

「學校本位教師專業發展」可行作法之探討

曾榮祥 / 苗栗縣頂埔國小教師



壹、前言

面對現代快速變遷之資訊化社會、新世紀的來臨，各界殷切期盼之教育改革聲浪，家長關心學校教育之呼聲，以及小班小校、教科書開放等政策措施之推行，教師進修愈顯得重要。而教師進修的目標，應是促進教師本身的專業成長與發展。

然而，目前教師專業發展仍存在著許多缺失，例如：活動內容缺少教師的自主性、進修的課程缺少整體設計或不符合教師的需求、教師參與動機不高，或跋涉遠路而造成旅途困頓，影響到學習效果或學習情緒等。

同時，隨著教育改革聲中學校本位理念之盛行，面對著此多元發展的時代，應對於教師專業發展有一嶄新的思考方向。除應參考學校校內專業發展活動的實施經驗、發展願景與特色、學校的未來規畫外，同時亦應針對個別學校與學區的特性與差異，規劃出適合各校需求之教師專業

發展活動；同時，教師應能掌控自己的學習。而「學校本位」之理念對於教師專業發展正可以提供一嶄新的規劃方向。

此外，由於教育經費和財政是一種有限制性的資源，因此在不增加政府教育支出的條件與前提下，最有效且最可行的策略就是推展以學校為本位的教師在職專業發展之設計與規劃(蔡培村，民85)；尤其教師可以藉由學校來集體建構知識，改進教學技巧，更能擴展效益於班級、學校、社區以分享教育成效(蔡芸，民86)。有鑑於此，本文旨在探討學校本位教師專業發展之內涵與可行作法，俾供學校及教育行政單位推動教師專業發展之參考。

貳、學校本位教師專業發展的涵義

教師專業發展之推行，有助於教育改革之落實，惟在教師專業發展之若干型態中，國內學者蔡芸(民86)指出在所有教師專業發展中，對學生、成人、以及學生



雙親而言，以學校為本位的教師專業發展應是收效最好的方法之一。然而，有關學校本位之教師專業發展的涵義，學者的看法不一。綜合相關文獻（歐用生，民83a；民85；饒見維，民86；蔡芸，民86；曾榮祥，民88；Morant,1981；Hewton,1988；Cheng, & Tam,1994；Rebore,1995；Cheng,1996），將「學校本位之教師專業發展」（School-Based Teacher Professional Development；School-Focused Teacher Professional Development）的涵義界定如下：

一、專業發展是在校內或鄰近學校的專業發展場所舉行。

學校本位專業發展以所服務的學校或鄰近學校為專業發展的場所，乃因其學校實務情境，有助於學校教師的情境化理解。

二、教師具有專業發展活動之自主權，且強調其參與的內在動機。

教師專業發展為配合學校本身之需求與學校發展特色等，以適應各校之特色與特殊需求，其活動內容宜由學校教師主動規劃與推動，且其進修方案應儘可能適合各校的實際狀況，如此，不僅能夠提供教師教學實務有關的教師專業發展活動，且其參與動機也可以提高、成效也最好。

三、專業發展之課程應能夠理論與實際二者並重。

教師是學校教學的主體，教師每天在學校生活，必定要處理一些問題，例如：

課程設計問題、親師合作問題、學生常規問題等，因此學校本位之教師專業發展中，其課程、內容之規畫應能夠理論與實際二者並重，以便有效地解決問題。

四、重視專業發展活動之系統規劃與評估。

學校本位專業發展活動規劃，通常包括：準備、需求評估、計劃、實施與評鑑等階段，並已建立其運作模式，例如：日本之PDS模式、英國之GRIST模式、美國之RPTIM模式等。

五、重視專業發展活動形式多元化，並具有學校本身之特色之設計與規劃

其活動內容有逐漸多元化之趨勢，注重靈活、生動、有趣味之活動形式，以提高學校教師參與興趣與意願；且各校可以規劃出具學校之特色活動。

六、以建構教師自我導向的進修為目標。

進行自我導向學習時，對於學習方式、結果評鑑等均有自我選擇的成份，與自我學習與成長，且可以針對自我需求與興趣，鼓勵其擬定發展計畫。

綜合而言，學校本位之教師專業發展，關心學校教師需求與問題之解決，有效整合學校財力、資源、設備與人力，充份發揮學校教師之學習、合作、互相協助與一同成長之主動、創新、自主的團隊精神與自我導向的學習，並落實於實際教學及學校相關事務之經營中。

參、學校本位教師專業發展 與傳統教師進修之比較

學校本位教師專業發展與傳統教師進修，有許多理念與作法不同，本文將其整理如表一所示：

表一. 學校本位教師專業發展與傳統教師進修之比較表

	學校本位之教師專業發展	傳統之教師進修
運作方式	學校本位 以校內教師為主導，由校內專責單位設計、規劃、推行與評估活動。	外控方式 規劃及管理都是由教育行政單位推動，少有教師參與其事或提供意見。
課程內容	兼顧理論與實務 內容是依教師和校內需要而設計的，將所學到的理論印證於實際工作上。	偏重理論 流於表面化、形式化，未能真正切合教師的實際需要。
活動地點	多在校內或鄰近學校進行 教師無須離開工作崗位，亦可參與。	多在校外進行 教師必須離開本身工作崗位，故不利於學校工作。
教師角色	角色主動 針對教師的需求而主動參與，其角色主動，具較大動機和投入感。	角色被動 參加者一般都是為了滿足教育行政單位要求、被學校委派參加，角色被動、缺乏動機和投入感。
參與動機	內在成長動機 發展活動符合教師的需求，有助實際工作，參加者重視內在成長，把握專業發展機會。	外在報酬動機 主辦者為鼓勵參加者積極參與，多以外在報酬作鼓勵，但教師的內在動機不高。
活動規劃	具系統性 活動納入學校發展方案內，且學校全力支持，並加以策劃、執行及評估。	缺乏系統 活動一般是臨時性質，沒有長遠發展的規劃，且缺乏系統性的管理安排。
活動形式	形式多元化 活動多元化，以不同形式靈活地進行，其中包括教學新知研討會、讀書會、教學心得分享。	多為講授法 活動形式單調，主要以講授方式進行，教師被動參加，對內容興趣不大。
需求	兼顧教師個人與學校的需求 目標兼顧教師個人與學校之多層面，主要目標是為提昇學校整體效能。	偏重教師個人的需求 目標多集中於個別成員，無助於學校整體發展。
目標規劃	以自我導向之進修為目標 關心與尊重教師之自主學習、自我學習與成長。	目標不明確 只注重短暫問題的解決，沒有關心到教師自我學習與成長。



如上表可見，傳統教師進修重視由上而下之管理，活動內容較單調、缺乏彈性與實用性，教師參與動機較低，而學校本位教師專業發展則注重教師直接參與活動內容的規劃與設計，課程內容則兼顧教學之實際需求，且以教師自我導向的進修為目標，因此，教師具有較主動積極之內在參與動機。

肆、學校本位教師專業發展之可行作法

隨著社會的快速變遷，處在此多元、不確定之混沌時代中，教師一職經歷各種挑戰，例如：多元文化、學生權利的保障、體罰問題等。因此，教師專業發展之方式與課程內容，亦須符合未來社會之需求。因此，筆者認為教師專業發展不但應提昇教學能力，且應重視實作與實踐能力的琢磨，並應結合學校本位理念，讓理論切實落實於校園中。目前我國教育改革正積極的推展中，學校本位教師專業發展活動，其理念與作法，相當具有時代價值，必可提供其裨益。基於上述，本文對於學校本位教師專業發展，擬訂出若干啓示與因應的可行作法，分敘如下：

一、推展學校本位理念，各校成立「學校教師進修委員會」統籌規劃活動

(一) 推廣學校本位之理念

學校本位係教育行政機關充分授權

並尊重學校自主決定的學校經營方式，並已受到各國教育改革之重視，我國教育改革總諮詢報告書（民85）中即提出了建立以學校為中心的管理方式，且學校的事務應盡量由學校自行作主。因此，教師宜積極充實有關學校本位理念之知能，以因應教育改革之需求。

(二) 教師專業發展活動宜在校內或鄰近學校進行

在校內或鄰近學校進行活動，不管是由學校中的教師主動研究或是延請專家到校協助指導，都能讓教師根據學校的實務情境來進行主動的探究，且讓學校的實務情境真正促進教師的情境化理解。

(三) 成立學校「教師進修委員會」統籌規劃活動

學校應成立「教師進修委員會」，訂定目標，調查與評估學校、教師、學生等之需求，規劃整體學校本位進修計劃（鄭淵全，民87）。如此，可以讓學校本位教師專業發展活動有系統地規劃與推動。

二、建立學校專業社群，並定期舉行教師「教學及研究成果發表會」

(一) 建立學校專業社群，同仁一起成長

學校本位的理念，重視學校同仁的互動與共同成長，方能發揮整體的效

果。專業社群是一個孕育學校專業人員互動之處，亦是學校行政人員與教師間、與家長間，真誠對話之處，其對話之內容有助於反省與同儕共享 (Wallace, Engel, & Mooney, 1997)。因此，學校宜鼓勵同仁建立專業社群，發揮深度匯談與問題討論的技巧與修養，以進行相關研究、方案解決、共同擬定教學計畫等，以助益於教師專業成長。

(二) 定期舉辦中小學教師「教學與研究成果研討會」

教學與研究成果研討會可以分類科目、分年段來舉辦，而且是跨校舉辦，讓各校教師彼此有機會互相交流專業發展的成果與經驗，促使各校的专业發展活動能同步發展起來 (饒見維，民86)，且可以透過學校教師會，或校內專業社群來發起、推動。

三、建構教師行動研究之自我導向學習

(一) 推動學校之行動研究，解決學校實務問題

行動研究可以彌補理論與實際間的差異 (歐用生，民83b)，正符合教師專業發展活動內容應與學校的實務情境直接結合之理念，且行動研究與協同行動研究，應用在教學研究，深受肯定 (Gitlin, 1990; Johnston, 1990)。因此，應積極推動與鼓勵教師運用行

動研究以及協同行動研究的能力，以有效解決教學之相關問題。

(二) 教師宜發展自我導向的進修與學習

其專業發展活動是透過教師自發的學習，由教師主動設定與規劃學習目標與探究方式，且學習過程是獨立自主地進行，其活動方式，例如：個人專書閱讀、個人行動研究、個人文章寫作與發表等。

四、課程內容能夠讓理論與學校實務結合，並成立「教學研究中心」

為了讓教師專業發展活動與學校的實務情境直接結合，最理想的做法是成立「教學研究中心」(a center of pedagogy)，此種觀念相似於醫學教育中以「教學醫院」為醫師的主要專業發展場所，也就是「教學醫院」成為醫學研究與醫學教學的主要場所，而「教學研究中心」也應成為教學研究與實務教學配合的教師專業發展活動場所 (饒見維，民86)。

五、教育行政之支持，讓教師更投入班級教學事務，與專業發展活動

(一) 時間彈性化

學校課務繁重，教師在校時空間時間很有限，應安排正式的专业發展時間 (例如：國、高中可比照國小建立週三下午進修時間，以及建立休假進



休制度等)，讓教師直接在工作時間內進行教師專業發展活動；其次，在設備、經費等方面，亦應給予支持。

(二) 課程應給予彈性的調整空間

隨著教育改革之推行，教師對於課程內容已較具自主選擇的空間，因此，應鼓勵教師的自發動力與創意，並注重中小學學校本位的課程發展與設計、實驗課程、統整課程等能力，且強調教學的素質與教師教學的熱忱。

(三) 邁向校園資訊化，提供更便捷的校際間彼此觀摩與學習的機會

由於校園資訊化，透過全球資訊網路與各校網站等資源，各校之間透過網路提供資訊即可交流，將可以打破校際之隔閡，使得學校之間彼此的觀摩與學習，更為便捷與迅速，亦提供了教師更便捷的進修途徑，同時也有助於教師在學校中即可進行專業發展活動。

六、發展學校本位之「教師評鑑與分級制度」

教師評鑑對其教師本身之專業發展具正面積極的效益（傅木龍，民87；蘇進榮，民87）。學校成員與該校教師之互動最為密切，為求對教師教學之實際表現，有更深入、全盤之瞭解，因此，發展學校本位之「教師評鑑制度」對落實教師評鑑應有所裨益，是故教師評鑑均宜納入學校成

員（如：學校行政人員、學生代表或結合教師自我評鑑等）之意見，以增強教師專業發展的動力。且若能配合分級制度，將可激發教師在其專業生涯中邁向更高層次之專業水準。

七、建立本土化、融入學校特色，且具有學校本位理念之教師專業發展規準

(一) 建立本土化、具學校本位理念之教師專業發展規準

美國許多州對教師專業發展訂定明確之規準，例如：肯塔基州對學校本位教師專業發展即投入了極大的心血，不但對角色和責任區分明細，更訂定有關的流程、步驟、內容，既詳細且明確，對於評鑑方面，也有準則；對於執行情形，更有經費補助的明確規定（有「教學費用基金」及「專業發展津貼」），十分有助於活動之推動（蔡芸，民86）。因此，筆者認為教育行政機關，應廣邀學者專家、學校行政人員、教師、家長、學校等代表，共同擬定與積極建立本土化、具學校本位理念之教師專業發展綱要或獎勵辦法，以有效激勵。

(二) 擬定學校之特色規劃，納入其教師專業發展規準中

英國學校本位教師專業發展各校獨具特色，如百家爭鳴，其中以蘇賽郡（Sussex）為例，其中等學校所實施之

教師專業發展活動，即深具各個學校活動規劃之彈性與活潑性，如：有工作輪換、相互觀察、一週彈性自由準備材料並和資源中心合作等特色（蔡芸，民86）。因此，筆者認為可以將各校發展之特色規劃，納入學校教師專業發展之規準中，以充實教師之相關知能，如此，必將有助於學校願景之實現與學校特色之建立。

長，一方面用以提升教師的專業權力，另一方面也能有助於學校教育問題的解決。因此，有效地落實此一理念與作法，並進一步塑造學校成為良好之學習環境，同仁們相互提攜，一同成長，將有助於教師之專業成長，亦可有效地營造溫馨、和諧與專業文化與氣氛之學校，以迎接多元開放與革新之教育新紀元。

伍、結語

面對未來二十一世紀之挑戰，學校本位理念在教師專業發展之落實，兼具進修場所與功能之意義，且可提昇教師教學知能及實踐能力。誠如陳美玉（民86）的看法認為：對教師最有實質幫助的專業發展途徑，實應定位於學校本位教師專業成



參考書目

- 行政院教育改革審議委員會（民85）。教育改革總諮議報告書。
- 張明輝（民86）。學校本位管理的高參與模式。《中等教育》，48（5），頁21-30。
- 陳美玉（民86）。《教育專業-教學理念與實踐》。高雄：復文。
- 傅木龍（民87）。《英國中小學教師評鑑制度研究及其對我國之啓示》。國立政治大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 曾榮祥（民88）。學校本位理念對校長專業發展之啓示。《國民教育》，40（2），頁81-86。
- 歐用生（民83a）。國小教師進修教育的新境界。《研習訊資》，11（6），頁1-7。
- 歐用生（民83b）。教師即研究者。《研習訊資》，11（4），頁5-11。
- 歐用生（民85）。《教師專業成長》。臺北：師大書苑。
- 蔡芸（民86）。《學校本位教師專業發展之研究--以臺灣省國民中學教師為例》。國立高雄師範大學教育研究所博士論文（未出版）。



- 蔡培村 (民85) 。教師生涯與職級制度。高雄：復文。
- 鄭淵全 (民87) 。建構以終身學習為導向之教師進修制度。載於中華民國比較教育學會主編：終身全民教育的展望 (頁579-599) 。
- 蘇進榮 (民87) 。中小學教師分級制度之理論研究與實證分析。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文 (未出版) 。
- 饒見維 (民86) 。教師專業發展：理論與實務。臺北：五南。
- Cheng, Y. C. & Tam, W. M. (1994) . A theory of school-based staff development: Development matrix, *Education Journal*, 22 (2) , pp.221-236.
- Cheng, Y. C. (1996) . *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. Lonson: The Falmer Press.
- Gitlin, A. D. (1990) . Education research, voice, and school change. *Harvard Educational Review*, 60 (4) , pp.443-466.
- Hewton, E. (1988) . *School-focused staff development: Guideline for policy makers*. London : The Falmer Press.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1991) . *Educational administration-theory, research, and practice*. New York : McGraw-Hill, Inc.
- Johnston, M. (1990) . Experience and reflections on collaborative research. *Qualitative Studies in Education*, 3 (2) , pp.173-183.
- Joyce, B. (1989) . *Staff development as cultural change*. Paper presented at the International Conference on school-based innovation : Looking forward to the 1990s. Hong Kong : University of Hong Kong.
- Morant, R. W. (1981) . *In-service education within the school*. London: Kogan Page.
- Poster, C. & Poster, D. (1993) . *Teacher appraisal : training and implementation*. New York : Routledge.
- Rebore, R.W. (1995) . *Personnel administration in education: A management approach*. Boston : Allyn and Bacon.
- Wallace, R. C., Engel, D. E., & Mooney, J. E. (1997) . *The learning school*. Thousand Oaks, California : Crowin Press.
- Wood ,F. H., Killian, J., Mcquarrie, F.O. & Thompson, S.T. (1993) . *How to organize a school-based staff development program*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 360 752)