

研習叢書（221）

臺北市教師研習中心30週年慶  
暨教師專業發展研討會  
論文集

吳金盛等編著

臺北市教師研習中心  
中華民國100年9月



## 【目次】

### 6 主任序

### 8 研討會議程

### 10 專題演講

#### 13 教師專業發展的理論與實踐

……………吳清山／國家教育研究院院長

### 24 論壇－從教師專業發展談教師在職進修機構定位與發展

#### 27 研究 规划 实施 评价－从教师专业发展谈教师在职进修机构 定位与发展

……………周襄文／上海浦东教育发展研究院副院长

#### 37 广西教师队伍建设和教师教育的改革与发展

……………何锡光／广西壮族自治区教育区师范教育处处长

#### 41 從教師專業發展談臺北市教師研習中心的定位與發展

……………吳金盛／臺北市教師研習中心主任





## 52 主題研討 I — 教師專業發展

- 55 提高中小学骨干教师培训有效性之探讨－基于知识管理的视角  
.....陈菊／广西师范大学教师教育学院副院长
- 64 淺論國小教師終身教育－「教師」到「全人教師」  
.....林榮淑、江啓昱／臺北市北投區湖田國小教師、校長
- 83 上海市浦东新区教师在职的研习现状与问题  
.....周宁医／上海市浦东教育发展研究院主任
- 93 教師在職進修之文獻分析  
.....石淑旻／臺北市教師研習中心組員

## 112 主題研討 II — 教師專業學習社群

- 115 「追求持續『轉變』的可能」－以「市教大附小附幼教師專業學習社群發展」為例  
.....黃瓊秋／臺北市立教育大學附小附幼稚園長
- 139 在尊重诉求的分层培训中提升教师专业发展水平－以上海市浦东新区教师职后培训为例  
.....張新／上海市浦东教育发展研究院教师专业发展培训部主管
- 149 推動教師專業學習社群策略之初探  
.....張瑞生／臺北市立陽明高中主任
- 163 职初教师专业发展需求及实现路径探讨  
.....崔春华／上海市浦东教育发展研究院教育发展促进部科研员
- 171 Continuing Professional Development for Teachers-In Case of Being an English Language Teacher  
.....彭道平／臺北市中山區長安國小教師

193 夯实教育技术 成就精彩课堂—浦东新区南片中小学教师教育技术  
能力培训回顾与思考

……………李炳安／上海市浦东教育发展研究院信息技术部主任

203 教师人力资源管理和教师培训的实践与思考

……………卢来根／上海市浦东教育发展研究院人力资源管理部主管

209 以均衡发展促进浦东新区城郊教育一体化

……………刘文杰／上海市浦东教育发展研究院人力资源管理部主管





## 主任序

「三十教研，精讚向前」是年初對中心立下的期許，細數成立以來，教師研習中心協助推動臺北市教育的發展，對於學校邁向精緻優質的引領，以及為樂育菁莪之教師的協助，常為教育往前邁進的關鍵齒輪。回首中心成立之初，楊市長金欉撰文引述「教育之成敗繫於教師之良窳」、「欲為良師須為終生學習者」期勉中心成為教師潛心進德修業之處。當於而立之年，對於如何協助教師專業的提昇、協助學校發展，亦為持續努力的方向，爰此辦理本研討會，期待藉由來自兩岸教師專業發展機構的論壇、關心教育發展的教育工作者之參與，在分享、研討及回餽的歷程中精鍊智慧，形成本中心精益求精、贏得讚許之驅力。

本研討會專題演講特別邀請引領教師專業發展的啓航者—國家教育研究院吳院長清山精闢地分享「教師專業發展的理念與實踐」，吳院長亦為本市教育局前任局長，相當支持及肯定本中心為北市教育及教師服務的努力，爰此由吳院長之專題演講中汲取教師專業發展之精髓，作為本中心發展規劃之啓迪。接續為教師專業發展機構之論壇，本中心十分榮幸邀國家教育研究院、上海浦東教育發展研究院、廣西教師培訓中心，由四個區域、層級、定位或服務方式有所差異的教師研習機構，來探討從教師專業發展談教師在職進修機構定位與發展，更期盼由此借鏡，擘劃本中心未來藍圖。

而下午場次為論文發表，本次經審稿後收錄之論文共計五篇，其中針對在職研習實務的現況與問題之論述，林榮淑老師以基層教師觀點淺論國小教師終身教育、石淑旻組員就近年來國內碩博士論文進行教師在職進修之文獻分析。而在教師專業學習社群方面的探討包括：黃瓊秋園長分享市教大附小附幼教師專業學習社群發展、張瑞生主任撰述推動教師專業學習社群策略之初探、彭道平老師以英文教師個案探討專業發展的內容，各篇對於推動教師專業發展均有豐富析論。另外，也承蒙各界對教師專業發展探討的共襄盛舉，惠邀賜稿之論文有來自廣西教師培訓中心、上海浦東教育發展研究院等數篇，各篇內容以不同觀點對於精進教師專業發展提出建議。

最後，感謝論文審查委員的協助，回饋各篇文稿剴切意見，讓研討內容益臻完善；而擔任主持及評論的專家學者，添增了研討會的風采。感謝臺北市文化交流協會的協助，促成兩岸教師專業發展的交流。最後，誠摯感謝本中心的所有同仁們為30週年慶所展現的團隊合作，更祝福中心再創黃金三十、締造提升教育品質之專業中心。

主任 吳金成 謹識

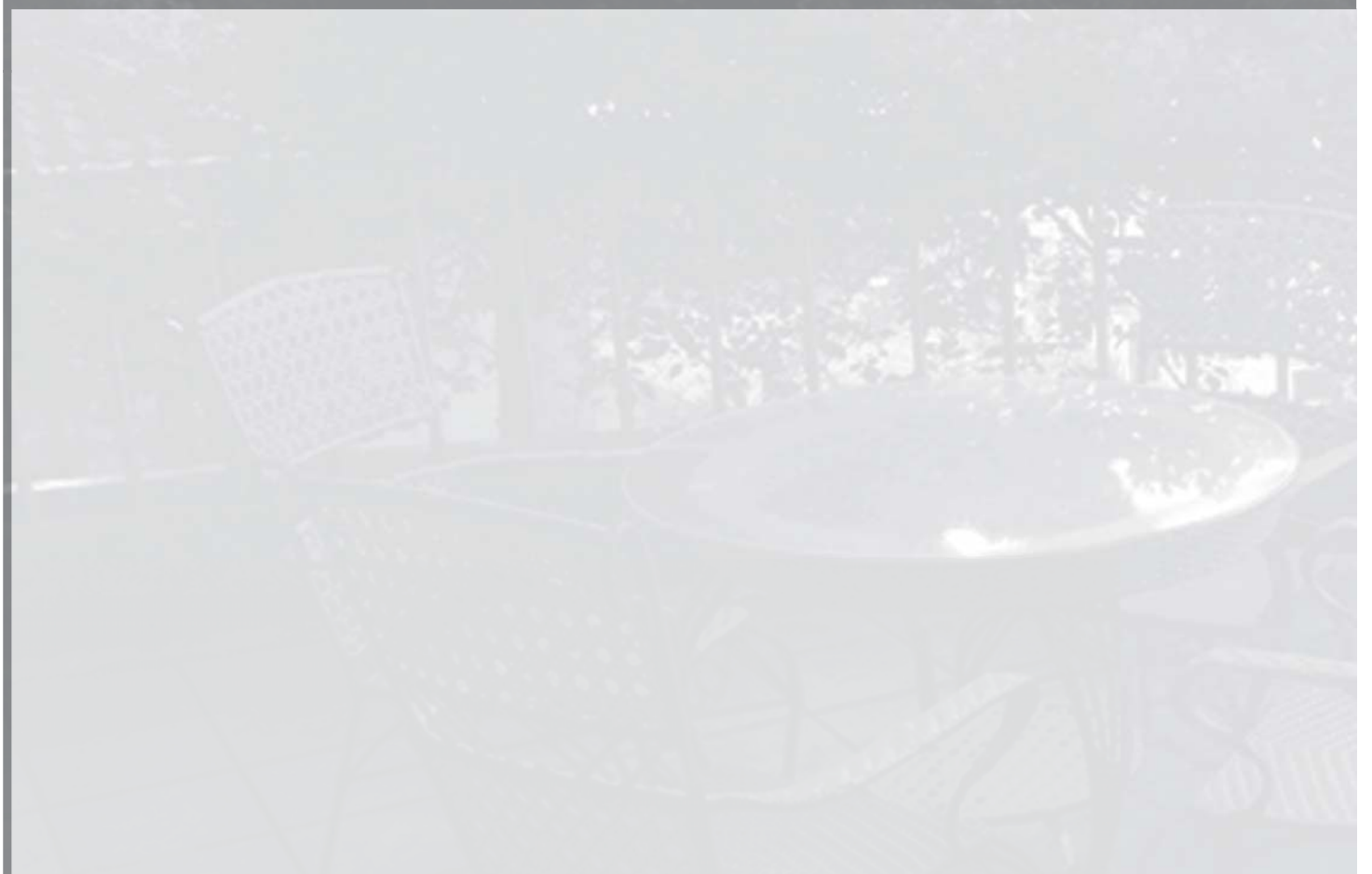
2011年9月

# 臺北市教師研習中心

## 30週年慶暨教師專業發展研討會議程

時間 \ 日期	2011年9月27日（星期二）
09：30~10：00	<b>報到</b>
10：00~10：05	<b>開幕式</b> 主持人：臺北市教師研習中心 吳主任金盛 致詞貴賓：臺北市政府教育局 丁局長亞雯
10：05~10：30	<b>專題演講—教師專業發展的理論與實踐</b> 主持人：臺北市政府教育局 丁局長亞雯 主講人：國家教育研究院 吳院長清山
10：30~11：00	<b>茶敘時間</b>
11：00~12：00	<b>論壇—從教師專業發展談教師在職進修機構定位與發展</b> 主持人引言5分鐘，每位與談人15分鐘，綜合座談10分鐘 主持人：國家教育研究院 吳院長清山 與談人：上海浦東教育發展研究院 周副院長襄文 與談人：廣西壯族自治區教育廳師範教育處 何處長錫光 與談人：臺北市教師研習中心 吳主任金盛
12：00~13：30	<b>午餐</b>
13：30~15：10	<b>主題研討1—教師專業發展</b> 主持人：張德銳(臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授) 評論人：吳麗君(國立臺北教育大學教育學系教授) 發表人1：孫志麟(國立臺北教育大學教育經營與管理學系副教授) 題目：沒有一個落後的教師：教師專業發展機制 發表人2：陳菊(廣西師範大學教師教育學院副院長) 題目：提高中小學骨幹教師培訓有效性之探討—基於知識管理的視角 發表人3：林榮淑(臺北市北投區湖田國小教師) 題目：淺論國小教師終身教育—「教師」到「全人教師」 發表人4：周寧賢(上海市浦東教育發展研究院主任) 題目：上海市浦東新區教師在職的研習現狀與問題 發表人5：石淑旻(臺北市教師研習中心組員) 題目：教師在職進修之文獻分析

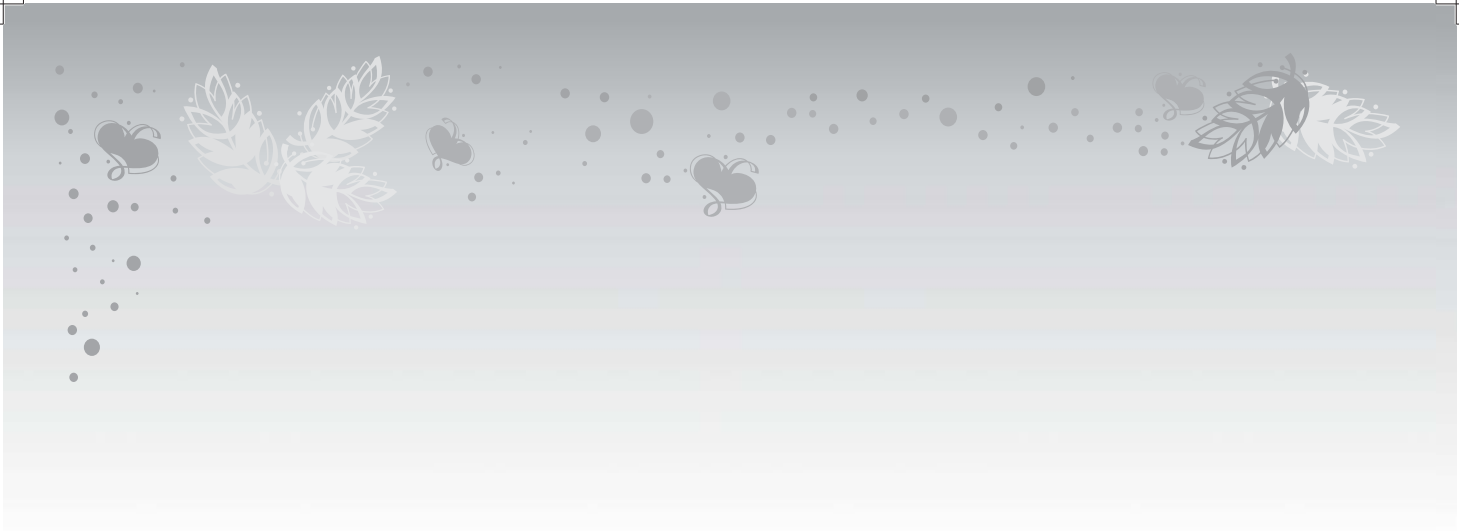
<p>13：30~15：10</p> <p>主持、總結15分鐘，每位發表人15分鐘*5 評論10分鐘</p>	<p><b>主題研討2—教師專業學習社群</b></p> <p>主 持 人：高熏芳(淡江大學教育學院院長)</p> <p>評 論 人：張奕華(國立政治大學教育學系教授)</p> <p>發表人1：黃瓊秋(臺北市立教育大學附小附幼稚園長)</p> <p>題 目：追求持續轉變之可能—以「市教大附小附幼教師專業學習社群發展」為例</p> <p>發表人2：張新(上海市浦東教育發展研究院教師專業發展培訓部主管)</p> <p>題 目：在尊重訴求的分層培訓提升教師專業發展水平—以上海市浦東新區教師職後培訓工作為例</p> <p>發表人3：張瑞生(臺北市立陽明高中主任)</p> <p>題 目：推動教師專業學習社群策略之初探</p> <p>發表人4：崔春華(上海市浦東教育發展研究院教育發展促進部科研員)</p> <p>題 目：職初教師專業發展需求及實現路徑探討</p> <p>發表人5：彭道平(臺北市中山區長安國小教師)</p> <p>題 目：Continuing Professional Development for Teachers-In Case of Being an English Language Teacher</p>
<p>15：10~15：30</p>	<p><b>綜合研討</b></p> <p>主持人：臺北市教師研習中心 吳主任金盛</p> <p>與談人：張教授德銳、吳教授麗君、高院長熏芳、張教授奕華</p>





**專題演講**

**教師專業發展的  
理論與實踐**






## 吳清山 簡歷

### 現 任

- 國家教育研究院院長
- 中華民國教育行政學會理事長

### 經 歷

- 美國紐約州立大學水牛城校區博士後研究(1993-1994年)
- 國立政治大學教育博士(1985-1989年)
- 國立政治大學教育碩士(1981-1984年)
- 國立高雄師範大學學士(1974-1979年)
- 臺北市政府教育局局長(2008-2009年)
- 財團法人高等教育評鑑中心基金會執行長(2006-2008年)
- 臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授(2007年--)
- 臺北市立師範院校長(1999-2002年)



# 教師專業發展的理念與實踐

吳清山／國家教育研究院院長

## 壹、前言

教師素質高低，直接影響到學生學習成效，同時也影響到整體教育績效。因此，教師在學生學習和教育發展過程中，一直扮演著關鍵性的角色。如何有效提升教師素質，一直成為各國努力的重要教育課題（吳清山，2010）。

英國教育部（Department for Education）於 2010 年 11 月發布教育白皮書《教學的重要性：2010 學校白皮書》（The Importance of Teaching - The Schools White Paper 2010）（Department for Education, 2010），這份白皮書的核心除強調對教育水準的追求外，更將教師素質與師資培育視為未來革新的重要政策。美國總統歐巴馬（Barack Obama）提出「邁向巔峰」（Race to the Top）教育革新方案，鼓勵各州利用競爭性計畫經費，透過獎勵誘因去吸引高素質教師投入教育行列。The Monitor's Editorial Board（March 17, 2011）曾提到美國下一波教育改革，就是以高素質教師為主軸。我國教育部於 2011 年 3 月發布《中華民國教育報告書—黃金十年 百年樹人》，亦將「精緻師資培育與專業發展」列入未來黃金十年教育重要課題（教育部，2011）。因此，在各國教育改革過程中，教師素質議題深受關注。

提升教育素質，一方面來自有品質的師資職前培育課程；另一方面來自優質的教師在職進修，才能確保教師的品質與效能。國內面臨到師資培育多元化的衝擊，造成培育過剩現象，對職前教育課程的把關愈來愈緊，以有效管控師資培育人數和品質；然而，有關教師在職進修方面，除了《教師法》及《教師進修研究獎勵辦法》將其列入教師權利和義務外，過去《高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法》所規定的「教師在職期間每一學年須至少進修十八小時或一學分，或五年內累積九十小時或五學分。亦遭廢止，導致目前並無強制教師每年必須進修多少時數，教師在職進修的效果亦受到質疑。

基本上，教師在職進修是提升教師素質的重要管道之一，亦是教師專業發展（teacher

professional development) 重要的一環。尤其，教師要扮演專業的角色，持續不斷地強化其專業知識和能力是必要的，故教師專業發展愈來愈受到重視。隨著社會急遽變遷和科技高度發展，教師不能以過去所學的知識，教導現在的學生，去適應未來的社會，他必須不斷地進修，掌握各種最新的知識，才能有效勝任其教學工作，此乃凸顯出教師專業發展的重要性。有效的教師專業發展，不僅可提升教師效能，亦可增進學校效能 (European Union, 2010)，這正是教師專業發展受到各國重視原因所在。

本文首先詮釋教師專業發展的意涵與功能，其次分析教師專業發展的重要理念，接著說明教師專業發展的趨勢，最後提出強化教師專業發展的實踐策略。

## 貳、教師專業發展的意涵與功能

教師專業發展常常與教師專業成長 (teacher professional growth) 交互使用，不管是專業發展或專業成長，都需透過教師在職進修方式辦理，所以在職進修是一種手段，而專業發展與專業成長則是一種目的。

教師專業發展，顧名思義，是一種以教師為中心的專業發展活動。教師透過持續學習，促進專業成長。簡單而言，教師專業發展就是增強教師生涯成長的活動。


Villegas-Reimers (2003) 提到教師專業發展是一種長期的過程，包括定期的機會和有系統設計的經驗，提升教師的成長與發展。

European Union (2010) 將教師專業發展定義為：教師專業發展是發展教師技能、知識、專門技術和其他特徵的活動。

基於上述說明，教師專業發展可界定為：教師專業發展指教師參加政府、學校、相關機構所舉辦教育性的進修活動，以及自主參與各種非正式的專業成長活動之過程，以增進教師專業知識、技術和能力，提升教師專業表現，進而促進學生有效學習，達成教育目標。

根據上述定義，教師專業發展的內涵，可進一步說明如下：

一、**教師專業發展包含各種不同進修活動**：教師專業發展進修活動相當多樣化，包括個別進修、在職進修、同儕合作、專業社群、讀書會、同儕教練、教學導師等方面。



因此，教師專業發展活動可分為兩大類型：正式（參加工作坊、研習活動、研討會、師傅學習、數位學習等）和非正式（自行閱讀書籍或雜誌期刊、自發性觀看電視教學或線上學習等）。

**二、教師專業發展是教師持續學習的過程：**教師專業發展是透過正式或非正式的進修活動，幫助教師持續學習的過程。這種學習過程，有些是政府或學校所規定的進修；有些是屬於自發性的學習行為。

**三、教師專業發展目的在於幫助學生學習：**教師專業發展除了有助於提升自己的知識、技術和能力，更重要的是透過所習得的知能，幫助學生有效學習，所以教師進修內容，應特別關注於教學技巧、教學實務、學生學習和評量等方面。

根據上述教師專業發展的意涵分析，茲將教師專業發展的功能說明如下：

**一、幫助教師學習各種教育新知：**隨著資訊科技高度發展，加上當今社會已經成為知識型社會，各種教育新知（包括課程與教學、學習與評量、輔導與行政等）不斷出現，身為教師有必要了解當今教育發展動態與趨勢，並有效掌握，才不會成為學校教育的落伍者。教師專業發展透過各種進修或研習活動，正是幫助教師獲得教育新知最有效的方式。

**二、發展教師各種教學專業技能：**教學為教師最重要的職責之一，教師的教學技能是確保學生學習的關鍵要素。一位教師除了職前培育課程習得教學技能外，在教學生涯中，也需要不斷學習新的教學技能，尤其資訊科技高度發達的時代，各種教學媒體和技術不斷推陳出新，例如：電子白板教學、電子書包...等，必須藉助於各種進修或研習，教師專業發展正可幫助教師發展各種教學技術，強化其教學能力。

**三、培養教師奉獻服務專業態度：**教師專業進修活動，除了學習各種教學技術之外，對於教學態度和情操的涵養，亦屬相當重要。基本上，教師進修活動課程，有些屬於教學技術層次，有些屬於較高層次的道德和倫理層次，透過道德和倫理相關課程，加上個案討論與分享，有助於孕育教師反思能力，進而激發教師服務的熱忱。

**四、刺激教師發展教學新思維：**有效的教師專業發展，能夠幫助教師有系統地檢視其教

學，並擴大其教學經驗。由於教師專業發展之學習來源相當廣泛，教師在進修或研習活動中，所學到的一些教學理論，可做為教學的指引，甚至可以與實際教學相印證、相結合。倘若教師缺乏專業發展活動，受限於實務教學，將會偏重於經驗之談，較不易有機會學到新的理論或知識，無法看出教師的創新，所以教師專業發展活動，有助於刺激發展教學新的思維和行動。

**五、提升學生各項學習成就表現：**教師專業發展，不是為進修而進修，也不能為了物質報酬而進修，應該是為了學生有更好的學習而進修。沒有學生學習的教師專業發展，是空的，所有教師專業發展活動應環繞著學生的學習，才有其教育價值。基本上，教師專業發展是為學生學習而存在，離開了學生學習，教師專業發展是無法凸顯其功能。


### 參、教師專業發展的重要理念

教師專業發展是成人學習的一種，其教學目標、內容、方法和評量方式，應該不同於中小學現場教學。教師專業發展可說是一件利人利己的活動，一方面有助於自己專業能力的提升，另一方面又可幫助學生有效地學習。

教師專業發展應該是目標導向、具持續性、以及和教師日常工作情境相連結，才有助提升教師專業發展效果。因此，教師專業發展必須進行系統地規畫，並與教師工作場域相結合，俾利從進修或研習中，改進教學實務。

教師是從事一種專業性的教學工作，教師專業發展活動必須扣緊教學需求。教師專業發展理念指引專業發展的方向，也提供推動專業發展的支撐力，茲將教師專業發展重要理念說明如下：

**一、持續學習：**傳統社會中，教師角色較為單純，大都扮演教導者角色，從事「傳道、授業、解惑」的工作，教師就其所學的知識教導學生，不必從事進一步的學習或研究工作；到了資訊社會和知識型社會，教師的角色趨於多元，傳統的教導者角色，已經不符時代需求，教師不僅要扮演教導者角色，同時也要扮演學習者、研究者和服務者角色。因此，教師隨時充電、吸收新知，成為教師工作的一部分。教師學習



乃成為促進教師專業發展的動力，透過教師持續學習，才能確保教師專業的不斷精進。

**二、集體參與：**教師專業發展，不能視為某一位教師自發性學習行為，應該是學校教師共同性與合作性的行為。學校中教師專業發展活動的設計，應不是由行政人員來主導，而是由不同年級、領域和學科教師的參與規畫，增加教師的認同感與凝聚力。目前國內積極倡導教師專業學習社群（professional learning community）或讀書會，亦是一種集體參與的表現。

**三、實務改進：**教師專業發展，不在於建構教學理論或進行教學理論探究，而是在於教學實務的改進。換言之，教師在教學過程中，遇到困難或問題，透過專業發展的活動，就能獲得有效的改善，甚至問題也能化解。所以，教師專業發展的規畫，具有濃厚的實務（practice）導向，關注於學生學習、課程材料、學科內容、教學方法、班級經營、評量輔導等各方面，幫助老師改進教學實務。

**四、組織成長：**教師專業發展除了個別的成長外，更是一種組織的成長。基本上，教師專業發展可以形塑「專業成長文化」，能夠帶動學校成員學習的風氣，並刺激學校成員追求向上的動力。尤其，學校本位教師專業發展，更會牽動學校內在環境的變革與創新，發展學校成為一所學習型學校，無論是行政人員或學校教師都具有學習的動力，並建立一種新學習的價值、行為與態度，就可看出學校成長的氛圍與成效。

## 肆、教師專業發展的新趨勢


有關教師的學習，早在 1960 年代就開始倡導，當時主要關注於一般的教學技巧，例如：分配班級時間、提供明確班級指示、評量學生對講授內容的理解、維持學生注意力和分組教學等；到了 1990 年代以後，則關注於學生學習，特別是學生推理和問題解決的能力（American Educational Research Association, 2005），深深影響到專業發展的未來走向。

教師專業發展的倡導已有一段時間，對教師專業成長有一定助益，但也產生一些問題，主要包括下列四項：1.一體適用（One-size-fits-all）：教師專業發展採用一套課程適

用所有學校的學員，不太符合個別教師進修需求。2.一成不變：社會變遷相當快速，專業發展課程結構和內容未能隨著時間改變而調整。3.由上而下：專業發展課程規畫與設計，大部分採用由上而下（top-down），教師參與強度不足。4.效果有限：教師專業發展課程偏重於理論傳授和抽象討論，缺乏技術層面的活動，導致教師參加專業進修或研習之後，對實務教學改進有限。

由於社會發展、資訊科技和教學媒材變化相當大，加上學生學習管道甚為多樣，教師專業發展必須符應資訊化和個別化的趨勢，重新規畫和設計教師專業發展活動。茲將教師專業發展趨勢，說明如下。

- 一、**客製化**：教師專業發展是以教師學習為主體的成長活動，未來的教師專業發展活動將逐漸揚棄傳統由上而下的制式化設計，慢慢朝向教師共同參與設計，配合教師需求提供各式各樣課程，類似自助餐方式，由教師自行決定其所需專業學習課程。這種客製化的專業發展課程和活動規畫，將是未來重要的發展趨勢之一。
- 二、**多元化**：為了配合不同教師需求，教師專業發展課程內容和形態，會愈來愈多樣，就其類型而言，有些屬於正式課程，有些屬於非正式課程；就課程層面而言，有些屬於技術性課程，有些屬於理論與技術兼顧課程；就其內容而言，有些偏重內容知識，有些偏重於主動學習；就其形態而言，有些屬於工作坊性質，有些屬於小班制，有些屬於自發性專業學習社群。因此，機構式專業發展多元化，以及個人學習多樣化，將是大勢之所趨。
- 三、**數位化**：資訊科技社會，不僅影響到人類生活方式，而且也衝擊到教師進修和學生學習。教師專業發展活動規畫，一方面要提供教師各種資訊科技或教學媒體課程，提供教師學習之用；同時也要發展各種數位學習課程，讓教師透過網路隨時隨地都可以學習，不受時空限制，增加教師學習的彈性。因此，提供教師專業發展數位課程，亦是未來重要趨勢之一。
- 四、**實用化**：教師專業發展最重要目的之一，就是能夠立即幫助教學實務的改進。Darling-Hammond & McLaughlin (1995) 提到最有用的教師專業發展強調主動教學、評量、觀察和反思，而不是抽象地討論。不管教師專業發展理論走向如何，實用導



向的專業發展仍然不會因時代進步而受到忽略。所以專業發展課程與活動規畫，與教師工作情境相結合，亦是未來重要的發展方向。

## 伍、強化教師專業發展的實踐策略

隨着二十一世紀新時代的來臨，教師專業發展不能停留在傳統社會的思維，必須以新的思維重新思考未來教師專業發展的作為。教師所追求的不是平庸式專業發展而已，而是希望有更高品質的專業發展，才有助於教師專業能力的增進。Darling-Hammond & Richardson（2009）曾提到教師所接受的專業發展是具有連貫性，注重內容知識和涉及到主動學習，將能提升其知識和實務工作能力。

教師專業發展不只是一種理論的倡導，更是一種行動的實踐。具有高品質的專業發展，將是提高學生學習表現的最有力保證。未來如何有效落實教師專業發展，實屬教育的重要課題，茲提出下列強化教師專業發展的實踐策略，以供參考。

- 一、**確認教師進修需求重點**：教師專業發展是以教師為中心，無論課程或活動規劃，能夠符應教師需求，才能發揮其效果。為有效了解教師對專業發展需求，教育行政機關或學校進行教師進修需求評估（need assessment），實有其必要性。一旦了解教師實際需求，才能進一步規劃相關課程內容及研習方式。
- 二、**明確規範教師進修時數**：依《教師法》規定，進修是一種權利，亦是一種義務；然而這種規定，缺乏相關配套措施，例如：教師分級、教師換證、教師評鑑...等，所以有些教師參與進修活動並不太多。過去教師進修管道不普遍，教師反對規範進修時數，是有其理由；但目前教師進修的機會相當多，教師不應有任何藉口不參與進修活動。未來教育行政機關仍須與教師團體協商，訂定一年內合理的進修時數和課程，作為教師遵循之依據。
- 三、**鼓勵教師參與課程設計**：教師專業發展的規畫，傳統由上而下的主導應逐漸調整為教師共同參與；尤其教師專業學習社群越來越受到重視，教師主導專業發展課程與活動規畫有日益增強的趨勢。為順應此一潮流的發展，未來教師專業發展慢慢移轉為由教師規畫其課程內容、時間和方式，行政人員則扮演支援和協助的角色，相信

更會讓教師參與各類的專業發展活動，且將有助於落實專業發展工作。

**四、推動教師專業發展評鑑：**國內推動教師專業發展已經有一段時間，雖然也收到一些效果，但由於缺乏系統性和全面性評鑑，就教師專業發展對教師教學和學生學習產生的實際影響，尚無法具體地論斷。爲了避免教師專業發展流於形式，未來推動教師專業發展評鑑，實有其必要性，透過教師專業發展評鑑，除了有助於了解成效及缺失外，亦可供未來改進之參考。教師專業發展的評鑑，一方面可以由學校辦理自評，一方面可將教師專業發展辦理情形列入校務評鑑項目之一；必要時，教育行政機關可委託學術機構進行國內推動教師專業發展之成效調查。


**五、投入足夠教育資源：**教師專業發展的推動，需要人力、經費和時間的配合，才易收到效果。無論學校或行政機關推動教師專業發展，都需要邀請專家學者擔任講座，就需要支付相關經費；此外，爲鼓勵教師從事自發性地進修或研究，也需要挹注一些經費，做爲獎勵之用。因此，教育行政機關應編列教師專業發展經費，讓各校有足夠的資源，推動各項教師專業成長活動，才能落實教師專業發展評鑑。

**六、建置教師數位學習平臺：**資訊科技已成爲帶動社會進步與發展的重要驅力，教師專業發展必須與資訊科技相結合，才能擴大其使用便利性與影響效果。因此，建置教師進修數位平臺、發展數位學習課程、提供教師依其興趣和需求選擇各種數位學習課程，亦是落實教師專業發展的有效作法。值此教育雲端科技時代即將來臨之際，更有利於數位課程發展，值得注意的，必須建立數位學習管控機制，才能確保數位學習的品質。

## 陸、結語

教師素質高低，直接影響學生學習效果。發展高品質的教師專業發展，實爲提升教師教學效能和學生表現關鍵所在。

國內推動教師專業發展，仍屬相當熱絡；但是否能真正反映到學生學習身上，仍有待評估。未來的教師專業發展重點，必須環繞到教師教學專業的核心，無論是課程或活動的設計與實施，都要以提升教師專業知能爲主軸，一些休閒性或生活性的課程與活



動，雖然對教師身心發展有些幫助，但仍不宜視為專業發展，這些只不過是生活調劑的一部分。國內醫生或其他專業人員不可能將進修理財或休閒課程，當作一種專業活動，等於降低專業水準與層次；所以教師專業發展，仍必須具有「專業」特性，才有其價值。

教師專業發展最重要的目的，就是教師於進修或研習所習得的知識和技能，能夠用到實際地教學上，一則改進自己的教學，再則幫助學生更有效學習。所以教師專業發展的目的、內容和實施，必須扣緊到課程教學、教育政策和學生學習，才會讓教師有更好的教學，並提升學生學習表現，這才是我們所追求的教師專業發展本質。

### 參考文獻

吳清山（2010）。**師資培育研究**。臺北市：高等教育。

教育部（2011）。**中華民國教育報告書—黃金十年 百年樹人**。臺北市：作者。

American Educational Research Association (2005). Teaching teachers: Professional development to improve student achievement. *Essential Information for Education Policy*, 3(1), 1-4.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.

Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 48-53.

Department for Education (2010). *The Importance of Teaching - The Schools White Paper 2010*. London, UK: The author.

European Union (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Brussels: The author.

The Monitor's Editorial Board (March 17, 2011). *The Monitor's view: Next US education reform: Higher teacher quality*.  
<http://www.csmonitor.com/Commentary/the-monitors-view/2011/0317/Next-US-education-reform-Higher-teacher-quality>

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO.



30週年慶暨  
教師專業發展研討會  
論文集

專題演講

教師專業發展的理論與實踐



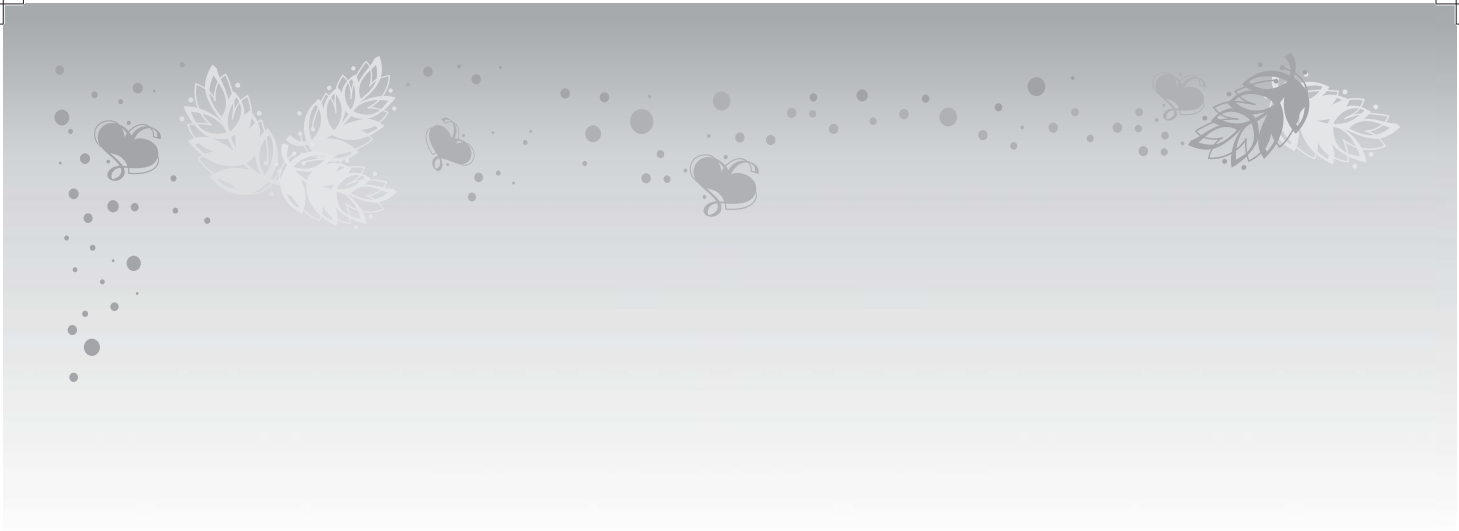
The background of the page is a collage of three images. The top image shows a large, leafy tree in front of a building with a white lattice facade. The middle image is a semi-transparent overlay showing a cafe table with a glass of water and a plate of food. The bottom image is a dark, semi-transparent overlay showing a geometric pattern of intersecting lines.

# 從教師專業發展



論壇

談教師在職進修  
機構定位與發展





## 周襄文 簡歷

### 現任

- 上海市浦东教育发展研究院副院长
- 上海市现代教育技术协会基础教育委员会副主任委员
- 浦东新区物理学会副理事长

### 經歷

- 副教授，毕业于湖北大学物理系。
- 曾任湖北省襄樊学院物理系常务副主任，上海南汇中学副校长，上海市南汇区教师进修学院副院长。
- 主要从事高等院校和高级中学的物理学科教学、基础教育课程改革与教学研究、现代教育技术和教育信息化应用研究。
- 主持《“天地互联”，构建双向视频远程教育城域网平台（全国教育技术研究“十一五”规划专项课题）》、《高中学生学会学习的研究（上海市教育科研课题）》、《浦东新区教师网络研修的应用推进》等项目，主编《IT助力e海扬帆——中小学教育信息化区域推进的探索、实践、发展》等书籍。
- 1993年获湖北省普通高等院校优秀教学成果二等奖。
- 2006年被评为上海教育与科研网十年建设先进个人。
- 2010年被评为上海中小学幼儿园教育信息化先进工作者。

## 研究 规划 实施 评价

### 一从教师专业发展谈教师在职进修机构定位与发展

周襄文／上海市浦东教育发展研究院副院长

教师专业发展和教师在职进修机构改革是近十几年来教育界普遍关注的两个焦点课题，无论是相关理论的研究还是相应实践的探索都取得了很多成果，本文拟从中小学教师专业发展的视角来探讨区级教师在职进修机构的定位与发展。

#### 一、中小学教师专业发展对教师在职进修的相关需求分析

关于教师专业化和教师专业发展方面的研究成果很多，具体的观点这里不再赘述。对中小学教师专业发展的认识，我采用以下观点：“教师的专业化发展至少可以从两个层面去理解：一是将教师作为一个群体的意义上的专业化发展，强调的是作为群体的教师的专业提升，‘专业发展’概念中‘发展’的含义更多的是体现作为群体意义上教师职业走向专业化的过程；二是从教师个体的意义上的专业化发展，强调的是从教师个体的成长过程、阶段和条件的角度去把握教师专业化发展的特征和过程，‘专业发展’概念中的‘发展’在这里指的是教师的个人职业成长。”<sup>1</sup>

对教师群体意义上的中小学教师专业发展，更多的需求是对这个教师群体专业属性的认定、专业能力的界定和专业制度的制定，是“理性的教师形象的确立、教师教育制度的创新、教育科学的改造与发展”<sup>2</sup>，需要政府主管部门、教育研究机构和教师教育机构的系统运作。在这一层面，教师专业发展具体到在职进修的需求是宏观的、整体的、硬性的框架设计和政策指令。诸如国家制定《教师法》，明确中小学教师任职的学历标准，从而产生不达标教师对相关学历培训的在职进修需求；教育主管部门下达文件，要求教师在规定的时间内完成相应的学习任务，从而产生在职教师对学分课程的在职进修需求等等。显而易见，教师在这一层面上的在职进修需求的产生往往是被动的。

对教师个体意义上的中小学教师专业发展，是指教师个体在其从教生涯中，通过教

<sup>1</sup> 洪明：《教师教育的理论与实践》，福建教育出版社，2002年10月


<sup>2</sup> 钟启泉：《教师“专业化”：理念、制度、课题》，《教育研究》，2001年12期

育教学工作的学习和实践，逐步提高教育技能和专业素养，从一名准专业人士成长为真正的专业人士的发展过程，即从一名“新任教师”发展成为“专家型教师”的过程。在这一层面上，教师专业发展具体到在职进修的需求是微观的、分层的、柔性的个体需求和目标设计。下面，我们按照中小学教师专业发展的四个层次：新任教师、合格型教师、成熟型教师、专家型教师，从教师专业发展结构的四个方面：教育信念、专业知识、专业能力和专业态度<sup>3</sup>分四种类型来分析个体意义上的中小学教师专业发展对教师在职进修的需求情况。

第一种类型是新任教师，这里是指刚刚毕业新参加中小学教育工作的教师。他们刚完成相应学科系统的专业知识学习和初步的应用实践，来自于师范院校的新任教师还学习了一些相关的教育教学理论课程。新任教师专业发展处在起步阶段。在教师的教育信念方面，他们是朦胧的、模糊的，大多数人甚至还意识不到它的存在，需要通过在职进修得到及时的学习和引导。在教师的专业知识方面，他们的学科知识大都有较好的基础，但教育知识还很不完备，缺乏系统性和实践性，非常需要通过在职进修得到补充和完善；这一点，对那些来自于非师范院校的新任教师更为必要。在教师的专业能力方面，特别是那些教师专业的特殊能力方面，他们还刚刚起步，需要在实践中学习和锻炼，也需要通过在职进修来加强和提高。在教师的专业态度方面，他们非常关注工作团队对自己工作的接纳和认可，很容易受周围工作氛围和环境的影响，应该通过在职进修帮助他们端正和认识。可见，新任教师在职进修的需求是全面的、普遍的、共性的。

第二种类型是合格型教师，这是指已连续三至五年从事中小学教育工作的教师。他们已经积累了一定的教育教学经验，能够较好的完成基本的教育教学任务，但其教学行为还未达到熟练、自如的程度。合格型教师已经经历了教师专业发展的起步阶段，进入了能力建立阶段，踏上了真正意义上的教师专业发展历程，对在职进修的需求积极主动并呈现出个性化发展的趋势。在教师的教育信念方面，一部分人已经开始建立自己的信念体系，并希望通过在职进修获得系统的理论学习。在教师的专业知识方面，他们已经能够觉察到自身知识的不足之处，并通过自学或在职进修等各种方式予以完善。在教师的专业能力方面，他们已经具备了与教育教学实践直接相联系的基本能力，但在进

<sup>3</sup> 转摘自武汉市东西湖区径河小学教师博客：《促进教师专业发展的学校管理措施研究》



一步的组织调控能力、教育科研能力等方面亟待加强，很希望能够通过在职进修等途径得到快速提升。在教师的专业态度方面，大多数人已经从心理上接纳了教师工作，进入了相对积极、稳定的发展时期，对相应的在职进修需求很少。

第三种类型是成熟型教师，这是指已经有十年左右教龄的中小学教师。由于有了较长期的教学实践和经验积累，他们在教育教学的业务上已经很熟练，教学行为已经达到了快捷、流畅和灵活的程度。成熟型教师通过了教师专业发展的能力建立阶段，教师的教育信念、专业知识、专业能力和专业态度已趋成熟，进入了个性发展阶段，也是一个专业发展的高原区，对在职进修的需求也将因人而异。成熟型教师中的一部分人已经建立了清晰的、理想的教育信念，热爱教师工作，继续追求自身的专业发展，强化个性特长，争取成为专家型教师。这部分人往往会对在职进修有专门的需求：或是要通过在职进修提高专业知识和专业能力的层次，或是要通过在职进修获得将实践经验提升为教育理论的能力，或是要通过在职进修扩大个人在教育界的交际圈和影响力等等。成熟型教师中也会有一部分人对自身的专业发展感到满足，他们已经能够得心应手的应对各种教育教学工作任务，不再愿意花费精力去作进一步的探索，进取心逐渐衰退，少数人甚至对教师专业发展产生厌倦，不再主动追求进步与发展，这部分教师对在职进修没有热情，能完成上级规定的学习任务也就万事大吉了。

第四种类型是专家型教师，也就是在成熟型教师中继续努力奋斗并取得成功的那一部分教师。他们大都会有十五年以上的教育经历，积累了丰富的教育教学经验，并形成了自己的教育特色和风格。专家型教师的教育信念、专业知识、专业能力和专业态度已经全面成熟。他们拥有正确而完备的教育信念、全面而结构化的专业知识、高效而富有创造性的专业能力、积极而不断进取的专业态度，登上了一般教师专业发展的顶点。专家型教师进一步的专业发展，将会在一个新的高度上起步，在职进修也将在一个新的平台上进行。

## 二、基于中小学教师专业发展的区级教师在职进修机构的功能定位

从上述分析可以看出，满足中小学教师专业发展相关需求的在职进修是分层的、多

样性的，同时也是持续的、动态发展的，区级教师在职进修机构的功能定位必须适应这些特点。

### （一）区级教师在职进修机构必须具备对本地区教师在职进修开展相关研究的功能

由于满足中小学教师专业发展相关需求的在职进修是分层的、多样性的，我们必须开展相关的调查和研究，详细了解本地区中小学教师队伍的组成结构，具体测定各层面教师对在职进修需求的水平、内容、数量和时间，分析本地区中小学教师队伍的现状和发展趋势，制定相关的教师专业发展策略，开发配套的教师在职进修课程，设计相应的培训框架和管理体系。要完成这些工作任务，区级教师在职进修机构就必须具备对本地区教师在职进修开展相关研究的功能。以开发配套的教师在职进修课程为例：我们“要重新设计教师教育课程，要充分考虑年轻教师的学习需要和教师整个专业生活过程的专业发展需要”<sup>4</sup>，通过这样的需求分析来确定课程目标，再根据这一目标选择相应的教学内容和相关教学活动进行计划、组织、实施、评价、修订，最终形成与预定的课程目标相符合的教师在职进修课程，并付诸实施。这不仅是一个高难度的工作任务，也是一个高水平的研究课题。

### （二）区级教师在职进修机构应该具备对本地区教师在职进修进行规划设计的功能

由于满足中小学教师专业发展相关需求的在职进修是持续的、动态发展的，我们就要根据本地区教师队伍的在职进修需求和专业发展目标，制定相应的培训规划和实施方案。这些规划和方案的制定者不仅要全面了解本地区教师的在职培训需求，还要具体掌握本地区教师在职培训机构所拥有的各种资源；不仅要合理确定本地区各层面教师专业发展的阶段性目标，还要知晓各学科教师专业知识和专业能力发展的最新动态。在这些方面，区级教师在职进修机构作为中小学教师继续教育的专门机构，非常熟悉本地区中小学教师专业发展的基本情况和教育教学改革中的普遍性问题，较之政府机关、科研机构 and 师范院校有较大的优势。再则，将这些规划和方案付诸实施，区级教师在职进修机构将会是核心力量。因此，本地区教师在职进修的培训规划和实施方案由区级教师在职进修机构来完成应该是顺理成章的了。

<sup>4</sup> [美] The Holmes Group: 《Tomorrow's Schools of Education》，1995

### （三）区级教师在职进修机构应该具备对本地区教师在职进修计划组织实施的功能

从前面有关中小学教师专业发展对教师在职进修的相关需求分析可以看到，中小学教师在职进修的主要对象涵盖了新任教师、合格型教师、成熟型教师等三个层面，各层面教师在职进修的需求又各有不同，特别是新任教师和合格型教师的专业发展多在专业能力的提升，他们的在职进修需要与教学实践紧密结合。由于一般师范院校和教师在职进修机构要面向所在地区的所有教师，培训课程的设置又大多依赖其自身资源，不仅在数量上还是在质量上都不能单独完成这样的培训任务。因此，基于教师专业发展的中小学教师在职进修需要其所在学校的共同参与，把教师的工作场所也作为教师专业发展的学习场所，把教师专业发展的在职进修渗透到真实的教育教学环境和过程中去。这就需要有一个熟悉本地区各中小学教师专业发展水平、可调动各类学校所拥有的教师教育资源、能协调各层面教师在职进修管理业务的团队来具体组织实施，而本地区教师在职进修机构也就当仁莫让了。

### （四）区级教师在职进修机构应该具备对本地区教师专业发展进行评价的功能

在教师专业发展过程中，无论是新任教师、合格型教师、成熟型教师还是专家型教师，其专业结构的构成：教育信念、专业知识、专业能力、专业态度等诸因素均会呈现出一种不断积累、不断升华、不断由量变到质变的过程。在教师专业发展的不同阶段对其进行教师专业发展的水平进行评价，既可以把握教师专业发展各个阶段的基础和成长速度，又为教师新一阶段的专业发展提供动力和智力支持<sup>5</sup>。既然我们教师的在职进修是基于教师专业发展来开展的，进修的结果就应该促进教师的专业发展。作为本地区教师在职进修培训规划制定者与组织实施者，应该有针对性地研究制订本地区教师专业发展的评价方案，部署跟踪教师专业发展过程的专项评价操作系统，通过对教师专业发展水平的评价来检验教师在职进修的效果；通过对教师专业发展过程的评价来调动教师的内在发展需求，引导教师通过自我反思、自我规划、自我学习不断提高自身的专业发展水平，对教师的专业发展予以帮助和支持，以实现真正意义上的专业发展。

综上所述，基于中小学教师专业发展的区级教师在职进修机构仅在满足相应的教师在职进修需求方面就至少要具备“研究、规划、实施、评价”等基本功能。而要全面服

<sup>5</sup> 欧本谷：《论促进教师专业发展的评价机制》，《中国教育学刊》，2004年第7期


务于本地区教师的专业发展，区级教师在职进修机构的功能定位还应再高一个层次，才能承担区域性教师继续教育的工作任务。上海市教育委员会对所辖各区教师在职进修机构的功能定位是“研究、管理、指导、服务”，力图完善区级师资培训机构的教师教育发展功能，构建多功能的区域性教师学习与资源中心。

### 三、基于中小学教师专业发展的区级教师在职进修机构的自身发展

随着中小学教师专业发展和课程教学改革的全面推进和不断深化，作为区域性教师教育的业务机构，区级教师在职进修机构的功能定位和目标任务也将全面转变和不断提升，其自身发展的研究和改革都将围绕如何促使教师获得最大程度的专业发展而展开。国内有研究者提出：教师的专业化发展要求教师教育机构的专业化；要继续加强以各级教育学院和教师进修院校为主体的培训机构建设，加快培训者队伍的专业化建设步伐；要赋予教师进修院校对教师专业化建设的具体管理职能，充分发挥区县教师进修院校的管理、培训、指导、研究和信息服务等多项职能；要充分应用网络信息技术发展远程教师教育，使区县教师进修院校成为教师教育的远程教育分中心。<sup>6</sup>上海市浦东教育发展研究院的建立与发展就是一个区级教师在职进修机构的自身发展的成功案例。

为了适应浦东新区中小学教师专业发展的需要，经过充分调研和酝酿，浦东新区将原浦东教育学院、浦东教育科学研究所、浦东教育信息中心三个机构进行了整合，于2004年9月挂牌成立全国首家区域教育研发机构——上海市浦东教育发展研究院，内设教育发展促进部、教师专业培训部、课程教学研究部和信息技术推广部等四个业务部门，当时的功能定位是：第一，活跃教育思想。通过组织各种教育重大问题的研讨和学术交流活动，发动和指导中小学开展教育科研，激活教育工作者和一线教师的思想。主要由教育发展促进部承担。第二，建设师资队伍。以全区教师资源数据库的建设与运行为抓手，实现对全区在职教师的专业培训、资源开发与管理。主要由教师专业培训部承担。第三，提升教育质量。参与课程建设，改革课堂教学，指导学校的校本课程建设和教学改革，通过建立课堂教学质量监控体系，及时诊断和反馈教学问题，为改进和提高课堂教学质

<sup>6</sup> 韩清林：《全面推进教师专业化建设》，《21世纪初中国教师教育的基本走向及对策建议》



量服务。主要由课程教学研究部承担。第四，推广信息技术。通过区域教育网的建设和运行，设置教师教学资源库，网上教学研究平台和区域教学质量监控、优秀课例库等，推广和普及现代教育信息技术。主要由信息技术推广部承担。

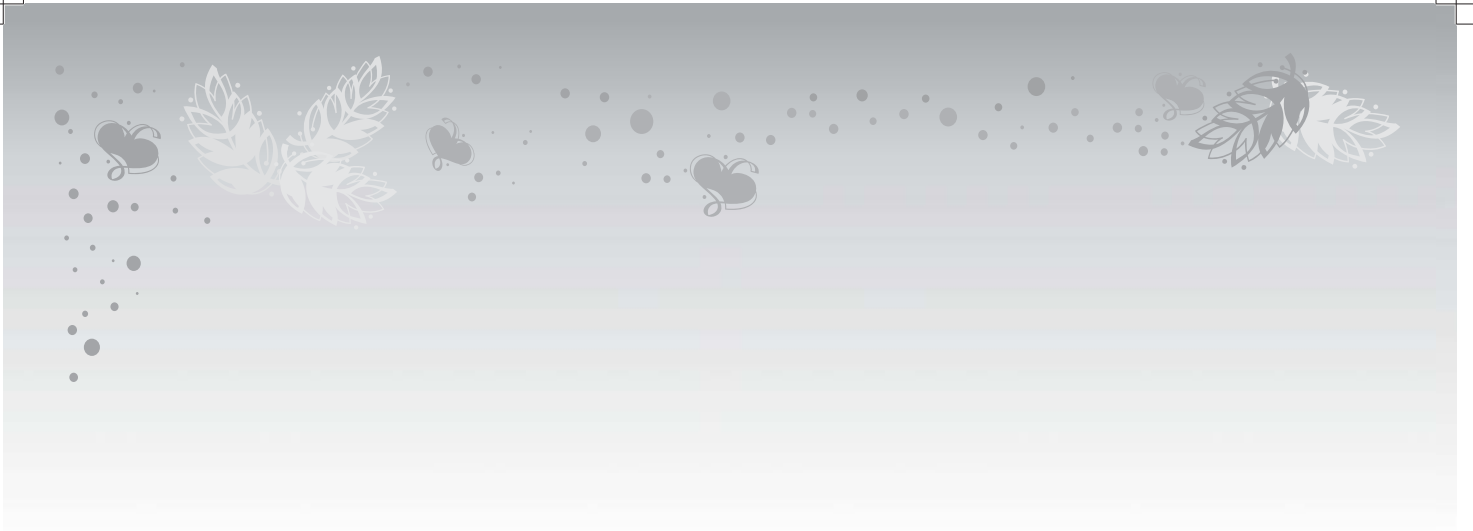
浦东教育发展研究院成立以来，围绕本地区政府决策咨询、教育科学研究、师资队伍建设、教师专业发展、课程教学改革和信息技术应用等方面开展的一系列工作都取得了突出的成绩。仅以为本地区教师专业发展服务的教师在职进修工作为例：近五年来，我们依据教师专业发展阶段理论，分别为新任教师、合格型教师和成熟型教师提供不同层次的发展平台，形成了完整的区域教师专业晋阶体系。如针对新任教师提供快速发展平台，为新入职教师开展“新教师专项培训”；针对合格型教师提供分层发展平台，为5年以上教龄的教师开展分学科分层次培训、新农村专项培训、网络研修；针对成熟型教师提供高端发展平台，为有专业荣誉、专业发展定位高的教师人群，建立从后备教师—骨干教师—学科带头人—特级教师—基地工作室主持人的梯队型发展模式，先后建立以个人姓名命名的校长、教师培训基地（工作室）44个。我们从“五类知能、三类课程、三种培训层次”等三个维度对教师在职进修课程体系进行整体设计，构建了具有浦东特色的开放、多元、灵活的教师继续教育课程体系：课程内容涵盖教育基本理论、教学技能、策略与方法、教育实践、现代科学与人文素养等门类；课程结构包含以“必修课”、“选修课”、“研修课”为主的课程模块；课程实施方式突出有针对性地引导教师从以本体性知识、条件性知识为主的接受式学习转向以实践性知识、研究性知识、发展性知识为主的自主研修。我们将教师继续教育的重心下移，探索以校为本的教师专业发展模式，着力培育基层学校开展教师继续教育的能力和学校的教研文化，使学校真正成为教师成长的园地。为此，我们研发了全国首个区域性教师专业发展学校评估标准，出台《浦东新区关于教师专业发展学校建设的若干意见》和《浦东新区“十一五”校本研修指导意见》，启动“教师专业发展学校”和“校本研修学校”建设工作。经过两轮滚动建设，共有19所学校被命名为“浦东新区教师专业发展学校”，其中14所申报了上海市教师专业发展学校，第一批5所已完成市级评审。经过三轮滚动发展，共有215所学校被命名为“校本研修学校”。这些举措直接有力的推动了浦东新区中小学教师队伍的专业发展，目前浦东新区已有在岗特级教师36人（“十一五”期间新增14人），上海市名师后

备 326 人（均为“十一五”期间新增），学科带头人 300 人，骨干教师 2056 人，占全区教师总数的 8.3%。高级职称教师比例和“十一五”比有较大提升，共有高级职称教师 2352 人，占专任教师总数的 8.29%。<sup>7</sup>

由于中小学教师的专业发展不可能只是在教师在职进修机构的课堂内完成，即使是教师在职进修机构开展的培训也不再是传统的讲授模式，更多的实践性体验环节和开放式培养过程需要在中小学真实的教育教学环境中进行，区级教师在职进修机构所扮演的角色将不再是一般意义上的教师在职进修和职务课程培训而将更为全面地担负起为中小学教师专业发展服务的综合职能，提升区级教师在职进修机构的专业水平、专业能力和管理范畴势在必行。目前，国内各地中小学教师在职进修机构——区级教师进修院校都在围绕促进中小学教师专业发展不断进行自身功能定位和机构设置的调整，力图通过满足中小学教师专业发展需求和教师进修院校自身发展需要的部门整合、职能扩展、功能重构和机制创新，为教师进修院校的生存与发展创设一个优化的区域性的“生态环境”。

无疑，当我们从中小学教师专业发展的视角来探讨区级教师在职进修机构的功能定位与自身发展时，会有很多不确定性，那是因为中小学教师专业发展本身是动态发展的，而各地区级教师在职进修机构的具体情况也是复杂多样的，因此，这里只讨论了“研究、规划、实施、评价”等满足中小学教师专业发展之在职进修需求的基本功能，且以此作为我们交流的基点。而对于区级教师在职进修机构作为在职教师教育体系中最基层的一级组织，应该是满足本地区教师的专业发展需求，促进教师专业成长，提升教师专业水平，提高基础教育教学质量的区域教育业务机构的观点正在被广泛认同，更高层次的功能定位也将更加准确、清晰。

<sup>7</sup> 浦东教育发展研究院：《浦东新区师资队伍建设情况回顾与展望》，2011 年 5 月



**何锡光 簡歷****現 任**

- 广西壮族自治区教育厅师范教育处处长
- 教师资格认定办公室主任
- 全国归国华侨联合会第八届委员
- 广西侨联常委

**經 歷**

- 兼任广西教育学会常务理事、广西继续教育研究会副理事长、广西民族教育奖励资金会副秘书长、中国—联合国儿童基金会教育项目广西项目办主任、中英西南基础教育项目广西项目办主任，广西师范大学特聘教授。
- 曾任广西课程教材发展中心主任、广西中等师范教育研究会会长。
- 主要从事教师教育和教师队伍建设管理工作，长期参与和主持师资培训国际合作项目，对教师教育、教师队伍以及基础教育课程教材建设有一定的研究。



## 广西教师队伍建设和教师教育的改革与发展

何锡光／广西壮族自治区教育区师范教育处处长

尊敬的各位嘉宾，女士们、先生们：

大家上午好！首先我谨代表广西壮族自治区教育厅对台北市教师研习中心成立 30 周年、对此次教师专业发展研讨会成功举办表示热烈的祝贺。下面我简要向大家介绍下广西中小学教师队伍和教师教育的改革状况。

### 一、广西中小学教师队伍和教师教育的基本概况

#### （一）教师队伍的数量和结构

广西有中小学专任教师 41.2 万人，其中幼儿园 3.1 万人、小学 22 万人、初中 11.9 万人、高中 4.2 万人，整体数量比 2006 年增长 5%。学历合格率和高一级学历比例达到国家平均水平，其中高一级学历平均比 2006 年增长 13.6 个百分点。教师年龄、职称等结构趋于优化，教师的责任感、使命感不断增强，涌现出一大批先进典型和优秀教师群体。

#### （二）教师的培养培训

完成了三级师范向两级师范的过渡，广西有普通高等师范院校 7 所(其中本科 4 所，专科 3 所)，举办教师教育专业的普通高校 7 所，教育学院 2 所，在校师范生达 3.6 万人。坚持面向全员、突出骨干、倾斜农村的原则，多形式、多层次、大规模开展中小学教师培训。“十一五”期间完成新一轮的中小学教师全员培训，组织近 25 万人次的中小学教师参加了自治区及以上层次的培训。

#### （三）教师队伍的管理

依法实施教师资格制度，全区中小学教师持证（教师资格证）上岗率达 100%。教育人事制度改革取得重大突破，与在全国同步实施义务教育学校教师绩效工资。创新农村教师队伍补充机制，深化教师用人制度改革。

## 二、以改革创新为动力，推进教师队伍专业化发展

### （一）启动教师资格制度改革，严把教师入口关


广西从 2001 年全面实施教师资格认定制度，实施十年来，拓展了吸引优秀人才从教的途径，提高了教师队伍整体素质。按照国家中长期教育规划纲要要求，下一步，广西作为教师资格制度改革试点地区，将启动教师资格考试改革和注册制度试点。强化对教师资格岗前培训和非师范类毕业生教育理论培训的管理，深化培训和考试内容改革，加强培训教材和师资队伍建设和建设，突出教育教学技能考试环节，进一步严格教师资格认定条件和程序。实施教师资格注册制度，每五年注册一次，继续教育达到规定的学分且年度考核合格者，可以进行注册。这样就建立了能进能出的教师队伍管理机制，有利于提高教师队伍整体素质。

### （二）深化教师教育改革，提高教师培养质量

当前，广西构建了以高等师范院校为主体，综合性大学积极参与的教师教育体系，确立了一批稳定的教师教育基地。积极推进教师教育课程和教学改革，“十一五”期间，立项建设了 50 门广西教师教育精品课程、10 个自治区及教师教育教学团队建设，立项教师教育课题研究 99 项。组织近 3000 名高年级师范生到少数民族地区和贫困地区顶岗实习支教，增强师范生为农村基础教育服务的意识和能力。今年广西启动了师范专业办学能力提升专项建设项目，立项建设了 4 个示范性教师教育基地和 9 个重点培育教师教育基地，努力把这些教师教育基地建设成为集教师培养、培训、科研、交流为一体的教师专业化发展平台。今年广西还启动实施了“物理与科学学科”教师教育创新示范平台建设，整合高校、地方优质资源，共建以教师教育人才培养和培训、教育科学研究和成果推广、师范生实践教学和教育信息共享为主要内容的多功能综合性教师教育创新实验区，不断增强高校引领和服务基础教育的能力。

### （三）创新教师培训模式机制，努力构建开放灵活的教师终身学习体系

为重视并促进每一个教师的专业成长，广西高度重视中小学教师继续教育，坚持全员培训与骨干研修相结合，远程培训与集中培训相结合，脱产进修与校本研修相结合，境内培训和境外研修相结合，非学历培训与学历提升相结合，基本形成了以教师专业化



发展为导向，职前职后一体化，区市县校四级联动的教师培训支持服务体系。该体系主要有以下“三个层次，一个平台”，分别是：

1. 是自治区级。充分发挥高师院校在教师培训方面的主体作用，鼓励和支持有条件的综合大学特别参与教师培训，建设一批高水平的自治区级教师培训基地。同时鼓励具备资质的社会教育机构参与教师培训，积极开展教师培训国际合作项目。
2. 是市县级。充分发挥市县教师培训机构的服务与支撑作用。指导和鼓励各市建立市级教师培训中心，目前已经我区桂林、百色、贵港等市教师培训中心已经成立。积极推进县级教师培训机构改革建设，整合当地教师进修学校、教研室、电教站、仪器站等相关教师教育资源，建设成为新型区域性教师学习与资源中心。
3. 是学校级。建立和完善校本研修制度，加强校本研修的指导和管理，促进校本研修与教研活动相结合，远程教育与校本研修相结合，理论学习与教学实践相结合，提高校本研修的质量和水平。鼓励和支持高师院校和中小学合作，促进教师专业发展。
4. 是以网络为平台。我区从 2007 年启动实施广西区域性教师教育网络联盟，采取“行政推动、专家引领、技术支持”和“基于课堂、基于校本、基于网络”的办法，整合教师教育体系、卫星电视网与计算机互联网及其他教育资源，搭建以师范院校和其他举办教师教育的高校为主体，县级教师学习与资源中心为支撑，中小学校为基础，并与全国教师教育网络联盟互联互通的覆盖全区域乡、开放高效的教师教育网络体系。该计划在试点的基础上已推广到全广西，已经在广西教师学历提高和非学历继续教育中发挥了作用。下一步，随着教育现代化的推进，广西还将继续深入推进该计划，建设更多优质教师教育资源，为广大教师提供更加便利、优质、高效的服务。

我对广西教师队伍和教师教育建设的介绍就到这里，谢谢！祝各位身体健康，万事如意。

天下风景美在广西，真诚的欢迎大家来广西做客。



吳金盛 簡歷

現任

- 臺北市教師研習中心主任

經歷

● 學歷

1. 臺灣省立臺北師範專科學校五年制普通科語文組畢業
2. 國立臺北師範學院初等教育系輔導組畢業
3. 國立臺北師範學院國民教育研究所畢業
4. 國立臺北教育大學教育經營與管理學系博士班

● 經歷

1. 苗栗縣團管區後備營連輔導長
2. 臺北縣瑞芳鎮義方國小級任教師兼教學組長
3. 臺北市政府教育局科員、股長、專員、督學、科長、專門委員
4. 臺北市體育處副處長



## 從教師專業發展談臺北市教師研習中心的定位與發展

吳金盛／臺北市教師研習中心主任

### 壹、前言

教育的主要實踐場所在學校，學校教育的關鍵主角是教師，而非校長或主任等行政人員。記得教育部吳清基部長經常提醒所有的教育行政與學校行政人員，在學校教育中行政是跑龍套，真正的教育主角是課堂中教師的教學與學生學習。也因此教師專業發展的良窳深深的影響整個教育的品質，而在學校教師專業發展的過程中，除了自我學位學分的獲得、學校本位的研習參與外，各地方教育單位的教師研習機構所規劃的教師研習課程，便成為教師專業發展的重要內涵。各個不同國家的教師研習機構，基於國家或地區的教育特性規劃各種型態的進修研習方式，各自扮演不同的支持性角色。

在今臺灣地區，臺北市教師研習中心（以下簡稱教研中心）是唯一有專屬人員編制、專辦場域、獨立預算編列的地方級教師研習機構。承擔起全臺北市高級中等以下學校及幼稚園教師們的專業發展責任，也因此教師研習機構的運作與規劃，也左右了教師專業發展的方向與成效。

臺北市教師研習中心的存在既然是這麼的難得，相信教育主管機關也對其運作與發展充滿期待，那教研中心究竟在做些什麼樣的任務呢？未來的發展方向又是如何呢？以下除略述一下教師專業發展的內涵外，將進一步介紹教研中心的現況，瞭解教研中心在運作上的限制與困境，進而提出教研中心未來的轉型與展望。

### 貳、教師專業發展與在職進修

自 1966 年 UNESCO 確認和鼓勵教師為專業以來，歷經近四十年來人類知識的快速成長和多元變化，因而教育內容變得廣大精深，教學方法更要與時更新，教育目標又要準確釐訂，教師係一種專業已得到絕大多數人的承認。

教師專業發展（Professional Development）是奠基在原有專業的基礎之上，不斷的研

究改進；或者說，也只有在隨時的在職進修教育（In-Service Education）當中，教師的專業才能繼續的有所成長發展。在教師專業發展的過程，需要「長期的培育訓練」，所謂「長期的培訓」亦即專業必須有不斷的、隨時的、長期的在職進修教育。

專業發展需要不斷地在職進修的理由，近年美國學者（Hawley & Valli, 1999）


綜合出美國教師普遍的四種共識：

- 一、近年有關學校改進（School improvement）的各項研究，均明確而強烈地指出教師必須隨時在職進修。
- 二、學生近年快速的身心改變，期望能深刻瞭解學生，必須不斷地在職進修。
- 三、各種教與學的研究，均在結論或建議中，大力要求教師要在職進修，才能符合專業的要求。
- 四、許多研究均發現，以往的教師在職進修教育，常常未能滿足教師真正的需求，未能促成專業發展，急待改進。

1996年教育部根據「師資培育法」和「教師法」分別公布了「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」和「教師進修研究獎勵辦法」，使得我國教師在職進修有較完整的法令規定。依據教師法，目前教師在職進修是教師的權利也是義務，教師法第二十二條規定，各級學校教師在職期間應主動積極進修與其教學有關之知能。因此高級中等以下學校則應依教育部制訂之「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」等第九條規定教師在職期間每一學年需至少十八小時或一學分，或五年內累積九十小時或五學分之在職進修。

國內學者黃坤錦曾就教師在職進修與教師專業發展提出以下八點建議：

- 一、教師在職進修宜明確指定機構、制訂整體規劃。
- 二、中央和地方教育經費中，宜明確編列教師在職進修之經費。
- 三、教師證每隔五至十年換證一次，換證時宜至少提供十至二十學分證明。
- 四、採行教師分級制，且每一級別晉級的年限，宜逐級延長；進修學分數，宜逐級增加，



以確保教師專業的嚴謹性。

- 五、立法強制規定教師在職進修的責任與義務。
- 六、修正現制的考績辦法，落實教師在職進修之政策。
- 七、鼓勵大學廣設在職進修課程，以滿足教師進修需求。
- 八、在職進修管道採開放式多元化認可之管道。

## 參、臺北市教師研習中心運作現況與困境

學校教育成敗的關鍵在於學校治理與教學經營，教研中心的使命即在於儲備學校治理、教學經營的優質人力資源。為實現與完成優質教育人力之儲備，時刻掌握教育脈動，研發教師終身學習資源，建立充實而完整的教育專業，扮演好「領導專業」的角色，並自我期許能成為「學校教育成功的推手」。教研中心的成立與沿革、任務與組織、近年工作成效及運作上的限制與困境，分別簡述如下。

### 一、成立與沿革

教研中心成立於 1981 年的 9 月 28 日教師節，是臺灣地區最早成立的地方層級教師研習專責機構，也是目前組織體系最完整、最健全的地方教育教師研習單位。位處陽明山國家公園內，是早期陽明山管理局的舊址，行政大樓被市府定為三級古蹟。

教研中心成立之初由教育局長兼任中心主任，另有專任副主任，直到 1986 年才改為專任，第一位專任主任為卓英豪先生，期間歷經主任有鄭英敏先生、鄭東瀛先生、劉智雄先生、林信耀先生等人，歷任主任及所有人員的努力，讓教研中心的研習業務和服務項目逐漸擴增，成為教育局不可或缺的得力助手。

### 二、任務與組織運作

教研中心現有編制員額職員 24 人，荐派臨編編審 6 人，合計預算員額共 30 人。另有兼任人事 1 人，事務人員 19 人。依據其組織規程第二條之規定，其任務為掌理臺北市各級學校之研習、輔導及諮詢服務等事宜。近年尚包括承辦教育局優質學校評選、教

育 111 標竿學校認證及杏壇芬芳錄事蹟的評選等。

中心置主任 1 人，承教育局長之命，綜理中心業務，並指揮監督屬員工。置秘書一人，並設以下四組推動各項業務。


- (一) 教務組：掌理研習計畫之擬訂、研習人員之遴選、研習資料之編印、課程編排與實施，及其他有關教務事項。
- (二) 輔導組：掌理研習人員生活輔導、品德考核、聯誼活動、研習人員成績之評定，暨教師諮詢服務及其他有關教育輔導等事項。
- (三) 研究組：掌理教育問題之研究、教育資料之蒐集、教育實驗之實施，及研發設計教材、教學方法、教學評量等事項，並從事各領域教學資源蒐集、管理、研編、出版，教學媒體之研製與推廣，資料庫建立等有關教育研究事項。
- (四) 總務組：掌理文書、事務、出納、保健及不屬其他各組之事項。

### 三、近年業務推動成效

在進修研習方面，臺北市中小學及幼稚園教師今約有 25,000 人，教研中心每年辦理的研習班次約有 400 個，參加研習的教師約有 35,000~40,000 人天次。平均每位教師約有 1.4 天的研習機會，未來仍會持續的擴充研習班次，以滿足教師研習的最大需求。研習課程內容概分為教育行政、學校行政、領域教學、新興議題、幼稚教育、資訊能力，以及教育研究等七大類。並依研習性質及目的區分為儲訓、種子教師、專修研習及專業發展等四種屬性，滿足教師及學校行政人員多面向研習需求。

在研究發展方面，教研中心每年出版教師天地雙月刊、教育 E 週報、研習叢書、辦理教育專題研究、承辦全市優質學校評選工作、進行臺北教育 111 標竿學校認證工作、辦理臺北市杏壇芬芳錄推薦及表揚，以及國際交流工作。

在輔導諮詢方面，聘請各大學及醫學院有關心理諮商、精神醫學、教育、法律及兩性議題的專家學者擔任諮詢教授，提供專業諮詢與諮商服務，每年服務教師及學生、家長約 1,300 人次。另辦理輔導工作坊，提升教師心理健康，俾提升教師自我調適及人際



沟通能力，增進其教學及輔導效能。每年辦理 8-10 場次，約服務本市教師 300 人次。也透過校園減壓活動及教師聯誼活動，來協助教師紓解工作壓力。

#### 四、運作限制與困境

雖然教育部曾制訂「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」，規定教師在職期間每一學年需至少進修十八小時或一學分，或五年內累積九十小時或五學分。惟因受到全國教師會及各縣市地方教師會的質疑與杯葛，加諸上開辦法缺乏強制性，導致各地方政府對教師進修無法提出具體的要求，使教師進修只有鼓勵而無任何具約束性的要求。以下將教研中心運作上的限制與困境，分項加以條述說明。

##### （一）教師進修研習缺乏強制性

由於台灣教育生態使然，目前教師研習進修缺乏法令的強制性要求，致使教師參與進修研習的動機不強，即使報名參加研習的報到率也只有七至八成，無故缺席及中途離席情形甚多，造成研習資源的浪費。

基此問題，教育部在今年公布的黃金十年教育報告書，即希望修改「師資培育法」，將教師進修研習的需求納入法條中，促使教師更積極參與進修活動。此外，亦規劃經由教師法的修改，將教師分級制的精神納入，讓各級不同生涯階段的教師能將教師專業發展當成專業進階的重要依據。

##### （二）編制的成員缺乏教學專業屬性

現今教研中心的人員編制係依組織規程所列各職稱官等及員額任用，成員均為國家考試所錄取具教育行政專長的公務員，並無教師資格或教學經驗的要求，致所任用人員缺乏教學實務經驗，雖在研習課程之規劃有實務教師參與，但許多教學研討或綜合討論時，仍明顯因缺乏教學或校務經營理念與經驗，而未能即時回應教師專業發展的需求，或解決教師所提出的教學專業問題。

##### （三）研習地點偏於一隅而無法提供教師就近研習

教研中心雖位於風光明媚的陽明山國家公園內，且備有教師研習專車，但地處臺北

市的北端而非中心位置，致東區及南區教師上山研習的交通較為不便，一方面影響教師上山研習的意願，另方面也增加研習的交通與時間成本，也是教研中心在發展上的一項限制因素。

#### （四）研習型態屬淺碟形式，而課程規劃偏重行政內涵

從教研中心全年的研習課程內容和研習天數等資料加以瞭解，發現研習辦理多屬短天期的班別，以二至三天的研習居多，較缺乏專題式且長時間的課程型態；所規劃的課程內容亦以行政性質居多，例如：校長、主任、園長儲訓，初任校長、初任組長、領域召集人等居多。

### 肆、臺北市教師研習中心的定位與轉型發展

歷年來教研中心除了既有的使命和任務，直到前主任林信耀副局長擔任中心主任時，將他在高中學校擔任校長建構學校願景的經驗帶到中心來，為中心訂定了「溫馨、創意、專業、國際」的願景，希望能提供溫馨的研習環境，推廣富有創意的中心業務，規劃專業的研習活動和拓展國際化的學術交流。願景提出後貴在其落實與實踐，不同的主導者可以有不一樣的實踐作為和發展走向，這樣的願景應該被認同而持續推展下去。

除了願景的建立和推動外，面對上述所發現的限制和困境，教研中心也試著從下列幾個重點方向來尋求突破與轉型。

#### 一、擴展研習場域，提供教師就近研習

就地理位置而言，教研中心偏於北投山區內，雖擁有陽明山國家公園獨特優美的自然環境，但每每都有文山區、南港區的教師反映交通不便，通車時間來回每日需二至三小時。為了提供教師就近研習的需求，自 100 年起規劃與中山國中合作，假學校教室設置外辦研習班，讓臺北市南區、東區的教師可以縮減通車距離，讓教師的專業精進研習可以更容易、更方便來展開。未來並將結合學校空餘教室，持續開闢新的教師研習的外辦教室。



## 二、研習型態兼重全面性普及與深層紮根

由二至三天短天期的研習能發展成爲長時間的精進研習。教研中心以往除了行政主管儲訓班、教學輔導教師研習、校園紀錄片研習、教育研究專題外，多規劃二至三天較短時間的研習。透過兩岸教育交流的互訪，讓我們看到不管是在上海浦東或廣西等地區的教師進修單位，都會針對年輕且富潛能的教師規劃長時間精進其專業發展的研習課程，每週半天的持續性研習，不但改善教師的教學演示能力、班級經營能力、親師溝通能力和教育研究能力，進能培養教師成爲優秀的教學實務專家或講座級教師。

## 三、協助國小教師取得各領域專業證照

臺灣教育在國小階段的師資養成，基於包班制的精神，始終是採通才培育的政策，而在教師專業發展過程中，除了教育專業學科的精進外，專門學科的專精化，也是教師專業發展過程中很重要的課程內涵。透過專門學科教學知能的強化，讓國小教師在走上授課講台時，都能對授課內容有充分的準備和教學的自信心。也因此，如何讓國小教師都能嫻熟任教領域的課程內容，非只是照本宣科，而能夠熟稔課程的知識結構和將教材所隱含的意義和價值講述出來。所以教研中心在教育局的指導下，和國教輔導團合作，開始推動國小教師專業證照，期望透過模組化的研習課程設計，全面提升臺北市國小教師專門學科或領域的教學專業知能。

## 四、結合國民教育輔導團推展教師專業發展

在現行教師專業發展過程中，除學校承擔教師校本課程的專業研習外，教研中心和國教輔導團也分別承擔教師研習與教學專業輔導工作，兩個組織雖皆隸屬於臺北市教育局，但多各自運作而較缺乏橫向的聯繫。爲了讓教師研習與教學輔導能更密切結合，在取得教育當局的認可後，現正透過教育局組織規程的修訂，準備將國教輔導團業務納入教研中心，這將是教研中心從接受式的研習型態轉爲主動參與的重要關鍵，經由輔導的歷程讓教研中心的教師專業發展可以進入學校校園，雖是教研中心的一小步，卻是臺北市教師專業發展過程的一大步。輔導團的成員除了輔導各校教師外，也可運用教研中心


的研習資源精進自己的教學專業，經由教學相長及不斷地自我進修研習，每個國教輔導團員都可以成為專家級的講座教師，更具有帶領學校領域教師精進其專業發展的能力。並期盼教研中心透過這樣的合作歷程，就教師的專業發展不斷地規劃最新、最豐富的課程，系統化地提升不同階段教師的專業發展能力，讓教師在專業成長方面能有生涯發展的觀念，持續不斷地精進自己的教育專業知能。若能如此發展，教研中心不但是教師研習的場所，更成為教師發展中心，持續關注於所有教師的專業發展事項。

### 五、成為培訓校長、主任的學校行政發展中心

教研中心長期以來都擔負著校長、主任儲訓的任務，每年的校長或主任甄選之後，都需參加為期六至八週的儲訓課程。校長儲訓班更在二〇一〇年首次將海外參訪納入儲訓課程，分別在上海浦東教發院及閩行教師進修學院進行研討會，讓校長儲訓課程更加豐富多元，也學習吸收了上海許多教育的寶貴經驗。藉由校長、主任的儲訓工作，不斷地提升儲訓課程內涵，也增設儲訓班回游教育課程，除激勵學校行政人員能相互鼓勵支持，繼續留在行政工作崗位努力，不要輕易離開之外；也期望透過同儕無私的經驗分享，進一步發展成為學習型組織，讓在儲訓班所積累的同儕情感能進一步凝結成合作的團體，協助自己、幫助學校，也協助教育局推展各項教育行政工作。為了讓校長、主任們能持續精進與成長，教研中心已經規劃並推動「校長學習社群」，透過每個月一次的公假進修，提升校長在校務經營上的專業知能，豐富其校務的經營理念與執行作為。並期望能成為學校行政人才培訓的發展中心，就學校領導人才的儲訓和培植，持續不斷地努力。

### 六、從公務行政單位轉換成為教育研究機構

教研中心目前的組織規程係依據教育局的組織規程所訂定，屬於公務人員體系，所有人員任用資格需符合公務員的任免規定，雖屬於教育行政體系，惟在人員任用規定並無要求需具備教師資格或教學經驗，以致現有成員大多缺乏教學實務經驗，然又需承擔規劃教師在職進修研習的任務，故皆需仰賴各級學校教師、組長、主任或校長參與課程規劃，以彌補己身在教學經驗及教學實務上的不足。



反觀，在數次的兩岸教育交流過程中，發現大陸地區的教師在職進修單位，在人員編制及資格要求方面，係屬於學校教育行政系統，教師進修學校（院）的組織成員均為教師出身，具有優異且豐富的教學表現和經驗，在教師分級序階上屬高級教師或特級教師，甚而領導階層亦具有學校校長或副校長的教育經驗。

當然，這樣多元、彈性而可相互轉換的制度作法，係屬大陸地區教師進修學校的特色，臺灣地方教育機構不見得完全適用，然強調任用資格需具資深優良教師的條件，卻是值得學習取法之處。國家教育研究院目前的組織編制，即是融合兩種制度的綜合版，從優秀的教學實務專家中選聘擔任助理研究員、副研究員或研究員，是教研中心未來轉型時可供採行的一種方式，讓優秀的教學實務專家可以在學校教師、主任、校長及教學研究者間彈性的轉換，使教學實務現場與教學研究單位的人才可相互流動，促成教師教學專業的多元開展，讓學校教育與教師進修學校形成穩固、密切、又相通的夥伴關係，更能為所有的教師提供最佳的教師進修服務。

## 伍、結語

國父孫中山曾說：「中興以人才為本」。教育工作即在培育國家未來的人才，而教師在人才培植過程中負有關鍵的角色與任務，教師的培育除了師資養成階段外，更有賴於在職階段的精進與創新。教研中心能從人員編制、環境改善、課程創新等方面，提供一個具有專業人才及支持接納的教育情境，讓教研中心成為每個教師的家。

因而，教師專業發展的工作更是教研中心責無旁貸的使命。教研中心的未來目標，不但是成為教師發展中心，培養能思考、有創見、願改變、樂實踐的現代化教師，更希望能成為校長發展中心，培育有能力、善行動、願貢獻、富樂觀的專業化校長，並且希望能轉型成為臺北市教育研究發展中心，作為實務家與理論家溝通分享、學習成長、研發創意的聚集之地，也期盼跟每位教師一同學習與成長。

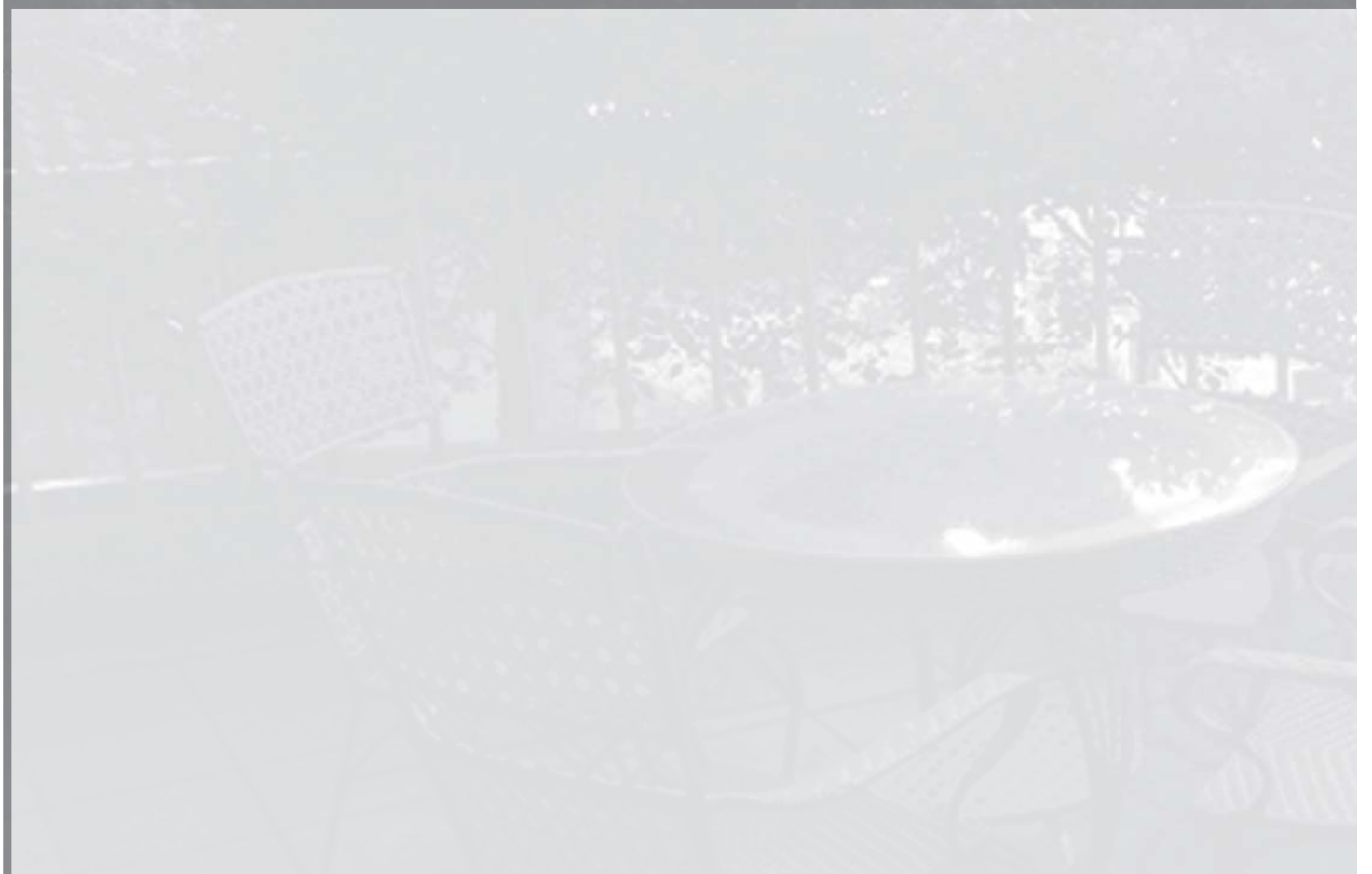


30週年慶暨  
教師專業發展研討會  
論文集

論壇

從教師專業發展談臺北市教師研習中心的定位與發展

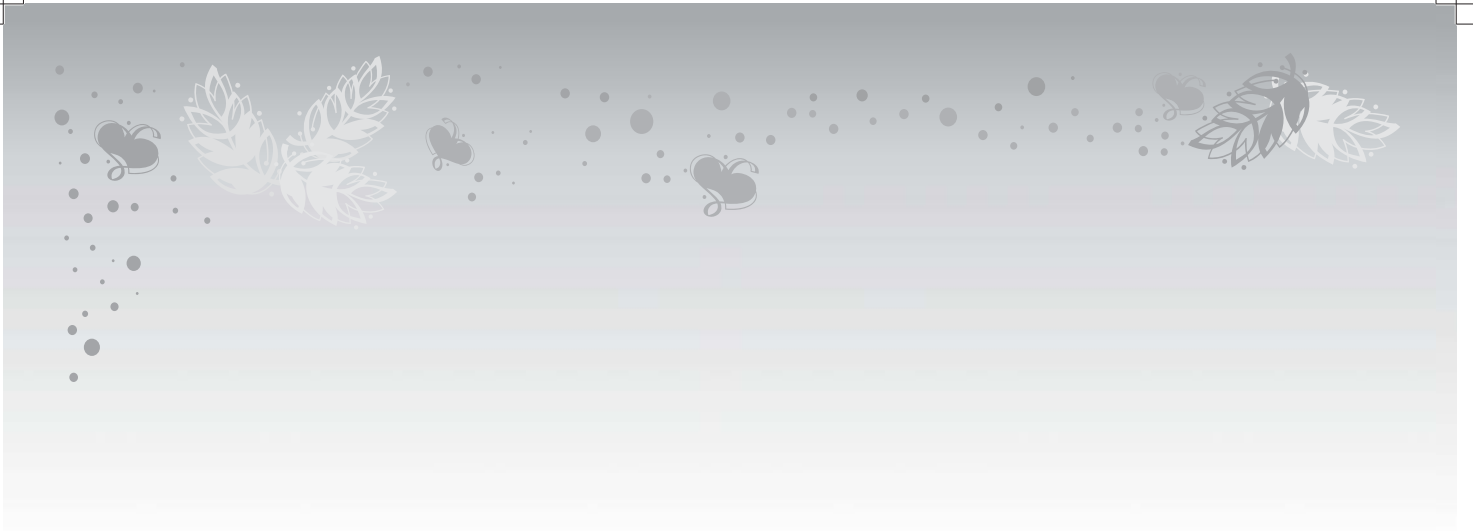






# 主題研討 I

## 教師專業發展





## 陈菊 簡歷

### 現 任

- 广西师范大学教师教育学院副院长、副教授、硕士生导师

### 經 歷

#### 學歷

- 大学本科专业为化学教育，获理学学士学位，后就读课程教学论专业，获教育硕士学位。

#### 經歷

- 主要研究方向为教师教育、基础教育研究。所授课程主要有教育科学研究方法、教育学和课程论。近年来先后承担主持、参与国家级、省级科研课题十余项，发表论文、编著教师培训用书20余篇（本），主持和参与各级各类教师培训二十多项。
- 所发表部分关于教师教育的论著列举：
  1. 论文：《关于教师专业创造性发展的思考》、《论高师教师教育课程改革与教师专业发展》、《论教师培训品质的关键点》、《教师参与课程变革管窥》、《构建区域教师专业发展共同体之探究》
  2. 编著：《初中科学课程理念与实施》、《小学科学课程实施与案例分析》、《一路同行——区域教师专业发展“柳州市柳北区名师工程”项目行动研究》



# 提高中小学骨干教师培训有效性之探讨

## —基于知识管理的视角

陈 菊／广西师范大学教师教育学院副院长

### 摘要

知识管理是现代社会个人和组织提升素质与竞争力，应对知识经济挑战，实现组织可持续发展的重要管理形式。知识管理理论对教师教育具有重要的启示。本研究基于知识管理的视角，探讨在骨干教师培训中如何建立学习共同体、搭建知识增值平台、创设良好的学习场域，以促进骨干教师的专业发展，提高培训有效性。

**关键词：**知识管理、显性知识、隐性知识、骨干教师、培训

教师是提高教育质量的关键，骨干教师是教师队伍的中流砥柱，加大对各级各类骨干教师的培训力度，成为我国各级政府提高教师整体素质、实现教育均衡发展的主要措施之一。在大规模的骨干教师培训中，提高培训的实效性是一个亟待解决的问题。提高教师专业素养是其培训的重心所在，而教师专业发展离不开教师知识的生成与发展。随着知识管理理论的发展，知识管理理念逐步进入教育研究者的视野，教师知识管理成为教师教育研究的新视点。鉴于此，笔者从知识管理的视角，探讨提高骨干教师培训有效性的方略。

### 一、对知识管理的理解

知识管理最早出现于 20 世纪 50 年代的实践领域，80 年代中期作为一个学术名词首次出现在欧美理论界。

知识管理理论的发展经历了两个阶段：一是知识管理思想的萌芽阶段（20 世纪 50 年代至 90 年代初期）；二是知识管理思想的形成和发展阶段（20 世纪 90 年代至今）。在第二阶段正式提出了“知识管理”一词，并且随着智力资本概念的提出，开始形成专门以智力资本管理为研究对象的系统理论，知识管理的理论丰富和发展起来。

早期的知识管理主要是围绕信息技术的发展而展开的，研究的重点是探讨信息技术在知识管理中的应用，并利用信息技术对企业现有的知识进行管理。

20 世纪末，第二代知识管理理论开始提出。第二代知识管理的重要特征是在知识分享的基础上推动知识创新，即知识管理不仅关注知识过程中的“供给方面”，如知识共享，而且关注知识过程的“需求方面”，如需求引起的“知识创造”。第二代知识管理理论显示出知识管理研究重心从“以人中心”到“以知识资源为中心”的转变：第一，知识管理从高度集中于知识分配向广泛关注一切知识资源的转变；第二，知识的概念从“真正的知识”向“改善企业产品和服务的使用者的效用的能力”的转变；第三，知识管理的形式从“企业内部互联网和开放性办公室”转变为“将组织的知识资源和知识管理行为转化为数字表现形式”，也正是这种转化使得知识更便于管理。这三种转变共同作用，使得知识管理从对个人的管理变成对各种以人为基础的资源的关注。因此，知识管理是静态知识管理考虑运作知识和以人为知识载体的两大要素后形成的动态知识管理。此时，管理的目标不再主要是个人内在的知识，而是包含于生产和创造价值中的知识资源的优化组合。知识的特征不再是个人信息的简单综合，而是实践和运用的总结。在此，人不再是中心角色，而只是庞大的知识资源系统中的一个环节。智力资本的管理成为知识管理的重要组成部分，其中，非正式沟通、虚拟性实践社团等方式逐渐凸现出来。同时，如何建立知识型组织结构和知识创新机制，推动个体、团体和组织之间的学习交流和知识创造，促进隐性知识和显性知识的转换，以及不同行业知识型组织结构的形成、过程和特征也成为研究的最新发展方向。<sup>[1]</sup>

对于何为知识管理，不同角度理解会有不同的观点，有研究者认为可以从组织、行为和技术三个维度去理解知识管理，就组织价值维度而言，主要是强调组织知识资源的利用和组织价值的提升，即组织在知识配置过程中创造价值的艺术；就组织活动维度而言，主要是强调知识管理是一组发现、生产、获得、存储、转移、转换、开发、转译、使用、保护的综合性活动，同时也包括组织环境和文化氛围的营造活动；就技术维度而言，主要是强调知识管理以信息技术为基础系统，用来支持和加强由知识生产、典化与转移的过程<sup>[2]</sup>。

尽管目前人们对知识管理尚未形成统一的界定，但都表达了对知识管理的基本共识：

- (一) 知识管理是组织用来创造、储存与运用知识以促进组织绩效的一个过程；
- (二) 知识管理能有效地促进显性知识与隐性知识之间的相互转化，特别是促进内隐知识的外显化；
- (三) 知识管理关注人力资本的建设。知识管理关注怎样将组织成员所拥有的知识这种相当个人化的知识资产转变为组织的基础资产，从而在组织成员中进行广泛地共享；知识管理关注怎样增进个人或团体渐进累增的经验或称之为知道如何的能

力。<sup>[3]</sup>

综上所述，笔者认为，知识管理是组织或个人对自身知识资源的管理，包括知识的获取、存储、共享、运用与创新等过程。

## 二、教师培训对教师知识管理的忽视

近年来，知识管理理念逐步进入教育者的研究视野，教师知识的共享、创造与转化成为教师知识管理研究的重要议题，但这些还没有被教师培训组织者充分认识和利用。

### （一）对教师隐性知识的忽视

教师的知识属于一般知识的范畴，它也可以分为显性知识和隐性知识。

哲学家波兰尼提出知识可以划分为显性知识和隐性知识。他认为，所谓“显性知识”是指用“书面文字、图表和数学表述了的知识”，通常是用言语、图表等人为方式，通过表述来实现的，其具有系统性、稳定性和可表述性，易于储存、理解、沟通和分享；隐性知识是指尚未被言语或其他形式表述的知识，是“尚未言明的”、“难以言传的”，尚处于“缄默”状态的知识，其具有隐蔽性、非系统性、个体性，不易于保存、传递和掌握。

有学者认为，教师在自己的头脑中形成了两种性质不同的教育知识体系：一是“缄默的教育知识体系”，另一是“显性的教育知识体系”。前者基于教师的个人经验和个性特征，是教师在教育实践中通过亲身经验所获得的，后者则是在师范教育的课程学科中所获得的。前一种知识尽管难以得到清晰的陈述，但是却与教育实践有着一种非常密切的关系，甚至其本身就构成了教育实践的一个环节或要素，有一种“不言自明”的真理性，“不言而喻”的合理性以及“日用不知”的实效性。后一种是教育教学理论知识，无论是从其逻辑性上，还是从其清晰性上都要比前一种教育知识强得多，但是它如果不能与缄默的教育知识达成某种程度的一致，如果不能从根本上促进教师们反思缄默的教育知识，那么就很难发挥预期的实践作用。<sup>[4]</sup>

当下很多教师培训活动中，培训者在培训之前就预设了培训对象在知识、技能及素质上的不足，并且持有这样一个观点，只要教师具备了足够的教学理论知识，就能表现出适切而有效的教学行为，因此，把不断进修教学新理论，接受一套现成的、权威的、“真理性”的知识作为中小学教师成长的必备条件，而那些与教学知识、学科教学知识、情境知识相对应的教育专业课程在培训中所占比例非常小。于是乎，教师培训变成了一场由理论研究者传授教育教学理论的知识盛宴，而难以形诸语言文字，只出现在教育教学实践过程的教师隐性知识却未获得应有的地位。

事实上，对中小学骨干教师而言，显性知识仅仅是其教师知识之冰山一角，在教育教学中，发挥极其重要作用的是教师的实践理论，这种实践理论虽然大多处于“缄默”状态，但它却是超乎理论知识且被教师视为“自珍而实用”的知识哲理。这种知识的建构与发展，基于教师的主观知觉及个体经验的融合，它针对教学情境中的实际事务，致力于问题的解决与意义重新诠释。基于“亏拙的教学模式”<sup>[5]</sup>的教师培训，教师隐性知识在一定程度上受到了忽视。

## （二）对教师知识创造的忽视

日本著名的知识经营专家野中郁次郎和组野登用“默会知识”（隐性知识）与“明言知识”（显性知识）构成的交互作用，即“知识创生螺旋”（SECI过程）来说明知识的创生过程。SECI过程就是借助个人、组织层面的沟通与交互作用，知识的两个侧面得以变换的过程。在这个过程中，知识转换四模式依次交替：社会化（从默会知识得到新的默会知识的过程）、表征化（从默会知识得到新的明言知识的过程）、联结化（从明言知识得到新的明言知识的过程）和内在化（从明言知识到新的默会知识的过程），最终实现知识创生。知识创生螺旋理论（SECI）表明，“知识创生螺旋”是知识创生过程的核心所在，它描述了默会知识和明言知识在质与量上如何得以放大，以及由个人到组织内部直至组织之间进行扩展。<sup>[6]</sup>

在以往的骨干教师培训中，人们对培训角色的认定常常持有如下观点：大学教育理论研究者（专家）是知识的的生产者和创造者、传播者，而培训对象是知识的消费者、接受者。因而在培训中更多强调专家对培训对象成长所发挥的支持作用，忽略培训对象自身在知识创造中不可或缺的价值。已有研究表明，教师知识是在个体与环境的互动过程中存在并变换着，隐性知识与显性知识的转换正是知识创新的源泉。从知识论的角度看，构成教师专业实践的理论基础主要是教师所拥有的、极具“个人”特性的专业实践理论，教师个人理论的建构与发展，是在持续开放而又理性的思维过程中，不断融入个人的相关教育经验、实际生活与成长的体验，是个人理论与实际经验进行系统化的、持续性的相互辩证的结果，显然，这种知识难以通过“外铄”而获得，而更多通过在教学实践中对隐性知识与显性知识的相互转化而拥有。

显而易见，忽视教师专业发展的特质，忽视培训对象教师知识的挖掘、共享和创造，培训的针对性、实效性受到质疑也就不足为奇了。因此，如何帮助教师保存与分享显性知识，挖掘教师自身隐性知识，并将其显性化，以及帮助学校组织分享教师的隐性知识成为研究知识管理促进教师专业发展的重点。



### 三、促进骨干教师知识管理的策略

知识管理的核心在于知识创生，驱动这个过程真正动力是隐性知识和显性知识的交互作用。从某种意义上讲，隐性知识是人类所有显性知识的“向导人”，为人们的认识活动提供最终的解释性框架和认识信念。在教育过程中，无论是教育者还是受教育者，其身上都蕴藏着丰富的隐性知识资源。在教育过程中，关注隐性知识，并使其显性化，对促进知识的生成和发展具有重要的价值。骨干教师相对一般教师而言具有更为复杂、丰富且有价值的隐性知识，骨干教师多为一定区域的学科带头人，其教育理念、教学方式等对其他教师具有示范、辐射作用，而他们的教育教学经验或智慧又往往表现出“只能意会不能言传”的特点，即“我们知道比我们能够告诉他人的东西要多”（波兰尼），基于此，促进教师隐性知识的外显化，以及隐性知识和显性知识的交互作用就成为骨干教师培训策略的重要内容，其主要策略如下。

#### （一）培训组织与管理：创建学习共同体

培训的组织与管理是提高培训效能的基础性条件保障。1999年，美国的阿瑟·安德森公司提出了一个著名的知识管理公式： $KM = (P+K)S$ 。其中，“KM”指知识管理，“P”（people）指成员，“K”（knowledge）指知识，“+”指技术，“S”（share）代表分享。其含义是指，知识管理就是运用一定的技术手段将成员与知识充分结合，并通过知识共享，使知识的价值呈指数级提升。这个公式突出表明了组织知识的累进在分享的组织文化下能够达到乘数的效果。美国学者彼得·圣吉（Peter M. Senge）在《第五项修炼》（The Fifth Discipline）一书中提出了学习型组织这一管理观念，建设学习型组织最重要的手段之一就是知识管理。“学习共同体”是学习型组织的一种具体表现形式，“学习共同体”是指一个由学习者及其助学者（包括教师、专家、辅导者等）共同构成的团体，他们彼此之间经常在学习过程中进行沟通、交流，分享各种学习资源，共同完成一定的学习任务，因而在成员之间形成了相互影响、相互促进的人际联系。<sup>[7]</sup>就本研究而言，学习共同体是指基于知识管理理念，以促进教师专业发展为愿景，在对知识的获取、存储、学习、共享、应用和管理的过程中所形成的学习型组织。


基于知识管理的教师学习共同体，是在知识管理新理念背景下开展的教师知识的产生、交流、共享和转化的活动组织形式。其知识管理是“以教师的个人隐性知识外化为基础，以个体知识的群体交流、分享为中介，以显性知识的个体转化为宗旨的知识管理过程。”<sup>[8]</sup>为此，我们在教师培训中渗透学习共同体的理念，采取虚实结合方式，构建以骨干教师为主体的，旨在促进教师知识共享与创生的学习共同体。所谓“虚”，是指基

于网络联结的虚拟学习共同体，即建立虚拟的培训项目网络研修平台，在研修平台上设置“活动日志”、“案例撰写”、“教学切磋”、“课题研究”、“成果交流”、“专家点评”等等互动专区，并配备专门的技术支持团队、课程资源以保证网络研修活动的高效顺利进行，网络研修平台以虚拟学习共同体的形式使师生互动和知识共享的时空得以拓展。所谓“实”指的是以学习团队形式组建实体性质的学习共同体，学习团队按组内异质、组间同质的原则建立，采取团队合作方式参与各种培训活动，使骨干教师通过反思、交流、编码与传播，不断显性呈现其隐性知识，并体验合作、交流与分享对知识增值的重要意义，逐渐形成知识管理和共享的意识和理念，提高共同体成员对知识创造、知识利用和知识获取的能力。这种虚实并行的学习共同体，有助于促进骨干教师隐性知识向显性知识的转化及知识理论体系的形成，实现知识的共享和交流，促使共同体成员——骨干教师的知识从“公共知识”向“个体知识”的聚焦；从“外烁知识”向“生成知识”的聚焦；从“个体知识”向“团队知识”的聚焦，最终实现知识的创生。

## （二）培训课程设计：搭建知识增值平台

课程设计是指课程的实质性结构、课程基本要素的性质、以及这些要素的组织形式或安排。<sup>[9]</sup>课程设计的核心问题是课程内容的选择。如果我们认同课程即知识这一观点的话，那么基于知识管理的教师培训课程内容的确定实质上就是知识的选择问题。野中郁次郎和竹内广隆提出知识转换的 SECI 过程，揭示知识通过拥有不同类型和内容的知识的个体间的相互作用而创造出来，在隐性知识和显性知识连续的能动相互作用中推陈出新，实现知识的创新。SECI 所显示的知识转化过程，是一种呈螺旋向上的模式。在这种“知识螺旋体系”中，显性知识与隐性知识相互作用，相互更替，不断增值。

在日常教育生活中，人们习惯于把具有较深厚的教育教学理论素养者称为专家，显然，专家、中小学名师和培训学员的知识类型、结构和内容等具有较大差异。一般，专家往往拥有更多明言的、显性的理论知识，但其缺乏关于中小学教育教学的实践性知识；而中小学名师具有一定的理论，但其却占有较多内隐的但对教学实践产生重要影响的实践智慧；培训学员无论是显性知识还是隐性知识相对于以上两者而言都要弱，尽管如此，作为教学骨干，学员具有较为丰富的隐性的实践性知识，如教育教学经验与情境性知识等是不争的事实。因此，在课程设计中，无论是专家，还是中小学名师和培训学员，都应视为重要的课程资源予以对待，并将其独特的知识作为知识管理中不可或缺的要素。如何针对学员的知识结构与特征以及发展需要，选择和组织不同类型和内容知识就成为培训课程设计中的重点关注的问题。我们依据学员的发展现状及知识管理相关理论，基于课程对于个体知识生成与发展的独特价值，以推动教师专业发展为主轴，以理论引领



与实践探索为两翼设置培训课程，通过设计专家引领模块、名师示范模块、学员实战模块等培训课程模块，各模块下设若干关联教学单元，并且安排各模块教学单元适时交叉并行，使不同类型和内容的知识交互作用，为骨干教师成长搭建一个集学习、实践、展示为一体的参与互动平台，尽可能实现培训中最充分的信息交流和资源共享，以达成知识增值。如通过专家讲座、主题论坛等分享体验实现明言知识的联结，生成新知；通过观摩名师课堂、现场交流互动等分享默会知识，实现默会知识的积累、传递和迁移；通过学员角色扮演以及说课、上课、评课等实战活动，使学员内化明言化了的知识，并扩展个人的默会知识。骨干教师倾听、阅读、言说、实践的过程中能够开放地吸纳更多的信息，构建起自己的知识结构和认知框架，从而使知识在个人占有和公共共享的过程中实现顺利的转化和增值。

### （三）培训形式组合：创设学习场域

日本有学者在 1998 年提出了“场”的概念，在此，“场”是指进行知识动态转换和产生相互影响的场所。钟启泉教授认为，在野中郁次郎的“知识创生螺旋”中隐含着“场域”这一核心概念，“场域”是促进知识创生、知识资产的运用过程的彼此互动的媒介。

“场域”反映了知识的特性，知识是无形的，是同状态、情境、空间密切相关的。知识不可能在真空中创生出来，它需要一个“场域”，在这个“场域”里，信息通过解读被赋予含义，然后转换为知识。在“场域”这样一种时间、空间、人际关系中，知识才得以分享、创生、积累和运用。如前所述，知识存在默会知识和明言知识两个侧面，而促进默会知识的共享是知识管理的关键部分。鉴于默会知识的显性化对骨干教师这一特殊群体的重要价值所在，我们把它作为本节重点讨论的内容。

默会知识是跟切身感受的环境交互作用而产生的，并且是借助切身的体验加以传递的。因此，默会知识在本质上是跟“场域”不可分离的，明言知识则是“默会知识”的语言化，对于知识的运用和创生来说，“场域”是根本性的要素。<sup>[10]</sup>事实证明，教师在剥离了具体情境的理论学习中获取的抽象概念和规则并不能帮助教师灵活地应对复杂而多变的教育情境，它们不过是一些储存在教师头脑中的“僵死的符号”而已。<sup>[11]</sup>因此，转变传统培训的宣讲式、布道式的模式，采取多种培训形式结合，创设多种有助于教师分享与创造知识的“学习场域”就成为许多有效教师培训的选择。

教师的默会知识既可以通过实践反思直接构建，也可以通过观摩学习和案例分析间接获取，与此同时，积极地反思、体悟和叙事可以将教师的默会知识显性化和结构化。据此，我们以经验共享、参与互动、实践反思、行动研究为主线，采取理论学习、案例研究、仿真教学或现场展示等多种培训形式组合，把会议室、微格教室、实验室、资料

室、中小学课堂、网络在线讨论区等变成观摩型学习场域、探讨型学习场域、实践型学习场域，创设有利于培训对象参与、交互作用的良好氛围，使教师通过分享、思考，获得他人隐性知识并将其转化为个人知识；通过对话与交流，增加个人知识的流通性与可接近性，把“交往资本”变成“智慧资本”，使知识价值最大化；<sup>[12]</sup>通过观摩、研讨、实践，教师个体的隐性知识外化成为语词、概念、形象等并在群体中传播与沟通，成为外显的和公共的知识，为其他教师所内化与习得。同时，这个过程也是一个思想碰撞、产生新知识的过程。

显而易见，知识创生的过程不是一次性的，而是循环往复的。即重要的是持续的知识创生所展开的原动力与惯性的维持，其要件是在知识创生过程中默会知识的不断充实和参与者的自我成长。在教师培训中注入知识管理的理念和策略，只是寄望教师能“正视个人建构知识的能力与价值，进而将此种知识作系统性的组织与管理，并应用在专业实践与发展过程中……透过知识归纳整理与回馈，更能跨越自我的藩篱迈入更高的层次”。<sup>[13]</sup>

#### 注 释：

- [1]刘文，西方知识管理理论的历史演变与发展展望[J]，华东经济管理，2008年11月，第22卷第11期。
- [2]王钦 黄群慧，企业管理学研究前沿:知识来源、具体问题与判断标准[J]，经济管理，2004年第3期。
- [3]李瑞强，中小学教师知识管理系统的研究与设计[D]，首都师范大学硕士学位论文，2005年5月。
- [4]石中英，知识转型与教育改革[M]，教育科学出版社，2007年5月。
- [5]操太圣 卢乃桂，伙伴协作与教师赋权[M]，教育科学出版社，2007年7月。
- [6]钟启泉，从SECI理论看教师专业发展的特质[J]，全球教育展望，2008年第2期。
- [7]张建伟，基于网络的学习共同体，教育技术研究[J]，2000年第4期。
- [8]吴卫东，教师共同体与知识管理，教育发展研究[J]，2005年第2期。
- [9]汪霞，课程设计的几个基本问题，教育理论与实践[J]，2001年第1期。
- [10]同注释[6]。
- [11]周成海 孙启林，教师专业发展范式转移的基本范式[J]，中国教育学刊，2009年第6期。
- [12]王天平 肖庆顺，论教师知识管理的内涵及方式[J]，天津市教科院学报，2009年第6期。
- [13]陈美玉，教师个人知识管理与专业发展[M]，台北：学富文化事业有限公司，2002年。



## 林榮淑 簡歷

### 現 任

- 臺北市北投區湖田國民小學教師

### 經 歷

#### ●學歷

- 1 國立高雄師範大學教育系英語組畢業
- 2 國立彰化師範大學特教學分班結業
3. 國立政治大學教育研究所中學教師碩士學分班輔導組結業
4. 國立臺東大學兒童文學研究所畢業
5. 國立臺東大學兒童文學研究所博士班

#### ●經歷

1. 公／私立國中高職普通／特殊學校教師兼導師
2. 屏東基督教醫院／林口長庚醫院床邊教學
3. 國小級任老師兼生教組長、訓導組長、資源班特教老師



江啟昱 簡歷

現 任

- 臺北市北投區湖田國民小學校長

經 歷

- 國小教師、教學組長、總務主任、訓導主任、教務主任
- 臺北市教育研究發展委員會研究教師
- 國立空中大學面授講師



## 淺論國小教師終身教育－「教師」到「全人教師」

林榮淑、江啓昱／臺北市北投區湖田國小教師、校長

### 摘要

本文提出國小老師終身教育需求的重要性，嘗試提出終身進修內涵。

首先，提出全人教師。闡述全人教育指的是能夠提供完整的一套兼具深度「專業」及廣度「通才」的學習，進而使「自我」充分發展成為「個人」，培育博雅素養，實踐「知識探索」與「人文關懷」的一種模式，全人教育也是一種強調連結關係（connection）的教育。教師如何學得透過特定的方法來更深層地面對或察覺自己的教學，或與學生的互動，進而如何讓教室情境更為順暢，藉以提高自己的與教學之間的連結能達到內外和諧的狀態。在此狀態中，老師不以某個僵化的模式來看待事情及其發展結果，如果事情不如預期中的順利發展，也不會對自己或學生感到沮喪。

其次，提出反思教學的教師將「教」、「學」視作「不確定」的歷程，認為複雜的學習問題多半需要創意性的作為才得以解決，而不是一些標準化的技術。教師如何獲得這些領悟，同時如何將這些領悟運用於未來一生的教學職業生涯。

全論文共分為：前言、理念篇「全人教師意蘊」、方法篇「全人教師發展策略」、教學篇「反思成為一個參與性的教師」、結論。

**關鍵詞：**教師、全人教師、終身教育

我們所持的信念為何，我們就會如是教。

—愛默生

## 壹、前言

21 世紀，世界國力競爭日趨激烈。綜合國力的競爭主要是科技、經濟實力的競爭，實質是人才的競爭、教育的競爭。教育是未來的事業，而教育成敗繫於教育工作者的素質與作為。

Willian Glasser 在其名著《The Quality School》中認為，世界上的工作大底可分為兩類，一類是屬於處理事物的工作（manage things），另一類則是處理人的工作（manage people），這兩類工作最大的差別是，前者所服務的對象比較好控制，只要工作夠努力，容易看到成效。Glasser 以為，老師這種工作就是典型處理「人」的工作。學生可以受控制的程度是非常低的，即便不一定和你唱反調，也絕不是百分百順從（唐淑華，2004）。尤其少子化的臺灣教育環境，家長、學童越來越難「剃頭」。

國民義務教育肩負著國家未來主人翁學行發展最基本、最直接、最普遍的任務，優秀國民的養成關係到一個國家明日的富強與安樂。二十世紀一般人認為現代的優良教師，必須同時具備兩方面的專長：其一任教科目的精鍊，另一為對學生學習行為的了解。

時代分秒在前進，社會日夜在發展。二十一世紀資訊時代，科技產品的大量發明使用，電腦虛擬世界無限擴張，教學對象的家庭生長環境及先備經驗已經迥異於前世紀。教育工作者了然於心，即使已取得合格教師證的教師，如果不再繼續學習、與時俱進不斷充實自己，很難能在教育工作崗位上勝任愉快。

社會已經不耐煩過去的威權及沒有效率。上個世紀，被認為十年一個世代，進化每五年一個世代。21 世紀初，知識的量是每三年增長一倍（楊遵榮，2002）。知識被「符碼化」（coding）成為電腦語言，並提供於網際網路上販售（揚洲松，2004）。傳統記憶與背誦教／學法，已遠遠落在時代後面，老師只是「教」，學生是否更具競爭力？生活得更幸福？

## 貳、理念篇—全人教師意蘊

「全人」詞彙的根源是取自希臘文（holo）的字源，在希臘哲學的形上思辯裡，一個存有者（being）的「部分」之總和並不等於整體。「Holo」這個字的意義，就是把可以看得見的各個「部分」集合在一起，再加上一些看不見卻確實存在的所有「什麼」，把它合併起來加以整合的意思。我們對「人」的認識或瞭解，必須將「人」視為一個大於其各個可見的「部分」的「總和」之「整體」，如此一來才能瞭解人的真正底蘊。

全人（holistic person）教育就其字面上的意義來理解，是說教育的內涵應包含著對完整的人之培育，目的是幫助個人建立完整的人格（an integrated personality），箇中不能

有所偏廢，或是特別獨尊侷限於某一向度（dimension）的內容，卻對此向度之外的任何內容充耳不聞。以下分述國內、國外全人教師釋義。

### 一、中國教育行政主管代表

我國教育部中等教育司陳益興司長（2010，頁 V-VII）於《德智體群美五育理念與實踐》指出：「對於教育，為師者，要以德育為本源，以智育為經緯，以體育為命脈，以群育為體用，以美育為表裏。」以五育融通的特識，則是良師的基本涵養，因為：

- （一）以德育為本源可據以整全人道
- （二）以智育為經緯可循以建構人文
- （三）以體育為命脈可評以充實人生
- （四）以群育為體用可藉以和諧人際
- （五）以美育為表裏可資以豐富人存

### 二、國外教育學家代表

加拿大教育學家 John P. Miller 博士<sup>1</sup>指出，在我們文化中的教育，我們寧願選擇重視技術與短時間內可看見成效的方式，而不願尋求一種較難量化卻較有力量的方法。在其著作《The Compassionate Teacher》（具慈悲心的教師）的修訂本，引用愛默生（Emerson）的話來表示（李昱平、張淑美譯，2008，頁 ix-x）：

對於任何正直的心靈、任何我所謂跳動的心以及那些致力奉獻於教育的人，用簡單的生活、無止盡的靈魂，來學會激勵、糾正、指導、培育以及美化的行為，透過這些行為的引導，能讓那些受教者了解如何將這些概念實踐於生活中。你用這些深層的概念來彩繪你的人生，這些深層的概念不僅是那積極奮發的努力，同時也包含你的行為與全心臨在。

愛默生提到的「臨在」（presence）對全人教育而言極為重要，是所謂的我們的「深層」（depth）或「臨在」。具有「深層」與「臨在」的教學方式，可以讓教學變成一種實踐深層的經驗。

#### （一）平衡的／和諧的

以索緒爾<sup>2</sup>（Ferdinand de Saussure）為代表的結構主義思維和西方形而上邏輯觀一樣，

<sup>1</sup> 加拿大多倫多大學安大略省教育研究院（Ontario Institute for Studies in Education at University of Toronto, OISE/UT）之「課程與教學系」教授，並擔任 OISE/UT 的「教學發展中心」主任。

<sup>2</sup> 二十世紀初開現代語言學先河，結構主義理論之父，瑞士語言學家。

都是鞏固西方傳統的工具。1973 年，解構主義創始者法人德希達發表三部著作<sup>3</sup>，其解構目標不僅僅是結構主義，而是結構主義所代表的西方文化傳統「邏各斯中心主義」（logocentrism）<sup>4</sup>，最後導致西方一千多年形而上哲學的批判。

從幾個極端的面向來看全球性的改變。下面列出幾項極端的面向，前列者是，過去西方在工業社會下極具支配地位的部分；後列者，是目前開始引人注意的部分，亦即越來越講求平衡、適當的關係。

表 1 平衡的<sup>5</sup>

男性	獨立	量	外在	理性	經濟	階級	科技	物質	國家
女性	共依存	質	內在	直覺	環境	網路	良心	心靈	地球村

男性／ 女性	<p>愛因斯坦（Albert Einsten）相對論對人們（確切地說男人們）長期以為絕對不變的時間和空間概念提出了挑戰。佛洛伊德對人的內心進行剖視。人類學、考古學的研究表明父權社會並不是人類固有的社會型態結構。象徵父權的大英帝國在世界各地受到了前所未有的挑戰。第一次世界大戰殘酷現實使人們對同樣象徵父權的科技產生疑問。女性在社會上開始處於領導地位，逐漸取代那些以往被男性所掌握、扮演的角色。那些被視為女性特有的特質，如：直覺、關懷，目前也被認為對所有人類而言是重要的，整個性別意識的領域重新被檢視，男同性戀（gay）、女同性戀（lesbian）、怪異戀（queer，酷兒）勇於為自己的權利發聲，希望可獲得認可，性別的角色也重新被定義與延伸。</p> <p>值得注意的是，當下列者那些特質逐漸受到重視獲取得與上列者的平衡關係時，有時會引發一暴力與衝突。</p>
-----------	---

（續下頁）

<sup>3</sup>1967 年發表《Of Grammatology》、《Speech and Phenomena》、《Writing and Difference》。

<sup>4</sup>這個傳統的思維方式預設一個「終極能指」，由此出發設定一系列二元對立範疇（正確／謬誤、精神／物質、主體／客體等等），其中的前一項對後一項佔統治，形成西方文化特有的，作為意義自明的純粹工具來維護思想的純潔。詳見：朱剛。2002 年。《20 世紀西方文藝文化批評理論》台北市：楊智文化。初版。頁 164。

<sup>5</sup> 整理自註 1 頁 6-12

(續上頁)

獨立／ 共依存	西方工業化社會，視獨立、自主為重要的價值觀。美國曾出現較典型又極端的例子——強調「堅固、強悍的個體」如：約翰·韋恩（John Wayne）。在哈佛大學教授郭爾堡（Kohlberg）和瑞士心理學家皮亞傑（Piaget）的道德發展階段中，亦將「自律」視為最高層次的發展。現今我們不再將個體視為「孤島」，而是與周遭環境或群體有更多的連結；不僅如此，系統思考的觀點以及企業中重視「質」的循環也反思了這樣的風潮，這種愈來愈重視合作學習的趨勢，更在教育中開張。
量／質	西方工業化社會以國民生產毛額（GMP）或毛利所得來強調量產的重要性，在學校也實施標準化測驗來評估成效。近二十年來發展出質性評估，開始重視事物的意義與闡釋，而非只是數字本身而已。
外在／ 內在	20 世紀，行為學派在心理學界竄起坐上龍頭地位。目前，認知心理學有凌駕趨勢。但在商業和科技上依然很強調「可觀察的」這個部分，當產品的成果比製作過程更受到重視時，「輸入」與「輸出」也會被強調。相對地，有一種觀點認為外在世界是內在世界的反射。易言之，當內心充滿貪婪或厭惡感時，這個世界明顯地也會出現這個特質；內在生命更加「清明」，外在環境有較多機會變得更好。多省思。
理性／ 直覺	吾人支持許多理性、線性的方法，特別是那些經過專家保證的部分卻傾向否定自己直覺能力的存在。理性的人常被稱為是最理想、明智的問題解決者，這些類型的人常聚在一起一同解決辣手的問題如：越南問題、貧窮等。自 1960 年人們開始學到，過多的表格或數學公式常使人漠視那些不易被肉眼所查覺的部分。艾森伯格（John Eisen-berg, 1992）已明智指出「理性」的方法對教育、法律、道德……的影響，好方面，它使人天真看待問題；壞方面，卻是有危險性的。然而使用吾人的直覺來看待事情，有時可幫助我們更深入地用較為全人的方式來處理問題。
經濟／ 環境	西方工業化社會仍持續強調經濟成長的重要性，近二十來才意識到經濟成長對環境的影響，如今被迫檢視經濟成長與環境之間的關係，環境的危機讓人類看到所做的任何事，都與生存的環境息息相關，甚至會造成衝擊。簡言之，當臭氧層破洞與溫室效應不斷惡化時，人類為求生存，必須用生態學或全人的觀點來看待這個問題。

(續下頁)

(續上頁)

階級／ 網路	<p>西方工業化社會典型的組織模式就是階級。想成功的人就要不斷地在工作中往上爬。在心理學的發展理論中，特別是皮亞傑與郭爾堡的理論也是有階級之分的。</p> <p>就組織而言，它也漸漸從階級之分趨向水平性的網路組織，學者如：湯姆·彼得斯（Tom Peters）認為大團體下，將組織切割化分為較小單位，下放掌控權／責任，可以較有功能。但組織也不可過於「分權」，須覺知任何一個小單位代表的都是整體的一部分。組織裡需在分權的「水平線」與有階級之分的「垂直線」找到和諧平衡關係。</p>
科技／ 良心	<p>西方工業化講究科技文化。生活因科技更方便，科技也提升生活品質。電腦與多媒體使世界成為地球村，我們已沉迷於科技的便利與益處中，以致習慣用科技的方法來解決問題。如果意識中總是充斥著貪婪與厭惡，那麼科技只會讓我們覺得更不完整而已。科技形塑了人們彼此互動方式，若能全然地覺察這部分，生命將會有長足改變。</p>
物質／ 心靈	<p>物質主義是西方工業化社會的主流，它強調的是尋求各種不同形式的物質享受，對無法親眼目睹或親手觸及的部分持著懷疑，人們看待任何事務也變得較工具性，希望物質具有可以提供用處或滿足我們所需的功能。</p> <p>相對的，有一種強調「心靈」的見解，認為所有的生命甚至地球本身都有其內在本質神聖的一面，人類應用更崇敬的態度代替舊有的「工具性」眼光來看待萬物。</p>
國家／ 地球村	<p>十八世紀來，國家就在地理上具支配的地位。如今這樣的優勢卻在日漸瓦解，取代的是因文化或語言因素而形成的地區，中歐和蘇聯是較明顯的，國家中的少數民族都可感受到這樣的趨勢。另外一股力量是全球相互依賴的理論，自由化貿易讓國家的經濟變得更加全球化，其作用在仲裁國際紛爭或處理多元社會問題、健康等議題上，會持續扮演一個主要的角色。</p>

從諸多不同的角度來看待全人教育，其中之一就是將全人教育視為一種平衡的教育，也是一種在不同觀點下維持和諧關係的教育。全人教育與全球化是一致的，它同時也尋求理性／直覺、外在／內在……等，以及曾提及（表 1）那些部分之間的一個適當平衡的關係。因此「兒童的智力發展在此觀點下，便需與情緒、體能、美術、靈性等等的發展，維持一個適當平衡的關係。雖然兒童的發展可能在某一方面較為突出，但我們不可忽視整體的重要性。」

史坦樂（Rudolf Steiner）認為「兒童在不同發展階段有不同的主要發展項目<sup>6</sup>」，這個觀點就是全人的概念。「全人教育總是尋求一個平衡的和諧關係，讓許多性質不同的元素都可以取得平衡」。一般而言，當我們分割課程後，就會把焦點放在科目、單元或章節上，缺乏一完整、全面性的觀點來鼓勵我們，給我們靈感。但全人教育中，就是嘗試去連結單元與章節，讓他們變成一個整體的觀念，此觀點可彈性變化，同時亦兼顧個體的完整性與相互依存的感覺。另一種有助於這平衡關係形成的方法，就是檢視課程中是否含有多元化的傾向。

## （二）總括性的／包容的

這是另一種看到全人教育的方式，就是把傳遞（transmission）、交流互動（transaction）與轉化（transformation）多元的教育方向連結在一起。

### 1.傳遞性取向

在學習操作一項技能時，傳遞性學習比較多的行為是模仿與重複性，它含行為學派和把焦點在學生學習上兩個層面。課程與兒童的關係用下圖表示：

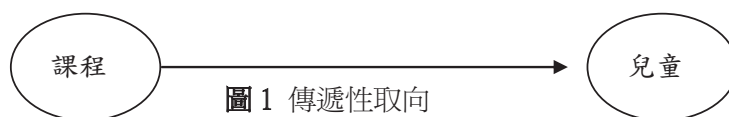


圖 1 傳遞性取向

### 2.交流互動取向

交流性學習有較多的互動機會，儘管這樣的互動主要僅在認知層面，通常著重在問題的解決或科學的探索。交流互動方式最大特徵就是強調師生之間的對話。

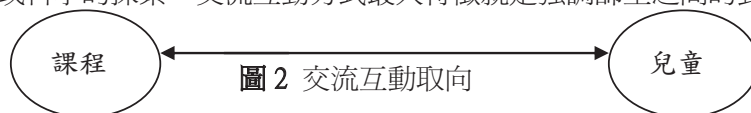


圖 2 交流互動取向

### 3.轉化性取向

承認兒童的整體性，課程與兒童的關係不再被視為是分離的，適相互關聯的。轉化性取向的主要目標是人的整體性發展，學生不是僅具有學習能力或思考紀能，而適被視為一個整體。

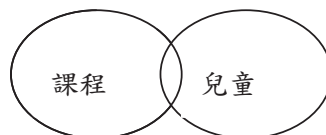


圖 3 轉化性取向 1

<sup>6</sup> 0-7 歲體能發展，7-11 歲情續發展，11-16 歲智力發展

在轉化性取向中，很在意其與不同學習方式之間的連結，見圖 4 圖解：

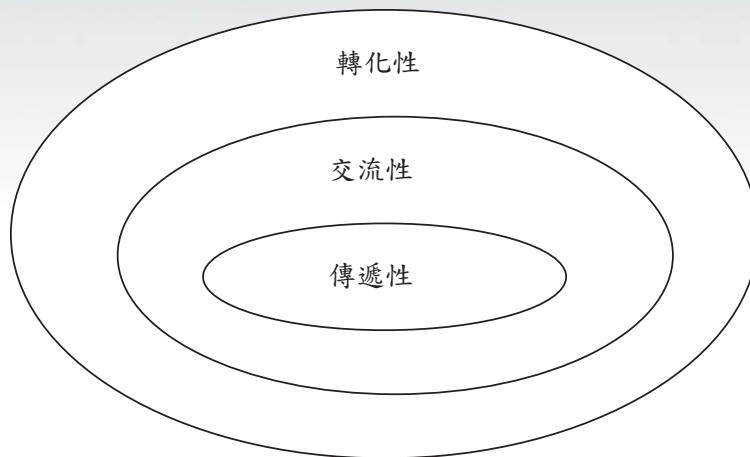


圖 4 轉化性取向 2

資料來源：李昱平、張淑美譯（2008）。如何成為全人教師。（原作者：J. P. Millor）。頁 12-15。

### （三）關聯性的／連結的

全人教育同時包含探索與產生關聯，企圖將對事物的理解從片段的方式見趨於整體的思考，強調的是彼此的關係。

表 2 具關聯性的

線性思考與直覺	課程修補線性思考與直覺之間的平衡，運用技巧如：將象徵性或想像等抽象的概念與傳統思考方法結合，理性分析與直覺之間可綜合
身心之間的關係	探索身體與心靈之間的關係，學生透過律動、舞蹈與戲劇，感受到兩者之間的關連。
知識領域之間關係	運用不同方法連結學校各科目間的關係，如華德福（Waldorf）教育方式能透過藝術整合不同的科目，對北的美課程改革很重要，同時也引起大家開始要求在不同教育階段中進行課程的整合。
個體與社群關係	全人課程認為學生與學校／國家／民族／全球的社群是有關聯的。學生必須建立人與人之間的互動技巧、社群服務技巧、社會行動技能

（續下頁）

(續上頁)

與地球的 關係	傾聽地球的聲音，像動物的鳴叫、小溪的潺潺流水聲或風的呼嘯聲等，這種與地球連結關係將自己視為視整個生命共同體中的一部分
自我（ self）與真 我（the Self）之間 的關係	全人課程最終是希望讓我們瞭解自己內在最真實的本質。人性內在本質有兩個「我」。其一是社會化後的自我（ego）包含所有我們所扮演的角色，其二是「更高的真我」（Higher Self），深層真我，視當聆聽音樂、單純看孩子玩耍、認真投入工作那一剎那，才真正顯現出來，自我將我們視為單獨於群體外的個體，與人永無止境競爭，真我卻是個體與生存的群體、賴以維生周遭環境有很深的連結。

資料來源：李昱平、張淑美譯（2008）。頁 15-17。

## 參、方法篇：教師全人發展策略

### 一、全人教師基礎素質

學校的教育聚焦在語文和邏輯—數學兩部分，全人教育需要涵蓋每個部分。教師終身學習包含身體、情緒、智力與精神層面。努力與玩耍需要找到彼此之間更合適的關係或平衡。當環境能讓人感覺安全時、學習者願意主動嘗試並表現出期待學習時、當學習內容與現實情境有關聯時，就能促進學習。認識深層的自我（真我）是全人學習的一部分。在成年之後，成長與發展仍會持續。直覺<sup>7</sup>是一種有效的瞭解形式。學習包含優先條件的鬆綁。

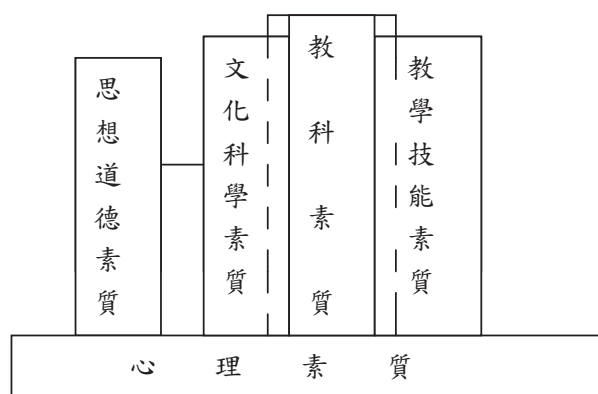


圖 5 全人教師素質結構圖

資料來源：邱興元總編（2002）。教師素質培訓與研究：學科帶頭教師培訓。頁 64。

<sup>7</sup> 直覺（intuition）就是當我們在處理訊息以瞭解內在狀況時最常使用的字詞。它是一種對於事物整體型態的立即領會。它有許多不同的層次。（李昱平、張淑美譯，2008，頁 26-29）

表 3 全人教師素質結構細目表

素質	次素質	素質元
思想 道德 素質	思想素質 道德素質 審美素質	法律修養 政策水平 世界觀 人生觀 培養年輕教師道德選擇 師德 專業精神 超越物外 審美能力 價值判斷 形象美 學科美育 美化人生
文化 科學 素質	文化素質 科學素質 學習素質	人文精神 傳統文化素養 多元文化選擇 哲學修養 廣博識見 生存藝術 興趣愛好 科學精神 教育學心理學修養 腦科學修養 學科前研知識 智力資本觀元學習 信息處理 運用知識 終身學習習慣
心理 素質	認知素質 情意素質 技能素質	認知結構 觀察 學生個性認知 想像 發展 機智 情意結構 自我意識 情緒調控 氣質風度 優化人格 技能增益 適應技能 思維技能 自我超越技能
教學 技能 素質	管理素質 表達素質 評價素質	激活 監控 和諧 最優話 威信 腹稿 互動 CAI 技能 周期 啓悟 個性化 模式 風格 系統 反饋 科學檢測 心理評定 生成性評價 學生觀 質量觀
教科 素質	研究素質 創新素質 運籌素質	研究習慣 科研式備課 科研式學習 經驗昇華 教科課題 論文寫作 創新情意 創新技能 教改素養 培育創新 創新 自我 運籌學修養 預測 人生策畫 發現掌握規律

資料來源：邱興元總編（2002）。頁 67。

「知道我是誰？」是每個人終身的任務。工作神聖、職務特殊的教師，更是需要具備處理人的特質。根據艾森克（Eysenck，1970）的心理類論（如圖 6），教師可以認識自己多面複雜的特質。

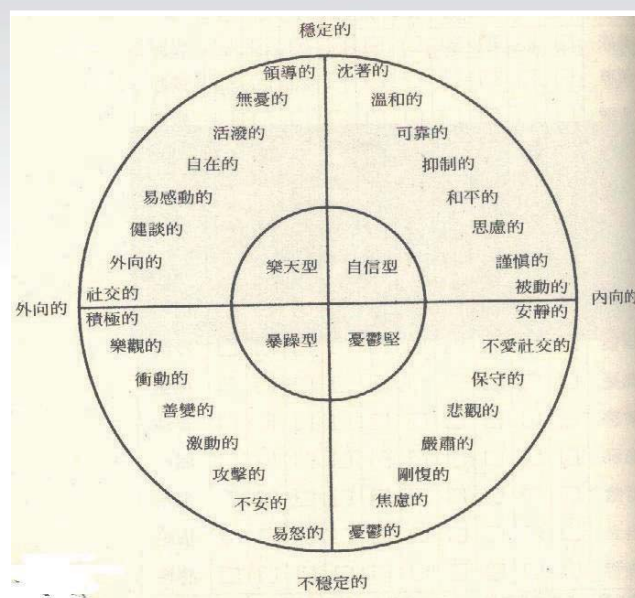


圖 6 艾森克 (Eysenck, 1970) 的心理類論

## 二、想像創新發展

想像力被廣泛運用在各方面。想像是一種增進自我意象 (self-image) 的工具。基層教師要善於借助直覺、聯想和想像以發現問題和解決問題，富於開拓創新，敢於突破原有理論框架，從新的角度予高度分析研究教育問題。

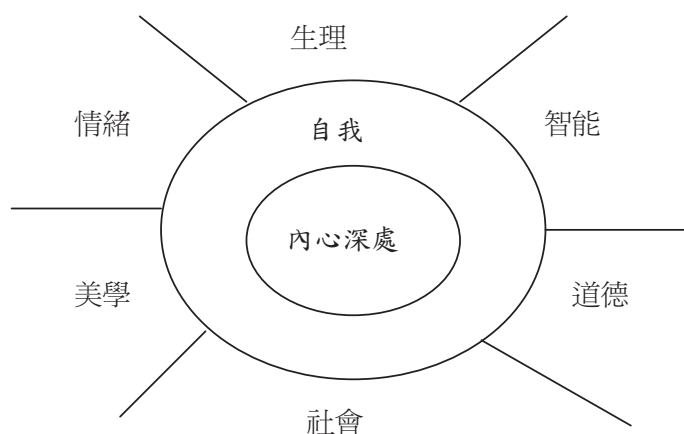


圖 7 真我行事圖

資料來源：李昱平、張淑美譯 (2008)。頁 39-40。

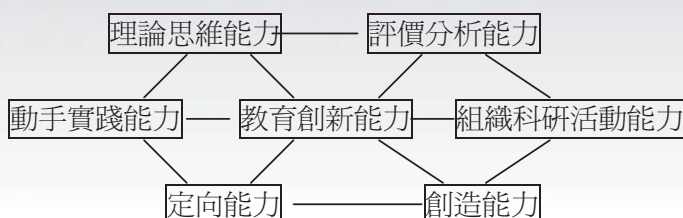


圖 8 全人教師創新能力結構圖

資料來源：邱興元總編（2002）。頁 87。

### 三、全人教師統整課程

#### 多重學科連結

分開的各科目，  
可能在內容上會  
有些關聯

#### 學科間聯結

在某些問題、疑問  
或特定的主題上，  
統整兩個或三個  
科目

#### 超學科連結獲全人的

圍繞著廣泛的形  
式或主題上，統  
整幾乎所有相關  
的科目

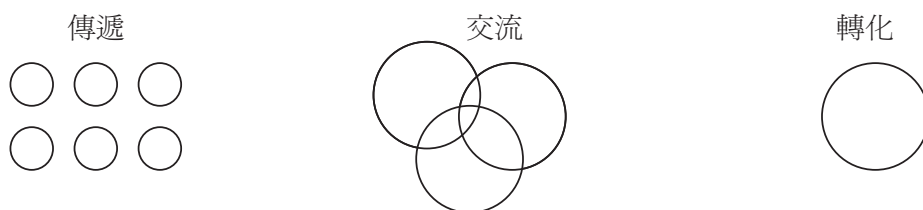


圖 9 統整的／全人課程

資料來源：李昱平、張淑美譯（2008）。頁 126。

- （一）第一個層次稱為多重學科連結（multidisciplinary），在這層次中，各學科獨立分開，彼此間有一些關聯，例如：歷史老師以某個文學或藝術作品說明某一段特殊時代的歷史。
- （二）第二個層次是學科間連結（interdisciplinary），在這層次中，有兩至三個學科會因為某些議題而統整在一起。例如：為了調查都市治安狀況及居住品質問題時，公共政策、設計學、運動休閒學、經濟學、……等會被統整起來。
- （三）第三個層次是超學科連結（transdisciplinary）在此層次裡有多種學科會因為某種類似貧窮與暴力等的開放性議題而被統整。

#### 四、全人教師形像圖

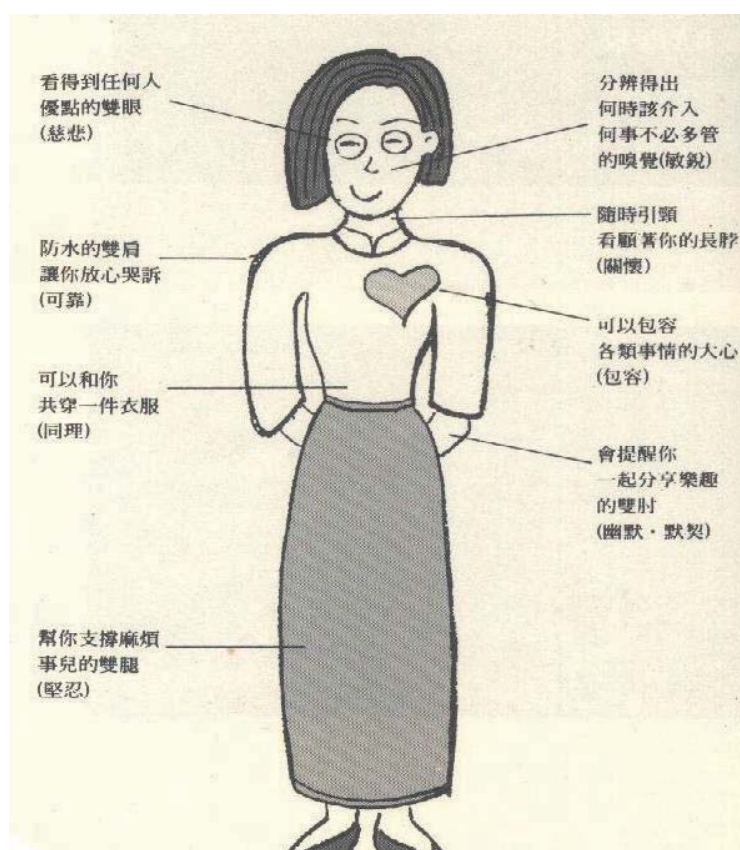


圖 10 全人教師形象圖

資料來源：饒夢霞導讀、劉之穎著（1998）。教師生涯起步走，頁 70。

#### 肆、教學篇：反思成爲一個參與性的教師

加拿大資深教授 Brent Davis 與 Dennis Sumara 的教學信念是，認為教學是一個「錯綜複雜」(complex)，而不是「複雜」(complicated)的工作。錯綜複雜並不是一種可以把元素結合在一起就成爲一個大團體的現象，它是 1+1 遠大於 10 的結果。老師想要在每天教學工作所面臨的挑戰找尋一個單獨的解決方案是毫無益處。教室裡面的錯綜複雜的所有向度都整合在一起，這種錯綜複雜關係需要每一位教師窮其一生的時間進修學習教學的藝術／科學<sup>8</sup>（陳佩正，2005，頁 xxi、xxix、439-448）。「教育」的文化實踐在一

<sup>8</sup>「複雜」和「錯綜複雜」這兩個字通常被用來描述老師的角色，有許多回應個別學生或整體學生需求的

個橫跨許多現象階層的錯綜複雜體系之內發生著這個現象階層包括了個體、教室、學校、社區、更廣泛的文化情境脈絡，還有許多不能辨識的階層。教學根本就不可能是一件簡單的事業。著名的教學設計者瑞茲路斯（Reigeluth）定義教學設計為：教學設計的專業活動是教學應呈現的「建築藍圖」，這份「藍圖」指示：在哪些課程內容、針對哪些學生使用何種教育方式。

「知之者，不如好之者；好之者，不如樂之者」，「好之」、「樂之」是中國儒家文化對學習者在情意面上的最高期許。無獨有偶，西方現代心理學家也以「內在動機」

（intrinsic motivation）、「心流」（「flow」，國內學者亦翻譯成「浮流」、「神馳」、或「全神貫注」等）、「自我實現」（self-actualization）、「自律學習」（self-Regulated learning）等來說明個體面對學習時的理想態度。Csikszentmihalyi 所創之「Flow」一詞，用來說明個體學習時的理想態度。

### 一、參與式教學模式

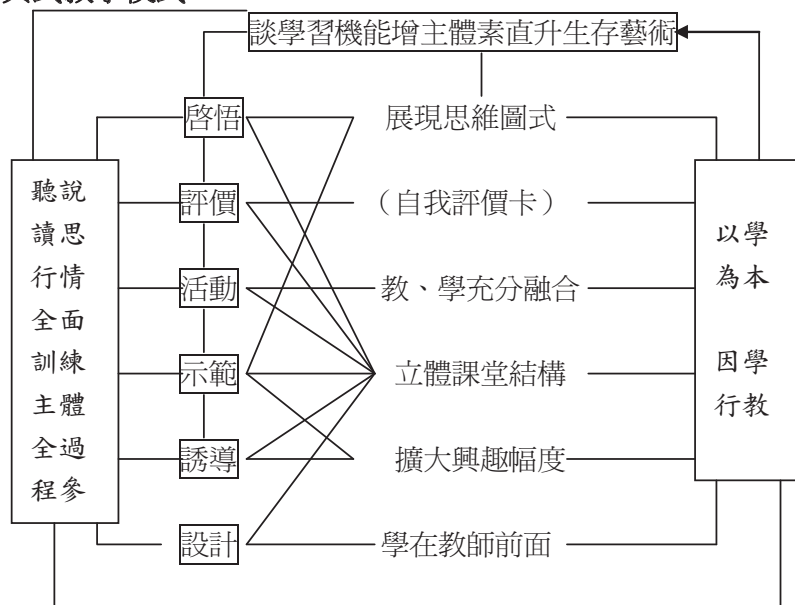


圖 11 參與式教學模式圖

資料來源：邱興元總編（2002）。頁 69。

重疊任務，或是「管理」教材和人際關係的任務，組織整理教學內容，和評量學生是否完整的達成任務，這些活動都可以說成是非常「複雜」的任務？然而，從「（錯綜）複雜理論」這個領域所帶給我們的啟示，我們逐漸了解到「複雜」並沒有辦法提供我們足夠的描述來了解教學與學習活動的現場。相對的，這些都是「錯綜複雜」（complex）的現象。詳見 Ethan Mintz & John T. Yun 著/陳佩正審定暨翻譯。2005 年 12 月。《錯綜複雜的教學世界下》。臺北市：心裡出版社。初版一刷。頁 xxi, xxix, 439-448。

## 二、成功激勵理論

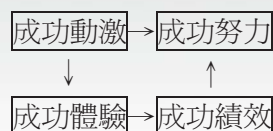


圖 12 成功激勵

## 伍、結論

英國作家柴斯特頓（Chesterton）：「天使之所以能飛，是因為他們讓自己很輕。」

21 世紀，社會急遽變遷、數位科技使人類的性格、價值觀、人生觀、……受到衝擊。教育應具創新、前進、自由、民主及開放的呼聲不絕，人文精神、人本教育與人文素養被重視。

教學工作雖然具有平凡、平實、平淡的本質，現代社會的國小教師具有錯綜複雜而多重功能的角色<sup>9</sup>，從試教實習→正式任教→初任教師→續任教師→永任教學專業工作的生涯晉階歷程之中，教師均必須能夠致力於對專門的學科知識領域瞭解透徹，對教學、訓導與輔導專業知能不斷充實，對教育專業組織積極參與，對專業表現無愧無咎，信守專業倫理規約，在生活節奏快速、人際緊張而高度競爭的環境之中，熱誠有勁，積極主動地追求教學效率之提升，終身實現自我為「有教養的人」（高華強，2001，頁 26）；終生樂意成為一個參與性的「全人教師」。

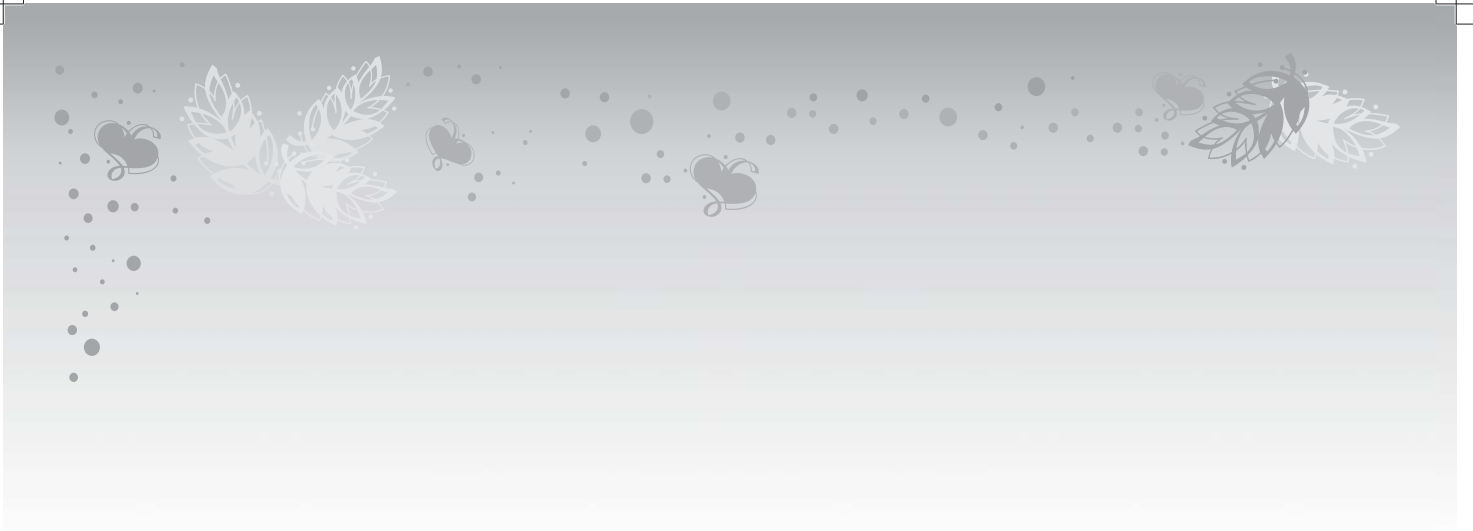
終身教育／學習已成為教育工作者迫切而又長期的需求／任務。教師的學習、再教育應重視其主體性與參與性。各種研習、培訓、……，不只是給予一些知識，不只是給予一些方法。最重要的是提高整體素質（人文社會科學、自然科學），開闊視野，培養辯證思維能力，使其具有正確的教育觀－「全人教師」，教育工作者能真正具有「面向現代化」、「面向世界」、「面向未來」的眼界和修為。

國小教師不必然人人都成為研究型教師，但是人人可以成為全人教師，在工作崗位，工作「勝任」、感覺「愉快」。

<sup>9</sup> 現代社會教師多元而錯綜複雜的角色，包括下列十項：1.主動學習，終身學習的角色；2.樂在教學，促進學校教育革新的角色；3.促進社會和諧，引導社會轉型的角色；4.前瞻時代潮流，創新歷史文化的角色；5.善為溝通協調，統整社會價值觀念的角色；6.追求真善美聖，提升人性開發潛能的角色；7.澄清價值觀念釐訂規準，選擇人才評鑑成就的角色；8.表現智慧發展創意，堅持品味堅持道德的角色；9.寧靜致遠淡泊明志，不以物喜不以己悲的角色；10.樂觀奮進有為有守，守份盡職民胞物與的角色。（高華強，2001，迎接教學生涯的新挑戰，載於高華強主編，學校進步與學校革新，頁 57-58。）

## 參考文獻

- 朱剛（2002）。**20 世紀西方文藝文化批評理論**。臺北市：楊智文化。
- 何福田（2001）。**生命教育論叢**。臺北市：心理出版社
- 李昱平、張淑美（譯）（2008）。**如何成為全人教師**。（原作者：J. P. Miller）。臺北市：心裡出版社。（原出版年：1989）
- 邱興元總編（2000）。**教師素質培訓與研究：學科帶頭教師培訓**。四川成都：四川大學出版社。
- 唐淑華（2004）。**情意教學—故事討論取向**。臺北市：心理出版社。
- 高華強主編（2001）。**學校進步與學校革新**。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 高華強、戴維揚（2001）。**新世紀教育展望與實踐**。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 陳益興（2010）。發念與願景。載於教育部（主編），**德智體群美五育理念與實踐**。臺北市：教育部。
- 陳佩正（譯）（2005）。**錯綜複雜的教學世界下**。（原作者：E. Mintz & J. T. Yun）。臺北市：心裡出版社。（原出版年：1999）
- 揚洲松（2004）。李歐塔（Lyotard）後現代知識論述與教育。載於蘇永明（主編），**後現代與教育**（75 頁）。臺北市：師大書苑。
- 楊遵榮（2002 年 12 月）。知識競爭力與九年一貫教育改革。載於高華強、戴維揚主編，**新世紀教育展望與實踐**（頁 229-230）。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 劉之穎（1998）。**教師生涯起步走**。臺北市：幼獅文化。






## 周宁医 簡歷

### 現 任

- 数学高级教师
- 上海市浦东教育发展研究院课程与教学研究部主任
- 上海市浦东新区教育学会秘书长
- 上海市名师后备人选

### 經 歷

- 曾获浦东新区园丁奖，上海市园丁奖等。
- 擅长于中学数学课堂教学，探索于课堂教学的有效性，注重于数学的实践与探究。
- 发表的论文或出版的著作有《数学教学中培养学生的数据意识》、《用向量的方法解题的几种类型——高三数学复习案例》、《排除高中生解应用题的心理障碍》、《例析数学探究能力的培养》、《卫星信号覆盖地球问题的探究》、《高中数学知识、方法和实践》、《高中数学的实践与探究》等。
- 主持或参与多项课题研究，多项成果获得区、市、国家级等第奖，其中《数学模块课程建设的行动研究》获2007年上海市论文评比一等奖，全国中学数学教育优秀论文评比二等奖。



# 上海市浦东新区教师在职的研习现状与问题

周宁医／上海市浦东教育发展研究院主任

## 一、问题的提出

为打造一支高素质的教师队伍，构筑浦东新区教育人才高地，浦东教育发展研究院在新区教育局的直接领导下，构建了以必修课程、选修课程、研修课程为基本结构的教师继续教育课程体系。自 2006 年秋季开始，新区共提供选修课程达 1461 门，其中幼儿园 182 门、小学 440 门，初中 422 门，高中 433 门（部分课程重合）。这些课程，2006 年秋季开设 600 门，2007 年春季开设 569 门，2007 年秋季开设 360 门（部分课程重合）。在课程内容上，涉及现代教育教学的理论与实践、课程教材的研究与实施、教育技术的学习与运用、课题研究与推广、心理健康与咨询以及班级管理等多个领域，基本实现了“菜单式”培训。这些课程怎么安排？是否受教师欢迎？这些问题一直引人关注。为了解浦东新区教师继续教育课程的实施状况，掌握教师对继续教育课程设置、培训模式方面的意见和建议，提高课程实施的有效性，我们开展了浦东新区教师在职的研习现状调查。

## 二、调查方法

### （一）调查时间与调查对象

本次调查在 2006 年秋季、2007 年春季、2007 年秋季三个时段进行，主要采用问卷调查的方式。调查对象是浦东新区参加继续教育课程培训的各学科教师，包括高中（含重点高中，完全中学，职校、中专）教师、初中（含一般初级中学、九年一贯制学校）教师、小学教师和幼儿园教师。目前，浦东新区的选修课程有正式、非正式两种。正式课程是纳入选修课程体系的课程，非正式课程指各类讲座、学术讨论、教学研讨等。正式选修课程是经过申报、审核、修改、入库、网络发布、选课等一系列环节严格筛选的课程，能较好体现浦东新区教师继续教育课程开设的内容、目标和水平。因此，本次调查的内容主要针对正式的选修课程。

## （二）调查方法

本次调查共向浦东新区参加继续教育的教师发放问卷 34506 份，回收有效问卷 34375 份，回收率达 99%。其中幼儿园 4798 份，小学 9792 份，初中 8116 份，高中 11669 份。

## （三）数据处理


问卷调查数据应用 SPSS 统计软件进行统计分析。根据不同变量的特点，结合样本的分类原则，统计不同变量选项的频率并进行相关比较。同时，对具有相互影响因素的变量进行交叉分析，揭示隐藏在表象后的本质联系。对于开放题数据，我们将其作为调查数据的参照和补充。

# 三、研究与分析

## （一）课程内容设置的合理性

课程内容设置是否合理关系到课程实施是否有效。课程内容设置的合理性主要表现在：课程内容对教师专业发展有无帮助；是否反映了二期课改的理念和要求；信息量是否满足需求；课程结构体系是否完整，内容是否科学等。从问卷的统计来看，受访者对目前的课程内容设置总体上有比较高的认同度，但在学段和学期分布上存在差异。具体情况如下：

1. 在回答继续教育课程内容对教师专业发展有无帮助时，72%的受访者认为“非常有帮助”，27.6%的受访者认为“有帮助”，认为“无关”的只占 0.4%，认同率相当高。值得注意的是，这种高认同率背后，不同学段上却存在着一定的差异。认为“非常有帮助”的受访者在不同学段间的差异就比较显著，分别为幼儿园 85.6%、小学 76.2%、初中 69.8%、高中 64.2%，低学段的明显高于高学段的，幼儿园、小学明显高于中学，最高与最低的差距达 20% 以上。
2. 在课程内容是否反映二期课改理念方面，85.6%的受访者回答是“较好”，13.8%的受访者的回答是“有所反映”，认为“基本没有”或搞不清的占 0.6%。回答“较好”



的受访者人群也因学段和学期不同而呈现一定的梯次：幼儿园（93.1%）>小学（88.6%）>初中（85.3%）>高中（80.3%）；06年秋季（86.7%）>07年春季（85.5%）>07年秋季（84.1%）。这说明学段越高，对课程内容的创新性要求越高；而且随着时间推移，教师对二期课改理念理解越来越深，期待也越来越高。

3. 认为课程内容的信息量大，能满足需要的受访者比率为 88.6%；认为“尚可”的占 11.3%，认为“不足”的占 0.1%。后两项累加比率为 11.4%，这个比率不算低。从学段角度看，反映这种“吃不饱”情况的受访者人群主要集中在高中，占 13.9%。
4. 认为课程结构体系“合理完整的”占 89.7%，认为“大致相当的”占 10.1%，“不合理、不完整的”或搞不清楚的占 0.2%。就“合理完整”而言，表现在学期上略有差异，06年秋季为 90.6%，07年春季和秋季均为 89.2%。这反映教师培训过程中对自身知识结构有反思，这种反思一定程度上投射到了对继续教育课程结构体系的要求上来。
5. 在课程内容的科学性方面，受访者的回答比较集中，89.3%的人认为“较强”；10.6%的人认为“尚可”，仅有 0.1%的人认为课程内容的科学性“缺乏”。

## （二）课程内容与教育教学的相关性


在问卷中，关于课程内容的相关性问题，共设置了五个问题，分别是：课程内容与本学科教育教学的关系；课程内容对教育观念更新的关系；课程内容对新的教育教学技能的形成作用；课程内容是否反映学科教学改革动态和要求；课程学习者是否有进一步学习本课程的兴趣。这些问题涉及到课程内容与课程学习者教育观念、学科知识、学科技能和学习兴趣等多个维度的相关性，以期反映课程学习者对课程实践价值相对客观的评判。通过受访者不定项的选择，我们发现：参加培训的教师对课程的实践价值总体评价一般，但具体评价因问题不同而有不同的回答。

1. 认为课程内容与本学科教育教学实际“结合密切”的占 81.1%，认为“有所触及”的占 18.3%，认为“不相关联”或不清楚的占 0.6%。后两项的累加占 18.9%，接近 1/5。这反映学科教师对课程内容与本学科的教育教学的联系是有比较高的期待，而实际的课程内容还没有完全达到他们的期望。

2. 在谈到课程内容对教育观念更新的作用时, 受访教师的回答持完全肯定态度的七成不到 (74.4%), 而持保留或否定态度的占 25.6%。这一情况因学段不同而有所不同。如持完全肯定态度的, 幼儿园占 87.6%, 高中占 68.0%, 幼儿园教师明显高于高中教师。这和开设的课程内容本身有关, 但也不排除高中教师本身有过高的期待值。因为在实际的教学改革中, 高中的改革难度远大于幼儿园。
3. 提到课程内容与教育教学技能形成的关联性, 受访者的回答持完全肯定意见的仅占 72.9%, 持保留或否定意见的占 27.1%。这个比率和前面几项相比, 进一步降低。具体到各学段, 情况有所不同。持完全肯定意见的受访者幼儿园占 85.7%, 小学占 75.9%, 初中占 70.4%, 而高中仅为 66.7%。教师实践性技能是在教育教学活动中处理各种情景与问题的智慧与经验, 需要长时期的养成过程, 仅通过一段时期的课程培训予以提高, 可能性较小。当然, 受访者认同度比较低还有一个可能的原因是课程内容本身缺乏实践性, 技能只有在实践中才能形成。
4. 提出课程内容“较好”反映学科教学改革动态与要求的受访者占 81.7%, “有所反映”的占 17.8%, “无关”或不清楚的占 0.5%。这个情况在不同学段上有所差异。以“较好”反映的为例。数据显示, 幼儿园教师有超过九成的人认为课程内容较好反映了学科前沿, 小学教师为 85.2%, 初中教师为 79.8%, 高中教师仅为 76.3%。这提示我们, 面向高中教师开设的课程在提高与本学科前沿内容的联系方面还有不少工作要做。
5. 对是否想进一步研修本课程问题, 受访者的回答不容乐观。其中, 作出完全肯定回答的占 65.6%, 表现出一定兴趣的占 33.7%, 而完全无兴趣的也有 0.7%。一门课程不仅仅要提供给教师丰富的知识, 更要激发其内在的学习动因, 让教师们有兴趣对课程内容做拓展性研究。如何保持后续学习的兴趣, 是当前教师继续教育不可忽视的一个问题。

### (三) 培训模式与方法的适当性

我们对培训模式与方法的适当性有些基本的考量指标, 如教学过程中学员的活动开展情况, 培训模式与方法选择是否得当, 课堂讨论、研究的频度, 是否经常性应用案例



来分析问题，是否经常性使用现代教学技术手段等等。通过调查受访者对这些指标的评价，可以大致了解教师对目前培训模式与方法的满意程度。根据问卷统计，教师对继续教育的培训模式与方法在一些具体指标上比较满意，但总体上评价一般。具体来说：

1. 受访者普遍认为，目前教学过程中的学员活动安排适当。认为安排不适当的占 3.6%，其中认为活动过多的占 2.0%，太少的占 1.4%，还有 0.2%的不清楚。这个情况在各学段上表现十分接近：幼儿园 3.9%、小学 3.2%、初中 3.7%、高中 3.7%。这反映了继续教育课程在活动组织上的努力已经体现了一定的成果。
2. 在具体的培训模式与方法的选用上，认为“恰当”的比率不像我们期待的那么高，仅为 61.3%，认为“比较恰当”的占 37.9%，不清楚的情况也占 0.8%。看来受访者对目前的培训模式与方法质疑的声音比较多，比较强。把这些数据进一步作交叉分析，我们看到，幼儿园认为“恰当”的占 71.9%，明显高于小学（64.5%）、初中（58.0%）和高中（56.4%）。这从另一方面提示我们，中小学教师选修课程在改进培训模式与方法上的必要性和紧迫性。
3. 受访者对培训课程的课堂讨论频度普遍觉得适当（占 96.1%）。认为安排“不适当”的占 3.9%，其中认为讨论频度过密的有 2.5%，过少的有 1.2%，不清楚的有 0.2%。各个学段对这个问题的反应比较统一，认同率在 95~96%之间。课堂的互动、师生间的平等交流，从这些数据中看，已经在教师教育的课堂上形成了一种氛围。
4. 案例教学法作为一种新型的培训方法，逐渐得到普遍认同。在培训中，主讲教师对这种方法运用的情况，在我们的问卷中也有一定的体现。根据数据显示，“经常使用”的占 89.2%，“偶尔使用”的占 10.2%，“不应用”或不清楚的占 0.6%。具体到幼儿园和小学，“经常使用”的占 94.2%、91.7%，超过平均数。
5. 现代信息技术与课程内容的整合，可以提高教学效率，是未来教学的发展趋势。这几年浦东教育发展研究院在强力推广使用。在培训中，主讲教师“经常使用”的占 89.7%，“偶尔使用”的占 9.2%，从来不使用的情况也占 0.9%，还有 0.2%是否使用不清楚。这说明，这种强力推广的方式取得了应有的成效，主讲教师使用现代教学手段有了一定共识。但“偶尔使用”或“完全不使用”的也有占一定比率，需要我们进一步做工作。

#### （四）课程实施的有效性

为了获得继续教育课程实施有效性的反馈信息，我们设置了三个问题：一是关于理论知识教学的效果；二是关于实践能力提高的作用；三是关于主讲教师态度与效果的关联性。从数据的总体情况看，受访者对课程实施有效性有较高的认可度，而且这种认可度与主讲教师态度的紧密相关。主讲教师素质的高低直接决定继续教育课程的质量。我们通过具体问题来看：


1. 关于理论知识的教学效果，81.6%的受访者表示“实现了知识的扩展”，17.9%的受访者表示“能基本了解”，只有0.5%的受访者认为通过学习仍然“一知半解”。前两项相加达99.5%，这表明绝大多数受访者是认为理论知识教学对于自身的提高是有帮助的。
2. 关于实践能力提高的作用，70.1%的受访者认为对自己很有帮助；29.4%的受访者认为对自己“有所促进”，认为无效或不清楚的仅占0.5%。前两项相加得99.5%，这说明绝大多数得教师对于继续教育课程在提高自身教学水平方面的作用是持肯定意见的。
3. 受访者对教师继续教育课程的高认可度与对主讲教师工作态度高认可度直接关联。94.0%的受访者认可主讲教师非常认真负责，5.5%的受访者认为“比较负责”，0.1%的人认为不负责，0.4%的人不清楚。在我们提供的开放式题目中，“无意见”和作出正面评价的占98.7%，中性评价的占1.2%，作出负面评价的仅为0.1%。可见，主讲教师的教学水平直接影响受访者对教师教学态度的评价。

另外，通过改变教学态度和授课水平的自变量和应变量关系，我们也可以得到类似的结论。因此，教学态度和授课水平是两个相互影响的要素，提高教师继续教育课程的水平必须从这两个方面着手。

#### 四、讨论与建议

##### （一）树立明确而完整的继续教育目标

明确而完整的继续教育目标是有效开展和实施继续教育的基础和前提。目前，浦东



新区开设继续教育课程的目的仅仅是使不同学科的教师有机会学习其学科领域的知识，扩大知识面，满足教师的兴趣爱好，增强其学科教学适应性。继续教育缺乏明确的目标和理念，课程设计缺乏成熟的理论指导，课程体系和课程内容缺乏整体的规划，课程设置往往以“新鲜、实用、有趣”为取舍标准。因此，我们必须加强对继续教育的研究，借鉴其他地区继续教育的先进经验，以素质教育和全面发展理论为指导，明确继续教育的目标是通过教师的进修与培训，使所有教师能在原有的知识、能力及综合素质方面有进一步的提高，包括职业道德的升华、专业知识的拓展以及教学科研能力的提高等，并通过继续教育，培训出一定数量的教育教学骨干、学科带头人以及教育教学专家。

## （二）加强审课环节，促进课程内容与学科教学的关联

通过调研发现，现有的课程内容与学科教学之间关联不够密切。无论是课程内容与本学科教育教学的关系、课程内容对新的学科教育教学技能的形成作用，还是课程内容反映学科教学改革的动态和要求方面，都反映了当前开设的继续教育课程在内容上与教师本身的教学存在脱节现象。因此，浦东教育发展研究院要提高对继续教育课程的重视程度，加强审课环节，对于申报的课程要及时审核，审核通不过的一定要求作出整改，整改仍通不过的不能入库，从源头上确保所有继续教育课程对教师有用。

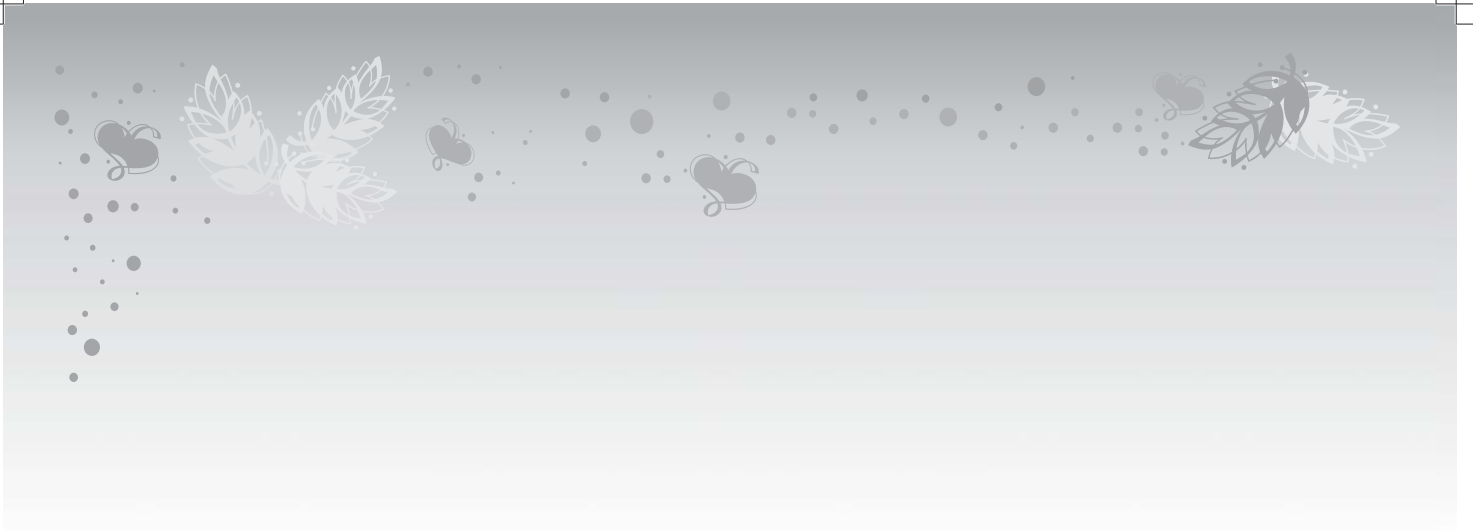
## （三）改进现有培训模式，探索教师继续教育的新方法

调研中，我们除了发现一些继续教育课程本身缺乏实践价值，需要作出调整外，还注意到主讲教师对培训模式和方法选用上缺乏针对性，学员对所上课程缺乏兴趣和热情等亟需解决的问题。从目前来看，教师继续教育的培训模式大致可以概括为“矫正模式”、“成长模式”、“应变模式”和“问题模式”四大类。“矫正模式”意在弥补教师先天的不足与对新的专业知识的欠缺，主要针对职初教师和一些不能胜任本职工作的教师；“成长模式”旨在通过“充电”全方位地扩充教师的知识面，优化其知识结构，强化其专业技能，针对的对象主要是那些有一定教育教学实际经验和培养前途的中小学骨干教师；“应变模式”强调要顺应社会变化，通过培训及时调整教师的知识结构，主要针对的是面临新问题，需要及时适应的教师，如新教材培训中的教师、现代信息技术培训中的教

师等。“问题模式”重视学科专家与教师就教育教学中出现的共性问题开展专题讨论，以培养教师科研能力和创新意识，主要针对的是研究型、专家型教师。不同的模式针对不同的对象，不同的对象应当有不同的模式。对此，我们必须通过分类指导，引导培训模式走多样化的道路，改变不分对象特点，一律“满堂灌”、重点不突出的培训现象。

#### （四）加强高中教师继续教育问题的理论和实践研究

通过调研，我们注意到，在问卷所呈现的 18 个问题中，高中教师对继续教育课程的认同率最低，这种状况颇引人思考。根据经验以及现有对小、幼教师和中学教师比较研究的成果，我们认为，造成上述状况的相关因素至少有三个：一是中学教师，尤其是高中教师的职业倦怠程度比较高。教师职业倦怠表现为对教学工作的新鲜感、热情度日趋减少，其中就包含通过继续教育提升自身教学能力的职业成就感的倦怠。二是中学教师，尤其高中教师偏好自己是知识的权威。以知识权威自居，就不容易放下权威的架子去接受继续教育课程所提供的知识，尤其这些知识本身还不足以让其产生足够的新鲜感和权威感时。三是高中教师处于改革的风口浪尖，所受的压力最大，所进行的思考也最多。中学教育，尤其是普通高中教育在整个国民教育体制中有着独特的地位和价值。在新的世纪，为了培养适应急剧变化的社会所需求的新型人才，高中教育阶段的课程改革成为整个教育改革的核心，各种教育理念都在高中课程改革中进行过实验。因此，相比之下，高中教师见多识广，让他们参加继续教育的课程培训必须为他们提供更多的新知识、新思考，帮助他们拓展视野，提高认识。





## 石淑旻 簡歷

### 現 任

- 臺北市教師研習中心組員

### 經 歷

#### 學歷

- 臺北市立教育大學教育行政與評鑑所博士生
- 臺北市立教育大學教育行政與評鑑所碩士

#### 經歷

- 臺北市大同國小專案教師
- 臺北市大龍國小專案教師



## 教師在職進修之文獻分析

石淑旻／臺北市教師研習中心組員

### 摘要

教師在職進修是促使教師專業成長與發展的重要方法，教師在職進修的管道約略可分為學位進修、各校自辦教師進修、各地方政府及中央教師研習單位所舉辦的教師研習課程與活動等，而在國內研究教師在職進修的論文數量為數眾多，從過去的研究成果，顯示教師在職進修迄今仍有諸多尚待釐清之問題，而教師在職進修運作的模式是否應有所改變，是值得深入探究的問題。本文主要研究目的有二：一、探討臺灣地區2000年至2011年教師在職進修之碩博士論文研究成果。二、針對臺灣地區2000年至2011年教師在職進修之碩博士論文研究成果進行分析與討論。文末根據歸納所得提出研究主題、研究方法與研究結果三方面的結論與建議。

**關鍵詞：**教師在職進修、文獻分析

### 壹、前言

近年來隨著科技日新月異，社會也快速變遷，身處當今知識更迭幅度巨大之環境，終身學習與在職進修成了各行業的重要課題，教育領域尤甚，由於教育工作者所面臨的挑戰日益繁多，為確保教育品質，必須體認到不斷的、隨時的、長期的在職教育對於自己專業成長與發展的重要性（劉國兆，2008）。

在我國教師在職進修已實施多年，依據教師法規定，教師在職進修是教師的權利也是義務，教師法第二十二條規定，各級學校教師在職期間應主動積極進修與其教學有關之知能；第二十三條規定，教師在職進修得享有帶職帶薪或留職停薪之保障；其進修之經費得由學校或所屬教育行政機關編列預算支應。

教師在職進修是促使教師專業成長與發展的重要方法，教師在職進修的管道約略可分為學位進修、各校自辦教師進修、各地方政府及中央教師研習單位所舉辦的教師研習課程與活動等，而在國內研究教師在職進修的論文數量為數眾多，從過去的研究成果，顯示教師在職進修迄今仍有諸多尚待釐清之問題，教育工作者如何在終身學習時代，強化本身的專業能力，一直以來都是研究者們亟欲探討的議題。針對教師在職進修與教師專業成長議題，國內相關研究為數趨多，但在這些研究中，其所探討的內容及結果不盡相同。因此，本研究將過去學者們一連貫的實證研究中，整合出教師在職進修之專業成長情形，並探究教師在職進修專業成長之而教師在職進修運作的模式是否應有所改變，

是值得深入探究的問題。基於上述研究動機與背景，本文主要研究目的有二：一、探討臺灣地區2000年至2011年教師在職進修之碩博士論文研究成果。二、針對灣地區2000年2011至年教師在職進修之碩博士論文研究成果進行分析與討論。

## 貳、教師在職進修文獻選取與整理分析方法

本研究採用文獻分析法進行研究，以教師在職進修為關鍵字，搜尋全國博碩士論文，共有 118 篇論文，本研究選取文獻之標準為：一、以教師進修學位、學分之在職進修；二、學校與政府機關所安排之教師在職進修管道；三、以 2000 年至 2011 年的文章為主。刪除不符合之論文，本研究共納入 74 論文進行分析研究。

納入研究之 74 篇論文將研究者姓名、年代、研究主題、研究方法、研究對象、文章性質（碩士論文或博士論文）、研究區域等資料以 Excel 彙整，並摘錄各研究之主要研究結果，俾利本研究之資料分析。

## 參、教師在職進修文獻之分析

統整前述 74 篇論文，以下將以「研究主題」、「研究對象」、「研究方法」、「研究結果」進行說明。

### 一、研究主題

在研究主題方面，主要可分為「教師在職進修現況」14 篇、「教師在職進修與專業發展(含生涯發展)」15 篇、「教師在職進修之角色衝突、壓力調適」5 篇、「教師在職進修之動機與需求(含影響因素)」18 篇、「與教學效能之相關」8 篇、「學校本位教師在職進修」8 篇、「教師在職進修成效、滿意度」4 篇、「績效評鑑」2 篇。

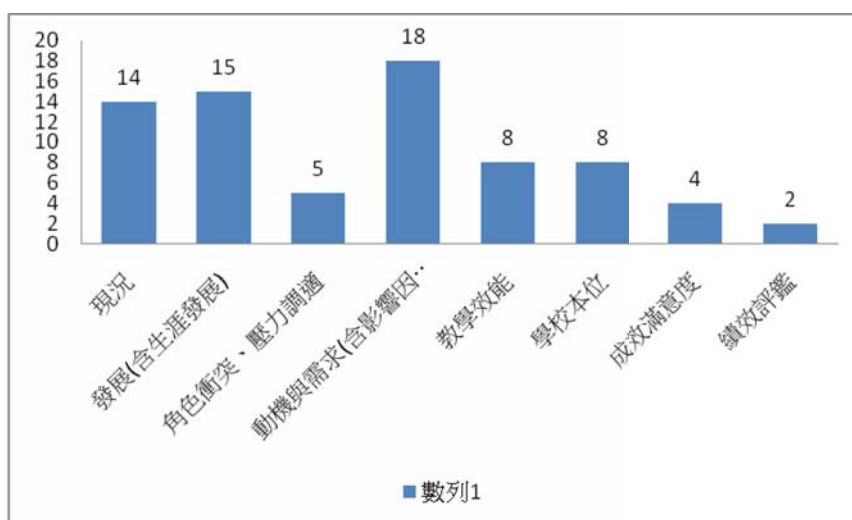


圖 1 研究主題分佈圖

## 二、研究對象

在研究對象方面，依據研究主題不同，研究對象亦不同，歸納本研究 74 篇論文之研究對象包含：幼稚園教師、國中小教師、高中職教師、無區分層級教師等四類。

以幼稚園教師為研究對象之論文共有 8 篇，其研究主題、研究方法等整理如表 1。

表 1 以幼稚園教師為研究對象之論文

編號	姓名	年代	研究主題	研究方法	文章性質	研究對象	論文題目
9	吳函儒	2009	教師在職進修與生涯發展	問卷調查法	碩士論文	幼稚園教師	桃園縣幼稚園教師在職進修與生涯發展之研究
15	林燕萍	2008	在職進修現況	訪談法、參與式觀察法	碩士論文	私立幼稚園教師	一所私立幼兒園教師在職進修之個案研究
44	張珮玲	2004	教師在職進修現況	問卷調查	碩士論文	公私立幼稚園教師	從教師專業發展探討幼稚園教師在職進修之研究—以臺中市為例
30	陳盈詩	2006	在職進修動機	半結構式訪談法	碩士論文	幼稚園教師	幼稚園教師在職進修動機之生態系統分析
40	陳美齡	2004	在職進修、專業成長	問卷調查法、訪談	碩士論文	公、私立幼稚園教師	屏東縣公私立幼兒教師在職進修現況與其專業成長之研究
34	陳淑美	2005	幼教老師在職進修需求	問卷調查、半結構訪談	碩士論文	幼稚園教師	新竹市幼稚園教師在職進修需求之調查研究
24	游麗君	2008	幼兒園教師在職進修角色衝突之研究	訪談	碩士論文	幼稚園教師	幼兒園教師在職進修角色衝突之研究
27	楊淑娟	2007	在職進修、教學效能	問卷調查	碩士論文	公立幼稚園教師	幼稚園教師在職進修與教學效能關係之研究—以高雄地區公立幼稚園為例。

以中小學教師為研究對象之論文共有 56 篇，其研究主題、研究方法等整理如表 2。

表 2 以中小學教師為研究對象之論文

編號	姓名	年代	研究主題	研究方法	文章性質	研究對象	論文題目
32	吳佳臻	2006	在職進修需求	問卷調查	碩士論文	國中特教教師	國民中學特殊教育教師在職進修需求之研究
7	吳玟潔	2010	在職進修現況及課程需求	問卷調查	碩士論文	國中資優教師	國中資優班教師在職進修現況及課程需求之調查研究
31	易秀枝	2006	在職進修與專業成長	問卷調查	碩士論文	國中教師	國民中學教師在職進修對專業成長影響之研究－以臺中縣為例
16	林佩穎	2009	在職進修現況	問卷調查	碩士論文	國中自然教師	國中自然與生活科技學習領域教師在職進修之調查研究。
29	林秋惠	2006	在職進修與教學效能	問卷調查	碩士論文	國中社會教師	高高屏地區國民中學社會領域教師在職進修與教學效能之研究
55	林聯喜	2000	教師在職進修需求	問卷調查	碩士論文	國中體育教師	國民中學體育教師在職進修之需求評估
67	林鴻輝	2009	在職進修之現況、態度及所遭遇之困難分析	問卷調查	碩士論文		臺東縣教師在職進修碩士專班現況之研究－以在臺東大學進修為例
25	胡惠燕	2008	在職進修態度與專業發展	問卷調查	碩士論文	國中教師	高雄市國民中學教師在職進修態度與專業發展關係之研究
36	陳梅芳	2005	在職進修與專業發展	問卷調查	碩士論文	國中社會教師	國民中學社會學習領域教師在職進修與專業發展之研究－以中部地區為例
47	楊昌勳	2003	教師在職進修需求	問卷調查	碩士論文	國中自然教師	國中自然與生活科技領域教師在職進修需求
23	楊欣航	2008	影響教師在職進修之因素	問卷調查	碩士論文	公立國民中學教師	影響教師在職進修之重要因素分析－以臺中縣市為例
5	王月娥	2010	教師在職進修之成效滿意度	問卷調查法	碩士論文	國小教師	臺中縣國民小學教師在職進修之成效滿意度研究

(續下頁)

(續上頁)

8	王有榮	2009	教師在職進修與教學效能關係	文獻分析、問卷調查	碩士論文	國小教師	澎湖縣國民小學教師在職進修與教學效能關係之研究
58	王麗茹	2007	探討臺北縣偏遠國小學校本位教師進修課程規劃的情形	問卷調查法	碩士論文	國小教師	臺北縣偏遠國小學校本位教師進修課程規劃之研究
10	古馨穎	2009	教師在職進修動機與教學效能	問卷調查法	碩士論文	桃園縣國小社會領域教師	桃園縣國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之相關研究
51	史詩琪	2002	在職進修現況、需求	問卷調查	碩士論文	國小教師	新竹市國民小學教師在職進修現況與需求之調查研究
6	何慧香	2010	女性教師在職進修之動機、阻礙及其因應策略	訪談法	碩士論文	女性教師	女性教師在職進修之動機、阻礙及其因應策略之研究
65	呂佳珍	2009	學校本位教師在職進修	問卷調查	碩士論文	國小教師	桃園縣國民小學學校本位教師在職進修及專業發展之研究
50	李裕雄	2002	在職進修需求	問卷調查	碩士論文	國小自然科	國小自然科教師在職進修需求評估之研究
61	周桂靖	2001	國民小學學校本位教師在職進修模式之規劃研究	訪談及問卷調查法	碩士論文	國小教師	國民小學學校本位教師在職進修模式之規劃研究
62	孟偉銘	2000	教師在職進修成效之評鑑	問卷調查	碩士論文	國小教師	臺北市國民小學教師在職進修之評鑑研究
66	林煌	2001	教師在職進修現況與制度建立	問卷調查法及半結構式專家訪談法	博士論文	中小學教師	我國中小學教師終身進修制度之研究
68	侯崇博	2003	教師週三進修方案評鑑研究	問卷調查	碩士論文	嘉義縣市國民小學的校長、主任及教師	嘉義縣市國民小學教師週三進修方案之評鑑研究

(續下頁)

(續上頁)

53	柯倩俐	2001	在職進修的方式及其成效評估	專題座談法及問卷調查法	碩士論文	國小教師	高雄市國小教師在職進修模式之研究
56	洪孟華	2000	教師在職進修角色衝突	深入訪談	碩士論文	國民小學在職進修碩士班之男性教師	教師角色知覺及其進修歷程之關係研究—以國小男性教師為例分析之
2	洪凌玉	2011	教師在職進修與家長抱怨、學校行政支持、組織承諾	問卷調查法	碩士論文	國小教師	國民小學教師在職進修之家長抱怨、學校行政支持與組織承諾關係之研究
42	涂明甫	2004	教師在職進修、專業成長知覺	問卷調查、結構式訪談	碩士論文	公立學校教師	嘉義縣國民小學教師在職進修方式與專業成長知覺之研究
38	馬蕙慈	2003	在職進修、教學效能	問卷調查法	碩士論文	公立國小教師	國民小學教師在職進修對教學效能關聯性之研究
54	張志鵬	2001	教師效能感與教師在職進修動機取向間關係	問卷調查法	碩士論文	公立國民小學教師	國小教師在職進修動機取向與教師效能感之研究
39	張育甄	2004	在職進修、專業成長	問卷調查法	碩士論文	國民中小學教師	花蓮縣國民中小學教師在職進修方式及其專業成長之研究
22	張育銓	2008	在職進修對教學效能影響	訪談	碩士論文	國小教師	國民小學教師在職進修對教學效能之影響—以臺中縣、宜蘭縣為例
69	張美玉	2000	教師在職進修教育與專業發展的關係	個案研究法，觀察、晤談	碩士論文	國小教師	國民小學教師專業發展之研究：在職進修教育的經驗與反省
59	張碧珊	2005	國小學校本位教師在職進修之現況、成效與改進之道	比較研究法、文件分析法與半結構式訪談	碩士論文	國小教育人員(包含校長、教務主任、教師)	學校本位教師在職進修現況與成效之研究—以嘉義縣市三所國小為例
70	郭茂松	2001	教師在職進修教育與專業發展的關係	問卷調查	碩士論文	國小教師	從專業理論探討國小教師專業發展中在職進修之研究

(續下頁)

(續上頁)

35	陳建志	2005	國民小學在職進修方式、動機與專業成長	問卷調查	碩士論文	國民小學教師	臺北縣國民小學教師在職進修與專業成長關係之研究
46	陳柏岑	2003	教師在職進修現況	問卷調查	碩士論文	國小教師	國民小學教師在職進修之研究－以高高屏為例
71	陳素蓮	2009	在職進修動機與教師效能感	問卷調查	碩士論文	臺北縣市國民小學教師	
52	陳靜婉	2001	教師在職進修與專業成長知覺	問卷調查及訪談	碩士論文	國小教師	國民小學教師在職進修與專業成長知覺之研究－以彰化縣為例
57	曾永在	2007	學校本位教師在職進修制度	問卷調查法	碩士論文	國小教師	由國小教師本位評析週三進修制度－以臺北市為例
43	黃惠玲	2004	在職進修動機、自我效能	問卷調查	碩士論文	公立國小教師	彰化縣國民小學教師在職進修動機取向與自我效能之研究
28	楊川榮	2007	在職進修現況與需求	問卷調查	碩士論文	國小教師	臺南縣國小教師在職進修現況與需求之調查研究
17	楊正光	2009	教師在職進修學習動機與學習滿意度	問卷調查法	碩士論文	國小教師	花蓮縣國小教師在職進修學習動機與學習滿意度之研究
3	楊正德	2010	教師在職進修、教學準備度與教學效能	問卷調查法	碩士論文	國小教師	臺北縣國小教師在職進修動機、教學準備度與教學效能關係之研究
4	楊英雪	2010	教師在職進修專業成長	訪談	碩士論文	國小教師	屏東縣國民小學教師在職進修需求及其專業成長之研究
63	楊靜子	2001	學校本位教師在職進修的規劃程序、實施內容、實施方式、成效滿意度等	問卷、訪談、觀察	碩士論文		學校本位教師在職進修之個案研究：以一所「國民教育九年一貫課程」試辦小學為例
37	溫昇樺	2004	在職進修滿意度	問卷調查法	碩士論文	公立國民小學正式教師	國民小學教師在職進修成效滿意度之研究

(續下頁)

(續上頁)

64	廖癸欽	2001	學校本位 教師在職 進修的規 劃程序、 實施內 容、實施 方式、成 效滿意度 等	行動研 究	碩士論文		學校本位教師在職 進修之行動研究
13	劉家岑	2009	女性教師 在職進修 壓力與調 適	半結構 式訪談 法	碩士論文	國小女教 師	已婚國小女教師在 職進修壓力與調適 方式之研究
41	蔡春綢	2004	在職進修 動機、教 學效能	問卷調 查法	碩士論文	公立國小 社會科教 師	臺北縣國民小學社 會科教師在職進修 動機與教學效能之 相關性研究
12	鄭美節	2009	激勵保健 因素分析 教師在職 進修意願	問卷調 查法	碩士論文	國小教師 (包含主 任、組 長、級任 教師、科 任教師)	以激勵保健因素理 論探討國小教師在 職進修意願之研究
14	鄭素雯	2009	在職進修 現況研究	問卷調 查法	碩士論文	國小教師	金門縣國民小學教 師在職進修現況研 究
11	蕭宏玟	2009	教師在職 進修、角 色衝突與 因應策略	問卷調 查法	碩士論文	苗栗縣	國小教師在職進修 角色衝突與因應策 略—以苗栗縣為例
72	韓諾萍	2002	在職進修 之動機與 專業發展	問卷調 查	碩士論文	臺東縣市 國民小學 教師	國小教師參與學士 後在職進修之動機 與其專業發展情形 之研究
73	蘇沁怡	2004	在職進修 角色衝突	訪談	碩士論文	女性國小 教師	女性國小教師在職 進修角色衝突之個 案研究
74	蘇孫德	2006	教師在職 進修影響 因素	問卷調 查法	碩士論文	國小教師	國民小學實施混成 數位學習教師在職 進修關鍵性因素之 研究—以臺中市為 例
33	陳威龍	2005	教師在職 進修績效 指標	問卷調 查	碩士論文	國民小學 行政教育 人員	國民小學推展教師 在職進修績效指標 之研究—應用平衡 計分卡概念。

(續下頁)

(續上頁)

60	汪瓊嬌	2002	國小學校本位教師在職進修現況與執行	問卷、半結構式訪談	碩士論文	國民小學教育行政人員	臺中市國民小學學校本位教師在職進修之研究
----	-----	------	-------------------	-----------	------	------------	----------------------

以高中職教師為研究對象之論文共有 7 篇，其研究主題、研究方法等整理如表 3。

表 3 以高中職教師為研究對象之論文

編號	姓名	年代	研究主題	研究方法	文章性質	研究對象	論文題目
26	吳莉明	2008	在職進修的影響因素	問卷調查	碩士論文	公、私立高職教師	高職教師在職進修影響因素與進修意願關係之研究—以南臺灣為例
21	林玫姿	2007	在職進修需求	問卷調查	碩士論文	高職廣告設計科教師	我國高職廣告設計科教師在職進修需求之調查研究
48	張如柏	2002	教師在職進修現況、態度、成效知覺	問卷調查	碩士論文	公私立高中職教師	高中職教師在職進修現況、態度與成效知覺研究
45	陳靜美	2003	教師在職進修現況	問卷調查、訪談	碩士論文	高中職教師	高中職進修學校教師在職進修現況調查研究
18	黃保盛	2009	高中職教師奈米研習課程規劃	文獻分析、專家會議和德懷術	碩士論文		高中職奈米科技種子教師在職進修課程內涵之規劃研究
19	楊淑美	2008	在職進修現況	問卷調查法、訪談	碩士論文	公私立高職特教教師	臺北市高職特教教師在職進修現況之研究
49	趙文漢	2001	在職進修現況、動機與需求	問卷調查	碩士論文	高職特教班(輕度智障班)教師	我國職校特殊教育師資在職進修制度之研究

而在研究對象部分另有 2 篇論文之研究對象與其他論文較不相同，一是李宜錚(2011)是以 2000 至 2010 年之碩博士論文進行後設分析研究；另一篇則為陳美蓮(2008)以參與教育廣播電臺辦理之研習教師為研究對象。

### 三、研究方法

就研究方法而言，在 74 篇研究中共有 57 篇以問卷調查法為主進行研究，共佔 77%，而在問卷調查法中輔以訪談（含結構性訪談法、半結構性訪談法、焦點團體座談及專家座談）之研究共有 11 篇。其他所採用的研究方法，計有後設分析法 1 篇、德懷術 1 篇、

比較研究法 1 篇，以訪談法爲主的研究共有 7 篇，共佔 9%，其中 1 篇並輔以參與式觀察法進行研究；顯見問卷調查法仍爲研究者較常使用的研究方法。

#### 四、研究結果

統整 74 篇研究論文之研究結果，將以研究主題之面向說明，包含「教師在職進修現況」、「教師在職進修與專業發展(含生涯發展)」、「教師在職進修之角色衝突、壓力調適」、「教師在職進修之動機與需求(含影響因素)」、「與教學效能之相關」、「學校本位教師在職進修」、「教師在職進修成效、滿意度」、「績效評鑑」，以下說明之。

##### (一) 教師在職進修現況

教師在職進修的方式可分爲：1.學位或學分進修；2.校內研習進修；3.其他機構提供之研習課程，包含地方或中央研習中心、師範院校或一般大學，並可進一步分爲「講座及參觀」、「討論及經驗」、「實作及產出」、「網路及進修」。

以小學及幼教教師爲研究對象之論文，可發現教師參加校內週三進修研習活動比例最高。

##### (二) 教師在職進修與專業發展（含生涯發展）

不同教師在職進修的方式與教師專業成長之相關有差異，其中以「學位進修」方式進修之教師，在專業成長層面有較高的顯著性，另教師參與在職進修的動機與專業成長間具有相關存在。

教師研習課程，對於教師專業成長各層面因素（包含教學知識、情意、技能）並無顯著差異存在。

##### (三) 教師在職進修之角色衝突、壓力調適

教師在職進修角色衝突之研究對於角色衝突來源有不同的解釋，惟統整歸納後，可發現教師在職進修時角色衝突主要來自四方面，分別爲「研究所課業」、「家庭」、「工作」、「社會期許」，當此四部分與個體自我認知不一致時，則會使個體有角色衝突之感。

在教師在職進修的壓力來源方面，歸納統整後可發現主要來自分身乏術的痛苦、不信任的眼光、高標準的期待、負面情緒的產生、有求於人的負擔。

而採取調適方式則包含消極接受自我安慰、調整自我認知、尋求支援系統、抒解緊張情緒、運用替代補償等方式。

##### (四) 教師在職進修之動機與需求（含影響因素）

教師在職進修動機在各研究論文之分類方式略有不同，本研究採以心理學上最常見的分類方式加以歸納，將其分爲內在動機與外在動機，並說明如下：

- 1.內在動機包含「充實自我」、「增進視野」、「求知興趣」、「提升教學技巧與技能」、「個人生涯規劃與理想」等。

2.外在動機則包含「晉級加薪」、「社交關係」、「同儕進修風氣」。

在教師在職進修需求方面，可從四個面向說明之：進修形式、課程方面、時間安排及其他。

1.在進修形式方面：「理論與實務兼具」、「實際演練操作與產出」、「教學觀摩或參訪活動」。

2.課程方面：教育理念與政策、教學知能與策略、課程與教材設計及製作或改編、評量診斷、班級經營、輔導知能與技術、資訊科技、親職教育、學校行政、專業技能（如運動技能、特教生的班級經營等）。

3.在時間安排方面：以「寒、暑假」為優先考量，其次為「週三下午」。

4.其他：包含公假派代、帶職帶薪兩項，是為教師在職進修時針對相關措施之需求。

另外歸納以影響教師在職進修為主題之論文研究結果，可發現影響教師在職進修之因素可分為四個層面：1.個人層面；2.他人層面；3.環境層面；4.研習課程規劃層面。

1.個人層面：包含晉級加薪、家庭支持度、專業成長考量、負荷承受度、主管職務需求。

2.他人層面：包含工作場域同儕支持程度及進修程度、重要他人影響。

3.環境層面：包含研習地點之路程及交通便利程度。

4.研習課程規劃層面：包含課程內容、課程講座及課程時間等。

綜合上述，可發現研究論文雖有以動機為主題、以需求為主題或以影響因素為主題，歸納後則可發現其雷同之處，故在本研究之陳述將此三類歸為同一項研究結果。

#### （五）與教學效能之相關

當教師在職進修動機與教學效能間具有正相關時，亦具有相當程度的預測力。另外，經由採用訪談法之相關研究可瞭解，在職進修對教學效能可能有以下影響：1.調整與改變教學的計畫與準備方法；2.多元化的教學技巧融入教學活動中；3.提升學生的學習能力及成果表現；4.教學評量方式之改變；5.改善班級經營與管理的模式；6.營造班級的良好學習風氣；7.教師參與在職進修後對教學效能都有所提升。

#### （六）學校本位教師在職進修

在學校本位教師在職進修部分，因研究論文多數會以一所學校為例，說明該校之在職進修課程規劃、執行成效等。本研究嘗試將各研究結果歸納說明如下：

目前各校的主要辦理方式是專題演講、參觀與觀摩；但教師個人最有意願參加的方式是協同成長團體與系列研習課程，兩者並不相同。學校本位教師在職進修的辦理方式因學校規模、課程內容的不同而有所不同。學校本位教師在職進修的校內進修部分，各種進修方式最適合的辦理時間、經費來源、師資來源、鼓勵措施等，均有所不同。學校辦理學校本位教師在職進修因學校人力、設備、經費等不足時，應可與其它機構合作共同辦理。

### （七）教師在職進修成效、滿意度

教師在職進修成效可分為認知、情意、技能三層面進行測量，發現以「情意」層面之成效滿意度最高，「認知」層面之成效滿意度較低。

另歸納教師在職進修滿意度的相關研究之發現如下：

- 1.以在職進修方式而言，以「學位進修」的滿意度最高。
- 2.以教師資深程度而言，「資深教師」對於在職進修滿意度會高於「資淺教師」。
- 3.以教師是否兼任行政職務而言，「兼任行政職務教師」對於在職進修滿意度會高於「未兼任行政職務教師」。

## 肆、結論與建議

### 一、結論


綜合前述，本研究歸納 74 篇教師在職進修相關博碩士論文發現如下：

- （一）研究主題：以研究教師在職進修與教學效能、教師在職進修與教學專業成長、教師在職進修之現況與需求之論文居多。
- （二）研究對象：多數論文是以中小學教師為研究對象。
- （三）研究方法：多數使用問卷調查法。
- （四）研究結果：綜觀近十年教師在職進修之論文，雖研究題目不盡相同，然在結果上常獲致相同結果，例如：教師進修之外在動機多源自於對於晉級加薪；然亦有不相同之結果，例如：教師在職進修自費或全部由政府補助之議題則有不同結果。

### 二、建議

綜合上述，本研究嘗試提出以下建議：


- （一）對於教育行政機關：依據教師在職進修需求規劃系統化的教師研習，以建立教師在職進修的體系架構。
- （二）對於教師本身：可化被動為主動，使提升教學效能、教學專業之成效更為卓著。
- （三）對於未來研究：教師在職進修之研究為數眾多，其中教師在職進修與教學專業成長、教師在職進修與教學效能之相關研究、教師在職進修需求為甚，為考量研究之新穎性及貢獻程度，未來可考量以教師在職進修績效指標為研究方向。



## 參考文獻

- 王月娥（2010）。**臺中縣國民小學教師在職進修之成效滿意度研究**。未出版碩士，國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所，嘉義市。
- 王有榮（2009）。**澎湖縣國民小學教師在職進修與教學效能關係之研究**。未出版碩士，國立臺南大學教育學系課程與教學澎湖碩士班，臺南市。
- 王麗茹（2007）。**臺北縣偏遠國小學校本位教師進修課程規劃之研究**。未出版碩士，國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北市。
- 古馨穎（2009）。**桃園縣國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之相關研究**。未出版碩士，國立臺東大學社會科教育學系碩士班，臺東縣。
- 史詩琪（2002）。**新竹市國民小學教師在職進修現況與需求之調查研究**。未出版碩士，國立新竹師範學院國民教育研究所，新竹市。
- 何慧香（2010）。**女性教師在職進修之動機、阻礙及其因應策略之研究**。未出版碩士，玄奘大學成人教育與人力發展學系碩士班，新竹市。
- 吳佳臻（2006）。**國民中學特殊教育教師在職進修需求之研究**。未出版碩士，國立彰化師範大學特殊教育學系所，彰化縣。
- 吳函儒（2009）。**桃園縣幼稚園教師在職進修與生涯發展之研究**。未出版碩士，淡江大學教育政策與領導研究所碩士在職專班，臺北縣。
- 吳玟潔（2010）。**國中資優班教師在職進修現況及課程需求之調查研究**。未出版碩士，國立彰化師範大學特殊教育學系所，彰化縣。
- 吳莉明（2008）。**高職教師在職進修影響因素與進修意願關係之研究—以南臺灣為例**。未出版碩士，樹德科技大學應用設計研究所，高雄縣。
- 呂佳珍（2009）。**桃園縣國民小學學校本位教師在職進修及專業發展之研究**。未出版碩士，臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所學校行政碩士學位班，臺北市。
- 李宜錚（2011）。**我國教師在職進修專業成長之後設分析研究**。未出版碩士，國立彰化師範大學工業教育與技術學系，彰化縣。
- 李裕雄（2002）。**國小自然科教師在職進修需求評估之研究**。未出版碩士，臺中師範學院自然科學教育學系，臺中市。

- 汪瓊嬌（2002）。**臺中市國民小學學校本位教師在職進修之研究**。未出版碩士，暨南國際大學教育政策與行政研究所，南投縣。
- 周桂靖（2001）。**國民小學學校本位教師在職進修模式之規劃研究**。未出版碩士，國立臺北師範學院國民教育研究所，臺北市。
- 孟偉銘（2000）。**臺北市國民小學教師在職進修之評鑑研究**。未出版碩士，淡江大學教育科技學系，臺北縣。
- 易秀枝（2006）。**國民中學教師在職進修對專業成長影響之研究—以臺中縣為例**。未出版碩士，國立彰化師範大學工業教育與技術學系，彰化縣。
- 林月鳳（2003）。**教師在職進修專業成長與組織承諾相關之研究—以九年一貫課程種子教師研習為例**。未出版碩士，臺北市立師範學院國民教育研究所，臺北市。
- 林佩穎（2009）。**國中自然與生活科技學習領域教師在職進修之調查研究**。未出版碩士，高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 林秋惠（2006）。**高高屏地區國民中學社會領域教師在職進修與教學效能之研究**。未出版碩士，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 林煌（2001）。**我國中小學教師終身進修制度之研究**。未出版博士，國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 林燕萍（2008）。**一所私立幼兒園教師在職進修之個案研究**。未出版碩士，國立臺東大學幼兒教育學系碩士班，臺東縣。
- 林聯喜（2000）。**國民中學體育教師在職進修之需求評估**。未出版碩士，國立臺灣師範大學體育研究所，臺北市。
- 林鴻輝（2007）。**臺東縣教師在職進修碩士專班現況之研究—以在臺東大學進修為例**。未出版碩士，國立臺東大學教育研究所，臺東縣。
- 玫姿（2007）。**我國高職廣告設計科教師在職進修需求之調查研究**。未出版碩士，國立彰化師範大學工業教育與技術學系，彰化縣。
- 侯崇博（2003）。**嘉義縣市國民小學教師週三進修方案之評鑑研究**。未出版碩士，國立中正大學教育研究所，嘉義縣。
- 柯倩俐（2001）。**高雄市國小教師在職進修模式之研究**。未出版碩士，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。

- 
- 洪孟華（2000）。教師角色知覺及其進修歷程之關係研究－以國小男性教師為例分析之。未出版碩士，南華大學教育社會學研究所，嘉義縣。
- 洪凌玉（2011）。國民小學教師在職進修之家長抱怨、學校行政支持與組織承諾關係之研究。未出版碩士，國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士班，臺南市。
- 胡惠燕（2008）。高雄市國民中學教師在職進修態度與專業發展關係之研究。未出版碩士，高雄師範大學成人教育研究所，高雄市。
- 涂明甫（2004）。嘉義縣國民小學教師在職進修方式與專業成長知覺之研究。未出版碩士，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義市。
- 馬中峰（2003）。國中視覺藝術教師在職進修與專業能力之研究－以臺中市為例。未出版碩士，彰化師範大學美術學系在職進修專班，彰化縣。
- 馬蕙慈（2003）。國民小學教師在職進修對教學效能關聯性之研究。未出版碩士，元智大學管理研究所，桃園縣。
- 張如柏（2002）。高中職教師在職進修現況、態度與成效知覺研究。未出版碩士，彰化師範大學教育研究所，彰化縣。
- 張志鵬（2001）。國小教師在職進修動機取向與教師效能感之研究。未出版碩士，屏東師範學院國民教育研究所，屏東縣。
- 張育甄（2004）。花蓮縣國民中小學教師在職進修方式及其專業成長之研究。未出版碩士，慈濟大學教育研究所，花蓮縣。
- 張育銓（2008）。國民小學教師在職進修對教學效能之影響－以臺中縣、宜蘭縣為例。未出版碩士，佛光大學社會教育學研究所，宜蘭縣。
- 張美玉（2000）。國民小學教師專業發展之研究：在職進修教育的經驗與反省。未出版碩士，屏東師範學院國民教育研究所，屏東縣。
- 張珮玲（2004）。從教師專業發展探討幼稚園教師在職進修之研究－以臺中市為例。未出版碩士，國立嘉義大學幼兒教育學系碩士班，嘉義市。
- 張碧珊（2005）。學校本位教師在職進修現況與成效之研究－以嘉義縣市三所國小為例。未出版碩士，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義市。
- 郭茂松（2001）。從專業理論探討國小教師專業發展中在職進修之研究。未出版碩士，臺南師範學院國民教育研究所，臺南市。

- 陳威龍（2005）。國民小學推展教師在職進修績效指標之研究—應用平衡計分卡概念。未出版碩士，臺中師範學院國民教育研究所，臺中市。
- 陳建志（2005）。臺北縣國民小學教師在職進修與專業成長關係之研究。未出版碩士，輔仁大學教育領導與發展研究所，臺北縣。
- 陳柏岑（2003）。國民小學教師在職進修之研究—以高高屏為例。未出版碩士，屏東師範學院國民教育研究所，屏東縣。
- 陳盈詩（2006）。幼稚園教師在職進修動機之生態系統分析。未出版碩士，國立嘉義大學幼兒教育學系研究所，嘉義市。
- 陳美蓮（2008）。教師運用廣播媒體進修參與動機、障礙因素及其學習成效之研究。未出版碩士，國立臺灣師範大學社會教育學系在職進修碩士班，臺北市。
- 陳美齡（2004）。屏東縣公私立幼兒教師在職進修現況與其專業成長之研究。未出版碩士，屏東師範學院國民教育研究所，屏東縣。
- 陳素蓮（2009）。國小教師在職進修碩士班動機與教師效能感關係之研究。未出版碩士，臺北市立教育大學課程與教學研究所課程與教學碩士學位班，臺北市。
- 陳梅芳（2005）。國民中學社會學習領域教師在職進修與專業發展之研究—以中部地區為例。未出版碩士，國立彰化師範大學教育研究所，彰化縣。
- 陳淑美（2005）。新竹市幼稚園教師在職進修需求之調查研究。未出版碩士，朝陽科技大學幼兒保育系碩士班，臺中縣。
- 陳靜美（2003）。高中職進修學校教師在職進修現況調查研究。未出版碩士，臺東師範學院教育研究所，臺東縣。
- 陳靜婉（2001）。國民小學教師在職進修與專業成長知覺之研究—以彰化縣為例。未出版碩士，國立臺北師範學院國民教育研究所，臺北市。
- 曾永在（2007）。由國小教師本位評析週三進修制度—以臺北市為例。未出版碩士，臺北市立教育大學社會科教育研究所，臺北市。
- 游麗君（2008）。幼兒園教師在職進修角色衝突之研究。未出版碩士，國立嘉義大學幼兒教育學系研究所，嘉義市。
- 黃保盛（2009）。高中職奈米科技種子教師在職進修課程內涵之規劃研究。未出版碩士，國立臺灣師範大學工業教育學系，臺北市。

黃惠玲（2004）。彰化縣國民小學教師在職進修動機取向與自我效能之研究。未出版碩士，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義市。

楊川榮（2007）。臺南縣國小教師在職進修現況與需求之調查研究。未出版碩士，致遠管理學院教育研究所，臺南縣。

楊正光（2009）。花蓮縣國小教師在職進修學習動機與學習滿意度之研究。未出版碩士，國立花蓮教育大學國民教育研究所，花蓮縣。

楊正德（2010）。臺北縣國小教師在職進修動機、教學準備度與教學效能關係之研究。未出版碩士，國立臺灣師範大學社會教育學系在職進修碩士班，臺北市。

楊昌勳（2003）。國中自然與生活科技領域教師在職進修需求。未出版碩士，國立高雄師範大學工業科技教育學系，高雄市。

楊欣航（2008）。影響教師在職進修之重要因素分析—以臺中縣市為例。未出版碩士，中華大學應用數學學系(所)，新竹市。

楊英雪（2010）。屏東縣國民小學教師在職進修需求及其專業成長之研究。未出版碩士，國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東縣。

楊淑美（2008）。臺北市高職特教教師在職進修現況之研究。未出版碩士，國立臺北科技大學技術及職業教育研究所，臺北市。

楊淑娟（2007）。幼稚園教師在職進修與教學效能關係之研究—以高雄地區公立幼稚園為例。未出版碩士，樹德科技大學幼兒保育學系，高雄縣。

楊靜子（2001）。學校本位教師在職進修之個案研究：以一所「國民教育九年一貫課程」試辦小學為例。未出版碩士，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。

溫昇樺（2004）。國民小學教師在職進修成效滿意度之研究。未出版碩士，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義市。

廖癸欽（2001）。學校本位教師在職進修之行動研究。未出版碩士，國立新竹師範學院學校行政碩士班，新竹市。

趙文漢（2001）。我國職校特殊教育師資在職進修制度之研究。未出版碩士，國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。

劉家岑（2009）。已婚國小女教師在職進修壓力與調適方式之研究。未出版碩士，國立臺中教育大學社會科教育學系碩士班，臺中市。

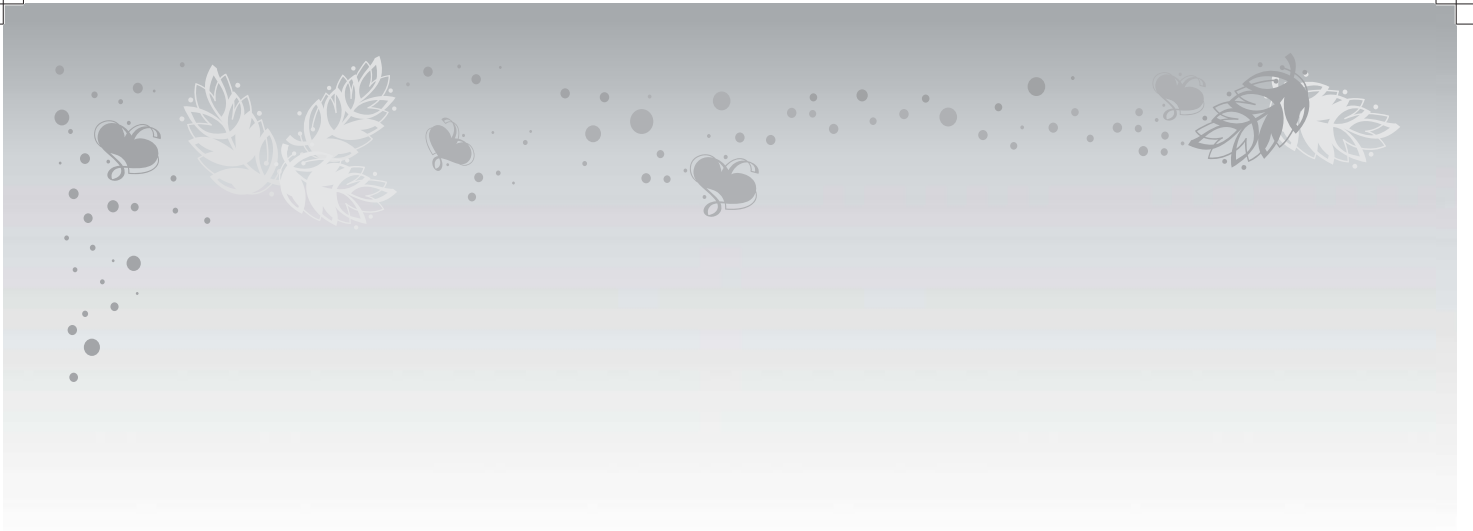
- 劉國兆（2008）。從人力資本觀點探討國小教師在職進修制度實施之問題。《花蓮教育大學學報》，27，161—175。
- 蔡春綢（2004）。臺北縣國民小學社會科教師在職進修動機與教學效能之相關性研究。未出版碩士，國立花蓮師範學院社會科教學碩士班，花蓮縣。
- 蔡振地（2006）。國小教師在職進修網路數位學習現況與態度之調查研究。未出版碩士，國立新竹教育大學人資處課程與教學碩士班，新竹市。
- 鄭美節（2009）。以激勵保健因素理論探討國小教師在職進修意願之研究。未出版碩士，大葉大學管理學院碩士在職專班，彰化縣。
- 鄭素雯（2009）。金門縣國民小學教師在職進修現況研究。未出版碩士，國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所，嘉義市。
- 蕭宏玫（2009）。國小教師在職進修角色衝突與因應策略—以苗栗縣為例。未出版碩士，中華大學經營管理研究所，新竹市。
- 韓諾萍（2002）。國小教師參與學士後在職進修之動機與其專業發展情形之研究。未出版碩士，臺東師範學院教育研究所，臺東縣。
- 蘇沁怡（2004）。女性國小教師在職進修角色衝突之個案研究。未出版碩士，臺北市立師範學院課程與教學研究所，臺北市。
- 蘇孫德（2006）。國民小學實施混成數位學習教師在職進修關鍵性因素之研究—以臺中市為例。未出版碩士，國立臺中教育大學數學教育學系，臺中市。





## 主題研討 II

# 教師專業學習社群





### 黃瓊秋 簡歷

#### 現 任

- 臺北市立教育大學附設實驗國民小學附設幼稚園園長

#### 經 歷

- 臺北市立教育大學兒童發展研究所幼教教學碩士
- 經國管理暨健康學院兼任講師
- 臺北市幼兒教育輔導團輔導員
- 臺北市性平教育輔導團輔導員
- 擔任教育實習指導委員

## 「追求持續『轉變』的可能」

### —以「市教大附小附幼教師專業學習社群發展」為例

黃瓊秋／臺北市立教育大學附小附幼兒園長

#### 摘要

本文旨在探討市教大附小附幼（以下簡稱本園），如何透過教師專業學習社群，彼此觀摩與對話，發現困難，邊做邊修正，以追求課程與教學持續「轉變」的可能，並促進教師專業成長。自 1991 年起，受到社會脈動、開放教育、主題教學及方案教學等相關訊息的影響，有了改變教學走向的動機。我們運用團隊運作模式，組教師讀書會、成立教學研究組（安排研討議題），專家及教師進行理論與實務的對話。社群發展歷經約 17 年，目的是精進課程與教學，發展園本課程，至今，不論是獲得三項評鑑績優，或是榮獲教學卓越銀質、金質獎，及全國幼稚園環境設計競賽優等獎等，是教師專業學習社群實施具體成效。本園藉由教師專業學習社群發展，打造團隊運作力量，促進本園追求課程與教學持續「轉變」的可能。

**關鍵詞：**追求持續轉變、教師專業學習社群、發表為本

## 壹、背景介紹及轉變的動機

### 一、背景介紹

本園創立於 1947 年，原址位於重慶南路 1 段 176 號，1985 年，因臺北市立教育大學校舍擴建，遷回附小（公園路 29 號）南側的一棟二層樓小學教室（班級數：普幼班 6 班、特幼班 2 班，共計 8 班）。隨著教育大學的改制，校名更動 12 次之多。另外，由於本園地理位置特殊，為臺北城內唯一的國小附設幼稚園，交通頻繁，斜對面為總統官邸、對面為財政部、左邊緊鄰中正紀念堂兩廳院及國家圖書館，出了校門右轉，有教育大學、北一女中、弘道國中。在公園路上座落了幼稚園（市教大附小附幼）、小學（市教大附小）、國中（弘道國中）、高中（北一女中）、大學（市教大），由幼稚園、國小、國高中到大學都齊備，此四校亦簽署「博愛學園」策略聯盟，發揮資源統整效益，期盼能進一步發展課程與教學。

### 二、「轉變」的動機

本園所處地理環境如上所述具有其特殊性，在歷年來的教育活動，始終扮演「櫥窗」角色，並肩負師資培育與教育實驗工作，學校常接受外賓、師資培育機構學生參觀。不論

外賓、或師資培育學生來園參觀，都希望能藉由彼此的交流，學習好的教育經驗，因此，提供優質的教學學習場域及教學示範，是實驗學校的設校目標之一。

而本園的教學場域，原址位於教育大學中，因教育大學校舍擴建，搬回附小一隅，使用小學的教室作為幼兒活動場，所使用的各項設備設施，全是為小學使用而設置的，並不適合幼生使用，其教學設備老舊，在苦無經費整建情況下，更應發展園本課程及特色，以符合實驗學校設校目標及扮演領頭羊的角色。

如上所述，我們開始檢視原有的課程模式—採大單元教學，老師事前擬定主題名稱、依健康、遊戲、語文、常識(社會、自然、數量形)、音樂、工作五大領域設計活動內容，課程的發展及執行過程，教師主導性較強。至1991年起，陸續有老師到師院進修，將所獲得的教育觀念，回園分享；此時，受到開放教育、主題教學、方案教學等相關訊息影響，同時也參觀不同園所的課程與教學實施方式，使得我們反思：我們採用大單元教學，是符合目前較好的教學模式嗎？很多園所致力於發展課程與教學特色，我們是實驗學校，課程與教學特色是什麼？我們想改變的又是什麼？老師「改變」的動機因此而起。

## 貳、教師專業學習社群發展的動力及歷程

因受教育思潮及相關教學訊息的影響，我們開始檢視現有的教學模式及具有想改變原有課程模式的動機，有了轉變的動機，但要如何轉變更能幫助我們釐清課程與教學的觀點。在困擾之際，1994年，恰逢幼教系許信雄教授接任附小校長，十分關心本園課程與教學，許校長進班觀察師生互動，並蒐集老師教學的困擾，透過社群會議針對問題與老師討論，目的希望藉由對話機制，幫助老師解決教學問題。

另外，我們亦於1995年成立教師讀書會，聘請幼教系教授，藉由老師的文章、感想心得及相關專業知能的書籍，共同討論課程與教學。後來，因應課程發展的需求，本園的工作執掌，加入教學研究組，負責教學研討、課程研發等各項工作。本園教師學習社群，早期是因課程與教學需要而成立，由園長擔任課程教學領導工作，引進專家資源，作為社群專業發展的支柱，建立理論與實務對話的機制與平臺。至今，專業對話仍持續進行，並配合社會脈動，將本園的教師學習社群，名稱改為「教師專業學習社群」，其實本質是一致的。以下就本園教師專業學習社群發展的動力及歷程，與大家分享。

### 一、教師專業學習社群發展的動力

支持本園教師專業學習社群持續發展的動力，不外乎是老師的「意願」及「專業理論」的支持，並讓課程與教學的問題得以解決，並看見成長的效益，。相信在老師願意為課程與教學付出及轉變，其1+1的力量會大於2，自然會產生好的成效，進而幫助老師解決問

題，並能看見園所整體的提升，這是教師專業專業學習社群發展最大的原動力。本園教師專業學習社群發展的動力，分以下二部份說明：

(一) 引進專家資源，理論與實務結合，幫助老師解決教學現場的問題

基於讓教學更加精進，發展課程與教學特色，我們組成讀書會、教學研討會，邀請幼教系教授，加入學習社群行列。其宗旨乃希望根據老師想解決的問題、教師教學記錄、幼兒對話紀錄等，引發共同討論議題，釐清教學觀念，提供老師反思及檢視課程的機會，以逐步累積老師課程決定的能力，進而解決教學現場的問題。學習社群研討過程，引進專家資源，讓理論與實務結合，是注入教師專業學習社群能持續發展的新動力。以下為理論與實務對話的案例

【案例一】讀書會：閱讀《孩子的一百種語言》

◎對讀後的想法感覺，重點在於讀後對書中談到的「表徵」有何意見與看法？

**閱讀**

1. 看不懂的理由與原因、看不懂得道理…可以寫下來。
2. 看之後對書上的說法有意見，例如我也有讓孩子畫畫…為什麼…，有支持否定的道理，要記錄下來，以形成問題。
3. 看之後懂意思及道理，可能會將其中寫的內容與其他事物聯在一起
4. 碰到狀況多想想，可以提問題，看問題出在哪裡。
5. 書中的重點或所說的不一定是對的，可以寫下來（寫下想法）

**提出閱讀困難的實例**

P251：孩子的對話（思考方式與我們的思考方式不同）

這是經錄音後重新撰寫的，如果經過錄音後再寫出來會有如此的呈現。英文翻譯的寫作有規定不用第一人稱，出現被動的情況，閱讀上的困難一字句饒口，因以英文方式書寫，閱讀時稍做分析與連結，前後對照閱讀，較能懂句子的意思（翻譯的問題）--多讀幾次，每次讀會有不一樣的感覺或想法，可以在書上寫下或在筆記本上做記錄。

讀英文找出主詞、動詞、結構或對等，要拆開看。表徵很多種，透過表徵讓不同的表徵會代表同樣一件事，讓大家都了解。例如豹教小豹狩獵，是抓小羊讓小豹練習，而不是透過語言的表達來指導。表徵的能力是人類所具有的，每人都有智商，有些高有些低，幾歲孩子應該有何種的表徵能力，這部分並不是很確定。

## 討論

### 1.T1：「畫是孩子的表徵」

「表徵」：書是表徵，代表書，例如做一本書，這是一本書，但不是書，它是代表真實的書，在感覺上形體上更像一本書。如古代文字剛開始是象形，演變結果愈來愈不像，有約定俗成的意義存在。如遊戲是表徵的行為，到一階段有不同的表徵方式，遊戲時假裝要睡覺，他的動作是睡覺但其動作不是要睡覺，以動作來代表睡覺。

### 2.T2：「表徵有很多種」

### 3.教授

「表徵能力是否可以被培養？」

以本書來看表徵能力是要被培養的，任何能力有先天的差異，例如跑步，每人都會跑，表徵能力就在於「跑」這能力是否要被培養，但遇到壞人時照跑的表能力就會出現…跑給人追，如上體育課老師讓孩子練習跑步、教導孩子跑的姿勢，或要如何跑才會跑得好…，是有一定的標準。

因此，表徵能力當然是要培養，如一個孩子學吃飯，讓他自己吃他當然會吃，但是吃得到處都是，可是並不符合我們的要求，當要指導或培養，要考慮在哪個年齡層有哪樣的標準。

這一部分的標準，會反映出個人的期望，培養表徵能力，要符合表徵能力的原則。如孩子做這東西，它用這圖畫代表一個東西，代表蘋果，要了解其背後的意思，要討論孩子的表徵時，要考慮他心理面想要的東西或想表達的意思。孩子想的任何事情，或從事的任何活動—我想的都可以用某種方式表現出來—表徵活動的最重要的目的—採取某種表徵活動讓其想法完成……………。

## 【案例二】：教學研討：課程與教學探討

### 1. 老師分享

以個人特質認為較合適單元，進行主題時，一個活動帶入，未能深入帶幼兒思考與建構，也未能呈現，如何用不同的方式引起興趣，創造幼兒的需求，感覺活動很零散，除了上課外處理班務時間很多外，大部分消耗在處理孩子行為問題上，每天被瑣事干擾，花很多時間處理，但孩子問題未改善，若在

課程上有挑戰性，幼兒行為問題應會降低。

## 2. 教授指導

現在幼兒問題很多元，老師提及因時間關係，無法進行課程規劃或省思，這會形成惡性循環。以另一角度思考及用另外方法帶幼兒，例如多給幼兒擁抱關愛，增進與幼兒間的關係，嘗試作正向的循環，目前看到的是老師和幼兒互動過程中較重技巧，欠缺溫暖氣氛的營造。建議做法

- (1) 老師一起商量班級課程進行的模式。
- (2) 思考如何將活動貫穿起來。
- (3) 做事前討論，活動時進一步思考目標及能力為何？思考之間的關係為何？此活動讓幼兒學到哪些能力？下面的活動與前一活動是否有連貫？能力是否有提升？如何激起幼兒學習的興趣？……

### 【案例三】：教學研討：教師文章心得分享

~幼兒爭執時教師所扮演的角色~ 討論後心得報告~

黃曉秋 88.11.28

我深深感覺——到婚前與結婚生子後，孩子、家長在我的眼中差別很大。

婚前一班上孩子發生爭執或和孩子相處時，我較沒耐心，凡事會催促孩子快！快！快！甚至不敢把屎把尿，和家長溝通時，無法體會做母親的心情，很多事會單刀直入的告知，處理事務較常以自己的立場為出發點。

婚後一面對孩子的問題，有了不同的看法，能以一位做母親的心，來面對我的小朋友，因「我希望我的孩子受老師的尊重與疼惜，所以我也必須疼惜交到我手中的每一位幼兒」，當幼兒發生爭執時，我會聽聽幼兒的想法；幼兒尿了，我會趕快幫他(她)換，小朋友拉肚子、我會不顧一切幫他(她)沖洗；孩子有問題發生，和家長溝通時，總告訴家長，不要急，孩子的問題我們一起來解決、一同來面對……，有太多的想法，是出於我也希望別人用此種方式來對我的孩子。

我常告訴自己：『以真誠之心去面對一切』，人與人之間的相處，貴在「誠」，不要以自己的揣測去加諸於別人身上，一旦有問題發生時，不應逃避，要勇敢的面對，但這確是人際溝通不易做到的。「人」要試著放開、放下自己的想法，去接受不同的意見及聲音，要學著取捨及分析，學會適應與傾聽，凡事多為他人想，把批評當做成長，把阻力化為助力，那就萬事OK！還有什麼想不開的呢？還有什麼不能溝通與信任呢？

教授建議：  
這部份的心態轉換，很值得再進一步思索，把它寫出來，最好能舉更多的例子說明，相互對照，並也投稿。

這說起來容易，做起來難，是我們大家共有的狀況！

(二) 讓教師看見轉變後的力量，是教師專業學習社群發展動力的不二法門

本園教師專業學習社群，根據教學問題，凝聚共識與目標—首先改變教學模式，從大單元教學進入主題教學，改採建構方式和幼兒發展課程與教學，與幼兒互動過程，發現主題教學如果要深入且持續的引發幼兒學習興趣，拋問技巧是重要關鍵。因為「同樣進行類似的主題，為何有的班級能引發豐富的探討，幼兒能有豐厚的表達？而有些班級無法達到…」因此，我們藉由教學研討，以實施頗具成效的口述作文教學，利用作品為媒介，老師相互分享引導幼兒看圖說話的方式，經多次討論，老師回班級帶領幼兒做做看，邊做邊修正，再帶回社群會議討論，來回的檢視及調整課程與教學內容，提升老師拋問的技巧。我們也以口述作文教學，榮獲第六屆教育專業創新與行動研究佳作，這是看見轉變後的豐碩成果之一。

又如：幼稚園的課程不如小學結構化，尤其評量的部份，未有明確的評量向度，各園自行發展，老師必須藉由多元的方式，來看孩子的學習，為更進一步了解孩子的學習，我們也針對幼兒作品，引發探討，讓老師透過作品，了解並詮釋作品背後的意義，真正看到孩子的內心世界。這樣的方式，幫助老師進一步瞭解幼兒，做為教學及輔導的依據，同時，老師長期蒐集幼兒的作品並分析，適時與家長對談，增進教師專業信心，讓家長看見幼兒的學習，這也是讓老師看見轉變後的力量，有信心的持續參與的重要因素。

#### 【案例一】：教學研討：如何拋問

- 1.T1：主題教學及口述作文教學時，如何問?方能引發幼兒豐厚富的描述。
  - 2.教授：引發說話的方式，有以下的方式—透過經驗讓幼兒回憶、和幼兒一起看與議題相關的照片(家庭或學校)、提供看圖說話的機會(圖可用大人或幼兒的)。幼兒說了以後老師當場寫，進度不能很快，不能很多。剛開始是全班一起寫，利用白報紙寫，寫完以後讀，幼兒負責口述，由大人協助紀錄幼兒口述內容。說話內容要來自於經驗，有了經驗後→會想→就會說→會說以後才能寫(大人帶寫)→有可以讀的內容
- ↑↓
- 畫了以後→畫可以用照片取代→…………教師回班級實作

## 【案例二】：教學研討：如何透過作品來看孩子的內心世界

### 1.教授：

我們如何判斷、評定幼兒在音樂或藝術上的表現？用什麼角度或標準？我們進行的九年一貫課程，實際上是受到澳洲的影響。我們如何真正去評量幼兒的學習，不僅只是藝術方面，很多碩士論文也談到幼兒評量的問題。什麼是真正的評量，我們給幼兒的分數又有什麼意義，每一個階段的評量都有其意義，評量對幼兒是很重要的，不要陷入對幼兒主觀的偏好。評量是一個多元面向的議題，有實際的情境，也有理論的基礎。……

### 2.園長

幼兒評量是幼稚園老師比較困難的部份。幼稚園並未有明確的評量標準，各校依據領域或參照他園評量的實施內容，而形成不同的評量標準，從幼兒的作品、語文、品格等，以不同面向來評量。我們的評量對幼兒來說是否真正評量到幼兒的學習？是否有「例證」來說明幼兒是真的有做到、學到了。

### 3.教師心得分享

教授利用新生國小美術班作品，談其評量的過程，老師因為學生作品參賽，會加入意見或修改，但學生的自主權在哪裡？學生修改後是自己原表現的意思嗎？到底評量代表什麼？如果要評選光從技巧、構圖、創意的觀點，及從文化詮釋的深度與廣度來評選作品，誰是第一名？評選出的名次，到底代表的意義為何？從作品中是否可以看到學生具有哪些多元智能。……

上述列舉的例子只是社群會議探討過程中，一小部份的內容。實際上，我們除了透過社群會議討論課程與教學外，也將研討成果參與無數次的發表並有優異的表現，例如：參與臺北市第七、八、九屆教育專業創新與行動研究發表（圖像文字與表現學習的關係、權威或開放、你我之間讓溝通 Easy Go）榮獲優選；與北市幼教夥伴分享「『發表』為本主題統整教學—以「搬家」方案為例」、「歡喜入新厝—情境教育融入課程與教學」、幼兒環境藝術教育課程發展與實踐等；參與臺北上海優質教育學術研討-我們如何以校園改建為主題設計課程與教學，成果豐碩。

雖然社群研討過程需要花費時間整理紀錄討論內容，但這些紀錄，卻是幫助我們改善教學問題的參考媒介，也是教師重要成長的途徑之一。因為透過一系列的專業對話，理論與實務的結合，累積老師教學經驗，建立老師專業態度與自信，進而榮獲多項榮耀，例如：評鑑三項績優、獲教學卓越銀質、金質獎，及全國幼稚園環境設計競賽優等獎等，這是老

師透過教師專業成長後，看見轉變的力量。上述教學成效，是全體社員努力的成果，當共同為目標前進，其產生的效益是驚人的，更能激發每位社群成員的信心及持續改變的意願。

## 二、教師專業學習社群發展的歷程

為精進本園課程與教學，解決現場教學問題，自 1994 年起，即以教師學習社群的型態，組教師讀書會，成立教學研究組，辦理各項教師成長研習，並聘請教授，加入教師學習群組，以專業對話，領導課程發展與實踐，共同解決教學困境，提升教師教學層次及幼兒學習效能。以下就本園教師專業學習社群發展的歷程，說明我們的做法及遭遇的困境與解決。

### （一）邀請並鼓勵老師參與學習社群，凝聚共識

本園老師有了改變教學的動機，邀請老師參與教師社群，剛開始老師會擔心需要花費很多的時間從事討論工作，為激發老師有願意參與，透過園內會議正式邀請，並說明參與的方式及對本園發展的好處；除公開邀請外，亦藉由私下的訪談，了解老師的疑慮，並請願意加入社群的老師，在會議討論或聚會時，擔任邀約的角色，讓參與的老師，因為受到尊重而願意參與學習社群。

接下來幫助老師減輕負擔，利用每隔兩週下午時間，各班一位老師參與討論，再回班及分享，時間由一小時開始，再依實際需求逐漸延長討論時間，以不增加班級負擔為原則。討論過程，鼓勵老師提出想法，再從每位老師想法中，歸納重點及關鍵，框架問題，凝聚共識。漸漸的，採行不同的方式經營社群討論，例如：讀書會、教學研討、教師專長分享、專題討論等，討論議題仍聚焦在課程與教學及解決教學問題為主，共塑本園課程的遠景與展望，找到教育的核心及觀點（譚地洲，2005）。

### （二）確定教師專業學習社群討論議題及進行方式

教師願意參與學習社群，並凝聚共識後，進一步的擬定學習社群實施計劃，計畫包括目標、對象、實施方式、經費來源、預期效益等。本園教師專業學習社群發展重點，在於追求課程教學持續轉變的可能，以達到精進目的。因此，藉由不同形式的討論，每年討論的內容，都奠基於之前的教學研討及課程發展概況，思考需要再精進之處，然後做調整及一系列具有層次性的安排，例如：評析並檢討原有課程進行的方式、討論主題概念網的發展層次及課程設計、各領域的範疇及實施方式…；口述作文(畫與話)教學討論；評量指標的訂定、…發表為本的主題統整教學等…。需要加深加廣的討論議題，不是老師之間的討論即能獲得解決，因此，邀請不同專長教授加入對話行列，促進教師專業成長。學習社群討論的內容見表 1。

表1 市教大附小附幼學習社群討論內容

學年度	討論重點	備註
92 學年度	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 邀請教師參與學習社群，成立教學研究組</li> <li>2. 檢視原有課程進行模式</li> <li>3. 分析主題教學與課程領域的關係</li> <li>4. 探討基本學力與課程結合及轉化方式。</li> <li>5. 建立願景與課程發展架構</li> </ol>	
93 學年度	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 團隊的經營與啟動</li> <li>2. 主題統整課程</li> <li>3. 發展口述作文教學</li> <li>4. 班級教學成果報告</li> <li>5. 幼兒情緒輔導</li> <li>6. 園舍空間規劃</li> </ol>	因幼兒情緒輔導及園舍空間日後有整建的可能，延伸討論議題
94 學年度	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 能力指標與評量規準</li> <li>2. 知識管理</li> <li>3. 幼兒數量形的探究(認知心理學)</li> <li>4. 藝術教學(改善教室環境，提升環境佈置能力)</li> </ol>	因應社群研討及龐大資料的整理，加入知識管理的探討
95 學年度	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教學現場問題發現與診斷</li> <li>2. 課程回顧與檢討</li> <li>3. 各領域學習內容與引導方法探究</li> <li>4. 教師壓力管理</li> <li>5. 參觀教育機構及優質園所</li> </ol>	榮獲教學卓越銀質獎
96 學年度	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 發展園本課程—發表為本主題統整教學</li> <li>2. 發表為本主題統整教學成果分享（幼教研習）</li> </ol>	
97 學年度	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 搬家方案內容討論與整理、班級經營、師生互動、幼兒學習、遭遇的問題</li> <li>2. 課程與教學研討</li> <li>3. 教師專業成長路徑-教學故事敘寫（新情境的應用與問題解決）</li> <li>4. 主題教學探討（如何將新情境的應用融入主題教學）</li> </ol>	<p>【發表】：搬家方案（辦理幼教研習）</p> <p>榮獲教學卓越金質獎</p>


學年度	討論重點	備註
98 學年度	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 搬家後的二三事—新環境的使用與問題解決</li> <li>2. 師生共築新校顏—環境佈置（作品）與幼兒遊戲關係</li> <li>3. 創造「異想用心、孩子開心、家長放心」——臺北城內市教大附幼的「花園故事」</li> <li>4. 從教學現場看課程與教學</li> </ol>	<p>【發表】：歡喜入新厝-情境教育融入課程與教學</p>
99 學年度	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 幼兒陶藝媒材應用-與專家對話-共創臺北城內的「故事花園-教學媒材的應用</li> <li>2. 幼兒環境藝術教育課程發展與實踐</li> <li>3. 幼兒真實性評量與衡鑑（如何透過表現與評量，檢驗能力指標，客觀並真實反應心智能力的成長）</li> </ol>	<p>【發表】：幼兒環境藝術課程發展與實踐</p> <p>【發表】：100 年度全國幼稚園環境規劃及設施設備設計競賽(榮獲優等獎)</p>
	.....	

### （三）營造教師專業學習社群討論氛圍，建立互信互賴的關係

雖然根據教學現場及課程教學發展需求，排定討論的議題，老師除了處理班級級務外，每次社群會議，各班需一位老師出席參與討論，班上另外一位老師負責級務，相當辛苦。為改善此現象，鼓勵老師邀請家長，於社群討論時協助班上事務；另外，於開會時準備茶點、輕音樂或變換討論場所，以減輕教師壓力並營造討論氣氛，或以笑話引言，以幫助老師舒緩情緒，期盼在好的氛圍下，共創本園展望與遠景。在營造輕鬆討論氛圍外，也透過團隊運作模式，例如：群體決策、建立「一個整體」的概念、激勵團隊士氣，合作學習。

社群討論的過程，當然也會遭遇社群成員對討論議題或教育觀點持不同看法，或者因個人因素，影響社群討論及進度，但這是社群發展自然發生的現象。此時社群的領導者，應以對事不對人的態度，鼓勵每位成員就爭議的部份提出想法，並說出理由，讓每一成員都能感受是屬於此成長團體的一份子，將共同對課程與教學的期待，於來回對話及澄清中，共建整體互信互賴的關係（譚地洲，2005）。

身為社群領導者，最重要的是一以客觀立場，歸納重點及說明，大家共同思考解決方



案，逐步化解紛爭。假使觀點爭議不斷，可以請教專家，例如：以理論依據或可行的方向，讓爭議的事物達到平衡點，以建立社員間互信互賴的關係，讓社群學習的能量朝積極正向發展。

#### （四）定期發表社群研究成果，增加教師專業表現能見度及持續參與的動力

每學年度的社群研討，我們根據需要，發展不同的探究議題，老師將每次討論的議題，帶到班上和幼兒一起做做看，發現問題再回到社群會議提出討論，並匯整教學成果。自民國 96 學年度開始，主動向教育局申請研討經費，並於每學年的社群會議結束後，辦理幼教研習，與幼教夥伴分享我們的成果，並製作研討手冊，紀錄教學成果，留下社群討論與發展的痕跡。

另外，我們也參與小學每學期舉辦的社群發表，與小學老師分享社群的研究成果，目的讓小學老師了解幼稚園的課程與教學，以及目前幼教發展的趨勢，在每學期的分享過程，無形中宣揚幼稚教育的理念與精神，同時也提高教師專業表現的能見度，對幼小銜接也有所助益。

定期舉辦社群研究成果發表，剛開始老師焦慮資料的統整、上台報告及時間的壓力，為降低老師焦慮，於社群會議時，請老師分享成果報告重點及方向，各班老師給予意見，邀請教授指導其資料整理及書寫方式，幫助老師快速掌握敘寫關鍵寫。老師從文章的組織及修改中，學習文章、段落等書寫的格式及方法。社群發展的過程，必定會遭遇困境及瓶頸，倘若能幫助老師問題解決或看見學習成效，相信老師會認同這是一個具有高效力的學習社群，進而願意持續參與及奉獻。

### 參、教師專業學習社群對整體園所的提升及教師的影響

#### 一、對整體園所的影響

教師專業學習社群的發展，對整體園所的提升是有莫大的幫助。就本園而言，教師專業學習社群研討的議題，以解決課程與教學的問題為主軸，透過社員及專家的互動，社員再回教室帶領幼兒一起做做看，這樣的歷程，讓我們有機會來回不斷的澄清教學觀點，結合理論與實務，逐步發展出本園的課程特色，提升園所整體課程運作的層次，幫助老師精進課程與教學。教師專業學習社群對整體園所的影響，說明如下：

##### （一）促進課程與教學持續轉變與精進

本園自 1994 年起，即致力課程與教學研究，從大單元教學進入主題教學，為能在主題學習的過程中，引領幼兒深入探究，透過教師專業學習社群，進一步討論拋問技巧、了解各領域的範疇及實施方式、探究語文領域、發展口述作文（畫與話）、探討如何引導幼兒觀

察描述、幼兒繪畫、測量紀錄與報告、小組討論、合作學習及與環境互動的課程發展與實踐等，教師將獲得的專業知能，轉化在幼兒的學習上，促進課程與教學持續轉變及精進。以下就本園課程與教學轉變及精進的軌跡，說明如表 2。

表 2 課程與教學轉變軌跡

階段	轉變重點
1995 年	打破統一的單元行事曆、老師自定主題、舉辦教學經驗分享
1996 年	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ 嘗試主題教學，配合主題教學每月畫自畫像</li> <li>➢ 討論主題網的敘寫方式</li> </ul>
1997 年	
1998 年	
1999 年	全園實施主題教學
2000 年	
2001 年	發展幼兒畫、故事畫發展檢核表
2002 年	
2003 年	
2004 年	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ 口述作文教學</li> <li>➢ 繪本在主題教學上的應用(閱讀方式、繪本創作)</li> <li>➢ 幼兒語文學習問題探討</li> <li>➢ 領域課程探究</li> <li>➢ 課程整體規劃</li> </ul>
2005 年	
2006 年	
2007 年	
2008 年至今	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ 以幼兒環境藝術教育課程發展與實踐師生規劃學習環境</li> <li>➢ 情教教育融入課程與教學改變環境缺失</li> <li>➢ 教學故事的敘寫，落實發表教學</li> <li>➢ 發展園本課程『『發表為本』主題統整教學：引導幼兒觀察與描述、幼兒繪畫、口述作文、繪本創作、朗讀閱讀、小組討論、合作學習</li> <li>➢ 探討幼兒真實性評量（如何透過作品來看孩子的內心世界）</li> </ul>

### 1.1995-1998 年從大單元教學進入主題教學

本園原採大單元教學，直至民國 80 年起，受教育思潮及開放教育的影響，檢視教學走向，反思是否應建立園所課程與教學特色，以較合宜的方式進行教學，因此，選擇以主題教學做為教學模式。首先，取消園內統一的單元名稱，鼓勵各班老師依自己的專長，及幼兒的個別差異，親師生一起訂定主題，發展各班教學特色。

剛開始，從願意進行主題教學的老師開始實作，並透過分享、討論、相互觀摩，漸漸有所收穫及進展，老師開始嘗試新的挑戰。加入主題教學行列的班級由一~二班，擴展至三~四班，甚至兩班兩班一起互動，一起實施主題教學，逐步改善教學模式。同時，也藉由學習社群會議，與教授討論遭遇的困難，以澄清教學觀念，激發不同想法。課程與教學，從大單元教學（事先擬訂教學計畫、根據領域設計活動、老師主導性強），轉變為主題教學（根據幼兒興趣、發展與需要，師生共同發展與建構課程內容），是很大的突破及轉變。

主題教學實施過程，由於老師經驗累積，對於主題教學的作法日漸純熟，並持續進行。為讓幼兒的學習看得見，我們利用黑色鋼珠筆讓幼兒畫自畫像，引導幼兒口述畫的內容老師代筆紀錄，最後將作品放在檔案資料夾，依時間蒐集，了解幼兒的發展。另外，也討論主題網的敘寫方式，以幫助老師聚焦主題學習範圍並掌握學習概念及方向。這樣的作法，目的於進行主題活動時，能看見幼兒的需要與學習，這是本園追求課程與教學持續轉變的可能的例證之一。

### 2.1999-2003 年全面實施主題教學(發展幼兒畫、故事畫檢核表)

1995 年開始，嘗試轉變教學型態，至 1999 年，全面實施主題教學，對於如何選定主題及實施，於社群會議進行如下的討論：

#### 【案例一】教學研討：分享主題實施概況

進行主題教學分享，並列舉自己的主題發展情形。

##### 後來發現

1. 課程設計內容十分豐富，但主題概念網及目標不夠清楚
2. 課程設計多以教師經驗為導向，易導致課程發展上的鬆散或有所偏頗（如老師想上什麼就上什麼？這些活動真正的意義何在？）。
3. 基於此，決定從「主題的決定」開始，再以這些主題為範疇，一起蒐集資料、一起練習把主題概念網寫得更周延完善，其最大的目的是自我澄清，同時透過不斷的閱讀，讓自己在課程發展的過程，更具批判性思考。

### 我們的做法

1. 列出一學年適合進的主題〈上學期3個，下學期3個〉。
2. 決定主題的過程必須思考：設計理念：如設計以「生活」為主軸，或以「興趣、能力」為主軸.....？銜接性？所涵蓋之領域？...
3. 首先了解各領域的主要內涵，再進一步探究每個領域適合發展的主題。為避免各班的教學活動被主題名稱所侷限，或全園上同一主題，使課程走向太過單一化，或者課程過於偏向某一領域的缺點，因此，參考幼稚園課程標準，做為決定主題走向的思考。
4. 接下來，對照各領域內涵，訂定主題可能發展的方向，並列出與生活有關且適合發展的子題。在主題擬定的過程，以幼兒的興趣、需要、生活事件、談話、季節或繪本等為選擇依據，師生一起計畫、執行，各班發展不同的主題學習內容，除了做時間的安排外，亦考慮各領域能均衡發展，或配合園所重要行事，或適合幼兒的學習而延伸活動，做整體的規劃與統整。

### 【案例二】教學研討：分享主題實施後遭遇的問題

有關主題實施的方式，老師回班級實施，將發現的問題，安排於社群會議討論，以解決教學現場問題。

研討日期	討論重點	主講	回饋
92.12.15 (一)	「正在發展中的主題」之教室情境說明	紫班老師	各班老師給予意見
	提出完整主題報告		許教授指導 請將資料存磁片以便當天投影
	主題教學的團體討論 1. 如何拋問 2. 如何引導幼兒說完整的句子	許信雄教授	請老師將每日寫在書面紙上的重點，帶到會場討論

社群會議討論過程，老師提出的問題包括：以自己的經驗設計活動、活動內容太多、隨孩子的興趣發展造成課程鬆散、如何決定主題、如何概念分析、如何拋問等，最大的問題乃在於主題課程規劃。以前的大單元教學，設計好教學內容，較結構化；而主題教學的進行，乃強調以幼兒的興趣，師生一起建構，邊進行邊修正，假使未具有統整能力，不容

易掌握課程的核心，容易有所偏頗。對於這樣的議題，我們提出和教授討論：根據老師進行主題的方式，歸納主題教學的實施歷程（見圖 1），以做為老師主題教學時的參考。另外，此階段，為能更具體看見幼兒的學習，也發展幼兒畫、故事畫檢核表，從檢核表的向度，了解幼兒的學習與發展。這樣的歷程是本園追求課程與教學持續轉變的可能的例證之二。

#### 【主題教學實施歷程】

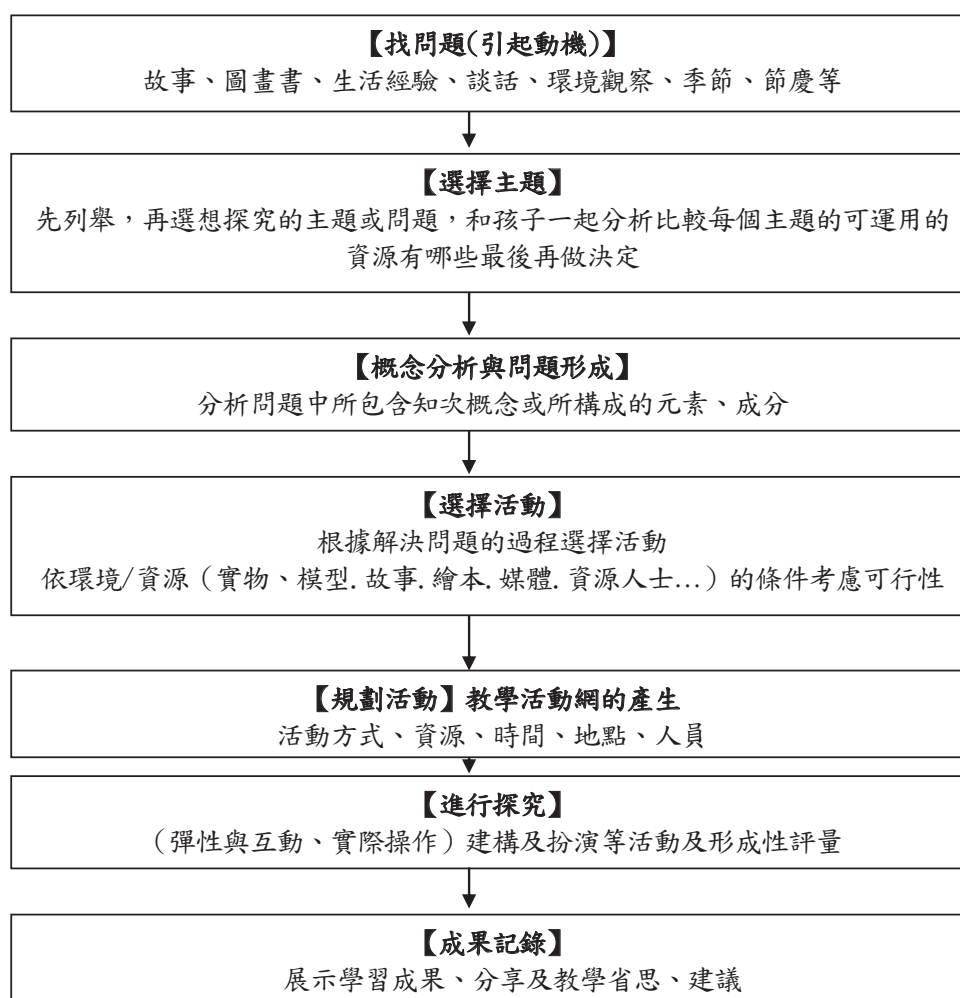


圖 1 市教大附小附幼主題教學實施歷程

### 3. 2004-2006 年進行領域課程及語文學習問題探討

1999-2003 年，全面實施主題教學，實施過程，活動進行範圍過大，未能聚焦在概念學習，有鑑於此，透過討論，探討各領域的學習內容，以掌握學習範疇及目標。另外，我們也嘗試從繪本進入主題教學，以繪本為媒介，練習分析主要概念及相關活動，思考如何配合主題選擇繪本、如何引導幼兒認識繪本形式、翻閱方法及臆測內容；透過分享朗讀、輪流朗讀、引導閱讀及讀給別人聽等方式，讓幼兒學習閱讀，進而充實語文的專業知能。

另外，本園自 1996 年開始，即實施自畫像教學，幼兒畫並口述畫的內容，老師代筆記錄。幼兒畫後，老師協助紀錄幼兒口述畫的內容，發現幼兒對事物的觀察、對圖文的敏銳度及口述能力提升不少，實施的過程，應以更多的途徑進入畫與話的活動，例如：藉由主題探索、全園活動、參觀、實作、分享、遊戲、戲劇等，豐富幼兒學習經驗，再讓幼兒畫出所見所聞、經驗及感受，老師進一步引導幼兒口述畫的內容，然後代筆記錄，朗讀給幼兒聽，或帶領朗讀，提供語文聽、說、讀、寫的機會，增進幼兒詞彙與完整語句的應用，奠定日後學習語文的基礎。這樣的歷程，也讓我們更確定及發展「畫與話」的實施方式，增進老師拋問技巧，及引導幼兒豐厚的表達的能力，並進一步從畫與話的內容看幼兒的學習及內心世界，成為老師與家長溝通的媒介。以上是本園追求課程與教學持續轉變的可能的例證之三。

#### 【案例】教學研討：以故事書為題材的課程與教學

##### ○ 透過教學紀錄彼此分享看法：發現

- 主題概念分析的角度不夠寬廣，容易陷入知識、抽象，比如：開學了，只分析學校成員、空間環境，其次成員再分析為學生、老師、園長等，如果能進一步提出「你/妳看到老師做什麼事？希望老師做什麼？」「妳想和同學一起玩什麼遊戲？用積木作什麼？概念分析最後要以幼兒觀點列出幼兒想玩/做/畫/探索/建構什麼，就不會太知識化和抽象了。

##### ○ 教授建議

- 具體目標，按照學科的分項能力配合主題內容來敘寫，如會和同伴輪流朗讀（書名），會觀察（花或葉）描畫並描述看到的顏色和形狀大小，會實用指定的筆，測量○○的長度並記錄。
- 此外，選擇的繪本，要先找出語詞的內容分類、句型，每頁字數不宜太多，必要時要改寫合乎幼兒需要。幼兒的發表，基本上有四大類：描述感官的感覺，如紅色和白色的杜鵑花，星形的楊桃，酸酸的梅子，甜甜

的巧克力，兔子會跳，猴子會盪鞦韆，貓會爬樹等；敘述經驗，如早上和媽媽到超級市場買鮮奶，星期六，爸爸開車載我們到宜蘭玩，經過雪山隧道；表達喜好或看法，如夏天我最喜歡游泳，因為在水裡很涼快，不必吹冷氣；說明事理，如小轎車有四個輪子，摩托車有二個輪子，大卡車有十個輪子/太陽出來了，就可以看到樹下有影子。

#### 4. 2007 至今實施「『發表』為本主題統整教學」

藉由社群研討，本園課程與教學發展的軌跡，從大單元教學進入主題教學，為讓主題教學更能深入引導幼兒學習，拋問技巧及瞭解掌握各領域的學習範疇及目標是重要的，因此，進行語文領域探究（拋問技巧、畫與話、閱讀與朗讀、以繪本作為主題教學的媒介等）。

於校園整建期間，師生一起進行搬家方案，老師不斷針對畫與話、朗讀閱讀、繪本創作、測量紀錄、小組討論等問題探討，期盼於搬家方案中，將所獲得的專業知能，轉化於幼兒的學習上。後來發現，主題教學的過程，其觀察描述、測量紀錄與報告、朗讀閱讀、小組討論、合作學習、畫與話、合作學習、繪本創作等，是主題發展過程，引導幼兒學習的重要策略，因此，統整上述討論的內容，形塑園本課程—「『發表』為本主題統整教學」。

「『發表』為本主題統整教學」，乃注重生活經驗的提供，透過主題探究，引導幼兒參與活動、主動學習、合作、計畫、執行與省思，並藉由觀察、回憶（照片、影片）、提問、討論、分享、扮演等方式，將主題中獲得的經驗，以多元方式—遊戲、畫畫、口述、報告、製作、閱讀、繪本創作、戲劇、音樂等各種形式發表，讓幼兒充分表達主題中的見聞、經驗、想法、創意與情感。老師透過幼兒多元的表達，了解幼兒的發展與學習。以上是本園追求課程與教學持續轉變的可能的例證之四，即不斷的回顧與整理我們走過的痕跡，根據老師現場執行及教學的經驗，而發展園本課程。圖 2 為發表為本主題統整教學實施歷程。

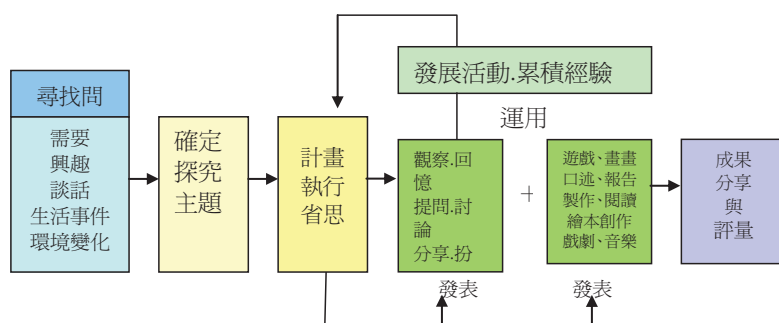


圖 2 市教大附小附幼「發表教學」歷程

### 5.2009-2010 年進行幼兒環境藝術教育課程發展與實踐

實施幼兒環境藝術教育課程發展與實踐，乃是園舍整建後，搬到新環境，為讓新環境更符合幼兒使用，所發展的課程。目的是藉由與環境互動，引領幼兒關心所處環境及文化，喚起對環境意識的覺察。實施過程，從幼兒的生活經驗出發，師生計畫、合作、參與，共同關懷、反思現有戶外活動空間特質及問題，一起詮釋我們的生活空間，提升幼兒對環境及對主體的認同。同時，藉由各類媒材和幼兒互動，老師掌握媒材的形式與應用，引導幼兒參與活動，以增進團隊合作、溝通分享、思考、創造、表達等能力，師生共創臺北城內「花園故事」的異想世界，永續經營自己的生活環境。以上是本園追求課程與教學持續轉變的可能的例證之五。

#### 【案例】教學研討：如何與幼兒展開環境藝術課程的話題

各班分享與幼兒展開環境藝術課程的話題	
班級	分享內容
紅班	<ol style="list-style-type: none"> <li>活動過程思考如何充實孩子的想法，孩子的作品展覽在公共空間是有其意義的。我們提供孩子很多的前置經驗，例如進行的主題為寵物，請家長（獸醫、及寵物專家）提供相關資源（繪本、圖片…）。同時也在親師橋告知班上做些什麼。校外教學前，提供北藝大相關照片，引發孩子對空間的想法。回到學校後，我們也繼續探討分享小寵物(狗)的故事。</li> <li>分享參觀北藝大孩子當天寫生的作品，請孩子畫眼前所看到的。</li> </ol>
綠班	<ol style="list-style-type: none"> <li>我們班由園歌出發，歌詞中唱到「…市教大幼稚園裡真正好..」，和幼兒討論好在哪裡？不好再哪裡，幼兒提出很多想法。</li> <li>最後進行風車製作，提供經驗、探索風車基本形狀（說圓圓國和方方國的故事）、探索如何組裝轉軸在平面圓形或方形上、探索自己的葉片和帶來會轉的葉片有何不同（目的：葉片改變）、探索其他材料試試看（反覆操作，發展第一代、第二代、第三代的風車），幼兒對風車的定義：「風車是一朵在花園裡會動的電風扇」，幼兒也進行兒歌創作「風車像什麼……」</li> </ol>
	……………各班亦提出有關如何記錄的問題 ……………
教授指導	<ol style="list-style-type: none"> <li>目前重點在於紀錄，初步來說肯定每一班不同的策略與進行方式，上學期設定的表格與紀錄方式，看來可以不需照之前的格式。</li> </ol>

	<p>2. 主題之外利用其他時間產生另一方案，要繼續探索追尋。而記錄內容到底要記錄什麼？大部分時間記了學生學習的作品，雖然這是最重要的部份，但是需要一小部分老師的統整與結論，或者行動策略，看到老師的角色。</p> <p>3. 或許藍班可為紀錄的部分下標，例如：透過觀察校園的改變，進行議題的探索與討論……。訂了主題，就可以往主題的方向思考，接下來，要有行動的問題，又如，綠班認為「風車是一朵在花園裡會動的電風扇」，那麼要如何做？要使用怎樣的材料？老師有怎樣的策略？遇到問題如何查詢資料？老師部份如何做？孩子部分可以怎麼做？家長又可以怎麼做？那麼，風車與環境與人有什麼關係？可是，什麼動機背景會產生這樣的主題？這可以進一步思考。</p> <p>.....</p>
--	--

## （二）建立園所專業定位及能見度

本園透過社群會議，提出教師課程與教學上的問題，鼓勵老師提出想法，並與教授討論。教授根據我們的需要提出指導，讓理論與實務結合，這樣的方式，將近 17 年之久，以不斷討論，教學現場及社群會議不斷互動之下，發展園本課程，也以園本課程為基礎，以搬家方案為例，2009 年榮獲教學卓越金質獎，這是給予教師專業的肯定。獲得金質獎後，至各地與人分享得獎案例，無形中將本園的課程特色與實施成效，傳播至各地，除了建立本園的課程專業定位之外，亦提升本園專業的能見度，這是社員隊共同努力後的共同收穫。

## 二、對教師的影響

「只要行動，就能看見改變」，這是讓我們不斷前進的信念。課程與教學轉變的歷程，引進專家資源，持續成長，同時，將研討內容記錄下來，並將所獲得的專業知能，轉化為幼兒的學習，才是教師專業社群發展的最終目的。經歷持續「轉變」的過程，確實看到本園轉變後的力量，對教師的影響說明如下。

### （一）提升教師專業能力與自信心

轉變過程是辛苦的，一路走來，從跌撞中遇見曙光，不斷突破與釐清教學觀點，逐步建立並了解園本課程背後所支撐的理念。當老師能確定自己教學的定位及方向，從老師與

家長溝通的過程，或與人分享教學時從容不迫的態度，展現專業與自信。例如：家長座談會時，以深入淺出的方式介紹班級教學活動進行的方式，透過作品引導家長看幼兒的學習。老師了解園本課程的精神及背後的理論，再加上教學實務經驗，能與幼教夥伴或家長分享獨到的見解，讓專業及自信更上一層樓。

## （二）促進教師自我省思及教學效能

本園長期致力於課程與教學研究，自1995年起，為提升專業知能，即建立專業對話及學習社群的機制，在歷任校長及教授的指導下，課程教學不斷精進，約至2007年左右，統整近17年與教授課程發展的結果，發展園本課程——『發表』為本主題統整教學，以「發表」引發幼兒學習。

搬至新園區後，以教學故事敘寫教學活動，發現環境使用上的問題，提供行政參考；另外，我們亦從環境的檢視開始，進一步從幼兒在環境使用上的表現行為，判斷幼兒幸福感的程度；同時，為讓環境更趨精緻化，與市立教育大學視覺藝術教授合作，以幼兒環境藝術教育為題材，從課程發展與實踐著手，最後亦將上述課程發展與實踐成果，舉辦成果發表會，老師輪流擔任講座，分享教學實務經驗。教學成果發表包括「『發表為本』之主題統整教學-以搬家方案為例」、「歡喜入新厝—情境教育融入課程與教學」、「幼兒環境藝術教育課程發展與實踐—共創臺北城內『花園故事』的異想世界」，透過成果發表，是再次整理、檢視省思自己的觀點，進而更加精進課程與教學效能，獲得認同與肯定。

## 肆、我們的發現與省思

### 一、發現

市教大附小附幼，追求持續「轉變」的可能，轉變過程，引進專家資源，透過社群對話，達到改變的目的。因此，專家資源是幫助老師或園所成長的重要媒介。專家學者具有豐厚的理論背景，引領現場老師看見教學中的重要觀點，而現場的教學者，能根據教學經驗，調整與修正教學方式，或釐清教學理念，進而發展較合宜的做法。各園所必須建立專業對話的平台與機制，方能精進教學及學習效能，發揮實質的效益。以下為本園實施教師專業學習社群後的發現，說明如下。

#### （一）教師專業學習社群發展必須建立對話機制與運作模式

本園教師專業學習社群的實施，著重對話與問題解決，為讓教師專業學習社群能有效的推展，各園必須根據社群的文化背景，建立對話機制，及運作模式，例如：提問、討論、報告、分享、實作、試驗、修正、再討論、問題解決等，以能在社群會議中，於共同運作

的規範下，讓問題獲得解決，促使社群有節有序的發展。

從教師專業學習社群發展動力與歷程，以及本園課程與教學發展的軌跡，可以看見社群討論的重要性，透過社群會議，腦力激盪，每人貢獻想法及作為，一起合作，讓社群持續成長。從討論的過程，初步歸納本園社群會議實施的歷程（見圖3）：老師發現問題→於社群會議提出討論→鼓勵老師發表想法、充分討論→凝聚共識與目標→邀請專家加入學習社群（教授、達人、豐富經驗的教師..）共同討論與規劃→教師回教室帶領幼兒做做看→遭遇問題或有不夠的做法，再回社群會議分享、討論→問題解決（或產生新問題）→尋求合宜的做法（達成目標），這是教師成長的有效途徑。

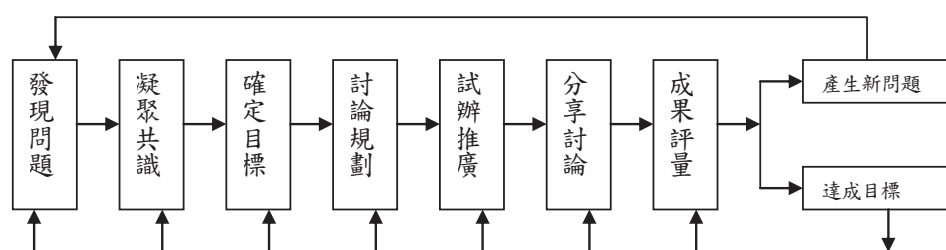


圖3 學習社群對話的實施步驟

## （二）教師專業學習社群對話能凝聚團體共識提升溝通技巧

本園組成教師專業學習社群，最大的目的透過對話機制，解決教學現場所遭遇的問題。問題解決過程，必須蒐集訊息、整理訊息，然後方能問題解決，要達到問題解決的效益，首先，必須蒐集社員的意見想法，進一步凝聚共識以框架問題，然後針對問題，提出溝通與協調，這樣對話機制的建立，不但對於社群的運作有正面的影響，同時在認知衝突中，讓自己的思考能有再次洗滌的機會，當進一步提出縝密考量後的建議，對於自己的觀點，較能獲得他人的認同，社員彼此間較能形成共識，有了共識，自然能解決爭議性的問題，讓社群和諧且具效能的成長。

值得一提的是，在教師專業社群對話的歷程中，社群成員可輪流擔任領導者的角色，帶領其他成員討論，學習化解衝突，並體會領導者的辛苦，建立相互體諒與信任的態度；而外聘人員參與社群討論，例如教授、達人、社區人士等，則往往因個人特質及見解，所提出的觀點及作為，能注入學習社群新動能，幫助成員展開新視野，聽聽不同的想法，學習以不同的角度看待問題，對於提升溝通技巧多所裨益。社群成員能有良善的溝通與人際互動，相信能產生一股向上的力量，促進社群不斷成長。

### （三）教師專業學習社群對話是問題解決與專業成長的途徑

本園教師針對教學、課程及評量等議題，報告其設計、試辦及實施的成果，分享其修正、改進及困難的意見，從而凝聚共識，進行分工合作。在此歷程中，因課程與教學需要而適時邀請專家、其他同仁、家長及社區人士參與，提供意見想法，進而解決問題，促進教師專業成長。

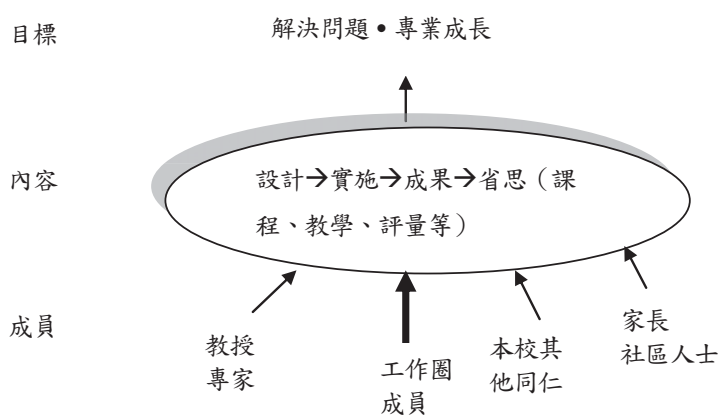


圖4 學習社群對話的意義


## 二、省思

### （一）教師專業學習社群對話需要大量時間、體力及毅力

專業對話需要大量時間，本園社群會議進行的時間為每月隔週週一下午或安排於寒暑假的暖冬及涼夏課程進行，每次進行約2.5小時，每班一位老師輪流參加，事前列出討論議題，例如：教學遭遇的問題、瓶頸、實施心得等。老師不論是事前的準備，或報告實施心得，都需利用額外的時間完成。

而班級的另一位老師，在班級照顧幼兒或進行小組活動，工作量大。本園肩負教育實驗及師資培育工作，課程與教學研討及社群對話是幫助教師成長的途徑，務必進行，非有過人毅力，難以堅持。為解決教師參與討論，班級人力不足的問題，於家長座談會，徵求家長進班擔任志工，於社群會議時，進班協助班級事務(例如：資料整理、繕打資料等)，幫助老師減輕工作量及壓力。

### （二）教師專業學習社群對話的知識管理需要軟硬體協助



召開設群會議時，記錄研討內容，討論過程，亦透過教學記錄、文章心得等，與教授對話，文字記錄的量相當龐大，無論歷程的發展和專業省思，均以大量的資料和反思為基礎，因此，課程和教學的知識管理需要軟硬體協助，須花費較多的時間與精力方可完成，有好的軟硬體，方協助知識管理，以發揮資料蒐集的成效。

### （三）擴大教師專業學習社群對話對象增進社群專業成效

教師學習社群，以本園老師為主，若能進一步獲得不同的觀點，應思考擴大社群對話的對象，例如：邀請鄰近學校教師參與對談，有關評量的部份亦可與低年級老師討論，有關美感領域的關活動，可主動請教小學藝術與人文老師進一步討論…，擴展對話的對象，激發教師不同的思考。另外，加強與教育大學幼教系的互動，並運用策略聯盟，提升和國內外幼稚園聯繫機會，藉由參觀交流，學習他校的優點，自我成長，擴展學習型組織的專業成效。

本園係透過專業對話，由設計教學開始，逐漸發展出園本課程，歷程中深切體會「教師專業學習社群發展是卓越教育品質的創造者」，因此，教師專業學習社群的發展，必須掌握社群討論及互動精神，建構彼此對話的機制，以發展各園社群對話模式，鼓勵社員充分表達想法。這樣的方式，確實促進課程與教學持續轉變與精進、建立園所專業定位及能見度、提升教師的專業能力與自信心、增進教師自我省思及教學效能、協助教師解決教學現場的問題。教師專業學習社群，是幫助園所整體提升及促進教師成長的不二法門。

課程與教學轉變的歷程，雖然辛苦，需耗費長時期的經營及努力，但是，當成員們願意持續追求「轉變」，其「轉變」後所釋放出的能量，提升教師專業能力及自信心，同時讓教學的脈絡清晰及看得見成效，相對的，可以輕鬆掌握教學的目的及方向，因為熟悉自己園內的園本課程，只是藉由各類的主題作為幼兒學習各領域的媒介，促進教師教學及幼兒學習效能。教師專業學習社群的發展，是行動的展現，只要社群成員願意一起付出及行動，就能看見改變！

### 參考文獻

譚地洲、張海生（2005）。**成功打造高效團隊**。臺北：維德。

李素蘭 黃瓊秋 鄭淑華 陳宗田（2005）。**行動研究—「畫」與「話」--幼兒口述作文教學**。臺北：北市教大附幼。

臺北市立教育大學附小附幼（2008）。**「『發表為本』之主題統整教學—以「搬家」方案為例」成果發表會手冊**。臺北：市教大附小附幼。



## 张新 簡歷

### 現 任

- 上海市浦东教育发展研究院教师专业发展培训部主管
- 兼任浦东新区职初教师培训项目负责人
- 中学地理高级教师，浦东新区地理学科带头人、浦东地理学会副秘书长

### 經 歷

- 上海市名师后备
- 华东师范大学研究生院教育硕士研究生兼职导师
- 中小学教师教育技术培训上海市主讲教师
- “国培计划”新思考网络平台负责陕西等省级骨干教师学习的特聘“课程点评专家”
- 在上海市“新农村中小学教师培训”中获“优秀培训师”称号



## 在尊重诉求的分层培训中提升教师专业发展水平

—以上海市浦东新区教师职后培训为例

张新/上海市浦东教育发展研究院教师专业发展培训部主管

教师的职后培训工作，关系到师资队伍的可持续发展，各级教育主管部门都想方设法要努力做好这项工作。上海市浦东新区也一直在进行着多方面的探索和尝试：面对近3万名教师的庞大师资队伍，针对不同发展阶段教师的不同诉求，提供不同层次的发展平台，制订出相应的培训策略。譬如对入职不久的适应期教师（下文称新教师），侧重教育教学基本规范、基本技能的培训；对进入稳定发展期教师，侧重提高课堂教学及实施新课程的实践能力和课堂教学研究能力的培训；对创造期的高端教师，侧重个性化的自主学习，提倡形成个人教学风格及专业特长等。这样基于教师的培训诉求而开展的分层培训，使得全体教师在培训中均学有所得，促进了专业发展。现就浦东新区这种分层培训的典型做法进行分析探究。

### 一、新教师在“五环节”模式培训中迅速完成角色转换

近年来，浦东新区每学年新入职教师人数逐年增加，仅2010学年入职近1000人。新教师在入职伊始，最希望有一些基本规范和基本功的辅导，得到手把手的帮教，在系统的引导中顺利完成角色转换。因此，浦东新区新教师培训项目组总结多年的培训经验，摸索出将各模块内容有机整合、各环节相互呼应的“规范—帮扶—诊断—从游—检测”五环节新教师培训模式。

#### （一）从“规范”入手，引导新教师专业发展

认识教师职业的特点，了解教师工作的基本要求，明确教师专业发展的一般过程，等等问题，是所有新教师适应角色转化、规范自身言行、走向合格教师的普遍性要求。为此，浦东新区在每学年的新教师入职伊始，都要利用休息日时间，集中安排一系列活动和讲座。如：浦东的社会发展和教育形势、解读《班主任工作规定》、师德教育讲座、增强心理调适能力、教师专业技术职务政策解读及教师专业发展指导、课堂教学行为与

教师文化、提高信息技术应用的实效性、如何训练教学基本功、做一名智慧型教师、学生伤害事故的处理等，并在开学典礼中，加入新任教师入职宣誓环节。这些活动的开展，使新教师在入职之初，便对自身的专业发展有了清晰的思路，牢记并努力践行自己的铮铮誓言。

## （二）加强对学校“帮扶”工作的布置、检查和督导


按常理说，各学校进新人了，关心本校新教师的成长是天经地义的事情。但是，由于各校的认识问题，或者学校工作安排的实际情况等，各学校对新进教师的入职关心和带教程度是参差不齐。为此，新教师项目组不断摸索并相继作出一些精细的安排，如在培训之初，首先进行了专门的校内“双带教”布置，并实施了检查、督促、推介基层学校带教经验等措施，建立起校内带教信息反馈、约束、指导机制，促使与新教师朝夕相处的本校“师傅”能帮助新教师解决随时随地碰到的具体问题，能真正对新教师起到“帮扶”作用。

## （三）试点为新教师提供专业“诊断”

为了让新教师不仅得到本校带教老师的扶持和帮助，项目组还充分利用现有资源，即利用本区已有的近 20 所教师专业发展学校的教师成长氛围及师资优势，为新教师的专业发展把脉诊断。目前试点诊断过程大致分三步：首先，通过新教师个人对教师专业发展学校相同学科资深教师进行访谈，对照访谈对象的专业发展情况，进行自我诊断，由被访谈教师给予点评。其次，通过与访谈老师合作，完成一篇教学设计，在设计指导过程中，发现问题，辅导帮助。再次，通过与访谈老师互听一节课，进行课堂教学基本功现状诊断。

## （四）坚持让新教师在“从游”中开眼界、长见识

新教师在本校被个别带教，以及在教师专业发展学校接受专业发展诊断，都限于个体的较小范围的活动。怎样能够让新教师很快了解区域层面的学科教学整体情况，以及进行同一学科不同学校的教学情况的深入交流呢？为满足新教师这一需求，项目组尝试将新教师每 10-15 人左右分成一个学习小组，请了各个学科的特级教师、学科带头人、骨干教师等，领衔担任各小组的带导师，主要任务是带着本小组全体新教师一起解读



本学科课标内容，到不同学校听课、评课，指导每一名新教师教学设计、说课、进行公开课展示等。

新教师普遍认为，跟着导师一起在较大范围的学校之间参加教研活动，恰如梅贻琦先生在其《大学一解》里所描绘的：“学校犹水也，师生犹鱼也，其行动犹游泳也，大鱼前导，小鱼尾随，是从游也。从游既久，其濡染观摩之效，自不求而至，不为而成。”这样“从游”式培训之所以广受新教师欢迎，因为它为新教师打开了更多的窗户，确实能起到激发参与热情、拓宽学科视野、促进专业横向发展的积极作用。

#### （五）借多方位“检测”增强学习动力

一年见习期培训，对新教师的培训检测也是全方位的。例如，仅从考评主体来看，既有区、校各级考评意见，还有上述各类带教的考核结果，以及本人的自我考评。总结考评结果，绝大多数新教师能够自觉接受培训，满勤率较高，单项优秀率较高，基本上能通过综合考核；还有一部分在各方面表现突出者被评为优秀学员；但是，也有极少数新教师，因为多方面原因，对培训不够认真，导致不能培训合格，也因此不能如期转正，极个别还退出了教师岗位，对自己对别人都足以引之为诫。

### 二、高端教师在“工作坊”式学习中得到明显提升

目前，浦东新区有在岗特级教师 36 人，上海市普教系统名师后备 326 人（与后两类有重叠），学科带头人 300 人，骨干教师 2056 人，占全区教师总数的 8.3%。这样一个群体的高端教师，他们的培训需求，相比其它教师群体有很大区别，他们要求提供更加灵活多样、更有个性化的特色培训。为此，浦东新区专门开辟的培训渠道主要有：区教师培训基地（工作室）里，“工作坊”式学习教学相长；区骨干室举办的双月培训讲座开拓了学科带头人、骨干教师的眼界；各学科段及大、小组开展的各项培训活动多数贴近课堂，在实战演练得到提升；与高校联手举办的多期区学科带头人后备、骨干教师后备集中培训活动，从理论讲座、实践展示、课题论文、带教指导、课程设计等多模块内容扎实推进，使后备骨干队伍得到全面加强。

这里仅例举最受学员欢迎之一的基地和工作室“工作坊”式培训作一简介。新区现

有以个人姓名命名的教师培训基地（工作室）44个，各个基地（工作室）的培训学习方式虽然不尽相同，但是，基本上都具有类似“工作坊”式的学习架构。首先，每个基地和工作室都有一个或两个特级教师担任主持人，起领跑和辅导作用；其次，每个基地和工作室都集聚了15到20名左右的区骨干和后备骨干学员，一起学习、研讨、成长；再次，各个基地和工作室的活动内容，都有理论学习、实践探索、课题研究这些最基本的模块课程，更有指导和激发大家学习成长各类举措。例如：

#### （一）为了“一个都不能弱”，主持人为学员量体裁身修订个人成长规划


基地和工作室中，虽然学员们因为各自经历、阅历等基础不完全一样，发展的速度和预期目标不能整齐划一，但是，因材施教的教育方法在各基地培养过程中明显体现，突出表现在制订个人发展规划中，基地和工作室主持人一般都要对每一个人的规划作详细的研究，根据各人实际提出辅导和修订意见。培养的目标总体是：经过基地和工作室的培养，每一名学员，都要发挥核心辐射作用，都必须在高端教师成长之途，找到自己个性化的成长方式、影响方式，对所在学科教育教学工作发挥积极的推动作用。

#### （二）组织学员“实战”训练，成长关键处一步一个脚印

“一个都不能弱”，不仅体现在每一个人的整体发展上，而且在成长的一些关键环节，也有共性的要求。如，在活动开展时，不管你是某校的业务校长，还是某教材编写组的主要成员，你首先是一名教师，那么，讲台上的修为是第一项基本功。因此，基地和工作室的培训平台定位了最重要的常规形式是教学实践的平台，即要求把培训的重点放在课堂教学，以说课、磨课、上课、评课的方式来研究如何提高教学效益和水平。

#### （三）坚持泛舟在学术之海，不断滋补成长的后劲

以课堂教学等实践为平台，无疑对教师成长是有效的。但是，对于要培养市级或区级层面上的“名师”而言，仅有实践性的平台却不够，还应该建立学术性的平台，启发他们有学术追求，提高他们的学术修养、形成他们自己的学术观点和成果。即在丰富的教学实践中善于进行有深度的理性思考，能把丰富的教学经验提升自己的教育理念，能够通过口头和文字清晰表达自己的观点和想法，能透过繁杂的教学表象洞察问题的实质，而且他对学术研究具有敏感性、独特性和思辩性的思维品质。鉴于这样的认识，很



多基地和工作室都积极创建学术性交流和研讨平台，各类形式的论坛不断开展，使得学员们在开阔眼界的同时，思想在碰撞中激荡，学术水平得到提升。

### 三、稳定发展期教师的专业发展受到多方位关注

在浦东新区组织的区域层面各类培训中，既有将培训重点放在新教师和高端教师这两个端点的培训举措，更有一个“抓两头促中间”的培训策略。通过全区教师问卷了解到：介于新教师与高端教师之间的这样一个更庞大的教师群体，他们处于稳定发展期，对教师继续教育的重要性有积极的认识，具有较强的学习愿望，但是，与他们在各学校承担着较重的工作负担，而致学习时间和外出学习机会不多，成为了一对不可调和的工学矛盾，在处理这对矛盾时，对于短期工作效应与长期专业发展的取舍上，不排除有些学校艰难地选择了前者，使得区域性的培训和教研活动在这个教师群体中被迫淡化，影响了稳定发展期教师专业发展的顺利进行。如何尊重这部分较大教师群体的学习诉求，满足他们的学习愿望？浦东新区从多方位进行了策划，重点如以下三个方面：

#### （一）构建适应性更强的课程体系

为解决稳定发展期这一最大教师群体的学习问题，在教师继续教育“十一五”规划期间，新区从“五类知能、三类课程”等维度对教师学习课程体系进行整体设计，构建了具有浦东特色的开放、多元、灵活的教师继续教育课程体系，课程内容涵盖教育基本理论、教学技能、策略与方法、教育实践、现代科学与人文素养等门类；课程结构包含以“必修课”“选修课”“研修课”为主的课程模块；课程实施方式突出有针对性地引导教师从以本体性知能、条件性知能为主的接受式学习转向以实践性知能、研究性知能、发展性知能为主的自主研修。仅微型选修课程就开设了 3945 门次，实现了选修课程的菜单化选课学习。新区还开发了教师在线培训系统，开设了 73 门在线课程，既满足了这个教师群体中多数教师的学习需求，同时也因学习时间更灵活而部分地解决了工学矛盾。

#### （二）项目化运作的分学科培训

早在 2004 年，浦东率先启动实施了教育内涵发展项目管理，以教育项目管理形式，

推进全区的教育内涵建设。其中浦东教育发展研究院承担的师资建设项目 26 个，满足了不同层次师资发展的需求。特别让稳定发展期这一最大的教师群体的专业学习得到保证的项目就有多个。如，继中学英语教师试点培训之后，中学语文、数学教师专项培训又于 2008 年 3 月启动，将全区中学语文、数学教师分成高级、中级、初级三个研修层次，分三年分别进行培训，这样一来，几个人数较多学科的稳定发展期教师群体的培训学习实现了集中安排，各学校也专门辟出时间予以了保证。这种项目管理的方式得到教育部和市教委的充分肯定，师资建设项目运作过程中形成的很多管理制度、方法和模式已被外区乃至其它省市借鉴和参考。

### （三）加大校本研修的力度，坚持培训重心下移

“十一五”期间，浦东新区坚持将教师继续教育的重心下移，探索以校为本的教师专业发展模式，着力培育基层学校开展教师继续教育的能力和学校的教研文化，使学校真正成为教师成长的园地。为此，新区在继续教育的学分政策上给予强力支持：把一半以上的学分交由学校通过研修和必修落实完成。新区还启动了“教师专业发展学校”和“校本研修学校”建设工作。经过两轮滚动建设，共有 19 所学校被命名为“浦东新区教师专业发展学校”；经过四轮滚动发展，共有 204 所学校被命名为“校本研修学校”。这些学校在教师继续教育工作上可以量力先行，可以更大地发挥能动性。无论是教师专业发展学校，还是校本研修学校，在教师培训方面的一个显著标志，是学校可以自主认定研修的过程学分，其最大受益者是教师，特别是稳定发展期的教师群体。因为他们可以足不出校，就可以自主地接受更多的学习，有助于诸如工学矛盾等方面问题的解决。

## 四、几点思考

在尊重不同群体教师学习诉求的基础上，进行分层培训，是浦东新区优化培训工作长期不懈的探索和实践。在分析研讨这些做法时，一些问题引起广泛关注和深入思考。

### （一）新教师专业诊断工作需要更大的关心和支持

在试点让新教师到教师专业发展学校接受专业发展诊断的过程中，项目组既为部分教师得到恰当的诊断而感到欣慰，同时也遇到了一些困惑：



### 1. 诊断的力量还明显不足

仅以 2010 学年的新教师为例，当年入职新教师为 930 人，而现有的教师专业发展学校仅为 19 所（且学段分布很不平衡：幼教和初中学段偏少），所以诊断还只能在高中和小学两个学段进行试点。将来是否可以适当借力，譬如是否可以请一些教师专业发展工作较为成熟的校本研修学校帮助一起进行诊断，是需要思考和构划的。

### 2. 诊断的标准亟待完善

目前，新教师的专业“诊断报告单”还仅是由新教师项目组提供的一个试点样稿。19 所教师专业发展学校作为一个个教师专业发展的“临床学校”，其根据本校特色对新教师进行的诊断，应该具有个性化特点。所以，希望这些专业发展学校能够在对新教师的专业诊断方面更为积极主动，能够开发出既科学全面、又具有明显个性特征的诊断报告单。

## （二）高端教师的专业发展考核工作需要不断改进

自 2005 年来，新区制定了“新区学科带头人、骨干教师考核细则”（以下简称“考核细则”），并每年进行履职考核。此后该“考核细则”经过多次修订，不断得到完善。但是在逐年的考核中又持续发现不少问题：其一，学科带头人和骨干教师的考核各模块权重如何分配，才能体现不同教师个体富有个性化特色的发展导向？其二，提交学术论文等考核材料，数量和质量按什么样的权重进行采信更为合理？其三，学科带头人和骨干教师的考核标准差距多大，才能更好体现两者的层次性？其四，如何制订考核标准，才能引导各基层学校在学科带头人和骨干教师的考核中发挥更大作用。等等问题，迫切希望能在不断改进的考核工作中得到有效解决。

## （三）现代信息技术在教师继续教育中可以发挥更大作用

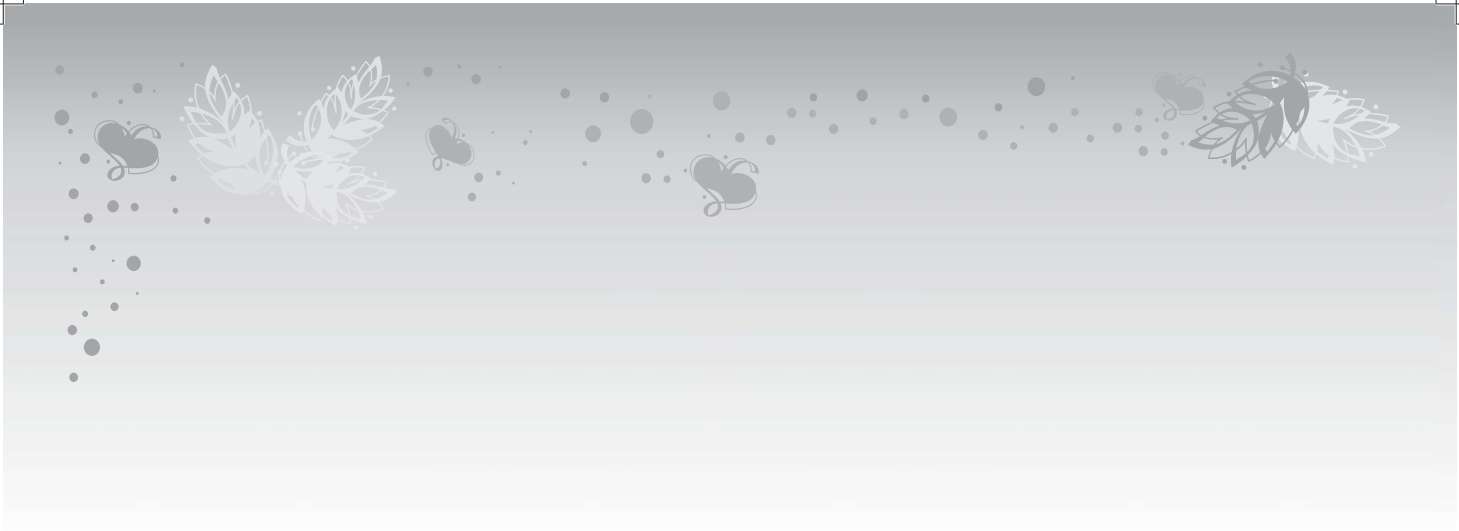
利用信息技术促进教师专业学习方式改进、教育实践能力提升，是新区“十一五”一直重点探索的课题之一，也是很多学校提升教学效能的期望途径。在经过全市中小学教师全员教育技术能力培训之后，培训主管部门需要深入思考：如何引导全体教师，特别是信息技术应用能力较强的青年教师群体，对近些年来在信息技术与学科整合方面的做法进行深入反思，促进学用结合，在教育技术指导下优化自己的教学设计，使教育技

术的核心理念——“中观”教学设计理念在进一步提升教师的课堂教学效能中发挥出更大作用。

研究表明,教师通过基于信息技术的网络自主学习,是一条便捷又高效的进修途径。因此,在浦东新区范围进一步扩大之后,在每年入职一大批新教师,教师应用信息技术能力迅速提高的条件下,教师继续教育工作需要更关注信息技术的应用,以期在拓展培训方式,优化培训效能,满足不同教师群体的学习诉求等方面,探寻挖掘新技术对教师继续教育任务、对浦东师资建设工作的潜在优势和功能。

#### （四）加强教师心理健康教育，正确引导教师个体的学习诉求

毋庸讳言的是,在各地的教师职后学习中,不排除部分教师主要是为了获取学分、完成培训任务而参加培训,没有树立“终身学习”的观念,没有把“要我学”转化为“我要学”的专业发展自主意识和行动。为此,不能消极等待诸如教师资格阶段认定、职称档次细化和评聘分离等政策指令后的硬性刺激,而要在当下环境中,进行正确的学习诉求引导。其一的策略,希望加强教师心理健康教育,开设校(园)长、教师心理健康教育的区级课程和校本研修课程,促进校(园)长、教师心理调适和压力应对能力的提升。基层学校也可以有更大的作为,要营造积极、宽松、互尊互信的学校文化,增强教师在团队中的归属感和在教育生活中的幸福体验,引导教师用正确的方式面对工作压力,关注教师职业倦怠及特殊心理问题,给予他们更多人文关怀和适当的心理疏导,激发教师自主专业发展的热情和动机,以能更积极主动地参与到培训学习之中。





## 張瑞生 簡歷

### 現任

- 臺北市立陽明高級中學學生事務處主任


### 經歷

#### 學歷

- 國立臺灣師範大學社會教育博士
- 英國伯明罕大學國際經濟管理碩士

#### 經歷

- 臺北市立陽明高中圖書館暨學習資源中心（LRC）主任
- 臺北市立陽明高中教務主任
- 社團法人臺北市立陽明高中教師會理事主席、監事主席
- 聖塔菲國際管理顧問公司整全文化中心研究員
- 臺灣徐霞客研究會兩岸交流委員會召集人
- 臺北縣政府永續發展推動計畫協同主持人



## 推動教師專業學習社群策略之初探

張瑞生／臺北市立陽明高中主任

### 摘要

面對全球化及知識經濟的時代來臨，當代學習者從世界各地快速地透過網路聯結而輕易地獲得了各類知識，因此對現有教育系統帶來重大的衝擊，引起了各界要求教育的聲浪。隨著教育的趨勢，在現今知識高速生產及更新的變化下，教師角色與職能從昔日傳道授業解惑的知識來源，必須重新認清及面對個人教學資源的侷限，並思考如何回應學生對知識的需求，甚至於培育學生養成學習如何學習的良好素養。除此之外，教師還必須努力增能成為組織學習的領導者，以達成形塑學校文化的目的。基於上述對學校文化及教師角色的訴求，形成了當前推動學校發展教師專業學習社群（Professional Learning Community, PLC）的主因，然而考量當前專業學習社群的研究趨勢，其論述主要來自西方教育的研究，多聚焦於中小學教育現場的探討。國內相關研究亦追隨西方論述的腳步，著重於探討專業學習社群的定義及形態，對於如何推動教師專業學習社群的策略研究似乎仍付之闕如。

本文首先檢視國內教師發展專業學習社群的相關研究，對此一教育改革的新興議題進行梳理，其次，著眼於教師專業學習社群的發展歷程，以做為研究推動教師專業學習社群策略的基礎。最後，本研究從組織行為理論及利害關係人途徑的思維與應用，佐以華人組織行為的研究觀點，提出以價值領導建構推動教師專業學習社群的策略，供學術界及實務界做進一步研究的參考。

**關鍵詞：**專業學習社群、組織學習、利害關係人管理、價值領導

## 壹、前言

面對全球化及知識經濟的時代來臨，當代學習者從世界各地快速地透過網路聯結而輕易地獲得了各類知識，因此對現有教育系統帶來重大的衝擊，引起了各界要求教育改革的聲浪。隨著教育改革的趨勢，在現今知識高速生產及更新的變化下，教師角色與職能從昔日傳道授業解惑的知識來源，必須重新認清及面對個人教學資源的侷限，並思考如何回應學生對知識的需求（Ford, 1991），甚至於培育學生養成學習如何學習的良好素養（Senge, 2000）。

當前教育部致力在初等及中等教育場域推動教師學習社群，最終目的乃為了提升學生學習成效，而非侷限於教師專業對話與成長。因此教學實務成為推動教師專業學習社群（PLC）的重點如：課程設計、教學策略、班級經營及學習評量等。Huffman & Hipp（2003, p.25）從美國教改經驗指出，教師專業學習社群（PLC）若要達成學生學習改善，需要考量學校內部教師彼此對話及外在資源的支援，如教育行政機構、家長及社區等亦很重要。


本研究期能從本土經驗出發，探討實務經驗來修正既有學理，除了與西方相關領域接軌，亦期能連繫華人組織行為源頭，以求突破西方理論框架，進行在地關懷與兼顧理論批判反省，藉以提供臺灣教育改革新興議題對推動教師專業學習社群策略的參考。

## 貳、教師專業學習社群相關探討

從國內外相關研究探討教師專業學習社群（PLC）的觀點進行整理歸納，有助於對此議題產生更為全面的認知，以利後續教師專業學習社群（PLC）發展策略的探討，茲說明如下：

### 一、國外學習社群的觀點

國外學者如 DuFour, DuFour, Eaker, Many（2006）認為「專業學習社群（Professional Learning Community, PLC）」在西方教育機構的興起，即是想改變學校教育從行政指導由上而下的經營方式、教師成為消極被動聽令行事的文化氛圍，轉變為由不斷專業精進與成長的教師社群為主的學習型組織，從學校內部形成「由下而上」的教育改革力量，藉以改善學生學習成效（DuFour, & Eaker, 1998; DuFour, DuFour, & Eaker, 2008; Hord & Sommers, 2008; Huffman & Hipp, 2003）。專業學習社群的特徵包括：擁有共同願景與價值觀，成員心智模式相似乃推動此類組織成功的首要條件。



根據上述國外相關研究觀點得知，當前西方學校經營仍受行政體系決策為前提。視經營教師學習社群必須具體回應學生學習結果，而非教師個人的教學偏好，作為評估教師教學成效和持續改進的基礎。由於西方教育經營尊重個人自我，學校教師重視個人研究的獨立性，彼此鮮少交流更遑論企圖透過發展教師專業學習社群作為促進教師持續改進以及班級經營與教學效能等教育議題。

## 二、本土學習社群的研究

國內學者如張新仁、王瓊珠、馮莉雅等（2009）指出「教師專業學習社群」是一群志同道合的教育工作者所組成，分享與營造共同信念、願景及目標，致力於促進學生的學習成效，以合作方式共同進行教育問題探究和解決。教師專業學習社群必須關注於學生學習成效的提升，而不能僅止於教師專業知能的成長或個別研究興趣的追求而已，此一觀點與西方學者雷同。林瑞昌（2006）及蔡進雄（2005）等相關研究指出以社群為核心發展教師專業的策略，將支持、合作、對話、專業導向的核心概念，強調一種整合性力量來解決學校績效問題。

陳佩英（2009a、2009b）從全球及在地的教改趨勢，其個案研究中指出 PLC 為一由下向上轉變學校文化的組織，透過共享願景、共同學習、分享領導與實務交流，來改善學校的教與學。視教師專業學習社群（PLC）可以做為改善學校績效的一帖良藥。孫志麟（民 99）除了探討教師專業學習社群（PLC）概念、特徵外，亦就其發展模式強調與教師專業發展的關聯，唯未能在發展策略做更清楚的說明。高博詮（2008、2009）採質性研究取向就教師專業學習社群進行個案研究，指出學習社群為一鬆散的非正式組織，透過增加教師滿意度可以提高參與學習社群的動機，並認為教師專業學習社群可以帶來學校文化轉變，促進教改等功能。其發展宜採取多元化的策略，如團隊工作方式、分享式領導、同儕視導、合作學習、製作專業檔案夾等相關配套措施。蔡進雄（2010、2011）從組織學習觀點認為學校如果能成為「學習型學校」，則專業學習社群自然孕育而成，其關鍵要素除了校長領導之外，亦有賴學校行政同仁的支援及教師本身的自覺與反思。另外由教育部發行的「教師專業學習社群--領頭羊葵花寶典」一書，其內容包含「實務篇」和「行政篇」兩大部份，「行政篇」則分別從學校行政與教育行政主管單位的角度切入，說明如何啟動社群，產生召集人，提供相關資源，以及培訓認證與誘因等支持系統。明顯展現教師專業學習社群的工具性，背後受行政體系所推動的倡議手段，對於教師專業成長的理想性著墨甚少。

綜上所述，國內研究教師專業學習社群發展不外乎論述特色、肯定功能，描繪發展方式與實踐策略。然而，相關研究似乎欠缺清楚說明當前早已行之有年的教師自主採取

「由下而上」的運作模式下，此時推動教師專業學習社群的實際意義。因為我國初等及中等教師社群的運作，不像歐美教師或國內高等教育教授教學具自我性與獨立性的特色，我國中小學原本就有各領域及學科教育研究會定期交流對話，沒有西方教師單打獨鬥的艱辛或一般大學教師個人依自我喜好投入所欲研究領域而忽視學生學習的可能弊端。其次，推動教師專業學習社群的策略，似未就學習社群的規模及屬性進行不同策略的探討。最後，教師專業學習社群的探討對象及彼此關係，重視跨領域的橫向連續忽略了縱向連繫在學校教育產業的上、中、下游的交流與合作，所能夠帶來學生學習銜接的效益。據此，探討教師專業學習社群概念，不能忽略社群與成員及社群與機構組織之相互關係。


### 參、教師專業社群發展歷程

Massachusetts ASCD曾經提出發展學習社群歷程的七個步驟（引自丁文祺，2008），敘述如下：（一）運用各種途徑與機會，展開對話；（二）組織核心小組運作；（三）發展共同願景；（四）決定行動計畫，描繪執行的策略，將此學習社群融入學校改善計畫的一部分；（五）強調工作重要性；（六）讚揚慶祝與認同肯定；（七）藉由持續評鑑學習社群效能運作追求永續發展。

運作教師專業學習社群歷程十分多元（Haslam, 2008；Roberts & Pruitt, 2003），包括：協同備課、教學觀察與回饋、同儕省思對話、建立專業檔案、案例分析、主題經驗分享、主題探討（含專書、影帶）、新課程發展、教學媒材研發、教學方法創新、行動研究、標竿楷模學習、新進教師輔導、專題講座等。

周麗華（2010）以臺北市某國小個案為例，說明組織專業學習社群目的以教師發展專業評鑑為目的，進行學習社群的經營。發現個案學校推動教專業學習社群的策略，係結合教師評鑑方案進行功能性運作。將教師分為新進與資深教師兩大類，分為初任及新進人員一組專司班級輔導經營社群，另一資深教師族群，則分為優質社群與e化社群共兩組。其社群歷程發展可分為定位參與對象及目的、建立共同願景、確認校本位學習社群發展藍圖以規劃賦能的三階段，最終目的乃將評鑑融入社群活動之中。

根據教師專業學習社群之領頭羊一書，指出潘慧玲教授、張新仁教授等觀點，以及國家教育研究院籌備處第 9032 期中小學教師專業發展評鑑講師儲訓研習（教學檔案與學習社群組）學員共同專業對話提出「教師專業學習社群」能夠有效整合「教師專業發展評鑑」和「專業成長」。此外，教師專業學習社群之運作方式，包括非正式教學觀摩與回饋、建立與分享教學檔案及其他討論與選用評鑑的規準，來進行自評與他評的過



程，並透過評鑑成果獲得成長。

綜合國外及國內探討專業學習社群發展歷程，其如同點在於具有共同願景、組成核心小組彼此激勵等形成學習型組織的特色，達成追求專業成長的理想。然而除了專業成長理想之外，國內及國外研究都指出另一項事實，就是成立專業學習社群的目的具有工具性取向，意旨在達成學生學習成效，而其學習成效評估採多元方式，具有濃郁的評鑑意涵，最終必須回歸學校經營追求永續的目標。據此，研究者發現評鑑雖非專業學習社群發展歷程的本意，但卻可提供發展專業學習社群成效的參考。既然專業學習社群目的在增進學生學習成效，必然涉及師生關係及校園情境與行政支援等內部經營與外部資源與關係的營造，推動學習社群個人與群體彼此影響的考量，能呈現利害關係人取向的策略思維，以追求組織達成理想經營與獲得外在資源的目標，值得做進一步的理解與探究。

#### 肆、利害關係人取向的推動策略

由於教師專業學習社群由一群具有一些旨趣相同的教師所組成，期待在共同關心的議題上能夠結合彼此才能，透過對話交流，激盪創發在社群關懷教育領域的突破。換言之，社群研究的推動策略必須引導社群運作成效能提升學生學習的短期目標與學校永續經營的長期目標。因此學習社群的運作應包括組織學習及其運作時影響他人或受人影響的利害關係者。茲分別說明如下：

##### 一、組織學習的研究觀點

發展教師專業學習社群的目的，在促進學校能增強組織績效，以增強學生學習行為的效益。丁明勇、鄭毅萍譯（2009）指出 Steven L. McShane, Mary Ann Von Glinow 定義任何改善組織使其獲得、分享與使用知識之能力，以增進生存和成功機會的結構性活動即組織學習，換言之，組織學習觀點強調社群必須建立運作系統、體制結構及核心價值來支持其知識管理歷程。郭進隆、齊若蘭譯，Senge, P.（2010）認為由 Joseph Jaworski 等人研發的學習型組織修練之 U 型軌跡，可做為協助社群能夠從共同感知與轉化學習到共同實現與轉化行動的歷程。在獲得彼此尊重前是啟動相互學習循環的最危險時刻，為能相互尊重與學習整體比自我重要，相互承諾的重要性不容忽視。

經由組織學習觀點，可知由教師組成的學習社群平臺，獲得、分享、使用及儲存具價值的知識，提供教師轉化學習與專業成長，亦能達成增進學生學習的效益。儘管組織學習觀點提供了教師內部運作及專業成長的可能，仍未能在學習社群發展歷程上回應學校永續的長遠目標。除了從組織學習的觀點回應學教師專業成長與學生學習的目標，社

群運作所涉及的相關者（受其影響或被影響者）亦稱之利害關係人，則能回答教師專業學習社群的長遠目標，促進學校經營永續的長遠目標。

## 二、利害關係人觀點

一般而言，利害關係人觀點從機構的角度而言，可分為內部（主要）利益相關者包括股東、員工、顧客及供應商，外部（次要）利益相關者包括社區、非營利組織、自然環境與同業。利害關係人觀點主要運用於學習社群的運作策略，提供學校層級教師社群發展策略的借鏡與啓迪。茲就相關研究的觀點說明如下：Caroll 等（2006）指出利害關係人（stakeholders）為企業內部與外部的個人或群體與企業之間交互作用所產生的利害關係，並將其分為組織內部及外部兩大群體，其中外部利害關係人，包括：政府、消費者及社區成員。內部利害關係人則包括：企業所有人與員工最為重要。所有的利害關係人都會對社群組織的發展與經營產生莫大的影響，必須審慎處理。

Freeman（1984, p.46）指出利害關係人即任何個人或團體能影響組織成就或被組織行為所影響者。利害關係人理論涉及組織行為及倫理範疇，可用於解決組織中的道德和價值問題，能夠促進組織公民行為，有助於組織追求永續的策略制定，被視為策略管理的工具（Branco & Rodrigues, 2007; Freeman, 1984; Goodpaster, 2001; Washburn, 2009）。莊立民譯（2006）提出利害關係人的核心概念，為其彼此的包容性（stakeholder inclusiveness），強調社群組織成員彼此互利原則。本研究就學校教師專業社群而言，主要利害關係人包括教育主管單位、教師、學生、行政同仁等。次要利害關係人包括家長、社區、同業競爭者及外在環境等。其中主要的利害關係人乃對學校擁有直接權益，直接影響學校經營的成功因素；次要利害關係人則指社會大眾的意見壓力，其所匯集的輿論評價會影響學校形象與聲譽（如圖 1）。

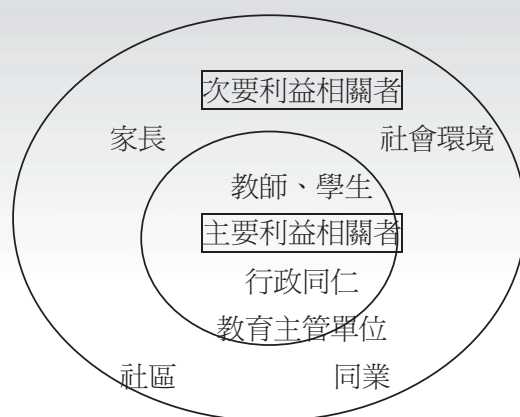


圖1 學校教師專業學習社群利害關係人

資料來源：筆者繪製。

利害關係人觀點已具較為完備的理論架構，其優點係以利他取向的價值觀，來均衡不同利益相關者的利益，具有促成學校教師學習社群內部及外部之個人與社群和諧關係的意涵，促進社群達成學生學習績效並追求學校經營永續的具體表現。以利害關係人發展學校教師專業學習社群經營策略的優點，能夠展現全觀（holistic）與完善的學校經營視野，以促進學校永續經營的長期目標，有益於教育改革及學校和諧氛圍的建構。儘管利害關係人觀點提供學校全觀制定社群運作的策略。然而教師推動專業學習社群及組織學習時，亦會受到社會文化因素的影響。學校教師社群內部與外部的利害關係人的運作自後次序及標準為何，無法從西方利害關係人觀點獲得，加上社群運作涉及地理性範疇的文化差異，教師如何建立共識、彼此信任分享，產生新的知識以促進專業成長，或可從華人組織行為觀點制定本地教師社群發展策略。

### 三、華人社群的運作標準與制定策略

黃光國（2005）認為華人社會以儒家關係主義（Confucian relationalism）為取向，以儒家倫理為關係的基礎，認為人與人的互動關係，在不同的關係脈絡中會影響信任他人的程度，而非全依賴人際關係的理性計算。楊國樞曾將中國人關係進行區分為家人、熟人與生人三類，其對待原則與方式亦不相同，主要考量華人生活中的血緣關係、角色規範及倫理運作等，不同的關係有著不同的期待與責任義務，在家人講責任、熟人講人情、生人則強調利害關係。相關探討尚包括費孝通（1973）所提出的華人社群相處的人際採由內而外開展的同心圓的差序格局。許烺光（1971）亦以由內向外開展的心理社會圖模

式說明華人組織運作。黃光國從儒家關係主義理論，關注在關係（QUANXI）意義如何影響華人社群的心理與行動，來建立理論基礎。王怡文等（2006）提出華人社會信任的模式，認為華人對社會價值的義務與期望所產生的社會信任，與西方社會以個人主義為基礎，強調理性的計算利益不同，嘗試做進一步利害關係的分類。綜言之，相關研究指出華人組織行為深受儒家關係取向對於社群互動關係往來的影響，採取由親及疏、由近至遠的原則進行關係互動的次第開展。換言之，華人教師學習社群策略制定，宜考量關係決定信任程度與內外關係級距的面向。

基於黃荻昌從臺灣經驗出發，指出發展社群形成組織學習的主要因素，在於博愛精神的價值領導。本文以華人教師專業學習社群的關係為預設的社會信任，在特定的學校文化脈絡下，教師行為會從其他社群成員等利害關係人與自己的關係，進行信任決策以決定投入社群的程度。此信任模式依關係將其分為內、外關係網絡，依遠近差別，有不同的信任基礎及對應策略的價值意涵。

#### 四、以價值領導的社群推動策略—陽明高中「陽明學說研究社群」為例

本研究就以北市陽明高中一年來所推動數個教師學習社群之一的「陽明學說研究社群」做為觀察對象，理由是該學習社群屬於學校任務型態，以推動校本位學習的運作為宗旨。社群成員多元，係由教師兼行政人員、物理教師、主任教官、輔導教師等組成的研究社群。社群領導人以物理老師為首，規畫連繫與分派工作，學校行政支援則由圖書館扮演相關場地及材料的提供，運作方式採每一成員公平分配指定主題分享對陽明學說的心得及可能應用於教學領域的方面。

由於成員組成來源多元，平日各自業務繁忙，實難像一般學科教學研究會一般的同儕互動，不易產生彼此的認知與發展更深厚的人際關係。第一次社群聚會即有許多位成員忘記且遲到，成員彼此不熟悉以及向心力不強，維繫社群成員的主要理由乃在於彼此對於發展校本位教育特色的共識。因此，推動「陽明學說研究社群」的發展策略，係從組織學習的觀點出發，對陽明學說融入教學領域，以改善學生學習有濃厚的興趣，相信陽明學說可以為學校經營帶來價值。據此，該社群的組成分子，亦包括了校本位為主軸所思考的利害關係人取向，不管是行政同仁或教學老師，來自不同部門卻同心致力教育專業成長與學校經營的長遠發展。透過對話交流資訊與觀點，帶來社群成員對於陽明學說知識與見解的提升，由此形成的彼此信任的關係，將原本僅只於職場同事關係的禮貌往來與理性計算利害關係，發展成真正社群同志與伙伴的熟人關係，成為能夠信任與分享彼此的社群關係，社群成員從原來彼此陌生客氣的外人關係，逐漸發展成為彼此為自己人的圈內關係，顯見發展價值領導做為推動學習社群的策略，在華人教師社群的實踐

上有其可行性。

由於「陽明學說研究社群」經營迄今已邁向第二年，年度目標與發展除了社群內部成員的共同願景與目標，亦受到外在環境變化的影響，例如成立社群的相關經費支出，係由教育部優質化高中專案經費支應，行政提供的專案支援有一定的年限，屆時學校運作的經費亦是另一個發展策略的問題。另外，成員亦對於該領域及成員自身的教育專業形成反思與對話，對於個人的專業成長有正向的助益，並且部分社群成員亦產生弘揚陽明學說融入教育現場的使命感，對學校經營的永續性亦有正向的幫助。

本研究以北市陽明高中教師學習社群之個案推動策略與發展歷程，認為教師專業社群應依據性質不同，會對應不同的教育議題，通常同一社群會聚焦同一教育議題，不同社群會依其定位而有不同的作為。提出發展教師專業學習社群的策略及工具，應考量不同階段特性、規模大小採取不同的推動策略（表 1）。

表 1 推動教師專業學習社群的策略及工具

可能歷程	需要策略	採用工具
學校已建立組織規範與激勵系統的標準	遵從策略 (compliance strategy)	社群行為規範、教師專業評鑑認證參考、教師專業學習社群-領頭羊葵花寶典
學校缺乏清楚標準規範及支持機制的意識	誠信策略 (integrity strategy)	價值觀領導
經由學校本位所支持的教育觀點與利害關係人對話	對話策略 (dialogue strategy)	教師專業學習社群報告、學校教師專業學群成果發表
反應學校未慎思整合其教育經營規範	沒有策略 (no strategy)	無

資料來源：筆者自行整理。

由上表得知，推動社群的策略會考量學校組織當前發展的可能歷程，分別為遵從策略、誠信策略、對話策略及沒有策略等四類型，其中個案社群則考量學校外部環境尚未辦理教師專業評鑑項目，亦沒有清楚標準規範與機制支援的情形下，推動學習社群則採取誠信策略及對話策略，進行校本位教育觀點形塑並與利害關係人對話的價值觀領導。


由於推動社群策略的選擇另涉及學校文化及組織氛圍成熟的考量，未來研究或可從

組織學習氛圍尚未成熟的學習社群偏好「對話策略」以瞭解什麼是利害關係人對話，來發展教師專業學習社群。而組織成熟的學習社群則傾向偏愛「誠信策略」，隨著社群成長及規模擴大，亦可能不採用學校激勵機制來定義其社群的核心價值。簡言之，價值領導對組織推動教師專業學習社群的具相當重要性，教師專業學習社群的素養，應包括學習制定或修正現有學校的運作系統，並且從學習社群本身與跨社群的關係網絡中進行學習與制定推動策略。最後，無論學校規模或社群特性，考量利害關係人取向提供學校較為全面的推動社群之可能，另外發展誠信策略以價值領導追求社群經營的重要性，可做為華人教師學習社群研究課題的參考。

## 伍、結語

「教師專業學習社群」是以學校為本位，以關注學生學習為主體，採同儕合作方式，重視結果取向，用以促進教師專業發展的重要平臺。故教師專業學習社群是一個組織行為研究的動態發展歷程，以成員滿意及學生改進學習成效為依歸。依據整體學校發展方向，所形成的不同專業學習社群，促使學校成員在共同願景和目標的指引下，共同關注和學習如何改進教學實務，並結合集體智慧與力量，透過具體的行動方案，一起為提升學生的學習成果而努力。

本研究就教師專業學習社群的推動策略進行探討，經由國內外相關研究的梳理，釐清推動教師專業學習社群其重點首先在於認知組織建立學習社群目的為何，並且藉由利害關係人取向的思維，考量社群內外部利害關係人的需求，能夠協助教師專業學習社群在定位及目標上，具有更開闊及周全的視野來進行發展推動策略。此外，從華人社會行為在「關係」與「信任」方面具有高度的相關，提出在利害關係網絡的信任基礎上，從教師組織專業學習社群的特性、運作及階段歷程，考量學校從事的教育活動性質與專長，及其組織規模與學校特性，首先從「對話」、「誠信」等策略出發，搭配相關工具以「由內而外」及「由上而下」的途徑，推動教師專業學習社群的成員專業成長之外亦能帶來學校本身追求長期經營目標的達成，找出學校的定位以價值引導，促成教師專業學習社群的發展成為學校經營策略的一環，經由學校經營與教學價值的利益整合，從共同感知與轉化學習到共同實現與轉化行動的歷程，達成從個人到組織，由小我到大我的教師專業成長與教育實踐。



## 參考文獻

- 丁文祺（2008）。國民中學校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐與學校效能關係之研究。高雄師範大學成人教育研究所博士論文。
- 王怡文、陳亮全、黃光國（2006）。華人社會中的信任策略。**本土心理學研究**，25（4），199-238。
- 林瑞昌（2006）。以專業社群概念內涵為核心的教師專業發展策略。原文刊登於國立臺北教育大學（編），**熱情卓越新典範**，頁67-76。
- 周麗華（2000）。教師專業學習社群的發展與實踐—以臺北市民生國小為例，臺南大學第九屆「教育經營與管理」學術研討會。
- 莊立民譯，Carroll, Archie B. and Ann K. Buchholtz 著（2006）。**企業倫理**。臺北：新加坡商湯姆生出版。
- 孫志麟（2000）。專業學習社群：促進教師專業發展的平臺。**學校行政**，69，138-158。
- 高博詮（2008）。學校學習社群的發展與挑戰。**中等教育**，59（4），8-20。
- 高博詮（2009）。學校教師學習社群發展的個案研究。**師資培育與教師專業發展期刊**，2（1），61-74。
- 教育部中小學教師專業發展研發中心（2011年7月4日）。取自 <http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/Plan.aspx>
- 教育部中小學教師專業發展研發中心（2011）。**教師專業學習社群—領頭羊葵花寶典**。
- 張新仁、王瓊珠、馮莉雅編（2009）。**中小學教師專業學習社群手冊（再版）**，頁8。教育部。
- 陳佩英（2009a）。一起學習、一起領導：專業學習社群的建構與實踐。**中等教育**，60（3），68-88。
- 陳佩英（2009b）。分散式領導與PLC建構：一所高中教學創新計畫的個案研究。**教育科學研究期刊**，54（1），55-86。
- 蔡進雄（2010）。學校經營的新典範：論教師學習社群的建立與發展。**教育研究月刊**，188，44-53。
- 蔡進雄（2011）。學校轉型為專業學習社群的校長領導作為。**教育研究月刊**，194，48-57。

- 黃光國 (2005)。華人道德思維的研究典範：後設理論分析。**儒家關係主義：文化反思與典範重建**。臺北：臺灣大學出版。
- 黃荻昌 (2011 年 7 月 6 日)。學習型組織如何有效組織學習。取自 [http://www.rad.gov.tw/book-no1/PDF/01\\_11.pdf](http://www.rad.gov.tw/book-no1/PDF/01_11.pdf)
- 費孝通 (1973)。**鄉土中國**。香港：鳳凰出版社。
- Hsu, F.K.L (許烺光) (1971) . Psychological homeostasis and jen: Conceptual tools for advancing psychological anthropology. *American Anthropologist*, 73,23-44.
- 丁明勇、鄭毅萍譯，Steven L. McShane, Mary Ann Von Glinow 著 (2009) . *Organizational Behavior: Essentials*. Mc Graw Hill.
- 郭進隆、齊若蘭譯 (2010)。**第五項修練-學習型組織的藝術與實務** (全新增訂版) (原作者：Senge, P.)。臺北：天下出版。
- Branco, M.C. & Rodrigues, L.L. (2007). Positioning Stakeholder Theory within the Debate on Corporate Social Responsibility. *Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 12 (1),5-15.
- Dillon-Peterson, B. (1986). Trusting teachers to know what is good for them. In K.
- Zumwalt (Ed.), *Improving teachers* (pp.24-36). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dufour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Freeman, R.E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Boston: Pitman.
- Fielding, G., & Schalock, H. (1985). *Promoting the professional development of teachers and administrators*. Eugene, OR: Center for Educational Policy and Management.



Ford, D. (1991). *The school principal and Chicago school reform: Principal's early perceptions of reform initiatives*. Chicago: Chicago Panel on Public school Policy and Finance.

Goodpaster, K. E. (1991). Business Ethics and Stakeholder Analysis, *Business Ethics Quarterly* 1.No.1,53-73.

Haslam, M. B. (2008). *Maryland Teacher Professional Development Evaluation Guide*. [http://www.mdk12.org/share/pdf/MarylandTeacherProfessional](http://www.mdk12.org/share/pdf/MarylandTeacherProfessionalDevelopmentEvaluationGuide.pdf)

[DevelopmentEvaluationGuide.pdf](http://www.mdk12.org/share/pdf/MarylandTeacherProfessionalDevelopmentEvaluationGuide.pdf)Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Education.

Johnson, S.M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. New York. Basic Books.

Klien, S., Medrich, E., & Perez-Ferreiro, V. (1996). *Fitting the pieces: Education reform that works*. Washington, DC: United States Department of Education.

Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536

Roberts, M. S., & Pruitt Z. E. (2003). *School as professional learning communities :Collaborative &activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, California: CorwinPress Inc.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J.,& Kleiner, A. (2000). *School that learns: A fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education*. New York: Doubleday/Currency.

Washburn, N.T. (2009). *Why Profit Shouldn't Be Your Top Goal*. Harvard Business Review, December.

Wildman, T., & Niles, J. (1987). Essentials of professional growth. *Educational Leadership*, 44 (5),4-10.



崔春华 簡歷

現任

- 上海市浦东教育发展研究院教育发展促进部科研人员

經歷

學歷

- 2009年毕业于华东师范大学教育学系，获硕士学位

經歷

- 1998年在江西参加工作，任教初中、高中英语，多次评为“优秀教师”。
- 2009年至上海市浦东教育发展研究院工作。

教育理念

- 一贯秉持“关爱诠释教育原理，激情演绎课堂教学”之理念，注重教育实践研究。

## 职初教师专业发展需求及实现路径探讨

崔春华／上海市浦东教育发展研究院教育发展促进部科研员

“几乎所有的教师都经历过进入教学工作的过渡时期，这是他们的教学生活和职业生涯最困难的一个方面。显然有一些教师进入教学工作比较顺利和有效，但是绝大多数人认为这个阶段是最困难的阶段之一，甚至受到创伤。”<sup>1</sup> 可以说，教师职业生涯的初始阶段是他们适应学校教学工作的关键期，也是影响其职业倾向、决定其一生专业素质的关键期。因此，关注职初教师的专业发展需求及实现路径就显得非常重要。

教师的专业发展是一个连续的、动态的、纵贯整个职业生涯的过程，同时又具有阶段性的特点。国内外有关教师整个职业生涯专业发展阶段的研究比较多，其中研究较早且影响较大的分别是卡茨的四阶段理论以及伯顿的教师生涯循环发展理论。1996年，我国台湾学者饶见维出版专著《教师专业发展——理论与实务》，这是我国内地学者学习和研究教师专业发展的重要文献，在我国教育学界产生了较大影响。他将教师专业发展进程划分为“三阶段六时期”。国内外学者对新教师专业发展阶段的划分虽然各不相同，但他们的研究成果均发现：教师从入职到成熟都需要经历约5年的时间。因此，从教师专业发展的角度来看，我们可以将走上工作岗位5年及以下的教师称之为职初教师。

### 一、职初教师的专业发展特点

20世纪70年代美国学者卡茨（Katz）采用访谈和问卷法研究学前教师的培训和发展。她把教师的发展分为4个阶段：求生存时期（survival）、巩固时期（consolidation）、更新时期（renewal）和成熟时期（maturity），各个发展阶段的主要特点如表1所示：

<sup>1</sup> [加] 迈克尔·富兰，变革的力量——透视教育改革 [M]，北京：教育科学出版社，2004. 127.

表 1 卡茨的教师发展阶段论

阶段名称	时限	主要特点
求生阶段	任教开始 1、2 年	原来对教学的设想与实际有差距,关心自己在陌生环境中能否生存。
巩固阶段	任教第 2、3 年	有了处理教学事件的基本知识,并开始巩固所获得的教学经验和关注个别学生。
更新阶段	任教第 3、4 年	对教师重复、机械的工作感到厌倦,试图寻找新的方法和技巧。
成熟阶段	任教第 3—5 年	习惯于教师角色,能较深入地探讨一些教育问题。

20 世纪 70 年代末,以伯顿(Burden)为首的一批美国学者,对处在不同教学生涯发展阶段的教师进行了访谈研究,提出了教师生涯循环发展理论。伯顿认为教师发展经历了 3 个阶段:求生存阶段(survival stage)、调整阶段(adjustment stage)、成熟阶段(mature stage),其归纳的各个发展阶段的主要特点如表 2 所示:

表 2 伯顿的教师生涯循环发展理论

阶段名称	时限	主要特点
求生阶段	第 1 年	教师教学活动和环境的知识有限;他们关注学科教学却又感到没有多少专业见解;缺乏信心而且不敢尝试新的方法。
调整阶段	第 2-4 年	学到了许多有关组织课堂、学生、课程和方法等方面的知识;开始注意到学生的复杂性,并学习新的技能以满足各方面的需要;对待孩子更加开放和真诚,感到更有能力满足学生的需要,逐渐有了信心。
成熟阶段	第 5 年或 5 年以上	教师感到能更好地控制教学活动和教学环境;以学生为中心;充满自信 and 安全感,乐于尝试新的教学方法;已经有了新的专业见解,能够处理可能出现的新问题。

饶见维在其专著《教师专业发展——理论与实务》中将理想的教师专业发展进程分为“三阶段六时期”,其中“初任教师导入阶段”又分为“适应期”和“发奋期”两个

时期。各个发展阶段的主要特点如表 3 所示：<sup>2</sup>

表 3 饶见维的教师发展阶段论

阶段名称	时期	生涯年期	主要特点
职前师资 培育阶段	1.1 探索期	大学一年级前	探索教师的工作特性，并试探是否符合自己的性向。
	1.2 奠基期	大学一年级至大学四年级	奠立成为教师所需的基本专业知能与基本学科知能。
初任教师	2.1 适应期	任教第 1 年	求适应、求生存。
导入阶段	2.2 发奋期	任教 2-4 年	发奋图强、大量学习，以便尽快成为一个胜任教师。
胜任教师	3.1 创新期	任教 5-9 年	不断自我创新、自我检讨。
精进阶段	3.2 统整期	任教 10 年以上	统整与建构，逐渐迈向专业圆熟的境界。

根据上述三位学者对职初教师不同发展阶段主要特点的研究成果，我们认为，实际上职初教师的特点主要在三个方面得以体现：（一）教师的专业知识；（二）教师的专业能力；（三）教师的职业适应。

## 二、职初教师的专业发展需求

职初教师各个阶段的主要特点实际上也是职初教师处于不同阶段遇到困难时的表征，换言之，我们可以说职初教师遭遇的困难在很大程度上即是其专业发展的需求。因此，我们可以概括职初教师的专业发展需求如下：

### （一）教师的专业知识

教师的专业知识可概括为学科专业知识、一般性教学知识、学科教学知识以及有关学生的知识等。2009 年 5 月，原浦东、南汇两区宣布合并。合并之后，当前的浦东新区基础教育阶段学校专任教师近 3 万人。为摸清浦东新区全区教育基础指标数据点，掌握


<sup>2</sup> 饶见维. 教师专业发展：理论与实务 [M]. 台北：五南图书出版公司，1996：125-137.

全区师资与教学第一手资料，为“十二五”教师专业发展规划制定提供决策依据，浦东教育发展研究院于2009年12月底启动了“浦东新区学科课程建设与教师队伍现状调研”工作。在一项关于“区域培训需求”的调查中，调查人员发现（见表4），学科专业知识、教学设计案例、如何处理教材、课堂教学组织以及如何提高后进生等列需求前五位。

表4 浦东新区教师培训需求情况

培训内容	百分比
学科专业知识	48.2%
教学设计案例	45.1%
如何处理教材	40.5%
课堂教学组织	26.4%
如何上研究型课程	14.3%
如何检索教学资源	6.3%
如何提高后进生	22.8%
教学媒体使用	16.3%
学生作业设计	11.2%
如何命题与编制试卷	9.0%
突发事件处理	5.4%
如何撰写论文	13.2%
如何开发课程	5.9%
如何监控学生学习质量	6.2%
如何听课评课	10.7%
如何写教学案例	9.5%
如何进行课题研究	13.8%
如何上好班会课	3.2%
怎样开展学生社团活动	4.3%
如何进行班级管理	6.9%

在以“教龄”与“区域培训需求”中位列前五位的选项分别做进一步的交叉分析时，调查人员发现，除学科专业知识外，0-5年教龄的教师更倾向于选择“教学设计案例”、



“如何处理教材”、“课堂教学组织”以及“如何提高后进生”这个方面的培训（篇幅所限，附表略）。这说明，职初教师学科专业知识一般可能都掌握较好，但涉及到学科教学知识如“教学设计案例”与“如何处理教材”、一般性教学知识如“课堂教学组织”以及有关学生的知识如“如何提高后进生”等方面时存在困难，因此有着这些方面的需求。

## （二）教师的专业能力

教师的专业能力可概括为管理能力、教学能力以及科研能力。教师的管理能力主要体现在班级管理方面。从表 4 我们可以看出，“如何进行班级管理”的培训需求极低，这并非说明职初教师的班级管理能力较高，相反，这说明，一方面可能是职初教师更为关注自身的专业知识与能力的提高，而忽略了班级管理这一重要的管理能力的提升；另一方面也可能是因为职初教师认为班级管理是班主任的事，与己无关（实践中很多其他教师也执有此类观点）。因此，职初教师在这方面的需求不多并非是不需要，而是他们没有意识到这种需要。职初教师的科研能力也同样存在类似的问题。教师的教学能力主要体现在教学设计能力与课堂上师生互动与沟通能力等。此次调查还发现，在“过程与方法设计和教材分析”方面，职初教师更多花 31% 以上的时间精力于这两方面，而资深教师则更多花少于 30% 的精力于这两方面。这说明，职初教师对教材不够熟悉，过程与方法方面的设计经验也不够丰富，需要花费更多的时间。此外，在对“不同教龄教师对待预设与生成的处理方式”做调查时发现，5 年以下的教师较多选择“按照预先的设计继续上课”这一项。这说明，职初教师面对课堂生成的情况还缺少足够的调整预设、随机应变的能力。<sup>3</sup>因此，职初教师的教学能力尚有欠缺。

## （三）教师的职业适应

从卡茨、伯顿以及饶见维等学者关于职初教师不同发展阶段主要特点的研究来看，

<sup>3</sup> 摘自《浦东新区学科课程建设与教师队伍现状调研》，本调研由浦东教育发展研究院原副院长周增为主持，院其他领导和各部门主任、相关学科教师共同参与完成。

职初教师在开始阶段需要经历一个职业的适应过程，包括对社会环境、学校环境等的适应。实际上，这种适应，就是教师的职业认同过程。职初教师在在与各种环境交互的过程必然经历痛苦的“现实冲击”，并在此过程中对自己的思想和行为进行调整。这一适应过程最终有三种可能的结果：第一，由于不适应选择离开；第二，消极适应，成为“教书匠”；第三，积极适应，成为有思想的教育实践者。职初教师的职业适应问题看上去更多地似乎是个体的行为，但职初教师能否适应、如何适应以及需要多长时间适应职业，事关中小学新教师队伍的优化问题，因此此类需求更多地应该由培训者主动提出。

### 三、职初教师专业发展的实现路径

“在教师怎样通过这个过渡时期和他们在专业上怎样能够进步这两者之间很可能有一种强有力的关系。”<sup>4</sup> 因此，在明确职初教师的专业发展需求后，就需要各相关部门为这种需求提供切实帮助，从而促进其专业发展并成为合格甚至优秀教师。

#### （一）区域层面：有针对性地安排职初教师培训内容

虽然绝大部分职初教师在师范院校参加过岗前培训，但是由于培训的内容局更多侧重于教育理论的讲解，培训效果不甚理想。这就要求区域层面在组织职初教师培训时，要针对性地安排培训内容，避免与岗前培训内容重复。教育实践中我们发现，绝大多数职初教师与成熟教师的差距主要体现在专业知识与专业能力等方面。这说明，职初教师更需要的是与教学实践密切联系的操作性的知识和技能，因此职初教师培训内容大体可包括课堂教学方面的指导以及自我提高的方法指导。课堂教学方面的指导主要包括：课前准备工作的指导、课堂过程的指导以及课后评价的指导。而自我提高的方法指导主要是因为知识经济和学习化社会的形成对教师这一职业提出了更高的要求，职初教师只有不断进行自我提高才能更好地适应社会和教育的发展，这就要求新教师掌握一定的自我提高的方法，包括如何进行教学反思、如何进行教育科研等。

<sup>4</sup> [加] 迈克尔·富兰，变革的力量——透视教育改革 [M]，北京：教育科学出版社，2004. 127.



## （二）学校层面：以同伴对话引领职初教师专业发展

就学校而言，职初教师的专业发展水平很大程度上将影响到整个学校师资队伍的建设水平。因此，职初教师除了接受区域层面的有针对性的培训以外，学校层面也有责任为职初教师的专业发展提供有效支持。就学校而言，同伴对话是职初教师获得专业发展支持的有效途径。

同伴对话形式之一是实行“师徒带教”。学校可以为职初教师指定一名带教老师，在带教老师手把手的带教过程中，职初教师可以有意识地观察、比较带教老师在课前的准备和计划、课堂的互动和课后的总结评价等方面情况，找出他们与自己的差异，进而调整自己原有的专业认知，提高自身专业能力。“师徒带教”是师与徒之间一对一的对话与交流，有利于带教老师根据职初教师的个性特点和专业水平进行具有针对性的指导，提高指导的实效性。特别是在帮带过程中，职初教师不仅能在专业知识与技能方面得到提高，而且在教师职业意识等方面也会受到带教老师的影响，避免职初教师盲目摸索的过程，可以缩短职初教师胜任教学工作的周期。

同伴对话的另一种形式是建立“学习共同体”。教师的专业知识与能力除具有个体性的特点外，还具有公共性的特点。学校通过“学习共同体”的建设，如学习型教研组、备课组的建设，为职初教师共享教学及情境知识提供平台。“学习共同体”是一对多或多对一的对话与交流，有利于职初教师广纳善言，从各个方面汲取其他教师的长处，促进自身专业成长。在这种“学习共同体”的活动中，职初教师个人需要学会认真倾听，勇于与其他教师对话，其他教师也要从职初教师的实际出发，以一种体谅宽容和乐于助人的姿态与职初教师进行交流，共同进步。



### 彭道平 簡歷

#### 現 任

- 臺北市長安國小教師

#### 經 歷

- 1990 年任職臺北市長安國小教師至今
- 2000 年臺北市立師院輔導學分班結業
- 2005 年國小教師英語能力檢核通過
- 2004 年英國Bristol 英語教學研究所肄業  
旅遊過東南亞、北美、西南歐、日本  
遊學過的國家有英國美國和加拿大



## **Continuing Professional Development for Teachers --In Case of Being an English Language Teacher**

Tao-ping Peng / Taipei Municipal Changan Elementary School Teacher

### **Abstract**

It is often said that teaching experience without reflection is worthless – 18 years of teaching experience can be one year repeated 18 times or it can be 18 years of teacher development leading to high levels of intuitive expertise. What do you understand by the notion of a “reflective practitioner” and what do you understand by expertise in language teaching? I often think about the above questions. ‘Teaching is a complex process’ (Richards and Lockhart 1996: 29), it seems quickly to reach a plateau as the daily work became routine. So the ‘reflective practice’ is becoming an important feature of ESL/EFL teacher education programs worldwide (Farrell 1999: 157). Development means change and growth. Teacher development is the process of becoming ‘the best kind of teacher’ that I could be, a *self-reflective* process (original emphasis) (Head and Taylor 1997: 1). It is through ‘questioning old habits’ so that alternative ways of being and doing are able to emerge (ibid). The aim of this essay is to relate theoretical aspects of the training, education and development of language teacher to classroom decision making and practice. The first part of this essay is going to review the notions of reflection and expertise in relation to teacher learning and development. Then it proceeds to consider whether these ideas correspond to my own experience of professional learning and the development of expertise as a language teacher. Finally, it ends with the recommendations to the management of my school, which could be adopted to promote higher levels of reflection and professional development for English language teachers. The following are possible practice ways to teachers and schools from my study.

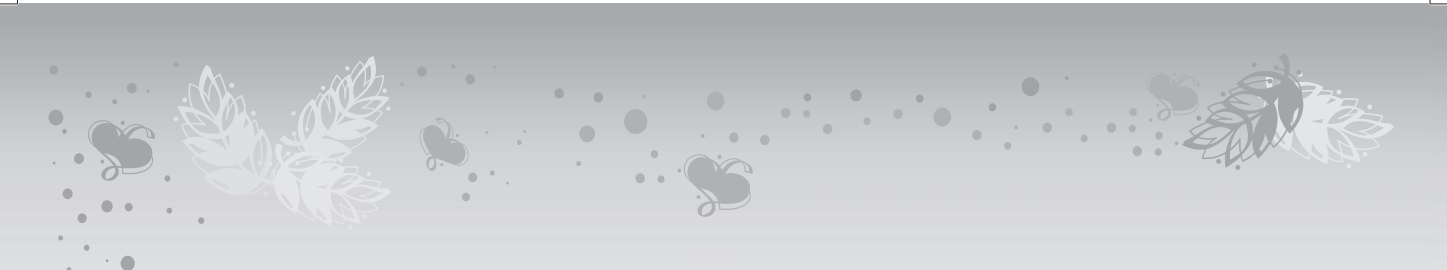
1. The recommendations to English language teachers: being reflective in professional development of English language teacher
  - 1.1 Encouraging teachers to be reflective in their work
  - 1.2 Self-inquiry through observation from others
  - 1.3 Teachers’ learning autobiographies

- 1.4 Recordings: seeing ourselves as the others see us
  - 1.5 Doing participatory practitioner research to reflect
  - 1.6 The use of teaching diary in reflection
  2. The recommendations to the management of the school to promote higher levels of professional development in English language teachers
    - 2.1 Grouping teachers with subjects as study groups
    - 2.2 Language teaching support centre
    - 2.3 Providing different opportunities for professional development
      - 2.3.1 Peer observation and coaching
      - 2.3.2 Language learning experience: role reversal
      - 2.3.3 Attending workshop to promote professional development
      - 2.3.4 Providing a low affective state
- Through the study we may promote the level of continuing professional development for language teachers.

Key Words: reflection, expertise, reflective practitioner

## 1. Introduction

‘Teaching is a complex process’ (Richards and Lockhart 1996: 29), it seems quickly to reach a plateau as the daily work become routine. So ‘reflective practice’ is becoming an important feature of ESL/EFL teacher education programs worldwide (Farrell 1999: 157). Development means change and growth. Teacher development is the process of becoming ‘the best kind of teacher’ that I could be, a *self-reflective* process (original emphasis) (Head and Taylor 1997: 1). It is through ‘questioning old habits’ so that alternative ways of being and doing are able to emerge (ibid). The aim of this essay is to relate theoretical aspects of the training, education and development of language teacher to classroom decision making and practice. The first part of this essay is going to review the notions of reflection and expertise in relation to teacher learning and development. Then it proceeds to consider whether these ideas correspond to my own experience of professional learning and the development of expertise as a language teacher. Finally, it ends with the recommendations to the management of my



school, which could be adopted to promote higher levels of reflection and professional development for English language teachers.

## **2. Literature review**

### **2.1 Reflection in relation to teacher learning and development**

Reflection is often advocated for in-service teachers as a way helping them to become more effective teachers (Day 1991: 11). Roberts (1998: 53) illustrates reflection in different ways to embrace different strands of meaning:

- rationale deliberative thought;
- reframing;
- and self-awareness.

Rational deliberative thought relates to pedagogic issues, like from grammar translation approach to task based approach. Reframing refers to the recasting of problems, such as dealing with a disruptive student. Self-awareness is a kind of ‘self-management’ (ibid), for example, asking yourself that why you do this. Dewey (1910: 6) characterizes reflection as ‘disciplined, conscious, explicit and critical thought which contributes to the intellectual and moral development of the person’. He suggests that ‘reflective thought occurs when the smooth progress of our normal activity is interrupted by perplexity or surprise’, a ‘forked road’, in which we face a dilemma where alternative solutions are proposed (Dewey 1910: 11). Once reflection is triggered by surprise, a complete cycle would follow (ibid: 68-78). First the teacher has a ‘feeling of discrepancy or difficulty’, for example, the teaching does not work well, so the teacher observes and defines the difficulty, i.e. some students do not engaged in task work. Then he/she cultivates some possible ‘suggestions’ to solve the problem and identifies each suggestion as a solution, i.e. setting groups for task completing. Finally the teacher observes again and confirms his/her ‘theory’ and adopts it as personal knowledge. To Dewey, the reflection circle enables us to reframe problems in a variety of ways, allows a wider range of possible solutions, and contributes to personal growth. In fact, it corresponds to the above three strands of meaning by Roberts (1998: 53).

In classrooms, Cruickshank and Applegate (1981: 553) define reflection as ‘helping teachers to think about what happened, why it happened, and what else they could have done to reach their goals.’ So reflective teaching is a means of improving classroom practice (Bartlett 1990: 203). Teaching without reflection is worthless – eighteen years of teaching experience is one

year's experience repeated seventeen times (Tsui 2003: 13).


Schon (1983: 50) suggests 'reflection-in-action' throughout the lesson and 'reflection-on-action' after the lessons. Decision-making is often subconscious, reflect-in-action and reflection-on-action help teachers prepare future lessons and reappraise their approach (Edwards 2004: 18). For example, the teachers might ask themselves 'Why did I make this judgement? What procedures did I enact when I perform this task? How am I framing the problem that I am trying to solve?' Ur (1997: 59) asserts that according to reflective model, teachers learn by reflecting on their own experience and applying what they have learned to develop professional abilities. The purpose of reflection might be

- (a) to uncover current practices and beliefs and
- (b) to promote self-monitoring to ensure the delivery of a new curriculum as intended (Roberts 1998: 54).

There is an intimate connection between teaching and learning. Learning to teach and teaching to learn are simultaneous activities for reflective practitioners to improve themselves (Kwo 1996: 314). Richards and Nunan (1990: 201) state 'teacher as self-observer, experience alone is insufficient for professional growth, and that experience coupled with reflection is a much more powerful impetus for development'. The more I teach, the less I find I have known, such as to accept a disruptive student with a sense of humour, or perceive a difficulty in teaching as a challenge.

Dewey (1933) also suggested three conditions for reflective teaching: open mindedness, responsibility, and wholeheartedness (recite from Kwo 1996: 313). To think to improve the teaching practice, the teacher has to accept different opinions, to be accountable, and enthused. Change is unpredictable but daily routine is favourable to a lot of teachers. Wallace (1996: 281) emphasizes that to reflect on one's own professional practice is the most effective method of generating autonomous professional development, such 'reflective practitioners' will continue to develop their professional expertise not away from classroom practice into academic theory, but by using theory mediated within their continuing practice. In other words, the improvement of instruction year by year is through the interaction between educational theories and teaching practice.

For example, according to 'the queries from a communicative teacher' (Medgyes 1986: 107), 'the communicative approach places too heavy a burden on the teacher', such as need analysis,



real interaction, away with the textbook, the humanistic attitude..., the list is inexhaustible. The communicative teacher should be erudite and versatile, like a *superperson* (ibid: 107-9). It is easier said than done to implement a communicative task approach. However, the teacher really has to 'try out' some ideas between real life and the theory. Wright (1990: 82) states to 'link theory and practice', observation of teaching, video recording, the written descriptions of lessons, or questionnaires are good means to promote teaching (ibid: 85).

The reflections in and after lessons could provide a better class and more confident teacher. After reflection, the teacher might change in many things, including knowledge, beliefs, attitudes, understanding, self-awareness, and teaching practices (Richards 2000: 19). For example, being more learner centred, using a more interactive teaching style, adopting more authentic texts and teacher-made materials, greater use of communicative activities, group work, role play, and games, and teacher confidence (ibid). Wallace (1991: 49) provides a reflective model:

Trainee's existing conceptual schemata or mental constructs  $\leftrightarrow$  received knowledge  $\leftrightarrow$  experiential knowledge  $\rightarrow$  practice  $\leftrightarrow$  reflection  $\rightarrow$  professional competence

In the model, received knowledge means facts, data, theories, etc, experiential knowledge referred to practical experience (ibid: 52). Reflection cycle should be found of making the relationship reciprocal, not one-way, so that the 'received knowledge' is in the light of classroom experience, and classroom experience can feed back into the 'received knowledge' (ibid: 55). Ur (1997: 64-5) also illustrates that the teachers' reflection should not be limited on their own experience, the experience can be enriched by 'hearing, seeing, or reading about the experiences of others', for example, other people's critical observations, some beautiful theories or the experiments of researchers. The teacher's reflection will 'filter out' which is not appropriate or comprehensible and 'absorb' the knowledge which fits with their own thoughts and actions and they can 'own'. In other words, after the reflection, the teacher can shape his/her own theory of language teaching and learning, which Graves (1996: 2) defines as 'personal theory', 'a subjective understanding of one's practice' with coherence and direction. Wallace (1991: 56) recommends that through the process of reflection, the classroom teacher could become a researcher and professional expertise would be developed (ibid: 82).

## 2.2 Expertise in teacher learning and development

In the section, I follow Tsui's (2003: 9-21; 245-282) framework to discuss the meaning of expertise.

### 2.2.1 Expertise as intuition and tacit knowledge


Firstly, experts are characterized as 'effortless and fluid performance guided by intuition', experts are engaged in skilled performance so that their skills become part of themselves (Tsui 2003: 11). In teacher learning and development, 'expert teachers are more efficient in planning and more selective in information processing'. For example, they could recognize meaningful patterns quickly, demonstrate more autonomy and flexibility in both planning and teaching. These behaviours are due to their large repertoire of routines. The automaticity is made by these routines which allow them to direct their attention to more important information. (ibid: 41). For teachers, they are able to improvise and respond to the needs of the students and the situation very quickly, like to encourage shy students to speak.

### 2.2.2 Expertise as conscious deliberation and organized knowledge base

Apart from the performance of experts, expertise could be assessed from conscious deliberation and organized knowledge base. The experts have not only a specialized domain of knowledge and recognize meaningful patterns quickly. Experts also perceive problem at a deeper level and have strong self-monitoring skills. They are aware of themselves, including the mistakes. This perspective distinguishes experts from experienced nonexperts not in the skilled routines but in the sophisticated knowledge. Eraut (1994: 152) stresses 'the ability to cope with difficult, ill-defined problems' rather than only routine matters which is adjudged to be the essence of professional expertise. About the deliberation,

there are two reasons why experts need to be reflective: one is that the intuition and routinized behavior of experts may not be correct all the time; the other is that their skills may get out-of-date. Hence, to engage in reflection and self-evaluation is very important to maintain their expertise. (Tsui2003: 16)

The importance of reflection is central to professional knowledge, professional practitioners often engage in "reflection-on-action" and "reflection-in-action" to prepare themselves. The former takes place after what they have done or experienced to prepare themselves for future actions. The latter takes place during the action when they encounter situations which are unexpected, problematic, or unique, and they arrive at 'a new way' of looking at a phenomenon or a problem, hence generating a new understanding of immediate action. Schon



(1983: 50) argues that when a practitioner is engaged in the process of reflection, he or she becomes a researcher in the practice context.

### **2.2.3 Expertise as a continuous process**

Expertise is seen as a continuous process rather than a state (Tsui2003: 17). Reflection in action enables further self-development and professional learning is the self-discovery in the context of practical activity (Roberts1998: 52). Experts, with plenty of practice and experience, inevitably perform better and faster than novices in daily affairs. However, not every people become good writer no matter how much practice they have had. Experience will only contribute to expertise if practitioners are capable of learning from it. In other words, practitioners learn from experience via constantly reflecting on their practices. 'It is the combination of highly motivated learning and the ability to reflect on experience that distinguishes the novice from the expert.' (Tsui2003: 13) Ericsson and Smith (1991: 27) also point out that 'one should be particularly careful about accepting one's number of years of experience as an accurate measure of one's level of expertise.' The learning mechanisms that mediate the improvements from experience have a crucial role to play in the acquisition of expertise (Tsui 2003: 18). Namely, experience is not equal to expertise. Expertise is formed by specialized knowledge, experience and regular reflection, named continuing professional development. Expertise is that in the process of responding to and taking on challenges, one has to go beyond one's current level of competence by developing new skills and new knowledge. This is what Bereiter and Scardamalia (1993: 198) refer to as 'working at the edge of competence', experts tackle problems to increase their expertise (ibid: 78). The expert teacher constantly looks for challenges, moving from smaller to bigger ones (Tsui2003: 273).

### **2.2.4 Expertise as a development process**

To summarize, the difference between expertise and nonexpertise is that the experts will 'work at the edge of their competence' (Bereiter and Scardamalia 1993: 34). They challenge themselves to be better. For example, experts 'tackle problems that increase their expertise, whereas nonexperts tend to tackle problems for which they do not have to extend themselves' (ibid: 78). The maximizing and minimizing the opportunities for growth is the critical distinction between expertise and nonexpertise. In daily practice, experts *problematize* what seem to be routine practices and address them, for example, the teaching of big or small letters (like A or a); whereas experienced nonexperts simply carry out practiced routines, their

attitude toward language learning and teaching is sloppy. It is in this process of continually reinvesting resources to take on further challenges that experts extend their growing edge of their expertise (Tsui2003: 19). After all, experts attain a high standard of performance which is marked by automaticity, effortlessness, and fluidity (ibid: 20).

### **2.3 Reflection and expertise correspond to my own experience of professional learning and the development of expertise as a language teacher**

#### **2.3.1. The importance of experience and practice**

The importance of experience and practice is emphasized by the above theories. Schon (1983: 49) named the exercise of experience as ‘tacit knowing-in-action’. In other words, the teachers know something by doing it, not from knowledge or thinking alone. For example, the teacher employs a lot of tasks and activities in a class and finds that the opportunities of interaction and communication are increased rather than in reading aloud practices. The learners could ‘pick up’ the language in listening or reading. So the teacher realizes Willis’ (1996: 68) theory, the language exposure in tasks is ‘teacher talk + student talk + course book texts + task cycle language + recording + reference material’. The language exposure in a task is much more than in a limited drill. In the case study by Tsui (2003: 71), the expert teacher, Marina, has four years of teaching experience. In my own experience, the novice teachers are really hard to attain expertise while some experienced teachers can easily achieve it. For myself, the more I teach the better I perform. However, Ericsson and Smith (1991: 27) point that ‘one should be particularly careful about accepting ‘one’s number of years of experience as an accurate measure about accepting one’s level of expertise’. In other words, experience is not equal to expertise, one year of experience cannot guarantee one level of expertise.

#### **2.3.2. The automaticity, effortlessness, and fluidity in performance**

Dreyfus and Dreyfus (1986: 36) characterize expertise as effortless and automatic; automaticity, effortlessness, and fluidity in performance are characters of experts (Tsui 2003: 20). In my own experience, the expert teachers could use target language fluidly, without hesitation. Also they could prepare the lessons effortless, use less time with better effect. The implementing of lessons would be smoother, more automatic. For example, the setting of groups would take less time to be ready, decision-making would be also often subconscious, routines and tacit or intuitive plans of actions are created. In sum, their teaching repertoires are abundant.



### **2.3.3. The reflection and expertise**

There are English teaching programs introduced for teachers in my school, i.e. teaching and learning discussions, workshops, conferences, and reading. The teachers who grab the opportunities and joined the programs would perform better. In the programs, the teachers could exchange their teaching ideas, learn from different experience to solve the problems. A skilled teacher requires a combining of reflection on practical experience and reflection on theoretical understanding (Shulman1988: 33). It is in the interactive process of theorizing practical experience and practicalizing theoretical understanding that an expert is able to transcend her own ‘taken-for-granted experiential world as a teacher’ (Tsui2003: 261). Teachers who could reflect would attain higher standard of expertise. For example, a reflective teacher would think of these questions: ‘How to define learning? What kind of tasks are the most suitable for learners? What role are students and teachers expected in class room?’ The reflective teacher could adjust his or her own teaching to reach an expertise state. For the profession, an important goal is flexibility in teaching approach, a matter of attitude, an understanding that no one teaching approach is appropriate for every situation (Pennington 1990: 135). The students in every year are different so the teachers have to reflect and prompt themselves. In sum, Teacher’s knowledge shapes their classroom practices and their classroom practices in turn shape their knowledge. The teachers come to a new understanding of teaching when they reflect on their practices during and after the action (Tsui2003: 65). The expertise and reflection on experience are interdependent.

### **3. Being reflective in professional development of English language teachers – the recommendations to the teacher and management of the school**

#### **3.1 Background**

Chan An is a middle primary school of Taiwan Island in the South East Asia. This school is located close to downtown Taipei. Normally there are thirty students in a class. There are five English teachers in the school. English is taught from grade one to six at the school as a foreign language. There are 3 English classes in a week for students of grade 3 to 6 but only 2 classes for students of grades 1 and 2. The English teachers have to teach 21 lessons for 7 classes a week. A lot of students of this school join English cram schools after school. There are many native English teachers in those cram school. The parents and students would compare the English teaching of school with cram schools. It is very important and necessary to pursue profession development to these English teachers.

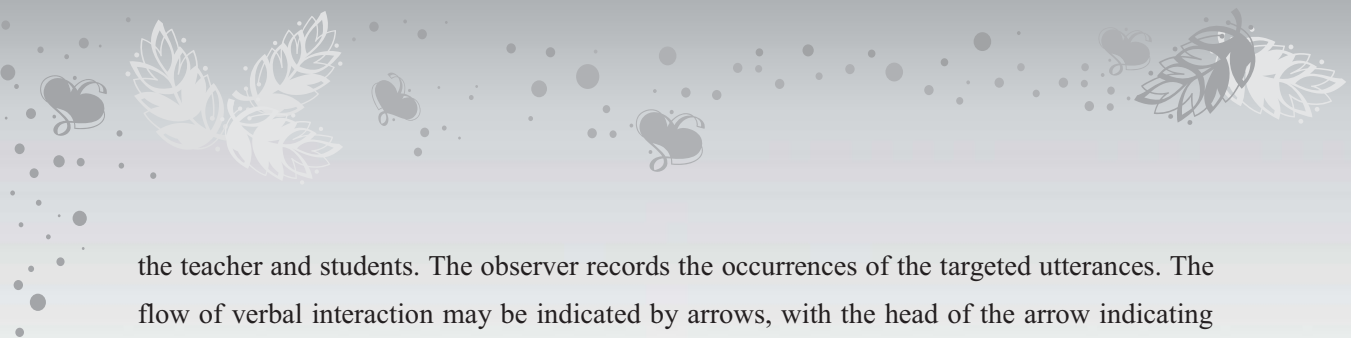
### 3.2 Encouraging teachers to be reflective in their work

Teachers are at the heart of any innovation within national education systems (Hayes 2000: 136). If teachers could reflect on their work, expertise could be attained. A reflective approach to work can help teachers become aware of where these unconscious beliefs come from and how they influence their behaviour (Head and Taylor 1997: 27). Through reflective discussion sessions based on current classroom experience, teacher development, professional learning, teachers who engage in professional practice is attained (Ur1997: 59). It is a painful process to fight one's way out of a deep mental groove. It's like digging yourself out of a trench (Head and Taylor 1997: 28). There are two issues of reflection.

- A. New experiences and new challenges for teachers to broaden their repertoire and take on new responsibility which helps them to fight a feeling of jadedness and also to develop their careers.
- B. The needs and wants of the individual teacher, from confidence –building to language awareness or technical expertise, like counselling skills, assertiveness training, computing, meditation and cultural broadening, almost anything, in fact, for teachers whose native language isn't English. In fact, it is not the task of continuing professional development itself but the combination of task and feedback which encourage the restructuring of professional thinking (Edwards2004: 16). For example, self-awareness and self-observation are essential ingredients, even prerequisites, to practicing reflective teaching (Bailey *et al* 2001: 22). To think of the teaching and amend it are the basis of reflective teaching.

#### 3.2.1. Self-inquiry through observation by others

Much can be learned about teaching through self-inquiry. Classroom visits by supervisors are the main source of feedback on their teaching (Richards and Lockhart 1996: 3). The visits from peer, pupil, supervisors and their feedback provide essential insights to the teachers. Most teachers are unknowing to what happens in teaching. They are often unaware of the kind of teaching they do or how they handle many of the moment-to-moment decisions that arise (ibid). So self-inquiry is necessary. Self-inquiry, as a kind of critical reflection, can trigger a deeper understanding of teaching, which involves examining teaching experiences as a basis for evaluation and decision making as a source for change (Richards and Lockhart 1996: 4). For example, using a seat chart of the classroom to observe the interaction between



the teacher and students. The observer records the occurrences of the targeted utterances. The flow of verbal interaction may be indicated by arrows, with the head of the arrow indicating the direction of the flow or the person to whom the utterance was directed. Seating chart observation records provide a source of reflection to the teachers. There are two approaches to observing second language class room, qualitative and quantitative (Day1990: 44). A qualitative approach provides rich, descriptive data about what happens in the second language classroom, like ‘What kind of questions are offered to student X?’ A quantitative approach generally takes the form of a checklist or a form to be filled in or completed (ibid: 47), like ‘How many times does the teacher ask student Y?’ Day (1990: 47) suggests a combination of both approaches in second language teacher education. Self-inquiry provides issues for teachers to think of their teaching which triggers reflection. The appendix A is my example of questionnaire about teaching of English reading club written by my self. Through the questionnaire I know more about my students’ wants and understanging about English reading class then I could adjust my teaching.

### **3.2.2. Teachers’ learning autobiographies**

Writing a language learning autobiography can be a useful professional development exercise for language teachers (Bailey *et alii* 2001: 53). The teachers could learn the target language on one side, and experience the learning situation on the other side. The difference of ability and difficulty of improvement could be the ingredients of teachers’ learning autobiographies that in turn shape the reflection of the teachers. Reflections have included personal language ability improvement and teaching skills for teachers.

### **3.2.3. Recordings: seeing ourselves as the others see us**

Videos enable us as teachers to create more distance between ourselves and our teaching, to see ourselves the way others see us including our message, our attitudes, and our affective state. For this reason, video works as a powerful prompt for stimulated recall. Whatever the cause of this video-enhanced distancing, the separation between our teaching selves and our viewing selves usually creates enough space for us to watch ourselves teaching with the kind of objectivity that is usually possible only when we are viewing someone else. We can, in sense, see more by being further away (Bailey *et al* 2001: 118). Bailey *et al* (2001: 118) point out that video ‘provides some kind of objective record of what actually took place’ and describes it as “individualized *par excellence*” (ibid). Seeing ourselves on videotape could

make teachers aware of habits and mannerisms which they would like to change. The main advantage of video recordings is that it serves as ‘a means of objectifying the teaching process and converting what is subjective and ephemeral into something that is experienced in common and capable of analysis’ (ibid:). Recording is not only the fullest account of a lesson and it also could be replayed and examines many times to capture the details which cannot be observed by other means (Richards and Lockhart 1996: 11). Schratz (1992: 89) indicates the importance of Audio-visual recordings in the development of a lecturer’s self-reflective competence. Schratz (ibid) also describes recordings as a ‘mirror-like’ object which provide a valuable insight into a teacher’s growth. In sum, via recordings, we could see ourselves as the other see us to check our actions and examine our teachings in classrooms which prompt the reflection.

#### 3.2.4. Doing participatory practitioner research to reflect

Action research is known as in diagnosing a situation, reflecting on that diagnosis, and planning and carrying out an intervention in order to improve current conditions, which range from students’ learning, to school culture and climate, to teachers’ own individual issues (Diaz-Maggioli 2003: 4). Bailey *et alii* (2001: 134) also define action research as ‘self-reflective inquiry’ aimed at ‘solving problems, improving practice, or enhancing understanding’. In the end, action research could not just improve practice, but also contribute to theory building (Bailey *et alii* 2001: 135). Theory without practice is empty, and practice without theory is blind. Bailey *et al* (2001: 136) assert action research could ‘bridge the gap between theory and practice’. After years practice in education, teachers have to refresh known theories and link to experience which is named reflection. Bailey *et alii* (2001: 137) state the steps in the action research cycle are

Problem → preliminary investigation → reflect/ form hypothesis → plan intervention and act → monitor/ collect data → observe the outcome.

For example, the teacher might find that the students could read, write and listen well but cannot speak well. This is a problem. Then the teacher investigated his teaching habits then formed the hypothesis that he has ignored discourse competence. So the teacher read books and tried to teach discourse skills. After all, the teacher saw the outcome and reflected again.

Such a teacher-as-researcher is constantly reflecting on her/ his practices and then changing her/ his practices (LoCastro1994: 5); action research is defined as ‘self-reflective inquiry’ to



improve language teaching.

### **3.2.5. The use of teaching diary in reflection**

A teaching diary is a 'first-person account' of a language teaching experience (Bailey 1990: 215). Bartlett (1990: 209-210) advocates journal writing as a mode of reflection. Bartlett (1990: 209) states the diary writing as 'we begin not only to observe, but we take the first step in reflecting on and about our practice'. Richards and Lockhart (1996: 7) also agree with the idea, they clarify that the process of writing 'helps trigger insights about teaching', writing in the sense serves as 'a discovery process'. Many different issues of classroom experiences could be explored through journal writing. Bailey *et al* (2001: 59) list four benefits of journal writing. They are (1) articulating puzzles or problems, (2) venting frustrations, (3) clarifying and realizing, and (4) stretching ourselves professionally. Because there is no other intended audience, the writer could be completely candid in reporting on our teaching and our reactions thereto. This 'private context' (*ibid*) provides freedom for teachers to share concerns with others. There could be various substances in a diary, like routine and conscious actions in the classroom; conversations with pupils; critical incidents in a lesson; our personal lives as teachers; our beliefs about teaching; events outside the classroom that we think influence our teaching; our views about language teaching and learning (Bartlett 1990: 210). On the other side, Bailey *et al* (2001: 64) propose the teacher could focus his/ her diary on some particular aspect of teaching that interests or puzzles him/ her, go off in unexpected directions, such as the native language use in classes. However, the writer does not have to worry about style, grammar, or organization, 'you are the audience to whom the diary entries are addressed' (Bailey *et al* 2001: 64). About the inscription, Bailey *et alii* (2001: 56) recommend that we should write our journal entries as soon as possible after the teaching event we are describing. Bailey (1990: 215) suggests writing regularly and candidly for later analysis. Richards and Lockhart (1996: 7) suggest once or twice a week, or even daily if possible and review journal entries regularly. The thoughts of analysis and reviewing correspond to this point, 'simply writing about teaching may not lead to reflection' (Bailey *et al* 2001: 66). Richards and Lockhart (1996: 8) suggest the colleagues could share their journals and meet regularly to discuss them, even collaborate in journal writing could be beneficial in journal keeping. In my school, the teachers could write their diaries separately in weekdays then discuss them in Wednesday afternoon with colleagues. The moving from 'hidden self' to 'open self' and

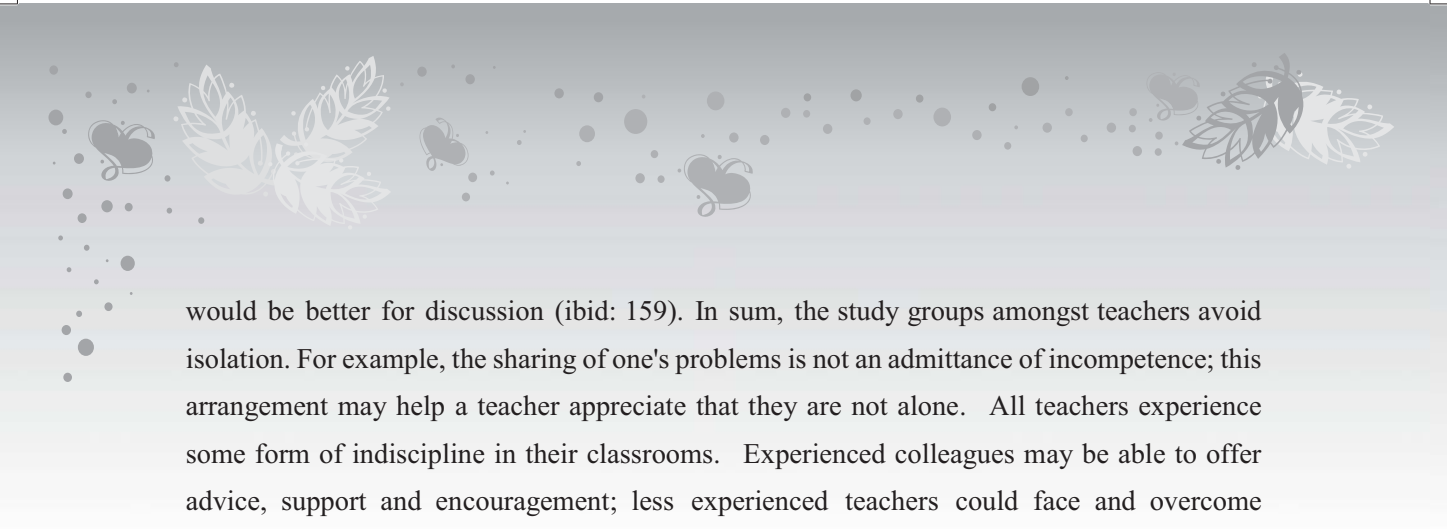
interactions between ‘secret self’ and ‘open self’ could prompt reflection (Bailey *et al* 2001: 57). The appendix B is my example of teaching diary. I adjust my teaching via the finding in my diary.

### **3.3. The recommendations to the management of the school to promote higher levels of professional development in English language teachers**

Professional development is defined as ‘an ongoing learning process in which teachers engage voluntarily to learn how best to adjust their development’, which has become increasingly important as a way to ensure that teachers succeed in ‘matching their goals with their students’ learning needs’ (Diaz-Maggioli 2003: 1). Namely, promoting effective teaching that results in learning gains for all students. A teacher needs breathing space, time to consider fresh ideas, an escape from the downward spiral of weekly routine, for his students’ sake as much as his own (Head and Taylor 1997: 12). Although reflection is ‘a key component of teacher development’ Richards (1990: 5), professional development should be supported with strong administrative offices. There are real problems, like time availability and financial resources. The arrangement by the management of the school is influential to the professional development of language teachers.

#### **3.3.1 Grouping teachers with subjects as study groups**

Farrell (1999: 157) suggests that forming groups in which teachers discuss and reflect on their work is a method of encouraging reflection. Language teachers need to share experiences with colleagues by participating in a continuing dialogue about their experiences in their own and others (ibid: 165). Study groups involve teachers in reviewing professional literature or analysing samples of student work, and using lesson plans or samples of students’ work as input for discussion. These meetings also provide opportunities for them to interact in the language they are teaching. Within the groups, leadership in meetings is shared (Diaz-Maggioli 2003: 3), a minimum set of guidelines is negotiated to insure a deeper, critical level of reflection beyond mere description of teaching (Farrell 1998: 7). For example, teachers meet weekly as a group to reflect on their work on the base of the observation of each other’s classes and professional journals (Farrell 1999: 158), life experiences, inability to deal with large classes, students’ responses to questions in class, handling uninvolved students, material for conversation classes, giving feedback and the concept of what it is to be a teacher (ibid: 165). Each participant has a different education level and varied teaching experience



would be better for discussion (ibid: 159). In sum, the study groups amongst teachers avoid isolation. For example, the sharing of one's problems is not an admittance of incompetence; this arrangement may help a teacher appreciate that they are not alone. All teachers experience some form of indiscipline in their classrooms. Experienced colleagues may be able to offer advice, support and encouragement; less experienced teachers could face and overcome professional and personal worries. The school could provide regular free time and fixed room for discussion, i.e. every Wednesday afternoon in conference room. External input could be supplemented by the school too (Farrell 1999: 169). Individuals and groups in process of professional development need to be challenged by external input for a more enriched reflection. Teacher development requires input from vicarious experiences, other people's observation and reflection, other people's experiments, theories learned from research and the literature. The school should invest time and funds in the above resources, like buying professional journals, books, and publish the transcripts from each group's discussion.

### **3.3.2 Language teaching support centre**

The school can establish an English teaching support centre which conducts in-service courses for teachers in their classroom, which would lead to improvement in their classroom teaching, and so to improved learning for children. In the centre, there are professional books, journals, materials, recordings, and facilities like computers, a TV, and CD players. This centre is like a library of English teaching and learning for teachers to find new ideas, do not always follow old ways to teach. In order to make the centre successful, the following principles should be maintained:

- Maximize the potentiality of everyone in the centre.
- 2. The course should be context sensitivity.
- 3. The training utilizes normative re-educative models.
- 4. The training and development within the centre should be reflexive.
- 5. The teacher development activities should be class room-centredness.
- 6. Collaboration is vital of the training system.
- 7. The centre is a flexible response to the needs of the teachers.
- 8. The centre is continuing professional developmental, supporting workshop and counselling are provided always (Hayes 2000: 139-140).

The higher levels of professional development can be promoted through the utilization of

English teaching support centre.

### 3.3.3 Providing different opportunities for professional development

A range of activities should be provided for teachers to reflect on their work to promote professional development. These activities can be carried out alone, in pairs, or as a group in or out the school, i.e. peer observation, language learning, and workshop (Farrell 1998: 5-6).

#### a. Peer observation and coaching

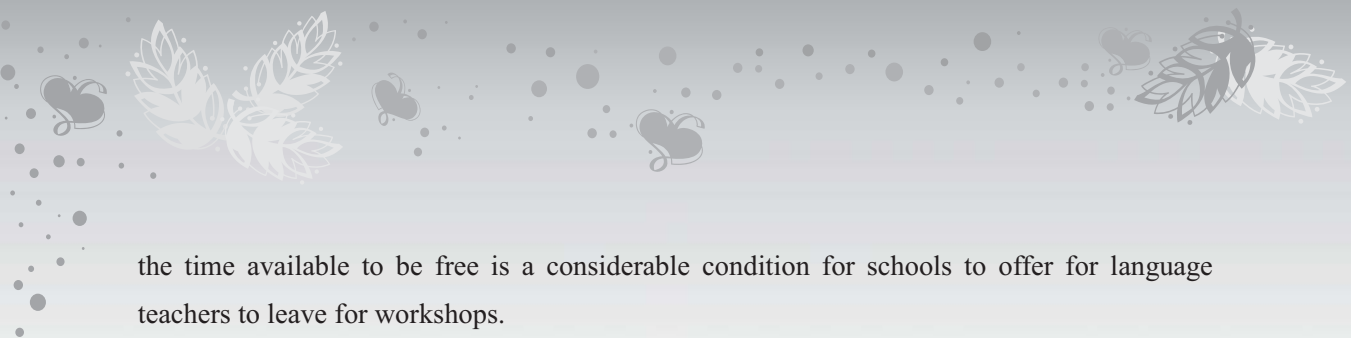
Peer observations and peer coaching is visiting other's classes and providing insights and advice on their teaching (Diaz-Maggioli 2003: 3), including gathering information about teaching, the use of the second language, the planning, the instructional delivery, the methods they use for assessment, keeping records of students' progress, even the communicating ways with parents. The observer should not be involved in evaluating a teacher's lesson (Richards and Lockhart 1996: 12) but learn new ways to use the target language and to implement new language and cultural practices in the classroom. (Diaz-Maggioli 2003: 3). The interpretation of classroom observation should be open-ended for teachers to work out their own observation results and provide themselves with focussed data to reflect (Wallace 1991: 65-82). We teach as the way we have been taught, to bring our past experience to the level of conscious awareness is the aim of peer observation and coaching (Bailey *et alii* 1996: 11).

#### b. Language learning experience: role reversal

Bailey *et al* (2001: 96) suggest that one of the best opportunities for a language teacher's professional development is to get into a language learning situation. The experience of putting yourself in the learner's shoes can be incredibly illuminating whether you begin a new language or try to increase your proficiency in one you've already studied. Language learning experience can help in at least three ways: first, the experience can lead us to understand the challenges our learners face; second, it can help us to better understand language, and specific languages; finally, taking the learners' role and attending to both effective and ineffective teaching can subsequently help us to develop our own actual teaching strategies (Bailey *et al* 2001: 96). The school could provide language learning opportunities for language teachers to promote professional development.

#### c. Attending workshop to promote professional development

There are a lot of workshops in or out school. The management of school could offer opportunities for language teachers to attend to promote professional development. In detail,



the time available to be free is a considerable condition for schools to offer for language teachers to leave for workshops.

#### **3.3.4. Providing a low affective state**

Reflection is not automatic, anxiety will appear in the process of professional development. Farrell (1999: 170) suggests for in-depth reflection to occur, a non-threatening environment should be fostered in the group. Change in the practice of teaching is not easy but a lengthy and potentially painful process. Inevitably, there will be a certain level of anxiety present. To incorporate anxiety, emphasizing description and observation over judgment is a good way (Farrell 1998: 10). For example, through the autobiography assignment to examine the “good” and “bad” teaching and develop teaching philosophies would derive our own anxiety and uncertainty. As the management of a school, providing a low affective state is important while triggers the response of journals by teacher-learners, a dialogue between the journals and the writers (Bailey *et al* 1996: 23). The observation is another way to promote professional development, to ‘learn more about teaching and about ourselves as teachers’ (Smart 1999: 1). A non-judgmental approach makes the ultimate goal of observation. It means to ‘choose language which is as neutral and as non-confrontational as possible, the observer has to be more open-minded about different approaches to teaching, giving more ideas to share with teachers who observe’ (ibid 2). In other words, the observers talk in a productive way, without negative, overly critical or confrontational language, discussion in a non-judgmental atmosphere. In my school, there are several observation lessons practiced by novice teachers in a semester. Exactly, the lessons should be opened more to be observed to prompt professional development. Especially, the expert teachers could provide more insight for professional development. After the observation, the participants could discuss in a non-judgement atmosphere within groups. The non-judgmental observation approach is important for the following reasons:

- There is no one single best teaching method.
- We all have ideas and opinions about teaching which are valuable.
- Teachers need to talk more about teaching to make our ideas more explicit and to be sure that we are all talking about the same things.

In order to develop we need to see things from different perspectives and consider various causes and consequences for our teaching actions (Smart 1999: 1-2).

Within the giving and taking of ideas free, this atmosphere has helped them to reflect more deeply on teaching actions, to think critically themselves as teachers. The schoolers in Taiwan hold the same view toward this issue.

### 3.4 Discussion

There are a lot of difficulties in implementing the above action. Firstly, some English teachers are not subject teachers only. They have to do other jobs, like reading activity and administration works. They are too busy. Secondly, the English teachers are not fixed every year, the teachers could change their positions next year. Thirdly, the English teachers have to join professional conferences by themselves, including paying the fee of absence of their work although there is a universal meeting in the afternoon of every Wednesday to discuss the professional development of all teachers within general educational issues, like the relationship between teachers and parents, but less particular subject professional development.

### 4. Conclusion

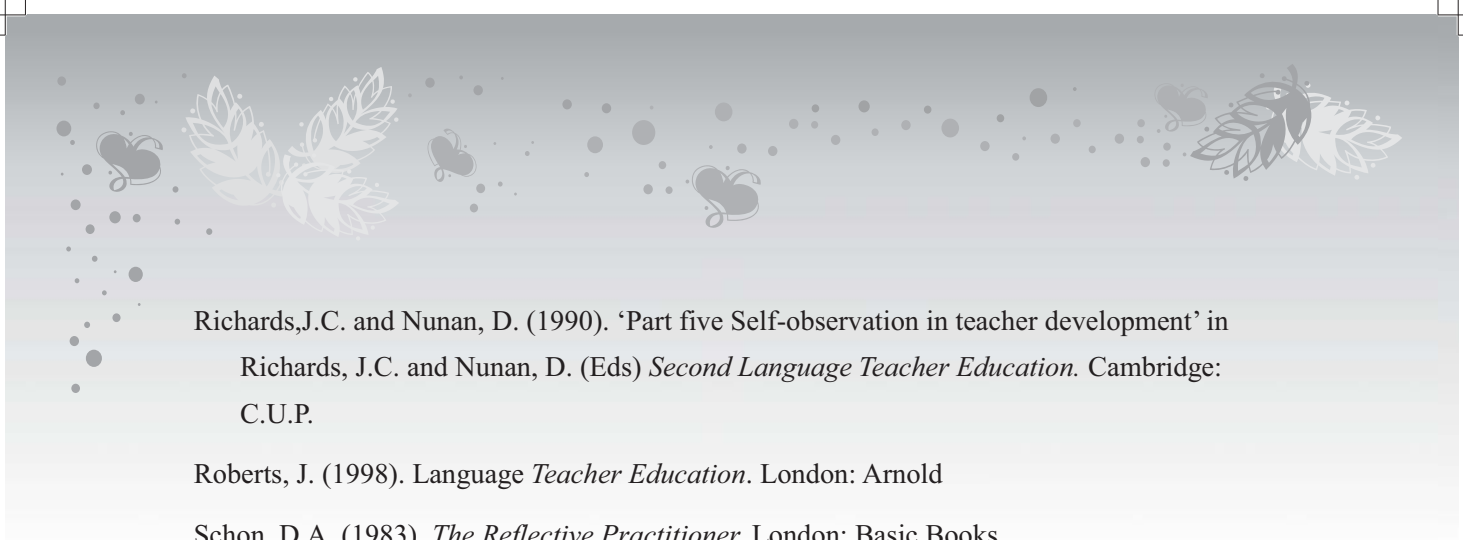
Reflective practitioners who perceive 'self as source' (Bailey *et alii* 2001: 245) discover opportunities for professional development in experiences. Professional development would not 'just happen'; it should be 'actively pursued' (ibid: 246). A competent teacher is also a good learner in his/ her working context. Via constant reflection, profession development might be pursued. Reflection is critical thinking and expert look for challenges always. These ideas correspond to my own experience of professional learning and the development of expertise. To encourage teachers to be reflective, observations from others, language learning biographies, recordings, action research, and writing of teaching diary should be encouraged to be implemented. On the other side, the management of a school could form study group, establish language support centre, provide abundant opportunities, appraisal and low affective state for professional development. Professional development equips teachers with the techniques to go on developing competence. The teachers have to keep in touch, to maintain their level and continue to improve it, see the teaching diploma as 'the start of professional development' (Eayrs1997: 13), and then expertise would be attained.



## References

- Bailey, K.M. (1990). 'The use of diary studies in teacher education programs' in Richards, J.C. and Nunan, D. (Eds) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: C.U.P.
- Bailey, K.M., Bergthold, B., Braunstein, B., Fleischman, N.J., Holbrook, M.P., Tuman, J., Waissbluth, X., and Zambo, L.J. (1996). 'The language learner's autobiography: examining the "apprenticeship of observation" in Freeman, D. and Richards, J.C. (Eds.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: C.U.P.
- Bailey, K.M., Curtis, A. and Nunan, D. (2001). *Pursuing Professional Development: The Self as Source*. Boston MA: Thompson/ Heinle and Heinle
- Bartlett, L. (1990). 'Teacher development through reflective teaching' in Richards, J.C. and Nunan, D. (Eds) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: C.U.P.
- Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves - an Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Illinois: Open Court.
- Cruickshank, D. and Applegate, J. (1981). 'Reflective teaching as a strategy for teacher growth.' *Educational Leadership* 38/7 pp.553-554
- Day, R.R. (1990). 'Teacher observation in second language teacher education' in Richards, J.C. and Nunan, D. (Eds) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: C.U.P.
- Day, R.R. (1991). 'Models and the knowledge base of second language teacher education'. In Sadtono, E. (Ed.) *Issues in Language teacher education*, Singapore: SEAMEO ERLC pp.38-48 Also at <http://www.lll.hawaii.edu/esl/uhwpe/112/day112.html>
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D. C. Heath and Co.
- Diaz-Maggioli, G.H. (2003). 'Professional development for language teachers' *Digest* August 2003 , <http://www.cal.org/resources/digest/0303diaz.html>
- Dreyfus, H.L. and Dreyfus, S. E. (1986). *Mind Over Machine*. New York: Free Press.
- Eays, M. (1997). 'ELT: a professional or just a rag-bag name?' *IATEFL Newsletter* pp.12-14.
- Edwards, C (2004). 'Language teacher development from inside-out: some activities for professional awareness-raising.' *The Language Teacher*. 28/7 pp.16-20

- Eraut, M (1994). *Developing Professional knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Ericsson, K.A. and Smith, J. (1991). 'Prospects and limits of the empirical study of expertise: an introduction.' in Ericsson, K.A. and Smith, J. (Eds.) *Towards a General Theory of Expertise: Prospects and Limits*. (pp.1-38) New York: C.U.P.
- Farrell, T. (1998). 'Reflective teaching: the principles and practices' *Forum* 36/4 <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no4/p10.htm>
- Farrell, T.S.C. (1999). 'Reflective practice in an EFL teacher development group' *System* 27 pp.157-172.
- Graves, K. (1996). *Teachers as Course Developers*. Cambridge: C.U.P.
- Hayes, D. (2000). 'Cascade training and teachers' professional development.' *ELT Journal* 54/2 pp.135-145.
- Head, K. and Taylor, P. (1997). *Readings in Teacher Development*. Oxford: Heinemann
- Kwo, O. (1996). 'Learning to teach English in Hong Kong classrooms: patterns of reflection' in Freeman, D. and Richards, J.C. (Eds.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: C.U.P.
- LoCastro, V. (1994). 'Teachers helping themselves: classroom research and action research.' *The Language Teacher*. 18/2 pp.4-7 Also at: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/94/feb/locastro.html>
- Medgyes, P. (1986). Quires from a communicative teacher. *ELTJ* 40/2 pp107-112.
- Pennington, M.C. (1990). 'A professional development focus for the language teaching practicum.' in Richards, J.C. and Nunan, D. (Eds) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: C.U.P.
- Richards, J.C. (1990). 'Beyond training: approaches to teacher education in language teaching.' *The language teacher*. 14 pp.3-8.
- Richards, J.C. (2000). 'Exploring how teachers change' *The Language Teacher* 24/7 pp.19-20
- Richards, J.C. and Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: C.U.P.

- 
- Richards, J.C. and Nunan, D. (1990). 'Part five Self-observation in teacher development' in Richards, J.C. and Nunan, D. (Eds) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: C.U.P.
- Roberts, J. (1998). *Language Teacher Education*. London: Arnold
- Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Basic Books.
- Schatz, M. (1992). Researching while teaching: an action research in higher education. *Studies in Higher Education*. 17/1 pp.81-95
- Shulman, L. (1988). 'The dangers of dichotomous thinking in education.' in Grimmet, P. and Erickson, G. (Eds.) *Reflection on Teacher Education*. (pp.31-39) New York: Teachers College Press.
- Smart, G.D. (1999). 'Restoring an equal balance: the beneficial effects of taking a non-judgmental approach to administrative observations. The language teacher online 23/11 Document URL: <http://language.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/99/nov/smart.html> accessed at 21/11/2002 22: 40
- Tsui, A.B.M. (2003). *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of ESL Teachers*. Cambridge: C.U.P.
- Ur, P. (1997). 'Teacher training and teacher development: a useful dichotomy?' *The Language Teacher* 21/10(October) pp. 59-67 Also at document URL: <http://language.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/oct/ur.html>
- Wallace, M.J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a Reflective Approach*. Cambridge: C.U.P.
- Wallace, M. (1996). 'Structured reflection: the role of the professional project in training ESL teachers' in Freeman, D. and Richards, J.C. (Eds.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: C.U.P.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning* Harlow Essex: Longman
- Wright, T. (1990). 'Understanding classroom role relations' in Richards, J.C. and Nunan, D. (Eds.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: C.U.P.



## 李炳安 簡歷

### 現 任

- 物理学副教授、计算机高级教师
- 上海市浦东教育发展研究院信息技术部主任

### 經 歷

#### 學歷

- 华中师范大学物理系毕业
- 上海交通大学信息安全学院工程硕士

#### 經歷

- 主要工作领域：信息技术推广应用、网络系统规划与管理、信息安全
- 完成项目有：物理实验微机接口及辅助教学系统、计算机文化基础课程建设系统工程、电子技术基础及实验多媒体教学系统
- 编著作品：《计算机操作等级突破》、《IT助力e海扬帆——中小学教育信息化区域推进的探索·实践·发展》、《Access2007基础与案例教程》
- 发表论文：基于Web的访问数据库技术、电磁学CAI课件的设计与实现等。



## 夯实教育技术 成就精彩课堂

### —浦东新区南片中小学教师教育技术能力培训回顾与思考

李炳安／上海市浦东教育发展研究院信息技术部主任

2007 年开始，上海市对中小学教师进行教育技术能力（中级）全员培训，浦东新区南片（原南汇区）精心组织、有序推进、严格管理、强化运用，顺利完成了全员培训任务。培训的目不仅是教师在培训中学习、获取教育技术知识和技能，更重要的是把在培训中学到的知识与技能真正地用到教学实践中去，让课堂更加精彩纷呈。为此，对这一轮“国家级、强制性、涉及所有中小学教师”的全员教育技术能力培训进行回顾与反思，找出培训的经验与不足，为培训后的应用和提高打下良好基础，是十分必要的。

#### 一、教育技术能力培训的背景

随着科学技术的发展进步以及基础教育课程改革的深入开展，教育与技术的关系越来越紧密。每当一种新的技术手段融入了我们的教育当中，我们的教学方式、教学手段，乃至我们的教学方法、教学理念也都会发生一系列相应的变化。教育技术正是这样一门可以有效促进新兴的技术手段和我们的教育有效融合的综合性的应用学科。所以说不管你是否注意到了，感觉到了，教育技术都已经走进了我们的教室，融入了我们的课堂；并且人们对教育技术在教育中的应用也寄予厚望。

教师是推进教育信息化和进行基础教育课程改革的关键因素，如何提高教师的教育技术能力，更好地实现信息技术与课程整合，成为人们关注的重点。教育技术能力的核心内容是教学设计，而教学设计是把教学理论、学习理论与教学实践紧密结合在一起的桥梁科学；它要依据教学理论和学习理论对整个教学过程、教学活动、教学步骤、教学评价进行科学而具体的规划；要为广大教师提供一套有效而且可操作的策略与方法。

为了提高我国中小学教师教育技术能力水平，促进教师专业能力发展，2004 年 9 月，教育部出台了《关于加快推进全国教师教育网络联盟计划，组织实施新一轮中小学教师教育培训的意见》。2004 年 12 月 25 日，教育部正式颁布了《中国中小学教师教育

技术能力标准》，它的颁布与实施是我国教师教育领域一件里程碑性的大事，对我国教师教育的改革与发展产生深远影响。2005年4月教育部为贯彻落实这一标准，又专门启动了“全国中小学教师教育技术能力建设计划项目”，这一项目包括培训、考试、认证等三个部分，是一个三位一体的计划体系。培训内容是指达到教育技术能力标准所需要的知识与能力；考试内容和培训内容基本一致；认证是指按照审核认定的考试成绩授予教师相应等级的证书。这项计划旨在全面提升广大中小学教师教育技术应用能力和水平，促进教育技术在教学中的有效运用，改进教师教学方式，提高教育质量和教学效益，进而为推进教育信息化和开展基础教育课程改革奠定坚实基础。

## 二、教育技术能力培训的做法

教育技术能力（中级）培训是国家教育部十一五期间推出的教师培训重点项目，是新一轮国家级、强制性并涉及上千万中小学教师的全员培训。浦东新区南片自2007年开展项目培训以来，精心组织、严格管理、强化运用，培训取得了良好的效果。

### （一）制定实施方案，有序推进培训工作

2007年，根据市教委有关文件精神，制定了《南片中小学教师教育技术能力培训方案》，并以教育局文件形式下发到各中小学，实施方案对培训目标、培训对象、培训内容、工作安排、组织管理、培训经费等内容进行了明确规定。依据实施方案要求，制定了浦东新区南片中小学教师教育技术能力培训计划，采用送教上门的形式，把各个学校的培训工作细化分配到学期，保证了培训工作的有序进行。

### （二）高度重视，精心选拔组建主讲教师团队

针对教育技术这门课程的特点，精心选拔组建主讲教师队伍。除了选拔信息技术骨干教师参加主讲教师，主要从教研员和基层学科骨干教师中选拔教师担任主讲教师。2007年10月，浦东南片的主讲教师集中参加上海市远程教育集团组织的专项培训，由于高度投入，整个团队的良好表现给市专家、领导留下了深刻的印象，后来，整个主讲教师团队参加全国教育技术中级考试，都是一次性通过。

### （三）集体备课，观摩研讨，组合拳出击

主讲教师通过培训，获得了培训资格，但是并不意味着能够做好培训工作。为了确保教育技术培训工作不流于形式，根据这门课程的特点，重点采取了以下几种策略：

- 1、集体备课。从点上实验，到面上铺开，我们先后组织了至少五次集体备课，研究课程的内容，研究课程的教法，研究课程的重要概念与原理，研究教材的改版，研究教育技术考试的备考辅导等。所有这些集体备课，都是经过充分准备后才举行的。每一次集体研讨，主管领导必然参加，并邀请市级领导、专家参与和指导。集体备课不断地解决培训中的实际问题，我们培训的质量也得到大幅度的提高。
- 2、为了确保培训质量，采取点上实验，逐渐面上推广的步骤展开培训。也就是说，先让对教材、对课程理解比较透彻的主讲教师先备课，先上课，同时组织全体主讲教师观摩学习，然后大家在根据教学的实际效果，集体研讨教学策略，修改教学演示文稿，最终形成比较统一的、适合我区特点的教学方案。
- 3、教育技术中级培训，即有信息技术的学习，也有学科教学的设计，综合性很强。为了确保培训质量，我们按主讲教师的学科背景分工，组合拳出击，每一个培训班，两位主讲教师，即将信息技术学科背景的主讲老师与学科背景的主讲教师混合编组，从而最大限度地实现优势互补。通过实践磨练，每组主讲教师相互之间的培训能力也得到提升，很快可以单独胜任整个课程的培训工作。

### （四）高度重视培训过程的管理工作，有效保障培训的质量

- 1、我们制定了“南汇区教育技术（中级）培训学校管理工作要求”，明确规定学校组建校级项目实施工作组，其成员由学校校长或分管校长、学校教务处负责人、学校信息中心负责人以及计算机机房管理和网络技术人员组成，成员具体负责的工作包括“组长（全面负责）、组织管理、技术保障、后勤服务、设备维护、考勤员、联络员”。学校应根据本校参加培训教师的人数安排培训机房，并在该机房内安放投影机、音响等多媒体教学设备和图画纸、书写笔等常规教学用具，准备教师讨论交流和课间休息的场所及用品，落实培训日的机房管理、行政值

班人员和餐饮等安排，为教师培训创造一个良好的教学环境。

2、积极与基层学校领导沟通，确保得到学校的有力支持。根据南片的学校布局情况，本次教育技术培训基本上是“送教到校”。因此，凡是要到校培训之前，我们一方面召集该校主管培训的领导开会，介绍培训特点，提出培训管理要求。另一方面，我们还通过邮寄书面通知和致校长的信等方式，确保整个培训得到学校领导的高度重视，保证学校在培训设备、培训考勤管理、培训后勤支持等方面支持到位。

3、严格主讲教师工作职责，确保培训工作落实到位。

(1) 主讲教师提前一周到校，与学校领导建立联系，提出培训支持的各项要求，同时检查落实培训环境。

(2) 每次培训两位老师同时到场，主讲与辅助配合，全程跟踪。

(3) 主讲教师参照《教育技术培训教程》（教学人员版·中级）及时完成各项作业的指导与评分工作，确保学员的作业质量。

表 1 作业要求与评价方法

模块	页码	编号	内容	处理意见	评价要点和方法
1	6	表 1-1	我周围的信息化教育故事回顾表	建议改成全班交流	
1	15	表 1-3	学习团队信息表	填写后自己保存，不做考核要求	
1	16	教材正文	创建电子学习档案袋	作为考核要求。（建立在本地机，不上传在网站平台）	文件夹完整，命名符合要求，文件存放符合要求
1	20	教材正文	创建思维导图	作为练习，不作考核要求	
2	30	表 2-1	信息技术对课程结构要素的影响	作为练习，不作考核要求	

（续下页）

(续上页)

模块	页码	编号	内容	处理意见	评价要点和方法
2	36	表 2-3	信息技术与课程整合问题研讨记录表	作为练习, 每人选做一个案例, 不作考核要求	
2	49	表 2-7	信息技术与课程整合的优化方法	作为考核要求	能写出 6 种优化方法的优化作用为基本要求, 可评为合格, 举例适当再酌情加分至良或优
3	58	表 3-1	主题单元设计模板	作为考核要求	内容填写完整性(列出主题单元的各个专题名称, 至少对其中的一个活动专题进行详细填写); 学习目标符合课程标准, 描述恰当; 问题设计针对学习目标; 学习活动设计具体
3	63	图 3-3	主题单元规划思维导图	作为考核要求	参考图 3-2 案例, 在第 3 单元结束时完成较完整的思维导图, 并导出为图片格式插入在单元设计模版中
3	64	图 3-4	规划目标与内容	作为练习, 不作考核要求	在图 3-3 的基础上完善其中的教学目标和学习内容及对应标准
3	66	图 3-7	成果及评价案例	作为练习, 不作考核要求	在图 3-3 的基础上完善其中的成果和初步的评价设想
3	67	图 3-8	学习任务及工具和资源案例		在图 3-3 的基础上完善其中的学习任务和学习工具及资源
3	68	图 3-12	活动专题学习方式策划模板	作为练习, 不作考核要求	补充完善主题单元设计模板, 分出专题设计各专题的学习方法
3	72	图 3-15	策划教学内容组织策略	作为练习, 不作考核要求	补充完善主题单元设计模板, 对专题进行细化
3	76	教材正文	设计问题框架	作为考核要求	包含在主题单元设计模板内
3	77	教材正文	小组活动	作为练习, 不作考核要求	在图 3-3 的基础上完善其中的主题单元的问题设计和专题的问题设计
5	105	表 5-2	主题资源网站框架	作为练习, 不作考核要求	

(续下页)

(续上页)

模块	页码	编号	内容	处理意见	评价要点和方法
5	106	表5-3	单元学习主题资源	作为练习, 不作考核要求	写出引用的资源名称、来源
5	115	教材正文	创建主题资源网站	作为考核要求	要求上交网站思维导图、网站首页文件
			培训阶段小结		能联系自己的培训实际, 总结收获与存在问题

#### (五) 组织优秀学员实施单元计划, 推进项目应用

为有效实现教育技术的实践意义, 我们高度重视将教育技术培训的成果转化为教学行为, 积极鼓励教师将主题单元的设计方案运用于教学实践。由于本轮教育技术培训是全员培训, 一所学校的教师全部接受过培训, 在校内形成了一个交流、研讨的氛围, 对培训成果向实践转化显然是有利的, 因此, 在每个学校培训结束后, 会选取一到两名优秀学员上实践示范课, 以指导学科教师把学习成果应用于教学实际之中。


#### (六) 听取反馈意见, 改进培训内容

培训过程中, 我们特别关注学员对培训组织和主讲教师的评价, 每期培训结束后, 我们都会在培训平台上汇总学员的反馈意见和建议。对于这些建议进行认真研究, 合理的建议我们一概采纳, 在下期班中加以改进。一轮培训结束后, 我们也会组织学校培训工作分管领导及参训教师座谈, 听取他们的需求及对培训工作的意见, 并把这些意见在主讲教师备课会上反馈, 以进一步改进培训内容。

### 三、教育技能能力培训的经验

#### (一) 精心组织是保障

教育局制订详细地培训方案和培训计划, 对培训组织管理、培训环节要求、培训时间节点、学校培训准备等都提出明确要求。学校也成立培训项目工作小组, 技术保障、



后勤服务、设备维护等工作也都具体到人，学校领导和教师统一编班参加培训，有序的组织工作是完成培训的有力保障。

### （二）教师奉献是基础

培训期间，教师们克服困难，保证了培训任务的顺利完成。特别是主讲教师，连续牺牲寒、暑假及周末休息时间，辗转各校送教上门。参训的学员放弃难得的休息时间，立足自身发展，服从安排，克服学习、生活上的各种困难，积极主动地参加培训。

### （三）学员主动是关键

教师教育技术能力培训与过去开展的其他培训区别较大，一是培训与考试分离，二是培训内容与教师教学实践紧密结合，三是培训形式新颖。这些都有效地提高了参训教师在培训中的自主性、主动性和参训的积极性，是搞好培训工作、提高培训效益的关键。

### （四）团队精神是核心

在培训中，主讲教师、班主任、辅导教师和网络管理人员分工协作，精诚团结，充分发扬团队精神，主讲教师在教学中做到集体备课、资源共享、统一方法、统一资源、统一标准要求，保证了培训的成功进行。学员们在培训过程中小组合作、自主探究、互帮互助、共同提高，保证了培训的实效性。

## 四、存在的几个问题

教师教育技术能力培训是一项涉及全体教师的系统工程，不同学科、不同年龄的教师及不同层次学校开展这项工作，不可避免地会遇到一些困难与问题，主要有：

### （一）学校现代教育技术环境建设不足

部分学校网络设施、计算机、教学投影设备配置参差不齐，教育技术应用氛围不浓厚，教师觉得学了没有用、用不上，没有一个良好应用环境，在教学中很少应用教育与学科内容整合来是提高课堂教学效率、优化教学效果。

### （二）参训教师的信息技术水平存在差异

受训教师的年龄不同，学科背景不同等因素致其技术水平参差不齐，造成了培训很难达到预期的效果。不同学科教师，由于受训教师的学科知识背景不同，将信息技术应

用于教学的方法也不可能相同；技术水平参差不齐，有些技术对于已经熟练的教师不具备吸引力，而水平不高的教师也会感到吃力。如果盲目地对受训教师讲授相同的内容，在教材安排的学时限度内，学员难以消化与巩固，增大了培训难度。因此培训前进行学习者分析，对受训教师依据其所教学科或计算机技术水平进行分班是非常有必要的。

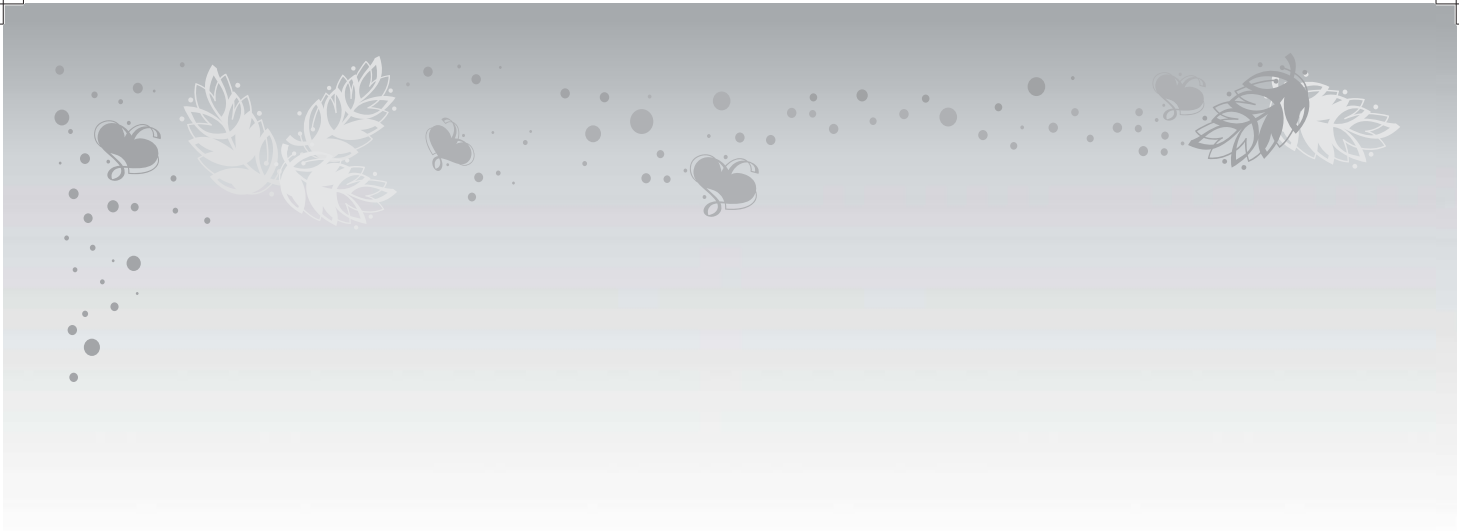
### （三）学习过程中过分强调“硬技术”忽视“软技术”

部分教师认为信息化教学设计过于空泛，对于工作没有任何帮助，学习中过分强调软件操作、设备使用等“硬技术”，而对学习理论和教学设计等智能形态的“软技术”视而不见。但在教学实践中利用信息技术时，教师需要关注信息技术与课程的整合，否则没有一定程度的信息化教学设计能力，技术不会在本质上自动改进教育，也无法真正发掘技术在教育中的潜力。

### （四）培训过程性评价和质量监管问题

由于强调学员培训结束后必须参加教育技术能力（中级）考试，部分教师培训过程中出现重考试、轻培训，培训中重结果、轻过程的现象，而考试的结果的使用政策不清晰，教师的外在压力不足，也直接影响教师参与学习的积极性。要使教育信息技术培训工作达到预期的效果，完善的政策制度是必须的，教师按时、足时参加培训外，更要强调过程性评价，形成对参加培训教师的激励并诊断学习过程。

总之，中小学教师教育技术能力培训是一项崭新的工作，现今，我区的教师教育技术能力培训在更新教师教育教学观念、提高教师教育教学水平方面取得了一些成效。但我们深知，教师教育技术能力建设是一项长期的任务，教师参加教育技术培训，只是教师教育技术项目的开始，培训的最终目的是提高中小学教师在教学中的应用教育技术的能力和水平。今后，我们将进一步探索如何把教育技术运用和教学实践紧密结合起来新模式，让教育技术成就更加精彩的课堂。





## 卢来根 簡歷

### 現 任

- 中级专业技术职务
- 上海市浦东教育发展研究院人力资源管理部主管


### 經 歷

#### 學歷

- 大学学历

#### 教育理念

- 注重学习和探索，善于在实践中运用人力资源管理理念，着力完善符合教育特点的人力资源管理机制，勤勉敬业，努力为教师服务，为教育发展服务。



## 教师人力资源管理和教师培训的实践与思考

卢来根 / 上海市浦东教育发展研究院人力资源管理部主管

在职教师的培训是教师人力资源管理中的一项重要内容，它对教师个人和学校整体的发展有着举足轻重的作用。根据教师人力资源的特点，结合教师自身的素质和潜在的发展能力，通过运用培训、研修等手段使教师的知识水平以及教育教学能力得到提高，最大限度地使教师的个人素质与教育工作的需求相匹配，进而促进教师现在和将来教学绩效的提升。上海市浦东新区中小学教师培训主管部门在教师人力资源管理方面，以提高教师队伍整体素质为核心，以校本培训为重点，不断创新教育培训方式，深入开展各项培训工作，各校均有计划地开展教师专业培训，顺利完成了中小学教师培训的任务，为浦东新区教育事业的发展奠定了坚实基础。

### 一、以教师为本的人力资源管理

什么是人力资源？从广义上讲，智力正常的人都是人力资源；从狭义上看，组织内外具有劳动能力的人的总和。我们认为，人力资源是人才资源的基础，因此人力资源不是学校最重要的资源，人才资源才是学校最重要的资源。从人力资源的角度来说，教师属于学有所长的专门性的人才资源。既是向受教育者传递人类积累的文化科学知识和进行思想品德教育，把学生培养成社会需要的人的专业人员，又是履行教育职责的专业人员。开发人力资源是现代学校发展的核心策略，教师工作状态的激活，教师工作热情的激发、教师教学质量的提高、教师专业水平的提升，是建设现代学校重要的资源保障。因此，我们认为，教师人力资源管理是学校中的人力资源管理机构和人员在教师人力资源的取得、开发、利用和保持等方面进行计划、组织、指挥和控制，从而使本组织或系统内运用于教育活动的全部财力、物力与教师人力保持最佳比例，以充分发挥教师的教育潜能，提高教育工作的绩效，满足社会对教育的需求，实现组织教育目标的管理活动。浦东新区启动并实施的名校长，名师培养工程等，从根本上讲，就是为了推动现代学校发展，保障学校教育现代化目标的实现。

教师既是知识的传播者又是培训成果的创造者；既是学生群体的领导者又是学校的


被管理者；既是班级的管理者又是学生的良师益友。注重教师人力资源，实行以教师为本的管理，有着重要意义。实行以教师为本的人力资源管理，要求学校管理者以尊重人、关心人和信任人为教师人力资源管理的出发点，以造就人、培养人和发展人为教师人力资源管理的落脚点，努力创设教师专业培训的平台，培训成为教师的必然需要和迫切要求。坚持以促进教师的专业成长为根本，以建立学习型组织为前提，以校本培训和校本研修为基础，以研修、培训一体化为手段，为教师的自我完善创设广阔的空间，引领教师把这一职业当作一种快乐，追求成功。浦东新区教育行政主管部门非常关注教师培训工作的，教师的知识、能力以及综合素养不断提升，培训出一定数量的教育教学骨干、学科带头人以及教育教学专家。这些都是在以老师为本的人力资源管理理念下采取的各项举措所取得的成果。

## 二、浦东新区的教师培训实践

教师培训是教师培训管理部门为了使教师获得改进与教学的知识、技巧、动机、态度和行为，以利于提高教师的绩效以及教师对教育目标的贡献，而有计划、有系统组织培训的各种努力。随着教育的不断发展，职前培训已远远不能满足现代教育的需求。因此，我们形成了多层次、多渠道、系统性的培训体系，为教师培训营造良好氛围，做到了重点人才重点培训，优秀人才加强培训，紧缺人才抓紧培训。

### （一）创新培训模式，采取集中培训、脱产研修与远程培训等多种途径

随着网络和各种信息教育技术的发展，充分利用各校现有的条件，让教师通过远程教育学习到更多的知识已成为新形势下老师培训的一种趋势。为此，一方面，我们加强学校的信息基础设施建设，使其成为中小学教师接受远程教育的工作站或教学点，充分发挥远程教育作用，采取集中培训、脱产研修与远程培训相结合的混合学习模式，大力发展远程教师培训；另一方面，我们通过对浦东新区教师研修网的建设，在传统培训的基础上，充分利用信息技术的优势，扩展教师培训管理的内涵，提高管理效率。同时为教师培训和教师队伍建设提供交流、展示和成果共享的平台。如为配合中小学教学，在网站上开设了学科栏目，为教师的专业发展提供大量的教学资源。再如为了进一步做好教师培训工作，利用教师研修网在全区范围内进行网上问卷调查。教师研修网已经成为



教师培训的一个窗口,得到了广大教师的认可,通过中小学教师参与来促进教师培训的发展。

## **(二) 科学设计培训方式,丰富和优化培训内容,提高教师培训的实效性**

教师培训是对教师的一种自我补充、自我提升、自我发展的教育,为每位教师的补充、提升、发展服务。为最大限度地提高培训的实效性,培训过程中我们科学设计培训方式,不断丰富和优化培训内容,满足教师培训的需求。

教师培训不能仅由单一的、灌输式的讲授组成,而是逐渐纳入经验分享、案例教学、合作探究等,突出参与性、操作性和体验性的多种方法互动。例如,培训采用案例教学的方法,对新的理论和知识的运用方式方法进行剖析,使教师从观念到操作都能够有所感受;我们通过教科研课题的引领,培训者在与专家学者的合作中学习新理论、新方法,建构新的教育观、质量观。此外,我们还推行导师带教工作,因为教研员和教师都有各自的课题和教研活动,教研员和学校有着密切的联系,因此,培训者自觉地将对学员的指导延伸到课堂中去。

在对教师培训的过程中,我们着重于新的知识、新的教学、新的管理方法等介绍,把这些知识、理论、方法运用在教学实践和教学管理中去。我们还推行推行教师选课制度,给予教师参加培训的自主选择权。培训课程通过一定的形式向教师公布,让教师根据自己的实际情况和需要选地点、选时间、选课程参加培训。

## **(三) 建立和完善校本研修制度,提高校本研修的质量和水平**

加强校本研修是开展教师培训的重要途径,因此,我们努力创造条件建立和完善校本研修制度,为校本研修提供快捷便利的培训平台和优质课程资源的支持。校本研修贴近学校实际,理论与实践紧密结合,针对性强,有利于解决中小学教育教学中的实际问题,覆盖面广,便于实施教师培训;有利于满足不同层次教师学习需求,缓解工学矛盾,激发教师参与培训的内在动力和积极性;有利于加强教师间的协作和交流,增进团结与友谊,形成良好的校内人文环境。校本研修还可以充分利用学校人、财、物、信息等资源,发挥学校在教学中的管理、监控、评估、激励等功能。

为满足学校和老师的发展目标的需求,在中小学教师培训教学活动中,学校广泛实

施校本研修，利用各種培訓模式，在教育行政部門的統籌和業務主管部門的指導下，由學校發起組織，校長為第一責任人，以學校為基地，針對學校和教師實際，由學校自主確立培訓目標、培訓內容、培訓方式，解決實際問題，提高教師教育教學能力，以全面提高教師綜合素質。同時，我們鼓勵教師培訓機構與中小學合作，培訓中小學教師。同時，我們還在總結經驗的基礎上，推廣校本研修經驗，並加強對校本研修的指導，組織培訓專家深入中小學指導校本研修，提高中小學校本研修的質量和水平。

#### （四）構建系統的教师培訓工程，本着按需培訓的原則進行分類培訓

新任教師培訓。新任教師培訓的培訓對象是當年到中小學、幼兒園、中等職業學校任教的新教師。新教師培訓目標是，使新教師增強愛崗敬業的師德修養，提高對教學的理解和認識，了解教育科研的基本原理，具有教育意識，樹立正確的教育觀，熟悉教育法規和本區教育現狀及發展趨勢，形成教育服務的責任感，成為一名合格的教師。新教師培訓的培訓內容主要有：教師專業發展、教師權利義務、教育教學科研方法及班主任工作方法等。

教師崗位培訓。教師崗位培訓的對象是1年以上教齡的全體在職教師。教師崗位培訓的要求是，通過培訓，使教師逐步樹立正確的教育觀念，具有良好的職業道德，不斷完善知識結構，掌握課程和教學的最新動態，適應教育發展的要求，不斷提高履行崗位職責的能力，具備晉升高一級專業技術職務的教育科研能力，適應實施素質教育的需要。

骨幹教師培訓。骨幹教師培訓的要求是：通過培訓，使骨幹教師在職業道德、專業知識與學術水平、教育教學水平與教育科研能力等方面有較大幅度的提高，熟悉教材，在教學中發揮示範作用，帶頭參與課程和教學改革，提高教育的能力與水平，發揮骨幹帶頭和示範輻射作用，使其盡快成為師德模範、學科骨幹。培訓主要有兩種方式：一是舉辦學科培訓班；二是通過成立特級、骨幹教師工作室管理並組織研討全區導師帶教工作。導師帶教工作核心內容就是將全區的優質教師資源整合起來，一方面加強對這些優質教育資源的動態監管；另一方面，充分發揮這些資源的作用，通過帶教的方式，將優質教育資源送到學校，從而實現優勢互補的目的。組織特級教師、區級學科帶頭人、區級骨幹教師、區級知名教師，通過雙向選擇帶教區級、校級骨幹教師。通過導師帶教，對青年教師的成長起到了積極的促進作用。



### （五）健全教师培训学籍管理，精确把握与传递教师培训信息

在培训过程中，我们努力健全教师培训学籍管理制度。为教师培训统一建立学籍档案，学籍档案由浦东新区教师培训主管部门统一印制，统一编排学号。编制学籍管理程序，实行微机管理，学籍档案规范化、科学化。加强教师培训工作管理，教师完成规定的学分，由浦东新区教师培训管理部门发放教师培训合格证书。这种学籍管理模式对教师培训状况和实际效果等情况有比较精确的把握，及时向学校和教师传递培训信息，建立《浦东新区教师培训信息管理系统》平台。

## 二、对教师人力资源管理和教师培训的进一步思考

浦东新区教师培训主管部门在教师人力资源管理和教师培训的实践中不断优化完善，坚持以人为本的培训理念，关注教师专业发展，实施有针对性的人力资源管理措施，在人才兴校、质量立校、科技强校中取得了明显效果，但在实践中我们也发现了一些问题，需要我们做进一步的思考：

一是我们需要进一步完善教师培训评估考核制度，制定教师培训考核、评估、验收方案，每年对教师培训工作进行评估、验收。评估验收结果列入对中小学教育工作考核的指标。经常开展评估检查，不断总结经验。

二是教师培训要坚持以人为本，以教师的专业成长和专业发展为根本目的；以构建终身学习体系为重点；以提高教师教育教学质量为中心；以校本研修为基础。建立教师学习型组织，充分运用教育信息技术手段，有效开展教师培训工作。

三是要组织多种形式的交流，实现资源共享。组织校内交流，校外交流，进行互访。借鉴其它培训机构的经验，弥补本区域培训的不足。同时获得外部资源注入，开辟新的教育培训渠道，既是培训机构发展的需要，也是协作办学的需要。



## 刘文杰 簡歷

### 現任

- 上海市浦东教育发展研究院人力资源管理部主管


### 經歷

#### 学历

- 大学本科毕业，文学学士学位。
- 1974年2月至1990年7月先后在衡阳市新民村小学、衡阳市三中、安徽省宿城一中、安徽省阜阳师范学院读书。

#### 经历

- 1990年至1997年8月在上海市进才中学北校任教，先后任语文教研组长、年级组长、教科研主任、校长办公室主任、校长助理，2003年9月至今在浦东新区社会发展局、教育局任职，从事教育政策研究、教育规划编制和教育宣传工作。
- 参与编著《中国教育改革前沿报告——上海浦东新区教育公共治理结构与服务体系研究》、《现代学校解读与建构》，曾在《语文学习》、《中国教师报》等发表论文十余篇。



## 以均衡发展促进浦东新区城郊教育一体化

刘文杰／上海市浦东教育发展研究院人力资源管理部主管

浦东新区多年来始终把促进城郊教育均衡发展作为区域基础教育改革与发展的重点，以促进教育公平，实现和谐发展，让城郊广大百姓实实在在地分享二十年浦东开发开放的成果。今年是“十二五”的开局之年，也是全面推进浦东教育新一轮开发开放的关键之年。浦东新区正以全国工作会议和国家、市中长期教育改革和发展规划纲要为指导，总结浦东教育事业“十一五”所取得的成绩和经验，绘制“十二五”规划的蓝图，提出了“均衡化、优质化、规范化、国际化”的总体目标，明确以均衡化为核心，整体推进浦东教育未来的改革和发展。

全区现有基础教育阶段学校 550 所，其中中学 151 所，小学 164 所，幼儿园 224 所，特殊教育学校 3 所，职业学校 7 所。现有基础教育阶段学生总数为 40.86 万，教职工 3.51 万人，专任教师 2.84 万人。基础教育规模在全市各区县中名列首位，占全市五分之一强。由于经济和社会发展水平的差异、文化差异以及城市化进程的不同步，在浦东 1200 多平方公里的区域里城郊教育发展水平很不均衡，一方面我们有大量的学校地处郊区，办学条件亟待改善，教育质量亟待提高；另一方面浦东区域内每年都有几十所新开办中小学和幼儿园需求在较短时间内提升质量、办出品牌；同时，浦东城郊教育文化还有待进行相互交流和有机融合。因此，浦东新区要从区域实际出发，从学校发展的基本规律出发，思考和谋划城郊教育一体化，以均衡发展促进城郊教育一体化。因此，占全市五分之一总量的浦东基础教育的均衡发展既是浦东新区基础教育的永恒主题，又是上海市基础教育均衡发展的重要组成部分。浦东新区要立足本区，放眼全市，以主人翁的责任感和使命感，努力实现浦东教育均衡优质的目标。

### 一、统筹城乡，均衡配置，夺取浦东教育均衡发展的阶段性成果

近年来，浦东新区把统筹城乡，均衡配置，实现城乡教育一体化作为教育工作的重中之重，经过多年的努力取得了一定成绩。2009 年 11 月，浦东新区被教育部命名为“全

国推进义务教育均衡发展工作先进地区”荣誉称号。主要做了以下几方面的工作。

### （一）调整基础教育管理体制


浦东新区于 2003 年在全市率先调整基础教育管理体制，实现城乡一体化管理，从此，城郊教育均衡发展步入快车道。2009 年，原南汇区整体划入浦东新区后，浦东新区面临实现新一轮基础教育管理体制调整的重任。新区制定了《关于调整浦东新区（原南汇区）基础教育管理体制的实施意见》并予以实施，此次管理体制调整涉及原南汇区 96 所公办学校，其中高中 1 所、完中 3 所、十二年一贯制 1 所、九年一贯制 13 所、初中 9 所、小学 22 所、幼儿园 33 所和成校 14 所。调整内容包括干部人事管理，学校党组织关系划转，基建项目移交以及资产管理调整等等。南北片教师待遇也在调整中实现同步增长。同时明确了调整后街道、镇的教育责任。管理体制调整工作从 2010 年上半年启动，目前已基本完成。

### （二）加大投入，保障义务教育均衡发展

新区财政加大对教育均衡发展的投入，依法坚持义务教育阶段财政性教育经费支出的“三个增长”，在教育总投入较快增长的同时进一步向义务教育倾斜。基础教育各阶段生均公用经费持续提高，各阶段教师收入稳步增长。教育行政部门还积极推进义务教育学校预算编制工作，加大对义务教育阶段学校校舍维修投入。全区郊区学校硬件建设水平显著提高。

### （三）加快体制机制创新，促进区域义务教育均衡发展

浦东新区将教育“管办评联动”机制创新研究与实施等内容，纳入综合配套改革进行统筹。新区每年投入专项经费用于教育内涵发展项目，对教师专业发展，持续推进区实验性示范性高中评审、素质教育实验学校评审和区示范幼儿园评审等“三类评审”，接受政府委托管理公办学校的社会中介机构和招收地段生的民办学校等创新模式等方面的改革进行支持，并引导和支持社会力量参与教育事业，重点扶持民办学校内涵发展，积极推进“政府主导、社会参与”的多元化办学模式形成。增加郊区学校硬件建设投入，使其硬件配置水平高于城区同类学校。促进郊区师资队伍建设。开展城郊学校结对活动，加强优质教育辐射。



#### （四）聚焦课堂教学和队伍建设，努力促进义务教育内涵发展

开展校际学科教研联合体试点，强化教研组建设和教学质量检测与评价，对学校进行“新区中小学教育信息化专项督导”。加强个别辅导，关注全体学生学业成绩普遍提高。重视提高教师师德修养，实施“名师工程”。强化专业培训，实行“教学-研究-培训”三位一体。建立教师继续教育课程体系。持续推进全体教师“课堂教学改进计划”和信息技术与课堂教学整合。加强义务教育学校教育科研水平的提升，为基层学校培养教研骨干力量。

#### （五）加强对民办农民工子女学校管理

逐渐形成“以公办学校为主、购买民办学校服务、加强农民工子女学校规范管理”的有效途径。在全市率先探索农民工子女学校申办民办工作，支持符合条件的农民工子女学校申办为民办学校，同时推出非营利制度、签约制度、补贴制度、预算制度和审计制度，以加强管理。加强对农民工子女学校的管理和支持力度，对现有农民工子女学校，教育行政部门一方面以“安全、规范、质量”为目标，建立新区—教育署的两级管理体系，切实加强管理；另一方面积极改善农民工子女学校的办学条件，包括提供村校校舍、添置食堂设备、配备课桌椅绿板日光灯、为经济困难学生发放冬季校服、赠送图书等，还安排资金对农民工子女学校的校舍进行维修，以及增添教学基本设备。

#### （六）加强监督，保障义务教育的公平、公正

浦东新区基础教育阶段招生体量大，今年的中小学和幼儿园招生总数达 10.58 万人。在招生工作中，以“就近免试入学”原则为指导，实行“统一规划、两次投档”的办法，既体现政府统筹规划区域招生的精神，又确保每个学生都能拥有入学学额。从严格招生程序入手，做到“三个清晰”，即政策范围界定清晰、就近对口区域划分清晰、学生信息登录清晰，同时做到“四个到位”，即宣传到位、措施到位、服务到位和监督到位。依照《民办教育促进法》，规范民办学校招生程序。审核民办学校办学条件并上网公示，严格控制招生时间段，做到学生（家长）自愿报名、自愿入学，进一步规范民办教育招生工作。新区政府教育督导室依法对学校执行义务教育法情况进行督导。

新区教育经过多年的发展，虽然取得了长足的进步，但依然面临着不少问题和困难。

一是优质教育资源供给的能力与新区居民对于优质、均衡教育的需求之间存在着落差。二是教育服务于经济发展的能力与新区经济快速发展的需求之间存在着落差。三是教育服务于人力资源建设的能力与新区迈向现代化国际大都市的需求之间存在着落差。四是教育体制创新的能力与新区教育改革深化发展的需求之间存在着落差。五是未来五年浦东常住人口的快速增长对于现有教育规模和容量提出了严峻挑战。对此，我们要紧紧抓住浦东二次创业和新区作为建设上海国际金融中心和国际航运中心核心功能区的战略机遇，坚持教育优先发展，积极推进城乡教育一体化，着力拓展优质资源，努力推进城乡教育均衡优质发展。

## 二、超前规划，提升内涵，推动浦东城乡教育均衡化的新发展

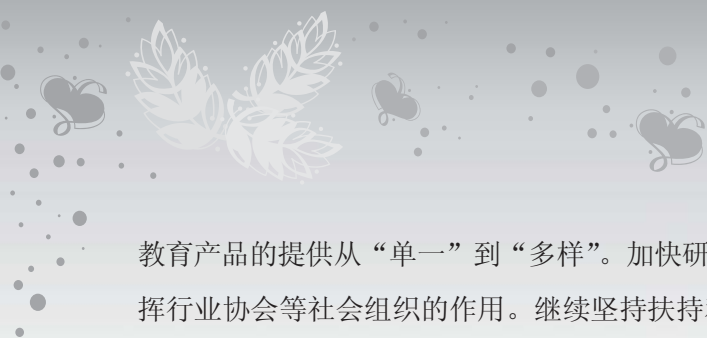
南汇行政区划整体划入浦东新区后，浦东新区迎来了新的历史发展时期。浦东教育要贯彻全国工作会议精神，学习和领会国家和市中长期教育改革和发展规划纲要精神，科学编制《浦东新区教育发展“十二五”规划》，坚持以人为本的理念，以“一切为了学生终身健康发展”为宗旨，以“均衡化、优质化、规范化、国际化”为总体目标，进一步促进城乡教育一体化发展，形成公平普惠、均衡优质的基础教育新布局，促进教育事业的全面协调发展。要重点做好以下几方面工作。

### （一）加快学校建设，应对人口增量压力

随着浦东城市化进程的不断加快，两个中心建设和迪士尼、大飞机项目的效应以及大型市政基地的建设，必然引发浦东城市形态的巨大变化，引发一座座新城和居民住宅区的快速崛起，引发高端人才和各类建设大军的大量涌入。常住人口的迅速增长使得教育人口激增，这对于浦东教育供给能力提出了严峻挑战。预计“十二五”期间浦东常住人口将增加100万以上，按市里的学校规划建设标准计算，未来五年浦东至少要新增150—170所中小学和幼儿园才能基本满足需求。对此，教育行政部门将协调各有关部门加大中小学和幼儿园的建设力度，满足快速增长的人口对教育资源的迫切需求。

### （二）优化公共教育治理结构和服务体系

以内涵发展为导向，积极开展包括公共财政供给、民办教育机构营利性与非营利性制度研究、培育发展教育中介组织以及“家校社”合作协商等领域的研究与实践，实现



教育产品的提供从“单一”到“多样”。加快研究型、认证和评价性中介机构的发展，发挥行业协会等社会组织的作用。继续坚持扶持和培育政策，一方面制订教育类社会中介机构准入标准，健全监管体系，加强行业的自我约束；另一方面加强委托中介机构管理后的评估和分析，促进良性竞争，促进区域优质教育资源的集聚。进一步引进高校资源，探索委托知名高校管理中学，促进基础教育阶段学校更新观念、开拓视野。

### **（三）多渠道拓展城乡义务教育优质资源**

探索优质义务教育资源向郊区拓展的多种模式，加快城郊义务教育一体化进程。城郊办学联合体模式。城郊学校按照“三不变、四统一”的原则（即校名不变、法人不变、拨款体制不变，统一配置教师资源、统一学校管理、统一课程改革、统一教学质量评价），整合办学力量，实行统一管理。城郊学校结对互帮模式。城区学校带动郊区学校，以某个专项为重点开展交流与合作，以实现发展和提升。优质学校到郊区办分校区的模式。抓住制订新市镇规划布局方案的时机，调整教育资源，采取优质学校到郊区办校区的模式，使新开办学校能够在较高的起点上发展，实现优质教育资源不断拓展和壮大。委托管理模式。委托具有专业资质的社会中介机构管理中小学和幼儿园，或者依托品牌学校的管理和教育教学模式，提高管理水平和教学质量。

### **（四）加强教师柔性流动，促进薄弱学校的内涵发展**

完善教师管理制度，在区域内实行教师合理流动；通过制定到农村和相对困难学校任教的教师津贴或职称评定的优惠政策，鼓励教师到相对困难学校支教，推进教师区域柔性流动，平衡各学校之间、各区域之间的教师资源，扶持相对困难学校和区域的基础教育，让优质教师资源得到均衡分布。鼓励优秀教师到中西部等地区扶贫支教，锻炼支教教师的教学能力和管理能力。

### **（五）做好农民工同住子女义务教育工作**

制定《关于加强以招收农民工同住子女为主的民办小学管理的若干规定》，加强对学校的管理和扶持力度。继续扩大公办学校招收农民工同住子女比例，加大财政对民办农民工子女学校补贴力度，加强对民办农民工子女学校管理机制的研究，保证其非营利性、规范性和有序性。要通过制度设计支持申办民办农民工子女学校提升办学水平。以购买

學位和委托管理，及采取整校招生、獨立編班和插班就讀等形式，鞏固農民工子女免費義務教育全覆蓋，實現從“關注戶籍人口”到“關注常住人口”，以“安全、規範、質量”為目標，建立區、署兩級管理体系，切實加強管理，同時積極改善農民工子女學校的辦學條件。

#### （六）切實培養“名校、名校長、名教師”

切實提高校長、教師隊伍的學歷層次，重點是擴大本科、碩士的比例。優化校長、教師隊伍的年齡、學科、能力結構。加快高素質校長、教師隊伍的建設，完善校長、教師培訓基地，進一步推進“名師工作室”建設，構建“教學—研究—培訓”三位一體的教師專業發展模式，制定激勵骨幹教師、學科帶頭人、高級教師和特級教師發揮示範、輻射作用的措施，力爭多出名師，快出名師。加大对名校長、名教師的引進力度。整合、開發、創新有效的針對不同發展階段優秀教師的培養模式，進一步完善優秀教師流動的組團發展模式，組建依托學校實驗基地、以項目研究為側重點的學科帶頭人工作室，組建跨學校、跨學科的研究團隊。發揮教師專業發展學校的作用，加強對校本研修學校的指導。深入開展“優青工程”項目，促進青年校長和青年教師快速成長。

#### （七）以規範化、精細化管理推動現代學校發展

加強學校管理隊伍建設，切實提高各級校長的綜合素養和學校管理水平，推進學校精細化管理，尤其是增強薄弱學校的學校管理能力，推進薄弱學校委托管理，縮小學校之間辦學水平差距。完善學校評價制度，增強學校主動發展的意識和能力。堅持“依法治教，規範管理”，加強學校制度建設，逐步形成“自主管理、自主發展、自我約束、社會監督”的機制。以區實驗性示范性高中和義務教育素質教育學校評審為契機，促進學校完善各項管理制度，建立科學、規範的工作流程。加強校長專業培訓，提升校長精細化管理水平，提高學校的教學水平和管理質量；增加校長流動和校際交流，縮短學校間管理水平的差距。讓每一所學校邁向“精確、細緻、深入、規範”的管理。

促進城郊教育均衡發展是解決當前群眾最迫切、最直接、最現實的問題，也是办好人民满意教育的中心工作。我们要认真贯彻落实全国工作会议精神，办浦东人民满意的教育，进一步提升浦东城郊教育的均衡发展水平。

國家圖書館出版品預行編目 (CIP) 資料

30 週年慶暨教師專業發展研討會論文集 / 吳金盛  
等編著. -- 初版. -- 臺北市：北市教研中心，  
民 100.09  
面；公分. -- (研習叢書；221)  
ISBN 978-986-02-8990-9(平裝)

1. 教師進修 2. 文集

522.407

100017161

**發行者：**臺北市教師研習中心

**發行人：**吳金盛

**審查委員：**臺北市教師研習中心出版品編審小組

任光祖 劉怡伶 蔡欣宛 簡麗玲 李佳玲 熊允中 余益輝  
徐作蓉 李柏圍 黃惠美 潘貞吟 王妙慧 朱筱婷

**美編設計：**張志強

**攝影：**鍾明燉

**版(刷)次：**初版

**出版機關：**臺北市教師研習中心

**地址：**11291 臺北市北投區陽明山建國街二號

**網址：**<http://www.tiec.tp.edu.tw/>

**E-mail：**[tiec@tiec.tp.edu.tw](mailto:tiec@tiec.tp.edu.tw)

**聯絡電話：**(02)28616942

**承印者：**龍讚裝訂股份有限公司

**地址：**新北市板橋區中山路2段465巷81號

**電話：**(02)29555282

**出版日期：**中華民國 100 年 9 月

**定價：**新臺幣 200 元(本出版品屬推廣性質，不做展售流通)

**政府出版品展售處：**國家書店(臺北市松江路 209 號 1 樓)

網址：<http://www.govbooks.com.tw/>

電話：(02)25180207

五南文化廣場(臺中市區綠川東街 32 號 3 樓)

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw/wunanbooks/>

電話：(04)22260330

臺北市政府出版品紀念品展售中心(臺北市市府路 1 號 1 樓)

電話：1999(外縣市 02-27208889)轉 3391

**G P N：**1010002747

**I S B N：**9789860289909

本書全部圖文均有著作權，未經本中心同意不得使用或取材