

國立台東大學教育學系所
碩士論文

指導教授：梁忠銘 先生

台東縣教師在職進修碩士專班現況研究
以在台東大學進修為例

研究生：林鴻輝 撰

中華民國九十六年七月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育學系(所)教育行政碩士專班

本班 林鴻輝 君

所提之論文 台東縣教師在職進修碩士專班現況之研究—以在台
東大學進修為例

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：

梁金斌

(學位考試委員會主席)

何俊青

梁金斌

(指導教授)

論文學位考試日期：96年7月2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。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立台東大學 教育學 系(所)

教育行政 組 九十五 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：台東縣教師在職進修碩士專班現況之研究：以在台東大學進修為例

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館

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。

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鈎選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：張忠振 (親筆簽名)

研究生簽名：林鴻輝 (親筆正楷)

學 號：1793018 (務必填寫)

日 期：中華民國 96 年 7 月 12 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：2005/06/09

謝 辭

在國立台東大學在職進修這段時間，承蒙師長們專業素養與耐心的指導，在跨領域學習方面受益良多，在學習過程中也認識很多好朋友，這趟學習旅程中可說收穫滿滿，而要誌謝的人地確很多。

感謝指導教授 梁忠銘老師辛勤督促與悉心指導，在論文寫作期間得到豐碩的研究理念，謹以此致最深謝意。

感謝口試委員梁金盛教授與何俊青教授對於本論文細心評閱和建議，使此論文得以更加完善。同時感謝兩位同儕小組美惠與美玲教師，在研究期間的彼此支援與全力支持，再則在問卷資料的整理及統計資料處理與分析，非常感謝我服務學校的同仁昭毅老師提供寶貴的意見，以協助我順利完成此論文研究，在此一併致謝。

並且感謝家人的關懷與包容，以及親朋好友的支持與鼓勵，於進修期間讓我無後顧之憂，得以順利完成本論文。

林鴻輝 謹 誌

于 國立台東大學教育研究所

民國九十六年七月

台東縣教師在職進修碩士專班現況之研究

以在台東大學進修為例

作者：林鴻輝

國立台東大學教育學系所

摘 要

本研究在探討台東縣在職教師，在國立台東大學進修之現況、態度及所遭遇之困難分析，以問卷調查法蒐集研究資料。本研究以台東縣在職教師為研究對象，有效樣本 158 份，佔樣本數的 79%，其中男性教師有 83 人，女性教師有 75 人。所使用的研究工具為研究者自編之「台東縣在職教師進修現況、態度與成效知覺之研究問卷」，問卷的處理採 SPSS 10. FOR WINDOWS 版統計套裝軟體，進行統計分析。主要發現摘述如下：

一、統計資料之分析，在職教師進修系所中有夜間碩士專班、暑期碩士專班、假日碩士專班，其中以夜間碩士專班進修教師人數最多，其次為暑期碩士專班，假日碩士專班進修教師人數最少，值得深入探究。

二、教師在職進修背景變項上的差異：

- (一) 台東縣在職教師參與國立台東大學進修性別方面，進修男教師 83 人佔 53% 女教師 75 人佔 47%，進修男女性別比率相差 6 個百分點，男性教師參與「學位進修」的比例略高於女性教師。
- (二) 進修年齡以 31 歲至 40 歲年齡層的老師參加在職進修所佔進修比率最多約佔 54.4%，51 歲以上老師參加教師在職進修意願較薄弱僅有 1.3%，不到一成。
- (三) 教師在職進修人員學歷以師範院校畢業老師居多超過五成佔 61.1%，其次為一般大學約佔了 24.2%，由此可知台東縣在職教師結構中，以師範院校及一般大學畢業教師為主軸，兩者老師合起來將近九成的老師。
- (四) 教師在職進修服務年資方面，11 年至 20 年的在職教師所佔比率最多約 8.7%將近五成，服務 21 年以上參加教師在職進修所佔的比率最少僅 7.6%不到一成，比服務 5 年以下的 17.1%還要少。
- (五) 教師在職進修人員中以兼任行政教師的 62.7%比未兼任行政教師的 37.3%的進修比率來的多。

三、教師在職進修的主要困難五個選項分別為：1. 無法兼顧家庭 2. 工作負擔重 3. 交通不便 4. 沒有合適課程 5. 時間無法配合。

- (一) 第 1 個選項和第 2 個選項約有超過五成的在職教師，認為是參與進修時所遇到的主要困難。
- (二) 第 3.4.5 個選項有近七成的在職進修教師不認同是參與進修的主要困難。本研究根據研究結果，分別對教育決策單位、學校行政方面、教師及後續研究提出具體建議。

關鍵詞：教師在職進修、夜間碩士專班、暑期碩士專班、假日碩士專班

A Research about the current condition in the Master ' s program for the full time teachers in Taitung --A Case Study in the University of Taitung

Author : LIN,HUNG-HUI

Educational Faculty of National Taitung University

Abstract

This research is about the analysis of the current conditions of the full time teachers in Taitung County, the attitude they have and the difficulties they are facing, while sparing their leisure time studying in the University of Taitung for the Master ' s degree. The data is collected via questionnaire survey. This research has targeted at the teachers in Taitung County, with 158 effective cases, which has taken 79% out of the total, 83 males and 75 female teachers. The research aid used is the questionnaire created by the researcher himself, namely, " The questionnaire for the study of the current condition of the full time Teachers in Taitung County, the kinds of attitude and the sense of the effectiveness the teachers have, while sparing their free time studying further. " This research has applied the method of *SPSS 10. FOR WINDOWS* in the questionnaire to process the statistic need. It is summarized as following:

1. The analysis of the statistics: The graduate programs the teachers are studying contain three types: the Night School Master ' s program, the Summer School Master ' s program, and the Weekend School Master ' s program. Among the three, the Night School program has the most participants; the The Summer School is the next; and the Weekend School has the least teachers joining in it, which deserves more attention to study further.

2. The various backgrounds among the teachers:

1). The portion of the genders among the teachers who are studying in the University of Taitung is reported as such: 83 male teachers, which takes 53% in total, whereas 75 female teachers take 47% of the rest. It is 6% different in genders. This is to say, the male teachers tend to involve more in furthering their studies than the females do.

2). In terms of age, teachers age from 31 to 40 years old contain the maximum of the portion at 54.4%. Teachers older than the age of 51 have weaker intention in studying further, which has merely taken 1.3%, very low.

3). Regarding the educational background: Teachers graduated from the Teacher 's Colleges contain more than a half of the all, which has taken 61.1%; other colleges or universities contain 24.2% following as the next. Thus, in the structure of the teacher 's educational background, it is obvious that the teachers graduated from teacher 's colleges or other colleges lead ahead, since by adding up both kinds, they take 90 percent in total.

4). As refers to the years of teaching experience, teachers who have been working for 11 to 20 years contain the maximum at approximately 8.7%, for about a half in total. Teachers who have been working for more than 21 years involve the least in the studying while working, which is only 7.6%. This is less than 17.1% of that the teachers who have less than 5 years teaching experience.

5). Among the teachers, teachers who simultaneously involve both in the administrative work and teaching contain 62.7%, which a lot exceeds 37.3% for those not involving in any administrative work.

3. The difficulties the target teachers are facing: 1. They cannot take care of their family while work and study have taken all their time. 2.

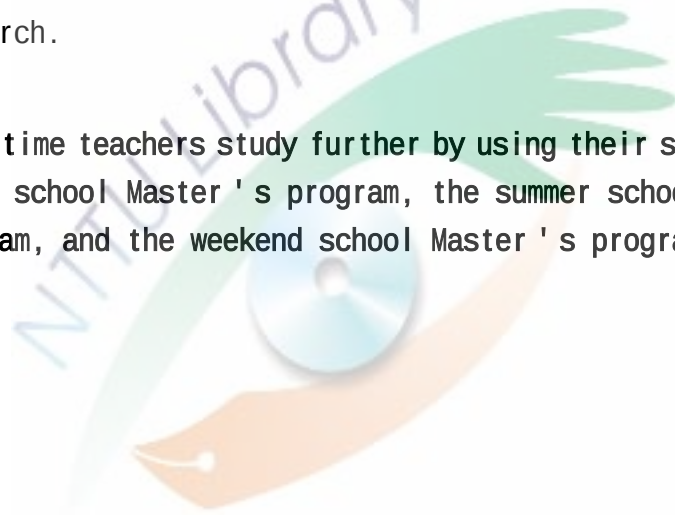
The work from both work and school is overloaded. 3. It is inconvenient to commute to the school. 4. The preferable courses are not enough. 5. Time is constraint that they cannot spare time for study.

1). More than 50 percent of teachers have faced the difficulties on the items 1 and 2. They think these two reasons explain why studying further outside of work is challenging.

2). For about 70% of teachers do not consider items 3, 4, and 5 as factors that arouse difficulties for their further study.

As a result, based on this research, some recommendations are made in related to the educational policy, the school administration, teachers and the after research.

Key terms: Full time teachers study further by using their spare time, the night school Master 's program, the summer school Mater 's program, and the weekend school Master 's program.



目 次

第一章 緒論

第一節 研究背景	1
第二節 研究動機與目的	3
第三節 待答問題與名詞釋義	5

第二章 文獻探討

第一節 台東縣在職教師進修現況探究	7
第二節 教師在職進修的意義與目的	16
第三節 教師在職進修的重要性	23
第四節 教師在職進修的理論基礎	25

第三章 研究設計與實施

第一節 研究方法、對象	42
第二節 研究工具	47
第三節 研究步驟	50
第四節 研究範圍與限制	52

第四章 研究結果與分析討論

第一節 台東縣教師在職進修碩士專班現況及其差異情形	55
第二節 台東縣教師在職進修碩士專班成效現況及態度情形	58
第三節 省思與討論	69

第五章 結論與建議

第一節 結論	71
第二節 建議	73

參考文獻

一 中文部分	78
二 英文部分	81
附錄一、研究問卷	82

表 次

表 2-1-1	教師參與在職進修報告一覽表	13
表 2-1-2	學者專家對教師在職進修論述	20
表 3-1-1	國立台東大學碩士專班進修人數統計表	43
表 3-1-2	問卷抽樣寄發與施測回收統計表	43
表 3-1-3	台東縣國中班級及教師人數表	44
表 3-1-4	台東縣國小班級及教師人數表	45
表 3-1-5	台東縣國中小學班級數樣本結構統計表	46
表 3-2-1	教師在職進修之成效知覺內部一致性摘要	48
表 3-2-2	學者一覽表	49
表 3-4-1	台東縣 93~95 年度中小學在職教師進修碩士專班現況表	54
表 4-1-1	台東縣教師進修班別人數統計表	56
表 4-1-2	研究樣本分析一覽表	57
表 4-2-1	教育專業知識充實與技能提昇方面統計表	58
表 4-2-2	教育專業知識充實與技能提昇方面統計排序	59
表 4-2-3	教師通用知能增進方面統計表	60
表 4-2-4	教師通用知能增進方面統計排序	61
表 4-2-5	教師教學態度轉變增進方面統計表	63
表 4-2-6	教師教學態度轉變增進方面統計排序	64
表 4-2-7	學校行政工作推展方面統計表	66
表 4-2-8	學校行政工作推展方面統計排序	67
表 4-2-9	教師在職進修所遭遇到困難方面統計表	68
表 4-2-10	教師在職進修所遭遇到困難方面統計排序	69

圖 次

圖 3-3-3 本研究流程圖	52
----------------------	----



第一章 緒論

本研究在探討台東縣教師在職進修碩士專班之現況，本章為緒論部分，全章共分三節：第一節說明研究背景；第二節研究動機與目的；第三節待答問題與名詞釋義，茲分述如下：

第一節 研究背景

教育是國家經濟建設之命脈，也是造就培育優秀人才的搖籃。教師在職進修教育是教師專業素養提昇的一條重要路徑，對學生各階層教育先備知識的學習歷程有一定程序之影響。因此，教師不斷學習新知，適時充電是必然的趨勢，其重要性是不可言喻。教師在職進修是一種權利也是一種義務，教師為了提昇個人專業素養和教學知能，而進行在職進修之規劃，已是時勢所趨，更是教育改革中的重要課題。在教育改革中，教師所扮演的角色十分重要，唯有教師的自覺與投入，教育改革才有成功的可能，在面對接踵而來的各項新挑戰之際，教師的在職進修更顯得重要且必要。面對 21 世紀的挑戰，為使我國人民具有相當的競爭力，以立足於國際社會的期望下，政府大力投入教師教育的工作，冀盼經由教師專業素質的提升，以推動卓越的教育品質。

教師在職進修創設之立意甚佳，其相關的邊際效益包括：從個人自我知識充實、到機關整體行政績效的提昇，都是預期可見的。另一方面，在職進修（In-service training）亦存在負功能，例如在職進修導致勞逸不均，也可能導致（over load）組織目標與個人目標衝突之虞，如何研擬相關策略及制度俾解決上述之問題遂為相當重要之課題。

我國師資培育一向都是由師範院校負責，但自從民國 83 年 2 月師資培育法公佈實施以後，規定任何大學或學院，只要設有教育學院、系、所或教育學程者，

都可以培養師資，因此師資多元化的時代已來臨。近年來許多國內教育學者提議要實施教師分級制度，以提昇教師的專業形象，而教師進修亦被視為影響此一制度成敗與否的關鍵因素之一。我國教師的進修教育不僅面臨新的挑戰，也被賦予更重要的任務，因此，為求其能發揮幫助教師進德修業之功能，更應有系統的實施在職教師進修，以提昇其專業知能。

過去在國內教師進修並未受到應有的重視，主要的原因是因為國人普遍存在一種錯誤的看法，可稱之為「在職進修教育的迷失」，即認為一般教師都已是在職「合格」的教師，進修或不進修無關緊要，並不會影響教師教學工作的「合法性」，不進修的「合格」教師還不是天天到學校擔任教學工作。在職教師利用各種進修管道，以強化競爭力的原動力。因此，有愈來愈多教師相繼投入在職碩士專班進修的行列，追求新知、提升自我者，才能開拓教師在職進修教育（in-service education）的工作推展。

由於一般人對於教師在職進修工作的實施，認為可有可無。因此，在國內對教師在職進修教育的未予重視及未積極落實辦理，乃為必然之事（吳清基，1990）。姑不論人們主觀的心理背景如何，教師在職進修有其客觀的環境背景。但由於 21 世紀知識快速的發展、教育工作的強調及教育工作研究環境發展的盛行，使得教師在職進修如雨後春筍，在世界各主要國家大為盛行，受到極大的重視。

現代社會是一個知識爆增的時代，以往在學校中所學到的知識，經過一段時間後，往往就不再適用於當時的工作，若不能隨時進修，以配合工作需要必然要遭淘汰。所以，今日社會無論任何行業的工作人員都有在職進修的必要。所以，各行各業都有在職進修的需要，而在職進修的觀念已經普遍受到重視，不論教育界、工商界或其它行業，已經將在職進修列為重要的一種發展計劃（陳英豪、吳裕益等，1988）。

第二節 研究動機與目的

壹、研究動機

台東縣雖然擁有好山好水的天然資源，而本縣近幾年來國中小學，孩子的基本學力測驗，卻發現尚有很大的發展空間。教育行政單位有鑑於此，積極規劃相關措施(如攜手計畫加強課後輔導)，以提昇本縣國中小學學生之競爭力。教師是教育之尖兵，是提昇學生基本學力與競爭力的魔法師。因此，教師應有萬全之準備，對學生基本學力與競爭力之提昇，才有實質的幫助與效能。所以，教師在職進修對教學效能與學生學力的提昇是否相關，是為本研究探討之焦點。在面對接踵而來的各項新挑戰之際，教師的在職進修更顯得相當重要且必要。

現今是「知識爆增」的時代，教育專業知能的成長一日千里，一位教師欲憑在師範院校 4 或 5 年時間所學的教育知識與專業能力，就要受用三、四十年教學生涯所需，這是根本不可能的事。因此，在大家關心教育品質提昇之際，不僅要重視職前養成教育，更要重視在職進修教育，方可竟其全功，有鑑於師資養成教育及在職教育的重要。台北市、高雄市繼台灣省成立「台灣省國小教師研習會」之後，亦先後成立「教師研習中心」，師範大學及各教育大學也陸續成立進修部，辦理各項國中小學教師在職進修活動。目前台灣地區的教師進修活動，正辦得如火如荼。但是，礙於教育經費與資源分配不均，教育行政機關參加在職進修教師與承辦教師進修單位皆有意見。因此，對教師在職進修的觀念與作法，實有及早溝通的必要。

台東雖然有豐富之文化資產，卻無法有效將豐富之文化資產加以整合。且在各種資源貧瘠匱乏之下，又無法將有限資源加以充分運用，導致教育成效及學測成績不盡理想，是值得教師重視與反思的。因此，透過教育的方式，建立在職教師正確的教育態度及價值觀是有其重要性，也唯有如此才能培育優秀的人才。我們深信有優秀的老師方能造就傑出的學生。所以，在職老師需不斷的進修，以充實本職學能，強化教育信念，才能為國家造就優秀人才。

教育的主要目的是知識的傳播、學習與創新，因此在知識經濟的時代，教育扮演著非常重要的角色，是國家發展與社會進步的原動力；而教師是一個專業

的知識工作者，擔任知識的傳遞、創造與學習，教師具備學習激勵者、人才培育者、終身學習者、行動研究者、知識生產者、知識分享者等不同的角色（吳清山，2001）。教師不斷的在職進修與專業成長，是教學成功的必要條件，教師必須不斷的把握各項進修的機會，以提昇自我專業之層次。

教師是學校教學的主體，我國過去國中小學教師進修教育起步較晚，但風氣已在萌芽發展，進修教育實施情形亦因縣市地區和學校不同而有所不同。台東縣位置地處偏遠地形狹長，國中小學校分佈零散，最遠的 2 所學校距離，行車時間均在 3 至 4 個小時以上，最遠學校至市區參與進修所需之行車時間超過 2 小時之學校也不在少數。因此，學校資源之利用與取得不易，相對的老師參與進修活動，往往受限於這些主客觀因素之影響而裹足不前。同時造成本縣國中小學教師流動率偏高，學生學習動機與學習成效深受負面之影響。

從教育部之基本測驗證之，學生之學習成就低落，與老師之流動率偏高，有密切之關係。本章探討並整理台東縣教師在職進修的現況、進修的態度、實施上之成效與問題、背景變項之差異。因此，在教育改革推行之下，台東縣教師面對種種教改的衝擊，只有持續不斷的進修，才能適應潮流及多變的環境，發揮專業提昇教學品質。

國立台東大學進修推廣教育針對台東縣各行政機關及學校單位，提供各種不同系所之在職進修碩士專班，供有意進修之社會各階層人士進修，對各行政機關及學校單位之組織效能和專業素養及教學與行政效能會有實質的幫助。對在職教師教育信念的建立與教學效能的提昇有一定程度的影響。

基於上述理由，本研究之動機有下列幾點：

- 一、透過本研究瞭解台東縣在職教師在台東大學碩士專班進修之情形。
- 二、參與台東大學碩士專班進修之態度。
- 三、參與進修之在職教師的專業知能、教學效能、行政效率之成效。
- 四、在職教師進修各碩士專班系所之困難。
- 五、不同背景在職教師進修碩士專班之差異。

貳、研究目的

基於前述研究動機，本研究之目的如下：

- 一、瞭解台東縣在職教師進修碩士專班之現況。
- 二、瞭解台東縣在職教師進修碩士專班知覺成效。
- 三、瞭解台東縣在職教師進修碩士專班之態度如何。
- 四、探討在職教師進修碩士專班所遭遇之困難
- 五、比較不同背景變項〈性別、年齡、學歷、服務年資、擔任職務、學校規模〉在職教師進修碩士專班的差異性。
- 六、依研究結果提出建議，作為制定進修教育法令與舉辦各項進修活動的參考。

第三節 待答問題與名詞釋義

壹、待答問題

根據上述研究目的，提出本研究的待答問題如下：

- 一、台東縣在職教師參與碩士專班進修情形如何？
 1. 在職教師參與碩士專班進修情形如何？
 2. 在職教師就年齡而言，參與碩士專班進修情形如何？
 3. 在職教師就性別而言，參與碩士專班進修情形如何？
 4. 不同任教年資，在職教師參與碩士專班進修情形如何？
 5. 不同職務，在職教師參與碩士專班進修情形如何？
- 二、台東縣在職教師參與碩士專班進修成效如何？
 1. 服務不同規模的學校，在職教師參與碩士專班進修成效如何？
 2. 不同年齡的在職教師參與碩士專班進修成效如何？
 3. 不同性別的在職教師參與碩士專班進修成效如何？
 4. 不同任教年資的在職教師參與碩士專班進修成效如何？
 5. 不同職務的在職教師參與碩士專班進修成效如何？

三、台東縣在職教師參與碩士專班進修教學態度的轉變如何？

1. 在職教師參與碩士專班進修能提昇對學生學習的責任感為何？
2. 在職教師參與碩士專班進修能提昇接受教學新觀念的意願為何？
3. 在職教師參與碩士專班進修能讓教師主動與其他教師協同合作為何？

四、台東縣在職教師參與碩士專班進修之困難為何？

1. 在職教師參與碩士專班進修兼顧家庭之困難為何？
2. 在職教師參與碩士專班進修工作負擔之困難為何？
3. 在職教師參與碩士專班進修交通之困難為何？
4. 在職教師參與碩士專班進修課程之困難為何？
5. 在職教師參與碩士專班進修時間配合之困難為何？

五、不同背景變項的在職教師參與碩士專班進修的看法有何差異？

貳、名詞釋義

茲就本研究所涉及之名詞，說明如下：

一、台東縣教師

本研究對象所稱之台東縣教師係指任教於台東縣編制內高中以下現職教師(含組長、主任)而言，不包括幼稚園教師、實習教師、代理代課教師。

二、在職進修碩士專班

在職進修碩士班限招收大學畢業獲有學士學位或符合報考碩士班同等學力資格之在職人士，並需具備相當年限之工作經驗。在職進修碩士班修業期限至少三年，至多以六年為原則。在職進修碩士班之授課時間，為配合在職學生需求，訂於夜間、星期例假日或假期。

實務上為迎合這股時代潮流，邇來，國內各大學碩士在職專班（含士學程班、碩士學分班）如雨後春筍般的設立。就本研究而言，則主要著眼於具備學位資格之「研究所碩士在職進修專班」（以下簡稱「碩士專班」）及僅修習學分而未有學位授與之「碩士學分班」。

第二章 文獻探討

本章主要在探討在職碩士專班教師參與研究所進修學習意涵相關之文獻，內容包含四小節，依序是第一節、台東縣中小學在職教師進修現況探討，第二節、教師在職進修的意義與目的，第三節、教師在職進修的重要性，第四節 教師在職進修的理論基礎。

第一節 台東縣在職教師進修現況探討

台東縣之地理位置為臺灣尾端，地處偏遠，地形狹長，文化刺激少，各項競爭力薄弱資源有限。長期來老師們也過慣了與世無爭的優閒教職生活，未曾受到重大教育變革之衝擊與挑戰。要參與進修活動是必有強烈誘因為後盾，才能引起老師進修的意願。過去參加進修活動是被動的，老師們聽到進修就退避三舍，很怕被抓公差去參與進修，總是想辦法來逃避。

因此，早期在職教師參加進修是消極的、不重視的、認為是一件苦差事，激不起老師的意願。但是，事過境遷，近年來教改的衝擊之下，要求提高老師們之競爭力浮出檯面，高學歷教師增多，流浪教師激增，教師的量供過於求，教師之工作不是鐵飯碗的情形之下，老師們不能墨守成規，否則將被這股洪流所淘汰。提昇教師專業能力，參與進修已成為趨勢與潮流。而台東在職教師進修管道，以台東大學夜間、假日及暑假開辦之各類別研究所受教師們青睞。

教師在職進修日益受到重視的情況下，各單位及機構辦理了許多的進修研習活動，不同的進修目標有不同的活動來展現，由於目標多元，且教師專業需求也不盡一致。本節分別從教育行政主管單位的辦理情況及相關研究的評析，歸納適合教師參與從事各種教師在職進修的情形。

一、法令規章

與教師在職進修有關的法令規定，包括「教師法」(教育部，民 1995)、「師資培育法」(教育部，1994)、「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」(教育部，1996a)、及「教師進修研究獎勵辦法」(教育部，1996b)等。

針對這些法令條文來加以分析，不難看出在職進修對教師而言，不僅是一種權利，也是一種義務。

(一)在職進修是一種權利：

教師法第十六條第三項：教師得以參加在職進修、研究及學術交流活動之權利，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。由此可知，在職進修對教師而言是一種權利，不但可以參加在職進修、研究及學術交流等在職進修活動，亦可享有帶職帶薪或留職停薪之保障。

(二)在職進修是一種義務：

教師法第十七條第五項：教師得從事與教學有關之研究、進修之義務、第二十二條：教師在職期間應主動積極進修、研究與其教學有關之知能、高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法第九條：教師在職期間每1學年須至少進修18小時或1學分，或5年內累積90小時或5學分。由此可知，教師在職進修不但是一種權利，也是一種義務，此種義務更與教師的晉級和年終考績有密切的關聯（蔡明昌，2000）。

(三)教師在職進修的內容與方式：

高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法第三條：教師在職進修，須與其「本職工作或專業發展（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）」有關；至於教師在職進修的方式：(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。除此之外，尚包括實習、考察或自行研究等，頗具有終生教育的理念，期從法規制度面，逐步落實終生教育的美意。

(四)在職進修的核可：

高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法第六條：主管教育行政機關或學校，得視實際需要，薦送、指派或同意教師參加在職進修；教師進修研究獎勵辦法第六條：服務學校或主管教育行政機關應依據學校發展需要，審查教師進修、研究計畫，以免影響學校教師及行政工作」。由此可知，教師參與在職進修的核可權在於服務學校或主管教育行政機關手中，而且應以校務發

展、學生受教權益的觀點出發。

(五)辦理教師在職進修的機構：高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法

第四條：辦理教師在職進修之機構(1)中小學、幼稚園及特殊教育學校。(2)師範校院及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院。(3)各級政府設立、核准設立之教師在職進修機構。(4)各級主管教育行政機關委託、認可或核准之學校、機構。

(六)就對於教師在職進修的獎勵：

高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法第七條：教師參加進修、研究，得按下列方式予以獎勵：(1)依規定補助進修、研究費用。(2)依規定向機關、機構或團體申請補助。(3)依規定改敘薪級。(4)協助進修、研究成果出版、發表或推廣。(5)列為聘任之參考。(6)列為校長、主任遴(甄)選之資績分條件。(7)進修、研究成果經採行後，對教師或服務學校業務有貢獻者，依規定核給獎金、請頒獎章或推薦參加機關、機構或團體舉辦之表揚活動。

二、實施情形

為建立教師終身進修制度，教育部「健全師資培育與教師進修中程計畫」、「教育改革行動方案」(教育部，1999)，對建立教師終身進修制度，做了完整的規劃，旨在達成師資多元培育，提高教師素質，建立現代化的師資培育制度，強化中小學教育體系，以提升國家競爭力，具體內容如下：

1. 規劃教師終身進修法制：

- (1) 規劃研究教師終身進修制度；研修及宣導教師終身進修法規。
- (2) 鼓勵及補助教師終身進修制度、模式、途徑、過程及相關研究。
- (3) 整合進修組織，建立終身進修體系；辦理教師終身進修護照。

2. 開闢教師多元進修管道：

- (1) 鼓勵各直轄市及縣市成立(增設)教師研習進修中心，並協調各中心功能區分與輔導責任範圍。
- (2) 鼓勵並補助各教師進修機構辦理教師進修活動；輔導各師資培育機構設教

師進修單位。

(3) 鼓勵以國內外進修學分學位、遠距教學、研究發明、著作、研習、修習第二專長學分方式進修。

(4) 鼓勵師範院校及設有教育院系所大學校院辦理教師在職進修學位班。

3. 建立教師進修網路系統：

輔導強化各中小學資訊電腦網路系統，補助師資培育機構網路設備，建立教師進修網路系統，以鼓勵教師網路進修。

4. 推廣「以學校為中心」之進修模式：

鼓勵學校建立「以學校為中心」之進修模式，利於教師參與進修，並鼓勵教師從事「行動研究」以解決學校實際問題。研究配合教師分級制度，進行「以學校為中心」之進修制度，以資深教師為研究進修主持人，帶領資淺教師從事教學理論與實務之進修。

當前我國教師參與在職進修的管道有許多，教師可以就自己的需要、時間、地點的考量，選擇適當的課程與機構來參與。就現況而言，中學教師的在職進修，大致上仍停留於正規與非正規教育的範疇中，至於非正式的學習，就上述法令規章而言，在認定上尚有疑問。

一般而言，一個中學教師可以參與在職進修的類型包括了長期與短期的在職進修（蔡明昌，2000）：

(1) 長期的在職進修：參與的期限由一學期至數年之久不等，教師可能藉由留職停薪、暑期或夜間進修、帶職帶薪等方式來參與此種在職進修，另外，此種在職進修管道尚可分「學位」與「學分」二種，在學位方面，包括了大學中的研究所碩、博士班，以及近期所開辦的學校行政碩士班或各科教學碩士班；至於學分方面，則包括了研究所四十學分班、以及為增進學科教師第二專長所開辦的各科專門科目學分班等，此類長期的在職進修活動大部份皆由大學院校來主辦之。

(2) 短期的在職進修：參與的期間由半天到一星期不等，教師大都以課餘或公假的方式參與，一般而言，此類在職進修活動並未有學位或學分，但是主辦單位會發給研習證書或研習時數的證明，其中包括了各研習中心所辦理之研

習活動、地方主管教育行政機關辦理之研習活動、學校自行辦理之教學觀摩或校內研習活動。教育部（1999）於「健全師資培育與教師進修制度中程計畫」中檢討指出：教師進修仍過於被動，除部分涉及個人誘因的加薪、晉級、積分記分與獲得學位之進修外，對工作知能提昇之進修，及進修是教師之義務，尚未能普遍成為每位教師之理念，且教師進修管道不足，亦影響教師進修意願。因此如何配合教師生涯規劃，激勵專業成長，多闢進修管道，建立進修網路系統，並推廣「以學校為中心」之進修模式，亦有待努力。

孫志麟（2000）指出：由於教師進修制度缺乏理念基礎，以及未能有系統地整體設計，在作法上不是因襲職前教育的課程架構，就是因人設課或因偏好設課，並未考慮到教師的需求。此種由上而下、大學機構導向的進修模式，難以全面提高教師的專業水準。其次，從進修方式分析，教師在職進修教育主要包括：（1）、教師個人的自我充實與學習。（2）、教師參加校內的研習、討論及進修活動。（3）、教師參加校外較為系統的在職進修比較之下，教師較熱衷校外的進修活動，特別是師範校院所辦理以學位取得為主的課程，此反映出一種文憑主義的色彩；而教師的自我學習則被忽略，學校內的進修活動亦未受到應有的重視，以致未能解決實際的教學問題，使得教師進修的功能大打折扣。

潘文忠（1998）針對國內教師進修的現況，分別從進修的意願、目的、內容、結果運用等四方面檢討如下：

1. 就教師進修的意願而言：長期以來，學校及行政單位基於輔導教師進修的立場，主動積極規劃各項教師進修活動，並以各種加分、計點、晉級或提敘的辦法與誘因吸引教師參加進修或研習。教師們參加這一類進修、研習及再教育的活動，常常只是為了得到形式上的獎勵，在進修的過程中，但求輕鬆過關，並未真正重視專業成長。

更甚者有許多不願意或無法參加進修研習的老師，無論提供什麼誘因，都不足以吸引他們從事研習、進修及再教育的活動。整體而言，國內中小學教師之進修意願是不高的。

2. 就教師進修的目的而言：由於教育行政機關對於教師進修的鼓勵措施，如修習碩士學位加四級等之提敘薪級辦法，而於相關之校長、主任甄試，高學歷者往往可獲得加分的機會。這些對於教師進修的激勵因素，已使多數的教師進修趨向功利主義，亦即，對於能升級提敘的長期學位進修趨之若鶩；但對於短期性的專業成長活動，卻未見動心，過度功利傾向的教師進修活動，往往會陷於窄化的學位追求，或許對於教師個人升遷敘薪有所幫助，對於教學專業知能的成長卻未必有助益，甚至有負面的影響。
3. 就教師進修的內容而言：在現行教師進修活動中，老師常被視為被教育或被訓練的對象，是被動的知識接受者。因此，進修活動內容常是由一些不知教師日常教學情形的人來開處方，把自認為「最佳的實務方法」經過包裝潤飾後交給老師。此種方式不僅對教師的智慧是一種侮辱，而且進修研習的課程內容往往與實務情境脫離，不符教師的需求與個別風格，也和立即的實務工作沒有多大關聯，教師參加在職進修回來後，往往感到「理論無用」。此外，多數的進修內容過於單調，其方式又以集體演講居多，實嚴重影響教師進修的成效與興趣。
4. 就教師進修後之結果運用而言：除前述教師進修內容未和教學實務結合之外，教師們往往各自進修，彼此間缺乏進一步的理性溝通以及腦力激盪，自難產生相加相乘的成效。且就教師個人言之，所參加的進修或研習亦大多是點點滴滴，斷斷續續，不易成為有系統的知能。此乃由於教師間缺乏「共同成長」及「持續成長」的共識與動力，以致無法統整研習進修的成果，進而充分運用於教學情境中。教育行政單位及學校對於教師進修應有相關的配合措施，如果把教師進修定位在改進教學上及學校發展上的缺失，則進修活動在教育現場實施是很適當的，尤其當進修是要一整年針對在學校發生的每一現象進行改變時更是如此。

教師進修所關切的事項往往不是某一位老師個別的事，教師進修是整個學

校的事，甚至是整個教育事業體系的事。教師進修相關的因素包括進修者本身所抱持的理念與心態、學校所營造的教師進修的氣氛、每人對於教師進修願意配合的地步。往往，每位教師只是負責自己班上的教學，遇到問題時，不是自行解決就是不予理會，這種孤立的狀態，有必要透過團隊共同解決問題的方式予以改善。

綜上所述，教師進修之種類與方式相當多元，教師若能不斷吸收新知，則在教學過程中，可以促進教學效率，提昇學生品質。茲就教師進修相關研究報告從 1986 年至 2005 年之研究彙整如表 2-1-1。

表 2-1-1 教師參與在職進修報告一覽表

研究者	時間	研究題目	在職進修參與動機
沈 六 何英奇	1986	台灣省中小學教師在職進修巡迴教學班進修意願與成效之研究	一、增進專門知識和教學技能。 二、獲得學位。 三、獲得晉級加薪機會。
吳清基	1986	中小學教師在職進修意願研究	一、增進專業知識和教學技能。 二、了解現代教育理論與實際。
劉文通	1987	新竹市國民小學教師在職進修之研究	一、充實專業知識。 二、晉級加薪。 三、滿足求知慾。
陳英豪 吳裕益 顏火龍 李坤崇	1988	我國國小教師進修意見之調查研究	一、充實教育知識與技能。 二、適應時代潮流。 三、作為繼續深造的基礎。 四、提高待遇，增加收入。
吳明隆	1992	高雄市國小教師在職進修教育的調查研究	國小教師參加暑期研究所學分班最主要的目的是： 一、增進專業知識和教學技能。 二、獲得晉級加薪機會。 三、適應時代潮流。 國小教師參加暑期學士進修班最主要的目的是： 一、增進專業知識和教學技能。 二、適應時代潮流。 三、獲得學位。 國小教師參加短期研習活動之主要目的為： 一、充實專業知識與技能。 二、獲取新知。

資料來源：研究者自行整理

表 2-1-1 教師參與在職進修報告一覽表(續)

國立台北 師範學院 初等教育 研究所	1995	師範學院研究所提供國民小學 教師在職進修方案研究	一、增加專業知能。 二、促進身心保健與修養。 三、趕上社會潮流。 四、晉級加薪。
吳美麗	1997	國小教師對參與學士後進修之 態度及其影響因素之調查研究	一、充實教育知能。 二、晉級加薪。
王家通 丁志權 蔡 芸 李惠明	1997	台灣省國民中小學教師在職進 修現況與需求調查結果分析	一、提升教學及行政效果。 二、提高學歷。 三、晉級加薪。 四、提高甄選積分。
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	國民小學教師參與在職進修動機取向有 六大類型： 一、「認知興趣」。 二、「逃避/刺激」。 三、「社交關係」。 四、「職業進展」。 五、「外界期望」。 六、「轉變單調生活」。 其中係以「認知興趣」為其最普遍且重要 的動機取向。
張如柏	2003	高中職教師在職進修現況、態度 與成效知覺之研究	一、提昇教師專業地位。 二、達到終生學習的教育目的。 三、不斷提昇教師專業品質。 四、改善教學效能。
張淑貞	2003	國小碩士教師研究所進修學習 意涵之探究	一、能夠進德修業。 二、為了維持良好的教學品質。 三、促進教師的專業成長。
溫昇樺	2004	國民小學教師在職進修成效滿 意度之研究	一、追求專業成長。 二、不斷充實新知使理論與實務結合，才 能提高教學品質。 三、落實終身學習理念。

資料來源：研究者自行整理

表 2-1-1 教師參與在職進修報告一覽表(續)

涂明甫	2004	嘉義縣國民小學教師在職進修方式與專業成長知覺之研究	一、提昇自我專業能力。 二、落實教師專業成長。 三、不同形式的在職進修方式與實施成效，是否影響教師的專業成長。
張育甄	2004	花蓮中小學教師在職進修方式及專業成長之研究	一、補足教師應有而沒有的能力，促進教師專業成長。 二、增進教師知識的廣度。 三、養教師自我反省與批判思考能力。
張碧珊	2005	學校本位教師在職進修現況與成效之研究—以嘉義縣市三所國小為例	一、因應知識的快速變遷。 二、培養終身學習的理念。 三、促進教師專業觀念的發展。 四、幫助教學技能的成長。

資料來源：研究者自行整理

就上表所列之在職進修相關報告發現，教師在職進修動機可歸納以下論點：

(1)獲得學位。(2)獲得進級加薪機會。(3)提高待遇，增加收入。(4)增進專業知能。(5)充實專業知識。(6)滿足求知慾。(7)了解現代教育理論與實際。(8)適應時代潮流。(9)作為繼續深造的基礎。(10)趕上社會潮流。(11)提高甄選積分。

綜上所述，國內教師在職進修的辦理方式趨向多元化，配合教師在職進修各項需求及教學增能，使進修課程與進修內容，能引起在職教師迴響及進修動機。而教師進修相關議題受到學者專家的重視，曾有諸多學者提出一連串的缺失與指正。陳海雄(1994)指出教師在職進修，應以增進教師教學效能為目的，追求教師專業的成長，是一種有系統化的學習活動。透過對於不同在職進修方式對於教師專業成長成效的分析，提出通盤性的建議與策略，使教師能藉著參與各項教師進修活動提昇自我專業能力，真正落實教師專業成長，而有益於學生提高學習成效和教育目的確實達成。

第二節 教師在職進修的意義與目的

一般社會大眾以「教師是以過去的知識，教現在的學生，去適應未來的社會」，來嘲弄教育未能因應社會的急劇變遷、科技的日新月異、知識的爆增而適時調適；因此身為一位教師應知所惕勵，藉由在職進修，充實自我，促進個人生涯成長。現代教師是個專業工作者，同時亦是個終身學習者，教師能夠參與在職進修，才能在教學專業中不斷地成長進步，維持優良卓越的教學品質。

壹、意義

教師的生涯發展過程中，必須透過不斷的進修，才能促進專業的成長（彭仁晃，2000）。教師進修是指教師「在職進修」（in - service education），係與「職前教育」（pre - service）相對而言。與教師進修相類似的概念還有「在職訓練」（in - service training）、「教師發展」（staff development）、「專業發展」（professional development）等，有時候這些概念的意義是相通的，但也有的學者認為在意義上是略有差異的，其定義如下（李俊湖，1999）：

- 一、在職訓練：指目前在學校任教的教師參與學校或其他與教育相關機構所規劃的一系列學習活動，目的在短期時間內學得事先預定的知識、技能、訊息或態度。
- 二、教師發展：乃指教師在學校的主導下，所參與的各種成長活動，其主要著眼在改進組織的效能。
- 三、專業發展：「專業發展」偏重於教師自我的層面，廣義的來看，它包括職前和在職的發展，就內容而言，不僅指專業知識及技能的獲得，還涵蘊學校專業文化的反省。

「在職進修」指教師在職進修教育（何福田，1991），認為所謂教師進修，是指已經具有教師身分的人，為提升教學素質，從而一面執教，一面學習（黃富順，1997）。認為在職進修教育，係未離開工作崗位的教育或訓練活動，此項活動通常在工作場所中進行，是現職人員在已具備一定之能力的基

礎上，再行參加與工作有關的學習活動，是進修教育的一種形態。

羅清水（1995）認為，在職進修係指導致教師成長及教學改進的活動而言，其中正式及非正式的所有活動均包括在內。對於在國民小學的教師而言，教師在職進修通常指的是：1．暑假、週末或夜間參加教育大學舉辦的學位班或教育學分班；2．每週三下午參加專題演講或校內各科教學或各學年有關教學事務之研討與聯繫事項，或根據興趣組成一些休閒性、康樂性、技藝性的個人成長活動，比如電腦班、插花班等；3．週三下午以外的時間參加校內外的教學觀摩；4．定時或不定時參加由縣市政府教育局、教師研習會、師範院校或其他單位所舉辦的專業科目或專門主題的研討會，或配合政令宣導的講習活動（教育部中教司，1995）。

吳清基（1989）也指出一般教育學者，在論及「在職進修教育」之意義時，通常由下列幾種不同之角度探討之：1. 教師在職進修教育是指教師為增進自己教育專業知識技能與教育專業態度之目的，所參加的教育研習活動。2. 教師在職進修教育是有計劃、有組織、有系統、有目標導向的學習活動，而不是臨時急就章的草草應付措施。3. 教師在職進修教育（In - Service Education）與教師在職進修訓練在性質上有所不同。4. 教師在職進修教育是有特定時間與地點的活動。教師因應教學工作上之需要，隨時隨地可能有尋求困難問題的解決方法之各種探索活動，這也是一種進修行為。

教師進修的目的在于讓教師保有一個開放的心靈，隨時吸取新知看看外面的世界，以便有足夠的素材，作為自我反省的基礎。教師進修是為了幫助教師，當他遇到難題有待突破時，能有一套解決問題的方式引導他，讓他能夠繼續前進。

教師進修的目的是為了促進教師在知識、技能、態度方面的正向改變，並使其與既定的目標相符合。然而，發現許多教師進修活動沒有發揮效果，其原因在於教師與行政人員並未真正投入、真正參與，由單位主管全權主導，或規劃進修活動的人不了解或不注重學校相關人員的需求，致使活動內容無法與學校實際的情況互相結合在一起。

教師進修是一項極為重要的工作，要如何才能發揮最大的效果呢？茲整理相關文獻，綜合敘述如下：

一、教師進修相關人員宜參與教師進修的規劃：教師進修活動的對象是現職教師，教師在各科教學上，班級經營上以及其他方面，有那些地方有待突破？主要的進修需求為何？這些都需要充分了解，以便所提供的進修能受到進修者的歡迎，並且對他們有實質的幫助。不過，教師進修所牽涉到的層面極廣，教師進修並非祇是解決教師的問題而已，而且關係到整個學校，整個地方學區（或整個縣市教育局）整體的發展。

因此相關人員除了教師以外，尚有學校其他人員、校長、地方學區負責教師進修的人員等，因此這些相關人員若能參與教師進修一般目標、具體目標、進修課程及活動安排等方面的規劃，較有助於提昇參與進修人員的動機，以及進修活動的品質與成效。

二、進修內容如何遷移到教育工作現場應有詳細規劃。教師進修是一種提供給教師的學習活動。任何學習應力求最大的學習遷移。對於教師而言，教師進修所學的任何內容應力求能全部應用於工作現場。如何能將最新研究的發現與他人做得最好的地方，用於自己的教學上，應是教師進修的首要目標，而教師進修是否充分遷移最佳的指標，便是看看教師是否確實把新學到的知識與技能在班級教學中表現出來。教師進修的內容應與班級教學密切相關，也唯有如此，教師才會認為進修所學的內容是實際的、重要的、相關的、且合乎工作需求。

此外，為了有助學習遷移之最大化，教師進修應強化參與進修者的理論與知識的基礎，才能建立正確的教育信念。讓進修者了解「為什麼是這樣」有助於學習的遷移。其次，在規劃教師進修時，應考慮成年人的學習特質。成年人不是白紙，成年人是懷抱著許多經驗來學習的，成年人在學習時不只無法拋開自身的經驗，而且往往從自身的經驗來看待許多事情。因此，如何善用成年人此一學習上的特質，至為重要。大體而言，成年人的學習，如果能採用討論或問題解決的方式，學習的效果會較好，也較有利於學習遷移，以達觸類旁通。

就廣義而言，教師在職進修涵蓋可以促進教師專業成長的任何正式或非正式的活動（何福田，1982）。就狹義而言，則應指特定的機關，如：學校或是教師研習機構，有目的為教師辦理的有計劃、具目標導向的專業發展活動，以促進教師專業發展（陳伯璋、施冠慨、劉錫麒、游家政、林坤燦、蘇進財，1996；林煌，2001）。就教師在職進修教育性質而言，曾歸納出下列四個觀點（吳清基，1995）：

- 一、教師在職進修教育是指教師為增進教育專業知識技能與專業態度之目的，所參加的教育研習活動。
- 二、教師在職進修教育是有計劃、有組織、有系統、有目標導向的學習活動。
- 三、教師在職進修教育（in-service education）不同於教師在職進修訓練（in-service training）。後者所強調的只是方法、技能的學習；前者除包含方法、技能外，尚重視情操、觀念和態度的學習。
- 四、教師在職進修教育是有特定的時間與地點的活動。亦即，教師在職進修教育的意涵依其性質分析，應可包含：進修的目的在於增進教育專業知能、情操與態度；進修活動形式為有計劃、有組織、有系統及具目標導向的，並有特定時間與地點的學習活動。

就教師在職進修教育的對象探究其意義而言，林煌（2001）指出：教師在職進修教育，係以獲得專業證書並實際從事教育專業工作者，於任職期間的持續專業發展歷程。其教育所參與的對象為已成年之教師，相對的與師資培育職前教育階段的參與對象有明顯不同。因此，教師在職進修教育活動的規劃，應充分考量成年教師的學習特性，激發教師內在自我導向需求，提供有助於改進教學的即學即用應用課程，並配合教師生活經驗與專業生涯發展階段設計進修課程及活動。

Brown, Ash, Rutherford, Nakagawa, Gordon, & Campione（1993）對教師在職進修定義如下：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。

茲就學者專家對教師在職進修論述整理如表 2-1-2。從文獻中發現，教師進修的形式與方式，多元且多樣性。學者專家認為要提昇在職教師專業知能，應透過正式或非正式的進修活動，達到進修的目的。其進修內涵要以促進教師專業成長及教學改進的活動為主要目標。

表 2-1-2 學者專家對教師在職進修論述

學者專家	時間	教 師 在 職 進 修 論 述
吳清基	1989 1995	1. 是指教師為增進自己教育專業知識技能與教育專業態度之目的，所參加的教育研習活動。 2. 是有計劃、有組織、有系統、有目標導向的學習活動，而不是臨時急就章的草草應付措施。 3. 教師在職進修教育與教師在職進修訓練在性質上有所不同。 4. 是有特定時間與地點的活動。
何福田	1991	1. 已經具有教師身分的人，為提升教學素質，從而一面執教，一面學習。 2. 可以促進教師專業成長的任何正式或非正式的活動。
羅清水	1995	1. 在職進修係指導致教師成長及教學改進的活動而言。
黃富順	1997	1. 未離開工作崗位的教育或訓練活動
高強華	1996	1. 維持適當的教學水準和教師品質。 2. 愉悅有效地勝任教師的角色。 3. 能有所革新與創造。 4. 提昇學術上和專業上的成就。 5. 發展新的專長領域，俾促進課程與教學的革新。 6. 發展對學生需要、學習經驗以及對學業和社會福祉的瞭解。 7. 參與學校目標、政策和計畫時扮演更適當的角色。 8. 鼓勵教師致力於學術社區的建立和維持。 9. 增進教學工作上的個人成長與滿足，充分發展個人能力。 10. 鼓勵教師樂於更新，擴充經驗、變換角色，承擔不同的責任與職務，以增進生涯之發展。 11. 定期自我反省，檢討個人興趣之變遷、機會之選擇和發展進步的情形。
謝文全	1997	1. 彌補職前教育的不足。 2. 提供學習新專長的機會。 3. 學習新知能以適應社會的變遷。 4. 提昇素質增進工作效率。
李俊湖	1999	1. 在職訓練、教師發展、專業發展。
彭仁晃	2000	1. 教師進修是指教師「在職進修」
林 煌	2001	1. 以獲得專業證書並實際從事教育專業工作者，於任職期間的持續專業發展歷程。

資料來源：研究者自行整理

綜上所述，教師在職進修係教師於擔任教職期間，為增進教育專業知識、技能與態度，所從事的專業成長活動。是以，本研究所指在職進修類型乃包括：校內研習活動、校外研習活動、參觀或考察、進修學分或學位、從事研究或著作等。

教育行政單位及學校對於教師進修應有相關的配合措施。如果把教師進修定位在改進教學上及學校發展上的缺失，則進修活動在教育現場實施是很適當的，尤其當進修是要一整年針對在學校發生的每一現象進行改變時更是如此。

教師進修所關切的事項往往不是某一位老師個別的事，教師進修是整個學校的事，甚至是整個教育事業體系的事。教師進修相關的因素包括進修者本身所抱持的理念與心態、學校所營造的教師進修的氣氛、每人對於教師進修願意配合的地步。往往，每位教師只是負責自己班上的教學，遇到問題時，不是自行解決就是不予理會，這種孤立的狀態，有必要透過團隊共同解決問題的方式予以改善。

教師利用何時進修？教師有沒有時間可以進修？以目前國內國中小學教師工作繁忙的地步，教師很難有時間進修，因此教育行政單位應設法降低老師的工作量，以便教師有時間去思考問題，去參加進修。要這麼做，就會牽涉到員額編制及經費的問題，僅此一端，就可以看出教師進修絕對不是教師本身的事，而且也是學校、整個教育行政體系的事。此外某些教師要支援行政單位辦理各項宣導活動或與教學不相關的活動等。所面臨的問題，可能是教育極為普遍的現象，這些現象所反映出來的教育體制上的缺失，也需要整個行政體系，整體重新規劃，以造就一個優質的教與學環境。

貳、教師在職進修的目的

教師參與在職進修的主要目的是為了解決教學上所產生困境與提出有效之解決方法和對策，並協助教師在各科教學技巧上、班級經營技巧上與處理其他教學事務的知識與能力上能夠更上一層樓。謝文全（1997）認為教師在職進修的目的有下列幾點：

一、彌補職前教育的不足

可透過在職進修彌補職前教育所未學到的知識技能與態度。

二、提供學習新專長的機會

教師職前教育所學習的專長領域，常在學校的實際教學情境中不敷使用。

如教師兼任輔導教師、行政人員等，都可藉由在職進修學到新的專長而更能勝任自己的工作。

三、學習新知能以適應社會的變遷

社會變遷迅速，科技知識迅速成長，教師必須透過在職進修學習新知能與新態度以適應社會的變化。

四、提昇素質增進工作效率

若能達成前三項目的，教師即可提升素質因而增進工作效率，提高學生的學習成效。

高強華（1996）則認為教師進修的目的應包括：

一、為現行或擬定中的課程，維持適當的教學水準和教師品質。

二、確定教師具備充分的教學能力，以期能愉悅有效地勝任教師的角色。

三、鼓勵教師在專門科目的教學歷程中，能有所革新與創造。

四、鼓勵教師擴充其知識領域，以提昇學術上和專業上的成就。

五、協助教師更換，或是發展新的專長領域，俾促進課程與教學的革新。

六、協助教師發展對學生需要、學習經驗以及對學業和社會福祉的瞭解。

七、協助教師瞭解學校的結構、組織關係、行政管理之理念與運作等，俾能參與學校目標、政策和計畫時扮演更適當的角色。

八、增進學校組織間的溝通和人際關係，鼓勵教師致力於學術社區的建立和維持。

九、增進教學工作上的個人成長與滿足，充分發展個人能力。

十、鼓勵教師樂於更新，擴充經驗、變換角色，承擔不同的責任與職務，以增進生涯之發展。

十一、鼓勵教師定期自我反省，檢討個人興趣之變遷、機會之選擇和發展進步的情形。

吳清基（1995）認為教師進修之目的主要應該在於增進專業知識和教學技能，以期能改進教學，提昇教育效果。除此之外，也應該重視教師的人格精神修養。在學科專門課程的增進方面，應注重專門科目知識的研究，以及專門科目教材教法的研習，力求充實，以增加教師的教學信心。在教育專業知識的增進方面，則應該注重學校行政、教育心理、教育哲學、輔導諮商、學習心理、測驗統計等科目，以增進教師教育專業知識，增進教學技能。另外，在教師人格精神修養方面，則應培養教師積極進取的態度、觀念與價值，增進專業精神，並加強教師人際溝通、生活適應的能力。

Giorgio 與 Pietro（2002）認為教師在職進修包含研習活動和理論實務，由學校教師以專業的觀點蒐集不同的資料，合作研究並分析討論錯綜複雜的教育問題，反映個人的經驗看法，以達成進修的目的地。

綜合上述觀點可知，教師在職進修的主要目的在於彌補師資養成教育的不足，擴充教師的知識領域，促使教師學習新知能、新專長，以期能夠提昇教師的教學品質、適應社會的變遷，促進教師個人的專業成長，使教師能對教學相關工作勝任愉快，進而維持優良的國家教育水準與師資的素質。

第三節 教師在職進修的重要性

教育是決定國家強盛的重要因素，而教育的成敗則取決於教師素質的優劣，教師在職進修負有提昇教師離開職前教育後的教師能力的再教育，因此，教師在職進修有其相當的重要性，茲分述如下：

一、扮演好教師角色

由於社會迅速變遷，科技迅速成長，知識已非一本萬年教科書所能窺知，各種專業化的需求，使得教師不得不積極參與進修活動，否則，難以滿足教師角色的時代需要，恐有慘遭時代淘汰之虞（吳清基，1990；李方琪，2002）。

二、教育須持續不斷的成長

教師的角色不僅是知識的傳播者，在教育改革的過程中，我們更應該鼓

勵其中優秀、積極的精英，主動參與課程的發展、教學的革新，並經由教學工作來實際驗證或改進教學理論（楊裕仁，1994）。因此，教師需把握任何學習的機會，持續不斷的進修成長，才能完成教育改革的重任。

三、彌補師資養成教育的不足

持續不斷的進修研習活動，是促成教師教學成功的必要條件。教師完成師資培育課程後是否就具有完備的能力從事教學工作，往往令人質疑。再完善的師資養成教育，都不能保證其學生畢業後可以成為永久優秀之教師。師資培育課程顯然無法滿足教師在專業上的各項需求，這也突顯出教師繼續參與進修研習活動的重要（吳清基，1990；楊國賜，1994；劉世閔，1996）。

楊國賜（1994）也在「我國教師在職進修制度改進芻議」一文中曾提到，教師在職進修的功能在於：補充職前教育的不足，提高師資水準；解決當前教學的問題，謀求教法的改進；配合科學知識的進步，適應時代潮流；激發教育研究的興趣，培養專業精神。

在職進修能促進教師通用知能、學科知能、專業知能及教育專業精神的專業發展（劉世閔，1996；張美玉，2001）。教師的專業素養應該被培養，而不是封閉的成長；教師成長應該是自動自發，而不是受法令的約束。要確保專業性的條件之一，就是得具備足夠的專業知識與長久的專業訓練。教師既朝向專業化邁進，藉由在職進修的過程，提升教師專業素養，是刻不容緩的事（劉文通，1987；劉春榮，1997）。

黃玉清（1984）指出，終身學習是提昇專業能力和激發專業精神的策略，教師為提高本身的專業知能，自當重視在職進修，積極扮演終身學習者的角色，才能在瞬息萬變的社會，勝任教學生涯中的挑戰。

教育工作乃是一種專業工作，教師是持續發展的個體，可透過持續的學習與探索的歷程來提升其專業水準及表現。教師專業發展的主要途徑，就是教師在職進修制度的建立，惟有從教師終身學習及終生教育著手，才是最具教育發展的意義（羅清水，1998）。

因此，教師必須重視在職進修，積極扮演終身學習者的角色，成為終身學習者，才能時時刻刻追求教育新知，隨時隨地保持教育熱忱，並且獲得最新的教學技術，才能在瞬息萬變的社會，勝任教學生涯中的挑戰，使自己能更稱職。教師不斷的在職進修以成長自我，絕對有其必要性（何福田，1992；黃玉清，1984；吳美麗，1997；尤智倩，2000；陳靜婉，2001）。

第四節 教師在職進修的理論基礎

教師在職進修動機之強弱，將會影響進修的成效，身為教育工作者，本身是既是教導者也是一位學習者，而要提昇教師專業的不二法門，就是教師要不斷的從事相關進修活動以精進本職。因此針對動機、終身學習、教師專業、假設市場評估法、成人學習理論等教師在職進修的相關理論進行探究，使得教師進修可在內容或形式上更加的精進與充實，以提昇在職教師專業素養，成為稱職的教師。

壹、動機理論

一、動機的涵義

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為：「能長期地激發、指引和維持行為的內在歷程」，與驅力、誘因等意義相近，它是行為的一種動力。

在動機理論概念的領域中，有幾種相當知名的理論，大致可分為「內容理論」與「過程理論」兩大類。前者注重促進動機增強的因素和內容，後者則在探究動機產生的行為過程（秦夢群，1999）。「內容理論」包括：一是本能論（Instinct theories of motivation），開山祖為達爾文，他認為人類與野獸的行為是由於天生的本能（instinct）所決定的，其後也得到佛洛伊德（Sigmund Freud）的贊同。其二是需求層次理論（Maslow's hierarchy-of-needs theory），Maslow 理論最大的特點，是將人類之需求分

為五等，包含基本生理需求、安全需求、社會需求、尊重需求與自我實現的需求。低等的需求滿足後，個人才會追尋較高層次的需求。第三是雙因素理論 (Two-factor Theory)，Herzberg (1966) 指出人類的動機與滿足感是由激勵因素（個人成就感、認同感、晉升、工作挑戰性、等）與保健因素（人際關係、工作地位、工作穩定度、薪資、等）來控制。

另外從 1960 年代開始，動機研究有了其他的研究方向，而產生「過程理論」。「過程理論」包含：首先是公平理論 (Equity Theory)，倡導者是 Adams (1963)，他主張個人的工作成就是基於與其同地位的同僚間的比較。工作者先審度自己的經驗、年紀、教育、地位、努力程度等，再看所得之報酬（包括薪水、地位晉升、機會）是否相當。經由比較後若是不相當，個人會試著謀求平衡。他認為個人的動機強弱是由不平等的程度所決定。第二是期望理論 (Expectancy Model) 其中以 Vroom 最著名，他提出吸引力 (valiance) → 期望 (expectancy) → 實用性 (instrumentality) 三者關係的連結，個人為達到目標所產生的動機與行為，必須要在這三者皆強時才會繼續，個人的動機取決於目標的吸引力與實現機率的大小，比較偏重外在報酬。也就是說期望的報酬加值，影響著個人的努力程度。此外，Edwards (1954) 和後來的 Atkinson (1964) 發展出以下列公式為基礎的動機理論：動機 (M) = 覺知成功的可能性 (Ps) × 成功的誘因價值 (Is) 其後對動機的研究還有個人對於自我實現的效能信念 (self-efficacy)。所謂的自己效能信念，係個人根據自己以往的經驗，對某一特定工作或事物，經過多次成敗的歷練後，確認自己對處理該項工作，是否具有高度效能，來對自己的實力進行評估 (Bandura, 1982)。

這樣的自我效能預測不但會影響個體最終在活動的成敗，甚至在活動初始時，就會產生程度不同的投入情況。因為當個體認為其在某一活動上會有優異表現的產出時，個體是比較可能會投注較多心血在活動上的 (Bandura, 1997; Schunk & Zimmerman, 1997. 引自張春興, 1994)。

然而，自我效能論者所提出的動機取向，卻也引出了另一種動機理論。之後的動機研究提出的相關概念包括成就價值、內外動機和成就目的。

Eccles (1993) 將工作價值的各種成分做了如下的界定，包括：

1. 興趣價值 (interest value) 即是個體有多喜歡該活動。
2. 成就價值 (attainment value) 即是該活動的重要性。
3. 使用價值 (utility value) 即是一項活動的可用性。

在興趣價值概念中，內在動機是一個值得注意的名詞。所謂內在動機，是指個體選擇從事某項活動的目的是為了活動本身，為了自我內在的趨力去做，而非為了像是獲得獎賞、好成績等的外在動機 (Deci & Ryan, 1985)。因為內在動機的引領而從事活動的個體，能在從事該活動時體會完全的投入與專注，而達到忘我的心靈愉悅境界，這種狀態就像是一種注意力集中的一種激烈且高度專注精力的狀態。

成就價值有主要兩種目標取向：表現目標和學習目標。具表現目標取向的個體追求的是自己能力評估的利面最大化，並將能力的負面評估最小化；相反的，具學習目標取向的個體則是專注於工作的精熟度，以及如何增進不同的工作能力上。

我們所探討的是傾向學習成就動機，而「成就動機」(achievement motivation) 是個體學得的「衍生性動機」(secondary motive)，它能決定個體的成就差異，及促使個體從事與成就相關的行為，並增進這些行為的表現 (李明堂, 1987)。

對教師而言，也有一些動力會激發其繼續學習。國外學者 Okun (1979) 認為外誘性或內發性動機均能促使教師參與在職進修。通常教師參與在職進修之外誘性動機係來自行政機關的行政措施及相關的環境因素，如將教師在職進修列為晉級加薪之依據，或將教師在職進修列為強制性規定。例如高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法中規定，教師在職期間每 1 學年須至少進修 18 小時或 1 學分，或 5 年內累積 90 小時或 5 學分等；內發性動機則與教師個人之專業態度、價值觀念有關，教師是否有意願參與進修，與其個人專業精神、服務態度、價值判斷及成就感有關。

由上可知，個體行為的產生與持續，在其背後均存在著某種行為的意向或趨力，有其強度和方向性，並非只是單一的理由，因此，單純的動機不足

以充分描述個體行為的產生，教師在職進修的動機是包含許多豐富層面的。

貳、終身學習理論

何謂終身學習，學者柯羅伯里(A. J. Cropley) (Knapper & Cropley, 2000:47)認為：1. 能深刻體認到學習與真實生活的關係。2. 能夠意識到終身學習的必要。3. 具有終身學習的強烈動機。4. 擁有終身學習的自我概念。5. 具備終身學習所需的能力。

而終身學習(lifelong learner)係指終身學習的實踐者，能在生命全程中持續參與各種學習型態的個體。上述個體除了能深刻體會到，學習乃是生命中不可或缺的重要活動之外，亦具備了終身學習的理念態度、強烈動機、自我概念與能力。此外，終身學習者也是能夠自我導向學習的個體，且能進一步將學習充分融入與應用到生活情境內，成為樂於積極參與終身學習活動的個人終身學習者的特徵。

聯合國教科文組織教育研究所，對於終身學習認為：1. 積極具創造力的探索者。2. 反省的行動者。3. 自我實現的行動者。4. 學習的統合者。另外，昆士蘭學校課程委員會認為需：1. 具有良好理解力與學識淵博的人。2. 周密的思考者。3. 具有創造力的人。4. 積極的探索者。5. 有效率的溝通者。6. 相互依存社會中的參與者。7. 反省與自我導向的學習者。再則，肯狄等人(Candy et al. 引自吳明烈，2004)認為是：1. 好追根究底的精神。2. 寬廣的觀點。3. 資訊素養終身學習技能與能力。4. 個人主體的認知。5. 完備的學習技能。終身學習的重要性已廣為人知且廣被接受。然而，如何發展適合個人的終身學習策略，進而廣泛培育終身學習者，則是一項重要課題。

最早在1920年代，西方英語著作就已出現「終身教育」的名詞，而終身教育的理念，蘊涵著終身學習的概念，兩者實為一體之兩面(黃富順，2000)。終身學習是個人一生中獲得知識與技巧，以維持職業、學術知能或促進個人發展的過程，包括成人基本教育、獨立研究、在職訓練及為提升職業與專業技巧所進行的教育活動等。

如今，終身學習的觀念早已為一般大眾所接受，Candy (1991)即認為終

身教育應持續個人的一生、系統性的學習，以因應社會變遷的需求，達成自我實現的目標，增進自我導向學習的能力和動機。楊國德（1996）亦認為終身學習是從個體或個人的觀點出發，強調個人繼續學習的習慣，且形成個人的一種行為模式。

時代的進步使得知識的累積與更新的節奏飛快前進，資訊成長十分快速，每天都有新知需要學習。教師是教育的領航者，更必須體認這個事實，率先主動地充實自己，體會教學相長的樂趣。因此，終生教育的理念可作為我國實施教師在職進修的參考。以下就終生教育的意義、內涵、特性和對教師在職進修的啟示，概述如下：

一、終生教育的意義與內涵

終生教育的意義，依據學者 Dave（1976）的說法，以一種整體的觀點來檢視教育的理念。其內涵包括正式、非正式和體制內、體制外的教育形態。因此終生教育乃是從時間因素和空間的領域加以貫穿統整所有的教育階段和結構，其主要特徵在於時間、空間和學習類型上皆具有相當的彈性。所以終生教育的目的之達成，需要採用自我導向（self-direction）的學習（彭仁晃，2000）。

Candy（1991）認為終生教育應該具有以下幾個要領，及持續個人一生、系統性以因應變遷要求，達成自我實現目標，增進自我導向的能力和動機。包括正規與非正式的教育設施。

此外，從國外學者 Capley（1980）著作「邁向系統化終生教育」中指出，歸納終生教育包括下列三個內涵，才算完備：

- （一）視學習為終生的歷程：終生教育的首要觀念是終生進行有意義、有目的的行動。終生教育強調的是入學前和受正規教育後的成長學習。因此，態度與價值觀的養成重於學習結果。
- （二）學習發生於各種情境中：終生教育除了視學習為終生的歷程外，並指出很多重要的經驗，學習並非來自於正規教育中，學校的學習只是人生中部份經驗而已。換句話說，終生教育強調的是在各種情境中的理念，也強調來自未受專業訓練，不付費的教師的貢獻；不僅重視教學中的學習，更重視

學校以外的各種教學經驗。

(三)實現終生教育的重要條件是個人終生學習：終生教育的另一項重要原則是教育目的的實現，係由個人來完成。因此，個人要具備自我導向學習的能力，不必依賴傳統形式或體制內的學校教育而能夠獨立學習。

由以上論述可以得知，終生學習是指一個人在其一生當中，將自己視為學習者，在不同的時間與環境下，進行有意義、有目的、有系統之自我導向學習，以發揮真正潛能，實現生涯夢想。

二、終生教育的特性

終身學習的理念從 20 年代開始就已受到重視。英國學者耶克理(B. A. Yeaxlee)首於 1929 年出版「終身教育」(Lifelong Education)一書。1965 年藍格朗(P. Lengrand)於「第三屆國際成人教育推展委員會」倡議終身教育對於成人生涯發展的重要性。1972 年聯合國教科文組織的法爾報告書(Faure Report)更建議世界各國應將終身學習列為教育改革的重要任務之一。1996 年聯合國教科文組織報告書「學習：內在的財富」，也強調繼續教育在 21 世紀中的重要性。於是終身學習對於個人生涯發展的重要性遂成為人們一致的共識。能夠終身學習的至少應具有以下教育特性：

(一)樂趣化：強調樂在學習的教育活動。(二)開放性：應向全民開放，沒有資格限制。(三)整體性：應包括個人一生中所有的教育活動。(四)連貫性：應強調各種教育體系的聯繫貫串。(五)統整性：在終生教育的體系下，各種教育形態做有機的協調與統整。(六)彈性化：終生教育的學習目標、方式、時間、地點、內容及過程應多具彈性。(七)持續性：應該是貫穿一個人其一生的學習，是持續不斷的學習活動。(八)生活化：應強調教育的內容、生活與工作相結合。(九)多元化：終生教育的內容應包括各種知識、概念、經驗的學習，強調族群的融合，多元文化的包容。(十)人性化：終生教育不僅追求科技、效率、卓越、績效等外在指標，同時也充實人文精神內涵，強調人性自我實現價值。

蔡秀美(1996)也從個人發展的論點，提出五項終身學習的特色：

(一)學習持續一生的歷程，每個人在生命發展的每個階段均需不斷的學習，才能適應社會的變遷。

(二)學習的管道和方式是多元且彈性的，終身教育包括正規、非正規和非正式教育，學習場所可以是家庭、社區、社團、工作場所，學習方式可以是面授或網際網路的遠距教學。

(三)學習強調自主的精神，終身學習重視自發性學習，更重視自我導向學習能力的培養。

(四)學習的內容無所不包，是一種全人發展的教育，除了認知技能學習之外，道德倫理、體能健康、社群關係、美學藝術皆是學習的內涵。

(五)學習是一項權利而不是特權，所有的國民皆應有同等學習的機會。

綜合上述論點，終身學習認為學習應是延續每個個體的一生，是一種連續的過程。個體有系統的追求、更新與提升本身所涉入的知識、技術與態度，沒有所謂的開始與結束的時間。而終身學習更認為包括正規、非正規和非正式教育皆是學習的良好方式。

因此以終身學習的理念來看，教師參與在職進修除了可使自己保留原有的知識與能力之外，更可促使自己學習一些新的觀念、知識、技術與方法，進而持續累積成長，永保教師在學術上的優勢地位，而能夠繼續勝任教師的工作。更重要的是，「活到老，學到老」的觀念不僅可以使自己成為終身學習者，終其一生不斷的學習新知，提升自我的能力水平外，更可成為宣揚終身學習理念的種子，導引學生具備終身學習的信念與適當的經驗，以面對未來社會更嚴峻的挑戰。

三、終生教育對教師進修的啟示

由於終生教育時代來臨，大眾對教育改革的殷切盼望，事實上，對一個教師而言，終身學習的理念含有三種意義（李保興，1996；彭仁晃，2000）：

(一)維護：終身學習可將原有的知識與能力繼續保留並繼續使用。

(二)更新：對於新的觀念、知識、技術、方法加以吸收或補充，以確保教師自我知識能力能夠累積成長，甚或取得優勢地位。

(三)持續：不間斷的「維護」和「更新」，促進知識、技術的積極發展。

對教師而言，在生命的歷程中，採行「終生學習」模式，才能持續自我成長，並能將所學融入及內化於教學的行為之中。

何雲光（1997）認為隨終生教育時代的來臨，教師在職進修活動也應該掌握此一脈動，對教師進修的啟示也有五大作法：

（一）建立教師正確的學習觀念

在終生教育的時代中，終生學習的社會裡，教育已無終止的一刻，而是個人終生的歷程。因而，教師的專業成長不應僅止於師資培育課程中，而應視學習為終生的歷程。秉持著「活到老，學到老」的精神，不斷吸收新知，充實內涵。教師在職進修的規劃實施，應以此理念為主，設計相關且實用的課程，落實教師「再學習」的成效。

（二）培養教師有終生學習的意念與態度

以往教師在職進修的實施，礙於整體制度的規範，教師自我意識的扞格，僅局限於某些專業領域的課程，理論與實務無法相互結合印證。教師在職進修活動，無法真正符合教師的需求。今後，在課程規劃與實施過程中，有需要從培養教師終生學習的意願與態度著手。讓每位教師「時時學習、處處學習」，並持之以恆形成習慣，以培養教育專業形象。

（三）培育自我學習的能力和方式

以往師資培育過程中，忽略教師自我學習能力和方式的培育，導致教師在教學過程中，無法發揮其應有的主體意識，成為「被動者」、「應聲筒」，遇到問題無法主動去思考、分析，因此教師在職進修應重視教師自我學習能力和方式的培育。包括評估自己的學習需要，擬定學習的計畫，尋找專業成長學習資源，進行學習活動，評鑑學習的結果等。

（四）課程設計應符合終生的特性

教師在職進修課程的規劃，除了政策導向（policy-oriented）、學校導向及教材探討的考量之外，也應將終生的特性：持續性、開放性、整體性、連貫性、統整性、彈性化、生活化、多元化、人性化、樂趣化等融入課程之中，才能符合教師實際上的需要，配合時代的脈動，掌握教育的精神，以達到適性化的目標。

（五）提供各種進修的管道

教師在職進修的規劃與實施，不僅應在制度上著墨，也應重視課程內容，

重視量的擴充，兼重質的提升，強調結果也應該重視過程。現行的教師在職進修途徑，除了研習活動的推展之外，也應結合民間組織、宗教團體、工商企業、傳播媒體等，開設各種教育課程，突破制度上的約束、時間空間的阻隔、地點與方式的侷限，使教師在學習與進修的機會取得容易，以達到終生學習、終生成長的效果。

綜上所述，教師在職進修的意義主要是指現職教師為改進現在及未來的教學工作，透過參與各種有計畫、有系統的進修活動，以增加專業知能。然而教師在職進修並非只是制度面的問題，還應該質量並重，突破既有的窠臼與限制，使教師進修的路途更加寬廣。

參、教師專業

教師必須發展專業，除了教師工作本身複雜性高的因素之外，教師工作尚牽涉教師社會角色的變異、科技知識的暴增、社會對教師道德素養的期待、教師工作創造性的層面等，上述這些特性更突顯出「教師專業發展」這個課題的重要性與迫切性，有心促發教師專業發展者必須明白這些特性並了解教師專業發展的內涵，才能事半功倍。

一、「教師專業」的特徵

學者對於專業之認定看法並不一致，但較為被認定的專業屬性包括

(吳清基，1989；王家通，1995)：

- (一)專業是一種特殊的、重要的社會服務工作。(二)專業是必須有豐富且專精的知識與技能。(三)專業必須經長期且嚴格的訓練，並不斷的進修、成長。(四)專業在執行個人或團體業務時具有自主權，且在專業自主範圍內，執業者必須為自己所作判斷與行為負責。(五)專業應強調行業服務的本質，而非經濟的利益。(六)專業應有其專業團體，訂定專業倫理信條，並遵奉之。

若以上述標準檢驗教師行業是否是一項專門職業？在認定方面恐怕尚有爭議，換言之，教師「應該（必須）」專業，但「實際」上，教師似乎仍未完全符合這些專業特質，教師行業因而彷彿是一個「準專業」，印證國內教師生態的實際狀況，目前教師專業理論不足、專門訓練不夠、薪資過低、教師專

業團體力量薄弱等是不容爭辯的事實，足見「教師專業」尚是教師們必須努力去達成的目標。即使如此，教師的專業發展有其必要性，則是學者們一致的共識。

二、「教師專業發展」的定義

教師專業成長的觀點來說，專業成長 (professional growth)、教師發展 (staff for teacher development)、與專業成長 (professional development) 的概念非常接近，雖然字詞上略有不同，但是對於持續學習的動態歷程在看法上卻是一致的，甚至和在職進修 (in-service) 的意義也十分相似，只是後者「補救不足」的意味似乎較為濃厚。

但是即使學者對於這些概念的看法並不完全一致，我們仍然參照周崇儒 (1997) 引自 Zounar (1989) 的說法，將成長與發展視為相同概念，亦即無論是專業發展或專業成長都是「在職進修」和「教師發展」的歷程和程序，它們都代表了專業的要求。因此，在本研究中雖然以「教師專業發展」有關教師專業發展 (teacher professional development) 之文獻和研究頗多，茲將學者專家對專業發展的主張分別敘述如下：

蔡碧璉 (1993) 認為專業成長是教師在其教學生涯中，不斷地追求個人專業知能、技巧與態度等進步與發展的努力與意願，它涵蓋正式與非正式的各種能達成其積極成長的各種活動。劉春榮 (1993) 認為教師專業成長是教師在教學生涯中，適應教育改革的潮流，滿足心理需求、符合生涯發展規劃，所作提升個人專業知識，增進工作態度，主動參與學習進修活動，所做的努力與意願。

梁坤明 (1998) 認為教師專業發展為：教師從事教育工作的生涯中，所參與各種正式與非正式的教育性進修研習活動，以其引導自我反省與了解，進而達到促進個人的自我實現，提升學校教育品質的歷程。

饒見維 (1996) 引介 Holly (1989) 的看法，認為教師專業發展不能停留在傳統「教師在職進修與訓練」的觀念上，因為「訓練」一辭含有被動且不足的概念，「發展」一辭則意味著所有教師都必須在其專業生涯中持續維持終身學習。

潘慧玲 (2004) 發展中小學教師教學專業能力指標之研究，認為教師教學

的專業發展能力是指教師表現符合專業精神與專業要求的能力，偏重在個人成熟、專業投入與專業倫理部份，而非指一般教學行為的表現，屬於對教師從事教育工作較高層次的要求，也貼近專業工作的核心要義，有別於朝九晚五，照表操課的行為表現，代表對教學工作品質的注重。包括了自我發展、專業成長、專業態度三向度。

一、自我發展

教師工作人的面向相當重要，過去所談的人師與經師，就代表對教師知識面向與行為面向的重視。不過無限的道德上綱，可能不切實際，也非學生之福，所以自我發展部份只規範作為一個教師最根本的要求，包括了維持成熟穩定的情緒，反省與悅納自我，樂於與善於他人溝通合作。其分別敘述如后：

（一）具備成熟維持成熟穩定的情緒

教師具備成熟維持成熟與穩定的情緒，是與學生、同事與家長互動的基本要求，教師在工作上與他人互動的過程中要能不遷怒，運用成熟的智慧，允直平和的處理學生學習與行為相關問題，才能使得學生由老師的教導中受惠。和同事家長的互動亦然，有成熟穩定的教師才能塑造和諧優質的校園文化。作為教師，也要有接納他人情緒的能力，特別是針對未成熟的學生，如果在情緒表現上不恰當時，教師也要能接納他的情緒，並適當地加以輔導。

（二）反省與悅納自我

反省悅納自我是指教師能自我反省學習，並由不斷進步中肯定自我在教育工作上的價值。「反省實踐者」(reflective practitioner)是教師重要的角色 (Schon, 1983, 1986, 1991)，教師如果將自己矮化，只將自己視為教書的技匠或是政策的執行者，在從事教育之前、過程中、或工作完成時，無法對自己的行動反省 (reflection for action, in action, and on action) (引自 Norlander-Case, Reagan, & Case, 1999)，檢視自己行動所本的理性基礎，反省自己工作對服務對象的意義，就不算是一個專業教師 (professional teacher)。反省可以讓教師瞭解自己的長處，也能欣賞並學習他人的長處。悅納自我則代表個人的自我滿足與自我實現，教師如果對自己的工作滿意，覺得自己是一個有效能，也受到尊重的教師，自然會悅納自我。相反的，如果教師

對自己的工作缺乏方向感與無力感，不認為自己受到尊重，也不認為自己能發揮任何的影響力，自然較難以自我肯定，也不會有積極的專業施為。

（三）樂於與善於他人溝通合作

樂於與善於他人溝通合作是指教師能樂意與他人藉由充份的互動、分享與討論，達成教學的目的。學校的組織因為具有鬆散連結的特徵（Weick, 1976），使得教育工作者習於獨自工作，讓老師之間的經驗與專業知識難以分享，無法給學生帶來更大的學習機會。教育組織的隔閡情況對於教師文化的影響很大，教師習慣將教室視為自己的領土，對於進入者抱持不歡迎的態度，同樣的對於他人的「領土」也抱持著「尊重」的態度，不願瞭解或干涉，這種情況讓教師之間的溝通與互動往往只限於非教學相關的事項，十分可惜。

九年一貫課程改革鼓勵教師之間進行協同教學，將班級劃分為班群，就是希望教師能敞開教室大門，與其他教師作專業上的互動與合作，截長補短，互通有無，透過集體智慧，創造優質教育。因此，樂於與善於他人溝通合作就成為專業教師的重要條件。

教師的工作雖然以教學為主，不過部份行政工作最後需要學校教師加以落實，所以教師能不能配合行政，與行政達成良好的溝通與合作關係，也是專業教師的重要特徵。隨著家長對教育工作關心的提升，教師亦需有能力與家長溝通，協助家長瞭解教育理念，促成良好的親師合作。如果只想「獨善其身」，怯於、不樂於、或缺乏能力與同事或家長溝通，爭取理解與合作，推動教育工作，在專業工作的表現上便有不足。總而言之，溝通與合作能力是專業教師需具備的基本能力。

二、專業成長

專業發展能力層面下的第二個向度是專業成長，共有三個指標，分別是追求專業成長、主動與同儕分享專業工作心得、主動因應教育變革。追求專業成長著重在教師對個人發展的經營，與同儕分享專業工作心得著重在教師對專業社群發展的經營，主動因應教育變革著重在處理教育環境變化，是對教育工作發展的經營。

（一）追求專業成長

專業成長是指教師能否在專業知識、專業技能與專業精神上日新月異，以追求教學工作的卓越。根據 Lee Shulman (1987) 的看法，成功且具反省性的教學措施應顧及以下主要領域的知識基礎，包括了：

1. 學科知識 (content knowledge)
2. 一般教學知識 (general pedagogical knowledge)：是指能夠轉化科目內容的教室管理與組織的原則與策略。
3. 課程知識 (curriculum knowledge)
4. 學科教學知識 (pedagogical content knowledge)：屬於教師本身獨特的內容與教學，是較為個人化的專業部份。
5. 對學習者及其特徵的知識 (knowledge of learners and their characteristics)
6. 對教育脈絡的知識 (knowledge of educational contexts)：包括對學區的財務及管理狀況等等的瞭解。
7. 對教育目的、目標、價值之知識以及專業學歷。

（二）與同儕分享專業工作心得

專業發展可以以同儕為師，不一定只限於學位或學分進修達成，學校教師週三進修的安排，校內外教學觀摩活動，年級或領域對話，都是教師可以獲得成長的機會，教師應把握正式與非正式的機會，與同儕分享工作心得。這類的專業成長活動因為較貼近教師工作的現場，所討論的問題與交換的資訊，對於教師而言較具相關性，透過研討分享或行動研究，教師較能將所學到的知識技能或態度，應用在教育現場中。

三、專業態度

專業態度是專業的重要特徵，教師工作具有倫理與道德面向，秉持敬業精神，遵守專業倫理，乃是專業要件之一。

（一）願意投入時間與精力

教師除了一般的教學工作外，願不願意投入更多的時間與精力從事專業發展

與專業服務的工作，成為專業態度的重要部份。如果教師過度計較個人需花在專業發展上的時間，不願意在正常的教學工作外，花時間與精力進行教材更新與安排，指導學生參加各項比賽，就不具備專業的態度。教師如果認為自己所從事的是專業工作，就不能將自己的工作看成是朝九晚五的工作，而應該以達成專業工作目的作為指導原則，進行必要之成長活動，提供專業服務，以服務對象（學生）的福祉為最高考量（Norlander-Case, Reagan, & Case, 1999）。

（二）信守教育專業倫理

專業工作的特徵之一是具有專業倫理守則，這些倫理規範有些是原則式的，例如法律的規定，專業社群的信條，或是道德哲學上所談的美德。有些倫理規範則是作為一種觀點，作為個人或團體知覺與行動的參考（Beck & Murphy, 1994），例如對於教育目的與教育精神的理解。對於這兩種專業倫理觀，教師都應努力遵守與經營，一方面遵守教育法令與專業社群的規定，另一方面也應積極瞭解教育工作的目的與本質，瞭解自己工作的政治與道德面向，信守對學生與家長的專業承諾，改變教育工作中違反教育本質，不正義與不公平的事，發揮關懷倫理的精神，實踐專業工作的特徵。

從上述學者主張來看，高品質的專業發展是一種貫穿教師生涯的精神，不是一個計畫，也不是一項行動；專業發展需要去觀注的不是教師個人，也不是某一區域的需要，而是教師在整個學校脈絡的關連。因此，我認為教師專業發展為：教師從師資培育的「準教師」階段，歷經實習教師導入階段，到正式擔任教職後持續參與各種正式與非正式的專業成長研修活動，目的在進一步發揮教育的效能。因此，教師專業發展也是教師在教育生涯中對專業持續反省、改進，終身學習的成長歷程。

教師的專業素養與專業知識影響教師的專業行為，更進而決定教師的教學信念、思考與決定。因此教師的專業成長是教育革新的關鍵因素，教育理念的落實需要教師以厚實的專業知識與專業素養為基礎，加以實踐，才能收到預期的成果。

教師專業成長(professional growth)常與專業發展(professional

development)觀念相似。事實上，許多學者將這些觀念視為同義可以互換，不需加以區別(Cameron, 1986；饒見維，1996；周崇儒，1997；蔡芸，1997)。本

研究中並不刻意區分專業發展與專業成長，因為這兩個名詞幾乎被視為同義。教師專業成長是指教師在從事教學工作時，為提升個人的專業知識、技能等，主動參加各種教育性的進修活動，不斷的發展專業內涵，邁向專業渾圓的境界（李俊湖，1992；蔡碧璉，1993；沈翠蓮，1994；饒見維，1996；吳明清，2000；Ellis，1984；Duke，1993）。

再則教師生涯的專業成長，係指教師的教育專業知識、技能與態度的提升與開展。從時間上而言，教師的專業成長始於師範學院或教育學程的職業教育，此外還包括教師任職以後的發展與改變（孫國華，1997）。

肆、假設市場評估法

學理上有所謂付費意願（willingness to pay）或稱「假設市場評估法」（contingent valuation method）用來評估類似上述的問題，希冀探求某種政策或標的，其消費者願意支付的價錢（許義忠，2000）。事實上此種付費意願或是接受費用意願（willingness to accept）即在解決成本效益分析評估標的之部分成本或效益無法量化的困境，使成本效益分析之結果能獲致客觀之標準。此種評估法在醫療衛生、環境保護、觀光旅遊等政策，逐漸受到重視與運用。其主要亦是植基於成本效益分析的概念，目的在於探求特定標的之可能成本。然而，將「假設市場評估法」用於教育政策方面之研究於國內則屬鳳毛麟角。因此，本研究擬將此項「假設市場評估法」用於探究在職教師進修上述的問題亦屬全新的嘗試。

不過，通常「假設市場評估法」僅在探求單一消費者的付費意願，並未顧及此項價格市場的接受程度。因此，本研究除了探求參與在職進修教育人員其付費意願之外，更希冀了解其所服務的機關的付費意願，比較出兩者的差異，進而提出可能的政策建議。「假設市場評估法」係指描述一假設性的市場，使得受訪者想像身處其境而就中做出選擇。其理論基礎在於：首先假設消費者本人是其偏好的最佳判斷者；其次，假設消費者是理性且有足夠的能力對其偏好加以排序（郎慧珠、藍忠孚，2001）。學者 Hicks 提出一種用來測量獲得或損失以維持效用在最初水準的方法，稱為補償變量（compensating variation；CV）。（Hicks，1941）。

就本研究而言，此處 CV 係指一個人為得到學位或學分，所願意付出的最大金額（WTP）。就實務上而言，教育人員參與在職進修之學費、時間等成本之支出，可由機關提供學費補助、給予公假等方式達成亦或是由個人自付學費且利用公餘時間進修等方式達成。然不論進修者此項成本係由組織負擔，亦或由個人負擔，或是部分由組織部分由個人負擔，其進修總成本應是不變。

肆、成人學習理論法

成人學習理論係在說明成人學習現象和指導或改進成人學習的理論架構。換言之，成人學習理論就是在於說明成人學什麼、如何學習及為什麼學習，以促進對成人學習的瞭解，進而掌握學習的原理原則，提升成人學習的效率。由於成人教育的科際整合性質，成人學習的多樣化及成人教育者所受的訓練是一種實務取向，沒有感受到有探討理論的需要。

因此，成人學習理論的建立頗感困難，其發展亦相當遲緩。早期對學習的研究，均偏重動物、兒童或青少年的學習上，對成人學習問題進行思考、研究或著作出版一直要遲到 20 世紀以後。主要的原因認為成人的學習和兒童的學習，並沒有什麼不同。至目前為止，成人學習理論建立的途徑，依美國學者克羅絲(K. P. Cross)在其所著《成人即學習者》(Adults as Learners)一書中，指出建立成人學習理論的途徑有三：

1. 將某一種學習架構予以概念化，來包括各種成人的學習型態，再由後續的很多學者發展出適應各種不同情境的原理原則。
2. 從一種學習情境開始（例如在職訓練或課堂教學）進而發展出一些有關師生交互作用的實用原則。
3. 經由比較成人與兒童學習的不同，而發現成人學習的獨特性，進而建立成人學習的理論截至目前為止，已被提出的學習理論可以分成三類：

- (1) 根據成人學習特性而建立的理論：包括諾爾斯 (M. S. Knowles) 的成人教育學 (andragogy) 及克羅絲 (K. P. Cross) 的成人即學習者特性模式 (characteristics of Adults as Learners Model)
- (2) 建立在成人生活情境之上的理論：包括麥克拉斯基 (H. McClusky) 的邊際理論 (Margin theory)、諾克斯 (A. B. Knox) 的精熟理論 (Proficiency theory) 和賈維士 (P. Jarvis) 的學習歷程理論 (Model of the Learning Process)，都是從成人參與角色和責任的生活情境中出發，強調現況與預期之精熟度不一致或力量 (power) 與負載 (loading) 的不一致概念。
- (3) 建立在意識改變的理論之上：包括馬濟洛 (H. Mezirow) 的觀點轉換論 (Theory of Perspective of Transformation)、及弗雷勒的意識覺醒理論。迄至目前為止，各種理論的發展仍屬於初步階段，尚沒有一個理論可以被廣泛的接受，也沒有一個理論可以普遍解釋成人的各種學習現象。各種成人學習理論，均能解釋一部份的成人學習現象。

綜上所述，教師在職進修成效與動機有相關，換言之，教師在職進修意願強烈，對學習素材會認真投入學習，而本職專業知能才能提昇。終身學習是進修教育所奉行的目標，「活到老，學到老」是終身學習的信念。教師透過不斷的學習與進修，才能促進專業的發展。總之，教師在職進修以理論做基礎，結合職場實務經驗，最後就會將成效落實在教育職場上。

第三章 研究設計與實施

本研究為了解台東縣在職教師進修台東大學碩士專班現況，採文獻分析與問卷調查方式實施，以台東縣、市國中小學教師（不含幼稚園教師）為研究對象，設計調查問卷，進行問卷調查，加以統計分析與討論。本章共分五節，分別說明研究的經過及研究方法等，包括：第一節為研究方法、對象、第二節為研究工具、第三節為研究步驟、第四節為研究範圍與限制，以下分別討論。

第一節 研究方法、對象

壹、研究方法

本研究在探討台東縣國中小學在職教師，參與碩士專班進修現況及相關配套措施。研究方法採文獻分析及問卷調查，茲分別說明如下：

一、文獻分析法

本研究藉由文獻分析探討台東縣在職教師參與碩士專班進修之實施方式、成效、相關問題，以建立本研究之理論基礎，並據以擬訂本研究之研究架構，再作為編擬調查問卷之參考。

二、問卷調查法

依文獻探討所得，研究者自編「台東縣在職教師參與碩士專班進修現況調查問卷」為調查工具。針對台東縣在職教師參與夜間、假日、暑假碩士專班進修者進行調查研究，以了解目前台東縣在職教師參與碩士專班進修之現況及成效，進而提出相關配套措施以資參考。

貳、對象

本研究對象為台東縣現任在職教師，在台東大學碩士專班進修者（參考表 3-1-1）為研究對象，共有夜間教育行政、課程與教學、暑假特殊教育、暑假體育碩士專班等在職教師為問卷調查對象，問卷總共發出 202 份，為避免題目敏感性使教師不願具實回答，所有填答均採不記名方式。問卷於 96 年三月上發出至三月下旬回收並完成問卷整理統計與分析。

表 3-1-1 國立台東大學教育相關碩士專班進修人數統計表

(註 2006 年度)

班 別	年級	人數	備 註
夜間教育行政碩士班	一	23	
夜間教育行政碩士班	二	24	
夜間教育行政碩士班	三	25	
夜間課程與教學碩士班	三	30	
暑假兒童文學教學碩士班	一	2	
暑假兒童文學教學碩士班	二	11	
暑假兒童文學教學碩士班	三	23	
暑假特殊教育碩士班	一	4	
暑假特殊教育碩士班	二	6	
暑假特殊教育碩士班	三	4	
暑假教學科技碩士班	一	8	
暑假語文教學碩士班	一	2	
暑假學校行政碩士班	二	1	
暑假學校行政碩士班	四	2	
暑假體育教育碩士班	一	6	
暑假體育教育碩士班	四	3	
其他(假日班)碩士班		8	
合 計		202	

資料來源：國立台東大學進修暨推廣部提供研究者整理

本問卷寄發在國立台東大學各系所之台東縣在職進修碩士專班老師 202 份，夜間碩士專班 102 份，暑假碩士專班 92 份，其他假日碩士專班 8 人。問卷回收為 158 份回收率為 78%，有效卷數 149 份有效比率為 94%，無效卷數 9 份無效比率為 6%如(參考表 3-1-2)。

3-1-2 問卷抽樣寄發與施測回收統計表

項次	系所名稱	寄發份數	回收份數	比率	有效卷數	比率	無效卷數	比率
1	夜間碩士專班在職進修	102	98	96%	98	100%	0	0
2	暑假碩士班在職進修	92	55	60%	42	84%	8	19%
3	其他(假日班)碩士班在職進修	8	5	63%	4	80%	1	25%
合計		202	158	78%	149	94%	9	6%

資料來源：研究者整理

一、台東縣立國中共有 23 所，36 班以上學校只有 2 所學校，均座落在台東市區，全縣大部份學校均屬小校小班居多數，最大學校之教師編制人數約 144 人，最小學校之教師編制人數僅 7 人，然 7 人學校不在少數，小型學校居多數，學校事務繁多，少數教職員工分擔全校教學與行政業務，或許是影響教師進修原因之一，台東縣國中班級數與教師人如表 3-1-3。

表 3-1-3 台東縣國中班級及教師人數表

編號	校 名	班級數	教師人數	編號	校 名	班級數	教師人數
1	縣立新生國中	65	144 人	18	縣立賓茂國中	4	10 人
2	縣立東海國中	48	91 人	19	縣立蘭嶼中學	7	20 人
3	縣立寶桑國中	17	37 人	20	國立體育中學	12	26 人
4	縣立卑南國中	15	36 人	21	縣立瑞源國中	3	9 人
5	縣立豐田國中	13	27 人	22	縣立都蘭國中	5	13 人
6	縣立知本國中	12	26 人	23	縣立泰源國中	6	15 人
7	縣立初鹿國中	3	7 人				
8	縣立鹿野國中	3	7 人				
9	縣立關山國中	17	37 人				
10	縣立池上國中	8	20 人				
11	縣立海端國中	5	9 人				
12	縣立桃源國中	3	8 人				
13	縣立新港國中	18	38 人				
14	縣立長濱國中	8	17 人				
15	縣立大武國中	10	21 人				
16	縣立綠島國中	3	9 人				
17	縣立大王國中	10	21 人				

資料來源：參考 2006 年台東縣教育局學校資料網站研究者自行彙整

二、台東縣地理環境特殊，地形狹長，幅員遼闊，各級小學位置分散廣闊，全縣班級數 36 班以上僅 2 所(國立東大附小 40 班、馬蘭國小 40 班)可參考表 3-1-4。多數小型學，面臨少子化現象，學生數一年不如一年，學生數逐年下滑，有些學校將遭遇裁班裁校的命運，此乃台東縣中小學所要面對現況，導致教師問題有愈來愈多變數，教師飯碗不保之危機，似乎伴隨少子減班裁校問題漸漸浮出檯面，造成現職教師人心惶惶，惟恐被別人比下去，成為被資遣或異職的對象。而想盡辦法，克服各種困境，尋求對自己最有利者，那就是不斷進修，充實本職學能。偏遠地區教師要參加研究所進修，路途遙遠，對偏遠學校教師參加

進修確實有困難，這也可能導致教師參與進修意願不高及師資良莠不齊原因之一。

表 3-1-4 台東縣國小班級及教師人數表

編號	校 名	班級數	教師人數	編號	校 名	班級數	教師人數
1	縣立仁愛國小	25	40 人	47	縣立福原國小	17	27 人
2	縣立復興國小	13	21 人	48	縣立大坡國小	6	9 人
3	縣立光明國小	7	10 人	49	縣立萬安國小	13	17 人
4	縣立寶桑國小	14	41 人	50	縣立東河國小	7	11 人
5	縣立新生國小	30	53 人	51	縣立都蘭國小	7	11 人
6	縣立豐里國小	10	16 人	52	縣立泰源國小	7	11 人
7	縣立豐榮國小	25	48 人	53	縣立北源國小	6	9 人
8	縣立馬蘭國小	40	63 人	54	縣立三民國小	15	22 人
9	縣立豐源國小	6	9 人	55	縣立成功國小	17	27 人
10	縣立康樂國小	13	20 人	56	縣立信義國小	6	9 人
11	縣立豐年國小	8	12 人	57	縣立三仙國小	6	9 人
12	縣立卑南國小	13	19 人	58	縣立和平國小	6	9 人
13	縣立岩灣國小	6	9 人	59	縣立博愛國小	6	9 人
14	縣立南王國小	6	9 人	60	縣立桃源國小	6	9 人
15	縣立知本國小	18	23 人	61	縣立長濱國小	7	12
16	縣立建和國小	8	12 人	62	縣立忠勇國小	6	9 人
17	縣立豐田國小	12	18 人	63	縣立寧埔國小	6	9 人
18	縣立富崗國小	6	9 人	64	縣立竹湖國小	6	9 人
19	縣立新園國小	6	9 人	65	縣立三間國小	6	9 人
20	縣立賓朗國小	7	15 人	66	縣立樟原國小	6	9 人
21	縣立溫泉國小	6	9 人	67	縣立嘉蘭國小	6	9 人
22	縣立利嘉國小	6	9 人	68	縣立介達國小	6	9 人
23	縣立初鹿國小	13	23 人	69	縣立新興國小	6	9 人
24	縣立東成國小	6	9 人	70	縣立賓茂國小	13	17 人
25	縣立富山國小	8	10 人	71	縣立安朔國小	15	19 人
26	縣立大南國小	7	11 人	72	縣立土板國小	6	9 人
27	縣立太平國小	15	22 人	73	縣立台板國小	6	9 人
28	縣立大王國小	12	16 人	74	縣立蘭嶼國小	6	9 人
29	縣立香蘭國小	5	9 人	75	縣立椰油國小	6	9 人

表 3-1-4 台東縣國小班級及教師人數表(續)

30	縣立三和國小	6	9 人	76	縣立東清國小	6	9 人
31	縣立美和國小	6	9 人	77	縣立朗島國小	7	10 人
32	縣立大溪國小	6	9 人	78	縣立武陵國小	6	9 人
33	縣立尚武國小	7	10 人	79	縣立鸞山國小	6	9 人
34	縣立大武國小	6	9 人	80	縣立紅葉國小	6	9 人
35	縣立大島國小	13	17 人	81	縣立忠孝國小	6	9 人
36	縣立綠島國小	6	9 人	82	縣立海端國小	7	10 人
37	縣立公館國小	6	9 人	83	縣立初來國小	13	17 人
38	縣立鹿野國小	6	9 人	84	縣立崁頂國小	13	17 人
39	縣立龍田國小	6	9 人	85	縣立廣原國小	6	9 人
40	縣立永安國小	13	16 人	86	縣立錦屏國小	6	9 人
41	縣立瑞豐國小	6	9 人	87	縣立加拿國小	6	9 人
42	縣立瑞源國小	7	11 人	88	縣立東海國小	30	39 人
43	縣立關山國小	23	33 人	89	縣立霧鹿國小	12	17 人
44	縣立月眉國小	6	9 人	90	縣立興隆國小	6	9 人
45	縣立德高國小	6	9 人	91	國立東大附小	40	70 人
46	縣立電光國小	6	9 人				

資料來源：參考 2006 年台東縣教育局學校資料網站研究者自行彙整

二、台東縣中小學依學校規模大小區分為三類，一為 12 班以下中小學合計有 80 所，13 班至 36 班有 30 所，36 班以上有 4 所，從表 3-1-4 統計數字得知台東縣中小學有超過 70% 以上均在 12 班以下，換句話說小型學校居多，相對要分擔學校課務與行政業務會比較吃重，此因素是否會對教師進修產生負面影響，也值得去深思的問題。

表 3-1-5 台東縣國中小學班級數樣本結構統計表

學校規模 學校別	12 班以下	13~36 班	36 班以上	合計
國中	16 校	5 校	2 校	23 校
國小	64 校	25 校	2 校	91 校
合計	80 校	30 校	4 校	114 校

資料來源：參考 2006 年台東縣教育局學校資料網站研究者自行彙整

第二節 研究工具

壹、問卷調查

本研究所使用之工具為「台東縣國中小學在職教師進修現況、態度與成效知覺、遭遇困難之研究問卷」，為提高本研究工具之適用性於問卷初稿完成並進行專家學者意見徵詢。由指導教授梁忠銘教授，推荐在教師進修領域與問卷編製方面有深入研究的教授，包括國立花蓮大學初等教育學系梁金盛教授、國立台東大學教育學系何俊青、鄭耀男、王前龍助理教授等協助問卷的修訂，並與指導教授詳加討論，依此刪改問卷建立專家效度。其內容包括：「受試者個人基本資料調查表」、「教師在職進修之現況調查表」、「教師在職進修之成效知覺量表」、「教師在職進修之態度調查表」及「教師在職進修之困難知覺量表」等。

- 一、受試者個人基本資料調查表包括：性別、年齡、最高學歷、服務年資、擔任職務、學校規模、學校位置別、服務學校別等項。
- 二、教師在職進修之現況調查表：旨在瞭解接受問卷者參與進修研究所類別情形，其以 1、2、3、4、5、6 代碼，代表不同進修班別。研究所博士班代碼 1、碩士班進修代碼(假日班)2、日間在職進修碩士班代碼 3、夜間在職進修碩士班代碼 4、暑假在職進修碩士班代碼 5、其他代碼 6。
- 三、在職進修成效知覺包括：(一)教育專業知識的充實與技能的提昇層面；(二)教育知識通用知能層面；(三)教師教學態度的轉變層面；(四)學校校務工作的推展層面；(五)教師所遭遇到困難方面。

貳、信度及效度考驗

一、信度考驗

- (一)問卷調查初稿，對同一樣本，以二星期為間隔，對其施測二次並根據樣本在前後二次測驗的得分，求二次測驗分數之相關係數(王保進，2000)。共發出預試問卷 30 份，回收後進行問卷試題的項目內部一致性，以考驗問卷的鑑別度、效度與信度。最後刪除不適當的題目，調整題目的內容，編製成正式問卷。

- (二)問卷第一部分「教師在職進修之基本資料調查表」與問卷「教師在職進修之現況調查表」，根據預試問卷的結果與填答者的建議，刪除部份命題不當與敘述不明確的題目，讓問卷更具有可信度。

(三)問卷第二部分「教師在職進修活動之實施成效知覺量表」，根據預試問卷的填答情形，進行各題與總分的內部一致性檢驗，即求各題與總分的相關係數值，若某題與總分的相關係數值過低，表示該題與此成效量表較不一致，則進行個別問卷題目的修改，並作第二次的預試，直到相關係數均達合理標準為止。本部分預試問卷之資料以 SPSS 統計套裝軟體分析內部一致性的結果，整體內部一致性 α 值達.9619，且各題與總分間的相關係數值均達.79 以上，因此全數予以保留。其內部一致性分析摘要表如表 3-2-1。

表 3-2-1 教師在職進修之成效知覺內部一致性摘要

實施成效知覺層面	題 號	與 總 分 之 相 關
教師專業知能方面	1	.7978
	2	.8325
	3	.8785
教師通用知能方面	4	.8126
	5	.8235
	6	.8922
教師教學態度方面	7	.8166
	8	.8988
校務工作推展方面	9	.8236
	10	.8986

二、效度考驗

首先將文獻分析所蒐集的資料作為編製此問卷雛形之依據，並與指導教授多次進行討論後，形成本問卷的初試問卷。再進行專家效度之審查，即經由指導教授推薦對教師在職進相關議題及制度素有研究與專長的教授 4 名（表 3-2-2）。針對題目的適確性加以審查，並提供修正意見。本研究採用次數分配與百分比進行專家因素的統計分析，並依據統計結果挑選「適合」選項未達 50% 者予以刪除；凡「適合」選項達 50% 以上，且與「修改後適合」選項之相加百分比達 80% 以上者，則予保留。經與指導教授討論之後，刪除不當的題目及修改文句或語句不明的題目，遂編製成問卷初稿。

3-2-2 學者一覽表（依姓氏筆劃排列）

姓 名	現 職
梁忠銘	國立台東大學教育研究所教授
梁金盛	國立花蓮教育大學初等教育學系副教授
何俊青	國立台東大學教育研究所助理教授
鄭耀男	國立台東大學教育研究所助理教授
王前龍	國立台東大學教育研究所助理教授

第三節 研究步驟

壹、本研究步驟如下：

一、確定研究主題、研究目的、研究問題與研究方法。

於 95 年 8.9 月確定研究主題「台東縣教師在職進修碩士專班現況之研究」

——以在台東大學進修為例，就所要研究議題撰寫研究目的並探究相關問題。

二、蒐集、整理、閱讀研究相關文獻；並提出本研究待答問題。

根據研究主題於 95 年 10 月進行相關資料蒐集、整理與閱讀研究相關文獻，
經相關研究資料之彙整後，提出研究待答問題。

三、確定研究變項、研究設計並建立研究架構。

針對研究主題彙整相關資料，確定研究變項與設計建立研究架構。

四、研擬問卷初稿經專家效度的審查。

針對研究議題於 95 年 11 月擬訂問卷初稿後，送請指導教授與專家學者審查。

五、將問卷初稿加以修正，預試並形成正式問卷。

針對指導教授及專家學者提供之寶貴意見，就問卷初稿作必要修正後，並
取樣 30 位在職進修教師進行預試，問卷適合選項未達 50%者刪除不用，適
合選項達 80%以上者予於保留。經與指導教授討論之後，刪除不當的題目及
修改文句或語句不明的題目，遂編製成問卷初稿。

六、以普測方式進行問卷調查；問卷的回收與資料的整理、分析。

就在職台東縣教師於國立台東大學進修者進行問卷調查，問卷於 96 年 3 月
實施，俟全部問卷回收後，進行整理。

七、進行資料結果的解釋與分析。

問卷回收後於 96 年 4 月進行資料整理與編碼，以 Spss For Windows 10 軟
體進行問卷資料統計與分析，並解釋與分析問卷資料結果。

八、撰寫研究報告。

貳、研究流程

本研究進行之流程，如圖 3-3-1 所示，並詳述如下：

一、研究主題確立

擬定研究主題及研究動機和目的將待解決之問題彙整評估後，草擬本研究之研究主題，並訂定研究目的。

二、蒐集並彙整相關文獻

利用各種管道搜尋國內外相關文獻資料，如期刊論文、碩博士論文、研討會論文等，經彙整後，釐清本研究之研究方向、研究方法、研究工具、資料處理等。

三、建立研究架構及假設

依文獻探究所得之結論，建立本研究之研究架構與研究假設。

四、發展並編製問卷

依據研究架構及假設，並配合研究之目的及施測對象的特質，以建構問卷之架構，進而發展、編定出適切的問卷題組，編製完成的問卷，經由專家修正過程，以確定問卷符合研究需求，且具有足夠的可靠性。執行問卷調查本研究以文獻分析及問卷調查為主利用問卷調查方式，赴受測單位施測，以提高問卷回收率。

五、資料分析處理

根據研究計畫，對回收之問卷所得資料，加以統計分析。

六、撰寫研究論文

針對資料分析結果與研究理論架構，進行綜合比較與分析，以歸納出系統化之結果與發現，並提出研究結論與建議。本研究之研究步驟如圖 3-3-3

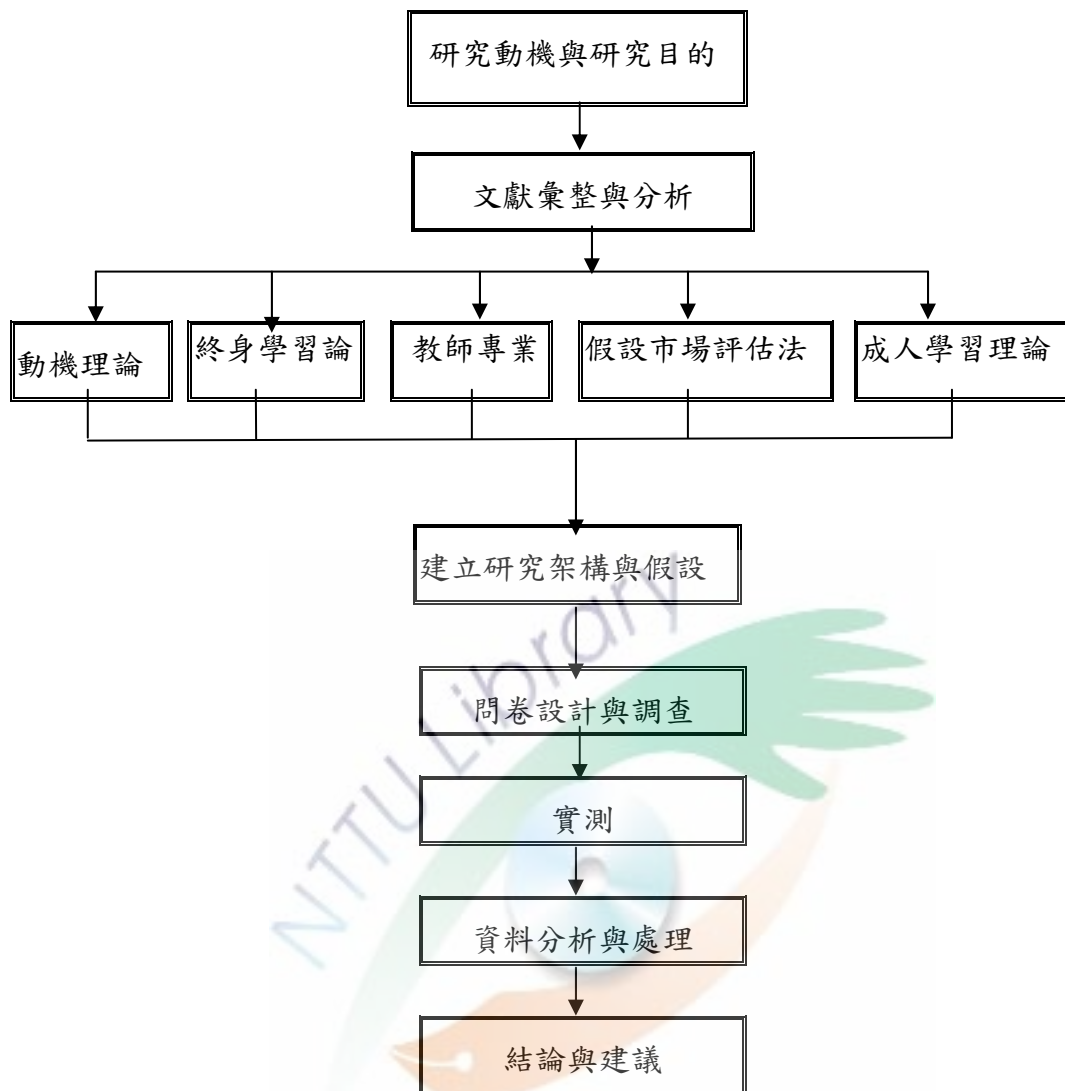


圖 3-3-1 本研究流程圖

第四節研究範圍與限制

壹、研究範圍

- 一、研究對象而言，本研究是以台東縣、市國中小學在職教師在台東大學碩士專班進修者為研究對象。

二、研究內容而言，本研究針對在職教師在台東大學碩士專班進修的性質、現況以及實施成效與教師需求做探討。

貳、研究限制

一、就填答對象而言，本研究以國中小學在職教師為對象，依據他們對教師在職進修的知覺情況做回答，並未加上校長的意見，因此教師在職進修的觀點上無法做相互比較。

二、就調查範圍而言，因教師參與進修方式複雜，受限於研究者的時間和能力，無法全部調查，故僅以台東縣、市國中小學現職教師就讀台東大學夜間及假日班之教師為取樣範圍進行研究，因此，在推論上亦有其限制。

三、就研究方法而言，本研究僅以問卷調查法收集資料，並未加上訪談去深入了解，因此在研究結果方面或有不足。

四、台東縣國中小學在職教師進修現況調查

1. 為便於統計與分析將此調查資料放在本章節加以敘述。本項調查為台東縣市國中小學，近三年（93 年至 95 年）在職教師參與碩士專班進修之現況調查，台東縣立國中 共有 23 所 648 人，在職進修人數進三年有逐年增加之情形。
2. 台東縣市國小全縣有 91 所，在職教師人數約為 1288 人，近三年（93 年至 95 年）在職進修人數，有逐年成長的趨勢，進修比率有明顯較國中教師為高，如表 3-4-1。
3. 本項調查發現一些現象：（1）碩士專班進修人數以夜間碩士專班人數最多，暑假碩士專班人數最少，其原因是夜間班進修者大多為本縣教師參加，礙於上課時間之不便，外縣市之在職教師參加者較少。相對於暑假碩士專班外縣市在職教師參加踴躍，本縣教師參加暑假碩士專班三個進修專班中人數是最少，或許在職教師藉較長之假期到西部學校研究所進修亦不無可能，相對西部教師認為利用暑假到台東進修競爭力較小，進修機會提高，是為本縣教師參與暑修人數較少原因之一。（2）表 3-4-1 在職教師進修碩士專班現況表中，發現每年參與碩士專班進修之在職教師中女性多於男性。

(3) 三年來國小現職教師進修碩士專班人數比國中教師進修碩士專班成長人數較多，以 95 年為例，國中在職教師參加公餘各類碩士專班進修人數 30 人；國小為 193 人。就目前台東縣在職教師現況而言女教師人數多於男教師，國中小學以 95 年度為例；國中男教師 279 人，女教師 379 人，男女教師人數相差 100 人；國小部份男教師 515 人，女教師 752 人，男女教師人數相差 237 人，雖然男教師人數較女教師少；但從近 3 年進修統計數字比率來看，其實男女教師的進修意願是齊鼓相當的。

表 3-4-1 台東縣 93~95 年度中小學教師在職進修碩士專班現況表

學校別	年度	在職 教師 人數			在職教師學歷							夜間 碩士 專班		假日 碩士 專班		暑假 碩士 專班		在職 進修 比率%	
					師 範 院 校	師 資 班	一 般 大 學	教 育 大 學	碩 士 畢 業		其 他								
		男	女	計					男	女		男	女	男	女	男	女		
國中	93	267	362	629	258	238		76	24	33		6	7	7	2	1	3	5	3
	94	274	369	643	235	262		77	33	36		6	7	3	2	0	10	3	5
	95	279	379	658	240	213		117	42	46		6	9	1	2	2	10	3	5
國小	93	530	758	1288	836	198		149	39	66		35	56	10	22	4	6	9	11
	94	528	760	1288	951	154		114	45	24		45	73	13	22	5	10	11	13
	95	515	752	1267	862	155		121	43	86		48	78	19	21	14	13	15	14

資料來源：台東縣各級國中小學人事室提供研究者自行彙整

第四章 研究結果與討論

本章主要是將問卷調查之資料，經統計分析後，依據所得的發現，說明研究之結果。第一節說明台東縣教師在職進修碩士專班現況及其差異情形；第二節說明台東縣教師在職進修碩士專班成長現況及態度；第三節為省思與討論。

第一節 台東縣教師在職進修現況及差異情形

本節依問卷調查結果，首先探討台東縣教師在職進修的現況，並比較不同背景變項（性別、年齡、最高學歷、服務年資、擔任職務、學校規模、學校位置）的教師，在職進修上的差異情形。

壹、台東縣國民中小學在職進修的現況

一、現況分析

台東縣教師在職進修類別主要分為夜間碩士班在職進修、暑假碩士班在職進修、其他(假日班)碩士班在職進修等。

台東縣在職教師在國立台東大學進修中，以參加夜間碩士班 98 人佔進修系所人數比率 62%為最多，其次為暑假碩士 55 人佔進修系所人數比率 35%及其他碩士班 5 人佔進修系所人數比率 3%（如表 4-1-1 台東縣教師進修班別統計表）。夜間碩士班進修人數超過五成。台東縣在職教師進修研究所班別中，以夜間進修人數比率最高。由此，可看出台東縣教師參加國立台東大學教師在職進修專班中以參加夜間進修為主，暑期在職進修碩士專班居次，假日在職進修碩士專班人數較少值得探究。

4-1-1 台東縣教師進修班別人數統計表

進修班別	人數	百分比(%)
夜間碩士班在職進修	98	62
暑假碩士班在職進修	55	35
其他(假日班) 碩士 班在職進修	5	3
N(有效樣本數)=158		

資料來源：研究者自行彙整

二、比較不同背景變項教師

參加教師在職進修中男女生進修比率齊鼓相當，男性 83 人女性 75 人，無懸殊差異，老師們參加在職進修有志一同，似乎無性別之分沒有顯著差異。進修年齡以 31 歲至 40 歲年齡層的老師，參加在職進修所佔進修比率最多約佔 54.4%，51 歲以上老師參加教師在職進修意願較薄弱僅有 1.3%，不到一成。多數老師認為參加進修時間愈早愈好，或許跟取得碩士學位可進級敘薪有關。教師在職進修人員學歷以師範院校畢業老師居多超過五成佔 61.1%，其次為一般大學約佔了 24.2%，由此可知台東縣在職教師結構中，以師範院校及一般大學畢業教師為主軸，兩者老師合起來將近九成的老師。

教師在職進修服務年資方面，11 年至 20 年的在職教師所佔比率最多約 48.7% 將近五成，服務 21 年以上參加教師在職進修所佔的比率最少僅 7.6% 不到一成，比服務 5 年以下的 17.1% 還要少。從以上統計分析可知，年輕老師參與在職進修的意願會比資深教師進修動機來的強，中壯年的老師參與進修人數最多約 75.3%，是所有進修教師佔比較大區塊的一群。

教師在職進修人員中以兼任行政教師的 62.7%，比未兼任行政教師的 37.3% 的進修比率來的多，兼辦行政工作人員參與進修動機比較強，應與本職工作上之知識需求有關。學校教師參與進修分佈方面，以市區及鄉鎮學校的在職教師為多數，參加進修的比率較高約佔 78.5%。離島學校教師參與進修人數顯然比較少，分析原因，也許可從交通不便與來自外縣市老師兩方面作探究。台東縣離島教師要到本島參與進修活動，乘坐之交通工具是小型 20 人坐飛機及客輪。平日不管是飛機或客輪，航行離島機班與船班班次少之又少，交通之不便影響教師在職進修動機

原因之一。其次來自西部台東縣離島在職教師，可利用寒暑假假期回母校研究所進修。上述兩則是離島教師參與台東大學各系研究所進修，動機與意願較薄弱之處。

4-1-2 研究樣本分析一覽表

項 目	基本資料	人數	百分比(%)
性別	男	83	52.5
	女	75	47.5
年齡	30 歲以下	29	18.4
	31~40 歲	86	54.4
	41~50 歲	41	25.9
	51 歲以上	2	1.3
最高學歷	研究所	22	14
	師範學院	96	61.1
	一般大學	38	24.2
	專科以下(含專科)	1	0.6
服務年資	5 年(含)以下	27	17.1
	6~10 年	42	26.6
	11~20 年	77	48.7
	21 年以上	12	7.6
擔任職務	兼任行政工作	99	62.7
	未兼任行政工作	59	37.3
學校規模	6 班以下	41	25.9
	7~12 班	22	13.9
	13~24 班	52	32.9
	25 班以上	43	26.4
學校位置別	市區	64	40.5
	鄉鎮	60	38
	偏遠	32	20.3
	離島	2	1.3
N(有效樣本數)=158			

資料來源：研究者自行彙整

第二節 台東縣教師在職進修碩士專班成效現況及態度

一、教育專業知識的充實與技能提升方面

參與教師在職進修就教育專業知識的充實與技能提升方面：1. 能提升班級經營技巧這個選項，大部分符合約佔 39.9% 比率與完全符合的 5.1% 合起來約有 45% 的教師在職進修，認為參加在職進修後對提升班級經營是有幫助。2. 能增進各學科領域的知識，大部分符合約佔 52.5% 比率與完全符合的 10.1% 合起來約有 62.6% 的比率認為是會達到。3. 能精進教學方法與技巧，大部分符合約佔 48.1% 比率與完全符合的 8.2% 合起來約有 56.3% 將近六成的比率認為是有幫助(如表 4-2-1 教育專業知識的充實與技能提升方面統計表)。整體而言教師在職進修對教育專業知識的充實與技能提升方面，多數進修教師都認為是有幫助。持相反意見的人數很少約佔 3%，顯然教師在職進修對本職教育專業知識的充實與技能的提昇是有顯著差異。

表 4-2-1 教育專業知識充實與技能提昇方面統計表

選 項	完全不符合	部分不符合	部分符合	大部分符合	完全符合
1. 能提昇班級經營技巧	5 人 3.2%	21 人 13.3%	61 人 38.6%	63 人 39.9%	8 人 5.1%
2. 能增進各學科領域的知識	2 人 1.3%	13 人 8.2%	44 人 27.8%	83 人 52.5%	16 人 10.1%
3. 能精進教學方法與技巧	2 人 1.3%	16 人 10.1%	51 人 32.3%	76 人 48.1%	13 人 8.2%
4. 能精進教學評量的技巧	5 人 3.2%	22 人 13.9%	57 人 36.1%	64 人 40.5%	10 人 6.3%
5. 能增進各科教材編製與選擇的能力	5 人 3.2%	19 人 12.0%	58 人 36.7%	66 人 41.8%	10 人 6.3%
6. 能將適當的教育哲學觀融入教學目標中	6 人 3.8%	19 人 2.0%	53 人 33.5%	64 人 40.5%	16 人 10.1%
7. 能增進課程設計與研發的能力	4 人 2.5%	10 人 6.3%	54 人 34.2%	74 人 46.8%	16 人 10.1%
8. 能活用各種教學方法以提昇教學成效	3 人 1.9%	10 人 6.3%	40 人 25.3%	84 人 53.2%	21 人 13.3%
9. 能增進輔導學生的能力	3 人 1.9%	17 人 10.8%	49 人 31.0%	70 人 44.3%	19 人 12.0%
10. 能增進自製教具的能力與品質的提升	4 人 2.5%	26 人 16.5%	66 人 41.8%	49 人 31.0%	13 人 8.2%
N(有效樣本數)=158					

資料來源：研究者自行彙整

由表 4-2-2 得知**教育專業知識充實與技能提昇**方面，約有 65.2%在職教師認同參加在職進修能活用各種教學方法以提昇教學成效，在這個選項中認同度排序為第一。教師參與在職進修對**能增進自製教具的能力與品質的提升**這個選項約有 40.2%的教師肯定進修會有此成效，這個選項中認同度排序為第十。由表 4-2-2 教育專業知識充實與技能提昇方面統計表排序分析，教師參加在職進修對個人而言，教育理念與教學法與班級經營理論的獲得應優於技能與技藝層面。

表 4-2-2 教育專業知識充實與技能提昇方面統計排序

選 項	完全不符合	部分不符合	部分符合	大部分符合	完全符合	排序
8. 能活用各種教學方法以 提升教學成效	3 人 1.9%	10 人 6.3%	40 人 25.3%	84 人 53.2%	21 人 13.3%	1
2. 能增進各學科領域的 知識	2 人 1.3%	13 人 8.2%	44 人 27.8%	83 人 52.5%	16 人 10.1%	2
7. 能增進課程設計與研 發的能力	4 人 2.5%	10 人 6.3%	54 人 34.2%	74 人 46.8%	16 人 10.1%	3
3. 能精進教學方法與技 巧	2 人 1.3%	16 人 10.1%	51 人 32.3%	76 人 48.1%	13 人 8.2%	4
9. 能增進輔導學生的能 力	3 人 1.9%	17 人 10.8%	49 人 31.0%	70 人 44.3%	19 人 12.0%	5
6. 能將適當的教育哲學 觀融入教學目標中	6 人 3.8%	19 人 2.0%	53 人 33.5%	64 人 40.5%	16 人 10.1%	6
5. 能增進各科教材編製 與選擇的能力	5 人 3.2%	19 人 12.0%	58 人 36.7%	66 人 41.8%	10 人 6.3%	7
4. 能精進教學評量的技 巧	5 人 3.2%	22 人 13.9%	57 人 36.1%	64 人 40.5%	10 人 6.3%	8
1. 能提昇班級經營技巧	5 人 3.2%	21 人 13.3%	61 人 38.6%	63 人 39.9%	8 人 5.1%	9
10. 能增進自製教具的 能力與品質的提升	4 人 2.5%	26 人 16.5%	66 人 41.8%	49 人 31.0%	13 人 8.2%	10
N(有效樣本數)=158						

資料來源：研究者自行彙整

二、教師通用知能的增進方面

教師在職進修對通用知能增進方面之分析：1. 能提昇個人資訊能力並應用於教學上；大部分符合與完全符合兩者合起來約佔了 66.2%，完全不符合只佔了 0.6%，由此可知，教師在職進修對資訊能力的提昇及教學是有實質幫助。2. 能積極充實個人的知識內涵；大部分符合與完全符合兩者合起來約佔 85.5%，完全不符合只佔 0，顯然絕大部份參與在職進修教師均肯定進修碩士專班能充實個人的知識內涵。3. 能在工作中發覺教學問題並探索解決策略；大部分符合與完全符合兩者合起來約佔 76.6%，完全不符合只佔 0。教師參與進修，對協助教學及解決教學問題有超過七成的人認為是有實質幫助的。4. 能提昇教育研究資料蒐集的能力；大部分符合與完全符合兩者合起來約佔 82.3%，完全不符合只佔 0。認同參與在職進修，對教育研究資料蒐集能力有增進有超過八成認同。就本項研究整體而言，在職進修教師進修後對通用知能的提昇有超過七成的老師認為是有幫助，可增進通用知能。不認同的人還不到 1%，顯然多數進修教師肯定參與進修，對能力的提昇都持正向態度。

表 4-2-3 教師通用知能增進方面統計表

選 項	完全不符合	部分不符合	部分符合	大部分符合	完全符合
11. 能提昇個人資訊能力並將之應用於教學上	1 人 0.6%	7 人 4.5%	45 人 28.7%	84 人 53.5%	20 人 12.7%
12. 能積極充實個人的知識內涵	0 人 0	3 人 1.9%	20 人 12.7%	90 人 57.0%	45 人 28.5%
13. 能在工作中發覺教學問題並探索解決策略	0 人 0	3 人 1.9%	34 人 21.5%	86 人 54.4%	35 人 22.2%
14. 能提昇教育研究資料蒐集的能力	0 人 0	5 人 3.2%	23 人 14.6%	79 人 50.0%	51 人 32.3%
15. 能提昇思考創造與批判反省的能力	0 人 0	5 人 3.2%	17 人 10.8%	97 人 61.4%	39 人 24.7%
16. 能改善個人溝通表達的能力	0 人 0	7 人 4.4%	36 人 22.8%	80 人 50.6%	35 人 22.2%
17. 能提昇不同科目間知識的聯繫與統整力	1 人 0.6%	8 人 5.1%	59 人 37.3%	68 人 43.0%	22 人 13.9%
18. 能提昇解決問題的能力	0 人 0	3 人 1.9%	31 人 19.6%	89 人 56.3	35 人 22.2%
N(有效樣本數)=158					

資料來源：研究者自行彙整

由表 4-2-4 教師通用知能增進方面統計表排序，此項統計資料 8 選項中發現能提昇思考創造與批判反省的能力，大部分符合與完全符合約佔了 86.1%，排序第一，表示接受問卷調查在職進修教師，認同本項通用知能之增進。能提昇不同科目間知識的聯繫與統整力，大部分符合與完全符合約佔了 56.9%，在 8 選項中排序第八，可說教師參與進修活動中，這 8 項通用知能中增進較少，為在職進修教師認同人數較少的一項。

表 4-2-4 教師通用知能增進方面統計排序

選 項	完全不符合	部分不符合	部分符合	大部分符合	完全符合	排序
15. 能提昇思考創造與批判反省的能力	0 人 0	5 人 3.2%	17 人 10.8%	97 人 61.4%	39 人 24.7%	1
12. 能積極充實個人的知識內涵	0 人 0	3 人 1.9%	20 人 12.7%	90 人 57.0%	45 人 28.5%	2
14. 能提昇教育研究資料蒐集的能力	0 人 0	5 人 3.2%	23 人 14.6%	79 人 50.0%	51 人 32.3%	3
18. 能提昇解決問題的能力	0 人 0	3 人 1.9%	31 人 19.6%	89 人 56.3	35 人 22.2%	4
13. 能在工作發覺教學問題並探索解決策略	0 人 0	3 人 1.9%	34 人 21.5%	86 人 54.4%	35 人 22.2%	5
16. 能改善個人溝通表達的能力	0 人 0	7 人 4.4%	36 人 22.8%	80 人 50.6%	35 人 22.2%	6
11. 能提昇個人資訊能力並將之應用於教學上	1 人 0.6%	7 人 4.5%	45 人 28.7%	84 人 53.5%	20 人 12.7%	7
17. 能提昇不同科目間知識的聯繫與統整力	1 人 0.6%	8 人 5.1%	59 人 37.3%	68 人 43.0%	22 人 13.9%	8
N(有效樣本數)=158						

資料來源：研究者自行彙整

三、教師教學態度的轉變方面

教與學是師生教學活動中的重要歷程，師生建立良好的互動關係，才有好的教學產出，師生彼此對教學有正確的觀念，才有卓越的表現。本項資料分析如表4-2-3 分別說明如下：

1. 能將教育視為一種專業的信念；有 82%的老師認為教育是一種專業的信念，有 0.6%的老師不認同，多數肯定教育是一種專業。因此在安排教育活動時老師應該精心規劃，做出最完美的演出，讓學生收穫良多。
2. 能提昇教師對學生學習的責任感；有 74.7%的老師認同教師在職進修有助於提昇對學生學習的責任感，不認同的老師約佔 6.4%。
3. 能提昇接受教學新觀念的意願；有 83.5%的老師認為參加進修能提昇教學新觀念，多數進修老師認為進修後能接受教學新觀念的改變。
4. 能促使教師自我反省教學的優劣方面；約有 79.2%將近八成的在職進修教師認同進修對教學的反省是會履行的。有 66.4%的教師認同參與進修後會把握因材施教，從事適性化的教學。
5. 能從人性化的角度處理學生問題方面；約有 75.4%在職教師認同參與進修後，處理學生事務時較會站在學生的角度來看問題，有更多好的策略來處理學生事務。
6. 能提昇教師對於工作的投入程度與熱忱方面；認同參與進修有助於提昇工作的投入與熱忱約有 74.7%的在職教師認同，不認同的僅佔 0.6%。
7. 能尊重與欣賞不同文化間的差異方面；參與進修教師認同者約佔了 72.8%，超過七成的教師參與進修後，能尊重與欣賞不同文化間的差異。
8. 能主動蒐集各種課外資料，充實教學內容方面；參與進修教師認同者約佔了 79.7%，近八成的教師認為進修碩士專班有助於主動蒐集課外資料充實教學內容
9. 能讓教師主動與其他教師協同合作方面；約有 62.7%在職教師認同進修後知能提升會主動與其他教師進行協同合作。

本項研究資料分析中，教師在職進修後對教師教學態度的轉變，整體而言有超過七成的在職教師給於正向肯定，在職進修對個人本職學能，教學態度與技巧是有顯著的成長。

表 4-2-5 教師教學態度轉變方面統計表

選 項	完全不符合	部分不符合	部分符合	大部分符合	完全符合
19. 能將教育視為一種專業的信念	1 人 0.6%	3 人 1.9%	24 人 15.2%	100 人 63.3%	30 人 19%
20. 能提昇教師對學生學習的責任感	2 人 1.3%	8 人 5.1%	30 人 19.0%	92 人 58.2%	26 人 16.5%
21. 能提昇接受教學新觀念的意願	0 0	3 人 1.9%	23 人 14.6%	83 人 52.5%	49 人 31.0%
22. 能促使教師自我反省教學的優劣	2 人 1.3%	3 人 1.9%	28 人 17.7%	93 人 58.9%	32 人 20.3%
23. 能把握因材施教的理念，從事適性化的教學	1 人 0.6%	8 人 5.1%	44 人 27.8%	80 人 50.6%	25 人 15.8%
24. 能從人性化的角度處理學生問題	1 人 0.6%	5 人 3.2%	33 人 20.9%	87 人 55.1%	32 人 20.3%
25. 能提昇教師對於工作的投入程度與熱忱	1 人 0.6%	3 人 1.9%	36 人 22.8%	91 人 57.6%	27 人 17.1%
26. 能尊重與欣賞不同文化間的差異	1 人 0.6%	6 人 3.8%	36 人 22.8%	78 人 49.4%	37 人 23.4%
27. 能主動蒐集各種課外資料，充實教學內容	1 人 0.6%	4 人 2.5%	27 人 17.1%	95 人 60.1%	31 人 19.6%
28. 能讓教師主動與其他教師協同合作	2 人 1.3%	9 人 5.7%	48 人 30.4%	78 人 49.4%	21 人 13.3%
N(有效樣本數)=158					

資料來源：研究者自行彙整

教師在職進修後，對教師教學態度轉變方面統計表排序，如表 4-2-6 在 10 選項中，能提昇接受教學新觀念的意願，此項教師教學態度轉變方面排序第一約佔 83.5%。換言之，在職進修教師中，大多數進修的老師肯定參與進修後對能提昇接受教學新觀念的意願是有幫助的。

對能讓教師主動與其他教師協同合作約佔 62.7% 的比率，在 10 個選項排序最後，感覺上此教師教學態度轉變方面，在此項目是教師進修中接受度較少的一項，然雖少但也都超過六成以上。顯然呈現教師在職進修後對教師教學態度轉變是受肯定，也就說進修後的教師對教學態度是有改善的、是比較正向的態度呈現。

表 4-2-6 教師教學態度轉變方面統計排序

選 項	完全不符合	部分不符合	部分符合	大部分符合	完全符合	排序
21. 能提昇接受教學新觀念的意願	0	3 人	23 人	83 人	49 人	
	0	1.9%	14.6%	52.5%	31.0%	1
19. 能將教育視為一種專業的信念	1 人	3 人	24 人	100 人	30 人	
	0.6%	1.9%	15.2%	63.3%	19%	2
27. 能主動蒐集各種課外資料，充實教學內容	1 人	4 人	27 人	95 人	31 人	
	0.6%	2.5%	17.1%	60.1%	19.6%	3
22. 能促使教師自我反省教學的優劣	2 人	3 人	28 人	93 人	32 人	
	1.3%	1.9%	17.7%	58.9%	20.3%	4
24. 能從人性化的角度處理學生問題	1 人	5 人	33 人	87 人	32 人	
	0.6%	3.2%	20.9%	55.1%	20.3%	5
20. 能提昇教師對學生學習的責任感	2 人	8 人	30 人	92 人	26 人	
	1.3%	5.1%	19.0%	58.2%	16.5%	6
25. 能提昇教師對於工作的投入程度與熱忱	1 人	3 人	36 人	91 人	27 人	
	0.6%	1.9%	22.8%	57.6%	17.1%	7
26. 能尊重與欣賞不同文化間的差異	1 人	6 人	36 人	78 人	37 人	
	0.6%	3.8%	22.8%	49.4%	23.4%	8
23. 能把握因材施教的理，從事適性化的教學	1 人	8 人	44 人	80 人	25 人	
	0.6%	5.1%	27.8%	50.6%	15.8%	9
28 能讓教師主動與其他教師協同合作	2 人	9 人	48 人	78 人	21 人	
	1.3%	5.7%	30.4%	49.4%	13.3%	10
N(有效樣本數)=158						

資料來源：研究者自行彙整

四、學校行政工作的推展方面

學校各項行政工作的規劃與執行，莫非在於協助最前線教學的老師與學生，共同達成教學工作。所以，教師對學校行政工作的運作應有相當程度的瞭解與參與，才能順遂完成教學活動。其就研究資料分析如下：

1. 能熟悉學校行政內涵與實際運作程方面；認同在職教師約佔了 51.2%，也有將近五成的在職教師持相反意見，或許參與在職進修教育在課程安排上，屬學校行政實務方面非課程安排之主軸，學習領域區塊所佔之比率也較少，在職教師才会有此認同。

2. 能共體時艱與學校成員共同解決問題與挑戰方面；此選項在職進修教師中有 56.3%的教師認同，但也有為數不少的老師不認為，進修後能共體時艱與學校成員共同解決問題與挑戰。教育本是良心工作，認真投入真情付出當事人是最清楚，對教育的堅持與服務熱忱，應該是參與進修後應有的表現。
3. 能增進辦理教學行政事務的能力方面；有 58.9%的在職教師認為參與進修後對辦理教學行政事務能力的增進有幫助。也有將近五成的在職進修教師持相反態度。
4. 能夠主動參與學校的改革和創新活動方面；有 58.9%的在職進修教師認為教師參與進修後能夠主動參與學校的改革和創新活動。
5. 能認同學校組織的目標與願景方面；55%的在職教師認為參與進修後對學校組織的目標與願景認同是持肯定態度，不到五成的教師持反對意見。
6. 能瞭解當前各項校務工作的推行情形方面；65.8%的在職教師認為參與進修後對當前各項校務工作的推行的瞭解有實質幫助的，將近四成的人持反對態度。
7. 能和行政人員進行良好的互動方面；有 68.4%的在職教師認為參與進修後能和行政人員進行良好的互動，三成多的教師持相反意見。
8. 能發揮自己專長協助發展學校特色方面；有 68.3%的在職教師認為參與進修後能發揮自己專長協助發展學校特色，持相反意見教師約佔 31.7%。
9. 能瞭解社區家長的需求與對學校的期望方面；有 55.1%的在職教師認為進修能瞭解社區家長的需求與對學校的期望，有四成多在職教師持相反意見。
10. 能瞭解學校教育的相關法令、規章、辦法方面；有 60.7%的在職教師肯定參與進修活動後，能增進瞭解學校教育的相關法令、規章、辦法。有將近四成教師不認同。

整體而言教師參與在職進修，對學校行政工作的推展，有五成多的教師贊成，也有將近五成教師不認同參加進修，對學校行政工作的推展會有幫助。或許跟提供學習機構之課程安排有關。目前教師在職進修系所中與學校行政事務有關之研究所不多，除學校行政碩士班和教育行政碩士班有相關外，其他系所較難有交集論及學校行政事務。

表 4-2-7 學校行政工作的推展方面統計表

選 項	完全不符合	部分不符合	部分符合	大部分符合	完全符合
29. 能熟悉學校行政內涵與實際運作程序	7 人	22 人	48 人	53 人	28 人
	4.4%	13.9%	30.4%	33.5%	17.7%
30. 能共體時艱與學校成員共同解決問題與挑戰	3 人	15 人	51 人	70 人	19 人
	1.9%	9.5%	32.3%	44.3%	12.0%
31. 能增進辦理教學行政事務的能力	7 人	19 人	39 人	64 人	29 人
	4.4%	12.0%	24.7%	40.5%	18.4%
32. 能夠主動參與學校的改革和創新活動	4 人	14 人	47 人	73 人	20 人
	2.5%	8.9%	29.7%	46.2%	12.7%
33. 能認同學校組織的目標與願景	5 人	9 人	57 人	68 人	19 人
	3.2%	5.7%	36.1%	43.0%	12.0%
34. 能瞭解當前各項校務工作的推行情形	5 人	15 人	34 人	80 人	24 人
	3.2%	9.5%	21.5%	50.6%	15.2%
35. 能和行政人員進行良好的互動	4 人	10 人	36 人	84 人	24 人
	2.5%	6.3%	22.8%	53.2%	15.2%
36. 能發揮自己專長協助發展學校特色	4 人	11 人	35 人	86 人	22 人
	2.5%	7.0%	22.2%	54.4%	13.9%
37. 能瞭解社區家長的需求與對學校的期望	5 人	19 人	47 人	69 人	18 人
	3.2%	12.0%	29.7%	43.7%	11.4%
38. 能瞭解學校教育的相關法令、規章、辦法	4 人	15 人	43 人	71 人	25 人
	2.5%	9.5%	27.2%	44.9%	15.8%
N(有效樣本數)=158					

資料來源：研究者自行彙整

就表 4-2-8 學校行政工作的推展方面統計排序，10 個選項中以**能和行政人員進行良好的互動**，是教師在職進修對學校行政工作的推展方面，認同排序第一的項目約佔 68.4%。而排序最後為**能熟悉學校行政內涵與實際運作程序**這項約佔 51.2%。排序第一與排序最後相差 17.2%，彼此差距較其他選項還要小。就其推論是否象徵的，教師參與在職進修，就學校行政部份所影響的層面較有限。影響層面較大的應是專業知識充實與技能的提昇那個區塊而言。

表 4-2-8 學校行政工作的推展方面統計排序

選 項	完全不符合	部分不符合	部分符合	大部分符合	完全符合	排序
35. 能和行政人員進行良好的互動	4 人 2.5%	10 人 6.3%	36 人 22.8%	84 人 53.2%	24 人 15.2%	1
36. 能發揮自己專長協助發展學校特色	4 人 2.5%	11 人 7.0%	35 人 22.2%	86 人 54.4%	22 人 13.9%	2
34. 能瞭解當前各項校務工作的推行情形	5 人 3.2%	15 人 9.5%	34 人 21.5%	80 人 50.6%	24 人 15.2%	3
38. 能瞭解學校教育的相關法令、規章、辦法	4 人 2.5%	15 人 9.5%	43 人 27.2%	71 人 44.9%	25 人 15.8%	4
31. 能增進辦理教學行政事務的能力	7 人 4.4%	19 人 12.0%	39 人 24.7%	64 人 40.5%	29 人 18.4%	5
32. 能夠主動參與學校的改革和創新活動	4 人 2.5%	14 人 8.9%	47 人 29.7%	73 人 46.2%	20 人 12.7%	6
30. 能共體時艱與學校成員共同解決問題與挑戰	3 人 1.9%	15 人 9.5%	51 人 32.3%	70 人 44.3%	19 人 12.0%	7
37. 能瞭解社區家長的需求與對學校的期望	5 人 3.2%	19 人 12.0%	47 人 29.7%	69 人 43.7%	18 人 11.4%	8
33. 能認同學校組織的目標與願景	5 人 3.2%	9 人 5.7%	57 人 36.1%	68 人 43.0%	19 人 12.0%	9
29. 能熟悉學校行政內涵與實際運作程序	7 人 4.4%	22 人 13.9%	48 人 30.4%	53 人 33.5%	28 人 17.7%	10

資料來源：研究者自行彙整

五、教師在職進修所遭遇到困難方面

教師參與在職進修的目的是多面向的，充實本職學能，提昇專業知能，也是教師參與進修的重要課題，縱然很多教師受到一些誘因之影響，對進修活動產生動機，但現實生活層面也存在一些問題與困難，像無法兼顧家庭、工作負擔重、交通不便、沒有合適課程、時間無法配合等因素也會影響進修意願，茲就研究資料分析如下。

1. 參加在職進修的主要困難是無法兼顧家庭方面；有 51.2% 的在職教師認為參加在職進修的主要困難是無法兼顧家庭，也有接近五成的教師不認為進修碩士

專班就無法兼顧家庭，換言之認同與不認人數比率無顯著差異。

2. 參加在職進修的主要困難是工作負擔重方面；有 58.9%的在職教師認為無法參與進修主要困難是工作負擔重所致，也有將近五成的教師不認為無法進修主要困難是工作負擔重。
3. 參加在職進修的主要困難是交通不便方面；有 35.5%的在職教師認為造成進修主要困難是交通不便，有 64.5%的教師不認同交通不便是教師進修主要困難。
4. 參加在職進修的主要困難是沒有合適課程方面；有 31%的在職教師認為沒有合適課程是進修的主要困難，有 69%的教師不認為進修的主要困難是沒有合適課程。
5. 參加在職進修的主要困難是時間無法配合方面；有 33.5%的在職教師認同時間無法配合是進修的主要困難，有約 66.5%的教師不認為時間無法配合是進修的主要困難。綜合分析在職教師參與進修活動之主要困難，無法兼顧家庭與工作負擔重這二項有超過五成的教師認同，交通不便、沒有合適課程、時間無法配合這三項，參與在職教師約有近七成的教師不認同是造成進修主要困難。

表 4-2-9 教師在職進修所遭遇到困難方面統計表

選 項	完全不符合	部分不符合	部分符合	大部分符合	完全符合
39. 參加在職進修的主要困難是無法兼顧家庭	14 人 8.9%	22 人 13.9%	41 人 25.9%	44 人 27.8%	37 人 23.4%
40. 參加在職進修的主要困難是工作負擔重	8 人 5.1%	13 人 8.2%	44 人 27.8%	51 人 32.3%	42 人 26.6%
41. 參加在職進修的主要困難是交通不便	42 人 26.6%	24 人 15.2%	36 人 22.8%	33 人 20.9%	23 人 14.6%
42. 參加在職進修的主要困難是沒有合適課程	17 人 10.8%	37 人 23.4%	55 人 34.8%	37 人 23.4%	12 人 7.6%
43. 參加在職進修的主要困難是時間無法配合	24 人 15.2%	30 人 19.0%	51 人 32.3%	40 人 25.3%	13 人 8.2%
N(有效樣本數)=158					

資料來源：研究者自行彙整

就表 4-2-10 教師在職進修所遭遇到困難方面統計排序說明如下：

5 個選項中**參加在職進修的主要困難是工作負擔重**，這個選項排序第一約佔 58.9%。教師在職進修中，認為工作負擔重，是進修時所遭遇的困難，有將近六成的在職進修教師有此認同。

其次教師在職進修所遭遇到困難方面，排序最後的為**參加在職進修的主要困難是沒有合適課程**這個選項約有 31% 的在職教師有此認同。換言之，教師進修所遭遇到的困難，是工作負擔重比沒有合適課程影響教師在職進修的意願來的高。

表 4-2-10 教師在職進修所遭遇到困難方面統計排序

選 項	完全不符合	部分不符合	部分符合	大部分符合	完全符合	排序
40. 參加在職進修的主要困難是工作負擔重	8 人 5.1%	13 人 8.2%	44 人 27.8%	51 人 32.3%	42 人 26.6%	1
39. 參加在職進修的主要困難是無法兼顧家庭	14 人 8.9%	22 人 13.9%	41 人 25.9%	44 人 27.8%	37 人 23.4%	2
41. 參加在職進修的主要困難是交通不便	42 人 26.6%	24 人 15.2%	36 人 22.8%	33 人 20.9%	23 人 14.6%	3
43. 參加在職進修的主要困難是時間無法配合	24 人 15.2%	30 人 19.0%	51 人 32.3%	40 人 25.3%	13 人 8.2%	4
42. 參加在職進修的主要困難是沒有合適課程	17 人 10.8%	37 人 23.4%	55 人 34.8%	37 人 23.4%	12 人 7.6%	5
N(有效樣本數)=158						

資料來源：研究者自行彙整

第三節 省思與討論

本研究以在國立台東大學碩士專班進修教師為研究對象，樣本數有夜間碩士班、暑期碩士班、假日碩士班為主要研究對象。樣本數中以學校在職進修教師為主，而進修系所中台東現職進修教師以參加夜間進修教師最多，其次為暑期進修教師，假日班進修最少為，進修人員中有在高中服務教師、有在國中小服務教師。參與夜間班進修多數是在台東服務的現職教師，外縣市教師參與進修少之又少。探討其原因，外縣市較少是必然的，因跨縣市進修，

交通不便就是進修上最大的障礙，又上課時間與上班時間撞期，非在假日實施。因此，使得外縣市現職教師裹足不前，也讓台東縣教師參加夜間碩士專班進修有更多機會。

從研究資料表 3-1-1 國立台東大學碩士專班進修人數統計表中，發現台東縣教師利用暑假進修及假日進修教師人數並不多，探究其原因。原因一暑假碩士專班因有外縣市教師參加，競爭較激烈，有些進修名額被外縣市教師取代了，使台東縣教師失去進修機會；原因二台東在職教師中有多數教師來自外縣市，暑期假期長藉此返鄉度假或進修；原因三暑假假期較長可藉此好好渡假休息。至於假日碩士專班在職教師進修較少，分析原因有 1. 假日碩士專班招生對象以公務人員為主，假日授課方便公務人員學習 2. 對現職教師本職工作相關性不大，引發教師參與進修的動機相對就比較薄弱，對休閒教育有興趣的教師，就會選擇假日碩士班就讀。所以，在研究資料上呈現出夜間碩士專班進修教師較多，暑期與假日碩士專班進修人數較少。

再則離島與偏遠學校教師參與在職進修人數較市區學校進修教師人數少，尤其離島與偏遠學校尚有很多年輕與壯年之教師未參與進修行列，值得行政機關與學校當局作深入探討，期盼能找到問題之所在。尤其偏遠與離島教師在物質與環境上較受外在因素之限制，更需要給予鼓勵，以提學校教育品質。

第五章 結論與建議

本研究係以文獻分析法與問卷調查法，探討在國立台東大學進修之台東教師在職進修現況、態度與成效知覺，並分析不同背景變項教師對於相關問題的差異性，以提出研究之結論與建議，提供教育行政主管機關與學校作為規劃及台東在職進修之參考。

本章旨在依據問卷調查所得資料，經統計分析後，以了解台東縣教師在職進修與教學效能之間的關聯性。全章共分三節；第一節結論，第二節建議；第三節未來研究方向。

第一節 結論

本研究依據問卷調查與訪談結果，歸納出下列結論：

壹、台東縣教師在職進修現況

從基本資料得知（參考表 4-1-2），在進修性別方面；參與進修男女教師無顯著差異，進修男老師約佔 52.5%，進修女老師約佔 47.5%。進修年齡方面；以 31 歲至 40 歲參與進修人數最多，約佔 54.4%。這個年齡層的老師在本職工作崗位上正處於教學上之巔峰期，在進修學程中可分享更多寶貴意見，可將教學實務與理論作對照與驗證，以改進教學上所遭遇到的問題，提出更好之解決策略。

就進修者學歷而言，以師範院校體系畢業老師參與在職進修人數最多約佔了 61.1%，顯然在中小學師資結構上，仍然是以師院體系畢業老師為師資的主軸，師資多元化後，將來在這層面上會有不一樣的資料呈現。服務年資方面以 11 年至 20 年者人數最多約佔 48.7%，服務年資在 6 年至 10 年人數排序第二約佔了 26.6%。由上列服務年資顯示壯年期在教學上也具經驗之老師，參與進修人數中是最為踴躍的，此年齡層的老師在教學領域中應佔有舉足輕重的影響力，是學校安定的一股重要力量。在學校擔任職務方面；兼任行政工作在職進修教師比未兼任行政工作在職進修教師為多，兼任行政工作在職進修教師約佔了 62.7%，未兼任行政工作在職進修教師約佔 37.3%。教師在職進修者學校規模方

面以 13 班至 24 班教師進修者最多約佔了 32.9%，其次是 25 班以上和 6 班以下之學校在職進修老師居第二，由上述資料分析，可知在市區服務學校之在職教師與行政人員，參與進修人數是比其他區域的老師較多，也許是交通與時間上所造成的。

貳、教師教學態度與效能現況

由研究結果顯示，台東縣在職教師參與進修後教師專業知能與教學技巧的表現，整體上有顯著較「高」的表現，教師在職進修對教育專業知識的充實與技能提升方面，有超過五成的老師都認為是有幫助。班級經營、多元教學技巧、學生學習表現，都有成長及不錯的表現。教師在進行教學時能有效掌握教學情況，與學生保持良好互動，適時鼓勵讚美學生的學習表現，營造良好的學習氣氛都呈現正面的。教師在職進修後對教師教學態度的轉變，整體而言有超過七成的在職教師給於正向肯定，認為在職進修對個人本職學能，教學態度與技巧是有顯著的成長。

參、學校行政工作的推展

由統計資料分析，多數的教師在職進修，對學校行政工作推展的認同上約有五成的教師持贊成態度，但也有約五成左右的教師，認為參與進修活動後對學校行政工作的推展是沒幫助，會有此落差或許與進修系所有別。參與課程教學或兒童文學研究所之教師，未涉及學校行政領域課程，對其而言，縱然參與進修而學校行政工作的推展，對這些系所進修的教師而言影響是非常小的。反而在學校行政及教育行政系所進修的教師，進修後對學校行政工作推展較持肯定態度認同。

肆、教師在職進修所遭遇到困難方面

就統計資料的呈現發現，教師在職進修所遭遇到困難五個選項 1. 參加在職進修的主要困難是無法兼顧家庭 2. 參加在職進修的主要困難是工作負擔重 3. 參加在職進修的主要困難是交通不便 4. 參加在職進修的主要困難是沒有合適課程 5. 參加在職進修的主要困難是時間無法配合中，約有五成的教師對第一及第二

項認為是教師在職進修時所遭遇到困難的地方。三、四、五項約有近七成的教師認為交通不便、沒有合適課程及時間無法配合是進修時所遭遇的困難。

綜合分析，影響在職教師參加進修最主要的原因是無法兼顧家庭，尤其多數進修教師都有家眷且孩子尚小需照顧。因此，這個選項成了教師進修的絆腳石，其次是工作負擔，在職進修教師受工作、課業及家累三者影響，難免會有分身乏術之感，往往這個選項也成了教師參與進修的障礙物。

第二節 建議

本研究根據研究結論，並衡量當前在國立台東大學教師在職進修教育實施情形，提出下列建議，以供教育行政機關、學校行政單位與教師作為參考。

一、對教育行政機關之建議

（一）審慎制定政策、重視專業發展

參加教師在職進修是教師提昇專業知能與專業發展的途徑，同時也是提昇教育的一個管道重要。因此，行政機關在各種教育制度及教育政策之擬訂與修改與推動上應將教師納入主要考量因素，教師是執行國家教育政策與國家教育制度的先鋒，須由教師去落實與推動，審慎制定教師能配合的政策，執行時才會具體有成效，對於各種教育改革措施，才能引起教師的關心與參與，當教師願意加入去關心教育問題時，國家的教育就有希望。

當教師感覺專業知能不足時，就會主動去增進專業知能。尤其教育機構在課程規劃上，除了重視研究議題外，也應將教師增能課程部份多所思考，尤其年齡稍長之進修教師在課程安排上，要能引起進修動機，才能真正幫助那些需要改變的教師，透過進修後對本職工作有助益，這才是所謂的雙贏局面，也是每位在職進修教師樂見的。

（二）教師專業評鑑、審慎規劃應用

教師專業發展評鑑是必走的趨勢，透過評鑑機制來協助教師專業發展，評鑑方式與工具須審慎規劃與應用，讓教師能真正體會到評鑑機制不是在找教師

麻煩，而是要協助教師在本職學能上發展的更好。因此，在擬定教師專業評鑑時須充分溝通與說明，使教師都能全盤瞭解，全力配合。

（三）鼓勵偏遠及離島教師參與進修

對偏遠及離島教師，應提供更多進修誘因鼓勵其進修，如提供獎學金或往返車資及住宿費補助等優惠措施，以鼓勵偏遠及離島教師踴躍參與在職進修，增進教師專業知能，改善教學品質，以提昇教師教學效能及學生競爭力。

（四）規劃實務行政課程進修

學校所有行政事務的推動，都以協助教師教學和學生學習為第一要務。所以，每一位教師不管有無兼辦行政工作，對學校行政工作應有一定程度的認知，才有助於學校溝通與協調。因此，為教師在職進修者作行政課程規劃與教學，納入進修必修課程是有需要。

二、對學校行政單位之建議

（一）行政與教師對話、有效溝通表達

學校行政單位有義務協助教師專業發展，提昇教學品質，為了學校整體發展，鼓勵教師不斷充實本職學能，是行政單位責無旁貸的。透過有效溝通是一條很好的途徑。多數教師對於學校上下層級的雙向溝通是否順暢，只有達到同意的觀點，雖不致冷漠以對，但大多是被動式的應對，尤其教師會的成立，在各校運作方式互異，學校行政單位與教師們之間的互動模式不一，如何取得平衡機制，讓行政規劃、執行推動有其功效，而基層教師的心聲也能獲得充分溝通與表達，是學校行政單位主管急需思考的議題。

（二）提出進修計劃、符合教師需求

教育訓練是協助員工專業發展的最佳工具，更是知識經濟的基礎。大環境的快速變遷，使得知識產生的速度倍數的成長，如何透過不斷的教育訓練，給予員工新的知識、新的技術、新的思維，才能幫助組織創造有價值的知識。

因此學校行政單位應積極思考並提出具體進修計劃，針對不同教學生涯

的教師，給予差異化的在職訓練刺激，以符合教師的成長需求，同時促進教師的學習成就動機，幫助學校創造有價值的知識。

（三）重視特色發展、推展行銷策略

過去沿用專家本位方式，或是採用全體教師一致性的專業做法，使得教師進修流於形式或無效（陳美玉，民 88），齊頭式學習顯然已不合時宜，學校行政單位需將「學校本位」課程落實學校學習型組織發展，重視各校特色專業體質，培養教師推展特色的專業能力，針對內部資源與外部環境，具體提出「教育行銷策略」及「行銷策略組合」，藉由人力資源管理的應用與學習型組織型態的發展，集思廣益，才能建立辦學好口碑，間接發揮「磁性學校」效應作為行銷，以吸引家長與學生的青睞，提高教育服務業的市場競爭力，刺激「教育選擇權」的良性互動發展。

三、對學校教師之建議

（一）重視責任義務、追求專業成長

建議國小教師同仁們啟動自發學習機制，依據不同教學生涯週期的轉換，能主動進修充實各階段的發展知能，不斷追求教育領域的專業成長，這是教師的責任也是義務；將教師內在潛能做有效發展與應用，使教師的進修學習能得到適度的滿足，不僅獲得個人的自我實現，同時達成教育啟發智慧的理想成效。

（二）做好生涯規劃、培養第二專長

本職專業能力的具備與培養第二專長，已是時勢所趨，教育產業的競爭來自於顧客關係的維持，如何具備因應環境需求的生存競爭力，是教師必須深刻自我反省的問題。因此，教師同仁們應及早做好生涯規劃，透過在職進修學習，體會教學生涯中動態的、發展的、與不斷精進的過程，以面對不同的學習者個體，達到差異化的教育與啟發，滿足顧客多樣化的需求與期待。

（三）認知角色扮演與省思、堅持教育理想

隨著社會的多元與開放，教師遭遇更多的衝擊和挑戰，教師的角色扮演被社會賦予高度的期待，在教育政策搖擺不定與學生人權意識高漲的今

日，卻成為教師工作無形的精神負擔，教師的不快樂與急忙退休，反映許多工作職能的問題，面對教育革新的需求與社會輿論的壓力，教師必須透過自我反省與批判，覺知專業發展和自我成長的核心價值，堅持最初衷的教育理想，不斷精進教學技能素養，以因應時代和社會潮流的需求。

四、對學術研究之建議

（一）教師職級制度、建立生涯階梯

教師進修教育要制度化、系統化、全面化，迫使教師跟得上時代的腳步，而教師職級制度正是一個可行途徑（歐用生，民 85）。讓基層教師對於建立教師生涯階梯，設計合理專業晉升管道的理想，不再流於空洞評鑑形式而自我消沉，使教師經過系列的升遷，得到更高的地位、酬賞和自我成長，不但提昇個人教育專業能力發展，還可帶動學校組織成員學習動機，進而促進學校組織的變革與更新。

（二）回歸教育本質、發展評鑑量表

今日的教育面臨許多壓力，教師不能再因循沿襲舊有態度因應萬變，教學效能與相關因素所涉及的變項，包括教師個人特質、自我期許、動機信念、教學觀念、任教意願、制度規定、學習型組織影響、組織文化、、、等因素，效能的提昇並非一蹴可幾，如何進一步研究發展教師「自我精進的認知系統評鑑量表」，以促進教師對自我教學的反省批判與擴充學習，回歸教育「人性化」學習的本質，達成教學革新的目標。

第三節 未來研究方向

本研究之範圍僅限於在國立台東大學進修之在職教師，在研究結果的推論上受到相當的限制，因此就研究者的立場，對未來研究方向，有以下幾點建議：

一、在研究對象方面

本研究之範圍僅限於在台東縣服務之在職教師，並無法推論至全國各縣、市、鄉鎮地區的學校教師，建議在未來研究對象方面，配合「九年一貫」課程的實施，將研究範圍擴大至台灣地區學校，藉以探討不同階段、不同地區、城鄉差別，對教師在職進修動機與教學效能與學生學習表現的相互關係及其差異情形，使研究結果更具參考價值。

二、在研究工具方面

本研究僅在探討台東縣在職教師進修面向與教學效能、態度之關聯性，所使用之工具係研究者自編之「台東縣在職教師進修現況、成效知覺與態度之問卷調查」，係以文獻分析作為建構問卷之基礎，再經專家審查、信度考驗，建立研究工具的信效度。然而經文獻探討可發現，教師參與在職進修影響之項目，及評量教師教學效能之指標尚有許多，建議未來研究者可針對研究之需要酌予增減，讓研究更為詳盡周延。

三、在研究方法方面

本研究係以文獻分析及問卷調查為主，大部分資料係研究者設計的問卷調查，而以自陳式問卷調查之方法，難免受到受試者作答的偏差，有其限制。研究者建議未來研究者可採用長期性調查與深度訪談的研究方法，蒐集更真實的資料，之後再與問卷調查結果作比較，將會使研究結果更具客觀性，也更具參考價值。

參考文獻

一、中文部分：

- 尤智倩(2000)。國中英語教師在職進修相關問題之研究。國立台灣師範大學音樂研究所碩士論文。未出版。
- 王家通(1994)。突破教師進修的瓶頸。教師天地，68，23-27。
- 史詩琪(2002)。新竹市國民小學教師在職進修現況與需求之調查研究。國立新竹立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 行政院教改會(1996)。教育改革總諮議報告書。台北：作者。
- 何福田(1982)。我國台灣地區中小學教師進修制度之研究。台北：正昇。
- 何福田(1982)。教師在職進修現況與展望。國教天地，130，4-11。
- 吳明烈(2000)。德國終身學習的發展現況與趨勢。成人教育，58，8-16。
- 吳明烈(2004)。邁向富有的人生：成為終身學習者。T&D 飛訊第 28 期，6。
- 吳清基(1995)。教師與進修(初版三刷)。台北：師大書苑。
- 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研究所博士論文。
- 李方琪(2002)。台南市國民小學教師研習活動實施現況之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 李保興(1996)。終身學習的實踐價值——最小負擔的成長途徑。人力發展，第 35 期，34-38 頁。
- 李俊湖(1999)：學校發展與教師發展的策略。國教學報，11，劉春榮(1998)：教師專業自主。教育資料集刊，23 輯。
- 周崇儒(1997)。國民小學教師專業成長、組織承諾與學校效能關係之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 林煌(2001)。我國中小學教師終身進修制度之研究。國立台灣師範大學教育研究所未出版博士論文。
- 郎慧珠、藍忠孚(2001)。假設市場評價法——一種導出付費意願的方法。公共衛生，27(4)，261-275。
- 孫志麟(2000)。師資培育教育改革的思考(上)。師友，398，31-34。
- 孫國華(1997)。國民中小學教師生涯發展與專業成長之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文。
- 秦夢群(1999)。營造學習型組織學校：教育行政人員應有的體認與策略。
摘自：<http://maple.datunges.mlc.edu.tw/mlp/htm/article/gb2.htm>

- 高華強(1988)。教師生涯發展及其影響因素研究。載於國立台灣師範大學教育研究所集刊第三十集，113-133。
- 高華強(1996)。師資培育問題研究。台北：師大書苑。
- 張如柏(2002)。高中職教師在職進修現況、態度與成效知覺研究。彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 張美玉(2001)。國民小學教師專業發展之研究：在職教育的經驗與省思。國立屏東師範學院國民教研究所碩士論文。未出版。
- 張淑真(2002)。國小碩士教師研究所進修學習意涵之探究。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 張碧珊(2005)。學校本位教師在職進修現況與成效研究——以嘉義縣市三所國小為例。嘉義大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 教育部(1996a)。高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法。台北：教育部。
- 教育部(1996b)。教師進修研究獎勵辦法。台北：教育部。
- 梁坤明(1998)。台北縣國民小學教師專業發展態度、活動型式與實施成效之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。教師終身進修制度之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文。
- 陳伯璋、施冠慨、劉錫麒、游家政、林坤燦、蘇進財(1996)。國民小學在職進修內涵與進修體系規劃研究。教育部中等教育司委託研究專案。國立花蓮師範學院研究。
- 陳英豪(1988)。我國國小教師進修意見之調查研究。省立台南師範學院初等教育學系，初等教育學報，1，223-280。
- 陳靜婉(2001)。國民小學教師在職進修與專業成長知覺之研究——以彰化縣為例。
- 彭仁晃(2000)。國民小學實施學校本位教師進修現況及其成效之研究。國立台北師範學院國民教育研究所未出版碩士論文。
- 黃富順(1994)。終生教育與自我導向的學習。收於中華民國比較教育主編。
- 黃富順(1997)。從大學成人教育的發展論我國師範學院推廣教育功能的發展。載於國立花蓮師範學院進修推廣部主編：進修推廣教育的挑戰與展望。台北：師大書苑。
- 楊國德(1996)。終生學習與中小學教育改革。台灣教育，551，35-40。
- 楊國賜(1994a)。世界主要國家終生教育的發展趨勢。收於中華民國比較教育主編。終生教育(頁531-557)。台北：台灣書店。
- 楊國賜(1994b)。我國教師在職進修制度改進芻議。教師天地，68，13-16。

- 楊裕仁(1994)。國民中學實習教師研習活動之現況調查與評估研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 溫昇樺(2004)。國民小學教師在職進修成效滿意度之研究。嘉義大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 劉文通(1987)。新竹市國民小學教師在職進修之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 劉世閔(1996)。教師專業成長與在職教育研究—台中市一所國民小學教師的個案分析。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 劉春榮(1997)。教師組織與教師專業成長。教師天地，94，頁4-11。
- 潘文忠(1998)。教師進修D I Y—建構以學習型組織為導向的教師進修模式。中等教育，49(1)，3-9。
- 潘慧玲(2004)。發展中小學教師教學專業能力指標之研究。國立臺灣師範大學教育研究中心。普及版。
- 蔡明昌(2000)。中學教師在職進修學習成效相關因素之研究。載於教育部中等教育司主辦：八十八學年度師範學院教育學術論文集。
- 蔡碧璉(1993)。學校本位教師專業發展之研究—以台灣省國民中學教師為例。國立高雄師範大學教育研究所博士論文。
- 羅清水(1998)。終身學習重視生活化與個別化。技職雙月刊，46，7-14。
- 饒見維(1998)。教師專業發展(初版二刷)。台北：五南圖書。

二、外文部份

- Atkinson, J.W. (1964). An introduction to motivation. Princeton, NJ : Van Nostrand.
- 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.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 33, p.344-358.
- Candy, P.C. (1991) Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice .San Francisco: Jossey-Bass.
- Dave, R.H. (1976). Foundations of lifelong education. Oxford: Pergamon Press.
- Giorgio, C., Franco, Z., & Pietro, B. (2002). Student motivation: an experience of inservice education as a context for profession development of teachers [Electronic version]. Journal of Teaching and Teacher Education, 18, 73-288.
- Hicks, J.R (1941). The rehabilitation of Consumer' s Surplus. Review of Economic Studies, (8), 108-116
- Okun, H. (1979) .Self-actualization and its Influence upon In-service Achievement in the Workshop setting . Unpublish Doctoral Dissortation, Columbia University Teacher College .
- Sugden, R., & Williams, A. (1978) .The principles of paractical cost-benefit analysis. Oxford University Press.

附錄一 台東縣在職教師進修現況、成效知覺與態度之研究問卷（正式問卷）

敬愛的教育夥伴：您好！

首先對您平日為教育所投入的用心深表敬意，亦感謝您在百忙之中填寫這份問卷。本問卷調查旨在瞭解目前國民小學教師進修的現況與成效。請依照您的了解和看法，就實際情形填答。您在本問卷所填資料絕對保密，調查結果也僅做學術分析，以提供主管教育機關及學校作為改進教師進修活動之參考，請您安心填答。您的意見非常珍貴，如蒙協助填答，請於一週內將問卷送交協助分發問卷人員。非常感謝您的鼎力相助，敬祝

教學愉快

國立台東大學教育學系研究所

指導教授 梁忠銘 博士

研 究 生 林鴻輝 敬上

中華民國九十六年三月

基本資料：請在適當的選項 ☐ 內打勾

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）☐ 師範學院（大學）☐ 一般大學
☐ 專科以下（含專科）。

4、服務年資：☐ 5 年（含）以下 ☐ 6-10 年 ☐ 11-20 年 ☐ 21 年以上

5、擔任職務：☐ 擔任行政工作(兼任主任、組長職務之教師)
☐ 未兼行政工作(級任、科任)

6、學校規模：☐ 6 班以下 ☐ 7~12 班 ☐ 13~24 班 ☐ 25 班 以上

7、學校位置別：☐市區 ☐鄉鎮 ☐偏遠 ☐離島

8、服務學校別：☐國中 ☐國中 ☐國小

第一部份：教師在職進修現況

填答說明：本部份旨在瞭解您參與在職碩士專班進修系所的情形，請在最符合您個人情況選項填答。

一、進修經驗：請勾選您最近二年來參加最主要的在職進修活動。請在適當()內打✓填答。

(單選)

() * 研究所博士班 () 一年級、() 二年級、() 三年級進修

() * 假日在職進修碩士班() 一年級、() 二年級、() 三年級進修

() * 日間在職進修碩士班() 一年級、() 二年級、() 三年級進修

() * 夜間在職進修碩士班() 一年級、() 二年級、() 三年級進修

() * 暑假在職進修碩士班() 一年級、() 二年級、() 三年級進修

() * 其他『 』碩士專班() 一年級、() 二年級、() 三年級進修

第二部份：教師進修活動之實施成效知覺

※填答說明

本部分是想瞭解您對於參與「教師在職進修碩士專班」的成效知覺及困難情形，請您在適當的□內打「✓」。

	完全 不符 合	部 分 不 符 合	部 分 符 合	大 部 符 合	完 全 符 合
我參加研習進修活動後感覺對：					
(一)、教育專業知識的充實與技能的提升方面：	1	2	3	4	5
1、能提升班級經營的技巧·····	☐	☐	☐	☐	☐
2、能增進各學科領域的知識·····	☐	☐	☐	☐	☐
3、能精進教學方法與技巧·····	☐	☐	☐	☐	☐
4、能精進教學評量的技巧·····	☐	☐	☐	☐	☐
5、能增進各科教材編製與選擇的能力·····	☐	☐	☐	☐	☐
6、能將適當的教育哲學觀融入教學目標中·····	☐	☐	☐	☐	☐
7、能增進課程設計與研發的能力·····	☐	☐	☐	☐	☐
8、能活用各種教學方法以提升教學成效·····	☐	☐	☐	☐	☐
9、能增進輔導學生的能力·····	☐	☐	☐	☐	☐
10、能增進自製教具的能力與品質的提升·····	☐	☐	☐	☐	☐

我參加研習進修活動後感覺對：

(二)、教師通用知能的增進方面：	1	2	3	4	5
11、能提昇個人資訊能力並將之應用於教學上·····	☐	☐	☐	☐	☐
12、能積極充實個人的知識內涵·····	☐	☐	☐	☐	☐
13、能在工作中發覺教學問題並探索解決策略·····	☐	☐	☐	☐	☐
14、能提昇教育研究資料蒐集的能力·····	☐	☐	☐	☐	☐
15、能提昇思考創造與批判反省的能力·····	☐	☐	☐	☐	☐
16、能改善個人溝通表達的能力·····	☐	☐	☐	☐	☐
17、能提昇不同科目間知識的聯繫與統整力·····	☐	☐	☐	☐	☐
18、能提昇解決問題的能力·····	☐	☐	☐	☐	☐

完全
不符
合

部
分
不
符
合

部
分
符
合

大
部
符
合

完
全
符
合

參加研習進修活動後感覺對：

(三)、教師教學態度的轉變方面：

	1	2	3	4	5
19、能將教育視為一種專業的信念.....	☐	☐	☐	☐	☐
20、能提昇教師對學生學習的責任感.....	☐	☐	☐	☐	☐
21、能提昇接受教學新觀念的意願.....	☐	☐	☐	☐	☐
22、能促使教師自我反省教學的優劣.....	☐	☐	☐	☐	☐
23、能把握因材施教的理念，從事適性化的教學.....	☐	☐	☐	☐	☐
24、能從人性化的角度處理學生問題.....	☐	☐	☐	☐	☐
25、能提昇教師對於工作的投入程度與熱忱.....	☐	☐	☐	☐	☐
26、能尊重與欣賞不同文化間的差異.....	☐	☐	☐	☐	☐
27、能主動蒐集各種課外資料，充實教學內容.....	☐	☐	☐	☐	☐
28、能讓教師主動與其他教師協同合作.....	☐	☐	☐	☐	☐

我參加研習進修活動後感覺對：

(四)、學校校務工作的推展方面：

	1	2	3	4	5
29、能熟悉學校行政內涵與實際運作程序.....	☐	☐	☐	☐	☐
30、能共體時艱與學校成員共同解決問題與挑戰.....	☐	☐	☐	☐	☐
31、能增進辦理教學行政事務的能力.....	☐	☐	☐	☐	☐
32、能夠主動參與學校的改革和創新活動.....	☐	☐	☐	☐	☐
33、能認同學校組織的目標與願景.....	☐	☐	☐	☐	☐
34、能瞭解當前各項校務工作的推行情形.....	☐	☐	☐	☐	☐
35、能和行政人員進行良好的互動.....	☐	☐	☐	☐	☐
36、能發揮自己專長協助發展學校特色.....	☐	☐	☐	☐	☐
37、能瞭解社區家長的需求與對學校的期望.....	☐	☐	☐	☐	☐
38、能瞭解學校教育的相關法令、規章、辦法.....	☐	☐	☐	☐	☐

我參加進修活動後感覺對：

(五)、教師所遭遇到困難方面：

	1	2	3	4	5
41、參加在職進修的主要困難是無法兼顧家庭.....	☐	☐	☐	☐	☐
42、參加在職進修的主要困難是工作負擔重.....	☐	☐	☐	☐	☐
43、參加在職進修的主要困難是交通不便.....	☐	☐	☐	☐	☐
44、參加在職進修的主要困難是沒有合適課程.....	☐	☐	☐	☐	☐
45、參加在職進修的主要困難是時間無法配合.....	☐	☐	☐	☐	☐

謝謝您的填答！