

彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度與教師專業

成長知覺相關之研究

第一章 緒論

第一節 研究背景

吳清基（1996）指出，國內目前職前養成教育，算是相當有成就，然而，再完美教育，也仍然無法提供教師終身教學所需的知識，這是一種客觀的事實。因為科技知識的暴增、教育專業化的要求、教師社會角色的變異，在在都是導致教師必須不斷在職進修的主因。因此，一位有教學效率的教師，為求專業知識不斷的成長，確有不斷在職進修的必要。

就成人學習理論而言，專業繼續教育（Continuing Professional Education, CPE）「是有關於專業從事人員的教育，不管他們的工作場域為何 CPE 是跟隨著在養成教育之後，並且延伸了學習。在整個職業生涯中，理想中 CPE 使得專業從事人員可以得到新知、維持並增加他們的能力，從生手進步到成熟的專業從事人員，並提昇自己的職業，甚至轉到其他的領域」（Queeney, 2000）。因此教師專業繼續教育可以幫助教師增進自己的專業能力，促成教師的專業發展，受惠的不但是教師本身，學生更從一位真正專業的教師身上學到了許多彌足珍貴的事物，但前提是要有規劃良好的專業繼續教育，才能有機會增進教師專業發展。

對於本身就是一位成人學習者而言，去了解成人學習者相關的理論將更有助於自己的學習，甚至能應用這些理論到實際的教學場域中，因為這些理論常適用於任何教學場景的，並不是只限定在成人教育的範疇中。在這樣的

應用知識理論、檢視教學改變、對自身回饋、再對理論反思的不斷重複的過程中，相信自己是有很多的成長的，而這就是教師專業繼續教育。

在國小的環境中，有一個很好的教師進修成長的管道以實施教師專業繼續教育的理念，就是週三下午的校內教師進修活動，為了滿足各校在職教師的進修成長需求，每個國小都有自主權安排教師的進修成長課程，除了某些校外舉辦的研習課程（大部分是縣、市政府所舉辦的）要派教師參加外，其餘教師必須留在校內參加學校所安排的進修課程，一般國小在一學期二十週的學期課程中，週三下午的時間扣除定期評量、每年固定的政策性宣導活動外，為了符合教育部頒定的「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」中第九條的規定：「教師在職期間每一學年需至少進修十八小時或一學分」，每校每學期所排定的校內教師週三進修活動的次數，可能從 3、4 次到 13、14 次不等，而筆者在國小任教的九年之間，經歷過三所不同的學校，每校校內週三進修的做法隨著學校文化與校長領導風格的不同而有所差異。有些校長認為教師週三校內進修是學校本位進修的重要管道，因而積極規劃多次的進修課程並強調教師應該要有積極參與學校進修學習的義務與意願；相對的，有些校長則認為進修學習是教師專業自主成長的部分，教師應對自己的進修學習負責，不需強迫教師被動的參與週三進修活動，因而讓教師自由的參與進修活動。

對於有著影響國家社會的教育第一線人員而言，有時常失去了這一個重要的進修管道，於是對學校本位進修的發展造成了阻礙。因為教師專業成長與學校的發展是一體兩面的，當學校沒有提供一個好的進修環境、行政體系沒有良好的支持度時，當教師參與進修的意願減少時，將會使教師有機會拒絕成長，學校將是停滯不前的，這都不是我們所樂見的。尤其是針對課堂中的教師而言，許多人看待在職教育需求的激增是代表了教師專業知識與技能的不足，因此，教育機構必須努力去修正教師專業知識與技能的不足以迎合

這個更加複雜化社會的需求 (Guskey & Huberman, 1995)。面對複雜、多元化的社會，整個學校是處於這個社會文化的脈絡當中，教師不能只是在封閉的象牙塔當中，必須透過多元的進修管道以增加自己的專業知能，才能與社會有良好的互動，迎合社會的需求。教育研究者不斷的發現有關教學與學習過程的知識，當這些專業知識不斷擴張、發展，對所有階層的教育工作者而言，都是需要這些新發展的專業知能的，就像其他領域的專業人員，教育工作者必須汲取新的知識並且運用它，才能不斷的更新自己的概念與技能 (Guskey & Huberman, 1995)。因此，若有良好的教師進修課程與環境，讓教師主動積極的參與學校進修學習，便可提昇教師專業知能、更新教師的專業知識，這對於教師的教學與學生的學習，甚至學校整體的發展都有助益的。

每一位教師在教師生涯的每一階段都應有不斷學習與進修的意願與行動，以符應教育變革和終身學習的需求。而教師進修的定位除以改善學校教育為最終目的外，教師進修也是教師的義務，政府與學校皆有輔導或協助教師進修的責任 (陳舜芬、丁志仁、洪麗瑜，1996)。

民國八十四年公佈的教師法第十七條中指出，教師有義務從事與教學有關之研究、進修。在有了法律的依據與教師專業成長的理念發展之下，我國國民小學都會安排國小教師利用週三下午全校教師沒有課務時，進行校內教師進修研習活動。而筆者任教於彰化縣之國民小學，處在於這樣的情境脈絡當中，一窺彰化縣小學校內週三進修活動的學校行政支持的情況與教師對此活動的覺知情形，以便進一步探討因應解決的方法，便成了我這次研究的背景。

第二節 研究動機

九年一貫課程改革不僅是改革了課程，也改變了社會大眾對於舊有教師角色期望，從九年一貫課程的精神與內涵來看，更牽涉到學校文化必須重新塑造的重大工程。饒見維 (2000) 指出，九年一貫課程的成敗關鍵在於配套

的「教師專業發展」策略。由此可見，九年一貫課程的實施的成效與教師的專業成長之間有著密不可分的關係。

在過去，教師在職進修並不被認為是師範教育的一部分，一直不受重視。即使實施在職進修教育，往往是點狀的、零散的、應景的、沒有系統的、非制度化的、效果並不顯著。但最近教育學者強調，師範教育包括職前教育、導入教育和進修教育三個階段，在職進修教育已成為師範教育的統整的一個過程，在職進修成為教師終其一生的工作，應予以重視（歐用生，1996）。「在職進修或專業發展」階段在整個師資培育過程中，其重要性不亞於「職前養成教育階段，所以有關教師專業發展的研究，近年來仍益形受到重視（林明地，1998）。

從以前師範教育著重於教師養成的職前教育，到現今融入終身教育的時代觀念，強調教師應不斷的專業成長與進修，才能與時俱進，而不是完成了師範教育後，就能夠具備一個專業教師所應有的專業素養，這是需要教師在其教師生涯中不斷的自我進修與學習才能完成的。

從教師生涯發展理論來看，處於知識暴增、變遷快速的今日社會，教師若未能積極從事在職進修，滿足各階段生涯發展之需要，則勢必遭受淘汰（行政院教育改革審議委員會，簡稱「教改會」，1996）。

吳明清（1997）指出，「學會教學」（learning to teach）是無止盡的發展性活動，故無論從教師的生涯發展或教學的素質提昇來看，教師的在職進修均屬必要性。吳明清（1997）更指出，迎接新世紀的挑戰，為提昇教師人力素質，必須強化教師在職進修的政策與制度。

從終身學習的理論來看，終身教育，包括其他稱為終身學習、生程學習、生涯學習或永續教育等名稱，所意含的教育理念，是認為生活本身即是持續不斷的學習過程，經由自己自發而有意識地選擇安排學習方式，可以使得個人處於急速變遷的社會中，具備適應環境的能力，達到潛能發展和自我的實

現（教改會，1996）。教師身為教育的第一線，在現代學習型社會中，更應強化自我的進修學習，方能提昇自我的教育素養，發揮教育更大的功能。

我國師資教育正遭受到英、美、日等國師資教育所面臨的困境相似：教師處於後工業後現代社會之中，面對轉變迅速的社會，知識呈現出立即、個別、零碎的、快速退化現象，教師需要具有終身學習的理念，形成學習型組織，有一教師終身進修的進程，方能因應知識的快速轉變（王秋絨、湯維玲、顏慶祥，2000）。隨著網絡、資訊時代的來臨，知識快速的累積與擴張，教師若能具有終身學習的理念，認同在職進修的重要，便能時時拓展自己專業的知識、技能，也可凌駕於知識洪流之上，而不至於被淹沒了。

聯合新聞網（<http://tw.news.yahoo.com/051222/15/2of6p.html>）於 2005 年 12 月 22 日刊登「教師證不再永遠有效」一文中指出，為維持教師專業品質，教育部於 2006 年 6 月研擬完成高中職以下學校及幼稚園教師進階實施辦法草案，並要配合推動「教師換證制度」，教師證未來將不再是永遠有效。而教育部自 95 學年度起開始試辦「中小學教師專業發展評鑑」，鼓勵教師自由參加，由自願參加試辦學校提出申請試辦計畫，預計試辦 2 至 3 年，並將逐年檢討成效。不過，已有不少縣市或學校早在數年即自行試辦，認為這項政策對教師教學品質的提升，相當有幫助。

為了促進教師專業成長，教育部即將推行「教師換證制度」，此制度將藉由評估教師專業進修成長的情況與教學的效能等，做為教師換證的參考指標。

綜上所述，教師在職進修在教師專業成長、教師生涯發展與終身學習中所扮演的角色十分重要，而研究教師在職進修的理論、內涵與制度，以幫助教師認識教師在職進修，進而重視教師的在職進修，即是研究的動機之一。

顏慶祥（2000）指出，教師專業成長的途徑有很多，許多研究也顯示在職進修經驗與反省可促進教師通用知能、增進教師學科知能、提高教師教育專業知能、增長教師教育專業精神等發展。除了在職進修外，亦可藉由自我反省

書寫閱讀、與人對話、參加研討會、組成讀書會、合作教學研究等，以及觀察他人教學、在教學過程中的反思等方式達到教師專業成長。

如何運用有效的途徑與策略以發展教師專業知能並促進學習，乃成為教師在職進修所努力的方向（方琇瑩，2002）。在尋找相關的文獻時，有較多的文獻是在廣泛地探討教師在職進修的問題上，但發現很少聚焦於國小教師週三進修的問題上，大都是從整個教師在職進修的面向來探討與教師專業成長的關係，然而，國小教師週三進修是教師在職進修中很重要的一個環節，因為它提供了教師一個方便、良好的進修管道，它常常是與教師的進修成長與學校的未來發展息息相關的，因此影響力非常的大。週三進修是許多教師進修的重要管道，若學校行政體系能與教師共同規劃完善的校內週三進修課程，將對提昇教師專業知能與促進學校發展有很大的幫助。

教師在職進修是教師專業發展的途徑之一，更是學校本位進修的重要環節，因此所有教師應積極投入與規畫的。但筆者觀察教育的現場卻發現，週三進修活動的規劃較少讓教師直接參與，大部分是行政規劃後讓教師參加進修活動，因此往往造成教師參與興趣不大、參與意願低落的原因，這也影響到週三進修的教師專業成長。

「教師在職進修」這個名詞受到「能力本位」概念的影響，因為這種在職進修強調「由上而下」的方式，假定教師是被動的、基本知能不足的、需要被強迫進修，而且片面地認定大部份教師的問題差異不大，相似性極高，因此所提供進修的課程通常不考慮個別差異（歐用生，1996）。在這種觀念主宰下所進行的在職進修，教師選擇的機會不多，其成效因而不甚理想，尤其是當提供的進修課程與教師之需求不相符合（或教師「被強迫」參加）時，教師對於教育行政機關或師資培育機構所提供的「多樣化的」進修機會，不但不會心存感激，反而把它們當作是一種「負擔」，應付了事，成效當然不佳（林明地，1998）。

雖然教師進修有了法定的地位，但學校本位的在職進修模式強調進修課程不再是由上而下去實施，應該回歸到教師需求層面，由下而上的去發展在職進修課程。為了滿足教師專業成長的自我需求，進而促成學校走向學習型組織的合作團隊，校內週三進修不再只是上層規定的進修活動，應是學校行政人員與全校教師共同規劃，努力去參與的活動，也唯有重視教師成長的需求，才能提高教師參與度，共創學校學習型組織的願景。

張碧珊（2004）整理張德銳（1998）、顧瑜君（2002）、許寶仁等人（2002）的研究指出，學校本位教師在職進修所面臨之現況問題包括：忽略教師主體性的需求與參與。有許多教師認為學校自辦的進修活動無法符合教師個別的需求，或對教學的助益不大，且教師參加學校自辦的進修活動意願不高。探究造成這種理論與實際落差的因素，不僅有助於理論的完備，亦能提供實務改進的參考。

孫德修、蕭錫錡（1997）參考國外學者對有效在職教育特性的研究中，指出有效在職教育方案的特性應包含：方案應被實施的學校組織支持、學校領導者參與活動。其中所指的學校組織支持，指的是校長與行政團隊對進修活動的支持與努力，將會影響到在職教育的成效。

因此綜觀上述而言，瞭解彰化縣國民小學校內週三下午進修的課程規劃情形與進修的客觀環境因素，以分析學校行政體系對校內週三進修之支持情況，即是本研究的動機之二。

雖然各個學校用心的規劃週三進修課程，但在無法切合教師需求的情況下，普遍教師的參與意願不佳，因此把這良好的進修管道給關閉了，而教師往往只是應付了事，因而週三進修活動可能無法達到預期的成效了。

在邁入二十一世紀，各界雖持續不斷地提倡推動教師在職進修，但其成效如何？實有必要對其制度現況、教師態度與實施成效等進行了解，以作為學校今後規劃辦理及改進教師在職進修制度的參考（張如柏，2003）。

筆者本身擔任教務處教學組長的行政工作，因而參與了學校週三進修的規劃與推動，因此擬藉由週三進修的研究來瞭解當前週三進修的教師專業成長情形，並探討較理想的實施方式，以做為改進週三進修活動的參考，即為研究動機之三。

第三節 研究目的

依據第一節的研究背景與動機，本研究旨在瞭解彰化縣國民小學教師週三進修活動的實施現況，並探討校內週三進修學校行政支持度與教師專業成長知覺的關係。主要研究目的有三：

- 一、瞭解彰化縣國小校內週三進修學校行政支持度與教師專業成長知覺之關係。
- 二、瞭解「彰化縣 94 學年度各校自辦校內週三進修活動」的實施情況。
- 三、根據研究結果，提出具體建議提供彰化縣教育機關規劃教師週三進修活動的參考。

第四節 待答問題

根據上述的研究動機與研究目的，本研究之待答問題有：

- 一、不同背景變項之教師，對校內週三進修學校行政支持度的看法是否有所差異？
- 二、不同背景變項之教師，對校內週三進修教師專業成長知覺之看法是否有所差異？
- 三、彰化縣國小校內週三進修學校行政支持度與教師專業成長知覺之相關為何？

四、彰化縣國小 94 學年度校內週三進修活動的實施情況為何？

第五節 名詞解釋

一、彰化縣國民小學

本研究所指之「國民小學」，係指台灣地區之彰化市、彰化縣之公立國民小學而言。

二、國小教師校內週三進修活動

本研究所指的週三進修活動即是國民小學於每星期三下午校內針對全體教師需求所自行規劃的教師團體進修活動，其對象是針對個別學校的全體教師，進修地點以校內為主。但不包括同時段由縣府教育局、或其他機構、或學校受委託所辦理之區域性或全縣性的進修活動，也不包括教師自我成長活動（自我閱讀、寫作、研究、旅行或參訪活動）的部分。基本上，這是一種「學校本位」、學校自辦的教師進修模式。

三、校內週三進修學校行政支持度

學校行政支持度指的是學校全體教師對學校行政團隊的規劃與運作，使校內週三進修活動能順利進行、並達到進修成效的覺知情形。

在歸納國內學者（彭仁晃，2000；汪瓊嬌，2002；侯崇博，2004）對教師進修活動學校行政支持度之測量層面，本研究所界定的學校行政支持度包括三個層面，分別為：

1. 行政倡導：指學校行政倡導校內週三進修對教師專業成長之重要性的情形。
2. 需求評估：指學校行政對全體教師之進修需求與建議，進行溝通與評估的情形。

3.活動實施：指學校行政對校內週三進修活動實際運作的情形。

四、校內週三進修之教師專業成長知覺

週三進修的教師專業成長知覺，係指教師參與週三進修活動後，所覺知到增進自我成長與專業成長的效果，以及對學校整體發展和提昇學生學習成效的影響情形。在歸納國內學者（彭仁晃，2000；吳政憲，2001；柯倩俐，2001；蔡明昌，2001；張如柏，2003；侯崇博，2004）對進修活動之教師專業成長知覺的各個層面後，本研究所界定的教師專業成長知覺包括三個層面，分別為：

- 1.學校發展；
- 2.教師自我專業成長；
- 3.提昇學生學習成效。

第二章 文獻探討

第一節 教師在職進修

一、教師在職進修的意義

就教師在職進修的時代性意義而言，舒緒緯（2001）指出：在強調終身學習的今日，不斷的學習成為每個人生涯進程重要的一環，而身為知識傳播者的教師，更必須與時俱進，不斷的吸取新知，才能符合現代專業化教師的

需求，因此各國教師教育的關注點，逐漸從師資職前教育階段，擴展到實習導入階段與在職進修階段。

終身學習是現今社會中所不斷的被強調的，隨著數位網路的無限延伸發展，致使知識被迅速的傳播與接收，在知識倍數的累積成長下，身為教育工作者，更應不斷的吸收新知，並在了解分析後教導給學生。然而吸收新知的方法很多，教師可透過良好的在職進修管道，結合教學課程與自我學習上的需求，有系統的學習新知，方可達到進修學習的目的，受惠的不只是教師本身，學生也因而蒙受其惠。

吳清山(2001)指出：教師肩負知識經濟時代培育人才的重責大任，知識經濟是以知識作為競爭的資本，透過知識的擷取、轉化和擴散來推動經濟的成長，然「知識經濟的規劃與推動，最重要的靠人才，而人才的培育則來自於教育，掌握教育關鍵性的力量乃是教師」。

因此身處知識經濟時代的教師，必需培養不斷進修學習的態度，才更能夠具備教師專業能力以面對時代變遷的挑戰，和教育改革的衝擊與期望。

教師的「在職進修」，亦稱「在職教育」(In-service Education)，或稱「在職進修教育」，它與「職前教育」(Pre-service Education)或「養成教育」，同是師範教育體制的一體兩面。後者是教師在任職前的養成教育或準備教育，而前者是教師任職後的不斷進修研習。兩者雖有時間先後的的不同，但是無論「在職進修」或「職前教育」皆為提高教師素質，發展師範教育所不可或缺的因素(吳清基，1995)。

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」第三條規定，教師在職進修須與其本職工作或專業發展有關。所謂「本職工作或專業發展」係指教學與訓輔、課程與教材發展、教學評鑑、學校行政、教育研究等專業與專門知能(教育

部，1996a)。

林清江(1993)指出：「不斷接受在職教育」為教師專業化的標準之一。而何福田(1991)更指出：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。由此可知，教師需要透過任何形式的活動不斷的從事在職進修，才能達到教師專業化的目標。

行政院教育改革審議委員會(教改會)於民國八十五年提出，由於社會大環境的日益開放，師資培育的多元化是必然的趨勢，但隨著師資培育管道的多元化，對其素質專業化的要求必須加強。師資培育方式由以往的師範體系培育，到如今師資培育體制開放、多元化之下，教師的專業素養便備受挑戰，因此，為了改善多元化師資培育體制下的教師專業化素質，建立合理的進修制度是必須的。

就教師在職進修的法律層面來看，民國八十三年所頒布的師資培育法第三條中明訂：「師資培育包括師資及其他教育專業人員之職前教育、實習及在職進修。」由此可知，在教師的生涯發展過程中，除了職前養成的培育階段與實習任教階段外，在取得正式教師後，還必須透過不斷的在職進修，才能促進專業的成長。

師資培育法於民國八十三年公佈與教師法於民國八十四年公佈後，有關教師在職進修的規定如下表2-1-1所示：

表2-1-1 有關教師在職進修在法律上的規定

法律	條文	內容
師資培育法	第三條	師資培育包括師資及其他教育專業人員之職前教育、實習及在職進修。
	第十二條	師範校院應從事師資與其他教育專業人員之培育及教師學術之研究，並應負責教育實習及教育專業在職進修。
	第十六條	師範校院及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院得設專責單位，辦理教師在職進修。教師進修教育，除由前項各校辦理外，主管教育行政機關得視實際需要，另設機關辦理之。教師在職進修辦法，由教育部定之。

教師法	第十六條 第三款	參加在職進修、研究及學術交流活動。(教師權利)
	第十七條 第五款	從事與教學有關之研究、進修。(教師義務)

由表2-1-1可知，教師的在職進修逐漸受到重視，並擁有了法定的地位。不但強調師資完整的培育過程，應包括職前教育、教育實習與教師在職進修等，缺一不可；更強調已取得教師資格之教師，參加在職進修活動與從事與教學有關之研究、進修是教師的權利，也是應盡的義務。而師範校院與主管教育行政機關有責任辦理教師在職進修活動，提供教師在職進修的管道。

在過去，教師在職進修並不被認為是師範教育的一部分，一直不受重視。即使實施在職進修教育，往往是點狀的、零散的、應景的、沒有系統的、非制度化的、效果並不顯著。但最近教育學者強調，師範教育包括職前教育、導入教育和進修教育三個階段，在職進修教育已成為師範教育的統整的一個過程，在職進修成為教師終其一生的工作，應予以重視（歐用生，1996）。

在職進修係屬師資教育的第三階段，為期最長，可茲改變的內容與型態也最具多樣性，就教師的生涯而言是極為重要的一個階段。因此，教師在職進修成為師資教育的主要焦點，值得進行廣泛且深入的研究（王秋絨等，2000）。

的確，相較於職前師資培育的第一階段與第二階段的實習教師階段，教師在職進修是終其教職生涯都在進行當中的，它的時程是最長的，影響也是非常大的，許多新的教育理念落實與教育革新都得由教師在職進修中做起，所以不能忽視了教師專業成長中，教師在職進修的一環。也因此教師在職進修是值得大家持續的努力推動，並加研究相關的議題，賦予教師進修實質的意義，讓教師培養進修學習的態度與習慣，這將對整個教師的品質與教育的環境會有重大的改進的。

在釐清教師在職進修的重要性與不同時代背景下的改變之後，接下來提出學者對教師在職進修意義的詮釋：

（一）國內學者對教師在職進修的觀點：

王秋絨等（2000）指出，由於社會變遷迅速，加上資訊及知識的日新月異，知識的產量有如網路躍進一樣迅速。除了知識進步快速，知識及資訊大量累積之外，知識在迅速競爭的壓力之下，半衰期縮短。在這種資訊、知識急增，知識半衰期日短的發展脈絡中，身兼促進知識學習角色的教師，如何在職前訓練之後，不斷進修，以免一日所學應付一生的教學，實為刻不容緩之事。

這是從消極面來看，教師是促進學生學習知識的重要者，教師在職進修可避免教師一日所學應付一生的教學，鼓勵教師應該積極的參與教師進修活動。

另外從積極面來看，吳清基（1988）認為教師在職進修的意義，包括三方面：

1. 教師的自我教育，即教師自行研究、閱讀與吸收新知。
2. 教師參加學校舉辦的教學研究或教師進修活動。
3. 教師參加校外長期或短期的在職進修活動。

而國小教師週三校內進修便符合了教師在職進修的意義。吳清基（1995）更歸納了許多學者的觀點，從四個面向去探討「教師在職進修」的意義：

1. 教師在職進修教育是指教師為增進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。用以補償職前養成教育的不足。
3. 教師在職進修教育（in-service education）與教師在職進修訓練（in-service training）在性質上有所不同。後者所強調的只是方法、技能的學習；而前者除包含方法、技能外，尚重視情操、觀念和態度的學習。
4. 教師在職進修教育是有特定的時間與地點的活動。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的各種探索活動，這

是一種進修行為。然而教師在職進修教育強調有計劃、有組織、有系統的學習活動，它需要有特定的場所、較長的時間、並從事有系統的教學活動由上所知，教師在職進修教育是不同於教師進修行為的，教師在職進修教育強調的是要在有計劃、有組織、有教學目標的教育活動中進行，並以增進教師專業教學效能為目標。

另外國內學者對教師在職進修的意義詮釋，整理如下表：

表2-1-2 教師在職進修的意義

學者（年代）	教師在職進修的意義
丁志權 （1997）	「教師在職進修」係指已具教師身分的人，為提昇教學素質，從而一面執教，一面學習而言。
何福田 （1991）	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。包括教育行政機關、教師研習機構、師範院校、中小學所舉辦的進修活動，以及教師自我學習及研究活動，其進修目的在提升教學品質。
呂錘卿 （1995）	教師進修係指進德修業，凡能增進專業道德及充實專業知能皆屬之。
林新發 （1996）	為在職教師研習教育專業或專門知能所需而安排的教育或進修活動，它是一種有計劃、有系統、有組織、有目標導向、有特定時空界限的教學研習活動，其目的在提高教師教育專業知能，以提昇教師素質。
吳明清 （1997）	「學會教學」是無止盡的發展性活動，故無論從教師的生涯發展或教學的素質提昇來看，教師的在職進修均屬必要性。
黃炳煌 （1995）	教師在職進修係指為增進在職教師之專業知能而進行的一切有計畫的學習活動。
張清濱 （1996）	教師進修至少有五個涵義：一為教師進修又進德，也要修業；二為教師進修是權力，也是義務；三為教師進修是教育，也是訓練；四為教師進修是專業成長，也是專業發展；五為教師進修要學不厭，也要教不倦。

由上表可知，。教師在職進修活動就其內涵而言，可由兩方面來探討：

1. 就目的而言：教師在職進修活動是為了達到教師自我成長、教師專業成長、學校整體發展及提高教師專業素養以促進學生學習提昇等目的。
2. 就方法而言：透過教師自我或團體的研習、觀摩、進修等有計劃性的進修方式，以達到教師在職進修的目的。

綜上所述，教師在職進修活動是為增進教師專業知能、提昇教師素質，所進行的各項有計劃性的各項學習、觀摩及研究活動

(二) 國外學者對教師在職進修的觀點：

表2-1-3 教師在職進修的意義 (國外學者)

學者 (年代)	教師在職進修的意義
Brown, Ash, Rutherford, Nakagawa, Gordon, & Campione (1993)	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。
Erout (1985)	學校教師參加在職進修是為了能更有效地教育學生，而促進其專業知識、技巧及態度。(引自李方琪, 2002)
Harris (1989)	學校、大學或其他教育機關為了增進教師個人在職務上的表現，所提供任何有計畫性的學習活動。
Pierce (1963)	指出教師在職教育的目的係在促進教師之專業觀念的發展，與幫助教師教學技能的成長。(引自吳清基, 1995)
Stoops (1967)	認為教師在職教育是由學校或其他機構所提供的研習活動，其目的乃在幫助在職教師增進教學專業技能(引自吳清基, 1995)
Winch (1995)	教育涉及長期的培養，而訓練通常是指短期的能力、態度及個性的獲得。但要獲得這些知識、技能、態度都需要長期的教育。

綜合上面所討論的，教師在職進修就是一種動態持續學習的歷程，教師在教書生涯中，為增進學科知識、教學技能及專業知識，透過正式與非正式的進修管道，所進行的各種有計劃、有組織或自發性的學習活動，其目的在提昇教學成效、增進學校效能，以達成教師專業化。

二、教師在職進修的目的

張秀敏歸納國內外相關文獻，認為在職教育目標有下列幾項（陳惠萍，1993）：1. 增進專業和專門智能的成長。2. 增進教師身心健康及個人成長。3. 加強專業精神的培養。4. 擴充教師的知識領域，提昇文化素養。5. 培養教師解決問題及研究，創新的能力。6. 瞭解世界各國教育發展之趨勢。7. 加強國小各科教材教法之探究。8. 瞭解世界各國教育思潮。

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。

進修之目的除吸收新知外，教學與輔導之經驗與心得之交流也至為重要，因此應建立校內同儕團體的進修系統；而校外進修應有多重管道，如：師範校院、一般大學、地區性之教學研習中心等（教改會，1996）。

高強華（1996a）認為教師進修的目的包括：

1. 為現行或擬定中的課程，維持適當的教學水準和教師品質。
2. 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。
3. 鼓勵教師在專門科目的教學歷程中，能有所革新與創造。
4. 鼓勵教師擴充其知識領域，以提昇學術上和專業上的成就。
5. 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。
6. 協助教師發展對學生需要和學習經驗的瞭解，以及對學業和社會福祉的瞭解。
7. 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，俾能在參與學校目標、政策和計畫時扮演更適當的角色。
8. 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。
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. 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。

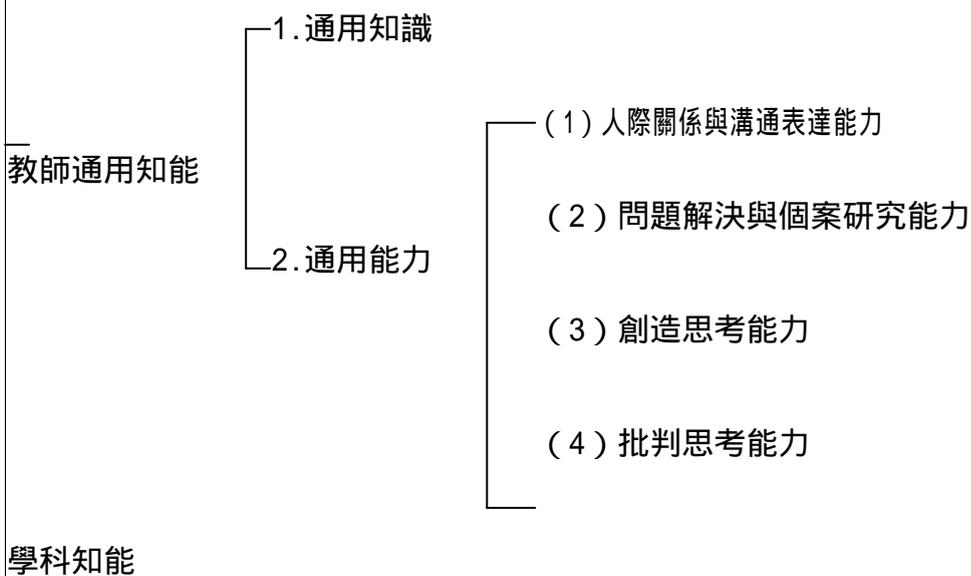
何福田（1991）則認為教師在職進修目的在提升教學品質。

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，用以補償職前養成教育的不足，其目的則在增進在職教師教育專業知能與教育專業態度的培養，並增進教師的教學效能（吳清基，1995）。

綜上所述，教師在職進修之目的的內涵如下：

- （一）就層面而言，教師在職進修的目的是為了增進教師的專業知識、教學技能、教育專業精神與態度，且是對教師身心發展有益的，而最終的目標則是提昇教師專業能力與整體的教育品質。
- （二）就方法而言，教師可以是自我反省的，也就是當一個自省的教師；也可以透過校內同儕團體的進修體系，鼓勵教師經由學校組織的整體力量，互相溝通、激勵，達到教師進修的目的。

而饒見維（1996）從國內外相關研究中蒐集、分析有關教師專業內涵之項目，將教師專業內涵劃分為「教師通用知能、學科知能、教育專業知能、教育專業精神」四大類。正也契合了教師在職進修重要的目的-提昇教師專業能力因此也可參照此一體系，更進一步瞭解教師在職進修所要達到的具體的目標。其專業發展內涵體系，如圖2-1-1所示：



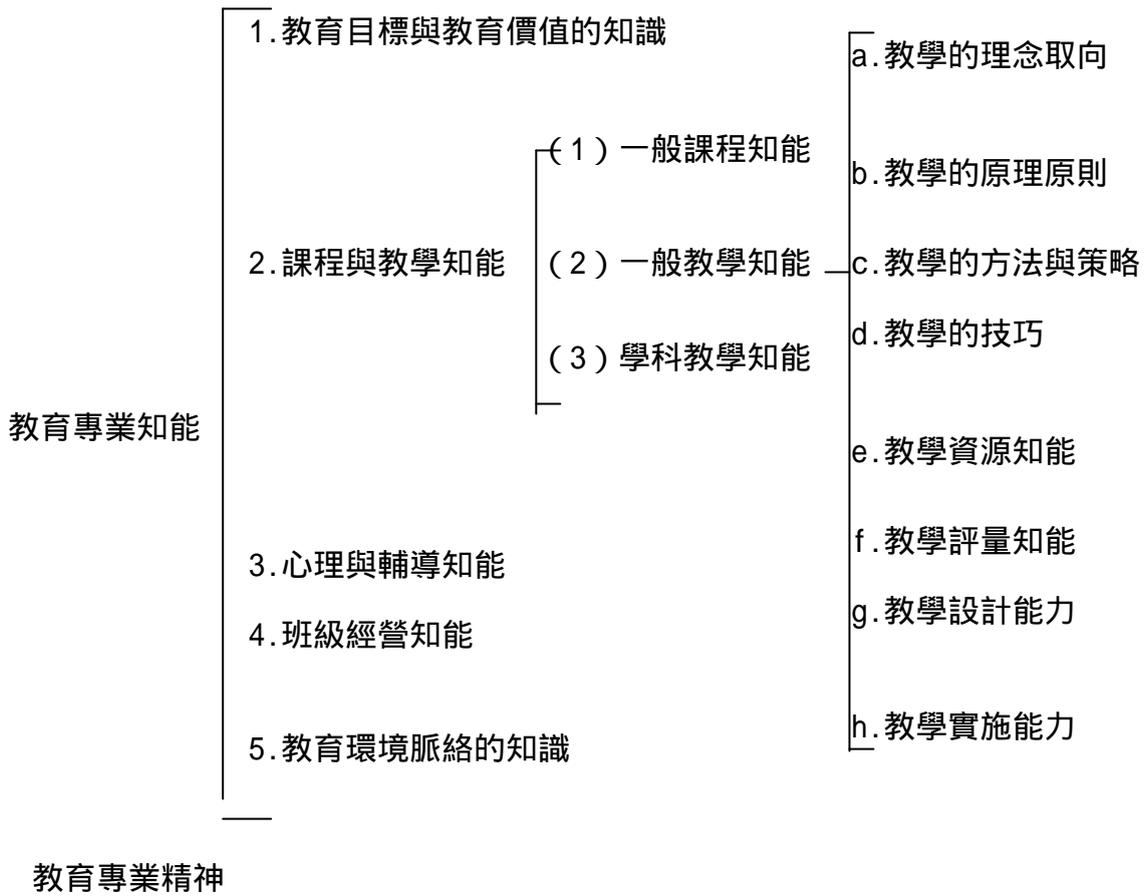


圖2-1-1 教師專業發展內涵體系（饒見維，1996）

三、教師在職進修制度之分類

教師在職進修制度之分類大致分為校外公辦、校外民辦與校內三大類

（陳舜芬等，1996），分別說明如下：

1. 校外公辦：（1）國外研習；（2）國內進修學位學分；（3）國內短期研習。
2. 校外民辦：（1）由教師團體辦理；（2）由教育相關組織辦理。
3. 校內：（1）校內自辦進修包括各科教學研究會、個案研究會、教學觀摩或專家演講、小型成長團體等。（2）教師自我閱讀、寫作、研究、旅行或參訪活

動等。

國小教師的校內週三進修學習活動進行的方式是，學期初由各校自行擬定週三進修的課程，經過校務會議通過後實施，並且要報該縣市教育局備查。而活動內容可說是相當的多元，有的學校偏重於教學知能，有的是偏重於教師教學分享，有的則為教師休閒娛樂及交流分享，還有順應時代而加強資訊教育的能力。而形式可能為專題報告、區域策略聯盟、家庭訪問、心得報告、教學影片、校外參觀 等，課程規劃豐富多元。

本研究之國小週三校內在職進修活動是指利用週三下午時間，校內針對全體教師需求所自辦之團體進修活動。但不包括教師自我成長活動的部分。

四、教師在職進修制度之理論

林明地（1998）指出教師在職進修是終身學習的一環，作為一個教育工作者，本身是教導者也是一位學習者。過去受到科層體制的管理模式、工學模式的教育學習觀，以及「能力本位」、「知識及技能本位」、「訓練模式」等的影響使得教師的在職進修，仰賴「由上而下」（top-down）、「由外而內」（outside-in）的被動安排，學習內容仰賴專家的研究規劃，進修活動通常是單向的接收，獨立於教學實境之外的理論探索，而缺乏主動思考、行動反省的實踐知識探究，以及理論與實際的辯證。

因此，脫離了科層體制與被動安排之後，若教師能瞭解並立基於基礎理論之上，架構出對外學習的鷹架，並隨時批判反省，再實際應用於教學場域中，那去瞭解教師進修的基礎理論就是一項基本而且重要的事情。

王秋絨等（2000）指出，教師進修與外在社會變遷有很大的關係：從理性化到反理性化的歷程中，已由專業化逐漸解構，甚或出現反專業化的現象，值得觀察、反省與批判。反省與批判的途徑之一，是從教師終身進修理論著手再次，瞭解教師進修的實際現象。

王秋絨等（2000）以及張如柏（2003）整理國內外學者的觀點，認為教

師進修隨著時代的變遷，可從六個面向來看教師進修概念的改變。（一）師資培育理論及專業化因素的影響、（二）建構主義的知識觀、（三）自我更新取向的教師專業發展、（四）生態取向的專業發展模式、（五）成人學習的相關理論、以及（六）學校本位進修的理念，使得教師進修的概念以及內容產生了不同的變化。

（一）師資培育理論及專業化因素的影響

綜觀世界先進國家，師資培育方案越來越重視教師在職進修，其主要背景，係源自師資培育理論及社會、專業實踐因素的挑戰與影響。就師資培育理論而言，教師專業成長從過去的階段性培育，演變到注重「終身式」的長期培育；就專業實踐因素而言，主要受到後現代思潮的反專業化傾向，及進修文化未健全發展的影響（王秋絨等，2000）。

綜上所述，教師在職進修制度受著師資培育理論及專業實踐因素的影響，隨著師資培育制度的開放，若養成教師的職前培育工作未確實做好嚴格的把關，則將會造成所培育的教師專業表現能力低落，因而影響了教師的素質。而在後現代的思潮中，湧現反專業化的潮流，許多非專業人士甚至是專業人士都不認為教師一定要經過專業化的訓練，因而整體教師在這種反專業的浪潮之下，出現了品質低落的危機。這是我們需要省思的，若只是一昧的隨著後現代的浪潮起伏，終將隨之淹沒於浪潮中。

教師進修文化未健全發展造成教師專業能力表現的低落。教師進修文化未健全，主要包括教師工作環境穩定挑戰不大，如教材固定、考試固定、教師次級文化保守、學校行政文化僵固等因素。此外，教師專業發展的有三分之二的時間仍處於他律階段，需要有外在誘因才會進修，而外在誘因規定零散，未有系統。再次則是教師進修制度未完整建立，教師進修活動又缺乏評鑑機制，上述種種因素的影響下，教師進修文化未見積極形成（王秋絨等，2000）。

目前國中小教師晉級只依照教學年資來提敘，教育部正積極推動教師分級制度的實行，其目的除了可讓教師專業分工更細微、讓具有高專業能力的教師來帶領專業能力較低的教師外，更可以提昇教師的競爭力，打破教師因工作環境穩定而較少從事進修活動的情況，而教師晉級時可建立教師進修情況的指標，參酌進修的情況來晉級；若再配合積極性的外在誘因，如：增加薪資、提高敘獎等，相信教師進修的文化將會漸漸提昇的。

王秋絨等（2000）的研究指出，各國師資培育發展階段已從「學徒訓練期，歷經理性專業發展，反智反專業化期」，並逐漸出現學者預測的「新專業主義」，或「後設專業主義期」。而在每個專業性質不同的流轉，教師終身在職進修，其意義、性質、提昇教師品質的速度是有所不同的，教師進修領域、內容、方法也有其差異性，也有少部分相同或相似。以下以表2-1-4從不同師資培育發展階段，說明各個發展階段的教師終身進修意涵。

表2-1-4 不同師資培育專業發展階段教師終身進修意涵

發展階段	意義	性質	速度	領域	內容	方法
一、準專業	技藝之觀察、模仿之學	練習率	慢工琢磨	個人技能 專業技能	教學技巧	模仿、練習
二、專業化	理論內涵之認知理解、運用	專業認知發展	快速認知	專業知識 專業倫理	教學知識 自我瞭解	講授、討論
三、反專業化	甄選、淘汰	天生潛能開發	快速	自我覺察 適配能力	平面智慧	自我反省 成長團體
四、新專業主義	反省、實踐	實踐藝術	溫和	自我反省		研習會
五、後設專業主義	多元價值判斷 實踐	智慧實踐	溫和	專業價值判斷 通俗教學語言	多元智慧	體驗學習 角色模範學習 價值澄清

資料來源：王秋絨等（2000）

以下分別敘述不同發展階段，教師終身進修的意涵。

1. 準專業化階段

1960年代之前，教師培育專業理論未系統化，僅有實務工作中的學徒制，實務工作比理念倡導更蓬勃發展。教師在職進修偏重實務，並無系統理論，也無長期的規劃與實踐。

2. 專業化階段

教師終身進修在理性邏輯影響下的系統知識觀，主要經過兩階段迥然不同的專業化階段，第一階段，祭出「能力本位教師、認知建構教師」培育觀，在此影響下教師終身進修出現了融合教師生涯發展論中的「階段論、循環論、週期論」、組織效能、人師論、班級經營效能等觀點，出現了有系統的團體學習方式為主的教師進修。然而，由於教師專業進修文化仍然處於他律階段，未臻自律的成熟時期，很多進修活動雜亂而未統整，且因進修的強制要求，出現形式化的狀況，再加上教學科技的挑戰，教師進修的非正規形式：資訊導向的學習（resource-based learning）逐漸興起（第二階段），非正式形式的成效益受重視，強調正規、團體的進行成效備受質疑與挑戰。目前我國教師進修未能真正符合教師知識系統的要求，雜亂未統整、徒具形式及最低量要求，未能深具專業品質的水準，造成日後反專業化教師進修理論的興起。

3. 反專業化階段

教師進修成效受到質疑，再加上後現代主義思潮的衝擊，教師進修出現反專業理性、反系統規劃的進修，出現了個性化的非正規、非正式進修之提倡。此時的教師，終身進修較重視個人成長的進修活動，於是專業要求與個人需求的進修優先問題，成了教師進修最吊詭的問題。

4. 新專業主義或後設專業主義階段

以後設專業主義及新專業主義的觀點來看，教師終身進修不必陷入後設及反後設之爭，而可以多元動態的觀點，說明教師進修內容，無論是個人成長、組織效能、專業知識，都非單一呈現，而是隨著專業文化條件，動態的交織存在某些時空，各有所偏重的進修內容。

綜上所述，正規、團體的教師進修模式並不是不好，而是在進修內容與需求上並未有完整的統整與規劃，若規劃教師進修的單位或學校校內自辦的

進修活動能有完整的規劃，行政團隊能夠有好的計劃與統整，其實團隊學習的整體效益並不會比個人自我導向學習來的差。

換言之，學校行政對教師進修活動的支持、準備度，對整個進修活動的成效有著舉足輕重的影響。而從新專業主義的觀點來看，強調的是「多元動態的平衡，不論是著重於個人成長、組織發展或專業知識的進修活動，終將隨著組織的文化，在最大專業價值的前提下，達到進修內容的平衡點，並統整成一個好的進修活動。但要釐清的是，要達成此種情形，必須是要有良好的組織進修文化，才能有好的進修活動。

（二）建構主義的知識觀

近幾年來，建構主義（constructionism）的知識觀，越來越受到教育界的重視，成為新的學習理論。建構主義的基本論點是：認知與學習是一種架構經驗與建構意義的過程（朱則剛，1996），但因著學習者不同偏好取向，而發展出不同之論題。建構主義的知識觀認為學習是學習者和環境的互動、學習者和人互相磋商的結果，是一種自主性的學習，教師自己決定學些什麼，藉由專家的指導，將所學的運用於實際教學的情境中，解決問題，建構主義的知識觀強調教師建構出的實用知識，可以優於專家的理論。

（三）自我更新取向的教師專業發展

「自我更新取向」的理念主要涉及教師在職進修的方式、動力來源、以及責任歸屬等問題。自我更新取向的教師專業發展主張，在職進修應該是針對教師不同的教學情境，因應不同的教學問題，而採取「由下而上」、「教師焦點的」（teacher-focused）專業發展或進修的方式。這種取向的專業發展在方式上、動力來源上、以及責任歸屬上是有別於傳統或現行「由上而下」、「能力本位」、「技能本位」、或「知識本位」的在職進修模式。綜上所述，自我更新取向的教師專業發展，是指教師能自發性的承擔專業成長與發展的主要責任，化為一種

內在動力，激勵自我更新，其重心在達成卓越教學的內在基礎特質，而不是僅滿足於符合門檻要求的基本能力，透過自我反省、自我剖析、行動研究、問題解決、對話互享、及自我規劃發展，並賦予實踐，實現教師在個人以及在專業上的自我更新發展的目的。

（四）生態取向的專業發展模式

生態取向模式有兩項基本假定：

1. 學校發展與專業成長一體兩面

學校是教師教學、活動的場所，教師進入學校，一定受該校環境、文化結構與制度規範的影響。隨著時間的發展，教師與學校互動逐漸增加，教師也學習新的思考與行為的方式，教師的成長同時在正式與非正式的學校情境中發生。

2. 專業成長有賴生態合作系統統整

教師是學校發展的重要成員，他們在教學上常遇到困難問題。因此，教師必須發展課程、設計方案或參與學校改進與發展計畫，這些計畫目的在解決問題，要達成這些目標，教師必須具備計畫課程、教學研究及問題解決技巧等能力（Sparks & Loucks, 1990）。生態取向模式，認為學校在教師專業發展中更能扮演舉足輕重的角色，以學校為中心的專業成長方式，透過組織系統與合作的途徑，使教師能在學校中獲得支持鼓勵與資源的協助。

綜上所述，生態取向模式是一種持續過程，一種讓教師逐步成長的計畫，融入與課程、環境、文化結構、制度規範的互動，以組織系統與合作系統的觀點教師參與分享決定、解決問題、參與管理、建立共識與批判探究的能力，促使彼此專業的成長。

（五）成人學習的相關理論

教師在職進修是成人教育的一環，教師參與專業繼續教育的學習過程在

本質上即是一種成人學習（蔡明昌，2000）。有效的教師進修方案，不論是學習內容或方式的設計，學習過程的互動，或是學習結果的評鑑，均應符合成人學習的特性和原則（彭仁晃，2000）。

黃富順（1997）將成年學習者之特質整理如下：

1. 成人是個自我導向的成熟個體：成人常認為自己是個自我導向的成熟個體，能夠自我決定、計畫自己的生活，並要求別人以獨立個體相待，是以成人可以對自己的學習負責，了解自己的學習需要，能自己釐訂學習計畫。
2. 成人所累積經驗是學習的重要資源：成人在成長過程中所累積的經驗，是學習的重要資源。每個成人都有不同的學習經驗，成人可以學習他人的經驗並將之轉化為學習起點，常成為學習的助力。
3. 成人依發展任務需要而學習：青少年的發展任務來自生理與心理的成熟，而成人的發展任務則依據社會角色的演化而來，因此，成人的教育活動應配合成人發展任務變遷的需要，並在具有相同任務同質團體中學習較有效果。
4. 成人學習偏向立即應用：成人的學習取向是「立即的應用」（immediacy of application），其從事學習活動多是對當前生活情境的反應，教育旨在增進解決當前問題的能力，成人以一種「問題中心」（problem-centered）的心理架構學習。

綜上所述，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的重要資源；依發展任務需要即社會角色的演化而學習；學習取向對當前生活情境的反應是「立即的應用」，當學習者在學習過程中，學習容易進行，效果容易提高，在設定具體目標及發展行動計畫時，容易促進工作的改變，改變其行為，教師被鼓勵投入進修活動時，學習效率將提高。

（六）學校本位的在職進修

Bridges & Burgess (1993) 研究中指出，學校本位教師在職進修的概念最早出現在1972年（英國James報告書），該報告書中指出，教師在職進修應該在學校進行，因為學校是教和學、理論和實際、以及缺點呈現的地方。因此，學校應將教師的繼續訓練當作學校的基本任務之一（引自汪瓊嬌，2002）。

現今世界先進國家，包括美國、英國、澳大利亞、加拿大、紐西蘭和法國等國家，這些年來的發展趨勢，許多學校教育系統已朝向學校本位途徑發展（吳清山，1995）。

而教師的在職進修教育，亦朝向以學校為中心的型態發展。此種教師在職教育方式，主要是藉著學校本位的在職進修，來激發教師主動省思探究的精神，以便逐漸提昇教師的專業素養，並改善基層教育的品質。其基本理念乃是讓教師主導自我的進修活動，而非把教師看成被教育或訓練的對象，亦即教師進修的場所就在學校的實務情境中，不但可結合實際教學與研究活動，更應配合學校的需要來推動。如此，不但對學校有立即的幫助，教師的動機與意願也最高，成效也最好（林天印，1997）。

綜上所述，由於學校本位進修是以學校為中心，隨著學校各自獨特的文化性與學校欲發展的特色，也就是學校的本位課程與願景，教師進修不再是缺乏統整、規劃的系統，學校本位的教師進修將是以學校願景以及獨特的環境、文化背景，由全校教師共同發展規劃出一個核心思想的進修模式，同時滿足了教師與學校的需求。

學校本位強調學校整體的教師專業發展，從進修的義務，轉而視進修為教師之權利觀，教師由進修活動中的客體變為主體，讓教師有更多的自主權，來規劃自己及學校的需求。如果學校能主導教師專業的進修活動，負起專業發展的責任，將能強化教師積極參與進修的認知，進而改變教師對進修之態度，化為積極主動，落實學校自治管理規劃的進修活動，改善教學品質，達

成教育改革的目標（張如柏，2003）。

更進一步的了解學校本位的在職進修，將從三方面來探討，1. 學校本位進修的意義。2. 學校本位進修的功能。3. 學校本位進修的實施方式。

1. 學校本位進修的意義

張碧珊（2004）指出，學校本位教師在職進修之意義為由學校及教師根據需求，以校內教師為主導在學校內或鄰近學校所進行之教師在職進修，進修內容可結合校內與校外資源。

學校本位的在職進修是強調，學校是教師成長的主要場所，因此要負起教師進修的主要責任（歐用生，1994）。

由此可知，學校本位的在職進修模式強調進修課程不再是由上而下去實施，應該回歸到教師需求層面，由下而上的去發展在職進修課程，也代表著不再是過去學校本身單打獨鬥的時代，應該尋求校際間與校外的可得資源，讓更多人合作參與學校本位的在職進修，負起教師進修的主要責任。

2. 學校本位進修的功能

歐用生（1996）指出，理想的中小學教師在職進修應該強調草根模式，重視學校本位的、教師焦點的、合作實施及實踐導向的，而其最終目標則在促進教師在職進修，落實課程和教學的改革。

陳美玉（1997）認為，對教師最有實質幫助的專業發展途徑，實應定位於學校本位教師專業成長，一方面用以提昇教師的專業權力，另一方面也能有助於學校教育問題的解決。

學校本位的在職進修之功能主要在促進學校整體發展及教師專業發展（張碧珊，2004）。

綜上所述，學校本位的教師進修是以教師為中心的，因而可以解決教師教學上的問題、達到教師專業成長和提昇教師的專業權力的功能，而終極的目標則是幫助學校解決教育問題並促進學校整體的特色發展。

3. 學校本位進修的實施方式

汪瓊嬌（2002）整理國內相關文獻後，對於學校本位進修的實施方式，提出以下六點：

- （1）示範教學與教學檢討會：係由有經驗或新進教師，在計畫與安排之下，作教學演示，讓其他老師觀摩，事後並舉行教學檢討會。這是最為簡便且能在短時間迅速學習別人優點的方法。
- （2）協同成長團體：目前學校內的教師在職進修，用小組討論（會議）的情形非常多，如讀書會、學年會議、各科教學研究會等。這種小組討論，亦可稱之為「協同成長團體」（co-development group）。根據教育部舉辦的「跨世紀教育對談」中，超過五成教師認為互動式的研討是最能增進教師專業，提升教學品質的進修方式。
- （3）技術教導模式或同儕教練模式：在教師學習一種新的教學策略或技巧時，應再設計許多制度以提供支持性的回饋，以改進「教」和「學」，類似國內資訊教學中的種子教師。
- （4）認知引導模式：這是對某一位教師之教學活動，進行實際、有系統的觀察，以便分析並改進教師的教學行為。此模式主要是在改善教師的教學表現，增進專業對話，幫助教師以反省的態度來檢視其教學活動，以培養教師「自我引導」的能力。
- （5）專題演講
- （6）專題行動研究模式：此種方法乃是教師在教學工作中，選擇教學上實際問題，根據研究方法與步驟，作有系統的研究，並將研究成果實際地加以運用。亦即，教師在研究中採取改革行動，在行動中實施研究。

張碧珊（2004）綜合國內學者等人（饒見維，1997；陳添球，1997；李鴻章，2000；周桂靖，2001；吳政憲，2001；李茂源，2002）的研究與觀點，將學校本位教師在職進修之具體實施方式歸納為六大類，茲分別敘述如下：

- （1）專題演講

- (2) 教學觀摩會
- (3) 個人或協同行動研究：教師即研究者的觀念認為中小學教師除了教學之外也應具備研究能力，行動研究是幫助教師進行省思與探究並改善實務之方法。行動研究可分為「個人行動研究」與「協同行動研究」，其中又以「協同行動研究」對於促進教師專業發展更有助益。
- (4) 個人導向式學習：個人導向式學習的活動型態是教師自發性的學習活動，由教師自己設定學習方式與內容，通常比較隨機與隨性，最常見的方式是個人閱讀與寫作。
- (5) 協同成長團體：協同成長團體是由一群專業人士於一段時間內，藉由定期聚會彼此交換專業經驗與心得，著重團體歷程本身。饒見維（1997）歸納出三種協同成長團體的活動型態：讀書會式成長團體、問題導向式成長團體、主題中心式成長團體。
- (6) 遠距教學（網路學習課程）：隨著科技的發達，教師可以在網路上依據自我的學習計畫蒐集相關資訊來從事學習，甚至透過網路上的線上學習，選修遠距教學課程（吳政憲，2001）。陳添球（1997）更指出應以電腦超媒體或網路資料庫系統作超時空的進修，例如電腦專家演示系統便是學校本位進修的重要輔助工具，因為電腦專家演示系統可以增加專家教師的數量，如此教師便可藉由電腦系統重複演練專家表現的關鍵性細節。

綜上所述，學校本位教師進修的實施方式中，國小若能好好規劃週三校內進修的實施方式與內容，學校行政與全體教師共同參與並研擬進修課程計劃，並做好事後的評鑑工作，以上的實施方式都是可行的，且是符應教師進修的個人需求與學校整體發展的共同考量的。

學校本位教師專業發展與傳統教師進修，在實施方式、理念與做法上有

所差異，如表 2-1-5 所示：

表 2-1-5 學校本位教師在職進修與傳統教師進修之比較表

	學校本位教師專業發展	傳統教師進修
運作方式	學校本位 以校內教師為主導，由校內專責單位設計、規劃、推行與評估活動。	外控方式 規劃及管理都是由教育行政單位推動，少有教師參與其事或提供意見。
課程內容	兼顧理論與實務 內容是依教師和校內需要而設計的，將所學到的理論印證於實際工作上。	偏重理論 流於表面化、形式化，未能真正切合教師的實際需要。
活動地點	多在校內或鄰近學校進行 教師無須離開工作崗位，亦可參與	多在校外進行 教師必須離開本身工作崗位，故不利於學校工作。
教師角色	角色主動 針對教師的需求而主動參與，其角色主動，具較大動機和投入感。	角色被動 參加者一般都是為了滿足教育行政單位要求、被學校委派參加，角色被動、缺乏動機和投入感。
參與動機	內在成長動機 發展活動符合教師的需求，有助實際工作，參加者重視內在成長，把握專業發展機會。	外在報酬動機 主辦者為鼓勵參加者積極參與，多以外在報酬作鼓勵，但教師的內在動機不高。
活動規劃	具系統性 活動納入學校發展方案內，且學校全力支持，並加以策劃、執行及評估。	缺乏系統 活動一般是臨時性質，沒有長遠發展的規劃，且缺乏系統性的管理安排。
活動形式	形式多元化 活動多元化，以不同形式靈活進行，其中包括教學新知研討會、讀書會、教學心得分享。	多為講授法 活動形式單調，主要以講授方式進行，教師被動參加，對內容興趣不大。
需求	兼顧教師個人與學校的需求 目標兼顧教師個人與學校之多層	偏重教師個人的需求 目標多集中於個別成員，無助於
目標規劃	以自我導向之進修為目標 關心與尊重教師之自主學習、自我學習與成長。	目標不明確 只注重短暫問題的解決，沒有關心到教師自我學習與成長。

表 2-1-5 (續) 學校本位教師在職進修與傳統教師進修之比較表

資料來源：曾榮祥（2000）

第二節 國小教師校內週三進修

一、國小校內週三進修之意義

教師在職進修影響師資的素質，也影響學生學習的成效與品質（王秋絨等，2000）。在現今國小校內週三進修的時空環境中，學校若能落實週三校內在職進修活動的推行，提昇教師的專業素質，在教師專業能力提昇後，將使教師更能專業化的從事教學的活動，而學生學習的成效也相對的有所提昇。

隨著教師在職進修模式的推演，近年來學者所倡議的學校本位進修模式是非常適合於現今國小教師進修的環境的，而張碧珊（2005）的研究中指出，學校本位教師在職進修之主要時間為週三下午。因此週三下午的教師在職進修便成為學校本位進修發展中重要的時間，也更突顯出其重要性，若能妥善規劃，達到教師在職進修的成效，勢必對教師教學活動的成長與自我的專業學習有正面的意義。

進修之目的除吸收新知外，教學與輔導之經驗與心得之交流也至為重要，因此應建立校內同儕團體的進修系統，校外進修應有多重管道，如：師範學院、一般大學、地區性之教學研習中心等（教改會，1996）。由此可知，校內同儕團體的進修系統對於教師間的相互學習與教學分享是重要且應建立的，而現階段國小教師擁有一個共同進修、學習和交流的時間，也就是週三下午進修時段，而學校更是教師成長的重要場所，提供教師進修的學習空間，因此學校成員要負起教師進修的重要責任，好好利用週三進修管道，提供教師多元、感興趣的進修方案，提昇全校教師參與週三進修的動機，達成教師專業素養提昇的目的。

二、國小校內週三進修活動的由來與演變

國民小學在每星期三上午學生上半天課，而下午不上課時，以做為教師進修的時間，亦即大家耳熟能詳的「週三進修」。

依據侯崇博（2004）的整理指出，週三進修其最早大約可追溯自民國79年12月29日台灣省教育廳公佈《台灣省教師進修計畫 - 長青專案》（詳見台灣省政府公報八十年春字第六期），計畫中設置教師進修規劃委員會，以統整教師進修活動，規劃多元的進修課程，將教師進修活動普及到每一位中小學教師，並預計在五年內達成每位教師至少研習一週（三十五小時）的目標。

依據此項計畫，教育廳乃委請學者專家及省國民教育輔導團團員編擬教學參考資料，同時編寫腳本，由台視文化公司拍攝成電視影集 - 成長與學習，自81年元月起，每週三下午二時三十分至三時在台視頻道播出（台灣省教育廳，1992；李春芳，1994）。「成長與學習」影集的目的於提供各種教學方法、技術給中小學及幼稚園教師參考，以充實在職進修內涵，同時激勵老師、父母改進教學方法與管教方式（李春芳，1994）。影集內容則包含了一般教學法、各科教學、教學原理與技術、學前教育，以及鄉土教學等類（李春芳，1994），為教師在職進修提供另一項管道。

為了增進教師收看的效果，嘉義縣政府教育局訂頒了「國民中小學教師觀賞『成長與學習』電視教學影集實施要點」，規定由校長擔任研習的主持人，於觀賞影集後進行討論，整季播完後，需將成果呈報縣國教輔導團。同時要點也訂定了獎勵辦法，當教師收看成長與學習後，參與校內討論會並撰寫心得報告者，可登錄研習時數二小時，而心得報告在一千字以上者，更可登錄研習時數四小時。然而此時，學生在週三下午仍需到校上課，造成了教師收看電視教學時，必須將學生留在教室中自習的現象，也有一些教師因放心不下學生而留在教室裡，無法參與進修。

為了解決上述問題，大約在82 或83 年間，政府進一步規定國民小學將每星期三下午的授課時數調移，以作為教師進修的專屬時段。自此以後，每到星期三下午，教師們齊聚電視機前收看影集來從事進修，乃成為大部分國民小學的共同活動（侯崇博，2004）。

其後，教育部已頒定「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」，條文如下：第四條規定：辦理教師在職進修之機構如下：一、中小學、幼稚園及特殊教育學校。二、師範校院及設有教育院、系。三、各級政府設立（核准）之教師在職進修機構。四、各級主管教育行政機關委託、認可或核准之學校、機構並在第六條規定：「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、研究成效，應列為學校評鑑之重要項目。」第九條：「教師在職期間每一學年需至少進修十八小時或一學分」。或五年內累積九十小時或五學分」（教育部中等教育司，民85）。明定教師在職期間，每一學年須至少進修十八小時，強迫教師進修，使得不願進修知教師，也得被迫進修（楊思偉，1996）。且明訂「中小學、幼稚園及特殊教育學校」為辦理教師在職進修的機構之一，以及學校辦理教師進修、研究成效，應列為學校評鑑之重要項目。至此，不僅學校本位在職進修的辦理有所依據，同時也應是學校的重要工作項目之一。

不過，由於學校及地方教育行政機關的態度並不積極，加上「成長與學習」影集仍繼續製播，學校自行規劃教師進修活動的需求並不急迫，因此，實際上學校本位在職進修的辦理尚未普遍。直到民國88 年後，因受到「精省」的影響，「成長與學習」影集停播，才開始規定各校應自行規劃教師進修活動並於每學期或學年初將計畫呈報縣（市）教育局核備，「週三進修」算是初具了學校本位在職進修的形式（侯崇博，2004）。

由上述可知，此一時期的週三進修仍是由上而下管理的傳統教師發展活

動，推動的最主要原因在彌補國小教師進修機會不足，並使教師進修活動能夠普及化。隨著「學校本位進修模式」的觀念轉變，許多人開始呼籲發展學校本位的在職進修模式。而在上節的學校本位的在職進修模式的實施方式中也討論到，若能依照學校整體發展，由教師由下而上的形成教師進修的主要核心議題，並由行政人員配全校教師意見、評估需求後，再規劃有效的學校本位進修方式-是對教師專業成長與學校未來發展都有利的情況下，比起傳統講述式的演講方式，學校本位週三進修活動的實施成效，將是會收到較好的效果與更多教師的參與的。

九年一貫課程其倡議之「學校本位課程發展」、「統整課程」、「協同教學」等為許多教師在過去師資培育階段所未培養的知識與能力，相對而言，教師進修的壓力與急迫性也較過去以倍數增加，而大學、師範院校、教師研習中心、以及縣市教育局等所辦理之研習進修，在過去即受限於容量，無法滿足多數教師的需求，碰到了這股進修浪潮，更是難以負荷。因此，落實「學校即教師學習的場所」之學校本位在職進修制度相形顯得重要，況且九年一貫課程所期望建構學校成為合作、分享的專業社群，以及社區與學校建立教育伙伴關係的理想，均非校外研習所能達成的。基於上述理由，週三進修在未來將更受到重視（侯崇博，2004）。

的確，學校不能再用過去週三進修的方法與思維來面對當今的週三進修問題，隨著九年一貫的實施，強調教師的專業發展，設計、統整課程的能力也一再被提及，教師在職前的養成訓練是不足以應付當今的需求的，若學校能妥善規劃週三進修時間，以提昇教師的專業發展，達到進修的成效，才是教育工作者所樂見的。

三、國小校內週三進修的功能

高強華(1996b)歸納學者的看法，將教師發展或專業進修活動的主要功

能，分為下列六項：

- (一)教育競爭能力的維持；
- (二)教學技巧的擴展精熟；
- (三)專業知識的分化精深；
- (四)教學與適應之彈性化或創意之提昇；
- (五)個人的或人際成長的重視；
- (六)激勵自我意識與專業責任。

Craft (2000) 曾提出一系列教師進修活動可能的目標，或許也可當作週三進修方案目標的參考。這些目標包含了：

1. 改進全體教師或群體教師的工作表現技能。
2. 改進個別教師的工作表現技能。
3. 擴展個別教師生涯發展或晉升目標的經驗。
4. 發展個別教師的專業知識與理解。
5. 擴展個人的通識教育。
6. 使教師感到有價值。
7. 提升工作滿意度。
8. 擴展對工作的看法。
9. 使教師能夠參與並準備變革。
10. 澄清全校或部門的政策。

Craft (2000) 認為每一種教師專業發展（進修）的活動可能強調其中的某一項目標，然而這些目標最後將有一個共同的焦點，即是增進學生的學習。事實上，由於學校最根本的任務即在讓學生能夠學習，學校的組織、政策管理作為，乃至一切的措施，均應以學生的學習為最終目的。

因此，如Guskey (2000)、Guskey & Sparks (1996; 2002)、Hawley & Valli (1999)、MacGilchrist (1996)、Sykes (1999) 等學者，均強調教師專業發展活動和學生的學習產生關聯，即教師專

業發展或在職進修應以增進學生的學習為最重要的目的（引自侯崇博，2004）。

週三進修的最終目標是-增進學生的學習，然而如何發揮週三進修的最大功能，達到此一終極目標。則要考驗整個學校行政團隊與教師群對週三校內進修活動是否有完善的規劃，以及教師的主動參與，才能真正對教師的自我成長與專業成長有達到提昇的功效，也唯有如此才有機會增進學生的學習與促進學校的發展。

在上一節的文獻中已探討到，校內週三進修是屬於學校本位進修中的重要一環，學校本位是從教師為中心出發，而學校是一個動態的組織，組織中要有良好的運作模式必須要有不斷的溝通與協調，因此以教師的在職進修需求為重要依據，並配合學校行政上的良好運作，在凝聚共識後，學校行政盡全力的支持，才有機會達到良好的週三校內進修的成效。而評估其成效必須考量到學校的整體發展與教師的專業成長，以及學生的學習狀況，才能有效的檢視週三進修活動成效的良窳。而除了考量教師的專業成長外，高強華(1996b)指出也要重視教師個人的成長，因而本研究中將教師專業成長分為教師教學成長與教師個人成長兩個層面。教師進修活動的重要目的即是增進學生的學習，因此教師在週三進修過後，對學生的學習活動是否能有所增進，也成了評估週三教師進修成效的重要指標。

綜上所述，學校行政的計劃與支持達成教師週三進修活動功能之途徑，以圖 2-2-1 來表示：

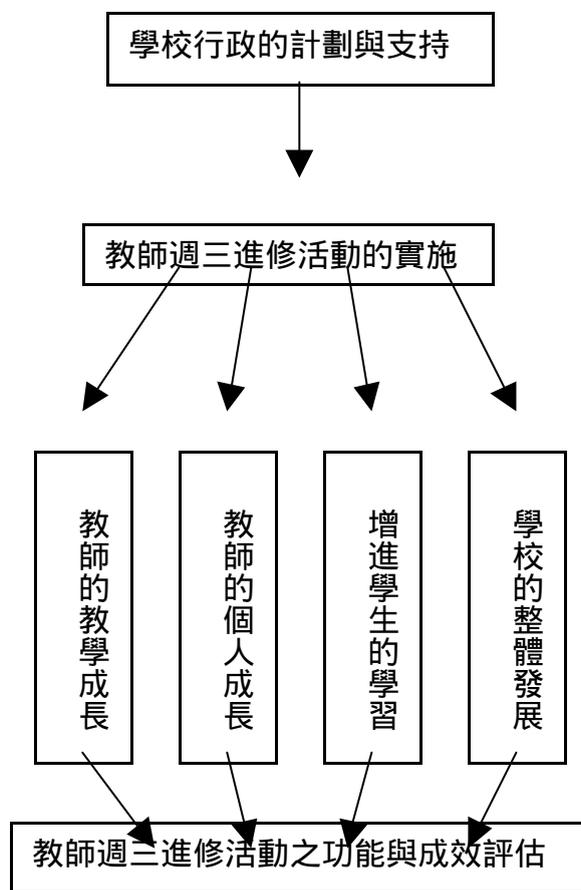


圖 2-2-1 「學校行政的計劃與支持」達成「教師週三進修活動功能」之途徑。

四、國小校內週三進修之重要性

(一) 提供教師形成專業社群的管道

利用週三下午國小教師沒有上課的時間來進行進修的活動，符合了強化學校進修的功能，這是每個小學的教師都共同擁有的黃金時段，若善加利用此進修時段，便有助於教師專業社群的發展。吳明清（1997）指出，若教師團體不能成為一種專業社群，則教師在職進修可能形成下列四種現象：

(1) 教師進修的動機可能著重個人的利益；(2) 教師進修的內容未必符合專業成長的需求；(3) 教師進修的方式可能缺少團體內的互動；(4) 教師進修的結果可能著重個人形式資格的取得。因此在時段透過學校安排全校教師進修的共同願景，學校教師們透過一起的進修活動，不但增進了團體中的互動，更有利於整體學校教學專業的進步，而這並不是侷限於個人成長的追求而已。

專業 (profession) 是一種職業 (occupation) 唯其成員擁有高水準的知識、技能、對工作的承諾 (commitment)，以及社會的信賴 (Lieberman, 1956)。且專業具有 (1) 知識基礎；(2) 品質管制的系統；(3) 工作所需的資源與支援；(4) 工作的適切條件 (Corrigan & Harberman, 1990)。就此而言，教師是具有高水準的專業知識與技能，且一般社會大眾是信賴大部分的教師的，且在師資培育的養成教育中，能夠對初任教師的品質有一定的控管，且在大部分的學校中，在教學工作中能夠獲得良好的資源與支援，因而可以肯定的說教師是一種專業的職業。

從專業繼續教育的角度來看，專業繼續教育 (Continuing Professional Education, CPE)「是有關於專業從事人員的教育，不管他們的工作場域為何 CPE 是隨在養成教育之後，並且延伸了學習。在整個職業生涯中，理想中 CPE 使得專業從事人員可以得到新知、維持並增加他們的能力，從生手進步到成熟的專業從事人員，並提昇自己的職業，甚至轉到其他的領域」(Queeney,2000)。

而國小教師是否是專業人員雖然一直是個爭論性的議題，有人說教師是半專業人員，也有人說他是非專業人員，然而 Cervero 在 1989 年就指出，「具有影響力的工作場域中，有四分之一的人是這些專業人員，他們並且是在社會上主要的機構中的主要決策者，專業人員工作的重要性不只是因為他們技術上的技能，而且是因為許多工作上的問題是由他們去定義的，因此他

們有權利去定義我們的需求。」例如，教師決定我們的小孩要學什麼和如何去學，醫師決定誰是健康的、誰卻不是，社會上專業人員的特殊地位是因為他們象徵性的領導地位和他們技術上知識與技能的應用。所以我們可以說教師是專業人員，既然是專業人員，教師應該有所認知，在教職的生涯中應不斷的參與專業繼續教育，以增加自己的專業技能，進而應用在實際的教學場域當中。不管是教師、醫師或其他職業，都要期待自己成為專業的人員，在自己的專業領域不斷進修、充實、增長，這樣才能稱得上是專業。

Queeney (2000) 指出，傳統上看待專業能力為個人特定的能力，且包含了三個要素，且專業從事人員是被期待去精熟的：

1. 知識：專業本身的資訊。
2. 技能：使用專業知識去完成某樣工作。
3. 表現能力：運用知識或技能在實作的場域中。

國小教師專業繼續教育不只是一要提昇教師的知識與技能而已，因為知識與技能像是教師重要的工具一樣，這是基本而重要的，就是所謂的「工欲善其事，必先利其器」。然而當國小教師有了這些工具後，如何去善其事-實際應用於教學場域中的表現能力，卻應該是國小教師專業繼續教育更應該關注的，因此，若能期待國小教師不斷去精熟這三個專業要素，教師的專業能力一定能有所提昇的。

(二) 有助學校發展成學習型組織

在近代組織理論中有關「學習型組織」(learning organization) 的觀點，尤其可以作為學校營造有利於教師進修條件的具體準則(吳明清，1997)。何謂學習型組織？Senge (1990) 提出，學習型組織是一種可供成員繼續學習與成長的組織。在此組織中，成員可持續拓展其能力，以創造真正期望的結果；在此組織中，可以培養新穎且開闊的思考型態；在此組織中，可以形成集體的抱負；在此組織中，成員繼續的學習「如何一齊學習」。就此而言，學

習型組織強調成員的繼續不斷進修學習與成長，更要一齊的學習，不是個人的學習成長而已，也就是整個組織全面的學習提昇。若學校能發展成為學習型組織，將有利於教師的在職進修，更能凝聚共識與期望，形成學校的願景。因此要在學校中營造有利的客觀進修學習環境，學校可朝向學習型組織發展。

Senge (1990) 提出組織成員必須致力於五種「修鍊」(discipline) 或「素養」，才能塑造學習型組織。在學習組織中，全部成員可以獲得五方面的素養做為未來繼續學習與成長的基礎。五種修鍊的內容為：

1. 系統思考 (systems thinking) ;
2. 個人精熟 (personal mastery) ;
3. 心理模式 (mental model) ;
4. 塑造共同願景 (building shared vision) ;
5. 團隊學習 (team learning) 。

上述五種修鍊或素養，看起來似乎是構成學習型組織的五個分開的要素，實際上確是一組以「系統思考」為核心的整體結構和特色。這個結構如圖 2-2-2 所示，係以系統思考為基本素養，然後發展出個人精熟、改變心理模式、塑造共同願景，並進行團隊學習。如果缺乏「系統思考」則「個人精熟」、「心理模式」、「共同願景」均將流於偏狹，而且「團隊學習」亦將缺乏動力。

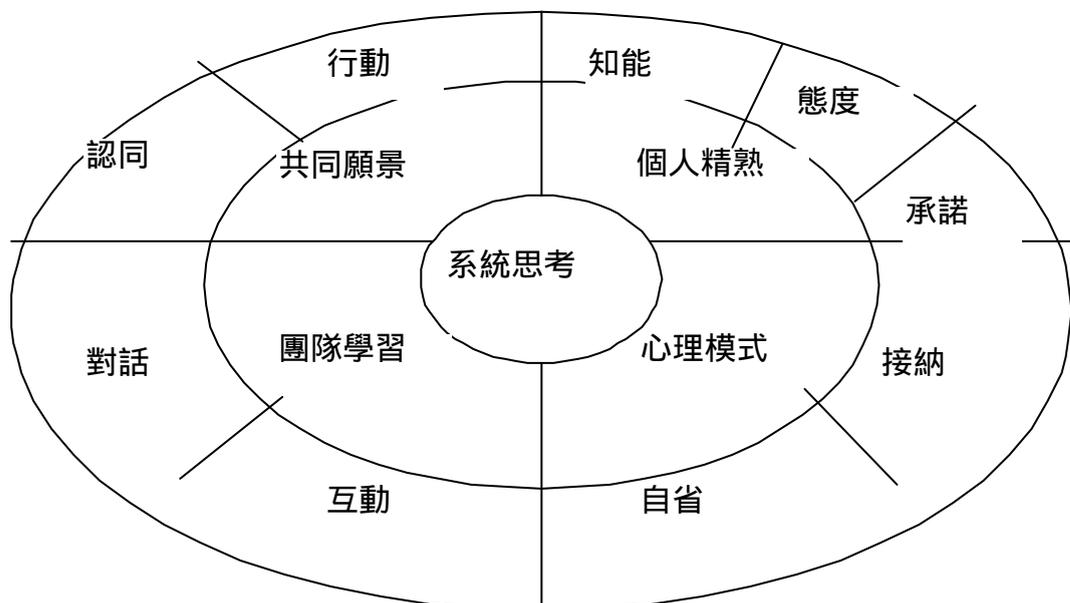


圖 2-2-2 學習型組織的特性

資料來源：吳明清（1997）

吳明清提出學習型組織的特性是由系統思考開始，而推演出其他的四種修鍊，但在系統思考中，強調的是統觀全局的能力，然而此能力並非單靠自己的能力就能培養的，是需要與團體的互動與對話中，學習自省並接納、認同他人的意見，才能釐清思緒、綜觀全局的。

國小週三進修是一個學校可用來修鍊團隊學習的進修管道，且這樣的進修方式，是在自己學校中進行，由全體教師共同參與，且每個學期有一定的進修次數。因此，若能善用此進修管道，藉由團隊的對話與省思，凝聚學校共同的願景，強化自我的心理模式；且在進修當中，不斷地去精熟教學專業所需的知識與技能，而當全體教師有這樣的認同與行為產生，就是對教學最大的承諾，因而學校便朝學習型組織往前跨進一大步。

五、小學校內週三進修所遭遇到的問題

在職進修教育隨著時代背景與在職進修理論的不同發展之下，它對於增進教師的專業知識、技能與態度著實有不小的貢獻，但仍然有一些問題存在。

舒緒緯（2001）指出，以往的中小學教師在職進修中，有些問題是值得探討的：（1）教師主動進修的意願不高。（2）缺乏評鑑機制。（3）進修規劃缺乏教師參與。（4）法令不夠嚴謹。（5）教師進修定義過於狹隘。（6）教師進修系統凌亂。

因此，本研究擬從文獻與實證研究中，試著建立評鑑校內週三進修之成效的指標，並由學校本位進修理念中，以教師為中心，並共同參與學校行政規劃校內週三進修，讓學校行政支持教師不斷從事進修活動，並協助解決活動中所遭遇的問題，以提高教師主動進修的意願。

張碧珊（2004）整理張德銳（1998）、顧瑜君（2002）、許寶仁等人（2002）的研究指出，學校本位教師在職進修所面臨之現況問題包括：(1) 學校擁有的教育專業資源與相關教育經費不足。(2) 忽略教師主體性的需求與參與。(3) 缺乏適當誘因。(4) 教育當局的宣導活動干擾學校本位教師在職進修。(5) 外部機構是否能提供符合學校需求的進修活動。(6) 蜻蜓點水式的進修方式不利其專業認知、技能與態度上的持續性學習與改變等。

學校本位教師在職進修旨在結合學校與教師需求，不僅要協助教師專業發展，更要促進學校整體發展，因此學校與教師都扮演著重要角色，應互相配合不斷精益求精，方能藉由學校本位教師在職進修達到雙贏之效果，期待藉由學校本位教師在職進修之實施激發教師更多專業能力，也使學校辦學更為成功（張碧珊，2004）。學校行政人員與教師是學校整體發展中的重要角色，在學校的行政體系當中，若忽略了與教師們的溝通管道，缺少了一套共同的溝通模式，就無法塑建教師進修的共同願景，減少了共同的期望，便減低了進修的動機，相反的，若彼此能有良好的溝通與合作，學校行政能多讓教師參與規劃週三進修活動與聆聽教師的週三進修需求，且要有長期、整體性的規劃，如此是可以提高教師參與校內週三進修的動機，並促進學校整體進步與教師專業成長的。

歐用生（1996）檢討我國國小教師進修教育有五大問題：（1）進修制度尚未制度化。（2）偏於教育行政機關或師範校院主辦的正式進修。（3）教師進修意願不強。（4）研習課程無完整安排與研習方式偏於講解。（5）缺乏專業發展的中心概念。

蔡培村等人（1996）調查台灣地區的中等學校教師對教師在職進修內涵與體系規劃的意見，發現中學在職進修的問題有：1. 缺乏系統性與整合性。2. 進修活動窄化。3. 忽略自發性進修活動的價值與功能。4. 課程不符合需要且滿意度低。

校內週三進修活動要解決上述問題，必須建立完善的制度，成立校內週三進修規劃小組，讓教師參與決策過程，而學校行政體系必須評估教師的進修需求，再與教師共同擬定系統性的進修課程，且是符合教師進修需求的。如此才能提昇教師參與校內週三進修活動，達到進修的成效。

侯崇博（2004）整理國內等學者（王家通等，1997；彭仁晃，2000；蔡芸，1997）的研究指出，許多教師對週三進修活動的成效大致上覺得滿意。不過，也有學者發現，學校所辦的進修活動無法配合教師的需求，以及教師參與的意願不高，顯示各校所辦理之進修活動的成效也有極大的差異存在。

的確，有些研習課程教師參與的意願不高，有些不能滿足教師的需求，致使學校辦理週三進修的成效不彰，到底是什麼原因是需要研究者去關注的。如此才可能找出問題並加改善，讓教師更願意參與週三進修課程，更能暢通進修的管道。

第三節 教師週三進修學校行政支持度與教師專業成長知覺之相

關研究

學校本位的進修是強調，學校是教師成長的主要場所，因此要負起教師進修的主要責任（歐用生，1994）。學校本位的進修模式強調進修課程不再是由上而下去實施，應該回歸到教師需求層面，由下而上的去發展在職進修課程，也代表著學校不再是過去本身單打獨鬥的時代，應該尋求校際間與校外的可得資源，讓更多人合作參與學校本位的在職進修，並負起教師進修的主要責任。

孫德修與蕭錫錡（1997）參考國外學者對有效在職教育特性的研究中，指出有效在職教育方案的特性應包含：方案應被實施的學校組織支持、學校領導者參與活動。其中所指的學校組織支持，指的是校長與行政團隊對進修活

動的支持與努力，將會影響到在職教育的成效。

進修實施過程中，如果遭遇問題，應立即設法排除或解決，使進修能按原訂計劃進行。行政支援方面主要是提供進修資源和確保方案實施的品質（彭仁晃，2000）。

謝文英（1992）認為，在職進修不僅是教師的義務，也是校長的義務。校長是在職進修的領導者、促進者與協調者。校長可以提供資源以解決在職進修在時間、經費、教材、設備及人力上的問題。另外從影響教師生涯發展的因素中，可以發現組織中的行政人員與督導人員的管理風格亦是重要的影響因素。

綜上所述，校長及其行政團隊在帶領全校教師形成進修的風氣與實際執行的成效上扮演著重要角色，行政團隊必須解決在職進修活動中的各種問題，才能讓進修活動順利進行並達到教師專業成長的成效。週三校內進修活動是在學校中進行的，更是需要行政團隊善加利用學校可以獲得的資源，配合教師的需求，與教師共同規劃出具有學習成效的週三校內進修活動。

一、在職進修行政支持度的相關研究及其發現

孫德修與蕭錫錡（1997）認為有效在職教育的特質應包括：

- （一）教師參與方案的規劃與執行。
- （二）學校領導者重視並參與在職活動。
- （三）集中、連貫、且特定的在職教育方案並與教師的世界緊密結合。
- （四）方案應隨知識和社會的變遷而更新。
- （五）方案的可行性應予研究確認。
- （六）在職訓練後應有後續的協助輔導，應該應用於教室後再予以評鑑，以確定訓練的成效。
- （七）在職進修的主題、內容與進行方式應以教師的需求為導向。
- （八）激勵教師參與在職進修的方式，應以給予公假為優先，其他貨幣性獎勵，並應予規劃研究。

(九) 同儕的互助與回饋應導入在職活動中。

(十) 在職進修實施時的相關後勤支援應事先妥善規劃。

因此，在檢視校內週三進修活動的成效時，可參考這些特質以擬定校內週三進修活動學校行政支持度需要考量的層面。

以國內現有的研究報告而言，在職進修行政支持度的研究並不多，而以下就較相關的研究報告，整理成表 2-3-1，說明如下：

表 2-3-1 以教師在職進修行政支持情況為主的相關研究表

研究者	研究主題	研究結果摘要
蔡芸 (1997)	學校本位教師專業發展之研究 以臺灣省國中教師為例	1. 根據文獻探討，學校本位教師專業發展模式可歸納為準備、需求評估、計畫、實施、評鑑等五個實施階段。 2. 臺灣省國中教師在校內進修的成效方面，調查的結果大多持正面性的看法，而需求評估及評鑑等二個階段最需要加強。 3. 根據訪談的結果校內進修仍存有許多困難與限制。 4. 臺灣省國中教師參加過或想參加的進修科目，大多符合其本職工作。 5. 臺灣省國中教師校內進修的進修需求尚需規劃改進
彭仁晃 (2000)	學校本位教師進修現況及其成效之研究	1. 進修活動之準備的四個層面中，平均數最高的是「進修目的之確定」。 2. 在「進修需求之評估」層面，小型和中小型國小教師明顯比大型國小教師的認同比率高。在「進修目的之確定」層面，中小型國小教師明顯高於中大型及大型國小教師的認同程度。 3. 國小教師在進修活動之實施的四個層面，平均數最高的是「進修資源之運用」。 4. 在「進修方案之評鑑」層面，一般大學學歷教師明顯高於研究所以以上學歷教師；在「進修資源之運用」、「進修方案之評鑑」二層面，中小型學校規模教師明顯高於大型學校規模教師；在「進修活動之型式」層面，小型學校規模教師明顯高於大型學校規模教師。 5. 在「校務發展」層面，專科學歷教師明顯大於研究所以以上學歷教師；而在「教學成長」方面，一般大學學歷教師明顯大於研究所以以上學歷教師。
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	1. 教師普遍認為應以各處室統合的方式來辦理學校本位專業發展活動。 2. 良好的活動與師資安排是鼓勵教師參與的最好方式，作為教師分級參考則是激勵教師參與的有效方法。
侯崇博	嘉義縣市國民	1. 嘉義縣市國民小學教師週三進修的實施情形尚好，但仍存在一

(2004)	小學教師週三	些問題，如：課程內容缺乏連貫、活動方式以專題演講為主、進修
表 2-3-1(續)	以教師在職進修行政支持情況為主的相關研究表	
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	1. 影響學校本位教師在職進修實施成效之因素眾多，可大致區分為學校本身因素、行政人員因素、教師本身因素及外在影響因素四大類。 2. 學校本位教師在職進修之主要時間為週三下午，寒暑假時間尚未善加利用 3. 校長為推動學校本位教師在職進修之關鍵人物

二、教師在職進修學校行政支持情況的層面與研究工具

(一) 彭仁晃(2000)，學校本位教師進修現況及其成效之研究：

1. 學校行政支持情況的研究層面分為：氣氛營造、進修需求評估、進修方案之規劃、進修資源之運用、進修活動之形式等五個層面來測量國小學校本位進修活動之學校行政支持情況。

2. 研究工具為「國民小學實施學校本位教師進修現況及其成效調查問卷」，共計34題。

(二) 侯崇博(2004)，嘉義縣市國民小學教師週三進修方案之評鑑研究：

1. 教師週三進修之行政支持層面分為：「需求評估」、「教學者」、「學習環境」、「成人學習原則」，以及「追蹤輔導」等五個層面。

2. 研究工具為「國民小學教師週三進修方案實施情形與成效之調查問卷」共25題。

(三) 汪瓊嬌(2002)綜合學校本位教師在職進修的規劃模式及促進教師專業成長的因素，可將學校本位教師在職進修的實施程序分述如下：

1. 準備階段：營造有利成長的學校文化。
2. 需求評估階段：確定需求，排定優先順序。
3. 計畫階段：擬定在職進修計畫。
4. 實施階段：實施在職進修活動。

實施教師在職進修活動時，必須注意的事項包括：活動前、活動中及

活動後三階段互相配合。

- (1) 活動前：在正式活動前，首先要整合有關的人、事、物，提供活動必須的資源，並決定適當的時間及地點，以配合學校行事以及教師需要。
- (2) 活動中：活動中要隨時監督活動的進行，是否有依照預定計畫，是否符合教師需求，同時應讓活動的成果，可以應用在學校及班級教學。
- (3) 活動後：除了進行評鑑以外，還可以安排教師將所學和大家分享，以擴大成長的效果。

5. 評鑑階段：對成果進行評鑑。

學校本位在職進修模式則可歸納為準備、需求評估、計畫、實施、評鑑等五個實施階段。而學校行政支持包含了準備、需求評估、計畫、實施等四個階段，而第五階段則是評鑑進修活動的實施成效。

由以上有關國內學者對教師在職進修學校行政支持度之測量層面與研究工具之介紹，發現教師在職進修學校行政支持度之測量工具有較少的研究探討到，但是歸納學者彭仁晃（2000）；侯崇博（2004）；汪瓊嬌（2002）之分類，配合本研究之目的，而將國小週三校內在職進修學校行政支持度依研究需要分為以下三個層面：

1. 行政倡導：

歸納自學校本位在職進修中的「準備」階段，以及上述國內有關在職進修學校行政支持之測量層面：氣氛營造。校內週三進修活動要順利的推展，事先必須有良好的準備，也就是藉由行政體系來倡導校內週三進修活動的順利推動。

2. 需求評估：

歸納自上節文獻中需要對教師的進修需求做評估，並參酌學校本位在職

進修中的「需求評估」階段，以及國內有關在職進修學校行政支持之測量層面：進修需求評估，包括了課程與師資的需求評估。

3.活動實施：

歸納自學校本位在職進修中的「實施」階段，以及上述國內有關在職進修學校行政支持之測量層面：進修資源之運用、進修活動之形式、教學者、學習環境等。

三、教師在職進修中教師專業成長知覺的相關研究及其發現

在職教育方案應該依照系統化的步驟進行，Oliva（1984）提出的一般化使用模式，該模式由兩個部分組成，即訓練時的計劃、實施、與評鑑及訓練後的應用與評鑑，因為在職教育的目的在於改變班級的教學、課程、與個人，故訓練後的應用與評鑑至為重要，亦是在職教育方案成功與否的關鍵（引自孫德修、蕭錫錡，1997）。因此，評鑑校內週三教師進修的教師專業成長知覺，並提供回饋的機制，將是校內週三教師進修成功與否的關鍵。

以國內現有的研究而言，大多是以量化研究做為教師專業成長知覺的研究取向，而以下就較相關的研究報告，整理成表 2-3-2，說明如下：

表 2-3-2 以教師在職進修中教師專業成長知覺為主的相關研究表

研究者	研究主題	研究結果摘要
蔡培村等 (1996)	中等學校教師在職進修內涵與進修體系規劃研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 對教師提昇教學效益較高的進修活動包括學校自辦研習、研究所四十學分班進修與學位進修等活動。 2. 教師對於在職進修的授課師資水準與進修效益最感到滿意；但對進修名額與課程設計的滿意度則較低。 3. 教師在職進修宜採多元化與動態化的教學型態，以符合不同背景條件與動機需求的教師參與進修活動。
蔡芸 (1997)	學校本位教師專業發展之研究 以臺灣省國中教師為例	<ol style="list-style-type: none"> 1. 臺灣省國中教師仍缺乏自我進修及研究的風氣。 2. 臺灣省國中教師在校內進修的成效方面，調查的結果大多持正面性的看法，而需求評估及評鑑等二個階段最需要加強。 3. 根據訪談的結果校內進修仍存有許多困難與限制。 4. 臺灣省國中教師參加過或想參加的進修科目，大多符合其本職工作。 5. 臺灣省國中教師校內進修的進修需求尚需規劃改進

表 2-3-2(續) 以教師在職進修中教師專業成長知覺為主的相關研究表

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	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師專業發展的活動型式方面：教師專業發展活動的重心在校內週三進修、教師被動參加專業發展活動、教師專業發展大多為免費性質。 2. 教師專業發展的實施成效方面：不同背景變項教師專業發展活動的成效各異、專業活動型式與成效的相關、不同教師背景變項對活動成效的看法互異。 3. 國小教師的專業發展活動朝向多樣化，但以校內週三進修為多； 4. 專業發展活動的成效與活動型式有關。
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	<ol style="list-style-type: none"> 1. 促進中學教師繼續專業教育學習成效的來源主要有四； 2. 不同背景變項中學教師的繼續專教育學習成效有顯著差異； 3. 中學教師參與繼續專業教育的動機類型將影響其自我導向學習準備度、學習活動型態及學習成效； 4. 中學教師的自我導向學習準備度與其學習活動型態具顯著關係，後者對前者有較大影響力； 5. 中學教師的自我導向學習準備度與其繼續專業教育學習成效呈正向關係； 6. 成人教育學型態的學習活動有助於增進中學教師繼續專業教育的學習成效； 7. 中學教師繼續專業教育學習成效的主要影響路徑為「參與學習動機」、「學習活動型態」、「轉換」、「自我導向學習」、「學習成效」，其間具動態的循環性； 8. 中學教師對個人、社會環境、學習活動、學習成效的檢視，將促使其內在的轉換； 9. 轉換的結果將影響中學教師的自我導向學習準備度、學習成效及參與學習動機；
彭仁晃 (2000)	學校本位教師進修現況及其成效之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 進修活動之成效的三個層面的平均數相差不大。以「教學成長」最高。 2. 進修活動之實施與進修活動之成效的相關，以整體進修活動之實施與整體進修活動之成效的相關最高。 3. 進修活動之準備與進修活動之成效的相關，以整體進修活動之準備與組織成長的相關最高。
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	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師對於各種學校本位專業發展活動型態的成效知覺以協同行動研究最佳，協同成長團體居次，專題演講最差。 2. 教師對各種學校本位專業發展成效層面的成效知覺以教育專業知能最佳，一般通用知能居次，教育專業態度最差。 3. 教師對學校本位專業發展活動的成效知覺因服務年資、學校規模、學校地區等教師背景變項的不同而有差異。
表 2-3-2(續) 以教師在職進修中教師專業成長知覺為主的相關研究表		
高耿明	職業學校工	1. 「短期研習」與「國內外碩士學位進修」不論「在進修後（畢結業

(2001)	科教師參加在職進修對專業能力影響之研究	<p>後)」或是「在進修中(求學期間)」皆對專業能力有幫助。</p> <p>2.參加不同「在職進修型態」的教師，對於「專業能力」的幫助皆有顯著不同。</p> <p>3.不同「在職進修型態」對於「專業能力」的影響並無顯著的不同。</p> <p>4.不論是「在進修中(求學期間)」或是「在進修後(畢結業後)」對於專業能力的幫助是相同。</p> <p>5.認為能實際運用到教育工作上「符合」者有五項專業能力。</p> <p>6.絕大部分教師進修後所得的專業能力皆能實際運用到教育工作上的，包含有十一項專業能力。</p>
張志鵬 (2001)	國小教師在職進修動機取向與教師效能感之研究	<p>1.國小教師效能感現況良好，其結果反應在教師行為及學生表現上具有較高的教師效能感。</p> <p>2.曾參與本進修方案的教師具有較高的教師效能感。</p> <p>3.任教16-25年的教師比於其他任教階段的教師有較高的教師效能感。</p> <p>4.進修動機取向可以有效預測教師效能感，且以求知興趣較具預測力。</p> <p>5.資淺的教師具有強烈的在職進修動機取向，而其教師效能感卻較資深教師低，此一現象值得探究。</p>
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	<p>1.國民小學教師專業成長知覺各層面與整體專業成長知覺良好。</p> <p>2.整體而言，男性、年紀越大、服務年資越久、已婚教師專業成長知覺情形較佳。</p> <p>3.國民小學教師在職進修與專業成長知覺有相關性存在。</p> <p>4.國民小學教師在職進修可預測專業成長知覺。</p>
柯倩俐 (2001)	高雄市國小教師在職進修模式之研究	<p>1.年齡、教學年資、最高學歷、目前擔任職務對「專業知能層面的成效」、「專門知能層面的成效」及「一般知能層面的成效」影響較大</p> <p>2.學校規模及行政區對「專業知能層面的成效」、「專門知能層面的成效」及「一般知能層面的成效」影響較小。</p> <p>3.年齡、教學年資、最高學歷、目前擔任職務、學校規模及行政區對「校外研習參觀及校內進修觀摩的成效」有重大影響。</p> <p>4.年齡、教學年資、最高學歷、目前擔任職務對「日間及寒暑假進修研習研討的成效」，及「週末研習及夜間進修的成效」有重大影響，學校規模及行政區對其影響不大。</p>
表 2-3-2(續) 以教師在職進修中教師專業成長知覺為主的相關研究表		
		<p>(1)進修內容之成效口層面因素平均數達4.50。</p> <p>(2)專業知能層面的成效的平均數達4.65。</p> <p>(3)專門知能層面的成效的平均數達4.33。</p> <p>(4)一般知能層面的成效的平均數達4.17。</p>
蔡明昌 (2001)	中學教師自我導向學習準備	<p>1.中學教師在研究所學分班的學習成效頗佳。</p>

	度與其在職進修學習成效關係之研究	2. 中學教師的自我導向學習準備度與其在職進修學習成效呈正向關係。
張如柏 (2003)	高中職教師在職進修現況、態度與成效知覺研究	教師參與在職進修之成效知覺 1. 教師認為最具成效的進修型態為參觀或考察與進修學分或學位； 2. 不同背景變項（性別、任教年資、職務別、任教學校公私立別、學校別）教師對進修型態的成效有顯著差異 3. 教師對進修層面的成效，教學知能高於輔導知能，及行政知能 4. 不同背景變項（職務別、任教學校公私立別、學校別）教師對進修層面的成效之間有顯著差異。
黃惠玲 2004	彰化縣國民小學教師在職進修動機取向與自我效能之研究	1. 國民小學教師參與在職進修動機以求知興趣為主要取向。 2. 除服務年資外，不同背景變項之國民小學教師，其參與在職進修動機取向皆有顯著差異。 3. 國民小學教師自我效能中以「經營和諧師生關係」的表現最佳。 4. 不同背景變項之國民小學教師，其自我效能皆有顯著差異。 5. 國民小學教師參與在職進修動機與自我效能間呈高度正相關 6. 國民小學教師之在職進修動機以「求知興趣」對自我效能最具解釋力。
侯崇博 (2004)	嘉義縣市國民小學教師週三進修方案之評鑑研究	1 嘉義縣市國民小學辦理週三進修方案的成效大致良好，而以「知識與技能發展」和「生態改變」二個進修層面的成效最好。 2. 嘉義縣市國民小學辦理週三進修方案的成效會因性別、年齡、現職年資、教學年資、職務、學校規模，以及學校位置等因素而有所差異。 3. 嘉義縣市國民小學辦理週三進修方案時，在知識與技能發展的進修層面上大致能夠符合實施指標，而以「學習環境」最為符合而「需求評估」和「追蹤輔導」的符合程度則相對較低。 4. 實施指標能夠解釋知識與技能發展層面之進修成效的變化。其中「成人學習原則」、「需求評估」二個實施指標與知識與技能發展進修成效之間有顯著正向的關係
表 2-3-2(續) 以教師在職進修中教師專業成長知覺為主的相關研究表		
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	1. 學校整體發展成效包括提升教師與學生之能力，並提升學校外在形象 2. 教師專業發展成效包括提升教師的自信心與被尊重感，使其具備更良好之教學、設計教材、指導學生參賽與行動研究能力 3. 影響學校本位教師在職進修實施成效之因素眾多，可大致區分為學校本身因素、行政人員因素、教師本身因素及外在影響因素四大類 4. 教師參與學校本位教師在職進修之計畫仍多屬被動角色，造成自我涉入感不足而影響學校本位教師在職進修之成效

四、教師在職進修中教師專業成長知覺的層面與研究工具

(一) 彭仁晃 (2000) , 學校本位教師進修現況及其成效之研究 :

1. 進修活動中, 成效研究層面分為: 組織成長、教學成長、個人成長等三個層面來測量國小學校本位進修活動之成效。
2. 研究工具為「國民小學實施學校本位教師進修現況及其成效調查問卷」, 共計22題。

(二) 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 :

1. 進修活動成效研究層面分為: 教育專業知能層面、一般通用知能層面、教育專業態度層面。
2. 研究工具為「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問卷」, 共15題。

(三) 柯倩俐 (2001) , 高雄市國小教師在職進修模式之研究 :

1. 進修活動成效評估層面分為: 專業知能層面、專門知能層面、一般知能層面。
2. 研究工具為「高雄市國小教師在職進修調查問卷」

(四) 蔡明昌 (2001) , 中學教師自我導向學習準備度與其在職進修學習成效關係之研究 :

1. 進修活動成效評估層面分為: 一般能力、教育專業能力、專門學科能力、專業態度等四個層面。
2. 研究工具為「教師在職進修學習成效問卷」, 共29題。

(五) 張如柏 (2003) , 高中職教師在職進修現況、態度與成效知覺研究 :

1. 在職進修之成效知覺層面分為: 教學知能層面、輔導知能層面、行政知能層面。

2. 研究工具為「高中職教師在職進修現況、態度與成效知覺之研究問卷」，共8題。

(六) 侯崇博(2004)，嘉義縣市國民小學教師週三進修方案之評鑑研究：

1. 教師週三進修之成效層面分為：知識與技能發展、自我了解、生態改變、休閒與聯誼促進等四個層面。

2. 研究工具為「國民小學教師週三進修方案實施情形與成效之調查問卷」，共17題。

由以上有關國內學者對教師專業成長知覺之測量層面與研究工具之介紹，發現教師專業成長知覺之測量工具因研究層面之選取不同而彼此間有些差異性存在，而施測的對象也不盡相同，但是歸納相關研究者彭仁晃(2000)；吳政憲(2001)；柯倩俐(2001)；蔡明昌(2001)；張如柏(2003)；侯崇博(2004)之分類，配合本研究之目的，而將國小週三校內在職進修成效依研究需要分為以下三個層面：

1. 學校發展：

歸納自上節文獻探討與上述國內有關在職進修成效之測量層面：組織成長、行政知能、生態改變等。

2. 教師自我專業成長：

歸納自上節文獻探討與上述國內有關在職進修成效之測量層面：個人成長、教學成長、教育專業知能、一般通用知能、教育專業態度、教學知能、輔導知能、知識與技能發展等。

3. 提昇學生學習成效：

歸納自上節文獻探討中，學生的學習成長是學校本位在職進修的重要目標，也是評估成效的重要依據。教師專業發展活動應該和學生的學習產生關聯，因而在職進修應以增進學生的學習為最重要的目的。然而整理國內研究中，並無特別獨立出學生學習成長的層面來評估教師進修活動的成效，

在本研究中試著提出此一層面來加以探討。

第三章 研究設計與實施

本研究旨在探討彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度與教師專

業成長的知覺，並藉由本研究瞭解彰化縣國民小學教師週三進修的實施概況。本章主要在說明研究設計與實施情形，以下將分別就研究架構、研究對象、研究方法與工具、實施程序，以及資料處理等五部分加以說明。

第一節 研究架構

本研究依據研究動機、研究目的與文獻探討，設計本研究架構，其研究架構圖如3-1-1所示。首先探討國小教師週三進修之目的、功能與重要性；其次透過問卷調查以瞭解彰化縣國民小學教師校內週三進修之概況；然後再以教師背景變項為自變項，以校內週三進修學校行政支持度、校內週三進修教師專業成長知覺為依變項，探討教師背景變項之不同，在學校行政支持度與教師專業成長知覺上是否有差異；最後再探討彰化縣教師週三進修學校行政支持度與教師專業成長知覺之相關性，並探討學校行政支持度對教師專業成長知覺是否具有預測作用。

文獻探討
國小週三進修之目的、功能與重要性

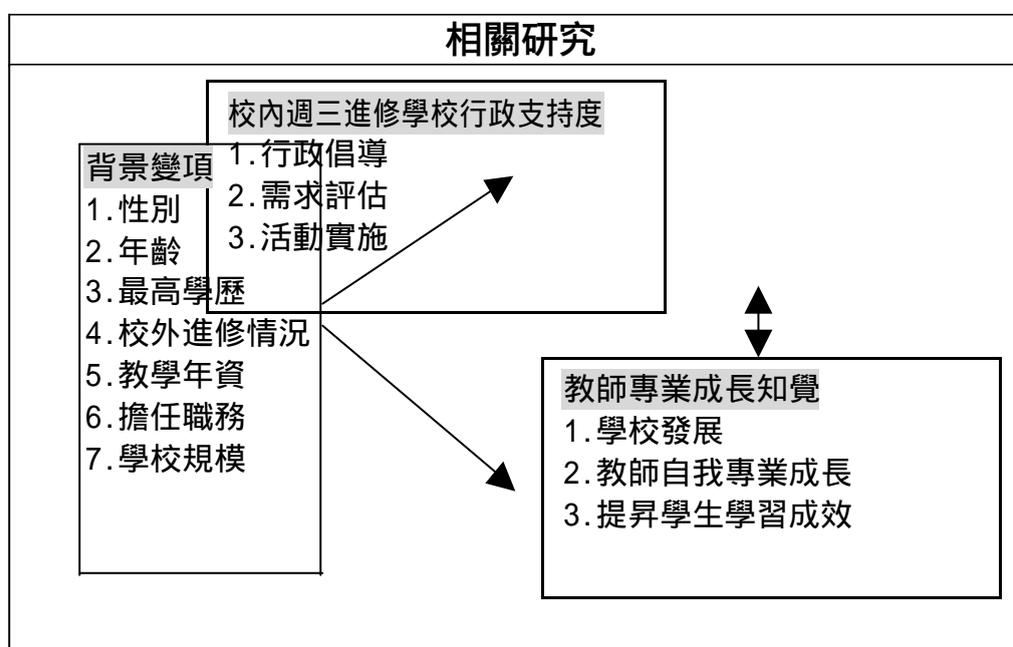
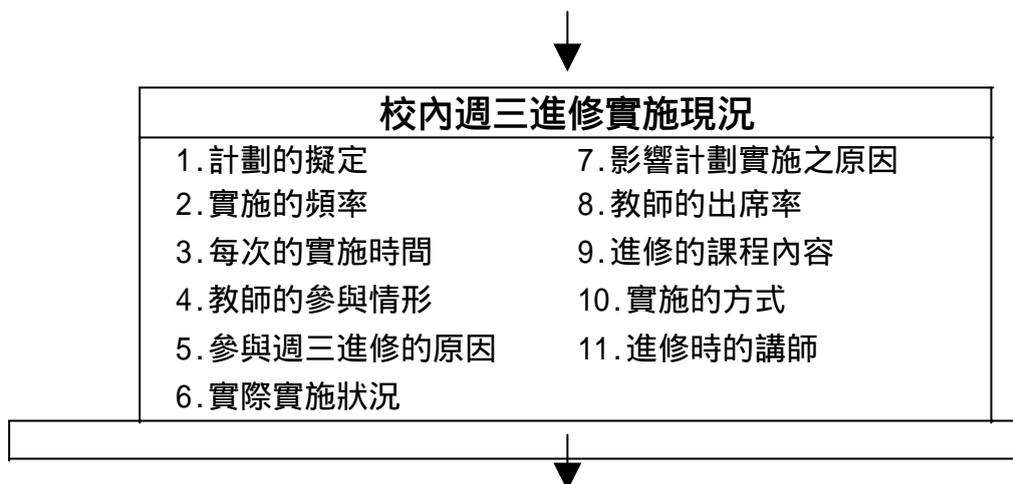


圖3-3-1 研究架構圖

本研究架構中包含三個主要的變項和一個現況調查，分別說明如下：

一、背景變項

在本研究中，教師背景變項包含教師性別、年齡、最高學歷、校外學位進修情況、教學年資、擔任職務及學校規模等七項，說明如下：

(一) 性別：分成「男性」、「女性」兩種類型。

(二) 年齡：分成「30 歲以下」、「31-40 歲」、「41-50 歲」、「50 歲以上」四種

類型。

(三) 最高學歷：分成「師專或專科以下」、「師範院校學士」、「一般大學學士，曾修習國小教育學程」、「一般大學學士，未修習國小教育學程」、「教育相關研究所碩士、博士或四十學分班」、「非教育相關碩士、博士或四十學分班，曾修習國小教育學程」、「非教育相關碩士、博士或四十學分班，未修習國小教育學程」七種類型。

(四) 校外學位進修情況：分成「正在進修或已完成碩士學位」、「正在進修或已完成博士學位」、「未參加博、碩士學位進修」三種類型。

(五) 教學年資：分成「5 年以內」、「6-10 年」、「11-15 年」、「16-20 年」、「21 年以上」五種類型。

(六) 擔任職務：分成「主任」、「組長」、「級任教師」、「科任教師」四種類型。

(七) 學校規模：分成「12 班(含)以下」、「13 至24 班」、「25班以上」三種類型(依照彰化縣政府對國民小學之分類)。

二、校內週三進修活動學校行政支持度

在整理謝文英(1992)；孫德修、蕭錫錡(1997)；彭仁晃(2000)等學者對在職進修的觀點中，都提到了行政組織對進修活動的支持與努力將會影響在職進修活動之教師專業成長知覺。

校長及其行政團隊體系(包括各處室主任、組長)在帶領全校教師形成進修的風氣與實際執行的成效上扮演著重要角色，行政團隊必須解決在職進修活動中的各種問題，才能讓進修活動順利進行並達到成效。校內週三進修活動是在學校中進行的，更是需要行政團隊善加利用學校可以獲得的資源，配合教師的需求，與教師共同規劃出具有學習成效的週三校內進修活動。因此學校行政支持度指的是學校全體教師對學校行政團隊的規劃與運作，使校

內週三進修活動能順利進行、並達到進修成效的覺知情形。

在歸納國內學者（彭仁晃，2000；汪瓊嬌，2002；侯崇博，2004）對教師進修活動學校行政支持度之測量層面，本研究所界定的學校行政支持度包括三個層面，分別為：1.行政倡導；2.需求評估；3.活動實施。

本研究中，教師在「彰化縣國民小學校內週三進修行政支持度與教師專業成長知覺之調查問卷」中，在「學校行政支持度」上所填答的情形，得分情形越高時，表示教師認為學校行政對週三進修活動的支持度越高。

因此本研究中，校內週三進修活動學校行政支持度包含三個層面，以受試者在校內週三進修活動學校行政支持度之得分為基準：

- 1.行政倡導
- 2.需求評估
- 3.活動實施

三、校內週三進修教師專業成長知覺

校內週三進修的教師專業成長知覺，係指教師參與校內週三進修活動後，所覺知到增進自我成長與專業成長的效果，以及對學校整體發展和提昇學生學習成效的影響情形。。在歸納國內學者（彭仁晃，2000；吳政憲，2001；柯倩俐，2001；蔡明昌，2001；張如柏，2003；侯崇博，2004）對進修活動之教師專業成長知覺的各個層面後，本研究所界定的實施成效包括三個層面，分別為：1.學校發展；2.教師自我專業成長；3.提昇學生學習成效。其受試者在「彰化縣國民小學校內週三進修行政支持度與教師專業成長知覺之調查問卷」中，在「校內週三進修教師專業成長知覺」上所填答的情形，得分情形用來代表週三進修活動的教師專業成長情形，當受試者在本研究調查問卷中「校內週三進修教師專業成長知覺」部分的得分越高，表示該校週三進修活動的教師專業成長辦理成效越好。

因此本研究中，校內週三進修實施的成效，包括了三個層面。

1. 學校發展
2. 教師自我專業成長
3. 提昇學生學習成效

四、現況調查

探討彰化縣週三進修的實施情形，包含了以下11 個項目：

1. 計劃的擬定
2. 實施的頻率
3. 每次的實施時間
4. 教師的參與情形
5. 參與週三進修的原因
6. 實際實施狀況
7. 影響計劃實施之原因
8. 教師的出席率
9. 進修的課程內容
10. 實施的方式
11. 進修時的講師

第二節 研究對象

本研究主要在探討彰化縣九十四學年度校內週三進修活動學校行政支持度與對教師專業成長知覺的看法，為求研究樣本具代表性，且能符合研究計劃所需，施行全縣性之普查實屬不易，因此擬以抽樣的方式，作為本研究問卷發放之目標。

本研究對象之母群體為彰化縣公立國民小學之正式教師為主，以九十四學年度為準，彰化縣目前共有公立國民小學173所（有1所雖已成立，但並無學生與教師，因此不算入母群體），依學校規模分為：大型（智類25班以上）

共56所、中型（仁類13-24班）共55所、小型（勇類12班以下）共63所，正式教師共約5158人（男教師1798人；女教師3360人）。

本研究之施測對象，以彰化縣、市國民小學173校之校長、主任、教師為對象，依據彰化縣國民小學學校規模之比例抽取樣本，總計抽取50所學校（附錄二），其分配表如表3-2-1。依據彰化縣之學校規模分類，大型（25班以上各校選取24人，中型（13-24班）各校選取12人，小型（12班以下）各校選取8人，而各校填答問卷之人員，依學校編制比例，行政人員（主任、組長）與一般教師（級任教師、科任教師）比例約為1：3，為避免調查問卷有所偏誤，已請各校負責發放問卷之教師，將問卷依1：3的比例發放予行政人員與一般教師填答，但實際回收比例為1：2.23。抽樣學校一覽表如附錄二，發出問卷總份數為720份，回收問卷為666份，刪除無效問卷後，可用問卷646份，回收率92.5%，可用率89.7%。其中行政人員200份，一般教師446份，共646份。

表3-2-1 彰化縣國民小學抽樣調查分配表

學校規模	總校數	所佔比例	抽取校數	每校份數	發出問卷數
大型（25班以上）	56所	32%	16所	24份	384份
中型（13-24班）	55所	32%	16所	12份	192份
小型（12班以下）	62所	36%	18所	8份	144份
合計	173所	100%	50所		720份

第三節 研究方法與工具

一、研究方法

本研究之進行，以問卷調查法為主。為了瞭解彰化縣國民小學週三進修的實施概況、分析彰化縣國民小學校內週三進修行政支持度與教師專業成長知覺之關係，本研究以「彰化縣國民小學校內週三進修行政支持度與教師專業成長知覺之調查問卷」進行問卷調查，最後歸納結論並提出建議。

本研究之問卷分為三個主要部分，；第一部份為「彰化縣校內週三進修活動學校行政支持度」，依據文獻探討與實證研究（彭仁晃，2000；侯崇博，2004；汪瓊嬌，2002）歸納發展而成；本研究之問卷第二部份為「彰化縣校內週三進修教師專業成長知覺」，依據文獻探討與實證研究（彭仁晃，2000；吳政憲，2001；柯倩俐，2001；蔡明昌，2001；張如柏，2003；侯崇博，2004）歸納發展而成。第三部份為「彰化縣94學年度校內週三進修之實施情形」，係依據侯崇博（2004）國民小學教師週三進修方案實施情形與成效之調查問卷，並參酌彰化縣之現況修改而成

第一部分「彰化縣校內週三進修活動學校行政支持度」與第二部份「彰化縣校內週三進修教師專業成長知覺」，實施預試以檢驗項目分析、因素分析與信度分析，而預試樣本為272份，採分層抽樣施測，其分配表如表3-3-1。

表3-3-1 彰化縣國民小學預試抽樣調查分配表

學校規模	總校數	所佔比例	抽取校數	每校份數	發出問卷數
大型（25班以上）	56所	32%	6所	24份	144份
中型（13-24班）	55所	32%	6所	12份	72份
小型（12班以下）	62所	36%	7所	8份	56份
合計	173所	100%	19所		272份

問卷的專家效度方面，於設計問卷的過程中，與指導教授討論並就問卷內容、問卷架構、用字遣詞等進行審查並提供意見以修正問卷內容。

經過預試蒐集之資料，發出了預試問卷272份，回收258份，有效問卷為237份，回收率為94.9%，可用率87.1%。調查問卷之第一部分「彰化縣校內

週三進修活動學校行政支持度」與第二部份「彰化縣校內週三進修教師專業成長知覺」，以SPSS10.0版的套裝軟體，進行項目分析、因素分析與信度分析。

第三部份共調查彰化縣校內週三進修實施現況 11 個細項，分別為：1. 計劃的擬定 2. 實施的頻率 3. 每次的實施時間 4. 教師的參與情形 5. 參與週三進修的原因 6. 實際實施狀況 7. 影響計劃實施之原因 8. 教師的出席率 9. 進修的課程內容 10. 實施的方式 11. 進修時的講師。

一、彰化縣校內週三進修活動學校行政支持度問卷

(一) 項目分析

採用「相關分析法」和「極端組檢驗法」之檢定。其中「相關分析法」係計算每一個題目與總分的積差相關係數，相關須達.30以上，且達顯著水準.001時才予以採用；「極端組檢驗法」採用內部一致性效標分析法，是將所有受試者在預試問卷的得分總和，依高低分排序，得分高者27%為高分組，得分低者27%為低分組，計算高、低分組在某題得分平均數差異顯著性之檢定，各題目平均數在這兩極端組中，以t檢定來檢驗應具有顯著的差異，方能反應出題目的鑑別力，並以決斷值（CR值）來表示鑑別力。彰化縣校內週三進修活動學校行政支持度問卷，以「相關分析法」和「極端組檢驗法（決斷值）」之檢定進行項目分析，題目共有27題，分析之後除了第14題相關係數低於.30，且t檢定未達.05顯著水準（ $p = .886$ ），故予以刪除，其餘各題目之相關係數與決斷值皆稱良好，如表3-3-3，故予以保留。

表3-3-2彰化縣校內週三進修活動學校行政支持度問卷之相關係數及決斷值

題號	相關係數	決斷值
01	.6766***	11.990***
02	.6362***	11.885***

03	.6045***	11.282***
04	.6866***	13.432***
05	.6510***	12.231***
06	.7640***	16.168***
07	.6914***	12.208***
08	.7033***	13.243***
09	.7317***	14.957***
10	.6540***	10.886***
11	.7223***	13.788***
12	.7670***	15.038***
13	.4056***	7.009***
14	.0735***	0.144 (p = .886)
15	.7689***	14.708***
16	.5210***	9.574***
17	.7125***	13.487***
18	.6688***	11.878***
19	.5060***	8.041***
20	.6676***	11.228***
21	.6226***	10.593***
22	.6995***	12.583***
23	.6156***	10.064***
24	.7748***	15.930***
25	.7342***	14.416***
26	.6335***	12.749***
27	.7403***	15.404***

N = 237 ***p < .001

(二) 因素分析

彰化縣校內週三進修活動學校行政支持度問卷，採主成分分析法選取特徵值大於1的因子，經極變法 (varimax) 進行直交轉軸。刪除因素負荷量小於.40的題目，共得到3個因素。因素分析結果，各題目之因素負荷量皆大於.40，故保留原有26題，各層面題目性質與原設計層面題目略有不同，乃依各因素所匯集題目共同特性，命名因素一為行政倡導，因素二為需求評估，因素三為活動實施，茲將因素分析結果列表3-3-4。

表3-3-3 彰化縣校內週三進修活動學校行政支持度問卷因素分析及係數摘要表

因素別	預試題號/正式題號	因素負荷量	特徵值	共同性	係數
行政 倡 導	01/01	.719	13.727	.554	.8810
	02/02	.695		.810	
	03/03	.659		.571	
	04/04	.724		.771	
	05/05	.801		.851	
	06/06	.771		.830	
	13/07	.524		.294	
需 求 評 估	07/08	.763	2.323	.711	.9389
	08/09	.764		.705	
	09/10	.711		.743	
	10/11	.760		.535	
	11/12	.807		.742	
	12/13	.807		.727	
	14/刪除				
	15/14	.806		.691	
	18/15	.742		.606	
	24/16	.798		.691	
活 動 實 施	16/17	.575	1.091	.632	.9245
	17/18	.774		.650	
	19/19	.590		.622	
	20/20	.711		.650	
	21/21	.686		.570	
	22/22	.781		.653	
	23/23	.666		.641	
	25/24	.778		.644	
	26/25	.712		.568	
	27/26	.772		.675	

全問卷之 係數 = .9636

(三) 信度分析

彰化縣校內週三進修活動學校行政支持度問卷中，量表之信度是採用內部一致性來加以考驗整份量表的可靠程度。量表之Cronbach's 係

數分別為 .8810、.9389、.9245，而全問卷之係數為 .9636，顯示其信度良好，問卷可用。

二、校內週三進修教師專業成長知覺問卷

(一) 項目分析

採用「相關分析法」和「極端組檢驗法」之檢定。其中「相關分析法」係計算每一個題目與總分的積差相關係數，相關須達 .30 以上，且達顯著水準 .001 時才予以採用；「極端組檢驗法」採用內部一致性效標分析法，是將所有受試者在預試問卷的得分總和，依高低分排序，得分高者 27% 為高分組，得分低者 27% 為低分組，計算高、低分組在某題得分平均數差異顯著性之檢定，各題目平均數在這兩極端組中，以 t 檢定來檢驗應具有顯著的差異，方能反應出題目的鑑別力，並以決斷值 (CR 值) 來表示鑑別力。彰化縣校內週三進修教師專業成長知覺問卷，以「相關分析法」和「極端組檢驗法 (決斷值)」之檢定進行項目分析，題目共有 28 題，分析之後除了第 16、22 題相關係數低於 .30，故予以刪除，其餘各題目之相關係數與決斷值皆稱良好，如表 3-3-5，故予以保留。

表 3-3-4 彰化縣校內週三進修實施成效問卷之相關係數及決斷值

題號	相關係數	決斷值
01	.7818***	16.701***
02	.7222***	13.729***
03	.7535***	15.542***
04	.7490***	13.768***
05	.7983***	15.842***
06	.7959***	15.339***
07	.7272***	13.280***
(續上表)	.696***	16.123***
~	.530***	15.431***
10	.7482***	14.245***
11	.7597***	15.524***
12	.7552***	15.490***

13	.8004***	16.724***
14	.7433***	15.576***
15	.6736***	12.284***
16	.2731***	3.585***
17	.7351***	13.718***
18	.6819***	11.855***
19	.7794***	17.557***
20	.7096***	14.321***
21	.7112***	14.418***
22	.2789***	17.002***
23	.7286***	13.696***
24	.7352***	14.579***
25	.7629***	15.689***
26	.7348***	12.728***
27	.7717***	14.086***
28	.7575***	14.245***

N = 237 ***p < .001

(二) 因素分析

彰化縣校內週三進修教師專業成長知覺問卷，採主成分分析法選取特徵值大於1的因子，經極變法（varimax）進行直交轉軸。刪除因素負荷量小於.40的題目，共得到3個因素。因素分析結果，各題目之因素負荷量皆大於.40，故保留原有26題，各層面題目性質與原設計層面題目略有不同，乃依各因素所匯集題目共同特性，命名因素一為學校發展，因素二為教師自我專業成長，因素三為提昇學生學習成效，茲將因素分析結果列表3-3-6。

表3-3-5 彰化縣校內週三進修實施成效問卷因素分析及係數摘要表

因素別	預試題號/正式題號	因素負荷量	特徵值	共同性	係數
-----	-----------	-------	-----	-----	----

學校發展	01/01	.798	17.244	.738	.9394
	02/02	.741		.785	
	03/03	.772		.748	
	04/04	.765		.796	
	05/05	.813		.719	
	06/06	.814		.703	
	07/07	.749		.670	
教師自我專業成長	08/08	.791	1.761	.770	.9629
	09/09	.775		.742	
	10/10	.769		.646	
	11/11	.784		.699	
	12/12	.780		.742	
	13/13	.820		.800	
	14/14	.769		.741	
	15/15	.700		.659	
	16/刪除	.287			
	17/16	.763		.705	
	18/17	.711		.646	
	19/18	.799		.705	
	20/19	.730		.749	
	21/20	.732		.717	
	22/刪除	.293			
提昇學生學習成效	23/21	.752	1.263	.829	.9659
	24/22	.760		.843	
	25/23	.782		.880	
	26/24	.760		.850	
	27/25	.793		.893	
	28/26	.779		.834	

全問卷之 係數 = .9772

(三) 信度分析

彰化縣校內週三進修教師專業成長知覺問卷中，量表之信度是採用內部一致性來加以考驗整份量表的可靠程度。量表之Cronbach's 係數分別為.9394、.9629、.9659，而全問卷之 係數為.9772，顯示其信度良好，問卷可用。

第四節 實施程序

本研究之實施程序，可分為準備階段、實施階段及完成階段。

一、準備階段

本研究自九十四年七月擬定研究主題並與指導教授討論後，即開始收集相關的文獻，並加閱讀、分析、整理資料後，草擬研究計劃。

二、實施階段

研究計劃確定後，開始進行文獻探討，統整分析國內外相關研究，選定研究工具。隨即選定研究樣本、寄發預試問卷，回收後整理登錄施測結果，再進行項目分析與因素分析，分析後確定正式問卷之題目，以進行正式問卷施測，回收後進行資料處理與統計分析，撰寫研究報告。

三、完成階段

研究論文初稿完成後，再度請教授指導、修正內容再送審查，審查後針對缺失立即修正，最後付印完成。

第五節 資料處理

調查問卷回收後，去除無效樣本，將有效樣本問卷透過SPSS10.0版統計套裝軟體，進行資料統計分析。

本研究為配合研究問題的需要，分別應用平均數、標準差、t考驗、單因子變異數分析、皮爾遜積差相關係數分析、多元逐步回歸分析、複選題分析等統計方法分析，以下分別說明：

一、以「平均數」、「標準差」分析：彰化縣校內週三進修活動學校行政支持度

之現況、彰化縣校內週三進修教師專業成長知覺之現況。

二、以「t考驗」來分析：不同性別之教師，在彰化縣校內週三進修學校行政支持度與校內週三進修教師專業成長知覺之差異情形。

三、以「單因子變異數分析」來分析：

(一) 不同年齡之教師，在彰化縣校內週三進修學校行政支持度與校內週三進修教師專業成長知覺之差異情形。

(二) 不同最高學歷之教師，在彰化縣校內週三進修學校行政支持度與校內週三進修教師專業成長知覺之差異情形。

(三) 不同學位進修情況之教師，在彰化縣校內週三進修學校行政支持度與校內週三進修教師專業成長知覺之差異情形。

(四) 不同教學年資之教師，在彰化縣校內週三進修學校行政支持度與校內週三進修教師專業成長知覺之差異情形。

(五) 不同學校職務之教師，在彰化縣校內週三進修學校行政支持度與校內週三進修教師專業成長知覺之差異情形。

(六) 不同學校規模之教師，在彰化縣校內週三進修學校行政支持度與校內週三進修教師專業成長知覺之差異情形。

四、以「皮爾遜積差相關」來分析：彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度與教師專業成長知覺之相關情形。

五、以「多元逐步回歸」來分析：彰化縣國民小學校內週三進修學校行政的支持度對整體教師專業成長知覺的預測力。

六、以「次數分配與百分比」來分析94學年度彰化縣週三進修活動的實施情形，複選題部分則以「複選題分析」來分析實施概況。

第四章 研究結果分析與討論

本章依據問卷調查所得資料進行分析，以了解彰化縣校內週三進修活動學校行政支持度與校內週三進修教師專業成長知覺之關係。依據本論文第一章第四節「待答問題」與第三章第五節「資料處理」之內容，將本章分為五節來討論，依次敘述如下：

- 第1節 彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度與教師專業成長知覺之現況分析與討論。
- 第2節 不同環境人口變項在校內週三進修學校行政支持度之差異考驗。
- 第3節 不同環境人口變項在校內週三進修教師專業成長知覺之差異考驗。
- 第4節 彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度與教師專業成長知覺關係之分析與討論。
- 第5節 彰化縣國民小學94學年度校內週三進修實施概況之分析與討論。

第一節 彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度與教師專業

成長知覺之現況分析與討論

本節重點在於分析彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度與教師專業成長知覺之現況，以「平均數」和「標準差」來加以分析與討論。

一、彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度之現況分析

根據彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度與實施成效調查問卷

之「學校行政支持度」得分，求其各單題、各層面及整體的平均數、標準差。分析如下：

(一) 結果分析

彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度之現況分析摘要表，如表 4-1-1 所示。受試者在「學校行政支持度」上所覺知到的整體學校行政支持度的平均數為 3.44，標準差為 22.75，各層面的平均數，分別是「行政倡導」為 3.31、「需求評估」為 3.23、「活動實施」為 3.72。其得分高低依次為「活動實施」、「行政倡導」、「需求評估」。

表 4-1-1 彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度之現況分析摘要表

層面	各層面平均數總和	標準差	題數	每題平均得分
行政倡導	23.18	6.65	7	3.31
需求評估	29.14	7.72	9	3.23
活動實施	37.23	8.38	10	3.72
整體學校行政支持度	89.55	22.75	26	3.44

表 4-1-2 受試者對「學校行政支持度」問卷中各題目填答之平均數與標準差摘要表

層面	題目內容	平均數	標準差
行政倡導	1. 校長或行政人員能倡導校內週三進修的理念與重要性。	3.70	.82
	2. 學校能成立校內週三進修的規劃小組，並讓教師代表參與會議。	2.87	1.0
	3. 校長或行政人員經常鼓勵教師參與校內週三進修活動。	4.0	.81
	4. 校長或行政人員經常鼓勵教師參與校內週三進修的各项決定。	3.25	.98
	5. 學校能召開進修規劃會議，以反應成員的意見。	2.82	.94
	6. 學校與教師在校內週三進修的意見上能充分溝通。	3.06	.94
	7. 學期初，學校會發給每位老師週三進修的計畫表。	3.49	1.17
需求評估	8. 校內週三進修活動對於課程與講師，學校行政體系能有完善的需求評估方法。	3.20	.89
	9. 校內週三進修的課程內容符合當前的教育政策。	3.52	.77
	10. 校內週三進修的課程內容能夠顧及教師個人的需求。	3.30	.86
	11. 校內週三進修的課程內容能夠顧及學校發展的需求。	3.39	.79
	12. 校內週三進修能讓教師參與需求評估的過程。	2.95	.90

	13. 學校能依照需求評估，擬定校內週三進修計劃。	3.25	.88
	14. 學校擬定的進修計劃，整體上是完善的。	3.26	.84
(續上表)	15. 學校能規劃長期性、一系列有核心主題的進修計劃。	3.10	.91
	16. 學校能協助成員瞭解我們進修時的問題與需求。	3.17	.88
活動實施	17. 學校擬定的進修計劃，是教育局同意，並有研習時數的。	4.02	.89
	18. 學校能依進修目標及主題，遴聘合適的講師。	3.76	.84
	19. 學校有良好的校內週三進修場所，並不易受外界干擾。	3.84	.89
	20. 學校能提供給成員校內週三進修主題或內容相關的資料。	3.74	.81
	21. 校長能儘量參與週三進修活動。	3.46	.93
	22. 各處室人員能全力配合支援校內週三進修。	3.60	.86
	23. 學校能提供成員上課時所需要的的資訊及其他軟、硬體設備。	3.81	.78
	24. 學校能與授課講師做好溝通，讓成員進修時達到學習的成效。	3.51	.78
	25. 學校能依照原定進修計劃實施。	3.76	.79
	26. 若校內週三進修遭遇問題，學校行政人員能幫忙協助解決。	3.74	.82

(二) 綜合討論

1. 彰化縣國小教師認為，94 學年度彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度在 Likert 五點量表中，各層面平均得分大於 3 分，顯示彰化縣國民小學在校內週三進修學校行政支持度之三個層面上表現良好。且平均數分布在 3.23 至 3.72 之間，經由單一樣本 T 檢定結果，彼此並無顯著差異，可見彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度在各個層面表現平均，學校行政能兼顧校內週三進修時每個層面的重要性。

2. 由表 4-1-1 就整體學校行政支持度而言，平均得分 3.44，可見整體受試者認為各個學校行政做為，支持校內週三進修活動實施的整體現況頗為滿意。

3. 在「活動實施」層面上，每題平均得分最高，可見彰化縣國民小學校內週三進修活動中，學校行政在「活動實施」的支持度表現良好，推論其原因，可能學校行政較著重於校內週三進修活動實施當時，盡其可能的讓進修活動順利進行，並提供進修活動時所需的良好環境與硬體設備，因此「活動實施」的層面普遍獲得較高的肯定；而在「需求評估」層面之得分較低，推論其原因學校行政團隊可能大部份還是由負責的處室直接規劃校內週三進修活動的主

題與內容，這是由上而下制定的，然而卻忽略了在規劃進修活動之前需與全體教師做好良性的溝通，確知全體教師的進修需求後，由下而上的發展出校內週三進修活動的主題與進行方式。

4.由表 4-1-2 發現，就單題而言，題 17「活動實施」層面中「學校擬定的進修計劃，是教育局同意，並有研習時數的」的平均數 4.02 為最高。推論其原因目前彰化縣國民小學大部份的校內週三進修活動實施前，學校行政都能擬定好進修計劃並申請教育局核發的研習時數，因研習時數對教師的調動與主任、校長甄試時都能加分，對教師參與校內週三進修活動是一種實質的鼓勵，亦能提高教師參與校內週三進修活動的動機。而題 5「行政倡導」層面中「學校能召開進修規劃會議，以反應成員的意見」的平均數 2.82 為最低，推論其原因，94 學年度彰化縣國民小學學校行政團隊在規劃校內週三進修活動時，還是偏向由行政團隊自行規劃整學期的校內週三進修活動，普遍上並沒有與教師共同召開進修規劃會議，商討規劃事宜。因此，學校行政在規劃校內週三進修活動時，可多加參酌全體教職員之意見，才能規劃出全體教師願意主動參與的進修活動。若教師願意主動學習，想必進修學習的成效將會更加的提昇。

二、彰化縣國民小學校內週三進修教師專業成長知覺之現況分析

根據彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度與教師專業成長知覺調查問卷之「校內週三進修教師專業成長知覺」得分，求其各單題、各層面及整體的平均數、標準差。分析如下：

(一) 結果分析

彰化縣國民小學校內週三進修教師專業成長知覺之現況分析摘要表，如表 4-1-3 所示。受試者在「校內週三進修教師專業成長知覺」上所覺知到的整體校內週三進修教師專業成長的平均數為 3.32，標準差為 21.83，各層面的平均數，分別是「學校發展」為 3.09、「教師自我專業成長」為 3.44、「提昇學生學習

成效」為 3.33。其得分高低依次為「教師自我專業成長」、「提昇學生學習成效」、「學校發展」。

表 4-1-3 彰化縣國民小學校內週三進修教師專業成長知覺之現況分析摘要表

層面	平均數	標準差	題數	每題平均得分
學校發展	21.62	5.62	7	3.09
教師自我專業成長	44.69	10.56	13	3.44
提昇學生學習成效	20.01	5.66	6	3.33
整體教師專業成長知覺	86.32	21.83	26	3.32

表 4-1-4 受試者對「學校內週三進修教師專業成長知覺」問卷中各題目填答之平均數與標準差摘要表

層面	題目內容	平均數	標準差
學校發展	1. 校內週三進修使我對於學校發展願景有更深的體認。	3.03	.78
	2. 校內週三進修使我和同仁有機會討論學校的發展計畫。	2.92	.78
	3. 參加校內週三進修後，我會更主動配合校務推展。	3.08	.81
	4. 參加校內週三進修後，能和其他成員一起解決學校所面臨的問題。	3.03	.78
	5. 校內週三進修能夠增進整體的學校效能。	3.18	.81
	6. 校內週三進修有助於學校發展成學習形組織，提供教師繼續成長與學習的空間。	3.41	.81
	7. 參加校內週三進修後，能更瞭解社區、家長對學校的需求與期望。	2.97	.85
教師自我專業成長	8. 參加校內週三進修後，能和同事形成專業的學習社群，共同進修學習。	3.19	.89
	9. 參加校內週三進修後，可以學到新的教育專業知識與技能。	3.60	.85
	10. 參加校內週三進修後，我能夠針對自己專業不足的地方，研擬自我進修計畫。	3.27	.82
	11. 參加校內週三進修後，可以增進課程設計的能力。	3.20	.86
	12. 參加校內週三進修後，使我更積極改善教學。	3.38	.80
	13. 參加校內週三進修後，使我成為更具教學效能的老師。	3.36	.79
	14. 參加校內週三進修後，可以增進班級經營的能力。	3.37	.78
	15. 參加校內週三進修後，可以增進電腦資訊的能力。	3.56	.78
	16. 參加校內週三進修後，我會反省自己的教學過程與行為。	3.58	.81
	17. 校內週三進修有助於我和同事分享教學經驗。		

	18.校內週三進修有助於我和同事間的溝通與合作。	3.49	.78
	19.參加校內週三進修後，我更能接受、吸收新的資訊。	3.45	.80
	20.參加校內週三進修後，更認為自己應該多加進修。	3.61	.79
(續上表)		3.62	.81
提昇 學生 學習 成效	21.運用進修所學，有助於培養學生的自我學習能力。	3.38	.85
	22.運用進修所學，有助於學生學習課業知識。	3.39	.80
	23.運用進修所學，能增進學生主動求知的學習態度。	3.30	.80
	24.運用進修所學，有助於培養學生的創造力。	3.34	.80
	25.運用進修所學，有助於培養學生問題解決的能力。	3.32	.79
	26.運用進修所學，能增進學生學業成就上的表現。	3.29	.80

(二) 綜合討論

1.彰化縣國小教師認為，94 學年度彰化縣國民小學校內週三進修教師專業成長知覺在 Likert 五點量表中，各層面平均得分大於 3 分，顯示彰化縣國民小學在校內週三進修教師專業成長之三個層面上表現良好。且平均數分布在 3.09 至 3.44 之間，經由單一樣本 T 檢定結果，彼此並無顯著差異，可見彰化縣國民小學校內週三進修之教師專業成長在各個層面表現平均。

2.由表 4-1-4 就整體教師專業成長知覺而言，平均得分 3.32，可見受試者認為各校校內週三進修活動的整體教師專業成長知覺良好。

3.在「教師自我專業成長」層面上，每題平均得分最高，可見彰化縣國民小學校內週三進修活動中，教師專業成長知覺在「教師自我專業成長」的層面表現最好，推論其原因，校內週三進修活動的實施，若進修的內容與方式是適合教師進修學習，相信對教師自我的學習與成長是會有助益的，且在教師相互討論學習的情境中，達到相互激勵的作用，因此「教師自我專業成長」的層面普遍獲得教師較高的肯定；而在「學校發展」層面之得分較低，推論其原因，學校行政在校內週三進修活動規劃活動內容時，可能大部份學校都以「教師專業成長」為主要的課程活動內容，較少規劃到有關整體學校發展的課

程活動內容，因而忽略了整體學校發展的重要性，這也是學校未來可以思考並加以重視的問題。

4.由表 4-1-3 發現，就單題而言，題 20「教師自我專業成長」層面中「參加校內週三進修後，更認為自己應該多加進修」的平均數 3.62 為最高。推論其原因，目前彰化縣國民小學校內週三進修活動實施後，教師在參與進修活動後，驚覺到自我專業能力的不足，才反省到自我專業能力是需要不斷的提昇，因而能參與更多的進修活動。而題 2「學校發展」層面中「校內週三進修使我和同仁有機會討論學校的發展計畫。」的平均數 2.92 為最低，推論其原因，彰化縣國民小學學校發展計畫可能是由學校行政團隊所制定的，教師參與學校發展計畫的機會不大，也可能甚少學校將學校發展計畫排入進修議題當中，使得教師少了發聲與瞭解的機會，也造成了教師對學校的長遠發展無法深刻地了解與體認。

5.本研究調查結果與相關研究結果有一致性：

彰化縣國小教師認為各校校內週三進修活動的整體教師專業成長知覺良好，此結果與蔡芸（1997）、彭仁晃（2000）、柯倩俐（2001）、侯崇博（2004）等以不同對象調查進修活動的教師專業成長知覺之研究結果相符，可見彰化縣國小校內週三進修的整體教師專業成長知覺是達到不錯的水準。

第二節 不同環境人口變項在校內週三進修學校行政支持度上之差

異分析與討論

本節重點在於分析不同環境人口變項（包括教師性別、年齡、學歷、學位進修、教學年資、擔任職務、學校規模）在校內週三進修學校行政支持度整體與各層面上之差異情形，以「t考驗」及「單因子變異數分析」的統計方法來加

以分析討論。因為受試者在各題可能有不同的漏答情形，所以分析之人數（N 值）可能有所不同。

一、不同「性別」之教師在學校行政支持度之差異比較

本研究以「t 考驗」來瞭解不同性別之教師所知覺到校內週三進修整體學校行政支持度與各層面上之差異情形，結果如表 4-2-1 所示：

表 4-2-1 不同性別之教師在學校行政支持度整體與各層面之 t 考驗摘要表

學校行政支持度各層面	類別	平均數	標準差	t 值	顯著性
行政倡導	男教師 N = 204	23.97	4.70	2.821	.201 (N.S.)
	女教師 N = 430	22.82	4.95		
需求評估	男教師 N = 199	29.94	5.87	2.289	.187 (N.S.)
	女教師 N = 433	28.76	6.43		
活動實施	男教師 N = 204	37.85	6.57	1.547	.784 (N.S.)
	女教師 N = 436	36.98	6.61		
整體學校行政支持度	男教師 N = 197	91.69	15.73	2.164	.460 (N.S.)
	女教師 N = 422	88.71	16.38		

N.S. = 未達顯著水準 ($< .05$)

由表 4-2-1 可知，其中雖然男教師在三個層面與整體學校行政支持度的平均數皆高於女教師，但經過「t 考驗」分析，就校內週三進修學校行政支持度整體與各層面而言，沒有顯著差異存在。

二、不同「年齡」之教師在學校行政支持度之差異比較

本研究以「單因子變異數分析」來考驗不同年齡之教師所知覺到校內週三進修整體學校行政支持度與各層面上之差異情形，結果如表 4-2-2 所示：

表 4-2-2 不同年齡之教師在學校行政支持度各層面之差異比較分析摘要表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
行政倡導	組間	494.339	3	164.780	7.083	.000**
	組內	14678.836	631	23.263		
	總和	15173.175	634			
需求評估	組間	669.795	3	223.265	5.793	.001**
	組內	24242.521	629	38.541		
	總和	24912.316	632			
活動實施	組間	238.171	3	79.390	1.828	.140 (N.S.)
	組內	27670.390	637	43.439		
	總和	27908.562	640			
整體學校行政支持度	組間	3641.455	3	1213.818	4.701	.003**
	組內	59052.055	616	258.201		
	總和	62693.510	619			

**P < .01 N.S. = 未達顯著水準

由表 4-2-2 可知，就不同年齡之教師而言，30 歲以下、31-40 歲、41-50 歲、51 歲以上等不同年齡之教師，對校內週三進修整體學校行政支持度的知覺，存在顯著差異。而就個別層面而言，30 歲以下、31-40 歲、41-50 歲、51 歲以上等不同年齡之教師，在「行政倡導」與「需求評估」層面的認知達到顯著差異，但在「活動實施」層面的認知沒有達到顯著差異。

再針對不同的年齡分組，就校內週三進修學校行政支持度以 Tukey 法進行事後檢定，結果如表 4-2-3 所示：

表 4-2-3 不同年齡之教師對學校行政支持度事後檢定比較摘要表

層面	不同年齡	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較 (Tukey)
行政倡導	A 30 歲以下	150	22.40	4.79	7.083**	D > A (51 歲以上 > 30 歲以下) D > B (51 歲以上 > 31-40 歲)
	B 31-40 歲	336	23.00	4.81		
	C 41-50 歲	131	24.05	4.94		
	D 51 歲以上	18	27.22	4.53		
需求評估	A 30 歲以下	149	28.52	6.25	5.793**	D > A (51 歲以上 > 30 歲以下) D > B (51 歲以上 > 31-40 歲)
	B 31-40 歲	335	28.73	6.16		
	C 41-50 歲	130	30.20	6.39		
	D 51 歲以上	19	33.79	5.42		
整體學校行政支持度	A 30 歲以下	147	88.08	15.85	4.701**	D > A (51 歲以上 > 30 歲以下) D > B (51 歲以上 > 31-40 歲)
	B 31-40 歲	328	88.90	15.83		
	C 41-50 歲	128	91.81	16.83		

	D 51歲以上	17	101.76	16.67		
--	---------	----	--------	-------	--	--

**p < .01

由表4-2-3得知，達到顯著差異的比較結果如下：在「行政倡導」、「需求評估」層面與整體學校行政支持度皆出現：

- 1.年齡「51歲以上」教師平均數之得分明顯高於年齡「30歲以下」之教師。
- 2.年齡「51歲以上」教師平均數之得分明顯高於年齡「31-40歲」之教師。

推論其原因，年齡較高之教師，普遍上來說，可能越能看到學校行政團隊在支持校內週三進修活動上的努力，也表示校內週三進修活動的推展，是需要更多的時間來努力與經營的。

三、不同「最高學歷」之教師在學校行政支持度之差異比較

本研究以「單因子變異數分析」來考驗不同最高學歷之教師所知覺到校內週三進修整體學校行政支持度與各層面上之差異情形，結果如表 4-2-4 所示：

表4-2-4 不同最高學歷教師在學校行政支持度各層面之差異比較分析摘要表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
行政倡導	組間	162.656	5	32.531	1.360	.238(N.S.)
	組內	14998.864	627	23.922		
	總和	15161.520	632			
需求評估	組間	437.428	5	87.486	2.241	.049*
	組內	24437.180	626	39.037		
	總和	24874.608	631			
活動實施	組間	900.777	5	180.155	4.244	.001**
	組內	26869.320	633	42.448		
	總和	27770.097	638			
整體學校行政支持度	組間	3831.507	5	766.301	2.957	.012*
	組內	58860.199	613	259.152		
	總和	62691.706	618			

*p < .05 **p < .01 N.S. = 未達顯著水準

由表 4-2-4 可知，就不同最高學歷之教師而言，「專科以下」、「師範院校學士」、「一般大學學士，曾修習國小教育學程」、「一般大學學士，未修習國小教育學程」、「教育相關研究所碩士、博士或四十學分班」、「非教育相關碩士、博士或四十學分班，曾修習國小教育學程」等不同最高學歷之教師，對校內週

三進修整體學校行政支持度的知覺，存在顯著差異。而就個別層面而言，不同最高學歷之教師，在「需求評估」與「活動實施」層面的認知達到顯著差異，但在「行政倡導」層面的認知沒有達到顯著差異。

再針對不同的最高學歷分組，就校內週三進修學校行政支持度以 Tukey 法進行事後檢定，結果如表 4-2-5 所示：

表 4-2-5 不同最高學歷之教師對學校行政支持度事後檢定比較摘要表

層面	不同學歷	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較 (Tukey)
(續上表)	A 專科以下	22	32.91	7.02	4.244**	E > A (「教育相關研究所碩士、博士或四十學分班」>「專科以下」)
	B 師範院校學士	350	37.33	6.63		
	C 一般大學學士，曾修習國小教育學程	153	36.57	6.36		
	一般大學學士，未修習國小教育學程	5	38.40	7.20		
	E 教育相關研究所碩士、博士或四十學分班	86	39.33	5.92		
	F 非教育相關碩士、博士或四十學分班，曾修習國小教育學程	23	36.00	7.24		

**P < .01

由表 4-2-5 得知，僅在「活動實施」層面出現顯著差異結果，「教育相關研究所碩士、博士或四十學分班」得分平均數明顯高於「專科以下」之教師。推論其原因，可能是學歷較高之教師比較有機會參與週三校內進修規劃與活動實施，也有較高的機會擔任校內進修的講師，因此較能看到學校行政支持活動運作的努力，因此得分高於專科以下學歷之教師。

四、不同「學位進修情況」之教師在學校行政支持度之差異比較

本研究以「單因子變異數分析」來考驗不同學位進修情況之教師所知覺到

校內週三進修整體學校行政支持度與各層面上之差異情形，結果如表 4-2-6 所示：

表4-2-6不同學位進修情況之教師在學校行政支持度各層面之差異比較分析摘要表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
行政倡導	組間	11.004	2	5.502	.227	.797(N.S.)
	組內	14246.876	587	24.271		
	總和	14257.880	589			
需求評估	組間	39.068	2	19.534	.489	.614(N.S.)
	組內	23429.937	586	39.983		
	總和	23469.005	588			
活動實施	組間	461.545	2	230.772	5.376	.005**
	組內	25453.655	593	42.924		
	總和	25915.200	595			
整體學校行政支持度	組間	1002.921	2	501.461	1.904	.150(N.S.)
	組內	51150.670	574	263.329		
	總和	52153.591	576			

**p < .01 N.S. = 未達顯著水準

由表 4-2-6 可知，就不同學位進修情況之教師而言，「正在進修或已完成碩士學位」、「正在進修或已完成博士學位」、「未參加博、碩士學位進修」等不同進修情況之教師，對校內週三進修整體學校行政支持度的知覺並沒有顯著差異存在。而就個別層面而言，不同學位進修情況之教師，在「活動實施」層面的認知達到顯著差異，但在「行政倡導」與「需求評估」層面的認知沒有達到顯著差異。

再針對不同的學位進修情況分組，就校內週三進修學校行政支持度以 Tukey 法進行事後檢定，結果如表 4-2-7 所示：

表 4-2-7 不同學位進修情況之教師對學校行政支持度事後檢定比較摘要表

層面	學位進修情況	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較 (Tukey)
活動實施	A 正在進修或已完成碩士學位	192	38.41	6.05	5.376**	A > C (正在進修或已完成碩士學位 > 未參加博、碩士學位進修)
	B 正在進修或已完成博士學位	4	34.00	10.42		
	C 未參加博、碩士學位進修	400	36.61	6.74		

**p < .01

由表 4-2-7 得知，僅在「活動實施」層面出現顯著差異結果，「正在進修或已完成碩士學位」得分平均數明顯高於「未參加博、碩士學位進修」之教師。推論其原因，因正在進修或已完成碩士學位之教師，有過學位進修的經歷，自己可能參與了進修活動的規劃，如研討會，以及經歷了比未進修教師更多的進修活動，因此更能看見支持進修活動背後的努力，因而有較高的得分。

五、不同「教學年資」之教師在學校行政支持度之差異比較

本研究以「單因子變異數分析」來考驗不同教學年資之教師所知覺到校內週三進修整體學校行政支持度與各層面上之差異情形，結果如表 4-2-8 所示：

表 4-2-8 不同教學年資教師在學校行政支持度各層面之差異比較分析摘要表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
行政倡導	組間	409.802	4	102.450	4.366	.002**
	組內	14760.105	629	23.466		
	總和	15169.907	633			
需求評估	組間	581.939	4	145.485	3.751	.005**
	組內	24315.422	627	38.781		
	總和	24897.361	631			
活動實施	組間	296.013	4	74.003	1.702	.148(N.S.)
	組內	27612.485	635	43.484		
	總和	27908.498	639			
整體學校行政支持度	組間	3337.153	4	834.288	3.215	.013*
	組內	59327.775	614	259.491		
	總和	62664.927	618			

*p < .05 **p < .01 N.S = 未達顯著水準

由表 4-2-8 可知，就不同教學年資之教師而言，「5 年以內」、「6-10 年」、「11-15 年」、「16-20 年」、「21 年以上」等不同教學年資之教師，對校內週三進修整體學校行政支持度的知覺，存在顯著差異。而就個別層面而言，不同教學年資之教師，在「行政倡導」與「需求評估」層面的認知達到顯著差異，但在「活動實施」層面的認知沒有達到顯著差異。

再針對不同的教學年資分組，就校內週三進修學校行政支持度以 Tukey 法進行事後檢定，結果如表 4-2-9 所示：

表 4-2-9 不同教學年資之教師對學校行政支持度事後檢定比較摘要表

層面	不同教學年資	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較 (Tukey)
行政倡導	A 5 年以內	88	22.86	4.88	4.366**	E > B (21 年以上 > 6-10 年)
	B 6-10 年	106	22.07	5.12		
	C 11-15 年	284	23.23	4.90		
	D 16-20 年	135	23.68	4.49		
	E 21 年以上	21	26.52	4.76		
需求評估	A 5 年以內	88	29.30	6.57	3.751**	E > B (21 年以上 > 6-10 年)
	B 6-10 年	105	27.64	6.60		
	C 11-15 年	283	29.13	6.20		
	D 16-20 年	133	29.56	5.67		
	E 21 年以上	23	32.87	6.61		
整體學校行政支持度	A 5 年以內	87	89.77	16.90	3.215*	E > B (21 年以上 > 6-10 年)
	B 6-10 年	104	86.12	16.48		
	C 11-15 年	278	89.91	16.02		
	D 16-20 年	131	90.35	15.02		
	E 21 年以上	19	99.79	18.89		

*p < .05 **p < .01

由表4-2-9得知，達到顯著差異的比較結果如下：在「行政倡導」、「需求評估」層面與整體學校行政支持度皆出現「21 年以上」教學年資教師平均數之得分明顯高於「6-10 年」之教師。推論其原因，可能在學校中服務越多年之教師可能與行政體系接觸的機會較大，較為熟悉學校行政運作，因而較有機會瞭解學校行政為週三進修活動所作的種種努力，所以得分較高。但年資「5年以內」之教師得分平均卻高於年資「6-10年」之教師，推論其原因，可能由於年資5年以內之教師剛出任教師，對學校行政支持週三進修活動的運作上不是很瞭解，較無批判能力，而年資6-10年之教師教學經驗純熟，也較具批判思考能力，因而對學校行政支持要求標準較為嚴格。

六、擔任不同「學校職務」之教師在學校行政支持度之差異比較

本研究以「單因子變異數分析」來考驗擔任不同學校職務之教師所知覺到

校內週三進修整體學校行政支持度與各層面上之差異情形，結果如表 4-2-10 所示：

表 4-2-10 擔任不同學校職務之教師在學校行政支持度各層面之差異比較分析摘要表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
行政倡導	組間	862.832	5	172.566	7.559	.000**
	組內	14292.047	626	22.831		
	總和	15154.880	631			
需求評估	組間	1435.679	5	287.136	7.642	.000**
	組內	23447.307	624	37.576		
	總和	24882.986	629			
活動實施	組間	1488.465	5	297.693	7.154	.000**
	組內	26298.984	632	41.612		
	總和	27787.448	637			
整體學校行政支持度	組間	10576.052	5	2115.210	8.517	.000**
	組內	51741.439	611	248.349		
	總和	62317.491	616			

**p < .01

由表 4-2-10 可知，就不同學校職務之教師而言，「主任」、「組長」、「級任教師」、「科任教師」等不同學校職務之教師，對校內週三進修整體學校行政支持度的知覺，存在顯著差異。而就個別層面而言，不同學校職務之教師，在「行政倡導」、「需求評估」與「活動實施」所有層面的認知皆達到顯著差異。

再針對不同的學校職務分組，就校內週三進修學校行政支持度以 Tukey 法進行事後檢定，結果如表 4-2-11 所示：

表 4-2-11 擔任不同學校職務之教師對學校行政支持度事後檢定比較摘要表

層面	不同職務	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較 (Tukey)
行政倡導	A 主任	63	25.78	3.81	7.559**	A > C (主任 > 級任教師) B > C (組長 > 級任教師)
	B 組長	129	24.10	4.93		
	C 級任教師	398	22.37	4.87		
	D 科任教師	32	24.31	5.01		
需求評估	A 主任	60	31.88	4.77	7.642**	A > C (主任 > 級任教師) B > C (組長 > 級任教師)
	B 組長	127	30.66	6.18		
	C 級任教師	402	28.05	6.25		
	D 科任教師	31	30.45	6.95		
活動實施	A 主任	62	40.58	5.93	7.154**	A > C (主任 > 級任教師) B > C (組長 > 級任教師)
	B 組長	131	38.64	6.51		
	C 級任教師	403	36.21	6.48		
	D 科任教師	32	37.78	7.14		

整體學校行政支持度	A 主任	59	97.95	13.21	8.517**	A > C (主任 > 級任教師) B > C (組長 > 級任教師)
	B 組長	125	93.66	15.93		
	C 級任教師	392	86.70	16.00		
	D 科任教師	31	93.10	17.59		

**p < .01

由表4-2-11得知，達到顯著差異的比較結果，在各個層面與整體學校行政支持度皆出現：

1. 「主任」平均數之得分明顯高於「級任教師」。
2. 「組長」平均數之得分明顯高於「級任教師」。

推論其原因，可能因為主任與組長本身是行政團隊的成員，對自己在週三進修活動支持的表現上能夠盡力達成，也是辛苦準備，因而普遍肯定自己的努力結果，所以得分明顯高於級任教師，而一般級任教師是較少參與校內週三進修的規劃與實施，大部分只是參與此進修活動而已，相對而言，級任教師是比較站在批判者的角度來看待校內週三進修，所以要求標準較高，得分明顯低於主任與組長。但這也是值得學校行政去省思改進的地方，多徵詢一般級任教師對校內週三進修的意見，讓此進修活動更能符合校內全體教師的期待，以收更好的實施成效。

七、不同「學校規模」之教師在學校行政支持度之差異比較

本研究以「單因子變異數分析」來考驗不同學校規模之教師所知覺到校內週三進修整體學校行政支持度與各層面上之差異情形，結果如表 4-2-12 所示：

表 4-2-12 不同學校規模之教師在學校行政支持度各層面之差異比較分析摘要

表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
行政倡導	組間	489.602	2	244.801	10.538	.000**
	組內	14634.872	630	23.230		
	總和	15124.474	632			
需求評估	組間	592.035	2	296.017	7.657	.001**
	組內	24315.712	629	38.658		
	總和	24907.747	631			
活動實施	組間	444.331	2	222.165	5.155	.006**
	組內	27411.500	636	43.100		
	總和	27855.831	638			
整體學校行政支持度	組間	4365.593	2	2182.796	8.501	.000**
	組內	58167.432	616	256.765		
	總和	62533.024	618			

**p < .01

由表 4-2-12 可知，就不同學校規模之教師而言，「12 班（含）以下」、「13 至 24 班」、「25 班以上」等不同學校規模之教師，對校內週三進修整體學校行政支持度的知覺，存在顯著差異。而就個別層面而言，不同學校規模之教師，在「行政倡導」、「需求評估」與「活動實施」層面的認知皆達到顯著差異。

再針對不同的學校規模分組，就校內週三進修學校行政支持度以 Tukey 法進行事後檢定，如表 4-2-13 所示：

表 4-2-13 不同學校規模之教師對學校行政支持度事後檢定比較摘要表

層面	學校規模	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較 (Tukey)
行政倡導	A 12 班以下	120	24.06	5.10	10.538**	B > C (13 至 24 班 > 25 班以上)
	B 13 至 24 班	172	24.34	4.42		
	C 25 班以上	345	22.48	4.97		
需求評估	A 12 班以下	119	29.25	6.42	7.657**	B > C (13 至 24 班 > 25 班以上)
	B 13 至 24 班	174	30.55	5.77		
	C 25 班以上	344	28.40	6.41		
活動實施	A 12 班以下	118	37.03	7.30	5.155**	B > C (13 至 24 班 > 25 班以上)
	B 13 至 24 班	175	38.52	6.23		
	C 25 班以上	344	36.66	6.60		
整體學校行政支持度	A 12 班以下	116	90.02	17.52	8.501**	B > C (13 至 24 班 > 25 班以上)
	B 13 至 24 班	171	93.50	14.69		
	C 25 班以上	342	87.62	16.43		

**p < .01

由表4-2-13得知，達到顯著差異的比較結果如下：在各個層面與整體學校行政支持度皆出現學校規模「13 至24 班」之教師平均數之得分明顯高於學校規模「25 班以上」之教師。推論其原因，中型學校（13-24班）中，可能學校規模適當，學校行政團隊與一般教師有較為良好的接觸與互動，因而普遍上支持學校行政對校內週三進修的準備，而大型學校（25班以上）相對之下，因學校規模較大，教師人數較多，可能連教師間的接觸都較不頻繁，而行政團隊也因此失去了與教師間的互動，所以無法適時解決教師的需求。另一個可能的原因是一般大型學校其行政團隊常常必須承辦彰化縣政府所委託辦理的許多活動，且這些活動許多都是利用週三下午的時間，因而學校行政為準備縣府委託辦理的活動，在校內週三進修活動上就無法全心去準備，因而行政支持度的得分明顯偏低。

第三節 不同環境人口變項在校內週三進修教師專業成長知覺上之

差異分析與討論

本節重點在於分析不同環境人口變項（包括教師性別、年齡、學歷、學位進修、教學年資、擔任職務、學校規模）在校內週三進修教師專業成長知覺整體與各層面上之差異情形，以「t考驗」及「單因子變異數分析」的統計方法來加以分析討論。因為受試者在各題可能有不同的漏答情形，所以分析之人數（N值）可能有所不同。

一、不同「性別」之教師在校內週三進修教師專業成長知覺之差異比較

本研究以「t考驗」來瞭解不同性別之教師所知覺到校內週三進修整體教

師專業成長知覺與各層面上之差異情形，結果如表 4-3-1 所示：

表 4-3-1 不同性別之教師在校內週三進修教師專業成長知覺整體與各層面之 t 考驗摘要表

實施成效各層面	類別	平均數	標準差	t 值	顯著性
學校發展	男教師 N = 202	22.65	4.73	3.654	.642 (N.S.)
	女教師 N = 434	21.16	4.83		
教師自我專業成長	男教師 N = 205	45.85	8.45	2.352	.614 (N.S.)
	女教師 N = 435	44.15	8.55		
提昇學生學習成效	男教師 N = 205	20.78	4.20	3.070	.853 (N.S.)
	女教師 N = 439	19.65	4.42		
整體教師專業成長知覺	男教師 N = 202	89.34	15.99	3.100	.688 (N.S.)
	女教師 N = 430	85.00	16.64		

N.S. = 未達顯著水準 (< .05)

由表 4-3-1 可知，其中，就校內週三進修教師專業成長知覺整體與各層面而言，皆未達顯著差異。

二、不同「年齡」之教師在校內週三進修教師專業成長知覺之差異比較

本研究以「單因子變異數分析」來考驗不同年齡之教師所知覺到校內週三進修整體教師專業成長與各層面上之差異情形，結果如表 4-3-2：

表 4-3-2 不同年齡之教師在校內週三進修教師專業成長知覺各層面之差異比較分析摘要表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
學校發展	組間	585.924	3	195.308	8.648	.000**
	組內	14295.580	633	22.584		
	總和	14881.504	636			
教師自我專業成長	組間	762.142	3	254.047	3.524	.015*
	組內	45920.314	637	72.088		
	總和	46682.456	640			
提昇學生學習成效	組間	435.601	3	145.200	7.838	.000**
	組內	11874.343	641	18.525		
	總和	12309.944	644			
整體實施成效	組間	4921.431	3	1640.477	6.148	.000**
	組內	67827.814	629	266.817		
	總和	72749.245	632			

*p < .05 **p < .01

由表 4-3-2 可知，就不同年齡之教師而言，30 歲以下、31-40 歲、41-50 歲、51 歲以上等不同年齡之教師，對校內週三進修整體的教師專業成長知覺，存在顯著差異。而就個別層面而言，不同年齡之教師在「學校發展」、「教師自我專業成長」與「提昇學生學習成效」層面的認知皆達到顯著差異。

再針對不同的年齡分組，就校內週三進修教師專業成長知覺以 Tukey 法進行事後檢定，結果如表 4-3-3 所示：

表 4-3-3 不同年齡之教師對校內週三進修教師專業成長知覺事後檢定比較摘要表

層面	不同年齡	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較 (Tukey)
學校發展	A 30 歲以下	146	20.77	4.70	8.648**	D > A (51 歲以上 > 30 歲以下) D > B (51 歲以上 > 31-40 歲)
	B 31-40 歲	337	21.38	4.62		
	C 41-50 歲	135	22.64	5.05		
	D 51 歲以上	19	25.74	5.16		
教師自我專業成長	A 30 歲以下	149	43.90	7.99	3.524*	D > A (51 歲以上 > 30 歲以下)
	B 31-40 歲	340	44.35	8.54		
	C 41-50 歲	133	45.74	8.71		
	D 51 歲以上	19	49.74	9.79		
提昇學生學習成效 (續上表)	A 30 歲以下	149	18.74	4.17	7.838**	D > A (51 歲以上 > 30 歲以下)
	B 31-40 歲	341	20.12	4.32		
	C 41-50 歲	136	20.76	4.41		
	D 51 歲以上	19	22.47	4.19		
整體教師專業成長知覺	A 30 歲以下	145	83.39	15.55	6.148**	D > A (51 歲以上 > 30 歲以下) D > B (51 歲以上 > 31-40 歲)
	B 31-40 歲	336	85.92	16.21		
	C 41-50 歲	133	89.14	17.15		
	D 51 歲以上	19	97.95	18.47		

*p < .05 **p < .01

由表 4-3-3 得知，達到顯著差異的比較結果敘述如下，在「學校發展」層面與整體教師專業成長知覺皆出現：1. 年齡「51 歲以上」教師平均數之得分明顯

高於年齡「30歲以下」之教師、2.年齡「51歲以上」教師平均數之得分明顯高於年齡「31-40歲」之教師。而「教師自我專業成長」與「提昇學生學習成效」層面則出現年齡「51歲以上」教師平均數之得分明顯高於年齡「30歲以下」之教師。

推論其原因，年齡較高之教師，可能因為師資培育體制改變的關係，普遍來說在教學內容與方法上較偏向傳統封閉式的教學，所以在現今強調教育鬆綁、開放式教學的九年一貫課程下，常會面臨許多問題，而年齡較高之教師也常認為自己較無自我進修的需求，因而校內週三進修便成了年齡較高之教師的重要進修管道。另外，現今教學場域長需要有良好的資訊能力來輔助教學，這也是高年齡教師能力較為薄弱的一環。而當他們在教學場域所面臨的種種問題能在校內週三進修中能獲得良好的解決之道時，他們對自我所知識到的教師專業成長，相對而言，其得分會高於年齡較低之教師。

三、不同「最高學歷」之教師在校內週三進修教師專業成長知覺之差異比較

本研究以「單因子變異數分析」來考驗不同最高學歷之教師所知覺到校內週三進修整體教師專業成長與各層面上之差異情形，結果如表 4-3-4 所示：

表 4-3-4 不同最高學歷之教師在校內週三進修教師專業成長知覺各層面之差異比較分析摘要表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
學校發展	組間	128.269	5	25.654	1.097	.361(N.S.)
	組內	14710.147	629	23.387		
	總和	14838.416	634			
教師自我專業成長	組間	799.199	5	159.840	2.206	.052(N.S.)
	組內	45859.508	633	72.448		
	總和	46658.707	638			
提昇學生學習成效	組間	189.412	5	37.882	1.993	.078(N.S.)
	組內	12110.582	637	19.012		
	總和	12299.994	642			
整體實施成效	組間	2286.121	5	457.224	1.678	.138(N.S.)
	組內	70317.068	625	272.507		
	總和	72603.189	630			

N.S. = 未達顯著水準

由表 4-3-4 可知，就不同最高學歷之教師而言，「專科以下」、「師範院校學士」、「一般大學學士，曾修習國小教育學程」、「一般大學學士，未修習國小教育學程」、「教育相關研究所碩士、博士或四十學分班」、「非教育相關碩士、博士或四十學分班，曾修習國小教育學程」等不同最高學歷之教師，對校內週三進修整體教師專業成長知覺以及各層面的知覺，皆未達到顯著差異。

四、不同「學位進修情況」之教師在教師專業成長知覺之差異比較

本研究以「單因子變異數分析」來考驗不同學位進修情況之教師所知覺到校內週三進修整體實施成效與各層面上之差異情形，結果如表 4-3-5 所示：

表 4-3-5 不同學位進修情況之教師在校內週三進修教師專業成長知覺各層面之差異比較分析摘要表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
學校發展	組間	53.473	2	26.737	1.145	.319(N.S.)
	組內	13724.997	588	23.342		
	總和	13778.470	590			
教師自我專業成長	組間	325.802	2	162.901	2.216	.110(N.S.)
	組內	43509.956	592	73.497		
	總和	43835.758	594			
提昇學生學習成效	組間	12.568	2	6.284	.320	.727(N.S.)
	組內	11715.949	596	19.658		
	總和	11728.518	598			
整體實施成效	組間	820.577	2	410.288	1.487	.227(N.S.)
	組內	61090.387	584	275.840		
	總和	61910.964	586			

N.S. = 未達顯著水準

由表 4-3-5 可知，就不同學位進修情況之教師而言，「正在進修或已完成

碩士學位」、「正在進修或已完成博士學位」、「未參加博、碩士學位進修」等不同進修情況之教師，對校內週三進修整體教師專業成長知覺以及各層面的知覺並沒有顯著差異存在。

五、不同「教學年資」之教師在校內週三進修教師專業成長知覺之差異比較

本研究以「單因子變異數分析」來考驗不同教學年資之教師所知覺到校內週三進修整體教師專業成長與各層面上之差異情形，結果如表 4-3-6 所示：

表 4-3-6 不同教學年資之教師在校內週三進修實施成效各層面之差異比較分析摘要表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
學校發展	組間	503.973	4	125.993	5.545	.000**
	組內	14336.964	631	22.721		
	總和	14840.937	635			
教師自我專業成長	組間	1408.049	4	352.012	4.940	.001**
	組內	45246.195	635	71.254		
	總和	46654.244	639			
提昇學生學習成效	組間	547.967	4	136.992	7.448	.000**
	組內	11753.019	639	18.393		
	總和	12300.986	643			
整體實施成效	組間	6582.877	4	1645.719	6.218	.000**
	組內	65952.307	627	264.677		
	總和	72535.184	631			

**p < .01

由表 4-3-6 可知，就不同教學年資之教師而言，「5 年以內」、「6-10 年」、「11-15 年」、「16-20 年」、「21 年以上」等不同教學年資之教師，對校內週三進修整體的教師專業成長知覺，存在顯著差異。而就個別層面而言，不同教學年資之教師，在「學校發展」、「教師自我專業成長」與「提昇學生學習成效」層面的認知皆達到顯著差異。

再針對不同的教學年資分組，就校內週三進修教師專業成長知覺以 Tukey 法進行事後檢定，結果如表 4-3-7 所示：

表 4-3-7 不同教學年資之教師對校內週三進修教師專業成長知覺事後檢定比

較摘要表

層面	不同教學年資	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較 (Tukey)
學校發展	A 5 年以內	85	21.15	5.15	5.545**	E > B (21 年以上 > 6-10 年)
	B 6-10 年	103	20.39	4.75		
	C 11-15 年	286	21.64	4.78		
	D 16-20 年	138	22.21	4.25		
	E 21 年以上	24	25.04	5.92		
教師自我 專業成長	A 5 年以內	85	44.41	8.60	4.940**	E > B (21 年以上 > 6-10 年)
	B 6-10 年	103	42.33	8.54		
	C 11-15 年	286	44.88	8.44		
	D 16-20 年	138	45.28	8.02		
	E 21 年以上	24	50.43	9.80		
提昇學生學 習成效	A 5 年以內	87	19.00	4.41	7.448**	E > A (21 年以上 > 5 年以內) E > B (21 年以上 > 6-10 年)
	B 6-10 年	106	18.65	4.57		
	C 11-15 年	288	20.24	4.32		
	D 16-20 年	139	20.71	3.95		
	E 21 年以上	24	22.75	4.06		
整體教師專 業成長知覺	A 5 年以內	85	84.69	17.09	6.218**	E > B (21 年以上 > 6-10 年)
	B 6-10 年	102	81.38	16.51		
	C 11-15 年	285	86.84	16.20		
	D 16-20 年	137	88.07	15.15		
	E 21 年以上	23	98.43	19.16		

**p < .01

由表4-3-7得知，達到顯著差異的比較結果如下：在「學校發展」、「教師自我專業成長」與「提昇學生學習成效」層面與整體教師專業成長知覺皆出現「21 年以上」教學年資教師平均數之得分明顯高於「6-10 年」之教師。而「提昇學生學習成效」層面則出現「21 年以上」教學年資教師平均數之得分明顯高於「5 年以內」之教師。推論其原因，因為教學年資與教師年齡有關，一般來說，教師年齡越高其教學年資越久，所以產生此結果的原因，應與本節第二點教師年齡分析的原因相似，而且任教年數較久的教師雖有較豐富的教學經驗，但面臨教學上的問題時，反而不易請教於其他的教師，因而在校內週三進修的活

動中，往往能獲得不錯的教學省思與解決問題的方法，因此得分明顯較高。

六、擔任不同「學校職務」之教師在校內週三進修教師專業成長知覺之差異比較

本研究以「單因子變異數分析」來考驗擔任不同學校職務之教師所知覺到校內週三進修整體教師專業成長與各層面上之差異情形，結果如表 4-3-8 所示：

表 4-3-8 擔任不同學校職務之教師在校內週三進修教師專業成長知覺各層面之差異比較分析摘要表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
學校發展	組間	733.642	5	146.728	6.532	.000**
	組內	14106.510	628	22.463		
	總和	14840.151	633			
教師自我專業成長	組間	2017.548	5	403.510	5.723	.000**
	組內	44559.463	632	70.505		
	總和	46577.011	637			
提昇學生學習成效	組間	322.755	5	64.551	3.430	.005**
	組內	11970.231	636	18.821		
	總和	12292.986	641			
整體實施成效	組間	7296.154	5	1459.231	5.514	.000**
	組內	65140.178	624	264.648		
	總和	72436.332	629			

**p < .01

由表 4-3-8 可知，就不同學校職務之教師而言，「主任」、「組長」、「級任教師」、「科任教師」等不同學校職務之教師，對校內週三進修整體的教師專業成長知覺，存在顯著差異。而就個別層面而言，不同學校職務之教師，在「學校發展」、「教師自我專業成長」與「提昇學生學習成效」層面的認知皆達到顯著差異。

再針對不同的學校職務分組，就校內週三進修教師專業成長知覺以 Tukey 法進行事後檢定，結果如表 4-3-9 所示：

表 4-3-9 擔任不同學校職務之教師對校內週三進修教師專業成長知覺事後檢定比較摘要表

層面	不同職務	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較 (Tukey)
學校發展	A 主任	62	24.03	4.18	6.532**	A > C (主任 > 級任教師) B > C (組長 > 級任教師)
	B 組長	131	22.50	4.47		
	C 級任教師	399	20.88	4.93		
	D 科任教師	32	22.28	4.62		
教師自我專業成長	A 主任	63	48.92	6.97	5.723**	A > C (主任 > 級任教師)
	B 組長	132	45.87	8.01		
	C 級任教師	401	43.51	8.80		
	D 科任教師	32	45.56	7.98		
提昇學生學習成效	A 主任	63	21.79	3.66	3.430**	A > C (主任 > 級任教師)
	B 組長	132	20.34	4.18		
	C 級任教師	405	19.68	4.50		
	D 科任教師	32	19.28	4.35		
整體教師專業成長知覺	A 主任	62	94.56	13.71	5.514**	A > C (主任 > 級任教師)
	B 組長	131	88.72	15.63		
	C 級任教師	395	84.15	16.97		
	D 科任教師	32	87.13	15.56		

**p < .01

由表4-3-9得知，達到顯著差異的比較結果，在各個層面與整體教師專業成長知覺皆出現「主任」平均數之得分明顯高於「級任教師」。而僅在「學校發展層面出現「組長」平均數之得分明顯高於「級任教師」。

推論其原因，學校中的主任與組長是規劃與實施校內週三進修的主要行政人員，他們幾乎參與了所有實施的校內週三進修活動，因此也較有機會讓自己學習成長，獲得良好的教師專業成長知覺，所以其得分明顯高於一般級任教師。

七、不同「學校規模」之教師在校內週三進修教師專業成長知覺之差異比較

本研究以「單因子變異數分析」來考驗不同學校規模之教師所知覺到校內週三進修整體教師專業成長與各層面上之差異情形，結果如表 4-3-10 所示：

表 4-3-10 不同學校規模之教師在校內週三進修教師專業成長知覺各層面之差

異比較分析摘要表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
學校發展	組間	331.607	2	165.803	7.202	.124(N.S.)
	組內	14549.086	632	23.021		
	總和	14880.693	634			
教師自我專業成長	組間	237.014	2	118.507	1.625	.198(N.S.)
	組內	46390.845	636	72.942		
	總和	46627.859	638			
提昇學生學習成效	組間	82.675	2	41.337	2.165	.116(N.S.)
	組內	12219.170	640	19.092		
	總和	12301.844	642			
整體實施成效	組間	1777.926	2	888.963	3.268	.110(N.S.)
	組內	70846.214	628	272.048		
	總和	72624.139	630			

N.S. = 未達顯著水準

由表4-3-10可知，就不同學校規模之教師而言，「12 班（含）以下」、「13 至24 班」、「25 班以上」等不同學校規模之教師，對校內週三進修整體教師專業成長知覺與各層面教師專業成長知覺，皆未達到顯著差異。

第四節 彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度與教師專業

成長知覺關係之分析與討論

一、校內週三進修學校行政支持度與教師專業成長知覺之積差相關

(一) 結果分析

本研究以「皮爾遜積差相關」來分析校內週三進修學校行政支持度與教師專業成長知覺之相關情形。結果如表 4-4-1 所示：

表 4-4-1 彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度與教師專業成長知覺之相關係數摘要表

教師專業成長知覺 學校行政支持度	學校發展	教師自我專業 成長	提昇學生學習 成效	整體教師專業 成長知覺
行政倡導	.701***	.628***	.547***	.680***
需求評估	.803***	.708***	.642***	.774***
活動實施	.645***	.685***	.539***	.686***
整體學校行政支持度	.791***	.748***	.638***	.790***

*** $p < .001$ 相關顯著

由表 4-4-1 顯示：彰化縣國民小學校內週三進修整體學校行政支持度與整體教師專業成長知覺之間呈現高度相關 ($r = .790$)，且其相關達到.001 非常顯著水準，而且學校行政支持度各層面與教師專業成長知覺各層面彼此間亦呈現中度或高度的正相關，且其相關亦達到.001 非常顯著水準。

從學校行政支持度各層面與整體教師專業成長知覺的相關情形來看，其相關高低依序為「需求評估」($r = .774$)、「活動實施」($r = .686$)「行政倡導」($r = .680$)。

從整體學校行政支持度對教師專業成長知覺各層面的相關情形來看，其相關高低依序為「學校發展」($r = .791$)「教師自我專業成長」(.748)「提昇學生學習成效」(.638)。

(二) 綜合討論

此研究結果表示學校行政越支持校內週三進修活動推展的彰化縣國民小學，其進修教師專業成長知覺表現也越好，校內週三進修學校行政支持與教

師專業成長知覺間存在著高度的相關，因此，國民小學可以透過行政體系倡導週三進修的重要性與必要性，並讓更多的教師參與進修的規劃與討論溝通，瞭解、評估全體教師的進修需求，並全力支持週三進修活動的順利進行，以提昇校內週三進修活動的教師專業成長知覺。

二、校內週三進修學校行政支持度各層面對整體教師專業成長知覺的預測

(一) 結果分析

本研究以「多元逐步迴歸」來分析：校內週三進修學校行政支持度對教師專業成長知覺的預測力。解釋力之標準為.00~.160（不含）為低解釋力，.160~.490（不含）為中解釋力，.490~1.00 為高解釋力。結果如表 4-4-2 所示：

表 4-4-2 學校行政支持度各層面對整體教師專業成長知覺之迴歸預測分析摘要表

投入預測變項順序	標準化係數	R 值	調整後決定係數 R	R 改變量	F 值
需求評估	.535	.778	.605	-	930.83***
活動實施	.243	.799	.637	.032	533.42***
行政倡導	.084	.800	.640	.003	358.65***

***p < .001

由表 4-4-2 顯示：以學校行政支持度三個層面為預測變項（X），整體教師專業成長知覺為效標變項（Y），採 Stepwise 之預測方法，進行逐步迴歸分析，結果三個層面都達到顯著水準，其預測力依序為「需求評估」（X1）、「活動實施」（X2）、「行政倡導」（X3），上述三個層面可解釋整體教師專業成長知覺的 64.0%，可見假設獲得支持。而其聯合預測整體教師專業成長知覺之標準迴歸方程式為： $Z_y = .535Z_{x1} + .243Z_{x2} + .084Z_{x3}$

(二) 綜合討論

本研究經過迴歸分析發現，在探討彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度對整體教師專業成長知覺之預測作用時，三個層面對整體教師專業成長知覺皆具有高度的解釋力，其中「需求評估」具有最佳的解釋力，其他依

序為「活動實施」、「行政倡導」，此三個層面可解釋整體教師專業成長知覺的64.0%，由此可知，彰化縣國民小學校內週三進修學校行政的支持度確實對整體教師專業成長知覺具有預測力。

推究其原因，校內週三進修的主體還是在全體教師身上，因此要獲得進修的良好成效，達到最大的進修效益，在事前規劃與準備上，學校行政人員還需與全體教師有更加暢通的溝通管道，去了解全體教師的進修需求，才能讓教師更有意願參與校內週三進修活動，讓全體教師在進修活動中有更多的收穫，並間接促成學校的進步與發展。

第五節 彰化縣國民小學 94 學年度校內週三進修實施現況之分析

與討論

本節分析討論重點在於彰化縣國民小學 94 學年度校內週三進修的實施現況，透過本研究「彰化縣國民小學校內週三進修行政支持度與教師專業成長知覺之調查問卷」之第四部份「94 學年度校內週三進修實施情形」的填答情形來瞭解分析 94 學年度校內週三進修的實施概況。其中共有單選題 6 題、複選題 5 題。

一、彰化縣週三進修活動實施情形之結果分析

本節主要以次數分配與百分比來分析彰化縣週三進修活動的實施情形，複選題部分則以「複選題分析」來分析複選題填答情形，並將統計結果整理如表 4-5-1，並加以分別說明：

表 4-5-1 彰化縣週三進修活動的實施情形之次數分配表

題目	選項	次數	百分比
1. 是否有訂定教師週三進修的計	1. 有	603	94.4
	2. 沒有	20	3.1
	3. 不知道	16	2.5

2. 辦理週三進修的頻率	1. 每個月4次(含)以上 2. 每個月2至3次 3. 每個月1次 4. 一學期兩、三次 5. 一學期一次 6. 從未辦理	47 366 175 53 0 0	7.3 57.0 27.3 8.3 0.2 0
3. 辦理週三進修的時間長度	1. 一小時以內(含一小時) 2. 一小時以上,未滿二小時(含兩小時) 3. 二小時以上,未滿三小時(含三小時) 4. 三小時以上	2 86 502 53	0.3 13.4 78.1 8.2
4. 參與的情形	1. 從未參加 2. 很少參加 3. 經常參加 4. 全部參加 5. 本校未辦理週三進修	3 31 363 246 0	0.5 4.8 56.5 38.3 0
5. 未參加週三進修的原因(複選)	1. 同時參加其他校外的研習或進修 2. 行政或課務工作繁重,無暇進修 3. 沒有採計研習時數 4. 週三進修課程本身不具吸引力 5. 課程安排不符合個人需求 6. 已經參加過相同的研習 7. 時間安排不當 8. 講師人選不具吸引力 9. 個人因素(如:事、病假等)	265 134 12 119 117 101 38 40 166	68.7 34.7 3.1 30.8 30.3 26.2 9.8 10.4 43.0
6. 按照計畫實施的狀況	1. 從未按計畫實施 2. 很少按計畫實施 3. 大部分按計畫實施 4. 一定按計畫實施 5. 學校並沒有擬訂計畫 6. 不清楚	1 7 380 239 4 9	0.2 1.1 59.2 37.2 0.6 1.4
7. 影響週三進修照計畫實施的原因 (續上表)	1. 擬訂的計畫不切實際 2. 臨時有其他的活動或安排 3. 講師的問題(如臨時請假或聯繫上有問題) 4. 學校同仁出席狀況不佳 5. 學校經費不足,無法辦理 6. 場地或設備因素	19 411 230 55 65	3.1 66.3 37.1 8.9 10.5

	7. 學校行政與教學工作忙碌，抽不出時間辦理	48	7.7
	8. 不清楚	58	9.4
		93	15.0
8. 教師的出席率	1. 經常在九成以上	160	24.8
	2. 經常為七、八成	341	52.9
	3. 經常為五、六成	125	19.4
	4. 經常為三、四成	15	2.3
	5. 經常不到三成	3	0.5
9. 曾安排的課程內容（複選）	1. 當前的教育政策（如小班教學精神、九年一貫課程等）	470	73.2
	2. 電腦與資訊科技知能	623	97.0
	3. 課程學科知識（如各領域課程設計）	384	59.8
	4. 教學方法或技能（如合作學習、主題學習、協同教學等）	293	45.6
	5. 學生輔導知能	540	84.1
	6. 班級經營知能	310	48.3
	7. 行政管理（如電子公文、議事規則等）	120	18.7
	8. 一般生活知能（如人際關係、溝通技巧、衛生保健等）	369	57.5
	9. 休閒聯誼活動（如慶生會、校內球類聯誼等）	381	59.3
10. 曾經採用的方式（複選）	1. 專題演講	628	97.8
	2. 閱讀、討論或心得報告	127	19.8
	3. 實作練習	335	52.2
	4. 教學演示或觀摩	234	36.4
	5. 小組研討	141	22.0
	6. 校外參觀	429	66.8
	7. 進行專題研究	127	19.8
	8. 影片欣賞	272	42.4
	9. 案例(個案)研討	156	24.3
11. 曾聘請誰擔任講師（複選）	1. 大學教授	556	86.6
	2. 教育行政官員	250	38.9
	3. 其他學校的校長或主任	449	69.9
	4. 國教輔導團團員	359	55.9
	5. 其他學校具實務專長的教師	441	68.7
(續上表)	6. 校內同仁（校長、主任、教師或職員）	527	82.1
	7. 其他社會人士	286	44.5

(一) 校內週三進修計畫的訂定與實施情形

- 1.彰化縣幾乎所有的學校都有訂定校內週三進修計畫 (94.4%)，但有 20 位受試者表示學校沒有訂定校內週三進修計畫 (3.1%)，而有 16 位受試者表示不知道學校是否有訂定校內週三進修計畫 (2.5%)。
- 2.彰化縣校內週三進修活動大致上是依照計畫實施的，有 37.2%的受試者表示「一定按計畫實施」、59.2%的受試者表示「大部分按計畫實施」。
- 3.至於影響校內週三進修活動未能依照計畫實施的最常見原因則是「臨時有其他的活動或安排」(66.3%)，其次為「講師的問題」(37.1%)，而填答次數較少的依序為「不清楚」(15%)、「學校經費不足，無法辦理」(10.5%)、「學校行政與教學工作忙碌，抽不出時間辦理」(9.4%)、「學校同仁出席狀況不佳」(8.9%)、「場地或設備因素」(7.7%)，而填答最少的為「擬訂的計畫不切實際」(3.1%)。

(二) 辦理校內週三進修活動的頻率與時間長度

- 1.「每個月 2 至 3 次」為彰化縣校內週三進修活動最常辦理的頻率，占了 57%，其次則為「每個月 1 次」的 27.3%、「一學期兩、三次」的 8.3%、「每個月 4 次(含)以上」的 7.3%。而只有 1 個人填答「一學期一次」(0.2%)，「從未辦理」則無人填答。
- 2.關於校內週三進修活動每次辦理的時間長度以「二小時以上，未滿三小時(含三小時)」為最多(78.1%)，其次則為「一小時以上，未滿二小時(含兩小時)」(13.4%)、「三小時以上」(8.2%)。而只有 2 位受試者填答「一小時以內(含一小時)」(0.3%)。

(三) 校內週三進修活動教師參與的情形與出席率

- 1.九成四以上的受試者表示全部或經常參與校內週三進修活動，只有 5.3%的

受試者表示很少或從未參與。

- 2.而未參與校內週三進修活動的主要原因中，六成八的受試者填答「同時參加其他校外的研習或進修」為最多，其次為「個人因素」(43%)、「行政或課務工作繁重，無暇進修」(34.7%)、「週三進修課程本身不具吸引力」(30.8%)、「課程安排不符合個人需求」(30.3%)。
- 3.彰化縣校內週三進修活動教師出席率大致上良好，出席率經常在九成以上的占了24.8%，經常為七、八成的占了52.9%。在三、四成以下的只有2.8%。

(四) 校內週三進修活動的課程內容

- 1.彰化縣國小校內週三進修活動中最常安排的課程內容為「電腦與資訊科技知能」，幾乎全部的受試者都有勾選(97%)，其他較常安排的課程內容為依序是：學生輔導知能(84.1%)、當前的教育政策(73.2%)、課程學科知識(59.8%)、休閒聯誼活動(59.3%)。
- 2.就校內週三進修活動的課程內容的多樣化而言：受試者勾選七種以上課程內容的佔了30.1%、四至六種課程內容的佔了51.2%，而勾選三種以下課程內容的佔了18.7%，可見彰化縣校內週三進修活動的課程內容具有多樣性。

(五) 校內週三進修活動曾採用的方式

- 1.彰化縣國小校內週三進修活動中最常採用的方式為「專題演講」，幾乎全部的受試者都有勾選(97.8%)。前五名排序依次為：專題演講(97.8%)、校外參觀(66.8%)、實作練習(52.2%)、影片欣賞(42.4%)、教學演示或觀摩(36.4%)。
- 2.就校內週三進修活動採用方式的多樣化而言：受試者勾選七種以上活動採用方式的佔了8.6%、四至六種活動方式的佔了43.7%，而勾選三種以下活動方式的佔了47.7%，可見彰化縣校內週三進修活動所採用方式較無變化性，

且偏向以「專題演講」的方式來進行。

(六) 校內週三進修活動的講師

- 1.彰化縣校內週三進修活動所聘請擔任的講師，排序依次為：大學教授（86.6%）、校內同仁（82.1%）、其他學校的校長或主任（69.9%）、其他學校具實務專長的教師（68.7%）、國教輔導團團員（55.9%）、其他社會人士（44.5%）、教育行政官員（38.9）。
- 2.就講師的多樣性而言：受試者勾選六或七種不同的講師佔了28.5%、三至五種不同的講師佔了75.6%，而勾選二種以下不同的講師佔了11.8%。

二、綜合討論

從上述彰化縣國小校內週三進修活動的調查分析結果，可以獲得以下的六點結論：

- (一)彰化縣國小校內週三進修活動依照計畫實施的情況大致良好，而未能依照計畫實施的最常見原因則是「臨時有其他的活動或安排」。

由調查分析的結果顯示，彰化縣大部分的學校都有訂定校內週三進修計畫，且都能按照計畫實施。而未能按照計畫實施的主要因為「臨時有其他的活動或安排」和「講師的問題」，推論其原因，雖然學期初已先訂定好整學期的進修活動計畫，但往往時程接近時，講師可能臨時無法出席，而不得不更改活動或日期；而學校活動是以「學生」為中心，因此常在學期中會臨時出現許多非預期性的學生活動，可能與校內週三進修活動產生衝突，因此得修改進修計畫。

- (二)彰化縣國小校內週三進修活動實施頻率大部分為每個月二~三次，時間長度通常為2~3個小時。

普遍來說，彰化縣國小校內週三進修活動每個月舉辦兩次以上，每學

期舉辦的次數可能就超過十次了，因而學校對校內週三進修活動是抱持正向、認同的看法，有其存在的必要性，更是一個教師進修學習的良好管道，所以學校若有適當的時間與講師便會多加安排校內週三進修活動。而配合學校週三下午的作息時間，進修活動的時間長度 2~3 個小時是合宜的。

(三) 教師大致上認同校內週三進修活動，而未參加的主要因為「同時參加其他校外的研習或進修」。

由教師經常或全部參與校內週三進修活動的情形與活動的高出席率來看，教師大致上是認同校內週三進修活動的。雖然許多學校是半強迫性的希望教師參與校內週三進修活動，但卻也沒有絕對的約束力，因而良好的參與情形與高的出席率，可能代表了校內週三進修活動本身對教師有實質的幫助與存在的意義。

而教師未能參與校內週三進修活動的主要因為「同時參加其他校外的研習或進修」，推論其原因，彰化縣政府教育局會依據教育部當前所推展的教育議題、政策或活動，進行許多縣內的教師進修活動，為了節省人力資源，往往會將進修活動的時間安排在週三下午教師沒課的時間，並規定學校要指派數名教師參加，因而參與校外（縣府舉辦）進修的教師，就無法參與學校自己辦理的週三進修活動。

(四) 彰化縣國小校內週三進修活動中最常安排的課程內容為「電腦與資訊科技知能」，且課程內容具有多樣性。

隨著電腦與網路的普及，已將教師的教學活動與方式帶進了資訊化的時代，具備基本的資訊知能已成了現代教師必須要有的基本能力了。有鑑於此，彰化縣國小校內週三進修活動中，高達九成七的學校安排過「電腦與資訊科技知能」的課程內容，希望藉由實際的進修活動，提昇教師的電腦與資訊科技知能，讓教學的方式更加豐富多元。

在課程內容多樣性的部分，由分析結果顯示，彰化縣國小校內週三進

修活動中的課程規劃尚具多樣性，推論其原因，學校為了因應課程的多元發展與幫助教師解決教學場域所面臨的不同問題，因而規劃了許多不同的課程內容，來實地的幫助教師解決問題。

(五) 彰化縣國小校內週三進修活動中所採用方式較無變化性，且偏向以「專題演講」的方式來進行。

由分析結果顯示，彰化縣國小校內週三進修活動中所採用方式較無變化性，而根據教育部舉辦的「跨世紀教育對談」中，超過五成教師認為「互動式的研討」是最能增進教師專業，提升教學品質的進修方式。因此可以在校內週三進修活動中，增加活動的變化性，讓「講師與教師」以及「教師與教師」間的互動討論更為頻繁，增加進修學習的效果。

「專題演講」是一種簡便、普遍的校內週三進修活動方式。但辦理專題演講應注意慎選主題、提供雙向溝通時間、準備輔助媒體及提示演講主題與教學的相關性（汪瓊嬌，2002）。的確，「專題演講」是彰化縣校內週三進修活動中最常採用的方式，因為簡便、直接，所以許多學校與講師喜歡以這樣的方式進行，但若只有單向的向教師講述主題，往往會使活動較為沉悶，讓教師無法維持高度的專注力，而失去了學習的動力。若適時的加入小組討論與實作練習等方式，是可以增加活動的多樣性，提高教師學習的興趣，以提昇學習的成效。

(六) 彰化縣校內週三進修活動所聘請擔任的講師具有多樣性，且以「大學教授」與「校內同仁」為主。

由結果分析，彰化縣校內週三進修活動所聘請擔任的講師具有多樣性，推論其原因，隨著教育政策的鬆綁、開放，學校已由過去較為封閉的型態，慢慢轉變成自主、開放的環境，因而學校與外界社會的互動也變得更多，因而更多的人也參與了學校的教學活動之中，相對的，學校也能依據進修主題的需求，聘請適合的講師，也不一定侷限在大學的教授而已，許多學

有專精的人，也能為教師進修活動帶來許多不同的學習效果與感受。然而在教學的場域當中，還是有其專業性存在，因而還是需要「大學教授」來進行一些教育議題與重大教育政策的研討，所以大學教授是最常被聘任為講師的；而「校內同仁」也是常被聘請擔任為講師的，推論其原因，在同校教學的教師，因為教學環境大致相同，在教學現場會面臨到的問題可能也有相同性，因此，若能利用校內週三進修的時間，讓具有成功經驗的教師，分享其教學的經驗與問題解決的過程，對參與進修活動的教師而言，將會有實質的幫助的。

第六節 研究發現

綜合以上的研究分析與討論，歸納本研究的研究發現如下：

- 一、校內週三進修學校行政支持度其內涵可分為「行政倡導」、「需求評估」、「活動實施」等三個層面。
- 二、彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度表現良好。
- 三、不同學校環境人口變項中，以不同年齡、不同最高學歷、不同教學年資、不同學校職務、不同學校規模之教師，在校內週三進修整體學校行政支持度的知覺達顯著差異。
- 四、彰化縣國民小學校內週三進修教師專業成長知覺表現良好。
- 五、不同學校環境人口變項中，以不同年齡、不同教學年資、不同學校職務，在校內週三進修整體教師專業成長的知覺達顯著差異。
- 六、彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度與師專業成長知覺，在整體與各層面皆呈現正向的中高度相關。
- 七、彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度之各層面對整體師專業成長知覺具有高度的解釋力，其中以「需求評估」具有主要的預測作用。

第五章 結論與建議

本章共分兩節，第一節為本研究的結論，第二節為本研究的建議。本研究旨在探討彰化縣校內週三進修活動學校行政支持度與校內週三進修教師專業成長知覺之關係。經由第二章文獻探討作為研究主題的理論基礎，以「彰化縣國民小學校內週三進修行政支持度與教師專業成長知覺之調查問卷」作為研究工具，正式問卷調查以彰化縣市50所國小，共720位學校人員（包括主任、組長、級任教師、科任教師）進行問卷調查，有效問卷為646份，將回收之資料以「平均數」、「標準差」、「t考驗」、「單因子變異數分析」、「皮爾遜積差相關」、「多元逐步迴歸分析」與「複選題分析」等統計方法進行資料分析，據以形成結論，提出建議，以供教育行政機關、國民小學行政人員與教師、相關教育工作人員在進修研習或未來研究時參考之用。

第一節 研究結論

綜合本研究之文獻探討與研究結果，歸納出以下幾點結論，分別說明如下：

一、彰化縣國民小學校內週三進修活動中，學校行政支持扮演著重要的角色，學校行政團隊必須倡導校內週三進修的重要性、評估全校教師的進修需求，妥善規劃後並讓進修活動順利進行，以達到校內週三進修的實施成效。

根據文獻探討的相關理論與研究發現，學校行政支持度與校內週三進修教師專業成長知覺的表現間，具有高程度的相關。因此，為提昇校內週三進修的教師專業成長知覺，學校行政的充分支持與配合扮演著重要的一環。

學校行政團隊必須重視並參與校內週三進修活動，才能有效的去向全體教師倡導其重要性，且須考量教師對校內週三進修活動的進修需求，與教師做充分溝通，並讓教師參與規劃，以發展出適合全體教師的活動方式與內容。最後則是學校行政必須全力支援校內週三進修活動的順利進行，讓進修活動發揮最大的實施成效。在學校推展校內週三進修活動的過程中，學校行政的倡導、對全體教師的需求評估以及全力支持活動的推行，都在在影響著校內週三進修活動的教師專業成長知覺。

二、彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度表現良好

彰化縣國民小學教師普遍認為，彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度在整體表現與三個層面（行政倡導、需求評估、活動實施）之表現良好三個層面之現況表現，彼此之間差異不大，可見彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度在各個層面表現平均，學校行政能兼顧校內週三進修時每個層面的重要性。而且受試者認為各個學校支持校內週三進修活動實施的整體現況頗為滿意。

三、彰化縣國民小學校內週三進修教師專業成長知覺表現良好

彰化縣國小教師認為，彰化縣國民小學校內週三進修教師專業成長知覺在整體與各層面（學校發展、教師自我專業成長、提昇學生學習成效）上表現良好。在「教師自我專業成長」層面上，每題平均得分最高，可見彰化縣國民小學校內週三進修活動中，實施成效在「教師自我專業成長」的層面表現最好但在「學校發展」層面中的得分相對較低，可能大部份學校都以「教師專業成長」為主要的課程活動內容，較少規劃到有關整體學校發展的課程活動內容，因而忽略了整體學校發展的重要性，這也是學校未來可以思考並加以重視的問題。

四、彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度因學校環境人口變項不同而有所差異

(一) 就不同「性別」之教師而言

不同性別之教師，在學校行政支持度的知覺上，各層面與整體學校行政支持度皆未達顯著差異，可見教師的性別並非是影響學校行政支持度的絕對因素。

(二) 就不同「年齡」之教師而言

由研究結果發現，30歲以下、31-40歲、41-50歲、51歲以上等不同年齡之教師，對校內週三進修整體學校行政支持度的知覺，存在顯著差異。在整體學校行政支持度的表現上，有顯著差異結果出現在年齡「51歲以上」教師平均數之得分明顯高於年齡「30歲以下」之教師、年齡「51歲以上」教師平均數之得分明顯高於年齡「31-40歲」之教師。

(三) 就不同最高學歷之教師而言

由研究結果發現，「專科以下」、「師範院校學士」、「一般大學學士，曾修習國小教育學程」、「一般大學學士，未修習國小教育學程」、「教育相關研究所碩士、博士或四十學分班」、「非教育相關碩士、博士或四十學分班，曾修習國小教育學程」等不同最高學歷之教師，對校內週三進修整體學校行政支持度的知覺，存在顯著差異。在「活動實施」層面出現顯著差異結果，「教育相關研究所碩士、博士或四十學分班」得分平均數明顯高於「專科以下」之教師。

(四) 就不同學位進修情況之教師而言

由研究結果發現，「正在進修或已完成碩士學位」、「正在進修或已完成博士學位」、「未參加博、碩士學位進修」等不同進修情況之教師，對校內週三進修整體學校行政支持度的知覺並沒有顯著差異存在。

(五) 就不同教學年資之教師而言

由研究結果發現，「5 年以內」、「6-10 年」、「11-15 年」、「16-20 年」、「21 年以上」等不同教學年資之教師，對校內週三進修整體學校行政支持度的知覺，存在顯著差異，並出現「21 年以上」教學年資教師平均數之得分明顯高於「6-10 年」之教師。

(六) 就不同學校職務之教師而言

由研究結果發現，「校長」、「主任」、「組長」、「級任教師」、「科任教師」、「實習教師」等不同學校職務之教師，對校內週三進修整體學校行政支持度的知覺，存在顯著差異，且出現「主任」平均數之得分明顯高於「級任教師」、「組長」平均數之得分明顯高於「級任教師」。

(七) 就不同學校規模之教師而言

由研究結果發現，「12 班(含)以下」、「13 至24 班」、「25 班以上」等不同學校規模之教師，對校內週三進修整體學校行政支持度的知覺，存在顯著差異，且出現學校規模「13 至24 班」之教師平均數之得分明顯高於學校規模「25 班以上」之教師。

五、彰化縣國民小學校內週三進修教師專業成長知覺因學校環境人口變項不同而有所差異

(一) 就不同「性別」之教師而言

由研究結果發現，不同性別之教師，在校內週三進修教師專業成長知覺上，各層面與整體學校行政支持度皆未達顯著差異，可見教師的性別並非是影響校內週三進修教師專業成長知覺的絕對因素。

(二) 就不同「年齡」之教師而言

由研究結果發現，就不同年齡之教師而言，30 歲以下、31-40 歲、41-50 歲、51 歲以上等不同年齡之教師，對校內週三進修整體教師專業成長知覺，存在顯著差異，並皆出現：年齡「51 歲以上」教師平均數之得分明顯高於年齡「30 歲以下」之教師、年齡「51 歲以上」教師平均數之得分明顯高於年齡「31-40 歲」

之教師。

(三) 就不同最高學歷之教師而言

由研究結果發現，「專科以下」、「師範院校學士」、「一般大學學士，曾修習國小教育學程」、「一般大學學士，未修習國小教育學程」、「教育相關研究所碩士、博士或四十學分班」、「非教育相關碩士、博士或四十學分班，曾修習國小教育學程」等不同最高學歷之教師，對校內週三進修整體教師專業成長知覺以及各層面的知覺，皆未達到顯著差異。

(四) 就不同學位進修情況之教師而言

由研究結果發現，「正在進修或已完成碩士學位」、「正在進修或已完成博士學位」、「未參加博、碩士學位進修」等不同進修情況之教師，對校內週三進修整體教師專業成長知覺以及各層面的知覺並沒有顯著差異存在。

(五) 就不同教學年資之教師而言

由研究結果發現，就不同教學年資之教師而言，「5 年以內」、「6-10 年」、「11-15 年」、「16-20 年」、「21 年以上」等不同教學年資之教師，對校內週三進修整體教師專業成長知覺，存在顯著差異，並出現「21 年以上」教學年資教師平均數之得分明顯高於「6-10 年」之教師。

(六) 就不同學校職務之教師而言

由研究結果發現，「校長」、「主任」、「組長」、「級任教師」、「科任教師」、「實習教師」等不同學校職務之教師，對校內週三進修整體教師專業成長知覺，存在顯著差異，並出現「主任」平均數之得分明顯高於「級任教師」。

(七) 就不同學校規模之教師而言

由研究結果發現，「12 班(含)以下」、「13 至 24 班」、「25 班以上」等不同學校規模之教師，對校內週三進修整體教師專業成長知覺與各層面教師專業成長知覺，皆未達到顯著差異。

六、彰化縣國民小學校內週三進修整體學校行政支持度與各層面，與教師專業成長知覺有中高度正相關

彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度整體與各層面，與教師專業成長知覺整體與各層面，皆呈現正向的中高度相關，且有非常顯著差異存在，其相關係數介於.539~.803 之間，整體學校行政支持度與整體教師專業成長知覺之間呈現高度相關 ($r = .790$)。

七、校內週三進修學校行政支持度各層面對整體教師專業成長知覺具有高度解釋力，其中以「需求評估」層面具有主要之預測作用

本研究經過迴歸分析發現，在探討彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度對整體教師專業成長知覺之預測作用時，三個層面對整體教師專業成長知覺皆具有高度的解釋力，其中「需求評估」具有最佳的解釋力，其他依序為「活動實施」、「行政倡導」，此三個層面可解釋整體實施成效的 64.0%，由此可知，彰化縣國民小學校內週三進修學校行政的支持度確實對整體教師專業成長知覺具有預測力。

八、彰化縣 94 學年度校內週三進修實施概況之調查發現

- (一) 彰化縣國小校內週三進修活動依照計畫實施的情況大致良好
- (二) 彰化縣國小校內週三進修活動實施頻率大部分為每個月二~三次，時間長度通常為 2~3 個小時。
- (三) 教師大致上認同校內週三進修活動。
- (四) 彰化縣國小校內週三進修活動中最常安排的課程內容為「電腦與資訊科技知能」，且課程內容具有多樣性。
- (五) 彰化縣國小校內週三進修活動中所採用方式較無變化性，且偏向以「專題演講」的方式來進行。
- (六) 彰化縣校內週三進修活動所聘請擔任的講師具有多樣性，且以「大學

教授」與「校內同仁」為主。

第二節 建議

根據本研究之文獻探討、研究結果分析，提出以下幾項建議，提供學校行政及未來研究之參考。

一、對學校行政之建議

(一) 學校行政必須更加積極倡導校內週三進修的重要性、評估全校教師的進修需求，妥善規劃後並讓進修活動順利進行，以提昇校內週三進修的教師專業成長知覺。

本研究發現，學校行政支持度與校內週三進修教師專業成長知覺的表現間，具有高度的相關。因此，為提昇校內週三進修的教師專業成長知覺，學校行政的充分支持與配合扮演著重要的一環。學校行政必須更加積極推展校內週三進修活動，透過不同管道，有效的去向全體教師倡導其重要性，且須考量教師對校內週三進修活動的進修需求，與教師做充分溝通，並讓教師參與規劃，以發展出適合全體教師的活動方式與內容。最後則是學校行政必須全力支援校內週三進修活動的順利進行，讓進修活動發揮最大的實施成效。

且研究結果與討論發現，彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度整體表現良好，而三個層面之現況表現差異不大。由多元迴歸分析顯示：彰化縣國民小學校內週三進修學校行政支持度之各層面對整體教師專業成長知覺具有高度的解釋力，其中以「需求評估」具有主要的預測作用，可見要提昇校內週三進修的教師專業成長知覺，重要的關鍵就在於「需求評估」。但值得關注的是，彰化縣國民小學教師知覺到「需求評估」層面之得分卻是三個層面中最低的，這表示彰化縣國民小學之學校行政人員必須再加強在此層面的努力，還有進步的空間，來提昇進修的教師專業成長知覺。若學校行政能更加重視需求評估層面，其提昇的教師專業成長知覺將會更加顯著的。

(二) 在進修課程及活動中，加強「學校發展」層面中的進修主題，讓全體教師更加瞭解與重視學校的未來發展。

彰化縣國小教師認為，彰化縣國民小學校內週三進修教師專業成長知覺在整體與各層面（學校發展、教師自我專業成長、提昇學生學習成效）上表現良好。但在「學校發展」層面中的得分相對較低，可能大部份學校都以「教師專業成長」為主要的課程活動內容，較少規劃到有關整體學校發展的課程活動內容，因而忽略了整體學校發展的重要性，這也是學校未來可以思考並加以重視的問題。教師是學校中重要的成員，學校的發展與教師是息息相關的，所以學校行政人員應該更加重視學校的整體發展，以提昇教師專業成長知覺。

(三) 學校行政必須努力去了解與重視級任教師對於校內週三進修的意見，以達到全校教師對此進修活動的認同，而達成最佳的教師專業成長知覺。

根據本研究結果分析及討論發現，就不同學校職務之教師而言，對整體的校內週三進修學校行政支持度與教師專業成長知覺，存在顯著差異，其中以主任明顯高於級任教師。可見級任教師對於校內週三進修學校行政支持度與教師專業成長之知覺，可能處於較被動或者消極的態度，因此，學校行政更應努力去了解與重視級任教師對於校內週三進修的意見，有更多良好的互動與溝通，共同為營造良好的校內週三進修環境而努力，以達到全校教師對此進修活動的認同，而達成最佳的教師專業成長知覺。

(四) 多安排服務年資較少之教師多參與校內週三進修活動的運作，而對學校行政在校內週三進修活動的運作有更多的瞭解與認同。

由研究結果發現，就不同教學年資之教師而言，「5 年以內」、「6-10 年」、「11-15 年」、「16-20 年」、「21 年以上」等不同教學年資之教師，對整體的校

內週三進修學校行政支持度與教師專業成長的知覺，存在顯著差異，並出現「21 年以上」教學年資教師平均數之得分明顯高於「6-10 年」之教師。可見較資深之教師對學校行政與教師專業成長知覺有較高的評價，因此，學校若能多安排服務年資較少之教師多參與校內週三進修活動的運作，使資淺教師有不同的歷練與體驗，而對學校行政在校內週三進修活動的運作有更多的瞭解與認同，將更有利於校內週三進修的整體教師專業成長知覺的。

(五) 多採用不同方式來進行校內週三進修活動，增加活動的變化性，以增加進修學習的效果。

由分析結果顯示，彰化縣國小校內週三進修活動中所採用方式較無變化性，且是以專題演講為主。而根據教育部舉辦的「跨世紀教育對談」中，超過五成教師認為「互動式的研討」是最能增進教師專業，提升教學品質的進修方式。因此可以在校內週三進修活動中，增加活動的變化性，如：小組研討、個案研討、實作練習等，讓「講師與教師」以及「教師與教師」間的互動討論更為頻繁，增加進修學習的效果。

二、對未來相關研究之建議

- (一) 在研究對象方面：本研究僅以彰化縣立國民小學之教師為研究對象，研究無法推論到私立國民小學或其他地區。日後之研究可擴及私立小學及其他地區為研究對象，來瞭解公、私立小學間與彰化縣和其他縣市間之異同。
- (二) 在研究變項方面：影響校內週三進修教師專業成長知覺的因素很多，學校行政支持度僅是可能的因素之一，日後可根據文獻，研究其他變項對校內週三進修教師專業成長知覺的影響。
- (三) 在研究方法方面：可運用長時間的觀察法，或質性研究的訪談方法，來進一步探討校內週三進修學校行政支持度與教師專業成長知覺之間的關係，是未來相關研究可以努力的方向。

參考文獻

一、中文部分：

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

方琇瑩（2002）。在職教師參與線上研習課程之研究-以嘉義縣為例。《成人教育學刊》，6，31-49。

王秋絨、湯維玲、顏慶祥（2000）。建立教師終身進修制度。教育部中等教育司專題研究計畫成果報告。台北：教育部中教司。

白穗儀（1999）。國民中學組織學習與教師專業成長關係之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版。

行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。台北：行政院教育改革審議委員會。

李方琪（2002）。台南市國民小學教師研習活動實施現況之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。

李錫津（1998）。新世紀學校本位之課程實施。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：揚智文化。

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碩士論文。未出版。

吳清山（1997）。學習型組織理論其對教育革新的啟示。《國教月刊》，23（2），60-68。

吳清基（1988）。國內目前教師進修問題面面觀。《國教之友》，40（1），36-41。

吳清基（1995）。《教師與進修》。台北：師大書苑。

- 吳明清 (1997)。營造學習型教育專業社群：教師進修的政策目標與制度規劃。載於國立花蓮師院主編：進修推廣教育的挑戰與展望。台北：師大書苑。
- 何福田 (1991)。面對當前教育。高雄：復文出版。
- 呂錘卿 (1995)。國民小學實施以學校為中心的在職進修之探討。國教輔導，6 (34)，55 - 62。
- 林天印 (1997)。學校本位理念對教師專業發展活動之影響。中等教育，48 (5)。
- 林清江 (1993)。教育社會學新論。台北：五南。
- 林明地 (1998)。從自我更新取向的專業發展看教師在職進修。載於教育部主辦：八十七學年度教育學術研討會初教類論文集。
- 林新發 (1996)。兩岸中小學教師在職進修制度之比較。國北師院學報，第九期。頁85 - 110。
- 汪瓊嬌 (2002)。台中市國民小學學校本位教師在職進修之研究。暨南國際大學教育政策與行政研究所碩士論文。未出版。
- 柯倩俐 (2001)。高雄市國小教師在職進修模式之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。未出版。
- 侯崇博 (2004)。嘉義縣市國民小學教師週三進修方案之評鑑研究。國立中正大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 高耿明 (2001)。職業學校工科教師參加在職進修對專業能力影響之研究。國立台北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文。未出版。
- 高強華 (1996a)。師資培育問題研究。台北：師大書苑。
- 高強華 (1996b)。變遷社會中的教師在職進修。師範教育的挑戰與展望，台北：師大書苑，205-215。
- 孫德修、蕭錫錡 (1997)。教師在職教育的理論與實務探討。載於國立花蓮師範學院進修暨推廣部主編：進修暨推廣教育的理論與實務。台北：師大書

苑。

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。

曾榮祥 (民89)。學校本位教師專業發展可行做法之探討。研習資訊，

17 (2)，44-50。

陳美玉 (1997)。教育專業-教學理念與實踐。高雄：復文。

陳惠萍 (1993)。高雄市國小教師短期在職進修需求調查研究。高市鐸聲，

4 (1)，69-75。

陳舜芬、丁志仁、洪麗瑜 (1996)。師資培育與教師進修制度的檢討。教師研究

所集刊，37期，39-100。

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。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。

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。未出版。

舒緒緯 (2001)。台灣地區中小學教師在職進修制度之沿革。各國中小學教師

在職進修制度比較研究。台北：揚智。

張如柏 (2003)。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。

張志鵬 (2001)。國小教師在職進修動機取向與教師效能感之研究。

國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。

張碧珊 (2004)。國民小學學校本位教師在職進修理念與實施。教師之友，

45 (4)，53-61。

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。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。未出版。

張清濱 (1996)。教師進修邁向專業化途徑。研習資訊，13 (6)，2 - 9。

- 彭仁晃（2000）。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碩士論文。未出版。
- 黃炳煌（1995）。教師專業素質的提升。教改通訊，12，8-10。
- 黃惠玲（2004）。彰化縣國民小學教師在職進修動機取向與自我效能之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。未出版。
- 楊思偉（1996）。在職進修教育的趨勢與做法。研習資訊，13（6），24-27。
- 楊朝祥（1984）。技術職業教育辭典。台北：三民。
- 蔡芸（1997）。學校本位教師專業發展之研究 以臺灣省國中教師為例。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 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研究所博士論文。未出版。
- 蔡明昌（2001）。中學教師自我導向學習準備度與其在職進修學習成效關係之研究。教育研究資訊，9（4），1-26。
- 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專案。國立高雄師範大學。
- 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，未出版。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和、陳淑敏、蔡濱如（2004）。國民中小學教師教學專業能力指標之發展。教育研究資訊，12（4），132-162。
- 歐用生（1994）。國小教師進修教育的新境界。研習資訊，11（6），1-7。
- 歐用生（1996）。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 謝文英（1992）。我國國小教師在職進修教育之研究。國教學報，4，23-45。
- 饒見維（1996）。教師專業發展-理論與實務。台北：五南。
- 饒見維（2000）。如何培養教師之課程設計能力以因應九年一貫課程。教育資

料與研究 , 34 , 1-17。

聯合新聞網 (2005) 。 教師證不再永遠有效。 2005 年 12 月 22 日 , 取自

<http://tw.news.yahoo.com/051222/15/2of6p.html>

二、英文部分：

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.

Cervero, R. M. (1989) . Continuing education for the professions. In Merriam, S.

& Cunningham, P. (eds.) (1989) . *Handbook of adult and continuing*

education. San Francisco: Jossey-Bass.

Craft, A. (2000). *Continuing professional development: A practical guide for*

teachers and schools (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*.

Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Guskey, T. R., & Sparks, D. (1996). Exploring the relationship between staff

development and improvement in student learning. *Journal of Staff*

Development, 17(4), 34-38.

Guskey, T. R., & Sparks, D. (2002). *Linking professional development to*

improvements in student learning. (From ERIC ED464-112)

Guskey, T. R. & Huberman, M. (1995) . *Professional development in education*.

New York: Teachers College Press.

Harris, B. M. (1989) . *In Service Education for Staff Development*. Allyn &

Bacon, Inc.

Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional

- development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*, 127-150. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Queeney, D. (2000). Continuing professional education. In A. Wilson & E. Hayes (eds.) (2000). *Handbook of adult and continuing education (new ed.)* (pp.391). San Francisco: Jossey-Bass.
- Corrigan, D. C. & Harberman, M. (1990). The Context of teacher education. In W. R. Houston (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.195-196). New York: Macmillan.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Winch, C. (1995). Education needs training. *Oxford Review of Education*. 21 (3), 315-326.

附錄

附錄一

彰化縣國民小學校內週三進修行政支持度與教師專業成長知覺之調查問卷

敬愛的教育先進，您好：

本問卷旨在瞭解彰化縣國民小學校內週三進修活動中，學校行政對此活動的支持度與教師專業成長的覺知情形，為蒐集教師們對校內週三進修的意見，懇請您撥空協助填寫本問卷。

本問卷調查之校內週三進修活動期間為九十四學年度（94年9月起至95年6月），請您依據貴校實際的情形及您的個人看法填答。答案並無對錯，調查結果僅供學術研究，不做個別分析，對於各校資料也將絕對保密，請您放心作答。

您的意見對於改進校內週三進修活動，促進教師專業發展具有積極的貢獻，請於 10 月 5 日前填妥後，將問卷交由貴校負責教師統一寄回。非常感謝您的支持與協助！敬祝 身心如意！

東海大學教育研究所
中華民國 95 年 10 月

指導教授：李信良博士
研究生：楊嘉偉

填答說明：1. 請在最適合的選項 中打「✓」
2. 各題除非特別說明，均為單選題。

一、基本資料：

1. 性別： (1)男 (2)女
2. 年齡： (1) 30 歲以下 (2) 31-40 歲 (3) 41-50 歲
(4) 51 歲以上
3. 最高學歷： (1)師專或專科以下 (2)師範院校學士
(3)一般大學學士，曾修習國小教育學程
(4)一般大學學士，未修習國小教育學程
(5)教育相關研究所碩士、博士或四十學分班
(6)非教育相關碩士、博士或四十學分班，曾修習國小教育學程
(7)非教育相關碩士、博士或四十學分班，未修習國小教育學程

4. 校外學位進修情況： (1)正在進修或已完成碩士學位
(2)正在進修或已完成博士學位
(3)未參加博、碩士學位進修
5. 教學年資： (1) 5 年以內 (2) 6-10 年 (3) 11-15 年
(4) 16-20 年 (5) 21 年以上
6. 「94學年度」擔任職務：(單選，如教師兼主任或組長，則請勾選主任或組長)
(1)主任 (2)組長 (3)級任教師 (4)科任教師
7. 學校規模：(含特殊班級，但不包括幼稚園班)
(1) 12 班(含)以下 (2) 13 至24 班 (3) 25 班以上

二、校內週三進修學校行政支持度

名詞定義：

【校內週三進修】係指現行國民小學於每星期三下午自行規劃的教師進修活動，其對象是針對個別學校的全體教師，進修地點以校內為主。但不包括同時段由教育局、或其他機構委託所辦理之區域性或全縣(市)性的進修活動。

填答說明：您在參加九十四學年度校內週三進修時，您個人所認為或感受到的學校行政支持的情況。選項從「非常不符合」到「非常符合」，請您依個人的實際情況，在適當的 中打「✓」。

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 非 | 相 | 符 | 相 | 非 |
| | 常 | 當 | | 當 | 常 |
| | 不 | 不 | | | |
| | 符 | 符 | | 符 | 符 |
| | 合 | 合 | | 合 | 合 |
1. 校長或行政人員能倡導校內週三進修的理念與重要性。
 2. 學校能成立校內週三進修的規劃小組，並讓教師代表參與會議 ..
 3. 校長或行政人員經常鼓勵教師參與校內週三進修活動。
 4. 校長或行政人員經常鼓勵教師參與校內週三進修的各项決定。 ..
 5. 學校能召開進修規劃會議，以反應成員的意見。 ..
 6. 學校與教師在校內週三進修的意見上能充分溝通。 .

7. 學期初，學校會發給每位老師週三進修的計畫表。 .
8. 校內週三進修活動對於課程與講師，學校行政體系能有完善的需求評估方法。 .

非 相 符 相 非
 常 當 當 當 常
 不 不
 符 符 符 符
 合 合 合 合 合

9. 校內週三進修的課程內容符合當前的教育政策。
10. 校內週三進修的課程內容能夠顧及教師個人的需求。 .
11. 校內週三進修的課程內容能夠顧及學校發展的需求。 .
12. 校內週三進修能讓教師參與需求評估的過程。 .
13. 學校能依照需求評估，擬定校內週三進修計畫。 .
14. 學校擬定的進修計畫，整體上是完善的。 .
15. 學校能規劃長期性、一系列有核心主題的進修計畫。 .
16. 學校能夠瞭解我們進修時的問題與需求。
17. 學校擬定的進修計畫，是教育局同意，並有研習時數的。 .
18. 學校能依進修目標及主題，遴聘合適的講師。 .
19. 學校有良好的校內週三進修場所，並不易受外界干擾。 .
20. 學校能提供給成員校內週三進修主題或內容相關的資料。 .
21. 校長能儘量參與週三進修活動。 .
22. 各處室人員能全力配合支援校內週三進修。 .
23. 學校能提供成員上課時所需要的的資訊及其他軟、硬體設備 . .
24. 學校能與授課講師做好溝通，讓成員進修時達到學習的成效 . .
25. 學校能依照原定進修計畫實施。 .
26. 若校內週三進修遭遇問題，學校行政人員能幫忙協助解決。 .

三、校內週三進修教師專業成長知覺

您在參加九十四學年度校內週三進修後，個人所認為或感受到的教師專業成長。選項從「非常不符合」到「非常符合」，請您依個人的實際情況，在適當的中打「√」。

非 相 符 相 非
常 當 當 當 常
不 不 符 符
符 符 合 合
合 合 合 合

1. 校內週三進修使我對於學校發展願景有更深的體認。 ..
2. 校內週三進修使我和同仁有機會討論學校的發展計畫。 ..
3. 參加校內週三進修後，我會更主動配合校務推展。
4. 參加校內週三進修後，能和其他成員一起解決學校所面臨的問題。 ..
5. 校內週三進修能夠增進整體的學校效能。
6. 校內週三進修有助於學校發展成學習形組織，提供教師繼續成長與學習的空間。 .
7. 參加校內週三進修後，能更瞭解社區、家長對學校的需求與期望。
8. 參加校內週三進修後，能和同事形成專業的學習社群，共同進修學習。
9. 參加校內週三進修後，可以學到新的教育專業知識與技能
10. 參加校內週三進修後，我能夠針對自己專業不足的地方，研擬自我進修計畫。
11. 參加校內週三進修後，可以增進課程設計的能力。 .
12. 參加校內週三進修後，使我更積極改善教學。
13. 參加校內週三進修後，使我成為更具教學效能的老師。 .
14. 參加校內週三進修後，可以增進班級經營的能力。 .
15. 參加校內週三進修後，可以增進電腦資訊的能力。 .
16. 參加校內週三進修後，我會反省自己的教學過程與行為.
17. 校內週三進修有助於我和同事分享教學經驗。
18. 校內週三進修有助於我和同事間的溝通與合作。
19. 參加校內週三進修後，我更能接受、吸收新的資訊。 ...
20. 參加校內週三進修後，更認為自己應該多加進修。
21. 運用進修所學，有助於培養學生的自我學習能力。
22. 運用進修所學，有助於學生學習課業知識。
23. 運用進修所學，能增進學生主動求知的學習態度。
24. 運用進修所學，有助於培養學生的創造力。
25. 運用進修所學，有助於培養學生問題解決的能力。
26. 運用進修所學，能增進學生學業成就上的表現。

四、校內週三進修實施情形

名詞定義：

【校內週三進修】係指現行國民小學於每星期三下午自行規劃的教師進修活動，其對象是針對個別學校的全體教師，進修地點以校內為主。但不包括同時段由教育局、或其他機構委託所辦理之區域性或全縣（市）性的進修活動。

填答說明：請依據貴校九十四學年度辦理校內週三進修的實際情形，勾選最適合的答案。

1. 貴校是否有訂定教師週三進修的計畫？
(1)有 (2)沒有 (3)不知道
2. 貴校辦理週三進修的頻率如何？
(1)每個月4次(含)以上 (2)每個月2至3次
(3)每個月1次 (4)一學期兩、三次
(5)一學期一次 (6)從未辦理
3. 一般而言，貴校每次辦理週三進修的時間大約是多久？
(1)一小時以內(含一小時)
(2)一小時以上，未滿二小時(含兩小時)
(3)二小時以上，未滿三小時(含三小時)
(4)三小時以上
4. 貴校辦理週三進修，您參與的情形如何？
(1)從未參加 (2)很少參加
(3)經常參加 (4)全部參加
(5)本校未辦理週三進修

若第4題勾選 4.全部參加 或 5.本校未辦理週三進修，則第5題不需作答，請跳至第6題開始作答。

5. 若您未參加週三進修時，其主要的原因為何？(可複選)
(1)同時參加其他校外的研習或進修
(2)行政或課務工作繁重，無暇進修
(3)沒有採計研習時數
(4)週三進修課程本身不具吸引力
(5)課程安排不符合個人需求
(6)已經參加過相同的研習
(7)時間安排不當
(8)講師人選不具吸引力。
(9)個人因素(如：事、病假等)

(10)其他，請說明_____

6. 貴校週三進修按照計畫實施的狀況如何？

- (1) 從未按計畫實施
- (2) 很少按計畫實施
- (3) 大部分按計畫實施
- (4) 一定按計畫實施
- (5) 學校並沒有擬訂計畫
- (6) 不清楚

7. 影響貴校週三進修照計畫實施的主要原因為何？（可複選）

- (1) 擬訂的計畫不切實際
- (2) 臨時有其他的活動或安排
- (3) 講師的問題（如臨時請假或聯繫上有問題）
- (4) 學校同仁出席狀況不佳
- (5) 學校經費不足，無法辦理
- (6) 場地或設備因素
- (7) 學校行政與教學工作忙碌，抽不出時間辦理
- (8) 其他，請說明_____
- (9) 不清楚

8. 貴校辦理週三進修時，教師的出席率如何？

- (1) 經常在九成以上
- (2) 經常為七、八成
- (3) 經常為五、六成
- (4) 經常為三、四成
- (5) 經常不到三成

9. 貴校的週三進修，曾安排了哪些課程內容？（可複選）

- (1) 當前的教育政策（如小班教學精神、九年一貫課程等）
- (2) 電腦與資訊科技知能
- (3) 課程學科知識（如各領域課程設計）
- (4) 教學方法或技能（如合作學習、主題學習、協同教學等）
- (5) 學生輔導知能
- (6) 班級經營知能
- (7) 行政管理（如電子公文、議事規則等）
- (8) 一般生活知能（如人際關係、溝通技巧、衛生保健等）
- (9) 休閒聯誼活動（如慶生會、校內球類聯誼等）
- (10) 其他，請說明_____

10. 貴校週三進修曾經採用的方式為何？（可複選）

- (1) 專題演講
- (2) 閱讀、討論或心得報告
- (3) 實作練習
- (4) 教學演示或觀摩
- (5) 小組研討
- (6) 校外參觀
- (7) 進行專題研究
- (8) 影片欣賞
- (9) 案例(個案)研討
- (10) 其他，請說明_____

11. 貴校辦理週三進修時，曾聘請哪些人員擔任講師？（可複選）

- (1) 大學教授
- (2) 教育行政官員
- (3) 其他學校的校長或主任
- (4) 國教輔導團團員
- (5) 其他學校具實務專長的教師
- (6) 校內同仁（校長、主任、教師或職員）
- (7) 其他社會人士

~~~~~謝謝您細心的填答，敬請儘速擲回，再次感謝~~~~~

附錄二 彰化縣國民小學抽樣學校一覽表

| 學校規模        | 總校數  | 校名                                                                                                                |
|-------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 大型（25 班以上）  | 16 所 | 北斗國小 中山國小<br>大竹國小 湖東國小<br>湖南國小 永靖國小<br>舊社國小 二林國小<br>田尾國小 文開國小<br>線西國小 鹿港國小<br>社頭國小 泰和國小<br>頂番國小 新庄國小              |
| 中型（13-24 班） | 16 所 | 南鎮國小 新興國小<br>舊館國小 村東國小<br>永興國小 明聖國小<br>萬興國小 埔鹽國小<br>好修國小 大榮國小<br>埤頭國小 螺青國小<br>湖西國小 福興國小<br>鹿港國小 海埔國小              |
| 小型（12 班以下）  | 18 所 | 潮洋國小 同安國小<br>南州國小 育民國小<br>天盛國小 富山國小<br>東溪國小 華南國小<br>清水國小 民權國小<br>三春國小 文德國小<br>文昌國小 快官國小<br>太平國小 朝興國小<br>廣興國小 西港國小 |
| 合計          | 50 所 |                                                                                                                   |