

新竹縣國中小學教師增能課程需求性之 調查研究

丁一顧¹、謝汝鳳²、黃月慧³

¹臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

²臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士生

³新北市忠義國民小學教師

摘要

本研究旨在分析新竹縣教師專業增能課程需求性之狀況；其次，則探究不同背景變項新竹縣教師在專業增能課程需求性之差異情形。研究採問卷調查法，研究對象為新竹縣 874 名國中小學教師，研究工具為「新竹縣教師專業發展支持系統增能課程調查問卷」，資料分析則採平均數以及 F 考驗。研究發現包括：一、新竹縣教師對專業增能課程具中高度需求之程度；二、不同背景變項之新竹縣教師對專業增能課程之需求性有所不同。最後，本研究根據結論，提出相關建議，俾供新竹縣在辦理教師專業增能課程之實務推動以及未來研究之參考。

關鍵詞：國中小學教師、教師專業發展、增能課程

A Study on Teachers' Needs for In-service Training Curriculum in Hsinchu County

Yi-Ku Ting¹, Ru-Feng Shie², Yueh-Hu Huang³

¹Professor, Institute of Educational Administration and Evaluation,
University of Taipei

²Doctoral Student, Institute of Educational Administration and Evaluation,
University of Taipei

³Teacher, Zhong-Yi Elementary School, New Taipei City

Abstract

The purposes of this study are as below: first, to explore elementary and junior high school teachers' needs for in-service training curriculum in Hsinchu County, and second, to analyze the difference of the needs of in-service training curriculum. The study employs survey method and the subjects are 874 elementary and junior high school teachers in Hsinchu County. The instrument is "Needs of In-service Training Curriculum for Hsinchu County Teachers Inventory." Data is analyzed by means and *F* test. The main findings of this study are as follows: (1) Teachers' needs for in-service training curriculum are at upper middle levels. (2) There are differences exist among teacher variables with regard to the needs of in-service training curriculum. According to the research findings, this author will propose several suggestions for the implementation of in-service training curriculum and further study respectively.

Keywords: elementary and junior high school teachers, teacher professional development, in-service training curriculum

壹、緒論

教育的成敗實繫於學生的學習成效，而教師則是影響學生學習成效的重要關鍵人物，所以，教師專業便益發受到關注，提升教師專業素質，乃成為當前社會各界的共識。然欲提升教師的專業素質，有賴完整的師資培育；而完整的師資培育，則應涵蓋職前培育、導入（induction）教育及在職教育等三大歷程。其中，教師在職階段遠遠超過職前與導入時間，且該階段對學生學習的整體影響也最大，因此，世界各國莫不關注、規劃與推動中小學教師在職成長教育，臺灣亦將「促進教師專業發展，提升教師專業知能，強固教師優質化，提升整體教學成效」明訂為中小學教師素質提升方案總目標之一（教育部，2009）。

此外，教育部自 95 學年度起即推動中小學教師專業發展評鑑計畫，並於 106 學年度將其轉型為教師專業發展支持系統，除提供實習生和初任教師客製化的教學領導教師機制外，對於年資達三年以上之教師，也研擬由下而上的多元專業發展模式，並強調以實踐為本位的教師學習，期使教師專業發展政策更為符應不同職涯階段教師的專業成長需求。

因應社會多元發展與教育政策之變革，學校實施新的課程、教學與評量，使教師的角色由教學者轉變為研究者（張素貞、林和春，2006），加以教育普及，學生的組合變得更加多元，教師要因應學生的成長背景、學習動機、學習能力，以及性別差異、種族差異和社會階層差異等，已不能再固守「以一教百」、「講述式」的教師中心的教學方法，必須專業發展，一則增加與改變課程和知識基礎，再則是自我革新，以符應社會對學校教育的期待（歐用生，1996）。而在教師專業發展的歷程中，教師藉由建立教學信念、呈現系統化的教材內容、導入多元而有效的教學技巧、妥善運用教學時間、營造和諧的師生關係及良好的班級氣氛等（陳木金，1997），以培養課程的規劃能力、教學能力、管理能力、評鑑能力與專業發展能力等（潘慧玲等，2004），進而有效提高教學自信心與自我效能感。

要提升教師素質的途徑與方式相當多元，舉凡學校、國民教育輔導團、縣市教育局（處）、國家教育研究院及民間社團組織等，都包括在內，然而，各組織間似未能完全統整，也缺乏清楚統一的藍圖和規劃，例如偏重理論、輕實務的教師在職成長活動，忽略教師和教學現場的需求，動機良善卻造成負面效應，反導致教師疲於奔命與資源浪費（邱慧玲、謝傳崇，2015）。因此，在績效責任的時代裡，教師專業發展方案不能僅止於揭示概念或提供教學策略的基本知

識，也不能侷限於資源投入或教師反應（如研習場次、參與人數、滿意度……等），教師專業發展方案之所以有效，實應能促進教師改變教學、符應教師教學需求，並能提高學生學習成效。因此，分析教師對專業增能課程的需求狀況，乃成為本研究動機一。

優質的教育除應強調其在地化與特殊性外，也不該以他縣市研究成果為基，進而移植並實施於該縣市。教師專業發展的規劃與實施亦是如此。Chval、Abell、Pareja、Musikul 與 Ritzka（2008）研究發現，教師專業發展的成效不彰，主要是因專業發展之課程沒有兼顧教師的個人背景、經驗、知識、信念和需。因此，本研究除想了解新竹縣教師對專業增能課程之需求性外，也想探究不同背景變項之新竹縣教師，其在教師專業增能課程上的需求是否有所不同。

準此而言，本研究旨在探究新竹縣國中小學教師專業增能課程的需求性。具體言之，本研究的研究問題有二：一、新竹縣教師對專業增能課程的需求程度為何？二、不同背景變項之新竹縣教師於專業增能課程的需求程度是否有所不同？

貳、文獻探討

一、教師專業發展相關概念

現今社會多元且快速變遷，教育型態與內容也隨之日新月異，教學方法自然須與時俱進，而教師有責任提供高品質之教育（Ayodele, 2018），亦應與其他專業工作者一樣，須不斷地進行專業發展（Ravhuhali, 2014），才能建立教師專業的地位與形象。

專業成長與專業發展兩詞有時是交互運用的（周淑卿，2004），而本研究則統一以專業發展稱之。此外，本研究於歸納相關研究後認為，教師專業發展的主要概念是將教師角色定位為專業的學習者，而為提高教學成效，在其擔任教職生涯中，透過有意義、持續學習和探究的歷程以及自我反省，增進其專業知識、技能與態度，以發展及改善其教學實務，進而提升學校教育品質（呂錘卿、林生傳，2001；張德銳，2000；饒見維，2003；Valenčič Zuljan, 2001）。

教學信念會影響教師之課程教學、班級經營以及專業責任（Day & Gu, 2007）。Kennedy 與 Barnes（1994）指出，教師的專業能力包含教師的信念、價值、角色認同與自省能力，以及一般的學科知識與教學技巧。此外，李俊湖（1994）、吳政達（1999）、呂錘卿與林生傳（2001）、吳俊憲（2010）、潘慧玲

(2004)指出，教師專業發展內涵應包括教學策略與反思、學科知能、教育專業知能、班級經營、有效的溝通技巧、教育專業精神、善盡專業責任等。準此，本研究乃參考前述研究者之觀點並參酌教育部高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準(105年版)之架構，以「教育發展與信念、課程教學與設計、班級經營與輔導及專業精進與責任」等四個層面，作為本研究教師專業發展的主要內容。

教師專業發展方案應考量教師的專業學習需求、學習風格與喜好(National Staff Development Council [NSDC], 2009)、學習內容與方式(Lieberman & Pointer, 2008)，以及學習速度和方向做整體規劃(NSDC, 2009)。Guskey 與 Huberman (1995)也指出，教師專業發展方案要能符應教師需求與關注，並讓教師體認到專業學習與教師專業職責的關聯，教師才能體會專業發展的必要性。因此，不管是學術界或實務界，莫不致力於研發有效且符合教師需求的教師專業發展方案。

Wood 與 McQuarrie (1999)認為，教師專業發展理應與教師的教學工作有高度關聯性，而工作嵌入式專業學習(job-embedded professional learning)可說是最新且具發展性的專業發展方式之一。此外，Hunzicker (2010)也認為，工作嵌入式專業學習應該是符合教師需求的一種有效專業發展方式。基此而論，教師專業發展除可透過同儕討論、團隊會議、工作坊以及其他活動來實施外(Zepeda, 2016)，也可藉由行動研究(action research)、教練(coaching)、讀書會(study group)、教學檔案(portfolios)、學生學習成果檢視(examining student work)、課例討論(lesson study)、專業學習社群(plc)、教學輔導(mentoring)、案例討論(case study)、批判友伴團體(critical friends group)、教學觀察(observation)(丁一顧、王孝維，2018)等方式為之。

值得一提的是，有效教師專業發展活動的安排必須反映教師的專業發展階段(周水珍，1996；黃淑苓，2005；楊振昇，2003；饒見維；2003)，而Diez、Hass、Henn-Reinke、Stoffels 與 Truchan (1998)指出，對於初任(beginning)、發展中(developing)、有經驗專業(experienced professional)等類型的教師，應賦予不同的專業責任和角色。其中，初任教師應著重知曉(perceive)和察覺(aware)教育情境中相關的人、事和物等變項；而發展中教師則扮演同儕(colleague)，宜注重察覺相關變項的互動，負起創造專業性的責任；至於有經驗的專業教師則是倡導者(advocate)，應關注於激勵學習者以及教育政策脈動。

二、教師專業增能課程相關研究

檢視國內有關教師專業發展增能課程需求性之研究，大都是以縣市教師為調

查對象，諸如陳俐君（2006）調查臺北縣國民小學教師之專業發展需求性、吳秋芬（2008）調查基隆市國小教師之專業發展內容之需求性、蔡寶桂與林梓鈴（2013）探究新竹縣教師在課程教學研習上的現況與需求情形。

其中，蔡寶桂與林梓鈴（2013）之研究與本研究同屬新竹縣，該研究乃是以線上問卷普查方式為之，藉以了解新竹縣教師在課程教學研習上的現況與需求情形，而其研究發現：（一）非專長教師研習需求與專長教師有別；（二）創新教學教法、有效教學策略和閱讀融入領域教學之需求性高於其他研習主題；（三）講座模式研習需求性排序為前三名，而實地參訪、工作坊和操作或體驗課程之需求性則都較低。

參、研究設計與實施

一、研究對象

本研究正式問卷施測採線上方式為之，並以新竹縣全體中小學教師為施測對象，而於扣除答題不完全及未參與線上問卷填寫者後，本研究共計回收 874 份有效問卷。

二、研究工具

（一）內容與架構

本研究主要是參考專業發展相關文獻及教育部高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準（2016年版）作為本研究之問卷向度名稱與架構，同時，也參酌國內外有關教師關注、教學信念等相關文獻，藉以編修成「新竹縣教師專業發展支持系統增能課程調查問卷」。問卷包括兩部分：第一部分為基本資料：類別、職務、最高學歷、教學年資、學校名稱；第二部分則包括教師自我評估以及專業增能課程，其中，教師自我評估共計 21 題，包括教師關注 16 題，以及教學信念 5 題；而專業增能課程則共計 41 題，包括「教育發展與信念」（1-6 題）、「課程設計與教學」（7-20 題）、「班級經營與輔導」（21-30 題）及「專業精進與責任」（31-41 題）等四個分量表。

（二）填答與計分

本量表之填答，乃是請教師逐題閱讀各題幹後，再思考自己的表現或想法，並於各題幹右側之七個選項中，勾選出最符合自己情況的答案。量表採七點量表計分：1. 教師關注從「非常符合」至「非常不符合」，分別以 7、6、5、4、3、2、

1 分計算；2. 教學信念從「非常同意」至「非常不同意」，分別以 7、6、5、4、3、2、1 分計算；3. 專業增能課程需求程度，亦以 7、6、5、4、3、2、1 分計算。分數愈高者，表示教師之需求度愈高；反之則愈低。

(三) 鑑別度與信效度分析

本研究之問卷以決斷值 (Critical Ratio, CR) 考驗了解各題之鑑別度，分析發現教師專業增能課程 41 題的決斷值介於 17.06 ~ 37.82；而教師關注的 16 題的決斷值介於 4.02 ~ 34.99；教學信念的 5 題的決斷值介於 13.80 ~ 22.87，都達統計上的顯著差異，且都超過習慣之 3.5 標準，顯示各題項具有不錯的鑑別度。

因素分析上，教師專業增能課程分量表採主成分分析，量表共四個因素：因素一為「教育發展與信念」，特徵值為 4.19，因素負荷量介於 .80 ~ .86、解釋變異為 69.87%；因素二為「課程設計與教學」，特徵值為 9.11，因素負荷量介於 .65 ~ .89、解釋變異為 65.04%；因素三為「班級經營與輔導」，特徵值為 6.98，因素負荷量介於 .54 ~ .91、解釋變異為 69.84%；因素四為「專業精進與責任」，特徵值為 7.32，因素負荷量介於 .71 ~ .87、解釋變異為 66.53%。

而在效度分析上，專業增能課程量表各向度及總量表的 Cronbach's α 係數分別是：「教育發展與信念」為 .91、「課程設計與教學」為 .96、「班級經營與輔導」為 .95、「專業精進與責任」為 .94、總量表為 .98；而在教師關注量表各向度及總量表的 Cronbach's α 係數分別是：「自我關注」為 .93、「教學關注」為 .93、「學習關注」為 .84、總量表為 .96；皆達吳明隆 (2005) 所提 α 係數須在 .7 以上的標準，顯示量表具有不錯的信度。

三、實施程序

(一) 問卷初稿編製

本研究於 2018 年 1 月至 8 月進行教師專業發展、教師關注、教學信念等相關文獻蒐集，據以作為編製問卷之參考。

(二) 正式問卷施測

本研究於 2018 年 5 月進行問卷線上施測，問卷施測對象為全體新竹縣中小學教師。

(三) 資料分析

本研究於 2018 年 7 月將所回收之問卷進行整理與分析。回收之問卷先進行問卷檢視，並刪除不適用之問卷，其後再進行有效問卷資料之分析，並以 IBM SPSS 17.0 for Windows 進行統計分析。

四、資料處理與分析

資料分析包括：(一)以平均數、標準差分析教師專業增能課程之需求性狀況；(二)以單因子重複量數 F 考驗進行分析，並採取 LSD (Fisher's least significant difference) 法進行事後比較，比較教師專業增能課程需求性各向度之得分平均數高低。

另外，為分析教師關注在教師專業增能課程上知覺的差異，本研究乃採用非階層式集群分析法 (non-hierarchical method)，透過 SPSS 中的 K 平均數集群分析法 (K-Means) 進行分類，將教師關注得分之個體設定分成三組，藉以了解各分群之特性，再以區別分析探究分組之正確性。

肆、研究結果與分析

一、教師專業增能課程需求程度現況

(一)各面向需求程度現況

從表 1 中發現，受試者在「需求程度」各面向的平均數介於 4.07 ~ 4.68 之間，得分大小依序為「班級經營與輔導」、「教育發展與信念」、「課程設計與教學」和「專業精進與責任」。綜合觀之，各面向得分之平均數在 4.5 分以上，可見教師專業增能課程需求程度，已達中高度需要之程度。

本研究以單因子重複量數 F 考驗進行分析發現，四面向專業增能課程需求程度已達統計上的顯著差異 ($F = 390.97, p < .001$)。進一步進行事後比較可知，「班級經營與輔導」得分最高，而「教育發展與信念」與「課程設計與教學」同列第二高，得分最低者為「專業精進與責任」。

表1
教師專業增能課程需求程度各面向分析

| 面向 | 平均數 | 標準差 | F 考驗 | 事後比較 |
|-------------|------|-----|--------------------|------------|
| (1) 教育發展與信念 | 4.60 | .80 | $F = 390.97^{***}$ | (1) > (4) |
| (2) 課程設計與教學 | 4.59 | .72 | | (2) > (4) |
| (3) 班級經營與輔導 | 4.68 | .79 | | (3) > (1), |
| (4) 專業精進與責任 | 4.07 | .81 | | (2), (4) |

*** $p < .001$.

(二)各題項需求程度現況

從表 2 可知，受試者對於專業增能課程各題項之「需求程度」皆已達中高度需要之程度，且其得分介於 3.87 分～5.04 分，其中，在 41 題需求程度得分較高的前十名依序為：「有效教學」5.04 分、「差異化教學」4.91 分、「班級經營」4.89 分、「教室衝突處理」4.88 分、「活化教學」4.87 分、「班級常規管理」4.86 分、「有效學習策略」4.85 分、「親師生溝通」4.84 分、「學生適性化輔導」4.81 分、「認識與教師相關教育法規」4.81 分，而此題項有一半屬「班級經營與輔導」之向度。

此外，在 41 題需求程度得分較低的後十名依序為：「專業成長計畫」4.07 分、「學校公共關係」4.06 分、「戲劇教學法」4.04 分、「學校日（家長日）實務」4.01 分、「課程評鑑」3.97 分、「正向教學視導」3.95 分、「公開授課與專業回饋」3.93 分、「教學檔案製作與分享」3.89 分、「教學行動研究」3.88 分、「認知教練視導」3.87 分，而此題項有一半以上（七題）屬「專業精進與責任」之向度。

表 2

教師專業增能課程需求程度各題項分析

| 面向 | 題 項 | 平均數 | 標準差 | 面向內排序 | 整體排序 |
|---------------------|-----------------|------|------|-------|------|
| 教育 發展 與 信念 | 1. 認識國家重大教育政策 | 4.62 | 1.00 | 4 | 20 |
| | 2. 認識與教師相關教育法規 | 4.81 | .93 | 1 | 9 |
| | 3. 教育時事分析 | 4.64 | .89 | 3 | 19 |
| | 4. 新世代教師圖像 | 4.44 | .97 | 5 | 25 |
| | 5. 認識當代教育趨勢 | 4.67 | .90 | 2 | 16 |
| | 6. 國教課程綱要解析 | 4.44 | 1.00 | 5 | 26 |
| 課程 設計 與 教學 | 7. 有效教學 | 5.04 | .88 | 1 | 1 |
| | 8. 差異化教學 | 4.91 | .90 | 2 | 2 |
| | 9. 活化教學 | 4.87 | .93 | 3 | 5 |
| | 10. 戲劇教學法 | 4.04 | .90 | 13 | 34 |
| | 11. 回應學生文化背景的教學 | 4.49 | .88 | 11 | 24 |
| | 12. 教學媒材應用 | 4.65 | .86 | 8 | 18 |
| | 13. 多元教學資源應用 | 4.73 | .86 | 5 | 13 |
| | 14. 多元評量 | 4.66 | .89 | 7 | 17 |
| | 15. 適性化評量 | 4.72 | .89 | 6 | 14 |

| 面向 | 題 項 | 平均數 | 標準差 | 面向內排序 | 整體排序 |
|---------------------|----------------|------|------|-------|------|
| 課程 設計 與 教學 | 16. 學生學習成果分析 | 4.61 | .86 | 9 | 21 |
| | 17. 有效學習策略 | 4.85 | .86 | 4 | 7 |
| | 18. 課程統整 | 4.59 | .91 | 10 | 22 |
| | 19. 課程評鑑 | 3.97 | 1.04 | 14 | 36 |
| | 20. 課程領導 | 4.09 | .96 | 12 | 31 |
| 班級 經營 與 輔導 | 21. 學校日(家長日)實務 | 4.01 | .94 | 10 | 35 |
| | 22. 班級常規管理 | 4.86 | .97 | 3 | 6 |
| | 23. 教室衝突處理 | 4.88 | .94 | 2 | 4 |
| | 24. 班級自治組織 | 4.34 | .97 | 9 | 27 |
| | 25. 親師生溝通 | 4.84 | .94 | 4 | 8 |
| | 26. 正向管教 | 4.75 | .95 | 7 | 12 |
| | 27. 學生適性化輔導 | 4.81 | .90 | 5 | 9 |
| | 28. 學習情境營造 | 4.68 | .91 | 8 | 15 |
| | 29. 班級經營 | 4.89 | .95 | 1 | 3 |
| | 30. 學生諮商輔導 | 4.76 | .94 | 6 | 11 |
| 專業 精進 與 責任 | 31. 公開授課與專業回饋 | 3.93 | 1.06 | 8 | 38 |
| | 32. 教學檔案製作與分享 | 3.89 | 1.03 | 10 | 39 |
| | 33. 專業成長計畫 | 4.07 | .98 | 5 | 32 |
| | 34. 溝通與對話技巧 | 4.55 | .95 | 1 | 23 |
| | 35. 教師專業學習社群 | 4.21 | .95 | 3 | 29 |
| | 36. 教學行動研究 | 3.88 | .99 | 9 | 40 |
| | 37. 教師教學輔導 | 4.24 | .91 | 2 | 28 |
| | 38. 教師領導 | 4.09 | .92 | 4 | 30 |
| | 39. 認知教練視導 | 3.87 | .98 | 11 | 41 |
| | 40. 正向教學視導 | 3.95 | 1.03 | 7 | 37 |
| | 41. 學校公共關係 | 4.06 | .99 | 6 | 33 |

二、不同背景變項教師之專業增能課程需求程度比較分析

本研究以 K 平均數集群分析法進行分類，將教師關注得分之個體設定分成三組，藉以了解各分群之特性，從表 3 可知，本研究將所有樣本數分為三群，叢集一共計 105 個樣本，叢集二共計 407 個樣本，叢集三共計 355 個樣本，總計 867 個樣本，詳如表 4。

表3
教師關注集群分析結果摘要

| | 集群 | | | F |
|------|------|------|------|------------|
| | 一 | 二 | 三 | |
| 自我關注 | 4.08 | 2.89 | 1.67 | 1335.58*** |
| 教學關注 | 4.14 | 3.01 | 1.81 | 1350.34*** |
| 學習關注 | 4.29 | 3.46 | 2.69 | 534.77*** |

*** $p < .001$.

表4
教師關注區別分析結果摘要

| 教師關注 | 實際分類樣本 | 區別預測結果分類 | | |
|---------------|--------|------------------|--------------|--------------|
| | | 高度教師關注 | 中度教師關注 | 低度教師關注 |
| 高度教師關注 | 289 | 105 100% | 0 0% | 0 0% |
| 中度教師關注 | 289 | 0 0% | 405 98.8% | 5 1.2% |
| 低度教師關注 | 289 | 0 0% | 2 0.6% | 350 99.4% |
| 總預測正確率 =99.2% | | Press'Q=1692.25* | | |

其次，再透過區別分析加以驗證分群的正確性，而從表 4 可知，原始為第一組的觀察值，分類到第一組有 105 個，正確率為 100%；原始為第二組的觀察值，分類到第二組有 405 個，正確率為 98.8%；原始為第三組的觀察值，分類到第三組有 350 個，正確率為 99.2%，整體來看，原始觀察值已有 99.8% 被正確分類，其區別力甚佳，就分類結果的顯著性檢定而言，Press' Q = 1692.25*，已達 .05 顯著水準，可見以三個預測變項來區分樣本顯著高於隨機分類結果。準此而言，本研究將自我關注、教學關注與學習關注上得分在三大集群得分的高低加以分類

與命名：集群一為高度教師關注、集群二為中度教師關注、集群三為低度教師關注，詳如表 4。

此外，本研究也根據教學信念相關概念，編製五道題目，以分析新竹縣教師不同教學信念的狀況，準此，本研究將反向題計分轉變後，再將教學信念各題得分加總後，並以總分前 33% 為高分組，稱為高度教學信念；後 33% 為低分組，稱為低度教學信念；其餘則為中分組，稱為中度教學信念。

(一)「教育發展與信念」專業增能課程之「需求程度」差異分析

表 5 乃是不同背景變項（包括教師關注、教學信念、學等類別、職務、學歷、教學年資、地區）之新竹縣教師，其對「教育發展與信念」專業增能課程之「需求程度」比較分析。

表5
不同背景變項在「教育發展與信念」專業增能課程之「需求程度」差異分析

| 背景變項 | 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 |
|------|------------|-----|------|-----|
| 教師關注 | 1. 高度教師關注 | 105 | 4.58 | .79 |
| | 2. 中度教師關注 | 405 | 4.65 | .79 |
| | 3. 低度教師關注 | 348 | 4.59 | .80 |
| 教學信念 | 1. 高度教學信念 | 330 | 4.65 | .83 |
| | 2. 中度教學信念 | 334 | 4.62 | .80 |
| | 3. 低度教學信念 | 201 | 4.49 | .74 |
| 學等類別 | 1. 國小 | 629 | 4.60 | .80 |
| | 2. 國中 | 223 | 4.61 | .77 |
| | 3. 高中職 | 13 | 4.60 | .99 |
| 職務 | 1. 主任 | 96 | 4.56 | .80 |
| | 2. 組長 | 143 | 4.52 | .83 |
| | 3. 導師 | 448 | 4.63 | .77 |
| | 4. 專(科)任教師 | 177 | 4.62 | .84 |
| 學歷 | 1. 大學(含專科) | 382 | 4.59 | .79 |
| | 2. 碩士(含以上) | 482 | 4.62 | .81 |
| 教學年資 | 1. 3 年以下 | 77 | 4.59 | .75 |
| | 2. 4-7 年 | 102 | 4.62 | .77 |
| | 3. 8-20 年 | 473 | 4.61 | .81 |
| | 4. 21 年以上 | 202 | 4.57 | .80 |
| 地區別 | 1. 東一區 | 77 | 4.68 | .79 |
| | 2. 東二區 | 144 | 4.65 | .80 |
| | 3. 東三區 | 128 | 4.54 | .76 |
| | 4. 西一區 | 182 | 4.52 | .78 |
| | 5. 西二區 | 274 | 4.60 | .82 |
| | 6. 中區 | 60 | 4.80 | .78 |

1. 不同教師關注

新竹縣中小學教師對「教育發展與信念」專業增能課程之「需求程度」，以具中度教師關注之教師得分最高（4.65分），其次依序為低度教師關注教師（4.59分）、高度教師關注教師（4.58分），不過，後兩者之得分差異並不大。

2. 不同教學信念

新竹縣中小學教師對「教育發展與信念」專業增能課程之「需求程度」，以具高度教學信念之教師得分最高（4.65分），其次依序為中度教學信念教師（4.62分）、低度教學信念教師（4.49分）。

3. 不同學等類別

新竹縣中小學教師對「教育發展與信念」專業增能課程之「需求程度」，以國中教師得分最高（4.61分），其次為國小教師（4.60分）與高中職教師（4.60分）。

4. 不同職務

新竹縣中小學教師對「教育發展與信念」專業增能課程之「需求程度」，以導師得分最高（4.63分），其次依序為專（科）任教師（4.62分）、主任（4.56分）、組長（4.52分）。

5. 不同學歷

新竹縣中小學教師對「教育發展與信念」專業增能課程之「需求程度」，以碩士（含以上）得分最高（4.62分），其次為大學（含專科）（4.59分）。

6. 不同教學年資

新竹縣中小學教師對「教育發展與信念」專業增能課程之「需求程度」，以教學年資 4-7 年之教師得分最高（4.62分），其次依序為 8-20 年教師（4.61分）、3 年以下教師（4.59分）、21 年以上教師（4.57分）。

7. 不同地區

新竹縣中小學教師對「教育發展與信念」專業增能課程之「需求程度」，以中區之教師得分最高（4.80分），其次依序為東一區教師（4.68分）、東二區教師（4.65分）、西二區教師（4.60分）、東三區教師（4.54分）、西一區教師（4.52分）。

(二)「課程設計與教學」專業增能課程之「需求程度」差異分析

表 6 乃是不同背景變項之新竹縣教師，其對「課程設計與教學」專業增能課程之「需求程度」比較分析。

表6

不同背景變項在「課程設計與教學」專業增能課程之「需求程度」差異分析

| 背景變項 | 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 |
|------|------------|-----|------|-----|
| 教師關注 | 1. 高度教師關注 | 105 | 4.58 | .70 |
| | 2. 中度教師關注 | 405 | 4.59 | .72 |
| | 3. 低度教師關注 | 348 | 4.59 | .73 |
| 教學信念 | 1. 高度教學信念 | 330 | 4.67 | .73 |
| | 2. 中度教學信念 | 334 | 4.56 | .72 |
| | 3. 低度教學信念 | 201 | 4.50 | .69 |
| 學等類別 | 1. 國小 | 629 | 4.59 | .72 |
| | 2. 國中 | 223 | 4.58 | .72 |
| | 3. 高中職 | 13 | 4.71 | .86 |
| 職務 | 1. 主任 | 96 | 4.60 | .73 |
| | 2. 組長 | 143 | 4.54 | .75 |
| | 3. 導師 | 448 | 4.58 | .70 |
| | 4. 專(科)任教師 | 177 | 4.62 | .75 |
| 學歷 | 1. 大學(含專科) | 382 | 4.59 | .70 |
| | 2. 碩士(含以上) | 482 | 4.58 | .74 |
| 教學年資 | 1. 3年以下 | 77 | 4.56 | .65 |
| | 2. 4-7年 | 102 | 4.56 | .71 |
| | 3. 8-20年 | 473 | 4.58 | .73 |
| | 4. 21年以上 | 202 | 4.62 | .73 |
| 地區別 | 1. 東一區 | 77 | 4.60 | .71 |
| | 2. 東二區 | 144 | 4.50 | .73 |
| | 3. 東三區 | 128 | 4.53 | .68 |
| | 4. 西一區 | 182 | 4.52 | .70 |
| | 5. 西二區 | 274 | 4.66 | .74 |
| | 6. 中區 | 60 | 4.77 | .73 |

1. 不同教師關注

新竹縣中小學教師對「課程設計與教學」專業增能課程之「需求程度」，以具中度教師關注之教師得分(4.59分)與低度教師關注教師(4.59分)最高，其次為高度教師關注教師(4.58分)，不過，三者之得分差異並不大。

2. 不同教學信念

新竹縣中小學教師對「課程設計與教學」專業增能課程之「需求程度」，以具高度教學信念之教師得分最高（4.67分），其次依序為中度教學信念教師（4.56分）、低度教學信念教師（4.50分）。

3. 不同學等類別

新竹縣中小學教師對「課程設計與教學」專業增能課程之「需求程度」，以高中職教師得分最高（4.71分），其次依序為國小教師（4.59分）、國中教師得分（4.58分）。

4. 不同職務

新竹縣中小學教師對「課程設計與教學」專業增能課程之「需求程度」，以專（科）任教師得分最高（4.62分），其次依序為主任（4.60分）、導師（4.58分）、組長（4.54分）。

5. 不同學歷

新竹縣中小學教師對「課程設計與教學」專業增能課程之「需求程度」，以大學（含專科）得分最高（4.59分），其次為碩士（含以上）（4.58分），然兩者得分間之差異不大。

6. 不同教學年資

新竹縣中小學教師對「課程設計與教學」專業增能課程之「需求程度」，以教學年資 21 年以上教師得分最高（4.62分），其次為 8-20 年教師（4.58分），而 3 年以下教師（4.56分）、4-7 年之教師得分最低（4.56分）。

7. 不同地區

新竹縣中小學教師對「課程設計與教學」專業增能課程之「需求程度」，以中區之教師得分最高（4.77分），其次依序為西二區教師（4.66分）、東一區教師（4.60分）、東三區教師（4.53分）、西一區教師（4.52分），而東二區教師（4.50分）得分最低。

（三）「班級經營與輔導」專業增能課程之「需求程度」差異分析

表 7 乃是不同背景變項之新竹縣教師，其對「班級經營與輔導」專業增能課程之「需求程度」比較分析。

表7

不同背景變項在「班級經營與輔導」專業增能課程之「需求程度」差異分析

| 背景變項 | 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 |
|------|------------|-----|------|-----|
| 教師關注 | 1. 高度教師關注 | 105 | 4.66 | .39 |
| | 2. 中度教師關注 | 405 | 3.59 | .39 |
| | 3. 低度教師關注 | 348 | 3.56 | .43 |
| 教學信念 | 1. 高度教學信念 | 330 | 4.75 | .80 |
| | 2. 中度教學信念 | 334 | 4.67 | .79 |
| | 3. 低度教學信念 | 201 | 4.59 | .78 |
| 學等類別 | 1. 國小 | 629 | 4.69 | .78 |
| | 2. 國中 | 223 | 4.66 | .81 |
| | 3. 高中職 | 13 | 4.87 | .93 |
| 職務 | 1. 主任 | 96 | 4.71 | .79 |
| | 2. 組長 | 143 | 4.59 | .77 |
| | 3. 導師 | 448 | 4.70 | .79 |
| | 4. 專(科)任教師 | 177 | 4.70 | .83 |
| 學歷 | 1. 大學(含專科) | 382 | 4.68 | .76 |
| | 2. 碩士(含以上) | 482 | 4.69 | .82 |
| 教學年資 | 1. 3年以下 | 77 | 4.61 | .78 |
| | 2. 4-7年 | 102 | 4.67 | .76 |
| | 3. 8-20年 | 473 | 4.66 | .80 |
| | 4. 21年以上 | 202 | 4.76 | .79 |
| 地區別 | 1. 東一區 | 77 | 4.69 | .79 |
| | 2. 東二區 | 144 | 4.62 | .79 |
| | 3. 東三區 | 128 | 4.61 | .78 |
| | 4. 西一區 | 182 | 4.59 | .78 |
| | 5. 西二區 | 274 | 4.75 | .81 |
| | 6. 中區 | 60 | 4.94 | .73 |

1. 不同教師關注

新竹縣中小學教師對「班級經營與輔導」專業增能課程之「需求程度」，以具高度教師關注教師得分最高(4.66分)，其次依序為中度教師關注之教師(3.59分)、低度教師關注教師(3.56分)，不過，後兩者之得分差異並不大。

2. 不同教學信念

新竹縣中小學教師對「班級經營與輔導」專業增能課程之「需求程度」，以具高度教學信念之教師得分最高（4.75分），其次依序為中度教學信念教師（4.67分）、低度教學信念教師（4.59分）。

3. 不同學等類別

新竹縣中小學教師對「班級經營與輔導」專業增能課程之「需求程度」，以高中職教師（4.87分）得分最高，其次為國小教師（4.69分），而國中教師（4.66分）得分最低。

4. 不同職務

新竹縣中小學教師對「班級經營與輔導」專業增能課程之「需求程度」，以主任（4.71分）得分最高，其次依序為專（科）任教師（4.70分）、導師（4.70分），而組長（4.59分）得分最低。

5. 不同學歷

新竹縣中小學教師對「班級經營與輔導」專業增能課程之「需求程度」，以碩士（含以上）得分最高（4.69分），其次為大學（含專科）（4.68分）。

6. 不同教學年資

新竹縣中小學教師對「班級經營與輔導」專業增能課程之「需求程度」，以教學年資 21 年以上教師得分最高（4.76分），其次依序為 4-7 年之教師（4.67分）、8-20 年教師（4.66分）、3 年以下教師（4.61分）。

7. 不同地區

新竹縣中小學教師對「班級經營與輔導」專業增能課程之「需求程度」，以中區之教師得分最高（4.94分），其次依序為西二區教師（4.75分）、東一區教師（4.69分）、東二區教師（4.62分）、東三區教師（4.61分）、西一區教師（4.59分）。

（四）「專業精進與責任」專業增能課程之「需求程度」差異分析

表 8 乃是不同背景變項之新竹縣教師，其對「專業精進與責任」專業增能課程之「需求程度」比較分析。

表8

不同背景變項在「專業精進與責任」專業增能課程之「需求程度」差異分析

| 背景變項 | 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 |
|------|------------|-----|------|-----|
| 教師關注 | 1. 高度教師關注 | 105 | 4.07 | .83 |
| | 2. 中度教師關注 | 405 | 4.07 | .84 |
| | 3. 低度教師關注 | 348 | 4.07 | .78 |
| 教學信念 | 1. 高度教學信念 | 330 | 4.17 | .83 |
| | 2. 中度教學信念 | 334 | 4.02 | .81 |
| | 3. 低度教學信念 | 201 | 3.97 | .79 |
| 學等類別 | 1. 國小 | 629 | 4.07 | .80 |
| | 2. 國中 | 223 | 4.05 | .82 |
| | 3. 高中職 | 13 | 4.24 | .82 |
| 職務 | 1. 主任 | 96 | 4.18 | .73 |
| | 2. 組長 | 143 | 3.94 | .73 |
| | 3. 導師 | 448 | 4.09 | .84 |
| | 4. 專(科)任教師 | 177 | 4.06 | .83 |
| 學歷 | 1. 大學(含專科) | 382 | 4.09 | .75 |
| | 2. 碩士(含以上) | 482 | 4.05 | .85 |
| 教學年資 | 1. 3年以下 | 77 | 4.07 | .71 |
| | 2. 4-7年 | 102 | 3.95 | .83 |
| | 3. 8-20年 | 473 | 4.05 | .83 |
| | 4. 21年以上 | 202 | 4.16 | .76 |
| 地區別 | 1. 東一區 | 77 | 4.14 | .78 |
| | 2. 東二區 | 144 | 4.02 | .75 |
| | 3. 東三區 | 128 | 4.03 | .76 |
| | 4. 西一區 | 182 | 4.01 | .77 |
| | 5. 西二區 | 274 | 4.12 | .89 |
| | 6. 中區 | 60 | 4.14 | .77 |

1. 不同教師關注

新竹縣中小學教師對「專業精進與責任」專業增能課程之「需求程度」，具高度教師關注教師(4.07分)、中度教師關注之教師(4.07分)以及低度教師關注教師(4.07分)三者得分皆相同。

2. 不同教學信念

新竹縣中小學教師對「專業精進與責任」專業增能課程之「需求程度」，以具高度教學信念之教師得分最高（4.17分），其次依序為中度教學信念教師（4.02分）、低度教學信念教師（3.97分）。

3. 不同學等類別

新竹縣中小學教師對「專業精進與責任」專業增能課程之「需求程度」，以高中職教師得分最高（4.24分），其次依序為國小教師（4.07分）、國中教師得分最低（4.05分）。

4. 不同職務

新竹縣中小學教師對「專業精進與責任」專業增能課程之「需求程度」，以主任得分最高（4.18分），其次依序為導師（4.09分）、專（科）任教師（4.06分）、組長（3.94分）。

5. 不同學歷

新竹縣中小學教師對「專業精進與責任」專業增能課程之「需求程度」，以大學（含專科）得分最高（4.09分），其次為碩士（含以上）得分較低（4.05分）。

6. 不同教學年資

新竹縣中小學教師對「專業精進與責任」專業增能課程之「需求程度」，以教學年資 21 年以上教師得分最高（4.16分），其次依序為 3 年以下教師（4.07分）、8-20 年教師（4.05分）、4-7 年之教師（3.95分）。

7. 不同地區

新竹縣中小學教師對「專業精進與責任」專業增能課程之「需求程度」，以中區之教師（4.14分）與東一區教師（4.14分）得分最高，其次依序為西二區教師（4.12分）、東三區教師（4.03分）、東二區教師（4.02分）、西一區教師（4.01分）。

三、討論

本研究發現，新竹縣教師認為教師專業增能課程各向度中，以班級經營與輔導的需求性最高；而專業精進與責任之需求性則最低。此外，就個別課程而言，需求性較高的前十種課程中，有五門屬班級經營與輔導、四門屬課程設計與教學、一門為教育發展與信念。顯見班級經營與輔導、課程設計與教學都是較符合新竹縣教師需求的專業增能課程，也應是未來新竹縣辦理教師增能活動相當重要的內容。

此等概念與相關研究發現是類似的，認為教師專業發展活動的辦理應強調學習者需求（陳文彥，2014；Guskey & Huberman, 1995; NSDC, 2009; Schuh, 2004）與學習者中心（陳文彥，2014；Schuh, 2004）；再者，班級經營是教學成功的先決條件（簡紅珠，1996），且有效教學應該是「先管後教」。另外，於針對全美各年級教師之研究也發現，教師對班級經營培訓與支持具高度之需求性（Coalition for Psychology in Schools and Education, 2006）。所以，新竹縣教師對班級經營與輔導增能課程需求性較高，就不難理解了。不過，雖然班級經營非常重要，然若教師能如同 Kounin（1977）所言，以有效教學來經營班級，其效果就更佳，也就是說，能激發學生學習的有效教學應該也是教師專業增能相當重要的項目，而此則和蔡寶桂與林梓鈴（2013）之研究發現有點相似，也更足以說明課程設計與教學為何是新竹縣教師第二大需求的專業增能課程。

本研究也發現，不同背景變項之新竹縣教師，其對教師專業增能課程的需求性是有些不同的（詳如表9）。其中，在課程設計與教學、班級經營與輔導以及專業精進與責任等專業增能課程上，都是具高度教學信念、高中職教師、高教學年資以及中區新竹縣教師認為較需要的內容；而低年資之新竹縣教師則對教育發展與信念專業增能課程較感需要；另外，導師對教育發展與信念、專（科）任教師對課程設計與教學、主任對班級經營與輔導以及專業精進與責任等專業課程，則較感需求。顯示不同教師關注、教學信念、學等類別、職務、學歷、教學年資、地區之新竹縣教師，對教師專業增能課程的需求性是不一的。

表9
不同背景變項教師對教師專業增能課程「高需求性」彙整

| 變項 | 課程 | 教育發展與信念 | 課程設計與教學 | 班級經營與輔導 | 專業精進與責任 |
|------|----|---------|---------|---------|---------|
| 教師關注 | | 中度教師關注 | 中度教師關注 | 高度教師關注 | 高度教師關注 |
| 教學信念 | | 高度教學信念 | 高度教學信念 | 高度教學信念 | 高度教學信念 |
| 學等類別 | | 國中教師 | 高中職教師 | 高中職教師 | 高中職教師 |
| 職務 | | 導師 | 專(科)任教師 | 主任 | 主任 |
| 學歷 | | 碩士(含以上) | 大學(含專科) | 碩士(含以上) | 大學(含專科) |
| 教學年資 | | 4-7年 | 21年以上 | 21年以上 | 21年以上 |
| 地區 | | 中區 | 中區 | 中區 | 中區 |

表 10 乃是將表 5 至表 8 之平均得分轉化為等第之順序，而針對表 10 之教師教學年資與增能課程交叉檢核後發現，3 年以下教師專業增能課程優先以專業精

進與責任之增能為主；4-7 年教師以教育發展與信念、班級經營與輔導為優先；8-20 年以教育發展與信念、課程設計與教學為優先；21 年以上則以課程設計與教學、班級經營與輔導、專業精進與責任為優先。

表10
不同教學年資教師對在各類教師專業增能課程「需求性」高低程度彙整

| 年資 \ 課程 | 教育發展與信念 | 課程設計與教學 | 班級經營與輔導 | 專業精進與責任 |
|---------|---------|---------|---------|---------|
| 3 年以下 | 3 | 3 | 4 | 2 |
| 4-7 年 | 1 | 3 | 2 | 4 |
| 8-20 年 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 21 年以上 | 4 | 1 | 1 | 1 |

註：需求性高低依序為 1、2、3、4。

表 11 乃是將表 5 至表 8 之平均得分轉化為等第之順序，而針對表 11 之教師服務地區與增能課程交叉檢核後發現，東一區教師專業增能課程優先以教育發展與信念、專業精進與責任之增能為主；東二區教師以教育發展與信念、班級經營與輔導為優先；東三區教師以課程設計與教學、專業精進與責任為優先；西一區教師以課程設計與教學為優先；西二區教師以課程設計與教學、班級經營與輔導為優先；中區教師則對四項專業增能課程都是相當需要的。

表11
不同地區教師在各類教師專業增能課程「需求性」高低程度彙整

| 地區 \ 課程 | 教育發展與信念 | 課程設計與教學 | 班級經營與輔導 | 專業精進與責任 |
|---------|---------|---------|---------|---------|
| 東一區 | 2 | 3 | 3 | 1 |
| 東二區 | 3 | 6 | 4 | 5 |
| 東三區 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| 西一區 | 6 | 5 | 6 | 6 |
| 西二區 | 4 | 2 | 2 | 3 |
| 中區 | 1 | 1 | 1 | 1 |

註：需求性高低依序為 1、2、3、4、5、6。

此外，為進一步了解不同教師關注與教學信念雙內在因素影響下的教師，其對教師專業增能課程之需求程度，本研究也將教師關注三層面與教學關注三層面進行交互分類成九個組別，分別為高關注高信念、高關注中信念、高關注低

信念、中關注高信念、中關注中信念、中關注低信念、低關注高信念、低關注中信念、低關注低信念等(詳如表 12)。從表 12 可發現，高關注低信念、中關注低信念、低關注低信念的教師，對四類專業增能課程的需求度都蠻高的；高關注高信念、中關注中信念的教師僅對教育發展與信念的需求度較高；低關注中信念的教師則對課程設計與教學、班級經營與輔導的需求性較高。而此等發現均可作為未來新竹縣、國民教育輔導團或學校辦理教師專業增能課程之具體參考。

表12
不同教師關注與信念之教師在各類教師專業增能課程「需求性」高低程度彙整

| 課程 教師關注與信念 | 教育發展與信念 | 課程設計與教學 | 班級經營與輔導 | 專業精進與責任 |
|---------------|----------|----------|----------|----------|
| 高關注高信念 | 3 (4.63) | 8 (4.44) | 7 (4.52) | 9 (3.80) |
| 高關注中信念 | 9 (4.45) | 9 (4.40) | 9 (4.47) | 7 (3.97) |
| 高關注低信念 | 3 (4.63) | 1 (4.76) | 1 (4.83) | 1 (4.26) |
| 中關注高信念 | 7 (4.51) | 7 (4.48) | 8 (4.48) | 8 (3.91) |
| 中關注中信念 | 1 (4.68) | 5 (4.56) | 5 (4.69) | 4 (4.05) |
| 中關注低信念 | 2 (4.67) | 3 (4.65) | 3 (4.72) | 3 (4.14) |
| 低關注高信念 | 8 (4.46) | 6 (4.52) | 6 (4.64) | 5 (4.03) |
| 低關注中信念 | 6 (4.60) | 4 (4.61) | 4 (4.70) | 6 (4.01) |
| 低關注低信念 | 3 (4.63) | 2 (4.66) | 2 (4.79) | 2 (4.21) |

註：(1) 需求性高低依序為 1、2、3、4、5、6、7、8、9；(2) 表中數據代表需求高低，而括符內則數據則為平均數。

整體而言，新竹縣教師對專業增能課程之需求性因個別背景變項不同有所差異之結果，其實和 Guskey 與 Huberman (1995) 之發現類似，認為教師專業成長方案應符合教師需求與關注，以及讓教師體認到專業學習與教師專業職責的關聯，他們才能體會教師專業成長必要性；也驗證 Chval 等人 (2008) 的觀點，即有效的教師專業發展應兼顧教師個人背景、經驗、信念和需求；更呼應陳木金、邱馨儀與陳宏彰 (2006) 之看法，即不同教學年資之教師，其專業發展課程關注點是不同的。值得說明的是，當前有關教學信念與專業發展的研究都只發現其間具相關性 (如邱麗芬, 2009)，並未針對不同教學信念對教師增能課程需求性之調查，而本研究所發現之高度教學信念比中度、低度教學信念者，其在各類教師專業增能課程上有較高的需求性，而此或許是因為具高度教學信念之教師，更強調學生中心的觀點，所以願意不斷調整與回應學生學習。然而，當教師關注

又加上教學信念之因素後，其結果卻發現高關注高信念、中關注中信念教師對教育發展與信念的需求度較高；低關注中信念教師則對課程設計與教學、班級經營與輔導的需求性較高，此等結果實有待後續深入研究與分析。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 新竹縣教師對專業增能課程具中高度需要程度

新竹縣教師對「教育發展與信念」、「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」和「專業精進與責任」等專業增能課程的知覺，皆具中高度需求程度，其中，又以「班級經營與輔導」之需求程度較高。此外，新竹縣教師認為在專業增能課程中，需求程度較高的前 10 名課程依序為：「有效教學」、「差異化教學」、「班級經營」、「教室衝突處理」、「活化教學」、「班級常規管理」、「有效學習策略」、「親師生溝通」、「學生適性化輔導」、「認識與教師相關教育法規」。

(二) 不同背景變項之新竹縣教師對專業增能課程具不同的需求

1. 「教育發展與信念」專業增能課程之「需求程度」差異

- (1) 具中度教師關注之新竹縣教師，相較於其他程度教師關注之教師，對「教育發展與信念」專業增能課程有較高的需求性。
- (2) 具高度教學信念之新竹縣教師，相較於其他程度教學信念之教師，對「教育發展與信念」專業增能課程有較高的需求性。
- (3) 新竹縣國中教師，相較於其他學等類別教師，對「教育發展與信念」專業增能課程有較高的需求性。
- (4) 職務為導師之新竹縣教師，相較於其他職務之教師，對「教育發展與信念」專業增能課程有較高的需求性。
- (5) 學歷為碩士以上之新竹縣教師，相較於其他學歷之教師，對「教育發展與信念」專業增能課程有較高的需求性。
- (6) 年資為 4-7 年之新竹縣教師，相較於其他年資之教師，對「教育發展與信念」專業增能課程有較高的需求性。
- (7) 任教於中區之新竹縣教師，相較於其他地區之教師，對「教育發展與信念」專業增能課程有較高的需求性。

2. 「課程設計與教學」專業增能課程之「需求程度」差異

- (1)具中度與低度教師關注之新竹縣教師，相較於其他程度教師關注之教師，對「課程設計與教學」專業增能課程有較高的需求性。
- (2)具高度教學信念之新竹縣教師，相較於其他程度教學信念之教師，對「課程設計與教學」專業增能課程有較高的需求性。
- (3)新竹縣高中職教師，相較於其他學等類別教師，對「課程設計與教學」專業增能課程有較高的需求性。
- (4)職務為專(科)任教師之新竹縣教師，相較於其他職務之教師，對「課程設計與教學」專業增能課程有較高的需求性。
- (5)學歷為大學(含專科)之新竹縣教師，相較於其他學歷之教師，對「課程設計與教學」專業增能課程有較高的需求性。
- (6)年資為21年以上之新竹縣教師，相較於其他年資之教師，對「課程設計與教學」專業增能課程有較高的需求性。
- (7)任教於中區之新竹縣教師，相較於其他地區之教師，對「課程設計與教學」專業增能課程上有較高的需求性。

3.「班級經營與輔導」專業增能課程之「需求程度」差異

- (1)具高度教師關注之新竹縣教師，相較於其他程度教師關注之教師，對「班級經營與輔導」專業增能課程有較高的需求性。
- (2)具高度教學信念之新竹縣教師，相較於其他程度教學信念之教師，對「班級經營與輔導」專業增能課程有較高的需求性。
- (3)新竹縣高中職教師，相較於其他學等類別教師，對「班級經營與輔導」專業增能課程有較高的需求性。
- (4)職務為主任之新竹縣教師，相較於其他職務之教師，對「班級經營與輔導」專業增能課程有較高的需求性。
- (5)學歷為碩士(含以上)之新竹縣教師，相較於其他學歷之教師，對「班級經營與輔導」專業增能課程有較高的需求性。
- (6)年資為21年以上之新竹縣教師，相較於其他年資之教師，對「班級經營與輔導」專業增能課程有較高的需求性。
- (7)任教於中區之新竹縣教師，相較於其他地區之教師，對「班級經營與輔導」專業增能課程有較高的需求性。

4.「專業精進與責任」專業增能課程之「需求程度」差異

- (1)具高度、中度與低度教師關注之新竹縣教師，其對「專業精進與責任」專業增能課程的需求性都是一樣高。

- (2)具高度教學信念之新竹縣教師，相較於其他程度教學信念之教師，對「專業精進與責任」專業增能課程有較高的需求性。
- (3)新竹縣高中職教師，相較於其他學等類別教師，對「專業精進與責任」專業增能課程有較高的需求性。
- (4)職務為主任之新竹縣教師，相較於其他職務之教師，對「專業精進與責任」專業增能課程有較高的需求性。
- (5)學歷為大學（含專科）之新竹縣教師，相較於其他學歷之教師，對「專業精進與責任」專業增能課程有較高的需求性。
- (6)年資為 21 年以上之新竹縣教師，相較於其他年資之教師，對「專業精進與責任」專業增能課程有較高的需求性。
- (7)任教於中區之新竹縣教師，相較於其他地區之教師，對「專業精進與責任」專業增能課程有較高的需求性。

二、建議

(一)辦理教師有效教學相關培訓課程增能研習

本研究發現，新竹縣教師對專業增能課程中，較高需求的前五名課程有三項屬課程設計與教學向度，分別為「有效教學」、「差異化教學」以及「活化教學」，顯見新竹縣教師對教學層面增能的重視與需求相當高，而且最佳的班級經營乃是教學順暢及有效。因而，本研究建議，未來新竹縣於辦理教師專業增能課程之際，理應特別重視有效教學相關主題的課程培訓，並關注學生學習策略或以學生學習為中心，以強化教師教學相關素養之增能與提升。

(二)加強班級經營與輔導相關增能課程之辦理

本研究發現，新竹縣教師對各種專業增能課程的知覺中，以「班級經營與輔導」之需求程度較高，而且對整體增能課程各題項之需求性的前十名中，又有一半屬「班級經營與輔導」相關的題項，顯見新竹縣教師對班級經營與輔導增能課程之高度需求性。準此，本研究建議，未來新竹縣宜針對班級經營與輔導相關主題，諸如「親師生溝通與對話技巧」、「教室衝突處理」、「班級常規管理」、「學生適性化輔導」等，發展各式增能課程，以提升教師班級經營與輔導之效能。

(三)依教學年資與服務地區之差異辦理專業增能活動

本研究發現，不同教師關注、教學信念、學等類別、職務、學歷、教學年資、地區之新竹縣教師，其對教師專業增能課程之需求程度是不同的，其中，不同教學年資與服務地區的差異，其反映於四類專業增能課程的需求性更是不一，實值新竹縣教育處、國民教育輔導團與學校留意。因此，本研究建議，未來

新竹縣各教育單位於辦理各項教師增能活動之前，理應先了解該區或不同教學年資之教師對專業增能課程之需求性，方能辦理出真正符應教師需求的教師專業發展活動。

(四) 考量教學信念與教師關注提供適合增能課程

本研究發現，新竹縣教師具有不同程度的教師關注與教學信念，教師之關注與信念不同，其對教師專業增能課程之需求性也不一，而且考量關注與信念雙因素之影響下，對四類增能課程需求性也不一。準此而論，本研究建議，未來新竹縣理應建構教師關注與教學信念之線上資訊系統，提供教師定期自我評估與檢視教師關注與教學信念狀況，同時也參採本研究在九組教師關注與教學信念上不同增能課程之發現，作為新竹縣、國民教育輔導團或學校辦理教師增能課程之依據，以及教師參與增能課程之參考。

(五) 持續進行專業增能課程相關議題之研究

本研究雖發現不同背景變項之教師，其對教師專業增能課程之需求程度是有所不同的，然而，為何會有如此不同情況的產生，其真正原因仍有待進一步訪談探究。此外，未來進行新竹縣教師專業增能課程的辦理，主要還須仰賴國民教育輔導團之協助，因此，以領域或學科為本的專業增能課程之需求性，亦值得加以調查分析。再者，為確認並驗證專業增能課程實施之真正效果，後續於辦理此等課程之後，調查並了解參與教師在教學上的影響情形，亦有其必要性。

參考文獻

- 丁一顧、王孝維 (2018)。後教師專業發展評鑑時期教師專業學習之省思與展望——工作嵌入式學習的觀點。**教育研究月刊**，293，4-18。
- 吳明隆 (2005)。SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計。臺北市：知城數位科技。
- 吳俊憲 (2010)。教師專業學習社群的理念與實施。**靜宜大學師資培育中心實習輔導通訊**，9，5-7。
- 吳政達 (1999)。國民小學教師評鑑指標體系建構之研究——模糊德菲術、模糊層級分析法與模糊綜合評估法之應用 (未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 吳秋芬 (2008) 國民小學教師專業成長需求評估之研究——以基隆市為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 呂錘卿、林生傳 (2001)。國民小學教師專業成長指標及現況之研究。**教育學刊**，19，45-64。
- 李俊湖 (1994)。專業成長涵義之分析。**竹縣文教**，8，85-90。
- 周水珍 (1996)。學校本位的國小教師在職教育之探討。**國教園地**，55-56，4-6。
- 周淑卿 (2004)。課程發展與教師專業。臺北市：高等教育。
- 邱慧玲、謝傳崇 (2015)。有效教師專業成長方案的特徵與規劃。**臺灣教育評論月刊**，4 (7)，90-96。

- 邱麗芬 (2009)。國小教師專業發展與教師信念之調查研究 (未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化縣。
- 張素貞、林和春 (2006)。面對教師專業發展評鑑試辦計畫：提升中小學教師參與誘因之研究。**中等教育**，57(5)，36-58。
- 張德銳 (2000)。師資培育與教師評鑑。臺北市：師大書苑。
- 教育部 (2009)。中小學教師素質提升方案。臺北市：作者。
- 陳文彥 (2014)。對辦理教師專業發展活動的幾個思考：由學習者中心的角度。**臺灣教育評論月刊**，3(3)，115-117。
- 陳木金 (1997)。國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究 (未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 陳木金、邱馨儀、陳宏彰 (2006)。高中職以下學校教師生涯發展進階之研究。**教育資料與研究**，72，17-32。
- 陳俐君 (2006)。國民小學在職教師專業成長需求研究。國立花蓮教育大學 (未出版之碩士論文)，花蓮縣。
- 黃淑苓 (2005)。教師專業發展的應然與實然。**教育科學期刊**，5(2)，155-168。
- 楊振昇 (2003)。教學領導與教師專業發展。**教育資料集刊**，28，287-318。
- 歐用生 (1996)。教師專業成長。臺北市：師大書苑。
- 潘慧玲 (2004)。轉變中的教育研究觀點。載於潘慧玲 (主編)，**教師研究的取徑——概念與應用** (頁 1-34)。臺北市：高等教育。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和 (2004)。發展國民中小學教師教學專業能力指標之研究。臺北市：國立臺灣師範大學教育研究中心。
- 蔡寶桂、林梓鈴 (2013)。新竹縣國中小教師在課程教學研習之現況與增能需求調查研究。**新竹縣教育研究集刊**，13，15-80。
- 簡紅珠 (1996)。國小專家與新手教師班級經營管理實作與決定之研究。**教育研究資訊**，4(4)，36-48。
- 饒見維 (2003)。教師專業發展：理論與實務 (二版)。臺北市：五南。
- Ayodele, A. O. (2018). Influence of teachers' professional development on classroom practices in South Africa and Nigeria. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 9(2), 156-170.
- Chval, K., Abell, S., Pareja, E., Musikul, K., & Ritzka, G. (2008). Science and mathematics teacher's experiences, needs, and expectations regarding professional development. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4(1), 31-43.
- Coalition for Psychology in Schools and Education. (2006). *Report on the teacher needs survey*. Washington, DC: American Psychological Association, Center for Psychology in the Schools and Education.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Diez, M. E., Hass, J. M., Henn-Reinke, K., Stoffels, J. A., & Truchan, L. C. (1998). Guiding coherence: Performance-based teacher education at Alverno College. In E. Diez (Ed.), *Changing the practice of teacher education* (pp. 41-59). Washington, DC: AACTE.
- Guskey, T. R., & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York, NY: Teachers College Press.

- Hunzicker, J. (2010). Characteristics of effective professional development: A checklist. Retrieved from ERIC Database. (No. ED510366)
- Kennedy, M., & Barnes, H. (1994). Implications of cognitive science for teacher education. In J. N. Mangieri & C. C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students diverse perspectives* (pp. 196-212). Fort Worth, TX: Harcourt Brane College.
- Kounin, J. S. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Lieberman, A., & Pointer, M. D. (2008). Teacher learning: The key to education reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234.
- National Staff Development Council. (2009). *NSDC standards: Learning*. Retrieved from <http://www.nsd.org/standards/learning.cfm>
- Ravhuhali, F. (2014). *Teachers' perceptions on the impact of professional development on promoting quality teaching and learning* (Unpublished doctoral dissertation). University of Venda, Thohoyandou, Limpopo Province, South Africa.
- Schuh, K. L. (2004). Learner-centered principles in teacher-centered practices? *Teaching and Teacher Education*, 20, 833-846.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Models and principles of the teacher's professional development. *Sodobna Pedagogika*, 52(2), 122-141.
- Wood, F. H., & McQuarrie, F. Jr. (1999). On-the-job training. *Journal of Staff Development*, 20(3), 10-13.
- Zepeda, S. J. (2016). *Informal classroom observations: On the go*. New York, NY: Routledge.