中小學教師專業發展支持系統架構的探究：規範與自主交織的觀點

許籐繼
國立臺灣海洋大學教育研究所/師資培育中心副教授

一、前言

中國歷史上著名的漢文字學家許慎在《說文解字》一書中說明：「教，上所施，下所效也。」此一詮釋，既指出教師在教育中作為施教者的權威性，也說出教育過程中教師教與學生學的任務性。但是，從現代的教育觀點來看，教師的權威性來自於上下階層的比重日漸降低，而愈發看重的是來自於教師的專業與民主素養。此外，師生在教育過程中所扮演的不同任務角色，亦隨著近來學習型組織或學習共同體等相關教學理念的推展而模糊其界線，學校不再只是教師教學與學生學習的場域，同時也是所有參與學校教育者共同學習的地方。尤其是教師乃是施教的核心人物，不只要會教，更要會學；不只要能自主學習進行系統思考，還要能與學校同儕和學生共學與互學。這樣的學習觀點不只涉及個人，也和學校教育發展脈絡相互聯繫。換言之，教師在學校組織中，不僅要善盡教學任務，也要落實在工作中學習，學習如何學習，學習尊重學習者，以及學習勝任現代良師角色所需的素養等，而此正是教師專業發展所關注的焦點。

我國教育部自 95 學年度開始推動中小學教師專業發展評鑑計畫，期能透過形成性評鑑的手段促進教師專業發展。根據教育部的統計數據顯示，該計畫確實逐漸喚醒了中小學教育人員的參與，唯該計畫的推動仍受到部分教師組織團體的相關質疑，如：該計畫是否被學校校長以評鑑之名箝制教師？計畫推動過程是否出現形式主義、績效主義與造假文化，而影響教師正常教學？如何證明參加教師專業發展評鑑的老師確實比未參加者專業？教育品質因此提升？促進教師專業發展為何獨尊官方指定的教師專業發展評鑑？難道沒有其他提升教師專業發展的途徑嗎？（羅德水，2016）。雖然教師組織對於教師專業發展評鑑有前述諸多科層控制或專業自主的質疑(Beerens, 2000)，但是對於促進教師專業發展彼此是有所共識，並且提出未來能朝向尊重教師專業自主，支持學校與教師提升教學品質的策略與作法（羅德水，2016）。因此，教育部自 106 學年度起將教師專業發展評鑑轉型為「教師專業發展實踐方案」，成為教師專業發展支持系統之其中一項推動方案。而教師專業發展支持系統主要是從中央、地方、學校、教師發展共好的夥伴關係，以自發、互助、共好的概念給予教師專業支持、情感支持與共同面對問題的支持，提供更貼近現場教師專業成長需求，把教師專業自主權真正還給教師。對於實習生和初任教師提供系統化的教學領導教師機制，而對於 3 年以上的教師，朝向給予由下而上的多元專業發展模式，包括揪團進修研習、學習共同體、分組合作學習、差異化教學、學思達、教師學習社群、學校策略聯盟及教

學基地學校等（教育部，2016）。

教育部藉由此一政策的轉變，雖回應了尊重教師專業自主權，然而此種政策是建立在所有教師皆能自動自發的假設之上，如果此一假設無法完全成立時，如何獲致教師自主自發的動力，亦是值得深思的問題。此外，轉型後的教師專業發展支持系統，尚缺乏具體的實質內涵，有關其內涵的發展涉及教師專業發展規範性以及自主性交織的多元系統架構。因此，本文即從教師自身在工作現場脈絡的需求為起點，以其所引發的專業發展動機分析為基礎，據以提出中小學教師專業發展支持系統的架構。

二、教師從事專業發展動機之分析

教師為什麼要從事專業發展？就行為主義的動機理論觀點而言，其強調「需求—驅力—行為」的模式，認為人的行為係由驅力所促動，而驅力係生理的需求所致，故可藉由獎勵和懲罰等外控權力，以激發或維持學習動機（朱敬先，2000；葉炳煙，2013；張春興，2000）。此種藉由外控力量的方式，雖然可以收到影響特定行為出現的效果，但卻不容易引發其內在動機的發展。教師作為一個成人，外在的控制即使能強制教師表面的配合，卻也容易引發其內在的抗拒。此亦可說明當教師專業發展評鑑從校本的精神逐漸走向部本的統一標準時，所引發教師對教育部科層控制的質疑。

反觀，從人本主義的動機理論觀點來看，以馬斯洛(Abraham Harold Maslow)的需求層次理論(need- hierarchy theory)為例，其將動機視為追求自我實現需求的內在動力。然而，此種追求高層次需求的產生，則有賴基本需求的滿足（朱敬先，2000；張春興，2000；葉炳煙，2013）。以此推論之，如果希望教師在專業發展上產生追求高層次自我實現的動力，則須滿足教師低層次基本需求。

另外，在認知主義的動機理論觀點中，以溫勒(Weiner)的自我歸因理論(self-attribution theory)為例，其將個體的能力、努力和身心狀況三者歸屬於內在或個人因素，而將工作難度、運氣、他人反應三者歸屬於外在或情境因素。其動機的強弱端視其行為後果的內在或外在因素的歸因而定（張春興，2000）。而在成就動機理論(Achievement Motivation Theory)中，認為個體會在某方面追求成就、追求完美，並不在乎獎勵，這就是高層次之成就動機（朱敬先，2000；張春興，1994）。如果教師具有此種高層次之成就動機，通常擁有較高的自我期待，係屬於自動自發的理想型教師。

再從社會因素影響個體的行為方面來看，其受影響的表現可區分為從眾、順從與服從三種情況。從眾是個體在真實或想像的團體壓力下，改變個體行為與信

念的傾向。順從則是指在他人的直接請求下，答應他人的請求傾向。服從是指在他人的直接命令之下，做出某種行為的傾向（侯玉波，2003）。教師是否採取教師專業發展行動，除了個體的因素之外，也經常會受到現場同儕團體領導者或成員行為與期望的影響，而分別出現從眾、順從與服從的行為。

根據上述分析，有關教師從事教師專業發展的動機，可歸納為兩大類型：其一為內在自主的動機；其二為外在規範的動機。前者主要受到內在因素的影響，包括個體身心狀況、能力、經驗、不同層次需求及高層次追求成就等。後者受到現場情境因素的影響，包括工作性質與難度、團體壓力、他人請求、上級機構的命令和政策要求、社會的聲望與期待等。這些內外在因素影響著不同生涯階段教師從事專業發展的動機，也因而表現出不同的參與行為和需求。

三、教師專業發展支持系統的架構

教師專業發展行動可能源自內在自主的驅力，但也可能來自外在規範的要求。前者，教師作為成人專業學習與改變者，具有專業自主與自發的尊嚴動因。後者，教師作為學校組織的公民，必須符合組織或政策的規範與期望。不同生涯階段教師受到前述因素的影響而產生專業發展的行動與需求，其滿足則有賴相應支持系統的協助（許籐繼，2010）。茲就規範與自主二者交織的觀點，將中小學教師專業發展支持系統的架構，規劃如表 1。

表 1 顯示，綜合相關文獻（許籐繼，2010；饒見維，2003；Goodlad & McMannon, 2004），將教師生涯階段區分為初任階段（3 年以下）、勝任階段（3-8 年）、轉型階段（8-15 年）、領導階段（15-25 年）與顧問階段（25 年-退休）。教師專業發展支持系統的架構，考慮教師全教職生涯中不同階段的需求，提出規範性和自主性兩類區分而又可同時進行的支持系統。

在規範性類別上，提供不同生涯階段教師基礎性的支持系統，包括教師專業進修辦法（含教師專業發展認證）與教師專業評估系統，前者藉由法規提供教師多元進修認證的基礎，後者提供不同生涯階段教師的專業診斷，以作為規劃自我專業發展的依據。另外，針對不同生涯階段教師，提供該階段必要的特殊支持，包括初任階段提供初任教師導入制度，勝任和轉型階段提供教師遭遇困難時的支持，以及領導與顧問階段提供教師領導者或諮詢者的培訓系統。

在自主性類別上，提供不同生涯階段教師，自主選擇符應自身需求的多元支持系統，包括校內或校外、實體或數位、教育專業或學科導向、個別或團體的系統等。

表 1 顯示，不同生涯階段教師因不同的需求，而需要相應的規範性和自主性支持系統。初任階段教師的主要需求在於求生存，目標在獲得生存。因此，教師除了必須參與基於學校整體經營或教育制度的規範性支持系統，如教師專業評估系統、初任教師導入制度或教師進修辦法之外，教師也可以自主選擇有助於其習得生存與適應技巧的多元支持系統，如教學輔導教師制度、薪傳教師制度、教師專業學習社群、學習共同體、研習進修、工作坊、主題研討會、群科中心、教學基地學校及線上學習系統等。

表 1 中小學教師專業發展支持系統架構表

階段	主要需求	主要目標	支持系統	
			規範性（基礎）	自主性（選擇）
初任	求生存	獲得生存	教師專業評估系統 初任教師導入制度 教師專業進修辦法（含教師專業發展認證）	教學輔導教師制度、薪傳教師制度、教師專業學習社群、學習共同體、研習進修、工作坊、主題研討會、群科中心、教學基地學校及線上學習系統等。
勝任	求穩定	穩定模式	教師專業評估系統 教學困難教師支持 教師專業進修辦法（含教師專業發展認證）	同儕教練、學習共同體、同儕視導、教師專業學習社群、研習進修、工作坊、主題研討會、群科中心、教學基地學校及線上學習系統等。
轉型	求改變	改變現狀	教師專業評估系統 教學困難教師支持 教師專業進修辦法（含教師專業發展認證）	翻轉教學系統、教學行動研究、發展性視導、參與課程革新、創新性學習社群、學術研討會及教學翻轉線上學習系統等。
領導	求影響	分享領導	教師專業評估系統 教師領導者培訓系統 教師專業進修辦法（含教師專業發展認證）	教師領導制度、帶領國際交流與參訪、帶領同儕行動研究、主持發展性視導、參與課程與教學革新、帶領團隊研發教材與試題、學術研討會發表及提供線上資源分享等。
顧問	求傳承	提供諮詢	教師專業評估系統 教師諮詢者培訓系統 教師專業進修辦法（含教師專業發展認證）	薪傳教師制度、課程與教學領導革新、審查或諮詢教師行動研究與試題、主持學術研討會或擔任評論人、線上諮詢系統。

勝任階段教師的主要需求在於求穩定，目標在建立專業的穩定模式。因此，教師除了必須參與符應該階段的規範性支持系統，如教師專業評估系統、教師進修辦法或教學困難教師支持之外，教師也可以自主選擇有助於其獲得與穩定模式的多元支持系統，如同儕教練或學習共同體、同儕視導或教師專業學習社群、研習進修、工作坊、主題研討會、群科中心、教學基地學校及線上學習系統等。

轉型階段教師的主要需求在於求改變，目標在改變現狀。因此，教師除了必須參與符應該階段的規範性支持系統，如教師專業評估系統、教師進修辦法或教學困難教師支持之外，教師也可以自主選擇有助於其追求創新與價值的多元支持系統，如翻轉教學系統、教學行動研究、發展性視導、參與課程革新、創新性學習社群、學術研討會及教學翻轉線上學習系統等。

領導階段教師的主要需求在於求影響，目標在分享領導。因此，教師除了必須參與符應該階段的規範性支持系統，如教師專業評估系統、教師進修辦法或教師領導者培訓系統之外，教師也可以自主選擇有助於其獲得分享與領導的多元支持系統，如教師領導制度、帶領國際交流與參訪、帶領同儕行動研究、主持發展性視導、參與課程與教學革新、帶領團隊研發教材與試題、學術研討會發表及提供線上資源的分享等。

顧問階段教師的主要需求在於求傳承，目標在提供諮詢。因此，教師除了必須參與符應該階段的規範性支持系統，如教師專業評估系統、教師進修辦法或教師諮詢者培訓系統之外，教師也可以自主選擇有助於其獲得諮詢與傳承的多元支持系統，如薪傳教師制度、課程與教學領導革新、審查或諮詢教師行動研究與試題、主持學術研討會或擔任評論人、線上諮詢系統等。

四、結語

卓越師資的維持不是一個靜態的終點，而是一個動態的發展過程。教師在其中有時不進則退，如欲維持教師專業水準的高峰，其關鍵在於教師是否能持續的學習與發展。然而，這樣的發展動力不僅來自教師高層次的專業自主與自律，也來自學校教育發展乃至整個國家教育革新政策的需求。事實上，不論教師專業發展的動力來源為何，所有專業發展方案的規劃都需回到教師作為學習的主體來加以考慮。在學校和各層級教育行政機關的規範性支持系統的基礎上，提供教師自主選擇其所需的多元而差異化的支持系統，才能貼近各現場教師的專業成長需求，裨益各教師課堂實踐，進而提升學生的學習成效（教育部，2016）。希冀本文基於規範與自主交織的觀點，所提出的中小學教師專業發展支持系統架構，有助於未來針對不同生涯階段教師專業發展支持系統的進一步發展。

參考文獻

■ 朱敬先（2000）。**教育心理學**。臺北市：五南。

■ 侯玉波（2003）。**社會心理學**。臺北市：五南。

■ 許籐繼（2010）。**教師啟導、視導與領導**。臺北市：師大書苑。

■ 教育部（2016）。**教育部中小學教師專業發展支持系統規劃方向說明書**。取自 https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/relfile/7844/51815/be4db826-d04a-4c5a-8820-91c7991a4cde.pdf

■ 張春興（1994）。**現代心理學**。臺北市：東華。

■ 張春興（2000）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐**。臺北市：東華。

■ 葉炳煙（2013）。學習動機定義與相關理論之研究。**屏東較大體育，16**，285-293。

■ 羅德水（2016）。**最有感的政策──教師專業發展評鑑退場**。取自 https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/266/article/4869

■ 饒見維（2003）。**教師專業發展—理論與實務**。臺北市：五南。

■ Beerens, D. R.(2000). *Evaluating teacher for professional growth: Creating a culture of motivation and learning*. Thousand Oaks, California: A Sage Publications Company.

■ Goodlad, J. I. & McMannon, T. J.(2004). *The teaching career*. New York: Columbia University.