

學校本位教師專業發展之意涵與實踐

郭木山

南投縣親愛國小

投稿日期：93.11.01

接受日期：93.12.10

摘要

本文旨在探討學校本位教師專業發展的意涵、型態及困境，並繼以提出解決之道。因此，本文首先針對學校本位教師專業發展的意涵與型態進行探究，以提供學校實務人員從事學校本位教師專業發展活動規劃時一個明確的指引方向及運用。其次分由觀念認知、教師進修文化、進修活動規劃與執行、進修制度等四個面向指出目前在學校現場中實施學校本位教師專業發展的困境與問題，並據以從強化教師反省、落實知識管理、聯結研究實踐、塑造學習型組織等層面提出若干具體教師專業發展活動的實際作為。

關鍵詞：學校本位、教師專業發展、教學實踐

Meaning and Practice of School-based Teacher Professional Development

Mu-Shan Guo

Chin-Ai Primary School, Nan-Tou County

Manuscript received November 1, 2004

Accepted December 10, 2004

Abstract

This article aims to explore the meanings and styles and difficulties of the school-based teacher professional development, and to suggest the ways of solution. First, this study focuses on the meanings and styles of the school-based teacher professional development, in order to provide a clear guidance and application of the development. Second, the study indicates the difficulties and problems on school-based teacher professional development from four different aspects: the conception and cognition, the cultures of teachers' in-service training, the plans and execution on the activities of in-service training, and the systems of in-service training of teacher professional development. Finally, some suggestions were provided for teacher professional development: increasing the teachers' reflection, carrying out the teacher knowledge management, connecting research and practice, and building a learning organization.

Keywords: school-based, teacher professional development, teaching practice .

壹、前言

教育的成敗，繫於師資的良莠，影響既深且鉅。吳清基（1995）就認為，決定教育活動成敗的因素很多，而教師素質的良莠便是其中一個關鍵因素。所以，教師對教育活動的成敗，應負起絕對性的責任。由此可知，教師的素質及專業能力對教育品質的良莠具關鍵性的影響；而教育的成敗，教師也將不可避免的需負起大部分的責任。

基於此，國內目前正值教育改革浪潮風起雲湧之際，許多教育改革政策如開放教育、小班教學精神計劃，新近的多元入學方案、九年一貫課程改革等措施相繼提出，雖然目前大眾對教改的意見分歧、爭議仍多，但對教改的立意及方向卻都有高度的共識。是以，如何掌握教改基本方向及核心精神，以及培養富有批判力也有執行力的教師，讓教師一方面對新課程有充分的認識，另一方面則強化其教學實踐、批判能力，將是這波教改成功與否的關鍵。欲達此目標，最基本也是最重要的當然應從教師專業能力的提升做起。

因此，教師專業能力的提昇是目前刻不容緩的工作，其目標大致有：一、增進教師對教改內涵、目標的認識，掌握正確的教改理念和方向；二、藉由教師專業發展的強化，提昇教師教學專業智能，降低教改所帶來的不確定感，舒緩教師懼變、拒變心態；三、強化教師實踐、批判能力，使教師成為一「行動者」、「研究者」、「轉化型的知識份子」。總之，教師專業的發展及能力的提昇，是這波教育改革浪潮中首要的工作。

事實上，在目前學校教育現場已逐漸意

識到這個重要課題，尤以貼近教師專業發展需求、方便教師進修成長的「學校本位專業發展」型態更是許多學校積極策劃推動的教師專業發展方式，以求達成上述的目標。然而，到底什麼是學校本位的教師專業發展？教師又需要哪些專業發展內容？用什麼方式進行？這些專業發展活動符合教師本身的需求嗎？方便教師參與、進行嗎？在在都是值得進一步探究釐清的問題。是以，本文將先探討學校本位教師專業發展意涵與可行型態，並依據現況的問題與困境，提出可行的途徑與策略，以期學校本位教師專業發展的理念與作為能為教育改革帶來生機，落實教師專業需求及提昇教師的專業能力。

貳、學校本位教師專業發展之意義

學校本位教師專業發展的概念起源於歐美，隨後即影響到世界各國，更引起學者專家對學校本位教師專業發展的關注及研究，對其定義的論述不少，Bradley（1978）在所提的報告書中，就從三個面向定義「學校本位教師專業發展」：

一、需求（Needs）

學校本位教師專業發展並不代表教師需求的調查，也不是代表學校的主要需求，而是經由學校人員專業地評估其需要，並計劃如何達成。

二、實施（Implementation）

在學校人員規劃出相關活動後，可衡量實際需求要求外界援助。教師必須藉由在職的進修和教育，充實教學知識和技術，並讓他們感受到努力是值得的。

三、評估 (Evaluation)

指學校讓教師了解學校專業發展的目標，進而促使教師確立需求，並修正實施的過程。

由上述可發現，學校本位教師專業發展的引發點是在學校或教師本身，其所關注的焦點應是在實際教學情境中所產生尚待解決的問題，為問題尋求解決之道，並因此觸發學校教師專業發展的需求。然其實施的地點並不一定只侷限於學校內，實施的過程也可視需要而請求外界支援。換言之，校內、外所規劃的教師專業發展活動，只要能符合學校或教師實際需求，協助教師獲得問題的解決，均屬於促進學校本位教師專業發展的範疇。

對於學校本位教師專業發展的涵義，國內部份學者就指出，教師專業發展活動應儘量配合學校教師的需要來推動，並藉由教師專業發展活動，解決教師各種教學實際問題，增進教學效能（周水珍，1996；蔡芸，1997；饒見維，1996）；而部分學者則認為，教師專業發展活動應儘量以學校為教師專業進修的主要場所，結合各類專業發展機構的功能和人力，暢通教師參與的管道，建立由下而上的草根模式（歐用生，1994；蔡芸，1997；饒見維，1996）。

總結以上學者對學校本位專業發展的論述，個人歸結「學校本位專業發展」之定義為：

一、學校本位教師專業發展時空條件並不以學校及上班時間為限。亦即地點以學校為主，但不以學校為限；而辦理時間也不限於上班、上課期間，寒暑假或經教師協調結果的課餘時間均屬之。

二、學校本位教師專業發展是一種強調本位需求、自主參與的權力再分配的活動。學校實際問題為教師專業發展的焦點。因此，教師專業發展活動應契合學校及教師本身需求，並強調共同參與的精神，由學校主導，行政人員、教師、家長，甚至專家學者共同參與教師專業發展活動之規劃。

三、學校本位教師專業發展活動應以促進教學理論與實踐的結合為主要目標，學校教師以自我導向、行動研究的精神為目標，促成研究與教學實踐的結合，落實「教師即研究者」之理想。

參、學校本位教師專業發展的特性

由上述中可了解，「學校本位教師專業發展」的定義並非單面向可完整涵蓋的。相對的，它呈現了多重層面的特性，以下進一步申述其意涵，以對其特性更深入的探究。準此，「學校本位教師專業發展」的特性大致可歸結為下列三個層面：

- 一、本位需求：主張教師專業發展活動應儘量配合學校、教師的需要來推動，以學校為教師專業發展的主要場所，但不以學校為限。
- 二、自主取向：暢通教師參與的管道，建立由下而上的草根模式，教師有決定自己專業發展的自主權。
- 三、實踐導向：藉由教師專業發展活動，結合各專業發展機構的資源，提升教師教學實踐能力，解決教師各種教學實際問題，增進教學效能。

申言之，學校本位教師專業發展的動力來源來自一種內在自發性的需求動機，是源

自內在需求而非外在強制，而在實施過程中則注重自主分權的主體性和參與分享，強調思考與行動結合的實踐導向，以履踐教學實際和解決教學問題，終極目標則在促進教師專業能力和提升教學成效。

至此，我們對「學校本位教師專業發展」的意涵及特性已有一個較清晰的歸結與界定，但在實際實施層面則卻延伸出一具體而微的問題需做進一步的討論與釐清。亦即學校本位教師專業發展在本位、自主的原則上，策劃推動應由誰來主導？是學校主導？或教師主導？自主的權力分享程度又如何？是學校完全主導？或適度授權、參與？或教師完全自主決定？這個問題須有所釐清，以避免在實際執行層面中的混淆與爭執。

關於此點，Bradley(1978)上述的觀點就指出專業發展需求應由學校人員進行專業評估，而非偏傾學校需求或教師需求；而蔡芸(1997)亦指出，學校本位教師專業發展活動應盡量由學校主導、規劃或推動，並應以發展教師自我導向的進修為目標，鼓勵教師研究其自己的問題，達致教師即研究者的理想。

由此可知，學校本位教師專業發展規劃需求建立在專業評估和協商參與的精神之上。學校擔負主導角色，激發同仁參與認同，整合全校同仁共同參與討論、專業評估學校發展需要及教師本身專業發展的需求，然後再付諸行政業務承辦或教師組織規劃執行。據此，在行政與教師在專業發展活動上的參與權力是相互平等協商的關係。而在專業發展規劃內容上，因應本身需求則以強調自我導向進修及解決教學實際問題為進修主軸，規劃學校本位教師專業發展活動。

因此，在學校本位教師專業發展的執行規劃上，學校行政與教師是站在同一線上（兼顧學校發展、教師發展、學生發展）的平等地位。因教師專業發展的目的無非是為促進學校、教師和學生的平衡成長發展，是以，不管是學校行政人員和教師組織或教師，均應相互權衡各自立場及需求，相互體諒，在符合本位需求、自主取向及實踐導向的特性下，以專業評估、參與協商和平等相待的精神，一起規劃學校本位專業發展的活動。

肆、學校本位教師專業發展之型態

教師專業發展是提昇教師專業能力的不二法門，但所有的教師專業發展的促進者可能都要面臨一個嚴峻的考驗：規劃什麼樣的教師專業發展活動，方能真正符合學校發展或教師需求，增進學校效能和教師的專業素養？因此，針對學校本位教師專業發展的活動型態或途徑，有進一步探析的必要。以下就針對國內外相關研究文獻及學者觀點做一歸納，深入探究促進教師專業發展的途徑與型態，並作為實施行動時之對照和參考。

饒見維(1996)將學校本位教師專業發展區分成兩類：

- 一、被動發展類：進修研習課程、實習輔導等型態。
- 二、省思探究類：參觀與觀摩、成長團體、行動研究、引導式自我探究、自我導向學習、專案研究等型態。

蔡芸(1997)的研究指出學校本位教師專業發展的主要方式也有以下型態：

- 一、傳統進修研習課程：包含演講、教學觀摩、教育參觀、教室觀察、週三研習、

小組討論等方式。

二、互助式進修：包含讀書會、討論問題、研究主題等。

三、自我導向（個別式）研究：包含研究個案、閱讀寫作、進修學位等。

另同為東方國家的日本，對學校本位教師專業發展的進修體制、過程、型式、內容，相當周延、嚴謹的計劃和實施。其校內進修活動大多採取下列型態（蔡芸，1997：158）：

一、全校研究會。

二、個別式研究。

三、校內各式展覽、參觀。

四、學科研究會。

五、學年研究會。

六、訪問他校。

七、群體研究方案（Group research projects）。

八、示範具有特殊主題的課程標準。

歸納上述學校本位教師專業發展進修型態，以實施進行型態而言，大致歸類為閱讀講座型態、參觀操作型態、成長團體型態、省思研究型態等四個面向；若以參與形式而言，則可分為個人自我導向和協同互助導向，諸以雙向分析表整理於下：

表 1 學校本位教師專業發展進修型態

內容 實施型態 參與形式	閱讀講座型態	參觀操作型態	成長團體型態	省思研究型態
個人 自我 導向	※自我閱讀寫作 ※收看錄影或廣播 ※函授、空大 ※學分學位課程	※教具製作 ※電腦自我學習		※個案研究 ※學術論文 ※行動研究 ※教學生活札記 ※教學省思札記 ※一般專案研究
協同 互助 導向	※專題講座 ※校內週三研習、 講座 ※校外研習或講習	※教學觀摩 ※教室觀察 ※校外教育參觀	※教學研究會 ※教學群小組討論 ※讀書會	※個案研究 ※學術論文 ※協同行動研究 ※一般專案研究

資料來源：筆者自行整理。

綜觀上述，不論是國內學者研究或國內外實際做法，均可發現對於學校本位教師專業發展的方式相當的多樣化，亦可見各國對教師專業素質提昇的重視及用心。而在專業發展活動的型態規劃也相當周延一兼顧個人、團體的需求；校內及校外連貫聯結；強調傳統進修研習及教學研究並重；兼具自我導向式的進修和師傅、協同式的合作學習；

動態靜態活動兼備。

上述教師專業發展形式可提供吾人在規劃學校本位教師專業發展活動時的重要參考。依此，學校人員在共同規劃學校本位教師專業發展活動時，可考量兼顧校內同仁和學校目標的需求、動靜態活動的均衡、個人學習和合作學習等原則規劃符合本身需求的多樣性進修活動，並鼓勵同仁從事個人或協

同式的教學研究，深化教學實踐，解決教學實際問題，以提高進修效果及促進教師教學素養和專業能力。

伍、實施上面臨的問題與困境

學校本位教師專業發展雖是目前落實教師進修，提昇教師專業智能的良好途徑，但在實際執行層面上仍遭遇一些困難，以下就筆者多年來基層教育現場觀察所得，分由觀念認知上、教師進修文化上、進修活動規劃與執行上、進修制度上四個方面闡述之。

一、在觀念認知上－窄化學校本位教師專業發展的意涵

一般而言，學校本位教師專業發展常遭基層教育同仁扭曲誤解，誤指在校內辦理的教師進修活動，甚至狹隘的指週三進修即為學校本位教師專業發展活動，曲解學校本位專業發展真正意涵，並窄化了其實施的範疇與型式。

另一方面，教師也常曲解學校本位教師專業發展的需求即意指校內教師的進修意向及需求，而忽略學校目標及學生成長與發展的需求，做一周延、整體的專業考量與規劃。

二、在教師進修文化上－規劃者、參與者敷衍應付、缺乏教學反省機制

長期以來，教育現場對於教師進修的規劃及實施並不重視，九年一貫課程實施以來，此文化稍有所改善，但整體而言仍不乏有以下幾個現象：

第一，行政人員規劃前未用心深入了解學校與教師進修需求，致使進修活動不符需

求及興趣。

其次，過度強調行政主導，教師參與不足，引致因進修內容不符需求、興趣，參與心態仍存敷衍、應付，導致進修流以形式。

第三，教師封閉心態未完全排除，導致同仁間的經驗分享及專業對話普遍難以落實，而對平常教學亦缺乏反省機制。

三、在進修活動規劃與執行上－缺乏多元創新的進修方式及師資來源不足

教師進修的成效不彰，其中一個主要因素在於規劃上的問題。或方式缺乏多樣創新，或位居偏遠而缺乏師資支援，而造成執行上的困難。

在規劃上目前常見的教師進修方式仍偏重傳統講座的研習，在型態和主題上忽略多樣性的規劃，而系統互動式的進修方式也明顯不足，相對的也降低了教師參與的意願。而城鄉差距明顯，指導師資來源難尋，尤其位於偏遠、山區學校，更是難以聘請合適師資前往指導、分享。這些均是學校現場仍存的困難。

四、在進修制度上－缺乏系統、長期的目標及評鑑

教師專業發展是一個長期系統性的發展活動，目前教師進修目前雖有明文規定每位教師每年均得完成十八小時的進修時數，但對於進修之後品質或成效檢核、追蹤卻付之闕如；而對於進修的執行也缺乏整體的統籌，如學校、教育行政機關、師資培育機構，甚至教科書商所辦理的進修活動，並無一個整合的機制，致使辦理的進修活動頻繁，卻充滿零星式的、游擊式的進修，缺乏整合的機能和系統、長期目標的規劃。

其次，教師在教學之外的行政雜務繁瑣，相對的壓縮了教師備課、討論對話、親師訪談，甚至教學研究的時間，在在都影響到教師從事專業發展的意願。

最後，近年對教師進修經費編列日漸重視、充裕，但卻缺乏周延評鑑機制。是以，申請經費編列是否流以浮濫？執行是否落實？經費是否能發揮最大效益？在在都值得深究。

陸、學校本位教師專業發展實踐的可行途徑

根據以上對於學校本位教師專業發展的意涵特性、型態及問題困境的探究，個人提出學校在進行學校本位教師專業發展活動之實踐途徑，分別從「強化教師反省，落實知識管理（knowledge management），結合研究實踐，塑造學習型組織（learning organization）」等層面，尋求可行之道：

一、強化教師反省思考（reflective thinking），改變心智習性

（一）重視教學反省批判，形成討論文化
「教，然後知困」，教學疑難常是在實際教學後出現。因此，教師宜養成教學反省的習慣。教師除透過「自我反省」方式反省批判教學過程與成效外，亦應如新課程中一再強調協同的精神，透過教學社群進行教學經驗分享及對話，藉由教學社群「協同反省」反省教學，重組教學知識，並形成教師反省批判和討論的文化。。

（二）組成學習社群，促進專業成長

知識經濟的時代來臨，學校當體認時代的潮流，鼓勵「團隊學習」理念，激發校內

教師主動組成教學學習社群或成長團體，藉由同伴的相互激勵，促進分享、反省，改善心智習性，提昇專業

二、強化知識累積、分享、流通，落實知識管理

（一）成立核心工作團隊，藉由經驗分享，培養種子教師，帶動成長風氣
尋求校內或校際優秀教師，組成核心團隊，透過定期的研習、分享、討論，建構自己的教學理論與知識，逐步培訓本土師資（種子教師），一方面不但可解決師資難覓之問題，另方面也可作為播散教育新知的種子，分享給其他教師，帶動成長風氣。

（二）建立教學知識平台，累積、流通、應用

資訊時代強調科技應用，再融合「知識管理」理念，建立教師知識分享平台或網路資源轉換，相互分享、應用、轉化，增進教學知識的流通，發揮知識管理的效能。

三、結合進修、研究、實踐，提升專業行動力

（一）推動制度化的進修，提高教師專業能力

成立教師專業發展的專責單位，整合所有教師進修活動，並明確規範教師進修的權利和義務，由下到上，由民間到政府，整合教師進修的各股力量與能源，進行有系統、有效的、有助益的進修活動。如此，教師的專業發展才能發揮到最大的功效。

（二）結合行動與研究，落實教學實踐

教學研究已非只是專家學者的專利，鼓勵教師秉持「教師即研究者」（teacher as re-

searcher) 理念，由自己或協同同仁在實際教學中進行「教室觀察」、「課程發展」，從事教學課程的「行動研究」。一方面可解決自身教學及課程面臨的實際問題或困難，另一方面則藉由教學的實踐及研究的過程，提昇教師自身的專業智能。

四、塑造學習型組織，促進教師增權賦能

(一) 透過專業評估，規劃符合需求的專業發展活動

落實「課程發展委員會」或「教師專業發展小組」等機制的運作，針對學校願景、教師專業發展的目標及需求進行評估，進而據以規劃多元型態的專業發展活動，以符合學校發展和教師專業的需求，確保學校本位教師專業發展的內涵與本意。

(二) 建立校際策略聯盟，規劃互動、參與式等多元進修方式，強化週三進修研習

週三研習已是行之有年的進修管道，但進修成效卻常遭受質疑，原因不外不符需求、方式呆板、流以形式等等。因此，採取與他校策略聯盟，規劃多元主題及型態的進修活動，如除規劃專題講座之外，也可安排教學問題對話、教育參觀、課程設計工作坊等實際互動、參與操作的進修型態，教師採自助式的方式依需求及興趣選擇進修項目與主題參加，一者建立進修活動的多元性，二者可共享師資，三者增進教師的進修選擇與意願，四者則可促進各校同仁間的互動及分享機會，以強化週三的進修活動與成效。

(三) 落實教學視導，進行標竿學習

「見賢思齊」是社會互動學中觀察、模仿的重要理念。教師透過「同儕視導」、

「臨床視導」等教學觀摩正是此理念的落實。一方面同仁間互通有無，相互分享、仿效，促進成長。二方面則可破除教室王國的封閉心態，與校內同仁進行「見賢思齊」的標竿學習。

(四) 激勵自我導向進修，提升自我專業形象

近年教師進修管道大開，尤其在「回流教育」的政策下，在職教師進修的管道和選擇極為廣泛。因此，無論是進修學分、進修學位（教學碩士、行政碩士等）、自發性的成長團體或自我閱讀，在在都是充實自己本職學能的良佳機會，尤以進修動機是源於自身的需求及興趣，更能促進進修的動力與專注，進而提昇專業能力及自我形象。

柒、結語

優良的教師並非天成。教師欲有效的教學，必須具有良好的教學專業知能為依歸。而這些教學知能的培養，除在職前教育所學之外，更重要的是要因應社會快速的變遷與知識急遽增加，持續不斷的進修與自我充實，才能教學相長。因此，形塑學校為學習型組織，規劃多元、互動、參與的學校本位教師專業發展活動，並能據以貫徹、落實，改變教師心智習性，強化教學實踐能力，才能提昇教師的專業能力和教學品質，並提高其專業地位和形象。

參考文獻

- 吳清基 (1995)。教師與進修。台北：師大書苑。
- 周水珍 (1996)。學校本位的國小教師在職教

育之探討。國教園地，55、56，4-7。

歐用生 (1994)。國小教師進修教育的新境界。研習資訊雙月刊，11 (6)，1-7。

蔡芸 (1997)。學校本位教師專業發展之研究—以臺灣省國中教師為例。國立高雄師範大學教育學類研究所碩士論文，未出版，高雄。

饒見維 (1996)。教師專業發展－理論與實務。台北：五南。

Bradley, H. (1978, January). *Towards a national and local policy for in-service training*. Paper presented at the national conference organized by ACSTT, at Bournemouth, UK.