

# 國小教師在職碩士學位進修之個案研究

簡梅瑩\*

國立東華大學教育行政與管理學系副教授

\*作者姓名：簡梅瑩

通訊地址：97401 花蓮縣壽豐鄉大學路二段一號

E-mail：myc101@mail.ndhu.edu.tw

投稿日期：2013 年 8 月

接受日期：2014 年 1 月

## 摘 要

教師在職進修是其權利也是義務，即藉由參與各類進修活動以持續個人之終身學習與提昇教學知能。自教育部頒布《高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法》（1996）並積極推動各大學辦理回流教育及設立在職進修碩士班，中等以下學校教師在職進修人數亦有逐年增加之趨勢。基此，教師參與學位進修之動機與目的、學位課程內容與教師專業發展之關係、及教師參與學位進修所經驗之限制與因應方式，乃是此研究探討之主要面向。為能深入探討教師在職學位進修之經驗及專業發展反思，研究者以質性個案研究為策略，藉由徵詢參與在職碩士班兩位國小教師為研究對象，進行資料的收集與分析；此研究納入採用之資料收集方法有：個案教師學習反思札記、研究者與教師之半結構式錄音訪談、及碩士班課程規劃資料收集。研究結果發現：一、教師學位進修是為改敘薪級、個人榮譽、及專業成長；二、教師學位進修能提供理論與實務之結合並增能教學實務；三、教師學位進修常受限於缺乏自我專業發展之定位與反思。

**關鍵詞：**國小教師、在職碩士學位進修、教師專業發展

## The Case Study of In-service Elementary School Teachers Studying a Master's Degree Program

*Mei-Ying Chien*\*

Associate Professor, The Department of Educational Administration and Management,  
National Dong Hwa University

\*Corresponding author: Mei-Ying Chien

Address: No.1, Sec. 2, Da Hsueh Rd. Shoufeng, Hualien 97401

E-mail: myc101@mail.ndhu.edu.tw

Received: August, 2013

Accepted: January, 2014

### Abstract

It is teachers' entitlement as well as responsibility to proceed with lifelong learning and professional development. In Taiwan, the Ministry of Education in Taiwan enacted the regulation for K-12 teachers involving in in-service education in 1996, and has since actively advocated the institutes of higher education to deliver continuing education and offer master's degree programs for in-service teachers; as a result, the number of K-12 teachers studying a master's degree program has steadily increased through the years. This research was developed to explore the purposes of in-service teachers studying a master degree program, the linkage between studying a master degree program and teachers' professional development, and the difficulties confronted by in-service teachers when studying a master degree program. In order to substantively explore in-service teachers' experiences of studying a master degree program and their reflections on professional development, qualitative cases-study was conducted with two elementary school teachers after obtaining their consent; the research techniques used for data collection included teachers' learning reflective diaries, audio-recorded semi-structured interviews with teachers, and the documents of master's program planning and content. It was found: 1. The teachers studying a master degree program were motivated by salary increase, position ranking, personal honor, and professional development; 2. The teachers studying a master degree program were given the opportunities to apply the theory into practice and enhance their teaching practice; 3. The teachers studying a master degree program were often confronted by lacking a specific target and self-reflection on their professional development.

**Key words:** *elementary school teachers, master's degree program for in-service teachers, teachers' professional development*

## 壹、緒論

教育部根據《教師法》(1995)與《師資培育法》(1996)頒布之《高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法》(1996),首度條文規範教師在職進修之範圍、辦理機構、及教師最低進修時數。基此辦法,中等以下學校教師在職進修方式包括:參加研習、實習、考察,進修學分、學位、及參與由主管教育行政機關認可之進修與研究;目的是為增能教師在教學與訓輔、課程與教材發展、教學評鑑、學校行政、及教育研究等專業與專門知能。此辦法雖於2003年廢止,但在同年頒布之《社會教育機構或法人辦理高級中學以下學校及幼稚園教師進修認可辦法》(2003),則是以提供更多元管道之方式,鼓勵中等以下學校教師參與在職進修。教育部繼而透過《教師進修研究獎勵辦法》(2004, 2013)之訂定修正,鼓勵各級學校單位薦送、指派或同意教師參與各項進修與研究,並將辦理教師進修及研究成效列為學校評鑑之重要項目。根據上述辦法,教師在職進修是其權利也是義務,即藉由參與各類進修活動以持續個人之終身學習與提昇教學知能。國內各大學院校因應上述政策之頒布實施,也相繼積極著手設立任職學分與學位班,並以開放一般日間課程及針對在職教師設立之夜間、週末、及寒暑假學分學位班,提供教師能依據個人規劃及時間以選擇適當之

進修方式與課程。而國內學者針對中等以下學校教師在職進修議題之問卷調查結果,也發現多數教師均以學分或學位進修為優先選擇,並呼籲各大學院校及師資培育機構廣設學分或學位進修課程以滿足各層級教師之需求(余民寧、賴姿伶、王淑懿,2001;李奉儒,2003)。

研究者服務之系所,自2007年8月設立有學校行政碩士學位班,提供中等以下學校教師進修學位之選擇,而報考此學位課程之在職教師人數也有逐年增多之趨勢。此學位班為兩年制,以每兩週一次的週末上課方式,修習課程及參與論文研究;研究者除為授課教師之一,也同時擔任論文研究指導工作。根據研究者歷年來與在職教師之教學互動經驗,發現多數教師雖然需要承受遠程驅車往返之辛苦,但多能享受再次當學生吸收新知的機會,也受益於與其他在職教師實務及學習相長的過程;然而,在論文研究部分,卻只有少數教師能清楚定位自己的研究方向,並著手於論文主題與相關研究問題之擬定。教師在職進修之主要目的與功能乃是為發展及提昇個人教學專業,而教師參與學位進修是否基於個人專業提昇之需求、及進修課程內容與論文研究能否連結教師實務經驗並有助提昇其教學或專業表現,是國內在發展規劃相關學位進修課程所需關注之重要議題。基此,研究者藉由徵詢兩位國小教師為

個案，進行研究問題之探討，包括：一、教師參與學位進修之動機與目的；二、教師對進修課程內容與專業發展之看法與評估；三、教師於學位進修過程中經驗之限制與因應方式。

## 貳、文獻探討

教師在職進修是權利也是義務，意指教學者除需藉由持續學習以精緻教學工作，更需藉由個人與教學專業之提昇以保障學生學習之權利與品質。基此，教育部透過相關辦法之訂定修正，提供與鼓勵教師參與在職進修之機會，而各教育機構與單位也致力於各項在職進修活動與課程之推廣與設立。然而，教師在職進修是否有助個人本職或教學專業發展及其間關係為何、目前有那些進修方式及其內容為何、教師在職進修面臨那些限制及其因應作法為何？研究者透過上述三大面向，整理與分析相關文獻，以作為探討此研究主題之參考。

### 一、教師在職進修與專業發展

Fessler指出「教師的生涯軌跡並非是一種直線式的階段模式，而是一種具有可循環、可重生的生涯發展系統」（蔡培村，1999）。Fessler與Christensen（1992）將教師生涯週期分為八個主要階段，且每一階段各有其發展之任務與面臨之困境，分別為：職前與新角色任務學習之前備階段、初任或轉任教師適應新角色工作之引

導階段、個人教學技巧與能力增進之能力建立階段、滿足與持續增進個人教學工作之熱心成長階段、對教學工作產生挫折與失落之生涯挫折階段、行事被動與自我隔離之穩定停滯階段、離職前之生涯低落階段、及離職後之生涯結束階段。蔡培村根據此八階段所發展進行之長期追蹤研究結果發現（1993至1996年）：「教師在不同生涯階段確實有不同的專業研修需求，此種現象反映了教師必須在專業上不斷的學習，方能表現有效的教學」。李淑玲（2005）曾提出師資專業養成的職前教育只提供擔任教職所需知能的20%，另外的80%則需藉由實務教學經驗及持續的在職進修而獲得。基此，在職進修不僅是教師從事教學工作之必要發展歷程，也是其適應教學工作與持續提昇教學品質之重要涵養歷程。

目前國內有關中等以下學校教師在職進修之中央層級教育法令，分別有：《教育基本法》、《師資培育法》及其施行細則、《教師法》及其施行細則、《高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法》、《教師進修研究獎勵辦法》、《國民中小學教師收聽教育廣播節目發給進修時數證明實施要點》（張盈霏，2001）。有關中等以下學校教師在職進修的具體作法部分，僅在《教師進修研究獎勵辦法》（2004，2013）訂定修正中列出進修方式、資格、條件與程序、及獎勵與補助方式，

且此規定不因教師服務學校層級、不同職務及教學年資而有差異。另外在2013修正《教師進修研究獎勵辦法》中，也僅是以協助進修、補助費用、改敘薪級、列入學校評鑑等方式，鼓勵教師修讀與職務有關之學分、學位班、或參與研習及專題研究等活動，以促使教師在職進修能結合個人專業與學校整體發展。對照於其他國家如英國教師每年需參加五天專業發展的專業研習、和中國北京市教師需在五年內依據不同職級進修至少180學分，及美國、日本、和中國大陸將在職進修制度結合教師換證及職級晉升，教師在取得換證或升級之前須完成所規定之進修活動（黃坤錦，2003）；國內相關法規在教師進修時數及應盡職責部分則無具體規定，並缺乏將教師進修與職級晉升（或專業升級）做連結。張德銳與郭淑芳（2011）即發現我國教師年度進修時數有待提昇，高級中等以下學校教師進修平均時數為64.5小時，而根據Darling-Hammond與Richardson（2009）分析之專業進修時數至少每年應有60至100小時；另外，上述研究也指出國內教師專業發展有待整合納入教師生涯進階與證照制度，及落實教師績效評鑑制度。

教育部自2006年即以鼓勵學校自願辦理及協助教師專業成長為目的之原則，推動中小學教師評鑑工作，評鑑內容包括課程設計與教學、班級經營與

輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度；學校並可根據評鑑結果提供個別教師適當協助或依受評教師之整體性成長需求，提供校內外任職進修機會（教育部，2010）。國內目前推動之教師專業發展評鑑是採用形成性評量方式，以協助志願參與教師瞭解自我教學之優缺點及原因並藉由自我省視歷程以改善提昇教學品質，評鑑結果並不作為教師考核、不適任或教師分級之依據（張德銳、周麗華、李俊達，2009）。江佳勳與莊雪華（2013）研究結果發現，教師專業發展評鑑促使教師能藉由教學檔案準備、教學札記撰寫、及同儕對話合作等方式，改變原有教學模式與學校文化、及達成專業成長之體會與實踐。李俊湖（2007a）分析教師專業成長需有組織的支持與改變，因此有關組織之校長領導、同儕支持、資源及時間等均應善加結合以同時促進教師個人與學校組織發展。基此，教師專業發展可藉由教師專業發展評鑑制度之推動與落實，促進教師知覺自我專業發展需求，學校除可依據評鑑結果，提供教師所需協助及鼓勵個別教師規劃在職進修課程與計畫，並可規劃提供有助教師專業與學校整體發展之支援系統。

繼上述在職進修與研究獎勵辦法訂定修正後，國內針對國小教師在職進修與專業發展關係性的實徵研究，多以問卷調查方式探討不同在職進修型態與專業發展之關係，而研究結果亦呈現差異；以其中四篇不同縣市國

小教師為研究對象之學位論文為例，涂明甫（2004）與吳慧玲（2003）發現教師的不同在職進修型態與專業成長間具有相關性，但張育甄（2003）與余惠婷（2007）則發現兩者間並無關係性。研究者分析在探討教師在職進修方式與專業發展關係性之前，有必要先瞭解教師參與在職進修之動機與需求，並探討此動機需求是否影響個人進修型態之選擇，以能根據教師選擇進修型態之學習方式與內容，進一步探討與個人專業發展之關係。

## 二、教師在職進修之型態與內容

國內目前教師在職進修可分為三種型態：學分及學位進修、專業研習、及學校本位進修（蔡培村、鄭彩鳳，2003）；而進修之內容需與教師本職工作或專業發展有關，包括教學與訓輔、課程與教材發展、教學評鑑、學校行政、教育研究等專業或專門知能。負責辦理各類進修活動之單位則分別為：中小學、幼稚園及特殊教育學校；設有教育院、系、所或教育學程之大學院校；各級政府設立及核准設立之教師在職進修機構；各級主管教育行政機關委託、認可、或核准之學校及機構。而藉由教育部積極推動各大學辦理回流教育、及各大學院校廣設在職進修碩士班後，學位進修已成為教師在職進修之主流（舒緒偉，2001）。根據李奉儒（2003）的調查研究發現，教師目前參與比例最高的前

三種進修型態為各校自行辦理之學校本位研習、教育局所辦理之研習、研習中心所辦理之研習；但如果讓教師重新選擇在職進修型態，其意願最高的前三種型態則分別為學位課程之夜間或週末在職進修碩士專班、學位課程之日間碩博士班、學位課程之夜間或週末教學碩士專。上述結果指出學位進修是教師在職進修的首項選擇，雖然實際參與之進修活動仍是以學校或教育機構之研習活動為主。

國內目前提供教師進修碩士學位之方式，教師必須報考修讀大學院校設立之學位課程，且需完成畢業論文以取得學位資格；相較於其他國家如英國的函授教學或面授討論、中國大陸的教師自學進修或累計學程學分、及日本提供偏遠地區教師自學進修進或專題研究等（黃坤錦，2003），國內的學位進修方式似乎較缺乏彈性與多元性。而因應教師在職進修辦法之頒布，國內各大學院校雖然相繼設立不同專業領域及進修時段之學位課程，提供教師不同專業發展需求及便利個人的進修時間，但針對課程內容是否有助教師專業及學校發展，黃坤錦根據與其他國家對照分析之結果，提出四項批判與質疑，分別為：未能連結並回應教育政策及改革、未能區隔教師不同資歷與需求、未能與職前或寒暑假間在職教育作區隔且課程間互為重複、及教師所提畢業論文未必與本職工作及個人專業發展有關。另外，

蔡培村與鄭彩鳳（2003）也指出，目前教師在職進修機構所辦理之學分學位課程及分科專業知能教學研習等，其培訓內容常欠缺統整及分工，且所規劃提供之課程內容亦未能符合或回應教師教學生涯發展之需求。

Day（1997）分析各類在職培訓模式指出，目前缺乏針對各模式對教師個人思考、生涯規劃、及教學運作影響之長期性研究，而如果要促使教師受益於所參與之培訓模式並進而達成個人專業成長，首先要能清楚界定該模式之培訓內容與方式。Zeichner（2006）提出部分大學院校以商業營利取向設立師資教育課程，致使課程內容常未能提供教師教學經驗之具體連結與檢視。梁福鎮（2006）根據個人的調查研究結果指出，國內在針對教師專業發展研究的設置仍相當不足，且各大學院校研究所之碩博士班也缺乏朝此方面規劃發展；此不僅致使從事教師專業發展研究之人員及論文著作缺乏，而無法建立具有我國特色之教師專業發展理論，也未能具體提供有助解決教師專業發展之實際問題。蘇峰山（2006）則根據目前教師在職進修研究論文之分析指出，多數研究採用量化問卷調查方式探討教師進修動機與專業知能（或教學成效）間關係，且多以先前學者或教育政策之建言與理想性作為探討進修制度之預先認知及研究結果之分析依據，致使其缺乏提供客觀及實效性參考。張

淑貞（2003）針對在職教師參與研究所教育之相關研究整理指出，僅有非常少數研究是以研究生（在職進修教師）的學習為探討面向，也未能針對教師之專業應用與表現作深入性探究，以提供研究社群能進一步瞭解教師參與學位進修對其個人之意涵及教學運作之影響。研究者由近五年相關研究查詢結果，也僅發現一篇以國中教師為分析對象之量化期刊論文（李佩環、黃毅志，2009），及一篇以國小教師為分析對象之量化學位論文（陳素蓮，2009）；兩份研究均著重在個人背景因素與學位進修動機、教師效能感、及進修動機與教師效能感關係之分析與預測。因此，如何強化解釋及驗證教師在職學位進修動機與專業發展，及在職學位進修對教師專業成長之影響等則有待後續研究持續關注與探討。

### 三、教師在職學位進修之限制與因應方式

學位課程進修是目前許多國家教師在職進修的趨勢之一，例如英國及日本分別透過相關政策發佈及改革，鼓勵教師參與學位研修（李奉儒，2003）。國內對教師在職進修研究之重視與推廣，可見於相關法令之訂定修正及各大學院校相繼設立之各類學位課程，但受限於進修名額人數、費用、時間、及交通便利性等，仍有許多教師未能依個人意願及需求參與學位研

修（余民寧等人，2001；蔡培村、鄭彩鳳，2003）。另外，鼓勵教師參與學位進修是為能提昇個人教學專業及配合協助學校發展，然而國內有關在職進修法令之規定卻多是以加薪、晉級、積分及獲取學位等經濟誘因為立法基礎，致使教師參與學位進修是否出於個人專業成長或學校發展需求，及進修過程中是否能主動積極探討學習相關專業知能等部分受到質疑（余民寧等人；黃坤錦，2003）；基此，劉國兆（2008）即曾指出，教師是否具備主動規劃自我專業發展及選擇適當進修課程的能力，也是目前在職進修制度所需考量的問題。以下分別以政策法令、及教師需求兩部分，探討限制教師在職學位進修之可能限制及因應作法。

**（一）政策法令：**中等以下學校教師在職進修，根據法令規定可由服務學校基於學校發展需求以主動薦送或指派，但實際現況卻多是由個別教師主動申請，再視學校是否同意。許志賢（2000）指出目前進修制度缺乏一套完整周密之人力資源發展與管理計畫，致使教師進修未能與學校發展緊密配合。蔡培村與鄭彩鳳（2003）並指出，各學校對於教師在職進修之薦送、指派或同意，多未能因應教師生涯發展需求而建立一套制度化之選派程序。另外，黃坤錦（2003）分析在職進修相關法令缺乏鼓勵教師能以自我專業發展為目的之內在動機，致

使教師未能自發性的參與在職進修。基此，獲取學校同意參與學位進修之教師，其所選擇之學位課程及研究內容未必能結合學校發展之需要、或是因應個人專業發展階段之需求，致使教師可能因缺乏專業發展之自我導向而未能從進修學位過程中達成個人專業知能之提昇。

為能促使進修制度能實質達成教師專業及教育品質之提昇，楊深坑、楊銀新、周蓮清、黃淑玲與黃嘉莉（2002）曾指出，在職進修法令需能明確規劃教師在職進修之義務、責任、方式、評鑑、及內容，以促進教師對進修制度之認識及參與。此外，國內許多學者提出教師在職進修應整合績效考評制度及採用中小學教師分級制度，並建議相關法令可配合訂定修正，以鼓勵教師能主動積極且持續性的參與在職進修，並提高教師生涯規劃能力（余民寧等人，2001；許志賢，2000；張德銳、郭淑芳，2011；黃坤錦，2003；蔡培村、鄭彩鳳，2003）。

**（二）教師需求：**陳柏舟（2000）整合國內外學者有關教師在職進修影響因素共有13項，分別為：個人心理、工作、能力、家庭、及生命中重要他人、組織規定與期望、主管態度、同儕關係、學校因素、及社會期望與價值觀；此13項因素可進一步整合劃分為三個面向，包括：教師個人因素（包括個人定位與期望、及家庭狀況



等)、學校因素、及社會文化因素。英國學者Bolam(1990)分析教師生涯發展從初期之準備階段至中後期之在職進修與轉變階段之影響因素包括有年齡、性別、及服務學校。而根據目前國內對教師在職進修方式之相關實徵研究結果,發現國小男性教師參與學位進修之意願與比例均高於女性教師、服務年資介於6至10年、及兼任行政工作教師參與學位進修之比例最高(吳慧玲,2003;林秀美、吳明隆,2005;涂明甫,2004);基此,促使教師參與學位進修之因素至少包含有個人及學校因素。趙麗玲、郭重吉、溫育德、林宗歧、及王瑋龍(2009)以中部一所國立大學在職學位進修教師為對象,並根據1974年Morstain與Samart所提出之成人學習動機六面向、及國內教師進修特有動機進行問卷發展與調查,研究發現各面向中有利於教師參與學位進修之因素包括:拓展人脈、家人期待、更有能力指導學生、維持競爭力、跳脫刻板生活或工作、為學習而學習、及加薪晉級;其中「加薪晉級」因素所佔比例高達75%。

教師目前學位進修方式是於獲取入學資格後至大學院校上課,而由於多數提供學位進修之大學院校均集中在都會區,此方式易致使教師受限於交通往返不便問題;趙麗玲等(2009)研究發現在職學位進修情境障礙因素中,教師回應「沒有足夠時間」比例最高,其次

即為「交通不方便」。另外,也有學者指出,中等以下學校教師在職進修缺乏系統化與整合化之制度與體系,致使進修課程內容不符需要、且也常與職前或其他研習課程內容重複(黃坤錦,2003;楊深坑、楊銀新、周蓮清、黃淑玲、黃嘉莉,2002;蔡培村、鄭彩鳳,2003)。劉國兆(2008)並針對國小教師參與在職進修碩士班之現況指出,多數研究所缺乏定位其課程目的,即是以培訓研究人才為主、還是幫助教師解決改善教學問題;而目前研究所課程普遍缺乏定位,但碩士班數量仍大幅增加之情形,也易讓外界有「文憑貶值」之疑慮。

為能因應地處偏遠地區教師進修來往交通不便問題,國內在職學位進修實施方式或可參考英國威爾斯以提供教師完成四個模組共計120至160小時短期研討會方式獲得學位的作法(姜添輝,2001),但此作法需要有進修課程內容設計與學位授予標準的配合規劃(李奉儒,2003);另基於考量教師個人量能負荷及保障學生受教權益,張德銳與郭淑芳(2011)建議學校可藉由放寬教師員額編制,以方便教師進修期間之代課安排。基此,國內教育主管單位可根據學習管道多元化趨勢及兼顧教師進修需求和學生學習權益,著手參考他國實施作法及國內學者建議並進行評估規劃。有關課程內容問題,梁福鎮(2006)建議教育主管單位應調查學校教師之需求與分析教師專業知能之內涵,並根據對

教師專業知能需求之瞭解，作為提供各類教師專業發展機構規劃課程及活動之參考；張德銳與郭淑芳也建議在職進修課程設計應積極配合教師生涯發展。楊深坑等人（2002）及Zeichner（2006）則建議教師在職進修之相關政策、運作機構及師資人力投入，應能轉化為支援與促進教師知識累積與創新的角色；因此，辦理學位碩士班之各大學院校除可致力於課程之定位與規劃，並可在基礎之專門與專業課程中致力提供有助增進教師自我反省與批判思考能力之學習內容與方法，以促使在職教師能對所學知識、個人經驗、及所持價值做正確檢視（蔡培村，1999；Korthagen, Loughran, & Russell, 2006）。張德銳與郭淑芳、Duke（1990）及Korthagen等人（2006）提出教師專業發展不僅只於獲取知識，而是一動態學習的歷程；教師除需瞭解教育工作環境，更需強化自我的反省能力。劉國兆（2008）並呼籲教師應掌握主動學習的方式，藉由系統性分析自我的學習以選擇有助自我專業發展之進修活動。

基於上述學者觀點，為能幫助教師達成教學專業成長及終身學習之目標，各大學院校之學位課程規劃及發展可參考納入自我導向學習（self-directed learning）方式，以促使教師自我主動學習、獨立研究及自我教育（梁福鎮，2006）；亦即能以「知識管理系統理論」之觀點將教師視為

是知識工作者與生產者，透過提供教師間知識與經驗互動交流的機會，促使其能將個人的隱性知識轉化為顯性知識並進而達成教學知能的成長（楊深坑等人，2002）。李俊湖（2007b）建議進修課程安排應將教師視為具有主動詮釋與學習的主體，並提供教師主動參與學習活動之機會。而有關如何具體規劃安排相關課程學習活動，課程參與者可參考蔡培村（1999）建議教師積極參與學習過程之作法，包括：配合自我生涯發展、規劃學習內容、積極參與多向度學習如研討會、創立或加入學習型團體，以能自主及不斷吸收專業新知；課程規劃單位則可參考Darling-Hammond（2010）與Zeichner（2006，2010）提出之幾項革新要素，包括：注重課程內品質、提供理論應用於實務之教學示範、擴展教師教學與研究之角色及任務、連結與檢視教師教學經驗、及實踐師資教育品質提昇之專業責任（accountability）。

綜合上述，此研究發展是以藉由納入在職進修教師為個案之方式，探討其參與學位進修之個人需求，及其所選擇參與之進修型態與個人需求之關係。此研究並以個案教師對學位進修方式與課程學習內容兩面向，探討其對個人相關專業知能發展之影響。

## 參、研究方法

### 一、研究個案描述

研究者服務系所自96學年度起所設立之週末學校行政碩士學位班，每學年錄取進修名額為25位；此學位班為兩年制，課程規劃分為三類，分別為：行政與管理之理論基礎課程、研究方法課程、及依學生需求規劃之專業課程。此學位班之總修習學分數為36學分，包含必修9學分、選修27學分（其中含跨校、系選修之6學分），參與此學位班進修之教師並需完成論文口試始取得學位。依據慣例，進修教師通常在第一學年的第二學期便根據與指導教授之討論，訂定論文研究之方向，且約有半數以上教師在第二學年的第一學期便開始研究論文計畫之準備與撰寫。此研究納入之兩位個案分別為98及100學年度碩士學位班之在職教師；兩位教師均歷經重考始得如願參與學位班進修，其在研究者開授課程的互動歷程中，均一度分享個人雖樂於並受益於再度學習，但對論文寫作卻常感到茫然與挫折。以下分別描述說明兩位個案教師之背景：

（一）瑤師（化名）：瑤師為參與98學年度碩士學位班之在職教師，雖於99學年度順利修習完學分結業，但卻延至101學年度第一學期末才提出並通過研究論文計畫，目前正在研究資料收集階段。瑤師任教於一所東北部市區國小（總學生數約1,700位），從師資班畢業後隨即通過國小教師甄

試，教學服務至今已有20年；服務期間除主要擔任中年級班級導師，並以國教輔導團社會領域輔導員角色，積極參與校內外教師專業發展活動，及擔任地方鄉鎮巡迴服務、本土教材研發、和教學評量暨學習診斷之試題研擬等工作。

（二）嫻師（化名）：嫻師為參與100學年度碩士學位班之在職教師，雖在101學年度第一學期末如期提出並通過研究論文計畫，但目前卻因個人身體健康因素，決定於第二學期暫緩論文研究工作，僅以完成課程修習為目標。嫻師任教於一所東部偏遠地區國小（總學生數約30位），於修畢國小教育學程二年制在職進修專班前後共約有五年的时间，分別於三所國小擔任代課教師；自成為正式教師服務至今已有10年。嫻師在參與碩士學位班之前，主要擔任低年級班級導師並兼任圖書及訓導行政工作；目前則擔任生活領域、英語之科任教師並兼任訓導組長。

### 二、研究策略與資料收集方法

此研究以質性個案研究（qualitative cases-study）方式，進行研究主題的發展、及相關研究問題的探討與資料收集。研究者藉由徵詢參與週末學校行政碩士學位班兩位在職教師之同意，以決定研究資料收集來源與個案分析單位。資料收集方法包括：教師個人學習反思札記、研究者與教師之半結構式錄音訪談、在職碩

士學位專班課程規劃資料收集。研究者希望透過上述多種資料收集方法的採用，以進行不同研究資料來源與方法間的對照驗證(triangulation between difference sources and methods)；以下就所採用之資料收集方法進行說明：

### (一) 教師個人學習反思札記：

研究者分別於99及101學年度上學期末，前後邀請瑤師、嫚師撰寫學習反思札記，以提供其能藉由回顧反思自我學習經驗的方式，描述個人對課程內容與論文研究的看法、及評估此經驗對個人專業發展的影響，並提供研究者對照訪談資料之參考。兩位教師依據研究者所提供之四個反思面向，分別描述個人經驗，包括：參與學位進修之動機、學位進修課程規劃與教學實務之關連性、學位進修內容對個人教學（行政）專業成長之影響、個人參與學位進修經驗之困難與建議。

### (二) 半結構式錄音訪談：

研究者根據研究問題，並對照學習反思札記撰寫方向，發展擬定訪談大綱，以探討教師參與學位進修之動機與目的、對學位進修課程內容與專業發展之看法、及個人進修過程所經驗之困境；研究者並藉由訪談過程中個別教師之回應，提出有待澄清及進一步探討之問題。訪談過程輔以錄音，以能幫助詳實逐字記錄教師對各問題之回應及觀點看法。研究者與瑤師之訪談共進行有兩次、時間各約兩

小時，第一次是在99學年度學位課程結束後（2011年6月4日），第二次則於101學年度上學期末瑤師通過論文計畫審查後（2013年3月10日）；兩次訪談時間相距有一年多是因瑤師至101學年度上學期才確定論文主題與著手撰寫論文計畫，因其論文研究經驗與看法是此研究探討之重要面向，故第二次訪談進行於瑤師完成論文計畫審查之後。研究者與嫚師之訪談則進行於101學年度上學期修課與論文計畫撰寫期間共三次（2012年11月28日、12月5日、及12月26日），訪談時間各約一個半至兩小時。

### (三) 課程資料收集：

研究者收集本系所週末學校行政碩士學位班之各類課程相關資料，包括課程目標，內容，及開設課程資料等，以作為對照分析其他第一手研究資料之參考。

## 三、研究資料整理與分析

此研究根據所採用之資料收集方法，編碼整理研究資料，如表1。

研究資料整理是藉由研究者詳細且反覆閱讀訪談逐字稿及個案教師所提供之學習反思日誌，再以回應研究問題之方式，進行相關資料的分類篩選與陳列。研究資料分析則採用三角檢證法，以對照檢證不同資料收集方法與個案教師所提供之資料；在此過程，研究者再藉由持續的資料篩選、陳列、及驗證，分析探討研究問題並

表 1  
研究資料代碼與編碼說明

資料代碼	編碼說明
訪瑤，06／04／11	訪問瑤師（分別訪問瑤師及嫚師），月／日／年。
嫚札，03／12／13	嫚師學習省思札記（分別由瑤師及嫚師撰寫提供），月／日／年。
文件	98－100 週末學校行政碩士學位班資料。

彙整相關研究資料。最後研究結果的分析呈現，並會請個案教師提供檢證與確認。

## 肆、研究結果與討論

### 一、參與學位進修之動機與目的

國內透過《教師研究獎勵辦法》（2004，2013）的訂定修正，以協助進修、補助費用、改敘薪級等方式，鼓勵中等以下學校教師修讀與職務有關之學分、學位班、或參與專業研習等活動；而由取得碩士學位可達成之改敘薪級，及學位取得所伴隨之個人榮譽感是促使教師參與學位進修之重要因素：「加薪是一定的考量……那如果有碩士的光環也是不錯」（訪瑤，06／04／11）；「想要多學一點、想要和別人一樣、想要讓生活更好一點，是參與學位進修最初的動機」（嫚札，03／12／13）。

雖然「改敘薪級」是教師參與學位進修之重要促因，教師個人專業成長需求及專業評鑑壓力，也是促使其決定報考碩士學位班之考量因素，即

使曾有過多次報考卻未錄取之挫折經驗：

我記得好像報考過七、八次有。…教學六到十年就是自己比較精熟的時候，雖然有教學經驗，可是也會開始發現問題，所以我大概教書六到十年那時就已經開始有點想讀書。…我覺得帶班級帶得我有點挫敗，我就覺得想考輔導諮商，但後來沒考上，然後那時我也轉了行政，行政待了五年左右，那當中我也覺得卡卡的…我覺得對人的管理部分好像找不到那個理論，也找不到從哪裡下手去做那個教務工作。（訪瑤，06／04／11）

第一年考沒有上，那第二年我是備二〔備取第二位〕。…在我當代課老師的時候，我就覺得就是一直被淘汰啊，可能學校三個缺，我是第一錄取的，然後隔年就變成好像有人的順位在我前面，然後就是等到學校要的人補滿了，有缺才會讓我上去…我就覺得自己變得很弱，所以我會一直去學東西…後來到正式老師後就是那

個專業評鑑部分，要把老師分成好幾個等級，那我也很擔心自己被丟到最底下的那個等級。…其實我們學校的風氣有影響到我再進修，就是會揪起來一起去考試這樣…學校那時候知道我們要考試都好開心，連我們校長都準備好我們三個的禮物。(訪嫻，11/28/12)

Bolam (1990) 曾分析教師生涯發展從初期之準備階段至中後期之在職進修與轉變階段之影響因素包括有年齡、性別、及服務學校；兩位個案教師均是在任教達五至六年後意識到在職進修之需求，而此需求也同時因學校組織文化與同儕鼓勵而形增強；因此，教師參與在職進修之動機包含有個人因素（如達成個人定位與期望）、及學校因素（如回應組織期望、主管態度、同儕關係）。國內學者如余民寧等人（2001）與黃坤錦（2003）針對在職進修法令之規定多是以加薪、晉級、積分及獲取學位等經濟誘因為立法基礎，曾提出此易促使教師參與學位進修之需求與目的受到質疑。趙麗玲等（2009）研究發現「加薪晉級」是在職教師學位進修動機中所佔比例最高之因素；根據此研究兩位教師之經驗分享，也發現「加薪及獲取學位」的確是促使其參與學位進修之主要目的，但也同時包含有追求個人專業成長及因應教師專業發展評鑑之個人需求。

## 二、學位進修內容與專業發展之看法與評估

目前國內提供教師在職學位進修之型態與內容相當多元與彈性，教師也可依個人時間與交通便利性、專業發展需求、及生涯規劃等來選擇報考之系所。兩位個案教師對進修領域與報考系所之選擇，除考量進修內容能提供個人在行政領域之專業與生涯規劃需求，同儕教師之推薦也是重要影響因素。

我們是利用週末來進修，其實我們沒有佔到名額，我們學校名額還有剩，因為大部分的人都已碩士畢業。…那時候在接教務工作，所以我覺得應該要來考行政所。……我們有一個同事他有考上，他覺得讀的過程很愉快也很有收穫……之後就是上一屆的○○，他是第二個，我跟他很熟，他再推薦，然後都借我們書。

(訪瑤，06/04/11)

我就想如果將來有機會再往上升遷的時候，也許有一些實務跟理論可能對我進修過程中可以給我很大的幫助…我覺得我可能應該走行政會比教學來得好，如果說以生涯規劃這一塊，可能我也比較適合走行政。……再來就是同仁裡面大部分也都是考行政所，就說行政所裡面的老師都會至少引導我們啊……。

(訪嫻，12/05/12)

個案教師雖然知覺其專業發展的需求，但對於所要修讀的課程內容與論文研究方向，卻較缺乏主動積極之探詢與認識：「開始上第一節課之前其實我都沒有做課程搜尋。……一年級時都完全沒有想過我的論文要怎麼寫，就只想說好，題目趕快生出來。」(訪嫻，12/05/12)；「其實那時候〔甄試〕我也很不知道要寫什麼...我不認為它〔寫論文〕會對我們的教學專業有幫助，因為可能我自己對它的認識不夠深，只覺得就是一個很大、很完整的作業」(訪瑤，06/04/11)。教師所參與之週末學位班課程內容包含有研究方法、行政與管理、政策與思想三學程、及論文指導與研究；研究方法學程提供理論探討與實作、行政與管理學程提供理論介紹與實務案例探討、政策與思想學程則提供跨國比較與參訪。整體而言，個案教師在參與課程內容與相關學習活動後，分享個人教學專業發展主要反映在：能進行教學實務反思與分析、及思考判斷能力之提昇。

目前所修之科目與職場的關連與助益是有的，以教育研究法、教育統計與質性研究等課程來說是對於自己研究學問的基本功，其他與行政相關的課程來說，則與平日的教學工作有相關連...老師授課也常以校園內的案例來進行討論，故對職場工作來說是有其幫助的。(瑤札，05/31/11)……在寫論文的過程中是增加自己的

那種思考和判斷的能力，還有在搜集資料的時候，那都是一個能力，因為你要會對那種蒐集資料作判斷然而篩選。

(訪瑤，06/04/11)

每一位教授在課程內容安排，皆扣緊教學現場，已有實務經驗的我，亦有自己沒發現的盲點，一直在學校單純的生活圈中工作，如果沒有經由進修累積或修正觀念，對教學或行政工作而言，都有不良影響。……進修後多次嘗試自己寫計畫，考慮的層面較細膩，連同事都感覺到些許不同；成長一是必然的，過程中得到教授們的指導，減少了碰撞瞎蒙的傷害，也在無形中增進效能。

(嫻札，03/12/13)

在論文研究部分，教師分享其對專業發展與教學實務之正面影響包括有：能應用理論於相關教學實務、及更加關注並試圖改善教學現況；而負面影響則是投注於教學準備及學生學習輔導時間卻隨之減少。

剛好我們〔學校〕在做教學輔導的那個制度，我就覺得那是我們正在做的東西，而且是我也發現有很大的問題。……我就覺得說在這資料蒐集的過程當中，就等於讓我review一下當初教學輔導老師在上課的東西，這對我自己的實務有一部分成長。……如果是寫完論文，然後有一些分析之後，我應該會更具體在教學輔導怎麼去做會更好。

(訪瑤，03/10/13)

〔現在我〕對研究議題不再馬虎，如果研究過後，能提供不明白的他人對〔我〕研究的場域有更深的瞭解，或〔我〕能實際改善場域現況，對研究對象而言，幫助更大。(嫻札，03/12/13)

因為我要把心力放在那個論文中，就會影響自己那個班級經營，因為我覺得寫論文會佔走很多時間，我自己精神也不是很好……然後就沒有花多餘的時間給予孩子那種個別化的東西……就沒有空去多花一些那種比較跟課程相關的準備，等於比較多統整性的，或者是比較多那種活動式的。像我之前還只是在研究所上課的時候，比較有，因為可能今天上了什麼課或是……討論一些小學實務的東西，那我就會回到班上去試看看。

(訪瑤，03/10/13)

為能促使進修制度能確實達成教師專業及教育品質之提昇，國內多位學者均就法令部份有關教師在職進修之義務、責任、方式、評鑑、及內容等，建議能提出明確規劃並訂定修正，以促進教師對進修制度之認識，及能主動積極參與在職進修以提高個人生涯規劃能力(余民寧等人，2001；許志賢，2000；黃坤錦，2003；楊深坑等人，2002；蔡培村、鄭彩鳳，2003)。兩位個案教師未能對課程內容與論文研究方向具備主動積極之探詢與認識，除也許是個人因素外，目前也缺乏提供或納入外在諮詢及評鑑機

制以提供教師知覺定位或省視自我專業發展的需求面向，例如在職進修法規中尚未明確訂定教師學位進修之相關責任與內容，及仍未有法源依據以能具體推動與落實教師專業發展評鑑。

另外，教師進修碩士學位需修畢一定學分數及完成畢業論文始得以取得學位資格；黃坤錦(2003)提出此方式不但較缺乏彈性與多元性，且如果教師所提畢業論文與本職工作無關，也未必有助教學專業發展。此研究發現教師參與學位進修的確有助教學實務增能及專業發展，特別是課程內容能納入理論與實務之連結應用、及行政與教學之案例分析；但教師參與論文研究部分則視個人所擬定探討之主題而有不同面向之影響。以瑤師為例，論文研究多少有助提昇其資料蒐集及邏輯思考能力，且研究探討的主題也有助增能相關的教學專業與實務，但卻因論文研究所需投注的時間心力，而影響教學品質及學生學習權益。因此，為能減輕教師負荷與保障學生受教權益，李俊湖(2007a)、張德銳與郭淑芳(2011)即提出相關政策訂定與學校單位可採放寬教師員額編制，並藉由校長領導、同儕支持、資源與時間等結合方式以協助並促進教師個人與學校組織發展。



### 三、學位進修過程中經驗之限制與因應方式

根據研究者過去幾年於在職學位班授課與個別論文指導之經驗，發現多數教師樂於課堂中的進修學習，也能積極主動參與課程議題的討論，但對論文研究卻相對的顯得被動與缺乏規劃；兩位個案教師也反映有相似情形：

其實所有的科目對我而言，我都上得很愉快，喜歡成長的感覺，也喜歡討論作業的氛圍，即使是有作業的壓力，我依然樂在其中，或許喜歡這份大家一起學習的感覺吧！（瑤札，05/31/11）

我覺得自己不是很喜歡讀書……真的要寫〔論文〕的時候，那很困難，我覺得我沒有辦法去把題目的問題找出來。

（訪瑤，06/04/11）

我對老師上課要帶給我們什麼，我沒有很仔細去想過，但在這過程中我都很開心的去上課……我是屬於那種聽別人講的。……當我離開〔指導老師〕研究室後，我就發現好多東西在身上，然後就沒有很專心，沒有辦法很專心真的去把老師交待的東西做好……。（訪嫻，12/26/12）

兩位教師於論文研究過程所感受經驗的困難，除缺乏個人專業發展之自我導向與具體定位，也受限於個人閱讀與文獻搜尋能力、及對閱讀資料

之統整與批判思考能力。

我不曉得要去哪裡找文獻，對，我只能去看論文……有時我會很想偷懶想跟老師說，老師你不可以給我開書單，告訴我那些書是對我這題目有幫助的。（訪瑤，06/04/11）……每次初次概覽來看文獻時，都覺得相似的論文也都大同小異，好像找不到自己要的重點，在細細看時，想找出一些內容來抄，再來綜上所述時，又好像不知如何串連比較好。（瑤札，05/31/11）

我就是找資料的過程中發現我很不會找資料……然後我會去侷限在我想要的，比如說關鍵字，那如果關鍵字找不到，我就會整個慌掉，或者是完全沒有進度這樣。……批判思考這個對我來說是比較欠缺……我每次都看看〔論文〕，看好久好久，然後我會去劃大部分的東西，然後再慢慢精簡，變成說我在分析別人論文的時候，我要花很多很多的时间，我才有辦法歸納出重點。

（訪嫻，12/05/12）

另外，在論文寫作歷程則最常受困於如何發展建構研究問題與聚焦寫作方向，而需要他人具體且步驟性的引導或提供方向。

因為自己都沒寫，然後又沒有東西，那怎麼找老師？那怎麼談方向？對阿，所以後來很訝異說，我跟老師聯絡之後，一下子有一個方向之後……老師又丟了一個

東西出來，就是把那個方向又更聚焦說，告訴我這可以寫，突然就好像亮了起來。

(訪瑤，03/10/13)

因為我可能就卡在一個〔章〕節裡面，然後那個小節裡面是我一直想要去做，可是後來老師跟我說嗯，也許這個不是很重要，或者是我的方向其實是錯的……然後告訴我實際上怎麼做，而且我發現老師的指導語越來越明確。

(訪嫻，12/26/12)

張德銳與郭淑芳(2011)、Duke(1990)及Korthagen等人(2006)指出教師專業發展在能藉由知識增長以深入瞭解教育工作環境並強化自我反省能力。從上述兩位教師所經驗之困難，可以發現缺乏自我導向與專業反思之學習規劃是限制教師積極投入論文建構與研究之影響因素，而教師自我導向與專業反思之缺乏則是受限於個人的組織統整與批判思考能力；因此，如何提供並協助教師發展具體之專業發展方向，並於進修課程中納入自我導向與兼具批判思考之學習方式與內容，是在職進修相關政策與單位可積極修正規劃之方向。國內多位學者亦建議相關政策與運作機構應致力於支援與促進教師知識累積創新，及學位碩士班應朝向有助增進教師自我反省與批判思考能力之課程規劃實施(梁福鎮，2006；黃坤錦，2003；楊深坑等人，2002；蔡培村，1999；劉國兆，2008)。

教師參與學位進修所經驗之困難，除了上述論及的專業發展定位與學習能力外，個人在教學本職之餘可投入課程學習及論文研究的時間則相對有限。兩位個案教師基於學位進修是屬個人規劃與決定，對於能獲取學校同意均心存感謝，因此並不寄望學校單位能配合或提供職務彈性化等方式使其有更多時間投入於學位進修。

我覺得進修是自己的事情，不是學校實行，即使政府鼓勵……而且最後獲利的人是我，所以我沒有想過要求學校端，或是政策端要對我有什麼幫助。

(訪瑤，06/04/11)

如果要拜託學校的話，可能就是跟我的學位論文有關係，因為我要探討的就是學校本身的問題，那我可能就是希望如果要一些基本資料或是說發展沿革的部分，他們可以提供給我多一點資料……在讀書這一塊，我其實不會太希望學校要給我怎麼樣，其實學校現在給我的，他們給我真的很寬容……比如說我有delay掉一些公文啊，然後校長都說啊沒關係……。(訪嫻，12/26/12)

目前各學校對教師在職進修之薦送、指派或同意，多尚未建立一套制度化之選派程序，致使教師所選擇之學位課程及研究內容常未能因應個人專業發展需求或結合學校發展需要(許志賢，2000；黃坤錦，2003；蔡培村、鄭彩鳳，2003)。此缺乏制度化

之選派或同意程序、及雙邊義務責任規範，不僅致使在職進修教師易陷入學非本職及個人獨利之他人或自我責難，也導致學校單位未能著手規劃一套同時有益教育品質提昇與教師專業成長之支援系統與方式。針對學校單位可提供之行政支持或彈性時間，瑤師建議：「可以有稍微的集中排課，或是一整個下午不排課……甚至於週三進修好了，我們不用卡在說要跟著進修……我已經在進修〔學位〕，那我的週三進修就是我〔個人〕的進修時間，我可以去專心做我的研究……」（訪瑤，06/04/11）；張德銳與郭淑芳（2011）則建議學校端可於教師進修期間提供彈性之代課人力安排，以能兼顧教師個人負荷與學生學習權益。

## 伍、結論與建議

在此將根據研究問題分析與討論結果，提出結論；並依據研究發現，分別就相關政策與學校支持系統、教師在職學位班課程規劃實施、教師個人、及後續研究提出建議。

### 一、結論

#### （一）教師學位進修是為達改敘薪級、個人榮譽、及專業成長：

個案教師參與在職學位進修之動機包含有個人與學校因素。個人因素主要有改敘薪級、個人榮譽、及專業需求之考量；學校因素則主要有回應組織期望與文化（如校長鼓勵、多數教師已取得學位、及同儕教師鼓勵），

而學校因素中之同儕仿效與鼓勵並常具有促發與增強個人因素之影響性。

#### （二）教師學位進修能提供理論與實務之結合並增能教學實務：

學位進修課程所提供之理論與實務連結應用、及行政與教學案例分析能有助教師教學實務增能和專業發展；論文研究部分則視個人所擬定探討之主題而有正負面影響，正面影響是教師能藉由研究主題而達成相關教學專業知識與實務之增長，負面影響是教師常因論文所需投入時間而影響其教學品質及學生學習權益。

#### （三）教師學位進修常受限於缺乏自我專業發展之定位與反思：

個案教師參與學位進修雖然有其專業需求，但卻缺乏具體專業發展之定位與方向；因此教師雖能積極投入課程相關學科之學習與討論，卻對論文研究缺乏定位與規劃。教師最常受限於個人的組織統整與批判思考能力，以致使其論文研究與寫作常缺乏自我導向與專業反思之學習規劃。基此，教師參與學位進修應能根據自我之專業發展定位與方向，反思學習之面向與內容，以逐步發展自我專業反思與批判思考之學習能力，並進而能具備自主學習規劃之能力。

### 二、建議

#### （一）教師績效責任與學校行政支持系統之建立整合：

國內目前僅藉由《教師進修研究

獎勵辦法》(2004, 2013)以補助費用與改敘薪級等方式,鼓勵教師修讀與職務有關之學分學位班或專業研習等活動。此研究發現教師參與學位進修之動機主要是為能改敘薪級,另個人專業發展需求及因應教師專業發展評鑑也是其考量因素;但此研究也發現教師似乎未能深層省視知覺自我專業需求面向,也未能主動積極的探詢課程學習內容與規劃論文研究方向。教師在職進修是權利也是義務,亦即教師被賦予進修學習權利之既,也需負有達成自我教學改善與專業提昇之義務。基此,教師專業發展相關政策與法規可致力於建立教師績效責任,如藉由教師生涯進階、教師證照與教師專業發展評鑑制度之整合與推動(張德銳、郭淑芳,2011),以協助教師省視自我教學有待改善提昇之面向,而教師也能藉由自我省視與他人回饋之結果以具體分析及規劃在職學位進修方向與內容。另外,教師專業發展是學校教育品質提昇之關鍵,因此相關政策法令也可就學校單位可擔負之角色與責任,訂定可供參考依據之實施辦法,例如可結合教師專業發展評鑑制度以修訂選派與同意進修之程序內容、及規劃彈性教學時間等。

## (二) 在職進修單位之課程規劃

### 實施：

針對教師在職進修學位碩士班之課程規劃實施之批判有：課程缺乏特色定位與目的、及課程內容不符需要

及常與職前或其他研習內容重複(黃坤錦,2003;楊深坑等人,2002;蔡培村、鄭彩鳳,2003;劉國兆,2008)。基此,辦理學位碩士班之各大學院校首先需能發展課程定位與目的,並以支援與促進教師知識累積與創新的角色,規劃實施課程與相關學習活動。根據此研究結果,以增能教師教學實務為目的之課程實施,可藉由納入理論與實務連結及教學案例分析方式,提供教師參與教學實務分析及協助教學問題解決與改善,此作法不僅有助教師累積與創新知識,並能促使教師將所學知識轉化為具體行動,以積極參與教學實務之改善與提昇。另在指導教師論文研究部分,辦理單位及相關人員可提供教師參與反思自我專業需求與面向之學習活動,例如以提供師生及同儕對話方式促使教師反思本職工作困難或需求,及以鼓勵參與論文研討會方式協助其瞭解研究程序與作法。

### (三) 教師個人之專業定位與反思：

根據此研究結果,教師在職學位進修最常經驗之挫折與困難即是論文研究,此主要是因個人缺乏組織統整與批判思考能力,以致論文研究與寫作常缺乏自我導向與專業反思之學習規劃。基此,除可藉由外在諮詢及評鑑機制以提供教師知覺定位或省視自我專業發展的需求面向(例如明確訂定教師學位進修之相關責任與內容、及具體落實教師專業發展評鑑制

度)，辦理學位進修單位亦需能於課程規劃實施中納入有助提昇教師自我反省與批判思考能力之學習內容與方法。另外，教師個人也應本於對自我專業的倫理與期許，視自我為知識的工作者與生產者，積極與他人（授課與指導教授、及同儕教師）進行知識與經驗之互動交流，且需能以反思自我專業及生涯發展需求之方式，主動參與有助教學專業與實務之各類研習活動或研討會，以能持續累積專業新知並發展具備自我專業反思與導向之學習規劃。

#### （四）研究反思與後續研究發展：

此研究僅以兩位在職女性國小教師參與學位進修之經驗觀點為探討，另基於研究者亦是兩位個案教師參與週末學位班之授課教師，因此研究結果之參考性除受限於缺乏納入與對照男性教師的經驗觀點，其真實性也可能受限於兩位女性教師是否真實分享與提供其經驗觀點。研究者在徵詢研究同意參與及資料收集過程中雖致力以關係對等方式與兩位教師進行互動，但研究者同是授課者角色也可能影響個案教師對研究問題之回應。另外，此研究有關「學位進修內容與專業發展之看法與評估」資料收集分析部分，是以個案教師所參與週末學位班課程內容（包含有研究方法、行政與管理、政策與思想三學程、及論文指導與研究）為探討面向，所以未能納入有關教學與訓輔、課程與教材發

展、及教學評鑑等專業發展面向之分析。基此未來研究發展除可納入不同性別及背景經驗教師為探討對象，也可針對不同在職學位進修課程內容與運作方式，並以教學與訓輔、課程與教材發展、教學評鑑、學校行政、教育研究等為問題發展及資料收集面向，以能更深入分析探討教師參與在職學位進修對個人專業內涵增能之影響。

#### 參考文獻

- 江佳勳、莊雪華（2013）。國小學教師參與教師專業發展評鑑之感受。**師資培育與教師專業發展期刊**，6(1)，81-102。
- 余民寧、賴姿伶、王淑懿（2001）。教師終身進修相關議題之調查研究。**教育與心理研究**，25，543-584。
- 余惠婷（2007）。國民小學教師在職進修方式與教師效能之研究－以高高屏為例（未出版之碩士論文）。國立暨南大學，南投縣。
- 吳慧玲（2003）。高雄市國民小學教師不同在職進修方式與其專業成長之比較分析（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院，屏東市。
- 李佩環、黃毅志（2009）。影響教師參與學位進修之因果機制－以臺東縣國中教師為例。**教育與社會研究**，19，1-41。

- 李奉儒 (2003)。我國中小學教師在職進修型態與方式之調查研究。**比較教育**，**53**，1-28。
- 李俊湖 (2007年11月)。評鑑教師專業成長之可行途徑。劉春榮、許玉齡 (主持人)，專業成長與評鑑。**中華民國品質學會第43屆年會暨第13屆全國品質管理研討會**，臺大集思會議中心。
- 李俊湖 (2007)。教師專業成長。**研習資訊**，**24(6)**，97-102。
- 李淑玲 (2005)。**臺北縣國民小學實施學校本位教師進修之研究** (未出版之碩士論文)。國立臺北市立師範學院，臺北市。
- 林秀美、吳明隆 (2005)。高雄市國民小學學校本位課程發展相關因素之探討。**學校行政**，**37**，148-161。
- 社會教育機構或法人辦理高級中等以下學校及幼兒 (稚) 園教師進修認可辦法 (2003)。
- 姜添輝 (2001)。英國威爾斯地區中小學教師在職進修制度研究。載於楊深坑 (主編)，**各國中小學教師在職進修制度比較研究** (53-111頁)。臺北市：揚智。
- 師資培育法 (1996)。
- 涂明甫 (2004)。**嘉義縣國民小學教師在職進修方式與專業成長知覺之研究** (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法 (1996)。
- 張育甄 (2003)。**花蓮縣國民中小學教師在職進修方式及其專業成長之研究** (未出版之碩士論文)。私立慈濟大學，花蓮市。
- 張盈霏 (2001)。我國中等以下學校教師在職進修法令及問題之探討。**學校行政**，**14**，100-108。
- 張淑貞 (2003)。**國小碩士教師研究所進修學習意涵之探究** (未出版之碩士論文)。私立東海大學，臺中市。
- 張德銳、周麗華、李俊達 (2009)。臺北縣國民中學試辦教師專業發展評鑑之個案研究。**課程與教學**，**12(3)**，265-290。
- 張德銳、郭淑芳 (2011)。我國中小學教師專業發展實務與研究的問題與展望。**師資培育與教師專業發展期刊**，**4(2)**，21-44。
- 教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點 (2010年修正)。
- 教師法 (1995)。
- 教師進修研究獎勵辦法 (2004)。
- 教師進修研究獎勵辦法 (2013年修正)。
- 梁福鎮 (2006)。我國教師專業發展的現況、問題與對策。**教育科學期刊**，**6(2)**，77-90。
- 許志賢 (2000)。教育人員的進修現況及未來走向。**教育資料與研究**，**34**，18-21。

- 陳柏舟 (2000)。影響在職人士參與碩士課程進修之決策因素 (未出版之碩士論文)。私立大葉大學，彰化縣。
- 陳素蓮 (2009)。國小教師在職進修碩士班動機與教師效能感關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北市立教育大學，臺北市。
- 舒緒偉 (2001)。臺灣地區中小學教師在職進修制度之沿革。載於楊深坑 (主編)，各國中小學教師在職進修制度比較研究 (221-278 頁)。臺北市：揚智。
- 黃坤錦 (2003)。教師在職進修與教師專業發展。教育資料集刊，28，241-258。
- 楊深坑、楊銀新、周蓮清、黃淑玲、黃嘉莉 (2002)。我國中小學教師在職進修制度規劃之研究。教育研究集刊，48(2)，113-156。
- 趙麗玲、郭重吉、溫育德、林宗歧、王瑋龍 (2009 年 12 月)。教師在職進修意願之初探。「中華民國第 25 屆科學教育研討會」發表之論文，國立臺灣師範大學。
- 劉國兆 (2008)。從人力資本觀點探討國小教師在職進修制度實施之問題。花蓮教育大學學報，27，161-175。
- 蔡培村 (1999)。終身學習教師的發展與培育。教育資料集刊，24，101-120。
- 蔡培村、鄭彩鳳 (2003)。教師職級制度的內涵及實施取向。教育資料集刊，28，319-349。
- 蘇峰山 (2006)。中小學教師在職進修制度之論述分析。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號：NSC95-2413-H-343-005)，未出版。
- Bolam, R. (1990). Recent developments in England and Wales. In B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development, the 1990 ASCD yearbook* (pp.147-167). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. Retrieved from <http://jte.sagepub.com/content/61/1-2/35>
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Day, C. (1997). In-service teacher education in Europe: Conditions and themes for development in the 21st century. *British Journal of In-Service Education*, 23(1), 39-54.
- Duke, D. L. (1990). Setting goals for professional development. *Educational Leadership*, 47(8), 71-76.
- Fessler, R., & Christensen, J. C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teacher*. Boston: Allyn and Bacon.

- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Morstain, B. R., & Smart, J. C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences. *Adult Education*, 24(2), 83-98.
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college-and-university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340. Retrieved from <http://jte.sagepub.com/content/57/3/326>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and-university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. Retrieved from <http://jte.sagepub.com/content/61/1-2/89>