

建構臺灣教師在職進修體系之研究

楊思偉

國立臺中教育大學 校長

Szu-Wei Yang

高新建

國立臺中教育大學 研發長

Shin-Jiann Gau

陳木金

國立政治大學 總務長

Mu-Jin Chen

魯先華

國立臺灣師範大學 副教授

Shen- Hwa Lu

何金針

稻江科技暨管理學院 助理教授

Chin-Chen Ho

張淑姬

研究助理

Shu-Chi Chang

摘要 師資良窳是決定教育成效重要關鍵因素之一。教師需要透過持續而多元的專業成長活動，方能成爲成爲優良的師資。教師在職進修研習是不可或缺的一環。本研究旨在規劃切合教師生涯發展階段需求的教師進修研習體系與架構，藉以持續增進教師素養，提升教育成效。其所採用的研究方法包括比較分析、文件分析、問卷調查與專家諮詢。

本研究在分析教師在職進修相關理論、教師職涯成長理論、各國在職進修制度，並調查教師在職進修現況分析之後，訂定「教師職涯成長階段」、「教師在職進修體系」及「教師職涯成長階段研習內容」。最後，本研究提出五項具體建議：1.教師在職進修研習的負責機構包括中央、縣市及學校等層級；2.進修體系依教師服務年資分爲五大階段；3.教師進修內容區分爲七大主軸及研習內涵要素；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.各級教育主管行政機關需制訂教師在職進修研習相關辦法並分工執行及評鑑。

關鍵詞：在職進修、師資教育、教師

Abstract The quality of teacher force is one of the key factors of educational effectiveness. It is a continuous effort in cultivating and developing excellent school teachers. Therefore the in-service professional development is one of the major concerns in teacher education. To construct a professional development system for school teachers, this study utilized documentary analysis, comparative analysis, questionnaire, and focused group interview.

A theoretical yet practical construct has been formulated, including phases of teachers' career development, professional development system for school teachers, and content of professional development study in each career phrase, after reviewing related theories in professional development, teachers' career development, in-service development programs of major countries and of Taiwan and surveying stakeholders. Suggestions were provided in this study. They were: a. the organizations responsible for teachers' professional development should include central, local (counties and cities), and school levels; b. the professional development system should be divided into five phrases based on teachers' career; c. seven main areas and their detailed contents of professional development studies were identified; d. the content of professional development should be based on educational responsibilities and posts and be implemented by their regulating administrative authorities; and e. relative laws and regulations should be revised accordingly, and the system should be implemented and evaluated by their regulating administrative authorities.

Keywords : in-service professional development, teacher education, teacher

壹、前言

師資的良窳是決定教育成效的主要關鍵因素之一。優良師資的培育與發展，是一項持續而多元的專業活動，因此教師在職進修研習也是其中不可或缺的一項。

長期以來，各界對教育人員的進修分別投以不同程度的關注並辦理各種研習活動。其提供進修機會的單位，至少包括了：師資培育大學、教師研習中心、縣市國民教育輔導團、學校、教育相關學會及教師會、民間團體（如基金會、教育改革團體、家長團體、宗教團體）等等，不一而足。進修研習的性質及內容則至少包括：學位及學分進修、第二專長研習、行政職務準備研習（如校長及主任）、特定教育主題研習或學術研究會、一般教育知能研習、以致於個人修養研習等等。至於進修研習經費的來源，有由參與者自行付費者、有由教育行政機關全額或部分補助者。因此，雖然由形式上可以見到教育人員進修研習管道的多元，然而其實質的內容卻缺乏整體的規劃，或彼此多所重疊，並未形成一定的序階，缺乏進修完整體系之建構，以供教育人員根據其生涯發展階段的需求，選擇參與適切的進修研習，最終能提升其教學知能與專業能力，能充分達成教學與教育之目標。

再者，近年來教師參與進修的情形，大體上也普遍提昇。不過，教師參與進修研習的意願及動機，仍然存在著相當大的個別差異。例如，同一所學校的教師，有一學年參加二、三百小時的研習，或是熱衷學位進修者，但是也有只參加個位數小時研習的教師。部分教

師的主動進修意願，有待適切法令制度及組織氣氛加以激勵與約束，以及更重要的促進其自我省思及積極進修之作爲。

因此，爲了改善現有的教師進修研習體系及內涵，有效激勵教師根據生涯發展階段參與適切的進修與研習，以便促進師資素養的賡續發展，進而提升教育成效，確實有必要妥善規劃並建構有系統的教師進修研習的體系及架構，方能綿密結合各種教師研習管道及機會，形成有序階的教師專業發展系統，並建構學校本位與校外機構並行的進修研習體系。

本研究之範圍，主要以建構非學位之在職進修體系與架構，且在以在職進修之主要推動者爲政府單位的觀點建構；進而，教育部在 2004 年委託陳木金教授等人研究「高級中學以下學校及幼稚園新進及在職教師研習課程規劃研究」，最後依據主要研究發現，作成結論與建議。該研究得到的結論如下：1、歸納教師專業發展研習七大指標，做爲教師研習進修辦理之依據；2、教師專業發展之研習進修課程內涵，分爲基本、進階及專業三大類；3、教師進修研習系統歸納爲「中央層級」、「縣市政府層級」、「鄉鎮市區層級」、「學校層級」、「教師個人層級」五大系統（陳木金、呂孟真、許逸柔、陳添丁、陳宏彰陳彥茹、張月鳳、張雅婷、蘇意茹，2004）。本研究因同爲教育部之委託專案，所以在該研究成果之基礎下繼續研究與發展。

本研究之研究方法，以文獻分析、文件分析、比較分析、問卷調查與專家諮詢等方式進行，研究目的爲建構一有系統之教師在職進修體系與架構，以作爲政府施政參考之用。

貳、文獻探討

一、教師生涯職級理論分析

有關教師生涯職級制度之研究，已有一些研究成果可供參考。依據余民寧、賴姿伶、王淑懿（民 2002）研究結果顯示，在開始擔任教師的第一年後，就有 25.9%的教師開始有尋求在職進修的想法，到了第三年後，就有超過一半的教師想在職進修，累計達 59.0%，第五年後，就已經累計到 82.6%的教師都想尋求在職進修的機會。顯示大學或師資培育機構所給予教師的專業訓練，頂多只夠使用三至五年，初任教師在任教三到五年之間，便開始覺得所學的知識已經不夠用，必須開始不斷的進行在職進修。因此，依據教師不同的教學生涯規劃其專業進修研習課程實有必要。

另外，蔡培村(1996)研究指出有關教師生涯發展的理論，可以將之區分爲三種研究取向：週期論(phase theory)、階段論(stage theory)、循環論(cycle theory)。教師生涯發展的週期論係以教師年齡教學年資爲指標和劃分的依據，來探討教師在生涯發展週期中的專業的教學生涯需求、特徵。教師生涯發展的階段論認爲教師生涯發展的順序雖然大致相同，但是教師自身的發展速率卻有顯著的個別差異，因此以階段劃分生涯發展的架構。教師生涯發展的循環論認爲發展不單是個體的事，而牽涉到發展個體在環境中所面臨的各種環境和變遷，是一動態的、複雜的、循環的發展模式。各生涯發展理論如下表 1 所列：

表 1 教師生涯發展相關研究摘要表

研究者	研究結果
Fuller(1969) Bown(1975)	教師生涯發展包括四個階段： 1. 教學前關注階段 2. 早期生存關注階段 3. 教學情境關注階段 4. 關注學生階段
Spivey(1976)	教師自我觀念的發展有三個階段： 1. 階段一：重視學生表現與師生關係，理想不明確，時而衝突。 2. 階段二：重視學術訓練和認知，具有專業知識和能力。 3. 階段三：活用教學技術、充滿自信，落實教育理念於工作中。
Peterson(1979)	教師教學態度的發展有三個時期： 1. 初期(年齡 20~40 歲)：是教學承諾、工作士氣的調整期。 2. 第二期(40~44 歲)：具有高度的教學承諾和工作士氣。 3. 第三期(55 歲~退休)：教學承諾和工作士氣逐漸降低。
Burden(1979)	教師專業知覺的發展有三個時期： 1. 任教第一年：缺乏專業的能力和識見。 2. 任教 2~4 年：教學能力、技術已有進步，並逐漸產生自信。 3. 任教 5 年以上：專業能力趨於成熟，嘗試探索新的教學方法。
Newman(1980)	教師的專業發展有三個時期： 1. 任教的前 10 年：尋求適應工作。 2. 任教第二個 10 年：保持穩定的教學職位。 3. 任教第三個 10 年：採用非正式的方式處理學生問題。
Fessler(1985)	教師生涯發展有六個階段： 1. 前備階段：專業角色的準備，亦是指師資培育系統中的學生。 2. 引導階段：初任教職的適應期。 3. 能力建立期：建立教師專業能力。 4. 熱心與成長階段：教師專業能力的成熟與顛峰期。 5. 生涯挫折階段：對教學工作懷有挫折感和幻滅。 6. 穩定但停滯階段。 7. 生涯低落階段。 8. 生涯結束階段。
McDonald(1986)	教師專業發展有四個階段： 1. 轉變階段。 2. 探索階段。 3. 發明和實驗階段。 4. 專業教學階段。
DeMoulin&Guyton(1988)	教師生涯發展有四個階段：

	1. 預備階段。 2. 發展階段。 3. 轉換階段。 4. 衰退階段。
林韋台(民 78)	性別、年齡和服務年資在教師生涯發展上有顯著差異，但仍不足以了解教師的生涯發展現況。

資料來源：引自蔡培村(1996)。

蔡培村（1996）進而針對臺灣高級中學、國民中學與國民小學教師的教師生涯發展現況，所從事之實證調查結果顯示，教師的生涯進階與職級劃分的級數，適合劃分為四個階段（不包含實習教師在內），其各職級階段如下表 2：

表 2 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
建議年資	1-2 年	(初階) 2-6 年	(中階) 7-12 年	(高階) 13-18 年	(諮詢) 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	指導實習教師 教學與輔導諮詢 學校與社區關係 建立

資料來源：蔡培村（1996）。

另外，陳木金等人（2004）將年資階段的劃分修正為四階段，分別為 1-2 年：初級教師；3-10 年：中堅教師；11-20 年：專家教師；21 年以上：顧問教師。或另稱 1-2 年為「探索期」，3-10 年為「建立期」，11-20 年為「轉化期」，21 年以上為「成熟期」，並分別訂定自幼稚園、國民中小學、高中職教師應分別進修之研習課程內容。表 1（續）

二、在職進修體系國際比較

（一）各國制度分析

1. 美國

美國教育政策一向以追求標準、效率，重視績效責任與競爭力的提升。目前美國各州政府多採行定期更新證照的方式，來督促教師及教育人員積極規劃和參與在職進修/專業發展活動；以下分述美國教師及教育人員在職進修的行政管理機構、進修活動實施機構、進修方式、進修內容、政府鼓勵措施、各州對於教師進修的要求等說明之。

（1）行政管理機構

美國中小學教師在職進修教育由「地方學區」(local School District) 負責，其下設置安

排教師在職進修活動的專責單位，稱為師範教育科（Department of Teacher Education）、教學科（Department of Instruction）、教育人員發展科（Department of Staff Development）、永續教育處（Office of Continuing Education）、課程與專業發展部（Curriculum and Professional Development Division）等（何希慧，2004；黃坤錦，2003）。

(2) 進修活動實施機構

美國中小學教師在職進修活動的實施機構，主要有大學院校、教師中心、學校、教師專業團體及電視傳播等（何希慧，2004；單文經，1998；黃坤錦，2003）：

(3) 進修方式

依據 Yarger (1982) 的分類方式，則可大致將上述各種教師進修方式歸納成爲五類：

- ① 長期且相互關連的課程（long-term programs of interrelated courses）：此種在職進修教育課程大部分與取得大學（獲以上）的學位有關聯。
- ② 長期的課程（long-term courses）：此類課程多半與取得教師資格或薪級提升有關，有時亦會與教師專業發展學程有關，以習得新的知能。
- ③ 短期的課程（short-term courses）：短期課程是美國中小學教師在職進修的主要選擇方式之一，每次的課程通常只需要參與二、三次，這些課程大多是協助教師習得一些可用在教室現場的教學、輔導或班級經營技巧等。
- ④ 個人式的支持（individualized support）：此種方式通常是以個別諮詢、個別指導等形式出現。
- ⑤ 自導式的學習（self-directed learning）：教師自發式地閱讀書籍、參與演講、參觀旅行，或自行組成非正式的讀書會等在職進修活動；這類活動具有自我指導與個人專業成長的意涵。

(4) 進修內容

Mertens & Yarger (1981) 依據其針對全美三十七個由聯邦政府支助設立的教師中心所作的一項研究發現指出：一般的中小學在職進修教育活動，在規劃學程內容的過程當中，如果像在教師中心一樣，把教師們列入參與決定的考慮時，則教師們會把教學和輔導的技巧列入進修學程的重點，以利其在教室現場能夠有更好的表現，並且能與學生相處、互動得更好。教師們也會要求開設有關於語文、數學等專門科目供他們選習，以便加深加廣其教學專門知能（引自單文經，1998）。

根據秦夢群（2001）的研究，美國教師在職進修內容的主題包括：① 有關課程、教法與測驗的基本認識；② 有關學生學習與輔導的理論與技巧；③ 如何促進自我成長與發展；④ 基本教學技能；⑤ 教室管理理念與技巧；⑥ 幼兒與青少年心理學；⑦ 教具製作與使用等。

美國聯邦教育部（U. S. Department of Education）近幾年積極推動中小學教師「暑期教師對教師研習」（Teacher-to-Teacher Summer Workshop）；自 2004 年開始，每年 6~8 月間在數個大都市舉辦識字/閱讀、數學、科學、歷史、外國語言、藝術，以及教學技巧和科技等相關的短期研習。相關內容可上網瀏覽 <https://www.t2tweb.us/Workshops/About.asp> 網

頁資訊。

(5) 政府鼓勵措施

美國教育行政機關過去為鼓勵教師進修，採取各種方式為之，其主要措施有以下三種（秦夢群，2001）：

① 給予公費與公假進修

美國各州大多規定教師教學至一定年限後，可享有公假進修的待遇。一般為兩星期至一個月。同時，對進修教師的食宿、交通、學雜費等亦予以補助。

② 實施進修加薪制

准許教師在進修更高學位或取得若干學分後，給予待遇上的提高。另一方面，美國有些州則實施不進修不加薪的制度，怠惰者薪資往往停置在某一數額。

③ 實施進修換證制

美國部分州規定，教師證書需要在一定時間內更換，而其條件往往是規定必須在職進修若干學分，不符合規定者即失去證書與執教資格。此種作法為督促教師進修最嚴格的措施，其目的維持教師一定素質；目前美國大多數的州皆採行此種方式來督促教師及教育人員持續地參與專業發展進修活動。

(6) 美國各州教師進修要求與換證制度

一般說來，美國各州對教師證書的階段更新要求相當嚴格，有超過四十個以上的州皆設定二階段更新證書；除第一階段原有的標準，第二階段通常會設定另外的標準，多數州對第二階段證書都採強制手段；如未更新，則原證書立即失效。教師在換證的過程中，必須提出專業成長的證明，亦即參與在職進修之相關證明；各州在第二階段設定的證書申請標準、項目有甚大差異，有些州要求教師必須取得碩士學位，或要求教師需進修若干學分等等；其大致上可以歸納為下列九項：① 實習；② 連續任教職若干年；③ 第二度任教職；④ 接受第五年課程；⑤ 取得碩士學位；⑥ 進修若干學分；⑦ 通過該州的特定考試；⑧ 通過地方學區的評鑑；⑨ 通過州政府的評鑑（洪焯堯，2000）。

相對於上述階段或更新形式的教師證書，另一類證書則具有永久性，包括終身教師證書（life credential）與永久教師證書（permanent credential）；前者的專業發展標準視其雇主或主管證書核發單位的要求而定，後者則要求每一定年限雇主必須查核該證書有者是否維持在各學區規定的專業發展要求標準之內。不過，發給此兩種證書的州別均只有少數（蔡清華，2001）；至於其他多數州則基本上仍要求教師於每一定年限必須更新證書，屬於比較持續性的教師專業發展。此外，美國各州在專業發展的目的上亦有所差異。

美國中小學教師於更新其教師證書時所應檢附的專業發展證明包括：① 繼續教育學分或時數；② 服務年資；③ 教學或進修時數（CEU）等。其中以繼續教育學分或時數最普遍，大多要求六學分；其次是服務年資，以五年最為普遍。至於專業發展活動的舉辦單位，以各州大學校院最為普遍，其次是地方學區（地方教師中心），再次是州教育廳（蔡清華，2001）。

(7) 制度特色

- ① 美國算是非常重視教師在職進修之國家，雖因地方分權，各州略有差異，但基本趨勢大致一致。
- ② 進修方式學位進修與一般進修兼重，甚至與薪水升級掛勾，非常特殊。
- ③ 實施教師證書換證制度，必須自職進修否則無法換證，實施也相當徹底。

2 英國

(1) 制度現況

英國過去的師範教育體系較為強調職前的教育與訓練，後來才開始重視教師的進修，但也只是作為職前培育的補充、在職教育或繼續教育而已，現在的概念則是將其視為整體師資培育的重要部分，跟職前教育互為一體的兩面（蘇永明、李奉儒，2001:6）。

1972 年 James 委員會提出〈師範教育和訓練〉（Teacher Education and Training）報告書，主張教師在教學生涯中必須接受繼續的訓練和再教育，以配合現代技術革新與知識爆炸的需求，獲得英國社會各界的普遍支持（蘇永明、李奉儒，2001:6-18）。

英國在 1984 年成立師資培育許可委員會，其後依據 1994 年的教育法案改為「師資培訓局」（Teacher Training Agency, TTA），其為法人性質的撥款委員會，在整體教師專業發展中，扮演一重要的角色。英國政府於 2005 年 9 月 1 日將師資培訓局原有之功能加以擴充，改為「學校訓練發展局」（the Training and Development Agency for schools, TDA），不再只著眼於師資培育，更包括學校整體教職員素質與環境效能之提升，以提供學生更高品質的學習環境；故學校訓練發展局的任務乃是提供學校所有教職員相關的訓練及發展，使其具備現代技巧與知識，激發學校團隊的全部潛能，以便能提供學生更具福利的學習，所以原師資培訓局的許多任務仍然繼續，如初任教師之訓練、教師的專業發展等，但更多加入了提供中小學資訊、指引及支持的功能，其主要目標如下：① 吸引有能力之人來從事教職；② 提供學校及教職員優良的訓練、發展及重塑工作場域的資訊；③ 創造一訓練和發展的環境，以促使整體學校工作場域發展出自己的效能。

在英國，與師資素質有關的單位，除上述之學校訓練發展局（原師資培訓局外，還有教學總會（General Teaching Council, GTC）與教育標準局。教學總會係依據 1998 年的教學與高等教育法案，於 2000 年 9 月 1 日成立，為教師自我規範的專業組織，其主要有建議與規範兩大功能。在建議部分，教學總會建立教學標準、教師行為標準、教師專業角色等層面的議題，故在教師專業發展、初任教師訓練及設置教學標準層面上取得主導的角色地位；在規範部分，教學總會為維持教師的專業，有權訂定教師專業行為的規範程序與準則，來決定教師的任用與懲處；基本上，教學總會雖非官方組織，但其有權掌控教師註冊及規範教師表現。而教育標準局則是依據 1992 年的教育法案，由皇家督學處更名而來，其在師資培育部分主要負責初任教師訓練、新合格教師的導入階段安排，以及教師繼續發展等階段的視導，而視導的結果則提供教育技能部和原師資培訓局做為經費補助分配的依據（黃嘉莉，2005:8-11）。

總之，英國在教師素質的管理上，由原師資培訓局掌控管制師資培育多元化實施的基本品質，而為了讓管制師資培育品質之實施有其合理的基礎，評鑑師資培訓單位，即教育標準局，便成為提升教師素質另一個重要的環節；而經過師資培訓育出的合格教師，其任

教後的發展，也需不斷地進修以維持其專業素質的程度，這部分就是教學總會的功能，根據教學總會規定的專業行為與價值標準，促使教師必須維持，甚至提升其專業素質，所以，就教師專業社會化的過程而言，英國在師資培育的許可、合格教師資格考試、合格教師的註冊、教師專業發展等過程，均有其負責的單位，而各單位均有政府賦予的法定權限（黃嘉莉，2005:5）。

(2) 制度特色

- ① 英國的教師專業生涯似乎並未有明顯的分級制度，英國主要是將教師的發展分階段，依不同階段設定不同專業要求，以維持及提升教師素質。
- ② 英國近年有關師資培育與教師在職進修部分，似乎相當強調學校本位的走向，無論是過去的師資培訓局，或是現今的學校訓練發展局，其任務之中有關教師的訓練發展，均鼓勵更多中小學的參與，無論是中小學成爲高等教育機構的培訓伙伴，亦或是直接由中小學經授證後承辦相關課程。
- ③ 英國在職進修負責單位，主要是由法人機構的學校訓練發展局（原師資培訓局）和教育標準局負責；而教學總會則是教師自主管理的單位，其成立的法源也是來自中央，爲一政府諮詢的單位。基本上，此三者可說是英國師資培育之中介單位，這些中介單位雖無須事事請示中央的意見，但在整個教師素質的管理過程中，政府卻能根據各種規定的合法性基礎，促使各單位依循規定行事；簡言之，雖然在教育的第一線見不到政府管控的直接具體跡象，但是政府卻能透過中介單位的管理，達到控制教師素質的目標。

3 德國

(1) 制度現況

德國中小學教師進修教育起源甚早，且與師資培育制度的變革同爲其師範教育發展中極重要的部分，德國的教師職業雖未有分級與證照制度，但卻以完整的教師職業教育，及透過教師專業團體及政府的力量，促使學校教師主動積極從事終身的進修教育。在德文中，通常「教師進修教育」係指和教學資格與能力維持有關的活動，而「教師繼續教育」則指和教學資格與能力擴展有關的活動。德國中小學教師除了接受完整的教育訓練與實習服務外，並需通過嚴謹的國家考試才算取得「任教資格」；但即使已通過第二階段的國家考試的合格教師，也還必須經過至少一年以上的候補階段，及通過考驗才能取得終身保障的公職資格，所以持續參與進修教育，並通過嚴格的資格檢定，是德國中小學教師共同的必要條件。

德國的教育行政權力集中於各邦，因此顧及各類師資培訓、教師實習與進修等均由各邦自行立法管理，而各邦法規歧異之處，則透過各邦文教部長聯席會議協調解決，基本上各邦政府文教部均有設置進修機構、協調相關資源、規劃或提供進修課程之義務，而教師的進修教育也透過教育立法而義務化，但教師參與進修教育的自願性與自主性仍然獲得保障、鼓勵與補助。

二次大戰後，教師進修義務以及政府提供教師進修的義務均相繼透過教育政策與教育

立法成爲各邦共同的規範，所以政府及其所設立的進修機構成爲教師進修教育的主導者，共可分爲三類：① 以教師進修教育爲主要任務的機構，如各邦教師進修教育中心或研究所、地方政府所屬的教師進修研究所、非官方的教師進修中心、進修學院等；② 以教師進修教育爲重點任務的機構，如地區教育中心、各邦課程研發機構、教會教育推廣機構、大學課程推廣單位、空中教學機構及教師自主團體等；③ 以教師進修教育爲部分任務的機構，如聯邦職業教育研究所、非官方的教學與研究中心、教育學術團體、教學媒體中心、企業組織與職業工會等。其中邦政府及其直轄機構在整體教師進修教育中佔有最重要的地位，因其所掌握的進修經費資源比重最重。70 年代開始，除了上述的機構教育持續進行外，以學校爲中心的進修成爲德國教師進修教育最新的發展趨勢，其係爲一結合教師專業、學校組織革新與課程教學改革的進修模式，近年在教師進修教育的實施中，學校本位教師進修模式所佔比重迅速成長，似乎可與上述機構進修教育分足並立（陳惠邦，2001）。

(2) 制度特色

- ① 德國之教師尙未分級。
- ② 學校本位進修也是德國近年來教師進修教育發展的趨勢。
- ③ 德國的教師進修教育的實施，各邦政府握有相當的主導力量，以法定進修爲主，雖然教師自主團體也極力爭取影響力，但也只能分庭抗禮，無法掌控全局，但不可否認，教師仍是積極參與進修活動規劃、設計、執行的重要角色。

4. 法國

(1) 制度現況

法國教師在職進修起源甚晚，直至 1982 年「國家教育人員培訓委員會」(MAFPEN) 的成立才確立中等教師的進修體制。國家教育人員培訓委員會的主要任務有二：① 諮詢教育人員並分析其進修需求② 了解學區內所有可能提供進修之資源，基本上，國家教育人員培訓委員會即以此爲基礎，規劃進修課程方案。

1984 年開始，國家教育人員培訓委員會被要求以國家與地區整體需求爲依據來訂定教師進修計畫，提供中學教師在職訓練，以完成教改任務，從此國家教育人員培訓委員會的獨立自主權喪失，成爲大學區的下屬機構，扮演政策執行者的角色。

1998 年「師資養成學院」(IUFM) 取代國家教育人員培訓委員會，承接所有教師進修相關業務，至此所有教師進修均由中央政府在國家整體政策架構下統一規劃，全國遵行，並且統合連結了師資職前教育與在職教育：(楊深坑，2001)

- ① 師資養成學院因與大學區總長聯合，故強化了進修教育的學術性，連結專業實務與進修課程，並且師資養成學院與各類進修教育之教學人員合作，提供教學技術與工具所需之相關文獻。
- ② 進修課程之訂定及執行：大學區總長訂定轄內教育人員的進修教育政策，並形成年度進修課程計畫，其須考慮的要項有「工作適應」、「實務職業發展」、「國家需求」、「職位晉升」、「與環境配合」等，接著由督學、人力資源主管、師資養成學院校長、各學校校長、進修教育講師、教師公會代表等共同完成課程計畫，繼而再由大學區及師資養成學

院統籌計畫推動，最後由大學區負責經費，師資養成學院負責選聘講師，進行進修活動，活動之後必須總體評鑑績效，以為後續改進之參考。

(2) 制度特色

- ① 法國沒有教師分級制度。
- ② 法國中小學教師進修體制的改變，中央教育部均為主導之角色，基本上即是一由上而下的整體規劃方式，雖然後續在課程架構上有考慮教師以及地方的需求，但仍是必須在國家整體政策架構下進行規劃。

5. 日本

(1) 制度現況

日本教師在職研修制度相當制度化，相當規定皆有法律依據，特別是日本教師稱做「教育公務員」，所以準用公務人員之派任及研修等。1987 年日本教育職員養成審議會提出『提昇教師之資質能力』審議報告書，建議初任者研修制度及在職進修體系化，明確劃分中央、都道府縣及市町村之責任分工，並建議在初任、五年、十年、二十年分別進行在職進修，另外對於行政職位之昇遷及特殊教育議題，也建議建立完整之制度，其後經由法制化，這種有系統的在職進修體系於焉逐步建立。其中特別是針對十年之研修，乃再經由 2002 年中央教育審議會提出審議報告書『今後教師免許制度的應有做法』，才正式制度化（文部科學時報，2002）。

日本在職進修由主政機構而言可分三個層級說明之。第一層是國家層級，主要是抽調（或接受推薦）中堅教師、職員幹部、教頭、校長等行政人員的研修，另外如重要緊急議題也有，這是由獨立行政法人「教員研修中心」負責辦理。其次，第二層都道府縣則負責法定研修之初任者研修及十年經驗者研修，另外五年經驗者或二十年經驗者，則由各單位自訂如何實施，另外各自的行政人員培訓及民間企業派遣進修也有，上述在各行政單位之「教育中心」辦理。

第三層則在市町村（相當於臺灣之縣市）、學校或教師本人，也包括教學研究團體之研修，這些都是比較具體及實務性之研修（楊思偉，2001）。

上述研修項目外，教師的長期社會體驗研修，即派教師到民間企業、社會福利機構等，進行一個月到一年不等的研修；另外，2001 年提供教師休假（無薪給）進修研究所的制度，可在國內外大學進修，以取得「專修」級證照為條件，時間為 1—3 年（文部科學時報，2002）。

(2) 制度特色

2005 年 12 月，中央教育審議會『今後教師培育及免許制度的做法』發表期中審議報告，提出幾項新的政策：強化各大學培育教師之組織與課程、辦理教師「專業研究所」、要導入「教師證照換證制度」、對於初任者研修及十年經驗者研修制度，配合換證制度進行適度調整、研修應重視大學、教育機構及各級學的之合作關係、學校行政管理人才之培育及進修應特別重視等（文部科學省，2005）。

歸納其特色，有以下幾項：

- ① 日本的職進修體系，依據相關法律規定，進行各種研修活動，其內容除了行政體系所策劃的活

動外，更重要的有民間主動規劃的活動，因此避免了強迫式研修所可能發生的各種問題，官方與民間似乎搭建了一個非常嚴密的進修網路，因此對提昇教師素質，以及解決教師面臨的實踐性問題，都有迅速解難的優點，這種運作機制，是最特殊的。

- ② 日本教師證書依學歷分成專修免許狀（碩士）、一種免許狀（學士）、二種免許狀（準學士），但在職進修並無特亦強調與教師分及結合。
- ③ 學校本位研修逐漸受到重視。

三、比較分析

由於受限於各國資料與語言之問題，並無法充分收集最新及最完整之各國資料，但依據上數之資料，試著做以下之分析。

- ① 各國都非常重視教師在職進修，咸認為教師在職進修攸關教育之成敗。
- ② 各國也已經建立或正在建立有體系之教師在職進修體系，並利用各種行政權力要求教師做各種不同形式的進修。
- ③ 美國之制度與教師證書換證及教師薪給結合，日本要求各年次要有集中之進修，以及英日美都有新任（初任）教師之進修制度，都是教重要之特色。

（一）臺灣制度及現況分析

依據文獻分析與研究結果（王秋絨、湯維玲、顏慶祥，2000；湯維玲、嚴慶祥、李鴻章，2001）

1. 教師進修研習「理念」

(1)兼顧計教師權利與義務；(2)教師進修研習兼具「補充」專業不足、「更新」新知能、「晉升」專業；(3)教師個別進修需求與學校發展需求重；(4)推展「以學校為中心」的教師進修模式；(5)鼓勵教師自主性進修。

2. 教師進修研習「組織體系」

(1)決策層級：中央政府、縣市政府、學校。
(2)進修類型：① 行政進修研習、② 自主性進修研習、③ 基礎性進修研習：包括新任教師、推動新政策、宣導新法令等。④ 民間辦理研習。

3 教師進修研習「內容體系」

(1)基本性質進修、專門性進修、特別性進修
(2)進修內需符合教師專業發展且具實用性課程
(3)教師具需要的是資訊科技、電腦和輔導知能
(4)研習時間：週三下午寒暑假最理想，其次是下午放學後、夜間時段平時上課時間亦可。

4. 法令規定

依據教育部（2004）教師進修研究獎勵辦法第四條規定，所謂教師帶職帶薪進修、研究、研習時間、研習方式包括：(1)全時進修、研究：教師基於教學或業務需要，在一定期間內，經辦妥請假手續，並保留職務與照支薪給而參加之進修、研究。(2)部分辦公時間進修、研究：教師基於教

學或業務需要，利用其授課之餘仍應留校服務時間，經辦妥請假手續而參加之進修、研究。(3)休假進修、研究：係指公立專科以上學校依規定核准教師休假而從事學術性之進修、研究。

(4)公餘進修、研究：基於教學或業務需要，主動薦送、指派或同意教師，利用假期、週末或夜間參加之進修、研究。

5. 現況分析

本研究依據教育部中等教育司「區域教師在職進修中心」網站公佈資訊，在各縣市中小學、大學主辦單位、社教單位、特殊學校辦理在職進修等四方面加以分析，因篇幅限制，無法呈現，僅將重要發現節錄如下。

綜合分析資料，發現最近臺灣教師進修制度與以往有明顯的不同，與有些研究（王秋絨、湯維玲、顏慶祥，2000；湯維玲、嚴慶祥、李鴻章，2001；黃坤錦，2003）研究結果加以比較：

- (1)教師進修途徑：現在的教師進修方式包括可取得學位或非學位，大多數係以或非學位為主。進修時間則包括：上班時間、夜間、週末日、寒暑假時間。
- (2)教師進修內容：包括教育專業與學科專門，尤其是中小學特別關注九年一貫課程七大領域、五大議題，及當前最關懷的教育政策、性別平等教育政策，教師會組織功能、教師權益權責議題。
- (3)參與進修對象：為使學校教育在校園民主化趨勢下，家長行政人員三獎平衡關係，許多進修議題皆有校長、教師、行政人員、家長及社會大眾共同參與。
- (4)主辦進修單位：除正規政府行政機構，各縣市教育局，各級學校：大學、高中、高職、國中小學、幼稚園，各縣市教師研習中心等主辦外，尚有教育非政府部門及教育團體及非專業團體的民間團體，尤其是各縣市教師會，與民間團體的文教基金。
- (5)參與進修經費：「在使用者付費」原則及政府教育經費大幅縮減下，許多教師進修機會，除政府補助外，大多數由教師自己付費或少數政府相關單位的補助。

6. 問題分析

臺灣對教師在職進修也有許多文獻，如 1999 年《跨世紀教育對談》會議舉行時，曾針對全國 4666 位學校教師（國小、國中、高中、高職）進行教師進修問題之問卷調查，結果顯示：大部分之教師代表均認為現行各項教師在職進修活動中，最亟需改進的是『進修活動過於零散，缺乏制度化、系統化的進修模式』（教育部統計處，1999）。

另依據鄭博真（2000）歸納許多研究後指出，臺灣現存教師進修制度所面臨的問題共有 12 項，包括：進修辦理缺乏規劃、進修機會不公平、進修動機較為被動、進修內容設計不當、進修經費不夠充裕、進修興趣偏重學位學分、缺乏專業發展的概念、進修管道不夠寬暢、進修時間不太適當、進修成效缺乏評鑑檢討、相關法令不夠周延、進修制度不夠健全。以上所臚列之十二項缺失可謂已完全道出臺灣教師在職進修制度所存在的缺失，無論是何種層級的教師進修，其所面臨到的問題無非是教師進修動機趨向功利、進修制度缺乏系統性，以及進修管道狹隘等（蔡清華，1996；陳舜芬等，1996）。

由此可知，臺灣現行教師進修制度中，課程規劃是一大急需解決的問題，因為以往各辦理研習進修的單位經常各自為政，致使教師進修課程重複性高，缺乏系統性和統整性。鄭博真（2000）的分析亦指出進修課程的主要問題為：

- (1)進修課程內容規劃欠佳，大多是由校外學者專家所決定的，但並非一定適合教師的需要。

- (2)研習方式偏重理論性專題演講，教師缺乏實際操作與交流討論的機會，未能提供多樣化的研習活動。
- (3)偏重教育專業科目的進修，相對忽略任教專門科目的進修。
- (4)師範院校安排的進修課程，多由大學教師來授課，導致在職進修課程與職前教育課程並無太大差異。

2003年九月舉行《全國教育發展會議》，會議中指出教師專業成長的重要性：師資培育及在職進修方式需因應九年一貫課程改革的推動，以培訓符合實施新課程的教師；但目前的教師專業進修仍有下列問題：師資培育機構未能充分提供教師在職進修方案、缺乏鼓勵教師自發性學習之制度與策略、教師不熟悉統整課程及協同教學有待改善、中小學校教師師資職前教育課程尚待規劃。因此，建構一套具有整體性、進階性、專業性的教師專業進修研習課程，提供多元化的教師在職進修方案，乃為目前國家教育政策的當務之急。

參、教師進修研習規劃之基本理念與構想

近年來在世界及國內教育改革的風潮下，教育績效與品質、課程與教學革新、學校本位課程、教師增權賦能等教改議題不斷被熱烈討論與檢視，中小學教師的專業問題受到社會各界的關注，許多教師專業團體也以教師專業自主為口號，藉以強化教師角色與形象，因此就教育本質或專業倫理而言，教師們努力地先求專業發展，先具有專業知能及專業發展，方才能要求享有專業自主權利。

當前臺灣教師經由師資培育機構的職前教育、學校現場的教育實習、經檢覆成為合格教師、經甄試進而進入職場，理應具備足夠的教學專業能力，但由於知識變遷快速，資訊來源多元，使得教師的專業知識必須不斷地跟著時代腳步前進，邁向終身學習的新時代。然而目前臺灣教師進修與研習之教師專業發展策略，缺乏一套完整且統整的規劃系統，容易使得教師專業發展之進修研習的機會與資源重複或浪費。因此，就教育本質或專業倫理而言，如何創造教師專業發展結合教師評鑑機制之持續進修的教師文化，規劃建構出一整體性、進階性、專業性的教師專業發展的持續增能課程，促進教師專業發展的提昇，確保教育素質的優良，以提升教師的專業表現，進而促進教育品質的提升，已是當前教育的關鍵焦點，值得進行分析探討作為臺灣教師專業發展與專業評鑑的參考。

因此，本研究根據各國在職進修制度比較、問卷調查和專家座談加以建構。包括瞭解與建構教師專業發展理論、生涯發展進階體系，與進修研習課程之內容，進而擬定出教師在職進修課程研習之系統架構，及教師在職進修之研習內涵，作為未來教師研習進修課程規劃之參考。

一、教師專業發展體系之進修研習系統的建構

本研究經由陳木金等人（2004）接受教育部委託專案之研究成果，及本專案之問卷調查中，獲得五點結果：1.目前辦理教師在職進修的成效可達滿意程度，但仍有進步空間。2.建構未來的教師在職進修系統，以及運用獎勵制度提升教師在職進修意願為重要發展方向。3.專家學者與教育行政人員看法認為未來的教師在職進修系統，更應著重於制度的規劃層面。

另外，建構以學校本位及外部機構進修的雙軌教師專業發展體系，規劃循序漸進的教師專業發展之進修制度，逐步建立結合教師進修研習制度與教師專業發展的教師文化。就教師專業發展的進修研習系統，本研究從問卷中也獲得五點結論：1.學校教師、教育行政人員及學者專家皆認為辦理或規劃教師在職進修單位可以區分為中央層級、直轄市或縣市層級、區域聯盟、學校層級及個人層

級。2.而國民中小學的指定研習由直轄市或縣市教育局辦理為主，及高中職的指定研習由教育部、直轄市或縣市教育局辦理為主。3.由主管教育行政機關審核學校本位研習以及民間團體辦理的研習的課程及時數，亦為適當。4.在協助教師自我專業生涯發展方面，分別為師資培育機構、學校區域聯盟、學校本位的研習、政府研習單位、政府委託各級學校辦理的研習，皆有相當之助益。5.未來可以發展遠距教學做為未來在職進修研習。因此本研究規劃以結合教育主管機關、縣市教師研習中心、師資培育機構、教師專業團體、認證合格教師研習機構、學校本位進修及教師獨立研究等多種機構或多元模式，推動教師專業發展的進修研習方案。所以，在辦理教師專業發展進修研習系統層級，規劃成為「中央政府層級」、「縣市政府層級」、「區域聯盟層級」、「學校單位層級」、「教師個人層級」的進修研習系統方案。

二、教師專業發展內涵的建構

陳木金等人(2004)試著從國民中小學校長、教師及相關研究領域之學者專家為研究對象進行焦點座談和專家訪談資料，歸納整理分類為五個教師專業發展階段指標的教師評鑑模組，依序為探索期（1~2年）、建立期（3~5年）、轉化期（6~10年）、維持期（11~20年）、成熟期（21年以上），其專業發展指標規劃核心依序為應用、分析、綜合、評價、創造，並分類規劃教師專業發展指標之七大向度：1.教育信念與教學技巧：內涵著重在教師教學理論與實務之結合，教師自我信念之建立、統整與檢視；2.教學新知與教育發展：內涵著重在教師對教育趨勢之瞭解、專注與評價，及對教育新興議題之探討與發表，並增加資訊能力運用於教學中；3.班級經營與學生輔導：內涵著重於教室的經營管理技巧、學生輔導知能、親師之互動方法；4.學科知識與教材教法：內涵著重於教材教學之設計、創新與研發，及學科知識之研發與創新；5.專業態度與研究知能：內涵著重於教育人員專業倫理及相關法規之探討，及教師研究能力之養成；6.實用智慧與生活品質：內涵著重於促進老師於教學專業課程外能學習其他促進生活知能之課程如人際溝通、生涯規劃等課程；7.教育管理與教學領導內涵著重於教師行政運作知能之培養，以促進老師行政規劃、管理知能力。

本研究依照上述研究成果，加上問卷調查得到規劃的七項研習內涵填答者大致同意，並提出若干建議，例如：1.受訪者肯定「教師每一年至少需要接受36小時的在職進修研習」。2.每隔教學年資五年應參加集中式研習，其中教學年資於第十年時更是具有參加必要。3.教師生涯發展分成五期：探索期（1-2年）、建立期（3-5年）、轉化期（6-10年）、成熟期（11-20年）、精進期（21年以上），而教師相對應為初任教師、新任教師、中堅教師、精熟教師、資深教師之教師生涯規劃，應是可以採納之設計。4.教師進修研習內涵分成「指定」（必修課程）與「增能」（選修課程），而課程依其程度分成「基本課程」、「專門課程」與「特別課程」之教師進修課程規劃，亦為可採行之制度。

本計劃在前半年，經由各國在職進修制度比較、小組會談與延續陳木金等人之研究結果，建構「教師在職進修體系」（圖1）和「研習內涵表」（表4）。其後，再經由兩場的專家諮詢會議，再次進行修訂，而獲得最後的定案。本次規劃案之結論，提出下列幾項較具特色之成果：

- （一）將教師在職進修依教師職涯發展建構體系化之系統。
- （二）依教師教學年資分期，並規劃研修之內容。
- （三）將各級政府辦理在職進修之項目具體劃分。
- （四）建議教職第五年辦理集中式研習。
- （五）清楚規劃年資分期、指定研習等研習之具體項目與內涵。

(六) 初步訂出教師在職進修研習辦法草案。

肆、教師進修研習體系之規劃

一、教師職涯分期及研習時數

本研究爲了將教師研習體系加以系統化，建構一個教師研習體系圖 1 所示。在此體系中教師生涯發展和期間約分爲五個時期，其分別爲 1-2 年探索期、3-5 年建立期、6-10 年轉化期、11-20 年成熟期及 21 年以上精進期；在五個時期中教師的教學知能及經驗是不斷累積，因此，對應各五個時期教師之生涯發展，則分別稱爲初任教師、新任教師、中堅教師、專業教師及資深教師，此並非分級，旨在說明不同年資別之師資。至於每年研習時數以 36 小時爲原則。由於此體系將研習主要分爲「指定研習」及「增能研習」二大類，前者是指比較固定主題之研習，與教育專業和學科領域有關之內容，也是指「基本課程」和「專門課程」；後者是指較廣泛之教育主題內容，及與生活品質、實用智慧有關之內容，是「特別課程」；而研習時數安排上，依據上述對二者之內容定義後，分別於教師生涯發展各個時期訂定應研習之時數，以探索期之初任教師爲例，該時期的總研習時數爲 72 小時，其中「指定研習」及「增能研習」各爲 36 小時數，其他階段依此類推。另外指定研習課程包含「基本課程」、「專門課程」(學科領域)，後者包含「特別課程」，則指廣義之各種專業、專門及生活智慧等課程，其內容可參考下表 3：

表 3 教師生涯發展進階與研習時數

探索期		建立期		轉化期		成熟期		精進期	
1-2 年		3-5 年		6-10 年		11-20 年		21 年以上	
初任教師		新任教師		中堅教師		精熟教師		資深教師	
指定 36	合計 72	指定 48	合計 108	指定 60	合計 108	指定 120	合計 360	指定 6	每年 18
增能 36		增能 60		增能 120		增能 240		增能 12	

本規劃原則上規定每年必須研習 36 小時，所以應限制不能在一年內提前修完後續年度之時數。至於因考慮城鄉落差，偏遠地區參加研習機會較少，或因不可抗爭因素，所以某年度無法修完時數，順延至下一學年度，有類似銀行存款式的「零存整付」之彈性，應可被允許，這可訂定在相關規定中。另外，部分研習課程因地制宜，或另訂符合地區需求之內容，研習課程略做調整也可考慮。

二、規劃分層辦理主體

其次，在推動教師研修機構層級方面可分五個層級(或單位)，其依序爲中央政府層級、縣市政府層級、區域聯盟層級、學校層級及教師層級，但是實際行政推動主要仍在中央層級與縣市政府層級，以下就對各層級分別簡述之。

(一) 中央政府層級

在此層級中主要是指應由中央主辦之研修，而此處中央是指教育部及主管高中職之中部辦公

室，因行政機構通常不直接辦理，由直屬單位或委託機構辦理，因此中央層級可有三個辦理研修機構，分別為國立教育研究院籌備處、中等學校教師研習中心及委託各師資培育機構。

(二) 縣市政府層級

教師在職進修，理應由各設置及主管機構負責，因此規劃五個教師生涯階段之主要研習，特別是指國民中小學之指定、包括政策性和專業課程及因應職務角色調整之研修，包括組長與學校專業行政職務研習、處室主任研習及校長研習等，都由縣市政府負責。至於辦理機構以縣市教育研習中心為主，或委託各師資培育機構或學校辦理。

(三) 區域聯盟層級

透過學校間聯盟合作的方式，辦理在職教師研修活動，以符合滿足不同區域的教師參加研習。但此層級的缺失乃在於，沒有固定的執行單位及負責人員，較無政策之一貫性，及較難管控績效，所以最好由固定的單位或由固定的學校推動執行教師在職研習活動；另外，教師組織團體或民間團體，亦可列為辦理主體，但此層級以辦理增能研習為主。

(四) 學校層級

是指學校自行對於學科、學習領域等所舉辦之教師增能部分的在職進修研習活動。

(五) 教師層級

是指教師自行透過行動研究，研究成果發表等方式進行，此部分著重於教師個人之自我研修。而有關 3、4、5 層級時數之計算，因已有流於形式、缺乏效果等之疑慮與批評，所以可以考慮依比重換算或不計入等方式，並且原則上應有認可機制，需事先報准，方可予以採計。

(六) 特殊職務之研習

本研究是以一般教師之生涯進階為規劃對象，所以是假設一位教師當不進入行政工作時的正常進修方式。至於進入兼行政的職位，如組長、主任甚至是校長，原本即有各種不同職務角色的訓練課程，因此本研習內容仍可單獨進行，而相關行政職務的研習，則可視為外加之課程，似乎會比較合理。

三、規劃研習項目

(一) 中央政府層級可提供之研修，以全國性重要政策宣導，及重要幹部之選訓為主，因此項目如「各地區核心教職員學校行政管理方面研修」及「地方政府未及推動之新興課題方面的研修」。

1. 各地區核心教職員及學校行政管理方面的研習，可分為下列三項：

- (1) 培育各縣市中堅教師、各處主任及校長的進階研習，是針對擔任行政職務人員的研習，並由相關機構實施辦理中堅教師、主任及校長研習之進階研習。
- (2) 培育地區高中職教師及核心事務職員的研習，因高中職是國立，所以包括高中職教師之研修，是依教職經驗的研習；另應對公務體系之學校行政人員實施行政事務職員調訓，此為本次規劃之特色之一。
- (3) 培育具有國際視野及見解之核心教師的海外研習，例如海外專題研究等，目前已在實施中，

日後可再擴大辦理。其中特別建議可針對英文或外語教師，或是特殊議題部分，公開已選派教師赴國外研習方式辦理，以因應國際化時代的特殊需求。

2. 地方政府未及推動之新興課題方面的研修

此研習是有關政策性主題，如新課程、新興議題、特殊課題研習等，乃需要在時效上優先處理之研習，以上各項乃應由政府補助經費辦理之研習項目。

(二) 縣市政府層級則辦理幼稚園、特殊教育國民小學及國民中學之教師職涯成長研習，特別是指定研習課程部分及集中研習部分；另外，校長、組長、學校專業行政職務處室主任，乃因工作角色之轉換需要所進行的研習，由縣市政府執行，至於其他層級則可協助辦理增能學習之課程。

四、規劃在職研習方式

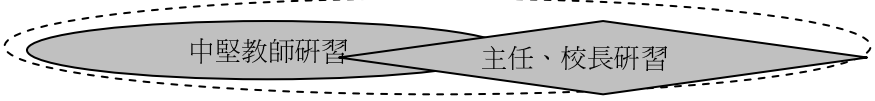
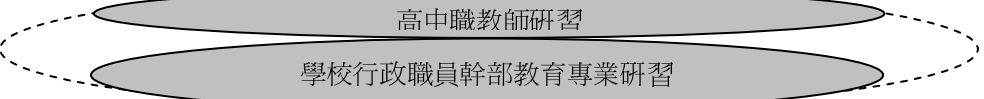

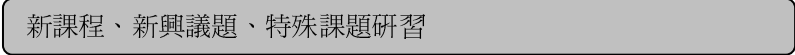
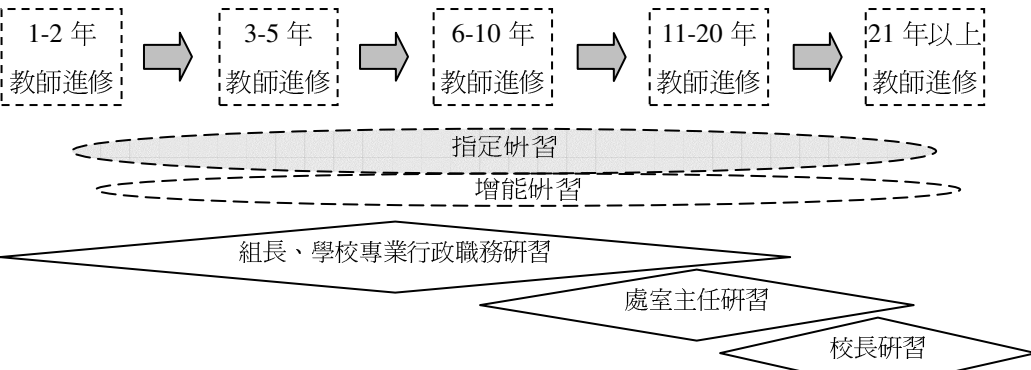
有關研習方式，包括演講、討論觀察、工作坊及實作練習方式，但應配合不同性質及不同主題之研習，彈性應用適當之方式非常重要。另外遠距研習方式，包括同步與非同步，也是未來重要的方式，應該納入規劃中，未來有相當比例的研究課程可用遠距方式完成。

五、規劃實施第五年之「集中研習」

考慮教師之職涯生長，實習教師期間，已有半年之集中學習機會，所以初任教師暫不建議實施「初任教師研習」，但日後如果大部分初任教師皆非直接從實習教師未立即擔任教職時，則應考慮之。其次，為節省經費和試探辦理效果，本研究特別建議教師於任教滿五年後可試辦住宿式之「集中研習」，其目標為透過約 5 天之住宿式研習，運用同儕討論與激勵方式，讓在職之教學經驗，獲得調養與沉澱之機會。雖然在問卷中亦有相當比例建議在第十年亦可實施，但考慮經費問題，所以暫不建議，可依日後實成果再行思考。

六、指定研習經費由中央負擔

基於教育經費之緊縮，本案也將研習經費之籌措列入規劃案中考量，中央層級之研習由中央政府直接編列預算支應，而縣市政府之指定研習，因定位為法律規定之基本研習，所以可由中央編列預算，亦由政府專款補助執行，以減輕地方財政負擔，並宣示中央政策執行之決心。另外，亦可考慮利用假日進行，以避免代課問題，而除指定研習外，應由研習者負擔為原則。

教師專業發展的進修研習體系圖 1										
發展進階	1-2 年 探索期 初任教師		3-5 年 建立期 新任教師		6-10 年 轉化期 中堅教師		11-20 年 成熟期 精熟教師		21 年以上 精進期 資深教師	
研習時數	指定 36	合計	指定 48	合計	指定 60	合計	指定 120	合計	指定 6	每年 18
	增能 36	72	增能 60	108	增能 120	108	增能 240	360	增能 12	
心、各師資培育機構 中央政府層級(國立教育研究院籌備處、中等學校教師研習中心)	(提供各地區核心教職員學校行政管理方面的研習) 培育各縣市主任校長的進階研習(教職員中央研修講座)  培育地區核心行政職員的研習(行政職員研修課程)  培育具有國際視野及見解之核心教師的海外研習 									
	(提供地方政府未及推動之新興課題方面的研習) 									
心、各師資培育機構 縣市政府層級(縣市教育研習中心)										
	學校區域聯盟或教師專業組織或民間機構辦理之教師在職進修研習活動...等									
層級 學校	學校辦理之全校性教師在職進修研習活動...等 學科/學習領域/學年辦理之教師在職進修研習活動...等									
層級 教師	教師小組合作進行之行動研究、研究成果發表與分享...等 教師個人進行之獨立研究、行動研究、研究成果發表...等									

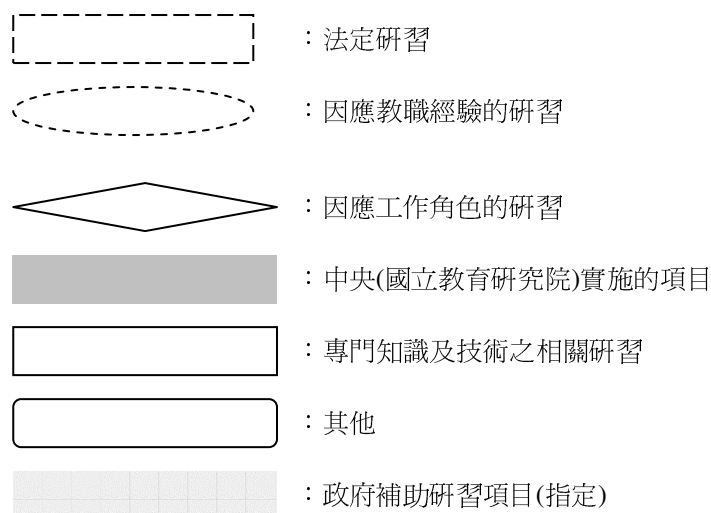


圖 1 教師專業發展的進修研習體系圖

伍、教師專業生涯研習內涵之規劃

參考陳木金等人(2004)所作的研究成果，且經由問卷分析，專家諮詢座談之建議，並重新修改後，本小組另設計出「教師專業生涯研修內涵表」(表 4)。將教師生涯之五個時點，整理濃縮成四時期，其依序分別為 1-2 年探索期、3-6 年建立期及 6-10 年轉化期、11-20 年成熟期、21 年以上精進期。

而在研修內涵則設計出七大項目(向度)，分別為教育信念與教育發展、教學新知與教學技巧、班級經營與學生輔導、學科知識與教材教法、專業態度與研究知能、教育管理與課程領導、生活品質與實用智慧。各項目分別有不同數量之要素(細項)，全部共有 30 個內涵要素，臚列在「研修內涵」欄位中。而在「教育信念與教育發展」項目中，共有 1.教育理念 2.教育時事及議題 3.學校的定位與功能三項；而第二項「教學新知與教學技巧」項中，則有 4.學生的身心發展與學習理論、5.各種教學法及評量方式、6.自己的有效教學模式、7.科技融入教學的技巧；第三項「班級經營與學生輔導」則有 8.與學生制定生活公約、9.學生突發狀況的處理、10.教室管理技巧、11.班級團體動力、12.輔導與諮商知；第四項「學科知識與教材教法」有 13.學科知識內容、14.各學科特有的教材教法、15.自編教材及活動、16.社區教學資源；在第五項「專業態度與研究知能」則包括 17.自我教學效能、18.教育人員專業倫理(法令與規範)、19.教學工作與任務、20.教育研究；第六項「教育管理與課程領導」包括 21.學校行政運作流程的參與或領導、與家長、社區的關係、23.學校本位課程、24.教學及輔導心得分享、25.團隊學習的帶領；第七項「生活品質與實用智慧」則有 26.理性思維能力、27.人際關係技巧、28.婚姻與家庭生活、29.健康保健與休閒生活、30.生活哲學與品味。本研究規劃時原則上使用各該要素依深淺度呈現在各教師生涯時期中，不過因有些項目到某一階段後可能需做不同轉化，所以項目數或內涵也有些微變動。

一、規劃之主軸概念

本規劃有以下幾項原則：

- (一) 共分 7 大項研習內容向度，30 個內涵要素。
- (二) 依生涯進階分成四期：探索期、建立及轉化期、成熟期、精進期。

(三) 規劃研習內涵之進階概念如下：

- 1.探索期：瞭解及應用。
- 2.建立及轉化期：應用及分析。
- 3.成熟期：評價及創造。
- 4.精進期：創造及精進。

(四) 研習內涵之重要意義：

- 1.第 1 至第 6 項為指定研習內容。
- 2.第 7 項為增能研習內容。
- 3.本研究進而統計抽繹出教師認為各向度中的最重要的項目。
- 4.此部份亦可做為指定研習之最核心內涵。
- 5.本研究整理出各學校階段之研習內涵表，可供安排研習課程之參考。

表 4 教師專業生涯的研習內涵

專業生涯 研習內涵	研習內涵要素	探索期 (1-2 年) 瞭解及應用	建立期及轉化期 (3-5、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.教育理念 2.教育時事及議題 3.學校的定位與功能	1.瞭解教育趨勢 2.瞭解教育時事及議題 3.瞭解學校的定位與功能	1.建立自己的教育理念 2.統整教育趨勢及理念 3.統整及掌握教育時事議題	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議題	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.學生的身心發展與學習理論 2.各種教學法及評量方式 3.自己的有效教學模式 4.科技融入教學的技巧	1.瞭解學生的身心發展與學習理論 2.熟悉各種教學法及評量方式 3.應用自己的有效教學模式 4.熟悉資訊科技融入教學的技巧	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 2.學生突發狀況的處理 3.教室管理技巧 4.班級團體動力 5.輔導與諮商知能	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	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

		諮詢知能			
四、學科知識與教材教法	1.學科知識內容 2.各學科特有的教材教法 3.自編教材及活動 4.社區教學資源	1.熟悉學科知內容 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.掌握學科相關知識與教學資源 3.精熟教學領域內容 4.編製專門學科補充教材	1.整合補充教材與現成教材 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.整合運用和項社區教學資源
五、專業態度與研究知能	1.自我教學效能 2.教育人員專業倫理(法令與規範) 3.教學工作與任務 4.教育研究	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的熱忱	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.學校行政運作流程的參與或領導 2.與家長、社區的關係 3.學校本位課程 4.教學及輔導心得分享 5.團隊學習的帶領	1.瞭解與配合學校行政運作流程 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、社區的良好關係 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.分享各種教學及輔導心得	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、推廣各種輔導、諮詢心得
七、生活品質與實用知慧	1.理性思維能力 2.人際關係技巧 3.婚姻與家庭生活 4.健康保健與休閒生活 5.生活哲學與品味	1.培養理性思維能力 2.建立人際關係技巧 3.認識婚姻與家庭生活 4.培養健康保健與休閒生活	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生活	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

陸、配套建議

本研究之目標置於規劃教師在職進修之一貫體系及相關之研習內容，在此目標下，其實有很多配套措施必須一起配套，才能使教師在職進修制度能落實推動，以下整理相關的配套措施成以下八項：

一、訂定法令依據

本規劃內容如屬恰當，則制定成法令條文，實屬非常必要，如此才能確保制度的確定性，所以，訂定如「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修研習辦法」，是一可行方式。而本規劃所提之「草案」，先以鼓勵的觀點撰述，尚無較嚴格的「規範」內容，但日後如果確定要實施時，則以下二項相關問題必須納入思考。

(一) 是否有約束力的相關規範

此項制度如果要執行，應有約束力才能貫徹，對是必要的思考，所以定義為「義務」，且如果未達到，則應有「罰則」，如考績不能列為甲等，或從薪資中「專業學術補助費」中扣款處罰等都可思考。

(二) 確定認可時數的機構

本案所有規劃的在職進修辦理機構包含五個層級，屬於中央和縣市機構層級，辦理主體本身即可認可研習時數。但師資培育機構、區域聯盟層級、民間機構、學校層級或教師層級所辦理的研習活動，因有計入時數或抵免時數的問題，所以必須有認可（或稱核可）之機構，本研究建議政府機構辦理之研習活動，由主管機構自行核定即可，至於其他部份則可由教育局或學校教評會認可應屬恰當。

二、宜規劃導入新制度的方式

很多參與諮詢的代表，都擔心如何進入新制度的問題。此項擔憂乃正常之事，畢竟第一次實施，如何將現有教師納入此新制度，且認定其應從那一階段開始實習，是一應思考之問題。本研究針對此點，建議仍以年資角度，直接納入（切入）新制度，例如已教了 12 年之教師，則可直接進入成熟期，並從第 13 年開始研習，如此應較能順利銜接進入新的制度。

三、可進一步規劃指定研習之科目名稱和相關課程內容

本研究在研習內涵表中，分別提出重要之研習內涵項目及各級學校階段可安排之研習內涵表，但因時間限制，無法實際上作更進一步之課程設計，教育部可再繼續委託專案小組進行具體課程之設計，將指定研習和增能研習分別設計出適當課程，包括各生涯階段不同年資之研習課程，並可對第五年之集中研習作一規劃。

四、可深化研習內容之序階及深淺度

為避免不斷重覆研習內容，所以應建構某主題下之較嚴謹之內容序階架構，亦即在深淺度方面能設定清楚的範疇，才不招致研習人員的怨言，也才能吸引教職員樂意參加。

五、授課之師資應做區隔及分工

常常有參與研習之教師，抱怨因講師群不多，所以常有重複的情形，基於此，在講師方面也可試做區隔及分工，相信可增強研習內容的層次性。

六、未來應與教師證照換證及教師進階制度結合

如何讓研習有效且具強制性，則應有未達要求時之罰則，以及參考他國經驗，可與教師換證，或教師進階制度相結合，則制度將更能落實。雖然教師分級未必是世界各國的必然趨勢，但若界定其為「進階發展」之制度，則如大學教授之生涯發展階段，由講師、助理教授、副教授之進階概念，非貶抑教師之身份，其制度的衝擊力應可降低；其次，教師證照若能規定有效期間十年，經十年換證時必須符合研習時數和其他條件，此種配套也是需要的，且比較容易實施，建議可儘快推動。進而可與教師評鑑及教師年終考績配套實施也是可選擇的政策。

七、研習經費之籌措與負擔，政府應及早籌劃與分配

部分指定研習和集中研習之時數，可由中央主管機構編列預算資助或支應，則可有效推動此新制度。而增能研習部分，即可由教師自己負擔，此符合其他職業自我進修時自付費用的方式。至於部分指定研習和集中研習之經費，恐需由政府機構編列，此可儘早籌措。

八、宣導正確在職進修觀念，培養主動進修意願

目前教師在職進修制度，從主辦者角度觀察，常覺得教師不夠主動積極，且效果不彰；而從接受者角度觀之，又覺得研習課程重複，且研習內容與現場結合困難。關於後者可由第五和第六項建議解決；而前者則必須再加宣導與鼓勵，讓教師知道在職進修乃份內應該主進行之義務與權利，可與公假進修，派代理代課之政策性研習分開，本案所規劃之研習，儘可能列為私人屬性之進修，並且皆應以非上班時間參加。

參考文獻

中文文獻

(依姓名之筆劃)

1. 王秋絨、湯維玲、顏慶祥（2000）。**建立教師終身進修制度**。教育部中等教育司委託國立臺灣師範大學社會教育系研究案。
2. 余民寧、賴姿伶、王淑懿（2002）。**教師終身進修相關議題之調查研究**。教育與心理研究，25（下），543-584。
3. 何希慧（2004）。**國民中學畢業生免試入學高級中等學校之研究-師資培育與進修（4）**。國立教育研究院籌備處（編號：NAER-93-22-A-1-01-04-2-04）。
4. 洪煌堯（2000）。**美國教師組織對教師專業發展之影響研究**。行政院所屬各機關因公出國人員報告書。
5. 單文經（1998）。**美國教育研究—師資培育及課程與教學**。臺北市：師大書苑。
6. 秦夢群（2001）。**美國中小學教師檢定聘任制度之研究**。教育政策論壇，4(1)，28-52。
7. 陳木金、呂孟真、許逸柔、陳添丁、陳宏彰、陳彥茹、張月鳳、張雅婷、蘇意茹，（2004）。**高級中學以下學校及幼稚園新進及在職教師研習課程規劃研究**。教育部委託專案，未出版。

8. 陳惠邦 (2001)。德國教育。臺北：師大書苑。
9. 黃坤錦 (2003)。教師在職進修與教師專業發展。教育資料集刊，28，241-258。
10. 黃嘉莉 (2005)。英國教師素質管理機制之探討。發表於銘傳大學主辦之 2005 國際學術研討會—教育研究組，未出版。
11. 黃坤錦 (2003)。教師在職進修與教師專業發展。教育資料集刊，28，241-258。
12. 湯維玲、嚴慶祥、李鴻章 (2001)。臺灣地區中小學教師在職進修制度研究—現況與問題調。載於楊深坑、李奉儒等著：各國中小學教師在職進修制度比較研究 (頁 279-325)。臺北市：揚智。
13. 楊思偉 (2001)。日本中小學教師在職進修制度研修。載於楊深坑 (主編)，各國中小學教師在職進修制度比較研究。臺北市：揚智。
14. 楊深坑 (2001)。法國中小學教師在職進修制度研究，載於楊深坑主編各國中小學教師在職進修制度比較研究，頁 175-188，臺北：揚智文化。
15. 蘇永明、李奉儒 (2001)。英國英格蘭地區中小學教師在職進修制度研究，載於楊深坑主編各國中小學教師在職進修制度比較研究，頁 1-52，臺北：揚智文化。
16. 鄭博真 (2000)。教師在職進修問題與改進途徑之探討。592，50-58。
17. 蔡培村 (1996)。臺灣實施中小學教師職級制度的基本構想。載於蔡培村 (主編)，教師生涯與職級制度 (161)。高雄：麗文文化。
18. 蔡清華 (1996)。當前中小學教師專業發展問題及其因應之道。載於黃炳煌、陳奎熹主編，高中以下各級學校重大師資問題初探。臺北：行政院教育改革審議委員會。
19. 蔡清華 (2001)。美國中小學教師在職進修制度研究—以行政機制為例。載於楊深坑主編，各國中小學教師在職進修制度比較研究，113-124。臺北市：揚智。

網站資料

1. 教育部中等教師研習會 (2003) 參加在職進修之教師對於進修課程的需求。
2. 教育部統計處 (1999)。「跨世紀對談」調查問卷統計結果摘要。民國 93 年 7 月 21 日下載自：
http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/bbs/ans2.htm 教育部統計處 (1999)。部長與屏東縣教師代表「跨世紀教育對談」調查問卷統計結果。88 年 1 月 25 日。
3. 教育部 (2004)。教師進修研究獎勵辦法。中華民國九十三年十一月十五日修改。2006 年 5 月 27 日取自：
http://140.111.34.69/EDU_WEB/EDU_MGT/HUMAN-AFFAIR/EDU7667001/law/law_part01/0509.htm 英國師資培訓局網站。2006 年 5 月 19 日取自 <http://www.tda.gov.uk/>。

日文文獻

1. 文部科學時報 (2002)。11 月號。
2. 文部科學省 (2005)。中央教育審議會「今後教師培育及免許制度的做法」期中審議報告，2005 年 12 月。

其他參考資料

1. 劉慶仁 (2000)。美國教育改革研究。臺北市：國立教育資料館。

2. Massachusetts Department of Education (2000). Recertification guidelines for Massachusetts educators. Retrieved April, 17, 2006, from <http://www.doe.mass.edu/recert/2000guidelines/> .
3. Mertens, S. K., & Yarger, S. J. (1981). Teacher centers in actions. Syracuse, NY: Syracuse University, Syracuse Area Teacher Center.
4. National Educational Association (2006). Summer Institute in Reading Set for July 23-28. Retrieved April, 22, 2006, from http://www.nea.org/reading/berkeley_institute06.html .
5. National Educational Association (2006). An Integrating Technology Workshop. Retrieved April, 22, 2006, from http://www.nea.org/teachexperience/techk_021105.html .
6. National Educational Association (2006). NERLC 2006 Workshops. Retrieved April, 22, 2006, from <http://www.nea.org/members/images/NERLC2006Workshops.pdf>.
7. New York State Education Department (2006). Maintaining Your Certificate - Professional Certificate Holders. Retrieved May, 11, 2006, from <http://www.highered.nysed.gov/tcert/certificate/maintaincert-prof.htm> .
8. New York State Education Department (2006). 175 Hour Professional Development Requirement. Retrieved May, 11, 2006, from <http://www.highered.nysed.gov/tcert/reteachers/175.htm> .
9. New York State Education Department (2006). Professional Development for Certification. Retrieved May, 11, 2006, from <http://www.highered.nysed.gov/tcert/faqpd.htm>.
10. U. S. Department of Education (2006). U.S. Department of Education Holds Regional Workshops for Teachers to Learn Best Practices. Retrieved April, 17, 2006, from <http://www.ed.gov/news/pressreleases/2006/04/04172006.html>
11. U. S. Department of Education (2006). Summer Schedule 2006. Retrieved April, 17, 2006, from <https://www.t2tweb.us/Workshops/Schedule.asp>
12. Yarger, S. J. (1982). Inservice Teacher Education. In H. E. Mitzel (Ed.), Encyclopedia of education research (5th ed). (pp. 234-250). NY: Free Press.