

資深師資培育者的職涯選擇與專業發展

王茜瑩

嘉南藥理大學嬰幼兒保育系講師

國立臺灣師範大學博士生

中文摘要

本研究透過深度訪談三位資深師資培育者的生命經驗，探討其教師職涯選擇的考量與影響因素，並進一步了解其專業發展的方式、挑戰及因應等層面。研究結果顯示，三位教師受個人與環境因素影響成為師培教師，如：家庭背景、自我興趣、工作機會等，並基於對教育工作的喜愛，及教育工作給予的回饋與成就感，持續師培教師職涯，樂在其中。在教師專業發展上，教學專業發展是他們共同關注的層面，終身學習是專業發展的核心本質。教師們以教育專業精神貫穿師培職涯，並經常透過自我反思維持專業發展的前進動力。

關鍵詞：師資培育者、職涯選擇、專業發展

Career Selection and Professional Development of Senior Teacher Educators

Chien-Ying Wang

Chia Nan University of Pharmacy & Science /
Department of Childhood Education and Nursery / Lecturer
National Taiwan Normal University /PhD student

Abstract

Through in-depth interviews with the life experiences of three senior teacher educators, this research explores the considerations and influencing factors of their teacher career choices, and further understands their professional development methods, challenges and responses. The results of the research show that they have become teacher educators affected by personal and environmental factors, such as family background, self-interest, job opportunities, etc. Based on the love of education work, and the feedback and accomplishment given by education work, they continue to this career, and enjoy it. In the professional development of teachers, teaching professional development is their common concern, and lifelong learning is the core essence of their professional development. Teachers run through the career with the professionalism of education, and often maintain the advancing force of professional development through self-reflection.

Keywords : teacher educator, career selection, professional development

壹、前言

「當我們回顧師資培育的研究，我們發現很多關於課程、教育學、組織和學生的文獻，但對於師資培育者的了解卻幾乎沒有。」（Acker, 1997, p.66）

師資培育者肩負著未來教育發展的職責，師資培育者個人不僅具備教師的身分，更是培育未來教師的重要推手。師資培育者如何決定成為師培教師？選擇進入此工作的考量觀點為何？Measor（1985）認為在教師的生命中，常有某些關鍵事件幫助他們形塑認同和進行職涯選擇，這些事件促使個體選擇某些特殊的行動，並導引他們往特殊方向，他並指出影響的因素包括外在事件、關於教師職業的經驗以及個人背景等三類因素。李惠茹、唐文慧（2004）則指出選擇成為一位教師，與工作所提供的福利、工作性質以及個人志趣有關，職業選擇是個人與結構互動的結果。然上述研究對象皆為一般教師，並無針對師資培育者所進行的研究，師資培育者職涯選擇的經歷與看法，值得吾人進一步加以探討。

作為教育領域的開發者和創新者，師資培育者的專業發展，不僅涉及個人的能力提升，亦將在教育現場影響更多未來的職前教師。我國自師資培育法公布與數度修正，師資培育機構面臨諸多轉型與衝擊，師資培育者不僅需致力於未來教育工作者的培植，亦需在不斷變遷的高壓環境中自處。許多學校由於大學評鑑、教師評鑑的施行，強調教師的各種績效表現（孫志麟，2007），例如：研究經費的申請、產學合作案的取得等，教師的專業發展除了缺乏整體性規劃之外（鄭博真，2012），部分學校甚而僅著重於學術研究層面。師資培育者面對這些壓力與挑戰，究竟是什麼因素讓他們願意長期投入師資培育工作，又如何能在師培職涯歷程中，持續教師專業發展？其動力來源為何？個人以及專業上的經驗能提供關於教師工作的局內人觀點，有助於促進教育實務的發展。

國內關於師資培育者的研究為數不多，有張德勝、林玟秀（2008）探討同儕諮詢對新進師資培育者教學層面的影響，亦有針對師資培育者的評量信念（吳崑檳，1998）、教學檔案建構（溫其純，2000）、生命故事（林佩昭，2007）、教學信念（李雅鈴，2008）、多元文化教育觀與師培經驗（蕭怡君，2010）或從女性主義教育面向的自我敘說（蕭昭君，2004）等研究，上述研究有不同的關注面向，但針對不同資深師資培育者如何走向師培職場，並展開個人的師培生涯與專業發展，目前較缺少相關研究，希冀透過資深師培者的職涯觀照，進一步將其生命經驗與智慧蒐集、整理與分析，轉化為傳承給年輕教育工作者的經驗內涵，本研究的目的如下：

1. 探討資深師資培育者的生命歷程，了解其教師職涯選擇與影響。
2. 探究資深師資培育者的教師專業發展歷程、挑戰及其因應。

3. 了解資深師資培育者持續教師專業發展的能力與動力。

貳、文獻探討

一、教師職涯選擇的意涵與相關研究

蔡培村（1995）認為 Career 是指一個人在生命歷程中，涵蓋與工作、家庭、休閒有關的生活與經驗，狹義的生涯是指個人一系列的職業生活與發展的歷程，也就是職涯。進一步探討職涯選擇（career choice）的意涵，Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma（1951）早期從職業選擇（occupational choice）的角度討論生涯發展，認為個人的生涯發展是一種過程，在 20 多歲時達到高峰，並表現在職業選擇的具體行動上，之後其意義逐漸擴大，Ginzberg（1984）以發展性的觀點探討職業選擇，認為職業選擇不是單一的決定，而是一系列的決定，是個人一輩子的事，個人會與其終生的工作生活共存。

Super 的生涯發展理論，更完整地提出其主張，並將生涯（career）的概念引介到職業輔導領域中，所指的時間較職業選擇為長，認為職涯選擇係個人自我概念的延伸，此「自我」（the self）受個人心理特質與社會資源的交互影響，個人的心理特質係指興趣、性向、價值、需求等層面，涉及個人如何選擇，以及如何調適其選擇；而社會資源則指經濟、學校、家庭、社區等層面，涉及個人對其社經情況與生活有關之當前社會結構的個人性評價（吳芝儀，1996；Super, 1990）。職涯選擇是個不斷變化的過程，個人透過不同生活階段中，不同角色間適當的組合發展，才能達到自我實現。

Gottfredson（1981）提出職業抱負理論，他認為每個人都有一幅職業認知地圖（cognitive map of occupations），從幼年時即開始建構，個體將透過性別取向（男子氣質／女子氣質）、職業等級、職業領域等向度判斷職業的異同。人們找尋與自我概念相配的職業，因此生涯發展中的自我概念，是影響生涯選擇最主要的因素，而自我概念發展的主要因素，包含個人社會化的階段、智力水準與其他性別取向的經驗。個人依據自我概念和職業印象（occupational images），發展出對職業的特定偏好。職業偏好（occupational preferences）隨著自我概念的發展而窄化，個人會去除不適合性別的或低聲望的職業，選擇符合自己能力、興趣、社會價值觀的職業。

另外，個人也必須考量進入某種職業的機會，因此個人的職業選擇，是個人自我概念、偏好、職業印象與職業易接近性的妥協過程。在職業選擇的過程中，個人將為自己設定一個職業選擇的範圍，稱之為社會空間（social space），反映

了眾人對於個人適合從哪裡進入社會的觀點，反映了從家庭、同儕或廣泛社會的眼光，看個人喜歡成為或將要成為什麼職業（Gottfredson, 1981）。

綜合上述，本研究的職涯選擇，係指個人長程職業生涯的選擇、決定與實踐，而影響教師職涯選擇的因素眾多，從國內外學者（林幸台，1989；孫國華，1993；蔡培村、孫國華，1994；饒見維，2003；Fessler, 1992）的論述，可歸納為個人與環境兩大因素：

（一）個人因素包括

1. 個人特質，如：興趣、抱負水準、專業知能、年齡等；
2. 理念與觀點，如：人生觀、價值觀、教育觀等。

（二）環境因素包括

1. 外在環境因素，如：家庭背景、教育機會、工作機會、社會期望、工作環境等；
2. 重要他人影響，如：至親長輩、手足、老師、上司、朋友等；
3. 關鍵事件影響，如：法令制度、意外事件、重大事件、生活危機等。

國內關於師資培育者職涯選擇的部分，尚未有相關研究，國外的部分，也僅有兩篇針對大學教師所進行的研究，以下針對此兩篇研究中涉及職涯選擇的部分加以闡述。Patterson（1974）針對賓州十四個大學院校的女性教師進行調查，共 739 個有效樣本，探討其背景、學術地位、工作經驗、職業滿足感、職涯選擇的影響因素等層面，發現教師基於期望挑戰自己的智能以及工作時與大學生在一起的興趣，選擇進入高等教育工作，教師們提及此工作最大的價值來自於幫助年輕人的滿足感，以及環境所帶來的智能刺激。其他影響教師選擇進入高等教育的因素依序為：好的工作環境與薪資、社會對此工作的價值觀、受教師或家長的影響等。另外，研究探討女性教師何時開始想以高等教育作為職業，獲得大學學位前的佔 33.6%，獲得大學學位後到碩士學位之前的佔 34.9%，獲得碩士學位後的佔 31.5%，三種情形所佔比例相差不大。再者，針對教師進入大學任教的預期想法與實際現況加以比較，優於預期者認為具有更多挑戰性的佔 37.5%，認為有較高自主性、學術自由及影響改變的機會者佔 25%；低於預期者中，有 35.1% 列舉許多不同理由，如：工作缺乏組織、和系主任的衝突、缺乏對學術研究的鼓勵、長時間工作伴隨情緒緊繃、教學超出主修領域、性別歧視、沒有時間研究與撰寫等，而有 18.6% 的教師認為對智能的激發低於原先的預期。

Sanderson, Phua 和 Herda（2000）探討美國大學教師對於職業選擇與專業生命的態度、對工作環境的滿意度、對現今高等教育的觀點、對高等教育未來前景的看法等層面，研究對象為 1511 位來自不同地區公私立機構的教師。研究結果顯示，有 92% 的教師滿意其職業選擇，其選擇從事學術性職業最重要的影響因素包括：

1. 教學的吸引力

對教學的熱愛、和學生在一起的教學和工作帶來滿足和享受、幫助他人的需求，許多大學教師知道他們想要教書。

2. 角色楷模與良師

角色楷模與良師對他們的職業決定也具有關鍵性影響，例如：父母、親人（包括他們本身就是大學教師者）、高中老師、大學老師等。

3. 對學習的熱愛

對學科領域的強烈興趣、智能自由和創意的發揮，也是一種學術職涯的挑戰。

4. 專業自主性

追求研究和智能興趣的機會。

5. 彈性工作作息的吸引力。

6. 終身職位及工作有保障、穩定以及大學工作環境。

二、教師專業發展的意涵與相關研究

教師專業發展（teachers' professional development）依據饒見維（2003）的觀點認為，教師工作乃是一種專業工作，教師是持續發展的個體，可以透過持續的學習與探究歷程來提升其專業水準與專業表現。專業發展應該是長時間持續的學習，教師可以詢問自己：「為了改善我的工作，我需要做什麼？我要如何去獲得這項知能？」（McDiarmid, David, Kannapel, Corcoran, & Coe, 1997）藉此建構教師的專業經驗，落實教師的專業實踐。

教師專業發展隱含著對「教師」的三個基本看法：教師即專業人員、教師即發展中個體、教師即學習者與研究者（饒見維，2003：16），所強調的是教師的專業特性，確保教師專業權力得以充分發揮，達至教師專業自主（陳美玉，1999）。

再者，教師專業發展不僅涉及專業知識與技能的發展，亦是想法與行為的改變，教師透過各種反省形式，促使其個人信念、實踐理論與教學行為等，產生有意義的實質改變，並進一步促使學校生態的改變，在校園內養成一個持續學習的文化（陳美玉，1999；陳嘉彌、鍾文郁、楊承謙、柯瓊惠、謝元譯，2002）。教師專業發展是一個連續的生涯過程，Fuller 和 Bown（1975）曾針對教師在不同時期的關注（concern）焦點不同，提出教師發展四階段，茲將其論點整理如表 1（引自 Burden, 1990），教師從職前師資培育階段開始，到在職教師階段，至離開教職為止，在整個過程中都必須持續學習與研究，不斷發展其專業內涵，逐漸邁向專業圓熟的境界（陳美玉，1999；饒見維，2003）。

表 1 Fuller 和 Bown 的教師發展階段

階段別	階段	特點
第一階段	教學前關注階段 （職前）	對學生的現實狀況感同身受，但對老師工作存有夢想
第二階段	初期生存關注階段 （任教初期）	關注於作為教師的生存，關注班級的掌控，關注教學內容的掌握
第三階段	教學情境關注階段	關注教學表現，關注教學情境中的侷限與挫折，以及由此產生的需求
第四階段	關注學生階段	關注學生的學習、社會與情緒需求，關注自己以個人身分與學生建立聯繫的能力

資料來源：整理自 Burden, P. R. (1990), Teacher development. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (p.314), New York, NY: MacMillan.

大學教師具有教學、研究與輔導等角色，而郭為藩（2006）則指出高等教育教師的角色，已由「講授者」轉為「助成者」。過去高等教育被認為是專業分化的必然趨勢，無須再刻意強調大學教師的專業發展，然而，現今大學教師的專業發展逐漸受到重視，教師專業發展不僅需要一定的知識積累，且需要有效的知識增長和更新機制（林杰，2006）。鄭博真（2012）綜合歸納出大學教師專業發展的內涵應包括三個層面：(1)個人發展，如：人際技巧、生涯發展和人生規劃、個人成長；(2)專業發展，如：教學、研究及服務之知識、技能及情意；(3)組織發展，如：建立團隊、做決策、衝突管理、問題解決等。然而目前大學教師專業發展的現況多以教學發展為主，研究發展次之，很少涉及個人及組織發展，困境則包括：教師發展欠缺系統規劃、教師發展制度欠缺周延、負責單位編制尚未健全、教師發展成效有待評鑑等層面（鄭博真，2012）。

國外對大學教師專業發展的關注較我國為先，認為大學教師是學校有價值的資源，因此一個良好的管理制度，有助於維持教師學術能力的發展且提供提升這些能力的機會（Hobbs, 1980）。美國在 1970 年代關於大學教師專業發展的方案，包含許多實務層面，如：磨練教學技巧以增進教學成效、更了解自己與機構、增進更好的教學與學習環境等，確保學生皆是被具備專門領域知識的專業教育者所教導。而有效的教師專業發展方案，應包含機構的發展、組織的發展和個人的發展，教師必須擴展其關注到機構和社區，而不僅止於個人發展的層面（Looper,

1983)。再者，大學教師的角色應該是一個有意願、有能力且熱情的學習者，自我學習（self-study）是大學教師建立專業發展歷程的途徑，自我學習的群體亦提供成員一種社群的歸屬感，使他們在教師和學術研究者兩種身分上獲得價值與支持（Kitchen, Parker, & Gallagher, 2008; Verkler, 2003）。

國內目前與師資培育者專業發展有關的研究較少，僅張德勝、林玟秀（2008）探討同儕諮詢對新進師資培育者教學成長的改變歷程及影響，透過兩位教學諮詢專家的協助，提供一個學期的教學諮詢，研究顯示新進教師在教師評鑑得分及教學策略方面有所提升。國外研究者Tyagi和Misra（2021）探討120位師資培育者在持續專業發展（Continuing Professional Development, CPD）上的挑戰與進取心，他們認為持續專業發展是師資培育者的先決條件，能促進其專業性與教學實踐，研究顯示持續專業發展自我主動性高的師資培育者，可以發展或創造專業學習的機會或活動，而研究對象進行持續專業發展時遭遇的挑戰包括：沒有帶薪的休假、CPD活動地點近便性的問題、額外工作量造成的時間限制、CPD活動和工作的時間有所衝突、面臨財務問題也是實踐CPD的限制，CPD活動無法幫助獲得加薪或升等，而最大的挑戰是心理上的挑戰，有許多師資培育者認為CPD活動應該在工作時間進行，他們的空餘時間是留給家人的。

我國大學教師專業發展日漸受到重視，其中又以教師教學專業發展的探討居多（王令宜，2004；陳宜穎，2008；陳琦媛、蘇錦麗，2013；黃雅萍，1998；張妙綺，2007；張媛甯、郭重明，2011；張媛甯，2012；廖年焱，2002；鄭博真，2011、2014；濮世緯、李逢堅，2017），諸多學校透過教學發展中心或教學資源中心推動教師的教學專業發展，大學實施的教學專業發展策略多元，透過專題講座、研習營或工作坊、優良教師經驗分享、課堂觀摩、微型教學、傳習薪傳制度、專業學習社群、教學優良獎項與補助獎勵、教學專業認證等方式（陳琦媛、蘇錦麗，2013；游家政，2015；張媛甯，2012；楊國賜，2017；張德銳，2021），期能鼓勵教師自發性成長，而我國大學較偏好運用教學優良獎項、補助獎勵及專業成長團體等做法，後者包括教師薪傳制度（mentorship）和專業學習社群（professional learning community）（陳琦媛、蘇錦麗，2013；陳琦媛，2014）。大學教師面臨的教學問題與困境，包括：學生學習動機低落、學習態度不佳、學生間能力差距過大、師生互動不佳等（張媛甯，2012；濮世緯、李逢堅，2017），教師們亦期待透過教學專業發展，提升自己促進學生學習的能力，如：教材的安排、授課表達方式、與學生互動方式、教學資訊科技的運用、指導學生專題或比賽的方法等（張媛甯，2012；濮世緯、李逢堅，2017），以符合學生需求，提升教學品質。至於阻礙教師參與教學專業發展的因素，主要為大學強調研究與產學的績效壓力、教師輔導與服務的負擔沉重等，造成教師參與教學專業成長的時間缺乏或意願低落（游家政，2015；張媛甯，2012）。

參、研究方法與實施

一、深度訪談

本研究以深度訪談（in-depth interviews）進行之，允許我們進入資深師資培育者的視角中，了解其如何解釋他們的世界、解釋重要事件或「賦予意義」，蒐集他們的故事（王文科、王智弘編譯，2002）。本研究的深度訪談兼採非正式對話式訪談（the informal conversational interview）及訪談指引法（the interview guide approach），期能以開放而互為主體的尊重互動，獲得較深入與整體的觀點。

研究開始先與研究參與者建立關係，請教師談談「擔任師資培育教師之前與之後的工作經歷」，幫助研究者對研究參與者的工作經歷具備初步了解，與教師較熟悉後，再將話題轉向以下訪談題綱，並視訪談情形應變：(1)為什麼會選擇從事師資培育工作這條路的歷程？是什麼因素讓您後來一直從事師培工作？(2)您在成為師培教師的生涯中，曾遇到什麼重要的事件或人物？對您產生什麼影響或改變？(3)您覺得自己在不同時期的師培教師生涯中，經歷哪些專業上的成長或轉變？曾經面對什麼樣的挑戰或困境？您是如何因應或解決的？(4)您如何在忙碌的生活或工作中，持續教師專業發展？您認為什麼是支持您持續教師專業發展最重要的能力與動力？

二、研究參與者與訪談實施

採取目標取樣（purposive sampling）策略找尋研究參與者，Newman（1980）的教師生涯發展研究指出，任教前十年是教師決定是否繼續任教及建立生涯承諾的重要關鍵，因此研究參與者選取原則為曾從事師資培育工作達十年以上者，且持續性地在專業領域投入與深入，能提供豐富內涵資訊。本研究共覓得三位資深師資培育者，研究參與者基本資料如下：

表 2 研究參與者基本資料表

參與者（化名）	基本資料		
	任教年資	學術專長	培育師資種類
雲老師	41 年	美術教育	中學教師
微老師	27 年	幼兒教育	幼兒教師
晴老師	17 年	音樂教育	幼兒教師

資料來源：作者提供

訪談前，事先與研究參與者約定時間與地點，訪談地點以研究參與者方便與舒適為考量，如：教室、餐廳等，每次訪談時間約一小時至兩小時不等，每人訪談次數一至三次。基於研究倫理的考量，徵得研究參與者同意後，請其簽署訪談

同意書，訪談錄音的內容，均由研究者親自轉譯為逐字稿，並請研究參與者查看確認，為避免可能造成研究參與者的困擾，教師的人名、校名等皆予以匿名。

三、資料的蒐集與分析

文本（texts）資料主要來自資深師資培育者的深度訪談內容，研究者將每次的訪談錄音內容轉譯為逐字稿，成為本研究分析的敘說文本。其次，研究者亦於訪談後作成實地札記（fieldnotes），將訪談時的非正式觀察、非口語透露的訊息以及研究省思記錄下來，再者，透過文件資料蒐集所獲得的資料，亦一併納入研究分析之運用。資料分析時，先透過開放性編碼（open coding），將相關的概念聚攏成一類，並運用主軸編碼（axial coding）進行歸納與相互比較，找出類目間的關係，再持續性地統整與精鍊完成選擇性編碼（selective coding）（林本炫，2005；徐宗國，1996）。研究資料的編碼格式，依序為訪談對象匿名（雲、微、晴）、訪談場次（1-3）、訪談日期（如：0606）。

肆、研究結果與討論

一、教師職涯選擇

（一）受家庭影響步入教育之路

微老師生長在教師家庭，家族中的長輩有許多皆從事教職，從小對這個工作職場就不陌生，閒暇時亦會幫忙家中長輩處理相關事務，微老師回憶道：

在家族裡面，其實我家好多人當老師，像我姨丈、我姑姑、我三姑、四姑，也都是老師，小姨丈跟小阿姨也都是老師，我爸爸媽媽、我舅舅也是老師，好多都是老師！我表弟、表妹也是老師，家族的影響也有一些（微 10606）！

媽媽他們那時候都有寒暑假的，小孩嘛都有幫他們補習，那我都會幫忙，不管是國中啊、高中啊、大學都會做這些事情（微 10606）。

晴老師的父母親也是教師，他從小就喜歡父母被喚為「老師」的稱謂，晴老師回憶他對「老師」的想法與觀點：

我的父母都是老師，從小聽到別人稱呼他們某某老師，我很喜歡這種稱謂。一路的成長過程也都沒有遇到讓我討厭的老師，相反的，我對許多老師都有深深的懷念（晴 20618）。

家族或父母擔任教師的家庭淵源，也無形中讓微老師和晴老師從小就奠定了成為教師的志向。

記得我們小時候都有寫最大的志願是什麼嗎?...就是當老師，反正就只有先當老師...那時候大三的時候就想過，我記得我想要再進修，那次就想說想要考教育相關科系（微 10606）。

我從小其實就很喜歡當老師，所以我一直想要當老師，但是並不是從小就想要當個什麼系的老師，或者音樂老師，...反正只要是老師，我就覺得是我想要做的工作（晴 10611）。

從國中開始我的志願就是當老師（晴 20618）。

雲老師則由於家庭經濟環境的緣故，選擇就讀師範學校，希望透過公費培育的途徑繼續升學，爾後進入國小任教。

我們讀師範學校的學生大部分都是家境比較清寒，沒有錢可以給我們讀高中，自己去讀師範學校，我們農家子弟大部分都種田，家裡沒有一個很好的環境，很好的機會繼續深造，所以想要找個穩定的工作然後當時師範又是公費，畢業直接派到小學去（雲 10525）。

（二）專業領域中的教育取徑選擇

不同專業領域背景的研究參與者，為何後來走向教育取徑發展，也是其職涯中的一個重要選擇，雲老師大學時主修美術，之後朝美術教育領域發展；晴老師大學時主修音樂，之後朝音樂教育領域發展；微老師大學時主修英文，之後朝幼兒教育領域發展，以下分別探討之：

雲老師大學就讀美術系，大學畢業後進入國中教書，教學四年後適逢美術實驗班成立，於是投入美術實驗班的教學工作，爾後的碩士論文與後續若干研究，皆朝美術教育中的美術資優教育方向努力。

藍天大學（化名）畢業以後就到國中去教書，我記得教了好像第四年，教育部就成立美術實驗班，校長就希望我來這個帶這個班，後來就把所有的精神都投注在美術班，所以對臺灣美術資優教育就接觸比較深入，從基層開始（雲 10525）。

因為我在國中教了八年國小又教了四年，我在教育崗位已經待了十二年，希望把我的經驗拿來做我的學術研究，把它延伸出去，所以我碩士論文也是寫美術教育方面（雲 10525）。

晴老師大學就讀音樂系，專攻鋼琴演奏，研究所時改為專攻音樂教育，兩者是相當不同的學習內涵與發展，他談到了其中的差異：

大學的時候因為專攻演奏，所以都是在練琴或是學作曲！這些都是比較少閱讀書本的，除非音樂史或者某些很少部分的課是要讀課本，可是在研究所之後，鋼琴變成我的副修，主修就變成音樂教育，音樂教育就要讀很多教育類的書，還有教學法的書，然後要做很多的研究，甚至要到處去看職場裡面老師的教學（晴 10611）。

他論及從專攻鋼琴演奏轉入音樂教育的歷程與原因，隱含了其成為教師的志向與個人特質的省思考量。

我覺得這有兩點原因，第一點就是因為我從小的志願就是當老師，在日本大學四年當中，大三大四我就選了教育學分，...當然我如果走鋼琴演奏，我就是像一般的演奏家，以後在家裡教學生，也是可以當個鋼琴老師，可是第二個原因，是讓我痛定思痛想要走音樂教育的路。

大學的時候因為我專攻演奏，每一次的考試，都是在眾人面前上台演奏，我都非常非常緊張，我在要上台的大概前一個禮拜，就開始吃不好睡不好，睡覺會做噩夢，實際上了台之後，我的手腳會不聽指揮，我的腦袋一片空白，突然忘記我彈到哪裡，然後我的眼睛看這些黑白鍵盤，看起來每個鍵盤都長得一樣，所以我經常會失常，中途就忘譜，我覺得對於我這麼樣一個害怕上台的人，如果大學畢業之後又選擇了專攻演奏的路，我的生活有很大很大的壓力，我還是決定，我想要在教室裡面，我想要專攻音樂教育，所以我就轉到音樂教育的路（晴 10611）。

微老師大學就讀英文系，但不覺文學是自己未來要走的路，大三時就計畫進修教育科系，然當時國內僅有的兩間教育研究所皆要求具備教師資格，於是轉考亦涉及教育領域的三民主義研究所，碩士論文即研究幼兒教育相關主題，因為覺得自己所學仍不足，後來又赴美進修幼兒教育碩士。

雖然唸英文系，可是文學的東西事實上都是很深奧，我覺得會把它當作是另外一個途徑，不會把它當作是我要走的路，大三的時候本來想要考教育相關科系，可是只有政大跟師大兩所，而且一定要是有修過教育學分的，...所以

我考了三民主義研究所，三民主義的東西跟教育還是有一些關係，...其實我對幼教很有興趣，所以論文是寫從民生主義思想論我國幼教發展的途徑，那時候就想說有沒有可能會當老師，其實也想說自己還不夠，因為國內的幼教還沒有那麼盛行，所以就想出國，...申請到紫蘭大學（化名），他們其實叫我直接唸博士班，可是我不敢，因為我覺得我的基礎還不夠，所以我從碩士班開始唸（微 10606）。

（三）順勢成為大學教師

進入大專院校任教，對三位老師而言，不是一個刻意追求的目標，反而是偶然機會的促成。晴老師談到他進入綠穗大學（化名）任教的情形：

不是我要到綠穗大學的，是綠穗要我來的，那時候我投履歷表到青輔會，沒多久就接到綠穗通知我來，說這邊有需要這樣的師資，我就到這邊教了（晴 10611）。

雲老師就讀研究所時，向任職的國中申請留職停薪兩年，期滿後理應回國中任教兩年，但當時研究所主任的器重，讓雲老師決定放下中小學多年年資與經驗，到藍天大學（化名）擔任助教。

國中校長在我讀研究所時，他一直跟我講...你還是可以回來上班，因為我有申請留職停薪，所以兩年後我就應該回中學去教，事實上我有回去報到了，剛好藍天大學系主任問我說，我們現在需要一個助教，要不要回來這裡呢？聽了以後，我也在思考到底要不要？因為我在教育界教了十二年，年資很深啦，比在學校當助教當講師還要高，那時候考慮很久，後來想，在大學發展比較有遠景，...所以我就毅然決然就是對老師的一個器重，我就離開中學到藍天大學教（雲 10525）。

微老師原本在中學附設雙語幼兒園當老師及園長，暑假時利用空檔兼課，之後也帶來了一個偶然的機會，進入白雲師範學院（化名）任教。

暑假師範學院都有辦幼進班跟托教班，我妹妹剛好在唸幼教班，說姊姊你不要來試試看白雲師院他們那邊很缺老師，我那時候就很大膽寫封信給暑期部的主任，...我暑假就開始在那邊兼課，那個主任對我印象很好，...九月多的時候，主任就打電話給我說，你可不可以來這邊，我說我這邊已經接聘書了，我可以去兼課，不太可能走嘛。那時正需要老師帶畢業班，他就說你可不可以幫我這個忙，校長也打電話來，我掙扎了好久，那一年九月底就接白雲師院這邊的聘書，就到白雲師院來（微 10606）。

(四) 樂在工作持續擔任師培者

對老師這份工作的喜愛、喜歡與學生相處，以及一種對教育的感恩回饋，促使三位老師持續擔任師資培育教師，發揮所學與相關經驗。

晴老師很喜歡目前的師資培育工作，他談到：

我很喜歡這個工作，我很喜歡跟這些大孩子相處，可以跟他們講講講，當朋友（晴 10611）。

晴老師並且提到，他認識的一些教師朋友都覺得當老師很累，有職業倦怠的情形，但是他教了十七年，一點都沒有覺得累的感覺，還是很喜歡這份工作。

微老師也很喜歡與學生相處，與學生的關係很好，他有一個專屬的家族網站，與學生一起做教學分享和研究，是這個工作他最喜歡的部分。

我一直很喜歡跟學生在一起，所以我們有一個家族網站，很多學生都很喜歡到我的研究室，因為我們都會坐在地上聊聊啦，很多老師都很羨慕說我跟學生怎麼那麼 close 那麼親密，...就覺得當老師是我很有興趣的，竟然會那麼喜歡教學生（微 10606）。

雲老師談到他投入師資培育工作的過程，主要源自於過去在中小學服務的經歷，且對教育界抱持著一種感恩與回饋，促使他持續帶領師培學生，雖然辛苦也不覺是一種負擔。

那時候這份工作大部分老師都不太感興趣，主要問題就是當時的老師大部分都沒在中小學待過，所以他們對這種師資培育或是去訪視，都覺得不是他們想要的，那時候訪視是一個班畢業五十幾個學生，一畢業出去幾乎就分散在全臺灣各縣市，...我自己對這個工作不會討厭，因為我也是中小學教了十二年，去各學校看看反而覺得很好，可以看看我以前教的幾個學校，然後跟全臺灣各地的學校做一個比較，對我來講好像也蠻有意義的。

還有我一直覺得我應該回饋我們教育界，因為從讀師範一直到大學後來研究所畢業，幾乎都沒有花到自己錢，那全是公費，我一直很感謝我們的教育制度，這是有一種感恩，也是對教育的回饋，所以我一點也不會在乎這種工作給我額外負擔（雲 10525）。

綜觀三位教師的職涯選擇與發展，約從大學後期即逐漸考量自己未來的走向，例如：晴老師修習教育學分、微老師準備報考教育相關研究所等，而進入研究所時期，就已確立自己的興趣走向，晴老師選擇走向音樂教育、雲老師選擇研究美術教育、微老師選擇走向幼兒教育。

再者，三位教師選擇進入高等教育場域任教，一部分是機會使然，如同 Sanderson, Phua 和 Herda（2000）的研究中，也有一些研究對象表示，他們進入高等教育是一個偶然機遇或好運，並非明確計算的結果。另一部分則是考量大學任教的發展性與挑戰，以及大學教職的時間自主性，雲老師覺得在大學發展比較有遠景：

在大學發展比較有遠景，所以我就跑來藍天大學當助教，因為那時候助教是可以往上升的，所以我覺得那還不錯有機會（雲 10525）。

微老師也以挑戰性作為轉任他校的動機：

因為紅瓦大學在整個教育體系，是大的學府，研究機構也比較多，那師專以前是專科學校，比較小，在學術領域範圍又很小，而且我覺得這個系是比較多元的，也希望說，說不定這樣會有另外一些挑戰（微 10606）。

晴老師則喜愛大學教師的時間自主性高：在大學的老師，平常有一些日子是沒有課的，沒有課有時候就可以不用去學校，我覺得彈性很大（晴 10611）。

三位教師選擇在大學任教並持續師培工作的原由，與 Sanderson, Phua 和 Herda（2000）的研究結果相似，對教學的熱愛、喜愛並享受工作時與大學生相處、工作時間的自由度等，亦是美國大學教師選擇大學教職的考量。而龐海芍、何玫、劉衛民（2009）針對中國大陸大學教師職業生涯規畫進行調查，在 422 份問卷樣本中，也有近 50% 的教師認為，大學教師工作穩定、時間自由，對他們吸引力很大。

二、影響的重要他人與關鍵事件

重要他人（significant others）是指在個體生活環境中對其影響最大的人，關鍵事件（critical incidents），是指在個體生活環境中對其影響最大的事（張春興，1989）。兩者皆是研究個體生涯發展時，經常探討的影響因素。

（一）重要他人

晴老師和微老師都談到影響自己的重要他人，有的是授課老師、有的是教育界前輩，這些給予關懷的重要他人，也成為自己當老師的典範，或投入專業領域的楷模。

晴老師在日本求學時的一位教授，當他用不熟悉的日文發言時，經常給予肯定讚許，對晴老師產生莫大的鼓舞作用。

在日本研究所上課的時候，因為用不熟悉的日文發表意見的時候，我經常很擔心講錯或講得不好，有一位教授他叫濱野教授，不管我講得好或不好，他都會點頭讚許，我一邊講一邊看到他的點頭，我就變成比較有勇氣繼續說下去，所以他一直對我點頭讚許的這個畫面，一直留在我的腦海中印象很深刻，在我的教學生涯裡，我也會碰到學生不管是上台彈琴，或者在發表意見的時候，我總會想到他，所以我也會效法他對學生點頭讚許，即使學生講得很差，我還是會學習這個老師帶給我的影響，這樣子去對待學生（晴 10611）。

重要他人在每個人的生長過程中扮演著關鍵性的角色，當一個人感覺到他被重要他人接受、被尊重、被愛，那麼其自尊也就在同時獲得了最強而有力的滋養，會比較看重自己（鄭榮月，2002）。晴老師當年求學時的老師成為給予他力量的重要他人，他也期許自己用同樣的態度對待現今的年輕學子。

微老師則談到他在碩士班時接觸到的一位資深幼教前輩，對其投入幼教領域產生很大的影響：

以前我在遠山大學（化名）寫研究論文的時候，我就去遠山大學附幼看，他那時候當園長，他對我很好，把我當他的女兒看，我覺得他對我的影響很大，因為他很投入，讓我覺得當一個幼教的人，我也要投入這樣一塊，...我覺得他給我一個很大的影響，你對幼教真的是要投心，要學他很開放在看待這件事情，我覺得他是還蠻重要的一個人物（微 10606）。

Zaffrann 和 Colangelo（1977）認為「楷模人物」是影響女性生涯發展的因素之一，角色學習在個人發展過程中，亦佔有極為重要的心理作用，微老師在生涯的關鍵時刻受到重要他人的鼓舞，也同樣用心投入自己所鍾愛的幼教領域，不僅持續二十餘年，亦陸續影響其受教的學生。

（二）關鍵事件

雲老師認為民國 70 年左右臺灣成立美術資優班，對他而言，是一個影響較大的重要事件，他由於欲研究美術資優教育，曾先後三次赴美在職進修，也促使他確立了後續學術研究方向。

當時美術資優班的成立，對我來講是一個比較重要的事情，因為這個班成立我才有時間，很用心的在資優教育下功夫，那時候臺灣沒有這方面的研究資料，所以我就往國外去找，因為看了這類的書比較多，然後加上我上的課，覺得在這個領域知識要擴充，所以才特地跑到美國青星大學(化名)去三年，我寫論文在資料查詢都會看到他們有兩位老師寫了很多這方面的論文，所以，後來才想說乾脆直接去跟他們討教，比較臺灣和美國有什麼差異（雲 10525）。

綜合上述，若對照 Super（1990）與 Gottfredson（1981）的理論，自我概念是影響三位教師成為師資培育者的主要因素，個體在職涯發展過程中，不斷評估自己的能力與興趣，覺察工作和自我的適合度，進而從不同工作機會與環境中，選擇成為一位大學師培教師。茲將三位資深師資培育者的職涯選擇相關影響因素，以下圖表示之：

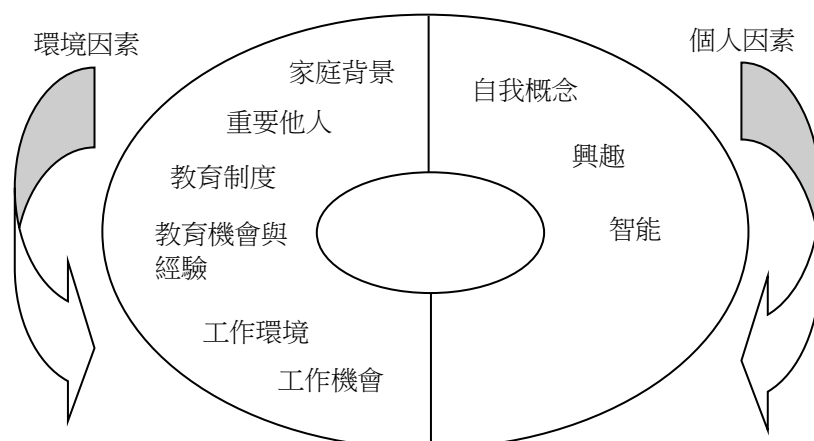


圖 1 研究參與者職涯選擇影響因素
資料來源：作者提供

三、教師專業發展

（一）專業發展的成長與改變

大學教師專業發展包括促進個人成長，獲得或提高與專業工作相關的知識、技能與意識，涉及所有可能增強或提升大學教師能力的課程或活動（林杰，2006；廖年淼，2002）。從教師專業發展的層面來看，可包括教學、研究、服務三大任

務，若將大學教師專業內涵與其任務相互結合，至少應包括「教學專業知能」、「研究專業知能」以及「服務專業知能」（陳碧祥，2001；鄭博真，2012）。綜觀三位教師所述及的教師專業發展，亦涵蓋上述三方面，唯每位教師關注的層面不盡相同。

1. 教學層面

晴老師在參加研習或演講等活動之後，嘗試將新學到的專業知能，融入其教學中，使得其教學越來越活潑豐富。

因為我自己的興趣，我會不斷的參加外面的研習，或者去聽相關的演講，我覺得這一部分會提升我的專業能力，我也會運用到我的教學上面，所以我覺得有助於我的教學，不知道是不是因為教學經驗變多了，所以我的教學也變得越來越活潑、越來越豐富（晴 10611）。

我對於如何把學生教得更好，如何讓我的這一門課變得更有趣，而且在有趣當中還能讓學生學習到該學的東西，讓學生喜歡我上的課，這是我一直想要追求的（晴 10611）。

雲老師在教學方面的專業成長，是赴美在職進修時，學習到美國教授對於課程準備的整體規劃，包括：課程進度表、講義與閱讀書單、報告要求等，並且改變自己的教學模式。

對我最大的收穫是因為瞭解他們上課的策略，教學的時候因為他們國外的教學策略很講究績效，對老師教學的評量，或者是學生的評鑑都要求很仔細，所以他們的老師在教學的準備非常嚴謹，一定要把教學的資料講義還有要閱讀哪些書，開學就要通通開給學生，...對我的一個引導作用很大，所以我回來以後整個教學觀念都改變了，很重視課程的準備，還有上課對學生的要求，期中期末報告整個的規畫，直接改變自己的教學模式（雲 10525）。

微老師在指導研究生方面，運用在美求學時的小組討論模式，帶領學生練習討論彼此的 proposal 並提供不同觀點的意見，幫助學生建立自己的研究脈絡。

到紅瓦大學這邊來，有研究生、博士班的學生，我覺得有很多跟學生之間互動的關係，怎樣幫助學生建立他們自己的脈絡花了很多時間，我常常會有家族的聚會，我希望不是只有我會，希望我的 team 能夠在一起，常常會有 team 的 meeting，大家在一起能夠談論，從不同觀點去給這個人一些意見，我覺得很好，因為以前美國我們老師都會有 team 的 workshop，大家聊一聊，我

覺得我們國內比較少做這一塊，很可惜，...這些都是從美國學到的（微 10606）。

另外，微老師也談到了，他認為從國外學習回來看的東西更多，知道的資源也更多，但這些都是一個開始，授課時仍須找新資料閱讀，了解任教對象的背景和需求，再進行規劃。

我覺得很多東西，不管你在國外學什麼東西都只是開始，當你要去授課的時候要找很多資料來看，要知道你教的對象是怎麼樣，再做一些規畫，大部分我第一堂課，我都會聽他們（學生）講，我有時候會調整，有時候他們覺得是缺的再加進去，開新的課會是挑戰，我會找很多資料來看，把他統整出來，認為對學生很重要的，我自己也要來看，找到新東西來看（微 10606）。

綜上所述，教學層面的專業發展是三位教師皆論及的部分，包括：了解教學對象的特質、著重課程的事前規劃與準備、調整課程規劃回應學生的需求、引發學生的學習動機、維持學生的學習興趣、促發合作學習的團隊氛圍等具體實踐，教師們的敘說內容，亦反映出他們對教學的關注。若對照 Fuller 和 Bown (1975) 的教師發展階段，三位研究參與者皆屬於第四階段關注學生時期，不僅關注學生的學習與需求，部分教師亦關注學生的社會與心理需求，以及自己是否能和學生建立個人關係。

近年來，在高等教育的變革中，教師被期望除了具備學科專業知能外，也是一個積極投入教學專業發展的「雙重專業人員」（dual professionals），希冀教師在課程內容與方法上皆具備教學效能（張媛甯、郭重明，2011；Harwood & Clarke, 2006; Pennington, 2000），鼓勵教師投身教學與研究教學學術，以確實提高教學品質，促進學生全面發展（韓建華，2009）。所謂教學學術，乃視教學為一種學術性事業，需要教師能迅速掌握新的信息，沉浸在自己專業領域的知識中，再者，視教學是一個能動的過程，在教師和學生之間架起理解的橋樑，在良好的教學中，教師不僅傳播知識，同時還學習知識，自身亦獲得發展（王曉瑜，2009）。這也是三位研究參與者在教師專業發展歷程中所重視，且身體力行的。

2. 研究層面

晴老師談到自己在研究層面的成長，主要是對臺灣論文撰寫方式的熟悉，他也透過期刊投稿、研討會發表、專書撰寫等方式，累積不少研究成果。

剛回國的時候，因為在日本研究論文的寫法，跟臺灣有點不太一樣，所以我完全是重新摸索臺灣的寫作方式，在這個部份我也很感謝我的南方大學（化名）的一個老師，他一直不斷的在這部分給我指導，藉由老師的指導還有自

己的看書、自己的學習，在臺灣研究論文的寫作部分，就比較能夠掌握一些重點，所以在研究論文的寫作部分，我覺得這十多年來，自己進步了很多（晴 10611）。

雲老師認為赴美進修回來後，敢於參加國際學術研討會發表，是自己在學術研究方面一個很大的改變，不僅視野擴大了，也增加許多國際交流機會。

我改變最大的就是以前都不敢去參加國際學術研討會，英文直接發表，...我是覺得說雖然英文沒有像外國人那麼好，可是有準備就勇敢去參加國際學術研討會，這個是從國外回來一個最大的訓練，至少視野擴大了，...去年在南京參加那個英國辦的，我也是發表，我也加一個教他們寫書法、畫國畫，就東方人的文化背景在那個場合很容易發揮的，這是我最大的收穫，讓我一直印象很深刻，就是不要把東方的藝術只侷限在國內使用（雲 10525）。

3. 服務層面

晴老師認為自己有所成長或改變的服務層面，包括行政工作與學生輔導兩方面，他曾任約五年行政職務，負責任教科系課務、學生事務、行政庶務等工作，他談到自己的改變：

我覺得十幾年來，在行政工作的處理方面，變得比較得心應手，很多事情也比較不會出錯，比較知道怎麼在人與人之間進行協調、協商，把事情順利完成（晴 10611）。

另外，擔任導師工作使得晴老師在引導學生說話、輔導學生等層面亦帶來成長，令晴老師從中獲得喜悅與成就感。

在學校有很多學生，可能會有一些困擾或問題來問我，我覺得我對於跟學生輔導、諮商也還蠻有興趣的，有時候參加一些研習，或閱讀書報，多多少少學到一些跟學生講話的技巧，或者怎麼樣去引導他講，把原本不想講的話講出來，這十多年來我也進步蠻多的，我蠻喜歡跟學生聊天聽聽他們的想法，我覺得在輔導學生這方面，做得蠻開心的，蠻有成就感的（晴 30620）。

(二) 專業發展的挑戰與因應

教師在專業發展歷程中，也不斷面臨一些挑戰，有的是赴美在職進修時的語文挑戰、有的是尋求新的專業整合之挑戰、有的是行政領導工作之挑戰，挑戰或困境的出現，也往往是一段努力成長歷程的新契機。

雲老師談到初次赴美在職進修時，面臨到語文上的挑戰：

去美國挑戰性是很大的，畢竟我是從一個中文環境去，第一件事情就是語文方面，開始在課堂上比較有一點障礙，所以我去第一年就花了很多時間補修英文課，加強我的英文，...反正我去了三年就覺得語文方面就是一種挑戰(雲 20529)。

近期由於晴老師任職的學校增設老人服務相關科系，邀請晴老師教授老人音樂相關課程，他面臨跨入另一年齡層音樂教育的專業發展挑戰。

我想要應用以往所學，把目標由幼兒轉向老人領域。有一次去參加一個有關老人音樂的研習之後，我發現音樂可以帶給老人無限的快樂與能量，可是社會上為老人所做的事情實在太少了。...在老人音樂這一塊剛剛萌芽，甚至投入其中的音樂教師在全國不到十人。所以我想應用所學擴展到這個領域，可是還需要學習很多相關知識，對我個人而言是另一個新的挑戰(晴 20618)。

微老師在任職系主任期間，遇到了許多行政層面專業發展上的挑戰，如：人事問題、空間規劃、結合教師參與系務討論等，但他覺得也可將之視為一種學習。

如果當主任的話就是人事的問題，還有整個空間的規劃，都是很大的挑戰，如何申請經費，你怎麼樣把它申請到，當有一些事件發生的時候，你怎麼去跟學校做反映，怎麼樣透過關係，讓他們知道這很重要，所以這個要花很多心力，...那種困境是怎麼講，有很多的事情必須要去處理，如果說講困境也算，也不一定是困境，當作一種學習來看就好(微 10606)。

微老師亦面臨想在服務系所，推動專業社群或凝聚教師合作研究的困境：

像我自己在當主任的時候，我很想成立幼教的讀書會，...但是做不起來，因為每個人都有每個人的思路，到底能不能合作，當系主任的時候才知道有些是against，意見是相左的，所以當主任時要一直融合是很辛苦的(微 10606)。

微老師談到他面對挑戰或困境時的因應方式，如：找人協助、找資料、讀經禱告等，宗教上的支持也是微老師很重要的力量來源，再者，他也覺得有時候事情不一定馬上能解決，那就 Let it go！

那困境，把它當作學習吧，如何解決，找一些人、一些資料、找一些教會的人禱告、我想這些是自己可以做的，還有讀經禱告，有時候都是出乎你意料的，不是你意料中的，太多事情了。所以說，很多東西不見得馬上解決，都

要長期的，而且有的時候是 Let it go！不可能解決的，知道有這種狀況就好（微 10606）。

（三）專業發展的做法、能力與動力

1. 專業發展的做法

雲老師透過不斷看書、蒐集資料、指導論文、翻譯書籍等方式，持續自己的專業發展。

這部分就是不斷的看書，不斷的蒐集資料，還有一個就是指導學生論文也是一種方法，有些學生的論文雖然跟自己專業有時候是有關係，但不是很深，可是因為你看他的內容，也可以擴充一點相關的知識，其實指導論文對指導教授也是一種幫忙，...所以在持續教師專業發展方面，我是覺得要不斷的從書裡面去找，尤其現在電子傳播方面太容易，上網找要什麼有什麼，而且多跟外國教授來往，不管是寫書、翻譯書我覺得都是很大的收穫，特別是閱讀整理外國資料轉化為國內可用的，在我來講是很有幫忙的（雲 20529）。

雲老師也談到自己在促進創作層面的專業發展方式，即利用參加畫會持續舉辦展覽，督促自己不斷產出新作品。

創作我覺得應該要參加繪畫團體，因為每一個人都很忙，唯一的方法就是用一種外來的督導的力量逼你去充實，我是參加畫會，要定期展覽你就要畫，要畫就要播時間，...因為我有那樣的任務，我要參加展覽...當然兩方面都要兼顧也比較難，但是也不一定做不到，繼續做就對了（雲 20529）。

晴老師則透過不斷參加音樂教育相關研習、演講或實務教學師訓，藉此吸收新訊息，並增加自己在實務教學上的知能。

我會去參加研習，國內這方面研習不能算很多，有些單位會邀請國外的學者專家來做研習或演講，我會去參加，有時候我會遠征到臺北、臺中或者屏東，反正我會全臺跑透透參加研習，這一部分的學習雖然很辛苦，可是我覺得回來的收穫都很大，所以我很樂在其中（晴 30620）。

微老師覺得專業成長隨時都在進行，他常運用閱讀書籍、上網搜尋新資訊等方式，持續自己的專業發展。

我一直很愛看書，有一些新的東西出來，我就會去看，會上網去看一些新的東西，我們家有電視，可是我很少看，...我覺得時間不一樣，看的東西也不一樣（微 10606）。

2. 專業發展的能力

雲老師認為外語能力、學術專業能力、研究方法知能、電腦資訊能力對於教師的專業發展非常重要。

最重要的能力，我覺得語文能力、外語能力要好，...還有一個就是學術專業能力，還有研究法、研究方法，還有科技產物的應用能力，在這個社會才能生存下去（雲 20529）。

晴老師以他專長的課程設計與教學、節奏與律動等課程，談教學專業發展需要的能力：

以我專長的這個領域而言，最重要的、在教學上的專業發展能力是要能舉一反三，也就是創新，當看過許多課程設計與參加研習之後，教師要有舉一反三的能力，才能就他人的活動再做更改變化，帶學生進行，產生一些新的創意，否則永遠只能模仿別人的（晴 30620）。

3. 專業發展的動力

晴老師談到他的動力來源，主要是擔任教師的興趣，他很致力於透過課程提升學生學習興趣與學習成效，也帶給她許多成就感，更增進了教學專業發展的動力。

我覺得最主要的還是我的興趣，因為我喜歡當老師，所以我對於如何把學生教得更好，如何讓我的這一門課變得更有意思，而且在有趣當中還能讓學生學習到該學的東西，讓學生喜歡我上的課，我覺得這是我一直想要追求的，所以我會很樂於參加研習或聽演講啊，或者是看一些文章或書籍之類的，去學習怎麼樣讓我任教的課程變得更好（晴 30620）。

微老師專業發展的動力，一部分來自於自己認為有缺少的部分就需再增加，另一部分來自與小朋友相處時的體察，察覺自己需要增進或成長的部分。

重要的動力跟能力，認為有缺就要加，...這幾年我有帶大四的教學實習，我很多學生都已經當老師了，很多都叫小朋友叫我 grandma，...因為我也很喜

歡跟孩子在一起，跟他們在一起其實是一種享受，他們都很好玩，我覺得跟他們在一起，就會知道看自己哪些東西還要再增加的（微 10606）。

雲老師覺得自己一輩子在教育崗位上受惠很多，持續教師專業發展也是一種為下一代做事的回饋，教書也是一種無止盡的充實自己。

我一輩子在教育崗位上受惠太多了，一種感恩的心情，...然後我覺得那是一種奉獻，我要為我們下一代做一點事情，...教書是一種無止盡的充實自己，因為現在是知識爆發的時代，太多東西要瞭解了，有的時候也會發現自己有技窮的時候，自己有太多還沒有辦法了解的地方，就是要堅持在專業方面不斷的發展（雲 20529）。

綜合三位研究參與者在教師專業發展上的成長與改變、挑戰與因應、能力與動力等層面，從中可發覺，教師們在發展歷程中，不僅挑戰自己所面對的工作難題，亦挑戰自己當下的現況，在自覺不足的省思中，透過不斷追求新學習，如：在職進修、閱讀書籍、搜尋新知、參加研習等，提升自己的專業知能，達到一種作為師資培育者的自我實現，促使自己的專業生涯如同 Fessler（1985）主張的，是一種可循環、動態的發展系統，同時亦充分反映出其教育專業精神。饒見維（2003）認為教育專業精神是教師對教育工作產生認同與承諾後，對教育工作自發投入的精神意向，亦能促使教師保持積極省思與探究，對學生則懷抱深切的關懷與愛心。三位師資培育者秉持其教育專業精神，在投身教育的路上，持續進行專業發展，不但對許多年輕學子產生潛移默化的影響，亦使研究者重新省思自己的教師角色與作為。茲以圖 2 表示研究參與者專業發展之實踐：

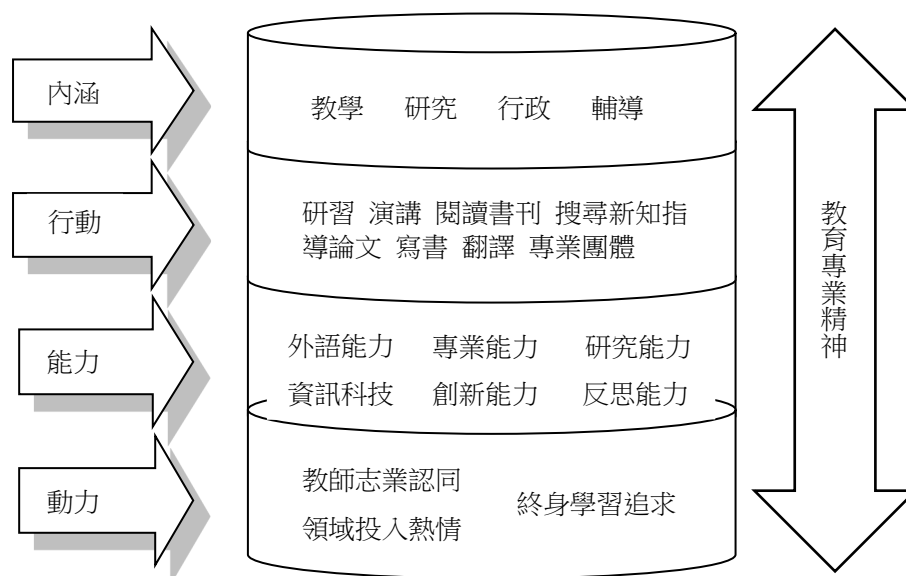


圖 2 研究參與者專業發展之實踐
資料來源：作者整理

伍、結論與建議

一、結論

(一) 受個人與環境因素影響成為師培教師，並基於對教育工作的喜愛與回饋，持續師培教師職涯

三位研究參與者受家庭背景與個人興趣影響，選擇擔任教師的工作，而進入高等教育任教，皆源於當時偶然的工作機會。選擇進入大專院校任職的考量，則包括工作的遠景與挑戰、工作的作息時間彈性等因素。再者，三位教師由於對教學的熱愛、喜歡與大學生一起工作、對教育的回饋心理等因素，後來仍持續擔任師資培育教師工作。

(二) 教學專業發展是共同關注的層面，終身學習是專業發展的核心本質

教學專業發展上的成長與改變，是三位資深師資培育者共同關注的焦點，也是其投入與付出努力的方向。大學教師須持續不斷追求專業發展，與時俱進，才能面對來自學校、學生或專業領域不同面向的需求與挑戰，教師亦隱含著作為學習者的角色，終身學習可謂大學教師專業發展的核心本質，不僅是個人專業成長的必備要素，也是一種專業生命態度，三位教師皆以此信念面對各自遭遇的挑戰與難題，並樂在其中。

(三) 以教育專業精神貫穿師培職涯，透過自我反思維持專業發展動力

作為教師須不斷充實自己不足之處，這樣的教育專業精神，是支持三位教師持續專業發展的主要動力來源。而此動力來源，則需憑藉一個隱含在教師專業發展背後所需的重要能力—反省性思考（reflective thinking）能力，透過反省性思考，教師才能在任職過程中，不斷地在發現不足與自我導向學習（self-direct learning）間來回，是一個自我激勵（self-motivation）的基本動力系統。三位資深師資培育者視教師工作為一種終身志業，透過各種專業發展行動，不僅增進自己的專業知能，亦達至一種自我實現。

二、建議

(一) 實務上的建議

1. 重視資深師資培育者的經驗傳承

師資培育者有別於一般大學教師的重要任務，是引導與帶領學生成為教師，因此其培育學生如何成為教師的經驗相當可貴，諸如：如何培養學生活動設計、教學、班級經營、省思等能力，或是實習訪視與輔導等經驗，可做為新進師培教師專業發展的學習內涵，師培學校的專業發展專責單位可透過薪傳傳習制度、個別諮詢或其他策略，促使資深師培教師的經驗得以傳承。

2. 鼓勵師資培育專業學習社群的運作

大學的工作文化傾向於專業孤立的運作型態，透過專業學習社群的成立與實踐，是促進教師間相互交流與學習的途徑之一，鼓勵師資培育專業學習社群的實施，如：同校同領域、同校跨領域或跨校同領域的師培社群，推動師培課程的教學創新或課程共備、資源整合，或針對師培生議題進行研討，提升師培教育的品質，亦能支持師資培育者在任教系所之外，結識更多有志於師培教育的夥伴，共同為教育努力。

(二) 研究上的建議

本研究限於時間與人力，僅以三位資深師資培育者為研究參與對象，未來研究建議可增加不同師培領域的研究參與者，了解更多師培教師的職涯選擇考量與專業發展行動，或進一步探討師資培育者任教學校的專業發展措施，對其專業發展上的影響或幫助，亦可探討師培教師在專業發展上的規劃、阻礙與需求等面向，以豐富相關研究。

參考文獻

- 王文科、王智弘（編譯）（2002）。**質的教育研究：概念分析**（原作者：J. H. McMillan, & S. Schumacher）。臺北市：師大書苑。
- 王令宜（2004）。大學教師教學專業發展理論與實務。**教育研究**，126，60-72。
- 王曉瑜（2009）。大學教師發展教學學術的若干理論問題探討。**教師教育研究**，21(5)，13-18。

- 李惠茹、唐文慧（2004）。性別的多數、權力的少數：以臺南市國中女教師的職業選擇與晉遷為例，**師大學報**，49(1)，29-52。
- 李雅鈴（2008）。一個師資培育教師教學信念及其影響因素之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 吳芝儀（譯）（1996）。生涯發展的理論與實務（原作者：V. G. Zunker）。臺北市：揚智文化。
- 吳崑楨（1998）。評量課中的評量——一位師資培育者評量信念的詮釋研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
- 林本炫（2005）。紮根理論研究法評介。載於齊力、林本炫（編），**質性研究方法與資料分析**（189-218 頁）。嘉義縣：南華大學教社所。
- 林杰（2006）。大學教師專業發展的內涵與策略。**大學教育科學**，1，56-59。
- 林幸台（1989）。我國國小教師生涯發展之研究。**輔導學報**，12，295-297。
- 林佩昭（2007）。一位幼教師資培育工作者的生命故事（未出版之碩士論文）。臺中師範學院，臺中市。
- 孫志麟（2007）。績效控制或專業發展？大學教師評鑑的兩難。**教育實踐與研究**，20(2)，95-128。
- 孫國華（1993）。教師生涯發展理論之介紹。**教育資料文摘**，31(2)，38-57。
- 徐宗國（1996）。紮根理論研究法：淵源、原則與技術。載於胡幼慧（主編），**質性研究：理論、方法及本土女性研究實例**（47-73 頁）。臺北市：巨流。
- 郭為藩（2006年12月12日）。臺灣高教論壇-全球化浪潮衝擊高教改革之道。**聯合報**，A8版。
- 陳宜穎（2008）。大學教學傑出教師之教學實踐與教學發展（未出版之碩士論文）。私立東海大學，臺中市。
- 陳美玉（1999）。**教師專業學習與發展**。臺北市：師大書苑。

- 陳琦媛、蘇錦麗（2013）。大學教師教學專業發展策略之研究。教育研究與發展期刊，9(4)，149-176。
- 陳琦媛（2014）。教師專業學習社群於我國高等教育實施現況之探討。當代教育研究季刊，22(2)，1-46。
- 陳碧祥（2001）。我國大學教師升等制度與教師專業成長及學校發展定位關係之探究。國立臺北師範學院學報，14，163-208。
- 陳嘉彌、鍾文郁、楊承謙、柯瓊惠、謝元（譯）（2002）。專業發展評鑑（原作者：T. R. Guskey）。臺北市：五南。（原著出版年：2000）。
- 游家政（2015）。大學教師教學專業發展的困境與突破。臺灣教育評論月刊，4(4)，98-101。
- 黃雅萍（1998）。大學教師教學專業發展之內涵與實施建議。教學科技與媒體，40，43-53。
- 溫其純（2000）。師資培育者建構教學檔案可行性之研究-一個師範學院現場的反思（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
- 張妙綺（2007）。淡江大學新進教師教學專業發展之實施歷程研究（未出版之碩士論文）。私立淡江大學，新北市。
- 張春興（主編）（1989）。張氏心理學辭典。臺北市：東華。
- 張媛甯、郭重明（2011）。大學教師教學專業發展之初探。學校行政雙月刊，71，194-213。
- 張媛甯（2012）。大學教師教學專業發展之個案研究－以N科技大學為例。師資培育與教師專業發展期刊，5(1)，49-74。
- 張德勝、林玟秀（2008）。Peer consultation to improve a novice teacher educator's instruction。師資培育與教師專業發展期刊，1(2)，59-76。
- 張德銳（2021）。大學教師教學專業發展之問題與解決策略。臺灣教育評論月刊，10(1)，76-81。

- 廖年焱（2002）。技術校院教師教學專業發展之探討。**技術及職業教育**，68，38-45。
- 楊國賜（2017）。大學教師專業發展：臺灣經驗的分享。**臺灣教育**，707，2-7。
- 蔡培村（1995）。中小學教師生涯進階與等級劃分可行性之研究，**教育研究資訊**，3(4)，54-72。
- 蔡培村、孫國華（1994）。教師的生涯發展與規劃。**高市鐸聲**，4(2)，38-47。
- 鄭榮月（2002）。臺北市國小女校長生涯發展歷程中重要他人及關鍵事件之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
- 鄭博真（2011）。南臺灣技職校院教師參與教學專業發展的現況和需求之調查研究。**華醫人文社會學報**，24，35-56。
- 鄭博真（2012）。我國大學教師專業發展之現況、困境與展望。**教育研究與發展期刊**，8(1)，61-92。
- 鄭博真（2014）。大學教師教學專業發展理論與研究：以技職校院為例。臺北市：華騰文化。
- 濮世緯、李逢堅（2017）。大學教師教學專業發展之問題與因應策略。**科學教育期刊**，16(2)，143-176。
- 韓建華（2009）。教學學術觀念及其對大學教師專業發展的啟示。**江西社會科學**，2009(8)，236-239。
- 饒見維（2003）。**教師專業發展—理論與實務**。臺北市：五南。
- 蕭怡君（2010）。師資培育者的多元文化教育觀與師培經驗之個案研究。**教育文粹**，39，78-85。
- 蕭昭君（2004）。誰需要女性主義的教育—一位師資培育者自我解放的敘述研究。**通識教育季刊**，11(1/2)，171-198。
- 龐海芍、何玫、劉衛民（2009）。大學教師職業生涯規畫研究。**中國青年研究**，2009(6)，55-58。

- Acker, S. (1997). Becoming a teacher educator: Voices of women academics in canadian faculties of education. *Teaching and Teacher Educaiton*, 13(1), 65-74.
- Burden, P. R. (1990). Teacher development. In W. R. Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 311-328). New York, NY: MacMillan.
- Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. In P. J. Burke, & R. G. Heideman(Eds.), *Career-long teacher education* (pp.181-193). Illionis, IL: C. C. Thomas.
- Fessler, R. (1992). The teacher career cycle. In R. Fessler & J. C. Christensen (Eds.). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teacher* (pp. 21-44). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to general theory*. New York: Columbus University Press.
- Ginzberg, E. (1984). Career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp.169-191) . San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Harwood, T., & Clarke, J. (2006). Grounding continuing professional development (CPD) in teaching practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 43(1), 29-39.
- Kitchen, J., Parker, D. C., & Gallagher, T. (2008). Authentic Conversation as Faculty Development: Establishing a self-study group in a faculty of education. *Studying Teacher Education*, 4(2), 157-171.
- Looper, D. M. (1983). *Faculty development programs for teacher educators in state supported institutions of higher learning in Oklahoma*. (Master's thesis, Oklahoma State University). Retrieved from <http://search.proquest.com/pqdt/docview/303201569/abstract?source=fedsrch&accountid=13839>
- McDiarmid, G. W., David, J. L., Kannapel, P. J., Corcoran, T. B., & Coe, P.

(1997). *Professional development under KERA: Meeting the challenge*. Lexington, KY: The Partnership for Kentucky Schools & The Prichard Committee for Academic Excellence.

■ Measor, L. (1985). Critical Incidents in the Classroom: Identities, Choices and Careers. In S.J. Ball & I.F. Goodson (eds.), *Teacher's Lives and Careers*, London: The Falmer Press.

■ Newman, K. K. (1980). Helping teacher examine their long-rang development. *Teacher Educator*, 15(4), 7-14.

■ Patterson, P. L. (1974). *A description and analysis of the women faculty in Pennsylvania's state-owned colleges and university*. (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pennsylvania). Retrieved from <http://search.proquest.com/pqdt/docview/288462316/citation?source=fedsrch&accountid=13839>

■ Pennington, G. (2000). Towards a new professionalism: Accrediting higher education teaching, In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.), *A handbook for teaching and learning in higher education* (pp. 5-18). London, England: Kogan Page.

■ Sanderson, A., Phua, V. C., & Herda, D. (2000). *The American faculty poll*. Retrieved from http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED442527&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED442527

■ Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed. , pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

■ Tyagi, C. & Misra, P. K. (2021). Continuing Professional Development of Teacher Educators: Challenges and Initiatives. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 117-126.

■ Verkler, K. W. (2003). Teacher Educators as Students: A University Shares its Faculty ESOL Professional Development Model. *Foreign Language Annals*, 36(2), 208-222.

- Zaffran, R. T., & Colangelo, N. (1977). Counseling with gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 21(3), 305-321.

