國立台東大學社會科教育學系社會科教學碩士班

碩士論文

指導教授：侯松茂　先生

桃園縣國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之相關研究

研究生：古馨穎　撰

中華民國九十八年八月

附件十二

國立台東大學

學位論文考試委員審定書

系所別：社會科教育學系社會科教學碩士班

本班 古馨穎 君

所提之論文 桃園縣國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之相關研究

業經本委員會通過合於 ☑ 碩士學位論文 ☐ 博士學位論文 條件

論文學位考試委員會：

（學位考試委員會主席）

（指導教授）

論文學位考試日期：98 年 8 月 12 日

國立台東大學

附註：1. 一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

NTTU Library

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文爲本人在 國立臺東大學 社會科教育學 系(所)
社會科教學碩士班 98 學年度第 暑 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：桃園縣國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之相關研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單　位
☐	☑	國家圖書館
☑	☐	本人畢業學校圖書館
☐	☑	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

☑同意 ☐不同意　本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
			✓

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：侯松茂　(親筆簽名)

研究生簽名：古馨穎　(親筆正楷)

學　　號：1396001　(務必填寫)

日　　期：中華民國 98 年 8 月 14 日

1.本授權書 (得自 http: //www.lib.nttu.edu.tw/theses/ 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2.依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2008/05/29

誌　謝　辭

望著手中所捧著的論文，它是我的第三個孩子，花了兩年多時間的投注孕育，終於在殷殷期待中於今年暑假誕生了，我的心情是如釋重負，也是欣喜萬分。回想起當初踏進台東大學校門時，心中還存有著一份對自己的質疑，我可以達得到自我的期許嗎？經過了研究所三個暑假的學習歷程，我感覺到自己的改變，不論是在智識、思考、能力或待人處世上都有不少的成長，這並不是我一個人可以獨立完成的，靠著諸多師長、家人、朋友、同學的鼓勵與協助，我才能有今天。

而碩士論文得以順利完成，首先要感謝的是恩師侯松茂教授悉心不倦的指導，在本人論文撰寫的過程中，一直是不厭其煩的給予修正的建議，使論文內容能更臻於完善，師恩浩瀚，永銘於心。同時，也承蒙口試委員魏俊華處長、范熾文教授的細心審閱、斧正指教，讓本人論文能更加周密嚴謹，在此由衷地致上摯誠的謝意。其實，此本論文能付梓印成，還得要感謝鍾晃華校長、翁懿聰主任、陶藝文主任、王淑琍學姊、黃嬿霖老師、薛成斌老師不吝給予的意見，以及協助問卷發放、調查、回收的諸多桃園縣國小的校長、主任及老師。

在研究所求學的生涯中，也有幸得到廖秋娥所長、施孟隆老師、賴亮郡老師、王聖銘老師課堂上的啟發教導與許慈君助教的叮嚀關照。非常開心的是，更有同窗的好同學，如：羊禹、仲哲、張婷、大慶、祥銘、孟琪、元駿、姿瑢、惠鮮、怡靜、建榮、清益、詩強、劭偉、瑞華的陪伴扶持，互相的關懷勉勵、加油打氣，讓碩士班求學生涯更加多采多姿，充滿歡笑溫馨的回憶。

最後要感謝的有我寶貴摯愛的家人，先生昱樘及寶貝嵩皓、恩萱與媽媽、婆婆、小叔、小姑、妯娌、弟弟、弟媳的分憂解勞、相挺支持和體諒包容，你們溫暖寬厚的付出，是我人生中能往前進的最堅實後盾。而天父及真父母的愛，讓我勇於追尋夢想、理想，面對現實中的挑戰與考驗，仍能擁有心靈最大的平安。帶著無比的真心，感謝所有幫助我的人，僅將這分得來不易的成果與你們共享。

馨穎 謹誌於台東 98年8月

NTTU Library

桃園縣國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之相關研究

研究生：古馨穎
國立台東大學社會科教育學系社會科教學碩士班

中文摘要

本研究旨在探討桃園縣國民小學社會社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之現況與相關性，並比較在不同背景變項下之差異性，且進一步探討教師在職進修動機對其教學效能的預測情形，據以提出結論與建議，作為激勵社會學習領域教師參加進修而提升教學效能之參考。

本研究採問卷調查法，工具為「桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機與教學效能關係之研究調查問卷」，以分層隨機抽樣方式選取樣本，對象為桃園縣國小社會學習領域教師。共發出484份問卷，回收有效問卷457份，有效回收率達94.42%。資料分析採描述性統計、t考驗、單因子變異數分析、Scheffé法事後檢定、Pearson積差相關及多元逐步回歸分析分析法等統計方法。根據本研究之發現，歸納出以下結論：

一、桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機以「認知興趣」最強，其次依序為「專業發展」、「追求成就」、「社交關係」、「他人影響」，而以「逃避或刺激」得分最低，整體在職進修動機屬於中上程度。

二、桃園縣國小社會學習領域教師教學效能以「良好學習氣氛」最佳，其次依序為「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「教學計畫與準備」，而以「學生學習表現」得分最低，整體教學效能屬於中上程度。

三、桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機因最高學歷、現任職務、社會學習領域教學年資、進修類別、學校規模之不同而有差異。

四、桃園縣國小社會學習領域教師教學效能因年齡、服務年資、社會學習領域教學年資、是否參加正規進修之不同而有差異。

五、桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機與教學效能有正相關。

六、桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機對教學效能有預測作用。

關鍵詞：在職進修動機、教學效能、社會學習領域

Relevant Research on the Motive of Participation In The In-Service Education and Teaching Effectiveness For Social Studies Area Teachers of Elementary School in Taoyuan County

By：Gu Shin-Ing

Master Class of Instruction of Social Study, Graduate School of Social Education,

National Taitung University

Abstract

The research aims to investigate on the correlation and difference how the motive of participation cause the in-service education and improve the teaching effectiveness for social studies area teachers of elementary school in Taoyuan County. The research also compares the difference under diverse background variables. Furthermore, the research analyzes and predicts teaching effectiveness influenced by teachers' motive of participation in the in-service education. Finally, conclusions and suggestions are presented as references to motivate social studies area teachers' participation in the in-service education and enhancing their teaching effectiveness as well.

The researcher adopts questionnaire survey, stratified random sampling from the social studies area teachers of elementary school in Taoyuan County. As a whole, are sent out, with 457 valid copies out of 484 copies of questionnaires, the valid rate is up to 94.42%. The data results from the statistical methods such as the t-test, one-way ANOVA, Scheffé's posteriori comparison, Pearson's correlation and multiple regression analysis. At last, based on the findings, the researcher comes up with the following conclusions:

1. Among the motives of participation in the in-service education for social studies area teachers of elementary school in Taoyuan County, the "interest on knowing" is the strongest, and the decreasing variables are "profession development",

"achievement accomplishment", "social intercourse relationship", "influence of other people". However, the "escape/stimulation" is the weakest. On the whole, the motive of participation in the in-service education is above the average.

2. Among the teaching effectiveness for social studies area teachers of elementary school in Taoyuan County, the "good learning atmosphere" is the strongest, and the decreasing variables are "proper use of teaching assessment", "agile and effective technique", "teaching plan and preparation". However, the "student's academic performance" is the weakest. On the whole, the teaching effectiveness is above the average.
3. The highest academic qualification, present teaching status, length of teaching in social studies area, type of in-service education and size of school have significant effects on the motive of participation in the in-service education for social studies area teachers of elementary school in Taoyuan County.
4. The difference in age, length of teaching service, length of teaching in social studies area and whether participating in regular in-service education have significant effects on the teaching effectiveness for social studies area teachers of elementary school in Taoyuan County.
5. There is a significant positive correlation between the motive of participation in the in-service education and the teaching effectiveness for social studies area teachers of elementary school in Taoyuan County.
6. The motive of participation in the in-service education on improving the teaching effectiveness for social studies area teachers of elementary school in Taoyuan County are predictable.

Keywords: the motive of participation in the in-service education, teaching effectiveness, social studies area

目　　次

第一章 緒 論

第一節 研究問題背景與動機 1

第二節 研究目的與問題 6

第三節 名詞釋義 8

第四節 研究範圍與限制 9

第二章 文獻探討

第一節 教師在職進修動機之意涵與理論 13

第二節 教師在職進修動機之相關研究 31

第三節 教師教學效能之理論與研究 44

第四節 教師在職進修動機與教學效能之相關研究 68

第三章 研究設計

第一節 研究架構 71

第二節 研究假設 73

第三節 研究對象 75

第四節 研究方法 79

第五節 研究工具 80

第六節 研究流程 96

第七節 資料處理與分析 98

第四章 研究結果分析與討論

第一節 研究樣本資料之分析 101

第二節 社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之現況分析 107

第三節 不同背景變項之社會學習領域教師在職進修動機之差異分析 114

第四節 不同背景變項之社會學習領域教師教學效能之差異分析 140

第五節 國小社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之相關情形 162

第六節 國小社會學習領域教師在職進修動機對其教學效能之預測情形 166

第五章 結論建議

第一節 結論.....175

第二節 建議.....179

參考文獻.....183

附錄.....193

附錄一、國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能關係之調查問卷（預試用）.....193

附錄二、國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能關係之調查問卷（正式用）.....198

NTTU Library

表　　次

表 2-1 國內外學者對教師在職進修的定義 14
表 2-2 教師在職進修形式一覽表 21
表 2-3 國內外學者對教師參與在職進修動機取向的相關研究 37
表 2-4 國內外學者對教師自我效能的定義 45
表 2-5 國內外學者對教師教學效能的定義 47
表 2-6 國內外學者有關教學效能之相關研究 62
表 2-7 國內教師在職進修動機與教學效能之相關研究 68
表 3-1 桃園縣國民小學學校規模校數統計表 75
表 3-2 桃園縣國民小學學校所在區域校數統計表 76
表 3-3 預試問卷樣本數及回收情形統計表 76
表 3-4 正式問卷施測學校一覽表 77
表 3-5 正式問卷樣本數及回收情形統計表 78
表 3-6 建構預試問卷「專家效度」學者名單 82
表 3-7 「教師在職進修動機調查問卷」專家意見統計表 82
表 3-8 「教師在職進修動機調查預試問卷」各層面題數與題號分配情形 83
表 3-9 「教師在職進修動機調查問卷」項目分析摘要表 84
表 3-10 教師在職進修動機各層面主軸因子分析摘要表 85
表 3-11 「教師在職進修動機調查預試問卷」信度分析摘要表 87
表 3-12 「教師教學效能調查問卷」專家意見統計表 89
表 3-13 「教師教學效能調查預試問卷」各層面題數與題號分配情形 90
表 3-14「教師教學效能調查問卷」項目分析摘要表 90
表 3-15 教師教學效能各層面主軸因子分析摘要表 92
表 3-16「教師教學效能調查預試問卷」信度分析摘要表 93
表 4-1　正式問卷施測與可用率一覽表 102
表 4-2　研究樣本基本資料統計分析表 103

表 4-3　教師「在職進修動機」各層面題項與整體情形之分析結果.....108
表 4-4　教師「教學效能」各層面題項與整體情形之分析結果.....111
表 4-5　不同性別的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表.....114
表 4-6　不同年齡的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表.....116
表 4-7　不同婚姻狀況的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表.....117
表 4-8　不同學歷的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表.....119
表 4-9　不同服務年資的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表.....121
表 4-10 不同現任職務的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表.....123
表 4-11 不同社會學習領域教學年資的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表.....125
表 4-12 參加正規進修的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表.....126
表 4-13 參加非正規進修的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表.....128
表 4-14 參加非正式進修的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表.....129
表 4-15 不同學校所在地的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表.....131
表 4-16 不同學校規模的社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表.....132
表 4-17 不同背景變項之國小社會學習領域教師在職進修動機差異考驗綜合摘要分析表.134
表 4-18 不同性別的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表.....140
表 4-19 不同年齡的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表.....141
表 4-20 不同婚姻狀況的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表.....143
表 4-21 不同學歷的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表.....144
表 4-22 不同服務年資的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表.....146
表 4-23 不同現任職務的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表.....148
表 4-24 不同社會學習領域教學年資國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表.149
表 4-25 參加正規進修的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表.....151
表 4-26 參加非正規進修的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表.....152
表 4-27 參加非正式進修的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表.....153

表 4-28 不同學校所在地的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表.....154
表 4-29 不同學校規模的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表.....155
表 4-30 不同背景變項之國小社會學習領域教師之教學效能差異考驗綜合摘要分析表.....157
表 4-31 國小社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之相關摘要表.....162
表 4-32 國小社會學習領域教師在職進修動機對整體教學效能之多元迴歸分析摘要表.....167
表 4-33 國小社會學習領域教師在職進修動機對教學計畫準備之多元迴歸分析摘要表.....168
表 4-34 國小社會學習領域教師在職進修動機對學生學習表現之多元迴歸分析摘要表.....169
表 4-35 國小社會學習領域教師在職進修動機對善用教學評量之多元迴歸分析摘要表.....170
表 4-36 國小社會學習領域教師在職進修動機對多元教學技巧之多元迴歸分析摘要表.....171
表 4-37 國小社會學習領域教師在職進修動機對良好學習氣氛之多元迴歸分析摘要表.....172
表 4-38 國小社會學習領域教師在職進修動機對教學效能之多元迴歸分析綜合摘要表.....173

NTTU Library

圖　　次

圖 2-1 Rubenson 的期待價量模式..... 28

圖 2-2 黃富順之成人參與繼續教育動機活動模式..... 30

圖 2-3 Houle 的三分類型間之相互關係..... 34

圖 3-1 研究架構圖..... 72

圖 3-2 研究流程圖..... 97

NTTU Library

第一章 緒論

本研究旨在瞭解我國國民小學社會學習領域教師參與在職進修與教學效能之現況，並探討國民小學社會學習領域教師參與在職進修動機與教學效能之關係。本章共分五節，第一節爲研究問題背景；第二節爲研究動機；第三節爲研究目的與問題；第四節爲名詞釋義；第五節爲研究範圍及限制。

第一節 研究問題背景與動機

壹、研究問題背景

天下雜誌一九九六年所出版「海闊天空的一代」特刊指出：「海闊天空的未來，是一串永不止息的變化，一場無聲的革命正在進行，它的名字叫做『知識世紀的來臨』，在這場全球化的市場、組織、文化的劇烈改變中，不變就無法常存。」二十一世紀的來到，國際世界上演的是一齣一齣更加白熱化的競賽，各國政府無不卯足全勁追求國家競爭力的提升，而教育力量是促使社會、經濟與文化更加進步的卓越武器。台灣身處在急遽變化的國際局勢中，也積極努力在國家教育制度上急起直追，一九九八年九月三十日公布「九年一貫課程綱要」，隨後於兩千零一年八月審查通過民間出版商編印教科書，全面性如火如荼地推動國小國中九年一貫課程改革，可謂是台灣教育史上前所未有的巨幅變動！

教育部於九十學年度開始實施國民小學九年一貫新課程，改變了過去以學科分科的方式，而以學習領域呈現課程新的樣貌，分成語文、數學、社會、自然與生活科技、健康與體育、藝術與人文及綜合活動七大學習領域，並提出資訊、生涯、人權、兩性、家政及環境六大議題。教學目標都將是以人的生活經驗爲中心，培養學生擁有「基本能力」，且尊重多元文化價值，以適應現代生活需要。而社會學習領域教學主要是

在培養學生批判思考、價值判斷及解決問題的能力，並發展積極的人生觀。而教育就是其重要的基本方法，教育的關鍵握在教師手上，只有教師願意積極改變，才能將改革成果延伸到學生身上，教會他們獨立思考並具備行動實踐的能力。林生傳（2002）認為教育改革的理想要能實現，必須將每一個改革層面回歸到執行的層次來，將改革落實在教學，表現於學生的學習成就上面，才算收到成效，所以，整個教育改革，最後的成敗，決定於學生的品質與教師的素質。研究者也認為，在九年一貫課程的教改路上，不論是課程改革所產生的改革背景及課程目標與理念，其改革賦予之新觀念，無疑是要從教學態度、教學方法、教學策略及教學技術中，一一去尋求創新。

張育銓（2008）亦認為國小教師從事教育專業，教育的內涵、對象、範圍、方式、不斷的更新變化，更需要在短暫而有限的職前教育之後，隨時接受長期的在職教育，才能達成教育專業的發展。衡諸現今社會趨勢變遷快速、資訊流通發達、觀念多元開放，國小教師若只以師資培育階段所接受的訓練，來因應日益多變複雜的教育工作，勢必是不敷使用、捉襟見肘的。所以，國小教師為增進教育專業的發展，必須不間斷地去學習更多、更新、更深、更廣的知識與技能，除了充實自身所具備的涵養，更能豐富給予學生所學習的內容。況且，「活到老，學到老」已是今天終身學習型社會應具有的公民意識，教育工作者更應身先士卒成為學生及家長的表率，在知識學習的領域上持續邁步向前，這便顯示了教師在職進修（in-service education）的重要性。我國教育當局為因應教師在職進修的需求及鼓勵教師在職進修，先後訂定「師資培育法」、「教師法」、「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」、「教師進修研究資歷辦法」等相關法規來鼓勵教師進修(郭蘭，2003)。因而在職進修對教師而言，既是一項權利，也是一項義務。目前，教育權責機關提供給教師參與在職進修的課程與活動是相當繁多，方式彈性多元，內容琳瑯滿目，不過，究竟教師們是以何種的動機參加進修？進修

後發揮於教學上的成效如何？對於教育品質的提升又有怎樣的影響？都還有待做進一步的探討與研究。

而國小中社會學習領域課程實施的成效，在於社會學習領域老師的專業素養高低與否。然而要培育一個身心潛能充份發展的學生，其關鍵在於教師。在教學歷程中，教師扮演著極爲重要的角色，教師不但維繫教育品質，更與教育改革的成敗息息相關。故西諺云：「有怎樣的老師，就有怎樣的學校和學生。」教師是教育改革的第一線執行者，學生學習表現及學校教育成效，端賴教師的素質（歐用生，1996）。提高個人的教學效能是教學成功的必要條件，因此，身爲一位社會學習領域教師必須不斷的參與在職進修，把握各種專業成長的機會，充實提昇專業之層次，做一個跟得上時代的老師。

貳、研究動機

二十一世紀的時代，已成爲知識經濟（knowledge based economy）的社會，這表示終身學習的時代已經來臨了。面臨這樣一個挑戰性極高的時代，教育仍然有著重大的使命。終身學習的精神是二十一世紀公民所應具備的條件，各個先進國家都相繼訂定國民終身學習辦法，促使每一個人在新世代不斷的學習成長。我國則訂一九九八 年爲「中華民國終身學習年」，並在兩千零二年通過「終身學習法」。知識就是力量，在知識經濟時代中，教育事業實爲生產知識的第一前線，爲因應新時代趨勢，培育智慧多元、內涵豐富與具備規劃和實踐能力的學生，是教育當局的重要目標之一。要達到此目標，學校教師的專業成長就是必須不斷進行的活動，也就是說教師更應該成爲終身學習的最佳典範才是。聯合國教育科學文化組織（United Nations Educational Scientific and Cultural Organization，UNESCO）曾指出：終身教育是一個人進入新世代的一把鑰匙，唯有不斷的回流學習成長，其專業知能才能永保常新。每一個人都要進行回流學習，因此學習活動愈顯重要，尤其成人應學習具備：1.學習增進工作知

能（learning to know）；2.學習做好本行工作（learning to do）；3.學習與同事相處（learning to live together）；4.學習生活做人處世（learning to be）。所以，身爲教師應該不斷地參與回流教育，以保持專業上的日益精進及智能上的與日俱新。

這些年來政府爲達成教改目標，積極擴充與鼓勵教師進修，陸續爲國民小學教師增設各種類型的進修管道，從短期的校內研習到長期之各師院所開辦之輔導學分班、暑期學士學分班、各系所碩士班、四十學分班、及在職進修教學碩士學位班等；政府更於民國八十四年訂定「教師法」、民國八十五年訂定「師資培育法」、同年訂定「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」及「教師進修研究獎勵辦法」，明白宣示教師在職進修爲教師的權利與義務，期使能提升教師的專業水準。因此教師在職進修是達成教學成效的先決條件，其主要目的在提升教學品質。溫昇樺（2004）強調教師在職進修的目的，在於彌補職前教育的不足，並要教師時時保持終身學習的理念與態度自我精進，用以吸收教育新知並依此改善其教學技巧與提昇其教育熱忱，促成其教育專業的成長。教育部民國八十五年頒布的條文中明確規定「教師在職期間每一學年需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」，其實，要達到此標準並不難，然而，教師參與在職進修的動機究竟爲何？是爲了法律要求配合規定？抑是提昇專業追求成長？或是同儕壓力他人影響？還是潮流趨勢外界期望呢？不過，由於動機是人類行爲活動非常重要的因素，一種行爲的背後有多種複雜的動機影響著。教師在職進修是成人教育的一環，成人學習最大的特徵就是在於其具有強烈自我導向(Self-direction)的心理需求，究竟教師是受到哪些因素的激勵做爲在職進修的動機呢？正是本研究想要進一步探討的內容，因此，爲瞭解國民小學社會學習領域教師參與在職進修動機之實際情況是爲本研究動機之一。

現今二十一世紀，人類社會走向資訊化、多元化、國際化及全球化，

台灣也是一個高度現代化而變遷十分快速的社會。社會上各種現象都是社會學習領域的教材，所以，社會學習領域是統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識，要怎樣使國小學童在小小年紀就能有完整的社會生活概念，進而個人發展潛能、實現自我、適應環境並進而貢獻社群完成社會化歷程，那就必須在社會學習領域的教學中，突破既有的教材教法，擴大教學的範圍，加深學習的意義，並培養學生具有分析應用及觸類旁通的能力，社會學習領域教師的專業知能與教學技巧的提昇是絕對且必要的。而社會學習領域的教學活動有其複雜、多樣、連續的歷程，教師、學生、學習環境、課程設計、教材教法等每個因素，都必須依據教學目標去作發展，如果目標不正確的話，教學活動就會失去方向和重心，而難以達成教學效果。因此，評估社會學習領域教師的教學效能，不但可以了解學生的學習成效，更可以作爲社會學習領域教師教學改進之參考。教師是教學中最重要的主體，教師教學成效的好壞，就是國民教育素質的體現。一位教師的專業態度、學科知識、教學技術、課程設計與多元評量能力以及班級經營管理技巧，再再都是影響教學品質的重要根基。身爲一位專業社會學習領域教師必須有良好的教學效能，因此，本研究想瞭解現今國民小學的社會學習領域教師是否都達到良好的教學效能爲本研究動機之二。

隨著知識經濟與資訊社會的來臨，一波波的教育改革推動著教師成長的腳步不得不向前，各級學校教師然應主動自我精進學習，才能適應變遷中的社會脈動，以滿足學習者與家長對教育的期許，使自己具備因應各項挑戰的專業競爭力。吳明清（2006）指出在教育改革的政經與社會脈絡中，專業雖非改革成功的充足條件，卻是必要條件；專業雖非萬能，唯如缺乏專業，則是萬萬不能。顯見教師的進修教育是教師教學生涯中相當重要的部分，在職進修的功能就在於增強教師的專業職能，讓教師在教育現場中能夠成爲一名帶動學生積極熱烈學習的高效能教師。不過，然而教師參與在職進修是否能在專業領域獲得成長，進而提升教

學效能，關乎其參與在職進修動機，在學者的研究中皆指出教師在職進修動機整體與教學效能整體之間的關聯性有相當顯著的正相關（張志鵬，2001；郭蘭，2003；馬蕙慈，2004；蔡春綢，2004；張育銓，2008）。而目前國內學者對於國民小學社會學習領域教師參與在職進修動機與教學效能關係之研究尚屬少見，因此想要進一步探討國民小學社會學習領域教師參與在職進修動機與教學效能之間關聯性爲本研究動機之三。

如今，國小九年一貫課程正式開跑，修訂的規模或幅度，比起往任何一次課程都大上許多，教師角色也從課程執行者轉變爲課程設計者；從知識傳播者轉變成能力引發者；面對這般幡然的改變，教師必須開放自己的心靈，接受全新的觀念，採取嶄新的作法，來創造九年一貫課程的新風貌。在職進修不再是使「教師合格化」，而是朝向教師「專業化」與「卓越化」邁進，進修教育已成爲教師教學生涯中不可或缺的部分。而在職進修能提供教師增強其專業職能的機會，遠勝於教師因教學年資的增長而緩慢成長，在強調職能核心發展的今日，愈顯得重要（馬蕙慈，2004）。因此，行政主管機構辦理相關研習課程，供教師進修教育改革的理念與實務，協助教師們適應新課程的教學，並提供教師充足的教學支援，如此才能有效提升教學品質，真正落實教育改革。要培育二十一世紀的優秀公民，創造台灣社會的文化奇蹟，在教學上追求更具效能、更專業的表現，應是所有社會學習領域教師的責無旁貸之職了。因此，本研究以桃園縣國小社會學習領域教師爲研究對象，以文獻分析法及問卷調查法爲研究方法，對教師在職進修動機與教學效能做進一步的探討。

第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

基於上節之研究背景與動機，本研究的主旨在於探討國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之現況，以及不同教師背景變項

在在職進修動機與教學效能的差異情形，並探討教師在職進修動機與教學效能的關係，故提出五項研究目的，列述如下：

一、瞭解桃園縣國小社會學習領域教師在職進修與教學效能的現況。

二、探討桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機的差異情形。

三、探討桃園縣國小社會學習領域教師教學效能的差異情形。

四、分析桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機與教學效能間之相關情形。

五、瞭解桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機對教學效能的解釋力。

貳、待答問題

根據上述研究目的，本研究提出下列待答問題：

一、桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機之現況為何？

二、桃園縣國小社會學習領域教師教學效能之現況為何？

三、桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機上因教師不同個人背景變項及環境變項而有何差異？

四、桃園縣國小社會學習領域教師教學效能上因教師不同個人背景變項及環境變項而有何差異？

五、桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機與教學效能相關情形如何？

六、桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機各層面，對教學效能整體及各層面之預測力如何？

第三節 名詞釋義

壹、國小社會學習領域教師

所謂國小社會學習領域教師，是指依據師資培育法規定取得正式資格，且爲公立國民小學任職之合格教師，包括教師兼主任，教師兼組長、導師及各專任教師，於九十七學年度或前三年在任職學校擔任社會學習領域教學的教師，但不含代課（理）教師。

貳、教師在職進修

教師在職進修係指教師爲因應時代變遷，主動求取新知以滿足教學的需求，及促進教育專業知能成長與培養教育專業態度，而參與學校或機構所辦理的一種有計畫、有系統、有目標導向的教學研習活動。分爲進修學位學分的正規進修、短期研習之非正規進修及自我研究或閱讀之非正式進修（郭蘭，2003）。本研究所指的社會學習領域教師在職進修包含教師進修博士、碩士、學士學位、四十學分班等的正規進修與由主管教育行政機關、師範院校、一般大學、教育專業團體或國民小學所辦之短期考察、研習進修或週三研習活動的非正規進修，以及教師的自我研究、成長團體活動的非正式進修。

參、教師在職進修動機

教師在職進修動機的概念性定義係指促使教師從事有關繼續學習活動的驅力，包含內在動機與外在動機兩種：（1）內在動機，包括追求成就、認知興趣、逃避或刺激三個層面；（2）外在動機，包括職業發展、社交關係、外界期望三個層面。教師參與在職進修動機不外乎認知興趣、追求成就、他人影響、專業發展、社交關係、逃避或刺激這六個因素。本研究教師在職進修動機的操作性定義則是指社會學習領域教師在國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能關係之調查問卷中「教

師在職進修動機」部分的題項上之得分情形，得分越高，代表其在職進修動機越強。

肆、教學效能

教學效能的概念性定義是指教師在教學活動中透過師生互動的歷程， 運用多樣化的教學策略， 營造良好的學習氣氛，增進學生的學習成效，採取適當的評量方式，在教學時所表現出有效的教學行為，達成教學目標的一種效能，包括教學計畫與準備、學生學習表現、善用教學評量、多元教學技巧、良好學習氣氛等五個層面。本研究教學效能的操作性定義則是指社會學習領域教師在民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能關係之調查問卷中「教師教學效能」部分的題項上之得分情形，得分愈高，代表教學效能愈佳。

第四節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

一、就研究區域而言

本研究之空間範圍僅限於縣桃園公立國民小學社會學習領域教師，桃園縣公立國民小學共有186 所，桃園縣教育局將桃園縣國小區分為南、北兩個行政區，分布於13個鄉鎮市，各校的社會學習領域老師均為本研究之研究母體。

二、就研究對象而言

本研究以九十七學年度以及前三年擔任桃園縣公立國民小學社會學習領域的教師（包括教師兼主任、教師兼組長、級任導師和科任教師，不含代課（理）教師）為本研究之研究對象。

三、就研究內容而言

本研究旨在探討國民小學社會學習領域教師參與在職進修動機與教學效能之關係，經由文獻探討與分析國內有關在職進修動機的學術論文及相關文獻，作爲理論分析的基礎及研究架構與工具發展的依據，再徵詢學者專家的意見後，編製本研究所使用之測量工具。其次，透過問卷調查法，以桃園縣公立國民小學社會領域教師爲研究母群體，透過分層比例隨機抽樣法進行研究資料的蒐集。

四、就研究變項而言

（一）背景變項

包括社會學習領域教師個人背景變項與學校環境變項，社會學習領域教師個人背景變項計有性別、年齡、學歷、婚姻狀況、擔任職務、服務年資、社會學習領域教學年資、進修類別等八項，學校環境變項計有學校規模、學校所在地兩項。

（二）歷程變項

爲國民小學社會學習領域教師在職進修動機，包括認知興趣、追求成就、他人影響、專業發展、社交關係、逃避或刺激等六個層面。

（三）結果變項

爲國民小學社會學習領域教師的教學效能，包括教學計畫與準備、學生學習表現、善用教學評量、多元教學技巧、良好學習氣氛等五個層面。

貳、研究限制

本研究有下列以下的限制：

一、就研究區域而言

本研究範圍僅限桃園縣，故研究結果之應用無法推及其他縣市之教師。

二、就研究對象而言

以桃園縣公立國民小學社會學習領域教師爲研究對象，不含私立學校教師。

三、就研究內容而言

本研究之研究工具，包括「國民小學社會學習領域教師參與在職進修動機調查問卷」與「國民小學社會學習領域教師教學效能調查問卷」，只限在研究範圍中陳述。就調查問卷而言，無法避免研究對象自我期許的效應，其結果難免會有誤差。另外，本研究係以問卷調查爲主，研究者無法掌握填答者的是否據實填答，以及無法大量深入訪談是爲研究方法上的限制。

四、就研究變項而言

（一）影響社會學習領域教師在職進修的動機有很多變項，無法一一涵蓋，本研究選擇與社會科教師在職進修動機比較有關聯的變項進行探討。僅就下列變項分成三個層面進行分析，有教師個人因素（如性別、年齡、婚姻狀況）；教師學經歷（學歷、服務年資、擔任職務、社會學習領域教學年資、進修類別）；學校因素（學校規模、學校所在地）。

（二）本研究探討社會學習領域教師的教學效能情形，影響教學效能的因素相當複雜，研究過程考慮之變項恐不能全部涵蓋，只針對社會學習領域教師個人背景變項及環境變項做研究，因此教師的教學風格、教師教學信念等，不在本研究範圍內。


NTTU Library

第二章 文獻探討

本研究一方面擬瞭解國民小學社會學習領域教師參與在職進修之動機，另一方面擬瞭解國民小學社會學習領域教師之教學效能，並探討兩者之關係。因此本章將探討有關國民小學社會領域教師參與在職進修動機及教學效能之相關文獻，作爲建立概念架構及理論基礎之依據，分述如下：

第一節 教師在職進修動機之意涵與理論

在職進修教育是成人的繼續學習活動，在強調終身學習的時代，成人繼續教育及終身教育已逐漸成爲我國教育發展的主流，而推展終身教育，最主要的是要促使成人主動地參與學習。因此，成人參與繼續教育動機的問題，不僅是瞭解成人學習參與行爲的重要環節，也成爲研究成人教育的學者、行政人員與教師所共同關注（黃富順，1985）。國外學者之研究亦指出辦理教師在職進修必須根據教師的參與動機，才可有效促進教師專業成長（Lewis，1994）。

本節擬就相關文獻，瞭解社會學習領域教師在職進修的內容、與其參與在職進修動機之相關理論，進而探討影響其參與在職進修之因素，最後比較分析各種評量方法。

壹、 教師在職進修之意義與重要性

教育部在民國八十四年出版的中華民國教育報告書在師資培育中明確表示：教育的投資再大，學校的軟硬體再好，學生的素質再高，如果沒有「好」的老師，則一切的投資都將「枉然」。教師身爲教育最前線的工作者，是接觸學生最頻繁、影響學生最深遠的人，教師專業素質的優劣，深繫著教育專業的成敗，也連帶影響著教學的品質與學生的學習成就。因此，教師唯有不斷的從事在職修才能提升專業的素質，創造更加優質的教學。

一、教師在職進修之意義

廣義的「教師在職進修」是指教師擔任教職以後，爲追求專業的成長及發展而不斷參與相關進修研習的教育活動。有關教師在職進修（teacher in-service education）的意義，國內外學者有許多不同的解釋，茲將各相關重點整理如下表2-1：

表2-1 國內外學者對教師在職進修的定義

研究者年代	教師在職進修的定義
丁志權（1997）	教師在職進修係指已具教師身份的人，爲提昇教學素質，而一面執教一面學習。
王誌鴻（2000）	教師在職進修爲教師爲促進專業成長而參與之相關教育（學）活動。
呂錘卿（1995）	教師進修係指進德修業，凡能增進專業道德及充實專業知能皆屬之。
吳清基（1995）	教師在職進修教育是一種有計劃性的教育研習活動，在增進在職教師教育專業知能與教育專業態度的培養。可分爲廣義的與狹義的在職進修來解釋。廣義的在職進修包括三方面：1.爲教師個人的自我教育，自行研究、閱讀以增進新知；2.爲教師的校內研究、進修活動；3.爲教師參加校外的在職教育。狹義的在職進修，係由政府或有關機關學校所舉辦的校外教育專業進修活動而言。
林新發（1996）	教師在職進修是指爲在職教師研習教育專業或專門知能所需，而安排的教育或進修活動，是一種有計劃、有系統、有組織、有目標導向、有特定時空界限的教學研習活動，其目的在提高教師專業知能，以提昇教師素質。
張志鵬（2001）	教師在職進修爲增進自己教育專業知能與教育專業態度，所參加的教育活動，用以補償職前養成教育之不足。
郭蘭（2003）	教師在職進修之定義爲教師爲因應時代變遷，主動求取新知以滿足教學的需求，及促進教育專業知能成長，培養教育專業態度，而參與學校或機構所辦理的一種有計劃、有系統、有目標導向的教學研習活動。

表2-1（續）

研究者年代	教師在職進修的定義
Brown, Ash, Rutherford, Nakagawa, Gordon, 與 Campione (1993)	教師在職進修應涵蓋成長活動與實際有效率的活動，以不同的專業觀點，經由分析討論、反映問題、與學校的同僚合作學習研究，討論班級經營狀況、分享教學策略與資源等，以充實專業，達成進修的目標。
Castling（1983）	教師在職進修的目的在於： 1.滿足教師獲得資訊、解釋與統整的需要。 2.滿足教師各種諮詢、參與和受尊重的需要。 3.確認教師角色與地位的澄清。 4.爲組織協調、溝通與計劃實施之需要。 5.爲教師信任、榮譽以及工作尊嚴的需要。 6.爲受到注意、讚賞以及獲得獎勵鼓勵。

資料來源：研究者整理

由於國小社會學習領域教師在職進修的文獻非常少，因此我們參酌以上學者之觀點，歸納社會學習領域教師在職進修之定義即爲：「社會學習領域教師因應時代變遷，爲改善教學品質，提升教學效能，追求專業成長，主動參與學校或機構所辦理之有計畫、有系統、有目標導向的教育學習活動。」

二、教師在職進修之重要性

教師肩負起教育下一代的重責大任，是國家這艘巨舟所仰仗的舵手，掌舵的好與壞會決定國家未來發展優或劣的命運。優良的教師是學校教育發展的必備條件，也是教育改革成功的最大因素，而教育專業的進修和訓練就是培養優秀師資的最佳途徑，因此教師在職進修制度有其迫切性與重要性。所以，要培育一個身心潛能充份發展的學生，其關鍵在於教師，在教學歷程中，教師扮演著極爲重要的角色，教師不但維繫教育品質，更與教育改革的成敗息息相關。因此，身爲一位社會學習領域教師必須不斷的在職進修，以提高個人的教學品質（蔡春綢，2004）。本研究基於四點來說明教師在職進修的重要性：

（一）教師的工作就是一種專業

一九九七年沈姍姍等人在行政院國家科學委員會專題研究計畫－「教師專業與教師自主權之社會學探討」的調查結果中指出：在「國小、國中及高中教師覺知社會大眾對於教師行業專業性之看法」題項中，有69.9% 之教師認爲社會大眾認定教師行業是「半專業，雖不如醫師、律師、工程師，但也須受過訓練者方能從事」；只有16.7% 的教師認爲社會大眾肯定教師行業「是一種專業，如同醫師、律師等」。由此可見，對教師來說符合專業是一種努力的目標（引自韓諾萍，2002）。聯合國教科文組織（UNESCO）在「教師地位之建議案」中也提到：「教師被視爲是一種專門職業，它是一種公眾服務的型態，它需要教師的專業知識及特殊能力，這些都要經過特殊的努力與研究，才能獲得並維持。此外，它需要從事者對學童的的教育及福祉，產生一種個人及團體的責任感。」（楊國賜，1991）。教師的工作能促使人類生活福祉的實現，所以，應該具有強烈的使命感爲教育國家未來的主人翁而致力提升自己的專業表現。

（二）教師生涯的自我成長

「成長」的意義多爲一種歷程或生長的行動；或者指在規模、數量或重要性等方面增加的狀態。就有機體而言，成長可以在生命要素（如空氣、陽光及食物等）適當供應下而自然發生，但是用在非有機體的事務狀態下，則成長就並非一種自然的發展狀態，而需要相當的條件與環境因素的配合（沈姍姍，2000）。有機體的成長有賴生長因素與環境條件的配合，而人更是追求成長來賦予生命的意義，身爲一名教師，是打造千萬人類心靈的設計師，身爲帶領知識學習的引導者，既然把教育工作當作是自我生涯的承諾，就應該帶著價值的認同，以著積極的熱誠、持著前瞻的展望，不間斷地追求自我成長與發展，創造工作及生活兼容並蓄的圓滿境界。呂錘卿（2000）就指出教師生涯發展即在探究教師成長過程中所經歷的工作、職位、及角色等之選擇與發展，使教師能夠進行

有效的生涯規畫，俾不斷的增長專業知能，進而達到自我實現的目標。在面對多變的社會、政治、經濟及價值觀念多元的衝擊下，教師的角色及地位是面臨著全新的挑戰。是以身處現代社會中的老師，面對變遷快速的教學情境，必須要在教學生涯中不斷的接受訓練，自我成長，才能跟得上時代的腳步，符合專業化時代的要求（江慧萍，2004）。

（三）教師角色的多樣性

前中研院院長李遠哲認爲教師是知識的傳授者、協調者、學習環境的設計者，教育部實習手冊中說導師是輔導者、表率者、鼓舞者、班級經營者、校務推動者，前台北市教育局長吳清基則認爲老師是社區發展的關懷者（不僅享有）、公共事務的決策參與者（不只奉命行事）、知識的開創者（不只傳承）、終身學習的永續成長者（非自滿於現狀的教學）。因應著快速的社會變遷，教師的角色越來越多元，所要發揮的功能也越來越多樣，對於現今社會所重視的人文資訊素養、全方位學習、多元文化教育、全球化社會趨勢等理念，都不得不用更積極進取的態度去面對，如此偌大彈性的教學空間就需要靠專業不斷提升來充實，才能克盡職責地扮演好教師的專業角色。在這種教師角色轉換的過程中，教師更宜不斷進修，才能協助學習者不斷成長，尤其面對知識、訊息快速膨脹的新世紀，教師不進修便難以發揮引導學習者不斷學習的功能，以此，世界各國莫不重視教師的在職進修教育（楊深坑、楊銀興、周蓮清、黃淑玲、黃嘉莉，2002）。

（四）終身學習時代的需求

二十一世紀知識經濟與資訊社會的來臨，各個國家爲了提升國家的發展與競爭力，莫不推動一波波的教育改革浪潮，而多元廣泛的學習是潮流之所趨，教師不能僅傳授學生知識，更要培養他們具備適應生存的競爭能力，在面臨瞬息萬變的社會，主動求知的精神才能接受各樣劇烈的挑戰。教師肩負著教育下一代重大的使命，面對著科技的進步、教材的更新、標準的提高，唯有不斷的進修學習、充實新知，才能符合廣大

的社會期待，因應時代潮流的需求。爲了因應「終身學習」教育理念之落實，身爲教育工作最前線的教師們必須體認到「教師在職進修」的重要性。就如英國比較教育學者金恩（Edmund J. King）博士所言：「欲爲良師，須成爲終身學習者。」（引自溫昇樺，2004）

因此，「在職進修」既是教師專業工作之職責，亦是自身生涯成長之承諾，不斷藉由再學習追求進步的教師，才能成爲帶領學生邁向終生學習的先鋒楷模，另一方面也更能提昇教師專業的角色與地位。

貳、教師在職進修之現況

沒有好的教師，就不會有好的教育，教師的專業成長才能創造更加進步的教育，這是各國教育當局所致力教育改革目標之一。所以，爲改善師資教育的內容及擴充教師在職進修的管道，各國政府也都投資許多教育經費在其上，以期望教師的教學水準能全面提昇。社會學習領域教師經過職前訓練、教育實習及教師甄選進入了教育職場，但是社會資訊的急速改變，教學的能力也必須跟上時代快速前進的趨勢，才不會淪落爲大環境下落伍被淘汰的老學究，以下將由教師在職進修的法源、形式及權利和義務來瞭解國小社會學習領域教師在職進修的現況。

一、教師在職進修之法源

政府自民國八十三年通過師資培育法，臺灣的師資培育邁向多元開放，對於教師在職進修的重視亦顯現於法條中。之後，各種教師在職進修之相關法令亦應運而生如師資培育法施行細則、教師法及其施行細則、高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法、教師進修研究獎勵辦法、教育人員任用條例及其施行細則，更於八十八年六月四日通過「教育基本法」，成爲臺灣的教育憲法（葉木水，2003）。研究者參考教育部全球資訊網連結之全國法規資料庫，茲將上述有關教師在職進修的法條敘述如下（取自法務部全國法規資料庫，2008年11月1日）：

（一）師資培育法（1995.2.7 公布，2005.12.28 修正）

第十九條：主管機關得依下列方式，提供高級中等以下學校及幼稚園教師進修：1.單獨或聯合設立教師進修機構。

2.協調或委託師資培育之大學開設各類型教師進修課程。

3.經中央主管機關認可之社會教育機構或法人開辦各種教師進修課程。

前項第二款師資培育之大學得設專責單位，辦理教師在職進修。第一項第三款之認可辦法，由中央主管機關定之。

(二)師資培育法施行細則(1995.2.22 公布，2003.8.11 修正)

第十三條：師資培育之大學依本法第十九條第二項所設教師在職進修專責單位辦理之各項進修，其授予學位或發給學分證明書，除依本法相關規定外，並依大學法及學位授予法相關規定辦理。

(三)教師法(1995.8.9 公布，2006.5.24 修正)

第十六條第三款：教師接受聘任後，依有關法令及學校章則之規定，享有下列權利：參加在職進修、研究及學術交流活動。

第二十三條：教師在職進修得享有帶職帶薪或留職停薪之保障；其進修、研究之經費得由學校或所屬主管教育行政機關編列預算支應，其辦法由教育部定之。

(四)教師法施行細則(1996.8.31 公布，2004.1.20 修正)

第十五條：本法第十三條所稱服務成績優良者，係指高級中等以下學校教師除履行本法第十七條所規定之義務外，並應具有下列條件之一：1.品德良好有具體事蹟，足爲師生表率。

2.積極參加與教學、輔導有關之研究及進修，對教學及輔導學生有具體績效。

3.參與學校學術、行政工作及社會教育活動，負責盡職，圓滿達成任務，對學校有特殊貢獻。

第二十三條：本法第十六條第三款所稱在職進修，係指與教師教學、研究及輔導有關之進修。

（五）教師進修研究獎勵辦法（1996.10.9 公布，2004.11.15 修正）

第三條：進修、研究，係指教師在國內、外學校或機構，修讀與職務有關之學分、學位或從事與職務有關之研習、專題研究等活動。

第四條至第九條有關教師進修研究獎勵之規定包括帶職帶薪、留職停薪、公假、補助、改敘薪級、協助研究成果出版、發表或推廣、列入聘任參考、列為校長與主任甄選之資績、獎金、獎章、公開表揚；其他主管教育行政機關之獎勵規定。

第十條至第十三條有關教師進修研究之評鑑與進修後履行義務之規定。

(七)教育基本法(1999.6.4 公布，2006.12.27修正)

第八條：教育人員之工作、待遇及進修等權利義務，應以法律定之，教師之專業自主應予尊重。

第十二條：國家應建立現代化之教育制度，力求學校及各類教育機構之普及，並應注重學校教育、家庭教育及社會教育之結合與平衡發展，推動終身教育，以滿足國民及社會需要。

第十三條：政府及民間得視需要進行教育實驗，並應加強教育研究及評鑑工作，以提昇教育品質，促進教育發展。

教育部將「強化教師在職進修制度，提高教師教學知能」，「建立在職進修網路，落實教師終身教育的理念」作為我國邁向二十一世紀提高教師素質的措施之一（中華民國教育報告書，1995b）。以上種種立法，所期望的就是希望提昇教師專業能力，進而提高國民教育的素質。

二、教師在職進修之形式

依據新頒「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」（1996b）之規定，「教師在職進修」係廣義地指「在職進修」和「在職研究」二項。「在職進修」指進修學分、進修學位或資格而言。「在職研究」包括：從事有關之研究、譯著或創作；參加各科教學研究會。除以上所述之外，尚包括參加研習、實習、參觀或考察活動；參加國民教育輔導團

巡迴各縣市的教學輔導活動；參加經教育行政機關認可之進修、研究方式，如電視、廣播教學等。惟教師在職進修須與其本職工作或專業發展有關才可以。

陳靜婉（2001）將教師在職進修分爲下列三大類，如表2-2所示：

表2-2 教師在職進修形式一覽表

進修形式	說　　明
正規進修	1.學位進修：如一般研究所碩、博士班，教學碩士班、行政碩士班、學士學位班。 2.學分進修：研究所學分班（四十學分班）、學士學分班。 3.特殊學分班：特教學分班、輔導學分班、各科之碩士學分班（十學分班）。
非正規進修	1.藝能科研習：寒暑假師院之美勞科、音樂科、體育科研習。 2.週三進修：週三下午舉辦的各項進修活動。 3.研討會：教學研討會、教學技術研習、專題討論、座談會等。 4.主題進修：教學專題研究、教育學術理論探究、專論研究等。
非正式進修	1.讀書會或成長團體：經驗交流、反省教學等。
	2.個人著作：寫作、研究、創作翻譯等。
	3.行動研究：專題研究、個人行動研究等。
	4.參觀訪問：參觀示範教學、教學觀摩、考察等。

資料來源：**國民小學教師在職進修與專業成長知覺之研究-以彰化縣爲例**（頁37），陳靜婉，2001，國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

陳靜婉（2001）認爲在職進修是指能增進教師專業成長的任何活動，旨在增進教師教學、研究或學校行政業務相關的知能，它包括了：

1.正規進修：指學分學位的進修活動，爲設有師資培育課程之大學校院主辦，經核准設立，利用一般上班時間、寒暑假、夜間、甚至週末日到大學院校上課，授以與教育相關之課程，學成後獲得學位或學分證明。

2.非正規進修：指師資培育機構或相關單位、學校、機關，舉辦長期或

短期有系統的進修活動，或是一系列連續的相關研習，地點多以主辦單位所在地爲主，內容以教育領域爲主，且有列入教師研習時數的計算。

3.非正式進修：指教師的自我研究、進修活動。其地點並無一定，辦理機關十分多元，時間深具彈性，課程內容五花八門，教師可以依照自己興趣參加（陳靜婉，2001）。

又依據民國九十年十一月所修訂「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」（教育部，2001）其中第三條規定－教師在職進修，須與其本職工作或專業發展有關（所謂的與本職工作或專業發展相關，是指教學與訓輔、課程與教材發展、教學評鑑、學校行政、教育研究等專業與專門知能），其方式如左：

①參加研習、實習、考察。

②進修學分、學位。

③其他由主管教育行政機關認可之進修與研究。

而針對在職教師進修的途徑，有多位學者提出如下看法（引自馬蕙慈，2003）：

1.大學院校的進修：目前大學院校普設教師在職進修課程，提供教師回流進修，包括碩士學位班、碩士四十學分班等，而這些課程的進修時間亦包含了暑假、夜間、週末、平常上班時間等，教師可依自己的需求加以選擇。

2.研習機構的進修：教育主管機關爲提供教師進修管道，設有教師研習會或教師研習中心，辦理各類教師研習，提供短期進修。

3.以學校爲中心的進修：近年來，政府倡導以學校爲中心的教師進修。各小學泰半利用週三下午辦理學校教師的進修活動，由行政人員依學校教師需求或教育局指定之研習課程，規畫進修內容，延聘講師蒞校指導。

4.區域進修：校內進修有簡便、及較符合教師需求等優點，但每週辦理，

亦增加許多行政工作，因此爲簡化行政業務並提高進修績效，學校可聯合鄰近學校共同辦理區域進修，數所學校互相協調、輪流辦理，可節省人力、物力。

5.網路進修：近年來網際網路資訊累積快速，教師若想得到第一手的進修訊息，上網查詢，可能比學校行政人員收到公文再公告來得快。此外教育部、中等教師研習會等、數位博物館、科博館、、、等網站蒐羅的教育資訊，更是教師充電的絕佳場所。 此外，教育研究資訊、科學教育學刊、國家圖書館等，均提供電子全文下載服務。另外教育部的「卓越計畫」委託大學開辦「線上選修課程」，教師可線上選課、討論、繳交作業並獲得學分或研習時數証明。總而言之，教師透過網路可以進行無限寬廣的自我進修。

6.學習型組織進修：學習型組織理念的產生，原先係來自企業界，爲因應改變、提高效率，獲得永續生存發展而形成。二十一世紀是知識經濟時代，教育界與企業界有相同的需求---因應改變、提高效率。因此學習型組織的建立成爲時勢所趨，從近的學校同儕、班群老師、社區讀書會，到遠的「網路虛擬社群」，如亞卓市的「夫子館」、思摩特的「教師專業工作坊」、及目前各縣市最炙熱的「K12網路平台」等，教師透過學習型組織進修，交換教學心得與分享教學資源，增進教師專業成長。

7.行動研究：行動研究採團體歷程，以解決實務性問題，其形式不一，可以是教師團體，與校外研究人員合作或全校性方案，透過行動研究解決問題的歷程，可以提昇教師的專業素養。尤其以教學立場而言，「課程」並不只是有關教育目的、教學原理與學習內容的說明，更是協助教師實施教育策略的實踐行動，進行反省思考與討論對話的「行動研究方案」（action research program ）。

目前國小教師的進修方式相當多元且多樣，各大專校院、師範校院、各級政府機關、進修研習機構、各級學校及民間團體均有辦理國小教師

在職進修活動，長期性之進修課程以學術性之理論內容爲多，短期性之進修內涵則偏重實務性之教學技巧，教師可依自身教學工作上的需要，以及方便的時間、地點選擇合適的進修課程。本研究即將教師在職進修的種類，分爲「正規進修」、「非正規進修」、「非正式進修」三種。

三、教師在職進修權益和義務

教師參加在職進修後，如果獲得學分、學位或資格（如教師資格，校長、主任候用資格），可以申請各該科教師之登記，並可換敘薪級提高待遇，而且可以作爲甄選、調職或升遷時之參考，予以加分或積點。教師在職進修期間，享有各項待遇或福利：如參加暑期研究的碩士學分進修，成績列每班前三分之一者，或參加教育專業科目學分進修，成績列每班前五名者，可以獲得省、市政府教育廳、局的獎助金獎勵，（惟一律不予補助學分費）。教師若被薦送到大學研究所、大專院校夜間部或空中行政專校等機構進修，可由薦送之機關全額補助學分費。教師於在職進修時所修得之科目及學分，於依法取得學籍時 ，可以酌予採認；所花之進修時間可以抵充修業年限，惟至多抵充一年。其他待遇尚有：經行政機關選調參加在職進修之公立學校教師，可以帶職帶薪參加進修學分、學位或資格；可核給公假或公差假參加研習、實習或考察。參加學位或資格進修之教師，於完成進修後須回原校服務，服務年數爲進修期間的二倍（即進修研究一年應服務三年）。接受全額補助學分費者，應在原校服務二年；接受半數補助者服務一年。

叁、教師在職進修動機之相關理論

動機是人類行爲活動的內在驅力，導引著個體往目標邁進。教師在教學工作繁忙之餘願意利用空閒時間來從事進修活動，實在是非常值得鼓勵。此種學習的意念及動機是在職進修成功與否的重要因素。以下內容將從動機理論與成人學習動機兩方面來深入探究教師進修的動機，而透過對理論的探討，希望對教師在職進修行爲提供合理的解釋。

一、動機的概念

由於時代的變遷與社會的進步，促使成人繼續學習者急遽增加，而在先進的國家也都先後倡導終身學習,成人的繼續教育已在急遽增加中,研究者以一般成人參與繼續教育動機的理論作爲本研究的理論依據之一。茲根據研究文獻（黃富順，1985；張瓊瑩，1994；王素琴，1995；王誌鴻，2000；張志鵬，2001；韓諾萍，2002；郭蘭，2003；蔡春綢，2004；馬蕙慈，2004）分析探討的結果，將有關成人學習動機模式分述如下：

（一）動機

動機（motivation）一詞，源於拉丁文中的movere 一字，含有「想做什麼」（to move）的涵意（王誌鴻，2000）。心理學家將動機定義爲：「能長期地激發、指引和維持行爲的內在歷程」，與驅力、誘因等意義相近，它是行爲的一種動力。心理學家對動機有很多種分類，其中以將動機分爲內發性動機（intrinsic motives）與外誘性動機（extrinsic motives）最具教育意義。內發性動機是指行爲的動力是出自個體自動自發的，行爲的發生是來自個體內發性的動力，像好奇、嗜好、興趣、宗教信仰等促使其行爲之動力皆是內發性動機；外誘性動機指的是個體受外界環境之影響或刺激而促動的行爲，是外在的力量讓個體去行使某一種行爲，像學校舉行各種考試、公佈成績、各類競賽等活動，都會促使學生努力去爭取好成績，經由這種外在環境加諸的壓力或刺激，讓學生努力的動力，屬於外誘性動機。

（二）相關的理論

1、 Maslow的需求層次理論

Maslow於1954 年提出需求層次理論（Maslow's hierarchy-of-needs theory），Maslow理論最大的特點，是將人類之需求分爲五等，分別爲：（1）基本生理需求（basic physiological）。（2）安全需求（safety needs）。（3）社會需求（social needs）。（4）尊重需求（esteem needs）。（5）

自我實現的需求（self-actualization needs）。Maslow 主張當較低層次的需求被滿足時，在職進修活動，藉以提昇自我的專業能力，使自己在教學工作上能勝任愉快，一方面教師滿足其尊重的需求，另一方面達成自我實現的需求。

2、Miller 的勢力場分析論

Miller（1967）根據Maslow 的需求層次論、Lewin 的場地論和 Gans 的社會階級論，來說明成人參與教育的理由，並且解釋成人參與繼續教育活動與社經地位的密切關係。Miller 認爲個人意願自動參與繼續教育，顯示其本身具有某些需求存在，而個人的需求來自於生活所在的社會結構和勢力，個人需求和社會勢力兩種變項的交互作用，可用以預測參與繼續教育的動機的強弱。

Miller（1967）應用Maslow 的需求層次論，說明較低社會階級者對適應生存需要的教育，工作訓練和成人基本教育等感到興趣；而較高社會階級者尋求能獲得成就和達成自我實現的教育活動。成年前期著重於滿足較低層次的需求，以獲得工作和建立家庭，成年後期則致力於地位、成就的追求和自我實現。

Miller（1967）利用Lewin 的正向和負向勢力（positive and negative forces）的概念以解釋動機力量的強弱。結果顯示，低社會階層者爲培養職業能力而參與教育活動的動機不強；而中等階級對有關職業能力教育具有強烈的動機，他認爲成人教育市場很容易吸引中等階級參加，對低社會階級者的吸引力則較弱。

3、Boshier 的一致模式

Boshier（1973）根據Maslow 的動機理論和對參與者動機的分析，指出成人教育的參與者的動機可分爲兩類，即匱乏動機（deficiency motivation）和成長動機（growth motivation）。匱乏動機者的參與學習活動是受外界環境和社會壓力所驅使，是爲了滿足他人的要求、期望成爲達成某種目的之一種手段；成長動機者的參與學習活動在於「實現而非

應付」，主要目的是達到自我實現的境界，其行爲的動力來自於個體內在。此一理論指出成人學習者和教育環境適當配合的重要性。

4、Rubenson 的期待價量模式

Rubenson（1979）之期待價量模式理論（如圖2-1）係來自於心理學家的動機理論，大部分是擷取Lewin、 Tolman、McClelland 和Atkinson 等學者的研究理念，主張人類行爲係個體與環境交互作用的結果，動機的強度係由存在於個體與環境間正、負向力量之大小而定。在Rubenson 的期待價量理論中，假設參與動機係由價量(valence)和期待(expectancy) 所決定。期待有兩種：一爲個人對完成教育活動後所可能得到獎賞的期待，另一爲個人對能夠成功地參與學習活動的期待；二者均具有正向力量，此兩種力量是相乘的，如其中之一爲零，則產生的力量亦爲零，就沒有參與的動機。價量爲個體對參與結果所預期的價值之代數和，例如，參與教育活動可以獲得較高的待遇，但參與教育活動也會造成在家庭生活上的不便和損失，價量就是這些預期結果的總和。價量具有影響參與的力量，有可能是正向的，也有可能是負向的，其影響力大小端視對參與結果的預期而定。個體是否參與教育活動，是由個體內在需求與對環境知覺交互作用後所產生的結果。

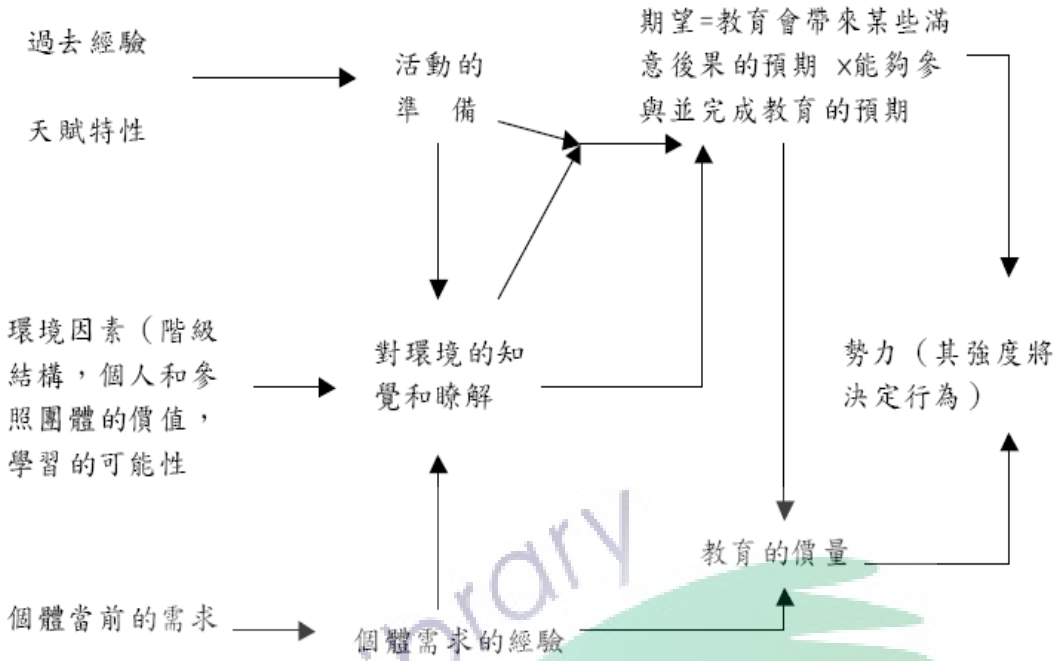


圖2-1 Rubenson 的期待價量模式

資料來源：**成人的學習動機—成人參與繼續教育動機取向探討**（32頁），黃富順，1985，高雄市：復文。

5、Tough 的預期效益說

Tough（1979）對自我研究導向（self-directed）學習有很大的貢獻，他與同事在1979 年進行一項實驗，要學習者列出其參與學習的重要理由，他們確信成人不僅可以導引自己的學習，而且願意如此去做，他們以個人意識到的學習預期效益來建立模式，主張學習者所意識的預期獲得報償比潛意識的力量或環境的力量還重要，相信以此途徑建立動機理論是可行的，可以解釋參與學習活動的模式。此種模式指出預期效益過程有五個階段，分別爲：進行一種學習活動、獲得知識或技巧、應用知識、得到物質獎賞、得到非物質的獎賞（如取得學分或學位）。

6、Cross 的連鎖反應模式

Cross（1982）連鎖反應模式在說明影響參與學習活動的有關變項及

其交互關係，認爲不論參與有組織的教育活動或從事自我導向的學習活動均非單一的行動，而是多種變項連鎖反應的結果，參與的動力開始於個體的內部，並依一定的次序向外發展。Cross 認爲自我評鑑是形成參與的起點，著重於個人的信心和成就動機，凡是對自己能力缺乏信心的人，爲避免能力接受考驗，不會主動參與學習，以免自尊受威脅；其次，她認爲個人對教育的態度，直接來自個體過去的經驗，間接來自「重要他人」的態度和經驗。

7、**黃富順**的成人參與繼續教育活動模式

黃富順（1985）的成人參與繼續教育活動模式如圖2-2，個體由於匱乏（A）或生長（B）的動機，產生了一種動力狀態（C），而有採取某種反應以獲得滿足的趨向。在採取反應的過程中，必然在心理產生抉擇的過程（D），個體的抉擇過程會受到外在環境（ E）與內在心理因素（F）的影響。外在環境方面，如個人在社會環境中的角色、任務及參照團體等；內在心理方面，如對教育態度、自我能力的評估、自重感、個體的過去經驗等。個體透過抉擇的過程，選取參與某種教育活動，作爲達成目標的工具，而產生參與的動機（G），動機產生之後，在實際參與活動時，會遇到障礙（H），障礙包括情境的障礙、機構的障礙和訊息的障礙（I），如果參與的動機強，足以克服障礙，則形成參與行爲（J），如果障礙太大，個體無法克服時，則個體可能由（H）退回（G），或退回（D）重新抉擇。此外，個體參與活動（ J）完成後又會重新回到起點，開始另一次的參與行爲。這種現象顯示了具有參與教育活動經驗的成人，易於再有參與的行爲發生。因此個體參與繼續教育的活動，會受到其內、外在因素的影響。內在心理因素方面，最重要的是自我評鑑或自重感變項，自重感對成人參與學習活動有重要的影響，如果個人對自己有較高的評價，則易於主動參與學習；在外在環境因素方面，最重要的是個體在社會環境中的角色或任務，個體的行爲往往依社會角色或任務而表現。

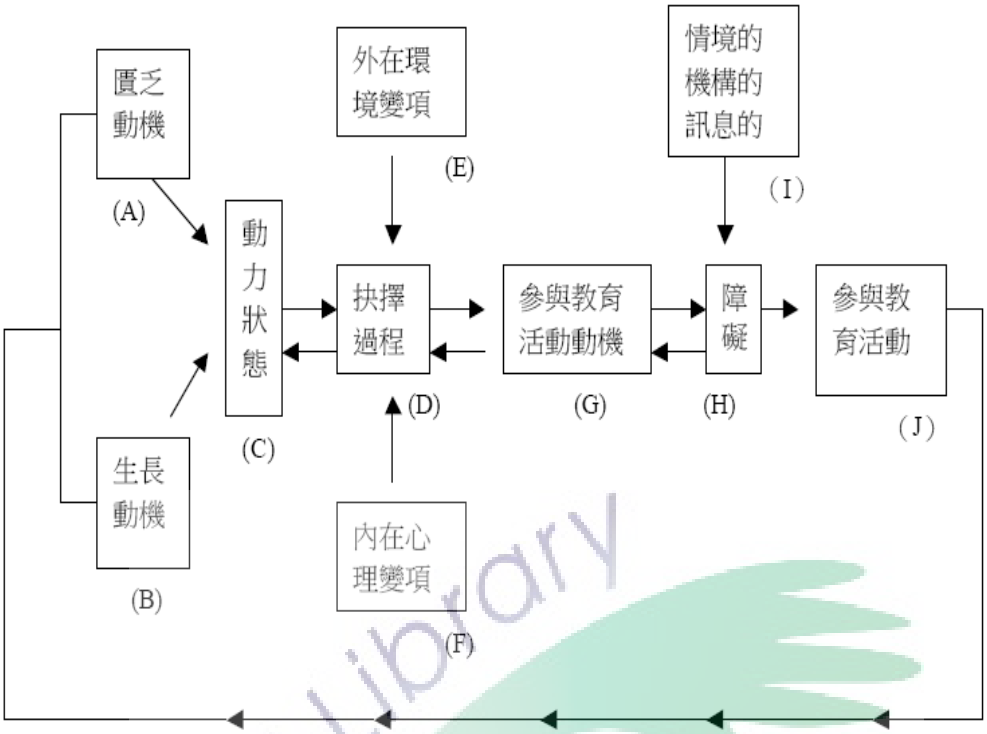


圖2-2 黃富順之成人參與繼續教育動機活動模式

資料來源：**成人的學習動機—成人參與繼續教育動機取向探討**（32頁），黃富順，1985，高雄市：復文。

綜合上述有關動機理論的探討，可知成人參與繼續教育的動機，會受到個體內在心理變項和外在環境變項交互的影響。內在心理因素方面，直接影響來自是個體在過去生命歷程中的各項經驗，間接影響來自「重要他人」的態度；在外在環境因素方面，個體的行爲往往依其社會環境中的角色或任務而表現。個體本身參與繼續教育與否的判斷標準及參與動機的強度，係由存在於個體與環境間正、負向力量之大小而決定。因此，社會學習領域教師其參與在職進修的動機，也是受內在心理因素以及外在環境因素的交互影響來參與繼續教育活動。

第二節 教師在職進修動機之相關研究

教師之參與在職進修動機是教師在職進修教育是否具有成效的重要因素之一，爲進一步瞭解教師參與在職進修之動機，乃蒐集有關教師在職進修動機的相關文獻加以探討，目前尚無社會學習領域教師參與在職進修動機之相關研究，故以一般中小學教師參與在職進修之相關研究作爲參考，首先是探討教師在職進修動機之取向與測量方法，再來是探討教師在職進修動機因素之相關研究,以及影響教師在職進修的背景變項。

壹、教師在職進修動機之取向與測量方法

茲將國內外學者對教師在職進修動機取向及測量方法之相關研究敘述如下：

一、教師在職進修動機之取向

茲將國內外學者對教師在職進修動機取向之相關研究敘述如下，以作爲本研究之社會領域教師在職進修動機之取向：

（一）黃富順（1985）以「成人參與繼續教育動機量表」爲工具，以1,859位成人學生爲研究對象，共發現六個動機取向：求知興趣、職業進展、社會服務、社交關係、逃避/刺激、外界期望。

（二）林如萍（1991）依據教育參與量表（ Education Participation Scale，EPS）爲主體，以862 位參與國立台灣師範大學各類研究所暑期進修班的中等學校教師爲研究對象，共發現八個主要動機取向，分別爲：認知興趣、逃避/刺激、社交關係、同儕影響、他人影響、社會服務、職業進展、家庭影響。

（三）王素琴（1995）以自編之「成人學生參與在職進修調查問卷」對903 位參與國立台灣師範大學及國立高雄師範大學在職進修的中等學校教師進行研究，根據資料分析結果，共發現六個主要動機取向，分別爲：認知興趣、社交關係、職業進展、外界期望、逃避/刺激、社會服務。

（四）張明麗（1996）根據林如萍（1991）所發展之「參與在職進修動機量表」，以132位參加國立花蓮師範學院暑期及夜間部幼稚教育學士班的教師爲研究對象，資料分析結果發現八個動機取向：認知興趣、逃避/刺激、社交關係、同儕影響、他人影響、社會服務、職業進展、家庭影響。

（五）陳嘉彌（1997）亦根據林如萍（1991）所發展之「參與在職進修動機量表」，以405位參加國立台灣師範大學、國立高雄師範大學及國立政治大學所辦理之暑期週末研究所四十學分班的中等學校教師爲研究對象，資料分析結果發現六個主要動機取向：認知興趣、社交關係、職業進展、期望影響、逃避/刺激、社會服務。

（六）王誌鴻（2000）採用林如萍（1991）所發展之「參與在職進修動機量表」，以雲嘉地區810位國民小學教師爲研究對象，根據所得資料分析，共發現六個主要動機取向，分別爲：認知興趣、逃避/刺激、社交關係、職業進展、外界期望、轉變單調生活。

（七）張志鵬（2001）採黃富順（1985）改編之「進修動機取向量表」，以636 位國小教師爲對象，分析結果，共有五個主要動機取向：求知興趣、逃避/刺激、社交關係、職業進展、外界期望。

（八）Branscum（對225 位具博士學位之教師，以EPS 爲研究工具，研究其參與繼續教育之動機取向，得到六個因素：社交參與、外在刺激、認知興趣、職業進展、社會服務、避免單調例行生活（引自郭蘭，2002）。

（九）Polteacher對932 位泰國東北部在職進修教師，以EPS 爲工具所做的研究發現，參與的動機可分爲七個因素，爲職業進展、社會服務、認知興趣、逃避/刺激、社交關係、社交接觸、增進智慧（引自郭蘭，2002）。

由於有關社會學習領域教師在職進修動機的文獻幾乎沒有，因此，只能參考國中小教師或具碩、博士學位教師在職進修動機的相關文獻作爲本研究之參考文獻，所以本研究綜合歸納國內外學者對教師在職進修動機取向研究結果，成人參與學習活動之動機取向通常可得到五至八個

因素，以認知興趣、職業進展、社交關係、逃避/刺激、社會服務得到的次數最高。將同儕影響、家庭影響、他人影響合併爲他人影響，另外，追求成就也是引發個體活動的動機之一。所以，本研究即以認知興趣、追求成就、他人影響、專業發展、社交關係、逃避/刺激爲社會學習領域教師在職進修動機之取向，茲分述如下：

（1）認知興趣：指社會學習領域教師基於個人的興趣及滿足個人求知慾望而進修。

（2）追求成就:指社會學習領域教師基於及肯定個人成就取得學歷文憑而進修。

（3）他人影響：指社會學習領域教師基於受到別人的鼓勵或影響而進修。

（4）專業發展:指社會學習領域教師爲增進教育專業及專門知能，或追求新知識，以滿足工作需求而進修。

（5）社交關係：指社會學習領域教師爲擴展人際關係或結交不同專業領域的朋友而進修。

（6）逃避或刺激：指社會學習領域教師基於逃避挫折或追求生活上之變化與刺激而進修。

二、教師參與在職進修動機之測量方法

茲擬就教師在職進修動機量表之類型加以探討，並將相關研究歸納如下：

（一）Houle 的三分類型論

有關動機類型之研究始於芝加哥大學教授Houle（1961），他對芝加哥地區22 位參與繼續教育的成人（男性12 人，女性10 人）進行深度晤談，以瞭解他們的參與動機，根據所得的資料分析，分爲三種類型：

1、目標取向（goal-oriented）的學習者

2、活動取向（activity-oriented）的學習者

3、學習取向（learning-oriented）的學習者

Houle 認爲此三者並非截然劃分的，而是三個相互重疊的圖，如圖2-3。

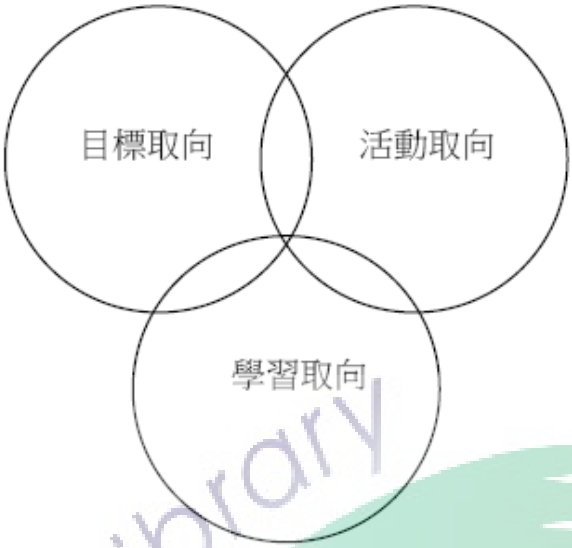


圖2-3 Houle 的三分類型間之相互關係

資料來源：**中學教師參與在職進修動機取向研究**（頁14），林如萍，1991，國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

（二）Sheffield 的繼續學習取向指數量表

Sheffield（1964）以Houle[的理論爲基礎，和一群成人教育學者共同研究，設計了「繼續學習取向指數」（Continuing Learning Orientation Index，CLOI）量表，爲一個五等量表，包含了58 項成人參與教育活動的理由。Sheffield 以此量表對美國八所大學20 個繼續教育研習會（continuing education conferences）的453 位成人參與者加以研究，利用主成分因素分析資料，得到五個因素，分別命名爲：

1、學習取向（learning orientation）

2、活動欲望取向（desire-activity orientation）

3、轉變單調生活取向（personal-goal orientation）

4、社會目標取向（social-goal orientation）

5、活動需要取向（need-activity orientation）

（三）Boshier 的教育參與量表

Boshier（1971）參酌Houle（1961）的三分類型與Sheffield 的CLOI量表，共選取了48 個理由編成「教育參與量表」，採九點計分，利用因素分析得到四個三級因素，分別爲：

1、外在導向進展（other-directed advancement）

2、學習取向（learning orientation）

3、自我對他人中心（self vs. other-centeredness）

4、社交接觸（social contact）。

後來多次修正，最後於1978 年重新修訂成爲40 個項目的五等量表，並對13,442 位受試者施測，經因素分析得到六個因素，分別爲：社交接觸、社會刺激、職業進展、社會服務、外界期望和認知興趣。

（四）Burgess 的教育參與理由量表

Burgess（ 1971）所設計的「教育參與理由」量表（Reasons for Educational Participation，REP），包含70 個項目，係以聖路易（Saint Louis）地區1,046 位參與教育活動的成人學生對研究對象，根據所得資料分析，發現七個主要的因素，可解釋63%變異量，七個因素分別爲：求知欲望、達成個人目標欲望、達成社會目標欲望、達成宗教目標欲望、逃避的欲望、參與社會活動的欲望和順從外界要求的欲望。

（五）黃富順之成人參與繼續教育動機量表

國內學者黃富順（1985）參考CLOI、REP 及EPS 等三種量表，從中選取合乎我國社會及成人進修情況的題目，以1,859 位參與繼續教育之成人學生爲研究對象，編製成55 個題目，每題採五點計分方式的量表，依據所得資料分析，發現六個主要的因素，可解釋47.6%的變異量，六個因素分別爲：求知興趣、職業進展、逃避或刺激、社交服務、外界期望和社交關係。

（六）林如萍的參與在職進修動機量表

林如萍（1991）的參與在職進修動機量表係以加拿大學者Boshier所編之教育參與量表（ Education Participation Scale，EPS）爲主體，並參考相關研究（黃富順，1985；Minnock，1986；Poltocher，1987）加以修訂而成。本問卷共52 題，採用Likert 五等量表的作答方式，請受試者依各項理由對其參與在職進修之影響程度，以5 表示「極有影響」到1表示「沒有影響」，代表五種不同的影響程度。

（七）王誌鴻的參與在職進修動機量表

王誌鴻（2000）的參與在職進修動機量表係由黃富順（1985））、林如萍（1991之參與在職進修動機量表修訂而成。採用Likert 五點量表，從「極有影響」到「沒有影響」分別以5、4、3、2、1 計分，得分愈高表示其影響在職進修動機之程度愈高。

（八）張志鵬的參與在職進修動機取向量表

張志鵬（2001）的參與在職進修動機取向量表係由黃富順之成人參與繼續教育動機量表加以改編而成。採用Likert 五點量表，從「總是如此」到「從未如此」，分別以5、4、3、2、1 計分，得分愈高表示其影響在職進修動機之程度愈高。

（九）郭蘭的參與在職進修動機取向量表

郭蘭（2003）的參與在職進修動機取向量表係參酌黃富順（1985）、林如萍（1991）、王誌鴻（2000）、張志鵬（2001）等人所編製之量表加以改編而成。採用Likert 五點量表，從「完全符合」到「完全不符合」，分別以5、4、3、2、1 計分，得分愈高表示其影響在職進修動機之程度愈高。

綜合上述各種測量成人繼續教育與教師在職進修動機的方法，各有其研究目的與內容，而一般皆以林如萍（1991）所發展出來的「參與在職進修動機量表」爲主要測量的量表，本研究根據所蒐集的相關文獻分析之結果，歸結各層面的中心要旨，並參酌黃富順（1985）、林如萍

（1991）、王誌鴻（2000）、張志鵬（2001）、郭蘭（2003）等人所編製之量表，將「教師參與在職進修動機調查問卷」的探討內容歸納在認知興趣、追求成就、他人影響、專業發展、社交關係與逃避/刺激等六個層面上。

貳、教師在職進修動機因素之相關研究

教師參與在職進修的動機與成人參與繼續教育的動機相似，是教師在職進修教育是否具有成效的重要因素之一，乃蒐集有關教師在職進修動機的相關文獻加以探討，茲將國內外學者對教師參與在職進修動機的意涵與取向之相關研究，整理如下表2-3：

表2-3 國內外學者對教師參與在職進修動機取向的相關研究

研究者/年代	研究工具/研究對象	研究結果
王素琴（1995）	以自編之「成人學生參與在職進修調查問卷」，對903 位參與國立台灣師範大學及國立高雄師範大學在職進修的中等學校教師進行研究	1.成人學生整體學習參與動機取向爲：認知興趣、社交關係、職業進展、外界期望、逃避/刺激、社會服務六個層面。 2.成人學生的學習參與動機類型可區分爲：低度參與動機類型、中度參與動機類型、高度參與動機類型三組。 3.學習參與動機取向與教育產品利益知覺之相關較社會人口變項與其相關爲高。 4.成人學生對教育產品之重視程度，隨著其學習參與動機類型之不同而有差異存在。
王誌鴻（2000）	採用林如萍（民80）所發展之「參與在職進修動19機量表」，以雲嘉地區810 位國民小學教師爲研究對象	六個動機取向「認知興趣」、「逃避/刺激」、「社交關係」、「職業進展」、「外界期望」及「轉變單調生活」間均達顯著正相關，六個動機中以「認知興趣」動機最強。

表2-3（續）

研究者/年代	研究工具/研究對象	研究結果
林如萍（1991）	林如萍依據教育參與量表（Education Participation Scale，EPS）爲主體，以862位參與國立台灣師範大學各類研究所暑期進修班的中等學校教師爲研究對象	1.中等學校教師參與在職進修動機取向可分爲八類，其中以「認知興趣」爲最強，其餘依次爲：職業進展、社會服務、他人影響、社交關係、同儕影響、逃避/刺激、家庭影響。 2.問卷中所列之各類變項，除「配偶的教育程度」外，均與八個動機取向有關，相關程度各不同。
張志鵬（2001）	採黃富順（民74）改編之「進修動機取向量表」，以636 位國小教師爲對象	1.國小教師在職進修動機具有多元取向，動機取向間互有關係。 2.國小教師在職進修的動機以學習爲主要取向。
黃富順（1985）	以「成人參與繼續教育動機量表」爲工具，以1,859位成人學生爲研究對象	1.成人學生以四十歲以下，離校五年以上，居住都市的中等階級居多。 2.動機取向分爲六類，以求知興趣最普遍。 3.成人學生動機取向與年齡、性別、社經地位、婚姻狀況等因素關係較密切，不因居住地區而有差異。 4.高自重感者偏向求知欲望和服務人群，低自重感者受到暫時性「逃避或刺激」和外界期望取向的影響。 5.本研究的社會人口和心理變項對各動機的預測力並不高。

表2-3（續）

研究者/年代	研究工具/研究對象	研究結果
蔡春綢（2004）	以自編之「國小社會科教師在職進修動機與教學效能相關性之研究調查問卷」，對台北縣66所國小任教社會領域954名教師進行研究	1.國小社會科教師參與在職進修以獲得興趣與成就動機爲最強。 2.不同性別的社會科教師。在「專業發展」層面，男性教師顯著高於女性教師，在「興趣與成就」層面，女性教師顯著高於男性教師。 3.不同婚姻狀況的社會科教師只有在「整體在職進修動機」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」方面有差異；在「他人影響」層面上，已婚教師顯著高於未婚教師。 4.不同學校所在地的社會教師在「他人影響」、「專業發展」有顯著差異存在。不同學校規模的社會科教師在「興趣與成就」及「社交關係」層面有顯著差異。
韓諾萍（2002）	以自編之「國民小學教師參與學士後在職進修之態度及教學情形問卷」，對台東縣市39間小學的274位教師進行研究	1.國民小學已婚、資深教師、職務爲校長或主任之教師，其進修動機受到「時勢所趨」的影響較大。 2.國民小學女性教師參與研究所進修的動機，比男性教師重視「生涯規劃及個人理想完成」；而男性教師則較爲偏重「晉級敘薪」實質報酬。
Branscum（1986）	對225 位具博士學位之教，以EPS爲研究工具，研究其參與繼續教育之動機取向。	1.發現其參與繼續教育之動機取向爲社交參與、外在刺激、認知興趣、職業進展、社會服務、避免單調例行生活。 2.以認知興趣的動機最強。
Holmes（1988）	哥倫比亞地區公立學校教師及行政人員	發現教師會因下列三項因素之激勵而積極參與進修： 1. 參與在職進修動機之計畫與決策 2.相對休假時間3.加薪、津貼之獎勵

資料來源：研究者整理

歸納上述學者的相關研究，發現教師參與在職進修動機大都以認知興趣、增進專業識和提昇教學效果爲主，而其動機強度最強的是認知興趣和增進專業知識。另外，由相關研究也發現參與在職進修動機取向呈現多元、多樣化的動機類型，且動機取向間互有關係。

叁、影響教師在職進修動機之背景變項

教師參與進修往往隨個人不同的背景變項，而有不同的動機和目的。在上述各學者所做的動機研究中，呈現的結果也不盡相同。本研究之背景變項選擇下列八種：性別、年齡、學歷、婚姻狀況、服務年資、擔任職務、社會領域教學年資、進修類別；而環境變項包括學校所在地與學校規模兩項，以下將一一作討論。

一、影響教師在職進修動機之個人背景變項

（一）性別

對於性別和進修動機的研究結果不盡相同，黃富順（1985）、林如萍（1991）的研究發現：男性教師較偏向以職業進展爲進修目的，女性教師較偏向逃避/刺激爲進修目的。王誌鴻（2000）的研究則顯示女性教師較男性教師更傾向以「求知興趣」而參與進修活動。而張志鵬（2001）的研究卻提出男性與女性在「求知興趣」、「職業進展」、「外界期望」、「社交接觸」、「逃避或刺激」各因素上並無顯著差異。韓諾萍（2002）的研究同樣指出國民小學女性教師參與研究所進修的動機，比男性教師重視「生涯規劃及個人理想完成」；而男性教師則較爲偏重「晉級敘薪」實質報酬。另外，蔡春綢（2004）的研究也顯示在「專業發展」層面，男性教師顯著高於女性教師，在「興趣與成就」層面，女性教師顯著高於男性教師。

（二）年齡

黃富順（1985）的研究發現：年齡愈大者愈傾向因「認知興趣」、「社會服務」而參與進修，而年齡愈小者愈傾向因「職業進展」、「逃

避或刺激」、「外界期望」與「社交關係」而參與進修。林如萍（1991）的研究發現年齡與「社會服務」、「他人影響」有顯著正相關，而與「認知興趣」、「逃避或刺激」、「職業進展」呈顯著負相關。郭蘭（2003）的研究顯示不同年齡的國中教師，就整體參與在職進修動機而言，30歲以下組顯著高於51歲以上組。

（三）學歷

黃富順（1985）的研究發現教育程度越高者，越傾向於「職業進展」的動機；而教育程度較低者，則較傾向於「逃避/刺激」、「外界期望」和「社交關係」等動機取向。（王誌鴻，2000）的研究也顯示教育程度越高者，越傾向於「認知興趣」及「職業進展」的動機；而教育程度較低者，則較傾向於「外界期望」的動機取向。張志鵬（2001）的研究卻發現「職業進展」是教育程度低者參與進修的動機取向，而教育程度高者參與進修的動機為「社會服務」。郭蘭（2003）的研究則顯示不同學歷的國民中學教師在整體參與在職進修動機及其各層面均沒有顯著差異存在。

（四）婚姻狀況

黃富順（1985）的研究指出未婚者參與進修是為了「職業進展」、「社交關係」、「逃避/刺激」及「外界期望」。林如萍（1991）的研究發現已婚者傾向於因「社交關係」、「同儕影響」和「家庭影響」而參與進修。王誌鴻（2000）的研究卻顯示已婚教師較未婚教師傾向於因「逃避或刺激」與「他人期望」而參與進修。蔡春綢（2004）的研究則發現不同婚姻狀況的社會科教師只有在「整體在職進修動機」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」 方面有差異；在「他人影響」層面上，已婚教師顯著高於未婚教師。

（五）服務年資

林如萍（1991）的研究發現年資淺者傾向於為了「認知興趣」、「逃避或刺激」參與進修，年資深者參與進修則傾向於為了「社會服務」而

想要進修。王誌鴻（2000）的研究顯現「職業進展」是資淺者參與進修的動機，而「外界期望」才是資深者參與進修的原因。蔡春綢（2004）的研究則發現不同服務年資的社會科教師在參與進修上並無顯著差異。

（六）擔任職務

林如萍（1991）之研究發現，兼任職務之行政教師傾向因「他人影響」而參與進修，而未兼行政職務之教師傾向因「逃避或刺激」而參與進修。王誌鴻（2000）的研究發現，在「職業進展」層面，主任顯著高於級任導師。張志鵬（2001）的研究卻顯示教師擔任的職務在參與進修動機取向上並無顯著差異。

（七）社會科教學年資

蔡春綢（2004）的研究發現不同的社會科教學年資在社會科教師參與進修動機取向上亦無顯著差異存在。

（八）進修類別

林如萍（1991）的研究發現與進修類別與「認知興趣」、「逃避/刺激」、「家庭影響」呈顯著正相關；意即參與有學位進修之教師傾向因「認知興趣」、「逃避/刺激」、「家庭影響」而參與進修。蔡春綢（2004）的研究發現顯示不同進修社會科種類的國小社會科教師在「職業進展」、「整體在職進修動機」層面有差異存在，而在「職業進展」層面上，進修碩士班組的教師優於週三研習組教師。

二、影響教師在職進修學校環境變項

（一）學校所在地

黃富順（1985）的研究顯示服務學校地區和各個動機取向均未達顯著水準。林如萍（1991）的研究發現，任教於鄉村地區之教師傾向於因「他人影響」、「社會服務」、「他人影響」而參與進修。王誌鴻（2000）的研究發現，在「認知興趣」層面都會區之教師顯著高於偏遠地區之教師。蔡春綢（2004）的研究發現不同學校所在地的社會科教師在「他影響」、「專業發展」有顯著差異存在。

（二）學校規模

林如萍（1991）的研究發現，任教於學校規模越小的教師，越傾向於「他人影響」而參與進修。王誌鴻（2000）、張志鵬（2001）的研究發現，不同學校規模教師在參與進修動機上無顯著差異。蔡春綢（2004）的研究發現不同學校規模的社會科教師在「興趣與成就」及「社交關係」層面有顯著差異。

綜合上述各學者所研究的對象並不相同，包括成人學生、中學教師、國民小學教師、幼教人員，可見不同的對象在參與成人繼續教育的動機取向是有差異的，本研究擬以國民小學社會學習領域教師爲對象，進一步瞭解教師個人背景變項及學校環境變項與教師參與在職進修因素之關係，並將探討教師個人背景變項的範圍定爲性別、年齡、學歷、婚姻狀況、服務年資、擔任職務、社會領域教學年資、進修類別；將探討影響教師參與在職進修動機的環境變項範圍定爲學校規模、學校所在地。

第三節 教師教學效能之理論與研究

在國外有關教師效能的研究已經有相當久遠的歷史，由於學者對教學效能的定義不同，在研究內容、重點、使用的工具以及結果上呈現出不同的風貌。1950 年以前，大多數的教學研究者相信，瞭解有效教學的途徑，就是研究有效教師的特質或者有效的教學法；1960 年代以後的研究，著重於教師教學歷程中的教學行爲及師生互動關係的探討；1970 年代以後，由於認知心理學的發展，興起了探討教師思考歷程的研究（呂淑惠，2005）。

國內目前有關教學效能的研究，大部分集中於「教師自我效能」（teacher efficacy）的研究，採此一觀點的學者，通常認爲教師能主觀地評價自己影響學生學習成效的一種知覺或信念，這種知覺或信念分爲兩種，包括個人的教學效能與一般的教學效能（張碧娟，1999）。

此外，也有部分學者從「教師有效教學」（effective teaching）的行爲層面來探討教學效能，其主要論點是以有效教學爲重心，指出教師在教學工作中講求教學方法，熟悉教材和激勵關懷學生，能夠使學生在學習或行爲上具有優良的表現，以追求最好的教學成效，達到特定的教育目標（陳木金，1997）。

本研究主要在探討社會領域教師參與在職進修動機與教學效能之關係，著重在「教師有效教學」方面。本節擬就教學效能之意義、教學效能的內涵及其他教學效能的相關研究，逐項作探討。

壹、教師教學效能的意涵

教學是一種複雜而多樣化的過程， 所涉及的因素頗多， 很難用單一的因素來解釋或描述教師教學效能的特性(賴奇俊，2003)。教學效能涉及教師素養、行爲及教學表現、品質等觀念，學者的看法不一，有的視爲同義，有的卻嚴以區分，顯現爭議仍多，不易釐清。本文嘗試從教

學效能中的「教師自我效能」與「教師有效教學」觀點，針對教學效能的意義，加以清楚的定位。

一、教師自我效能的觀點

由於各學者所持的觀點不同，所以教師效能的意義也不盡相同，現將國內外學者的觀點簡述如下表2-4：

表2-4 國內外學者對教師自我效能的定義

研究者/年代	教學效能的意義
李玉嬋（1996）	對教師效能感的定義爲「教師效能感是一種教師信念，指教師對其能有效達成教師工作的能力程度，所產生的一種知覺或信念；包括對一般的教師效能及個人自我的教師效能程度上的知覺判斷。」
吳美蘭（1999）	將教學效能定義爲教師對自己教學能力的信念、認知、教師教學效能感的高低，顯示教師對教學工作所持效能信念的強弱。
孫志麟（1991）	認爲教學效能是教師從事教學工作時，對於自己教學能力的信念，此一信念包括教師對於自己能夠影響學生學習及抗衡外在環境對教學影響等方面的能力判斷。
許芳懿（1997）	指出教學自我效能的內容，係指教師從事教學工作時，對於個人擁有擔任良好教學任務的能力與信念，及在教學活動過程中改變學生受外在環境影響的能力之信念。
鄭英耀（1992）	認爲教學效能的定義是:教師從事教學工作時，對自己有效教學能力所持有的一種信念，此一信念包含教師從專業角色去影響其學生之學習和抗衡外界環境對教學影響之專業堅持。
劉威德（1994）	認爲教學效能之意義爲：教師對於自己教學能力的認知，此教學能力包括積極上的正面教導學生，和消極的抗衡外界社會環境因素對學生的不良影響。
顏銘志（1996）	認爲教師效能是由教師專業承諾，教師動機信念，教師個人因素、教師教學品質、教師工作滿足、師生關係等，所構成之一多向度的整體性概念。
顏淑惠（2000）	指出教師效能有認知與情意成份，涉及教師本身內在因素和外在因素，這兩種因素經過交互作用之統整爲教師效能，而透過教師的開展，可讓教師的專業能力和知識得以高度地發揮。

表2-4（續）

研究者/年代	教學效能的意義
Ashton 等人（1982）	認爲教學效能之意義爲教師認爲自己有能力對學生之學習與成就有正面的影響之信念，即完成教學責任之信心。具體來說，教師自我效能包含三個向度: 1.個人效能(personal efficacy):指教師對於個人成爲一位有效率教師的一般意識。 2.教學效能(teaching efficacy)：指教師對教學與學習之關係的一般信念。 3.個人教學效能(personal teaching efficacy)係統整上述兩個概念而成，指教師個人對於成爲有效率教師及對教學與學習之關係的統合性信念。
Gibson 與 Dembo（1984）	將Bandura 的自我效能理論應用到教師效能上： 1.效能預期（即自我效能信念）是指教師對自己能夠影響學生正面改變的能力之評價與信念。 2.結果預期（outcome expectancy）是反應在教師相信能控制環境的程度：不管學生的家庭背景、智商、學校環境如何，都是可以被教導的。因此教學效能又分爲兩部份: 1.個人教學效能(personal teaching efficacy)：指教師對自己所具有幫助學生學習的教學能力和技巧之信念。 2.一般教學效能（general efficacy）：指教師對自己能夠克服環境（如家庭環境背景、父母改的影響）改變學生的能力之信念。
Hoover,Bassler 與 Brissie 等人（1987）	主張教學效能是教師自認本身的教學能力和專業知識能影響、幫助學生學習的信念，包括下列三方面： 1.教師自認能夠有效的從事教學。 2.教師認爲自己所教的學生具有學習的能力。 3.當教學需要時，教師認爲自己所具有的專業知識能夠充分發揮作用。 教學效能顯示一位教師對本身教學能力的自信程度，這種信念與教育結果有正面的關係。
Woolfork 與 Hoy（1990）	視教師效能感爲教師對於學校教育的力量、學生學習成敗的責任、學習的作用、一般教育哲學以及對學生影響力程度等方面的信念。

資料來源：研究者整理

綜合國內外學者對教學效能所下的定義，研究者認爲教師之自我效能感：是教師對於成爲一位有效率的教師的意識，發揮自我專業角色，期許有效影響學生學習，完成教學責任的信念與認知。教師教學自我效能的高低，取決於他對自我教學能力的知覺判斷，高效能者，對工作充滿熱忱，行動較爲積極，採用適當策略達成更好的教學成效；而低效能者，對工作感到負荷，則表現較爲消極，且碰到挫折時容易放棄或逃避。

二、有效教學的觀點

因教學是複雜的過程，在教學的過程當中，可能會遭遇許多問題和困難，教師需要依照學生不同特性與學習經驗，運用各樣方法或策略去解決問題，進而能達成教育目標，這便涉及有效教學的相關因素與條件。學者專家對教學效能的定義，也因研究目的與立場之不同而有各種不同的看法，茲將國內外學者對教學效能之闡釋摘述如下表2-5：

表2-5 國內外學者對教師教學效能的定義

研究者/年代	教學效能的意義
李永吟（1995）	認爲有效教學是教師從事教學工作時，能認定一些教學改進目標、實施、檢討與反省、再實施等過程，以加強自己的教學能力，同時抱持熱心、愛心和溫暖的態度，並多與同校或他校教師討論教學方法要領，成爲具有高度專業水準的教師。
李俊湖（1992）	將教學效能定義爲：教師在教室中透過師生互動歷程，運用一連串多樣複雜邏輯的策略行動，來改變學生的行爲，達成教育的目的，此一活動能符合教學有效性，即爲教學效能。
林進材（2000）	認爲從有效教學行爲的觀點分析教學效能的層面及面向者，著重在有效教學應該具備的條件或特徵，教師在教學歷程中教學行爲應該符合哪些要求，或是以哪些標準作爲評鑑教學的依據，從教學行爲分析教學效能的相關議題，不僅提供教學評鑑具體客觀的標準，更引導教師反省自身的教學行爲，作爲修正教學的參考。
陳木金（1997）	教師透過教學自我效能信念、系統呈現教材內容、多元有效教學技術、有效運用教學時間、建立和諧師生關係、營造良好班級氣氛等六個向度，來創造一個有效的學習環境，營造良好的學習氣氛，促進有效教學與學習。

表2-5（續）

研究者/年代	教學效能的意義
陳正達（2005）	所謂教學效能係指教師在從事教學工作時，能塑造良好的學習氣氛，在教學中表現出的有效教學行為，以期能增進學生之學習成效。
陳明謙（2008）	教學效能是指教師在特定的教學情境中，依據教學目標，權衡學生的差異與特質，運用各種教學策略與技巧，使學生在學習或行為具有優良表現，充分展現最加教學成效。
陳慕賢（2003）	教學效能是指教師在從事教學工作時，能塑造良好的學習氣氛，規劃有效率的學習環境，透過有效的教學方法，以提升學生的學習成效。
梁玟燁（2004）	教學效能是指教師在教學過程中，事先訂定教學計畫，並在教學實施歷程中，運用一連串複雜的心理認知策略活化教學方式之呈現，最後在教學評鑑績效上，表現出學生學習能力的增強與成效之提高。
蔡麗華（2001）	教學效能是指教師在教學各方面績效，以及學校達成教育目標的程度，其內容包括：教學準備與計畫、教師專業知能與教學技巧、班級經營管理、教學成果與評量。
簡玉琴（2002）	教師教學效能是指教師從事教學工作時，能夠依據教學計劃教學，以達成教育目標，促成有效教與學。
Borich(1994)	教師教學效能是指教師能夠促進有效教與學，包括教學必須是明確性（clarity）、多樣性（variety）、任務取向（task-orientation）、全心投入（engagement）。
James（2002）	效能教師要能體會教學的複雜性，能清楚明確地與學生溝通以及能善盡其責，充實並反思自己的教學。
Money（1992）	良好的教師教學效能包括六個要項，包括有效地教導教材知識、有效地師生溝通、良好的教材組織能力、有效激勵學習動機的能力、和藹可親的態度、良好的教室管理技巧等。
Shulman（1986）	教學效能的概念分為兩種：一是實用的（pragmatic）或關連的（correlative），指有效的實際行為，其成果是可以得到的；二是規範的（normative），指由理論或觀念所導出的良好教學概念或模式，而教學則與此一規範作比較，因此，其效能是符合程度而非相關。

資料來源：研究者整理

綜合國內外學者對教學效能所下的定義，研究者加以歸納如下：

（一）教師的教學效能不只是本身的學科知識及教導解釋的能力，包括教室的教學歷程也是教學效能的重點。

（二）教學效能是教學之有效性：指教師在教學過程中表現出適當的教學行爲，以達成教學目標。

（三）教學效能可依教學程序分爲三階段：教學前的教學目標確認；教學中的有效教學策略；教學後的學生學習成就評量。

（四）上述國內外學者對教學效能定義的看法，大多著重於「有效教學行爲」，雖然定義上沒有統一，但都認爲教學效能是屬於多向度的概念。

無論是從教師自我效能的觀點或教師有效教學的行爲來探討教學效能，可以發現研究者皆嘗試從各個層面去做最詳盡的詮釋，因而所涵蓋的面向相當廣泛。本研究主要是探討社會領域教師在職進修與教學效能究所要探討的教學效能意指爲：「教師在教學活動中，透過師生互動的歷程，靈活運用多樣化的教學策略，營造良好班級學習氣氛，增進學生學習成效，創造和諧師生關係，達成教育目鰾，提升教育品質。」

貳、教師教學效能的指標

由於時代的進步，國人對教育品質的提昇日益重視，有關教學效能的研究也受到學者的關注，但由於研究工具及研究途徑之不同，對教學效能的內涵強調的重點亦不同，以下先摘述各學者對教學效能所探究的內容，再歸納學者的觀點提出本研究之指標。

Borich， Kash 與 Kemp（1979）針對教學中過程－結果進行研究，歸納了十二項有效教學行爲：1.教師發問技巧；2.考慮全班的教學；3. 對教材的熟悉度；4. 讚美學生；5. 彈性；6. 控制與結構情境；7. 良好師生互動；8. 學生投入的程度；9. 鼓勵學生發問；10. 講解清楚；11. 保持學生注意；12. 積極的回饋。

Gibson 與 Dembo（1984）將教學效能分爲二種成分：1.個人的教學效能：教師對自己所具有的教學能力和技巧之信；2.一般教學效能：教師對自己能夠改變學生能力之信念。

Rosenshine（1986）指出有效能的教師應有下列特徵：1. 單元開始時能簡短說明目標；2. 單元開始時能複習以前所學內容，並說明學習的必要條件；3. 按部就班呈現教材，並使學生能逐步練習；4. 給予學生清楚、詳細的教學和解釋；5. 提供所有學生自動練習的機會；6. 提出許多問題供學生回答，俾考察學生瞭解學習內容情形；7. 可從學生的學習過程中獲得一些反應；8. 最初練習時要能引導學生；9. 提供學有系統的回饋及矯正。

Modaff（1992）將教學效能領域分爲五個部分：1. 班級管理；2. 動機策略；3. 教師期望；4. 個別化教學；5. 群體教學。

Tschannen-Moran 與 Hoy（2001）以俄亥俄州教師效能量表爲工具，共發現三個向度：教學策略、班級經營效能和學生參與效能。

David（2002）與Yost（2002）皆將歸納出教學效能爲系統呈現教材內容、多元教學策略、良好的班級氣氛及建立合諧師生關係。

李俊湖（1992）將國小教師教學效能歸納爲四個層面：

（一）計畫策略：1.熟悉教材；2.統整學科；3.教師清楚教學目標；4.了解學生特質；5.教學設計彈性有變化。

（二）教學策略：1.增加學生參與；2.教學過程流暢有效率；3.教學富結構性及邏輯性；4.教學內容經過切轉化；5.重視個別差異。

（三）評鑑活動： 1.即時回饋；2.增強；3.評量；4.教學反省；5.練習、複習及提供後社認知策略。

（四）管理活動： 1.教師期望；2.學習氣氛；3.預期問題的即時處理；4.督導學生進步；5.教室管理。

林海清（1994）將教學效能的內容分爲四個層面：教學計劃、教學策略、教學評鑑、教學氣氛，四者得分愈高表示其教學效能信念愈強。

（一）教學計劃：教師清楚教學目標，熟悉教材，統整學科內容，了解學生特質，設計富有彈性變化的教學。

（二）教學策略：鼓勵學生主動參與，激勵學生自動學習，依據個別差異，變化教學方法，教學富結構性及邏輯性，且過程流暢有效率。

（三）教學評鑑：即時回饋，適當增強，運用形成性評量，多元方式的評量以促成學生學習的成就感，供後社認知策略，對教學加以思考及反省。

（四）教學氣氛：透過師生互動創造良好的學習氣氛，建立合理的教師期望，預期問題的即時處理，加強與學生的溝通，以建立互信、真誠、尊重的關係。

張德銳（1994）在「國小教師教學評鑑系統之研究」中，將有效教學分成：1.引起並維持學生的注意力；2. 運用多種教學方法；3. 能運用多媒體；4. 使用各種不同發問技巧。

陳木金(1997)認爲教師教學效能其內涵應包括以下六個向度：1. 教學自我效能測驗；2. 系統呈現教材內容；3. 多元有效教學技術；4. 有效運用教學時間；5.建立和諧師生關係；6. 營造良好的班級氣氛來創造一個有效率的學習環境，促進有效教學及成功學習。

張碧娟（1999）將教學效能分爲五個層面：1. 充分的教學計畫與準備；2. 系統地呈現教材；3. 運用多元的教學策略；4. 善用教學評量；5. 營造良好的學習氣氛。

林進材（1999）綜合專家學者研究，認爲有效能的教學行爲，可從教師教學前、教學互動與教學後的思考與決定行爲做詳細的描述：

（一）教學前的思考與決定：1.良好的教學計畫；2.掌握學習者的特質；3.精湛的教師知識；4.有效的班級經營。

（二）教學互動思考與決定：1.有效運用教學時間；2.精熟並應用各科教材教法;3.統整教學線索及影響因素;4.依據實際需要調整教學活動。

（三）教學後反省評鑑決定：1.能反省思考自己的教學活動；2.追蹤

學習者的理解情形並提出事實的回饋；3.有效掌握學生行爲與教學行爲的線索。

蔡麗華（2001）將教學效能歸納爲五個向度：1.教學計畫與準備；2. 教師專業知能與教學技巧；3. 班級經營管理；4. 教學成果與評量；5. 學生學習表現。

本研究參酌以上學者專家學者的觀點，選擇教學計劃與準備、多元教學技巧、善用教學評量、學生學習表現、良好學習氣氛等五個向度，以作爲社會領域教師教學效能之研究指標。茲將教學效能之五個指標分述如下：

（一）教學計劃與準備

教學有縝密的計畫，教學活動才能順利進行，預期目標才能如期達成（國立編譯館，1998），因此，教學計畫是引導教學成功的第一步，有所準備的教學較有系統組織性，才能使教學過程順利流暢。而且，每位學生的起點行爲都有所個別差異，若教師能在教學前根據教學目標，對教材內容加以規劃，蒐集相關有用資料，設計多樣化教學活動，應該能讓學習者更有效率地學習。因此本研究擬將教學計畫與準備做爲教學效能的指標，並定義爲：「指社會學習領域教師在教學前依據學生的個別差異，有系統地規劃教學內容與準備教材，做好教學之準備，以有效達成教學目標。」

（二）多元教學技巧

師資養成教育賦予教師豐富的專業知識，但是在教學現場上要能激發學生的學習興趣，充分的吸收教材的內容，獲致良好的學習成果，還有賴多元教學技巧的靈活有效運用，因爲知識往往具有抽象的概念，要讓學生能廣泛深入地理解，除了口頭的講演闡述外，仍需有技巧的使用教具或媒材加以輔助。張春芳（1999）在「教師效能談流暢的教學技術」一文中，指出教學沒有定法，一法爲主，他法爲助；一般教師率多使用講述法進行教學，惟講述法不是唯一的教學方法，宜輔以討論法、

問答法及使用媒體協助，讓學生參與活動，此外應根據不同主題、重點內容分別採創造思考法、合作學習法、發現探討法等，讓學生去建構學習。靈活有效的教學技術有助於教學目標的達成，也是現代教師應必備的素養和能力，因此本研究將靈活有效教學技巧列爲教學效能指標，並定義爲：「指社會學習領域教師教學時應該能靈活運用各種教學方法、教具、教學問題等，以提高學的學習動機，增進學習成就。」

（三）善用教學評量

教學評量是指有系統的蒐集有關學生學習行爲的資料，加以分析處理後，再根據預定的教學目標給予價值判斷的歷程（張春興，1994）。教師的教學成效與學生學習的結果，兩方面皆可以從教學評量中去得 知了解。Rosenshine（1983）認爲：提供回饋及澄清學生錯誤是教學中最重要的部分。教師藉由教學評量的實施，能知道學生學習困難的所在，因而改善教學的方式或調整教學的內容，一方面能協助學生解決學習上所面臨的困難，另一方面也是使自我教學得以改進提昇之道。因此，本研究擬將教學評量作爲探討教學效能的指標，將善用教學評量定義爲：「指社會學習領域教師根據教學目標，運用多元方式評量學生學習成效，以了解學生的學習情況。」

（四）學生學習表現

學生是教學活動的主體，有效能的教師爲能使學生獲致良好的學習，必須充分地了解教學的對象所具有的學習特性，才能選擇適當教材，運用合宜教法，設計豐富活動，創造出優質的教學效果。Ding和Sherman（2006）研究發現教學效能（教學準備、教學品質）與學生學習成效有關。Robert（2005）研究發現學生學習成效、教師教學效能及學校效能三者兼具有關係。張清濱（1996）歸納教學的相關研究指出：有效能的教師經常注意溫習、逐步呈現新教材，能夠採取引導式練習、矯正與回饋、獨立練習，且能夠每週與每月複習。教師對於在學習上有障礙、易挫折、個性羞怯的學生，能多給予鼓勵，給予進步的空間，就能協助建立其學

習信心，並且能夠指導學生有效之學習方法，適時提供相關的回饋訊息，對於學生學習必定會有相當助益。因此，本研究將協助學生學習表現列爲教學效能指標，並定義爲：「指社會學習領域教師能針對學生的差異與特質， 給予適當的指導，且透過肯定及鼓勵以建立其學習的自信心，並提供即時的回饋，並指導學生有效的學習。」

（五）良好學習氣氛

良好的教學氣氛是由師生或同儕之間的交互作用所形成的一種獨特的氣氛，此種氣氛影響每一位學生的學習、思考、信念、價值觀、態度或行爲模式（林進材，1999）。教師必須主導學生營造和諧快樂的學習氣氛，培養學生合作互助的態度，讓師生之間與學生之間均有良性互動，並建立和諧的師生關係，師生的情感能在互信、尊重的氣氛中自然地交流，那麼教師就能對學生產生正面的影響，輔以適度的期望讓學生有更優異的表現，這樣才能增進教學的效果。因此，本研究將營造良好班級氣氛列爲教學效能指標，並定義爲：「指社會學習領域教師應佈置合宜的教學環境，培養學生合作互助的態度，師生之間具有良性互動，共同營造活潑、快樂、尊重的班級學習氣氛。」

叁、「社會學習領域」的有效教學

環顧近幾年來的台灣教育，可說是進入一個相當重要的改革階段，而世界各國也因迎接二十一世紀之到來，因應社會與時代需求，開始以改革基礎教育爲重要課題（李惠敏，2002）。教育部推動九年一貫改革，倡導以學校本位課程取代中央統一設計的課程，目的是要達到教育鬆綁的理念，鼓勵各個學校能夠進行自編教材，活潑教學設計，發展學校特色，提供教師更寬廣的教學自主性。林生傳（1999）指出，今日教育改革，談政策、談組織、談課程、談制度、談行政、談資源分配、談考試、談權利，最後都必須落實在教學上面，表現在學生的學習成就上面，這才算達到成效。陳國彥、吳宗立（2004）提出社會科主要的目的在於：

1.培育良好的公民。2.建立參與社會的行動能力。3.發展學生潛能。4.建立人與人及其他事物之間相互之關係。5.因應未來變動的社會。因此，社會學習領域教師必須培養學生具有獨立思考、解決問題及價值判斷的能力，透過課程的內容，讓學生掌握時代的脈動，體現社會生活的真義。那麼，做爲一位國小社會學習領域的教師，就應該在教學的崗位上克盡職責，以著教學的熱忱，發揮教學的專業，活潑教學的方式，豐富教學的內涵，創造學生在社會學習領域上多采多姿的學習並獲致在公民社會中生活所須具備的能力。

一、九年一貫社會領域課程的特性

九年一貫社會領域課程綱要包括：基本理念、課程目標、分段能力指標、分段能力指標與十大基本能力的關係、實施要點、附錄等六項，這和過去的國中小學社會科課程標準有極大的不同，大約可歸納爲下列三點（王愛君、林玫伶、林純如、陳俊宏、陳建利，2002：102-103）：1.「學習領域」取代「學科」。2. 「學習階段」取代「學習年級」。3.「能力指標」取代「教材綱要」。使得教師和學生所使用的教科書內容、教材內容的選取範圍比以前課程標準更加寬廣，也賦予現場教師課程設計的專業自主權

從九年一貫社會學習領域的基本理念，來看社會領域課程的性質（教育部，2003：19）。社會學習領域是統整自我、人與人，以及人與環境之間互動關係所產生的經驗知識的一種統整性領域。廣義而言，人的環境包括：（1）自然的物理環境(如山、川、平原等)；（2）人造的物質環境(如漁獵、游牧和農耕所使用的工具，商業用的貨幣，工業用的機器設備，交通用的車子、輪船等)；（3）人造的社會環境(如家庭、學校、社區、國家等組織以及政治、法律、教育等制度)；（4）自我(如反省與表達)與超自然的精神環境(如哲學、宗教、道德、藝術等)。第一種環境屬於人生的「生存」(survival)層面，與自然科學、地理學有關。第二種環境屬於人生的「生計」(living)層面，從「縱」的方面來看，它與歷史

學有關，從「橫」的方面來看，它與經濟學有關。第三種環境屬於人生的「生活」(life)層面，主要與政治學、法律學及社會學等學科(disciplines)有關。第四種環境屬於人生的「生命」(existence)層面，涉及每一個人存在的意義與價值，與哲學、道德、宗教、藝術等處理精神層面的學科有關。人的生存、生計、生活與生命四大層面彼此互有關連，所以，社會學習領域正是整合這幾個層面間互動關係的一種統整性的學習領域。

李聰超（2001）的研究歸納社會學習領域課程具有六個特性：

（一）內容豐富

社會領域的內涵包含了九個主題，即人與空間，人與時間，演化與不變，意義與價值，自我、人際與群己，權力、規則與人權，生產、分配與消費，科學、技術和社會，全球關連。若就所涵蓋的學科來看，則有社會學、經濟學、歷史學、地理學、政治學、心理學……等。

（二）具鄉土性

國小階段社會領域的學習，範圍以自我、家庭、學校、社區、家鄉、台灣爲重點，明顯的著重在「鄉土」的認識。

（三）具時事性

社會領域內涵，所涉及的時空經常是變動不居的，所探討的議題也經常是推陳出新的；教科書上所著重的議題或所陳述的事實，隨時可能因時空的更動而改變。

（四）不確定性

社會領域重視社會問題的探討、重視價值的澄清、重視人類行爲意義的分析，然而這些主題都複雜不易探討，也沒有固定的解決方式或放諸四海皆準的答案。

（五）具價值性

社會領域的學習目標，在從知識的獲得中，經探討、澄清的過程，建立價值體系，進而在面對問題時，能作理性的決定，再付諸實際行動。

（六）富挑戰性

從教學者的角度來看，由於學科內容的豐富，教師必須有豐富的知識，始能勝任；由於探討主題的複雜與不確定，教師需具有深厚的社會與人文素養，始能不偏不倚的引導；而由於情意、技能教學的重視，教師必須運用更多樣的教學活動與評量方式，始符合領域的特性。

二、「社會學習領域」的有效教學行為

做爲一位國小社會學習領域的教師，面對著社會急遽改變及課程創新改革的重重挑戰，必須從教學的精神、教學的內容、教學的方法及技巧上去尋求較大的突破，才能帶給學生更具意義與內涵的學習。Shulman（1987）指出，一個教師教學知識的成長過程是呈現一個動態的循環模式，教師應能從自己對於各種教學知識的理解，透過思考轉換成教學實務在教室中施行，在施行過程中能不斷的從各種資訊來評估自己的教學效果與理想的差距，並反省思考理想與實務間的差距所代表的意義，並形成新的教學知識。陳麗華（2002：193-256）亦提出有效社會學習領域教學應具有六項特性：

（一）意義性

有效的社會學習領域教學，能透過具深刻意義的目標和內容，促進學生對社會的了解，並增進其公民效能。

（二）統整性

社會學習領域本質上是統整各種教學資源與活動，來說明廣泛的內容。

（三）價質性

有效的社會學習領域教學，能兼顧內容課題的倫理層面與社會爭議議題的說明，提供反省思考社會共同福祉和運用社會價質的空間。

（四）挑戰性

有效的社會學習領域教學，鼓勵學生以個別的或團體的形式，迎接課業、活動和指定作業的挑戰。

（五）主動性

有效的社會學習領域教學之主動性，同時表現在教師和學生身上，以及在學習進行中教師和學生主動性的消長上。

（六）真實性

有效的社會學習領域教學，重視真實性活動的運用，讓學生可以將所學運用到真實生活中。

研究者擬從前面所提的國小教師教學效能的五個指標面向，結合社會領域的課程性質與特性，參考林進材「教學理論與方法」（1999）及林世健「效能教師Qaulities of Effective Teachers」（2002），提出國小社會領域教師在教學過程中可致力的有效教學行為。

（一）充實社會學習領域專業素養與知識

若要成為有效能的社會領域教師，並發揮有效的教學行為，首先必須充實社會領域的專業學養與知識。九年一貫課程強調學習領域，而社會學習領域則是統整自我、人與人、人與環境間互動關係所衍生的社會科學知識領域，涵蓋人的生存、生計、生活、生命四大層面，涉及自然科學、地理學、政治學、法律學、社會學、哲學、道德、宗教及藝術等學科知識，所包含的內容是相當廣泛而豐富。因此，要擔任社會領域課程的教師，因應教學中的需要，平日必須多加涉獵這一範疇的相關知識，充實的專業素養才能在課堂上游刃有餘地發揮。

（二）做好社會學習領域教學計畫與準備

「工欲善其事，必先利其器。」，教學的工作不能急就章的趕鴨子上架，一個負責任的社會領域教師必定是做好教學的計畫與準備後，才從容不迫地於課堂中學生面前進行教學的活動。在教學前應該做好教學目標的訂定，教學對象的瞭解，教材內容的研析，教學方法的選用，教學活動的設計，教學資源的安排，教學常規的建立，以及教學評量的擬定，多一點的教學準備才能帶來多一分的教學成效。那麼，有效的教學活動設計包括以下要素：

1.確認清楚的課程和學習目標，並且能夠連結各種活動。

2.規劃好課堂上的每個教學步驟，以及所需的時間。

3.體認到教學活動連結真實生活情境的重要性。

4.預習、圖表和大綱都是有效教學計畫中不可或缺的一部分。

5.在設計課程時，要考慮到學生注意力集中的時間長短和學習風格。

6.有系統地規劃適合不同程度學生的教學內容和目標，以及問題和活動。

（三）運用有效教學策略

教學方法因教材的內容不同而改變，不同單元的教材就應該有不同的教學方法，在進行社會領域教學時，除了具備有系統性的教材內容外，要考慮到教學目標、教材特性、教學活動內容、教學環境以及學習者的狀態等因素，再採用各種適合的教學方法，把課本內容轉化爲學生有興趣的學習材料，才能提升整體學習的效果。社會領域可以選用的教學方法有：講述教學法、協同教學法、啓發教學法、討論教學法、批判思考教學法、價值澄清法、角色扮演法、練習教學法、發表教學法、讀圖教學法、年表教學法、探究教學法（問思教學法）、分組合作學習、欣賞教學法、問題解決教學法等等，社會學習領域教師應該運用適當教學策略，靈活地應用上述的各項教學方法，創造出最有效的教學。陳麗華（2002：193-256）分析社會學習領域的教學特性，提出三種不同模式的教學策略：

1. 訊息處理模式

（1）基本歸納策略：概念形成策略、資料解釋策略、原則的應用策略。

（2）概念構圖教學策略：連結相關概念的概念圖、因果相關的概念圖、評估想法的概念圖。

2. 社會互動模式

（1）討論教學策略：腦力激盪法、全班討論、分組討論、座談會、公聽會。

（2）角色扮演策略：團體暖身、挑選參與者、佈置情境、安排觀眾、演出、討論和評鑑、再扮演、再討論與評鑑、經驗分享與類化運用。

（3）情境模式教學策略。

3. 社會行動模式

（1）社區學習階段的教學策略：多元智能的開發、多元文化觀的陶冶。

（2）社區探究階段的教學策略：議題中心教學策略、口述歷史教學策略。

（3）社區行動階段的教學策略：故事連線探究策略、反省批判思考、公民行動方案。

（四）善用多元化教學評量

評量是教學過程中很重要的一部分，用來評定學生學習和投入的有效性，而且可以評估學生的進步，亦可當作是否要下一步教學的基礎。效能教師使用有效的評量來監控學生的進步，並且計畫更進一步的教學。各種方式的評量所提供給教師的結果，可知道在教學過程中哪些策略是有效的，學生需要哪些協助，以及哪些內容需要再做加強。效能教師使用各種評量方法來監控學生學習，包括正式和非正式評量、形成性評量和總結性評量。社會領域教學評量方法可採用多元化的評量方式，教師可以依學習教材性質，採用教師觀察、學生自我評量、同儕互評、紙筆測驗、實作評量、動態評量、檔案評量，或情境測驗等方式，以評量出學生真實的學習結果（教育部，2003）。

（五）營造良好教學氣氛

今日的社會民主、尊重及多元，所以，教師也不再是權威的知識傳授者，羅傑斯認爲教師是知識的催化員，應該做到更開放、更真誠、更富有人性的教學。良好教學氣氛的營造，可以透過下列的技巧來達成（林進材，1998）：

1. 建立一套公平公正的獎賞懲處制度。
2. 運用各種增強方式，激發學生學習動機。
3. 隨時聯結新概念與舊經驗。
4. 隨時注意教學中所進行的事件。
5. 正確回應學生的情緒與經驗。
6. 善用發問的技巧並因應個別差異。
7. 適時傳達教師對學生的期望與關懷。
8. 有效的監控座位中的活動。
9. 設法提高學生的學習參與感。
10. 運用正向讚美鼓勵良好的表現。

社會領域教師是引導學生適應社會團體生活的旗手，有責任營造愉悅的教學氣氛，能了解學生的個性，關懷學生的表現，傾聽學生的需求，尊重學生的意見，與學生充分的互動，展現出對教學工作的熱忱，這樣的溫情才是激勵學生努力進取、邁向成功的最大動力。

（六）自我省思教學成果

有效能的教師在不斷地改進教學的努力中，會關心他本身不斷學習的過程，透過反省的作為，可以從新審視自己的教學，並努力成為一名更優秀的教師，帶給學生生命中與眾不同的學習經驗。有效能的教師應對自己的專業做出兩項承諾：1.教師會提供許多策略方法以激勵學生發揮潛能；2.教師會視學生的成功與否為自身最重要的責任。效能效師深信「所有學生都有能力學習」，他們將精力投注於教育事業中，是學生學習的重要楷模，讓學生體認到上課學習的價值，當期待學生的學習與成長的同時，自己也跟著同步學習和成長，藉由不斷尋找專業發展的方式，讓學生看到終身學習的積極示範。能不斷反省自己教學的老師，才是對自己教學最有信心的效能教師。

綜合上述所言可知，故要成為有良好教學效能的社會學習領域教師，除了必須具備基本的智識、能力與技巧之外，還要不間斷地改善教

學的方法及教學的策略，將社會學習領域能力指標轉化爲具體學習目標，使課程內容與生活經驗相互結合，並適時運用多媒體和社區資源，以提高學生的學習興趣與學習效果。而理論與技能更新提升的途徑之一，便是透過教師在職進修活動，藉由專業的成長與充實，以達成高效能的社會領域教學，這也是本研究欲了解與探討的主要意旨。

肆、教學效能相關研究與發現

目前國內外探討教學效能的相關研究爲數不少，茲將近年來部分有關教學效能之研究摘錄如下表2-6。

表2-6 國內外學者有關教學效能之相關研究

研究者/年代	研 究 主 題	研 究 結 果
李俊湖（1992）	國小教師專業成長與教學效能關係之研究	1.不同性別之國小教師只有在教學策略層面，男教師顯著高於女教師；其它層面均未顯著。 2.不同任教年資、學歷及職務在教學效能各層面及整體教學效能 上均達顯著差異。其中以年資在26 年以上、研究所學歷及兼任行政工作之教師教學效能最高。 3.不同學校規模、不同任教地區教師在教學效能各層面及整體教學效能上均未顯著。
周新富(1991)	國民小學教師專業承諾、教師效能信念與學生學業成就關係之研究	1.性別上，女性教師的專業承諾、效能信念及教學效果均高於男性教。 2.學歷上，師大、師院畢業教師，對教學工作投入感低於師專、師範學歷教師。
陳木金（1997）	國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究	教師人口變項、學校環境變項中，性別、婚姻狀況、年齡、最高學歷、現任學校服務年資、現任職務、學校規模、班級人數及任教年級在教師教學效能量表上，具有顯著差異。但學校所在區域則無顯著差異。

表2-6（續）

研究者/年代	研 究 主 題	研　　究　　結　　果
張俊紳 (1997)	國民小學教師教學效能之研究一不同教學效能信念類型教師的教學表現及其教學生產力	1.性別上，教學信念女性教師優於男性教師。 2.學校規模、任教地區上，學校特質不同有顯著差異。 3.任教年資上，任教年資較長的教師在個人教學信念上都較資淺者高。 4.教育背景上，教學效能整體有顯著差異。
馮　雯（2002）	國民小學教師教學信念與教學效能之研究	1.教師教學效能呈中等效能。 2.教師之教學年資、兼任職務、學校規模對教學效能具有影響力，中型學校教師之教學效能最佳。
鄭詩釧（1998）	國民小學班級經營氣氛、教室衝突管理與教師教學效能感關係之研究	不同性別、年齡、服務年資、學歷背景的國民小學教師對於教學效能有差異存在。
劉月娥（2000）	教師專業決定與教師效能感之研究	教師效能感因教師個人變項（性別、擔任職務、最高學歷、任教年資、進修情形）、學校環境變項（學校規模、班級規模、學校地區）之不同而有差異。
蔡春綢（2004）	台北縣國民小學社會科教師在職進修動機與教學效能之相關性研究	1.社會科教師在教學效能各層面都表現非常良好。以「良好班級氣氛」表現爲最佳，較弱的是「靈活有效教學技術」層面。 2.社會科教師教學效能因教師背景變項（性別、年齡、婚姻狀況、現職、今年有否擔任社會科教學、社會科教學年資、服務年資、學歷、進修社　會科種類）不同而有差異。 3.不同學校所在地及學校規模的社會科教師，在整體教學效能及各層面上均無顯著差異。

表2-6（續）

研究者/年代	研 究 主 題	研　　究　　結　　果
蔡麗華（2001）	台北縣國民小學教師工作投入與教學效能關係之研究	1.國小教師教學效能因教師背景變項（性別、年齡、學歷、婚姻、服務年資、擔任職務）不同而有差異。 2.國小教師教學效能不因學校環境變項（學校所在地、學校班級數）不同而有差異。 3.教師工作投入與整體教學效能各層面具有中度正相關。 4.教師工作投入愈高，其教學效能愈佳。
Cavers（1988）	學校組織、教師個人變項與教師教學效能關係之研究	1.教師的教學效能會因性別之不同而有差異，女性教師在整體教學效能上顯著高於男性教師。 2.教師的教學效能，不因年齡、教學經驗的不同而有不同；但會因學校所在區的不同而不同。 3.教師對學生的行為知覺、教師間的溝通與教師教學效能有關。
Greenwood 等人（1990）	教師教學效能與教師特徵之關係	1.女性教師的教學效能顯著高於男性教師。 2.不同的年齡、教學經驗、教育程度，在教學效能的知覺上，沒有顯著差異。
Hoover Dempsey and Brissie（1987）	教師效能感、社經地位、學校特徵與家長參與程度關係之研究	1.教師效能感高低，可預測家長參與程度。 2.教師效能感、家長參與程度與學生成就有關。

資料來源：研究者整理

探討教學效能的相關研究有很多， 包括教師個人因素、學校因素、教室情境因素、家庭因素、社會因素等層面都是影響教學效能研究的變項。本研究從教師個人背景變項與學校環境變項來分析社會學習領域教師的教學效能，下列就針對與教師教學效能有關之背景變項來加以探討：

一、影響教師教學效能之個人背景變項

有關個人背景變項與教學效能關係之研究，歸納如下：

（一）性別

教師教學效能是否因性別而有差異，各研究結果並不一致。有關研究中發現不同性別教師對教學效能有差異的有：周新富(1991)、張俊紳(1997)、鄭詩釧（1998）、劉月娥（2000）、蔡麗華（2001）、郭蘭（2002）、蔡春綢（2003）；李俊湖（1992）則指出，不同性別之國小教師只在教學策略層面，男性教師顯著高於女性教師；而其他國外學者Cavers（1988）、Franklin（1989）、Greenwood 等人（1990）之研究，均認爲女性教師在整體教學效能上高於男性教師。另外孫志麟（1991）、陳木金（1997）、張碧娟（1999）的研究指出：教師的教學效能在性別上並無顯著差異情形。

（二）年齡

有關教師教學效能是否因年齡而有差異，各研究結果也呈現不一致之結果。研究結果發現教師的教學效能在年齡的變項上未達顯著差異的有：Cavers（1988）、Greenwood 等人（1990）；而研究結果發現教師的教學效能在年齡的變項上有差異的有：陳木金（1997）、鄭詩釧（1998）、張碧娟（1999）、蔡麗華（2001）、蔡春綢（2004）。

（三）學歷

有關教師教學效能是否因學歷而有差異，研究結果發現教師的教學效能在學歷變項上未達顯著差異的有：Greenwood 等人（1990）、張碧娟（1999）、蔡春綢（2004）；而研究結果發現教師的教學效能在學歷變項上有顯著差異的有：Franklin（1989）、周新富(1991)、李俊湖（1992）、

陳木金（1997）、張俊紳(1997)、鄭詩釧（1998）、蔡麗華（2001）、郭蘭（2003）。

（四）婚姻狀況

有關教師婚姻狀況與教學效能感的研究爲：陳木金（1997）發現婚姻狀況在教師教學效能量表上，具有顯著差異；蔡麗華（2001）研究指出,國民小學教師教學效能會因婚姻狀況不同而有差異;而蔡春綢(2004）也發現已婚國小教師的教學效能較優於未婚者。

（五）服務年資

有關教學效能與服務年資之關係，國內外學者Brophy（1988）、李俊湖（1992）、陳木金（1997）、張俊紳(1997)、鄭詩釧（1998）、張碧娟（1999）、蔡麗華（2001）、馮雯（2002）、蔡春綢（2004）均發現不同的服務年資在教學效能上有顯著差異； Cavers（1988）、Greenwood等人（1990）的研究結果，發現不同服務年資的教師在教學效能無顯著差異情形。

（六）擔任職務

由相關研究發現，擔任不同的職務在教學效能上達到顯著差異的有：李俊湖（1992）、陳木金（1997）、劉月娥（2000））、蔡麗華（2001）、郭蘭（2003、蔡春綢（2004）；擔任不同職務的教師在教學效能上無顯著差異的有張碧娟（1999）。

（七）社會領域教學年資

由蔡春綢（2004）的研究發現不同社會領域教學年資的社會科教師只有在「靈活有效教學技術」層面無顯著差異，在整體教學效能與其他層面均有差異。

（八）進修種類

張俊紳（1997）的研究發現教育專業訓練對自我效能感各層面上，只有一般教學效能層面上有顯著差異，而其他層面則無顯著差異。劉月娥（2000）、蔡春綢（2004）則發現教師參與在職進修情形在教學效能

上有顯著差異。而國外研究中Gibson 與Dembo及Lofgeen的研究中發現，教師所受的專業訓練愈多，其自我效能愈高（蔡春綢，2004）。同樣的I.M.Riggs 與L.G.Enoch 的研究也支持以上的論點，也就是教師的自我效能感與專業進修呈現正相關（邱柏翔，2001）。

1. 影響教師教學效能之學校環境變項

有關學校環境變項與教學效能關係之研究，歸納如下：

（一）學校所在地

由相關研究發現，不同學校所在地教師教學效能無顯著差異之研究有：李俊湖（1992）、陳木金（1997）、張碧娟（1999）、蔡麗華（2001）、郭蘭（2003）、蔡春綢（2004）；有顯著差異之研究有：Cavers（1988）及孫志麟（1991）、張俊紳（1997）、劉月娥（2000）。

（二）學校規模

從相關研究顯示，不同規模學校教師教學效能無顯著差異之研究有：孫志麟（1991）、李俊湖（1992）、蔡麗華（2001）、蔡春綢（2004）；有顯著差異之研究有：陳木金（1997）、張俊紳(1997)、張碧娟（1999）、劉月娥（2000）、馮雯（2002）、郭蘭（2003）。

歸納上述各學者研究結果可得知，各學者對教師教學效能之研究，不論是在個人背景變項或環境變項上均無一致的定論，有待進一步之研究。本研究爲更深入瞭解教師個人背景變項與教學效能之關係，及試圖找出影響教師教學效能的學校環境變項，依據上述相關研究之結果，將探討教師個人背景變項的範圍界定爲：性別、年齡、學歷、婚姻狀況、服務年資、擔任職務、社會領域教學年資、進修類別等八項；影響教師教學效能的環境變項範圍則有學校規模、學校所在地。

第四節 教師在職進修動機與教學效能之相關研究

根據文獻探討相關資料得知，有關教師在職進修動機之研究頗多，有關教師教學效能之研究爲數亦不少，但是針對社會領域教師在職進修動機與教學效能之研究仍是不多見，因此，研究者擬根據近年來國內有關教師在職進修動機及教學效能相關之文獻，加以整理出教師在職進修與教學效能的相關研究，以作爲社會領域教師在職進修動機與教學效能的相關研究之參考，如表2-7所示。

表2-7 國內教師在職進修動機與教學效能之相關研究

研究者/年代	研 究 主 題	研 究 結 果
王誌鴻（2000）	國民小學教師參與在職進修動機取向與其創新接受度相關 之研究	1.國民小學教師參與在職進修動機取向係多元且相關。 2.國民小學教師參與在職進修的六個動機取向中，「認知興趣」、「社交關係」、「職業進展」及「轉變單調生活」和創新接受度之間達顯著正相關。 3.國民小學教師參與在職進修動機取向對創新接受度的預測中，以「認知興趣」最具預測力。
李俊湖(1992)	國小教師專業成長與教學效能關係之研究	1.國小教師專業成長的各層面及整體專業成長與教學效能及整體教學效能之間，均達顯著正相關。 2.只有教學發展及個人發展可預測教學效能，這兩個預測變項可以解釋教學效能的總異量的70. 46% 。
呂淑惠（2005）	國民小學英語教師專業成長與教學效能之研究 —以屏東縣爲例	1.就英語教師專業成長的各層面而言，英語教師與一般教師均認爲「專門學科知能」的現況較佳。 2.就英語教師教學效能的各層面而言，英語教師認爲「教學計畫」的現況較佳；一般教師認爲「教學評量」的現況較佳。 3.專業成長愈高的國小英語教師，其教學效能愈佳。

表2-7（續）

研究者/年代	研 究 主 題	研 究 結 果
張志鵬 (2001)	國小教師在職進修動機取向與教師效能感之研究	1.曾參與進修的教師具有較高的教師效能感。 2.進修動機取向可以有效預測教師效能感，且以求知興趣較具預測力。 3.資淺的教師具有強烈的在職進修動機取向，而其教師效能感卻較資深教師低。
郭蘭（2003）	國民中學教師參與在職進修動機與教學效能關係之研究---以台灣中部四縣市爲例	1.中部地區教師參與在職進修動機中以「專業發展」的動機最強。 2.中部地區國民中學教師教學效能以「良好學習氣氛」的表現最佳。 3.參與在職進修動機的教師，動機愈強則其對本身的教學表現也較佳，對整體教學的表現也越積極。
蔡春綢（2004）	台北縣國民小學社會科教師在職進修動機與教學效能之相關性研究	1.國小社會科教師參與在職進修以獲得興趣與成就之動機爲最強。 2.社會科教師在教學效能各層面表現非常良好，以「良好班級氣氛」表現爲最佳。 3.社會科教師透過在職進修可以提高本身的教學效能。而曾進修社會科碩士班或短期考察、演講、工作坊對於在職進修層面及教學效能層面皆有影響。
韓諾萍（2002）	國小教師參與學士後在職進修之動機與其專業發展情形之研究	1.國小教師參與進修碩士學位班進修意願十分高昂，但比例仍不高，有逐年增加的趨勢。 2.參與研究所的主要動機爲充實專業知能，其次爲生涯規劃及個人理想完成。 3.已婚、資深的教師、職務爲校長或主任之教師，其進修動機受到「順應潮流、時勢所趨」的影響較大。 4.老師參與進修動機較重視「生涯規劃及個人理想之完成」，男教師較偏重「晉級敘薪」實質報酬。

資料來源：研究者整理

從上述學者的研究中可得知，教師在職進修動機與教學效能間具有密切的關係，而在職進修動機類別的差異對知覺教學效能的影響是有差異的。由於動機取向不同，研究對象不同，所產生的結果也會不同，即是動機取向類別的差異對教學效能感的影響是有差異的。因此想透過研究，了解在職進修的動機是否會影響教學效能，然而由於本研究的對象係桃園縣國民小學社會學習領域教師，對於進修動機取向對教學效能感的預測影響狀況是否有相同的結論，此乃本研究欲深入探討的要項。

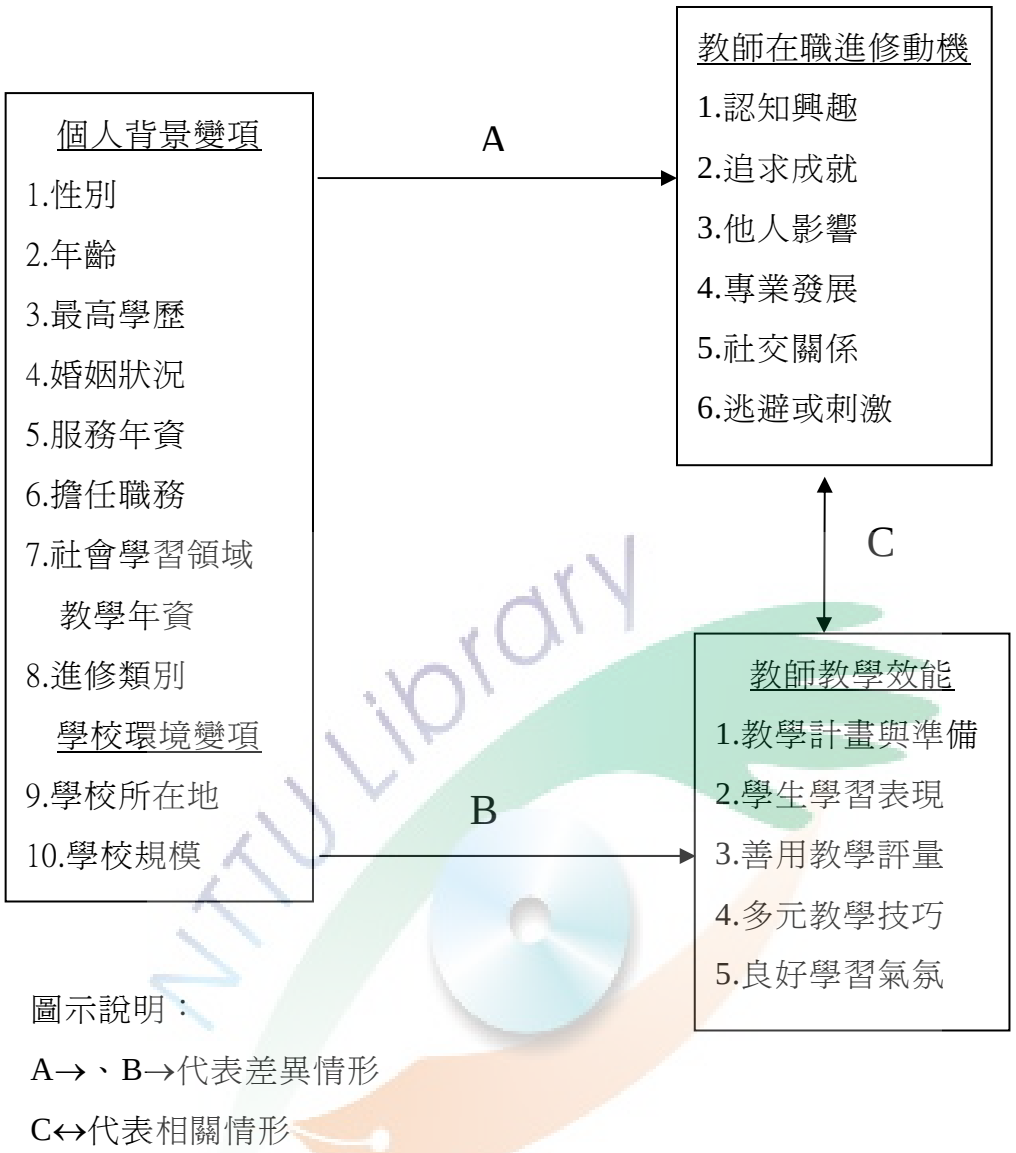
NTTU Library

第三章 研究設計

本研究旨在探討社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之關係，研究方法主要是以文獻分析法及問卷調查法爲主。根據「教師參與在職進修動機」與「教師教學效能」之相關文獻進行文獻探討，以文獻探討與實證研究結果建立研究架構，並依此編製問卷，進行資料蒐集，再利用統計分析處理資料，據以提出研究結果。本章共分六節，第一節爲研究架構；第二節爲研究對象；第三節爲研究假設；第四節爲研究方法；第五節爲研究工具；第六節爲資料處理與分析；第七節爲研究流程。

第一節 研究架構

本研究根據研究動機與目的，以及社會領域教師參與在職進修動機與教師教學效能之相關文獻，分析整理後，提出以下研究架構，如圖3-1：


教師在職進修動機
1.認知興趣
2.追求成就
3.他人影響
4.專業發展
5.社交關係
6.逃避或刺激
個人背景變項
1.性別
2.年齡
3.最高學歷
4.婚姻狀況
5.服務年資
6.擔任職務
7.社會學習領域
教學年資
8.進修類別
學校環境變項
9.學校所在地
10.學校規模
A
B
C
教師教學效能
1.教學計畫與準備
2.學生學習表現
3.善用教學評量
4.多元教學技巧
5.良好學習氣氛
圖示說明：
A→、B→代表差異情形
C↔代表相關情形

3-1 研究架構圖

第二節 研究假設

基於本研究之研究目的與研究架構，本研究提出研究假設如下：

一、根據研究問題二，提出下列假設：

假設一、社會學習領域教師在職進修動機，因背景變項不同而有顯著差異性。

假設1-1.不同性別的社會學習領域教師，在職進修動機上有顯著差異。

假設1-2.不同年齡的社會學習領域教師，在職進修動機上有顯著差異。

假設1-3.不同婚姻狀況的學習社會領域教師，在職進修動機上有顯著差異。

假設1-4.不同學歷背景的社會學習領域老師，在職進修動機有顯著差異。

假設1-5.不同職務的社會學習領域老師，在職進修動機上有顯著差異。

假設1-6.不同服務年資的社會學習領域老師，在職進修動機有顯著差異。

假設1-7.不同社會學習領域教學年資的社會學習領域老師，在職進修動機上有顯著差異。

假設1-8.不同進修類別的社會學習領域老師，在職進修動機有顯著差異。

假設1-9.學校所在地的社會學習領域老師，在職進修動機有顯著差異。

假設1-10.學校規模的社會學習領域老師，在職進修動機有顯著差異。

二、根據研究問題三，提出下列假設：

假設二、社會學習領域教師教學效能表現，因背景變項不同而有顯著差異性。

假設2-1.不同性別的社會學習領域教師，教學效能上有顯著差異。

假設2-2.不同年齡的社會學習領域教師，教學效能有顯著差異。

假設2-3.不同婚姻狀況的社會學習領域教師，教學效能上有顯著差異。

假設2-4.不同學歷背景的社會學習領域老師，教學效能上有顯著差異。

假設2-5.擔任不同職務的社會學習領域老師，教學效能上有顯著差異。

假設2-6.不同服務年資的社會學習領域老師，教學效能上有顯著差異。

假設2-7.不同社會學習領域教學年資的社會學習領域老師，教學效能上有顯著差異。

假設2-8.不同進修類別的社會學習領域老師，教學效能有顯著差異。

假設2-9.不同學校所在地的社會學習領域老師，教學效能有顯著差異。

假設2-10.不同學校規模的社會學習領域老師，教學效能有顯著差異。

三、根據研究問題四，提出下列假設：

假設三、社會學習領域教師在職進修動機與教學效能在整體及各層面間有顯著關聯性。

假設3-1.社會學習領域教師在職進修動機與教學效能在整體上有顯著關聯性。

假設3-2.社會學習領域教師在職進修動機與教學效能在各層面間有顯著關聯性。

四、根據研究問題五，提出下列假設：

假設四、社會學習領域教師在職進修動機對其教學效能具有解釋力。

NTTU Library

第三節 研究對象

本研究旨在探討桃園縣國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之現況以及兩者之間關係，故以桃園縣國民小學擔任社會學習領域教學之教師爲調查研究之母群體，以其作爲問卷實施之對象；問卷抽樣以分層隨機抽樣方式，按照學校規模比例，進行研究對象的抽樣。分兩階段發放問卷，第一階段爲預試問卷，計發出94份問卷；第二階段爲正式問卷，計發出484份問卷，問卷發放後，委請學校校長及主任協助問卷回收。

壹、問卷抽樣原則

依據桃園縣97學年度國民小學名冊，按學校規模分爲12班以下、13~24班、25~48班及49班以上四類；統計出桃園縣國民小學學校規模數統計表（除私立之福祿貝爾小學外），如表3-1；以及桃園縣國民小學所在區域校數統計表，如表3-2，共計187所小學。

表3-1 桃園縣國民小學學校規模校數統計表

鄉鎮市	校數	學校班級數			
		~12	13~24	25~48	49~
桃園市	23	0	4	8	11
中壢市	23	2	2	8	11
平鎮市	14	0	3	7	4
八德市	9	1	1	4	3
大溪鎮	14	7	2	4	1
楊梅鎮	15	2	4	9	0
龍潭鄉	11	3	2	5	1
龜山鄉	19	4	11	3	1
大園鄉	12	5	5	1	1
蘆竹鄉	14	5	3	1	5
新屋鄉	11	9	1	0	1
觀音鄉	10	5	2	3	0
復興鄉	12	12	0	0	0
合計	187	55	40	53	39

表3-2 桃園縣國民小學學校所在區域校數統計表

區域	校數	備註
市	69	桃園市、中壢市、平鎮市、八德市等國小
鄉鎮	81	各鄉鎮（不含一般地區之偏遠國小）
偏遠	37	偏遠地區國小
合計	187	

貳、 預試對象

爲瞭解本研究「國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能關係之研究調查問券」的適用性，將經由專家學者審閱過後建構專家效度的預試問卷，以桃園縣187所國民小學社會學習領域教師爲母群體，選取八所學校之主任及老師進行預試問卷調查，並考量學校規模大小，各校分別抽取教師樣本數3~20人，共發出94份問卷，回收83份問卷，剔除2份不適問卷，總計81份有效問卷，回收率88.3%，可用率86.2%。預試問卷樣本數及回收情形統計表如表3-3。

表3-3 預試問卷樣本數及回收情形統計表

學校規模	學校名稱	發出份數	回收份數	可用份數
12班以下	三光、光華	8	7	7
13~24班	四維、德龍	16	13	13
25~48班	大溪、祥安	30	27	27
49班以上	富台、僑愛	40	36	34
合　計		94	83	81
			回收率88.3%；可用率86.2%	

參、 正式對象

正式問卷編製完成後，隨即發放至抽樣學校進行調查。依學校規模大小抽取適額之教師（12班以下30~40人，13~24班50~60人，25~48班160~180人，49班以上180~200人）爲研究對象。本研究共抽取40所學校

的社會學習領域教師爲本研究之樣本， 抽樣學校一覽表如表3-4所示。樣本共計發出484份問卷，回收466份問卷， 其中有效問卷457份，問卷有效回收率94.42%。詳細問卷回收統計之情形如表3-5所示。

表3-4 正式問卷施測學校一覽表

	12 班以下	13~24 班	25~48 班	49 班以上	合計
縣轄市		快樂 內定	會稽 南門 瑞豐 中平 中壢 山豐 北勢	同德 慈文 大忠 信義 華勛 興國 南勢 忠貞 文化	18
分計	0	2	7	9	
鄉鎮	龍源 富林	永安 上田 高原 山腳 潮音 上大	雙龍 幸福 楊光 田心 菓林	南美	14
分計	2	6	5	1	
偏遠	三民 介壽 北湖 瑞祥 瑞原 沙崙 大埔 頂社				8
分計	8	0	0	0	
合計	10	8	12	10	40

NTU Library

表3-5 正式問卷樣本數及回收情形統計表

學校名稱	發出份數	回收份數	有效份數	學校名稱	發出份數	回收份數	有效份數
同德	20	18	18	山豐	15	13	13
慈文	20	20	20	北勢	15	14	14
南勢	20	20	20	快樂	8	8	8
信義	20	20	20	內定	8	8	8
華勛	20	20	18	永安	8	8	8
南美	20	18	18	上田	8	7	6
大忠	20	18	18	高原	8	8	8
興國	20	20	20	山腳	8	8	8
忠貞	20	20	19	潮音	8	8	8
文化	20	20	20	上大	8	8	8
會稽	15	15	14	三民	4	3	3
南門	15	15	14	介壽	4	4	4
雙龍	15	14	14	龍源	4	4	4
中平	15	13	12	北湖	4	3	3
中壢	15	15	15	瑞祥	4	3	3
幸福	15	15	15	瑞原	4	3	3
楊光	15	15	14	沙崙	4	3	3
田心	15	15	15	大埔	4	4	4
瑞豐	15	15	15	頂社	4	4	4
菓林	15	15	14	富林	4	4	4
合　計	發出學校：40　回收學校：40						
	發出份數：484　回收份數：466　有效份數：457						
	有效回收率：94.42%						

NTTU Library

第四節 研究方法

本研究旨在探討國民小學社會學習領域教師參與在職進修動機與教學效能之關係，先以文獻分析作爲理論基礎及研究架構的依據，再以桃園縣國民小學社會學習領域教師爲對象，進行問卷調查及訪談，以瞭解在職進修動機及其教學效能表現的情形、差異及相關。本研究採用的方法如下：

一、文獻分析法

先蒐集國、內外與研究有關之文獻，探討整理有關於教師「在職進修」與「教學效能」的意涵與理論；再綜合分析國、內外學者對於教師「在職進修」與「教學效能」的相關研究，加以分析歸類，作爲本研究之理論依據及架構。

二、問卷調查法

本研究以問卷方式來調查桃園縣公立國民小學社會學習領域教師在職進修與教學效能的關聯性，並據以考量問卷之信度及效度。

NTU Library

第五節 研究工具

本研究是以問卷調查法蒐集實證部分資料，旨在探討國民小學社會領域教師參與在職進修動機與教學效能之關係，所使用之工具引用郭蘭（2003）「國民中學教師參與在職進修動機與教學效能關係之研究調查問卷」，修編爲「國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能關係之研究調查問卷」，此問卷包括「教師基本資料」、「教師在職進修動機」、「教師教學效能」等三個部分，以進行問卷調查。以下就「教師在職進修動機」、「教師教學效能」及「基本資料」的問卷內容、編製流程及預試結果來做說明。

壹、教師在職進修動機部分

本問卷使用目的在於要了解國小社會學習領域教師在職進修動機各層面的差異，並以教師背景資料探討影響教師在職進修動機之因素。以下就「教師在職進修動機調查問卷」的問卷內容、編製流程及預試結果來做說明。

一、問卷內容

本問卷之使用係依據前章文獻探討之結果，將社會學習領域教師在職進修動機分爲認知興趣、追求成就、他人影響、專業發展、社交關係、逃避或刺激等六個層面，修編郭蘭（2003）「國民中學教師參與在職進修動機調查問卷」來進行本研究之問卷調查。

（一）問卷向度

本預試問卷內容將社會學習領域教師在職進修動機分爲六個層面，分別是認知興趣、追求成就、他人影響、專業發展、社交關係、逃避或刺激，共擬定30題，茲分述如下：

（1） 認知興趣：指社會學習領域教師基於個人的興趣及滿足個人求知慾望而進修，計有6題。

（2） 追求成就：指社會學習領域教師基於及肯定個人成就取得學歷文憑而進修，計有4題。

（3） 他人影響：指社會學習領域教師基於受到別人的鼓勵或影響而進修，計有5題。

（4） 專業發展：指社會學習領域教師爲增進教育專業及專門知能，追求新知識，以滿足工作需求而進修，計有5題。

（5） 社交關係：指社會學習領域教師爲擴展人際關係或結交不同專業領域的朋友而進修，計有5題。

（6） 逃避或刺激：指社會學習領域教師基於逃避挫折或追求生活上之變化與刺激而進修，計有5題。

（二）填答計分

本量表採Likert 五點量表（five point scale）從「完全不符合」、「不太符合」、「大半符合」、「非常符合」到「完全符合」分五等級，請受試者依各項理由對其參與在職進修之影響程度，選一項最適合自身情況的等級，代表不同的影響程度。計分方式從「完全不符合」到「完全符合」，分別以1 分、2分、3 分、4 分、5 分計算，得分越高表示其參與在職進修動機之程度越高，反之愈低。

二、編製流程

爲了增加本問卷的信效度、適切性及代表性，經與指導教授多次討論，隨後再依「適合」、「修正後適合」、「不適合」三點量表方式，邀請學者專家及學校行政實務工作者共8人，就問卷之內容、結構、用字遣詞提供寶貴建議、將本問卷的向度及語氣加以潤飾，以求通順清晰，建立專家內容效度。協助建構問卷內容效度的專家學者名單如表3-6所示。

3-6 建構預試問卷「專家效度」學者名單（依姓氏筆畫順序排列）

專家姓名	現任職務
王淑琍	桃園縣南勢國小教師
侯松茂	國立台東大學教授
翁懿聰	桃園縣祥安國小主任
陶藝文	桃園縣僑愛國小主任
黃嬿霖	桃園縣富台國小教師
鍾晃華	桃園縣祥安國小校長
薛成斌	新竹縣東安國小教師
魏俊華	國立台東大學教授

在專家意見調查回收之後，根據學者專家及學校行政實務工作者所勾選之資料進行百分比統計，將「適合」選項在50%以上與「修改後適合」的百分比相加，其值在80%以上的題目便予以保留，其統計結果如表3-7。最後，對於學者專家提供之修正意見加以整理後，將預試題目加以修訂完成如表3-8。

表3-7 「教師在職進修動機調查問卷」專家意見統計表

向度	題號	適合		修正後適合		不適合		結果		
		N	%	N	%	N	%	保留	修正	刪除
認知興趣	1	7	86	1	14				○	
	2	8	100	0				○		
	3	8	100	0				○		
	4	7	86	1	14				○	
	5	8	100	0				○		
	6	8	100	0				○		
追求成就	7	8	100	0				○		
	8	8	100	0				○		
	9	8	100	0				○		
	10	8	100	0				○		

表3-7（續）

向度	題號	適合		修正後適合		不適合		結果		
		N	%	N	%	N	%	保留	修正	刪除
他人影響	11	8	100	0				○		
	12	8	100	0				○		
	13	8	100	0				○		
	14	8	100	0				○		
	15	8	100	0				○		
專業發展	16	8	100	0				○		
	17	8	100	0				○		
	18	8	100	0				○		
	19	8	100	0				○		
	20	7	86	1	14				○	
社交關係	21	8	100	0				○		
	22	8	100	0				○		
	23	7	86	1	14				○	
	24	7	86	1	14				○	
	25	7	86	1	14				○	
逃避或刺激	26	8	100	0				○		
	27	8	100	0				○		
	28	8	100	0				○		
	29	7	86	1	14				○	
	30	8	100	0				○		

表3-8 「教師在職進修動機調查預試問卷」各層面題數與題號分配情形

問卷層面	題數	預試問卷題號
認知興趣	5	1、2、3、4、5
追求成就	5	6、7、8、9、10
他人影響	5	11、12、13、14、15
專業發展	4	16、17、18、19
社交關係	5	20、21、22、23、24
逃避或刺激	6	25、26、27、28、29、30

NTTU Library

三、預試結果分析

預試問卷回收後，即進行資料處理與統計分析，分述如下：

（一）項目分析

本問卷進行預試後，先計算受試者在此題目的總分，以得分高低人數各27%，將填答者分爲高分組與低分組，進行高低分組平均數差異的獨立樣本 t 檢定，分析摘要如表3-9所示。

表3-9「教師在職進修動機調查問卷」項目分析摘要表

題號	極端組考驗	同質性考驗		備註
	決斷值（CR值）	修正的項目總相關	題項刪除時的信度係數	
A1	-3.462	.322**	.945	保留
A2	-2.215	.310*	.945	保留
A3	-4.499	.519***	.943	保留
A4	-5.484	.563***	.943	保留
A5	-5.946	.563***	.943	保留
B1	-8.573	.591***	.943	保留
B2	-8.582	.605***	.942	保留
B3	-8.719	.608***	.942	保留
B4	-8.898	.608***	.942	保留
B5	-7.164	.582***	.943	保留
C1	-6.089	.608***	.942	保留
C2	-8.478	.649***	.942	保留
C3	-7.439	.595***	.943	保留
C4	-6.504	.559***	.943	保留
C5	-6.199	.559***	.943	保留
D1	-6.207	.624***	.942	保留
D2	-6.341	.555***	.943	保留
D3	-6.180	.545***	.943	保留
D4	-5.745	.514***	.943	保留
E1	-6.556	.557***	.943	保留
E2	-8.662	.704***	.941	保留
E3	-5.823	.603***	.942	保留
E4	-6.833	.687***	.942	保留
E5	-7.486	.736***	.941	保留

表3-9（續）

題號	極端組考驗	同質性考驗		備註
	決斷值（CR值）	修正的項目總相關	題項刪除時的信度係數	
F1	-6.495	.632***	.942	保留
F2	-6.457	.615***	.942	保留
F3	-4.973	.531***	.943	保留
F4	-8.102	.680***	.942	保留
F5	-7.890	.699***	.941	保留
F6	-6.002	.598***	.943	保留

* p<.05　** p<.01　*** p<.001

（二）因素分析

在「教師在職進修動機調查預試問卷」上，以桃園縣國小社會學習領域教師爲受試者，測量其對全部題目的反應，採用主軸因子分析因素，再以最大變異法進行直交轉軸，以6個因子數加以萃取，且捨棄.30以下的絕對值，經因素分析後，根據特徵值、解釋變異量、因素負荷量，統整如表3-10。

表3-10 教師在職進修動機各層面主軸因子分析摘要表

層面	預試問卷題號	特徵值	解釋變異量%	累積總變異量%	因素負荷量	正式問卷題號
認知興趣	A1	1.431	3.893	3.893	.342	1
	A2				.324	2
	A3				.533	3
	A4				.569	4
	A5				.573	5
追求成就	B1	11.708	38.182	42.075	.594	6
	B2				.605	7
	B3				.609	8
	B4				.604	9
	B5				.572	10

表3-10（續）

層面	預試問卷題號	特徵值	解釋變異量%	累積總變異量%	因素負荷量	正式問卷題號
他人影響	C1	3.175	9.851	51.926	.606	11
	C2				.664	12
	C3				.604	13
	C4				.567	14
	C5				.576	15
專業發展	D1	1.734	4.827	56.753	.644	刪除
	D2				.466	16
	D3				.538	17
	D4				.476	18
社交關係	E1	1.270	3.480	60.233	.597	19
	E2				.745	20
	E3				.647	21
	E4				.723	刪除
	E5				.770	刪除
逃避或刺激	F1	4.279	13.654	73.887	.661	22
	F2				.637	23
	F3				.568	24
	F4				.703	25
	F5				.720	26
	F6				.629	27

本問卷經因素分析結果，D1、E4、E5三題需加以刪除，所抽取的六個因素解釋變異量分別爲3.893%、38.182%、9.851%、4.827%、3.480%、13.654%，總累積變異量爲73.887%，特徵值在1.270至11.708之間，顯示具有良好的效度。

（三）信度分析

本問卷的信度分析，係以Cronbach α係數考驗「教師在職進修動機調查預試問卷」各層面與總量表的內部一致性，其結果各層面與總量表之Cronbach α係數高達.935，而各層面的Cronbach α係數分別

爲.844、.969、.881、.976、.875、.923，顯示其內部一致性高，具有頗高的信度，「教師在職進修動機調查預試問卷」信度分析摘要表如表3-11所示。

表3-11「教師在職進修動機調查預試問卷」信度分析摘要表

層面	問卷之題號	Cronbach α係數	總量表α係數
認知興趣	1-5	.844	.935
追求成就	6-10	.969	
他人影響	11-15	.881	
專業發展	16-18	.976	
社交關係	19-21	.875	
逃避或刺激	22-27	.923	

貳、教師教學效能部分

本問卷旨在了解國小社會學習領域教師的教學效能現況，並以教師背景資料探討影響教學效能之因素。以下就「教師教學效能調查問卷」的問卷內容、編製流程及預試結果來做說明。

一、問卷內容

本問卷之使用係依據前章文獻探討之結果，將教師教學效能分爲教學計畫與準備、學生學習表現、善用教學評量、多元教學技巧、良好學習氣氛等五個層面，修編郭蘭（2003）「教師教學效能調查問卷」來進行本研究之問卷調查。

（一）問卷向度

本預試問卷的內容將教學效能分成五個層面，分別是：教學計畫與準備、學生學習表現、善用教學評量、多元教學技巧、良好學習氣氛，共擬定29題，茲分述如下：

（1）教學計畫與準備：指社會領學習域教師爲促使教學目標的達成，

事先擬定計畫及教學準備的程度，計有6題。

（2）學生學習表現：指社會學習領域教師能針對學生的差異與特質，給予適當的指導，且透過肯定及鼓勵以建立其學習的自信心，並提供即時的回饋，並指導學生有效的學習，計有5題。

（3）善用教學評量：指社會學習領域教師依據教學目標，運用多元的方式評量學生的學習成就，以了解學生學習狀況，計有6題。

（4）多元教學技巧：指社會領域教師教學時應該能靈活運用各種教學方法、教具、教學問題等，以提高學生的學習動機，增進學習成就，計有6題。

（0） 良好學習氣氛：指指社會學習領域教師應佈置合宜的教學環境，培養學生合作互助的態度，師生之間具有良性互動，共同營造活潑、快樂、尊重的班級學習氣氛，計有6題。

（二）填答計分

本量表採Likert 五點量表（five point scale）從「從未如此」、「很少如此」、「有時如此」、「時常如此」到「總是如此」分五等級，請受試者依各項實際教學狀況勾選，選一項最適合自身情況的等級。計分方式從「從未如此」到「總是如此」，分別以1 分、2 分、3 分、4 分、5 分計算，得分越高表示其教學效能越佳，反之愈差。

二、編製流程

爲了增加本問卷的信效度、適切性及代表性，經與指導教授多次討論，隨後再依「適合」、「修正後適合」、「不適合」三點量表方式，邀請學者專家及學校行政實務工作者共8人，就問卷之內容、結構、用字遣詞提供寶貴建議、將本問卷的向度及語氣加以潤飾，以求通順清晰，建立專家內容效度。協助建構問卷內容效度的專家學者名單如表3-4所

示。在專家意見調查回收之後，根據學者專家及學校行政實務工作者所勾選之資料進行百分比統計，將「適合」選項在50%以上與「修改後適合」的百分比相加，其值在80%以上的題目便予以保留，其統計結果如表3-12。最後，對於學者專家提供之修正意見加以整理後，將預試題目加以修訂完成如表3-13。

表3-12 「教師教學效能調查問卷」專家意見統計表

向度	題號	適合		修正後適合		不適合		結果		
		N	%	N	%	N	%	保留	修正	刪除
教學計畫與準備	1	8	100	0				○		
	2	7	86	1	14				○	
	3	8	100	0				○		
	4	8	100	0				○		
	5	8	100	0				○		
學生學習表現	6	8	100	0				○		
	7	8	100	0				○		
	8	8	100	0				○		
	9	8	100	0				○		
	10	8	100	0				○		
	11	8	100	0				○		
善用教學評量	12	8	100	0				○		
	13	7	86	1	14				○	
	14	8	100	0				○		
	15	8	100	0				○		
	16	8	100	0				○		
	17	8	100	0				○		
	18	8	100	0				○		
多元教學技巧	19	7	86	1	14				○	
	20	8	100	0				○		
	21	8	100	0				○		
	22	7	86	1	14				○	
	23	7	86	1	14				○	

NTU Library

表 3-12（續）

良好學習氣氛	24	8	100	0	○
	25	8	100	0	○
	26	8	100	0	○
	27	8	100	0	○
	28	8	100	0	○
	29	8	100	0	○

表 3-13「教師教學效能調查預試問卷」各層面題數與題號分配情形

問卷層面	題數	預試問卷題號
教學計畫與準備	6	1、2、3、4、5、6
學生學習表現	5	7、8、9、10、11
善用教學評量	7	12、13、14、15、16、17、18
多元教學技巧	6	19、20、21、22、23、24
良好學習氣氛	6	25、26、27、28、29、30

三、預試結果分析

預試問卷回收後，即進行資料處理與統計分析，分述如下：

（一）項目分析

本問卷進行預試後，先計算受試者在此題目的總分，以得分高低人數各27%，將填答者分爲高分組與低分組，進行高低分組平均數差異的t獨立樣本t檢定，分析摘要如表3-14所示。

表3-14「教師教學效能調查問卷」項目分析摘要表

題號	極端組考驗	同質性考驗		備註
	決斷值（CR值）	修正的項目總相關	題項刪除時的信度係數	
a1	-5.588	.564***	.923	保留
a2	-3.743	.518**	.923	保留
a3	-5.424	.558***	.923	保留
a4	-2.312	.288*	.926	保留
a5	-4.959	.492***	.924	保留

表3-14（續）

題號	極端組考驗	同質性考驗		備註
	決斷值（CR值）	修正的項目總相關	題項刪除時的信度係數	
a6	-4.902	.542***	.923	保留
b1	-4.181	.423***	.925	保留
b2	-3.306	.356*	.926	保留
b3	-4.847	.493***	.924	保留
b4	-5.803	.523***	.924	保留
b5	-4.522	.508***	.924	保留
c1	-3.833	.591***	.923	保留
c2	-3.644	.576**	.923	保留
c3	-5.893	.583***	.923	保留
c4	-4.049	.552***	.923	保留
c5	-4.434	.620***	.922	保留
c6	-4.009	.502***	.924	保留
c7	-4.075	.612***	.922	保留
d1	-4.078	.614***	.922	保留
d2	-5.795	.560***	.923	保留
d3	-4.675	.431***	.925	保留
d4	-3.691	.545***	.923	保留
d5	-4.765	.553***	.923	保留
d6	-4.741	.565***	.923	保留
e1	-5.056	.533***	.923	保留
e2	-5.228	.568***	.923	保留
e3	-5.840	.574***	.923	保留
e4	-4.448	.398***	.925	保留
e5	-5.042	.446***	.924	保留
e6	-6.123	.617***	.922	保留

* p<.05　** p<.01　*** p<.001

（二）因素分析

在「教師教學效能調查預試問卷」上，以桃園縣國小社會學習領域教師爲受試者，測量其對全部題目的反應，採用主軸因子分析因素，再

以最大變異法進行直交轉軸，以5個因子數加以萃取，且捨棄.30以下的絕對值，經因素分析後，根據特徵值、解釋變異量、因素負荷量，統整如表3-15。

表3-15 教師教學效能各層面主軸因子分析摘要表

層面	預試問卷題號	特徵值	解釋變異量%	累積總變異量%	因素負荷量	正式問卷題號
教學計畫與準備	a1	2.799	8.369	8.369	.578	1
	a2				.533	2
	a3				.567	3
	a4				.287	4
	a5				.485	5
	a6				.558	6
學生學習表現	b1	1.988	5.411	13.780	.404	7
	b2				.356	8
	b3				.499	9
	b4				.521	10
	b5				.508	11
善用教學評量	c1	3.587	11.545	25.325	.651	12
	c2				.637	13
	c3				.604	刪除
	c4				.596	刪除
	c5				.680	14
	c6				.540	15
	c7				.672	16
多元教學技巧	d1	9.802	31.716	57.041	.634	17
	d2				.548	18
	d3				.430	19
	d4				.537	20
	d5				.544	21
	d6				.558	22

NTTU Library

表3-15（續）

層面	預試問卷題號	特徵值	解釋變異量%	累積總變異量%	因素負荷量	正式問卷題號
良好學習氣氛	e1	3.107	9.725	66.766	.576	23
	e2				.602	24
	e3				.613	25
	e4				.457	26
	e5				.489	27
	e6				.664	28

本問卷經因素分析結果，C3、C4兩題需加以刪除，所抽取的五個因素解釋變異量分別爲偶8.369%、5.411%、11.545%、31.716%、9.725%，總累積變異量爲66.766%，特徵值在1.988至9.802之間，顯示具有良好的效度。

（三）信度分析

本問卷的信度分析，係以Cronbach α係數考驗「教師教學效能調查預試問卷」各層面與總量表的內部一致性，其結果各層面與總量表之Cronbach α係數高達.920，而各層面的Cronbach α係數分別爲.876、.824、.943、.932、.901，顯示其內部一致性高，具有頗高的信度，「教師在職進修動機調查預試問卷」信度分析摘要表如表3-16所示。

表3-16「教師教學效能調查預試問卷」信度分析摘要表

層面	問卷之題號	Cronbach α係數	總量表α係數
教學計畫與準備	1-6	.876	.920
學生學習表現	7-11	.824	
善用教學評量	12-16	.943	
多元教學技巧	17-22	.932	
良好學習氣氛	23-28	.901	

叁、基本資料

總共有十項，說明如下：

1、性別：（1）男 （2）女 兩大類；以了解不同性別社會科教師的在職進修動機與教學效能有何不同。

2、年齡：（1）30 歲以下 （2）31-40 歲 （3）41-50 歲 （4）51 歲以上;以了解不同年齡層的社會科教師在職進修動機與教學效能有何不同。

3、最高學歷：（1）研究所以上（含四十學分班）（2）師大、師院畢業（3）一般大學畢業並加修教育學分（4）師專師範畢業（5）其他，如：國外大學相關教育系所（教育部認可的學歷）；以了解不同學歷的人，在職進修動機與教學效能有何不同。

4、婚姻狀況：（1）已婚 （2）未婚 （3）其他：如離婚或喪偶；婚姻狀況會影響在職進修動機與教學效能的狀況是本研究的探討因素之一。

5、服務年資：（1）5年以下（2）6-15年（3）16-25年 （4）26年以上；服務年資的長短，也會影響在職進修動機與教學效能的狀況，是本研究的探討因素之一。

6、現任職務：（1）專任教師 （2）導師 （3）兼行政教師；擔任職務不同，會影響在職進修動機與教學效能的狀況，是本研究的探討因素之一

7、社會學習領域教學年資：（1）1-3 年（2）4-6 年（3）7-9 年 （4）10 年以上；社會領域服務年資的長短，也會影響在職進修動機與教學效能的狀況，是本研究的探討因素之一。

8、曾進修的類別：（1）正規進修（博、碩士學位、學士、學分班）（2）非正規進修（師資培育機構或相關單位、學校、機關，舉辦長期或短期有系統的進修研習活動）（3）非正式進修（教師的自我研究、成

長團體活動）；進修類別不同，會影響在職進修動機與教學效能的狀況，是本研究的探討因素之一。

9、學校所在地：（1）市（縣轄市）（2）鄉鎮（不包含一般地區之偏遠學校）（3）偏遠地區；不同學校所在地也會影響在職進修動機與教學效能的狀況，是本研究的探討因素之一。

10、學校規模：（1）12 班以下（2）13-24 班 （2）25-48 班 （4）49 班以上；不同學校規模也會影響在職進修動機與教學效能的狀況，是本研究的探討因素之一。

NTTU Library

第六節 研究流程

本研究之研究流程乃依據研究目的與研究內容編製而成，研究流程如圖3-2，說明如下：

一、擬訂研究計畫

閱讀有關文獻並偕同指導教授討論後決定研究主題，便草擬研究架構及研究流程與方法，經指導教授修正後即著手進行本研究。

二、蒐集及回顧相關文獻

蒐集有關教師在職進修、教師參與在職進修動機及教學效能等相關文獻，詳細閱讀相關文獻後即著手撰寫文獻探討，以作爲本研究之理論基礎及設計研究工具之依據。

三、修訂調查問卷

徵求引用郭蘭於2003年所編製「國民中學教師參與在職進修動機與教學效能關係之研究調查問卷」的同意書，並依據本研究範圍、對象及背景變項加以修訂成「國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能關係之調查問卷」。

四、正式問卷施測及催收

本研究先依學校規模大小抽取桃園縣40所國民小學作爲樣本學校，再依分層隨機抽樣方法抽取484位桃園縣國小教師做爲問卷施測調查的樣本，而後寄發調查問卷至各個學校並進行催收工作。

五、資料整理與統計分析

問卷回收後，先篩選出無效問卷，再編碼、登錄，之後進行資料校正，確定資料無誤後，即依研究需要進行統計分析與討論。

六、撰寫研究報告

依據文獻分析、問卷調查及訪談之發現，作成本研究之結論，再據以提出建議，作成本研究報告。

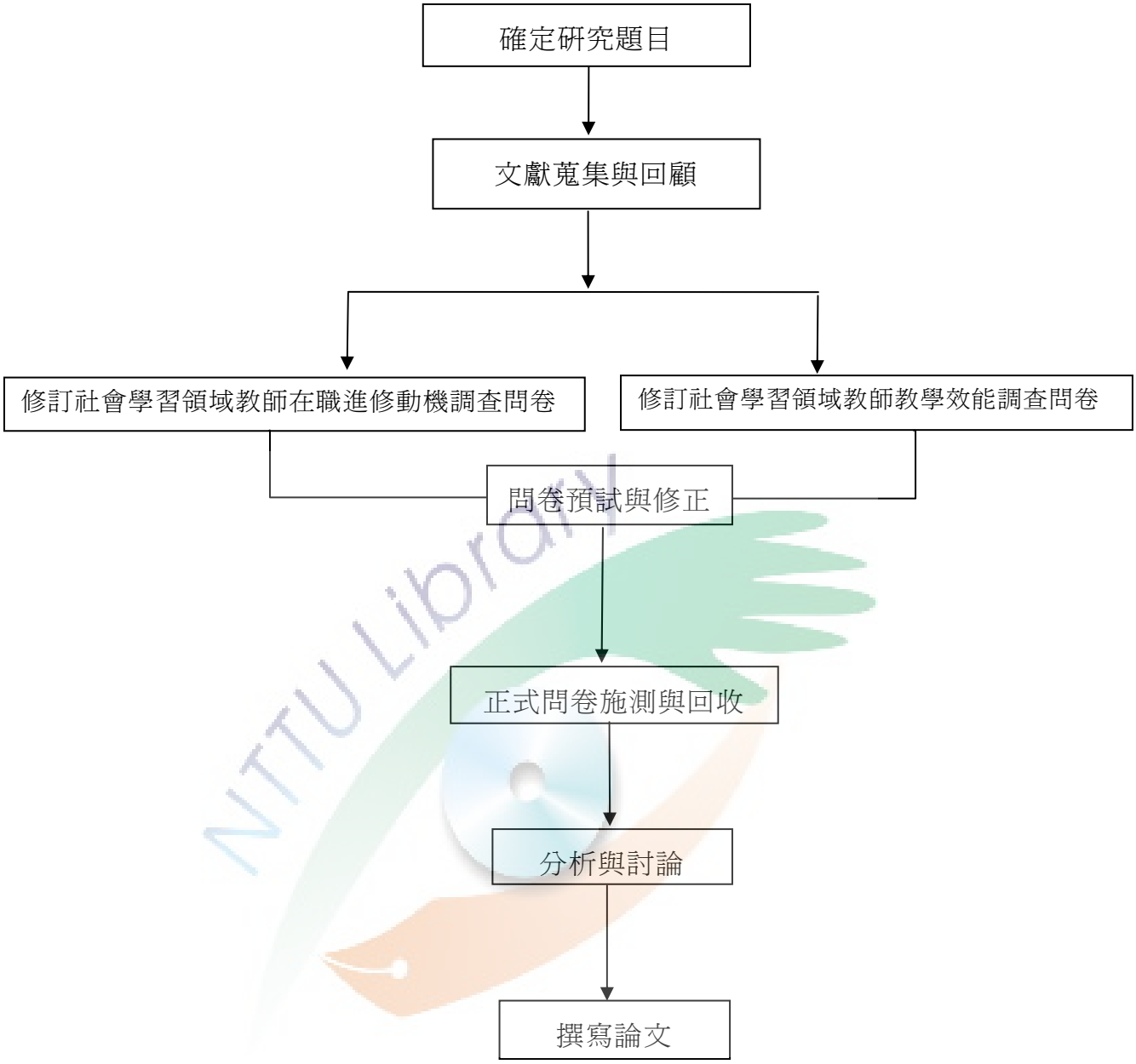

確定研究題目
文獻蒐集與回顧
修訂社會學習領域教師在職進修動機調查問卷
修訂社會學習領域教師教學效能調查問卷
問卷預試與修正
正式問卷施測與回收
分析與討論
撰寫論文

圖3-2　研究流程圖

第七節 資料處理與分析

本研究在調查問卷回收後，先整理並剔除無效問卷，然後將有效樣本逐一編碼登錄，再以**SPSS for Windows 12.0** 版電腦套裝軟體程式進行資料的統計分析，茲將本研究採用之統計方法說明如下：

壹、 描述性統計

統計資料若不加以處理，則各種資料雜亂無章，不代表任何意義，更不能達到統計的目的，統計資料經過分類、整理才有條理、有系統的顯示出統計資料的意義，本研究採用下列統計方法進行描述性統計分析（descriptive statistics）。

一、次數分配與百分比

本研究正式問卷有效樣本之基本資料，以次數分配（frequency distribution）與百分比法（percentage）進行統計分析。

二、平均數與標準差

分別就所有受試者在「國民小學社會學習領域教師參與在職進修動機調查問卷」與「國民小學社會學習領域教師教學效能調查問卷」之得分上，求各層面及整體之平均數（mean）與標準差（standard deviation，SD），以了解國民小學社會學習領域教師參與在職進修動機與教學效能之現況。（分析研究問題一、二）

貳、 推論性統計

一般研究由於受到時間、金錢、人力、物力的限制，通常只能抽取研究對象部分樣本加以研究，再將所蒐集的部分群體資料對母群體作推論，本研究採用下列統計方法進行推論性統計分析（inferential statistics）。

一、t考驗（t-test）

其主要用途爲母體爲常態而爲未知時，根據小樣本的平均數估計常態平均數的信賴區間或檢定對於母群體平均數的假設。獨立樣本t 考驗適用於兩組獨立之樣本，考驗兩組平均數間之差異性（芮寶公、李順成，1994）。本研究以 t 考驗進行不同性別之國民小學社會學習領域教師在職進修動機在整體及各層面上以及教學效能在整體及各層面上之差異情形。（考驗假設一、二）

二、單因子變異數分析與事後多重比較

變異數分析是考驗三個或三個以上樣本平均數的差異顯著性，ANOVA 用來決定各組資料的變異量，並判斷各組間變異量是否大於各組內的變異量。One-Way ANOVA 是研究者想了解某個獨立因子（變數）對於觀測對象有沒有影響。若單因子變因數分析達到的顯著水準，則採用薛費法（Scheffé Method）來進行比較（邱皓政，2007）。本研究以此法進行下列之分析：

（一）以社會學習領域教師個人背景變項及環境變項爲自變項，以教師參與在職進修動機在整體及各層面上之得分爲依變項，進行單因子變異數分析，差異若達顯著水準，再進行 Scheffé 事後比較。

（二）以社會學習領域教師個人背景變項及環境變項爲自變項，以「教學效能」在整體及各層面上之得分爲依變項，進行單因子變異數分析，差異若達顯著水準，再進行 Scheffé 事後比較。

三、皮爾遜積差相關

皮爾遜積差相關（Pearson product-moment correlation）是屬於相關分析的雙變項相關分析之一法，適用於兩個變項均使用等距或等比量尺所測量到的連續分數，分析兩個變項間的直線關係（邱皓政，2007）。本研究以皮爾遜積差相關分析教師參與在職進修動機與教學效能之整體及其各層面間之相關情形。（考驗假設三）

四、多元逐步迴歸分析

多數問題都包括三個或多個變項的研究，這種情況下就必須使用多變項相關分析來進行分析，多元逐步迴歸分析（Multiple stepwise regression analysis）即是多變項相關分析，其在若干個自變項中具有篩選變項的功能，以及分析若干個自變項和一個依變項間的關係，在本研究中的應用主要在於了解自變項與依變項間之因果關係與預測依變項，研究者可以求得一個迴歸方程式，將預測變項的分數代入即可進行預測（邱皓政，2007）。本研究以教師在職進修動機各層面爲預測變項，教學效能整體爲依變項，求其多元逐步迴歸分析，以說明教師在職進修動機各層面對教學效能整體之解釋力。（考驗假設四）

NTTU Library

第四章 研究結果分析與討論

本章旨在分析桃園縣民小學社會學習領域教師的「在職進修動機」與「教學效能」的情況，並探討不同背景變項的社會學習領域教師，其「在職進修動機」與「教學效能」之差異情況與影響因素。依據問卷調查所蒐集之資料，按照第三章所提及的統計方法加以處理後，針對研究結果來進行分析與討論。全章共分爲五節，第一節爲有效樣本之個人基本資料的描述性分析；第二節爲國小社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之現況分析；第三節爲不同背景變項之國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析；第四節爲不同背景變項之國小社會學習領域教師教學效能之差異分析；第五節爲國小社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之相關情形。第六節爲國小社會學習領域教師在職進修動機對其教學效能之預測情形。

第一節 研究樣本基本資料之分析

壹、問卷回收率與可用率

本研究問卷二月中分別寄給抽樣之學校，請該校教務主任協助分發給該校之擔任社會學習領域教師填寫，完成之後寄回給研究者，作爲研究統計之資料依據，實際施測問卷份數共計484份，回收問卷共計466份，回收率爲96.28%，經剔除填答不完整的無效問卷共9份問卷之後，共計有效問卷457份，可用率佔回收問卷之98.07%，佔全部施測問卷之94.42%，如表4-1。

表4-1 正式問卷施測與可用率一覽表

行政區域		實際施測人數	有效問卷	無效問卷	可用率
縣轄市	桃園市	78	74	2	94.87%
	中壢市	98	93	3	94.9%
	平鎮市	90	86	1	95.56%
	八德市	35	33	0	94.29%
鄉鎮	龜山鄉	35	33	0	94.29%
	大園鄉	23	22	1	95.65%
	蘆竹鄉	8	8	0	100%
	龍潭鄉	23	22	0	95.65%
	新屋鄉	8	8	0	100%
	觀音鄉	8	8	0	100%
	大溪鎮	15	15	0	100%
	楊梅鎮	23	20	2	86.96%
偏遠地區	復興鄉	8	7	0	87.5%
	龜山鄉	4	4	0	100%
	大園鄉	4	3	0	75%
	蘆竹鄉	4	4	0	100%
	龍潭鄉	4	4	0	100%
	新屋鄉	4	3	0	75%
	觀音鄉	4	4	0	100%
	大溪鎮	4	3	0	75%
	楊梅鎮	4	3	0	75%
合計		484	457	9	94.42%

NTTU Library

貳、國小社會學習領域教師背景及環境變項分析

本研究以457位桃園縣公立國小社會學習領域教師爲有效樣本，對其基本資料進行分析，以人數分配、百分比來說明，如表4-2。

表4-2 研究樣本基本資料統計分析表（n=457）

變項	組別	人數（人）	百分比（%）
性別	男	143	31.3
	女	314	68.7
年齡	30歲以下	78	17.1
	31-40歲	232	50.8
	41-50歲	128	28.0
	51歲以上	19	4.2
最高學歷	研究所以上（含40學分班）	122	26.7
	師大、師院畢業	175	38.3
	一般大學畢業並加修教育學分	131	28.7
	師專師範畢業	26	5.7
	其他，如國外大學相關教育系所畢業	3	.7
婚姻狀況	已婚	320	70.0
	未婚	132	28.9
	其他，如離婚或喪偶	5	1.1
服務年資	5年以下	87	19.0
	6-15年	241	52.7
	16-25年	116	25.4
	26年以上	13	2.8
現任職務	專任教師	52	11.4
	導師	285	62.4
	兼行政教師	120	26.3
社會學習領域教學年資	1-3年	191	41.8
	4-6年	127	27.8
	7-9年	71	15.5
	10年以上	68	14.9
曾進修類別	正規進修（博、碩士學位、學士、學分班）	（有）246	53.8
		（無）211	46.2
	非正規進修（施資培育機構或相關單位、學校、機關舉辦長期或短期有系統的進修研習活動）	（有）431	94.3
		（無）26	5.7
	非正式進修（教師的自我研究、成長團體活動）	（有）194	42.5
		（無）263	57.5
學校所在地	市（縣轄市）	285	62.4
	鄉鎮（不包含一般地區之偏遠學校）	145	31.7
	偏遠地區	27	5.9
學校規模	12班以下	35	7.7
	13-24班	62	13.6
	25-48班	169	37.0
	49班以上	191	41.8

本研究樣本之個人基本資料包括有性別、年齡、最高學歷、婚姻狀況、服務年資、現任職務、社會學習領域教學年資、曾進修的類別、學校所在地、學校規模等十個項目，茲將基本資料情行敘述如下：

一、性別

「女性」教師較「男性」教師爲多，「女性」教師佔68.7%，「男性」教師佔31.3%，男女教師比例爲1：2。從上述資料顯示女性比較願意以教育工作爲生涯的職業選擇，也比較不會中途離職或轉業。

二、年齡

以「31~40歲」教師爲最多，佔50.8%；其次依序爲「41~50歲」教師，佔28%；「30歲以下」教師，佔17.1%；「51歲以上」教師，佔4.2%。從上述資料顯示桃園縣國小社會學習領域教師年齡層大都集中於「31~40歲」及「41~50歲」的青壯期，佔抽樣調查有效樣本人數的八成左右。

三、最高學歷

以「師大,師院畢業」爲最多，佔38.3%；其次依序爲「一般大學畢業加修教育學分」，佔28.7%；「研究所以上（含40學分班）」，佔26.7%；「師專師範畢業」，佔5.7%；「其他，如國外大學相關教育系所畢業」，佔0.7%。從上述資料顯示桃園縣國小社會學習領域教師最高學歷以大學院校爲主，佔九成以上，研究所以上（含40學分班）也將近三成，這表示當前國小社會學習領域教師都十分積極參與在職進修活動，不斷的提升自我的教育專業能力。

四、婚姻狀況

「已婚」教師較「未婚」教師爲多，「已婚」教師佔70%，「未婚」教師佔28.9%，其他（離婚或喪偶）教師佔1.1%。從上述資料顯示桃園縣國小社會學習領域教師成婚比例頗高，可能是因爲教師工作性質及待遇，能擁有較好的經濟及生活水平，故國小教師的婚姻狀況是較爲穩定良好的。

五、服務年資

主要爲「6~15年」，佔52.7%；其次依序爲「16~25年」，佔25.4%；「5年以下」，佔19%；「25年以上」，佔2.8%。從上述資料顯示桃園縣國小社會學習領域教師服務年資集中在「6~15年」，佔抽樣調查樣本五成以上，這表示現階段教師年資較爲資淺些。

六、現任職務

以「級任教師」居最多，佔62.4%；其次依序爲「兼任行政教師」，佔26.3%；「專任教師」，佔11.4%。從上述資料顯示桃園縣國小社會學習領域授課大多是是由導師擔任，佔抽樣調查樣本六成以上，這表示導師較有意願教授社會學習領域課程，與語文領域、數學領域可進行統整式教學，擴大學生學習的層面。

七、社會學習領域教學年資

以「1~3年」爲最多，佔41.8%；其次依序爲「4~6年」，佔27.8%；「7~9年」，佔15.5%；「10年以上」，佔14.9%。從上述資料顯示桃園縣國小社會學習領域教師教學年資都較短，長期投入在社會學習領域教學的教師較少，這表示社會學習領域的教課對教師而言是較具挑戰性的。

八、曾進修的類別

在抽樣調查樣本中，有94.3%的教師參加過「非正規進修（師資培育機構或相關單位、學校、機關，舉辦長短期有系統的進修研習活動）」；有53.8%的教師有參加過「正規進修（含40學分班）」；亦有42.5%的教師參加過「非正式進修（教師的自我研究、成長團體活動）」。從上述資料顯示爲桃園縣國小社會學習領域教師最主要的在職進修管道爲「非正規進修」，因爲大多在任教學校區域內研修，時間、空間、距離上都比較容易親近參與，研習內容也是比較切合教學實務上所需要。不過，也有近半數教師參加過「正規進修」或「非正式進修」活動，整體而言，桃園縣國小社會學習領域教師對於在職進修，都有相當積極主動的意願與熱忱。

九、學校所在地

任教於「市（縣轄市）」教師，佔62.4%；服務於「鄉鎮（不包含一般地區之偏遠學校）」教師，佔31.7%；位居於「偏遠地區」教師，佔5.9%。以桃園縣教師所在學校區域來說，「城市」型學校居多且多爲中大型規模學校，所以教師人數就比較多；而「偏遠地區」學校位於偏僻地區且多爲小型學校，所以教師人數較比較少。

十、學校規模

任教於「49班以上」教師最多，佔41.8%；其次依序爲「25~48班」，佔37%；「13~24班」，佔13.6%；「12班以下」，佔7.7%。依據桃園縣教育局統計資料來推估，「25~48班」、「49班以上」屬中大型規模學校，所以教師所佔比例就較多；而「13~24班」及「12班以下」屬小型規模學校，是故教師所佔比例就較少。

NTTU Library

第二節　國小社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之現況分析

本節旨在瞭解桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之現況，分述如下：

壹、教師在職進修動機之現況分析

桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機之現況，係指受試教師在「教師在職進修動機」問卷中的得分情形，本問卷採李克特量表五點計分方式，以1分至5分表示重要程度，並以平均數及標準差呈現，分數愈高，表示社會學習領域教師在職進修動機愈強；反之，則表示愈弱。桃園縣國小社會學習領域教師「在職進修動機」之各層面題項與整體情形之分析結果，可歸納如下表4-3所示：

表4-3 教師「在職進修動機」各層面題項與整體情形之分析結果（n=457）

在職進修動機層面	題號	題目內容	平均數	標準差
認知興趣	1	滿足個人求知慾望	3.79	.781
	2	對進修課程感到興趣	3.81	.752
	3	享受重新當學生的樂趣	3.60	.929
	4	滿足學習所帶來的生活充實感	3.82	.760
	5	符應終身學習的精神	3.77	.820
	小計	**排序：1**	3.76	.652
追求成就	6	爲獲得更高學位來肯定自己	3.51	.835
	7	爲提高學歷取得文憑或資格	3.46	.871
	8	爲求與其他同事一樣有較高的教育程度	3.29	.883
	9	希望能獲得他人的敬重	3.12	.922
	10	爲晉級加薪提高收入	3.61	1.050
	小計	**排序：3**	3.40	.763
他人影響	11	受到家人或親友的鼓勵	3.35	2.113
	12	受到校長或主任的鼓勵	2.92	1.007
	13	受到過去師長或同學的鼓勵	3.09	1.026
	14	受到同事參加進修的影響	3.38	.980
	15	要做子女或家人的榜樣	3.09	1.098
	小計	**排序：5**	3.17	.894
專業發展	16	爲追求新知趕上時代	3.67	.771
	17	爲強化教學理念及提升專業知能	3.80	.717
	18	爲滿足工作的需要	3.71	.678
	小計	**排序：2**	3.73	.611
社交關係	19	能結交志同道合的朋友	3.22	.910
	20	想要成爲進修團體的成員	3.04	.947
	21	能結識不同專業領域的朋友	3.30	.946
	小計	**排序：4**	3.18	.837
逃避或刺激	22	藉著進修紓解煩悶的情緒	2.85	1.019
	23	轉移平日生活的重心	2.87	1.003
	24	暫時避開工作的壓力	2.60	1.043
	25	渴望覺得自己應有所目標	3.36	.965
	26	改變單調而固定的生活	2.99	1.036
	27	藉著學習求得心靈的寄託	3.05	1.043
	小計	**排序：6**	2.95	.807
整體在職進修動機	合計		3.34	.528

針對表4-3，將桃園縣國小社會學習領域教師「在職進修動機」各層面題項得分情形予以如下分析：

一、認知興趣

在「認知興趣」層面的動機上，各題得分的平均數介於3.60~3.82之間，以「滿足學習所帶來的生活充實感」得分最高；而以「享受重新當學生的樂趣」得分最低。這表示桃園縣大部分國小社會學習領域教師參加在職進修，是想藉由學習知識來充實自己的生活，擴大所見視野。

二、追求成就

在「追求成就」層面的動機上，各題得分的平均數介於3.12~3.61之間，以「爲晉級加薪提高收入」得分最高；而以「希望能獲得他人的敬重」得分最低。這表示桃園縣大部分國小社會學習領域教師想藉由在職進修來晉級加薪提高收入，進修除了學習也附帶有實際效益的目的。

三、他人影響

在「他人影響」層面的動機上，各題得分的平均數介於2.92~3.38之間，以「受到同事參加進修的影響」得分最高；而以「受到校長或主任的鼓勵」得分最低。這表示桃園縣國小社會學習領域教師參加在職進修，受職場中同事的影響較大，而校長或主任的鼓勵則稍嫌不足，還可以再加提昇。

四、專業發展

在「專業發展」層面的動機上，各題得分的平均數介於3.67~3.80之間，以「爲強化教學理念及提升專業知能」得分最高；而以「爲追求新知趕上時代」得分最低。這表示桃園縣大部分國小社會學習領域教師參加在職進修，是爲了提昇自己的教育專業能力，追求不斷的進步與發展。

五、社交關係

在「社交關係」層面的動機上，各題得分的平均數介於3.04~3.30之間，以「能結識不同專業領域的朋友」得分最高；而以「想要成爲進修

團體的成員」得分最低。這表示桃園縣國小社會學習領域教師會藉由在職進修機會，結識不同專業領域的朋友，增廣學習涉獵的觸角，讓自己人際層面也加大。

六、逃避或刺激

在「逃避或刺激」層面的動機上，各題得分的平均數介於2.60~3.36之間，以「渴望覺得自己應有所目標」得分最高；而以「暫時避開工作的壓力」得分最低。這表示桃園縣國小社會學習領域教師參加在職進修，是期望自我應設定努力目標，讓教職生涯更具有意義。

七、綜合歸納

綜合上述發現，桃園縣國小社會學習領域教師「在職進修動機」六個層面中，每個層面平均數介於2.95~3.76之間，其中以「認知興趣」得分最高；其次依序爲「專業發展」、「追求成就」、「社交關係」、「他人影響」；而以「逃避或刺激」得分最低。就整體在職進修動機強弱而言，其平均數爲3.34，大於五等量表之平均數3.0以上，屬中等偏高程度，顯示桃園縣國小社會學習領域教師對於在職進修有著積極的動機，最主要的動機是爲了「認知興趣」的滿足，而「逃避或刺激」的動機是最弱的。

貳、教師教學效能之現況分析

桃園縣國小社會學習領域教師教學效能之現況，係指受試教師在「教師教學效能」問卷中的得分情形，本問卷採李克特量表五點計分方式，以1分至5分表示重要程度，並以平均數及標準差呈現，分數愈高，表示社會學習領域教師教學效能愈高；反之，則表示愈低。桃園縣國小社會學習領域教師「教學效能」之各層面題項與整體情形之分析結果，可歸納如下表4-4所示：

表4-4 教師「教學效能」各層面題項與整體情形之分析結果（n=457）

教學效能層面	題號	題目內容	平均數	標準差
教學計畫與準備	1	我會在開學前訂定本學期的教學計畫	3.86	.706
	2	我在進行教學活動前會有系統地準備教材教具	3.82	.627
	3	我會依據教學目標設計合宜的教學活動	3.86	.571
	4	我會依學生的個別差異選擇適宜的教材及教法	3.72	.674
	5	我會將教學活動的過程、教材、評量彙集成教學檔案	3.41	.762
	6	我會配合教學需要，蒐集或編選補充教材	3.83	.646
	小計	**排序：4**	3.73	.492
學生學習表現	7	我的學生有主動學習的精神	3.39	.702
	8	我的學生會重視其學業成就	3.64	.687
	9	我的學生經由學習活動能改變其行為	3.52	.642
	10	我的學生會主動尋求解決問題的方法	3.36	.675
	11	我的學生樂於與老師互動、探索知識	3.67	.673
	小計	**排序：5**	3.57	.490
善用教學評量	12	我會依學生的個別差異作教學評量	3.56	.680
	13	我會採用多元的方式進行教學評量	3.80	.607
	14	我會與學生共同檢討評量的結果修正其錯誤	3.83	.656
	15	我會與同事討論教學評量成果以分享教學經驗	3.80	.685
	16	我會依據教學評量結果調整教學進度、內容與深度	3.89	.614
	小計	**排序：2**	3.77	.455
多元教學技巧	17	我的教學方式能引起學生的學習興趣	3.75	.625
	18	我會由簡而繁有系統的呈現教材內容	3.86	.631
	19	我會依情況需要實施小組教學	3.70	.659
	20	我能靈活運用不同的教學方法，如講述法、討論法、問答法等等	3.82	.652
	21	我能依教學內容選用適當的教學媒體，如：視聽、電腦設備	3.89	.688
	22	我會善用校外或社區資源於教學中	3.38	.752
	小計	**排序：3**	3.73	.471
良好學習氣氛	23	我會以和善的態度與學生作意見溝通	4.04	.620
	24	我會主動營造教室和諧、溫馨的氣氛	4.08	.607
	25	我在教學活動中能與學生保持良好的互動	4.08	.609
	26	在教學活動中我能容許學生充分表達意見	4.14	.588
	27	我會適時地讚美及鼓勵學生的學習成就	4.21	.575
	28	我會與學生分享彼此的經驗，促進師生感情的交流	4.17	.613
	小計	**排序：1**	4.12	.492
整體教學效能	合計		3.79	.366

針對表4-4，將桃園縣國小社會學習領域教師「教學效能」各層面題項得分情形予以如下分析：

一、教學計畫與準備

在「教學計畫與準備」方面的效能上，各題得分的平均數介於3.41~3.86之間，以「我會在開學前訂定本學期的教學計畫」、「我會依據教學目標設計合宜的教學活動」得分最高；而以「我會將教學活動的過程、教材、評量彙集成教學檔案」得分最低。這表示桃園縣大部分國小社會學習領域教師的教學效能，在教學計畫與準備方面表現尚佳。

二、學生學習表現

在「學生學習表現」方面的效能上，各題得分的平均數介於3.36~3.67之間，以「我的學生樂於與老師互動、探索知識」得分最高；而以「我的學生會主動尋求解決問題的方法」得分最低。這表示桃園縣大部分國小社會學習領域教師，能夠在教學課堂上促使學生有良好的學習表現。

三、善用教學評量

在「善用教學評量」方面的效能上，各題得分的平均數介於3.56~3.89之間，以「我會依據教學評量結果調整教學進度、內容與深度」得分最高；而以「我會依學生的個別差異作教學評量」得分最低。這表示桃園縣大部分國小社會學習領域教師的教學效能，在善用教學評量方面表現相當良好。

四、多元教學技巧

在「多元教學技巧」方面的效能上，各題得分的平均數介於3.38~3.89之間，以「我能依教學內容選用適當的教學媒體，如：視聽、電腦設備」得分最高；而以「我會善用校外或社區資源於教學中」得分最低。這表示桃園縣大部分國小社會學習領域教師的教學效能，在使用多元教學技巧方面表現不錯。

五、良好學習氣氛

在「良好學習氣氛」方面的效能上，各題得分的平均數介於4.04~4.21

之間，以「我會適時地讚美及鼓勵學生的學習成就」得分最高；而以「我會以和善的態度與學生作意見溝通」得分最低。這表示桃園縣大部分國小社會學習領域教師的教學效能，在創造良好學習氣氛方面表現相當良好。

六、綜合歸納

綜合上述發現，桃園縣國小社會學習領域教師在「教學效能」五項層面中，每個層面平均數介於3.57~4.12之間，其中以「良好學習氣氛」得分最高；其次依序爲「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「教學計畫與準備」；而以「學生學習表現」得分最低。就整體教學效能而言，其平均數爲3.79，大於五等量表之平均數3.0以上，屬中等偏高程度，顯示桃園縣國小社會學習領域教師教學效能居於標準以上，表現相當良好。

NTTU Library

第三節 不同背景變項之國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析

本節旨在探討不同背景變項之國小社會學習領域教師在職進修動機上得分的差異情形，本研究教師背景變項包括教師個人變項（性別、年齡、最高學歷、婚姻狀況、服務年資、現任職務、社會學習領域教學年資、曾進修的類別）及學校環境變項（學校所在地、學校規模）共十項，以獨立樣本 t 檢定及單因子變異數分析方式，來探討各種變項對於教師在職進修動機上是否有顯著差異。

壹、不同人口特質的國小社會學習領域教師於在職進修動機上之差異分析

人口特質的背景變項有性別、年齡、婚姻狀況等三項，以下就這三方面的差異情形加以分析說明如下：

一、性別

就不同性別的國小社會學習領域教師於在職進修動機分層及整體上進行 t 考驗，分析結果如表4-5所示：

表4-5 不同性別的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表

在職進修動機各層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
認知興趣	男（1）	143	3.75	.69	-.144
	女（2）	314	3.76	.64	
追求成就	男（1）	143	3.65	.68	4.916***
	女（2）	314	3.28	.77	
他人影響	男（1）	143	3.23	.90	1.018
	女（2）	314	3.14	.89	
專業發展	男（1）	143	3.62	.63	-2.467*
	女（2）	314	3.78	.60	
社交關係	男（1）	143	3.28	.86	1.551
	女（2）	314	3.14	.83	
逃避或刺激	男（1）	143	2.90	.83	-.855
	女（2）	314	2.97	.80	
整體在職進修動機	男（1）	143	3.38	.59	1.239
	女（2）	314	3.31	.50	

* p<.05 *** p<.001

（一）在各層面上

1.分析「追求成就」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.001），表示不同性別的國小社會學習領域教師在追求成就層面的在職進修動機有顯著差異，且男性教師顯著高於女性教師。

2.分析「專業發展」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.05），表示不同性別的國小社會學習領域教師在專業發展層面的在職進修動機有顯著差異，且女性教師顯著高於男性教師。

3.分析「認知興趣」、「他人影響」、「社交關係」、「逃避或刺激」層面上之在職進修動機，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同性別的國小社會學習領域教師在上述在職進修動機層面上並沒有顯著差異。

（二）在整體層面上

分析在職進修動機整體層面上，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同性別的國小社會學習領域教師於在職進修動機整體層面上並沒有顯著差異。

二、年齡

就不同年齡的國小社會學習領域教師於在職進修動機分層及整體上進行單因子變異數分析，分析結果如表4-6所示：

表4-6 不同年齡的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表

層面	年齡	描述性統計			變異數分析					事後比較
		個數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	
認知興趣	30歲以下（1）	78	3.61	.65	組間	2.03	3	.68	1.72	
	31-40歲（2）	232	3.73	.63	組內	178.55	453	.39		
	41-50歲（3）	128	3.81	.61	總和	180.58	456			
	50歲以上（4）	19	3.75	.65						
追求成就	30歲以下（1）	78	3.47	.86	組間	3.00	3	1.00	1.38*	2＞3
	31-40歲（2）	232	3.44	.86	組內	328.11	453	.72		
	41-50歲（3）	128	3.28	.82	總和	331.11	456			
	50歲以上（4）	19	3.57	.90						
他人影響	30歲以下（1）	78	3.16	.78	組間	2.05	3	.68	1.07	
	31-40歲（2）	232	3.13	.81	組內	288.51	453	.64		
	41-50歲（3）	128	3.13	.80	總和	290.56	456			
	50歲以上（4）	19	3.46	.69						
專業發展	30歲以下（1）	78	3.61	.66	組間	2.14	3	.71	1.59	
	31-40歲（2）	232	3.74	.65	組內	202.98	453	.45		
	41-50歲（3）	128	3.81	.70	總和	205.12	456			
	50歲以上（4）	19	3.81	.74						
社交關係	30歲以下（1）	78	3.18	.82	組間	.34	3	.11	.17	
	31-40歲（2）	232	3.17	.80	組內	300.21	453	.66		
	41-50歲（3）	128	3.20	.85	總和	300.55	456			
	50歲以上（4）	19	3.30	.72						
逃避或刺激	30歲以下（1）	78	2.87	.73	組間	1.27	3	.42	.65	
	31-40歲（2）	232	2.95	.85	組內	295.47	453	.65		
	41-50歲（3）	128	2.99	.78	總和	296.74	456			
	50歲以上（4）	19	3.11	.71						
整體在職進修動機	30歲以下（1）	78	3.29	.55	組間	.57	3	.19	.61	
	31-40歲（2）	232	3.33	.56	組內	142.12	453	.31		
	41-50歲（3）	128	3.34	.56	總和	142.70	456			
	50歲以上（4）	19	3.48	.58						

* p<.05

（一）在各層面上

1.分析「追求成就」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.05），表示不同年齡的國小社會學習領域教師在追求成就層面的在職進修動機有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，年齡「31-40歲」教師追求成就的在職進修動機顯著高於「41-50歲」教師。

2.分析「認知興趣」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」層面上之在職進修動機，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同年齡的國小社會學習領域教師在上述在職進修動機層面上並沒有顯著差異。

（二）在整體層面上

分析在職進修動機整體層面上，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同年齡的國小社會學習領域教師於在職進修動機整體層面上並沒有顯著差異。

三、婚姻狀況

就不同年齡的國小社會學習領域教師於在職進修動機分層及整體上進行單因子變異數分析，分析結果如表4-7所示：

表4-7 不同婚姻狀況的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表

層面	婚姻狀況	描述性統計			變異數分析				
		個數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值
認知興趣	已婚（1）	320	3.78	.65	組間	.69	2	.35	.81
	未婚（2）	132	3.70	.65	組內	193.05	454	.43	
	其他（3）	5	3.64	.54	總和	193.74	456		
追求成就	已婚（1）	320	3.41	.78	組間	1.43	2	.71	1.23
	未婚（2）	132	3.38	.72	組內	263.77	454	.58	
	其他（3）	5	2.88	.59	總和	265.20	456		
他人影響	已婚（1）	320	3.21	.92	組間	2.47	2	1.24	1.55
	未婚（2）	132	3.05	.84	組內	361.69	454	.80	
	其他（3）	5	3.08	.50	總和	364.16	456		
專業發展	已婚（1）	320	3.76	.61	組間	1.11	2	.55	1.49
	未婚（2）	132	3.65	.61	組內	169.25	454	.37	
	其他（3）	5	3.73	.28	總和	170.35	456		
社交關係	已婚（1）	320	3.20	.84	組間	0.57	2	.29	.41
	未婚（2）	132	3.13	.83	組內	318.63	454	.70	
	其他（3）	5	3.33	.67	總和	319.20	456		
逃避或刺激	已婚（1）	320	2.98	.79	組間	1.45	2	.72	1.11
	未婚（2）	132	2.89	.86	組內	295.26	454	.65	
	其他（3）	5	2.63	.66	總和	296.71	456		
整體在職進修動機	已婚（1）	320	3.36	.52	組間	.97	2	.48	1.74
	未婚（2）	132	3.27	.55	組內	126.31	454	.28	
	其他（3）	5	3.15	.44	總和	127.28	456		

（一）在各層面上

分析「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」層面上之在職進修動機，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同婚姻狀況的國小社會學習領域教師於在職進修動機各層面上並沒有顯著差異。

（二）在整體層面上

分析在職進修動機整體層面上，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同婚姻狀況的國小社會學習領域教師於在職進修動機整體層面上並沒有顯著差異。

貳、不同專業背景的國小社會學習領域教師於在職進修動機上之差異分析

專業背景的背景變項有最高學歷、服務年資、現任職務、社會學習領域教學年資及曾進修的類別等五項，以下就這五方面的差異情形加以分析說明如下：

一、最高學歷

就不同學歷的國小社會學習領域教師於在職進修動機分層及整體上進行單因子變異數分析，分析結果如表4-8所示：

表4-8 不同學歷的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表

層面	最高學歷	描述性統計			變異數分析					事後比較
		個數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	
認知興趣	研究所（1）	122	3.87	.53	組間	5.16	4	1.29	4.30**	1＞2
	師大師院(2)	175	3.66	.58	組內	135.47	451	.30		1＞3
	一般大學(3)	130	3.64	.54	總和	140.63	455			
	師專師範(4)	26	3.64	.52						
	國外學歷(5)	3	3.13	.12						
追求成就	研究所（1）	122	3.61	.79	組間	7.61	4	1.90	3.33*	1＞2
	師大師院(2)	175	3.33	.74	組內	257.55	451	.57		1＞3
	一般大學(3)	130	3.31	.72	總和	265.16	455			
	師專師範(4)	26	3.30	.80						
	國外學歷(5)	3	3.47	1.30						
他人影響	研究所（1）	122	3.25	.73	組間	3.07	4	.77	1.45	
	師大師院(2)	175	3.09	.77	組內	239.28	451	.53		
	一般大學(3)	130	3.14	.66	總和	242.35	455			
	師專師範(4)	26	3.22	.70						
	國外學歷(5)	3	3.73	1.14						
專業發展	研究所（1）	122	3.86	.58	組間	5.98	4	1.49	4.11**	1＞3
	師大師院(2)	175	3.74	.61	組內	164.38	452	.36		
	一般大學(3)	131	3.62	.62	總和	170.35	456			
	師專師範(4)	26	3.51	.61						
	國外學歷(5)	3	4.33	.33						
社交關係	研究所（1）	122	3.26	.78	組間	4.00	4	1.00	1.70	
	師大師院(2)	175	3.23	.77	組內	265.76	452	.59		
	一般大學(3)	131	3.05	.77	總和	269.76	456			
	師專師範(4)	26	3.10	.63						
	國外學歷(5)	3	2.89	.51						
逃避或刺激	研究所（1）	122	2.93	.74	組間	1.96	4	.49	.97	
	師大師院(2)	175	2.97	.75	組內	226.94	452	.50		
	一般大學(3)	131	2.86	.65	總和	228.90	456			
	師專師範(4)	26	3.10	.60						
	國外學歷(5)	3	2.56	.25						
整體在職進修動機	研究所（1）	122	3.43	.48	組間	2.26	4	.57	2.45*	1＞3
	師大師院(2)	175	3.30	.50	組內	104.26	452	.23		
	一般大學(3)	131	3.24	.46	總和	106.52	456			
	師專師範(4)	26	3.30	.43						
	國外學歷(5)	3	3.28	.47						

* p<.05　** p<.01

（一）在各層面上

1.分析「認知興趣」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.01），表示不同學歷的國小社會學習領域教師在認知興趣層面的在職進修動機有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，學歷「研究所含四十學分班」教師認知興趣的在職進修動機顯著高於「師大師院」教師及「一般大學畢業並加修教育學分」教師。

2.分析「追求成就」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.05），表示不同學歷的國小社會學習領域教師在追求成就層面的在職進修動機有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，學歷「研究所含四十學分班」教師追求成就的在職進修動機顯著高於「師大師院」教師及「一般大學畢業並加修教育學分」教師。

3.分析「專業發展」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.01），表示不同學歷的國小社會學習領域教師在專業發展層面的在職進修動機有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，學歷「研究所含四十學分班」教師專業發展的在職進修動機顯著高於「一般大學畢業加修教育學分」教師。

4.分析、「他人影響」、「社交關係」、「逃避或刺激」層面上之在職進修動機，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同學歷的國小社會學習領域教師在上述在職進修動機層面上並沒有顯著差異。

（二）在整體層面上

分析在職進修動機整體層面上，達顯著水準（p＜.05），表示不同學歷的國小社會學習領域教師於在職進修動機整體層面上有顯著差異。但是進行事後比較之後，其結果發現，學歷「研究所含四十學分班」教師整體的在職進修動機顯著高於學歷「一般大學畢業加修教育學分」教師。

二、服務年資

就不同服務年資的國小社會學習領域教師於在職進修動機分層及整體上進行單因子變異數分析，分析結果如表4-9所示：

表4-9 不同服務年資的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表

層面	服務年資	描述性統計			變異數分析					事後比較
		個數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	
認知興趣	5年以下（1）	87	3.63	.64	組間	4.32	3	1.44	3.45*	3＞1
	6-15年（2）	241	3.73	.66	組內	189.42	453	.42		
	16-25年（3）	116	3.90	.61	總和	193.74	456			
	26年以上（4）	13	3.89	.71						
追求成就	5年以下（1）	87	3.40	.67	組間	4.91	3	1.64	2.85*	3＞4
	6-15年（2）	241	3.43	.80	組內	260.29	453	.57		
	16-25年（3）	116	3.28	.72	總和	265.20	456			
	26年以上（4）	13	3.88	.85						
他人影響	5年以下（1）	87	3.15	.77	組間	2.04	3	.68	.85	
	6-15年（2）	241	3.14	.84	組內	362.12	453	.80		
	16-25年（3）	116	3.20	1.09	總和	364.16	456			
	26年以上（4）	13	3.52	.69						
專業發展	5年以下（1）	87	3.62	.52	組間	2.13	3	.71	1.91	
	6-15年（2）	241	3.72	.64	組內	168.23	453	.37		
	16-25年（3）	116	3.80	.61	總和	170.35	456			
	26年以上（4）	13	3.92	.49						
社交關係	5年以下（1）	87	3.14	.78	組間	3.05	3	1.02	1.46	
	6-15年（2）	241	3.13	.84	組內	316.15	453	.70		
	16-25年（3）	116	3.31	.88	總和	319.20	456			
	26年以上（4）	13	3.33	.56						
逃避或刺激	5年以下（1）	87	2.88	.73	組間	1.72	3	.57	0.88	
	6-15年（2）	241	2.93	.82	組內	294.99	453	.65		
	16-25年（3）	116	3.02	.85	總和	296.71	456			
	26年以上（4）	13	3.19	.68						
整體在職進修動機	5年以下（1）	87	3.28	.49	組間	1.58	3	.53	1.90	
	6-15年（2）	241	3.32	.55	組內	125.69	453	.28		
	16-25年（3）	116	3.38	.50	總和	127.28	456			
	26年以上（4）	13	3.61	.56						

* p<.05

（一）在各層面上

1.分析「認知興趣」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.05），表示不同服務年資的國小社會學習領域教師在認知興趣層面的在職進修動機有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，服務年資「16-25年」教師認知興趣的在職進修動機顯著高於服務年資「5年以下」教師。

2.分析「追求成就」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.05），表示不同服務年資的國小社會學習領域教師在追求成就層面的在職進修動機有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，服務年資「16-25年」教師追求成就的在職進修動機顯著高於服務年資「26年以上」教師。

3.分析「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」層面上之在職進修動機，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同服務年資的國小社會學習領域教師在上述在職進修動機層面上並沒有顯著差異。

（二）在整體層面上

分析在職進修動機整體層面上，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同服務年資的國小社會學習領域教師於在職進修動機整體層面上並沒有顯著差異。

三、現任職務

就不同現任職務的國小社會學習領域教師於在職進修動機分層及整體上進行單因子變異數分析，分析結果如表4-10所示：

表4-10 不同現任職務的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表

層面	現任職務	描述性統計			變異數分析					事後比較
		個數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	
認知興趣	專任教師（1）	52	3.70	.68	組間	1.75	2	.87	2.06	
	導師（2）	285	3.73	.65	組內	192.00	454	.42		
	行政教師（3）	120	3.86	.64	總和	193.74	456			
追求成就	專任教師（1）	52	3.20	.69	組間	6.62	2	3.31	5.82**	3＞1
	導師（2）	285	3.36	.76	組內	258.57	454	.57		3＞2
	行政教師（3）	120	3.58	.77	總和	265.20	456			
他人影響	專任教師（1）	52	3.01	.90	組間	7.49	2	3.74	4.76**	3＞1
	導師（2）	285	3.11	.79	組內	356.68	454	.79		3＞2
	行政教師（3）	120	3.38	1.07	總和	364.16	456			
專業發展	專任教師（1）	52	3.67	.58	組間	.91	2	.46	1.22	
	導師（2）	285	3.71	.64	組內	169.44	454	.37		
	行政教師（3）	120	3.80	.56	總和	170.35	456			
社交關係	專任教師（1）	52	3.18	.72	組間	3.17	2	1.58	2.27	
	導師（2）	285	3.13	.85	組內	316.04	454	.70		
	行政教師（3）	120	3.32	.83	總和	319.20	456			
逃避或刺激	專任教師（1）	52	2.93	.79	組間	.02	2	.01	.02	
	導師（2）	285	2.95	.80	組內	296.68	454	.65		
	行政教師（3）	120	2.96	.83	總和	296.71	456			
整體在職進修	專任教師（1）	52	3.25	.54	組間	2.32	2	1.16	4.21*	3＞2
	導師（2）	285	3.30	.52	組內	124.96	454	.28		
	行政教師（3）	120	3.45	.53	總和	127.28	456			

* p<.05 ** p<.01

（一）在各層面上

1.分析「追求成就」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.01），表示不同現任職務的國小社會學習領域教師在追求成就層面的在職進修動機有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，現任職務「兼行政教師」追求成就的在職進修動機顯著高於「專任教師」及「導師」。

2.分析「他人影響」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.01），表示不同現任職務的國小社會學習領域教師在他人影響就層面的在職進修動機有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，現

任職務「兼行政教師」他人影響的在職進修動機顯著高於「專任教師」及「導師」。

3.分析「認知興趣」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」層面上之在職進修動機，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同服務年資的國小社會學習領域教師在上述在職進修動機層面上並沒有顯著差異。

（二）在整體層面上

分析在職進修動機整體層面上，達顯著水準（p＜.05），表示不同學歷的國小社會學習領域教師於在職進修動機整體層面上具有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，現任職務「兼行政教師」整體在職進修動機顯著高於「導師」。

四、社會學習領域教學年資

就不同社會學習領域教學年資的國小社會學習領域教師於在職進修動機分層及整體上進行單因子變異數分析，分析結果如表4-11所示：

表4-11 不同社會學習領域教學年資的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表

層面	社會領域 教學年資	描述性統計			變異數分析					事後比較
		個數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	
認知興趣	1-3年（1）	191	3.66	.64	組間	4.95	3	1.65	3.96**	4＞1
	4-6年（2）	127	3.79	.63	組內	188.79	453	.42		
	6-9年（3）	71	3.74	.69	總和	193.74	456			
	10年以上(4)	68	3.97	.64						
追求成就	1-3年（1）	191	3.38	.72	組間	1.43	3	.48	.82	
	4-6年（2）	127	3.38	.79	組內	263.77	453	.58		
	6-9年（3）	71	3.35	.82	總和	265.20	456			
	10年以上(4)	68	3.53	.78						
他人影響	1-3年（1）	191	3.09	.79	組間	2.89	3	.96	1.21	
	4-6年（2）	127	3.17	.85	組內	361.27	453	.80		
	6-9年（3）	71	3.23	.76	總和	364.16	456			
	10年以上(4)	68	3.31	1.30						
專業發展	1-3年（1）	191	3.65	.58	組間	2.76	3	.92	2.49	
	4-6年（2）	127	3.76	.59	組內	167.60	453	.37		
	6-9年（3）	71	3.76	.68	總和	170.35	456			
	10年以上(4)	68	3.87	.63						
社交關係	1-3年（1）	191	3.17	.78	組間	2.94	3	.98	1.40	
	4-6年（2）	127	3.20	.84	組內	316.26	453	.70		
	6-9年（3）	71	3.06	.95	總和	319.20	456			
	10年以上(4)	68	3.34	.86						
逃避或刺激	1-3年（1）	191	2.87	.78	組間	3.53	3	1.18	1.82	
	4-6年（2）	127	3.07	.80	組內	293.18	453	.65		
	6-9年（3）	71	2.91	.83	總和	296.71	456			
	10年以上(4)	68	3.01	.85						
整體在職進修動機	1-3年（1）	191	3.27	.50	組間	2.25	3	.75	2.72*	4＞1
	4-6年（2）	127	3.37	.53	組內	125.02	453	.28		
	6-9年（3）	71	3.32	.54	總和	127.28	456			
	10年以上(4)	68	3.47	.57						

註：* p<.05　** p<.01

（一）在各層面上

1.分析「認知興趣」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.01），表示不同社會學習領域教學年資的國小社會學習領域教師在認知興趣層面的在職進修動機有顯著差異。進行事後比較之後，其結

果發現，社會學習領域教學年資「10年以上」教師認知興趣在職進修動機顯著高於「1-3年」教師。

2.分析「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」層面上之在職進修動機，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同社會學習領域教學年資的國小社會學習領域教師在上述在職進修動機層面上並沒有顯著差異。

（二）在整體層面上

分析在職進修動機整體層面上，達顯著水準（p＜.05），表示不同社會學習領域教學年資的國小社會學習領域教師於在職進修動機整體層面上具有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，社會學習領域教學年資「10年以上」教師認知興趣在職進修動機顯著高於「1-3年」教師。

五、曾進修的類別

就不同進修類別的國小社會學習領域教師於在職進修動機分層及整體上進行 t 考驗，分析結果如表4-12、4-13、4-14所示：

（一）正規進修

表4-12 參加正規進修的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表

在職進修動機各層面	參加正規進修	人數	平均數	標準差	t 值
認知興趣	是（1）	246	3.86	.62	3.774***
	否（2）	211	3.64	.67	
追求成就	是（1）	246	3.52	.74	3.619***
	否（2）	211	3.26	.77	
他人影響	是（1）	246	3.26	.94	2.352*
	否（2）	211	3.06	.82	
專業發展	是（1）	246	3.79	.56	2.326*
	否（2）	211	3.66	.66	
社交關係	是（1）	246	3.25	.83	1.734
	否（2）	211	3.11	.84	
逃避或刺激	是（1）	246	2.98	.81	.863
	否（2）	211	2.92	.81	
整體在職進修動機	是（1）	246	3.41	.50	3.469**
	否（2）	211	3.24	.55	

* p<.05　** p<.01　*** p<.001

1.在各層面上

①分析「認知興趣」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.001），表示有無參加正規進修的國小社會學習領域教師在認知興趣層面的在職進修動機有顯著差異。「有參加過正規進修」的教師認知興趣的在職進修動機顯著高於「沒有參加過正規進修」的教師。

②分析「追求成就」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.001），表示有無參加正規進修的國小社會學習領域教師在追求成就層面的在職進修動機有顯著差異。「有參加過正規進修」的教師追求成就的在職進修動機顯著高於「沒有參加過正規進修」的教師。

③分析「他人影響」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.05），表示有無參加正規進修的國小社會學習領域教師在他人影響層面的在職進修動機有顯著差異。「有參加過正規進修」的教師他人影響的在職進修動機顯著高於「沒有參加過正規進修」的教師。

④分析「專業發展」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.05），表示有無參加正規進修的國小社會學習領域教師在專業發展層面的在職進修動機有顯著差異。「有參加過正規進修」的教師專業發展的在職進修動機顯著高於「沒有參加過正規進修」的教師。

⑤分析「社交關係」、「逃避或刺激」層面上之在職進修動機，未達顯著水準（p＞.05），表示有無參加正規進修的國小社會學習領域教師在上述在職進修動機層面上並沒有顯著差異。

2.在整體層面上

分析在職進修動機整體層面上，達顯著水準（p＜.01），表示有無參加正規進修的國小社會學習領域教師於在職進修動機整體層面上有顯著差異。「有參加過正規進修」的教師整體的在職進修動機顯著高於「沒有參加過正規進修」的教師。

（二）非正規進修

表4-13 參加非正規進修的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表

在職進修動機各層面	參加非正規進修	人數	平均數	標準差	t 值
認知興趣	是（1）	431	3.75	.65	-1.086
	否（2）	26	3.89	.63	
追求成就	是（1）	431	3.38	.76	-1.550
	否（2）	26	3.62	.83	
他人影響	是（1）	431	3.14	.88	-2.242*
	否（2）	26	3.55	.97	
專業發展	是（1）	431	3.72	.60	-1.562
	否（2）	26	3.91	.76	
社交關係	是（1）	431	3.17	.84	-1.494
	否（2）	26	3.42	.75	
逃避或刺激	是（1）	431	2.94	.80	-1.607
	否（2）	26	3.20	.96	
整體在職進修動機	是（1）	431	3.32	.52	-2.382*
	否（2）	26	3.57	.62	

* p<.05

1. 在各層面上

①分析「他人影響」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.05），表示有無參加正規進修的國小社會學習領域教師在他人影響層面的在職進修動機有顯著差異。「有參加過非正規進修」教師他人影響的在職進修動機顯著高於「沒有參加過非正規進修」的教師。

②分析「認知興趣」、「追求成就」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」層面上之在職進修動機，未達顯著水準（p＞.05），表示有無參加正規進修的國小社會學習領域教師在上述層面的在職進修動機並沒有顯著差異。

2. 在整體層面上

分析在職進修動機整體層面上，達顯著水準（p＜.05），表示有無參加非正規進修的國小社會學習領域教師於在職進修動機整體層面上有顯著差異。「有參加過非正規進修」的教師整體在職進修動機顯著高於「沒有參加過非正規進修」的教師。

（三）非正式進修

表4-14 參加非正式進修的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表

在職進修動機各層面	參加非正式進修	人數	平均數	標準差	t 值
認知興趣	是（1）	194	3.72	.66	-1.040
	否（2）	263	3.78	.65	
追求成就	是（1）	194	3.34	.80	-1.499
	否（2）	263	3.44	.73	
他人影響	是（1）	194	3.08	.98	-1.769
	否（2）	263	3.23	.82	
專業發展	是（1）	194	3.64	.65	-2.760**
	否（2）	263	3.80	.57	
社交關係	是（1）	194	3.17	.86	-.408
	否（2）	263	3.20	.82	
逃避或刺激	是（1）	194	2.85	.80	-2.247*
	否（2）	263	3.02	.81	
整體在職進修動機	是（1）	194	3.27	.52	-2.386*
	否（2）	263	3.39	.53	

* p<.05　** p<.01

1. 在各層面上

①分析「專業發展」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.01），表示有無參加正規進修的國小社會學習領域教師在專業發展層面的在職進修動機有顯著差異。「有參加過非正式進修」的教師專業發展的在職進修動機顯著高於「沒有參加過非正式進修」的教師。

②分析「逃避或刺激」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.05），表示有無參加正規進修的國小社會學習領域教師在逃避或刺激層面的在職進修動機有顯著差異。「有參加過非正式進修」的教師逃避或刺激的在職進修動機顯著高於「沒有參加過非正式進修」的教師。

③分析「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「社交關係」、層面上之在職進修動機，未達顯著水準（p＞.05），表示有無參加正規進修的國小社會學習領域教師在上述層面的在職進修動機

並沒有顯著差異。

2.在整體層面上

分析在職進修動機整體層面上，達顯著水準（p＜.01），表示有無參加非正式進修的國小社會學習領域教師於在職進修動機整體層面上有顯著差異。「有參加過非正式進修」的教師整體在職進修動機顯著高於「沒有參加過非正式進修」的教師。

叁、不同學校環境的國小社會學習領域教師於在職進修動機上之差異分析

學校環境的背景變項有學校所在地、學校規模兩項，以下就這兩方面的差異情形加以分析說明如下：

一、學校所在地

就不同學校所在地的國小社會學習領域教師於在職進修動機分層及整體上進行單因子變異數分析，分析結果如表4-15所示：

表4-15 不同學校所在地的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表

層面	服務年資	描述性統計			變異數分析				
		個數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值
認知興趣	縣轄市（1）	285	3.73	.66	組間	.67	2	.34	.79
	鄉鎮（2）	145	3.81	.59	組內	193.07	454	.43	
	偏遠地區（3）	27	3.74	.88	總和	193.74	456		
追求成就	縣轄市（1）	285	3.36	.75	組間	2.77	2	1.39	2.40
	鄉鎮（2）	145	3.50	.75	組內	262.42	454	.58	
	偏遠地區（3）	27	3.21	.90	總和	265.20	456		
他人影響	縣轄市（1）	285	3.17	.93	組間	1.87	2	.93	1.17
	鄉鎮（2）	145	3.21	.81	組內	362.29	454	.80	
	偏遠地區（3）	27	2.93	.93	總和	364.16	456		
專業發展	縣轄市（1）	285	3.74	.63	組間	.07	2	.03	.09
	鄉鎮（2）	145	3.71	.54	組內	170.29	454	.38	
	偏遠地區（3）	27	3.70	.77	總和	170.35	456		
社交關係	縣轄市（1）	285	3.14	.84	組間	2.91	2	1.46	2.09
	鄉鎮（2）	145	3.30	.78	組內	316.29	454	.70	
	偏遠地區（3）	27	3.09	1.04	總和	319.20	456		
逃避或刺激	縣轄市（1）	285	2.97	.78	組間	2.15	2	1.08	1.66
	鄉鎮（2）	145	2.98	.82	組內	294.56	454	.65	
	偏遠地區（3）	27	2.68	1.00	總和	296.71	456		
整體在職進修	縣轄市（1）	285	3.32	.52	組間	1.14	2	.57	2.05
	鄉鎮（2）	145	3.39	.50	組內	126.14	454	.28	
	偏遠地區（3）	27	3.18	.72	總和	127.28	456		

（一）在各層面上

分析「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」層面上之在職進修動機，並未達顯著水準（$p>.05$），表示不同學校所在地的國小社會學習領域教師於在職進修動機各層面上並沒有顯著差異。

（二）在整體層面上

分析在職進修動機整體層面上，並未達顯著水準（$p>.05$），表示不同學校所在地的國小社會學習領域教師於在職進修動機整體層面上並沒有顯著差異。

二、學校規模

就不同學校規模的國小社會學習領域教師於在職進修動機分層及整體上進行單因子變異數分析，分析結果如表4-16所示：

表4-16 不同學校規模的國小社會學習領域教師在職進修動機之差異分析摘要表

層面	服務年資	描述性統計			變異數分析					事後比較
		個數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	
認知興趣	12班以下（1）	35	3.68	.80	組間	1.10	3	.37	.86	
	13-24班（2）	62	3.85	.57	組內	192.64	453	.43		
	25-48班（3）	169	3.72	.60	總和	193.74	456			
	49班以上（4）	191	3.78	.69						
追求成就	12班以下（1）	35	3.17	.85	組間	1.98	3	.66	1.14	
	13-24班（2）	62	3.44	.81	組內	263.21	453	.58		
	25-48班（3）	169	3.41	.76	總和	265.20	456			
	49班以上（4）	191	3.41	.73						
他人影響	12班以下（1）	35	2.94	.89	組間	3.85	3	1.28	1.62	
	13-24班（2）	62	3.35	.93	組內	360.31	453	.80		
	25-48班（3）	169	3.15	.71	總和	364.16	456			
	49班以上（4）	191	3.16	1.01						
專業發展	12班以下（1）	35	3.70	.70	組間	1.29	3	.43	1.15	
	13-24班（2）	62	3.75	.52	組內	169.07	453	.37		
	25-48班（3）	169	3.66	.57	總和	170.35	456			
	49班以上（4）	191	3.78	.65						
社交關係	12班以下（1）	35	3.07	.99	組間	3.70	3	1.23	1.77	
	13-24班（2）	62	3.39	.67	組內	315.50	453	.70		
	25-48班（3）	169	3.20	.78	總和	319.20	456			
	49班以上（4）	191	3.13	.90						
逃避或刺激	12班以下（1）	35	2.74	.93	組間	7.76	3	2.59	4.06**	2＞1
	13-24班（2）	62	3.24	.82	組內	288.94	453	.64		2＞3
	25-48班（3）	169	2.87	.72	總和	296.71	456			
	49班以上（4）	191	2.97	.83						
整體在職進修動機	12班以下（1）	35	3.18	.67	組間	2.42	3	.81	2.92**	2＞1
	13-24班（2）	62	3.48	.57	組內	124.86	453	.28		
	25-48班（3）	169	3.30	.45	總和	127.28	456			
	49班以上（4）	191	3.35	.54						

** p<.01

（一）在各層面上

1.分析「逃避或刺激」層面上之在職進修動機，達顯著水準（p＜.05），表示不同年齡的國小社會學習領域教師在逃避或刺激層面的在職進修動機有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，學校規模「13-24班」的教師逃避或刺激的在職進修動機顯著高於「12班以下」及「25-48班」的教師。

2.分析「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」層面上之在職進修動機，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同年齡的國小社會學習領域教師於上述在職進修動機上並沒有顯著差異。

（二）在整體層面上

分析在職進修動機整體層面上，達顯著水準（p＜.05），表示不同學校規模的國小社會學習領域教師於在職進修動機整體層面上有顯著差異。學校規模「13-24班」的教師逃避或刺激的在職進修動機顯著高於「12班以下」的教師。

肆、綜合討論

將不同背景變項之國小社會學習領域教師在職進修動機之統計分析結果，加以整理歸納爲下表4-17：

表4-17 不同背景變項之國小社會學習領域教師在職進修動機差異考驗綜合摘要分析表

在職進修動機 / 背景變項		認知興趣	追求成就	他人影響	專業發展	社交關係	逃避或刺激	整體在職進修
性別	1.男		***		*			
	2.女		1＞2		2＞1			
年齡	1.30歲以下		*					
	2.31-40歲		2＞3					
	3.41-50歲							
	4.50歲以上							
婚姻狀況	1.已婚							
	2.未婚							
	3.其它							
最高學歷	1.研究所含40學分	**	*		**			*
	2.師大師院	1＞2	1＞2		1＞3			1＞3
	3.大學修教育學分	1＞3	1＞3					
	4.師專師範							
	5.國外學歷							
服務年資	1.5年以下	*	*					
	2.6-15年	3＞1	3＞4					
	3.16-25年							
	4.26年以上							
現任職務	1.專任教師		**	**				*
	2.導師		3＞1	3＞1				3＞2
	3.兼行政教師		3＞2	3＞2				
社會學習領域教學年資	1.1-3年	**						*
	2.4-6年	4＞1						4＞1
	3.7-9年							
	4.10年							
參加正規進修	1.是	***	***	*	*			**
	2.否	1＞2	1＞2	1＞2	1＞2			1＞2
參加非正規進修	1.是			*				*
	2.否			1＞2				1＞2
參加非正式進修	1.是				**		*	*
	2.否				1＞2		1＞2	1＞2
學校所在地	1.縣轄市							
	2.鄉鎮							
	3.偏遠地區							
學校規模	1.12班以下						**	**
	2.13-24班						2＞1	2＞1
	3.25-48班						2＞3	
	4.49班以上							

*p<.05 ** p <.01 ***p<.001

NTU Library

據研究結果得知，研究假設一：「社會學習領域教師在職進修動機，因背景變項不同而有顯著差異性。」，部分獲得證實。研究結論如下所述：

一、教師人口特質

（一）國小社會學習領域教師「性別」與在職進修動機

本研究發現，不同性別之國小社會學習領域教師，其在職進修動機分層面「認知興趣」、「他人影響」、「社交關係」、「逃避或刺激」及整體層面上並沒有顯著差異；但在「追求成就」層面，則男性教師顯著高於女性教師；而在「專業發展」層面，則女性教師顯著高於男性教師。此與韓諾萍（2002）、郭蘭（2003）的研究結果相符合。究其原因，現代兩性平權觀念普徧，各校不乏女性校長及主任，女性教師爲順應時代趨勢，積極追求專業的發展，才能勝任工作，因此爲專業發展而進修之動機，女性顯著高於男性。

（二）國小社會學習領域教師「年齡」與在職進修動機

本研究發現，不同年齡之社會學習領域教師，其在職進修動機分層面「認知興趣」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」及整體層面上並沒有顯著差異；只有在「追求成就」層面，「31-40歲」教師顯著高於「41-50歲」教師。此與張志鵬（2001）的研究結果相符合，顯示國小社會學習領域教師在職進修動機較不受年齡的影響。

（三）國小社會學習領域教師「婚姻狀況」與在職進修動機

本研究發現，不同婚姻狀況之社會學習領域教師，其在職進修動機分層面「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」及整體層面上並沒有顯著差異。此與郭蘭（2003）的研究結果相符合，顯示國小社會學習領域教師在職進修動機不受婚姻狀況的影響。

二、教師專業背景

（一）國小社會學習領域教師「最高學歷」與在職進修動機

本研究發現，不同最高學歷之社會學習領域教師，其在職進修動機分層面除了「他人影響」、「社交關係」、「逃避或刺激」沒有顯著差異外；但在「認知興趣」層面，最高學歷「研究所含四十學分班」教師顯著高於「師大師院」教師、「一般大學加修教育學分」教師；而在「追求成就」層面，最高學歷「研究所含四十學分班」教師也是顯著高於「師大師院」教師、「一般大學加修教育學分」教師；還有在「專業發展」層面，最高學歷「研究所含四十學分班」教師顯著高於「一般大學加修教育學分」教師；而在職進修動機整體層面上，仍以最高學歷「研究所含四十學分班」教師顯著高於「一般大學加修教育學分」教師。此與王誌鴻（2000）、張志鵬（2001）的研究結果相符合，究其原因，會於在職期間，報考研究所或四十學分班加以進修的教師，對自我專業能力的提升是有著比較積極的作爲，願意在繁忙的工作之餘，投入額外的時間、金錢或精力，謀求教育知能的成長、晉級加薪的機會及專業能力的發展，符合了 Maslow 的需求層次理論：人們滿足了溫飽及安全的需求後，會有進一步想追求社會尊重及自我實現的需求。這也反映了 Rubenson 的期待價量模式，期待有兩種：一爲個人對完成教育活動後所可能得到獎賞的期待，另一爲個人對能夠成功地參與學習活動的期待。二者均具有正向力量，此兩種力量是相乘的效果。

（二）國小社會學習領域教師「服務年資」與在職進修動機

本研究發現，不同服務年資之社會學習領域教師，其在職進修動機除了在「認知興趣」、「追求成就」層面，年資「16-25年」教師分別顯著高於「5年以下」、「26年以上」教師，其餘在「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」及整體層面上並沒有顯著差異。此與王誌鴻（2000）、張志鵬（2001）、蔡春綢（2004）研究結果不盡相符，究其原因，服務年資16-25年的教師可能適逢家庭照顧的空窗期，

在精神及體力允許下，較有時間去參加進修活動，而在教職上也工作了較長的一段時間，想再進一步追求知識與成就的動機，強過於剛進入職場待適應或將屆臨退休的教師。

（三）國小社會學習領域教師「現任職務」與在職進修動機

本研究發現，不同現任職務之社會學習領域教師，其在職進修動機分層面除了「認知興趣」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」沒有顯著差異外，但在「追求成就」、「他人影響」及整體層面上，兼行政教師顯著高於級任導師。此與王誌鴻（2000）、張志鵬（2001）、郭蘭（2003）、蔡春綢（2004）的研究結果相符合，究其原因，顯示兼任行政的教師傾向於爲提高工作成就及期望能獲得他人敬重而進修。

（四）國小社會學習領域教師「社會學習領域教學年資」與在職進修動機

本研究發現，不同社會學習領域教學年資之社會學習領域教師，其在職進修動機分層面除了在「認知興趣」及整體層面上皆是任教「10年以上」教師顯著高過於「1-3年」教師，其餘在「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」上並沒有顯著差異。此與蔡春綢（2004）的研究結果不盡相符，究其原因，能夠任教於社會學習領域十年以上的教師，顯示在此領域教學具有充分的意願、長久的時間及豐富的經驗，應該是對於社會學習領域有相當的鑽研涉獵，因此是爲滿足在此方面的認知興趣參加進修，相較於任教社會學習領域只有1-3年較資淺的教師，是比較有主動研究的精神及態度。

（五）國小社會學習領域教師「曾進修類別」與在職進修動機

本研究將進修類別分成三種類型，分別是正規進修、非正規進修及非正式進修，以下就研究結果加以分述說明如下：

1.正規進修

本研究發現，有參加過正規進修的社會學習領域教師，其在職進修動機分層面「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」

及整體層面上皆顯著高於未參加過正規進修的教師，只有在「社交關係」、「逃避或刺激」上沒有顯著差異。此與蔡春綢（2004）的研究結果不盡相符，究其原因，參加正規進修除了能獲得與工作有關的知識技能，又能提高學歷獲得職業晉級加薪的機會，並且能贏得他人的尊重，兼顧了學習取向與目標取向，能學以致用又能具有實質利益，符合了人類行爲動機是複雜且多重目的性的理論。

2.非正規進修

本研究發現，有參加過非正規進修的社會學習領域教師，其在職進修動機只有在分層面「「他人影響」及整體層面上顯著高於未參加過非正規進修的教師，其餘「在認知興趣」、「追求成就」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」上並沒有顯著差異。此與蔡春綢（2004）的研究結果不盡相符，究其原因，參加非正規進修大多是週三進修，地點爲自身或鄰近學校，參加者也都是同校或同學區同仁，會互相砥礪觀摩，帶動團體研習的風氣。

3.非正式研習

本研究發現，有參加過非正式進修的社會學習領域教師，其在職進修動機只有在分層面「專業發展」、「逃避或刺激」及整體層面上顯著高於未參加過非正式進修的教師，其餘在「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「社交關係」上並沒有顯著差異。此與蔡春綢（2004）的研究結果不盡相符，究其原因，會從事非正式進修的教師，大多是根據自身教學的需要而自發性的自主研究，其目的要強化教育理念、提升專業知能，並藉由學習充實生涯目標、求得心靈的寄託。

三、不同學校環境

（一）國小社會學習領域教師「學校所在地」與在職進修動機

本研究發現，不同學校所在地之社會學習領域教師，其在職進修動機分層面「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」及整體層面上並沒有顯著差異。此與郭

蘭（2003）、蔡春綢（2004）的研究結果相符合，顯示國小社會學習領域教師在職進修動機不受學校所在地的影響。

（二）國小社會學習領域教師「學校規模」與在職進修動機

本研究發現，不同學校規模之社會學習領域教師，其在職進修動機分層面除了在「逃避或刺激」及整體層面上，皆是學校規模「13-24班」教師顯著高過於「12班以下」及「25-48班」教師，其餘在「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」分層面上並沒有顯著差異。此與王誌鴻（2000）、張志鵬（2001）、蔡春綢（2004）的研究結果不盡相符，「13-24」班的學校是中小型規模，因教師人數較少，學校事務要共同分攤，而社會學習領域教師又大都由導師擔任，所以級務、校務負擔較爲沉重，因而參加進修的動機是爲了暫時避開工作的壓力使煩悶情緒得以紓解，進而也能改變單調而固定的生活。

第四節 不同背景變項之國小社會學習領域教師教學效能之差異分析

本節旨在探討不同背景變項之國小社會學習領域教師在教學效能上得分的差異情形，本研究教師背景變項包括教師個人變項（性別、年齡、最高學歷、婚姻狀況、服務年資、現任職務、社會學習領域教學年資、曾進修的類別）及學校環境變項（學校所在地、學校規模）共十項，以獨立樣本 t 檢定及單因子變異數分析方式，來探討各種變項對於教師教學效能是否有顯著差異。

壹、不同人口特質的國小社會學習領域教師在教學效能上之差異分析

人口特質的背景變項有性別、年齡、婚姻狀況等三項，以下就這三方面的差異情形加以分析說明如下：

一、性別

就不同性別的國小社會學習領域教師在教學效能分層及整體上進行 t 考驗，分析結果如表4-18所示：

表4-18 不同性別的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表

教學效能各層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
教學計畫與準備	男（1）	143	3.73	.49	-.261
	女（2）	314	3.74	.49	
學生學習表現	男（1）	143	3.58	.53	.396
	女（2）	314	3.56	.47	
善用教學評量	男（1）	143	3.73	.40	-1.516
	女（2）	314	3.80	.48	
多元教學技巧	男（1）	143	3.76	.46	.767
	女（2）	314	3.72	.48	
良好學習氣氛	男（1）	143	4.07	.51	-1.357
	女（2）	314	4.14	.48	
整體教學效能	男（1）	143	3.78	.36	-.465
	女（2）	314	3.79	.37	

（一）在各層面上

分析「教學計畫與準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」層面上之教學效能，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同性別的國小社會學習領域教師在教學效能各層面上並沒有顯著差異。

（二）在整體層面上

分析教學效能整體層面上，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同性別的國小社會學習領域教師在教學效能整體層面上並沒有顯著差異。

二、年齡

就不同年齡的國小社會學習領域教師在教學效能分層及整體上進行單因子變異數分析，分析結果如表4-19所示：

表4-19 不同年齡的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表

層面	年齡	描述性統計			變異數分析					事後比較
		個數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	
教學計畫準備	30歲以下（1）	78	3.70	.45	組間	.79	3	.26	1.09	
	31-40歲（2）	232	3.71	.51	組內	109.46	453	.24		
	41-50歲（3）	128	3.79	.50	總和	110.26	456			
	50歲以上（4）	19	3.84	.41						
學生學習表現	30歲以下（1）	78	3.55	.49	組間	.44	3	.15	.60	
	31-40歲（2）	232	3.55	.47	組內	110.44	453	.24		
	41-50歲（3）	128	3.60	.55	總和	110.88	456			
	50歲以上（4）	19	3.67	.47						
善用教學評量	30歲以下（1）	78	3.71	.47	組間	1.67	3	.56	2.36*	3＞1
	31-40歲（2）	232	3.77	.47	組內	106.42	453	.23		
	41-50歲（3）	128	3.86	.53	總和	108.09	456			
	50歲以上（4）	19	3.94	.42						
多元教學技巧	30歲以下（1）	78	3.66	.47	組間	2.36	3	.79	3.61*	4＞1
	31-40歲（2）	232	3.70	.44	組內	98.82	453	.22		
	41-50歲（3）	128	3.82	.50	總和	101.18	456			
	50歲以上（4）	19	3.94	.57						
良好學習氣氛	30歲以下（1）	78	4.04	.49	組間	1.98	3	.66	2.76*	4＞1
	31-40歲（2）	232	4.08	.49	組內	108.57	453	.24		
	41-50歲（3）	128	4.21	.50	總和	110.55	456			
	50歲以上（4）	19	4.22	.33						
整體教學效能	30歲以下（1）	78	3.74	.36	組間	1.30	3	.43	3.01*	4＞1
	31-40歲（2）	232	3.76	.36	組內	65.39	453	.14		
	41-50歲（3）	128	3.86	.43	總和	66.70	456			
	50歲以上（4）	19	3.92	.31						

* p<.05

（一）在各層面上

1.分析「善用教學評量」層面上之教學效能，達顯著水準（p＜.05），表示不同年齡的國小社會學習領域教師在善用教學評量層面的教學效能有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，年齡「41-50歲」教師善用教學評量的教學效能顯著高於「30歲以下」教師。

2.分析「多元教學技巧」層面上之教學效能，達顯著水準（p＜.05），表示不同年齡的國小社會學習領域教師在多元教學技巧層面的教學效能有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，年齡「50歲以上」教師善用教學評量的教學效能顯著高於「30歲以下」教師。

3.分析「良好學習氣氛」層面上之教學效能，達顯著水準（p＜.05），表示不同年齡的國小社會學習領域教師在良好學習氣氛層面的教學效能有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，年齡「50歲以上」教師善用教學評量的教學效能顯著高於「30歲以下」教師。

4.分析「教學計畫準備」與「學生學習表現」層面上之教學效能，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同年齡的國小社會學習領域教師在上述教學效能層面上並沒有顯著差異。

（二）在整體層面上

分析教學效能整體層面上，達顯著水準（p＜.05），表示不同年齡的國小社會學習領域教師在教學效能整體層面上具有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，年齡「50歲以上」教師善用教學評量的教學效能顯著高於「30歲以下」教師。

三、婚姻狀況

就不同婚姻狀況的國小社會學習領域教師在教學效能分層及整體上進行單因子變異數分析，分析結果如表4-20所示：

表4-20 不同婚姻狀況的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表

層面	婚姻狀況	描述性統計			變異數分析				
		個數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值
教學計畫準備	已婚（1）	320	3.76	.49	組間	.57	2	.29	1.18
	未婚（2）	132	3.69	.49	組內	109.69	454	.24	
	其他（3）	5	3.56	.30	總和	110.26	456		
學生學習表現	已婚（1）	320	3.58	.49	組間	.32	2	.16	.67
	未婚（2）	132	3.56	.49	組內	109.15	454	.24	
	其他（3）	5	3.33	.46	總和	109.47	456		
善用教學評量	已婚（1）	320	3.79	.45	組間	.38	2	.19	.91
	未婚（2）	132	3.73	.46	組內	94.18	454	.21	
	其他（3）	5	3.76	.57	總和	94.56	456		
多元教學技巧	已婚（1）	320	3.76	.47	組間	.50	2	.25	1.14
	未婚（2）	132	3.69	.47	組內	100.68	454	.22	
	其他（3）	5	3.60	.64	總和	101.18	456		
良好學習氣氛	已婚（1）	320	4.12	.49	組間	.06	2	.03	.12
	未婚（2）	132	4.13	.50	組內	110.49	454	.24	
	其他（3）	5	4.03	.53	總和	110.55	456		
整體教學效能	已婚（1）	320	3.80	.37	組間	.23	2	.11	.85
	未婚（2）	132	3.76	.35	組內	60.73	454	.13	
	其他（3）	5	3.66	.45	總和	60.96	456		

（一）在各層面上

分析「教學計畫與準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」層面上之教學效能，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同婚姻狀況的國小社會學習領域教師在教學效能各層面上並沒有顯著差異。

（二）在整體層面上

分析教學效能整體層面上，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同婚姻狀況的國小社會學習領域教師在教學效能整體層面上並沒有顯著差異。

貳、不同專業背景的國小社會學習領域教師在教學效能上之差異分析

專業背景的背景變項有最高學歷、服務年資、現任職務、社會學習領域教學年資及曾進修的類別等五項，以下就這五方面的差異情形加以

分析說明如下：

一、最高學歷

就不同學歷的國小社會學習領域教師在教學效能分層及整體上進行單因子變異數分析，分析結果如表4-21所示：

表4-21 不同學歷的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表

層面	最高學歷	描述性統計			變異數分析					事後比較
		個數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	
教學計畫準備	研究所（1）	122	3.69	.32	組間	.66	4	.17	1.14	
	師大師院（2）	175	3.64	.41	組內	65.34	452	.15		
	一般大學（3）	131	3.64	.41	總和	66.00	456			
	師專師範（4）	26	3.63	.29						
	國外學歷（5）	3	3.27	.42						
學生學習表現	研究所（1）	122	3.63	.48	組間	.74	4	.19	.77	
	師大師院（2）	175	3.56	.51	組內	108.73	452	.24		
	一般大學（3）	131	3.53	.49	總和	109.47	456			
	師專師範（4）	26	3.58	.43						
	國外學歷（5）	3	3.50	.17						
善用教學評量	研究所（1）	122	3.85	.46	組間	1.60	4	.40	1.95	
	師大師院（2）	175	3.77	.46	組內	92.95	452	.21		
	一般大學（3）	131	3.74	.46	總和	94.56	456			
	師專師範（4）	26	3.62	.32						
	國外學歷（5）	3	3.60	.40						
多元教學技巧	研究所（1）	122	3.76	.37	組間	1.81	4	.45	3.21*	1＞4
	師大師院（2）	175	3.67	.39	組內	63.72	452	.14		
	一般大學（3）	131	3.64	.34	總和	65.53	456			
	師專師範（4）	26	3.54	.43						
	國外學歷（5）	3	3.94	.54						
良好學習氣氛	研究所（1）	122	4.14	.53	組間	2.26	4	.57	2.36	
	師大師院（2）	175	4.16	.50	組內	108.29	452	.24		
	一般大學（3）	131	4.09	.45	總和	110.55	456			
	師專師範（4）	26	3.86	.49						
	國外學歷（5）	3	4.22	.25						
整體教學效能	研究所（1）	122	3.82	.33	組間	.86	4	.22	1.92	
	師大師院（2）	175	3.76	.35	組內	50.83	452	.11		
	一般大學（3）	131	3.73	.33	總和	51.69	456			
	師專師範（4）	26	3.65	.33						
	國外學歷（5）	3	3.73	.18						

* p<.05

（一）在各層面上

1.分析「多元教學技巧」層面上之教學效能，達顯著水準（p＜.05），表示不同學歷的國小社會學習領域教師在多元教學技巧層面的教學效能有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，學歷「研究所含四十學分班」教師多元教學技巧的教學效能顯著高於「師專師範」教師。

2.分析「教學計畫準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「良好學習氣氛」層面上之教學效能，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同學歷的國小社會學習領域教師在上述教學效能層面上並沒有顯著差異。

（二）在整體層面上

分析教學效能整體層面上，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同學歷的國小社會學習領域教師在教學效能整體層面上並沒有顯著差異。

二、服務年資

就不同服務年資的國小社會學習領域教師在教學效能分層及整體上進行單因子變異數分析，分析結果如表4-22所示：

表4-22 不同服務年資的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表

層面	服務年資	描述性統計			變異數分析					事後比較
		個數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	
教學計畫準備	5年以下（1）	87	3.74	.41	組間	2.86	3	.95	4.03**	3＞2
	6-15年（2）	241	3.67	.51	組內	107.39	453	.24		
	16-25年（3）	116	3.83	.50	總和	110.26	456			
	26年以上(4)	13	3.98	.43						
學生學習表現	5年以下（1）	87	3.52	.45	組間	.57	3	.19	.78	
	6-15年（2）	241	3.57	.49	組內	108.91	453	.24		
	16-25年（3）	116	3.59	.52	總和	109.47	456			
	26年以上(4)	13	3.72	.52						
善用教學評量	5年以下（1）	87	3.72	.38	組間	1.37	3	.46	2.21	
	6-15年（2）	241	3.77	.46	組內	93.19	453	.21		
	16-25年（3）	116	3.79	.49	總和	94.56	456			
	26年以上(4)	13	4.06	.38						
多元教學技巧	5年以下（1）	87	3.65	.44	組間	4.98	3	1.66	7.82***	4＞1
	6-15年（2）	241	3.71	.46	組內	96.20	453	.21		4＞2
	16-25年（3）	116	3.78	.47	總和	101.18	456			4＞3
	26年以上(4)	13	4.28	.47						
良好學習氣氛	5年以下（1）	87	4.02	.45	組間	2.26	3	.75	3.15*	3＞1
	6-15年（2）	241	4.10	.51	組內	108.29	453	.24		
	16-25年（3）	116	4.20	.48	總和	110.55	456			
	26年以上(4)	13	4.31	.42						
整體教學效能	5年以下（1）	87	3.73	.31	組間	1.81	3	.60	4.62**	4＞1
	6-15年（2）	241	3.77	.36	組內	59.15	453	.13		4＞2
	16-25年（3）	116	3.84	.39	總和	60.96	456			
	26年以上(4)	13	4.07	.36						

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

（一）在各層面上

1.分析「教學計畫準備」層面上之教學效能，達顯著水準（p＜.01），表示不同服務年資的國小社會學習領域教師在教學計畫準備層面的教學效能有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，服務年資「16-25年」教師教學計畫準備的教學效能顯著高於「6-15年」教師。

2.分析「多元教學技巧」層面上之教學效能，達顯著水準（p＜.001），

表示不同服務年資的國小社會學習領域教師在多元教學技巧層面的教學效能有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，服務年資「26年以上」教師多元教學技巧的教學效能顯著高於「5年以下」、「6-15年」及「16-25年」教師。

3.分析「良好學習氣氛」層面上之教學效能，達顯著水準（p＜.05），表示不同服務年資的國小社會學習領域教師在良好學習氣氛層面的教學效能有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，服務年資「16-25年」教師良好學習氣氛的教學效能顯著高於「5年以下」教師。

4.分析「學生學習表現」、「善用教學評量」層面上之教學效能，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同服務年資的國小社會學習領域教師在上述教學效能層面上並沒有顯著差異。

（二）在整體層面上

分析教學效能整體層面上，達顯著水準（p＜.01），表示不同服務年資的國小社會學習領域教師在教學效能整體層面上具有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，服務年資「26年以上」教師整體的教學效能顯著高於「5年以下」及「6-15年」教師。

三、現任職務

就不同現任職務的國小社會學習領域教師在教學效能分層及整體上進行單因子變異數分析，分析結果如表4-23所示：

表4-23 不同現任職務的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表

層面	現任職務	描述性統計			變異數分析				
		個數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F值
教學計畫準備	專任教師（1）	52	3.87	.49	組間	1.31	2	.65	2.72
	導師（2）	285	3.70	.48	組內	108.95	454	.24	
	行政教師（3）	120	3.75	.50	總和	110.26	456		
學生學習表現	專任教師（1）	52	3.51	.54	組間	.74	2	.37	1.54
	導師（2）	285	3.55	.49	組內	108.73	454	.24	
	行政教師（3）	120	3.63	.47	總和	109.47	456		
善用教學評量	專任教師（1）	52	3.78	.44	組間	.07	2	.04	.18
	導師（2）	285	3.77	.46	組內	94.48	454	.21	
	行政教師（3）	120	3.80	.44	總和	94.56	456		
多元教學技巧	專任教師（1）	52	3.76	.47	組間	.41	2	.20	.91
	導師（2）	285	3.71	.47	組內	100.78	454	.22	
	行政教師（3）	120	3.78	.46	總和	101.18	456		
良好學習氣氛	專任教師（1）	52	4.00	.48	組間	.89	2	.44	1.84
	導師（2）	285	4.13	.49	組內	109.66	454	.24	
	行政教師（3）	120	4.14	.49	總和	110.55	456		
整體教學效能	專任教師（1）	52	3.78	.37	組間	.20	2	.10	.74
	導師（2）	285	3.78	.36	組內	60.76	454	.13	
	行政教師（3）	120	3.82	.37	總和	60.96	456		

（一）在各層面上

分析「教學計畫與準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」層面上之教學效能，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同現任職務的國小社會學習領域教師在教學效能各層面上並沒有顯著差異。

（二）在整體層面上

分析教學效能整體層面上，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同現任職務的國小社會學習領域教師在教學效能整體層面上並沒有顯著差異。

四、社會學習領域教學年資

就不同社會學習領域教學年資的國小社會學習領域教師在教學效能分層及整體上進行單因子變異數分析，分析結果如表4-24所示：

表4-24 不同社會學習領域教學年資的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表

層面	社會領域	描述性統計			變異數分析					
	教學年資	個數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	事後比較
教學計畫準備	1-3年（1）	191	3.71	.47	組間	1.48	3	.49	2.06	
	4-6年（2）	127	3.71	.49	組內	108.77	453	.24		
	6-9年（3）	71	3.72	.53	總和	110.26	456			
	10年以上(4)	68	3.87	.51						
學生學習表現	1-3年（1）	191	3.54	.45	組間	.75	3	.25	1.04	
	4-6年（2）	127	3.60	.51	組內	108.73	453	.24		
	6-9年（3）	71	3.52	.49	總和	109.47	456			
	10年以上(4)	68	3.63	.55						
善用教學評量	1-3年（1）	191	3.73	.45	組間	2.67	3	.89	4.39**	4＞1
	4-6年（2）	127	3.72	.43	組內	91.89	453	.20		4＞2
	6-9年（3）	71	3.83	.52	總和	94.56	456			
	10年以上(4)	68	3.94	.43						
多元教學技巧	1-3年（1）	191	3.68	.46	組間	4.34	3	1.45	6.77***	4＞1
	4-6年（2）	127	3.68	.45	組內	96.84	453	.21		4＞2
	6-9年（3）	71	3.77	.50	總和	101.18	456			
	10年以上(4)	68	3.95	.44						
良好學習氣氛	1-3年（1）	191	4.08	.48	組間	4.11	3	1.37	5.83**	4＞1
	4-6年（2）	127	4.04	.48	組內	106.44	453	.23		4＞2
	6-9年（3）	71	4.15	.50	總和	110.55	456			
	10年以上(4)	68	4.33	.47						
整體教學效能	1-3年（1）	191	3.75	.35	組間	2.17	3	.72	5.56**	4＞1
	4-6年（2）	127	3.75	.37	組內	58.79	453	.13		4＞2
	6-9年（3）	71	3.80	.38	總和	60.96	456			
	10年以上(4)	68	3.95	.34						

** p<.01　*** p<.001

（一）在各層面上

1.分析「善用教學評量」層面上之教學效能，達顯著水準（p＜.01），表示不同社會學習領域教學年資的國小社會學習領域教師在善用教學評量層面的教學效能有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，社會學習領域教學年資「10年以上」教師善用教學評量的教學效能顯著高於「1-3年」及「4-6年」教師。

2.分析「多元教學技巧」層面上之教學效能，達顯著水準（p＜.001），表示不同社會學習領域教學年資的國小社會學習領域教師在多元教學技巧層面的教學效能有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，社會學習領域教學年資「10年以上」教師多元教學技巧的教學效能顯著高於「1-3 年」及「4-6 年」教師。

3.分析「良好學習氣氛」層面上之教學效能，達顯著水準（p＜.01），表示不同社會學習領域教學年資的國小社會學習領域教師在良好學習氣氛層面的教學效能有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，社會學習領域教學年資「10年以上」教師良好學習氣氛的教學效能顯著高於「1-3 年」及「4-6 年」教師。

4.分析「教學計畫準備」、「學生學習表現」層面上之教學效能，未達顯著水準（p＞.05），表示不同社會學習領域教學年資的國小社會學習領域教師在上述教學效能層面上並沒有顯著差異。

（二）在整體層面上

分析在職進修動機整體層面上，達顯著水準（p＜.01），表示不同社會學習領域教學年資的國小社會學習領域教師在教學效能整體層面上有顯著差異。進行事後比較之後，其結果發現，社會學習領域教學年資「10年以上」教師整體教學效能顯著高於「1-3年」及「4-6年」教師。

五、曾進修的類別

就不同進修類別的國小社會學習領域教師在教學效能分層及整體上進行 t 考驗，分析結果如表4-25、4-26、4-27所示：

（一）正規進修

表4-25 參加正規進修的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表

在職進修動機各層面	參加正規進修	人數	平均數	標準差	t 值
教學計畫與準備	是（1）	246	3.76	.48	1.383
	否（2）	211	3.70	.50	
學生學習表現	是（1）	246	3.57	.49	-0.041
	否（2）	211	3.57	.49	
善用教學評量	是（1）	246	3.84	.44	3.320**
	否（2）	211	3.70	.47	
多元教學技巧	是（1）	246	3.78	.45	2.414*
	否（2）	211	3.68	.49	
良好學習氣氛	是（1）	246	4.15	.52	1.401
	否（2）	211	4.08	.46	
整體教學效能	是（1）	246	3.82	.36	2.125*
	否（2）	211	3.75	.37	

* p<.05　** p<.01

1. 在各層面上

①分析「善用教學評量」層面上之教學效能，達顯著水準（p＜.01），表示有無參加正規進修的國小社會學習領域教師在善用教學評量層面的教學效能有顯著差異。「有參加過正規進修」的教師善用教學評量的教學效能顯著高於「沒有參加過正規進修」的教師。

②分析「多元教學技巧」層面上之教學效能，達顯著水準（p＜.05），表示有無參加正規進修的國小社會學習領域教師在多元教學技巧層面的教學效能有顯著差異。「有參加過正規進修」的教師多元教學技巧的教學效能顯著高於「沒有參加過正規進修」的教師。

③分析「教學計畫與準備」、「學生學習表現」、「良好學習氣氛」、層面上之教學效能，未達顯著水準（p＞.05），表示有無參加正規進修的國小社會學習領域教師在上述教學效能層面上並沒有顯著差異。

2. 在整體層面上

分析教學效能整體層面上，達顯著水準（p＜.05），表示有無參加正規進修的國小社會學習領域教師在教學效能整體層面上有顯著差異。「有參加過正規進修」的教師整體教學效能顯著高於「沒有參加過正規進修」的教師。

（二）非正規進修

表4-26 參加非正規進修的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表

在職進修動機各層面	參加非正規進修	人數	平均數	標準差	t 值
教學計畫與準備	是（1）	431	3.73	.50	-.449
	否（2）	26	3.78	.39	
學生學習表現	是（1）	431	3.57	.47	-.494
	否（2）	26	3.62	.71	
善用教學評量	是（1）	431	3.77	.46	-.908
	否（2）	26	3.85	.43	
多元教學技巧	是（1）	431	3.73	.47	-.383
	否（2）	26	3.77	.53	
良好學習氣氛	是（1）	431	4.12	.49	-.171
	否（2）	26	4.13	.49	
整體教學效能	是（1）	431	3.79	.37	-.607
	否（2）	26	3.83	.38	

1. 在各層面上

分析「教學計畫與準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」層面上之教學效能，並未達顯著水準（p＞.05），表示有無參加非正規進修的國小社會學習領域教師在教學效能各層面上並沒有顯著差異。

2. 在整體層面上

分析教學效能整體層面上，並未達顯著水準（p＞.05），表示有無參加非正規進修的國小社會學習領域教師在教學效能整體層面上並沒有顯著差異。

（三）非正式進修

表4-27 參加非正式進修的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表

在職進修動機各層面	參加非正式進修	人數	平均數	標準差	t 值
教學計畫與準備	是（1）	194	3.71	.48	-.914
	否（2）	263	3.75	.50	
學生學習表現	是（1）	194	3.57	.52	.011
	否（2）	263	3.57	.47	
善用教學評量	是（1）	194	3.76	.44	-.698
	否（2）	263	3.79	.46	
多元教學技巧	是（1）	194	3.70	.43	-1.286
	否（2）	263	3.76	.50	
良好學習氣氛	是（1）	194	4.09	.48	-1.056
	否（2）	263	4.14	.50	
整體教學效能	是（1）	194	3.77	.36	-1.031
	否（2）	263	3.80	.37	

1.在各層面上

分析「教學計畫與準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」層面上之教學效能，並未達顯著水準（p＞.05），表示有無參加非正式進修的國小社會學習領域教師在教學效能各層面上並沒有顯著差異。

2.在整體層面上

分析教學效能整體層面上，並未達顯著水準（p＞.05），表示有無參加非正式進修的國小社會學習領域教師在教學效能整體層面上並沒有顯著差異。

叁、不同學校環境的國小社會學習領域教師在教教學效能上之差異分析

學校環境的背景變項有學校所在地、學校規模兩項，以下就這兩方面的差異情形加以分析說明如下：

一、學校所在地

就不同學校所在地的國小社會學習領域教師在教學效能分層及整體上進行單因子變異數分析，分析結果如表4-28所示：

表4-28 不同學校所在地的國小社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表

層面	服務年資	描述性統計			變異數分析				
		個數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值
教學計畫準備	縣轄市（1）	285	3.72	.51	組間	.23	2	.11	.47
	鄉鎮（2）	145	3.77	.45	組內	110.03	454	.24	
	偏遠地區（3）	27	3.70	.55	總和	110.26	456		
學生學習表現	縣轄市（1）	285	3.57	.48	組間	.70	2	.35	1.47
	鄉鎮（2）	145	3.60	.48	組內	108.77	454	.24	
	偏遠地區（3）	27	3.42	.59	總和	109.47	456		
善用教學評量	縣轄市（1）	285	3.79	.47	組間	.45	2	.22	1.08
	鄉鎮（2）	145	3.73	.43	組內	94.11	454	.21	
	偏遠地區（3）	27	3.81	.38	總和	94.56	456		
多元教學技巧	縣轄市（1）	285	3.74	.48	組間	.31	2	.16	.70
	鄉鎮（2）	145	3.72	.45	組內	100.87	454	.22	
	偏遠地區（3）	27	3.83	.41	總和	101.18	456		
良好學習氣氛	縣轄市（1）	285	4.15	.49	組間	1.15	2	.58	2.39
	鄉鎮（2）	145	4.04	.47	組內	109.40	454	.24	
	偏遠地區（3）	27	4.15	.54	總和	110.55	456		
整體教學效能	縣轄市（1）	285	3.80	.38	組間	.06	2	.03	.23
	鄉鎮（2）	145	3.77	.34	組內	60.90	454	.13	
	偏遠地區（3）	27	3.79	.37	總和	60.96	456		

（一）在各層面上

分析「教學計畫與準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」層面上之教學效能，並未達顯著水準（$p>.05$），表示不同學校所在地的國小社會學習領域教師在教學效能各層面上並沒有顯著差異。

（二）在整體層面上

分析教學效能整體層面上，並未達顯著水準（$p>.05$），表示不同學校所在地的國小社會學習領域教師在教學效能整體層面上並沒有顯著差異。

二、學校規模

就不同學校規模的國小社會學習領域教師在教學效能分層及整體上進行單因子變異數分析，分析結果如表4-29所示：

表4-29 不同學校規模的社會學習領域教師教學效能之差異分析摘要表

層面	服務年資	描述性統計			變異數分析				
		個數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值
教學計畫準備	12班以下（1）	35	3.67	.51	組間	.17	3	.06	.24
	13-24班（2）	62	3.76	.45	組內	110.08	453	.24	
	25-48班（3）	169	3.74	.47	總和	110.26	456		
	49班以上（4）	191	3.74	.52					
學生學習表現	12班以下（1）	35	3.39	.58	組間	1.74	3	.58	2.44
	13-24班（2）	62	3.66	.49	組內	107.73	453	.24	
	25-48班（3）	169	3.57	.48	總和	109.47	456		
	49班以上（4）	191	3.57	.48					
善用教學評量	12班以下（1）	35	3.77	.38	組間	.72	3	.24	1.15
	13-24班（2）	62	3.75	.41	組內	93.84	453	.21	
	25-48班（3）	169	3.74	.45	總和	94.56	456		
	49班以上（4）	191	3.82	.49					
多元教學技巧	12班以下（1）	35	3.71	.50	組間	.22	3	.07	.32
	13-24班（2）	62	3.77	.48	組內	100.96	453	.22	
	25-48班（3）	169	3.75	.44	總和	101.18	456		
	49班以上（4）	191	3.71	.49					
良好學習氣氛	12班以下（1）	35	4.05	.54	組間	.72	3	.24	.99
	13-24班（2）	62	4.16	.48	組內	109.84	453	.24	
	25-48班（3）	169	4.08	.48	總和	110.55	456		
	49班以上（4）	191	4.15	.50					
整體教學效能	12班以下（1）	35	3.72	.38	組間	.30	3	.10	.75
	13-24班（2）	62	3.83	.35	組內	60.65	453	.13	
	25-48班（3）	169	3.78	.35	總和	60.96	456		
	49班以上（4）	191	3.80	.38					

（一）在各層面上

分析「教學計畫與準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」層面上之教學效能，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同學校規模的國小社會學習領域教師在教學效能各層面上並沒有顯著差異。

（二）在整體層面上

分析教學效能整體層面上，並未達顯著水準（p＞.05），表示不同學校規模的國小社會學習領域教師在教學效能整體層面上並沒有顯著差異。

肆、綜合討論

將不同背景變項之國小社會學習領域教師教學效能之統計分析結果，加以整理歸納爲下表4-30：

NTTU Library

表4-30 不同背景變項之國小社會學習領域教師之教學效能差異考驗綜合摘要分析表

教學效能 / 背景變項		教學計畫準備	學生學習表現	善用教學評量	多元教學技巧	良好學習氣氛	整體教學效能
性別	1.男						
	2.女						
年齡	1.30歲以下			*	*	*	*
	2.31-40歲			3＞1	4＞1	4＞1	4＞1
	3.41-50歲						
	4.50歲以上						
婚姻狀況	1.已婚						
	2.未婚						
	3.其它						
最高學歷	1.研究所含40學分				*		
	2.師大師院				1＞4		
	3.大學修教育學分						
	4.師專師範						
	5.國外學歷						
服務年資	1.5年以下	**			***	*	**
	2.6-15年	3＞2			4＞1	3＞1	4＞1
	3.16-25年				4＞2		4＞2
	4.26年以上				4＞3		
現任職務	1.專任教師						
	2.導師						
	3.兼行政教師						
社會學習領域教學年資	1.1-3年			**	***	**	**
	2.4-6年			4＞1	4＞1	4＞1	4＞1
	3.7-9年			4＞2	4＞2	4＞2	4＞2
	4.10年						
參加正規進修	1.是			**	*		*
	2.否			1＞2	1＞2		1＞2
參加非正規進修	1.是						
	2.否						
參加非正式進修	1.是						
	2.否						
學校所在地	1.縣轄市						
	2.鄉鎮						
	3.偏遠地區						
學校規模	1.12班以下						
	2.13-24班						
	3.25-48班						
	4.49班以上						

*p<.05 ** p <.01 ***p<.001

據研究結果得知，研究假設二：「社會學習領域教師教學效能表現，因背景變項不同而有顯著差異性。」部分獲得證實。研究結論如下所述：

一、教師人口特質

（一）國小社會學習領域教師「性別」與教學效能

本研究發現，不同性別之社會學習領域教師，其教學效能分層面「教學計畫準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」及整體層面上並沒有顯著差異。此與馮雯（2002）、郭蘭（2003）、陳慕賢（2003）、蔡家廷（2004）、謝明俸（2004）、夏小琪（2006）、沈詩閔（2008）的研究結果相符合，顯示國小社會學習領域教師教學效能不受性別的影響。

（二）國小社會學習領域教師「年齡」與教學效能

本研究發現，不同年齡之社會學習領域教師，其教學效能分層面除了「教學計畫準備」、「學生學習表現」上沒有顯著差異，但在「善用教學評量」上，「41-50歲」教師顯著高於「30歲以下」教師；而在「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」及整體層面上，「50歲以上」教師顯著高於「30歲以下」教師。此與蔡春綢（2004）、蔡家廷（2004）、沈詩閔（2008）的研究結果相符合，究其原因，教師年齡愈大，教學年資也愈長，累積的教學經驗比較豐富，教學效能趨於穩定與成熟，因而較年輕剛進入教職的教師表現好。

（三）國小社會學習領域教師「婚姻狀況」與教學效能

本研究發現，不同婚姻狀況之社會學習領域教師，其教學效能分層面「教學計畫準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」及整體層面上並沒有顯著差異。此與蔡麗華（2001）、郭蘭（2003）的研究結果相符合，顯示國小社會學習領域教師其教學效能不受婚姻狀況的影響。

二、教師專業背景

（一）國小社會學習領域教師「最高學歷」與教學效能

本研究發現，不同最高學歷之社會學習領域教師，其教學效能分層面「教學計畫準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「良好學習氣氛」及整體層面上並沒有顯著差異；只有在「多元教學技巧」層面，最高學歷「研究所含四十學分班」教師顯著高於「師專師範」教師。此與簡玉琴（2002）、郭蘭（2003）、蔡春綢（2004）、陳正達（2005）、夏小琪（2006）的研究結果相符合，顯示國小社會學習領域教師其教學效能較不受最高學歷的影響。

（二）國小社會學習領域教師「服務年資」與教學效能

本研究發現，不同服務年資之社會學習領域教師，其教學效能分層面除了在「學生學習表現」、「善用教學評量」上沒有顯著差異，但在「教學計畫準備」上，服務年資「16-25年」教師顯著高於「6-15年」教師；而在「多元教學技巧」上，服務年資「26年以上」教師顯著高於「5年以下」、「6-15年」、「16-25年」教師；另外在「良好學習氣氛」上，服務年資「16-25年」教師顯著高於「5年以下」教師；而在整體層面上，服務年資「26年以上」教師顯著高於「5年以下」、「6-15年」教師。此與簡玉琴（2002）、陳慕賢（2003）、蔡家廷（2004）、郭金發（2005）、李式薇（2006）的研究結果相符合，究其原因，教師服務年資愈長，教學歷練較爲充實，經年累月的儲備知能及經驗，教學效能就愈高，因而較服務年資淺的教師表現好。

（三）國小社會學習領域教師「現任職務」與教學效能

本研究發現，不同現任職務之社會學習領域教師，其教學效能分層面「教學計畫準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」及整體層面上並沒有顯著差異。此與簡玉琴（2002）、楊式愷（2004）、謝明俸（2004）的研究結果相符合，顯示國小社會學習領域教師其教學效能不受現任職務的影響。

（四）國小社會學習領域教師「社會學習領域教學年資」與教學效能

本研究發現，不同社會學習領域教學年資之社會學習領域教師，其教學效能分層面除了在「教學計畫準備」、「學生學習表現」上沒有顯著差異，但在「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」及整體層面上，皆是社會學習領域教學年資「10年以上」教師顯著高於「1-3年」、「4-6年」教師。此與蔡春綢（2004）的研究結果相符合，究其原因，擔任社會學習領域教學達10年以上的教師，教學經驗是非常的豐富，因而教學效能的表現也是相當的好，當然是優於剛嘗試社會學習領域教學的教師。

（五）國小社會學習領域教師「曾進修類別」與教學效能

本研究將進修類別分成三種類型，分別是正規進修、非正規進修及非正式進修，以下就研究結果加以分述說明如下：

1.正規進修

本研究發現，有參加過正規進修的社會學習領域教師，其教學效能分層面「善用教學評量」、「多元教學技巧」及整體層面上皆顯著高於未參加過正規進修的教師，但在「教學計畫準備」、「學生學習表現」、「良好學習氣氛」上並沒有顯著差異。此與蔡春綢（2004）的研究結果不盡相符，究其原因，正規進修多爲博、碩士學位、學士、學分班，教師利用一般上班時間、寒暑假、夜間、甚至週末日到大學院校上課，學習與教育相關之課程，學成後獲得學位或學分證明，所花費的心力及時間不少，對於所習得的知識技能會積極運用於實際教學場域中，以求達到知而後行、學以致用的功效。

2.非正規進修

本研究發現，有參加過非正規進修的社會學習領域教師，其教學效能分層面「教學計畫準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」及整體層面上並沒有顯著差異。

此與蔡春綢（2004）的研究結果不盡相符，究其原因，非正規進修多爲教育主管機關或各個學校所主辦的研習，學習時間較短，多爲兩、三小時至一、兩天；學習內容較偏向於聽講式聆聽；學習動機較多是配合機關或學校的硬性規定，因而未必是教師主動意願參加或符合教學所需要的課程，所以參加後未必能提升教學效能。

3.非正式研習

本研究發現，有參加過非正式進修的社會學習領域教師，其教學效能分層面「教學計畫準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」及整體層面上並沒有顯著差異。此與蔡春綢（2004）的研究結果不盡相符，究其原因，非正式進修的方式彈性多元，內容五花八門，是依自己興趣參加，沒有學位、學分的考核，學習空間較自由寬鬆，因而對於教學效能的影響不大。

三、不同學校環境

（一）國小社會學習領域教師「學校所在地」與教學效能

本研究發現，不同學校所在地的社會學習領域教師，其教學效能分層面「教學計畫準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」及整體層面上並沒有顯著差異。此與林惠煌（2003）、張賢坤（2004）、夏小琪（2006）的研究結果相符合，顯示國小社會學習領域教師其教學效能不受學校所在地的影響。

（一）國小社會學習領域教師「學校規模」與教學效能

本研究發現，不同學校規模的社會學習領域教師，其教學效能分層面「教學計畫準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」及整體層面上並沒有顯著差異。此與簡玉琴（2002）、蔡家廷（2004）、李式薇（2006）、沈詩閔（2008）的研究結果相符合，顯示國小社會學習領域教師及教學效能不受學校規模的影響。

第五節　國小社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之相關情形

本節主要在探討桃園縣國小學習領域教師在職進修動機及其六個層面（認知興趣、追求成就、他人影響、專業發展、社交關係、逃避或刺激）與教學效能及其五個層面（教學計畫準備、學生學習表現、善用教學評量、多元教學技巧、良好學習氣氛）之相關情形，乃透過皮爾森積差相關係數來檢定在職進修動機、教學效能各分層與整體間，是否有關聯性，其關聯程度如何。本研究將所得相關係數做以下界定：完全相關爲1.00、高度相關爲.70 ~ .99、中度相關爲.40 ~ .69、低度相關爲.10 ~ .39、微弱或無相關爲.10以下（邱皓政，2007）。其統計分析結果如下表4-31所示：

表4-31 國小社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之相關摘要表

在職進修動機 / 教學效能	認知興趣	追求成就	他人影響	專業發展	社交關係	逃避或刺激	整體在職進修動機
教學計畫準備	.28**	.11*	.22**	.21**	.30**	.17**	.30**
學生學習表現	.28**	.22**	.27**	.29**	.27**	.21**	.36**
善用教學評量	.26**	.18**	.22**	.35**	.15**	.18**	.31**
多元教學技巧	.30**	.19**	.22**	.29**	.27**	.15**	.32**
良好學習氣氛	.22**	.11*	.11*	.29**	.09	.08	.19**
整體教學效能	.35**	.21**	.27**	.37**	.29**	.21**	.39**

註：* p<.05　** p<.01

壹、整體在職進修動機與教學效能之相關情形

一、整體在職進修動機與整體教學效能之相關情形

整體在職進修動機與整體教學效能達顯著差異（p<.01）且呈現低度正相關（r=.39），即表示「整體在職進修動機」愈強，其「整體教學效能」也愈好。

二、整體在職進修動機與教學效能各層面之相關情形

整體在職進修動機與教學效能各層面達顯著差異（p<.01）且呈現

低度正相關，相關係數 r 分別爲.30、.36、.31、.32、.19，顯示「整體在職進修動機」得分愈高，其在「教學計畫準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」等五個層面的得分也比較高，進一步比較可得知，以「學生學習表現」與整體在職進修動機的相關程度最高，而以「良好學習氣氛」與整體在職進修動機的相關程度最低。

貳、在職進修動機各層面與教學效能之相關情形

一、在職進修動機各層面與整體教學效能之相關情形

在職進修動機各層面與整體教學效能達顯著差異（p<.01）且呈現低度正相關，相關係數 r 分別爲.35、.21、.27、.37、.29、.21，顯示在職進修動機各層面得分愈高的國小社會學習領域教師，其整體教學效能表現也愈好，進一步比較可得知，以「認知興趣」與整體教學效能相關程度爲最高，而以「逃避或刺激」與整體教學效能相關程度爲最低。

二、在職進修動機各層面與教學效能各層面之相關情形

（一）認知興趣與教學效能各層面之相關情形

「認知興趣」與教學效能各層面達顯著差異且呈現低度正相關，相關係數 r 分別爲.28、.28、.26、.30、.22、.35，即「認知興趣」得分愈高的國小社會學習領域教師，在教學效能各層面的得分也愈高。

（二）追求成就與教學效能各層面之相關情形

「追求成就」與教學效能各層面達顯著差異且呈現低度正相關，相關係數 r 分別爲.11、.22、.18、.19、.11、.21，即「追求成就」得分愈高的國小社會學習領域教師，在教學效能各層面的得分也愈高。

（一）他人影響與教學效能各層面之相關情形

「他人影響」與教學效能各層面達顯著差異且呈現低度正相關，相關係數 r 分別爲.22、.27、.22、.22、.11、.27，即「他人影響」得分愈高的國小社會學習領域教師，在教學效能各層面的得分也愈高。

（一）專業發展與教學效能各層面之相關情形

「專業發展」與教學效能各層面達顯著差異且呈現低度正相關，相關係數 r 分別爲.21、.21、.29、.29、.29、.37，即「專業發展」得分愈高的國小社會學習領域教師，在教學效能各層面的得分也愈高。

（一）社交關係與教學效能各層面之相關情形

「社交關係」除了與「良好學習氣氛」未達顯著差異，與「教學計畫準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」皆達顯著差異且呈現低度正相關，相關係數 r 分別爲.30、.27、.15、.27，即「社交關係」得分愈高的國小社會學習領域教師，在教學效能上述各層面的得分也愈高。

（一）逃避或刺激與教學效能各層面之相關情形

「逃避或刺激」除了與「良好學習氣氛」未達顯著差異，與「教學計畫準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」皆達顯著差異且呈現低度正相關，相關係數 r 分別爲.17、.21、.18、.15，即「逃避或刺激」得分愈高的國小社會學習領域教師，在教學效能上述各層面的得分也愈高。

參、綜合討論

依據研究結果得知，研究假設三：「社會學習領域教師在職進修動機與教學效能在整體及各層面間有顯著關聯性。」大部分獲得證實。與有關研究相符合：國小教師在整體專業成長與整體教學效能間具有顯著的正相關（李俊湖，1992）；國小教師在職進修動機取向與教師效能感間達顯著正相關（張志鵬，2001）；國民中學教師整體參與在職進修動機與整體教學效能間呈顯著正相關（郭蘭，2003）；國小社會科教師參與在職進修動機與教學效能整體和各層面均呈顯著正相關（蔡春綢，2004）。研究結論如下所述：

1.整體在職進修動機與教學效能整體及各層面都達到顯著水準，代表有顯著正相關，只是在相關的程度上有些許的差別。國小社會學習領域

教師整體在職進修動機愈強，其教學效能表現就愈好。

2.在職進修動機各層面與教學效能整體及各層面大部分有達到顯著水準，代表有顯著正相關，只是在相關的程度上有些許的差別。國小社會學習領域教師各層面在職進修動機愈強，其教學效能表現就愈好。

3.教師在職進修動機與教學效能呈顯著正相關。

NTTU Library

第六節　國小社會學習領域教師在職進修動機對其教學效能之預測情形

本節旨在探討國小社會學習領域教師在職進修動機對其教學效能整體及各層面之預測情形，以在職進修動機各層面爲預測變項，再分別以教學效能整體及各層面爲效標變項，進行多元逐步迴歸分析，以了解國小教師在職進修動機對教學效能之預測力。其中，R平方（決定係數）爲該預測變項對於效標變項之解釋變異量，R平方值愈高表是解釋力愈高；而標準化迴歸係數（β）數值愈大，表示其重要性愈高，影響程度愈大（吳明隆，2003）。

壹、國小社會學習領域教師在職進修動機對整體教學效能之預測情形分析

由表4-32可知，其投入順序爲「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」，其多元相關係數R爲.458，R平方爲.209，表示六個變項共可解釋整體教學效能20.9%的變異量；其中「認知興趣」可解釋整體教學效能的變異量爲12.4%，其次是「專業發展」解釋量爲4.2%、「他人影響」解釋量2.2%、「追求成就」解釋量爲1.9%、「社交關係」解釋量爲0.1%、「逃避或刺激」解釋量爲0.1%。

進一步檢視各預測變項之標準化迴歸係數，分別是「認知興趣」爲.167、「追求成就」爲.060、「他人影響」爲.147、「專業發展」爲.239、「社交關係」爲.061、「逃避或刺激」爲-.046，除了「逃避或刺激」之標準化迴歸係數爲負值，其餘變項之標準化迴歸係數皆爲正值，代表「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」的得分愈高，其教學效能愈佳。

其所建立之標準化迴歸方程式爲：整體教學效能= .167×認知興趣 ＋ .060×追求成就 ＋ .147×他人影響 ＋ .239×專業發展 ＋ .061×社交關係 － .046×逃避或刺激。

表4-32 國小社會學習領域教師在職進修動機對整體教學效能之多元迴歸分析摘要表

投入變項的順序	多元相關係數（R）	決定係數（R平方）	R平方改變量	F 值	標準化迴歸係數（β）
認知興趣	.352	.124	.124	64.346***	.167
追求成就	.378	.143	.019	37.954***	.060
他人影響	.407	.165	.022	29.927***	.147
專業發展	.455	.207	.042	29.515***	.239
社交關係	.456	.208	.001	23.707***	.061
逃避或刺激	.458	.209	.001	19.857***	-.046

*** p<.001

貳、國小社會學習領域教師在職進修動機對教學效能各層面之預測情形分析

一、國小社會學習領域教師在職進修動機對教學計畫準備之預測情形分析

由表4-33可知，其投入順序爲「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」，其多元相關係數R爲.356，R平方爲.127，表示六個變項共可解釋教學效能之「教學計畫準備」12.7%的變異量；其中「認知興趣」可解釋教學效能之「教學計畫準備」的變異量爲7.8%，其次是「他人影響」解釋量爲1.9%、「社交關係」解釋量1.8%、「專業發展」解釋量爲0.4%、「逃避或刺激」解釋量爲0.4%、「追求成就」解釋量爲0.3%。

進一步檢視各預測變項之標準化迴歸係數，分別是「認知興趣」爲.137、「追求成就」爲-.021、「他人影響」爲.116、「專業發展」爲.075、「社交關係」爲.210、「逃避或刺激」爲-.082，除了「追求成就」、「逃避或刺激」之標準化迴歸係數爲負值，其餘變項之標準化迴歸係數皆爲正值，代表「認知興趣」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」的得分愈高，其教學效能愈佳。

其所建立之標準化迴歸方程式爲：「教學計畫準備」教學效能= .137×認知興趣－ .021×追求成就 ＋ .116×他人影響 ＋ .075×專業發展 ＋ .210×社交關係 － .082×逃避或刺激。

表4-33 國小社會學習領域教師在職進修動機對教學計畫準備之多元迴歸分析摘要表

投入變項的順序	多元相關係數（R）	決定係數（R平方）	R平方改變量	F 值	標準化迴歸係數（β）
認知興趣	.280	.078	.078	38.628***	.137
追求成就	.285	.081	.003	20.087***	-.021
他人影響	.317	.100	.019	16.819***	.116
專業發展	.323	.105	.004	13.203***	.075
社交關係	.350	.123	.018	12.632***	.210
逃避或刺激	.356	.127	.004	10.885***	-.082

*** p<.001

二、國小社會學習領域教師在職進修動機對學生學習表現之預測情形分析

由表4-34可知，其投入順序爲「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」，其多元相關係數R爲.393，R平方爲.154，表示六個變項共可解釋教學效能之「學生學習表現」15.4%的變異量；其中「認知興趣」可解釋教學效能之「學生學習表現」的變異量爲7.9%，其次是「他人影響」解釋量爲2.6%、「追求成就」解釋量2.5%、「專業發展」解釋量爲2.1%、「社交關係」解釋量爲0.3%、「逃避或刺激」解釋量爲0%。

進一步檢視各預測變項之標準化迴歸係數，分別是「認知興趣」爲.108、「追求成就」爲.081、「他人影響」爲.149、「專業發展」爲.166、「社交關係」爲.071、「逃避或刺激」爲-.008，除了「逃避或刺激」之標準化迴歸係數爲負值，其餘變項之標準化迴歸係數皆爲正值，代表「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」的得分愈高，其教學效能愈佳。

其所建立之標準化迴歸方程式爲：「學生學習表現」教學效能= .108×認知興趣 ＋ .081×追求成就 ＋ .149×他人影響 ＋ .166×專業發展 ＋ .071×社交關係 － .008×逃避或刺激。

表4-34 國小社會學習領域教師在職進修動機對學生學習表現之多元迴歸分析摘要表

投入變項的順序	多元相關係數（R）	決定係數（R平方）	R平方改變量	F 值	標準化迴歸係數（β）
認知興趣	.282	.079	.079	39.276***	.108
追求成就	.323	.104	.025	26.460***	.081
他人影響	.361	.131	.026	22.671***	.149
專業發展	.389	.151	.021	20.158***	.166
社交關係	.393	.154	.003	16.435***	.071
逃避或刺激	.393	.154	.000	13.669***	-.008

*** p<.001

三、國小社會學習領域教師在職進修動機對善用教學評量之預測情形分析

由表4-35可知，其投入順序爲「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」，其多元相關係數R爲.399，R平方爲.159，表示六個變項共可解釋教學效能之「善用教學評量」15.9%的變異量；其中「認知興趣」可解釋教學效能之「善用教學評量」的變異量爲6.6%，其次是「專業發展」解釋量爲5.6%、「追求成就」解釋量1.6%、「他人影響」解釋量爲1.6%、「社交關係」解釋量爲0.4%、「逃避或刺激」解釋量爲0.1%。

進一步檢視各預測變項之標準化迴歸係數，分別是「認知興趣」爲.103、「追求成就」爲.068、「他人影響」爲.133、「專業發展」爲.277、「社交關係」爲-.101、「逃避或刺激」爲.049，除了「逃避或刺激」之標準化迴歸係數爲負值，其餘變項之標準化迴歸係數皆爲正值，代表「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」的得分愈高，其教學效能愈佳。

其所建立之標準化迴歸方程式爲：「善用教學評量」教學效能= .103x認知興趣 ＋ .068x追求成就 ＋ .133x他人影響 ＋ .277x專業發展 － .101x社交關係 ＋ .049x逃避或刺激。

表4-35 國小社會學習領域教師在職進修動機對善用教學評量之多元迴歸分析摘要表

投入變項的順序	多元相關係數（R）	決定係數（R平方）	R平方改變量	F 值	標準化迴歸係數（β）
認知興趣	.256	.066	.066	31.904***	.103
追求成就	.285	.081	.016	20.114***	.068
他人影響	.312	.098	.016	16.335***	.133
專業發展	.393	.154	.056	20.582***	.277
社交關係	.397	.158	.004	16.910***	-.101
逃避或刺激	.399	.159	.001	14.208***	.049

*** p<.001

四、國小社會學習領域教師在職進修動機對多元教學技巧之預測情形分析

由表4-36可知，其投入順序爲「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」，其多元相關係數R爲.383，R平方爲.147，表示六個變項共可解釋教學效能之「多元教學技巧」14.7%的變異量；其中「認知興趣」可解釋教學效能之「多元教學技巧」的變異量爲9.1%，其次是「專業發展」解釋量爲1.8%、「追求成就」解釋量1.6%、「他人影響」解釋量爲1.2%、「社交關係」解釋量爲0.5%、「逃避或刺激」解釋量爲0.5%。

進一步檢視各預測變項之標準化迴歸係數，分別是「認知興趣」爲.148、「追求成就」爲.062、「他人影響」爲.109、「專業發展」爲.160、「社交關係」爲.129、「逃避或刺激」爲-.094，除了「逃避或刺激」之標準化迴歸係數爲負值，其餘變項之標準化迴歸係數皆爲正值，代表「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」、的得分愈高，其教學效能愈佳。

其所建立之標準化迴歸方程式爲：「多元教學技巧」教學效能= .148×認知興趣 ＋ .062×追求成就 ＋ .109×他人影響 ＋ .160×專業發展 ＋ .129×社交關係 － .094×逃避或刺激。

表4-36 國小社會學習領域教師在職進修動機對多元教學技巧之多元迴歸分析摘要表

投入變項的順序	多元相關係數（R）	決定係數（R平方）	R平方改變量	F 值	標準化迴歸係數（β）
認知興趣	.301	.091	.091	45.283***	.148
追求成就	.327	.107	.016	27.090***	.062
他人影響	.345	.119	.012	20.356***	.109
專業發展	.370	.137	.018	17.972***	.160
社交關係	.377	.142	.005	14.907***	.129
逃避或刺激	.383	.147	.005	12.915***	-.094

*** p<.001

五、國小社會學習領域教師在職進修動機對良好學習氣氛之預測情形分析

由表4-37可知，其投入順序爲「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」，其多元相關係數R爲.313，R平方爲.098，表示六個變項共可解釋教學效能之「良好學習氣氛」9.8%的變異量；其中「認知興趣」可解釋教學效能之「良好學習氣氛」的變異量爲4.9%，其次是「專業發展」解釋量爲3.8%、「社交關係」解釋量0.5%、「追求成就」解釋量爲0.4%、「他人影響」解釋量爲0.1%、「逃避或刺激」解釋量爲0.1%。

進一步檢視各預測變項之標準化迴歸係數，分別是「認知興趣」爲.136、「追求成就」爲.034、「他人影響」爲.059、「專業發展」爲.233、「社交關係」爲-.078、「逃避或刺激」爲-.030，除了「社交關係」、「逃避或刺激」之標準化迴歸係數爲負值，其餘變項之標準化迴歸係數皆爲正值，代表「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、的得分愈高，其教學效能愈佳。

其所建立之標準化迴歸方程式爲：「良好學習氣氛」教學效能= .136x認知興趣 ＋ .034x追求成就 ＋ .059x他人影響 ＋ .233x專業發展 － .078x社交關係 － .030x逃避或刺激。

表4-37 國小社會學習領域教師在職進修動機對良好學習氣氛之多元迴歸分析摘要表

投入變項的順序	多元相關係數（R）	決定係數（R平方）	R平方改變量	F 值	標準化迴歸係數（β）
認知興趣	.221	.049	.049	23.436***	.136
追求成就	.229	.053	.004	12.614***	.034
他人影響	.232	.054	.001	8.618***	.059
專業發展	.304	.092	.038	11.491***	.233
社交關係	.312	.097	.005	9.726***	-.078
逃避或刺激	.313	.098	.001	8.137***	-.030

*** p<.001

參、國小社會學習領域教師在職進修動機對教學效能的預測情形之討論

本研究以多元逐步迴歸分析，了解在職進修動機對教學效能的預測情形，其多元迴歸分析摘要彙整如下表4-38所示：

NTTU Library

表4-38 國小社會學習領域教師在職進修動機對教學效能之多元迴歸分析綜合摘要表

效標變項	進入迴歸的預測變項	解釋力	聯合解釋力
整體教學效能	認知興趣	.124	.209
	追求成就	.019	
	他人影響	.022	
	專業發展	.042	
	社交關係	.001	
	逃避或刺激	.001	
教學計畫準備	認知興趣	.078	.127
	追求成就	.003	
	他人影響	.019	
	專業發展	.004	
	社交關係	.018	
	逃避或刺激	.004	
學生學習表現	認知興趣	.079	.154
	追求成就	.025	
	他人影響	.026	
	專業發展	.021	
	社交關係	.003	
	逃避或刺激	.000	
善用教學評量	認知興趣	.066	.159
	追求成就	.016	
	他人影響	.016	
	專業發展	.056	
	社交關係	.004	
	逃避或刺激	.001	
多元教學技巧	認知興趣	.091	.147
	追求成就	.016	
	他人影響	.012	
	專業發展	.018	
	社交關係	.005	
	逃避或刺激	.005	
良好學習氣氛	認知興趣	.049	.098
	追求成就	.004	
	他人影響	.001	
	專業發展	.038	
	社交關係	.005	
	逃避或刺激	.001	

由上述之多元逐步迴歸分析發現，就整體教學效能而言，在探討國小社會學習領域教師在職進修動機對整體教學效能之預測作用時，教師在職進修動機之「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」四個層面對整體教學效能具有預測力，其中以「認知興趣」的預測力最高。

就教學效能各層面而言，經多元逐步迴歸分析發現，在探討國小社會學習領域教師在職進修動機對教學效能各層面之預測作用時，教師在職進修動機之「認知興趣」、「他人影響」、「專業發展」對教學效能的各層面均具有預測力；而「追求成就」對學生學習表現、善用教學評量、多元教學技巧、良好學習氣氛具有預測力；「社交關係」對教學計畫準備、學生學習表現、多元教學技巧、良好學習氣氛具有預測力；「逃避/刺激」只有對善用教學評量具有預測力。其中「認知興趣」對學生學習表現、善用教學評量、多元教學技巧最具預測力；「專業發展」對善用教學評量、良好學習氣氛最具預測力；「他人影響」對學生學習表現最具預測力。

綜合上述，國小社會學習領域教師在職進修動機對其教學效能具有預測力，其中以「認知興趣」的動機最具預測力。根據研究結果得知，研究假設四：「社會學習領域教師在職進修動機對其教學效能具有解釋力。」獲得證實。不過，研究發現，單以教師在職動機來預測教師效能所得到的解釋量是不足夠的，此結果與張志鵬（2001）、蔡春綢（2004）相符合，研究者推測可能原因是影響教師效能的因素眾多，教師的在職進修只是先存因素之一，而進修動機又僅是教師進修狀況的其中一環而已，因而，本研究所抽離出的在職進修動機對教師效能的預測解釋力是較爲有限的。

第五章 結論與建議

本研究旨在探討桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機與教學效能的現況、差異、相關及預測情形。為達到研究目的，研究者先蒐集、閱讀、整理、歸納相關的理論及研究等文獻，作為研究架構與問卷編製之參考依據，再藉由問卷調查法，以桃園縣國小457位社會學習領域教師為研究對象，瞭解國小社會學習領域教師在職進修動機與教學效能之整體情形，並驗證本研究之假設，大部分獲得支持。

本章依據研究結果分為兩節，第一節為結論；第二節為建議。主要依據第四章的研究結果，陳述主要的研究發現，再歸納形成結論，並提出改進建議，供教育行政機關、 學術機構、學校及教師參考，期許俾利於激勵教師在職進修動機與提升教學效能之用。

第一節 結論

綜合前章之調查分析結果與討論，有關國小社會學習領域教師在職進修動機與教學效能的現況、差異、相關及預測情形，可以歸納出以下結論：

壹、桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機以「認知興趣」最強且整體動機強度屬中上程度

桃園縣國小社會學習領域教師「在職進修動機」六個層面中，其中以「認知興趣」得分最高；其次依序為「專業發展」、「追求成就」、「社交關係」、「他人影響」；而以「逃避或刺激」得分最低，顯示桃園縣國小社會學習領域教師參與進修主要是為了滿足求知慾及自身興趣，較不是逃避生活不如意或尋求額外刺激。就整體在職進修動機強弱而言，屬中等偏高程度，顯示桃園縣國小社會學習領域教師對於在職進修有著積極的動機，會藉由進修方式提升教育專業能力。

貳、桃園縣國小社會學習領域教師教學效能以「良好學習氣氛」最佳且整體效能表現屬中上程度

桃園縣國小社會學習領域教師在「教學效能」五項層面中，其中以「良好學習氣氛」得分最高；其次依序爲「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「教學計畫與準備」；而以「學生學習表現」得分最低，可見對於班級經營投入許多心力；但在提升「學生學習表現」層面較弱，在教學技術應再多加強，帶動學生有更好學習表現。就整體教學效能而言，屬中等偏高程度，顯示桃園縣國小社會學習領域教師教學效能居於標準以上，表現相當良好，應當繼續努力耕耘讓教學品質更上層樓。

叁、桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機因最高學歷、現任職務、社會學習領域教學年資、進修類別、學校規模之不同而有差異

一、最高學歷

研究顯示：最高學歷「研究所含四十學分班」之社會學習領域教師其在職進修動機「認知興趣」、「追求成就」、「專業發展」及整體層面上，皆是顯著高過於「師大師院」教師、「一般大學加修教育學分」教師。

二、現任職務

研究顯示：兼行政社會學習領域教師其在職進修動機在「追求成就」、「他人影響」及整體層面上，皆是顯著高於級任導師。

三、社會學習領域教學年資

研究顯示：任教社會學習領域「10年以上」教師其在職進修動機「認知興趣」及整體層面上，皆是顯著高過於「1-3年」教師。

四、進修類別

1.研究顯示：有參加過正規進修的社會學習領域教師，其在職進修動機「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」及整體層面上，皆是顯著高於未參加過正規進修的教師。

2.研究顯示：有參加過非正規進修的社會學習領域教師，其在職進修動機「「他人影響」及整體層面上，皆是顯著高於未參加過非正規進修的教師。

3.研究顯示：有參加過非正式進修的社會學習領域教師，其在職進修動機「專業發展」、「逃避或刺激」及整體層面上，皆是顯著高於未參加過非正式進修的教師。

五、學校規模

研究顯示：學校規模「13-24班」之社會學習領域教師其在職進修動機「逃避或刺激」及整體層面上，皆是顯著高過於「12班以下」及「25-48班」教師。

肆、桃園縣國小社會學習領域教師教學效能因年齡、服務年資、社會學習領域教學年資、參加正規進修之不同而有差異

一、年齡

研究顯示：不同年齡之社會學習領域教師，其教學效能在「善用教學評量」上，「31-40歲」教師顯著高於「30歲以下」教師；而在「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」及整體層面上，「50歲以上」教師顯著高於「30歲以下」教師。

二、服務年資

研究顯示：不同服務年資之社會學習領域教師，其教學效能在「教學計畫準備」上，服務年資「16-25年」教師顯著高於「6-15年」教師；而在「多元教學技巧」上，服務年資「26年以上」教師顯著高於「5年以下」、「6-15年」、「16-25年」教師；另外在「良好學習氣氛」上，服務年資「16-25年」教師顯著高於「5年以下」教師；而在整體層面上，服務年資「26年以上」教師顯著高於「5年以下」、「6-15年」教師。

三、社會學習領域教學年資

研究顯示：社會學習領域教學年資「10年以上」教師其教學效能在

「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」及整體層面上，皆是顯著高於「1-3年」、「4-6年」教師。

四、參加正規進修

研究顯示：有參加過正規進修的社會學習領域教師，其教學效能分層面「善用教學評量」、「多元教學技巧」及整體層面上皆顯著高於未參加過正規進修的教師。

伍、桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機與教學效能呈正相關

在職進修動機整體及各層面與教學效能整體及各層面都達到顯著水準，代表有顯著正相關，只是在相關的程度上有些許的差別。國小社會學習領域教師整體在職進修動機愈強，其教學效能表現就愈好。

陸、桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機對教學效能有預測作用

（一）桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機之「專業發展」、「他人影響」、「認知興趣」、「逃避/刺激」四個層面對整體教學效能具有預測力，其中以「認知興趣」的預測力最高。

（二）桃園縣國小社會學習領域教師在職進修動機之「認知興趣」、「他人影響」、「專業發展」對教學效能的各層面均具有預測力，其中以「認知興趣」的預測力最高。

第二節 建議

根據研究發現與結論，分別對國小社會學習領域教師、學校單位、教育主管機關及未來研究者提出下列建議：

壹、對國小社會學習領域教師的建議

一、積極參與在職進修，提升自身教學效能

研究中發現，桃園縣國小社會學習領域教師的教學效能以「良好學習氣氛」表現最佳，但在「多元教學技巧」、「學生學習表現」上較弱，因此，不論男或女、年紀長或輕、已婚或未婚、年資深或年資淺、科任、帶班或兼行政的教師，其本身都應該自我鞭策激勵，積極主動尋找各種機會來充實自己，以成爲一位教學高效能的教師爲教書生涯目標。教師是知識的傳播者，須不斷進修研習吸收新知來勝任教學工作。而優質的教學必須符合認知性、價值性及自願性，爲求教學品質的提升，教師參與在職進修就是一種再學習的活動，將所學習到的知識技術確切落實於教學環境中，才能善盡爲人師的職責，教好國家未來的主人翁。

二、勇於表達需求，勤於專業成長

研究中發現，大多數教師目前參與在職進修最多的方式爲非正規進修，是由師資培育機構或相關單位、學校、機關舉辦長或短期研習活動，往往是由上而下的辦理，時間較短、內容有限，未必能完全符合教師教學現場上的需要。面對多元快速變遷的社會，知識爆炸性地成長，資訊如潮水蜂擁而至，國小社會學習領教師必須有所體認，現有所學已不敷實際教學所需，應該主動積極參與各項進修活動，不斷充實自己知能，提升教學品質。因而社會學習領域教師應該主動向教育主關機關表達自身的需求，對於在職進修的制度、方式或內容加以建言，務必讓所習得知能學以致用在教學情境中，獲致最好的學習功效。

貳、對學校單位的建議

一、實施激勵式領導，鼓吹教師主動參與在職進修

研究中發現，社會學習領域教師在職進修動機與教學效能呈低度正相關，教師在職進修動機的強弱，對教學效能的影響有一定的關聯性，亦即教師在職進修動機愈強，則其教學效能表現也愈佳。學校若期待教師具有優異的教學效能，帶動學生良好的學習表現，就應該對教師在職進修賦予高度的關切，採取高倡導高關懷的領導方式，給與教師在職進修的公平機會與充裕空間，讓教育資源能夠平均地分配到每位教師及學生身上，創造校、師、生三贏的理想局面。

二、建立教師兼任行政輪調制

研究中發現，兼任行政之教師其在職進修動機比專任教師及導師強烈，對於自身的成就或他人的尊重較爲看重，因而比較積極參與在職進修。或許也是因爲兼任行政事務之便，有較多機會接觸到教學新知，瞭解到時代最新趨勢，因而掌握到多元的教育資訊，爲自己爭取到有利的教育資源。不過，資源應該共享，因此，學校應該建立教師兼任行政輪調制，讓所有教師都有機會獲得行政職務的歷練，對於在職進修更具有主動性，進而提升教師的教學效能。

參、對教育主管機關的建議

一、具體落實教師終身學習制度

研究中發現，教師在職進動機是多重混合的，一方面滿足認知興趣，一方面也追求專業發展。二十一世紀是知識經濟的時代，知識隨手可得、無處不在，世界公民都應該具備「終身學習」的認知及作爲，時時把握可以學習的機會，增進自身學識涵養的成長。而教師是學生探索知識的前鋒，建構知識的橋樑，應該對自己有更高的期許，站在時代的尖端領航，積極尋找各項在職進修的管道，努力吸收各種教育新知，充

實自身的教育專業，成爲「活到老、學到老」的最佳代言人。那教育主管機關更應該建立教師終身學習的制度，並以適當的獎勵來激發教師在職進修的動機，創造兼具學習取向與目標取向的進修效益。

二、規劃相關進修活動，符應教師教學需求。

研究中發現，國小社會學習領域教師在職進修動機以「認知興趣」最強，其次爲「專業發展」，顯示國小社會學習領域教師參與在職進修是爲了滿足求知慾與提升專業能力，是教學工作上必備的條件。因此，教育主管機關應該要因應教師教學需求，妥善規劃相關且充足的進修活動，讓教師能夠獲取教學所需的專業知識及技術，一方面提高教師教學效能，另一方面也塑造教師良好形象，並且促進學生學習表現，提升國家整體教育競爭力。

三、研擬教師在職進修效能評鑑指標，作為改進在職進修制度之參考。

研究中發現，教師在職動機對教師教學效能是有影響力的，教學效能要提升，有賴教育主管機關，有效整合師資培育機構、學校單位或相關團體，建立一套雙向上下溝通、完整有系統、詳備具效益的在職進修制度。目前政府在教師在職進修方面也投入不少的經費，更明令教師在職進修是教師的權利也是義務，因此，建議教育行政機關研擬教師在職進修效能評鑑指標，以評鑑教師在職進修對其教學效能之影響，並針對其評鑑結果改進教師在職進修制度，以強化教師教學效能，充分發揮教育資源的最大功效。

肆、對未來研究者的建議

一、在研究對象方面

本研究限於個人能力、時間、經費的限制，只有針對桃園縣公立國小社會學習領域教師來進行研究，鑒於所取樣本來源有限，建議未來的研究者，於橫向研究設計上，能擴大研究對象至台灣各地區學校，以提

升研究的外在效度，使研究更具有完整性；在縱向研究設計上，能延伸研究範圍至國、高中社會學習領域教師，藉由不同對象間的比較研究，使研究推論範圍、應用層面更爲廣泛。

二、在研究工具方面

本研究所使用工具爲「國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能關係之研究調查問卷」，將在職進修動機分爲六大類型，教學效能分爲五大層面。但其實在職進修動機應不僅有「認知興趣」、「追求成就」、「他人影響」、「專業發展」、「社交關係」、「逃避或刺激」六類型；教學效能也不限於「教學計畫與準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」、「良好學習氣氛」五層面，尚可以增加更多相關測量指標，編製出更深入、更廣泛的問卷調查內容，以從更多層面來了解教師在職進修動機與教學效能之關係，使研究更加周延詳盡。

三、在研究方法方面

本研究爲量化的問卷調查研究法，並以文獻分析爲輔。而抽樣式的問卷調查，難免因受試者受生活情境影響而產生作答的偏差，導致研究結果與實際情形有所出入，無法概覽細探受試者的真實想法，故建議未來的研究者可採深度訪談與長期調查、質性及量化兼顧的研究方法，使研究結果更具客觀性，也更具參考價值。

四、在研究變項方面

本研究因限於個人興趣、時間、經費及能力，僅以在職進修動機與教學效能兩變項做研究，建議未來研究者能擴及其他變項，如：專業知覺、工作價值觀或教師文化等方面，使研究更具多元性、更有廣度、深度。另外，在背景變項方面，也可考慮加入「教師職等」、「教師族群」、「教師薪資」或「學校歷史」等因素，以提供另外方向之參考與釐清。

參考文獻

中文部分

丁志權（1997）。教師在職進修辦法與獎勵辦法評析。**教師之友，38**（1），1－8。

王素琴（1995）。**成人學習參與動機取向與教育產品利益知覺之相關性研究**。國立台灣師範大學社會教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

王誌鴻（2000）。**國民小學教師參與在職進修動機取向與其創新接受度相關之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

王愛君、林玫伶、林純如、陳俊宏、陳建利（2002）。**社會學習領域課程銜接方案**。九年一貫新舊課程銜接教師手冊。高雄市政府教育局編印。

江慧萍（2004）。**國小教師生涯發展與專業成長需求之研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

呂淑惠（2005）。**國民小學英語教師專業成長與教學效能之研究 —以屏東縣爲例**。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

呂錘卿（1995）。國民小學實施以學校爲中心的在職進修之探討。**國教輔導，6**（34），55－62。

呂錘卿（2000）。國民小學教師專業成長的指標及其規劃模式之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。

吳明清（2006）。讓專業成爲教育改革動力。**台灣教育，637**，24-29。

吳清基（1995）。**教師與進修**。台北市：師大書苑。

何福田(1982)。**我國台灣地區中小學教師進修制度之研究**。台北市：正

昇。

沈姍姍（2000）。教師專業成長的誘因與動力－自制度面分析。**學校行政雙月刊，9**，28-31。

沈詩閔（2008）。**教師情緒管理與教學效能之相關研究－以基隆市國民小學教師爲例**。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。

吳明隆（2003）。**SSPS統計運用學習實務：問卷分析與應用統計**。台北市：知城。

芮寶公、李順成（1994）。**統計學**。台北市：五南。

李式薇（2006）。**台北縣國民小學教師專業角色知覺與教師效能關係之研究**。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北縣。

李俊湖（1992）。**國民小學教師專業成長與教師效能之關係**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

李惠敏（2002）。**一位國小五年級社會科任教師教學創新之研究**。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。

李聰超（2001）。迎接挑戰－－談國小社會領域教師的專業成長。**翰林雜誌，21**，23-24。

林生傳（2002）。教師專業成長的指標需求與途徑。**教育改革的未來…國科會人文及社會科學發展處教育學門成果發表論文集**（219-247）。台北：台灣師範大學教育研究中心。

林世健譯（2003）。詹姆斯·史壯（James H.Stronge）（2002）原著。**效能教師**（Qaulities of Effective Teachers）。台北市：中正。

林如萍（1991）。**中等學校教師參與在職進修動機取向研究**。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

林海清（1994）。**高中教師激勵模式與其工作滿意服務士氣教學效能之研究**。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

林進材（1998）。效能與效率－教師教學校能與班級秩序。**班級經**

營,3(4),3-7。

林進材（1999）。**教學理論與方法**。台北市：五南。

林進材（1999）。**國民小學教師教學效能之研究**。行政院國科會專題研究計劃成果報告（NSC88-2413-H-024-010）。

林進材（2000）。**有效教學－理論與策略**。台北市：五南。

林惠煌（2003）。**台北縣國民小學校長領導與教師教學效能關係之研究。**國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

林新發（1996）。兩岸中小學教師在職進修制度之比較。**國北師院學報，9**，85－110。

周新富（1991）。**國民小學教師專業承諾、教師效能信念與學生學業成就關係之研究**。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

邱柏翔（2001）。**國民小學教師效能之研究－以桃園縣為例**。國立台北師範學院國民教育研所碩士論文，未出版，台北市。

邱皓政（2007）。**量化研究與統計分析**（三版三刷）。台北市：五南。

馬蕙慈（2003）。**國民小學教師在職進修對教學效能關聯性之研究**。元智大學管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。

夏小琪（2006）。**台南縣市國小校長家長式領導與教師教學效能之關係研究**。國立台南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南市。

高強華（1995）。**樂在教學－提升教學的品質**。台北市：南宏。

高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法。2008年11月1日。取自：http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0050010

師資培育法。2008年11月1日。取自：http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0050001

師資培育法施行細則。2008年11月1日。取自：http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0050007

教育部（1995）。**中華民國教育報告書--邁向二十一世紀的教育遠景**。台北：教育部。

教育基本法。2008年11月1日。取自：http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0020045

教師法。2008年11月1日。取自：http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4B.asp?FullDoc=所有條文&Lcode=H0020040

教師法施行細則。2008年11月1日。取自：http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0020041

教師進修研究獎勵辦法。2008年11月1日。取自：http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0020038

郭金發（2005）。**基隆市國民小學校長課程領導及教師教學效能之研究**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。

郭蘭（2003）。**國民中學教師參與在職進修動機與教學效能關係之研究---以台灣中部四縣市爲例**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

許芳懿（1997）。**國民小學教師溝通型態、自我角色知覺與教師自我效能之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

梁玟燁（2004）。**台北縣市國民中學教師專業權能、教學承諾與教學效能關係之研究**。國立台北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。

陳木金（1997）。國**民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究**。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

陳正達（2005）。**澎湖縣國民小學校長課程領導與教師教學效能關係之研究**。國立台南教育大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南市。

陳國彥、吳宗立（2004）。**社會領域教材教法**（一版三刷）。高雄市：麗文。

陳慕賢（2003）。**國民小學校長課程領導與教師教學效能關係之研究－以臺北縣爲例**。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。

陳靜婉（2001）。**國民小學教師在職進修與專業成長知覺之研究－以彰化縣爲例**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

陳麗華（2002）。教學特性與策略。黃炳煌主編。**社會學習領域課程設計與教學策略**（193-256）。台北市：師大書苑。

張志鵬（2001）。**國小教師參與在職進修動機取向與教師效能感之研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

張育銓（2007）。**國民小學教師在職進修對教學效能之影響－以台中縣、宜蘭縣爲例**。佛光大學社會教育學研究所碩士班碩士論文，未出版，宜蘭縣。

張俊紳（1997）。**國民小學教師教學效能之研究－不同教學效能信念類型教師的教學表現及其教學生產力**。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。

張碧娟（1999）。**國民中學校長領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究**。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

張德銳（1994）。**國小教師教學評鑑系統之研究**。教育部83年度人文社會科學教育改進計畫專案研究執行成果報告。台北：教育部。

張賢坤（2004）。**桃園縣國民小學校長轉型領導與教師教學效能關係知研究**。國立台北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。

張瓊瑩（1994）。**成人學習活動參與者、非參與者在參與障礙、教育態度之比較研究：以國立空中大學爲例**。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

馮雯（2002）。**國民小學教師教學信念與教學效能之研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

曾榮祥（2000）。**國民小學教師轉化、互易領導與教學效能之關係及其應用研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

黃富順（1985）。**成人的學習動機－成人參與繼續教育動機取向之探討**。高雄市：復文。

溫昇樺（2003）。**國民小學教師在職進修成效滿意度之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所未出版碩士論文。

楊式愷（2004）。**國民小學教育人員知覺教務主任課程領導與教師教學效能關係之研究－以中部四縣市爲例**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。

楊國賜(1991)。**教育專業**。教育概論，黃光雄主編(417-443)。台北市：師大書苑。

楊深坑、楊銀興、周蓮清、黃淑玲、黃嘉莉（2002）。我國中小學教師在職進修制度規劃之研究。**教育改革的未來…國科會人文及社會科學發展處教育學門成果發表論文集**（323-371）。台北市：台灣師範大學教育研究中心。

葉木水（2003）。**國小教師對在職進修法制與進修內容之研究**。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

詹志禹（1997）。中小學教師選聘的專業判準。**北縣教育，16**，33－36。

歐用生（1996）。**教師專業成長**。台北市：師大書苑。

劉月娥（2000）。**國民小學教師專業決定與教師效能感之研究**。台北市立師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

劉威德（1994）。**國中教師教學成敗歸因、社會支持與教學自我效能相關之研究**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

蔡春綢（2004）。**台北縣國民小學社會科教師在職進修動機與教學效能之相關性研究**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。

蔡家廷（2004）。**國民小學學校本位管理、組織氣氛與教師教學效能關係之研究**。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。

蔡麗華（2001）。**台北縣國民小學教師工作投入與教學效能關係之研究**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

鄭英耀（1992）。**國小教師創造思考、批判思考及其相關因素之研究**。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

鄭詩釧（1998）。**國民小學班級經營氣氛、教室衝突管理與教師教學效能感關係之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

賴奇俊(2003)：**國民小學啓智班教師工作價值觀與教學效能之研究**。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。

謝明俸（2004）。**國民小學教師文化與教師教學效能關係之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

簡玉琴（2002）。**桃園縣國民小學教師自我效能與教學效能關係之研究**。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

韓諾萍（2002）。**國小教師參與學士後在職進修之態度與教學情形**。國立台東師範學院初等教育學系研究所碩士論文，未出版，台東縣。

顏銘志（1996）。**國民小學教師教學信念、教師效能與教師行爲之相關研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

顏淑惠（2000）。**國小教師情緒管理與教師效能之研究**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

英文部分

Ashton,P.,& Webb, R.(1982).*Teachers sense of efficacy：Toward an ecological model*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Borich , G.D. , & Kash , M.M. , & Kemp , F.D. （1979） . *What the teacher effective research has to say about teaching practices and student performance* . （ERIC Document Reproduction Service No . ED 375497）

Boshier , R .（1971） : Educational participation and dropout: A theoretical model . *Adult Education* , *23*（4）, pp.255-282 .

Brown, A. L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A., & Campione, J. C. (1993). *Distributed expertise in the classroom.* In G. Salomon (Ed.), Distributed cognition: Psychological and educational considerations. (pp.188-228). Cambridge: Cambridge University Press.

Burgess, P.(1971) . Reasons for adult participation in group educational activities . *Adult Education*，*22*（1）pp.3-29 .

Cavers, L. (1988) . *Teacher efficacy：it's relationship to school level organizational condition and teacher demographic characteristics* . 〔CD-ROM〕 . Abstract Form：ProQuest File：Dissertation Abstracts Item：49：3563A. .

David, A. A. (2002). *Comparison between school effectiveness characteristics and classroom instruction strategies in the United States and Nigeria*. Paper at the meeting of Development of Science Research in Africa, Albany, GA.

Ding, C., & Sherman, H. (2006). Teaching Effectiveness and Student

Achievement:Examining the Relationship. *Educational Research Quarterly, 29*(4), 39-49.

Franklin, V.L.(1989)．*Teacher efficacy and selected organization climate variables in urban and suburban school setting*．〔CD-ROM〕．Abstract Form：Pro Quest File：Dissertation Abstracts International,50,06A．

Gibson,S.,& Dembo,M.H.(1984). Teacher efficacy：A construct validation. *Journal of Education Psychology,76*,569-582．

Greenwood , G.F. , Olejnik , S.F. , & Parkay , F.w.（1990）. Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics . *Journal of Research and Development in Educational , 23* , 102-106 .

Houle , C.O.(1961).*The inquiring mind, Madison*: University of Wisconsin Press.

Hoover Dempsey, K.V. & Bassler, O.C. & Brissie, J.S.(1987). Parent involvement：Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status and other school characteristic. *American Education Research Journal, 24*（3）, pp.417-435.

Lewis,C. (1994) : Gearing teachers up. *The Education Digest,59*,56-58.

Medley, D.(1982).Teacher effectiveness . In H.E.Mitzel（ed）,Encyclopedia of Educational Research．（5thed,pp.1841-1851）NY：The Free．

Modaff , W.M.（1992）. *The Development of the Student Audit Teacher Behaviors*. University of Missouri.

Money, S.M.（1992）.What is teaching effectiveness？*A survey of student and teacher perceptions teacher effectiveness*.（ ERIC Document Reproduction Service No.ED351056）.

Olejnik, S.F.,& Parkay, F.W.(1990)．Relationships between four teacher

efficacy belief patterns and selected teacher characteristics．J*ournal of Research and Development in Educational,23*,102-106．

Robert, T. Y. W. (2005). *Relationship between Teachers' Teaching Effectiveness and School Effectiveness in Comprehensive High Schools in Taiwan, Republic of China*.Barcelona, Spain: Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement Conference (Jan 2-5).

Sheffield , S.B.（1964）. The Orientations of Adult Continuting Learners , In D.Soloman（Ed）, The Continuing Learners , Chicago: *Conter for the Study of Liberal Education for Adult* , pp.1-24 .

Shulman , L.(1987).Knowledge and teaching ： foundations of the new reform. *Harvard Educational Review,57*(1),1-22.

Tschannen-Moran.,& Hoy,W.A.（2001）.Teacher efficacy：Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education,17,*783-805.

Woolfork , A.E. , Rosoff , B. , & Hoy , W.（1990）.Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching & Education* , *6* , 137- 148 .

Yost, R. (2002). I think I can: Mentoring as a means of enhancing teacher efficacy.*Clearing House*, *75*(4), 195-197.

附錄

附錄一、國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能關係之調查問卷（預試用）

指導教授：侯松茂先生　　研究生：古馨穎

敬愛的老師：您好！

非常感謝您撥冗填答本問卷，本問卷之目的是想瞭解國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能關聯之狀況，以作爲教育改進之參考。您的意見非常寶貴，對我們的研究有相當大的助益，本問卷僅作綜合分析，不涉及個別探討，請放心填答。

本問卷分爲「基本資料」、「教師在職進修動機調查問卷」與「教師教學效能調查問卷」三部分，懇請您依據個人對進修動機的觀點及教學經驗逐題作答，感謝您的指導與協助。

國立臺東大學社會科教育系社會科教學研究所

研究生 古馨穎敬上 九十七年十二月

服務學校：_____（市、鎮、鄉）_____ 國民小學

填答說明：請您依貴校及個人的狀況，在各題目適當選項的□內打✓

第一部分、 基本資料

1、性別：□男 □女

2、年齡：□30歲以下 □31~40歲 □41~50歲 □51歲以上

3、最高學歷：□研究所(含四十學分班) □師大、師院畢業

□一般大學畢業並加修教育學分 □師專師範畢業

□其他，如：國外大學相關教育系所（教育部認可的學歷）

4、婚姻狀況：□已婚 □未婚 □其他，如：離婚或喪偶

5、服務年資：□5年以下 □6~15年 □16~25年 □26年以上

6、現任職務：□專任教師 □導師 □兼行政教師

7、社會學習領域教學年資：□1-3年 □4-6年 □7-9年 □10年以上

8、曾進修的類別（可複選）：□正規進修（博、碩士學位、學士、學分

班）□非正規進修（師資培育機構或相關單位、學校、機關，舉辦長期或短期有系統的進修研習活動）□非正式進修（教師的自我研究、成長團體活動）

9、學校所在地：□市（縣轄市） □鄉鎮（不包含一般地區之偏遠學校）□偏遠地區

10、學校規模：□12班以下 □13~24班 □25~48班 □49班以上

第二部分、教師在職進修動機

※填答說明：本問卷每一個題目均依符合程度分爲五個等級，請根據您自己的真實情況，選出每一個理由對您參加在職進修的符合程度，並在適當的□打"∨"。

您參加在職進修的理由是：	完全不符合	大太不符合	半符合	非常符合	完全符合
1、滿足個人求知慾望	□	□	□	□	□
2、對進修課程感到興趣	□	□	□	□	□
3、享受重新當學生的樂趣	□	□	□	□	□
4、滿足學習所帶來的生活充實感	□	□	□	□	□
5、符應終身學習的精神	□	□	□	□	□
6、爲獲得更高學位來肯定自己	□	□	□	□	□
7、爲提高學歷取得文憑或資格	□	□	□	□	□
8、爲求得與其他同事一樣有較高的教育程度	□	□	□	□	□
9、希望能獲得他人的敬重	□	□	□	□	□
	完全不符合	大太不符合	半符合	非常符合	完全符合

NTTU Library

	全不符合	太符合	半符合	常符合	全符合
10、爲晉級加薪提高收入	□	□	□	□	□
11、受到家人或親友的鼓勵	□	□	□	□	□
12、受到校長或主任的鼓勵	□	□	□	□	□
13、受到過去師長或同學的鼓勵	□	□	□	□	□
14、受到同事參加進修的影響	□	□	□	□	□
15、要做子女或家人的榜樣	□	□	□	□	□
16、使自己在專業領域上有成就感	□	□	□	□	□
17、爲追求新知趕上時代	□	□	□	□	□
18、爲強化教學理念及提升專業知能	□	□	□	□	□
19、爲滿足工作的需要	□	□	□	□	□
20、能結交志同道合的朋友	□	□	□	□	□
21、想要成爲進修團體的成員	□	□	□	□	□
22、能結識不同專業領域的朋友	□	□	□	□	□
23、能改善自己的人際關係	□	□	□	□	□
24、能藉機會被人接納	□	□	□	□	□
25、藉著進修紓解煩悶的情緒	□	□	□	□	□
26、轉移平日生活的重心	□	□	□	□	□
27、暫時避開工作的壓力	□	□	□	□	□
28、渴望覺得自己應有所目標	□	□	□	□	□
29、改變單調而固定的生活	□	□	□	□	□
30、藉著學習求得心靈的寄託	□	□	□	□	□

NTU Library

第三部分、教師教學效能

※填答說明：本問卷每一個題目均依符合程度分爲五個等級，請根據您自己的真實情況，在適當的□打"∨"。

您在教學上真實的情形是：	從未如此	很少如此	有時如此	時常如此	總是如此
1、我會在開學前訂定本學期的教學計畫	□	□	□	□	□
2、我在進行教學活動前會有系統地準備教材教具	□	□	□	□	□
3、我會依據教學目標設計合宜的教學活動	□	□	□	□	□
4、我會依學生的個別差異選擇適宜的教材及教法	□	□	□	□	□
5、我會將教學活動的過程、教材、評量彙集成教學檔案	□	□	□	□	□
6、我會配合教學需要，蒐集或編選補充教材	□	□	□	□	□
7、我的學生有主動學習的精神	□	□	□	□	□
8、我的學生會重視其學業成就	□	□	□	□	□
9、我的學生經由學習活動能改變其行爲	□	□	□	□	□
10、我的學生會主動尋求解決問題的方法	□	□	□	□	□
11、我的學生樂於與老師互動、探索知識	□	□	□	□	□
12、我會依學生的個別差異作教學評量	□	□	□	□	□
13、我會採用多元的評量方式進行教學評量	□	□	□	□	□
14、我會兼顧形成性與總結性的評量	□	□	□	□	□
15、我會根據評量結果瞭解學生學習困難，適時給予協助	□	□	□	□	□
16、我會與學生共同檢討評量的結果修正其錯誤	□	□	□	□	□
17、我會與同事討論教學評量成果以分享教學經驗	□	□	□	□	□

	從未如此	很少如此	有時如此	總是如此
18、我會依據教學評量結果調整教學進度、內容與深度	□	□	□	□	□
19、我的教學方式能引起學生的學習興趣	□	□	□	□	□
20、我會由簡而繁有系統的呈現教材內容	□	□	□	□	□
21、我會依情況需要實施小組教學	□	□	□	□	□
22、我能靈活運用不同的教學方法，如講述法、討論法、問答法等等	□	□	□	□	□
23、我能依教學內容選用適當的教學媒體，如：視聽、電腦設備	□	□	□	□	□
24、我會善用校外或社區資源於教學中	□	□	□	□	□
25、我會以和善的態度與學生作意見溝通	□	□	□	□	□
26、我會主動營造教室和諧、溫馨的氣氛	□	□	□	□	□
27、我在教學活動中能與學生保持良好的互動	□	□	□	□	□
28、在教學活動中我能容許學生充分表達意見	□	□	□	□	□
29、我會適時地讚美及鼓勵學生的學習成就	□	□	□	□	□
30、我會與學生分享彼此的經驗，促進師生感情的交流	□	□	□	□	□

＊＊＊＊＊問卷到此結束，感謝您的協助，祝您健康快樂！＊＊＊＊＊

附錄二、國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能關係之研究問卷（正式用）

指導教授：侯松茂先生　　研究生：古馨穎

敬愛的老師：您好！

非常感謝您撥冗填答本問卷，本問卷之目的是想瞭解國民小學社會學習領域教師在職進修動機與教學效能關聯之狀況，以作爲教育改進之參考。您的意見非常寶貴，對我們的研究有相當大的助益，本問卷僅作綜合分析，不涉及個別探討，請放心填答。

本問卷分爲「基本資料」、「教師在職進修動機調查問卷」與「教師教學效能調查問卷」三部分，懇請您依據個人對進修動機的觀點及教學經驗逐題作答，感謝您的指導與協助。

國立臺東大學社會科教育系社會科教學研究所

研究生 古馨穎敬上 九十七年十二月

服務學校：_____（市、鎮、鄉）_____國民小學

填答說明：請您依貴校及個人的狀況，在各題目適當選項的□內打✓

第一部分、 基本資料

1、性別：□男 □女

2、年齡：□30歲以下 □31~40歲 □41~50歲 □51歲以上

3、最高學歷：□研究所(含四十學分班) □師大、師院畢業

□一般大學畢業並加修教育學分 □師專師範畢業

□其他，如：國外大學相關教育系所（教育部認可的學歷）

4、婚姻狀況：□已婚 □未婚 □其他，如：離婚或喪偶

5、服務年資：□5年以下 □6~15年 □16~25年 □26年以上

6、現任職務：□專任教師 □導師 □兼行政教師

7、社會學習領域教學年資：□1-3年 □4-6年 □7-9年 □10年以上

8、曾進修的類別（可複選）：□正規進修（博、碩士學位、學士、學分班） □非正規進修（師資培育機構或相關單位、學校、機關，舉辦長期或短期有系

統的進修研習活動）□非正式進修（教師的自我研究、成長團體活動）

9、學校所在地：□市（縣轄市） □鄉鎮（不包含一般地區之偏遠學校）□偏遠地區

10、學校規模：□12班以下 □13~24班 □25~48班 □49班以上

第二部分、教師在職進修動機

※填答說明：本問卷每一個題目均依符合程度分爲五個等級，請根據您自己的真實情況，選出每一個理由對您參加在職進修的符合程度，並在適當的□打"∨"。

您參加在職進修的理由是：	完全不符合	不太符合	大半符合	非常符合	完全符合
1、滿足個人求知慾望	□	□	□	□	□
2、對進修課程感到興趣	□	□	□	□	□
3、享受重新當學生的樂趣	□	□	□	□	□
4、滿足學習所帶來的生活充實感	□	□	□	□	□
5、符應終身學習的精神	□	□	□	□	□
6、爲獲得更高學位來肯定自己	□	□	□	□	□
7、爲提高學歷取得文憑或資格	□	□	□	□	□
8、爲求得與其他同事一樣有較高的教育程度	□	□	□	□	□
9、希望能獲得他人的敬重	□	□	□	□	□
10、爲晉級加薪提高收入	□	□	□	□	□
11、受到家人或親友的鼓勵	□	□	□	□	□
	完全不符合	不太符合	大半符合	非常符合	完全符合

TTU Library

	全不符合	太符合	半符合	常符合	全符合
12、受到校長或主任的鼓勵	□	□	□	□	□
13、受到過去師長或同學的鼓勵	□	□	□	□	□
14、受到同事參加進修的影響	□	□	□	□	□
15、要做子女或家人的榜樣	□	□	□	□	□
16、爲追求新知趕上時代	□	□	□	□	□
17、爲強化教學理念及提升專業知能	□	□	□	□	□
18、爲滿足工作的需要	□	□	□	□	□
19、能結交志同道合的朋友	□	□	□	□	□
20、想要成爲進修團體的成員	□	□	□	□	□
21、能結識不同專業領域的朋友	□	□	□	□	□
22、藉著進修紓解煩悶的情緒	□	□	□	□	□
23、轉移平日生活的重心	□	□	□	□	□
24、暫時避開工作的壓力	□	□	□	□	□
25、渴望覺得自己應有所目標	□	□	□	□	□
26、改變單調而固定的生活	□	□	□	□	□
27、藉著學習求得心靈的寄託	□	□	□	□	□

第三部分、教師教學效能

※ 填答說明：本問卷每一個題目均依符合程度分爲五個等級，請根據您自己的真實情況，在適當的□打"∨"。

您在教學上真實的情形是：

	從未如此	很少如此	有時如此	常常如此	總是如此
1、我會在開學前訂定本學期的教學計畫	□	□	□	□	□
2、我在進行教學活動前會有系統地準備教材教具	□	□	□	□	□
3、我會依據教學目標設計合宜的教學活動	□	□	□	□	□
4、我會依學生的個別差異選擇適宜的教材及教法	□	□	□	□	□
5、我會將教學活動的過程、教材、評量彙集成教學檔案	□	□	□	□	□
6、我會配合教學需要，蒐集或編選補充教材	□	□	□	□	□
7、我的學生有主動學習的精神	□	□	□	□	□
8、我的學生會重視其學業成就	□	□	□	□	□
9、我的學生經由學習活動能改變其行爲	□	□	□	□	□
10、我的學生會主動尋求解決問題的方法	□	□	□	□	□
11、我的學生樂於與老師互動、探索知識	□	□	□	□	□
12、我會依學生的個別差異作教學評量	□	□	□	□	□
13、我會採用多元的評量方式進行教學評量	□	□	□	□	□
14、我會與學生共同檢討評量的結果修正其錯誤	□	□	□	□	□
15、我會與同事討論教學評量成果以分享教學經驗	□	□	□	□	□
16、我會依據教學評量結果調整教學進度、內容與深度	□	□	□	□	□
17、我的教學方式能引起學生的學習興趣	□	□	□	□	□
18、我會由簡而繁有系統的呈現教材內容	□	□	□	□	□
19、我會依情況需要實施小組教學	□	□	□	□	□
20、我能靈活運用不同的教學方法，如講述法、討論法、問答法等等	□	□	□	□	□

	從未如此	很少如此	有時如此	常常如此	總是如此
21、我能依教學內容選用適當的教學媒體，如：視聽、電腦設備	□	□	□	□	□
22、我會善用校外或社區資源於教學中	□	□	□	□	□
23、我會以和善的態度與學生作意見溝通	□	□	□	□	□
24、我會主動營造教室和諧、溫馨的氣氛	□	□	□	□	□
25、我在教學活動中能與學生保持良好的互動	□	□	□	□	□
26、在教學活動中我能容許學生充分表達意見	□	□	□	□	□
27、我會適時地讚美及鼓勵學生的學習成就	□	□	□	□	□
28、我會與學生分享彼此的經驗，促進師生感情的交流	□	□	□	□	□

＊＊＊＊＊問卷到此結束，感謝您的協助，祝您健康快樂！＊＊＊＊＊