

第二章 文獻探討

本章旨在探討有關教師專業成長與教學效能感之文獻。首先探討教師專業成長的理論及相關研究；其次探討教師教學效能感的理論與相關研究；再次就教師專業成長與教學效能感之相關研究結果加以分析說明；最後針對目前九年一貫教師專業進修現況及所遭遇的問題進行分析，以作為本研究之基礎。

第一節 教師專業成長的理論與相關研究

本節討論教師專業成長的理論與研究。首先分析教師專業成長的涵義；其次探討綜合活動學習領域教師應具備的專業知能；再次析論提昇教師專業成長的途徑；最後則探討教師專業成長的相關研究。

壹、教師專業成長的涵義

一、教師專業成長的定義

「教師專業成長(teacher professional growth)」與「在職進修(in-service)」,「教師專業發展(teacher professional development)」、「教職員發展(staff development)」等概念,有的學者將之視為同義,可以互換(何福田、羅瑞玉, 1992; Cameron, 1986; Forbes, 1972; 引自孫國華, 1997: 91);有的則加以區分界定(李俊湖, 1992; Olrich, 1989; Tindill & Coplin, 1989)。然而教師專業成長與在職進修、教師專業發展、教職員發展的概念多有重疊的部分, 想要給予明確的區分似乎不容易(蔡碧璉, 1993: 37)。近來, 學者已逐漸放棄文字定義上的爭辯而將其趨於一致(鄭淑文, 2002: 15), 因此本研究亦將四者視之為同義, 不另行區分。茲引述數位學者對教師專業成長的看法, 分述如下:

黃昆輝(1970)認為所謂的專業成長是指教師基於教學工作時, 在專業知能及品德修養獲得增長的機會。

吳明清(1990)則是從兼顧職務的成長及個人的成長兩方面來看, 一是經由

主任到校長可視為一種專業的成長，另一方面則是老師仍然是老師，但是無論在教學方法、專業知識、對學生的態度與方法，都要有所改進。

高強華(1989)指出，專業成長包括正式進修管道、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、參與課程設計、教具製作、協同研究、向師長請益及同儕活動。由此可知，高強華對專業成長的定義著重在參與活動，並未提及是否達成了個人自身的成長歷程。

李俊湖(1992)指出專業成長是教師從事教學工作時，參加由政府、學校機關所舉辦的教育性的進修活動或自行主動參與各種非正式的活動，以其引導自我的反省與瞭解，及增進教學的知識、技能及態度。其目的在促進個人的自我實現、改進學校專業文化、達成學校教育目標、增進學校的教育品質。

蔡碧璉(1993)認為專業成長是教師在其教學生涯中，不斷的追求個人專業知能、技巧與態度等進步與發展的努力及意願，涵蓋正式和非正式的各種能達成其積極成長的各種活動。

綜合上述學者的見解，研究者將教師專業成長意義分析如下：

- (一)就內涵而言:涵蓋教師個人的專業知識、技能與專業態度等。
- (二)就途徑而言:包括各種正式與非正式的活動。
- (三)就目的而言:為促進個人自我實現、提高教學品質以及增進組織的發展。

基於此，研究者認為教師專業成長是指教師在教學工作歷程中，為提升及改進其教學專業之知識、技能與態度，透過各種正式與非正式的多元學習活動，以促進自我實現，進而提升教學品質與教學效能。

二、教師專業成長的必要性

在知識經濟的時代，知識對社會、經濟及國家發展的影響與日遽增，任何人都必須不斷地學習，以保持其知識技能與觀念的增進。而身為知識傳播者的教師尤需不斷地追求專業成長，以吸取新知，才能符合現代社會的要求。研究者歸納數位學者專家(李俊湖，1992；歐用生，1996；馮莉雅，1997；白穗儀，1999；陳靜婉，2001；張文嘉，2002)的意見，將教師需要追求專業成長

的理由歸納如以下四點：

（一）終身教育之趨勢

二十一世紀是一個知識暴增、科技進步神速的時代，並隨著經濟社會的快速發展，人口結構的改變、新科技、新資訊，乃至新的生活型態的產生，終而促成終身教育的蓬勃發展。而在終身教育學習的時代，若教師僅以師資養成教育所習得的知能，來因應長期的教學生涯之所需，則終將被社會所淘汰，因此現代教師應該成為終身學習者，才能在教學專業中不斷的成長、進步，維持優良卓越的教學品質。

（二）教師角色及工作日趨多元

隨著知識經濟時代的來臨及教育改革如火如荼地推動之下，學生學習的管道及資訊多元化、學校的組織結構日趨複雜及教育功能的日益擴增，教師的角色由傳統的知識分配者變為知識的引導者，社會對其亦有更多的要求與期待，因此教師有責任不斷的學習各種教學的專業知能，使自己更為成長、進步，才能適應多元的角色及繁複多變的教學工作，並符合學校及社會大眾的期待。

（三）教育工作專業化的必要

世界教師組織聯合會（World Confederation of Organization of Teaching Profession）在 1970 年代表大會中曾經提出：「教師的素質在專業執行期間應不斷增進」。在 1978 年的代表大會中，更以「明日世界的教育專業」(The Teaching Profession in the World of Tomorrow)為題，關切教師的專業資格及其地位，期盼教師能建立起執行專業的判斷能力，並擔負起改善明日世界的重責大任（引自蔡碧璉，1993：41）。由此可見，教育乃是一種專業且任重道遠的工作，教師應不斷的尋求專業成長，此乃責無旁貸的。

（四）教師心理發展與生涯規劃之需求

Erikson 的心理社會發展論，強調社會文化與人類心理發展的緊密關係，教師於從事教職開始的青年期、成年期、老年期的每一發展階段，若個體行為方式不能符合環境需求，便會產生一種心理壓力，造成發展危機。因此，教師在心理發展過程中，更需要在教學工作的專業成長，以期在面對工作壓力或社會環境期許時，能順利地調適與解決危機。

三、教師專業成長的內涵

專業成長係指在特定專業領域中，持續積極主動的追求專業知識、技能與態度的成長或發展的歷程。然而，專業成長的內涵為何？學者的看法並不一致，茲分述如下，並摘要比較於表 2-1-1。

李俊湖（1992）認為教師專業成長應包括教學發展、個人發展與組織發展三個層面：

（一）教學發展：乃是指教師在教學專業知能的提升。教師可藉由自我閱讀教育刊物、研究教學問題、參與進修、同儕的對話、討論、指導來提昇自己的教學知能。

（二）個人發展：指教師在個人人際關係的培養、溝通能力的訓練、專業生活的計畫、個人問題的支持和解決上有所成長。

（三）組織發展：指參與組織決定和管理，經由團體成員的互動、分享和支持來建立互信，以拓展人際關係，確立組織目標、方向及需求，增進問題解決及組織的改進。

張德銳(1992)歸納美國學者 Harris 和 Hill、美國 Texas 州教育、我國教育部等單位及學者所發展出的教師評鑑規準，發現有關教師專業成長應強調：任教科目的專業知識和技術、教學方法的專業知識與技巧、班級經營能力。

沈翠蓮(1994)認為教師專業成長是教師在教學知能、班級經營、學生輔導和人際溝通等方面，能更為成長的歷程，其中包括了以下內涵：

（一）教學知能：指教師在教學歷程中，對於學生學習基本能力的瞭解、學習動機的激勵、教學方法的運用、增強學生優秀表現，與處理學生問題所具有專業知識、能力、態度和技能。

（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，注意教室環境的整潔美觀，讓學生適應學校生活的專業知識、能力、態度和技能。

（三）學生輔導：指教師能瞭解學生的個性與能力，根據學生性向發展潛能，並能有效輔導學生學習、適應學校生活、明確表示對學習成就的高度期望的專業知識、能力態度和技能。

（四）人際溝通：指教師與家長聯繫溝通事情，與學生共同討論訂定可行的

生活公約，培養學生常規，與同事建立和諧氣氛的專業知識、能力態度和技能。

蔡培村(1994)分析國小教師生涯發展需求和現況，指出「教師專業能力與專業研修內容」包括：教學技術、教育新知、班級經營、學科知識、學生輔導、專業態度及行政管理與生活知能八項。

饒見維(1996：173)認為教師專業的內涵如下：

(一)教師通用能力：係指適用於各種情境的一般性知識和能力。

1.通用知識

2.通用能力：

(1)人際關係與溝通表達能力。(2)問題解決與個案研究的能力。

(3)創造思考的能力。(4)批判思考的能力。

(二)學科知能：係指教師任教某一學科時，對該科內容所具備的知識與技能，並能整體掌握學科精髓，也幫助學生發展相關的知識和技能。

(三)教育專業知能：係指中小學教師特別需要強調的一項專業內涵，分為教育目標與教育價值的知識、課程與教學知能、心理與輔導知能、班級經營知能和教育環境脈絡的知識。

1.教育目標與教育價值的知能

2.課程與教學的能力

(1)一般課程知能 (2)學科教學知能(3)一般教學知能：教學的理念取向、教學的原理原則、教學方法與策略、教學的技巧、教學資源知能、教學評量知能、教學設計能力、教學實施能力(4)心理輔導知能(5)班級經營知能(6)教育環境脈絡知識。

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

白穗儀(1999)則以學生輔導與管理知能、教學知能、教育新知、一般知能、人際關係等五個層面，進行分析我國國民中學教師的專業成長。

吳和堂(2000)以教學技術、教育新知、班級管理、學科知能、專業態度等五個層面分析國中實習教師教學反省與專業成長之關係。

余錦漳(2001)則以學科知能、專業知能、一般知能、專業態度等四個層面，

進行分析我國國民小學教師的專業成長。

從以上學者所提出的專業成長內涵中，可以發現多數的學者將專業成長的內涵做了較為概念性的分類動作，從實務的觀點探討教師在完成專業成長的活動後應具備哪些「能力」，這也是目前專業成長相關研究中量化研究最常使用的方式。

表 2-1-1 教師專業成長內涵一覽表

研究者	層面	教育專業知識	學科專業知能	專業態度
李俊湖 (1992)		個人發展	教學發展	
張德銳 (1992)		教學方法的專業知識 與技巧 班級經營能力	任教科目的專業知識 和技術	
沈翠蓮 (1994)		班級經營 學生輔導 人際溝通	教學知能	
蔡培村 (1994)		教育新知 班級經營 學生輔導	教學技術 學科知識	專業態度
饒見維 (1996)		教育專業知能 教師通用知能	學科知能	教育專業精神
白穗儀 (1999)		學生輔導與管理知能 教育新知 一般知能 人際關係	教學知能	
吳和堂 (2000)		教育新知 班級管理	教學技術 學科知能	專業態度
余錦漳 (2001)		專業知能 一般知能	學科知能	專業態度

綜合上述學者所提出的專業成長內涵，並根據本研究之動機及目的，研究者將綜合活動學習領域教師專業成長內涵分為教育專業知能、綜合活動學習領域學科專業知能及專業態度三個層面。

貳、綜合活動學習領域教師應具備之專業知能

「聯合國教科文組織」(UNESCO)於一九六六年在法國巴黎召開「教師地位之政府間特別會議」，會議中決議採納「關於教師地位之建議」，強調教師之專業性質，並認為「教學應被視為是專業」(Teaching should be regarded as profession) (引自陳奕安，2002：37)。專業知識是一切教學活動的基礎，教學要成功，教師本身的學科專業知識要足夠，呂錘卿(2000)在「國民小學教師專業成長的指標及其規劃模式之研究」中認為在教師的基本專業素養中，專業知能是很重要的指標。然而綜合活動學習領域教師應具備哪些知能才能被視為專業呢？

學者李義男(2002)認為綜合活動學習領域教師素質應從三方面加以探討：

一、行政上的規範

- (一)應具備行政領導能力，從事計畫、協調、安排、監控和評量等工作。
- (二)應發展助人專業知能，以從事諮詢、諮商、評量和輔導等活動。
- (三)應對社會文化的生活面有專業的知識和經驗，才能進行有效教學。
- (四)應具備專業知能，並發展獨特的教學方法。

二、教育理想的趨勢

- (一)具備反思的能力：反思現在的社會文化和學校教育環境，採取適當的教學態度和方法，引導學生的個別反應。
- (二)教師的教育理想、學習態度和專業精神是改進教學和改變教育與社會環境的重要品質。

三、課程教學的需要

- (一)綜合活動即是以真實生活為題材，用活動的教學，使個人學習從認識自己和參與學校、社區和大社會的發展活動。
- (二)課程發展重點：
 - 1.服務學習活動之發展
 - 2.探索經驗活動進程
 - 3.整合活動領導與探索輔導的課程內涵

由上所述，李義男認為教師的素質應具備教師的專業知識、技能、能力

和態度。即教師應認為所有的學生都能學習，而發展和應用課程來鼓勵學生去看、問、解釋意見。教師應瞭解學生的個別發展及其對學習的影響，並且修正課堂教學以適應學生的需要。教師應有深度的學科領域知識，並能反思自己的教學效果。

顏妙桂(2001：375-376)認為綜合活動領域教師應發展之專業能力成長系統：

一、調整教師角色期望

- (一)從教科書課程的執行者轉換成為課程設計者。
- (二)從被動的執行者轉換成主動的研究者。
- (三)從教師進修研習轉換成教師專業成長發展。
- (四)從知識的傳授者轉換成能力的引導者。

二、培養教師溝通能力，以學生為本位，積極引導自主學習。

三、培養親師溝通能力，與家長、社區建立良好關係，擴展教學資源。

四、培養運用科技與資訊的能力。

五、培養多元觀念。

六、建立反省性教學的能力。

七、發展協同教學團隊。

八、配合實施教學和輔導的個性化，和不同能力、性向組群的教育。

九、發展行動研究，帶動進修的風氣，以協助學校決策、教學內容及教學評量方法的改進。

十、評量應有多元方式，以具體的能力向度，鼓勵學生達到目標的方式取代考出學生資質與用功程度的方式。

楊雯雯、廖年森（2002）從學習動機理論分析提昇綜合活動學習領域動機的教學策略與教學方法：

一、教學策略

- (一)以經驗為基礎的學習活動
- (二)養成運用知識與技術的能力並創造自我價值
- (三)教學過程著重形成性評量

(四)適時肯定學生的表現，提昇其自我效能的評價

(五)以學生成長需求為教學活動主體

二、教學方法

(一)創造接近真實生活的學習情境

(二)設計短劇展演教學活動

(三)指導學生製作學習歷程檔案

(四)善加運用同儕指導法

(五)對不同表現的學生給予及時回饋

(六)採用示範教學

另研究者試從教育部（2000）所頒訂之綜合活動學習領域課程內涵來分析教師應具備的專業知能如表 2-1-2 所示。

表 2-1-2 綜合活動學習領域教師應具備之專業知能分析表

綜合活動課程 綱要內涵	教師應具備的專業知能
基本理念	1-1 能提供學生直接經驗的機會
1.提供反思訊息	1-2 能提供學生實踐的情況予教育系統，以作為反思的參考。
2.擴展學習經驗	1-3 能反思其構思的活動提供給學生與生活相驗證的機會。
3.推動整體關聯	2-1 能提供學生多元化的學習環境及活動。
4.鼓勵多元自主	2-2 能使學生增加建構個人意義與提供實踐知識的機會。
	3-1 能統整七大領域之認知、情意、技能等學習內容。
	3-2 能協助學生了解與實踐統整性的知識與技能。
	4-1 能發展學校本位課程。
	4-2 能提供多樣化的活動，使學生能多元自主的學習。
課程目標	1-1 能培養學生在真實生活中的實踐能力。
1.生活實踐	1-2 能協助學生表現自我與檢證學習內容。
2.體驗意義	2-1 能協助學生體驗活動的意義。
3.個別發展	2-2 能協助學生在省思過程中增進對自己的了解。
4.學習統整	3-1 能針對學生不同能力、興趣、需求設計多元的活動。
	3-2 能給予多元發展的學習機會。
	4-1 能運用校內外資源，進行學習領域的統整設計。

此外，研究者認為饒見維(2000)所提出未來的教師在實施九年一貫課程時，要具備的課程設計能力及通用能力，對於綜合活動學習領域教師而言，也是相當重要且應具備的專業知能，茲摘述如下：

- 一、能理解或詮釋九年一貫課程各學習領域之內涵與目標。
- 二、能理解九年一貫課程綱要裡的階段性能力指標之意義。
- 三、能選擇教材、組織教材，並決定主題與教學目標。
- 四、能根據主題決定課程內容的範圍與順序。
- 五、能選擇或設計適當的教學活動。
- 六、能選擇或設計適當的教學評量方式。
- 七、能研擬並執行課程評鑑。
- 八、能評估與檢討課程與教學之實施成效，並作適當的調整。
- 九、高層次的認知與思考能力，包括分析、綜合、價值判斷、創造思考等能力。
- 十、人際關係與溝通表達的能力、協調合作、分享與討論的能力。
- 十一、運用科技與電腦的能力：運用電腦尋找資訊、運用電腦分析資訊、運用電腦組織資訊、運用電腦呈現資訊。

綜合以上專家學者的主張及研究者針對綜合活動學習領域課程內涵所做的分析，本研究認為綜合活動學習領域教師之專業成長內涵為：

一、教育專業知能：

係指綜合活動學習領域教師需有一般教育專業人員必備的教育專業知能，包括教育新知、學生輔導、人際溝通與表達、教學技術與能力（包括教學媒體的應用、認知與思考能力及多元評量）等知能。

二、綜合活動學習領域學科專業知能：

係指教師在任教綜合活動學習領域方面的知能，包括課程理論、評鑑、教學方法的知識與能力（包括選擇教材、決定符合教學目標的課程內容、設計適當、多元的教學活動、引領學生進行反思）等知能。

三、專業態度：

係指教師對其教學工作所持的服務熱誠、任教承諾、自我省思與專業成長進修意願。

參、提昇教師專業成長的途徑

正如前文所述，教師專業成長的內涵極為多元化，教師專業成長的活動設計應是有系統且持續不斷的決策過程，目的在增進教師的專業知能，藉由有意義的經驗，改變教師的理念與態度，進一步提昇其教學品質，促進學生學習成效，以達到教師專業成長的目標。研究者認為呂錘卿（2000）對教師專業成長型態的分類甚為詳盡，因此以此為基本架構，並參酌多位學者（Fessler & Burke，1983；Hall, Benning & Clark，1983；Gibbons & Norman，1987；Glathorn，1987；歐用生，1996：112-119；周崇儒，2000：80-83；呂錘卿，2000；張哲豪，2002）的看法，認為可以透過專業進修等正式方式進行有系統的規劃，也可透過自我導向學習、小組式成長活動、團體式成長活動及輔導式成長活動等非正式活動來促進教師專業成長，茲說明如下：

一、自我導向學習

以教師個人為主體主動地學習與發展，由教師自己設計和發展成長的計畫，如此可加深對自我的了解，同時促進自我成長，提昇自己的專業地位。教師自我導向學習時，可以採取下列途徑：

（一）閱讀：閱讀是專業人員成長的基礎，任何對話、討論、報告和教學行為等都必須以閱讀為基礎。而教師的閱讀是指閱讀與教師專業工作有關的學科知識、論文、期刊等。

（二）省思札記：教師透過自我認知以及專業省思，藉由札記以文字紀錄事件與感覺，描述教師動態的成長歷程，經過與同儕討論、分享與交流，可以注意到教學中隱含的層面，激發教師成長、增進信心及對自我的瞭解。

（三）教師教學檔案：教師要在自己的工作崗位上持續追求成長，教學檔案是一個有力的工具，建立個人成長檔案，可以幫助教師有系統的蒐集相關資料作自我省思，且能不斷的檢視並調整自己在教學專業範疇上的成長。

（四）行動研究：由教師界定問題、研究策略，以解決問題為導向。教師應對自己的教學實際情境加以系統的檢討與批判的反省，透過參與研究，建構教學的知識和理論，提昇自我成長，落實課程與教學革新，在研究中採取改革行動，在行動中實施研究。

二、小組式成長活動

在傳統的學校文化中，教師是教室裡的國王，教師彼此之間不會侵犯別人的領土，也不會干涉別人的教學方法與內容，在此情況下，教師缺乏互相交流與切磋的機會，以致難以突破既有的教學模式與教學內容。然而在九年一貫新課程實施後，教師們必須瞭解別人的教學內容與方法，才能落實課程統整的理念，達到創新教學的目標。因此教師彼此的交流活動與相互學習，也成為提昇其專業成長的重要途徑，教師們可以利用下列方式相互學習，彼此成長。

(一) 專業對話：可以採用對話、座談、經驗談、討論等方式促使教師們思考，並反省自己的教學，使教師產生態度上的轉變。

(二) 課程發展：教師們不只是課程的使用者，更是課程的設計者，教師們共同合作完成任務，分享理念、教學和學習經驗，發展為有用的教材，以促進學生有效學習。

(三) 讀書會成長團體：教師與同儕共同閱讀一本書、一篇研究報告或期刊上一篇論文等，定期共同討論，拓展彼此視野，增加專業知能。

(四) 同儕教練式教學視導 (peer coaching)：教師與同儕間形成工作夥伴，互相觀察、分析、評鑑，藉以增進教師的專業成長，這種教學視導模式不但容易為教師們所接受，而且有助於學校和諧氣氛和教師工作士氣。

(五) 合作教學研究：學者、專家熟悉研究的方法與技巧，而教師則瞭解實際教學情境，因此教師可與學者、專家合作，實施教學研究，以促進彼此的成長。

三、團體式成長活動

團體式成長活動泛指以班級型態或更大團體進行授課或學習活動，將參與的教師視為有共同需求及學習基礎。以下為數種常見的團體式成長活動：

(一) 專題演講：由一位所謂的「專家學者」針對某一主題對教師進行演說。這類活動型態大多在校內舉行。依呂木琳 (1994) 的分析，單純專題演講的經驗影響程度較低，因此，若想改變教師的態度行為等，演講恐怕較達到目的 (引自呂錘卿，2000)。

(二) 研討會：針對一個重要的議題，邀請或徵求幾位研究者提出研究心得

之論文，於公眾會場發表並接受參與教師所提的問題並進行討論。一般是由師資培育單位、大學或學術團體舉辦，也可由中小學舉辦，針對課程教學及學生輔導等問題來研討。

(三)校內外教學觀摩：由一位教師提供示範教學，呈現給一小組人員參觀，以便學習優良教學方法。

(四)校內外參觀訪問：赴校外參觀與工作有關的事項或他校不同的教育措施等。

四、輔導式成長活動

輔導式成長活動是由一位或一小組的教學輔導者，通常是校長、主任、督學、或師資培育機構教授，針對某位教師的需求給予輔導協助，以促進教師專業成長。

(一)教師評鑑：許多學者認為教師評鑑或評量也是促進教師專業成長的一種方式。張德銳（1994）認為可透過教師自己和評鑑者運用教學評鑑系統來促進教師專業成長。其方式是以教師自我分析、評鑑者教室觀察及學生對教學的反應等方式，來蒐集教師教學表現的資料，然後鼓勵教師與評鑑者在相互信任與合作的基礎上，設定專業成長計畫並執行之，藉以不斷促進教學專業的發展（引自呂錘卿，2000）。

(二)引導式自我探究：是由一位教師促發者，如資深教師、師資培育機構或大學教授來引導與協助在職教師對自己本身進行探究活動。有時著重在引導教師省思或整理自己的實務經驗，有時著重在引導教師逐步建構或發展個人專業倫理，有時著重在協助教師釐清自己深層的教育信念，有時著重在協助教師分析自己所遭遇的實務問題或個案。引導式自我探究的活動型態較為可行且具有代表性的為引導式省思札記、引導式行動研究、個案建立法、個案討論法、建構個人專業理論（饒見維，1996：431-457）

五、專業進修

完整有效的師資培育制度除了職前教育、實習教育外，在職教育亦是非常重要的，教師可參與政府機關、師資培育單位或各校依法令所舉辦的各種專業進修活動，以提昇教師的專業成長。

(一)參加政府機構或師資培育單位所舉辦的專業進修活動

教師可以參加大學院校所舉辦的各種學士學位進修班、四十學分班、教學、學校行政碩士班等，或是參與縣市政府所設立教師研習中心所辦理之各項教師研習進修活動。

(二)以學校為本位的進修

各校依進修目標及教師需求，自行或與附近幾所學校聯合舉辦各種多元的進修和研習活動，並且定期評估進修活動的成效，改進進修的方式及內容，以提昇教師專業知能。

(三)邀請輔導團到校輔導或演示

目前各縣市均有設置國民教育輔導團，由各領域教學經驗豐富或對教材教法有深入研究的專業教師所組成，提供教師各種輔導與協助，因此學校可依教師需求，定期邀請輔導團到校做教學輔導或介紹教材教法等教學新知，以提昇教師專業知能，促進教師專業成長。

肆、教師專業成長的相關研究

因應時代潮流所需，有關教師專業成長的相關研究普遍受到重視，而研究的範圍亦非常廣泛，許多學者分別從不同的角度來探討教師專業成長，有從教師個人方面來分析教師專業成長的內容、需求與現況，如李俊湖(1992)、沈翠蓮(1994)、周崇儒(1997)、孫國華(1997)及馮莉雅(1997)等；亦有探討促進教師專業成長的方式與策略，如 Cameron(1986) 與 Mcevoy(1987)等(引自孫國華，1997)。

本研究目的在探討影響教師專業成長的個人背景因素。茲將國內外近十年有關教師專業成長之主要研究臚列如表 2-1-3。

2-1-3 教師專業成長相關研究彙整表

研究者 (年代)	研究地區 對象	自變項	專業成長變項	研究 方法	研究主要發現
Atchade (1998)	6 位男性 EFL 教師	教師發展活動	教師專業成長	質性研究 (訪談教室觀察)	工作坊裡的充分討論有利於教師專業成長
Boggs (1999)	3 個教師 團隊	1.環境 2.資源 3.組織 4.校園文化	教師專業成長	質性研究 (訪談觀察文獻分析)	1.教師若能組成團隊，有共同時間備課，有助於提昇教師統整教學的能力。 2.教育單位、學校行政人員及社區人士的支持，皆能有助於教師嘗試新的教學法。 3.校園裡的關懷、與同事間協同合作的校園文化，有助於解決衝突與增進彼此間的信任與尊重。
Capobianco (1999)	89 位高中 小學教師	1.任教年資 2.教育程度 3.同儕合作資歷 4.性別	教師專業成長	問卷調查法	1.同儕合作學習方式是增進教師專業成長的有效方法。 2.男性教師的專業成長優於女性教師。
Vartanian-Gibbs (2000)	9 位國小教師	1.權力 2.同儕關係 3.教育單位及學校行政人員的支持	教師專業成長	質性研究 (訪談)	教師在專業發展中若能表達其需求、在教學過程中能與同儕進行合作，及教育單位、學校行政人員的支持等皆有助於教師的專業成長。
李俊湖 (1992)	台灣省北 高兩市金 馬地區 1320 位公 立國小教 師	1.性別 2.服務年資 3.畢業學歷 4.擔任職務 5.學校規模 6.任教地區	1.教學發展 2.個人發展 3.組織發展	問卷調查法	1.男性、服務年資較久、研究所畢業、兼任行政職務之教師專業成長表現較佳。 2.學校規模六班以下之教師，其專業成長較差。 3.任教地區無顯著差異。
蔡碧璉 (1993)	台灣地區 1424 位國 中教師	1.性別 2.年齡 3.任教年資 4.擔任職務 5.任教學科 6.進修經驗 7.進修計畫	1.修習學位或學分 2.研究教育的新觀念 3.發展個人教育理念 4.參加研討或研習 5.改善教室管理技巧 6.改善教學評量技巧 7.改善人際溝通技巧	問卷調查法	1.性別上，除在改善教學技巧與評量技巧上，其餘並未造成顯著差異。 2.不同年齡、年資、任教學科、進修經驗教師之專業成長層面並不相

			8.嘗試與評估新觀念 9.利用社區資源		同。 3.兼任行政工作者整體的專業成長較佳。
沈翠蓮 (1994)	台灣地區 12 縣市 1150 位國 小教師	1.性別 2.服務年資 3.畢業學歷 4.擔任職務 5.學校規模 6.任教地區	1.教學知能 2.班級經營 3.學生輔導 4.人際溝通	問卷調 查法	1.服務年資愈高、級任 及兼任行政者、師範院 校畢業、13-24 班、位在 城市地區之教師專業成 長表現愈佳。 2.性別則無顯著差異。
周崇儒 (1997)	台北縣立 670 位國小 教師	1.性別 2.服務年資 3.畢業學歷 4.擔任職務 5.任教地區	1.教學知能 2.班級經營 3.輔導知能 4.人際溝通	問卷調 查法	1.女性、服務年資較久 的國小教師，其專業成 長情形較佳。 2.學歷、職務及任教地 區並無顯著差異。 3.國民小學教師的專業 成長情形愈好，則學校 的效能愈高，亦即是呈 現正相關的情形。
孫國華 (1997)	全國 1500 位國 中教師、 2000 位國 小教師	1.性別 2.服務年資 3.畢業學歷 4.擔任職務 5.學校規模 6.任教地區 7.進修經驗	1.教學技術 2.教育新知 3.班級經營 4.學科知識 5.學生輔導 6.行政知能 7.一般知能 8.專業態度	問卷調 查法	1.男性教師、兼任行政 在教育新知表現較佳， 級任教師在班級經營上 表現較佳。 2.服務 10~20 年、學歷 較高及具進修經驗之教 師在整體專業成長上表 現較佳。 3.學校規模及任教地區 無顯著差異
馮莉雅 (1997)	高雄市 650 位國中教 師	1.性別 2.婚姻 3.服務年資 4.畢業學歷 5.擔任職務 6.任教科目	1.教學知能 2.教室管理 3.學生輔導 4.教學技術與態度 5.人際溝通	問卷調 查法	1.男性、未婚、教授數 學、服務 5 年以下或 11 年以上、師範體系畢 業、大中型學校、未兼 任行政工作的教師專業 成長較差。 2.高專業成長之教師其 教學效能感較高。
白穗儀 (1999)	台中縣、市 及彰化 縣、南投縣 600 位國中 教師	1.性別 2.服務年資 3.畢業學歷 4.擔任職務 5.學校規模 6.學校位置	1.學生輔導與管理知 能 2.教學知能 3.教育新知 4.一般知能 5.人際關係	問卷調 查法	1.性別、學歷、學校位 置及規模並未造成顯著 差異。 2.資深教師、兼任行政 工作職務教師在專業成 長上表現較佳。
余錦漳 (2001)	高雄縣、市 及屏東縣 1260 公立 國小教師	1.性別 2.服務年資 3.畢業學歷 4.任教地區 5.創校年數 6.學校參與九	1 專業知能 2.一般知能 3.學科知能 4.專業態度	問卷調 查法	1.男性、資深、具研究 所程度教師，其專業成 長情形較佳。 2.創校十年以下、都會 區及參與九年一貫課程 試辦之學校，教師專業 成長情形較佳。

		年一貫課程試辦		成長的情形較好。
林生傳 陳慧芬 黃文三 (2001)	台灣本島 地區 760 位國民中 學教師及 730 位國民 小學教師	1.性別 2.擔任職務 3.研習時數	在國中教師部分： 1.國教九年一貫課程 2.創新教學與適性教學 3.學校本位經營 4.解除教育不當管制 5.加強學生問題的輔導 6.入學多元的政策	問卷調查法 研習時數「60 小時以上」國中教師的專業成長需求最高，研習時數在「17 小時以下」國中教師的專業成長需求程度最低。
陳靜婉 (2001)	彰化地區 850 位國民 小學教師	1.性別 2.年齡 3.服務年資 4.婚姻	1.班級輔導技能 2.專業態度 3.教學知能 4.教育知識 5.自我成長	問卷調查法 1.國民小學教師專業成長知覺各層面與整體專業成長知覺良好。 2.男性、年紀愈大、服務年資越久、已婚教師專業成長知覺情形較佳。
江易穎 (2002)	台灣地區 23 縣市中 立國民中學 173 位 音樂教師	1.性別 2.任教年資 3.最高學歷 4.現任職務 5.任教學校規模 6.任教學校地區 7.進修次數	1.通識知能 2.音樂專業知能 3.教學知能 4.輔導知能 5.專業精神	問卷調查法 1.一年內進修 3-5 次的國中音樂教師其專業精神與整體專業成長均高於一年內進修 1-2 次者 2.性別、任教年資、最高學歷、現任職務、任教學校地區、任教學校規模並未造成顯著差異。
俞國華 (2002)	中部四縣 市 785 位 國小教師	1.性別 2.年齡 3.服務年資 4.最高學歷 5.學校規模 6.服務地區	1.學生輔導與管理知能 2.課程知能 3.教學知能 4.人際溝通 5.教育思想觀念與態度 6.行動研究知能	問卷調查法 1.專業成長現況以 46 歲以上，服務年資 6-15 年以上之教師表現較佳。 2.至於教師之性別、最高學歷、服務地區、學校規模等背景，對教師專業成長之現況並無明顯影響。

由上表得知國內外有關教師專業成長實徵研究中整理發現，影響教師專業成長的個人背景因素及研究結果如下：

一、性別與專業成長的關係

Capobianco(1999)、李俊湖(1992)、蔡碧璉(1993)、孫國華(1997)、余錦漳(2001)及陳靜婉(2001)研究顯示男性教師在專業成長上高於女性教師；而周崇儒(1997)針對台北縣國小教師和馮莉雅(1997)針對高雄市國中教師的研究則顯示，女性教師的專業成長高於男性教師。但在沈翠蓮(1994)、白穗儀

(1999)及俞國華(2002)研究卻顯示男女教師在專業成長上並無顯著差異。

二、擔任職務與專業成長的關係

李俊湖(1992)、蔡碧璉(1993)、沈翠蓮(1994)、馮莉雅(1997)及白穗儀(1999)研究發現，兼任行政工作教師優於兼導師之教師與專任教師。孫國華(1997)研究則是在教育新知上，兼任行政教師較高；在班級經營上則以級任教師較高；在行政知能上以兼任行政工作教師為高。而周崇儒(1997)的研究顯示，不同職務教師專業成長上並無顯著差異。

三、認證科目與專業成長的關係

蔡碧璉(1993)對國中教師進行調查研究，發現教師的專業成長因教師的任教科目不同而有顯著差異；而馮莉雅(1997)對國中教師進行調查研究，亦發現教師的專業成長因教師的任教科目不同而有顯著差異。其中藝能科及輔導活動科教師之整體專業成長，除國文科外，均高於其他科目教師。

四、任教年資與專業成長的關係

大多數的研究顯示任教年資影響專業成長，李俊湖(1992)、沈翠蓮(1994)、蔡碧璉(1993)、余錦漳(2001)、周崇儒(1997)及馮莉雅(1997)等研究均顯示資深教師整體專業成長較資淺教師為佳。

五、最高學歷與專業成長的關係

李俊湖(1992)研究發現，研究所、師大師院、師專的教師優於一般大學、高中或檢定及格的教師；沈翠蓮(1994)研究發現，師範院校畢業的教師優於非師範院校畢業的教師；孫國華(1997)的研究則顯示，研究所、大學畢業教師顯著高於專科學歷畢業者；余錦漳(2001)研究發現：研究所畢業之教師其專業成長情形較佳。周崇儒(1997)、白穗儀(1999)及俞國華(2002)研究顯示不同學歷教師在專業成長上並無顯著差異。

六、研習時數與專業成長

多數的研究亦發現研習時數(進修情形)與教師專業成長有密切關係。林生傳、陳慧芬、黃文三(2001)以台灣本島地區760位國民中學教師及730

位國民小學教師為研究對象，問卷調查的研究發現：研習時數「60 小時以上」國中教師的專業成長需求最高，研習時數在「17 小時以下」國中教師的專業成長需求程度最低。而孫國華(1997)的研究亦發現具有進修經驗之教師在「教學技術」、「教育新知」、「學生輔導」、「行政知能」上的專業成長現況均顯著高於沒有進修經驗之教師。江易穎(2002)以台灣地區音樂教師為對象亦有相同的發現：一年內進修 3-5 次的國中音樂教師其專業精神與整體專業成長均高於一年內進修 1-2 次者。

七、學校規模與專業成長

李俊湖(1992)發現小型學校(六班以下)其教師專業成長最差，25-48 班的學校(中型學校)其教師專業成長最佳；沈翠蓮(1994)研究指出 13-24 班規模教師顯著優於 49 班以上者；馮莉雅(1997)研究顯示：40 班以下的學校教師專業成長表現較佳。

但蔡碧璉(1993)、孫國華(1997)與白穗儀(1999)研究則顯示：學校規模並未使教師專業成長造成顯著差異。

八、服務學校曾參與九年一貫試辦與專業成長

余錦漳(2001)研究發現參與九年一貫試辦之教師其專業成長高於未參與九年一貫試辦之教師。因此方面之文獻資料僅一篇，故有待進一步之探討。

雖然孫國華(1997)研究結果顯示任教年資、學歷、性別三項是教師專業成長現況最具有預測力的變項，而進修經驗則最能預測教師的專業成長需求；但是由以上歸納結果可知，各研究者所研究的教師專業成長，在個人背景變項上並無一致結論，仍有待研究，而以國民中學綜合活動學習領域教師為研究主體的研究更是付之闕如，本研究目的之一在瞭解國民中學綜合活動學習領域教師之專業成長及其個人背景變項與教師專業成長間的關係，依據文獻探討與相關研究，而將探討的個人背景變項包括性別、擔任職務、認證科目、最高學歷、任教年資、研習時數、學校規模、服務學校曾否參與九年一貫試辦等。

第二節 教學效能感的理論與相關研究

教學是教育活動的重心，目的在於實現教育目標，而教師在教學活動中正扮演主導的角色，教師教學效能感的高低影響教師教學的成敗及學生的學習成果。為瞭解教師教學效能感的理論及概念，本節首先分析教師教學效能感的意義，其次探討教學效能感的重要性，再其次分析教學效能感的內涵，最後對其相關研究進行歸納分析。

壹、教師教學效能感的涵義

教學效能感的研究在美國的發展，據曾榮祥（1990）指出可溯因於1930年至1960年左右，當時主要以觀察法評估教師在班級教學中的個人特質與教學表現，以做為教師回饋之用，並以根據以往的經驗所選擇的觀察行為，來作為其期望與主觀的教學效能之判斷標準。

國內目前有關教學效能感的研究，大部份都集中於教師「自我效能」的研究（孫志麟，1991；王受榮，1992；洪靖惠，2000），此外，也有部份學者從「有效教學」的層面進行教師「教學效能感」的探討（李俊湖，1992；張德銳，1994；張碧娟，1999），陳木金（1997）則結合「教師自我效能」與「教師有效教學」兩個觀點加以探討。

而本研究的目的將從探究國民中學綜合活動學習領域教師對其有效教學行為之知覺，以檢視其教學效能感之現況。

一、教師教學效能感意義

Hoy & Woolfolk（1993）指出所謂效能感（sense of efficacy）是自我概念的一種，是個人對自我能力或有效達成特定任務或行為的自我判斷、信念與感覺（引自許永熹，2002：274），而教師教學效能感的概念本是源自於Bandura的自我效能理論，Bandura認為自我效能是個人對於採取必要行動以應付未來情境之能力所做的判斷。其看法是認為行為是受個體認知機制（cognitive mechanism）的運作結果而產生，此一認知機制即稱為自我效能感（the sense of self-efficacy）。將此一概念用於教師的教學上，即是教師教學效能感的發揮與應用。

由於研究者的角度、目的不盡相同，因此在教師教學效能感上的定義諸說紛云，綜覽國內外學者對教師教學效能感的定義，可對此一領域有更加明確之認識，茲說明如下：

林進材（2000）引述 Moneys(1992)的說法，認為優異的教師教學效能應該包括下列幾項重要的概念：1.有效地教導教材的知識；2.有效的師生溝通；3.良好的教材組織能力；4.有效激勵學習動機的能力；5.和藹可親的態度；6.良好的教師管理技巧等。

李俊湖（1992）認為教學效能感是教師在教室中透過師生的互動歷程，運用一連串多樣複雜邏輯的策略行動，來改變學生行為，達成教育的目標，此一活動能符合教學有效性。

林海清（1994）認為教學效能感是教師透過師生互動的歷程，運用一連串多樣複雜邏輯的策略行為，以達成教學目標的活動，且在此一活動的過程中，教師對其本身所具有的教學能力對學生所產生影響的主觀知覺。

顏銘志(1996)認為教學效能感是指教師在從事教學工作時，對其能有效達成教學工作的一種能力知覺與信念。

張俊紳(1997)對教師教學效能感的定義是教師在教學過程中，不但肯定自己的教學能力且能表現出適當的教學行為，促使學生在學習上有優秀的表現以達成教學目標。

陳木金(1997)認為教學效能感是教師透過教學自我效能信念、系統呈現教材內容、多元有效教學技術、有效運用教學時間、建立和諧師生關係、營造良好班級氣氛等六個向度來創造一個有效率的學習環境，營造良好學習氣氛，促進有效教學與成功學習。

張碧娟(1999)認為教學效能感是教師為完成教學目標，在教學時所表現有效教學行為，這些行為能夠增進學生的學習成效;其重點乃在教師有效教學行為的分析。

蔡麗華(2001)認為教學效能感是教師在教學各方面表現績效，以及達成學校教育目標的程度。又引述 Hoover-Dempsey 等人在 1987 年的研究，認為教學效能感包括三方面：教師認為自己能夠有效的教學、教師認為自己所教的學生具有學習能力及當教學需要時，教師認為自己所具備的專業知識能充分的發揮。

大部分的學者對教師教學效能感的定義，著重在教師在「教學」的歷程中，對於自己有效教學能力的知覺。而研究者基於研究動機和目的，認為本研究的教師教學效能感是指教師在教學歷程中，對其能依據教學計畫，並運用多元的教學技能，增進學生的學習成效，以達成教學目標的主觀知覺。

二、教師教學效能感的重要性

Woolfork & Hoy(1990)的研究發現，具有高度效能感的教師，對學生管理較採人文取向，並支持學生自主解決教室的問題。Gibson & Dembo(1984)的研究結果也顯示有高度效能感的教師，其信念與一般所謂的「有效教師」的概念成正相關。由此可知效能感的高低對教師教學態度和行為表現有深遠的影響，一位具有高度效能感的教師，願意負起學生學習與輔導管教的責任，而且能隨時積極地研究與進修，促進自我專業成長，以期能提供學生最佳的學習效果。

此外，根據林進材（2000）引述 Guskey(1988)的研究指出，教師教學效能感的高低與執行教學革新之間有正向的顯著關係。教學效能感較高的教師可塑性大，樂於接受新的教學方法；教學效能感低的教師可塑性低，較不願接受新的教學方法。而此刻我們正逢教育史上一項重大的變革「九年一貫」新課程的實施，其內涵與過去大不相同，若教師所持的教學效能感不高，那麼當教師在教學時所投入新課程的程度可能相當有限，甚至若自覺無力應付時，將導致教師自信心降低，產生焦慮恐懼的感受與逃避的行為；反之，若教師教學效能感高，不僅樂於接受挑戰，甚至還會透過課程改革成功的預期，努力充實專業及教學知能、調整教學方式。因此我們必須正視「教師教學效能感」的重要性。

三、教師教學效能感的內涵

由於研究者採用的研究途徑與研究工具不一，因此，在教學效能感的內涵方面亦出現不同的範疇。以下先敘述各研究的主要內涵，並將研究者所蒐羅之研究臚列為表 2-2-1，最後再歸納出研究者的看法。

Ryan(1980)認為有效教學應該包括計劃策略、教學策略、評鑑方式及管理活動等四個層面。李俊湖(1992)根據 Ryan 的看法，進一步界定每個層面的內

涵如下：

(一)計劃策略：包括熟悉教材、統整學科、清楚教學目標、瞭解學生特質及教學設計彈性有變化。

(二)教學策略：包括增加學生學習參與、教學過程流暢有效率、教學富結構及邏輯性、教學內容經適切轉化及重視個別差異。

(三)評鑑活動：包括即時回饋、增強、評量、教學反省、練習、複習及提供後設認知策略。

(四)管理活動：包括教師期望、學習氣氛、預期待問題即時處理、督導學生進步及教室管理。

林海清(1994)綜合許多學者的研究指出，教學效能感的內涵可分為規範性內涵及實質性的內涵。規範性內涵包括一般教學效能及個人教學效能；而實質性內涵則包括「教學計畫」、「教學策略」、「教學評鑑」、「教學氣氛」四個層面。

陳木金(1997)以教學效能之研究學者 Borich 在"有效教學的觀察技巧"一書的觀點為主要依據，將有效教學行為的內涵歸納為「教師自我效能信念」、「系統呈現教材內容」、「多元有效教學技術」、「有效運用教學時間」、「建立和諧師生關係」、「營造良好班級氣氛」六個向度。

張碧娟(1999)則將有效教學行為的內涵歸納為以下五個層面：

(一)教學計劃準備：教師會根據學生差異，擬定教學計劃，精熟教材，事前做好教學安排。

(二)系統呈現教材：教師教學時會說明單元目標，層次分明的呈現教材，提供學生學習機會，彈性調整教學。

(三)多元教學策略：教師教學時能引起動機、集中學生注意力，運用不同的教學媒體或方法，掌握發問技巧。

(四)善用教學評量：教師會適度評量學生學習成效，立即回饋，給予合理期待，獎勵學習進步。

(五)良好學習氣氛：教師會維持和諧師生關係，掌握教室管理，以積極的態度鼓勵學生。

蔡麗華(2001)認為教學效能包括教學準備與計畫、教師專業知能與教學技巧、班級經營管理、教學成果與評量。

簡玉琴(2002)認為教學效能應包括教學計畫、教材內容、教學策略、教學時間、師生關係、班級氣氛及教學評量。

江易穎(2002)認為教學效能感包括教學計畫、教學策略、班級經營與教學評量。

高強華(2002:10)認為評斷教師是否具有效能的指標，必須從教學目標、教學內容、教學方法、教學評量等層面來看。在教學目標方面，有效能的教師能確實根據教學目標來設計課程；在教學方法方面，有效能的教師能分析不同教學方法的特色並加以靈活運用；在教學評量方面，有效能的教師能瞭解教學評量的真正意義，並採用多元評量方式。

表 2-2-1 教師教學效能感內涵一覽表

研究者 \ 內涵	教學計畫與準備	教學技術與能力	班級經營	教學評量
李俊湖 (1992)	計畫策略	教學策略	管理活動	評鑑活動
林海清 (1994)	教學計畫	教學策略	教學氣氛	教學評鑑
陳木金 (1997)	系統呈現 教材內容	多元有效教學 技術 有效運用教學 時間	建立和諧師生 關係 營造良好班級 氣氛	
張碧娟 (1999)	教學計劃準備 系統呈現教材	多元教學策略	良好學習氣氛	善用教學評量
蔡麗華 (2001)	教學準備與計 畫	教師專業知能 與教學技巧	班級經營 管理	教學成果與評 量
簡玉琴 (2002)	教學計畫 教材內容	教學策略 教學時間	師生關係 班級氣氛	教學評量
江易穎 (2002)	教學計畫	教學策略	班級經營	教學評量
高強華 (2002)	教學目標 教學內容	教學方法		教學評量

表 2-2-1 顯示各研究者對教師教學效能感內涵的分類未盡相同，但大致上都包括了教學前的計畫準備、教學中的教學技巧策略以及教學後的評量與反省，因此本研究根據研究目的及歸納學者的研究，採用學者林海清之實質性內涵觀點，將教師教學效能感歸納為教學計畫與準備、教學技術與能力、班級經營與教學評量等四個向度作為建構教學效能量表的依據。茲分別說明如下：

(一)教學計劃與準備

是指教師在教學前能針對教學目標，擬定教學計畫，熟悉教材內容，並妥善安排教學流程及時間。

(二)教學技術與能力

是指教師在教學開始時，能運用多元有效策略，增進教學效果，並引導學生瞭解學習目標的重要性。在教學中則能有效的運用時間，清楚、有系統的呈現教材及維持緊湊流暢的教學步調，靈活變化教學技巧及適當的選用教學媒體，並能視學生的學習情況及個別差異，彈性調整教學活動，以增進學生學習成效。

(三)班級經營

是指教師與學生之間能保持和諧的師生關係及良好的溝通與互動，並能有效維持教室常規，處理學生突發問題，以營造和諧的班級氣氛。

(四)教學評量

是指教師能運用多元的評量方式，評量學生的學習成效，並給予學生合理的期待及適當的回饋，以促進其學習的成就感。另一方面，教師亦藉評量的過程與結果，瞭解學生學習障礙的情形，作為反省、調整自己教學的依據。

貳、教師教學效能感的相關研究

隨著學生評鑑教師教學的風氣盛行及教師分級制實施的要求，教師的教學效能感日漸受到重視，國內外有許多專家學者都有相關研究發現，以下將近十年國內外與本研究相關的文獻臚列如下表 2-2-2。

表 2-2-2 教師教學效能感相關研究彙整表

研究者	研究地區及對象	自變項	教學效能感變項	研究方法	研究結果與發現
Burrell (1994)	131 位田納西州東北部一所地方中學教師	1.性別 2.年齡 3.大學主修課程 4.教學經驗 5.證照	教師效能感	問卷調查法	女性教師在教師效能感上優於男性教師，而其餘變項則無顯著差異。
Enon (1995)	131 位烏干達小學教師及 1475 位小學生	1.性別 2.任教年資 3.教育程度 4.學校位置 5.學校成績	教師效能感	問卷訪談教室觀察	性別、任教年資、教育程度、學校位置、學校成績在教師效能感上並無顯著差異。
Sarabun (1995)	四所共 292 位小學教師	任教年資	教學效能感	問卷訪談	任教年資在教學效能感上並無顯著差異。
Emrick (1999)	24 所威斯康辛州公立學校教師	1.性別 2.年齡 3.任教年資	教師效能感	問卷調查法	教師年齡會影響其教師效能感，而性別及任教年資與教師效能並不相關。
Pressey (2002)	99 位巴爾的摩公立學校教師	性別	教師效能 精神效能 自我效能 情緒效能 自然科學效能	問卷調查法	性別在教師效能感上並無顯著差異
孫志麟 (1991)	台灣地區有效樣本 426 位國小教師	1.年齡 2.婚姻 3.服務年資 4.擔任職務 5.性別 6.畢業學歷	1.抗衡家庭及社會影響 2.盡心教學及善用方法 3.抗衡家長管教負面影響 4.診斷學習及變通教法 5.抗衡傳播媒體影響 6.抗衡學生參照人物影響	問卷調查法	1.年齡較低、未婚、服務年資 4 年以下者，其教學自我效能較低。 2.兼任行政者高於科任及級任教師。 3.性別及學歷等則無顯著差異

王受榮 (1992)	台灣地區 912 位國中教師 767 位國小教師	1.性別 2.任教年資 3.擔任職務 4.最高學歷 5.學校規模	一般教學效能感 個人教學效能感	問卷 調查法	1.國中教師在教學效能上以男性、兼任行政、研究所畢業及 24 班以下高於 73 班者表現較佳，而在任教年資無顯著差異。 2.國小教師則以年資久及學校規模 48 班以下高於 49 班以上者較佳；其餘在性別、職務及最高學歷部分無顯著差異。
李俊湖 (1992)	台灣地區 1320 位公立國小教師	1.性別 2.任教年資 3.擔任職務 4.最高學歷 5.學校規模 6.任教地區	1.計畫策略 2.教學策略 3.管理活動 4.評鑑活動	問卷 調查法	1.年資 26 年以上、研究所學歷及兼任行政工作之教師教學效能最高。 2.不同學校規模、任教地區教師在教學效能上均未有顯著差異。
劉威德 (1994)	台灣省 21 縣市 723 位國中教師	1.性別 2.婚姻 3.服務年資 4.擔任職務 5.畢業學校 6.學校規模 7.學校地區 8.任教科目	1.個人從事學科教學效能 2.導正社會影響的效能 3.對於學生常規管理的效能	問卷 調查法	1.男性、已婚、藝能學科、兼任行政工作之教師有較高的教學自我效能。 2.不同畢業學校、服務年資、學校規模、地區之國中教師其教學自我效能並無顯著差異。
林海清 (1994)	台澎金馬地區 1580 位高中教師	1.性別 2.年齡 3.最高學歷 4.科別 5.婚姻狀況 6.學校規模 7.學校所在地	1.教學計畫 2.教學策略 3.教學氣氛 4.教學評鑑	問卷 調查法 實務座談會	高中教師在教學效能上不因性別、年齡、學歷、科別、婚姻狀況、學校所在地區、學校規模的不同而有所差異。
陳木金 (1997)	台灣地區 979 位國小教師	1.性別 2.婚姻 3.年齡 4.任教年資 5.擔任職務 6.最高學歷 7.畢業學校 8.學校規模 9.學校所在地	1.教學自我效能信念 2.系統呈現教材內容 3.多元有效教學技術 4.有效運用教學時間 5.建立和諧師生關係 6.營造良好班級氣氛	問卷 調查法	1.女性教師在多元有效教學技術、有效運用教學時間及建立和諧師生關係層面表現較佳。 2.已婚、資深、學歷高、年長、擔任行政工作、師專師範畢業、49 班以上(大型學校)任教者的教學效能會較高。 3.而不同學校所在地區則未達顯著差異

張碧娟 (1999)	台北縣市 820 位國民中學教師	1.性別 2.年齡 3.任教年資 4.擔任職務 5.學校規模 6.學校地區	1.教學計畫準備 2.系統呈現教材 3.多元教學策略 4.善用教學評量 5.良好學習氣氛	問卷 調查法 訪談	1.學校規模 30 班以下之教師在善用教學評量層面上達顯著差異。 2.教師之年資、年齡與職務對教師教學效能有顯著影響；兼任行政工作之教師在良好學習氣氛上顯著高於專任教師。 3.學校地區與教師性別對教師教學效能無顯著的影響。
蔡麗華 (2001)	台北縣 1014 位公立國小教師	1.性別 2.年齡 3.婚姻 4.任教年資 5.擔任職務 6.最高學歷 7.學校班級數 8.學校所在地區	1.教學計畫與準備 2.教師專業知能與教學技巧 3.班級經營管理 4.教學成果與評量 5.學生學習表現	問卷 調查法	1.女性教師在教師專業知能與教學技巧及班級經營管理二層面上較男性教師為高。 2.年長者、研究所畢業、已婚、資深教師、兼任行政之教師在教學效能上表現較佳。 3.不因所在地區及班級數不同而有差異。
簡玉琴 (2002)	桃園縣國小 500 人	1.任教年資 2.擔任職務 3.最高學歷 4.學校規模	1.教學計畫 2.教材內容 3.教學策略 4.教學時間 5.師生關係 6.班級氣氛 7.教學評量	問卷 調查法	任教年資 16-25 年教師高於未滿一年教師。其餘最高學歷、不同職務、學校規模之變項在教學效能上皆未造成顯著差異。
江易穎 (2002)	台灣地區 23 縣市公立國民中學 173 位音樂教師	1.性別 2.任教年資 3.現任職務 4.最高學歷 5.學校規模 6.學校任教地區 7.進修次數	1.教學計劃 2.教學策略 3.班級經營 4.教學評量	問卷 調查法	1.一年內進修 3-5 次的國中音樂教師其教學策略高於一年內進修 1-2 次者。 2.在性別、任教年資、最高學歷、現任職務、任教學校地區、任教學校規模等並未造成顯著差異。

從上表可以發現，影響教師教學效能感之因素繁多，本研究僅從個人背景變項探討教師的教學效能感，因此將從以往相關的研究報告中，就教師的性別等個人因素加以整理歸納，以作為本研究實證調查的參考。

一、性別與教學效能感的關係

王受榮(1992)、劉威德(1994)、陳木金(1997)的研究結果均顯示男性教師之教學效能感普遍高於女性教師；Burrell(1994)的研究結果則顯示女性教師之教學效能感高於男性教師；Emrick(1999)、Pressey(2002)、Enon(1995)、孫志麟(1991)、林海清(1994)及張碧娟(1999)的研究結果則顯示性別在教師教學效能感上並未造成顯著差異。性別與教學效能感之間的關係並未獲得一致性的結果，尚待進一步的探討。

二、擔任職務與教學效能感的關係

孫志麟(1991)、李俊湖(1992)、陳木金(1997)、王受榮(1992)、劉威德(1994)、張碧娟(1999)以及林海清(1994)的研究結果均顯示擔任行政之教師其教學效能感普遍高於擔任專任及導師職務之教師。王受榮(1992)另以國小教師為研究對象，其研究結果則顯示擔任不同職務之教師在教學效能感上並未造成顯著差異。

根據上述各項研究結果，可知職務因素在教師教學效能感上的影響大都具有顯著差異，兼任行政工作的教師比未兼任行政工作的教師反應出較佳的教學效能感。

三、認證科目與教學效能感的關係

張淳惠(2002)引述 Ashton & Webb(1986)的研究發現：任教科目不同之教師在教學效能感上有顯著差異的情形。而馮莉雅(1997)的研究報告發現，在整體教學效能方面，輔導活動科教師最佳，其次為國文科、再其次為自然科，藝能科教師居第四位，優於其他科目教師。有關此方面的文獻較少，故有進一步探討的必要。

四、任教年資與教學效能感的關係

孫志麟(1991)、李俊湖(1992)、張俊紳(1997)、陳木金(1997)及張碧娟(1999)的研究結果均顯示資深的教師教學效能感普遍高於資淺的教師教學效能感。Emrick(1999)、Enon(1995)、Sarabun(1995)、王受榮(1992)、劉威德(1994)的研究結果則顯示不同任教年資之教師在教學效能感上並未造成顯著差異。

根據上述各項的研究資料，可知任教年資因素在教師教學效能感上的影響並未獲得一致性的結果，尚待進一步的探討。

五、最高學歷與教學效能感的關係

李俊湖(1992)、張俊紳(1997)、陳木金(1997)以國小教師及王受榮(1992)以國中教師為研究對象，研究結果顯示：學歷高之教師其教學效能感高於學歷較低之教師。孫志麟(1991)以國小教師及劉威德(1994)以國中教師以及林海清(1994)以高中教師為研究對象，其結果均顯示不同最高

學歷之教師其教學效能感並無顯著差異。

根據上述各項研究結果，可知學歷因素在教師效能感上的影響並無一致的結果，仍有待進一步的探討。

六、研習時數與教學效能感的關係

就相關之教師專業訓練而言，根據 Gibson & Dembo(1984)的研究指出，受專業訓練愈多的教師，其教學效能感也就愈高。Riggs & Enochs(1989)的研究發現，導致教師教學效能感低落的原因，可能是教師本身的能力不足(引自李俊湖，1992)。Lofgreen(1989)則發現專業訓練會提升教師的教學效能感。Charters & Waples(1989)在研究聯邦教師訓練時，其研究架構係認為教師的特性及教師的訓練活動會影響教師的品質及教學(引自張俊紳，1997：56)。江易穎(2002)研究發現一年內進修 3-5 次之音樂教師其教學效能中的教學策略表現優於一年內進修 1-2 次之音樂教師。但 Coley(1987)卻認為專業發展課程的實施並不能提昇教師的教學效能感(引自張俊紳，1997：56)。研究者認為以進修次數為研究變項較無法真正顯示教師所累積之進修內容的多寡，故採以研習時數為研究變項。探討其與教學效能感之間是否具有顯著差異。

七、學校規模與教學效能感的關係

陳木金(1997)以國小教師及張碧娟(1999)以國中教師為研究對象，其結果均顯示大型學校之教師其教學效能感高於小型學校之教師。王受榮(1992)以國中教師為研究對象，其結果則顯示 24 班以下(小型學校)之教師其教學效能感高於 73 班以上(大型學校)之教師。孫志麟(1991)、李俊湖(1992)以國小教師、劉威德(1994)以國中教師及林海清(1994)以高中教師為研究對象，其研究結果均顯示不同學校規模之教師其教學效能感並無顯著差異。

根據以上研究結果，可知學校規模因素在教師教學效能感的差異上並無一致的結論，即使有達成顯著差異，究竟是大型學校之教師教學效能感較佳，抑或是小型學校之教師教學效能感較佳，目前亦無定論。

八、服務學校曾參與九年一貫課程試辦與教學效能感的關係

張淳惠（2002）針對國民中學教師研究結果發現：有參與九年一貫新課程試辦之國中教師教學效能信念較高。因此方面之文獻資料僅一篇，故有待進一步之探討。

由以上歸納結果可知，各研究者所研究的教師教學效能感，在不同個人背景變項上並無一致結論，仍有待研究，此外以國民中學綜合活動學習領域教師為研究主體的研究更是付之闕如，本研究為詳加瞭解國民中學綜合活動學習領域教師之個人背景變項與教師教學效能感間的關係，根據文獻探討與相關研究，而將探討的個人背景變項包括性別、擔任職務、認證科目、最高學歷、任教年資、研習時數、學校規模、服務學校曾否參與九年一貫試辦等。

第三節 教師專業成長與教學效能感之相關研究

在有關教師專業成長與教學效能感的研究中，Riggs 與 Enoch(1989)的研究發現造成教師教學低效能感的主要原因是教師本身的能力不足，而教師能力的不足可透過專業成長來加以改善。而 Stalling 也認為教師在教室中組織、計劃、師生互動等因素及學校氣氛、教學措施、家長支持等均會影響其教學效能感，因此透過研習模式，改變教師行為，一定可以提昇教學效能感（引自李俊湖，1992）。

Lofgreen(1988)，Gibson 與 Dembo(1984)的研究發現教師所受到的專業訓練越多，其自我效能感越高；反之，本身擁有的專業知能不足，是造成教師自我效能感低落的原因（引自張俊紳，1997）。

Ross(1995)針對六篇研究報告(作者 Bolinger，Gusky，Dutton，Cousins 等人)的結果進行分析，發現多數研究結果顯示參加在職進修方案，可增加教師效能感。

Well 與 Anderson(1997)的研究亦指出教師參與進修活動，不僅可提昇教師的教育程度，也可使教師較精通大部分的媒體設備，在教學方面助益良多，對教學品質的提昇亦具影響力。

而 Hahn(2000)針對 13 位受過專業發展學校訓練及 33 位未受過專業發展學校訓練的中小學教師進行教師效能感與學生成就之比較，研究結果發現受過專業發展學校訓練之教師其教師效能感高於未受過專業發展學校訓練之教師。

在國內，學者李俊湖(1992)針對國小教師專業成長與教學效能關係進行研究，結果發現國小教師專業成長與教學效能間達顯著正相關。

馮莉雅(1997)針對國中教師角色衝突、專業成長與其教師效能感關係進行研究，發現高專業成長之教師其教師效能感較高。

江易穎（2002）針對國中音樂教師「專業成長」與「教學效能」進行研究，亦有如前述相同之研究發現。

林進材（2000）也指出教師在教學過程中如何發揮高度的效能，隨著教師本身專業知識的豐富與否而展現出差異性。由此可見，教學知能技巧的增進、長期進修、教學內容的準備程度與熟悉度都會影響教師的教學效能感。

由上述國內外學者的研究分析得知，教師專業成長與其教學效能感間存在著密不可分的關係。由於九年一貫課程的實施是教育改革史上的創舉，因此，教師在面對課程領域的更新、教材的重組、教學法的創新以及評量多元化等的改變，其教學效能感的轉變以及教師專業成長的需求等，均需透過教師的自我檢視，作進一步的瞭解（張淳惠，2002）。有鑑於此，研究者即欲對國民中學綜合活動學習領域教師專業成長與教學效能感之關係做進一步探討，希冀藉由此研究能對國民中學綜合活動學習領域教師專業成長與教學效能感的關係有更深入的了解，並針對研究發現，提供相關建議，以供教育行政機關及學校行政人員在規劃綜合活動領域教師專業成長活動時之參考，以期達成教師的專業成長需求，並進而促進教師教學效能感的提昇，以創造未來教育新世紀而努力。

第四節 教師專業進修現況與問題

研究者除探討教師專業成長與其教學效能感現況及兩者之關係外，更欲進一步瞭解目前國民中學綜合活動學習領域的專業進修現況及其需求，因此以下針對目前九年一貫教師專業進修的現況及教師參與專業進修活動所遭逢的問題進行深入探討。

壹、目前九年一貫教師專業進修之現況

研究者為瞭解目前九年一貫教師專業進修之現況，分別從教育部、台北市政府教育局與各國民中學等三個層級加以分析歸納(楊斐如，2001)。

一、教育部層級之政策擬定

根據教育部國教司於八十九年十二月三十日召開各縣市政府教育局局長會議中之專案報告《推動九年一貫課程之重要策略及工作要求》，有關教師專業成長之政策如下所述：

(一) 補助各縣市政府辦理九年一貫研習：為加強國民中小學教師確實瞭解新課程的內涵，教育部積極補助縣市政府辦理「九年一貫課程研習」、採「理論與實務」、「講述與操作」並行的「學校本位研習」的研習模式，輔以產出型的工作坊實作研討，以增進教師教學創新的共識與專業能力。

(二) 建置九年一貫課程教學網站：教育部委託國立台灣師範大學工教系建置九年一貫課程與教學專屬網站，充實各領域教學資源，並提供優良的教學活動設計、學校本位課程計畫、多元評量方法、教育文獻資料庫及相關課程教學網站等，以營造教師自我成長與促進教學專業的有利環境。

二、台北市政府教育主管機關之推動與實施

在教育部宣布推動九年一貫課程政策之後，各縣市政府均積極配合推動，在此僅以本研究之研究範圍台北市為例，針對該市政府教育局推動九年一貫課程相關教師專業發展之具體措施，分別加以簡述之。

台北市政府教育局(2000)為配合九年一貫課程之推動，依九年一貫課程之領域重新規劃各領域之輔導團，以提供各校相關援助；並結合教師研習中心、市立師院、家長會及教師會等，將試辦學校依行政區分為東西南北四組進行研討，以增進對新課程之瞭解與專業知能之開發。

在進修研習方面，除了辦理九年一貫校長研討會外，亦辦理了下列各項研習課程：國中行政人員研習課程、國中小學九年一貫課程試辦工作輔導小組研討會、各學習領域之研習、研討會或是課程設計會議、並舉行教育行動研究成果發表會及國民中學九年一貫課程博覽會，以提供各校教師進行觀摩與交流。

三、學校層級之具體措施

九年一貫課程的實施以發展「學校本位課程」為主要特色，各國民中學除配合縣市政府教育局辦理之各項相關研習進修活動，推派行政人員、教師或種子教師參加之外，同時積極辦理「學校本位教師進修」，進行新課程的宣導，發展學校本位課程，以提昇教師專業知能。

四、民間團體或組織之實際參與

許多民間團體或組織亦加入推動九年一貫課程的行列，實際參與課程改革之工作，例如「中華民國教材研究發展學會」。中華民國教材研究發展學會成立於民國八十一年，以「研究發展教材、促進教材交流、提昇國中國小教材品質」為宗旨，配合教育趨勢與教師需求，經常辦理教學、教材相關之座談會、研討會及各項研習活動。該學會自八十八年起逐年辦理一系列九年一貫課程相關活動。

貳、教師專業進修遭遇的問題

由以上說明可知教育機關、各學校單位，甚至民間團體等為推動九年一貫新課程的實施，不遺餘力地舉辦各種進修活動。在促進教師專業成長的途徑中，辦理相關專業進修活動是值得肯定的作法，能有助於教師瞭解九年一貫課程的內涵與精神及應具備的教學知識與能力。然而，這些專業進修活動是否達到預期的成效呢？是否符合現階段教師的期望與需求呢？

根據鄭美玉（2001：81-81）的研究顯示九年一貫課程試辦過程中，教師認為研習缺乏整體規劃，重複性太高，既浪費資源又浪費時間；研習內容過於理論化、專業化，缺乏實務供其參考；研習次數過於密集，嚴重影響教學。

王正雄（2001：173-183）針對花蓮地區的試辦情形進行研究，研究結果顯示試辦學校對發展專業能力的研習活動積極參與，但仍有理論與實務上的差異；由上而下推動的研習，而非教師主動的追求自我成長；建議研習內容

應分層次、分對象進行以避免重複。

田玲瑚（2002：59）歸納許多學者研究結果，認為教師專業發展活動的問題在於缺乏系統性的規劃，研習次數過多；研習主題重複，缺乏實務性的研習；方式不夠多元化，偏向聽講型研習；研習人數限定，能夠參與的成員過少；研習時間安排欠妥，造成教師身心疲憊，影響研習成效；研習主講者通常以大學教授為主，較少具備實務經驗；經費不足，因此多以專題演講的方式進行，效果自然不佳。

根據前述文獻可知，專業進修是提昇教師專業成長的途徑之一，為使教師專業進修活動之安排（如時間、方式、地點、管道等）能符合綜合活動學習領域教師們的意願與期待，進而提昇其教師之專業成長，因此，瞭解本領域教師之進修現況及需求將有助於教育行政機構或學校規劃進修活動時之參考。