

課程改革中的教師專業成長

國立台灣大學師資培育中心。王秀槐。副教授

摘 要

我國中學課程近年來持續進行改革與調整，涉及層面廣泛、改變幅度鉅大。究其核心而言，這一波的課程改革是否能成功關鍵在於教師本身，在於為數廣大的中學教師能否認同課程改革理念，以及是否具有引發學生能力、設計與生活連結課程、與學校同儕共同研發具有學校特色課程的專業能力。本文首先敘述九年一貫課程與高中課程綱要改革的主要精神與特色，隨後提出教師為課程改革核心，教師專業成長又為教師改變的核心的論點。繼而針對教師專業成長的影響因素、轉變歷程以及協助模式進行探討。最後，提出這一波課程改革中教師專業角色的改變，以及值得進一步思考探究的問題，以供識者省思。

關鍵詞：課程改革、教師角色、專業成長。

Teacher's Professional Development in the Era of Curriculum Reform

Hsiou-huai Wang ◦ Associate Professor, Center for Teacher Education, National Taiwan University

Abstract

Major reforms in the secondary school curriculum have been implemented in recent years in Taiwan. In the core of these far-reaching curriculum reforms, teachers play the pivotal role. Their understanding of and identification with the spirit and principles of the reform are the key to its success. However, teachers need to continually grow professionally in order to keep up with the trends of educational reforms and challenges. Therefore, to understand how teachers grow professionally becomes critical. This paper, first, introduces the spirits and principles of the nine-year integrated curriculum reform and the 2009 senior high school curriculum guidelines, and then delineates relevant theories on teacher professional development, and finally brought up important issues about teachers' role change and professional development in the tide of recent curriculum reforms.

Keywords: curriculum reform, teacher role, professional development

壹、近年來的中學課程改革

近年來國人要求教育改革的呼聲不斷，民國八十五年教育改革諮議報告書提出五大改革方向，其中之一是「帶好每位學生」，也就是不能放棄任何一位學生。為提供每位學生最適性的教育，首要工作便是規劃以學生為中心的課程改革。一方面矯正過去偏重低層次知識的灌輸，培養運用科技與資訊、主動探索與研究、獨立思考與解決問題等現代化國民終身學習所需較高層次的基本能力，另一方面統整與簡化課程，增進學生的學習效率（行政院教育改革審議委員會，1996）。

一、九年一貫課程改革

為了帶好每位學生，並培養學生高層次的能力，增進學習效率，教育部根據行政院教改會諮議報告書，研訂了「國民中小學九年一貫課程改革計畫」，於九十年全面實施。九年一貫課程改革有三項重要理念，即「能力指標」、「學校本位」及「課程統整」。所謂「能力指標」是指培養學生擁有現代國民所需的十項基本能力，包括瞭解自我與發展潛能、欣賞表現與創新、生涯規劃與終身學習、表達溝通與分享、尊重關懷與團隊合作、文化學習與國際瞭解、規劃組織與實踐、運用科技與資訊、主動探索與研究、獨立思考與解決問題等（教育部，1998；陳伯璋，1999）。所謂「學校本位課程發展」係依據原則性課程綱要，由教師、家長、行政人員、社區人士一同參與課程發展，共同為學生設計課程，較能符合學校個別差異，也能活化課程參與者的角色（張嘉育，1999）。所謂「課程統整」即為將過多的分科統整為學習領域，以使學習更加類化、內化與意義化（黃炳煌，1999）。此次課程統整將二十餘學科知識統整為七大領域，即語文、數學、自然與科技、社會、藝術與人文、健康與體育及綜合活動（教育部，1998）。總而言之，九年一貫課程強調讓學生透過人與自己、人與社會、人與自然等學習領域的教育活動，培養其基本能力，健全其身心之發展（教育部，1998；陳伯璋，1999），寄望實施九年一貫課程後，學生擁有「帶得走的能力，而不是背不動的書包」；教師能發揮專業自主的能力，奠定教師的專業地位；學校能與社區結合，展現個別特色（教育部，1998；歐用生&楊慧文，1999；黃炳煌，1999）。

二、高中課程改革

隨著國民中小學課程經過九年一貫的巨幅改革，高級中學課程也開始面臨調整與改革的契機。我國高中課程在八十四年以前均採用課程標準（curriculum standards），以分科知識結構與內涵作為課程標準內容。這一套高中課程有

三項特色：第一，高中定位為大學學術預備教育（preparatory education for college），因此課程內容偏向菁英學術取向，知識份量多而且深廣。這個現象造成國中、高中課程斷層，主要科目如數學、英文的廣度與難度（如單字量、概念數），差距頗大，使得學生上高中後學業適應發生困難與挫折。這個問題到了修習九年一貫課程的國中生升入高中後更形嚴重，甚至學校需要提供暑期補救課程以為因應。第二，由於過去高中課程定位為大學學術預備，因此教授的學術課程內容多而深，幾乎全是必修課程，少有選修空間，缺少提供學生多樣選修的機會。第三，為了讓學生提早進入文、理學術領域以做專精訓練，因此在高一就選擇分流（tracking），讓學生進行文、理分組（李坤崇，2008；教育部，2008）。

然而由於近年來高中與大學教育的擴張，接受高中、大學教育已不再是少數菁英的權利，隨著受教學生背景、能力、需求的多樣化，高中課程應朝向多樣化、彈性的方向改革。同時，隨著知識的爆炸、知識經濟的發展，知識的統整性、廣博性與融會貫通更形重要，因此課程應朝向統整化、延後分化的方向調整。高中課程應增加選修的空間，以適應不同學生的興趣與需要，也應該考慮延緩分流，讓學生有更多的時間接受廣博的教育，進行探索、再行分化。同時，高中課程不應只定位為大學學術預備課程，應該同時重視與大學課程與國中課程的銜接，由於九年一貫課程強調能力本位、課程統整與生活結合的特性，降低學術分科的份量與分科知識的瑣細，高中課程也需要與九年一貫課程的內容做適當的銜接，以協助國中生升上高中的適應（李坤崇，2008；教育部，2008）。

在上述知識、社會與教育發展的趨勢下，教育當局從九0年即展開高中課程的修訂與改革。首先，依照九年一貫課程的模式，採取課程綱要（curriculum guideline）的概念，認為課程綱要所提供的內涵為課程架構與指引，而非鉅細靡遺的內容標準，以提供教科書編輯者、學校與教師更多選擇、詮釋與發展課程的空間。此波高中課程綱要的制定，從九0年開始，到九五年完成高中課程暫行綱要，並於九五年實施。之後持續不斷討論、修正成「九八高中課程綱要」，預定於明年度實施（李坤崇，2008）。

依據上述，這一波的高中課程改革理念可綜合歸納、落實為高中課程綱要修訂的六項原則：

（一）銜接大學基礎教育及九年一貫課程

重視課程的一貫性，上承大學基礎教育，下續九年一貫課程之銜接。高中教育功能之一在為大學教育奠定基礎，除重視學生生涯發展之外，更應注意銜接大學基礎教育課程。參考九年一貫之七大領域為主體的課程規劃，強調課程統整，將必修科目合併為綜合活動、語文、社會、數學、自然、健康與體育、生活及藝術八大

領域，並且規劃「彈性學習節數」，供學校自主發展特色課程。但因顧及高中學科師資培育、課程教學及知識理解之需求，仍沿用分科教學。

（二）從「生活素養」、「生涯發展」及「生命價值」三層面進行規劃

為了重新定位高中教育，不再只是大學預備教育，而是本身即有其目的，因此強調以提昇普通教育素質之現代公民為教育目的，並從「生活素養」、「生涯發展」及「生命價值」三層面著手。在生活素養方面，強調提昇人文、社會與科技的素養，加強邏輯思考、判斷、審美及創造之能力。在生涯發展方面，著重輔導學生培養自我了解及生涯規劃的能力。在生命價值方面，厚植尊重生命與永續發展的觀念。

（三）延後分化，提供學生融會與探索機會

為了提供學生通識博覽、兼顧人文與科技知能的學習內涵，課程綱要強調為加強通識教育，順應大學延後分化趨勢，採高一、高二課程不分化之原則；每位高中學生在一、二年級皆須修習適當比例社會學科及自然科學。

（四）採取課程分級，以適應學生多樣能力

為了適應學生多樣能力背景，部分科目將實施課程分級制度，分為A、B 版本內容，前者為基礎知識，後者為加深加廣內涵，以因應不同學生需要。未來並規劃與大學入學考試範圍配合，以適性選才。

（五）增加與保障選修課程，以落實選修制度

為了提供學生多樣選修空間，制定多樣化的選修課程領域。除了上述學科領域可開出多樣的選修課程外，在生活、生涯、生命領域中，也增訂「生涯規劃」與「生命教育」兩項新興的選修領域。並且為了保障生活、藝文與生涯、生命等非考科選修課程在學校開課實務中不被所謂主科（考試科目）所排擠，特別規範學校必須在三年中提供一定數量的該等領域的選修課程，以落實選修課程的多樣化。

（六）提供學校本位課程發展機會

強調學校本位課程精神，落實課程鬆綁。除課程綱要中所列之各類選修科目外，由學校成立課程發展委員會，依其經營理念自行規劃，以發展各校特色課程。學校得因應地區特性、學生特質與需求，選擇或自行編輯合適的教科用書和教材，以及編選彈性學習時數所需的課程教材。整體而言，這一波的高中課程改革朝向銜接化、生活化、統整化、彈性化與在地化的方向發展。

貳、教師與課程改革

如上所述，我國中學課程（包括國中與高中課程）近年來持續進行改革與調整，涉及層面廣泛，在課程管制（curriculum control）、課程發展（curriculum development）與課程內涵（curriculum content）上均產生大幅變化。然而，究其核心而言，這一波的課程改革是否能成功關鍵在於教師本身。

一、教師是課程改革的核心

許多國外課程改革經驗顯示，教師的參與是課程改革成敗的關鍵（Sprinthall et al., 1996）。身為第一線的教育工作者，教師是課程的實際運作者，因此如果教師不認同課程改革的理念，或教師未具足夠的專業知能，將使課程改革的理想難以落實。因此，此次課程改革的成敗關鍵在於為數廣大的中學教師能否認同九年一貫課程中的「能力本位」、「課程統整」、「學校本位」以及高中課程改革中的「延後分化」、「課程分級」、「增加選修」等的理念，以及是否具有引發學生能力、設計與生活連結課程、與學校同儕共同研發具有學校特色課程的專業能力。

二、舊制度下之教師無法因應課程改革

多年來在我國教育體制集權化及一元化的影響下，我國中學教師一直扮演「官定課程執行者」、「知識的傳授者」、「被動學習者」、「獨立教學者」的角色。「官定課程執行者」係指學者專家依據官方統一課程標準編製教材，教師負責執行官定的課程。「知識的傳授者」係指以教師為中心的教學策略，傳授系統化的學科知識為主要目標。「被動學習者」係指教師習於接收學者專家研發課程的結果，與一成不變的教學模式（饒見維，1999）。「獨立教學者」係指教師慣於教學時單兵作戰，教師成為教室中的唯一主宰（楊益風，1999；Huberman, 1991）。在此情況下，多數教師喪失課程設計與發展的能力，忽略學生興趣與需求，缺乏主動探究問題與研發教材的動機，鮮少與同儕進行專業互動。在這樣的過程中，教師喪失及放棄教師的專業自主性，以致教師的武功被廢，甚至自廢武功（歐用生，1999；陳伯璋，1998）。新的課程賦予教師極大的彈性與自主權，現行制度下傳統的教師角色似無法因應此一重大改革。因此，新的課程的實施，與其強調教材教法的改變或課程結構的調整，更進一步的意義為是學校教師建構新的專業身分認同的機會：探究學校教師長久以來已萎縮與被束縛的專業自主尊嚴與能力，是否能在這個制度變革的教改過程中得到增強的機會（范信賢，1999）。

三、新課程對教師角色的期待

為落實新課程改革，教師角色需要大幅轉變為「課程設計者」、「能力引發者」、「主動研究者」、與「團隊合作者」。由於新課程強調「學校本位課程發展」，賦予學校教師課程發展與設計的彈性空間與自主權，教師需有能力研發、設計課程與教材，因此教師角色必須由「官定課程執行者」轉換為「課程設計者」。新課程亦強調「生活化」與「能力本位」，教師應以學生為主體，以生活為中心，激發學生潛能，以培養學生基本能力，因此教師角色須由「知識傳授者」轉化為「能力引發者」。新課程強調不斷發展、改進的過程，以使課程更符合學生的需求、學校的特色，因此教師角色必須由「被動的學習者」轉換為「主動的研究者」（饒見維，1999）。新課程也強調「課程統整」，教師需結合不同專長的同儕，進行專業互動，研發統整性課程並實施協同教學，以促成學生有意義的學習，因此教師角色必須由「獨立的教學者」轉換為「團隊合作者」。唯有教師能跳脫傳統角色的束縛，透過專業成長，積極發展課程、教學、研究與合作的專業能力，全力蛻變成全新的角色，才能因應課程改革帶來的新局。

參、教師專業成長理論

教師專業成長係指改進與教師工作有關的知識、技能、態度的過程，藉由提升教師的表現，以改善學生的學習成效（Sparks & Loucks-Horsley,1990）。教師的成長與蛻變既然是中學課程改革成敗之所繫，因此有必要針對教師專業成長的影響因素，轉變歷程，發展模式以及協助方式，做進一步的探討。

一、影響教師專業成長的因素

學者發現影響教師專業成長的因素包括：年齡、性別、認知、道德發展、生涯發展階段等因素。認知及道德發展階段較高的教師較能同理溝通、較能自主，更能採取彈性教學措施，以適應學生需要，因此能達到較高的專業水準（Miller, 1981；MacCallum, 1993）。Burden（1980）發現教師生涯週期可分為三階段：生存期（survival），適應期（adjustment）及成熟期（mature）。不同階段的教師關注的事項不同，初任教師關心自己的表現，力求生存；資深教師則關注學生表現及教師對學生的影響（Fuller,1969; Hall & Rutherford,1990; Burden,1990）。Fessler & Christensen（1992）發現教師生涯可再細分為：職

前 (preservice) , 導入 (induction) , 能力建立 (competency-building) , 熱誠成長 (enthusiastic & growing) , 挫折 (career frustration) , 穩定停滯 (stable and stagnant) , 衰退 (winding-down) 與預備退休 (career exit) 等八期。處於前四期的教師普遍具有高動機, 高成就與對教師身份強烈認同的特質, 是貢獻專業的時期。處於後四期的教師則表現熱誠消退, 期望降低以及對教師行業產生挫敗幻滅感, 但若獲得適當的專業成長協助, 則會經歷再生 (revitalizing) , 重新充滿熱誠與幹勁 (Loevinger, 1976; Hunt, 1976; Huberman, 1993) 。除了教師個人因素外, 時代潮流、教育政策、學校文化等環境因素均與教師專業成長息息相關 (Fullan & Hargreaves, 1992; Hopkins, 1990) 。

二、教師自主學習歷程轉變

根據 Knowles (1975) 自主導向學習 (self-directed learning) 理論, 成人具有自我求知的動機, 個人會採取主動, 診斷自己學習的需求, 形成學習目標、尋求所需的人力及物力資源、選擇適當學習策略, 並評估其學習活動是否達成所設定的目標。教師被視為成人的學習者 (Sprinthall et al., 1996) , 故成人的自主學習理論適用於教師專業發展。另根據 Taylor (1986) 的研究發現, 成人自主學習的過程分成不知所措期 (Disorientation) 、探索期 (Exploration) 、重新訂位期 (Reorientation) 及平衡穩定期 (Equilibrium) 四個階段, 且從前一個階段到另一個階段都會經歷一番轉折點。「不知所措期」始於個人既有經驗與期望之間有極大的落差, 帶來的不確定感 (disconfirmation) , 造成當事人茫然困惑、焦慮緊張、信心大失。「探索期」: 透過與重要他人的交談, 找出令當事人困惑的問題所在 (naming the problem) , 這時期的特徵是: 直覺式的探索、以解決此時此刻的問題為導向、與有相似經驗者一同探索問題、經由共同討論發展出一連串的頓悟、重新拾回自信心與滿意度。「重新定位期」始於從團體活動中退出, 給自己獨處的機會, 作反省思考 (reflection) , 俾便有新的領悟與啟發, 並找出解決問題的對策。「平衡穩定期」始於與他人分享新的領悟 (sharing the discovery) , 而後對自己的探索能力有相當的自信, 也對自己的未來有明確的目標與方向。

三、教師專業成長的模式

依據國外研究, 教師專業成長的模式有下列五種 (Sparks & Loucks-Hoursley, 1990) :

(一) 自我導引模式 (individually guided staff development model)

意即由教師自行決定學習的目標、以及選擇達到目標的活動方式。這個模式強

調個人能夠判斷自己的學習需求，以及發動自我導向的學習；當學習活動是自我發動且自行設計時，其學習動機最為強烈、學習效率最佳。此模式進行時包括四個階段：確定需求、發展滿足需求的計畫、進行學習活動及學習成果評估。

(二) 觀察/評估模式 (observation/assessment model)

旁人觀察教師的課堂教學表現，並提供客觀的資料及回饋，作為教師自我成長的參考。這個模式注重：提供教師教學的觀察及評估的資料，讓教師有反省思考的機會；經由別人觀察自己的教學，可以從不同角度瞭解自己如何與學生互動；藉由教學觀察，觀察者也可以從觀察、提供回饋及討論共同經驗中獲益；教師由回饋中獲得同儕的肯定，更會繼續自我改進。這些回饋機制均是教師專業成長的契機。此模式進行時包括四個階段：觀察前會議（確定觀察重點）、進行觀察、觀察資料分析、觀察後會議（討論觀察成果並提供改進意見）。

(三) 發展/改進過程模式 (development/improvement process model)

教師從參與發展課程、設計方案、改進學校的過程，增進其課程設計、有效教學及團體解決問題的知識與技能，而促進其專業成長。本模式強調：當有問題迫切需要解決時，學習會最有效率；要改進教學或學校，教師是最關鍵的人物；教師藉由參與改進學校、發展課程過程中，可以獲得重要的知識技能。此模式進行時包括五個階段：界定問題、腦力激盪或尋求解決方案、自我充實、執行方案與評估成效。

(四) 訓練模式 (training model)

經由參加學者專家設計的工作坊研習，增進教師的知識及技能。這個模式倡議：學者提出的研究結果，值得教師在教室內執行；教師經過足夠的訓練，可以精熟各種教學策略與技巧；有些教學技巧需要專家現場展示或給予回饋；對數量龐大的教師而言，訓練是最符合成本效益的作法。此模式進行時包括五個階段：根據教室觀察收集教師行為的詳細資料、訂定目標、進行訓練、同儕觀察、觀察資料的收集與分析。

(五) 探究模式 (inquiry model)

教師確定自己有興趣的教學問題，收集資料進行研究，並根據自己對這些資料的解釋，來改變自己的教學。這個模式認為：教師有充分的知識與經驗對自己的工作提出重要問題；教師傾向於找尋資料回答迫在眉睫的問題，並根據資料反思解決途徑；教師藉由參與形成問題、收集資料，及解決問題的過程，對教學產生新的體認。此模式進行時包括五個階段：界定問題或興趣、收集資料、分析及解釋資料、改變教學、收集新資料並分析教學改變的成效。

另一方面，若從教師本位或是專家本位的觀點來看，教師專業成長模式可區分為三種取向，包括：（一）**教師經驗取向（craft model）**：以教學經驗豐富的教師協助其他教師專業成長，前者從教室教學經驗中累積許多有關學生與教學方法的實際知識，是協助同儕與新進教師成長的寶庫（Grimmett & MacKinnon, 1992；Goodson, 1992；Yarger, 1990）。（二）**專家學者取向（expert model）**：由大學學科及教育專家將研究成果，作為教師在職訓練的基礎（Good & Brophy, 1984；Costa, 1991；Marzano, 1993）。（三）**互動參與取向（interactive model）**：此一型態的教師成長方案強調教師自身主動參與與反省（Schon, 1983；Ross, 1988）、大學學科專家與現職教師間的平等互動（Richardson, 1994）、以及教師與同儕間的互動及對話（Buttery et al., 1985；Thies-Sprinthall & Gerler, 1990）。此派學者認為唯有在重視教師自我反省、與學者專家進行平等對話、建立校內民主機制、獲得同儕正向支持的環境下，才能增進教師專業成長。

肆、教師專業發展的可能做法

根據上述文獻探討，教師的專業成長可從角色轉變，影響因素，成長歷程，發展模式與協助取向等各個角度來探討。值此高中新課程即將實施的階段，宜針對教師專業成長的模式、影響因素與成效進行深入探討，了解：① 新課程強調的課程發展方式是否促使教師從傳統角色轉換成新課程所期待的角色；② 探究影響教師專業成長之個人及環境因素；③ 參酌教師自主學習歷程轉變理論，探討教師專業成長的階段與歷程；④ 參考教師專業成長模式，探討不同試辦學校是否採取不同的專業成長模式，以作為民國九十九年全面實施高中新課程之參考。可能作法可包括：

一、教師專業成長的角色改變

- （一）協助教師從官定課程執行者轉化為課程設計者：課程設計者係指教師參與課程發展前後研發教案能力之改變（無到有，量與質的改變）。
- （二）協助教師從知識的傳授者轉化為能力的引發者：能力引發者係指教師參與課程發展前後，引發學生發現問題、解決問題、表達溝通等能力之成效（有或無、高或低之改變）。
- （三）協助教師從被動的學習者轉為主動的研究者：主動的研究者係指教師參與課程發展前後，對教材、教法、學生學習成效之反省、研究、改進（教案之

修正、教法之改進、學生學習情形之瞭解。

- (四) 協助教師從各自獨立教學者轉化為團隊合作研發者:團隊合作研發者係指教師參與課程研發前後，與同儕研發教材、協同教學之態度及行動（事前協同研發教材與教法，團隊討論頻率與內容，團隊教學合作，與事後協同檢討等）。

二、影響教師專業成長的因素

- (一) 探討影響教師專業成長的個人因素：包括年齡，性別，任教年資，生涯發展階段，認知發展等因素。
- (二) 探討影響教師專業成長的制度面及學校環境因素：包括家庭需求、同儕支持、學校氣氛（school climate）、社區特色、教育政策、時代脈動等因素。

三、教師專業成長歷程

- (一) 了解教師自主學習的情形：可從與教師的討論與反思中，分析教師的自主學習過程，包括其自我診斷需求、形成目標、選擇策略、評估成果的情形。
- (二) 分析教師成長經歷的學習轉換階段：可從與教師的討論與反思中，分析教師的自主學習是否經歷不知所措期、探索期、重新定位期及平衡穩定期等階段的轉變。

四、教師專業成長模式

- (一) 探討學校教師的專業發展宜採之模式：由教師自我導引進行學習，針對問題主動探究效果較佳，或引進校外專家進行觀察、評估、訓練較有成效？由於各校有其獨特的組織文化與教師特質，因此宜評估採行何種模式，或如何擷取各種模式的特點，在不同階段、針對不同組群的教師，採取不同方式，以協助教師成長。
- (二) 思考教師本身經驗與專家知識間，如何相輔相成，透過理論與實務的對話，達到協助教師專業成長的目的？過去中小學教師的進修研習，大多依循專家訓練模式，倚重大學相關學科或教育專家傳遞知識技能，少有由教師本身知識經驗出發，引導教師進行反省、探究，或經由教師與專家的互動溝通模式，以發展課程或解決實際教育問題，因此，兩者的結合應為協助教師專業成長模式的探討重點。

伍、結語

教師的參與是課程改革成敗的關鍵。身為第一線的教育工作者，教師是課程的實際運作者，因此教師對課程改革的了解與認同，乃為課程改革成功的關鍵。然而，教師對課程改革理念的認同以及專業能力的增進，均有賴教師不斷成長，才能與時俱進、增權賦能。因此教師專業成長應和課程改革齊頭並進，課程改革應視為教師成長的延伸，唯有不斷成長的教師才能體現此次高中新課程所揭示的動態的課程發展理念。唯有教師能跳脫傳統角色的束縛，透過專業成長，積極發展課程、教學、研究與合作的專業能力，全力蛻變成全新的角色，才能因應課程改革帶來的新局。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會（1996）。*教育改革總諮議報告書*。臺北：行政院。
- 李坤崇（2008）。九八高中課程綱要特色。「*你所不能不知道的高中課程改革—98高中課程綱要全方位解讀*」研討會論文集。國立臺灣大學師資培育中心。
- 教育部（1998）。*國民教育階段九年一貫課程總綱綱要*。臺北：教育部。
- 教育部（2008）。*九八高中課程綱要*。臺北：教育部。
- 楊榮祥（1992）。1992 國際數理教育評鑑IAEP——我們能夠學到什麼？*科學教育月刊*，149，2-31。
- 楊榮祥（1993）。我國受試學校教師對於國際學童數理教育評鑑結果的反應——IAEP結果討論座談會實錄，*科學教育月刊*，158，27-47。
- 歐用生（1999）。從課程統整的概念評九年一貫課程。*教育研究資訊*，7（1），22-32。
- 歐用生、楊慧文（1999）。國民教育課程綱要的內涵與特色。*九年一貫課程研討會論文集*，臺北市立師院，1999.5.1-2。
- 范信賢（1999）。學校教師身份認同的後殖民論述。*第二屆臺灣教育社會學論壇論文集*，國立臺灣師範大學。
- 陳伯璋（1999）。九年一貫新課程綱要修訂的背景與內涵。*教育研究資訊*，7（1），1-14。
- 黃炳煌（1999）。邁向二十一世紀的臺灣社會科課程改革。*國民中小學課程改革研討會論文集*。國立臺灣大學教育學程中心。
- 張嘉育（1999）。*學校課程本位發展*。臺北：師苑。
- Anderson, J.R. (1990). *The adaptive character of thought*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burden, P.W. (1980). *Teachers' perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development*. Manhattan, KS: Author. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 198 087).
- Burden, P.W.(1990). Teacher development. In R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp.311-328).N.Y.: Macmillan.
- Buttery, T., Henson, K., & Smith, C. (1985). The teacher in residence partnership program. *Action in Teacher Education*, 7(4), 63-66.

- Costa, A.L. (Ed.) (1991). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 1-9). Bristol, PA: The Falmer Press.
- Fuller, F. (1969). Concerns for teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Good, T., & Brophy, J. (1984). *Looking in classrooms* (3rd ed.). N.Y.: Harper & Row.
- Goodson, I. (1992). *Studying teachers' lives*. N.Y.: Teachers College Press.
- Grimmett, P., & MacKinnon, A. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. In G. Grant (Ed.), *Review of Research in Education 18* (pp. 385-456). Washington, DC.: American Educational Research Association.
- Hall, G., & Rutherford. (1990). *A preliminary review of research related to stages concern*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Hopkins, D. (1990). Integrating staff development and school improvement: A study of personality and school climate. In B. Joyce (Ed.), *ASCD yearbook: Changing school culture through staff development* (pp. 41-67). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Huberman, M. (1991). Teacher development and instructional mastery. In M. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 171-195). London: Cassells.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teacher*. N.Y.: Teachers College Press.
- Hunt, D. E. (1976). Teachers' adaptation: "Reading and flexing" to students. *Journal of Teacher Education*, 27(3), 268-275.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Little, J. (1992). Teacher development and educational policy. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 170-193). Bristol, PA: Falmer.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MacCallum, J. (1993). Teacher reasoning and moral judgment in the context of student discipline situations. *Journal of Moral Education*, 22(1), 3-18.
- Marzano, R. (1993). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Washington, DC.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Miller, A. (1981). Conceptual matching models and interactional research in education. *Review of Educational Research*, 51(1), 33-84.
- Richardson, V. (1994). *Teacher change and the staff development process: A case of reading instruction*. N.Y.: Teacher College Press.
- Ross, D. (1988). Reflective teaching: Meaning and implication for preservice teacher educators. In H. Waxman, H. J. Freiberg, J. Vaugham, & M. Weil (Eds.), *Image of reflection in teacher education*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. N.Y.: Basic Books.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In W. R. Houston, (Ed.)

- Handbook of research on teacher education* (1st Ed.) pp. 234-249. N.Y.: Macmillan Publishing Company.
- Sprinthall, N.A., Reiman, A.J. & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. In J. Sikula (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (2nd Ed.) pp. 666-703. N.Y.: Prentice Hall.
- Stenhouse, (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Taylor, M. (1986). Learning for self-direction in the classroom: the pattern of a transition process. *Studies in Higher Education*, 11(1), 55-72.
- Thies-Sprinthall, L. & Gerler, E. R. (1990). Support groups for novice teachers. *Journal of Staff Development*, 11(4), 18-23.
- Yarger, S. (1990). The legacy of the teacher center. In B.R. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development* (pp. 104-116). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.