

高中職教師參與在職進修現況及 實施成效研究

張如柏¹

郭秋勳^{2,*}

¹ 國立臺中高級家事商業職業學校教師

² 明道管理學院教學藝術研究所教授兼所長

摘 要

本文旨在探討高中職教師參與在職進修之現況與實施成效。本研究採問卷調查法進行研究，先進行中外文獻評析建構理論基礎，再據以編製調查問卷進行實證研究。研究對象抽取台灣中部地區公立高中職學校 74 所進行問卷調查；總共收回有效問卷 626 份，回收率為 87.7 %。研究資料以描述統計法及因子變異數分析法進行統計分析，獲得下述重要研究發現。

高中職教師在職進修現況依重要性排列：1.最受歡迎進修方式為：校內研習、校外研習、參觀與考察；2.進修內容重點偏重於：課程教材發展；3.校外研習進修學分/學位之偏好地點：以師範校院為主，大學校院為輔；4.教師研究著述呈現方式：以研討會為主，次為雜誌期刊。再者，教師參與在職進修實施成效依其偏好順序為：1.參觀、考察、進修學分/學位；2.在職進修能有效提升教師效能；其主要貢獻為：回饋教學、輔導、行政工作。最後，本研究建議高中職教師：1.應積極主動參與在職進修；2.進而宜加強同僚合作或小組共同從事研究與著作；本研究亦建議教育行政主管機關：1.宜依教師需求規劃在職進修，增加「校外研習活動」、「進修學分或學位」、「參觀或考察」機會；2.宜透過獎勵措施，鼓勵教師加強同僚合作或小組共同研究著作；3.宜妥適安排在職進修時段，最好利用課餘時間，以免影響教師正常教學；4.宜建立完善的教師在職進修體制、提供充分在職進修機會，設法減輕教師教學負擔，以利教師參與進修；5.宜從敘獎、年終考核、實施教師分級制度、聘任等建立制度，激勵教師在職進修；6.宜建立「受益者付費」的教師在職進修制度。

關鍵字：高中職教師、在職進修、參與態度、實施成效

*通訊作者. Tel.：04-8876660 轉 8101

Fax：04-8876661

E-mail address：kuoch@mdu.edu.tw

壹 緒論

一、前言

近年來，社會變遷步調益形迅速，民眾對教育改革的呼聲也愈來愈高，繼之而起，對教育品質的關心也愈來愈殷切，透過教育改革，整體教育品質的提昇乃得以實現(Fullan, Bertani & Quinn, 2004；教育部，1996a)。然而，如果我們未將「教師」置於改革的核心，教育改革終究無法有效推動。畢竟，教育改革的主體與動力都在「教師」，教師是學校改革的主要機制，優秀的教師雖然不是達成高品質教育的充分條件，卻是一個「必要條件」，如果我們只是致力於改善課程、設備、學校規章或考試制度等，而沒有同時提昇教師的專業素養，對教育品質的期望終究會落空。

二、問題背景及研究目的

Gary (1999) 認為良好的教學品質，必須建立在教師「資格認證」的基礎上。美國自立國以來，即嚴格要求教師聘任應有一定的標準，各州並已建立認證制度，同時以實驗和研究為基礎的「鑑定方法」，創造世界級的教學及學習標準 (world-class standards for teaching and learning)，將全美教育推向另一個新紀元。典型師資培育機構四年的養成教育不足以培養一位稱職的教師。一位好教師必須能在生涯階段中不斷地發展其專業領域的知能，如此，才能維持生存和成長不致於被淘汰。自 1990 年代起，美國不僅在校內外選擇區域性的教師進修、遠距在職進修，以及其他職前養成教育的進修管道，並將小學教師提昇至大學研究所以上的水準，以維護教師的尊嚴，鞏固教師的專業

形象 (Edward & Mary, 1999)。我國亦自 90 年代起，師資培育制度開始走向多元開放，因而也出現要不斷提昇教師專業品質的呼籲。

在一個開放的社會中，教師生涯的發展應從早期著重在職前師資培育，逐漸擴展至初任教師輔導與在職階段教育，這樣教師於從事教學工作，才能在整個教育過程中習得跟得上時代的學科知能與教學專業知能，並在專業精神上與日俱增，實踐終生學習的理想 (顏慶祥，1998；饒見維，1996)。完整的師資培育制度包括職前養成教育、導入教育、以及在職進修三個階段。為鼓勵教師積極從事「在職進修」，教育部於 1996 年頒布「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」與「教師進修研究獎勵辦法」並積極推動。可惜「教師在職進修」、「教師專業發展」制度受到「能力本位」、「知識及技能本位」、以及「訓練模式」概念的影響，強調「由上而下」(top-down)、「由外而內」(outside-in)的進修制度擬擬，而這種制度假定教師是被動的、需要被強迫進修，而且認為大部份教師的問題差異不大，因此所提供進修的課程通常不考慮個別差異，教師選擇的機會不多，其成效因而不甚理想 (Hargreaves & Fullan, 1992；Sergiovanni, 1995；歐用生，1996)。

為改善這一缺失，教育部 (1999) 於「健全師資培育與教師進修制度中程計畫」中指出：教師進修仍過於被動，除部分涉及個人誘因的加薪、晉級、積分與獲得學位之進修外，對於工作知能提昇之進修，及進修是教師的義務，尚未能普遍成為每位教師之自我認知。然而，由於整個社會提供給教師之進修管道不足，直接問

接影響及教師的進修意願。基於上述對問題背景的瞭解，確立本研究的目的有二：1.瞭解高中職教師在職進修的現況與問題；2.探討高中職教師在職進修的偏好及實施成效；最後，再根據研究結果提供建議，作為未來相關單位規劃辦理高中職教師在職進修之參考。

貳、相關文獻探討

一、教師在職進修的意義與目的

所謂教師「在職進修」(in-service education)係指教師在職期間，為增進學科知識、教學技能及專業知識，所從事的各項學習、觀摩及研究活動。依據「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」規定，教師在職進修必須與本職工作或專業發展有關。依據美國全國教育學會(National Education Association：NEA)於1948年提出對教師專業標準的定義，其中一項即為：「應繼續不斷參與在職進修」(引自謝文全，1993)。可見，中外對教師在職進修研習課程或活動，必須與本職工作有關的看法是一致的。

Randazzo 和 Beverly (2001)亦認為教師專業發展(professional development)之相關活動，不只能提昇教師專業知識，亦因為透過較佳的訓練，可以增進教學成效。而林清江(1993)也指出：「不斷接受在職教育」為教師專業化的標準之一。1996年美國教育促進基金會(National Foundation for the Improvement of Education：NFIE)對全國教育學會(NEA)中的1,000位會員進行調查結果發現，教師在職進修最大的收穫在提升學生的學習成效，並讓學生獲致正確學習方法。該

研究復指出，高品質的專業發展是一種風氣，會將終身學習認知充盈在教師一生的教學生涯中。所以，在職進修不應僅應注重個別及地區需求，更應以學校整體成長為依歸，強調教師熱忱、學術水準、生涯規劃等課程(Judith, 1998)。

就廣義而言，教師在職進修涵蓋可促進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畫、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)。亦即，教師在職進修的目的在於促進教師專業發展，以使教師能對教學相關工作勝任愉快(蔡明昌，2000)。以下是中外學者對教師在職進修目的所提出之看法：

吳清基(1995)認為教師進修的目的在於增進專業知識和教學技能，以期改進教學，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，增進教學效能。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，增進教育專業精神，並加強教師人際溝通及生活適應能力。

高強華(1996)歸納教師進修的目的為：1.教育競爭力的維持，2.教學技巧的擴展與精熟，3.專業知識的分化與精深，4.

教學與適應之彈性化，5.個人的或人際成長之重視，6.激勵自我意識與專業責任。

蔡明昌（2000）認為教師在職進修的主要目的為：教育專業能力、專門學科能力、專業態度等三方面的增進與培養；並認為教師在職進修的次要目的尚應包括：解決問題、創造思考、批判思考等一般能力的促進。雖然後者對教師從事教學工作並不一定產生立即直接影響，卻與教師的教學活動息息相關，對教學成效的間接影響不容忽視。

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。

綜上可知，教師參與在職進修的目的，主要在於提昇教師本職工作或專業發展所需要之教學與訓輔、課程與教材發展、教學評鑑、學校行政、教育研究等專業與專門知能。

二、教師在職進修的學理基礎

近年來，建構主義的知識論、自我更新取向的教師專業發展、學校本位的教改理念、生態取向的專業發展模式、以及成人學習理論等學說之蓬勃發展，為教師在職進修帶來積極正面的影響，使得教師進修不論在制度面或實質面都產生了重大的變革。為瞭解這些學說基本主張對教師在職進的可能影響，茲分別評析於後：

（一）終身及成人學習理論

綜合學者蔡明昌（2000）、黃富順（1997）、Merritt（1980）之論述，終身及成人學習理論，認為成人是自我導向的成熟個體，能夠自我決定、自我計畫，並要

求別人以獨立個體相待，重視所累積的經驗是學習重要資源；會依發展任務需要進行角色演化學習；其學習重點在於對當前生活情境的立即反應與應用。是以，當成人學習者將生涯願景與職位需求融合在其學習歷程中，則學習容易進行，效果容易提高；但是，如果學習發生在設定目標及發展行動計畫階段時，則效果較受侷限；因此，教師在職進修應在教育政策改變的關鍵點進行，即時改變其行為；在這一時機讓教師投入進修活動，其學習效率將迅速提昇。

（二）學校本位的教改理念

綜合學者 Bridges（1993）、郭重吉、江武雄、程秀山（1997）之論述，「學校本位」（school-based）係強調學校整體教師的專業發展，從進修是一種義務，轉而視進修為教師的權利；因而，教師乃由進修活動中的客體轉變為主體，讓教師有更多自主權，來規劃自己及學校的需求。如果學校能主導教師專業進修活動，負起專業發展責任，將更能強化教師積極參與在職進修的認知，進而強化教師在職進修的正向態度，落實學校自主性的進修活動規劃，改善教學品質，實現教育改革目標。

（三）生態取向的專業發展模式觀

綜合學者 Joyce 與 Showers（1988）、Somekh（1989）之論述，生態取向模式是一種持續發展的歷程，是一種讓教師不斷成長的學習計畫。在這一構想中，教師透過在職進修因而得以融入課程與環境中，與文化結構、制度規範產生良性互動，並以組織系統與合作系統的觀點，參與管理、參與決定、解決問題、建立共識，並因而得以提昇其批判能力，促進專業成長。

(四) 建構主義的知識論

綜合學者朱則剛(1996)、張靜馨(1999)、彭麗琦(2000)之論述，建構主義(constructivism)知識論認為，學習是人與環境的互動，知識係學習者和週遭他人互相磋商的結果，是一種自主性學習。教師進修應由教師自己決定想要學些什麼，再藉由專家指導，將所學運用於實際教學情境中，其最終目的在解決問題。建構主義的知識論強調：教師自己所建構出之實用知識，優於專家的理論。

(五) 自我更新取向的教師專業發展觀

綜合學者 Sergiovanni (1995)、Trotter 與 Ellison (1997)之論述，自我更新取向的教師專業發展(the self-renewal approach of professional development of teachers)係指教師能自發性的承擔專業成長與發展的主要責任，將教育品質的提昇化為一種內在動力，激勵自我更新，其重心在達成教學卓越的內在特質，而非僅止於滿足符合教學門檻基本能力的要求；是以，教師應透過自我反省、自我剖析、行動研究、問題解決、對話分享、及自我規劃發展及實踐，實現教師在個人以及在專業上的自我更新。

(六) 在職進修的型式

依據「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」規定，教師在職進修方式有三：1.參加研習、實習、考察；2.進修學分或學位；3.參與教育行政主管機關認可之進修與研究(教育部，1996a)。事實上，與職前教育階段相比，教師在職進修活動的方式很多，有不同分類，例如可分為：1.閱讀參考資料；2.政府派遣短期研習，於學期中途進行；3.寒暑假期中辦理短期研習；4.長期研習：研習結束返校可

晉級加薪；5.大專院校夜間部、暑期部的進修等(何福田，1992)。這些教師在職進的類型，目前並無一確切可資遵行型式；是以，其最受教師喜好進修模式究竟如何，實在深值探討。

參、研究設計與實施

一、研究對象及樣本抽選

本研究之主要母群體為台灣省高中職現職教師。問卷調查對象係採二階段分層隨機取樣方式，再隨機抽取高中職教師進行實證調查。

- (一) 第一階段：參照教育部 2001 年編印教育統計，台灣省中部共有 74 所公私立高中職學校。本研究依據研究需要，將受試對象服務學校按高中職、綜合高中、及國立、縣市立、私立等加以分類，再依學校規模(小型學校：24 班以下，中型學校 0：25 至 40 班，大型學校：41 班以上)進行分層隨機取樣。
- (二) 第二階段：選定受試學校後，再依學校規模，分別寄送小型學校每校 10 份，中型學校每校 14 份，大型學校每校 18 份問卷，請受試學校依職務別隨機選取 714 位高中職教師填寫問卷，一週後回收有效問卷 625 份，回收率為 87.7%。

二、研究工具之信效度

本研究採自編量表「高中職教師在職進修現況與成效知覺研究問卷」為調查工具；除基本資料外，問卷分為：「進修現況調查表」、「進修態度調查表」及「在職進修成效知覺量表」三部份，採取專家審查

方式建立專家效度。

接著根據預試問卷填答情形，進行各分測驗題項與總分的內部一致性信度考驗；整體調查工具的內部一致性 Cronbach α 值達 .9619，顯見本研究工具之可靠度尚稱不錯。

三、調查實施及資料處理

本研究於 2002 年 1 月抽取台灣中部地區高中職學校 74 所學校 714 位教師進行問卷調查，在同年 3 月底完成全部問卷施測，合計收回有效問卷 626 份，接著進行統計分析。本研究採取描述統計法及單因子變異數分析法進行統計分析以考驗研究假設，並以 .05 之顯著水準，作為拒斥研

究虛無假設的門檻。

肆、研究發現與討論

一、教師參與在職進修現況之分析與討論

(一) 現況分析

由表一之資料可見，高中職教師於參與職進修活動前，大多期待主辦單位能規劃多元化的形式及內容。但是在實際參與後，教師的需求與期望否符合？其實際狀況究竟如何？本研究分析受試者在 1998~2002 年間參與在職進修活動的情形，列如表一，並說明如下。

表一 1998~2002 台灣地區高中職教師從事在職修活動概況

項目	校內研習		校外研習		參觀或考察		進修學位學分		研究或著作	
每人平均數	10.44		6.10		0.62		0.89		0.42	
參與比例	95.4%		90.6%		26.4%		54.2%		17.9%	
每次所用時間 (所獲學位)	2-3小時	1-2小時	1天	2-3天	1天以內	2-3天	學分	碩士學位		
	42.5	27.0	39.5	28.6	12.5	5.8	32.6	14.5		
	1	2	1	2	1	2	1	2		
研習時段 (進修模式)	研習時段		研習時段		研習時段		進修模式		每篇所用時間	
	段考 下午	各科共同 時間	平時上課 時間	週六日	平時上課 時間	寒暑假	帶職 帶薪 (公餘)	帶職 帶薪 (部分)	半年至一 年	3個月 至半年
	66.1	19.5	57.3	17.3	15.0	7.7	33.4	8.3	7.2	3.8
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
參加人員 (參與人數)	全校參加	自由參加	學校遴派	自由參加	學校遴派	自由參加			獨立研究	3-5人
	74.9	45.7	53.4	49.8	13.9	9.6			11.8	2.4
	1	2	1	2	1	2			1	2
研習內容	教學訓輔	課程教材	課程教材	教學訓輔	課程教材	教學訓輔	課程教材	教學訓輔	課程教材	教學訓輔
	68.5	56.9	62.3	45.8	14.2	10.5	30.7	17.9	11.2	5.0
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
講座地點 方式	講師來源		研習地點		參觀考察地點		進修地點		研究著作展現方式	
	教育 學者	學科 專家	高中職	大學 校院	高中職	一般 文教	師範院校 (國內)	大學 (國內)	學術研討	教育 雜誌
	64.7	61.3	64.9	35.3	10.7	9.4	26.7	22.8	5.6	5.1
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
所需 費用	免費	部分 自費	免費	部分 自費	免費	部分 自費	免費	部分 自費		
	89.5	8	74.8	21.2	17.4	8.5	29.2	17.7		
	1	2	1	2	1	2	1	2		

資料來源：本研究。

爲便於判讀，茲進一步將表一資料，即 1998~2002 年間，台灣地區高中職教師從事在職進修活動之概況摘述如下：

(一) 教師最常參加的在職進修型態是「校內研習活動」。

在 1998~2002 年間，高中職教師曾參加「校內研習活動」者高達 95.4%，平均每位教師在過去五年中參加研習活動高達 10.44 次；其次曾參加「校外研習活動」者達 90.6%，平均每位教師達 6.1 次。至於「參觀或考察」、「進修學分或學位」、「從事研究或著作」的參加比例與次數均明顯較少。

(二) 教師參加在職進修活動大都「利用上課時段」實施之。

在 1998~2002 年間，高中職教師曾參加「校內研習活動」大都安排「段考下午」；每次所用時間爲 2~3 小時；「校外研習活動」都安排在「正常上課時間」；每次所用時間爲「一天」；而「參觀或考察」大都安排在「平時上課時間」，每次所用時間爲「一天以內」；至於「進修學分學位」則以公餘時間帶薪參加爲主。

(三) 教師參加在職進修活動以「學校遴派」爲多。

在 1998~2002 年間，高中職教師參加「校內研習活動」之性質以「全校教師均參加」爲最多，其次爲「自由參加」；「校外研習活動」與「參觀或考察」，則以「學校遴派參加」最多，其次爲「自由參加」。由此可見教師參加在職進修活動，以被動角色出席者居多。

(四) 教師從事研究或著作以「獨立完成」爲多。

在 1998~2002 年間，高中職教師從事研究或著作，以個人進行「獨立研究」爲

主，每篇研究或著作所用時間約「半年至一年」；此顯示教師對於同僚合作或進行小組團隊研究的風氣仍屬偏低。

(五) 教師參加在職進修之內容偏重於「課程與教材發展」。

在 1998~2002 年間，高中職教師參加在職進修之研習內容，在「校內研習活動」方面以「教學與訓輔」爲主；在「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」等方面，則以「課程與教材發展」爲主，而以「教學與訓輔」爲輔；此顯示教師參加在職進修的內容，仍以提昇「教學知能」爲主。

(六) 教師參加在職進修之講座來源以「教育學者與學科專家」爲主。

在 1998~2002 年間，教師參加「校內研習活動」的講座來源，以「教育學者」與「學科專家」爲主。

(七) 教師從事研究或著作的展現方式以發表於「學術研討會」爲主。

在 1998~2002 年間，教師「從事研究或著作」的展現方式，依序爲：「發表於學術研討會」、「投稿教育雜誌」、「提報主管機關、學校備查」。

(八) 教師參加在職進修之經費來源，以「公費」爲主。

在 1998~2002 年間，教師高中職教師參加在職進修，無論「校內研習活動」、「校外研習活動」、「參觀或考察」、「進修學位/學分」，所需費用均以「免費或公費」爲主，此顯示教師在職進修任務之推動，目前仍以官方政府或學校承擔主要的責任教師反而較少主動爭取投入。

(二) 綜合討論

1. 在職進修的型態、動機、責任、問題與

激勵方法評析

從上述之資料分析可知，台灣地區高中職教師最想參加的在職進修型態是「校外研習活動」，其次為「進修學分或學位」以及「參觀或考察」。教師認為參加在職進修的動機主要是「提升教學知能」，其次「終身學習、自我實現」，明顯高於「晉級加薪」，此顯示教師對教育專業認同度高，絕大部分教師認為在職進修是對自己專業負責的表現，顯示高中職教師具有高度的教育專業責任感。

再者，教師認為目前在職進修的主要問題依序為：「未建立完善的在職進修體制」、「未充分提供在職進修機會」、及「教學負擔太重」。此一發現值得主管教育行政機關重視。而教師認為激勵教師在職進修的最有效方法，依序為：「成績優良者給予敘獎」、「列入年終考核參考」、「實施教師分級制度，列入分級參考」、「列入教師聘任參考」；對照現行教師在職進修辦法，這些條文的原則性規定，較難看出實質有效的激勵效果。

2. 最適宜的在職進修活動及時段評析

綜合上表資料，及進一步分析開放式問題得到下列重要發現，亦即教師認為最適宜的在職進修活動時段，依其偏好順序為：

- (1)「校內研習活動」利用「段考下午」為主實施。而參與者以「任教 16-25 年教師」、「曾進修研究所 40 學分教師」、「兼主任」、「國立高中職教師」、及「高職教師」的比例較高；而「任教 5 年(含)以下教師」、「一般大學學歷教師」、「專任教師」、「縣市立高中職教師」、及「綜合高中教師」比例偏低。

每次校內研習活動時間安排以 2~3 小時為主，參加在職進修的教師中，以「縣市立高中職教師」及「高中教師」的比例

較高；而「私立高中職教師」及「綜合高中教師」的比例較低。

- (2)「校外研習活動」主要係利用「寒暑假」為主來實施；而參與者以曾進修研究所 40 學分的教師比例較高；師範校院畢業的教師比例較低。

每次校外研習活動時間以安排 2~3 天為主，參加在職進修的教師中，以「曾進修研究所 40 學分教師」、及「國立高中職教師」的比例較高；而「師範校院畢業教師」及「私立高中職教師」比例較低。

- (3)「參觀或考察」主要係利用「寒暑假」為主來實施，參與者以「任教 26 年以上教師」、「曾進修研究所 40 學分教師」的比例較高；而「5 年(含)以下教師」、「師範校院畢業教師」比例較低。

每次參觀或考察時間通常安排以 2~3 天為主，參與者以「任教 26 年以上教師」、「兼主任」、「私立教師」的比例較高；而「5 年(含)以下教師」、「專任教師」、「縣市立教師」比例較低。

- (4)「進修學分或學位」則以帶職帶薪(公餘時間)進修為主；參與者主要為「任教 6-15 年教師」、「曾進修研究所 40 學分教師」、「兼主任」、「41 班以上教師」比例較高；而「5 年(含)以下教師」、「碩士以上」、「兼導師」、「24 班(含)以下教師」的比例較低。

3. 在職進修之研習內容評析

本研究發現，高中職教師最想參加的在職進修內容為「課程與教材發展」；同時，教師最想「從事研究或著作」的方向亦為「課程與教材發展」，其次才是「教學與訓輔」。

4. 在職進修的講座來源、研習地點與研究著作呈現方式評析

本研究發現：

- (1) 教師認為「校內研習活動」最適宜的講座來源為「學科專家」，其次為「教育學者」；而「校外研習活動」最適宜的講座來源為「大學校院」，其次為「教師研習中心」。
- (2) 教師認為最好的「參觀或考察」地點為：「高中職學校」，其次為「一般文教機構」；而最適宜的「進修學分或學位」國內機構為「一般大學校院」，其次為「師範校院」。
- (3) 教師認為最適於自己「研究或著作」的呈現方式為：「於學術研討會發表」，其次為「於教育類雜誌發表」。

5. 在職進修所需「經費」評析

整體而言，高中職教師們認為「校外研習活動」、及「進修學分/學位」等在職進修所需費用，可採取「部分自費」的合理分攤方式實現；至於「校內外研習活動」則仍認為仍以「全部免費」為宜。

二、教師參與在職進修的實施成效分析

在職進修型態與進修成效之間具有一定的關聯性，不同的在職進修型態會產生不同的進修成效。本研究將在職進修型態分成：校內研習活動、校外研習活動、參觀或考察、進修學分/學位、從事研究著作等五種型態，並以三個成效層面：教學知能、輔導知能、行政知能，及八項成效指標，做為教師知覺參與在職進修成效之評判基準（參見表二、表三）：

(一) 教師參與不同在職進修型態實施成效研究發現與討論

1. 性別

由表二之資料可知，教師認為最具成效的進修型態為「參觀或考察」（平均值=3.87）與「進修學分/學位」（平均值=3.87），在『從事研究/著作方面』男性較女性積極。惟就各種成效層面而言，則稍有不同，在教學知能與輔導知能方面，均為「進修學分或學位」，而在教學知能方面則為「校內研習活動」。

表二 教師背景變項與在職進修型態及成效知覺層面變異數分析之事後比較

變項	類型	平均值	F 值	性別	F 值	任教年資	F 值	職務別
教師在職進修型態	校內研習活動	3.70			3.295*	④>①	11.720*	③>①>② ④>①>②
	校外研習活動	3.76					3.291*	④>①
	參觀或考察	3.87						
	進修學分/學位	3.87						
	從事研究著作	3.65	1.068*	①>②				
成效層面	教學知能	3.85						
	輔導知能	3.72						
	行政知能	3.50					9.095*	③>①，② ④>①，②
	整體性	3.77						

* p < .05.

性別：①男 ②女

任教年資：① 5 年(含)以下 ②6-15 年 ③16-25 年 ④ 26 年以上

職務別：①專任(科任)教師 ②教師兼導師 ③教師兼組長(含科主任) ④教師兼處室主任

資料來源：本研究

表三 高中職教師環境變項與在職進修型態及成效知覺層面變異數分析之事後比較

變項	類型	平均值	F 值	公私立	F 值	學校別
教師 在職 進修 型態	校內研習活動	3.70	5.820*	③>②>①	5.781*	②>①
	校外研習活	3.76			5.662*	②>①
	參觀或考察	3.87			6.950*	②>①
	進修學分/學位	3.87			6.950*	②>①
	從事研究著作	3.65	3.172*	③>②	4.192*	②>①
成效 層面	教學知能	3.85			4.552*	②>①
	輔導知能	3.72	4.457*	①>②, ③>②	6.272*	②>①
	行政知能	3.50	7.424*	①>②, ③>②	11.189*	②>①, ②>③
	整體性	3.77				
* $p < .05$. 公私立：①國立 ②縣市立 ③私立 學校別：①高中 ②高職 ③綜合高中						

資料來源：本研究

2. 任教年資

由表二之資料可知，任教 26 年以上的教師，比任教 5 年以下的教師認為「校內研習活動」更具有成效。

3. 職務別

由表二資料可見：1.學校組長認同「校內研習活動」型態高於專任教師及導師；學校主任認同「校內研習活動」型態，亦高於專任教師及導師；2.學校主任認同「校外研習活動」型態高於專任教師；3.學校組長在「行政知能」層面的成效知覺高於專任教師及導師；學校主任在「行政知能」層面的成效知覺，亦高於專任教師及導師。

4. 公私立別

由表三之資料可見：1.私立高中職教師認同「校內研習活動」型態高於縣市立及國立高中職教師；2.私立高中職教師認同「從事研究著作」型態高於縣市立高中

職教師；3.國立高中職教師與私立高中職教師在「輔導知能」層面、「行政知能」層面的成效知覺，均明顯高於縣市立高中職教師。

5. 學校別

由表三之資料可見：1.認同校內研習活動、校外研習活、參觀或考察、進修學分/學位、從事研究著作之進修型態高職教師均高於高中教師；2.高職教師在「教學知能」、「輔導知能」與「行政知能」三層面的成效知覺，均高於高中教師；而高職教師在「行政知能」層面的成效知覺，亦高於綜合高中教師。

伍、結論與建議

一、結論

根據前述研究發現，本研究獲得下述

重要結論：

(一) 就在職進修之型態而言

1. 高中職教師最常參加的在職進修型態是「校內研習活動」，其次為「校外研習活動」；然而教師們最想常參加的在職進修是「校外研習活動」，其次為「進修學分或學位」、「參觀或考察」，及「校內研習活動」。由此可見，主管教育行政機關與學校在規劃高中職教師在職進修時，宜增加「校外研習活動」、「進修學分或學位」、「參觀或考察」的進修機會。
2. 無論現況、態度或成效知覺，認同以「從事研究或著作」來作為在職進修的人數比例最低，值得教育行政主管機關與高中職學校省思並設法提昇。

(二) 就在職進修之內容而言

高中職教師最想參加之在職進修內容，依序為「課程與教材發展」，其次為「教學與訓輔」，顯見高中職教師參與在職進修，主要為提升『教學』能力與『學生輔導』能力，較能切合實際需要。

(三) 就在職進修之時間安排與選送方式而言

1. 目前，高中職教師參與在職進修的活動大都安排在上課時段，然而教師認為在職進修最好利用課餘時段。顯見，教育行政機關或學校對在職進修活動之安排，與教師之認知間有所落差。究其原因，教育行政機關或學校採取上課時段安排教師進修是方便行事，避免額外加班費負擔，但這樣卻可能影響教師的正常教學。至於「進修學分或學位」則以「(公餘時間)帶職帶薪」最受歡迎。
2. 高中職教師參加在職進修在心態上，仍

顯得不夠積極主動。目前各校推動之在職進修活動，其在「校內研習活動」方面多以「全校參加」為主；在「校外研習活動」與「參觀或考察」方面，則以「學校遴派參加」為多，「自由報名參加」之比例甚低，此與本研究調查發現九成五的認為在職進修是「自己的職責」之調查結果顯有落差。這一現象結果反映出當前高中職教師在職進修的主要問題為：「未建立完善的在職進修體制」、「未充分提供在職進修機會」與「教學負擔太重」，值得有關單位重視並謀改進。

3. 高中職教師「從事研究或著作」時，以「獨立研究」為多，較乏同僚合作或小組共同研究。各單位辦理高中職教師在職進修，其所邀請講座大都著重在專業取向上。在「校內研習活動」方面大都以邀請「教育學者」與「學科專家」為主；在「校外研習活動」方面大多以邀請「大學校院」教授與「教師研習中心」專家為多。這一類型的講座安排是否能達成提昇高中職教師專為職能需求仍殆盡一步探究。
4. 教師最有意願參加在職進修之研習進修地點，本研究發現目前實施之現況與教師的態度間稍有落差。目前實施中之「參觀或考察」大多以參觀「高中職學校」為最多，但是教師們表示將來觀摩的對象最好是「大學校院」；而目前實施中之「學分或學位進修」大多以在「師範校院進修」為最多，但是受試教師們認為將來的進修學府最好是選在「一般大學校院」。此顯示實施中之在職進修地點應年年有變革較能符合需求。

5. 本研究發現超過半數以上的教師認為激勵教師在職進修的最有效方法依序為：「成績優良者給予敘獎」，其次為「列入年終考核參考」、「實施教師分級制度，列入分級參考」、「列入教師聘任參考」等，值供教育行政主管機關參考。

(四) 就高中職教師在職進修之費用籌措而言

目前實施中之高中職教師參與在職進修所需費用以「免費或公費為主」，然而教師們普遍認為參與在職進修所需費用，宜以「部分自費」較為合理。顯見「學習者付費」的在職進修觀念已深植教師心中，值得教育行政主管機關與學校參考，將來辦理在職進修，可採「部分自費」方式規劃，以落實「在職進修是教師的權利，也是義務」的精神。

二、建議

(一) 對高中職教師的建議

1. 高中職教師應積極主動參與在職進修

教師參與在職進修是權利、也是義務，法有明文規定。既然教師大都認為參加在職進修是「對自己專業的負責表現」，且認為參加在職進修的動機主要是「提昇教學知能」，又普遍對在職進修「教學知能」層面的成效有所肯定，是以，高中職教師應積極主動參與在職進修，化「態度」與

為「實際行動」，以建立教師專業形象。

2. 宜加強同僚合作或小組共同從事研究與著作

透過同僚合作，教師彼此分享心得、交換經驗，不但可以減少孤立感，更可以截長補短、相輔相成。小組共同從事研究與著作，以行動研究解決教學上的問題，以共同著作建構新的知識、創新教學方法，促進高中職教師專業知能的成長。

(二) 對教育行政主管機關和學校的建議

1. 宜依教師的需求規劃在職進修，增加「校外研習活動」、「進修學分或學位」、「參觀或考察」的機會。
2. 宜透過獎勵措施，鼓勵教師加強同僚合作或小組共同從事研究與著作。
3. 宜妥適安排在職進修時段，最好利用課餘時間，以免影響教師正常教學。
4. 宜建立完善的教師在職進修體制、提供充分的在職進修機會，並設法減輕教師教學負擔，以利教師參與在職進修。
5. 宜有效激勵教師在職進修，其方法包括：成績優良者給予敘獎、列入年終考核參考、實施教師分級制度，列入分級參考、列入教師聘任參考等。
6. 宜建立「受益者付費」的教師在職進修觀念與原則，以符合「在職進修是教師的權利、也是義務」的精神。

參考文獻

- 王文科 (2002)。課程與教學論。台北：五南。
- 朱則剛 (1996)。建構主義知識論對教學與研究的意義。教育研究，49，39-45。
- 何福田 (1992)。面對當前教育。台北：正昇。
- 吳清基 (1995)。教師與進修。台北：師大書苑。
- 吳政憲 (2001)。台中縣國小教師參與學校本位專業發展之態度、現況與成效知覺研究。國立嘉義大學國民教育研究所出版碩士論文。
- 周燦德 (1985)。我國高職教師在職進修教育之研究。國立台灣師範大學教育研究所出版碩士論文。
- 林清江 (1993)。教育社會學新論。台北：五南。
- 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出版博士論文。
- 高強華 (1996)。師資培育問題研究。台北：師大書苑。
- 張靜馨 (1999)。何謂建構主義。建構與教學，3，1。
- 教育部 (1994)。師資培育法。台北：教育部。
- 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。
- 教育部 (1999)。健全師資培育與教師進修制度中程計畫。台北：教育部中等教育司。
- 梁坤明 (1999)。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出版碩士論文。
- 郭秋勳 (1991)。影響高級職業學校教師參與在職進修教育訓練因素研究。國立政治大學教育研究所出版博士論文。
- 郭重吉、江武雄、程秀山 (1997)。中學數理教師在職進修課程設計之行動研究 (III)。發表於中華民國第十三屆科學教育學術研討會。
- 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出版碩士論文。
- 彭麗琦 (2000)。學校本位教師進修之研究——以發展生活科課程方案為例。國立台北師範學院課程與教學研究所出版碩士論文。
- 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。
- 劉秀琴 (1997)。影響高職農科教師在職進修意願因素之探討。國立中興大學農業推廣教育研究所碩士論文。
- 蔡明昌 (1999)。中學教師繼續專業教育學習成效及其相關因素之研究。國立高雄師範大學教育學系出版博士論文。
- 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。88 學年度師範學院教育學術論文集。
- 蔡培村、王政彥、蔡清華、鄭彩鳳、梁瑞安、孫國華、黃玉幸（1996）。中等學校教師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。國立高雄師範大學。
- 顏慶祥（1998）。多元化師資培育之實習輔導教師制度的挑戰與展望。載於教育部主辦。87 學年度教育學術研討會初教類論文集。
- 饒見維（1996）。教師專業發展理論與實務。台北：五南。
- 謝文全（1993）。教育行政理論與實務。台北：文景。
- Anita, F., & Lars, O. D. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the School-based Teacher Education [Electronic version]. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 12 (6), 627-641.
- Benny, H. W. (2002). Same assessment, different practice: Professional consciousness as a determinant of teachers' practice in a school-based assessment scheme [Electronic version]. *Journal of Assessment in Education*, 9 (1), 97-117.
- Bliss, L. L. (2001). Attitudinal responses to teacher professional development for the effective integration of educational technology in K-5 curriculum: Findings from a descriptive research study of elementary teachers. *Oklahoma State University*. Available: <http://wwwlib.global.umi.com/dissertations/fullcit/3021607>.
- Boyd, B. (1993). Transforming teacher staff development. Eric document Reproduction Service No. ED362943.
- Bridges, D. (1993). School-based teacher education. In D. Bridges & T. Kerry (Eds.), *Developing teacher professionally*. London: Routledge.
- Dreyer, J. M. (2001). Teacher training for outcomes-based education in South Africa. University of South Africa Available: <http://wwwlib.global.umi.com/dissertations/fullcit/f388353>.
- Edward, R. D., & Mary, K. D. (1999). Teacher educators and teachers: The needs for excellence and spunk. In R.A. Roth (Eds.), *The role of the University in the preparation of teachers* (pp.41-58). London: Falmer Press.
- Fullan, M., Bertani, A., & Quinn, J.(2004). New lesson for district wide reform. *Educational Leadership*. 61(7). 42-46.
- Fountain, C. A., & Evans, D. B. (1994). Beyond shares rhetoric: A collaborative change model for integrating preservice and in-service Urban educational delivery systems. *Journal of Teacher Education*, 45(3), 218-227.
- Giorgio, C., Franco, Z., & Pietro, B. (2002). Student motivation: An experience of in-service education as a context for profession development of

- teachers [Electronic version]. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 18, 273-288.
- Gray, S. (1999). No standards or new standards? The future of teacher certification. In R.A. Roth (Ed.), *The role of the university in the preparation of teachers* (pp.31-40). London: Falmer Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). Teacher development and educational change. In: M. Fullan and A. Hargreaves (Eds.), *Understanding Teacher Development* (pp.1-9). New York: Teacher College Press.
- Hayes, J. G. (2001). An evaluation of Teton science school journeys'place-based education program as effective environmental education teacher training. Utah State University. Available: <http://wwwlib.global.umi.com/dissertations/fullcit/1407248>.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Judith, R. (1998). Building learning into the teaching job. *Journal of Educational Leadership*, 2, 70-74.
- Knop, M. L. (2001). The impact of teacher training on the attitudes toward, knowledge of, and implementation of instructional modifications for children with disabilities: An expanded qualitative review. University of Houston. Available: <http://wwwlib.global.umi.com/dissertations/fullcit/3003151>.
- Lee, Y. S. (2000). Teacher development in Korea: School-based autonomous supervisors' as a critical method. Eric document Reproduction Service No. EJ617190.
- McRobbie, J. (2000). Career-long teacher development: Policies that make sense knowledge brief. Eric document Reproduction Service No. ED454165.
- Merrita, H. (1980). Application of adult learning principles in a teacher center that's making a difference. Eric document Reproduction Service No. ED198130.
- Ossont, D. M. (2001). The relationship between teacher professional engagement levels and their ratings of preservice preparation program quality: A post hoc multiple regression analysis. Auburn University. Available: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3002903>.
- Randazzo, M., & Beverly, A. (2001). Exploring the effect of collegial study groups on the transfer of professional development training to classroom implementation. Lehigh University. Available: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/9995556>.
- Renwick, M. (1994). Teacher development in state secondary schools: A pilot study. Eric document Reproduction Service No. ED374105.
- Rubin, L. (Ed.) (1978). *The in-service edu-*

- cation of teachers: Trends, process, and prescriptions. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon, Inc., 293-302.
- Russ, Q., Scott, F.M., & Walter, G. M. (2001). The relationship of teacher satisfaction to perceptions of school organization, teacher empowerment, work conditions, and community status [Electronic version]. *Journal of Education*, 112 (2), 206-216.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective* (3rd.Ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sheehy, E. J. (2001). *Student teacher mentoring program: Teacher training for information literacy in the classroom*. State University of New York. Available: <http://wwwlib.global.umi.com/dissertations/fullcit/3012363>.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective* (3rd.Ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Smith, B., & Trika, M. (1996). *Professional development for teacher leaders: Promoting program ownership and increase success*. Eric document Reproduction Service No. ED436744.
- Trotter, A., & Ellison, L. (1997). *Understanding competence and competency*. In: B. Davies, & L. Ellison (Eds.), *School leadership for the 21st century: A competency and knowledge approach* (p. 36).
- Vestal, M. A. (2001). *How teacher training in conflict resolution and peace education influences attitudes, interactions and relationships in Head Start centers*. Nova Southeastern University. Available: <http://wwwlib.global.umi.com/dissertations/fullcit/3003729>.
- Washington, K. R. (1993). *Teacher initiated staff development: What do principals and teachers think?* Eric document Reproduction Service No. EJ472569.
- Wiese, P. P. (2001). *Traditional multicultural storytelling: Effects of in-service teacher training program on attitudes of selected kindergarten through fifth grade teachers in a suburban Texas independent school district*. Texas A&M University. Available: <http://wwwlib.global.umi.com/dissertations/fullcit/3033899>.
- Ye, R. (2000). *The effect of teacher characteristics, beliefs, relations with students, and in-service education on student science achievement*. Tech University. Available: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/9963499>.

A Study on Current Situations and Perceived Effectiveness of In-Service Training of Senior High School Teachers in Taiwan

Zu-Po Chang¹ Chu-Hsun Kuo²

¹ Teacher, National Taichung Home Economics and Commercial High School

² Professor & Director, Graduate Institute of the Art of Teaching, MingDao University

Abstract

The purpose of this study was to explore the current situations and perform effectiveness of in-service training that was perceived by senior high school teachers (SHST) in central Taiwan. A self-administered questionnaire survey was sent to 626 randomly selected SHST in central Taiwan. The descriptive statistical method and one-way ANOVA were used to test the research hypotheses.

Major findings of this study are as follows: 1. School-based workshops are the most common way of training, while SHST attend off-school training and on-site visits; 2. SHST tend to participate in training during the school days, while SHST thought that the most appropriate time for training on weekends or vacation. And the content of training is mainly focused on the development of curriculum and instructional materials; 3. the workshops and on-site visits often take place at senior high schools. The credit- and degree-oriented training is most frequently held at normal universities, while SHST prefer to attend off-school training at regular universities; 4. SHST prefer to present their research projects on conventions and/or to publish their papers at journal articles.

The effectiveness of in-service training of SHST is as follows: 1. SHST perceived that on-site visits and credit- or degree-oriented courses are the most effective ways of training; 2. SHST perceived that the in-service training could upgrade their instructional competence, counseling/guidance skills, and/or administrative abilities effectively.

Keywords : senior high school teacher, in-service training, effectiveness