

行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告

教師終身進修制度相關議題之研究

Related Issues of Lifelong In-Service Education for Teachers

計畫編號：NSC-89-2413-H-004-011

執行期限：89年8月1日至99年7月31日

主持人：余民寧 國立政治大學教育學系教授

研究助理：賴姿伶、王淑懿

一、中文摘要

自從多元智力理論提出後，教師已逐漸明瞭教師終身進修已是未來教育改革的發展趨勢。因此，重視此一問題的革新研究，才能落實建立終身學習社會的理想。

本研究的目的，即擬透過概念結構化程序法及問卷調查法，收集受試代表們（即中等以下學校教師）對此問題的觀點，並進行統計的量尺化分析，以找出受試代表們所共同感知的潛在概念結構，復根據研究結果編製調查問卷，深入探究該問卷的客觀問題，並進行量化的統計分析，以期建立教師終身進修相關議題的實徵學理基礎，作為政策立法之參考。

最後，復根據研究結果，討論本研究發現對制訂教師終身在職進修政策、立法依據、聘用教師、與績效考核的應用涵義與具體價值。

關鍵詞：教師終身進修、概念結構化程序法、教師專業成長

ABSTRACT

Since the advent of Multiple Intelligence Theory by Dr. Howard

Gardner, lifelong in-service education for teachers as an educational reform trend is realized by most of teachers. Hence the study of related issues is advocated and enhanced to achieve the goal of building a society of lifelong learning.

The purpose of this study, by using the procedure of structured conceptualization and survey research, is to analyze and scale view points about above issues of representative samples, and to formulize latent dimensions of such concept clusters. By constructing a questionnaire according to these concept clusters, item analyses and the theoretic basis of lifelong in-service education for teachers are constructed and developed. Implications and usage of such a basis are suggested too.

Finally, implications of these findings are explained. Suggestions for improving law-making, recruiting teachers, and performance evaluation are proposed too.

Key words : lifelong in-service education for teachers, structured

conceptualization, professional growth of teachers

二、緣由與目的

自從美國哈佛大學的心理學者 Howard Gardner (1983, 1993) 提出「多元智力理論」(multiple intelligence theory, MIT) 以來，教育界人士已經逐漸明瞭一件事實，那就是：「人的智力，基本上是多元的」。之後，後繼知名學者如：Goleman (1995) 及 Sternberg (1985, 1988, 1990, 1995, 1996, 1997a; Sternberg & Wagner, 1986) 等，亦陸續提出各種智力的論文，一時之間，多元智力理論的思潮與主張充斥整個教育界和學術界，間接帶動社會興起一股「終身學習」(lifelong learning) 的風潮。因此，將智力視為是適應、選擇、及塑造任何環境背景所必備的各種心智能力，以及如何啓發人類在各種環境下所具有的各種心智能力，便成為適應未來終身學習時代的重要教育課題 (Sternberg, 1997b)。

在國內，提倡終身學習理念的學者專家亦不在少數 (黃富順，民 85，民 86; 楊國德，民 86; 羅清水，民 88)，他們咸認為「推展終身學習，建立學習型社會」已蔚為現代世界的共識，即將成為二十一世紀的新思潮。在終身學習的社會來臨之時，人人不僅是要做到活到老學到老而已，更要有重點、有目標、有計畫的學習，也就是希望人人做到聯合國教育科學文化組織 (UNESCO) 於 1995 年發表的「迎向二十一世紀的教育」(Education for the Twenty-First Century) 報告書中所標榜的四種基本學習理想願景

(教育部，民 87)：

1. 「學習知的能力」(learning to know)。
2. 「學習做的能力」(learning to do)。
3. 「學習如何與人相處的能力」(learning to live together)。
4. 「學習自我實現的能力」(learning to be)。

然而，身為終身學習理念的主要推動者——教師，更應該以身作則，自己先建立起做好終身學習的習慣，方能成為全國人民學習的表率。因此，教師終身進修理念於焉誕生 (鄭淵全，民 87; 蔡培村，民 83, 85a, 85b, 87; 歐用生，民 85)。教師進修已蔚為教育部的政策之一，教育部的「健全師資培育與教師進修制度中程計畫」(中教司，民 88)，即對教師終身進修制度做了完整的規劃。此外，教師法中亦有明訂教師進修是教師的權利，也是教師的義務，以作為推行教師終身進修的法源依據；甚至，在「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」中，更進一步明文規定教師在職期間每一學年至少進修十八小時或一學分，或五年內累積九十小時或五學分，以落實教師法規定教師進修是教師的權利，也是教師的義務之精神。

但是，上述相關法令的規範都是沒有學理根據的。為什麼要一年十八小時的進修？五年累積九十小時呢？其背後的學理基礎何在？多一點或少一點進修時數不行嗎？進修時所要學習的新知識真的可以累積嗎？等到累積五年的時數，會不會使早先進修過的知識又變成落伍了呢？進修既然是權利也是義務，但法規中並沒有規定

對不履行義務者實施任何懲罰，因此，這種僅訴諸道德勸說式的規定，能否發揮提振教師進修風氣，建立教師養成終身進修的習慣，真有待研究來證實？此外，進修過一次後，是否就不必再進修了？抑是需要再間隔多久才需要再返校進修呢？教師的績效考核制度應該如何與教師進修制度配合，才能落實教師終身進修的精神呢？由於教師個人條件與需求不同，什麼樣的多元化進修方式和管道，才能全面滿足教師多元化進修的需求，促進教師進修意願的提昇與維持呢？目前，教育部訂有獎勵措施來鼓勵教師從事進修，但是若取消獎勵，是否會影響到教師進修的意願？獎勵措施該如何研訂，才會發揮鼓勵教師為自己的專業成長而養成主動進修的認知和習慣呢？凡此種種疑問，在在顯示目前的教師進修制度尚有未逮之處，值得後人持續努力研究。

因此，本研究即是在此終身學習思潮的背景之下，企圖探討下列幾個待答的核心問題：

1. 教師應該每間隔多久就應該返校進修一次？
2. 多元進修管道或方式的建立，是否就能滿足教師進修的多樣需求？
3. 教師分級制的配合建立，是否就能促進教師進修制度的實現？
4. 若無獎勵措施，教師終身進修制度的推行是否會受到影響？
5. 如何運用教師的績效考核制度來落實教師在職進修制度？

三、方法

根據研究目的，本研究使用問卷

調查法及概念結構化程序法

(structured conceptualization) (余民寧, 民 86) 來建構本研究工具，並進行相關議題的調查和資料蒐集工作。

本研究並從全國 23 縣市的學校名單中，隨機抽取幼稚園、國小、國中、高中、及高職學校等有效樣本教師，共計 1374 名，寄發本研究自編研究工具「教師終身進修問卷」供其填寫，在收回並統計分析處理後，回答本研究的待答問題。

四、結果與討論

本節綜合歸納本研究發現及做成討論如下：

1. 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；之後，就必須不斷地終身在職進修，才能維持教師的專業程度和證書的繼續有效。

教師們已普遍認知到大學或師資培育機構所給予的專業訓練，並非是永久有效的，也不是可以使用多年而永不衰退的。為了能夠更得上時代進步的潮流，尤其是在知識經濟時代下專業知識的成長需求，且為維持教師專業資格及證書的繼續適任和有效，最好的方式便是不斷地從事在職進修，進行終身的學習。

本研究發現，初任教師們大約在離開大學或師資培育機構三到五年之間，便開始覺得所學的知識已不夠用，必須開始不斷地接受在職進修。因此，最長、最久的時間，至少也必須是每隔五到十年之間，即需進行教師證書換證的工作；而在每次換證時，每位教師都必須至少提出十到二

十學分的進修證明不等，並且，這些進修證明必須是主要來自各大學或師資培育機構所開設的學位或學分進修課程，當然，兼顧其他方便取得進修認可證明的管道，亦是可以被考慮的方式。所以，教師爲了能夠維持教學品質，就必須每年接受爲時大約 40 小時（即一週時間）的短期在職進修，才能滿足教學上的需要，並且，這些短期進修的時數是可以累計的，進而視同是長期進修的證明。

2.在提供多元化的進修管道中，應該以專業認可的公信力和方便性作爲規劃進修課程的主要考量因素。

本研究發現，不論是教師證書換證、教師晉級、或績效考核辦法等需求或規定，在職進修已是一項不可避免的終身學習活動，因此，在多元的進修管道中，以「各大學或師資培育機構開設的學位或學分班進修課程」是最被教師們所認可的主要進修管道，也是最能夠提供符合教師在職進修需求的管道之一；此外，除了考量具有公信力、最被認可的大學或師資培育機構所提供的課程外，「是否方便」進修亦是一項主要的考量因素。所以，諸如：「自行進修並取得當地縣市教育局的教師進修認證者」、「各中小學校內自行舉辦的進修活動」、和「各地縣市政府教師研習中心舉辦的進修課程」等方便教師進修的管道，亦是教育當局在規劃教師進修活動時可以考慮的項目之一。

3.爲了落實教師終身在職進修，確保教師的專業地位和資格，可以透過立法，採行教師證書換證和教師晉級制度等措施，來強制規定在職進修的必要性。

本研究發現，絕大部分教師已認知在職進修的必須性，並且也大致都同意可以透過立法來強制實施教師分級制度的可能性，同時，其中亦有多數教師同意可以與教師證書換證的時間保持一致，亦即是大約每隔五到十年即實施晉級或換證一次。但是，針對每一級別教師晉級的年限規定，有一半的教師同意都規定爲每隔八年即晉級一級，但也有將近一半的教師則認爲，應該要隨著欲晉級的級別提昇而增加對晉級所需年限的規定，本研究估算出各級別的晉級年限各分別是：初級教師晉級爲中堅教師的平均年限爲 4.95 年（約爲 5 年）、中堅教師晉級爲專家教師的平均年限爲 6.42 年（約爲 6 年半）、而專家教師晉級爲顧問教師的平均年限爲 7.51 年（約爲 8 年）。並且，在審查每一級別教師晉級時的標準，多數教師都同意一致規定至少需提供 16 學分或 288 小時的進修證明，才得以晉級，但是，也有近三成左右的教師則認爲，應該要隨著欲晉級的級別提昇而增加對晉級所需進修時數的規定，本研究估算出各級別教師晉級時所需提供的進修時數各分別是：初級教師晉級爲中堅教師的進修時數平均爲 9.58 學分（約爲 10 學分）、中堅教師晉級爲專家教師的進修時數平均爲 12.64 學分（約爲 13 學分）、而專家教師晉級爲顧問教師的進修時數平均爲 15.23 學分（約爲 16 學分）。由此可見，目前教師分級草案中的規定是採行較嚴格的審查標準；而目前國內的教師們則認爲，若晉級的規定年限不同的話，則審查的標準亦應該有所不同，才較合理。

4.除透過立法規定和採行教師分

級做法外，亦可配合修正現制的考績辦法，以較「積極性的鼓勵」方式鼓勵和引導教師們從事在職進修。

本研究發現，教師們比較喜歡以「給予公假及公費補助」方式來鼓勵他們從事在職進修活動，若能配合修正現制的考績辦法，以「除現制考績之外，另按進修時數的多寡作為加發考績獎金的依據」和「必須累積進修達規定時數以上者，才得列為考績甲等」方式，來鼓勵和引導教師從事在職進修會更好。但是，這種鼓勵措施的理想，唯有在國家財政足以負擔時，才有落實的可能。因此，不妨也可以考慮採用較「消極性的鼓勵」措施，諸如：「按進修時數的多寡，作為現制考績增減發放考績獎金的依據」和「連續幾年均未進修者，得作為解聘或不續聘的理由之一」等做法，也許也有助於落實教師終身在職進修的政策。

5.即使在沒有獎勵的條件下，教師們亦會繼續從事在職進修活動。

本研究發現，在考量當前國家財政困難之後，即使沒有任何的獎勵措施，教師們亦「會」繼續地從事在職進修，這是因為是爲了「提升自我專業知能，以促進專業成長」和「爲學習興趣，以維持教育熱忱永續長存」的緣故使然。由此可見，過去的印象總覺得教師必須有獎勵措施才肯進修，而事實上，這個印象是錯誤的，至少在當前的情況下，每位教師自開始擔任教師時算起，大約經過一至三年，最多是五年後，就會開始有尋求在職進修的想法出現。因此，「教師終身在職進修」已是一種蔚爲風潮的趨勢和觀念，即使在沒有獎勵措施的條

件下，多數教師亦會爲了自己的專業成長而主動進修。

因此，爲了能夠促進教師專業成長的自主進修意願，教育當局最好是提供「免費進修或公費補助進修」，其次才是提供「廣設各類型教師在職進修課程或學分班，方便教師選擇與隨時進修」，再其次則是「給予公假進修，並減少授課時數」等進修制度的措施，最能夠達到鼓勵教師終身在職進修的目的。所以，值此終身學習的時代趨勢下，教育當局積極來推動教師證書換證、教師分級制度、及修正目前的考績辦法等立法措施，將會是一件水到渠成的事。

五、計畫成果自評

本研究結果，對制訂教師終身在職進修政策與立法，提供一項客觀實徵的學理基礎，對建立教育學術理論貢獻良多，對實務應用方面亦深具應用價值。

六、參考文獻

中教司(民88)。教育部健全師資培育與教師進修制度中程計畫。台北：教育部中教司。

余民寧(民86)。有意義的學習：概念構圖之研究。台北：商鼎。

教育部(民87)。邁向學習社會白皮書。台北：教育部。

黃富順(民85)。終身學習意義的起源、發展與實踐。台北：師大書苑。

黃富順(民86)。終身學習理念的意義與發展。成人教育，35期，6-15頁。

- 楊國德 (民 86)。終身學習社會——二十一世紀教育新願景。台北：師大書苑。
- 蔡培村 (民 83)。教師生涯進階與等級劃分之可行性之研究。教育部中教司委託專案研究報告。
- 蔡培村 (民 85a)。中等學校教師在職進修內涵與進修體系規劃研究。教育部中教司委託專案研究報告。
- 蔡培村 (民 85b)。教師生涯與職級制度。高雄：復文。
- 蔡培村 (民 87)。終身學習與教師生涯發展。台灣教育，565 期，14-26 頁。
- 歐用生 (民 85)。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 鄭淵全 (民 87)。建構以終身學習為導向之教師進修制度。載於中華民國比較教育學會主編：「終身國民教育的展望」(581-599 頁)。台北：揚智文化。
- 羅清水 (民 88)。終身學習典範下回流教育的實踐。技術及職業教育雙月刊，53 期，2-6 頁。
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking Press.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1995). *In search of the human mind*. Ft. Worth, TX: Harcourt Brace.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence*. New York: Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. (1997a). Educating intelligence: Infusing the triarchic theory into school instruction. In R. J. Sternberg, & E. L. Grigorenko (Eds.), *Intelligence, heredity, and environment* (pp. 343-362). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997b). Special issue on intelligence and lifetime learning. *American Psychologist*, 52(10), 1029-1139.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K. (Eds.) (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. New York: Cambridge University Press.