦有意願接受深度訪談的教師專業發展團體。

由於欲得到深入的團體質性資料不易，所以本研究在不同時間點，先後取得四個團體的資料，雖然四個團體的起迄期間有所不同，然而，並不影響團體初始現象的深入分析。

（二）研究對象特徵

本研究中四個團體的特徵如表 1。

表 1 研究對象之四個團體的特徵一覽表

團體代號	團體來源	研究者角色	團體的特徵、性質與功能
團體 A (Ga)	研究者籌組的專業成長團體並直接參與	參與者—團體促進者	1. 團體延續期：3 年 2. 團體人數：6-8 人 3. 團體性質與功能：專業成長團體 4. 團體動力的特徵：團體歷經多個明顯的改變階段
團體 B (Gb)	因應九年一貫課程改革所組的專業成長團體，受評為 92 學年度標竿團隊	旁觀者—焦點團體訪談員	1. 團體延續期：3 年 2. 團體人數：核心 4 人—人數不定 3. 團體性質與功能：專業成長團體 4. 團體動力的特徵：延續時間長
團體 C (Gc)	促進者碩士論文所組成的專業成長團體	旁觀者—團體訪談員 閱讀—詮釋者	1. 團體延續期：1.5 年 2. 團體人數：3 人 3. 團體性質與功能：專業成長團體 4. 團體動力特徵：團體衝突明顯而激烈
團體 D (Gd)	研究者直接參與的專業成長團體	旁觀者—團體訪談員 閱讀—詮釋者	1. 團體延續期：2 年 2. 團體人數：5 人 3. 團體性質與功能：專業成長團體 4. 團體動力特徵：團體在個人成長與知識刺激上多元與豐富

二、研究者的角色

進行本研究，研究者曾經歷當局者、旁觀者與研究者，作為當局者，我親身體驗團體初始現象的焦慮和不安；作為旁觀者，我以自身的團體經驗做為溝通的橋樑，在進行焦點團體

訪談時，更能進入談話者的脈絡；最後，再作為**研究者**，透過微觀分析的歷程，嘗試讓所得文本資料說話，並提出教師專業發展團體初始形成的型態及其後續可能的發展。

三、研究工具

研究過程中所使用的相關工具包括「訪談大綱」、「理論札記」、「編碼札記」、「三角檢核工作札記」等。

（一）訪談大綱

訪談大綱的形成，主要依據研究者促動教師專業發展團體所累積的經驗。分別從形成團體的動機、團體的目標、團體的人際互動、團體困境與衝突、團體發展的階段、團體經歷的學習高峰以及團體運用理論的概況等向度，與焦點團體的促動者與成員進行開放性問題的互動（訪談大綱取自許育齡，2005；本文因篇幅所限未便置入）

訪談大綱並經兩方面專家審訂，一位是大專院校教授，提供理論取向的內容檢核；三位為擔任團體促動者的實務工作者，提供實務面向的檢核，其背景如表2：

表2 訪談大綱與三角檢核之人員背景

檢核角色	工作背景
學術與理論專長	大專院校教授
實務專長 (團體促動者)	國小教師暨數學科成長團體促動者 國小教師暨兼任行政主管 國小教師暨任自然科成長團體促動者
實務專長 (團體成員)	本研究所有團體成員

（二）理論札記

在詮釋與建構種種質性資料的過程中，研究者往返在閱讀相關理論與文獻資料之間。這個經驗與知識如何進入到分析的歷程當中，需要研究者紀錄理論消化以及統整的歷程，才能更清楚地釐清理論與經驗介入分析的變遷和過程。

（三）編碼札記

收集資料的過程當中，研究者對資料來回檢視，進而逐漸浮現出如何進行初階編碼的意識，這個意識來自既有的經驗知識和對資料來回檢視的過程，部分則來自於理論的交錯。研究者的編碼依序為，開放編碼、主軸編碼、選擇性主軸編碼，以及歷程性的編碼，最後以動力的視野，整合整體的研究結果。

五、資料收集的過程與資料種類

本研究口語資料的部分，以訪談大綱為基礎，運用焦點團體訪談分次收集團體的互動與言談資料，並轉錄為逐字稿；此外尚包括四個團體的書面討論記錄、團體促動者的省思札記、團體促動者與研究者的討論記錄、研究報告與論文等，四個團體收集的資料如表 3。

表 3 四個團體收集的資料一覽表

團體	收集時間	參與人員	所得資料
團體 A	90.8-93.7 46 次討論	促動者與成員共 5 人	團體討論記錄逐字稿
團體 B	93.12.10 93.12.22	促動者與成員共 5 位 促動者與成員共 6 位	焦點訪談逐字稿 焦點訪談逐字稿
團體 C	92.04.16 94.03.16	促動者與成員共 3 位 促動者	促動者訪談逐字稿 團體討論的逐字稿
團體 D	92.11-94.6 共 16 次討論	促動者與成員共 5 位	團體討論紀錄逐字稿 焦點訪談逐字稿

資料來源：研究者整理

六、資料分析與整理的方法

本研究對上述所收集的質性資料，運用紮根理論的研究方法，從微觀分析以至選擇性主軸編碼與歷程編碼後，整理出四種團體的初始型態及其發展。其分析之歷程如圖 1。

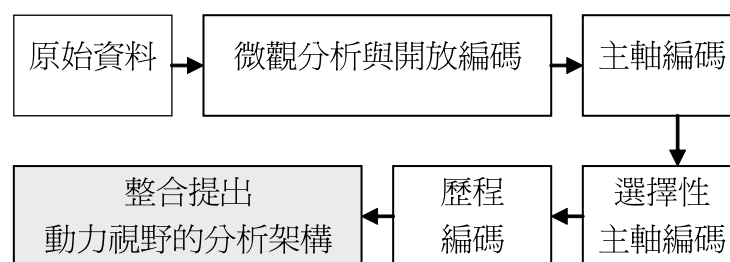


圖 1 本研究資料分析歷程

（一）微觀分析與開放編碼

本研究首先針對歷次的訪談逐字稿進行微觀分析（microanalysis），將所得的質性資料逐字逐句檢視，並分析出「資料」（團體中的事實）及「理論和概念」（促動者的概念和推論）之間的差別，將質性資料中的概念、事件、行動與結果加以提列出來。

接著，讓文本資料逐字、逐句、逐段及其背景的脈絡，在研究者進行資料分析的時候重新曝光及被檢核。由此定位出文本資料似真性的範圍，避免對資料過早採取既定的立場；開放編碼的過程當中，研究者選取的編碼概念可能來自相關理論、突顯的經驗以及歸納法則的指引。

（三）主軸編碼

研究者將眾多開放碼的類別和次類別進行關聯組合，並進一步在屬性和面向的層次上連結類別。此間，整理出「討論內容」的主軸，包括生活的、學習的、成長的以及制度批判等層面；「團體歷程」的主軸，則包含啟動、延續、困境、尾聲等階段；「動力視野」的主軸，則包括團體規範的影響、內隱規範的發酵以及團體隱喻的形成等。

（四）三角檢核

1. 多元資料來源

本研究採用四個團體所提供的質性資料，包括團體討論的紀錄、團體成員的省思札記、團體促動者日誌、焦點團體訪談逐字稿、團體行動研究的報告和論文等，以及研究者採用的多元研究工具等。

2. 編碼檢核

研究者在進行開放編碼與主軸編碼後，邀請同儕教師一位，團體促動者一位，團體成員兩位及專家學者一位，進行開放編碼與主軸編碼的檢核討論，以使開放編碼與主軸編碼的結果，取得不同團體角色人員的共識。

（五）選擇性主軸編碼

當進行主軸編碼之後，我們對於現象為何，何處，何時如何以及有什麼結果等逐漸浮現，使現象得以有意義的脈絡化。研究者在編碼歷程中，逐漸選定以「動力視野」(dynamic perspective)，作為編排和組織那些逐漸顯現關聯性的原始資料，那是因為從動力的視野，將資料脈絡化的過程中，益發彰顯出順著動力的追索，團體發展的軌跡變得更清晰。

（六）歷程編碼與分析

研究者以動力的視野進一步重組資料時，包含微觀與巨觀的歷程分析；微觀分析的單位是以訪談的逐字稿，成員互動與對話的「談話線」來展現；巨觀分析的單位則以概念、類別、面向與屬性在時間歷程中進行來回穿梭的分析。

（七）以「動力視野」作為詮釋團體歷程的概念架構

歷經選擇性主軸編碼，並從歷程的角度進行編碼與分析之後，研究者整理出團體初始形成模式的分析矩陣、團體隱喻發展的迷你概念架構，進而提出「教師專業發展團體四種初始型態及其發展」的小型架構，提供團體研究者與促動者，作為理解教師專業發展團體發展的參考架構。

研究結果與討論

本研究運用紮根理論分析方法，研究教師專業發展團體的初始現象。從微觀分析到選擇性主軸編碼階段時，當研究者用「團體溝通規範」這個主軸將文本資料脈絡化時，整理出四種不同的團體初始形成的型態。此四種不同的型態，回應著團體初始階段的「溝通結構」對團體發展的深層影響。接著，在資料帶領詮釋的過程中，研究者循著不同的初始型態，整理出三種不同的「團體隱喻」，並發現在團體的隱喻當中，揉合著成員在團體中的情緒、並呈現出團體層面的集體面貌。

以下，首先從「團體溝通規範」的主軸分析，所帶出來的四種團體初始形成的型態進行研究結果的說明；第二部分則進一步詮釋這四種團體初始形成的型態，後續發展出來的團體隱喻。最後，依據研究結果提出後續研究之建議。

一、教師專業發展團體初始階段的團體動力型態

團體，是個別成員的組合；然而，成員一旦進入團體，便會開始一連串相互影響與共同型塑的歷程，本研究整理出教師專業發展團體形成的初始階段，雖呈現討論內容的差異；然而經由選擇性主軸編碼與歷程編碼後，卻發現對團體的初始階段，即因為成員對彼此垂直關係與水平關係的認定，習用不同的團體溝通規範，進而影響團體表現出四種不同的初始型貌。

（一）延承社會文化的溝通規範時，形成壓抑型的團體

壓抑型的初始團體，成員帶著講究禮貌、尊重權威與長幼有序的社會既成規範，進行互動，當權威發言時總是聆聽，成員之間保持尊重。換言之，成員用團體外的社會文化規範作為團體互動的規範，團體A即呈現壓抑型的團體現象。成員在團體中不管是發言或者是行動，總是顯得壓抑，而略顯出焦慮，對於自己的需求不太能夠在團體中表達出來，當面對自己沒有興趣的話題時，仍會保持禮貌性的回應，避免露出不耐。

討論進行輪我報告，是非常心虛的，評論和對談時也很擔心自己是否主觀太強，思考不夠清晰周密而可能會錯別人的語意或偏差了討論的重點。存在不小的壓力。（成員省札，Ga，900918）

正因為團體起始階段與延續階段的權威議題一直持續發酵，而團體的信任程度又不足以讓成員表達需求，所以隨著團體進展，成員表達出對團體沒有目標、成員發言有權威的感覺

讓人不舒服等等，使得團體衝突的議題逐漸外顯。

（二）強調自由與隨性默契的溝通規範，形成平衡自由型的團體

鬆的規範強調自由與隨性，容許成員隨機組成，也使多元的成員可以隨性進出。本研究中的團體B，便是形成了自由與平衡型規範的團體。

在團體中**學習是很自由的**，可是在夥伴的熱忱之下，怎麼說呢，我在這裡沒辦法說得很清楚，就是夥伴很熱忱、學習的方式很自由，，…（訪談逐，Gb，940126）

從訪談摘要可以說明成員對規範、界線除了主觀感受到自由之外，成員的組成也是有時候是這一群人，有時候是另外一群人。也因為如此，有些成員在團體之中進出，不會感到明顯非我族類的壓力。

麗：可是（我們的團體）**這個界線是不明顯的**。我想請問她們的界限在哪兒？…

促：我們沒有界線

麗：…他的團體有時候是這一駝，有時候是那一駝，…

麗：他說的框框沒有界線其實是一個，就像你學習在我們的**團體多了一個人，不會讓那個人覺得很痛苦，他馬上掉頭想走**，…他的組織就像是變形蟲…當我的人才偏向於某一個專才的時候，可以做適當的調整去把他收那進來，然後可能變得寬一點，高一點，矮一點（訪談逐，Gb，940126）

透過對團體B相關資料的整理，可以發現團體B所形成的規範，是一種「重視自由」，強調「沒有壓力」的相處默契；對於鬆的框框也是因為希望降低合作磨合中的衝突。如此一來，團體B創造出一個討論「內容」以生活話題為主；團體的規範以「寬鬆與不明確」，作為相處默契的團體文化。

合作最難的就是不同style的磨合，那這個磨合如果那個框框是很小，很緊的話，那衝突性就會很大，…所以我是覺得任何的活動你可以來就來，不來，也沒關係。…我們這群人裡面有一個共同的特質就是，大家都很大喇喇的（訪談逐，Gb，940126）

（三）團體以權威的溝通規範為依歸時，形成衝突型的團體

團體C是促動者所籌組的數學科教師成長團體，源於促動者個人對數學教育的使命感，

在團體討論的結構上，希望完全以數學議題作為團體討論的主題。團體討論的規範，從一開始便由團體促動者所界定，當團體成員有不同想法時，也是經過促動者的考慮之後，再決定是否納入討論的議題。

研究之初因應中中老師的提議，…討論的題材，即加入「教室觀察的對話分析」，而對於秀秀老師的討論焦點，偏重在學生專心度和教室常規的處理，考量本研究促成數學教學專業成長的目標，未將此議題列入討論當中…（促動者文件，2001）

團體C的規範由促動者主導，強調成員的反思以及專業成長為主。促動者期望自己扮演著明鏡，透過問話，使教師在回應的過程中，省思自己的教學。但是這樣的期待並未被其中一位成員所接受，使得團體衝突日趨緊張。

衝突型的團體，其溝通規範似乎由權威主導者所決定，當團體成員對於這樣的方式以挑戰的姿態出現時，團體就會面臨衝突的情境，一直到團體促動者轉換角色，團體的動力轉換，團體才能轉變整體的氣氛。

（四）團體的溝通規範隨團體發展需求而調整時，形成運作型的團體

本研究發現，有些團體的團體溝通規範，是動態隨著團體的發展逐步形成的。以團體D為例，團體在運作了半年之後，首先發現了成員之間因為合作，在相互尊重下的取捨，增加了合作的包袱，進而感到彼此的合作，是一種勉為其難的合作關係。

在到達情緒的飽和點時透過溝通，動態發展出許多傾向內在規範的團體規範，使團體呈現動態發展的風貌，這些傾向內在規範的討論列舉如下。

1. 團體成員共同強調不去計較的態度

不去計較的原則，是成員在感受到彼此勉為其難的感受時，透過積極溝通所找尋到的答案。不去計較包括著不去計算別人，也包涵著不去計算自己，這個不計較態度是雙向的。

…（我們）幾乎是同步到達…那個飽和點…大概就是這樣，就坐下來談，…就把這階段很快就跨過去，不過那也經歷一段時間。那我們捉到幾個點很不錯，基本上就是不去計算，基本上我們都不會去算對方，但是會算自己，…（訪談逐，Gd，940131）

2. 團體成員的溝通儘量及時、開放與透明

團體D成員之間溝通的頻率相當頻繁，團體促動者認為這部分，是因為基本上團體成員都不希望把問題耽擱下來，然後希望成員彼此的問題溝通做到及時。此外，團體當中不同成員之間的重要互動內容，成員彼此之間也會透過e-mail讓每一位成員都知道發生了什麼

事。

我覺得這個 team 有一個最大的優點就是，沒有一個人會願意把問題耽擱下來，就是會去找對方把問題談開，…這也是我們一開始講好的就是，有問題一定要提出來。也許這個問題是炸彈，但是總比將來在一種不明白的情況之下被引爆要好，所以這個認知算是大家都有。（訪談逐，Gd，940131）

3. 期許團體成員辨識「批評」與「建言」的不同

團體成員進入頻繁溝通之後，訊息會大量進來，那麼成員對批評與建言的接受度又是如何呢？團體 D 的促動者會主動搜尋相關資料，並進一步將此資訊與同儕切磋討論，所以有以下言談。

…在做了一點功課以後，我發現到「批評」才是積極的態度，批評應該帶有專業、理智、無私與解析的能力…也只有真批評之下，才有真正的進步與昇華。教學小組希望是個能專業成長的團體，而成員，由於是帶有專業的性質，則必須要有能坦然接受「批評」的專業修養，也要有能給予專業批評的能力。在小組會議中我提出了這個想法，似乎獲得了成員的一致認同。（成員省札，Gd，930817）

4. 團體成員能以信任、退讓、等待與包容相互對待

對於團體成員之間的相處，團體 D 認為，合作就像兩人三腳，絕對有所牽絆，需要心理準備。所以，成員之間需要特別互相期勉鍛鍊彼此的「心臟」，就是說在討論過程中，我們一定會接受到「專業的批評」或建議，那麼除了接納之外，靠的就是強健的心臟，有了強健的心臟，成員之間就比較能做有效率的溝通。此外，成員也提到，夥伴的支持和付出可以為彼此的內心開啓光明面。

夥伴的支持和付出也為我的內心開啓光明面。…若要說組教學群有哪些優點，夥伴間能夠相互支援、關懷及支持就是最大的優點。（成員省札，Gd，930817）

以上是團體 D 經由實踐，不斷在團體的歷程中摸索與體驗到的團體溝通規範，這樣的團體規範最大的特點在於它是透過實踐所得的，所以，團體的規範一路隨著團體發展而發展，這樣的團體規範也將融入在團體成員的行為中，確實成為團體的一部份。

二、教師專業發展團體初始形成的型態的後續發展

本研究最後選定動力視野，對團體的脈絡組合進行來回分析，發現參與專業發展團體的教師，會在累積一段時間的團體參與經驗之後，發展出一個或數個團體的隱喻。透過這些隱喻，更能捕捉團體整體的動態形貌。從四個團體的動態發展中，研究者整理出三個團體發展出來的團體隱喻，一是平衡自由型的團體，其發展出來的「演員與觀眾」的隱喻；二是衝突型的團體，其促動者發展出來的是「鏡子」的隱喻；三是運作型團體，其團體促動者所發展出來的「龍與屠龍客」的隱喻。至於「壓抑型團體」，則未整理出較為清晰的團體隱喻。

（一）「演員與觀眾」：平衡自由型團體發展出來的隱喻

團體B是一個歷時八年的團體，從定人定時定點，發展到不定人（核心成員仍一直維持下來）不定時不定點，這樣的團體以怎樣的形貌彼此維繫呢？團體成員又是以怎樣的共同默契在相處呢？這個隱喻產生似乎來自於，團體促動者經歷團體長期的演變，雖然其發展出來的學校本位課程獲得教育部的肯定，然而，細究其中的教材，其實是早期成員所開發的教材。在這過程中，團體促動者遇上以生活主題為主的學校教師，其同化與調適的結果，以「演員與觀眾」的譬喻來敘說自己如何看待團體與自己。

1. 將成員的進出看成觀眾的進出

對於研究者探問團體促動者如何能夠接受成員的進進出出、生活話題的步調，以及不帶給成員壓力的情況下持續運作團體，促動者的回應是：

…其實在我的思維模式裡面，我沒有所謂邊緣（特指參與度很低，但持續參與的成員）的那個層次，…但是在我的看法來講，其實我最需要的就是她們。因為一個表演的人如果沒有觀眾，那就沒有戲唱的了嘛…。（訪談逐，Gb，940126）

從進進出出的成員來看團體，這是一個相當自由的團體，成員感受到促動者的「彈性很大」，可以容納這樣鬆的團體規範；但是從團體促動者的角度，則自有一套長期與成員相處下來，所發展出來的隱喻在看待團體。

2. 觀眾不需要接受像演員的訓練

在「演員與觀眾」的隱喻之下，促動者對於一些低度參與、進進出出的成員，也認為觀眾不需要接受演員一般的訓練。

觀眾是買票進場，他們不須要有壓力；觀眾不需要接受像演員一樣的訓練…所以，也是這樣所以會很easy，…買票進場的觀眾，…觀眾只要enjoy在裡頭就好啦，而且這也就是我們的目的。我們的目的不是要，過來，做什麼做什麼，我們是一個，一個學習的團

體。不是一個工作的團體。是一個學習的團體…（訪談逐，Gb，940126）

團體促動者希望在沒有製造成員壓力的情況下，讓成員主動參與。促動者對自己以及核心成員，是以「演員」來自我期許；而對普遍參與的教師，則以「觀眾」來看待。換句話說，演員必須具備能力才能上台，但是觀眾只要參與就可以了。

3. 作為演員需要融入自己的學習動力

對於長期投入，如何維持自己歷久不輟的動力？促動者是將自己的學習方式，與促動團體的動力相互結合，並且認為其實學習是為了自己，不是為別人。

就是說，每一個人都有每一個人學習的模式，…我是一個很重視覺又很重聽覺，我不能夠單靠視覺，然後還要有肢體的，…才能夠記進去。而且我不是只記一次就夠了，所以我就要不斷的，ㄟ，找一群人來，找一些麻煩，一起出去找，那在玩的過程當中，就會，打鴨子上架，我就必須好像我就上去講解。但是其實我是完全外行的，不會的人，可是因為這樣我等於是強迫我自己要去看書，…我不是為了你們，我不是為了其他人，可是呢，我發現那個附加價值是很大的。（訪談逐，Gb，940126）

看來促動者雖然引導的團體本身，有關學習的議題並不非常密集，然而其本身主動投入學習的部分則是相當豐富而動態的。

4. 演員長期投入，觀眾隨性參與

就在這「演員與觀眾」的隱喻當中，「演員」是長期投入的核心成員，而讓「觀眾」成員，不畏懼參與這樣的團體討論。其所展現的學習狀態是，對靜態的學習較感到困難，常運用社區資源及參觀式的學習，成員在團體中可以找到情誼。然而，學得的知識是否整合，則從成員的敘述可以得知，一方面成員雖覺得有同伴可以討論，但是仍然感到知識的不足以及無法統整，學習的發展不一定能夠累積，多了一些童心的體驗。

我覺得同事之間是談沒有錯，但是你會覺得說，其實還是回歸到自己，你要自己大量的閱讀。但是大量閱讀你會很雜嘛，你很亂，然後你把問題提出來的時候，你是這樣想，但是別人不一定會是這樣想。所以你會修正。…那這個過程我們發現，其實我們所知的根本不夠，就憑那幾本書也是不夠，…（訪談逐，Gb，940126）

…那你會發現其實老師也蠻多變的，這個也想學那個也想學，…。所以真的是大人小孩沒有分別啦。但我們可能是沒做小孩太久了，那藉由這樣的團體，我們也會開始燃起一

些童心。（訪談逐，Gb，940126）

5. 團體傳承出現隱憂

在演員與觀眾的隱喻中，團體促動者擔心什麼呢？「演員與觀眾」的團體隱喻對團體後續的發展有何影響？從訪談中發現這樣的團體雖然自由而隨性，但是作為演員的成員，其實隱隱約約地擔心著團體傳承的問題。

戴：…反正就是哈拉哈拉的時候就會講阿，很清楚阿，現階段我們做，後來你們還是要接棒的。我們現在只是做前導的工作而已，那後來真正的最熱鬧的地方應該是她們接手以後。還有未來新接手的人，因為總是不希望說這個東西，人在的時後就存在，人去了就消失了，那真的是很可惜啦…。

勤：嗯，沒有，我沒有那麼開創性，我是隨緣型的，ㄟ，剛好就有那樣的一個機緣，那我就 touch 到了，那也不會說刻意要去有些什麼

戴：不過，那個意圖（傳承的意圖）也是可遇不可求啊，那如果正好有，就…對啊，我從來不強求。…（訪談逐，Gb，940126）

從上述的訪談當中可以發現，團體促動者其實對一路延續下來的東西是否能夠傳承仍有一些期許，然而，促動者邀請進來的觀眾，能否有更多的投入？已經算深度參與的成員，是否有意願接棒？似乎，我們在訪談過程中感受到一些傳承的不確定性。

（二）「鏡子」：衝突型團體發展出來的隱喻

團體C的促動者在整個團體發展的衝突過程中，促動者以「鏡子」為喻，說明自己如何從「一廂情願的鏡子」，逐步轉變成「見招拆招的功能鏡」。這個過程當中，團體促動者透過省思，發現自己帶出的個人動力，如何與成員共同形塑出團體的動力，彼此如影隨形，如形隨影，因而寫出「鏡子」的隱喻。

1. 一廂情願的鏡子：促動者覺察自己並非中立客觀的單面鏡

團體C的促動者一開始期許自己扮演「鏡子」的角色，透過自己如鏡子般的問話，促成成員的反思，結果反倒成為促動者與成員之間的唇槍舌戰。

在執行上不如預期的效果，因此，此階段不但形成了討論會上的強弱勢之別，也與**老師之間形成如答辯會般的唇槍舌戰。（促動者文件，2001，頁69）

促動者原以為自己可以扮演忠實反映事實的鏡子，而照鏡子的人也會由此看到自己的不

足之處，然而落實的結果引出權威情緒的共舞。

2. 因人而異的妙妙鏡：促動者在彼此投射的過程中形成因人而異的反應方式

團體互動的過程，不僅只是促動者對自己的功能定位，也會牽涉到成員對促動者的期待，以及促動者的討論方式引發的成員反應，所以促動者期望扮演「忠實反映的鏡子」不僅不成，還進一步變成「因人而異的妙妙境」。

從團體互動而言，研究者這面鏡子應該要反射參與教師的教學行為，但參與教師因為他們是當事者，將隱射出心中的另一種想法，（進而）產生不同的反應與回饋，因此，研究者如何避免研究者本身先入為主的觀念，因而成了妙妙鏡（因人而異的反應模式），反而曲解了照鏡子的原意…（促動者文件，2001，頁70）

這一段省思，促動者覺察了團體互動中的許多層面，包括當事者與旁觀者的差異，成員與促動者的立場不同。然而，促動者往往忽略了，促動者自身眼中成像的，也會像成員一般，無法避免心中其他推論造成的扭曲。所以，在省思後，雖然促動者期許自己勤加拂拭這面鏡子，但是成員仍然覺得促動者在找自己的麻煩，並認為團體促動者不一定有能力可以教得很好。

我是覺得你一直在講我們，可是我覺得你為什麼不教給我們看，那照道理，你的理論多的話你應該更能夠示範出來給我們看啊！（促動者文件，2001，頁76）

所以，雖然促動者期許自己勤加拂拭這面鏡子，但在實踐之後，促動者仍發現自己無法完全扮演客觀中立的角色，也覺察到自己的態度對團體成員造成的影響。

…自己似乎無法以開放且空白的心去看以及參與同儕教師的教學，雖然從教學錄影帶發現有許多值得討論的點，但是，仍然導致會議進行中似乎都是研究者一再提問題，而參與教師缺乏感受，因此就有淪為批判的意味，或者是教師被動接受（促動者文件，2001，頁72-73）。

3. 寫實殘酷的魔鏡：促動者在衝突引發的動力過程中形成定型化的角色

在引起成員的強烈質疑：「你以什麼根基來評判？」、「你用什麼標準來看待？」的同時，不管促動者以認知發展理論，或以教學沒有完全的標準答案等作為回應，均被挑戰的成員連串的插話打斷，例如：「論文也都是片面的、不是全面性的…」等，此外，此挑戰性成

員也會批評另一位成員的教學，使研究者感覺被逼到無法喘息。

原期待這（透過照鏡子反省自己）會是一面面對自己，轉換念頭（的機會）…卻未料照鏡人的心態，而變成寫實而殘酷…照鏡人也可能因心中的念頭差別而產生截然不同的反應（促動者文件，2001，頁73）。

這個階段成員彼此關係的動力，促使成員之間因相近觀點而結盟，其進一步演變成了觀點的對立，並因為滲入了團體角色的動力，使得三人的角色挑戰總是挑戰者、拯救者總是拯救、沉默者總是沉默等，因此衝突便益趨白熱化。

4. 破鏡、護鏡的轉圜：促動者有心突破角色固著的困境是邁向動力轉換的前兆

在衝突當中，挑戰性成員決定要退出團體討論，促動者面臨任務可能無法完成的困境，轉而認真思考自身進行教學的可行性。由促動者的研究者日誌，可以發現研究者之所以躊躇不前，一方面是擔心落入觀摩的窠臼，另一方面也擔心數學概念不易在一兩節課當中完整呈現，再方面也擔心不是自己的班級，班級秩序不易掌握，這種種思慮，都讓促動者覺得自身進行教學是「一帖猛藥」。

足見對促動者而言，要接受邀請經歷「被觀看」的挑戰，確實須經歷一些內在的防衛與掙扎。幸而經指導教授的刺激給了一記當頭棒喝，使促動者決定縱身躍入現場破鏡而出進行教學，因此促成了觀看者與被觀看者的角色暫時易位。

5. 鏡中人破鏡而出：促動者的角色轉換帶動團體動力的轉換

促動者躍入現場教學後，對於自己有多種層面的省思，包括發現自己的行為與衝突成員行為的相似處：「在團體中我發現自己問話太急，使得參與的教師容易變成猜測我到底要和他們討論什麼？」無獨有偶的，衝突的成員正是他對學生的態度是問話太急，所以學生的想法出不來。

另一則反思是促動者看見了自己所知與所行，以及所得結果之間的嚴重落差：

原來抱著要讓成員看到自己的問題，…原以為讓他看到問題，從此可以共燃起一起成長的心，但卻嚴重忽略了人性的弱點，也以此包裝自己（促動者）的好勝心之下的『假正義』、『假公正』，結果面對了另一威力無窮的黑洞，導致失去光明。（促動者文件，2001，頁79）

當三雙眼睛盯著錄影帶中的自己，其實壓力比想像中還大，而壓力問題也是研究者當初始料未及的。（促動者文件，2001，頁78）

觀看者與被觀看者的角色暫時易位，帶來不錯的效果，也讓促動者感同身受「被觀看者」的壓力。雖然成員還挑戰著促動者的一些教學上的處理，但顯然促動者與成員的關係已緩和許多。

6. 見招拆招的功能鏡：促動者覺察到時時反思能保持彈性的思維

最後階段由於衝突關係的餘波仍影響著彼此，促動者對自己的反思也提到了自身態度的問題。

在這樣的過程中我的態度一直在調整中，從一開始的促使反思，但被認為一直在挖他的東西，其實也包括我自己的態度問題，到後來直說，而產生兩者關係的對立，到現在只聽不評價，但努力在討論中希望可以促成觀點的交換（促動者省札，Gc，900503）

由投射、結盟、對立與衝突，而至角色暫時互換所產生的轉圜，此間以鏡子為隱喻，確實照見了促動者與成員的需求，以及彼此互動所產生的動力過程。

（三）「龍與屠龍客」：運作型團體發展出來的隱喻

團體D在團體運作一年半之後，在經歷種種過程之後，發展了一段團體的經典隱喻：「龍與屠龍客」。

1. 運作型的團體具有信任、爭辯、創造的互動歷程

團體D的成員發展出「龍與屠龍客」的隱喻，其背景是建構在團體成員彼此有一定的信任度，同時有兩位成員願意開放自己，並深入參與彼此擅長的世界（數學領域），透過以邏輯為基礎的理性爭辯，進而創造出來的隱喻，其中的成員將接受批判的角色喻為龍，而將批判者喻為屠龍客，並有以下的詮釋：

龍與屠龍客，因為欣賞對方才會出劍出爪，所以他們一直玩著暴露自己弱點而又有效攻擊的「刺激」遊戲，重點是，兩個人都覺得少了對方就沒有任何意義了。（促動者省札，Gd，931210）

屠龍客對龍的理解是，「我當你是超人，會恢復得很快，我這一劍這樣刺下去，我並不會回轉。」這是一場輸贏的遊戲、競技的遊戲。

2. 運作型團體成員在收放之間創造隱喻

從促動者的分享當中可以了解，因為互信與安全的機制，所以，龍是自願讓屠龍客盡其所能出招的，但是過程當中會不會失了準頭而受傷？會的。然而，龍會回頭怪罪屠龍客嗎？

我們的確因為互信與安全的機制，所以都把自己的心臟展現在彼此的眼前，也都在分寸下狠狠的刺了對方，讓對方大流血。所以，太容易傷人，也太容易受傷了。在這個 team 裡面，我們不需去定義誰是龍？誰是屠龍客？因為都有可能，總而言之，都是時代英雄，ok？（促動者省札，Gd，931209）

龍與屠龍客的隱喻對雙方而言，都是一種高度的挑戰，龍，必須備戰；屠龍客，必須不斷思考破解的方法。

3. 運作型團體成員的自我覺察：發現團體互動模式定型的侷限

因為高度的挑戰不免受傷，彼此在受傷之後，透過團體的探索，發現了互動模式定型以後的一些侷限：

天：…就是每一個人是有一些不平衡的，就是所謂的長項，…但是我們現在蠻長時間的一個語言習慣，…會有一些思維上的壞習慣，或者有一些語言上的長期忽略，…譬如說談到我（成員A）的時候就談到所謂的常規，談到她（成員芬）就談到她的邏輯啊…就是，太長時間在看不足的點，…忽略一些光明面，然後就變得很敏感就是說，為什麼老講我這個？ㄟ，那問題是說的人也會察覺到，喔，他（對方）的反應來了，不要說了不要說了，那就會變成說這種語言習慣的出現…（討論逐，Gd，940324）

芬：…還有就是說，大家太專注在解決問題，那這邊就是，大家心知肚明，好然後就咋了。對然後就是解決問題，解決問題，那這個地方長期以來就是比較壓力大的狀況，那就是變成長期處在壓力大的狀況之下。那就會有所謂不安全的感覺…（討論逐，Gd，940324）

芬：我們還沒有捉到要用怎麼樣的機制，或怎麼樣的共識來找這個平衡點，那為什麼最後會想要找一個平衡點是因為，累了！因為在不斷的解決問題當中，然後不斷思考解決問題就會覺得辛苦，就開始想要找平衡（討論逐，Gd，940331）

綜合上述團體促動者對團體互動所做的省思發現，溝通習慣落入習於發現缺點，以成為攻防的焦點；可能忽略了強調個人的長項，同時，成為專注於問題解決，容易讓成員長期處在壓力之下，進一步形成溝通的「百慕達三角洲」，就是一再談到相同的不足處時，大家就會開始「撤退」，而無法進一步協助彼此將盲點背後思考的脈絡做釐清以產生可能的新視

野，因為，落入「攻防」之後，能守成就不錯了，如何還能進一步協助對方呢？

4. 運作型團體成員的自我覺察：人文風格的躍出，探索團體互動其他的可能性

人文取向的成員芬在龍與屠龍客的故事之後，有了一段告白，這段告白表達自己理解龍與屠龍客之間除了競技故事之外，更是一場武藝的切磋，進而，或許自己也可以躍上舞台成為主角，同時，他為自己找到的舞台將會是在「人文場」當中。

芬：…你們的珍惜和體諒讓我很感動，相信在龍與屠龍客的故事裡有更多毛線球的糾結，需要更大的智慧和勇氣，就誠如你們所說的：屠龍客的俐落和沈穩堅韌的龍之間的交鋒那才叫做精彩，一場血淋淋、赤裸裸的人生體驗值得期待、珍藏。……盡情的發揮人文老師的想法和影響力，一切的矛盾就在釋懷中瓦解了。（成員省札，Gd，941220）

人文風格的**教師，之所以找到這個舞台，她想要強調的是，在這追尋的歷程，有的是一位理性掌控，心思細敏，對人尊重，願意暴露自己心臟讓成員刺，並不斷建構信任溝通的厚實基礎，面質成員的團體促動者；還有一位是數理專長，堅守批判角色，百分之百投入，行動力與後勁十足，對教育懷抱熱忱的屠龍客；更有一位溫文敦厚，為朋友兩肋插刀在所不惜的忠實靠山。合作，在發揮到不同階段的極限時，功勞或掌聲究竟應歸於誰？竟然…是那麼的模糊了！！

5. 運作型團體成員的自我覺察：我的語言與你們的語言不同

以人文風格為長項的成員芬，對於「龍與屠龍客」所激盪的能量是肯定的，然而，他也表達出來一些不同於這種攻防語言的看法。

芬：我接下來要講是說，為什麼我比較少（發言）…，因為在龍與屠龍客的這種交鋒當中，很大的一種主流是，你要有證據。你要有證據你才刺得到人。你沒有證據你就刺不到人。你沒有證據你就是躺在那邊挨劍的。那在我的世界裡面不太會有實際的證據出現的。但是，…但是我想提出的是說，只能用交鋒的方式嗎？不能共同去構築，而不是說一定是，你有沒有證據？沒有證據，然後一直刪刪刪，那我肯定就是最先被刪掉的那一個。對，所以我這個東西丟出來，那你心理面是不是能夠接收到？然後陪著我一起把這個東西構築出來…因為這個對我來講太吃力了。（討論逐，Gd，940317）

6. 運作型團體成員尋找共同語言不忘自身的主體

針對成員芬所提出的「構築」，成員蔡還是不忘強調自己的主觀和主張。

成：但是，我們擅長的場域是那個（邏輯與對辯），那是我的絕對主觀喔，你不能要求我的絕對主觀一定要去改變成什麼，我覺得那很難，因為，那我們在溝通過程本來就是以自己的絕對主觀去達到一些共識啊，對啊，各退一步。（討論逐，Gd，940317）

7. 運作型團體發展出互為主體的溝通

關於主體如何開展，以使團體的討論能夠更有助於彼此的成長與合作，擔任回饋者的研究者先做一番省思，在自覺自己的回饋落入一種資訊提供以及「問／答」的模式時，回饋者與促動者有一些討論，並期望自己做到平等以及互為主體的互動方式。

齡：正因為**（成員B）的這個模式（慣於傾聽，同時當原本與其立場相同的成員改變立場時，其可能也會隨之改變），所以他會在同一個模式當中走很久，如何讓他的主觀性出來是一個重要的關鍵點，對他個人來說也比較有意義…（促／研討逐，Gd，940312）

接著，在團體正式討論的時候，成員芬確認希望自己主體的需求能夠被照顧，而自己也期許自己能夠表現出來，而在這過程當中，其實成員芬已為自己找到在團體中穩定的重要角色：人文教師。

對對對，會有點不太舒服，然後再想想的時候，我就覺得，嘿，對！我我我就是要找這個東西（自己的主體性）…事實上就是這個東西。（討論逐，Gd，940317）

當個體又重新找到自己在團體中的定位時，成員會重新燃起無窮的動力，進而產生釋懷與化解矛盾的能量。

討 論

經由紮根分析，研究者發現了一些與先前研究相互呼應的結果，然而，也因為嘗試從資料中建構理論，由此發現一些從過去文獻探討中尚未提及而值得深究之處，茲討論如下：

（一）影響教師專業發展團體初始階段的相關因素

1. 初始階段辨識團體溝通規範的重要性

Wheelan 於 1994 年，即提出初步形成團體時，溝通結構的意義與重要性。透過本研究分析，更進一步發現團體的溝通結構，顯著影響團體成員行為的是團體的「溝通規範」，其足以使團體在初始階段，即形成不同的形貌。

本研究透過紮根分析過程中的主軸編碼與選擇性編碼，「內隱團體規範」對團體歷程的影響力才逐漸浮現出來，例如，壓抑型的**團體 A**，成員延承社會文化的規範，對權威尊重但是很有距離，對成員禮貌，但是無法表達自己的需求而易生焦慮，團體醞釀的「權威議題」一直未被充分溝通；**團體 B** 的成員以生活話題為主，在強調團體框框可以寬鬆一些的情況下，成員可能經常因為臨時的事務而缺席，或因為工作的事務在團體中進進出出，由於隨性與強調低度的規範，成員之間的深度溝通，其實是仰賴彼此的私人情誼，也因此，團體外的干擾會與團體內的互動交雜出現，共識的凝聚依賴少數成員，所以，成員的自我成長容易停留在「經驗交流」的階段，不易碰觸到深層的思考習慣或價值體系的反思。

再觀**團體 C**，剛開始團體溝通規範的界定由促動者決定，然而不斷有成員加以挑戰，團體促動者雖一再嘗試做調整，然而其內在對團體成員的認定依然沒有改變，直到爆發嚴重衝突，促動者暫時轉換角色，團體動力也轉換，因此才緩和了彼此嚴重的衝突。

強調合作而規範動態形成的**團體 D**，隨著團體關係的進展成員不斷溝通討論，因而發展出不同的團體規範。重要的是，因為規範成形是隨著團體成長經由共識所凝聚的，所以，形成的規範會逐漸內化到個別成員的內在，並形成一種自我要求的規範與默契。

同時，團體的溝通規範，並不能單從成員所「宣稱」的進行理解，而需透過成員實際口語與行動的分析，換句話說，往往是團體內隱的溝通規範，才是真正影響團體歷程的規範。

2. 情緒影響團體成員的行為，初始階段即應受到重視

Corey 與 Corey（2002）曾提及，初期階段成員彼此認識、試探，同時建立基本規範；成員因擔心被拒絕，較少冒險行為，以便嘗試學習互動，建立信任的關係。Agazarian（1997）也提出團體初始階段，成員會出現「社會性防衛」；此防衛型態乃源於對社會互動的刻板印象，其主要在免於社交的焦慮和不確定感。然而，社會性防衛卻也在同時禁錮了彼此的真實接觸。

團體成員在初期進入團體時，會希望自己成為團體的一員，並因為對團體發展的未知，而經歷一些焦慮的情緒。初始階段，成員，通常會先注意調整自我與促動者的關係、表現其他成員所接受的行為，避免提出不同的見解。正因如此，團體在初始階段的內隱規範，更易因為情緒的作用，使團體成員對於團體的現象，不容易有深刻的覺察，對於團體發生的事往往任由其發生。

（二）教師專業發展團體初始階段及其後續發展

透過上述團體溝通規範的主軸分析，發現團體溝通規範是影響團體運作的深層機制，其與團體的種種現象息息相關，而有牽一髮而動全身的系統關係。

1. 團體逐漸發展出的團體隱喻是團體的微型文化

由於成員之間形成某種一致性的溝通規範，此間，隨著團體的發展，如果團體不是邁向瓦解，則團體成員將共同型塑某種延續團體的模式，本研究以「團體隱喻」來說明這個模式對團體的意義和影響。以本研究為例，團體B便是以「演員／觀眾」的隱喻，來調節成員彼此之間不同程度的投入；團體C則有「鏡子」的隱喻，傳達促動者不斷經歷情緒投射與調節的過程；團體D則因為成員彼此切磋的能力，而發展出「龍與屠龍客」的隱喻。

本研究將團體發展出來的隱喻，視為團體發展出的微型文化，其傳神的表達出成員與此微型文化的微妙互動關係。

2. 團體發展歷程初始階段可能出現的議題

Wheelan 和 Krasick（1993）指出，隨著團體的發展，團體會發展出特定的團體議題，這些議題往往超越個人的預想，而與團體的發展息息相關；換句話說，隨著團體的啟動，團體會發展出來自成員互動的層面的議題，而非僅是來自單一個體的議題。Wheelan（1994）、Corey 和 Corey（2002）認為信任關係將是團體建立之初的重要議題。許育齡（2005）則從團體的質性分析研究當中指出，團體初始階段，成員的「主動」或「被動性」，以及「權威議題」是重要的識別指標。

綜言之，本研究發現團體溝通規範是團體初始階段發展的重要主軸，而其中可進一步從個體的主／被動狀態，以及成員之間水平的信任關係與垂直的權威關係，來評估團體形成的溝通規範，以了解團體初始階段可能形成的型態。然而，此初步的發現，仍需透過收集更多團體的分析資料，以提供更多的支持。

結論與建議

一、結論

（一）教師專業發展團體初始階段的團體動力，深受團體規範的影響

本研究整合團體分析的資料，以「動力視野」來分析團體，歸納出團體成員共同塑造了規範，並形成四個主要的初始型態：

1. 延承社會文化的溝通規範時，形成壓抑型的團體
2. 強調自由與隨性默契的溝通規範，形成平衡自由型的團體
3. 團體以權威的溝通規範為依歸時，形成衝突型的團體

4. 團體的溝通規範隨團體發展需求而調整時，形成運作型的團體

（二）教師專業發展團體初始形成的模式，後續可能發展出不同的團體隱喻

本研究整理上述四種團體形成的初始型態，並發現團體會在進行一段時間之後，發展出一個或數個團體的隱喻；透過這些隱喻，更能捕捉團體整體的動態形貌，其分別為：

1. 平衡自由型團體發展出「演員與觀眾」的隱喻
2. 衝突型團體發展出「鏡子」的隱喻
3. 運作型團體發展出「龍與屠龍客」的隱喻
4. 壓抑型團體未發展出明顯的團體隱喻

本研究整理出教師專業發展團體形成初始階段，可能出現的四種型態，將有助於團體促動者了解團體初始階段形成的模式；至於，團體經由初始形成的模式進一步發展出來的團體隱喻，則協助團體促動者評估團體的微型文化，及由此衍生的發展困境。

二、建議

本研究分別針對後續研究，以及教師專業發展團體實務，提出五點建議方向：

（一）探究團體內隱的溝通規範，提升對團體動力系統作用的覺察

本研究發現，成員內隱的溝通規範往往才是影響團體運作的深層機制。例如，壓抑型的團體，成員並沒有說要依照社會文化的溝通規範來運作團體，但成員仍以這樣的規範對待自己，期待他人；另一方面，平衡自由型的團體，成員也沒有發現，這樣的團體溝通規範與團體面臨的困境，其實是聲息相關的；唯獨運作型的團體，不斷的在溝通、反思與再行動中不斷修正團體以及個人的內在規範。

所以，後續研究若能對團體內隱與外顯的規範進行深究，將更能了解團體的發展路徑與困境；另一方面，對有心發展教師專業發展團體者而言，則在團體初始階段，便須對成員所形成的團體溝通規範有所覺察，並提出討論，將可協助團體發揮專業討論的功能，而避免落入未知的困境之中。

（二）探究角色定型或固著的團體，如何使困境與瓶頸隱現

從團體溝通規範以致於團體整體的動力的發展來看，研究者發現，當團體中的角色逐漸成形並且定型時，此時，團體的規範往往形成一種例行的默契，大家按照著既定的互動模式在團體中互動，所以，結盟者可能總是沆瀣一氣；挑戰者總是爭辯；救援者總在滅火，誰總是對誰看不順眼等等，團體在此階段是一種角色定型化的現象，也是團體動力定型化的表徵。

例如在團體A，成員總是將衝突的矛頭指向權威角色；團體B的觀眾角色總是隨性和自由進出而不負擔責任；團體C的促動者總是扮演救援者等等。如此，團體的困境和瓶頸隱隱

出現了。

從研究的角度，值得深入探究角色定型發展的過程，其中源於個人因素或團體動力因素均是值得持續深究的；從實務運用的角度，則團體成員須於團體陷入困境時，對於角色定型的現象有所覺察，若能有所覺察，往往能夠化危機為轉機為團體尋得新的出路。

（三）探究團體隱喻，發現團體發展出的微型文化

經由紮根分析資料顯示，平衡自由型的團體，發展出「演員與觀眾」隱喻；衝突型團體的促動者則透過「鏡子」隱喻，說明自己如何在衝突的歷程中逐漸轉化自己；運作型團體，則發展出「龍與屠龍客」的隱喻，既傳達成員之間切磋互動的寓意，也傳達出成員關於「攻／防」的溝通模式。

因此，從理論探究而言，值得深究團體的隱喻與其所發展出來的微型團體文化，未來或可從團體隱喻了解團體成員共同形成的團體心智及團體發展的限制；另外，從實務運作團體的觀點而言，團體隱喻往往深深影響團體的運作，但卻不容易被成員所覺察，因此，團體運作者對隱喻的覺察，將是團體帶領相當重要的一環。

（四）探究團體動力型態轉型的契機

衝突型團體C的轉型，源自於團體促動者角色轉換之後；運作型團體D的轉型，則經由覺察「龍與屠龍客」的溝通模式，所造成的侷限開始；相對的，壓抑型的團體A以及平衡自由型的團體B則因團體一直延續著既成的默契和規範，團體的形貌並未轉型；團體C與團體D的轉型，均發生於成員對困境進行深刻的反思、頓悟與行動，進而帶來動力轉型。

由此看來，當成員能夠發展出較團體現象更高一層的理解時，而這個理解可能是「看到」了團體角色或者是團體隱喻對團體運作的影響，從而能夠採行更加的行動來因應團體的困境，未來探究團體轉型無論就理論或實務的層面，均是值得深究的議題。

參考文獻

中文部分

- 吳麗雲（1997）。團體歷程分析方法—觀察團體的多重層次系統（SYMLOG）簡介。《諮商與輔導》，141，26-30。
- 余幸怡（2002）。團體發展及其相關因素之探討。《諮商與輔導》，194，12-15。
- 許育齡（2005）。看不見的動力-教師專業發展團體促動者運作團體時面臨的挑戰。《屏東教育大學學報》，23，65-101。
- 許育齡（2005）。教師專業發展團體發展與運作歷程的紮根分析暨教師專業發展團體回饋系統之建構。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。未出版，台北。
- 潘正德（1999）。《團體動力學》。台北：心理。
- 鄭鈴諭（2003）。團體動力的探究—團體歷程的運作。《諮商與輔導》，210，39-43。

西文部份

- Agazarian, Y. M. (1997). *Systems-centered therapy for groups*. London: Guilford.
- Arrow, H. (1997). Stability, bistability, and instability in small group influence patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 75-85.
- Bion, W. R. (1962). *Experiences in groups, and other papers*. London: Tavistock.
- Corey, M. S., & Corey, G. (2002). *Groups: process and practice*. (6th ed.). Monterey, Calif. : Brooks.
- Goerner, S. (1994). Chaos and the evolving ecological universe. Langhorne, PA: Gordon & Breach.
- Johnson, B.(2003). Teacher Collaboration: good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29, 337-350.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2000). *Joining together: group theory and group skills* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). *Meaningful assessment: a manageable and cooperative process*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Row.
- McCollom, M. (1995). Reevaluating group development: A critique of familiar models. In J. Gillette & M. McCollom (Eds.), *Groups in context: A new perspective on group dynamics* (pp. 133-154) . Lanham, MD: University Press of America.

- Mennecke, B. E., Hoffer, J. A., & Wynne, B. E. (1992). The implications of group development and history for group support system theory and practice. *Small Group Research*, 23, 524-572.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Foundations, development, application*. New York: Allyn & Bacon.
- Wheelan, S. A. (1994). *Group processes: a developmental perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wheelan, S. A., & Krasick, R. M. (1993). The influence of task type and designated leader on development patterns in group. *Small Group Research*, 28, 94-121.

A Group Dynamic Analysis of the Teacher's Professional Development Groups: Four Types of the Initial Groups and their Development

Yu-Ling Hsu *

ABSTRACT

According to past group process researches, a lot of researches show that there are different stages in the development of group processes. The researcher used in the teacher's professional development groups and found that the initial type of group would influence group development greatly.

The purposes of this study are to analyze the initial dynamic types of teacher's professional development groups; secondly, to analyze the following development in different initial types of groups.

This study bases on grounded theory and proposes four initial types of groups including suppressive type, free-balance type, conflictive type and operational type. Each type will develop different group metaphor respectively.

This study includes both theory and practice oriented, which is useful for group facilitator to realize the phenomenon of initial stage in group.

Key words: teacher's professional development group, group dynamic, grounded theory, the metaphor of group, the initial type of group

Received: June 30, 2006, Modified: November 20, 2006, Accepted: November 21, 2006

* Yu-Ling Hsu, Assistant Professor, Center of General Study, Yuan-Ze University,
E-mail: ulhsu@saturn.yzu.edu.tw