

十二年國教下終身學習教師專業發展 資歷架構芻議

王等元

十二年國民基本教育實施後，教育部為了回應社會各界對學校教育品質的諸多期待，分別於 2013 年、2019 年提出「師資培育白皮書」與「終身學習教師圖像」二份政策文件，以擘劃未來師資培育發展並導引中小學教師專業發展。然而目前教師在職進修為人所詬病者之一，為缺乏一個完善的教師專業發展體系，以規範教師專業成長活動；因此，終身學習教師專業發展的資源浪費就成為無可避免之事。因此，本文擬從教師專業發展的內涵與實施的角度出發，以文獻分析方法，針對相關文獻進行歸納分析，並借鏡歐盟等先進國家的經驗，以建構一個中小學教師專業發展資歷架構模型，俾供未來十二年國教下推動終身學習教師專業發展之參考。

關鍵字：十二年國民教育、師資培育、教師專業發展、資歷架構

作者現職：中國文化大學師資培育中心教授

通訊作者：王等元，e-mail:gm0910911968@gmail.com

壹、前言

教師是教育改革的中堅，教師素質與教學品質攸關教育改革的成敗；因此，教師教學品質的良窳，是決定十二年國民基本教育成敗的關鍵之一；尤其，十二年國民基本教育實施後，中小學更應加強推動「教學正常化」，並落實「適性輔導」與「品質提升」（教育部，2013）。雖然國際評比指出我國師資培育制度在品質保證制度上包括師資生遴選、師資培育評鑑、取得教師證和教師職位於17個國家的評比中分數最高，遠遠贏過加拿大、德國、新加坡、美國等國，說明我國師資培育具有優勢（王麗雲，2020；Ingvarson & Rowley, 2017）。但上述十二年國民基本教育的巨大變革對在教學現場的教師必然產生一定程度的衝擊，故中小學教師必須與時俱進，不斷充實專業知能，始能成為適任的終身學習教師。

有鑑於社會各界對學校教育品質有殷切的期待，教育部分別於 2012 年、2019 年提出「師資培育白皮書」與「終身學習教師圖像」二份政策文件，以擘劃未來十年的師資培育發展並導引我國中小學教師專業發展。尤有進者，更於修訂《教師法》（2019/06/15）中列入訂定中小學教師評鑑辦法之法源，並推動訂定「教師專業標準」及「教師專業表現標準」，以為教師評鑑之依據。然而目前我國教師進修缺乏一套完整的專業發展策略與體系，使得教師進修研習的機會與資源，不是缺乏就是重複或浪費。因此；有必要建構教師專業發展體系，規劃循序漸進的教師進修制度，以建立教師進修文化（吳武典，2005）。另外，目前教師在職進修為人所詬病者，主要包括缺乏一貫進修體系，中央到地方缺乏有效聯繫，教師進修內容五花八門，缺乏有效統整，教師在職進修活動過於頻繁，影響進修意願，缺乏相關配套措施，難以規範教師進修要求...等；因此，整個教師進修成效就不易彰顯出來，也難以論斷對教與學品質的效果（吳清山，2010）。

因此，本文擬從在職教師專業發展的內涵與實施的角度出發，主要採文獻分析、系統分析方法；首先，針對所蒐集的相關文獻進行深入比較、歸納、分析，指出當前教師專業發展的挑戰與因應；其次，借鏡歐盟等先進國家的成功經驗，以建構一個教師專業發展的品質保證規準與架構；最後，參考台灣資歷架構（Taiwanese Quality Framework, TQF）試圖建構一個中小學教師專業發展資歷架構模型，俾供未來十二年國教後推動終身學習教師專業發展工作之參考。

貳、當前教師專業發展的問題與因應

教師專業發展是個亙古長新的教育議題，同時也是個永續發展的教育課題。因此，自 1994 年教育革新以來，提升教師素質一向是個重要訴求，故教育機關與學校均不遺餘力地推動教師專業發展工作。但關於教師專業發展體系，教育部（2013）公布的師資培育白皮書指出，我國中小學教師專業發展模式，目前仍以參加校外學分及學位任職進修、主題研習與專業培訓，以及參與全校性或領域的研習與演講活動為主，這種進修成長模式固然有助於教師快速獲取新知，但亦存在下列三項挑戰：一、在職進修課程未與教師生涯發展結合；二、教師專業學習缺乏校內外相關支持系統；三、教師專業發展缺乏激勵與評鑑機制。另外，張德銳、郭淑芳（2011）參考國內學者的研究指出，我國中小學教師專業發展的主要問題為：（1）缺乏具有共識的教師專業標準引領教師專業發展活動；（2）在職進修課程缺乏配合教師生涯發展的設計；（3）重在職進修活動輕教師實踐本位的教師學習；（4）教師孤立文化與個人主義阻礙專業發展；（5）教師在現場的實踐學習上缺乏校內支持系統；（6）實踐本位教師學習缺乏校外支持系統；（7）教師專業發展缺乏獎勵與評鑑機制；（8）各階段教師在職進修實踐失衡。尤有進者，孫志麟（2022），以 TALIS 2018 數據為基礎的研究發現：國民中小學教師專業發展的效應展現在建立專業知識、促進專業協作、教學實踐應用等方面，但卻未能促進教學專業的永續發展。

綜上所述，面對排山倒海而來的十二年國民基本教育變革方案，我們除了要問政府的因應配套在那裡？教師更該捫心自問教師專業發展準備好了沒？另外，從師資培育白皮書的四大主軸以觀，當前教師專業發展面臨諸多的問題與挑戰，舉其要者如下：

一、教師專業發展層面

我國中小學教師專業發展模式，目前仍以參加校外學分學位任職進修、主題研習與專業培訓，以及參與全校性或領域的研習與演講活動為主，這種進修成長模式固然有助於教師快速獲取新知，但亦存在下述問題待解決（吳清山，2010）：（1）教師進修意願不一，影響在職進修效果；（2）需求評估未能落實，無法反應教師需求；（3）進修內容未能整合，課程產生重疊現象；（4）利用上課時間進修，影響學生學習權益；（5）教師進修資料分散，無法掌握進修狀況；（6）學校進修經費有限，常需依賴上級補助；（7）教師進修缺乏評鑑，不易掌握辦理績效；（8）進修法令不夠完備，難以激起進修動力。

綜上所述，當前教師專業發展所存在的問題可謂相當複雜，但在性質上大致可分為個人層次、學校層次、以及政策層次等三大類問題。

二、師資培育支持體系層面

現行師資培育支持體系面臨諸多的問題與挑戰，舉其要者為：教師專業成長缺乏專業標準導引。申言之，目前國內規範教師在職進修的法令，舉其要者有三：即教師法、教師進修研究獎勵辦法、社會教育機構或法人辦理高級中等以下學校及幼稚園教師進修認可辦法。但上述規範均未涉及教師專業成長專業標準的制定、認可，以及教師專業成長績效責任的監理機制。

三、未來的因應策略

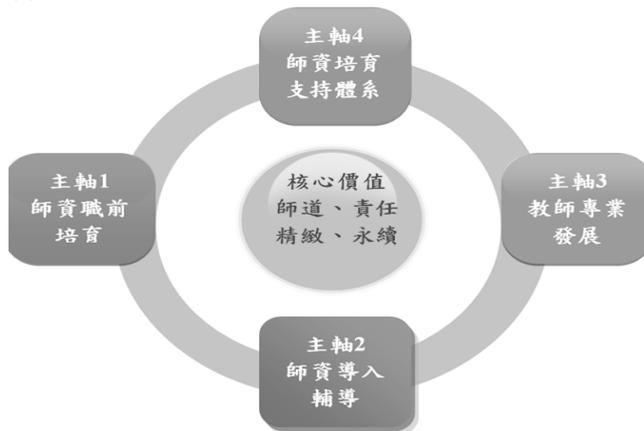
(一) 終身學習教師專業發展體系

在職教師專業發展的推動，屬師資培育「最後一哩」的工作，但如前所述，目前各階段教師在職進修實踐失衡，其中除國小教師進修較為積極之外，其他各階段教師進修甚為不足（張德銳、郭淑芳，2011）。因涉及的層面相當廣泛，亦具有時空的殊異性；但為免各行其是，致發生品質無法管控問題，各先進國家的發展經驗顯示，率多訂有教師專業發展規準與認證標準；例如：美國加州政府1997年公布之「加州教學專業標準」(California Standards for the Teaching Profession, CSTPs) 作為引導師資職前階段、導入階段、在職階段之教師職涯發展架構 (Jonson & Jones, 1998)，即屬著例。

另，教育部因應十二年國教於2013年公布的「師資培育白皮書」指出：未來師資培育體系的四大主軸為：師資職前培育(主軸1)、師資導入輔導(主軸2)、教師專業發展(主軸3)、師資培育支持體系(主軸4)，詳如下圖1所示。

圖 1

師資培育白皮書主軸



依上圖的圖像意涵，終身學習時代師資培育的重要內涵不僅僅是師資職前培育，教師在職專業發展及相關支持體系皆是師資白皮書所關心的重點。申言之，由師資培育大學端的職前師資培育，藉由師資導入輔導的協力合作，到中小學端的教師專業發展，再由師資培育支持體系形構臺灣終身學習教師專業發展的完整體制。

（二）在職教師專業發展策略

「精進教師專業化」以及「追求教育品質卓越化」是當前教育改革下，世界諸多國家致力的目標。如前所述，完善的教師專業發展策略，除了包括師資培育的職前階段、師資導入的實習階段外，教師在職的持續學習階段，更是培育優質教師及永續教師專業發展所不能忽視的一環。

1. 教師個人專業發展的理念與策略方案

以學習共同體（Learning Community）實踐本位的教師學習，所謂「學習共同體」係由東京大學教育學研究科教授佐藤學（Manabu Sato）在三十年前提出的概念，強調取代傳統的填鴨式教育，地方、家長及教師須通力合作，建立關注到每個孩子學習的「學習共同體」。所謂「實踐本位的教師學習」係指教師在教學現場的實踐與學習，透過反省實踐與協同合作，以提升教學實務智慧，亦即杜威（John Dewey）「從做中學」的教學現場實踐。國內外研究指出，此制度之建立對於促進教師專業自主與教師專業能力提升卓有成效。臺北市教育局於 90 學年度開始辦理教學輔導教師，教育部則從民國 96 年開始在教師專業發展評鑑方案中加以推廣（教育部，2011）。

綜上所述，為促進中小學教師在教學實踐中有效的學習，有必要鼓勵教師進行教學省思及專業對話、推動專業發展日、教學輔導教師制度，以協助教師在反省實踐中不斷精進自己的教學，以學習共同體模式推動實踐本位的教師學習。

2. 教師專業發展支持體系的策略方案

所謂「教師專業發展支持系統」，意指教師本人以外足以促進教師專業發展各種有形無形資源；例如，從中央到地方到學校之三級課程與教學輔導網絡，即為當前非常重要的教師專業發展支持系統。然目前教育部所擬建構的「課程與教學三層級推動機制」，仍僅限於中央與縣市輔導團之運作，尚未能普及於學校層級，故今後應加強橫向統整以及縱向連結學校教學輔導制度，落實從中央到地方到學校的三級輔導體制，俾能發揮從點（中央）、到線（地方）、到面（學校）之全方位教學輔導的功能。未來更可邁向三級輔導諮詢教師的法制化與專

職化，增加減授時數，以解決人力與時間受限而導致組織功能與運作不彰的困境，促使教師專業發展能獲得穩定與系統性的支持。

展望未來，教育部於其師資培育白皮書中，擬建構之教師專業發展支持體系，大致分為中央層級、師資培育大學層級、地方層級、學校層級、專業組織層級等五個子系統，如下表1所示：

表 1
教師在職進修系統化架構表

中央層級	教育部（師資培育及藝術教育司）、國家教育研究院、中央課程與教學輔導群、中央課程與教學輔導諮詢教師團隊、學科中心、群科中心
師資培育大學層級	師範大學、教育大學、設有教育學院、系、所或師資培育中心之大學
地方層級	縣（市）政府教育局（處）、督學室、縣市國教輔導團、縣市教育研發中心、教師研習中心
學校層級	學校行政單位、課程發展委員會；年級課程發展小組、學習領域課程發展小組、學年教學研究小組、專業學習社群、教學輔導教師；校際聯盟中心
專業組織層級	教師專業團體、家長教育團體、校長專業團體、學術團體、文教團體、社會教育機構或法人

3.推動教師專業發展階梯制度

教師職級制度（又稱教師分級制度）源自美國的生涯階梯理念，主要目的為規劃一系列職位進階的制度，教師可依評鑑結果及自身的興趣、能力和表現到不同的職位，並給予其相對應的敘薪及責任（黃鈺婷、白慧娟，2014）。目前在美、英及新加坡等國家，除依據教師的生涯階段設計不同的職位及薪資外，並提供不同階段之教師進修及酬賞，給予教師更多的自我發展空間及鼓勵（陳怡芬，2021）。

國內學者指出，我國師資制度另一重要問題是缺乏教師職涯階梯，教師每年依年資晉級敘薪很少意外；如果薪資與地位是誘因，我國在引導教師專業發展的人事誘因設計上，顯然頗有問題（王麗雲，2020）。國內關於教師職涯階梯（亦即教師專業發展階梯制度）之相關研究，蔡碧璉（2004）指出，規劃教師專業生涯的發展，已經普遍受到認同，所以建立教師生涯階梯的概念，被認

為是激勵優秀教師的有效措施之一；但仍有一些關鍵與實質上的議題需要進一步討論，其中最為關鍵的部分應該是分級審核評鑑的依據或標準，相信這也是近年來無法落實教師分級制度的因素之一。另外，張德銳（2016）曾提出初任教師、中堅教師、教學輔導教師、研發教師四個級別的教師職涯階梯（採自願參與為原則），俾在尊重教師現有生態及校園民主下化解疑慮，並激發教學領導潛能。尤有進者，在師資培育政策方面，教育部（2013）公布的「中華民國師資培育白皮書」亦明確指出：依據「高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法（草案）」，研議修正「教師法」，推動四級制的教師生涯進階制度；四階教師名稱暫定為「初任教師」、「中堅教師」、「教學輔導教師」、「研發教師」。

職是，本文認為正本清源之計，可將教師職涯階梯化專業發展納為倡議多年的教師證照制度的配套之一。惟就其執行層面而論，其前提要件是必須建置教師專業發展的品質保證規準、教師專業發展的品質保證架構、以及教師專業發展資歷架構，俾作為落實中小學教師證照制度之政策工具。

綜上所述，我國未來教師在職進修支持系統架構及其組織功能尚稱相當完整，唯其運作機制及教師專業發展資歷架構等相關配套措施，仍有待進一步努力與整合，方能強化我國教師專業發展支持體系健全發展。

參、教師專業發展的概念內涵與相關理論

1966年聯合國教育科學文化組織(United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, UNESCO)於巴黎召開「關於教師地位之跨政府特別會議(a special intergovernmental conference)」，決議採納聯合國教科文國際勞工組織(International Labour Organization, ILO)關於教師地位之建議，認為：「教學應視為一種專業(teaching should be regarded as a profession)」(UNESCO, 1966)。故教師如同醫師等其他專業人員，其專業知能必須與時俱進，始能取得其服務對象的信任。準此，教師專業發展已成為教師的重要「績效責任(Accountability)」之一，並為我國教師法所規範之教師義務(教師法第33條第1項參照)。

一、教師專業發展的概念內涵

(一) 教師專業發展的概念

「專業發展」(professional development)與「專業成長」(professional growth)在許多文獻中被視為同義詞，近年來學者多採用「專業發展」一詞，認為其涵

蓋範圍較廣（周淑卿，2004）。關於教師專業發展的意義，歐用生（2004）曾引用Wideen的觀點，指出五項專業發展的含義：（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，以促進個人的最大成長；（3）一種成人教育，需依據教育原理，增進教師對其工作和活動的瞭解；（4）利用最新的教學成效研究，以改進學校教育的一種手段；（5）專業發展本身就是目的，協助教師在受尊敬、受支持、積極的氣氛中，促成個人的、專業的成長。另外，從教師生涯的角度來看，教師專業發展是指教師在每一階段的教學生涯中，熟練掌握相應的專業知識和技能的過程（孫志麟，2022）；亦即從師資職前教育到實習導入，再到在職教師專業學習的完整歷程。因此，在終身學習社會時代，本文傾向於從教師終身學習的觀點出發，將「教師專業發展」視為教師為其生涯發展並提升其教育專業知能所為的終身學習活動；析言之，其學習內容是教師生涯所需專業的相關素養（知識、技能、態度），其時間是終身的歷程。

（二）終身學習教師專業發展的內涵

關於全國性中小學教師專業標準之建構，英、美、澳等國家已有先例，其中「美國全國教學專業標準委員會（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS）」曾就教師專業訂定出五項核心主張：（1）教師須致力於學生及他們的學習；（2）教師須具備學科知識及教材教法；（3）教師須管理及監控學生的學習情形；（4）教師能思考自己的教學，並從經驗中學習；（5）教師應為學習社群中的一員。」即屬著例。另外，國內學者（吳清山等，2000；吳清基等，2006；曾憲政等，2007；張新仁，2005；張德銳等，1996、2000、2004；潘慧玲等，2004；簡茂發等，1998）亦不乏中小學教師專業標準之研究。惟這些標準並未獲得教育學界及實務界普遍接受的共識，很難對全體中小學教師的專業發展產生引導性的作用（張德銳、郭淑芳，2011）。

另外，盱衡全球為提升教師素質與保證師資培育品質，兼以回應各界企盼，教育部於2011年以「全球視野、在地需求」為規劃方針，研擬教師專業標準，建立不同階段教師專業知能與態度表現之架構，並依循2012年公布《中華民國師資培育白皮書》，揭櫫我國理想教師圖像以「師道、責任、精緻、永續」為核心價值，兼備「教育愛人師、專業力經師、執行力良師」為目標，據以研訂「教師專業標準」，於教師專業化各階段歷程，展現我國對教師專業知能與態度之期許（教育部，2016）。申言之，我國教師專業標準係以理想教師圖像為引導，以重視學習個別差異，並關注學生學習成效為標的，勾勒以學習者為中心的理想教師圖像，應具備十大專業知能及態度，作為引導教師專業化歷程，以及精進各階段教師表現之依據。其十大教師專業標準及其教師專業表現指標，如表2所示：

表 2
教師專業標準及表現指標

專業標準	專業表現指標
1. 具備教育專業知識並掌握重要教育議題	1-1 具備教育專業知能（與涵養）。 1-2 了解學生身心特質與學習發展。 1-3 了解教育階段目標與教育發展趨勢，掌握重要教育議題。
2. 具備領域/學科知識及相關教學知能	2-1 具備任教領域/學科專門知識。 2-2 具備任教領域/學科教學知能。
3. 具備課程與教學設計能力	3-1 參照課程綱要與學生特質明訂教學目標，進行課程與教學計畫。 3-2 依據學生學習進程與需求，彈性調整教學設計及教材。 3-3 統整知識概念與生活經驗，活化教學內容。
4. 善用教學策略進行有效教學	4-1 運用適切教學策略與溝通互動技巧，幫助學生學習。 4-2 運用多元教學媒介、資訊科技與資源輔助教學。 4-3 依據學生學習表現，採取補救措施或提供加深加廣學習。
5. 運用適切方法進行學習評量	5-1 採用適切評量工具與多元資訊，評估學生能力與學習。 5-2 運用評量結果，提供學生學習回饋，並改進教學。 5-3 因應學生身心特質與特殊學習需求，調整評量方式。
6. 發揮班級經營效能營造支持性學習環境	6-1 建立班級常規，營造有助學習的班級氣氛。 6-2 安排有助於師生互動的學習情境，營造關懷友善的班級氣氛。 6-3 掌握課堂學習狀況，適當處理班級事件。
7. 掌握學生差異進行相關輔導	7-1 了解學生背景差異與興趣，引導學生適性學習與發展。 7-2 了解學生文化，引導學生建立正向的社會學習。 7-3 回應不同類型學生需求，提供必要的支持與輔導。
8. 善盡教育專業責任	8-1 展現教育熱忱，關懷學生的學習權益與發展。 8-2 遵守教師專業倫理及相關法律規範。 8-3 關心學校發展，參與學校事務與會議。
9. 致力教師專業成長	9-1 反思專業實踐，嘗試探索並解決問題。 9-2 參與教學研究/進修研習，持續精進教學，以促進學生學習。 9-3 參加專業學習社群、專業發展組織，促進專業成長。
10. 展現協作與領導能力	10-1 參與同儕教師互動，共同發展課程與教學方案，展現協作與領導能力。 10-2 建立與家長及社區良好的夥伴合作關係。 10-3 因應校務需求，參與學校組織與發展工作，展現領導能力。

尤有進者，教育部為回應社會對培育終身學習教師的期待，以教師圖像作為教師專業發展的藍圖。特於2019年2月著手研訂「終身學習的教師圖像」，並剴切指出：

教師應以終身學習為核心，具備「教育愛」，持續成長的「專業力」，以及擁有面對新時代挑戰的「未來力」；並在「教育愛」、「專業力」、「未來力」三個向度下，持續精進熱忱與關懷、倫理與責任、多元與尊重、專業與

實踐、溝通與合作、探究與批判思考、創新與挑戰、文化與美感、跨域與國際視野等九項核心內涵，促進專業成長，提升專業知能，展開積極的專業行動，幫助學生有效學習，培養學生具備未來社會所需的知識、能力與態度。（教育部，2019）

二、教師專業發展的相關理論

關於教師生涯發展相關理論的研究發展，國內學者蔡培村與孫國華（1994）將教師的生涯發展理論歸類為三種研究取向，亦即週期論（phase theory）、階段論（stage theory）與循環論（cycle theory）；另外，澳洲教育學者 Kwee（2020）從多元理論觀點的角度出發，推薦了 Fuller 的教師生涯教學關注階段論（Fuller's Concern Stage Theory）、Fessler 的教師生涯循環模式（Fessler's Eight-stage Teacher Career Cycle Model）、以及社會認知生涯理論（Social Cognitive Career Theory），分述如次。

（一）Fuller 的教師生涯教學關注階段論

Fuller（1969）以教師關注（concerns）的事物作為建構其理論的基礎，並將教師的關注依階段分為三大類：

1. 關注自己（Concern about Self）

Fuller（1974）指出，相較於其他階段教學者，初任教師由於缺乏教學與教育工作的知識，而更關注他自己的教學問題與工作上的感覺。他並正向地認為這些關注對初任教學工作者是可預期，可接受，也屬正常的情形。

2. 關注教學任務（Concern about Teaching Task）

第二個階段為關注教學任務，此階段的教師更關注有效教學，亦即學生在課堂中的學習成效，學習滿意度，並能自信地回答學生的問題。

3. 關注影響力（Concern about Impact）

第三個階段為關注教師影響力，此階段的教師更關注自己對學生有效教學的影響，同時也對自己先前的教學經驗進行反思，以滿足學生的不同需求。

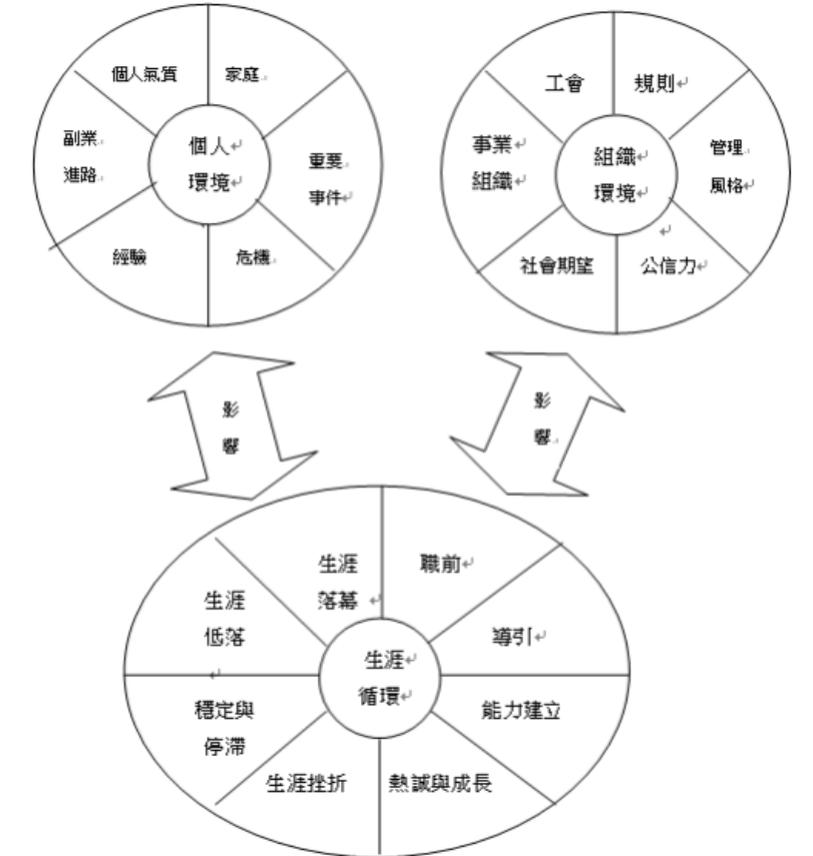
（二）Fessler 的教師生涯循環模式

Fessler（1992）借用 Getels 的社會系統理論觀點來說明影響教師生涯的因素及其關係，其所謂「生涯循環」（career cycle）強調的是教師生涯並非僅為直線的階段模式，而是可以循環的、可逆的生涯發展系統。析而言之，Fessler 的生涯發展模式可分為 1. 職前階段（pre-service）；2. 引導階段（induction）；3. 能力

建立 (competency building)；4.熱心與成長 (enthusiastic and growing)；5.生涯挫折 (career frustration)；6.生涯停滯 (career stability)；7.生涯低落 (career wind-down)；8.生涯結束 (career exit) 等八個部份，並構成其生涯發展循環動態圖，如下圖 2 所示：

圖 2

Fessler 教師生涯循環動態圖



(三) 社會認知生涯理論

社會認知生涯理論 (Social Cognitive Career Theory, SCCT) 是一個生涯定向 (career-oriented) 的理論，它採借了建構主義的基本假設，其旨趣聚焦於探索生涯決定、就業、轉業歷程中，教師自我效能 (self-efficacy)、結果預期 (outcome expectation)、個人目標與生涯發展三者的互相影響 (Lent et al., 1994; Lent &

Brown, 1996, 2008; Kwee, 2020)。另外，有些 SCCT 研究者指出，社會認知生涯理論是起源於 Bandura 於 1986 提出的社會學習理論 (Social Learning Theory)，後經 Lent 等人於 1994 年修正擴充，除了個人興趣、職涯選擇、以及績效表現外，還強調自我效能 (self-efficacy) 在生涯發展中的重要性 (Lent et al., 1994; Lent & Brown, 1996; Yusoff et al., 2019)。準此以論，生涯自我效能 (Career Self-Efficacy) 堪稱是社會認知生涯理論的核心概念，係指個人具備計畫、組織、執行行動以達成符合自己能力目標的一種能力。因此，Reese 與 Miller (2006) 的研究指出，選修生涯規劃課程的學生比未選課者更容易做生涯選擇，進行生涯決定時更顯自信，同時也更能促進生涯發展。

(四) 有效教師專業發展理論

國內學者黃嘉莉與謝傳崇(2022)針對聯合國 OECD 的 TALIS(Teaching and Learning International Survey) 2018 臺灣國中教師調查結果進行後設分析研究指出，教師專業發展不僅攸關個人學習，更攸關學生與學校教育的發展。因此，教師專業發展的影響因素，不僅來自於個人，同時也來自於學校組織。析言之，所謂有效的教師專業發展活動 (effective teacher professional development activities, eTPD)，除活動本身外，應從教師和學校兩層面的思維來分析 (Opfer & Pedder, 2011)；前者即教師生涯專業發展取向，後者則為學校生態系統專業發展取向。

1. 教師專業發展「有效」的標準

何謂有效的教師專業發展活動 (eTPD)？所謂「有效」之界定，在於專業發展活動能「提高教師知識和能力以執行特定計畫或革新課程」，以及促進教師「支持學生學習」(黃嘉莉、謝傳崇，2022)。簡言之，教師專業發展的效標有二：其一為教師本身教學素養的提升，另一為促進有助於學生學習的教學實踐。

2. eTPD 之影響因素

有效教師專業發展除活動本身外，應從教師和學校兩層面的思維來分析 (Opfer & Pedder, 2011)。茲分析教師個人與學校環境二個層面的可能因素如下 (黃嘉莉、謝傳崇，2022)：

(1) 教師個人層面

關於影響有效教師專業發展活動的教師個人因素，在 eTPD 的特徵中，教師必須是主動且投入實踐之改變歷程，若對應 TALIS 2018 問卷向度，可包括自

我效能、教學信念、工作滿意度與教師專業發展阻礙。

(2) 學校環境層面

關於影響有效教師專業發展活動的學校環境因素，在 eTPD 特徵中，「教師投入」和「有效實踐」除涉及教師個人外，也意指教師必須處於支持教學實踐的學校環境。若對應 TALIS 2018 的問卷向度中，學校環境包括教學創新、合作共識、教師專業發展活動類型等。

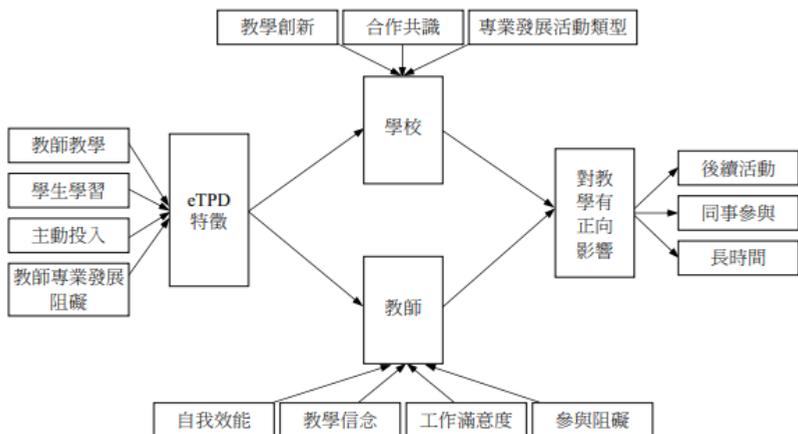
3. eTPD 概念模型

上述 eTPD 概念模型（如圖 3 所示），彰顯了教師專業發展旨在形塑個人能力和認同並使之作用於社群或社會之意義（Jarvis, 1992）。申而言之，在教師個人層面旨在提升教師個人的自我效能、教學信念、工作滿意度，並降低參與障礙；另外，在學校環境層面則在促進教學創新、教師社群合作共識、以及有助於教學的教師專業發展活動。尤有進者，eTPD 概念模型亦能回應十二年國民基本教育之三面九項核心素養內涵；具體言之，教師層面的教師自我效能提升、正向教學信念，以及學校層面的教學創新等，即回應了「自主行動」面向之「身心素質與自我精進」、「規劃執行與創新應變」核心素養；學校層面的合作共識則回應了「社會參與」面向之「人際關係與團隊合作」核心素養。另外，eTPD 概念模型係針對 OECD 2018 TALIS 臺灣國中教師在專業發展「對教學產生正面影響之活動特性」（即有效教師專業發展）中，「提供後續活動」、「學校多數同事參加」、「有較長的舉辦時間」調查結果偏低，所建構之有效教師專業發展概念模型；故整體而言，其「國際視野，在地關懷」之理念，堪稱回應了「社會參與」面向之「多元文化與國際理解」核心素養。

綜上所述，本文分別探討了四個重要的教師專業發展理論；整體而言，Fuller 的教師生涯教學關注階段論為階段論取向；Fessler 的教師生涯循環模式為循環論取向；社會認知生涯理論則專注於教師的「生涯自我效能（Career Self-Efficacy）」核心概念，指引後續的教師專業發展研究方向；有效教師專業發展理論則分別回應了 OECD 2018 臺灣國中教師調查結果的問題，以及十二年國民基本教育之三面九項核心素養內涵，引領後十二年國民基本教育時代臺灣教師專業發展方向。

圖 3

eTPD 概念模型



肆、教師專業發展的品質保證規準與架構

一、教師專業發展的品質保證規準

服務品質保證 (Quality Assurance, QA) 一向為專業服務的重要績效指標 (Key Performance Index, KPI)；準此，各專業團體大多基於服務績效責任 (Accountability) 與專業倫理的理由，而訂定品質保證規準，故對於教師專業而言亦然。

職是，國際專業組織、歐盟、美國、日本等先進國家對於教師專業亦陸續訂定相關專業標準；例如，美國於2001年通過《No Child Left Behind Act of 2001》法案，其中第二章《TITLE II—PREPARING, TRAINING, AND RECRUITING HIGH QUALITY TEACHERS AND PRINCIPALS》即聚焦於提昇教師及校長品質，強調校長及教師的績效責任，並明文訂定：「學校如果連續兩年沒有適當的進步，將會被地方認定為需要改進的學校。一旦被鑑定後，這些學校必須接受專業性的協助，並接受聯邦基金的補助，以改善績效並發展為期兩年的學校重新改造計畫。」(Department of Education, n.d.) 另外，就歐盟的教育治理經驗與發展趨勢而言，藉由一些共同的工具與目錄 (tools and categories) 所建立的資料，與善用專家知識，已經克服各會員國家在政治、司法與統治權層面上的

分歧，足以讓歐盟的治理成為可能（Lawn, 2011; Halasz & Michel, 2011; Ozga et al, 2011）。因此，歐盟多年來致力於區域性資歷架構（Regional qualification frameworks, RQFs）的建立，並已逐漸展現其成效。但就國家資歷架構（National qualification frameworks, NQFs）的建置，則因各國社會經濟、教育文化等國情不同，而呈現很大程度的差異，而難有「放諸四海而皆準」的全球性資歷架構（Global qualification frameworks, GQFs）。雖然如此，但Bateman, Keating, Burke, Coles & Vickers（2012）仍指出，教育與訓練的品質保證基礎係建立在資歷認可（Accreditation of qualifications）、教育訓練機構的註冊登記（Registration of education and training providers）、授予資格的評量系統監督（Supervision of assessment systems that lead to the award of a qualification）、以及證書核發的規制（Regulation of the issuance of certificates）等四個程序的基礎上。

綜上所述，基於教師專業倫理或服務績效責任等理由，先進國家對於教師專業成長發展品質保證規準已是大勢所趨，目前已有全國性標準以及區域性資歷架構。展望未來在全球化下的國際教育發展趨勢，強化師資國際接軌，如何建立一個國家資歷架構以確保中小學教是專業素質，以落實服務績效責任機制，誠屬重要而迫切的課題。

反觀國內情形，依目前我國中小教師生涯發展階段可分為教師資格考試與教師專業發展，以及未來中小學教師評鑑與教師換照制度等配套措施。我國教育部2013年發表之「中華民國師資培育白皮書」即指出，未來將針對教育人員不同的專業職能與專業成長需求，制定學校教師、教育行政、學校行政以及教育視導等四類人員專業標準，建立教育專業者證照體系制度，以精進教育人員專業素質，提升專業形象（教育部，2013）。茲以各師資類科「專業標準」及「專業表現指標」為例，其具體的行動方案為：建立教師專業標準作為多元師資培育政策的依循，未來師資培育政策將整合分析「學前教育」、「國民小學」、「中等學校（國民中學、高級中等學校）」、「特殊教育」教師專業標準，就職前教師培育與在職教師各進階專業，擬定專業標準、專業表現指標、檢核重點及相關配套工具等，以落實師資生特質遴選及輔導機制，精進師資培育課程、教育實習及教師資格檢定，促進教師專業發展。目前國內迄未發展國家級正式認可之教師專業發展的品質保證規準，茲以教育部2012年修訂公布之「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準」為例，說明如下（教育部，2012）：

依據計畫第五點第三項規定，規準內容包含：課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等四個層面，另有18個評鑑指標與73項參考檢核重點。

表3
教師專業發展評鑑規準

層面A：課程設計與教學	
評鑑指標：	A-1 展現課程設計能力
	A-2 研擬適切的教學計畫
	A-3 精熟任教學科領域知識
	A-4 清楚呈現教材內容
	A-5 運用有效教學技巧
	A-6 善於運用學習評量
	A-7 應用良好溝通技巧
層面B：班級經營與輔導	
評鑑指標：	B-1 建立有助於學習的班級常規
	B-2 營造積極的班級學習氣氛
	B-3 促進親師溝通與合作
	B-4 落實學生輔導工作
層面C：研究發展與進修	
評鑑指標：	C-1 參與教學研究工作
	C-2 研發教材、教法或教具
	C-3 參與校內外教師進修研習
	C-4 反思教學並尋求專業成長
層面D：敬業精神與態度	
評鑑指標：	D-1 信守教育專業倫理規範
	D-2 願意投入時間與精力奉獻教育社群
	D-3 建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係

二、教師專業發展的品質保證架構

如前所述，教師專業發展是一個終身學習的歷程，也是各國提升學校教育品質的主要努力方向之一；因此，其終身學習成就品質保證架構之議題就顯得無比重要。本文僅就與我國中小學教師專業發展相關者，簡述如次：

(一) 國家資歷架構 (National Qualification Framework, NQF)

國家資歷架構在性質上係屬一個通用的概念性架構，茲就其起源、定義、範圍、以及類型，說明如下。

1.起源

聯合國教科文組織（UNESCO）於 2000 年在非洲塞內加爾（Senegal）首都達卡（Dakar）集會提出全民教育（Education for All）的「達卡行動架構」（The Dakar Framework for Action），其中包括六個區域性行動架構（Regional Frameworks for Action）（UNESCO, 2000）。故就聯合國 UNESCO 而言，NQF 性質上是一個終身學習取向的區域性學習成就認證架構（regional qualification accreditation framework），意指國家在義務教育之後全國各種學術、專業和職業教育與訓練資歷（qualification）的統合系統（李隆盛，2008）。

2.定義

「資歷」是由稱職的實體，透過評測與審核程序，判定個人已達既定標準所定學習結果的正式成果。依據 OECD 的定義，「資歷架構是運用一些學習成果指標，來發展及分類資歷的工具。而這些指標可以是暗喻式或是清楚式的描述指標（OECD, 2007）。

3.範圍

資歷架構的範圍可以廣泛的包含所有學習成就及歷程，或只包含某一特別階段如基礎教育、成人教育、職業教育及訓練等。有些資歷架構有相當完整嚴謹的結構，有些則因國內已有共識，是建立在法律依據之上。但無論如何，所有的資歷架構都是為了在國內與國際增進資歷品質、可取得性及與勞力市場的銜接性。」（侯永琪，2009）。

4.類型

雖然國家資歷架構會因其目的、設計、以及導入方式的不同，而有很大的差異，但 Raffe（2011）歸納 Allais（2010）、Young（2007）、Coles（2006）、Raffe（2009）等人之研究指出，國家資歷架構有三種不同的形態：

（1）溝通架構（communications framework）

就教師專業發展的品質保證而言，溝通架構旨在以現行中小學教師專業教育訓練系統為對象，使其更具透明且易於被了解，以整合現行的國家資歷架構，是一種與現存教育訓練系統相輔相成的資歷架構。例如，歐盟於 2008 年導入所謂「歐盟資歷架構」（European Qualifications Framework, EQF），以它作為歐盟會員設計其國家資歷架構的參考架構（Lester, 2015），即屬著例。

（2）革新架構（reforming framework）

革新架構係指為達特殊教育訓練目的而設計的一種資歷架構，雖然仍以現行教育訓練系統為起點，但它有其特殊的改革目標；例如：教育部為了實現 2030 雙語國家目標，提高中小學教師素質標準、增加雙語教學能力，建構具備 CEFR B2 等級或以上之英語能力分級測驗（聽、說、讀、寫）通過證明，以及修畢「中小學雙語教學」六學分之資歷架構，即其適例。因此，革新架構通常扮演規範性角色，對國家資歷架構的設計與使用有較嚴格的要求，企圖引發一些直接的改變。例如，紐西蘭負責資歷品質保證的資歷架構當局（New Zealand Qualifications Authority, NZQA），就曾於 2008 年進行層級 1 到 6 的資歷架構檢視，修改新的資歷架構，取代舊有義務教育能力本位的資歷架構，以便讓教育與職場接軌（Chan, 2016）。

（3）轉型架構（transformational framework）

轉型架構在性質上屬理想型（ideal type）國家資歷架構，它獨立於現行的教育訓練系統，針對未來所建立的一個理想資歷架構；性質上它是規範未來理想資歷架構的法定工具，故具有相對強制性以主導未來轉型變遷。例如，教育部為配合 108 新課綱之實施而啟動「學校輔導教師培訓課程」，共七堂課程計三十小時，即其適例。

侯永琪（2009）依據 APON 的跨國研究指出，目前各國所發展的「資歷架構」有以下幾項特色：（1）是由一組指標或定義來描述以學習成果為基礎的「資歷」；（2）由單一不同層級（level）來排名「資歷」的高低，而每一層級有清楚的描述定義（descriptor）；（3）在描述不同職業資歷時，通常會以廣泛職業領域來區分；（4）描述資歷主要是以學習成果為主，而不是教學過程及投入多寡，如授課時間長短、授課大綱等；（5）提供皆可用來測量任何學習的標竿；（6）用單位（units）、學分（credits）、標準（standards）等要素來定義「資歷」。

綜而言之，所謂「國家資歷架構」是指一個國家在義務教育之後全國各種學術、專業和職業教育與訓練資歷的統合系統，該資歷係以分層能力呈現，每一層級有一清楚職能基準及核心能力指標。主要是希望能建立一個橫跨不同類型資歷及學位的共同性平台，以連結彼此間標準、層級及學習結果的「後設」資歷系統。在態樣上，則依其規範性強弱可有三種型態；即溝通架構、革新架構、轉型架構。

(二) 歐洲資歷架構 (European Qualifications Framework, EQF)

歐洲資歷架構是一個彙總各國資歷系統、扮演各種資歷轉譯器的共通參考架構，性質是各國資歷架構背後的架構，亦稱後設架構 (metaframework)，共分8個參考層級 (李隆盛，2008；European Communities [EC]，2009)。有關歐洲資歷架構各層級定義及描述，詳如下表4所示 (EC, 2009)：

表 4

歐洲資歷架構各層級定義及描述表

層級	學習成果	知識 (knowledge)	技能 (skills)	能力 (competence)
第八級 (博士學位)	學習成果對照第八級	具備一項工作或研究領域最先進的知識，並作為各領域間的介面。	最先進及專門的技能及技術，包括綜合及評估，要求解決研究及/或創新的關鍵問題，延伸及重新定義現存知識及專業實務。	展現重要的職權、創新、自主權、學術及專業廉潔，及承擔對工作及研究系絡 (包括學術研究) 核心-發展新觀念或程序的承諾。
第七級 (碩士學位)	學習成果對照第七級	1. 某些高度專門知識會是一項工作或研究領域的核心知識，這些是原創思考及研究的基礎。 2. 了解某項領域發表的關鍵知識，以及作為不同領域的介面。	要求研究及/或創新之特定問題解決技能，以發展新知識及程序及整合不同領域知識。	1. 管理和轉換工作或研究系絡，而這些系絡是複雜、無法預測及需要新的策略方法。 2. 擔負貢獻專業性知識及實務及/或檢視策略性團隊績效的責任。
第六級 (學士學位)	學習成果對照第六級	一項工作或研究領域之進階知識，涉及關鍵理論或原理之瞭解。	進階技能，表現出精熟及創新，用以解決特定工作及研究領域之複雜及無法預測問題。	1. 管理複雜技術及專業活動或專案，在無法預測工作及研究系絡中擔負決策訂定的責任。 2. 擔負管理個人或群體專業發展的責任。

表 4

歐洲資歷架構各層級定義及描述表 (續)

層級	學習成果	知識 (knowledge)	技能 (skills)	能力 (competence)
第五級 (大學短期教育)	學習成果對照第五級	一項工作或研究領域之廣泛、專門、實證及理論的知識，及了解這些知識之界線範圍。	要求廣泛範圍之認知及實務能力，以在抽象問題中發展創造性解決方案。	在無法預測改變之工作及研究活動系統下實施管理及監督。
第四級	學習成果對照第四級	一項工作或研究領域之廣泛性實證的及理論系絡。	要求某一範圍之認知及實務技能，以在某一工作或研究領域能產生特定問題的解決方案。	1.在一項工作或研究的指導原則下實施自我管理，這些原則經常是可預測的但是容易遭到改變。 2.監督他人例行工作，擔負某些評估及改善工作或研究活動的責任。
第三級	學習成果對照第三級	一項工作或研究領域之實證知識、原理、程序及一般性概念。	要求某一範圍之認知或實務技能，藉由選擇及應用基本方法、工具、材料及資訊以完成任務。	1.在工作或研究中擔負完成工作所需責任。 2.在某些情況下，運用自我行為以解決問題。
第二級	學習成果對照第二級	一項工作或研究領域之實證知識。	要求基本認知及實務性技能，能使用相關資訊以完成任務，以及能運用簡單規則及工具解決例行性問題。	在監督下能運用某些自主權進行工作或研究。
第一級	學習成果對照第一級	基本一般性的知識。	要求完成簡單任務的基本技能。	在直接監督之結構化系統進行工作或研究。

總而言之，歐洲資歷架構分為知識、技能及能力，為一指導歐盟各國資歷架構建立之後設架構、扮演各種資歷之轉譯器的共通架構，也就是歐盟各國國家資歷架構共同能力之分層參考基準（于承平、林俞均，2012）；另外，

歐盟各國資歷架構須符合波隆納歷程2005年5月《柏根公報》三層級的學位資格架構（楊瑩，2008；Bergen, 2005），也因此有45個「波隆那歷程」簽署國中，有安道爾（Andorra）、比利時德語區（Germany-speaking Community of Belgium）、瑞典（Sweden）三個國家或地區未能如期建立「三層級」（three-cycle）的學位資歷架構，誠屬美中不足。

（三）台灣資歷架構（Taiwanese Quality Framework, TQF）參考模式

我國希望建立類似歐洲資歷架構的「國家資歷架構」，其相關政策行政院經濟建設委員會負責研擬，但迄未正式訂定國家資歷共通性架構。由相關文獻顯示，國內一些技職教育學者專家參考各級學校學制、職業證照制度，試圖提出我國的「國家資歷架構」參考模式如下表5（于承平等，2010）。

綜上所述，資歷架構在概念上，可以理解為它是用以評定一個人終身學習成就的跨平台「協定」（protocol），用以累積並轉換個人終身學習的成果。若就前述歐洲資歷架構與台灣資歷架構（參考模式）二者加以觀察比較，其相同處為在結構上二者均具有明確的八個層級；而其相異點則在內容上，前者係具有終身學習素養導向（知識、技能、能力）特色，而後者則以職涯證照導向為其特色。另外，歐洲資歷架構之重要內涵為波隆那歷程（Bologna process）與哥本哈根歷程（The Copenhagen Process for VET）；其中波隆那歷程較具教育學術導向，旨在於2010年建立整合之歐洲高等教育區（The European Higher Education Area, EHEA），並要求不同國家都能建構三層級學位之共通架構；藉由發展一套可比較的效標和方法的觀點進行合作，據以加強並確保高等教育品質（楊瑩，2008）；而哥本哈根歷程則較具職業教育與訓練實務色彩，強化職業教育及訓練與就業市場的連結（EC, 2009）。

基於以上的理解與認知，本文認為在教育部「終身學習教師圖像」下的教師資歷架構，應該整合師資職前培育、師資導入輔導、以及在職教師專業發展三個階段的學習成果；因此，兼具教育學術導向與職業教育與訓練實務色彩的歐洲資歷架構，堪稱是一個足資參考的資歷架構模型。

表 5
我國國家資歷架構參考模式

層級	職業教育及訓練部門認證	高等教育部門認證	層級指標
第八級	博士學位	博士學位	第八級資歷在認可某一特定領域領導地位之專家或專業人員。
第七級	碩士學位	碩士學位	第七級資歷在認可高階發展及複雜層次知識，並能發展深度及原創想法於複雜及不可預測之問題與情境之能力。
第六級	學士學位	1. 學士學位 2. 公務人員高等考試	第六級資歷在認可某項工作或研究之專業高層次知識，並能用於個人想法及研究於複雜問題與情境之能力。
第五級	1. 專科文憑（五專或二專）、副學士學位 2. 專科學力鑑定考試及格證書 3. 甲級技術士證	文憑（大學二年短期教育）、副學士學位	第五級資歷在認可某項工作或研究之深度知識及理解，並能應用公式的解答或回覆於複雜問題及情境之能力。
第四級	1. 第四級證書 2. 職業學校學力鑑定考試及格證書 3. 乙級技術士證 4. 專門職業及技術人員普通考試及格證書		第四級資歷在認可專業學習並涉及某項工作或研究之高層次資訊及知識詳細分析之能力。
第三級	第三級證書		第三級資歷在認可獲得具深度、廣度和複雜性的知識，以及將知識與技能依環境的不同而加以選擇、調整及移轉的能力。
第二級	第二級證書		第二級資歷在認可可在某一範圍下，各種工作所需的知識與技能，或在特定、清楚的條件要求下，所需運用的知識技術之能力。
第一級	第一級證書		第一級資歷在認可從事某一特定範圍內的例行工作及可預期性的任務之能力。

伍、終身學習教師專業發展資歷架構雛型

教育部發布「中華民國師資培育白皮書」，以發展高品質教育為願景目標；並揭櫫 12 項十年後的師資培育新境界，其中第一項為：建立教師專業標準統攝師資培育與專業發展。職是，在 12 年國教後的師資培育與專業發展，建立教師專業標準與品質架構，誠屬當務之急。本文擬依師資培育白皮書之核心價值、理念願景，就資歷邏輯、認證指標、參考雛型等面向，建構教師專業發展資歷架構雛型如下：

一、資歷邏輯

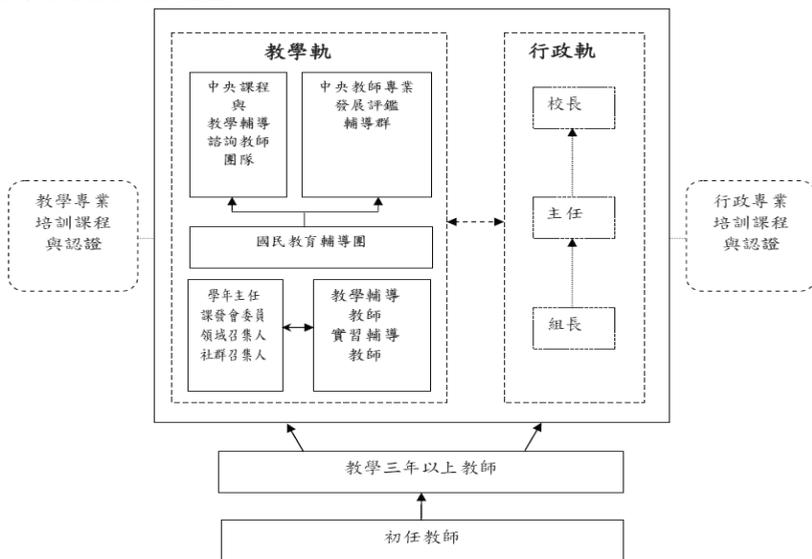
首先，教師專業發展資歷架構在性質上應屬一個開放性的共通平台；在資歷邏輯結構上本文建議可採三階層式的層級架構：由上而下依序包括功能領域、關鍵工作功能、能力單元。

（一）功能領域

依據教育部於 2013 年發布之「中華民國師資培育白皮書」指出：為提供教師專業發展的誘因，依教師專長和專業表現，建立學校行政、教學輔導/課程研發的雙軌進階途徑，各軌有其對應的專業標準與表現指標、相關專業培訓課程與認證流程，以及各自擔負的職責。其關係圖如下圖 4 所示（教育部，2013）：

圖 4

教師專業發展雙軌進階圖



因此，在功能領域層級，可分為教學軌與行政軌的雙軌功能領域，每一軌又分為低、中、高三階，適用於教學三年以上教師。

(二) 關鍵工作功能

如上圖所示，目前學校教師已建立行政人員組長-主任-校長進階的專業發展軌道，但對於無意願擔任學校行政人員的教師，尚待建立以教學專長分工為主軸的進階機制，並完善學校-地方-中央三級進階的教學輔導網絡，作為重要的教師專業發展支持系統。各級學校鼓勵教學三年以上教師，擔任學年主任、領域召集人、社群召集人、課發會委員，或推薦具有教學卓越者，初步接受專業培訓成為「實習輔導教師」，再進階成為「教學輔導教師」，經發揮同儕輔導的校內歷練後，進一步接受國教輔導團人才培育及認證，成為「縣市國教輔導團輔導員」，進而被遴選成為「中央課程與教學輔導諮詢教師」（教育部，2013）。

(三) 能力單元

配合關鍵工作功能所需的職能內涵，前揭「師資培育白皮書」以「教師專

業標準」為本位，規劃「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究進修與發展」、「敬業態度與精神」、「學校管理與領導」、「新興議題與特色」及「實用智能與生活」七大範疇，作為教師在職進修的基本架構與參考藍本。就不同種類的研習規定，指定研習的部分，此類課程係為必修，教師應依規定參加所有指定研習課程、增能研習的部分，此類課程係為選修，教師可以依規定自由選擇所需進修研習課程。

二、認證指標

本文就認證指標之相關內涵說明如下：

(一) 認證原則

為促進中小學教師在教學實踐中有效學習，有必要鼓勵教師進行教學省思及專業對話、強化行動研究、加強教材教法研發、推動專業發展日，以協助教師在反省實踐中不斷精進自己的教學。本文以為宜採教師專業本位多元評量原則，其評量工具宜儘量多元；例如，除標準化測驗外，自陳量表、學習態度量表、學習歷程檔案、作品評量、工作坊實作等均屬之。

(二) 認證單位

從供給面而言，以開授課程為認證單位；另外，從行動者而言，則以教師學習者為認證單位。

(三) 認證內容

如前所述，「師資培育白皮書」係以「教師專業標準」為本位，採能力單元主義；例如，前述之「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究進修與發展」、「敬業態度與精神」、「學校管理與領導」、「新興議題與特色」及「實用智能與生活」七大範疇。

(四) 認證成果

教師之進階式資歷文憑；本文以為配合四級制的教師生涯進階制度，以及目前職前師資培育制度，其資歷文憑可分為在職教師與職前師資培育進行銜接；析而言之，前者分為「初任教師」（第五級）、「中堅教師」（第六級）、「教學輔導教師」（第七級）、「研發教師」（第八級）等四個等級；後者則分為教師資格考試及格教育實習師資學生（第四級）、修畢教育學程師資學生（第三級）、教育學程在學師資生（第一、二級）。

三、參考雛型

盱衡十二年國教後的教師專業標準，本文擬建構終身學習教師專業發展資歷架構雛型如下：

表 6

終身學習教師專業發展資歷架構

師資培育階段	構面	職業教育及訓練部門認證	高等教育部門認證	層級指標
	層級			
在職教師專業發展階段	第八級	研發教師/校長	課程與教學博士學位（準照）	第八級資歷在認可某一特定教師專業領域領導地位之專家或專業人員。
	第七級	教學輔導教師/主任	教學碩士學位（準照）	第七級資歷在認可高階教師專業發展及複雜層次知識，並能發展深度及原創想法於複雜及不可預測之教師專業問題與情境之能力。
	第六級	中堅教師/組長	教學碩士學位（準照）	第六級資歷在認可某項教師專業工作或研究之專業高層次知識，並能用於個人想法及研究於其複雜問題與情境之能力。
	第五級	初任教師	正式教師文憑（地方教育主管機關核發教師證書）	第五級資歷在認可某項教師專業工作或研究之深度知識及理解，並能運用公式的解答或回覆於其複雜問題與情境之能力。
師資導入輔導階段	第四級	1.第四級證書 2.半年教育實習成績及格	儲備教師文憑（中央教育主管機關核發教師檢定證書）	第四級資歷在認可專業學習並涉及某項教師專業工作或研究之高層次資訊及知識詳細分析之能力。
	第三級	第三級證書	教育學程學分證明（師資培育大學核發教育學程證書）	第三級資歷在認可獲得具深度、廣度和複雜性之教師專業知識，以及將知識和技能依環境的不同而加以選擇、調整及移轉的能力。
職前師資培育階段	第二級	第二級證書	專門科目學分證明（師資培育大學核發專門科目學分證書）	第二級資歷在認可在某一範圍下，各種教師專業工作所需的知識與技能，或在特定、清楚的條件要求下，教師專業所需應用的知識技術之能力。
	第一級	第一級證書	服務學習護照（師資培育大學核發服務學習證書）	第一級資歷在認可從事某一特定教師專業範圍下的例行工作及可預期性的任務之能力。

綜上所述，本文所建構之教師專業發展資歷架構雛形，就結構層級而論，參考國內外之國家資歷架構仍設定為八層級，俾便於教師國際流動與跨域接軌；另外就其認證內容而論，則聚焦於前揭教育部「師資培育白皮書」與「終

身學習的教師圖像」所建構終身學習教師之專業素養而提出，以符應 108 課綱實施後臺灣中小學教育現場的需求，以及整合師資職前培育、師資導入輔導、以及在職教師專業發展三個階段的學習成果。

陸、結論

教育是人才培育的根本，也是社會進步與發展的動力，更是提升國家競爭力的重要基石。在全球化下各先進國家均積極推動師資培育改革，以期提升教育品質與國家競爭力。雖然教育部「中華民國師資培育白皮書」提出了符應十二年國教的中小學教師專業發展與師資培育需求的策略方案，但有效教師專業發展的系統評估與永續發展才是最具關鍵性的工作。

展望未來十二年國教實施後，如何有效地推動終身學習教師的永續專業發展工作，實攸關國民教育品質良窳。雖然師資培育單位勢難置身事外，但教育機關與學校的教師專業發展相關配套措施尤屬關鍵；舉其要者如：實踐學校本位教師在職進修、推行教師教學研究日活動、推動教師評鑑制度、建構教師專業發展資歷架構、增加師資培育資源投入...等，而前述相關配套措施及其資源投入之績效責任機制則植基於一個邏輯功能完備的終身學習教師專業發展資歷架構。尤有進者，為有效推動中小學教師專業發展階梯制度，如何在教育部之培育終身學習教師政策下，建構一個中小學師資專業永續發展的共通架構，評估教師個人的專業精進情形，以確保教師專業標準品質，誠屬當前十二年國教改革的重大挑戰之一。

有鑑及此，本文探討教師專業發展相關文獻與國內外資歷架構，試圖建構一個符合「培育新時代良師」願景的教師專業發展資歷架構雛型，該架構模型係以教育部「中華民國師資培育白皮書」四大核心價值為基礎，在資歷邏輯上為三階式八層級架構。具體言之，本文所建構之終身學習教師資歷架構雛型，係融合國內外資歷架構模型與前揭教育部「師資培育白皮書」與「終身學習教師圖像」，建構其資歷邏輯及認證指標，在結構與內容上均能符應十二年國教 108 課綱之素養導向教學所需之中小學教師專業素養發展，足以確保終身學習教師專業發展品質。

參考文獻

- 于承平、高安邦、林俞均（2010）。英國、澳洲及歐盟資歷架構發展經驗對我國之啟示。**教育資料集刊**，**47**，213-244。
- 于承平、林俞均（2012）。歐洲哥本哈根進程之探討及其啟示。**教育研究與發展**，**8**（3），199-232。
- 王麗雲（2020）。臺灣教育的展望：2020 後的重要教育課題。**台灣教育研究期刊**，**1**（4），1-10。
- 吳武典（2005）。我國師資培育的困境與突破。**研習資訊雙月刊**，**22**（6），37-46。
- 吳清山（2010）。**師資培育研究**。高等教育。
- 吳清山、林天佑、黃三吉（2000）。國民小學教師專業能力之評鑑與教師遴選之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC：88-2418-H-133-001-F19）。
- 吳清基、黃乃熒、吳武典、李大偉、周淑卿、林育璋、高新建、黃譯瑩（2006）。各師資類科教師專業表現之標準訂定研究。教育部委託專案研究成果報告，中華民國師範教育學會。
- 李隆盛（2008）。未來我國發展國家資歷架構之探討與建議。**就業安全半年刊**，**97**（1），4-8。
- 周淑卿（2004）。**課程發展與教師專業**。高等教育。
- 侯永琪（2009）。亞太各國建構「資歷架構」的發展。**評鑑雙月刊**，**19**，41-44。
- 孫志麟（2022）。證據說了什麼？國民中小學教師專業發展的樣貌。**師資培育與教師專業發展期刊**，**15**（1），1-27。
- 教育部（無日期）。十二年國民基本教育實施計畫，配套措施 5-精進高中職師資人力發展。<http://140.111.34.179/draft/plan/12-BE.pdf>。
- 教育部（無日期）。101 年度中小學教師專業發展評鑑工作坊手冊。<http://140.111.34.34/docdb/files/dma7dc081112031a0bc.pdf>。
- 教育部（2011）。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。教育部。

- 教育部 (2013)。中華民國師資培育白皮書--發揚師道，百年樹人。教育部。
- 教育部 (2016)。中華民國教師專業標準指引。教育部。
- 教育部 (2019)。終身學習的教師圖像。教育部。
- 黃鈺婷、白慧娟 (2014)。教師職級制度在美、日、中國大陸及澳洲實施概況與臺灣發展現況之淺見。**臺灣教育評論月刊**，3 (1)，108-112。
- 黃嘉莉、謝傳崇 (2022)。為何教師專業發展活動不有效？TALIS 2018 臺灣國中教師調查結果之羅吉斯驗證。**教育科學研究期刊**，67 (1)，1-32。
[https://doi.org/10.6209/JORIES.202203_67\(1\).0001](https://doi.org/10.6209/JORIES.202203_67(1).0001)
- 陳怡芬 (2021)。美國、英國及新加坡教師職級制度對臺灣中小學教師分級制度發展之啟示。**臺灣教育評論月刊**，10 (4)，87-90。
- 張新仁 (2005)。中小學教師教學評鑑工具之發展編製。載於潘慧玲 (主編)，**教育評鑑的回顧與展望** (頁 92-130)。心理。
- 張德銳 (2016)。教師專業：教師的生存發展之道。五南。
- 張德銳、蔡秀媛、許籐繼、江啟昱、李俊達、蔡美錦、李柏佳、陳順和、馮清皇、賴志峰 (2000)。發展性教學輔導系統-理論與實務。五南。
- 張德銳、簡紅珠、裘友善、高淑芳、張美玉、成虹飛 (1996)。發展性教師評鑑系統。五南。
- 張德銳、郭淑芳 (2011)。我國中小學教師專業發展實務與研究的問題與展望。**師資培育與教師專業發展期刊**，4 (2)，21-44。
- 張德銳、吳武雄、許籐繼、李俊達、洪寶蓮、王美霞、陳偉泓、曾美蕙、常月如、曾政清、黃春木、白師舜、曾燦金 (2004)。中學教師教學專業發展系統。五南。
- 曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡 (2007)。規劃高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準之研究。教育部教育研究會委託專案研究成果報告，未出版。
- 楊瑩 (2008)。歐盟高等教育品質保證制度的建構與推動情形。載於楊瑩 (主編)，**歐盟高等教育品質保證制度** (頁 68-122)。智勝文化。
- 歐用生 (2004)。教師專業成長。師大書苑。

專論

潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和、陳淑敏、蔡濱如 (2004)。國民中小學教師教學專業能力指標之發展。 **教育研究資訊**，**12** (4)，129-168。

蔡培村、孫國華 (1994)。我國中小學教師生涯發展之實證分析。載於蔡培村 (主編)，**教師生涯發展與職級制度**。麗文。

蔡碧璉 (2004)。建構優質實習輔導情境與認可教師職級制度相關因素之探討。 **教育研究集刊**，**50** (2)，211-240。

簡茂發、彭森明、李虎雄 (1998)。中小學教師基本素質之分析與評量。國立臺灣師範大學。

Allais, S. (2010). *The impact and implementation of NQFs: Report of a study in 16 countries*. Geneva: ILO.

Bateman, A., Keating, J., Gillis, S., Dyson, C., Burke, G. & Coles, M. (2012). Concept Paper: EAST ASIA SUMMIT Vocational Education and Training Quality Assurance Framework, Volume II, Office of the European Union, Luxembourg.

Bergen (2005, May 19). *The European Higher Education Area—Achieving the Goals*. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/05052_0_Bergen_Communique1.pdf

Burden, P. R. (1980). *Teachers' perception of the characteristic and influences on their personal and professional development*. (ERIC ED 198 087)

Chan, S. (2016). New Zealand's Move to Graduate-Profile Framed Qualifications: Implications, Challenges and the Occupational Identity Solution. *International Journal of Training Research*, 14 (1), 5-18.

Ching Ting Tany Kwee (2020). The Application of Career Theories in Teachers' Professional Development and Career Decision: A Literature Review. *Universal Journal of Educational Research*, 8(9), 3997-4008. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080925>.

Coles, M. (2006). *A Review of International and National Developments in the use of Qualifications Frameworks*. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/C12578310056925BC12571540054B4AF_SCAO6NYL38.pdf

- Department of Education. (n.d.). *NO Child Left Behind : A Toolkit for Teachers*.
<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-107publ110/pdf/PLAW-107publ110.pdf>
- European Communities (2009, September 20). *Vocational Education and Training (VET) Europe: A policy overview*. Netherlands: European Commission's Education and Culture DG.
[http://www.na-ill.nl/documenten-1/Vocational%20Education%20and%20Training%20\(VET\)%20Europe.pdf](http://www.na-ill.nl/documenten-1/Vocational%20Education%20and%20Training%20(VET)%20Europe.pdf)
- 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 teachers*. Allyn & Bacon.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Fuller, F. F. (1974). A conceptual framework for a personalized teacher education program. *Theory into Practice*, 13(2), 112-122.
- Halasz, G. & Michel, A. (2011). Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.
- Ingvarson, L. & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of 17 countries. *Educational Researcher*, 46(4), 177-193.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning: On becoming an individual in society*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203802700>
- Jonson, K. F., & Jones, E. M. (1998). Promoting teaching excellence: A comparison of two performance-base teacher assessment frameworks. *Education*, 118(4), 499-514.
- Kwee, C. (2020). The application of career theories in teachers' professional development and career decision: A literature review. *Universal Journal of Educational Research*, 8(9), 3997-4008.
- Lawn, M. (2011). Standardizing the European education policy space. *European Education Research Journal*, 10(2), 259-272.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6-21.

- Lent, R. W., & Brown, S. D. (1996). Social cognitive approach to career development: An overview. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 310-321.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.
- Lester, S. (2015). The European qualifications framework: A technical critique. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(2), 159-172.
- OECD (2007) *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*.
<https://doi.org/10.1787/9789264013681-en>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
<https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. & Simola, H. (Eds.). (2011). *Fabricating Quality in Education-data and governance in Europe*. Routledge.
- Raffe, D. (2009). Towards a dynamic model of National Qualification Frameworks. In S. Allais, D. Raffe, & M. Young (Eds.), *Researching Qualifications Frameworks: some conceptual issues*. *Employment Working Paper No 44* (pp. 23-42). International Labour Office.
- Raffe, D. (2011). Are ‘communications frameworks’ more successful? Policy learning from the Scottish credit and qualifications framework. *Journal of Education and Work*, 24(3-4), 283-302.
- Reese, R. J., & Miller, C. D. (2006). Effects of a university career development course on career decision-making self-efficacy. *Journal of Career assessment*, 14(2), 252-266.
- Young, M. (2007). Qualifications Frameworks: some conceptual issues. *European Journal of Education*, 42(4), 445-457.
- Yusoff, N. R., Binti, N., Mahfar, M. B., & Saud, M. S. (2019). A review of social career cognitive theory (SCCT) for career decision self-efficacy (CDSE).

十二年國教下終身學習教師專業發展資歷架構論議

International Journal of Engineering and Advanced Technology, 8(5C), 808-817.

A Proposal for Qualification Framework of the Lifelong Teacher Professional Development Under 12-year Basic Education

Deng-Yuan Wang

In order to response to people's expectation high quality school education, the Ministry of Education (MOE) in Taiwan announced the "Teacher Education White Paper" and the "Lifelong Learning Teacher Profile" in 2012 and 2019 respectively to plan and guide pre-service teacher education and teacher professional development in the future. However, for the time being, one major criticism of the teacher education is that there has been a lack of a sound and comprehensive teacher professional development system in Taiwan to regulate implementation of teacher professional activities. As a result, it is inevitable that it leads to the waste of the teacher professional development resources. In view of the conditions mentioned above, this article aims to construct an 8-tier Taiwanese Qualifications Framework of Teacher Professional Development. Through literature review and document analysis, this research proposes a qualification framework for school teacher professional development. It is hoped that this framework can serve as useful reference for implementation of lifelong learning teacher profession development under 12-year Basic Education in Taiwan.

Keywords: 12-year Compulsory Education, Teacher Education, Teacher Professional Development, Qualification Framework

Deng-Yuan Wang, Professor, Center for Teacher Education, Chinese Culture University

Corresponding Author: Deng-Yuan Wang, email: gm0910911968@gmail.com