

從社會心理層面探討國小資優教育 教師專業認定之發展與挑戰

張芝萱

臺北市建國高級中學資優教育資源中心教師

摘 要

本文首先引介專業認定的基本概念，再藉由個案教師的經驗敘事，從社會心理層面，探討國小資優教育教師專業認定之發展與挑戰。專業認定是個體與所處情境脈絡互動的結果，涉及社會結構力與個體能動力之交互作用。教師需整合關於專業自我的內外在意義，其專業認定才能穩定的形塑。期許教師能從專業活動中認定自己的專業價值、教育哲學取向和自我期許，同時，亦期許教育工作者能共同關注影響資優教育教師專業認定發展之相關議題。

關鍵詞：專業認定、能動力、社會認定、認定困境

The Development and Challenges of Professional Identity for Gifted Education Teachers in Elementary Schools from a Psychosocial Viewpoint

Chih-Hsuan Chang

Teacher,

Taipei Resource Center for the Gifted and Talented,

Chien-Kuo Senior High School, Taipei City

Abstract

In this article, the features of professional identity were pointed out first, then the development and challenges of professional identity in psychosocial aspects that gifted education teachers in elementary schools may face were illustrated and discussed by teachers' narrative data. Professional identity was the result of interaction between individuals and situations, involving interplay between human agency and social structure. Teachers needed to integrate meaningful internal and external professional development, and they also built a stable sense of professional identity. It was hoped for more educators to pay attention to issues related to teacher professional identity development.

Keywords: professional identity, agency, social identity, identity dilemma

壹、前言

認定(identity)，這個論題最早源起於希臘哲人，由蘇格拉底所強調的「認識你自己」開始，哲學家便不斷的在探討（周淑卿，2004，頁134），涉及我是誰或我們是誰的反思性理解。符號互動論學者G. H. Mead認為，我們對客體世界的知覺，也就是創造意義的意識，有賴於把我們自己視為客體的能力，而認定的知覺基礎是心靈和環境之間的內外辯證（王志弘、許妍飛譯，2006，頁53）。在此高度分化的現代社會中，個體的認定包含了所扮演的多重角色擁有的諸多意義（Stryker & Burke, 2000），也是個體學習區辨自己和他人的內在建構（李華璋，2001）。換言之，認定是個人終其一生所發展的，在所處環境中持續自我解釋的過程，包含認為自己是怎樣的人，被別人視為怎樣的人。

而教師的專業認定(professional identity)呢？簡言之，即教師對自己身為教師此一專業所具意義的整體看法。近十幾年來教師專業認定逐漸浮現成為一個獨立的研究領域。七〇年代之前有關教師的教育研究主要集中在教師的技巧、特質、方法與態度等，八〇年代中期，研究者開始轉移焦點到教師學習的面向。這方面研究重點的轉移幫助研究者更加了解教師思考的處理(Travers, 2000)，其中有關教師實務知識和先備知識與經驗等研究領域，帶出了教師認定的早期研究(邱憶惠，2007；Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000)。教師專業研究的方向，也從「教師專業角色」轉而關心「教師專業認定」(洪瑞璇，2007)。

專業認定之所以受到重視，從相關文獻觀之，與教師的專業發展、服務意願、工作表現與勝任感，以及心理的安適(well-being)有關(周鳳美、宋佩芬，2005；Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004；Brook, Garcia, & Fleming, 2008；Nurit, 2004；Saka, 2007；Smith, 2001；Tomlin, 2008)，也與學生的學習成效有關(Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006)。Enyedy, Goldbery 與Welsh (2006)相信，認定

是對教育研究有價值的視框，因為它一方面介於個人史與個體心理學之間，另一方面介於個人的文化與實際的社群之間。成為一位教師所需的不僅是獲得教學技巧和理論知識，以及教學經驗的累積，而更需要長期對自我專業價值方向的探尋和省思，教師需要從專業活動中認定自己的專業價值、教育哲學取向和自我期許(Britzman, 1991)。

貳、教師專業認定之基本概念

在逐漸多元的相關研究基礎上，Beijaard等人辨認出下列有關教師專業認定的基本特徵：一、專業認定是持續對經驗解釋與再解釋的過程，也可視為終身學習、專業發展的過程。二、專業認定涉及個人與脈絡，教師被期待表現出專業的思考與行動，但並非簡單的採納被規範的專業特質，包含知識與態度。教師專業認定的差別在他們內在認知的價值。三、教師的專業認定由重要程度不一的子認定組成。這些子認定不會互相衝突且平衡良好，對教師而言是重要的。四、能動力(agency)是專業認定的重要元素，教師在專業認定發展的過程中必須是主動的。教師解釋與證明自己與他人和脈絡的關係，也表達了他們的專業認定(Beijaard et al., 2004)。

換言之，教師專業認定是個體持續對經驗解釋的過程，這意味著認定是動態的，不是穩定或固定的，而關係對教師專業認定的形塑是不可缺的。Rodgers與Scott (2008)指出，在多元的環境中，我們形成多元的關係，也帶出自我多元的面向、認定解釋的多元參照。要擁有某種認定，個體需要被別人確認是一特殊的某種人。教師在眾多關係中需協調自己的知覺以及他人如何知覺自己的感知。教師必須面對與調適多樣但有時相競爭的觀點、期望和角色，以產生其認定的意義。

值得注意的是，教師對專業的認定雖然是互動的結果，但不必然是覺察(awareness)的結果。有時教師的專業認定也會在無形中受某些文化迷思強化或受既有的規範限制

(Britzman, 2003)。因此，教師在專業認定的發展過程中，必須積極主動，亦即擁有某種程度的能動力。能動力是認定是否能發展完全的關鍵。能動力可能起因於教師對自我的認定領悟或教師對自己實務表現的確認 (Beauchamp & Thomas, 2009)。教師的能動力會透過各種不同的途徑，以扭轉環境或使自我朝理想的目標前進。

因此，當教師能夠整合內外在意義，該意義穩定的形塑他們的認定，他們便能發展完整。相對的，若不能順利的整合內外在意義，教師將發展為不完整的 (Poutiatine, 2005)。專業認定是個人認知、情意特質與其所處社會、文化與制度等情境脈絡互動的結果，涉及社會結構力與個體能動力之交互作用。

參、資優教育教師專業認定之發展——以個案教師為例

延續上述的討論，置身於國內教育背景脈絡下，資優教育教師對工作處境的覺知與詮釋如何？自我專業價值方向的探尋和省思為何？資優教育教師在目前的學校環境下，是否能從實踐的反思與交互辯證中，逐漸認自己的專業價值和自我期許——這似乎是個敏感又尚未被深入研究的主題。

以下試著引用參與筆者研究的個案教師之敘事 (張芝萱, 2011)，從社會心理層面探討國小資優教育教師專業認定之發展與挑戰。希望透過教師的敘說，了解教師如何將過往的經驗放置在一個可理解的脈絡中，使這些故事與其個人專業認定的關聯得以明白起來。唯從教師的敘說中所能看見與呈現的，是教師主體對事件解釋後的多義性，這是種經過理解、解釋後的現實，與其認定有關，但不宜過度推論。而其認定在社會心理層面上所面對的議題，值得教育工作者共同思考。

一、內外在高期許雙重壓力，勉力為之但困惑

A04老師，是位在資優班已有七年教學

經驗的女老師，她想離開資優班，但事與願違。她在問卷上對自己的形容是：「自覺還是得再學習的『新老師』」，當初選擇擔任資優教育教師，主要是因為一股熱情與憧憬：

「資優的部份，我真的感覺是當了老師之後邊學邊做。……我當初來實習，其實就是一股熱情。……因為，大四外埠參觀時，見識到教學現場才發現，……(資優班)那樣的環境，老師其實可以磨練自己，因為課程都要自己研發。我對這邊的老師印象深刻，而且有憧憬 (A04_991015訪)。」

我們在老師的教室進行訪談，看到豐富的教室藏書與佈置，可以感覺到老師的用心，她對自己有高度的要求與反思：

「因為孩子本來在普通班，他(她)必須犧牲原班的時間到資優班來，這時候，資優班老師就要考慮，我這樣的課程是不是值得他(她)犧牲原班的上課時間？如果我所提供的課程，價值沒有高於普通班的課程，我會覺得自己很對不起小朋友們。我其實會有這樣的壓力 (A04_991015訪)。」

老師很慶幸自己在研究所階段能釐清資優教育的專業應掌握些什麼，也兢兢業業的實踐自己對資優教育的責任：

「我感到對學生有一份責任，也因此無論學生在哪裡出了問題，我們都會盡可能伸出援手。我覺得我們就是那個管理人，在學校裡我是資優生的資源協調人，我有這樣的觀念，我覺得這是我應該做。擔任資優教育教師好像有多重的角色，除了教學之外，有時我們還身兼諮詢或協調者的角色 (A04_991015訪)。」

但是沒想到，隨著鄰近學校資優班比賽頻頻獲獎的消息傳出後，老師也被賦予帶學生參賽的期待與要求，這嚴重的挫傷了老師對這份工作的價值與意義感，感覺自己的想法不受重視也感到茫然：

「資優班的比賽已經很多了，連普通班的比賽也要資優班來做，學校說：

『對不起，你們最方便，你們可以融入課程，所以你們來做。』『因為最優秀的學生都在你班上呀！』……沒有人關心你教了甚麼？重視甚麼？有人還覺得你不一定教得好，因為沒有每次比賽都獲獎，他們認為：『教資優生應該可以教得很輕鬆，怎麼會累呢？』（A04_991015訪）」

「我之前寒假剛生完小孩，做完月子後，整個寒假都投入在學校指導小朋友參加比賽。你就會發現，我只能把老公和孩子丟在家裡，來這邊，就這樣忙了半年，然後學生畢業了，幫學校得了兩座獎盃，那又怎樣呢？（A04_991015訪）」

所幸，老師還有一群

「可以互相帶領，互相學習成長的同儕教師……跟同儕能有良好的互動是很重要的，尤其是在這麼險惡的環境下（A04_991015訪）。」

支撐老師勉為其難的配合下去：

「我跟學校的關係，目前應該是有許多不滿，但還不至於決裂（苦笑）。我能夠配合的還是會配合，但是無法配合的我就難免有些情緒（A04_991015訪）。」

至於專業認定，老師覺得自己的想法很重要，要肯定自己的用心，堅持做對的事：

「自己認為這樣做是對的，然後有所堅持，你會知道現階段看不到什麼，如果時間拉長，你會知道那個成效。所以對自己的看法很重要，並且要堅持下去。……也要肯定自己在過程中的用心，我知道自己是用心且很負責的老師，願意再多做些什麼來提升孩子以及我自己。（A04_991015訪）」

但老師仍希望能暫時離開資優班，主要是因為內在、外在壓力並存：

「外在環境給予壓力、行政的支援不夠，增加教師負擔就會消弱教師的熱情。目前有些壓力其實是自己給的，另一部份是行政的要求。當年（行政單位）推出許多大政策方向，對現況改變很

多，但沒有有效的收尾（留下一堆問題）；給的資源少，要求卻增多，每次基層老師反應，都得不到回應。政策的決定包括經費的分配並未真正了解實務現場的需求，造成老師有苦難言；人數少就被減班減經費，失去夥伴的老師，可能一個人帶四個年級，辛勞非外人能夠想像（A04_991015訪）。」

最後，老師語重心長的針對比賽一事，再次提出比賽引導教學對教師專業認定可能帶來的困惑混淆與空虛感：

「雖然可能很多人喜歡比賽（家長、學生、老師），每次要參加比賽，我們也是興致勃勃，但比來比去老師也會沒信心。雖然我們會安慰學生，過程努力就好，但比賽這個東西很可怕，比賽失敗了，會讓我懷疑，是不是我做錯了？因為我們也付出很多……是不是自己不夠好？或沒帶給孩子對的方向。……有沒有人去想過，很多老師很用心的指導之後，得到的是空虛？所以我很討厭比賽。有些比賽還會超過孩子的能力，我實在做不下去，不忍心為了得獎，要小孩做超乎能力的學習（A04_991015訪）。」

各種比賽對教師專業認定的影響，在筆者的研究中不只一位老師提出，主事者的原意應該並非要挫傷老師的自信，相信良性的競賽或可激勵學習效果，透過互相觀摩也能促進彼此成長。然比賽確實將師生推向了戰場，但何以老師即使得了獎，也覺得空虛？對教師的專業認定是否產生潛在的影響？「沒有人關心你教了甚麼？重視甚麼？」此等沉痛的感觸，主事者可能要慎思。

二、深刻的自我覺察與反思，積極行動，確認主體

A05老師，是位在資優班已有十一年教學經驗的女老師。她在問卷上對自己的形容是：「引導學生在興趣領域中從生手成為專家的貴人老師！」老師以初任資優班的前三年記憶開啟這段訪談，而當時擔任資優教育教師的感受是痛苦的，使她決定離開資優班：

「……那個痛苦來自於我當夾心餅乾，夾在普通班老師與學生之間。那時候感覺資優班老師的地位比普通班老師還要低，……我有好幾個老闆的感覺。我沒有一個獨立的空間，我好像動輒得咎 (A05_991021訪)。」

「感覺資優班老師的地位比普通班老師還要低」，這句話筆者記得另一位老師也提及，「沒有一個獨立的空間，……我好像動輒得咎」在前導性研究中參與試探性訪談的教師也曾表述感慨——在初任教師階段，同樣需要適當的自主空間、彼此尊重的環境，以發展自我認定。

隨著教學經驗的增加，加上老師本身的創造性特質，喜歡設計教材的她，開始嚮往不受集體進度限制的資優班；同時，老師也覺得自己已經可以為自己表達想法，於是又重回資優班：

「因為在外面待了兩年，對資優班會有些新的想法，也接觸到一些資優生。……我有了些教學經驗，也比較會表達自己的想法與意見，我覺得我可能比較不會再當夾心餅乾，……可以做個真正的資優班老師了 (A05_991021訪)。」

教學經歷的累積，縮短了老師對資優教育教師的認定落差；對資優班有了新的想法，且能對外表述，也增進了 she 對自己的專業認定。

在邁向專業之路上，研究所的訓練對老師裨益良多，因為老師已有些教學經驗，此時在職進修讓她得以從理論的角度檢視自己的實務，又可以在實務的現場反思理論如何落實；同時，也因此結交了許多資優班的教師同學，這促使老師畢業後也決定主動邀請教師們成立專業社群：

「我一直都認為，資優班老師間的相互聯繫是很重要的，因為我們不可能閉門造車。就像我前三年在資優班，那種感覺真的很像在監獄，資優班老師獨立於全校老師之外，跟全校老師的互動很少，……感覺是很孤立的。我再度回來資優班後，感覺就不一樣，我知道自

己的心態一直在轉變。我覺得我要跟其他資優班老師交流，這是很重要的，所以我們目前努力的成立專業社群 (A05_991021訪)。」

因為曾為校爭光，老師感覺學校對她還算蠻尊重的，但無論學校給老師怎樣的壓力，老師覺得自主權還是在自己：

「可能因為有幫忙辦活動，或參加比賽得了些獎項吧，感覺上學校對我是蠻尊重的。相對的，學校就又会希望我能夠多去參加比賽，……我與學校的關係，就是敬而遠之吧，……無論學校給我甚麼壓力，我就是做我自己想做的。雖然學校有時還是會不停的恫嚇我們，可能會被減班，大家要動起來，要多得一些獎項…… (A05_991021訪)。」

「做我自己想做的」讓老師感到忙碌而充實，她為自己設定了培養學生自主學習、勇於創造與熱心服務三大目標。老師表示她很清楚自己相當感性，所以發現學生快畢業了，還缺乏服務的熱忱，無法向周遭人表達愛，也會自責許久：「其實那個難過也在於說，是不是自己太疏忽這一塊？所以沒有辦法把學生教好，自己一整個月都很難過 (A05_991021訪)。」

深刻的自我覺察，以及對自己教學實踐目標與成效的批判反思，讓筆者看到促使老師不斷精進的內在能動力。

雖然老師對自己的專業認定提升了，外在環境可能並未改變，就像普通班老師與資優班老師的關係，彼此仍隱然存在著有些不平等的關係。這現象不只一位老師提及，對此，老師有段幽默的描述：

「我任教最初的前三年跟普通班老師的關係就像小媳婦一樣，要聽命於對方。……現在的關係像是小老婆，接著要扶正了。因為小朋友很喜歡來資優班，所以對小朋友來講，我們是他的小老婆，普通班老師像大老婆，小朋友一定要去普通班，那是他必須要盡的義務；小老婆與大老婆間的關係其實有點

微妙，學生在普通班出現問題，例如上課不專心或不寫作業，在資優班並沒有這種現象，甚至還熬夜寫資優班的作業，小老婆就不能跟大老婆說，他在我這裡都很好呀！我們要對老師多些認同，不然以後他（她）恐怕會不支持資優教育。……如果學生表現不好或資優教育現行的制度對老師造成困擾，我們都會想辦法彌補。所以每次來到普通班，我們是有點卑躬屈膝，感到有點不好意思對老師造成困擾……同事之間本來不是應該是平等的嗎？（A05_991021訪）

對於因現行制度（資源教室的運作）對彼此（資優班教師、普通班教師）造成的困擾，感覺上老師很清楚這個制度的限制，確實造成資優班老師必須小心翼翼呵護彼此關係的處境。雖無奈但相信隨著資優班經營的成效、老師的專業被肯定，彼此的關係應該會慢慢的改。但就學習的重要性而言，認定彼重己輕，以普通班課業為主的態勢是否改變，就不那麼樂觀了：

「因為我們的教學品質可以取得普通班老師的信任，所以普通班老師會放心讓學生過來，……我現在希望……至少是平等的關係。不過，……以目前這種資源教室的型態來看，真的很難做到。學生一定還是要以那邊的功課為主（普通班），以家長的心態來看也是，……我們這裡是附加的，不會是主要的，我們一定是附加的。……這種主附屬的關係，我也不知這樣的心態對不對？（A05_991021訪）」

這段反思，反映出學校總體課程觀的議題：是否資優教育一定只能是附加的呢？資優資源教室方案在學校整體教育巨網中的地位，是孤軍奮戰還是相輔相成？是可有可無還是環環相扣？是否有可能讓學習活動的設計在雙方慎重的考量上，結合得更有意義與目標性？在教師的經驗敘事中，可以發現資優教育與普通教育分途逕行的現象，對資優教育教師的專業認定其實是有衝擊的，在這

樣的群我關係中又如何發展其專業自我？值得深思。

肆、資優教育教師專業認定之社會心理關照

若從社會心理的角度觀之，人被認為是一種社會的存有，藉著群體的關係，進而導得「自己是誰」的感覺；個體歸屬的群體是其自尊很重要的參照（Tajfel, 1981, 1982）；為強化自我概念，社會分類、社會比較與積極區分等社會心理機制會啟動，甚或產生內群偏向或外群歧視的傾向，以強化其社會認定（Tajfel, 1982）。從資優教育教師的敘事中發現，部分教師選擇韜光養晦、去特殊性、淡化自己的身分，或表達希望獲得至少與普通班老師平等的關係等現象，似乎顯得壓抑。反倒是資優班教師感覺外界對資優班：「觀望多於了解吧，裡面當然也包含了一些質疑，或不認為那（資優教育）是怎麼正式的（B04_991208訪）」亦有教師表示，外界對資優教育教師有名師的期待，以致校園裡沒有人願意去教資優班，而旁觀者偶又覺得「教資優生應該可以教得很輕鬆，怎麼會累呢？（A04_991015訪）」隱約嗅出一絲外群歧視的味道，也難怪有些資優班老師會感慨「地位非常低（B01_990830訪）」。

一、認定困境

從教師的敘事可以發現，不同型態的認定困境存在，不被了解或被忽略是其中之一，或感受到外在價值期望或認定價值不一所帶來的壓力，或缺乏正向回饋。他人對「資優教育」或「資優教育教師」的高期待，多少影響資優老師本身對專業自我的認定，外界的質疑也可能在無形中帶給資優教育教師某種程度的不安全感，可能構成資優教育教師專業認定發展之變數。以下擬就比賽對教師專業認定形成的困境，提出一些想法與建議。

對資優教育或資優學生，來自多方的高期待可能產生一個均輸的局面，就像比賽，

是否可以不要急於證明什麼，順其自然，讓學習的本身可以朗現天真而自由自在？有的老師或許能調適比賽的壓力，有的老師卻感覺背負著莫名的壓力，並不希望必須用比賽才能證明自己。究竟資優教育教師應該以什麼來認定自己呢？

社會心理學家Fromm曾對現代人的精神困境，提出許多深刻的觀點，包括孤獨感、逃避自由與人格的市場化（張鎧焜，2006），用以觀照資優教育的現場，或可理解教師專業認定的狀態與可能的發展。

資優教育教師很早就被賦予自主設計課程的空間與彈性，這對部分教師來說，是頗具吸引力的挑戰，相對的，許多層面必須自己獨立判斷，這對教師尤其是新進教師而言，其認定發展的過程中，可能因此經歷某種程度的孤獨感。

而在此高度自主的情境下，教師內心可能充滿不確定感，因為決定的成敗需由自己承擔，然而成敗的變數難以預測。因此，有些老師可能放棄自主抉擇，轉而依據外在設定的目標來決定自己的方向。這些外在目標的參照可能是具有影響力的他人，或某種集體價值，以從眾與順世的原則來決定自己，使個人不必掙扎於追求自我獨特性，努力使自己的表現符合社會最普遍的期望。但這過程，對尋求認定的教師而言，可能會因失去自主性，造成不安定、無價值的感受。

反思我們的環境，是否尊重並扶持資優教育教師專業認定的發展呢？以筆者研究對象教師經驗敘事的分析來看，可能還有很大的進步空間。期許教育行政機關與學校，能理解並肯定教師的反省實踐，協助教師成為富專業承諾與責任意識的良師。避免因急於彰顯績效，使教師在脈絡的力量下，喪失能動力、創意與聲音。

二、正向因素

雖然認定困境在所難免，有些因素對資優教育教師的專業認定仍有直接的正面效果。除了學生與家長的積極回應，還有校園

內外的支援系統（包含內部有能夠合作、互相扶持、共同成長的教師團隊，參加校外專業社群、研習或工作坊、在職進修等）。另外，主動與相關人士展開積極的對話（包括家長、普通班老師、學校行政），也是有意義的。部分教師會透過積極對話，期望所處的社會心理環境能發展出互尊與互信的合作關係。因為當教師與他人對話討論其所共處的現場，便擴大了與他人的關係領域；在各自溝通表達對實務的覺知時，許多隱藏的議題便會浮現出來（包括可能的誤解），也會激發出許多不同的觀點和思維，進而促進彼此的了解，提升思考的層次與範疇及對相關議題的正面認知。如此，將有助於默化脈絡中的意義訊息，找到彼此認同的努力方向，使教師得以朝整合其專業認定內外在意義的途徑前進。

伍、結語

教師對其專業生涯產生歸屬與承諾的過程，涉及對專業意識、價值、知識系統與專業角色等參考架構的確認與建置（戴文青，2005）。從社會心理層面探討國小資優教育教師專業認定，希望讀者能察覺到：教師被鑲嵌在甚麼樣的時空脈絡，以及當前背景脈絡所賦予教師的機會和限制；教師的專業認定若單從個體對資優教育的情感與承諾探看是不夠的，教師的專業認定不可避免的需與情境脈絡中多元的認定參照進行適當的辯證與協調，才能發展得真實完整。希望教師能善用結構條件所給予的機會，創造自我價值，同時平實的面對所處結構的種種限制，適時的調整與人和群體的各種關係，然後逐步發展出符合現實又兼顧理念的定位。勇於認識與承認自己，進而敢於權變與改造自己，活出富能動力的專業自我。

參考文獻

- 李華璋（2001）：諮商人員專業認同歷程分析研究。
國立彰化師範大學輔導與諮商學系博士論文，

未出版，彰化。

- 周淑卿 (2004)：課程發展與教師專業。臺北：高等教育。
- 周鳳美、宋佩芬 (2005)：實習教師建構教師專業認同之研究。新竹師院學報，20，1-26。
- 邱憶惠 (2007)：教師認同之敘說探究：以一位幼教教師為例。屏東教育大學學報教育類，29，1-34。
- 洪瑞璇 (2007)：國中教師專業認同之研究：游走在「結構—能動」之間。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北。
- 張鎧焜 (2006)：批判理論與教師哲學。載於但昭偉 (主編)，教師的教育哲學 (81-118頁)。臺北：高等教育。
- 張芝萱 (2011)：資優教育教師專業認定類型及其相關因素之探討。國立臺灣師範大學特殊教育學系博士論文，未出版，臺北。
- 戴文青 (2005)：從深層結構論台灣幼兒園教師專業認同轉化可能性。南大學報，39(2)，19-42。
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. doi:10.1080/03057640902902252
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Britzman, D. P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany, NY: SUNY.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany, NY: State University of New York.
- Brook, A. T., Garcia, J., & Fleming, M. A. (2008). The effects of multiple identities on psychological well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(12), 1588-1600.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. doi:10.1080/01411920600775316
- Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68-93.
- Jenkins, R. (2006)：社會認同 (王志弘、許妍飛譯)。臺北：巨流。(原著出版：1996年)
- Nurit, C. E. (2004). Beginning art teachers negotiation of their beliefs and identity within the public school system. *International Journal of Arts Education*, 2(1), 74-90.
- Poutiatine, M. I. (2005). *The role of identity and integrity in teacher development: Towards a grounded theory of teacher formation* (Unpublished doctoral dissertation). Gonzaga University, Washington.
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732-755). New York: Routledge.
- Saka, Y. (2007). *Exploring the interaction of personal and contextual factors during the induction period of science teachers and how this interaction shapes their enactment of science reform* (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University, Florida.
- Smith, J. K. (2001). *Constructing a professional identity in an uncertain world: An ethnographic study of novice special education teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, Florida.
- Stryker, S., & Burke, P. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Tomlin, R. (2008). *U.S. graduate teacher education and early career persistence of women K-12 teachers: Co-constructing a social cognitive narrative of professional identity* (Unpublished doctoral dissertation). University of Denver, Colorado.
- Travers, K. A. (2000). *Exploring the development of teacher identity: A study of prospective teachers learning to teach* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin-Madison, Wisconsin.

來稿日期：2011.11.20

接受日期：2011.12.13