

小型學校跨校推動教師專業發展歷程及其成效之研究—以高雄市二所偏鄉小校為例

劉鎮寧*

摘要

本研究旨在透過行動研究法的運用，探討高雄市兩所偏鄉小校跨校推動教師專業發展的策略和成效。研究結果發現：1.跨校推動教師專業發展，透過有系統的規劃和執行，有助於持續性的強化教師對教學方案核心能力的關注，以及促進校際之間的相互學習；2.透過學科教學知識產出型的研習課程，有助於提升教師能力本位的專業發展成效，但跨校進行教學方案的研發，受限於校際之間的差異不易形成；3.校內和跨校進行教室觀課有助於提升教師專業知能和教育視野，但跨校部分仍無法避免教師個人因素與校際氛圍所帶來的限制；4.教師領導者在學校教師專業發展的過程中扮演關鍵性的角色，有助於教師學習文化的活絡與紮根。本研究最後分別針對教育行政主管機關、學校校長、教師、以及後續研究提出進一步的建議。

關鍵詞：小型學校、教師專業發展、行動研究

* 第一作者(通訊作者)為國立屏東大學教育行政研究所副教授

E-mail: adult.edu@msa.hinet.net

投稿日期：2015 年 3 月 26 日；修改日期：2015 年 11 月 22 日；接受刊登：2015 年 12 月 23 日

壹、研究背景與研究問題

根據教育部(2014)的統計資料顯示,102學年度全國國民小學的總班級數為2,650所,班級數六班以下的學校數935所,佔全國總班級數的35.28%,在不同班級數的學校規模中排名第一。學生人數100人以下的學校數838所,佔全國總班級數的31.62%,排名也位居全國第一。至於國民小學的學生人數,92學年度的學生總數尚有1,937,269人,到了102學年度的學生總數已下降至1,330,156人,此一數據顯現出國民小學規模的日漸縮小,小班小校已順勢成為當前的趨勢,對於偏鄉小校來說,如果學齡人口隨著家庭往都會地區遷移,學生人數將會面臨持續下降的困境。

至於當前各縣市的班級規模係以全縣(市)的平均值為代表,同一縣(市)內,學校之間的班級規模受到所在城鄉位置的影響,班級規模差異極大,而班級規模的大小與教育經費的多寡有密切關係,教育屬勞力密集的產業,國民教育尤其需要大量的教師人力投入。因此,每一學生分攤經費的多寡,就與學生所處班級規模大小有直接的關係(陳麗珠,2006)。因為班級教師的員額編制數是固定的,偏遠小校的員額編制數還可能比一般地區多,甚至有些地區還有地域加給,所以單就教師人事費除以學生人數來看,偏鄉小校每生所分攤的教育經費,比都會或一般地區學校每生分攤的教育經費高出許多,正因為如此,偏鄉小校面對裁併的聲音始終不斷。但事實上,教育經費投入的多寡,單從人事成本作為考量的依據,係一狹隘之主張。

就現實條件來看,小型學校的存廢與經營始終存在著兩難的局面。兩難其實就代表著困境(Katz & Raths, 1992),亦即,即便透過策略的選擇滿足了某些條件,但也有無法解決的情況(Dimmock, 1996)。以美國為例,1930年代美國教育改革最戲劇性的改變是學校合併,在1938至1998年間美國總共裁併了90%的學區。合併步伐自70年代以後顯著降緩,一些研究報告如Matthew project 逐漸強調小型學校才是好的學校,尤其對鄉村地區的貧窮學生來說。這種新觀點和過去北美教育專家致力於學校合併,創設更大且現代化學校的現象非常不同。在為節省成本而推動小型學校合併與為追求教學效果和公平而維持小型學校的矛盾下,一股涉及成本效率性、教學效果性與教育公平性之爭辯的趨勢,使得小校合併遭遇更艱鉅的挑戰,如何抉擇實在左右兩難(何肯忒,2004)。

就此現象的本質來看,如果裁併校是教育政策的目的,那麼裁併校很容易就落入到為裁併而裁併的行政作為,係工具理性下的標準產物。如果裁併校是手段,那麼裁併校的行政作為真正解決了偏鄉小校所存在的問題嗎,是否會因為裁併校的行政作為,

不但原本的問題依然存在，還衍伸出其他的問題。

翁福元（2014）從學生學習權的角度指出，學生的學習包括多方面和多層次的，除了正式課程外，尚有非正式課程和非正規課程；除了教室內的學習，還有教室外的學習，當學生離開他居住的社區，遠到其他社區的學校就讀，等於剝奪其他學習的機會。除此之外，為了趕搭交通車學生需要更早起床，更晚回家，除了和家人與同儕互動的機會減少，也沒有辦法從事其他的學習活動，等於是剝奪了學生的學習權。劉世閔（2012）認為裁併校的結果是否有可能使得弱勢變得更為弱勢。陳啟榮（2006）的研究也歸納出裁併校的三個負面問題，即導致地方社區的凋零；閒置校區成治安死角；降低教職員士氣。

據此而論，對於偏鄉小校來說，學校辦學品質的提升和學生競爭力的強化，應當要遠大於只是從財政預算考量的經濟問題。誠如張志明（2012）所言：「好的問題建構，解決一半問題」，而「錯誤的問題建構，則製造一堆問題」。質言之，面對偏鄉小校的教育問題，行政作為理應思考學生基本受教權的影響因素是甚麼，這些影響因素長期以來有獲得關注並加以解決嗎。依據研究者長期在國民小學服務的觀察和體會，真正能讓學校軟硬體設施發揮功能的應該是校長的專業領導與教師的有效教學。

偏鄉小校必須關注於學校教育品質提升所投入的心力，強調學校自身主體性的存在價值，認真的去思考學校一切之作為要真正有效的在於提升學生的素質和競爭力，對於教育資源的運用，應當整合領域課程的深化提升學生的學習力，校長和教師對於教育的熱情應當用於課程、教學、評量、班級經營等相關事務上，以改善學校的體質，發展學校的特色。鄭同僚、李天健和陳振淦（2013）的研究就指出，臺灣偏遠地區教育的發展，應走出向來經濟效能與社會正義兩種觀點的對峙，積極建立以主體價值觀為取向的偏遠教育發展前景。

面對當前教育供給失衡之現象，不論是學校經營模式的改變，抑或是學校的存廢問題已經受到相當多的關注與討論，全國各縣市陸續訂定或修訂相關的作業要點，在名稱上不難看出政策的發展走向，例如：整合作業要點、轉型發展實施要點、轉型暨裁併校作業要點、整併辦法（實施要點）、整合發展實施要點、整合轉型及永續發展要點、永續發展要點等。據此而論，偏鄉小校應當積極的思考學校教育的落實，或進行另類教育或相關課程、教學的改進計畫，力求學校的永續經營。

然而此一理想的實踐，必須面對且認真思考偏鄉小校所存在的相關問題，例如：教師人數少，導致各學習領域教師數不足；代理代課教師造成師資流動性偏高，不利校本運作的發展；正式教師多兼辦學校行政工作負擔較重；文化刺激與教師持續專業

發展受地理因素限制，影響進修的意願及教育政策的推動等（許振家、吳秋慧，2014；曾南薰，2004；劉文通，2009）。

因此，就現實面來看，單一的偏鄉小校要在校內啟動教育革新機制所受到的限制，將會深切的影響執行的過程和結果，如同跛鰲千里難見其成效。偏鄉小校如何突破藩籬，跨越校際之間的界線，尋求伙伴學校之間教師的專業發展與同心協力，蛻變成一所跨區的行動學校，其效能勢必會比單一偏鄉小校的單打獨鬥來得更具價值。J. Champy 即提出跨組織再造的概念，主張跨組織再造應關注於自我執行的流程；與他人共同執行的流程；別人為你執行的流程等三個核心策略之上（引自楊幼蘭譯，2003）。

整而言之，本研究認為任何一所偏鄉小校的存在，必須建立在學校教育品質提升的利基上，從教師專業發展、精緻課程品質和強化教學成效整合思考的角度出發，因為偏鄉學生受教權的保障，不應該只是純然的主張學校不可被裁併，更要力求教育投入和產出之間的效能，強化學生在面對下一學習階段銜接過程的質量確保。為了解決偏鄉小校教師人力素質以及社區資源有限等問題，本研究從跨組織再造的角度，以小型學校跨校推動教師專業發展作為研究的主題。本研究主要有以下二個研究問題：

- （一）推動跨校的教師專業發展活動，以及研發領域教學方案的達成情形為何。
- （二）推動校內及跨校的教室觀課與專業對話的達成情形為何。

最後，本研究透過上述二個研究問題所建構的行動方案，檢視跨校合作方案的執行成效以及所面對的問題，並進一步加以省思與提出相關之建議，以作為偏鄉小校實務運作和學術研究上的參考。

貳、研究設計與實施

以下本研究進一步從研究方法與策略架構、研究者的角色、研究對象及其選擇標準、資料蒐集與研究步驟、資料處理與分析、以及研究限制等六個層面做一說明：

一、研究方法與策略架構

（一）研究方法

本研究採個案研究的方式，以兩所國小的跨校合作為行動研究（action research）的起點。整體來說，行動研究不同於常見的基礎研究和應用研究，行動研究是研究者實際將研究結果付諸行動，嘗試解決實務情境所發生的問題。在行動研究的歷程中，參與研究的實務工作者不只注重實務問題的解決和行動力，更重視批判思考的培養，

以增進其實踐智慧（蔡清田，2000）。據此可知，本研究所關注的偏鄉小校如何突破現有窠臼和限制，透過跨校合作進行領域課程的研發，並結合教師專業發展形塑校園學習文化的思路，正符合行動研究法的規範。職是之故，行動研究係可做為促進學校和教室層級落實教育革新的重要手段。

（二）策略架構

本研究的策略架構係包括陳述目的、標竿學習與建立共識、持續增能、研發教案、觀課與對話、檢核與回饋等六個層面，有關各層面的行動研究策略，如表 1 所示：

表 1
行動研究的策略架構表

主層面	行動研究策略
陳述目的	找到行動研究的合作學校。
標竿學習與建立共識	透過標竿學校的參訪共學，創造教師的學習需求。 凝聚合作學校參與教師對後續行動研究的共識。
持續增能	規畫及實施校內和跨校的閱讀理解教學研習活動。
研發教案	設計及撰寫課文文本的閱讀理解教學方案。
觀課與對話	進行校內及跨校的教室觀課與專業對話。
檢核與回饋	檢視執行的成果，並在每一個階段省思執行的情形。

二、研究者的角色

在本研究中，研究者的角色是行動研究策略的建構者，也是重要的研究工具，不僅在行動研究中參與各項資料的蒐集，同時也對所蒐集到的相關資料進行反思。研究者在國民小學服務期間，即長期投入在校長領導以及教師專業學習社群的實務工作之上，對於領域教學方案的設計、專業對話和教室觀察均累積相當程度的經驗。因此，基於研究者的經驗對於整個行動研究的發展和實務工作的改進，應有所助益。

三、研究對象及其選擇標準

本研究係以高雄市兩所偏鄉小校為研究對象（分別以向上國小和提升國小稱之），兩校班級數均屬六班規模的小型學校，由於少子化的關係以及學校所在地理位置的限

制，學齡人口仍逐年往下降，兩所學校的學生人數均未達 100 人。

研究者之所以選擇上述兩所學校，除了前述所稱偏鄉小校做為基本前提外，另一考量因素就是校長的意願及教師的配合度。兩所學校的校長皆為初任校長，對教育充滿理想與抱負，也樂於帶動校內教師的專業成長活動。除此之外，兩所學校教師的流動性很低屬於穩定的狀態，因此，這兩所國小在過去相關工作的推動上，較不會因為師資流動而導致中斷或銜接不佳的情形發生。

四、資料蒐集與研究步驟

(一) 資料蒐集

本研究在執行的過程中即不斷的蒐集與分析資料，以做為調整下一個階段行動策略的依據。蒐集資料的來源包括：

1. 行動中的札記

行動中的札記主要在於身歷其境與人、事件的互動歷程中，所留下的文本資料，藉由錄音和即時的文字摘記，以蒐集和掌握歷程中的重要資訊。

2. 訪談

訪談的實施旨在獲取校長和教師對各階段行動策略之過程和結果的知覺與感受，期能深究他們對於跨校推動教師專業發展的參與意義。訪談的類型採用在自然的情境、平常的互動下進行開放式的訪談。

3. 問卷調查

問卷調查旨在彌補札記和訪談法無法獲得的客觀事實。研究者以「閱讀理解教學知能檢核表」和「跨校專業發展意見回饋表」了解參與教師的看法，並將其量化和質化處理後，以強化本研究的效度。

(二) 研究步驟

本研究從 102 的八月至 103 年六月止，主要根據下列六個步驟逐項完成研究過程相關之作為：

1. 蒐集文獻與擬定行動計劃

透過相關文獻資料的蒐集與閱讀，釐清當前偏鄉小校所面臨的現況後，進一步界定研究的範圍，擬定本研究的行動計劃。

2. 邀請合作的夥伴學校

配合本研究所界定的跨校合作、以及偏鄉小校二個基本前提，研究者採立意取樣的方式邀請二所可相互合作的偏鄉小校做為合作的夥伴學校。

3. 進行行動策略與資料蒐集

根據行動計劃所設定之各階段的策略依序執行，再配合行動中的札記、訪談以及問卷調查的實施，蒐集行動研究過程的重要文本，以作為資料分析之用。

4. 進行資料分析

依據資料蒐集方式所獲得的文本資料，對於行動研究過程的每一個階段進行文本資料的整理、耙梳與分析。

5. 提出結論與建議

綜合本研究所獲得的結果，提出結論與建議。

五、資料處理與分析

本研究根據前述三種資料蒐集的方法所獲得之資料進行分析，在步驟上依序包括：(一) 行動中的札記、訪談和問卷調查資料的謄寫和摘記；(二) 資料的編碼，例如「高-0729 札」的編碼，代表從 7 月 29 日與高校長的互動札記所摘錄的文本。「雄-0730-1 札」的編碼，代表從 7 月 30 日與雄校長互動第一次札記所摘錄的文本。「0820 札」的編碼，代表從 8 月 20 日研究札記所摘錄的文本。「訪-向教 1-1130」的編碼，訪代表訪談文本，向教 1 代表向上國小第一位教師，1130 代表 11 月 30 日。「卷-提教 2」的編碼，卷代表問卷調查所獲得的文本，提教 2 代表提升國小第二位教師；(三) 根據相關文本資料進行分析和討論；(四) 進行文本資料的覆核；(五) 統整所有資料，綜以結論和建議。

六、研究限制

本研究採用行動研究法分析二所偏鄉小校跨校進行教師專業發展相關活動的運作策略和效果，但二所個案學校並無法代表所有國小的情況，研究者只能盡量透過文本資料的分析，清楚的描述在歷程中的發展脈絡，以供讀者理解判斷。

除此之外，由於兩所偏鄉小校在此行動研究之前，對於閱讀理解教學策略推動的利基點不同，導致在過程中兩所學校的實際運作和產出係有所落差。再者，本研究偏重跨校合作與教師專業發展相關策略的探究，並未涉及教師專業發展歷程對學生學習所產生的影響，對此可作為進一步研究的主題。

參、研究歷程的結果與反思

本研究歷程主要包括下列四個階段，以下針對每一階段的執行與反思做一探討，茲分述如下：

一、行動研究的第一階段

(一) 揭開序幕—確立行動研究的夥伴和起點

本研究係以偏鄉小校跨校進行教師專業發展做為研究的核心。因此，在學校的選擇上必須以兩所學校可以共同合作做為第一優先之考量。為此，研究者首先探詢向上國小高校長（化名）的意願，高校長在聽完研究案的說明後提到：

我是從都會區遴選到原高雄縣的偏鄉小校，深感城鄉差距與教育落差，因為自己對教育的責任和使命感，所以在學校經營與辦學策略上都聚焦在教師增能和學生的培力上（高-0729 札）。

正因為如此，高校長很快就答應這項研究的邀約，並同時推薦提升國小的雄校長（化名）可作為另一所合作的夥伴學校。在第二天，研究者同時邀請二位校長再針對本研究的目的做了一次說明，或許是因為高校長的關係，雄校長也同意了這項研究的進行。在談話的過程中，雄校長亦曾提到：

當第一年來到了這所學校，常感到冷淡、冷漠的同儕氣氛，經過一年的時間，各種活動我都會親自投入，期待同仁能走出自己的教室，多多與其他同仁互動、交流。我發現彼此間的互動開始頻繁了、氣氛也溫暖多了，現在可以開始進行學校的變革了（雄-0730-1 札）。

從兩位校長的分享中可以明確的感受到校長對校務經營發展的想法和動力，對本研究來說，第一階段研究夥伴的邀請很幸運的已獲得初步的確認。但因為是跨校的教師專業發展，因此，接下來要與兩位校長討論的就是學校可優先共同啟動的專業發展活動為何。

由於先前研究者在告知本研究的目的時，既以設定能夠將教師專業發展活動置於領域教學的範圍內，雄校長說：

本校長期推動閱讀教育，對語文領域的教學較為熟悉，如果能夠從語文領域切入，教師接受的程度也會比較高（雄-0730-2 札）。在此之後，高校長也說：從語文領域切入能符合學校當前的需求，學校正想推動閱讀理解教學策略在語文領域的應用（高-0730 札）。

研究者進一步確認，若就此主題展開行動研究是否會面對校內教師的反彈或抗拒。兩位校長均表示在學期末正好對學校發展做過討論，這是校內已形成的共識。就這樣兩位校長很快的敲定以語文領域的閱讀理解教學做為領域教學方案研發的主軸，而閱讀理解教學策略的學習就成為教師專業發展的主要活動內容。兩位校長在整個行動研究的歷程中，將扮演與教師共同參與的學習者、行政支援的協助者、以及專業領導者的角色。

（二）研究者的省思

第一階段的行動研究看似非常的順利，兩位校長也對於能共同推動教師專業成長有所期待。畢竟在這個階段，研究者尚未和兩所學校的教師面對面的溝通行動方案。因此，為了能夠讓後續的發展更為順暢，研究者對於標竿學習學校的參訪更加期待，希望透過學校的慎選，讓教師感到這次參訪的價值，以便能和教師之間搭建一座良好的溝通平台。

二、行動研究的第二階段

（一）標竿學習－促發閱讀理解教學的關注與反思

由於兩所學校的跨校合作，可說是研究者和兩位校長先行決定的計畫案，在這之前並沒有透過相關的會議與校內同仁溝通討論，但面對未來研究上的必要，兩所學校的教師必須先有所交流，且能對於以閱讀理解教學策略做為語文領域教學方案研發一事有所認同。因此，本研究利用暑假期間規畫了二天的外埠參訪，拜訪了在嘉義縣以推動閱讀教育聞名的嘉嘉國小（化名）和義義國小（化名），除了發揮標竿學習促發教師對閱讀理解教學的關注外，也能夠藉此透過兩校教師的討論，針對學校目前的現況找到必須面對及解決的問題。

在參訪的第二天上午，研究者在尚未開始研討之前，先對兩校教師就本方案的目的和未來相關工作的推動做了完整的說明，並詢問教師的意見，以進一步的確認兩校

教師的參與意願。之後，研究者隨即針對第一天參訪所見所聞之內容，分別就個別學校的現況進行討論。雄校長說：

透過參訪發現一項共通點，那就是這二所學校都有一位靈魂人物，嘉嘉國小的幼兒園教師，以及義義國小的校長，因為有專注的閱讀推手真正將閱讀深入到學科的教學。但是反觀自己的學校在閱讀教育已推動了六年，雖然有熱心推動的教師、有認真支援的行政同仁，但是閱讀要深入到每位教師的教學，還在起步階段（雄-0820 札）。

高校長則是提到：

我們必須從閱讀活動轉型為閱讀教育，必須將現有活動轉型，並輔以教師增能課程。持續提供教師閱讀理解教學策略的資訊，讓教師能更深入了解其深意，進而認同和支持方案的進行（高-0820 札）。

在兩所學校的校長做了引言後，研究者即引導兩校的教師針對嘉嘉國小和義義國小如何推動和如何增能的策略，能夠進一步和學校目前所處的現況做一探討，並請兩校的校長以 SWOT 分析架構負責帶領自己的學校做討論。之後，研究者請兩位校長就各自學校所討論記錄的重點做進一步的彙整，並提出兩校共同面臨的問題或想推動的事項。以下為兩校校長彙整之後提出的五項重點（0820 札）：

1. 閱讀活動的評估方式，須從量的提升調整到對質的重視；
2. 閱讀教學與推廣活動，要讓學生體會閱讀樂趣進階到有效提升學生閱讀的能力；
3. 閱讀理解教學策略的教學應用，各年段教師非系統、零散的推行班級閱讀教學，使得學生閱讀理解能力缺乏連貫性、結構性和統整性的養成；
4. 教師專業成長尚待精進，應先辦理教師閱讀增能研習活動，使得教師獲得統整與結構化的完整教學知識，才能轉變為研發各年級、分能力的閱讀課程與教學；
5. 小校各學年僅一班，教師缺乏與任教同學年的同儕專業對話、個案研討的機會。

（二）增能共學—持續提升教師閱讀理解教學的專業素養

為積極回應兩所學校共同提出的問題，研究者與兩位校長皆認為先從教師增能的

角度切入，讓教師對閱讀理解教學策略有更正確的認知並嘗試導入在語文領域的教學中，應視為此階段的首要之務。當然，透過專業成長課程的學習係同時希望教師能更有系統的思考如何有效的落實閱讀教育，進而讓上述五個問題能夠獲得改善。

因此，在九月至十一月共計規畫四場閱讀理解教學策略的研習，二場次由向上國小和提升國小各自辦理，另二場則是採取二校教師跨校研習的方式辦理。研習課程的內容包括：文體與文章結構在全課大意教學的運用、課文本位閱讀理解教學策略的相關內容，以及校內教師的教學實務分享等。向上國小的教師說：

透過跨校討論與邀請相關領域的教授到校分享，教師對閱讀基礎能力更了解，也逐步在語文課中實施（訪-向教 1-1115）。

這學期周三進修安排的閱讀理解教學研習，最大的收穫是除了得知可上網擷取參考資料的網站，就是了解由自身所上的國語課程去發展，培養學生閱讀理解的能力（訪-向教 2-1115）。

知道閱讀理解教學的必要，如何實施、怎麼實施，要學習之處尚多（訪-向教 3-1115）。

能夠將閱讀理解運用在教學上，培養學生真正帶著走的能力。在教學過程中孩子能說給我聽，雖然剛開始孩子的發問及回答很簡短，但是只要能適時解決其問題，孩子的表現就會越來越好（訪-向教 4-1115）。

除此之外，提升國小的教師在參與相關的研習課程後也提到：

對於閱讀理解用於課文的操作概念與實際做法有清楚的認識，也能清楚的知道各年級的教學重點，回顧自己的教學，調整適於學生的學習內容（訪-提教 1-1117）。

對閱讀的策略有更進一步的認識，也可用不同的教學方式實施，使教學更有變化。學生也在我的教學引導下，漸漸的進入狀況（訪-提教 3-1130）。

對閱讀理解教學策略及知能更了解，利用於語文教學更得心應手（訪-提教 4-1117）。

可以從別的教師那兒學到自己未注意到的技巧，透過研習互相交換意見，讓自己更加成長。也學習到各方面的教學經驗及技能，真得很不錯（訪-提教 5-1117）。

綜觀上述，有系統的以教師能力本位為核心所規劃的研習課程，透過外部師資的講授和指導，以及校內教師的實作、分享與專業對話，對於教師學科教學知識的提升係有所助益。但基本上，兩校教師在這個階段的實作屬非正式的實施，僅是就研習所學在課堂上隨機應用，尚未搭配正式教案所撰寫的內容進行教學。除此之外，二校教師在這個階段所啟動的跨校共學機制，具體回應了小型學校缺乏同學年教師專業對話的需求，但實質的效益有必要持續觀察和蒐集相關資料，才能了解教師對於跨校共學一事的真實感受。

（三）研究者的省思

在此一階段行動策略的運用，研究者主要就是希望透過參訪，讓兩校的教師了解受訪學校的教師為何願意投入在語文領域學科教學知識上的提升，以及看見學生具體的學習成果。並藉由不同學校教師間的對話，激發教師對教學的熱情。從二天的參訪和研討情形，以及兩所學校共同提出的工作重點來看，標竿學習的確發揮了學然後知不足的作用。尤其在開學之後兩校教務處所規畫的周三進修課程，更讓學習的氛圍強化了教師在閱讀理解教學策略知識和能力的提升。從教師的訪談中亦可了解有系統的主題研習，對教師增能所產生的助益。

三、行動研究的第三階段

（一）教案設計前的插曲—坐與做；習與學的落差

其實在十月底，二所國小的教師為了面對接下來的教學方案設計已經出現不同的聲音。因為教學方案設計數量的多寡，和教師投入的時間與心力有必然的關係。研究者之所以用坐與做；習與學做為副標題的命名，主要係想要反映出坐著聽課與他人分享教學經驗，和自己實際動手操作兩者之間的不同，以及學完之後若沒有接著實際練習強化其所學，其學習的效果勢必會大打折扣。而且不管是上述哪一種現象，對於教學現場的改變都是有限的。

向上國小教師提到：

學校本身活動安排多，教師空堂時間不同，要找共同討論時間不易，而且教師對於教案撰寫格式、方式、內容不了解（訪-向教 5-1030）。

從雄校長的談話中，也得知有一次在跨校共學時提升國小教師對向上國小教師的感覺：

來的教師臉都臭臭的，也不知道...，看起來他們很累的樣子，也不太想聽的感覺，也沒甚麼反應（雄-1120 札）。

由於兩所國小在推動閱讀教育的基礎上係有所不同，原本研究者和兩所學校的校長都希望在專業進修、教學方案的設計、校內觀課以及跨校觀課與專業對話能夠同步，但是在準備進入教學方案設計的階段就產生了落差。從提升國小教師的反映中，已經可以確認兩所學校在這個階段出現不同調的情形。

提升國小教師 1 說：我覺得我們學校可以趕快開始，因為我們的教師都可以做，不然越到後期累積的事情就越多（訪-提教 1-1120）。提升國小教師 2 也說：我想趕快設計正式教案，讓教師們在班上先嘗試看看，畢竟做了就有東西，有問題可以再改。我們看時程是下學期才要教室觀察，可是我覺得這學期就可以先開始在班上先上上看，多上幾次才會熟悉嘛。而且這樣教室觀察有經驗了，才不會教師在上，學生不知道要做甚麼，這樣的教室觀察也不好（訪-提教 2-1120）。

研究者隔一天邀請兩位校長一同商討教學方案設計所面臨的問題，兩位校長說：

教案設計能不能只設計兩課就好，因為教師已經多年沒有寫教案了。當別的學校教師都不需要寫教案，只有自己學校要寫...（1121 札）。

當時研究者回應：

因為不同年級的學生在閱讀理解教學策略的學習上是要循序漸進的，每學期的國語課本到底有多少課的課文文本適合用於閱讀理解教學策略是必須先行檢視課文內容，而且這次的課文文本式的閱讀理解教學對大部份的教師是陌生的，更不用說學生的學習。如果我們先畫地自限，可能最後的結果是教師既沒提升在此領域的專業素養，學生也沒學會閱讀的技巧與能力（1122 札）。

研究者接著又提到：

提供教師專業發展，連結理論、研究與型塑學校的發展特色，如果在質與量的部分不能有所兼顧，可能很難說服別人相信這所學校的改變（1122札）。

畢竟教學方案的設計會和接下來的教室觀課前的會議有直接的關係，因為教學方案是觀課前會議討論的重點；相對的，也會影響到專業對話的品質。由於提升國小過去已有推動閱讀教育的經驗，後來藉由雄校長與校內教師的討論決定，一個單元挑一課來融入設計閱讀理解教學策略，因此每位教師在十二月下旬到寒假結束要完成六課的教學方案的簡案設計。在此同時，向上國小高校長也同意提升國小的決議，會與學校教師溝通完成工作進度。

（二）進行教案設計—設定撰寫規範，確保教案設計的品質

整個研究進入到這個階段，可說是實質效能的關鍵期，如果教案設計的方向偏離閱讀理解教學策略的應用，將導致輸入和產出之間的不對等關係。為了引導兩校教師在教案撰寫上能趨向脈絡的一致性，並有助於教室觀察的檢核與專業對話。在教案規範上，第一部分為文本分析與策略應用，先針對課文文本進行形式和內容分析；接著說明識字與詞彙、以及閱讀理解策略；再次是呈現每一節課的教學重點與流程概覽。第二部分主要針對教學目標、以及每一節課的教學活動做一說明。

在此階段，研究者根據在提升國小的觀察，再相較於向上國小的現況後發現：

學校內部的教師群體間倘若有人對所欲推動的工作已具備專業知能和素養，再加上個人具有樂於與人分享的人格特質，這所學校在校長領導校務推動的過程中，很容易收事半功倍之效，尤其是在教育專業工作的推動上（1227札）。

因為提升國小有二位教師在此行動方案未實施前，就已完成閱讀理解教學策略初階和進階的研習。因此，相較於其他教師，閱讀理解教學方案的設計對這二位教師來說就顯得更為容易。而且二位教師也樂於和教師同儕分享，所以提升國小每位教師都在預定的時間內完成六份課文文本的閱讀理解教學方案設計。除此之外，本研究從雄校長的分享中也發現，提升國小在教案研發的過程中，多次邀請外部專家到校進行諮

詢輔導，適時的提供教師必要的協助，讓教師在教案研發上的專業知能有所成長。反觀向上國小，由於缺乏教師領導者的角色，也沒有引進外部人力資源，再加上原本校園內所存在的固有文化，並沒有產出原先所預期的教案數量。

換句話說，向上國小和提升國小在教案研發的過程係出現兩種不同的運作模式，而且也直接反映在實際產出的部分。透過兩所學校的觀察看見教師領導者的動能和影響力，就像 Danielson（2006）所說的，教師的影響力已超越個人的課堂，擴及到學校內部和其他地方，教師領導者帶動和激勵他人改善學校目標，他們的關鍵職責與教學和學習有關。Neumerski（2013）更直指：教師領導就是教師的教學領導。

（三）進階共學－展開校內與跨校的教室觀課和專業對話

教室觀課這件事情對兩所個案學校來說，已經在教師專業發展評鑑工作的啟動下實施一段時間。但相較於本研究的導入，二位校長都覺得本研究讓教室觀課與教師專業發展做了更緊密的連結。高校長說：

本校參加教師專業發展評鑑已三年，今年亦從逐年期申請到多年期，教室觀察每年都在進行，今年加入了本計劃，讓教室觀課更聚焦於閱讀理解教學策略的向度上，更能幫助教師找出教學需要成長的部分，符應成長需求（高-0515 札）。

雄校長則認為：

透過教師專業發展評鑑，教師們開放教室讓夥伴觀課，是這次研究中能夠看見專業進展最重要的關鍵。因為要觀課，教案設計成為必要，教師們很自然的願意投入課文本位的閱讀理解教案設計。因為觀課，教師們尋找信任的夥伴，強化了學校同仁間情感的連結與交流；因為觀課，教師們看見他人的優點也會開始學習，很自然的也精進了平日的教學，專業的對話也增加了（雄-0516 札）。

研究者也認為在行動策略規劃時所安排的教案設計與相互觀課，可說是和教師專業發展評鑑產生最好的結合，最重要的是讓全校教師有著共同的話題，將教師專業發展關注在大家所共同努力的事情之上。此一策略的實施，對於教師個人有系統的強化其專業素養與知能，乃至整體校園學習文化的提升係有所助益。

此階段的另一項重點就是跨校觀課，因為兩所學校的教師為配合教師專業發展評鑑的需要，都必須在各自的學校進行相互的觀課，所以這項工作的實施在時間上確實不容易配合，再加上跨校觀課和校內觀課參與對象的不同，也對兩所學校的教師帶來壓力。質言之，兩所學校有哪些教師或哪位教師必須代表學校讓夥伴學校的教師進行觀課，成為教師們最關心的問題。

研究者與兩位校長共同討論後，考量時間及初次啟動等因素，決定僅各自進行一次跨校的教室觀課。這兩次的教室觀課研究者均全程參與，也對於願意將自己的教學提供給他校教師進行教室觀課的教師感到敬佩。兩次的教室觀察，研究者都非常期待能有交互作用的專業對話產生，根據研究者歸納在兩所學校的觀察紀錄發現：

部分時間是教學者在分享教學的想法和感想；有部分的時間是其他教師自己分享教學的經驗；但也有部分的時間是伙伴學校的教師提出在相同教材可用不同教學策略的想法，並且和教學演示者進行意見的交換；除此之外，也提出了解學生在閱讀理解教學後的學習成效該如何檢視等想法（0401 札；0422 札）。

研究者也發現：

四月一日在向上國小進行第一次的教室觀察與專業對話，四月二十二日在提升國小進行第二次的教室觀察與專業對話，很顯然的，第二次兩校教師的對話變得多了，也更自然了（0422 札）。

總而言之，在經過兩次的跨校觀課與專業對話，以及各自學校所進行的教室觀察前與後的專業對話，研究者認為組織本身是無法創造知識的，必須透過人為的互動、溝通和分享，才能建立組織知識的運作機制。因此，個人的分享意願和學習意願，就成為組織知識創造的基本要件。換句話說，教師透過知識的展能、分享、發現與反思，不僅可以力求個人在教育工作崗位上獲得成長。亦能對學校長期的效能和發展，注入一股生生不息的活水，奠定教師專業地位的永續根基。

（四）研究者的省思

如何持續的改善教師的教學，這是教育工作者的職責，唯有成功的教學才能促使學生有效學習，為了達成此目標並力求現況的改善，需要藉由正確的理念和一些完善

的機制，才能獲得真正的改變。上述這段話是研究者在此階段的心境寫照。原本運作非常順暢的行動策略在實際產出前出現不同的聲音；究其原因主要在於教案研發數量上的問題，與教室觀課一事較無關係。

根據研究者的觀察發現，向上國小和提升國小對於閱讀教育的推動並非處於相同的基準點，這也是研究者在尋找研究對象時，未能關注的重點。一所學校已有推動的經驗，又有校長和兩位教師的全心投入；另一所學校原本居關鍵角色的教導主任因為懷孕待產，校內又第一次啟動全校性的校本教案的撰寫，使得教師對於教案撰寫一事，感到沒有支持作用的存在。

面對此一現象，研究者係基於校長專業領導角色的發揮。因此，主要藉由校長的溝通和協助，盡量使兩所學校的步調能夠一致。雖然最後教案的產出兩所學校並不相同，但因為此結果不會影響後續教室觀課和專業對話的推動。研究者基於尊重每所學校個殊性的差異，在此階段並未提出相關的修正策略或配套措施。

四、行動研究的第四階段

(一) 檢視成效—我們共同看見的結果

時序進入五月下旬，本研究的行動策略已全部實施，經過將近一年的時間，兩所學校的教師共同透過閱讀理解教學策略進行課文文本的教學方案設計與實施，以型塑學校的發展特色。不論是教學方案抑或是教室觀察與專業對話，都必須建立在強化教師閱讀理解教學的專業基礎上。因此，本研究首先透過行動策略實施前、後兩所學校教師所填寫的「閱讀理解教學知能檢核表」的結果進行量化分析。

表 2

閱讀理解教學知能前後知覺對照表

題號	項目內容	實施前		實施後	
		M	SD	M	SD
1	我了解閱讀理解教學的「預測」策略	3.50	.89	4.15	.56
2	我在語文領域教學曾使用過閱讀理解教學的「預測」策略	3.45	.89	3.77	.60
3	我了解閱讀理解教學的「課文大意」策略	3.60	.94	4.31	.63
4	我在語文領域教學曾使用過閱讀理解教學的「課文大意」策略	3.40	.94	4.31	.75
5	我了解閱讀理解教學的「推論」策略	3.50	.88	4.00	.58

6	我在語文領域教學曾使用過閱讀理解教學的「推論」策略	3.20	.83	3.85	.69
7	我了解閱讀理解教學的「自我提問」策略	3.45	.76	4.23	.73
8	我在語文領域教學曾使用過閱讀理解教學的「自我提問」策略	3.05	.76	3.92	.86
9	我了解閱讀理解教學的「理解監控」策略	3.20	.89	4.00	.58
10	我在語文領域教學曾使用過閱讀理解教學的「理解監控」策略	2.62	.88	3.61	.77

根據表 2 可知，在本研究尚未實施前，兩所學校的教師對預測、課文大意、推論、自我提問等四項教學策略在五點量表的知覺上，平均數介於 3.05 到 3.60 之間，至於理解監控的知覺程度僅有 2.62。再者，從實施後的平均數來看，教師對於預測、課文大意、推論、自我提問、理解監控的知覺，不論是認知程度還是實際應用的情形，都有明顯的增加。簡言之，此一以教師能力提升為核心的學校本位專業發展活動，只要研習方案規劃得宜，又能結合學校發展和當前教育政策的推動，係有助於教師專業發展的提升。

其次，在質化資料分析的部分，根據跨校專業發展意見回饋表的填寫內容可知，兩校教師對於此次跨校專業發展的結果係持正面的看法。主要重點係在於教師對閱讀理解教學策略的學習與應用，能夠實質感受到不同教學方法的應用提升教學的成效，並有助於學生的學習。另一項則是對於跨校擴展個人教學的視野吸收他人的教學技巧與經驗，覺得有所收穫。向上國小的教師就提到：

經過這次的學習，體會到閱讀是終身資產，必須靈活運用不同教材，增加語文的使用技巧。而且我也覺得閱讀會影響人一輩子，要讓學生養成閱讀的習慣（卷-向教 1）。

學習到閱讀理解教學策略，在這學期的語文課教導學生寫段落大意，進而整合成段落大意（卷-向教 2）。

能夠學習到他校教師的閱讀理解在課堂上的實際引導的方法，體驗到不同的教師給予不同課程以及學生的學習狀況（卷-向教 3）。

學習閱讀理解教學的各項策略，並試著運用在教學上。覺得學生在課文掌握重點上較易擷取（卷-向教 4）。

覺得學生利用所學的閱讀理解更會閱讀課文（卷-向教 5）。

經過課堂上不斷的實施，慢慢能掌握閱讀理解設問、提問的技巧。大部分的學生經過幾次練習後，就能利用六何法自己寫出課文大意(卷-向教 6)。

至於提升國小的部分，也有六位參與的教師對於整個專業發展的感受，做了分享：

看到很多同仁的專業分享，閱讀活動有更多可運用的策略，也欣賞到不同教師的做法(卷-提教 1)。

可以互相觀摩截長補短，並且藉由專家講述，了解閱讀教學的方法與應用。而且可以藉由不同文化的交流，增加刺激的機會，激盪出不同的思維(卷-提教 2)。

反思自己的教學，並運用研習的教學策略，充分做好教學準備，讓教學更有脈絡，能接觸不同的教學及學習模式，體會學習的多元性(卷-提教 3)。

每個教師都有獨到的見解及教學策略方法，所以藉著研習活動學習各種的教學策略，雖然無法百分之百的應用，但有很好的應用方法(卷-提教 4)。

更了解如何帶領學生運用閱讀理解教學策略掌握課文大意，讓學生能藉由預測和推論的過程主動學習(卷-提教 5)。

對於閱讀理解教學在語文教學應用上有更多的認識與了解(卷-提教 6)。

至於在兩校校長的部分，高校長說：起初教師可能不了解接下來要做甚麼而感到不安，實施下來慢慢對方案內容的了解及對教學的助益而投入心力。教師經過這一年的計劃實施成果真的不錯，能在私下聚會時談談相關的教學策略，尤其在參觀完提升國小後，教師們會主動的增加教室內的布置，要求在下學期能繼續排入相關的進修課程(高-0610 札)。

雄校長對於教師在這一年的具體成果也提到：

不論是教學活動方案的設計、閱讀專業社群的運作、教室觀察、班級教學，本校教師都能達成計畫的目標。在本校我看見這個研究計劃帶來的正向

的、向上的力量，延續這專業成長的氛圍，我們會結合教師專業發展爭取符合學校發展的計畫，致力建立學校的口碑（雄-0610 札）。

綜上所述，有計劃的導入和執行教師專業發展的主題，透過兩校教師的共學、觀課與專業對話，將小型學校跨校型塑成為專業學習社群的運作模式，在過程中彼此共享專業、提供支持、相互合作、公開檢視、以及教師個人對教學成效的檢核等。不但有助於教師學習文化的建立，在過程中也因為教師在學科教學知識的提升和增能，改變了過去的教學習慣，注入更有益於學生學習的教學元素，對於教師在語文領域的教學成效係有所幫助。

（二）研究者的省思

綜觀上述行動研究的發展過程及其成果的展現，這個行動方案可說是漸入佳境，順理成章的應該會認為繼續推動進而發展成學校特色是可被預期的。但事實上，這個跨校的教師專業發展方案正隨著學年度的結束畫下休止符。根據本研究的發現以及兩校校長的分享可知，向上國小和提升國小的教師在課文文本的閱讀理解教學策略的專業提升，的確是不爭的事實。但是在跨校的部分，除了計畫中被規範共同參與研習課程和相互觀課外，兩校教師並沒有真正產生自發性的交流互動。

雄校長說：

我個人的觀察以為，信任感是交流、對話能否頻繁且切中核心問題的主要關鍵。校內同仁因為信任而讓觀課、專業對話都能順利且有效的進行，但跨校間教師的交流就顯得表層，雙方面都願意學習，也都能看到對方學校的優點，但很少有深入的對話（雄-0615 札）。

高校長也發現：

教師對於跨校合作分享仍有些許畏懼和抗拒，因為交流的次數或許太少，教師們參與的心態使得專業對話的風氣不易形成（高-0615 札）。

據此而論，當教師對於跨校進行教室觀課的次數有所顧慮，且實際上也只進行了一次，即使教師對跨校觀課和專業對話的感受是正向的。但從文本資料中係以顯示兩

校教師的實質交流處於瓶頸，最後也造成跨校合作案的中止。再者，休止符的出現也可能受到兩所學校地理位置的限制。因為本研究之初僅關注於兩所學校的校長是否支持、能否相互合作，未考慮到地理位置所帶來的交通問題。兩所學校的距離需要四十分鐘的乘車時間，除非兩校的行政部門和教師都具高度的熱誠，否則空間與時間所形成的阻礙，對於兩校教師的實質交流確實帶來不便。

即便本研究在初期就規畫了運用向上國小現有的知識平台，讓提升國小的教師共同加入，形成一個資源共享和專業對話的網路平台。但在整個操作的過程中，提升國小的教師鮮少在此平台與向上國小的教師進行對話。反而是在只進行一次教室觀察與專業對話的過程中，提升國小的教師較能針對主題做研討和分享，都想讓教學更為精進。職是之故，每一所學校的風格和學校內部的運作模式，對於跨校合作也會產生相當程度的影響。

肆、結論與建議

根據研究結果與發現，以下分別說明本研究之結論與建議，茲分述如下：

一、結論

(一) 跨校推動教師專業發展，透過有系統的規劃和執行，有助於持續性的強化教師對教學方案核心能力的關注，以及促進校際之間的相互學習

本研究所建構的行動方案，首先係從標竿學校的外埠參訪學習開始，藉由教師的親身參與，了解標竿學校教師從不會到會、從疑慮到接受，到現今學校教師在閱讀理解教學上的展能，以及學生的具體成果。之後，將焦點轉移到兩所個案學校內部的討論，以 SWOT 分析作為了解學校當前現況的討論架構，以營造出學然後知不足的學校境況，並促發教師的學習需求和動機。接著透過研習進修課程的實施、教學方案的研發、校內和跨校的教室觀課與專業對話等策略的導入。此一機制的建立讓兩校教師在實作中檢視教學、在對話中開啟新思維。且此一機制在學年度開始前即已規畫為期一年的行動方案，教師能夠持續關注在校內所推動的相關事務之上。

(二) 透過學科教學知識產出型的研習課程，有助於提升教師能力本位的專業發展成效，但跨校進行教學方案的研發，受限於校際之間的差異不易形成

本研究在教師專業發展部分，主要是以閱讀理解教學策略做為教師研習進修的主軸。此種以學科教學知識的學習轉化為產出式的專業增能，包括課文文本的檢視、教

學方案的研發、校內及跨校的教室觀課與專業對話。有別於一般學校周三教師進修的規劃方式，只是被動回應政策所規範之研習課題，未能從學校教師能力本位的角度切入，藉由系統化的方案強化教師的學科教學知識和能力，進而透過教師的教學正向影響學生的學習。

至於本研究在教學方案設計的過程中，原本預定透過兩校教師的共同合作，以補強兩所學校每一年級只有一位教師的現況，進而使得教學方案設計時能產生同儕互助與相互研討的機制。但本研究發現，兩所學校教師在閱讀理解教學策略的發展利基有所不同，再加上兩所學校內部文化的差異，以及地理位置等因素的影響，使得跨校進行教學方案的研發，並未能如預期般的順利推動。

(三) 校內和跨校進行教室觀課有助於提升教師專業知能和教育視野，但跨校部分仍無法避免教師個人因素與校際氛圍所帶來的限制

本研究所規劃的行動方案，係每一位教師都必須在校內完成一次閱讀理解教學的教室觀課，以及進行二次以上的跨校教室觀課。雖然在這次的研究過程僅各自進行一次的跨校觀課與專業對話，但從教師的分享中可發現，教室觀課能夠讓教師看到在課文文本閱讀理解教學上的不同做法，且透過班際和校際的交流，增加對教學專業的刺激以及對自我的反思，體會到教學和學習的多元面向。因此，教室觀課對於提升教師的專業知能和教育視野，確實具有正向的作用。

至於跨校教室觀課僅各自進行一次的部分，主要受到教師個人因素和校際氛圍所帶來的限制，例如不同學校教師之間的信任關係；或如果不是所有的教師都要進行跨校的教室觀課，那麼誰應該代表學校，教師是出於自願還是迫於無奈的接受；或校內被觀課就會緊張了，若要跨校觀課，壓力就更大等因素的影響。但是根據本研究的發現，兩校教師對於跨校觀課後的專業對話係持正向的態度，且在第二次的跨校觀課後的專業對話要明顯比第一次的互動來得好。

簡言之，跨校觀課的推動，必須建立在兩校教師相互交流下所建立的互信基礎與公平的規則，不僅能夠擴大教師專業發展的合作活動與策略之範圍，分享不同學校之間的價值和標準，又能夠使教師之間產生相互影響的作用，這對於偏鄉小校來說，係具有校務運作的參考價值。

（四）教師領導者在學校教師專業發展的過程中扮演關鍵性的角色，有助於教師學習文化的活絡與紮根

根據本研究的發現，兩所個案學校在準備進入教學方案撰寫時，在進度上出現不同調的情形，因為其中一所學校過去已有推動閱讀教育的基礎，更重要的就是，這在所學校內部有二位具備閱讀理解教學專長的教師，在過程中的知識分享行為，樂於協助校內其他教師的方案撰寫與成果的彙整，充分發揮教師領導者的角色功能。校長更是樂於提供領導的平台讓這二位教師展現其專長和能力，使得這所學校在本研究結束後，仍持續申請其他與閱讀教育有關的專案計劃，繼續深化教師的專業素養。

反觀另一所個案學校，正想從閱讀活動的推廣轉型為閱讀教育的實施，但是在教師群體中並沒有任何一位教師具備閱讀理解教學的專長，也沒有教師主動扮演催化劑的角色，在教師群體中發揮帶頭作用的功能，且這所學校絕大部份的工作幾乎落在教務處。正因為如此，很容易落入行政和教學兩個系統的傳統運作，即行政系統負責政策宣導、資料蒐集與彙整；教學系統則將專業提升視為是被行政規範的事情，其中也包括了資料的繳交。簡言之，教師之間如果有教師領導者貫穿於專業發展的過程中，對於校園學習文化的型塑係具有活絡和紮根的作用。

二、建議

（一）對教育行政主管機關的建議

本研究所進行的跨校推動教師專業發展機制，雖然在執行過程受到部份因素的影響，但整體成效係屬正向，亦即以學科教學知識做為教師專業發展的主軸，再搭配個別學校與跨校的運作機制，包括了教師共學、相互觀課與專業對話，對於偏鄉小校教師專業素養的提升係有所助益，亦對於學校的經營管理具有啟示作用。基本上，本研究所關注的重點和規劃的方案內涵，與當前偏鄉小校為考量經費成本，數校共同辦理教師周三進修研習活動係截然不同。

總而言之，教育行政機關應當從偏鄉小校人力資源和智慧資本的角度關注教師專業發展的問題，透過相關政策的制定與預算的編列，鼓勵偏校小校在考量學校文化、地理位置、教師專長、學校發展特色等因素，進行跨校的教師專業發展與經營管理等相關課題，以促進及確保學校的辦學成效與品質。

（二）對學校校長的建議

跨校機制的建立，不論是教師專業發展、學生的交流學習抑或是其他可能合作的事項，不能不涉及到校長的思維、視野和專業領導。因為一校之長的辦學理念和領導風格會直接影響到學校的發展格局。因此，本研究所主張的偏鄉小校透過跨校機制提升教師專業素養，校長的支持和過程中的投入成為關鍵之必要。根據本研究發現，個案學校的兩位校長雖然都很支持跨校合作機制的建立，但是在過程中，其中一所學校的校長常常與教師溝通提供必要的協助；相對的，這所學校所表現出的績效確實比另一所學校來得好。

因此，本研究認為偏鄉小校的跨校合作過程中，校長必須是一位參與者、學習者、資源的提供者、成效的評估者，與教師共同創造新的校園文化。再者，偏鄉小校的校長也必須從強化學生基本學力的角度，力求學校整體教育品質的提升。

（三）對學校教師的建議

長期處在班級王國的教師，面對跨校專業發展合作機制的建立，首要面對的就是個人對持續專業發展的態度。本研究發現，兩所個案學校的教師對於未接觸過的專業知識，係抱持接納、學習、融入教學的心態。因此，在閱讀理解教學策略的學習上都能運用在課文文本的教學過程中。再者，教師對於跨校合作的部分，如果並未受到地理因素所造成互動不便的前提下，教師如果採取開放的態度多與他校教師進行交流係為重要的影響因素，唯有多交流、多互動才能發展互相信任的關係。另一項重點就是具專業領導能量的教師，要有主動積極的意願在教師群體間發揮正向領導的功能，促進教師協作的學習文化。

至於面對學生人數越來越少的困境，偏鄉小校的教師對於自己所服務的學校更要抱持高度的認同感，以及提高個人對校務運作的自我涉入動機。對於學校提出有助於學生學習權益之作為，應力求配合，唯有教師和行政人員之間的互信與尊重，才能創造出更多教育上的無限可能。

（四）對後續研究的建議

本研究主要採取高雄市偏鄉小型的國民小學做為個案研究的對象，並透過行動研究法的運用，進行行動方案的執行與文本資料的蒐集。因此，在未來相關研究上，可就不同地區、不同學校層級進行個案研究，亦可納入學生的學習成就一併探討。或可配合量化問卷的設計進行較大範圍的調查研究，了解地方政府、學校校長和教師對此問題的看法，或針對可能影響的中介變項做進一步的研究。

參考文獻

中文部分

- 何肯恣 (2004)。學校合併面臨左右兩難－美國與台灣的經驗。《基礎教育學報》，13(2)，143-162。
- 翁福元 (2014)。我國小型學校廢併校政策之議：社區需求、學校功能與學生學習權維護之必要。網址：<http://www.2020ttct.tw/C/ArtDetail.aspx?cate=107&id=100728>
- 陳啟榮 (2006)。裁併小班小校教育議題之分析。《臺灣教育》，638，38-41。
- 陳麗珠 (2006)。從公平性邁向適足性：我國國民教育資源分配政策的現況與展望。《教育政策論壇》，9(4)，101-118。
- 張志明 (2012)。實施國中小裁併校必須考量的政策思維。《臺灣教育評論月刊》，1(14)，5-6。
- 教育部 (2014)。《中華民國教育統計》。網址：
https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_Statistics/103/103edu.pdf
- 許振家、吳秋慧 (2014)。偏遠地區教師專業發展的困境與突破。《學校行政雙月刊》，90，108-126。
- 曾南薰 (2004)。小型學校整併必要性之探討。《現代教育論壇》，11，19-26。
- 楊幼蘭 (譯) (2012)。《跨組織再造》(原作者：J. Champy)。臺北市：天下文化。
- 蔡清田 (2000)。《教育行動研究》。臺北市：五南。
- 劉文通 (2009)。少子化趨勢偏遠學校經營之挑戰與回應。《社會科學學報》，16，105-103。
- 劉世閔 (2012)。績效與平等之風雲又起：小校裁併之我見。《臺灣教育評論月刊》，1(14)，1-4。
- 鄭同僚、李天健、陳振淦 (2013)。偏遠地區小校再生之研究。《另類教育期刊》，2，25-60。

外文部分

- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership: That strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dimmock, C. (1996). Dilemmas for school leaders and administrators in restructuring. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp.135-170). Dordrecht, the

Netherlands, NL: Kluwer Press.

Katz, L., & Raths, J. (1992). Six dilemmas in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43(5), 376-385.

Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347.

Young, P. (2004). You have to go to school— You're the principal: 101 tips to make it better for your students, your staff, and yourself. Thousand Oaks, CA: Corwin.

A Study on the Process and Effectiveness of Small-Scale Schools' Cross-Campus Promotion of Teachers' Professional Development—Taking Two Small-Scale Schools in Remote Areas in Kaohsiung City for Example

Jen-Ning, Liou*

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the strategies and effectiveness of small-scale schools' promotion of teachers' professional development, as well as to reflect on the research process and results. The research results showed that: (1) systematic planning and implementation of inter-institutional promotion of teachers' professional development can help continuously strengthen teachers' attention to core competences of teaching programs and promote inter-institutional mutual learning; (2) pedagogical content knowledge-based learning courses can help improve effectiveness of teachers' competence-based professional development. However, it is difficult to implement the R&D of inter-institutional teaching programs due to the differences among schools; (3) in-school and inter-institutional classroom lesson observation can help improve teachers' professional competences and educational perspectives. However, inter-institutional classroom observation is still restricted by teachers' personal factors and inter-institutional atmosphere; (4) teacher leaders play a critical role in the process of school teachers' professional development, which is beneficial to teachers' activation and rooting of learning culture. In the end, this study proposed suggestions for educational administrative competent authorities, school principals, teachers, and follow-up studies, respectively.

Keywords: small-scale school, teachers' professional development, action research

* Associate Professor, Graduate Institute of Educational Administration, National Pingtung University
E-mail: adult.edu@msa.hinet.net

