

教育資料與研究雙月刊

第68期 2006年2月 頁23-42

## 中小學優良教師專業發展歷程之研究

張德銳 簡賢昌 丁一顧

### 摘要

本研究採半結構訪談方式，訪問台灣地區北、中、南、東四區共十五位優秀中小學教師，以了解其專業發展歷程。訪談結果發現受訪的中小學優秀教師經歷六個階段：在職前培育階段，影響教師選擇教職的重要原因是家人及家庭經濟影響等；在導入階段，受訪老師多半靠自行摸索、同儕諮詢或請教資深教師，累積教學經驗。初任之後，他們便積極參與研習進修，深耕自己的專業知能。長期的教學努力，讓學生受益匪淺，並成為同儕的典範，獲頒特殊優良教師、POWER教師或SUPER教師等獎項。由於持續參與多元專業成長活動，使得受訪教師生涯挫折調適、穩定停滯階段並不明顯，而這也是優秀教師較為獨特之處。而生涯的低落期也是退休前二、三年才開始，至於未來生涯規劃方面，受訪教師退休後多半有高度持續奉獻、擔任志工的意願，不管是協助學校、學生或是傳承教學經驗。

**關鍵詞：**優良教師、專業發展歷程、教師生涯週期

---

張德銳，台北市立教育大學國民教育研究所教授

簡賢昌，台北市立教育大學國民教育研究所博士候選人

丁一顧，台北市立教育大學師資培育中心助理教授

電子郵件為：derray@mail.tmtc.edu.tw；james@mail.thyes.tpc.edu.tw；tim@mail1.tmue.edu.tw

來稿日期：2006年1月19日；修訂日期：2006年1月27日；採用日期：2006年2月21日

# The Study of Professional Development Process of Excellent Teachers in Primary and Secondary Schools

Derray Chang   Hsien Chang Chien   Yi Ku Ting

## Abstract

The purpose of this research was to find out the process for excellent primary and secondary school teachers in their professional development. The data were gathered by semi-structured interviews with fifteen excellent teachers in Taiwan. The research results were as follow.

- (a) In the preservice stage, the factors that influenced the decision of becoming a teacher were family economic condition and parents' values and expectations. The university courses provided their basic knowledge of teaching.
- (b) In the induction stage, they not only learned by themselves, but also learned from their senior colleagues. In the competency building stage, they engaged in workshops, inservice activities, and university courses to build up their professional skill and knowledge. Due to the continuous learning, their stages of career frustration and career stability were not obvious.
- (c) In the career wind-down stage, they may prepare to leave the profession. But in the career exit stage, most excellent teachers are very willing to serve as volunteers in the field of education.

**Keywords :** excellent teacher, professional development process, teacher career cycle

Derray Chang, Professor, Graduate institute of Elementary and Secondary Education Taipei Municipal University of Education

Hsien Chang Chien , Doctor Candidate, Graduate Institute of Elementary and Secondary Education Taipei Municipal University of Education

Yi Ku Ting, Assistant Professor, Center for Teacher Education, Graduate Institute of Elementary and Secondary Education Taipei Municipal University of Education

E-mail: derray@mail.tmtc.edu.tw ; james@mail.thyes.tpc.edu.tw ; tim@mail1.tmue.edu.tw

Manuscript received: January, 19, 2006 ; Modified: January, 27, 2006 ; Accepted: February, 21, 2006

## 壹、緒論

「當學校以外的因素被控制時，教師的特徵比學校內其他因素更能影響學生的學習效果」(Coleman等人研究，引自周燦德，1984)，亦即，教師是教育的生命，是教育品質的關鍵，所以，教師素質的良窳，對於國家教育成敗有其不可取代的重要性。

確保教師素質的理想方法，要先透過職前專業養成教育，再進入初任教師導入輔導階段，包括實習教師實習和初任教師輔導，之後尚需透過不斷的在職進修，以持續提升教師的專業知能。簡言之，教師素質的管控應掌握「職前教育－導入教育－在職教育」等連續與完善的歷程，而此過程亦即為教師專業發展的整個歷程。

然而在教師專業發展歷程中，各階段應依其發展、特色不同，提供多元發展需求。相關研究(吳淑雯，2003)也發現，教師專業發展前面階段的成效，對其未來發展的影響－相當大。因此，若能透過文獻探討及實地研究，瞭解教師各階段專業發展的情況，分析各階段的特點，以提供我國未來規劃與推展教師專業發展實務之參照，此乃本研究的動機之一。

另外在我國目前各級學校裡，資深優良教師能夠發揮的機會並不多，也缺乏建立專業聲望的管道(饒見維，1996)。當代教師專業發展理論亦指出，教師優良教學與專業成長經驗是可以學習的，也是可以傳承的。因此，期能經由本研究我國教育單位與人員能重視優良中小學教師的表現與經驗傳承，則為本研究的另一動機。

## 貳、教師專業發展歷程意義與相關研究

### 一、研究緣起

Wideen認為「教師專業發展」活動具有以下五項目的或特性：(1)協助教師改進教學技巧的訓練活動；(2)學校改革的整體活動，以促進教師個人最大成長，營造良好的氣氛，提升學習效果；(3)是一種成人教育，增進教師對其工作和活動的了解，不僅提高教學成果而已；(4)利用最新的教學成效的研究，以改進學校教育的一種手段；(5)專業發展本身就是一種目的，協助教師在受尊敬、受支持的、積極的氣氛中，促進個人的專業的成長(引自歐用生，1998)。

「教師專業發展歷程」則指：教師在生涯發展中不斷追求教學的專業成長的過程，其目的在增進教師的專業知識、技能與情意，以提升教學成效，協助學生學習。教師專業發展的內容相當多元，舉凡與教師教學、班級經營、學生輔導、人際溝通、社區資源運用相關的專業知識、技能、情意等，皆是教師專業的發展。就教師專業發展方式而言，教師可採自我研讀、參加研習、工作坊、師資培育機關進修等多元管道進行。就教師專業發展的時空而言，從教師初任教職的第一天到其屆退前，教師在其教學生涯中都有必要與時俱進，以善盡教師專業的責任。

### 二、教師專業發展歷程相關研究

就教師的專業發展理論而言，目前多數學者主張教師的專業發展有明確、鮮明特徵階段可加辨別，也就是所謂的階段論或是期程論(stage 或 phase theory)。若進

一步分析，教師的專業發展階段是否循序、單一直線來分析，又可分成兩大取

向：一認為教師的生涯發展是單一直線進行的，可依的年齡、年資，或依教師所表

表1 國內教師生涯發展研究摘要表

研究者	研究對象	研究方法	分期類型	備註
高強華 (1988)			(1) 職前教育階段 (大學第1-3 年) (2) 實習導引階段 (大學第4年) (3) 能力建立階段 (1-4 年) (4) 熱切成長階段 (任教4-10 年) (5) 挫折調適階段 (約任教10-15 年) (6) 穩定停滯階段 (約任教15-20 年) (7) 生涯低盪階段 (任教20-30 年) (8) 退休落幕階段 (任教30 年)	係採用 Fessler模 式
林幸台 (1989)	國小教師	調查法	(1) 投入 (2) 挫折 (3) 遲滯 (4) 學習 (5) 轉移	
蔡培村 (1993)	中小學教師	調查法 訪談法	(1) 適應期 (任教第1 年) (2) 建立期 (任教第2-5 年) (3) 成熟期 (任教6-15 年) (4) 穩定期 (任教16-20 年) (5) 轉折期 (任教21-30 年) (6) 後發展期 (任教31 年以上)	係採用 Fessler模 式
曾慧敏 (1993)	小學教師	調查法	(1) 成長期 (2) 成熟期 (3) 穩定期 (4) 轉折期 (5) 挫折期	
孫國華 (1997)	國中教師	調查法 訪談法	(1) 適應期 (2) 能力建立期 (3) 成熟期 (4) 穩定期 (5) 轉折期 (6) 後發展期	與Fessler 模式相符
林慧瑜 (1994)	國小教師	調查法	(1) 自我關注階段； (2) 紀律關注階段； (3) 教學工作階段； (4) 學生學習與福祉階段； (5) 校園與社區關注階段	Fuller模式
蔡碧璉 (1995)			(1) 生存期； (2) 成長期； (3) 成熟期； (4) 停滯期；	
饒見維 (1996)			(1) 探索期 (大一以前)； (2) 奠基期 (大二至大四)； (3) 適應期 (任教第一年)； (4) 發奮期 (任教2-4年)； (5) 創新期 (任教5-9年)； (6) 統整期 (任教10年以上)	

資料來源：劉緬懷（1995）；莊國鎔（2001：42）。

現之特徵來作區分；另一種取向則認為教師的生涯階段並非直線，每個人各有不同發展模式，之為循環論者。前者稱為直線論者；如Peterson（1979）、Newman（1980）、DeMoulin 與 Guyton（1988），循環論者如Fessler 與Christensen（1992）。

#### （一）國內教師專業發展歷程的相關理論

目前國內有關教師專業發展的研究大致如表1。由表中可知，目前國內的研究多半屬於階段論，即是教師的專業發展有階

段性，其階段特徵可加以辨別和描述，至於是否直線進展？發展的速度與階段名稱，則有所不同觀點惟多數學者（如高強華，1988；蔡培村，1993；孫國華，1997）係採用Fessler 與Christensen（1992）的循環論進一步發展國內教師的發展階段。

#### （二）國外教師專業發展歷程的相關理論

有關國外教師專業發展歷程的研究演進，整理如表2。

由表2可知，學者所主張的階段數除

表2 國外學者對教師專業發展生涯理論演進

期 別	研究者	特 點	階 段
奠基期 1960	Fuller (1969)	提出準教師的關注焦點似乎有一過程，從對自我（self）的關注，到對教學任務（tasks）的關注，最後到關注他們對學生的影響。	(1) 教學前關注（preteaching concerns） (2) 早期生存關注（early concerns about survival） (3) 教學情境關注（teaching situations concerns） (4) 關注學生（concerns about pupils）
1970年代 的主張	Unruh 與 Turner (1970)	根據他們與許多教師一起工作的經驗，將教師的生涯分期，是最早提出生涯階段的觀念。	(1) 初任教職階段（the initial teaching period） (2) 建立安全感階段（the period of building security） (3) 成熟階段（the maturing period）
	Katz(1972)	根據其與幼兒教師一同工作的經驗，提出教師的四個發展階段及各階段受訓的需求	(1) 階段一：生存階段（survival） (2) 階段二：穩固階段（consolidation） (3) 階段三：更新階段（renewal） (4) 階段四：成熟階段（maturity）
	Gregorc (1973)	觀察中學教師，提出教師發展的四個階段七〇年代的理論主要來自學者的觀察與反省，試著分化教師發展的階段，惟其主要限制為並未討論有經驗教師持續的成長與改變，對成熟教師缺乏進一步分化。	(1) 形成階段（becoming stage） (2) 成長階段（growing stage） (3) 成熟階段（maturing stage） (4) 全功能專業階段（fully functioning professional stage）
俄亥俄州 研究	Ryan、 Flora、 Burden、 Newman、 Peterson (1979)	以結構的方式晤談不同生涯階段的教師，瞭解他們的個人關注、專業關注、所經歷的改變，及同儕發展的應用等。其建立質的研究資料庫，在教師生涯階段文獻裡有重要地位，惟其限制為晤談人數少，涵蓋的地理區域也少。	(1) 第1年教師（Flora） (2) 早期及中期的經驗：4~20 年的經驗（Burden） (3) 有經驗的教師：20~30 年的經驗（Newman） (4) 退休教師（Peterson）
1980年代 的主張	Burden (1982)	探討資深小學教師對他們個人發展及專業發展的知覺，發現小學教師經歷三個階段。Burden 的研究是將晤談的資料進行綜合分析，但仍把成熟教師歸類在一起，未見分化。前述的階段論多視教師生涯為直線模式，從新手漸次往成熟方向前進。	(1) 階段一：生存階段（survival）第1年，教師重視班級管理與學科教學技能。 (2) 階段二：適應階段（adjustment）第2~4 年。 (3) 階段三：成熟階段（mature）從第5 年以後。

表2 國外學者對教師專業發展生涯理論演進(續)

教師生涯發展的歐洲模式 (European Models)	Vonk (1989)	歐洲的兩位學者Vonk 及Huberman 進一步分化成熟教師的經驗，提出不同階段教師經驗到的不同生涯選擇，並加入成人生涯及職業發展因素的考量，使教師生涯有曲線進展的可能。	(1)專業前階段 (preprofessional phase) 初始教育與培訓。 (2)入門階段 (threshold phase) 教書第1 年。 (3)專業發展階段 (the phase of growing into the profession) 出現在第2~7 年間。 (4)專業初階階段 (the first professional phase) (5)個人與專業再定向階段 (the phase of reorientation to oneself and the profession) (6)專業進階階段 (the second professional phase) (7)下滑階段 (the phase of running down)
	Huberman (1989)		(1)生涯啟動與初始承諾階段 (career launching and initial commitment) 在第1~6 年間。 (2)穩定及後期承諾階段 (stabilizing and final commitment) 第4~8 年。 (3)新挑戰、新關懷階段 (new challenges, new concerns) 教師可能往三個方向發展：實驗，嘗試改變；責任，嘗試行政角色；驚恐，對教學持更負面的看法。
1990年代	Fessler 與 Christensen (1992)	教師生涯週期模式 (The Teacher Career Cycle Model) 統整過去有關教師生涯發展的研究，集各家大成，建立了教師生涯週期模式。	將個人環境因素、組織環境因素視為影響教師生涯發展的重要因素，認為教師的專業生涯並非直線發展，而是一個因素間動力式的互動形式，亦即教師會因不同因素的影響而轉到不同階段，或因不同階段而引發不同因素的影響。

資料來源：Fessler, R., & Christensen, J. C. (1992).

了由少階段分化到多階段外，其特徵的描述也由概括性到更確切、整全，兼顧教師發展的全歷程。從Fuller的教師關注四階段，到Fessler 與Christensen (1992) 的教師生涯八個階段，以及從階段論到循環論等都可見理論演進的軌跡。

Fessler 與Christensen (1992) 將教師生涯週期成八階段，包括：職前階段、導入階段、能力建立階段、熱切與成長階段、生涯挫折調適階段、穩定停滯階段、生涯低落階段、生涯結束階段(如圖1)。教師生涯週期會受到個人、組織兩大環境因素的影響，是動態、非直線的演進，而非靜止、固定的。在「個人環境」圈中包含有：家庭、正向重要事件、危機、個人特質、專業興趣、生命階段等個人內在子因素。在「組織環境」圈中含有法令規章、管理型態、公共的信任、社會的期

望、專業的組織及社會團體等六個外在子因素。這八個階段分述如下：

1.職前階段 (pre-service) 亦即在進入職場前的教育準備期，通常也就是師資生在師資培育機構的時期以及就職前的專業訓練、研習與實習。

2.導入階段 (induction) 也就是初任教師進入職場的第一年，是教師社會的重要歷程，包括熟悉學生、同儕、學校環境等調適、學習期。

3.能力建立階段 (competency building) 在此時期，教師會盡力去改進自己的教學技巧與能力，並尋找新教材、方法及策略，也會接受新觀念、自願參加工作坊及研討會，自行進修研究所課程，視工作為具挑戰性，並熱切增進自己的教學技能。



4.熱切與成長階段（enthusiastic and growing）在此時期，教師已能勝任教職，具有熱忱、工作滿足感與成長的教師會熱愛工作，並不斷尋求豐富教學的新方法，不遺餘力地貢獻於有利校務發展的活動。

5.生涯挫折調適階段（career frustration）此時期的特徵是教師面臨挫折和理想幻滅時，滿足感漸淡微，他們會開始質疑自己的工作意義，這通常也是教師過度負荷時的症候，有部分原因來自教師進入中年後，早期生涯規劃的理想與目前現實狀況的衝突（例如教職工作少有升遷機會），此有別於初任教職所遭遇的挫折。教師可能採取的調適方式便是對教職的重新定位，並思索未來的發展方向。

6.穩定停滯階段（stability）此時期是教師進入教職的高原期，多數教師都能表現符合其教職的角色與工作，只不過所抱持的心態是「當一天和尚撞一天鐘」，並不會再多做些什麼，其專業成長是相當有限的，同樣地熱忱和付出也都有限。

7.生涯低落階段（career wind-down）在教師離開教職前的階段，此時期通常是相當愉快的，不過也有部分教師是稍有些難熬的。此時期的長短也因個別狀況或長達數年，或是短到幾週內就順利離開教職、轉任新職或是退休。影響個人生涯低落的因素包括：健康因素、經濟、嗜好、教育界對退休及離職的規定與福利、同儕的刺激與支持等因素。

8.生涯結束階段（career exit）亦即離開教職工作，或是退休或是短暫的離職，例如因家庭因素、養育兒女而離職，也有從事行政而離開教學工作等的選擇。

本研究認為Fessler 與Christensen（1992）的動態模式不同以往多數線性發展

或是固定進階模式，對於研究者在詮釋教師生涯專業發展最具整全性，對教師專業發展的規劃可提供重要的參考。故本研究便依Fessler 與Christensen（1992）的模式，作為中小學優秀教師專業發展歷程的基本架構，編擬訪談大綱、進行研究。

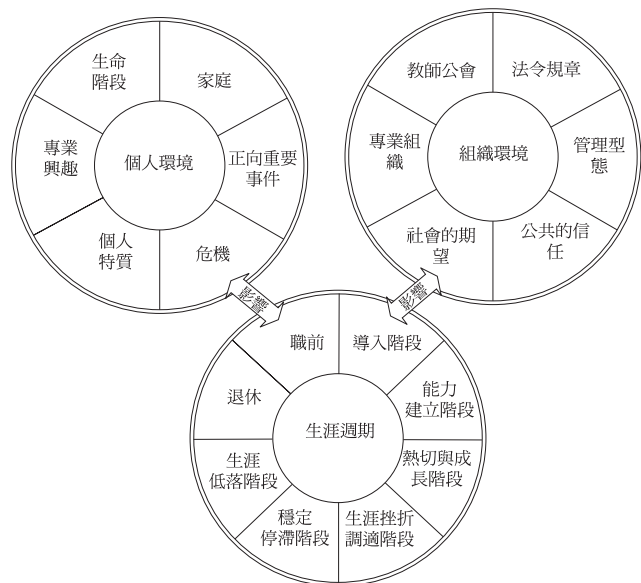


圖1 Fessler 之教師專意發展歷程週期動態模式圖

資料來源：Fessler, R., & Christensen, J.C.(1992:36).

## 參、研究設計與實施

### 一、研究緣起

本研究的研究流程共分為三個階段，第一階段是初步階段，包括題目確定、文獻資料蒐集分析、確定訪談題綱、選擇訪談對象、以及決定訪談資料紀錄方式；第二階段是實施階段，包括與受訪教師約定訪談時間與地點、傳送訪談大綱、進行訪談、填寫受訪教師基本資料、以及蒐集教

師辦學經驗相關照片：第三階段為完成階段，包括將錄音檔轉成逐字稿、完成個別教師專業發展歷程初稿、請受訪教師檢視、校正與確認文稿、依本研究目的歸納主題與分析、呈現研究結果。

## 二、訪談對象

本研究主要目的在瞭解台灣地區優良中小學教師專業發展歷程，故從台灣地區公立現職中小學教師中選取十五位優良教師進行半結構式訪談，選取過程如下：

(一) 請各縣市教育局與教師會（包括台北市、高雄市及全國教師會）依照研究小組所分配的學校類別（中學或小學），各推薦六位優良教師，推薦者須符合下述條件：

(1) 至少擔任教師20年以上；

(2) 受該縣市教育局行政人員肯定，並曾經教育行政機關公開表揚者；

(3) 曾獲得師鐸獎、縣市特殊優良教師獎、教學卓越獎、Power teacher 獎、Super teacher 獎等獎項之一者；

(4) 持續進行專業發展者。

(二) 由研究小組就各縣市所推薦的優良教師名單中，考量全國各縣市位於北、中、南、東等地區受訪樣本的平均性（每區域均需包括三人左右）、以及中小學類別人數之均衡性（中小學教師各為七人左右），遴選出十五名優良教師。

於訪談前與各受訪教師以電話聯繫，尋求其自願參與，再以書面資料告知其權利與義務，然後與受訪者確立訪談時間與地點。所有受訪者資料如表3。

表3 受訪者基本資料

縣市	學校別	姓名	性別	職級	年資	專長	獎項	訪問日期
台北市	民生國小	鄧美珠	女	教務主任	28	數學	Power教師	2005.6.27
台北縣	鄧公國小	丁肇崙	女	教師	29	藝術人文	特優教師	2005.7.4
桃園縣	中興國中	賴月鳳	女	教師	23	數學	師鐸獎	2005.7.22
新竹市	陽光國小	劉蘊儀	女	教師	22	閩語	教學卓越獎	2005.8.12
苗栗縣	竹興國小	鄭集發	男	教師	23	體育社會	特優教師 教學卓越獎	2005.7.13
台中市	至善國中	涂文雪	女	教務主任	23	自然	特優教師	2005.7.22
彰化縣	彰化實驗學校	蔡啓海	男	專任教師	23	電腦應用繪圖	Power教師	2005.7.24
嘉義市	嘉義家職	張靜媛	女	美容教師	20	美容	Super教師	2005.7.30
台南縣	復興國小	陳雪華	女	教師	20	國語文	Super教師	2005.7.27
台南市	崇學國小	張麗雲	女	教師	30	級任	Super教師	2005.7.27
高雄市	左營高中	余素梅	女	導師	27	英文	Super教師	2005.8.2
花蓮縣	宜昌國小	陳春美	女	註冊組長	30	美術	特優教師	2005.8.12
台東縣	仁愛國小	李俞瑾	女	輔導主任	30	音樂	特優教師	2005.8.9
宜蘭縣	復興國中	吳月鈴	女	教師	22	自然	Power教師 教學卓越獎	2005.7.17
連江縣	金門高中	陳自強	男	學務主任	26	地球科學	特優教師	2005.8.17



### 三、資料的信度與效度

就增加信度方面來說，主要採取：

(1) 先以立意取樣抽取一位教師進行前導性訪談以獲得訪談資料，並將之作爲所有研究成員練習編碼之用，然後比較彼此意見較不一致的部份，經過共同討論以增加大家在編碼上的一致性。(2) 於訪談過程向研究對象詳述研究者的背景、角色，並告知研究的目的，讓受訪者審慎提供正確無誤的資料，提高研究報告的可信度。

在提高效度方面，則是應用：(1) 訪談資料謄成文字稿後，將訪談稿回傳與每一位受訪教師，請求進行修正，並請其就訪談資料內容的正確百分比提供評定意見，而有不錯的結果（詳見表4，其中受訪者編號詳見表3）。(2) 訪談聯繫、接洽與訪談進行，維持由同一位訪員進行，以維一對一信任關係，促使受訪者能在真誠、自然的訪談氣氛中，分享其辦學經驗，以增進獲取資料的效度。(3) 採取三角檢定，以檢視訪談資料的正確性，其作法則是利用受訪教師所提供的檔案資料、優良教師訪談、訪查該校校長或教務主任的觀點等，進行交叉比對。

### 四、研究倫理

在研究資料的倫理上，雖然本研究結果大多是正向與積極的資料，但亦可能會出現比較私密或較不積極面的資料則儘量

匿名呈現，在考量資料的完整性，並基於保護當事人的情況下，本研究除於訪談前與受訪教師簽訂受訪同意書外，也強調所有蒐集到的資料僅做爲本研究之用，任何人在未經當事人同意下，均不得轉製或散播其受訪原始資料，並須於研究結束後，將其受訪相關資料保留一年後予以銷毀，以確保所有研究資料的保密性。

## 肆、研究發現與討論

### 一、職前培育階段

在求學過程中影響比較大的人、事、選擇教職的心路歷程，以及對擔任教師一職的經驗或課程等分述如下：

#### (一) 求學過程重要人事物

依據受訪者提及求學過程中，對他們影響比較大的人或事，其中以老師（十人）幾乎是多數受訪教師所提到的人，其次是家人（六人），且對受訪者的影響多數是正面的。老師對受訪者的影響包括：引領學習興趣（讓學生喜歡課程）、鼓勵向上、學習輔導、特別照顧（厚愛）。而家人對於受訪者的影響包括：是受訪者的學習榜樣、家人的辛勞讓受訪者感動因而更加努力工作學習。如台南市崇學國小張麗雲老師，體恤父母辛勞而用功讀書：

最重要還是我的母親，她爲了照顧家庭，不顧一切的付出，爲了讓我們這些孩子都能夠就

表4 參與研究者訪談逐字稿檢核回饋表

受訪者編號	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
逐字稿正確性百分比	100%	98%	99%	95%	98%	95%	96%	95%	100%	99%	98%	96%	98%	95%	97%

學，她非常辛苦的務農、養豬。

擔任美術老師、擁有美術專長的台北縣鄧公國小丁肇崙，在其求學過程中有兩位美術老師的指導與關照，培養她基本的繪畫能力：

求學過程有兩位非常好的美術老師，對我的關照一直是特別的多，幾乎每次放學之後都會留我在學校、在其身邊畫畫，我覺得他們不是在訓練我，而是好像很疼惜我。

### (二) 選擇教職因素

依據受訪的優良中小學教師所提及當初選擇教職、擔任教師的原因，依高低次序排列為「家人影響」（九人）、「家庭經濟」（六人）、「重要他人」（二人）、「個人志向」（一人）與其他因素。顯見受訪教師當初選擇教職、擔任教師的原因中主要受「家人影響」，其次則為「家庭經濟」（就讀師專、師範院校是公費）因素。例如高雄市左營高中余素梅老師父親認為當老師是女孩子的最佳選擇：「當老師是爸爸的規定，因為女孩子就是當老師比較好，比較有保障」。又如苗栗縣竹興國小鄭集發老師：「主要的因素應該是家庭的環境問題，另外一個就是父母的期待」。

葉國安（1977）、林瑞欽（1988）研究指出：師專生的就讀因素、任教意願，主要受到父母與家庭經濟等的影響；且師專生以來自中下社會階層為最多。蕭慧津（2001）對國中教師研究也指出教師選擇教職主要原因有工作穩定、環境單純、公費制度—符合父母期望、與閱讀緊密結合、良好的職業聲望與社會地位。這些研究皆與本研究結果一致。

### (三) 獲取教師經驗

依據受訪的優良中小學教師歸納對他們爾後發揮教師的功能有比較大的影響的原因，其中以「師範院校課程」（九人）、「師長」（三人）乃是多數接受訪談教師所提到的影響因素與經驗基礎。其次為「一般大學課程」、「社團經驗」（各三人），這是因為部分擔任中小教師並非來自師範院校，而是畢業自一般大學之後取得教師資格，因此其大學科系是任教科目主要的經驗來源。甚且如嘉義高職張靜媛老師除了就讀文化大學家政系外，更自費參加校外廠商的課程或是實務經驗，以增長其任教科目基本知能。她說：「大四時，我想過因為家政的範圍很大，因此就去資生堂自費上課，或是去一些廠商，像曼都，去那裡見習」。又如擁有師專社團經驗的新竹市陽光國小劉蘊儀老師：

在師專的時候，我後來擔任土風舞社的社長，藉由這樣很多不同的嘗試，對於後來我在處理人、事情的問題，幫助很大。

Fessler 與Christensen（1992）對生命階段的描述，皆指出此職前階段，是教師專業角色的培育期，通常是在師範院校的初始培訓或大學專業科目的知能培育，學生通常倚賴家庭提供經濟與心理上的支持。本研究除了有前述特點外，國內的中小學教師多數由師專、師範大學公費所培訓，因此在經濟上不僅減輕家庭的負擔，同時也減輕準教師對家庭的倚賴程度。

## 二、導入階段

由於國內在過去並無正式對初任老師的輔導制度，因此多數中小學教師在過去主要都是靠「自行摸索」（做中學、邊教邊修正）（十四人）、自行嘗試的方式來度過

初任前三年。當然在此過程中，初任老師通常也會透過其他種種求助、自助的方式來求生存，例如「請教資深教師」（六人）、「同儕諮詢」（三人）、「觀察其他教師」（二人）和其他（二人）。「請教資深教師」包括向有經驗的同仁、資深前輩等請益；而「同儕諮詢」則屬於同學、同科系、年齡相近、地理位置相近的同儕之間的互相經驗分享與詢問。而這些策略通常也是同時並行的。

至於在教學困擾方面，受訪教師在他初任教職時遭遇困難整理如表5，舉凡教學內容、教學技巧、教學成效、班級經營、生活適應、學生輔導與管教、人際關係、行政工作的負擔、學校設備的不足、進修管道與成長資源稀少等不一而足。而初任教師所有的教學都要自行摸索，協助的人主要以同事、資深老師、校長或主任等。這與白青平（2000）、李欣儒（2000）、張

碧蘭（2001）的研究發現相符，這些研究指出，初任教師工作困擾因應策略研究，如：「與他人共同討論解決方法」、「向他人請教」，而尋求協助的對象包括「校內同年級教師」、「校內資深教師」、「家人」、「大學同學」等。

### 三、能力建立階段

渡過初任教師生澀階段後，受訪教師曾因個人、家庭、學校或教育環境變遷而感到教學知能不足，而從事專業成長活動或尋求其他教師協助，以提升教學知能者，結果整理如表6。成長的需求因素包括（由高到低）：個人因素（成長動機或意願、對於任教科目個人能力不足）、教育改革、學生因素、學校環境、社會環境。

另外，受訪教師常用成長管道與方式頻率由高到低順序為：「縣市研習」、「研

表5 優良中小學教師初任教職時遭遇困難摘要表

受訪者 編號	教學 內容	教學 技巧	班級 經營	學生 輔導 管教	教學 成效	行政 工作	學校 設備 不足	進修 管道	人際 關係	生活 適應
1					*	*				
2								*	*	
3				*						
4	*									
5			*				*		*	
6										
7									*	
8	*									
9									*	
10					*	*			*	*
11										
12		*				*				
13										*
14					*			*	*	
15				*					*	
	2	1	1	1	4	3	1	2	7	2

究所或學分班」、「研習會」、「自行閱讀」、「輔導團」、「自行閱讀」、「專業團體」、「自我省思」。例如台中市至善國中涂文雪老師認為「初任後第四年就進修念四十學分班，有新的知識、理念給我，讓我們真的是更為提升了」。又如擁有專業責任感的嘉義市嘉義家職張靜媛老師，以持續進修的方式精進教學，以帶領學生：

教書之後的十年左右，我都持續進修，這當中結婚、生小孩，都沒有中斷，包括訓練語言所要唸四年，修學分等等，後來我還去高師大修特教，花很多時間，在專業上不斷地去進修，讓教學上一直保持著相當的充沛，對學生來講也不至於太落伍。

台南縣復興國小陳雪華老師在專業成

長上則是進修、研習從不間斷：

有時候教到很心虛，我會想那要趕快去補救，今天我會感到心虛，我一定以後還會碰到，而且可能會更多，所以不能這樣瞞天過海，所以在我教學的第二年，我就去考高師大，我白天在雲林教書，晚上、暑假都還要去讀高雄師大，那時候老師進修的管道很少，比較辛苦，重點是這東西，在我現在的教學領域幫助非常大。

參加專業團體的台東縣仁愛國小李俞瑾老師，讓她有與同儕相互切磋、精進的機會：

我參加台東縣教師合唱團，這是擁有台東縣精英教師的一個團體，認識了很多教育界經驗豐富的前輩，在這段時間裡我從做中學得到很多

表6 優良中小學教師專業成長需求因素與方式摘要表

受訪者編號	需求因素						成長方式						
	教育改革	學校環境	成長動機	個人能力	學生因素	社會環境	縣市研習	研究所或學分班	輔導團	研習會	專業團體	自行閱讀	自我省思
1	*					*	*						
2				*	*				*				
3			*				*						
4		*											*
5				*			*			*			
6			*					*					
7				*	*		*	*					
8			*				*					*	
9			*	*			*	*					
10	*		*				*						
11			*				*	*					
12			*				*			*			
13			*								*		
14			*				*	*					
15	*			*			*	*				*	
	3	1	9	5	2	1	11	6	1	2	1	2	1

教學方法，體會到「學不進則退」的真正涵意。

#### 四、熱切與成長階段

由於受訪教師認真付出的態度，在專業上持續精進，不僅擁有教學特色，教學表現也日漸突出，終獲頒教育行政機關或教師會的殊榮。這些獎項對其生活與教學影響情形，有受訪教師表示會「更認真投入」（高度影響的有八人）、受到「肯定與鼓勵」（中度影響的有二人）、或「沒有影響」（低度影響的有五人）。由此可知，三分之二的受訪教師認為獲頒獎項仍有正面鼓勵作用，進而產生更積極的作為，但也有三分之一的受訪教師認為獲頒獎項並不影響原來對教育奉獻的心，他們對於教學仍秉持一貫認真負責的態度。

「高度影響」的如高雄市左營高中余素梅老師認為，獲得獎項是對她教學的肯定，除了可以跟更多的人分享獲獎的喜悅外，更能的分享教學經驗並影響其他教師：

我覺得是滿大的肯定，而最重要的意義，就是從此我可以跟人家分享經驗，要不然以前沒有人請我，人家不認識我。

認為「沒有影響」的，例如花蓮縣宜昌國小陳春美老師：

像很多這個獎項，我已經不是很在乎，我現在反而比較在乎學生對我的評價，因為那個是最直接的。

受訪教師維持教育熱忱的方式，依次數的多到寡排列如下所示：「縣市研習」（十一人）、「學生表現」（六人）、「同儕團隊」（五人）、「研究所或學分班」（四

人）、「自行研讀」（三人）、「輔導團」（二人）、「專題研究」（二人）、「自我省思」（二人）、「教育參觀」（一人）與其他等。是以維持熱忱、專業成長方式，以「縣市研習」最常見的是大多數老師培養專長、持續熱忱的方式。教師們在進行專業發展的過程中，這些成長方式多半是多管齊下。值得一提的是，這些方式與能力建立期的成長方式多數是一樣的，這不僅顯示此二階段的連續性，也彰顯教師專業發展的動態性，教師必須不斷與時俱進方可勝任教學，而非「數十年如一日」。

透過不斷進修、研究等多種管道維持熱忱，如苗栗縣竹興國小鄭集發老師：

我覺得老師們維持他的教育熱忱或者教育專業，其實也很多管道的喔。像進修研習、申請專案進行研究，包括教材資源中心，學習加油站、資訊種子學校。

台南縣復興國小陳雪華老師認為學生的表現是她維持服務熱忱的動力：

因為看到孩子在舞台上的表現，就是我最大的一個動力，今天他站在這個舞台，日後他有這份能力繼續地往下走，那就是我最大的成就。那就會引導我繼續做更多，一方面參加更多的研習，吸收更多的知識，然後來運用。

由此可知，對教學熱忱的維持除了來自外在動力外，也來自內在動機，因此三分之一強的受訪教師認為維持熱忱的方式是直接來自「學生的回饋」，看到學生的成長、學習的喜悅與良性互動、對話，讓老師最感欣慰，並持續奉獻教育。陳怡錚（2000）也曾指出女性教師的生涯承諾是以學生為中心，她們非常重視師生關係，並將學生的回應視為最重要的回饋。這與本

研究中部分優秀教師維持熱忱方式相符。

## 五、生涯挫折調適階段

根據Fessler 與Christensen (1992) 研究，這階段教師對教職工作產生挫折及幻滅感，工作滿意度下降，教師們開始質疑為什麼他們要從事這個工作，甚至有專業枯竭的現象出現；挫折感常出現在個人生涯的中期，但漸有趨勢會發生在工作早期階段。另外，家庭的重要變遷（如孩子長大、親人死亡）是一個可能的影響因素，能否獲得機構內新刺激的成長，決定著改變能否發生。

然而本研究發現，經歷多年教學後，受訪中小學優良教師偶爾會因為個人、家庭、或學校工作因素感到工作壓力與倦怠情形，但工作倦怠的延續時間並不會太長久。至於引起受訪教師倦怠的因素包括：「教學因素」（六人）、「整體教育環境」（五人）、「學校環境」（二人）、「健康因素」（二人）、「行政工作」（一人）、「學生家長因素」（一人）。他們的調適或應對方式可包括：「家人支持」（六人）、「反省」（四人）、「研習活動」（三人）、「學生回饋」（三人）、「同儕對話」（三人）、「休息」（二人）、「運動休閒」（一人）、「轉換工作」（一人）。

本研究受訪的優良中小學教師通常在樂在教學、持續進修中度過，當面臨挫折時，他們較能坦然面對，所以對於工作壓力與倦怠的調適較為正面與良好，這與一般教師是頗為不同之處，也是本研究較獨特的發現。Fessler 與Christensen (1992) 的研究結果也指出：循環論中的各階段是變動的，並非所有老師都會面臨每個階段、有的或許會順利過度到下一個階段。

而本研究更確切發現國內受訪的中小學優秀教師在生涯挫折調適階段是不明顯的。

## 六、穩定停滯階段

步入人生中年階段時，一般老師會有「教學工作很穩定不再想積極求進步的感覺」，在本研究多數受訪教師則對教學工作抱持正向的看法，只有一、二位教師曾有過「很穩定不再想積極求進步」的想法（也止於想法），多數受訪教師的回答是「不會不再想積極求進步」。「不會」的原因包括：「知識日新月異」、「環境在變」、「進修研習對教學產生影響」、「教學的需求」等，這些原因讓教學工作必須求進步、而非穩定不變的工作。例如台北縣鄧公國小丁肇岭老師認為對教學的付出愈多，就看教學更多的可能，所以就不斷地進修、再投入，而不會有遲滯的情形：

我不斷的還是在（進修、研究）我覺得說妳做的愈多，好像也看到愈多的可能，每種可能都很新奇，對我來講就是好像看到愈多有趣的事。

又如苗栗縣竹興國小鄭集發老師由於經常參與學校行政，持續對教學付出，因此並不會感到教學是一份穩定工作、而不再求進步：

由於經常進修、參與行政工作所以基本上我沒有這種「不想求進步」的感覺，反倒是沒有意願為教育持續去付出的人，才會覺得工作很穩定。

因此受訪的中小學優秀教師在穩定停滯階段也不明顯，這與一般教師頗為不同，此乃本研究另一較獨特的發現。



## 七、生涯低落階段

受訪教師年資皆在二十年以上（十五位中有十二位可申請退休），有些已經申請退休，不過仍有少數受訪教師離退休尚有四、五年左右。受訪教師提及決定淡出教職、申請退休的原因包括：個人健康、家庭、教改因素、退休福利的規定等。

根據Fessler 與Christensen（1992）研究指出，此時期多數教師已準備離職，通常是相當愉快的，不過也有部分教師則因介於將退未退之際，仍須應付繁忙的教學工作，日子稍有些難熬。另外，中年危機、家庭因素、學校裡的人際關係都是影響此階段的因素。而廖淑珍（2002）研究也指出年齡較高的教師，較有職業倦怠情形，甚至萌生退意；其自我調適方式包括：與教學群彼此鼓勵、提升自我專業素養、順應教育環境的需求、做好時間規劃、出國旅遊、社會支持等。

然而本研究中有不少受訪教師表示持續服務的意願，或擔任志工、或轉職以演講或督導、顧問的方式傳承良好經驗。另外也有部分受訪教師卻有「捨不得離開」的感覺，仍掛慮教學工作和負責的學校團隊後繼無人，或是人才的青黃不接而惋惜。例如服務近三十年的高雄市左營高中余素梅老師，在退休前仍放不下對英文戲劇教學、英文社團的重擔，她說：

服務滿三十年就可以退休了，這是我的苦惱，我很怕離開，他們都在笑說：人家是萬年國代，我是萬年老師。不想退的原因，是覺得我可以教這些，雖然工作量增加，薪水都一樣，但是我可以找到成就。

最後，優良中小學教師願意傳承其經驗方式，包括：「演講」（在校內、外受邀

分享經驗）（六人）、「組成工作團隊」（包括參與學校各處室的行政工作團隊、或是學校課程規劃小組、課程發展小組）（七人）、「擔任教學輔導教師」（四人）（在師院講課、帶領實習生、對實習生做教學演示）、「組成或參加研究小組」（三人）（申請教育局或教育部專案研究經費）、「組成或參加讀書會」、「擔任志工」。

## 八、生涯結束階段

有關受訪教師對於未來的生涯有什麼規劃、理想與期許等，則發現尚未達退休年齡的教師，對於未來生涯規劃多半傾向持續進修、持續服務。對於將屆退休年齡的教師，則表示：可「擔任志工」（包括各類志工、義工）（十一人）、「參與休閒活動」（八人）、「學習才藝」（五人）（包括學習藝能、語文等）、「講演」（五人）（到各校分享經驗）、「發表著作」（一人）、「轉換跑道」（一人）、其他等。可見受訪教師屆滿後，會選擇退休並擔任志工、或是規劃事業第二春等其他發展，此與黃淑貞（2004）研究指出退休教師生涯發展主要的目標：服務社會、改變生活方式、培養興趣；其型態則有：休閒交友、退而不休、義工服務、學習進修、含飴弄孫、宗教信仰六類，與本研究結果也是相符。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### （一）優良中小學教師在職前培育階段受老師、家人影響大

優良中小學教師在求學過程中對他們影響比較大的是老師，其次是家人，當然這些影響多數是正面的。而選擇擔任教職因素，多半是受到家人以及家庭經濟影

響，其次才是個人志向。在職前培育過程中，影響較大的是師長，而大學課程或師資培育課程則是擔任後教職的基礎。另外，大學時或師專時的社團經驗，對日後擔任班級經營和人際關係的處理有助益。

## (二) 優良中小學教師在導入階段多半自行摸索

優良中小學教師在初任教師歷程多數是都靠自行摸索方式來求生存，其次為請教資深教師或同儕、觀察其他教師等方式累積教學經驗。在初任教師所遭遇的困難包括：教學內容、教學技巧、教學成效、班級經營、生活適應、學生輔導與管教、人際關係、行政工作的負擔、學校設備的不足、進修管道與成長資源稀少等。當遭遇困難求助的對象包括：校內同事、學校行政人員、同學、學生家長、家等。

## (三) 優良中小學教師在能力建立、熱切與成長階段是持續成長摸索

在初任教職之後，優良中小學教師一方面感到教學的不足，不足的原因包括來自：個人成長動機或意願、教育改革、學校環境、學生因素、社會環境等。因此，受訪教師便積極參與各項專業成長活動，方式包括：參與縣市研習、研究所或學分班進修、參加研習會、自行閱讀、輔導團、專業團體、自我省思等。由於他們的熱切成長、持續精進，因此在能力建立階段與熱切成長階段，對優良中小學教師而言幾乎是連貫在一起的。

至於受訪教師們維持熱忱的方式包括：參與進修不斷自我更新、從學生表現獲得鼓勵、從同儕團隊獲得相互肯定與激盪等。

## (四) 優良中小學教師的生涯挫折調適階段、穩定停滯階段並不明顯

步入人生中年階段時，優良中小學教師也許會因為工作因素而偶爾感到壓力與倦怠，然而這種倦怠感並不會持續一段長時間；此外，優良中小學教師亦不會覺得教職是一份「穩定工作、不用再求進步」，反而會對工作投入、肩負使命感，在專業生涯中時時自省、持續精進。因此，生涯挫折階段與穩定停滯階段，對受訪的優良中小學教師而言並不明顯。

## (五) 優良中小學教師仍會步入生涯低落階段

受訪優良中小學教師年資皆在二十年以上，離可申請屆退尚有三、四年左右，也就是進入生涯低落階段，他們提及生涯低落一想退休的原因包括：個人健康、家庭、教改因素、對退休福利的規定等。

其次針對未來生涯規劃方面，受訪教師多數希望「傳承良好經驗」給新進與現職老師。另外就是擔任志工（包括各類志工、義工）、從事休閒活動、學習才藝、到各校分享經驗、著作、轉換跑道等。

綜合上述，本研究發現受訪的國內中小學優秀教師其教職生涯大略經歷六個階段：職前培育、導入階段、能力建立階段、熱切與成長階段、生涯低落階段、生涯結束階段。

## 二、建議

根據上述研究結論，本研究擬對教育實務作如下之建議：

### (一) 規劃生涯課程，培養準教師正確認知與態度

準教師面對未來教師生涯、擔任中小

學教師應有的態度、教學觀，需要有正確的認知與態度，以協助他們順利踏入職場，一旦遭遇困難也可以採取因應的對策，並在往後的教職生涯轉折相對地有較好的心理準備度，進而對整體教學品質的提升更是有正面的貢獻。

## (二) 建立初任教師導入輔導制度，減低生涯挫折感

相較於國外初任教師輔導已行之有年，國內初任教師仍是不斷上演「教學叢林求生記」，普遍缺乏有經驗的教學輔導老師的帶領與提攜，以致初任教師在生活適應與教學上缺乏協助與支持的力量，這不僅不利於初任教師的生涯發展，也讓優良教師豐富經驗缺乏傳承的管道。因此，建立初任教師導入輔導機制，係國內教育行政機關亟待推動的措施。

## (三) 針對教師生涯發展需求提供多樣化與系統性研習內容

由於校內外的進修研習是中小學教師主要的專業成長管道，然而目前無論是主管教育行政機關或是學校單位通常漠視教師發展具有階段性，所規劃的研習內容、對象、方式幾乎是一體適用，並無區別。為提升研習效果，教師研習中心及學校在規劃進修研習內涵時，宜考慮學校教師有發展階段性差異，而針對不同生涯發展階段的教師專業成長需求，規劃多樣化與系統性的在職進修課程與研習活動。

## (四) 設置教師專業生涯階梯或職級制度，鼓勵專業發展

缺乏生涯階梯或是級職制度，易讓國內中小學教師在經歷短暫的熱切專業成長階段後，就進入長期的穩定停滯階段。無

生涯發展階梯，隨著年資自動晉級的教職生涯，是教師採取「以不變應萬變」、「穩定就好，何必去進修？薪水又多不了多少」的消極心態之原因。是以教育行政機關宜規劃教師專業的生涯階梯制度，透過制度性認證、建立教師專業聲望，也可藉此讓優良教師的專長得以充分發揮。

## (五) 成立人力資源中心，規劃退休優良教師人力資源再利用

在本研究中多數優良教師表示，願意在退休後以擔任志工的方式持續奉獻教育，因此以退休教師為主，妥善規劃人力資源運用中心，是未來學校及教育行政機關可積極投入開發的部份。無論是提供各級學校教師的教學諮詢、初任教師的輔導、學生輔導、學校行政工作經驗的傳承、或是轉介到教育局服務等，就其豐富的經驗之再運用而言，都是相當適宜的。

## 參考文獻

- 白青平 (2000)。台北縣市國民小學初任教師工作困擾與解決途徑之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 吳淑雯 (2003)。從生手到專家國小教師專業發展歷程研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 李欣儒 (2000)。國中生活科技初任教師教學困擾與解決途徑調查研究。國立台灣師範大學工業科技教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 周燦德 (1984)。我國高職教師在職進修教育之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

- 林幸台（1989）。我國國小教師生涯發展之研究。國立台灣教育學院輔導學報，12，265-293。
- 林家宇（1991）。資深優良特殊教育教師之生涯歷程、人格特質及其相關因素之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 林瑞欽（1988）。師範生任教職志與其相關因素研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 林靖芬（1999）。臺北市國小女性教師生涯發展與工作滿意度之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林慧瑜（1994）。國小教師生涯發展階段與教師關注之研究。私立中國文化大學中山學術研所博士論文，未出版，台北市。
- 孫國華（1997）。國民中學小學教師生涯發展與專業成長之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 高強華（1988）。教師生涯發展及其影響因素之研究。國立台灣師範大學教育研究所集刊，30，1-20。
- 張碧蘭（2002）。國小初任教師工作困擾及其因應方式之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 莊國鎔（2001）。臺北市國小教師生涯發展與學習需求之研究。國立台灣師範大學社會教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 陳怡錚（2000）。國中女教師生涯之研究。國立台灣師範大學公民訓育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳珮琦（2003）。國民小學教師生涯發展狀況與組織承諾關係之研究。台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 曾慧敏（1993）。國小教師生涯發展及其工作需求、生涯關注之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 黃淑貞（2004）。國小退休教師生涯發展之研究。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 楊素惠（2003）。國小特殊教育教師生涯發展及相關因素之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 葉國安（1977）。我國師專生家庭社經地位、成就動機、抱負水準與學業成就之關係。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 廖淑珍（2002）。教育改革中的教師生涯承諾之質化研究。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 劉緬懷（1995，6月）。國小教師生涯專業成長的規劃取向。論文發表台北市立師範學院舉辦之師資培養專業化研討會，台北市。
- 歐用生（1998）。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 蔡培村（1993）。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專案。
- 蔡碧璉（1995）。國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究。國立政治大學教育研所博士論文，未出版，台北市。
- 蕭慧津（2001）。國中教師專業學習與發展

- 之研究—以終身學習四面向探討。國立台灣師範大學社會教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 饒見維（1996）。*教師專業發展：理論與實務*。台北：五南。
- Burden, P. R. (1982). *Development supervision: Reducing teacher stress at different career stages*. Paper presented at the annual conference of the Association of Teacher Education, Phoenix, AZ.
- DeMoulin, D. F., & Guyton, J. W. (1988). *A measure of common variable associated with career model for career development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fessler, R., & Christensen, J. C. (1992). *The teacher career cycle : Understanding and guiding the professional development of teacher*. Boston : Allyn and Bacon.
- Fuller, F. (1969) . Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.
- Gregorc, A. F. (1973). Development plans for professional growth. *NASSP Bulletin*, Dec., 1-8.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers college Record*, 91 (1),31-57.
- Katz, L. G. (1972). Development stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73 (1), 50-54 (ERIC Document Reproduction No. EJ 064759).
- Newman, K. K. (1980). *Helping teacher examine their long-range development*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 204321)
- Peterson, A. (1979). *Teachers' changing perceptions of self and other throughout the teacher career : Some perspective from an interview study of fifty retired secondary school teachers*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Ryan, K., Flora, R., Newman, K., Peterson, A., Burden, P., & Mager, J. (1979). *The stages in teaching: New perspectives on staff development for teachers' needs*. (ASCD audio-tape) . Presentation to the Association for Supervision and Curriculum Development, Anaheim, CA.
- Unruh, A., & Turner, H. E.(1970). *Supervision for Change and innovation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Vonk, J. H. C. (1989). *Becoming a teacher, brace yourself*. Unpublished paper. Amsterdam: Vrije University.

#### 註釋

本研究改寫自國立教育資料館九十四年度專案研究報告，中小學優良教師專業發展歷程及教學經驗之研究，特向國立教育資料館致謝

