

學校本位行動研究的實務

討論人：鍾 靜

國立台北師範學院數學教育系副教授

壹、前言

在教育改革的浪潮中，對教師專業素養的要求已越顯重要，尤其是面對新課程理念的實踐、學校本位課程的發展...等等。教師才是改革成功的關鍵人物 (Fullan & Stiegelbauer, 1991; Sim, 1993); 因此，全面地協助教師專業成長更是刻不容緩。但是，在職教育和職前教育間存有鴻溝，甚至有些學校排斥改革，即使有些學校鼓勵改革，但是教師還是孤立的，對改革呈現出非常大的障礙 (Cooney & Krainer, 1996)。因為教師的實務工作很重，適合教師進行教學改革的研究方法是要兼顧實務工作的進行；在學校和教室中進行行動研究 (action research) 正可發揮效果。行動研究就是在職教育，提供教師新的技巧和方法，增強他們的分析能力和自我覺醒；也對增加或改革的教與學投入一個正常、隱藏的改革和轉變的進行系統 (Cohen & Manion, 1994)。所以，由學校有系統的整合個別教師進行行動研究，不但可達成行動目標外，亦可提昇教師專業能力。

貳、學校本位的行動研究

學校本位 (school-based)，源自於學校本位管理，包括課程訂定，以及學校層級的自治、分享決定等等；學校本位，就是以學校層級基準、範圍的運作 (李錫津，民 87)。學校不但是學生學習的場所，也應該是教師們在職教育的場所 (Skemp, 1993)；在學校進行在職進修，協助教師專業成長是刻不容緩之事。邁向學校本位的教師專業發展，強調教師專業發展活動應盡量在教師所在的學校裡進行，而且由教師們直接參與和管理他們自己的專業活動 (Rubin, 1978)。學校本位是以學校為整體來推動教師專業發展，而不是指派個別教師進行再培育 (Holly & McLaughlin, 1989)。學校本位的概念已是教育改革、教師專業發展的中心思想；所以，筆者認為學校本位的行動研究，是以學校為整體規畫，由學校成員在真實的工作環境中，進行學校問題的研究與解決，並直接應用研究的結果來提昇、改善或發展教學、行政問題。學校本位行動研究可以透過協商產生學校行政和教師個人共同努力的目標，教師面臨改革再也不會孤立無援，而且是全體成員的參與來發揮團隊努力的成果。

筆者在北師實小服務期間，深刻體認學校本位行動研究的重要；為解決在校園

中大家所關切的新課程實施、學生輔導問題，所以產生了二個不同目標和作法的行動研究，並且都各自延續發展了 6~8 年。

參、落實數學新課程意圖的行動

強調由「教師講述為中心」轉向「學生學習為中心」的數學新課程教學（鍾靜，民 88a），其實驗教學從八十一學年度起，在北小實施的六年期間，分成低、中、高三個階段，我們在行動上先運作教學研討會、再發展進修模式。

一、安排專業成長日，運作建構導向的教學研討會

週三下午的進修活動有其原來的功能及目的，較難固定同一主題、內容，做系列性安排，所以另外安排「每週二」為專業成長日。在低、中年級教師參與數學新課程實驗教學階段，是利用每週二下午第 1、2 節輪流教學，提供有興趣同仁及實驗班教師（後期才加入）觀察。再於學生放學後的 3 點到 5 點進行建構導向的教學研討。在高年級階段，是利用每週二上午第 2、3 節進行觀察定期教學，再於同日第 3、4 節（均排科任課）進行教學研討。在中、高年級階段參與研究觀察工作教師所組成的跨學年成長小組，則經常在週二放學後再進行深度的討論。實小研究處於週二下午並安排各年級或年段的經驗傳承教學研討，以促成同儕間的互動。這樣的時間安排也正符合國外學者對教師在職教育進行時段偏好的實證調查（李奉儒，民 86）。

考量教師在學校現場如何在職進修？教師除了「教學實作」外，還要有「研究省思」的安排，省思可包含自發性的、帶動性的；帶動性的省思可由學校整體規劃，以達成教師從參與中有所學習的想法。在職教師有較豐富的教學經驗、也較有定見，不是校長要同仁參加教學研討，就能長期順利的運作下去；一、二年長時期每週一次的實驗班教師定期教學研討會能運作實非易事，若不能激發教師的參與意願，可能二、三次後教師不願提出討論的問題，筆者也就只好提早散會了。

每週二定期進行建構導向的教學研討，討論的定位及運作盡量符合數學新課程的精神，沒有裁判，只有佈題者和解題者。筆者在實驗班教師定期研討會上扮演的角色只有「形成議題、鼓勵發表、分享想法」，對教師提出的問題一定促成同儕討論；當教師有時不免較勁時，會提供多元的看法而已；讓教師做研討會的主人。教師通常會提出教學困惑、交換教學經驗、討論學生解題類型、藉討論了解教材、提出教學改進意見...等等，教師們藉每週定期的教學討論，對教材教法和學生的解題策略作深入的意見交換。這也連帶影響了學校的各種教學研討，可以做深入教材教法的討論。因此，週二的定期教學研討發生的作用是（鍾靜，民 88b）：1.傾聽工作壓力，2.探討課程設計的意圖，3.交換學生解題表現，4.交換形成性評量的作法與效果，5.交換教師備課、調整活動的想法與心得。這樣長期且高頻度的教學研究，確實幫助了教師成長，其重點在：1.清楚教學指引內容，2.掌握教材發展的脈絡，3.瞭解學生的發展，4.學會組織教室的群體討論，5.增加執行新課程的信心。讓教師有專業發展，而且落實了課程改革的意圖。

二、組織不同需求的成長團體，發展「有互動的動態式進修模式」

到八十六學年度北師實小的一到六年級已全面（每個年級 6 個班）使用數學新

課程教材進行教學；隨著領先 4 年的數學實驗教材和配合審定本的實施進度，在北師實小形成了第一屆和第二屆的低、中、高年段教師的團體；第一屆的教師是直接參與實驗教學、第二屆的教師是間接參與實驗教學。筆者執行的定期教學觀察、單元教學錄影和週二定期教學討論，就是針對第一屆教師所組成的研究成長團體。協助第二屆教師的是以研究處為主、筆者為輔，有時是同年段、有時是同年級討論，並邀請第一屆教師對教學、教材等成長相關事項做分享和傳承；遇到該年級的教師中有的教師已是第二輪教學時，更加促成該年級教師間的同儕互動，以帶領該年級的新進教師。學校的同仁中有一些願意參與跨學年成長小組，擔任教學觀察的工作外，也利用週二課後進行兼具深度和廣度的教學研究，以促進教師專業成長。

藉由學校三種正式進修活動的促進，進修研究的學校文化已經形成，教師間的互動更加頻繁，他們會利用空堂看同學年其他班級的教學；課餘時間同學年教師會聚在一起，交換對教學的意見；為了增進教學效果，同學年的教師經常一起準備教具；另外新進教師也會向同學年有經驗的教師請教；教師們也利用空堂時間看看其他學年的教學，並交換意見；教師如果想瞭解其他年級學生的發展，也會和其他學年教師討論。實驗教學進行的最後二年，學校本位的教師進修模式，已儼然成型，有 4 個層面（鍾靜，民 88b）：

- 專業成長日的進修

- 實驗班教師為主的週二教學和研討活動

- 新進教師的提攜

- 各年級經驗傳承的教學和研討活動

- 跨學年的成長小組

- 觀察實驗班教師的教學，並進行兼具廣度和深度的研討

- 教師平日的互動

- 同年級、跨年級教師同儕間非正式的進修活動

教師願意改變行為並且持續使用新觀念，必須有下述的四個條件：1. 在實作中學習，實作包含嘗試、評估、修正、再嘗試，2. 能連接先前知識到新的資訊，3. 由反思和解題中學習，4. 有一個支援的環境可以分享問題和成功（Fullan & Hargreaves, 1992）。所以教師的成長不能獨立於周圍的環境，因此以教學研討的運作來連結教師的實驗教學，藉建構導向的教學研討提昇教師反思的內涵。因而，教學實作和教學研討的反覆交替，就形成了「有互動的動態式進修模式」；互動是指觀察者與教學者、實作與省思間的牽連，動態是指低、中、高年級的每一階段都對執行有所修正。

這六年間，落實數學新課程意圖的行動，分成低、中、高三個階段，藉由政策→執行→修正→執行→...→結果的重複進行，以帶動教師在大行動中有小行動；藉「有互動的動態式進修模式」及高頻率、夠深度的建構導向教學研討，促進教師在教學實作和研討反省中，實踐了數學新課程理念，也連帶了有專業成長，教學型態由「教師講述為中心」變成「學生學習為中心」；教師是研究者也是學習者的學校文化已逐漸形成。

肆、發展班級團體輔導課程的行動

班級團體輔導是教育部民國八十二年公布的國民小學課程標準中的新項目，但在民國七十九學年時，北小為統整週六活動，並活潑級會方式。因此，班級團體輔導活動的構想很快獲得同仁們的支持，因為它可協助教師預先做學生身心等各方面需要的輔導，也可幫助教師從其他角度來瞭解學生；但是我們遇到了問題，就是該如何實施呢？如何發展學校層級的課程呢？

一、嘗試摸索建立共識

第一年，輔導室為實踐校務發展目標，嘗試推動「班級團體輔導活動」，先由輔導室老師嘗試以四年級六個班級為對象，安排適當時間親自在各班帶領。經過調查評估，確認兒童對此活動相當喜愛，並肯定對其生活適應有所幫助，同時可增進師生間互動。次年再透過週三教師進修活動安排專家演講、校內教師實際演練、共同研討、研讀有關資料...等長期反覆歷程，讓每個教師都能具備正確的輔導理念、團體輔導的實施技巧，以便能有效進行班級團體輔導。在每學期二次的活動時間，由級任老師親自帶領，利用輔導室針對不同年級學生的需求設計的班級團體輔導活動示例，提供級任老師參考運用，或鼓勵各位級任老師針對班級各特色自行設計。期間仍然配合週三進修辦理同理心研習活動、輔導知能研習；著重教師經驗分享與學習，並協助新進教師及行政人員跟上腳步。教師們一致肯定班級團體輔導活動的價值，因為它對增進班上同學的感情，促進班級凝聚力，發現班上學生的潛在性問題都是很好的媒介。從小朋友的回饋中，我們也知道它深受小朋友的喜愛。

二、教師參與發展教材

八十一學年度開始已有部份級任教師會和輔導室人員一起參與設計教材；在八十二學年度因教育部公佈的課程標準主要特色之一，是將輔導活動納入正式課程，使得本校的重點工作得到極大的肯定。在輔導室大力鼓勵及提供演練、研習等支援下，越來越多的教師參與設計教材。

三、全體教師運用自如

到八十四學年度初，北師實小已有五年實施班級團體輔導活動的經驗，我們由經驗中更加確認團體輔導活動應依據兒童身心發展的特質及團體輔導發展的歷程，訂定各年級的班級團體輔導總目標；由總目標再分別設計安排適合於各年級的結構式班級團體輔導活動；整個活動的進行，務期由具體至抽象，動態至靜態，循序漸進。此時，這些都是由輔導室帶領全體教師設計、實作、修正出適合各年級適用的「班級團體輔導」活動。同時，全體教師在實施有信心的情況下，也非常樂意協助新進同仁進行活動，並且分享實施心得。

這個行動研究的進行發展是由點→線→面，是由輔導人員開始行動，再擴及種子老師參與設計教材，到全體教師能運用自如；這七、八年間級任教師配合週六活動，教師都積極參與，由行動中學習、由學習中行動。民國八十二版國小課程標準新設的班級團體輔導，在八十七學年度全國三年級全面實施時，北小已有自己發展的教材；使得學校層級的課程開始萌芽。

伍、結語

藉前述二個行動研究，北小教師已能實踐以學生學習為中心的教學，而且已逐漸影響其他學科教學，也有學校層級的課程發展。在北小教師有自信、在發展告一適當階段時，都有教學發表和出版品呈現。民國 82 年 5 月出版低年級數學新課程親師手冊，辦理全國性低年級數學科實驗教學發表；民國 84 年 5 月完成中年級親師手冊（次年出版），辦理北區中年級數學科實驗教學發表；民國 86 年 5 月出版高年級親師手冊及北小數學步道，辦理全國性高年級數學科實驗教學發表；並於民國 84 年 10 月出版班級團體輔導活動彙編，民國 86 年 1 月出版愛在北小-班級團體輔導活動手冊，辦理全國性班級團體輔導教學發表。

筆者檢討自己運作學校本位行動研究的實務，有幾點作法值得提出：1.沒有冠以很偉大的改革理想，讓教師心生畏懼，而是站在協助立場順勢而為；2.心中雖有藍圖，但重視與同仁的共識，讓同仁感覺是為自己努力，不是為校長努力；3.體認教師的工作負擔，統整教學、行政和學校活動，讓實驗研究工作變成常態性的運作；4.以整個學校運作，不運作小團體或個人，讓每位教師都有機會參與，分享成就；5.一定俟研究成果能普遍深植於同仁心中，才有出版品和發表會；6.不先訂定要出版、要發表的目標，強調過程，以免不務實只重形式；7.注意組織氣氛的和諧和溝通；8.營造有研究進修氣氛的學校文化。總之，在北師實小走過 8 年，這不是一蹴可成，而是時間和努力堆積起來的。

參考文獻

- 李奉儒（民 86）。英國教師在職進修制度的回顧與展望。載於進修推廣教育的挑戰與展望，頁 347-390。台北：師大書苑。
- 李錫津（民 87）。新世紀學校本位之課程實施。載於學校本位課程與教學創新，頁 1-22。中華民國課程與教學學會主編。台北：揚智文化。
- 鍾靜（民 88a）。落實小學數學新課程之意圖與學校本位的進修活動。課程與教學季刊，第二卷第一期，頁 15-34。
- 鍾靜（民 88b）。在數學課程改革下學校本位的教師進修模式。發表於 1999 數學教師教育國際學術研討會。
- Cooney, T.J. & Krainer, K. (1996). In-service mathematics teacher education: The importance of listening. In A.J. Bishop et. al. (eds.) *International handbook of mathematics education*. Netherlands: Kluwer PP.1155-1185.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (eds.) *Teacher development and educational change*. The Falmer Press, PP.1-9.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Tescher College Press.
- Holly, M.L. & Mclaughlin, C.S. (1989). *Perspectives on the teacher professional development*. New York: The Falmer Press.
- Rubin, L. (1978, ed.). *The in-service education of teachers: trends, process, and*

prescriptions. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc., PP.293-302.

Sim, W.K. (1993). *The teacher as catalyst of change to meet the needs of the 21st century*. Paper presented at the 15th ASEAN Council of Teach theory Convention.

Skemp, R.R. (1983). 林福來譯：談教師在職教育，Skemp 數學學習心理學專題演講。國立台灣師範大學數理系。

大學生在追尋什麼？

從發展心理學的觀點看，每個人都在探索追尋，以期能滿足自我了解與自我發展。在大學生涯中個人追尋些什麼呢？歸類要點，大致在尋求下列問題的答案：

1. 我是誰？我是什麼樣的人？我有什麼優點和缺點？我的個性如何？如何形成這些個性的？能改變嗎？
2. 我有價值嗎？我的人生目標是什麼？什麼是值得我投注一生努力的方向？
3. 我愛好什麼？我對那些事情有興趣？我對什麼樣的人有好感？我討厭什麼樣的人？我討厭什麼樣的事？
4. 我擔心些什麼？我憂慮些什麼？我恐懼些什麼？
5. 我有些什麼自我期許？我的理想是什麼？我將來想做什麼樣的事？我將來想成為什麼樣的人？
6. 別人怎樣對待我？他們認為我是什麼樣的人？他們尊重我還是輕視我？與別人比較，他們是強於我還是不如我？
7. 我長得是什麼樣子？我的容貌、外型如何？我的健康如何？我的身體有些什麼特徵或缺點？

以上問題，可能每個大學生都思考探討過，但恐怕誰也未曾得到圓滿的解答。

但在談到「我」時，一定得包括二部份，其一為「自我的結構」就是指「我」包括那些成份或要素，其二為「自我的發展」就是指「我」的成份是如何發展而來。

摘自教育部訓育委員會編審輔導計畫叢書第九輯