

臺灣師資培育電子報

2011 年 3 月出刊

第十八期

本期目錄

- 統計指標
 - 94 學年度大專學生(師資生與非師資生)畢業後三年的就業狀況
- 文獻回顧
 - 【導讀文】「證據本位」的師資培育政策，是更好？還是更糟？
 - 【回應文】從「證據」到「反省」—論師資培育政策改革的趨勢
- 小辭典
 - 師資培育特識課程

►主編的話

本期指標使用「94學年度大專學生畢業後三年問卷」，探討大專學生(師資生與非師資生)畢業後三年的就業狀況。結果發現師資生有六成為「工作中」，而非師資生最多從事的行業類別為「教育服務業」(76.2%)。師資生在此時的每月平均收入較非師資生多出約15,000元；但師資生找到目前工作所花的時間，較非師資生長一些，多數畢業生是以「自己找到」的途徑獲得目前工作或實習機會。這七項調查結果，有許多耐人尋味之處。

本期的導讀文，探討「美國的新師資培育政策，是更好？還是更糟？」，這篇 Cochran-Smith, M. (2005)的論文很有可讀性。對於美國現行師資培育政策強調是公共政策問題、以研究和證據為基礎及結果導向，提出建言。作者認為應該把師資培育也看成是政治問題，並擴大證據於教育之外，聚焦在學生學習權益上，才能避免這種強調績效責任(accountability)、競爭(competition)和標準化(standardization)的新管理主義(new managerialism)，所可能發生的弊端。而回應文進一步提到，證據之外也要有反省，因為沒有證據的反省是空的，但是沒有反省的證據也是盲的，兩者應該相輔相成。像是 D. Schön 提到的，反省在行動的前、中、後都有(reflection in action or reflection on action)，行動的過程，也是研究和證據的獲得過程，根據這些研究和證據，才能深刻地反省，並提出改進之道。

本期的師資培育小辭典，介紹國內目前提倡的「師資培育特識課程」，此乃教育部為貫徹五育理念，期待教師教導學生德、智、體、群、美均衡發展，就應該在師資培育階段，鼓勵各師資培育大學未來開設相關課程，培養師資生理解通達五育之目標要旨、意涵內容、理論基礎、原理原則、實踐途徑、教學模式及評量策略等方面之知能。

國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心
「臺灣師資培育資料庫」計畫協同主持人
張民杰
2011.3月

* 師資培育小辭典 *

師資培育特識課程

張繼寧

(國立臺灣師範大學教育研究所博士班)

游齡玉

(教育部中等教育司借調教師)

為使學生德智體群美均衡發展，教育部鼓勵各師資培育大學將「特識課程」融入師資職前教育課程中，培養未來教師具備五育的統整知能，進而達成全人教育的理想。上期小辭典為各位介紹「卓越師資培育特色議題計畫」，內容亦提及該計畫之經費補助應部份用於特識課程之推動，鑑於部份讀者對於「特識課程」一詞不熟悉且感到好奇，本期師資培育小辭典邀請教育部中等教育司游齡玉老師，一同為各位介紹「師資培育特識課程」。

一、 五育理念的歷史脈絡

儘管當前社會風氣以智育為尊，但五育均衡發展仍是我國教育的終極目標。五育理念的提出最早可溯及民國元年。民國元年，教育總長蔡元培提出五育的概念，內容包括「軍國民教育、實利主義教育、公民道德教育、美育及世界觀教育」；民國三十四年，國民學校法強調「德、智、體」三育平衡；民國六十四年，國民小學課程標準明確記載「德、智、體、群」四育；民國六十八年，「德、智、體、群、美」五育正式入國民教育法（教育部，2007）。

直至今日，國民教育法仍明訂：「國民教育依中華民國憲法第一百五十八條之規定，以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨」，可見我國對於五育均衡發展之重視。

二、 師資培育特識課程

為貫徹五育理念，使學生德、智、體、群、美均衡發展，教育部鼓勵各師資培育大學將「師資培育特識課程」融入師資職前教育課程中。所謂「師資培育特識課程」，



即師資生能理解通達五育之目標要旨、意涵內容、理論基礎、原理原則、實踐途徑、教學模式及評量策略等方面知能之課程，讓五育並重之觀念穩實扎根於每位教師心中。

五育融通的特識是師資生成為良師的專業功夫，因為以德育為本源可據以整全人道，以智育為經緯可循以建構人文，以體育為命脈可憑以充實人生，以群育為體用可藉以和諧人際，以美育為表裏可資以豐富人存。如是，五育融通的特識應為今後我國師資培育的基礎要務（引自陳益興，2007）。

資料來源

教育部（2007）。我國推動德智體群美五育理念與實踐之歷史脈絡。2011 年 3 月 3 日，取自 http://www.moe.gov.tw/PDA/news.aspx?news_sn=702&pages=9&unit_sn=14
陳益興（2007）。發念與願景。載於教育部（主編），**德智體群美五育理念與實踐—2007 年**（頁 IV-VIII），台北市：教育部。**【欲瞭解更多，建議可參閱該書】**

本文引注格式（APA）

張繼寧、游齡玉（2011，3 月）。師資培育特識課程。**臺灣師資培育電子報**，18。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=387>（註：「檢索日期」請依實際檢索日更改為 XXXX 年 X 月 X 日）



✧ 師資培育文獻回顧 ✧

「證據本位」的師資培育政策，是更好？還是更糟？

徐銘璟

(國立臺灣師範大學教育研究所碩士班)

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士班)

美國的新師資培育政策，有著三個緊密結合的組成因子，分別是：新師資培育事關公共政策的問題，新師資培育應以研究和證據為基礎來建構，新師資培育制度是以結果為導向。作者在文中，對這些組成因子依序說明、批評，並指出美國的新師資培育，既是更好又是更糟的理由。本文澄清三個問題：(1)「新師資培育」的內容和重要性為何？(2)「新師資培育」是更好還是更糟？(3)教育研究社群在其中扮演什麼樣的角色？文末，作者除了質疑「新師資培育」的狹窄觀點，並進一步提出「新師資培育」需要強調的三個部分：建構師資培育成為政策和政治的問題，以外加的證據為基礎，並以學生的學習權益，作為政策制訂的依歸。

作者在本文中，藉由各種學科的理論架構來分析並確認新的師資培育，除了重視研究、政策和實踐外，也從社會、意識形態、修辭學的角度來瞭解。作者認為，透過社會脈絡和意識型態來檢視師資培育，可確認其中的廣大社會結構和目的，並發現隱藏在其中的文化思想、價值和信念。此外，透過修辭學來分析師資培育，是考量到象徵、論述和文學的策略性手段，往往成為各利益團體獲取聲援的管道。此外，師資培育固有的政治性，更牽涉到價值衝突的協商，如目的、角色和學校教育的內容。下文中，作者先簡介美國新師資培育的發展脈絡，次述及該政策的優缺點，最後則提出新師資培育的改良途徑。

一、美國新師資培育的發展脈絡

美國師資培育產生「要改變」的念頭，出現在 1960 年代的中期，更具體的是，教育改革運動自 1980 年代開始。美國新師資培育，受到一些因素的持續性影響，包括學生教育成就差距日益擴大，聯邦政府擴大其教育的角色，提高教育的科學性，市場機制介入教育政策等。作者在本文中的主要論點，是從 1990 年代晚期到



現在，為了達成更好的教育，新師資培育應大眾的需求而出現。「新師資培育」有三個緊密結合的部分，分別是：它是公共政策的問題，它應以研究和證據為基礎來建構，它必須以結果為導向。

二、師資培育作為一種政策問題

作者指出師資培育是個「問題」，並沒有輕蔑的意思，而是指所有開發中和已開發的國家，都必須解決教育上的某些質疑和問題，如提供國家學童所需要的師資。在政治社會中，沒有普遍的、科學的、客觀的方法來定義教育問題，且教育目標總是競爭和變化不定的，如 1960 和 1970 年代，美國師資培育的問題，被定義成「訓練」的問題，在 1980 年代以後，卻被定義成「學習」的問題。

師資培育被定義成政策的問題，其中被討論的政策因素包含師資檢定、學科內容、實際經驗的要求 (fieldwork requirements)、四或五年的計畫，和選擇性的進入管道。政策制定者對師資培育的關注有三個層面：州和聯邦的政策理念，是解決師資培育問題的關鍵因素；期望用好的研究來制定政策；政策的內容應成為師資培育社群本身談論的主要部分。

政策的方法是更好還是更遭？它有可能是更好的，其一是因為民眾和政策制定者，在有關父母和相關教育人員應該做的事情方面達成協議，更關注於政策的實踐，確保所有的兒童都有好老師。其二是因為運用研究的結果，來作為政策制定的方針。然而，在過去幾年，AERA 的成員試圖連結研究和政策之間及研究和實踐之間的分歧，但師資培育計畫對教師實際在教室內的表現、學生學習到什麼和內容的多少，並沒有產生顯而易見的影響。因此，由政府官員、基金會和智囊團結合而形成的論點：師資培育是政策問題，是一個非常狹隘的觀點。

反觀之，師資培育的政策方法，有兩個面向是更糟，分別是政策影響的線性觀點加上師資品質的循環觀點，和以市場機制為基礎的改革政策。

(1) 教師素質的循環觀點

美國的教育報告書，對於政策如何影響教育結果，皆採用線性的觀點，忽略了對於學校文化、資源和學區的關注。而教師素質，則被定義為簡單且循環的：師資的素質能以考試成績來取得，換句話說，成績的獲得是師資品質的證據，亦





即師資素質被假定成無定向的表現，唯一可以藉由考試成績來獲得。然而，直到現在，師資素質仍然像一個黑盒子，我們無法知道有效能的教師，其所做、所知道、所相信、所憑藉的是什麼；同樣的，學生的成就也是黑盒子，也許我們可以依據教學表現的優劣，將教師排序分組，但是這並不有助於改善師資培育和學校教育。

(2) 市場本位的師培改革

引進市場機制來建構新師資培育，是師資培育作為一種政策問題的更糟面向。因為市場機制的特性就像社會系統，個人在其中與其他人競爭稀少的資源，並透過互利項目的交換來追求自我的利益。市場理念的陳述，直接應用在師資培育上，最明顯的是 2001 年由美國智庫「進步政策研究所」(Progressive Policy Institute) 所提出的計畫，主張現今師資檢定的模式，是獨佔性的，它排除了提高品質的關鍵因素，唯有市場競爭的模式，才能視教師為自主的專家，其對技能和專門知識的發展，能自行做出有依據的決定。一旦競爭系統適當地推行，郊區學校依然雇用高品質的合格教師，不會有很大的改變。尤其，對功能失調的學區而言(如都市與農村的學校)，競爭的模式將受到歡迎。然而，作者指出，市場本位師資培育的具體化，會加劇社會的不平等，因為富裕的中產階級始終處於最佳的選擇位置，包含決定雇用怎樣的教師。作為教育研究者，必須了解純粹以市場為基礎的師資培育途徑，有可能是更糟的。

三、以研究和證據為基礎的師資培育

關注以證據為基礎的新師資培育，是一股「師資標準化」的運動，亦是當前美國師範教育的主流。以證據為基礎的新師資培育，最顯著的例子是美國 1998 年的 the Title II 報告書，其要求每個州提供年度有關師資培育的品質證據給聯邦政府，以利中央掌控教師合格證書的發放。新師資培育以證據為基礎的宗旨，是清楚的目標、更多的證據、更多的見解，如此一來，所有層級的實踐者和政策制定者都將做出更好的決定，並改善師資的品質。

以研究和證據為基礎的師資培育，在許多方面是更好的。現今的教育研究結合了其他學科的觀點，如經濟學、心理學、社會學等，來研究師資培育變項的意義和影響。這讓許多師資培育的計畫，更能夠掌握師資生在哪裡教書、待了多久、和他們如何為初任教書做好準備。然而，如同在白宮會議上，為準備明天的教師



所做的報告中所指出的：不幸的是，實驗性的方法，還沒有找到師資培育的研究方向。

反觀之，師資培育的重要議題中，有些也許可以藉由隨機臨床試驗來解答，但有些則需要倚賴描述、解釋和發現而來的經驗性證據，即使當我們哪天收集到全部的證據，我們仍舊需要以價值、道德原則、必須優先考慮的事、可獲得的資源、交易和承諾為基礎來做出決定。當我們收集到愈來愈多師資培育的證據時，我們必須去問：證據是什麼？為了什麼目的？在怎樣的情形下，由誰收集的？為了服務誰的利益，並忽略或不利誰的利益？

四、以結果為導向的師資培育

在 1990 年代中期以前，師資培育的主要重點在「過程」，有關未來的教師如何學習去教、教師需要怎樣的教學法和知識等，此時師資培育的評量重點，在輸入而非結果，如組織的承諾、教師的素質、課程和實地工作，並且與專業知識相結合。現今，師資培育「從輸入到結果」的轉變，成為一股潮流，逆轉我們如何思考教育的責任。

美國許多州和地區努力蒐集教育研究的成果，用來探究師資培育變項對學生學習成就的影響，其中以結果為導向的師資培育，最顯著的例子是美國路易斯安那州的「教師素質計畫」(Teacher Quality Initiative)，其企圖透過四個階段來改善師資培育，包括要求所有師培計畫皆能達到高評鑑標準。路易斯安那州是第一個依據評量學生成就的結果，來檢視師資培育計畫效能的政府單位。這是州層級開始使用增值的評量，來比較「資深教師」和「新進教師」的學生學習成就，並依據學生的學習結果，來進行學校的評價和排名。研究結果指出，新進教師並不會比有經驗教師的效能低，且以新進教師的學生成就，勝過有經驗教師的證據，就可以用來改善師資培育的計畫。

作者認為，結果導向的師資培育既是更好的，也是更糟的。雖然學生在州評量的考試成績，是作為評鑑師資培育結果的必要部分，但是只依賴測驗成績是不夠的。因為，一位教師能夠有效能地教導所有的學生，同時為他服務的學校和社區提供更多的愛心和社會正義，其實也是師資培育的重要結果。此外，以結果為





導向的師資培育，過度強調「教師」是提高學生成就的關鍵因素；基本上，單獨只靠教師的力量，是沒有辦法改善大部分文化不利學生的生活機會。

五、教育研究社群在師資培育上所扮演的角色

不可否認，我們的確需要新的師資培育，而當我們知道如何做會更糟時，我們就可以知道如何獲得最佳的新師資培育。作者認為，我們需要一方面減慢師培改革列車的速度，反對狹隘觀點的新師資培育，另一方面，則需同時參考他國建立的良好方案。作者提出「新師資培育」需要修改三個部分，分別是：建構師資培育成為政策和政治的問題，以額外的證據為基礎，並以學生學習權益為導向。

(1) 師資培育作為一種政策和政治的問題

教育研究人員必須向民眾和政策制定者說明，其實有其他重要因素在影響著政策制定的過程，包含文化、學校脈絡、可獲得的資源、社區等，這些因素也可能受到不同學區或州政策的影響。為了獲得最佳的師資培育，我們必須放棄看似合理的計畫，或是企圖將不合理或不光采的事物從公共政策裡移除，進而了解到政策不單只是純粹依權宜之計，所做出的合理選擇，而是個人利益、大眾價值、理念、信念和想法之間的鬥爭。

(2) 以額外證據為基礎的師資培育

作者認為，新師資培育應該建立在大量的批評和理論的探究上，否則將會更糟。尤其，我們不能只從教育或學校的角度，來看師資培育的問題，而是更要進一步從政治、經濟和社會面向，以大環境脈絡的研究證據，融合批判和多種文化的觀點，來作為師資培育政策的決策依據。

(3) 以學習為導向的師資培育

作者認為，不應該只靠狹隘的成績來判斷師資培育的結果，而是更應該加入學習的因素，因為「成績」只是教學和師資培育的基本要求。當我們將師資培育定義為學習導向時，可確保所有學生（包含貧窮學校的學生），有更多的學習機會，而所有的學生，均需學習基本的技能、深度的知識和批判思考的能力。當學習作為師資培育結果的判斷時，師資培育的目標，是使教師「相信」和「知道」如何提供所有學生競爭性的學習機會，使他們準備好進入民主社會。

六、本文對我國師資培育政策的啟示

要解決當前師資培育的問題，不能只依賴相關教育研究的證據，而是要把大



環境的其他因素一併考量進去，比如市場經濟、社會秩序等，才能夠將師資培育方案規劃得更為周全。舉例而言，我國自從推動師資培育多元化後，造成過多的師資配額，產生了師資生未來就業出路的問題。那麼，對我國來講，一個新的師資培育方案，就必須控管師資培育人數，實施評鑑退場機制，淘汰不適任教師，增加新進教師錄取員額，而非只是強調師資生的畢業素質。換言之，今後師資培育制度若再有所修正，實宜撇棄市場化邏輯與反專業的傾向，也需避免毫無縱深的淺碟式思考，而應蒐集多層次的證據，建立更適切的師資培育政策。畢竟，當師資培育問題與政治、經濟、社會等問題糾結在一起時，如果只片面地從教育立場來解決，將顯得孤立無援！

導讀文章

Cochran-Smith, M. (2005). 2005 Presidential Address: The New Teacher Education: For Better or for Worse? *Educational Researcher*, 34(7), 3-17

本文引注格式 (APA)

徐銘璟、鄭景澤(2011, 3月)。「證據本位」的師資培育政策，是更好？還是更糟？。
臺灣師資培育電子報，18。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=385>
(註：「檢索日期」請依實際檢索日更改為 XXXX 年 X 月 X 日)



✧ 師資培育文獻回顧 ✧

從「證據」到「反省」——論師資培育政策改革的趨勢

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

在 1990 年代，美國的教育政策，並沒有在「證據支持」的情況下實施，造成實務和政策不相連，以致於中小學學生的數學、閱讀和科學成就，普遍低落。有鑑於此，美國政府感受到「證據本位」的必要性，教育政策如果奠基於嚴謹、系統和客觀的研究證據，尤其是隨機化控制的教育實驗，將容易導致整體教育品質的提高。此一教育政策的走向，體現在小布希總統積極推動的 NCLB 法案裡，因為「證據本位研究」的用語，在 1080 頁的法令條文中，被重複敘述上百次，成為最前線的話題。但 Cochran-Smith 指出，作為教育決策「證據」的來源，應該多元化，在教育實驗中已證明有效的模式，不保證在各種學校情境裡皆有效。是故，我們需要一些「外加」的證據，外在於教育實驗情境的其他有力證據，共同將「證據本位」師培政策的盲點降至最低。進一步思考，我們除了實驗證據的背書，是否仍有其他師資培育改革的「可靠起點」？還是說，證據本位的改革，是帶領師資培育邁向更好願景的唯一道路？

一、教育證據之外的政策反省

教育研究者提出的證據，可能是教師眼中的胡謔 (nonsense)。因為隨機化控制的教育實驗研究，往往過於簡化因果關係，而其實驗過程，也與真實世界的運作不相稱。再者，大規模實驗建立的教育證據，有時還不如小型學校裡的教師觀點，來得更具政策上的說服力。因此，奠基於實驗證據的師培政策並非完美，所以「反省」是必要的，而「反省」之後的再變革，當然更為至要。細觀各國近年來的師資培育改革，我們看到，改革方案的啟動，常來自於有權少數者所提出的教育證據，而非由下而上的普遍需求；我們也看到，教育主管單位在執行一項改革方案時，對於「績效責任」的重視，常甚於專業意見和基層心聲。因此，欲確保師資培育改革方案的效果，勢需建立一套反省與評鑑的機制，才能夠洞察前一個政策的缺點，優化下一個政策的定位，進而避免「證據本位」政策的盲點。

二、兼重「教學研究知能」的師資養成過程

憑藉外在的研究證據，由上而下推動師培改革，有時已緩不濟急。基本上，一些教育現場的問題，一位稱職的教師應具有及時處理的能力。畢竟，一味地依賴外在的指導，易讓基層教師的教學施為過於被動。唯有進行草根性的反省與靈活性的改變，教育現場浮現的教育問題，才能當下解決。那麼，在師資養成過程中，教學研究知能的培養，就格外重要。易言之，師資生必須體認到，教師本身即是研究者，其應有能力在教育現場「找問題」、「搜證據」，解決自己面臨的教學困境與難題，以行動研究的方式改進教學，進而提升學生學習教學的品質。培養教師在適當時機「反求諸己」的教學知能，是師資培育改革應該正視的課題。

三、讓「教育研究」為「教師專業」服務

教育研究，不應該是孤立的，不應該是由一批教育學者所獨斷的，其應該是一個對話、分享與協作的過程。進言之，教育政策研究應建立「使用者友善機制」(user-friendly scheme)，政策制訂者和基層教師合作進行研究，形成有效的證據，這讓「研究成果」易於為研究者、政策制訂者及現場教師所共享與應用，而轉化、回饋於教室的教學層面時，也不會產生落差。事實上，教育政策的制訂，是一個政策上的問題，是一個政治上的問題，同時應該也要是一個教育上的問題，因為教育政策所依據的教育研究證據，應該為「教師專業」服務，應該顧及全體學生的學習權益。美國的 NCLB 法案，採取績效責任制，從學生的學習成果來評鑑教師，將教師視為提升學生學科分數的工具，實有其值得我們省思之處。

教育研究證據有其參考性，但我們必須知曉它的限制，從而在採用證據形成教育決策時，抱持著質疑的態度，考量是否有其他達成目標的方式，考慮其後果及環境因素。總括來說，在新政策制訂前，對既存的師培政策進行反省，在師培機構裡，培養師資生從事教學研究的知能，在教育現場中，推動「使用者友善」的教育政策研究，我們可以由內而外，逐漸將「證據本位」師培政策的潛在盲點降至最低。





回應文章

Cochran-Smith, M. (2005). 2005 Presidential Address: The New Teacher Education: For Better or for Worse? *Educational Researcher*, 34(7), 3-17.

本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2011, 3 月)。從「證據」到「反省」—論師資培育政策改革的趨勢。臺灣師資培育電子報, 18。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=386> (註「檢索日期」請依實際檢索日更改為 XXXX 年 X 月 X 日)

* 師資培育統計指標 *

(本電子報之統計指標僅為調查數據之客觀呈現，請讀者謹慎解讀使用)

【本期主題】

94 學年度大專學生(師資生與非師資生)畢業後三年的就業狀況

【委託單位】

教育部

【調查名稱】

「94 學年度大專學生畢業後三年問卷」

【調查時間】

自民國 98 年 2 月 16 日至 98 年 8 月 15 日止

【樣本人數】

本調查對象為全國大專校院94學年度畢業之大專生（包括一般大學、四技、二技、五專、二專），共計有267,175 位大專畢業生。本調查對象為94學年度自大專院校畢業，領有學位證書之學士(副學士)，故簡稱94學年度大專生。唯專科學校不能培育師資生，故本統計指標定義的「師資生」並不包含專科學校畢業者。

本調查採普查方式進行，共回收180,622 份，整體平均回收率為67.60%。本期指標分析師資生與非師資生樣本。依據「您是否曾修過任何師資職前教育課程？」題項的填答結果，將學生區分為師資生，以及非師資生。資料加權後，填答該題項之學生人數為266,350 人，其中填答「曾經為取得教師資格而修習師資職前教育課程」者即為師資生，共計10,720 人，約為4.0%；而填答「不曾為取得教師資格而修習師資職前教育課程」者和「不曾修習師資職前教育課程」者則為非師資生，共計255,630人，約為96.0%。

【統計指標內容】

本期指標使用「94 學年度大專學生畢業後三年問卷」，探討大專學生(師資生與非師資生)畢業後三年的就業狀況。有以下七項：

- 1、94 學年度畢業之大專學生，在畢業三年後(98 年)，其**目前狀況**為「工作中」者占大多數。有 67.4%的非師資生和 58.9%的師資生為「工作中」；有 10.7%的非師資生和 9.3%的師資生為「目前待業中」；而「全職在學中」的非師資生有 9.7%，師資生有 23.4%。
- 2、94 學年度畢業之大專學生，不論其是否為師資生，在畢業三年後(98 年)，其**就業情形**



為「全職工作」的百分比最高(88.3%~96.6%)，其次為「非全職工作(兼職)」(3.1%~11.3%)，「實習或職業訓練」的百分比最低，約 0.4%。在「非全職工作(兼職)」項目中，師資生的百分比(11.3%)高於非師資生(3.1%)。

- 3、94 學年度畢業之大專學生，不論其是否為師資生，在其畢業三年後(98 年)，最多畢業生從事的行業類別依序為「製造業」(24.1%)、「醫療保健及社會工作服務業」(11.6%)、「教育服務業」(10.6%)、「金融及保險業」(7.5%)以及「專業、科學及技術服務業」(7.0%)。而最多師資生從事的行業類別為「教育服務業」(76.2%)。
- 4、94 學年度畢業之大專學生，不論其是否為師資生，在其畢業三年後(98 年)，最多畢業生從事的職業類別依序為「一般專業人員」(31.6%)、「事務工作人員」(20.0%)、「技術員及助理專業人員」(14.6%)、「服務及買賣工作人員」(11.8%)以及「中小學、特教、幼稚園教師(含實習老師)」(4.9%)。而最多師資生從事的職業類別為「中小學、特教、幼稚園教師(含實習老師)」(62.1%)。
- 5、在目前的每月工作平均收入項目中，有 60.7%的師資生和 46.1%的非師資生，其每月平均收入超過 3 萬元。若從師資生與非師資生的整體平均收入來看，每位師資生的每月平均收入約 31,948 元，每位非師資生的每月平均收入則約 30,562 元。這表示師資生的每月平均收入是高於非師資生。
- 6、在找到目前工作所花時間項目中，94 學年度畢業之大專學生，不論其是否為師資生，其在畢業三年後(98 年)，有 49.8%~66.0%的畢業生花了「3 個月內」的時間，找到目前的工作。而在「半年以上，不滿一年」、「一年以上，不滿一年半」、「一年半以上，不滿兩年」以及「兩年以上」等 4 個項目中，師資生的總百分比占約 13.8%。這表示超過 1 成的師資生需要花較長的時間(至少半年以上)，才能找到目前的工作。
- 7、94 學年度畢業之大專學生，不論其是否為師資生，其在畢業三年後(98 年)，多數者都是以「自己找到」的途徑(師資生 47.3%，非師資生 65.5%)，獲得目前工作或實習機會。其次是「透過介紹人介紹」的途徑(師資生 18.7%，非師資生 21.2%)，而「透過就業輔導」途徑的畢業生最少(師資生 0.8%，非師資生 1.3%)。除了「自己找到」和「透過介紹人介紹」的途徑之外，也有約 15.9%的師資生是「透過分發」途徑而獲得目前的工作或實習機會。





【統計指標】

94 學年度大專學生(師資生與非師資生)畢業後三年：

- 1、目前狀況（包括就業中、全職在學中、師資生教育實習中、服役中、目前不打算就業、待業中等）
- 2、就業情形（包括全職工作、兼職、實習或職業訓練等）
- 3、從事的行業類別
- 4、從事的職業類別
- 5、每月工作的平均收入
- 6、找到目前工作所花時間
- 7、獲得目前工作或實習機會的途徑

【統計指標內容】：

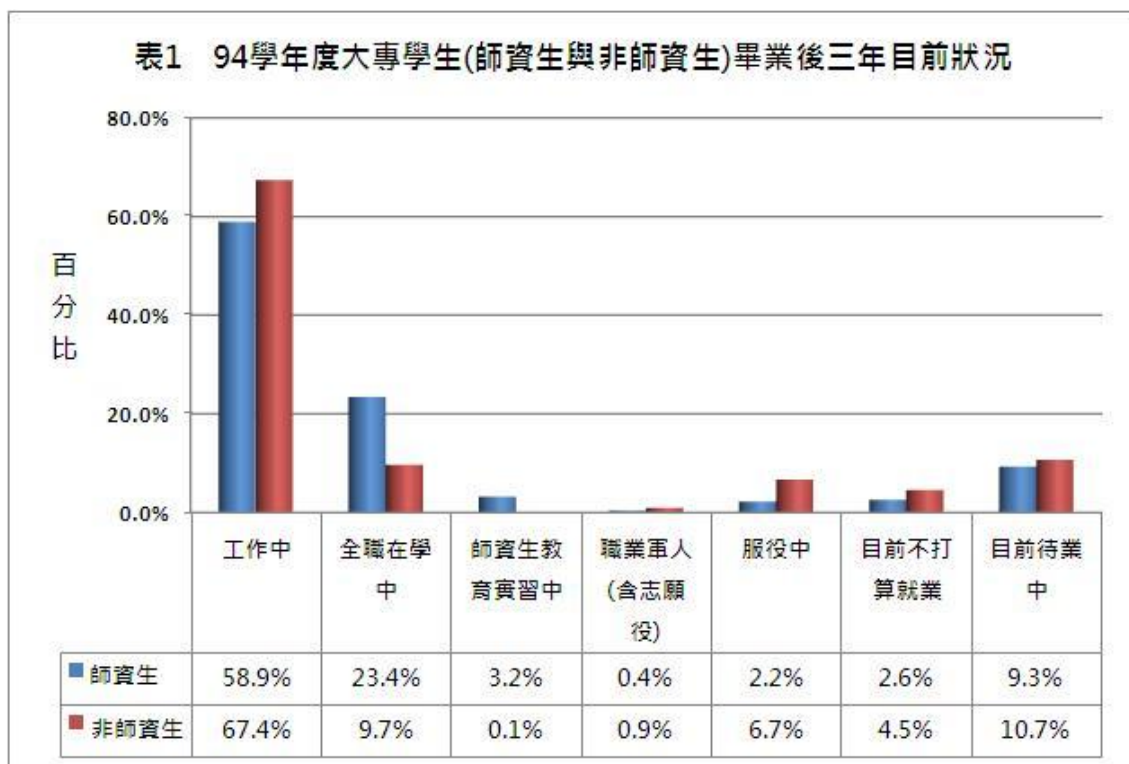
1、94 學年度大專學生(師資生與非師資生)畢業後三年的目前狀況

94 學年度畢業之大專學生，不論其是否為師資生，其在畢業三年後(98 年)，其目前狀況為「工作中」者占多數（師資生 58.9%，非師資生 67.4%）。「目前待業中」的非師資生百分比(10.7%)高於師資生 (9.3%)。

94 學年度畢業之師資生，在畢業三年後(98 年)，其目前狀況為「工作中」者共占 58.9%，為最高百分比，其次為「全職在學中」(23.4%)，以及「目前待業中」(9.3%)。而「職業軍人(含志願役)」所占的百分比最低(0.4%)。

94 學年度畢業之非師資生，在畢業三年後(98 年)，其目前狀況為「工作中」者共占 67.4%，為最高百分比，其次為「目前待業中」(10.7%)，以及「全職在學中」(9.7%)。而「師資生教育實習中」所在的百分比最低(0.1%)。

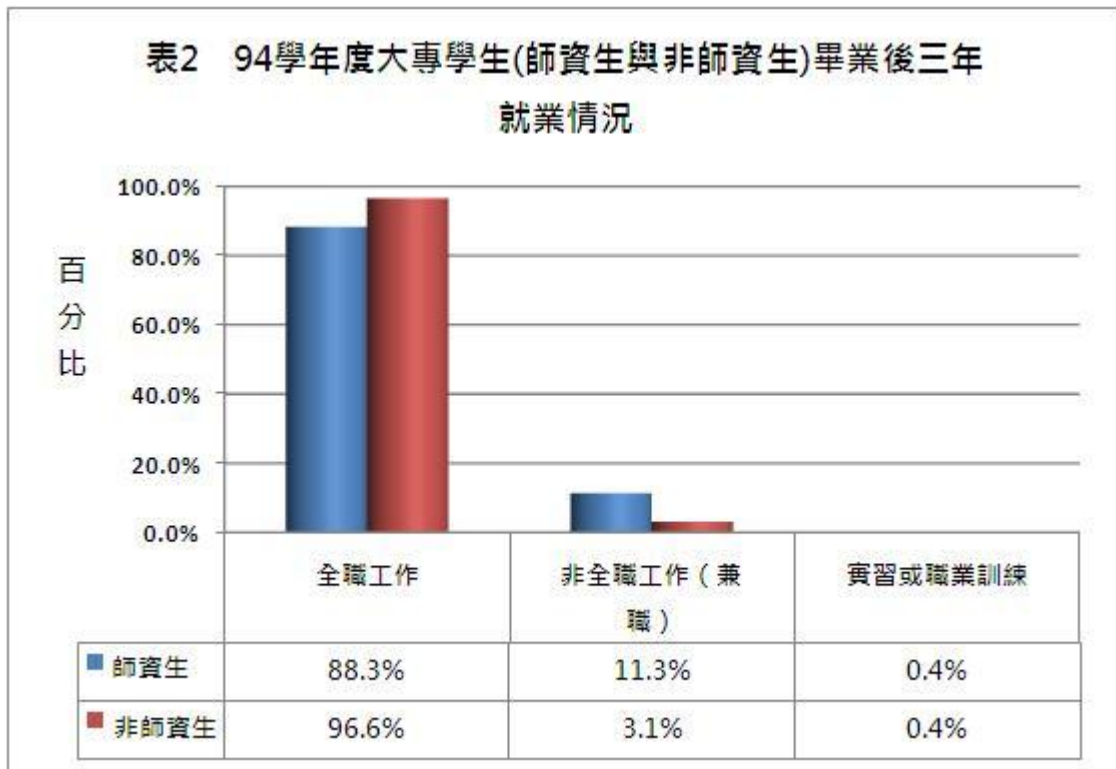
在「全職在學中」和「師資生教育實習中」項目中，師資生的百分比(分別為 23.4% 和 3.2%)均高於非師資生(分別為 9.7% 和 0.1%)。



2、94 學年度大專學生(師資生與非師資生)畢業後三年的就業情形

94 學年度畢業之大專學生，不論其是否為師資生，在畢業三年後(98 年)，其目前就業情形為「全職工作」的百分比最高（師資生 88.3%，非師資生 96.6%），其次為「非全職工作（兼職）」（非師資生 3.1%，師資生 11.3%），「實習或職業訓練」的百分比最低，約 0.4%。

在「非全職工作（兼職）」項目中，師資生的百分比（11.3%）高於非師資生（3.1%）。這表示 94 學年度畢業之師資生，其從事兼職工作的情形高於非師資生。

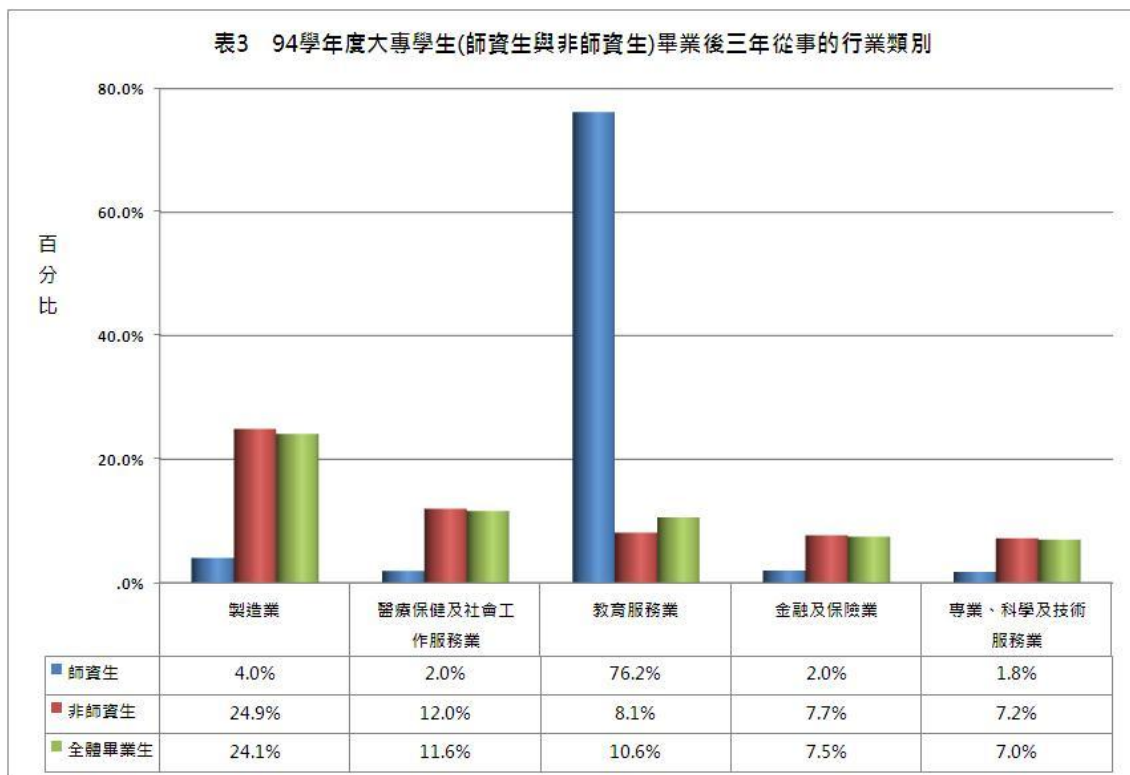


3、94 學年度大專學生(師資生與非師資生)畢業後三年從事的行業類別

94 學年度畢業之大專學生，在其畢業三年後(98 年)，最多畢業生從事的行業類別依序為「製造業」(24.1%)、「醫療保健及社會工作服務業」(11.6%)、「教育服務業」(10.6%)、「金融及保險業」(7.5%)以及「專業、科學及技術服務業」(7.0%)。

最多師資生從事的行業類別為「教育服務業」(76.2%)，其次為「製造業」(4.0%)，而「專業、科學及技術服務業」排名第五(1.8%)。這表示 94 學年度畢業之師資生，在其畢業三年後(98 年)所從事的工作並非全然屬於教育服務業，其中有約 23.8%的師資生是從事其他行業，如「製造業」。

最多非師資生從事的行業類別依序為「製造業」(24.9%)、「醫療保健及社會工作服務業」(12.0%)、「教育服務業」(8.1%)、「金融及保險業」(7.7%)以及「專業、科學及技術服務業」(7.2%)。這表示除了師資生之外，也有相當人數的非師資生從事教育服務業的工作。



註 1：為簡化表格呈現，此題目僅呈現出整體 94 學年度大專畢業生其所從事的行業類別之前五名。

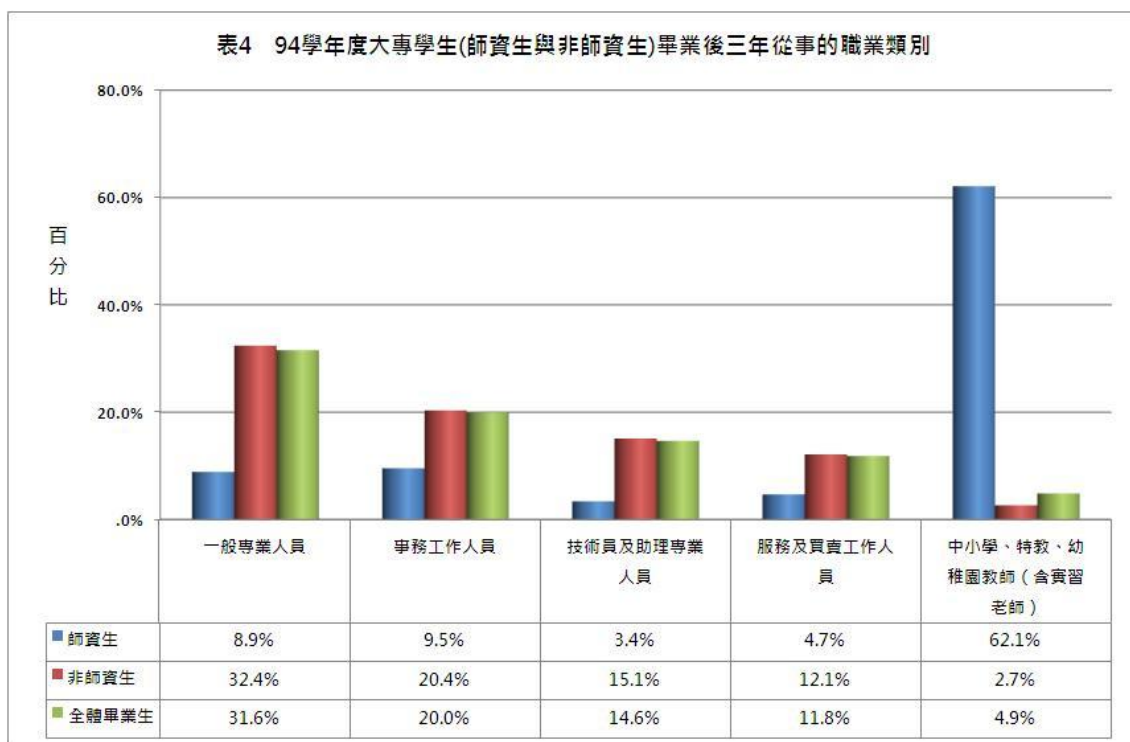


4、94 學年度大專學生(師資生與非師資生)畢業後三年從事的職業類別

94 學年度畢業之大專學生，在其畢業三年後(98 年)，最多畢業生從事的職業類別依序為「一般專業人員」(31.6%)、「事務工作人員」(20.0%)、「技術員及助理專業人員」(14.6%)、「服務及買賣工作人員」(11.8%)以及「中小學、特教、幼稚園教師(含實習老師)」(4.9%)。

最多師資生從事的職業類別為「中小學、特教、幼稚園教師(含實習老師)」(62.1%)，其次為「事務工作人員」(9.5%)，而「技術員及助理專業人員」排名第五(3.4%)。這表示 94 學年度畢業之師資生，在其畢業三年後(98 年)，並沒有全然從事教職工作，其中有約 37.9%的師資生從事教職以外的工作。

最多非師資生從事的職業類別依序為「一般專業人員」(32.4%)、「事務工作人員」(20.4%)、「技術員及助理專業人員」(15.1%)、「服務及買賣工作人員」(12.1%)以及「中小學、特教、幼稚園教師(含實習老師)」(2.7%)。



註 1：為簡化表格呈現，此題目僅呈現出整體 94 學年度大專畢業生其所從事的職業類別之前五名，其中並不包含「其他」選項。

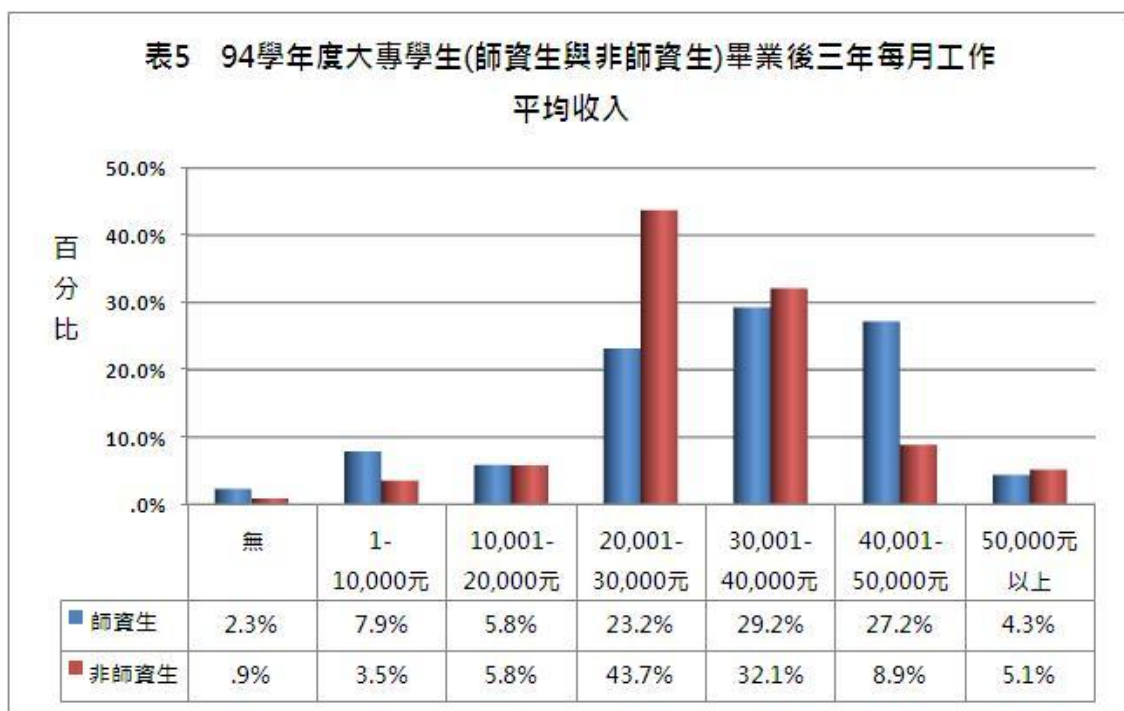
註 2：一般專業人員（如一般工程師、藥劑師、記者、護士、音樂家、演員及導演、編輯等）、事務工作人員（如文書、打字、櫃檯、簿記、會計、出納、總機人員、事務秘書、市場調查員、旅行社及有關事務人員等）、技術員及助理專業人員（如工程技術員、藥劑生、推銷保險、驗光師、不動產經紀人、政府稅務人員、政府社會福利人員、廣播、電視及其他播報員、拍賣員等）、服務及買賣工作人員（如商人、廚師、理髮、美容、服務生、保姆、警衛、模特兒、警察、攤販及市場售貨員、法警及監護所人員等）。

5、94 學年度大專學生(師資生與非師資生)畢業後三年的每月工作平均收入

94 學年度畢業之師資生，在畢業三年後(98 年)，其目前每月工作的平均收入，依序為「30,001-40,000 元」(29.2%)，「40,001-50,000 元」(27.2%)，「20,001-30,000 元」(23.2%)，而屬於「無收入」者的百分比最少(2.3%)。

94 學年度畢業之非師資生，在畢業三年後(98 年)，其目前每月工作的平均收入，依序為「20,001-30,000 元」(43.7%)，「30,001-40,000 元」(32.1%)，「40,001-50,000 元」(8.9%)，而屬於「無收入」者的百分比最少(0.9%)。

在「30,001-40,000 元」、「40,001-50,000 元」、「50,000 元以上」項目中，師資生的總百分比(60.7%)高於非師資生(46.1%)。這表示在 94 學年度畢業的師資生當中，有超過 6 成的師資生，其在畢業三年後的每月平均收入是超過 3 萬元。而有超過 45% 的非師資生的每月平均收入是超過 3 萬元。



註 1：為簡化表格呈現，將原選項的「3000 元以下」、「3001-5000 元」及「5001-10,000 元」合併為「1-10,000 元」；原選項「10,001-15,000 元」及「15,001-20,000 元」合併為「10,001-20,000 元」；原選項「20,001-25,000 元」及「25,001-30,000 元」合併為「20,001-30,000 元」；原選項「30,001-35,000 元」及「35,001-40,000 元」合併為「30,001-40,000 元」；原選項「40,001-45,000 元」及「45,001-50,000 元」合併為「40,001-50,000 元」；原選項「50,001-55,000 元」、「55,001-60,000 元」、「60,001-65,000 元」、「65,001-70,000 元」、「70,001-75,000 元」、「75,001-80,000 元」、「80,001-85,000 元」、「85,001-90,000 元」、「90,001-95,000 元」、「95,001-100,000 元」及「100,000 元以上」合併為「50,000 元以上」。

若從平均薪資來看，師資生每人平均的月收入約為 31,948 元，非師資生的則是約 30,562



元，表示師資生的每月平均收入高於非師資生。

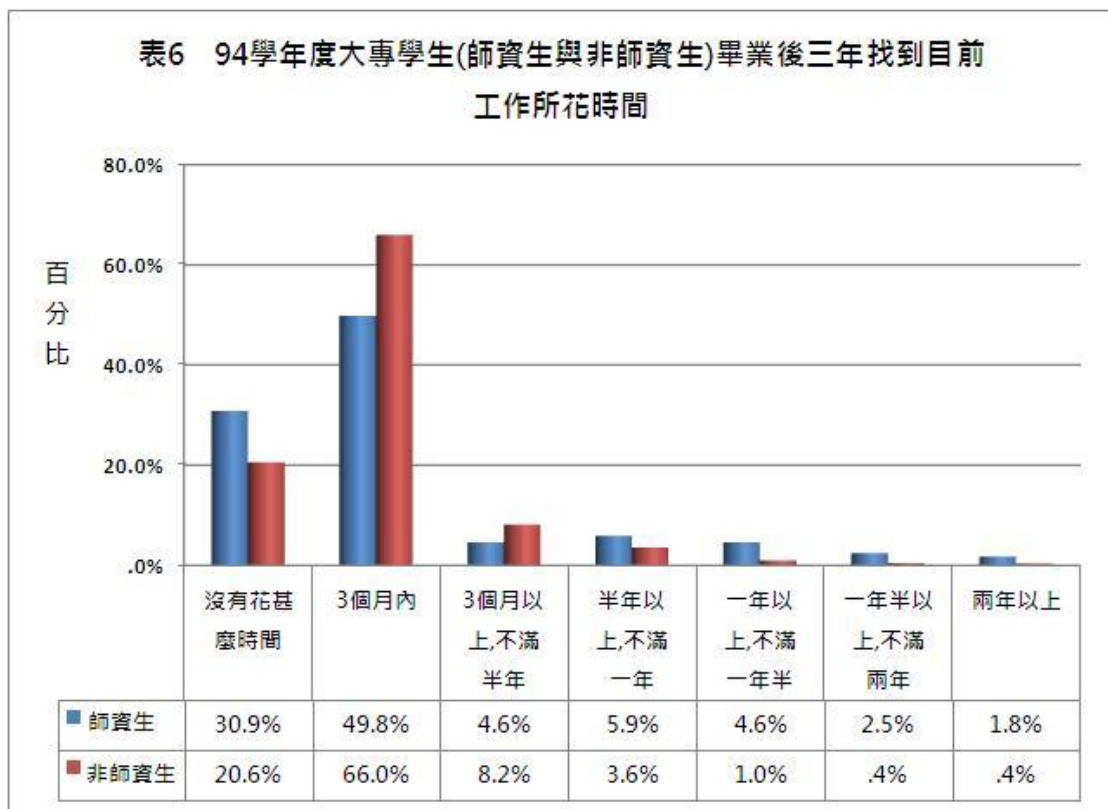


註 1：計算平均薪資時，將原選項改以其中位數替代，如原選項「3,001-5,000 元」改為 4,000 元，其他原選項也以此類推。惟原選項「3,000 元以下」及「100,000 元以上」則是比照前一選項的間距而決定其中位數，如「3,000 元以下」的前一選項為「3,001-5,000 元」，間距為 2,000 元，故假設「3,000 元以下」的間距為「1,001-3,000 元」，並以其中位數 2,000 元替代之。而原選項「100,000 元以上」的前一選項為「95,001-100,000 元」，故以 102,500 元替代之。

6、94 學年度大專學生(師資生與非師資生)畢業後三年找到目前工作所花時間

94 學年度畢業之大專學生，不論其是否為師資生，其在畢業三年後(98 年)，多數能夠在「3 個月內」找到目前的工作(師資生 49.8%，非師資生 66.0%)，其次為「沒有花甚麼時間」者(師資生 30.9%，非師資生 20.6%)，最少為「兩年以上」者(師資生 1.8%，非師資生 0.4%)。若從「沒有花甚麼時間」和「3 個月內」項目的總百分比來看，94 學年度畢業之大專學生，不論其是否為師資生，均超過 8 成的畢業生能夠在 3 個月內找到目前的工作。

在「半年以上，不滿一年」、「一年以上，不滿一年半」、「一年半以上，不滿兩年」以及「兩年以上」4 個項目中，師資生的總百分比(13.8%)高於非師資生(5.4%)。這表示超過 1 成的師資生需要花較長的時間(至少半年以上)，才能找到目前的工作。



註 1：為簡化表格呈現，將原選項「一星期內」、「一星期到半個月」、「半個月以上，不滿一個月」、「一個月以上，不滿兩個月」及「兩個月以上，不滿三個月」合併為「3 個月內」；原選項「三個月以上，不滿四個月」、「四個月以上，不滿五個月」及「五個月以上，不滿半年」合併為「3 個月以上，不滿半年」。



7、94 學年度大專學生(師資生與非師資生)畢業後三年獲得目前工作或實習機會的途徑

94 學年度畢業之大專學生，不論其是否為師資生，其在畢業三年後(98 年)，多數者都是透過「自己找到」的途徑，**獲得目前工作或實習機會**(師資生 47.3%，非師資生 65.5%)。其次是「透過介紹人介紹」(師資生 18.7%，非師資生 21.2%)的途徑，而「透過就業輔導」途徑的畢業生最少(師資生 0.8%，非師資生 1.3%)，顯示就業輔導是較少畢業生採取的就業途徑。

除了「自己找到」和「透過介紹人介紹」的途徑之外，也有約 15.9%的師資生以「透過分發」途徑，獲得目前的工作或實習機會，該百分比也是高於非師資生的(2.7%)。

