

國小碩士教師研究所進修學習 意涵之探究

舉辦教師在職進修訓練活動的最主要目的，是為了希望教師能得到專業的自信和能力，以便勇敢的展翅飛出溫室般的暖巢，真正能自由自在的在教育專業領域上自由的飛翔。(Mareoff, 1988)

第一章 緒論

本研究主要在探究國小碩士教師研究所進修學習之意涵，共分為七章：第一章緒論，目的在交代本研究主題的形成理念與想法。第二章文獻探討，則在回顧與本研究相關之文獻資料。第三章研究設計與實施，用來說明本研究的進程序。第四章進入研究所，旨在分析個案教師進入研究所的動機。第五章在研究所中學習，重點在了解個案教師於研究所中的學習經歷與成長。第六章到研究所外應用，則在闡釋個案教師於教學場域的實際應用狀況。最後一章結論與建議，用來歸納研究發現，並解析出碩士教師研究所進修學習之意涵。

第一節 研究背景與動機

邁入二十一世紀以來，由於環境的急遽變遷，社會各界對於各領域或各行業專業水準與能力的要求與日俱增。因為社會的專業化程度，乃是社會進步與否的重要指標；專業化的程度愈高，表示各行各業愈能互相尊重，而且也愈能重視高品質與高效率的產出。然而，不同於醫生、律師、工程師等職業的被大眾所認同為專業，「教師」一職較常被承認為半專業，故長久以來，對於專業 (profession) 的追求，一直是教育界人員自我期許與不斷努力的目標 (陳美玉, 1999)。

傳統觀念認為只要是知識程度勝人一籌便能夠為人師表，教學工作本身只要具備某些專業知識，再加上經驗累積，憑著一股服務的熱忱，則任何人均可為人師。這種傳統觀念影響教育工作專業化地位的建立，也是限制妨礙教師專業認同

的主要因素（鍾任琴，1994）。

概觀國內教師，因教學生涯非常安定，很多人終身獻身教育，在其工作生涯中，雖年資加深，訓練加多，但其職責及態度仍無重大改變（林清江，1983）。因此，也使得許多教師與師範院校生對於生涯發展與生涯規劃的概念感到陌生與忽視。但教師所做的工作為教育學生，促使其成長，所以其教育專業的知識、技能，及態度的提升與開展則顯得非常重要（陳淑菁，1994）。Hargreaves（1980）引用社會學觀點，認為因循教學舊規的教師，往往自己的學習能力亦日漸衰減。可以想見當教師成為一個拙劣的學習者時，一切的變遷、調整或革新便愈益困難。

不容置疑的，教師的角色，已隨時空變遷而被賦予更多的期望，除了以往的教學功能與角色之外，教師被要求具有研究自身教學的能力，甚至要能走出教室服務社區（吳清基，1995）。而除了教師角色的被關注，隨著九年一貫課程、多元入學等各項教育改革方案一件件開始如火如荼的展開，站在第一線位置的教師，不可避免的必須由以往奉命執行的配角，改為擔任規劃執行的主角，其專業素質的提升，也再度成為眾人關注的焦點。因為教師專業化與專業能力發展的程度，是社會進步與教育革新的基石，所以在這個「知識爆炸」的時代，一位教師若不能在教育專業知能上不斷成長求新，而想以「過去的知識，教導今日的學生，去適應明日的社會」，其結果不禁令人感到憂心。

D.Michael 就認為教師於大學（學院）中接受四年的職前教育，卻有四十年的時間在教室中教學；故四年受教所學得的各種教學方法及專業知識與技能，對於教室趨於多樣與異質的情境，顯然已露出不足之窘境（引自郭茂松，2001）。故而如何讓教師在其漫長的教學生涯中，藉由教師在職教育的實施，能夠進德修業，使其素質與專業能力得以與時成長，顯然是目前提昇教師專業的目標趨勢（任立誠，1997）。

當今世界潮流趨勢要求國中小教師應具備大學程度，在部份先進國家甚至有提高至研究所的做法。我國目前中、小學教師學歷要求最基本要大學畢業且曾修習教育專業學程，如此始能符合擔任教師的最基本門檻。而在國內一片要求提升

教師素質的同時，也引發研究者對小學裡的少數族群 - 碩士教師的研究所進修學習與應用情形感到興趣。以下的幾點說明本研究的問題形成原因：

一、在職進修質與量的質疑

雖然教育的主體應該是學生，但是教師卻是教學活動的設計者，為了維持良好的教學品質，教師不斷的在職進修以充實專業知能，將是能否勝任愉快的關鍵所在。尤其在職進修的目的在於促進教師的專業成長，因此教師是否知覺專業人員的特質，並以之為追求的目標，均是提升教育使命感與促進自身專業成長的重要因素之一（郭茂松，2001）。而由國內學者的研究調查資料中發現，國小教師對於研究所的學位進修方式有很大的意願（王家通、丁志權、蔡芸、李惠明，1997；史詩琪，2002；吳明隆，1992；吳美麗，1997；國立台北師範學院初等教育研究所，1995；陳惠邦，1996；韓諾萍，2002）。故而透過在職進修，我國教育人員的學歷從以往的師範、師專到師院，其最高學歷已普遍提升至學士層級，尤有甚者，因教育體制的改革及教師法的規定，已有教師透過在職進修取得碩、博士學位，強化了國小師資之陣容。依中華民國教育統計（教育部，1995~2002a）顯示，截至九十學年度為止，全國國民小學教師總額 103,501 位中，已有 5,682 位具有博、碩士資格之高學歷教師，約佔 5.5%強，且有逐年上升之趨勢，可為教師專業之形象注入一股新活力（詳見附錄一）。

然而，有學者質疑學歷的提升並不完全代表教師專業的提升，在數量上繳出成績單的同時，是否也同時在素質上得到相同的成果呢？這是許多關注教育的大眾所質疑的一點。有研究甚至發現教師除了為增進專業內涵而從事進修外，也有多數是被晉級加薪之誘因所吸引。而對此結果，也在研究者心中產生疑問：究竟已取得碩士學位之教師，其當初願意再次正式地投入進修學習所為何來？在獲得學位與晉級加薪之實質利益外，其心理的層面是否有所激盪啟發？而此面向成長之內容為何？皆有待本研究去發掘。

二、能教與願教實況的疑竇

學者蔡培村與孫國華（1996）指出教師素質的提升可從職前師資培育及教師在職教育兩方面著手。然而，師資培育機構只能培育出半個教師（half teacher），一位教師教學技巧的成熟與社會化，往往是在其實際從事教學工作後，才逐步形塑而成！由此可知，教師在正式擔任教學工作以後，為適應社會變遷與自我進步的需要，仍須參考實際教學經驗，持續參與在職進修，一面教、一面學，以彌補職前養成教育之不足（吳清基，1995）。

前述提到，透過在職進修，我國教育人員的學歷已普遍提升至學士層級以上，強化了國小師資之素質陣容。張春興與林清山（1983）認為一個優良的教師宜具備「能教」、「會教」、「願教」等三個條件，亦即在專業知識、專業工作能力，以及任教意願上有所著重。陳美玉（1996）也指出教師專業能力的提升，應顯現在教師有「能力」理解教學情境，做成明智而理性的專業決定並實踐在專業活動中，以及教師「有機會」將專業知能展現在課程、教學、學生及自身專業決定上。因此，有學者認為碩士教師在經歷了研究所嚴格的訓練之後，因已獲得了研究能力，對於學校環境周遭的問題，可以探究和反省，自己產生知識、解決問題；或研究教材、教法，並加以改進；或與教育界同仁，結成教育社區，促進學校組織的發展和改革（任東屏，1999）。但事實是如何？究竟取得碩士學位的教師們當初在研究所中經歷了哪些學習？又成長了哪些面向？其實際應用的情況如何？皆是本研究深切關注的焦點。

三、理論與實務對話的迷思

不容置疑的，學習是教師發展的主要核心，教師本身當然也關心他們的專業發展。通常基於自己的進取心，花費自己的時間、金錢，並抱持一個專業發展的承諾（Wylie, 1992），他們參加教師進修時間、學科學會會議、研討會和在職進修的課程，修習學士資格，和其他教師對話或閱讀專業的文章等，去獲取有關教導學生的新構想。理論上，受過訓練的人，應該比別人有能力解決實際問題，但是許多的教師，甚至在參加過在職進修的課程之後，覺得無法去應用新的教學活動、

課程資料或內容知識去改進學生的學習。更不幸的，教師發現他們自己一直用同樣的方式或使用其中一些新資料套用在傳統的模式下去教導學生 (Briscoe, 1991)。

由此可知，在職進修教育雖被鼓勵，但是其執行成效有時也令人懷疑，以研究所進修教育而言，鄭鼎耀和林儒 (2002) 質疑其進修的內容往往是教育政策的宣導、或是外國理論的介紹，對於本國教育現場的問題少有建樹；符碧真 (2002) 在其研究中也歸納發現，大體而言，研究所的課程內容較著重於理論；而國外學者 Tom (1999) 亦提出在大學教授與中小學教師研究生之間存在著一個巨大的有關實踐與知識的鴻溝。因為教師們認為研究所中傳授深奧難懂的知識，並視研究所教育與學校日常生活實踐是分離的。事實真是如此嗎？以理論為主的研究所進修對教師的成長有何意義？碩士教師在「理論」與「實務」之間，如何去做一轉化應用？其間的影響因素為何？研究者將在本研究中一併探究。

四、相關領域資料的缺乏

研究者查閱歷年學者所做之研究，有關研究所教育的研究多著重在政策面的探討 (張玉成, 1999; 陳正昌, 1993; 郭添財, 1994)，或量的成長預測研究 (孫志麟 1994; 張鈿富, 1993)，鮮少碰觸研究生的學習層面；而針對教師之專業相關內涵均著重於在職進修現況、需求與教學效能等相關議題上 (阮世明, 2001; 陳靜婉, 2001; 劉月娥, 2000; 劉世閔, 1996; 蔡梅英, 2002; 羅茂順, 1999)，對於教師專業應用之探究，除張美玉 (2000) 所做針對三位教師的在職進修經驗進行質性訪談外，其餘專以碩士教師為對象之研究，亦僅有任東屏 (1999) 採用以質輔量的方式針對碩士程度的女性國小教師就讀研究所的動機、期望以及影響其專業發展的因素進行探究，並未深入探究研究所進修學習對其代表之意涵。

而研究者身為研究所在職進修中的一員，對於已經修畢研究所學位之教師前輩，其在研究所中的特殊學習經驗，以及在任教學校中的實際應用情況，甚至是兩個階段間微妙的延續關係等，頗感好奇；又其在經歷修讀研究所之歷程後，知覺研究所對其成長之意義何在？皆是本研究急於想探知的議題。

第二節 研究目的與研究問題

基於上述研究背景與動機，研究者以立意取樣的方式選取六位國民小學碩士教師做為研究對象，採取質性研究方法，對參與研究之教師進行個案訪談，透過碩士教師自身的角度去覺察進修歷程中的成長、改變，以及完成學位後的應用情況，藉此瞭解研究所進修學習對當事人所代表之意涵！

具體而言，本研究所欲探討的目的可以明確敘述如下：

- 一、發掘碩士教師進修研究所的動機。
- 二、探究碩士教師在研究所中的學習經歷與學習結果。
- 三、瞭解碩士教師在工作場域中的應用狀況。
- 四、分析研究所進修學習對碩士教師所代表之意涵。

根據前述之研究目的，本研究的研究問題如下：

- (一) 碩士教師當初決定進修的目的為何？
- (二) 碩士教師在研究所中經歷了哪些學習？
- (三) 碩士教師研究所進修後有哪些層面的改變？
- (四) 碩士教師如何將其學習成果實際應用於教育工作中？
- (五) 研究所進修學習對碩士教師具有何種意義？

第三節 名詞釋義

一、國小碩士教師

本研究所謂「國小碩士教師」是指持有教育廳（局）或教育部所頒發之教師合格證書，並在國小任教，且在服務期間接受過國內、外大學或師範院校教育相關研究所之學術訓練，並取得碩士學位之教師，包含兼任行政職務之組長、主任，但不包括具有研究所四十學分班經歷之教師。

二、研究所進修

本研究所稱碩士教師「研究所進修」是專指從事研究所碩士學位進修之方式而言，不包含四十學分班。

三、教師專業發展

本研究所稱「教師專業發展」係指教師在教學工作歷程中，主動的、積極的、持續的參加各種正式的與非正式的學習活動，以促使專業知識、專業技能與專業態度的提昇與增進而言。本研究在此係參照饒見維（1996）與簡茂發、李虎雄、黃長司、彭森明、吳清山、吳明清、毛連愷、林來發、黃瑞榮與張敏雪（1997）對於此一面向的定義，將教師專業發展層面的探討著重在專業知識 - 包含教師通用知識、學科知識與教育專業知能，專業能力 - 包含教學、輔導、行政、溝通、研究、批判與創新思考等能力，以及專業態度 - 包括教育信念與教育態度等來探討。

四、應用

本研究所謂「應用」是指教師應用其研究所學習成果於教育工作場域而言。本研究在此係參酌黃秀霜、張玉成、李宗薇、林新發與徐超聖（1997）對於教師應具備之基本能力與專業素養之項目，將應用層面分為教學、班級經營、人際互動與教室外的參與等四個面向進行探究。

第二章 文獻探討

本章主要在回顧與碩士教師研究所進修學習意涵相關之文獻，內容包含七小節，依序是 1、教師角色，2、教師在職進修，3、研究所教育，4、成人學習，5、教師專業發展，6、教師參加在職進修之收穫與 7、在職進修與教室實踐等。

第一節 教師角色

饒見維（1996，頁 3）指出：「教育改革的主體與動力在於『教師』，教育品質的關鍵也在於『教師』。如果我們沒有把『教師』置於核心焦點，任何有關教育改革與教育品質的探討都流於空談」。由此可知，一個教師必須成為教育革新的主要媒介，任何學校效能的提升、學生表現的改善、教學方法的改革措施等，無不需要教師奉獻心力。然而，隨著時空的變遷，教師角色除了唐代先儒韓愈所認為的傳道、授業、解惑之外，更加擴展至其他面向，而此變遷也連帶的引發大眾對教師素質的重視，並引發教師對在職進修的需求，以下將分二個層面來探討：

一、教師角色隨時而異

有關教師角色的變遷，學者吳清基（1995）指出可分教學、教育研究與社會服務等三種功能與角色來說明：

（一）教學功能與角色

1、教師是學生知識的傳授者

在傳統的保守社會中，因為知識封閉，學生獲得知識來源的管道有限，故而教師是知識權威的代表；然而在現今資訊發達的開放社會中，教師不再是學生獲取知識的主要對象，因而唯有繼續不斷的吸收新知，拓展學識領域，成長專業知能，教師才能保有知識權威地位的角色。

2、教師是學生技能的教導者

傳統社會強調「勞心重於勞力」，因此技職教育一直被忽略；直至現代強調職業平等的理念，教師不僅要有「知」的能力，還要有「能」表現的行為，以求實際對教學對象產生效果。亦即教師本身應是具有理論教學與實務操作能力的。

3、教師是學生情意的陶冶者

以往受到升學導向的影響，使得情意陶冶不若知識傳授來得為人所重視，教師應從自身做起，藉由身教所提供之「潛在課程」達成情意陶冶的目的。

（二）教育研究功能與角色

在傳統社會中，教師職責重在教學，經師是教師的重要自我角色期望。但是，隨著教育的專業發展，教師欲勝任教學工作，除了依憑既有的學識與經驗外，更須不斷研究進修，自我充實與成長。

美國學者 Chall（1986）指出教師就是教室中的學者和研究者。而美國師資培育機構荷姆斯團體（The Holmes Group）在一九八六年發表的「明日教師培養」（Preparing Tomorrow's Teachers）一報告中，也強調教師的素質應儘量提升到研究所以上的學歷，以便教師能做有深度的研究，來強化其專業教學知能（荷姆斯團體，1995）。

由此可見，教師必須扮演「研究者」的角色，才能鞏固其專業地位，並完成其教育功能。然而，衡諸我國各級學校教師的研究角色功能，除大學教授較被肯定外，中小學教師在研究功能上，並未能充分發揮應有的功能，以致不少人詬病中小學教師徒領學術研究費，但對教學工作卻很少用心去加以研究，此一現象正是轉型期社會中教師角色有待強化的一環。

（三）社會服務功能與角色

「教學、研究與社會服務」一向被認為是教師的主要任務。教育在趨向專業化發展的過程中，強調社會服務更能顯示過去之教育缺失的改進。在傳統社會中，我國教師的社會形象，一向清高神聖，其在社區中孤立的情形，正如美國社會教育學者 Waller（1932）所形容：教師為社會上的「陌生人」（轉引自吳清基，1995）。

然而，在現今開放的現代社會中，學校具有的促進社區發展進步之功能，已逐漸受到重視與肯定，故而教師必須積極參與社區活動，由「社區孤立份子」的角色轉變為「社區關係的協調者」角色，進而成為促進社區行動的領導者。

二、教師素質與教師持續專業成長漸受重視

我國目前的教育問題可說是經緯萬端，但是自從民國五十七年正式實施國民義務教育以來，各個教改團體對教改之內容、方式雖各異，但是卻都無法迴避教師素質提升的議題；1970年聯合國文教組織（United Nations Education, Scientific and Cultural Organization；UNESCO）在日內瓦召開的第二十三屆國際教育會議（International Conference on Education）中，各國出席代表也一致認為：「所有教育改革計劃能否實施，大部份是依賴教師的素質。」而教師素質的提升，則有賴教師持續的專業發展。

其實在歐美各國，「教師專業發展」或「教師發展」已成為一個發展蓬勃的研究領域，不僅「師資培育」已經逐漸發展成為「專業教育」的型態，在職教師的持續專業發展也已變成一種常態性的期望（饒見維，1996）。Fullan & Hargreaves（1992）就曾發現在許多大型的教育創新實驗中，成敗的關鍵都在於：教師是否獲得足夠的協助、協助的品質是否足夠。他們更指出成功的教育創新（education innovation）與教師發展有密切的關係。由此可知，教育創新的落實依賴課程教材的改變、教學實務與行為的改變、教師的教學理念與理解之改變。而這些創新的實施過程乃是一種學習的過程，因此任何特定的教育創新都必須和教師發展攜手並進（饒見維，1996）。

有關我國國小教師在職進修之規定，已有具體之法令依據：教育部（2003）修訂公佈之「教師法」中，將教師參加在職進修列入第四章「權利義務」；而在「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」（教育部，1996a）第九條則強制規定：「教師在職期間每一學年須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」，突顯出提升教育品質計劃中，教師在職進修之趨勢與潮流。

值得一提的是，由於近年來，在教育改革浪潮中，國內學者蔡培村（1996）主張效法國外教師分級或職級制度的規劃，設立教師專業階梯，使教師能依其專業成就逐級而上，以促進專業成長和自我實現，並達成學校組織革新的目的。如此一來，更促使教師們紛紛投入多元進修的行列，經由取得較高之學位，以確保教師生涯之進階。而以上不管是教育單位種種的法令規定或是相關理想的規劃，其目的無一不在朝向提昇教師的素質邁進，因此教師藉由在職進修持續成長其專業內涵，乃勢在必行！

第二節 教師在職進修

一位教師的養成，除了需要仰賴師資培育機構的教育之外，在職進修的持續專業培養，也很重要。因此，廣義的師範教育應指教師社會化的繼續過程，意即除了準教師的職前專業準備階段及實習階段外，也應涵蓋教師實際任教時期繼續進修專門知識、專業知能與專業精神等方面的持續培養。故而教師的在職進修已成為提升其專業成長的必要手段。本節將就教師的在職進修相關內涵做一整理探討。

一、在職進修之涵義

（一）就在職進修之性質而言

教師的「在職進修」，也稱為「在職教育」，或稱「在職進修教育」，強調未離開工作崗位的進修活動。此為在職人員在已經具備一定程度的知識、技能的基礎上所進行的學習活動，屬於繼續教育的其中一種（黃馨慧、方珍玲、蕭崑杉，1994）。

吳清基（1995）也指出：在性質上，教師在職進修教育並不等於教師在職訓練；教師在職進修教育是有計畫、有組織、有系統、有目標導向的學習活動；是指教師為增進自己的教育專業知識、技能與教育專業態度，所參加的教育研習活動。

至於黃炳煌（1994）則認為，凡是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或經驗，皆稱之為教師在職進修。

（二）就在職教育的目的而言

楊國賜（1994）認為在職教育的目的包括：1、補充職前教育的不足、提高師資水準。2、解決當前教學的問題、謀求教法的改進。3、配合科學知識的進步、適應時代的潮流。4、激發研究的興趣、培養專業精神。而劉世閔（1996）鄭鼎耀與林儒（2002）也歸納各家學者的意見，提出相同的看法，認為在職進修的目的在於滿足教師個人專業需求、提升教學品質與強化組織運作。

所以從上述有關在職進修的性質與目的二層面來看，可知教師在職進修主要是針對服務中之教師，為了延續其自我成長與增進組織發展，經過整體系統規劃的一切有組織、有目標的學習活動。

二、在職進修之種類與方式

目前國民小學教師的在職進修，可分為長期性與短期性進修兩種。長期性進修可分為幾個學年利用日、夜間完成，或集中在暑期完成，大多有學位或學分，多需經過正式入學考試或甄選註冊入學，由設有教育系所的大專院校辦理；短期進修多為臨時性質之研習活動，有短至一、二天，長至三、四週者，多由師範學院、教師研習中心、縣市國民教育輔導團或民間機構辦理。

至於其進修方式，依據「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」（教育部，1996a）第三條之規定，可分為：1、參加研習、實習、考察；2、進修學分、學位；3、其他由主管教育行政機關認可之進修與研究。而歸納學者之研究發現，目前國小教師進修現況，可分為：學位學分進修、短期研習進修、自我研究進修等三種（呂錘卿，1991；劉文通，1987）。

綜上所述，教師進修之種類與方式相當多元，教師若能不斷吸收新知，則在教學過程中，可以促進教學效率，提昇學生品質。而本研究則專門針對研究所學位在職進修方式來探討，期望透過碩士教師在親身參與此一具有系統規劃之長期

性進修過程，且實際回到教育現場應用後，對此歷程代表之意涵做一後設覺察陳述，藉以瞭解此一進修歷程對碩士教師賦予之意義。

三、教師參與在職進修的動機

根據張氏心理學辭典（張春興，1991）對「動機」一辭的界說：動機是指引起個體活動，維持已引起的活動、並導使該活動朝向某一目標進行的內在歷程。至於現職教師參與在職進修的動機，向來為關心教師繼續教育的學者所重視，研究者將其研究結果歸納如表 2-2-1：

表 2-2-1 教師參與在職進修動機一覽表

研究者	時間	研究題目	在職進修參與動機
吳清基	1982	中小學教師在職進修意願研究	一、增進專業知識和教學技能。 二、了解現代教育理論與實際。
沈 六 何英奇	1986	台灣省中小學教師在職進修巡迴教學班進修意願與成效之研究	一、增進專門知識和教學技能。 二、獲得學位。 三、獲得晉級加薪機會。
劉文通	1987	新竹市國民小學教師在職進修之研究	一、充實專業知識。 二、晉級加薪。 三、滿足求知慾。
陳英豪 吳裕益 顏火龍 李坤崇	1988	我國國小教師進修意見之調查研究	一、充實教育知識與技能。 二、適應時代潮流。 三、作為繼續深造的基礎。 四、提高待遇，增加收入。

吳明隆	1992	高雄市國小教師在職進修教育的調查研究	<p>* 國小教師參加暑期研究所學分班最主要的目的是：</p> <p>一、增進專業知識和教學技能。</p> <p>二、獲得晉級加薪機會。</p> <p>三、適應時代潮流。</p> <p>* 國小教師參加暑期學士進修班最主要的目的是：</p> <p>一、增進專業知識和教學技能。</p> <p>二、適應時代潮流。</p> <p>三、獲得學位。</p> <p>* 國小教師參加短期研習活動之主要目的為：</p> <p>一、充實專業知識與技能。</p> <p>二、獲取新知。</p>
國立台北師範學院初等教育研究所	1995	師範學院研究所提供國民小學教師在職進修方案研究	<p>一、增加專業知能。</p> <p>二、促進身心保健與修養。</p> <p>三、趕上社會潮流。</p> <p>四、晉級加薪。</p>
吳美麗	1997	國小教師對參與學士後進修之態度及其影響因素之調查研究	<p>一、充實教育知能。</p> <p>二、晉級加薪。</p>
王家通 丁志權 蔡芸 李惠明	1997	台灣省國民中小學教師在職進修現況與需求調查結果分析	<p>一、提升教學及行政效果。</p> <p>二、提高學歷。</p> <p>三、晉級加薪。</p> <p>四、提高甄選積分。</p>

王誌鴻	2000	國民小學教師參與在職進修動機取向與其創新接受度相關之研究	<p>國民小學教師參與在職進修動機取向有六大類型：</p> <ul style="list-style-type: none"> 一、「認知興趣」。 二、「逃避/刺激」。 三、「社交關係」。 四、「職業進展」。 五、「外界期望」。 六、「轉變單調生活」。 <p>其中係以「認知興趣」為其最普遍且重要的動機取向。</p>
韓諾萍	2002	國小教師參與學士後在職進修之動機與其專業發展情形之研究	<p>國民小學教師參與研究所進修的主要動機為：</p> <ul style="list-style-type: none"> 一、充實教育專業知能。 二、生涯規劃及個人理想完成。

<p>詹斯頓 (引自何 福田， 1982)</p>	<p>- - -</p>	<p>- - -</p>	<p>一、加薪。 二、提高地位與升遷。 三、擴大瞭解、增進能力、獲取知識、 跟上時代。 四、發展專業自重感。 五、獲取較高學歷。 六、同儕技術的交換。 七、社會的滿足感。 八、瞭解其他教育體制。 九、免於專業匱乏。 十、選中 useful 者 (Spotting winners)。 十一、支持教育進步與革新。</p>
<p>Poltecher (引自陳 志樺， 2002)</p>	<p>- - -</p>	<p>- - -</p>	<p>一、目標取向：職業進展、社會服務。 二、活動取向：逃避/刺激、社交關係。 三、學習取向：認知興趣、增進智慧。</p>

從表 2-2-1 可知，不論教師參與進修之形式屬於學位或學分進修、短期或長期進修，其進修之主要動機大多為「增進專業知能」、「提高地位與升遷」、「晉級加薪」等較為外在的動機驅力。以進修的目的而言，增進專業知能當屬首要，然而，不可否認的，晉級加薪對一個人參與繼續教育，具有頗大的影響力，國外學者 Arganian (1986) 發現，若進修後無法獲得薪水之酬賞，教師就沒有繼續參與研究所學習之傾向。因此，如明尼蘇達州對獲得碩士學位者，增加其薪水 (North Central Regional Staff Development Workshop, 1983)；華盛頓州亦以薪水之分派，做為鼓勵教師完成碩士學位之重要誘因 (轉引自吳美麗，1997)。

令研究者關心的是，除了上述實質利益的追求外，是否也有教師們注意到自

身內在心靈層面的需求，並藉著在職進修學習的歷程，發掘自己成長改變的面向與意涵？至於碩士教師在經歷此階段的經驗後，經由自我的反省回溯，到底有何成長收穫？或是有不同的轉變？皆有待本研究去探索。

四、影響教師進修動機之變項

針對教師在職進修所做的量化研究頗多，研究者歸納多位學者的研究結果，發現影響教師進修動機之變項如下：

- (一) 性別：男教師比女教師重視晉級加薪，而女教師較男教師重視充實專業知能或生涯規劃及個人理想完成（吳明隆，1992；陳英豪、吳裕益、顏火龍、李坤崇，1988；劉文通，1987；劉世閔，1996；韓諾萍，2002）；陳萬生（2000）在研究結果中也發現女性教師進修的內在動機高於男性教師。
- (二) 教育程度：沈六、何英奇（1986）、陳英豪等（1988）發現教育程度愈高之教師，進修之動機愈傾向充實專業知能；韓諾萍（2002）的研究則指出曾經參與研究所就讀之教師，其在專業發展的各個層面及整體表現均高於未曾參與研究所進修之教師。
- (三) 年齡：年輕教師進修之動機傾向於滿足求知慾或作為繼續深造之基礎，而年齡愈大愈傾向於晉級加薪（吳明隆，1992；陳英豪等，1988；劉文通，1987；劉世閔，1996）。
- (四) 職務：教師勾選獲得學位以及晉級加薪之比率高於主任、校長（陳英豪等，1988）；而國民小學、資深教師、職務為校長或主任之教師，其進修動機受到「順應潮流、時勢所趨」的影響較大（韓諾萍，2002）。
- (五) 服務學校規模：劉文通（1987）發現，服務學校規模小的教師，其進修之動機以充實專業知能為主；而服務學校規模大的教師，其進修之動機以晉級加薪為主要目的。
- (六) 婚姻狀況：已婚教師進修動機以充實專業知能或順應潮流為主，而未婚教師則以晉級加薪為主（吳明隆，1992；韓諾萍，2002）。

由上述研究發現，不同的背景變項對於教師參與進修動機的影響各有不同，本研究雖不以動機的調查為主要目的，但研究者也試著發現不同的背景條件，對個案教師參與研究所進修學習的影響。

第三節 研究所教育

高等教育是以研究高深學術及培養專門人才為要，居於學制金字塔的尖端，培育促使社會變遷的酵母，誘發導引社會進步的動力，其地位的重要性可見一般。而隨著高等教育時代的來臨，各大學院校也陸續開設各種研究所，使得國內研究所的數量激增。概觀研究所的共同目標在於為從事高深學術研究做準備，同時為國家建立本位的學術體系。早期的研究所教育，其教學重點幾乎全為從事學術研究的準備教育，以研究能力的培養為重點，學生畢業後多從事大專教學或研究工作。如今，很多研究生並不以從事學術研究工作為職志，而以接受進一步的專業教育為目標，這種社會環境和個人需求的改變，使研究所的教育目標有所更張（郭添財，1994），以下將從研究所教育的宗旨目標與教師對研究所在職進修的需求等二點，來擴充對此一面向的了解。

一、研究所教育的宗旨目標

研究者查閱國內九十學年度的大學院校概況（教育部高等教育司編印，2001），發現除了教育研究所之外，有愈來愈多與教育相關的系所陸續成立，滿足教師進修的不同需求。而雖然「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」（教育部，1996a）與「教師進修研究獎勵辦法」（教育部，1996b）均規定教師在職進修須與其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）有關，引起教師在進修系所的選擇上產生

疑議，但實際上只要經其主管教育行政機關認可，教師即可從事與其專業成長有關的科系進修，如此更增加教師專業內涵的多元面向。

再透過上網瀏覽國內各大學教育相關研究所成立的宗旨與教育目標來看，不難發現不管是設有教育學院的綜合大學，或是師範校院，甚至是近幾年來陸續增設的教育系、所或教育學程的大學校院，雖然其成立的時間前後不同，但是其設立的宗旨不外乎在以培養兼具寬廣教育視野與嚴謹研究態度之教育專業人才，期望提昇研究生之教育專業智能，強化國民教育之教學研究與提升學術研究水準為目標。而為了因應教育領域學術研究本質的多元與國際化教育學術潮流的需求，各個教育研究團隊依據學校的內外條件，各自發展出本身的研究取向。且為了減少「知」與「行」之間的落差，各系所也以教授教育學術知能，培養教育學術研究及實務專業人才為重點目標。本研究即在了解碩士教師於研究所的進修學習中，在理論與實務層面互動成長的自我覺察。

二、教師對研究所在職進修的需求

隨著教育相關研究所的廣開設立，在職教師們紛紛的投入研究所教育的進修學習，而由我國碩士學歷教師人數統計一覽表中（附錄一）可以發現，截至九十學年度為止，全國國民小學教師總額 103,501 位中，已有 5,628 位具有博、碩士資格之高學歷教師，約佔 5.5%強，顯示透過此一方式進修的教師人數有逐年上升之趨勢。至於教師對研究所學位進修的需求，也有一些學者從事調查研究：

（一）教師對研究所進修形式之需求

吳明隆（1992）調查高雄市國小教師對在職進修之看法，發現有七成的教師願意就讀研究所學分班。國立台北師範學院初等教育研究所（1995）發現，國小教師希望師範學院研究所提供之進修活動，以「專供在職國小教師進修的碩士班」勾選比例最高，其次為「學分的選讀課程」及「四十學分班」。而陳惠邦（1996）調查新竹市國小教師最想參加之進修形式為學位進修。吳美麗（1997）針對桃竹苗地區教師所做的調查指出：多數國小教師較願意參加在職進修學分班之進修，其次

才為碩士班進修；但因背景變項不同而有差異。另外，王家通等（1997）針對台灣省國民中小學教師所做的調查發現：國民中小學教師最想參加的進修，依序是「學位進修」、「學分進修」、「校外進修」、「校內進修」。

由此可知，國小教師對於研究所學位的進修抱持頗高的興趣。本研究即以當初從事此一方式進修並取得碩士學位的國小教師為研究對象，探討研究所進修學習對其具有之意義。

（二）教師對研究所進修課程結構之需求

吳美麗（1997）的研究發現國小教師均希望上課方式以「師生共同討論」為主；在課程性質上則希望「理論與實務並重」，這點可由教師最感興趣的課程內容為「解決教育問題的能力」及「教學方法與技術」窺知一二；至於碩士班課程應加強之能力，主要為「解決教育實際問題的能力」，其次為「運用資訊的能力」，再其次為「批判思考的能力」與「研究能力」。

由此觀之，國小教師對其課程相關內容架構之表現形式需求，有別於以往師院之授課形式，或許因在職教師已有實際之教學經驗，對於自己遭遇的問題與欠缺之能力較能有所覺察，故對於所學會現學現賣之期待心理（吳清基，1995；林新發，1996），而黃富順（1993）也指出教師對「未來」感到有限與短促，故參與學習活動，要求能夠有立即而實用之效果。雖然如此，教師在研究所當中的學習到底如何呈現？這樣的學習歷程改變其什麼？教師又是透過何種方式將所學應用在工作中，以使「理論」與「實務」能產生交集？由於目前專門針對此一議題與範圍所做的相關研究並不多，本研究將針對此議題作一深入探究。

第四節 成人學習

隨著終身學習時代的來臨，政府積極地提供各種機會給各階層人士從事學習，

而教師身為教育的第一線人員，面對學生的異質性與知識的不斷更新，唯有從事進修，才能讓自己隨時保持創新的活力。然而身為一個成人學習者，其在學習上必然不同於兒童的學習，故在強調教師在職進修的同時，也必須將成人學習的相關概念，如成人學習的特質、成人學習的來源與成人參與學習的障礙等一併探討。

一、成人學習的特質

胡夢鯨（1996）認為：所謂成人學習，是指成人於離開學校後，在其日常生活中，面對工作、家庭、人際關係及個人成長等方面的改變，覺得有需要不斷充實自己的專業知能或生活技能，以因應生涯發展過程中的各種問題，所選擇從事的有計畫、連續性的學習活動歷程。然而同樣是學習，成人與兒童在此面向上有何差異？

德國成人教育大師 Knowles（1976）認為成人學習者有四個不同於兒童的學習特性：

- （一）成人的自我觀念認定自己是一個自我導向的成熟個體，能夠自我決定，計劃自己的生活，並有要求別人以獨立個體相待的需要。因此成人可以對自己的學習負責，瞭解自己的學習需要，並能自己擬定學習計畫。
- （二）成人在繼續成長過程中所累積的不同經驗，是學習的重要資源，它是學習的起點，也是學習的助力或阻力。
- （三）成人依據社會角色發展任務的需要而學習，其在具有相同發展任務的同質團體中學習較有效果。
- （四）成人的學習取向是「立即的應用」（immediacy of application），其從事的學習活動皆是對當前生活情境的反應，故成人係以一種「問題中心」（problem-centered）的心理架構參與教育活動。
- （五）成人的學習動機大多來自個體內在的力量。

此外，成人學習專家 Smith（1982）亦指出成人學習者的四個重要特性：

- （一）成人對教育與學習有不同的認識與取向：成人具有確定的自我觀念與多重

選擇的機會，能瞭解自己的學習需要，因而促使成人易於從事教育活動，並從學習活動中受益。

(二) 成人具有獨特的經驗，故成人團體的異質性 (heterogeneous) 大於兒童。此種經驗的獨特性成為學習型式的基礎。經驗也是成人學習新事物的基礎，使成人自己可以引導學習。

(三) 成人由於年齡、性別、家庭、職業、宗教和角色的不同，故所要完成的任務各異。當角色或任務轉變時，即引發學習的需要。

(四) 成人學習者在學習活動中，經常處於焦慮和矛盾的情況，缺乏信心。

而美國成人教育學者 Apps (1981) 認為成人學生與傳統學生不同的地方，不僅是在於外表或年齡，更重要的是性質上的不同，研究者將其整理如表 2-4-1：

表 2-4-1 成人學生與傳統學生之差異一覽表

	傳統學生	成人學生
本質	學生	商人、家庭主婦、專業人員或其他成人社會中的角色
生活經驗	較少	具豐富的經驗，是學習的重要資源
學習動機	多數係順應家人的要求或期望，到學校對他們而言，是別無選擇的	具高度學習動機，抱有確切的目標的重回學校，了解自己的需要而努力學習
學習行為	高度受到正式教育的影響，課堂中的學習機率頗多	除課堂教育外，常受到非正式教育的影響，藉由參與社會各種活動從事學習
面臨問題	課業、升學、交友	常有不切實際的想法，消極的自我形象，家庭或社會問題的困擾，及過度的實用取向

綜合以上三位國外成人教育專家的說法可知，成人的學習發生在各種不同的成人角色之中，而在成人社會中累積的生活經驗，是其學習的重要資源；成人的學習具有高度的目標與問題導向；在其學習過程中，除了本身缺乏信心之外，因為成人學習者身負多重角色，因而受到外在環境因素干擾的機會也很高。至於在職教師進入研究所學習，也是一位成人學習者，其所呈現的學習特質如何，也是本研究關心的重點。

二、成人學習的來源

上述提到，成人因與兒童有不同的發展階段任務，且在心理上較之成熟，因此此在學習上，以依據自己的學習需要，形成學習目標、尋求學習資源，選擇學習策略，最後評鑑學習結果為目標。而在此之中，「學習資源的取得」，不但是成人學習的重要歷程，也是成人達成學習目標與實現進修願望之必要媒介。

周煥臣(1996)歸納國內外學者的看法，指出學習的資源可以分為「人力資源」與「非人力資源」：

- (一) 人力資源：包括師長、專家、同儕、主管、同事、親朋好友、挑戰者、評價者與自己的經驗等。其方式可以是提供資料、指導方法、補充不足、解惑釋疑、補偏就弊及鼓勵增強等。
- (二) 非人力資源：其方式可以是研讀、收聽、收視、參觀、研習、研討、修課、旅遊、諮商、自我對話或思考等，至於內容則包括下列三項。
 - 1、媒體資源：如書籍、期刊雜誌、電視、電腦、電子網路等。
 - 2、機構資源：如學校、圖書館、博物館、文化中心、專業機構等。
 - 3、自然資源：如名勝等。

而本研究的碩士教師在研究所的正規教育中，其學習的來源有哪些？又這些學習資源對其學習有什麼樣的影響，研究者也將一併探究。

三、成人參與學習的障礙

上述談到成人的學習不同於兒童與傳統學生，因為成人學習者本身肩負其他

的社會角色，其在離開校園進入職場一段時間後，再次選擇進入正規的教育機構進修，這對於其學習的過程有何阻礙？

Cross (1981) 在其所做的研究中，將成人的學習障礙分為三大類：

- (一) 情境的障礙 (situational barriers)：指個人生活情況而言，如花費、沒有時間、家庭責任、工作責任。
- (二) 機構的障礙 (institutional barriers)：包括課程時間安排；上課地點及交通問題；沒有感興趣、具實用價值或相關的課程；機構的程序或課程時間安排問題、缺乏有關機構教育計畫和行政程序的資訊等。
- (三) 意向的障礙 (dispositional barriers)：指身為學習者的個體本身態度和自我認知。包括自尊心低、過去負面的學習經驗、對學習缺乏興趣（活力）、年齡太大、能力不足等。

隨後，Darkenwald & Merriam (1982) 更將 Cross 的學習障礙分類多增加一類為資訊的障礙，指成人缺乏學習機會的相關資訊。

整合以上三個面向的探討，可以發現成人的學習具有依「發展任務」與「社會角色」的需要而學習、強調自我導向的特性、學習活動與工作經驗相結合、兼重內在與外在學習動機，並且面臨較多的學習困擾等特性。就本研究而言，因主要對象即是負有教學任務的成人教師，在暫時轉換成為學生身分的同時，其需要與時並進的專業角色，對於其在從事研究所繼續教育的時候，是否能更敏於覺察對自身成長有意義的學習？其在學習當中又有何挫折阻礙？也是本研究關注的地方。

第五節 教師專業發展

教師專業發展是一個漫長的歷程，期間包括「職前師資培育階段」、「實習教師導入階段」及「在職教師的持續發展階段」。這三個階段的專業發展各具特性，

也各有獨特的發展需求與發展內容，本研究主要關注在職教師持續發展的情形，故本節將以此面向來談教師專業發展的相關內容。

一、專業發展的定義

「專業」一詞的定義，係指社會上的工作或行業因分化的結果，每一種工作或行業都有它特殊的知識、技能、態度與規範，我們稱該工作或行業為一種專業（呂鍾卿，2000）而任何的工作都是在一個持續不斷專業化的過程中進化與發展，醫師的專業是如此，教師的專業亦然。翻閱文獻資料，研究者發現學者對教師專業發展的概念著墨甚多，例如：

黃政傑（1996）認為教師專業發展是指教師掌握各種機會，不斷學習成長、增進專業知能，調整專業態度，提高專業精神的過程。饒見維（1996）則指出教師工作乃是一種專業工作，而教師是持續發展的個體，可以透過持續的學習與探究歷程來提升其專業水準與專業表現。

蔡培村與孫國華（1996）認為教師生涯的專業發展一辭，係指教師之教育專業知識、技能與態度的提升與開展。從時間上而言，教師之專業發展始於師範學院（或一般大學中的教育相關系所）的職前教育；此外，還包括教師任職以後的發展與改變。從內容上而言，教師的專業發展包括教學的技術、教育的基本知識、學科知識、教室管理與學生輔導的技巧以及服務的熱忱和不斷地自我成長與進修。

此外，林明地（1998）亦指出教師所參與的發展活動皆由其自我所選擇，而其目的不僅是為了學習新的教學技巧或更艱深的專業知識，更應包括教師的自我反省、自我剖析、自我規劃、自我選擇、自我研究、以及與同僚對話互享等。也即「教師專業發展」較著重於「內在基礎特質」的培養與更新，而較不強調「基本能力」的訓練。

研究者綜合各家學者的說法，發現教師專業發展是指教師在工作歷程中，持續且積極的參加各種正式與非正式的活動，例如政府舉辦或自行主動參加的正式進修學位或學分、研討會、研習期間的人際交往及溝通、參加專業組織的活動、

閱讀期刊、寫作出版、參觀訪問、研習、參加課程設計、教具製作、協同研究、向師長專家請益及同儕互動等。目的是在促進教師個人的成長與自我反省、實現，並達成學校與教育的目標；它是教師經驗與環境持續互動、學習的過程，也是繼續生長並且不斷更新的歷程，而其內涵則包括了教師專業的知識、技能與情意態度等各個層面的發展（李俊湖，1992；林明地，1998；黃政傑，1996；黃昆輝，1970；蔡培村與孫國華，1996；蔡碧璉，1993；羅清水，1998；饒見維，1996）。而在本研究中，教師專業發展指的是教師在其服務生涯中，持續充實和增進其專業知識、專業能力和專業精神、態度的歷程與活動。

二、教師專業發展的內涵

教師的專業發展內涵乃是指身為一個教師必須具備的各種內在知能條件，亦即知識、能力、態度等，一個教師時時刻刻要運用所具備的專業發展內涵，來和專業實務情境中，各種複雜的問題與工作任務進行互動，然而一個教師究竟要具備或發展什麼知識與能力，才足以勝任教師的工作？以下將就幾位學者對教師專業發展的內涵做一陳述，以便對教師專業發展有更清楚的認識。

李俊湖（1992）由個人發展、教學發展與組織發展等三個層面，來說明教師專業成長的內涵：

- （一）個人發展：意指教師不論在專業知能、態度、或是溝通與問題解決能力等方面皆能有所成長；同時還能認同教師角色、肯定教師價值，進而促進自我理想的實現。
- （二）教學發展：意指教師在教學專業知能的提升，包括教學計畫的擬定與執行、教學問題的發現與解決、熟悉各種教學方法、善用各種教學媒體、正確的評量學生的學習成就等，而這些能力的提升有助於增加學生的學習效能。
- （三）組織發展：意指藉由團體成員的互動、分享、支持來建立互信的關係，進而確立組織的目標與發展方向，增進問題解決和組織的改進。

沈翠蓮（1994）則認為教師專業成長應包括教學知能、班級經營、學生輔導和

人際溝通等四個層面：

- (一) 教學知能：指教師在教學歷程中，對於學生基本能力的了解、教學方法的運用、學習動機的激勵、處理學生問題所具有的專業知能與態度等。
- (二) 班級經營：指教師在班級中能善用自治幹部與組織，並使用教室管理策略及獎懲原則來監督學生學習的專業知能與態度。
- (三) 學生輔導：指教師能了解學生的個性和能力，根據學生的性向發展潛能，明確表示對學習成就的高度期望。
- (四) 人際溝通：指教師與家長、學生的聯繫溝通事項；與同事建立和諧氣氛的專業知能與態度。

饒見維（1996）亦將國內外學者 Shulman、Calderhead、Reynolds、單文經、蔡培村、陳伯璋等人對於教師專業發展內涵之劃分方式，整理成一較有系統之體系：

- (一) 教師通用知能（general knowledge and generic skills for teachers）：指適用在各種情境的一般性知識與能力，其又可分為「通用知識」與「通用能力」二方面來探討：
 - 1、通用知識：為教師學習更高層次的專門課程之基礎，包含人文、藝術、社會科學和自然科學等人類文化傳承中的各種層面之知識。
 - 2、通用能力：指能應用在各種實務情境的一般性能力，如 - 人際溝通關係與溝通表達能力、問題解決與個案研究能力、創造思考能力、批判思考能力等，均為教師平時在工作中必須經常使用到的內在思考程序與認知策略。
- (二) 學科知能（subject matter knowledge and skills）：指教師任教某一學科時，對該學科內容所具備的知識與技能，並能整體掌握學科精髓，以便深入淺出，也幫助學生發展出相關的知識與技能，包括選什麼教材、如何呈現教材、如何詮釋教材內容、採用什麼教學方法、如何使學生了解教材的重要性、如何批判教科書的內容、如何指正學生的錯誤觀念、如何說明教材主題之間的關係、如何命題與評量等。

(三) 教育專業知能：為中、小學教師專業水準的衡量標準，也是中、小學教師特別需要強調的一項專業內涵，其可細分為下列五個項目：

- 1、教育目標與教育價值的知識：指透過教育導論、教育哲學、現代教育思潮等課程，讓教師瞭解教育活動的目標與價值何在，並提供教師不同的思考角度與不同的教育行動方向。
- 2、課程與教學知能：包括一般課程知能、一般教學知能與學科教學知能三大類。
- 3、心理與輔導知能：細分為有關學生身心發展與學習心理特性的知識、輔導的原理與技術、有關特殊學生的知識等三項。
- 4、班級經營知能：指一個教師知道如何管理好一個班級，如何經營良好的學習氣氛及如何處理一個班級教學中所有大大小小的事務之知能，如：安排學習環境、安排教室座位、建立規則與程序、安排學習活動時間、分組的方式、個別指導的方式等。
- 5、教育環境脈絡的知識：此環境脈絡包括校內的學校文化與人際網絡，及校外的社會情境與文化，分為有關「學校組織與運作」的知識、有關「教育行政與政策法規」的知識、有關「學校的社會脈絡、政治脈絡與文化背景」之知識等三項。

(四) 教育專業精神：乃指教師對教育工作產生認同與承諾之後，在工作中表現出認真敬業、主動負責、熱忱服務、精進研究的精神。

除此之外，簡茂發等（1997）則從「中小學教師應具備的基本素養」研究中，發展教師專業的內涵：

(一) 專業知識：包括理論基礎、課程與教材、教育方法、教育管理、學習與發展等五個面向。

(二) 專業能力：

- 1、教學能力：包括教學計劃與準備、教學實施、教學評量等。
- 2、輔導能力：意指能了解學生的個別差異、診斷學生的適應困擾及問題，

並實施教育診斷及補救教學。

- 3、行政能力：包括參與行政的能力與班級經營能力。
- 4、溝通能力：包括語文表達與社會互動溝通技巧。
- 5、研究能力：能覺察並界定教育問題，並能利用研究結果改進教學。

（三）專業態度：

- 1、教育信念：確信每位學生都是可造之材，並確信教師是影響教學成效的關鍵人物。
- 2、教育態度：能省察自己在專業知能方面的優缺點，並能構思改進專業行為的方法。

由以上探討發現，雖然各家學者切入的觀點不同，但是仔細比對其細目，仍可歸納得知教師專業發展的內涵可廣義的指教師在專業知識、專業能力與專業態度上的成長而言；本研究在此係參照饒見維（1996）與簡茂發等（1997）對於此一面向的定義，將教師專業發展層面的探討著重在專業知識 - 包含教師通用知識、學科知識與教育專業知能，專業能力 - 包含教學、輔導、行政、溝通、研究、批判與創新思考等能力，以及專業態度 - 包括教育信念與教育態度等來探討。而為了更清楚了解碩士教師在教學場域的實際成長應用狀況，本研究也參酌國小教師應具備之基本能力與專業素養項目（黃秀霜等，1997），配合以上相關教師專業成長的面向，擬從教學、班級經營、行政參與、人際關係等面向進行探究。

三、教師專業與學歷之相關研究

許多量化的教育研究中，學歷常被列為研究的變項，而本研究旨在探討碩士教師研究所進修學習與應用的情況，至於教師之學歷高低對於其專業發展相關是否相關，令研究者感到好奇，故藉著蒐集整理相關研究發現，對此面向作一了解。

（一）教育程度與教師專業承諾

根據國內學者張秀玲（2001）的歸納分析：國外的研究多顯示受教育時間愈長的教師其專業承諾愈高；而概觀國內研究，陳淑嬌（1989）以南部 716 位國中教師

為調查對象，發現學歷愈高則工作投入愈高；張志毓（1996）則發現師專與研究所畢業教師在整體教師專業承諾高於師院、師大畢業的教師；另有一些研究則指出不同教育程度的教師在專業承諾上無顯著差異（江秋玫，1997；周新富，1991；劉春榮，1993）。

（二）教育程度與教師效能

接受教育專業訓練的多寡是否會影響教師效能？孫志麟（1991）發現不同教師的教育程度與教師效能感間無顯著差異；而有的研究則發現兩者之間成正比（李俊湖，1992；張志鵬，2001；馮莉雅，1997）。

（三）學歷與專業成長

許多學者研究發現學歷較高的教師在專業成長各項目的表現情大多顯著高於學歷較低的教師（孫國華，1997；曾慧敏，1993；韓諾萍，2002）。孫國華（1997）推究其原因，主要是因為學歷較高的教師所受到的專業訓練與專業教育，無論是在質或量的方面都比學歷較低的教師為多。因此，學歷較高的教師在專業成長的現況表現上也就愈好。

（四）教育程度與創新接受度

王誌鴻（2000）與許多國外學者之研究均發現教育程度愈高之教師，其創新接受度愈強；推究其原因，可能是高學歷之國小教師，對有關教與學之觀念及新訊息的學習有較多較廣的接觸管道，時常與其他教育學者、變革促進者接觸討論，有助於其對教育創新的接受與發展。

綜合以上文獻探討，研究者發現接受教育程度愈高的教師，其在專業發展的層面上，不管是知識、技能及態度多較其他教育程度的教師來得高。而本研究中的碩士教師其在接受過研究所進修教育之後，在其工作場域中的各項應用情形是如何？影響因素又有哪些？皆是本研究的探究重點。

第六節 教師參加在職進修之收穫

在沈六、何英奇（1986）的研究中指出，中小學教師認為參加在職進修巡迴教學班，具有三點助益：第一，對提高師資素質具有增進作用；其次，教師繼續待在工作崗位的意願略有提高；第三，教師對現任教育工作的專門知識增進很多，且能知道如何蒐集資料，參考文獻，並隨時吸收新知。而陳正蕙（2000）針對九位中學教師參與在職進修的結果，指出知能的成長為教師認為最有價值的學習經驗，其中包括「計劃教授學科知能的成長」、「自我知識的成長」與「意外習得之知識的成長」；其次則依序為教學者的教學氣質與同儕學習氣氛。

再者，任東屏（1999）與阮世明（2001）分別針對碩士程度的國小教師與職業學校教師進行調查，二者均發現讀研究所獲得的幫助，以獲得個人的專業成長與「工作上的助益」較多。此外，洪孟華（2000）針對在職進修碩士班的男性進行角色知覺探究，發現進修顯然提供了國小男性教師們一個調適性別角色與國小教師間角色衝突的有利機制。無論是在未來生涯規劃上、教師角色知覺與定位上，皆更能確立個人之角色與價值。

至於張美玉（2000）則藉其研究發現在職進修教育提供個案教師專業發展六項成長動力來源，包括：

- 一、個案教師透過在職進修教育促進自我反省。
- 二、個案教師因外來刺激導引教學新技巧。
- 三、他人的尊重與肯定增長個案教師的教學信心。
- 四、敞開教室封閉系統有助於個案教師學習他人經驗。
- 五、合作研究的進行可增進個案教師的專業發展。
- 六、多元化的在職進修活動提供更多獲取新知的管道。

除了以上國內學者的研究發現之外，也有國外研究指出教師認為有價值的進修幫助他們「更新想法與思考」、「開啟眼界」、「拓寬經驗」與「有比較深入的領悟」等（Davies, 1993；Day, 1993）。

歸納以上學者的研究發現，教師們大致肯定在職進修對於他們在教師專業以及工作層面上的提升與幫助；除此之外，值得注意的是在職進修對於教師內在知覺，例如角色的認同、自信心的增長以及經驗的擴展等，似乎也有所影響。至於本研究的碩士教師在經歷研究所的進修學習之後，其個人有什麼樣的收穫？又碩士教師將對此階段歷程賦予何種意義？將是研究者關心的焦點。

第七節 在職進修與教室實踐

教師需要不斷的進修與學習是長久以來教育界或社會大眾的期望。在職進修的精神在於：進修者擁有現場的工作經驗，知道如何透過相關的知識來解決實際的問題，使得理論和實際可以密切結合（林儒，2002）。若教師能擁有將靜態知識轉化為動態的實際能力，則有助於解決教學現場的問題。在一些相關的研究中發現，參與在職進修後的教師多數均肯定在職進修對於其教學能力的提升與改變專業態度的價值（任東屏，1999；沈六、何英奇，1986；阮世明，2001；張美玉，2000；陳正蕙，2000；陳靜婉，2001）。然而，也有不少的學者直指在職進修教育對實際教學無益的說法：如大量的教育研究是抄襲美國問題，對於本土的教育問題或教育工作現場的教學則少有建樹（鄭鼎耀、林儒，2002）；或者是批評目前中小學的進修教育最大的盲點在於其係屬由上而下的課程設計體制、遠離教室生活的處方性進修內容；並將教師定位為觀眾，而非參與者的進修方式；甚至目標多著重在知識與技能的提升，致使無法從中培養教師有關生涯規劃、自我成長、剖析、實施研究改進教學、以及批判反省、自我更新等能力（林明地，1998；歐用生，1994，1995，1996）。

Pink（1992）指出在職進修這個概念背後有其需要思考的地方：在職進修的設計往往忽略了個別學校或教室的特殊狀況與需求（引自饒見維，1996），使得教師在參加在職進修回來後，常感到理論與實務情境相差太遠；而晉級加薪等物質的

利誘，使教師易把進修與再教育視為個人專業成長的點綴，以致回到學校後，教師之間彼此缺乏理性溝通、刺激與互動，無法發揮同儕間「共同成長」與「持續成長」的動力。再者，教師個人的專業成長缺乏橫的聯繫與縱的連續，不易和自己的教學實務結合，進而發揮進修的整體效果。

雖然許多研究發現以及社會大眾對在職進修的褒貶不一，但研究者對於本研究的碩士教師在進修學習後，有哪些改變？以及其如何應用於教學場域中，有高度關切，故研究者希望透過碩士教師與自己的反省對話，將「理論」與「實務」之間的關係，作一釐清。

第三章 研究設計與實施

本章主要的目的在說明研究的方法與研究的程序。全章共分為六節：第一節為研究方法的選擇，第二節是研究對象的選取，第三節為研究者的角色，第四節是研究步驟與過程，第五節為資料的編碼與分析，第六節是研究的信度與效度，以下將分別敘述之。

第一節 研究方法的選擇

本研究係採用質性研究的方法，透過晤談之方式，深入了解研究所進修學習對碩士個案教師代表之意涵。Merriam (1998) 認為質性研究可以幫助我們在儘可能對自然情境不加干擾的情況下，去瞭解並解釋社會現象的意義，且其基本假設認為意義是鑲嵌在人們的經驗之中的，所以質性研究最主要是從參與者的觀點，而非從研究者的觀點來瞭解所感興趣的現象。

研究者考量本研究主要的焦點在於關注「國小碩士教師研究所進修學習之意涵」，期望了解碩士教師在這個歷程中如何學習？感受到什麼？為何這麼想、這麼做？其進修動機、學習經驗、工作應用與個人成長為何？以及碩士教師如何去詮釋這個歷程對其具有的意義？由於研究者關心的是當事人的內在心靈世界，以及其對於周遭人、事、物的看法，故選擇以質性研究方法來貫穿整個研究之進行。

至於本研究採取的資料蒐集方法為個案訪談。Guba & Lincoln (1984) 認為所謂訪談是指二個人以上「有目的的對話」。而因為受訪者先前行為想法的無從觀察，因此需藉由訪談讓我們進入到他人的觀照之中，由受訪者和訪問者共同建構意義 (Patton, 1990)。

黃瑞琴 (1997) 指出，訪談資料可以作為蒐集資料的主要策略，亦可配合參與觀察、文件分析或其他研究技巧，作為資料的輔助方式。至於其形式，Patton (1990) 歸納有 1、非結構式訪談，2、半結構式訪談，3、結構式訪談等三種。Merriam (1998)

認為若想從多數受訪者中，獲取特殊、少量、固定的資訊，則可採用結構式訪談；而若是想從受訪者中，獲取特定議題的一系列資訊，則採半結構式訪談較為適當。故基於本研究的目的在於了解碩士教師研究所進修學習與應用之多元訊息，故決定採用的訪談方式為半結構式，主要以事先擬定的半結構式訪談大綱（見附錄二）訪談主要資訊提供者，問題的順序則視受訪對象的反應而做彈性變化（Goetz & LeCompte, 1984）。

第二節 研究對象的選擇

質性方法的研究者 Patton (1990) 曾論及質性研究的抽樣重點在於其樣本一般都很少，甚至只有一個個案，故需要有深度的「立意」取樣。因此，質性研究抽取之樣本，必須是能提供「深度」和「多元社會實狀之廣度」資料為標準。又既然質性研究的重點並不在於能否由大量取樣的人口中，得出一概括的結果（王文科, 2001），因此，為求資訊的豐富內涵，傾向於由研究者有目的的選擇研究對象。

而本研究主要希望深入了解國小碩士教師在研究所進修學習的經驗與在工作場域的應用情況，在選取個案時，考慮下列因素：

一、背景條件

本研究對象為目前在國小服務，並已取得碩士學位之教師，包括主任及組長，而為求讓參與者對自身轉變有所對照，也為了瞭解年資、性別等背景因素對其學習和應用的影響，故選定之對象為教學一段時間後再去進修之教師，年資分別在十年到二十年左右。再者，因考量剛取得碩士學位之教師在應用上可能較無豐富之資料，又若選擇畢業太久之教師，則恐有記憶流失之現象，致使研究結果有所偏誤與不足，故在本研究的對象選取上，界定在取得碩士學位後半年以上至三年內的現職國小教師，男女性各半。

二、選取範圍

本研究主要希望藉由探索受訪者的學習經驗與應用情況，進而了解研究所進修學習對碩士教師代表的意涵，原本因為研究者時間與地緣方便性之考量，想以服務縣市的碩士教師為主要的研究對象。然而，由於發現同一縣市內的碩士教師畢業於同一校院所的機率太高，基於研究者想要多樣了解不同系所碩士教師的觀點與經歷感受，因此，決定擴大選取範圍至其他縣市，以避免研究對象系所同質性太高的困擾，而影響到研究結果的詮釋，依此考量之下，本研究最後選定之六位碩士教師分別來自北、中、南等地區，就讀不同之校院所。

三、意願的配合

由於本研究探討的主軸，牽涉到當初進修的動機、研究所中的特殊學習經歷與在工作場域中的實際應用情況。因此，在個案描述時，其進修歷程中的事件、當時的情境脈絡、心理的衝突、轉折感受等，都有可能將個人的隱私裸露，這對於某些人是非常大的挑戰與掙扎。因此，研究者在研究過程中，除了對研究對象的所有資料絕對保密之外，也藉由訪談大綱（附錄二）的事先告知，讓個案了解其需要碰觸之問題。所以，基於以上考量，研究者在個案選取的過程中，也將意願列入重要的因素，意即雖然有些個案符合研究條件，也擁有豐富的資訊，但因為其擔心身分曝光，招致不必要的困擾，因此而回絕協助本研究的進行，對於這樣的個案，研究者也只能基於尊重的立場，另尋個案。

四、確定研究對象資料

根據上述原則，本研究所選取的碩士教師，目前分別服務於北、中、南等區域之國民小學。其基本背景資料整理如表 3-2-1 至表 3-2-6：

表 3-2-1 個案一背景資料一覽表

個案代號	性別	年齡	教學年資	畢業年限	擔任職務	婚姻狀況	進修時身分	就讀校院系所
怡靜老師	女	31	7	3	級任老師	未婚	在職、留職、在職	Y 大文學所
進修前對教育工作的想法	<p>快樂之中有壓力，隨經驗累積漸入佳境 當初選擇教職，完全是基於興趣，每天面對學生無法預期的反應，怡靜老師樂觀地視其為一種挑戰，然而，雖然心中接納教職工作的充滿挑戰性特色，工作也很愉快，但是怡靜老師有時也會覺得每天必須迅速地為小朋友作正確的決定是一種無形的壓力，只是這樣的壓力尚不至於沖淡其對教育的熱忱，在日後的經驗累積中，反倒使其能從另一個角度欣賞自己問題解決的能力。</p>							

表 3-2-2 個案二背景資料一覽表

個案代號	性別	年齡	教學年資	畢業年限	擔任職務	婚姻狀況	進修時身分	就讀校院系所
蓉心老師	女	33	8	1	級任老師	未婚	在職	K 大輔導所
進修前對教育工作的想法	<p>教職符合自己的興趣，教學愉快 初任教職時，因為缺乏經驗，導致面臨許多教學上的挫折。除此之外，對於輔導工作相當關注的她，看到行政推行不能協助實際輔導教學，心中難免產生矛盾與失望之感。但是，隨著教學年資的漸長，蓉心老師卻從教學的經驗累積，與和同事的互動交談之間啟發創意，並進而運用在教學上，看到學生成長、進步，讓其感受到身為教師最大的喜悅與滿足，從生澀到成熟，蓉心老師自認為因為個性符合自己的興趣，因此教學工作之於她而言，可以說是勝任愉快。</p>							

表 3-2-3 個案三背景資料一覽表

個案代號	性別	年齡	教學年資	畢業年限	擔任職務	婚姻狀況	進修時身分	就讀校院系所
冠好老師	女	31	8	半年	級任教師	未婚	在職	D 大教育所
進修前對教育工作的想法	<p>填錯志願，教職就只是項工作 進入教職是當初填錯志願的結果，故也因為本身對教職的不喜歡，演變成大學時粗率的學習態度，而這無可避免地影響到其正式投入工作場域的應用。初任教職時，因為在實際教學當中面對的情況皆不相同，在毫無支援之下，讓其只能在跌跌撞撞中殺出生路，靠時間累積經驗。而由於每天的疲於應付種種突發狀況，讓冠好老師無法深層地去思考自己內在的需求，教職對於她而言，充其量只是一件工作，稱不上喜歡。一成不變的教職生涯，因為缺乏創新與變動，使冠好老師擔心於成為一輩子的「教書匠」，因而在教書五、六年之後，開始在其內心產生疑問，重視到自己的生涯發展。</p>							

表 3-2-4 個案四背景資料一覽表

個案代號	性別	年齡	教學年資	畢業年限	擔任職務	婚姻狀況	進修時身分	就讀校院系所
彥翔老師	男	36	15	1	級任教師	已婚	在職	Z 大國教所
進修前對教育工作的想法	<p>從擔憂到勝任，體會成就感</p> <p>由於家學淵源的影響，讓其在耳濡目染之下，對於教職工作的印象從惶恐到可以自行調整身心狀態，不產生排斥感。而真正擔任教職當中，因為有家長的支持後盾與學生的持久回饋，更讓彥翔老師感受到教學工作的喜悅與成就感。但是，雖然在教學工作上感覺勝任愉快，彥翔老師也願意保持教學熱忱，但是他也不諱言地指出其所覺察到的矛盾現象，就是教育當局忽視基層教師的感受、權益並且加重負擔，有時也會讓其感覺寒心。</p>							

表 3-2-5 個案五背景資料一覽表

個案代號	性別	年齡	教學年資	畢業年限	擔任職務	婚姻狀況	進修時身分	就讀校院系所
毅威老師	男	44	20	3	主任	已婚	在職	T 大教育所
進修前對教育工作的想法	<p>教學無法自主，思索行政發展</p> <p>由於之前開放的言行遇到保守的校風，使其遭遇到環境的不能適應與理念的不能被認同，因而導致衝突的發生與不愉快的經驗。再者，對於考試引導教學的現況，毅威老師也表達其教學無法自主的無奈，縱使有意願想自主教學，然而在週遭輿論壓力下，仍不得不屈服。自陳無法閒下來的他，因為傳統刻板期望的影響，認為一個國小男老師，還是要能夠走行政路線為佳，在以上種種現況的衝擊下，提到對教學的想法，毅威老師單純的把它視為是一項工作。</p>							

表 3-2-6 個案六背景資料一覽表

個案代號	性別	年齡	教學年資	畢業年限	擔任職務	婚姻狀況	進修時身分	就讀校院系所
宏軒老師	男	41	20	1	主任	已婚	在職	H 大教育所
進修前對教育工作的想法	<p>感慨教師難為，努力提升學生成就</p> <p>他認為擔任教職這些年以來，明顯的感受到家長態度與學生素質的時代差異，而雖然在這當中，難免會遇到做法無法得到家長認同的情況，但是宏軒老師仍是儘量想在工作中讓學生有所成就。</p>							

第三節 研究者角色

就質性研究方法而言，研究者本人即是重要的研究工具，因為研究法的目的在於瞭解個案如何解釋其經驗世界（Merriam，1998）。故研究者除了須具備相關的智能與技巧外，還須秉持真誠而開放的心態，進入研究對象的主觀世界做擬情的瞭解。為了能更詳實的反應個案的主觀經驗，本研究除遵循 Patton（1990）所言「同理之中立」（empathic neutrality）原則，對研究對象表達感興趣與關懷的態度、對於研究不預設等待支持的先決結果，並對受訪對象的談話與行為不做判斷之外，在研究進行中，也隨時進行思索與反省，由於本研究的訪談工作係由研究者自己擔任，研究者教師兼研究生的雙重身分，在本研究中具有優勢與劣勢。

因為本研究旨在探究碩士教師研究所進修學習之意涵，由於研究者目前的身分即是教師兼研究生，在研究對象的尋找上較具方便性，而因為經驗背景與受訪者相近，除了較容易打開話題之外，在訪談進行當中或事後的資料分析上，亦較能貼近受訪者的內在想法。然而不可諱言的，對於研究所的進修學習經驗，研究者也容易產生先入為主的想法，很可能因為主觀或預期心理而做出不適當的詮釋。而為了預防可能產生的誤解，研究者在訪談中，對於疑問模糊之處，則隨時進行追問，以釐清受訪者的本意；並藉由受訪者的回饋與研究札記，不斷反省，以提高研究信度。此外，質性研究之研究場域為自然情境，故隨時均有未如預期的突發事件與新發現產生，研究者須敏於覺察並反省，以隨時調整修正研究之進行。

第四節 研究步驟與過程

本節將介紹本研究的實施步驟與過程，包括研究前的準備以及正式研究二個階段。

壹、研究前的準備階段

一、準備研究工作：蒐集並閱讀教師在職進修與專業成長的相關文獻資料。

(一) 形成研究主題：根據文獻閱讀結果，研究者發現教師的在職進修存在質與量的爭議。而理論與實務的不能相結合，亦是教師對於在職進修的共同感受。再者，有鑒於一般人對研究所進修的意向多停留在晉級加薪的層面，鮮少去注意到其進修後的狀況與改變，故而在與指導教授商討後，確定朝此方向進行探究。

(二) 進行前導性研究：本研究之前導性研究係屬試探性質，主要在確定研究主題的可行性、修正研究設計的實施，並磨練研究者蒐集資料的能力。

1、時間與對象：研究者於九十一年六月間，針對本校一位曾經參與研究所
在職進修，已畢業二年之女性碩士教師進行訪談。

2、訪談之大綱：因考量本研究之目的在從進修研究所的歷程來發現研究所對個案教師代表之意義，因此主要分別就(1)個案背景資料，(2)進修動機，(3)進修前狀況，(4)進修狀況，(5)進修後狀況等五大類別，進行試探性訪談。

(三) 啟示與反省：

1、在訪談地點上：因為訪談地點選擇在教室當中，雖是下午沒課時間，但仍有少數留下來的兒童造成干擾，故宜儘量選擇清靜的地方。

2、在訪談技巧上：因為缺乏練習，故在詢問問題上缺乏彈性，故宜多練習訪談技巧與摘要記錄的能力。

3、在訪談內容上：因為訪談分為五個大類，訪談時間超出研究者原先預估的二個鐘頭之內完成，而因為如此，造成此次訪談分為三次才訪談完畢，故事後在分析內容與反省後，發現有些與研究較不相關之問題可以刪除，再求精簡切題。

貳、正式研究階段

一、編製正式訪談大綱

研究者根據文獻閱讀的結果,參考何福田(1982) 劉文通(1987) 孫國華(1997) 和任東屏(1999)等對教師在職進修與專業發展的研究問卷內容加以修正,考量本研究係由教師從事研究所進修學習與應用的過程,探究研究所對教師成長具有之意涵,故初步編訂訪談大綱之重點著重在進修的動機、學習的經歷與應用、改變之探討。同時,並針對試訪逐字稿分析與試訪心得和研究所指導教授及同儕討論,將訪談大綱不適用或遺漏之處做刪補修正,重複此步驟數次後,編製成為正式的訪談大綱,內容包括:研究個案背景資料、研究所進修學習狀況與進修後應用狀況三大項(附錄二)。

二、確定意願與寄發研究邀請函

為了讓研究對象了解研究目的與進行的方式,研究者先以電話與研究對象取得聯繫,說明研究動機、研究目的與訪談的大概內容,並與之就相關內容分享心情,一方面藉此建立關係,一方面大略了解受訪對象在此議題上的理解度與可提供資料的豐富性。若受訪者覺得可以接受訪談,則立即與之商定訪談日期、地點與時間,接著將研究的訪談大綱併同研究邀請函(附錄四)與訪談同意書(附錄五)等文件,一起寄給受訪者事先參閱,除了有助其了解本研究的研究目的、本身的權益與研究者所採取的保護措施之外,對於訪談的內容也可以有較為清楚的概念。而針對需看過訪談問題再考量是否接受訪談者,研究者則是先將上述三份文件寄給受訪者過目,之後再次以電話確認其意願。

三、訪談前的準備

在訪談日期的前一天,研究者會以電話、E-Mail 或者傳簡訊的方式,提醒研究參與者訪談的約定時間與請求配合的事項(附錄六),此外,研究者會再次測試錄音機的功能,並多準備一份錄音帶與電池,以備突發狀況,並將訪談大綱、研究邀請函與訪談同意書再列印一份,以供受訪者訪談時可以參閱。

四、正式進行訪談

在正式進行訪談前，研究者先做自我介紹，並與受訪對象針對教學或者學習上的共同話題進行互動對話，建立關係，接著才開始再次說明本研究的目的與訪談的主題，並強調對受訪者的尊重與保護，保證所有錄音訪談的內容將純供學術研究之用，絕不外流。在受訪者了解自己的權益並表示同意進行訪談之後，為表慎重，請其在訪談同意書上簽名。

接著便針對訪談大綱進行訪談，並根據受訪者的反應適時追問內容或調整問題的順序，以期獲得更深入、更真實的資料。在訪談過程中，研究者會不斷的重複研究對象對參與研究所進修學習的理解和詮釋，以檢核是否有誤解或需要補充的部分，若發現言談內容有先後不一致的情況時，則進一步澄清，以確定其表達的真意，同時，除了訪談內容外，並對其所表達的語氣、表情和肢體動作進行紙筆的摘要紀錄，同時亦蒐集相關書面資料，如論文、修課紀錄、教學資料等供分析參考之用。至於六位受訪者的訪談時間、地點等相關摘要紀錄，詳見附錄七。

五、訪談結束後

在完成與個案教師的訪談之後，研究者隨即將當天的訪談反省紀錄於研究札記中，並將訪談內容轉騰為逐字稿，且於適當之處加註受訪者的非語言訊息，緊接著送交研究對象過目審視與補充，之後再針對受訪者修改的部分進行補正。而在此過程中，除了再次回顧訪談內容外，有時也發現需要再補充追問，以澄清想法的部分（問題內容詳附件三），於是再進行第二次訪談，並將內容騰打於逐字稿後。

第五節 研究資料的編碼與分析

本研究在分析資料時，除了準備一份逐字稿供書面參考外，研究者並嘗試以

質性分析軟體 WinMax 協助研究分析過程之進行，在電腦上同時開啟相關的 Word 檔案，進行資料的分析與整理，以下將逐步說明本研究對訪談資料的編碼與分析步驟。

一、資料整理

訪談的資料經研究者轉謄為逐字稿並送交研究對象核對後，依質性研究之編碼原則，首先將每位受訪者編上代號，如個案一：怡靜老師、個案二：蓉心老師、個案三：冠妤老師等。而為了方便檢索，每份訪談記錄都插入頁碼，每一行也都藉助質性分析軟體 WinMax 的編序功能依序編號。同時並在 A4 紙張左邊預留空白欄，供做資料分析評註之用。研究分析進行中，引用的訪談內容則依行號和頁數呈現，如【10-14P3 宏軒老師】代表引用宏軒老師的訪談逐字稿中，第三頁第十至第十四行的內容文字。

二、內容分析與編碼

研究者首先閱讀所有的逐字稿與文件，然後逐段檢視訪談內容，就與個案教師參與研究所進修學習歷程與應用情況等相關的敘述句，加以明確標示不同的記號，作為了解受訪者不可忽視的部分，亦可作為撰寫時的引用，例如：「你蒐集資料的那個來源，廣度就會比較大一點，然後再來是怎麼去篩選那個資料。」。然後分析該項資料所涵蓋的意義或範圍，在左方空白處寫上適當關鍵詞或句，例如：「蒐集與閱讀資料的能力」、「教師參與進修的動機」、「上課的方式」等；最後再將關鍵的詞或句，在不同的個案訪談稿間不斷的進行比較，將重複的、類似的敘述句加以歸結成一個概念或意義單元，並且為其編碼，並配合本研究之研究問題逐一分析、歸納出不同類目，例如將「蒐集與閱讀資料的能力」、「寫作的 ability」、「表達的能力」、「建構與規劃知識的能力」等，歸在進修結果與改變中的「學術研究能力」類目中。

三、萃取核心類別

將編碼後的資料分門別類，再繼續加以分類及比較，將內容相近的一類作有

意義的歸納與連結，並區分相異的概念或意義單元。最後透過分類、比較與歸納之後，某些相關的類目可以被涵蓋至另一個更抽象的類屬中，而形成一核心主題，主題內的子類標註適當的名稱和代號，並且置於同一檔案中。例如：「學術研究的能力」、「架構知識的能力」、「篩選與編排課程的能力」等，係個案教師在進修學習後產生之能力，故將其放入更大的類別「新的能力」中。

四、形成分析架構與結論

分析各個核心主題間的脈絡，將所有相同的或相異的主題之間，做有意義的連結，使分析架構能夠更加完整，並進而形成本研究的結論以解釋本研究的待答問題，例如本研究將萃取出之「新的知識」、「新的能力」、「新的態度」，以及「新的自我」放在「學習的結果與改變」類目下，用以解釋個案教師在研究所進修學習後改變的層面。至於在研究的分析與撰寫方式上，乃採用多重個案綜合交叉分析的形式，參考 Schlossberg, Lynch, and Chickering (1989) 依 moving in、moving through、moving on 等三個階段分述成人學習歷程的構想，本研究也依據研究主題分三個章節依序呈現個案教師「進入研究所」(moving in)、「在研究所中學習」(moving through) 與「到研究所外應用」(moving on) 的歷程與改變，最後解析出研究所進修學習對個案教師代表之意涵，並整理成研究之結果討論與建議。

第六節 研究的信度與效度

信度與效度是評鑑一個研究品質的指標，而質化研究和量化研究對信度與效度所採用的方法不同，本研究採用質性研究方法，在研究過程中，為了增加研究的信度與效度，研究者透過下列多種方式來檢核研究資料(LeCompte & Goetz, 1982; Guba, 1981; 胡幼慧、姚美華, 1996)：

一、保密原則的運用：與受訪者建立互信的關係，使受訪者在安全、受尊重、可

信賴的情境之下進行訪談，以獲得可信之資料。

- 二、研究錄音的使用：取得六位個案的同意，利用錄音器材、訪談摘要記錄等工具協助蒐集資料，以確保訪談資料的完整與正確；此外，在呈現資料時，研究者直接引述六位個案的訪談資料，儘量減低推論及自我判斷。
- 三、詳述研究過程：包括交代研究對象的選取與研究的整個實施過程。
- 四、蒐集資料：蒐集與研究對象相關的文獻，如論文、修課紀錄、教案等，以求與訪談內容互相對照驗證。
- 五、同儕評論的使用：運用同儕評論（peer review）的策略，經常與指導教授、同儕進行討論與交互檢證，以確保分析的品質，例如在進修學習的動機一節中，研究者將「效法上司」、「薪水單」與「餐旅展」放置於「刺激」這一個類目之下，係基於「刺激與反應」的考量，認為個案教師經由生活週遭人、事、物的促動，引發其從事進修的想法；至於「晉級加薪」一類目雖然和「薪水單」看似有所重疊，但因其係較屬長遠的理想，不若前三者來得緊迫具體。同樣的情形，「生活一成不變」與「轉移心情」二者和「刺激」這一類目並非互斥，而研究者最後決定將其分置的原因，是因為個案教師在表述時，充分顯現其內心極欲轉換環境的決心，與經由外在人事物的直接激發又有些許差異。因此，凡此種種無法互斥的類別，在研究者與教授多次討論後，決定將其分置於不同的類別之中，尊重個案教師原先表達的意涵。
- 六、自我反省：研究者除了在研究中交代自己的角色外，在研究進行過程中並不斷的進行反思與檢視，改進研究過程中的缺失，避免涉入偏見或不當的情緒，並儘可能保持中立，確保研究結果的客觀性。
- 七、研究參與者的查核：為避免扭曲受訪者的原意與遺漏任何可供分析與檢核的訊息。所以在訪談結束後，研究者儘快地進行資料的轉騰與整理，接著把逐字稿郵寄給受訪者請其審核，並針對逐字稿中較為模糊之語句與受訪者進行確認。大致而言，本研究六位參與者在進行查核時，有的僅將逐字稿中的語氣辭，如宏軒老師與毅威老師將「ㄉ又」、「ㄉㄟ」、「啊」等刪除；有的是針

對未完成的語句加以補述，如冠妤老師針對「就是突然有這樣很深刻的感覺就是我居然沒有辦法去---。」在刪節號後面補上「做自己想做的事」；或是更正研究者謄打錯誤之語句，如怡靜老師更正「課外的工作考試又不考，」中的「工作」為「功課」，除此之外，其餘並未做大幅修改。

第四章 進入研究所

本研究主要關心研究所進修學習對碩士教師代表之意涵，為了詳細了解國小碩士教師在此進修歷程前後期的轉變，故從第四章開始至第六章，研究者將逐步呈現個案教師進修前的動機、進修中的經歷成長，以及進修後的應用情況。

本章將透過與六位分別曾就讀過不同校院系所碩士教師的訪談記錄，探討教師們從事進修學習的動機，以及選擇研究所為進修途徑的原因，藉以對個案教師當初願意再次投入學習的想法，有較清楚的認識。

第一節 進修學習的動機

動機 (Motivation) 是激勵與引導行為的力量，對於一個學習者而言，是相當重要的 (Wlodkowski, 1984)。Walberg 和 Uguroglu (1980) 也認為當個體沒有動機去學習時，學習將無從產生。故本節將對研究參與者當初決定從事進修的動機作一探究，以便對個案教師的整個進修學習與應用歷程有較為完整的了解。經歸納研究結果，整理出個案教師當初進修的動機有：刺激、生涯規劃、做孩子的榜樣、使命感、興趣、不足與求知、轉換、累積成就感、以及晉級加薪等九個類別因素，以下將逐項說明。

一、刺激

六位受訪者中，彥翔老師及冠妤老師受到其週遭人、事、物的刺激影響，而引發其進修學習的動機。

(一) 效法上司

在教育環境中的層級分明，工友、教師、組長、主任、校長等身分地位逐級排列，上司的認真進取，也會讓下屬興起仿效之心，彥翔老師就是在其主管的影響之下，興起進修的念頭。

當時我在擔任行政工作的時候，我們的主任他是---他是K大的博士，那他在---他以他的博士學位，在長安市的教育界來講，其實享有一個固定的名聲，在長安市的主任跟校長裡面，其實現在還沒有博士。那看完他的---他修完博士學位，然後以及他所受到的器重，會讓擔任下屬的人會有想要模仿的那種心。【182-187P5彥翔老師】

（二）餐旅展

對於自覺沉浸在一成不變的教職生活中太久的冠妤老師，在外在事件的促動中，省思到該讓生活多一些變化，而藉由進修方式到外面開開眼界，正可讓生活多一點不同，她在一次暑假參觀國外來台辦理的遊學展中，促動內心想唸書的想法。

看了以後就覺得---那時候就覺得說，對啊，都沒有勇氣選自己想做的事情，我以前就很想要當服務生，很小的時候---就是只要端盤子就好（笑），啊那時候就覺得好棒喔，還可以---就是了解說還可以到瑞士去唸書，然後是那種純粹就是念旅遊管理或者是飯店經營那方面，那那時候的感覺就是---對啊，我想多多少少受這個刺激吧，覺得生活應該多一點變化、不一樣。【161-166P4冠妤老師】

（三）薪水單

教師的薪水差異除了年資因素可以影響外，因為完成進修學位而提敘也能讓其間差距增加，彥翔老師就因為看到同事的薪級與自己的差異，激勵自己去嘗試進修學習。

那時候突然覺得---欸！怎麼年資差別並不大，但是為什麼能夠會差別到---薪水的差別會這麼大！所以那個時候會覺得說，這個如果是自己可以做得到的事情，應該是可以去嘗試的。【64-67P2彥翔老師】

二、生涯規劃

在強調教師要有終身學習理念的同時，也有教師想藉由進修為接下來的生涯規劃奠定基礎，本研究發現個案教師進修的動機有的想累積證照與專長，有的則是想繼續往上提升學歷。

（一）儲備中學證照

冠妤老師認為進修研究所可以同時兼修中等學程學分，到時不想在國小教了，還可以換到國中教書，雖然辛苦，但卻可一舉兩得。

主要是因為所上它可以抵學分，就是它有一個規定是，我們所上的學分數可以抵中學嘛，中學是修滿二十六個學分，那所上它就可以抵掉十六個，那我就想我只要再辛苦補修個十個學分，當時---當時也會覺得說，欸！好啊，那我以後是不是也---如果想要到國中去教，那也是一個很好的---好像一個自己累積自己一個證照，我覺得有國中老師的一個資格。【371-376P9冠妤老師】

（二）累積第二專長

與冠妤老師相類似，蓉心老師也想到研究所中精修興趣領域，待考取證照後，隨時可以轉業。

其實我本來想過，除了當老師之外，我想要找我的第二專長，對，第二專長就是輔導的部分。所以進修完其實自己的打算---儿---除了說---再繼續當老師之外，那我還自己去當義工啊，那在研究所的過程裡面，其實---也有聽說心理師法已經通過了，那其實就會覺得說---以後會想要去考心理師。【176-180P5蓉心老師】

（三）為博士之路暖身

博士學位是學術階層的最高點，彥翔老師想藉由研究所的碩士訓練，當作通往這條路的奠基石。

也有想過說以後是不是還要往博士的那個路前進，那我自己當初在選擇我的碩士論文的時候，我是有做這樣的規劃，然後我是想說藉由一本比較紮實的碩士論文，應該會讓我的---在比如說考博士的時候，會比較順利一點。【169-173P4-5彥翔老師】

（四）提升學歷

從五專時代就致力於往上提升的宏軒老師，說明當初進修就是想繼續往上提

升學歷。

那時候就是有一股的進修慾望啊（笑）！學歷是一部分啦，一方面就認為說繼續往上提升這樣。【30-31P1宏軒老師】

三、當孩子的榜樣

生命中所發生的事件，讓每個人的角色扮演有所不同，彥翔老師就因為小孩的誕生，讓其進修學習的動機又多了一項，他想藉由以身作則持續的學習，讓孩子能夠模仿。

就是初為人父之後，那個感覺好像覺得說---嗯---當了孩子的父親，好像應該要有一些---一些作為可以讓孩子模仿學習這樣子，表示自己的學習是沒有停頓的，仍然是持續在進行。【49-52P2彥翔老師】

四、使命感

身為一個國小教師，肩負培育兒童身心健全發展的責任，藉由進修儲備自己的能力，助人的理想才有實現的一天，蓉心老師談到她想以輔導助人的理想：

既然這個東西是我很感興趣的，那我覺得在國小的輔導工作裡面，其實這個部分做得很少，我會覺得非常非常的缺乏，我也不知道當初為什麼會有這種緣故，就有一種使命感吧，那是一種很難去解釋的部分，那就會想自己在這一個部分多充實一點，然後去發揮自己的一個能力吧！【110-114P3蓉心老師】

五、興趣

大學時的因緣啟蒙，以及任教階段發掘的興趣，讓學習可以因此而延續。怡靜、蓉心、以及宏軒等三位老師，均指出興趣是支撐他們進修學習的動力。

是真的喜歡，是自己自身喜歡，不是為了教學！【253P6怡靜老師】

其實大學的老師呢，他其實在輔導的領域裡面，其實就是幫我開了一扇窗，那也讓我在過程中對這個東西很感興趣，因為也是一直想---這既然是一個我想要幫助別人的一個方式，我這個部分的能力就要加強，對！【92-96P3

蓉心老師】

那時候我大部分都是教自然的，包括在南京擔任一年科任也是教自然，那當在行政方面當組長的話，也都是以自然科的，長久這樣下來，我本身以往也對自然很有興趣，然後又教自然科，所以對這個方面就蠻有興趣的，所以我就去考。【74-78P2宏軒老師】

六、不足與求知

很多事都是要實際經歷過才知道其中的得與失，讀大學時因為缺乏真正的實務經驗，使得學習無法應付工作場域的種種情況；而真正有了實務的驗證之後，教師又會開始回過頭來想尋找學理的依據，而進修或許可以補充其不足之處。本研究的個案教師實際從事教學一段時間後，開始覺察自己欠缺之處，而想藉進修加以補足。

（一）察覺所學不足

在教學現場中發現到的不足與困難，是促使教師再進修的動力，蓉心老師與冠好老師都想藉進修來增強能力欠缺之處，以達成教學問題的解決。

儿---可能是在擔任義工，或者是擔任自己在教學工作的現場裡面，你會覺得還是會碰到一些問題跟困難，那這個樣子的一個不足跟困難，其實是促使自己一個想要再進修的一個動力。【101-103P3蓉心老師】

其實很多的---很多的摸索都是在那個跌跌撞撞的過程中---之間，殺出一條生路出來，對，那最大的就是---嗯---比較難去處理就是班級經營方面，對孩子在學校的一些常規，甚至於說在對家長的溝通，我覺得這個也是我比較欠缺的。【127-131P3冠好老師】

（二）追求紮實理論

有了實際的教學經驗與反思能力之後，讓彥翔老師想重返學習場域，印證理論與實務。

一方面也是自己的期許，就是希望說自己在教學上的一些經驗吧，或是一些有所得的，能夠藉由研究所的這種過程，再把它淬鍊，看能不能得到印

證，也可以讓自己的教學提供一些比較紮實的理論基礎。那教育工作其實本身也算是一種學術工作，所以我是比較會在意說藉由研究所的過程來淬鍊自己。【92.5.5 彥翔老師第三次訪談記錄】

而蓉心老師也認為，藉研究所的歷程去鑽研理論部分，也許可以讓其在言談之間更具有說服力。

當初進修時，會覺得理論的部分較缺乏，因此想要再去鑽研理論的部分，讓自己的言談之間更有理論依據。【785-789P18蓉心老師】

七、轉換

教職生活的一成不變與環境的不能適應，久而久之會讓教師感受到疲累與挫折，進而萌生想逃離的念頭，個案教師想到的，就是藉由進修暫時轉移心境。

（一）生活一成不變

冠妤老師在教學一段時間之後，開始對教職工作的固定不變，產生疲倦感。

去旅行的時候就會覺得---好像那五年很累啊，那種累是---就好像教很久啊，感覺教很久，其實才教六年，但是就覺得好像教蠻久的那種感覺，生活好像一成不變，對，就是一直教書、然後放假、然後玩，就是都這個樣子。【151-153P4 冠妤老師】

在正視這樣子無力改變現狀的感覺之後，冠妤老師因為現實因素考量，想到無法完全放棄工作，只能藉留職停薪進修研究所得到的暫時解脫。

所以那時候的寒假，我就騎著腳踏車喔，然後每天這樣很悠閒的過，啊我也不曉得---就是突然有這樣很深刻的感覺就是我居然沒有辦法去做自己想做的事，我那時候很想要離開，就是很想要離開教職，可是礙於生活上的經濟壓力啊，我沒有這個勇氣去提出，後來我就想說，欸！那我就改變嘛，我覺得最大的改變就是跳脫一下那個環境，暫時離開，對，我那時候跟我那個大學同學想到最好的一個方法就是---就是去唸書。【84-90P2-3冠妤老師】

然而，假設當留職停薪全職進修的想法無法如願時，以在職身分進修，一邊工作，一邊讀書，也可以暫時轉換去當學生的感覺，勉強滿足心中的缺憾。冠妤

老師當初就以報考多所研究所的實際行動，證明了她迫切想藉進修暫時脫離教學情境的決心。

然後為什麼後來又去報D大是覺得---因為心裡頭還是會想說萬一都沒有的話，我是不是還是要回來像平常一樣教書？所以那時候就想說選一個如果說---假設啦，幸運有考上的話，還可以轉換去當學生的那種感覺，所以那時候還有去報考D大。【96-100P3冠好老師】

（二）轉移心情

當初因調校而在教學環境上的一時無法適應，理念的無法得到認同，讓原本對自己的生涯有所規劃的毅威老師，剛好藉此機會靜下心來讀書，與知識對話，恰好能轉移自己的沮喪心情，他說：

基本上我會讀研究所，並不是在我人生的規劃當中，可以說是誤打誤撞啦！那就是因為在那個學校覺得好無趣，就只能這樣，也不能講啊，多講話人家就是給你這樣---你就是一個異類老師一樣，那剛好看到，就先考看看，那就是不講，你就是好好教書就教書啊，有時間就看看書，也不想再跟人家多聊天、多講話，因為你多聊天總是講說我以前在南京怎麼樣對不對，也許人家都聽不下去啊，所以我就是這樣默默的---好像---就默默的這樣待嘛，也不會說有對教學感到很快樂，那忽然看到汴京有一個T大要招生嘛，教育研究所，那我就想來讀讀看，啊就這樣考上啦。【98-123P3毅威老師】

八、累積成就感

研究所的入學與學習歷程需要通過種種關卡，因此藉著就讀研究所，個案教師或許可以從中證明自己擁有實力，並獲得成就感。自認為閒不下來的毅威老師，也想藉著進修為自己的學習留下一些可資述說的證明。

我們身上掛一些頭銜也不錯啊，我放著我不用也沒關係，自然有需要用到的時候，欸我拿到，我有資格。我做很多事情我都很喜歡說---我曾經擁有過！曾經擁有過可能是一種喜悅吧！最起碼就是說，我們身上至少有一些可以述說的一些頭銜，好像我值得驕傲的事情啦。【210-216P5毅威老師】

九、晉級加薪

政府為了吸引教師參與進修而訂定的晉級加薪獎勵辦法，對於六位個案教師而言，也成了一個當初進修研究所的誘因之一。

那當然也不否認ㄟ---薪水可以調升，那也是很大的一個誘因（笑）。

【55-56P2彥翔老師】

一個比較現實的方面來講的話，如果說進修對你的一些薪水會有所幫助，這個是目前來講，一個很大的誘因啦。【71-72P2宏軒老師】

嗯---我覺得完成這個學位---因為碩士完畢業會敘薪嘛，這是一個附屬的---所謂---我們說福利好了。【750-751P16蓉心老師】

那如果說取得學位的話，最實質的就是---當然是跳級啊，加薪啊，我覺得那是附加---就是比較附加價值的。【1088-1074P25冠好老師】

以上針對六位個案教師當初決定進修的動機作一探討，目的在了解驅動其進修的內外誘因。至於這些教師當初為何特別選擇進研究所來滿足動機需求？而不是藉由其他的進修方式，如修學分或者參加學校研習等，其考量的因素為何？本研究也將在下節作一探討。

第二節 選擇研究所就讀的原因

我國教育單位為教師提供多樣化的在職進修途徑，教師可依其時間、興趣等決定參與何種方式的進修，而在此之中，研究者有興趣的是選擇以研究所進修學位的方式。故本節主要在了解個案教師當初選擇以研究所進修為其繼續學習途徑的理由，經歸納發現其原因可從研究所特色的考量、以及其他進修途徑的缺失等兩方面來探討。

一、研究所特色的考量

（一）快又有效的學習

當覺察自身的專業有所不足的時候，冠好老師認為進入研究所學習是一個快速又有效的補充途徑。

那時候就有一個想法覺得說，如果要在很短的時間內去很---很快的累積自己所謂某一部分的專業能力的話，其實研究所是一個很有效的一個方式。

【87-89P2蓉心老師】

（二）完整而有系統的學習

本研究的六位受訪個案中，有三位一致指出跟一般的非正式研習比較起來，研究所的環境不管是在師資或課程上，均可以提供較完整與較具系統的學習安排。

但是我一直覺得它（指研究所）是一個很好的一個管道跟方式，畢竟它有一些學分啦、有一些老師啦、有一些師資啦、有一些課程的安排啊，可以有這個情境，讓你去學習、去接觸。【149-151P4蓉心老師】

我是因為真的喜歡文學，尤其那時候開第一屆的時候，台灣的文學才剛剛起步，所以那時候在學校的研習裡面也很少有這樣一個研習，而且那時候對童話書的介紹是相當薄弱，甚至於說翻譯的書都在絕版當中，所以我覺得進研究所是我當時覺得最好、最能夠完整的接觸到文學的途徑。【92.5.5 怡靜老師第二次訪談記錄】

除此之外，宏軒老師更認為藉由研究所強制性的學習特色，將可引導到個體自發的學習。

它（指研究所）跟一般的學習來講，會比較深入，比較有系統啦，然後也是一種比較強制的學習，然後再過來就是會慢慢讓你自己能夠自動的學習；如果參加其他方式的，就可能比較沒有辦法那麼深入。【578-581P14宏軒老師】

（三）可以重回理論

大學時的急於追求實務經驗，導致忽略理論；彥翔老師在實際有了教學經驗後，開始覺察到對紮實理論的需求，而其認為進入研究所正可為其找回失去的理論基礎，讓理論與實務產生對話。

雖然有前面幾年有回到師院去進修，但是我始終覺得那種進修並不是很嚴謹的學術要求，對於教學的一些理論來講，其實師專或者是師院的時候，給我們的並不是很紮實，那我會很想說把自己的一些教學經驗跟理論作一下實際的印證，而研究所正可以提供我這樣子一個比較紮實的理論基礎。
【150-156P4 彥翔老師】

二、其他進修途徑的缺失

（一）進修內容無法自行選擇

由於學校研習屬上至下模式，教師對學習內容大多只能被動式地強迫接受；蓉心老師和冠妤老師都認為這些研習在內容安排上，無法符合其興趣，對其專業的成長幫助並不大。

那雖然說你平常有一些進修跟---學校也會辦一些進修啊，但是這些進修可能它安排的一些東西不是我要的，也不是我最感興趣的。【103-105P3蓉心老師】

不知道欸，反正我就覺得那些研習內容沒有很受用啊，那研習的內容也不是我喜歡的。【92.5.18 冠妤老師第二次訪談記錄】

（二）課程學習缺乏完整脈絡

普通的研習進修時間短，課程內容雖多樣，但卻不夠深入，往往只能點到為止，對於真正有興趣想鑽研的教師而言，一般研習所提供的進修內容，缺乏較完整、有系統的脈絡，彥翔老師以及宏軒老師就對此提出他們的質疑：

因為普通的研習大概就---我覺得就沒有辦法提供很完整的這種脈絡（指課程及師資）。【157-160P4彥翔老師】

自然科的研習一般來講---以我所知道的，幾乎很少啦！不管是在校內的或是校外的研習活動，基本上它的次數或者是它的內涵，真的是很少啦。講師能夠講的範圍---講的太多了，又不深入；講的太少的話，又變成說它的廣度又不足。所以說如果說你對這一方面有興趣的話，可能---還不夠啦！
【85-91P2宏軒老師】

(三) 欠缺嚴謹的學術要求

雖然積極的從事教師在職進修，但是彥翔老師覺得師院進修部的進修課程集中於一個短期時間上完，在教與學的品質上，可能不如研究所訓練來得紮實嚴謹，他說：

嗯---因為在大學裡面的學習，---很可能是自己學習的關係啦，像我們是師專畢業的，然後在師院進修的時候，就是取得學士學位的那個過程裡，利用四個暑假的時間，去取得學士學位，而在那四個暑假的時候，其實我們都曉得在暑假裡面，等於一個暑假就要讀完一個學期的課程，那在課程的一些---我感覺在品質上啦，還有一些時間上啦，那個都---覺得好像蠻粗糙的。

【377-382P9彥翔老師】

第三節 分析與討論

本章主要在針對個案教師當初進修的動機與選擇研究所為進修途徑的原因做探討，以利於擴充對接下來各章節主題的了解。綜合上述兩節的探討發現，受訪的六人進修研究所學習的動機，有九個類別因素，分別是刺激、生涯規劃、做孩子的榜樣、使命感、興趣、不足與求知、轉換、累積成就感、以及晉級加薪。至於當初選擇以研究所為進修的途徑，則是基於考量研究所的特色與分析其他進修途徑的缺失而決定。經綜合歸納與比較之後，有關受訪教師當初決定參與研究所進修之動機因素層面，研究者有以下三點發現。

一、個案教師係基於多重的動機從事進修，而其中分別來自於內在與外在驅動因素，而且先前的教育工作經驗也會影響其從事進修的意向

本研究發現，個案教師基於內在動機面向，如藉進修累積成就感、依興趣鑽研更廣博的知識等而從事進修的趨向，較基於外在動機因素，如晉級加薪、刺激

等來得多。這可能與在職教師的身分有關，因為本身已具有穩定的工作與收入，故相較於一般人以追求物質面向需求的動機為優先，個案教師可能較有機會思索較高層次，如求知的需求或個人理想的完成等。Knowles (1984) 指出成人的學習動機可能來自於外在動機，如追尋最佳工作機會、升遷、增加收入等所引起；但是大多數的動機來自於內在的驅力，如想把工作做好、提升自我、提高生活品質、追求成長與發展等，這或許可以解釋本研究的發現。此外，個案教師先前對教育工作的種種觀感，也是促使其決定進修的原因，例如之前對教育工作的喜愛，讓個案教師無後顧之憂，可以進一步追求更高深的知識，與發展個人生涯；然而對教育工作抱持只是項工作的個案教師而言，則是想藉進修研究所暫時轉移沮喪的心情，可見對教職工作的不同觀感，造成個案教師有著截然不同的進修動機。

二、晉級加薪因素對於個案教師從事進修，仍然具有很大的吸引力；身為男性，仍受社會期望的影響，致力於往上提升，增加薪級

以彥翔老師、毅威老師和宏軒老師三位已組織家庭的男性個案教師而言，努力的向上提升地位，可以讓原本固定的薪水增加，對身為一家之主的他們，是重要的事，而研究所的進修剛好可以促成這個理想的達成；至於對其他的受訪對象來說，晉級加薪這一項雖不是其進修的主要目的，然而在辛苦付出代價之後，能獲得一些實質的回饋，也是一件令人振奮的事情。這樣的結果顯示晉級加薪此一向度在教師從事進修時具有的影響力，這與許多學者的研究發現（王誌鴻，2000；吳明隆，1992；吳美麗，1997；吳清基，1982；陳英豪等，1988；劉文通，1987），非常相似。

三、個案教師對於進修途徑的體認，已較能重視實質面向，追求進修品質

綜合上述，可以了解碩士教師選擇以研究所為再學習途徑之原因，基本上受訪者先前對於研究所的正統嚴謹的學術地位角色，均抱持肯定的態度，並將進入

研究所學習視為是有別於以往大學階段為學位而讀的更高層次學習，在此一層面上，比較值得一提的是，雖然知道研究所的學習是較為辛苦的，但是仍有個案教師願意投入，其中一個原因是對以往學習階段的省察：學歷導向的學習有時因為出於不得不去做的前提，可能在學習的內容或結果上，品質有所折扣，可以說離真正的自願學習還有一段差距，像本研究有個案教師提到其當初進修師院即是如此的心態，而在具備教師的基本資格要求之後，對於自己的學習需求開始有了較為深刻的省思，不同於之前為學歷而學習的觀念，取之而來的，是真正為學習而學習的想法。此外，雖然在現實的教學場域中，也有針對教師舉辦的校、內外研習，但是因為時間短暫、進修內容缺乏完整系統規劃，因而造成教師們仍會想進入研究所這樣一個有系統、要求嚴謹的學術訓練機構中，鑽研自己有興趣的學問。

第五章 在研究所中學習

彼得 聖吉 (1994, 頁 19) 認為：「真正的學習，涉及人之所以為人此一意義的核心，透過學習，我們重新創造自我；透過學習，我們能做到從未能做到的事情；重新認識這個世界及我們跟它的關係，以及擴展創造未來的能量。」由此可知學習對個體具有成長的意義。本章將探究個案教師在研究所中的學習經歷，並發現其在此學習過程中的成長與轉變，以了解個案教師在進修期間的學習狀況。

第一節 學習的重要經歷

研究所的學習不同於大學，許多的學習事件，如修課的經驗、研討會的參與、課堂討論、與教授的相處、以及與同儕的互動等，這些都成為個案教師的重要經驗，本節將對此作一深入探討。

一、修課經驗

(一) 跨校選課

有些校院系所因為考量到研究生的需求，允許學生到所外或校外選修興趣課程，這樣的一個制度，除了讓研究生可以學習更完整的知識外，也可藉此開拓眼界，對自己的學習或者角色產生反省。冠妤老師就是因為這樣的機會，有幸到附近的大學見識專業醫療團隊的運作，也就是在這樣的體驗中，讓她對自己身為教師的專業產生疑問。

那---其實上那個課很苦啊，因為就是醫生他們在討論個案的時候都是用英語在 present (呈現) 啊，在報告說那個個案的情況，然後為什麼給我很大的震撼呢？---我那時候就覺得說---老師是什麼專業嗎？---就是那種好大的那個衝擊啊，就是你在那個個案會議裡面，你發覺---人家好像真的是專業！比如說他們有一些是 combine (結合) 在一起的那種會議，比如說有神經科的、然後還有放射科的，因為有一些他們會作些放射性治療，然後還有那個社工人員，然後還有心理諮商師，啊當他們在針對一個個案在報告治療療程的時

候，我覺得那種專業是---讓我楞在那邊的，會懷疑自己身為教師的一個專業。
【253-262P6 冠好老師】

（二）一對一教學

研究所的招生人數通常都比大學要少，修課的基本人數也較低，雖然有些系所會有選課人數達不到標準就不開課的限制，但是有些系所則允許出現一對一教學的狀況。這在毅威老師的學習經驗中，算是較為特別的經歷。

感覺很新奇！不是很習慣。那時候碰到很新奇，你會覺得很受寵，就像一個家教老師一樣，你會不會很習慣？我說：我可能習慣了，因為家教老師嘛，一對一，我可能很習慣。但是我們從一個正式學制之下的，這東西在你的求學階段，從來沒碰過的！【532-535P13毅威老師】

而這樣一種教學方式究竟對研究生的學習有什麼樣的影響？毅威老師認為利弊是互見的：

我是覺得怎麼講，它都各有利弊啦！從一個同儕的學習裡面，你缺少了同儕的刺激，是不是同儕沒有給你另外一個觀念的回饋？我們就比較少吸收到這樣一個同儕回饋他的理念、他的想法，我們變成說只有我們自己的想法，再來就可能只有老師的想法，所以說比較屬於一個單向的一個溝通，你沒有辦法說多向；那好處的話就是說，你上課會比較嚴謹一點，你會比較不敢馬虎，人愈多你就可能怠惰性會愈強，因為人多的話，可能可以分配的時間很少啊（笑），所以說你這樣一對一上下來會很累！【510-518P12毅威老師】

（三）課堂討論

1、模擬擔任專題演講的引言人

根據六位受訪者的資料顯示，在研究所的學習過程中，其上課方式大致以報告、討論居多，對於一個習慣於依賴教科書傳遞既有知識的國小教師而言，突然要升格為專門學術領域的介紹者，在準備的過程中，難免會受到傳統思考模式的侷限，而這樣子的牢籠需要旁人的點醒，才有突破的時刻。彥翔老師在自己準備模擬擔任專題演講的引言人過程中，對於教授要求事前自行研讀，再將討論題綱

與教授研商，最後才能提出來與同學討論的規定，就有深刻的體會：

那老師他對於你的討論題綱，他需要---他的想法是，你必須要先跟他討論，變成說這個討論題綱，當下個禮拜要討論的時候，你在前一週就要先到學校來跟老師作一個check（檢視），那我自己的一個經驗是，我從來都沒有這樣過！所以在跟老師對談的時候，老師的一些問題，可能是自己都沒有思考到的，那那一次我自己是跑了兩次之後，才把那個討論的題綱確定，老師也才點頭說這樣子的一個討論題綱是可以拿出來討論的。那這個學習經驗，自己是覺得---雖然很---很辛苦，但是覺得是很值得的！【354-361P9彥翔老師】

而經過這樣一個訓練過程，除了讓彥翔老師注意到思考應具周全性之外，也提醒他在傳遞知識時，所應有的負責態度。

因為我覺得就算一個很簡單的東西，也很可能是自己已經讀過很多次的東西，但是就由這樣一種作學問的態度，其實還可以發現很多---不同於自己以往單純想法的那種東西會出現，尤其是自己擔任引言的時候，對於那種內容可能要有更全面性的了解，不是說一知半解就去引導別人，那次的經驗是讓我覺得收穫蠻大的。【368-372P9彥翔老師】

2、分享閱讀心得釐清想法

或許受制於傳統講授的上課方式，對於研究所中大部分教授所採用的討論進行方式，受訪者均在其中感受到相當程度的震撼，與人對話的互動機制，讓人澄清自己，了解他人，討論之間，激盪出不同的創意能力。

我們有幾位教授是屬於比較嚴格的教授，然後他會在每一節上課之前，就是在學期初的時候，會影印一大疊的資料，然後每週還有每一週的主題，必須研讀完一些固定的文章，然後你還要撰寫一篇你讀完的心得報告，然後再全班一起來討論這個主題，藉由老師這樣的一個上課方式，還有一些不同的論文、一些文章閱讀之後再來思考，往往會得到更不一樣的想法。【271-279P7彥翔老師】

（四）閱讀原文

因應國際化的趨勢，許多的研究所紛紛制定或修正報考的規定，要求研究生

入學前須具備一定的英文水準，以應付研究所中學習的需要；然而某些系所並無如此的規定，因此研究生在原文閱讀上的程度可能出現差距。而相較於一般生的擁有較多能力與時間，在職教師在從事原文閱讀時，的確需要花費較多的時間、精力，本研究的受訪者在此一面向上，都有其特殊的經驗，有的痛苦不堪，有的認命接受，有的則是積極的找尋方法。

1、讀到半夜起來哭

雖說個案教師在大學時期或師資班接受過英文的必修課程，然而在國小擔任教職期間，除非自身持續學習接觸，否則幾乎與英文學習完全脫離，現在進入研究所學習，一下子要從事大量的原文閱讀，除了不適應之外，有些教育新知本就鮮少接觸，現在要直接以英文閱讀來認識此領域，的確是難上加難，怡靜老師對此就深刻體悟到學習零成長的切身之痛。

那個學習到，可能是真的是從討論的過程當中發覺到，如果說我從原文書中得到什麼，那真的是零！我得到的是---，尤其是唸到那個所謂文學批評的時候，喔！那真的是讀到半夜起來哭！那是因為這個人贊同那個人的說法、、、等，然後下一句話可能是說：可是這個人呢，贊同，可是在某一部分他又怎樣怎樣，其實那個過程我是真的看不懂的（激動），那真的是很痛苦，如果只是一般敘述的文章，隨便講，比如說隨便一本我們的教科書好了，中文的教科書喔，就算它不是很好讀，可是我們都還看得懂它的意義，可是讀那個原文書，你如果是普通的那種文字敘述，那還好，因為我們的英文程度是還好看懂那麼一點點啦，但是那個文學批評那個實在是（苦笑）---給它完全是---看不懂！是真的完全看不懂！【729-740P17怡靜老師】

2、超級翻譯機

或許之前很少有英文閱讀的經驗，因此個案教師們一拿到英文文獻，很自然的就會抱著逐字查，逐句翻的習慣，無法掌握重點摘要閱讀，因此常造成翻譯了整篇，但卻不知所云的結果。難怪教授會不禁莞爾的問：「然後呢？你只有這樣子而已，你知道什麼？」而除了學習方法的錯誤，冠妤老師則是認為限時的原文閱讀與寫作，讓其失去獨自摸索學問與沉浸其中的樂趣。

比較沮喪的就是我有修一門課，那時候就是一個禮拜要看二、三篇的那

個英文paper（期刊論文）啊，就是除了那個教科書裡面的一個---比如說幾頁嘛，然後再去找兩個相關的，就一個禮拜就要交，那時候我都覺得我好像翻譯機喔，那種感覺就是---你不是給我一個很長的時間讓我去消化資料、慢慢看，我可以在閱讀裡面得到一些樂趣，我就是趕快---快快快讀完，然後早點把摘要寫出來，因為下禮拜要交功課，所以這樣的一個方式其實就失去讀那個英文它---或許我找我有興趣的東西讀的時候，我覺得讀完還蠻有感覺的，我覺得那種東西還會比較有---可是你在一個禮拜裡面你就要寫那些，我覺得就壞了那種美意啊。【803-823P19冠好老師】

3、「慢郎中」與「洋京梆」

以往學習英文的經驗，在研究所的原文閱讀當中，似乎具有頗大的影響，以彥翔老師、宏軒老師而言，師專及師院進修階段，因為課程關係，與英文的接觸較少，故而進入研究所中，突然要從事原文的閱讀，對其來說，是一件苦差事。彥翔老師覺得閱讀速度太慢，多少耽誤其研究的進度：

我覺得最大的學習挫折就是英文，因為研究所的那種學術要求是比一般大學還要高的，所以有時候必須要閱讀一些原文的著作，那自己的英文程度並不是很好，所以我覺得最大的挫折應該是在這個地方，就是在閱讀的文獻方面，速度沒辦法像別人那麼快。自己比較會覺得有無力感的就是可能自己的英文程度比較不好，如果英文很好的話，搞不好還可以再快一點，或是可以再更多國去研究。因為像論文的撰寫，光是文獻的閱讀，就花了將近半年的時間，就是讀一些它們的教科書，它們的一些能力指標。【92.5.18彥翔老師第三次訪談記錄】

而宏軒老師則是認為花在查生字與翻譯的時間過長，對於內容較無法深刻去了解，僅能藉經驗慢慢累積對此內容的認識。

剛開始要花很多心力啊，一篇文章要花很多時間，幾乎---說難聽的，除了一些簡單的字以外，很多的都是變成是單字啊。然後有時候我們可能英文---尤其是師專的英文，說實在是比較沒有那麼重視啦，師專因為沒有升學的壓力，所以說英文沒有那麼重視，所以一般來講，英文能力可能會比大學還要差一點。翻完---剛開始會覺得它在講什麼還搞不太清楚，但是慢慢的到後來就會比較清楚它這篇用在什麼地方，那有一陣子，尤其是第一篇、第二篇的時候，我們教授還會講說我翻的英文好像「洋京梆」！就是很生硬的感覺。【232-245P6宏軒老師】

4、找出錯誤，修正再修正

原文的學習，雖然對本地研究生而言，並非易事，但是隨著原文閱讀的無法避免，研究生們多少會想出應對之道，以解決自己學習上的困難。毅威老師除了藉由請教同儕治學之方式，體悟到一套先找出重點的閱讀方法之外，透過上課討論與反覆修正觀念的過程，讓他對學習的內容逐漸了解。

你可能翻譯錯的，那教授他就會糾正你，那也許他說你抓的大意---他認為事實上它原本不是這個意思，那你就再修正。然後我們的所當中，你第一次寫的作業，上完課討論之後，你還要做第二次，等於說同樣一個paper（期刊論文）你再讀第二次，再做第二次，那第二次你會再加上跟教授談過的問題，談過的內容，去做修正。【452-468P11毅威老師】

而這樣一個錯誤訂正方式，讓毅威老師想到一般的教師教導學生亦是如此，研究所中藉由這樣不斷修正錯誤的方式，使研究生對原文概念內容的了解更為澄清。

你錯了，你總是要改啊，你的知識才會做訂正啊，不然你可能就是上完就放著、你可能就丟了，隔了一段時間你可能忘記了啊，因為你做第二次就等於說，你有再加深印象啊！【470-472P11毅威老師】

當然，因為目前國內的許多教育相關資料並不完整，有許多新知須依賴原文的閱讀來獲知，故而閱讀英文是無可避免的學習過程，隨著閱讀經驗的增多，個案教師們事後回想這段經驗，雖然還是覺得辛苦吃力，但已能漸漸接受這樣的方式。

（五）網路科技學習

研究所中的學習需要大量的資訊，而這時電腦媒體恰好可以派上用場，在冠好老師的學習經驗中，因為接觸網路科技教育，使得她的生活從與資訊脫節邁向E化境界。

我覺得使用電腦這個是我在這兩年半最誇張的一件事，就是我打開眼睛的第一件---起床的第一件事我一定是開電腦，然後我每天就是會check mail

(檢查電子郵件)就對了,我一定要開mail(電子郵件),我大概就是會花一兩個小時---因為我都是看網路新聞嘛,我後來這樣子回溯起來,很多的事情就是我一定都靠電腦做,在---我就回想我兩年半以前,好像電腦在我生活中,沒有佔這麼舉足輕重的地位,可是在這兩年半---我覺得沒有它不行!因為很多事情都要靠它來處理。甚至於說---因為就是教學科技嘛,我就也去學那個拍攝啊,然後轉錄那個檔案剪輯啊,所以我有一個副業,我大概沒有工作的話,我就要去做剪片師(笑)。【661-684P16冠好老師】

(六) 學習與教學連結

教師的在職進修雖然辛苦,但是有一個好處是可以將所學立即與教學現場產生連結,或者是將教學現場遇到的難題帶到研究所當中討論,甚至得到解答。這與完全沒有教學經驗或是尚未進入教學現場的職前學習,有著相當大的不同。冠好老師回想起自己在大學時代的學習挫折,她說:

我們大學---就是畢業那一年---四年級的時候,也都是要做一個專題,然後我印象非常的深刻是---我一直告訴我自己,我打死都不要唸書了!因為我覺得做那個專題好痛苦。因為就是亂做啊,然後寫得很痛苦,就是寫得很痛苦,可是現在想的時候就覺得---就覺得很好玩啦,不是痛苦,而是找不到門道,然後沒有找到那個樂趣,在寫的那個過程的樂趣,只不過好像是在把一個作業完成,然後那個作業完成的時候,你又是東抓一些西抓一些這樣子來湊就對了,然後我是覺得後來的那種學習態度是覺得說,其實我在寫這些東西裡面,我應該嘗試怎麼融入在那裡面,比如說我在看一些資料的時候,其實它是有樂趣在的,那我以前的話,可能認為它就是一個工作,交代的一個作業,啊那種心境上的轉變,就有點不太一樣。【857-878P20冠好老師】

而進入研究所後,因為在職的身分,冠好老師於一邊進修、一邊教學的情況下,在理論與實務之間找到可以互相印證與連結的樂趣,學習不再是空泛,而是紮實的感覺,她從中對學習有了與大學時期截然不同的心情。

在摸索的過程裡面,我就會想到班上的那些情況,我覺得這就會比較有趣!像我舉一個比較具體的,像以前啊,因為我是唸特教的嘛,我們做的那個專題就跟特教有關,啊我根本就還沒有去教過書,---唉---我就覺得那些資料對我而言,是都很遙遠的!我就是好啊,你說這樣子。可是現在我在讀資料的時候,我是有實際教學經驗,我在看那些資料的時候,我就想對又,好像又,班上同學有什麼樣的反應,或是我在教學上,我好像都會有做某一

些---譬如說我有哪些期望加諸在學生身上的時候，啊這樣子在讀那個過程就覺得---好像還蠻好玩的！【878-886P21冠好老師】

二、參與學術研討會

除了平常上課之外，很多的研究所也會鼓勵或強制規定研究生參加系所或校內外的各式研討會，有時是純粹的參與角色，有時則可以是論文的發表者，而透過這樣一個參與方式，受訪者看清了多元面向、增加了見識與膽量、並且刺激到國外進修之想法。

（一）參與所內講座擔任發表人

在研究所的進修規定中，有的系所會希望研究生在畢業之前，能夠公開發表文章，一方面希望研究生能力達到一定水準，一方面增加研究生參與學術研討的機會，而這樣一個規定，除了讓研究生有機會得知其他人的觀點之外，更可以對自己固著的理念，作一澄清。彥翔老師以其參與所內講座擔任發表人的經驗為例，說明此事件帶給他的意義：

當天其實在發表的時候，有很多的教授提出另外一種不一樣的觀點，那他們這樣子的想法互相交互影響之下，其實讓我看得更完整，我想舉的例子是，那時候我在專講的時候，我提的是英國、美國、澳洲三個國家的---科技教育的比較，可是那個時候有我們的一位教授啦，他就曾經質疑說，其實比較教育，你為什麼就單挑這三個國家來比較，這樣一個題材的選定，在比較教育裡面，是不是你已經誤入的一個比較教育的盲點，其實他的這樣一個想法，還有這樣子的一個提醒，我覺得都讓自己有很大的收穫，就是說比較也不是說盲目的比較，應該是有點系統的，應該去說服他人說你這篇論文的比較其實是有價值的。【509-518P12 彥翔老師】

（二）到所外發表

冠好老師因為有機會跟隨教授做研究，因此也常有機會到所外進行發表，而透過這樣一個參與方式，讓她見識到了學術的廣博與精深，同時也藉此鍛鍊自己的思維和臨場表現，幾次歷練下來，輪到自己口試時，心情反而平靜不少。她說：

真正在發表上---可能不可否認的是，透過這樣的幾次經驗，其實在口考的時候，就很自然，因為---大概是我之前也都有有一些經驗，就是要去發表的經驗，我還曾經這樣拉肚子拉一個晚上啊，就是去國科會要發表的時候啊，啊也是因為這樣子之後，我口考那一天---前一天晚上，我還是照樣一躺就睡，就覺得那種接受的那個會比較---心態我已經會調整，好像不會覺得好恐怖，因為以前的經驗吧，就是也都有類似過這樣子，那這個就是發表給我可能比較大的那個---對，穩定的那種情緒。【1177-1196P27冠好老師】

而除了參與國內的研討會之外，有的研究生可以藉著跟隨教授做研究或發表的機會，一起參加國外的研討會，將視野延伸到國外，了解他國的發展趨勢，更拓展了人際的互動。以冠好老師的經驗，她還因此動了想到國外繼續深造的念頭：

其實我覺得一個很大的震撼是，像我們有去參加過國外的研討會嘛，---就會覺得很好玩啦，因為你各國的人都有嘛，然後他會---那時候我們去參加研討會的時候，他就是會談一下他們國內的一些情況，然後在談的那個過程裡面，其實你還是多多少少會有一些好奇在啦，啊那時候會覺得說，心裡頭還是有埋一點點因子啦，如果我今天想要再繼續讀的話，我覺得就會---就會有這樣的---（想要到國外讀書的想法）。【1714-1726P39-40冠好老師】

三、論文寫作

研究論文的寫作，是就讀研究所的重要大事，打從進入研究所之初，研究生們就必須開始著手尋找自己感興趣的研究題目，藉著不斷的蒐尋與閱讀資料、修正研究目的、進行正式研究、分析、還有做出結論等步驟，逐步完成自己的作品，在此過程中需要經歷研究能力的不斷的淬鍊與琢磨。因此一本研究論文的完成，雖說是為研究生在研究所的學習歷程畫下句點，但不可諱言的，其實也代表著研究能力的一個提升。究竟這樣一個寫作歷程對六位研究參與者的學習帶來哪些特殊經驗，以下將作一說明。

（一）摸索論文題目

在寫作論文的最初，因為從來沒有研究所學習的經驗，加上研究所並沒有專門講授論文寫作方法的課程，因此很多研究生都是在進入研究所之後，慢慢的摸索，不論是在主題的訂定、問題的描述或聚焦上，常常都是在毫無頭緒的情況之

下進行，難免會讓其顯現出無助與挫折感。冠妤老師與蓉心老師提到她們的經驗：

就是剛開始找不到論文的方向時，會比較痛苦的，另外就是給你意見的人的論點沒有交集的時候，就會無所適從。【92.5.18冠妤老師第二次訪談記錄】

那就是剛開始在寫論文的時候啊！像是論文的形式啊、還有它怎麼去做啊，這一方面，研究所只有提供給你哪些---它的一個大綱而已啊，那些格式化的都有提供啦，但是是說剛開始進行的那一種流程啊，研究題目怎麼去找什麼的，都是要靠自己去摸索，去參考別人的作品，對不對？【331-334P8蓉心老師】

（二）獨自面對寫作

至於在學習當中，指導教授的介入論文指導方式也因其個人的教學理念而有不同，有的抱持尊重研究生的意見想法，但卻不放任的態度，本研究中的個案教師大多陳述自己的指導教授是採用此種模式；比較特殊的是怡靜老師，儘管其在閱讀的功夫上是自動自發的態度，且不時有自己的想法；然而，遇上寫作論文時，因為老師給予自主的空間過大，獨自摸索的時間，變成是一種折磨，在心中疑惑無解的情況下，她卻很希望能被動的跟著指導教授的命令走：

其實在我寫論文的過程當中，其實他（指導教授）沒有給我很大的意見，意思就是他給我很大的空間（笑），其實那一個很大的空間，其實是給我一個蠻大的折磨！所以他不願意給我很大的幫助其實他也說的很明白，他不希望他的觀念影響到我，那就會覺得有失一個研究生應該有的學習態度，或者是應該要有的一個學習結果的展現，所以其實他通常是一個不會提供我問題的人，不會提供我意見，因為他是真的很怕提供我意見，我就會跟著那個意見走，那---我當然不怕啦，這個部分其實我很希望他是填鴨式的教學，他叫我做什麼，我就做什麼，我是個很乖的學生，偏偏他不這樣做（苦笑）！
【380-389P11 怡靜老師】

雖然研究的主題各自不同，但是在經過這樣一個反覆思索問題、斟酌字句的寫作磨練後，受訪的六人，對於自己在此歷程中的收穫，有著極近相同的看法，就如蓉心老師所言：

一篇論文的完成，其實是一個很耗心力的過程，那不管對於自己---體力啊、心力上的一個磨練啊，或者是說對於自己思考---邏輯思考啊，或者甚至於說你遣詞用句的一個磨練，其實都是一個---蠻有幫助的啦。
【730-733P15-16蓉心老師】

四、與教授的相處

在研究所的學習過程裡面，雖然強調研究生的獨立學習，但是教授扮演的角色，卻是導引研究生邁向獨立學習的關鍵，學生的學習態度與學習成果，多少會受到教授展現的特質所影響，進而刺激個案教師內在的思考。以下將從五個面向描述受訪者與教授互動的個別經驗。

（一）以人為本的堅持

靜怡老師在訪談中提到她因為受到教授以人為本的堅持態度所震撼，而對體罰有了另一番深層的思考，進而促使其態度有了一百八十度的轉變。

他也是屬於那種偏向於---森林小學那種開放式教育的，不准打、不准罵，然後以更適性、適才的方式來選擇課程配合那個學生，他是以那個學生為主的一個觀念，但是---我會比較質疑是因為我是一個國小老師，我面對的是三十幾位的小朋友，其實有時候會沒辦法做到他所說的那種---所謂的人本以人為本、以學生為主的那種觀念，因為---一個班級就有所謂的一些觀念需要建立，那當然其實他最大最大的那個理念，我當然能夠接受，因為我覺得不管怎樣以人為本---其實，---真的是不能體罰啦！【482-499P12怡靜老師】

（二）對文章裡的宣稱負責

在研究所裡面，雖然教授皆擁有國內外博士學位的資歷，但是因為個人治學的態度、風格與方式有所不同，因此也會影響到學生的學習情形，治學認真用心的老師，學生自然不敢怠惰。冠妤老師以其跟隨教授做研究的經驗，感受到指導教授對學術的嚴謹要求與負責任的態度，對於自己以往的交差心態，有了一番省思。

就是---像以前我們可能就是寫了一篇小paper（書面報告），然後我們就覺得說啊寫了就偷笑了啊，我已經寫出來了。可是後來跟指導老師，我可以

因為這樣一篇改八、九次，然後改差不多半年，那只不過是一篇小論文，那我的那種想法是覺得好痛苦又，可是老師給我的感覺就是你要負責任啦，就是你既然要發表的東西、你要投出來的東西，那就是一個責任啦，那我覺那種感覺---就是用心的程度會特別加深，就是會想到責任這個問題，本來都不會想到，可是跟指導老師在談的那個過程裡面，他給我的一個觀念。而且---對啊，以前的老師就是報告交出去嘛，那老師就是針對上面一些問題給一些回饋，這很簡單啊，但是就不會去想到---去釐清---就是你的文章裡面，你要論述的一些點啊，那是一個責任，你既然要做這樣一個宣稱，你那個責任要有，對啊，那我的指導老師就非常強調這個。【627-639P15冠好老師】

（三）嚴謹的課程設計

雖然成人教師已具有獨立學習的能力，然而在研究所中的學習，因為其方式與之前的學習有所不同，加上有時鑽研的又是新的知識，如果教授能在事前細心規劃，引導教師們學習，其成效會是令研究生印象深刻的，三位個案教師分別提到他們的體驗：

諸葛老師每一次上課他都會打---就是他都會打好他的講義，對，然後發給我們，然後課堂上就進行討論這樣子，那諸葛老師他的那種---就是他的那個講義，其實它很詳細，而且還蒐集了很多資料，他真的是很用功的學者那種，他就蒐集了很多資料在那個講義上面，然後給我們，這等於是附加的給我們，因為我們其實可以利用其他的時間就是去閱讀，甚至去上網去看，而且他給我們的講義不是那種很艱深的，是你幾乎可以用在教學上的，對，那我也就是修了閱讀障礙的課啊，我對閱讀又有重新的認識，對。【322-330P8冠好老師】

他就鼓勵我們去接個案，然後他就是叫我們去跟他---每個禮拜一次跟他做個別督導，那他花了好多的時間去幫我們去做個別督導，那對於自己那個---在個別諮詢的---跟小朋友談話的一個過程中的一些---的一個技巧、或者是態度啊、或者談話的方式，他都提供他的一些建議與想法，然後可以更了---這個部分的一個---一個討論的過程中，其實對於自己的一些---你為什麼這麼去跟孩子談？去跟孩子這樣子去做互動？的一個你的一些想法，都會更清楚，所以我覺得這個老師他花了很多時間，他給了我們這個機會，然後讓我們去跟他做對話，我覺得其實這個課程收穫蠻大的。【521-530P11蓉心老師】

像我們老師他就有整理出來一個方法就是說，你在這個領域---他就歸納出來，你在這個領域會常見到哪一些（英文）生字，他就提供我們一百個單

字作為參考。就用一張A4的紙，所以經常會出現的字，看久了就會比較熟悉。
【317-319P8宏軒老師】

（四）接納與尊重學生的風範

教授對學生的影響，除了課堂上傳授知識、技能之外，潛在的人格特質，多少也會在無形之中，影響學生的學習興趣與態度。綜括而言，治學認真、對學生接納、尊重的教授，似乎較受研究生的歡迎與認同，也較能帶動學生的學習興致，蓉心老師與怡靜老師在學習中都有這樣的體會：

有一個老師，他就是上課的態度讓我們覺得---那他是一個很認真的老師，然後他上課的態度，你會覺得他是---真的很溫和---很去接納我們，你就會感覺，從他的身上你就會感覺到！真的就是一個學輔導諮商的人所呈現出來的一個---是那麼的溫暖、那麼的接納，那就覺得上他的課，我們很多同學都很喜歡上他的課，因為收穫很多。【530-535P11蓉心老師】

那---其實我覺得司馬老師他影響我最深的，反而不是在課堂上的討論，---而是他對於人的那種尊重，他不會因為---他不會因為你是什麼原因或理由來相信你沒有時間完成課業，他完全是以尊重的態度來傾聽你怎麼解釋，你怎麼看待你的工作，不管是研究生這個工作，或者是教師這個工作，那我就會覺得他會比較站在每個人的角度去---去發掘問題，---他比較能夠同理啦！對，那其實我會覺得他的態度，其實是我最喜歡的，我能這麼說。【501-516P12怡靜老師】

（五）負面的經驗

之前提到，教授有其獨特的個人氣質與教學作風，雖然六位受訪者在與教授互動中不乏愉快的經驗，但是不可否認的，個案教師在研究所中與教授的相處也有不愉快的經驗產生，以下將一窺在其研究所就讀期間，對其學習造成不愉快經驗的事件。

1、直接指正帶來學習壓力

雖然每位國小碩士教師都有站在台前講授知識的經驗，然而在研究所中的公開報告，卻不能與之相比擬，因為此時的角色不是教師，只能算是成人學生，面

對的不是小學生，而是具有相當學識背景的大學生，因此在報告時，緊張的程度自然不在話下，而教授若以學問為前提，忽略了教師的內心感受，給予直接的指正，而非委婉的給予協助澄清，如此教師們容易在自尊上遭受挫折，而對學習感到壓力，蓉心老師就有這樣的經驗：

我記得有一個課程裡面的一個上課的經驗其實---不是很好！你會覺得說---我記得那一次的學習經驗是說，我們也是在準備分組報告，但是碰到這個教授會覺得壓力很大！因為你講不好的時候，他就會馬上給你---因為你本身就已經很緊張了，對，那他又會立即給你---那樣子的一個指正又不是---我覺得不是很舒服啦，那你就會覺得其實在面對這位教授的時候，其實會有點害怕。他會給你評價，然後會問問題，但是有時候問問題是你招架不住的，那有的教授---欸你答答不出來的時候，他會試圖幫你去做---解圍，或者說去幫你做一些澄清的部分。同學之間我們在閒談的時候，也會覺得上這個老師的課其實是蠻有壓力的。【473-498P10-11蓉心老師】

2、放任學習

有的教授或許認為研究生應有獨立學習的能力，因此對於學生的學習，採取較為開放的態度；然而就研究生的角度來看，除了獨立學習之外，也希望教授能在適時協助學生解決學習上的疑惑、指正待改進之處，因為在努力之後獲得教授的回饋，研究生才能據以檢視並修正自己的學習結果，然而冠好老師卻有不同於此的經歷：

你就是一直在榨乾東西而已啦，你把東西掏出來這樣而已，你完全都沒有---像那個老師他的風格就是---因為是必修嘛，那一定是修課的人很多啊，那那一次大概有三十個左右啊，那他就是分組，然後每一個人就是挑一個方法嘛，你就挑一個方法，那你就做介紹，然後你還要變成做一個小專題，一個論文，然後還要去投稿，投上了以後才會給你分數，---就是你會覺得---當然這過程---我覺得那個收穫不是來自於課堂，而是你自己去找的額外的，那你如果說實際在課堂上面的收穫，從老師那邊得的，我覺得---在回饋的---甚至於你會覺得大家在討論的時候，反而有回饋的是同學之間嘛，因為有可能對那一個方法他們比較熟悉或是怎樣，那老師真的是裝飾用的，就那一科的老師，在當時那一門課，他是裝飾用的！【435-445P10-11冠好老師】

五、與同儕的互動

在研究所中，研究生除了教授之外，接觸最多的當屬同學，本研究中的受訪者都提到同儕的學習讓她們體驗到合作學習的經驗，也彼此分享教學或生活的心情。當然，也有研究生經歷到因彼此背景不相同所造成的衝突，以下將做個別的陳述，以了解同儕互動之間的重要事件。

（一）同門師生seminar（專題討論）

研究所的學習相當強調彼此的對話討論，藉由這樣的多元腦力激盪，讓對話者個別去澄清自己的看法或概念，因此討論小組的機制，有其存在的必要。冠妤老師在研究所的學習經歷中，同門師生的固定小組研討，讓其可以在學習中有討論的對象，減少了獨立思考的盲點。

我們同門有組成一個---就是同樣一個指導老師，我們那時候就研一的---研一升研二的暑假，然後我們是兩個月的時間嘛，我們那時候就是每個禮拜都有一個seminar（專題討論），就是討論會這樣子，啊就是大家看一些研究方法的書，然後順便講一下自己的一些研究---你想要做的---那時候有的人已經有他的論文的方向了，那就可以請他說說看啦，請其他人也給他一些意見，那沒有的人你就是從中再趕快努力看文獻啊，就是類似這樣討論，---我覺得那一次感覺真的很好，老師他也沒有亂跑，所以那兩個月都在。然後還有最主要是我們還有一個就是工作坊啊，就是我們同門的工作坊啊，那大家就是上面提問啊，或是有一些訊息就在上面PO（刊出來）。其實我覺得你可以多看看別人那種思考的---就是思維方式吧，然後還有---尤其是當那個時候自己還沒有方向的時候，聽了別人的---給了一些靈感，或許你當時沒有辦法提出你自己想做什麼，可是你從別人---從他在找題目，他在找資料的過程，那個都是一種學習啊，我可能覺得欸，對啊，這也是一個管道，欸他為什麼這樣子思考？去接觸不同的思考點，我覺得這蠻好的。【889-914P21冠妤老師】

（二）有人做伴真好

因為在研究所中的學習對象，有很多來自不同的背景，然而「物以類聚」，具有相同經驗背景的在職教師，很自然會成為學習的夥伴，不同於之前學習階段的相聚時間很多，因為在職教師們除了學習之外，還有工作、家庭等不同的角色要扮演，尤其在研究所獨立學習的特色之下，彼此相聚的時間很少，因此在學習上

常會有孤立無援的感覺，此時同儕的協助，就會讓人倍感珍惜，怡靜老師談到她的體會：

我們這幾個老師，尤其是對我影響很大的，是一樣在安全國小的建廷老師，那建廷老師其實他已經四十幾歲了，那雖然他四十幾歲，可是他其實本來就是一個成名的作家，那你看喔，他以這樣子的身分來跟我們一起唸研究所，他真的是以大哥的身分，而且不師他身為大哥的風範，在求學的過程當中，他真的是非常非常的認真，那再來，因為我們都一起住長安，所以我們也一起坐飛機，所以說這樣子的情感也讓我覺得---有人作伴真的很好。
【558-569P13怡靜老師】

彥翔老師也認為在研究所要求嚴謹的學習過程中，有幾位志同道合、有共識願意真正為學習而學習的同學，至少在辛苦的經歷中，不會有獨學而無友之憾。

就是自己覺得說在研究所進修這個時候，有一些理念會覺得還蠻相似的，總是覺得說不能老是選一些比較好過的學分，所以我們有幾位是---應該是說有這樣子的一個志向啦，想法是相近的，然後我們在讀書的時候，也是互相砥礪這樣子，啊過程是---說實話，有時候是很苦！【343-350P8-P9彥翔老師】

（三）團體成員異質性帶來衝突

在研究所中學習的成員並非只有在職人士，而教師們與這些來自不同背景的成員一起學習，雖說可以激盪不同觀點的創意，但是也必須面對因意見不同所引起的衝突。冠好老師就以自己在課堂上和一般生相處的親身體驗，說明同儕之間的討論雖有好處，但是不小心也會因彼此的偏見而傷人，造成在討論學習時的無形負擔。

我是一個---以那時候來講，已經教書四年了，一個教書三年、四年的老師提出經驗之談，而且這三、四年之中，教學方法或教學態度一定是慢慢磨出來的，跟學生之間的互動，一定是調整到比較好的方式或者是態度，那---為什麼我們這樣子的思考方式、或者是我們這樣的做事方法，竟然---以他們一個完全沒有經驗的人，可以完全不認同，或者甚至於---他們完全不理會你---你的選擇的過程，只是一昧的批評你這樣子做是不對的，你不可以這個樣子（激動）！我只是不知道說，如果把他丟到那樣子的情境下，他會怎麼做？，

這個只能在事後，他去教學廠又，面臨那樣子的狀況之下，他才能夠自己知道吧。那那時候的打擊當然是很大啊，所以說那樣子的影響其實是---有時候是快樂的啦，當然快樂居多，但是有時候那種心情也是真的沉重！

【638-651P15怡靜老師】

而這樣的衝擊對於最初在研究所體認到對話討論好處的怡靜老師來說，是以前各階段學習經驗中所從未遇到的，身為一個具實際教學經驗的老師，其經驗談的不被尚未接觸過實際教學場域的人士所質疑，讓其深感遺憾，當然，這樣的衝突經驗，也讓其擔憂於再次碰觸這樣的話題，研究所中在職生與一般生的派別明顯，彼此心態上的隔閡於是出現在同儕相處之間，她說：

討論的過程當中，同學會有質疑，甚至激辯的情況，那我覺得說其實那個都不足以為壓力，其實壓力比較大的是彼此之間的隔閡，那種心態上面的隔閡。【92.5.5怡靜老師第二次訪談記錄】

以上主要從修課的經驗、研討會的參與、課堂討論、與教授相處、以及與同儕互動等五個面向來看個案教師在研究所中經歷的重要事件。至於在這樣的經驗中，其有何成長與改變？則將在下節作探討。

第二節 學習的結果與改變

本節主要在探究國小碩士教師在經歷研究所進修學習歷程之後，自身覺察的結果與改變。研究歸結之類目包括新的知識、新的能力、新的態度與新的自我等四個主軸，以下將分別加以論述。

一、新的知識

此處所謂新的知識是參照饒見維（1996）與簡茂發等（1997）對於教師專業發展的內涵來做分類，以下將其大致分為「學科知識」與「通用知識」二個層面來分析受訪教師在知識上的增進或更新。

(一) 學科知識方面

1、建構完整的兒童文學史觀

大學時期就對文學產生興趣的怡靜老師，進入研究所更是選修許多相關的學分，從文學價值觀的奠定、對文學的批判解析，到說故事的文本架構等，她認為自己在這樣一個課程學習經歷中，建構了一個正確、完整的文學史觀。

所以說對於文學史這一個部分，變成是我以後在教學方面，那個思慮，跟我的歷史觀，會比較正確。【95-97P3 怡靜老師】

2、認識生態環保之議題

而當初因為教自然而對自然產生興趣的宏軒老師，藉由研究所的相關課程接觸，對於生態的認識與環保教育等知識，認識不少。

以環境教育來講的話，當然都是符合我們的需要，像學校環保問題的部分的話，我們就可以用在學校有關環保方面的；那像生態學方面，在我們上到自然領域的時候也可以用到。【135-137P4 宏軒老師】

3、熟悉網路世界的內涵

而網路科技課程的選修，讓原本與資訊脫節的蓉心老師，在這兩年半的研究所學習期間，追趕上落後的進度，使其對網路世界的內涵知識，由陌生到熟悉。

因為我的指導老師是做教學科技啊，然後後來我們研究一些議題也都是跟網路教學有關的，所以就對網路這方面就有比較多的接觸，那對於網際網路的一些---可能是資訊教育，或者是說網路討論啦，然後或者是它討論的內涵啦、品質那一些，就是會有去涉獵。【672-676P16 冠好老師】

4、發現美勞與科技教育一家親

本研究中的彥翔老師因為就讀與課程教學相關的系所，在指導教授開的課堂上，他終於了解自己喜愛的美勞與科技教育之間的關係，概念的愈來愈澄清，讓他不斷感受到求知發現的喜悅。

因為自己在師專的時候，學的是美勞組，然後美勞組裡面，因為我們自

己在讀科技教育的時候，也有稍微讀到，其實科技教育的前身就是工藝，那如果再往前推就是國小的勞作教育，對，所以說其實說像我們現在的勞作是屬於跟美勞是合併在一起的，是已經是藝術成分比較大，但是之前的勞作是屬於手工那個層次的，等於是比較實際操作的那個層面，類似像國中的工藝教育，所以後來實際研究之後，才發現其實科技教育跟自己原來所學是蠻相關的。【530-536P13 彥翔老師】

5、釐清閱讀障礙相關知識

對特教感到興趣的冠妤老師，在研究所中雖無主修的領域，然而她卻也能在其中，摸索出自己的興趣，因此藉跨校選修之便，冠妤老師得以到本所之外進修特教相關課程，透過專業醫療團隊的個案診療會議與閱讀障礙課程的導覽，讓其更了解特殊兒童的內在世界與照顧方式。

我那時候在修閱讀障礙啊，然後就是有帶一個---才發覺有一個小朋友他就是閱讀障礙，對，當時只是認為他是學障，他在資源班只是認為他是學習比較慢，可是後來去修了這個以後，才從一些他的一些類似症狀，然後才知道，原來他就是傾向有閱讀障礙，那我---就是從這樣子---從先發現，然後又想到有什麼策略---在我學---修這門課的時候有提到，欸，我可以怎麼樣來教他，所以後來我帶這個學生他是---他對他的畫畫---就是繪畫能力其實是很棒的，這連他的導師都不知道！【475-482P11 冠妤老師】

（二）通用知識方面

1、掌握各國教育發展之脈絡

自覺教學工作應該優先於進修的毅威老師，雖然受制於小學排課時間而無法選修感興趣的課程，然而在這樣的非自願情形下，仍然對於各國的教育發展脈絡與情況，有了一些系統的了解，甚至將其與本國教育做反思比較。

就是有這個機會拓展我們自己的視野，了解其他國家它一個教育的發展，它從過去到現在以及未來，它們教育的一個規劃，甚至於說它們在規劃一個教育政策的時候，它們可能會面臨到一個什麼樣的困難，或是當它們遇到一個的困境的時候，它們是用一個什麼樣的方式去解決，它們有---教育還是需要有一個教育政策，甚至有需要國家來主導，任何國家來講，我們會想說教育應該獨立，但是任何一個國家都會伸出它的綠爪去影響它的教育，因為你要解決教育的重大爭議，一定要去控制它，以我們台灣來講，在八十三

年我們的教育改革，那這是透過行政院來主導，你不透過這樣，那你怎麼去改革？【360-369P9 毅威老師】

2、習得帶領讀書會的教戰守則

而透過上課的討論學習，讓在進修前就已經在進行班級閱讀的怡靜老師，對於讀書會的帶領當中的突發狀況，也有了更多的認識。

所以說這個說故事的部分，其實也讓我訓練了一個---ㄊ---你怎麼著手於去從事一個讀書會，在一個沒有文本的情況下，其實---跟人說故事、或者怎麼去聽故事，其實有一個很大的啟發，尤其是在說故事的討論當中，同學可能對某些的觀點會有不同的看法或批判，例如說：說故事當中，可能會有所謂的插話的情形發生時，我們會怎麼辦？會有所謂的---刻板印象發生時，那個觀眾的刻板印象反應時，我們可能應該會有什麼樣的反應。【122-130P3-4 怡靜老師】

3、擴充對自我與他人的了解

同樣是大學時期就對目前所學產生興趣的蓉心老師，在課程的學習上，自覺較大學時期所學的知識紮實許多，而這樣的課程學習，加深了她對自我的探尋與對他人的了解。

我們前面的課程是增加我對於人的一個了解嘛，不管是對他的行為、情緒啊，包括甚至於說他的發展啊，這些部分，當然我其實大學這些東西也都修過，但是幾乎也都忘光了，但是有一個機會重新---對這個主題重新去思考，而且我覺得研究所---這時候讀書好像比較能夠---讀得到！感覺就是比較會去整理啦，那還要自己去寫報告，我覺得這部分---，我覺得對這個主題就有比較多的一些認識跟了解。【284-289P6 蓉心老師】

4、獲知與害羞兒童相處的法則

容易臉紅害羞的蓉心老師，當初因為對完型學派的感興趣，想到將自身特質與興趣結合，她在研究所學習當中所得到的知識，則是在研究論文寫作的過程當中，藉由相關文獻的探討，了解到與害羞兒童相處的方法：

譬如我對害羞兒童這一個族群我比較了解嘛，他可能比較容易害羞啊，或者是說他的自我肯定性沒那麼夠啊，那我應該採取什麼樣的方式請他發言

啦，那可能要逐步漸進的方式啊，然後或者是安排小團---一個故事接龍的方式啊，不要讓他自己一個人面對全班啊，那如果一個小組面對全班，他就比較不會害羞這樣子。【718-722P15蓉心老師】

5、具有較完整的課程編定概念

本研究中的彥翔老師因為選讀與課程相關的領域，故在進修過程中，對於教科書之相關內涵與編訂原則有較為清楚的概念和想法，尤其對於現行的九年一貫教育政策也有較為全面性的了解，相對於之前對於九年一貫課程模糊的印象，彥翔老師認為自己已經從研究所的訓練過程中，儲備必要相關知識，隨時可以應付接下來的課程改革趨勢。

嗯-----對於接下來要遇到的一些---像九年一貫的綜合課程來講，這個提供了蠻大的想像，因為自己---比較有一些概念，到時候如果真的遇到的話，也比較知道要怎麼去做，因為它有一些像統整課程的設計，因為在當初對於「統整」這個辭，其實也是蠻迷惑的啦，然後藉由教授的一些講解，那理論跟實際上面的一些印證之後，其實會比較---會釐清那個輪廓說，大概是什麼樣子的。【453-458P11彥翔老師】

二、新的能力

此處所謂新的能力是指受訪者在進修過程當中，在「教育專業知能」層面上的增進或更新。

（一）完整架構知識

因為批判思考能力的增進，對於自己想要什麼、不要什麼知識，研究生會愈來愈了解。本來就非常喜歡文學的怡靜老師就透過這樣的歷程，逐步架構起屬於自己的知識。

是因為我很喜歡，所以我去讀，啊讀了以後我才發覺，原來我可以將文學的概念架構的這麼完整！【92.5.5 怡靜老師第二次訪談記錄】

而怡靜老師這樣一個自我能力的覺察，也受到同校一起帶領讀書會的同事所認同：

他就曾經在我讀完研究所之後回來，他跟我說，他覺得我的知識領域方面，真的是架構的比較好、比較完整了，他其實---他是說我以前就蠻完整了，只是他說至少我現在在討論的過程當中，可能會比較能夠言之有物，而且比較能夠切中討論的要點，甚至於會跟人家有不同的那種看法，然後那種看法他們覺得都還不錯，這是在那一群我們生命教育特色課程的組員當中，他覺得這是他很想學習的地方。【1345-1351P31怡靜老師】

（二）呈現多元的思維模式

在同樣一個教學環境待久了，很容易習於不斷重複的固有模式，若再加上與外界缺乏資訊流通、人際互動，則思考問題的方式很容易遵循著固定一種方式在進行，因此也難免會落入一個窠臼裡面，沒辦法跳出來。而研究所的學習歷程當中，種種的訓練，刺激了個案教師的思考，讓其思維變得靈活多元。

所以我覺得---去唸書的那種大概也多多少少會影響到我思考的那種方向。我覺得是在那種思維的過程裡面，因為等於是說---給我們的東西我要多去想對不對，那在想的過程裡面，就變成一個習慣，當我要遇到一個問題，我要解決的時候，我可能就會想：我是不是可以用其他的方式來做？---如果是那種很制式的習慣的話，我可能就是像以前一樣，就是在班上的場合裡面就是說---我的東西---誰去動了我的抽屜啊？我的東西掉了啊什麼的，對，那我覺得我可以換一個方式來看。我是認為說現在在思考事情上面，思考的那個面向比較多，然後考量的點也比較周詳，對，這個是---這是---我覺得這是在能力，就是在思考能力上面的---這個有蠻大的一個影響。【1424-1433P32-33；1737-1739P40冠妤老師】

我覺得自己之前跟之後最大的改變應該是說，我具有的批判思考能力更強了。【92.5.5怡靜老師第二次訪談記錄】

（三）篩選與編排課程

研究所的要求治學嚴謹，訓練了訪談參與者許多的能力，因為思維的被拓展，因此教師們較能從更高的角度來思索整個面向，故對於課程的編排與篩選能力有所提升，彥翔與蓉心老師提到：

自己在課程的一些編排上，還有一些題材的篩選上，這個經由研究所的一些過程，我覺得有得到一些進步，然後也---更能夠去知道學生的一些---他

基本的能力，因為學生基本的能力對於課程的引導上來講，其實它也是蠻重要的，就是---我覺得對課程會有比較---概觀性的那種---鉅觀性的那種看法。
【995-999P23彥翔老師】

整個研究所的訓練對我來講，對於我的教學---我自己在思考問題的部分，譬如我去解讀這個課程啦，或者是說我的課程的安排啦，或這些東西是有幫助的。【274-277P6蓉心老師】

此外，雖然在研究所中見識到了興趣領域更為專業精深的部分，然而並不代表個案教師就因此滿足，就算離開研究所的學習場域，個案教師對於相關的研習資訊仍是會表示關心與興趣，就如彥翔老師所言：「我覺得那個東西（指研習內容）還是要跟自己所學作一個比較跟印證。」也就因為這樣的想法，讓個案教師願意持續接觸各式有關的進修活動，只是在研究所的嚴格訓練與見多識廣下，他們更加了解自己的學習需求，進而對進修的內容也會有較多的篩選能力。怡靜老師和蓉心老師都有這樣的覺察：

其他研習的場合，如果是它開的有關文學研究的科目，那通常我會先看一下那個題目、跟那個講師，因為我之前有說過，我們對文學界的人，不管是出版社業者啦、或者是作者啦、或是學校的教師從業人員，其實我們都有一定的瞭解了，所以說---其實我還是會很希望聽我想要聽的主題，但是一定要先讓我知道說講的人是誰？講了什麼題目？【1583-1588P36怡靜老師】

我就會看，因為我不知道說---我會期望---譬如說我今天已經上過了，那我就會期望說今天主辦單位安排進修的關於輔導方面進修的活動是更專業的，因為如果不是那麼專業的話，有時候你去重複聽，有時候會覺得是一種浪費時間，那我會看，看是哪個單位辦的，然後它的主題是不是我之前所涉獵的，或者是說我可能會去外面參加一些工作坊，或研討會啊，充實這方面的一個---避免自己再跟這個部分脫節啦，對，我就會對於它的所謂---師資上啊、品質上，我就覺得我會比較去注重。【1091-1099P23蓉心老師】

（四）親師生溝通

實際有在從事班級輔導與擔任義工的蓉心老師，當初因為想追求更精深的輔導知識而就讀研究所，在就學期間，研究所的課程的確也提供了必要的實務能力訓練，而這樣的技巧正可用在與家長溝通或輔導學生上。

對於說學生輔導的部分，因為我其實蠻---就直接學到了一些，譬如說我剛剛講的說遊戲治療的方式啊，或是與學生談話的技巧啦，或者是跟家長溝通的一些方式啊，這些東西我覺得幫助蠻大的。【292-295P7 蓉心老師】

（五）學術研究

以各大學研究所的成立宗旨來看，研究生學術能力的提升是很重要的，而大學教授的教學方式的確也以訓練研究生成為具有獨立研究能力的個體為目的，綜括而言，個案教師在研究所的學習歷程中，培養了不少的研究能力，以下將逐一說明。

1、蒐集與閱讀資料

不同於以往的教師灌輸方式，在研究所的學習有一個很大的特色就是要大量的蒐集資料並從事閱讀，而這也訓練個案教師必須想辦法透過不同管道去蒐集資料，並從閱讀中摘要重點，長期下來，有助於蒐集資料能力的增進與對閱讀內容的摘要了解。

就是你會從---你蒐集資料的那個來源，廣度就會比較大一點，然後再來是怎麼去篩選那個資料。【549-550P13 冠妤老師】

然後你也知道找一些方法，譬如說查什麼資料啊，或者什麼樣的方式去---可以讓自己找到更多問題解決的方法。【1042-1044P22 蓉心老師】

不是說完全百分之百捉出它（原文）的那個---，但是你大概可以知道說一篇英文文獻大概是在說什麼，就是改變那種讀的方式啦，就像我剛剛提到以前我都逐字這樣看啊，然後打完以後，其實都沒有回過頭來提綱挈領的再了解一下到底在說什麼，可是後來轉變這樣子的一個方式，我就覺得至少都可以掌握一些重點，對於一篇英文文獻。【847-852P20 冠妤老師】

2、寫作

研究所中的論文寫作不同於一般的文章發表，其因為具有正統學術的目的存在，因此被要求以嚴謹的方式呈現，從題目的訂定到文獻的探討，由研究的施行至結果的分析等等步驟，都有其必須遵守的規定，因此在這樣一個寫作訓練之下，研究生的文章寫作能力與周延性，必然有所提升。本研究中的六位個案，對此都

有相同的體會：

因為以前像---寫報告，就是提出簡單的報告或者是心得報告，那跟論文的形式是完全都不一樣的，那---藉由論文的那種寫作的歷練來講，可以讓自己對那種學術的一些---正式的要求，我覺得收穫是---這個是當初沒有想到，但是收穫是蠻大的！因為它的一些嚴謹的要求，好像不是普通的一些心得報告可以寫寫交差，因為它有固定的一些格式和要求，對。【715-720P17彥翔老師】

因為就是會看比較多的文獻啊，然後都是要做摘要啊，然後也是很謝謝老師逼啊，不然我是覺得人都有惰性的啦，是真的，那我會因這樣的一個過程，我覺得在邏輯思考，還有在歸納一些事情上面，會覺得那個周延性會比較夠一點，然後---後來也是因為這樣，後來我在寫論文的過程，那個流暢度有比較高，對！【647-651P15冠好老師】

以我來講，寫作能力可能不是很好，所以在寫論文的時候，也有被老師批評說寫得不太順啦，啊這個（現在）會有一些增長。【405-407P10宏軒老師】

從這裡也可以練習我們書寫文章的能力，培養我們自己寫文章啊，就是說怎麼樣去佈局、怎麼樣去做連貫啊，我們自己講的東西能夠上下文貫通啦，沒有這樣---因為寫了之後，我們才知道我們的思考是屬於一種跳躍式的，從這邊跳到那邊，你沒有交代清楚，你沒有做連貫，所以說有很多人很痛苦的原因是因為我們作論文時常常要做一些修修改改，所以說這也是一種收穫啦。【909-915P21毅威老師】

3、表達

在研究所的學習方式中，有許多機會必須獨立發表言論，或陳述自己的看法，縱使不習慣或對此感到害怕，但是久而久之，膽量與口才也會有所進步，蓉心老師提到她的改變：

所謂口才的表達或者是膽量的訓練，也是透過這個過程中，發覺剛開始其實是很緊張，到後面其實愈來愈覺得自己這方面的能力---比較---就是有一些進步啦這樣子！【356-358P8蓉心老師】

4、建構與規劃知識的能力

因為無法再依賴教師學習，因此本研究的個案教師生在研究所中，學習到自

我建構知識的能力，而這樣的能力，將有助於日後的任何學習與教學規劃。

就像我那個同事說的，我自己會架構得更完整，我會有自己的思想體系。【1523-1524P34-35怡靜老師】

或者是說你怎麼樣的去規劃自己的---你的教學工作要怎麼樣去進行，嗯，這些部分我覺得都有幫助。【1066-1068P22蓉心老師】

三、新的態度

此處所謂新的態度是指受訪者在進修過程當中，在「教育專業精神」層面上的增進或更新，其中包涵了個人態度上的轉變與對教師角色想法的更新。

（一）改變對體罰的想法

體罰的觀念在以人為本的教育概念中是不被允許的，然而教師在現實的教學環境中，卻常會有特殊情形考量，而以體罰來解決事情。然而在感受教授的強硬堅持態度下，怡靜老師對體罰開始有了深刻的反省，並且決定不使用體罰了。

在那之前，我其實可能偶爾會體罰啦，遇到學生可能是真的行為偏差太大了，或者是要給別的學生有所交代的時候，可能會體罰，可是---其實自從唸完文學研究所回來之後，我就不再體罰學生！其實那樣的不再體罰是變成說，---你會一直在告訴自己，就算這件事情做了不會怎麼樣，但是就是不能做！所以其實他（教授）那樣子的觀念，影響我蠻深刻的！雖然在那---沒有唸研究所之前，我就知道了，我們唸師院的時候，其實就已經知道這些個觀念，可是就是沒有辦法做到，或者是沒有那麼---那麼強硬的態度告訴自己不能做，對，但是自從唸完文學研究所之後，我至少在這方面，又回到小學工作，我受到他的影響也蠻大的。【482-499P12怡靜老師】

（二）認同小組討論的教學

因為面對的教學對象是小學生，在行為上較缺乏自制力，因此個案教師一方面習慣於傳統式的教學方法，認為如此上課秩序較能掌控；一方面不相信小朋友的能力，覺得討論結果不如預期等，故較難接受小組的討論教學方式出現在自己的教室當中，直到自己親身經歷研究所的討論教學，才對小組討論的方式與做法

有新的認知，有三位個案教師提到了他們對此想法的轉變。

原來我不是很習慣，甚至還蠻排斥這種方式！因為自己本身一直覺得說，學生在課堂上的秩序是應該要維持的，但是討論的話，如果沒有什麼具體的目標或者題目讓他們討論的話，很可能會淪為那種很吵鬧的那種狀態，那自己本身自己在對於這種討論的---可能認知也不是很正確，只是認為學生總是會逮到機會講話，但是隨著去研究所讀完之後，發現其實討論---其實是一件很好的事情，但是它的前置作業可能要是非常完整的，也就是說教師教學前的準備可能要更---你可能要思考到所有學生都可能會思考到的一些狀況，那我反而發覺其實討論是一種激發學生一種想像的、還有他們彼此互相思考、激盪的一種方式。【488-497P12彥翔老師】

因為其實---讀書會就是要讓他實際參與啊，光空說其實是沒有用的，啊其實讓他們做討論的時候說話，其實很浪費時間，尤其小朋友討論的時候，嘰嘰喳喳的，可是你就是要給他們時間啊。【992-995P23怡靜老師】

在教學上我就是說---改變並不是很大啦，可能我們會慢慢比較改變的是說---這樣的變化應該也是大家慢慢在改變的，就是不再用講述的，可能會比較傾向於用討論式的方法，讓---也能夠要求學生在課前去多蒐集一些資料，要求學生也來多發表一下自己的看法。【1074-1077P25毅威老師】

（三）反省自我的教學

本研究的參與者以在職教師的身分進入研究所中學習，因為具有現職教師與研究生的雙重身分，在學習時，經常可以與自己的教學現場做連結，並在內心中產生反省。冠妤老師就以其針對實習教師為對象做研究的過程中，連帶對自己的教學產生省思為例，來說明此歷程帶給她的教學轉變。

我給他們（實習老師）這些東西的時候，我就會想到我在班上是什麼上的？我在小學是---像比如說我---我的那個表格我會設計給大學部的學生說，你看提問的技巧，老師是那種提問知識性的比較多？還是應用性的比較多？或者是說比較分析的？然後我去設計出來的時候，我就會想到，欸，那我在小學教的時候，我是用---比較偏向哪種類型，那這個東西在我教學的過程，我就會閃過！比如說欸！我怎麼又老是都是問那種---譬如說啊這個作者是誰啊？然後他的出生地是怎樣啊？然後他寫這篇文章他最主要想表達什麼啊？然後這時候我就會閃過說，其實我應該要追加一些比較深一點的問題來刺激他們去想，就是這樣交雜的（笑）。【1032-1041P24冠妤老師】

彥翔老師也提到，當環境缺乏比較與刺激時，會讓人習於不察每天必須經歷的事件。就像本國教育體制係屬中央統一控制，因此教師們習於一套的教學模式，在沒有比較刺激之下，往往較少對課程產生反省，而在研究所中接觸相關的系統知識後，對於前後脈絡因為有較為清楚的認識，當再回到教學場域之中，則會對此有較多的內省。

我覺得最大的不一樣就是說---自己在對於課程方面的---自己的反省可能會比較多一點，這跟以往拿到課本就教，甚至沒有去思考的那種---比較盲目的那個過程，我覺得自己在這個學期上來講，是有比較不一樣的。【989-992P18 彥翔老師】

（四）關心生態資訊

或許因為進入研究所學習而在課程的引導上，對於現實問題較有一全面性的了解，因此也促使教師對相關議題持續保持高度關心。宏軒老師即以訂購電子報來了解環境問題的種種面向。

我每天都會接觸到這個有關環境的，因為以我來講，我在網路上都有訂購兩種雜誌，一個是環保署的，另外一個是環境電子報，這個是我個人的，就是它每天會e-mail一些訊息，那我就會收到，所以如果看到我的e-mail信箱裡面，有一半以上都是這些。那我每天就是到裡面去瀏覽一下，看看環境方面有發生什麼問題。【394-399P9-10宏軒老師】

（五）肯定教師是兒童的引導者

教師本身的能力與教學熱忱，對孩童的學習有極大的影響。原本對於教學並無多大興趣的冠妤老師，因為在研究所中學習到資訊媒體的運用，在帶入班級的同時，使其覺察到自己在引導孩童學習時的重要角色。

我都覺得就是像孩子在用這些啊，比如說他們在做主題啊，或者是報告啊，使用這些的時候，我都會覺得好好又，他們可以接觸到這些，所以我覺得他們的學習環境是很豐富的，相對那個資源是很多樣的啦。那我是覺得很不錯啊，至少他們---我從裡面也是有一些喜悅啊，就是覺得好像---我們二、三十歲的時候才開始（笑），可是他們現在十一、二歲的時候就開始知道怎

麼去掌握。 我覺得我是中間的那個引導者，其實這也是蠻重要的。
【741-750P17冠好老師】

（六）體會教師在學習中的專業角色

以教師的身分進入研究所學習，教學者的教學方式必然是受到關注的項目，本研究的受訪教師們在進修過程與教授互動當中，會將自己的經驗加以反省，以自己的學習感受將心比心，進而體悟到身為一個教師在學生的學習當中，應有其專業角色的發揮所在。

比如說老師他其實---我認為他多多少少還是要適時的介入嘛，或者是說在討論回饋的過程裡面，教授的專業他就要放在那裡，對，那給學生去---課後去做專題啊，或者去蒐集資料，那是培養他自己獨立研究，他去做的，對，但是不是說就很極端的說，欸，你們就去做完，然後一個成果出來，可是整個過程老師沒有參與的時候，我覺得---我們需要的就是比我們更精深的---他給我們的那個回饋。 我知道在教學當中我什麼時候要介入，然後我要介入多少，那種拿捏我覺得會比較好。【556-561P13；779-800P19冠好老師】

（七）掌控教學而更喜歡教學

相對於以前的照本宣科，個案教師在應用中發現教學的掌控權其實在於自己，教師自身可以決定教學的成效，固守一成不變或是嘗試多元變化，完全在於想法的一線之間，也在於技巧運用的靈活與否，而這樣的能力展現與思維的轉化，來自於研究所的訓練。冠好老師發現她就因為這樣，體驗到前所未有的教學樂趣所在。

我覺得我更喜歡教學了！ 就是那種不足---以前就覺得好像碰壁了就碰壁了，可是現在的話，碰壁了我就轉個彎或者是---，而且---會覺得其實小孩子每一個特質真的是不同啦，對啊，所以像---我就提到說我就是很喜歡在他們裡面做一些變化，那我覺得從那個變化裡面，其實我覺得我開放一些空間，然後那些空間是開放他們自己學習的能力，然後我也從那裡面感受到一些樂趣，我才會覺得說欸，其實這個是很有挑戰的，然後那教學就好像---不會一成不變，所以回歸到以前，我覺得對啊，我這樣子的那個教學是不太一樣的。【1205-1221P28 冠好老師】

（八）想朝行政發展落實輔導功能

研究所的進修學習除了提供研究生更為精深的知識外，在這段嚴謹歷程的洗鍊中，似乎也讓研究生將事情看得更為完整，思考得更為透徹，加上各項能力的增強，個案教師的理想也更為提高。原本對行政無法支援教學以致無法落實輔導功能而感到不滿意的蓉心老師，就因此歷程改變了她不想從事行政的想法：

以前只是想說把自己的能力累積起來，那也沒有想說要朝所謂---雖然看到說國小輔導室做得不夠的地方，以前比較沒有想過說要考慮往組長、或主任的這個部分去---往這個方向去走，因為那時候可能不喜歡行政這樣的工作吧，但是後來我覺得-----好像到後面這幾年，這一兩年來，我覺得我有改變我的想法，如果說你要影響到一個學校的一個行的方向啊、或者是怎麼樣啦，我覺得組長、甚至於我覺得說主任才能夠比較去發揮他的角色，因為他是比較屬於規劃、決策者的角色，那甚至於有機會，欸，校長其實他更影響到學校的一個辦學的方向，對。所以這一兩年來講，我覺得我有萌生那種想要去當組長的念頭，或者是說---當主任的念頭。【157-170P4蓉心老師】

（九）開拓人我互動

1、利用討論方式解決問題

在未進入研究所前，個案教師或許謹守於自己的班級王國，忙於處理班級事務，而鮮少與人對話溝通，進入研究所後，因為有機會接觸與自己興趣相同的研究生，因此發現與人對話可以拓展不同面向的思考，破除自己單一固著的想法，並進而對別人的意見多了些接納。而這樣的大發現，當然可以延伸到自己的工作場域之中，怡靜老師就興奮於這樣的覺察：

我覺得不管是智慧方面，還是吸收新知方面，還是對於---我是覺得那種新奇，是真的你常常可以發覺到，唉呦！這件事情原來我本來還不知道（興奮），那在以前的我可能是因為我不會主動去跟人家談話、不會接觸，然後不會接觸當然就是沒有人跟人之間的互動，其實你的吸收就會比較少，其實很多事情用問的，都比自己去看、自己去聽、自己去那個還要快耶！所以說後來我會很---很高興這樣子的獲得。就是說跟人之間啦，會比較希望說試著去---去拓展更多面的思考，對，啊也真的比較能接受、對不同人的接納度也比較能夠理解啦。【1314-1324P30怡靜老師】

2、改變對他人的態度

因為在研究所中深刻的體會到彼此交換意見、協商而致達成共識的過程，因此個案教師會將此方式內化應用，對於與過去的自己同樣固著於己身想法的人，也會多了一絲同理心，並且學會尊重不同的意見，六位個案中，怡靜老師與毅威老師都有如此的改變：

我自己從這樣子的討論過程中，得到很大的幫助，那我會覺得說---我面對一個不和人家討論就做決定的人，我會覺得說你為什麼要這樣，因為他做的決定，可能讓我們覺得不可思議，甚至於覺得他太獨斷獨行了！所以其實---我們可能沒有辦法去批評他的原因是因為---他可能不知道這種方法---也有可能他知道！只是不知道怎麼做！嘿，其實這樣子的討論是要經過訓練的，我後來會從事所謂的班級讀書會，也是因為這樣。在研究所之前，其實大學之前，我真的不知道說跟人家討論可以得到那麼多額外的好處，其實因為我自己有這樣子的歷程，所以事後---有老師遇到這樣子的困難的時候，我其實---我會比較能夠理解他們---為什麼他們會這麼的獨斷獨行。但是我覺得除了跟他---除了批評他的獨斷獨行之外，我覺得你應該要給他一個積極正向的建議，就是說其實他是可以跟別人討論的。【374-386P9怡靜老師】

我們這樣就是說慢慢在培養的一個階段，接受批判這是很正常，而且也是必要的，我是覺得我可以接受這樣子的，甚至於說---也就是因為這樣一個環境，塑造我可以去接受別人的批判，我們不需要去強詞奪理，同樣的就是說，我的認知得到的資訊觀點，我的看法是這樣，你可以不接受。【658-671P15-16毅威老師】

四、新的自我

此處所謂新的自我是指受訪者在進修過程當中，與週遭人、事、物互動之間，對自身角色所產生的印象。本研究綜合六位受訪者的過程轉變，分析出對自我的學習負責任與發掘自信二個新的自我內涵。

（一）對自我的學習負責任

因為對先前學習經驗的反思，加上對在職學習的真正需求考量，個案教師在研究所中抱持的學習態度已較能站在真正以學習為出發點的角度，而非是應付過關的心態。

1、真正為學習而學習

自陳在先前學習階段較以學歷取向為進修動機考量的彥翔老師，在進入研究所學習之後，漸漸的改變其對於學習的想法，嘗試選擇真正對自己有用的知識，而非抱著想輕鬆過關的心態去學習。

進到研究所之後，當然啦，也有想過說比較好過的老師---就通過了，可是可能自己的期許是---研究所應該是要跟一般的大學有所區別、有所不同的，那再加上這幾位老師是---公認是比較嚴格的，而---也可以從其中獲得到很多東西的，不管是知識、或者是老師的教法，---所以自己可能會有心態上的轉變是說，雖然累，但是只要是對自己有助的，應該還是要去嘗試！
【386-391P9彥翔老師】

2、認真做學問的態度

研究所的嚴謹學術要求，讓個案教師在學習當中，自然而然的默化到自己的言行當中，冠妤老師和毅威老師都提到他們從教授做學問的嚴謹態度，了解到要對自己的言說負責任的態度。

因為像過去的話---過去就是修課啊，寫個專題報告啊，就是---怎麼說---就是那種你把---感覺上就是你不會去很---應該講說怎麼去架構啦，或者是---你就是純粹的就是一份報告這樣子，後來是跟老師一起寫了些論文啊，之後才知道，其實我會覺得從老師那邊給我的感覺是---你做研究要負責任啦！
【623-627P15冠妤老師】

我覺得研究所給我們來講，我覺得給我們做學問真的是要很嚴謹，一就是一，不能一可以說變二。你可以說我們因人而異，從各個不同的角度去切入，可以對問題有不同的看法、不同的見解，但是它很多數據一就是一、二就是二，真理就是只有一個，它的答案就是只有一個。我是覺得說，在學習階段裡面，（教授）給我們這樣一個資訊，然後就慢慢學習到了，從你講出來或者是要當做你有利的論證的話，你就要審慎的對你這句話，或者對你的內容，你要很有把握是正確的，而不是說那個專家是這樣說的啊，我們不能把責任推給別人，說是別人這樣講的，因為現在是你講的，不是我講的，或是他講的。【413-418P10；644-648P15毅威老師】

3、進修動力提升到精神層次

在研究所的學習過程中，因為時時有自己能力展現的地方，也常常有機會接

觸到更高深的學問，個案教師認為這是與之前以學位、工作或是薪水等現實利益為考量的學習有很大的不同，或許因為更清楚自己想要學習的東西，因此，求知的慾望就漸漸凌駕於物質的需求。彥翔老師對此提出他自己覺察的改變：

在之前進修的熱忱，多半可能有---有現實方面的考慮啦，對，但是如果說像---讀完碩士之後，自己當然也有去衡量說如果你再讀到博士的話，對你的薪水有什麼樣的幫助？但是實際上，你的投入跟你的回饋可能---不像碩士這樣有那麼明顯的比例啦，所以雖然說以後的博士學位可能敘薪來講，不會像碩士這麼高，但是自己還會有那種心，可能就---應該有點就---比較昇華到精神層次，對，應該就不會再以現實做考慮這個樣子。【683-690P16彥翔老師】

4、持續與專心閱讀學習

在教學一段時間之後，再次投入密集且有系統的研究所學習，個案教師在此過程中從事大量的閱讀，無形中養成閱讀的習慣，在離開研究所後，這樣的持續閱讀習慣更因為學習壓力解除，而更讓人可以專心浸盈在閱讀的樂趣中，蓉心老師、冠妤老師，以及毅威老師都分別提到這樣的經驗。

我現在就會多一些涉獵是說---在教學部分，就是可能我去看相關的教學方法的書啊，或者是對於教學理論的東西啊，這個部分的涉獵我會變得---覺得更多，就是我現在因為我覺得這一方面相對來講有需要，那我就會看，就會去看相關的東西，除了看這個教學的部分，那我輔導的部分還是會繼續看啦。【1051-1055P22蓉心老師】

以前那種看是時間比較短的，其實好像都會心有旁騖這樣，會干擾，可是現在的話，就很容易馬上投入在閱讀的東西裡面，我覺得喜歡閱讀的那種程度比較高！【1106-1108P25冠妤老師】

我（現在）選的課（空大）裡面，有一些是有興趣的，基本上大部分都是屬於教育的啦，其它有一些東西是以前沒有學的，比方說國文方面的東西，我們還是有需要，既然你離不開這些文字，還是要再去多練習---修辭方面再去多練習，這是我自己很深的體會。【1358-1361P31毅威老師】

（二）發掘自信

如果沒有親身經歷過，永遠不會知道自己可以做得多好！研究所的過程歷練，有很多機會需要研究生獨立完成學習，而藉著各種學習的場合與方式，個案教師從中感受到自身能力與信心的增強，以下將分別說明個案教師從擔憂到肯定自己的過程。

1、感受自己意見的價值

在研究所正式的場合中，面對與自己能力相當或學識比自己豐富的人，在發言時，總會擔心自己的意見是微不足道的，因而成為課堂上沉默的聽眾。然而這樣的擔心，卻可以經由自身的充分準備或同儕、教師的回饋，而得到釋放與安心，三位個案教師對此有相似的看法：

開始的時候還是會很緊張啊，怕講錯、或者是講的---讓人家覺得很好笑啊，剛開始會這樣子。可是後來---後來就會覺得---都只是你個人的意見啊，而且最主要是我覺得你只要有準備東西，你有看，你就比較有那個信心，就是不是在亂講的那樣子。他們會比較想要知道我怎麼想，就是比如說一些想法，啊他們會說那你認為呢？就是好像會把一些決定權啊，或者是一些那個---就是會問我啊，對，就是會有這樣一個傾向啦。【613-616P14；1588-1590P36-37冠妤老師】

其實之前的那種擔憂，在後來研究所的一些研究過程，就是討論的過程裡面，其實會發現---就算是怎麼不起眼的一些想法，其實也會獲得到其他組員的一些回饋，那這個感覺的話，我覺得是很好的感覺，不會再覺得說自己的一些想法是---好像對團體是沒有用的，對，那因為成員的一些回饋上來講，對你的一些---再繼續發表的動力來講，是一種增強。【822-827P19彥翔老師】

大家當然都會提出一些看法啊，比如說談到的話，就像我們校長就會說：毅威老師您說說看啊，因為你書讀得比較多（笑）。【1168-1170P27毅威老師】

2、發掘自我潛能

研究所中的學習，極為辛苦，但是當發現自己能力有所成長時，內心會對自己有所肯定，冠妤老師自覺因為就讀研究所，讓其有機會接觸網路科技，發現自己的另一項能力：

而且我發覺我創意的那個比較多，以前不會覺得嘛，後來一直強調創意教學啊，我沒有刻意去接觸它，可是我現在會覺得，我很多教學---其實我是很有創意的。還有一個其實是說---原來自己還有某方面的---就是以前沒有發掘到的，然後現在可以開發出來的能力，因為---就像剛才有提到啊，對科技這個東西，我可能---如果沒有這個機會的話，我大概就是這樣子吧，僅止於這樣---除非說後來哪一天有機會去摸索到，那只是覺得說---欸！我是因為藉由進修，我才知道原來網路的世界是這樣子，然後---還可以做不同的活動，就是開了一扇窗啦，讓我看到原來這個是原來可以這樣，那我也有這樣子的能力，所以我覺得---其實好像不是自己不行---只是我有沒有那個管道，有沒有那個訊息而已，對，所以在個人的肯定上，我覺得是有多一些信心啦。
【1111-1129P26；1137-1139P26；1465-1623P34-37冠好老師】

至於彥翔老師則是因為研究所的學術訓練，讓其寫作能力增進，恰好可以將教學所得藉由文字表達出來：

因為想以前的話，自己在教學經驗上，會有一些---會有一些得吧，但是---可能都想說這種方式不曉得怎麼去呈現出來，那藉由研究所的這種過程裡面，可以讓這種（論文寫作）能力，得到一些歷練，讓自己以後可以做這樣的工作。【758-761P18彥翔老師】

3、說理較具說服力

當自己的理論基礎充備時，在回答別人的詢問當中，感覺較有論理依據，自信也由此展現，進修前感覺自己在理論方面較為缺乏的蓉心老師談到自己在這方面的發現：

譬如說人家來問你的時候，以前你可能答不太出來說要怎麼做，你可能會---覺得比較不敢講的那麼---那麼的---那麼的肯定，可能是那時候自己閱讀的部分可能不是那麼的夠，那你現在是透過這樣子的訓練，對於理論的部份你會比較清楚，那你去講起來的時候，欸！其實我會覺得說其實比較有說服力啦！【777-781P16-17蓉心老師】

4、克服害羞

膽量可以由訓練與經驗中累積，研究所的嚴謹訓練，讓人必須從被動化為主動學習，強迫個體要從封閉走向群體互動，因為常常有機會在公眾場合中表達意見，因此膽怯勢必要被丟棄，轉化為自信，自陳容易害羞臉紅的蓉心老師，說明

藉由研究所進修歷程的種種學習，幫助提升其自信。

我記得我們的口試委員就說：「欸！其實好像這個害羞的問題對你來講，其實現在比較看不出來！」 那他還講說：「欸！你害羞其實也能夠表達得這麼好，那表示其實你這一個部份已經有一些克服了。」那至於說這個克服是不是因為讀這個研究所的一個訓練，---我覺得可能也有差別啦。因為很多的機會要去做表達嘛，那---那你同樣的在這過程中，其實你的自信也會提高啊。【737-747P16蓉心老師】

5、學位帶給自己角色肯定與向上動力

藉由嚴謹的學術訓練考驗自己的能力，在進修完研究所取得碩士學位，再回到任教學校的感覺，個案教師在心理上感受到以前未曾出現的自我角色肯定。彥翔老師感覺自己高人一等，而這樣的心理也激起教師再往上深造的動力；至於冠妤老師則是為先前「教師是專業嗎？」的疑惑，找到了肯定的答案，認同自己身為教師的專業。

嗯---自己會覺得---嗯---可能有一種高人一等的感覺吧， 碩士的學位帶給自己是一種肯定！對，是一種肯定。然後也會激勵自己會想要再往上發展。【654-669P16彥翔老師】

嗯---這個體認的話，如果是在教學上的話，其實是讓我體認到我是可以做怎麼樣的一個老師，我可以做怎麼樣的轉變，然後---還有一點是，我愈來愈覺得教師是可以有專業的地方！【1732-1735P40冠妤老師】

6、增加專業能力與自信

因為研究所提供專業知識領域的學習，因此經過這樣一個嚴謹完整的訓練，個案教師們能夠在應用時顯現出在所學領域上的專業自信。蓉心老師與彥翔老師就一致提到他們相信自己在專業知識領域的應用上，的確要比別人更專業：

至少我覺得在輔導方面，我就是比別人有自信！比別人有專業的能力！因為畢竟我有做實務的工作，然後我也繼續在做接義工的工作，那其實這方面的書也不會說讀得很少啦，雖然說其實還是會覺得有不足的地方啦。但是這個地方我相信，因為其實從談話的過程中，欸你會覺得這個部分，你的思考的角度比別人廣，在學生輔導的角度比別人廣，你也知道一些方法跟策略，

或甚至於說技巧！怎麼去做？或者你在跟---你在做實際的個別諮商的工作，或個案認輔的工作的時候，其實你比較有---可以用一些比較具體的方法去做。【796-804P17 蓉心老師】

因為以前對自己的能力來講，覺得好像---還是會懷疑，對，還是不太夠，那經過這樣的一個訓練過程之後，可能在---比如說---像課程的選擇上啦，或者是教材的挑選上來講，可能看法上會有一些比較---會比較全面吧！然後也---因為這是自己比較專長的一個領域，比較能夠提出自己的一些看法跟別人分享。【877-881P21 彥翔老師】

第三節 分析與討論

本章主要在針對個案教師進入研究所中的學習經歷與學習結果做探討，以便了解受訪對象在進修中的學習狀況。本研究因為六位受訪者各自來自於不同的校系所，故其學習經驗當然會有極大的差異。唯若仔細去分析，仍可發現其中異同之有趣經驗。綜合上述兩節的探討發現，受訪的六人進修研究所的重要經歷事件可以從修課經驗、參與學術研討會、論文寫作、與教授的相處及與同儕的互動等五個面向來看。至於其學習的結果與改變則有新的知識、新的能力、新的態度與新的自我等四個方面的成長。經綜合歸納與比較之後，有關受訪教師在研究所進修學習之經歷與成長改變層面，研究者有以下幾點發現。

一、個案教師在進修研究所的過程中，分別藉由人物、媒體、上課方式等來源管道，達成學習的目的

本研究透過探討學習經歷，整合出個案教師在研究所進修學習的重要學習來源，在人物的面向上，在本研究的個案陳述中，被提及最多。而在求學期間，個案教師或許經由一般上課程序與人接觸，又或者由於勤於反省自身，故對學習造成有形無形的影響，在此面向上，不管是教授、同儕或是自己等，對於個案教師具有催化學習態度、引導概念、傳遞知識，和資訊互動交流、問題諮詢研討與激

勵學習的功能。第二項提供新知的學習來源是媒體，主要包括書籍、期刊論文、網路及錄音帶等。另外在上課方式此一面向上，討論的使用幫助個案教師在對話中吸收知識、澄清概念，並在其中體會到與人溝通對話的優點與重要性。至於參與研討會，則讓研究生有機會接觸多元觀點，見識學術的廣博。此與周煥臣(1996)歸納的結果，指出學習的資源可以分為「人力資源」，包括師長、專家、同儕、主管、同事、親朋好友，其方式可以是提供資料、指導方法、補充不足、解惑釋疑、補偏就弊及鼓勵增強等。另一類則是「非人力資源」，如：媒體、機構與自然資源，其方式可以是研讀、收聽、收視、參觀、研習、研討、修課、旅遊、諮商、自我對話或思考等，二者頗有相似之處。

二、原文的閱讀是個案教師共同的學習挫折

原文的閱讀是研究所進修學習中共同的經歷，六位受訪者一致認為此歷程的學習過程的確要比中文的閱讀來得要花心力與時間。本研究中的六位受訪對象，其對於原文閱讀的經驗，雖然各自不同，有人覺得妨礙了正常的學習，有人則坦然以對：然而當提及在研究所進修學習當中的挫折時，英文閱讀均一致被提及，深究其原因，大概有以下二點：

(一) 時間不夠

之前提到本研究的對象為從事研究所在職進修的國小教師，其除了要應付課業外，還有學校教學工作要處理，或者是家庭要照料，因此在閱讀原文上，難以有足夠的時間；再者，因為成人的多重身分需要同時兼顧，有時連中文閱讀資料都無法閱讀完畢，更遑論是閱讀第二外國語文資料了，尤其是所接觸的並非日常會話用語，而是專門領域的相關概念與資訊，因此光是花在查單字上，就耗費不少時間，故而在討論上更增加難度，學習效率因此受影響。

(二) 訓練不足

本研究選取的三位男性個案教師，均是由師專再逐步進修取得學士學歷，

然而他們均表示這樣的學習歷程在英文的學習上卻是一個大斷層，除非平日對原文有興趣而多所涉獵，否則在研究所的學習當中，無可避免的，一下子要密集的接觸原文，其辛苦自然不在話下。

三、討論教學在研究所中大量被使用，有助於改變教師思維

研究所之中，並沒有專門開設「討論」這門課，但是討論的形式卻在每一堂課程當中存在著，並且延伸到課堂之外，形成各種不同的研討模式。六位個案中，除了宏軒老師因為課程關係經歷到較多的講述教學之外，其他五位均表示討論教學方式在其學習當中佔有相當的比重。Smith（1982）認為，成人學習者在學習活動中，經常處於焦慮和矛盾的情況，缺乏信心。這點似乎也表現在個案教師身上，同樣將研究所的進修學習視為是與大學階段不同的個案教師，雖然肯定並慶幸自己能進入具有正統、嚴謹、有系統脈絡特色的研究所就讀，但是最初在課堂的參與討論上，或許因為不習慣這樣的方式，一方面也受限於自信的影響，因此較多屬於被動的角色，害怕自己意見的不具價值，是個案教師在最初參與討論時的共同擔憂。雖然個案教師長年滔滔不絕的對小學生講授課程，然而在發表意見上，卻不具有信心，或許正如林惠貞（1999）所發現的，教師容易在傳統班級王國的制約之下，切斷彼此觀察與回饋的管道，在缺乏專業互動及接受新經驗的機會下，而形塑其不善發表與害怕發表言論的態度。

林寶山（1998）與林進材（2000）認為研究所中大量使用的討論教學法有別於講述法，其重視教學活動中師生互動的歷程，從師生互動中，讓每一位成員發表自己的想法和意見，藉由經驗的分享、意見的交流，透過磋商、接納、尊重等途徑，發展思考與價值判斷能力。所以，當個案教師有機會參與報告討論或參加研討會時，可以想見其從中所受到的震撼，這樣的過程讓其可以從參照多元的意見回饋中，去進一步澄清與發現自己想法上的盲點；並且接觸到更多的人與見識更廣博的相關領域；當然，也在無形中增強自己應對的膽識與能力。

四、個案教師經由論文寫作的過程，肯定其存在的價值

畢業論文的撰寫是目前就讀研究所攻取學位的必經歷程，台灣目前現行的學位授予法（教育部，2002b）第六條規定：「大學研究所碩士班學生，完成碩士學位應修課程，提出論文，經碩士學位考試委員會考試通過者，授予碩士學位。」然而，有鑒於國外碩士學位可以其他方式取得，非一定要撰寫論文的規定，「碩士生需不需要撰寫論文並通過審查後才可取得學位？」這樣的議題在近幾年被提出來討論，部分研究所教授認為，如果未來開放學校決定授予碩士學位方式，各大學的品質管理便成為關鍵問題（陳康宜，2002-12-31a，2002-12-31b）。

而本研究之六位受訪者在論文寫作的過程中，雖然共同的經驗皆是摸索的過程很辛苦，然而不管是在相關知識的獲得、技巧的養成，甚至是做研究態度的培養等，均有所幫助，故而其認為論文的寫作有其存在的必要。

五、反省機制在學習過程中展現

以成人的角度而言，自主學習能力高的個體在反思上有較多的趨勢。Sellick（1996）認為，反省之於教學者，就如人必須透過鏡子才能看到視野全景一般。故而當教學活動欠缺反省機制時，教師必然無法發現到自己專業上的盲點，導致關照不到整體的情靜脈絡，最終將形成專業上的「自我封閉」（陳美玉，1999），由此可知教師反省對於促進專業實踐具有的重要價值。而根據本研究的發現，個案教師除了在課堂當中接受知識之外，還會在學習過程進行反省思考，不管是人的態度也好、事的啟發也好、甚至是物的應用也罷，每位受訪者雖然因為經驗與需求各異，但在研究所的學習當中，其會對自己舊有的觀念、知識進行驗證，如有衝突，就開始修正重整的動作，將新的知識觀念輸入自己舊有的思維中。例如有些個案教師因為先前的學習經驗多是在茫然中學習，因此在研究所中會特別注意到教授鷹架學習的技巧，進而反思關注到其對維持兒童學習興趣的重要性；再以課

堂討論這件事來說，林寶山（1998）認為教師或許受到傳統的想法所影響，認為班級人數過多、沒有充裕時間、學生未具備討論能力等而作罷。但是本研究的個案教師在親身經歷參與對話之後，發覺其中的優點，因而會反省修正先前的錯誤想法，嘗試在課堂中帶領學生進行討論，激發創意。以上種種皆是個案教師在研究所進修學習的歷程中，藉由反省機制，激發個人理論不斷成長與再精緻化的過程展現。

六、教師因為進修學習歷程，提升專業內涵，並成長新的自我

由前述文獻探討得知，教師的在職進修目的在於增進教師的專業，提升其素質（吳清基，1988；黃炳煌，1994；楊國賜，1994）。從知識成長上而言，六位個案教師分別在其相關係所的專門課程領域上，有所新知的吸收，與舊有概念的修正；而若就技能上來看，不管是教學的技能、或是輔導的技巧等，都有提升；再以態度上的改變來說，個案教師亦能從進修中，對自己的言行表現進行反思，進而改變自己原有的態度，不但在教育工作行事上更為嚴謹，在教學上也力求改進創新。大致上而言，個案教師在研究所進修當中的成長大致符合多數學者所認同的教師專業發展內涵項目：教師通用知能、學科知能、教育專業知能與教師專業精神等（饒見維，1996）。

而除了上述教師專業內涵的成長之外，本研究亦發現研究所進修學習對於個案教師在自我層面上的改變：進修學習開拓了人我的互動，使個案教師走出自己的封閉世界，並因此學會接納不同的意見；而因為了解自己的學習需求，所以一改以往學歷取向的想法，轉而對自我的學習負責；再者，由於研究所的全面知能發展訓練，讓個案教師增益許多能力，而一件件艱鉅任務的完成，無形的也讓其對自我的信心提升不少。由此可見研究所進修學習的歷程對於個案教師在實質及精神層面上的助益。

七、個案教師認為教授宜發揮專業，適時提供具體鷹架，幫助

學習

在一個人的學習歷程中，教師的角色佔有舉足輕重的地位，換句話說，其在學習者面前所表現的言行舉止，均會直接或間接對學習者造成影響。本研究中的六位國小個案教師與研究所中的教授相處，有著極為不同的經驗，但是大致而言，受訪者認為教授使用具體的引導方式，對他們的學習較能產生深刻且立即性的影響。此外，Knowles（1980）認為成人教師較被期望的角色為促進者、協助者及學習過程中的夥伴，這在本研究中，的確也獲得相當程度的支持，個案教師們除了在課堂中與教授學習之外，也延伸到課堂外的建立友誼，這也足以印證教授在研究生的學習當中，扮演學習引導與促發輔導角色的重要性，其不管是直接或間接的介入學習，都會對學習者的學習造成影響。

八、同儕的異質性增添課堂多元的觀點

在研究所中，除了教授之外，接觸最多的，應該就是同學。本研究中的六位受訪者對於一同學習的同儕，認為其在學習上，具有相互激勵學習的功能，然而團體成員當中的異質性背景，有時也讓課堂討論增加多元的觀點。

Knowles（1978）認為成人依據社會角色發展任務的需要而學習，其在具有相同發展任務的同質團體中學習較有效果。然而，目前國內各系所由於發展的需求，其招生多傾向於在職生與一般生各佔一部分名額，因此在課堂上難免呈現學習成員不同質的情況；甚至就算整班都是在職生，卻也並非完全來自同一領域，故而課堂上的討論雖然多元，但卻也要承擔因為成員各自不同的獨特經驗與主觀所帶來的激辯。

雖然，同儕之間彼此的合作討論，促使個案教師走出自我的想法，見識多元意見的面貌，並且透過彼此分享，讓內在情緒得以舒發，不過很可惜的是，因為在職進修教師身兼多重角色的關係，在時間上較不容許有多出來的時間參與額外的研討，因此也突顯出個案教師在獨立學習上的比重與無助感。

九、個案教師在學習後，逐漸改變進修學習的態度與層次

在許多針對國小教師從事在職進修之動機研究中，發現教師除充實專業知能外，獲得較高薪級之因素，佔頗高的比例（王誌鴻，2000；吳明隆，1992；吳美麗，1997；吳清基，1982；陳英豪等，1988；劉文通，1987）。在本研究中亦發現個案當初進修的動機中，晉級加薪也是其中一項趨力，然而，在經過研究所的進修之後，個案教師開始重視自己真正的學習需求，亦即持續進修學習的動力已逐漸由物質層面，轉而到精神層次的追求。此外，由於在研究所中從事嚴謹的學習，故而個案教師在畢業後，培養了持續閱讀的習慣，而對於進修活動，亦會抱持謹慎選擇的態度，不盲從；更甚者，個案教師們歷經研究所的嚴格考驗，並從中建立自信、體驗學習的樂趣，故對於博士班之路，抱持極大的意願。由此可見研究所進修學習歷程對於改變教師學習態度有一定的影響。

第六章 到研究所外應用

為了瞭解研究所進修學習對碩士教師代表的意涵，本研究關注的不只是個案教師進修研究所的動機，和其在研究所中的經歷與成長而已，對於其如何將學習成果應用在教學場域，亦是研究者有興趣瞭解的。本章即在回答此一問題，以下將分第一節課堂教學、第二節班級經營、第三節人際互動，以及第四節教室外的參與等，來探究六位研究參與者實際應用所學的情況。

第一節 課堂教學

教師的工作首重教學，個案教師在研究所中的學習成果，均可被應用在教師的課堂教學中，本研究發現雖然六位教師專修的領域不同，但是其多少會思索如何將所學融入教學當中，本節將對此作一整理說明。

一、討論的應用

討論方式的使用雖然不是研究所中的正式課程，然而相當有趣的是，討論是六位受訪者進修研究所之後，一致注意到的面向，除了自己在研究所中實際經歷師生的討論對話，個案教師們也將這樣的方式帶回自己的教學工作場域，在創意的激盪中，除了讓教學內容更為精采，當然由對話中，教師可以更為了解學生的觀念，師生的隔閡，因此而更為拉近。

（一）在班級閱讀中加入討論

雖然原本就有在從事班級閱讀，然而卻少了互動對話，進修之後，怡靜老師想到將此方法帶入班級，形成班級讀書會，並藉由這樣的運作過程，對讀書會討論的內涵，賦予更廣的面向，她說：

那其實之前我就有在班上做所謂的班級閱讀，但是這個班級閱讀呢，其實比較不包含所謂的班級討論，因為那個時候沒有所謂討論的概念，就是說可能大家閱讀完之後，請大家說一說感想怎麼樣，就只能這個樣子，可能不

會去討論到其他的範圍，可是到後來我們會發覺說，其實讀書會的功能，其實好像不只是你討論到的感想而已，針對內容，針對每個人讀到某一個部分的某一個點，都可以有任何的意見可以發表，所以說以前我只是把它當作國語課裡面的一些課外閱讀來用，那之後我會很明顯的知道說討論的重要，所以說在閱讀的過程當中，可能必須-----一定要加上討論。【908-917P21怡靜老師】

（二）運用小組討論激發創意

一改以往將討論方式應用在語文領域從事心得的討論發表，彥翔老師在進修之後，嘗試將討論方式運用在數學科的解題，除了達成教學目的外，彥翔老師也發現兒童在發表上的進步：

在之前是語文科的課程會比較傾向於討論，比如說心得的一些報告啊，或者是感想的一些分享，那在這個班級的話，我開始有嘗試數學的一些討論，然後數學討論的效果，我覺得---蠻不錯的，比語文科方面---（還要好）。解題方法那個是主要的啦，然後像對於解題方法的解釋上來講，我覺得---他們比較能夠放得開來講述自己組裡面討論的一些結論，那個是跟以前的班級是蠻大的差別。【797-804P19彥翔老師】

（三）運用討論，拉近師生溝通交流

雖然因為職務的關係，上課節數並不多，但是毅威老師也努力將討論帶進課堂，藉由師生互動對話，拉進彼此關係。

因為我們會想說，可能在研究所的這種方式，蠻好的，會比較能夠拉進師生之間的一個溝通交流，不再單一的，而是比較多元化的，那小朋友也能夠嘗試我們這樣的方式，欸！他講的你認為好不好？對不對？不夠的，你也來講，所以可能在教學上會比較有這樣的一個改變啦。【1081-1085P25毅威老師】

二、提供鷹架學習的引導與資源

以一個教師的身分進入研究所學習，轉換當學生的結果，讓本研究中的個案教師在親身體驗中了解到事先引導、架構知識的重要，因而在回到教學場域之後，能夠以同理心來逐步引導小朋友學習，有時提供資料、有時引導討論，目的就是

希望學生可以在教師的協助引導中，習得該具備的知識技能與態度。

現在其實應用在教學上，自己也會提供課本上所沒有的資源，讓學生去讀，然後藉由讀的時候的一些心得來分享，我是沒讓他們寫報告啦，但是起碼能夠分享你讀完這篇文章後，跟課本以往的學習有何不同，這其實是我現在會應用在班級上面的。【279-283P7彥翔老師】

我們有時候會提供一些資料給他們，就像上網，我給你網址啊，然後你自己去查，或者是說圖書館有哪些書，你可以去看。所以我就是在教學方法上可能比較會改啦。【1079-1081P25毅威老師】

我後來帶的作主題那個，我就會給他很多的那種類似一個階段一個階段的資訊，比如說我就會去規劃說我先要他們去畫概念圖，那個概念圖有時候就是要讓他釐清，讓小孩子他自己去釐清他對資料的了解程度有多少，然後會讓他們去做時間工作的安排，就是讓他們先自己去規劃他那一天要做什麼做什麼，其實可能在我自己的教學轉變上，我覺得我應該要涉入比較多。【762-768P18冠妤老師】

就是針對這個項目，舉例來講：現在講到長安市的風之谷，那哪一些活動會影響，那我會叫他們去找資料，或者是引導他們你可以從開發上來講，或是說建設方面來講，這樣來做引導，啊有哪些項目？那會有哪些影響？【445-448P11宏軒老師】

三、使用網路科技為學生留下學習紀錄

在就讀研究所時，學習到資訊媒體運用能力的冠妤老師，在回到教學場域時，想到以此改進以往用書面幫兒童紀錄學習過程的方式，不但學有所用，更看得出她的用心與創意。

後來我用在教學上的話，就是拍小朋友的主題報告，他們會做主題，然後他報告的時候，我就把他拍下來，我是希望說每一個小孩子在我帶完兩年以後，每一個小朋友都有他們自己的一個學習檔案，那那個學習檔案我想要呈現的是一片光碟片，就是不會純粹像以前就是說我就是一個資料夾，我覺得那個資料夾你永遠裝不夠，對！那個的話，我就是強調我可能就是會想說把它用成光碟的方式，每個小朋友有一片，就是他自己的學習紀錄。【686-692P16冠妤老師】

四、發現學障兒童的繪畫能力

因為當初對特教有興趣，因此選修了閱讀障礙的課，藉著邊進修邊連結教學，冠妤老師應用其所學知識，開發了學生的潛能。

我那時候在修閱讀障礙啊，然後就是有帶一個---才發覺有一個小朋友他就是閱讀障礙，對，啊當時只是認為他是學障，他在資源班只是認為他是學習比較慢，可是後來去修了這個以後，才從一些他的一些類似症狀，然後才知道，原來他就是傾向有閱讀障礙，那我---就是從這樣子---從先發現，然後又想到有什麼策略---在我學---修這門課的時候有提到，我可以怎麼樣來教他，所以後來我帶這個學生他是---他對他的畫畫---就是繪畫能力其實是很棒的，這連他的導師都不知道！【475-482P11冠妤老師】

五、在課堂上對作者與作品做完整介紹

當初因為寫論文與參與研討會的關係，怡靜老師對於其研究對象和其作品，有相當多的了解，因而在課堂教學中，可以對小朋友作更為深入的介紹，她認為在內容討論上，她會比以前看得更為深廣，這是前後期很大的不同。

之前我可能只會針對文本的部份來談，那談一談可能就O.K.了，我們也不會很刻意的去談他的技法，我們也不會很刻意的去談為什麼他要寫這本書，可是你看在之後，我再去帶這本書，我會知道說裡面可能又，李潼會刻意用了哪些技法，或是他創新了哪些內容，然後呢---我也可能會開始反映李潼是一個什麼樣的人，例如「大聲公」他裡面提到了很多所謂環保的概念，尊重環境，啊事實上李潼就真的是這樣子的一個人，我就會從真實的情況再去加以做解說，那就是之前跟之後的不同。【878-885P20怡靜老師】

六、編印班刊

為了將讀書會的精神推廣，怡靜老師更將學生在課堂中的研討作品印製成班刊，讓兒童從思想的被接納中，體驗學習的成就感：

我有把他們的讀書會的內容，或者是他們那種作文啊、或者是討論的資料，我有把它列印成班刊，那我們的班級讀書會就叫做「黃金天堂」，我們有「黃金天堂」這個班刊，然後不定期的出刊，所以學生他們也發覺，欸，他們的文字被印出來了，他們很高興，他們的思考內容被人家印出來了，那

其實被印出來是表示一種接受、表示一種---大家都可以欣賞你，所以說他們是其實蠻喜歡的，效果也真的是很不錯。【1387-1393P32怡靜老師】

七、考量教材的前後脈絡與關聯性

未進修前對課程概念有所偏頗的彥翔老師，在學得課程知識後，回到課堂上面對所教課程，已能站在較廣的角度完整的思考其脈絡，設計對學生有用的課程：

如果像以數學為例的話，就是國立編譯館的版本，可能就是自己在一直上，但是比較沒有去---去深省說這個過程或者是它的結構對學生是否合適，那像現在的話，因為現在的情況也會比較特殊一點，因為像現在是小六升國一，他們九年一貫裡面的部分的教材是屬於銜接的教材，對於銜接的教材我們會去做比較深入的了解，然後再搭配他們之前的能力，所以，我覺得---這個能力的活用，好像這一年會---自己覺得會比較明顯，就是針對他們這些年所學，還有未來所學，跟現在課本所教的，這三個方面會比較會去做一個---聯繫，那這個是比較明顯的跟以前不一樣的地方。【852-860P20彥翔老師】

八、走入社區融入課程

在職教師在研究所中的作業主題呈現，相當具有彈性，因此其可以針對自己的教學設計課程，並帶回班級中應用。體驗到教與學互相連結樂趣的冠妤老師說：

最主要是我覺得小孩子好像真的有收穫，因為我們就是帶去社區，那是他們的一個社會互動的課程，就是以我們晴川，因為我們就是在晴川學區嘛，那以晴川學區的各個點作為一個課程融入的那個---對。【518-521P12冠妤老師】

九、改變交作業的方式

自陳就讀研究所讓其活化思維的冠妤老師，其實際的應用就是創新idea，為其教學帶來一連串的驚喜發現：

舉一個實際的例子，像以前的話，就好，功課嘛，就是大家收過來啊，然後就改一改啊，那我就覺得說，難道就只有這樣子嗎？後來我就是---我就會反正都是會亂想啦，想完以後，我就跟他們講說---就是跟他們討論說，老師有一個想法，我想要改變交功課的方式，我是想到說我們大家就是一個時間嘛，譬如說給你五天啊、四天啊，那有哪些功課，你們就自己---我把你們

看成是大孩子，你們就自己去交啊，然後最大的驚喜是，以前常不交功課的，常常不交功課的，他因為這個制度，他，都交了！而且我發覺我以前還得催功課啊，可是因為這樣子，我覺得好像也不用去催他們要交什麼功課，所以我就是這樣運行下來，我覺得很好。【1221-1273P29冠好老師】

第二節 班級經營

研究所中技巧或知識的「現學現賣」，對於在職教師而言，是最方便的運用方式（吳清基，1995），尤其在一成不變的班級經營方式中，若能藉由其他的刺激，激發自己的創意巧思，教育將更具意義，而研究所的學習似乎就具有這樣的「媒介」角色。本研究的個案教師在研究所的學習經驗中，因為上課知識與技巧的吸收，加上受到教授對某些教育理念堅持態度的影響，或是透過自我反省等方式，而在自己的班級經營上，有著與之前不同的態度與作為。以下將就受訪者在此面向上所做的應用作一探討。

一、師生互動

（一）以鼓勵代替體罰

在研究所的課堂學習中，因為教授對人本教育理想的堅持與顧及現實環境的趨勢，讓怡靜老師徹底放棄體罰而改以鼓勵代替。

幾乎是真的不會體罰啦，這是真的啦。因為怎麼說，這真的是時代的趨勢啦，現在的孩子也真的是打不得啦，那其實---我後來也是真的有那麼一點覺得說，其實鼓勵是真的要比體罰好一點啦，可能不見得好很多，但是會好一點，那種體罰是真的完全沒有了啦，對啊，其實同樣的道理，也有人說體罰不只是身體的受罰而已，其實有時候言語上的體罰更嚴重啦，言語上的那種心靈懲罰更嚴重，我會知道儘量避免用到那麼極端的地步啦，是真的受到他（指教授）的影響是真的會蠻深的。【1116-1126P26怡靜老師】

（二）對學生多一些接納，情緒不被帶著走

蓉心老師與冠好老師二人，一個因為接觸較多的輔導技巧而對學生多一些接納的態度，一個則是經過反思之後，能站在同理的立場，體會學生的心，二人在班級經營上非常相似的改變，就是能夠覺察並掌控自己的情緒，帶著同理心，理智面對學生的問題。

我回到我的教學現場的時候，我對於學生的一些他的內在心理狀況，就有比較清楚的了解，那我會覺得比較了解的時候，你就會去多一些接納。在覺察自己的情緒的部分，甚至於說去覺察學生情緒的部分的時候，---譬如我在面對學生的時候，我的情緒覺察的很快的話，我的情緒控制能力就比較好吧，那我在處理學生問題的時候，我就比較能夠更---更用理智的方式。
【290-292P6-7；813-818P17蓉心老師】

就是情緒比較不會被帶著走，以前是情緒起伏比較大，對啊，就是覺得怎麼可以偷竊？！可是我現在會覺得，當它是一個很心愛的東西的時候，我就覺得說，其實偷竊對某種特殊情境而言，其實它的那個嚴重性是我可以理解的，因為他是很喜歡這個東西，對，他才會去做這個舉動。【1435-1459P33冠好老師】

（三）互動柔軟，經營方式變得多元

研究所的專業訓練，讓個人在技巧上更為純熟、態度上更加圓融，蓉心老師就在與學生互動上，覺察到自己變得柔軟的心，與因此而激發的多元經營技巧。

你跟小朋友之間的互動狀況，---可能自己變得比較---比較柔軟！那你自己在---你在整個班級經營的氣氛上面，就會比較---你會知道要怎樣去引起學生的一個動機，譬如說怎樣去善用獎勵的方式，或者搭配怎樣去鼓勵的方式，甚至於說處罰的方式也有可能啦。然後這個部分---因為我覺得好像你會用很多的方法。【842-847P18蓉心老師】

（四）引導討論，解決爭端

討論的方式既然在研究所的教學方式中經常出現，研究生當然更能身在其中體會其妙用，討論對話除了能應用在學科教學上，當然也可以在班級經營上使用，怡靜老師就用來引導學生自行解決爭端。

以前的我啦，就是研究所之前，可能我會老師自己處理問題就好了，很快、很容易，但是，我很刻意要讓他們學習到討論的時候，我就會試著把這樣子的方法告訴他們，然後讓他們在班級經營的時候，例如說兩位同學有紛爭、有爭吵，他們可能會有人來告狀，那我可能的方法就不是馬上幫他們解決，我會跟他講說：你們兩個覺得有必要再吵下去嗎？你們要不要去找一個人問問看，例如說那個來告狀的那個人，我就會跟他講：你把你的事情告訴班長，叫班長評評理！然後請班長告訴那個同學不可以再這樣，我就說如果他們能夠討論到這樣子的功夫的時候，或者是尋求幫助的時候，就可能不會來跟我告狀了，因為那真的是小事一樁，所以說這個在班級經營上面，很好用的一點就是變成說---當他們在出任何狀況、或做任何事情的時候，不一定要老師在場，他們才會處理問題，即使老師不在場，他們也可以自己處理問題，而且他們會很有辦法的知道，不是他一個人在處理問題，他們可以一組的人一起處理這個問題 一組的人一起決定他們要做什麼，對【1133-1147P26 怡靜老師】

（五）開設班級銀行，教導誠實信用

經由研究所的刺激思考，冠妤老師在處理學生問題上，不再是以往的直接情緒反應，而是多了些技巧創意與教育意涵在其中。

嗯---罵學生還是會，可是罵的那個技巧就比較不同，像我---像比如說以前啊，就像---你說說謊的孩子啊，因為他們多多少少會為自己的錯誤辯解或是怎樣嘛，啊其實---我現在後來會朝向的一個方式是---我都會用比較生活的那種---我都會---我們有班級銀行，我跟他們講說銀行是我開的，然後您們每個人都有你的信用額度在我這邊，那你這個信用額度就是你平常的誠實程度，那我跟學生講的是，這個額度其實是---就像你跟銀行一樣，你有額度啊，每一個銀行核給你的額度---刷卡銀行，你可以核多少的額度，但是你如果把這個一次一次再一次再一次再一次的用掉的話，你就會---你的信用就會負成長嘛。【1337-1348P31冠妤老師】

（六）網路科技應用於師生溝通

冠妤老師因為自己在研究所的進修學習中，吸收到有關網路內涵知識與資訊媒體的運用技能，因而在回到教學場域時，將其帶入師生的「悄悄話」溝通上。

像我們就會有班上的討論版嘛，它就是小朋友---其實我就是多多少少想要把他們帶進來，因為班級有班級電腦，那就希望他們有一些---不想直接跟

我講的，你就是直接PO（刊出來）在那上面。【679-681P16冠妤老師】

（七）運用「感覺氣球」覺察學生情緒

喜歡以輔導助人的蓉心老師，為了對學生有更多內在情緒的了解，就將其研究時的一個團體活動拿來改進運用。

「感覺氣球」就是對於學生他的一個情緒覺察的部分，那時候我在運用團---那時候叫做「感覺樹」啦，那我看相關資料，也有人叫做「感覺氣球」，那我就想說，欸！這東西既然對於說團體輔導裡面有關係，可以用，那我在班級輔導也可以用啊，那小團體輔導是說人數比較少嘛，那班級輔導也是可以用說對於學生情緒的一個覺察，只是進行的方式不同啊，對，人數也不同，那我就想說，可以透過---我就設計一個本子嘛，上面就寫「感覺氣球」，那學生就從他的喜怒哀樂開始，去覺察他的情緒，然後順便把它紀錄下來，然後做一些分享。【896-903P19蓉心老師】

二、親師關係

（一）將家長帶入親子讀書會

對讀書會帶領很有經驗的怡靜老師，藉著將班級讀書會的內容轉化成書面文字，發行班刊，讓讀書會由班級延伸到每一個家庭，促成親子之間的討論互動，充分發揮讀書會的功能。

如果說你沒有做這一件事情，其實小朋友他---可能知道自己有在進步，可是他可能沒有那麼大的成就感，因為他沒有得到別人的鼓勵，他得到的鼓勵有可能是老師而已，那可能是幾個跟他比較近的同學，可是那個班刊一出來，是全班的同學都知道，而且全班的爸爸媽媽都會知道，因為我會要他們帶回家跟爸爸媽媽分享，然後請家長簽個名，那變成說，你看喔，本來讀書會是一件事情，可是那個班刊帶回家以後，爸爸媽媽又跟孩子討論說「這個小朋友的想法很好。」或者是說「那個小朋友怎麼這樣子想呢？」那變成說親子之間又有所謂的討論會，啊其實那個討論會，就是班級讀書會的模式啊，對，只是說他的對象不同了，換到家裡變成親子讀書會。【1396-1405P32怡靜老師】

（二）幫助家長了解孩子

研究所的專業訓練，使教師充實專業知能，也因此而更具自信與方法，蓉心老師除了幫助自己了解學生之外，也能以其專業，協助家長與孩子溝通並給予具體的建議。

我會讓家長了解說---其實你要怎樣去了解你的孩子，你要怎麼樣去幫助你的孩子，我會試圖讓家長去了解說---他可以努力的方向、或他可以扮演的角色。【301-303P7蓉心老師】

第三節 人際互動

討論方式在研究所的廣泛使用，讓研究生可體會它對刺激多元思考的妙用，而除了將其應用在教學當中，個案教師或許因為習慣這樣的對話方式，也或許認為這對解決問題、溝通觀念有極大的幫助，因此在平時與人溝通時，也會嘗試將其帶入彼此的交談之中；而藉由這樣的對話，也促使雙方更為了解並接納彼此的想法，友誼也就此產生。

一、藉由對話了解他人

於研究所中深切體會討論對話好處的怡靜老師，在回到教學場域之後，除了將其帶入班級讀書會中應用，也積極的將其帶入與人的協商，藉由這樣的互動過程，怡靜老師驚訝的發現同事鮮為人知的一面：

你經過那種研究所那樣子提問、討論過程當中，你會發覺再回來跟我現在學校的老師再做討論的時候，我就會發現---其實大家提出來的方法很棒，絕對比你一個人在那邊苦思來得好，甚至於在討論的過程當中，你會更了解那個人在想什麼，其實在唸研究所的前幾年，可能我們對隔壁班老師都只是點頭之交，或者是說有關教學方面的討論而已，那我覺得說人跟人之間的交往應該不只是這個樣子，那其實我們在討論的過程當中，可能---雖然我們討論的是學術的部分、學校課程的部分，可是他在發表他的意見的時候，其實他的態度是包含在裡面的，你會知道說老師對於教學的範圍是持什麼樣的態

度，這個在以前我們沒有辦法知道，我們知道他的結果是這個樣子，那其實在我回來之後，我會發覺說---其實人跟人之間的互動，真的從討論的過程當中，你會了解到每個人的另外一面。【360-371P9怡靜老師】

除此之外，她也因為推行讀書會，結交同好，彼此在討論文本中，充分享受對話的樂趣：

因為有同事知道我在推行讀書會嘛，那剛好很湊巧的是他也喜歡，所以說我們就會一起---就是我剛剛說的那個討論就會進來了，我們會一起討論、然後一起做。然後甚至於是---當我覺得我看完那一本書的時候，我有疑問，我也會試著去找別人討論，那他跟要我討論，勢必他也要先讀那一本書，所以說我會毫無條件的就把書借給他，然後大家一起討論。【1334-1343P30-31怡靜老師】

二、帶入對話，同理與尊重他人意見

對話討論帶給個案教師的震撼，讓其積極思索應用之道，對話的應用在與人相處面向上，使個案教師較能站在同理的立場看待對方：

所以我知道說之後，我就不會是這樣，所以遇到說當一個人提出他的方法之後，如果我覺得那是不妥的，我會給他建議，欸！如果是這樣子會不會比較好？而不是告訴他說：欸！不可以這樣！因為我知道他不知道不可以這樣，只是方法用錯了，或者是沒有思考那麼多，因為他只有一個人在思考。【1307-1311P30怡靜老師】

就是我們對人的看法來講，我們會比較尊重一點，我會比較尊重你的意見了啦，我是覺得說---好像慢慢應該是這樣，應該是這樣會比較好，啊有話大家講，大家彼此來共同營造這樣一個有話大家講，大家提出意見，不要把話憋在心裡面，你講的意見不代表最後的決定，而是你的意見供大家來參考，大家來找一個比較合理的、大家能夠接受的一個參考點。【1184-1189P27毅威老師】

第四節 教室外的參與

研究所提供教師的各項課程，除了讓教師可以應用在教室教學及人際互動上之外，個案教師也因為潛能的被開發，與專業自信的增長，其在協助校內的行政業務、表達意見採取行動與走出校外擔任講師等面向上，也有所發揮，以下將對此三個面向的應用做說明。

一、協助校內行政業務

研究所的進修學習，除了讓個案教師在自己的班級教學與人際互動上有所運用之外，在本研究中，六位受訪教師發現其還能應用在協助學校行政活動的推展與同儕成長上。

（一）推廣讀書會主要精神

因為對讀書會帶領具有實務經驗，因此冠好老師了解到其型式可以有多種變化，所以她會建議教師個人掌握住讀書會精神，至於內容方式的變化，則可因人而異，不須拘泥於固定型式。

所以我會鼓勵所有的老師說，我給他們的那個實施的方法，只是媒介而已，就是以書為媒介，所以說有的人會覺得那個讀書會，刻意強調的就是要閱讀，可是---那個閱讀當然是其中的一部分，而且是很大的一部分，因為拿到書本的感覺，跟讀那個文字的感覺，是真的很不一樣，但是我會知道說，其實讀書會會有很多的形式，不只見得一定要讀「書」，其實讀「人」，讀一件「事情」、讀「大自然」都可以，其實最主要就是要學習那個方法。

【1271-1278P29怡靜老師】

（二）協助發展學校特色課程

因為在讀書會的鑽研甚深，因此在學校的課程活動設計上，怡靜老師也想到以文本閱讀的方式來進行，並且邀集同好協助學校發展生命教育特色課程，並擔任種子教師進行輔導。

我們學校還會再舉辦所謂短期的研習，例如說我們幾位特色課程的老

師會去告訴、或者是指導、或者是討論---我們就會去跟沒有學習過這樣子課程的老師，來做一個討論怎麼做會最好？【1504-1506P34怡靜老師】

（三）幫忙開書目與編學習單

在研究所就學期間遍覽文學叢書的冠好老師，因為自己具有文本閱讀的理論知識與實際帶領讀書會的經驗，因此對於相關書籍的介紹與內容的引導，可以提供相當多的幫助。

因為我是文學所畢業嘛，再來就是有那個讀書會的經驗，真的有在做讀書會的討論，所以變成說，學校如果說有關圖書的部分，例如說圖書館要添購新書，就會來找我開書單，那或者是說，那個長沙圖書館它有書可以借給小朋友做討論的工作，那我就---我們的設備組長會拜託我寫學習單，供大家一起使用。【1221-1226P28怡靜老師】

（四）應用專業協助同事解決學生問題

由於在研究所中紮實專業的輔導知能，並且更具自信，因此蓉心老師在教學場域中，除了應用在處理自己班上的事務，她也發揮助人特質，提供具體意見，極力協助同事解決學生問題。

他在跟我討論他們班的問題學生的行為的時候，我真的可以給他們一些東西，譬如怎麼樣對這個學生問題的一個了解，我也可以透過一些問話的方式去幫助他去做---了解跟澄清，甚至於可以說提供他一些方向啦，提供他一些思考的想法，或者是說這個部分的一個可以閱讀的書籍有哪些。【758-784P16蓉心老師】

（五）在晨會上發表論文

因為在研究所的論文主題是有關科技教育方面，有感於一般教師的認知並非很深入，因此彥翔老師自願在學校每週固定的專業對話上，代表其任教之年級，向全校教師發表自己論文當中有關科技教育的概念部分。

自己的論文上---是有利用一次的機會，在我們學校的週三進修做發表。
【888-889P21 彥翔老師】

（六）安排相關研習活動

因為所擔任職務性質的關係，正好可以將在研究所中學習到的新知觀念、技巧融入研習活動中，傳達給學校教師，宏軒老師就談到他的應用：

像現在我在教務處來講，以現階段來講就是九年一貫課程嘛，九年一貫課程當中，那---其他的領域如果說沒有辦法完全的融入到我們的課程當中，一個原則---比較重要的比如說自然方面的，我一定會把這個優先納進去，像我就是辦了有鳥類的研習，啊也不是說其他的不用推廣，只是說這一方面的不可少啦。【453-457P11宏軒老師】

（七）做事更精確嚴謹

研究所中嚴謹的治學要求，無形中也默化了個案教師在其工作上的行事態度，毅威老師就深受此影響，他以自己覺察的轉變為例，說道：

像我在處理一些事情會比較嚴謹一點，最起碼我在學校裡面這些態度啊，我有很多機會在寫公文啊，擬計畫，寫的最起碼不會說錯別字多（笑），或是說寫得會辭不達意，所以你剛剛說寫論文有沒有幫助？真的有幫助啦！ 所以說你的計畫下來對不對，以前一些活動經過我安排的工作計畫，我會請人幫我看一下，甚至於說你幫我看一下有沒有錯別字，然後哪裡不妥，請他提供意見，再做修正，這些都是必要的！因為一個人的東西有時候不完整，別人提供的方法，有時候想一想，欸，這樣也不錯，---所以我會去探討，就是說我的思考也有拓展，這樣子對工作來講，也算是幫助很大啦，比較不會草率啦，我是覺得說有一些研究所裡面，給你那種做事、對功課、對每個字的要求---文字的要求蠻嚴謹的。【11191-1208P28毅威老師】

二、表達意見與採取行動

碩士教師在進修完研究所之後，對於自己在參與學校活動上，有何不同的改變與應用？研究發現因為研究所的訓練，讓受訪者的膽量增加，並且在溝通意見時，能夠思索問題的重點，不會人云亦云，進而在陳述自己的想法時，表達能夠更為圓融，甚至一改以往的做法，願意積極的站出來為自己和老師們請願。

（一）思索問題，提出意見

深切體驗到討論對話優點的怡靜老師，因為批判思考能力的獲得，在參與討論時，會去思索問題的合理性，勇於提出意見溝通，而非如之前的被動聽令行事。

以前真的是在大學的時候，可能比較不具那種批判思考的能力，可是唸完研究所回來，是真的比較有那種所謂批判思考的能力，所以說可能在學校在討論事情的時候，就會能夠提出自己的意見，甚至於思索別人的意見是否合理，或者是不是可行，對，真的這樣---這所花的時間會比較多，以前可能是---反正學校說什麼就做什麼啦，理所當然，那現在比較不會。應該是說，有意見，我會希望他像討論一樣，我就是提出來，而不是你叫我怎麼做，我就說O.K.，我覺得你叫我怎麼做的時候，我會很願意跟你討論：為什麼要我做？如果我不要像你說的那樣做，我這麼做可不可以？對。我會無形之中，真的就把它帶進來啦。【1227-1238P28怡靜老師】

另外我在面對輔導室所推行的一些活動的時候，我會比較直接去提出我的建議跟想法，因為我對這部份比較了解，那我也覺得他們對於我提出來的建議，會去做一些考量。【92.5.14 蓉心老師第二次訪談記錄】

（二）勇敢發言，圓融表達

至於生性害羞但卻願意為教育仗義執言的蓉心老師，因為進修，讓她膽量變大，更勇於在公眾場合發表意見，而也由於邏輯思考的增進，使其能在表達時言詞態度更為圓融、有自信。

之前也會說啦，只是那時候說了會覺得說---怕怕的！因為要在公開場合裡面說話，其實也蠻需要勇氣的，其實我之前講過，其實我自己本身其實也不是說口才很好，或者是說---其實我是蠻---在公開場合講話，其實也是會臉紅啦，然後就會覺得自己---有時候覺得講完的時候，口齒不是表達得很清楚，嘿，我自己覺得啦。那---但是我覺得三年的研究所課程的話，其實這個部分的訓練，其實有進步，那我在參與學校的活動上面，其實---這部分-----也是大概一直持續進行中，因為我覺得基本上我還蠻關心學校的一些活動，然後它進行的方式。我覺得---訓練完畢之後，你會覺得你思考的角度，真的是---你講話，你是真的會比較有組織、有條理，那講話的時候，就會比較---清楚、有重點。【941-968P20蓉心老師】

碰到那種很對立的情形時候，你已經學會這樣一個很圓融的一個方式，所以說我們今天也上了很多講這樣一個東西的，今天我上台經常在發表自己的看法、自己的做法，我今天講的東西，也希望你們能夠注意，所以是

不是這樣一個演變說，人家在講的時候，我會很注意聽你在講什麼，你傳達什麼訊息給我。【1030-1035P24毅威老師】

（三）勇於站出來表達教師感受

研究所的進修學習歷程，究竟讓個案教師有何覺醒？之前提到不滿意政府不關心基層教師感受的彥翔老師，提出自己進修後立即投入參與的活動，他說：「像上次---去年的九二八遊行，其實我有參與！」但是其對於自己為何進修後會有如此的舉動，尚未能釐清其中的原因，只說明其間有相關性：

但是---如果回想起來的話啦，我自己也承認，可能我還沒有讀研究所之前，叫我做這樣子的動作可能我是---我是不會去做的，就是不會去參加類似這樣子的遊行。那研究所之後---自己會有這樣的動力---敢站出來，嗯-----我不能夠說它們的相關性很高，但是---可能會有相關吧，對，也有一點。
【920-923P22彥翔老師】

三、走出校外擔任講師

身為一個國小教師，每天面對的是一群小學生，按照課表與既定課程授課，而經過研究所的學習，有些個案教師因為專業領域知識、技能的增加，有機會走出小學教室，到校外面對不同對象，從事不同性質的授課，這在其國小的教學之外，多了一些不同的嘗試，對其而言，也是專業發展面向的再擴充。

（一）到大學教育學程中心兼實習課

六位個案中，冠妤老師因為與教授從事科技教育的研究，加上在論文研究時以師資班實習生為對象，跟隨指導教授從事一段長時間的研究，彼此培養出濃厚的師生情誼與默契，因此畢業後，在指導教授的提拔之下，與教授共同指導實習課，以自身過往經驗與新的專業技能知識，培養實習生的自省能力，並幫助其在職前建立信心。雖然要經歷白天到國小上課，晚上到學程兼課的生活，備課佔據休閒時間，但冠妤老師覺得因為面對的對象不同，極具挑戰性，對她而言，是非常不同的體驗。【92.4.15 與冠妤老師言談紀錄】

（二）到校外分享讀書會心得

進修前已經參與讀書會的怡靜老師，因為研究所的進修，讓其對讀書會的帶領技巧有了更正確、更具體的認識，因此，回到教學場合中，她會加以延伸應用，因為有實務的經驗，因此，經由介紹，得以到其他學校或機構教導實際做法與分享心得。

例如說帶班級讀書會這件事情來講，那是因為我很喜歡看書，我真的也看了很多，然後我也很有心得，我來做這個班級讀書會，那當然也有其他學校的主任，他們或者是組長，打電話給我，請我利用週三下午進修的時間，去他們學校講授有關班級讀書會是怎麼進行的？然後效果如何？就像我們剛剛所講的那樣，那效果真的很好，那怎麼進行我也會一五一十的告訴他們我的實做經驗，---其實效果也都還不錯，反應也都還很好。【1242-1248P28-29 怡靜老師】

第五節 分析與討論

本章主要在探究個案教師應用其在研究所中的學習結果於工作場域的實際情形。經綜合歸納之後，本研究將其應用層面分別以課堂教學、班級經營、人際互動，與教室外的參與等四個面向來探討。研究者對受訪教師在研究所進修學習應用的過程有以下幾點發現。

一、個案教師的應用狀況受內外因素的影響

陳美玉（1996）指出教師對於各種課程，皆有其極富主動性與獨特性之詮釋能力，而此種能力卻常被遺漏。故而教師的「主體性」與「個殊的專業知識」對於教育實踐之重要性，逐漸受到重視。六位受訪者因為所學領域的不同，因而在應用上會有各自著重不同層面的情形產生。雖然個案教師在回到工作場域之後，會開始思索如何應用所學，然而因為個人與學校組織等因素的影響（王為國，1995；

林彩釉，1987)，並非皆能順利的加以應用，綜觀影響的因素可由以下四個層面來談：

（一）行政人事配合度

本研究的個案教師，畢業後原本有意願籌組教師群，協同合作，然而卻因為學校長官的不重視成員發展，讓個案教師因為得不到來自行政方面給予的支援協助，而放棄帶領同儕成長的念頭。

（二）兼任職務

所謂「不在其位，不謀其政」。本研究中的個案教師，有四位目前係擔任級任教師，另外二位是教師兼主任，若就其應用來看，教師因為課務的關係，有機會做較多的應用，至於兼任主任職務者，因為負擔較少的課務，因此至多僅能在任教學科與行政職務上，思索應用的方式。由此面向而言，雖然兼行政人員在教學上的應用機會較級任老師來得少，但是有時因為其職務的關係，對於所學領域的推廣提供建議、或者是安排活動等，不可否認的，會較級任老師來得方便與廣佈。

（三）所學領域

本研究的六位個案，主修的領域各有不同，故而在應用上，會發現偏頗的情形，以輔導領域而言，其在班級經營的層面可以得到較多的應用，另外像課程領域，則有助於教學上的應用，至於跟目前學校課程較無關係的領域，可以想見縱使個案教師極力將所學納入課程，但是結果畢竟有限，最多僅能在其他非相關於所學領域的成長，如討論方式、鷹架學習的應用上著手。

（四）興趣

興趣除了是支撐學習的動力外，也是影響應用的因素，本研究的個案教師，有的基於對所學領域的熱愛與使命感，因此多方且持續的改進應用；然而也有教師，因為對所學的某一部份較感興趣，而在應用上多侷限在此部份。

二、自信的增加促使學習與應用形成良性循環

藉由研究所進修的磨練，激發出個案教師以前未曾知覺的潛力，增加了自信，以本研究的個案教師而言，有的因為進修前對教學缺乏熱忱與改變的能力，在進修後因為靈活了創意巧思與清楚體認到身為教師的專業角色，因而在教學上展現創意並得到成就感，進而開始有了喜歡教學的感覺；有的由於研究能力的獲得，開始思索以文字發表展現專業自信與協助同儕、家長成長的目標。

雖然本研究發現每位研究參與者的內在覺察層面不盡相同，然而卻不難看出自信的增加對其持續專業發展的助益。饒見維（1996）認為：推動教師專業發展活動時，應逐步建立教師的自信，並以自信為基礎邁向更高的發展階段。Burke（1987）亦指出，教師必須知道如何透過適當的自我分析與自我鑑賞，清楚地了解自己「所能」與「不能」之處，以建立自信。從本研究中發現個案教師經由實際的應用所學與自我的覺察，而在教學工作上有不同於以往的改進，在自身能力的體認上亦較以前有更大的信心，甚至對於之後的生涯專業發展有著更清楚的計畫與持續學習的目標。當教師在工作上有了「實現感」與「成就感」時，其才能以此持續改進的動力推動持續的專業發展（Burke, 1987）。故可以看出研究所進修學習的歷程對於個案教師在建立自信上的幫助，因為專業知識、技能與態度的獲得，亦由於碩士學歷的取得，均促使個案教師在工作及自我要求上更為嚴謹，而也因為更加清楚自己的學習需求，所以持續引發下一階段的學習。換句話說，教師參加專業發展活動可以增加自信，而由於有了自信則變得更願意參加其他的教師專業發展活動，結果形成一個良性的循環。

三、教師的專業成長與應用改變促使自我成長，幫助學生與組織的發展

不管是在課堂教學、班級經營、人際互動、或是教室外的參與等層面上，個案教師均展現出其努力將所學與教學實務連結的用心，而其實從本研究中可以窺

見，這其中有很多來自於其對自我學習與教學經驗的反思與創意，藉由這樣的前後比較與反思，個案教師也發現到自己在在此歷程中的成長與改變。例如進修前對原本對學生進行小組討論抱持不信任態度，在進修中因為了解到教師事先引導任務的重要，因此嘗試在教學中使用討論教學，而學生激發的創意火花與行為之改變，實非個案教師當初所能預見的。教師思惟創意的活化與發揮，不但改善了教學上的困擾，更促進師生間友好的關係。

而在這之中，個案教師除了展現出來不因自己取得碩士學位而驕傲的謙虛態度，其更運用專業幫助並鼓勵同儕成長，這在學校組織的發展當中，是相當難能可貴的。Somekh (1991) 認為，教師間的孤立可能是阻礙教師專業發展的最主要因素，因此，藉由個案教師們的主動走入人群，或許能帶領其他教師走出孤立無援的班級王國，藉由對話討論而達到協同發展的目的。

第七章 結論與建議

本研究主要在探討國小碩士教師從事研究所進修學習的意涵，採用質性研究的方法，透過訪談六位已經進修完研究所並取得碩士學位之個案教師，由從事進修的動機出發，接著探究個案教師在研究所中的重要學習經歷與收穫，並了解其在實際工作場域中的應用與成長情況。訪談內容經編碼交叉比對之後，形成主要分析類別，分別說明上述的研究主題，最後再從中歸納總結研究所進修學習對國小碩士教師代表之意涵。本章一開始將分別描述六位個案教師學習與應用之歷程，接著總括研究之發現，並回顧整個研究過程中的限制，最後根據研究限制與研究結果對教育相關單位與未來研究作出建議。

第一節 個案教師之學習與應用歷程

本節主要在將六位個案教師於研究所進修學習過程中與其後應用的轉變做一縱貫的統整描述，以使讀者清楚本研究受訪對象在此歷程中的成長與改變。

個案一：怡靜老師—改變單一線性的思考，走向多元接納

教學已有八年之久的怡靜老師，自陳在大學時代，因為教授的引導，而對文學產生極大的興趣，畢業投入工作場域後，一直觀望著不去考研究所的原因，就是沒有相關的系所成立。

而在順利考取自己期待已久的系所後，怡靜老師在研究所中的學習，雖然因為原文的閱讀與同儕相處間有所摩擦而讓其感到沮喪，然而因為討論，讓其在教學與人我的互動上有很大的不同，在教學上，怡靜老師將討論帶進原本缺乏對話機制的班級讀書會，豐富了兒童對文本的了解，與擴展思考的面向；此外，因為體驗到討論可以促成問題的解決，所以怡靜老師也將其應用在班級經營和與同事的互動上，不但減少兒童愛告狀的情況，也藉此方式了解他人並結交到志同道合

的朋友。

喜愛接受新知識的怡靜老師，對於學習有一套自己架構知識的方法，而對於研究所帶給自己的轉變，怡靜老師以本來的她是一顆固著的石頭為例，經由進修研究所的過程，嚴密的石頭被腐蝕而有了空洞，多元的知識如水般可以自由穿梭，原本單線的思考拓展到網狀的思惟。再者，因為自己學會架構知識的能力，因此可以在眾多的知識中，透過不斷的質疑比較，取己所需，藉由研究所學習歷程的不斷淬鍊，她自己愈來愈肯定其本身是一個個體，而且此個體的架構是愈來愈穩固。雖然進修告一段落，怡靜老師仍然保持持續接收文學資訊的習慣，而且因為研究所中所學知識與她對文學的喜好，讓自己有動力在讀書會上持續推廣與應用。

個案二：蓉心老師—克服害羞，增加自信

和怡靜老師一樣，在大學時期就奠定對輔導諮商領域喜愛的蓉心老師，縱使大學畢業投入教職，在繁忙的工作中，卻仍然不減其繼續鑽研輔導領域的想法，因此，雖然研究所愈開愈多，但是唯有輔導學門可以吸引住她的目光，當初除了興趣之外，蓉心老師也想藉進修培養自己的第二專長，以發揮助人的使命。

蓉心老師在研究所中的學習，因為自認在屢敗屢戰中辛苦得來的可以再次重當學生的機會，對其而言係屬難能可貴，因此感覺倍加珍惜，故而在學習上，她抱持的是認真配合的態度。由於學的是輔導領域，蓉心老師認為進修帶給自己在班級經營與自己的成長上，有很大的影響，因為情緒的快速覺察，讓其對待兒童的心變得柔軟，可以接納的態度處理問題；此外，由於口才與膽識的增加，蓉心老師除了能提供所學，幫助同儕解決學生問題，對於相關學校事務，她也能夠婉轉、清楚地表達意見，相較於之前的直率言辭與擔心被貼標籤的心態，蓉心老師因為自信的成長而得到了舒緩。

對蓉心老師而言，進入研究所是對她自己的一個不同的生涯規劃，感覺路途又多了另外一個選擇，進入研究所學習等於是為其開拓另一個視野，轉換教師身

分，重新體會當學生的感覺。而原本相當容易害羞臉紅的她，因為整個進修的過程磨練，讓其發現自己的許多能力，也認識害羞族群的內心世界，故而從自我的覺察與同儕的肯定中，蓉心老師對自己有了自信！至於談到身為一個教師是否具有再學習的必要，蓉心老師抱持肯定的看法，她認為教師需要持續的閱讀、對話與省思，因此，即使進修告一段落，蓉心老師仍思索著如何將所學落實在實務之中，她對未來的規劃，是期許自己在輔導教學上從事行動研究，以幫助家長了解孩子的情緒 EQ。

個案三：冠妤老師—重新體驗到自己，更喜愛教學

與其他人有所不同的，當初因為填錯志願而進入教職的冠妤老師，在經歷教學上慌亂摸索的過程，與對缺乏變化的教學工作產生的不安心理下，冠妤老師選擇進入研究所的原因，只是單純的想走一下叉路，換個生活步調，她很清楚的知道，因為自己無法完全毅然的脫離教職，所以到時還是要再回來。

因此，抱著暫時脫離教職的心態進入研究所，冠妤老師在學習過程中，一再發現學習的樂趣，因為其本身累積許多實務經驗，這讓其在學習時，有了許多連結應用的機會，以閱讀障礙課所學知識發現兒童潛力，用網路科技改進主題教學，並作為聯絡師生感情的橋樑，或是將課堂上設計的教案，實際帶領兒童融入社區。除此之外，因為研究所中對話思考的訓練，撼動其僵化的思惟，轉而在教學與班級經營上有了令自己驚訝所得的創意，理論的立即運用，讓其對教與學有了不一樣的看法，當然，更使其從進修前的種種挫折與不安中走出來。

當學習不再是空泛無目標的時候，態度就會愉快一些，對冠妤老師而言，研究所的進修學習讓其重新體驗到自己！這樣的體會包括確認教師是具有專業、且能掌握自己教學的個體。這樣的歷程也讓其在思考事情上，擴展了不同的面向，可以說由於創意思維活化了其原本僵化的教學，研究所的學習過程讓其從原本的逃避心態轉而開始喜歡教學，這是當初冠妤老師所意想不到的收穫！因為有了親

身的體會，冠妤老師相當贊同教師需要持續不斷從事在職進修的看法，現在的她仍然保持閱讀的習慣，並且在教育學程兼課，期待未來可以到國外繼續深造。

個案四：彥翔老師—三年雨露晨露，一身風雅可期

熱愛教學，也喜歡學習的彥翔老師，自認為教學一段時間之後，總要藉著學習充電來去除倦怠感，同時追求更為紮實的理論，除此之外，彥翔老師當初也因為效法上司並期許自己做孩子學習的榜樣等種種交雜因素，決定投入研究所的進修學習。

對於研究所中的學習，彥翔老師期許自己要真正為學習而學習、為興趣而學習，因此，其對於課程內容抱持儘量如海綿般努力吸收的態度，並且勇於挑戰艱澀的課程，擔任引言人的經驗讓其知覺須跳脫舊有思維的窠臼，站在多元角度看事情。而課程領域的學習，正好增加其在教學課程上的省思與應用。至於小組討論對話的體驗，也使其改變刻板想法，營造情境讓兒童從事討論，激盪思維。凡此種種在學習當中經由理論與實務交互印證的結果，不但有助於解決教學場域的問題，更讓其從中對自己的教學更具信心。

談到自己在進修歷程當中的轉變，彥翔老師認為在這三年裡面，浸營在高等教育的學術環境裡，對於他在一些內外能力上的提升，如邏輯思考能力、課程編輯能力與文章寫作能力等，均有頗多助益。此外，他更知覺此歷程對其自身最大的意義在於能夠肯定自己，而這樣的肯定來自於其對於課程還有教學方面的成長與勝任感！基於如此的體驗，彥翔老師認為在知識爆炸的現代社會中，教師如果不持續學習，很快會變成落伍的一群；而在學習場合中，由教師身分轉換為學生角色，正好能對自己的角色充分反省。對於課程編輯有新體認的他，未來最想做的是嘗試課程的編輯；而研究所培養出來的寫作能力，也讓其原本不知如何發表教學心得的困擾，得到解決。

個案五：毅威老師—體驗學習成就，改變對人與事的看法

自陳在生涯規劃中，行政路線是主要，而考研究所只是其中一小段叉路的毅威老師，當初在其所處教學環境中的暫時不能適應，讓其想藉由讀書轉移情緒，而因為有家庭的負擔，晉級加薪的吸引力，也是引發其學習的動機。

雖然希望如期讀完研究所，再回歸行政要走的路，但是在學習態度上，毅威老師卻是不馬虎，遇有問題，也會盡力找解決辦法，對所有能力可及的部分全力以赴。因為當初並未考量特定系所就讀，毅威老師在研究所裡面，認識了各國的教育相關發展歷程與內涵，然而因為介紹的並非與現有教學科目相關，因此毅威老師的應用比較偏向在其他的面向，比如在課堂上採用討論教學的方式，營造師生對話的氣氛，再者就是於相關場合對教師在職進修提供建議，另外就是毅威老師經由轉換學生身分從事學習之後，體驗到不管台上講師表述的結果為何，坐在台下的聽眾皆應抱持尊重的觀念與態度。

對毅威老師而言，研究所的進修學習讓其感受到成長與喜悅。所謂的成長在於其在工作或是處事情上，變得比較謹慎小心；在做人方面，毅威老師比較會去尊重、了解、或是傾聽別人的看法。在工作上也因長官在批閱計畫上相較以前較少挑語病，而對自己的寫作能力感受到肯定。此外，因為資料蒐集能力的增進，也讓其在從事其他方式的學習時，感覺得心應手。對於教師進入研究所學習，毅威老師認為從終身學習的觀點而言，它只是一個趨勢，不具任何意義；但若教師進修後能實際應用所學，提升教學效益，那麼教師的持續學習就具有提升教育品質的意義。現在仍朝著行政之路邁進的毅威老師，在假日時，還到其他機構從事學分進修，雖然自陳其並不喜歡讀書，但是藉由本身的持續學習，卻可以為孩子樹立學習的榜樣。

個案六：宏軒老師—關懷自然生態，提高對自己的標準

與毅威老師有著相同求學背景的宏軒老師，因為社會期望的歸準，也讓其致力於往上提升自己的地位、學歷與薪級。

雖然汲汲於行政之路的追尋，但是對於學習，宏軒老師也有自己的看法，身為教師深知自己的本職，教學工作列為優先，而對於研究所交代的課業，他也會按部就班將其完成，絲毫不馬虎。宏軒老師自陳在研究所中的學習，有較多相關於生態環境的理論知識，除了想辦法將其應用在自己任教的鄉土課程，教導兒童認識鄉土地理歷史之外，其他的就是愛護環境態度的以身作則。而為職務的關係，宏軒老師也會在規劃教師研習時，將所學領域排入課程，介紹給學校教師。

因為接觸自然環境生態的知識，讓宏軒老師對於大自然多了一份關懷，每天固定閱讀訂閱的電子報，了解各地有關環境生態的事件，是他現在與以前最大的差別。和其他人一樣，宏軒老師也同意教師有持續學習的必要，以應付多變的知識，帶領學生學習。對於教育工作帶有責任感的宏軒老師，在進修研究所當中有所成長與體會，故而在回到工作場域中，其對自己要求比以前還要高，期許自己做任何事要能夠層次井然，更具有效益。

第二節 結論

一、個案教師研究所進修學習與應用方面

此處主要在針對本研究的結果發現，做一總結歸納，研究者擬以「放下教師身段、重拾學生身分」、「經歷重要事件、重構內心想法」與「走出學習場域、投入工作情境」等三個進修歷程，整合呈現六位研究對象的整體成長情形。

(一) 放下教師身段、重拾學生身分

1、碩士教師參與研究所進修學習之動機來自於內外在驅力的交互影響

經研究結果指出教師參與研究所進修的基於下列幾項原因：(1) 刺激，(2) 生涯規劃，(3) 做孩子的榜樣，(4) 使命感，(5) 興趣，(6) 不足與求知，(7) 轉換，(8) 累積成就感、以及(9) 晉級加薪等。

2、碩士教師選擇以研究所為進修途徑的考量係站在比較立場考量

研究所相較於一般進修研習擁有快速、嚴謹以及能提供完整系統學習的特色。

(二) 經歷重要事件、重構內心想法

1、碩士教師在研究所中經歷多元的學習面貌，其中包含正向與負面的學習經驗

經研究發現教師在研究所中的經歷分別來自於五個面向：

- (1) 修課的經驗：包含跨校選課、一對一教學、課堂討論、原文閱讀、網路科技學習、學習與教學連結等。
- (2) 參與學術研討會：包含參與所內講座擔任引言人與到所外發表等事件。
- (3) 論文寫作：包括摸索論文題目與獨自面對寫作等負向經驗。
- (4) 與教授的相處：教師面對教授以人為本的堅持、對文章裡的宣稱負責、嚴謹的課程設計、接納與尊重學生的風範，以及負向的經驗等。
- (5) 與同儕的互動：教師們提到同門師生的專題研討、有人作伴真好，以及團體成員異質性帶來衝突等經驗。

2、碩士教師藉由研究所進修歷程成長教師專業知識、能力與態度，另外也成就出新的自我

經研究發現教師在研究所中的經歷分別來自於四個面向：

- (1) 新的知識：
 - 甲、學科知識上：包括建構完整的文學史觀、認識生態環保之議題、熟悉網路世界的內涵、發現美勞與科技一家親、以及釐清閱讀障礙知識等。
 - 乙、通用知識上：計有習得帶領讀書會的教戰守則、擴充對自我與他人的了解、掌握各國教育發展之脈絡、獲知與害羞兒童相處之法則、具有較完整的課程編定概念等。
- (2) 新的能力：包括完整架構知識、呈現多元思維模式、篩選與編排課程、和學術研究的能力。
- (3) 新的態度：包含改變對體罰的想法、認同小組討論的教學、反省自我的教學、

關心生態資訊、肯定教師是兒童的引導者、體會教師在學習中的專業角色、想朝行政發展落實輔導功能、以及開拓人我互動等。

(4) 新的自我：教師展現出對自我的學習負責任、並發掘自信等。

(三) 走出學習場域、投入工作情境

1、碩士教師雖然各有不同的成長，但是在回到工作場域之後，皆會反省思索，發揮創意巧思與能力，幫助學生與同儕成長，並進而促成組織之發展

經研究發現教師在研究所外的應用分別來自於四個面向：

(1) 課堂教學：包含討論的應用、提供鷹架學習的引導資源、使用網路科技為學留下學習紀錄、發現學障兒童的繪畫能力、在課堂上對作者及作品做完整介紹、編印班刊、考量教材的前後脈絡與關聯性、走入社區融入課程、改變交作業的方式等。

(2) 班級經營：內含師生互動與親師關係兩個層面的應用。

(3) 人際互動：包括藉由對話了解他人、帶入對話，同理與尊重他人意見等。

(4) 教室外的參與：計有協助校內行政業務、表達意見採取行動、走出校外擔任講師等。

二、個案教師研究所進修學習之意涵方面

國小教師透過研究所的進修學習，究竟具有何種意義？本研究經由個案訪談中，解析出以下八點意涵：

意涵一、研究所進修學習歷程提升個案教師專業知識、能力與態度

個案教師依自己本身興趣、需求等因素的考量進入研究所，其在相關的技能與知識學習上，的確有所收穫；而除了正式的課程之外，有些潛在的課程亦會影響個案教師的成長。在本研究中發現個案教師除了透過正式課程增長學科知識與通用知識外，也增長了其為學生架構教學鷹架、篩選與規劃課程、以及學術研究等多項的能力，此外，在學習過程中所使用的討論方式以及教授的身教等，多引起教師的注意，並經由內化反思過程，擇取應用，本研究的六位個案教師，當初

以在職身分進修，進修完後，自身對於學習的反饋具有使命感；且經由研究所的嚴謹訓練，讓其在回到工作場域之中，會對於自己的要求更為提高，行事也更要求嚴謹；甚至因此完全改變了其對體罰的想法與態度，且肯定了教師的專業角色。由此可知，研究所進修學習歷程有助於提升教師專業知識、能力與態度，而這與任東屏（1999）以及阮世明（2001）等人的研究結果相似。

意涵二、研究所進修學習歷程促成理論與實務的頻繁互動

林儒（2002）指出在職進修的精神在於：進修者擁有現場的工作經驗，知道如何透過相關的知識來解決實際的問題，使得理論和實際可以密且結合。因此若教師能擁有將靜態知識轉化為動態的實際能力，則有助於解決教學現場的問題。雖然國內外許多學者歐用生（1996）、饒見維（1996）發現在職進修教育的課程內容設計與教學實務差距太遠，致使教師感到學無所用，因而引發大眾對在職進修教育功能的質疑。然而，經由本研究的發現，研究所的進修學習對於在職教師具有「立即應用」的方便性，相較於以前空洞無趣的理論學習，個案教師會其將進修當中所學的知識技巧等，立即帶回教室中反省應用，問題的解決讓其增加不少教與學的樂趣，例如本研究的受訪者因為選修閱讀障礙的課程，而發現特殊兒童的繪畫天份；或是由於接觸課程與教學的理論，而對於自己的課堂教學有所增刪取捨等，就是其將理論應用於教學最佳的證明。以上種種理論與實務的頻繁互動，打破了理論與實務應用的迷思，說明研究所的進修學習對於個案教師實際工作現場教學具有實質的幫助。

意涵三、研究所進修學習歷程滿足個案教師進修動機，延續學習慾望

個案教師當初進修的動機各有不同，有的為了實質的加薪或生涯晉升規劃而來，有的單純因為興趣或求知而讀，還有的基於本身的角色責任與挑戰自己為考量，更有的只是想藉研究所換個環境、走個叉路再回去。不管最初的想法為何，經由二到四年的研究所訓練下來，每位個案都在此滿足了當初的需求。除此之外，甚至有個案因此歷程而在教學態度上有了全然不同的觀感，從進修前對教學感到

不安厭倦，甚而想藉進修逃避一成不變的生活，卻在此歷程中，促使個案教師在討論中活化思考、發現潛能並反省自己，因而對教學又再度具有信心，可見研究所對個案教師具有的重整意義；此外，雖然每位個案教師均認為研究所的學習是段很艱苦的經歷，然而在提到是否有繼續往博士班的路途前進的想法時，除怡靜老師之外，其餘五位均表示有意願，甚而有受訪者察覺到自己的學習需求層次已逐漸提升至精神需求層面，亦即一改以往為學歷而讀的想法，現在已較能真正的為學習而學習；而不管此計畫是否正在進行，個案教師們在日常生活中已能保持繼續學習的習慣，並隨時掌握相關領域的資訊，可見研究除了能夠滿足個案教師的進修動機外，也具有促發持續學習的功能。

意涵四、研究所進修學習歷程幫助個案教師展現新的思維模式

本研究的六位個案在訪談當中，均表示研究所中營造的種種討論對話方式，訓練了其從不同角度來思考問題的能力，藉由與人頻繁互動對話，對於事情也有較廣博的整體思考，故個案教師因此走出以往單線思考的模式，不但學會與人溝通，並且能接納多元的意見；除此之外，研究所這樣一個靈活思維的上課方式，更讓受訪者原本固著的想法，有了澄清與活絡運轉的機會，展現在課堂教學中，呈現出活潑與創新的氣象！國外學者 Davies (1993) 與 Day (1993) 曾提出有價值的進修幫助教師「更新想法與思考」，而本研究發現研究所的進修促使教師的思維從單一走向多元、從僵化步向活絡，由偏觀邁向鉅觀，正與此一結果相呼應。

意涵五、研究所進修學習歷程促成個案教師教學反省

反省是教師專業和自我成長的核心因素 (歐用生, 1996)，透過反省的過程，教師才能了解自己的教學情境，發現問題，並進而思索解決的策略。研究中，個案教師亦展現出此一面向的成長，不管是在設計教學課程，或是架構教學鷹架，個案教師均能反省所經驗過的知識，在運用時，避免重蹈覆轍，以提供更為有效之知識。陳美玉 (1999) 就指出教師專業反省能力有助於促進經驗的擴充與成長，修正個人的專業行為，發展專業的實踐理論，減少理論與實務間的差距。而由本

研究的結果發現，研究所進修學習的歷程，提升了個案教師的專業內涵，也引發了個案教師內在反省機制的建立。

意涵六、研究所進修學習歷程讓個案教師發掘潛能，提升自信，開展自我

碩士教師以一個成人學習者的角色進入研究所進修，是一個自我導向的成熟個體，能夠自我決定，計劃自己的學習，因而也被要求獨立的學習能力，這對於以往學習依賴的人而言，一時之間較無法適應。成人教育學者 Smith (1982) 指出成人學習者經常會處於焦慮和矛盾的情況，缺乏信心。然而，在研究所嚴格的長期訓練之下，個案教師們從中激發出自我的潛能，例如在寫作論文的無所適從感，讓個案教師在辛苦摸索中重整概念；而藉由進修過程的嚴格訓練，一方面讓受訪者發現自己還有學習的能力，並藉此得到應用的樂趣；一方面更磨練出膽量與表達等技巧，這些過程都促使個案教師對自己的言談更具信心。另外，研究所進修不但滿足研究參與者的學習需求，在其內心上也因為碩士學位的獲得而有較為優越的成就感。故綜合個案的進修成長，可以發現通過研究所進修學習的嚴謹訓練歷程，讓個案教師能夠發掘潛在能力，並在應用中提升自信，也開展了自我。

意涵七、教師從事研究所進修學習之應用促成學生學習的改變

個案教師從事研究所在職進修，因為成長了專業的知識、能力、與態度，再回到教學場域時，都極盡所能將所學應用在課堂教學、班級經營、人際互動或是參與班級外事務。在本研究中，個案教師不管是引導討論於解決學生問題、或是應用網路科技於主題教學、甚至是將全語文概念用於讀書會等，都讓學生獲益。由此可知，個案教師在研究所的學習歷程中，由於教學觀念之新資訊有較多較廣的接觸管道，不但幫助自己成長，靈活思維，更促成其在教學上有許多創新想法，帶領兒童經歷不同的學習；而不可諱言的，教師進修有時係基於想解決教學上之面臨之困境，藉由理論與實務的相連結，個案教師恰能解決疑惑。一個熱衷於進修學習的教師，其在回到工作場域中的應用，無疑的將讓學生成為最大的受惠者。

因此也可見在政府鼓勵教師從事在職進修，提升素質的同時，碩士教師對於應用的承諾，無疑的將直接影響到學生的學習。

意涵八、教師從事研究所進修學習之應用幫助學校組織的成長

李俊湖（1992）在定義教師的專業成長時，曾從個人發展、教學發展與組織發展的面向來看，本研究亦發現研究所在職進修除了對個案教師造成改變，對於個案教師所處的機構組織，亦間接發揮影響力。此影響力可從兩方面來看，第一個層面是幫助同儕成長，取得碩士學位代表的除了增加內心的優越感之外，也加重自己的責任，促使個案教師以更謙虛的態度，幫助同儕解決困惑。至於另一方面則是協助學校行政的推展，碩士教師因為自信與能力的增加，對於學校事務，較能提供多元的意見，並代表教師擔任溝通協調的角色。當然，其在知識、薪級的同時提升，無疑的也將成為其他教師從事研究所進修的指標範例。

第三節 研究限制

本研究係透過多重個案研究法，藉由深度訪談之方式，探究個案教師進修學位的動機、了解碩士教師研究所進修之重要學習經驗與完成學位後專業應用之情形，並發現影響個案教師專業表現之內外在因素。唯在研究過程中，研究者發現在資料內容的取得上有其研究限制：因為本研究主要在回溯國小碩士教師研究所進修之學習經歷、在其教育工作上的專業應用情況，與其在專業實踐的過程中，相關的影響因素。係採受訪者報導的方式，去回溯其自身在研究所進修學習歷程中，教師專業上及個人的成長情況，而因此歷程最多可能長達六年的時間，故在研究資料的蒐集上，難免受限於研究參與者的記憶力流失因素的影響，而對研究資料的提供有所不足。

此外，因為本研究為求取多重角度的資料，因此特意尋找就讀不同校院所

的個案教師進行訪談，以求從中發現其從事研究所進修學習的多樣面貌，並嘗試解析出研究所進修歷程對其代表之意義。故也因為如此的前提限制下，在本研究的結果分析上，無論是學習的經驗、個人的專業成長面向、甚至應用層面等，亦會因其就讀系所或專攻領域而有集中於某一專門領域應用的傾向，以至於在結果呈現上，會出現某些類目只有一個個案提到的情形，而研究者在分析上僅能儘量比對，將相似的經驗歸在同一類別之下做說明，至於非常獨特但有意義之個別經驗，只好個別呈現敘述。這是在最初想避免研究對象皆來自於同一地區、同一系所，容易導致結果缺乏廣度的考量之下，出現的問題。唯因此面向的研究缺乏，故研究者將其定位在描述性研究，藉由多重廣度的個案探究，發現在此面向上的實際現象與問題，提供有興趣於此議題的相關單位參考。

第四節 建議

研究者根據文獻探討、研究發現和結論，提出以下幾點建議，做為以研究所進修學習作為教師在職進修教育推展的相關單位參考。

一、鼓勵碩士教師從事研究與對話，營造專業社群

本研究發現教師從事研究所的進修學習，在其專業知識、態度、技能或是自我概念上均有所成長，然而根據之前的碩士教師人口統計數據顯示，這一族群相較於所有國小教師而言，畢竟是屬於少數，在現今強調學校本位課程發展、反省性教學、實際教學研究的進修教育潮流下，若碩士教師能結合學校內的同事，和校外學者、專家、視導人員等，組成一個社群，在民主、平等、溫暖的氣氛下，進行專業對話，實施批判的反省，同時也藉由協同的行動研究，改進教學，如此不但能因自身持續的應用而增進教師專業內涵，更進而能促進同儕教師的生涯發展與專業成長。

二、針對研究所新生舉辦說明會，減少獨自摸索的無助感

Cross (1981) 認為缺乏有關機構教育計畫和行政程序的資訊等障礙，對於成人的學習有不利的影響。而本研究發現個案教師因為從無進研究所學習的經驗，因此對於在研究所中要如何學習、報告寫作是何種形式、研究論文要如何開始起頭、過程中要注意什麼、修業年限有何限制、、、等等事項，缺乏清楚的資訊，因此在無具體鷹架的提供之下，容易使其在學習時感到惶恐、無助；因此建議研究所在每學期新生入學時，能舉辦說明會，解答研究生的疑惑，同時介紹師長、學長及學姊認識，以提供學習過程中必要的諮詢，讓其能順利的適應研究所的學習規定。

三、允許跨校選修的制度，提供在職教師選修課程的多樣性

因為研究所教育課程的內容日益龐雜，各專門研究領域的發展不一；加上有些系所由於剛成立，規模不大，在師資上顯得缺乏，連帶的在有些課程上無法如期開課。在這樣的情形下，建議研究所研擬跨系校所選課的規定，或是在暑期開設學分選修，讓研究生可以真正選擇自己感興趣的課程，並且有充裕的時間持續鑽研知識，當然，藉由跨所選修可以藉此再開拓視野。

四、針對原文閱讀研擬對策，幫助研究生了解內容

本研究在學習挫折的探討上，發現六位個案教師對於原文的閱讀，均感受到不同程度的困難，雖然應因國際觀及顧慮研究的周全，有必要對國外的相關領域概念做了解，但是一方面因為能力不夠、一方面因為時間不足，所以在學習上常無法得到預期的效果，甚至有個案教師認為如果只是想用原文來考一個研究生對於這個知識的肯定，或者是知識的理解能力，那麼閱讀原文的用意就值得爭議，就此面向來看，這樣的上課方式對於一個真正想從事此領域學習的教師而言，若因此而有所障礙，誠屬可惜！或許可以朝組成研究小組的方向，透過彼此分工研討，一方面達成對內容的了解，一方面也可以減輕閱讀份量；再者，教授在選擇教科書時，也可以提供翻譯的參考書籍，供研究生輔助參閱，避免其因為原文閱

讀的困難而對知識產生放棄的念頭。

五、勇於走出自己的班級王國，藉由進修檢視自己的教學

隨著教育改革的推進，多元開放的教育目標與做法，使得站在第一線的教師必須揚棄傳統的教育概念，轉換多重角色來面對教育工作，其素質無法避免的也將往上提升至碩士學歷，而藉由研究所的進修歷練，相信基層的教師在學術研究能力上應該有所增進，而這對於往後的教學工作，應當會有加分的效果；故而身為一個具有傳遞知識技能態度的教師而言，應該破除以往的被動觀念，不再孤立在自己的班級王國這個象牙塔中，而是應該積極的從事進修學習，然後藉由這些學術的要求，隨時檢驗自己，看自己是否有達到一個老師真正應該具備的一個能力。

六、對所學加以反省實踐

空有理論而無實務行動，只會顯出其空泛不落實；唯當實務有了理論的支持，其行動的內容將會變得更為紮實。教師在職進修與專業成長需要的，就是理論與實務的互為表裡循環運作，與教師經常在內心當中與自己的對話和行動實踐！因此，為避免教師成長的停滯不前，教師內在反省的機制必須建立，唯有教師發自內心主動的反省，教師個人與教學才會不斷的進步、創新，當然，也唯有將反省的內容化為實際的行動，才看得到真正的結果，之前提到教師的在職進修對於其個人、教學與組織發展具有影響力，因此教師若能將所學加以應用，將有助於前述各個面向的成長。

第五節 未來研究之建議

研究者根據本研究的結論與研究限制，提出以下四點建議，做為有志於從事教師在職進修與專業成長議題之未來研究參考。

一、本研究以從事研究所進修學習的在職國小碩士教師為研究對象，係自願且順

利完成學業之教師；然而對於當初有意願進入研究所進修，但是卻半途中斷學習的國小教師，其中的原因以及研究所對其代表之意涵有何不同，未來的研究可將其納入研究範圍，以使整個面向更為完整清楚。

二、教師在職進修的方式相當多元，而本研究只針對進修研究所學位之方式為範圍研究，建議可對從事不同進修方式的個案教師進行比較研究，以了解不同進修方式對教師專業成長的影響情形。

三、本研究是以質性研究方法，訪談六位個案教師，藉由回溯研究所進修學習的歷程與檢視其在現實教學場域中的應用，來探究出研究所對其具有之意涵。唯教師的專業發展係屬一項長期的發展過程，因此若能以縱貫研究的方式，進行實際觀察與訪談，追蹤個案教師在學習過程的成長與改變狀況，將有助於對碩士教師專業發展的情形有更為清楚的了解。

四、因為近幾年研究系所的廣開大門，加上晉級加薪的誘因，吸引許多的教師從事此種管道的進修，唯研究所的修課制度與規定，如學分的限制、跨校系所課程的選修、或是強制文章公開發表與研討會的參與、、、等各自不同，本研究即發現跨校選修的彈性規定，讓個案教師可以選擇自己有興趣的課程，並藉此體驗各校不同的學術風氣；此外，因為公開發表的制度，也讓個案教師跳脫窠臼，接收多元廣度的思惟、意見。故研究者認為可以對此制度面向加以整理探討，進行比較研究，提供相關單位參酌改進，以更符合在職教師進修之需求。

總 結

各級學校教師的在職進修從二十幾年前被發現有其必要後（何福田，1982），隨著時空變化，在注重教師專業發展的今天，教師進修已經不再只是「教師該不該進修？」而是在於「如何進修？」、「進修什麼？」以及「進修後的應用」等議題上。

隨著政府將進修與專業成長列為教師的權利與義務，各項的研習、進修資訊也逐漸的增多，在相關單位鼓勵教師進修之餘，教師也的確努力的符合上級的期望，然而，成效在哪裡？雖然在數量上看出教師從事進修的積極程度，卻無法了解這樣的進修對其產生的質的改變，這是關心教師成長的相關單位應當關注的地方。

在現今潮流趨向以學校本位來設計教師在職進修課程的同時，仍是有教師積極的從事研究所的學位進修，晉級加薪的吸引力不容忽視，但除此之外，還有更多內外因素參雜著，身為一個高等教育的學術研究機構，雖獨立於國小教學之外，但實際上卻潛在著不可分割的關係。

不同於地方機關所辦理的研習進修活動，研究所的進修在其課程設計上有較完整的系統、在學習過程中要求嚴謹的態度、在討論對話中促進反思與創意、更重要的是它培養了教師進行教學研究的能力！這些是有實際教學經驗的現代教師最為需要的，經由研究所的學習，教師經歷的思想震撼，並開拓廣博的視野，在這樣一個歷程中，可以見到個案教師能力的被激發與內在反省機制的被啟動，這樣的潛能似乎是在一成不變、幾乎沒有時間停下來喘一口氣的教室中所無法展現的！

而不管是教師在職進修也好，或是教師專業發展也好，其目的都在強調提供在職教師持續發展專業知識、能力與服務態度，這樣的用意在於幫助教師免於專業匱乏而停滯不前，當然，就提升我國教師專業素質的目標而言，的確有如此的必要。但是，就像本研究之前所提到的，即使教育相關單位如何的用心規劃，參

與進修活動的國小教師仍是感覺理論與實務相差太遠(沈六, 1986; 歐用生, 1994), 致使缺乏實際應用的興趣, 或是從應用中體會不到成就感, 其中的癥結究竟為何? 經由本研究的探討發現, 從事研究所進修學習的個案教師, 因為進修的歷程, 讓其增益知識能力、習慣反省思考、並且在工作教學中, 認清自己的使命, 積極設法將所學應用在實務上, 並對自己的角色與學習需求有更清楚的定位與了解, 甚至對於未來之自我生涯規劃設定願景。亦即研究所在職進修除了實質面向, 如知識、技能、態度的提升外, 從中還可以看到個案教師內在層面的改變, 如自我印象的提升或是自省能力的產生, 而這樣隱含於內的動力, 卻不容忽視, 因為這似乎也促使其對自己的教育工作產生觀念上的轉變, 並促成改革行動的實踐。陳美玉(1999)認為: 真正決定教師專業思考與行為的關鍵因素, 即是教師本身所持的價值系統、隱默性信念與認知基模。由此可見, 教師內在知識態度對教學革新的重要性。Handal & Lauvas(1987)甚至指出應協助教師發展專業實踐理論, 透過教學的過程, 進行實徵的檢視與修正, 並致力於意識形態的分析與反省, 使個人理論隨時與新經驗產生有意義的連結。

研究者身為一個國小教師, 對於教師在職進修或是專業成長活動的設計規劃, 很高興看到逐漸有學者關注到除了「知識技能本位模式」之外, 教師內在成長的重要性, 即如林明地(1998)所主張的, 應該讓教師承擔專業成長的主要責任, 使其成為一種內在動力。唯有教師內在卓越教學的基礎特質建立, 其才能透過主動的自我內在反省機制, 促成專業上的自我更新發展與改革行動的落實!

後 記

一、關於這個研究

(一) 主題的產生

「我要做什麼？」「我對什麼有興趣？」這樣的問題在就讀研究所的第一年與第二年當中，不斷的在研究者心中浮現，從概念構圖與社會科的連結，到學生社團興趣的研究；由書法教學至想研究同學在研究所中的成長改變；這些零星、不成熟的想法，在那一段尋找論文题目的過程當中，都曾剎那閃現，但沒有一個成形；直到要確定指導教授時，研究者又想朝性別主義的方向去研究女性校長，翻閱了許多的文獻，也甚至擬出了研究問題，在這樣一個主題上徘徊許久，最後因為感覺難度太高，於是與指導教授商談之後，宣布放棄！在一個研究題目上苦思而沒有進展的時刻，這樣的決定對研究者來講，是解脫，卻也代表著一切要再重新來過，而研究者的進度，逐漸的落後其他人。除掉這一個研究者真正有興趣了解的議題，還有什麼可以引起研究者的關注？深切思考之後，發現研究者的興趣還是在於對人的關懷，而因自己身分的關係，開始思考到教師專業發展的面向，埋首書堆閱讀文獻的日子又開始，主題的擬定、問題的聚焦，又再度考驗對研究毫無概念的研究者，影印了大堆的資料，詢問過來者的意見，雖然一開始就決定要從事質性研究，但是在捉摸不定間，甚至將研究題目改了十幾遍，改到甚至變成量化研究！「我到底要做什麼？」「我究竟想知道什麼？」這樣的疑問又開始出現在研究者心中，研究者關心的教師專業發展究竟在哪一個層面，於是研究者開始思索自己的角色，也揣測、探知別人的想法，一位擁有碩士學歷頭銜的教師，其在經歷研究所學習之後的改變會是什麼？這正是研究者有興趣，也積極想要探詢的問題，在這樣一個摸索的過程中，研究者終於找到真正想研究的主題了！但---這已經是二下的時候了。距離同學的進度，又相差了一段。雖然內心對於時間壓力有一股莫名的擔心，但是很感謝指導教授在這段期間放心的讓研究者自己去摸索，即使主題一換再換，研究者對自己的捉摸不定感到不好意思，但指導教授卻

一點都沒有責備厭煩的表現，她只是善盡教練的角色，在一旁引導、耐心的陪伴，「令我最感佩服的，是拙於用言詞表達內心意念的我，有時說了一堆，連我自己都捉不住重點的時候，趙老師就是有辦法在相互對談間很快的弄清楚我的想法，因為往往對談結束後，一個清楚的架構圖就在趙老師的筆下出現！」也就因為這樣的訓練，讓研究者驚覺到自己似乎尚未與研究本身結為一體，站在遠處看此研究，讓研究者有著許多無法解答的疑竇與一攻即破的想法，也因此每次商討完，研究者就要回家再次思索「我到底想要知道什麼？」的問題，這樣一個主題的確定，也就是在指導教授營造如此一個安全、接納的環境下，逐步成形！讓研究者很高興的發現是，經過自己反覆沉思之後寫出來的東西，的確是自己最為清楚的，經過如此一個過程，研究者發現自己正在逐步接近漏斗的底端，聚焦問題。而這樣一個具體計畫的成形，讓研究者在內心上較為穩定，因為這真的是研究者內心最深層的關心點，雖然計畫的起步較慢，但研究者真切的體會到了擬定主題前的反覆構思與內心交戰的經驗，雖然費時，也很痛苦，但很高興從中研究者學習到做研究的必經歷程，也真正靠自己寫出一份屬於自己的研究，「我想，趙老師心中的期望，也正是如此吧！？」

選擇一個與自身處境如此密切的研究題材，與其說是想藉此了解他人的想法，不如說是想從別人的經驗中，去窺視自己內心的轉變，經過訪談與探討的過程，研究者一邊探究著個案教師的轉變，一邊也在內心省視自己的成長，相通的經驗，可以分享心情；而已經經歷或尚未經歷的，都可以作為借鏡。對受訪者而言，站在現在回顧過去，其實是對自己進修歷程與現在應用情況提供一個反思的絕佳機會；至於對研究者而言，因為正身歷其中，也將經歷個案教師所走的過程，在現時與未來間穿梭，實際的將所得驗證在自己的生活情境中，這其實也可以說是一種行動研究，而研究者深蒙其利！

（二）研究中的掙扎

研究過程中，研究者不斷的反思，有三個問題一直困擾著研究者：一是研究

倫理、二是研究者涉入、三是書寫型式。

研究必須遵循研究倫理，因此研究者一直秉持尊重、保護受訪者為優先的理念。因此縱使因為研究進行當中尋找受訪對象的必要，而必須接觸週遭的好友、同事，研究者也是對於交友圈重疊的人士絕口不提個案的一切，為的只是不想讓這些鼎力協助本研究進行的受訪者身分曝光，若因此而傷害這些個案，將是研究者最大的遺憾！

也因為這樣，雖然有些碩士教師在初期答應協助本研究的進行，然而隨著研究題目的愈來愈清楚，等到研究者再次確定邀訪時，少數符合研究對象條件的教師，卻因此卻步，由於訪談內容須回顧到就讀研究所期間經歷的人、事、物，並牽涉到現實教學場域的實際應用情況，受訪者一方面擔心自己較為負面的言談內容會對其他人造成傷害；一方面也顧慮就讀的系所與自己身分的容易曝光；雖然研究者承諾儘量做好防範措施，比如使用化名，或必要時更改系所或課程名稱，然而或許研究者的保證仍無法取得邀訪對象的信任，因此雖然極盡遊說邀請，最後還是落得對方委婉的拒絕邀訪，對於這樣子的結果，曾讓研究者感到錯愕與沮喪，讓研究進行有些不順利。事後研究者進行自我反思：「雖然知道 老師可以提供的相關資訊會是相當豐富，但若身為研究人員的我無法提出讓其放心的保護措施，那麼對方的拒絕其實是有理的，我雖然極力於想讓研究呈現最真實的面貌，但若只是因為想滿足自己對此議題的好奇，卻因此而造成他人心理上永久的負擔，這不是我最初的本意，更不是我所樂於見到的。」因此雖然遺憾，但卻也讓研究者從中了解到研究現實生活情境與個人內心想法的困難度。而這樣一個事件，也提醒研究者在訪談進行前，務必對受訪者說明自己對此所持的立場：「雖然我對此主題有極大的興趣與關注，也迫切想要了解真實的面貌，但是我絕對不希望您因為協助這個研究而受到任何身心上的傷害或負擔，您的言談僅供作學術用途，期盼您針對此項議題暢所欲言，而不管您的言談內容為何，都不會影響我對您的尊敬！」

此外，受訪者都是在百忙當中抽空接受訪談，在時間上，研究者只能儘量配

合，而對於訪談當中的干擾，也必須耐心等待；加上其後又必須花時間協助做資料的覆核，一來一往間，往往影響研究進度，但研究者感謝尚且不及，怎忍心催逼呢？

二是研究者的主觀涉入情況不時發生，尤其剛開始訪談時，最容易因為自己對主題先入為主的想法，而急迫的想「套」出受訪者的「正確」答案，故而在訪談的進行當中，很明顯的對於自己感興趣的話題，一再追問，卻忽略了在談話中，研究對象不經意說出來的其他相關內容。而這樣一個錯誤的舉動，經由個案教師事後的訪談回饋，研究者才突然驚覺，加上事後整理逐字稿時，的確發現在自己重視的部分之外，受訪對象也極力透露出其他研究者先前未知覺的重要訊息！這是研究者在從事研究時，必須要停下來重新思考的部分：「做這個研究我是想驗證什麼現象嗎？並不是啊！那我為什麼要有假設的預想答案？又為何要那麼極力的想引導受訪者跳進這個事先挖好的洞穴？我似乎犯了一個質性研究的大忌---以自己的主觀來推斷他人的當然！」還好因為研究對象的誠心回饋刺激研究者有所覺察，更由於資料顯現的豐富多元面向，推翻研究者先前的狹窄想法，因此讓研究者在往後的訪談與分析時，除了經常自我提醒，要保持客觀理性，不要過分涉入自己的情感與主觀判斷外，也更加注意到自己應站的立場，是要從受訪者的角度來看事情，透過其言說來詮釋當事人內在的想法與感受。

此外，擔心本研究只以訪談六位個案作為蒐集資料的方法，在論證上是否顯得薄弱的擔憂，一直讓研究者對此研究的價值不具信心，尤其當研究者向詢問的人士說明這個研究想要了解碩士教師的應用情況時，對方的反應幾乎都是以為研究者要進入教室現場作觀察研究！「為什麼呢？難道這樣一個研究一定得靠觀察來實現？單靠訪談無法達成這樣一個了解嗎？」而是不是需要訪問第三者做交叉驗證的問題，也讓研究者思考許久。因為質性方法在乎的就是以多元的資料來還原事情的真貌，既然研究者不做現場觀察，那麼可以讓研究者更了解受訪對象情況的，就是訪問其週遭的人士，「但是我如何向研究對象說明我的構想呢？他們同意我這樣子做嗎？我要私底下進行這件事，或是事先告知個案教師？如果不事先

知會，萬一受訪者事後知道了，可能互信友好的關係就此破壞；但是假設先這麼做的話，他們會不會在言談當中有所顧忌與保留？」研究進行初期的種種疑問，讓研究者遲遲不敢貿然進行研究，直到與指導教授商討之後，內心的疑惑終於獲得澄清：「我的論文是要探究研究所進修學習這個歷程對碩士教師代表的意涵，因此事件代表的只是一個情境，我想知道的是碩士教師在這個歷程中如何學習？感受到什麼？為何這麼想、這麼做？他如何去詮釋這個歷程對他具有的意義？他的進修動機、學習經驗、工作應用與個人成長等，這些都是別人無法置喙的！況且如果在訪談的過程一直抱著不信任的態度去質疑受訪對象，這樣對我的研究與當事人都是一種傷害；就算我求證於他人，他們的說法與受訪者不同，那又如何？問題不在於我該相信誰，而是我要探究的是事情的真相，還是個人的體會與詮釋？」就在這樣反覆的正視研究者內心的矛盾之後，研究者選擇不詢問他人做交叉驗證的工作，也相信單單透過訪談的方式，還是可以了解受訪對象對意義的詮釋，當然，也更願意接納研究對象所言說的任何內容，---因為研究者相信自己的成長改變，只有內在的自己最清楚！

最後報告的書寫方式也一直困擾著研究者。研究者意圖尋找一種適切的方式，能夠忠實而有條理的將受訪者的學習經歷與其應用當中的脈絡呈現出來，不希望條列式，卻也不希望雜亂無章；期望以故事感性敘述，但又怕失去理性客觀，因此研究者就在考量研究報告的性質、自己的寫作風格和主要讀者的特性跟需求三者之間，掙扎許久，若不是指導教授的指正與肯定，或許研究者還要在此面向上，苦思追尋一段時間。

二、關於六位受訪者

（一）研究所是提供暫時休息與思考充電的地方

每一個進入研究所學習的個案教師都有他獨特的理由，為了加薪也好、為了完成理想也罷，很奇特的是研究所這樣一個小小的殿堂，卻都能滿足他們有形與

無形的需求。「我覺得『又』，是重新體認到自己！嗯---這個體認的話，如果是在教學上的話，其實是讓我體認到我是可以做怎麼樣的一個老師，我可以做怎麼樣的轉變，然後---還有一點是，我愈來愈覺得教師是可以有專業的地方！」研究所讓原本想藉此過程暫時逃脫教學情境的冠好老師正視自己的存在，體認自己專業的所在，將近熄滅的火花又就此重燃希望！而一心想追求更紮實理論基礎的彥翔老師，深覺「三年雨露晨露，一身風雅可期！」與學術理論的更加貼近，讓自己成為更有內涵與自信的學者：「其實在這研究所三年裡面，浸盈在那種學術環境裡面『又』，其實對自己的一些能力上的提升，我覺得不管是有形或無形的，我自己是覺得那是很正面的效果，啊其實對我自己本身最大的影響應該是說，對自己比較肯定，就是比較能夠肯定自己，對於教學方面也比較能夠說，自己更有把握去勝任它！當然從老師啦、同學啦、研究所的環境啦，這裡面所有的一些得到的，其實我到現在都還是很感激說有研究所這樣一個環境，讓我有一次再成長的機會、和有一次再肯定自己的機會。」至於單線思考的怡靜老師，察覺自己的思維態度漸漸因接觸他人而獲得溝通交流，固著的個體就此溶化：「我在想應該講本來的我是一顆石頭，那個石頭應該是很嚴密的石頭，後來那個石頭好像變成腐蝕了，就是變成有空洞的東西，然後水可以流過去又流出來，然後有的是流過去會保留一點在裡面，有的不要的部分又流掉了，就是我可以接受更多，我是愈來愈肯定自己是一個個體，然後那個個體的架構是愈來愈穩，也可以說我本來是一個固著的人，但是現在可以接受多元的想法，也增加一些人際的互動。」雖然每位個案就讀的系所不同，但是這樣一個環境能夠提供的，除了實質的知識、技能等，研究者認為還存在一種潛藏的能量，那就是自我反省的能力！這並不是說個案教師們平時沒有這樣的反省，只是或許因為教學工作的繁雜、家庭生活的負擔等，讓其缺乏足夠的獨處時間去接觸自己的內心，和自己對話，可想而知這樣的超支，極容易讓思考掏空，繼而感覺身心疲乏，卻不知為何有此現象？研究所這樣一個獨立於教學場域之外，卻又與教學脫不了關係的機構，提供了教師暫時喘息與整理思緒的空間，跳脫在教學之外來反觀自己，內省促發的機制就此產生。

（二）教育工作的實踐者

儘管六位碩士教師選擇符合自己興趣的系所也好，或是不限定所就讀的系所也罷，然而，研究者感受到的，是不管學習的內容是多是少，他們卻努力的想辦法要將所學應用在自己的工作場域中，知識的傳遞也好、技能的教授也罷，甚至是態度的散發等，都看得到其努力的層面。尤其值得一提的，是六位個案縱使可以暫時離開教學工作，投入學習，但是在學習的過程中，仍可以發現個案教師們以教學工作為先、學習次要的敬業態度，他們大多體認到自己的本職還是教師，進入研究所學習是個人的事，不應該因為就讀研究所而耽誤課務，因此反而是兢兢業業的應付，甚至是犧牲自己的利益來獲得雙贏局面。此外，也許是對自己的期許，認為進入更高深的領域學習，畢業後就應該有較為不同的表現，因此，不管是期許自己努力改進教學、從事研究發表文章、或是做事態度要更為嚴謹、對人表現更為謙虛等，皆是本研究訪談的個案極力想展現的。由以上種種可以發現，研究所的進修學習對個案教師而言，是一種無形的表徵力量，它促使教師對自己的做人處事態度更為嚴謹，也推動教師反思所學加以應用。

三、關於我的成長與改變

在研究所中的學習，知識理論的部分當然有所收穫與見識，但是我也必須坦白的說，因為課程內容並非與我的教學工作產生必要之相關性，因此我認為這個歷程對我個人的意義會大於工作上專業技能、知識的提升！

記得剛開始抱著一顆珍惜與愉悅的心，想快樂的從事研究所學習，然而在上過幾次課之後，這樣的喜悅雖然持續存在，但總參雜著些許的沮喪，並非教授的課上得不好，而是我覺得自己好像是課堂的旁觀者，參與度並不高，或許習慣於以往的被動學習觀念，也可能是自己思考的不能立即回應，也更由於害怕陳述自己不成熟的想法，因此，雖然每一堂課我都是非常認真的聽講、做筆記，但我總是課堂上沉默的一個，每每在回家的路上，我總是思考著這個問題：「這是我想要

的嗎？我來研究所學習就只能這樣嗎？---當然不是！」於是我決定要有所改變，從哪裡開始呢？為了建立自己的信心，我勉勵自己每次上課至少要主動發言一次，一方面訓練自己的靈活思考與立即整理回應的能力，一方面鍛鍊自己的膽量。做這樣的決定與改變，對不善言說的我而言，需要很大的勇氣，然而當自己認真去實現時，那一天的心情會是愉悅且感覺豐盈的！當然，現在的我會比最初的我有所進步，當我在與人對談時，我不再是一味的當個資訊的竊取者，我會嘗試分享自己的看法，我認為當自己有能力可以提供意見時，那是很棒的感覺，而就讀研究所促使我有這樣的轉變與能力。

「我覺得聽你報告，感覺你好像是一個學者。」這是好友明梅在我的論文計畫口試結束後，對我講的第一句話，這樣的回饋對我而言，是一種肯定，也可以說心中的我，希望自己的定位就是如此吧！「你做的報告一直都是很有水準的！」這是世佳老師給我的評論，當然是一種增強！而趙老師推薦其他學弟妹參考我的論文計畫寫作形式，也讓我感覺似乎自己的努力受到肯定。的確，我在做研究的過程當中，真的經歷到很多，除了教授與同儕提供的意見之外，我在其中摸索的時間很長，雖然痛苦，但是徜徉在知識中的樂趣，與內心的成長覺察，卻讓我甘於享受這樣的辛苦，我的直屬長官胡主任也說：「我真的覺得你很適合走學術研究的路線！」我在研究這條路上找到了我真正的興趣，與知識對話，以言說傳達思想；而研究能力的實際獲得，讓我在與學校同事協同改進國小三年級自然科「養蝴蝶」的課程之中，恰好可以發揮所學，從事行動研究的寫作發表。可以說，即使我研究所即將畢業了，可是學習的路卻肯定會是延續的！因為我發現我有太多的事情可以做，也有許多的地方可以發揮實力，也可以說我清楚了我將來要走的路。

而在做研究當中，我很私心的假研究之便，從中吸取過來人的經驗，對於他們經歷到的苦痛經驗，我寄予同情，也深自警惕；至於他們提供的寶貴經驗，我則偷偷學習，伺機應用。甚至在訪談過後，有些話語還深刻的留在研究者心中，不管是在做研究或是在教學當中，這些話語都會浮現，提醒我在工作進行中要留

意的事項：「比如說我們在研究所唸書啊，我覺得這個對我們而言，老師他這樣丟了一個東西要我們做，自己在摸索的時候，其實過程實在好累又、很辛苦！如果在那個過程裡面，老師你多多少少給我一些什麼東西的話，我可能會做得比較完善一點，所以我後來就想到，其實我帶班的時候，小孩子更需要這一些啊。」冠好老師在教學中架構學習鷹架的觀念，讓我每每要小朋友進行討論時，就會在心中提醒自己，要小心處理，把問題一個個說清楚，避免小朋友百思不得從何討論起，這是她給我的啟發；而毅威老師對碩士教師的光環的想法：「今天你在小學階段裡面，你讀完以後---今天因為你要讀書，我們給你方便，我們也是尊重你，我們祝福你，啊你讀完了又，O.K.結束了啊，你還是回到你的工作，讀書歸讀書、工作歸工作，不要混在一起，不要因為你讀了碩士以後，你的頭上就多了一個光環，沒有啦！所以你今天不能說我有光環就要求特權，不可能給你特權的啦，更何況我今天說，就是因為得到碩士，你更應該要多付出，因為我們給你很多的支援、很多的待遇，啊是不是你讀完研究所之後，你應該要回饋？」其實提供研究者對碩士學歷代表的意義有更深的思考，當然這也點醒研究者應具有的態度；凡此種種，實在多不勝舉，從他人的經驗中反思，這是在研究中的額外收穫！

除此之外，在研究所學習當中，我交到許多好友，這些好友的情誼，與大學階段是有些不同的，或許因為有著相同的背景與興趣，因此在學習的過程中，可以就教學上的經驗提供分享，也可以對學術研究的部分，聽取意見，雖然因為工作與家庭關係，無法像大學時期可以有很長的相處時間，然而也因此讓同學之間更珍惜上課相處的時刻，我還深深的記得上教育統計時，與相隔兩地的同學半夜十分還拿著話筒、操作著電腦，為的就是彼此討論完成作業！很難忘的經驗，但卻也特別，沒有私心的互相幫助，這是我體會到最可貴的情誼，而這或許也只能發生在研究所當中吧，因為沒有利益的相衝突！而我也很慶幸的，在每一個學習階段，都能碰到值得尊敬學習的老師，趙老師以其經驗來同理學生，認真的批改學生的作業，重質而不重量的要求，讓我可以自由的範圍之內，從事摸索學習，有教授的把關，使我可以在嘗試錯誤中盡情學習，這樣的對事對人的態度當然也

會內化到我的心中，希望隨時有機會可以將教授轉移給我的態度，應用在我的生活中。即使因為研究需要，必須全省奔波訪談，但是在這樣的過程中，我真正知覺到我是在做研究，這樣的忙碌是喜悅的，也就是因為這樣，允許我認識參與研究的前輩們，或許因為親身走過這一段艱辛的學習路途，因此在我的研究上，我體會到的是他們提攜與幫助後進的厚重情誼，當然，不用懷疑的，我也勢必會將他們給我的幫助，回饋給其他人！

參 考 文 獻

壹、中文部分

- 王文科 (2001)。教育研究法。台北市：五南圖書。
- 王為國 (1995)。國小教師專業自主：一所國小之個案研究。國立台中師範學院初等教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 王家通、丁志權、蔡芸、李惠明 (1997)。台灣省國民中小學教師在職進修現況與需求調查結果分析。載於中華民國師範教育學會 (主編)：教學專業與師資培育 (pp.353~391)。台北市：師大書苑。
- 王誌鴻 (2000)。國民小學教師參與在職進修動機取向與其創新接受度相關之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 史詩琪 (2002)。新竹市國民小學教師在職進修現況與需求之調查研究 (摘要)，全國博碩士論文摘要檢索系統 (<http://192.83.186.1/theabs/00/>)，系統編號：90NHCTC576006。
- 任立誠 (1997)。花蓮縣推動國小教師在職進修教育現況之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 任東屏 (1999)。碩士程度的女性國小教師專業發展研究。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 江秋玫 (1997)。國小教師專業承諾、自我效能感、與專業踐行關係之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 沈六 (1986)。中小學教師在職進修意願與成效之研究。師大學報，31，117-137。
- 沈六、何英奇 (1986)。台灣省中小學教師在職進修巡迴教學班進修意願與成效之研究。國立台灣師範大學進修部 (未出版)。
- 沈翠蓮 (1994)。國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 阮世明 (2001)。台北市職業學校碩士教師專業發展及其相關因素之研究。論文發

- 表於「教育研究與實務的對話：回顧與展望」國際學術研討會，民國 91 年 12 月 13-15 日，國立台灣師範大學教育學系。
- 吳明隆(1992)。高雄市國小教師在職進修教育的調查研究。教育資料文摘, 29(6), 133-161。
- 吳美麗 (1997)。國小教師對參與學士後進修之態度及其影響因素之調查研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 吳清基 (1982)。中小學教師在職進修意願研究。教育部中教司委託研究報告。
- 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 (三刷)。台北市：師大書苑。
- 李俊湖 (1992)。國小教師專業成長與教師效能關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 李康宜 (2002-12-31a)。學者：寫論文可提升學生能力，品質管理成關鍵。台灣立報。網址：<http://twpwisearch.wisers.net/?gid=THU&user=ipaccess&pwd=ipaccess>。文章編號：200212311740029。
- 李康宜 (2002-12-31b)。碩士畢業不用寫論文，立委提案仿效國外修正學位授予法。黃榮村：改變太大由大學校長討論。台灣立報。網址：<http://twpwisearch.wisers.net/?gid=THU&user=ipaccess&pwd=ipaccess>。文章編號：200212311740027。
- 何福田 (1982)。我國台灣地區中小學教師進修制度之研究。國立政治大學教育研究所博士論文 (未出版)。
- 呂錘卿 (1991)。談國民小學教師在職進修與現況。國教輔導, 30 (4), 11-21。
- 呂錘卿 (2000)。國民小學教師專業成長的指標及其規劃模式之研究。高雄市：復文圖書。
- 林明地 (1998)。從自我更新取向的專業發展看教師在職進修。發表於八十七學年度教育學術研討會，台北市立師範學院主辦。
- 林清江 (1983)。文化發展與教育革新。台北市：五南。

- 林進材 (2000)。教學理論與方法。台北市：五南。
- 林彩釉 (1987)。國民中學教師專業自主性之研究。台灣師範大學教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 林惠真主編 (1999)。海闊天空開放教育 < 教師篇：開放教育與教師進修 >。台北市：國際村。
- 林新發 (1996)。兩岸中小學教師在職進修制度之比較。台北師院學報, 9, 83-109。
- 林 儒 (2002)。教育的春秋大夢。師友月刊, 418, 16-19。
- 林寶山 (1998)。教學論：理論與方法。台北市：五南。
- 彼得 聖吉 (1994)。第五項修練：學習型組織的藝術與實務。(郭進隆譯)。台北市：天下文化出版。(原著為 1990 出版)。
- 周煥臣 (1996)。如何尋求學習資源與支持網絡。載於成人進修指南 (大專篇) (pp.55~62)。嘉義：國立中正大學成人及推廣中心編印。
- 周新富 (1991)。國民小學教師專業承諾、教師效能信念與學生學業成就關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 胡幼慧、姚美華 (1996)。一些質性方法上的思考：信度與效度？如何抽樣？如何蒐集資料、登錄與分析？載於質性研究：理論、方法及本土女性研究實例，第七章。台北市：巨流。
- 胡夢鯨 (1996)。了解成人進修的意義與內涵。載於成人進修指南 (大專篇) (pp.1~2)。嘉義：國立中正大學成人及推廣中心編印。
- 洪孟華 (2000)。教師角色知覺及其進修歷程之關係研究 - 以國小男性教師為例分析 (摘要), 全國博碩士論文摘要檢索系統 (<http://192.83.186.1/theabs/00/>), 系統編號：88NHU00665009。
- 孫志麟 (1991)。國民小學教師自我效能及其相關因素之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 孫志麟 (1994)。台灣地區研究所教育發展策略之探討。教育研究資訊, 2(4), 67-81。
- 孫國華 (1997)。國民中小學教師生涯發展與專業成長之研究。國立高雄師範大學

- 教育研究所博士論文（未出版）。
- 荷姆斯小組(The Holmes Group) (1995)。明日的教師。(郭玉霞、高政英合譯)。台北市：師大書苑。(原著為 1986 出版)。
- 國立台北師範學院初等教育研究所 (1995)。師範學院研究所提供國民小學教師在職進修方案研究。教育部中等教育司委託研究報告。
- 張玉成 (1999)。師範學院研究所教育未來發展的走向。國民教育, 39(6), 10-13。
- 張志毓 (1996)。國民小學教師組織承諾與專業承諾研究。台北市立師範學院國民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）。
- 張秀玲 (2001)。高屏地區學前教育教師生涯承諾及其相關因素之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 張美玉 (2000)。國民小學教師專業發展之研究：在職進修教育的經驗與反省。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 張春興、林清山 (1983)。教育心理學。台北市：東華。
- 張春興 (1991)。張氏心理學辭典。台北：東華書局。
- 張鈿富 (1993)。我國研究所教育發展策略之探討 - 數量發展之預測。教育與心理研究, 16, 107-144。
- 陳正昌 (1993)。我國研究所教育之發展及其問題。現代教育, 8(3), 45-70。
- 陳正蕙 (2000)。學習在繼續師資教育中的價值。亞太成人教育, 1(1), 203-268。
- 陳志樺 (2002)。成人技職繼續教育參與動機與障礙因素之相關研究。國立彰化師範大學工業教育研究所博士論文（未出版）。
- 陳美玉 (1996)。教師專業實踐理論與應用。台北市：師大書苑。
- 陳美玉 (1999)。教師專業學習與發展。台北市：師大書苑。
- 陳英豪、吳裕益、顏火龍、李坤崇 (1988)。我國國小教師進修意見之調查研究。台南師範學院初等教育學報, 1, 223-280。

- 陳淑菁 (1994)。教師專業的生涯規劃。諮商與輔導, 107, 16-20。
- 陳淑嬌 (1989)。國民中學校長領導型式、教師工作投入與組織效能關係之研究。
國立高雄師範大學教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 陳惠邦 (1996)。新竹市國小教師進修教育與辦理模式之研究 - 以「國小上課五日制」之實施為探討背景。新竹市政府委託專案研究報告。
- 陳萬生 (2000)。國小未進修教師參與在職進修之內、外動機研究。國立成功大學教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 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 (摘要), 全國博碩士論文摘要檢索系統 (<http://192.83.186.1/theabs/00/>), 系統編號: 89NTPTC576031。
- 教育部 (1995)。中華民國教育統計。台北市: 教育部。
- 教育部 (1996a)。高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法 (中華民國八十五年十月二日教育部訂定發布)。教育部國教司, 國民教育行政資訊傳播網 (<http://www.moe.gov.tw/>), 最後更新日期 2001/2/1。
- 教育部 (1996b)。教師進修研究獎勵辦法 (中華民國八十五年十月九日教育部訂定發布): 教育部國教司, 國民教育行政資訊傳播網 (<http://www.moe.gov.tw/>), 最後更新日期 2001/2/1。
- 教育部 (1997)。中華民國教育統計。台北市: 教育部。
- 教育部 (1998)。中華民國教育統計。台北市: 教育部。
- 教育部 (1999)。中華民國教育統計。台北市: 教育部。
- 教育部 (2000)。中華民國教育統計。台北市: 教育部。
- 教育部 (2001)。中華民國教育統計。台北市: 教育部。
- 教育部 (2002a)。中華民國教育統計。台北市: 教育部。
- 教育部 (2002b)。學位授與法 (中華民國九十一年六月十二日修訂)。教育部全國法規資料庫 (<http://law.moj.gov.tw/fll.asp>), 最後更新日期 2003/7/11。
- 教育部 (2003)。教師法 (中華民國九十二年一月十五日修訂)。教育部全國法規資料庫

(<http://law.moj.gov.tw/fll.asp>), 最後更新日期 2003/7/11。

教育部高等教育司編印(2001) 九十學年度大學校院一覽表。高教叢書(須知類),
台北：漢大印刷。

郭茂松(2001)。從專業理論探討國小教師專業發展中在職進修之研究。國立台南
師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。

郭添財(1994)。我國研究所教育的現況與發展。師友月刊, 323, 52-54。

符碧真(2002)。國內大學教育相關研究所碩士學位定位之研究。論文發表於「教
育研究與實務的對話：回顧與展望」國際學術研討會, 民國 91 年 12 月 13-15
日, 國立台灣師範大學教育學系。

黃昆輝(1970)。台北市高職教師態度與教學問題之調查分析。國立台灣師範大學
教育研究所集刊, 22, 189-330。

黃秀霜、張玉成、李宗薇、林新發、徐超聖(1997)。國民小學教師應具備之基本
能力及素養之研究。載於中華民國師範教育協會主編：教學專業與師資培育,
91-117。台北市：師大書苑。

黃政傑(1996)。從課程的角度看教師專業發展。教師天地, 83, 13-17。

黃炳煌(1994)。我對國內中小學教師在職進修的一些期盼。教師天地, 68, 16-18。

黃富順(1993)。如何進行有效的成人教學。成人教育, 13, 6-12。

黃瑞琴(1997)。質的教育研究方法。台北市：心理出版社。

黃馨慧、方珍玲、蕭崑杉(1994)。成人教育。國立台灣大學農業推廣學習編印。

馮莉雅(1997)。國中教師角色衝突、專業成長與其教師效能感之研究。國立高雄
師範大學教育研究所碩士論文(未出版)。

曾慧敏(1993)。國小教師生涯發展及其工作需求生涯關注之研究。國立政治大學
教育研究所博士論文(未出版)。

楊國賜(1994)。我國在職進修制度改進芻議。教師天地, 68, 13-15。

劉文通(1987)。新竹市國民小學教師在職進修之研究。國立台灣師範大學教育研
究所碩士論文(未出版)。

- 劉月娥（2000）。國民小學教師專業決定與教師效能感之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 劉世閔（1996）。教師專業成長與在職教育研究 - 以台中市一所國民小學教師的個案分析。國立台中師範學院國民教育研究所論文（未出版）。
- 劉春榮（1993）。國民小學組織結構、組織承諾與學校效能關係研究。國立政治大學教育學系博士論文（未出版）。
- 歐用生（1994）。國小教師在職進修教育的檢討與改進。高市鐸聲，5（1），1-6。
- 歐用生（1995）。中小學教師進修教育的盲點與突破。教改通訊，4，14-15。
- 歐用生（1996）。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 蔡培村（1996）。我國實施中小學教師職級制度的基本構想。載於蔡培村主編，教師生涯與職級制度（pp.155-190）。高雄市：麗文文化。
- 蔡培村、孫國華（1996）。我國中小學教師生涯發展之實證分析。載於蔡培村主編，教師生涯與職級制度（pp.191-226）。高雄市：麗文文化。
- 蔡梅英（2002）。國小教師參與教學碩士班進修與專業成長關係之研究（摘要）。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文。全國博碩士論文摘要檢索系統（<http://192.83.186.1/theabs/00/>），系統編號：90NKNKU0142023。
- 蔡碧璉（1993）。國民中學教師專業成長與其形象知覺之探究。國立政治大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 鄭鼎耀、林儒（2002）。在職進修的盲點。師友月刊，422，32-34。
- 鍾任琴（1994）。教師專業之探討。教師之友，35（3），29-35。
- 簡茂發、李虎雄、黃長司、彭森明、吳清山、吳明清、毛連愷、林來發、黃瑞榮、張敏雪（1997）。中小學教師基本素質之分析與評量。教育部八十七年度專案研究計畫。
- 韓諾萍（2002）。國小教師參與學士後在職進修之動機與其專業發展情形之研究。國立台東師院教育研究所碩士論文（未出版）。
- 羅茂順（1999）。國民中小學教師專業自主權與學校效能之相關研究。國立嘉義師

範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。

羅清水（1998）。教師專業成長與教師進修制度：談國小教師在職進修。國教天地，
130，43-48。

饒見維（1996）。教師專業發展 - 理論與實務。台北市：五南。

貳、英文部分

- Apps, J. W. (1981). *The adult learner on campus: A guide for instructors and administrators*. Chicago: Follett.
- Briscoe, C. (1991). The dynamic interactions among beliefs, role metaphors, and teaching practices: A case study of change. *Science Education*, 75 (2), 185-199.
- Burke, P. J. (1987). *Teacher development: Induction, renewal and redirection*. N. Y.: The Falmer Press.
- Chall, J. S. (1982). The teacher as scholar. *Reading Teacher*, 39 (8), 392-397.
- Cross, K. P. (1981). *Adult as learner: Increasing participation and facilitation learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. New York: Happer & Row.
- Davies, R. (1993). *Chronicles: Doing action research: The stories of three teachers*. In Elliott. J. (Ed.), *Reconstructing teacher education: Teacher development*. (pp. 145-153). Washington, D. C.: The Falmer Press.
- Day, C. (1993). The development of teachers' thinking and practice: Dese choice lead to empowerment? In Elliott. J. (Ed.), *Reconstructing teacher education: Teacher development*. (pp. 125-144). Washington, D. C.: The Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualittitave design in educational research*. New York: Academic Press.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication & Technology Jounral*, 29 (2), 75-91.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1984). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.

- Handal, G., & Lauvas, P. (1987). Promoting reflective teaching: Supervision in practice. London: Open University Press.
- Hargreaves, D. H. (1980). Occupational culture of teachers . In Woods, P. (Ed.), Teacher Strategies. London: Croom Helm.
- Knowles, M. S. (1976). The modern practice of adult education. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1978). The adult learner: A neglected species (2nd ed.). Huston: Gult.
- Knowles, M. S. (1980). Handbook of adult education. Chicago: Adult Education Association of the U.S.A.
- Knowles, M. S. (1984). Andregogy in action: Applying modern principles of adult learning. San Erancisco: Jossey-Bass.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. Review of Educational Research, 52 (1), 31-60.
- Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.
- Schlossberg, N. K., Lynch, A. Q., & Chickering, A. W. (1989). Improving higher education environments for adults. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sellick, D. (1996). Learning to use the mirrow: Reflection and teacher education. Education Today, 46 (4), 11-16.
- Smith, R. M. (1982). Learning how to learn: Applied theory for adults. Chicago: Follett Publishing Company.
- Somekh, B. (1991). Collaborative action research: Working together towards professional development. In C. Biott (Ed.), Semi-detached teachers: Building support and advisory relationships in classrooms. London: The Falmer Press.
- Tom, A. R. (1999). Reinventing master's degree study for experienced teachers. Journal of

Teacher Education, 50 (4), 245-254.

Walberg, H. J., & Uguroglu, M. (1980). Motivation and educational productivity: Theories, results, and implications. In L. J. Fyans, Jr. (Ed.) , *Achievement motivation: Recent trends in theory and research*. New York: Plenum.

Wlodkowski, R. J. (1984). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wylie, C. (1992). *The impact of tomorrow's school in primary school and intermediates*. 1991, survey report, Wellington, Council for Education Research.

【附錄一】 碩士學歷教師人數統計一覽表

單位：人

項 目 學 年 度	教 師 數 總 計	師範院校或 大學畢業	研 究 所 畢 業	研究所畢業學歷人數 佔教師總人數百分比
八十三學年度(1994--1995)	84,150	43,102	954	1.13%
八十四學年度(1995--1996)	-	-	-	-
八十五學年度(1996--1997)	90,127	55,935	1,656	1.84%
八十六學年度(1997--1998)	92,104	62,191	2,085	2.26%
八十七學年度(1998--1999)	95,029	68,057	2,922	3.07%
八十八學年度(1999--2000)	98,745	74,562	4,083	4.13%
八十九學年度(2000--2001)	101,581	80,091	4,458	4.39%
九十 學年度(2001--2002)	103,501	84,164	5,682	5.49%

資料來源：教育部--中華民國教育統計 (SY1995--2002)

備註：師範院校或大學畢業包括：(1) 師大及教育學院畢業

(2) 大學校院教育院系畢業

(3) 大學校院一般科系畢業

【附錄二】 正式訪談大綱

(一) 研究個案背景資料

1. 請談談您的家庭狀況？（年齡、婚姻、健康狀況、家庭成員）
2. 請您描述一下求學的歷程？（大學就讀系所別、最高學歷、研究所就讀系所別、研究所畢業年限、就讀時之身分、進修上課時間）
3. 請說明您的教育工作歷程？（服務年資、歷任教學職務、服務學校規模）
4. 當初選擇以研究所進修為繼續學習管道之原因？進修完後有何打算？

(二) 研究所進修學習狀況

1. 研究所為您提供了哪些課程？您的感覺如何？
2. 教授是以何種方式教學？這對您的學習有何影響？
3. 您是用何種方式或態度在學習？為什麼？
4. 研究所中哪些學習經驗對您而言是有意義的？為什麼？
5. 在進修當中，有沒有一些因素特別影響到您的學習？為什麼？
6. 請談談您的畢業論文？它對您的工作有哪些幫助或影響？
7. 進修完取得學位，您覺得這對您個人的主要意義為何？跟您當初的期望有何差距？

(三) 進修後應用狀況

1. 請談談取得學位後，您在教學上有何改變？是否唸完研究所後就有這樣子的計畫？兩者有何差距？影響的因素為何？
2. 請談談取得學位後，您在班級經營上有何改變？是否唸完研究所後就有這樣子的計畫？兩者有何差距？影響的因素為何？
3. 請談談取得學位後，您在參與學校活動上有何改變？是否唸完研究所後就有這樣子的計畫？兩者有何差距？影響的因素為何？
4. 請談談取得學位後，您在人際關係上有何改變？是否唸完研究所後就有這樣子的計畫？兩者有何差距？影響的因素為何？

5. 您自己對這樣的改變有何看法？
6. 您的同事、家長或學生等，對您進修完後的工作表現有何想法？
7. 對於別人表示的這些看法，您有什麼想法？
8. 請問目前為止，您的所學對您的工作有無幫助？為什麼？
9. 您認為研究所進修學習與您的專業發展有何相關？您還會從事同性質的進修學習嗎？為什麼？

【附錄三】 補充追問大綱

- 一、進修前對教學工作的感受？
- 二、當初選擇以研究所為進修學習途徑的考量為何？
- 三、研究所進修學習的來源有哪些？
- 四、進修當時的所持的學習態度為何？
- 五、學習遭遇的挫折有哪些？
- 六、您認為身為一個國小教師進入研究所學習有何意義？
- 七、您經過研究所的學習之後，有何想建議的地方？
- 八、以一句話綜括自己在研究所中的改變？

【附錄四】 研究邀請函

敬愛的研究先進：

對於您平日認真工作、積極投入教學的用心，令後學十分景仰感佩。後學因研究上的需求，擬以「國小碩士教師研究所進修學習意涵之探究」為研究主題，其目的在針對讀完研究所並取得碩士學位之國小教師，探討其當初進修研究所的動機，與其在研究所就學期間的學習經歷與成長狀況，並追問其學後的應用情形，希望透過對此歷程的後設覺察探究，以瞭解研究所進修學習對國小碩士教師代表之意義。

因您目前的學經歷背景符合研究的條件，故誠摯的邀請您參與訪談。訪談錄音的內容僅供資料分析之用，全部保密。若未經您的許可，資料將不會公開。

同時為確定您所陳述的意涵未被研究者所誤解，因此研究者將訪談內容轉謄為逐字稿後，將寄予您並請您過目審視，以確認文字中的描述能真切表達您所想要表達之想法。其餘有關研究過程中的任何問題，也歡迎您提出寶貴的意見。

非常感謝您的參與和支持！ 敬祝：

身體健康 教學愉快

東海大學教研所研究生：張淑貞 敬上

中華民國九十一年十一月十八日

【附錄五】 訪 談 同 意 書

為協助「國小碩士教師研究所進修學習意涵之探究」的進行，本人同意接受研究者的訪談及錄音，但訪談過程中有任何涉及個人隱私及不便他人知道的地方，我可以拒絕回答或錄音；其餘可以錄音的部分，同意研究者轉騰為逐字稿，以便研究的進行。

受訪者：_____

中華民國九十一年十一月十八日

【附錄六】 訪談前提醒紀錄

方式：傳簡訊

來自淑貞的提醒：明天的訪談為下午二時，請記得攜帶修課紀錄表單及論文大作，或者有助於研究了解的文件，再次的麻煩，感謝您的包容與配合，明天見ㄉ又！

方式：E-mail

怡靜老師：

提醒您明天的訪談為下午二時，我將直接到您的教室，請記得攜帶修課紀錄表單及論文大作，或者有助於研究了解的文件，謝謝您的幫忙，明天見ㄉ又！

【附錄七】 個案訪談時間摘要記錄

個案代號	個案一：怡靜老師
訪談時間	91.08.31 16：30~19：20P.M.
訪談地點	怡靜老師家中
干擾情形	外面的叫賣聲
自我檢討	發問的問題容易以自己的觀點出發，要修正
附註	第二次訪談時間：92.5.5 18：00~21：00 P.M. 地點：咖啡館

個案代號	個案二：蓉心老師
訪談時間	92.2.19 16：30~18：35 P.M.
訪談地點	蓉心老師家中
干擾情形	一次電話干擾、蓉心老師的先生詢問吃飯事宜、因要趕火車，雖然大致訪談完，但有些靠事後打電話徵詢回饋
自我檢討	發問的問題需再描述清楚、發問態度良好
附註	第二次訪談時間：92.5.14 11：00~12：00A.M. 方式：電話訪談

個案代號	個案三：冠好老師
訪談時間	92.3.15 14：30~17：20P.M.
訪談地點	簡餐店
干擾情形	音樂播放聲音、櫃檯製餐聲音、顧客談話聲交雜
自我檢討	訪談資訊很豐富，但受制於火車時刻的影響，有些問題無法再追問；問題描述尚可，繼續加強
附註	第二次訪談時間：92.5.18 16：40~17：10P.M. 方式：電話訪談

個案代號	個案四：彥翔老師
訪談時間	92.3.11 10：30~12：00A.M. 92.3.18 10：30~12：00A.M.
訪談地點	彥翔老師的教室
干擾情形	家長突然拜訪、下課鐘響學生回教室聲音吵雜
自我檢討	因訪談二次，所以第一次將訪談稿整理好之後，剛好藉第二次訪談機會再釐清疑問
附註	第三次訪談時間：92.5.5 10：30~11：00A.M. 地點：彥翔老師的教室

個案代號	個案五：毅威老師
訪談時間	92.5.7 14：00~17：45P.M.
訪談地點	毅威老師學校的教師辦公室
干擾情形	三次中斷接電話、二次校長及組長下班打招呼、工友先生進來關門
自我檢討	態度良好、追問技巧尚佳、頭腦很清楚
附註	

個案代號	個案六：宏軒老師
訪談時間	92.5.14 14：00~15：50P.M.
訪談地點	宏軒老師學校的禮儀教室
干擾情形	三次中斷接電話、下課鐘聲
自我檢討	受訪者反問自身經驗時有些沒有回答，怕有引導作用
附註	