



# 學校改進

理論與實踐



趙志成、何碧愉、張佳偉、李文浩 著

# 學校改進

理論與實踐

趙志成、何碧愉、張佳偉、李文浩 著



香港教育研究所

《學校改進：理論與實踐》

趙志成、何碧愉、張佳偉、李文浩 著

© 趙志成、何碧愉、張佳偉、李文浩 2013

本書版權為作者共同擁有。除獲作者書面  
允許外，不得在任何地區，以任何方式、  
任何文字翻印、仿製或轉載本書文字或圖表。

國際統一書號（ISBN）：978-962-8908-43-1

出版：香港教育研究所

香港中文大學·香港 新界 沙田

電話號碼：+852 3943 6754

傳真號碼：+852 2603 6850

電子郵箱：hkier@cuhk.edu.hk

網 址：www.fed.cuhk.edu.hk/hkier

***School Improvement: Theory and Practice***

By Chiu Chi-shing, Ho Bik-yue, Zhang Jiawei, & Li Man-ho

© Chiu Chi-shing, Ho Bik-yue, Zhang Jiawei, & Li Man-ho, 2013

All Rights Reserved.

ISBN: 978-962-8908-43-1

Published by: **Hong Kong Institute of Educational Research**

The Chinese University of Hong Kong

Sha Tin, N.T., Hong Kong.

Tel.: +852 3943 6754

Fax: +852 2603 6850

Email: hkier@cuhk.edu.hk

Web-site: www.fed.cuhk.edu.hk/hkier

Printed in Hong Kong.

# 序言

本書是一本關於如何在香港實踐學校改進的專書，記錄了自 1998 年香港中文大學教育學院及香港教育研究所與香港中、小學協作、推行的全面學校改進工作。

全書共分七章：第 1 章是學校改進的國際視野，主要介紹學校改進的知識基礎，以及在香港推行學校改進的理論框架。在學校改進的發展過程中，我們常觸及一個關鍵問題，那就是：甚麼才是「好」學校？所以，第 2 章特別描述教育項目評鑑概念如何發展，希望使讀者在探究學校改進的效果時，以較全面的角度評價學校教育。第 3 章描述了香港學校改進的本地環境和特性，以及在教育和課程改革的挑戰下，如何為學校提供專業支援，並析述有關支援所起的作用。第 4 章則闡釋學校改進的實踐策略，細緻分析大學專業支援團隊的支援策略，這亦是香港特有的優勢和狀況；本章亦對政府資源、大學專業知識及理論和學校運作三個範疇下如何整合而產生協同能力有詳細描述。第 5 章根據學校改進計劃在工作過程中對學校情勢的研究和觀察，探究香港學校的教學文化、教師能量及課堂教學狀況。第 6 章是以學校改進個案作例，較全面及整體地反映學校如何有機地改進。第 7 章總結了學校改進計劃的經驗及成果，反思學校改進的發展方向，並為日後的學校改進工作提供討論平台。

書中所述的學校改進經驗，只局限於香港的環境，以及自願加入學校改進計劃的二百多所學校，數目約佔全港學校的五分之一，而樣本亦非隨機樣本。不過，因有機會長時間與學校共同協作，在理解學校改進的各項因素上或能較深入。

## 鳴謝

本書能夠成功出版，除了要感謝與我共同著作的何碧愉、張佳偉及李文浩三位同事外，還要特別多謝香港中文大學教育學院及香港教育研究所盧乃桂教授、黃顯華教授及鍾宇平教授；他們早有遠見，是推動大學支援學校改進的先鋒，更成為一連串學校改進計劃委員會的委員。此外，亦要多謝委員會內其他成員，包括李子建教授、霍秉坤教授、何瑞珠教授及戴希立校長等，他們騰出寶貴時間，督導學校改進計劃。當然，假若沒有香港教育局對學校改進計劃的資助、委託和信任，大學是無法在學校改進工作上有所貢獻的，特此致謝。

本書的實踐經歷是改進計劃團隊成員的努力成果，特別是參與設計發展策略及提供個案資料的學校發展主任，包括陳可兒、湯才偉、趙李婉儀、江哲光、黃家聲、林灶平、陳建順、彭家潤、劉應泉、陳鴻昌、吳鳳嫻、陳德恒、鄭美儀、黃琳、吳美賢、呂斌、朱嘉穎、馮潤儀、蘇永強、梁承謙、麥君榮、胡翠珊、黎慧怡、潘穎程、歐怡雯、戚本盛、李麗明、吳潔容、梁翠珍、區敏儀、李玉蓉，以及行政與研究組同事，包括程蕭嘉燕、鄭美玲及盧燕君等，在此一一致謝。本書嘗試把理論結合實踐，又希望能把學校改進經驗概念化，書中內容或未夠嚴謹，錯漏之處，還望讀者指正。

趙志成

2012年11月

# 目錄

序言	v
鳴謝	vi
<b>1 學校改進的國際視野</b> .....	<b>1</b>
第一節 學校改進的知識基礎	1
第二節 學校改進在不同地區的發展	24
<b>2 學校改進與教育項目評鑑概念的發展</b> .....	<b>33</b>
第一節 教育項目評鑑的概念及模式	34
第二節 教學的歷史發展脈絡	43
第三節 學校改進項目的評鑑	49
<b>3 學校改進的本土環境</b> .....	<b>55</b>
第一節 本地教育與課程改革	55
第二節 學校在教育改革環境下的挑戰與 學校改進支援團隊的角色	66
<b>4 本地學校改進計劃的實踐策略</b> .....	<b>85</b>
第一節 政府、大學、學校的三方協作	88
第二節 以提升專業共力及重視教學效能為學校改進的目標	93
第三節 建基於學校情勢的學校改進	101
第四節 整全、互動、有機的學校改進	105

第五節 校本支援與跨校網絡的相互帶動	123
第六節 涵蓋各個教育範疇的專業支援團隊	133
<b>5 支援計劃的探索：香港學校文化及課堂教學.....</b>	<b>143</b>
第一節 探索本地學校文化與能量	143
第二節 本地學校課堂教學效能檢視	166
<b>6 學校整體改進的進路與發展歷程個案 .....</b>	<b>187</b>
第一節 帶動學校整體發展的不同進路	188
第二節 學校改進的發展歷程個案	207
<b>7 學校改進經驗的總結 .....</b>	<b>241</b>
第一節 促進學校改進的內在條件	241
第二節 推動學校改進的策略	246
第三節 以「共力式」建設抗衡「競爭性」摧毀	269
第四節 教育政策與學校改進的關係	272
第五節 全面學校改進工作的發展與反思	276
參考文獻 .....	285

# 1 學校改進的國際視野

## 第一節 學校改進的知識基礎

### 一 變革與學校改進

為迎接 21 世紀的挑戰，世界各地無不全力進行教育改革，中國內地、香港和台灣亦都置身於教育改革的浪潮之中。兩岸三地源於相同的中華文化，擁有共同的語言、文字，長期以來的合作、交流讓大家建構出互通的華人社區教育、教學理念（歐用生，2001）。香港特別行政區行政長官的第一份施政報告，已開宗明義指出教育改革的重要性和迫切性，並將教育改革放在主要議事日程上。一系列教育改革諮詢文件隨即相繼出台，讓全社會都感受到教育改革勢在必行；而中國內地和台灣的教育亦不例外。

改革會帶來改變，但卻不一定帶來改進。Cuban（1988）曾提出一個問題：「如此繁多的學校改革，為甚麼沒有為學校帶來甚麼新氣象？」Cuban 將改革分為第一層級和第二層級兩類。他認為，由於第一層級的改革不能有效改變學校的組織架構和不同持份者的角色，改革對於學校效能的改變沒有甚麼影響；而第二層級的改革則不同，它試圖改變學校運作的基本路向，包括共建學校發展目標、重組學校組織架構、再次釐定學校持份者的角色等，從根本上為學校發展注入了新鮮血液、帶來了生機。

進入 20 世紀 90 年代，學校改革的方向開始轉為處理學校結構和文化方面的改變（Fullan, 1991）。Fink（1999）在一項有關改革損耗的研究中指出，一些歷史並不悠久的新學校在運作了一段時間之後，往往會出現教師喪失鬥志、學校缺乏改革活力的現象；如果學校能儘早預料並理解何謂「改革損耗」，那麼就可以避免學校願景和目標變得模糊（p. 269）。與此同時，Fullan（1991）指出，改革在學校並不是線性地



發生的，它包含一系列發展階段，包括產生改革（initiation）、實踐改革（implementation）和深化／制度化改革（institutionalization），而這三者是互為融合、相互影響的。

為了讓孩子受惠，必須重新釐定教育改革的目標和方向，把它擴充到學校以外的領域，並深化至道德和情感上。因此，變革焦點不能只放在那些表面化、裝飾性的學校改革措施上；相反，更應關注如何透過提升教師教學能量，達到教育改革的成效，實現優質學校教育的理想。Dalin（1993）在一項有關學校改革進程的研究中所作的評論，帶出這樣的啟示：學校文化在不同的學校組織中都會得到體現，在割裂的學校組織（無論是否具備改革經歷）中，可以看到學校文化；在不同部門成功推行不同改革項目的學校組織中，亦可見到學校文化；在共享教育理念 and 行為規範、並視改革為機構學習進程的學校組織中，同樣都能找到學校文化。

## 二 學校效能與學校改進

教育工作者經常會問這樣兩個問題：（1）甚麼教育活動最能讓孩子受惠？（2）如何能比現在做得更好？第一個問題的焦點在學校教育對於學生學習成效的影響，這是高效能學校的一個表現指標；第二個問題則關注教育改革和學校改進在學校的實施（Stoll & Fink, 1992）。由此可見，第一個問題注重結果，而第二個問題則注重過程（Fullan, 1991）。

毋容置疑，過去三十年，學校改革或學校改進的文獻主要都圍繞上述兩個問題而展開（Murphy, 1992）。雖然，學校改革的研究者曾致力在上述兩個領域中建立共力，但最終未能有效處理「學校變革」和「機構發展」這兩方面的不同觀點（Bennett & Harris, 1999）。Reynolds, Teddlie, Hopkins, & Stringfield（2000）指出，上述兩個領域在學校發展的核心理念和建議措施方面顯示出很大的差異。Reynolds, Sammons, Stoll, Barber, & Hillman（1996）曾對英國的學校效能和學校改進作過這樣的綜合評論：學校效能、學校改進和教育決策之間的相互融合是一種有產出的結合。從事學校效能研究的學者們致力於描述何謂高效能學校，

並尋找充分、可靠的數據來測量學校的質素（Mortimore, 1991; Stoll, 1996）。Reynolds, Sammons, et al. 在英國學校效能的研究中，重點勾畫出以下四項學校效能研究的正面特徵：

1. 採用高度綜合的研究方法；
2. 運用多元化測量方法量度學生的學習成效；
3. 運用多元化測量方法量度學生入校時的程度；
4. 透過比較學校異同，發展更高層次的效能概念。

有關學校效能的大量研究結果為教育改革和學校改進提供了豐富的知識基礎。Murphy（1992）曾這樣評論：建構高效能學校模式為推行教育改革建立了一種理論架構，並且很快成為任何學校改進的重要構成因素。然而，Fullan（1991）質疑純粹由「效能研究者」提供的意見／建議對學校改進的真正幫助。他指出，有關學校效能的討論比較狹隘地集中在學校目標方面，卻鮮有研究描述高效能學校達致目標的經歷。Stoll & Fink（1992）亦認為，學校效能的研究者應更多關注學校之所以顯示效能的原因。

Creemers & Reezigt（1997）列舉出學校效能研究與學校改進研究兩者的差異（見表 1.1）。

表 1.1：學校效能研究與學校改進研究的差異

學校效能研究	學校改進研究
◆ （重視）學校改進效能	◆ （重視）創新改革項目
◆ 無時間限制	◆ 需即時行動
◆ 關注理論及其解釋	◆ 關注變革和解難
◆ 尋覓具體的效能	◆ 應對變革的目標和方法
◆ 尋覓客觀知識	◆ 處理主觀知識
◆ 嚴格的研究方法和分析架構	◆ 以設計／發展為主導而不是以評估為主
◆ 關注學生的學習與課室情況	◆ 擴展不同的影響因素和參與者

資料來源：Creemers & Reezigt（1997）。

從以上對比可以看出，學校效能研究傾向以科學化、理論化的取向判斷學校，但學校改進研究則集中於如何幫助學校應對變革和進行改進計劃。

由於兩者研究取向不同，因此在 20 世紀 90 年代以前，兩者都在各自的道路上發展。學校改進的學者如 Fullan、Hall、Miles、Louis、Joyce 等的改進策略很少建基於學校效能的研究（Reynolds, Hopkins, & Stoll, 1993）。但是到了 80 年代末 90 年代初，一些研究者開始以一種融合的視角看待這兩個研究領域（Hopkins & Reynolds, 2001），將兩者結合在一起的呼聲愈來愈高。比較重要的事件包括：1986 年在美國成立了「國家有效能學校研究與發展中心」（National Center for Effective Schools Research and Development, NCESRD），1988 年「國際學校效能與改進大會」（The International Congress for School Effectiveness and School Improvement, ICSEI）的成立，及 1990 年第一本研究學校效能與學校改進的國際雜誌《學校效能與學校改進》（*School Effectiveness and School Improvement*）創立，這些機構和雜誌使這兩個研究領域有了交流的平台，促使研究向專業化方向發展（孫綿濤、謝延龍，2006）。1993 年，ICSEI 在英國威爾斯首府 Cardiff 舉行，會議上，與會者進一步提出了將兩個研究領域結合的需要。1996 年，ICSEI 在荷蘭的 Leeuwarden 舉行，Bert Creemers 發言的焦點是把傾向於研究傳統的學校效能和傾向於實踐傳統的學校改進結合起來的必要性；這次會議發言進一步推動了將學校改進與學校效能研究相結合的探索（Wikeley & Murillo, 2005）。

事實上，很多研究者像 Stoll（1996）、Reynolds, Sammons, et al.（1996）和 D. H. Hargreaves（1995）一樣，都致力於尋找學校效能與學校改進之間的連接點。Creemers et al.（1998）在 ICSEI 會議的主題演講論文中解釋，學校效能和學校改進之間的聯繫愈來愈密切，兩者的研究發現和實踐經驗互為支持，為學校前線教師提供有效幫助。D. H. Hargreaves（2001）運用「改進能量」的概念將學校效能和學校改進掛勾，提出學校應在不斷變革的環境中，透過成功的管理維持高效能。Teddlie & Reynolds（2001）在學校效能研究手冊中，亦已將學校改進納為學校效能研究的一部分。

兩者需要結合，原因很大程度在於學校改進研究和學校效能研究都存在着缺陷，而結合可以彌補單一研究取向的不足。儘管學校效能研究得出了一系列與學生成績相關的學校特徵，但卻不能把其研究結果操作化，從而放在提高學校效能的過程之中，因此這種取向很大程度上停留在描述層面而非行動層面。而學校改進研究則在理論層面遇到尷尬，雖然在學校中已經有了大量改進實踐，但卻缺乏理論指導和支持，即使是比較有效的學校改進項目，亦只是在最初有一個大概的改進框架而已（Bennett & Harris, 1999）。Hopkins（1996）亦指出，學校改進雖然對改進過程有一個框架，但是對研究者來說，卻很少能清楚闡釋學校改進的理論，比如對學校改進措施作公正評價，以及預測這些介入措施如何能夠發生作用等。在對兩個領域進行批判思考的基礎上，許多研究者認為很有必要將兩者結合，以使它們能得到更好發展。學校效能研究和理論可以為學校改進提供視角和知識；相反，學校改進亦是檢驗學校效能理論的強而有力工具，而學校改進研究又可以提供新的視角和提出可能影響學校效能的其他因素。這些新的視角和因素可以在學校效能研究中得以進一步分析（Creemers & Reezigt, 2005）。

兩者的結合不僅停留在理論層面的探討上，更多是運用到學校改進的實踐，在學校改進過程中試圖將兩者更好地結合。在這種理念下，在實踐中亦出現了一批將兩者融合的學校改進計劃，如開始於 1986 年的加拿大「哈爾頓有效學校計劃」（Halton Effective Schools Project）、始於 1991 年的英國「全面改善教育質素計劃」（Improving the Quality of Education for All, IQEA）、始於 1995 年的美國「巴克萊－克維特計劃」（The Barclay-Calvert Project），以及於 1998 年在歐洲八國實施的「有效學校改進計劃」（Effective School Improvement Project）等。這些試圖結合學校效能研究的改進計劃，有以下共同特徵（Reynolds, 1998）：

1. 愈來愈關注學生學業成果，這不同於以往只關注學校改進過程，現在更加關注改進帶來的變化是否會對學生學業成果造成強而有力的影響。

2. 開始使用混合研究方法，既有質化研究，亦有量化研究；量化研究用於測量項目的品質、效果和不足。
3. 在改進計劃中，學校效能研究和學校改進研究的知識都得到採用；計劃「以問題為中心」，會視乎需要採用和參考相關知識，不同於以往對學校效能研究有所排斥。
4. 學生學習層面、教師教學行為，以至班級及學校層面都是改進計劃的關注點，這不同於 20 世紀 80 年代的改進計劃將學校層面視作唯一的關注點。
5. 強調保證實施信度的重要性，即要保證夥伴學校的所有成員都能「忠誠」地實施計劃的策略。

Creemers & Reezigt (1997) 認為若要在學校改進中更好地結合學校效能研究，需要在改進的不同階段滿足一些要求：

1. 首先根據學校效能研究辨析需要改進的問題。這意味着需要診斷學校的薄弱環節，在確定改進焦點之後，對擬通過學校改進獲得怎樣的成果有清晰期望，例如是對學生學習成果的期望（成績、社會技能或思考過程等）。
2. 利用學校效能研究的知識描畫出改進項目具體內容的大概輪廓。這點要求與上面第一點要求主要是運用了學校效能研究所得出有效學校的影響因素。此外，還要注意學校效能研究的多層分析（學生層面、班級層面、學校層面）。學校效能的理論和模型有利於檢視各個層面之間的相互作用，發現每個層面的重要影響因素，以及找出各層面應該包括的重要人物。
3. 基於上述兩個要求，當設計行動及實施計劃時，必要時須利用經驗證據。這一階段最重要的特徵是形成對改進計劃的清晰認識，最好是可以有足夠時間實施計劃，比如兩或三年。在這一階段要充分考慮學校情境的特殊性，並訂定合適的實施策略。
4. 根據前面三個階段，評價改進項目。為了找出學校改進是否通過階段二的改進內容和階段三的改進策略達到了階段一設定的目標，評估就顯得非常必要。如果忽視了這一階段，就不能說明改進的



成功之處，亦不能對學校效能研究有所回應。學校改進應該在可能的時候進行實驗或者準實驗，並且在必要時為學校改進設計新的資料收集方法。

5. 討論結果及結論，不僅關於學校改進的未來方向，還要對學校效能研究有所回應。這一階段主要是對學校改進的反思：甚麼得到證明是成功的？為甚麼會成功？對於學校改進與學校效能來說，甚麼是新的視點？這些反思活動，可以視作對學校改進實踐知識的重構，但同時亦應該為學校效能理論的未來發展有所貢獻。而這一點要求是許多改進項目未能滿足的。

### 三 學校改進領域

#### 學校改進的定義

最多人引用的學校改進定義是：一種系統而持續的努力，旨在改變學校內的學習環境及其他相關因素，最終令學校能更有效地達成其教育目標（Van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer, & Robin, 1985）。

學校改進乃教育改革的一種途徑、取向，它的主要設想是（Hopkins, 1987, 1990; Van Velzen et al., 1985）：

- 學校是變革的中心；
- 學校改進可採用系統的變革方法；
- 學校聚焦於變革的焦點；
- 學校能更有效實現教育目標；
- 能從多角度、多層次討論和分析學校問題；
- 學校能綜合實施策略，在「由上而下」和「由下而上」間取得平衡；
- 學校逐步邁向制度化。

Stoll（1996）亦列舉出學校改進的七大特點：

- 聚焦於過程；
- 以持續的行動和發展為導向；

- 關注由學校決定的優先發展項目；
- 理解學校文化的重要性；
- 認識聚焦於教與學的重要性；
- 視學校為變革的中心；
- 運用質化的研究方法。

在另一種學校改進的架構中，Joyce（1991）描述了引領學校改進的五個起點：團隊協作（collegiality）、研究發現（research findings）、校本資訊（site-specific information）、課程改革措施（curriculum initiatives）和教學改革措施（instructional initiatives）。Stoll（1996）指出，從事學校改進的研究者，目標是理解學校改進的進程與階段，以取得令人滿意的改進效果。

總而言之，Hopkins（1996）認為學校改進是教育變革的一種策略，它既能提升學生的學習成效，亦能增強學校應對變革的能量，最終令學校在變革的年代具備提供優質教育的能量。

## 學校改進的階段

對於學校改進的發展階段，學者們提出了不同的分析，按照不同的劃分標準劃分為三個階段、四個階段和五個階段。以下將簡單歸納和分析不同的階段劃分方法。

### 學校改進的三階段說

Hopkins & Reynolds（2001）提出了學校改進研究的三個發展階段如下：

1. 第一階段（開始於 20 世紀 70 年代末 80 年代初）—— 學校改進以一個獨立的研究領域出現是在 70 年代末 80 年代初。Hopkins & Reynolds（2001）所界定的第一階段可以說是經濟合作與發展組織「國際學校改進計劃」（International School Improvement Project）的縮影。但可惜的是，該階段的學校改進行動多是鬆散、游離的，

- 缺乏系統和連貫性。學校的自我評估，以及學校和教師對改革的擁有感等重要因素，都不為早期學校改進行動所關注。無論從理論角度分析抑或從實踐角度探討，這些學校改進行動均與學生學習成效之間的關係比較疏遠。
2. 第二階段（開始於 20 世紀 90 年代初）—— 這一階段，不管是在學校改進的理論研究上還是實踐上，都表現出與學校效能研究結合的趨勢。學校效能的研究組織為學校發展提供了智性的知識基礎，而學校改進學派則為學校把教育改革有效地引進課室提供了指引和策略。
  3. 第三階段（開始於 20 世紀 90 年代中後期）—— 第三階段與前兩個階段相比，其特徵表現在（a）愈來愈強調學生學業成就的重要性；（b）教師在學校層面、學習層面和教學層面的行為受到關注；（c）意識到能量提升的重要性，不僅在教師專業發展上，還包括合理利用壓力和資源等；（d）採用多樣化的研究方法，結合量化研究方法和質化研究方法；（e）要保證計劃在實施過程中能夠不打折扣地執行；（f）認識到學校文化的重要性；（g）透過複雜的訓練、培訓和發展計劃以保證改進項目能順利實施。證據顯示，雖然某些學校改進項目都取得成效，例如 Slavin 的「全面成功計劃」（Success for All）（Slavin & Fashola, 1998; Slavin & Madden, 2001）和「哈爾頓有效學校計劃」（Harris, 2000），但當時很多國家致力推行的學校改進項目都未見成功，特別是計劃對於學生整體學習成效的影響並不顯著。

### 學校改進的四階段說

Reynolds, Teddlie, et al. (2000) 認為學校改進有四個發展階段：

1. 第一階段（20 世紀 60 年代中期至 70 年代初）—— 與課程改革緊密聯繫，強調課程資料的選用。雖然調適後的課程教材質素不俗，但由於教師沒有直接參與製作教材的過程，這項改革措施最終還是以失敗告終。



2. 第二階段（20 世紀 70 年代初至末）——強調系統規劃和個人學習（如教師培訓）的結合。這個階段記載了一些失敗的改革經歷，特別是那些「由上而下」的改革模式。自此，實踐學校改進被認為是一項複雜而長期的工作。
3. 第三階段（20 世紀 70 年代末至 80 年代中）——有效學校研究成果陸續發表，一些大規模學校改進項目與計劃（例如經濟合作與發展組織的「國際學校改進計劃」等）相繼出現。Michael Fullan 和 Bruce Joyce 亦在這一階段為學校改進作出了卓越貢獻。
4. 第四階段（20 世紀 80 年代末至今）——關注對變革的管理，並強調研究者應該真正參與學校改進，而並非把變革僅當成現象來研究。

### 學校改進的五階段說

基於 Hopkins & Reynolds（2001）對學校改進階段的劃分，Harris & Chrispeels（2006）進一步將學校改進劃分為五個階段：

1. 第一階段（20 世紀 80 年代）——「由下而上」的變革方式，大多是學校自發產生的小規模項目或計劃，有時只針對部分學生、學校或者教師。
2. 第二階段（始於 20 世紀 90 年代初）——學校改進的傳統為學校發展班級層面的變革提供了實施的指導和策略。這一取向產生於學校改進與學校效能研究的系統結合。這一階段的主要目標是把學校改進與學生學業成果聯繫起來。在這一階段還出現了兩個趨勢：一是校本管理的發展；二是學校綜合變革模型在具體學校的運用。
3. 第三階段（始於 20 世紀 90 年代中後期）——強調對改進項目的修正及變革策略的可測量性。第三階段試圖在已經嘗試或試驗的改進實踐基礎上產生一系列改進策略。
4. 第四階段——通過改革整個教育系統來改進每所單獨的學校。系統層面的變革發生在兩個層次：一是國家或州的層面，二是當地教育