

以學校為中心的教師專業成長

張德銳 / 台北市立師院國民教育研究所教授

李俊達 / 台北市麗山國小教師

教師若是教育的尖兵，學校則為前鋒堡壘，教育成功端賴堡壘的堅固及尖兵之專業。因此，傳統以教育行政單位為中心的、由上而下的教師在職進修，正朝向以學校及教師為中心的、由下而上的教師專業成長。

壹、學校中心教師專業成長活動的意義

綜合學者意見（Day, 1999；Hewton, 1988；Tomlinson, 1997），學校中心的教師專業成長可定義為「以學校經營及教師需求為基礎而設計的一系列有組織、有系統的活動，其目的在於推動教師的專業成長，進而促進學生的學習。」此一定義具有以下特徵：(1)活動是以學校經營及教師成長需求為基礎而設計，(2)活動目的兼顧組織目標的達成及教師個人需求的滿足，(3)活動內容除了和教師本職相關的專業成長之外，也包括偏向教師個人興趣的活動，(4)教師在整個活動及課程的設計上，扮演更積極的角色，(5)活動的場地可以在校內或是校外。

Hoyle(1980)曾提出兩種不同的教師專業：第一種是「限制的專業」(restricted professionalism)，其發展純粹

依賴經驗；第二種專業則為「擴展的專業」(extended professionalism)，是以經驗為基礎，有系統的分析教學，並探討相關的理論，是一種全面的專業。以學校為中心的教師專業成長即屬第二種專業能力的成長。

以學校為中心的教師專業成長活動，對學校組織及教師個人均有很大的助益。在學校方面，它可以發展良好的學校文化，提供學校經營的整體架構及方向，可以有效提供教師專業成長的機會，還可以透過活動培養校內人才，更可以增進學校和校外資源提供者聯繫的機會；對教師個人的協助方面，則可使教師在專業成長的過程扮演更積極的角色，有效增進教學能力，使個人有發揮專長的機會，得以擴展個人視野、以及協助生涯規劃(Bell, 1991; Liberman & Miller, 1991)。

但在另一方面，它也可能產生一些問題，包括：(1)過於強調學校本身

的活動，因此產生本位主義，阻礙學校教育的整體發展與創新，(2)學校所需資源無法順利取得，(3)過於關注學校內部事務的處理，而忽略外在環境的改變，(4)活動偏重組織目標的達成，忽略了教師及學生的真正需求 (Alexander, Rose, & Woodhead, 1992 ; Bullough & Gitlin, 1994 ; Helsby & Knight, 1997 ; Henderson & Perry, 1981 ; Hewton, 1988)

貳、學校中心教師專業成長活動的內容與實施步驟

學校中心教師專業成長活動，若以主題區分，其內容可分為(Eraut, 1985)：

1. 和教師本職直接相關的成長活動，如國小三年級自然科教師參加同年級的自然科教學觀摩和教學研討會。
2. 和教學有關的一般專業成長活動，如小學三年級自然科教師，參加一年級數學教學研討會。
3. 有關取得學分證明或學位的成長活動，如中小學教師進修四十學分班，或是研究所碩博士學位課程。
4. 個人興趣的專業成長活動，如宗教課程、國家公園的導覽義工訓練都屬於和教師個人興趣相關較高的活動。

另一種區分的方式是以實施的場地為標準，可分為校內活動以及校外活動兩種。校內活動方式豐富多樣，舉其常見者，如學年會議、各科教學研討會、各科輔導團到校輔導、同仁經驗分享、系列定期的進修活動、同儕教練、教學觀摩、教職員會議、行動研究、或是工作輪調等等都是以學校為實施場所的活動。校外活動則有校際之間的參訪、研習機構的進修，如教師研習中心的短期進修課程、或是大學學院的學分或學位進修課程等 (鄭肇楨，1987 ; Craft, 1996 ; Eraut, Anderton, Cole, & Senker, 1998 ; Jones, Clark, Howarth, Figg, & Reid, 1989)。

有計劃、有系統的依據學校及教師需求規劃成長活動，是學校中心教師專業成長活動的重要精神，但是其內容及方式則必須根據情境的不同而作調整，以適應不同學校的差異。因此，以學校為中心的教師專業成長，必須做好以下事項：(1)校長及教師具有專業成長的信念與共識，(2)校長有效發揮其領導效能，(3)成長計劃必須兼顧學校與教師需求，(4)可以取得所需資源，(5)有既定的評鑑程序，可以確保成果的應用(Bell, 1991 ; Hargraves, 1994)。

根據上述說法，學校中心教師專業成長活動的實施，必須考慮學校文化、教師、領導、需求、資源、評鑑

等因素，進而有系統地執行下列五個步驟：

一、營造有利成長的學校文化

教師在面對專業成長活動時，會採取「接受」、「排斥」、或「可有可無」等不同態度，這種態度上的差異來自許多因素，其中一個重要因素即為「學校專業成長文化」。它對教師的學習態度、價值觀會產生直接的影響，最後作用到教師專業成長的品質上（Day, 1999）。

理想的學校是所謂的「學習型組織」，而校長在整個學校組織文化塑造的過程中，居於關鍵性的地位。身為一校的領導者，他有最大的影響力，可以運用不同的方式，逐步塑造有利專業成長的學校文化。這些方式包括（Johns et al., 1989）：

（一）發展校長與教師間彼此的信任感

校長宜賦予教師適當的權責；讓教師了解校長的工作內容；隨時注意傾聽教師的意見等。

（二）建立教師自尊及自信

確認並感激教師對學校及學生所作的貢獻；給予教師展現其才能的機會；對於教師的表現多給予鼓勵等等。

（三）鼓勵教師公開討論及分享

鼓勵教師和同仁分享教學經驗；鼓

勵教師應用新的教學觀念和方法；利用教師會議公開討論價值觀及教學技能等問題；發展並促進溝通管道；鼓勵教師組織工作小組針對特定議題進行討論。

教師在學校文化的營造上，既是接受者，也同時是塑造者。當學校努力提供成長環境時，教師本身也必須自我期許參與並推動終身學習，在學校中扮演「終身學習者」、「同儕輔導者」、以及「行動研究者」等三種角色，鼓勵自己超越自己、超越現況（張德銳，民87）。

二、界定需求

「正確的評估需求，可以使所有的資源和努力最後都有利於學生學習」（Eraut, 1987）。Hewton（1988）則指出，學校和教師要從四個不同的角度去評估成長活動的需求：

（一）從學生的角度

學生是學校教育的重點，而且無可避免地受到教師專業成長的影響，因此教師必須敏銳於學生的需求，以作為擬定計劃的主要依據。

（二）課程的要求

課程的演進和改變會影響教學的內容和方式，從而導致教師專業成長。例如數學科建構教學的引進，改變了國小數學科的教學內容和方法，使教師必須參加研習活動，以

了解新課程內容以及新教學法的應用。所以對課程進行分析也是必要的工作之一。

(三)個人的需求

不同的教師，對專業成長的需求也有所不同。透過自我分析，或和他人討論等方式，可使教師自己更清楚想要什麼。然後再透過計劃，逐步拓展個人在教學及職業生涯上的能力和機會。

(四)組織的目標

以學校為中心的教師專業成長，達成組織目標自然是其主要任務之一。但有些組織目標可能導致其他需求的被忽略，例如如果學校過於強調對社區活動的配合，將使得許多活動的設計以此為主軸，而忽略了教師專業成長的主要目的。

在界定需求時，可以選擇採用下列多種做法：(1)全校共同討論，(2)問卷調查分析，(3)閱讀相關文獻資料，(4)以小組方式討論，(5)組成諮詢委員會進行規劃，(6)參考其他學校做法。要注意的是，不管用什麼方法，都要讓蒐集資料的管道暢通，以免顧此失彼。此外，原始資料經過整理之後，也可以再發給老師進行討論，以修正不足並確定優先順序，作為最後定案的依據，這對計劃的完整性以及建立教師對專業成長活動的信念及共識都

很有幫助(Hewton, 1988)。

三、擬定專業成長計劃

確定需求並排定優先順序之後，接著要著手進行活動計劃的撰寫。在撰寫教師專業發展計劃時，要注意以下事項 (Johns et al., 1989)：

- (一)計劃的可行性：是否有足夠的經費及資源進行此一活動？是否有適合主題的人選？教師是否支持？
- (二)活動的適切性：活動內容是否切合前一階段界定的需求？是否符合優先順序？是否符合組織的文化和價值？
- (三)活動的整合性：單一活動在整個發展計劃的角色及任務為何？和其他活動如何銜接？
- (四)成果的應用性：成果是否可以應用在班級教學及學校發展？是否有安排後續的活動以維持成果？是否可以將成果進一步推廣？

計劃內容則要包含：(1)需要參加的人員，(2)活動的目的，(3)活動的內容及類型，(4)所需經費及資源，(5)成果的應用。其目的在於希望使教師了解「活動對學校及個人的價值」、「活動的內容及方式」、「活動時間、場地、及流程」、以及「活動前後教師可以得到什麼樣的協助」。計劃在擬定之後，並非就是一成不變，它要配合環

境的變化，如教育觀念的改變、資源取得難易的不同、教師需求的改變等因素，隨時加以修正調整(Bradley, 1991)。

四、實施專業成長活動

教師專業成長活動的歷程包含了互動、對話、回饋、以及反映。因此，如何做和做什麼同樣重要。茲以活動前、活動中、以及活動後等三階段說明實施專業成長活動時必須注意的事項：

(一)活動前

在正式活動之前，首先要整合有關的人、事、物，提供活動必須的資源；其次，要決定適當的時間以及地點，以配合學校行事以及教師需要；最後要向教師說明各項內容，讓他們可以預作準備。

(二)活動中

活動中要隨時監督活動的進行，是否有依照預定計劃，是否可以符合教師需求；另一方面，提供教師或活動本身必要的支持，讓活動的成果可以被應用在學校及班級教學。

(三)活動後

除了針對活動進行評鑑如後敘述之外，還可以安排教師將所學和大家分享，以擴大成長效果。

如同要完成一項作品需要控管所

有流程一樣，這三階段的工作必須確實執行且相互配合，任何一個階段的疏漏，不僅影響到現在的活動，對於後續計劃也有所不利。

五、對成果進行評鑑

評鑑教師專業成長活動應包含四個程序：先設定問題，然後蒐集資訊，接著形成結論，最後要提出報告(Oldroyd & Hall, 1991)：

(一)設定問題

問題是導引評鑑進行的指針，一般而言，針對教師成長活動所要了解的問題有三類：(1)有關計劃本身的問題，如參與者認為活動的優缺點是什麼？對於以後的活動有什麼建議？應該安排哪些後續活動以增益學習成果？(2)活動對教師的影響，如對於教師產生什麼樣的影響？是否讓教師達成預期的效果？教師是否能應用所習得的技能？有沒有非預期的正面或負面的效應？(3)活動對學生及學校的影響，如活動對班級及學校的影響如何？是否符合學校發展的需求？對學生的學習產生什麼樣的影響？

(二)蒐集資訊

蒐集資訊的管道要盡量多樣化，大致上可以採取四種不同方式蒐集所需資訊，它們分別是：直接觀察，問卷調查，訪談，以及書面資料等

等。不同方式有不同的優缺點，例如問卷調查可以節省時間精力，但所得資料可信度較低；又如訪談可以和參加者直接面對面，但卻要花費許多時間，其優缺點可以參照表一。

(三)形成結論及提出報告

在分析所得資料之後，要根據分析的結果作成結論。從分析資料、形成結論的過程可以採取四個步驟：

(1)由二至三位評鑑人員組成資料分析小組，(2)讓其他教師有機會隨時提供意見，(3)召開全體計劃人員的會議，討論資料分析結果，(4)作成結論，並以此為基礎規劃後續活動(Eraut, Pennycuik, & Radnor, 1988)。

形成結論之後接著要提出整體評鑑報告。報告的目的在於對活動有一全面完整的認識，確認活動的貢獻以及改進的方向。報告內容除了有關本活動的描述之外，還可以和其他活動作一比較陳述，以及提出建議等等。

表1 各種蒐集資料方法的優缺點

方 式	優 點	缺 點
直接觀察	立即且直接的接觸了解	所得資料較為主觀片段
問卷調查	容易實施，可以在事後再針對教師的意見進行分析	所得資料的可信度必須仔細檢驗
訪談	透過雙方的交互對談，對於所談議題有比較深入了解	較費時間人力
其他書面資料	有長時期的資料記錄、可進行系統分析、有時可以得到不同的觀點和靈感	較間接、分析要花較多時間

資料來源：Oldroyd & Hall, 1991, p. 172.

參、結論

在教師教育的過程中，在職成長可說是為期最長，也是最直接影響學生學習的階段。有鑑於其重要性，我國教育行政機關特別訂定「教師進修研究獎勵辦法」、「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」等相關法令，以各種方式鼓勵教師進修，期使教師專業知能與時俱進，增進學生學習成就。

影響教師專業成長的因素甚多，但歸納後不外「學校環境」、「校長領導」、以及「教師個人」等三大要項。因此，要落實以學校為中心的教師專業成長，有賴參與人員及學校內外環境的配合，而校長的領導和教師的自覺更要特別重視。正如個人的身體健康有賴內外調和，而教師專業成長活動的成功也是一樣，換句話說，校長領導及學校環境的支持是外在的營養，而教師自覺則是內在的修練，唯有在內外環境兼備，才是學校中心教師專業成長活動成功的時候。

參考書目

- 張德銳 (民87)。師資培育與教育革新研究。台北：五南。
- 鄭肇楨 (1987)。教師教育。香港：中文大學出版社。
- Alexander, R., Rose, J. & Woodhead, C. (1992). *Curriculum organization and classroom practice in primary schools: A discussion paper*. London: DES.
- Bell, L. (1991). Approach to the professional development of teachers. In L. Bell & C. Day (Eds.), *Managing the professional development of teachers*. Buckingham: Open university press.
- Bradley, H. (1991). *Staff development*. Bristol: the Falmer Press.
- Bullough, R. V. & Gitlin, A. D. (1994). Challenging teacher education as training: Four propositions. *Journal of Education for Teaching*, 20(1), 67-81.
- Craft, A. (1996). *Continuing professional development*. London: Routledge.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. Philadelphia: the Falmer Press.
- Eraut, M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10(2), 117-33.
- Eraut, M. (1987). Evaluation and quality management. *Management in Education*, 1, 2.
- Eraut, M., Pennycuik, D. & Radnor, H. (1988). *Local evaluation of INSET: A meta evaluation of TRIST evaluation*. Bristol University, School of Education.
- Eraut, M., Anderton, J., Cole, G., & Senker, P. (1998). *Development of knowledge and skills in employment*. University of Sussex, Institution of Education.
- Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-38.
- Helsby, G. & Knight, P. (1997). Continuing professional development and the national curriculum. In G. Helsby & G. McCulloch (Eds.) *Teachers and the national curriculum*. London: Cassell.
- Henderson, E. S. & Perry, G. W. (1981). *Change and development in schools*. Maidenhead: McGraw-hill.
- Hewton, E. (1988). *School focused staff development: Guidelines for policy makers*. Philadelphia: the Falmer Press.

- Jones, K., Clark, J., Howarth, S., Figg, G., & Reid, K. (1989). *Staff development in primary school*. Oxford : Basil Blackwell Ltd.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.). *World yearbook of education 1980 professional development of teachers*. London: Kogan Page.
- Liberman, A., & Miller, L. (1991). *Staff development for education in the 90s'*. New York : Teacher College Press.
- Oldroyd, D., & Hall, V. (1991). *Managing staff development: A handbook for secondary schools*. Philadelphia : the Falmer Press.
- Tomlinson, H. (1997). *Managing continuing professional development in schools*. London : Paul Chapman Publishing Ltd.

