

壹、前言

世界教師組織聯合會（World Confederation of Organization of the Teaching Profession）於1990年的代表大會中強調，教師在專業執行期間應不斷精進，繼續增加其知識與經驗，持續發展不可或缺的素質（引自許嘉倩，2006）。據此而論，有經驗的教師不僅對學科內容會有深入的瞭解，而且知道如何教導及應用其學科知識（Covino & Iwanicki, 1996）。但有研究發現，教師效能會在任教的最初7年之內增加，然後大約在第10年時達到停滯（Sanders & Rivers, 1996）。因此，如何持續激勵教師專業發展（professional development）的需求，提供必要的支援及後續的追蹤，是教師專業發展不可或缺的層面（Guskey, 2000）。職是之故，教師專業發展必須成為教師工作過程的一種習慣和能力。教師的專業素養和表現不是一個名詞上的界定，也不是某一個階段或某一項任務或活動的完成，而是一種持續不斷的動態發展歷程。

蘇格蘭出版的《持續專業發展——在蘇格蘭的教學》（*Continuing Professional Development – Teaching in Scotland*）報告書開宗明義指出，教育服務的質量，最重要的是取決於教師素質（The Scottish Government, 2003）。英國教育部在2010年發表的《教學的重要性：2010學校白皮書》（*The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010*）也強調學校體系效能最重要的決定因素是教師素質（引自教育部，2012）。再者，經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）負責推動的「學生基礎素養國際研究計畫」，在公布測驗結果後，該組織進一步綜合分析各國的教育情形和測驗結果更發現，影響國民教育最重要的因素不是教育經費，而是教師素質（OECD, 2006）。此外，我國教育部（2012）所公布的《師資培育白皮書》，也強調師資培育的面向不僅是師資職前培育，還包含師資導入輔導、教師在職專業發展與相關支持體系的建立。時至今日，教師專業發展的重要性更是不言可喻。

對現職教師而言，學校就是教師專業發展的最佳所在，學習成為教師專業發展的核心，學習本身是一種社會參與形式、一種專業實踐、一種生活方式；教師的專業發展植基於以學習為本位的組織文化（鄭詩釧，2004）。基本上，學校本位教師專業發展的概念起源於歐美，隨即影響到各國，後來引起學者專家對學校本位教師專業發展的關注。我國教師專業發展的第一種模式就是學校本位的教師專業發展，中小學大多利用週三下午或其他時間，針對學校教師的需求，安排教師在職進修活動（梁福鎮，2006）。

林新發、王秀玲與鄧佩秀（2007）認為教師進修的實質內容尚缺整體規劃，彼此多有重疊，沒有形成一定的序階，缺乏完整進修體系之建構，教師主動進修的意願存在相當大的個別差異。Gray（2000）指出，傳統的教師專業發展活動，通常具強制性、隨機性和孤立性的特質，導致活動場景常常是一群人拼命擠在教室後面，忙著做自己的事情；相對的，活動成效也就大打折扣。Diaz-Maggioli（2004）亦曾指出，教師專業發展通常採取一體適用的途徑，常以最經濟的方法去設計內容。

若從國內學校實務運作的角度觀之，當前中小學教師的校內進修大多仍處於上述之情形。如果學校行政端或教師未能掌握專業發展引導，卻必須持續培養教師的專業知能是什麼，以及在學習之後對個人和學校所產生的改變是什麼，很容易就會落入偏於一隅而忽略其全貌的情形；也就是說，學校所辦理的教師專業發展活動有可能只是蕭規曹隨的虛應形式。除此之外，另一值得深思的問題是，教師進修活動只要辦理的地點在校內是否就可稱之為學校本位？若以上述情形來看，其與學校本位所主張的績效責任促進學校效能的立論似乎大相逕庭。

職是之故，學校本位的教師專業發展是由所有在自然情境中的學習和那些有意識和被規劃的活動所組成。它能直接或間接地有益於教師個人、團隊或學校，並藉此促進課堂教育的品質（General Teaching Council for Northern Ireland, 2005）。因此，教師專業發展不單只是教師個人的學習活動，而是要與教師的教學活動、個別教師的需求、學校的整體規劃，以及學生的學習做良好的結合（Kelleher, 2003）。Dipaola和Hoy（2008）亦指出，有效能的教師專業發展是學校本位和學校方案的一部分。

對中國大陸而言，專業發展係屬教師教育的範疇。學校本位教師專業發展在中國大陸係以校本研修或校本培訓稱之。近幾年來，中國大陸積極建立和完善校本研修制度，該制度係有別於學校行政管理制，以學校為基地，教師為主體，以課程實施過程中面臨的問題為對象，以行動反思、同儕互助、專業引領為基本形式，以關注學生學習生活與潛能為途徑，促發教師專業發展的制度規劃。希望藉由校本研修的指導和管理，展開集體培訓、小組研修、個別研究等不同形式的專業學習，促進校本研修與教研活動相結合，提高校本研修的質量和水平（洪詠善、盧秋珍，2013）。

本研究之個案學校係為上海市實驗學校中的其中一所，該校強調教師是新課程改革的關鍵，促進教師專業發展是學校非常重要的工作。建構校本培訓平臺，積極宣導研修與實踐相結合，反思與借鑑相結合的理念，充分利用學校每週五下午的教師政治、業務學校時間，對教師進行相關的培訓。該校堅持以教科研為教