

國小教師參與學校本位任職進修現況 與改進途徑之研究

李鴻章

嘉義大學國教所博士班研究生

摘 要

本研究旨在探討以下三方面：(一) 學校本位教師進修之理論依據與活動程序；(二) 學校本位任職進修之現況、教師需求與滿意度；(三) 比較不同背景教師在學校本位進修需求與現況之差異情形。

本研究以文獻探討作為研究架構基礎，以問卷調查和訪談蒐集實證資料。主要研究工具有二：一為「國民小學舉辦教師任職進修現況與改進途徑之意見調查問卷」，問卷對象採分層叢集隨機取樣，計選取台南縣市教師 929 人，回收有效問卷 857 份，回收率 92.3%；二為「學校舉辦教師進修之現況與改進途徑之訪談問卷」，訪談對象為台南縣市有意願參與訪問的 3 位主任和 12 位教師，並立意抽樣訪談 2 位校長，共計訪談 17 人。

問卷資料回收後，分別以百分比、百分比交叉分析、平均數、因素分析、迴歸等統計方法分析處理，並以訪談深入探討佐證，獲致實證的研究結論如下：

一、學校本位任職進修之實施尚未真正落實

(一) 教師普遍認為學校本位任職進修有其必要性，但國小教師普遍缺乏自我規劃能力與參與決定的權利 (二) 最主要的缺點是忽略教師個別差異與需求以及過分理想化的教學情境 (三) 教師進修時數與頻率不錯，但進修後缺乏討論與檢討 (四) 進修的課程和方式不夠多元，亦缺乏長期規劃 (五) 師資聘請不夠彈性、講授內容未符研習教師所需。

二、學校本位任職進修實施程序仍有部分缺失

國小教師參與學校本位在職進修現況與改進途徑之研究

(一) 進修籌畫階段各處室配合良好，但缺少召開會議討論 (二) 進修的需求評估不夠廣泛 (三) 進修的計劃和實施階段情況不錯 (四) 進修後對教師教學和學校整體效益有所提升，但缺少檢討改進活動。

三、國小教師對學校本位在職進修的需求強烈

(一) 公差假是鼓勵教師參加學校本位在職進修最有效方式 (二) 週三下午是教師認為的最佳進修時間 (三) 用問卷調查了解教師需求最為理想 (四) 最需要辦理的研習科目是資訊電腦和輔導活動。

三、個人背景與學校本位在職進修的關聯性方面

(一) 服務年資二-五年是參加學校本位進修的高峰期 (二) 背景因素與學校本位進修程序存有明顯差異 (三) 進修時間多寡與頻率亦會因教師背景差異而不同 (四) 學校規模與所在地，會影響教師對進修的滿意度 (五) 婚姻狀況的不同，對學校本位進修現況沒有差異。最後，本研究針對教師、學校、及教育行政機關，提出相關建議。

關鍵詞：國小教師、學校本位、在職進修

壹、研究背景與動機

一、研究動機

近來，隨著教育民主化和多元化的發展，教育改革已由政府主導慢慢轉變為由下而上、民間組織和基層主動參與的教育革新。為求突破內容和方式的限制；為求呼應教育鬆綁與教師專業自主，以學校本位的教師在職進修將是未來制度設計的重點，也是進修活動中成效最好的方法之一（行政院教育改革審議委員會，民 85；Bridges, 1993）。

學校本位的教師進修是一種新興的進修趨勢，它強調教師的專業自主，著重在教師日常教學的場所所進行進修活動，並用學校的組織力量來支持教師進修，此種教師在職進修制度正在世界各地實施或倡導（陳幸仁，民 87），在可見的未來，「進修研習課程」可能仍然是教師專業發展的主流型態，一般教師對進修的依賴仍然無法改變（饒見維，民 85）。因此以學校本位在職進修之推展與規劃，需要我們大力的提倡，這也是本研究的動機之一。

其次，我國有關在職進修的探討，並未把焦點放在學校進修活動運作上（吳麗君，民 79），且部分研究發現學校舉辦的教師進修活動，教師的參與動機不強也不符合需求（張德銳，民 87；蔡芸，民 86）。為什麼學校舉辦的在職進修會有如此負面情形呢？其真正的原因又是如何？要如何改善此種狀況，此舉舉大者皆是研究者所在意的。

因此，本研究把焦點放在了解國小教師參與學校本位在職進修的現況、需求與滿意度上，試做一深入的探討與研究，並提出改進途徑之建議。

二、研究目的

基於以上的動機，本研究旨在探討國小教師參與學校本位在職進修之理論依據與實施現況，並提出改進途徑之建議，其具體的研究目的如下：

- （一）了解學校本位教師進修之理論依據；
- （二）探究學校本位教師在職進修之實施程序、現況、需求與滿意度；
- （三）比較不同背景教師對學校本位進修需求與現況之差異情形。

貳、相關文獻探討

一、學校本位在職進修的意義

學校本位在職進修，強調進修的地點是在教師日常工作的學校為主，因為所學習的內容可以馬上轉換到自己教學中，藉以解決學校問題，改善教學，提昇教師專業成長。其次，強調進修的內容是根據學校和職員發展的需要，且強調進修活動由學校來發動，由教師來決定與規劃，是一種由下而上的進修活動，是強調教師自我導向的學習（李奉儒，民 86；周水珍，民 85；Dissinger, 1988:17；Gall, 1994；Gibney, 1989）。

本研究為顧及廣泛的收集資料及文獻探討，在研究中將學校本位教師在職進修之定義包括「以學校場所為中心」，受上級委託在學校所舉辦之區域性進修和「以學校發展、教師需求為中心」，由學校自行計劃和實施的校內進修兩大類。而且將在職進修做廣義的解釋，與專業發展、專業成長、成員發展等名詞視為相似詞，以求廣泛的蒐集與探討文獻資料。

二、學校本位在職進修的內涵

學者對於教師進修的內涵，各有不同的歸納，但多數學者把教師進修內涵分為「知識」、「態度」與「技能」三方面加以探討。如 饒見維（民 85）、蔡碧璉（民 82）、高強華（民 85）、任東屏（民 88）等人即是如此。

研究者依據饒見維（民 85）的分類，再參酌高強華（民 85）、單文經（民 81）、蔡碧璉（民 82）的研究，歸納出學校本位教師進修的內涵主要有：

- （一）教師通用知能：指在各種情境的一般性知識和能力，其內涵除了語文、數學等基本知識外，還包括各種進階能力，如人際溝通、批判反省等。
- （二）學科知能：指教師任教某學科，對該學科內容所具備的知識與技能。
- （三）教育專業知能：這是中小學教師特別需要強調的一項專業內涵，又可細分為：教育目標與價值的知識、課程與教學知能、心理輔導知能、班級經營與教育脈絡知識（如學校組織運作、教育行政和法規）等五個項目。
- （四）教育專業精神：包含任教意願、專業態度與專業承諾等，亦可以用興趣、理想或態度等型式表現出。

三、學校本位在職進修的理论基礎

學校本位在職進修的理论基礎可分為三個向度，即探討對教師本身、學校發展以及教師與環境互動等三方面影響，以下針對此三個向度加以探討。

(一) 在教師本身：主要包含成人學習歷程和教師生涯發展

1. 成人學習歷程

教師是成年的學習者，所以學校本位在職進修亦要考慮成人的學習特性。依據黃富順(民74)、鄧運林(民79)、Delellew and Martinez (1988)等學者的看法，成人學習歷程包含：自我導向的學習特質、重視同儕諮詢、強調立即可用的學習效果、以內在動機為主、常受情緒、壓力、焦慮的多重影響等特質。

2. 教師生涯發展

教師進修也關係到教師生涯的發展。歸納教師生涯發展的理论，可區分為三種研究取向：週期論、階段論、循環論(蔡培村，民85a)。

(1) 教師生涯發展的週期論(phase theory)

係以教師年齡或教學年資作為指標，來探討教師生涯發展的教學生涯需求、特徵。其系統係以直線的時間觀念為架構。

(2) 教師生涯發展的階段論(stage theory)

不以教師年齡或教學年資作為指標，而是以具有共同心理特徵、態度、需求等作為生涯發展的依據。

(3) 教師生涯發展的循環論(cycle theory)

此派從多重途徑的方法來說明教師生涯發展的情形，以及生涯發展中所牽涉到的各種情境因素。因為發展不只是個體，而是牽涉到個體在環境中所面臨的各種環境與變遷，是複雜的、循環的發展模式。

研究者發現，雖然各理論對教師生涯發展階段的論述不同，但是他們一致認為教師生涯發展是一個動態的發展歷程。綜言之，不同階段的教師對進修需求似乎存在著差異；亦即並非所有的教師均走在相同的發展軌跡上。因此，我們在規劃學校本位進修活動時，若能考慮進修教師的發展階段，會更能符合教師需要，進修效果亦將有所提昇。

(二) 學校發展：主要包含學校本位管理和學校組織發展

教師大部分的時間均在學校，其言行舉止常受到學校組織的影響，因此有必要探討學校的管理與組織的發展。

1. 學校本位管理理論

美國大約自七 0 年代開始出現學校本位管理，其內容包括課程訂定、學校層級的自治、管理、決定等等；亦即將學校所有的事物中，由上級單位所決定的權責，下放到學校，讓行政人員、教師、家長等共同運作與參與及學校負起績效責任等特性（張弘勳，民 86）。

如同饒見維（民 85）所言，教育改革必須從學校出發，它需要的不只是校長，基層教師的投入更是重要。唯有學校和教師一同參與研討，學校本身才能成就獨特的發展特色。唯有如此，對學校才有正面效益的影響。

綜上所述，可以看出學校本位管理具有授權學校自主決定、並由學校相關人員共同參與決定、及學校必須負起績效責任等特性。而且學校爲了因應多元化的社會潮流、爲了發展自身的特色，爲了達成教育改革的途徑，發展學校本位的管理是必要的。

2. 學校組織發展 (Organization development)

組織發展是能讓人們及其環境有計劃、有系統的改變歷程，其目的是在使組織能夠自我更新（簡良珍，民 85）。誠如 Owens（1991）認爲，改革中的許多問題其實都是源於學校文化的本質，傳統的改革忽略了人際間的互動與組織脈絡的關係，因而無法長久落實。

根據張弘勳（民 86）、簡良珍（民 85）、Owens（1991）的看法，學校組織發展是學校組織爲適應變遷社會的需要，經由計劃性和持續性的團體歷程（成員的授權、合作、參與、擁有感、工作和環境的氣氛等），促進學校組織自我更新的過程，它主要包含組織的互動與組織的文化兩種。

今日，學校是一個組織，教師是組織中的一分子，教師經由不斷的在職進修，以不斷的適應環境的需要，並將工作與學習聯結在一起。因爲教師進修除了提昇自己外，亦能提昇學校效能。

（三）教師與環境互動方面

1. 社會體系互動理論

若從社會體系互動的角度觀之，教師的社會行爲都是從社會體系中產生的（陳奎憲，民 79）。茲從 Getzels 和 Thelen 的理論模式來了解教師的社會行爲。蓋、謝二人認爲人類在社會中所表現的行爲，通常受到兩方面的影響，一爲個人，另一爲制度。比較兩者，若要改變教師的人格，比透過制度改變較容易，因此有識之士認爲透過學校進修改變教師行爲或認知是較可行的目標。

從上述可瞭解：如果進修活動能兼顧環境上所存在的規範，進修的效果一定會更

好。如吳麗君（民 79）所言：這就是場地論（field theory）大師 Lewin 所謂 $B=f(P \times E)$ 的詮釋與闡揚。教師進修如能考慮到教師個人與外在環境狀況，應該會改變教師的表現行為。所以學校是影響教師進修的一大因素，是以學校本位在職進修亦應參考社會體系互動理論。

2. 教師社會化 (teacher socialization)

所謂教師社會化是指教師在教育專業社會中，接受專業規範與學校環境影響的過程，因而使教師學習到專業知識與技能，形成專業的精神，建立自我觀念與角色，表現適當的教學態度與角色行為的歷程（高強華，民 81）。在有關教師社會化理論中，符號互動論主將 Mead 認為個人和他人的互動中，兩者間的統合常需要「重要他人」的觀點作為參照，據以修正自我觀念，表現合適的角色行為。依此觀念，教師社會化即是指教師在任教服務的學校中，經由同儕互動，重要他人的影響參照，建立和發展自我觀念與專業角色之過程。

其次，結構-功能學派認為，個人在社會體系中，依據各種價值導向，選擇適當的角色期望，表現合宜的角色行為。若依此觀點來看教師的社會化，則指教師在學校體系中，為達成教師專業成長的目標，經由學校組織與法令規定，以及同儕友伴之間的幫忙與角色期望，習得專業知能，內化教師對自己的規範，表現合宜的教師角色行為的歷程（林生傳，民 74）。

綜上所述，教師參加在職進修，學習新事物，促其轉變人格特質。若從此角度觀之，在職進修亦可稱為社會化的途徑或方式。

四、「學校本位」在職進修的實施程序與教師進修所持價值觀

（一）實施程序

依照學校本位的教師專業發展模式（簡稱為 RPTIM 模式）（Wood、Killian、Mcquarrie & Thompson, 1983）、學校內部發展的有關方案（簡稱為 GRIDS 模式）（Hopkins, 1989）等綜合歸納學校本位教師在職進修的實施程序，主要的內容包括下列五階段：

1. 準備階段

校長和行政人員透過和全體職員溝通，提出符合學校需要的改進目標，並組成一個指導委員會（steering committee），藉由開會、小組討論等方式提出進修內容、誰來計畫與資源提供等問題。

2. 需求評估階段

在職進修的需求主要決定在教師教學工作表現不足的程度，以及學生有何需求的預估 (van Lakerveld & Nentwig, 1996)。而有關評估需求方面，根據 Walters(1983) 指出如面談、問卷、觀察、討論、抽樣調查或測驗等幾種較常用的方法，可以用來幫助評估在職進修的需求 (引自王銳添，民 81)。

3. 計劃與訓練階段

計劃應該是要有使命感，也就是可幫助個人和學校兩者目標互相調和 (Daniel & Stallion, 1995)。如能在計劃中組成計畫小組，評估實施過程中可能發生的事項，並調查需求，確定可以或支援的系統，這是有效率在職進修的條件。

4. 實施與維持階段

訓練後，回到班級實施新的教學行為，並從同事、家長處獲得支持、回饋與鼓勵，以作為改進教學的依據。除此之外，在職進修的計劃與實施應該是密集的、持續的而且要和學校的資源或者組織成員的努力相結合才有效率。(Hopkins, 1989)

5. 評鑑階段

評鑑可使參與人員了解到努力的成果，為下一次的決策提供依據外，也可使學校內外部人員了解到整個進修制度的全貌，讓每位教師了解支持。Bradley (1991) 認為基本的評價階段可從準備、訓練、資料的蒐集、訪談下手，包括了同事的觀察、管理者的觀察、自我評價、意見反應評量 (教師滿意度)、學習評量、結果的綜合評量 (包含是否增進校務運作等)。

總之，現在適逢我國當前「教育鬆綁」的改革取向，研究者認為，以學校本位的國小教師在職進修可能會成為教師生活中的一部分，讓教師和學校繼續不斷的尋求和嘗試給學生學習的最佳方式。

(二) 教師進修所持的價值觀

Morrison (1993) 認為，每個團體或者教師，在哲學上或者處事的觀點上都會有所不同，因而對在職進修的看法也會有所差異。Murphy (1992) 在最近的研究結果發現，只有約百分之十的教師會把進修時所學習的內容應用到個人班級，其中最主要的原因是教師個人價值觀與所持的信念所致。因此在考慮教師在職進修時，有必要再省思教師對學校本位在職進修所持的信念 (Clark, 1992)。研究者歸納文獻後將這些信念分為現實取向、經驗取向和利益取向等三個面向。

1. 現實取向

對此類教師來說，教職只是一份工作，是一謀生工具。因此教學只是教師生活的一部份，教師還有其他重要事物要關切 (張芬芬，民 80)。此類教師認為，他們幾乎沒

有時間從事額外的專業發展工作，或有著多一事不如少一事的傳統心態（江文雄，民 87；Morrison,1988）。

2. 經驗取向

教師常受生活經驗以及社會化過程所經歷事件的影響而改變價值觀，這種經驗對老師個人認知與進修成效上有極大的影響（Goodson,1992）。因此，對大部份教師而言，進修後對教學無益是教師裹足不前的主要原因（MacLure,1989）。

3 利益取向

此類教師常爲了晉級、加薪或是爲了取得某種資格與分數而進修（歐用生，民 85；謝水南，民 85b）。如此一來，當教師發現即使不用進修，即可獲得目前的待遇與福利，或完成階段性任務時，教師的進修動機亦隨之消失。

綜合以上三種取向，現實取向的教師認爲教職只是一份工作，不用太努力；經驗取向的教師認爲進修無用論；而利益取向的教師不外是晉級加薪。可知在探討教師進修制度時，了解部分教師所持有的理念，將有助於進修活動的規劃，增進進修效果。

五、學校本位在職進修的問題分析

綜合有關中小學舉辦教師進修的相關研究文獻發現：就我國目前教師進修的現況而言，大部分的國小教師利用週三教師進修活動參加校內或區域性的研習活動（侯務葵，民 85）。在這種進修過程中，通常都安排學者專家到校演講（謝水南，民 85a），或是新教材教學技巧的研習（歐用生，83）。

然而這些由上而下的進修活動，往往是行政人員指派，因此部分教師是被迫或被迫參加的（張德銳，民 87）；有一部分教師旨在取得研習時數或學分，以利晉級或考試（謝水南，民 85a）。像這種由上而下的進修方式，造成研習課程和安排不甚理想，缺乏專業發展的理念（王秋絨，民 76a），往往只重視教育理論的進修，忽略教學實際問題與教師研究（Koetsier、Wubbels & Korthagen,1996）。

其次，就目前學校本位教師在職進修的師資問題來說，大部分學校聘請的教授通常未具備小學教學經驗或是其研究結果遠離實際教室情境，這對於教師而言，可能沒有明顯幫助（蔡清田，民 86）。

再者，就目前進修課程而言，普遍存在的現象是教師需求甚少受重視，因爲進修課程設計與實施，都是提供機構制定的（王秋絨，民 76b）。就進修目標來說，定位與目標不明是其最大缺點，在教育部中教司（民 80）、陳舜芬（民 84）等研究均指出這項困擾。進修的目的是改進教學或提高學位、是改進學校教育或增進教師福利？必須

目標釐清後，行動方針才有依據。

最後，就教師本身和未來的進修期許而言：教師普遍缺少批判反思能力、統整能力(侯務葵，民 85)；教師職位與薪級過度保障，讓教師有多一事不如少一事的心態；對一般機構舉辦的研習較不感興趣；進修機會仍不足或不均等問題。

六、學校背景因素與學校本位教師進修的實證研究

(一) 年齡和服務年資

就進修的需求來說，大部分文獻顯示(吳明隆，民 81；陳英豪、吳裕益、顏火龍、李坤崇，民 77)，年齡越高，越不想進修。根據郭金池(民 77)的研究發現：年紀大者，體力衰退，不利於學習，且較無其他物質或精神上的誘因；蔡培村與羅文基(民 83)等人的研究，均認為不同年齡和服務年資的教師，在教師專業發展和生涯發展上有顯著的不同。

Hitchcock 和 Hughes (1991) 認為，教師在不同的生涯階段有不同的生涯需求、不同的問題要面對，其關心事務的角度也會有所不同。然而，教師對學校本位進修的認知也是如此嗎？還有待進一步證實。

(二) 性別

在性別方面，吳清基(民 71)、陳英豪等(民 77)發現女教師進修的意願高於男教師。此種現象，可能是女教師比男性教師更具有自我實現感、較滿意於教學工作，所以進修意願較強；而男教師常以為擔任小學老師大材小用，進修意願較低(任東屏，民 88)。

在進修活動有否配合教師需求上與進修效果上，蔡芸(民 86)發現男女教師的看法有顯著的差異，女性較持正面看法。可能是國中女性教師所佔比例較高，且女性教師較滿意於進修。但張弘勳(民 86)發現，不同性別教師在參與訂定學校計劃和政策上，男教師比女教師較願意參與。

(三) 教師職務

在教師別和擔任職務上，孫國華(民 86)、藍瑞寬(民 87)曾經針對教師任教學科、擔任職務和在職進修的關係加以實證研究，他們均發現不同任教學科和職務的教師在進修的程度上有顯著不同。更進一步而言，兼主任的教師較沒有「挫折衰退」的現象，而且較一般教師具有顯著「學習成長」；而且不同職務教師對學校舉辦活動的支持程度、進修成效之認知、與訂定進修計劃有明顯的不同，兼主任組長之教師對於三者均較支持與肯定。

(四) 學歷

許多研究發現，學歷越高者進修需求較強（吳清基，民 71；陳英豪、李坤崇；民 76）。張弘勳（民 86）的調查研究中更明確指出，研究所程度的教師在參與訂定計劃與政策上比大學程度的國小教師積極。但在滿意度方面，研究顯示個人的教育程度和進修滿意之間呈負相關（任東屏，民 88）。對於這個研究結果，可以這樣解釋：教師的教育程度高，不但在學術研究能力、視野的擴展較佳，而且批判反省能力亦較強，當愈需要一個合理、公平的環境卻不易實現時，其滿意度就愈低。

(五) 學校規模與學校所在地

在學校規模和學區位置方面，學校班級數的大小與學校地點的交通特性均會影響教師的專業發展（饒見維，民 85）。舒緒緯（民 79）的研究指出，都市化程度越低的學校，其工作滿意度和進修成效的滿意度越高。而學校規模越小，教師對工作與進修的滿意度也越高（藍瑞霓，民 87）。而蔡芸（民 86）針對台灣地區國中教師的調查研究顯示：位居省轄市的學校教師對學校有否擬定進修計劃上，較持正面的看法，可能是風氣之先，因此大多數學校有擬定進修計劃。

其次，學校規模越大，教師參加一般進修的需求越低（劉文通，民 76；陳英豪等，民 77）。可能是因為規模大的學校，教師年齡通常較高；年齡高，進修意願低（陳英豪等，民 77）。但孫國華（民 86）針對台灣地區國中教師的調查研究結果發現，學校規模的大小並不會影響教師的在職進修意願。是否因為調查對象不同而有不同結果呢？還待本研究進一步調查。

(六) 婚姻狀況

吳清基（民 71）、吳明隆（民 81）均發現，未婚教師的進修需求比已婚教師強烈。在台南縣、市，教師的背景因素與學校本位的情形是否亦如此呢？

參、研究設計與實施

一、研究架構

依據本研究之目的與文獻探討結果，研究者擬定研究架構如圖 1：

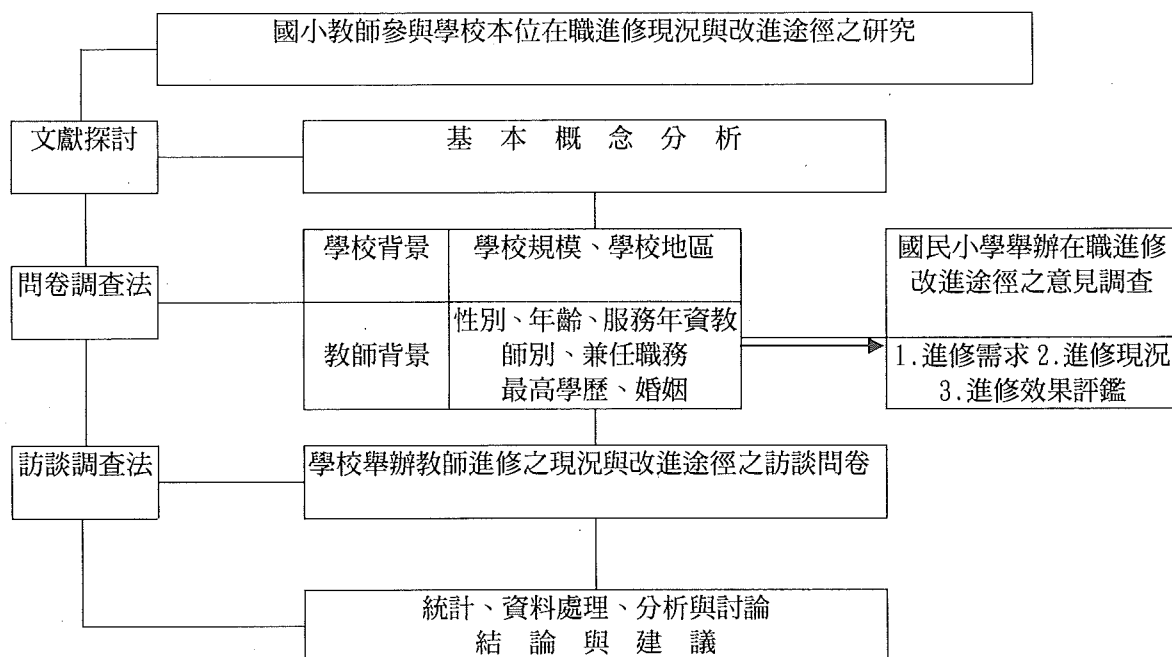


圖 1 國小教師參與學校本位在職進修現況與改進途徑之研究架構圖

二、問卷調查的設計與實施

(一) 研究工具

本研究以研究者自編之「國民小學舉辦教師在職進修現況與改進途徑之研究」為調查工具。問卷之內容主要為：1. 進修活動的程序，2. 進修現況以及 3. 進修需求與滿意度。其中進修活動的程序更細分為（1）準備階段（2）需求評估階段（3）計劃階段（4）實施階段（5）評鑑階段。

(二) 記分與統計

本問卷之問卷內容（一）採李克特氏（Likert Type）量尺方式，答案從「非常符合」到「非常不符合」，共分為五個等級，得分為：5分、4分、3分、2分、1分，另外加「不知道」之選項（當缺失值）。得分越高者表示符合程度越佳。

在統計方法與結果方面說明如下：

1. 單選題方面：利用次數分配表、百分比、百分比交叉分析、均數統計之，以了解各選項之次數分配及意見趨勢與差異的顯著性。

2. 複選題方面：計算各選項所勾選之累計次數與百分比，以了解教師意見。
3. 第三部份為滿意分數之填寫，統計方法為 means tables，以了解全體教師滿意的平均數。
4. 出生年次與服務年資方面，先將年次轉換為實際年齡，並加以分組歸類
5. 建構效度：將進修程序部分 1-10 題單選題題目作因素分析。首先將進修活動程序做主成分分析，所得到 λ 值大於 1 的因素有 2 個，能解釋 55.7% 的變異，隨後並進行 Oblimin 斜交轉軸，所得的因素一命名為「計劃與實施」，因素二命名為「成效與評鑑」；接著以背景變項與因素分析後的二因子進行迴歸分析，以了解背景變項與學校本位在職進修現況之關聯性。
6. 類別變項的說明：(1) 兼任行政職務：分為未兼任何行政業務、兼「未領有加給」之行政業務、兼組長（含人事、主計）以及兼主任四類，在迴歸分析作三個虛擬變項，以兼主任、組長為對照組。(2) 學校規模：分為 6 班以下、7-12 班、13-24 班、25-36 班、37-48 班、49-60 班、61 班以上等七類，在迴歸分析時，將其視為順序尺度加以分析。(3) 學校所在地：由研究者根據受試者所填答的學校名稱，依學校所在地分為都市（1-2 級）、城鎮（3-5 級）、鄉村（6-8 級）等三組。

（三）信度

在信度方面，採用內部一致性 Cronbach α 係數。在分量的係數上，因素一「計劃與實施」的 Cronbach α 係數為 .9357，因素二「成效與評鑑」的 Cronbach α 係數為 .9165。由此可知本問卷的信度良好。

（四）研究範圍與樣本

本研究以台南縣和台南市二縣市之現職國小教師為研究母群體。依據中華民國教育統計（教育部，民 87）的統計資料顯示，研究區域合計母體人數共 7427 人。在居住地區依都市化程度分為八個等級，本研究將此八個等級併成都市（1-2 級）、城鎮（3-5 級）、偏遠地區（6-8 級）三類，採分層叢集隨機取樣之方式，選取研究樣本共 929 人做研究，回收有效問卷 857 份，回收率為 92.3%。

三、訪談調查的程序

（一）訪談的目的與方法

除了問卷調查外，本研究採用「半結構訪問」（semi-structured interview）來蒐集質性研究資料，以彌補問卷調查的缺失與不足。

（二）訪談的程序

1. 編製訪談大綱

研究者編製「學校舉辦教師進修之現況與改進途徑之訪談問卷」。問題採半開放式題目，針對台南縣與台南市部分國小校長、主任、教師做為施測對象，讓訪問者依據該題的要求與題意，敘述自己的看法和觀點，並蒐集相關研習進修的書面資料。

2. 選取樣本

從回收問卷顯示，願意接受訪談者有 79 位，遍佈各都市化等級之學校。研究者分別從都市化等級 1-2、3-5 和 6-8 中，各選取 1 位主任和 4 位教師進行訪談，總共訪談 3 位主任與 12 位教師。並採立意抽樣選取兩位校長進行訪談。

肆、研究結果之分析與討論

一、問卷調查結果的分析與討論

根據分析結果，研究者從國小舉辦教師在職進修活動程序評估、國小舉辦教師在職進修的現況與對國小舉辦進修之需求和滿意度等三方面探討之，並對背景變項與進修活動的關聯性作迴歸分析，以了解背景變項的影響力。

(一) 國小舉辦教師在職進修活動程序之百分比分析討論

1 依據調查結果顯示，只有四成六的教師認為學校有召開籌備會議討論。若從教師進修決定權的角度看，學校本位進修活動本應由學校來發動、教師來決定和規劃的學習（吳麗君，民 79）。究其可能原因是忽視學校組織發展的原則：當校方在構想教師進修的政策和制度時，忽視教師在進修過程中的關鍵地位。其次是缺乏學校本位管理之理念：學校層級的決定、管理，應由學校成員共同運作和參與（簡良珍，民 85）。因此，學校在準備進修活動的運作上、觀念上與推廣上均還有改善的空間。

2 學校舉辦教師進修研習，約四成的教師對學校進修活動與教師需求之間持保留態度。究其可能的原因主要來自存在著某些限制、未能真正去落實。對教師而言，校內舉辦的進修活動，最有可能切合教師的需求（葉郁菁，民 86）。但學校本身有否真正落實學校本位教師進修程序、行政單位有否規劃配合措施、是否有各種力量的支持與支援等，均是影響成功與否的關鍵（簡良珍，民 85）。若由此觀之，台南縣市尚有部分小學未能體會到學校本位教師進修的真諦。因此，行政人員與教師有必要改變觀念與認知，讓學校本位教師進修真正落實。

(二) 背景變項與活動程序的評估之迴歸分析討論

在教師別和擔任職務上，本研究只在教師別上（分為級任、科任、實習、代課教師）得到支持，與孫國華（民 86）的研究不同，可能的原因是孫國華針對國中教師施測，而國中教師極少兼任行政職務，因此區別性強；然而目前國小體制中，大部分教師均兼有行政業務（黃炳煌，民 77）。在學歷方面，不同程度教師的看法一致，但未達到顯著水準。而在學區位置和學校規模上，研究結果顯示，規模越大的學校，不論在研習舉辦次數上或是資訊取得上較便利多樣，相對的要求也較高。但本研究結果和孫國華（民 86）針對國中教師調查的結果不同，究其原因也許是其樣本以國中教師為主，樣本的獨特差異性導致研究結果的不同，亦可能來自統計上差異，研究者以迴歸分析控制其他變項後，所得到的結果應較真確。

表 1

背景變項與對在職進修活動程序的評估之迴歸分析

背景變項和因素一（計畫與實施）的迴歸分析				背景變項和因素二（評鑑與成效）的迴歸分析			
類別	b	Beta	Sig.T	類別	b	Beta	Sig.T
服務年資	-.08	-.17	***	服務年資	.01	.01	
性別	-.08	-.04		性別	-.24	-.10	**
都市化程度	-.15	-.10	**	都市化程度	.06	.04	
教師別	-.11	-.07	*	教師別	-.01	-.00	
兼任職務	-.03	-.02		兼任職務	.08	.06	
學校規模	.01	.01		學校規模	.07	.13	**
婚姻狀況	-.06	-.02		婚姻狀況	.05	.02	
最高學歷	.02	.03		最高學歷	-.01	-.01	
年齡	-.04	-.07	*	年齡	.01	.02	
常數	.85		R Square=.11		-.41		R Square=.06

說明：（一）* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

（二）在背景變項中，分別以男性、都市化程度 6-8 級、科任教師、兼主任組長、已婚、非師範體系畢業、服務年資一年以下、20-29 歲、12 班以下為對照組

(三) 國小舉辦教師在職進修的現況之分析與討論

1. 研習時間以週三下午為主（81%），但能依自己需要自由參加者僅佔 35%而已，另外六成的參與者是學校指派或輪流參加，顯然這類教師少了參與自主權。這種強迫性的進修並不符合成人教育的興趣原則，因此有必要加以探討與改進。其次，在承辦人員或學校是依教師實際需求來設計課程僅佔 33%，在實際參與後，感覺上沒有針對老師

需要來設計課程的也有 17%；此結果顯示，學習者的需求、個別差異及經驗內涵未受到應有的重視，這實在值得憂心的現象。所以當學校在主辦研習時，實應跳脫「規劃者中心」的窠臼，重新思考教師學習需求與差異，而非因循過去上級主辦規劃的研習模式。

2. 教師認為由國小所舉辦的在職進修最主要的缺點是忽略教師個別差異與需求及過分理想化的教學情境兩項，而一般進修活動亦存在此兩項缺點，可能是上述兩項缺點是國內進修普遍存在的問題，但根據學校本位在職進修理論，其最主要的優點是兼顧個別差異與教師實際需求，何以理論與實際有如此大出入，則待進一步探討為何學校本位的進修活動無法彰顯功能呢？

3. 參加進修機會的次數會因為其職務別的不同而有所差異，而且本研究發現學校規模的大小與學校地點的所在地均會影響教師的專業發展。因為都市學區的專業發展需求與現況較鄉村教師為佳，居住在都市地區參加繼續教育的參與率較高，部分原因是因為交通便捷，取得資訊容易，有利於參與活動。其次在學校規模上，就學校本位的進修需求上，和大部分研究結果相符，年齡高，進修意願不強（劉文通，民 76；陳英豪等，民 77）。但與陳英豪等（民 77）認為學校規模大的學校，教師年齡較高的推論不符。由表 2 結果顯示，學校規模較大者，其年齡未必較高。也許是時代轉變，十年前的情況與現今有異，亦可能是研究地區的不同。

表 2

學校規模與教師年齡、進修必要性之百分比交叉分析

類別\學校規模	12 班以下	13-36 班	37-60 班	61 班以上	Eta
平均年齡	48.8 歲	48.7 歲	50.2 歲	44.9 歲	.11*
進修的必要性	98.9%	91.6%	90.2%	99.1%	.05

* $p < .05$

4. 服務 2-5 年之教師進修次數明顯高於初任教師，進修需求旺盛，以後漸走下坡。這表示不同服務年資的教師，在教師專業發展和生涯發展上有顯著的不同；亦即台南縣、市的國小教師也有相同情形，教師生涯發展的確有階段性的表現存在。在教師別、擔任職務和學歷來說，兼主任的教師其進修意願較強，較一般教師具有顯著的「學習成長」。就學歷而言，是否為師範體系畢業之教師，其進修次數有所差別，亦即師資班出身的大學畢業生進修次數明顯高於師院、師大畢業之教師，箇中原因，值得進一步探討。

(四) 對教師的進修需求與滿意度之分析與討論

1. 普遍來講，大部分的教師（97%）均認為有必要參加由國小所舉辦的研習進修活動，這是很可喜的現象。若從教師專業的觀點視之，頗符合服務重於報酬、不斷的在職進修等條件（陳奎熹，民 79），可能意謂大部分的教師對教師專業發展的認同。反而「可晉級、換證、加分」等酬賞性誘因竟在選項中敬陪末座；也可能是因為學校本位進修的研習時數較少，時間不長，很少教師會單純因為晉級加分而參加，而是考量到自身的需求。

2. 教師認為最有效的鼓勵方式是「給予公差假」，與王家通等（民 86）將之排在第三位是不同的。究其原因可能是研究母群體的不同，因為台南縣政府規定（台南縣政府編，民 88），三天以上的公差假才可以請代課教師，因此，常造成教師研習的不便。至於在最需要辦理的研習科目，依序為資訊電腦、輔導活動、藝能科、鄉土教學與外國語文，頗能呼應自民國 85 年 8 月所實施的新課程之學科改變特色（教育部編，民 82）：輔導活動、鄉土教學活動等設科，將唱遊改為音樂和體育，每週各兩節，以及彈性應用時間一節。而台南縣頗多學校將彈性應用時間訂為電腦課程或英語課程，以反映未來社會需求。從此觀點視之，國小教師似有感於新課程的改變，與補充教學能力的需要而亟需此四項學科的研習；若再對照國小教師最常參與的研習活動，亦相符合。

3. 學校規模較小、都市化等級較低的學校之教師學校本位進修活動的滿意度較高。可能是因為此兩類學校人際關係複雜度較低，學校組織氣候較開放，而且組織成員少，工作的合作性較高，教師實現教育理想的可能性較高，因此在進修的滿意度也較高（舒緒緯，民 79；藍瑞霓，民 87；饒見維，民 85）。其次，學校規模越大或都市化等級越高的學校教師對學校進修活動之滿意度越低。惟整體 R Square 很低，這表示教師在職進修滿意度的影響因素，除了上述背景變項外，還有其他未控制因素，如教師價值觀，校長領導風格等因素，這其中的原因，還有待訪問調查了解原因。不過在台南地區，除了學校規模的大小與學校地點所在都市化程度會影響教師進修的滿意度外，其他背景因素並無明顯差異。

表 3

不同背景教師對學校本位在職進修滿意度之迴歸分析

	B	Beta	顯著性	類別	B	Beta	顯著性
學校規模	-.03	-.15	**	教師別	.01	.01	
教育程度	-.01	-.03		兼任職務	.02	.04	
婚姻狀況	.03	.02		年齡	-.02	-.02	
性別	.06	.06		縣市別	.07	.07	
地區	-.07	-.07	**	服務年資	.06	.09	

N=742 R Square=.08

附註：依變項（在職進修滿意度）為未滿 77 分當虛擬變項。

二、訪談結果之分析與討論

學校本位教師進修是繼續職前專業教育的基礎，培養教師的各種專業知能，其進修內容，實不應與職前教育的內容重複。除此之外，在資源條件允許的情況下，可依教師社會化的觀點，提供一些間接影響教師專業表現的進修活動，如教師體能訓練、調適壓力等訓練的進修課程。不過如訪談中提及的「插花研習」之類進修活動，研究者無法認同，因為從教師專業發展的內容觀之，除了休閒性的研習，還有很多需要研習的內容比上述研習急迫與重要。

其次，聘請之專家學者一再的將其授課內容，重複地推銷到每所學校，卻不問個別差異；而且缺乏長期的規劃是為人所詬病的。至於就教師在職進修常感困擾的原因來說，一部份是被強迫參加沒有興趣的課程。誠如 Morrison(1988)所言，非自願性參加別人所認為是「好的」在職進修課程，是讓教師感覺到不積極的原因之一。因此，從訪談得知，籌畫教師進修小組或者教師自組成長團體，以草根模式擬定教師進修計畫，似乎較可行與落實。

調整經費的運用方式，亦是一個重要面向。可以讓學校有分配預算和使用的自主權力，因為經費的支持乃是教師專業發展重要的配合因素。教育當局也應寬列經費，鼓勵教師自發性的進修或研究。至於計劃方面，進修內容應事先公佈，並作長遠的規劃，讓教師能妥善選擇，使進修效果更具成效。

在進修現況方面，學校和教師「現實取向」的觀念下，讓教師認為所學的理论是無助於班級教學的。因此，我們有必要指出教師進修的盲點所在—讓教師知道其信念或者是表現是值得商榷的、有必要改進的。在此方向下，才有利於「學校本位」的教師進修，並確保教師進修之成效（郭丁熒，民 87）。因此，實施教師分級制度是一個可

以考慮的方向，它不但可以促進學習動機，也是專業成長的好方法（蔡培村，民 85b）。因為要晉級換證，一定要有足夠的進修時數或基本能力，因而教師必須隨時充實自己，如此必能促進教師專業成長。

接著，從聘請的師資而言，訪談結果顯示：令國小教師對在職進修最不滿意的原因之一是教學內容不能理論與實務兼顧。即使是國小各科的教材教法研習，也是紙上談兵。因此，要辦好一個有成效的在職進修活動，教師的臨床教學與研究是必要的，因為在職進修的教師，其個別差異比養成教育的學生還大（張秀敏，民 77），由於教師專業發展的歷程與成人的學習特性不同，其需求也有所不同。為了滿足不同教師的需求，多元化且事先公佈的課程是必需的。在教材教法方面，除了要配合真正學校的上課情境外，實施方面，一定要注意到有關成人的學習歷程之特性（鄧運林，民 79）。

接下來為避免「形式主義」進修的發生，提出適當的評鑑標準和方法是有必要的，這也是迫切的課題。但由於教師進修的成效很難評鑑，為了顯示成果，目前各國小常將舉辦成果轉移到書面上；再加上國內進修成效偏種總結性評量。因此，研習後的追蹤活動只是完成書面資料以供備查，而非針對書面資料加以改進。如能考慮參與人員的自評與研習教師的調查，再加上外部評量（如進修委員會），應會更具效果。

另外，教師在職進修活動成功與否的部分關鍵來自校長的支持，以及校長是否具有宏觀的視野（Gall, 1994）。因此，校長或行政人員必須不斷的研究進修，扮演帶領專業成長的角色，以專業領導重於行政領導的方式經營學校，讓學校更有效率。類似英國準備於 2002 年實施「全國校長專業資格」（National Professional Qualification for Headship），要求所有想成為校長的教師必需進修並取得這項資格，方能申請學校校長職位。讓教師或校長一定要具備某些學分或學分數，才能夠具備資格或證明。

至於研習教學立即性的回饋機制，最有效的方法是落實教學觀摩或是讓教師進一步研究。教學觀摩能促進教師專業成長；進一步的研究，可兼顧理論與實際，讓教師切身可用，也可得到學術上的肯定，滿足教師自我實現的需求。

伍、結論與建議

就理念而言，學校本位教師在職進修相當吸引人。然而，要把理念真正落實卻不是一朝一夕所能達成。本部分依研究結果歸納出以下結論。

一、在文獻探討方面

(一) 可從教師方面、學校方面以及兩者互動等方面探求理論基礎

它的理論基礎在教師方面，包含了成人學習歷程和教師生涯發展。教師進修內容最好要切合實際需求，並且在實際的工作場所進行。況且，不同階段的教師對進修需求與現況亦存在著差異。

其次，在學校方面，包含了學校本位管理和學校組織發展理論。將學校所有事物中，由上級單位所決定的權責，下放到學校讓行政人員、教師、家長共同運作與參與。因此在構想教師進修的政策與制度時，不能忽視學校在教師進修過程中的關鍵地位與影響力量，也唯有教師具備自我規劃能力時，學校本位管理與組織發展才會更具效率。

最後，從兩者互動來說，社會體系互動理論和教師社會化亦必需包含在內。具體而言，可以透過在職進修的方式改變教師行為或認知是較可行的目標，這和社會體系互動的場地論有關。如此能使教師學習到專業知識與技能，形成專業的規範與精神，建立自我觀念與角色，表現適當的教學態度與角色行為，這就是教師社會化的歷程。

(二) 學校本位教師進修程序，可歸納為準備、需求評估、計劃、實施和評鑑等五個階段

學校本位教師進修的實施程序大致分為 1. 準備階段：校長和行政人員透過和全體職員溝通，提出符合學校需要的改進目標，並獲得上級支持組成一個委員會，負責監督和籌畫學校內計畫和實際活動。2. 需求評估階段：因為要改善教師的教學效能，幫助學生學習，滿足學生個別差異，必須對教師進修有何需求對症下藥，明辨老師的需求。3. 計劃階段：計劃應該是幫助個人和學校兩者目標互相調和，這是有效率進修的條件。4. 實施階段：計劃與實施應該是密集的、持續的，而且在過程中，必須和學校的資源或者組織成員的努力相結合才有效率。5. 評鑑階段：評鑑的結果可使參與人員了解到努力的成果，為下一次的決策提供依據外，也可以使學校內外部人員明白整個進修制度的全貌，讓每位教師了解與支持。

二、學校本位在職進修之實施尚未真正落實

(一) 教師普遍認為學校本位在職進修有其必要性

最主要的原因是因應教師專業化需求與知識資訊的暴增。當教師對於自己社會角色的轉變有所體認，可藉由不斷的進修，提昇整體教育品質。

(二) 國小教師普遍缺乏自我規劃能力與參與決定的權利

進修課程安排與設計常由少數人來規劃，教師無權選擇進修機會。大部分教師由學校指派參加或輪流進修。如此，落實學校本位管理談何容易。

(三) 最主要缺點是忽略教師的個別差異與需求以及過分理想化的教學情境。

由研究結果得知，學校行政或部分教師未能落實其理念是原因之一；部分教師所持現實與利益的進修價值觀是原因之二。

(四) 教師進修時數與頻率不錯，但缺少事後檢討與討論

學校所舉辦的進修活動大都能符合教師時間，次數以三到五次最多，時間大都在週三下午與暑假，且五年內要達到 90 小時的目標是很容易達到。但進修活動後的檢討辦理似乎沒有。因此，常造成無法讓學校內部人員了解到整個進修制度的全貌。

(五) 進修的課程和方式不夠多元化，亦缺乏長期規劃

研習活動的科目以資訊電腦最多。在進修的方式上，則以教材教法研習、觀摩教學和專題演講最多，但這些都屬於較傳統單一的方式，畢竟教師專業內涵是複雜的，單一活動很難協助教師發展專業的內涵，而且進修科目缺乏長期的規劃，教師無法了解學校要安排什麼活動。

(六) 師資聘請不夠彈性、講授內容未符研習教師所需

講師的講授內容和基層教師的需求有所出入，部分教授講授教材缺乏變化，師資的聘請不夠多元化或不了解目前小學實際教學情形。

三、學校本位在職進修的實施程序仍有部分缺失

(一) 進修籌畫階段各處配合良好，但缺少召開會議討論

大部分教師認為學校在籌畫進修研習，配合情況良好，但教師認為進修活動前有召開籌備會議的學校不到五成。這顯示，要真正落實其精神還有待加強。

(二) 進修的需求評估不夠廣泛

六成的教師認為會針對教師的需求設計課程，但設計課程後的師資聘請、學員遴選或教材上似乎未再深入考慮。

(三) 進修的計劃和實施階段情況不錯

近六成的老師認為，學校舉辦的進修研習，有擬定教師進修研習計劃。在

實施階段，亦有七成多教師認為學校舉辦的活動，會依計畫進行。

(四) 進修後對教學和學校整體效益有所提升，但缺少檢討與討論

七成的教師認為進修後對教學有所幫助，六成的教師認為有助於提升學校整體工作。

四、國小教師對學校本位在職進修的需求強烈

(一) 公差假是鼓勵教師參加學校本位進修最有效方式

教師認為鼓勵教師進修最有效的方式是給予進修教師公差假，晉級加薪亦是可以考慮的方式。這可能與台南縣市政府特殊規定有關。

(二) 週三下午是教師認為的最佳進修時間

大部分的國小教師認為週三下午是最佳的進修時機，次為寒暑假期間，因為這三段時間是最不影響到正常教學的時段。可見大部分教師已有利用非上課時段從事進修活動的概念，以免影響學生學習。

(三) 用問卷調查了解教師需求最為理想

在了解教師的需求方面，大部分教師認為用問卷調查最為理想。因為問卷調查的確能讓教師真實的表達意見，而不擔心被發覺身分。

(四) 最需要辦理的研習科目是資訊電腦和輔導活動

教師認為最需要辦理研習科目是資訊電腦、輔導知能和藝能科，而最好的活動方式是教材教法研習和教學觀摩，主要是在增進教師教育新知和教學技術。

五、個人背景與學校本位在職進修的關聯性方面

(一) 服務年資二-五年，是參加學校本位進修的高峰期

根據本研究結果顯示，年資二到五年之教師是參加「學校本位」進修的高峰期，爾後，隨著服務年資越長，進修時數越少。

(二) 背景因素與「學校本位」進修程序存有明顯差異

越資深的教師、都市化程度越高的學校教師以及擔任科任教師對學校舉辦研習活動前的準備、需求與計劃階段的現況越不滿意。在實施與評鑑階段上，男性、越大型的學校越不滿意學校本位在職進修的現況。

(三) 進修時間多寡與頻率亦會因教師背景差異而不同

學校規模 61 班以上的學校、非師範體系畢業教師、都市小學、教學年資在 11-20 年的教師、兼主任的教師參加進修的次數與時間較多於學校規模在 60 班

以下的學校、師範體系畢業、城鎮或鄉村地區、教學年資在 10 年以下的教師、未兼任何行政業務的教師。

(四) 學校規模與所在地，會影響教師對進修的滿意度

越小型的學校、非都市型學校的教師對學校本位進修活動的滿意度較高。因為越大型學校、都市化等級越高的學校教師，參加進修活動次數較多，資訊取得也較便利，相對地要求也較高。

(五) 婚姻狀況的不同，對學校本位進修現況沒有差異

不論是在進修現況，參加進修次數，或者在進修的滿意度上，均未到達顯著水準。

六、建議

(一) 對教師本身方面

1. 教師要有自我規劃的能力

依據本研究結果顯示，六成的學校將教師在職進修之機會，採輪流參加或學校指派教師參加進修。因而，當教師要能體會到研究進修是權利也是義務，而且要增權就必須增能，有了自我籌畫進修能力與自我生涯規劃，如此，才能落實學校本位在職進修。具體而言，必須落實教師專業知能之改進活動，如在職進修、討論會、研討會等，才有助於專業水準的提昇。而且教師在處理班級事務或是參加各種研討會等，其他人員都不能妨礙這種專業權威。甚至教師應該彼此互做教室訪問，或者是鄰近學校教師做教師互訪，讓教師在自然的情況下獲得裨益。

2. 體會在職進修是教師終身學習的工作

六成以上的教師均能體會到知識的日新月異與教育專業化的需求，97%教師認為學校舉辦之在職進修有其必要性。因此，教師必須投入進修的學習社會，以促進自我專業成長。籌組教師成長團體，以草根模式擬定教師進修活動計劃，是較可行與落實。或者鼓勵學校教師組織教師會，並由學校教師會主動規劃學校本位的教師進修，畢竟教師會的基本任務之一是研究和解決各種教育問題。

(二) 對學校實施學校本位在職進修的建議

1. 強化學校行政人員、主管專業成長觀念為首要之務

校長與行政人員有機會、有能力去促進教師專業發展，而且能促進實際行動者，更是成功與否的重要關鍵。因此，學校主管亦要參加在職進修，甚至成立「學校本位」在職進修的種子教師，或者為行政主管成立專班。讓學校行政人員、主

管亦能隨著時代的改變，在觀念上亦能精益求精。

2. 給教師必要的時間是應優先考慮的方向

讓教師有充分時間進行計劃或學習是有必要的。行政單位盡量少依上級經費多寡或自己的承辦經驗來舉辦各類活動和教學外的工作，以免增加老師的負擔；各類的進修活動盡量由學校和教師自行去規劃。暑假時間是教師認為進修研習的好時機，是否可以把一部份的時間加以制度化，發展出類似英國的「專業發展日」，這是可以發展的方向。

3. 進修方式與內容應更多元

教師認為國小舉辦的進修研習，最好的方式是教材教法研習和教學觀摩。除此之外，書寫和對話更能促進專業發展的重要管道，因為透過書寫，教師可發現自己的哲學或習焉不察的理論，加以反省、批判；對話是一種公開的溝通，是自發的，教師們互相關懷、互相質疑與互相成長。其次，近年來課程內容隨社會變遷的改變而要有所增減，如兩性教育、藥物使用等，這亦是值得推薦的進修內容。

4. 多元評估教師的進修需求

教師認為學校舉辦之進修研習，最大的缺點是忽略教師的個別差異與需求。所以，在開辦各種進修研習時，一定要事先了解參加教師的學習需求或動機取向，針對不同型態的參與者，規劃出不同的課程、教材、活動與情境，再向學校當局提出計劃，爭取財源，以滿足所有參與者的進修需要。

5. 參與教師的遴選，應以興趣為第一要務

興趣第一、志願第一是遴選教師優先的考量。如果事先未篩選進修人員，效果一定不佳。分年紀上課或依程度是一個好的辦法。如果校內名額有限，校內自行記點的措施不錯。當學校要分配資源或決定事情時，可由此判斷。

6. 規劃教學觀摩或成果發表會應是可行方法

部分教師認為定期舉辦教學觀摩或分科研討會是落實進修後最好的處理辦法。其次，教育行政單位可以定期舉辦中小學教師為主的「教學研究成果研討會」，類似大專院校的「學術研討會」。這種研討會可以分年段、分科目或者跨校舉辦，讓各校教師彼此有機會相互交流研究經驗。

(三) 對教育行政機關的建議

1. 實施教師分級制度與強制進修

許多受訪教師認為教師進修動機不強，唯一的生涯進階方式是主任或校長。對於一個專業的領域而言，缺乏專業進階的出路是一個很大的缺陷，這阻礙了專

業發展的機會。建議實施「教師分級制」，並慎重規劃分級的方式和評鑑的方法。畢竟無論如何分級，目的都是在激發教師邁向更高層次的專業發展，也讓資深教師扮演更積極的角色，協助校內各種進修活動。

而且分級制度必須融入必要的進修時數，讓不願進修的老師也要強迫進修否則不得晉級或換證，相信會有較佳的效果。類似英國在「教師薪資與條件法」中強制規定，每年學校有五天進修日或者在職進修的資歷在應徵更高職務時具有更優勢的條件（李奉儒等，民 88）。

參考書目

- 王秋絨（民 76a）。卓越的教師需要精雕細琢。*師友*，241，10-12。
- 王秋絨（民 76b）。教師需求論於教師在職進修課程發展上的意義。*台灣教育*，439，9-14。
- 王秋絨（民 86）。法國國小教師師資培育案例分析。載於國立花蓮師範學院進修暨推廣部主編：*進修推廣教育的展望與挑戰*。台北市：師大書苑。
- 王家通、丁志權、蔡芸、李惠明（民 86）。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。載於中華民國師範教育學會主編：*教學專業與師資培育*。台北市：師大書苑。
- 王銳添（民 81）。*人事管理與組織行為*。台北市：曉園書局。
- 台南縣政府編（民 88）。台南縣縣立學校教師出勤差假管理要點。載於台南縣政府編印：*台南縣政府公報八十八年冬字第四期*。
- 任東屏（民 88）。*碩士程度女性國小教師專業發展之研究*。國立台東師範學院碩士論文。
- 行政院教育改革審議委員會（民 85）。*教育改革總諮議報告書*。台北市：行政院教育改革審議委員會。
- 江文雄（民 87）。鼓勵教師從事行動研究。*技術及職業教育*，48，23-27。
- 李奉儒（民 86）。英國教師在職進修制度的回顧與展望。載於國立花蓮師範學院進修暨推廣部主編：*進修推廣教育的展望與挑戰*。台北市：師大書苑。
- 李奉儒、蘇永明、姜添輝（民 88）。*英國中小學教師在職進修制度研究*。國科會專題研究計劃成果報告。NSC88-2413-H-260-001-F17。
- 吳明隆（民 81）。高雄市國小教師在職進修教育的調查研究。*教育資料文摘*，29(6)，133-161。

國小教師參與學校本位在職進修現況與改進途徑之研究

- 吳清基 (民 71)。中小學教師在職進修意願研究。教育部中等教育司委託研究報告。
- 吳麗君 (民 79)。以學校為中心的教師在職進修之涵義及其重要模式初探。台灣省第一屆教育學術論文發表會論文集。台灣省：台灣省教育廳。
- 周水珍 (民 85)。學校本位的國小教師在職進修教育之探討。國教園地，55、56，4-7。
- 林生傳 (民 74)。教育社會學。高雄市：復文書局。
- 高強華 (民 81)。教師社會化研究及其在師資培育上的意義。載於中華民國師範教育學會主編：教育專業。台北市：師大書苑。
- 高強華 (民 85)。變遷社會中的教師在職進修。載於中華民國師範教育學會主編：師範教育的挑戰和展望。台北市：師大書苑。
- 侯務葵 (民 85)。教師進修之我見—基層教師的反思。載於中華民國師範教育學會主編：師範教育的挑戰和展望。台北市：師大書苑。
- 孫國華 (民 86)。國民中學教師生涯發展與專業成長之研究。國立高雄師範大學博士論文。
- 教育部編 (民 82)。國民小學課程標準。台北市：教育部。
- 教育部編 (民 87)。中華民國教育統計。台北市：教育部。
- 教育部中等教育司編 (民 80)。世界各主要國家師資培育制度比較研究。台北市：正中書局。
- 郭丁熒 (民 87)。教師進修教育的理論與實際。載於中華民國師範教育學會主編：教師專業成長—理想與實際。台北市：師大書苑。
- 郭金池 (民 77)。國民小學教師價值觀念、進修態度與教學態度之研究。國立高雄師範大學未發表之碩士論文。
- 陳幸仁 (民 87)。學校變革的新趨勢—學校本位管理。國教月刊，44(9-10)，80-86。
- 陳英豪、吳裕益、顏火龍、李坤崇 (民 77)。借問進修學府何處尋—我國國小教師進修意見之調查分析。國教之友，44(1)，16-21。
- 陳奎熹 (民 79)。教育社會學。台北市：三民書局。
- 陳舜芬 (民 84)。師資培育與教師進修制度的探討。台北市：行政院教改會委託「鬆綁原則研究」計劃案 (六)。
- 張弘勳 (民 86)。國民中小學實施學校本位管理之研究。國立台灣師範大學碩士論文。
- 張芬芬 (民 80)。師範生教育實習中潛在課程中之人種誌研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 張秀敏 (民 77)。提昇國小教師在職進修教學成效之研究。屏東師院學報，1，543-579。

- 張德銳(民 87)。以同儕教練模式提昇教師專業。載於中華民國課程與教學學會主編：
學校本位課程與教學創新。台北市：揚智。
- 單文經(民 81)。教育專業知能之性質。*課程與教學研究*。台北市：師大書苑。
- 黃炳煌(民 77)。前車之鑑—對小學教師在職進修的看法。*國教之友*，44(1)。
- 黃富順(民 74)。成人的學習動機—成人參與繼續教育動機取向的探討—。高雄市：復文。
- 舒緒緯(民 79)。國民小學教師溝通滿意與工作滿意關係之研究。*國立台灣師範大學教育研究所集刊*，33，165-185。
- 葉郁菁(民 86)。在職進修對小學初任教師專業發展之影響。載於中華民國師範教育學會主編：*教學專業與師資培育*。台北市：師大書苑。
- 劉文通(民 76)。*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。(未出版)
- 歐用生(民 83)。國小教師在職進修教育的檢討與改進。*高市鐸聲*，5(1)，1-6。
- 歐用生(民 85)。*教師專業成長*。台北市：師大書苑。
- 蔡芸(民 86)。*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*。國立高雄師範大學博士論文。
- 蔡培村、羅文基等(民 83)。*高級中學教師生涯能力之研究*。教育部中等教育司委託研究。
- 蔡培村(民 85a)。我國實施教師職級制度之研析。載於中華民國師範教育學會主編：
師範教育的挑戰和展望。241。台北市：師大書苑。
- 蔡培村(民 85b)。*教師生涯與職級制度*。高雄市：復文。
- 蔡清田(民 86)。以行動研究為依據的教師在職進修與專業成長。載於中華民國師範教育學會主編：*教學專業與師資培育*。台北市：師大書苑。
- 蔡碧璉(民 82)。*國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究*。國立政治大學博士論文。
- 鄧運林(民 79)。*成人教育課程發展模式初探*。台北市：台灣。謝水南(民 85a)。教師在職進修現況分析與策進。載於中華民國師範教育學會主編：*師範教育的挑戰和展望*，218。
- 謝水南(民 85b)。我國師資培育制度變革的分析。*教育資料集刊*，23，171-193。
- 簡良珍(民 85)。*學校本位成員發展之研究—以美國為例*。國立台灣師範大學碩士論文。
- 藍瑞寬(民 87)。國小教師工作滿意度調查研究。*屏東師院學報*，11，55-80。饒見維(民 85)。*教師專業發展：理論與實務*。台北市：五南。

- Bradley, H (1991). *Staff development*. London: The Falmer Press.
- Bridges, D. (1993). *School-based teacher education*. In D. Bridges, & T. Kerry, (Eds.) *Developing teachers professionally: Reflections for initial and in-service trainers*. London: Routledge.
- Clark, G. M. (1992). Teacher as designers is self-directed professional development. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. New York, NY : Teacher College Press.
- Daniel, P. L. & Stallion, B. K. (1995). *Research report on implementation of professional development in Kentucky*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South education research association.
- Deleliew, T. & Martinez, Y. (1988). A search for the meaning of staff development. *Journal of Staff Development*, 9(3),28-31.
- Dissinger, H. B. (1988). *Implementing a school-based staff development project designed to promote active learning and increase student interest in elementary social studies: A case study*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania University. (AAC 8816896)
- Fessler, B. (1985). A model for teacher professional growth and development. In P. J. Burke & R. G. Heideman (Eds.), *Career-long teacher education*. London: The Falmer Press.
- Gall, M. D. (1994) . *Planning for effective staff development-six research-based models* . University of Oregon .
- Gibney, S. G. (1989) . *An ethnographic case study of a school-based staff development process*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia University. (AAC 8910417)
- Goodson ,I. F. (1992). Sponsoring the teacher's voice : teacher' lives and teacher development. In A. Hargreaves & M.G. Fullan(Eds.), *Understanding teacher development* .New York, NY : Teacher College Press.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1991). *Research and the teacher-a qualitative introduction to school-based research*. 220-221.New York : Routledge.
- Hopkins, D. (1989). Identifying INSET needs : a school improvement Perspective. In R. McBride (Ed.) *The in-service training of teacher*. Philadelphia : The Falmer Press.
- Koetsier, C. P. ,Wubbels, T. & Korthagen, F. A. J. (1996). *Partnership and cooperation between the teacher education institute and the schools : Aprecondition for structured*

- learning from practice in school-based program*. Paper presented at the annual meeting of the Association for Teacher Education in Europe. 21st, Glasgow, Scotland ◦
- MacLure, M. (1989). Anyone for INSET ? Needs identification and personal/professional development. In R. McBride (Ed.), *The in-service training of teacher*. Philadelphia : The Falmer Press.
- Morrison, E. H. (1988). *Development and implementation of an elementary school-based in-service model using school-based personal as facilitators*. Nova University .
- Morrison, M. (1993). The teacher as trainer. In R. G. Burgess, J. Connor, S. Galloway, M. Morrison & M. Newton (Eds.), *Implementing in-service education and training*. 71-86 Philadelphia : the Falmer Press.
- Murphy, G. (1992). Study groups foster school-wide learning. *Educational Leadership*, 50 (3), 71-74.
- Owens, R. G. (1991). *Organizational behavior in education*. (4th ed) .Boston : Allyn and bacon.
- Van Lakerveld, J. & Nentwig, P. (1996). School-based in-service education. *Educational Leadership*, 53 (6), 68-71 ◦
- Walters(1983) Wood, F., Killian, J., Mcquarrie, F. & Thompson, S. (1993). *How to organize a school-based staff development program* . Virginia: association for supervision and curriculum development.

A Study of Elementary Teacher Participate in School-Based in-Service Education on the Current Status and the Improvement Approaches

Hung-Chang Lee

Abstract

The goals of this research are (1) to investigate the theoretical basis, INSET patterns, and the activity procedures of school-based in-service education for teachers, (2) to investigate the current status, demands, and satisfaction status of school-based INSET, and (3) to explore the diversified needs and current situations in terms of school-based INSET for teachers with different backgrounds.

The structure of the research is based on literature investigation, with questionnaire and interview as the supporting evidence. The main research tools consist of (1) "Questionnaire on the Improvement of INSET for Elementary School Teachers" (The method is stratified cluster random sampling. The target numbers are a total of 929 teachers in Tainan County and Tainan City, with 857 valid feedback data, the percentage being 92.3%) and (2) "Questionnaire on the Current Status and Improvement Suggestions for School-based Teachers' INSET". The total number of the people interviewed is 17.

Our conclusions are as follows:

1. The Current Status on the School-based INSET:
 - (1) All the teachers consider the School-based INSET as necessary.
 - (2) In general, elementary school teachers lack the ability of self-planning and the right to participate in the program.
 - (3) The major shortcoming is ignoring the individual differences of teachers and the over-idealization of instructional environments.
 - (4) The

training hours and frequency are satisfactory. However, reviews on the training are not effective enough. (5) The courses and approaches of training are not diversified enough. Furthermore, there is no long-term planning at all.

2. The Outcomes of the Procedures for School-based INSET:

(1) There is good cooperation in the stage of planning, yet with no discussion meeting being held. (2) The evaluations on the training needs are not diversified enough. (3) The planning and implementation of the INSET are quite satisfactory. (4) The teacher's instruction and school's effectiveness are enhanced.

3. The Needs for School-based INSET:

(1) Official leaves are the most effective approach to encourage the teacher to participate in the School-based training; (2) Teachers consider Wednesday afternoon as the most suitable time for INSET; (3) Using questionnaires is the best way to understand teacher's needs; (4) The most demanding courses are those on computer information and consultant activities.

4. The Relationship Between Individual Background and the School-based INSET:

(1) The peak stage to participate in the School-based training is from the 2nd to the 5th year of service; (2) Background factors play an important role in the procedures of School-based INSET; (3) The training hours and frequency depends on the teacher's individual background; (4) The size and location of the school affect teacher's satisfaction to the training; (5) Marital status has nothing to do with the effectiveness of the School-based training.

Keywords: elementary teacher、school-based、in-service education

