

香港在職教師專業發展在過去十年的經歷

The professional development of in-service teachers of Hong Kong in last decade

胡少偉

香港教育學院教育政策與行政學系

摘要

在上個世紀，香港在職教師培訓有五星期覆修和十六星期的語文教師在職進修課程，除了這些系統培訓外，各校也會舉辦一些校本教師講座及由民間教育團體舉辦新教師入職課程。回顧香港在職教師在過去十年的發展，政府首先對在職教師的學歷資格及專業發展日益重視；及後在課程改革的環境下，不少學校近年以共同備課和同儕觀課來促進教師專業的提高。近年，教育當局又大力推動教學啟導培訓和在職教師專業交流活動；同時，又有專業團體為在職教師提供較重實踐性的培訓課程。從這些不同的教師在職培訓項目的特色，可見香港在職教師專業培訓在過往十年有長足的發展。

Abstract

In last century, there are three types of professional development of in-service teachers in Hong Kong. The most systemic type is the five-week refreshment training programme and sixteen-week language teacher enhancement programme, while some professional organizations run on induction programme for new teachers in every summer and many schools run school-based seminar for their teachers. In last decade, government pays more attention in the qualification and professional development of in-service teachers in the beginning. Later in the context of curriculum reform, many schools upgrade teacher professional performance by co-planning and peer-observation. Recently, EDB implement mentorship courses to support new teachers and promote professional exchange activities for in-service teachers. Meanwhile, Some professional organizations provide training programme which have more focus on action learning for teachers. This paper describes the situation of professional development of in-service teachers in last decade and discusses the special features of these in-service teacher training programmes.

關鍵詞

香港教師教育，在職教師培訓，教師專業發展

Keywords

teacher education in Hong Kong, in-service teachers training, professional development of teachers

在職教師專業發展的背景

在上個世紀，香港在職教師培訓大致分為在職專業發展活動、新教師入職輔導和再培訓課程等三個主要類別，根據黃冬柏(1988)的調查研究發現，當年本港中學舉辦的在職教師專業發展活動中，以舉辦全校教師研討會或者邀請專業人士到校演講為數最多。雖然鄭肇楨(1987)曾指出在學校發展在職教育，對參與的教師起著再受訓練的作用；但黃冬柏卻發現受訪教師指出「這單向式的活動既悶又無太大效益」。入職輔導方面則主要由如學教團等教師專業團體在暑期合辦的新教師研習課程，讓未受訓的準入職教師自由報讀，課程大都由經驗教師主講學科教學和管理學生的經驗。而在職教師「再培訓」課程方面，主要是由香港教育學院提供，一個是為期五星期的再培訓課程，目的是令小學教師對新的教學法及課程發展有更多的認識；另外一個則是為期十六星期的中文及英語教師課程(陳聖根，2002)。但正如陳茂釗、張永明(1999)的研究發現：「當時香港小學教師的主要職務包括教學工作及大量的非教學性文書工作，這種教匠式的工作模式，使教師嚴重缺乏專業發展機會」。可見上世紀香港教師的在職專業發展情況是不大理想的。

為了推動本港學校兩文三語及資訊科技的發展，教育當局前後訂定了相關的教師在職培訓要求和計劃，前特首董建華(1997)在其首份施政報告中公佈：「培訓在職的語文教師，讓他們在語文基準訂定後的五年內全部符合基準」；隨後香港政府於01年要求中小學在職英語及普通話教師，透過進修課程或報考基準試的方式獲得語文基準資格，這促使不少中小學英語及普通話教師要接受在職培訓。同時，為了推動本港學校使用

資訊科技，當局亦要求在職中小學教師要取得一定程度的資訊科技能力，前教統局(1998)在其五年策略文件中指出：「會在未來四年為在職教師提供35,000個訓練名額；及會確保有關訓練課程，不會只涉及專用技術，同時亦會著重如何多用資訊科技，改良傳統教學模式」。這項面向所有在職教師的培訓政策，是繼小學推行目標為本課程之後，又一次要求在職教師全員式培訓；當中所有在職教師雖被迫接受資訊科技的培訓，但在培訓後卻有不少教師未能善用資訊以改善日常的教學。

隨著優質教育基金的成立，香港的師訓機構開始提供躍進計劃模式的校本支援計劃，由大學講師到校提供教師培訓，以促進在職中小學教師專業的發展；香港躍進學校計劃是由香港中文大學教育學院於1998年起主辦，從林永波、李子健(2002)的描述：「此計劃是根據美國經驗，每年為50所本港學校的自我完善建立一套有系統的步驟，這套步驟既非『處方式』的程序，能為各參與學校的需要而作出調整」。及後，在課程改革的環境下，不少學校近年以校本教師培訓來促進教師專業的提高；教育當局則大力推動教學啟導培訓和在職教師專業交流活動，而有專業團體為在職教師提供較重實踐性的系統課程。本文除回顧本港過去十年在職教師專業發展的情況外，亦將分享不同的教師在職培訓項目的特色。

在職教師專業發展的現況

香港回歸後，香港像內地般也要為提高現職中小學教師的學歷而努力；上世紀末，前特首董建華(1999)在其施政報告中指出：「逐步把香港教育學院所有中小學教師的職前培訓課程，由副學

位程度升格為學位或以上程度；並計劃於2004年開始，全港中小學教師職前培訓課程都會是學位課程」。這個政策方向的公佈，使不少只持證書資格的年青教師自覺地報讀由香港教育學院、香港浸會大學或香港公開大學主辦的銜接課程，以求早日取得學位教師的資格。另一方面，語文教育及研究常務委員會(2003)在其行動方案中，明確要求在職中小學語文教師要提高其授課語文至學士水平，鼓勵在職持證書資格的語文教師或未受過任何相關師資培訓的語文教師，提升本身的資歷及尋求持續專業發展；而為了鼓勵更多在職語文教師提升資歷，語常會還建議設立一項新的獎勵津貼計劃，為每名在職教師提供一半或最多3萬元的學費津貼。這個既有要求又具鼓勵的政策，使一些早年畢業於教育學院的中英語文教師也投入兼讀課程的行列，以求獲取與新畢業語文教師相若的學歷和專業水平。

為了收集現職教師的專業發展情況，香港教師中心教育研究小組於2004年展開一個研究：「3866位中小學教師回應在過去一年修讀的正規課程，主要有以下五類：師資培訓課程佔15.1%，修讀教育學士課程佔13.9%，英文基準試課程佔13.7%，普通話基準試課程佔11.4%及教師檢定課程佔9.1%」；修讀這五類正規課程的在職中小學教師共有63.2%，加上其他三類正規課程共有13.5%的在職教師，也就是說，修讀正規課程的在職教師當年超過了四分之三，可見大部份中小學在職教師當時有很大的進修壓力。而為了深入了解在職小學教師的覆修需要，香港教育學院曾於02年度成立一個研究小組，發現受訪小學教師雖然自覺能力不錯，但都感到有需要接受各項目能力的再培訓。「各年齡階段的教師都有類似的培訓需要，這是很少見的現象，其原因可能與香港推行教育改革有關；教改加重了教師的危機意識，使他們覺得有需要再培訓以適應教育新趨勢」

(霍瑞次等，2004)。建基於這個研究報告，香港教育學院將五星期教師覆修的課程改為學分制，讓報讀小學教師在十多個主題中選修，各學員除選修其中一項有關香港小學教育改革的主題外，並會在任教學校進行有關的行動研究。至今，此課程仍受在職小學教師歡迎，其原因除教統局資助此覆修課程外，政府還提供津貼讓學校可以自行聘請代課教師，替代進修教師在校內原有的五星期教學工作，讓覆修教師可全心投入在職專業培訓的過程。

同時，師訓與師資諮詢委員會於02年成立了教師專業能力及在職業發展專責小組，負責擬訂「教師專業能力理念架構」，經過了一連串的諮詢和內部討論後，師訓會於03年底發表了《專業的學習、學習的專業》。這份文件的核心部份提出了一個「教師專業能力理念架構」，其內容主要環繞以下四個範疇：教與學、學生發展、學校發展和專業群體關係及服務，每個範疇之下分為四個領域，每個領域描述一個教師工作的重要環節；當中各分項採用了「基本要求」、「力能勝任」、「卓越境界」等質性詞來描述教師專業能力的表現情況。在該報告書內，師訓會建議所有教師不論其級別和職務均應在每三年內參與不少於150小時的持續專業發展活動；而一向由學校負責舉辦的每年三天教師專業發展日的時數也會被確認為進修時數之內。為了跟進前線中小學教師對師訓會建議的看法，香港初等教育研究學會和教育評議會於04年展開一個調查研究，發現中小學教師完成系統學習活動的平均時數遠較其他模式的專業發展活動為高；陳茂釗等(2006)又指出：「在不清晰政策理念的情況下，持續進修容易造成教師的心理困擾」。為了跟進業界對在職專業進修的爭議，師訓與師資諮詢委員會於05年進行了一項研究，並於06年4月發表《教師持續專業發展的中期報告》顯示：「教師普遍贊成師訓會對持續專

業發展的建議，認同在三年內參與不少於150小時的持續發展活動；並認為與同儕在日常工作中分享經驗和互相觀摩上課，是兩種最有用的持續專業發展活動」。雖然，官民對在職教師專業培訓成效有不同的看法，但業界比過往較重視持續進修，及希望透過專業發展改善和提高教學質素卻是不爭的。

校本教師培訓的興起

上文曾提及，在上世紀的校本教師培訓，大都是單向式講座，其效用不大，亦不受業內重視；但自課程改革推行之後，業界對校本教師培訓有一種新的看法。為了配合香港課程改革的推行，課程發展議會(2002)在《基礎教育課程指引》已明確指出：「在職教師的專業發展，不能單以參加培訓課程汲取有關理論知識和學習有關技能，而是要同時在各層面接受不同形式的在職專業培訓活動，如：種籽計劃、經驗分享、進行行動研究、工作坊、網上課程和到校支援校本課程調適等，以提高教師在課程改革的專業表現。」其實，教育委員會(1997)在回歸前亦指出：「在職進修對教師持續專業發展十分重要，除了大專院校及其他機構提供的多類在職教師進修機會外，以學校為本位的在職教師培訓也是一個值得考慮的模式」。對於傳統培訓課程的不足，內地學者張勝軍(2003)曾批評：「傳統教師培訓模式採用集中授課方式，使受訓者在整個培訓過程中，常常扮演小學生角色，比較消極被動；而校外高校教育理論研究人員又大多因對中小學實際情況了解不深，往往出現理論脫離實際現象」。而為了解決過往在職教師系統培訓課程的不足，內地不少教育學者提出應重視校本教師的培訓以提高教師的專業水平。

隨著課程改革的推行，香港越來越多中小學重視以校本教師培訓去提高教師的專業表現，當

中以共同備課和同儕觀課為最普遍和有效的方法。在上世紀教育評議會(1999)的觀課研究發現：「不同職級的教育工作對觀課活動有很不一樣的看法；職級越低的教育工作者對觀課活動越有保留或疑慮」。然而自課改推行後，教師對觀課的抗拒有所改變，香港教育工作者聯會(2006)的教師觀課調查中發現：「在323位中小幼學校教師認為觀課有以下四個主要作用：能改進個別同工的教學技巧(80.5%)、提高全校教學的素質(79.9%)、建立教師之間的協作文化(76.8%)及使同工重視教與學(70.0%)」。可見今天大部份香港教師皆認為同儕觀課能提昇教師的專業表現。而為了深入了解學校同工在課改中的校本教師培訓的實踐，筆者於06年底專門走訪兩所小學，與其校長及負責課改計劃的同工作深入的訪談，其中一所小學自03年引入生本教育計劃後，因這套生本的教材既沒有教師教案，又無課後支援；在這情況下，該校教師便要進行集體備課。當中因按照生本教育的理念是以學定教，同工們在設計課堂和教學活動時皆以學生為主，不自覺地改變了自己在課堂的傳統角色。隨著生本教育在該校的逐年推行，參與生本教育的老師越來越多，在集體備課、回內地觀課和與同事分享等專業交流活動中，該校相關同工不自覺地重視同儕觀課；加上經驗教師觀課後的精辟分析和指導，校內幾個年青教師能較快地提高了自己的教學技巧。

正如李偉成(2002)主張：「香港教師專業發展應加強現職教師的進修活動，其焦點應集中如何加強以學校為中心的進修機會，並要鼓勵各同工加強互相觀察、切磋和交流心得，使學校和教室成為教師持續發展的一個專業研究所」。筆者探訪的另一所小學，在課改中的校本教師培訓經驗，可回想至2000年課程發展處英文組專家到校主講創意寫作分享會開始，該學校英文組參與這個種子計劃後，引入了科本的共同備課和同儕觀

課，明顯地提升了教師的教學能力和學生的表現；隨後幾年，該校其他主要科組同工也先後參與多個由教統局或大學主辦的課改計劃，促進了該校教師的專業成長，並使該校逐漸建構了一個成熟的專業學習共同體。這兩所學校的校本培訓經驗引證了周健秋（2006）的分析：「校本培訓為教師的學習交流研討提供了思維互動的平台，在新理念下轉變觀念和教學行為互促互動，在互動中獲得新的感受，從而發揮教師的主動性；而分享成功的經驗和獨特的體會，使教師儲存了自己的教學能量，提高了專業素質」。故此，不少學校將校本教師培訓配合課改計劃的落實，藉著當中的共同備課和同儕觀課的專業發展活動，創造機會讓教師反思教學實務，從而提高在職教師的教學表現。

教學啟導培訓的推廣

教學生涯的第一年，是教師專業成長的關鍵階段，為了讓新教師有更佳的入職適應，早於92年教統會在其五號報告書中便建議：「擬訂一項有系統的入職輔導計劃，讓新教師在困難的第一年工作中獲得支持和指導，鼓勵他們養成積極的態度，協助他們的專業發展，提高敬業樂業的精神，從而減少新教師的流失」。為了做好新教師入職輔導服務，香港教育學院於01年成立院校協作與課堂學習研究中心，負責舉辦一系列由教統局委託的教學啟導培訓課程，以推動建設教學啟導教師隊伍和促進新入職教師的專業發展。該中心的教學啟導培訓課程是理論與實踐並重，課程內容涵蓋教學啟導的理念基礎、新入職教師的需要與支援、課堂分析及會談技巧等元素；而其核心部份為課堂學習研究，以期透過課堂學習研究提昇參與教師的教學，並推動教師建立專業學習社群。該課程同時又重視受訓啟導教師的實踐，鼓勵他們透過行動學習計劃在學校實踐教學啟

導，及積極分享其反思和實踐經驗，以使新入職教師得到適切的校本輔導和有更佳的專業起步。這個教學啟導課程的特色，正如申德澤等(2005)指出：「參與觀課及課堂會議的成員，不論是新進教師、啟導教師或學院導師，均是學習者」。

正如Frost等(2000)的提倡：「要在教師持續發展中重建教師的自我信心，再不能視持續發展為傳統的在職培訓，而應視教師是研究為本專業內的一個終身學習者」。受訓的啟導教師除可有效地協助新教師入職輔導外，自己也從課堂學習研究中得到反思和專業成長。另一方面，香港教師中心每年8月也會和教育團體合作舉辦幼稚園、小學及中學新教師研習課程，以協助新教師儘快適應及投入其教學工作；這個課程雖仍是短期和應急性的，但主講者除經驗教師和校長外，也有不少官方的課程專家和培訓人員的參與，而根據該中心的年報：05年參加新教師研習課程的教師共631位，是近五年以來參加人數最多的。與此同時，師訓會屬下的見習教師入職啟導聯合專責小組，於05年設立初職教師見習期導向委員會，在六所學校進行第一期「初職教師入職啟導支援試驗計劃」，試驗一套輔助新教師的入職啟導工具。經過三階段的先導計劃，師訓會修定了這套協助新教師入職輔導工具，並於08年向全港學校推出這個教師新入職啟導計劃，相信可更有效地提升新任教師的專業能力和自信。

專業交流網絡的建立

回顧香港教師專業發展的策略，林智中、張爽(2008)的結論是：「香港目前的教師專業發展策略正在由不足模式轉移，考慮到教師實踐的作用，致力於強調教師的自我發展，加強合作式的研究，協助教師反思等」。而為了鼓勵教師反思和推動專業交流，前教統局於00年在香港賽馬會的協助下成立了地區教師專業交流計劃，目的是

向全港中、小學及學前教育工作者推廣優質教學經驗。該計劃透過資助相關教學經驗項目去建立教師同儕互助支援網絡，讓不同學校的教師有更多互相交流的機會；在首兩年中該計劃成功推行了36項優質教學經驗，向全港的中、小學及幼兒教育工作者作分享和學習。與此同時，從02年起，優質教育基金於每年3月均與香港教師中心及多個教育團體合辦教師專業交流月，為各參與團體造就合作和交流機會，促進教育界協作文化的建立。根據何澤生(2006)的介紹：「自教改與課程改革開展以來，部份教師在課程和教學方法上作多方面嘗試和突破，這些創新的課程和教學試驗陸續踏入收成期；而專業交流月則可讓成功教育經驗能公諸同好，提升學校的協作文化和互相學習的氣氛」。這些教師專業交流和分享活動的興起，體現了師訓會(2006)的主張：「與同校或他校教師交流，可以擴闊教師的專業知識基礎；設立跨校網絡和教師持續專業發展統籌主任的社群，有助鞏固個別學校實施持續專業發展計劃的成果」。

延續建構在職教師專業交流網絡的思路，前教統局於04年7月獲立法會撥款成立教育發展基金，設立校本專業支援組協助教師透過建構專業交流網絡，參與分享及共同備課、觀課、評課等專業發展活動，從而推動教師間和學校間的交流文化，發展成學習社群及互助互惠地提升教師的教學效能。該組開展的一系列專業支援計劃包括：「專業發展學校計劃」、「校長支援網絡」和「學校支援夥伴計劃」等。與此同時，為了引入內地優秀教師及教研人員前來香港，與本地中小學教師交流及協作，前教統局於05年開始推行「內地與香港教師交流及協作計劃」，支援過百所中小學在語文和數學科開展課研活動，令本地在職教師能透過與內地交流人員的教學研究、協作教學及教師專業發展活動，擴闊教師的教學視野和

經驗。至於，在回顧小學課程統籌主任過去幾年在課改的作用時，魏國珍(2008)也認同學校支援服務處的小學校本課程發展組，「除根據學校的具體需要，提供到校的專業支援服務外，亦為課程統籌主任組織學習社群，促進相互的學習和專業交流」。正如黃麗鏗(2006)認為：「在專業學習共同體內，教師們能夠通過日常工作發展出協作性和反思性的文化，以打破教師的孤立；這種文化也引領著成員成為學習者，以共同探究的精神來處理他們的共同學習」。所以，建立更多的教師專業交流網絡，可有效地創造機會讓教師在交流中觀摩和反思，從而共同提高教師的教學能力和專業表現。

實踐學習的成效

香港教育界近年日漸重視的專業培訓活動，是為在職教師引入具針對性的系統課程；自03年起先後有多個辦學團體為其屬校的中層人員提供培訓。為了支援學校中層人員的發展與成長，香港教育學院教育政策與行政學系於05年，得到優質教育基金撥款支持，舉辦三期「學校中層管理人員領導培訓課程」，在這個課程中除了有系統課程的講授外，亦安排學員作友校實境參觀和個案角色扮演，正如畢田增與趙敬春(2003)指出：「實踐性知識的形成和獲得與教師的其他知識是截然不同的，學問性知識可以僅由教授或傳遞而獲得；而實踐性知識必須在完成具體任務的過程中，依據具體的情境經由實踐與體驗來獲得」。在這個小學中層人員培訓課程中，各學員要參與九小時的友校實境參觀，負責接待小學會按各組學員的特性和建議課題，向來訪學員進行介紹、討論和分享。為了了解參與學員對這些實踐學習的看法，筆者曾與五位來自四所小學的學員作深入的焦點訪談，發現學員在參觀別校的實際運作時，能看到別校處理校務方法的不同，從而促進

他們就相關實務的重新思考。筆者在過程中發現，學員在友校實境參觀時有很強的學習動機，對別校校長及中層人員的領導和管理也有很大的求知興趣，並一致認為這類實踐學習很有成效。有一位學員在焦點訪談中分享其實踐學習的感受時指出：「中層人員的守秘對學校運作是十分重要的，不可將一些未成熟想法隨便地向基層教師透露，以免影響了學校的正常運作」。此段話反映出這個學員得到一個深度感性的反思。

這個培訓課程也安排學員進行角色扮演，要求學員主動思考其校務經驗，讓他們在扮演和分享個案中進行反思和交流，從而提昇學員的專業實踐知識。正如鍾祖榮(2002)指出：「教師學習的好壞，不在於表面形式，不單純在於量的多少，而在於能否幫助教師提高自己，解決工作和發展中存在的問題」。筆者在訪談中知道有學員在個案中進一步內化自己的信念，更有信心去承受學校的工作壓力，並深感這個角色扮演可促進自己的專業成長。而另一位學員回想在角色扮演中，聯想到團隊合作和相互包容對學校日常運作的重要性；這明顯是學員經歷了一個反思性學習，在開放的學習環境中建構個人的實踐性知識。Weinstein (1999) 認為：「學習需要去提問、理解和反思，不只考慮在行動上，要顧及在自己的思想和感受上；學習者要面對自己的感受和深層的信念，才能得到真正的學習和轉變」。而韓繼偉、馬云鵬(2008)的總結指出：「在重新解讀舒爾曼的教師知識理論之後我們更清楚地意識到，應當從多個角度來研究教師知識，不僅要研究顯性知識，也要研究隱性知識；不僅要研究公共知識，也要研究個人知識；不僅要研究教師知道的是什麼知識，也要研究知道怎樣做的知識」。看來只有這些實踐性學習才可讓在職教師更有效地整理其隱性知識，建構其個人的專業知識。

結語

在香港討論在職教師專業發展，一定也要提及香港教師中心的工作和角色。香港教師中心是根據教統會第一號報告書建議於89年成立的，其目標是不斷促進教師的專業發展和在職培訓，並為教師提供一個富鼓勵性、中立及沒有階級觀念的環境，使他們更能團結一致，發揮專業精神。而為了促進教師的專業水平，香港教師中心在05至06年度舉行了130項在職教師專業培訓活動，參加的教師達17,000人次，積極地推動教師終身學習。與此同時，香港教師中心每年有數十萬的活動津貼，以資助教育團體合作籌辦非牟利教師專業活動；例如港澳兒童教育國際協會於06年舉辦的「珠三角地區教育的學說與分享」計劃，便是當年其中一個獲資助的跨地域教育交流活動。至於《香港教師中心學報》則是由該中心編撰的一份學術性刊物，內容以教育研究及教學經驗分享為主，並十分鼓勵前線教師投稿分享專業經驗。真正的專業發展應能結合教師的需求、興趣、知識，能幫助教師發現、分享他們的聲音，讓他們有權力也有能力決定其未來的學習(周淑卿，2004)，看來香港教師中心能為在職教師專業發展扮演一個積極的角色。這亦與教育部所提倡的教師培訓理念不謀而合：「以教師發展為本，重視教師主體參與、開展實踐反思、加強合作學習、體驗成果分享，突出研訓一體，發展校本研修，促進教師學習型團隊建設和學校學習型組織建設，使教師培訓的過程成為教師人力資源開發的過程，成為教師專業成長和專業發展的過程」。

回顧香港過去十年的在職教師專業發展，官方和業界對在職教師持續學習的日益重視，從只專注在職教師學歷的補償和配合教改推出相應的培訓課程，到各校重視校本教師培訓、多個專業交流網絡的建立、重視在職教師的實踐學習和優化新教師入職輔導等發展，可以看到本港在職教

師專業有長足的發展，越來越重視專業培訓活動的質素和成效。而在過去十年中，筆者認為香港於在職教師專業發展有三大突破：一是從抗拒觀課到視同儕觀課為常規；二是越來越重視校本和跨校的交流與合作，以建立教育專業學習的社群；而第三點就是明白到反思對隱性知識的外顯是十分重要的，只有整理好個人實踐的經驗，才能使教師的專業得到真正的成長。此外，正如曾曉東、崔世泉(2008)的歸納：「OECD在三個報告中分析了成員國教師繼續教育的政策，它們是：《教師教育和終身學習時代的教學職業》、《教師

很關鍵》和《學校領導力》；這些報告的主要結論有以下三點：制度激勵應該成為教師繼續教育的根本激勵；多樣化供給是教師繼續教育的關鍵支持體系；學校領導力是決定教師繼續教育效果的前提和條件」。故此，要使香港在職教師專業發展有進一步的提昇，相關的決策者應從上述三方面多作思考和規劃。最後，這篇論文的出版，是筆者參與香港中文大學教育學院李子建教授領導的「當代國外基礎教育改革的理論與實踐問題研究」香港部份課題小組的研究成果之一；在此，筆者感謝李教授和該研究團隊的指導和提點。

參考書目：

- 申德澤等(2005)。《課堂會議技巧》。香港：香港教育學院。
- 何澤生(2006)。《聚創新意念 共建優質教育 --- 教師專業交流月 推動分享文化 鞏固教改成果》。香港：教育統籌局，瀏覽日期：2008年7月25日，<http://www.emb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=5195>。
- 李偉成(2002)。〈同儕教練理論研究〉，載於林德成等主編《同儕教練理論與實踐》，頁17-44。香港：香港教育學院。
- 周健秋(2006)。〈實施校本培訓提升教師素質〉。《全球教育展望》。第7期，頁75-77。
- 周淑卿(2004)。《課程發展與教師專業》。台北：高等教育出版社。
- 林永波、李子健(2002)。〈自我完善的策略和機制〉，載於李子建等合著《躍進學校計劃與學校發展：邁向自我完善》，頁12-28。香港：香港中文大學。
- 林智中、張爽(2008)。〈香港教師專業發展策略：從不足模式走向互動模式〉。《教師教育研究》，2008年5月，第3期，頁28-33。
- 香港初等教育研究學會、教育評議會(2006)。《香港教師持續專業發展調查研究報告》。香港：香港初等教育研究學會、教育評議會。
- 香港教育工作者聯會(2006)。《教師看「學校觀課活動」問卷調查簡報》。香港：香港教育工作者聯會。
- 香港教師中心研究小組(2004)。〈教師專業發展問卷調查簡報〉。《教師中心傳真》，瀏覽日期：2008年7月25日，<http://www.emb.org.hk/HKTC/download/bull/bull53/10.htm>
- 香港教師中心(2005-2006)。《香港教師中心年報(2005-2006)》，瀏覽日期：2008年7月25日，http://www.emb.org.hk/HKTC/download/annual_report/05-06/ar_05-06_p11.pdf
- 師訓與師資諮詢委員會(2003)。《學習的專業 專業的學習》。香港：政府物流服務署。
- 師訓與師資諮詢委員會(2006)。《教師持續專業發展中期報告》。香港：政府物流服務署。
- 師訓與師資諮詢委員會(2008)。《教師入職啟導計劃小冊子》，瀏覽日期：2008年7月25日，<http://www.acteq.hk/category.asp?lang=tw&cid=299&pid=246>

- 教育委員會(1997)。《九年強迫教育檢討報告》。香港：政府印務局。
- 教育統籌局(1998)。《與時並進，善用資訊科技學習，五年策略》。香港：政府印務局。
- 教育統籌局(2007)。《2007/2008學年「內地與香港教師交流及協作計劃」簡介》，瀏覽日期：2008年7月25日，http://www.emb.gov.hk/FileManager/TC/Content_4840/information_sheet.pdf
- 教育統籌委員會(1992)。《教育統籌委員會第五號報告書》。香港：教育統籌委員會。
- 教育統籌委員會(1999)。《教師在教育改革中的角色與承擔》。香港：教育署。
- 教育統籌委員會(2006)。《教育改革進展報告（四）》。香港：教育統籌委員會。
- 教育部(2004)。〈教育部關於加快推進全國教師教育網絡聯盟計劃，組織實施新一輪中小學教師全員培訓〉，瀏覽日期：2008年7月25日，<http://www.moe.edu.cn/edoas/webiste18/20/info12020.htm>
- 教育評議會(1999)。《香港學校的觀課的文化》。香港：教育評議會。
- 畢田增、趙敬春(2003)。《走進校本學習與培訓》。北京：開明出版社。
- 陳茂釗、張永明(1999)。〈面對二十一世紀的本港小學在職教師教育專業發展：回顧與前瞻〉，載於葉國洪主編《教師在職進修與終身教育》，頁123-137。香港：香港教師中心。
- 陳聖根(2002)。〈香港小學教師的資歷是否有利於專家教師的產生〉。載於陳培佳(主編)《小學教師學教成長計劃報告書及教師專業成長專集》，頁9-23。香港：香港教育學院。
- 曾曉東、崔世泉(2008)。〈OECD對發達國家教師繼續教育政策的分析：框架和主要結論〉。《比較教育研究》。第3期，頁41-45。
- 港澳兒童教育國際協會(2006)。《港澳兒童教育國際協會通訊》。香港：港澳兒童教育國際協會。
- 黃冬柏(1998)。〈校本教師培訓活動〉。《香港教師中心十週年紀念文獻集》，頁169-170。香港：香港教師中心。
- 黃麗鏗(2006)。〈專業學習共同體：一個校本的教師發展途徑〉。《上海教育》，第05B期，頁26-27。
- 董建華(1997)。《施政報告》。香港：政府印務局。
- 董建華(1999)。《施政報告》。香港：政府印務局。
- 語文教育及研究常務委員會(2003)。《語文教育檢討總結報告》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會編(2002)。《基礎教育課程指引》。香港：課程發展議會。
- 鄭肇楨(1987)。《教師教育》。香港：中文大學出版社。
- 霍瑞次等(2004)。《小學教師能力與進修需要研究報告》。香港：香港教育學院。
- 鍾祖榮主編(2002)。《現代教師學導論：教師專業發展指導》。北京：中央廣播電視大學。
- 韓繼偉、馬云鵬(2008)。〈教師的內容知識是理論知識嗎？〉。《中國教育學報》，2008年5月，頁30-32。
- 魏國珍(2008)。〈與小學課程統籌主任攜手促進課改〉，瀏覽日期：2008年7月25日，<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?lango=2&nodeID=6601>。
- 譚貫枝(2006)。《與老師結伴同行：分享經驗 提升教學——校本專業支援中的專業發展學校計劃》，瀏覽日期：2008年7月25日，<http://www.emb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=5188>
- Frost, D. (2000). Teacher-led school improvement. London: New York, Falmer Press.
- Weinstein, K. (1999). Action learning: a practical guide. British: Gower.