

## 第二章 文獻探討

本研究旨在探討國民小學教師在職進修碩士學位與教職生涯規劃之研究，根據本研究目的，宜就相關理論以及實證文獻加以研討，以作為本研究的理論基礎以及發展研究工具之參考。本章共分三節作討論，分別為「教師生涯發展與規劃的基本概念」、「教師生涯發展的理論與研究」以及「教師在職進修的現況與研究」。

### 第一節 教師生涯發展與規劃之基本概念

#### 壹、教師生涯發展之意涵

隨著社會文化變遷加劇，電子科技快速發展，網際關係熱絡而人際關係疏離，教育環境中的課程革新、教學改革等乃至師資培育多元化的衝擊，使得教師的角色與任務不若以往單純與輕鬆，各式變革，在在說明了教師工作的多樣性與競爭性。因此，時下教師倘若仍欲以不變應萬變的方式，寄望服務四十年後安然退休，實在有所困難，且愧對學生受教權，自己生活也無法獲得成就感，是故多數老師會自覺性的進行生涯規劃。

#### 一、生涯之定義

生涯 (Career) 一詞最早見於莊子養生篇中：「吾生也有涯，而知也無涯……」。隨著時代的變遷、科技的發展、教育的普及，逐漸變為生活之計，故有人稱為「生計」。<sup>11</sup>

對於生涯一詞的解釋，由於學者觀點不同，對生涯的定義也有所差異，茲整理如表 2-1 所示。

---

<sup>11</sup>同註 10，頁 18。

表 2-1 學者對生涯的定義

學者	年代	對生涯的定義
Super	1976	生涯是生活裡面各種事件的演進方向及歷程，通常指個人一生中各種職業和生活的角色，由此表露出個人的獨特發展型態。 <sup>12</sup>
Hall	1976	生涯是個人終其一生，伴隨與工作或職業相關的經驗和活動。 <sup>13</sup>
McDaniel	1978	生涯所包含的意義比個人工作或職業還廣泛，它是一個人終其一生所從事的一連串工作與休閒活動的整體生活型態。 <sup>14</sup>
金樹人	民 78	生涯是個人一生中所扮演的系列角色與職位。其重點有三：1. 生涯發展是一生當中連續不斷的過程。2. 生涯包括個人在家庭、學校和社會與工作有關活動的經驗。3. 此種經驗塑造獨特生活方式。 <sup>15</sup>
林幸台	民 78	生涯包括個人一生中所從事的工作，及其擔任的職務角色，但同時也涉及其他非工作或非職業活動，亦即個人生活中所有衣食住行育樂之總和。 <sup>16</sup>
楊朝祥	民 78	生涯就是一個人在就業前、就業中及退休後，所擁有的各種重要職位與角色的總和。 <sup>17</sup>
蔡培村等	民 82	生涯除職業工作外，還包括其他社會、家庭、生活層面。生涯的意義涵蓋生計一詞的意義，生計則是生涯的一個下位概念。 <sup>18</sup>

<sup>12</sup>葉于釗，〈認識生涯教育〉，《研習資訊》，第19卷，第1期，民91，頁55。

<sup>13</sup>羅文基、朱湘吉、陳如山，《生涯規劃與發展》。台北：國立空中大學，民80，頁6-7。

<sup>14</sup>同上註。

<sup>15</sup>金樹人，《生計發展與輔導》。台北：天馬，民78，頁5。

<sup>16</sup>林幸台，〈我國國小教師生涯發展之研究〉，《國立臺灣教育學院輔導學報》，第12期，民78，頁265~297。

<sup>17</sup>同註10，頁18。

<sup>18</sup>蔡培村、陳伯璋等，〈國民中學教師生涯能力發展之研究〉。教育部中教司委託研究，民82，

羅文基等	民 84	生涯為個人一生的道路或進展途徑，包括工作、家庭、休閒和愛情層面，可視為個人整個謀生活動和生活型態的綜合體。 <sup>19</sup>
梁瑞安	民 85	廣義來說，生涯係指個人一生中各種角色活動的綜合體；狹義而言是指個人在一生中或生命中某一時期的各種工作角色相關活動的綜合體。 <sup>20</sup>
孫國華	民 86	生涯乃是個人一生中所有生活層面的總和。在縱的方面，強調個人生命全程的延續與發展；在橫的方面強調整體生活層面的整合。 <sup>21</sup>
林靖芬	民 88	所謂生涯或生計，涉及個人的一生，舉凡生活中衣食住行育樂各方面的活動與經驗，均包括其間。 <sup>22</sup>
張添洲	民 91	生涯是指一個人選擇並透過他的工作或事業、生命去追求人生價值的課題。 <sup>23</sup>

資料來源：研究者整理自江慧萍，〈國小教師生涯發展與專業成長需求關係之研究〉，碩士論文，國立屏東師範學院教育行政研究所，民 93，頁 7-8。

由表 2-1 所列可知，學者對於生涯的定義各有不同。就整體的演變而言，生涯的概念已經從過去單指個人終其一生所從事工作或職業的總稱，逐漸擴大至個體所有生活層面的總和，包括家庭、職業與社會生活。

## 二、生涯發展之意義

<sup>19</sup>羅文基、朱湘吉、陳如山，《生涯規劃與發展》。台北：國立空中大學。民 80，頁 5-8。

<sup>20</sup>梁瑞安，〈國民中小學教師生涯承諾及其相關因素之研究〉，博士論文，國立高雄師範大學教育研究所，民 85。

<sup>21</sup>孫國華，〈國民中學小學教師生涯發展與專業成長之研究〉，博士論文，國立高雄師範大學教育研究所，民 86。

<sup>22</sup>林靖芬，〈台北市國小女性教師生涯發展與工作滿意度之研究〉，碩士論文，國立台北師範學院國民教育研究所，民 87。

<sup>23</sup>同註 10，頁 18。

「生涯發展」一詞在國際教育百科全書（1985）的解釋，是指個人選擇或決定進入某一行業，為謀適應此一行業中的種種規範或要求，並扮演和學習該行業的工作角色，由低層級逐漸升到高層級的歷程。<sup>24</sup>然而生涯發展由於理論架構和研究對象的不同而有差異，難以明確具體的界定，我們從學者早期對於生涯發展意義的主張，至近年所提的論點中，可發現生涯發展的涵義有相當大的轉變及拓展。茲整理如下表 2-2：

表 2-2 學者對生涯發展的見解

學者	年代	對生涯發展的見解
Wilensky	1964	將生涯發展研究焦點集中於個人一生在工作生活中的職業經歷、職位升遷、職務變動、工作承諾與專業態度的發展。 <sup>25</sup>
Super	1984	對生涯發展重新提出統整且鉅觀的看法，並將其分為五個時期。認為生涯發展包括個人一生當中的所有生活事件，除了職業工作之外，也包含副業、家庭、社會與公民的角色與功能。 <sup>26</sup>
Heneman 等	1986	生涯發展是生涯行動計畫付諸實施之過程，其發展活動包括所有的在職訓練及職外再訓練技術。 <sup>27</sup>
Gutek & Larwood	1989	生涯發展是代表一系列工作的行動執行，例如職位晉升、薪水增加、同事認同及尊重的增加，或者獲得更多選擇自己目標及興趣的自由。 <sup>28</sup>

<sup>24</sup>同註 10，頁 231。

<sup>25</sup>許郁卿，〈國民小學教師生涯發展與專業角色知覺之研究〉，碩士論文，國立嘉義大學教育研究所，民 97，頁 8。

<sup>26</sup>江慧萍，〈國小教師生涯發展與專業成長需求關係之研究〉，碩士論文，國立屏東師範學院教育行政研究所，民 93，頁 9。

<sup>27</sup>謝榮茂，〈中部地區國民小學教師退休態度、工作壓力、退休生涯規畫及其教育需求之調查研究〉，碩士論文，國立台中師範學院國民教育研究所，民 92，頁 13。

<sup>28</sup>同上註。

金樹人	民 76	生涯發展是一生連續不斷的歷程，涵蓋了家庭、學校、社會等與工作活動有關的經驗，透過此經驗將塑造獨特的生活方式。 <sup>29</sup>
楊朝祥	民 78	生涯發展是完成自我興趣、價值、能力，整體配合發展的持續過程。包括四個特質：1. 是完成自我觀念的過程。2. 是持續變化而逐漸發展的過程。3. 是配合的過程。4. 是增加選擇機會的過程。 <sup>30</sup>
林幸台	民 78	生涯發展是終生連續不斷的過程，涉及個人各方面生活目標的選擇與行為方式安排的歷程，經歷此過程，將塑造出獨特的生活方式與人生目標。 <sup>31</sup>
曾慧敏	民 82	生涯發展是指個人在職業組織中，經由個人與環境交互作用，職業角色所表現的態度與行為方面的改變，是終生連續不斷的過程。 <sup>32</sup>
郭春錦	民 85	生涯發展是指個人在組織中發展出對自我及生涯之認知，從而計畫並有效執行的一系列過程。
孫國華	民 86	採取多元的觀點來解釋生涯發展的內涵，不再將所謂的生涯發展只侷限於工作生活方面。 <sup>33</sup>
林靖芬	民 88	生涯發展是個人在從事職業工作的歷程中，因為個人與環境等的交互影響，而使職業生活形成了成長改變、動態發展，及階段性變化的過程。 <sup>34</sup>
朱俊淇	民 89	生涯發展就是人生發展中持續不斷的歷程，它除

<sup>29</sup>金樹人，《生計輔導的理論與實施》。台北：天馬，民 76。

<sup>30</sup>同註 10，頁 231-232。

<sup>31</sup>同註 16，頁 265-297。

<sup>32</sup>曾慧敏，〈國小教師生涯發展及工作需求、生涯關注之研究〉，博士論文，國立政治大學教育研究所，民 82。

<sup>33</sup>同註 21。

<sup>34</sup>同註 22。

		了職業工作的發展外，還包括個人在家庭、休閒、才能及價值觀的發展，是個人為實現自我而逐漸展開的生命歷程，為個人整體謀生活動和生活型態的綜合體，具有獨特性、多面性、變動性、價值性和終生性等特質。 <sup>35</sup>
蔡培村	民 91	生涯發展一詞，狹義係指個人一系列職業生活、職業發展的歷程，並包含相關的職能訓練與教育的活動；廣義係指個人一生中與環境交互作用，且隨著時間產生連貫、統整的成長歷程或改變，不但包括職業生活與發展，同時也包括其他非職業工作的家庭生活、公民角色、休閒與人際關係的經驗或活動。 <sup>36</sup>

資料來源：研究者整理自謝榮茂，〈中部地區國民小學教師退休態度、工作壓力、退休生涯規畫及其教育需求之調查研究〉，碩士論文，國立台中師範學院國民教育研究所，民 92，頁 13；許郁卿，〈國民小學教師生涯發展與專業角色知覺之研究〉，碩士論文，國立嘉義大學教育研究所，民 97，頁 8。

統整以上國內外學者對於生涯發展之見解，可以看出早期有關生涯發展的看法著重於職業角色與生活方面之探討，而 1980 年代以後，則強調人生全程的整體發展與其各種角色經驗的統整之探討。

### 三、教師生涯發展之內涵

生涯發展的廣義觀點涵蓋個人工作生活、家庭生活與社會生活範圍，涉及的層面相當複雜，然本研究的主題是「國小教師在職進修碩士學位與其教職生涯規畫之探究」，故將取向與重點聚焦於研究教師之生涯發展情形。

<sup>35</sup>朱俊淇，〈國民小學教師生涯發展停滯期之研究〉，碩士論文，國立臺中師範學院國民教育研究所，民 89。

<sup>36</sup>蔡培村，〈終身學習與教師生涯發展〉，《台灣教育》，第 565 期，民 87，頁 14-26。

教師生涯發展是教師個人終其一生所扮演的角色歷程，教師生涯規畫的目的主要在協助個人建立自我觀念以及工作導向的社會價值觀，並藉由生涯路徑的選擇、生涯規劃能力的增強，而激勵自我成長、達成自我實現的目標。

再者，教育為專業性工作，教師生涯發展可視為一專業人員成長的過程，透過相關教師生涯的研究，可了解教師在從事教職工作的生涯中，隨其工作生涯不同的成長狀況與專業需求等，而具有持續動態、彈性變化的過程。

總括來說，教師生涯發展的內涵主要為教師在教學生涯中所經歷的工作、職位和角色，隨著個人與環境、時間與空間相互作用，而產生持續、統整的生長與轉變，包含職位升遷、教學能力、專業角色、心理需求等各方面的改變。

## 貳、影響教師生涯規畫之因素

對教師個人而言，不論其生涯發展歷程為何，若能夠找出影響其發展的因素，或可有助於提供適當的規劃方式以協助其做正向的生涯發展。故研究者整理近年來與教師生涯發展相關的研究資料與文獻，針對其中影響教師生涯發展與規劃的因素作說明：

### 一、國外學者

Fessler 於 1985 年提出的教師生涯循環模式中，基本概念即教師生涯是受到個人與組織因素影響，此模式指出了動態的概念和歷程。<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup>同註 10，頁 463-465。

## 1. 個人因素：

個人因素會直接或間接地影響到教師的工作行為和生涯發展的抉擇。這些因素包括家庭、正面的重要事件、危機、人格特質、休閒興趣、生命階段等。

## 2. 組織因素

組織因素對教師生涯發展產生的影響，包括學校規定、管理型態、公眾信任、社會期望、專業組織、工會等六個層面。

個人因素和組織因素所提供的正面支持將能增強、獎賞並鼓勵教師，使其生涯發展更上層樓。相反地，個人因素和組織環境若存在不信任的氣氛，則將會對教師的生涯發展造成負面的影響。

另外，Burden 於 1980 年的教師生涯發展研究中，分析了 15 位公私立學校教師，發現教師生涯發展受到個人與學校社會系統的影響，分述如下：<sup>38</sup>

## 1. 個人因素

包括教師早期與兒童接觸的經驗、教師進入教育職場原因、對師資培育階段的描述、家庭因素、學校以外的興趣與活動、婚姻狀況以及與配偶、親戚、子女、朋友之關係或其他與教學無直接關係之事件。

## 2. 學校社會系統因素

大致上包含教師互動、學生特質、社會期望與社會環境、學校建築、教育政策、專業進修、課程、管理型態、教學視導等方面。

再則，Schein 也花費十多年的時間，研究 44 位 MBA 畢業生的生涯發展歷程，發現每個人生涯歷程雖各不相同，但在生涯決定的原因卻頗為一致，這種一致性與個體工作經驗的累積，有很高的正相關。因此，Schein 提出了包括技能功能、管理能力、安全穩定、創造力及獨立自主等五個「生涯定錨」的觀點。所謂「生涯定錨」是指從累積

---

<sup>38</sup> P. Burden., *Teacher's Perception of Their Personal and Professional Development*, MERA., 1981.



的工作經驗中將形成個體某些動機、需求、驅力、自我形象、價值觀等，它不僅影響個體的生涯選擇，同時也將形塑個體所追求的生命目標，提供將來生涯決定的基礎。<sup>39</sup>

## 二、國內學者

曾慧敏認為影響教師生涯發展的主要因素包括個人因素、環境因素、與教師成熟度。<sup>40</sup>

1. 個人因素：包括性別、年齡、年資、學歷、是否擔任行政職務，其中性別與在職進修次數較無顯著影響。
2. 環境因素方面，包括學生與家長態度、社區態度、家庭需要、專業要求。其中以學生與家長態度對教師生涯影響比較大。
3. 教師成熟包括工作技巧、工作知識、心理信心、心理激勵等成熟。

而蔡培村等人之研究，指出教師的個人志趣、教學回饋、行政管理和學校氣氛為影響教師生涯發展的主要因素，其說明如下：<sup>41</sup>

1. 個人志趣：包括參加教育專業團體、從事教職的意願、人生的理想與抱負、對教職的認同、個人價值觀與個人興趣。
2. 教學回饋：包括學生的傑出成就、職務升遷、家長肯定、教學挫折感、與政府獎勵等。
3. 行政管理：包括行政干預、兼職行政業務、校長支持、民主管理等。
4. 學校氣氛：包括學校中之研究風氣、衝突氣氛、社會壓力團體干涉、和諧之人際關係等。

---

<sup>39</sup>同註 27，頁 19。

<sup>40</sup>同註 32。

<sup>41</sup>蔡培村、梁瑞安、鄭彩鳳、孫國華，〈國民小學教師生涯能力發展之研究〉，台灣省教育廳委託國立高雄師範大學專案研究成果報告，高雄，民 83。

孫國華則參酌多項文獻，將影響教師生涯發展的因素分為個人層面因素與環境層面因素。<sup>42</sup>

1. 個人層面包含家庭支持、個人志趣、價值觀念、生涯承諾等。
2. 組織層面包含行政管理、教學回饋、學校氣氛、家長壓力等。

劉雅惠在其「教師生涯信念、生涯自我效應與生涯發展狀況相關之研究」中提出會影響教師生涯發展的因素有年齡、年資、學經歷、婚姻狀況、學校規模、學校區域等。<sup>43</sup>

林靖芬在「台北市國小女性教師生涯發展與工作滿意度之研究」的結論中提到，女性教師的生涯發展會受到年齡、學歷、服務年資、婚姻狀況、子女數、擔任職務、學校規模等因素的影響。<sup>44</sup>

許詩屏在「國小教師的性別角色態度、教育態度與生涯發展之相關研究」，認為教師生涯發展會受到性別、年齡、學歷、婚姻狀況、擔任職務等因素的影響。<sup>45</sup>

江慧萍研究國小教師生涯發展與專業成長需求，提出的看法是屏東縣國小教師的生涯發展階段因教師性別、年齡、年資及擔任職務不同等背景因素而有差異。<sup>46</sup>

---

<sup>42</sup>同註 21。

<sup>43</sup>劉雅惠，〈教師生涯信念、生涯自我效應與生涯發展狀況相關之研究〉，碩士論文，國立台北師範學院國民教育研究所，民 85。

<sup>44</sup>同註 22。

<sup>45</sup>許詩屏，〈國小教師的性別角色態度、教育態度與生涯發展之相關研究〉，碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，民 92。

<sup>46</sup>同註 26，頁 81-86。

許郁卿在其「國民小學教師生涯發展與專業角色知覺之研究」中得到的結論是，影響嘉義縣市國小教師生涯發展的因素，在個人變項方面，不因性別變項之不同而有所差異，但部分會因年齡、服務年資、學歷與擔任職務等變項之不同而有所差異；在學校變項方面，教師生涯發展因學校規模、學校地區之不同而有所差異。<sup>47</sup>

綜合以上相關研究，影響教師生涯發展的因素可歸納為個人因素、家庭因素和環境因素等。個人因素諸如：年齡、學經歷、服務年資、擔任職務、自我期許等；家庭因素包含婚姻狀況、子女數，生活目標等；環境因素則包括學校管理、社會期待、教育政策等。

## 第二節 教師生涯發展之理論與研究

生涯發展是人生一連串轉折與穩定交替的過程，每一次的轉折代表個人生涯目標的解構與重組。而生涯規劃即一個人生涯過程的妥善安排，也是內、外在環境變遷因素中尋求平衡的歷程。<sup>48</sup>本研究聚焦的是教師的生涯發展，是教師不斷反省與調整自己工作目標的進程。而教師生涯規劃的目的，除了是個人生活方式的選擇和生活型態的規劃，更在於扮演適切的人生角色，達成個人自我認知、探索與實踐，促進個人不斷成長與進步，增進個人潛能的發展。

### 壹、生涯發展之理論

---

<sup>47</sup>同註 25，頁 113。

<sup>48</sup>黃義良，〈淺談中小學教師生涯規劃〉，《台北市立師院國教新知》，第 47 卷，第 1 期，民 90，頁 81-87。

Parsons 於 1909 年主張職業輔導首先必須探究個人，再探究職業，最後再將個人與職業相配合始可完成，該步驟被稱為特質--因素理論，也開啟了職業與生涯發展的理論研究。<sup>49</sup>由各家成人生涯發展模式中，可以瞭解個人的生涯發展在不同階段中，有量與質的轉變。即生涯發展中各階段的轉變，是同一時間各種重要系統變化的結果，是個人人格特質、需求、能力和期望與周遭環境互動而產生新的結合。

生涯發展理論是用來解釋個體生涯改變的一種工具，許多學者分別從不同角度與研究取向提出見解，以下就數位較具代表性的生涯發展理論來作說明和探討。

## 一、Super 的生涯發展理論

Super 於 1957 年的生涯發展理論係根據生命全程論 (life-span theory) 與發展任務論 (developmental task theory) 綜合而成。他用年齡來作為人生發展階段的劃分依據，將人的生涯發展劃分為五個時期：成長 (growth)、探索 (exploration)、建立 (establishment)、維持 (maintenance) 與撤離 (disengagement)。茲將其說明如下：<sup>50</sup>

### (一) 成長期 (出生至十四、五歲)

成長期是指個人的成長時期，包括心理和生理方面的成長與發展。此時期的發展重點除了身體的成長、養育之外，也包含個人對家庭、學校與社會的認同，並發展自我概念、瞭解社會環境，以作為試探與選擇工作與生活的依據。成長期的次階段有幻想 (fantasy)、興趣 (interest)、能力 (capacity) 之分。

---

<sup>49</sup>吳芝儀譯，Vernon G. Zunker 著，《生涯發展的理論與實務〈Career Counseling Applied Concepts of Life Planning〉》。台北：揚智，民 88，頁 32。

<sup>50</sup>同上註，頁 38-47。

## （二）探索期（十五至二十四歲）

探索期是個人對自我、職業工作、社會角色行為與休閒活動的探索與適應。其次階段為試探（tentative）、轉換（transition）、嘗試（trial）。

## （三）建立期（二十五至四十四歲）

大致是個人工作生涯的正式開始，個人開始在職業上建立基礎。其次階段為穩定（stabilizing）、奠基（consolidating）、晉升（advancing）。

## （四）維持期（四十五至六十四歲）

維持期從約四十五至六十四歲，但這仍須視個人的生活適應、生理與心理的情況而定，此階段的要務是維持自己的工作事業，且為將來的退休多做盤算。此期三個次階段為保持（holding）、符合時代要求（updating）、革新（innovating）。

## （五）衰退期（六十五歲以上）

撤退期指個人逐漸從工作崗位上撤離或退休，分為三個次階段，包括衰退（deceleration）、計畫退休（retirement planning）、退休生活（retirement living）。

此外，Super 更從社會角色的觀點，拓展其生涯發展論，進而提出一個「縱」與「貫」並重的生命全程、生命空間的生涯發展觀點，並繪製「生涯彩虹圖」（life-career rainbow）來說明人類的生涯發展。Super 認為，個人一生所扮演的角色如同一條彩色的色帶般，同時扮演許多角色。這些角色包括子女、學生、休閒者、公民、工作者、配偶、管家、父母與退休者九項，而這九個角色乃分別在家庭、學校、工作場合與社區中的人生舞台上扮演。<sup>51</sup>

Super 的生涯發展理論融合了「時間」之發展歷程與「空間」之社會角色的兩個向度，為人類的生涯發展，提供一個周全的觀點。

---

<sup>51</sup>黃天中，《生涯規劃概論—生涯與生活篇》。台北：桂冠，民84，頁30-31。

## 二、Schein 的生涯發展理論

依據 Schein 在 1978 年的研究，個人在生涯的適應過程中，其人格或深層結構部分較不易改變，而在面對新情境考驗時，改變其情境我與社會我並加以重組。Schein 認為個人重要生涯發展歷程如下：<sup>52</sup>

### （一）青春期至三十歲早期

此時個體離開家庭，建立個人獨立世界以及屬於自己的家庭事業。

### （二）三十歲以後

多數人會重新評估自己的生涯目標與所處的環境，重新檢視理想是否切合實際，此時期的個體在事業、家庭與婚姻生活上全力以赴。

### （三）三十歲晚期或四十歲初期

多數人會因為感到理想與現實的差距，在內心上產生衝突與困惑，因而面臨所謂的「中年危機」（middle crisis）。

### （四）四十歲到五十歲

此時子女通常也有自己獨立的生活，不再是生活的重心，與配偶的關係也進入另一階段，個體嘗試著調整自己的生活形態與步調。

（五）五十歲則是為退休做準備的時期，生活形態的變化將導致經濟、社會地位及健康情形的改變。

（六）六十歲到死亡的這段時期內，個體在生理與心理方面常會有一些重大的改變，尤其是面對退休後所帶來的衝擊，個體需有良好的心理建設及周全的準備，方能坦然的面對自己的一生。

## 三、Levinson 的成人發展論

---

<sup>52</sup>黃惠惠，《我的未來不是夢-生涯發展與規劃》。台北：張老師，民 90，頁 20-27。

Levinson 於 1978 年提出成人生涯發展模式，著重探討成人與年齡間的關係。Levison 以晤談法研究成人發展過程，進而歸納出四個發展時期，其主要任務是在生活上做重要選擇並建立及維持各種生活模式，構成因素包括與年齡有關的生理、社會關係與職業地位等各層面的變化，每個時期之間都會經歷一段約四到五年的「轉折期」，「轉折期」的主要任務就是對原有生活結構的重新懷疑與評估，以便做生涯選擇與決定，創造出新的生活模式，茲略述各時期的發展如下：<sup>53</sup>

#### （一）兒童與青少年期（十七歲以下）

此時期的主要活動是生長發育及學習各種與生活有關的基本知能和社會技巧。此期的個體尚無法獨立生存，必須依賴別人的支持養育或寄託於父母的生命結構中。

#### （二）成年早期轉折（十七至二十二歲）

此時期為進入成年早期的轉折期。

#### （三）成年早期（二十二至四十歲）

此時期的主要活動是尋求生活與經濟的獨立，在心理上逐漸成熟穩重。成年早期又可分為三個次階段：

1. 進入成人世界：個人在此時已逐漸成熟為一個完全獨立的個體，進入社會工作謀生，學習社會技巧，創造新的生涯模式。
2. 適應：重新檢討自己的生命結構，並考慮是否調整或改變。
3. 穩定：個人已形成某種固定的與統整的工作型態與生命結構。

#### （四）中年轉折期（四十至四十五歲）

邁入中年期的個人，開始檢視自己的生活，此期是個人生涯發展的一個重要危機時期，因為認知到理想與現實的衝突，容易出現焦慮、不安的情緒，若能順利解決或統合所有問題，將更能產生完美的人生。

#### （五）中年期（四十五至六十歲）

---

<sup>53</sup>洪鳳儀，《生涯規劃》。台北：揚智，民 89，頁 41-42。

此時期的重要功能為統整與成就感，可劃分為三個次階段：

1. 進入中年期：由於中年期轉折的危機解除，因此個人會表現得成熟睿智、深思熟慮而繼續成長與進步；但有些則呈現退縮與發展遲滯。
2. 五十歲轉折：由於生理的老化、工作壓力與心理的倦怠，面臨角色轉變、地位喪失的危機。
3. 中年高峰期：此期是個人成就的顛峰時期，其一生的事業至此達到最高點。此後便逐漸衰退，直到退休而撤離工作崗位。

#### （六）晚年轉折期（六十至六十五歲）

此時期是進入晚年期的轉折期，面臨退休及角色轉變的問題，同時逐漸規劃建立自己的退休生活。

#### （七）晚年期（六十五歲以後）

由於 Levinson 的研究樣本並未包括晚年期的成人，因而缺乏實證資料說明此時期的特徵。

### 四、Loevinger 的自我發展論

Loevinger 結合哲學和人本心理學加上心理分析的自我心理學以及人格發展的觀念提出自我發展（ego development）理論，該理論係以個人的自我觀念為中心探討個人的人格發展，其所謂的「自我發展」是指個體一生中有關認知型態、人際關係、道德發展的一種統合的、繼續的和階段的連貫與綜合。

Loevinger 認為自我發展具有不同層級而相互連貫的性質，稱之為「順序的里程碑」（mile stone sequences），他將個體的自我發展分成十個階段：<sup>54</sup>

#### （一）前社會期或共生期

---

<sup>54</sup>黃富順，〈老人教育的意義目的及其發展〉，《教育部社教司主編：老人教育》。台北：師苑，民 83，頁 1-17。



呈現嬰幼兒期的特徵，必須依賴他人的養育與照顧，無他人與自我的分別。

## （二）衝動期

一般是屬於兒童階段，與他人仍是依賴和探索的關係，對自我的感覺來自於身體器官的衝動。

## （三）自我保護期

個體有極度自我保護的傾向，思維僵化而缺乏邏輯，凡事歸咎於他人或環境，行為反應追求立即的快樂和滿足。

## （四）轉折期

在轉折期間，個人逐漸能瞭解自我，且認同外在的規範。

## （五）順從期

常抑制自己的希望，以順應他人的意願或社會期望，尋求一些能為他人所接納的行為，對自我有新的形象產生。

## （六）自我覺醒

能客觀審視自我並嘗試從各種角度來思考問題，此期對自我逐漸有新的認識，將自己視為一個獨立的個體，希望表現出獨特性。

## （七）良心期

對自我有更清楚的瞭解，不再關心行為是否能被別人接受，而是根據自己的判斷標準，尋求所認可的生活方式和價值取向。

（八）個別化階段：關心社會及他人的利益和問題，瞭解自我必須不斷成長，並有自我實現的需求。

## （九）自主期

此期代表人格的重組認知型態趨向複雜化與高層次，能認識內在衝突並加以統合，對自己與他人具有較實際而客觀的看法與想法。

## （十）統整期

屬於最高階段，繼續前一階段的特徵，具有高度統整內在衝突的能力，並能尊重他人。

總之，Loevinger 主張自我觀念的發展是從簡單到複雜，每個階段都有連貫性並有品質上的差異。

## 五、Hall 的職業生涯發展理論

Hall 在 1976 年指出，生涯是一個人中終其一生，伴隨與工作或職業相關的經驗和活動。Hall 更將職業生涯依其需求分為三個階段：<sup>55</sup>

### （一） 早期職業生涯

此階段之任務需求為培養行動技能、專門能力及創新的能力；而其社會—情緒需求為支持、自主及處理競爭感受。

### （二） 中期職業生涯

此階段之任務需求為培養訓練和教導他人之能力、整合訓練和技術、培養對工作組織的寬廣視野及轉換需新技能的工作；而其社會—情緒需求為表達中年生活感受、重新思考自我、減少自我放縱或惡性競爭及設法解決生活壓力。

### （三） 後期職業生涯

此階段之任務需求為從實際掌權者轉變為指導諮詢的角色，參與組織外活動、重新建立自我並準備退休；而其社會—情緒需求為透過支持諮詢以幫助他人，接受個人獨特的生命旅程，及逐漸離開組織。

雖然以上五位學者所提出的生涯發展理論和歸納的生涯發展階段不盡相同，但也可發現其共同的軌跡。尤其 Super 強調生涯發展的延續性，Schein 提出不同階段的重疊性，Levinson 重視生涯發展的轉折期，Loevinger 認為自我發展具有不同層級而相互連貫的性質，Hall 則直接以職業生涯之需求來說明生涯發展的重點。將上述觀點加以整

---

<sup>55</sup>同註 13，頁 10。

合，不難描繪出一般人的生涯發展輪廓，這對本研究欲討論之「教師在職進修與其教職生涯規劃」的探討應有相當助益。

## 貳、教師生涯發展之理論

過去師資培育的觀點較傾向於「預備說」，只重視師範校院職前教育的功能、培養優秀的教師、達成教育目標、提升學校效能。然而教師在長達數十年的教學生涯過程中，其歷程必有危機與困惑，所以除了應重視職前的教育與訓練外，更需要在教師生涯發展的歷程中予以協助與輔導，所以，教師生涯發展的研究大大影響著師範教育的改革與變遷。因此，探討教師生涯發展的過程是非常重要的，透過教師生涯的研究，將可以瞭解教師在不同時期或階段中的專業知識與能力、成長需求、專業態度等發展情形，並提供適當的在職進修課程，以激發教師生涯潛能，規劃成功的教學生涯。

在教育專業化的趨勢下，教師生涯發展即為專業人員成長的過程。因此，深入了解教師生涯發展的歷程，可透過適當的生涯規劃來因應不同階段的成長需求。

隨著成人心理學的蓬勃發展，有關成人發展心理學與生涯發展的理論相繼問世，為從事教師生涯的研究開拓了新的空間和途徑，也豐富了教師生涯研究的內涵。由於國內外學者研究教師生涯發展理論所採取的角度各不相同，於是形成不同的研究取向。一般而言，可歸納為三種研究取向，即週期論(phase theory)、階段論(stage theory)、與循環論(cycle theory)，茲分別敘述如下：

### 一、教師生涯發展的週期論

教師生涯發展的週期論係以教師年齡或教學年資作為指標和劃分的依據，探討教師在生涯發展週期中專業的教學生涯需求與特徵。此種論者認為，教師的生涯發展方向乃是依時間的先後順序直線前進的，隨著生理年齡或教學年資的增加，教師的教學士氣、態度與任教意願等也會隨之改變。運用週期論的理論模式來研究教師生涯發展的學者，以 Peterson (1979)、Newman (1980)、Burden (1981) 為代表。茲將其說明如下：

### (一) Peterson 以年齡為取向的教師生涯發展論

Peterson 於 1978 年，經由對 50 名已退休教師所進行的探究性晤談 (exploratory interview) 的資料整理中發現，教師的教學態度在其教學生涯中會歷經三個時期的改變：<sup>56</sup>

1. 初期 (教師年齡約 20—40 歲)：此時期正是教師建立其教學生涯的草創階段，同時也是選擇學校環境並適應家庭生活的階段，當他們找到機會使其安定之後，就會開始進入專業承諾與成長期。
2. 第二期 (教師年齡約 40—55 歲)：此時期的教師表現出高度的教學承諾與教學士氣，可謂達到其生涯中的專業巔峰。
3. 後期 (教師年齡約 55 歲—退休)：此時教師仍具有高度的教育熱忱，但開始意識到生理上的老化，會面臨「心有餘而力不足」的窘境。有些會因不滿學校環境而主動尋求退休；但也有些對生涯實現感到滿足。

### (二) Burden 的教師生涯專業知覺發展論

Burden 於 1979 年訪談 15 位教學年資分別從 4 到 28 年不等的公立國小教師，藉以獲得他們任教歷程，在個人與專業二方面的知覺改

---

<sup>56</sup>同註 26，頁 12。

變情形。Burden 從研究中歸納出三個教師生涯的發展時期，每一時期教師皆會呈現不同的生涯特徵、專業能力與教學態度。茲說明如下：<sup>57</sup>

1. 求生存階段（任教第 1 年）：此期教師關注在教室秩序的維持、教學科目、增進教學技巧，以及學習如何教學。
2. 調適階段（任教第 2~4 年）：教師擁有較多教學知能並且較有彈性，開始了解學生的複雜性，並且尋求新的教學技術以符合需求廣度。此時教師對學生變得較為開放與真誠，並且更能巧妙地符合學生需求。
3. 成熟階段（任教第 5 年以後）：此時期的教師們對於教學活動與教學環境已有良好的因應模式與對策，因此對於教學充滿自信且深具安全感，樂於嘗試新的教學方法，並且關注於學生的需求與師生關係。

### （三）Newman 以年資為取向的教師生涯發展論

Newman 曾於 1978 年訪談 10 位教學年資從 19 年到 31 年不等的公立學校教師，其訪談內容包括了教師對教學情境的知覺、工作史、專業知識與技能的改變等，並據以建立了以十年（a decade）為一期單位的教師生涯發展理論。Newman 所劃分之時期如下：<sup>58</sup>

1. 任教前十年（教學年資 1-10 年）：教師的工作變動較明顯，正試圖去適應其工作型態和環境；部份教師可能會因為結婚、到研究所進修，或因對教學工作不感興趣而中斷其教學生涯，因此，此時期也成為教師決定是否繼續任教以及建立生涯承諾的重要關鍵。
2. 任教第二個十年（教學年資 10-20 年）：此時教師喜歡維持在一個穩定的教學職位，並任教於其喜愛的年級、班級和學科。然而，教師之間的工作滿足感並非一致。

---

<sup>57</sup>饒見維，《教師專業發展—理論與實務》。台北：五南，民 87，頁 103-104。

<sup>58</sup>Newman, K. K., "Helping Teacher Examine Their Long-range Development," *ERIC Document Reproduction Service No. ED*, 1980, pp. 204-321.

3. 任教第三個十年（教學年資 21 年以上）：教師對其職業生涯的決定開始有「不滿足感」。他們覺得自己年老，不再具有充沛活力，也對於退休問題感到困惑。不過這時他們在面對學生時更具有彈性。

Newman 的教師生涯發展理論，在內涵上較充實，不僅探討教師的教學工作及對教學情境的知覺，亦涵蓋了工作滿足、任教意願和退休的問題，顯示教師的生涯發展與成人發展理論已有互相結合的趨勢。然而，一般認為 Newman 的理論仍缺乏客觀的驗證和支持，僅是屬於一種理論上的假設。但他具體提出不同時期的教師會出現不同的生涯發展特質，仍吸引其他學者專家做進一步驗證，也具有相當的貢獻。

## 二、教師生涯發展階段論

教師生涯發展階段論係以一些共同的心理特徵、態度、需求等作為劃分教師生涯發展的依據。換句話說，週期論研究的焦點在於教師生涯發展的順序，而階段論的研究則在於凸顯教師之間的發展速率有顯著的個別差異情形。因此，教師生涯發展階段論者針對週期論的限制，提出以「生涯關注」、「自我觀念」及「生涯特徵」為階段劃分依據之架構。代表的學者有 Fuller(1975)、Spivey(1976)、McDonald(1985) 等。茲介紹相關理論如下：

### （一）Fuller 的教學關注階段論

Fuller 以教師所關注的事物作為研究標的，並從其蒐集所得的資料中做歸納，於 1975 年提出教師生涯發展所必須歷經的四個階段：<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup>同註 57，頁 102。

1. 教學前關注階段：此乃成為正式教師前的師資培育階段，由於此時教師仍是學生身份，所關注的是如何成為一位好老師；但因尚未接觸實際教育工作與情境，對於教師角色概念僅處於想像且理想化。
2. 早期生存關注階段：此為剛踏入教育環境，初任教職的階段。教師所關注的是如何將自己所學的教學原理原則加以實踐，並增進教學能力、精熟教學內容與班級經營技巧等。此階段教師迫於現實環境的種種壓力，會放棄一些原有的想像和理想，以附和校園中的現實情形，並求取對生存的適應，因此這時他們也會特別關注評鑑者（校長、督學）對他們的印象及評價。
3. 教學情境關注階段：教師將注意力轉移到教學情境中的問題和限制，例如學校是否能提供他們教學上所需的資源和條件。且此階段教師所關注的是自己在教學情境中的表現，而非學生的學習需求或興趣。
4. 關注學生階段：此階段教師的注意力開始由自我身上轉移到學生的需求和學習上，經歷過前述的三個階段，他們已能適應現實的教學情境和本身的工作任務，因而更能夠專注於學生的心理和學習成果。

## （二）Spivey 教師自我概念的發展模式

Spivey 於 1976 年以八項自我觀念的題目為指標（包括：年齡或成熟度、教學滿足的主要來源、自陳重要資產、最重要的學習結果、生涯的幻滅或抱負、同事心中的我、專業協會需求、教育理想），探討不同階段教師的自我評估，並根據教師們對問題的反應，將其自我觀念發展分為三個階段，經歸納分析後提出一套「教師發展的概念模式」（conceptual model of teacher development）如表 2-3：

表 2-3 Spivey 教師自我概念發展模式

自我評估的指標	階段一	階段二	階段三
年齡或成熟度	年輕的或青年期的	成熟的	不是一項重要因素
教學滿足的來源	學生的表現	學術訓練的研究及晉升	工作表現良好而受學生以及同事肯定的自尊感
自陳重要資產	與學生的關係	特殊學術訓練知識	替不同能力學生設計增加成功學習經驗的能力
最重要的學習結果	強調情意領域	強調認知領域	強調較高層次的認知及情意領域
生涯的幻滅或抱負	法律、醫學、工程、新聞等	學校行政或部分時間制事業	科主任或示範教師
同事心中的我	理想主義、純真、無責任感、好發言的	有知識的、有責任感、可愛、可靠	專業、自信、可靠的
專業協會的需求	專業協會或教師聯合會	專業協會或教師聯合會或訓練組織	專業協會或教師聯合會或學科領域的組織
教育理想	理想不明確、隨時間而改變、甚至會互相衝突	教育理想與教育訓練及專業工作的準備相結合	教育理想植基於美好生活做準備的信念、並且轉化為一般教育目標

資料來源：J. R. Spivey, "A Conceptual Model of Teacher Development," *Kappa Delta Pi Record*, Vol. 13, No. 2, 1976, p41.

依據表 2-3 可知，Spivey 的研究指出教師的自我概念是呈現階段性發展，其中有些人較早，而某些人可能停滯在前兩個階段，未達第三階段的發展。



### （三）McDonald 的教師生涯專業發展階段論

McDonald 於 1982 年針對一群公立學校教師進行研究，經由資料分析的結果，提出教師專業發展的四個階段：<sup>60</sup>

1. 轉換階段：係指初任教師對於學生之背景、個人特質，以及班級經營、課程規劃等議題正在摸索學習中。因此，教師爭取效能或績效的心態並不強烈，只希望擁有基本教學能力，並試著去了解學生，學習班級經營和管理秩序的技巧。
2. 探索階段：教師已經能應用基本的教學知能，漸漸能夠有效率地進行教學，而在班級經營和管理上也顯得較有技巧。
3. 發明和實驗階段：教師會嘗試運用新的教學策略，並依據教學情境的需要，自行創造新的教學方法，並積極尋求專業發展與進修的機會。
4. 專業教學階段：教師具有專業知識、能力與技巧，不但能解決自己教學上的問題，且能指導其他教師改進教學策略，促進人己專業成長。

McDonald 的生涯發展階段論從正向發展的角度切入，闡述教師生涯發展的模式，相當具有價值。但是，未說明教師生涯發展不順遂時的因應方式及其成為專家教師後的生涯發展，此乃較可惜之處。

### 三、教師生涯發展循環論

教師生涯發展循環論者認為發展並非是靜態、固定、直線式地直接由生命中的一個階段過渡到另一個階段，而是一種動態、複雜、循環式的發展模式。提倡此派論點的學者包括 Fessler(1985)、DeMoulin 與 Guyton (1988)，以及 Huberman (1989) 等，茲分別說明如下：

---

<sup>60</sup>同註 57，頁 105-106。

### （一）Fessler 以動態循環為主的教師生涯發展理論

Fessler 於 1985 年綜合有關成人生涯階段及成人發展的原則，加入影響生涯發展的個人環境與組織環境因素，並借用 Getzels 等人提出之「社會系統理論」（social system theory），以動態的觀點來說明影響教師生涯發展的因素及其關係。Fessler 認為，教師的生涯發展階段係依圓周式循環進行，而非固定階梯式的直線發展；教師的教學生涯階段，受到個人環境與組織環境的影響而呈現一種動態、複雜、循環式的發展模式。Fessler 根據其多年的研究，將教師生涯自新進人員至退休教師的過程，區分為下列八個階段：<sup>61</sup>

1. 職前階段（pre-service stage）：此階段是指特殊專業角色準備期。
2. 導入階段（induction stage）：是教師初入新環境或熟悉新角色的適應階段，也是教師在現實教育系統中的初始社會化時期。教師致力於尋求學生、教師同儕、校長和視導人員的認可與接納，並企圖在日常學校班級問題的解決和事情的處理上達到一個適切且安全的水準。
3. 能力建立階段（competency building stage）：教師致力於尋求教學技巧和教學能力的改進，以及新的教學資源和方法的獲得，樂於接受新的觀念和批評，願意參與學校中的各種活動、工作和會議，在工作中表現出十足的活力及戰鬥力。
4. 熱切成長階段（enthusiastic & growing stage）：教師已具備極高工作能力水準，不但能夠勝任職務並處理教學難題，而且更進一步地追求專業成長。因此，此階段教師對工作充滿熱忱與幹勁，期望能夠經常在學校與學生相處，同時會不斷地尋求新的教學方法以豐富其教學活動，也會支持並協助學校所舉辦的各項在職教育活動。
5. 生涯挫折階段（career frustration stage）：顯著特徵是對於教學工作懷有挫折感。一方面工作成就感逐漸失落，另一方面也開始對自己當初所做的職業選擇感到懷疑。

---

<sup>61</sup>同註 57，頁 106-107。

6. 穩定停滯階段 (stable & stagnant stage)：教師抱持著「當一天和尚，敲一天鐘」，以及「只求無過，不求有功」的處世心態。他們只願履行合約中所列舉的工作項目，待聘書上的義務完成後，即無其他企圖心或參與感，而且將專業成長完全拋諸腦後。
7. 生涯低盪階段 (career wind-down stage)：是教師準備要離開專業生涯的時期。有些人對於其教學生涯的回顧充滿正面經驗和甜美回憶，因此能以積極的態度面對其生涯的改變或退休。但對某些人而言，也可能對於工作終結感到憤恨不平。
8. 生涯落幕階段 (career exit stage)：此階段係指教師離開其工作生涯，同時也包括教師離職之後的其他工作或服務。包括志願性或非自願性的退休，或為了教養子女而暫時離職的教師，以及教師改變其職業生涯或參與其他非教學性質的職業，例如擔任教育行政人員。

## (二) DeMoulin 與 Guyton 的教師生涯發展論

DeMoulin 與 Guyton 在 1988 年以 160 個教學態度和心理特徵的問卷對校長與教師進行量化實徵研究，並以因素分析法來探討校長和教師對教師生涯發展特徵的看法，進而將教師生涯劃分為四個階段：<sup>62</sup>

1. 準備階段 (provisional stage)：教師對即將進入教職感到些許壓力，對於兒童心理及班級經營也尚未熟悉，但卻懷抱著一顆真誠的心，願意嘗試錯誤。
2. 發展階段 (development stage)：教師已具有解決教室中問題的技巧及高度自我動機，能夠有效做好時間管理，並使用多樣化教學方法，顯著提升教學效能，面對學生採取友善態度，因此師生間關係良好。
3. 轉換階段 (transition stage)：教師會傾向於注重短期目標，工作滿足感也較為降低，使其在教學上缺乏學科內容的發展動機，同時也會面臨未來是否繼續擔任教職的情緒適應問題。

---

<sup>62</sup> 蔡培村主編，《教師生涯與職級制度》。高雄：麗文，民 85，頁 195-199。

4. 衰退階段 (decelerating stage)：此階段教師對於教學工作不再具有挑戰心，表現出典型的倦怠徵狀，致使其教學效能降低。

### (三) Huberman 的教師生涯發展模式

Huberman 於 1989 年根據其研究結果，並綜合有關教師生涯發展的文獻，將教師生涯發展區分為七個階段，提出「教師生涯循環連續性模式」。茲說明如下：<sup>63</sup>

1. 生涯初探：係指初任教職的 1~3 年。教師對其教學工作具有熱忱，不但形成自己的教學規劃，且會意識到自己是教師同儕團體的一份子。
2. 穩定階段：大約是在任教的第 4~6 年。教師對其工作具有高度責任與承諾。因此，教師有輕鬆愉快與得心應手的安全感，同時有免於受監督的自由。在穩定期之後，教師間發展情形並不一致，若發展順利，則進入「試驗與行動階段」，若不順利則進入「評估：自我懷疑階段」。
3. 試驗與行動階段：大約是在任教的第 7~18 年，其特徵為：
  - (1) 充滿自信，願意嘗試不同的教材教法與教學策略。
  - (2) 想要改變學校與教學方面的缺陷。
  - (3) 由於已勝任教學，教師開始有時間可以從事新的挑戰。
4. 評估〈自我懷疑〉階段：與試驗與行動階段一樣，大約是在任教的第 7~18 年。教師開始面臨到所謂的「中年危機」，對教學例行性工作感到苦惱，開始考慮去留問題。
5. 平淡階段：大約出現於任教第 19~30 年，教師對教學工作逐漸感到平淡，且由於與學生的年齡差距逐年增加，與學生的關係也較為疏遠。
6. 保守主義階段：也是大約出現於任教的第 19~30 年。50~60 歲的教師感嘆新一代學生缺乏教養與動機，抱怨社會大眾對教育存有太多負面的公共形象；他們對學校行政人員的散漫或投機感到不滿；對年輕教師缺乏專業承諾感到難過，於是逐漸由平淡走向保守的發展順序。

---

<sup>63</sup>同註 27，頁 37-40。

7. 撤退階段：大約是在任教第 31~40 年。教師在專業生涯末期會有撤退傾向，此種反應來自於環境壓力，促使高齡教師讓位給年輕同事或有新觀念者。然而，教師的撤退不必然是平靜的，也可能是痛苦的。

綜合以上所述可知，教師生涯發展週期論是以教師年齡和教學年資作為劃分各時期的依據，並以此探討教師在各個生涯發展時期中的教學特徵、生涯需求等。其發展的方向是以時間觀念來推進，故呈現直線的觀點，並且強調教師隨著年歲增加或是教學年資累積，其教學士氣、態度與任教意願也會隨之改變。

其次，教師生涯發展階段論者認為，教師生涯發展的順序雖然大致相同，但個別教師的發展速率卻有顯著的差異，因此不主張以教師年齡為生涯發展的劃分依據，而是以共同的心理特徵、態度、需求等作為劃分生涯階段的依據。

最後，教師生涯發展循環論則是運用動態循環觀點來說明教師生涯發展的情形。此派論者強調教師生涯並非一種直線或階段的靜止不動模式，而是動態的、複雜的、循環的發展模式，係受到個人環境因素與組織環境因素所交互影響。各個發展階段的先後順序與年齡無絕對關係，且不必然是依序發生，有些人也可能終其一生都沒有經歷過某些階段。

故研究者從生涯發展的三個理論取向中可以發現，教師在其整個教學生涯中，會有不同的需求、感受。因此呈現出不一樣的教學態度、技術和能力，對於其不同的型態表現，或隨時間改變，或者呈階段性或循環性的變化。所以，研究教師生涯發展宜著重其歷程，始能瞭解教師專業知識、技能與態度的變化與成長。

### 叁、教師生涯發展之相關研究

教育為專業性工作，教師生涯發展可視為一專業人員成長的過程，透過相關教師生涯的研究，可了解教師在從事教職工作的生涯中，隨其工作生涯不同的成長狀況與專業需求等，而具有持續動態、彈性變化的過程。

國外有關教師生涯發展之研究，約始自 Fuller 在 1969 年對教師關注的研究，到 1970~80 年代，相關研究陸續展開，並逐漸受到重視，而國內則是從 1985 年才受到注意。<sup>64</sup>

#### 一、國外學者

(一)根據 Nreman 在西元 1980 年的研究，認為教師生涯發展的研究具有下列功能：<sup>65</sup>

1. 協助教師察覺自己教學生涯中的階段性變化。
2. 協助教師在關鍵轉換期克服危機與困境，並做出合適的生涯決定。
3. 教師生涯發展階段與成人發展階段相對應，故研究教師生涯發展有助於教師生涯規劃。
4. 從生涯發展的影響因素分析，能使教師瞭解到個人與組織環境因素對其生涯的影響。
5. 瞭解教師在社會文化中的形象，促進教師體認終生的生涯。
6. 幫助教師瞭解、分析教學的專業特徵。

---

<sup>64</sup>同註 26，頁 10。

<sup>65</sup>同註 27，頁 25。

(二)Pickle 認為每一位教師自新任教職至退休為止，其成長主要涉及三層面，並在此三層面尋求增進<sup>66</sup>：

1. 專業層面：包括從事教學工作所必須之知識與技能、對教育工作的使命感，以及為公正執行教育任務所必須發展的情緒中立性。
2. 個人層面：包括對自我與他人的了解、能不斷求上進的成就需求，以及個人特殊風格等。
3. 思考層面：包括抽象思考、批判思考及前瞻思考。

## 二、國內學者

(一)張添洲指出教師生涯發展具有下列八項特性：<sup>67</sup>

1. 工作安定，安全保障性高。
2. 職位級別不明顯。
3. 教學工作是良心的工作，無明確的績效考核標準。
4. 升遷問題單純。
5. 調動方便且自由有制度。
6. 教師角色主要是與學生互動。
7. 教學工作愈益困難，教師必須充實知識與技能。
8. 重視學歷與資格的獲得，有不錯的進修管道。

(二)吳清山提到教師生涯發展可由四方面來說明<sup>68</sup>：

1. 本質上是一種成長的歷程，教師生涯發展是不斷接受新知、增長專業能力的歷程。

---

<sup>66</sup>J. Pickle, "Toward Teacher Maturity," *Journal of Teacher Education*, Vol. 36, No. 4, 1985, pp. 55-59.

<sup>67</sup>同註 10，頁 456-457。

<sup>68</sup>吳清山，〈教師生涯發展之研討〉，《國立教育資料發展-教育學術講座專輯》，第 7 輯，民 85，頁 117-153。

2. 內涵上包括了工作、職位和角色，教師生涯發展含括了一生所從事的教學工作、擔任教師職務的角色，以及扮演家庭和公民的角色。
3. 教師生涯發展在於使教師工作更了解，且能適應未來社會的需要，故必須就自己未來發展做一適當有效的規劃。
4. 使教師能達成自我實現是教師生涯發展最終目的。

除了以上學者的研究結果之外，歷年來針對教師生涯發展所進行的相關研究亦有不少，茲整理如表 2-4 所示：

表 2-4 教師生涯發展相關研究摘要表

研究者 /年代	研究對象	研究主題	研究結果
林幸台 /民 78	國小教師	教師生涯現況	性別、年齡和服務年資在教師生涯發展上有顯著差異，但仍不足以瞭解教師的生涯發展現況。
曾慧敏 /民 82	台北市、 高雄市 國小教師	國小教師生涯發展及其工作需求、生涯關注之研究	1. 生涯分期：成長期、成熟期、穩定期、挫折期、轉移期。 2. 性別、年齡年資教育背景擔任職務會影響教師的生涯發展。
林慧瑜 /民 83	台灣地區 台北市、 高雄市國 小教師	國小教師生涯發展階段與教師關注之研究	1. 生涯分期：自我關注、紀律關注、教學工作關注、學生與福祉關注、校園與社區關注。 2. 教師個人背景變項不同，其關注的程度有顯著差異。
劉明秋 /民 83	國小教師	教師生涯發展態度分析及改	1. 教師的專業態度為因生涯發展狀況不同而受到影響。



		變之研究	2. 教師生涯迷思因生涯發展狀況不同而有顯著差異。
劉雅惠 /民 86	基隆市、 台北縣市 宜蘭縣、 桃園縣 國小教師	國小教師生涯 信念生涯自我 效應與生涯發 展狀況相關之 研究	1. 生涯分期：挫折轉移、成熟安定、學習投入、徬徨停滯四類。 2. 年齡、年資、教育背景、婚姻狀況、學校規模、學區，會影響教師的生涯發展。
孫國華 /民 86	台灣地區 中小學教 師	國民中小學教 師生涯發展與 專業成長之研 究	1. 生涯分期：適應探索、學習成長、專業成熟、穩定停滯、挫折衰退。且教師生涯發展呈現階段性的循環模式。 2. 家庭支持、個人志趣、生涯承諾、行政管理、家長壓力會影響教師的生涯發展。
林靖芬 /民 88	台北市 國小女性 教師	台北市國小女 性教師生涯發 展與工作滿意 度之研究	1. 生涯分期：積極學習、成熟適應、挫折失落、遲滯被動四期。 2. 女性教師生涯發展受到年齡、學歷、年資、婚姻狀況、擔任職務、子女數、學校規模的影響。
朱俊淇 /民 89	台北市國 小教師	國民小學教師 生涯發展停滯 期之研究	生涯分期：師資培育、新進教師導入、專家教師、積極創新、生涯停滯、再成長更新、退休或離職七個階段。
莊國鋈 /民 90	台北市 國小教師	台北市國小教 師生涯發展與 學習需求之研 究	1. 生涯分期：適應探索、成長學習、專業成熟、維持穩定、撤離衰退五期。 2. 不同生涯發展階段的小教師其整體學習需求及各層面有差異。

許詩屏 /民 92	高雄縣國 小教師	國小教師的性 別角色態度、 教育態度與生 涯發展之相關 研究	1. 生涯分期：適應探索、學習成 長、專業成熟、穩定停滯、挫折 衰退。 2. 教師生涯發展會受到性別、年 齡、學歷、婚姻狀況、擔任職務 的影響。
江慧萍 /民 93	屏東縣國 小教師	國小教師生涯 發展與專業成 長需求關係之 研究	將教師的生涯發展劃分為適應探 索、學習成長、專業成熟、穩定 停滯、挫折衰退五個階段。
許郁卿 /民 97	嘉義縣市 國小教師	國小教師生涯 發展與專業角 色知覺之研究	將教師生涯發展分為：「適應探 索」、「能力建立」、「專業成 熟」、「挫折衰退」、與「穩定 停滯」等五個階段。

資料來源：研究者整理自江慧萍，〈國小教師生涯發展與專業成長需求關係之研究〉，  
碩士論文，國立屏東師範學院教育行政研究所，民 93，頁 20-22。

從表 2-1 的歸納分析可以發現，教師生涯發展是一個動態的發展歷程，其研究逐漸以階段論和循環論為重心，且對於教師生涯發展階段的劃分傾向採用「適應」、「成長」、「成熟」、「穩定」、「衰退」等五個階段。

## 第三節 教師在職進修相關文獻之研究

持續不斷的進修是教學成功的必要條件之一，教師在完成師資培育的課程後，面對教學生涯中層出不窮的教學需要，仍顯不足，因為教學的觀念、教學的方法隨著時代改變，所以教師必須一面教書、一面學習，以因應時勢及社會發展<sup>69</sup>。現代師資培育政策，視職前教育和在職進修為一體二面，缺一不可；因此，教師的在職進修已成為提升其專業成長的必要手段。本節將就相關文獻，針對教師在職進修的意義與重要性、教師在職進修制度之探討、在職進修的模式與現況等，進一步深入瞭解教師在職進修碩士學位之經歷。

### 壹、教師在職進修之意義與重要性

#### 一、教師在職進修之意義

教師在職進修是當前世界各國，尤其是教育發展迅速國家最普遍與最值得重視的問題，不但教育行政當局多訂有詳細辦法，鼓勵教師在職進修，而且教師本身也深感需要主動而積極的要求在職進修<sup>70</sup>。有關教師在職進修（teacher in-service education）的意義，國內外學者有許多不同的解釋，茲將其說明如下：

何福田對教師在職進修所下的定義為：現職教師為改善或增進現在與未來教學工作，透過各種有系統的教育方式和途徑，從事增進教育專業知識，與提昇教育專業精神等有關教師成長的學習活動；或者

---

<sup>69</sup>楊國賜，〈我國教師在職在職進修制度改進芻議〉，《教師天地》，第68期，民83，頁13-16。

<sup>70</sup>何福田，〈我國台灣地區中小學教師進修制度之研究〉。正昇教育科學社，民71。

是為增進教育專業知識、技能、態度，而從事教育機構所辦理的一切有計劃、有組織、有系統、有目標導向之學習活動。<sup>71</sup>

黃炳煌則認為，凡是為增進在職教師之專業知能而進行的一切有計畫的學習活動或經驗，皆稱之為教師在職進修。<sup>72</sup>

吳清基指出，教師在職進修教育是一種計劃性的教育研習活動。可由廣義面與狹義面來解釋，廣義的在職進修包括三方面：一為教師個人的自我教育，自行研究、閱讀以增進新知；二為教師的校內研究、進修活動。三為教師參加校外的在職教育；狹義的在職進修，係由政府或有關機關學校所舉辦的校外教育專業進修活動。<sup>73</sup>吳清基強調，在性質上，教師在職進修教育並不等於教師在職訓練；教師在職進修教育是有計畫、有組織、有系統、有目標導向的學習活動；是指教師為增進自己的教育專業知識、技能與教育專業態度，所參加的教育研習活動。<sup>74</sup>

張清濱則提出教師進修具備五個涵義，一是要進德也要修業；二是權利也是義務；三是教育也是訓練；四是專業成長也是專業發展；五是要學不厭、教不倦。<sup>75</sup>

林新發認為，教師在職進修係為因應在職教師研習教育專業或專門知能所需，而安排的教育或進修活動，是一種有計畫、有系統、有

---

<sup>71</sup>同上註。

<sup>72</sup>黃炳煌，〈我對國內中小學教師在職進修的一些期盼〉，《教師天地》，第68期，民83，頁16-18。

<sup>73</sup>吳清基，《教師與進修》。台北：師大書苑，民84，頁85-87。

<sup>74</sup>同上註。

<sup>75</sup>張清濱，〈教師進修—邁向專業化的途徑〉，《研習資訊》，第13期，第6卷，民85，頁2-9。

組織、有目標導向、有特定時空界限的教學研習活動，其目的在提高教師專業知能，以提昇教師素質。<sup>76</sup>

丁志權則定義教師在職進修係指已具教師身份的人，為提昇教學素質，而一面執教一面學習。<sup>77</sup>

張志鵬對教師在職進修所做的說明是，為增進教師自己教育專業知能與教育專業態度，所參加的教育活動，可用以補償職前養成教育之不足。<sup>78</sup>

郭蘭對教師在職進修所下之定義為，教師為因應時代變遷，主動求取新知以滿足教學的需求，及促進教育專業知能成長，培養教育專業態度，而參與學校或機構所辦理的一種有計劃、有系統、有目標導向的教學研習活動。<sup>79</sup>

葉木水在其論文中為教師在職進修所下之定義為，國小教師為了提升專業素養，符合教學需要，增進教育專業知能與教學技巧的活動，建立專業態度而參與相關教育和教學活動。<sup>80</sup>

而劉宇容認為，教師在職進修即指現職國小教師為因應教育環境的不變，符合教師職能核心發展的需求，透過各種有系統的教育進修

---

<sup>76</sup>林新發，〈兩岸小學教師在職進修制度之比較〉，《台北師院學報》，第9期，民85，頁92-101。

<sup>77</sup>丁志權，〈教師在職進修的權利與義務〉，《台灣教育》，第552期，民85，頁16-20。

<sup>78</sup>張志鵬，〈國民小學教師在職進修動機取向與教師效能感之研究〉，碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，民90。

<sup>79</sup>郭蘭，〈國民中學教師參與在職進修動機與教學效能關係之研究--以台灣中部四縣市為例〉，碩士論文，國立台北師範學院國民教育研究所，民92。

<sup>80</sup>葉木水，〈國小教師對在職進修法制與進修內容之研究〉，碩士論文，屏東師範學院國民教育研究所，民92。

途徑，協助增加其專業職能，為提升教學素質，以扮演適當的教師工作角色，而從事學校及教育機構所辦理的一切有計畫、有組織、有系統、有目標導向的學習活動。<sup>81</sup>

吳佳臻亦描述在職進修，指專為在職合格教師發展其教育專業知能及態度所安排的教育活動，在特定時間與機構場所提供或安排有計畫、有組織、有系統且具有目標導向的教育活動，其目的在增進在職合格教師教育專業知能與教育專業態度的發展。<sup>82</sup>

參考上述學者之見解，研究者將教師在職進修定義為現職教師為因應教育環境的不變，以符合教職生涯規劃的需求，透過各種有系統的教育進修途徑，協助增加其專業職能，以扮演適當的教師工作角色，而從事學校及教育機構所辦理的一切有計畫、有組織、有系統、有目標導向之學習活動。

## 二、教師在職進修之重要性

教師的在職進修也可稱為在職教育，或稱在職進修教育，係強調未離開工作崗位的進修活動。亦即在職人員在已經具備一定程度的知識、技能的基礎上所進行的學習活動，是屬於繼續教育中的一種。國內外針對教師在職進修的研究多提到其重要性，茲將各研究之相關重點整理如表 2-5：

---

<sup>81</sup> 劉宇容，〈分析國小教師在職進修音樂教學碩士班之學習動機與成效滿意度〉，碩士論文，臺北市立教育大學音樂藝術研究所，民 95。

<sup>82</sup> 吳佳臻，〈國民中學特殊教育教師在職進修需求之研究〉，碩士論文，國立彰化師範大學特殊教育學系，民 95。

表 2-5 教師在職進修的重要性

學者	年代	對教師在職進修之重要性的說明
Pierce	1963	教師在職教育的目的係促進教師之專業觀念的發展，與幫助教師技能的成長。 <sup>83</sup>
Stoops	1967	教師在職教育是由學校或其他機構所提供的研習活動，目的在幫助在職教師增進教學專業技能。 <sup>84</sup>
黃正鵠	民 80	藉著在職進修，教師可以加強專業知識技能，另一方面，也可成為學生學習的表率。 <sup>85</sup>
高強華	民 85	<p>教師進修之目的如下：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 為課程維持適當的教學水準和教育品質。</li> <li>2. 使教師具備充分教學能力，以勝任教師的角色。</li> <li>3. 鼓勵教師在教學歷程中能有所創新。</li> <li>4. 鼓勵教師擴充知識領域，以提昇學術專業成就。</li> <li>5. 激發教師發展新專長領域，促進課程教學創新。</li> <li>6. 協助學生發展對學習經驗，學業和社會的了解。</li> <li>7. 協助教師了解學校結構、組織關係、行政管理之運作，使其扮演適當角色。</li> <li>8. 增進學校組織溝通與人際互動的能力。</li> <li>9. 增進個人教學工作的成長與滿足。</li> <li>10. 鼓勵教師擴充工作經驗，變換角色與職務，增進生涯發展。</li> <li>11. 鼓勵教師定期自我反省，檢討個人興趣之變遷、機會之選擇和發展進步情形。<sup>86</sup></li> </ol>

<sup>83</sup>Pierce, E. A., *Primary Teacher in Asia Bangkok*, UNESCO Regional Office for Education in Asia, 1963.

<sup>84</sup>Stoops, E., & Johnson, R. E., *Elementary School Administration*, N. Y. McGraw-Hill co., 1967.

<sup>85</sup>黃正鵠，〈建立教師在職進修之制度〉，《學生輔導通訊》，第 13 期，民 80，頁 5-9。

<sup>86</sup>高強華，〈變遷社會中的教師在職進修〉，《師範教育的挑戰與展望》，第 13 卷，第 5 期，民 85 頁 205-216。

陳靜婉	民 90	目的在彌補職前教育之不足，增進專業，提升教學能力及師資水準，使教師專業精神和地位提昇，促進教育事業發展，有效達成教育目標。 <sup>87</sup>
蔡天傑	民 95	教師參與在職進修內容以增進工作上的專業知能為主，其性質包含教育與訓練，無論校內外、短期訓練或長期學位進修，都屬於在職進修範圍。 <sup>88</sup>
林秋惠	民 95	參與在職進修教師，係為因應時代變遷，彌補職前教育之不足，為增進教師之專業知能，而進行的一切有計畫、有系統且持續性的學習活動，目的在於改進教師教學、促進教師專業成長，提昇教學效能，並成為學生學習的表率。 <sup>89</sup>
楊淑娟	民 95	現職教師為因應教育環境丕變以符合教師職能核心發展需求，透過各種有系統的教育進修途徑，協助增加專業職能，扮演適當角色，而從事學校及教育機構所辦理一切有計畫、有組織、有系統、有目標導向之學習活動。 <sup>90</sup>
楊秀慧	民 96	在職進修係指個案教師為增進專業能力所參與進行的活動。 <sup>91</sup>

資料來源：研究者整理自張育詮，〈國民小學教師在職進修對教學效能之影響——以台中縣、宜蘭縣為例〉，碩士論文，佛光大學社會教育學研究所，民 97，頁 10-12。

<sup>87</sup>陳靜婉，〈國民小學教師在職進修與專業成長知覺之研究-以彰化縣為例〉，碩士論文，國立台北師範學院國民教育研究所，民 90。

<sup>88</sup>蔡天傑，〈私立大學行政人員在職進修、工作壓力、工作滿意關聯性之研究-以東海大學為例〉，碩士論文，東海大學行政管理暨政策學系，民 95。

<sup>89</sup>林秋惠，〈高高屏地區國民中學社會領域教師在職進修與教學效能之研究〉，碩士論文，國立師範大學教育學系，民 95。

<sup>90</sup>楊淑娟，〈幼稚園教師在職進修與教學效能關係之研究——以高雄地區公立幼稚園為例〉，碩士論文，樹德科技大學幼兒保育學系，民 95。

<sup>91</sup>楊秀慧，〈幼教師的在職進修與成長——一位幼教師的故事〉，碩士論文，樹德科技大學幼兒保育學系，民 96。



教育是一種多元性、變動性的文化傳承，而學校是教育學生知識的搖籃、是培養學生文化素養的殿堂，尤其是國小教育，更是一切教育的根源。所以國小教師身為教育者、知識傳遞的工具者、技能的教導者、情意的陶冶者等等，在各種知識及資訊日新月異的時代裡，只有持續不斷的進修，才能使教學更加多元與創新，因此國小教師參與在職進修有其不可忽視的重要性。研究者根據表 2-5 的重點，將教師在職進修之重要性歸納如下：

- (一)彌補職前教育之不足。
- (二)因應時代變遷與教育改革。
- (三)培養教育上或其他領域之專業知能。
- (四)作為成人繼續教育之良好示範。
- (五)教職生涯發展之妥善規劃

## 貳、國小教師在職進修制度之探討

吳清基指出，教師在職進修亦稱為「在職教育」或「在職進修教育」，其不同於「職前教育」或「養成教育」。<sup>92</sup>至於國小教師的在職進修方式，包括「在職進修」與「在職研究」二種，「在職進修」指進修學分、進修學位或資格，「在職研究」則指從事有關之研究、譯著或創作，或參加相關研究活動等。<sup>93</sup>

而湯維玲、顏慶祥與李鴻章於民國 90 年，針對臺灣地區中小學教師在職進修制度的現況與問題進行調查研究，其結果發現：

---

<sup>92</sup>同註 73。

<sup>93</sup>同註 75。

(一)教師參加進修的主要理由依序是教師專業化的時代需求、知識資訊的暴增、提昇教育品質、可晉級換證加分以及有助於教師生涯規劃等。

(二)教師參加進修主要能達成那些目標則依序為加強專業知能、培養解決問題的能力與加深加廣專門知識。<sup>94</sup>

研究者參考相關文獻，擬從法令層面和理論層面對教師之在職進修制度做進一步的探討：

## 一、法令層面

首先，我國教師在職進修的法源依據可追溯自民國 68 年之「師範教育法」第十九條規定：「各級學校教師在職期間，應進修研究與其教學有關之知能。其辦法由教育部定之。」隨後教育部在民國 74 年訂頒「中小學教師在職進修研究辦法」。而民國 83 年之「師資培育法」也有關於在職進修的條文，依民國 94 年最新修正版第 19 條規定：「主管機關得依下列方式，提供高級中等以下學校及幼稚園教師進修：一、單獨或聯合設立教師進修機構。二、協調或委託師資培育之大學開設各類型教師進修課程。三、經中央主管機關認可之社會教育機構或法人開辦各種教師進修課程。其辦法由中央主管機關定之。」民國 85 年，教育部依據「師資培育法」之規定，重新訂頒「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」，同時廢止了民國 74 年所頒的「教師在職進修研究辦法」，但「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」也於民國 92 年廢止。

另外，民國 84 年訂定之「教師法」第六章「進修與研究」和第四章「權利和義務」中的部份條文，是教師在職進修的明確法源依據。

---

<sup>94</sup>同註 6。

而民國 85 年之「教師法施行細則」第 23 條更進一步界定「教師在職進修」係指教師從事與教學、研究及輔導有關之進修而言。教育部於民國 85 年依據教師法訂定「教師進修研究獎勵辦法」，辦法第四條將教師進修區分為帶職帶薪及留職停薪進修，其中帶職帶薪進修又可細分為全時進修、部份辦公時間進修、休假進修及公餘進修四類；而留職停薪進修係指服務學校或主管教育行政機關基於教學或業務需要，同意教師在一定期間內保留職務與停止支薪而參加之進修或研究。

分析相關法令發現，教師法明訂教師進修是教師的權利也是義務，然而在權利部份，目前教育當局積極推動的各種研習證明、相關專長證照等制度，缺乏有效的配套措施加以落實；另外在義務部份，教師只須消極性地進修基本的研習時數或學分，缺乏有效的考評制度加以配合。<sup>95</sup>

再則，我國教師在職進修的主管單位在中央為教育部，在地方是各縣市政府教育局。辦理教師進修的單位包含師範校院及設有教育院系所或教育學程的大學院校，主要辦理學位學分的進修；研習機構屬國立者為國民學校教師研習會、中等教師研習會，屬縣市的有國民教育輔導中心或教師研習中心、中小學、幼稚園及特殊教育學校；還有教育行政機關委託、認可或核准的學校或機構，如民間團體和各種學術團體所辦理的研習活動。

## 二、從理論層面探討

教師在職進修與教師專業發展之間有十分密切的關係。美國全美教育協會 (NEA) 發展出一套專業準則，包括活動的本質是屬於心智的；

---

<sup>95</sup> 劉國兆，〈從人力資本觀點探討國小教師在職進修制度實施之問題〉，《花蓮教育大學學報》，第 27 期，民 97，頁 161-175。

需要專門化知識；需要長期準備；需要不斷地在職進修等。<sup>96</sup>因此身為專業人員的教師，為了維持自身的專業地位，必須不斷地接受在職訓練，以維持知識的獨特性與專業性，並隨時提供服務對象最新、最有效的資訊。

國內外學者都認為，教師在職進修教育是一種教育的過程，不僅提供現職教師有計劃、有組織、有系統、有目標導向的教育活動，而且以增進自己的教育專業知能與態度為目的。<sup>97</sup>

蔡培村則在 1996 年針對我國高中、國中、小學教師的教師生涯發展現況從事實證調查，發現教師專業發展具有變化的、動態的與複雜的歷程的特徵。他將教師的生涯進階與職級劃分為四個階段（不包含實習教師），期待結合中小學教師職級制度與學校行政體系，提供教師「雙專業生涯發展」的途徑，其各職級階段如下表 2-6：

表 2-6 教師生涯發展階段

階段	實習教師	初任教師	中堅教師	專業教師	資深教師
建議		(初階)	(中階)	(高階)	(諮詢)
年資	1-2 年	2-6 年	7-12 年	13-18 年	19 年以上
職務	教學實習	執行教學 輔導	執行教學、 輔導 研究	教育研究、教學 觀摩示範、教材 設計、專案輔導	教導實習教師、教學 與輔導諮詢、學校與 社區關係建立

資料來源：蔡培村主編，《教師生涯與職級制度》。高雄：麗文文化，民 85，頁 163。

<sup>96</sup>姜添輝，〈英國威爾斯地區教師在職進修制度研究〉。收錄於楊深坑主編，《各國中小學教師在職進修制度比較研究》。臺北：揚智。民 90，頁 58。

<sup>97</sup>同註 76。

由表 2-6 可知，不同階段的教師對於專業發展的需求重點亦有其差異性，初任教師者專業發展的需求重點為提昇班級經營、教學技能、學科知識與學生輔導；服務年資為 6-20 年者專業發展的需求重點為促進行政知能、生活知能、發展教育新知與學生輔導。故教師在職進修教育可以配合不同專業發展階段的需要，提供適合的教育內容。<sup>98</sup>

而近年來國內學者為了引發教師專業發展的動力，大力倡導並推動「教師分級制度」，然而由於遭遇到立法修訂速度緩慢、經費預算不足、教師反對、教師評鑑公平性及合理性、教師進修制度配合等問題，<sup>99</sup>故本制度的相關配套措施仍須進一步研究，以促使教師在職進修與教師專業發展二者能作完整的結合。

再則，陳木金、邱馨儀、陳宏彰於民國 93 年再將教師年資階段劃分為四階段，分別為 1-2 年之初級教師，或稱為「探索期」；3-10 年之中堅教師，或稱為「建立期」；11-20 年之專家教師，或稱為「轉化期」；21 年以下之顧問教師，或稱為「成熟期」。<sup>100</sup>

楊思偉等人在參考陳木金等所作之研究成果，重新修改後，設計出「教師專業生涯研修內涵表」，如表 2-7 所示：<sup>101</sup>

---

<sup>98</sup>蔡培村主編，《教師生涯與職級制度》。高雄：麗文，民 85，頁 161-162。

<sup>99</sup>張德銳，〈我國中小學教師分級制度可能面臨的問題與因應策略〉，「現代教育論壇研討會」，國立教育資料館主辦。臺北，民 88.5。

<sup>100</sup>陳木金、邱馨儀、陳宏彰，〈從教師專業發展模組談教師進修研習系統建構〉，《教師專業發展與規劃學術研討會論文集》，民 94，頁 7-18。

<sup>101</sup>林鑫琪、陳瑞玲，〈教師的生涯發展與規劃〉，《教育暨外國語文學報》，第 3 期，民 85.7，頁 23-35。

表 2-7 教師專業生涯研修內涵表

專業生涯研修內涵	探索期 (1-2 年) 瞭解及應用	建立及轉化期 (3-6、6-10 年) 應用及分析	成熟期 (11-20 年) 評價及創造	精進期 (21 年以上) 創造及精進
一、教育信念 與教育發展	1 瞭解教育趨勢 2. 瞭解教育時事及議題。 3. 瞭解學校的定為與功能。	1 建立教育理念 2. 統整教育趨勢及理念。 3 掌握教育時事議題	1. 系統化應用及檢視自己的教育理念。 2 以系統化觀點關切教育時事	1. 檢視、省思及精進自己的教育理念。 2. 檢視與省思教育時事議題。
二、教學新知 與教學技巧	1 瞭解學生發展與學習理論。 2 熟悉各教學法及評量方式。 3 應用自己的有效教學模式。 4 熟悉資訊科技融入教學技巧。	1 分析教學新知 2 設計自己的有效教學及評量模式。 3. 應用資訊科技融入教學。	1 評價教學新知 2. 進行創新教學及多元評量。 3 設計資訊科技融入教學方法。	1. 應用有效教學進行創新教學 2 創發教學新知。
三、班級經營 與學生輔導	1 與學生制定生活公約並執行 2. 處理學生突發狀況。 3. 活用教室管理技巧。 4. 瞭解基本輔導與諮商知能。	1. 發展自治與擔任幹部能力。 2. 解決教室突發狀況。 3. 瞭解並應用諮商與晤談技巧。	1. 熟稔運用班級團體動力。 2 融合活用各項輔導諮商方法	1. 活用班級團體動力。 2. 帶領團體輔導活動。
四、學科知識 與教材教法	1. 熟悉學科知識內容。 2. 熟悉各學科特有教材教法。 3. 選擇適合的教材及活動。 4. 熟悉社區教學資源。	1. 瞭解專門學科新知與發展。 2. 掌握學科知識與教學資源 3. 精熟教學領域內容。 4. 編製專門學科補充教材。	1. 促進教師有效教學。 2. 調整教科用書內涵。 3. 結合與運用社區教學資源。	1. 整合學科科際知識。 2. 整合運用社區教學資源。

五、專業態度與研究知能	1. 提升教師自我教學效能。 2. 遵守教育人員專業倫理(法規與規範)。 3. 接受教學工作與任務。 4. 認知教育與教學研究活動。	1. 提升教師的自我教學效能。 2. 進行教學個案分析。 3. 願意投入教學工作與任務。 4. 提升教育專業倫理之認知。	1. 促進教師有效教學。 2. 進行行動研究 3. 維持教學工作與任務熱忱。	1. 促進教師有效教學。 2. 獨立發展教育研究。 3. 提升專業認知並協助後進。
六、教育管理與課程領導	1. 瞭解與配合學校行政。 2. 認知與家長、社區的關係 3. 瞭解學校本位課程。	1. 建立與家長、社區良好關係 2. 規劃與設計領域課程。 3. 積極參與學校行政工作。	1. 參與校務規劃與領導。 2. 合作發展學校特色課程。 3. 分享各種教學輔導心得。	1. 參與學校行政決策運作。 2. 進行課程評鑑 3. 帶領團隊學習 4. 示範、推廣輔導、諮商心得。
七、生活品質與實用智慧	1. 培養理性思維 2. 建立人際關係技巧並認識婚姻家庭生活 4. 培養健康保健與休閒活動。	1. 培養批判思考能力。 2. 適應婚姻與家庭生活。 3. 注重健康保健與休閒活動。	1. 培養問題解決能力。 2. 維持及發展個人生活風格。	1. 培養創新思考能力。 2. 生涯回顧與再出發。 3. 建立個人生活哲學與品味

資料來源：楊思偉等，〈建構我國教師在職進修體系之研究〉，台北：邁向卓越教育國際研討會，民95。

楊思偉等人進行之「建構我國教師進修體系之研究」期中報告則初步訂定「教師職涯成長階段」、「教師在職進修體系」及「教師生涯成長階段研習內容」等內容，具體建議為1.教師在職進修研習之負責機構包括中央、縣市及學校層級等；2.進修體系依教師年資分五階段實施；3.進修內容訂出七大主軸及相關內容；4.研習內容依職歷、擔任職務分別由負責單位依行政職權實施；5.體系之執行，應修訂相關法律，並由行政機構分工執行及評鑑等。<sup>102</sup>

<sup>102</sup>同上註。

綜合以上學者之論述可發現，教師在職進修系統之研究正逐漸結合教師之生涯發展理念，政府和學界皆試圖在提昇教師規劃教職生涯發展能力之際，提供多元管道鼓勵教師持續不斷地在職進修。

## 參、教師在職進修之模式與現況

### 一、教師在職進修之相關研究

教師在職進修已成為教師充實自我、順應社會潮流變遷、改進教學技能的重要方法。國內有關教師在職進修之研究與討論也不少，研究者節錄部分相關之研究及其結果整理如表 2-8：

表 2-8 國民小學教師在職進修之相關研究

學者 /年代	研究主題	相關研究結論
吳明隆/ 民 81	教師在職進修的現況調查	1. 約六成教師認為在職進修風氣很盛，但四分之三的教師認為在職進修機會不夠多； 2. 校內進修教育未能落實，大多與「時間和空間不易安排」，「缺乏專業學者指導」及「學校活動太多」有關； 3. 在「研習中心」及「上課期間、公假參加」研習活動的比例最高。
吳美麗/ 民 86	教師參與進修態度及其影響因素	1. 國小教師對參與學分班進修意願較高； 2. 教師進修之主要動機是充實教育知識，其次為晉級敘薪及學位證明。
李鴻章/ 民 89	教師參與「學校中心」在職	1. 年齡越大，年資越長，對現況越不滿；而男性教師對現況較不滿意；



	進修現況	2. 兼主任教師參加進修的次數與時間較其他未兼任何行政業務之教師多； 3. 師資班出身的大學畢業生進修次數明顯高出師範系統； 4. 學校規模越大，居住在都市地區參加繼續教育的參與度較高。
張美玉 / 民 89	在職進修教育的經驗與反省	在職進修可促進教師通用知能、學科知能的專業發展；也可提高教師專業知能、教育專業精神的專業發展。
陳靜婉 / 民 90	教師在職進修與其專業成長知覺	整體而言，男性、服務年資越久、研究所畢業、已婚、教師兼主任、學校規模 37 班以上教師，在職進修情形較佳。
張志鵬 / 民 90	教師在職進修動機取向與教師效能感	1. 參與碩士學位學分進修之意願與實際進修狀況有差距； 2. 在職進修的動機以學習為主要取向； 3. 資淺教師、直轄市教師有較高進修意願； 4. 任教 16~25 年教師有較高的教師效能感。

資料來源：研究者整理自吳慧玲，〈高雄市國民小學教師不同在職進修方式與其專業成長之比較分析〉，碩士論文，屏東師範學院，民 91，頁 35-37。

整理表 2-8 之研究結果發現：

- (一) 教師對於參加在職進修的意願很高，大多數教師肯定在職進修的重要性，認為在職進修是促成專業成長的途徑。
- (二) 在職進修無法落實的原因則是教師自認因教學工作繁瑣，以致心有餘而力不足且時間與空間不易安排。
- (三) 不同背景的教師對在職進修課程的需求及參與進修的態度也不盡相同。
- (四) 教師對參與在職進修的方式，以學分、學位進修或以公假登記在校外研習的意願高於校內進修。

## 二、國小教師在職進修實施之問題

國小教師在職進修制度已經實施多年，且歷經不少改革和進步，然而研究者卻發現，除了少數可作為加薪晉級的學位、學分進修外，教師參與進修的態度並不積極。<sup>103</sup>

國內學者研究教師在職進修制度問題，提出相關看法。歐用生認為國小教師進修教育有五大問題，分別為進修制度尚未制度化、偏向教育行政機關或師範校院主辦的正式進修、教師參與進修的意願不強、研習課程無完整安排與研習方式過於重視講解以及缺少專業發展的中心概念等。<sup>104</sup>

行政院教育改革審議委員會於「教育改革總諮議報告書」中提出教師進修問題包含進修管道狹窄、方式單一、內容無法反映教師實際需求的困境等。<sup>105</sup>

饒見維則提出我國教師在職進修制度問題包含教育行政機關由上而下推動教師在職進修制度，以致進修型態被動單一化，且偏重進修研習，以及未強調教師的主動研究。<sup>106</sup>

湯維玲、顏慶祥與李鴻章則認為臺灣地區中小學教師在職進修制度的問題為忽略教師的個別差異、過分理想化的教學情境以及研習活動目標不明確等。<sup>107</sup>

---

<sup>103</sup>黃坤錦，〈教師在職進修與教師專業發展〉，《教育資料集刊》，第28期，民92，頁241-258。

<sup>104</sup>歐用生，《教師專業成長》。臺北：師大書苑，民85，頁152-155。

<sup>105</sup>行政院教育改革審議委員會，《教育改革總諮議報告書》，民85。

<sup>106</sup>同註57，頁34-36。

<sup>107</sup>同註6。

舒緒偉提出臺灣地區中小學教師在職進修的問題為：教師主動進修意願不高、缺乏評鑑機制、進修規劃缺乏教師參與、法令不夠嚴謹、教師進修定義過於狹隘以及教師進修體系凌亂。<sup>108</sup>

黃坤錦綜合學者的研究提出當前教師進修十點問題包含尚未建立教師終身進修體制、缺乏整體規劃、進修管道狹窄、盛行集中式研習、課程內容無法滿足實際需求、偏重被動學習、進修目的趨向功利、進修活動影響正常教學、進修制度未完備及未培養教師專業發展能力。<sup>109</sup>

劉國兆則從人力資本的觀點，以「投資報酬率」的角度來分析如何進行最有效的投資，包括學習及在職培訓等資本的回收（returns）問題等，茲將其論點說明如下：

#### （一）進修制度紊亂且經費運用成效不彰

各級政府單位各行其是的進修制度規畫缺乏聯繫與統整，資源配置無法有效運用分配；再者，政府通常將部分教師進修活動委由民間辦理，民間機構也各自為政，此無異有放任卸責之虞。政府更無從瞭解經費是否都能達成使用目的，是否都能符合研習進修者的需求等。

#### （二）教師缺乏主動規畫自身的專業發展進修課程的能力

面對知識經濟的時代，教師應該掌握到主動學習的方法，對自己的學習進行系統性分析，然後去挑選適合的進修活動，而不是盲目的上課或參加研習，才能真正的達成專業發展與成長的目的。

#### （三）研究所在職進修碩士班之定位不明

由國小教師在職進修制度實施之現況可以發現，國小教師是以研究所在職進修碩士班之學位進修為主要模式。然而，研究所在職進修碩士班究竟是以培養研究人才為目的，還是為了幫助教師解決教學現

---

<sup>108</sup>同註3，頁221-278。

<sup>109</sup>同註103。

場的問題，在定位上尚須進一步釐清。況且各教育大學相關係所廣設研究所在職進修碩士班後，也讓國小教師較以往更易取得就讀機會，由於碩士班的數量大幅增加，也容易讓外界有「文憑貶值」的疑慮。<sup>110</sup>

而研究者藉由教育部的統計資料，如表 2-9 所示，可清楚看到國小教師具備研究所學歷者之比例日益增加。

表 2-9 國小教師具有研究所學歷之統計表

學年度	國小教師		
	總人數	研究所學歷人數	研究所學歷所占比率%
85	90,127	1,656	1.8
86	92,104	2,085	2.3
87	95,029	2,922	3.1
88	98,745	4,083	4.1
89	101,581	4,458	4.4
90	103,501	5,682	5.5
91	104,300	6,888	6.6
92	103,793	8,440	8.1
93	102,882	10,177	9.9
94	101,682	12,341	12.1
95	100,692	14,865	14.8
96	Ⓔ101,360	Ⓔ17,842	17.6
97	Ⓔ100,197	Ⓔ21,353	21.3
98	99,164	25,543	25.8
說明：Ⓔ表修正數。			

資料來源：教育部統計處，〈重要教育統計資訊〉，

[http://www.edu.tw/files/site\\_content/B0013/overview50.xls](http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/overview50.xls)，民 99.3.20。

<sup>110</sup> 蓋浙生，《教育經濟與財政新論》。臺北：高等教育。民 97。

從以上統計表資訊及各學者站在不同論點所提出的教師在職進修問題，研究者開始思考，國小教師在職進修的目的與動機為何？是為了因應教育潮流變化的需要？還是為了教職生涯規劃的自我成長？

因為本研究著重於國小教師在職進修碩士學位與其教職生涯規劃之探討，再加上相關文獻研究結果在在顯示，近年國小教師競相以研究所在職進修碩士班之學位進修為主要進修模式。所以，研究者認為政府應該重新思考研究所之定位，以培養出具有更高生產力的人才，協助教師在完成研究所進修後，回饋到自己的教學工作，也讓學生成為直接的受益對象。

而國小教師取得碩士學位比例日益增加，對於身處教學現場的國小教師而言，在職進修碩士學位對於教職生涯規劃的意義何在？是否幫助教師自我成長？是否能協助教師解決教育現場的實際問題？最重要的是，國小教師要如何依自我生涯發展作妥善規劃，以便在多元化的進修課程中，適時也適切地安排在職進修，如此一來，除了達到自我成長，也儲蓄足夠能量面對新時代的學生，更有機會讓自己的教職生涯豐富多元。

