



師資培育機構地方教育輔導工作中教師專業成長之設計：以國小英語科為例

簡靜雯／國立新竹教育大學英語教學系助理教授

一、前言

「兩三年前我曾經申請一次地方教育輔導，但來分享的大學教授講得太理論，和國小英語教學現況完全脫節。」一位教導主任抱怨。

「『師資培育機構地方教育輔導工作』，有這樣的服務？真的嗎？要如何申請呢？那會獲得怎樣的服務呢？」一位現職國小英語老師困惑地問到。

筆者過去一年半因為參與幾次師資培育機構地方教育輔導工作，而有機會接觸國小英語教師和行政人員，得知國小第一現場的教育人員對師資培育機構地方教育輔導工作有上述的負面評價，包括理論與實務脫節、不熟悉地方輔導的申請流程和內容。陳木金（民94）亦指出，「辦理地方教育輔導工作的策略與挑戰的難度也日趨升高，單靠師資培育中心一己之力，似乎很難推動多元的地方教育輔導工作需求」（頁101）。

依據教育部（民100）「師資培育之大學申請辦理地方教育輔導工作經費補助要點」，補助內容包括下列四項：

- （一）教師生涯發展課程：應依教師專業標準，就不同教師生涯發展階段縝密規劃。
- （二）配合國民教育法及國民中小學九年一貫課程綱要，調整開設教師所需增能課程，例如輔導、教材、教學及評量。

（三）配合普通高級中學課程綱要，調整開設公民與社會、生涯規劃、生命教育、藝術生活等進修課程或其他所需增能課程，例如教材、教學及評量。

（四）其他重要議題，例如十二年國民基本教育、英語文教學、生活防災教育、資訊科技與媒體素養、數位學習、生命教育、人權教育、現代公民教育、性別平等教育、環境教育、永續發展、智慧財產權保護、海洋教育、本土教育、藝術與美感教育、品德教育、閱讀理解策略及情緒管理等。

各師資培育機構可以針對上述議題舉辦研習、工作坊、講座、到校輔導。高強華（民87）提出地方教育輔導的重要性，因為地方教育輔導之成敗攸關教育品質之良窳，地方教育輔導的新觀念與新作為。

「英文課只有幾位程度好的學生可以和我對話互動，其他人都坐在那裡沒有反應。謝謝你的點醒，我都沒有注意到英語教室內的客人，我從來沒有反省自己是否給予學生們足夠的鷹架。」一位國小英語老師懊悔地敘說著。

「謝謝你，你的分享中結合理論和實作，我明天就要在英語課堂上應用。」一位國小英語老師興奮地說著。



慶幸的是，由於筆者過去有國小英語教學經驗並曾擔任九年一貫英語課程輔導團團員，能將教師自我省思、教學理論和實作練習融入地方輔導工作中，便能得到上述兩種正向的回應。因為對於這些英文老師而言，師資培育機構地方教育輔導是提供英語教師另一種專業成長的寶貴機會。

本文將探討如何規劃設計地方教育輔導工作使其成為國小英語教師的專業成長管道之一，並探討下列議題：Gusky and Spark 的專業成長和學生學習改進之關連模式和 Wallace 的教師學習模式。

二、Gusky 和Spark (2000) 專業成長和學生學習改進之關連模式

Guskey和Spark提出專業成長和學生學習改進之關連模式圖，如圖1 (Guskey & Spark,2000，頁73)。在此圖表中因素和要素會影響此關連模式，箭頭指的是影響的方向，專業成長的品質受到內容特質 (content characteristics)、過程變因 (process variables) 和情境特質 (context characteristics) 影響。

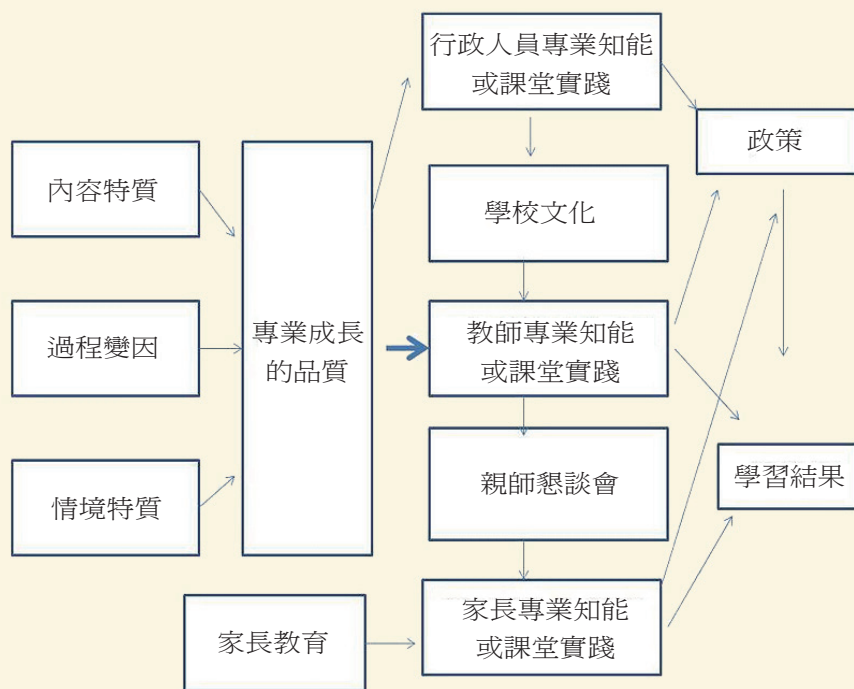


圖1 Guskey和Spark (Guskey & Spark,2000) 專業成長和學生學習改進之關連模式圖 (頁73)



內容特質指的是專業成長的內涵為何，包括新的知識、技巧、認知，是專業成長的最根本基礎。內容意指某學術領域內更深層的認知、特定教學過程、新角色和責任。就英語教師而言，需要具備何種專業知能呢？Fradd和Lee（1998）、Morain（1990）以及Day和Conklin（1992）指出，語言教師必須要有下列三項知識和知能：（一）語言知識；（二）跨領域知識藉以提升英語教學的方法；（三）教學現場的知識和專業知能，亦即在課堂內如何將學科知識呈現，使學生能夠理解學科知識，亦即Shulman（1987）指的「教師學科教學知能」。Yates和Muchisky（2001）建議教師必須像學生一樣，有機會自我省思，包括語言如何組織和學習，語言教學如何受到教學環境而影響。語言教師教育的知識根本必須建立在教師、教學情境和教學法之應用（Freeman & Johnson, 1998；Johnson, 2006；Yates & Muchisky, 2001）。

各縣市政府雖然有明確規定國民小學英語教師的資格，包括：（一）通過教育部八十八年國小英語教師英語能力檢核測驗；（二）畢業於大學英語系（所）、外文系英

文（語）組或英文（語）輔系者；（三）、修畢英文（語）專門學分；（四）國小英語教師學士後教育學分班結業；（五）達到Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment架構之B2（高階級）以上。然而目前臺灣尚未明確擬訂國民小學英語教學專業知能，語言教師的專業知能和專業成長目標必須明確界定和擬訂（England, 1998；Eun, 2006；Howelett, 2004；Schulz, 2000）。Varghese（2004）研究美國東北某一城市教師和師資培育者對於雙語教師專業成長的觀點，雙語研究機構和師資培育機構對於雙語教師的專業必須訂定一致的標準，專業成長的內容才能符合當地雙語教師的教室實際情形。

Chien（2013）建議可以參酌英語教學協會（Teaching English to Speakers of Other Languages, TESOL, 2009）制訂國小英語教師專業知能。以「在英語教學中能夠有效使用教學資源」這項專業知能為例，分為三個標準「接近標準」、「合乎標準」和「超過標準」，明確規定語言教師應達到的專業知能，如表1。

表1 在英語教學中能夠有效使用教學資源（TESOL, 2009，頁54）

專業知能	接近標準	合乎標準	超過標準
選擇、調整和使用符合學生文化背景、年齡、語言能力的教學資源	教師知道該教學資源適合學生的年齡和語言程度	教師選擇適合學生的年齡和語言程度的教學資源並適時調整	教師根據學生的文化背景選擇並調整教學資源，可以利用學生的文化、社區和家庭設計符合的教學資源

程健教（民85）和劉湘川（民85、民86）對於地方教育輔導工作提出師資培育機構必須擔負中小學教育輔導之角色，協助改進教材教法。因此就國小英語教師的專業成長，在內容特質包羅萬象，舉凡教材教法、課程設計、教案撰寫、聽說教學、讀寫教學、字母教學、故事教學、繪本教學、字母拼讀、字彙教學、文法或句型教學、發音教學、文化節慶教學、歌謠教學、多媒體輔助教學、任務型導向、英語學習策略、補救教學、差異化教學、學科融入英語教學、學校

本位英語課程、英語評量、多元評量、雙語環境建置、兒童英語戲劇教學、讀者劇場等等。

過程變因指的是專業成長如何進行，非限定某一種類型或模式，指的是專業成長活動的設計、規畫、實行和延續。不同的專家學者（Hawley & Valli,1999；Guskey,2000；Tallerico,2005）將教師專業成長模式分為不同類型，如表2。教師可參與個人、學校發展或改進的專業成長、觀察或評量、行動研究或讀書會。

表2 專業成長模式

Hawley & Valli (1999)	Guskey (2000)	Tallerico (2005)
個人活動	個人活動	個人活動
發展和改進	參與發展和改進的過程	合作式問題解決
觀察和評量	觀察和評量	觀察和評量
研習訓練	研習訓練	研習訓練
探究	探究和行動研究	行動研究
	讀書會	
	教學輔導	

Richards 和 Farrell（2005）將語言教師的專業成長分成四大類型：個人的（如個案研究、教師支持小組）、一對一（如同儕視導、批判夥伴、行動研究、同儕觀察）、小組為主（例如個案研究）以及學校組織為主（如工作坊、研習）。就個人而言，教師可以根據自己的學習經驗，訂下個人學習目標，追求個人的專業成長（Guskey,2001；Hawley & Valli,1999；Tallerico,2005）。在一對一當中，教師可以從同儕或其他教學輔導老師獲得教學課室觀察回饋。工作坊或研習裡，教師可以從專家中學到專業知能。

張素真、張明文和林和春（民101）指出，師資培育機構運作地方教育輔導方式非常多元，包括專題演講、辦理研習或研討會、到校諮詢輔導或帶領專業學習社群、進行案例分析討論、辦理實作工作坊等。就過程變因而言，英語教師專業成長的模式可以包括研習、講座、工作坊、領域對話、教學輔導、教師專業社群、案例分析、課程探究、讀書會、教學觀摩和演示、行動研究、同儕視導、批判夥伴等等（Dana & Yendol-Hoppey,2008；Husby,2002；Joyce & Calhoun,2010；Richards & Farrell,2005；Zepeda,2008）。



情境特質指的是「誰」、「何時」、「何地」、和「為何」舉辦該專業成長，牽涉到專業成長承辦的組織、制度和 문화。師資培育機構地方教育輔導工作中教師專業成長必須以學校本位專業成長（*job-embedded professional development*）為其情境特質，校本專業成長亦即學校本位學習（*job-embedded learning*），Wood和Killan（1998）認為此種學習是發生在教師和行政人員每日參與的活動當中；Spark和Hirsh（1997）也認為學校本位學習可以直接將教師和行政人員的學習和面臨的問題直接做連結。學校本位專業成長包括行動研究、讀書會、批判夥伴、資料分析、課程設計和課程發展、授業研究、教學輔導、同儕視導、同儕觀察、學校改進小組、教師自我評估等等（Killian & Colton, 2007；Wood & Killan, 1998；Wood & McQuarrie, 1999）。

學校本位專業成長有三項優點，第一，此種專業成長和每位教師有相關，因為發生在教師的工作場域內，教師的學習融入教室和學校文化中。第二、從輔導教師、同儕視導、省思和對話中教師可以得到立即的回饋。第三、學校本位專業成長可以得到持續性的支持和幫助，協助教師將所學知識和技巧直接應用於課堂（Zepeda, 2008）。

Swoboda（2007）的研究某一所學校的學校本位專業成長，該教師的專業成長是以字彙教學為主，非常具有成效，教師將在專業成長所習得的字彙教學知識和技巧直接應用於課堂練習中。除此之外，具有字彙教學和識字教學專長的教職員變成整合學校資源很重要的人力，學校教職員發展出互惠的合作關係，教師們可以彼此分享、學習和練習字彙教學策略。

師資培育機構地方教育輔導工作中教師專業成長必須以學校本位專業成長為其情境特質，由小學提出其需求，師資培育機構根

據其機構的特色和專長，以滿足教師的專業成長需求（何希慧，民91；張素真、張明文和林和春，民101）。以筆者提供地方輔導服務的幾所小學為例，A小學在某一學期英語教師專業成長的目標是以聽說評量為主，筆者除了講述國小英語聽說評量基本概念、提供優良聽說評量的實例，並帶領英語教師設計聽說題目以及協助指出其命題上的缺失和錯誤。B小學教導主任提出的問題為該校學生英語學習成就落差很大，英語教師在課堂只著重程度好的學生，忽略程度較差的學生，導至程度好的學生英語能力越來越好，程度較差者完全沒有學習的機會；因此筆者除了介紹差異化教學的概念，舉出具體在英語教學可行的模式，並協助英語教師設計一些教學活動來滿足班上不同英語程度的學生學習需求。

學生學習結果是該模式另一個主要的要素，包含學生學習目標、成就、態度、學習習慣，出席率、課堂表現、作業完成率等等（Guskey, 2000, 2005）。專業成長的品質是該模式最核心的要素，透過其他變因間接影響學生學習，專業成長對於學生學習成效之影響是透過教師和行政人員的知識和實踐。教師的知識和實踐是專業成長立即的成效，也是影響專業成長和學生學習關連性增加的主要因素。如果專業成長沒有大幅度地改變教師專業知能或課堂實踐，學生學習就只能有些許進步（Guskey, 2000, 2005）。

評估專業成長成效經常忽略行政人員的知能和實踐，第一，行政人員的領導在學校課程、評量、教科書、紀律性（*discipline*）等等的決策過程中扮演重要角色，因此行政人員會影響到學生如何學習和學習內容。第二、行政人員經常和教師互動，建立具有高水準的專業行為的校園文化。第三、家長知能和實踐也會影響到學生的學習，家長在學生的學習上有直接和有利的影響，因為他們



提供學生早期的學習經驗，也會參與學校活動和家庭作業（Guskey,2000,2005）。

師資培育機構地方教育輔導工作必須要確實地落實和推動，才能有效提供教師的專業成長和提升教師的專業知能，因此師資培育機構除了透過縣市教育局和輔導團讓小學行政人員和英語教師清楚知道地方輔導工作內容、意涵、資源和申請步驟，並需要簡化申請流程和後續成果報告之業務。縣市政府和師資培育機構可以成立媒合平台和專長人力資料庫（何希慧，民91；張素真、張明文和林和春，民101）。張素真、張明文和林和春又進一步建議（民101）可以透過各師資培育機構的師資培育學生，引導和鼓勵他們善用原屬師資培育機構的地方教育輔導的資源，也可以透過已畢業的校友宣傳和推廣地方輔導服務並提供相關輔導的資訊。

三、Wallace的教師學習模式

Wallace（1991）提出教師學習的四種模式：技藝傳承模式（craft/apprentice-expert model）、應用科學模式（applied science-rationalist）、反省探究模式（reflective）和綜合模式（integrated）。在技藝傳承模式，教學被視為是一種實用的技巧，教師透過經驗演練成為專家，初任教師觀察和模仿資深教師，記錄資深教師教學作為以後教學成長（Day,1992；Wallace,1991），如圖2。Freeman和Johnson（1998）建議英語教學師資課程中應該包括資深教師擔任初任教師的輔導教師（mentor），因為藉由觀察資深教師的教學以及被資深教師觀察其教學演示中，初任教師可以更熟悉、理解和應用教學的流程。

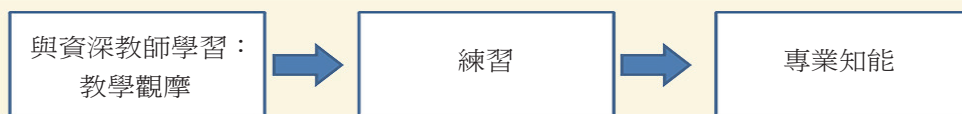


圖2 技藝傳承模式（Wallace,1991，頁6）

教學觀摩也是地方輔導工作之一（程健教，民85；劉湘川，民86），師資培育機構的教授可以先至小學觀看國小英語教師之教學。英語教師可以事先提出觀課的目標，例

如師生互動、活動設計、教學流程、教室語言等等，如表3，觀課者可以依照觀課內容寫出Wows & Wonders（優點和疑惑）。



表3 觀察工具

觀察內容	Wows 優點	Wonders疑惑
一、清楚教學目標 1.清楚課程目標 2.清楚語言目標 3.形成性的評量和教學目標呼應		
二、教師的教學 1.教學內容設計 2.清楚的教學步驟 3.清楚簡潔的教室語言 4.給予學生清楚的回饋		
三、互動學習 1.學生有充分練習機會 2.學生和夥伴練習 3.學生和小組學生互動 4.學生和班上同學討論和互動		

倘若英語教師沒有特別目標，師資培育機構的教授可以針對英語課堂進行完整的觀課和記錄，可以依照觀課的時間寫出Wows & Wonders，如表4。以Wows部分，英語教師可能的教學優點舉例如下：「教師清楚示範活動」、「英語發音正確且清楚」和「師生積極互動」等等。以Wonders 部分，

觀課者可以提出疑問，例如「活動A和活動B皆為小書製作，只是小書製作的樣式不同，兩者的教學目標有何不同呢？」、「學生兩兩配對練習對話，有一、兩位學生不知道自己應該和誰一組，整個五分鐘練習時間都坐著發呆，老師應該如何處理類似情形呢？」等等。

表4 Wows and Wonders

Wows 優點	Wonders疑惑



在觀看完國小英語教師的教學演示之後，師資培育機構的教授和國小教師必須有討論的時間，師資培育機構的教授可以用表三的觀課記錄和國小教師討論。除此之外，師資培育機構的教授也可以詢問國小英語教師下列問題：「對於今天的教學演示你滿意嗎？」、「你最滿意的部分為何？為什麼？」、「你最不滿意的部分為何？為什麼」、「如果讓你再教一次，哪些是你會繼續保留的部分呢？」「如果讓你再教一次，你會做哪些修正呢？」等等。

師資培育機構的教授和國小英語教師共同準備課程，設計一、兩節課程，師資培育機構的教授如果具有小學英語教學背景者可以進行一堂教學演示給國小英語教師觀看，國小英語教師可以用表三記錄觀課內容。教學演示之後可以針對下面問題提出觀察記錄：「這堂教學演示和你自己的課堂教學有

哪些相同和不同點？」、「你的學生課堂表現和平常你上課有哪些不同？」國小英語教師觀看師資培育機構的教授的教學演示之後，師資培育機構的教授和國小英語教師可以再共同準備課程，將國小英語教師須要努力的教學技巧融入下一堂課中精進練習。

藉由技藝傳承模式，國小英語教師可以發展不同的專業知能力，例如學科知識、學生背景、教學法、課程知識、教師學科教學知能、教學情境和班級經營（Yendol-Hoppey & Dana,2007）。其中又以教師學科教學知能最為複雜，亦即教師將教學情境、教學內容、教學法和學生背景融入於課堂中（Yendol-Hoppey & Dana,2007，頁21）。

在應用科學模式中，如圖3，教師透過被動理論的學習，把知識轉換成課室活動，進而學習成為教學精熟的老師。

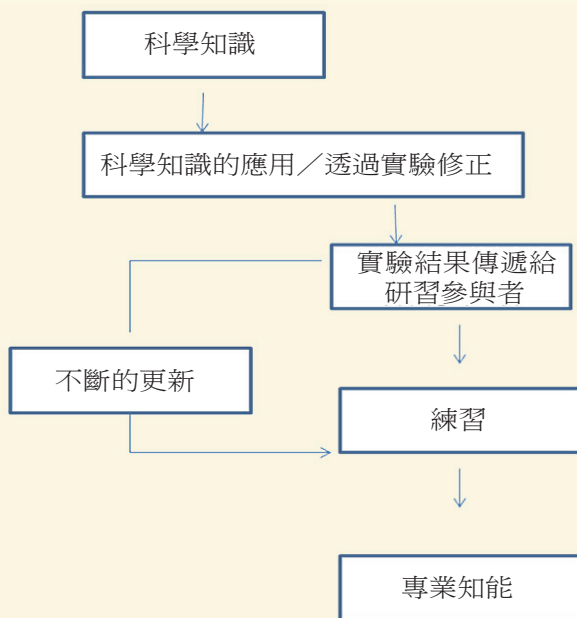


圖3 應用科學模式（Wallace,1991，頁9）



教師不能只是被動地接受知識，也必須有機會學習和分享（England，1998；Watzke，2007），Richards和Farrell（2005）建議在專業成長時必須創造很多機會給老師們吸收新知、參與討論、討論問題和提出問題解決方式。圖像組織（graphic organizer）是一種圖像式的展示，幫助學習者組織知識，幫助學習者更容易理解和學習（Meyen、Vergason & Whelan,1996，頁132），因此不同的圖像組織在教師專業成長時可以用來幫助教師學習（Chien，

2012）。以表5預測引導（anticipation guide）為例，師資培育機構的講師在進行理論或概念講解之前，教師在閱讀前或學習前（Before reading/learning）填寫對或錯（True/False），瞭解教師對於理論或概念的知識和理解多少。在夥伴討論（Pair discussion）時候，教師可以兩兩一組互相分享自己的答案。講師可以發給教師理論或概念相關的文章閱讀或自行講解理論或概念，最後教師在閱讀後或學習後（After reading/learning）再次作答。

表5 預測引導

理論或概念	閱讀前或學習前	夥伴討論	閱讀後或學習後
	Before reading/ learning	Pair discussion	After reading/ learning
Learning the pronunciation of individual vowel and consonant sounds is learning English pronunciation.			
Pronunciation should be taught only by native speakers.			

泡泡圖（bubble map）也是常見的圖像組織或心智圖，如圖4。在教師專業成長時，師資培育機構的講師在敘說某一理論或概念之前，先請教師們以藍色筆在便利貼上寫下自己對該理論或概念相關的詞彙。教師們倆倆分享自己的想法，針對對方的想法在

便利貼上給予回應。講師講解完該理論或概念之後，教師們可以再用黑色筆在便利貼上加註新的想法。藉由此方法教師不再是被動地接受知識，而是主動地去習得某些概念和理論。

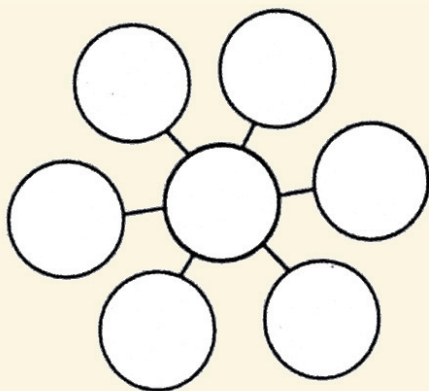


圖4 泡泡圖

在反省探究模式，教師透過反省自己的經驗，把所學的應用在未來的專業能力，如圖5。

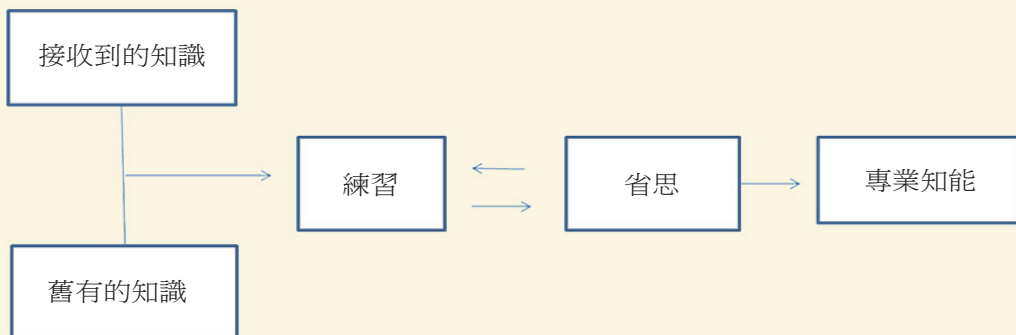


圖5 反省探究模式 (Wallace,1991,頁15)

教師專業成長的內容必須要具實務性不能太過理論性，教師必須能夠立即應用所學於課堂 (Knowles,1990；Olivia & Pawlas,2001)。Ogle (1986,2009) 的 KWLA表格適用於反省探究模式，如表6。師資培育機構的講師在進行理論或概念講

解之前，可以先讓教師填入K (what I knew about, 我所知道的) 和W (what I want to learn, 我想要學到的)，在講師理論或概念介紹之後，教師可以填入L (what I learned, 我學到的)，最後再填入A (what I want to apply, 我想要應用的)。



表6 KWLA表格

K: what I knew about 我所知道的	W: what I want to learn 我想要學到的	L : what I learned 我學到的	A: what I want to apply 我想要應用的

除此之外，在專業成長結束之後，授課講師也可以要求參與的老師們完成下列的省思卡，如圖6。老師們回答「我從前認為

為____（某種概念）是____，現在我認為____是____。」或「我從這次的研習學到____，我要把____應用在教學上。」

1. I used to think ____ (concept) as ____, but now I ____.
2. What I learned from this session is ____ and I would like to put ____ into practice.

圖6 省思卡

Wallace的綜合模式是結合上述三種模式，教師透過接收新的訊息、應用、觀察資深教師、並反省自己的練習，唯有透過綜合模式教師才能獲得所需要的專業知能和技巧。Joyce、Weil和Weil（2000）也提出在下列情境下教師才能獲得新的知識：學習理論基礎、觀看教學演示、在安全環境下進行教學練習、教師彼此觀課，教師間的對話和學習將有助於其專業成長。

四、結語

教師必須不斷的學習進行專業成長，因此師資培育機構在設計地方教育輔導工作的英語教師專業成長時，不能思考僅是單一次（one-shot）服務，而必須是持續不斷且有延續性（Allen,2006；Eun,2006；Guskey,2000；Howelett,2004；Meskill,2005）。如表7，單一次的服務是粗淺、片斷、缺乏延續性；然而持續不斷的專業成長可以帶教師進入更深層的省思和討論（Benitez,2001；Darling-Hammond & McLaughlin,1995；Ferguson,2006）。



表7 一次性和持續性教師專業成長之比較

	一次性教師專業成長	持續性教師專業成長
內容	技巧、新的知識內容、新的技巧練習、較無相關的主題	讀書會、教學演示、關於教學法、內容和學習的相關知識、練習、合作
培訓者	外來的專家學者	熟悉學校和地區的狀況
參與者	被動的、聽眾	主動的、省思
結果	粗淺、片斷、缺乏延續性	授權

綜合Gusky and Spark的專業成長和學生學習改進之關連模式和Wallace 的教師學習模式，地方教育輔導工作要有效地成為國小英語教師的專業成長，必須結合內容特質、過程變因和情境特質，如圖7。推動地方教育輔導工作成為有效地專業成長必須由國小英語教師和師資培育機構共同制定清楚的專業成長目標，且該輔導工作必須具備持續性，課程設計必須結合理論和實

務；除此之外英語教師也需將所學的理论或概念透過省思練習轉換成為個人的專業知能、知識、信念和專業角色認同。教師專業角色認同是教師如何看待自己和教育現況中的職業（Varghese,2006），教師的專業角色認同將會影響他們的教學效能、專業成長、面對教育變革的意願和能力、以及在教學中的創新突破（Beijaard、Verloop & Vermunt,2000）。

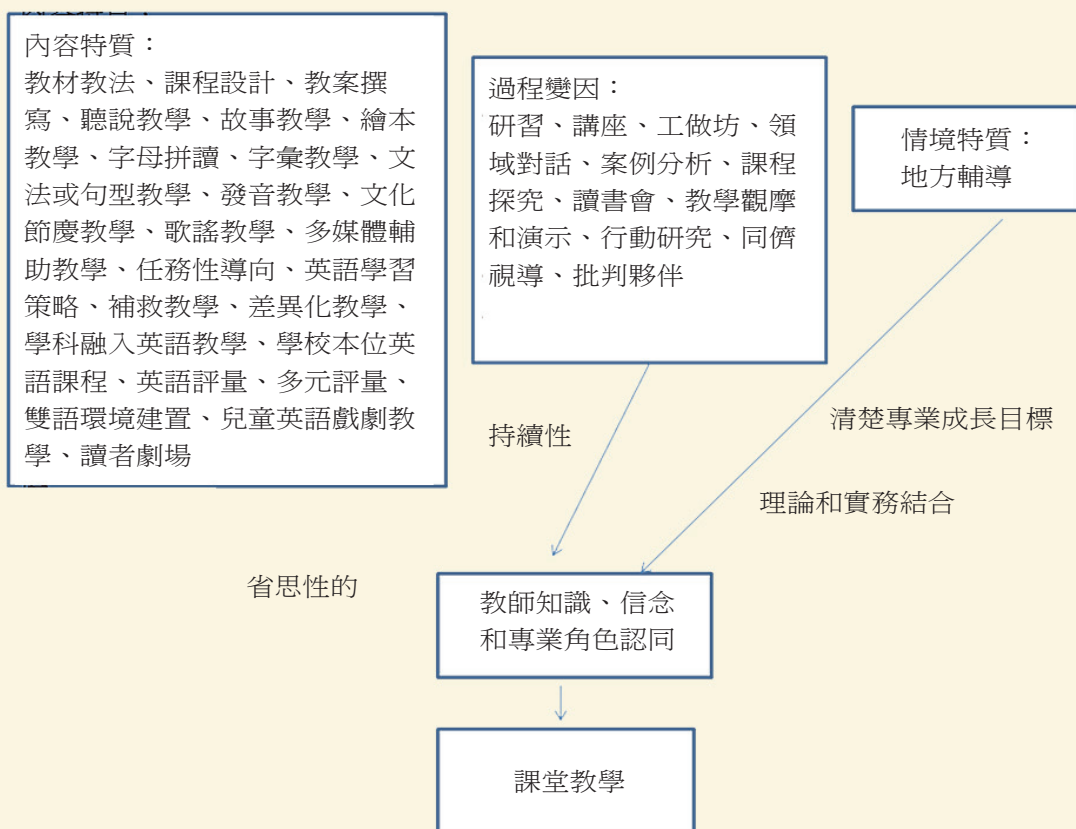


圖7 有效的地方教育輔導工作中英語教師專業成長

師資培育機構若能透過不同形式方式來進行地方教育輔導，如實地輔導、諮詢服務、資料提供和研習活動等，國民小學即可善加利用地方教育輔導轉變成有效的教師

專業成長，結合理論和實務以滿足國民小學英語教師專業需求，如此一來才能影響教師的專業知能、信念和角色認同，讓教師的學科教學知能成功地於課堂教學中實踐。



參考文獻

- 何希慧（民91）。師資培育機構如何協調校內資源以推動地方輔導。臺北市：東吳大學教學與研究發展組。
- 高強華（民87）。創造地方教育輔導的新境界。中等教育，49（4），46-55。
- 張素真、張明文、林和春（民101）。師資培育的「售後服務？」：地方教育輔導功能與運作之研究。新竹教育大學教育學報，29（2），93-131。
- 教育部（民100）。師資培育之大學申請辦理地方教育輔導工作經費補助要點。臺北市：作者。
- 陳木金（民94）。發展以大學校院學校特色為主軸的地方教育輔導工作策略探討。載於國立台灣師範大學實習輔導處（編），地方教育輔導工作的回顧與展望（101-122頁）。臺北市：國立台灣師範大學。
- 程健教（民85）。地方教育輔導工作之目標與功能。國教輔導，35（4），3-5。
- 劉湘川（民85）。地方教育輔導工作之回顧與前瞻。國教輔導，36（1），2-6。
- 劉湘川（民86）。社會變遷與師範校院地方教育輔導之內涵。國教輔導，36（5），2-7。
- Allen, D. S. (2006). The path to excellence: Teachers focus on professional learning to lift student achievement. *Journal of Staff Development*, 27(1), 56-60.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, D. J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Benitez, A. (2001). *Training teachers of English language learners through instructional conversation: A metalogue*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Connecticut, Connecticut.
- Chien, C. W. (2012). Use of graphic organizers in a language teachers' professional development. *English Language Teaching*, 5(10), 49-57.
- Chien, C. W. (2013). A call for clear professional standards and coaching support for in-service elementary school English teachers in Taiwan. *The Teacher Trainer*, 26(3), 22-23.
- Dana, N. F., & Yendol-Hoppey, D. (2008). *The reflective educator's guide to professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 77(8), 597-604.
- Day, R. & Conklin, G. (1992). *The knowledge base in ESL/EFL teacher education*. Paper presented at the 1992 TESOL Conference, Vancouver, Canada.
- England, L. (1998). Promoting effective professional development in English language teaching (ELT). *English Teaching Forum*, 36(2), 18-23.
- Eun, B. (2006). *The impact of English as second language professional development program: A social cognitive approach*. (Unpublished doctoral dissertation), University of North Carolina, North Carolina.
- Ferguson, D. L. (2006). *On reconceptualizing continuing professional development: A framework for planning*. Temple, AR: National Institute for Urban School Improvement.

- Fradd, S. H., & Lee, O. (1998). Development of a knowledge base for ESOL teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 761-773.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2005). Taking a second look. *Journal of Staff Development*, 26(1), 10-18.
- Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). *The essential of professional development: A new consensus*. In L. Darling-Hammond & G. Skyes (Eds.). *Teaching as learning profession: Handbook of policies and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Howelett, K. M. (2005). *The impact of an English as a second language professional development program on teacher practice*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Arkansas, Arkansas.
- Husby, V. R. (2002). *Individualizing professional development*. Thousand Oaks, C.A. : Corwin Press.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-256.
- Joyce, B., & Calhoun, E. (2010). *Models of professional development: A celebration of educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching* (6th ed.). Needman Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Killion, J., & Colton, T. (2007). *Professional development benchmarking consortia study*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Knoweles, M. S. (1990). *The adult learner: A neglected species* (4th edition). Houston, TX: Gulf Publishing.
- Meskill, C. (2005). Infusing English language learner issues throughout professional educator curricula: The training all teachers project. *Teachers College Record*, 107(4), 739-756.
- Meyen, E. L., Vergason, G. A., & Whelan, R. J. (1996). *Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings*. Denver, CO: Love.
- Morain, G. (1990). Preparing foreign language teachers: problems and possibilities. *ADEFL Bulletin*, 21(2), 20-24.
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher*, 39(6), 564-570.
- Ogle, D. (2009). Creating contexts to inquiry: From KWL to PRC2. *Knowledge Quest*, 38(1), 56-61.
- Olivia, P. F. & Pawlas, G. E. (2001). *Supervision for today's schools* (6th Ed). New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Richards, J., & Farrell, T. (2005). *Professional development for language teachers*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Schulz, R. (2000). Foreign language teacher development: MLJ Perspectives-1916-1999. *Modern Language Journal*, 84(4), 495-522.



- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sparks, D., & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Swoboda, V. (2007). *Using job-embedded professional development and a school-based team to improve vocabulary instruction in an elementary school*. (Unpublished doctoral dissertation). Boston College, Massachusetts.
- Tallerico, M. (2005). *Supporting and sustaining teachers' professional development: A principal's guide*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL). (2009). *Standards for the recognition of initial TESOL programs in P-12 ESL teacher education*. Alexandria, VA: Author.
- Varghese, M. (2004). Professional development for bilingual teachers in the United States: A site for articulating and contesting professional roles. *Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2&3), 222-237.
- Varghese, M. (2006). Bilingual teachers-in-the-making in Urbantown. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(3), 211-225.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Watzke, J. (2007). Foreign language pedagogical knowledge: Toward a developmental theory of beginning teacher practices. *The Modern Language Journal*, 91(1), 63-82.
- Wood, F. H., & McQuarrie, F. (1999). On-the-job learning. *Journal of Staff Development*, 20(3), 10-13.
- Wood, F. H., & Killian, J. E. (1998). Job-embedded learning makes the differences in school improvement. *Journal of Staff Development*, 19(1), 52-54.
- Yates, R. & Muchisky, D. (2003). On reconceptualizing teacher education. *TESOL Quarterly*, 37(1), 135-146.
- Yendol-Hoppey, D., & Dana, N. F. (2007). *The reflective educator's guide to mentoring*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Zepeda, s. J. (2008). *Professional development: What works*. New York, NY: Eye On Education, Inc.